

教師教育の視座における国際理解教育の必要性への考察

－教職志望学生の開発途上国研修におけるテキストマイニングから－

A study on the necessity of international understanding education in the viewpoint of teacher education.

－From text mining in developing country training for teacher aspiring students－

松井 典夫

Norio Matsui

要旨 (Abstract)

近年我が国において、日系人を含む外国人の滞日が増加している。それに伴い、ニューカマーの児童生徒への教育や対応、また社会的問題として、経済的危機（貧困）、学校不適応、母国への郷愁、それらが複合的に混在した結果によるいじめなど、多くの問題が指摘されている。本研究では、それらニューカマーへの教育をはじめ、国際理解は教師にとって重要な資質能力であるにもかかわらず、教師教育の視座において、その認識や対応が進んでいないことを課題とした。そこで、大学における教員養成課程での教職志望学生の海外研修をターゲットとして、研修参加学生の事後自由記述の作文をテキストマイニングによって分析した。そこから、ターゲットとした開発途上国研修は、教職志望学生の国際理解を進め、有効であることは明確となったが、グローバルパースペクティブや教員の資質能力向上に関しては、さらなる研究が必要であることが示唆された。

キーワード：教師教育 教職志望学生 国際理解教育 開発途上国 ニューカマー

1. 研究の背景と目的

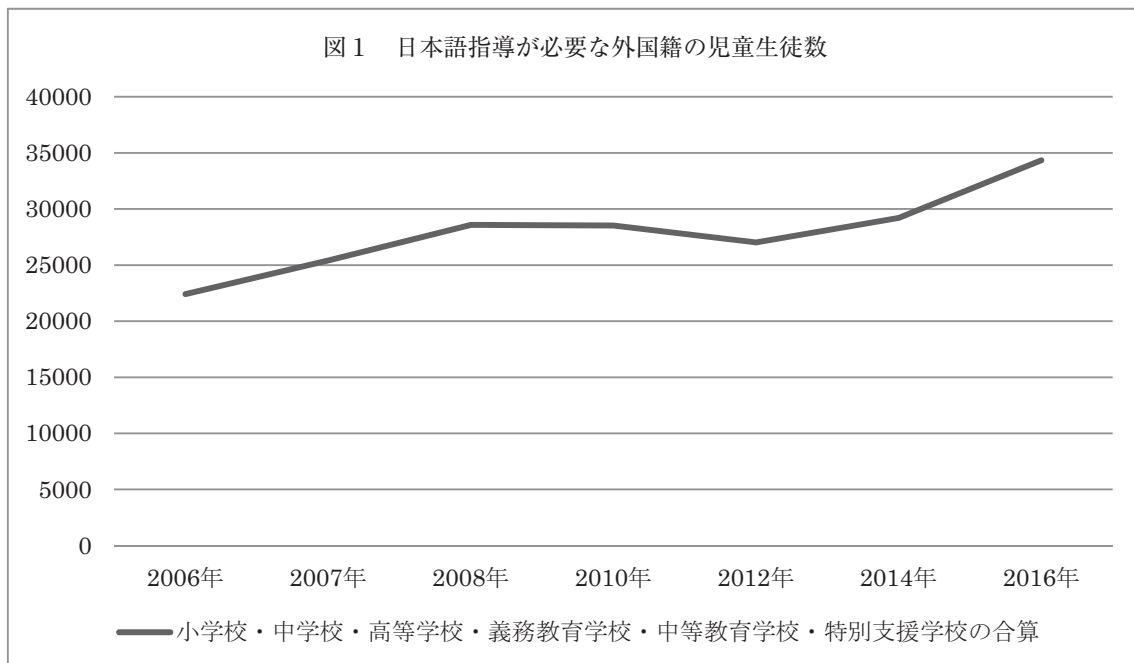
1-1. 国際理解教育の必要性への背景

「国連ESDの10年（2005-2014）」（以下、DESD）は一つの通過点を迎え、現在、「ポスト2015」時代を迎えている。その中、UNCSD（United Nations Conference on Sustainable Development）では、最終報告書（233条）において、ポスト2015以降におけるESD継続の重要性が強調された。したがって、サステイナブルな社会構築において、教育の果たす役割は依然として期待される場所である。DESDにおける取り組みの中、その推進拠点として位置づけられたのがユネスコスクールである。ユネスコスクールとは、「ユネスコ憲章に示されたユネスコの理念を実現するため、平和や国際的な連携を実現する学校」¹⁾である。ユネスコスクールは国内において、DESD以降急速に増加し、2017年時点で1000校以上を数え、1カ国あたりの加盟校数では世界最大となっている。

またその一方では、1990年に「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行されて以降、近年我が国において、日

¹⁾ 文部科学省 日本ユネスコ国内委員会

系人を含む外国人の滞日が増加している。それら外国人に同伴されて滞日する子どもは増加し、ニューカマーの児童生徒への教育や対応が多様な社会問題を生み出している。1991年以降、文部科学省が実施している「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では、近年、ニューカマーの児童生徒は図1²⁾のように推移している。



