

# 仮想的異文化理解体験の実践研究 — 教室内での協同学習を通じて —

東郷多津・吉野康子・拝田清

## 1 はじめに

### 1.1 研究の背景

日本における「異文化理解教育」は、真の意味で「異文化の理解」を標榜しているのだろうか。答えは「否」と言わざるを得ない。そもそも、文科省の公文書では一貫して「国際理解」の文言を使用している。詳細は2.2に譲ることにするが、学習指導要領にはじめて「国際理解」の文言が入ったのは1969〔昭和44〕年告示の中学校学習指導要領からである。以来、多少の出入りはあるが、現行版の学習指導要領でも「国際理解」が使われている。いうまでもなく「国際」には、国家という存在が前提とされる。文科省が日本という国家の行政機関である以上、ある意味で仕方がないことかもしれない。

一方で「異文化」は、国家という枠組みに縛られることはない。つまり、同じ国や地域に暮らし、同じ民族として同じ言語を使用してい（ると個人的には信じてい）ても、異なる文化に依拠して生きる者同士の接触が起こりえることも含意されるのである。文化という概念が非常に幅広い領域を持つため、「内なる異文化」と対峙する場合も当然出てくるのである。

したがって、本来は「国際理解」と「異文化理解」は完全に一致するものではない概念であるのだが、文科省の公文書自体が「国際理解」は「異文化理解」に同義であり、「異文化理解は外国文化の理解である」と誤解をさせるような表現を採用している実態がある。たとえば、平成17年8月に中央教育審議会が提出した「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 —」の冒頭（「はじめに」p.1）では、以下のような文言がある（なお、下線は本稿筆者による）。

①日本人が外国に出かけ異なる文化に接する機会とともに、日本を離れて外国の社会の中で暮らしたり、日本人が国際企業や国際機関の一員として働くことも増えている。…一方、日本の国内においても、多くの人々を外国から受け入れるようになっている。②日本にいながらにしても、異なる文化や生活習慣をもつ外国の人々と、日常的に接する機会が多くなり、地域においてはそれらの人々と相互に理解し協力し合いながら生活することが求められるようになってきている。…本検討会では、このような情勢の変化を受け、…初等中等教育に

における国際教育の在り方について、その基本的な方向性を示すとともに、国際教育を取り巻く現状と課題を多面的に捉えた上で、今後の③国際教育の充実のための方策について提言する。」

下線①と下線②から、「異なる文化[=異文化]」との接触は「外国、あるいは外国の人々」との接触によって起こり、その状況に対応するための教育が、下線③の「国際教育」だとしているのである。これでは、文科省の公文書が「国際理解=異文化理解=外国(人)文化の理解」という誤った、あるいは少なくとも正確さを欠いた図式を刷り込んでいることになる。本研究における問題意識はまさにここにあり、また、ユネスコが推進する「国際理解教育」の理念は、国家には限定されない異なる文化との接し方を学ぶこと、すなわち、「異文化理解は外国文化理解ではなく、他者の理解である」という考え方を立脚点としている。

## 1.2 研究の目的

上述の問題意識と立脚点より、本研究の目的は以下の3点となる。

- (1) 同質的と想定している他者の「内なる異文化」を体験させ、帰納的に異文化理解の本質を実感させる授業内活動を実践する。
- (2) 海外に出なくても仮想的な異文化理解体験を協同学習によって体験できる授業内活動を実践する。
- (3) (1)と(2)の実践を通して学生が何を理解したか、また、教員側の意図通りに学生の学びは達成されたかを明らかにする。

## 1.3 研究の方法

上述の目的達成のため、本研究ではまず、異文化理解教育の概要を確認し、次に教職課程を履修中の学生に対して、協同学習により帰納的に異文化理解の本質を実感させる活動を実践し、その後、自由記述形式の感想用紙に気づきや学びを記述してもらい、それらを分析することで、実践の効果測定を行うこととする。

