

中学生の異文化間能力の変容に関する考察
—中国重慶市農村部の中学校での教育実践から

令和 5 年度
三重大学大学院地域イノベーション学研究科 博士前期課程
地域イノベーション学専攻
YU TAO

目次

1. 初めに	5
1.1 研究背景	5
1.2 研究目的	6
1.3 本論文の構成	7
2. 国際理解教育に関する先行研究	8
2.1 国際理解教育の定義づけ	8
2.2 国際理解教育の内容と目標	10
2.3 中国における国際理解教育の展開	11
2.4 中国の農村部における国際理解教育の現状と課題	14
2.5 国際理解教育の教育不均衡に向ける解決策	18
2.6 小括	19
3. 異文化間能力について	21
3.1 異文化間能力の定義	21
3.2 CEFR が提出した複言語・複文化能力	23
3.3 国際理解教育と異文化間能力の関係	24
3.4 国際理解教育のプロジェクトの設計例	26
4. 研究方法	27
4.1 教育実践の設計	27
4.1.1 前期授業(対象者、実施方法)	28
4.1.2 後期授業(対象者、実施方法)	29
4.2 調査方法	30
4.3 分析方法	31
5. 分析結果	33
5.1 知識の変容	34
5.2 スキルの変容	37
5.3 態度	41
6. 考察	46
6.1 教育実践の内容による変容	46
6.2 環境要因	47
6.3 知識・スキル・態度のつながり	47
6.3.1 知識と態度のつながり	47
6.3.2 知識とスキルのつながり	48
6.3.3 態度とスキルのつながり	48

6.4 変容が見えなかった理由.....	49
6.5 中国の国際理解教育への提言	49
7. まとめ.....	52
7.1 研究のまとめ	52
7.2 研究の反省点、これからの研究目標.....	52
付録 インタビューカード	53
参考文献.....	55
謝辞	58

A study on the changes in students' intercultural competence: from classroom practice in a rural Chinese middle school

YU TAO

September 2023

1.Introduce

In today's globalized society, intercultural competence and international understanding are considered essential for global citizens. However, regional differences in the curriculum implementation of international understanding education in primary and secondary schools in China are stark. [1] The challenge is how to develop intercultural competence among students in rural areas. This study attempts to design an educational programme to create a place for developing intercultural competence in rural areas in China. In addition, by analyzing and discussing the changes in the intercultural competence of the participating students, we would like to find the factors that change the intercultural competence of middle school students in rural areas of China and contribute to the improvement of international understanding education in rural areas of China.

2.Method

In this study, we first clarify the issues of international understanding education in rural areas in China based on previous research. Next, we will attempt to design an education programme by referring to the intercultural competence development philosophy prevalent in Europe and the teaching methods used in previous research. [2] Then, we carried out the educational practice of international understanding education at X Middle School in Chongqing and conducted semi-structured interviews with five students who participated in the education programme. The qualitative synthesis method (KJ method) was applied to analyze the data.

3.Result

After analyzing the data from the interviews, 176

data were extracted from which 121 segments with visible changes were extracted. The 121 segments were then coded in three stages in consultation with three native Chinese speakers. The results showed that the students had changed in three aspects: knowledge, skills and attitudes.

4.Discussion & Conclusion

First, based on previous research, the issues of international understanding education in rural China were clarified. Next, an attempt was made to design a class of education practices that introduced the pedagogy of Awakening to language. Then, the study examined the factors that led to the change from three aspects: the content of the educational practices, environmental factors and the linkages between knowledge, skills, and attitude change. Finally, in accordance with the results of the discussion, the implications for international understanding education in China were made.

5.Acknowledgments

I would like to express sincere gratitude to Associate Professor Hattori Akiko as a supervisor, Associate Professor Yagami Hisanori and Professor Norihiro Nishimura for their great advice and guidance on research progress.

6.References

- [1] Center for China and Globalization, Beijing Wangfujing Public Welfare Foundation, South China Understanding Education Think Tank Research Institute, 2019 "International Understanding Education in China Status and Future" (accessed on June 2023), URL: <http://www.ccg.org.cn/archives/58941> (in Chinese)
- [2] Ooyama Mannyou, 2016 "Awakening to language" kuroshio Publishing (in Japanese)

1. 初めに

1.1 研究背景

現代のグローバル化社会においては、異なる文化背景を持つ人々との交流が重要視されるようになり、地球市民として異文化間能力と国際理解力が必要不可欠とされている。中国政府が2010年度に発表した「全国中長期教育改革発展計画(2010-2022)」では、小・中学校の児童生徒は、様々な形式の国際交流に参加することが推奨され、国際理解教育を強化し、異文化交流を促進し、学生の異なる国や文化に対する知識と理解を高めると提唱されている。また、2017年に国務院が公布した「第13次国民教育発展5年計画」では、教育を受けた学生の文化的教養として若い学生の文化的アイデンティティと文化的自信を培い、多文化教育と国際理解教育を強化し、異文化間能力を高めることが提案されている。さらに、全球化智库(CCG)等(2021)が発表した中国の国際理解教育の現状と課題についての報告書の中に「国際理解教育の推進は、ポストコロナ時代における中国の基礎教育レベルでの『対外開放政策』の最も重要な課題のひとつとなっている」と記載してある。このように、中国は国際理解教育を学校教育カリキュラムに取り入れ、積極的に推進しており、国際理解教育の重要性が以前にも増して高まっていることが伺える。

しかし、2010年に国際理解教育が政府の文書に正式に書き込まれてから今日に至るまで、中国の小中学校の国際理解教育のカリキュラムの実施における地域差は際だっている。全球化智库(CCG)等(2019)は全国の県級行政区を社会経済発展レベルに応じ「高い、やや高い、中、弱い」の4等級に大別し、各等級から国際理解教育の代表区を選び、合計4つのサンプル区と県を作成した。4つのサンプル地区において、それぞれ2校をランダムに選択し、選定された学校の高校2年生徒の国際理解度を調査した。調査の結果、生徒の国際理解力は地域の経済発展と世代収入と相関しており、経済発展の弱い地域では、国際理解教育が最も効果的ではないことが示された。その原因は中国の農村部の国際理解教育は教育形式、教育内容、教師の水準などの面において、未だに沿海部などの発展地域との間に巨大な格差が存在していることにあると推測される。従って、農村部における生徒の異文化間能力をいかに育てるのが課題であると考えられる。

「国際連合教育科学文化機関(以下ユネスコと略す)」は国際理解のための教育は、文学や言語、数学や科学、生物学や健康、歴史、地理、市民教育や道徳教育、芸術などの教科分野で必要であり、広く普及させることが可能であり、またそうあるべきだと述べている。これまで異文化間能力育成の事例に関しては、外国語教育の領域における研究が数多く蓄積されている(大船 2017、徐 2016 など)。その背景には、2001 年に欧州評議会が発表した、言語研究および学習の場での枠組みである「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment、以下 CEFR)」が複言語・複文化能力の理念とともに各国に波及し、各国言語版での開発と利用が進められてきたことが挙げられる。

しかし、小・中学校の児童生徒を対象に異文化間能力の育成を目的とした国際理解教育についての研究は、十分に行われていない。その理由として、小・中学校の異文化間能力に関しては、CEFR のような世界的に共通した枠組みが確立されていないことが考えられる。また、異文化間能力を育成するためには、外国語教育での実践だけではなく、全ての教科で多角的な取り組みや教科横断的な実践、あるいはプロジェクトや統合的な学習と各教科を往復するような連携性のある実践、または授業と特別活動を結合するような包括的な実践が必要であると考えられる。とりわけ、管見の限り、中国で行われたそれらの実践についての報告はほとんどない。

1.2 研究目的

本研究では、先行研究を踏まえ、中国の農村部における国際理解教育の課題を明確にした上で、ヨーロッパを中心に行われている異文化間能力の育成理念や授業法を参考にしながら、授業と特別活動を組み合わせた教育プログラムのデザインを試み、その実践を通じて中国の農村部において異文化間能力を育成する場を創造する。また、参加した生徒の異文化間能力の変化を分析と考察を行い、中学農村部中学生の異文化間能力の変容する要因を明らかにし、中国の農村部における国際理解教育の改善に貢献したい。

本研究の研究課題は以下の三つである。

- 1、中国の農村部における国際理解教育の現状と課題を明確にする。
- 2、複言語・複文化能力に基づき、中国の中学生を対象とした異文化間能力を育成するため授業デザインを試みる。

3、先行研究での異文化間能力の構成要素を参考にし、農村部中学生の異文化間能力の変容を考察する。考察結果により、中国の国際理解教育への提言をする。

1.3 本論文の構成

本論文は7章からなる。

第1章では、研究の背景や目的、意義について述べる。

第2章では、中国の農村部における国際理解教育の定義、内容、目標を確認した上で、中国における国際理解教育の展開を整理する。そして、その展開を踏まえて、中国の農村部における国際理解教育の現状と課題を明確にする。

第3章では、先行研究において、異文化間能力はどのように議論されてきたかをまとめる。その上で、中学生が必要な異文化間能力の構成要素を検討する。また、異文化間能力と国際理解教育との関係を確認する。最後に、国際理解教育のプロジェクトの設計例について述べる。

第4章では、本研究の研究方法与データの分析方法について説明する。

第5章では、教育実践後、生徒に行ったインタビュー調査のデータを対象に、異文化間能力の変容についての分析を行う。

第6章では、教育実践の内容、環境要因、知識・スキル・態度の変容のつながりという三つの側面から変容した要因を考察する。また、変容が見られなかった一部のセグメントについて考察し、最後に、中国の国際理解教育への提言を行う。

第7章では、本研究の結論と課題を述べる。

2. 国際理解教育に関する先行研究

2.1 国際理解教育の定義づけ

第二次世界大戦後、ユネスコが「国際理解教育」の概念¹を示し、それを機に世界各国では徐々に国際理解教育が始められるようになった。その展開について、姜(2017)は表1のように四段階に分類した。また、ユネスコは国際組織であり、国家主権と同等の力を有してはいないことについて「ユネスコの教育理念が超国家意識と国家意識との関係を捉えきれていなかった」と指摘した。この指摘のように、各国において、国際理解教育が地域に広がっていく過程で、ユネスコの理念と勧告が実際の状況と異なる解釈がなされ、本来の意図とは異なる方向に進んでいく現象が広まっているというのが現状である。

表1 ユネスコの国際理解教育の展開(姜 2017 を元に筆者作成)

時期	内容
1946 年—1974 年	「国際理解教育」の概念が定義され、各民族と各国家間の相互理解が目標とされるようになった。
1974 年—1990 年	『国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告』を中心として、若者に対するグローバルな視野と責任感の育成が求められた。
1990 年—2005 年	1990 年の『世界全民教育宣言』と 1994 年の『平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言』の発表を中心として、平和、人権、民主などの理念が主流となった。
2005 年—現在	『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』計画を中心として、人類に共通する使命に着目し、世界の持続的な発展を理念とする国際理解教育が提唱された。全ての段階を通して、人権、民主主義、持続可能な開発、異文化間理解などの理念が貫かれている。世界平和を基礎としてグローバル市民育成を目指し、人々が国家と民族の枠を超えた価値観を実践していくことが提唱されてきた。

¹ 林(2021)によると、「国際理解教育は第二次大戦直後の 1945 年 11 月に教育、科学、文化を通じた平和の普及を目的とするユネスコの設立会議で初めて提唱された教育」とされている。

顧(1998)は、アジア地域の国際理解教育について「国際理解教育は 1970 年代後半に日本で生まれた教育の潮流と活動で、それは、現代の経済・貿易活動の国際化に対応して発展したものである」と述べている。従って、国際理解教育の教育活動は、日本が他のアジア地域に先がけて拡大し、それが他国にも波及したと考えられる。2012 年、日本国際理解教育学会(JSEI)では、国際理解教育を次の四つの視点から定義づけた。(『現代国際理解教育事典』 pp3-4)

1. ナショナル視点：国家や民族間の文化や社会についての相互理解(他国理解・自国理解)のための教育であり、自国の社会や文化の継承を目的とする教育活動である。

2. グローバル視点：平和や環境、開発や人権など人類共通の課題を通して世界を理解していくための教育であり、地球社会を形成して行こうとする価値を身につけるための教育活動である。

3. ローカルな視点：さまざまな歴史や文化背景を持ち、地域で交流し、暮らす人々の相互理解と共生を図る教育活動である。

3. インディビジュアルな視点：多様な文化的背景を持った学習者個々人の言語や非言語によるコミュニケーション・対話であり、学びのための教育活動である。

これらの日本国際理解教育学会(JSEI)が提唱した概念は、ユネスコの概念に比較的近いものであり、現在、日本において「国際理解教育」とは、国家、民族、地域の相互理解を促進するための教育だけでなく、国家の枠を超えて、グローバル市民の育成を通して、人類共通の課題を解決するための教育として位置づけられていると考えられる。

一方、石森(2013 p17)は「日本の小中学校の教育現場ではグローバル教育、国際理解教育の概念は明確に区別されておらず、習慣的に『国際理解教育』という用語を使っている」と述べている。また、多様な領域と関わりのある「グローバル教育」は包有する概念が幅広く、「国際理解教育」以外に「開発教育」、「異文化間教育」、「多文化教育」という用語が用いられているが、それぞれの背景は異なるものの、各領域は関連しあっており、多文化および他国の尊重と理解、共存・共生を図る能力、スキル、態度の育成を目指す教育という点については共通すると指摘している。本研究では、中国の中

学校における教育を研究対象とすることから、「国際理解教育」という語を用いる。

2.2 国際理解教育の内容と目標

前節で述べたように、ユネスコが国際理解教育という概念を提唱して以来、世界中の研究者が国際理解教育のイノベーションに積極的に取り組んできた。どのような人材をどのように育成するかという問題は、国際理解教育のイノベーションにおいて、世界中の研究者によって積極的に検討されてきた。本節では、本研究における教育実践をデザインするために用いる、国際理解教育の内容と目標に関する先行研究を整理する。

