



## 「教育」を軸とした海外研修の意義：教員養成課程 学生のケーススタディ

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2023-08-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石森, 広美 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000015">https://doi.org/10.32150/0002000015</a>

# 「教育」を軸とした海外研修の意義：教員養成課程学生のケーススタディ

石 森 広 美

北海道教育大学函館校地域教育専攻

## Educational Effects of an Overseas Study Trip: Case Study of Student Teachers

ISHIMORI Hiromi

Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本研究では、小学校教員養成課程で学ぶ学生のための海外研修について総合的に検討し、「教育」を軸とした海外研修の成果を明らかにする。教員養成課程の学生が教育に関する海外研修を体験する意義とその成果について、本年度試行的に実施したシンガポール研修を事例に、参加した学生の学びの質的検討から探究するものである。2020年度に入学しコロナ禍に翻弄されてきた大学3年生に国際的視野を育成し、教員としての素養を附与するため、ゼミ活動の一環として独自の海外研修を構想した。研修に参加した学生から得た質的データを分析し、その認識に迫り、教員養成課程における海外研修の意義を明らかにする。考察の結果、「教育」を軸とし明確な目標下に設計された海外研修は、教員養成課程の学生の自覚の向上や教員の資質能力育成に寄与すること、また、十分な事前・事後研修とルーブリックの活用による学びの振り返りにより、学生にグローバルな視野拡大や総合的な人間的成長を促し、期待以上の教育効果が創出されることがわかった。そのような教育活動を、グローバル時代・多文化共生時代の教育を担う点から、教員養成課程教育において積極的に展開していく意義は大きい。

### 1. 本研究の背景と意義

グローバル社会・多文化社会が現実となっている現在、多様な他者と共に生きるために、グローバルな視野や異文化コミュニケーション能力が必要とされており、その育成が重要な教育的課題であるとの認識が国内外において共有されている（鳥飼，2019；細井，2019；村野井，2006；Byram，2021；Jackson，2020ほか）。多様化が進む今、日本においても異文化接触は日常となりつつある。「異文化」とは、単に国籍や民族、宗教の違いのみならず、年齢、ジェンダー、身体的特徴、価値観等の差異も含まれる（Jackson，2020ほか）。すなわち、教室で一緒に過ごすクラスメイトや、隣に座っている児童・生徒もまた、「異文化」を保有する存在なのである。また、加速的にグローバル化が進展する状況下では、日本においても外国にルーツをもつ子どもや、文化的多様性を有する「移動する子ども」たち（川上，2021；福山，2016）<sup>1</sup>が今後さらに増加し

1 川上（2021）は、複数言語環境で成長したという経験と記憶をもつ子どもを「移動する子ども」と定義している一方、福山（2016）は「移動する子どもたち」を「文化的多様性を有する外国人児童・生徒を広く表す」とより広範に捉えている。

ていくことが予想され、学校現場に新たな課題を提起している。そうした国際的かつ地域的な両側面の特質をもつ現代的教育課題を認知したうえで、教員養成課程においてこれに対応できる教員をいかに養成していくのか、追求することが肝要となる。

国内情勢に視線を向けると、日本で暮らす外国人はこの30年間で3倍近く増加したにも関わらず、大学の教職課程には外国人児童生徒教育に関して学ぶ機会が極めて少ないことを問題視する声もある（NHK, 2020）。外国人児童生徒教育に限らず、多様性の時代に対応した新しい教育が模索されるなか、様々な面で自分とは異なる他者を理解・尊重し、諸課題に柔軟に対処していく力を育成する必要性に、異論はないだろう。この社会的要請に応じるには、異文化コミュニケーション能力やグローバルな視野をもった教員の養成に注力する重要性が指摘されている（海谷, 2018; 田嶋, 2019 ほか）。とりわけ、小学校教員は義務教育就学・学校教育入り口という根幹部分を担い、他校種と比較して外国にルーツをもつ子どもや「移動する子ども」に接する機会が多い。

加えて、外国語と異文化理解を指導できる小学校教員の養成、という喫緊の課題もある。別言すれば、小学校外国語教育の担い手養成である。学習指導要領の改訂により2020年から小学校外国語が教科化されたことに伴い、「小学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラム」（文部科学省, 2017）が整備され、「初等外国語」に関する科目が設置された。それを構成する「外国語に関する専門的事項」には、「異文化理解」も含まれている。

以上のニーズに対応した資質・能力を向上させる具体的方略の一つとして、海外における教育体験（海外研修・海外体験学習）が有効であるとの仮説を立て、その具体的研修を設計・実践し、評価をすることを試みた。異文化に身を置き、直接的なコミュニケーションを通じて得る体験的学習がもたらすインパクトは、甚大である（Ishimori, 2018, 2019 ほか）。教員養成課程の学生が、「教育」を軸にした海外研修を通じて、教育の多様性を理解したり、教育の意味を改めて見つめ直したり、あるいは海外の教育と日本の教育との比較を通して自己や自文化を省察したり将来の教師像について考察したりすることは、教員としての素養を高めるうえで有益である。

## 2. 先行研究の検討と本研究の目的

グローバル時代に生きる教員には、持続可能な社会や多文化共生社会の実現のために行動することを目指す責務がある（Pike & Selby, 1988; 石森, 2014）。異文化との出会いは、多様な考え方の尊重、自己との対峙、自身のものの見方や価値観の相対化をもたらす貴重な機会であり、異文化理解はグローバル時代の教員に不可欠となる力でもある。グローバル時代の教員養成を主眼とした教育の具体的手段として想起されるのが、教員志望の学生に海外体験をさせることである。これまで、各大学では多くの海外語学研修や海外体験学習、スタディツアー等のプログラムが実施されてきたが、大学における海外体験に関する研究を概観すると、語学面以外の目的に焦点を当てた研究の蓄積は厚くない。

海外体験学習に関する先行研究をレビューすると、主に語学力を中心としたものと、それ以外の資質・能力に焦点を当てたもの、という大別して二つの系譜が存在すること分かる。前者の語学面からの検討として、Morita (2010) は、大学の異文化コミュニケーション力の向上を目的とした短期海外研修が言語学習に与える影響を研究した結果、2週間という短期間の海外研修であっても、日本人英語学習者による言語学習方略の使用が促進されたことを明らかにしている。また、3週間の語学研修（アメリカ）における英語運用能力の伸長について研究した（野中, 2005）は、個人差は大きいと付言しつつ、統計的な検証の結果、英語運用能力の伸長にある程度の効果があると述べている。他方、同じく3週間の語学研修（オーストラリア）について調査した上田（2021）は、英語力に有意差は認められず、短期研修では英語養成面では厳しい現実があるとの見方を呈している。そのうえで、「海外研修は単に語学力養成だけが目的ではなく、異文化での生活体験を通して学生が多様な考え方や異なるものへの寛容性などを身につける機会を提供するという面に研修の意義をより見いだす必要があるのかもしれない」（上田, 2021, pp.26-27）と結論づけている。

