

目 次

はじめに	i
第 1 部 グローバル化する大学キャンパス	1
1 誰もが「移動する時代」	3
国際化する大学キャンパス	3
英語による大学教育	4
グローバル人材とダイバーシティ	4
2 どのような力を育成するのか	6
自分で考える力	6
体験を語る／言語化する力	7
知的構想力	7
3 授業をデザインする	9
授業の構造	9
テキスト	10
シラバス	11
学生たちのプロフィール	14
第 2 部 複言語で育つ子どもを考える	15
4 春クォーターの授業展開—複言語で育つ子どもをめぐる—	17
4.1 第 1 回目 オリエンテーション	17
4.2 第 2 回目 移動する時代と子どもたち	25
4.3 第 3 回目 日本で日本語を学ぶ子どもたち	34
4.4 第 4 回目 ことばの学びとことばの力	43
4.5 第 5 回目 海の向こうで日本語を学ぶ子どもたち	50
4.6 第 6 回目 ことばとアイデンティティ	58
4.7 第 7 回目 それぞれの「日本語」	71
4.8 第 8 回目 コースの振り返り	80

4.9 私の学び、私の意見①〈課題レポート1〉	89
4.10 担当教員の振り返り①	137
5 夏クォーターの授業展開—複言語で育った大人のライフストーリーをめぐって	139
5.1 第1回目 オリエンテーション 社会の中で育つことば	139
5.2 第2回目 子どもたちの心とことばの学び	146
5.3 第3回目 ことばの学びを支える「教材」と ことばを支える言語活動	153
5.4 第4回目 ライフストーリーを解釈する1	162
5.5 第5回目 ライフストーリーを解釈する2	169
5.6 第6回目 ライフストーリーを解釈する3	177
5.7 第7回目 コースのまとめ	185
5.8 第8回目 ライフストーリーを聴く	193
5.9 私の学び、私の意見②〈課題レポート2〉	197
5.10 担当教員の振り返り②	246
 第3部 移動する時代に生きる私たちは、複言語社会を どう生きるのか	 249
6 「21世紀型人材」と探究型アプローチの大学教育実践	251
アクティブ・ラーニングと探究型アプローチ	252
Inquiry based learning の思想と実践	253
「複言語で育つ子ども」を考える実践とは	255
体験から経験へ	256
「日本語を学ぶ／複言語で育つ子ども」というフィールド	257
「移動とことばとアイデンティティ」を考える実践	257
複言語社会を生きるために—「移動する子ども」という視点	258
 おわりに	 260
参考文献	264
ウェブ関連資料	264

1 ▶▶ 誰もが「移動する時代」

現代は移民の時代と呼ばれています。国連の国際移住機関（IOM）は今日の世界人口のうち10億人、7人に1人が移民であると推定しています（IOM ウェブサイト）。この中には難民や避難民も含まれます。また、2億5000万人以上の方が生まれた国を離れて移住しており、その3分の2は、日本を含む主要20カ国・地域（G20）に暮らしています。その主要20カ国・地域（G20）には、毎年1300万人以上の方が新たに移住しているとも言われます（OECD-ILO-IOM-UNHCR, 2019）。

日本の場合、海外から入国する訪日外国人数は、2018年に3000万人を超えました（日本政府観光局ウェブサイト）。また同年、海外へ出国する日本人は、年間約1900万人に達し、過去30年間で2倍に増加しました（法務省、2018）。子どもの頃から自分のパスポートを持って海外へ行った経験のある日本の若者は、もう珍しくありません。

したがって、現代は、「移民の時代」というよりは、短期、長期の出国を問わず、誰もが「移動する時代」になっているのです。

▶ 国際化する大学キャンパス

では、大学はどうでしょうか。

日本政府は、2008年に「留学生30万人計画」を打ち出しました。この政策は、外国人留学生を積極的に受け入れ、開かれた国づくりを行うというもので、すでにその受け入れ目標数は達成されました。つまり、日本の大学はたくさんの外国人留学生を受け入れ、キャンパスを国際化する方向へ動いているのです。

外国人留学生数は、大学の世界ランキングの評価ポイントにも含まれているため、世界の大学競争に関心のある大学は外国人留学生を積極的に受け入れる傾向にあります。英語による講義やコースを準備し、外国人留学生が英語だけで単位や学位がとれるような工夫も見られます。

一方、日本政府は外国人留学生の受け入れだけではなく、「グローバル人

2 ▶▶ どのような力を育成するのか

今の学生たちの生活は、まさに、「モバイル・ライブズ」(Elliott & Urry, 2010)です。インターネットとつながる端末デバイスを携帯し、いつでもどこでも、歩きながらでも、メールやチャット、対面通話アプリを利用して、国境を越えて誰かにつながる体験を、日常的に積んでいます。

そのような情報化時代においては、発信される情報を見分け、何が真実で、何がフェイクなのかを判断する力が求められます。それは、最新の端末デバイスをうまく使いこなせるためのテクニックやスキルだけではなく、自分で判断する力が必要になります。その判断力を支える知識や、問題を深く考える力、たくさんの情報を統合化する力など、多様な力が必要になります。

