外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 報告論集 第 14 号
上運天 美都子・東矢 光代 (pp. 42–62)

対話的な学びで深める国際理解・異文化理解教育の試み
—動画制作，サイレント・ディスカッションによる イマ—ジョン校中学部での授業実践—

上運天美都子
日本大学大学院生

東矢光代
琉球大学

International and Intercultural Understanding Education Deepened through Interactive Learning:
Classroom Practice with Video Project and Silent Discussion at an Immersion Junior High School

Mitoko Kamiunten
Graduate Student, Nihon University

Mitsuyo Toya
University of the Ryukyus

Abstract

本稿では，英語イマ—ジョン校の中学部における ICT による対話的学びを取り入れた国際理解教育・異文化理解教育の実践について報告する。現職教師対象のラオス実地研修に参加した際に得た工芸品・記録写真や，現地での取材インタビューレポートの展示により生徒の気付きを促した後，ポストイットのコメント共有を経て，上級生（中学 3 年生）はテーマに沿ったラオスを紹介するバイリンガル動画の制作を行う一方，下級生（中学 1 年生）は制作された動画を鑑賞した。最後に授業時間外にサイレントディスカッションとして，共有クラウド上でお互いにコメントをやり取りした。生徒同士のコメントをテキスト分析した結果，生徒たちのラオスに対する関心は深まったことがわかったが，不発弾に関することなどのラオスの課題について学びを深める場面においては，課題も残った。より効果的な授業を目指すには，担当する教員の資質向上や授業改善が今後の課題であることが示された。コロナ禍の Zoom 遠隔授業などで，共に学びを深めた他校の教師とお互いの専門性を活

かした授業を行い合うなど，ここ数年で進化したICT活用が，今後の有効な方策のひとつとして期待される。

Keywords: 国際理解・異文化理解教育，ラオス，KH Coder，Google Classroom

---

1. はじめに

ユネスコ（UNESCO：United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 国際連合教育科学文化機関）が国際理解教育を提起した背景には，隣国の歴史，生活様式，考え方を理解しなかったことが第二次大戦の原因となったことにあるという反省からであった（林, 2021）。そのことから 2001 年に策定された MDGs（Millennium Development Goals ミレニアム開発目標）の後継として，SDGs（Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標）が，2015 年 9 月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択され，2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標が，「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載された。SDGs は地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」の誓いのもと，17 のゴール・169 のターゲットから構成されている（外務省, 2022）。本稿で取り上げたラオス（ラオス人民民主共和国：Lao People's Democratic Republic, 以下略）も国際的な支援を要する特に開発の遅れた国 LDC（Least Developed Country 後発開発途上国，以下略）のひとつである。

第 1 著者は 2017 年度，沖縄 JICA（Japan International Cooperation Agency：独立行政法人国際協力機構，以下略）にて約 1 年間，学校現場で生かせる国際理解・異文化理解教育や国際支援について学び，その一環として夏休みを利用した教師対象の海外視察研修に参加する機会を得た。その際，ラオスにおける JICA の国際支援のあり方に触れた。JICA は，開発途上国抱える問題に対して技術や資金の支援を行っている。具体的には，インフラ整備，農業・漁業支援，医療・保健支援，教育支援など，多岐にわたる分野でのプロジェクトを展開している。本視察研修においては，主に「人」を介した支援のあり方に焦点をあてた。研修で得られた知見をもとに，ラオスを扱った国際理解・異文化理解授業実践を通して，対話的に学び合いながら異文化への理解を深めていくために，相手を理解し，それを伝えていく態度の育成を目指した授業展開を，イマージョン教育（バイリンガル教育の一種）である A 校の中学部において試みた。

イマージョン教育とは，「母語とは違う第 2 言語で通常教科のすべて又は一部を教える教育的試み」（伊東，2007, pp.138-160）である。第 1 著者が勤務する A 校は公的認可を得た一条校であり，学校教育法第 1 条に定める教育機関である。目標言語を英語とし，国語以外の教科の授業をほとんど英語で行っている。15 カ国から