## 2 異文化理解教育の概要

本研究で行った授業実践は、理論編と実践編に分かれており、本章では理論編について

その概要をまとめることとする。この理論編は、仮想的異文化理解体験として実践した「宇宙への旅」により、身近な人との価値観の違いを体験してもらい、改めて日本の異文化理解教育の現状や課題を認識し、今後の生き方や将来の教職に活かしてもらおうという趣旨である。

## 2.1 異文化理解教育の現状と課題

日本で働く外国人は2020年10月31日時点で173万4,328人に達し、2014年からの6年で2倍超に膨らんでいる（厚生労働省）。当然、外国人の児童・生徒も増加傾向にあり、日本は多言語・多文化社会になりつつあるが、教育現場では異文化理解教育が十分に行われているとは言えず、教師も悩んでいるという話を聞く。日本では、日本社会に適応するための日本語や生活指導に力点が置かれ、村田（2016）によると、「日本の学校文化、生活習慣、学習方法などを押しつける同化主義、または身につけている文化を抑圧する奪文化化につながる教育が行われてきた。その結果、異文化を尊重する多文化教育に重点が置かれなかった」という。村田（2016）における具体的な例をみると、2014年の時点で、すでに外国人児童・生徒の総数は7万3,298人で、日本語指導が必要な外国人児童・生徒数の総数は2万9,198人も存在した。母語別にみれば、ポルトガル語8,340人、次いで中国語6,410人、フィリピン語5,153人、スペイン語3,576人、ベトナム語1,215人などである。日本生まれ日本育ちの永住外国人児童・生徒とは違い、一時滞在のニューカマーの児童・生徒たちも多い中、ある調査によると、かなり多くの日本人教員は、「できるだけ早く日本の生徒と同じような態度と行動がとれるようにする」と述べている。その結果、「在日経験ブラジル人・ペルー人帰国児童・生徒の適応状況 — 異文化間教育の観点による分析」（村田 2000）によると、調査したペルー人20名の帰国児童・生徒（小・中学生）のうち、「学校の勉強がわからない、9人」、「学習への意欲がわからない、3人」、「友人ができない（社会的不適応）、5人」という状況であり、また、ブラジル人22名の帰国児童・生徒（小・中・高校生）のうち、「学習に困難を感じている児童・生徒、13人」、「登校拒否を起こしている児童、1人」という実態があった。

以上のような状況からも、日本の教育の中で、未来ある子どもたちのアイデンティティや自尊心を育むことが、いかに重要であるかがわかる。少数派、多数派にかかわらず、異なる文化背景をもつ人たちと共存していくには、日本文化や価値観を押し付けるだけではなく、違う価値観を認め、尊重し合うことを教育の中で実践すべきである。他者と共存、共生する問題は、何も外国人に限ることではなく、身近な人との関わりでも言えることである。2020年のコロナの影響により、急激に授業のオンライン化が進み、教育も人とのコミュニケーションの方法も変化してきている。今後、他者との信頼関係をどう構築していくか、教員として、学生・生徒・児童のアイデンティティや自尊心をどう育むかを常に考えていくことが求められている。

## 2.2 異文化理解と学校教育

学校教育においては、一般的に「国際理解」のことばが使われている。その用語が使われるようになった経緯を振り返ると、日本では1951年にユネスコに加盟したことから、ユネスコ協同学校を核として国際理解教育が推進された。1970年代は、日本の経済成長とともに国際的地位も向上し、中央教育審議会では、1974年の答申において「国際社会に生きる日本人の育成」を重点施策に挙げている。

本節では、学校教育に焦点を当てるにあたって、学習指導要領を取り上げる。日本の学習指導要領は、文部科学省が教育課程の大綱的基準を示すために作成している文書である。ここで学習指導要領を取り上げるのは、教育を支える教材、教師、学習者の3要素に大きく影響しているからである。目標、言語材料、言語活動の3つが、学習指導要領の主な構成要素だが、外国語教育の目標における「国際理解」という文言に注目したい。