ニューカマーの児童生徒への、各都道府県の教育施策としては、担当教員や支援員の配置、研修、日本語教室の設置などあるが、文部科学省を中心とする国家施策としての対応は「日本語教育が中心」であり、それ以外の施策は「自治体任せ」(栗原, 2008)であるという現状がある。ニューカマーの児童生徒へのこれら教育施策は、言語-教育学的な立場での視点と言えよう。では、「日本語教育以外の」施策の必要性はどこにあるのか。教育社会学の立場における先行研究から、足立(2012)は、教師教育の視座から、「教師が生徒と相対するとき意識する平等主義志向が、マイノリティ集団の差異への無関心とその周縁化をもたらしている」(児島 2006)ことへの指摘を挙げている。また、ニューカマーの児童生徒における社会的問題として、経済的危機(貧困)、学校不適応、母国への郷愁、それらが複合的に混在した結果によるいじめ等の問題など、多くの問題が指摘されている。

本研究では、それらの諸問題について、教師教育に視座をおいて論ずることを目的とする。ニューカマーの教育や社会的背景に起因する諸課題の解決に向けては、多様なアプローチが必要であることは言うまでもない。しかし、足立(2006)が指摘する、教師がニューカマーにアプローチする際の、あるいは、学校においてグローバルな視点による国際理解教育を行う「資質能力」については看過できず、着目すべき点であると考えられる。

1-2 国際理解教育における教師の資質能力

先から述べるニューカマーの学校教育における諸課題のみならず、近年の我が国における滞日外国人の数は年々増加し、2017年末時点で256万人強を数える。これは、日本の人口のおよそ2%にあたり、今や外で外国人に出会わない日はないほどである。駅構内では多国籍言語が入り交じり、同じ場にいる子供たちもそのことに対して違和感

²⁾ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数」を筆者がグラフ化した。

を持たなくなりつつあるのが現状である。このことは、今後我が国においてはグローバル・リテラシーの重要性が増し、児童生徒のグローバル・シティズンシップ (Global Citizenship) を育むことが肝要であることを示唆する状況であると言えよう。グローバル・シティズンシップは、2012年、国連において開始された Global Education First Initiative における3つの優先分野の一つに挙げられたものであり、「ポスト2015」の重要なターゲットとなっている³⁾。そして当然ではあるが、児童生徒にそれらを育むうえで、教師の資質能力が必要となってくる。文部科学省は、「今後特に教員に求められる具体的資質能力の例」として、とくにグローバルな視点に関する資質能力については、「国際社会で必要とされる基本的資質能力」として、「考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度」を挙げている。したがって、グローバル・シティズンシップ教育 (Global Citizenship Education, 以下 GCED) は、これからの教師教育において必要な視点であると考えられる。森田 (2013) は GCED において重視されている視点は、グローバルな見方 (Global Perspective) とグローバル意識 (Global Awareness) であると指摘する。その、グローバルパースペクティブの要素として森田 (2013) は Hanvay (1976) が展開した要素を挙げ、「自分の見方への自覚」「地球の現状への意識」「異文化への意識」「グローバル・ダイナミクスに関する知識」「人類の選択についての意識」の5つの要素であるとした。これらのグローバルパースペクティブは、先に述べた近年の急速な社会の変容に伴うグローバル化において、学校教育で重要な役割を担うことは必定である。そしてそれを教育する教師そのものが、一つの重要な資質能力としてグローバルパースペクティブを持つことが必要であると考えられる。

