

国際共修科目で構築される学びの「場所」 —協働構築するコンピテンスという概念にむけて—

(2022年1月7日 受理)

加藤 鈴子 *1

Constructing International Collaborative Learning Places -Exploration of a description of socially constructed competences-

(Received January 7, 2022)

Reiko KATO

Abstract

This study explores understandings of “competence” as socially constructed, rather than individual qualities. Education for global competence has become an important aspect in university curriculum and the number of intercultural education programs are increasing. However, the author faces a concern that the notion of global competence is used as a new criterion that divides students, due to the overemphasis on English skills and/or international components, although global competences are said to be necessarily to bring different people together. Taking up the notions of “places” and “languages” that are socially constructed, this paper tries to expand ways in which we understand “competence”. As an exploratory study, four cases of international collaborative learning groupwork places were examined through students’ reports. The study sheds light on diverse cultures, languages, communication skills, etc. that were gathered in international collaborative learning spaces. While meanings were negotiated among group members, learning places were constructed. At the same time, competences were also practiced socially in collaboration with others. The findings suggest that it, is not enough to understand “competences” as something belonging to individuals but, needs further investigation locating them in social contexts.

1. 研究の背景と目的

日本では2000年代以降、とりわけ2010年の産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会による提言を受けて、大学の国際化の一貫として留学生の受入および日本人学生の海外体験学習が推進されてきた(芦沢, 2013)。日本人学生の海外体験学習という面に着目した場合、これまで一部の学生に限られた海外留学が、その形態(期間、派遣先、単位の有無など)を多様化することにより、参加学生数が、新型コロナウイルス感染症のパンデミック

*1 九州工業大学 教養教育院

ク発生以前まで、増加傾向にあった(日本学生支援機構, 2021)。さらに、留学生の受入の増大とともに、それぞれの大学に在学する留学生との共修科目も増え、留学に参加しない(できない)日本人学生も多文化体験学習に参加できる環境が整備されている(水松, 2017)。

筆者も、所属する大学において2週間の短期研修プログラムで来日する外国人学生と日本人学生が協働でプロジェクトに取り組む国際共修科目を2017年度より担当している¹⁾。この国際共修科目では、日本人学生には「グローバル人材」育成を意識した学習目標を、また外国人学生に対しては「地球市民」の育成を意識した学習目標を設定し、異なる他者との関わりにおいて学びを得る手法である協働学習を取り入れ、カリキュラム設計を行っている。協働学習は文化や能力が異なる他者との出会いが前提であるため、学生の所属する学部・学科、学生の語学力、あるいはこれまでの経験を問わず、学部3～4年生は誰でも履修することができる²⁾。にもかかわらず、ほぼ毎年、履修を迷う学生から「自分の英語力で履修してよい科目なのか」というコメントを聞く³⁾。このような語学力に関する学生とのやりとりがある度に、国際共修科目自体が、参加する資格がある(と自己肯定感を持てる)学生と資格がない(と自己肯定感が持てない)学生との二分化を助長しているのではないかと戸惑いを感じる。「自分の英語力で…」と科目履修を迷ったり踏み切れないでいたりする学生に、異なる経験・能力を持つ学生が協働することに意味があるということをどのように、バフチンのいう「内的説得力のある言葉」で伝えられるか、という試行錯誤の繰り返しである。

そこで本稿では、個人の資質という視点を転換し、学生の分断あるいは二項対立を超えたグローバル・コンピテンスを協働構築するコミュニティとしての協働学習の「場所」の表現を模索する。グローバル・コンピテンスを、個人の資質・能力に加えて、関係性の中で構築されるものとして理解することで、学生を分断する新たな選別基準ではなく、多様な個人が共生する一つの姿として捉えられないだろうか。社会関係性の中でのコンピテンス理解への示唆を得るべく、まず社会の関係性の中で構築される「場所」および人が協働的につくりあげる「ことば」という観点について先行文献をまとめる。そして国際共修科目の成果報告書を協働構築という視点から分析し、国際共修の「場所」がどのように折衝されたのかを読み解く。それによってグローバル・コンピテンスを社会的に捉える今後の研究課題を見出すことが本稿の目的である。

2. 個人の資質から協働構築される「場所」の特性へ

多文化体験学習では、経済成長や競争を前提とした「グローバル人材」、あるいはその言説に抵抗する意味合いも含めUNESCOなどが提言する持続可能な世界の構築に貢

¹⁾ 新型コロナウイルス感染症パンデミックを受け、2020年度および2021年度は海外の大学に属する学生とオンラインで実施した。

²⁾ 2021年度からは大学院生も参加可能とした。

³⁾ 協働学習終了後は「英語は苦手だったが、多く学んだ」というコメントが多く寄せられることを特筆しておく。

献する「地球市民」として、必要な知識・スキル・態度、すなわち「グローバル・コンピテンス」の育成が教育目標となる（村田, 2018）。「グローバル人材」、「地球市民」、「グローバル・コンピテンス」は厳密には定義は異なるが、含まれる要素に共通点も多い。ここではグローバル・コンピテンスの要素を確認しておく。