教師が集まり，国際色豊かな幼小中一貫校である。留学などの海外経験豊富な教師が多く在籍し，学校生活そのものが国際的で多文化に触れる機会に恵まれているため，特に国際理解教育や異文化理解教育を行う必要性はあまりないとも言える。ただし，A 校の生徒たちは，国籍や第一言語は日本人としてのアイデンティティを持ちながら，それぞれが異なる国や文化と関わりを持つ国際的な人々である。そのため，日本の立場や役割を意識しながら，自分たちが世界でどのような役割を果たすことができるかを考えることが求められている。

本稿では，そのような状況を踏まえて実践した，国際理解教育の効果を報告する。ラオスでの視察研修に参加した教師たちが作成したレポートを主要な教材として活用することにより，文章（テキスト）を媒介とした「主体的・対話的で深い学び」の実現を探索した。これまでの日本の国際理解教育は理念中心であることから，「焦点がしぼりにくい」「何をすればいいかわからない」といった曖昧性が教育現場で指摘される中，多様な実践が柔軟に行われてきたが，反省的にとらえ直す動きは少なかった（佐藤, 2007）。その問題意識をふまえながら，A 校における授業実践を通して，これからの国際理解・異文化理解教育における教育方法の在り方を検討する。

なお，国際理解の定義は一定ではなく，国際理解の下位語であったはずの異文化理解が同義語に扱われたり，時には上位語として使用されている（大喜多, 2021）。環境省のホームページの，授業に活かす環境教育の学年別・教科別ガイドには「国際理解（異文化理解）」と表示されており，両用語が同義語として扱われている。この定義のように，理解の対象を文化と限定した方が，おそらく，この扱いが筆者を含む一般の教職員には理解しやすいと考えた。よって本稿では，国際理解教育，及び異文化理解教育の両用語を取り上げることとする。

2. 国際理解教育・異文化理解教育

大喜多（2021）は，新学習指導要領に見られる中学校の英語教育における「文化理解」について，これまでの学習指導要領と比較しその違いを検証し，2017 年の小学校・中学校，2018 年の高等学校に告示された学習指導要領で，国際理解教育がより重視されていることを示している。我が国の急激な人口減少が進む中，高等教育の質・多様性を高め，社会の活性化・ダイバーシティの深化を図ることは，極めて重要な課題となっている（文部科学省, 2022）。約 10 年ごとに改訂される我が国の学習指導要領に，持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれたのが 2008 年の幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領，及び 2009 年の高等学校学習指導要領であった。2018 年の改訂では ESD の考え方に沿った各教科における国際理解教育の取り組みが示されている。

国際理解教育の重要性，必要性が高まる中，2016 年には教育職員免許法が改正

された。これを受けて家入（2020）は，大学で行なった教職課程の異文化理解講義に対する学びの調査検証より，グローバル社会の理解を深める異文化理解教育が，教師の資質向上に寄与する取り組みであることを示している。しかし，英語科教員をめざす初年次大学生（小学校教諭一種免許状と中学校教諭一種免許状（英語）の同時取得が可能）を対象としたアンケートにおいて，異文化理解に関する授業を受けた経験のある学生は 5 名（23%）のみであった。さらに，その少ない経験者も，異文化理解教育は ALT の英語による異文化紹介にとどまり，英語力の向上に重きをおいていたため，異文化理解態度に関わるような深い学びにつながったという感覚はなかったとしている（家入, 2020）。

表 1
学習指導要領における ESD 関連記述

※文部科学省（2018）より抜粋し作成

小学校	中学校	高校
社会	社会　地理的分野	国語　国語総合
理科	社会　歴史的分野	地理歴史　世界史 A
生活	社会　公民的分野	地理歴史　世界史 B
家庭	理科　第 1・2 分野	地理歴史　日本史 A
	音楽	地理歴史　日本史 B
	美術	地理歴史　地理 A
	保健体育	地理歴史　地理 B
	技術・家庭	公民　現代社会
	家庭分野	公民　倫理
	技術分野	公民　政治・経済
	外国語　英語	理科
		保健体育　体育
		芸術　工芸
		外国語
		家庭

現代の大学生ですら，異文化理解教育を受けた経験者が少ないという現実を踏まえると，現職の教員で受講経験のある者はさらに減るであろう。筆者自身，ラオス視察研修を含む一連の JICA 国際理解教育以前の異文化教育の経験はなかった。しかしながら，学校における国際理解教育はますます重視されるようになり，英語科以外の教科でも国際理解教育に取り組むことが示されるようになっている（大喜多, 2021)。表 1 は,「学習指導要領における ESD 関連記述（文部科学省）より，ESD 関連の記述が示された教科を学校種別にまとめたものである。最新の 2018 年学習指導要領では，１）幼小中高の全てを通して見られるのが，社会・理科・(生活)・家庭科で，２）中学校では音楽・美術・保健体育・外国語（英語）が追加され，3) 高校では国語（国語表現）が追加されている。