その一方で、日本ユネスコ国内委員会は、教師がそれほどまでに国際理解教育に積極的になっていないという「国際理解教育における課題の連続性」として、以下の7点を挙げている。

- ・問題が大きすぎてとっつきにくい
- ・身近で緊要な問題という切実感が乏しい
- ・「理念中心」であるが故の効果への懐疑
- ・教育現場の時間的余裕のなさ
- ・教員全体での共通理解の困難さ
- ・限られたグループのみの内集団化
- ・マンネリズム

これらの要因を見たとき、そこには近年における教師の「多忙感」に関連する課題や、あるいは教師の職業的性質との因果が示唆されていると言えよう。その要因を考えたとき、大学を卒業して教職に就いてから、教師が研修を積んで国際理解教育に取り組んでいくことの困難さは、容易に想像できる。そこで本研究では、教員養成課程におけるグローバルパースペクティブの涵養が、教職への意識をより強固にし、ニューカマーへの教育、あるいはあらゆる特別支援教育への資質能力を育むのではないかという仮説を立てて考察した。

2. 研究の方法

2-1. 大学における国際交流研修について

本研究は、N大学が、年1回実施しているカンボジア研修において、参加した教職志望学生が事後に記載した事由感想文をテキストデータ化し、質的データを計量的に分析するため、テキストマイニングの手法を用いて分析、考察を行った。

³⁾ 日本ユネスコ国内委員会

N大学におけるカンボジア研修は、2005年から始まっている。実際には、2005年から2013年まではN大学の前身であるN産業大学における研修であり、本研究はその後、N産業大学からN大学に名称変更した後、教育学部が創設されてからの、教職志望学生による研修を研究の対象とした。ただし、2014年以降のN大学におけるカンボジア研修は、2005年から2013年におけるカンボジア研修による人的財産、大学間連携が基礎となって成立し、発展させていることを付記しておく。

ここでは、2014年度－2018年度のN大学におけるカンボジア研修の概略を記しておく。

2014年度の研修（以下、K2014）は2015年2月26日－3月5日に実施され、主たる活動場所はカンボジAMEコン大学（Cambodian Mekong University、以下 CMU）であり、それ以降の研修においても CMU との交流が主となっている。CMU には日本語ビジネス学科があり、日本語を学びながら日系企業への就職を志す学生が多く在籍する。CMU とN大学は、2009年に「日メコン交流事業2009」として、大学間交流協定を締結している。2014年度のカンボジア研修では、学生8名、引率教員等2名（加えて、のちに2名が合流）で実施された。研修終了後、参加学生は事後感想文を書いた。また、研修成果をまとめて5月に「基礎ゼミナール」の授業内に、とくに1、2回生の学生を対象に研修報告会が行われた。

2015年度のカンボジア研修（K2015）は2016年3月9日－16日に、CMU を活動場所の中心として実施された。参加学生は6名であり、2名の引率（加えて、のちに2名が合流）で実施した。研修終了後、参加学生は事後感想文を書き、前年同様にN大学学生を対象にカンボジア研修報告会が実施された。

2016年度のカンボジア研修（K2016）は2017年3月10日－19日に実施された。参加学生は13名であり、2名の引率教員等（加えて、のちに2名が合流）で行われた。研修終了後、参加学生は事後感想文を書き、N大学学生を対象にカンボジア研修報告会が実施された。

