

高校生の国際研修旅行経験による国際的資質の向上

藤原 健志¹⁾ 飯田 順子¹⁾ 甲斐 雄一郎¹⁾ 松本 末男¹⁾
日下部 公昭²⁾ 鈴木 亨²⁾ 石隈 利紀¹⁾

本研究の目的は、日本の高校生を対象に、国際研修旅行の経験が異文化理解やコミュニケーション能力などを含む国際的資質を高めるかどうか検討することであった。シンガポールでの3泊5日の研修旅行を経験した高校生246人に対し、国際的資質を測定する質問紙調査を実施した。その結果、自国に対する理解や外国人に対する親和性、国際交流への積極性などの国際的資質において、旅行前の得点よりも旅行後の得点が高かった。これら結果に関する教育への応用や今後の課題について考察された。

キーワード：国際教育 国際的資質 高校生 国際研修旅行

The effect of overseas school trip on students' international disposition.

Takeshi Fujiwara¹⁾ Junko Iida¹⁾ Yuichiro Kai¹⁾ Sueo Matsumoto¹⁾
Kosho Kusakabe²⁾ Toru Suzuki²⁾ Toshinori Ishikuma¹⁾

The purpose of this study was to investigate the effect of overseas school trip on students' international disposition such as cross-cultural understanding and communication competence among Japanese high school students. 246 high school students who participated in five day trip to Singapore answered the questionnaire regarding international disposition. The results showed that some of the scores of international disposition such as the deeper understanding of their own country, the closeness toward foreigners, and the positive attitude toward global communication increased in the post test. Implication and future research direction for the global education are briefly discussed.

Key words: global education, international disposition, high school student, overseas school trip

1) 筑波大学人間系（附属学校教育局） 2) 筑波大学附属高等学校

1) Education Bureau of the Laboratory Schools, Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

2) Senior High School at Otsuka, University of Tsukuba

問題と目的

近年、国際理解や国際協力に関する教育活動の重要性が指摘されている。文部科学省（2005）は、従来の国際理解教育が外国や異文化の「理解」に留まったことに対する反省から、「国際教育」を定義し、その充実に対する具体的方策を提唱している。その中で、国際教育は「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成するための教育」と定義され、特に主体性や発信力を重視している。国際教育充実のための具体的方策の1つとして、直接的な異文化体験の重視が示され、特に高校生における留学や海外研修旅行の重要性が示されている（文部科学省、2005）。こうした中、高校生を対象とした外国への研修旅行の実態に関する統計資料（全国修学旅行研究協会、2013）によると、平成24年度において、修学旅行以外で海外へ3か月未満の研修旅行を実施している高等学校は約1,000校あり、3万人以上の生徒が参加している。旅行先としてはオセアニアが最も多く、北米とヨーロッパ、東南アジアが続き、東南アジアの中ではシンガポールが最も多いことが明らかとなっている。また研修内容としては、約7割が語学研修やホームステイであり、次いで国際交流と国際理解、学校間の交流が挙げられている。

国際教育の重要性が各種指針や統計資料の形で示される社会的状況に並行して、国際教育の実践に関する効果を測定するための尺度が開発され、一部の実践研究では作成された尺度に基づく効果の検証が行われている。岩田（1989）は大学生を対象に、反自民族優索性、異文化体験指向、地球運命共同体意識、そして国家不要意識の4因子から構成されたコスモポリタニズム尺度を開発している。また西田（1996）は、異文化コミュニケーションを測定する項目として、不安、不確実感、自民族中心的傾向、偏見、接近と回避の傾向、マインドフル、曖昧性に対する許容能力、感情移入、行動の適応能力、コンフリクトの管理能力の10の概念について、それぞれ6つずつ質問項目（5件法）を作成している。さらに、鈴木・坂本・森・坂本・高比良・足立・勝谷・小林・榎淵・木村（2000）は、日本ユネスコ国際委員会（1982）の国際理解教育における基本方針（「人権の尊重」、「他国文化の理解」、「世界連帯意識の育成」）に「外国語の理解」を加えた4つの基本目標に基づき、各方針に対応した4つの尺度を開発し、それらを総称した国際理解尺度（IUS2000）

を開発している。中学生から大学生を対象とした質問紙調査により、人権の尊重に関する尺度（「他国民・他民族に対する感情」と「平等意識」下位尺度各8項目より構成）、他国文化の理解に関する尺度（「理解」（10項目）、「関心」（8項目）と「共感性」（6項目）下位尺度より構成）、世界連帯意識に関する尺度（「人類の共通課題への関心、認識」（10項目）と「国際的協力機構への協力的な態度」（6項目）下位尺度より構成）、そして外国語の理解（「理解」と「関心」下位尺度各8項目より構成）に関する尺度の4尺度（計72項目）が開発された。尺度の信頼性を検証するためにCronbachの α と再検査信頼性が算出されたほか、国際情勢や他国・外国語に関する一般的知識と正の関連が認められ、一応の信頼性と基準関連妥当性が確認されている。本尺度の一部を用いて、高校生の修学旅行前後における国際理解の変化が検討されており、研修旅行先として国内を選択した高校生に比べ、シンガポールへ旅行した生徒の「他国民・他民族に対する感情」ならびに「平等意識」が高まることが示されている（相川、2007）。

