

## 多文化グループワークによるグローバル人材の育成 ： 日本人学生と留学生とのClass Shareの教育実践 より

李, 曉燕  
九州大学大学院比較社会文化研究院

<https://doi.org/10.15017/1650899>

---

出版情報：基幹教育紀要. 2, pp.36-47, 2016-03-30. 九州大学基幹教育院  
バージョン：  
権利関係：

# 多文化グループワークによるグローバル人材の育成 日本人学生と留学生との Class Share の教育実践より

李 曉燕

九州大学大学院比較社会文化研究院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

## Global resource development through multi-cultural group work Based on class-share educational practice

Xiaoyan LI

Faculty of Social and Cultural Studies, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

E-mail: lixiaoyan@scs.kyushu-u.ac.jp

Received Dec. 4, 2015; Revised Jan. 2, 2016; Accepted Jan. 7, 2016

It is debated on how to develop global human resources. The Japanese government has discussed 3 components of global human resources. However, there is not a clear or certain way to develop global human resources. We achieved an approach in our educational practice. We point out that multi-cultural group work in class-share is an efficient approach. Based on the author's previous research, we have constructed the process model (ASCI model) of multi-cultural group work. The author managed a learner-agency class in Kyushu University from 2014. The class consisted of both Japanese students and Chinese students. Since every student comes from different cultural and environmental backgrounds and majors, we define this group work as multi-cultural group work. In the class the author managed, students acquired awareness through the rotation of group discussion, interviews, and writing articles. They found they renewed both linguistic knowledge and cultural knowledge. This acquisition and development of knowledge is referred to as *self-renewal*. We think the progress of self-renewal is also knowledge creation at the same time. We found that self-renewal reflects the 3 components of global human resources. We will continue to verify the effectiveness of this method and develop a method of assessment.

### 1. はじめに

ヒト・モノ・カネ・情報などがかつてないスピードで地球規模にて行き交う「グローバル時代」において、世界で活躍できる「グローバル人材」が強く求められている。例えば、パナソニックや楽天といった多数の日本企業は、「グローバル採用枠」を設けて外国人を大量に雇用している。その反面、日本国内の企業の多くが多文化のコミュニケーションの問題に直面しているのも事実である。また大学の教育現場においては、「留学生 30 万人計画」の実現と、留学生を惹きつける魅力ある大学づくりを目指して、国際化の拠点となる大学を選定し重点的な育成を行う「国際化拠点整備事業（グローバル 30）」が平成 21 年度から実施された。さらに、文部科学省は平成 24 年「グローバル人材育成推進事業」を設けるなど、「グローバル人材」の育成に力を注いでいる。文部科学

省の「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」では、グローバル人材としての三要素は、1. 語学力・コミュニケーション能力、2. 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、3. 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティとされている。また文部科学省は、平成26年度「スーパーグローバル大学創成支援」事業を創設し、全国37校程度を「スーパーグローバル大学」に指定、大学教育のグローバル化を進めている。この政策は日本の大学の国際競争力の向上をめざし、またグローバルな舞台で活躍できる人材を育てることを目的にしている。企業の現状や文部科学省の政策から鑑みると、これからの大学は多文化共生の環境になっていくことが確実であると言える。他方、グローバル人材育成には英語力を高めることが重要だと言われるが、従来の第二言語教育および異文化理解教育ではグローバル人材を育成するには不十分であるとする。なぜなら、そのような教育によって語学力・コミュニケーション能力および異文化に対する理解は高まるであろうが、主体性やチャレンジ精神、協調性などグローバル人材の2番目の要素を高めることは難しいだろう。上記の三要素をバランスよく育てる「グローバル人材」育成のモデルは未だに確立されていないのが現状である。

近年大学の教育現場ではグループワークの実践と研究が盛んである。グループワークは平等な思想を育み、多様な現実と真理を理解する上で役立つ (De Vita, 2005)。また、グループワークは自己交流の促進、自己理解および自己開発の面において重要な役割を果たしていることが検証されている (佐々木, 2009)。異なる文化的背景を持つメンバーからなるグループは、「多文化グループ」と定義された (李, 2011)。多文化グループは、グローバル人材が実際に働いている環境である (李, 2013)。しかし、多文化グループワークに関する研究は特に日本国内では少ない。グローバル人材の仕事の形式としての多文化グループワークはどのような特徴を持っているのか、またグローバル人材育成にどのような働きを果たしているのかなど、未解決の課題が多く残されている。