他方、後者に類するものは近年増加傾向が認められ、グローバル・シティズンシップや社会人基礎力等か

らの考察が散見される。主にタイをフィールドとしてグローバル・イシューを連動させたスタディツアーを開発し実践研究を蓄積してきた藤原（2013, 2017）は、学士教育の一環として海外体験学習を位置づけたうえでその成果を積み上げ、教育的意義を学生の自己評価から分析した結果、グローバル・シティズンシップの育成に効果があることを明らかにしている。同様に、グローバル・シティズンシップとの関連から検討した中山・東（2017）は、ゼミ課外活動としてグアムにおいて先住民文化や歴史学習の視点を加えた海外スタディツアーを催行し、その学びは学生が就職した後も変容しつつ活かされている事例を報告している。その他にも、グローバル・シティズンシップとSDGsとの関連に言及したもの（原田, 2021）や職業選択の視点を加えたボランティア実践活動（藤掛, 2020）等、近年は着眼点が多岐にわたっている点が注目される。活動のねらいを明確にした海外研修の場合には、学生の意識変容等がより鮮明に表出される傾向があることを示している。また、金・俵石（2015）は語学力以外に重点を置くものの台頭等、海外研修の中身も変化しつつある現状を指摘したうえで、海外研修が社会人基礎力育成の観点でいかなる役割を果たすのかを検証した結果、1週間の韓国研修と事前事後学習によって、学生には「前に踏み出す力（アクション）」「考え抜く力（シンキング）」において数値の上昇がみられたことを報告している。

従来、学生は中長期の留学や海外研修等を通じて一定期間国際的な環境に身を置き、国際的な視野を養うことが常道だったが（山田, 2022 ほか）、コロナ禍においてはその実行が困難な状況が続いてきた。関係する授業における学習やオンライン留学等の代替措置等、随所で新しい形態が試みられているものの、実際に異文化の環境に滞在し、直接的な異文化コミュニケーション体験を通して気づきを得ることを凌駕する方法はないだろう。これは短期の海外研修・海外体験学習においても同様である。

文部科学省（2022）の報道によると、大学等が把握している日本人学生の海外留学状況は、2019年に減少に転じて以降、2020（令和2）年度では1,487人（対前年度比 105,859人（98.6%）減）という急激な減少となった。これは、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）のパンデミックにより、留学先の国・地域側の入国制限措置等のため留学を断念・延期したことや、留学先大学等が受入れを中止・延期又はオンラインのみによる授業となり渡航不要になったこと等の影響が指摘されている。様々な世界的情勢を鑑みると、この状況が即座に回復するのは難しいと予測され、これは中高生の留学や海外修学旅行、国際交流事業等の中止等とも相乗し、若者にとって海外体験が遠い存在になっていくことを懸念させる。

学士課程教育において特に配慮を要するのが、2020年度から急拡大したCOVID-19の影響が最も深刻だった2020年度入学生である。入学式を含む諸行事はほぼすべて中止に追い込まれ、授業はオンライン中心となり、感染拡大防止措置の下、学習活動が著しく制限されてきた。学生時代に様々なことに挑戦し、経験値を増やすことは、すべての学生の将来において、そして教師を志す者にとっては将来の教育活動においても有益な財産となることは間違いない。他方、教員養成課程の学生は、教育実習や教育体験活動、地域と連携したプロジェクト等が多く、非常に多忙であるという現実もあり、中長期の留学は難易度が高い。実際、留学や海外渡航への希望を抱いて入学してきた学生も少なからず存在するが、諸要因が複合し、徐々に諦めの境地に達していく。こうした状況から、世界的にウィズコロナの生活様式が拡大しつつあり海外渡航への扉が開き始めた2022年、短期間であれば、COVID-19に阻まれてきた大学3年生（2020年度入学生）の海外研修が可能であり、そのインパクトは大きいと推察した。

先行研究が示唆するように、短期間であっても目的が明確であれば、学生の意識や態度の変容等が期待できる。これまで大学において多様な海外研修や海外体験学習が実施されてきたが、「教員養成」を枢軸とした検討は管見の限り僅少である。特に、コロナ禍における学生の認識と海外体験の成果に迫ることは、現在進行形の問題であるが故、事例としても記録に残す価値があり、この点に本研究の意義を見出すことができる。本研究では、グローバル時代・多文化共生時代の教育を担う「教員養成」という視座から海外研修を設計し、その成果を評価する。

海外研修や異文化理解等の研究においては、参加者の質的データ（振り返りや語り）の集積が重要であり、その後の関連科目や活動への指導にも活かされることから（武田, 2022）、本研究では収集した質的データから、学生の認識とその変容に迫り、教員養成課程における短期海外研修の意義を明らかにすることを目的とする。

### 3. 学科・専攻の教育目標との関連と「国際的な視野」

上述した理由から、コロナ禍に翻弄されてきた学生に教職に就く前にグローバルな視野を涵養し成長する機会を提供したいと考え、多文化共生時代の小学校教員を目指す学生のための「シンガポール研修」を、2022年のゼミ活動としてゼミ生（大学3年生）を対象として独自に企画し、実行した。

海外研修を教員養成課程教育の一環として位置づけるため、その立ち上げにあたっては、学科・専攻の教育目標との関連にも配慮することとした。北海道教育大学「国際地域学科」の特色は、「国際的な視野と教育マインドをもち、豊かなコミュニケーション能力を発揮しながら、地域を活性化できる人材を養成します」<sup>2</sup>と示されている。国際地域学科は、「地域協働専攻」と「地域教育専攻」の2つの専攻から構成されており、「地域教育専攻」は小学校教諭1種免許状の取得を卒業要件とし、実質的に小学校教員養成課程となっている。「地域教育専攻」では、上記学科の文言が、「国際的な視野を持ち、地域の教育課題を解決できる人材を養成します」<sup>3</sup>と示される。「国際的な視野」についての具体的説明はないものの、これが教育目標のキーワードであることは明示的である。

では、「国際的な視野」とは何であろうか。教育的見地からこの点を吟味する際、参考になるのが国際バカロレア（International Baccalaureate）の見解である。国際バカロレア（以下、IBと表記）とは、1968年に開始した国際バカロレア機構（本部ジュネーブ）が提供する国際的な教育プログラムである。グローバル人材育成の観点から、文部科学省も日本における国際バカロレアの普及・拡大を推進しており、2013年度からはディプロマ・プログラム（DP）<sup>4</sup>の科目の一部を日本語でも実施可能とする「日本語DP」の導入が推進されたことから、近年日本においても注目を集めている（石森、2019；文部科学省IB教育推進コンソーシアム、2022）。