国際教育の効果検証にこれら尺度が用いられている一方、既存の尺度が国際教育の指標として適しているかどうかについては十分な議論が行われておらず、尺度の信頼性や妥当性の問題、また測定する概念の定義や構成要素については、課題も多く残されている。例えば文部科学省（2005）は、初等中等教育段階のすべての子どもにおける次の3つの能力の育成、すなわち①異文化や異なる文化をもつ人々を受容し、共生することのできる態度・能力、②自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立、③自らの考えや意見を自ら発信し、具体的に行動することのできる態度・能力、の育成の必要性を示している。また木本（2011）は、様々な国から訪れた同年代の子どもたちと交流した後には本邦の児童に対して行われたアンケートやインタビューの結果から、国際交流体験において、児童が①異文化体験を通じて自国文化に意識が向くことによる、外への興味の拡大に比例した自己への視点の深まり、②異文化間のコミュニケーション能力（相手に向きあい理解し合おうとする態度の重要性）、③異文化に対する実用的な知恵や対処法、の3つの要素を学んでいることを明らかにしている。

こうした提言や先行研究は、国際教育において、交流中に生じる問題や葛藤を様々な方法を用いて解決する能力のみならず、交流を通じて他国文化の理解だけでなく自国の文化に対する理解や気づきが起こること

の重要性を示唆している。国際教育や国際交流体験の教育効果を測定する際には、従来の尺度内容のみならず、こうした要素を含める必要があろう。

以上より、本研究の目的は、先行研究の問題点を踏まえ、①「異文化への理解ならびに自国文化の理解」、②「外国語コミュニケーション能力」、③「他者との協同的問題解決能力」、そして④「海外・国際交流への積極性」の4つの観点から国際的資質を測定する項目群を用い、高校生を対象とした海外研修旅行による国際的資質向上の有無を検討することである。この目的を達するため、本研究では鈴木他(2000)の国際理解教育尺度を参考に、国際的資質を測定できるよう、項目の検討と必要に応じた追加を行う。また本研究においては、シンガポールを訪問先とした研修旅行において、上記尺度を用いて旅行前後における国際的資質得点の変化を測定する。研修旅行先としての東南アジアは北米やオセアニアに比べて選択される比率が低い(全国修学旅行研究協会, 2013)、平成23年度において、シンガポールは研修旅行先としてアジアでは韓国や中国に次いで3番目に多く(文部科学省, 2012)、この3か国の中で唯一英語を公用語とする国でもある。日常行われる外国語学習の成果を評価するという観点からも、外国語コミュニケーション能力を含む国際的資質という観点から成果を測定することは有意義であらう。

方 法

対象者

国立大学附属高校に在籍する高校2年生246名を対象とした。

実践の内容

2013年11月に行われた、シンガポールへの3泊(5日)の研修旅行であった。現地滞在の3日間のうち、1日は現地提携高校の生徒との交流、2日間は班ごとに交通状況や商品流通、自然災害の比較や水問題などをテーマとするフィールドワークを実施した。

調査時期と方法

研修旅行の前後に、下記の内容を含む質問紙調査を実施した。調査実施にあたっては、学級担任による質問紙の配布、教示ならびに回収が行われた。

質問紙の構成と内容

国際的資質を測定する尺度 鈴木他(2000)の国際理解教育尺度について、中学校や高等学校の教師ならびに心理学・教育学を専門とする大学教員計10名程度

を交えて、その内容を検討した。その結果、項目数の多さに伴う調査対象者の負担に関する指摘を受け、一部項目を抜粋して用いるとともに、本研究の目的に合致するよう、新たに項目の追加を行った(追加した項目については、Table 1からTable 4に記載)。「異文化への理解ならびに自国文化の理解」においては、その後者の概念を表現する5項目を追加した。「外国語コミュニケーション能力」については従来の興味ならびに関心の下位尺度に加え、アサーションなどの具体的スキルや話を聴く態度などの6項目を追加した。「他者との協同的問題解決能力」については、他者との協同的問題解決を測定できるよう、多様な対象との様々な状況における協力に関する5項目を追加した。そして「海外・国際的交流への積極性」においては本研究において独自の7項目を作成した。合計49項目について、いずれも「あてはまる(5)」、「どちらかというにあてはまる(4)」、「どちらともいえない(3)」、「どちらかというにあてはまらない(2)」、「あてはまらない(1)」の5件法で回答を求めた。

結 果

国際的資質尺度の尺度構成

本研究において作成した国際的資質を測定する4つの尺度について因子分析を行った。まず、各尺度について主因子法による因子数の推定を行った。固有値の減衰状況より、異文化・自国文化理解尺度と外国語コミュニケーション能力尺度は4因子、他者との協同的問題解決能力尺度と海外・国際交流への積極性尺度は1因子を採択した。前者についてはプロマックス法による因子軸の回転を行った。後者については回転を行わず、第1因子に対する因子負荷量のみを算出した。