米田（2018）は，2020 年の小学校英語教科化を見据え，英語教育と国際理解教育・異文化コミュニケーションを関連づけた活動について考察し，さまざまな方法で相手と意思を伝達し合う異文化間コミュニケーション技術で，自分の意思を伝えることのみならず，相手の気持ちや周囲の状況を読み取る能力が重視されると述べている。また，国際社会を構成する国民・民族が個人及び国家の協力・協調の関係を築くため，生活・文化様式や体系，実態などを相互に理解し合うことが国際理解である（米田, 2018）と示している。今後ますます国内外の多様な価値観を知ることや，多様な文化的・ 言語的背景をもつ人々と協働できる力や，広い視野で自ら課題に挑戦する力を身につけた真のグローバル人材の育成が求められている（文科省，2022)。

では，将来を担う子どもたちが，世界の問題に目を向け，身近な問題として捉えるようになるために，学校ではどのような国際理解教育が期待されるのであろうか。日本の国際理解教育について，佐藤（2007）は表 2 のように，対象別，領域別，資質といった多様な理論が混在し，具体化した実践的な枠組みがないと指摘している。

しかし，ボーダレス化が進む中，多文化共生が身近になり，ますます多様で複雑な国際理解・異文化理解教育が求められていくことになる。例えば，JICA の研修中にインタビューに答えてくれた，ラオス国立病院に派遣された JICA 隊員の日本人の助産師は，高い乳幼児死亡率や妊産婦死亡率の要因となるラオスの慣習と向き合っていた。簡単な技術で救える命であることが理解されず，目の前で命を失う乳

表 2

「国際理解教育」の多様な理論の混在※佐藤（2007）より抜き出し作成

対象別	海外・帰国児童生徒 ，外国人児童生徒
領域別	異文化理解・環境・平和
資　質	コミュニケーションカ ・表現力

幼児をみつめる葛藤の日々が語られた。援助は時には現地の人から批判を受けることも多く，その国や地域の文化・風習を理解し相手を尊重し，日本の価値観を押し付けず根気強く支援をし続けることの苦労は想像に難かった。

しかし，ボーダレス化が進む中，多文化共生が身近になり，ますます多様で複雑な国際理解・異文化理解教育が求められていくことになる。例えば，JICA の研修中にインタビューに答えてくれた，ラオス国立病院に派遣された JICA 隊員の日本人の助産師は，高い乳幼児死亡率や妊産婦死亡率の要因となるラオスの慣習と向き合っていた。簡単な技術で救える命であることが理解されず，目の前で命を失う乳幼児をみつめる葛藤の日々が語られた。援助は時には現地の人から批判を受けることも多く，その国や地域の文化・風習を理解し相手を尊重し，日本の価値観を押し付けず根気強く支援をし続けることの苦労は想像に難かった。

今後の国際理解・異文化理解教育は，これまでの価値観や考え方を根本から覆される場面に直面する可能性もある。時には正しい価値観であっても通用しない状況にも遭遇するのかもしれない。異文化交流の実践の場で，貧困・難民・開発といった地球的課題などにおける「異（国）文化 」と「自（国）文化 」の対比により，「自文化」である「日本」の優位性を抱く（佐藤, 2007）場面に遭遇するであろう。答えのない課題に直面した時こそ，現学習指導要領に示された「対話的な学び」や協働学習で身につけた力で，自分や他者と対話しながらその時，その時の解決方法を探っていくのだと考える。