「国際的な視野（international-mindedness）」はIBの中心概念であり、IBのすべてのプログラムは、「国際的な視野をもつ人間の育成」を目指すとしている（IBO、2008）。その具体は、グローバル社会とのつながりを認識し、その一員としての責任感を土台とする「探究する人」「コミュニケーションができる人」「心をひらく人」「挑戦する人」「振り返りができる人」等の10の学習者像として提示されている<sup>5</sup>。それを通底する理念は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良いより平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成であり、多様な人々がもつ違いを理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの主張や価値観があること認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるようにするという教育的使命である（IBO、2017）。これは、グローバル時代の教育を担う人材育成という使命を有する今日の教員養成においても、適用されうるものであろう。

小学校教員養成を担う函館校の「地域教育専攻」では、次の2点が学びの特色として掲げられている（表1）。

【表1】 地域教育専攻における学び

- |   |
|---|
| <p>1. 地域の教育的課題解決に主体的に取り組み、特にグローバル化する現代社会に必要な国際性を子どもたちに育成し、また、いじめや不登校などの問題に苦しんでいる子どもや特別なニーズのある子どもの支援に先導的に取り組むことのできる小学校教員を養成すること。</p> <p>2. 子どもが成長・発達する過程において生じる様々な教育問題を解決するため、国際的な視野をもって、地域の教育課題を解決するための研究を行うこと。</p> |
|---|

（出典：『北海道教育大学函館校キャンパスガイド2023』 p.22. ナンバリングおよび下線部は筆者による）

2 『北海道教育大学函館校キャンパスガイド2023』 および大学ホームページ 国際地域学科の特色 | 函館校 | 国立大学法人北海道教育大学 (hokkyodai.ac.jp)

3 同上。

4 DPは16歳から19歳（一般的には日本の高等学校の生徒年齢）を対象とし、所定のカリキュラムを2年間履修して最終試験を経て所定の成績を取めると、国際的に認められる大学入学資格（国際バカロレア資格）が取得可能となるプログラム。

5 「探究する人（Inquirers）・知識のある人（Knowledgeable）・考える人（Thinkers）・コミュニケーションができる人（Communicators）・信念をもつ人（Principled）・心を開く人（Open-minded）・思いやりのある人（Caring）・挑戦する人（Risk-takers）・バランスのとれた人（Balanced）・振り返りができる人（Reflective）」である（IBO、2008）。

これをどう読み解くのか。専攻の同僚教員数名と意見交換した結果、解釈は限定的ではないものの、少なくとも次のような点で認識の一致を得た。端的に述べれば、外国にルーツをもつ子どもや「移動する子ども」を包摂した「多文化共生社会の実現に寄与できる学校づくり」と「多文化共生社会を構築する教育」を担う教師の姿が投影されているという点である。これは上記に示した、インクルーシブでより平和な世界を築くことを目指すIBの教育使命にも符号する。「グローバル化する現代社会に必要な国際性を子どもたちに育成」（表1）するには、まず教師自身がそれを身につけておくことが前提として必要となる。近い将来教壇に立つ学生は養成課程教育（学士課程教育）において、多角的なアプローチにより教員としてのアイデンティティを形成し、徐々に必要な資質・能力を発達させていくことになる。学校教育は、一般的に、国家への帰属意識やナショナルアイデンティティを啓培する機関としての機能を有する一方で（Sim, 2009; Pike, 2008）、新たな価値を創造する働きもまた保有する（OECD, 2019）<sup>6</sup>。必要とされる国際的視野を探求するにあたり、グローバル化により個人のアイデンティティも多層化している（八島・久保田, 2012）ことを鑑みれば、自己と他者の関わりを俯瞰的にみる視点を持ちつつ、多様な他者と関わるなかで長期にわたって自己を成長させていくことが大切となる。これは、児童生徒も同様であり、学校教育においてはまず個々の児童生徒が自分自身を見つめ肯定的に認識することに始まり、自己の発達の過程において、自己認識を深め自我を確立させていくと考えられる。教員養成段階では、教員を目指す学生が多文化共生社会の構成員としての自覚をもてるよう教育活動に工夫を施すことで、その営為が将来的には、児童生徒の人格の成長を助成するプロセスへ転換していくこととなる。

上記専攻が掲げる「国際的な視野をもって、地域の教育課題を解決する」（表1）ためには、異文化との対峙や比較等を通して自文化や自己を相対化したり、グローバルな課題と地域課題を接合させたり往還したりしながら、次代を担う教員としての総合的な力を醸成していくことが求められる。こうした展望の具体的な方策の一つとして、筆者はゼミ主体の海外研修旅行を構想するに至った。

上位のような本義をもつ海外研修の実施は、教員志望の学生にとっては、外国語（英語）力のスキルアップや異文化コミュニケーションの実践演習の場となることはもちろん、異文化理解や多文化共生の理念を体現する機会にもなる。特にコロナ禍において、社会における人との接触、直接的交流やコミュニケーションの場が剥奪されてきた当該学生に対し、国際的な視野育成に一計を案じた結果、教育実践を伴う海外研修立案へと帰結した。その渡航先をシンガポールに定め、シンガポール研修の試みにより、コロナ禍の学生にいかなる気づきや学びが生起するのか、以下で詳細に検討する。

## 4. シンガポール研修の設計

### 4.1 シンガポール研修の内容と設計のポイント

研修地については費用および日程の面からアジア圏とし、コロナ禍でもいち早く外国人訪問客に門戸を開き、入国可能である国から検討した。そして、次の4点からシンガポールに選定した。1. 英語が使われている（初等外国語との関連）、2. 教育熱心な国である（将来教員になる学生が対象）、3. 多民族・多文化国家である（多文化共生の学校・学級づくり）、4. 治安が良い（研修全体の安全性）、である。

「1. 英語が使われている」については、現地の人々と意思疎通を図り教育についての知識を深めるためには、英語が通じる国が望ましい。また、初等外国語を担当できる教員を養成するために、そして異文化コミュニケーション力を向上させるためにも、英語が公用語として使用されているシンガポールとした。「2. 教育熱心な国である」という要素は、教員志望の学生のための研修という特色の面からも重要な点である。シンガポールは国際学力調査であるTIMSS, PISAにおいても常にトップクラスを維持する高学力の国であり、教育熱心な風土としても知られる（石森, 2009）。高学力を維持する背景や秘訣を学ぶことは、教職を目指す学生にとって有益である。「3. 多民族・多文化国家である」という点は、シンガポールは多文化共

6 実際には、例えば北海道教育大学附属函館小学校では、OCEDの研究成果に基づき、「新たな知を創造する力の育成」を研究課題として授業研究を行っている（令和4年度北海道教育大学附属函館小学校秋季教育研究大会配付資料）。

生を実現させている国家としても世界から注目されている。公用語が4言語あり、それぞれの民族文化や宗教等を尊重した国家運営がなされており、学校教育にもその精神が浸透していることから（石森, 2009）、グローバル化によって多文化化が進む社会における学校教育のあり方を展望するうえで参考になる。そして、「4. 治安が良い」という点は、研修旅行の安全面・リスク管理の面から基本的必要条件である。加えて、学校訪問や教育実践を実現させるには、現地とのネットワークが欠かせない。筆者はシンガポールの現地事情にも詳しく、人的ネットワークを構築しているため、学校関係者との直接交渉が可能であった。以下は、第1回シンガポール研修（ゼミ）旅行の概要である。

