

教員養成課程のグローバル化の実践と評価

— 国外大学との協働学修プログラム —

百合田 真樹人 (鳥根大学教育学部)

香川 奈緒美 (鳥根大学教育学部)

キーワード：教員養成教育 グローバル化 国際教育 協働学修 カリキュラム評価

1 はじめに

平成17年度に国際的な教育活動を推進することを目的に始まった「戦略的国際連携支援(国際化推進プログラム)」から10年が過ぎた。全国の教員養成系大学・学部においても、国外の大学・学部と連携協定を締結し、国際交流及び国際連携(以下、国際教育)活動が推進されてきた。しかし、教員養成カリキュラムにおける国際教育の位置づけは、未だ十分に検討されていない。このため、教員養成教育における国際教育活動の有効性を客観的に評価し、その向上に資する理論的・実証的研究も我が国では発展途上の段階にある。

こうした現状から、まず国際交流・国際連携活動を活用した国際教育の対象である学生と、その教育を担う教師教育者の課題を明らかにすることを目的に、(1)勤務校の教員養成課程学生の国外渡航への関心、情報アクセス態度、国際教育に期待する事項を調査した。そのうえで、(2)勤務校の教育学部教員を対象にした国際的関心の程度を調査した。さらに、(3)これら(1)(2)の調査分析結果をもとに、教員養成カリキュラムとしての国際教育の在り方を検討し、現状の課題に応答する国際教育プログラムを開発・実践した。

本稿は、このプログラム設計にあたり意図した事項とプログラムの特色、さらにその効果を検討した結果を報告する。(教員養成教育における国際教育の意義は重要な論点ではあるが、紙数の都合から本稿では言及しない。ただし、国際教育の意義をめぐる主要な論点は、日本教師教育学会第29回年次大会で示しており、現在、論文化を進めている)。

2 問題設定をめぐるパラダイム～制度論から学修主体に立脚した問題認識へ

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編(2008)の『東アジアの教師はどう育つか』は、教員養成教育における国際教育の実態と課題を体系的にとらえようとした貴重な先行研究である。同書第III部第1章のなかで、平成19年度に東京学芸大学が国外派遣した学生数は28名であり、そのうち教員養成課程の学生は5名(教員養成課程学生全体の0.18%)であったとの報告がある。この章を執筆した上杉は、教員養成課程学生の国外派遣が、教員養成課程以外の学生の派遣数(全体の0.99%)を大きく下回る背景課題を、以下の3点にまとめている。

第1に、我が国の義務教育を担う教師を目

指す学生と、教員養成教育を担う大学教員（＝教師教育者）の双方が、外国語能力¹の有用性・有意性を認識していない可能性があること。第2に、教員養成カリキュラムにおける現場体験・実習の拡大による制度的課題。つまり、国外派遣を伴う国際教育活動を実施した場合に、4年の年限で卒業単位を取得することがカリキュラム上困難であるという課題。そして第3に、「教員養成と海外留学という二つの教育活動を明確に結びつけてその教育効果を追求するという戦略の欠如」（164）という課題が指摘されている。

上杉が指摘する課題は、教員養成のカリキュラムと制度とをめぐるとシステム側に立脚した問題認識に基づいている。教員養成教育のグローバル化対応を要求した中央教育審議会答申（平成24年8月28日）も同様に、教員養成に係わる制度的課題の改善による国外派遣の推進等の方策を提示している。このように、教員養成の文脈における国際教育をめぐる実践課題の多くは、制度論的なパラダイムで認識されてきた。教員養成教育のシステムの課題を克服することにおいて、制度論的な検討は不可欠である。しかし、制度的な課題の克服には時間的・予算的な制約が大きい。このため、現在急速に進行する課題に迅速に応答することは難しく、教員養成教育の国際化の取り組みが、社会のグローバル化のスピードについていくことができていないという課題が残る。

3 国際教育をめぐる学生の意識態度

制度論的な問題認識のパラダイムを転換し、国際教育に関わる主体（学修者・教師教育者）側に立脚した問題認識のパラダイムから国際教

育の在り方を検討することが求められる。このため、国際教育の対象である教員養成課程学生の実態を把握するために、島根大学教育学部の新入生を対象に、入学後1ヶ月以内の時点で、「在学中に旅行・観光を含む国外渡航を考えているか」について平成25年度から継続的に調査を実施してきた。また、この調査にあわせて、社会の出来事（時事）を知るために用いるメディア・リソース調査を並行実施している。

島根大学教育学部は教員養成目的学部である。このため、少なくとも入学時には全ての学生が教職志向を有していると考えられる。喫緊の平成27年度調査は、調査対象学生の僅か7%のみが、在学中に国外渡航することを積極的に検討しているという結果を示した。さらに、7割を超える学生は、在学中に国外渡航を検討していない（あいまいな否定：34%）か、全く関心をもっていない（積極的な否定：37%）という結果が示された（図1）。この調査結果は平成25年度からほぼ変わっておらず、教員養成課程の学生の大部分は、入学時点からそもそもの国外への関心が低いと断定できる。