2017年度のカンボジア研修（K2017）は2018年2月13日－23日に実施され、9名の学生が参加し、2名の引率教員等（加えて、のちに2名が合流）で実施された。K2017においては、N大学のカンボジア研修に関心を持った大学から、教員1名、事務職員1名が参加した。研修終了後、参加学生は事後感想文を書き、N大学学生を対象にカンボジア研修報告会が実施された。

以上がこれまでの、N大学におけるカンボジア研修の概要である。主たる活動場所は CMU であるが、他の研修場所としては、カンボジアの歴史を学ぶための施設見学（キリング・フィールド及びトゥールスレン）、都市部及び農村部の小中学校訪問、スラム訪問と子どもたちとの交流等を行っている。

2-2. 学生の自由記述感想文について

先に述べたように、N大学カンボジア研修では、研修参加学生は研修終了後に自由記述による感想文を記述した。本研究ではその感想文をテキストデータ化し、テキストマイニングによって質的データを処理して分析を行った。テキストマイニングでは、感想文の中の単語ペアにおける共起回数、単語出現頻度、有意味用語のスコアについて検討した。対象となった学生の自由記述作文は、K2014（1点）、K2015（6点）、K2016（13点）、K2017（8点）の計28点であった。

また、カンボジア研修参加学生は、レポートして研修に参加している学生もいる。研修のレポートによる結果も考察することができるよう、学生の自由記述作文に、以下の固有の記号をつけた（リピーターには、アルファベットの後ろに数字をつけた）。

表1 作文の固有記号

研修名	作文の固有記号
K2014	2014-G1
K2015	2015-M、2015-C1、2015-A1、2015-T1、2015-S1、2015-G2
K2016	2016-D、2016-W、2016-C2、2016-R、2016-H、2016-I1、2016-Y1、2016-A2、2016-E、2016-T2、2016-N、2016-K1、2016-G3
K2017	2017-Z、2017-O、2017-S2、2017-K2、2017-Y2、2017-B、2017-U、2017-I2

3. 結果

3-1. 共起回数について

各作文の全単語の共起回数については、平均2.2~3.0であった。2回~4回の共起回数が多かったため、5回以上共起した単語について取り上げると、以下のようになった(表2)。なお、単語1と単語2ともに同語の場合は、共起回数が多い方を採用し、少ない方は割愛した。

3-2. スコアについて

スコアとは、テキストマイニングに与えられた文書の中で、その単語がどれだけ特徴的であるかを示す。スコアは単語の出現頻度に比例して高くなるが、どのような種類の文書にも表れやすい単語については、そのスコアは低くなる。たとえば、2017-K2や2017-S2では、「今回」という用語が頻出単語として上位に表されている。しかしそのスコアは低く、2017-K2の「今回」は出現頻度が9回でスコアは0.5である。ちなみに、2017-K2で最も高い出現頻度とスコアを示したのは「カンボジア」であり、出現頻度は29回でスコアは99.04であった。同様に2017-S2の「今回」は出現頻度が10回でスコアは0.62であった。2017-S2の最も高いスコアは、同じく「カンボジア」の50回、207.15であった。これら2つの作文は、どちらも固有記号に「2」がついているように、2回目の研修に参加した学生の作文である。したがって、「今回」のカンボジア研修では・・・、という表記が多くなり、単語の出現頻度は多くなったが、その有意味性については低かったということが考えられる。

4. 考察

4-1. 教員の資質能力と国際理解教育

まずここでは、教員の資質能力と、教職志望学生への国際理解教育との関連について整理しておきたい。教育再生実行会議による第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(平成27年5月)では、求められる人材像として以下の3点を挙げている。

- 主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ
- 創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感
- 感性、思いやり、コミュニケーション能力、多様性を受容する力