▶ 自分で考える力

どの学生も自分なりに考える力があります。しかし、その考えに自信がないことがあります。たとえば、自分なりの答えを見つけても、「これは自分の個人的な体験にもとづくもので、一人よがりな考えではないか」と思ったり、人の前で発言する内容でもない勝手に決めつけたりする場合があるようです。

また、情報化時代においては、クラスで発言しなくても、ネット上に発信することで満足したり、身近な気のあった友だちだけと携帯で「つながって」いれば十分と思う学生もいるかも知れません。確かに、それも「自分で考えている」ことの例でしょうが、「自分で考える」内容を他の人に提示し、共有したり、あるいは反対の意見に触れたりすることで、自分が考えていることをより客観化することができます。さらに、それを受け入れてくれるクラスメートや教師がいることで、「社会的承認」を得たと感じ、自信を持つこともあります。そのような意味で、本書における「自分で考える」とは、一人で黙々と考えるということではなく、「他者に提示し、共有しながら、共に考える」という意味で使用します。この点は、これからの教育に欠かせ

3 ▶▶ 授業をデザインする

ここで紹介する授業は、大学院日本語教育研究科が設置するもので、早稲田大学グローバルエデュケーションセンター（GEC）で開講されている副専攻「日本語教育学」の科目群の中の、2019年度に開講された「複言語社会を知る1」（週1回：1単位、計8回）と「複言語社会を知る2」（週1回：1単位、計8回）です。ここで言う副専攻とは、「日本語教育学」と指定された科目群の単位を一定数取得した場合に「副専攻」が認定されるというシステムなので、はじめから「副専攻コース」があるというわけではありません。したがって、これらの科目は、全学部の誰もが受講できる、全学部に開かれた、いわゆる「オープン科目」なのです。

この二つの科目は、春クォーター（8回）、夏クォーター（8回）で連続して開講されており、学生は春クォーターのみの受講か、あるいは連続して2科目受講することもできます。

2019年度のこれらの2科目は、大学院日本語教育研究科の教員である私が一人で担当しました。私はこれまで「幼少期より複数言語環境で成長する子どもの研究」を行ってきましたので、その研究をもとに「日本語を学ぶ／複言語で育つ」子どもをテーマに授業をデザインしました。

▶ 授業の構造

授業ではテキスト（次ページ）を1課ずつ進める形で、適宜、視聴覚教材、副教材などを加えます。また、最後にゲスト・スピーカーも招きます。

授業では、テキストにあるケース（エピソードや考える課題）を読み、グループで意見交流、それぞれのグループで話し合ったことや意見を発表し、クラス全体で意見交流をします。さらに、毎回の授業の最後に「宿題」となる課題が提示され、それに対して学生は授業後に学内や自宅から「大学授業支援システム」に設定された「レビューシート」に、インターネットを使って自分の回答を提出します。この回答はクラス内公開とし、受講生はクラスメートがどんな意見を提出しているかがわかるようになっています。また学

4▶▶ 春クォーターの授業展開

—複言語で育つ子どもをめぐって

この章から、この授業がどのように展開されたのか、そして学生たちはどう反応したのかについて説明していきます。

4.1 第1回目 オリエンテーション

第1回目の授業は、オリエンテーションです。まず授業のシラバスや進め方、テキストなどを説明します。この段階では、半数以上の学生はまだテキストを購入していませんでした。そのため、授業では、写真や映像教材を使い、スクリーンにパワーポイントで設問を提示し、進めます。

主に行った教室活動は以下です。

1. ドイツのインターナショナルスクールの写真を見て、以下の問いについてグループ討議。この写真は、テキストの第1ページに掲載されている。この写真には、子どもたちの両親がどの国の都市から移動し、ドイツの都市まで来たかをクラス担任が手書きで書いた紙が写っている。

問い

ドイツの写真から

- ・子どもや親は、なぜ移動しているのか。
- ・その背景には、どのようなことがあるのか。

この問いを提示し、席の前や後ろの学生と意見交流するように指示します（グループ討議）。その後、どんな意見が出たか、グループごとに発表しても

なお、学生の名前や所属学部、学年等は、本人の希望により、本名、仮名、イニシャル等になっています。

▶ レビューシート 1 回目

問 あなたの「受講動機」は？



斎藤彩香¹ | 国際教養学部 3 年

この授業を取ったきっかけは、私も複言語社会で生まれ育ったからです。私は東京で生まれ、1歳の時にボストンへ父親の大学院留学のため行きました。最初は両親共に私に日本語を教えていたのですが、4歳になっても言葉を話すことが無かったため、学校で話される英語のみ使うようになりました。しかし小学校入学とともに日本へ帰って来ました。この時、日本語が全く使えず大変な目にありました。そのため、私と同じ境遇の子どもをいつか救いたいと思い、授業を取りました。



植地丈華 | 文化構想学部 4 年

以前ゼミ合宿でインドに訪れたときに、インドの教育制度では母語の他に2つ以上の言語を習うことを知って、衝撃を受けました。これを踏まえて、複数の言語を同時に、または幼少期のうちに習得することはモノリンガルの子どものような違いがあるのか、また大学で2言語目を習う生徒とどのような差異があるのかを知りたくて受講しました。