【表2】シンガポール研修旅行概要

日程：2022年9月23日～28日（4泊6日） 訪問先：シンガポール公立小学校・シンガポール公立中学校・シンガポール国立大学 その他、多民族のエスニックタウン、文化施設等 研修内容：現地小・中学校訪問、授業見学、教員とのディスカッション、 日本文化と北海道・函館の文化プレゼンテーション、 児童との交流、大学生との交流、多文化社会探訪 その他、シンガポール教育省（MOE）職員・高校教員との意見交換
---

#### 4.2 初年度（2022年度）の研修行程

時期は、8月中旬から9月中旬にかけて行われた教育実習を経て、シンガポール研修旅行という流れとした。附属小学校では1か月、市内の公立小学校では3週間の教育実習を終え、全員が実習を終えてから1週間ほど体調管理や健康観察等のために確保し、実習終了から約1週間後に出発の予定を組んだ。短期間でも教育実習生として「教員」の立場で学校に入り授業を行い児童と接した経験により、「教員」としての視点を獲得することができた。そのことから、いわゆる、「教育実習の海外版」のようなイメージで現地の学校に赴き研修することが可能となる。

研修旅行を設計する際、現地の学校訪問（小学校、中学校）を組み入れることを必須とした。その際、ただ学校見学を行うのではなく、実際に子どもたちと触れ合ったり、教員と意見交換したりできる教育交流を充実させるよう配意した。とりわけ、小学校教員を目指す学生にとって、現地の公立小学校訪問は本研修のハイライトとなることから、授業見学のほかに、学生たちが児童に授業を行う企画、すなわち教育実践を行う機会を設けてもらうよう現地小学校校長に直接交渉した。授業を実施する際の使用言語は当然、英語となる。事前に英語でプレゼンテーション内容を準備し、実践することが、英語運用力やコミュニケーション能力を伸ばさせることにつながる。そして、シンガポールの多くの教員から話を聞くことで、教育者としての心構え等、多くの情報や知見が得られると想定し、教員の意見交換・ディスカッションの場を用意してもらうよう依頼した。また、個人的なつながりから教育省の職員や高校の教員に出向いてもらい、街のカフェで意見交換するなど、限られた時間を最大限有効に活用できるように手配した。加えて、同世代の異文化コミュニケーション交流も有意義であると考え、シンガポール国立大学訪問と学生との交流を入れることにした。教育機関の訪問や教育関係者との交流以外にも、今後の日本が対峙することが予測される多文化共生時代の教育を視野に入れ、多文化共生社会を実感し、多文化・多言語・多宗教への理解を深めるために、街探訪も時間も確保した。実際に街を探索し様々な風景を観察することで、多文化共生を目指す学校・学級づくりへのヒントとなると企図し、海外研修全体をデザインした。

#### 4.3 研修の目的

研修の設計にあたって、以下の3点の研修の目的とし、学生に明示した。それぞれの目的にキーワード【 】を付し、帰国後の振り返りや自己・相互評価（アセスメント）の指標とした（表3）。期待される成果は研修目的と連動し、またそれは教育プログラム（研修）の設計および評価の際の指標として活用しうる。教育活動を設計する際に念頭に置くべきは、学習活動とその方法、そしてタスクは互いに連繫していることを要

諦とする連動性、すなわち「構成的アライメント」である (Biggs, 1996; 石森, 2013)。期待される (望まれる) 学習成果とそれを実現するための学習活動・経験や環境、そしてそのアセスメントが整合性をもっていることが鍵であり、その点からもルーブリックの作成と共有、そして活用が重要な意味をもつ。

【表3】研修の目的と評価の指標

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多文化・多言語・多宗教・多民族国家であるシンガポールにおいて、異文化理解を深め、グローバルな視野を身につける。【グローバルな視野】</li> <li>2. 多文化社会であるシンガポールの社会や学校を見学し、将来教員となった時に様々な教育課題に柔軟に対応するための素養を身につける。【教師としての素養】</li> <li>3. 異文化における英語によるコミュニケーションの実践を通して、異文化コミュニケーション力を高め、外国語教育の指導力向上につなげる。【異文化コミュニケーション】</li> </ol> |
|---|

本海外研修の目的は、専攻の掲げる特色と関連した(1)「グローバルな視野」に加え、教員養成課程教育としての海外研修との位置づけから、(2)「教師としての素養」を身につけることをねらいとし、さらに初等外国語教育を担う人材として、(3)「異文化コミュニケーション」力の向上を図ることも含有し、研修の3つの支柱とした。これは、上述したように、研修の成果を評価する際の指標としても機能しうる諸点である。

#### 4.4 学びを深める手立て

学びを深めるには、その手立てが必要である。ただ、現地に行けばよいというのではなく、継続して学びが深化・発展するよう計画的にサポートすることが大切である。背景知識を得て、それぞれが課題意識と目的意識をもち、十分にレディネスを高めたうえで渡航し、さらには帰国後も継続して本研修での学びを深めていく。そうでなければ、一過性の高揚感やイベントで終わってしまいかねない点には留意すべきである。

【表4】学びを深める手立て

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>① 事前研修1 (シンガポールの概要, 社会, 文化, 教育の特徴等の学習。指導教員によるプレゼンテーション)</li> <li>② 事前研修2 (シンガポール国立大学准教授の講演, 交流会)</li> <li>③ 事前研修3 (現地でのプレゼンテーション準備)</li> </ol> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> <li>④ 本研修 (見学研修, 異文化理解・多文化共生研修, 学校訪問, 文化プレゼンテーション, 教員との意見交換・交流等)</li> <li>⑤ 本研修 (毎日の振り返り〈リフレクション&amp;シェアリング〉, 記録, ディスカッション等)</li> </ol> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> <li>⑥ 事後研修1 (ルーブリックを活用した学びの変容の自己評価・帰国後の振り返り〈アセスメント〉)</li> <li>⑦ 事後研修2 (地域教育専攻DPの自己評価・帰国後のグループディスカッション)</li> <li>⑧ 事後研修3 (レポート作成, ゼミ報告会)</li> <li>⑨ 事後研修4 (HAKODATEアカデミックリンク2022出展へのプレゼンテーション作成・参加)<sup>7</sup></li> <li>⑩ 事後研修5 (地域の学校への出前授業準備・授業実践)</li> </ol> <p>=====</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>⑪ 教員になってからの学びの活用・深化 (キャリア形成・職能成長)</li> </ol> |
|--|

事前研修は5月末からスタートし、表4のように「事前研修」「本研修 (海外研修)」「事後研修」の3段階で構成した。①は大学の授業時間 (1コマ90分) に換算すると3コマ程度、②は6月初旬に2コマ程度、③は7月から8月にかけて5コマ程度 (2コマは教員と共に、3コマは学生自身で) の時間が充当された。