目標に「国際理解」という文言が入ってきたのは、1969年である。しかし、この文言は次の1977年の改訂時に消える。その代わりに、「外国の人々の生活やものの見方などについて（基礎的な）理解を得させる」という文言はある。これが1989年の改訂時に再び「国際理解」が使用され、「国際教育を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」とし、各地方教育委員会も力を入れ、その推進校、協力校も多く指定され、国際理解教育が全国的に展開されるようになった。しかし、「国際教育」の文言は、1998年の改訂時にまた消える。森住（2008）は以下のように「総合的な学習の時間」では「国際理解」がその学習活動の1つであったと指摘する。

この文言が消えたのは、教育課程に〈総合的な学習の時間〉が設けられ、国際理解の重点がそこに移されたからだと思われる。この〈総合的な学習の時間〉の内容は、国際理解、情報、環境、福祉・健康などである。

また、外国語教育における目標言語の面から見ると、従来、中学校と高等学校において主に英語を学習することになっていたが、2008年3月告示の小学校学習指導要領で、小学校5、6年生を対象として「外国語活動」の導入が提示され、2011年度より実施された。文部科学省の2013年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、小学校英語の教科化実施計画が発表され、ついに2020年度には小学校5、6年生が教科化、小学校3、4年生が外国語活動の必修化となった。学習指導要領において「外国語」と規定されていても、その内容は学習指導要領に、主として英語と記載されているように、英語に特化されている。公教育の影響力が特に強い小学生の段階で、外国語＝英語というように、異文化の範疇が狭くなる懸念がある。

教育課程について、アジアに目を向けると、言語選択の自由が日本よりも保証されている。タイでは中学校において英語に加えてフランス語、日本語、中国語、ドイツ語、高等学校では、英語、フランス語、ドイツ語、中国語、日本語、アラビア語が選択できる。シンガポールでも中学で仏語、独語、日本語が、韓国では中学から英語以外に8種類の外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、日本語、中国語、ロシア語、アラビア語、ベト

ナム語)が選べる。さまざまな言語が世界にあり、どの言語も平等であるという姿勢を、社会でも教育でも示していくことが、多言語社会には重要であろう。

## 2.3 異文化理解とコンテキスト

最後に、異文化理解をコミュニケーション・スタイルの視点から検討する。私たちは日々、人とコミュニケーションをしながら生きているが、その多様性は、個人の性格等の差だけではなく、文化差にも起因するという考え方があり、その要素を、文化人類学者エドワード・ホールはコンテキスト(文脈)という言葉で表現した。言語メッセージよりもコンテキストに頼る度合いの高いコミュニケーションは、高コンテキスト(high-context)・コミュニケーションと呼ばれ、逆にコンテキストに頼る度合いの低いコミュニケーションは、低コンテキスト(low-context)・コミュニケーションと呼ばれる(石井ほか2013)。日本はよく高コンテキストの文化と言われるが、言語と文化の関係として、「遠慮、我慢、無口、察し、一を聞いて十を知る、空気を読む」を例に示した。また、「空気を読む」や「空気を読めていない」というコミュニケーションは、状況によって再考が必要である。池田・埴ほか(2019)によると、「<空気を読む>という行為は日本文化という大きな枠組みより、むしろそのなかにある小さな文化コミュニティの差異を浮き彫りにするようにも思われる」という。日本においては、言葉で表さないことが美とされることもあるが、異文化理解の観点からすると、背景知識がなく、言葉による伝達もないとなると、理解し合うことは難しい。文化によって言語に依存する度合いに差があることを知っておくことは必要だが、自分の言葉で相手が誤解なく理解できるように表現する力も磨いていくべきである。

また、身近な他者と向き合う場合、池田・埴ほか(2019)は、以下のように「ふさわしさ」に捕らわれる危険性を指摘している。

私たちはコミュニケーションをする際に、相手が何者であるのかを気にせずにはいられない。そして相手が何者かを瞬時に把握するための一つの手段が、カテゴリー化なのである。しかしこのカテゴリー化はときに相手を特定のイメージのなかに閉じ込め、他者に「ふさわしさ」の圧力を振りかざすことになるかもしれない。またカテゴリー化は、同じカテゴリーに振り分けられた人びとのなかに差異や多様性があることをみえなくさせてしまう。