大津(2012)は、国際理解教育の学習を 4 領域から分類し、その枠組みを次のように提言した(表 2)。

表 2 国際理解教育の枠組み(大津 2012 を元に筆者作成)

学習領域	1	2	3	4
A 多文化社会	文化理解	文化交流	多文化共生	—
B グローバル社会	相互依存	情報化	—	—
C 地球的課題	人権	環境	平和	開発
D 未来への選択	歴史認識	市民意識	社会参加	—

また、大津(2006)は、国際理解教育の目標について、表 3 に、国際理解教育の目標を知識・理解、技能、態度という側面から捉えた上で、それらの達成を補助するものとして、体験目標を図示した(図 1)。

表 3 国際理解教育の目標(大津 2006 を元に筆者作成)

知識・理解	文化的多様性	相互依存	安全・平和・共生
技能目標	コミュニケーション能力	問題解決能力	
態度目標	人間としての尊厳	寛容・共感	参加・協力

(人と)出会う・交流する (何かを)やってみる・挑戦する (社会に)参加する・行動する	→	気づく・発見する わかる・納得する 実感する・共感する	→	知識・理解目標 技能(思考・判断・表現)目標 態度(関心・意欲)目標
---	---	-----------------------------------	---	--

図 1 国際理解教育の体験目標(大津 2006 を元に筆者作成)

姜(2016)は国際理解教育は、国家市民とグローバル市民の育成のバランスを取ること
を意図しており、単に文化理解に留まる国際理解教育の限界を超えた教育であるとの理
念のもと、学習者の「グローバル社会」、「国家の一員」、「地球の一員」、「自然の
一員」として備えるべき知識、能力、態度などの育成を目指した教育と捉え、その構想
を示した(表 4)。すなわち、これからの国際理解教育は、グローバル時代において人と
人、人と自然との相互依存性に着目し、学生の人類が直面している様々な課題に対する
考え、地球市民としての責任感、また、グローバル化が引き起こす国内の問題に対しても積極的に取り組む意識を育成することを目指すべきだと考えられる。

表 4 国際理解教育の構造(姜 2017 を元に筆者作成)

	1	2	3	4
グローバル社会 の一員	グローバル的な衝 突を解決する	異文化理解	グローバ責任意識	世界平和
国家の一員	グローバル化の影 響力	各民族の文化理解	公民責任	国家的アイデンテ ィティ
地域の一員	ふるさとと世界と のつながり	社会参加	社会安全	地域に暮らす外国 人・外来人との共 生
自然の一員	環境	生物の多様性	自然への敬意	人と自然との共生

2.3 中国における国際理解教育の展開

中国における国際理解教育についての研究は、1990 年代半ばに始まったが、「国際理
解教育」という用語が政府の文書に正式に書き込まれたのは、2010 年になってからだっ
た。ここではまず中国の国際理解教育政策を整理し、中国における国際理解教育の変遷
を明らかにする。

中国政府が発表した「全国中長期教育改革発展計画(2010-2022)」では、初等・中等・
高等学校における対外交流・協力の強化、国際理解教育の充実、異文化交流の促進、生
徒の各国・異文化に対する知識・理解の深化が示されている。そのほか、2011 年に「中
国共産党教育部党組が中国共産党第 17 期中央委員会第 6 回全体会議の精神をよく研究し、
公表し、実施することに関する通知」、2014 年に「小中学生のための海外留学ガイド」
などの教育文書においても次々と発表された。これらの教育文書の中には、すべて国際

理解教育を強化し、異文化交流を促進するなどの要求が明記されている。

国際理解教育と学生のコア・コピテンシー、異文化間能力などの育成の関連が示されたのは、下記二つの教育政策である。2016 年には、中国教育部が「中国学生发展核心素养(中国の学生が成長するためのコアコピテンシー)」を発表し、教育政策で目指すべき学生像が提示された。国際理解に係る能力は、これらのコアコピテンシーの 1 つである「責任」の小項目に含まれている。そして、2017 年 1 月 10 日に国务院が公布した「第 13 次国民教育発展 5 年計画」では、教育を受ける学生の文化的教養として「若い学生の文化的アイデンティティと文化的自信を培い、多文化教育と国際理解教育を強化し、異文化間能力を高める」ことが提案されている。また、2020 年 6 月中旬に発表された「新時代における教育の対外開放の加速・拡大に関する教育部等八部門意見」に対して教育部の責任者は「基礎教育の分野では、これからは小中学校で国際理解教育を強化し、人類運命共同体意識を醸成し、道德、知的、身体、社会、美学の発達した、国際感覚を持った新時代の若者を育成する(在基础教育领域, 将加强中小学国际理解教育, 帮助学生树立人类命运共同体意识, 培养德智体美劳全面发展且具有国际视野的新时代青少年)」と述べた。これに対し、全球化智库(CCG)等(2021)の報告書では「国際理解教育の推進は、ポストコロナ時代における中国の基礎教育レベルでの『対外開放政策』の最も重要な課題のひとつとなっている(由此可见, 开展国际理解教育已经成为后疫情时代基础教育阶段对外开放最重要的任务之一)」と述べられている。

以上のことから中国における国際理解教育が、従来の国際理解や異文化理解の枠組みに加えて、近年では教育政策の文章から環境や開発などのグローバルな諸問題を包括的に取り入れていることが分かった。国際交流の促進から人類運命共同体の構築の促進へ、より広い視野での「グローバル教育」へ、そして責任ある地球市民として必要な資質を育む「地球市民教育」へと移行が促進されている点において変化が見られる。すなわち、国民国家の視点からグローバルな視点へと徐々にシフトしていることが伺える。また、学生のコアコピテンシーの育成もより重要視されるようになったと考えられる。

国の政策とともに、各地の教育局²も国際理解教育に関する多様な政策や取り組みを積極的に打ち出すようになった。特に北京、上海、天津、深セン、成都、蘇州、杭州、武漢などの先進地域では、力強い成長が見られている(張蓉 2015)。しかし、一方で中西部

² 教育局とは国の政策を受け、各地の教育行政を担う機関である。

など経済的に発展していない地域と比較すると、中国全体としての国際理解教育の発展はアンバランスであることが課題となっている。2010 年以降、中国の地方政府が採択した国際理解教育の政策を整理すると、経済的に発展している地域が多く、アンバランスな発展は明確である(表 5)。今後さらに、経済的に発展していない地域での国際理解教育の推進が重要であると考えられる。

表 5 各地の教育局も国際理解教育に関する多様な政策

時間	都市名	政策上の取り組み
2012 年	山東省淄博市	「初等・中等学校における国際理解教育の実施に関する指針」発表
2012 年	江蘇省常州市	「初等・中等学校における国際理解教育の強化に関する意見」発表
2014 年	広東省東莞市	「初等・中等教育における国際理解教育の展開に関する指針」発表
2015 年	四川省成都市	「小中学校における国際理解教育の強化に関する指針」発表 ³
2015 年	浙江省杭州市	「杭州市の小中学校における国際理解教育の加速に関する通知」発表
2016 年	江蘇省無錫市	「小中学校における国際理解教育の強化に関する意見」発表
2016 年	山東省青島市	「小中学校における国際理解教育の強化に関する意見」発表
2017 年	江蘇省蘇州市	「初等中等教育における国際理解教育の徹底的な推進の実施に関する意見書」発表
2018 年	湖北省武漢市	「国際理解教育のためのモデル校建設指標システム(試行版)」発表 ⁴
2021 年	上海市	「上海市教育発展第十四次五年計画」発表
2022 年	重慶市渝北区	「渝北区地区国際理解教育研究センター」成立

³ 山東省淄博市、江蘇省常州市、四川省成都市、広東省東莞市の政策については姜英敏(2017) p176 から引用した。(『东亚国际理解教育的政策与理论』 p176)

⁴ 浙江省杭州市、江蘇省無錫市、山東省青島市、江蘇省蘇州市、湖北省武漢市の政策は全球化智库(CCG)等(2019)から引用した。(『国理解教育在中国状与未来』 p15)

2.4 中国の農村部における国際理解教育の現状と課題

中国の農村部の初等・中等教育における国際理解教育の発展には、主に次のような点で課題がある。

1. 都市部との格差

中国は広大な国土を持ち、経済や教育の発展には大きなばらつきがあり⁵、今日に至るまで、多くの農村地方にある学生が国際理解教育を受けることができていないのが現状である。張(2015)によると、中国で国際理解教育を行っている学校は、主に北京、上海、深セン、成都、蘇州、温州などの経済的に発展し、教育基盤が整い、国際交流が盛んな大・中都市である。

2017年、経済協力開発機構(OECD)は OECD PISA グローバルコンピテンスフレームワーク(OECD PISA GLOBAL COMPETENCE FRAMEWORK)を発表し、同時に国際学生評価プログラム(International Student Assessment Program)⁶も発表した。球化智库(CCG)等が2019年に発表した報告書「中国における国際理解教育の現状と未来」は、OECD のフレームワークを中国の国情に応じて修正し、国際理解教育の現状に関する全国調査を実施した。調査によると、国際教育の発展と地域の経済は不可分な関係がある。具体的な項目として、経済発展が遅れている地域の学生が自文化への自信、国際問題に対する一体感、国際理解教育に対する理解程度などの面で、他の地域とは明らかな差があることが分かった。

また、張・楊(2014)は中国の東・中西部の中学生の国際理解意識を調査した。その結果、東部地域の学校は海外の学校との協働活動が中西部地域の学校よりも明らかに多く、東部地域の生徒の国際理解意識も中西部地域の生徒よりも高いことが明らかとなった。

⁵ 楊・陶(2023)は2003年から2021年までの『中国教育費統計年鑑』と『中国教育統計年鑑』のデータを分析した。その結果、学齢教育人口が都市に過度集中していること、都市と農村部の教育予算投資額、教師の能力などの面ではまだ大きな差があることが分かった。

⁶ PISA2018 グローバル・コンピテンス・アセスメントは、生徒が地域的、世界的、異文化間の問題を検討し、異文化の人々とオープンで適切かつ効果的な交流を行い、集団の幸福と持続可能な開発のために行動する能力を測定するものである。

呂(2019 p50)は、「国際理解教育はまず政治・経済の中心地や沿岸部から発展した。北京、上海、深センはオリンピックや万博の影響を受けている。北京、上海、深圳はオリンピックや万博の影響を受け、学生は国際文化交流の機会が増えた。一方、交通や情報の発達が遅れ、経済も発展していない中部・西部地域では、国際理解教育に求められるものは生徒の外の世界に対する理解を深めることだけに止まる。ソフトパワーも中西部での国際理解教育の推進を難しくしている」と述べている。

各地の教育局も国際理解教育に関する多様な政策や取り組みを積極的に打ち出しているが、中国では、国際理解教育のカリキュラムがまだ統一されておらず、それに加え、国または各地の教育局が提唱した政策通りに実施するかどうかは学校の裁量に任せられているため、各教育現場での実施状況と教育効果は参差錯落である。例えば、朱黔(2014)の研究では、貴州省L市の3つの中学校(モデル中学校、都市部の普通中学校、農村部の中学校)から450人の生徒を対象にし、それぞれの学校の中学生の異文化間意識を比べた。その結果、全体として、異文化に対する意識は比較的弱く、文化的知識、文化的理解も弱いことが分かった。また、非モデル校の生徒の異文化意識レベルはモデル校の生徒のそれよりも低く、農村部の生徒の異文化認識レベルは都市部の生徒よりも低いという結果が示された。

本研究の教育実践を行う重慶市については、38の区と県があり、中学校の数は854校で、学生数はおよそ110万人である。このうち、経済発展が最も速かった渝北区では2022年に「渝北区地区国際理解教育研究センター」が成立した。渝北区内には、中外人文交流特色校⁷が8校、留学生受け入れ可能な一般小中学校が11校あり、同区の小中学校は海外の20以上の学校と友好校関係を結んでいる。交流活動は10カ国と地域をカバーしており、さまざまな活動を通じて合計1000人以上の留学生に中国文化を紹介した実績もあった。一方、渝北区以外の地域の中小学校からの国際理解教育についての報告はほとんど見られない。中国の論文検索サイトCNKIで「重慶市国際理解教育」、「重慶市異文化間能力」をキーワードとして検索した結果、中・小学生に関する研究はわずか6件であった。特に農村部にある中学校についての報告は2件のみである。

ここから、中国の国際理解教育の水準は経済発展している地域と経済発展が遅れてい

⁷ 中華人民共和国教育部は、国際交流を重視し、国際理解教育プログラムを導入している小中学校を「中外人文交流特色校」として評価している。

る地域の差だけではなく、地方において重点校と非重点校にもアンバランスの発展を遂げていると考えられる。

重慶市の中学生の異文化間能力について、陈(2021)は中学校の英語教育における生徒の異文化意識の育成の現状を調査するため、重慶市のある地方の重点中学校で 295 名中学校一年生と 13 名の英語の先生にアンケート調査を行った。その結果、大半の生徒が異文化に対する理解が低い、もしくは平均的なレベルであること、また、彼らの異文化間コミュニケーションのスキルも低く、コミュニケーションにおいて自分自身をうまく表現し、プレゼンテーションすることができないということが分かった。このデータから重慶市の地方重点中学校の学生の異文化間能力がまだ向上させる必要があると考えられる。筆者が教育実践した中学校は同じ重慶市の地方に位置しており、さらに地方の中の農村部に位置している。地方の重点校と非重点校における国際理解教育にも差があることを考えると農村部中学校での国際理解教育が本当に機能できているかが懸念されている。

2. 教育形態の偏り

蔡(2010)は中国の国際理解教育を三つの形態に分類した。第一の形態は、既存の教科、特に社会系教科や外国語などの中で、教科目標の一部として国際理解教育の内容を導入した「浸透教育」の形で行われている「発散型」の国際理解教育である。