異文化・自国文化理解尺度においては4つの因子が見いだされ、いずれの因子に対しても.35未満の因子負荷量を示した項目や複数の因子に対して.30以上の負荷量を示した項目を削除した結果、14項目が採用された(Table 1)。第1因子は、「いろいろな国の人たちと知り合いになるのは楽しい」、「多くの外国人と友達になりたいと思う」などの4項目に対する負荷量が高く、「外国人への親和性」と命名された。第2因子は、「日本はすばらしい国だと思う」と「日本人であることを誇りに思う」の2項目に対する負荷量が高く、「自国理解」と命名された。第3因子は、「貧しい国の人ならば、意見が軽視されることもあってもやむをえない(逆転項目)」や「各国に見られる独自の習慣を

Table 1 異文化・自国文化理解尺度の因子分析結果

| | 因子負荷量 | | | | 平均値 (SD) | 共通性 | |
|-------------------------------|---------------------------------|------|------|------|----------|-------------|-----|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | | | |
| F1 外国人への親和性 (α=.86) | | | | | | | |
| 2. 感 | いろいろな国の人たちと知り合いになるのは楽しい | .99 | -.04 | -.13 | -.09 | 3.78 (1.14) | .85 |
| 3. 感 | 多くの外国人と友達になりたいと思う | .98 | .03 | -.08 | -.08 | 3.71 (1.21) | .88 |
| 1. 感 R | 外国人とはあまり話をしたくない | .62 | -.15 | .02 | .15 | 3.38 (1.26) | .44 |
| 13. 関 | 海外に行ったら、地元の人々の習慣に触れたいと思う | .54 | .05 | .26 | .03 | 3.97 (0.99) | .50 |
| F2 自国理解 (α=.89) | | | | | | | |
| 11. ※ | 日本は素晴らしい国だと思う | -.04 | .90 | -.09 | .01 | 3.98 (0.95) | .80 |
| 12. ※ | 日本人であることを誇りに思う | -.05 | .89 | .02 | -.04 | 4.02 (0.93) | .78 |
| F3 多文化尊重 (α=.69) | | | | | | | |
| 5. 平 R | 貧しい国の人ならば、意見が軽視されることがあってもやむをえない | -.09 | -.09 | .67 | -.06 | 4.30 (0.96) | .39 |
| 4. 平 R | 出身国によって待遇に差があってもやむをえないと思う | -.07 | -.24 | .62 | -.02 | 3.63 (1.23) | .36 |
| 20. 共 | 各国に見られる独自の習慣を尊重したい | .15 | .12 | .56 | .08 | 4.20 (0.75) | .48 |
| 6. 平 R | ある民族がほかの民族より劣っていると考えるはいけないと思う | -.07 | .09 | .54 | -.09 | 3.79 (1.30) | .28 |
| 19. 共 | 異なる文化に触れることは、興味深い体験だと思う | .27 | .12 | .49 | .08 | 4.39 (0.75) | .49 |
| F4 外国文化への興味・関心 (α=.59) | | | | | | | |
| 7. 理 | 外国で起きたいくつかの歴史的イベントについて詳しく説明できる | .04 | -.07 | -.13 | .77 | 2.59 (1.18) | .58 |
| 8. 理 R | 世界の主な宗教の特色を説明できない | -.09 | -.04 | .05 | .62 | 3.27 (1.09) | .37 |
| 10. ※ | 日本の伝統的習慣を説明できる | .02 | .27 | -.01 | .41 | 3.69 (0.88) | .27 |
| 除外された項目 | | | | | | | |
| 9. 理 | 外国で信仰されている宗教をいくつか挙げるができる | | | | | 4.09 (0.92) | |
| 14. 関 R | 外国の伝統文化を紹介するような番組は見ない | | | | | 3.49 (1.22) | |
| 15. 理 | 世界にどのような宗教があるか知りたい | | | | | 3.20 (1.15) | |
| 16. ※ | 日本の独自の文化や歴史をもっと知りたい | | | | | 3.60 (1.07) | |
| 17. ※ | 日本の独特な習慣を大事にしたい | | | | | 4.01 (0.95) | |
| 18. 共 R | 外国の文化を理解したいとは思わない | | | | | 4.10 (0.91) | |

注：鈴木他 (2000) の尺度の内容は下記の通り

感：他国民・他民族に対する感情

平：平等意識

理：理解

関：文化への関心

共：共感性

※本研究において新たに追加された項目

R：逆転項目

| 因子間相関 | | | |
|-------|-----|-----|-----|
| F1 | .16 | .42 | .19 |
| F2 | | .16 | .13 |
| F3 | | | .18 |

尊重したい」などの5項目に対する負荷量が高く、「多文化尊重」と命名された。第4因子は「外国で起きたいくつかの歴史的イベントについて詳しく説明できる」や「世界の主な宗教の特色を説明できない (逆転項目)」などの3項目に対する負荷量が高く、「外国文化への興味・関心」と命名された。第4因子までの累積寄与率は53.42%であった。