次に、教員養成課程学生が時事情報を取得するために活用しているメディア種を調査した。調査は、社会状況を知るために日常アクセスするメディア種について13の選択肢を用意し、1

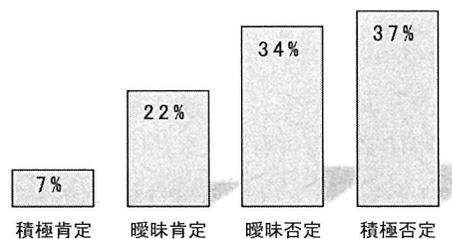


図1 在学中の国外渡航への関心（旅行・娯楽を含む）

～5位までの部分順位回答法でおこなった。順位回答結果は修正ボルダ得点法で点数に換算（1位：1/(n-4)点，2位：1/(n-3)点，3位：1/(n-2)点，4位：1/(n-1)点，5位：1/n点，n=5）した（図2）。

調査の結果は、教員養成課程学生が社会状況を知るためにアクセスするメディアが、優先順位の高い方から（1）テレビ、（2）インターネット、（3）携帯電話、（4）友達、そして（5）親・保護者と続いた。多くの学生がインターネット機能のついた携帯電話（スマートフォン）を所有している実態を考慮すると、テレビとインターネットとが拮抗していると考えられる。また、順位回答で6位以下のメディア種を選択した学生は圧倒的に少ない。この結果、教員養成課程の学生が社会状況を知るためにアクセスするメディア種が、身近で簡便なメディアに偏重している可能性が示唆される。さらに、全国紙・地方紙を始め、インターネットを介した電子新聞など、情報取得に何らかの積極的・主体的（Active）行動を必要とするメディアを選択した学生は僅かであり、教員養成課程の入学生は、社会の諸事象を知ろうとする行動に乏しく、受

動的な情報取得態度が顕著であることを示した。

これらの結果は、教員養成課程の新入生の（旅行・観光を含む）国外渡航への関心態度がそもそも低いことに加えて、自らの外的世界である社会状況を知ることについても能動的態度を示さないことを明らかにした。これらは、教員養成教育のシステムの側面に立脚した問題認識と、教員養成における国際教育をめぐる制度論的検討が共有する前提にある誤謬を示唆する。制度論的検討が導き出す国際教育の在り方論は、国際教育が定着しない理由を学生の国際教育への関心に応答するための制度上の不備を問題とする。しかし実際には、教職志向をもつ学生の相当部分が国外渡航への関心をもたず、自らの外的世界を知ることには消極的（受動的）である。システムの側面に立脚した問題認識に支えられた制度論的検討のみでは、こうした現状を克服する方途として不足がある。

4 国際教育をめぐる教師教育者の意識態度

先に、教員養成課程学生の国外渡航への関心と、社会状況を知ることに対する態度を調査した結果を示した。ここでは、さらに教員養成系

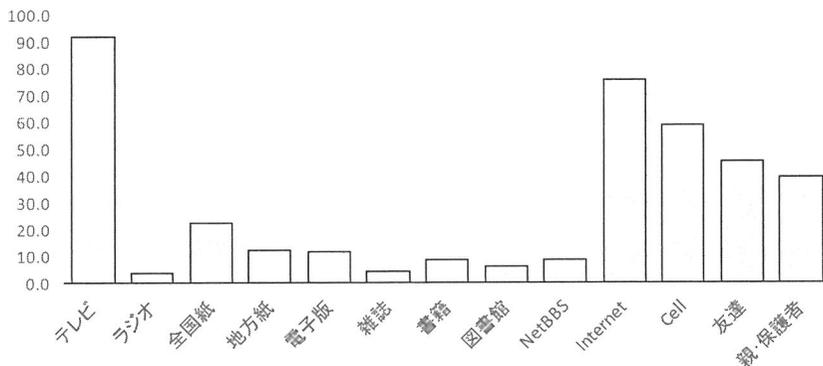


図2 社会状況を知るために日常アクセスするメディア種（1～5位まで順位付けした結果を修正ボルダ得点法で序列化）

大学・学部で教育実践を担う教師教育者である大学教員の側にある問題を明らかにすることを目的に、平成26年度末に勤務校の教育学部教員（助教以上全82名・回答率59.8%）を対象に、研究・教育活動の国際化をめぐる意識・関心調査を実施した。

自らの研究・教育活動の国際化に取り組むことについて個々の教員の意識を、0（無関心）～10（強い関心）の11段階で調査した。この調査項目に対する回答者全体の平均は5.8ポイントだった（表1）。この回答結果にマーケティング調査において商品やサービスへの消費者の推薦度を測定するNPS（Net Promoter Score）を充当し、教員集団の研究・教育活動の国際化に向けた主観的評価得点（NPS）を算出した。NPSは100～▲100の値をとり、数値が正の値ほど支持率が高い。NPS換算した調査結果は負の値（▲26.5）を示し、国際化への強い消極的姿勢がみられた。この結果は、教師教育者である大学教員が、自身の研究・教育活動を国際化することについて消極的であることと、国際化に積極的姿勢を示すのは一部の教員に過ぎないという現状を示す。

