

グローバル人材育成教育研究

第 12 巻第 1 号



■ 巻頭言	宮内ミナミ	1
■ 研究論文		
中学生のオンライン異文化間交流からの教育的効果 (クリティカルシンキングに着目して)	若生深雪	2
■ 実践報告		
地方の公立専門高校におけるグローバル人材育成の試み (インドの高校生とのオンライン交流を通して)	赤木綾香	14
地域の課題解決型プロジェクトを通じた「社会人基礎力」と「国際性」の養成に関する一考察	佐藤奈々恵、八田茂実	23
■ 展望		
理工農系学生のための国際教育環境整備 (農学系海外留学の課題と九州大学国際教育ナビゲーションセンター設立)	廣政恭明、北 浩子、中村真子	33
■ 報告		
日本人高校生と留学生による教科学習における学び合い (数学授業での異文化間協働学習の事例)	島 由佳	39



目次

巻頭言

.....	宮内ミナミ	1
-------	-------	---

研究論文

中学生のオンライン異文化間交流からの教育的効果
(クリティカルシンキングに着目して)

.....	若生深雪	2
-------	------	---

実践報告

地方の公立専門高校におけるグローバル人材育成の試み
(インドの高校生とのオンライン交流を通して)

.....	赤木綾香	14
-------	------	----

地域の課題解決型プロジェクトを通じた「社会人基礎力」と「国際性」の養成に関する一考察

.....	佐藤奈々恵、八田茂実	23
-------	------------	----

展望

理工農系学生のための国際教育環境整備
(農学系海外留学の課題と九州大学国際教育ナビゲーションセンター設立)

.....	廣政恭明、北 浩子、中村真子	33
-------	----------------	----

報告

日本人高校生と留学生による教科学習における学び合い
(数学授業での異文化間協働学習の事例)

.....	島 由佳	39
-------	------	----

CONTENTS

Page

Preface

.....	Minami MIYAUCHI	1
-------	-----------------	---

Research Paper

Educational Effects of Online Intercultural Exchange for Junior High School Students

(A Focus on Critical Thinking)

.....	Miyuki WAKO	2
-------	-------------	---

Practical Report

An Attempt to Globalize the Students in a Prefectural Vocational High School in a Rural Area

(Online Exchange with Students in India)

.....	Ayaka AKAGI	14
-------	-------------	----

A Study on the Cultivation of *Shakaijin-Kiso-Ryoku* (Fundamental Competencies for Working Persons) and

International Awareness through Project-Based-Learning focusing on Local Issues

.....	Nanae SATO, Shigemi HATTA	23
-------	---------------------------	----

Prospect

International Education Environment for STEM Students

(Challenges and Prospects for the Establishment of Kyushu University International Education Navigation Center)

.....	Yasuaki HIROMASA, Hiroko KITA, and Mako NAKAMURA	33
-------	--	----

Report

Peer Tutoring of Japanese High School Students and International Students

(A Case of Intercultural Collaborative Learning in Mathematics Class)

.....	Yuka SHIMA	39
-------	------------	----

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 副会長 宮内ミナミ

グローバル人材育成教育学会（JAGCE）は2023年度に設立10周年を迎え、2024年2月に記念事業として第11回全国大会と記念祝賀会が開催されました。それに先立ち2021年に記念事業準備委員会（内田富男委員長・担当副会長）を立ち上げ、コロナ禍の間も準備を進め、2022年度には実行委員会（アーナンダ・クマール委員長・本学会会長）を設置し、多くの会員が委員として参画する形で準備を進めてきました。

2024年2月24日（土）、明治大学駿河台キャンパスにおいて開催された設立10周年記念・第11回全国大会は「持続可能な未来とグローバル人材育成」を大会テーマとして、充実したプログラムの実り多い大会となりました。翌日25日（日）には、帝国ホテル東京にて記念祝賀会が盛大に開催されました。行事の企画段階から実施までを率い行事を成功に導いた内田委員長、会場校を引き受けてくださった明治大学・大六野耕作学長（本学会理事長・大会委員長）をはじめとする皆さまのご尽力により、記念すべき素晴らしい会となりました。

また、本学会誌「グローバル人材育成教育研究」の第9巻第2号と第10巻第1号は「学会設立10周年記念特集号」として発行されました。学会の活動の2つの柱といえる毎年度の全国大会・支部大会の開催、年2回の学会誌発行が、多くの学会役員・会員の皆さまに支えられて、これまで継続・発展してきたことをまことに喜ばしいと思うとともに、次の10年の活動への期待が高まります。

本学会は、2013年に設立者の小野博先生（現在名誉会長）の趣旨に賛同した仲間が集まりスタートとしました。小野先生を中心に、教育・研究に携わり、問題意識を持った様々な分野・経歴のメンバーが専門分野を超えて集まり、情報を共有し議論することで、新たな知見を得て自身の活動に還元し、ここで得た繋がりを活かしてきました。筆者も設立発起人の一人としてお声がけいただき、小野博会長のもとでニューズレター作成、学会誌編集委員会、常任理事を担当してきましたが、本学会ならではの以下の特色を強く感じています。

- ・会員として、大学教員だけでなく中学高校の先生方、企業・団体の方、社会人学生の方が加入されている
- ・大会の企画では、大学生の発表の機会や教育連携部会の高校生の参加の機会を積極的に設けている
- ・大会と合わせて開催される情報交換会・懇親会は、どこも楽しく親しみやすい雰囲気と有意義な機会
- ・学会誌では、研究論文と同等に実践報告を重視しており、実践報告も論文賞の対象としている
- ・学会誌編集委員会では、投稿いただいた原稿を精査し、著者にとっても読者にとってもより有益な原稿となるよう、また、適切なコメントと必要な修正がなされるよう、年6回の会合の場で熱心な議論を重ね審議している

2024年度の新たな体制がスタートし、第12回全国大会の準備が進められ、各支部では支部大会の開催あるいは開催準備が進められています。上記のような本学会の特色を多くの会員の方に享受していただけるよう、ぜひ、全国大会・支部大会に参加していただきたいと思います。また、学会誌に投稿していただきたいと思います。そして、大会の実行委員や学会誌の編集委員・査読委員として参画いただくことを期待しています。

これまでの10年の世界の情勢、社会の変化を振り返り、これからを考えると、学会の設立趣旨は時代のニーズに合っており、ますます重要になっています。グローバル人材育成教育・研究は未来のための仕事です。学会のますますの発展を願って、皆さまのご支援・ご協力をお願い申し上げます。

（産業能率大学 情報マネジメント学部 教授 宮内ミナミ）

研究論文

中学生のオンライン異文化間交流からの教育的効果 (クリティカルシンキングに着目して)

若生 深雪^A

Educational Effects of Online Intercultural Exchange for Junior High School Students (A Focus on Critical Thinking)

Miyuki WAKO^A

Abstract: The purpose of this paper was to facilitate intercultural exposure for Japanese junior high school students and to capture its educational effects using Deardorff's process model of intercultural competence as a framework. Specifically, ten 8th graders engaged in six online exchanges with Taiwanese students, focusing on the theme of environmental issues. The effectiveness of the activities was assessed through questionnaires on "PISA 2018 Global Competence" and "International Posture" as well as semi-structured interviews. The results showed the development of intercultural competences in accordance with Deardorff's model concepts. Particularly, critical thinking was identified as a mediator to transform both internal and external transformations online, but also as applied to everyday interaction among their friends. I conclude that the outcome of intercultural exchanges have been shown to be applicable in diverse contexts.

Keywords: Intercultural Education, Junior High School Students, Critical Thinking, Process Model of Intercultural Competence

キーワード：異文化間教育、中学生、クリティカルシンキング、異文化間能力プロセスモデル

1 問題の所在と研究目的

今日の多文化共生の時代において欠かせないと言われているのは、異文化間能力(Intercultural competence)である。この能力は、「経済協力開発機構：Organization for Economic Co-operation and Development(以下、OECDと略記)」の「DeSeCoプロジェクト：Definition and Selection of Competencies」で、グローバル化に対応する汎用能力の一つとして位置づけられ、学校教育で扱われることが世界の潮流となっている(奥西, 谷口, 2020)¹⁾。

日本では、少子高齢化が深刻化し、労働力不足を補うために外国人の受け入れが進んでいる。その人数は年々増加し、言語的・文化的に異なる人々と日常的に関わることが増えてきている。このような状況下で、

異文化を理解することや文化の異なる人とコミュニケーションする力は、学生の誰もが身に付けるべきスキルとなってきたのである。

日本の高等教育機関では、令和5年度に発せられた、第4期となる「教育振興基本計画」(文部科学省, 2023)²⁾の基本方針により、海外へ留学する日本の学生と海外からの留学生を、それぞれ18万人と30万人とすることを目標としている。しかしこのような一連のグローバル化への対応といわれる施策に対して、文化を考慮しない外国語(英語)の習得に注力しがちであるという議論がある(斎藤ほか, 2016; 中川, 抱井, 2020)^{3, 4)}。一方、義務教育では、「国際理解教育」ということばで表現され、他文化についての表面上の食べ物、挨拶、習慣などの知識を理解させる教育が多く、異文化を深く理解することの重要性が十分に認識されていないという(竹内, 2012; 西山, 大木,

A：東北大学大学院教育学部研究科教育学部博士課程後期

2019)^{5,6)}。

そのような中、コロナ禍の2021年、GIGAスクール構想が実現し、全国の中学生在が、ICTを活用して海外の若者と交流ができる環境が整った。しかし、文部科学省が毎年実施している「英語教育実施状況調査」^[1]によると、異文化交流のためのICTの活用度は低い。

異文化間教育が学校教育で必要とされる理由はいくつか指摘されている。異文化間能力は生まれつき備わっているものではなく、それを獲得するには、「意味のある相互作用」によって意図的に異文化に関与しなければならないからである (UNESCO, 2013)⁷⁾。発達的な視点 (塘, 2017)⁸⁾ や、メディアがステレオタイプを助長し固定観念ができあがる前に異文化理解教育を施すことが有効的である (松本, 2019)⁹⁾。さらに、「総合的な学習の時間」の学習指導要領では、主体的な関わりと豊かな経験をさせるためには、生徒にとって必然性のある学習活動の中で、具体的な対象と関わりを持たせることへの重要性が示され (文部科学省, 2017, p. 83)¹⁰⁾、探究課題の例として国際理解が挙げられている (文部科学省, 2017, p. 10)¹⁰⁾。これらの背景は、義務教育の段階で、学習歴や発達に応じた異文化体験の機会を提供する必要性を示している。全ての子どもたちを対象に異文化間能力を涵養することで、高等教育機関における異文化間理解教育の水準を高め、これらの能力を一生役立つスキルとして習得させることができるであろう。

本研究は、日本の一般的な公立の中中学生を対象とし、ICTを活用した海外の生徒とのオンライン交流を通して、生徒が異文化間能力を習得する様相を捉える。本研究の成果は、学校教育における異文化間能力の重要性を認識させ、その教育方針を示す一助となることが期待される。

2 先行研究と研究課題

2.1 用語の定義

「異文化間能力」には一様な定義は存在せず、「多文化能力：Interculturally Competent」「異文化意識：Cross-cultural Awareness」「グローバル能力：Global Competence」「異文化感受性：Intercultural Sensitivity」などの同義語が、この概念を説明するために学術文献に頻繁に登場する (Fantini, 2009)¹¹⁾。本稿では、西岡, 八島 (2018)¹²⁾ の定義より、異文

化間能力を「多文化共生社会において、多様な文化背景を持つ人々と共生・協働する力 (知識・技能・態度)」と捉えることとする。

異文化間教育の第一人者であるバイラム Byram (1997)¹³⁾ とディアドルフ Deardorff (2009)¹⁴⁾ は、異文化間能力の中で最も重要なスキルの一つは、「クリティカルシンキング：Critical Thinking (以下、CTと略記)」であると述べている。富田, パーメンター (2006)¹⁵⁾ によると、ある文化に接触し、自他文化を再認識する作業において、CTが必要であり、異文化間能力を使ってコミュニケーションを成立させるために欠かせないスキルであると述べている。本研究では、代表的な研究者のCTの定義「Reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do：何を信じ、何をすべきか決定することに焦点を当てた、合理的で思慮深い思考 (筆者の和訳)」(Ennis, 1964)¹⁶⁾ を参考にする。

2.2 研究の枠組み

「異文化間能力」ということばを用いるにあたり、認識しておくべきことは、「異文化間能力」の呼称、定義が研究者の間で分かれて非常に複雑であることであろう。そのため、本稿では、方向性の一貫性を保つため、ディアドルフの「異文化間能力のプロセスモデル：Process Model of Intercultural Competence (以後、プロセスモデルと呼ぶ)」(Deardorff, 2009)¹⁴⁾ を用いる。この枠組みを使用することで、異文化間能力のどの構成要素がどのように働いて、異文化の人とのコミュニケーションを成立させているのかを説明することが可能になるであろう。

2.3 理論的枠組みの整理

本研究の枠組みであるディアドルフのプロセスモデルについて、他2つの異文化間能力のモデルに言及しながら、その特徴を示す。「異文化間能力モデル：Model of Intercultural Competence (以下、ピラミッドモデルと呼ぶ)」は、ディアドルフが、デルファイ調査を実施し、専門家のコンセンサスを得て作成されたもので、国際的に広く活用されている。本研究で援用するプロセスモデルは、このピラミッドモデルと同じ要素を含んでいる。

プロセスモデルでは、「態度：Attitude (他文化へ

の尊重、判断を保留する寛容さ、好奇心と発見)」、「知識・理解：Knowledge and comprehension (文化的な自己認識、深い文化の知識、社会言語知識)」、スキル：Skill (聴く、観察する、評価する；分析、解釈、関連づけ)」、「内面に関する成果：Desired internal outcome (視点の変更；適応性、柔軟性、異なる観点から物事を見る能力、共感)」、「行動に関する成果：Desired external outcome (異文化間の状況での、効果的かつ適切な対話やコミュニケーションと行動)」と、4つの要素で捉えられている (Deardorff, 2009)¹⁴⁾。図1に示されているように、個人レベルでの、「態度」と「知識・理解」「スキル」から、相互作用レベルでの「内面に関する成果」と「行動に関する成果」へ、異文化間能力が循環しながら発達していく様子がモデル化されていることが特徴である。重要な要素であるのは「態度」であり、循環の出発点となっている。他の要素を介さず、循環のプロセスを飛び越えて、最終ステップである「行動に関する成果」に移行することも可能である。モデルのサイクルが一回りし完了した後は、さらに高次のレベルで循環が継続する。その他の特徴として、知識やスキルを身に付けるには、CTが重要な役割を果たすことがあげられる。また、他者の視点から物事を見る能力、つまり、グローバルな視点と他の世界観を理解する能力が重要であることも示されている (Deardorff, 2009)¹⁴⁾。

ベネットの「異文化感受性発達モデル：The

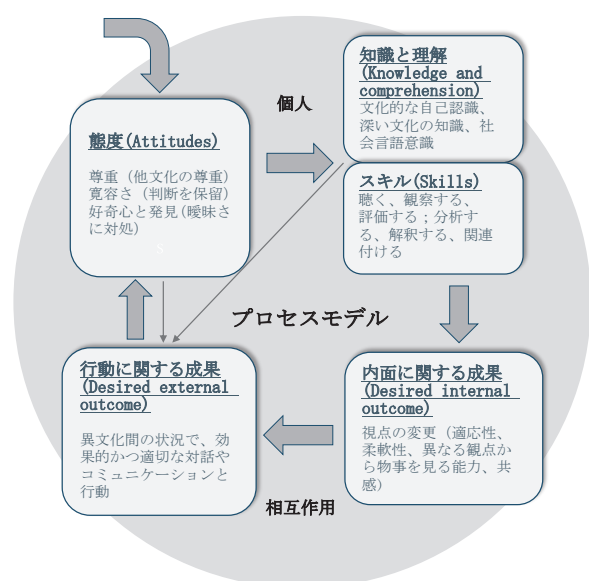


図1 ディアドルフのプロセスモデル

出典 (Deardorff, 2009, p. 480 : 筆者が和訳)

Developmental Model of Intercultural Sensitivity (以下、DMISと略記)」(Bennett, 2017)¹⁷⁾は、異なる文化に対する人々の反応を説明する枠組みである。6つの発達段階をたどり一方向に能力が発達していくと捉えられている。その過程は、前半3つの「自文化中心的」と後半の3つの「文化相対的」から構成され、それぞれの段階には下位概念がある。山本、丹野 (2002)¹⁸⁾は、異文化感受性発達尺度を日本人学生に対して利用し、ベネットのモデルの適用性を検討した結果、その定義はそのまま日本人には適用できず、修正してDMISを活用する必要性があることを指摘した。

バイラムのモデルの「異文化コミュニケーション能力：Intercultural Communicative Competence (以下、ICCモデルと略記)」は、外国語教育の文脈に基づき、欧州を背景とした多文化空間におけるアイデンティティの交渉に焦点が当てられている (Byram, 1997)¹³⁾。単一民族で単一言語の影響が大きい日本の文脈で、海外の若者と初めて交流する状況に対して、ICCモデルを取り入れることは難しいと思われる。

一方、ディアドルフのプロセスモデルは、外国人や異なる文化の人と接触する機会のない日本の中学生を対象とした場合に、有用なモデルと成り得ると予測した。それは、中学生が、異なる視点から自他文化を見る能力を獲得していない段階や、文化に関する知識が不十分であっても、他の文化を受容する姿勢や態度があれば、望ましい異文化間でのコミュニケーションに発展させることが期待できるからである。また、能力間の相互作用も説明することが可能であろう。経時的な異文化間能力への効果を理論的に捉えた教育効果の検証により、具体的な教授法の開発や適用に関する新たな知見を得ることが期待される。

2.4 異文化間能力に関する先行研究

国外では、CTを異文化間コミュニケーションでの重要な位置づけとして、研究が推進されている。Khatami (2015)¹⁹⁾は、イランの大学生100人に対し、ディアドルフが2006年に開発した「異文化間能力の質問紙：Intercultural communicative competence questionnaire」(Deardorff, 2006)²⁰⁾とハニーが2000年に開発した「批判的思考力質問紙：Critical thinking questionnaire」(Honey, 2000)²¹⁾を用いた

アンケート実施した。結果、異文化間コミュニケーション能力と CT とに相関があることを明らかにした。

Esen (2021)²²⁾ は、14 の国を跨いだ異文化間交流についての研究を分析し、それらを 3 つの種類に分けた。1 つ目は、ディアドルフの異文化間能力のモデル中の主要素としての CT が、異文化間のコミュニケーションを向上させるという考え方、2 つ目は、異文化間コミュニケーションと CT は、別々の存在でありながら相互依存するという考え方、3 つ目は、異文化間のコミュニケーション能力は、言語学習者が CT を適用する基盤と見なす考え方である。このように、研究者は異なるアプローチを通して、異文化間能力の CT を教育プロセスで活用していることが示された。

日本では、そもそも異文化間教育に関して、「学校における教育実践」を対象とした論文が少ないことが問題点であると、多田 (2016)²³⁾ は指摘する。岸 (2016)²⁴⁾ は、チャット交流を通して日韓の小学生が、既存のイメージやステレオタイプが変容し、偏見が弱化した事例を紹介している (岸, 2016)²⁴⁾。本研究により、異文化間能力の機能が明らかになることで岸 (2016) のような理論に基づいた正しい異文化理解を促進する実践に寄与できるだろう。

2.5 研究課題

本稿では、オンライン交流を通して、中学生が異文化間能力を発揮しながら台湾の生徒と関係性を構築していく様相を、プロセスモデルを枠組みとして捉えるために、以下の 2 つを研究課題とする。

- 1) 異文化間能力を構成する要素間の関係とはどのようなものか。
- 2) 異文化間能力が循環して、実際に交流を成立させていく様相とはどのようなものか。

また、研究結果から、異文化間能力を授業に適用する可能性についても言及する。

3 調査方法と分析方法

3.1 教育介入の内容と調査対象者

研究の場は、令和 5 年 10 月から 12 月までの約 2 か月間、仙台市内の公立中学校で実施された中学校 2 年生を対象とした、英語の授業と課外のクラブ活動であった。筆者は、調査の対象となった授業とクラブ活動の両方に携わり、授業の立案と実施をした。生徒は、

10 名 (男 2 名、女 8 名) であった。個々の生徒は全員、日本語を母語とする日本人であり、海外旅行や外国人との接触の経験などの詳細については、表 1 に示した。交流相手となった台湾の生徒は、台北市の北西部に位置する桃園市の国立中学校の 1 年生 14 名 (男 7 名、女 7 名)、2 年生 7 名 (男 2 名、女 5 名) の英語クラブのメンバーであった。オンライン交流は、英語で実施され、両国の生徒の英語の能力は、実用英語技能検定の 4 級程度から 2 級程度までの幅広い習熟度であった。なお、日台の教員にとっては、このオンライン交流は、昨年度に引き続き二度目であった。

3.2 授業デザイン

本研究の授業デザインは、表 2 に示すように、英語の授業と課外活動を組み合わせ、その中に海外とのオンライン交流を入れ込んだハイブリットな形態で、環境問題をテーマとした探究学習型の授業である。

