

# 留学生と国内学生がともに学び合う国際共修

## ——信州の地域資源を活かしたプログラムを中心に——

仙石 祐 永田 浩一

キーワード：国際共修，国内学生，留学生，地域資源

### 1. はじめに

近年，高等教育段階における国際的な学生移動（モビリティ）が急速に高まっている。2007年に約310万人であったモビリティは，2017年には約530万人へと急増した（UNESCO, 2019）。こうした世界の潮流を背景に，我が国でも留学生の受入れ強化による大学の国際化推進が図られ，2008年に導入された「留学生30万人計画」ほか様々な国の政策が打ち出された。こうして日本の大学のキャンパスには留学生が数多く在籍することとなったが，正規留学生以外の留学生は国内学生<sup>1</sup>と異なるカリキュラムで教育が行われるため，留学生数が増加したとは言っても，両者の交流が正課内において積極的に進んだと言える状況ではなかった。実際国内学生と留学生は，そのまま放っておいても自然に親しい交流へと進展しないことが指摘されており（加々美，2006: pp. 75–91），彼らが親しく交わる場をどのように提供するか，彼らがそれぞれに交流の中から意義のある学びを得るにはどうしたらよいか，などが課題となっていた。こうした課題に応える形で日本の大学で多く取り入れられるようになってきたのが「国際共修」である。

「国際共修（Intercultural Co-learning）」とは，「言語や文化背景の異なる学習者同士が，意味ある交流（Meaning Interaction）を通して多様な考え方を共有・理解・受容し，自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」と定義されている学習活動である（末松，2019: pp. 1–12）。またほぼ同じ内容を指す言葉として「多文化間共修」があり，「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して学びあう仕組み」（坂本・堀江・米澤，2017: pp. iii）と定義されている。いずれも端的に言えば，別々のカリキュラムで学ぶことが常であった国内学生と留学生が，1つのプログラムにおいて，協力し合って同じプロジェクトに取り組むことを指す。しかしそれは単に「国内学生と日本人学生が同じ空間で学ぶ」というだけのものではなく，学習目標に応じたカリキュラム設計が適切に行われ，教育的な仕掛けが施された空間で教員による意図的な介入が行われ，学習効果が測定されるも

のである。つまり授業と同様に綿密な計画のもと組立てられ、実施され、評価される活動なのである。国際共修の学習効果として多くのものが挙げられているが、本稿で特に取り上げる課題解決型・プロジェクト型学習としては、国内学生の異文化交流に対する意欲、柔軟性、感情の自己管理、不確実なことに対する忍耐力、自己効力、異文化の許容力を向上させることなどが指摘されている（末松，2014: pp. 11 - 22）。

1990年代半ばから日本の大学でも単発的に始まったと推定される国際共修は、現在多くの大学の授業に取り入れられ、かなりの規模の数の国際共修授業を組織的に運営している大学もある。信州大学においても以前から国際共修を扱う授業があり、2018年度からは国際共修を扱う授業・プログラムを拡大させつつある。信州大学ではここ数年国内学生の海外志向が強まっており、2018年には年間海外渡航者数が600名を越え、2015年比で約倍増している。また2018年度より全学横断特別教育プログラムの1つであるグローバルコア人材養成コース<sup>2</sup>がスタートし、グローバル人材の育成に取り組んでいる。国際共修はこうした国内学生にとって、海外留学の準備やその代替となる体験の機会となるため、その整備の必要性が指摘されてきており、信州大学の教育分野における国際通用性向上のために国際共修は拡大されるに至った。とりわけ2018年から拡大されつつある国際共修の授業及びプログラムでは、豊かな自然環境や伝統文化・観光といった信州の地域資源を学習テーマに取り上げている。本研究は2018年度以降の信州の地域資源を活かした信州大学の国際共修プログラムの導入段階を取り上げ、その導入経緯やプログラム内容を述べるとともに、カリキュラム設計や学習効果について分析を行うことを目的とする。

本稿では2で日本の各大学における国際共修活動の変遷を概観し、3で信州大学における国際共修の近年の取組みに触れたあと、信州の地域資源を活かした国際共修プログラム活動の導入段階を分析する。そして4で今後の展望とまとめを述べる。