いという現状を示す。

教師教育者が教員養成の国際化（国際的教育の実践）に消極的であることは、調査を行った高根大学教育学部に特有の傾向ではない。またこの傾向は、我が国に特有の現象でもない。2000年代に大学教育の国際化を推進したアメリカでは、教員養成課程にもカリキュラムの国際化が強く要求された。しかし、全米400の教育学部長および担当教員にインタビュー調査したSchneider（2006）は、教員養成課程の学生、教員、そして組織自体が国際化に最も消極的であることを指摘した。さらに、Institute of International Education（IIE）の調査は、教育学部生の国際教育プログラム（Study Abroad）参加学生の割合が、他学部の学生の参加率を下回ることを示した（図3）。

表1 学部教員の国際的研究・教育活動への関心態度

関心態度 選択肢	人数 n=49	NPS Scale	NPS 人数
0	1	Detractor	23
1	4		
2	3		
3	8		
4	0		
5	7	Passive	16
6	3		
7	7		
8	6	Promoter	10
9	0		
10	10		
平均	5.80	NPS	▲26.5

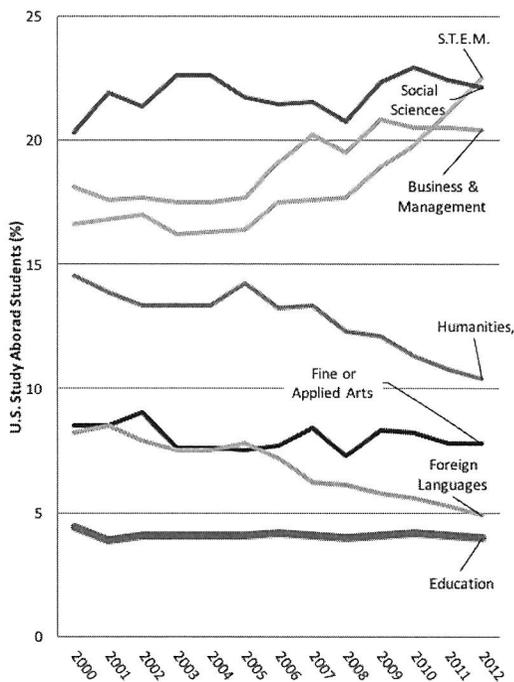


図3 IIE調査による学部別SA参加学生割合

研究・教育の国際化に関心があると回答した教員（n=26）を対象に、機会があれば取り組みたいと考えている活動を調査した（多項目複数選択式）。今後取り組みたい国際的な研究・教育活動として最も多かったのは国外の研究者との共同研究（20人・80%）、次いで国際学会での口頭発表（16人・64%）、国際学会でのポスター発表（11人・44%）、そして発表を含まない国際学会への参加と研究機関や大学との協働教育とが同数でそれぞれ8人（32%）だった。教員養成系大学・学部の国際連携協定を結んでいる大学や研究機関との協定書に多く見られる「研究機関や大学との協働教育」への関心は、選択肢のなかで最も低かった。

これらの結果は、教育学部で教育実践を担う教師教育者である大学教員の大部分が(1)教育・研究の国際化に関心をもたないこと、さらに(2)一部の関心を有する教員についても主に研究活動における関心に限定される現状を示す。この観点からも、国際教育などによる教員養成教育の国際化を、単に制度論的パラダイムで検討することには限界がある。換言すれば、教員養成に係わる教育・研究の実践主体が国際化の意義・意味を理解することなしに、教員養成教育の国際化、および養成される教師の国際化を図ることは不可能であり、問題認識におけるパラダイムシフトが不可欠である。

5 新しい国際連携活動～国外大学との協働学修プログラム

繰り返しになるが、教員養成に係わる主体（教員養成課程学生・教師教育者）のうち、学生側にある問題には、(1)国外渡航の関心がそもそも低く、(2)自らの外的世界である社会状

況を知ることに消極的である点があげられる。留学や国外研修などの国際教育の実効化には、教員養成カリキュラムの制度的課題を検討するだけでなく、これらの学生側の問題を克服する必要がある。このため、学生がもつ課題解決を目的に、国外の大学（教育学部）の正規科目を誘致した。国外大学の正規科目を誘致し、国内に居ながらにして留学・国外研修と類似した協働学修を外国人学生とおこなう取り組みは、これまでの国際交流・国際連携にはない新しい国際教育のあり方だろう。ここでは、この教育実践の特色および仕組み、そしてその効果を整理して紹介する（図4）。