本研究は、大学の教育現場で行なわれる活動型教育における多文化グループワークに着目し、そのグループワークのメンバーである学生の自己成長と、グローバル人材育成の三要素を結び付けて考察し、多文化グループワークの実効性を示すのが目的である。具体的には、九州大学の基幹教育院で開講されている総合科目『知識創造のためのコミュニケーション』の事例研究である。大学の教育現場で行なわれるグローバル人材育成のあり方の模索は、グローバル人材育成のモデルの構築に繋がる。この時代の要請に応える研究課題の一つであろう。

## 2. 多文化グループワークのプロセスと特徴

筆者は、多文化グループワークによる学習活動を探究するために、細川他 (2004) の教育実践を事例研究<sup>1</sup>として参与観察した。細川教授が担当する総合活動型「考えるための日本語」クラスは観察時点で受講者数17人、その内訳は日本語母語話者7人、非母語話者である中国・韓国・イギリスからの留学生10人からなっており、日本語能力のレベルは中級または上級レベルだった。受講者は国籍と学年のバランスをとって三つのグループに分かれ、担当教員の指定した「個人と社会を結ぶ」というテーマで自由活動を行った。教室中での議論と外でのインタビューの結果を新聞や雑誌に作品化したグループや、教室で演劇を披露し、その感想についてアンケート調査を実施・分



析してレポート集にまとめたグループもあった。この三つのグループワークを筆者が分析した結果、学習者には「言語伝達」、「言語能力」、「行動規範」、「自己認識」、「社会認識」などにおいて知識の変容が見られた(李, 2011; 李, 2014; Li & Umemoto, 2013)。

筆者は、クラスの一員として、文化的・知的背景が異なる人々とコラボレーションし、議論を通じて新たな知見が生まれた時、コミュニケーションの葛藤を乗り越えた時、気持ちが伝わらなくて苦悶した時、これまで考え続けてきた言語と文化の統合教育について見直すことができた。言語と文化は密接に関係しており、「一つのコインの両面」(Seely, 1984; Kramersch, 1998)とも言われる。Kramersch (1998)によれば、言語は現実世界の捉え方としての文化を表現し、会話のアクセントやジェスチャーなども文化を体現しており、価値や社会的アイデンティティなどの文化を象徴する。「一つのコインの両面」という表現は、この言語と文化の分離不可能性を意味している。両者は、セルフ・ナレッジ(言語的知識と文化的知識のそれぞれの構成要素からなる自分についての知識)として一人ひとりの中で統合されている。「言語と文化はコインの両面」というメタファーの「コイン」とは、「セルフ・ナレッジ」なのである。言語的知識と文化的知識は、セルフ・ナレッジの異なる側面である(李, 2011)。言語的知識は暗黙的な要素として文化的知識を含んでおり、暗黙的な文化的知識は言語的知識によって明示化されて効率的・効果的に共有される。多文化グループのメンバーは言語文化を統合的に習得すると同時に、セルフ・ナレッジを豊かにしていく(李, 2011)。

総合活動型クラスにおいて学習者がどの程度セルフ・ナレッジを豊かにできるかは、グループの活動のあり方に多くを依存する。グループは「人が集まり、知識や経験、気持ちを共有する場」(ホスピスケア研究会, 2005; p. 95)であり、グループワークの最も基本的なプロセスは相互作用である。相互作用は言葉や身振りのパターンを意味するだけではなく、スピーチや行動の形では表現されない思考プロセスや感情をも含んでいる。さらに、グループの基礎を形成しているのは「共有する」という考え方である。知識を共有するとき、同じ境遇の人々は互いに親近感を持ち、他者の経験をあたかも自分自身のもののように受け入れる力を与えられる(ダグラス, 2003)。グループワークの相互作用には、「場」が必要である。「場」とは、人々が参加し、意識的・無意識的に相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、働きかけあい、共通の体験をする、その状況の仕組みのことである(伊丹・西口・野中, 2000)。知識創造の「場」をつくりだし、それを活性化・持続化させ、他の「場」と連携し、知識変換プロセスをリード、促進していくナレッジ・リーダーシップ<sup>ii</sup>が求められている。