本研修の④⑤は、日数が短かったため朝早くから夜まで過密スケジュールとなったが、⑤の毎日の振り返

7 HAKODATEアカデミックリンクとは、函館市内8高等教育機関 (大学・短大・高専) の学生が一堂に会し、普段研究している内容や成果などをポスター展費や実習によって発表し合う合同研究発表会である。

りとディスカッションはその日のすべての活動終了後、夜にホテルロビーに集まって欠かさず行った。

事後研修の⑥⑦⑧は帰国後1週間から2週間の間で10月上旬に実施、⑨は帰国後1か月以内の10月中旬から下旬にかけて、シンガポール研修での学びを活かした小学校における地球市民教育の提案についてパワーポイントを用いて資料を作成し、出展した。⑩は帰国後2か月以降（11～12月）にゼミ活動として、シンガポール研修で学んだことを地域に還元する活動として位置づけた。北海道教育大学附属函館小学校・中学校に加え、ゼミ生が教育実習でお世話になった函館市内の公立小学校数校において、シンガポールの素材を活用した外国語の授業実践（出前授業）を行う。

このように、半年以上にわたる事前研修・本研修・事後研修という三段階の学習により、経験が強固として定直し、中心に位置した「本研修（海外研修）」の教育的成果がいつそう高まることが期待される。

## 5. 実践的研究

### 5.1 研究概要

上記を踏まえ、本研究においては2020年度に大学に入学した小学校教員養成課程で学ぶ大学3年次の学生を対象に、以下（表5）の通り「教育」を軸として設計した教育実践を伴う海外研修の意義と成果について検討する。なお、データ採取だけではなく、解釈の過程にも学生が参加することにより、妥当性を高めるよう意を用いた。

【表5】研究方法・対象と分析内容

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・研究方法：ゼミ生を対象としたアクション・リサーチ、質的調査法</li> <li>・調査対象者：北海道教育大学函館校国際地域学科地域教育専攻 石森ゼミ所属3年生<br/>シンガポール研修参加者5名（2020年入学生）</li> <li>・調査方法と分析内容：             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 参加学生が記入・作成し提出した学びの軌跡（シンガポール研修旅行のワークシート等）</li> <li>2. 研修中の日々の振り返り活動（グループディスカッション）<br/>〈研修後の振り返り活動（アセスメント）と事後学習の具体〉               <ol style="list-style-type: none"> <li>① 帰国1週間後のグループインタビュー</li> <li>② 帰国2週間後のグループインタビュー</li> <li>③ 帰国2週間後に提出した自己アセスメントシート（振り返りシート）</li> <li>④ 帰国2週間後に提出した個人レポート</li> </ol> </li> </ol> </li> </ul> |
|---|

### 5.2 検証の観点

研修の成果を評価する際の観点として用いるのは、表3と表6に掲げた3つの目標、すなわち観点である。自己アセスメントのツールとして、シンガポール研修の目的として挙げた【グローバルな視野】【教師としての素養】【異文化コミュニケーション】の3観点（表3、6）に即したルーブリックを開発した（表7）。また、より主体的に研修に臨むように、学生にはワークシートを活用させ（表6）、4点目として学生それぞれに独自の目標（めあて）を設定させた（下記参照）。

#### [4. 自分の学習課題]

- 将来英語教員になったとき、児童が楽しく学び、使えるような材料を探す。（学生A）
- 異文化を、五感を使って体験し、教師になった際の引き出しをつくる。（学生B）
- 視野を広げ、外国語教育に楽しさを加えられるようなヒントを得る。（学生C）
- 視野を広げ、よい授業ができるように自分の能力を高める。アクティブ・ラーニングなど学習方法を知る。（学生D）
- 異文化における障壁やつまずきを解消できるような教師としての素養を身につける。（学生E）

【表6】シンガポール研修ワークシート（表紙）

学籍番号（ ）氏名（ ）

石森研究室 シンガポール研修目的：

1. 多文化・多言語・多宗教・多民族国家であるシンガポールにおいて、異文化理解を深め、グローバルな視野を身につける。【グローバルな視野】
2. 多文化社会であるシンガポールの社会や学校を見学し、将来教員となった時に様々な教育課題に柔軟に対応するための素養を身につける。【教師としての素養】
3. 異文化における英語によるコミュニケーションの実践を通して、異文化コミュニケーション力を高め、外国語教育の指導力向上につなげる。【異文化コミュニケーション】

\*Key words\* 異文化理解, 多文化 (共生), グローバルな視野, (異文化) コミュニケーション, 外国語教育

(参考) 地域教育専攻 (北海道教育大学函館校HP「学科紹介 地域教育専攻」より)

- 地域の教育的課題解決に主体的に取り組み、特にグローバル化する現代社会に必要な国際性を子どもたちに育成し、また、いじめや不登校などの問題に苦しんでいる子どもや特別なニーズのある子どもの支援に先導的に取り組むことのできる小学校教員を養成します。
- 子どもが成長・発達する過程において生じる様々な教育問題を解決するため、国際的な視野をもって、地域の教育課題を解決するための研究を行います。

各自のシンガポール研修の学習課題 (めあて・目標)

To do lists (私のミッション)

=====  
帰国後にやりたいこと (研修の活用)

ループリックは、ある課題についてできるようになってもらいたい特定の事柄を配置するためのツールであり、課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したものである (Stevens & Levi, 2012)。あらかじめ望ましい成果が提示され、学習者にそれが共有されることにより、目指すべき具体的姿が見える化され、それに向かって努力しようとする意識が働く (石森, 2013)。学生はループリックによって指導者の期待やその学習課題の要求が何かを理解し、動機付けも高まるとともに、学生が実際にその期待に応える機会を増やすことにつながる (Stevens & Levi, 2012)。また、振り返りや相互のフィードバック等のアセスメントにも有用である。自己アセスメントの尺度は、最もよく用いられる三段階、「A：十分に達成した」「B：達成した」「C：達成できなかった」とした (表7)。事前研修の時からこれを配布し、本研修にも持参させ、また学びの振り返り活動の際にも常に手元に置いて学習の補助ツールとして活用した。