ここでは、「グローバル化した社会では、異なる価値観や文化的・宗教的背景を持つ人たちと互いに理解し合い、共存していくこと」の必要性が指摘され、また、「他者に共感できる感性、思いやり、他者との意思の疎通を図るコミュニケーション能力、多様性を受容する力を育てること」の重要性が指摘されている。実際に学校現場においては、先に述べたニューカマーの児童生徒の増加に伴い、その文化、宗教的背景の違いがダイレクトに学校社会に反映している。たとえばムスリムの児童は豚肉が禁じられているため、学校給食を食べないで弁当を持参する。肌

表2

【共起回数】

共起回数	単語1	単語2	作文
20	大学	学生	2017-S2
19	カンボジア	日本	2017-B
18	学生	話しかける	2017-I2
17	カンボジア	人々	2017-B
17	カンボジア	研修	2017-K1
16	メコン	学生	2017-S2
14	できる	カンボジア	2017-B
14	学生	研修	2017-S2
14	学生	日本語	2017-I2
13	できる	研修	2017-S2
13	カンボジア	考える	2017-B
13	コミュニケー	日本語	2017-I2
13	上手	学生	2017-I2
13	くれる	学生	2017-I2
12	カンボジア	今回	2017-K2
12	くれる	話しかける	2017-I2
11	カンボジア	優しい	2016-W
10	カンボジア	行く	2017-O
9	会社	収入	2017-S2
9	カンボジア	生活	2017-S2
8	目線	見る	2017-Y2
8	カンボジア	違い	2017-B
8	学生	英語	2017-I2
8	上手	日本語	2017-I2
8	英語	話しかける	2017-I2
7	インターネット	情報	2016-H
7	日本人	目線	2017-O
7	カンボジア	見る	2017-K2
7	生活	見る	2017-Y2
7	日本	違い	2017-B
7	中心	日本語	2017-I2
6	人々	暮らす	2015-A1
6	スラム	人々	2015-A1
6	小学生	日本	2016-D
6	優しい	共通	2016-W
6	尊重	相手	2017-Z
5	知らない	貧困層	2015-A1
5	カンボジア	住む	2015-T1
5	子ども	小学校	2016-D

【各作文のスコア上位3単語】

単語	スコア	出現頻度	作文
リエル	6.3	9	
建設	3.48	7	2014-G1
友好	2.8	4	
かけはし	2.1	3	
のぼす	2	2	2015-M
スラム街	1.4	2	
教科	6.34	4	
時間割	2.42	3	2015-C1
小学校	2.32	8	
貧しい	5.85	5	
貧困層	3.5	5	2015-A1
スラム	2.1	3	
メコン	2.1	3	
屋台	2.03	3	2015-T1
研修	1.63	6	
スラム街	3.5	5	
処刑	2.42	3	2015-S1
積極的	2.1	3	
伝統文化	1.4	2	
経済発展	1.4	2	2015-G2
貧しい	1.17	2	
プライベートスクール	4.07	6	
子ども	2.63	12	2016-D
小学校	2.32	8	
思いやる	2	2	
優しい	1.43	11	2016-W
ひとつ	1.4	2	
学生	1.76	10	
メコン	1.4	2	2016-C2
研修	1.15	5	
ICU	0.7	1	
手術室	0.7	1	2016-R
医師	0.53	3	
国民性	6.34	4	
カンボジア人	4.2	6	2016-H
インターネット	2.44	8	
メコン	2.1	3	
他国	2.03	3	2016-I1
言語	0.97	3	
カンボジア人	2.1	3	
国民性	2	2	2016-Y1
忘れかける	1.47	2	
メコン	2.1	3	
笑顔	1.76	11	2016-A2
助け合い	1.4	2	
イオンモール	6.34	4	
経済発展	4.2	6	2016-E
交通量	2.1	3	
トゥクトゥク	2.8	4	
ブノンペン	2.1	3	2016-T2
街並み	1.4	2	
日本語学校	4.9	7	
マッチング	0.58	2	2016-N
想像	0.17	3	
スラム街	2.1	3	
裸足	2	2	2016-K1
校庭	1.47	2	
発展	4.45	8	
裏側	1.79	4	2016-G3
微笑む	1.54	3	
国際交流	9.51	6	
経済成長	6.34	4	2017-Z
尊重	4.97	7	
目線	7.37	10	
カンボジア人	4.9	7	2017-O
国際交流	4.89	4	
学生	26.38	42	
研修	25.63	27	2017-S2
トゥモロコシ	7.81	7	
研修	6.95	13	
メコン	3.5	5	2017-K2
スラム街	2.8	4	
研修	9.02	15	
目線	7.37	10	2017-Y2
GDP	6.34	4	
研修	5.1	11	
発展途上国	3.97	3	2017-B
人々	3.79	12	
国際交流	35.04	14	
発展途上国	18.58	8	2017-U
メコン	6.3	9	
発展途上国	25.85	10	
先進国	15.19	7	2017-I2
学生	8.67	23	