3. 本研究の背景と研究課題

本研究は，2017 年度に JICA による教師海外視察研修に参加したメンバーとともに取り組んできた，中学生に対する国際理解・異文化理解教育の授業実践を報告するものである。国際理解教育は，異文化間の理解を深め，国際社会での協力や対話の促進を目的（Cushner & Brislin, 1996）とし，1980 年代には，異文化間のコミュニケーションや理解を促進する教育プログラムが開発された（Cushner & Brislin, 1996）。1990 年代には環境問題や人権問題など国境を越えた課題への取り組みが強調されたグローバル教育が国際理解教育の重要な概念となった（Pike & Selby, 1999）。2000 年代以降は ESD（Education for Sustainable Development 持続可能な社会の創造を目指す学習や活動，以下略）が国際理解教育の潮流（UNESCO, 2014）である。ESD は，環境保護，経済発展，社会的公正の 3 つの柱を基盤とし，世界的な課題解決に向けた教育を求めている。

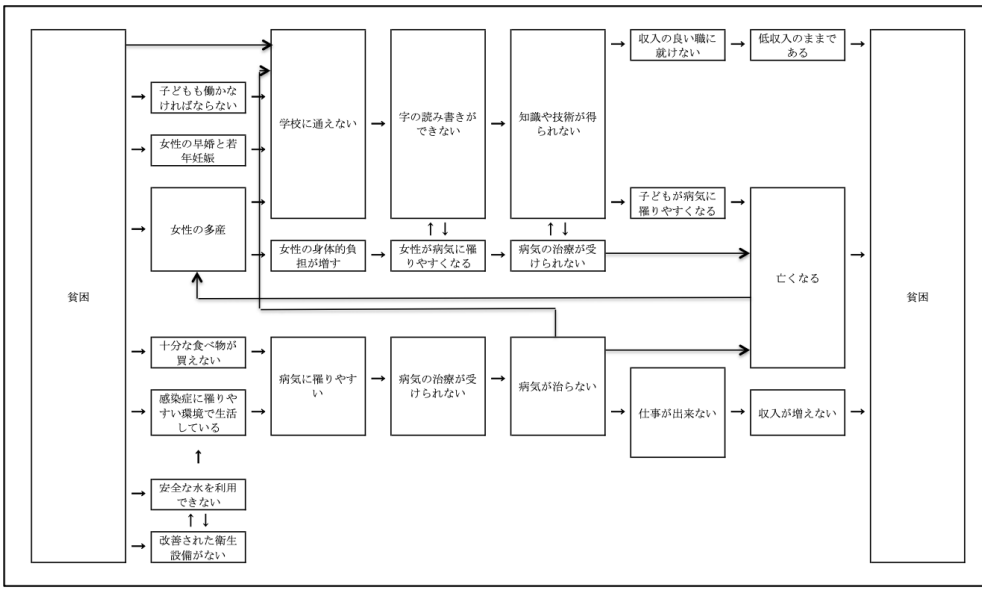
多くの開発途上国は，課題に対処するための資金と知識・技術不足を補う必要性があり，多角的な地球規模の支援が必要である （木下, 2017）。特に開発の遅れた国を LDC（Least Developed Country：後発開発途上国，以下略）として，当該国の同意を前提として，CDP（United Nations Committee for Development Policy 国連開発

計画委員会）の基準に基づき，46 か国が認定されている（2022 年 8 月時点，3 年に一度リストの見直しあり）。内訳はアフリカ（33），アジア（9），大洋州（3），中南米（1）であり（外務省, 2022），本稿で取り上げたラオスも LDC のひとつである。LDC 認定の判断基準は，（1）一人当たり国民所得（GNI），（2）栄養不足人口の割合・5 歳以下乳幼児死亡率・妊産婦死亡率・中等教育就学率・成人識字率を指標化した人的資源指数（HAI：Human Assets Index），（3）人口規模・地理的要素・経済構造・環境・貿易のショック・自然災害のショックから構成された，経済脆弱性指数（EVI：Economic Vulnerability Index）である（外務省, 2022）。LDC の支援は国際社会にとって重要な責任であり，包括的かつ長期的な支援が求められている。

図 1 は，木下 （2017）の示した MDGs と貧困の悪循環との関連イメージである。図には，子どもの労働で家計を支えなければならない貧困状態は，学校に行けないため読み書きができず， 知識や技術を学べない未熟練労働者が増え，労働条件や収入の良い職に就くことができず貧困から抜け出せない状態が示されている。また貧困や飢餓による栄養不良状態で虚弱化し，感染症を含む疾病への被患による休職や失業による収入減が，こどもの学校教育のドロップアウトの要因となる流れがわかる。特に，女性の教育レベルの低下は，育児に関する基礎的な衛生環境や保健衛生に関する知識不足となり，子どもの病気をひきおこす。女性の早婚は若年層の妊娠や多産による身体的負担を増し疾病や死亡の原因となる（木下, 2017）。