【表7】スタディツアー全体を総括してのルーブリック評価

評価観点／尺度	A：十分に達成した	B：達成した	C：達成できなかった
1. グローバルな視野	多文化社会であるシンガポールにおいて常に興味関心をもって見聞を広げ、新しいことに挑戦したり、積極的に質問したり調べたりするなどして異文化理解を深め、グローバルな視野を広げることができた。	多文化社会であるシンガポールにおいて見聞を広げ、疑問点を質問したり調べたりするなどして異文化理解を深め、グローバルな視点を身につけることができた。	多文化社会であるシンガポールにおいて見聞を広げ、視野を広げることはできたが、調べたり質問したりすることは十分にできなかった。
2. 教師としての素養	多文化共生社会であるシンガポールの社会や学校の状況から、将来自分が教師になった時に有益だと考える点を具体的に見出し、学校での活用をイメージできた。また、日本の教育課題の解決に資すると思われる知見を得て、それを具体的に説明することができる。	多文化共生社会であるシンガポールの社会や学校の状況から、自分が将来教師になった時に有益だと考える点を見出すことができた。また、日本の教育課題の解決に資すると思われる知見を得ることができた。	多文化共生社会であるシンガポールの社会や学校の状況から、自分が将来教師になった時に有益だと思う点を考えることができたが、日本の教育課題の解決に資すると思われる具体的な知見までは認識できていない。
3. 異文化コミュニケーション *「コミュニケーション能力」+「異文化間能力」	現地の人々に質問したり話しかけるなど、外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ろうとし、その楽しさを実感することができた。その際、 <u>異文化への尊重や相手意識をもち、自己と比較するなど自己認識も深める</u> ことができた。また、初等外国語と異文化理解への意欲を高めることができ、児童にその楽しさを伝えたいと思う。	外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ろうとし、その楽しさのある程度実感することができた。その際、 <u>相手意識をもつ</u> ことができた。また、一定程度、初等外国語と異文化理解への意欲を高めることにつながった。	外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとしたが、十分にはできなかった。初等外国語と異文化理解への意欲を高めることにあまりつながらなかった。
4. 自分の学習課題 [ ]	自らが設定した学習課題を探究するために、意識を高くもって情報収集を心掛け、質問したり議論したりして、学びを深めることができた。また、そこからの学びについて自ら明確に説明することができる。	自らが設定した学習課題を探究するために、調べたり、質問したり議論したりした。そこからの学びについて簡単に述べることができる。	自らが設定した学習課題を探究するために、調べたり質問したり議論したりすることが十分にできなかった。

(観点1～3はシンガポール研修の目標、4は各自が設定したためあて・目標)

筆者作成

## 6. 調査結果と分析

### 6.1 グループインタビュー①

帰国後1週間後のグループインタビューは、研修の振り返りを総括して一言で表現し、その理由を述べるという主旨で行った。それをまとめたものが、下記表8である。

【表8】帰国1週間後のグループインタビュー結果

学生	一言総括	理由（振り返り）の要約	目的との関連（観点）
A	Don't forget passion	常に学び続けるシンガポールの先生たちの姿に感動。自分から動く気持ちをもって切り拓くのが大事。もっと成長していきたい。	【教師としての素養】
B	Action	自分から動いて世界を知ることの大切さを実感。“うじうじ”“ぐずぐず”してられない！行動しないと新しいことを知れない。もっと知りたい！と思ったから。	【グローバルな視野】
C	世界とつながった実感	1秒1秒が新しかった。視野が広がった。成長につながった。コロナ禍で「世界」に行こうとも思えなかったので、本当に素敵な経験だった。	【グローバルな視野】
D	新しいPerspective.	見るもの聞くもの匂いもすべてが新鮮で、体全体で感じた。新しい視点を得て、視野も広がった。自分も広い視野を持って行動できる人間になりたい。	【グローバルな視野】
E	Inquiry	「探究心」の大切さ。子どもたちも教師も。日本との違いや教育力などすべてに圧倒された。英語が通じた喜びも実感できた。	【教師としての素養】 【異文化コミュニケーション】

海外研修で英語に慣れ親しんだからか、「一言」に英語を使用した学生が目立つ。表現こそ異なるものの、5名の「理由」には、共通項が多く存在していることがわかる。研修目的の三観点（キーワード）に連結させたものの、実際は相互に密接不可分な関係となり、総合的な人間的成長につながっていると捉えられる。

### 6.2 グループインタビュー②

帰国2週間後に、再びグループインタビューを行い、シンガポール海外研修を振り返り、教員志望の学生が海外研修をする意義について発表してもらった（表9）。

【表9】帰国2週間後の教員志望の学生が海外研修をする意義

<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の教育を「外」から見ることができ、「客観的」に考えることができる。（学生B）</li> <li>・日本の教育を説明できない、と実感した。シンガポールの先生方はみんな自国の教育のビジョンをしっかりと説明できていた。自分の国の教育をしっかりと説明できるようにならないといけないと感じた。（学生B）</li> <li>・学校で子どもとふれ合って、国が違って、子どもは世界共通でかわいいと思った。小学校教師になりたいという思いが強くなった。（学生E）</li> <li>・教師になってからも学び続けるシンガポールの先生方に感動した。まず自分が学び成長しなければ。（学生A）</li> <li>・Passion, シンガポールの先生方から情熱を感じた。誇りと情熱をもって教育にあたる姿に感動した。（学生A）</li> <li>・シンガポールで学んだ個に応じた学び方、能力を伸ばすシステム、リーダーシップを伸ばすプログラムは、教員になってからも参考になる。（学生D）</li> <li>・「多文化共生」の学校、教室の姿を目の当たりにした。「『多文化』とはこういうことなのか！」と実感をもって理解できた。（学生C）</li> <li>・コミュニケーションの大切さ、楽しさを実感した。（将来自分たちが教える）子どもたちにも感じてほしい。（学生C）</li> <li>・シンガポールの学校での授業観察や先生方とのディスカッションから、（自分が教員になったら）好奇心、ワクワク楽しくなるような授業をしたい、と強く思った。（学生D）</li> <li>・海外の地でチャレンジ精神が鍛えられた。教員になった時に実践力として活かされると思う。（学生A）</li> </ul>
--

（注）フォーカス・グループでは、相互作用が働き、学びの言語化が促進される様子が観察された。最初に発言した学生をA, B, C, D, Eと表記したが、全てのコメントに全員が同意し、納得していたため、全員合致した見解であると解釈できる。

上記の発言は、「教育」を軸にした海外研修でなければ、引き出せなかったコメントであろう。すなわち、小・中学校を訪問することに加え、延べ20名以上の現場の教員から話を聞く機会が保障されていたからこそ生じた知見である。常に革新的な教育プログラムを発信し続ける高学力の都市国家シンガポールだからこそ、教員のパッション・情熱、教育システム等に感銘を受けたようである。目の前のローモデルというべき存在が、国境を越えて教員志望の学生たちに力強いメッセージを放ち、それを学生が真摯に受け止めたことの証左であろう。教育実習を経て「教員」としての意識の萌芽があったからこそ、俯瞰して他国の教育や子どもたちをみることができ、教員になろうとする者としての立場から多くのことを吸収できたと考えられる。

### 6.3 ルーブリックによる自己アセスメント

研修目標と連動させて開発したルーブリック（表7）を用いて、学生各自（n = 5）が自己アセスメントを行った結果は、次の通りである。

【表10】 4観点の自己アセスメント結果

観点/尺度	A：十分に達成した	B：達成した	C：達成できなかった
1. グローバルな視野	4	1	0
2. 教師としての素養	2	3	0
3. 異文化コミュニケーション	5	0	0
4. 自分の学習課題	4	1	0

表10を見ると、シンガポール研修のねらいは達成され、満足度が高い結果となった。5名中4名が初めての海外渡航であり<sup>8</sup>、見聞するものすべてが新鮮であり、高い目的意識によって一つ一つの経験がグローバルな視野育成や異文化コミュニケーション力の向上につながったと推察される。ルーブリック記載事項（表7）を仔細にみてみよう。