アメリカの大学の多くは、およそ3ヶ月にわたる夏季休暇期間に夏学期（Summer Semester）を設定しており、多くの学生がこの期間に短期集中（通常の学期のおよそ半分）で単位を取得する。2000年代に大学教育の国際化が強く求められたアメリカでは、この夏季学期に国外で正規科目を開講するStudy Abroad（SA）プログラムの強化がはかられた。現在では、教養教育から大学院科目を含む多様な講義科目が世界各地で開講されている。特に、連邦政府のリンカーン・コミッションは、2016/17年までに年間100万人の学部大学生がSAに参加することを目標に掲げ、2009年のSA基金法（S.473）は、この目標達成に向けて、年間8千万ドル（約100億円）の予算措置を法制化した（NAFSA 2009）。

SAは、国際的な視野や経験の獲得機会を大学生・大学院生に提供し、アメリカの大学教育の国際化を目的とした制度的取組である。ただしSAは、我が国で多くみられる国際教育の諸活動とは、その実践の在り方が大きく異なる。

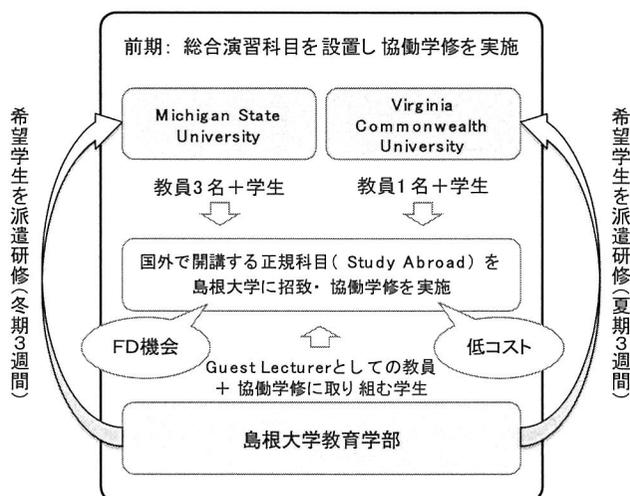


図4 国外大学正規科目を誘致した国際教育プログラム

なかでも、国外渡航に必ずしも積極的ではない学生集団を想定し、国外渡航と国外での学修経験をもつ学生数の増加を目的にプログラムが設計されている点が特徴的である。また、国外で正規科目を開講するにあたり、(1)その科目を開講する大学の専任教員が随行して講義・演習をおこない、(2)SAを開講する大学で単位取得を目的に学ぶ正規学生を対象（ただし、単位互換制度をもつ他大学の学生も履修できる）としている。つまり、SAとして開講される科目は、それが国外で開講されるという点を除いて、科目の開講主体、実施主体および履修者は、SAの実施大学が開講する講義科目を履修することと同じ条件で履修できる。

IIEが実施したSA実態年次調査結果(2012/13)は、前年比2.1%増の289,408人の学生がSAプログラムに参加して単位を取得している(Farrugia & Bandari, 2015)。SAは、参加学生数などの数量的目標の達成において順調に進んでおり、参加学生の国際的視野・知見の向上に有意であることも実証されている(McKeown, 2009)。し

かし、SAプログラムに求められる改善点として、(1)ヨーロッパ(英国)に集中する派遣対象国・地域の多様化と、(2)ホスト国・地域の大学や学生との有機的な協働の拡大の必要性が指摘されている(Gillespie et al., 2009)。

喫緊のIIE調査では、未だ半数以上(53%)のSAプログラムが、ヨーロッパを派遣対象地域としており、特にイギリスの占める割合(全体の13%)が顕著である。文化的・歴史的に親和性の高い国・地域にSAプログラムの目的地が集中する傾向は、近年緩和傾向にあるものの、未だ課題として指摘されている。さらに、SAの教育効果をめぐっては、ホスト国の大学や学生との有機的な協働機会をもつプログラムの質的有意性が実証されている。しかし、実際にホスト国の大学等と連携した教育プログラムを構築することは難しく、有機的な人的・知的交流機会の確保が課題である(Caligoiri, 2012)。

アメリカの大学側がかかえるこれらの課題に応答する具体的手段として、島根大学教育学部(以下、国内大学)を会場に、協働してプログ

ラムを設計することを提案した。この提案により、アメリカの大学側は、日本での教育実践会場の確保、日本人学生・研究者との協働学修の企画・実践機会の確保、さらに地域学校訪問等のエクスカージョン機会の確保など、SAプログラムがもつ課題の克服に直結するという圧倒的利点を得る。

また、SAを受け入れる国内大学側は、国内に居ながらにして米国大学の正規科目を聴講し、米国の大学生及び研究者との協働学修機会を得られる。さらに、SAは米国大学が実施する正課の国際教育活動であるため、国内大学側には誘致に係わる費用負担が原則発生しない（使用教室やインターネット環境の提供、協働学修に係わる日本人学生の調整と指導、また日本人学生がおこなう学修活動に係わる負担は当然発生する）。国外渡航への関心が低く、情報収集に消極的な学生集団に対して、国外渡航を伴う研修・留学を推奨することは容易ではない。しかし、SAを誘致することによって、学生を国外派遣するまでもなく、国際研修や留学において期待される学修経験を自国学生に供給することを可能にした。