グローバル・コンピテンスの4つの要素

1. ローカル・グローバル・異文化間の課題を検証する力
2. 異なる視点や世界観を理解・尊重する力
3. 国籍・民族・宗教・社会文化背景・ジェンダーなど異なる他者と建設的な対話・関係を構築する力
4. 持続可能な社会発展や共同体の繁栄に貢献する能力・姿勢

(OECD, 2018 著者訳)

これらの力を涵養する多文化体験学習の学習成果は、プログラム参加前後の文化多様性・異質性に対する態度の変化や評価ルーブリックを用いた学習成果の点数化など、定量的に把握する試みもあるが（永井, 2018; バイサウス・池田, 2020 など）、定量的だけでは測れない学習成果も重要視され、個々の学びを言語化し、そのプロセスを明らかにする質的成果把握も進んでいる（草郷・長谷川, 2021; 森茂・津山, 2018 など）。

多文化体験学習を通して、異なる他者との接触により学習者らには自文化中心主義から脱却することが期待されている。ここでいう自文化中心主義からの脱却とは、（個人が）自文化と他文化を相対的に理解し、（個人の）自文化・他文化の世界観の切り替えを可能にし、（個人の）自分の中の「自己」という経験が拡大され、様々な世界観を往来することができるようになることである（Hammer & Bennett, 1998; 山本・丹野, 2002）。量的であれ質的であれ、学習成果は、例えば「一人の学習者が何ができる（ようになった）のか」あるいは「一人の学習者がどのように一つの事象を解釈するのか」など、個人の視点で語られることが多い。筆者自身もこれまで、ルーブリックを用いた学生の自己評価や学習成果を言語化した学習成果報告書で、多文化体験学習を通じた個人の学習成果・成長の把握を試みてきた。

一方、坂本（2008）は協働学習の要素を以下のようにまとめている。

- 他の組織や地域、異なる文化に属する、多様で異質な能力を持った他者との出会い
- 学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築
- 学習目標や課題、価値観および成果の共有

個人の成長はもちろんであるが、協働学習の場合、学生間の関係性構築も、学習成果に大きな影響を与える。坂本(2008)は、協働学習においては「異質な他者との出会いが引き起こす結果は、学習活動をコーディネートする学習指導者にとっても未知なものであることが多い」「失敗のリスクも内包していることも忘れてはならない」(p. 55)とも指摘する。では、ここでいう、失敗とは何だろうか。グローバル・コンピテンスを兼ね備えた国際経験豊かな個人が集まっても、必ずしもローカルな場での関係性の構築に成功するわけではない。なぜなら、全ては相互関係性に依存するからだ。相手に通じる「内的説得力のある言葉」(バフチン)で相手とともにローカルな場で関係性をつくりあげなくては行けないが、それは相互関係性においてのみ成立する。このような他者との関係性の中で学習した成果を、個人の資質のみで理解することでよいのだろうか。また「失敗」も、誰か一人(個人)の責任ではなく、その場での相互関係性で構築された現象と捉えるべきではないだろうか。

しかし「グローバル人材」や「コンピテンス」に表象される個人の資質(誰が、何ができるのか)という言説は、あたかも「失敗」が個人の能力・資質不足であったかのようにしてしまう。そしてそれは資質・能力を「持つもの」と「持たないもの」の二項対立構造をもたらす可能性が否めない。そこで、本稿では個人が所有する資質・能力から「場所」の関係性の中で生み出されるものという視点でコンピテンスの再考を試みる。

2-1 協働的につくりあげる学びの「場所」

関係性の中で生み出されるコンピテンスの模索の手始めとして、まず「場所」(place)、「空間」(space) および「場」という概念について確認する。Doreen Masseyをはじめとする人類地理学者たちは、グローバル化により時間と空間が圧縮される中、「場所」が意味する概念の問い直しを提唱している(Cresswell, 2004; Massey, 2005など)。彼らは、「場所」とは、内部と外部を分ける境界による囲い込みによって固定的に存在するものではなく、また単一のアイデンティティによって構成されているものでもなく、流動的であり、社会的に構築されるものであると主張する。固有の歴史をもつ特定の「空間」で、固有の経歴・思想を持つ人々が出会い、それらが相互に影響し合うことによって、「場所」の固有性がつくり出されるのであり、それは常に変容していくものであるというのだ。つまり、物理的「空間」は、そこに集う人々によって「空間」が持つ歴史がそれぞれに解釈され、同時に相互に影響を与え合い、「場所」に変容されるのである(Harrison & Dourish, 1996)⁴⁾。

このように「場所」を定義すると、「空間」が持つ歴史ではなく、様々な歴史の軌跡の相互作用、つまり社会的関係性構築が「場所」に固有性をもたらしていると捉えることができる(Massey, 2005, p. 28)。そうしてつくり出された「場所」は個人特有のものかもしれないし、社会的に広く共有されるものかもしれない(Wahlstedt, Pekkola, & Niemelä, 2008, p.