## 2. 日本の各大学における国際共修活動の変遷

国際共修を扱った論文は1994年に初出しており、その頃から全国の大学において単発的ではあるが、その取組みが行われていたことが論文数から伺われる。そして2010年以降国際共修を扱った論文が急激に増加しているため、2010年前後から国際共修を取り入れる大学が増えていったと考えられる（末松，2019: pp. 1 - 12）。またこの時期に単発的な取組みであった国際共修を、組織的・制度的に大学のカリキュラムに取り入れていった大学があったものと推測される。こうした国際共修活動活発化の背景には、留学生の受入れを中心とした大学の国際化推進が図られたことがある。国は、留学生30万人計画（2008年～）、大学の国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成支援事業、通称グローバル30）（2009年～2013年）、経済社会を牽引するグローバル人材育成支援事業（2012年～）、スーパーグローバル大学創生支援事業（通称SGU）（2014年～）と政策を矢継ぎ早に打ち出し、大学の国際化を図った。これらのうち留学生30万人計画は、2018年には国内の留学生数が約29万9千人となったことで、目標がほぼ達成された（日本学生支援機構，2019）。日本の大学のキ

キャンパスには数多くの留学生が学ぶようになり、国際共修を行う素地ができあがって行った。

こうした状況の中、海外留学の準備や代替となる経験をカリキュラムに取り入れることで大学教育のグローバル化を図ろうとするアイデアである”Internationalization at Home” (内なる国際化) (Wachter. B., 2003: pp. 5 - 11) が、いち早く東北大学や立命館大学で取り入れられ、その後各地の大学に広がっていった。Soria と Troisi (2013: pp. 1 - 24) は、キャンパス内でグローバルな学びに参加した学生の自己評価による GII (Global, International, Intercultural) コンピテンシーは海外留学経験者より高いと報告しており、末松 (2017: pp. 41 - 51) も肯定的に引いていることから、国際共修は海外留学と並んでグローバル人材育成に魅力的な教育活動であった。

高橋 (2019: pp. 1 - 13) は国立大学と私立大学における 2018 年現在の国際共修授業実施の有無及び国際共修授業での使用言語について調査を行っている。それによれば、84 の国立大学のうち 56 の大学と、シラバスの内容が確認できた 352 の私立大学のうち 136 の大学で国際共修授業が行われているという<sup>3</sup>。また使用言語は、国立大学・私立大学ともに日本語での開講が最多であり、国際共修授業におけるテーマ設定は、国立大学は「異文化・多文化理解」「日本人向けグローバル人材」「日本文化・社会・歴史」が最も多く、私立大学は「日本文化・社会・歴史」「考察・討論・プレゼンテーション」「言語・音声学・比較」が最も多かった。

### 3. 信州大学における国際共修

#### 3. 1 これまでの国際共修の取組み

信州大学では、比較的早い段階から授業に国際共修が取り入れられてきた。

1990 年代後半には、多文化クラス「日本事情ゼミナール」が共通教育科目として開講され、異なる言語や文化的背景を持った人たちがグループディスカッションやディベート、劇を含む創造的な討論形態に取り組んだことが報告されている (徳井, 1999: pp. 45 - 51)。またこのような多文化クラスにおける評価手法の開発も行われ、自己開示が大きく、内省がよく促されるような総括的評価の手法が提案されている (徳井, 1999: pp. 61 - 71)。2008 年には国内学生と留学生が協働して多文化間の問題について話し合う「多文化理解」が共通教育科目に登場し、2013 年からの「国際理解と多文化共生を考える」に引き継がれた。こうした科目は国内学生・留学生 (正規留学生及びセンター留学生<sup>4</sup>) が参加し、教員独自のシラバスデザインにもとづいて設計・実施されたもので、「国際共修」という言葉を使っていなくても国際共修の取組みに相当するものであった。2018 年度グローバル教育推進センター (当時) は、翌年度からの国際共修の本格的導入を目指して国際共修を取り扱う授業・プログラム数を拡大させた。