外国語コミュニケーション能力尺度においても4つの因子が見いだされ、異文化・自国文化理解尺度同様の手続きを行った結果、10項目が採用された (Table 2)。第1因子は、「自分の言いたいことを英語などの外国語で表現できる」と「英語などの外国語で書かれ

た新聞や雑誌が読める」の2項目に対する負荷量が高く、「英語力」と命名された。第2因子は「相手の気持ちを理解しようとする」や「他人の意見を聞ける」などの3項目に対する負荷量が高く、「他者理解」と命名された。第3因子は「自分の考えと異なる人に対して、自分の意見が言える」と「自分の意見をきちんと主張できる」の2項目に対する負荷量が高く、「アサーション」と命名された。第4因子は、「今後、さまざまな国の言語を学ぶ気はない (逆転項目)」や「外国語で書かれた新聞や雑誌に関心がない (逆転項目)」などの3項目に対する負荷量が高く、「興味・関心」と命名された。第4因子までの累積寄与率は

Table 2 外国語コミュニケーション能力尺度の因子分析結果

| | | 因子負荷量 | | | | 平均値 (SD) | 共通性 | |
|------------------------------|-----|---|------|------|------|----------|-------------|-----|
| | | F1 | F2 | F3 | F4 | | | |
| F1 英語力 ($\alpha = .90$) | | | | | | | | |
| 22. | 理 | 自分の言いたいことを英語などの外国語で表現できる | .98 | .01 | .05 | -.10 | 2.80 (1.09) | .91 |
| 21. | 理 | 英語などの外国語で書かれた新聞や雑誌が読める | .84 | .03 | -.05 | .07 | 2.79 (1.11) | .76 |
| F2 他者理解 ($\alpha = .74$) | | | | | | | | |
| 31. | ※ | 相手の気持ちを理解しようとする | -.01 | .95 | -.10 | -.01 | 3.95 (0.81) | .82 |
| 28. | ※ | 他人の意見を聞ける | -.03 | .63 | .18 | .00 | 3.89 (0.84) | .51 |
| 32. | ※ | 言葉以外の手段でも相手の気持ちがわかる | .08 | .52 | .01 | .02 | 3.73 (0.93) | .30 |
| F3 アサーション ($\alpha = .80$) | | | | | | | | |
| 29. | ※ | 自分の考えと異なる人に対して、自分の意見を言える | -.08 | .02 | .85 | .06 | 3.71 (0.91) | .74 |
| 27. | ※ | 自分の意見をきちんと主張できる | .08 | .01 | .78 | -.05 | 3.50 (1.02) | .62 |
| F4 興味・関心 ($\alpha = .61$) | | | | | | | | |
| 26. | 関 R | 今後、さまざまな国の言語を学ぶ気はない | -.11 | .06 | -.04 | .71 | 3.69 (1.19) | .47 |
| 24. | 関 R | 外国語で書かれた新聞や雑誌に関心がない | .29 | -.03 | .01 | .51 | 3.23 (1.21) | .45 |
| 25. | 関 R | 今後、外国語検定(英検、仏検、TOEFL、TOEICなど)を受験しようとは思わない | -.02 | -.05 | .05 | .51 | 3.84 (1.15) | .26 |
| 除外された項目 | | | | | | | | |
| 23. | 理 R | 外国人から英語で話しかけられたとき、答えることができない | | | | | 2.82 (1.05) | |
| 30. | ※ | 他人の意見と自分の意見との相違がわかる | | | | | 4.00 (0.78) | |

注：鈴木他 (2000) の尺度の内容は下記の通り

理：理解

関：関心

※本研究において新たに追加された項目

R：逆転項目

因子間相関

| | | | |
|----|-----|-----|-----|
| F1 | .20 | .15 | .37 |
| F2 | | .42 | .16 |
| F3 | | | .14 |

Table 3 他者との協同的問題解決能力尺度の因子分析結果

| | | | 因子負荷量 | 平均値 | (SD) | 共通性 |
|-----|-----|----------------------------------|-------|------|--------|-----|
| 38. | 協 | 開発途上国の子どもたちが教育の機会に恵まれるよう支援していきたい | .77 | 4.00 | (0.83) | .59 |
| 37. | 協 | 世界の自然を守るために活動している機関を支援したい | .73 | 3.81 | (0.89) | .53 |
| 41. | ※ | 困難に直面しても、人と協力して問題解決に取り組む | .66 | 3.84 | (0.76) | .44 |
| 40. | ※ | 自分と意見や文化の背景が異なる人と協力できる | .64 | 3.77 | (0.79) | .41 |
| 39. | ※ | 困ったときに話し合っ、アイデアを出そうと思う | .62 | 3.90 | (0.77) | .39 |
| 34. | 関 R | 世界平和の維持に関心がない | .56 | 4.05 | (0.97) | .32 |
| 36. | ※ | 自分の町をきれいにするように努力するのは大切だ | .55 | 4.19 | (0.77) | .30 |
| 33. | 関 | 地球温暖化を防止するために、みんなで努力をしていきたい | .55 | 3.92 | (0.97) | .30 |
| 35. | 関 | 廃棄物による土壌・水・大気汚染状況について知りたい | .44 | 3.50 | (1.02) | .19 |
| 42. | ※ | 共通の問題を解決するためには、自分の意見が通らなくても納得できる | .39 | 3.77 | (0.91) | .15 |