⁴⁾ 英語のspaceとplaceについては、その使用に一定の基準はなく、spaceとplaceが入れ替わって使用される場合もある。

1021)。「場所」というのは、そこで行動する我々によってそのアイデンティティ(特質性)が作り出されると同時に、我々のアイデンティティを形作るのである(Lamb & Murray, 2018)。

この「場所」の概念は、日本語の「場」という言葉の理解に通ずる。河野(2010)は人間を自己完結的に独立したものとみなす考えの限界を指摘し、個人を取り巻く環境や他との関係性の中に存在する個とする考え方の一つに、日本社会に伝統的に存在する「場」の概念があると主張する。「場」とは、「個人と社会の関係を取り持つ基本的な原理」(p. 40)であり「物理的空間を超えて、場面、機会といった、ある要因により区切られた特定の時空間を表すもの」(p. 40)であり、「他者と共有されることが成立の前提」(p. 41)となる。

他者と共有し社会関係性の中で構築されるという観点で学びの「場所」を捉えると、教室、ラーニング・コモンズ、eラーニングなどは、教育・学習活動が起こる物理的な「空間」であるのに対し、教師・学習者間あるいは学習者間の相互作用によって協働構築されるものが教育の「場所」と言える。

教室は、個人が教える・学ぶという活動に従事するために集まる物理的空間である。学習者それぞれがその空間に持ち寄る知識や経験の豊かさは、当初他の者からは隠されており、関係が構築されるとともにやがてそれらが発掘され共有される。(筆者訳)
(Kocatepe, 2018, p. 146)

一見どこにでもある教室も、多様な背景・知識を持って学習者が集い、そしてそれらを持って他者と交渉し、意味の協働構築する過程で、学習者らが、それぞれの教室をユニークな学びの「場所」に変容させていく。学びは対話的かつ動的な過程であるため、学びの「場所」を静的な空間に絞るのは十分ではない(筆者訳)(Wahlstedt, Pekkola, & Niemelä, 2008, p. 1021)のである。昨今のオンライン授業増加など、教育/学習の環境も多様化しているが、その環境を他者と共有し、他者との相互作用により、学習の「場所」をつくり出すことは共通している。

留学など移動を伴う多文化間学習や国際共修の場合、どの「空間」で学習が行われるかに着目されがちだが、他の国(新しい「空間」)を訪れることが自ずと学びとなるわけではなく、その「空間」で起こる出来事・出会い、つまり他者との関係性によって学びの「場所」が構築されることこそが重要と言えよう。

2-2 協働的につくりあげる「ことば」

次に、関係性の中で構築されるグローバル・コンピテンス理解への示唆として、メ

トロリンガリズムという概念を整理する。メトロリンガリズムとは、多様な言語・文化背景を持つ人々が、ことばを使いアイデンティティ交渉をしていく過程を描いたものであり、関係性の構築・抵抗・反発・組換えなど、日常のことばに内在する多様性・複数性に着目したものである (Pennycook & Otsuji, 2015)。メトロリンガリズムは「ことば」を日本語、英語などの言語システムとして捉えるのではなく、言語が相互的に使用される場所で流動的につくり出されるものと捉える。つまりメトロリンガリズムは「草の根の言語生活に視点を定め、街での日常のことばを研究するアプローチ」(尾辻, 2016, p.210) である。

その議論を発展させたメトロリンガ・フランカおよびスペーシャル・レパトリーという概念がある。

メトロリンガ・フランカの定義

ある特定の「言語」を「共有」して意思疎通を測るという考えではなく、その場における言語資源・非言語資源を利用して参加者が会話する言語形態(尾辻, 2016, p.214)

スペーシャル・レパトリーの定義

個と他の会話の参加者のレパトリーや、その場にある種々の資源を擦り合わせながら相互活動する中で生まれるその場の言語資源の総体 (尾辻, 2016, p.219)

メトロリンガリズム提唱者の一人である尾辻 (2016) は、個人の言語使用は「個人の中に内在している言語資源やレパトリーだけで成り立っているわけではなく、「会話の相手のレパトリーが複雑に交差している」と指摘する。よってメトロリンガ・フランカとは「その場に居合わせた人の言語資源を寄せ合わせた、協働的かつ複合的な共通語」(p. 209) であり、「ことば」や言語・文化レパトリーも、個人が所有するものではなく、協調的な場所で構築されたものであると捉える。