さらに、SAはいわゆる「国際交流」を目的とした国際教育活動でない。これは、SAを誘致し、協働学修をおこなうことの利点として特筆が必要な点である。先に示したように、SAの多くは3ヶ月の夏季休暇期間に国外で開講する正規科目であり、教育目標と教育する内容を明確に示したシラバスを伴う正課の教育プログラムである。つまり、国際教育活動であるSAに期待される国際的視野・知見の獲得や、多様性への理解や批判的思考力（クリティカル・シンキング）の形成（McKeown, 2009）は、

あくまでも正規科目が設定する教育目標に付帯する教育目標として設定されている。

このため、国内大学側は、アメリカの大学が国外で開講するSAを盲目的に誘致するのではなく、自らの教育目的に最適なSAプログラムを、アメリカの大学と協働立案し、その実践に取り組むことが可能である。島根大学教育学部では、USNews誌のランキングで、過去20年間連続で全米1位にランク付けされた複数のプログラム（≒課程・講座）を擁し、その他のプログラムの多くが常時10位以内にランキングされるなど、国際的に高い評価を得ているミシガン州立大学教育学部と協働し、教員養成科目のSAプログラムを立案した。国際的評価の高い教育学部の教員養成科目と、その科目を担当する専任教員（研究者）及びそこで学ぶ教員養成課程学生（学部学生）を招聘し、協働学修の機会を得ることは、〈教員養成教育〉を目的とした日米の教師教育者と学生との間で質の高い学修機会を確保することに直結する。こうした大学間の国際連携・国際交流の在り方は、従来の外国語能力の獲得や国際交流そのものに目的を設定した国際教育活動とは、その内容、方法、さらに理念において大きく異なる。

国内大学側は、ミシガン州立大学（後に、テキサス大学及びバージニア・コモンウェルス大学とも協働し、SAプログラムを誘致）のSAプログラムに対応する総合演習（教員養成課程選択科目）を用意し、SAで来日するアメリカの教員養成課程学生等との協働学修をおこなった。この科目が設定する教育目標についても同様に、「外国語能力の獲得」や「国際交流」ではなく、教員養成課程学生の教育観・社会観及び社会と個人主体とをめぐる認識の相対化（価値相対化

による省察)に設定し、履修要件には語学力等を設定しなかった。

6 国内における国際教育プログラムの効果

(1) 国際教育プログラム参加学生数にみる効果

SAプログラムを誘致し、来日した教員及び学生との協働学修に取り組む教員養成課程科目を用意することで、国内の教員養成課程学生は、アメリカの大学での講義の経験と、協働学修を通じた価値相対化の経験を得た。さらに、日本の大学生は、留学や国外研修に係わる金銭的・時間的負担や、異文化環境に飛び込むことへの心理的不安が大幅に軽減されたなかで、国際教育活動に参画する機会と経験を得た。

これまでも、留学生などの外国人学生と「交流」する課外活動に類したプログラムは多くある。しかし、単なる「国際交流」に留まらず、留学や国外研修でおこなう目的を共有した協働学修機会を得る取組は、国外渡航への関心が低く、自己の外的世界を知ることに消極的な学生集団に、自らの外的世界との係わりから得られる学びの実感と、その学びへの関心を醸成するうえで有効だろう。

関心を醸成することについての有効性は数値にも現れている。平成23年度～25年度の3年間にSAプログラムと併行して開講した総合演習を履修した学生は103名であり、教育学部学生定員(680人)の15%にあたる。これは、平成19年度に東京学芸大学が国外派遣した教員養成課程学生の割合(0.18%)を大きく上回る。SAプログラムの誘致による国内での国際教育活動と、実際に国外に派遣する国外研修とを単純比較することは適当ではない。ただし、国外渡航への関心が低い学生に対して、国外研修で

おこなう外国大学の正規科目の受講と、共通の目的をもった協働学修を実施する経験の獲得という点において、多くの教員養成課程学生にその機会の提供を可能にした。

さらに、平成23年度～25年度に総合演習科目を履修した学生(103名)のなかから、33名(32%)がSAを誘致した大学と連携した3週間の国外研修プログラムに参加した。このプログラムに参加する学生への補助金などは用意されていないため、参加学生は渡航費、滞在費を含む諸経費として25～30万円を負担している。しかし、33%もの学生が比較的長期間、さらに相当な自己負担を伴うにもかかわらず、アメリカの大学生と協働学修をおこなう国外研修に参加したことは、SAプログラムを誘致した協働学修の取り組みが、学生が国外渡航に対してもつ障壁を低くし、自らの外的世界を知ることへの能動的姿勢を醸成した点において有意性を確認できる。

(2) 国際教育プログラムの教育効果

上述のアメリカの大学との協働学修に取り組む国際教育プログラム参加学生(n=103)を対象に、調査票を用いた事前・事後調査を実施し、プログラムの教育効果の測定方法を検討した結果、以下の3点が明らかになった。第1に、国際教育プログラムにおける事前指導の必要性と有効性を確認した。第2に、学生が国際教育プログラムに参加する理由(動機)が、プログラムを通じた学びの実感に影響することを確認した。第3に、国際教育プログラムに参加した学生が、国際教育から得られると認識・実感する学びの要素がプログラム参加事前・事後で大きく変化した。ここでは、それぞれに確