注：鈴木他 (2000) の尺度の内容は下記の通り

関：人類の共通課題への関心・認識

協：国際的協力機構への協力的な態度

※本研究において新たに追加された項目

R：逆転項目

58.35%であった。

他者との協同的問題解決能力尺度については、10項目とも第1因子に対する負荷量が高かった。第1因子に対する寄与率は36.16%であった (Table 3)。同様に、海外・国際交流への積極性尺度も7項目に対する

負荷量がいずれも高かった。第1因子に対する寄与率は30.08%であった (Table 4)。

国際的資質尺度の信頼性

国際的資質を測定する4つの尺度について、信頼性を測定するため、Cronbachの α 係数を算出した

Table 4 海外・国際交流への積極性尺度の因子分析結果

| | 因子 負荷量 | 平均値 | (SD) | 共通性 |
|------------------------------------|-----------|------|--------|-----|
| 45. 将来、同僚として外国人と仕事をしたい | .77 | 3.67 | (1.06) | .59 |
| 43. 海外へまた行きたい | .65 | 4.27 | (1.08) | .43 |
| 47. 英語以外の外国語を学びたい | .55 | 3.79 | (1.17) | .30 |
| 48. 同年齢の外国人が話せる程度に自分も英語を話せるようになりたい | .54 | 4.38 | (0.86) | .29 |
| 49. 海外経験を経て、日本にいる外国人に話しかけやすくなった | .45 | 3.09 | (1.22) | .20 |
| 44. 将来、結婚相手として日本人以外の国の人を選ぶことがある | .40 | 2.82 | (1.23) | .16 |
| 46. 外国人は、自分の国に誇りを持っている | .36 | 3.97 | (0.85) | .13 |

Table 5 国際的資質尺度の相関係数行列

| | 異文化・自国文化理解 | | | | コミュニケーション能力 | | | | 協同的 問題 解決 | 積極性 |
|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|-----------------|---------------------------|
| | 親和性 | 自国理解 | 多文化 尊重 | 外国への 興味関心 | 英語力 | 他者 理解 | アサー ション | 興味 関心 | | |
| 異文化・自国文化理解 | | | | | | | | | | |
| 外国人への親和性 | | .06 (243) | .35** (243) | .11 [†] (243) | .31** (243) | .18** (243) | .21** (243) | .45** (243) | .39** (242) | .64** (241) |
| 自国理解 | .18** (241) | | .06 (243) | .11 (243) | .03 (243) | .16* (243) | .21** (243) | -.05 (243) | .21** (242) | -.02 (241) |
| 多文化尊重 | .52** (241) | .14* (241) | | .07 (243) | .10 (243) | .37** (243) | .15* (243) | .31** (243) | .46** (242) | .26** (241) |
| 外国への興味・関心 | .13* (241) | .21** (241) | .03 (241) | | .33** (243) | .16* (243) | .27** (243) | .17** (243) | .15* (242) | .12 [†] (241) |
| コミュニケーション能力 | | | | | | | | | | |
| 英語力 | .41** (240) | .02 (240) | .19** (240) | .32** (240) | | .21** (243) | .14* (243) | .34** (243) | .25** (242) | .28** (241) |
| 他者理解 | .32** (241) | .33** (241) | .36** (241) | .27** (241) | .29** (240) | | .37** (243) | .13* (243) | .42** (242) | .17* (241) |
| アサーション | .36** (241) | .28** (241) | .24** (241) | .31** (241) | .39** (240) | .63** (241) | | .12 [†] (243) | .27** (242) | .26** (241) |
| 興味・関心 | .58** (241) | .08 (241) | .46** (241) | .22** (241) | .41** (240) | .28** (241) | .23** (241) | | .32** (242) | .52** (241) |
| 他者との協同的問題解決能力 | .42** (241) | .24** (241) | .53** (241) | .29** (241) | .31** (240) | .53** (241) | .45** (241) | .42** (241) | | .36** (241) |
| 海外・国際交流への積極性 | .67** (241) | .09 (241) | .42** (241) | .20** (241) | .39** (240) | .34** (241) | .30** (241) | .60** (241) | .43** (241) | |

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$ () 内は n を示す

対角線より右上は事前データ, 左下は事後データの結果を, それぞれ示す。

(Table 1からTable 4)。その結果, 外国人への親和性 ($\alpha = .86$), 自国理解 ($\alpha = .89$), 英語力 ($\alpha = .90$), 他者理解 ($\alpha = .74$), アサーション ($\alpha = .80$) の各下位尺度においては, 概ね十分な α 係数が得られた。また他者との協同的問題解決能力尺度 ($\alpha = .84$) ならびに海外・国際交流への積極性尺度 ($\alpha = .73$) においても, 同様の結果が得られた。一方, 多文化尊重 ($\alpha = .69$), 外国文化への興味関心 ($\alpha = .59$), 外国語コミュニケーション能力尺度における興味・関心