対象の生徒 10 名は、英語の授業で環境問題をテーマに学習を進めながら、放課後のクラブ活動において、台湾の生徒と「Google Meet」^[2] を活用したオンライン交流を 6 回実施した。1 度の交流時間は約 40 分間であった。また、オンライン掲示板アプリ「Padlet」^[3]

表 1 生徒の海外に関わる経験の情報

	性別	海外渡航経験 (過去)	海外に関わる生活環境 (現在)
生徒 A	男	無し	無し
生徒 B	男	1 回	英会話塾のアメリカ人教師
生徒 C	女	10 回	無し
生徒 D	女	無し	英会話塾の外国人教員
生徒 E	女	3 度 (台湾含む)	オンラインゲーム上の友人
生徒 F	女	2 回	父が海外出張
生徒 G	女	2 週間ホームステイ	メール友達
生徒 H	女	無し	趣味の塾で仏の友達
生徒 I	女	無し	無し
生徒 J	女	無し	無し

表 2 授業とクラブでの課外活動の内容

月・日	課外クラブ活動内容	その他	英語授業の内容
10 月中旬			「マイクロプラスチック-ぼくらが作る 2050 年-」の映画鑑賞 (英語版)
10 月中旬			家庭ゴミの調査 (約 1 週間)
10/27	プロジェクトの概要説明	オンライン①	調査結果のスライド作成
11/13	両国生徒の自己紹介	オンライン②	
11/15	映画鑑賞の感想を発表	オンライン③	
11/19	海岸清掃とマイクロプラスチック採集	実施調査	
11/29	プロジェクトの途中の成果報告	オンライン④	
12 月中旬			環境問題調査の成果発表 (学級全員)
12/13	プロジェクトの最終報告	オンライン⑤	
12/15	踊り・歌などの文化交流と物々交換	オンライン⑥	

の活用と手紙やプレゼントの交換を実施した。オンライン交流では、両国の生徒が活動の成果として作成したスライドを発表し合い意見交換を行った。日本と台湾で実施した、同内容の探究活動は以下の通りである。実施した順番に、「マイクロプラスチックストーリー—ぼくらが作る2050年—（英語版）」^[4]の映画鑑賞、その映画監督とのオンライン座談会（台湾では未実施）、海岸での清掃活動とマイクロプラスチックの採集、各家庭でのプラスチックごみの調査であった。

オンライン交流では、「文化」、「環境問題」、および「環境問題に取り組む相手国の生徒の姿勢」の視点を持って参加することを目標とした。

3.3 データ収集法

異文化間能力の成果を捉えるためには、複数の手法や方略を使用することが評価の性能を高める (Deardorff, 2009)¹⁴⁾。そのため、本稿では、2つの質問紙によるアンケートと半構造化面接を用いて、異なる性質のデータから分析を行い、より包括的に中学生の異文化に対する反応を捉える。アンケートは、1) OECDが「国際学習到達度調査：Program for International Assessment」に加えて実施した、「2018年度版PISAグローバルな能力：PISA Global Competence（以下、2018 PISAグローバル版と略記）」の質問紙 (OECD, 2020)²⁵⁾、2) Yashima (2009)²⁶⁾による、「国際的志向性：International Posture」の質問紙を用いた。また、少ない人数に対して実施したため、統計的な有意性を求めず、平均値の変容のみを算出し、半構造化面接でアンケートを補完した。

両国の生徒の相互作用を含めた異文化間能力を捉えることが、より包括的で多視点からの結果が得られると考えられるが、本研究では、日本の生徒の異文化間能力に焦点を当てるため、双方の生徒を対象とする研究については、別の機会にゆずることとする。

なお、倫理的配慮については、筆者が調査依頼文または口頭にて、両国の生徒とその保護者に研究の趣旨、目的、方法、個人が特定されるような情報を使用しないこと等について説明し、同意書への署名で参加の意思を確認した。

3.3.1 「2018 PISA グローバル版」

本調査で使用した「2018 PISA グローバル版」は、従来の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーに加えて実施されたものである。この調査は、国際的な課題に関する理解や文化的多様性・寛容性に対する態度を評価するための新しいアプローチとして開発された (奥西, 谷口, 2020)¹⁾。言語やコミュニケーションのスキル、異なった文化背景を持った人々に対して尊重する態度を、どの程度有しているのかを測定するためのアンケート調査である。本研究に関わると考えた、① 視点の取得 (Perspective-taking)、② 適応力 (Adaptability)、③ 異文化間コミュニケーションへの気づき (Awareness of intercultural communication)、④ 異文化への興味 (Interest in learning about other culture)、⑤ 異なる文化背景を持つ人々への尊敬 (Respect for people from other cultural backgrounds)、の5カテゴリー27項目を質問項目として選び、オンラインでアンケートを集計した。なお、日本は、「2018 PISA グローバル版」の調査には参加していないため、筆者が質問紙の和訳をした。

3.3.2 国際的志向性

国際的志向性は、八島 (2004)²⁷⁾ が提唱した異文化間の相互理解を目的とした外国語学習モデルである。このモデルの研究は、社会心理学者の Gardner の「統合的動機づけ」 (Gardner, 1972)²⁸⁾ を土台にしている。本研究の視座に動機づけという視点を入れることは、CTと内発的動機づけとの相互の教育的効果を示した Facione (2000)²⁹⁾ の研究結果に基づく。八島 (2004)²⁷⁾ は、日本において「英語」が象徴する「漠然とした国際性」、つまり日本以外の世界との関わりをもとうとする態度を包括的に捉えようとした概念を「国際的志向性」と呼んだ。また、国際的志向性が強いと、異文化への接近動機が強く、英語でコミュニケーションを図ろうとする意志「Willingness to Communicate：（以下、WTCと略記）」を持ちやすくなるという (八島, 2004)²⁷⁾。「国際的志向性」の概念は、日本の義務教育に取り入れ、研究された実績が多数あり、その適応性が認められている。(西村, 2013；物井, 2015；青山, 2022)³⁰⁻³²⁾。アンケートでは、WTCを含めた28項目版を採用し、6件法で項目をスクランブルし逆転項目を設け実施した

(Yashima, 2009)²⁶⁾。

3.3.3 半構造化面接

本研究のインタビューで考慮しなければならないのは、認知能力や表現力が発達途上にある中学生を対象としていることだ。経験したことや考えを言語化することが難しい可能性があるため、インタビューは、生徒の実態をよく把握している授業担当者である筆者が実施した。質問は以下の内容に関して、適宜生徒の思考を引き出すような、補助となる質問を交えながら実施し、一人約60分を目安とした。

- (1) 台湾の友人との交流を通じた変化
- (2) この交流を経験したあなたと、経験していない生徒との違い
- (3) 印象に残っている台湾の友人の言動
- (4) 「Padlet」^[3] やプレゼント交換について
- (5) 異文化の人と交流する上で最も大切なこと

データを分析するにあたり、佐藤 (2008)³³⁾ の質的データの分析方法を用いた。佐藤の質的分析方法は、情報提供者の意味世界を構成するデータと研究者の理論を往来し、論文として再構築することで、初めて精緻な記述の質的研究が可能となるという立場をとっている。この分析方法を採用した理由は、データの帰納的コーディングと演繹的コーディングの併用が推奨されており、これが本研究の理論構築の方法に合致していると判断したからである。一般的に、質的データの分析の過程では、帰納的に理論を創り上げていく。異文化間能力に関する先行研究には、既に多くの研究モデルが存在しているため、先行研究からの演繹的視点は必須である。本研究では、プロセスモデルを演繹的コーディングに当てはめ、どの領域がコーディング対象になったのか、場所とコード数から把握し、帰納的コーディングで補完しながら理論構築を試みる。

分析は、AI 自動文字起こし「Notta」^[5] と手書きのカードを使用し、以下の手順で行った。第一に、インタビューから、台湾生徒に関連する文化的な要因を抽出した。その後、プロセスモデルに合わせて、4つの領域のどこに該当するのかを判別して、演繹的コーディングを行った。第二に、オープンコーディングと焦点的コーディングの二段構えで帰納的コーディングを行った。オープンコーディングとは、切り出されたデータを読み込み、思いついた言葉を書き込む作業を

指す。焦点的コーディングとは、さらに前後や全体の文脈との関係性から意味を導き、研究の焦点を明確にする作業を指す。第三に、生徒一人ひとりの異文化との接触体験を作成したコードを再確認し、同時に全体を俯瞰的に眺めて、異文化間能力が循環する様相を、実際の交流に当てはめてストーリー化した。

4 調査の結果と考察

4.1 2つのアンケート結果

「2018 PISA グローバル版」と「国際的志向性」で測定した、文化的な多様性に対する寛容度や、海外への動機づけの結果は、集団全体としては緩やかに上昇している (表3を参照)。したがって、この教育的介入を総合的に評価すると、一定の効果があったこととして議論を進める。

4.2 「2018 PISA グローバル版」の結果

OECD の27カ国との比較を行うため、実際のPISAでの統計と同様に、「ともて当てはまる」「当てはまる」と回答した生徒の割合を測定した。結果、事前と事後において全ての項目で上昇した。さらに、OECD の27カ国の平均値との比較では、本集団が全てにおいてトップであった (表4を参照)。特に、「通常とは異なる状況に対応することができる」の項目が「できるようになった」と回答した生徒は、初対面の外国の若者と、オンラインという特殊な状況で、交流

表3 2種類のアンケート (生徒の平均値)

	2018 PISA		国際的志向性	
	事前	事後	事前	事後
生徒 A	3.3	3.7	2.7	2.7
生徒 B	3.2	3.9	3.8	3.6
生徒 C	3.6	3.7	3.4	3.3
生徒 D	4.6	4.7	4.6	4.9
生徒 E	4.4	4.2	3.5	3.7
生徒 F	4.6	4.5	3.9	4.2
生徒 G	3.7	4.3	4.5	4.8
生徒 H	4.5	4.4	4.3	4.4
生徒 I	4.5	4.6	5.1	4.4
生徒 J	4.1	4.4	3.7	4.2
	4.05	4.24	3.95	4.02

表4 2018 PISA グローバル版

		日本		OECD
		Pre	Post	27 か国
Perspective-taking 視点の取得				
1	私は、何かを決定する前に、反対意見を持つ人たちの意見を聞こうとする	80	100	59.5
2	私は、どんな問題にも2つの側面があると考え、その両方を見ようとする	70	80	62.7
3	私は、友達や親戚の行動がどう見えるかを想像することで、友達をもっと理解しようとする	90	100	64.5
4	誰かを批判する前に、自分がその人の立場にたつたかどうか想像してみる	80	90	55.0
5	誰かに腹を立てたとき、しばらくその人の立場に立って考えてみる	70	80	40.5
Adaptability 適応力				
1	私は、通常とは異なる状況に対応することができる	60	80	58.9
2	私は、新しい状況に対応するために、自分の行動を変えることができる	70	80	67.1
3	私は、ストレスやプレッシャーがあっても、様々な状況に対応できる	70	80	56.8
4	私は新しい文化に簡単に適応することができる	80	80	49.3
5	私は、他の人と異なる文化に遭遇したとき、その状況を解決する方法を考えることができる	70	70	58.7
6	私は、異文化の人々と交流する際、困難を克服することができる	70	70	58.0
Awareness of intercultural communication 異文化間コミュニケーションへの気づき				
1	相手の反応をよく観察する	90	100	82.2
2	お互いお互いをよく理解しているかどうか観察し確認する	80	90	84.4
3	相手の話をよく聞く	100	100	88.0
4	慎重に言葉を選ぶ	100	100	79.8
5	自分の考えを説明するために具体的な例を挙げる	100	100	80.8
6	物事を注意深く説明する	100	100	77.7
7	コミュニケーションに問題がある場合、それを回避する方法を見つける (例: ジェスチャーを使う、説明しなおす、書くなど)	100	100	84.9
Interest in learning about other cultures 異文化への興味				
1	いろいろな国の人々の生活を知りたい	90	90	58.8
2	私は、世界の宗教についてもっと知りたい	80	90	40.1
3	私は、さまざまな文化圏の人々が世界をどのように見ているのかに興味がある	90	100	54.7
4	私は、他の文化の伝統について知ることに関心がある	80	90	54.0
Respect for people from other cultural backgrounds 異なる文化背景を持つ人々への尊敬				
1	私は、異なる文化の人々を対等な人間として尊重する	90	100	82.5
2	私は、文化やその人の出身に関わらず、すべての人に敬意をもって接します	100	100	81.2
3	は、他の文化の人々が、自分自身を表現する場所を提供します	90	90	78.4
4	私は、異なる文化をもつ人の価値観を尊重します	100	100	79.3
5	私は、異なる文化の人々の意見を大切にします	100	100	77.6

表5 国際的志向性

		平均値 (事前) (事後) (差異)		
Intercultural approach (avoidance) tendency (身近な異文化へのリアクション)				
1	日本に来ている留学生など外国人とずっと友達になりたい。	4.4	4.9	0.5
2	外国の人と話すのを避けられれば避ける方だ。	3.9	4.1	0.2
3	日本の学校で留学生がいれば気軽に声をかけようと思う。	4.3	4.7	0.4
4	留学生や外国人の学生と寮やアパートなどでルームメイトになってもよいと思う。	4.5	4.7	0.2
5	日本で地域の外国人を世話するような活動に参加してみたい。	4.4	4.1	-0.3
6	もし、日本で隣に外国の人が建てたら困ったと思う。	4.3	4.9	0.6
7	日本でレストランや駅で困っている外国人がいれば進んで助けたいと思う。	3.6	4.1	0.5
		4.2	4.5	0.3
Interest in international vocation (国際的な職業への関心)				
8	故郷の街からあまり出たくない。	3.8	3.7	-0.1
9	外国で仕事をしてみたい。	4.2	3.9	-0.3
10	国連など国際機関で働いてみたい。	3.3	3.4	0.1
11	国際的な仕事に興味がある。	4.2	3.7	-0.5
12	日本の外の出来事は私たちの日常生活にあまり関係ないと思う。	5.2	5.2	-
13	海外出張の多い仕事は避けたい。	3.4	3.5	0.1
		4.02	3.9	-0.12
Ethnocentrism (違いに対する反応 Reaction to different customs/values/behaviors)				
14	外国の人の言動に違和感を感じることがある。	4.1	4.2	0.1
15	自分と習慣や価値観の異なる人より似た人につきあう方が好きだ。	3.5	2.7	-0.8
16	習慣や価値観の異なる人と協力して物事をするのは楽しい。	4.7	4.8	0.1
17	自分に似た考え方、価値観をもった人と一緒に仕事をしたい。	2.4	2.5	0.1
18	習慣や価値観の異なる人は苦手だ。	4.3	4.3	-
		3.8	3.7	-0.1
Interest in foreign affairs (海外の出来事や国際的問題への関心)				
19	外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする。	4.5	4.0	0.5
20	外国の情勢や出来事について家族や友人とよく話し合うほうだ。	3.3	3.4	0.1
21	国際的な問題に強い関心をもっている。	4.3	4.0	0.3
22	海外のニュースにはあまり興味がない。	4.6	4.0	-0.6
		4.18	3.85	-0.33
Having things to communicate (Willingness to communicate to the world)				
23	世界の人々と話したい内容を多くもっている。	3.9	4.4	0.5
24	世界に向かってアピールしたいことがある。	3.0	3.2	0.2
25	環境問題や南北問題などについて意見をもっている。	3.5	3.7	0.2
26	世界の人々と話すとなんと何を話してよいかわからない。	3.1	3.6	0.5
27	国際的な諸問題について特に意見はもっていない。	4.0	4.0	-
28	外国人の友人と話したいことがたくさんある。	3.8	4.5	0.7
		3.55	3.90	0.45

に挑戦したことで、この対応力が身についたと話した。

4.3 国際的志向性の結果

国際的志向性について、ポイントの変容が大きかった項目について、検討を加える。まず、「国際的な職業への関心」が全体的に減少し、「違いに対する反応」のカテゴリーの1項目「自分と習慣や価値観が異なる人より、似た人につき合うほうが好きだ」に関しては、0.8ポイント減少した(表5を参照)。これらの変容について、その原因や理由を生徒に聞いた。すると、生徒Cは、交流の前は、海外を理想として捉えていたが、交流後は現実的になったと話した。また、生徒Gは、4.5ポイントから4.8ポイントへ上昇しているが、以前は移住をしたいと考えていたが、交流後は海外出張のある仕事が自分に向いていると考えるようになったと話した。生徒Iは、全項目の平均値が、5.1ポイントから4.4ポイントへ変容している。英語力の低さを実感し、交流によって自分の課題が発見できた。海外の人とずっと交流がしたいので英語の学習に力をいれたいと話していた。生徒たちは、異なる言

語と文化を持つ友人と交流する難しさを通じて、成長を遂げていることが分かった。

4.4 半構造化面接の結果

半構造化面接の分析結果を検討する。研究課題に沿って、まず、異文化間能力を構成する要素間の関係について、その後、異文化間能力が循環して、実際に交流を成立させていく様相について述べる。

第一段階の演繹的コーディングでは、生徒の意味世界が理解できる量に切片化し合計81個を抽出した。同じ生徒のインタビューに、同じ内容が重複して存在した場合は、その中の一つのみを抽出した。81個のデータは、台湾の生徒との「人と人との関わり」を話している場面のみを切り出した。どんな意味を持つかが分かる程度に広く切り出したため、異文化間能力の要素が重複して含まれていることが多かった。その内訳の個数は、「態度」が37、「知識と理解」が27、「スキル」が64、「内面に関する成果」が25、「行動に関する成果」が8であった。「内面に関する成果」と「行動に関する成果」には、内面と行動の変容を促進させる、「スキル」などの要素も一緒に含まれている傾向があった。「評価(分析、解釈、関連付け)」は、その示す意味からCTと考えることができる。前述した、

Esen (2021)²²⁾ や Khatami (2015)¹⁹⁾ の研究結果のように、CT が異文化間能力を構成する複数の要素と密接に関係していた。また、ディアドルフが指摘したように、CT が重要な働きをしていた。これらの結果から、「異文化間能力」の要素が循環する様相は、実際の交流場面にも適用できることが確認された。以下に、プロセスモデル上で日台の生徒の交流が深まっていく様子を、CT の役割に注目しながら、交流の各段階に沿って考察する。

【最初の出会（観察と傾聴）】

まず、交流は、互いの情報を収集することによって、始まる。この段階で使用される能力は、「スキル」要素の「聴く」と「観察する」に集約されることが分かった。どの生徒も、画面上から限られた情報を収集し相手进行评估し、どのようにコミュニケーションを発展させていくか試行錯誤していた。その際、相手からどのように見られているのか、または、相手はどのように、自分を評価しているのかを CT を活用して判断する様子が見られた。

生徒 J が、「やっぱり、印象って大事じゃないですか。実際会ってないし画面越しの印象だから、……（中略）その場を盛り上げたりとか、自分の英語をちゃんとはっきり言って伝わるようにするとか、そういうのが大事なのかなと思います」と話していた。生徒 G は、「笑顔で話しかけるって本当に大切だし、なんか特にその言語がちょっと違う人たちからしたら、そういう表情とか、その相手の心とかを知る要素として本当に大切になってくるんだなと思いました」。このように、CT を活用しながら、相手の言動をよく観察する。相手が今どんな気持ちを抱いているのか、自分に対して好意を持っているのかなどを判断し、その判断によって行動を変化させていた。この流れが「行動に関する成果」と捉えることができる。

【関係を深めるための CT】

次に「行動に関する成果」を積極的に高めようと、CT を活用する場面を捉えることができた。自文化や自分との共通点や類似点を探すが、相手に対しての安心感を高め心理的な距離感を縮めていることが分かった。

この段階の様子について生徒 A は、「台湾の人、結構日本のアニメとか漫画とか好きだなんていうのがあったり、プレゼントあげて日本からのプレゼント喜

んだり、あっちからのプレゼントもしっかり喜べるものだったり。うん。なんか結構好みとかは似てるのになって思いました」と表現している。このように、互いの共通点を探すことは話題の提供につながり、良好な関係性を作る第一歩であると言える。

【関係性の進展（内面の変容）】

ある程度の関係性を築くことのできた次の段階は、「行動に関する成果」が認められた。まず、異文化間交流の場での「内面に関する成果」について示す。

生徒 E は、台湾へ旅行した経験を持つが、今回の交流でその時に持っていた台湾への印象が変化し、さらに、文化を相対的な視点から捉える考え方を身に付けた。まず、台湾の人に対して、印象が変化したことを以下のように表現した。「印象がめっちゃ汚かったと言ったらあれなんですけど、お菓子の食べくずみたいなとかが道路や電車やバスに乗ったときに、……（中略）ん、そこまで気にする必要なかったのかなって今思っていて」そして、CT を活用してその変化に至った様子については、「台湾が、全部が全部そういうわけじゃないし、観光地に行ったら、なんか台湾の人が落としたとか、観光に来た人が落としたかとかかわかんないから」と分析している。さらに、この段階の考えを発展させ、「違う国の人だから駄目だとか、同じ国の人だからいいっていうのではなくて、国とか環境とかそういうのをとっぱらって、人として対一みたいな同じ土俵に立ってっていうか、……（中略）、年上だから絶対敬語で敬わなきゃいけないとか、そういうことじゃなくて、そういう要素じゃなくて、内面的っていうか、その人自身を尊重するみたいな」と表現し、次回の台湾旅行では、前回敬遠していた台湾料理を食べてみたいと言った。顔の見える対一の交流では、その文化に対して抱いていたステレオタイプや偏見を緩和させただけでなく、文化全般に対する受容の態度も成長させた。