筆者は以上の視点に基づいて、特に複数の異なる言語と文化を持つ人々で構成されるグループワーク、すなわち、多文化グループワークの効果に注目し、多文化グループワークのプロセスモデルASCIモデルを構築した(図1を参照)。多文化グループワークにおいては、個人レベルの暗黙的な文化知識が言語化されることを通してグループで共有され、メンバー間の統合によってグループレベルの知識が創られ、そして内省により内面化され新しい文化が再び個人レベルのものとなる。つまり、教師とファシリテーターの促進のもとで行われている多文化グループワークには、「言語化(Articulation)」→「共同化(Socialization)」→「統合化(Consolidation)」→「内面化(Internalization)」のスパイラルがある。



図 1 多文化グループワークの ASCI モデル (李, 2011)

多文化グループワークでは、通常のグループワークよりもさらに高い語学力とコミュニケーション能力が必要とされるため、参加者の主体性・協調性・チャレンジ精神などが育まれる。そしてこのような多文化コミュニケーションは、自文化（アイデンティティ）に対する深い気づきを与える (Li & Umemoto, 2013)。また、教育の現場で実践されている多文化グループワークは社会のコミュニティをシミュレートしたものであり、教室と社会のギャップを埋めることができると同時に、言語能力、自己認識、社会認識、行動規範、帰属感、自己の位置づけというセルフ・ナレッジも豊かにする (李, 2011; Li & Umemoto, 2013)。このように、多文化グループワークは語学力・コミュニケーション能力だけでなく、グローバル人材に必要な要素の2と3の育成にもつながるものであり、多文化グループワークにより上記の三要素がバランスよく育つことが期待できる。

### 3. 九州大学基幹教育の事例研究

#### 3.1. 事例研究の概要

前節までに述べたように、多文化グループワークにおけるグローバル人材としての三要素の獲得を、知識の視点で分析することは有効だと考える。現在までの研究で、筆者は、大学の教育現場における多文化グループワークを知識の創造・共有・活用の視点から考察し、グループメンバーの言語・文化に関する知識変容のプロセスおよび教師・ファシリテーターの役割を明らかにした。さらに、ASCIモデル (図1参照) に基づいて、留学生と日本人学生のClass Share (混成クラス) で多文化グループワークを行なう教室をデザインし、2014年度より九州大学の基幹教育の総合科目『知識創造のためのコミュニケーション』を開講した。

「人はだれしも、この世界とつながろうとして知識を蓄積し、再生産を繰り返しながら環境の変化に対応していく。そのプロセスは知識創造である。知識創造を支えているのはコミュニケーションである」 (シラバスによる)。受講生はほぼ学部一年生のため、これまでの受験勉強中心の学習スタイルと大きく異なる活動を急に始めるのは多少の弊害を伴うのではないかと考え、講義型と活動型を合体させた実践を行った。まず、5回目までの講義で、知識の観点から「言語」・「文化」・「コミュニケーション」それぞれの概念およびそれらの関係、そして活動型授業の進行のあり方お