「1. グローバルな視野」の最高水準の行動（A評価）は、「多文化社会であるシンガポールにおいて常に興味関心をもって見聞を広げ、新しいことに挑戦したり、積極的に質問したり調べたりするなどして異文化理解を深め、グローバルな視野を広げることができた。」であるが、ここには、「興味関心」「挑戦」「積極性」というの主体性や能動的な姿が投射されている。前向きに研修に専心し、学ぼうとする意欲が感得される。

「2. 教師としての素養」の最高水準の行動（A評価）は、「多文化共生社会であるシンガポールの社会や学校の状況から、将来自分が教師になった時に有益だと考える点を見出し、学校での活用をイメージできた。また、日本の教育課題の解決に資すると思われる知見を得て、それを具体的に説明することができる。」であり、2名が該当、そして3名はB（達成した）と回答した。Bは「多文化共生社会であるシンガポールの社会や学校の状況から、自分が将来教師になった時に有益だと考える点を見出すことができた。また、日本の教育課題の解決に資すると思われる知見を得ることができた。」であり、Aには「学校での活用をイメージできた」「具体的に説明することができる」という文言が加わっている点にBとの差異があり、Aの要求レベルはBよりも明らかに高く、具体性や実際の運用能力を視程に入れている。このレベルに到達するには、今後さらに教員としての知識や実践知を高めていくことが求められよう。

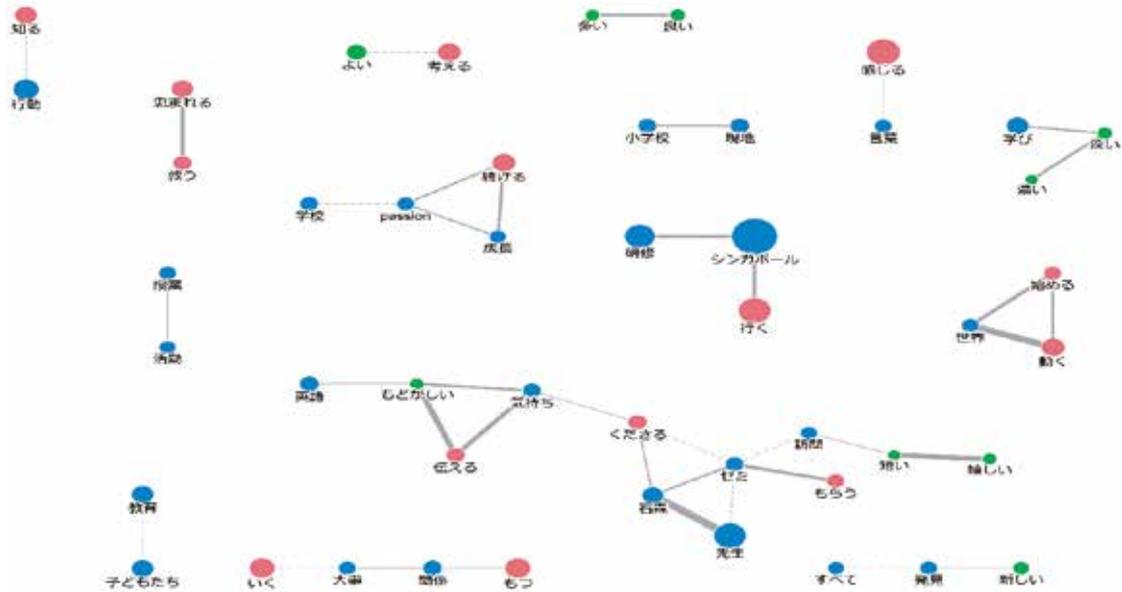
「3. 異文化コミュニケーション」は全員が、A（十分に達成した）「現地の人々に質問したり話しかけるなど、外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ろうとし、その楽しさを実感することができた。その際、異文化への尊重や相手意識をもち、自己と比較するなど自己認識も深めることができた。また、初等外国語と異文化理解への意欲を高めることができ、児童にその楽しさを伝えたいと思う。」と回答した。

8 1名のみ中学校の時に「市」の国際交流事業で短期間海外（オーストラリア）に行った経験を有していた。しかし本人曰く、「あの時は目的意識もなく幼かったので、ただ遊んで楽しかったという記憶しかない」。



ば、図2にも出現する「救う」「恵まれる」は、コロナ禍で閉塞感が漂うまま意気消沈して過ぎつつあった大学生生活が、このシンガポール研修により多方面から「救われ」、自分たちは「恵まれて」いたという主旨の内容が記載されていたためである。

文章中出现する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図、共起ネットワーク（図2）は、出現数が多い語ほど大きく、共起、すなわち単語のセットが同時に出現する程度が強いほど太い線で描画される。



【図2】 レポートのテキストマイニングによる分析（共起ネットワーク）

※ユーザーローカルAIテキストマイニングによる分析 (<https://textmining.userlocal.jp/>)

図2からは、英語で自分の思いを十分に伝えきれないもどかしさやゼミ活動が自己を前向きにさせた契機が吐露されている点は興味深い。また、学校訪問や授業見学、子どもたちや現地教員との交流から得た気づきや新たな発見の喜び、研修中の「深くて濃い」学びが表出している。加えて、「知る－行動」「成長－続ける」の共起回数が顕著な点（出現回数7）等、行動を起こして新しいことを知る大切さを実感する姿や、人間関係や人とのつながりを推重する心性、情熱をもって学び続け成長したいという前向きな気持ちも感取できる。

## 7. 総合的考察と結論

本研究では、グローバル時代・多文化共生時代の教育を担う「教員養成」という視角からコロナ禍によって体験的学習の機会を喪失してきた大学3年生（ゼミ生）にその機会を提供すべく、「教育」を軸にした海外研修を設計し、その成果を評価した。そして、本研究はシンガポール研修に参加した学生から収集した質的データから、学生の認識とその変容に迫り、教員養成課程における短期海外研修の意義を明らかにすることを目的とした。

数次に渡るグループインタビュー、ルーブリックを活用した自己アセスメント、およびレポート等資料を総合的に分析した結果、以下3点の結論が導き出せる。

1点目は、十分な事前研修と海外研修の指標が整理されたルーブリックの開発と活用により、期待以上の教育効果が得られたという点である。研修の力点やねらいが明確であり、それを幾度も確認することにより、常に目的に自覚的となり、能動的に研修に臨む姿勢を形成した。また、毎日の振り返り活動、気づきの共有化、そして事後の自己アセスメントにより、各自がそれぞれの気づきを包括したメタ的な考察を行うことが