#### 3. 2 信州の地域資源を活かした国際共修

### 3. 2. 1 国際共修による松本の魅力発信プログラム

#### 3. 2. 1. 1 導入経緯及びプログラム内容

国際共修を行う授業を拡大する準備段階として、2018年後期にグローバル教育推進センターが提供する共通教育科目「グローバル人材論（「グローバル」マインド養成）」及び「多文化融合論（マレー半島と中東）」において、両授業共通の課題解決型・プロジェクト型学習の国際共修として「国際共修による松本の魅力発信プログラム」を実施した。

「国際共修による松本の魅力発信プログラム」は、国際共修に地域学習の視点を取り入れたものである。国内学生と留学生が少人数のグループを作り、信州大学の所在する松本の豊かな自然や食文化を学び、実際にフィールドに出かけ、スマートフォンを用いてその魅力を発信する動画を作成するというものであった。「グローバル人材論（「グローバル」マインド養成）」の履修学生は、事前学習として、松本市内に点在する湧き水に関する学習を行った。「多文化融合論（マレー半島と中東）」の履修者は、事前学習として、日本の伝統食である味噌に関する学習を行った。その後両方の授業の履修学生がともに集まって湧き水巡り及び味噌工場の見学を行った。

このように国際共修に地域学習の視点を取り入れ、地域資源を活かしたプログラムとして、島崎（2017: pp. 227 - 237）や藤（2019: pp. 1 - 12）の取り組みなどいくつかの事例が近年報告されており、本プログラムもこうした国際共修に分類されるものである。

#### 3. 2. 1. 2 カリキュラム

「国際共修による松本の魅力発信プログラム」は「グローバル人材論（「グローバル」マインド養成）」及び「多文化融合論（マレー半島と中東）」の授業内で行われたが、それぞれ15回の授業全てを同プログラムの国際共修とするのではなく、実験的に3回分の授業を同プログラムの学習に当てた。この3回の授業において、湧き水または味噌に関する予備学習、動画作成に関する取材や編集方法の学習、見学、及び成果物である動画作品の発表を行った。事前学習では、国内学生と留学生がともに学習を進めるうえでの基礎情報を講義形式で学んだあと、それぞれのグループの興味に従ってさらにグループごとに事前学習を進めた。動画の作成に当たっては、動画制作のプロの指導と助言を受けることとした。湧き水及び味噌工場の見学でスマートフォンを用いた取材を行ったのち、各グループはフリーの動画編集ソフトウェアを用いて松本の魅力を紹介する動画をまとめ、学習の成果物とした。なお両方の授業に参加する留学生数が国内学生に比べて十分ではなかったため、本プログラムに参加する留学生を広く募った。その結果国内学生31名に加えて留学生14名の計45名がこのプログラムに参加した。1グループは3、4人とし、国内学生と留学生が協働できるよう、両者混

成の 12 グループに分けた。また本プログラムにおける使用言語は日本語とした。

本プログラムの学習目標は、国際共修の観点からは「国内学生と留学生が協力して動画作成の企画から取材・編集までを行い、両者それぞれの視点を動画作品に盛り込むこと」とし、地域学習の観点からは「松本の地域資源である湧き水または味噌を題材として動画の取材・編集を行い、松本の良いところを紹介する作品を創ること」とした。この学習目標が達成できたかどうかを測定するため、成果物である動画作品を表 1 の 4 つの観点から「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの 5 段階のリッカート尺度で評価を行った。評価を行ったのは、動画作成のプロ 1 名、教員 2 名、それに各グループの代表が自分のグループ以外のグループを評価した。

表 1 動画作品の評価観点

観点 1	取材対象や取材方法が適切で、スマートフォンを用いての撮影技術は巧みか
観点 2	効果的に表現・演出・ストーリーが組み立てられ、編集されているか
観点 3	各班の意図により、思いやメッセージが設定したターゲットに伝わったか
観点 4	学生の若々しい視点や留学生の新鮮な視点を取り入れられ、松本の魅力を訴える作品になっているか