メトロリンガリズムは「メトロ」という言葉に象徴されるように「街」での言語使用に着目しているが、国際共修の「場所」においても、ことば・レパトリーが複合的に持ち寄られ、様々な言語活用が行われている。

3. 国際協働演習という学びの「空間」(授業の構造)

本稿では、筆者が担当する国際共修科目によって物理的およびオンラインでの「空間」を共有することになった学生の学習成果報告を、学びの「場所」の構築という観点から分

析する。そこで、まず物理的「空間」として捉えることができる授業の構造を記述する。

本授業は事前学習・協働学習・事後学習の3つの段階がある。協働学習では海外の大学に所属する学生（以下、海外学生）と、筆者の所属する大学の学生（以下、履修生）が4～5名のグループとなり学習活動に取り組むが、事前学習および事後学習は、各大学で実施される。協働学習での課題は、国連が提唱する持続可能な開発目標（SDGs）の17のゴールの中から、それぞれのグループで焦点を絞り、課題について多角的な視点から理解を深めるというものである。それぞれの所属校において単位（修了）認定されるため、成績評価の方法は所属大学ごとに異なる。

履修生は受講開始時、事前学習終了時、協働学習終了時に以下のコンピテンスにかかる項目をそれぞれ3段階に分けたでループリックで、学習成果を自己評価し、さらに受講終了時には学習成果報告書を提出する。

【ループリックでの評価項目】

- 持続可能な世界へ向けた共通課題を理解できる
- 自分（自文化）の想定や先入観を問い直し、多様な文化への理解を深める
- グローバル化が政治・経済・社会に及ぼしている影響を理解できる
- 異文化コミュニケーション実践に際し、適性を自覚し適応することができる
- 異文化と接する際に共感し対応できる
- 相手の意見を聞き自分の主張もしながら合意点を見いだせる
- 自らメディア・文献を用いて情報収集判断し課題解決のために調査分析することができる
- 多様な背景を持つ人々とともに共通の課題に協働して取り組むことができる
- 自分の意見と、他者の意見を出し合い最適な合意に導くことができる
- グローバル人材の資質獲得に必要な知識・経験を得るために自主的に学習することができる
- 協働学習後の学習、その後のキャリアに向けた学習課題を設定し学習できる
- 客観的語学力を自覚し能力を伸ばすために自己学習を続けることができる
- 自分を見つめ、世界の中に出た時の自己イメージ、自己認識を持つことができる
- 多様な価値観を持つ文化や意見にオープンな態度をとることができる
- グローバル環境における自己認識を持ち、目標と理想に向かって自ら学び続けることができる

3-1. 対面国際協働演習という「空間」

2019年度までは、筆者の所属する大学の教室および周辺地域で、本授業を実施していた。

大学は、公害克服の経験を踏まえ環境都市としてアイデンティティを築いている地域に所在する。教室内でのグループの話し合いに加えて、大学コミュニティや地域コミュニティの人々に対して簡易的なフィールド調査を行う。また協働学習に参加する海外学生（マレーシアの大学に所属）は、2週間その地域に滞在し、公害克服の歴史や環境への先進的な取り組みについて講義を受けたり施設見学を行ったりしていた。

3-2. オンライン国際協働演習という「空間」

2020年度からは、新型コロナウイルス感染症の影響拡大のため、海外学生の来日が不可能となったため、zoomなどを使いオンラインでの協働学習を実施している。「大学の教室」という物理的「空間」に集うことができなくなった代わりに、それぞれのコミュニティで行っているSDGsに貢献する活動について話し合い、それぞれのゴールの交差性・複雑性について理解を深める課題に取り組んでいる。またそれぞれの話し合いの成果をブログ作成を通して他者に伝えるという活動も課題に含まれる。協働学習パートナーである海外学生はマレーシアおよび米国の大学に所属している学生だった。

4. 研究

国際協働演習は2017年から毎年実施しているが、本研究では2019年度と2020年度実施分に着目する。協働学習に参加した海外学生は、2019年度20名、2020年度23名だったが、ここでは筆者が直接指導に当たった履修生のみを対象とする。履修生の詳細は表1に記載している。

表 1: 国際協働演習履修生の内訳

履修年度	3年生	4年生	合計	グループ数
2019年度	10名	10名	20名	10
2020年度	7名	26名	33名	12

4-1. データ収集および分析方法

データは2019年度および2020年度履修者が個人で作成・提出した成果報告書および自己評価ルーブリックである。分析として、まず成果報告書を単文に分け、事前学習・協働学習・事後学習のカテゴリで識別した。さらに協働学習の箇所を学習活動（グループディスカッション、フィールドワーク、発表など）で細分化し、グループメンバーの同じ出来事に関する記述を組み合わせ、それぞれの協働学習の「場所」の再構築を行なった。