自分にとっての当たり前が、身近な人であっても当たり前でないことがある等、価値観の違いをまず認識した上で、どう協同し共生していくか考えることが、重要であると思う。

## 3 教室内での仮想的異文化理解体験の実践

すでに本研究の目的で述べた通り、海外に出ることなく仮想的な異文化理解実践として、協同学習による「内なる異文化」体験を行った。海外研修の効用は“自分の「当たり前」が他人にとっても「当たり前」は限らない”ということを実体験できることにあるが、す

すべての学生に海外研修を体験してもらうことは様々な理由で難しいし、コロナ禍の昨今ではなおさら困難さが増している。仮に海外研修を実施できたとしても、その経験を海外という特別な環境においてだけの特殊な経験に矮小化してほしくないという思いもある。

また、「文化」とは「慣習、掟やしきたり」であり、要は「価値観の束」と捉えさせたい。その上で、異文化理解は異なる価値観の理解（あくまで理解であり、けっして共有・同化を意味しない）であり、他者理解であることを実感させ、他者は国や地域には関わりがない（≡自分以外はすべて他者である）ということを理解させたかった。

ただし、こういったことを知識として明示的に示すのではなく、実体験を通して帰納的に理解してもらうことが私たちにとっての目的でもあった。改めて言うまでもないが、学生が自ら見つけた答えは忘れることがないからだ。特に、教職に就く者であれば、異文化＝外国文化理解という思考に捕らわれない「他者理解」の観点が必要であろう。

### 3.1 仮想的異文化理解の体験学習：「宇宙への旅」

「宇宙への旅」というアクティビティは、価値観の違いを体験する実践として、これまで理論編と組み合わせて利用してきた（吉野・東郷 2018）。

まず、『広辞苑（第7版）』によると、価値観とは、「何に価値を認めるかという考え方。善悪・好悪などの価値を判断するとき、その根幹をなす物事の見方」となっている。『大辞林』では「いかなる物事に価値を認めるかという個人個人の評価的判断」で、『大辞泉』では「物事を評価する際に基準とする、何にどのような価値を認めるかという判断」であると説明されている。これらの概念規定から、本研究では、価値観を「あらゆる物事を前にして、何に価値（善悪、好ましいこと・好ましくないことなど）があるか、または価値がないかを評価するときに依拠する個人の判断基準」と定義しておく。「宇宙への旅」という、非日常的な仮想空間を設定することで、社会的通念にしばられずに、個人の行動や思考の根底をなす価値観が顕現しやすい。また、これまでの実践の経験から、多様な価値観には、体験者の現状、立場、年齢、事態の把握（危機的状況か旅行感覚かなど）の違いが関係していることが見られたので、本実践ではあえて細かい設定は行わないこととした。

価値観の選択に自由度を与える代わりに、最後に行う振り返り時に、これまで行ってきたこと、すなわち、『現実と理想』、『見えないものと見えるもの』等の座標軸を作り、チーム内で共通点があるか、また違っているか等をまとめていたことに加え、「楽観的」対「悲観的」、「自由」対「制約」、「普通」対「重大」という対照軸を提示した。この意図は、これらを判断基準とし、自分の価値観をより把握しやすくすると同時に、他者理解、すなわち自分以外の考えも判断・理解しやすくすることである。

本研究で実践した体験学習の詳細を以下に記す。

参加者 : 英語科教職志望の女子学生 (2~4 年生) 18 人

体験時間 : 20 分

体験学習 : 宇宙への旅

体験学習の目的 : 自分の価値観の確認, および異なる価値観の存在を知ることにより, 他者理解を促進する。

体験学習の概要 : 今回は学年, 親密度を考慮せず, ランダムに 3 人 1 組のグループを編成した。まず, 体験学習の参加者は, 宇宙という仮想空間へ旅をするという設定のもと, 燃料として 4 つの自身が大切にしていることを選び, 1 つを 1 枚の付箋に書く。次に, 選んだ燃料を 1 つ, 2 つと捨てて, 最後に 1 つだけ残して宇宙へ到着する。捨てた付箋はあらかじめ配布されたワークシートの所定の位置に貼り付けさせた。最後に, メンバー 1 人ずつが, 1) 最初に 4 つを選んだ理由, 2) 1 つめ, 2 つめに捨てた理由, 3) 最後に残した理由を述べ, 最後に振り返りを行う。