### 3. 2. 1. 3 学習結果の分析

動画作成のプロ、教員及び各グループ代表による動画作品の評価結果を表 2 に示す。前節のリッカート尺度を、評価の低い方から 1 点、2 点...5 点とし、観点ごとに動画作成のプロ・教員及びグループ代表者の平均点を算出した（各評価観点とも小数第 3 位を四捨五入した）。

表 2 動画作品の評価観点ごとの平均点

	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4
平均点 (プロ・教員・学生)	4.17	4.36	4.13	4.17
平均点 (プロ・教員)	4.42	4.58	4.00	4.42

表 2 の結果より、プロ・教員・学生の評価も、プロ・教員のみでの評価も、各観点ともに 5 点満点中 4 点以上となり、参加した学生は概ね学習目標を達成することができたと推測した。また観点 3 を除き、プロ・教員による評価の平均点の方が学生を含めた平均点より高い結果となり、学生が極端に甘い自己評価をしている訳ではないことも確認された。

またプログラムの終了後、受講生がこのプログラムの前後でどのようなスキル・能力・姿勢が身についたかを調べるため、アンケート調査を行った。アンケート項目は

Bridge Institute が「異文化体験を通して身につく可能性のあるスキル・能力・姿勢」として挙げている項目（堀江，2017）に基づき，プログラム前後で比較して，以下のような項目が身についたと実感できているかどうかをリッカート尺度の5段階で評価してもらった。アンケート項目を表3に示す。

表3 プログラム終了後に実施したアンケート項目

Q1: 物事を柔軟に考えて行動できたか
Q2: オープンな気持ちで取り組めたか
Q3: チームワークを意識して進められたか
Q4: 好奇心を持って試行錯誤できたか
Q5: 物事を観察する能力は伸びたか
Q6: 情報収集能力は伸びたか
Q7: 問題を発見する力は伸びたか
Q8: 問題を解決する力は伸びたか
Q9: 創造的なことができたと思うか
Q10: ユーモアを持って取り組めたか
Q11: 自分の感情をコントロールできたか
Q12: 不確実なことに対する忍耐力はついたか
Q13: うまく行かなかったとき，立ち直ることができたか
Q14: 物事を多面的に考えられるようになったか
Q15: 物事を肯定的に捉えられるようになったか
Q16: 自分が成長し，やればできるという意識を持てたか
Q17: 同じグループの留学生（日本人）の出身国の文化に対する理解は深まったか
Q18: 自分と異なる文化を尊重する態度，違いを楽しむ気持ちは身についたか
Q19: 異文化コミュニケーション能力は向上したか（語学力，交渉力，傾聴力など）
Q20: これからも異文化間交流を続けていきたいか

アンケート調査の結果を表4に示す。「全くそう思わない」の点数を1点、「とてもそう思う」の点数を5点とし，各質問の平均点を算出した（各質問とも小数第3位を四捨五入した）。

表4 各アンケート項目の平均点

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
3.93	4.29	4.24	4.09	4.04	4.00	3.78	3.69	4.11	4.02
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
4.18	3.80	3.89	4.16	4.07	3.98	4.40	4.64	4.16	4.82

表4の結果より、ほとんどの設問において平均点が3点台後半から4点台後半という肯定的な評価を行った学生が多数となった。とりわけ「Q18: 自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか」及び「Q20: これからも異文化間交流を続けていきたいか」の質問に対する平均点が高くなっており、こうした項目での学習効果が高かったと考えられる。また国内学生の平均点と留学生の平均点を比較したところ、「Q4: 好奇心を持って試行錯誤できたか」「Q9: 創造的なことができたと思うか」「Q10: ユーモアを持って取り組めたか」「Q18: 自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか」において、国内学生の平均点が留学生の平均点より優位に高かった。このことは、これらの項目においては留学生よりも国内学生の自己効力感の方が高いということを意味している。この他の項目については、平均点に統計的に優位な差はなかった。

他方、本プログラムでは、成果物である動画作品についてプログラムの最終段階で評価を行い、同じくプログラムの最終段階でアンケートによる調査を行ったため、プログラムの進行途中で学生がどのような学びを得ることができたか、またどのような困難に出会い、それを克服したのか（あるいは克服できなかったのか）などを評価することができなかった。この問題を解決するためには、プログラムの途中段階で定期的に学びの振り返りを行わせることや、ポートフォリオの導入が有効であろう。