分析・再構築の過程で、記述のストーリー展開が主に以下のパターンに別れ、またグループメンバーで、協働学習への評価がある程度共通していることが明らかになった。

<成果報告書のストーリー展開>

- (受講前) 英語に自信がない→意思疎通成功経験→自信の獲得
- (受講前) 英語に自信がない→意思疎通に苦戦する→必要性の明確化
- (受講前) 英語に自信がある→意思疎通に苦戦する→課題の明確化

そこで協働学習への評価と自己評価の関連性を確認するために、グループごとのルーブリックによる自己評価点との照合を行った。本稿でケーススタディとして取り上げる4つのグループは、それぞれの年度の受講終了時の学習目標達成度確認ルーブリック（自己評価）の得点のグループ平均が最高/最低のグループである。表2は分析対象としたグループの詳細である。

表 2: 分析対象グループの詳細

グループ名	履修年度 (実施方法)	日本人メンバー	ルーブリックによる自己評価点	自己評価の グループ平均
Group A	2019 年度 (対面)	学生 1	43	37.5
		学生 2	32	
Group B	2019 年度 (対面)	学生 3	18	21
		学生 4	24	
Group C	2020 年度 (オンライン)	学生 5	45	40
		学生 6	35	
		学生 7	40	
Group D	2020 年度 (オンライン)	学生 8	29	31
		学生 9	33	

5. 国際共修という「場所」の再構築

本節では、成果報告書から再構築した4つのグループの国際共修の「場所」を記述する。成果報告書は個人で記述するため、異なるエピソードに触れられている場合もあるが、グループメンバー間の記述に重複する部分もある。それらを組み合わせることにより、彼らの協働学習の「場所」の再現を試みたものである。

5-1. Group Aの国際共修の「場所」の協働構築

このグループに属する2名の履修生は、成果報告書を「とても楽しい2日間でした(学生2)」
「非常にいい経験になった(学生1)」と締め括っており、協働学習が満足いくものとなったことがわかる。彼らに満足感・達成感をもたらした協働学習の「場所」はどのようなものであったのだろうか。ここでは彼らの「場所」の構築過程を、記述を基に、再構築をしていく。

まず、協働学習の初期段階では、両名とも「英語で自分の意見を発言することが難しくあまり伝えられなかった(学生1)」「英語でのコミュニケーションが苦手なこともあり、なかなかうまく話すことができませんでした(学生2)」と記述している。しかし、協働相手である海外学生が「フレンドリーであり笑顔で積極的に話しかけてきてくれてとても親しみやす(学生1)」く、また「一緒にご飯を食べに行ったりした時にわからない言葉はgoogle翻訳を使いながら伝えたりし、コミュニケーションをとるうちに仲良く(学生2)」なり、協働学習の「場所」の構築は彼らの満足するものとなった。グループディスカッションでも海外学生が「積極的に発言してくれるため彼らの意見や意思が明確になり、議論が弾(学生1)」み、地球温暖化の原因を引き起こしているガスを発生させるエアコンをテーマとした際に「日本とマレーシアの気候の違いについて説明すると留学生の二人は納得して(学生2)」もらえたとある。また、フィールドワークで聞き取った地域住民のエピソード(宗教観に関すること)を選ぶ時に意見の相違が起こったが、海外学生に「宗教の話はとてもセンシティブな内容だからあまり紹介することはおすすめしないと言われ少し驚い(学生2)」たものの、結果としてそのエピソードは発表には含まれず、海外学生の意見を尊重したことがわかる。彼らの記述から、対等な立場で意見を出し合い、お互いに「内的説得力のある言葉」で交渉が行われた様子を垣間見ることができる。学習成果報告書では、2名とも、(受講前)英語に自信がない→意思疎通成功経験→自信の獲得というストーリー展開をしている。

5-2. Group Bの国際共修の「場所」の協働構築

このグループの2名は「今回初めて留学生と協働学習をしたが思っていたよりもとても大変であった(学生3)」、「(この経験を通して)多様な文化の価値観やアサーティブコミュニケーション能力などが実際に身についたかはわからない(学生4)」と協働学習が満足いくものではなかったと評価しているが、その上で「しかし得られるものは大きかったと思う。この経験を生かしてこれから自国だけではなくもっと世界に目を向けていきたいと思う(学生3)」あるいは「外国人とのコミュニケーションをとる際の雰囲気があったのでこの貴重な経験を仕事でも活かせるようにしたいと思う(学生4)」と締め括っている。彼らの学習達成度確認ループリックにおける自己評価の低さからも、彼らが協働学習の「場所」の構築に苦労したことがわかる(必ずしも失敗ではない)。「自