よび活動型授業に参加するにあたって求められる自律学習のやり方等について講義した。教師側の意図は、「正解のない問題」に学生に慣れてもらい、議論のウォーミングアップを目指すことである。その後6回目から15回目にかけては、学習者が自分の将来や職業などを構想し、この世界とつながるにはどのように知識創造をしなければならないかについて議論していくという枠組である。そして、ASCIモデルに基づいて以下の流れでグループワークが行なわれるようにデザインした(図1参照)。まず「世界と繋がるとはどんな意味か」について議論をさせ、各グループが自分たちの活動テーマを見つける(ASCIモデルの「言語化」「共同化」に当てはまる)。次に、「世界に繋がるためにどうしたらいいか」という問いから得たグループごとの活動テーマに沿って、インタビューやアンケートなどの調査方法によって何らかの答えを明らかにする(ASCIモデルの「言語化」「共同化」に当てはまる)。その調査結果に対して、「自分はどう捉えるか」という課題で、クラスのテーマを再度学生に戻す。自分の考えたこと、グループで調査した結果、そして皆で議論したことを統合して、自分としてはどんな認識が生まれたか考える段階である(ASCIモデルの「統合化」に当てはまる)。最後に、このクラスを通じてどんな「自己成長」が達成できたか内省させる(ASCIモデルの「内面化」に当てはまる)(図2参照)。

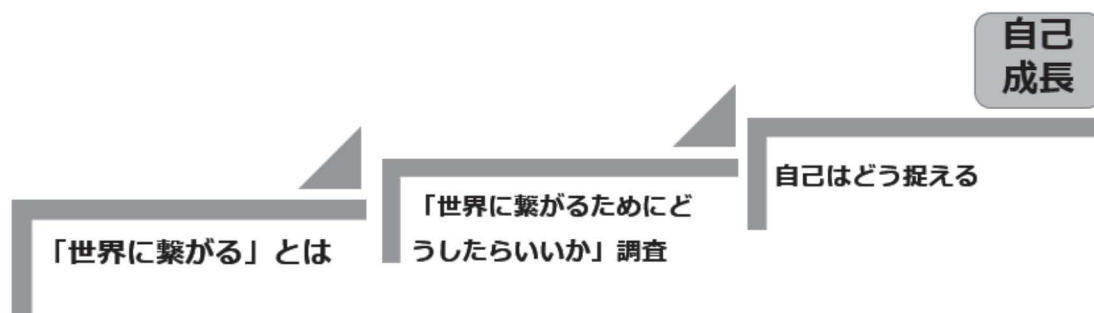


図2 クラス活動の流れ

本論文が事例研究とした2014年度後期クラスの構成はメンバー22人(日本人学生14人、中国人留学生8人)であり、国籍、学部、性別などのバランスが取れるように四つのグループに分かれた(次頁図3参照)。これらの四つのグループはそれぞれ以下のような活動を行ってきた。Aグループはまず「世界とは何ですか?」「どんな時もっとも繋がっていると感じますか?」について考えて議論し、その後「世界とつながる手段はなんですか?」という問いについて留学生と日本人学生を対象に50人ずつアンケート調査を実施した。回答は上位から①SNS、②芸術(音楽、絵画を含む)、③しゃべること、④本であった。Bグループは「世界」とは何を指すのか、つまり「世の中」なのか「グローバル社会」なのかについて議論し、世界とは結局「2人以上の人が集まって相互に結びつけばそれが社会」であり、「社会とつながっていくには」人付き合い、つまり「コミュニケーション」が必要という結論になった。ここから、年代(上・下・同年代)と国(外国・国内)の視点で人とのコミュニケーションをうまく取れるように「初めて会う人に近づくためには、どんな話題?」という問いについてアンケート調査を行なった。Cグループは議論を通じて「今世界ではLINEやFacebookなどの様々なSNSが利用されているから色々な世界の近況や情報を得ることができる。つまり世界はSNSによって繋がっている」という結論にたどり着き、SNSと世界の関連性について

調査を行なった。Dグループは「世界につながるものって何だろう」、「言語、言葉をこえるものとはなに？」という問題を考えた。バックグラウンドの異なるメンバーから挙げられた結果は「音楽、映画、アニメ」だったため、「世界につながっていくものはメディア（音楽、映画、アニメなど）である」という仮説を立ててアンケートやインタビュー調査で検証した。

- ・日本人学生：14名 一年生  
文学部、理学部、工学部  
医学部、芸術工学部  
経済学部
- ・中国人留学生：8名  
大学院の交換留学生：4名  
研究生：4名