また動画作成に当たっては、国内学生よりも留学生の方が動画編集を担うケースが多くみられた。学生の聞き取り調査によれば、留学生は本国の教育課程で動画作成に取り組んだことがあったり、趣味で動画編集を行ったりしている者が比較的多く、使い慣れた動画編集ソフトウェアを知っているなど、すぐに手が動く状況であったことが伺えた。特定のタスクが留学生もしくは国内学生に偏ってしまわないよう、グループワークの役割分担をしっかりと決めさせる、協働のためのプロトコルを整備しておくなど、教員が適宜介入する必要性も確認された。

### 3. 2. 2 グローバル化推進センター留学生修了発表会

#### 3. 2. 2. 1 導入経緯及びプログラム内容

2019年度前期よりセンター留学生の修了条件となっている修了発表会を、留学生が1人で行うスピーチ形式のプログラムから、国際共修形式のプログラムに変更した。これは、センター留学生の留学中の学びの集大成である修了発表会で得られる学びを、国際共修により得られるものにするとともに、国内学生にも国際共修の機会を提供することを目指したものであった。国内学生と留学生は7,8人程度のグループを結成し、与えられたテーマから自由に課題を設定し、協力し合いながら探求と報告を行うという課題解決型・プロジェクト型の学習であった。2019年度前期のテーマは「交通・観光」「環境」「大学・教育」の各分野における「信州の地域課題」で、やはり国際共修に地域学習の視点を取り入れたものである。各グループは事前学習ののち情報収集や

文献収集，フィールドワーク，そして日本と留学生の出身国との事例比較を行い，最後はプレゼンテーションを行った．なお，セメスターで行われる 15 回の授業や短期プログラム生の修了要件として国際共修プログラムが取り入れられることは多いが，交換留学生の修了要件として，セメスターの 15 回の授業以外で国際共修プログラムが取り入れられている例は，管見の限りは信州大学以外，日本国内の大学にはない．

### 3. 2. 2. 2 カリキュラム

本プログラムは，2 回の事前ミーティング，グループごとの自主的活動，教員による発表指導及び最終プレゼンテーションからなっていた．1 回目のミーティングでは，全体のオリエンテーションとアカデミックプレゼンテーションについての講義，そしてグループごとの課題設定を行うためのグループワークを行った．2 回目のミーティングでは，「交通・観光」「環境」「大学・教育」の各テーマを専門とする教員が基礎的な情報を講義する事前学習を行ったのち，グループごとに自分たちが選んだテーマで具体的に取り組む課題を決め，情報収集や文献収集，フィールドワークの手順について話し合った．2 回目のミーティング後，グループはそれぞれの学習方針に従い，それぞれのスケジュールで活動を行った．活動期間は約 1 か月間とし，期日までにパワーポイントを用いて成果物である最終プレゼンテーションの資料を作成し，指導教員に提出した．最終プレゼンテーションは本プログラムに参加した全学生が出席することとし，学外にもオープンなものにした．またプレゼンテーションではグループの全員が登壇し，全員が壇上でプレゼンテーションを行うこととした．

本プログラムはセンター留学生の修了要件であるため，国際共修を進めるうえで留学生の確保はできていたが，国内学生の確保に不安があった．そこでグローバル化推進センター教員が実施する授業を中心に，国内学生の募集を広く行った．また人文学部の専門科目「異文化間コミュニケーション論」を履修する学生が，正課の一部としてプログラムに参加することになり，結果国内学生 51 名・留学生 67 名の計 118 名が参加した．1 グループは 7, 8 名とし，留学生と国内学生が協働できるよう，両者混成の 16 グループを構成した．

本プログラムの使用言語は，日本語が初級クラスの留学生がいることや，英語での活動を希望する国内学生がいることを考慮し，英語で活動及びプレゼンテーションを行うグループと，日本語で活動及びプレゼンテーションを行うグループを作った．これに合わせて資料も日本語版と英語版の両方を作成した．グループ編成は，留学生の国籍や日本語能力，人間性などを考慮して行い，そこに国内学生を割り振るようにした．