の露出も控えるため、水泳指導には参加できない。また、異性と肌が触れることも控えるため、児童が休み時間に鬼ごっこをするとき、ムスリムの児童については特別ルールで行うなど、ニューカマーの児童生徒への対応は学校現場で欠かせない視点となってきた。それにはまず、教師がその必要性についての認識を高く持っていることが必要である。そのためには、教員養成段階における、グローバルパースペクティブの涵養が必要であると考えられる。しかしながら、中央教育審議会は「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月)の中では、「新たな教育課題に対応した教員研修・養成」として、

- アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善
- ICT を用いた指導法
- 道徳教育の充実
- 外国語教育の充実
- 特別支援教育の充実

を挙げ、国際理解教育の視点については触れられていない。特別支援教育に包含されるという見方もできるが、その視点も見受けられない。また、同答申「教員養成に関する課題」の中で、「教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大きくくり化」の必要性が提案された。そこで平成29年における教職課程コアカリキュラムでは、教職課程が「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」に大きくくり化された。その到達目標の中には、「学校を巡る近年の様々な状況の変化を理解している」(教育に関する社会的、制度的または経営的事項)とあるが、これに関してはシラバスを作成する大学教員次第で、その「学校を巡る近年の様々な状況の変化」に国際理解の学修が入るかが左右されるのが実情だろう。「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の中の到達目標として、「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」というものが、国際理解教育の視点に適合する学習内容と言えるだろう。この到達目標が、シラバスにどのように具体的に反映され、それが現職の教員になったときに、教員の資質能力としてどのように発揮されていくのか、今後の研究で検証していく必要がある。

4-2. 結果から見るグローバルパースペクティブの涵養

本研究では、教職志望学生の海外研修(開発途上国研修)が教員の資質能力にどのように関連するのか、その有効性に関して学生の自由記述の作文から検討を試みた。作文のテキストマイニングから、とくに【共起回数】と【スコア】に着目して考察を加えたい。

まず【共起回数】(表2)についてだが、研修場所がカンボジアであったということに起因すると考えられるが、テキストマイニングによる【単語出現頻度】では、「カンボジア」という単語が他の単語に比してその出現頻度は非常に高かった(全作文中428回)。そこで「カンボジア」と関連した共起に着目し、その作文の内容から検討を加える。

まず共起回数19の【カンボジア-日本】(2017-B)についてだが、この作文のタイトルは「発展途上国だからこそ学びえたこと」である。その文中での【カンボジア-日本】の共起は、以下の文章で記述されている。

- 日本とカンボジアとの違いへの気付き
- 日本とカンボジアで異なると思ったこと
- 日本とカンボジア、先進国と発展途上国、経済的には日本のほうが優れているはずなのだ。
- カンボジアの人々とコミュニケーションをとる中で、カンボジアと日本の違いを強く感じるがあった。
- 日本とカンボジアの共通点への気付きと自分の変化について
- 現在のカンボジアとかつて日本が経験した高度経済成長期は共通する部分が多い。