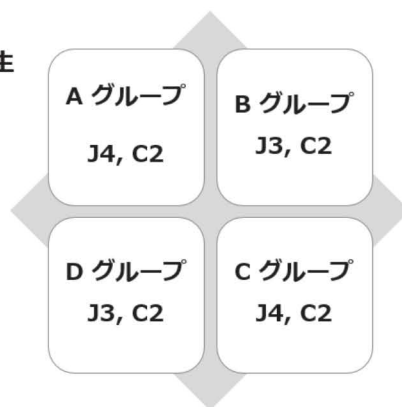


図 3 2014 年度後期「知識創造のためのコミュニケーション」クラスの構成

(Jは日本人学生、Cは中国人留学生を表す)

全てのアンケート調査とインタビューは課外活動として行なわれ、授業の場はグループでの議論や、クラスへの報告の時間に充てた。課外活動の多さから、クラスで情報共有ができるように、筆者がFacebook上で当科目のコミュニティを作成し、毎回の進捗状況を報告するよう義務付けた。また毎授業後、学生の「気づき」をアンケートに記入させ、さらに中間レポートと期末レポート、グループ発表を課した。科目担当教員（筆者）は全受講生からデータの使用許諾を得た。

### 3.2. Class Share クラスにおけるメンバーの自己成長

日本人学生と留学生の Class Share について、従来の研究では、留学生は日本人学生との協働活動を通じて日本語力および日本文化社会への理解度が高まるのに対して、日本人学生は留学生の学習を促す補助役を務め、自他の文化への学習の動機付けと留学生への支援意欲が高まったという報告が得られている（高濱・田中，2007；園田・他，2006）。しかし筆者は、日本人学生は留学生の単なる補助役ではなく、留学生と同じような主体的な参加者であると位置づける。その上で日本人学生が Class Share でグループワークを通じて何を学び、どのように成長しているかという、日本人学生を含めた学生全員の自己成長について考察を進める。

予想したとおり、ほぼ全員の留学生が日本語力の向上、つまり日本語の表現が豊かになり、語彙量と会話力が上がったとレポートに書いた。一方日本人学生の自己成長に関して、予想外のコメントがあった。「最初にこの少人数セミナーを選んだときタイトルからしてなんかいっぱい話し合ったりするだけで正直そこまで面白くないんだろな」と思ったが、「しかし、実際に活動に取り組



んでみると個性豊かなグループのメンバーに恵まれとても有意義な少人数セミナーの活動になった」(CグループIさんのレポートによる)。日本人学生はまず、留学生の必死に授業に取り組む意欲に感心しており、そこから「自己認識」の変容が見られた。

中国人留学生たちは、日本語をある程度は話せるが、流暢と言えるほどではない。しかし、必死に議論に取り組み、また自分自身の考えを私たちに伝えようと日本語で頑張って話してくれる。その姿には、私は毎回圧倒される。その姿はグローバル社会といわれる現代において大切であると思う。私も彼女たちを見習って、もっと外国語の勉強を頑張ろうと思う(AグループFさんの期末レポート)

最初は、話し合いの時、他の皆に比べて私の発言は少し少なかったように思えるのだが、毎週話し合いを行うなかで、だんだんと発言が増えてきた。この授業のおかげで、発言に対する苦手意識も前よりはなくなってきたように思う(CグループMさんの期末レポート)。

また、コミュニケーション・スキルの向上が履修の目的だとアンケート調査に書いた学生が多かったが、コミュニケーション・スキルについての理論的な説明は、この授業では一切触れなかった。協働で課題を完成させることを通じてコミュニケーションについて考えさせ、そのスキルを体得してもらおう意図があったためである。「文化の違いや言語の違いというのは確実に存在するものなので、その辺りも気を使うポイントだったかなと思う。(授業が)終わった今ではそのようなことは微塵も感じない。そして、何回か授業に参加し、接する機会が増えるにつれて文化や言語の違いもあまり感じなくなった。」(DグループKさんの期末レポート)、「人の意見を聞いたり考えたりしてまた発言するようになった」(DグループKさんの中間レポート)、「言い換えたりして、ジェスチャーによって話が通じた人の話を意識的に待てるようになった(AグループFさんの中間レポート)」という学生もいた。