### 3.2 学生の反応

以下, 学生のワークシートと授業後の感想用紙から, 異文化理解の本質としての価値観の違いに気づいたのかと, その上で仮想的な体験を通して他者理解が促進されたかの 2 点に関する記述をまとめる。

まず, 最初の 4 つの大切にしていることが書かれた付箋のうち, 全体で共通していたものを枚数の多さ順で順位付けして以下に示す。

- 1 位 (9 枚) 思いやり
- 2 位 (7 枚) 家族
- 3 位 (4 枚) 自由・楽しみ (楽しさ, 楽しむを含む)
- 4 位 (3 枚) 勇気・食 (食べ物)・笑顔・健康・感謝・責任

一方, 各グループが最後に残した付箋で共通していたのは以下である。

- 1 位 (7 枚) 家族
- 2 位 (2 枚) 健康
- その他 チームワーク, 笑顔, 努力すること, 信念, 感謝, 元気, 楽しむ, 友達, 食べ物 (各 1 枚)

「家族」を選んでいて全員が最後まで「家族」を残したものの, 「思いやり」は 1 番多く選ばれているものの, 誰も最後まで残さなかったことが興味深い。

次に, 異文化理解の本質として価値観に関する記述を以下に抜粋する。感想用紙の提出

者は17名であるが、こちらの意図通りの理解を記述してくれたのは13名であった。誤字や脱字は修正せずにそのまま転記している（なお、下線は本稿筆者による）。

□ 2年生

- ・私は「笑顔」を2回目で手放したのですが、1番最後まで手放さなかった人がいたり、逆に、「食料」は3番めで手放したタイミングが一緒のものもあって、価値観は一緒だったり、違ったりするなども思いました。
- ・ワークショップを通して、自分が何を大切にしているのか自分自身で初めて知りました。普段の生活にしっかりと行動できていることと、行動していきたくて思っていることが両方あり、頑張ろうという気持ちも感じました。
- ・コミュニケーションは普段から話している友達で取れていても価値観は異なっているのだと改めて感じました。
- ・『自分の大切にしていること』をしっかりと文字に起こしたことであらためてこれからも大切にしていこうと思えることができ、よかったです。
- ・自分にとっての「普通」が友人に伝わらなかったり、友人の「普通」を聞いて驚くことがこれまでもあったので、自分の経験が言語化されて、理解できたように感じた。授業内のゲームによって自分が大切にしているものから自分の価値観を再認識できたと感じる。
- ・最初は自分に大切なものって何だろうと考えたことがないテーマだったのでとまどったが、実際に考えてみると、ちゃんとした理由があって、あえて選んでいたんだ、ということに気づくきっかけになりました。これは、他の友人と考えをシェアした時にも同じで、選んだ理由に納得や共感したけれど、それでも、自分の大切なものは変わらないなと思いました。
- ・今回の体験で私が大事にしている4つのモノが分かりました。他の人の意見を聞いた今、この4つ以外にも大事なモノがあったなと思いました。また、他人の意見を聞き、こんなにも違った答えが出てくることに驚きました。理由も、私には考えられないものでしたが、それが人の価値観の違いなのだと思いました。
- ・4つの燃料が似通っているところがあったり、全然違っていたり、このような機会 でなければ、気にしていなかった自分と相手との違いなどに気づくこともなかったし、またそのことについて深く考えることができなかつたと思うので、良い経験になりました。
- ・宇宙に持っていくものを考えることで、自分が普段何を大切にしているかがわかった。また、他のメンバーの意見を聞くことで、友達が大切にしている者や意図を理解でき、自分の考え方にも影響を与えてくれた。
- ・それぞれが違った意見もあったし、同じ意見もありました。同じ意見でも、切り離す順番が違ったり、理由が違ったりして、それぞれの価値観の違いを実感しました。
- ・宇宙への族(ママ)の体験学習を終えて、目的としては自分の大切なものを4つあげるとのことでしたが、1つ1つ失うごとに理由があり、現実的に考え、倫理的にも考えたりと様々であり、価値観の違いを見て考えることはとてもおもしろく興味深かったです。そして、考えさせられる機会にもなりました。