【行動化】

当初、「行動に関する成果」は、異文化間コミュニケーションの場面で、異文化に対応するスキルを使うことと捉えていた。しかし、今回のオンライン交流で注目したいのは、その成果を日常生活に応用する姿である。

生徒 H は、「こっちが理解して、反応したら、あっちも喜んでくれるんだっていうことを多分学んだんで」と、まず相手への理解が相手を喜ばせることにつ

ながるという、誰もが感じる人とのつながりの大切さに気づき、その後、「普段の授業でもノートを取るときに集中とかしちゃうんですけど、先生の話聞きながら集中するとか、先生の話を理解しようとしながら聞くみたいな、そのことばの本質を理解するというか」、交流後の気づきの後は、これまで何気なく聞いていた、授業中の先生の話が理解できるように、積極的に聞くようになったと話した。自分に起きた変化についてさらに詳しく話している。理科の授業の学習の様子については、「普段、温帯低気圧って言うんだみたいな、そこだけで終わってたんですけど、温帯低気圧は、こうやってこうやってこうなるからこうなんだ、みたいな、その仕組みとかもちゃんと頭の中で繋げながら、話を聞きました」と話した。日常生活での「行動の成果」については、生徒 C、E、G もそれぞれの日常の場面において交流から学んだことを生かしていた。異文化間交流の教育的効果が日常にまで及ぶことが明らかになった。

生徒 B は、異文化間交流の理想の姿について次のように表現している。「普通に学校で友達と接しているみたいに接することかなって」また生徒 G は、「普通のクラスの友達みたいな感じの感覚」という表現を使っている。これらの生徒は、異文化と自分との距離感が近くなり、日常レベルのことと同じ次元にまで変容させることが、理想だと考えていた。ここでは、生徒が異文化間の差異を理解する次元が、一段高いレベルに変化していると考えられる。

5 学校教育への適用の可能性

本研究の結果として特筆すべき点は、日常生活における「行動」の変容である。これは、前節でも述べた、異文化交流の循環効果の一環として、ディアドルフの概念では十分に引き上げられていない点である。日本人同士では、当たり前の事とされていたことが、異文化交流という特別な場面が設定されたことで、そこに改めて気づきが発生したのである。普段の環境では気づきにくい重要なスキルや態度を強化する機会となったのだ。日本の学校教育は単一文化と言語の影響が大きい（奥西・谷口、2020）¹⁾、異なる考えを持つ人々と接触する機会は貴重である。さらに、その効果が、日常生活に及ぶとすれば、現在の教育環境を向上させるためにも、異文化間交流の導入を検討すべき

であろう。

具体的な教育への適用について、以下にポイントを示したい。第一に、どのような異文化間教育においても土台とする「態度」の育成について、第二に、CTが異文化間交流で果たす役割の重要性についてである。

第一に、他者に対する「態度」の大切さは、異文化間に限らず、人間社会において共通する認識である。異文化交流のために、望ましい「態度」を育む特別な何かを設定するのではなく、通常の学校教育の教育課程を通して育まれていくものである。確かに、このような交流は、お互いに母語以外の外国語を駆使して意思の疎通を図る必要があり、難易度の高い交流であることは否定できない。だからこそ、普段の学校生活で他者を敬う姿勢や態度が育っているかどうか、交流の鍵となる。具体的には、オンライン交流では、相手との相互のやりとりが必要とされるコミュニケーションの要素は、かなり限定される。元気な挨拶、返事、感謝の言葉、話をしっかり聞いていると示す態度、相手の名前を覚えるなどの基本的な言動が、交流の場面で意識して意図的に使えるかどうか、関係を構築するための大切な態度である。本研究に参加した生徒に、「異文化の人と交流する上で最も大切なことは何ですか」という質問をしたところ、全員が「尊重」「一対一での同じ土俵で同じ立場から話し合うこと」「礼儀」などを挙げた。これらは、ディアドルフの交流の土台となっている「態度」に該当する。日常の学校生活で、相手を一人の人間として尊重する姿勢があれば、有意義な異文化間交流が可能になると考えられる。

第二に、オンライン交流において、CTの視点をいかに教育に組み込むかを考える。CTは、学習指導要領では、考えるための技法として、「順序つけ」「分類」「理由付け」「具体化」「構造化」などと様々な種類が提示されている。中学生の発達段階におけるオンライン交流の文脈では、CTの比較的簡単なスキルである「比較」を起点にし、その後ディアドルフが示した、「分析」「解釈」「関連」へとつなげる方略が有効的であると考えられる。生徒が類似点を発見した際には、交流相手への安心や親しみを感ずる良好な関係へ発展する。一方で、生徒が交流相手との違いに注目した場合は、指導者の積極的な介入が必要となる。文化の差異によって、学習目的に合う適切な交流が、成立しなくなるような場面も考えられるからである。しかし、最

も、異文化間交流で必要とされる、「多視点」、「受容」、「保留」といったCTを育むことができるのは、そういった場面においてであろう。文化の差異をどう考えたのかを、相手に質問し、お互いの思いや考えを確認させることが状況を変化させ、相手への理解を促すことができる。また、相手の習慣などの知識を持つことが、良好な関係構築につながるという初期段階の学習からさらに進展させるには、異なる文化の背景について理解を深めさせ、プロセスモデルの「深い文化への知識」レベルに達することが必要である。

最後に、オンラインの特性として、一部のやりとりが強調されて伝わる可能性があることに留意したい。台湾の生徒が書いた事後の自由記述アンケートから分かったことである。台湾の生徒全員が、日本の生徒の印象として「とても礼儀正しい」という画一的な見方を示した。これは、日本の生徒がオンラインの特性を補おうと、意図的に明確なあいさつや感謝の気持ちを伝えようとした結果であった。オンラインでは、一つの側面が強調されて、その他の情報が隠れてしまう可能性もある。このように強調された側面が、その国やその国の人々に対して、ステレオタイプを助長させる可能性にも注意が必要である。対一の顔の見えるオンライン交流は、ステレオタイプや偏見を緩和する効果がある一方、逆の作用も生じることがあることを認識する必要がある。

6 結語と今後の課題

本稿は、日本の中学2年生を対象に、異文化間能力がどのように発展していくのかを、ディアドルフのプロセスモデルを枠組みとして探り、異文化への態度が基盤となり、CTが異文化間能力を引き上げる鍵となっていることを明らかにした。今後の課題を以下に示す。第一に、日本の中学生の視点の一方向からの異文化に焦点を当てたため、台湾側の変容について調査できなかったことが課題として残った。今後は同じ活動をして両者の変容について比較調査をしたい。第二に、「2018 PISA グローバル版」のアンケート結果によると、本集団は、OECDの27か国と比較した時、最も高いポイントであることが分かっている。比較対象となる他の中学生の文化的多様性・寛容性に対する評価がないため、本研究の結果を日本の他中学校の教育に一般化できるかどうかを検討することが必要

である。さらに、今回は、英語力の習熟度や英語の好き嫌いなどが交流に与える影響については、研究の範囲外であった。意思疎通の鍵となる英語力も含めた、包括的な異文化間能力の検討が望まれる。

注

- [1] 文部科学省が毎年実施している「英語教育実施状況調査」によると、異文化交流のためのICTの活用度は低い。遠隔地の生徒等と英語で話をして交流する活動を実施した公立中学校の数は、GIGAスクール構想実現の前の令和元年が3.4%、実現後の令和3年度が8.4%、令和4年度が11.2%である。
- [2] コロナ禍の令和2年、GIGAスクール構想の戦略が前倒しで達成した。その際、全国の多くの学校では、教育向けプラットフォームとしてgoogle社のGoogle Workspace for Educationを採用した。
- [3] Padletは、オンライン上で使える教育用掲示板ツールである。ひとつの画面を共有して、文字を書いたり写真を貼り付けたりでき、グループワークやアイデアを出し合う活動などに活用される。
- [4] 『マイクロプラスチックストーリー 〜ぼくらが作る2050年〜』は、ニューヨーク・ブルックリンの小学生在がプラスチック汚染問題に立ち上がり、解決に向かってアクションを広げていく2年間を追った、2021年のドキュメンタリー映画である。<https://www.microplasticstory.org/>
- [5] Nottaは、音声や動画ファイルをアップロードしテキストデータを生成するAIツールである。リアルタイムで文字起こしが可能であり、会議資料の作成やインタビューの書き起こしなどに利用されている。

引用・参考文献

- 1) 奥西有理, 谷口弘一. (2020). 21世紀に求められる資質能力とPISA調査による測定: PISA2018 グローバル・コンピテンスの概念と測定を中心として. 岡山理科大学紀要, 55, 129-136. <https://ous.repo.nii.ac.jp/records/2306>
- 2) 文部科学省. (2023). 次期教育振興基本計画について (答申) https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_soseisk02-000028073_1.pdf
- 3) 斎藤兆史, 鳥飼玖美子, 大津由紀雄, 江利川春雄, 野村昌司, 養老孟司. (2016). 「グローバル人材育成」

- の英語教育を問う。ひつじ書房。
- 4) 中川久美子, 抱井尚子. (2020). グローバル系学部学のグローバルキャリア志向とその変容プロセス: TEAによる質的研究主導型混合研究法を用いて. 青山国際政経論集, 105, 55-98. <https://doi.org/10.34321/21625>
 - 5) 竹内 愛. (2012). 「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究. 共愛学園前橋国際大学論集 12, 105-112. <https://doi.org/10.34443/00000115>
 - 6) 西山教行, 大木 充. (2019). グローバル化のなかの異文化間教育: 異文化間能力の考察と文脈化の試み. 明石書店.
 - 7) UNESCO. (2013). *Inrercultural Competence conceptional operational framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
 - 8) 塘利枝子. (2017). 発達心理学から見た異文化間能力—発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて—. 異文化間教育, 45, 49-64. https://doi.org/10.34347/iesj.45.0_49
 - 9) 松本佳穂子. (2019). ヨーロッパの異文化理解教育から学べること: 実践研究を踏まえて. 異文化交流 19, 137-150. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1520290884406168960>
 - 10) 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編 平成 29 年 7 月. 東山書房
 - 11) Fantini, A.E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
 - 12) 西岡麻衣子, 八島智子. (2018). 異文化間能力の変容から見る異文化間協働学習の教育的効果—接触仮説とその発展理論の可能性—. 異文化間教育, 47, 100-115.
 - 13) Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
 - 14) Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publication.
 - 15) 冨田祐一, リン・パーメンター. (2006). クリティカルに異文化を読み解く (クリティカル・シンキングと教育: 日本の教育を再構築する pp. 164-193) 世界思想社.
 - 16) Ennis, R.H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612. <https://www.jstor.org/stable/20197828>
 - 17) Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y.E. Kim (Ed.), *(International encyclopedia of intercultural communication* pp. 218-237) : Wiley
 - 18) 山本志都, 丹野 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. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1050282812521374080>
 - 19) Khatami, M. (2015). Critical thinking & intercultural communication in learning environments. *Enjoy Teaching Journal*, 4(3), 1-12
 - 20) Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
 - 21) Honey, P. (2004). Critical thinking questionnaire. <http://www.PeterHoney.com>
 - 22) Esen, M. (2021). Critical Thinking and Intercultural Competence: Review, Use, and Classification of the 21st Century Skills. in *Intercultural EFL Education. International Journal of English Language Teaching*. 8(1). <https://doi:110.5430/ijelt.b8n1p23>
 - 23) 多田孝志. (2016). 多文化社会における人材の育成. (異文化間教育のフロンティア. 異文化間教育学体系 第4巻 多文化社会における人材の育成, pp. 165-178). 明石書店.
 - 24) 岸磨貴子. (2016). ICTを活用した新たな実践の試み (異文化間教育のフロンティア. 異文化間教育学体系 第4巻. pp. 132-148). 明石書店.
 - 25) OECD. (2020). *PISA 2018 Results(Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, . PISA, OECD Publishing <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
 - 26) Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL Context. Dörnyesi, Z. and Ushioda, E. (Eds.) (Motivation, Language Identity and the L2 self pp. 144-163). *Multilingual*

Matters.

- 27) 八島智子. (2004). 外国語コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点. 関西大学出版部.
- 28) Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House Publishers. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA01036641>
- 29) Facione, P.A (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://www.academia.edu/5903870/>
- 30) 西村洋一. (2013). 小・中・高校生における英語学の動機づけ—国際的志向性を用いた検討. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 6, 161–171.
- 31) 物井尚子. (2015). 日本人児童の WTC モデルの構築—質問紙調査からみえてくるもの—. 日本児童英語教育学会 研究紀要, 34, 1–20.
- 32) 青山拓実. (2022). 中学生の英語学習動機の特徴：学年間の比較による横断的分析. 言語文化共同研究プロジェクト 2021, 30–39.
- 33) 佐藤郁哉. (2008). 質的データ分析法：原理・方法・実践. 新曜社.

受付日 2024 年 1 月 31 日、受理日 2024 年 6 月 15 日

実践報告

地方の公立専門高校におけるグローバル人材育成の試み (インドの高校生とのオンライン交流を通して)

赤木 綾香^A

An Attempt to Globalize the Students in a Prefectural Vocational High School in a Rural Area (Online Exchange with Students in India)

Ayaka AKAGI^A

Abstract: The aim of this paper is to examine the influence of online exchange between Japanese high school students and Indian high school students. The number of foreign workers in Japan is increasing. Students in a vocational high school will definitely work with them after graduation. If high school students foster positive attitudes towards acceptance of foreigners, they will be able to work and cooperate with them. In order to achieve this goal, we should give them chances to communicate with foreign people while they are at school. The students had an online interaction with students in India. Before meeting them, the students were excited, but at the same time, nervous and worried. Although some difficulties, they enjoyed meeting and talking with them and became motivated to study English and learn other cultures. They came to aware that people in India are not alien but the same as themselves, human beings. Through this exercise, it is obvious that having positive interaction with foreigners leads positive image and attitudes towards foreign people.

Keywords: High School Students, Online Exchange, Communication, Globalization

キーワード：高校生、オンライン交流、コミュニケーション、グローバル化

1 はじめに

1.1 地域の概要

グローバル化が進展し、人口最少である T 県のような地方都市でも外国人を目にすることは特別ではなくなった。県内に暮らす外国人は増加の一途をたどり、2022 年現在、4,970 人の外国人が在住し、県人口の 0.9% を占めるようになった¹⁾。特にアジア圏との人的交流は活発になり、製造業、小売業などでベトナムやネパールなど東南アジア以西のアジア圏からの技能実習生が増加している。永吉 (2011) によるとニューカマーを中心とした外国籍者は技能実習生として低技能職に集中し、不安定就労部門をまかなっているが、研修・技能実習制度は定住を前提としていないため、労働市場の分断は維持され、日本人の外国人に対する

否定的な感情も維持される可能性がある。そして研修生や技能実習生の割合が高い T 県においては労働市場の分断の程度が高く、外国籍者が日本国籍者の約 2 倍以上、低技能職につきやすくなっていると指摘している。そして労働市場の分断状況が強い地域ほど排外意識が強いという傾向があるとする²⁾。また、額賀 (2003)、大槻 (2006) はマニュアル職労働者は外国人と労働市場で競合するため、また中・初等学歴者は高等学歴者よりも外国人との接触経験が少ないため、強い排外意識を示す傾向があることを示した^{3,4)}。

2023 年 9 月の共同通信によると全国の 86% の自治体が、地域を存続させるためには外国人材受け入れを推進する必要があると回答しており⁵⁾、今後ますます地域のグローバル化が進展することは必至である。急増する外国人と協働し、多文化共生社会を実現するために異文化を受容する有効な手立てを探る必要があ

A：島根大学教職大学院

る。多くの専門高校の生徒は卒業後、地域を担う主体となるため、彼らがグローバルな視点を獲得すれば地域の多文化共生社会実現に寄与する。したがって、そのような視点を持った人材を育成するための教育活動の検討が必要である。

1.2 実践校におけるインドとのオンライン交流の意義

専門高校である T 県立 S 高等学校の生徒は卒業後、例年約 7 割が就職し、そのうちの 7 割は地元企業のマニュアル職労働者となる。彼らは労働市場の分断の程度が高い T 県で、マニュアル職労働に就く中等学歴者となり、強い排外意識を持ちやすい要素を兼ね備えている可能性がある。

一方で、永吉（2011）は若年者ほど、外国人との交流機会があるほど、排外意識が弱くなる傾向にあることを明らかにしている²⁾。さらに、外国籍者と日本国籍者の間に接触がある場合、外集団に対する知識が増し、不安感が低下するため、外集団に対する脅威の認識が弱まることから、排外意識は抑制される。そのため、外国人との交流経験には排外意識を低下させる効果があると述べている⁶⁾。

外国人労働者の受け入れ拡大に伴って、卒業後、地元で就職する生徒たちが職場や地域で彼らと共に社会で生きていくことは自明であり、異質なものを排除しない姿勢の涵養が求められる。生徒がグローバルな視点を獲得し、排外意識を低下させるために、高校生のうちに異文化を背景に持つ他者と接触し、受容する素地を涵養することは有用だと考えられる。

これから社会に出る生徒に異文化を持つ他者と共生する態度を教育でいかに養うかは重大な課題であり、文部科学省は高校生の国際教育について留学やスーパーグローバルハイスクール（SGH）の推進⁷⁾、国際バカロレアの導入支援等を掲げている⁸⁾。しかし、小川・姜（2019）は例えば 2014 年度から始まった SGH は「グローバル・リーダー」に育てるリーダーシップ教育に主眼を置いたため、教育対象は一部の指定校の生徒に限定されるが、同一なグローバル社会を生きていく次世代を育成することには相違はなく、むしろ、グローバル社会の一員としての基本的な資質・能力の育成の方が、リーダーシップ教育より優先されるべきではないかと一般高校での教育の重要性を指摘する⁹⁾。地域の安定のため、大学教育を受けずに地元で

就職する生徒もグローバルな視点を養う教育が必要だと考えられる。

実践校が位置する T 県西部と S 県東部にまたがる中海・大山圏域はインド南部ケララ州と経済交流を図っており、現在インド出身の IT 技術者が圏域内でインターンシップを体験したり、高度人材として就労したりしている。一方、教育交流では南アジア地域は対象となっておらず、T 県の多くの高校生にとってインドはなじみがある地域とは言えない。2021 年、筆者が（公財）ユネスコ・アジア文化センターのインド教職員招へいプログラムに参加したのを機に、2022 年にインドの高校とオンライン交流を持つ機会を得た。本稿は T 県の専門高校で学ぶ高校生にとって未知であるインドに暮らす高校生との交流体験をもとに、異文化に接した際の生徒の変容についての実践報告である。

この交流を通して、生徒は交流相手のみならず、地域の外国人の存在に関心を持ち、背景事情を理解する契機となり得る。実際に顔の見える交流を持つことは生徒の英語学習意欲の向上につながると同時に、外国人や異文化をより身近に捉えられ、共生に向けた前向きな姿勢につながる可能性がある。

本稿では、彼らが行ったオンライン交流を通して、英語を使ってコミュニケーションを図ることで彼らの英語学習に対する姿勢はどう変化するか、また、インドに対してどのようなイメージを形成するのか、異質な他者への態度にどのような変化が生まれるのか、という 3 点を検討することを目的とする。

2 実践校の概要

実践校は海洋科、食品・ビジネス科、電気電子科、機械科、福祉科の 5 学科を持つ公立の専門高校である。2022 年度は 1 年次 94 名、2 年次 105 名、3 年次 105 名、計 304 名の生徒が在籍し、定員充足率は約 50%であった。多くは小・中学校時代に学習における成功体験を持っておらず、学び直しが必要な生徒も少なくない。中学校までの基礎が定着していない上に、家庭学習の習慣がないため、学力は高いとは言えない。学習が困難な集団ではあるが、概ね落ち着いて授業に臨んでいる。特別な支援を必要とする生徒も多く、国語・数学・英語の授業は少人数制で一人一人に目を配れるよう配慮されている。英語については、b

とdの区別がつかなかったり、be動詞が主語に呼応した正しいものを選べなかったりする生徒が目立つ。基本的な語彙も身につけておらず、三単現を使えたりする生徒は全体の3分の1程度である。コーラスリーディングはできるが、音声と文字がつかない生徒が散見される。自力で英文を理解できる生徒は半数に満たず、知っている単語を手掛かりに日本語を創造する場面がしばしば見られる。英語は苦手だと口にする生徒が多く、英語学習に対して抵抗感が強い生徒層ではあるが、英語を使ったコミュニケーション体験を持たせ、異文化理解を促進させようと、英語科でさまざまな外国人との接触機会を設けた。国際交流員を招聘した際は強く関心を示し、廊下で声をかけるなど積極的に交流を持とうとする姿勢があり、外国人や異文化に対しては抵抗感より興味の方が優勢であることが観察からうかがえる。