己紹介は自分の情報を伝えることや相手の情報を聞き取ることはできたが、SDGsについてディスカッションが始まると相手の意見を聞き取ることができずディスカッションにあまり参加できなかつた（学生4）「私たちのグループは日本人2名、留学生2名の4人グループだったが話していた割合は日本人3割留学生7割だったと思う（学生3）」という記述から、彼らが納得できるような「内的説得力のある言葉」を発揮することができなかつたことがわかる。Group BはSDGs3の「すべての人に健康と福祉を」をテーマに、喫煙習慣・喫煙に関する意識についてフィールドワーク調査を行ったが、彼らの記述には、フィールドワークで出会った人々や他のグループなど、グループ外の人々に関することが多く触れられており、グループ内のやりとりにおいて彼らの「ごちなさ」が目につくようである。また2日目の発表についても「大変緊張した（学生3）」という記述があり、「場所」にある違和感が継続していたことも窺える。さらには「この問題を私たち一人ひとりが意識して解決できる問題ではなく、政府を中心としなければ解決できないと考えられる（学生4）」とあり、議論を通して課題を自分ごとに引き寄せる、ということもできなかつたようでもある。

学生3も学生4も事前に英語に自信がなかつたと記述しており、その点においてはGroup Aと共通している。しかしGroup Bの協働学習の「場所」の構築は、Group Aとは異なっており、彼らは成果報告には（受講前）英語に自信がない→苦戦する→必要性の明確化という共通のストーリー性を持っていた。

5-3. Group Cの国際共修の「場所」の協働構築

Group Cは日本人メンバーが3人のグループである。メンバーのうち一人（学生7）は言語に関する記述がなかつたが、学生5は「（グループで最初に行った自己紹介では）言語の壁をまざまざと感じさせられ」た、学生6は「私は英語をうまく話すことができず、自分の意見を詳しく、的確に伝えることができませんでした」と振り返っている。そして学生5は「文法などはあまり気にせず自分の持てる最大限をDeepL翻訳などのツールを用いて、しっかり議題について（事前）調査して臨む」ことで言語の壁を乗り越えたと記述している。また学生7は「班員の方に英訳を手伝ってもらった」と記述しており、メンバー間で支援体制がつけられた様子も窺える。また、3名ともにディスカッションについて満足している記述が見られた。以下具体的な記述である。

準備段階で意見を持ち、ミーティングに参加することを心がけていたおかげで、全体的にスムーズなものとなった。（学生5）

班員の中に相手の意見や話をたくさん引き出し、さらにそれを深掘りして聞くことをしている方がいました。そうすることで、グループ全員が多くの意見や考えを得ることができ、それらに対して深い理解を得ることができました。私も途中から相手の意見をたくさん引き出すということを意識してコミュニケーションをとるようにすると、さらに相手のことがわかるようになり、より深い議論をすることができました。(学生6)

多様な意見を引き出し、それらの類似点・相違点を明確にするため、ただ漠然と「どう思いますか?」と聞くのではなく、指名して意見を聞き出す、具体的な質問を投げかけるといった工夫を行った。(中略) こうすることで、メンバー全員が積極的に話し合いに加わることができた。また、具体的な質問をすることが、話の流れを整理することにもつながり、自分を含め、参加者全員の理解度を向上させることに貢献できたと感じている。(学生7)

さらに、ブログ作成過程では「ここでは私がブログを編集したが、関連する写真を貼り付けることで読者側がイメージしやすいようにし、その活動がどんなSDGsの目的に相当しているのかアイコンで可視化できるようにするといった工夫を施している(学生5)」、最終プレゼンテーション作成では「私たちのグループでは一つのテーマについてディスカッションするとき、どの意見がいいのか多数決で決めるのではなく、全員の意見のいいと思うところ組み合わせるようにしました。このことで、結論を出すとき、よりよい意見を提案することができました。(学生6)」と記述しており、自分たちの国際共修の「場所」の構築および結果に自信を持っていることがわかる。

5-4. Group Dの国際共修の「場所」の協働構築

学生8と学生9はともに通信環境の悪さや画面越しの非言語メッセージの伝わりづらさなど、オンラインでのグループワークの困難さについて記述していた。学生8は「私を含め日本人の学生は英語でのコミュニケーションに長けているとは言えず、当初は些細な会話すらままならないという状況であった」と報告しているが、「私は以前にフィリピンに2週間ほど滞在したことがあるが現地の人とのコミュニケーションに苦勞することは少なかった」とも記述しており、英語でのコミュニケーションに自信がなかったわけではないことが伺える。学生9も「不安定なインターネット回線や、相手の雰囲気やオーラを画面越しでは感じとりにくいなど、オンライン特有の困難さがあったが、ビデオ通話ツールZoomのチャット機能や、google docsなどでそれぞれの表現したいこと