この作文からは、カンボジアと日本の違いについて、経済的基盤の違いと、その国民性につなげて思考する様子が見られ、「国の違いと共通点を知って終わりではない。そこからスタートであり、その人自身と向き合わなければ意味がないのだ。これから国際化が進められ、英語教育が行われていく中で、今の子供たちが生きていくにはとても大切なことなのだ。このことを知ることができた私は胸を張ってカンボジアにいてよかったと言える。カンボジアが私たちの将来に必要なことを学ばせてくれた。」と結んでいる。

次に共起回数11の【カンボジア-優しい】(2016-W)に注目してみる。この作文のタイトルは「百聞は一見に如かず」である。その共起は以下の文章中に現れた。

- カンボジアの人たちの心の優しさが、私の気持ちを変化させたのだ。
- この心の優しさは「日本人と共通する優しさ」と「カンボジアの人にしかない優しさ」の2つに分かれていますと感じた。
- 昨年カンボジア研修に参加した先輩に「カンボジアの人たちは、優しいよ。心配することはないよ。」と聞いたが、
- カンボジアの人たちの優しさを、私自身が吸収していきたい。

この学生の作文には、そのタイトルの通り、海外研修や外国、あるいは日本人以外の人々への壁が、その「人」と出会うことによって取り払われたことが示されている。前述の学生もそうだが、この体験や思いを、「教師になって子どもたちに伝えたい」という考えを綴っている。次に【スコア】(表3)について検討する。スコアは文章の記述量にも影響を受けるため、数値のみで判断することについては慎重に行う必要がある。現に、本研究の結果(表3)においても、【スコア】に関しては「カンボジア」という単語は削除している。その中で、もっともスコアが高かった単語は2017-Uにおける「国際交流」(スコア35.04)(出現頻度14)である。このスコアについては、たとえば2017-S2の「学生」の出現頻度42よりも出現頻度は低いにもかかわらず、そのスコアは「学生」(26.38)よりも高いことから、文章中において特徴的であることが示されているといえる。その「国際交流」という単語は、作文中でどのように表出しているのか、以下に示す。

- しかしこれは、大学によって用意されたプログラムによる国際交流であった。
- このように国際交流をしているつもりでも、私自身どこかやり切れていない部分があった。
- 本当の国際交流とは何か、自分にとって何か得られるものがあったのかということについて、私は3つの体験から考えることにした。
- 日本語でコミュニケーションしてくれて、通訳もしてくれる。カンボジアを案内してくれる。これこそが国際交流の在り方なのだろうか。

- ではどうすれば国際交流という意味でメコン大学生と接することができたのか。
- せめて我々も外国で国際交流する際は、日本語に頼りすぎるのはよくないと考え、
- 国際交流という面で「言語を学ぶこと」、「現地の言葉を知っている限り使うこと」は大切だと、カンボジアに行き実感することができた。
- 国際交流という視点で、この二つの場所（トゥールスレンとキリングフィールド）⁴⁾への訪問を考えてみようと思う。
- カンボジアの人との国際交流のみならず、カンボジアで異なる国の人たちと思いを共有できたことに意味があると考えた。
- 国際交流の経験を持った先輩の存在も大きかった。
- 知識だけで国際交流しようとしてもなにも生まれなかった。言葉の通じない人しかいない国。考えたのは現地のことを必死に考えること。

以上のように、2017-Uにおいては、「国際交流」の意味そのものについて、深く考える学生の姿が見られる。そして、言語の違い、他国の文化への理解、先進国と開発途上国という「狭い見方」ということから、「日本人とカンボジア人という分け方を私の中で捨てた」という言葉で結んでいる。