第二の形態は、2001 年の基礎教育課程改革によって子どもたちの活動や体験を重視する領域として小学校 3 学年から高校の 3 学年まで新設された「総合実践活動」の中で行われている「集中型」の国際理解教育である。

第三の形態は、地方や学校の中で国際理解教育関連のカリキュラムを開発し、更に「国際理解」という教科を新設して行われている「特殊型」の国際理解教育である。

その中、「発散型」は学校において国際理解教育を行う際の主流となっていると蔡は指摘している。しかし、中国の初等・中等教育レベルでは、生徒は高等教育への進学を迫られ、教師もさまざまな指導に追われている。これに加え、中西部の多くの後発地域では、まだ統一された詳細な指導シラバスが存在しないため、既存の教科内での各授業の隙間の中で断片的に行うほかないのが現実である。また、「集中型」の中「総合実践活動」も十分に機能できず、形骸化の懸念があると考えられる。さらに、中西部の学校

では、「特殊型」の国際理解教育プログラムを追加して、「集中型」と「特殊型」を結合するよう授業を実施するもかなり難しいと考えられる。そのような包括的な実践もほとんど見られない。

3. 教育内容の偏りまたは知識理解の深度に関する課題

中国の国際理解教育の課題として、まずその内容が依然として愛国主義、自国理解中心、国際情勢に対する理解などが中心とし、中国の伝統を重んじている(蔡 2010)。一方で、いわゆる異文化間の知識の交換は、実は非相互的であり、覇権的で強力な文明から不利な文化集団への一方的な流れである権力の影が長くつきまどってきた(王 2013)。すなわち、発展途上国である中国は、国際理解教育において、欧米からの文化を受け入れるだけで、自国の文化を外に広めることを怠けているかもしれない。従って、国際理解教育において、自国の文化への理解に注意を払うべきかどうか、また、自国の文化を外部に発信する能力をどのように強化するかについてはまだ議論する必要があると考えられる。

呂(2019)は「多くの都市で「中長期開発計画」や「コア・コンピテンシー」といった枠組みの導入により、国際理解教育が積極的に行われているものの、国際理解教育の概念が曖昧であり、多くの小中学校ではその目的や内容を明確に理解していないため、国際理解教育が文化理解に留まる傾向が見られる」と指摘している。それから(桑原・周 2020)の研究にも「文化理解にとどまる特徴が見られた」というような指摘がある。そのほか、姜(2016)は「国際理解教育が一見花開いているように見えて、実は裏付けがなく、国際理解教育が『国際了解教育』、『国際誤解教育』になることも珍しくない」と述べている。

4. 教師能力の課題

李程遠(2019)中国の一部の地域の小学校教育の国際リテラシーに関する調査によると、教師の国際課題に対する認知度が低く、特に国際課題に関連する理解が不足で、それに関わる組織に対する関心も希薄であり、個人の国際的な経験と行動の機会が乏しく、多くの教師は外国語の習熟度が低く、外国語を十分に活用して他国の文化に対する理解を深めることができない。

教師の研修と支援についても農村部の小中学校の教師の異文化意識の育成と研修が不足している(周 2018)。専門的なスキルだけでなく、異文化理解の面でも「後進地域の教員を先進地域に招いて研修を行う」形態は多いが、その多くは初等・中等教育の英語教員を対象としたものであり、その他の初等・中等教育の分野では国際理解への支援は見られない(張 2015)。教師研修の不足は、明らかに中国における国際理解の普及に寄与しないだろう。

5. 評価基準が明確ではない

呂(2019)は「中国の初等・中等教育における国際理解教育は、素質教育、すなわち前述の知識開発授業の一側面として捉えられることが多いため、多くの学校や地区が評価の必要性を考えておらず、その結果、評価プロセスが忘れられ、軽視されがちである。同時に、国際理解教育の評価は複雑であり、標準化されたテストの使用には適さない。人手不足、能力不足などがその発展を妨げる要因となっているため、多くの地域で評価システムが整備されていない」と述べている。また、王・熊(2011)は「生徒の国際理解に関する知識・技能・態度・価値観の形成などをどのように評価するかについて、教員は強い関心を持っているが、学校単位の国際理解教育プログラムの適切な評価システムが形成されていない。教員は、国際理解教育の実施において生徒を評価することの難しさを深く感じており、生徒が人権教育、異文化教育、平和教育、環境教育といった国際理解教育における一連の課題についての理解が深めたかどうか分からない」と報告している。

以上より、中国農村部の国際理解教育が教育形態、教育内容、教師陣、評価基準などの面における多くの課題が存在していると考えられる。

2.5 国際理解教育の教育不均衡に向けた解決策

中国の農村部学校の状況を踏まえ、李、聂(2021)は下記のように提案した。

1. 国際理解教育の実施を向上させるために、教員は自主学習に加え、先進地域の学校での研修を通して、国際理解教育に関する最先端の理論や指導法を学び、実践と理論のギャップを発見し、自分のスキルを高め、自信をつけることができる。

2. 伝統文化や世界文化に関するポスターを廊下や壁に貼ることで国際理解教育のためのキャンパスの文化を作ることができる。
3. 地域にある海外経験がある人たちを利用して、海外留学、海外生活、海外就労、海外交流の事例を国際理解教育の資料として活用することができる。
4. オンラインリソースを活用し、生徒のオンライン情報収集能力と発信力を向上させる。

教育における不均衡の課題は中国だけではなく、世界中に普遍的に存在する課題である。小中学校における国際理解教育の地域的均衡を促進することを含め、教育の均衡が取れた発展を推進するための取り組みを積極的に行っている。例えば、張(2023)は、イギリスとオーストラリアの例を挙げた。イギリスの子供・学校・家族省は 2008 年に、「国の挑戦：基準を高めて学校を支援する (Challenge: Setting high expectations to support schools)」を発表した。その中の対策の一つとして、国際理解の理念を学校のカリキュラムに融合させ、教育困難校の国際理解教育の展開を促進することを求めている。その他、民間団体で構成された開発教育連盟 (Development Education Consortium) は 2013 年、小中学校の教師がグローバルな課題に関する教育を効果的に行うことを支援する全国的な学校ネットワークリソースを構築することを目的とした「グローバル学習プログラム (Global Learning Program)」を展開した。オーストラリアでは地域により、国際理解教育が軽視されているため、IT を活用した小中学校の国際理解教育のためのウェブサイトを立ち上げ、学校が国際理解教育を行うためのカリキュラム資源を提供している。このような中国以外の国が地域格差に対する取り組みが中国の教育格差改善に向けて応用可能か、検討する必要があると考えられる。

2.6 小括

この章では、まず、国内外の研究に踏まえて、国際理解教育の定義、内容、目標を確認した上で中国における国際理解教育の展開についてまとめた。それによって、なぜ国際理解教育を行うのか、どうやって行うのかという課題が説明でき、また理論的背景として、これから教育実践の設計の指針でもありと考えられる。

次に、先行研究のレビューから、中国の農村部の国際理解教育における現状と課題と

いう本稿の一番目のリサーチクエスションを明確にした。中国の国際理解教育のカリキュラムは実施校の裁量に任せられているためまだ課題がたくさん存在している。特に農村部の国際理解教育は、都市部と比べてさらに多くの問題を抱えている。主な問題点は、国際理解教育の発展が地域間で不均衡であり、教育の形態が偏っていること、教育の内容がヨーロッパに偏っているか表層的な理解にとどまっていること、教師の国際理解能力や研修が不足していること、評価基準が明確ではないことなどが挙げられる。これらの問題を解決するためには、教師の研修や支援、キャンパス文化の創造、オンラインリソースの活用などの対策が必要である。また、先進国の事例や OECD のフレームワークを参考にして評価基準作ることにも有効だと考えられる。

3. 異文化間能力について

本章では、学生の異文化間能力の変容を考察するため、異文化間能力の構成と評価方法及び国際理解教育の関係について確認する。それから、国際理解教育の授業活動と授業デザインに関する先行研究を概観する。

3.1 異文化間能力の定義

異文化間能力の定義については研究者の間で未だに十分なコンセンサスは得られていない(Fantini 2009: 45)。現在、異文化間能力を研究する研究者は、教育学(国際理解教育、多文化教育、外国人児童生徒教育、言語教育、留学生教育)、心理学(社会心理学、発達心理学)、異文化間コミュニケーション、カウンセリング、言語学、社会学、文化人類学など、多様な専門分野や課題に関心をもつ研究者や実践家から構成されている。そのため、さまざまな領域に特有な資質・能力の捉え方があることを踏まえ、多様な視点から異文化間能力を検討することが必要だと考えられる。

こうした中、異文化間能力の定義について、比較的多く用いられているのは、Byram(1997)の「異文化間能力モデル」である。Byram(1997)は、従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち、新たに異文化間能力(intercultural competence: IC)を含めた異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence: ICC)の育成モデルを提唱している。その「異文化間能力モデル」は①知識、②態度、③スキル(解釈と関連付けのスキル、発見とインタラクションのスキル、批判的文化アウェアネス)で構成した。

また、異文化間能力に関する研究では、理論やモデルにおいて、動機、知識、スキル、文脈、成果などを大きく捉えているという共通する点もみられるが、具体的な下位の概念的要素になるときわめて大きな多様性のあることがわかっている(Spitzberg & Changnon 2009: 35)。例えば、松尾(2019)は、異文化間能力を、日本人性の議論を踏まえて、異文化間能力の構成要素について、知識、スキル、態度の項目に従い、表 6 のように整理した。

表 6 異文化間能力の構成要素(松尾 2019 を元に筆者作成)

	構成要素		
知識	自文化	他文化	社会
スキル	批判的思考	コミュニケーション	傾聴
態度	思慮深さ	寛容・共感	主体的参画

また、大船(2017)は中等教育段階の外国語教育の立場から異文化間能力を「自らの持つあらゆる知識・スキルを活用して、異なる言語を話す人と目標言語、自国語、目標言語以外の共通言語や非言語などを用いて協働的に活動し関係を築く力」と定義し(表 7)、中等教育段階の外国語教育から見た異文化間能力の関係性を図示した(図 2)。

表 7 中等教育段階の外国語教育から見た異文化間能力の構成要素

(大船 2017 を元に筆者作成)

	構成要素		
知識	社会文化的知識 (目標言語の使用国) (自国) (世界)	言語知識 (目標言語) (母語) (非言語) (その他の言語)	言語・文化とアイデンティティの関係
スキル	分析・批判的思考力	思考を言語化するスキル	観察する力
態度	判断保留	興味・関心	積極性

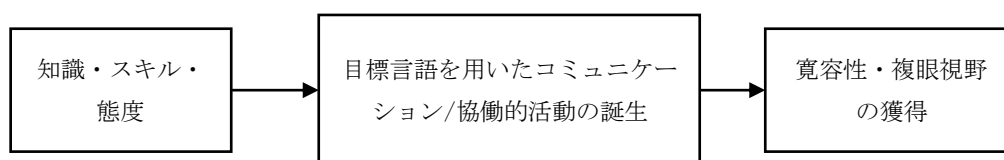


図 2 中等教育段階の外国語教育から見た異文化間能力の関係性(大船 2017 を元に筆者作成)

異文化間能力は知識、スキル、態度に関わる能力であり、これらをどのように評価す

るかは、異文化間能力の育む教育において重要な課題となる。また、中学生むけの異文化間能力の定義から、言語知識、自他文化の知識以外に、それを知った上で、つまり多様性の存在への気づきから言語・文化アイデンティティの関係を意識させることも重要だと考えられる。

3.2 CEFR が提出した複言語・複文化能力

異文化間能力のモデルとして提唱されたバイラムの概念は、大きな影響力を持ち、それはヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)において複言語・複文化能力として引き継がれている。複文化・複言語能力とはある個人が、複数の言語をある程度習得しているとき、その人は個別に分かれている、ばらばらのコミュニケーション能力の寄せ集めを持つのではなく、使用できる言語のすべてのレパートリーを包括するただ一つの複言語・複文化能力を持つのである。それを簡単にまとめると複言語能力とは「学習者がすでにもっている言語能力を総動員させる能力である」(大山 2016)。

ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)には、ヨーロッパが抱える課題が反映されている。ヨーロッパでは、真のグローバル市民教育を実現するために、異文化間能力に加えて人権や異文化の視点の尊重、社会的平等、環境のサステナビリティへの貢献など、包括的な「民主主義の根本概念の理解、多様性の積極的受容、世界の諸問題に対する対処・解決能力」が必要とされ、この考え方が主流となり、ヨーロッパ評議会では新しい枠組みである RFCDC(Reference Framework of Competences for Democratic Culture)とその実践のためのポートフォリオの構築への取り組みが始まった。従って、従来の異文化間能力のグローバル市民教育を融合させた新しい異文化間能力が求められていると考えられる。

そのため、複文化・複言語教育への取組みはこれまでに数多く蓄積されてきた。学習者がすでに知っている言語を全て動員させるに必要な言語教育原理として、Candelier(2008)は「多元的アプローチ」と呼び、具体的に四つの教授法があるとされる。

- (1) 言語への目覚め活動
- (2) 同族言語間の相互理解教育
- (3) 統合的な教授法
- (4) 異文化間教育

この四つのアプローチは区別して論じられているものの、教授法としては類似することもある。異文化間への目覚めに繋がっていくこともある。その中に、言語への目覚め活動の役割について、大山(2016)は以下のように述べている。

言語への目覚め活動は、多様性に対して開かれた態度を涵養するための教育としても利用できる。グローバル化の進展する社会において、日本国内の言語的、文化的多様性は増加続けている。児童が、国内または身近なところにある言語的・文化的多様性を見えないままにするのではなく、それらの存在を認識し、それらの価値を認め、また共に生きるためのコミュニケーション能力の基礎を養うことは、国際理解教育としての外国語教育において重要な役割を果たすと考えられる。中国農村部における中学生たちの身近に言語的・文化的多様性が都市部より少なく、多様性に対して開かれた態度に対する教育を行う際にいかに実施するのか課題である。