を文字や画像などで補助することで十分に補うことができたと考えている」と記述しており、特段、英語への苦手意識などには触れていない。

一方で、ディスカッションに関する振り返り記述を見ると、学生8も学生9も自分自身の言いたいことを十分に相手に伝えきれなかったという認識では共通しているようだ。

(日本人学生が)沈黙する時間が長く、見かねたマレーシアの学生同士で話し始めたり、もやもやしたまま次の話題に入ったりととてもよい状況ではなかった(学生8)

協働演習の中ではほかに、私たちが質問されると少し考えるための時間をとってしまったり、短文でしか返せなかったということがあったが、マレーシアの学生は常に自分の意見を持っていて、何か質問されるとすぐに答えが出てきたり、コメントする力が強かった印象である(学生9)

彼らがディスカッションに期待していたことが、協働学習の「場所」では構築できなかったということであろう。彼らがグループワークで苦労した(充実していなかったと感じている)ことは、その記述の少なさからも伺える。成果報告書全体で見た時に、協働学習の部分に関する記述が、上記のGroup Cのメンバーの記述が全体の2/3程度あるのに対し、Group Dのメンバーは1/3程度であった。

Group Dは自分たちが思い描く協働学習の「場所」の構築に「失敗」したと感じているのかもしれない。しかし、彼らはその経験を今後の自分の成長の糧にしようとしている。

今回のグループワークで感じた、「自分の言葉が伝わらない」、「相手の言葉がわからない」といったうまくいかない感覚は貴重な財産である(学生8)

「国際協働演習」を受講し、今年度は異例のオンライン交流で戸惑いもあったが、結果として自分たちなりに工夫しながら協働することができたと考えている。異文化の人々と本格的に交流を行った経験は今回が初めてであったが、受講前よりも異文化交流に対する障壁は確実に小さくなったと感じている。また、英語を話す力はもちろん必要ではあるが、一番大事なことは相手に何かを伝えようとする気持ちであることを、身をもって感じた。その点に関しては、もう少し自分から積極的に発言・反応すべきであったと反省点もあるが、今後意識していきたいと考える(学生9)

国際共修の「場所」を、関係性構築の過程と理解するのであれば、(たとえ満足がいくものでなかったにしても) 彼らが交渉・構築した「場所」の一つの特性であると捉えることができるのではないだろうか。

6. 考察

国際共修の「場所」を再構築することで、そこに存在した言語・文化資源の豊かさが、一部ではあるが見えてきた。言語資源としては、記述からわかるのは日本語と英語があるが、その言語能力は多様である。また笑顔もしくはフレンドリーさなど、非言語メッセージも持ち寄られていた。さらにコミュニケーション能力では、質問の仕方や他者の意見の聞き出し方など、多様なスタイルが存在していた可能性を示唆する。そして、過去の経験(フィリピン留学など)も持ち寄られたレパートリーの一つと言えるだろう。

また、Group Aでは「ご飯を食べに行ったりした時」に関係構築が起こっていた。またGroup Bではフィールドワークを行なった空間およびそこで出会った人も、Group Cではディスカッションの準備として個人で行なった作業の空間も国際共修の「場所」の構築に影響を与えている。学びの「場所」を構築するのに、様々な空間が絡み合っていることを示唆している。

さらに、自己評価の高低に関わらず、どのグループもメンバーの語りに共通性が見られた。つまり、「場所」の構築という観点において、彼らの協働作業は成功していたと考えられる。一見「失敗」と見られるグループも、彼らなりの「場所」の協働構築は行われており、自分たちの納得の度合いが学習成果報告や自己評価ルーブリックの得点に関連していた可能性がある。また逆に達成感を支えているのはグループ活動での達成感と関係が深い可能性もある。

そして、一人ひとりの英語に対する不安・自信は、必ずしも国際共修という「場所」の構築の成功・失敗に直結しないということも明らかになった。Group Aでは両メンバーとも、Group Cでは3人中2名が英語に対する不安・苦手意識があったにも関わらず、彼らは協働学習の「場所」の構築に貢献できたという自信を得ている。逆に、Group Dのように過去に海外留学経験があっても、国際共修の「場所」の構築では苦労したということもある。言語能力が、個人の能力でもあるが、それと同時にその「場所」で相互作用によってつくられたものでもあり、協働構築した「場所」が言語能力の自己評価を左右する可能性がある。メトロリンガリズムが提唱する協働構築される「ことば」が国際共修の「場所」でも起こっていたことを示唆する。