本プログラムの学習目標は，大目標として「1 つのテーマについて，異なる文化背景を持つ人達と協力し，調査し，提言することができる」とし，小目標として「コミュニケーションを通じて，互いの文化に関する理解を深めることができる」及び「グローバル社会を生きていくのに必要なスキルを身につけ，オリジナリティかつ説得力のあるプレゼンテーションをすることができる」とした．そして最終プレゼンテーシ



ョンにおいて表5の観点及び尺度で評価を行った。評価は1グループにつき5名のグローバル化推進センターの教員が行った。

表5 最終プレゼンテーションの評価項目及び尺度

データ面	提言・意見面	スライドの質	発表
データがほとんどない	提言・意見がほとんどない	スライドが見にくく分かりにくい	聞きづらい発音 / 下を向いている / 不適切な服装
調査結果のデータがある	提言・意見がある	見にくい部分やわかりにくい部分がある	聞きづらいこともあるがほぼOK / 聴衆を見ようという意志は感じられる
調査結果のデータがある / 信頼性の高い情報源から入手したデータもある	説得力のある提言・意見がある	見やすくわかりやすい	ほぼ正確で流暢な発音 / 聴衆を見ている / 適切な服装
審査員が学ぶレベルのデータが十分にある	審査員が学ぶレベルの提言・意見がある	見やすく分かりやすいスライドで、統一性があり、デザインも優れている	非常に正確で流暢な発音 / 聴衆に力強く語りかけている

### 3. 2. 2. 3 学習結果の分析

最終プレゼンテーションの教員による評価結果を表6に示す。前節表5のリッカー尺度を、評価の低い方から1点、2点...4点とし<sup>5</sup>、観点ごとに全16グループの平均点を算出した（各観点とも小数第3位を四捨五入した）。

表6 最終プレゼンテーションの観点ごとの平均点

	データ面	提言・意見面	スライドの質	発表
平均点	2.76	2.52	2.71	2.49

表6の結果より、データ面及びスライドの質と比較をすると、相対的に提言・意見面及び発表の点数が低い。提言・意見面については、修了発表会後に収集した教員のコメントによれば、せっかく興味深いデータを収集したにもかかわらず、そのあとのディスカッションや考察が不十分であったため、深みのある提言や意見を出すこと

ができないグループが多いとのことであった。これは、後述するように、グループ内でコミュニケーションをとる機会が十分取れなかったことや、国内学生は1年次生が中心であったため、深みを持った考察を行うに足る学力がまだ十分身につけていない学生が多くなってしまったと推測される。また発表については、スライド資料の作成に時間がかかり、グループ内で発表の練習を行う十分な時間がとれなかったことが挙げられる。また相対的に平均点の高かったスライドの質についても、スライドの統一性が十分に取れていないグループもあった。この点はさらに教員の指導が必要とされる箇所であろう。

また「国際共修による松本の魅力発信プログラム」同様、プログラム終了後に表3のアンケートを実施し、29名の学生から回答があった。アンケート調査の結果を表7に示す。「全くそう思わない」の点数を1点、「とてもそう思う」の点数を5点とし、各質問の平均点を算出した（各質問とも小数第3位を四捨五入した）。

表7 各アンケート項目の平均点

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
3.90	4.52	4.24	4.31	3.90	4.07	3.97	3.97	3.59	3.69
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
4.45	4.10	4.24	4.41	4.17	4.21	4.52	4.86	4.52	4.97

表7の結果より、ほとんどの設問において3点台後半から4点台後半の平均点となっており、アンケート回答者のサンプル数が少ないため一概には言えないが、肯定的な評価をした学生が多数となった。また前節の同様のアンケート結果と比較してみると、Q18「自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか」、Q20「これからも異文化間交流を続けていきたいか」の点数が高くなる、すなわちこれらの項目で学生の自己効力感が特に高くなる傾向が見いだされた。他方表7のアンケートの平均点と表6のプレゼンテーションの評価の平均点の間には、百分率で見たときに差が生じており、本プログラムの教員による評価と学生による自己効力感の間に齟齬が生じている可能性がある。