また、前述した CEFR は複言語・複文化主義の理念を重視しているものの、異文化間能力についての具体的な能力記述文の作成には至らなかった。こうした課題を解決するために、2012 年に欧州評議会 (Council of Europe) にある欧州現代言語センター (The European Centre for Modern Languages: ECML) から、A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to 61 Languages and Cultures (FREPA、『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』、2012) が出版された。FREPA では、異文化間能力の要素を「知識 (Knowledge: K)」「態度 (Attitude: A)」「スキル (Skill: S)」の 3 分野に分類し、135 の必須項目の記述文を提供している。FREPA は異文化間能力の構成要素の可視化だけでなく、それにより、異文化間能力の育成を目指す具体的な目標や内容を明確にし、学習者が異文化間の理解やコミュニケーション能力を向上させるためのプログラムを効果的に設計することが可能となる。その結果、より効果的な異文化間能力の育成が実現され、グローバルな社会で活躍できる個人としての力を養うことができるだろう。したがって、本研究では学生の異文化間能力の変容を考察する際に、FREPA の能力記述文を参考にすることで、具体的な変化を明確に表現することができると考えられる。

3.3 国際理解教育と異文化間能力の関係

中国における国際理解教育では、「国際理解教育」、「異文化交流」、「異文化間能力」などのキーワードが常に一緒に言及されている。そこで、本節では、国際理解教育

と異文化間能力の関係を整理する。

国際理解教育と異文化間能力は密接に関連している。国際理解教育は、異なる文化や国籍を持つ人々との相互理解や共存を促進するための教育の一環であり、異文化間能力は、異なる文化を持つ人々と効果的にコミュニケーションをし、異文化の視点を理解し尊重する能力のことを指す。国際理解教育の目的は、異なる文化や価値観を持つ人々との対話や協力を通じて相互理解を深め、国際的な視野を育むことである。異文化間能力は、この目的を達成するために必要なスキルや知識を提供する。具体的に、先行研究では国際理解教育の目標を体験目標、知識・理解、技能、態度という四つの側面に分けて設定した。同時に、異文化間能力の構成要素も知識・技能・態度にという三つ面に分けられている。このような能力観は、国際理解教育の使命とも合致するところが多く、それから両者ともに知識・技能・態度の面から人にグローバル時代に適応できる能力を身につけさせるという目的から見て、国際理解教育を行うことと異文化間能力の育成の本質は一致していると考えられる。

さらに、国際理解教育において異文化間能力を育むためには、異なる文化に関する知識や意識を高める教育プログラムや活動が重要である。

国際理解教育によって異文化間能力が促進されることで、異なる文化に対してオープンマインドで接し、国際社会でのコミュニケーションや協力が円滑に行われ、相互の文化や価値観を尊重しながら共に成長することが可能となる。そして、グローバル市民としての視野が広がり、国際的な問題に対する対処能力も向上すると言えるだろう。

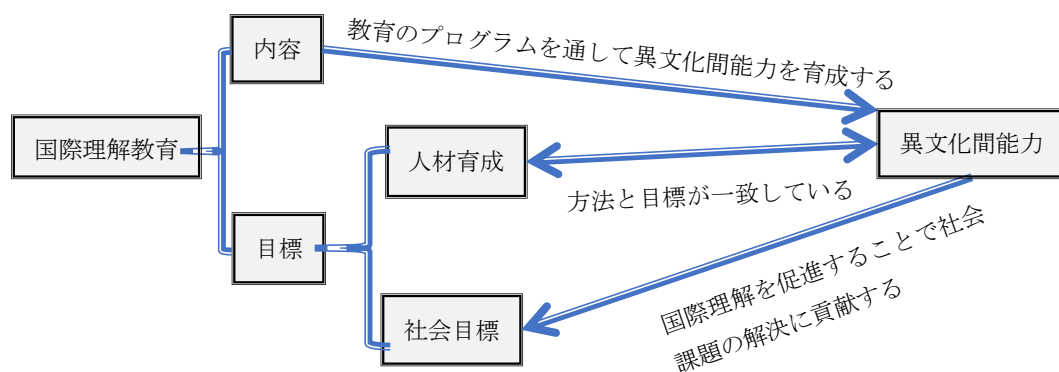


図3 国際理解教育と異文化間能力の関係

3.4 国際理解教育のプロジェクトの設計例

本研究では、複言語・複文化能力の理念を基にしており、複数の言語や文化を同時に扱う活動を通じて、学習者の異文化間能力を育成する教育実践を目指すことから、授業活動と授業デザインに関する先行研究を概観する。

松尾(2019)は、日本人大学生の異文化間能力を育てるためのグローバル体験学習プログラムをデザインした。彼のプログラムは前期と後期に分けて実施された。前期では、台湾の概要に関する地理・歴史、社会・文化、政治・経済、台湾人のアイデンティティなどを調査学習の中心に据えた。さらに、現地体験学習への意欲を高めるためには、中国語の学習や元智大学の学生とのオンライン交流活動も取り入れた。後期は現地学習であり、台湾のいくつかの企業を訪れた。最後には発表指導と振り返りを行った。

言語的・文化的多様性に関する教育実践として、大山(2016)は公立小学校の6年生を対象に言語への目覚め活動を行った。「英語ノート」、「EOLE」、FREPAを参考にして教材開発を行い、一連の授業において知識、態度、技能の三つのタスクを設定した。最後には授業観察やビデオ録画、振り返りシートをもとに実践を評価した。愛知県内の小学校では、「世界地図を知る」をテーマにした授業活動を行った。授業後の振り返りシートの分析から、学生は知識、態度、技能の三つの面で成長したこと分かった。

岸磨(2012)は、海外との交流学习を実施するための要件を提案した。それは①写真や映像などの利用と「人」の介在を組み合わせた統合的なデザインをすること、②学習者の身近なテーマや関心にに基づいた「問い」の創出を促すコミュニケーションの場を設けること、③多角的な観点から「問い」を追求するために多様なリソースを配置すること、④そして、生徒の考え方や価値観を再構築させるための自己表現の場を設け、多様な情報や観点と出会わせること、という四つの要件である。

国際理解教育の実践は、中国の多くの学校で行われてきたが、全ての教科において多角的な取り組みや教科横断的な実践、またはプロジェクトや統合的な学習を通じた各教科との連携性を持つ実践、さらに授業と特別活動を組み合わせた包括的な実践はほとんど見られない。そのため、本研究は包括的な授業実践を目指し、前期授業では日本語と日本文化を中心にした授業形式を、後期授業ではオンラインでの異文化交流会を主体とした設計を行う。

4. 研究方法

4.1 教育実践の設計

本研究では、教育実践を前期授業と後期授業に分けて実施する。前期授業では、事前学習として日本についての理解を深めることを行った。農村部の学生には海外研修が困難であるため、後期授業では日本在住の外国人とオンラインでの交流会を実施した。

教育実践は、第3章で述べた課題を元に、中国重慶市にあるX中学校で行うこととした。教育実践に関する設計を行う前に、3名の教員にX中学校における国際理解教育についてヒアリングを行った。その結果、X中学校における国際理解教育の形態は「発散型」と「集中型」が多く、そして自文化への理解の内容が多いという傾向が見られた。これらは先行研究において、教育実践の方法によっては、文化的な偏りが偏見や誤解に繋がると指摘されている。本研究では、より深い国際理解を促すため、英語以外にも、多様な国の言語・文化も国際理解教育の中に取り入れることとする。具体的に、大山(2016)に参考し、多国語でのビンゴゲームや英語と日本語を使った発表会などの言語への目覚め活動を導入した。また、合計四つの国から7人のゲストを招待し、通訳の先生も3人招待したことで、英語・中国語・日本語の自由な交流活動を行った。さらに、授業後には振り返りシートを提出してもらうことにした。ただし、中学生の宿題負担を軽減するため、振り返りシートは簡略化する代わりに、後期授業の終わりに感想文を提出させた。

また、岸磨(2012)が指摘した海外との交流学习を実施するための要件を参考にし、本研究では、「もし地球が100人の村だったら」という動画を生徒たちに視聴させ、世界中の発展途上国の現状を知ることによって心理的な衝撃を与えた。また、フェアトレードについて学ぶ際には、生徒たちに自分の家で栽培した野菜の販売ルートを調査させることで、世界の課題を身近な問題として捉えることができた。さらに、ゲストとのディスカッションを通じて、異なる視点から途上国の問題を考えるよう促し、発展途上国の問題を自身との関わりの中で再評価した。

前期授業は、講義形式を中心に言語と文化知識の導入を中心に行う。授業の目的は、生徒たちが日本語の基礎を習得し、日本文化や習慣に触れることで異文化理解を深めると同時に、自己のアイデンティティや文化的背景を表現する能力を培うことである。ま

た、ビデオ視聴やディスカッションを通じて、生徒たちの異文化への関心を高めることも重要な目標である。これにより、学生たちは多文化の存在に気づき、後期授業での異文化交流会への準備にもなると考えられる。

後期授業は、異文化交流会の形式を取り入れ、各回ごとにテーマを設定し、ディスカッション中心の活動を行う。その目的は、生徒たちが異文化間の理解を深め、異文化交流のスキルや地球市民意識を発展させることである。また、ゲストとのディスカッションや発表を通じて、自らの考えを表現し、異なる視点からの意見を受け入れる力も養われる。生徒たちが自信を持って異文化間でコミュニケーションを取り、グローバルな視野を持った地球市民として成長することを目指す。

4.1.1 前期授業(対象者、実施方法)

対象者は中国重慶市にある X 中学校の中学 1 年生である。前期授業は 2022 年 3 月から 5 月まで、1 クラス全員合計 67 人向けに、対面講義の形式で 40 分の授業を 10 回行った。内容は初級日本語と日本文化であった。具体的な授業内容は、以下の表 3 の通りである。

表 8 前期授業のスケジュール

	時間	授業名	授業内容	授業活動
1	2022/03/03	こんにちは日本	授業の紹介・日本の国家概況・日本語の表記方法・お相撲文化	教師説明、お相撲ビデオ鑑賞
2	2022/03/10	日本語の世界へ	漢字の音読みと訓読み・あ行仮名・日中の食文化	教師説明、食文化についてディスカッション
3	2022/03/17	新学期の挨拶	朝昼晩の挨拶・日中挨拶言葉の対比	教師説明、輪読練習
4	2022/03/24	お元気ですか	挨拶言葉の補足と復習・ か行仮名	教師説明、輪読練習
5	2022/03/31	中学生の一日	さ行仮名 日中中学生の一日対比、ランドセル機能紹介	「エリンが日本語挑戦」ビデオ視聴と漫画学習
6	2022/04/07	自己紹介しましょう	た行仮名・自己紹介文・着物紹介	「エリンが日本語挑戦」ビデオ視聴・輪読練習、中国で着物着ることについてディスカッションする

7	2022/04/14	自己紹介 しまし う	な行仮名・自己紹介 文・中国中等段階の 日本語学習現状紹介	日本語の学習目的についてディス カッションする
8	2022/04/24	祝日の日	は行仮名・自己紹介 文・日中祝日の対比	日本人が撮った祝日紹介ビデオ見 る、日中の祝日についてディスカッ ション
9	2022/05/06	祭日の日	ま・や行仮名・日中 祭日の異同・名刺作 成	ひな祭りの紹介、端午の節中日祝 う方法の違いについてディスカッシ ョンする、名刺作成紹介
10	2022/05/08	発表の日	ら行わ行仮名・自己 紹介発表会・日本の ゴミ分類について紹 介	名刺交換発表、日本人友達撮って くれたゴミ分類のビデオを見る

4.1.2 後期授業(対象者、実施方法)

後期授業は2023年2月から4月まで、前期授業と同じクラスの生徒のうち、異文化に興味のある10人が自由参加の形で、オンラインで1回90分の異文化交流会を6回行った。具体的な授業内容は、以下の表4の通りである。

表9 後期授業のスケジュール

	時間	授業名	授業内容	参加人数
1	2023/02/04	活動説明会	1、日本語挨拶の復習 2、活動内容とスケジュールの説明 3、(中国、イギリス、日本)新年の 過ごし方についてディスカッション する。	生徒8名、ゲス ト:2名(イギリス 人1名、日本人1 名)
2	2023/02/12	私たちの学校 生活	1、自己紹介 2、ビンゴゲーム 3、文化知識クイズ	生徒7名、ゲス ト:6名(イギリ ス人1名、日本人 4名、中国人1 名)
3	2023/02/19	異文化交流の 時代に生活し ている私たち	1、講義の形で異文化間交流の意味 とスキルを学ぶ。 2、ゲストの異文化体験をシェアす る。 3、ゲストたちの異文化間体験につ	生徒7名、ゲス ト:4名(日本人 4名)

			いてディスカッションする。	
4	2023/03/04	地球市民としての私たち	1、ゲストが異文化体験をシェアする。 2、前の振り返り、学生に今までの感想を発表してもらう。 3、講義でグローバルシティズンシップについて学ぶ。 4、興味あるグローバル問題についてディスカッションする。	生徒6名、ゲスト：6名(イギリス人1名、日本人3名、中国人1名、ザンビア人)
5	2023/03/11	ちゃんとした地球市民になりましょう	1、興味のあるグローバル問題及び解決方法について発表してもらう、ゲストとディスカッションする。 2、講義でフェアトレードを通して、グローバルシティズンシップの考え方を深める。	生徒5名、ゲスト：2名(日本人2名)
6	2023/03/25	100人の地球村	1、「もし地球が100人の村だったら」動画を見て、ゲストと感想を互いにシェアする。 2、講義の形で、カーボンニュートラルについて学ぶ、これからの世界をテーマでゲストたちとディスカッションをする。	生徒3名、ゲスト：3名(日本人3名)、