□ 3年生

- ・自分が大切にしているものは最終的に「チームワーク」にした。環境がかわったときに、困難などに(ママ)乗り越えるためにはチームワークが一番に必要になると思ったため選んだ。これからの生活でも価値観の違いを意識していきたいと感じた。
- ・アクティビティを通して、他の人が何を大切にしているのか、その相手を知る上では良い時間でした。

さらに仮想的異文化理解の体験に関する記述について、抜粋する。11名の記述にこちらの意図通りの理解が確認できた(なお、下線は本稿筆者による)。

□ 2年生

- ・異文化理解=自分と違う国出身の人の分かち理解することだと認識していましたが、国関係なく(ママ)自分以外の人の価値観を理解する(ママ)ということがわかりました。
- ・それぞれ大切にしているものや価値観などは人によって異なるのでただ判断するのではなくしっかりと関係性を築くことが大切であると改めて感じました。
- ・他人の意見を聞き、こんなにも違った答えが出てくる事に驚きました。
- ・異文化理解は海外だけでなく、日本人の間でもおこりうる、他者の理解のことであると知りました。
- ・「国際理解」についてよく聞く言葉だけれど、本質的なことは理解していなかったなと思います。
- ・異文化理解と言っても、外国というくりにするのではなく、他人との理解を深めることだということ気付かされ、学びました。同じ日本人で同じ大学の人でも皆それぞれ違う価値観があって面白いなと思いました。
- ・国際理解として英語圏の文学や芸術作品を取りあつかう授業をこれまでうけてきたが、他国だけでなく身近にいる人とも違う文化、価値感(ママ)をもっていると改めて考える授業でした。
- ・また、異文化理解が外国の文化を理解するということではなく、自分以外の人の文化を理解することだと知り、とてもおどろきました。“異文化理解”について知っているつもりだったけど、案外知らないことがたくさんあったので、もっとこれから理解を深めていきたいです。
- ・異文化理解は、外国のことを理解するということだけではなく、他の人のことを理解することもいうのだと知りました。

□ 3年生

- ・異文化理解について何回か他の授業で受けた事があるが、毎回外国について学んでいたのに、異文化は外国だけではない事を今回の授業で知りました。
- ・異文化理解と聞くと、やはり国どうしの対話やコミュニケーションを通しての理解であるように感じていた。だが今日の価値観を認識するワークや理論についての説明を通して、外国の文化のことでなく他者の理解であることに気づかされた。同じ日本という国に住んでいても、地域が違えば暮らしが全く変わってくるかもしれないし、家庭が違えば、生活の中でのルールなども異なる可能性がある。そのような点から見ると、全員違う文化を持っているのではないかと思えた。そう考えると他者の理解というのが、異文化理解につながると思った。

### 3.3 考察

仮想的異文化理解の体験アクティビティである「宇宙への旅」を実施して、学生たちはどの程度こちらの意図通りに受け止めてくれたのだろうか。

まず、異文化理解の本質である“自分の「当たり前」が他人にとっても「当たり前」とは限らない”ことを理解するという体験については、17名中14名の記述の下線部に見られたように、達成できたと言えよう。また、「宇宙という仮想空間」を扱う「ワークを通じて初めて自分の大事にしているものを意識した」という意見、「コミュニケーションが取れていても価値観は異なる」「自分の経験が言語化され、理解できた」という意見から、アクティビティの妥当性も保証されたと判断できる。

次に、学生の記述により、異文化理解や国際理解は「よく聞く言葉」だが、「本質的なことは理解していなかった」ことに気づくことにより、「外国のことでなく」「自分以外の文化を理解する」「他者理解」であると理解したことが確認できた。これにより、「内なる異文化体験」においても、17名中11件の感想、特に下線部により、目的は達成されたと言える。