認した事項を、調査票から得られたデータをもとにそれらの詳細を示す。

事前・事後調査では、アメリカの大学の正規科目を誘致した国際教育プログラムに参加した学生を対象に、プログラムに参加した目的を多項目複数選択式回答と、自由記述式回答の両方で調査した。自由記述式で得られた回答にテキストマイニングをおこない、参加目的として言及された語句をカテゴリ化した結果、「外国人」との「交流」や「外国語」の「話すこと」といった、異文化や外国人（他者）に触れることを目的としてあげる学生が全体の8割を超えた（84.4%）。一方で、国際教育プログラムに参加する理由として、「自ら」の「視点や価値観」に言及する学生は全体の3割（31.3%）に留まった。この結果は、大部分の学生が（1）国際教育プログラムから主体的に知識や学びを得ようとする姿勢をもたず、（2）外国人と接触することで、半ば自動的に学びが得られるという誤謬をとまなう受動的学修姿勢をもつことを示唆する。

一方で、多項目選択式調査の結果は、自由記述式回答から得られた結果と一致しなかった。学生が自由記述式回答で期待する学びとして記載した内容項目と、選択式回答項目で期待する学びとして選択された項目との間にしかるべき相関はみられなかった（ $r=.10, p=n.s.$ ）。換言すると、国際教育プログラムへの参加意識をめぐる調査で、選択式回答では主体的な学びに係わる項目を選択する一方、自由記述式では主体的な学びについて言語化することが出来ていない。これは、学生が国際教育プログラムなどの学修活動において主体的な学びが求められていることを情報として理解しているものの、その

理解が意識や態度として定着していないことを示唆する。

これらの調査結果は、学生の学びをめぐる意識調査における選択式設問による調査の限界を示す。さらに、教育実践、特に多様な他者との関わりを通して学ぶ国際教育プログラムにおける教育実践に於いて、その学修効果を追求するうえで、主体的な学びの重要性を単に知識としてもつのではなく、意識・態度へと昇華させる事前指導の必要性は明らかである。

第2に、国際教育プログラムへの参加理由が、事後調査時の学生の学修実感に影響を与える可能性が明らかになった。参加理由がプログラムから得る学びの質に与える影響を測定するため、多変量解析によって、参加理由の違いから導かれる学びの種類を予測した。この結果、「単位取得」を参加理由とした群は、プログラム終了後の調査において「外国語で会話する能力の不足」（ $p<.05$ ）を実感としてあげていた。これに対して、異質な他者との係わりによる「自身の成長」を参加理由とした学生群は、自らに不足する能力として、「他者視点から批判的に考察する能力」（ $p<.05$ ）をあげていた。

「他者視点から批判的に考察する能力」は、教員養成教育が重視する教師の「省察力」に直結する。自らの経験や実践を、学習者の多様な視点や経験に裏打ちされた異なる価値観を尊重して批判的に考察する能力は、特に多様化が進む教育環境と学習者のニーズに応答する教師に求められている。この分析結果は、教員養成教育としておこなう国際教育プログラムが、まさにこうした多様性を前提とした批判的考察の必要性を実感させることに有効である点を示すと同時に、国際教育プログラムに参加する学生に

対する計画的な事前指導の必要性を明らかにする。さらにこの結果は、国際教育プログラムへの学生の参加をうながすうえで、単位取得機会を確保するといった制度論的検討に留まらず、期待される学修効果について明確に意識づける取り組みの有意性を示す。

最後に、アメリカの大学との協働教育プログラムに参加する前の学生に、国際教育活動において自らに不足する能力を多項目複数選択式で自己評価した結果について因子分析をおこなった。この結果、「異文化理解能力」と「外国語能力」とが同種類の能力と認識されていることが明らかになった。これらの2つの能力は、従来から多くの国際教育プログラムが、その実施目的として併記する傾向が強い。こうした従

来の国際教育プログラムで一般的に示される教育目的が、個々の学生が国際教育に参加するにあたり必要と感じる資質能力のイメージの形成に影響していると考えられる。

さらに、同じ調査をアメリカの大学との協働学修の実施後に同じ学生を対象におこなった。この事後調査の結果、国際教育活動に対して学生がもつ能力感は、(1)「外国語能力」、(2)「異文化理解能力」、そして(3)「批判的省察力」と「客観的考察力」の3群に分類された(表2)。

ここで特徴的な点は、事前調査では同種類の能力と認識されていた「異文化理解能力」と「外国語能力」とが、それぞれに異なる能力として認識されている点がある。さらに「外国語

表2 学生が自らに不足していると実感した資質能力
調査項目(事前・事後調査)