4.2 調査方法

本研究では重慶市 X 中学校で国際理解教育の教育実践を行い、その教育実践に参加した生徒を研究対象者とする。重慶市 X 中学校を選んだのは、研究者がボランティア教師としてその学校に入り、現地の教師たちの協力を得られたことで、参与観察および教育実践が可能であったためである。重慶市の X 中学校は典型的な農村部の中学校である。90%が農村部の家庭の生徒が通っており、中には取り残された「留守児童」⁸も多く在籍している。そのため、農村の教育問題を研究する上で、一定的な代表性があると考えら

⁸ 「農村の留守児童のケアと保護の強化に関する国务院の意見(2016)」により、「留守児童」とは、16歳未満の未成年者で、両親が出稼ぎで不在、または両親のどちらかが出稼ぎで不在で、もう一人の保護者が子供の世話をすることができない児童のことである。

れる。

調査は、後期授業に参加した 10 名の生徒のうち、協力が得られた 5 名に対して半構造化インタビューを行う。半構造化インタビューにおける設問は、主に 9 項目とする(表 10、表 11)。

インタビューは 2022 年 3 月から 5 月にかけて、ビデオ会議システム Tencent VooV Meeting を用いてオンラインで行う。1 人あたりのインタビュー時間は 25 分から 40 分程度である。なお、本調査は、三重大学研究倫理委員会による倫理審査を受け、研究実施の承認を得た。

表 10 調査対象者

名前	性別	合計参加回数(参加した授業の番号)
C	女性	4回(1. 2. 3. 4)
Y	女性	6回(1. 2. 3. 4. 5. 6)
Q	女性	6回(1. 2. 3. 4. 5. 6)
H	男性	4回(2. 3. 4. 5)
W	女性	5回(2. 3. 4. 5. 6)

表 11 半構造化インタビューにおける設問

①外国語学習について
②印象的だったことについて
③異文化の学習方法について
④異文化または異文化間コミュニケーションに対する興味関心について
⑤異文化の経験について
⑥後期授業に参加したきっかけおよび参加後のギャップについて
⑦将来の夢と異文化経験の活用について
⑧教育実践に対する意見について
⑨教育実践全体への感想、逆質問、付け加えたいことについて

4.3 分析方法

データは、2. 3 で示した半構造化インタビューを文字化した逐語録データである。このほかに、授業ごとに提出した振り返りシートの自由記述文と授業最後に提出した感想文にも分析データとして扱う。

データの分析にあたっては質的統合法(KJ 法)(以下、質的統合法と略記)を応用する。この分析法は、説明のついていない不規則的現象群を仮構的に解読することができる。(山浦 2008)。

具体的な分析過程は、以下のとおりである。第 1 に、データの単位化である。参加者の氏名や発言に含まれる固有名詞は、全て匿名化し仮称で表記する。また、データには、参加者の仮称とデータの通し番号を併記する。インタビューの録音データをもとに逐語録を作成し、意味内容で分節化する。なお、本研究のデータ記述において、斜体部分は、直接引用したデータとする。できる限り参加者の発言をそのまま引用するが、読みやすさや理解しやすさを考慮し、一部編集する。第 2 に、データの統合化である。単位化されたデータを類似性に着目してグループ化し、グループの内容を現すコードを付す。その際、必要なデータの取捨選択を行う。コーディングは、次の手順で行う。(1)松尾(2019)、大船(2017)、FREPA の異文化間能力の要素構成を参考にし、各セグメントに 3 段階のコードをつける。まず、大分類「知識」「スキル」「態度」という、多くの研究者に用いられている 3 つのいずれかに分ける。(2)第三章で示した、松尾(2019)および大船(2017)による「知識」「スキル」「態度」それぞれの構成要素を参考に、データの類似性に着目してグループ化する。この際、松尾(2019)および大船(2017)にはない内容であれば、本研究における新たなコードとして付与する。(3)客観的に生徒の変容を描写できるように主に FREPA の異文化間能力の具体的な記述文を参考にすが、能力記述文の分量や具体化に欠けるという問題もある(2019 原 隆幸)ため、本研究では加筆、修正、削除、複数の記述文の統合などを行う。第 3 に、構造の叙述化である。分析の焦点は、「中国の国際理解教育における中学生の異文化間能力の変容」である。具体的なストーリーを代表的なデータを用いて分析を行う。データの逐語録および分析はすべて中国語で行うが、第 5 章で結果を示す際には、日本語訳を併記する。

5. 分析結果

インタビューの録音データをもとに逐語録を作成し、意味内容で分節化した結果、176 件のセグメントを抽出した。そして、176 件のセグメントそれぞれにナンバリングおよびコーディングを行った(括弧内の番号はセグメントのナンバーである)。コーディングは、客観性を保つために、中国語を母語とする言語教育専門分野の大学院生 2 人の合計 3 人で行った。まず 176 件セグメントの中に変容が見えた 121 件セグメントが抽出された。4. 3 で述べた第二段階における(1)のコーディングにおける一致率は 90.9%、(2)における一致率は 84.1%であった。(3)における項目については、協議の上、3 人でコーディングを行った。また、以上の分類方法で分類できないコードあるいは一致していないコードについても、3 名で協議し、新たなコード名を付与した。コード化とセグメントの分析結果は、表 12 に示す。

また、本研究は異文化間能力の変容を捉えるために、生徒たちの名前を提示し、その生徒の発話とストリートから教育実践を通して、認識できた・理解できた知識、身につけた・鍛えられた・向上させたスキル、養われた意識・変化した意欲を明らかにすることに焦点を当てた。このような捉え方により、生徒たちの異文化間能力の具体的な成長過程を明確にし、教育実践の効果を具体的に示すことが可能だと考えられる。

表(12) コード項目

コード名	セグメント数(件)
K 知識	
K-1 社会文化的知識(自文化、文化間、多文化・他文化)	33
K-2 コミュニケーション知識(コミュニケーションの形態、コミュニケーションと言語・文化との関係)	8
K-3 言語知識(目標言語、多言語)	11
S スキル	
S-1 批判的思考(識別、分析)	5
S-2 コミュニケーションスキル(思考を言語化するスキル、傾聴・観察、エモーショナルコントロール、意思疎通、配慮)	11
S-3 比較	3
A 態度	

A-1 積極性(言語的・文化的多様性に関わりたい、他者と共有する姿勢、多言語または多文化的能力の構築に意識的に参加する、仲介を通らずに異文化の人々と触れ合いしたい、グローバルな問題の解決に貢献したい、言語、文化の障壁を乗り越えようとする意欲)	35
A-2 共感・主体的参画	12
A-3 自信(異文化コミュニケーションへの自信、言語学習への自信)	9
A-4 興味関心・好奇心	20
A-5 尊重	9
A-6 学習意欲	4
A-7 判断保留	2

5.1 知識の変容

変容が見えた 121 件セグメントの中に、知識の変容は 56 セグメントであった。大きく「社会文化的知識」、「コミュニケーション知識」、「言語知識」という三つの項目に分けられる。

その中に社会文化的知識の変容は 33 セグメントであった。さらに中に「社会的知識(自文化)」は 3 セグメントあり、「社会文化的知識(文化間)」は 11 セグメントあり、「社会文化的知識(多文化・他文化)」は 15 セグメントあり、「社会文化的知識(世界)」は 13 セグメントある。その中、「社会的知識(自文化)」とは自分の文化に関する知識であり、「社会文化的知識(文化間)」とは自文化と他文化の相違点に関する知識であり、「社会文化的知識(多文化・他文化)」とは目標国（イギリス、日本、ザンビア）または目標国以外の文化に関する知識である。

「社会的知識(自文化)」の変容について、インタビュー項目④「異文化または異文化間コミュニケーションに対する興味関心について」を聞いたところ、Q は下記のように語った。

为了帮助外国人了解中国文化，一些中国人最近自筹资金在纽约广场的大屏幕上播放了一段中文视频。我还注意到，也有很多外国朋友学习中国的语言，比如说这段时间很火的那个日本明星，他学习中文的那个场景就真的很震撼。（Q7）

（外国人に中国の文化を理解してもらうために、この前多くの中国人が自腹で中国の

ビデオをニューヨークプラザの大きなスクリーンに映した。また、多くの外国人の友人が中国語を学んでいることに気づいた。例えば、この期間は非常に有名な日本の俳優さんが中国語を学ぶシーンを見て本当に衝撃的だった。)

これにより、Q は自国の文化が国外で広がり、多くの外国人が中国語や中国文化に興味を持っていることを認識し、自国の文化の影響力についての意識を持つようになったと考えられる。

インタビュー項目⑨教育実践全体への感想について、Q(28)は国が違えば世界の見方も違うし、中国に対する意見も違うと感じていた。そこから教育実践を通して、Q は人の行動や言葉、そしてそれらが解釈されたり評価されたりする方法が、文化的な参照と関連していることを理解することができたと考えられる。また、インタビュー項目②の印象深いことについて、Q は下記のように語った。

第二次交流会中我们听到了日本朋友和英国朋友自己的故事，了解到了日本朋友在中国近十年的真实感受。感受到了在外国人眼中的中国，万万没想到日本朋友在中国也会被抢劫然后还因为语言不通选择自认倒霉这让这一幕让我感触颇深。(Q172)

(日本人の友人とイギリス人の友人の話を聞き、外国人から見た中国の様子を知った。日本人の友人が中国で強盗に遭い、言葉の壁があることで通報することができなかったとは思ってもみなかったもので、とてもショックな場面だった。)

このような体験を通して、Q の自文化への認識が深まり、さらに客観的に自文化を理解することができたと考えられる。

「社会的知識(文化間)」の変容について、中国と外国の衣食住、社会文化、社会問題を比較対照し、中国と外国の多くの文化の違いを学ぶことができた。(Q9、C36、H65、H67、W131、Y167)。そこから、生徒たちは文化間の社会的慣習、習慣、価値観、表現手段の類似点や相違点のある程度知ることができたという変容が認められた。また、Y(94)は紹介内容を選ぶとき、オリンピックのマスコットを選んだ。彼女は自分が他者も同じ種類の知識を持っていることを知ることができたということが言える。

「社会文化的知識(他文化)」の変容について、みなさんが交流会で韓国のアイドル、日

本のアニメ、国民の祝日、そしてアメリカの自由の女神像などについて話し合あった(H90、W124、Y100、Q22)。そこから生徒たちは教育実践を通して、自分が知っている世界中に多種多様な文化を互いにシェアすることで、他文化についての知識が増えたといえるだろう。

「社会文化的知識(世界)」は特定の国に限定されない広範な文化的知識を指す。この点について、いくつかの生徒が世界のさまざまな風景を目にし、絶滅危惧種、人種差別、平和、飢餓、カーボンニュートラルといった国際問題に注目する生徒もいた(Q8、Q28、H75、Y100、C159)。また、そこから地球市民としてのアイデンティティに気づいた人たちもいる(Y166)。これにより、生徒たちは地球規模の問題に対する知識が豊かになり、さらにアイデンティティはさまざまなレベル(社会的、国家的、超国家的など)で構築されることを認識することができたと考えられる。

「コミュニケーションの知識」の変容は 8 セグメントであった。さらに中に「コミュニケーションの形態(言語・非言語)」が 1 つ、「コミュニケーションと言語・文化との関係」が 7 つのセグメントがある。

Q(42、43、45)はディスカッションした際に、中国のネットのセキュリティ関連の知識を明確に紹介できなかったことから彼女はまだ自国の知識に疎いことを認識できた。これをきっかけに、今後は事前に情報を調べておく必要性を感じたと考えられる。この経験から、彼女が異文化間の関係やコミュニケーションは、自分の文化的な知識の欠如によって影響を受けることに気づくことができたと言えるだろう。また、H(81)はインターネット上には、事実と異なる偏った情報もあるので、それを見極める必要があることに気づいた。W(139、140、141)は外国人の友人に質問すると不快にさせないように、事前に情報を探す必要があることに気づいた。これらの経験から、生徒たちは自分の文化的な偏見の存在を認識し、さらにそれがカルチャーショックを引き起こす可能性があることを理解できたと考えられる。他に、Q(18)は「言葉があまり通じなくても、自分の考えを伝えることはできる」と言った。そこから、Q は異文化コミュニケーションの形態は言語でのコミュニケーションだけではないことを理解したと推測できるだろう。

「言語知識」についての変容は 11 セグメントであった。さらに中に「言語知識(目標言語)」が 5 つ、「言語知識(多言語)」が 6 つのセグメントがある。「目標言語」とは今度の活動中使った英語または日本語を指す。目標言語以外の言語にも触れた状況は「多言

語」の枠に入れる。

「言語知識(目標言語)」について C(31)はがシャドーイングの方法を取り入れて自己紹介を練習した、Y(93)は中国語の発音の習慣では日本語が読めないことに気づいた。この経験から、生徒たちは今回の教育実践を通して、言語学習の学習ストラテジーとその適用方法が実践できて、言語学習のストラテジーについての知識が増えたと考えられる。Y(110、114)は、相手が英語や日本語で何を言っているのかわからない時に不安になると答えている。すなわち、Y は異文化関係やコミュニケーションは、外国語の理解不足によって影響を受けることを認識できたと推測できるだろう。

「言語知識(多言語)」について、H(93)はゲストの国や現在地が日本なので、日本語での自己紹介を選んだ。そこから、彼は国と言語を混同してはならないという重要な気づきを得たと考えられる。他に、C(157)は外国人の友人が中国語を上手に話しているのを見て、頑張れば自分も外国語もいずれ上達できると信じている。自分の国の言葉や文化は世界に広く知られているということがある程度理解したと考えられる。H(55)は今しっかり外国語を勉強しないと、留学する際に、外国語が問題になることに気づいて、これからはさらに頑張りたい。そこから、今回の活動で彼は言語への態度はその言語の学習に影響することに気づいただろう。H(68)は初めて彼らが本物の英語、日本語、ザンビア語を話すのを聞いて、もし自分が外国人だったら、こんなにうまく話せなかっただろうと感じた。そこから、彼は多言語の存在に気づいたと推測できるだろう。