3 オンライン交流実践の方法

3.1 交流方法

3.1.1 日時

2022年6月6日から6月10日にかけて各クラス1回から3回の交流を行った。

3.1.2 場所

実践校 普通教室

3.1.3 時間

英語コミュニケーションⅠ（1年生）及び英語表現Ⅰ（2年生）の授業（50分）

3.1.4 使用機器

タブレットを使用し、適宜各教室設置のパソコンとプロジェクターも使用した。ヘッドフォン、スピーカー、マイクロフォン等の補助機器の使用はない。オンライン会議ツール（zoom 無料版）を利用した。

3.1.5 参加者

対象は2022年度にT県立S高等学校で英語コミュニケーションⅠ（3単位）を履修した1年生43名：海洋科11名（男子11、女子0）、機械科10名（男子9、女子1）、福祉科22名（男子7、女子15）、英語表現Ⅰ（3単位）を履修した2年生33名：食品・

ビジネス科16名（男子5、女子11）、機械科17名（男子17、女子0）である。英語コミュニケーションⅠは『VISTA English CommunicationⅠ』（三省堂）、英語表現Ⅰは『SELECT English ExpressionⅠ』（三省堂）という初級レベルの教科書を用い、隔週で（6時間の内1時間）ALTとのティームティーチングがある。多くの生徒は英語に苦手意識を持つが、授業には前向きに取り組んでいる。

インド側参加者は（公財）ユネスコ・アジア文化センターを通して交流を希望したインド・デリーパブリックスクールの生徒27名である。英語ミディアムの進学校の生徒であり、日本のアニメをきっかけに日本語や日本文化に興味を持つ希望者が参加した。インドと日本の時差は3時間30分あるが、6月は夏休みのため日本側の時間に合わせて自宅から参加した。

3.1.6 交流にあたっての指示

日本人の生徒にはなるべく大きな声でゆっくりと話すこと、そして質問をする際はできるだけ質問を覚え、ワークシートではなくカメラを見て話すことを指示した。また、両校の生徒にそれぞれの文化を紹介する3択クイズを作るよう指示した。

3.2 交流内容

全員で顔合わせをした後、ブレイクアウトルームで小グループに分かれて交流を行った。日本人生徒は地図を見せながらT県を紹介したり、自分たちが所属している専門科の実習について説明したりした（図1）。インドからはパワーポイントを使って食事や文化、世界遺産などについて説明があった（図2）。両校の生徒は興味深そうに聞き、クイズを交えてお互いの文化や学校生活について学んだ。また日本のアニメなど共通の話題で盛り上がったグループもあり、生徒の笑い声が聞かれ、

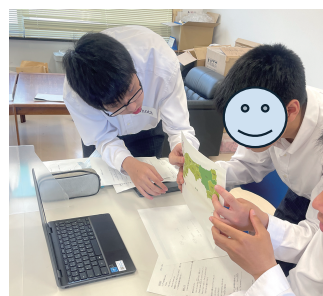


図1 生徒がT県を説明する様子



図2 交流の様子

歓声が上がることもあった。日本人生徒はインドの高校生が流暢に英語を話すこと、プレゼンテーションを難なく行うことに驚いていた。最後は両校の生徒が感想を述べ、インドからダンス、日本から空手の披露があり、また会おうと約束して閉会した。接続がうまくいかないこともあったが、授業後、生徒からは「楽しかった」、「またやりたい」、「英語をもっと理解したい」、「もっと交流を深めたい」という声が聞かれた。

4 質問紙調査による分析

交流前後の授業で参加生徒全員を対象に質問紙調査を行った。調査方法は A4 用紙 1 枚の質問紙で事前・事後調査とも 4 件法の質問（4：とてもそう思う、3：そう思う、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない）と自由記述の質問を行った。生徒の回答から彼らの学び、変容を分析したい。

4.1 交流前調査（回答数 72）

交流の前時の授業で図3の質問紙による調査を行った。評価にはかかわらないことを伝えた上で、4件法の質問には自分の考えに近いものを選択し、自由記述については率直に書くよう口頭で指示した。

交流前アンケート

☆インドとの交流について

1. インドの人との交流が楽しみである。

とてもそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	3	2	1

2. インドの人との交流が不安である。

とてもそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	3	2	1

3. インド（国・文化・人）のイメージを単語で表しなさい。

()

4. 交流でどんなことを聞いてみたいですか？

()

5. 交流に際して、不安なことがあれば書いてください。

()

図3 交流前アンケート

事前調査ではインドとの交流について、表1と図4で示すとおり、87.5%の生徒が楽しみにしていると同時に、61.1%が不安を感じており、不安ながらも楽しみにしている様子がうかがえた。交流に際して、不安なことを自由記述させたところ、「うまく英語でやりとりできるか不安」と言語の壁を挙げた生徒が3割以上であった。また、「人の顔を見て話すのが無理」「気まづくなるのでは」など相手が誰であれ、人とのコミュニケーション自体に不安を持つ生徒も散見された。交流に際して言語が一番の障壁になっていることは明らかだが、さらに普段から人間関係に苦手意識を持つ生徒は自分のコミュニケーションスキルが原因で場が盛り下がるのを心配していた。一方で「言葉が伝わらなくてもごり押しで行きたい」など、楽観的に構えている生徒も見られた。

表1 事前アンケートの回答分布

	とても そう思う (人)	そう思う (人)	あまり そう思わ ない (人)	全くそう 思わない (人)
楽しみだ	32	31	7	2
不安だ	22	22	13	15

「楽しみだ」(とても) そう思う 87.5%

「不安だ」 (とても) そう思う 61.1%

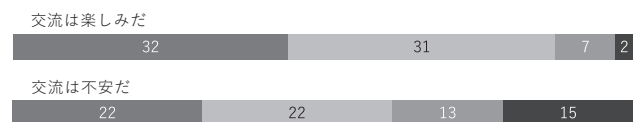


図 4 事前アンケート結果グラフ

交流相手に聞きたい内容については、マナーなどその国独特の文化・生活・伝統・慣習が17人、有名な場所・建物15人、食べ物14人、その他、日常生活/学校生活、高校生で流行っていること、好きなこと/もの(アニメ、曲)などに関心が集まった。

インド（人）のイメージは、山陰地方にもインド料理店は多くあるためか、カレー/ナンを挙げた生徒が8割以上おり、カレーを食べる、手でご飯を食べる、と食に関するものが目立った。また、数学が得意、コンピュータ/情報技術、頭がいい、というIT大国をイメージする単語、宗教、神聖、頭でものを運んでいる、裸足、象、サリーなど後進的でエスニックなイメージを持つ単語も見られた。その他、元気・陽気、優しく

う、など性格に関するもの、暑い、世界遺産、人口が多い、などが続いた。多くの生徒にとってインドは普段あまり接点を感じない地域であり、当然ながらメディアで見聞きする限られた情報と知識でイメージが構成され、交流前はカレーとエスニックなものというイメージを持つ生徒が圧倒的に多かった。

4.2 交流後調査（回答数 73）

交流直後の授業で、図 5 の質問紙で振り返りを行った。事前調査と同様、評価にはかかわらないことを伝えた上で、4 件法の質問には自分の考えに近いものを選択し、自由記述については思うままに書くよう口頭で指示した。

交流を終えて・・・

交流は

1. 楽しかった

とてもそう思う 4

そう思う 3

あまりそう思わない 2

全くそう思わない 1

(理由)

2. 辛かった

とてもそう思う 4

そう思う 3

あまりそう思わない 2

全くそう思わない 1

(理由)

3. またやりたい

とてもそう思う 4

そう思う 3

あまりそう思わない 2

全くそう思わない 1

(理由)

4. いろいろと困ったことがあったと思いますが、どんなことがあったか具体的に教えてください。

()

5. 次回の交流に向けて、どんな準備をしておきたいですか？具体的に教えてください。

()

6. 交流の感想を、どんなことでも！

.....

.....

図 5 振り返りシート

交流後の振り返りについて、図 5 の 1～3 の 4 件法の質問に対する回答については表 2 及び図 6 のとおりとなった。

交流が楽しかったかどうかに関しては、ポジティブ

表 2 振り返りシートの回答分布

	とても そう思う (人)	そう思う (人)	あまり そう思わ ない (人)	全くそう 思わない (人)
楽しかった	42	24	5	2
辛かった	6	18	14	35
またしたい	43	17	11	2

「楽しかった」(とても) そう思う 90.4%
「辛かった」 (とても) そう思う 32.9%
「またしたい」(とても) そう思う 82.2%

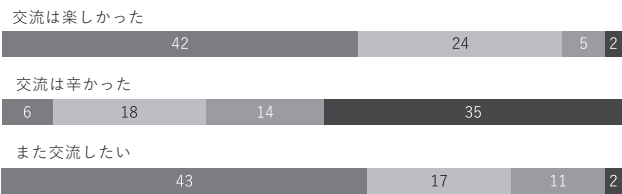


図 6 振り返りシート結果グラフ

な反応が 9 割を超えた。事前調査から言葉の壁は明らかになっていたため、交流が辛かったかどうかを尋ねたところ、「楽しかった (ので辛くない)」といった記述が多く見られた。「辛かった」と答えた生徒は 4.2.5 で述べるように、交流そのものではなくグループや自身に関する課題があった。

問 1 から問 6 の記述部分について、英語教育研究者と筆者で KJ 法を用いて整理、分類を行った。その結果、「英語」、「交流体験」、「ICT」、「異文化理解」、「人間関係・コミュニケーションの課題」という 5 つのカテゴリーに生徒の意識が集中していることがわかった (表 3)。なお、「英語」に関しては伝わった「達成感」、伝わらなかった「後悔」、後悔をもとに向上したいという「動機づけ」に明確に分類されたため細分化した。また、同一生徒が複数カテゴリーに言及する場合や異なる質問に重複する内容を回答した場合はそれぞれ分けてカウントしている。各カテゴリーについて生徒の達成感と課題を分析する。

4.2.1 英語

英語に関してほとんどの生徒が何らかの言及をしていた。交流の際、困ったこと (問 4) については、「英語がわからなかった/難しかった」と、言葉の壁を越えられなかったことを悔やむ声が多く見られた。しかし、それらの生徒も問 1 の 4 件法の質問に「楽しかった」と回答し、流暢には話せないながらも「質問をた

表3 交流についての自由記述のまとめ

カテゴリ	問1の 記述数	問2の 記述数	問3の 記述数	問4の 記述数	問5の 記述数	問6の 記述数	計		記述内容の一部
英語 1) 達成感	9	7	0	2	0	4	22	172	時間はかかったけど英語で会話出来た 言葉が通じたとき嬉しかった 言葉の壁を超えることができた
2) 後悔	6	27	1	30	0	19	83		相手が一生懸命話してくれたのに上手に返せなくて申し訳なかった もう少し英語を聞き取れたらよかった 楽しかったけど英語がわからなくて気まずかった
3) 動機づけ	1	0	12	0	51	3	67		もっと英語を話せるようになりたい 翻訳ツールを使わなくても会話できるようになりたい 英語のフレーズをはっきり言えるように練習したい
交流体験	34	20	47	0	11	45	157	157	もっと会話して友達になりたい 外国の人と関わることなんてないから、話すだけで楽しかった インドの人との交流は普段経験できないことで新鮮だった
ICT	2	7	0	41	12	4	66	66	タイムラグがあった 画面が止まったりした 今回はできなかった PPT の準備をした
異文化理解	14	0	2	3	3	22	44	44	インドの学校や文化について知れてよかった インドのことを自主的に調べたい ヒンディー語も少し勉強しておこうと思いました
人間関係・コミュニケーションの課題	3	7	8	5	3	5	31	31	特定の人ばかりが盛り上がっていた インド人はよかったが、教室の雰囲気が少し苦しい感じだった 顔を見せるのが苦手

くさんできた」、「相手が文字を紙に書いてくれたのでわかりやすかった」と前向きにとらえていた。「緊張したけど、なんとか英語で会話できて楽しかった」という内容を記述した生徒が22人おり、「伝わらないこともあったけど、どうにかして伝えようとするのがおもしろかった」と英語の難しさを感じながらも英語によるコミュニケーションを楽しんだ。そして「もっと英語を話せるようになりたい」、「翻訳ツールをあまり使わずに会話できるようになりたい」、「スムーズに進められるように話す内容や質問をあらかじめ英文にしておきたい」など、伝わらなかった後悔から英語学習意欲につながったことが見てとれた。

4.2.2 交流体験

生徒は今回、初めてインドの人との交流を体験したが、国に関わらず「初めて外国の人と関わり、話すだけで楽しかった」という生徒も14人おり、初めての交流体験を楽しんだ。そして「インドの人と交流なんて滅多にないから思い出に残った」「貴重な経験だった」、「インドの人と笑顔で交流できた」など言葉の壁を感じつつも交流が持てたことに興奮を覚えていた。

そして交流の「時間短すぎた」と集中していた様子が見られ、「次はもっとたくさん話したい」、「今回は上手に交流できなかったのでこの反省を生かして次はより深い交流ができると思う」、「次はもっと準備して取り組みたい」と盛り上がり、「また交流したい」と多くの生徒が再会に意欲的な姿勢を見せた。

4.2.3 ICT

ICTによるトラブルは大きな課題であり、「相手の声が聞こえなかった」、「接続が悪く会話できなかった」、「画面が止まった/映らなかった」等があり、「トラブルで話の内容が頭に入ってこなかった」と話した生徒があった。「話自体は面白かったけどタイムラグがある」と交流は楽しいけれども、その間 ICT 機器による問題に悩まされた生徒も多く、GIGA スクールの実現に向けて学校の通信環境の改善が求められる。交流にあたっては「翻訳ツールに助けられた」と、生徒の英語能力に加えて彼らが持つ ICT 機器を活用しながら言語の壁を越えることができたことがうかがえた。そして、使うからには「翻訳ツールをもっと上手に使いこなしたい」という意見もあった。また「相手

はスライドを使っていてわかりやすかったので僕たちもスライドを作ってみたい」と交流相手の取り組みから刺激を受け、ICTスキル習得意欲も生まれた。

「最初にトラブルがあってあまり交流ができなくて残念でした」と機器のトラブルに生徒は心残りがあったが、不具合があったにせよ、「学校にいても離れた地域の人と交流できたのがすごいと思った」とICT機器の利点を体感した。

4.2.4 異文化理解

クイズをしたりインドの伝統ダンスや弁当を見せてもらうなどして、「インドのこと（学校、文化、食事、歴史、人）を知れて楽しかった」と答えた生徒が多く見られた。知らなかったことを知れたことに充実感を覚えるのと同時に、アニメや歌等の日本文化がインドで知られていることに驚いていた。また「相手の国の言語を練習しておきたい」と相手の文化を尊重する態度も見られた。さらに「インドだけではなく他の国の方とも交流して文化や宗教を知りたい」と異文化への関心を深めた。

4.2.5 人間関係・コミュニケーションの課題

多くの生徒が英語でコミュニケーションを図り、交流を楽しんだ一方で、一部ではあるが「辛かった」と答えた生徒もいた。記述によると「全然しゃべらしてくれん」、「ちゃんとしているのにしてないやつが文句言ってきたことに腹が立った」、「インド人はよかったが、教室の雰囲気が少し重かった」とその場の雰囲気に気まずさを覚えた生徒もあり、「もう少し雰囲気がよくなったらやりたい」と人間関係に課題があったグループも見られた。

また、グループごとの交流だったが、「顔を見せるのが苦手」、「自信がない」ために「自分が積極的に取り組もうとしなかった」、「ずっと黙ってしまった」と、自身の参加度合いが低かった生徒が一部見られた。「インドの人に悪い」、「日本の印象が悪くなる」と交流に消極的になってしまったため、コミュニケーションに課題を持つ生徒への配慮と支援が必要である。

5 考察

5.1 英語学習意欲について

質問紙の記述からは、英語がわからず、うまくやり

取りできないことを申し訳なく感じたり、積極的に会話に参加できなかったことを悔やんだりしたりする声があった。英語で話せないとしても「実物や写真を見せるなどさらにできることはあったと思う」と反省する生徒もいたが、多くの生徒がつたないながらも英語でコミュニケーションを取れた実感を持った。「英語が伝わらなくてもなんとかコミュニケーションを取れた」など教員や友人の力を借りず自力で外国人と話したことに感動し、「もっと英語を話したい」、「もっとわかるようになりたい」と学習意欲が高まった様子が見られた。

また、生徒にとって自分たちと同じ高校生が英語を流暢に話していることは大きな衝撃だった。彼らの中にインド人が英語を使うというイメージはなく、同じ高校生がなぜそんなに流暢に英語を話すのかと、交流の最中に驚きの声が何度も聞かれた。そして振り返りでは「インドの人が自分たちの話をしっかり聞いてくれたので次回は自分たちががんばりたい」、「自分たちも勉強をしないとイケない」という記述が見られ、交流相手からの刺激が英語学習意欲の向上に大きく寄与していた。

5.2 インドに対するイメージ変容

実際に交流し、顔を見て話したことで、「フレンドリーで、インドの人面白かった」など同じ高校生として交流ができ、「とても緊張したけど楽しい経験ができてよかった」という声が多く聞かれた。そして「普通の服だった」、「インドの人に無精ひげの生えている人がいた」などインドの高校生がサルワールカミーズやサリーといった民族衣装ではなく洋服を着ていたり、日本の校則では禁止されていることが容認されていたりという自分たちの持つイメージとの相違を楽しんだ。またペットを飼っていること、日本のアニメを知っていることなど、自分たちとの共通点を見つけたことで、全く未知の世界だと考えていたが、住む場所は違っても同世代の同じ人間であるという気づきがあった。このことが彼らにとっては大きな発見だったことが生徒の記述や発言から読み取れ、インドは全くの異世界だという先入観がわずかながら払拭されたことがうかがえた。

5.3 異文化に触れた生徒の変容

インドの人と交流するのは初めてだ、と知らない国の人との交流を楽しみに向かった。異文化に触れた事、相手の笑顔が見られたこと、優しさに触れたことなどの記述が目立ち、顔の見える交流を通して一人の人として親近感を持ち、なじみがなかったインドを近くに感じられ、関心が高まったことが推察された。座学の授業では消極的な生徒がいきいきと英語で話そうとしたり、自力でやりとりができて達成感を持ったりする姿が見られた。また貧しい国、途上国というイメージを持っていた生徒も少なからずいたが、インドの高校生がICT機器を使いこなし、英語でプレゼンテーションを行う姿に驚いていた。そして「次は自分たちもあんなプレゼンをしたい」とICTスキル習得意欲を示した。そして交流相手から様々な刺激を受けたことから「いろいろなことにチャレンジしていきたい」と意欲的になった生徒も見られた。オンライン交流は彼らの視野を広げる一助になったと言えよう。

6 まとめ

本稿では地方の公立専門高校の生徒のオンライン交流を通した英語学習の動機付け、インドのイメージ形成と異文化受容態度の検討を目的とした。まず専門高校に通う、英語学習意欲の低い高校生がオンラインによる外国人との交流を通して英語学習に対する動機付けをどのようなものにするかについて検討した。実際に英語を使う体験をすることで、苦手意識があり学力は高くなくとも、英語でコミュニケーションを図ることに前向きになる様子が観察されたことから、英語学習は必要だという認識を持つに至ったことが推察される。生徒の記述からもオンライン交流は英語学習の動機付けにつながることが明らかとなった。そして片言であっても自分の発した英語が通じたことは一つの成功体験となり、自尊感情の向上が期待される。

また、今まで関わりを持たなかったインド出身者との交流を通してインドの現代文化を垣間見ることができた。異なる文化背景を持っていても自分たちとの共通の話題を機に、共有する価値観を見出した。交流前は相手を異質な他者だと緊張感を持って身構えていたが、顔を見て話したことで相手への関心と友好的な雰囲気生まれ、異文化への抵抗が逡巡していく様子が見られた。インドに暮らす人が自分とは異質な他者で

はなく「普通の人」であることに気づいた。顔の見える交流は異文化理解を促進すると言える。さらに自らの消極的態度を変容させたいという意識が見られるなど、生徒の内面の変化も見られた。英語学習意欲の高まりと併せて、外国文化や外国人に興味・関心を持つことも期待される。機会が限定された交流ではあったが、生徒は積極的に参加し、自己と他者に関して視野を広げる有意義な体験となった。

地方の公立専門高校で学ぶ多くの生徒にとって高校は最後の教育機関である。将来、生徒たちがグローバル化が進展する社会で異文化と出会った時お互いに良好な関係を築き、他者と共生していくためには、社会に出る前に異文化との交流体験の機会を持つべきであろう。同時に、異なった価値観を目の当たりにしたとき、ネガティブなイメージだけが残らないよう、有効なフォローの仕方を検討する必要がある。2023年度、2024年度は近隣の大学に留学している外国人学生を招聘し、対面交流を持っているところである。接触機会が増えると、生徒は楽しいだけではなく、理解し合えないもどかしさや葛藤を抱くこともあるだろう。その時々生徒の声を拾いながら、異文化圏の人の考え方や行動の背景にある理論を伝えたり、偏見を助長しないよう留意したりすることは教員の役割であることを、常に意識しておく必要がある。

本実践は定員未充足である上に分割授業を認められている専門高校におけるものであり、クラスサイズが10～22人と小さい。学校の特徴によって生徒の実態や授業形態が大きく異なる高校で実践形態を一般化させるには異なる学科・学校での検証が求められるだろう。また、(公財)ユネスコ・アジア文化センターのプログラムを機に交流を実施したが、先方の都合や授業担当者によるところが大きい。カウンターパートの選定をはじめ、このような実践を持続可能とする枠組みがあれば新規に行う場合も実践が容易になることが期待されるため、今後、枠組み作りについても検討したい。

参考文献

- 1) 鳥取県, 鳥取県内外国人住民数の推移: <https://www.pref.tottori.lg.jp/37352.htm> (2024年1月29日参照)
- 2) 永吉希久子, (2011), 日本人の排外意識に対する分断労働市場の影響—JGSS-2006の分析から—, 社会学

評論, 19-34.