調査設問	分類	プログラム上の位置づけ
自己を批判的に省察する力	批判的省察力	プログラムが 意図する目的
自己を客観的に認識する力	客観的認識力	
外国語コミュニケーション力	外国語能力 A	想定の外部的目的
外国語読解力	外国語能力 B	
相手の文化習慣の知識	異文化知識 A	プログラムが想定する 副次的な目的
相手の社会常識の知識	異文化知識 B	
具体的な他者の視点から考察する力	他者視点 A	
他者の経験を推察する力	他者視点 B	

事前調査(因子分析)

	成分	
	1	2
批判的省察力	-0.014	0.889
客観的認識力	0.145	0.747
外国語能力 A	0.766	0.004
外国語能力 B	0.834	0.105
異文化知識 A	0.874	0.276
異文化知識 B	0.730	-0.157
他者視点 A	0.675	0.666
他者視点 B	0.698	0.412

事後調査(因子分析)

	成分		
	1	2	3
批判的省察力	-0.121	0.886	-0.150
客観的認識力	0.055	0.886	0.114
外国語能力 A	0.267	0.217	-0.901
外国語能力 B	0.091	-0.195	-0.916
異文化知識 A	0.833	-0.286	-0.100
異文化知識 B	0.602	-0.570	-0.132
他者視点 A	0.860	0.037	-0.076
他者視点 B	0.730	0.189	-0.338

因子抽出法:主成分分析

回転法:Kaiserの正規化を伴うオブリミン法

能力」が、異文化理解能力を形成する諸要素の全てから切り離されていることは、興味深い。これは、国際教育プロジェクトにおける異文化理解を追求することにおいて、外国語能力は必須でないという学修者の気づきの現れと言える。

この結果が示唆することは、国際教育プログラムを設計・実施する側に、新しい知見を与える。つまり、国際教育活動における学びを保証するためには、学修者の外国語能力の有無が重要という認識を脱構築する。国際教育プログラムの設計・実施において重要な要素は、そのプログラムが追求する「学び」を明確にすることであり、国外渡航や異文化交流は、その「学び」を構築するために用いられるカリキュラム・ツールに過ぎない。

すべてのカリキュラム・ツールがそうであるように、ツールを有効化するためには、そのツールを用いて目的とする「学び」に到達させるペダゴジーが不可欠である。同様に、国際教育プログラムにおいても、単に学生を国外に派遣することや、異文化交流や国際交流の推進を図るといったカリキュラム・ツールを拡大・拡張することにとどまらず、国際教育が追求する（または追求できる）学びの設定と、そこに至るペダゴジーの重要性は明らかである。

7 結語

学士教育および教員養成教育の国際化が求められる一方で、国際教育プログラムの在り方をめぐる実証研究は十分ではなかった。また、学生の国外留学や研修を目的とした渡航実態の低迷が指摘されるなかで、大学教育のセメスター制の導入や単位互換制度の検討といった制度的な課題解決が推進されてきたが、学生や大学教

員の側にある課題の検討は不十分だった。本稿は、教員養成課程で学ぶ学生と教師教育者である教育学部教員の国際的教育活動および研究をめぐる意識の実態把握を基に、教員養成の国際化と教員養成教育として有効な国際教育プログラムの在り方を追求する取り組みについて、現時点での成果を示した。

教育学部入学時点で実施した学生の意識調査は、(1) 国外渡航への関心が顕著に低く、(2) 社会状況を知ることについても消極的かつ受動的な学生像を明らかにした。さらに、教育学部で教師教育を担う教員を対象にした意識調査の結果も、教員自身が研究および教育活動において国際的な取り組みを進めることについて消極的であるという実態を明らかにした。現在、教員養成課程に在籍する学生の留学や研修を目的とした国外渡航を支援する制度的枠組みの検討が進められているが、本稿で示した調査結果は、制度論的パラダイムに基づく問題認識のあり方と、課題解決に向けた検討が、現有課題の克服に十分とは言えないことを示した。その上で、教員養成課程学生およびその教育を担う教師教育者（教育学部教員）の側に内在する消極性を克服する国際教育プログラムの設計の必要性を示した。

その上で、国外渡航への関心が低い教員養成課程学生に、国外留学に類似した経験と協働学修の機会を確保し、学生の国外渡航および外的世界の異質な他者との協働による世界観の変化を図る必要から、米国大学が国外で開講する正規科目を誘致し、協働学修プログラムを実施した。特に、単に国際交流をおこなうことではなく、教員養成教育の目標を共有した協働学修をおこなうことを重視した。これにより、日米の

学生がそれぞれの教育観の差異を発見し、その理解形成に取り組む実践が可能になった。この国際教育プログラム単独で、教員養成課程学生全体の7%を超える学生が国際的教育活動に参加し、そのうちの32%が誘致した米国大学で実施する協働学修プロジェクトに参加するために国外渡航をするという成果をみた。