でき、一過性に終わらない学びの定着化を図ることができた。

2点目は、「教育」という明確なテーマの下に設計された海外研修は、教員を志す学生への教員と資質能力の育成に貢献できるという点である。教員養成課程の学生のための海外研修は、その枢要となる教育関係活動の内実がその成否を左右するといっても過言ではない。具体的には小・中学校訪問、授業見学、児童との交流、教員とのディスカッション、小学校での教育実践（文化プレゼンテーション）、児童との交流等の実現により、教員としての認識の向上や視野拡大につながり、学生の自覚や将来への決意を強固なものにした。また、適切な時期の選定という観点も看過すべきではない。今回は、教育実習を終えてから間もなく（約1週間後）の海外研修であったため、教師としての視点や教師（になろうとする者）としての意識を一定程度保有していたため、教育の切り口から学びを深めようという意思と動機づけにより、大きな研修の成果が生み出された。

3点目は、地域教育専攻が掲げる目標「グローバル化する現代社会に必要な国際性を子どもたちに育成」することと、「国際的な視野をもって、地域の教育課題を解決するための研究」を行うこと、の具体的手段として、本海外研修には意義が認められた点と、“グローバル”な課題である多文化共生社会の実現に資する学校（学級）づくりを担う教師の育成にも寄与することが、インタビュー等からも明らかとなった点を指摘しておきたい。

グローバル社会におけるコミュニケーション能力の向上、国際的視野の獲得、教師としての認識の向上、さらには多文化共生社会の構成員として、また将来多文化共生教育を担う者として、総合的に自己の成長を促す成果が確認された。こうした機会を戦略的に設け、コロナ禍であっても学生の成長を促す教育的営為を継続的に展開していく努力を傾注する必要がある。不安定な国際情勢ではあるが、多様な人々が邂逅し接触することが不可避である現在だからこそ、異文化コミュニケーションによってもたらされる英知や学びを体感できる海外体験学習や海外研修の場を、積極的に創造していく価値はあるのではないだろうか。本稿が、教員養成課程における海外研修旅行のひとつの参考事例になれば幸いである。

今後は、発展的事後研修として、この海外研修の成果を踏まえた外国語教育と異文化理解の授業を構想し、市内の小・中学校に出前授業を実践する予定である。学びを地域に還元し、循環させるとともに、学生の学びが深化し続けるよう継続的支援を施すことが重要である。そうした事後の地域貢献活動によって、学生の海外研修の学びがどのように変化し、発展する可能性があるのか追跡的に探究することを課題としたい。

## 〈引用文献〉

- 石森広美（2009）「シンガポールの教育のユニークネス」アジア遊学(123), 勉誠出版, 76-86.
- 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。
- 石森広美（2014）「セルビーとパイクのグローバル教育観：20年の変化と普遍的理念」『グローバル教育』16, 68-78.
- 石森広美（2019）『『生きる力』を育むグローバル教育の実践』明石書店。
- 上田恒雄（2021）「短期海外語学研修の効果」人間文化：愛知学院大学人間文化研究所紀要36, 228-238.
- NHK ハートネット（2020）外国ルーツの子どもたちと作る学校－記事 | NHK ハートネット（2022年11月25日アクセス確認）
- 海谷千波（2018）「学校教育における「異文化コミュニケーション教育」[再] 体系化の試み」杏林大学教職課程年報5, 5-19.
- 川上郁雄（2021）『『移動する子ども』学』くろしお出版。
- 金栄俊・俵石正雄（2015）「社会人基礎力を育成する海外研修」太成学院大学紀要論文17(34), 115-124.
- 国立大学法人北海道教育大学（2022）北海道教育大学函館校キャンパスガイド2023 My Story.
- 武田礼子（2022）「短期海外研修における 留学準備対策と学修効果」成城大学共通教育論集14, 1-26.
- 田嶋英治（2019）「小学校外国語活動・外国語のための授業開発と指導方法」高等教育開発センターフォーラム7, 1-14.
- 鳥飼鉄美子（2019）「英語教育政策から異文化コミュニケーションを考える：複言語・複文化主義を手がかりに」『異文化コミュニケーション』22, 25-48.
- 中山京子・東優也（2017）「海外体験学習における学びの変容と市民性」『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版, 60-75.

- 野中辰也 (2005) 「海外語学研修の効果測定」新潟青陵大学短期大学部研究報告 35, 7-12.
- 原田亜紀子 (2021) 「海外体験学習を中心としたグローバル・シティズンシップ教育」日本生涯教育学会年報 42, 63-83.
- 福山文子 (2016) 『「移動する子どもたち」の異文化適応と教師の教育戦略』八千代出版。
- 藤掛洋子 (2020) 「海外体験学習におけるボランティア実践を通じた学生の意識変容と職業選択について」『ボランティア学研 究』20, 17-25.
- 藤原孝章 (2013) 「学士教育におけるグローバル・シティズンシップの育成」『グローバル教育』15, 58-74.
- 藤原孝章 (2017) 「海外スタディツアーにおけるルーブリックの作成と活用」『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版, 45-59.
- 細井健 (2019) 「異文化コミュニケーションと融合した英語教育」環太平洋大学研究紀要14, 181-178.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店。
- 文部科学省 (2017) 参考資料3 教員養成・研修 外国語(英語) コア・カリキュラム【ダイジェスト版】(mext.go.jp) (2022年11月25日アクセス確認)
- 文部科学省 (2022) 文部科学省報道発表令和4年3月30日〈「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について (mext.go.jp)〉(2023年2月15日アクセス確認)
- 文部科学省IB教育推進コンソーシアム (2022) IBとは | 文部科学省IB教育推進コンソーシアム (mext.go.jp) (2022年11月25日アクセス確認)
- 八島智子・久保田真弓 (2012) 『異文化コミュニケーション論』松柏社。
- 山田亜紀 (2022) 「コロナ禍におけるグローバル教育の意義の問い直し」玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要15, 61-75.
- Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Byram, M. (2021) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- IBO (2008) *Towards a continuum of international education*.
- IBO (2017) The history of the IB <https://ibo.org/globalassets/new-structure/digital-toolkit/pdfs/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf> (2023年2月15日アクセス確認)
- Ishimori, H. (2018) Pedagogical Implication of Experiential Learning: From a Perspective of Global Education. 『国際教育』24, 1-17.
- Ishimori, H. (2019) What High School Students Have Learned Through Overseas Fieldwork. 『グローバル教育』21, 98-105.
- Jackson, J. (2020) *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Morita, M. (2010) How does a short term study abroad influence language learning strategies? 山形大学人文学部研究年報 第7号, 23-36.
- OECD (2019) OECD Learning Compass 2030 [OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](#) (2022年11月25日アクセス確認)
- Pike, G. & Selby, D. (1988) *Global Teacher, Global Learner*. Hodder and Stoughton.
- Pike, G. (2008) Citizenship Education in Global Context. *Brock Education Journal*, 17(1). 38-49.
- Sim, B-Y. J. (2009) Citizenship education in Singapore: controlling or empowering teacher understanding and practice? *Oxford Review of Education*, 25(6), 705-723.
- Stevens, D.& Levi, A. (2012) *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus Publishing; 2nd edition.

(函館校准教授)