7. 今後の課題とまとめ

本稿では、「社会関係性の中でのコンピテンス理解」への第一歩として、これまで個人に焦点を当てた学習成果分析を、グループとして集約し、協働学習の「場所」の再構築を試みた。限られた字数の中、個別に作成される学習成果報告書は、一人ひとりが何を書くかを選別する。その中で、一つの出来事について何が起こったのかを再現するには限界もある。しかし、個別に書かれた共通の体験に関する振り返りからも、「場所」の構築について興味深い示唆を得られたと感じている。そこで、今後は、フォーカスグループの聞き取り調査なども含めたトライアングレーションを進めることで、国際共修の「場所」におけるグローバル・コンピテンスの折衝の（ギアーツのいう）「厚い記述」を行い、社会関係性の中でのコンピテンスの構築過程理解を深める必要がある。また、今回は履修生の記述のみからの分析であるが、協働学習のパートナーである海外学生の持ち込んだ言語・文化資源や交渉も解明していく必要があると考える。

また、本分析を通して、国際共修の機会を増やすことの重要性を改めて感じた。学習成果報告書のテキスト分析を行う過程で、「初めて」ということばが頻出語彙の一つとしてあがった。協働構築する「場所」という観点からは、全ての国際共修の「場所」はその時「初めて」構築されることになり、また学生らが国際共修科目を通して新しい体験を得ることは、科目担当者としては嬉しいことではある。しかしその一方で、海外学生と協働で課題に取り組んだり、グローバル社会が抱える課題について話し合ったりすることを、「初めて」経験するという大学3～4年生が少なからずいることに課題も感じる。国際的な協働で「場所」を構築することの日常化、さらに「場所」の創造的継承方法を模索する必要がある。

参考文献

- 芦沢真五（2013）.「日本の学生国際交流政策：戦略的留学生リクルートとグローバル人材育成」横田雅弘・小林明（編）『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』（pp. 13-38.）学文社.
- 尾辻恵美（2016）「生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパトリー」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—（リテラシーズ叢書6）』（pp. 209-230.）くろしお出版.
- 草郷孝好・長谷川伸（2021）.「ブータンの大学との国際共修プログラム実践と教育的価値に関する考察」『関西大学社会学部紀要』53(1), 47-68.
- 河野秀樹（2010）.「〈場〉とはなにか：主要な理論と関連する外縁についての学際的考察」『目白大学人文学研究』6, 39-60.
- 坂本旬（2008）.「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5, 49-57.

- 永井敦 (2018) .「BEVIによるショート・ビジット型留学プログラムの効果分析—『グローバル人材』は育成できるのか?—」『広島大学留学生教育』 22, 38-52.
- 日本学生支援機構 (2021) .『2019(令和元)年度 日本人学生留学状況調査結果』
- バイサウストン・池田佳子 (2020) .「国際教育実践の学習効果測定の手法の一考察：COIL Plus プログラムにおける BEVI の活用」『関西大学高等教育研究』 11, 131-136.
- 水松巳奈 (2017) .「プロジェクト型「国際共修」が学生の自己効力に与える影響—Kolb の経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 3, 115-129.
- 村田晶子 (2018) .「国内・海外を結ぶ多文化体験学習の意義と学びの可視化」村田晶子 (編)『大学における多文化体験学習への挑戦』 (pp. 2-22.) ナカニシヤ出版.
- 森茂岳雄・津山直樹 (2018) .「多文化体験学習における学びの言語化：物語論的アプローチの試み」村田晶子 (編)『大学における多文化体験学習への挑戦』 (pp. 23-42.) ナカニシヤ出版.
- 山本志都・野大 (2002) .「異文化感受性発達尺度 (The Intercultural Development Inventory) の日本人に対する適用性の検討：日本語版作成を視野に入れて」『青森公立大学紀要』 7(2), 24-42.
- Cresswell, T. (2004). *Place. A Short Introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- Hammer, M.R., & Bennett, M.J. (1998). *The intercultural development Inventory (IDI) Manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Harrison, S., & Dourish, P. (1996). Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems. In *Proceedings of the 1996 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 67-76).
- Kocatepe, M. (2018). Ownership of learning spaces through humour. In G. Murray & T. Lamb, (Eds.), *Space, Place and Autonomy in Langue Learning* (pp.145-161). New York: Routledge.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Lamb, T., & Murray, G. (2018). Space, place and autonomy in language learning: An introduction. In G. Murray & T. Lamb, (Eds.), *Space, Place and Autonomy in Langue Learning* (pp.1-6). New York: Routledge.
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. Paris. Available from: www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the City*. London: Routledge.
- Wahlstedt, A., Pekkola, S., & Niemelä, M. (2008). From e - learning space to e - learning place. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1020-1030.