さらに、「正解のない問題に取り組むということをやったことなかつた自分にとってこの講座は新鮮だった」(BグループKさんの期末レポート)。また、今まで「当たり前」と思い込んでいたことを考え直すきっかけにもなった。「今まで自分が常識だと思っていた行事や行動について、留学生の人と話してみると、それが日本独特のものだったことがわかったりした」(DグループのKさん期末レポート)。

クラス全員の自己更新、学生のセルフ・ナレッジの更新を明らかにするために、当クラスで得た質的データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法で分析した。まず、テキストデータをオープンコーディングし、次に、コーディングによって生成された概念を「言語力」、「言語伝達」、「社会認識」、「自己認識」、「『当たり前』を見直す」、「コミュニケーション・スキル」、「調査法の学習」などのカテゴリーにまとめた(次頁表1を参照)。これらの概念は、日本人学生を含めた学生全員がグループメンバーとの協働活動を通じて得たセルフ・ナレッジの変容であり、自己成長の概念である(李, 2015)。



表1 学生の自己成長 (Jは日本人学生、Cは中国人留学生を表す)

セルフ・ナレッジ	内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語は難しい J</li> <li>・日本語の表現、若者言葉、方言を学んだ C</li> <li>・聴解力・語彙量・会話力がよくなった C</li> </ul>
集団レベルの言語的知識	言語伝達	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語をいかに簡単に話すか、相手に伝わるかを深く考えさせられた J</li> <li>・言葉は目に見えないものであるのに目に見える形で人に影響を及ぼす J</li> </ul>
個人レベルの文化的知識	社会認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自文化に誇りを持ちつつ、異文化を尊重 J</li> </ul>
	自己認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・性格がちょっと明るくなった J</li> </ul>
	『当たり前』を見直す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この授業を受講して今考える、わたしにとってのことばや文化というものはある適用範囲内での「あたりまえ」 J</li> </ul>
	コミュニケーション・スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言い換えたりして、ジェスチャーによって話が通じた人の話を意識的に待てるようになった J</li> <li>・相手の意図を考えるようになった J</li> </ul>
集団レベルの文化的知識	社会認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体の中に直接日本の文化として吸収された暗黙知だった J</li> </ul>
	「当たり前」を見直す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・謙遜な意識があるから、日本人はよく授受関係の表現を使う C</li> <li>・文化は便利な言葉だけれど奥が深くて難しい J</li> </ul>
	コミュニケーション・スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションは、ことばなしの身振り、表情、声などのみの世界だから、むしろことばは「伝える」手段としては弱いものなのかもしれない J</li> <li>・互いの共通点をさがして、それを切り口として話をする C</li> </ul>
	帰属意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで良い人間関係ができた J</li> </ul>
その他	調査法の学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アンケート調査のやり方はよくわかった J</li> </ul>

#### 4. 考察

3 節で述べたように、従来日本人学生は留学生学習の補助役と報告されていたが（高濱・田中，2007；園田他，2006）、クラスの実際の活動を観察すると、留学生も日本人学生もグループの一員として平等に参加していた。留学生は言語力の向上と自己の文化の気づきについて意識した。それに対して日本人学生は、自己認識・社会認識や自分と他者の関係およびメタ認識において、多くの気づきを得、自己成長につながっている。前節では、「個人レベルの言語的知識」、「集団レベルの言語的知識」、「個人レベルの文化的知識」、「集団レベルの文化的知識」と四つのカテゴリーに学生の自己成長をまとめた。李（2011）によると、言語的知識とは、ある言語の文法、語彙の意味、語彙の使い方についての知識、読む・書く・話す・聞く能力、言語で表現され記憶されている知識であり、文化的知識とは、自分をどう見ているかという自己認識、世界をどう見ているかという世界観、どう行動しているかという行動的慣習、どう行動すべきかという行動的規範である。本事例では、言語的知識における自己成長は、留学生の日本語力の向上だけではなく、日本人学生の「日本語が難しい」という見直し、また言語伝達の視点から、言葉とはどんなもので、どのように使ったら伝わるかについて議論し考えが深まった点に見られる。文化的知識における自己成長としては、自文化に誇りを持ち、他文化を尊重する見方が生まれ、そして行動規範としてのコミュニケーション・スキルの上達も見られた。これはまさにグローバル人材育成の「3. 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」を反映している。本クラスにおける学生の自己成長は図 4 でまとめる（図 4 を参照）。