上記のほかに修了発表会後の教員のコメントを総合し、改善が必要と思われる箇所を考察する。まず、前年度までのスピーチ形式の発表会を期待していた留学生の不満や、授業との兼ね合いでストレスを溜めた留学生の声が報告されており、システム変更の初年度には仕方がないこととは言え、授業の課題やテストの時期と本プログラムの実施時期をずらすなどの調整を行い、彼らにとって過度な負担とならない設計が必要であろう。また今回はプログラム参加者が120名近くにのぼったため、1グループの学生が7,8名の大所帯となった。このことが、グループメンバーのフィールドワークやミーティングへの参加や、最終プレゼンテーションの練習を行う機会の調整を難しくした。グループ人数を少なくすることはグループ数を多くすることを意味するた

め、指導を行う教員の負担を考えると安易なグループ規模の縮小は難しいが、グループメンバーが少なくなることはメンバーの顔がはっきり見えることも意味し、メンバーのグループへの寄与を促す効果があると推測されるため、日本語グループにおいては、日本語が弱い留学生も意見を言いやすくなり、国内学生が留学生の理解しやすい日本語を使ったコミュニケーションを促す、などの効果を期待できると考えられる。それから「交通・観光」「環境」「大学・教育」の各テーマから自分たちで取り組む具体的なテーマを決める際の困難や、「協働」ではなく「お手伝い」という意識で参加している国内学生の存在が指摘されており、これらの解決のためには教員による意図的な介入も必要と思われる。そして本プログラムでは、「国際共修による松本の魅力発信プログラム」同様学生の途中段階を評価することができず、また個人の学びの振り返りを行うことができなかつたため、やはりポートフォリオの導入が有効であろう。最後に、多くのグループがフィールドワークに出かけることとなり、それぞれの活動の管理が難しくなった。LMS (Learning Management System) を用いて学習の進捗や出席の確認等はできるものの、全てのグループのフィールドワークに教員が同行するのは事実上不可能であり、安全で正しい手順に則ったフィールドワーク実施のための指導や管理体制の構築には、まだ課題がある。

#### 4. 今後の展望とまとめ

本稿では、信州大学で行われた「信州の地域資源を活かした国際共修」である「国際共修による松本の魅力発信プログラム」及び「グローバル化推進センター留学生修了発表会」の第1期目の取り組みをそれぞれ中心に取り上げ、その導入経緯やプログラム内容、カリキュラム設計について述べるとともに、学習効果についての分析を行った。第2期目以降に入った両プログラムでは、第1期目の振り返りと考察に基づき、プログラム内容の見直しやカリキュラムの改良が行われ、学生がより良い学びが得られるよう試行錯誤が続いている。今後も学習データの分析を通じて、学生のより良い学びを実現する国際共修の仕組みづくりを検討し、国際共修活動の更なる充実を図りたいと考えている。

信州大学における今後の国際共修の展開を見ると、2019年4月に信州大学の第3期中期目標期間後半の具体的な施策をどのように進めていくかを示したものとして、”PLAN the N・E・X・T 2019 - 2021” が公開された。この中で「国際交流に関する目標」として「国際連携強化による教育研究の国際通用性の向上」が掲げられ、それを達成するための手段として「学生海外派遣・留学生受入強化による国際共修の推進」が挙げられた。この中で「グローバル人材育成に資するため、…外国人学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修の場を充実させます」「…受入留学生と日本人学生が協働する機会を増やします」と明記され、信州大学として組織的に国際共修を行うこととなった(信州大学, 2019: pp. 19). 他方、国際共修の研究トレンドを見てみると、末松(2017: pp. 41 - 51) は、日本の国際共修は理論的背景や体系だった教授法の確立はまだ発展途上で、教育の質保証・カリキュラムの枠組みなど共通言語・理解を持たぬまま進んで

いると指摘している。我々は、海外でも取り入れられている汎用的な国際共修の効果測定基準や東北大学・立命館大学で組織的に行われている国際共修の質保証・カリキュラムの位置づけも参考にしながら、信州大学で行う国際共修共通の枠組みの形成を進めたい。