図 1

MDGs に関連する貧困の悪循環のイメージ図（木下, 2017, p.より引用）



国連ミレニアム開発目標報告 2015 MDGs 達成に対する最終評価（2015 年 7 月）ではMDG はこれまでで最も成功した世界規模の貧困撲滅のための取り組みで，すべての目標について何らかの成果が見られ，ラオスの LDC からの卒業も見込まれている。（木下, 2017）。

ラオスは東南アジアに位置し中国，ミャンマー，タイ，カンボジア，ベトナムの 5 カ国と国境を接したメコン川を抱く内陸国で，ラオ族を中心とした多民族国家の仏教国である。ラオスでは慎み深さが重んじられ，競い合い争い合うことは嫌われ，それぞれの文化を尊重しあってきた。今日見られる多様で豊かな文化や文化財は平和共存の産物である（ラオス情報文化観光省観光部 Facebook）。

しかし，その歴史においては，フランス保護領（1893~1953），第二次世界大戦（1939 年~1945 年）や内戦の混乱期を経て，1975 年に社会主義計画経済国家となり，その後 1986 年に市場経済導入で経済国家となった（木下, 2017）。隣国のベトナム戦争（1975 年終結）時に爆撃機の通り道となったラオス・シエンクワン県は，戦争国ではないにもかかわらず現在では世界中で使用禁止の人命殺傷用の恐ろしい非人道的な「クラスター爆弾」を含む大量の爆弾をアメリカ軍によって投下され，現在でも不発弾として地中に残存し，経済発展を阻害している（ODA：貧困削減に資する UXO Lao の実施能力強化プロジェクトより）。

第 1 著者が参加した現職教員対象の国際理解教育の研修プログラムには，このようなラオスでの現地視察研修が含まれており，実際の視察研修中にも，目と鼻の先にある学校にメガホンで不発弾撤去を知らせ，授業を中断し不発弾を手作業で爆破撤去していた。一見，のどかで平和な家や田んぼや学校の周りは不発弾に汚染されており，不発弾撤去作業が完了した土地は 1 %にも満たないという。

2017 年のこのような経験を踏まえ，第 1 書者は勤務校での中学生対象の授業において，実地研修で得た事物や写真，参加者のレポートを用いて，ラオスの現状について理解・共有を深める学習を実施した。対象としたのは，日英語のバイリンガル育成を目的としたイマ―ジョン校（A 校）の中学部の生徒である。A校ではコロナ以前から，生徒 1 人に 1 台のタブレット端末を持たせ，動画プレゼンテーションや共有クラウドの活用など，情報リテラシーの育成にも取り組んできた（上運天・東矢，2017）。その特性を生かし，本実践では学習指導要領に掲げられた「主体的・対話的で深い学び」を志向する国際理解教育の授業を行った。具体的に，本研究の課題は以下の 2 点である。

1）ラオスをテーマとし，対話やサイレントディスカッションを取り入れ，ICT を活用した国際理解教育の活動を通して，生徒はラオスに対して関心を示し，理解を深めたか。

2）同活動を通して，ラオスの抱える課題を身近な問題として捉え，考えを深めることができたか。

4. 研究方法

4.1　参加者

この調査の協力者は，幼小中一貫のイマージョンプログラム教育校 A 校に在籍する中学 1 年生（中 1 生，以下略）2 クラス 48 人，及び中学 3 年生（中 3 生，以下略）2 クラス 25 人であった。中 1 生は小学校 1 年生からイマージョン教育プログラムを開始した初期イマージョンの生徒である。

一方，中 3 生のほとんどは小学校 3 年生の時に A 校に転入し，イマージョン教育プログラムを小学校 3・4 年生で開始した中期イマージョンの生徒で，アメリカで生まれ育った英語ネイティブスピーカーが 1 人いた。また，小学校 6 年生の後半に転入してきた生徒が 1 人おり，入学当時の日本語力はほとんどゼロの英語ネイティブスピーカーであった。