($\alpha = .61$) においては, やや低い値が得られたが, 項目数の少なさや逆転項目の割合を考慮し, このまま下位尺度として採用した。

下位尺度間の関連

国際的資質尺度各下位尺度間の関連を明らかにするため, 相関係数を算出した (Table 5)。その結果, 異文化・自国文化理解尺度の下位尺度である外国人への親和性と積極性尺度の間 (事前事後の順に $r = .64$ と $r = .67$, いずれも $p < .01$), 同じく多文化尊重と協同的

Table 6 研修旅行前後における国際的資質尺度の得点比較

| | n | 事前 | | 事後 | | t 検定結果 | |
|---------------|-----|------|--------|------|--------|--------|---------|
| | | 平均値 | (SD) | 平均値 | (SD) | df | t 値 |
| 異文化・自国文化理解 | | | | | | | |
| 外国人への親和性 | 238 | 3.74 | (0.96) | 3.94 | (0.88) | 237 | -4.99** |
| 自国理解 | 238 | 4.01 | (0.88) | 4.30 | (0.78) | 237 | -5.57** |
| 多文化尊重 | 238 | 4.06 | (0.68) | 4.03 | (0.69) | 237 | 0.82 |
| 外国文化への興味・関心 | 238 | 3.15 | (0.77) | 3.31 | (0.75) | 237 | -3.78** |
| 外国語能力 | | | | | | | |
| 英語力 | 237 | 2.80 | (1.04) | 3.04 | (0.96) | 236 | -5.33** |
| 他者理解 | 238 | 3.87 | (0.69) | 3.95 | (0.70) | 237 | -2.10* |
| アサーション | 238 | 3.61 | (0.89) | 3.59 | (0.85) | 237 | 0.26 |
| 興味・関心 | 238 | 3.59 | (0.90) | 3.62 | (0.91) | 237 | -0.83 |
| 他者との協同的問題解決能力 | 237 | 3.82 | (0.59) | 3.85 | (0.64) | 236 | -0.88 |
| 海外・国際交流への積極性 | 236 | 3.66 | (0.68) | 3.80 | (0.72) | 235 | -4.31** |

** $p < .01$, * $p < .05$

問題解決尺度の間 ($r = .46$ と $r = .53$, いずれも $p < .01$), コミュニケーション能力尺度の他者理解と協同的問題解決尺度の間 ($r = .42$ と $r = .53$, いずれも $p < .01$), 同じく興味関心と積極性の間 ($r = .42$ と $r = .53$, いずれも $p < .01$) に, 事前と事後ともに中程度の正の関連が認められた。

研修旅行前後の比較

研修旅行前後の国際理解尺度の得点を比較するため, 対応のあるt検定を実施した (Table 6)。その結果, 異文化・自国文化理解尺度については外国人への親和性 ($t = -4.99$, $df = 237$, $p < .01$), 自国理解 ($t = -5.57$, $df = 237$, $p < .01$), 外国文化への興味・関心 ($t = -3.78$, $df = 237$, $p < .01$) が, 外国語コミュニケーション能力尺度については英語力 ($t = -5.33$, $df = 236$, $p < .01$) と他者理解 ($t = -2.10$, $df = 237$, $p < .05$) が, 加えて海外・国際交流への積極性尺度 ($t = -4.31$, $df = 235$, $p < .01$) において有意差が認められ, いずれも事前の得点より事後の得点が高かった。

考 察

本研究の目的は, 国際的資質をとらえる尺度を開発し, 高校生を対象とした海外研修旅行による国際的資質向上の有無を検討することであった。

国際的資質尺度の検討

本研究では, 4つの観点から国際的資質をとらえる各尺度について, 因子分析を実施した。その結果, 異文化・自国理解尺度ならびに外国語コミュニケーション能力尺度においては4つの下位尺度が見いだされた。

異文化理解のみで構成された従来の尺度に自国理解に関する項目を含めた項目群に対して因子分析を実施した結果, 自国理解が下位尺度として見出された。同様に外国語コミュニケーション能力尺度についても, 従来の理解や関心といった下位尺度に加え, 他者理解とアサーションの2下位尺度が得られた。さらに他者との協同的問題解決能力尺度ならびに海外・国際交流への積極性尺度においては, 因子が1つに集約された。協同的問題解決能力尺度においては元尺度の2下位尺度の項目を含みつつ, 新たに加えた項目に対する負荷量も十分な値を示した。これらの結果より, 従来の尺度に含まれていなかった自国文化の理解やそれを発信するコミュニケーション能力などの概念を含んだ国際的資質の測定に対して, 一定程度の役割を果たすものといえよう。項目群の内の一貫性については, 一部下位尺度において値が.70未満となり, 十分な信頼性を示すには至らなかった。項目数の少なさや逆転項目によって構成されていることが理由として考えられる。この点は今後の課題であろう。