4-3. まとめ

本研究の考察においては、その分量から数点の作文の考察を行うに留まったが、他の単語の共起について、その作文からは、国際交流研修に参加した学生の意義の大きさ、視点の変容、ここではいわばグローバルパースペクティブの涵養に、有効に作用したことは明確である。ただしその課題としては、今回のような開発途上国への研修と、欧米圏等への先進国研修との比較も必要だろう。また、先述の Hanvay (1976) が展開したグローバルパースペクティブの、「自分の見方への自覚」「地球の現状への意識」「異文化への意識」「グローバル・ダイナミクスに関する知識」「人類の選択についての意識」という5つの要素について、それが育まれたのかという検討も必要である。

課題の所在というものは、その社会情勢や社会の要求によって移り変わる。昨今の「グローバリゼーション」の捉えは、新学習指導要領から「外国語教育の充実」に傾倒し、それは「英語教育」と同義となっている。本研究における研修参加学生の自由記述からは、英語の習得がより豊かな国際交流へとつながるという自覚が形成されている様子が伺えた。したがって、英語の習得の目的について、国際交流研修の体験が強固で高い目的へとつながるという効能も無視できない。それが、社会情勢や要求によって変動する価値ではなく、サステイナブルな価値として根付かなければ、本当の意味での国際社会において成熟することはできないだろう。

身の回りには、多種多様な言語、文化、宗教が混在する社会情勢が訪れていることは周知である。それは学校現場に急速に浸透してきている。そこで、教師教育の視座で国際理解教育を進めなければならないのは、自明である。本研究では、教師のキャリアステージにおける「ゼロ・ステージ」とも言える、教員養成段階における国際理解教育の可能性について検討した。

今後においては、先進国への研修と開発途上国研修の、教職志望学生の効果（国際理解、グローバルパースペクティブの涵養、ニューカマーへの教育の視点、教師の資質能力との関連において）比較、そしてカンボジア研修参

⁴⁾ 著者による注

加学生の追跡調査を行うことによって、教職ゼロ・ステージにおける国際理解教育の有効性について研究を進めた。

引用・参考文献

- 栗原真孝 2008 「ニューカマーの子どもを対象にする教育行政の特徴に関する研究－文部科学省の施策に着目して－」
早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 第16号－1
- 森田真樹 2013 「現代における国際教育の課題と教育実践の視座－グローバルシティズンシップの育成という視点を含んで－」 立命館教職教育研究（特別号） pp.121-131
- 吉田文 2014 「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育－議論のローカリズムをめぐって－」 教育学研究 第81巻 第2号 pp.28-39
- 安達智史 2012 「ニューカマーの子どもたちと学校適応－家族資源の観点から－」 社会学年報 No.41 pp.43-54
- 山野上麻衣 2015 「ニューカマー外国人の子どもたちをめぐる環境の変遷－経済危機後の変動期に焦点化して－」
多言語多文化－実践と研究 Vol.7 pp.116-141
- 稲葉みどり 2007 「国際交流と学生のグローバル・リテラシーの向上－アンケート調査による効果の分析－」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 第11号 pp.33-40
- 杉村美佳 2013 「多国籍化する小中学校における国際理解教育の現状と課題－神奈川県西部の教師アンケート調査結果の分析を中心に－」 Sophia University Junior College Division Faculty Journal Vol.33 2013 1-12
- 柴山真琴 2008 「幼児教育分野における途上国支援のための基礎研究－文化間対話から見えるベトナムの保育者養成の課題－」 鎌倉女子大学紀要 第15号 pp.1-12
- 矢野裕俊 2012 「国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問題点」
武庫川女子大学大学院 教育学研究論集 第7号 pp.27-34
- 渋谷真樹 2016 「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続－日本の教育へのインパクトに着目して－」 教育学研究 第83巻 第4号 pp.41-53
- 渡邊雅子 2014 「国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化」 教育学研究 第81巻 第2号 pp.40-50
- 本多舞 2017 「国際バカロレアの理念からみるグローバル人材育成の意義－クルト・ハーンに着目して－」 筑波大学教育行財政学研究室紀要 pp.69-76
- 杉原亨 2014 「大学生の多文化共生志向に関する一考察」 鈴鹿国際大学紀要 No.21 pp.27-39