- 3) 額賀美紗子. (2003). 排外意識と教育の効果—外国人受入れに対する日本人の態度の規定要因—. General Social Surveys 研究論文集, 5, 191-202.
- 4) 大槻茂実. (2006). 外国人接触と外国人意識—JGSS-2003 データによる接触仮説の再検討—. General Social Surveys 研究論文集, 5, 149-159.
- 5) 共同通信. 外国人材受け入れ、86%が必要 自治体「消滅しかねない」危機感: <https://www.47news.jp/9869708.html> (2024 年 5 月 1 日参照)
- 6) 永吉希久子. (2016). 日本の排外意識に関する研究動

向と今後の展開可能性. 東北大学文学研究科研究年報, 66, 164-147.

- 7) 文部科学省. 国際教育・施策情報: https://www.mext.go.jp/a_menu/01_f.htm (2024 年 1 月 29 日参照)
- 8) 文部科学省. (2023). 今後 5 年間の教育政策の目標と基本施策. 教育振興基本計画, 47-50.
- 9) 小川佳万・姜姫銀. (2019). グローバル人材育成のためのコンテンツ開発—高校生のアジア理解—. 学校教育実践学研究, 25, 139-146.

受付日 2024 年 1 月 31 日、受理日 2024 年 6 月 15 日

実践報告

地域の課題解決型プロジェクトを通した
「社会人基礎力」と「国際性」の養成に関する一考察佐藤 奈々恵^A、八田 茂実^BA Study on the Cultivation of *Shakaijin-Kiso-Ryoku* (Fundamental Competencies for Working Persons) and International Awareness through Project-Based-Learning focusing on Local IssuesNanae SATO^A, Shigemi HATTA^B

Abstract: With the aim of developing human resources with *Shakaijin-Kiso-Ryoku* (fundamental competencies for working persons) and international awareness, National Institute of Technology, Tomakomai College, has practiced Project-Based-Learning called “Frontier Study Project”. In the project, students with different engineering majors work as a team to solve local issues in collaboration with local government and enterprises. In fiscal year 2021, four students took on the challenge of developing a disaster prevention education program for foreign technical intern trainees at a local enterprise. The results of self-evaluation questionnaire completed by the students after the activity showed the positive changes in their *Shakaijin-Kiso-Ryoku* and international awareness, including their practical communication skills, and the effectiveness of the educational program was confirmed.

Keywords: *Shakaijin-Kiso-Ryoku* (Fundamental Competencies for Working Persons), International Awareness, Project-Based-Learning, Industry-Academia-Government Collaboration, Local Issues

キーワード：社会人基礎力、国際性、課題解決型学習、産学官連携、地域課題

1 はじめに

グローバル化が加速する現代において、国際社会と地域社会のグローバル化に対応し、多様化する社会課題を主体的かつ創造的に解決できる人材の育成は、日本の継続的発展のために極めて重要な課題である。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は、グローバルな環境下で活躍できる人材に共通して求められる能力として、①社会人基礎力、②外国語でのコミュニケーション能力、③異文化理解・活用力^[1]を挙げ、これらの資質・能力を備えた人材の育成は日本社会全体が抱える重要な課題だとしている¹⁾。

①社会人基礎力は「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力(12の能力要素)で構成され(表1)、「職場や地域社会で多様な人々と仕

事をしていくために必要な基礎的な力」として2006年に経済産業省が提唱した²⁾。こうした職場等で求められる基礎的な能力は従来、成長の過程で「自然に」身につくものと考えられてきた。しかし、社会環境の変化に伴って家庭・地域の教育力が低下する中、これらの能力を産学官が連携して「意識的に」育成・評価していくための新たな社会的枠組みづくりが早急の課題として認識されるようになった。

経済産業省は、社会人基礎力の育成には大学等で学んだ専門知識を活用して企業・地域の実課題をチームで解決していく課題解決型学習や、実践型インターンシップ等の「実践型学習」が効果的であるとしている³⁾。これを受け、実践型学習を通じた社会人基礎力育成の取組みが大学を中心に積極的に推進されており、多くの研究がその教育効果を明らかにしている³⁻⁶⁾。また、経済産業省は2008年から、社会人基礎力の育成に資する教育事例と学生の成長を審査・表彰する『社会人

A：苫小牧工業高等専門学校創造工学科 総合人文科学系

B：苫小牧工業高等専門学校創造工学科 都市・環境系

表1 「社会人基礎力」の構成要素

3つの能力	12の能力要素	定義
前に踏み出す力 一歩前に踏み出し、 失敗しても粘り強く 取り組む力	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に実行する力
考え抜く力 疑問を持ち、考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにし準備する力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力 多様な人々とともに、 目標に向けて協力する力	発信力	自分の意見を分かりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

基礎力育成グランプリ』を開催し、その教育の推進と普及を図っている。本大会にはこれまで延べ800以上のチームが全国の大学・高専から出場しているが、「人生100年時代」「第四次産業革命」の下で社会人基礎力の重要性が増す中、高等教育機関に向けられる社会人基礎力育成への期待はますます高くなっていくことが予想される。

一方、②外国語でのコミュニケーション能力や③異文化理解・活用力を含む国際性の養成には、異文化を実感する海外留学が効果的であることを多くの研究が実証しており^{7,8)}、政府も若者の海外留学を推奨している。しかし、経済的困難や語学力不足など様々な理由から留学に後ろ向きな若者も多く⁹⁾、近年は学内の教育活動に海外留学の代替となる国際体験活動を取り入れるなど、学校教育の「内なる国際化」によって学生の国際性を育成する取組みが重要な方策として注目されている^{10,11)}。社会人基礎力と国際性を備えたグローバル人材の育成が日本の継続的発展にとって極めて重要な課題とされる中、社会と接続した高等教育機関には、これまで以上に教育を充実させ、これらの資質・能力を効果的に育む教育カリキュラムを構築・実践することが求められているといえよう。

こうした現状を踏まえ、苫小牧工業高等専門学校創造工学科フロンティアコースでは、産学官連携を通じて学生がチームで地域・企業の課題解決に挑む「フロンティア研究」を実践し、国際・地域社会の未来を担う次世代リーダーの育成に取り組んでいる。本稿では、2021年度に実施した「外国人技能実習生向け防災教育プログラムの開発と実践」の取組みを紹介し、その経験が社会人基礎力と国際性の育成に及ぼす教育効果を考察する^[2]。また、地域社会のグローバル化とそれに起因する地域課題に焦点を当てた本取組みの教育効果を明らかにすることにより、国際体験を軸としたチームによる課題解決型研究がグローバル人材育成の新たな教育手法となりうることを提案したい。

2 「フロンティア研究」の概要

2.1 苫小牧高専の学科・コース体制

苫小牧高専は1学科5系体制（機械系、都市・環境系、応用化学・生物系、電気電子系、情報科学・工学系）であり、学生は2年次から5つの専門系に分かれて各専門工学分野を学ぶ。4年次からは所属する専門系の中で「系専門コース」と「フロンティアコース（5つの専門系横断型コース）」に分かれ、系専門コースでは工学分野の深い知識を養うための科目を学び、フロンティアコースでは工学分野に加えてマネジメント感覚を養うビジネス系科目を学ぶ。

2.2 フロンティアコースの目的・目標

フロンティアコースの教育の目的は、工学的知識と経営的知識の両方を持ったハイブリット型イノベーション人材の育成、および、地域・国際社会の未来を担う次世代リーダーの育成である。この目的を達成するため、本コースでは、①自ら目標を設定し確実に行動できる「実行力・行動力」、②既存の発想にとらわれず新しい解決策を創出できる「イノベーションマインド」、③地域社会・組織の中核として人や組織をまとめられる「リーダーシップ」、④多様な文化や価値観を理解・尊重しながら、グローバルな視点に立って地域の課題を解決できる「ローカル志向」、の育成を目標としている（図1）。このうち、①②③は社会人基礎力の3つの能力「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」に近似し、④は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が定義する



図1 苦小牧高専フロンティアコースの教育目標

「異文化理解・活用力」に近似している。

つまり、フロンティアコースの教育目標は図1で示すように、学生の「社会人基礎力」と、「異文化理解・活用力」に裏打ちされた「国際性」を育成することである。

2.3 「フロンティア研究」の設計

2.2の教育目標を達成するため、苦小牧高専フロンティアコースではチームによる課題解決型研究「フロンティア研究」^[3]を5年次の卒業研究として実施している。「フロンティア研究」の目的は、地域や企業が抱える実際の課題をチームで解決することであり、学生は自治体や企業と連携しながら課題解決に挑む。プロジェクト課題はコース担当教員が学内外で募集し、学生に公示し希望調査を行う。チーム編成は学生の希望を踏まえて教員が行い、各チームが専門系の異なる3～4名の学生で構成されるよう調整する。また、指導は専門分野の異なる複数名の教員が協働して行う。

チーム編成と指導体制を共に専門分野横断型とする教育上のねらいは、一つの課題を多角的に捉える状況・環境を提供することで課題解決のプロセスをよりイノベティブにし、他と協働する意義や方法を体験から学ばせることにある。

3 「外国人技能実習生向け防災教育プログラムの開発と実践」の概要

3.1 実施体制

2021年度は14名の学生が「フロンティア研究」を履修し、4チームが4つの異なるプロジェクト課題に取り組んだ。本稿で紹介する「外国人技能実習生向け防災教育プログラムの開発と実践」(以下、「外国人防災プロジェクト」)に参加した学生は、都市・環境系の学生3名と情報科学・工学系の学生1名の計4名である。指導は、国際理解教育を専門とする総合人文科学系の教員(筆者A)と、防災工学を専門とする都市・環境系の教員(筆者B)の計2名で担当した。

3.2 プロジェクト課題の背景

学生に与えたプロジェクト課題は「苦小牧市の地域特性と外国人住民の特性を考慮した外国人向け防災教育プログラムを開発・実践すること」である。近年、日本では大規模な自然災害が多発しており、深刻な人的被害が生じるケースも少なくない。そうした人的被害の中には、自然現象に対する誤った認識が避難行動の妨げになったケースもある。また、自然災害は発生する地域によって大きく特性が異なるため、地震などの災害に対する経験則や土地勘のない外国人は災害に対して脆弱である。さらに、日本語が堪能でない外国人が言語の問題から災害時に必要な情報に接触できず、被害が深刻化するケースもある。このため、外国人に対する防災教育・支援体制の整備は地域にとって重要な問題であり、すでに多くの自治体が体制の整備・強化を行っている^{12,13)}。一方、少子高齢化に伴う外国人労働者の受入拡大の影響から、苦小牧市の外国人住民数は増加の一途をたどっているが、2020年時点で外国人住民に対する防災教育・支援体制は整備されていなかった。地域の防災力向上と多文化共生社会構築の観点から、指導教員はこの現状を重要な地域課題であると考え、プロジェクト課題として提案した。

3.3 学外協力体制

本プロジェクトは、苦小牧市市民生活部危機管理室と、市内で製造業を営む企業A社(以下、A社)の協力により実施した。苦小牧市市民生活部危機管理室からは、地域防災に関する情報提供や外国人向け防災教室のコンテンツ・教材開発への助言を頂いた。A社

からは、同社に勤務する外国人技能実習生の実態調査と防災教室の実施協力を頂いた。

3.4 プロジェクトの実施

本プロジェクトの活動期間は、「フロンティア研究」の事前学習科目「プレ卒研（4年次後期）」^[4]を含む2020年10月～2022年3月である。活動は、調査・目標設定・開発・実践の流れで実施した。

3.4.1 調査（2020年10月～2021年6月）

1) 苫小牧市の防災体制と外国人住民の特徴

苫小牧市の防災体制と外国人住民の実態を把握するため、インターネット・文献調査と並行して苫小牧市への聞き取り調査を行った。その結果、苫小牧市で暮らす外国人住民の大部分は非英語圏出身者で占められており、近年は特に技能実習で来訪するベトナム人が急増していることがわかった。またその一方で、苫小牧市の防災体制は主に日本人向けとなっており、例えば市内全戸に配布されている「防災ハンドブック」は日本語版のみの発行となっており、多言語対応がされていないことが確認された。

2) 外国人技能実習生の防災意識・知識

外国人住民の防災意識や知識、日本での災害経験を把握するため、A社に勤務する40名のベトナム人技能実習生を対象にアンケート調査を行った。その結果、回答者の在留歴は全員3年未満であり^[5]、2018年の北海道胆振東部地震（最大震度7）を体験したと回答したのは3名のみであった。ベトナムでは大地震の発生が極めて稀有とされているため、この回答から、9割以上の回答者が大地震に対する経験則を持っていないことが推測された。また、約7割が「苫小牧市で発行している防災ハンドブックを読んだことがない」と回答し、苫小牧市の災害や防災に関する知識に乏しい可能性が懸念された。実際に、アンケート調査後にA社にて実施したベトナム人技能実習生への聞き取り調査では、多くの実習生が地震発生時の具体的な避難行動を理解していないことがわかった。また、ほとんどの実習生は英語と日本語のどちらも堪能でな

く、日本語による意思疎通が困難な状況にあることもわかった。

3.4.2 目標設定（2021年6月）

1) 苫小牧市の防災体制と外国人住民の特徴

調査結果を踏まえ、学生は防災教育プログラムの対象を「外国人住民」から「ベトナム人技能実習生」に絞り、地震・津波の一時避難の方法を正確に伝える防災教室を実施することにした。また、日本語・英語が共に堪能ではないベトナム人技能実習生の言語背景を考慮した独自の教材を開発することにした。

3.4.3 開発（2021年6～10月）

ベトナム人技能実習生の言語背景を考慮し、「やさしい日本語」や写真・動画を多用した独自の防災教室教材を作成した（図2、3）。また、地震の一時避難の方法を視覚的に理解してもらうため、技能実習生の自宅で撮影した動画教材を作成した。

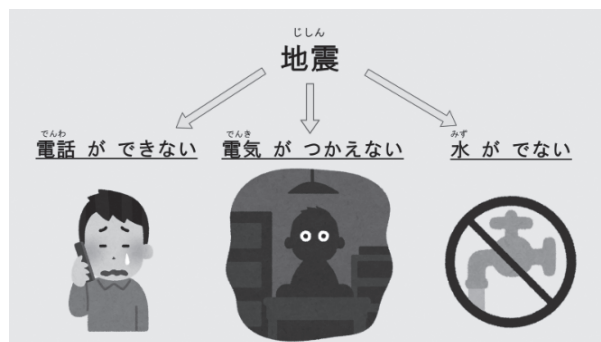


図2 防災教室で使用したパワーポイント教材の例



図3 防災教室で配布した保存用の避難ポスター

3.4.4 実践（2021年7～10月）

A社にて、計34名のベトナム人技能実習生を対象に防災教室を計3回実施した（図4）。実施後には反

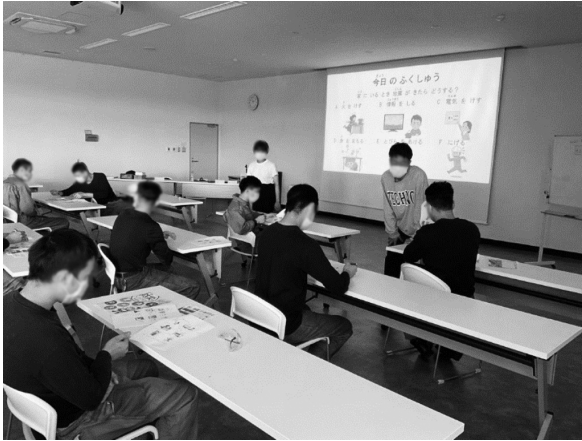


図4 外国人技能実習生向け防災教室の様子

省会を開き、評価と改善を繰り返し行った。

4 「フロンティア研究」の教育効果

4.1 測定・検証方法

チームによる課題解決型研究「フロンティア研究」が、学生の社会人基礎力と国際性の養成に及ぼす教育効果を検証するため、「外国人防災プロジェクト」に参加した学生4名に対してアンケート調査を行った。調査はプロジェクト終了後の2022年3月に実施した。

4.1.1 社会人基礎力の測定・検証方法

社会人基礎力の変容を測定するため、表1に示す12能力要素について、活動前・活動後の力を5段階（5＝最も高い）で自己評価させた。また、「Q1. 活動を通して最も向上したと思う能力要素」「Q2. 活動を振り返って改善が必要だと感じる能力要素」について自由記述で回答させた。

4.1.2 国際性の測定・検証方法

国際性の変容を考察するため、「Q3. 異文化コミュニケーションについて学んだこと」「Q4. 異文化理解について学んだこと」について自由記述で回答させた。

4.2 結果と考察

4.2.1 社会人基礎力の変容

チーム全体の社会人基礎力の変容を明らかにするため、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の各能力要素の平均点（1～5点）を算出し、活動前・活動後の値を比較した。その結果、3つの能力すべての平均点が向上し、中でも「考え抜く力」の成長が+

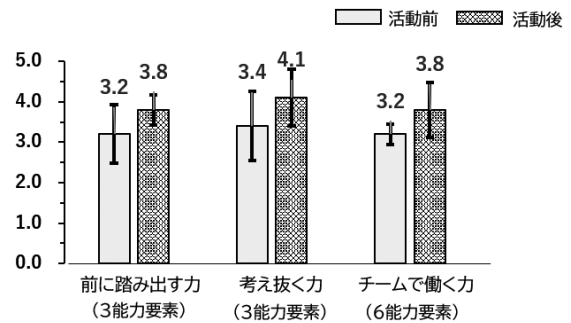


図5 チーム全体の平均 (n=4)

0.7点と最も大きいことがわかった（図5）。しかしながら、活動前・活動後ともに各能力の平均点には大きなバラツキがあり、社会人基礎力に対する自己認識や成長実感には明らかな個人差が見られた。

以上を踏まえ、以下に学生ごとの自己評価結果と考察を示す。なお、図6～9のグラフは、レーダーグラフが「12能力要素の各得点」、棒グラフが「3つの能力における各能力要素の平均点」を表している。

1) 学生A（チームリーダー）

学生Aは都市・環境系の学生であり、本活動ではチームリーダーとして議論の進行や全体総括、防災教室の講師役を担当した。社会人基礎力の自己評価では、12能力要素のうち10能力要素の活動後の値が向上し、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の平均点がそれぞれ1.0点以上向上した（図6）。彼の活動前の12能力要素の合計点は33点（/60点）とチーム内で最も低い値であったが、活動後の自己評価では46点まで向上し、活動後の成長実感の伸び率が最も高い結果となった。

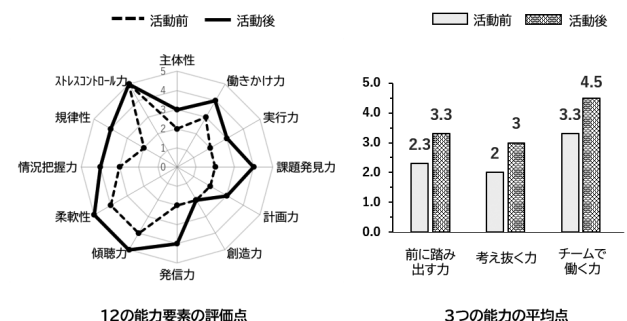


図6 学生Aの自己評価結果

Q1の「最も向上したと思う能力要素」には「傾聴力」を挙げ、その理由を「リーダーとして意識的に周りの意見を聞いていたら、自分では出てこないアイデアや持っていない知識が出てくることに興味が湧き、

もっと聞きたいと思うようになった」と説明した。この回答から、学生Aの「傾聴力」は、他者の多様な意見・知識に触れながら議論する中で、リーダーとしての役割を全うしようとした彼の責任感から育まれたこと分かる。また、Q2の「今後改善が必要だと感じる能力要素」には「規律性」「創造力」を挙げ、後者については「周りのメンバーのような創造的なアイデアが出せるよう、物事を多角的な視点で見ること」が今後の課題であると回答した。