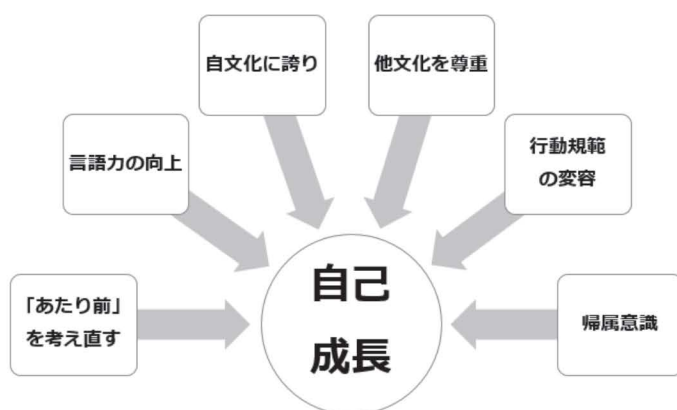


図 4 Class Share クラスにおける学生の自己成長

これまでの活動型教育（細川，2002；細川，2007）に対し、本事例における講義型と活動型の合体の形は新たな試みである。受験勉強中心の学習を脱出したばかりの大学一年生、講義中心の海外の日本語教育の現場から日本に来たばかりの留学生の双方にとって、講座前半部の講義型は「正解

のない問題」が学生に議論の素材として提供されることで、本格的なグループワークのウォーミングアップとなった。同時に、いわゆる「グローバル人材」に必要なコミュニケーション能力について、難解な理論に触れずに実践を通じてそのスキルを身につけることが本講座のもう一つの特徴といえる。「講義を受けて、コミュニケーションがどれだけ大切かを学んだ。(中略)グループ討論のときはメンバー全員が自分の考えや意見を自由に述べ、たくさんの情報がグループ内で行き交った。そしてそれらの情報をみんなでまとめてテーマへの結論をつくりだすことができた。これこそが『知識創造のためのコミュニケーション』といえる」(CグループAさんの期末レポート)。「『知識創造のためのコミュニケーション』と聞くととても複雑で難しいものに思われる。しかし講義を通して、私たちが普段から行っていることが「知識創造のためのコミュニケーション」となりうるのではないか」(AグループYさんの期末レポート)。このような多文化グループワークはクリエイティブな議論力、クリティカルな思考力の鍛錬の場となり、グローバル人材育成という観点から今後ますます必要となる。

## 5. おわりに

異文化理解を求めてこのクラスを受講した日本人学生は、実際は前頁図4のような様々な知を獲得し、予想していなかった自己成長を行なっている。また言語・文化という問題以前に、人間として他者に接することが大切だと気づき、言語・文化の違いこそあれ本質的な部分では共通しているという結論にたどり着いた。議論というコミュニケーションによって、より多くの知識を生み出すことができる。そして、このような知識創造の方法は、生涯考え、実践する価値がある(学生Tさんの期末レポート)。今回の教育実践はわずか15週間であり、学生がどの程度「グローバル人材」に近づいたか明確に示すことはできないが、グローバルの三要素、つまり「1. 語学力・コミュニケーション能力、2. 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、3. 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」のいずれもこのクラスに反映されていると言えよう。

「講義型」教育は長期にわたり主流として行われてきたが、多文化グループワークを行なう活動型教育は、これからもグローバル人材育成の教育現場で徐々に主流教育のシステムに浸透していくと考えられる。今後とも実践的に研究される必要がある。100%の活動型の実践は学習者にとってもまだなじみがなく、教育現場の運営者と実践者にとっても困難な活動である。このような状況の中で、折衷案としての活動型+講義型の授業が現実的な提案であることが経験的にわかった。