5.2 スキルの変容

発話データから変容が確認できた 121 件セグメントの中に、スキルの変容は 20 セグメントであった。大きく「批判的思考」、「コミュニケーションスキル」、「比較」という三つの項目に分けられる。

その中に「批判的思考」の変容は5セグメントあり、さらに中に「批判的思考(識別)」が3つ、「批判的思考(分析)」が2つのセグメントがある。「批判的な思考」を「批判的思考(識別)」、「批判的思考(分析)」に分ける理由は、批判的な思考は複数の側面があるからである。一つは情報や意見を識別するスキルであり、もう一つはそれらを分析し理解するスキルである。「批判的思考(識別)」とは生徒は与えられた情報や意見の中から重要なポイントを見極める力や、信頼性のある情報とそうでない情報を識別

する力を指す。一方、「批判的思考(分析)」とは生徒は識別した情報や意見をより深く理解し、論理的に分析して考察する力を指す。

インタビュー項目②「印象的だったこと」について、Q は平和、差別などの国際課題をディスカッションした際のシチュエーションが印象的だと述べた。その理由としては以下のように語っている。

就是觉得，人性还是有两面的。然后可能世界上现在确实是好人多，但是也是有这种反对平这种、还有就是各个国家对于外国人偏见还是蛮严重的。(Q8)

(人間の本性にはまだ 2 つの側面があると思う。そして、今世界には多くの善良な人々がいることが事実だが、このような平和に対する反対もあることにびっくりした。そのほか、世界各国は外国人に対する偏見がまだ強いと感じた。)

H(81)はネット上には事実と異なる偏った情報あり、それを見極める必要があることに気づいた。彼らは文化的偏見を識別できるというスキルを鍛えたと考えられる。

「批判的思考(分析)」について、ザンビアの方からアフリカの生活を聞いた後、Q(29)はアフリカの難民と比べて、自分の生活は全然苦ではないと考えた。また、世界的な課題に対する理解が深まるにつれて、自分の今の生活を見直した生徒もいた。

在我们的生活虽然算不上是最好的。然后，嗯，我觉得应该要换另外一种视觉视角去看这个世界，你所受的苦可能就在那些真正苦的人的面前，可能就是一脸毛毛细雨，而他们所受的苦难可能是我们的十倍百倍。(Y29)

(私たちの生活は最高とは思われていないけどね。世界を違う視点から見るときだと思う。世界で苦しんでいるのは自分だけではないし、本当に苦しんでいる人たち、私たちの 10 倍も 100 倍も苦しんでいるかもしれない人たちの前では、自分の苦しみは言うに及ばないかもしれない。)

学校で先生から異文化を勉強するより、または自分で調べるより直接コミュニケーションを取るほうがいい学生が数名見られた。その理由として Y は下記のように語った。

我觉得听外国人介绍，因为就像是我们自己在介绍中国的传统文化，然后我觉得有时候听老师介绍他就是一个间接的，他可能会忽略很多东西。嗯，我觉得直接这样子交流会比较好一点。(Y118)

(外国人からの紹介を聞くのは、私たち自分自身が直接に中国の伝統文化を紹介しているようなものだから、先生の話の聞いていると、間接的になるので、一部の事実を見逃してしまうかもしれない。)

上記のように、異文化を識別するだけではなく、自ら内省し、認識や感じ方への要因を分析した生徒もいた。そこから、教育実践を通して、生徒たちの「批判的思考(分析)」能力が鍛えられたと考えられる。

コミュニケーションスキルについての変容は11つのセグメントから確認できた。具体的には、「思考を言語化するスキル」が2つ、「傾聴・観察」が2つ、「エモーショナルコントロール」が1つ、「意思疎通」が2つ、「配慮」が6つのセグメントがある。

「思考を言語化するスキル」について、Q(18)は言葉で説明しても意味が通じないこともあるが、ジェスチャーを使ったり、さらに説明を加えたりして、自分の考えをより明確に相手に伝えたことができた。また、インタビュー項目⑨「教育実践全体への感想、逆質問、付け加えたいこと」について、Q(30)はこれから自分の強みを生かし、胸を張って世界で活躍したいと考えた。それを「天净沙・逸仙図」という中国の古詩を通して筆者に伝わった。以上二つの事例から今回の交流会を通して、彼女の「思考を言語化するスキル」が鍛えられたと考えられる。

「傾聴・観察」について、Q(24)はディスカッションの間、ゲストたちが彼女の話をよく聞いていることに気づき、聞き手のゲストたちの真剣の姿勢を見て、彼女はその誠意に報わないといけないと感じた。また Y(112)は翻訳機を使ってゲストたちの発話を聞いていたが、やはり翻訳機が追いつけられない場合が多いため、その時彼女は話しがあまりわからなくてもしっかり聞いていた。この二つの事例から、生徒の「傾聴・観察」の能力が向上させたと考えられる。

「エモーショナルコントロール」について、外国人とのコミュニケーションで注意すべき点については、Qは、以下のように述べた。

首先要提前了解课程，然后有一些需要调查的话的进行调查，让自己与外国人沟通交流起来比较更加便利，也会减少出现的失误。然后其次就是首先要保持冷静，因为当时意味紧张，然后头脑确实一片空白，然后就首先是要镇定。(Q44)

(まず、事前に交流会のテーマを理解し、そしてそれについていくつかの内容を事前に調査することで、より外国人話しやすいし、言い間違いを減らすこともできると思う。そして二つ目は、緊張すると頭が真っ白になってしまうので、冷静になることが大事だと考える。)

そこから Q は異文化コミュニケーションでは、「冷静になる」というような「エモーションナルコントロール」スキルの大切性を理解できたと推測できるだろう。

「意思疎通」について、翻訳機を使う生徒、わからないところを通訳者に聞く生徒がいた(Y113、H85)ことから生徒たちは異文化コミュニケーションにおいて言葉の壁を乗り越えようとするためスキルが鍛えられたと考えられる。

「配慮」について、Y(93)はその場にいたほとんどの人が日本人で、他の留学生も日本に住んでいたからと考え、自己紹介を日本語にした。その後のクラスメートとのやりとりの中で、Y(94)は話す時にもっとゆっくり話さないと、ゲストたちの通訳機が反応できず、私たち何を言っているのかわからないかもしれないと心配していた。他に、W(137)はカメラをオンにすると、互いに理解しやすいはずだと考えた。これらの事例から、「生徒たちは対談相手の言語能力を考慮した上で、グループでのコミュニケーションができる」というようなコミュニケーションスキルを身につけることができたと考えられる。他に、W(139、141)は私たちが文化の違いを理解し、お互いに不快感を与えないようにする必要があると考え、質問したいことは事前にインターネットで調べておくとういと考えた。すなわち、生徒たちは教育実践を通して、言語的または社会文化的な違いを考慮しながらコミュニケーションするというようなコミュニケーションスキルが鍛えられたと考えられる。

「比較」に関する変容は3セグメントであった。(Y29)のように自分の生活と外国の生活を比較した以外に、教育実践の後、Q(10)はよく友達と中国の文化と比較しながら異文化についてディスカッションするようになった。そこから、生徒の異文化を比較する能力が育まれ、異なる文化間の共通点や違いを見つける力が向上させたと考えられる。

5.3 態度

変容が見えた変容が見えた 121 件セグメントの中に、態度の変容は 91 セグメントであった。大きく「積極性」、「共感・主体的参画」、「自信」、「興味関心・好奇心」、「尊重」、「学習意欲」、「判断保留」、という 7 項目に分けられた。

「積極性」についての変容は 35 セグメントであった。その中に最も多い変容が「言語的・文化的多様性に関わりたい」という項目である。それについて、Q(5)は交流会の後さらに農村部に出て、外の世界を見てみたくなった。C(160)は広い世界に出て行って、次の出会いを期待している。以前は友達と外国のことについて話すのは恥ずかしいと思っていたが、今はよく話すようになり、外国のことをよく知るようになった(Q12)。このような活動をもっと参加したい(Q28、W134、H119)。というように、生徒たちは今回を教育実践に参加して、言語的・文化的多様性に関わる積極性が高まったと考えられる。

その他の「積極性」についての変容は以下が見られた。①後期授業の交流会の後、5 人の中に 3 人が交流会の内容を周りの人たちにシェアしたことがある(Q11、C40、H64)。そこから生徒たちは自分の言語的・文化的知識を他者と共有するようになったと考えられる。②Q は学校の文化祭で中国の東方明珠テレビ塔とアメリカの自由の女神像を含めた絵を描いた(Q22)。そこから生徒の自分自身の多言語または多文化的能力の構築に意識的に参加すること、多言語または多文化的社会化のプロセスの発展に自発的に関与したい積極性が認められた。③教室で学ぶよりも、外国人と直接コミュニケーションをとるほうがいい(H80、Y118)という仲介を通らずに異文化の人々と触れ合いたいという意欲が見てとれる。④H(58)は人類の地球を守りたいため、世界の環境問題について事前に資料を調べてみんなの前で発表した。感想文の中に、C(161)は「我々は、一人当たりの食品廃棄を減らすことで、世界的な食糧危機問題の解決貢献できる」と記述した。そこから彼らの積極的にグローバルな問題の解決に貢献したいという積極性が認められた。⑤今回の交流会は時間や言語などいろいろな困難を乗り越えて、うまくコミュニケーションをとることができたと感じた(C43、Y163、Q177)。もし戻れることなら、C はきちんと事前に調べてからゲストたちに自国のネットのセキュリティに関する情報を紹介したいと考えた。そこから生徒たちは言語、文化、コミュニケーションなどに関して、障壁を乗り越えようとする意欲を持つようになったと考えられる。

「共感・主体的参画」についての変容とは交流会で刺激を受けて、自ら行動しようとするものである。それに関するセグメントは合計 12 つある。C(161)の他、Q(15)は、これから世界のより多くの貧しい人々を助けるために小遣いを節約する必要があると感じている。H(61)は、学校でのゴミのポイ捨てに気づき、自分でゴミを分別するようになった。Y は、将来食べ物を無駄にせず、食べ物を節約することで世界的な食糧不足の問題を解決するべきだと考えている(Y104)。このような文脈から生徒が主体性を持って世界的な問題の解決に参加する意欲が見てとれる。

「自信」に関する変容は 9 つセグメントある。主に、「異文化コミュニケーションへの自信」と「言語学習への自信」という二つの小項目がある。

「異文化コミュニケーションへの自信」について、Q は自分が話したことがゲストに理解できたことから、自信が高まったと感じ(Q24)、H も外国人と話すことはそれほど難しくはないと考えた(H73)。そして、インタビュー項目 Y は自分の変化を下記のように語った。

我以前就是比较害羞，就是我第一节课程的话，就是老师你教我们读日语的时候，我不敢开麦，我也不敢开视频，因为我觉得有点，就第一次有点害羞，然后后面慢慢的，慢慢的我就是开就是开麦克风直接这样说话。还有就是慢慢的视频打开了，我觉得自己就是在交流这方面比以前要自信一点的，就不用就是害怕什么之类。(Y106)

(以前はもっと恥ずかしがり屋だったのが、最初に授業で先生に日本語の読み方を復唱させた時、マイクとビデオを開く勇気がなくて、2 回目の交流会から少しずつ、マイクを直接開いて話すようになった。今は以前より少し自信が持てるようになり、何を恐れる必要はないと思った。)

以上から生徒が「異文化コミュニケーションへの自信」が増えたと見て取れる。

言語学習の自信について、Y(97)は外国語で自己紹介した後非常に達成感を感じている。そして、C(157)はゲストたちの高い中国語能力を見て、自分の外国語能力もいずれ上達できると信じている。というように、授業実践を通して、生徒は言語学習、使用に関する自信が増えたと言えるだろう。

「好奇心・興味関心」に関する変容は 20 セグメントある。好奇心についての変容はイ

インタビュー項目⑥「後期授業に参加したきっかけおよび参加後のギャップ」に対する答えからよく窺える。Y(108)は外国人と話したことがないので、どのような感じなのか一度体験してみたかったと考えたため応募した。そして、H(67)は新鮮で、面白そうだと思って応募した。また参加後のギャップについてCは下記のように語った。

我认为这次交流会应该就是以嗯上课的方式为主，然后会让我们了解他其他国家的语言，然后习俗，然后并且会像英语那一样的教学方法教我们，但是没有想到的是就会可以和其他国家的人进行一起的交流，然后我就觉得这种的方式，然后让我上课觉得每一天就充满了好奇。(C34)

今回の交流会は、授業がメインで、あとは他国の言葉や習慣を学び、英語と同じように教えてもらえると思っていた。参加したら、まさか他国の人とコミュニケーションが取れるとは思っていなかった。そして、このようなアプローチをすることで、今度はどのようなやり取りがあるのか気になるようになったんだ。

以上のことから、生徒の中に、生徒たちの外国の言語・文化に対する好奇心の増加が見て取れる。さらに、異なる文化に対する好奇心の変容が、彼らの学習意欲を高め、授業実践でより深い学びを促進していることが考えられる。

興味関心について、Q(152)はさらに外国を見に行きたくなった。W(124)は最近日本のアニメを見る頻度が高くなった。H(75)は最近外国のニュースを見る頻度が高くなった。というように生徒が外国の文化への興味関心が高まったことが確認できた。従って、今回の教育実践は生徒の異文化に対する理解と興味を喚起する貴重な機会であったと言えるだろう。

尊重に関する変容は9つセグメントある。インタビュー項目⑨「教育実践全体への感想、逆質問、付け加えたいこと」について聞いたところ、Q 下記のように語った。

看到了世界上不同的这种的风景，或者说是来自不同行业不同国家的人看到的这个世界是不同的，然后对于他们对于中国的见解也是不同的，觉得不管从事哪个行业都是很好的。都应该值得尊重。(Q28)

(異なる風景の世界を見た以外にそして、異なる人々、いや、異なる業界から世界を見

る角度も異なることが分かった。そして、どの国のどの業界の人も尊重すべきだと思える。)