全体を通して、学生Aの「チームで働く力」の伸び率は他学生のどの能力の伸び率よりも高く、平均で1.2点向上した。学生Aはバスケットボール部で主将を務めており、本活動前から一つの目標に向かってチームをまとめる経験を持っていた。そのため、本活動中もリーダーとしてチームの士気を高める声掛けを積極的に行い、議論中は決して仲間の意見を否定せず、相手の意見に興味と関心を示しながら相手が話しやすい雰囲気を作って議論を進めることが出来ていた。学生Aは自身の「チームで働く力」が向上した理由を、「自分の性格と自分に与えられた役割、そして一緒に活動した仲間と先生方が伸ばしてくれた」と自己分析しており、社会人基礎力の成長には本人の性格やこれまでの経験、チーム内における役割も大きく関係していることが考察された。

2) 学生B

学生Bは都市・環境系の学生であり、本活動では主に協力企業への依頼文書作成や防災教室の教材作成を担当した。社会人基礎力の自己評価では、学生Aと同様に、12能力要素のうち10能力要素の活動後の値が向上し、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」のすべての平均点が向上した(図7)。

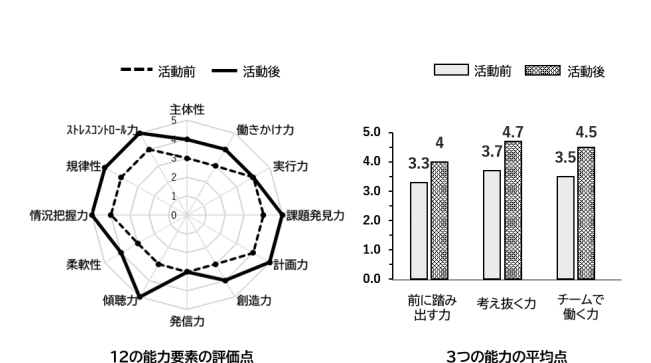


図7 学生Bの自己評価結果

後の成長実感の伸び率がチームで2番目に高い結果となった。

Q1の「最も向上したと思う能力要素」には「規律性」と「柔軟性」を挙げ、その根拠を「市や企業など外部の方々と関わることで、社会のルールやマナーなどを改めて学び、守れるようになった(規律性)」「様々な人と交流・意見交換する中で、先入観を持たずに相手の立場をを考えて行動できるようになった(柔軟性)」と説明した。この回答から、彼の「規律性」と「柔軟性」は、地域・企業と連携して行ったチームによる課題解決型研究というプログラム形態と、ベトナム人技能実習生との直接的な国際交流体験によって育まれたと考察できる。一方、Q2の「今後改善したい能力要素」では自身の弱みについて触れ、「発言する前に考えすぎてしまい、議論での発言を遠慮してしまうところがある」と自己分析した上で、今後は「発信力」を身につけたいと回答した。これらの回答から、本活動で得た経験は彼自身の自己認識・理解の促進にも効果的であったと考察できる。

3) 学生C

学生Cは都市・環境系の学生であり、本活動では主に協力企業との連絡役や教材作成、防災教室の講師役を務めた。社会人基礎力の自己評価では、12能力要素のうち5能力要素の活動後の値が向上し、「考え抜く力」と「チームで働く力」の平均点が向上した(図8)。

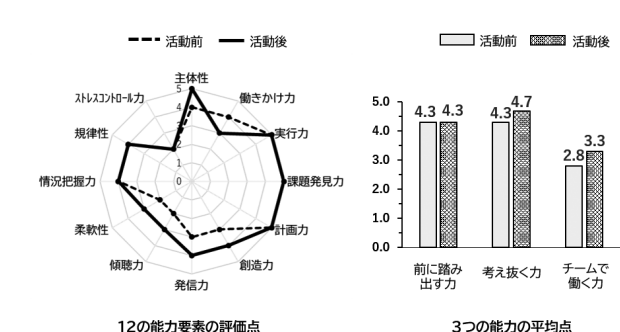


図8 学生Cの自己評価結果

Q1の「最も向上したと思う能力要素」には、防災教室の教材作成を通じて向上した「創造力」を挙げ、「向上した創造力で持前の課題発見力と計画力をうまく発揮することができた」との理由から「考え抜く力」の

成長実感が最も大きいと回答した。一方、Q2の「今後改善したい能力要素」には活動後の自己評価で唯一得点が減少した「働きかけ力」を挙げ、その理由を「自分自身の能力が向上したため他のメンバーに作業を振り分けず一人で作業することが多くなった」と説明した。また、そのことが「チームの業務効率向上に繋がった部分もあったが、低下に繋がっていた部分もある」と振り返り、今後はチームの連携を図りながら適切な判断が出来るよう改善したいと回答した。これらの回答から、学生Cは本活動を通じて、個人の作業能力の向上が必ずしもチーム力の向上に直結するわけではないこと、また、チームの協働力を強化するためには仲間と意識的に連携を図ることが重要であるという学びを得たことがわかった。

4) 学生D

学生Dは情報科学・工学系の学生であり、本活動ではITの知識・技術を活用しながら、主にMicrosoft Formsによるアンケート作成や回答集計、教材作成を担当した。社会人基礎力の自己評価では、12能力要素のうち5能力要素の活動後の値が向上し、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」の平均値が向上した。一方、「チームで働く力」の能力要素である「ストレスコントロール力」と「規律性」の値は減少し、「チームで働く力」の平均点が0.2点減少した(図9)。

その理由として、学生Dは「もともとストレス耐性が低く、他人のやる気に合わせて作業をすることが苦手である」と自己分析した上で、「その傾向が活動の後半に強く出た」と説明した。また、「協働作業をする中で、自分の得意不得意が良く見えるようになった」と活動を振り返り、Q2では「ストレスコントロール力を身につけることが今後の大きな課題である」と回答した。さらに、Q1の「最も向上したと思う能力要素」では「チーム内の状況を判断しながら短期・中期目標

に向けて作業する力が身についた」として「状況把握力」を挙げたが、「活動全体の計画や目標を立てることは他のメンバーに任せていたため、今後はそれらを自分でできるようにしたい」と説明した。

これらの回答から、学生Dは本活動を通して、他と協働する上での自分の弱みについて自己認識・理解を深めたことがわかった。無論、活動を通じてより多くの能力要素が向上することが望ましいが、社会人基礎力の育成は一つの教育活動で達成できるものではなく、多様な体験・経験の中で継続的に育んでいくものである。従って、他と協働する経験を通じて自分の強み・弱みに対する自己認識・理解を深め、今後に向けた課題を明確に自覚するきっかけを得たという点において、本活動が学生Dの自己実現に果たした教育効果は大きいと考える。

4.2.2 国際性の変容

Q3およびQ4への回答から、それぞれの学生がベトナム人技能実習生との異文化コミュニケーションに難しさを感じながらも、活動を通じて多様な文化・価値観に対する理解を深め、異文化理解に必要な姿勢・態度について学びを得たことがわかった。以下に各問への回答結果と考察を示す。

1) 「異文化コミュニケーション(Q3)」について

全ての学生にとって、「英語」が通じない状況での異文化コミュニケーションは初めての経験であった。そうした中、Q3に対して3名の学生が日本語による異文化コミュニケーションの難しさを実感しながらも、ジェスチャーや表情など「言葉」を越えたノンバーバルコミュニケーションの大切さや、日本語の効果的な使い方を学んだと回答した(表2)。

本活動では、ベトナム人技能実習生の言語背景を考慮し、「やさしい日本語」を意識した教材開発と防災教室を実践した。その過程で、外国語として日本語に対峙する外国人の視点に立ち、どのような表現が外国人にとって「やさしい」のか考えるよう注意を促した。例えば、日本人同士の会話でよくある「主語の省略」や聞き手に行間を読ませる「遠まわしな表現」、円滑なコミュニケーションのために用いる「婉曲表現」は、同じ言語・文化・歴史・慣習を共有する日本人同士のコミュニケーションでは有効であるが、外国人にとっては分かりづらく理解の妨げとなることがある。他に

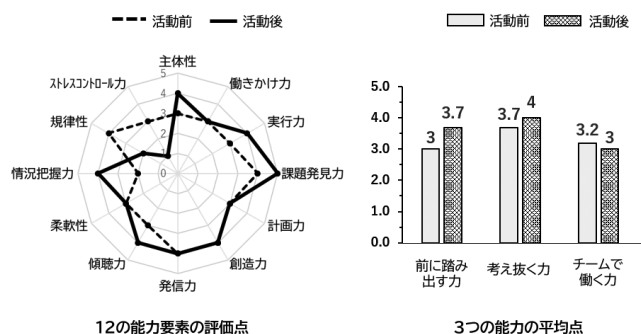


図9 学生Dの自己評価結果

表2 Q3への自由記述回答(抜粋)

Q3. 異文化コミュニケーションについて学んだこと	
学生A	・言語や文化が違う方とコミュニケーションを図ることは本当に難しいと痛感した ・何とか伝えたいと思って出た咄嗟のジェスチャーのおかげで、言語の違う人達と意思疎通が図れるようになった ・この活動を経て、「言語の壁」は怖いものから楽しいものになった
学生B	・相手の立場に立って物事を捉え、主観で考えすぎないことが大切 ・外国の方々ともここまで関わる機会が初めてで、日本語でコミュニケーションをとることは想像以上に難しかった ・コミュニケーションという「言葉」に注目されがちだが、身振りや表情、想いなどのノンバーバルコミュニケーションが大切だと思った ・やさしさが大切。相手の立場に寄り添いながら、相手の言語・文化に配慮した防災教室という価値を見出すことが出来た
学生C	・外国人との日本語コミュニケーション・マスクコミュニケーションの難しさを改めて感じた ・言語の言い換えや発音・文法など、相手の反応に応じて臨機応変に対応できるようになった
学生D	・文化がまるで違うし、(お互いが)常識だと思っていることにも違いがあると感じた

も、例えば地震後に取り組むべき行動の一つである「ブレーカーを落とす (turn off)」という表現も、外国人にとっては「なぜブレーカーを落とす (drop) 必要があるのか?」と首を傾げたくなる表現かもしれない。したがって、こうした具体例を挙げながら、自分たちが普段何気なく話している日本語を言語・文化の異なる外国人の視点に立って客観的に見つめ直し、「相手本位」を意識したコミュニケーションのあり方について考えるよう学生にヒントを与えながら指導した。そうした中、試行錯誤しながら重ねた技能実習生との交流を通じて、学生は相手の立場に寄り添いながら、相手の言語・文化に配慮して柔軟に対応する力(学生B)や、「言語の壁」を乗り越えて達成する意思疎通の楽しさ(学生A)を体験・経験的に学びとることができたと考えられる。また、グローバル化が加速する現代の社会において、「英語＝国際共通語」との認識から英語のコミュニケーション能力が重視される一方、学生は体験から「英語」が必ずしも「共通語」として機能しない地域社会のグローバル化の実態を知り、「英語」が通じない状況であっても効果的に異文化コミュニケーションを達成する能力を獲得できたことがわかった。

2) 「異文化理解 (Q4)」について

Q4の回答から、本活動を通じて各学生が多様な文化・価値観に対する理解を深め、異文化理解に必要な姿勢・態度について学びを得たことがわかった(表3)。例えば学生Bは、ベトナム人技能実習生との直接的な交流を通じて、他者理解(＝異文化理解)のためには相手の実情を根本から知り、相手に寄り添って行動することが大切であることを学んだと回答した。また学生Aは、文化間の差異を当然のものと認識した上で、異文化理解を図るためには相手に自文化の受容を強要せず、互いの差異や多様性を尊重しようとする姿勢が必要であることを学んだと回答している。同様に学生Cも、「日本での当たり前が、他国で育った人の当たり前とは限らない」ことを体験から学び、異文化理解を図るためには相手の立場に立って物事を客観的に捉えることが大切であるという気づきを得た。

表3 Q4への自由記述回答(抜粋)

Q4. 異文化理解について学んだこと	
学生A	・文化は違って当たり前。生まれた場所も環境も食べ物も服も全て違って当たり前だが、それを知っている人がどれだけいるだろうか ・自分の概念を相手に押し付けると、必ずどこかで衝突が起こる。これは日本人同士でも同じことがいえる ・異文化を尊重しなければ、深く理解することが出来ないことを学んだ
学生B	・他者を理解するためには、アンケート調査や文献調査など文面や数値だけでなく、自分の目で見て肌で感じる大切だと学んだ ・相手の実情を根本から知り、相手に寄り添って行動することを学んだ ・技能実習生交流会で(実習生の)生の声を聴く機会がなければ、異文化理解を疎かにしてしまったり、思いやりを持てなかったと思うので、この機会に学べてよかった
学生C	・日本での当たり前が、他国で育った人の当たり前であるとは限らない ・相手の立場に立って物事を捉え、主観で考えすぎないことが大切
学生D	・国が違えば(文化や価値観が)ここまで違うのかと驚いた ・日本文化と比較することで違いを学び、どちらも尊重することで仲良くやっていけると思う

例えば地震大国で暮らす日本人が「当たり前」と思っている地震発生時の避難行動も、大地震の経験がないベトナム人にとっては「当たり前」の行動ではない。本活動では、こうした文化的・歴史的背景に由来する

価値観や考え方の差異を乗り越えた防災教室を開発・実践する必要があった。その過程で、学生はあらゆる「日本の当たり前」を外国人の視点から客観的に捉え直し、試行錯誤を繰り返しながら相手の立場に立って分かりやすく防災を伝える工夫を重ねた。こうした一連の思考と行動が、学生の異文化理解だけでなく自文化への認識や理解を深化・促進させたと考えられる。

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は、グローバルな環境下で活躍できる人材は、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、多様な背景を持つ相手に自分の考えを分かりやすく伝えることができる人材であると定義しており^[6]、そうした異文化理解力の育成には海外留学や海外インターンシップが有効であるとしている¹⁾。しかし、本活動に参加した学生の回答から、海外に身を置かなくとも、地域社会のグローバル化とそれに起因する地域課題に焦点を当てた課題解決型研究の実践が、異文化理解力の養成に肯定的な効果をもたらし得ることがわかった。

5 結論

本稿では、苫小牧工業高等専門学校創造工学科フロンティアコースで実践している課題解決型研究「フロンティア研究」の中で行った「外国人技能実習生向け防災教育プログラムの開発と実践」の取組みを紹介し、その活動が学生の社会人基礎力と国際性の養成に及ぼす教育効果について考察した。

本活動では、外国人住民に対する防災教育・支援体制が整備されていない苫小牧市の現状に注目し、専門分野の異なる4名の学生が自治体・企業と連携しながら、市内企業に勤めるベトナム人技能実習生に向けて防災教室を考案・実践した。地震・津波への知識が乏しく、日本語・英語がともに堪能でないベトナム人技能実習生に対して防災教室を実践することは、文化・言語の両面で非常に難しい課題であった。しかし、学生は仲間と協働しながら主体的かつ創造的に地域課題の解決に挑んだ。活動後に参加学生へ実施したアンケート調査の結果から、チーム全体の社会人基礎力の自己評価の平均点が向上し、それぞれの学生が自分の強み・弱みに対する自己認識・理解を深めたことがわかった。また、ベトナム人技能実習生との交流を通じ

て、多様な文化・価値観に対する認識・理解を深め、異文化理解に必要な姿勢・態度に関して学びを得るとともに、効果的な異文化コミュニケーションの能力・スキルを獲得したことがわかった。

これらの結果から、地域社会のグローバル化とそれに起因する地域課題に焦点を当て、外国人住民との異文化交流体験を交えた課題解決型研究の実践が、社会人基礎力だけでなく国際性の養成にも肯定的な効果をもたらしたことが確認された。しかしながら、本稿で教育効果を検証した学生数は4名と非常に少なく、また、社会人基礎力の評価方法も学生の成長実感に基づく自己評価のみとなっている。今後は被験者数を増やし、活動前後の社会人基礎力の変容を客観的（自己・他者評価）かつ段階的（事前・中間・事後）に評価する方法を検討し、より多角的に本教育プログラムの効果を検証していく必要があると考える。

注

- [1] 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は「異文化理解・活用力」を、i) 多様な文化や歴史を背景とする価値観やコミュニケーション方法等の差違（＝「異文化の差」）の存在を認識して行動すること、ii) 「異文化の差」を「良い・悪い」と判断せず、興味・理解を示し、柔軟に対応できること、iii) 「異文化の差」をもった多様な人々の「強み」を認識し、それらを引き出して相乗効果によって新しい価値を生み出すこと、と定義している¹⁾。
- [2] Sato et al. (2022)¹⁴⁾ では、本稿で紹介する「外国人技能実習生向け防災教育プログラムの開発と実践」の取組みが学生の「汎用的スキル」の成長に及ぼす影響について考察し、その教育効果を明らかにした。本稿では、本取組みを通じた学生の「社会人基礎力」と「国際性」の変容に着目し、グローバル人材育成教育の観点からその効果を考察する。
- [3] 5年次必修科目、通年週4時間
- [4] 4年次必修科目、後期週2時間
- [5] アンケート調査を実施した2021年2月時点
- [6] 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は、グローバルな環境下で活躍できる「グローバル人材」は「主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドを持つ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンド

に由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、さらにはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材」としている¹⁾。

引用・参考文献

- 1) 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. (2010). 報告書～産学官でグローバル人材の育成を～: <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8422823/www.meti.go.jp/press/20100423007/20100423007-3.pdf> (2024年1月30日参照)
- 2) 経済産業省. (2006). 社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」, <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/282046/www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf> (2024年1月30日参照)
- 3) 経済産業省 (編著). (2010). 今日から始める社会人基礎力の育成と評価～将来のニッポンを支える若者があふれ出す! . 東京: 角川学芸出版.
- 4) 経済産業省 (編). (2010). 社会人基礎力育成の手引きー日本の将来を託す若者を育てるために. 東京: 朝日新聞出版.
- 5) 藤井文武, 平尾元彦. (2010). 社会人基礎力を高める授業の実践ー産学連携 PBL 授業「アクティブラーニング」の取組. 大学教育, 7, 23-34.
- 6) 真鍋和博. (2010). インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響. インターンシップ研究年報 13, 9-17.
- 7) Tracy Rundstrom Williams. (2005). Exploring the impact of study abroad on student' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity, *Journal of Studies in International Education*, 9-4, 356-371.
- 8) 小林 明. (2015). 留学体験のインパクトと経年変化ー社会人として留学体験評価(2). 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン 留学交流, 53, 1-10.
- 9) 小林 明. (2011). 日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策. 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン 留学交流, 2, 1-17.
- 10) 末松和子. (2017). 内なる国際化でグローバル人材を育てるー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, 3, 41-51.
- 11) Soria, K.M. & Troisi, J. (2013). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies, *Journal of Studies in International Education*, 18-3, 261-280
- 12) 杉山明枝. (2018). 大規模自然災害時における在留外国人支援ー自治体における事例を中心に. 大妻女子大学紀要, 27, 121-129.
- 13) 伊藤芳郎, 朝間康子. (2015). 外国人避難者と災害時多文化共生. 宮城教育大学教育復興支援センター紀要 3, 87-97.
- 14) Sato, N., Hatta, S., Nagasawa, T., & Suda, T. (2022). Report on the Project-Based-Learning by Technical College Students in Collaboration with Local Government and Enterprise: Developing an Education Program of Disaster Prevention for Foreign Technical Intern Trainees. *15th International Symposium on Advances in Technology Education (ISATE) 2022*, 52-58.

受付日 2024 年 1 月 31 日、受理日 2024 年 6 月 15 日

展 望

理工農系学生のための国際教育環境整備

(農学系海外留学の課題と九州大学国際教育ナビゲーションセンター設立)

廣政 恭明^A、北 浩子^A、中村 真子^AInternational Education Environment for STEM Students
(Challenges and Prospects for the Establishment of
Kyushu University International Education Navigation Center)Yasuaki HIROMASA^A, Hiroko KITA^A, and Mako NAKAMURA^A

Abstract: The environment for students studying abroad is studied in this paper, particularly focusing on the relatively low populated STEM major students. Specifically, we examine the international education at the Faculty of Agriculture at Kyushu University about the change in its students studying abroad from 2011. Although the overall population has increased, the number of mid- to long-term studying abroad has been limited, as issues concerning credit transfer systems with partner institutions leading to late graduation have been left afloat. To promote mid- to long-term overseas study experiences, improvements in the Double Degree (DD) programs, the establishment of international programs encompassing study abroad, and the introduction of a Global Certification System have been advocated as essential in creating a favorable study abroad environment. To advance international education, Kyushu University is set to establish the “International Education Navigation Center” in 2024.