第一回は「移動する子どもたち」の序章として、ドイツのインターナショナルスクールでさまざまな背景を持つ子どもたちや、日本の幼稚園に通う海外の子どもについて話し合いました。現時点での正直な感想としては、言語の習得や文化の違いなど、精神的ストレスを感じる機会が一般のモノリンガルの子どものより多いかと思われますが、2つ以上の言語を学べる環境にあるのは羨ましいと思いました。

1 仮名。

5▶▶ 夏クォーターの授業展開

— 複言語で育った大人のライフストーリーをめぐって

春クォーターに続き、夏クォーターが始まります。本章では、夏クォーターがどのように展開されたのか、引き続き記述していきたいと思います。

5.1 第1回目 オリエンテーション 社会の中で育つことば

第1回目の授業では、夏クォーターの「複言語社会を知る2」のねらいを、次のスライドを示して、説明します。この科目が副専攻「日本語教育学」の一つであることも、強調します。

夏クォーターのねらい

「移動する子ども」という経験と記憶をめぐる人生

複数言語環境で成長した経験と記憶が、人生においてどのような意味があるのかを考える。

→日本語教育のあり方を考える。

学生たちは全員、春クォーターから連続で受講している学生たちですから、シラバスにあるオリエンテーションは省き、すぐにテキストを開き、課題に取り組みます。以後も、シラバスを多少変更して授業を展開しました。したがって、初回からテキストの第8回「社会の中で育つことば」を読み、ことばに影響する社会的要因について考えます。

その上で、映像資料「ベトナム難民の若者たち」（20年前に放映された放送大学のビデオ教材の一部）を上映します。これはベトナム難民として来日した親を持つ若者に私がインタビューした内容です。

子どもたちの言語習得は単に言語との接触の多少で決まるのではない。子どもにとって意味のある相手との意味のあるやりとりの中でことばの力が育っていく。(以下、省略)

では、学生たちの回答を見てみましょう。

▶ レビューシート 1 回目

問 あなたの言語学習において、「意味のあるやりとり」とは？



斎藤彩香 | 国際教養学部 3 年

私にとっての意味のあるやり取りとは、私が心から必要だと思ったやり取りのことを指すだろうと思った。私がボストンにいた頃、四歳ぐらいまで言葉をまったく話さなかった。ある日いつも気にかけてくれる、親友の両親にどうしても感謝の念を伝えたくて、頑張って「Thank you」と言ってみた。すると親友とその両親はとても喜んだ。その経験から話そうと思って、親友とその両親の家に行った時は、ちょっとずつ意思を伝えていった。すると、喜んでもらえるので嬉しくなってもっと話そうとする。このいいループにはまって保育園を卒園する頃には、普通の同年代のアメリカ人と同じくらい話せるようになった。

私は 1 歳の頃からアメリカにいたので、英語に触れる量はとても多かったと思う。しかし、話せるようになるには、「感謝の念を伝えたりや喜んでもらうために」「親友とその家族と」「意味のあるやり取り」をしなければならなかった。こういう特別なやりとりが意味のあるやり取りだと思う。



塚本実知子 | 教育学部 3 年

私にとって「意味のあるやりとり」とは、「それをしない限り日々の生活を送ることが出来ないやりとり」です。私は今回のレビューシートの題である「意味のあるやりとり」という言葉を聞いて、アイルランド留学中のホストファミリーとのやりとりを思い出しまし

6 ▶▶ 「21 世紀型人材」と探究型アプローチの 大学教育実践

日本の大学教育は変革が必要であると以前より言われてきました。中央教育審議会が 2018 年に「答申」としてまとめた「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（以下、「答申」）には、これからの大学教育の目指す方向性が示されています。

「答申」では、今後求められる人材の資質や能力は、OECD のキー・コンピテンシー、21 世紀型スキル、汎用的能力など、普遍的な力を有する「21 世紀型人材」とされている。「21 世紀型人材」とは、専門的知識だけではなく、「思考力、判断力、俯瞰力、表現力の基盤の上に、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、論理的思考力を持って社会を改善していく資質を有する人」（「答申」p.4）と説明されます。

そして、「21 世紀型人材」が活躍する 2040 年の社会とは、「持続可能でインクルーシブな経済社会システムである Society 5.0（超スマート社会）」であり、「知識集約型社会」とであると想定されています（「答申」p.8）。

では、そのような人材を大学で育成するにはどのようにしたら良いのでしょうか。「答申」は、大学の教育は「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」への変換が必要として、授業づくりをする大学教員に対して、次のように具体的な提案を提示しています（以下、「答申」p.6 の要約）。

- ・「何を教えたか」から「何を学び、何を身に付けることができたのか」への転換
- ・ 個々の教員が教えたい内容ではなく、学生自らが学んで身に付けたことを社会に説明し納得が得られる体系的な内容になるように授業を構成することが必要
- ・ 学生や教員の時間と場所の制約を受けにくい教育研究環境のニーズに応えること