調査期間は 2015 年 10 月から 2016 年 1 月の 3 ヶ月間である。ただし，インフルエンザによる学級閉鎖があったため，授業実践は断続的に行った。本研究の実施については，生徒個人が特定されないように配慮し，A 校の倫理委員会より使用許可を得ている。

4.2　教材

本実践の教材はすべて，第 1 著者の JICA 研修の結果に準拠している。まず，ラオス研修で入手した工芸品と写真を図書館に展示し，生徒たちの興味関心を向上させる試みを行った。工芸品の例としては，研修中に訪問したドンコー村の女性が参加した教師たちの目の前で織った手織りの民族衣装であるシンや，不発弾で作られた驚くほど軽いスプーン，不発弾被害者が職業訓練を経て作成販売するスタイリッシュな小物類や T シャツ，ラオス語の絵本，そしてカオニャオという主食を入れる竹かご類などであった。

さらに，JICA 研修に参加した 8 人の教師がラオスで撮影した写真を額に入れたり，アルバムに貼り付けたりして展示した。写真には，不発弾を利用して建てられた家やカフェ，爆発後のクレーター，仏教国ラオスの世界遺産や僧侶の托鉢風景，そして世界遺産候補地のミステリアスな高原（2022 年，世界遺産位登録）などが写っている。また，ラオスの子どもたちや学校，病院などの公共施設，市場やナイトマーケット，そしてメコン川沿いの島，ドンコー村で生活する人々や風景である。これらの写真は，後述する「ラオスレポート」とつながるように展示配置を工夫した。

視察に参加した教師 8 人は現地の状況を取材し，記事（以下，「ラオスレポート」）としてまとめた。取材の協力者は，1）各視察地に勤務する現地の方々（通訳者を介して取材），2）ラオス在住の JICA 派遣隊員，3）ラオス在住の沖縄県出身者やその家族，4）日本大使館職員等であった。

書かれた記事は後日，沖縄 JICA の監修の下で最終報告書にまとめられ，沖縄県内の各学校にも配布された。本実践ではこのラオスレポートを教材として活用することとし，①文化・風習，②観光，③教育，④ラオスの抱える問題と支援，⑤その他の 5 つのカテゴリーに分類し，写真を添えてメインの教材として展示した。

4.3 単元計画と授業活動の詳細

本実践の授業時数は，中 3 生が 50 分×5 コマ，中 1 生が 50 分×3 コマであった。また，両学年とも朝自習の 15 分を 2 回利用した。同じテーマの学習を 2 つの学年で行い，クラウドを利用して異学年間の学びをつなぐ場面を設けた。また，生徒は先述のラオスの工芸品・写真とラオスレポートの展示物などを休み時間等を利用して鑑賞し，レポートに対しての感想をポストイットに記述した。

表 3

国際理解・異文化理解授業の流れ

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">2017 年度</th></tr>
<tr><th></th><th>中 3</th><th>中 1</th></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="2">写真・工芸品をラベルや説明なしで展示（2 週間・図書館）</td></tr>
<tr><td>2</td><td>4～５人組の 5 つのグループに分かれ，割り当てられた展示品をインターネットや図書館を利用してグループでリサーチし，想像していたことやわかったことについてプレゼンする。</td><td>- - -</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td colspan="2">ラオス視察教師の書いた「ラオスレポートを読み，５つ選択しポストイットでコメントする。</td></tr>
<tr><td colspan="2">さらにレポートを１つに絞り，感想を書く（日本語・英語）。書いた文章を音読し，各自のノートパソコンで録音し Google classroom に提出する（日本語・英語）。</td></tr>
<tr><td>4</td><td>２学年分のポストイットコメントの特徴を話し合い，その内容をプレゼンする。</td><td>２グループに分かれ，ラオス視察教師らの撮影した写真を利用しコラージュボードを作成する（後日 JICA フェスタに展示）。</td></tr>
<tr><td>5</td><td>これまでのアクティビティを各グループでまとめ，ラオス紹介バイリンガル動画を作成する。録画は各グループ代表のノートパソコンを利用する。</td><td>- - -</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2">※　Class Comment 上で中 1 生と中 3 生が WEB 場でやり取りのやりとりを行なう。（本研究ではこの「サイレント・ディスカッション」の内容をテキストマイニングし，分析した）</td></tr>
</table>