最後に、今後の研究への示唆として以下の点を挙げたい。本研究の基礎となった、グローバル人材育成に有用な多文化グループワークのASCIモデルは、ビジネスや科学技術など他の分野で説明できるかを検証する必要がある。また、教育現場での現実的な問題点として、評価方法が不明瞭であることが指摘できる。さらに、多文化グループワークを通じて知識がどの程度豊かになったか、評価・測定する方法の検討・構築も求められよう。



## 参考文献

- 伊丹敬之・西口敏宏・野中郁次郎(2000)『場のダイナミズムと企業』東洋経済新報社
- 佐々木由利子 (2009) 「カウンセリングの体験学習のために開発された四つのグループワークの研究」日本橋学館大学紀要 8, 79-90.
- 園田博文・奥村圭子・内海由美子・黒沢晶子 (2006) 「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えるもの—『気づき』を通じた異文化間コミュニケーション能力の養成に向けて」山形大学紀要・教育科学 14-1、11-33.
- 高濱愛・田中共子 (2007) 「短期留学生と日本人学生を対象とした混合クラスにおける異文化間ソーシャル・スキル学習セッションの実践」留学生教育(12)、67-76.
- ダグラス, トム Douglas, T. (2000) 渡辺嘉久・杉本敏夫(2003)『ベーシック・グループワーク』晃洋書房
- ホスピスケア研究会(編)(2005)『がん患者と家族のサポートプログラム』青海社
- 細川英雄 (2002) 「ことば・文化・教育—ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132、79-88.
- 細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ(2004)『考えるための日本語—問題を発見・解決する活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- グローバル人材育成推進会議 (2011) 『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』  
([http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_kyodo/sanko1-1.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf))
- 李曉燕 (2011) 「セルフ・ナレッジを豊かにする—多文化グループワークにおける知識プロセス—」, JAIST 学術研究成果リポジトリ.
- 李曉燕 (2013) 「多文化グループワークによるグローバル人材の育成」『留学生教育学会』第 18 回研究大会, 北陸大学, 2013 年 8 月
- 李曉燕 (2014) 「多文化グループワークによる暗黙的文化知識の共有—早稲田大学における総合活動型教育を事例に—」『地球社会統合科学』第 21 巻第 1-2 合併号, 71-80.
- 李曉燕 (2015) 「日本人学生と留学生の混成クラスにおけるグループワーク—日本人学生の自己成長に注目して—」, 言語文化研究教育学会第 2 回研究集会発表概要 (<http://alce.jp/meeting/meeting02proc.pdf>)
- Broady, E. (2004) Sameness and Difference: The Challenge of Culture in Language Teaching, *Language Learning Journal, Summer*, 29, 68-72.
- De Vita, G. (2005) Fostering intercultural learning through multicultural group work, in Jude Carroll and Janette Ryan (Eds.) *Teaching international students: Improving learning for all*, pp.75-83, London: Routledge.
- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. New York: Oxford university press.
- Li, XiaoYan & Umemoto, Katsuhiko (2013), Knowledge Creation through Inter-Cultural Communication in Multi-Cultural Groupwork, *Intercultural Communication Studies*, 21-1, pp.229-242.
- Seelye, H. N. (1984) *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

---

<sup>i</sup> 2010年4月より7月まで、早稲田大学のオープン科目・総合活動型クラス「考えるための日本語」（細川英雄教授担当）、およびそのクラスを研究する同大学日本語教育研究科修士課程学生を対象とする「実践研究11」を参与観察し、学生とファシリテーターを対象にアンケート調査とインタビューを行った。BBS（電子掲示板）の書き込み、受講生全員のレポートおよびファシリテーターの観察誌なども収集した。以上のテキストデータを、質的データ分析ソフトウェア MAXQDA を使って分析することで、多文化グループワークのプロセスと共に、そこでの教師とファシリテーターの役割を解明し、「セルフ・ナレッジを豊かにする—多文化グループワークにおける知識プロセス—」という博士論文をまとめた。

<sup>ii</sup> 「ナレッジ・リーダーシップ」はナレッジ・マネジメント（知識経営）分野のコンセプトであり、知識創造を促進するリーダーシップという意味で使われている。本稿では言語教育と結びつけて考えたい。