また、Q(24)は自信が高まったことに加え、出身国に関わらず参加者みんなが互いに尊敬しあっていることが実感できた。他には外国の方と友達の関係で付き合いたいという気持ちを持っていることも確認できた(H6、H74、W138)。そのため、生徒たちの間に異文化に対する尊重の意識が高まったが伺える。尊重の姿勢が相手を理解しようとする姿勢に繋がっていると考えられる。

学習意欲の変容に関するセグメントは4つある。インタビュー項目①「外国語学習について」に聞いたところ、学生の言語学習のモチベーションは試験志向から実用志向への転換が窺える。

觉得以前就是哎呀，我觉得学新英语有什么用嘛？反正我又不会出国，跟外国人也不需要这种交流。然后现在，哇，好想去外面看一看，然后还是觉得，嗯，还是要好好学习。(Q5)

(以前、新しい英語を学ぶことに何の意味があるのだろうか？ どうせ海外には行かないし、外国人たちはこんなコミュニケーションを必要としていない。でも今は世界を見に出かけたい、そのためにやっぱり勉強しないといけないと思う。)

如果你想以后出国留学的话，一定要学好外语，不然这个语言方面就是一种问题。然后与跟别人交语言就是一种最去外国留学一种最基础的。(H55)

(将来留学したいなら、それなりの外国語を身につけなければならない。それから、語学は留学の基本中の基本だと思う。まあ、だからこそ、しっかり学ぶことが大事なんだけどね。)

以前可能更注重考试，现在觉得英语现在是通用语言，所以以后跟其他外国的友人用英语对话的次数肯定会多。所以要学好英语。而且学会其他语言也可以增进各个国家之间的人的理解。(W154)

(昔はもっと受験のために勉強していたかもしれないが、今は英語が世界共通語になっ

ていると感じているので、今後は他の外国人の友人と英語で会話することが間違いなく増えると思う。だから、英語をしっかりと学ぶことが大切なんだ。そして、他の言語を学ぶことは、異なる国の人々の間の理解を深めることにもつながる。)

以上の事例から、生徒たちは言語学習の重要性を理解できて、そして言語学習への動機が変わったことにより、学習意欲が高まったことが見て取れる。

「判断保留」に関する変容は2セグメントある。本研究において、「判断保留」とは異文化コミュニケーションをする際に全て自分の考えたままで質問やコメントをするのではなくて、一旦頭の中に保留して、相手に不愉快な思いをさせない方法を考えてかコミュニケーションをとることを指す。そして、下記の W と Y の発言から「判断保留」が伺える。

就说可能我们问一些问题的时候就会，就可能会冒犯到人家。但是因为有文化差异，然后我们自己又不知道，就想的注意一下。(W139)

(もしかしたら、私たちが何か質問をすると、人を怒らせてしまうかもしれない。しかし、文化的な違いがあり、そして私たち自身もそれを知らないのだから、これから私たちはそれを意識しないといけないと思う。)

例如他们在过年时会敲 108 下钟声在他们看来这是一个很庄重的仪式或许就像我们过春节时的一些习俗一样即使我不理解他们的风俗习惯，但我也不会随意评论他们的行为只会尊重他们。(Y165)

(例えば、日本人は元旦に 108 件の鐘を鳴らすが、それは彼らにとって非常に厳粛な儀式であり、おそらく私たちの中国の正月の習慣の一部と同じようなものだろう。たとえ私が彼らの習慣や風習を理解できなくても、彼らの行動についてコメントすることはしない。)

以上のことから「判断保留」のような生徒たちの中に言語的・文化的に異なる人々と接する際に、自分の行動を柔軟に適応させようとする意欲が生じたと考えられる。

6. 考察

第5章では教育実践を通して、知識・スキル・態度という三つの側面から、生徒たちの異文化間能力の変容を分析した。本章では、教育実践の内容、環境要因、知識・スキル・態度の変容のつながりという三つの側面から変容した要因を考察する。また、変容が見えていない残りの55件のセグメントの中から代表的なセグメントを分析し、変容が見えなかった理由について考察する。最後に、考察の結果に従って、教育実践の改善や拡大に向けて、中国の国際理解教育に提言する。

6.1 教育実践の内容による変容

教育実践の方法と内容による変容は以下三つが考えられる。

1、本研究の教育実践は、前期授業に日本語と日本文化を教え、後期授業には異文化交流会を通して行った。前期授業では、生徒たちに外国文化と外国語への興味関心を喚起することができた。その結果、後期授業では生徒たちの抵抗心が下がって、よりスムーズに外国の方と交流することができたと考えられる。また、今回の授業実践は言語や文化の知識を教えるだけではなく、後期授業では、直接的な異文化との関わりに工夫し、知識を活用する機会を提供した。直接外国の方とコミュニケーション中、相手の遭遇にショックを受けて自文化に対する反省ができ、相手の聞き手意識から傾聴というような態度とスキルの変容が促されたなどのことが確認できた。従って、このような総合的な学習を重視するこの教育実践が、生徒たちの異文化能力の総合的な変容に寄与したと考えられる。

2、教育実践では、複言語・複文化能力の理念に基づき、第二外国語の学習と言語の目覚め活動を導入した授業をデザインした。この取り組みにより、学生たちの言語学習へのモチベーションが変容したことが確認できた。異なる言語や文化に触れる経験が、彼らの言語学習に対する興味を高め、自信を養う一助となった。このようなアプローチが学生たちの異文化間能力の変容につながったと考えられる。

3、農村部の教育資源が限られた状況についての課題は、第二章で指摘されている。そんな中、後期授業では新たなアプローチとして、フェアトレードや貧困などの世界的な課題を取り入れた。自家の野菜の販売ルートの調査や貧困な国との生活比較などの実

践的な活動を通して、生徒たちに地球市民に対する理解を深める機会を提供した。これにより、彼らは自らの日常生活と世界的な課題とのつながりを自覚し、地球市民としての意識が高まったと考えられる。

6.2 環境要因

学習環境による変容は以下二つが考えられる。

1、外国の文化と外国語に関して、多くの生徒が地理、歴史、英語などの授業で先生から学んだ経験があることが分かった。しかし、それらの授業では間接的な学び方であり、一部の事実を見逃したり、知識を深く理解することに限界があったりする可能性があると考えられる。そこで、本研究ではゲストたちとのディスカッションを通じて、生徒たちが自らの学んだ知識を活かし、実際の異文化交流の場で応用する機会を提供した。結果として、生徒たちは自分の学んだ知識を実際の場面で活かす喜びや成就感を経験し、異文化間能力の向上につながったと考えられる。

2、農村部の生徒は先進地域のように直接外国を見学する機会が少ないことが課題として浮かび上がった。このような状況に対応するため、私たちの研究ではオンライン形式を活用して、生徒に国際理解の機会を提供した。オンライン形式を用いることで、地理的な制約を乗り越え、生徒たちが国際的な交流を経験できる場を創出した。さまざまな国や文化に触れ、異なる言語や習慣に親しむ機会を通じて、生徒たちの異文化間能力が向上することが期待された。

6.3 知識・スキル・態度のつながり

6.3.1 知識と態度のつながり

Q は高齢化社会、人種差別などの課題に印象深かった(Q7)。そして、今は貧困や災害を受けた人に寄付したいためにお小遣い節約をしている Q(15、16)。すなわち、Q はこの授業実践が終わった後に世界の課題について興味関心が増えたため、地球市民というアイデンティティが明確になったということが言えるだろう。同じように、Y は交流会で人権問題、差別、カーボンニュートラルなどの話聞いて初めて自分の地球市民というアイデンティティに気づいて、これからは身の回りのことから地球市民の責任を果たして

いきたいと考えた。この二人の生徒は知識の獲得することで自分の地球市民のアイデンティティが明確になり、それがこれからの行動の変容にもつながったと考えられる。

また、Q(169)はそれぞれの国が異なる発展を遂げていること、そしてそれぞれの国の異なる分野の人はそれぞれの独自の考えがあることを理解できた。これにより、自分が今まで色眼鏡をかけていたのかもしれないことに気づき、これからはいろいろな角度から世界を見るべきだと感じた Q(23)ということも言えるだろう。すなわち、得られた知識が態度の変容につながったと考えられる。

これまで英語無用論を持っていたり、または試験のために英語を勉強していた生徒たちが教育実践で異文化を学び、多様性について気づくことで外国への興味関心が高まり、結果として英語学習へのモチベーションが向上させた(Q5、H55、W154)。こうした経験が言語学習の態度に変化をもたらしたと考えられる。C(31)はシャードイングの方法を使って自分で日本語の自己紹介を練習し、交流会の当日にはスムーズに話せて達成感を味わった。これによって、外国語の学習がそれほど難しくないと感じた。同様に Y(98)も日本語を第二外国語として学ぶ中で、初めて言語学習の楽しさを感じた。これらの事例から生徒たちが学んだ言語知識を実際のコミュニケーションで活用し、それが外国語学習への態度に変化をもたらしたと言えるだろう。

6.3.2 知識とスキルのつながり

後期授業で異なる国の文化を学び、W(139)はコミュニケーションを取る際に、文化の違いを意識しながら、できるだけ相手に不愉快の気持ちをさせないように行動した。こうした経験から、得られた知識が「批判的に思考」というスキルの変容につながったと考えられる。

さらに、Y は参加者の皆さんが日本語が理解できることを知り、自己紹介で日本語を選択した(Y93)。これにより、前期授業の日本語学習が役に立ち、自分の多言語能力が向上させたと言えるだろう。

6.3.3 態度とスキルのつながり

ゲストとコミュニケーションする際に、相手が自分に対する尊重を感じて Q(24)、異文化コミュニケーションの自信が増えて、言葉があまり通じなくても、これからはさらに外国の方とコミュニケーションしたくなった Q(18)。また、Y(118)はゲストから相手国の話を聞いて、自分がステレオタイプな考えを持っていたことに気づき、H(81)もゲ

ストからの話を通じて、ネットでの情報が正確でないかもしれないことに気づいた。彼らは「批判的に考える」というスキルの変容により、外国の方とコミュニケーションすることの大切性を意識できたと考えられる。以上の事例から、身に付けたスキルの変容が生徒たちの外国の方とコミュニケーションする意欲に影響を与えたと考えられる。

6.4 変容が見えなかった理由

後期授業は自由参加で、応募した理由について聞いたところ、二人の生徒が担任の先生に勧められたから参加したと答えた(C33、H66)。これは最初に外国への興味関心が低かった可能性が考えられる。

また欠席した理由について聞いたところ、個人的の原因以外に参加できなかった理由は主に二つあった。ネット環境が良くないためと登校のため移動中で時間がないとの答えがあった。そのため生徒のネット環境の確認、そして学校のスケジュールとずれることを確保することが今回の教育実践の反省点だ考えられる。

以前から環境問題、教育格差などの問題に関心があるため、後期授業を受けてから特に行動上の変化がない(W132)。このような場合、教育には個人差があることを理解する必要がある。農村部学校であるからといって、異文化間能力が全員低いと限らないことを認識しないといけない。また、周りに人権問題がないため、どう行動するのかわからない(H61)との回答もあった。それについて、今回の後期授業は6回しかないため、話題についてのディスカッションがまだ足りないことが原因だと考えられる。

6.5 中国の国際理解教育への提言

中国の農村部における国際理解教育に対して以下六つの要点を提案する。

1、総合的な学習を重視した教育実践の推進

本研究では、前・後期の授業実践を通して、生徒たちは外国についての知識だけでなく、ゲストとのコミュニケーションを通じて態度とスキルの面における変容も見られた。従って、農村部における国際理解教育の展開には、農村部学校では、さらなる国際理解教育の強化を図る際には、授業内容の多様性や実践的な交流の場を設けることが重要であると考えられる。

2、多言語の導入

第二外国語学習の導入：本研究では、複言語・復文化能力の理念に基づき、第二外国語の学習と言語の目覚め活動を導入した授業を行った。この取り組みにより、生徒たちの言語学習へのモチベーションの変容が確認された。言語学習を通じて、異文化間能力の育成やコミュニケーションスキルの向上を促進することもできるため、中国の農村部学校で国際理解教育を推進する際には多言語を積極的に取り入れ、生徒たちの複言語能力を向上させることが重要だと考えられる。

3、オンライン形式の活用

農村部の生徒が外国との直接なつながりが少ないため、このような状況に対応するため、オンライン形式を活用して、生徒に国際理解の機会を提供することで農村部の生徒に国際理解の新たな視野を提供し、異文化間能力の育成に寄与したと考えられる。ただし、農村部の寄宿中学校は土日も授業が行われる場合があるので、オンライン授業のデザインにはそのスケジュールの配慮が必要である。また、生徒が一人一台の端末を持っていない可能性が高いため、ハードウェア面の確認も重要だと考えられる。

4、地方の教育資源の発掘

農村部の教育資源の限られた状況についての課題が第二章で指摘されているが、後期授業ではフェアトレードや貧困などの世界的な課題を取り入れて、自家の野菜の販売ルートや調査や貧困な国との生活比較を行うことで、生徒たちが地球市民に対する理解が深められた。すなわち、農村部における国際理解教育は農村部ならではの教育資源を発見し活用する工夫が求められると考えられる。

5、学校環境の整備

今回の教育実践は学校の管理職の先生から多大な支援を受けた。管理職の先生がなければ今回の授業実践が成り立たないだろう。従って、これから学校裁量に任せられた国際理解教育が機能するためには、管理職の先生が異文化間能力の重要性を認識することが不可欠だと考えられる。また、実際の農村部の教育現場には国際理解教育の授業法に詳しい先生が少ないと考えられる。そのため、先進地域の学校で研修を行い、国際理解教育の授業事例と授業方法を学ぶことが重要となる。