次に，図書館やインターネットを駆使し，中学 3 年生は 4 人 1 組の 5 グループに分かれ，対話をしながらラオスに関するバイリンガルの動画（以下，ラオス動画）制作に取り組んだ。役割分担は生徒に任せ，各々が，ビデオ編集やスクリプト作成，小道具調達など得意な活動を担当した。各々のグループには，先にあげた①文化・風習，②観光，③教育，④ラオスの抱える問題と支援，⑤その他の各テーマをくじで割り当てた。

この際，ポストイットに書かれたコメントの分析を動画に取り入れるよう指示をした。そして，完成したラオス動画を中 1 生が鑑賞し，Google Classroom の限定公開コメント（以下，Class Comment）」上でコメントを残すことで，中 1 生と中 3 生がお互いにやり取りができるようにした。文字によるこのやり取りを，本実践ではサイレントディスカッションと呼ぶ。表 3 は，全体の授業の流れを学年並列でまとめたものである。

4.4　データと分析方法

先に掲げた 2 つの研究課題に対する結果の分析には，Class Comment に書き込まれた文章を，テキストマイニングソフト KH Coder（樋口, vol3）で解析した。KH Coder は自動化されたプログラムを用いて計量テキスト分析をする方法を採用しており，文章の全体の傾向を捉える上で，信頼性と妥当性が高い（樋口, 2014；赤塚, 2021）。分析においては，本実践での活動，特に最後に行ったサイレントディスカッションで得られた Comments に見られる考え方や学びの特徴をテキスト分析により明らかにし，国際理解教育の意義や今後の課題，可能性について考察した。サイレントディスカッションは，参加者が書かれたメッセージを使って，会話や討論を行う方法で，異なった学年間でも，時間や場所の制約にとらわれず交流活動が可能である。Google classroom の掲示板 class comment には活発に書き込みが行われ，対話による深い学びを反映したと考え，分析対象とした。

分析に使用されたデータは 393 の文と 134 の段落，総抽出語は 8513 語で，そのうち使用されたのは 3087 語であった。解析にあたって，以下の 7 語を，強制抽出語に設定した。文脈によっては国名として認識されていない「ラオス」，入力の上で「プレゼント」と変換ミスのあった「プレゼン」，個々のアルファベット「B」「G」「M」として抽出されてしまう「BGM」，固有名詞としての「ナタデココチーム」や「CHR チーム」，「ティ」のみが抽出されてしまった「クオリティ」，「アイ」と「コンタクト」で二単語として抽出されてしまった「アイコンタクト」の 7 個である。また，「なたでこ子」「なたでここ」などの記述を，「ナタデココチーム」に，「プレゼンテーション」は「プレゼン」に統一した。

分析にあたっては，まず生徒がコメントで使用している語の傾向を単語の使用頻度で確認し，それらの語と他の特徴語の位置が対応分析図でどのように示されてい

るかを分析した。次に，共起ネットワーク図で，関連性が高いと思われる共起語グループを確認した。その後，先の過程で特に重要だと思われる特徴語に注目し，それらが実際の生徒のコメントの中でどのように使用されているかを調査した。

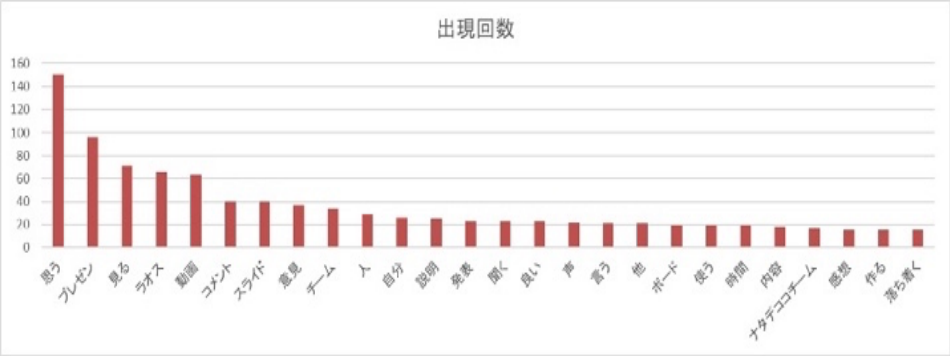
5. 結果

5.1 抽出語の出現回数

まず，抽出された出現回数の多い特徴語を見ていく。図 2 より，最も頻出する単語群は，「思う（152 回）」「プレゼン（96 回）」「見る（75 回）」「ラオス（69 回）」「動画（67 回）」「コメント（40 回）」であり，これらは授業内で行われた学習活動の内容を説明するために用いられた語彙であった。