国際的資質下位尺度間の関連

国際的資質尺度の各下位尺度の関連を相関分析によって検討した結果, 事前と事後の両データに共通して関連が大きかったのは, 協同的問題解決能力と多文化尊重ならびに他者理解, 海外・国際交流への積極性と外国人への親和性ならびに外国語コミュニケーションへの興味関心であった。

このうち, 協同的問題解決能力と関連のみられた多文化尊重は特に平等意識や共感性を中心とした項目により構成されている。また, 他者理解は相手の気持ち

や意見を傾聴する項目群により構成されている。こうした項目は、例えば社会科や国語科の教育内容、あるいは道徳教育の内容と対応している。また、コミュニケーション教育においては、心理学的観点から、社会的スキル・トレーニングなどの実践も数多く提案されている（特に高校生を対象とした実践に関しては、原田（2014）、原田・渡辺（2011）、石川（2010）や石川・田中・熊谷・菅野・初谷・竹内・平田・篠原・石隈（2009）などを参照のこと）。

一方、海外・国際交流への積極性と外国人への親和性ならびに外国語コミュニケーションへの興味関心の関連については、特にALT教育等を通じた外国人教師との交流や外国語に対する学習意欲など、英語科を中心とした実践の重要性を示唆していると考えられる。小学校高学年における英語教育の必修化（文部科学省、2008）により、義務教育における英語教育はより早期から実施されるようになった。これを受け、2012年度の外国語活動等総実施時数のうち、ALT等を活用した時数の割合は、小学校において56.2%と（文部科学省、2014a）、外国人教員による授業が広く行われるようになった。一方で、中学校における同割合は20.7%、高等学校（普通科）においては8.3%であり（文部科学省、2014b, c）、小中学校間における授業時間数の大きな開きの影響が存在するとはいえ、両者の隔たりは大きい。国際交流への積極性を高める点においては、外国人との交流の機会を増やしたり、学習意欲を高めるような授業展開が有効である可能性がある。ただし、これら検討は相関分析によるものであるため、因果関係に関して議論するには不十分である。今後知見の蓄積が必要であろう。

研修旅行前後における国際理解尺度得点の変化

t検定の結果、外国人への親和性や自国に対する理解、外国文化への興味・関心、生徒本人が自覚する英語力や国際交流への積極性など、異文化理解や自国文化理解、コミュニケーションや積極性といった下位尺度において、得点の有意な上昇が確認された。本研究の調査対象となった高校生は、3泊の研修旅行のうち1日において、現地の同年代の生徒との交流を行った。またその後の2日間は現地においてフィールドワークを行い、現地の状況や社会問題について理解を深める活動を行った。特に英語を公用語とするシンガポールにおいて、同年代の生徒との交流やフィールドワーク中に英語を用いた多くのコミュニケーションが、英語に対する自己効力感を高めたことも考えられる。また相川（2007）は、修学旅行がもたらす海外に対するイ

メージの変化に関する知見（御堂岡、1982）に基づき、高校生を対象に、シンガポールの「人」に対するイメージの変化を検討している。その結果、「社交的」や「親しみやすい」といった項目において、イメージの肯定的方向への変化が認められている。本研究において認められた外国人に対する親和性の高まりは、これら先行研究の結果と一致するものであり、海外研修旅行においてもっとも一般的に認められる成果であることが示唆される。また、こうしたイメージの変容が、国際交流への積極性の高さへ影響を与えたとも考えられる。各下位尺度における得点の変化は、それぞれが相互に影響を及ぼしているという点も考慮する必要があるだろう。

本研究における興味深い結果は、海外研修旅行実施に伴い、外国人への親和性や国際交流への積極性などの対外的な興味関心の向上に加え、自国に対する理解の向上も確認されたという点である。これは文部科学省（2005）や木本（2011）が示すように、海外への渡航経験が自国文化の理解やそれに根ざした自己の確立を支える体験であることを示唆している。世界へ目を向けた教育によって自国に対するより深い理解を促進することが示された点は、本研究における重要な意義の一つであろう。

一方で、多文化尊重やアサーション、他者との協同的問題解決能力に関しては、得点の有意な上昇は認められなかった。こうした点については、アサーションや問題解決能力を必要とするトラブルや対人葛藤に遭遇しなかったこと、都市化や多民族化の進んだシンガポールにおいて、その国独自の文化や習慣に触れる機会が少なかったことが可能性として挙げられる。今後は訪問国において生徒がどのような体験をしたのかについても検討し、研修旅行の体験内容が国際理解に与える影響についても明らかにする必要があるだろう。

本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究において用いられた国際的資質尺度は、内的一貫性の観点から一定の信頼性は確認されたものの、本研究において尺度の妥当性の検討には至らなかった。今後は近接概念との関連など尺度の妥当性についても十分な検討を行うことが必要であろう。また調査対象者が国立大学附属高校1校に在籍する生徒に限定されている点についても、今後より広範な学校における調査を通じて、本研究の追試を実施することが課題である。