Keywords: studying abroad, mid-to long-term study program, credit transfer, International Education Navigation Center

キーワード：海外留学、中長期留学、単位互換、国際教育ナビゲーションセンター

1 はじめに

日本は、2011 年以降、少子化に伴う労働人口の減少や多様性社会の実現に対応するために、語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、異文化理解等を身に付けた国際的な視野を持つグローバル人材の育成を進めてきた^{[1] 1)}。近年では、特に食料の供給逼迫、地球温暖化や水資源の汚染や枯渇をはじめとした環境問題、再生可能なエネルギーへの転換など多岐にわたる地球規模の問題が顕在化しており、これらの課題に対応するために、海外諸国との協力や新しい価値の創造や技術革新が不可欠である。このため、国際性を有し高い専門知識と技術力を持つ理学・工学・農学など理工農系グローバル人材の育成が、求められてい

る。政府は、「スーパースーパーグローバル大学創成支援事業」(2014 年度～2023 年度)²⁾ やトビタテ! 留学 JAPAN 事業 (2013 年度～現在)³⁾ などを通じて、高等教育におけるグローバル人材の育成を推し進めてきた。これにより、2013 年度には 69,869 名であった海外留学者数が、2018 年度には 115,146 名に増加した⁴⁾。しかし、日本人留学生数を専攻分野別構成比で見ると、人文科学や社会科学など文系を専攻する学生の割合が非常に高く (67.4%)、工学 8.5%、農学 2.6% や理学 1.2% など理工農系学生の割合は低い水準にとどまっている⁵⁾。

コロナ禍による出入国制限の影響により、2020 年度と 2021 年度の日本人留学生数は 1,487 名及び 10,999 名に減少した⁴⁾。このような状況を受け、コロナ禍後のグローバル社会を見据えた人への投資をテーマとし、「未来を創造する若者の留学促進イニシ

A：九州大学大学院農学研究院附属国際教育・研究推進センター

アティブ」(第二次提言)が策定された⁶⁾。コロナ禍で停滞した国際的な学生交流の再構築と産学官を挙げたグローバル人材育成を目指す。具体的には、1か月未満の留学者数が大きな割合を占める現状から、海外大学・大学院における日本人留学生の中長期留学者^[2]の数と割合の向上を図り、特に、大学院生の学位取得を促進する。これにより海外派遣を通じて育成したい人材像として、日本の成長をけん引し、イノベーションを創出する人材、世界的な課題を発見し解決する人材、あるいは国際頭脳循環に参入し各分野をリードする研究人材などが含まれる。2033年の目標として、日本人留学生における学位取得等を目的とする長期留学者の数15万人(コロナ禍前は6.2万人)、協定などに基づく中短期の留学者数23万人(同11.3万人)が掲げられた。

2018年の経団連による高等教育に関する調査からは、優先的に推進すべき大学等の教育改革として、技術革新が加速的に進む中「イノベーションを起こすことができるリーダー人材育成への取り組み」、「日本人学生の海外留学を奨励する」など技術力を有する理工農系グローバル人材育成の必要性が、産業界からも示された⁷⁾。

本稿では、理工農系学生の海外留学を推進するために、大学が提供する留学環境の整備について論じる。具体的には、九州大学農学部・生物資源環境科学府の国際教育を事例として取り上げ、本学の教育的背景やこれまでの国際教育事業、海外留学者数の変遷について示す。また、海外留学に興味を持つ学生からのアンケート調査結果を通じ、留学に対する意識と問題点について述べる。最後に、これらの結果を踏まえ理工農系教育における中長期留学実現に向けた解決策や改善策を考察し、令和6年度に九州大学に設立される「国際教育ナビゲーションセンター」に向けた展望を論じる。

2 九州大学農学部・生物資源環境科学府の国際教育の背景

九州大学農学部は、アドミッションポリシーとして、農学の使命を達成するための多様な人材を育成し、国際的に通用する専門性と技術だけでなく、課題探求能力とバランス感覚を備えた人材を育成することを目指している。2023年度時点で、農学部には981名、大学院である生物資源環境科学府には693名が

在籍し、そのうち270名が海外からの留学生である⁸⁾。

国際教育において、農学部・生物資源環境科学府は1994年に英語による教育のみで学位取得が可能な大学院国際コースを設置し、これまでに300名以上の修了者を輩出してきた。さらに、文部科学省の国際化拠点事業(グローバル30)の一環として、2009年には農学部国際コースを追加し、学士・修士・博士の9年間一貫教育制度を確立した。2021年には、米国北アリゾナ大学との学士課程ダブルディグリー(DD)プログラムを開始し、これは国立大学で初めての理系における双方向型のDDプログラムである。2023年の在籍外国人留学生は270名で、2015年の231名に比べて17%増加した⁸⁾。

学生の派遣・受入事業では、文科省の「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業：次世代農学の国際的視野を持ったアグリバイオリダーの育成」(2012年度～2015年度)により海外留学事業を強化し、中間評価ではA評価を受けた(事後評価はスーパーグローバル事業採択校であるため評価外)⁹⁾。また、「国際農学インバウンド教育ゲートウェイ構築事業」(2016年度～2019年度)により海外からの受入事業が推進され、これまで200名以上の学生を世界Top100大学より受け入れ、学生の派遣・受入に対応する国際教育ゲートウェイを構築した。さらに2020年よりCollaborative Online International Learning(COIL)型教育を導入し、海外大学との協働学習や海外渡航を組み合わせた発展型プログラムを展開している。

3 九州大学の海外留学者数の動向

九州大学全体の海外留学者数は、2012年が412名であったが、2018年には2,085名、2019年には1,820名の学生が留学し、著しい増加を示した。この増加は、「スーパーグローバル大学創成支援事業」による留学環境の整備が大きな効果をもたらしている(図1左)。一方、2020年度と2021年度は、それぞれ35名、85名とコロナ禍における出入国制限の影響を受け、留学者数が大きく減少した¹⁰⁾。2022年度は、留学者数の回復が見られたが、最も多かった2018年度の37%にとどまった。

農学部・生物資源環境科学府の海外留学者数も、大学全体と同様に変動した(図1右)。2012年が69名

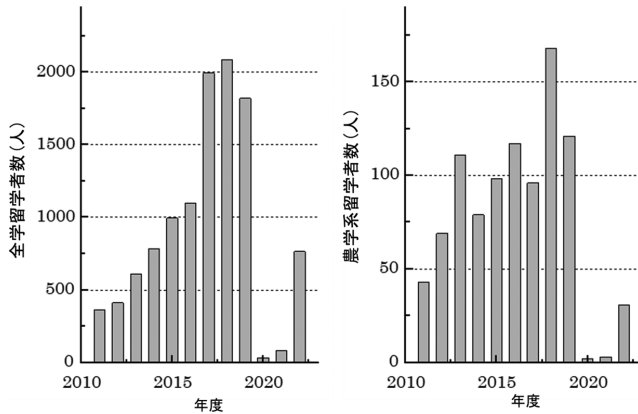


図1 海外留学生数の推移

であるのに対し、2018年は168名(2012年度比2.4倍)、2019年は121名(同1.8倍)と大きく増加した¹⁰⁾。しかし、2020年と2021年は大幅に減少した。2022年度は、大学全体同様にいくらか回復は見られたが、2018年度の18%であった。コロナ禍においては、COIL教育事業の導入や海外教育機関との連携プログラムにより、オンラインを使用した海外プログラム等が実施され、2020年には45名、2021年には63名が参加した¹⁰⁾。

2019年度の九州大学学部・大学院別海外留学生数を表1左列に示す。海外留学生数が多い順に、工学部・工学府、システム情報科学府、総合理工学府、理学部・理学府、農学部・生物資源環境科学府と、理工農系部局が大半を占め、6番目に経済学部・経済学府が続いた¹⁰⁾。これは、人文科学系と社会科学系が67.4%を占めた全国の留学者統計情報とは大きく異なる⁴⁾。次に、中長期の海外留学者について、多くの学生が利用する大学間交流協定や部局間交流協定から部局別の比較を行った結果を表1右列に示す。3か月以上の滞在を有する留学者数115名について比較すると、最も多い学部・大学院は、経済学部・経済学府、さらに芸術工学部・芸術工学府、文学部・人文科学府と続き、上位を文系部局が占め、4番目に工学部・工学府、農学部・生物資源環境科学府は8番目、理学部・理学府は9番目であった。工学系をはじめ農学系、理学系などの理工農系学部・大学院では、中長期の留学者数が著しく少ない。先述の短期を含めた全留学者数での学部・大学院別分布と比較すると、理工農系学生の留学の大部分が短期留学であることが示唆された。

表1 九州大学における学部・大学院別留学者数

	全留学者数	中・長期留学者数
共創学部	82	1
文学部・人文科学府	37	15
教育学部	24	2
法学部・法学府・法務学府	80	11
経済学部・経済学府	117	26
理学部・理学府	137	3
医学部・医学系学府	89	0
歯学部・歯学府	10	0
薬学部・薬学府	32	0
工学部・工学府	527	14
芸術工学部・芸術工学府	94	20
農学部・生物資源環境科学府	121	5
21世紀プログラム	12	7
比較社会文化学府 ・地球社会統合科学府	73	1
人間環境学府	40	7
数理学府	37	0
システム生命科学府	24	0
システム情報科学府	140	0
総合理工学府	139	2
統合新領域学府	5	1

4 留学に対する学生の意識

理工農系学生の中長期留学に対する意識について明らかにするために、著者の所属する農学部・生物資源環境科学府に在籍する学生(留学生を除く)を対象に、留学に関するアンケート調査を令和5年11月に実施した。調査は学生ポータルにより学生に呼びかけ、39名の学生から回答が得られた。回答は記述式で行い、KH Coderを用いたテキスト型データ分析により頻出語の抽出や内容分析を行った。

留学が実現しなかった理由についての問いに対し、主な回答として、修学スケジュールに関する回答が20名、費用に関する回答が12名、語学力が6名となった。修学スケジュールの回答には、単位互換、留年、研究、必修科目、研究室配属、就活といった単語が含まれる。

具体的な意見として、「4年次まで研究室が決まらず学生実験が行われるため時間に追われ、留学準備も十分に時間をとることができない」、「4年次に留学を決めたがやはり研究室が決まっていない」、「必修授業

などの多さ」、「留学先との単位互換」、「就活への不安」といった内容が挙げられた。農学部では学部一括入学制度を導入し、各コースの選択は2年後期に行われる。さらに、研究室の配属は3年後期で、最終学年では卒業研究に備える。また、8割の学生が大学院に進学するため、中長期の留学が研究室配属や就活、大学院入試など進路選択時期と重なる。そして、留学先の大学との単位互換の難しさから、中長期の留学が留年と結びつき学生にとって大きな障壁となっている。

留学資金については、「奨学金が存在するが競争的であり、もらえる保証がない」、「円安で留学費用が高騰している」、「研究のためにアルバイトの時間が限られる」といった意見が挙げられた。特に円安と世界的な物価上昇が影響を与えており、留学費用の増加が学生にとって大きな課題となっている。また、留学にかかる経済的負担が高まる中、学生が資金調達に苦慮している実態が推察された。トビタテ！留学JAPAN事業は、奨学金額が他の奨学金に比べて高額であることから、留学を希望する学生にとって高い関心を集めており、農学系からも毎回3名程度が奨学生として合格している。一方、学内手続きにおいて留学先を決定した後で奨学金制度に応募する必要がある、さらに選考が高倍率であることから、留学に対しての経済的な不安が学生にとって高まりやすい傾向がある。

語学力向上における大学からのサポートについて、農学部・生物資源環境科学府では大手オンライン英会話企業による英語力強化事業を2020年より実施している。3か月を1プログラムとし、学生は自弁でこのプログラムに参加し、2021年度には130名、2022年度は168名、2023年度では、96名の学生が参加した。これには学生が自己研鑽の一環として参加し、留学に向けて英語スキルを高めている姿勢が伺える。また、学生の中には、語学学習という観点だけでなく、海外チューターとの英会話を異文化理解や国際的な視野を広げる貴重な機会と捉える声もあり、特にコロナ禍においては留学経験の代替としても意義深いものとなっていることが示唆された。

5 中長期留学実現への環境整備

前述のように、農学部・生物資源環境科学府では、中長期の留学者数が少なく、阻害要因として、留年や単位互換などが挙げられた。また、本稿でとりあげな

かった理工系学生については、旧帝大系7大学と東京工業大学の8大学の工学系大学生・大学院生に対し、2009年に実施された日本人学生の留学に関する意識調査結果¹¹⁾や、2016年に群馬大学理工学部で実施された意識調査¹²⁾があり、理工系学生においても、共通の阻害要因が指摘されている。また、高橋美能氏の東北大学での調査(2018)¹³⁾では、理系全体の課題としてこれらの阻害要因を述べている。

次に中長期留学を促進するための取組について、DDプログラム、海外留学を含む国際プログラムの設置、そしてグローバル認定制度の導入を取り上げ、農学部・生物資源環境科学府での現状とともに中長期留学実現への環境整備について考察する。

5.1 DDプログラム

DDプログラムは、海外の大学と教育課程を共同で編成・実施し、単位互換を活用することにより双方の大学がそれぞれ学位を授与する制度で、近年、理工農系の長期留学の一つの選択肢となっている。特に、留学に加え学位取得に繋がるため、より学生が積極的に参加する可能性がある。九州大学では、農学部も含め1学部8学府で19プログラムのDDを展開している。先述のように2019年度の部局間・大学間交流協定を利用した中長期留学者数では、理工農系学生の比率が低い傾向が見られた。これとは対照的に、同年度のDDプログラムを利用した長期留学者数は23名であり、そのうち22名は理工農系学生であった。これらの結果は、本学において、DDプログラムが、理工農系学生に長期留学の機会を提供していることを示唆する。特に、専門知識・技術の拡充に加え、海外での経験も含め国際的な視野の拡大、さらには自身の意識の向上や競争力の向上など、数々の利点が得られる。また、大学間の国際的な連携を強化し、学問の幅広い視点からの交流を促進している。

5.2 海外留学を含む国際プログラムの設置

DDプログラムは大学院でのプログラムが中心であり、修士課程において通常の2年の修学期間を超えるカリキュラムが大半である。このため、学部学生の中長期留学を推進するために、アウトバウンド型の国際コースの設置が進んでいる。アウトバウンド型の国際コースには、カリキュラムに中長期の留学が組み込

まれており、海外で取得した単位が互換できるように設計されており、ほとんどのプログラムで留年を心配せずに海外留学が可能である。

九州大学では、2018年に設置された学際型の共創学部は、留学を必修化し、日本人と留学生とのクラスシェアを行うなど共修機会が提供されている。また同年までに7つの学部においてアウトバウンド型の国際コースが設置されている（うち半数以上のプログラムで学生の海外留学を必修化している）。一方、理工農系学部においては、アウトバウンド型国際コースが整備されていないが、これには海外大学との単位互換の難しさが関連している。

九州大学農学部では、留学生を対象とした国際コース（G30）を拡充し、現在では日本人学生の入学も可能である。また、国際コースには4年間で卒業できる米国北アリゾナ大学とのDDプログラムを2021年より開始している。DDプログラムでの単位互換制度の整備を基盤に中長期留学を促進するため、アウトバウンド型国際コースへの機能拡充が検討可能である。

5.3 グローバル認定制度の導入

グローバル認定制度は、学生の国際科目履修や海外留学、語学能力を評価し、学生の国際性を認定する制度である。国際的な視野や異文化理解、語学をはじめとするコミュニケーション能力や留学を学修成果として認めることは、学生のグローバル人材としての経験や能力が学内外で認識されやすくなることで大きなメリットになる。理工農系学生にとり、この制度の導入は留学が学修の一環として積極的に評価され、留学経験が単なる経験以上の付加価値を持つことに繋がり、東京工業大学¹⁴⁾を始め他大学でも大きな成果を上げている。グローバル認定制度は、理工農系学生の留学を促進し、国際的な人材育成に貢献する効果が期待されることから本学でも導入が検討されている。

6 今後の展望

2010年以降、九州大学農学部・生物資源環境科学府の海外留学者数は2.4倍（2012年度に対する2018年度比）に増加した。しかしながら、農学部・生物資源環境科学府を含め理工農系学生の中で長期留学を選択する学生は依然として低く、DDプログラムの拡充や、海外留学を含む国際プログラムの設置、グ

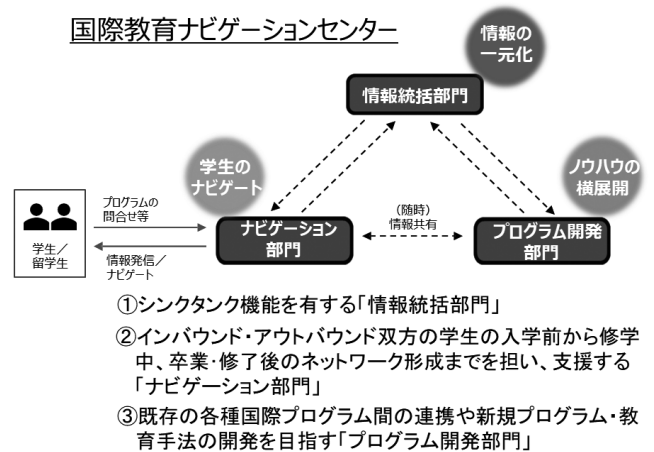


図2 国際教育ナビゲーションセンター組織体制

ローバル認定制度の導入など、海外大学との単位互換を含む、留年を伴わないより良い留学環境の整備が不可欠である。政府は、「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ」（第二次提言）の中で、2033年を目標に国際的な学生交流とグローバル人材育成のさらなる推進を掲げ、この中には学位取得を含む中長期留学者数の大幅な増加も含まれる。九州大学農学部・生物資源環境科学府は、2020年度より「国内外生のStudy Abroad 支援のための九州大学グローバルゲートウェイ構築事業」（2020年度から2023年度）を展開し、海外派遣や受入のノウハウを部局を越えて横展開している。さらに、本事業が主導的に働きかけ、海外留学の拡大と先述の留学課題への対応を含めた国際教育の推進を目指し、令和6年度に九州大学に新たに「国際教育ナビゲーションセンター」が設立される（図2）。本センターは、3つの部門から構成され、「情報統括部門」が国際教育について情報を一元化するシンクタンク機能を有し、「ナビゲーション部門」がインバウンド・アウトバウンドの学生を支援、そして「プログラム開発部門」が既存のプログラムと新規プログラム・教育手法の開発を担当する。本センターの設置を通し、DDプログラムの拡充、国際コースの新設、グローバル認定制度の導入などを通じて、留学環境を整備し、海外留学の促進を進めたい。

注

[1] 本稿では、グローバル人材を、語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、異文化理解等を身に付けた国際的な視野を持つ人材とする。また、国際教育を、グローバル人材を育成する教育とする。

[2] 「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ」(第二次提言)において、短期留学とは3か月未満、中期留学とは3か月以上1年未満、長期留学とは1年以上の留学と規定している。本稿では、留学期間の表記をこれに従う。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省, グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)(2012): <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/policy/04/pdf/20120604/shiryo2.pdf> (2024年1月25日参照)
- 2) 文部科学省, スーパーグローバル大学創成支援事業: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm (2024年1月25日参照)
- 3) 文部科学省, トビタテ!留学JAPAN: <https://tobitate-mext.jasso.go.jp/> (2024年1月25日参照)
- 4) 独立行政法人日本学生支援機構, 「日本人学生留学状況調査: <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/nippon/index.html> (2024年1月25日参照)
- 5) 独立行政法人日本学生支援機構, 2018(令和元年度)日本人学生留学状況調査結果: https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018n.pdf (2024年1月25日参照)
- 6) 内閣官房 教育未来創造会議提言: <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/teigen.html> (2024年1月25日参照)
- 7) 経済団体連合会「高等教育に関するアンケート結果」(2018): https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/029_honbun.pdf (2024年1月25日参照)
- 8) 九州大学 FACT BOOK: <https://www3.ir.kyushu-u.ac.jp/data-info/public/datacollections> (2024年1月25日参照)
- 9) 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援「の中間評価結果について」(2015): https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1355816.htm (2024年6月23日参照)
- 10) 九州大学 IR 室 Interactive FACT BOOK. 10.1 国際-II. 学生の海外留学状況: <https://www3.ir.kyushu-u.ac.jp/data-info/public/datacollections/factbook-online/10-2> (2024年1月25日参照)
- 11) 文部科学省「日本人学生の留学に関する意識調査(8大学工学教育プログラム・グローバル化推進委員会第3部会)(2009: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/004/shiryou/_icsFiles/afieldfile/2009/05/07/1263224_8.pdf (2024年1月25日参照)
- 12) 園田智子, 野田岳人, 船橋瑞貴(2017)理工系大学生の海外経験・留学に関する意識調査—群馬大学留学調査(3)からの報告—群馬大学国際教育・研究センター論集(16)23-28.
- 13) 高橋美能, (2018)日本人学生の海外留学を促進する方策—東北大学の留学相談者と留学未経験者を対象とする調査結果を基に, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要(4)373-381.
- 14) 東京工業大学グローバル理工人育成コース: <http://www.ghrd.titech.ac.jp/> (2024年1月25日参照)

受付日 2024 年 1 月 30 日、受理日 2024 年 6 月 15 日

報 告

日本人高校生と留学生による教科学習における学び合い
(数科学業での異文化間協働学習の事例)島 由佳^APeer Tutoring of Japanese High School Students
and International Students
(A Case of Intercultural Collaborative Learning in Mathematics Class)Yuka SHIMA^A**Keywords:** collaborative learning, course of study, Japanese high school students, Japanese language school, international students