---

<sup>1</sup> 以前は「留学生」に対応する概念を表す語として「日本人学生」が使用されていた。しかし近年はいわゆる「日本人学生」のバックグラウンドが多様化している。例えば、親の少なくとも一方が外国籍で、外国生活が長く、家庭では親の母語と日本語とでコミュニケーションを行ってきた学生が、留学生向けではない（「日本人」向けの）入学試験をパスして大学に入ってきている。このような学生を「日本人学生」と一くくりにしてしまってもよいだろうか。彼らはこれまでの狭義の「日本人学生」の概念には含まれない学生として、その数を増加させている。そこで近年は「日本人学生」ではなく、「国内学生」の語を用いることが広まりつつある。

<sup>2</sup> 信州大学に在学する学部生ならば誰でも履修することができる副専攻コースの1つ。BASICコースとADVANCEDコースからなり、前者は指定された授業群から8単位を取得し、短期海外研修に参加し、所定の成績及び語学要件を満たした者が修了できる。後者は指定された授業群から6単位を取得し、自律型海外研修に参加し、所定の成績及び語学要件を満たした者が修了できる。

<sup>3</sup> ただし立命館アジア太平洋大学と国際基督教大学は除く。

<sup>4</sup> 信州大学では、交換留学生や日本語・日本文化研修留学生らはグローバル化推進センターに所属することになっており、グローバル化推進センター留学生と総称される。これに対して各大学院研究科・学部の正規の課程に在籍する留学生は正規留学生と呼ばれている。

<sup>5</sup> 実際は観点ごと配点に傾斜があったが、本稿では観点ごとの比較を行うために一律1点、2点…4点とした。

## 参考文献

1. UNESCO Institute of Statistics, Education: Outbound internationally mobile students by host region <http://data.uis.unesco.org/>, 2020年1月5日最終閲覧
2. 加々美常美代 (2006) . 教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか - シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合 - 異文化間教育, 第24号, pp. 75 - 91.
3. 末松和子 (2019) . 国際共修の検証 - 文献リサーチを通して見えてくるもの - 留学交流, Vol. 95, pp. 1 - 12.
4. 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 (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, pp. iii.
5. 末松和子 (2014) . キャンパスに共生社会を作る - 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 留学交流, Vol. 42, pp. 11 - 22.
6. 日本学生支援機構, 平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果 [https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2018/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html), 2020年1月5日最終閲覧
7. Wachter B. (2003). An Introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), pp. 5 - 11.
8. Soria, Krista M. and Troisi Jordan (2014). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 18 (3), pp. 261 - 280.
9. 末松和子 (2017) . 「内なる国際化」でグローバル人材を育てる - 国際共修を通じたカリキュラムの国際化 - 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 第3号, pp. 41 - 51.
10. 高橋美能 (2019) . 国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生 留学交流, Vol. 100, pp. 1 - 13.
11. 徳井厚子 (1999) . 多文化クラスと創造性 - 学生による討論形態の模索から - 信州大学教育システム研究開発センター紀要, 第5号, pp. 45 - 51.
12. 徳井厚子 (1999) . 多文化クラスにおける評価の試み - 自己変容のプロセスをとおして

---

見えてくるもの - メディア教育研究, 第3号, pp. 61 - 71.

13. 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, 第3号, pp. 227 - 237.

14. 藤美帆 (2019). 「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 留学交流, Vol. 102, pp. 1 - 12.

15. 堀江未来 (2017). 日本の大学における国際共修の取り組みとその展開: 異文化間教育の視点から, [http://www.intercultural.jp/iesj2017/document/prgrm3\\_miki-horie.pdf](http://www.intercultural.jp/iesj2017/document/prgrm3_miki-horie.pdf), 2020年1月5日最終閲覧

16. 信州大学 (2019). PLAN the N・E・X・T 2019 - 2021

<https://www.shinshu-u.ac.jp/guidance/publication/summary/2019/planthenext2019-2021/html5.html#page=21>, 2020年1月5日最終閲覧

(仙石 祐 信州大学 グローバル化推進センター 助教)

(永田 浩一 信州大学 グローバル化推進センター 准教授)

2020年1月6日受理 2020年2月1日採録決定