6、知識・スキル・態度の統合的な育成

本研究は生徒のつながりについて考察した。その結果、異文化間能力個々の要素を相

互に補完しあい、密接に関連しているということが分かった。従って、国際理解教育で異文化間能力を育成する際に、指導者が教育内容を考える際に、知識・スキル・態度の統合的な育成の視点を入れる必要があると考えられる。

7. まとめ

7.1 研究のまとめ

本論文では、これからの中国の農村部における国際理解教育の発展に示唆を与えたいことを研究目的とし、冒頭で提出した三つリサーチ・クエスチョンを解決するために、教育実践を実施した。

まず先行研究を踏まえて、中国の農村部における国際理解教育の課題を明確にした。主に都市部との差がある、教育の形態が偏っている、教育の内容が偏っているまたは知識理解の表層に止まっている、教師能力が低い、評価基準が明確ではないという五つの課題が存在している。

次に、国際理解教育の先行研究を元に、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)が提出したグローバル社会でのコミュニケーション能力や異文化理解を養うために不可欠となる教育理念である「複言語・複文化教育」の理念に基づき、言語への目覚めという教育法を導入した教育実践の授業デザインを試みた。

また、教育実践に参加した生徒へインタビューをし、インタビューの分析と考察を行った。その結果、前期と後期の教育実践を通じて知識・スキル・態度の面における変容が確認できた。それから、教育実践の内容、環境要因、知識・スキル・態度の変容のつながりという三つの側面から変容した要因を考察した。そのほか、変容が見えていない残りの55件のセグメントの中から代表的なセグメントを分析し、変容が見えなかった理由について考察した。最後に、以上二つの考察の結果に従って、教育実践の改善や拡大に向けて、中国の国際理解教育に提案することができた。

7.2 研究の反省点、これからの研究目標

調査対象が一つの農村部中学校であるという限界性の問題が残っている。また、国際理解教育に関する授業活動は毎回イベント性の高い単発の活動を実施するのでは、その授業の効果の検証が難しいと言われている。本稿では中国の農村部の中学校で「言語への目覚め活動」を導入した国際理解教育の教育実践を試みたが、一過性の学習にならないよう、今後どのような取り組みが必要かを研究課題として取り組んでいきたい。

付録 インタービュカード

①外国語学習について

你在自我介绍中使用了外语，你是如何练习的？在重庆上完日语课后，你平时还学习日语吗？除了这两门外语你还学习过其他语言吗？做完自我介绍后你的实际感受如何？在整个活动中你对外语的态度有什么变化吗？（自己紹介で外国語を使ったが、それはどうやって覚えたのですか。重慶での日本語授業の後、普段は日本語を勉強していますか。この2つ以外に他の国の言語を勉強したことはありますか？実際にやってみてどうでしたか？活動全体を通して外国語に対する考え方は変わりましたか？）

②印象的だったことについて

现在回想起来你还记哪些内容？为什么这些内容比较印象深刻呢？你如何看待这些文化差异以及由此造成的误解？（今、振り返って思い出せることは何ですか？どうしてそれが印象深かったですか。これらの文化の違いやそれによる誤解などについてどう考えますか？）

③異文化の学習方法について

你通常在哪里学习外国文化和语言知识？课上还是课后？在哪门课上？例如老师是如何授课的？你喜欢哪种教学方法？（外国の文化や言葉の知識について、普段はどこで学んでいますか？授業中ですか、授業後ですか？どのような授業で出てきますか？例えば、先生はどのように教えていますか。どの教え方がいいと思いますか？）

④異文化または異文化間コミュニケーションに対する興味関心について

你最近看过关于外国的新闻吗？你对此有何感想？你认为自己最近是否更加关注外国和全球层面的问题还是和以前一样？在实际生活中产生了那些变化？（最近、外国に関するニュースを見ましたか？それについてどう感じますか。最近、外国のことや地球レベルの課題などが気になるようになったと思いますか、それとも以前と同じだと思いますか。そして、実際の生活の中に具体的な変化はありましたか？）

⑤異文化の経験について

你以前接触过外国人吗？当时你做了什么？当时是如何考虑的？这次与外国朋友直接交流时你有什么感觉？觉得以前课堂上学过的日语有用吗？（これまでに外国人と接したことはありますか？その時何をしましたか？どんなことを考えましたか？このたび、外国の友人と直接コミュニケーションをとってみて、どう感じましたか？以前受けた日本語の授業は役に立ちましたか？）

⑥後期授業に参加したきっかけおよび参加したギャップについて

你最初为什么参加此次活动？实际参加活动时，你觉得和你期望的一样嘛？从第一次到最后一次、一共参加了六次交流会、你认为自己发生了哪些变化？你还愿意再次参加这样的活动吗？为什么？（最初なぜこの活動に参加したのですか？実際に参加してみて、期待通りだったと思いましたか？最初の説明会から最後の説明会まで、計6回の説明会を通して、あなたはどのように変わったと思いますか？またこのようなイベントがあったら参加したいですか？なぜですか？）

⑦将来の夢と異文化経験の活用について

你未来的梦想是什么？你将来想从事什么样的工作、想成为什么样的人？你是否有兴趣出国留学或从事跨国工作？你认为将来会遇到需要使用外语的情况吗？（将来の夢は何ですか？将来どんな仕事をしたいか、どんな人間になりたいか。留学や多国籍の仕事に興味はありますか？将来、外国語を使う場面に遭遇すると思いますか？）

⑧教育実践に対する意見について

你对本次交流有任何意见或想法吗？可以从谈谈课程的内容和方法等来谈谈。（この交流会について何かコメントとかはありますか、講座の内容や方法について話してもらえますか）

⑨教育実践全体への感想、逆質問、付け加えたいことについて

还有什么其他要补充、或者想提问的吗？（何か付け加えたいこと、聞きたいことはありますか？）

参考文献

1. 中华人民共和国教育部(2017).『第13次国民教育発展5年計画』.2023年5月1日アクセス https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm
2. 中华人民共和国教育部(2017).『第13次国民教育発展5年計画』.2023年4月1日アクセス https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm
3. 全球化智库(CCG)・北京王府井公益基金会・南南国理解教育智库研究院(2020)『新时代・再出发:国际理解教育行动策略』.2023年6月1日アクセス <http://www.ccg.org.cn/report/page/2>
4. 全球化智库(CCG)・北京王府井公益基金会・南南国理解教育智库研究院(2019).『国际理解教育在中国状与未来』.2023年6月1日アクセス <http://www.ccg.org.cn/archives/58941>
5. 大船(2017).「外国語教育から見た異文化間能力—海外の中等教育段階における日本語教材開発の視点から—」.『異文化間教育』,45号. pp34-48
6. 徐萌(2016).「大学日本語教育における映像素材の利用とその利用指導—異文化理解を中心に」 渤海大学 pp37-38
7. ヨーロッパ言語共通参照枠[Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)].2023年6月1日アクセス <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
8. 林加奈子(2021)「<生きる場>で「平和の文化」を創造する — 国際理解教育の視点から」.『桜美林大学研究紀要』,社会科学研究,第2号, pp153-162
9. 姜英敏(2017).『东亚国际理解教育的政策与理论』.高等教育出版社
10. 顾明远(1998).教育大辞典.上海教育出版社
11. 日本国際理解教育学会(2012年).『現代国際理解教育事典』.明石書店
12. 石森広美(2013).『グローバル教育の授業設計とアセスメント』.学事出版株式会社
13. 大津和子(2012).「国際理解教育の目標と内容構成」.日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』.明石書店
14. 大津和子(2006).「グローバル時代における国際理解教育の目標」.日本国際理解教育学会編・多田孝志(研究代表者)「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」第一分冊.科学研究費補助金研究成果報告書. pp 15-25
15. 姜英敏(2016).「国際理解教育≠対外国文化的了解」『人民教育』,第21期, pp62-65
16. 中华人民共和国教育部(2011).『中共教育部党组关于认真学习宣传贯彻党的十七届六中全会精神的通知』.2023年5月1日アクセス http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201110/t20111022_171890.html
17. 中华人民共和国教育部(2014).教育部有关部门负责人就『中小学学生赴境外研学旅行活动指南(试行)』.答记者问 2023年7月1日アクセス http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201407/t20140714_171507.html
18. 甘肃教育局(2016)『中国学生发展核心素养』总体框架正式发布.2023年7月1日アクセス <https://jyj.hd.gov.cn/newsInfo.aspx?pkId=3759>
19. 中华人民共和国教育部(2014).『国务院关于印发国家教育事业发展规划的通知』.2023年5月2日アクセス https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm

20. 中华人民共和国教育部 (2020).『教育部等八部门印发意见加快和扩大新时代教育对外开放』. 2023 年 6 月 2 日アクセス http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html
21. 杨穗・陶艳萍(2023).「以城乡基础教育优质均衡发展推进共同富裕的基础与路径」. 中国延安干部学院学报, 2023(01):1-17
22. 张蓉(2015).『学做世界公民：中美中学生国际理解观比较研究』. 科学出版社. p154
23. 上海市人民政府(2021).『上海市人民政府关于印发《上海市教育发展“十四五”规划》的通知』. 2023 年 6 月 3 日アクセス <https://www.shanghai.gov.cn/nw12344/20210827/3eb4bdfdf014bbda40ff119743b74f0.html>
24. 重庆市渝北区教育委员会(2022).『中国心，世界眼！渝北区推动国际理解教育纵深发展』. 2023 年 4 月 2 日アクセス http://www.ybq.gov.cn/bm/qjw/bmdt/202206/t20220620_10832807.html
25. 张蓉・杨春燕(2014).「东中西部中学生国际理解观比较」.『基础教育』2014(6), 95-102
26. 吕晓爽(2019).「美国中小学国际理解教育研究」. 华中师范大学. p50
27. 朱黔(2014).「初中英语教学中学生跨文化意识现状及培养对策研究以贵州省 L 市为例」. 重庆师范大学. 修士論文. pp28-29
28. 陳琴(2021).「初中英语教学中跨文化意识现状及培养对策 研究——以重庆市 X 中学为例」. 石河子大学. 修士論文
29. 蔡秋英(2010).「中国における国際理解教育の現状と課題—小学校教科『品德と社会』を中心として—」.『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第二部第 59 号, p p. 87-96
30. 王勇(2013).「我国的国际理解教育研究：文化视野与本土行动」教育探索, 2013(3): 14
31. 桑原敏典・周星星(2020).「日中の国際理解教育の動向とその特質に関する国際比較研究—日本の『総合的な学習の時間』と中国の『総合実践活動』の比較・考察を通して」.『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』, 第 175 号, pp13-26
32. 李程远(2019)「两岸小学教师国际素养的比较研究 ——以南京市与新北市为例」. 南京师范大学. 修士論文
33. 周祁林(2018).「论农村中学生跨文化意识的培养」. 现代企业, 2018(07):112-113
34. 王中华・熊梅(2011).「国际理解教育校本课程开发的经验、不足与对策——以 F 小学为个案」. 教育科学研究, 2011, No. 198(09):65-68
35. 李宏龙・聂立梅(2021).「农村小学国际理解教育资源的开发」. 教学与管理, 2021(23):13-14
36. 张蓉(2023).「小中学校における国際理解教育のカリキュラム開発に関する未来展望」.『国際理解教育と多文化教育の眼差し』明石書店. pp120-122.
37. Byram, M. (1997). Teaching Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
38. Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In Deardorff, D. K., ed., The Sage Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: Sage, pp456-76
39. Spitzberg, B. and Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In Deardorff, D. K., ed., The Sage Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: Sage, pp2-52

40. 松尾知明(2019).「多文化教育と日本人性：異文化間能力の育成に向けて」.『生涯学習とキャリアデザイン』,16-2, pp103-113
41. 八代京子(2009).「異文化コミュニケーションと国際理解」.『麗澤学際ジャーナル』,17-2, pp73-87
42. (Conseil de l' Europe 2001) Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues 《 Apprendre, Enseigner, Evaluer.Paris:Didier.「吉島茂・大橋理枝訳編(2004)『外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社』
43. 大山万容(2016).『言語への目覚め活動 ―複言語主義に基づく教授法』.くろしお出版
44. Michel Candelier (2008).Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme:le même et l' autre Cahiers de l'ACEDLE,volume 5,65-90
45. Michel Candelier (2012). A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Council of Europe.
46. 日本外務省(2015).「国連・持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD)」2023年4月10日アクセス https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/esd/0904_gh.html
47. 松尾知明(2019).「異文化間能力とグローバル体験学習プログラム:キャリア体験学習(国際・台湾)を事例として」.『生涯学習とキャリアデザイン』,18-2, pp3-14
48. 岸磨貴子・久保田賢一(2012).「生徒の意識の変容を促す海外との交流学习のデザインー青年海外協力隊との交流学习の事例からー」.『異文化間教育』,35号, pp118-133
49. 山浦晴男(2008).「科学的な質的研究のための質的統合法(KJ法)と考察法の理論と技術」.『看護研究』,41,(1), pp11-32

謝辞

本修士論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援いただきましたことを心から感謝申し上げます。まず、毎週丁寧にご指導いただいた服部明子先生に深く感謝いたします。貴重なご助言と専門知識を分かりやすく伝えていただき、研究を進める上で大きな助けとなりました。また、終始熱心にご指導いただき、私の成長を支えてくださったことに心から感謝しています。また、八神寿徳先生と西村訓弘先生には貴重なアドバイスをいただき、研究の展開において大変お力添えいただきましたことに深く感謝いたします。

さらに、データ分析において協力してくださった研究室の皆さんにも感謝の意を表します。データの整理や分析において、皆さんの協力がなければこの研究は成り立たなかったでしょう。この研究の成果には皆さんの貢献が大きいことを忘れません。最後に、教育実践において協力してくださった各国のゲストにも深く感謝いたします。貴重な経験と意見を共有していただき、異文化間能力の育成において大きな示唆をいただきました。皆さんの協力と貢献に心から感謝しています。

このように、多くの方々のご支援と協力があつてこそ、私の研究は成果を上げることができました。改めて、心から感謝申し上げます。