キーワード：協働学習、教科学習、日本人高校生、日本語学校、留学生

1 はじめに

社会のグローバル化が進み、異なる言語や文化を持つ人々と協働して問題を解決する能力が求められるようになった。そこで大学では、学内の国際的な環境を活かして日本人大学生と留学生が共に学び合う国際共修の実践が散見されるようになった。一方、高校でも異文化間交流は盛んに行われているが、学習指導要領に基づく教育課程上の制約があり、大学のように科目として実施することは難しい。そのため、多くの実践が一過性の交流行事に留まっており、外国人が教室で「お客様扱い」となっている。高校の教室で異文化同士が対等な関係のもとに主体的で対話的な深い学びを実現するには、教科の枠組を活かした工夫が必要となる。

そこで本稿では、日本人高校生と日本語学校の留学生が数学の授業で学び合う実践を紹介する。筆者は現在、高校教員として勤務しているが、以前は日本語学校で日本語教師として勤務していた。その経験を活かし、高校と日本語学校が異文化間交流活動を行う取り組みに着目し、参与観察者として授業に参加して分析を行った。

日本語学校には日本での進学を目指して教科学習に励む留学生が在籍しており、日本人高校生と近い立場

で学び合うことができる。異文化間協働学習を通して、学習への質を高め、異なる他者を受容する態度へと変容していく生徒の姿が看守された。

2 日本語学校

2.1 日本語学校について

日本語教育施設（以下、日本語学校）は日本語を母語としない外国人に対して日本語教育を行う教育施設である。学校法人や準学校法人等により設立される場合もあるが、約7割が個人や株式会社などの民間事業体により運営されており¹⁾、「学校」と名前は付いているが、一条校と呼ばれる小学校、中学校、高校、大学等とは法的な位置付けは異なる。令和4年度の学校数は228校、学生数は27,609人であり、中国（36.0%）、ネパール（21.7%）、ベトナム（14.2%）の3か国出身者で全体の約7割を占めている²⁾。

日本語学校で学ぶ学習者の目的は様々だが、学習者の半数以上が日本で進学を目指す留学生であり、日本語学校を卒業後、専門学校や大学、大学院等へ進学する。パンデミックの影響により生徒数は減少したが、令和3年度には卒業生9,695人のうち77.9%にのぼる7,549人が日本で進学している³⁾。近年、専門学校への進学率が増加傾向にあるものの、大学や大学院へ進学する留学生も依然として多い。令和3年度の進

A：鹿児島高等学校

学先は、大学院正規生が934人、大学院研究生が169人、4年生大学が2,399人、短期大学が92人、専門学校が3,822人となっている⁴⁾。

2.2 日本留学試験について

日本留学試験は、日本の高等教育機関に入学を希望する外国人留学生について、日本語力及び数学や理科、社会などの基礎学力を評価するための試験である。大学へ進学する際に受験を求められる場合が多く、高校生が受ける共通テストに近い試験と言える。そのため、日本語学校の中には日本語の授業に加えて、数学などの試験対策講座を設ける学校もある。令和3年度は、223機関のうち85校が進学予備教育を行っている。しかし、138校は未実施であり、試験対策は各自に任されるケースが多い⁵⁾。

2.3 日本語学校との交流

日本語学校は留学生が日本で初めて経験する社会であり、日本での進学や就職を橋渡しする存在として日本社会に大きく貢献している。しかし、日本語学校に対する社会的な関心度や認知度は決して高くはない。日本語学校の留学生は、大学に在籍する留学生や地域の外国人に比べて日本社会と交流する機会が少なく、社会的に孤立した存在となっている。小学校を中心に、日本語学校の留学生を招待して交流を行う活動も見られるが、いずれも短期的で一時的な取り組みに留まっている。日本語学校の生徒と社会を繋ぎ、対等な立場で学び合いを実現した先行例は、日本語母語話者大学生との交流⁶⁾や地域商店街との商品開発⁷⁾に限られており、日本人高校生と日本語学校の留学生が教科学習を通して学び合う実践は今まで行われていない。

3 実践の概要

そこで今回は、A高校とB日本語学校で行われた異文化間協働学習の取り組みに着目した。筆者は本実践の参与観察者として授業に参加し、担当教員の同意を得たうえで授業の様子を録画した。

3.1 対象校について

A高校は鹿児島県に位置しており、普通科を中心に進学コースや体育コースなど多様な学科・コースが設置されている。一方、B日本語学校はベトナム、ネパー

ル、ミャンマー、スリランカ等のアジア圏を中心に約60名の留学生を受け入れており(2023年11月現在)、日本での進学や就職を目指して約1年半から2年間、留学生が日本語を学んでいる。両校は同じ敷地内に位置しているが、教員及び生徒の交流は非常に少ない。

3.2 生徒について

本実践には、A高校の進学コースに在籍する高校1年生(20名)とB日本語学校に在籍するベトナム籍の留学生(3名)が参加した。

留学生は高校卒業後、ベトナムで約1年間日本語を学習し、2022年4月に来日してB日本語学校へ入学した。日本語学習歴は2年6か月である(2023年11月現在)。3名とも日本の国公立大学への進学を希望しており2023年6月および11月の日本留学試験を受験予定であったが、B日本語学校では進学予備教育を行っていない。そこで、B日本語学校の教員がA高校の数学教員に相談し、A高校の数学授業で留学生3名を受け入れることになった。

3.3 学習内容について

留学生を交えた協働学習は2023年5月に始まり、11月実施の日本留学試験まで曜日と時間を固定して週1回実施された。留学生は3名とも、日本留学試験の数学Ⅰ・Aの範囲にあたる「コース1」を受験予定であったため、数学Ⅰ・Aを学習中の高校1年生のクラスに参加することになった。

授業の課題については日本留学試験の過去問題を中心に選ばれた。日本留学試験は日本人高校生には縁遠い試験に思われるが、日本の学習指導要領に準拠して問題が作成されているため、日本人高校生でも無理なく問題に取り組むことができる。また、留学生が解く問題と一緒に取り組むことで留学生の存在を考える機会になればと思い、日本留学試験の過去問題が課題として選ばれた。

3.4 授業の流れについて

異質なメンバーが同じグループで学び合えば異文化間の学び合いが成立する、という訳ではない。コミュニケーションを促進し学習の質を最大限に高めるためには、「教員が意図的な仕掛けを盛り込み」生徒を刺

激していく必要がある⁸⁾。そこで本実践では、以下の流れに沿って授業が展開された。

- ①授業の前に課題を配布し、宿題として各自取り組む。
- ②授業冒頭、4人程度のグループを作る。
- ③各グループで解答および解法を確認し合う。
- ④メンバーで最適な解法を練り上げる。
- ⑤グループの代表者が黒板で発表する。
- ⑥教員が確認し、補足説明を加える。

4 異文化間協働学習の成果

全ての授業が終了した後、日本人生徒20名に調査票調査、留学生3名に半構造化面接でインタビュー調査を実施した。本調査にあたっては、研究の主旨や倫理的配慮について説明を行ない、承諾を得て調査を実施した。また、インタビューは許可を得たうえで録音し、文字化したのち、分析を行った。その結果、以下の成果が得られた。

4.1 日本人高校生の成果

高校の教室は、集団メンバーの同質性が高く視野が狭くなりやすい。今回の実践では、穏やかで安定したクラスに異文化が加わったことで、日本人生徒に以下の変容が見られた。

4.1.1 学習意欲の向上

日本留学試験は日本語もしくは英語で受験が可能であるが、今回は留学生が3名とも日本語での受験を選択したため、日本語の過去問題が用意された。ベトナム人留学生にとって日本語は外国語であり、日本人生徒に比べると言語面で不利な状況にある。それにもかかわらず難易度の高い問題に挑む留学生の姿を見て、日本人生徒は大きな刺激を受けたようだ。以下、生徒の感想を紹介する。

感想1：留学生が日本語で数学を学んでいて、問題を解いているのを見て、自分は数学を頑張らないといけなと思った。

感想2：留学生の方が数学が出来るので、私も分かるようになりたいと思い、以前より勉強するようになった。

感想3：とても勉強しているんだなと思った。私も頑張らないといけなと思った。

数学の担当教員によると、日本人高校生のクラスは穏やかで落ち着いた雰囲気にある反面、問題につまず

いた際は他のクラスメイトも解けていないことに安心してしまい、学習に対して緊張感や向上心を持ちにくかったという。今回の異文化間協働学習では、学習に対してハングリーな留学生と机を並べて学び合ったことで、日本人高校生の内発的な動機が高まり、高い意欲を持つ学習集団が形成された。

4.1.2 学習理解の向上

授業に参加したベトナム人留学生は全員自国で高校を卒業しており、高校卒業課程終了程度の数学は学習済みである。日本人高校生よりも問題演習に慣れており解法の引き出しも多いため、日本人高校生にとっては先生のように頼もしい存在であった。

感想4：留学生に数学の新しい解き方を教えてもらった。

感想5：授業中は外国人と交流しているというよりは、先生が一人増えた感じだった。

感想6：日本人のクラスメイトよりも留学生の方が問題が解けていたため、日本人同士でのグループワークよりも理解度が高かったかもしれない。

演習課題である日本留学試験の過去問題は高校1年生である日本人生徒にとっては難易度が高く、クラスのメンバーだけでは解答に到達することはできない。しかし、今回の協働学習では留学生の力を借りて解答にたどり着くことができた。留学生の援助のおかげで、一人では不可能だが周囲の援助があれば解決できる領域、すなわち発達の最近接領域の上限が引き上げられ、日本人生徒の理解度が増して学びが深まった。

4.1.3 異文化コミュニケーション能力の向上

授業中、日本人高校生は留学生と積極的に学び合い、留学生に合わせてコミュニケーションを工夫する様子が見られた。

感想7：留学生には普段の説明では通じないので、簡単な言葉で説明する勉強になった。

教師から特に指示が出された訳ではなく、日本人高校生は留学生が理解できるように言葉選びや話し方を自分で工夫し、「やさしい日本語」を自発的に使おうと努めていた。今回の協働学習を通して、生徒たちは異文化に配慮し思いやりを持つことの大切さを主体的に感じ取ったようである。

また、言語的ハンデを負いながらも意欲的に学習に取り組む留学生の姿を見て、潜在的な偏見に気が付き、

見直す機会にもなった。

感想8：ベトナムはあまり勉強など発展していない国だと思っていたけれど、私たちよりもずっと頭が良く、母国語ではない日本語で数学を解いていて驚いた。

感想9：ベトナムは発展途上国と聞いていたので、工場ばかりだと思っていた。日本の商品も made in Vietnam のものが多いし。でも、日本に来て勉強して、自分が分からない問題を解いているのを見て、馬鹿にはできないな、見下してはいけないなと感じた。ベトナムに対する意識や見方は随分変わった。

授業を重ねるうちに、留学生は特別な存在ではなく仲間として日本人生徒に受容されていった。その過程で、自文化中心のあった見方や潜在的な偏見に気が付き、自文化・他文化という枠を越えて留学生を受容し尊重する姿へと変容していった。

4.2 日本語学校の留学生の成果

次に、日本語学校の留学生から得られた成果について紹介する。日本語学校の留学生は、異文化適応ストレスやカルチャーショックに直面しながら、日本語を学びアルバイトを行う。日本語学校の留学生は想像以上に過酷な生活を送っており、先行研究では日本語学校の留学生は大学の留学生よりも抑うつ態が高いという結果も出ている⁹⁾。今回の協働学習では、日本人高校生が留学生を精神的に支える存在になった。

4.2.1 先入観の払拭

日本語学校の留学生は学費や生活費のためにアルバイトを行う者が多いが、アルバイト先で日本語を使用したり日本人と交流したりする機会は非常に少ない。そのため、日本に対する偏見や先入観を維持し続ける者も多い。しかし、留学生の感想からは協働学習を通して日本や日本人に対する印象が変化した様子が伺えた。感想1：ベトナムで日本語を勉強していた時から、日本では大きい声で話さないで、と先生から言われていました。日本が怖かったです、イメージは変わりました。

感想2：私はベトナムにいる時からいつも、日本人はあまり話さないとか、いつも仕事とか勉強とか、全然他の人に話しかけない印象がありました。でも、日本人はとても優しいなと思いました。いつも声を掛けてくれました。一緒に勉強してよかったです。日本人と

の接し方も分かりました。日本がもっと好きになりました。

本実践に参加した留学生も全員アルバイトを行っているが、協働学習に参加するまで日本人と交流する機会が少なく、来日以前より抱いていた日本人に対する先入観を保持し続けていた。しかし、長期的に日本人高校生と交流することで、日本や日本人に対する先入観が払拭され、異文化に対する抵抗が軽減し異なる他者を受容するようになった。

4.2.2 学習意欲の向上

日本語学校の留学生はビザの関係上、最大で2年間しか日本語学校に在籍することができない。そのため、日本の大学へ進学を希望する場合、日本留学試験、日本語能力試験、大学入試の3つの試験を2年以内に受験する必要がある。日本語学校の留学生は異文化適応ストレスやカルチャーショックだけでなく、進路面でも多大なストレスを抱えている。進路面でのプレッシャーが高まる中、今回の協働学習では日本人高校生の存在が学習を継続していくうえで励みになったようである。

感想3：3月にベトナムに帰ったので、日本に戻った後はすごく辛かったです。試験のストレスでホームシックになりました。でも、5月に日本人高校生と勉強を始めて元気ができました。私はいつも疲れていて、その様子を見て、頑張ってくださいと声を掛けてくれました。

感想4：11月は日本留学試験、大学入試、日本語能力試験の3つを受験して、すごく疲れました。アルバイトもできませんでした。高校生はいつも私が疲れている時に、頑張ってくださいと声を掛けてくれました。すごく嬉しかったです。すぐにやる気が出ました。

先行研究から、日本語学校の留学生は日本語学校の在籍期間が長くなればなるほど、社会の中の自分を不安に感じて学習意欲が低くなることが分かっている¹⁰⁾。今回の協働学習では、日本人高校生の存在が留学生の学習動機の上昇に貢献した様子が伺えた。

4.2.3 被受容感の向上

授業中、留学生と日本人高校生は積極的に交流を図り、学び合いを深めていった。留学生たちは慣れない数学用語に苦戦したようだが、日本人高校生の力を借

りて問題解決に至ることができた。

感想 5：数学の問題は分かりましたが、日本語が問題でした。問題の意図が分かりませんでした。誤解することがありました。でも、誤解した時は、高校生が教えてくれたので安心しました。

また、留学生と日本人高校生は、授業中だけでなく休み時間にも積極的に交流を行っていた。

感想 6：新しいケーキ屋さんを教えてもらったり、面白い YouTube を一緒に見ました。

留学生は3名とも、親しくなった高校生と連絡先を交換して授業以外でも連絡を取り合っているという。今回の実践では、留学生は日本人高校生と友人関係を構築することができたため、社会的な孤立感が解消されて、自分も受け入れられているという被受容感が向上した。

5 まとめ

本稿では、日本人高校生と日本語学校の留学生による教科学習における異文化間協働学習について紹介した。

今回、異文化間協働学習が成立した背景には、数学という科目の特性があったと考えられる。異文化同士の交流では英語が主要言語として用いられることが多いため、日本人高校生にとっては言語面で負担を感じやすい。そのため、英語に抵抗を感じて相互交流が活発化せず、深い学びに繋がらないこともある。

一方、数学は国境を越えた、普遍的な知識を有する科目である。そのため、異なる文化背景を持つ者同士であっても、教科の普遍的な知識が共通の話題や目標

になる。加えて、数学は数や数式で会話が可能なため言語への依存度が減り、外国語に抵抗があってもコミュニケーションを促進させることが可能である(図1)。

このように、教科を通した異文化間協働学習は本事例の数学科に加えて、理科や体育科、音楽科など普遍的知識を有する幅広い教科でも実践可能だと考えられる。

6 今後の展望

今回の異文化間協働学習では、高校生と近い立場で学び合える日本語学校の留学生に焦点を当てた。日本語学校は日本社会へと留学生を送り出す橋渡しの存在であり、留学生が増加傾向にある現状を鑑みると、日本語学校の果たす役割はますます重要になるだろう。しかし、日本語学校の社会的な認知度や関心度は高いとは言えない。日本語学校には日本社会との繋がりを模索している留学生が多数在籍している。日本語学校の社会的なプレゼンスを高め、地域社会や教育機関との連携を促進していく必要がある。

また、日本語学校には、本実践のように大学へ進学する者もいるが、専門学校へ進学する者も在籍している。その場合、日本留学試験の受験科目は日本語が中心であり、数学などの基礎科目は必要ない場合が多い。今後は専門学校に進学予定の留学生も日本人高校生との異文化間協働学習に参加できるように、体育や芸術などの他教科でも実践を行っていく必要がある。

7 最後に

現在、高校ではグローバル人材の育成を目指して海外留学が推進されている。また、整いつつある ICT 環境を利用して海外の高校生とオンラインで繋ぐ交流活動も盛んに行われている。若者の内向き志向が叫ばれる中、国際社会で活躍できる人材を育成するためにも、海外と日本を繋ぐ実践は大変意義があると言える。しかし、日本国内にも可能性を秘めた多彩な留学生が多数在籍していることを忘れてはいけない。異文化コミュニケーション能力や国際的な視野の育成は、海外だけでなく日本国内に目を向けても可能である。国内に埋もれている異文化や多様性を認識し、そこから学ぼうとする姿勢が求められている。

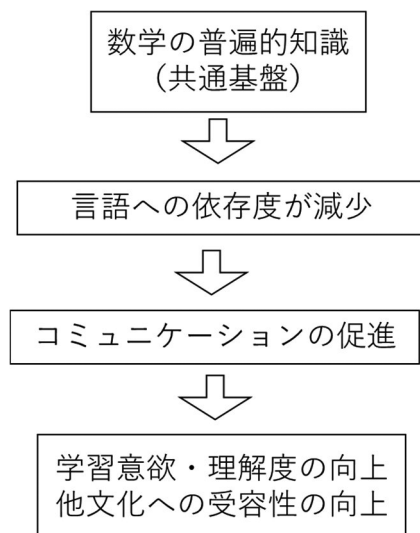


図1 教科学習における異文化間協働学習の効果

謝辞

本実践につきましては、A 高校および B 日本語学校の許可を得て報告させていただきました。長期に渡る授業観察とインタビューにご協力いただきました先生方、留学生、生徒の皆様に、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文化庁. (2023). 6 日本語教育施設について：
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/2_6/ (2023 年 10 月 12 日閲覧)
- 2) 一般財団法人日本語教育振興協会. (2023). 令和 4 年度日本語教育機関実態調査結果報告：<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview07.pdf> (2023 年 10 月 12 日閲覧)
- 3) 一般財団法人日本語教育振興協会. (2023). 令和 4 年度日本語教育機関実態調査結果報告：<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview07.pdf> (2023 年 10 月 12 日閲覧)
- 4) 一般財団法人日本語教育振興協会. (2023). 令和 4 年度日本語教育機関実態調査結果報告：<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview07.pdf> (2023 年 10 月 12 日閲覧)
- 5) 一般財団法人日本語教育振興協会. (2022). 令和 3 年

度日本語教育機関実態調査結果報告：<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview06.pdf> (2023 年 10 月 7 日閲覧)

- 6) 古田梨乃, 山田航司 (2023). 『日本語学校の留学生と日本語母語話者大学生との交流—オンラインでの哲学対話実践の試み—』：https://doi.org/10.19022/jlem.29.2_50 (2023 年 11 月 23 日アクセス)
- 7) 山田航司, 古田梨乃 (2023). 『地域と連携した日本語プレゼンテーション授業の実践—地元商店街のお惣菜店とのコラボレーション—』：https://doi.org/10.19022/jlem.29.2_100 (2023 年 11 月 23 日アクセス)
- 8) 末松和子, 秋庭裕子, 米澤由香子. (2022). 国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ. 東信社.
- 9) 梁 恵, 松田英子. (2019). 『日本語学校における中国人留学生と異文化適応』：<http://id.nii.ac.jp/1060/00010598/> (2023 年 11 月 23 日アクセス)
- 10) 岡 葉子. (2018). 『日本語学校生の学習動機および自己形成と在籍期間の関係—期待価値理論を援用して—』：https://doi.org/10.19024/jajls.21.1_335 (2023 年 11 月 23 日アクセス)

受付日 2024 年 1 月 31 日、受理日 2024 年 6 月 15 日

グローバル人材育成教育研究 第12巻第1号（通巻第22号）

編集委員会

委員長 糸井重夫 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 河住有希子、小菅洋史

編集委員 内田富男、勝又美穂子、佐々木有紀、園部ニコル、田中忠芳、たなかよしこ、
南部匡彦、番田清美、日高俊夫、福沢康弘、宮内ミナミ、横川綾子

オブザーバー 小野 博、勝又美智雄

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 アーナンダ・クマール

事務局

〒170-8470 東京都豊島区西巣鴨 3-20-1 大正大学 天木勇樹研究室

発行日 2024年9月30日

編集 共立速記印刷株式会社

〒102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24

TEL. 03-3234-5511 FAX. 03-3263-2740