実践を通して学生はこちらが意図した学びを達成したと判断できたが、この理論と体験を組み合わせた授業設計について最後に検討をしてみたい。エリクソン他（2020）では、学んだ知識を「生きた知識」にできる子どもを育成するために、以下のようなカリキュラムと指導の設計が必要だとしている。

知力を発達させ、学習意欲の向上を図るためには、カリキュラムや指導により生徒の低次の思考（事実とスキル）と高次の思考（概念）の間で相乗作用を生み出されなければならない。意味の形成には、低次と高次の思考の相互作用が必要なのだ。つまり、こうした相互作用を引き起こすようなカリキュラムと指導が設計されなければならないということである。

これを、本実践研究に当てはめると、以下ようになる。まず、「宇宙への旅」体験への回答を友人やチームメンバーと意見を共有する（協同学習する）。その後、異文化理解

に関する理論（低次の思考）を学ぶことにより、自分自身の価値観や異文化理解に対する考え（高次の思考）が促進され、留学しなくとも、学生にとって意味が形成されたことになる。すなわち、本研究で扱った体験と理論を組み合わせたカリキュラムは、学生にとって学習意欲の向上が見られる授業設計であったと結論づけられる。

## 4 おわりに

### 4.1 結論

本実践研究は、ユネスコが推進する「国際理解教育」の理念である、国家には限定されない異なる文化との接し方を学ぶこと、すなわち、「異文化理解は外国文化理解ではなく、他者の理解である」という考え方を立脚点とし、本研究の目的を以下の3つに設定し、実践を行なった。

- (1) 同質的と想定している他者の「内なる異文化」を体験させ、帰納的に異文化理解の本質を実感させる授業内活動を実践する。
- (2) 海外に出なくても仮想的な異文化理解体験を協同学習によって体験できる授業内活動を実践する。
- (3) (1)と(2)の実践を通して学生が何を理解したか、また、教員側の意図通りに学生の学びは達成されたかを明らかにする。

上記3つの目的達成のため、本実践研究ではまず、異文化理解教育の概要を確認し、次に教職課程を履修中の学生に対して、協同学習により帰納的に異文化理解の本質を実感させる活動を実践し、その後、自由記述形式の感想用紙に気づきや学びを記述してもらい、分析をすることで、実践の効果測定を行った。

結論としては、自由記述による感想用紙の分析から、実践に参加した学生は概ねこちらの意図した学びを達成したと考えられる。

### 4.2 今後の課題

今後の課題は以下の2点である。まず、実践の参加学生数をさらに増やしていくことである。学生の属性にも多様性が必要である。学年も1年から4年生まで、幅広く参加させたい。次に、学生の気づきや学びを測定する方法の精度を高めることも必要である。5件法の質問紙調査を作成し、得られたデータを統計的に処理することも今後の課題である。

## 引用文献

- 石井敏・久米昭元ほか(2013) 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション』, 有斐閣選書.  
池田理知子・塙幸枝ほか(2019) 『グローバル社会における異文化コミュニケーション』,  
三修社.
- H・リン・エリクソン, ロイス・A・ラニング, レイチェル・フレンチ. (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践 — 不確実な時代を生き抜く力 —』, 遠藤みゆき, ベアード真理子 (訳). 北大路書房.
- 村田翼夫 (2016) 『多文化社会に応える地球市民教育』, ミネルヴァ書房.
- 森住衛 (2008) 「中・高英語教育の来し方・行く末 — 戦後 60 年の教育課程と学習指導要領の総括の試み」, 『桜美林シナジー』 第 6 号, 桜美林大学大学院国際学研究科.
- 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 —」, 中央教育審議会初等中等教育分科会, 文部科学省.
- 吉野康子, 東郷多津 (2018) 「初等中等教育に生かせる異文化理解と協同学習 — 教員研修実践を通して —」, 『神戸英語教育学会紀要』 33 号, pp 49-68.