本研究においては、国際教育の効果検証として、シ

ンガポールを渡航先とした研修旅行を取り上げた。しかしながら、研修旅行先として選ばれた国の違いや、同じ渡航先であってもその中で行われる研修内容の違いによって、その効果は大きく異なると考えられる。さらに本研究において実施された研修旅行全体のプログラムは明らかになっているものの、その中で個々の生徒がどのような体験をしたのかについての詳細な検討は不十分である。プログラム全体の効果だけでなく、参加した個人がどのような体験をし、それをどのように意味づけているのかについても、今後探っていく必要がある。

また、国際教育は海外への渡航経験のみならず、その多くが国内で実施されていることも忘れてはならない。特に近年では、教育のICT化によって、テレビ電話等のシステムを利用し、学校にいながら海外の姉妹校や提携校との交流が可能である。例えば成瀬・永山(2006)は、日本の高等専門学校とイギリスの中・高等学校間で行われたテレビ会議を用いた交流について報告し、その成果と課題を報告している。こうした報告は研修旅行以外の方法による国際教育の可能性を提供するものである。国際教育における新たな教育方法の広がりや、例えば障害を有する児童生徒における国際教育の可能性を拡大するものと考えられ、今後議論されるべき課題であろう。

付記

本研究は、平成24年度から平成26年度にかけて行われた筑波大学附属学校教育局プロジェクト研究「国際的資質を育てる実践」の成果の一部である。また本研究の一部は、日本教育心理学会第56回総会において発表された。

引用文献

- 相川 充 (2007). 高校生の海外修学旅行が訪問国に対するイメージと国際理解に及ぼす効果 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 58, 81-90.
- 原田 恵理子 (2014). 学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討 東京情報大学研究論集, 17 (2), 1-11.
- 原田 恵理子・渡辺 弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点を当てたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.
- 石川 満佐育 (2010). ライフ・スキルを高める心理学の授業開発の試み—キャリア支援における心理学的アプローチ— 筑波大学学校教育論集, 32, 59-69.
- 石川 満佐育・田中 輝美・熊谷 恵子・菅野 和恵・初谷 和

- 行・竹内 義晴・平田 佳弘・篠原 吉徳・石隈 利紀 (2009). 「ライフ・スキルを高める心理学の授業」の効果の検討 筑波大学学校教育論集, 31, 5-12.
- 岩田 紀 (1989). コスモポリタニズム尺度に関する経験的検討 社会心理学研究, 4, 54-63.
- 木本 香苗 (2011). 子ども期の国際交流体験の意義と効果—国際対応力ある人材育成の手がかりとして— 教育と医学, 59, 87-96.
- 御堂岡 清 (1982). 修学旅行によるイメージの変化 辻村明・金圭煥・生田正輝 (編) 日本と韓国の文化摩擦—日韓コミュニケーションギャップの研究 出光書店 pp.44-56.
- 文部科学省 (2005). 初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育成するために～ 文部科学省 2005年8月3日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkou/05080101/all.pdf> (2014年11月1日)
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領 東京書籍
- 文部科学省 (2012). 平成23年度高等学校等における国際交流等の状況について 文部科学省 2013年10月9日 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1323948_02_1.pdf> (2014年11月1日)
- 文部科学省 (2014a). 平成25年度公立小学校における英語教育実施状況調査 文部科学省 2014年9月 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_04.pdf> (2014年11月22日)
- 文部科学省 (2014b). 平成25年度公立中学校・中等教育学校 (前期課程) における英語教育実施状況調査 文部科学省 2014年9月 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_05.pdf> (2014年11月22日)
- 文部科学省 (2014c). 平成25年度公立高等学校・中等教育学校 (後期課程) における英語教育実施状況調査 文部科学省 2014年9月 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_06.pdf> (2014年11月22日)
- 成瀬 喜則・長山 昌子 (2006). ICTを活用した国際交流学習の効果を高めるための取り組み 教育情報研究, 22, 19-27.
- 日本ユネスコ国内委員会 (1982). 国際理解教育の手引き 東京法令出版
- 西田 司 (1996). 異文化間コミュニケーション能力の測定 (デニス・S・ガウラン・西田司 (編) (1996). 文化とコミュニケーション 八潮社 pp.162-179)
- 鈴木 佳苗・坂本 章・森 津太子・坂本 桂・高比良 美詠子・足立 にれか・勝谷 紀子・小林 久美子・榎淵 めぐみ・木村 文香 (2000). 国際理解測定尺度

(IUS2000) の作成及び信頼性・妥当性の検討 日本
教育工学雑誌, 23, 213-226.

全国修学旅行研究協会 (2013). 平成24年度 (2012) 全国
公立高等学校海外修学旅行・海外研修 (修学旅行外)
実施状況調査報告 平成25年10月 (<http://shugakuryoko.com/chosa/kaigai/index.html>) (2014年10月31
日)