本稿は、さらにこうした国際教育プログラムに参加した学生を対象に、事前・事後調査を実施し、学生がもつ国際的教育活動へのイメージと、イメージと学修実感との関係を明らかにした。この調査分析結果は、国際教育プログラムに期待される異文化との交流や外国語を用いた活動が、教育目的を達成するためのカリキュラム・ツールに過ぎないことを示した。言い換えれば、異文化交流や外国語活動は、国際教育プログラムが主たる目的として設定する対象ではなく、国際的教育活動が設定する「学び」を具体化するためのカリキュラム・ツールであることを、改めて確認した。

本稿が示した各視点は、改めて、教員養成教育（および学士教育）の国際化を具体化する上で、制度的課題に偏重した検討が必ずしも有意ではないことを確認する。我が国の大学教育および教員養成教育の課程にある諸課題を解決し、留学や国外研修などを実現しやすくする制度的取り組みは不可欠である。一方で、学習者および教師教育者にみられた国際的教育・研究活動への消極性を克服し、教員養成教育が追求する「学び」を具体化するカリキュラム・ツールとしての国際教育活動のあり方を決定するベダゴジーの検討が求められる。

本稿では、島根大学教育学部で報告者らが実践を進めている国際教育活動のうち、教員養成

課程学生を対象にした取り組みの一部を対象に、理論的背景と現状課題、そして実践内容とその効果分析の結果のみを示した。また、教員養成教育を担う教師教育者を対象にしたFDを組み合わせた取り組みとその効果分析についても、すでに実施しているが、紙数の都合から本稿で紹介することはできなかった。FDを組み合わせた国際教育プログラムの具体的内容および効果分析は、随時報告する。

引用文献

- Caligiuri, P. (2012). *Cultural Agility: Building a Pipeline for Successful Global Professions*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Farrugia, C. A., & Bhandari, R. (2015). *Open Doors 2014: Report on International Education Exchange*. Washington, DC: The Institute of International Education.
- Gillespie, S. H., et al. (2009). Creating Deep Partnerships with Institutions Abroad: Bard College as Global Citizen. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* (pp. 506-526). New York & London: Routledge.
- McKeown, J. S. (2009). A New Look at Study Abroad *The First Time Effect: The Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development* (pp. 11-28). Albany, NY: SUNY.
- NAFSA. (2009). The Senator Paul Simon Study Abroad Foundation Act [Press release]. Retrieved from http://www.nafsa.org/_/File/_/simon_mar_09.pdf (LV:Nov.8, 2015).
- Schneider, A. I. (2006). *Study Abroad and the Undergraduate Preparation of K-12 Teachers*. Paper presented at the NAFSA Annual Meeting, Montreal, Quebec, Canada. <http://www.internationaledadvice.org/pdfs/>

NAFSApaper.pdf (LV:Nov.8, 2015).

上杉嘉見. (2008). 教師教育の国際化：教員養成系大学における留学政策の現在. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター (Ed.), *東アジアの教師はどう育つか：韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修*. 東京学芸大学出版会, 159-174.

注

- 1 「外国語能力」については上杉が課題として示すなかで言及しているが、本稿は、「外国語能力」に特定した目的を国際教育の目的に設定する立場をとらない。
- 2 ただし、公的投資が減少している人文社会系学生の参加率が減少傾向にあるのに対して、教育学部学生の参加率は4%台で推移している。この背景には、積極的な教員養成教育の国際化に向けた取り組みがあることを注記する必要がある。

Globalization of Teacher Education in Japan: Practice and Evaluation

YURITA Makito
(Shimane University)

KAGAWA Naomi
(Shimane University)

Key words : teacher education, global education, study abroad, curriculum evaluation

Abstract

In the globalization of teacher education, we have not yet discussed global education in the context of teacher education. What is necessary for the field of teacher education is (1) to build a discourse treating global education as an element of teacher education curricula, (2) to develop and practice global education programs that implement this idea, and (3) to build the evaluation system to assess the effectiveness and validity of these global education programs.

In this proposal, we will introduce our research results demonstrating our practice and the underlying theory. The first research identified problems in global education in teacher education associated with human factors, including the attitudes of university students enrolled in teacher education toward globalization. The results uncovered the characteristic of the target of global education, which suggests the need of a paradigm shift in our way of tackling difficulties in promoting global education in teacher education.

The second area of research examined the attitudes of faculty in teacher education toward globalization in their research as well as educational practices.

The results revealed a serious lack of awareness and attitudes among faculty of teacher education that are indispensable as subjects to practice global education for students in teacher education. There is an urgent need to build a shared understanding of the importance to incorporate the concept of global education in research as well as education in teacher education.

The third research introduced an example of global education program that has been built into teacher education curricula. It discusses the key components of the program and the results of the program effectiveness evaluation. A study abroad program has been developed in collaboration with Michigan State University, with seminars provided in the Faculty of Education at Shimane University where professors of both universities co-build class lectures, projects, and assignments together. The significance of this program is that it allows Japanese students to experience official U.S. university classes while in Japan. This program offers Japanese students a relatively less threatening and more economical abroad environment to discover the value and importance of learning and working with others from different cultures.