次に「意見（37 回）」「人（35 回）」「自分（29 回）」は，自分自身と他の人の意見を比較するための記述に関連する語彙であり，「声（23 回）」「ボード（20 回）」「使う（19 回）」「時間（18 回）」はプレゼンテーション方法を表現するための語彙と考えられる。また，「ナタデココチーム（17 回）」と「落ち着く（14 回）」という単語は，多くの生徒が使用した可能性があるため，これらの単語にも注目してみたい。

図 2
特長語の出現回数



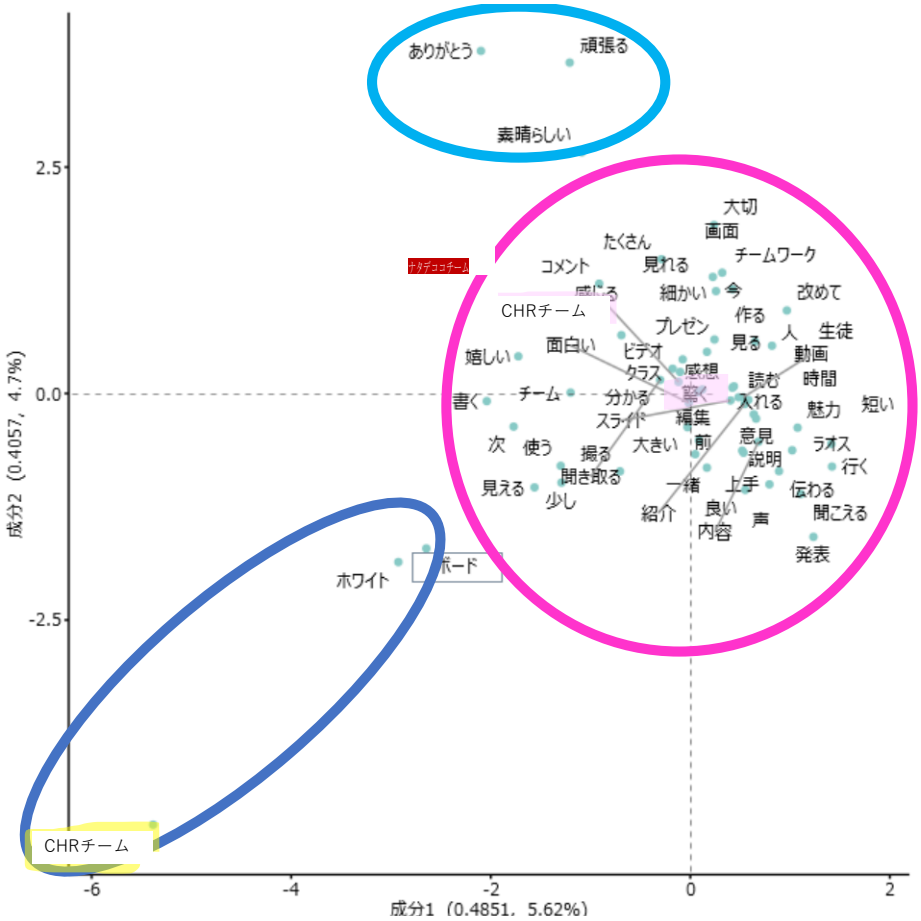
5.2 対応分析

対応分析図では，原点（座標の 0, 0）に近いほど，生徒のコメントに共通してみられる一般的な語彙が配置され，遠くになるほど突出した語彙が配置される。

図 3 では，原点に「驚く」「ナタデココチーム」があり，そのすぐそばに「編集」「スライド」「ビデオ」という語彙が配置されている（ピンクの囲み参照）。多くの生徒が「ナタデココチーム」のプレゼンテーションに対して「驚いた」ことが想定される。「CHR チーム」は左下に独立しているが，右上の「ホワイト・ボード」と

の関連性があると思われる（青色の囲み参照）。原点から離れた左上方にある「ありがとう」「頑張る」「すばらしい」という語彙群（水色の囲み）は，文脈の確認が必要である。

図 3
対応分析の結果



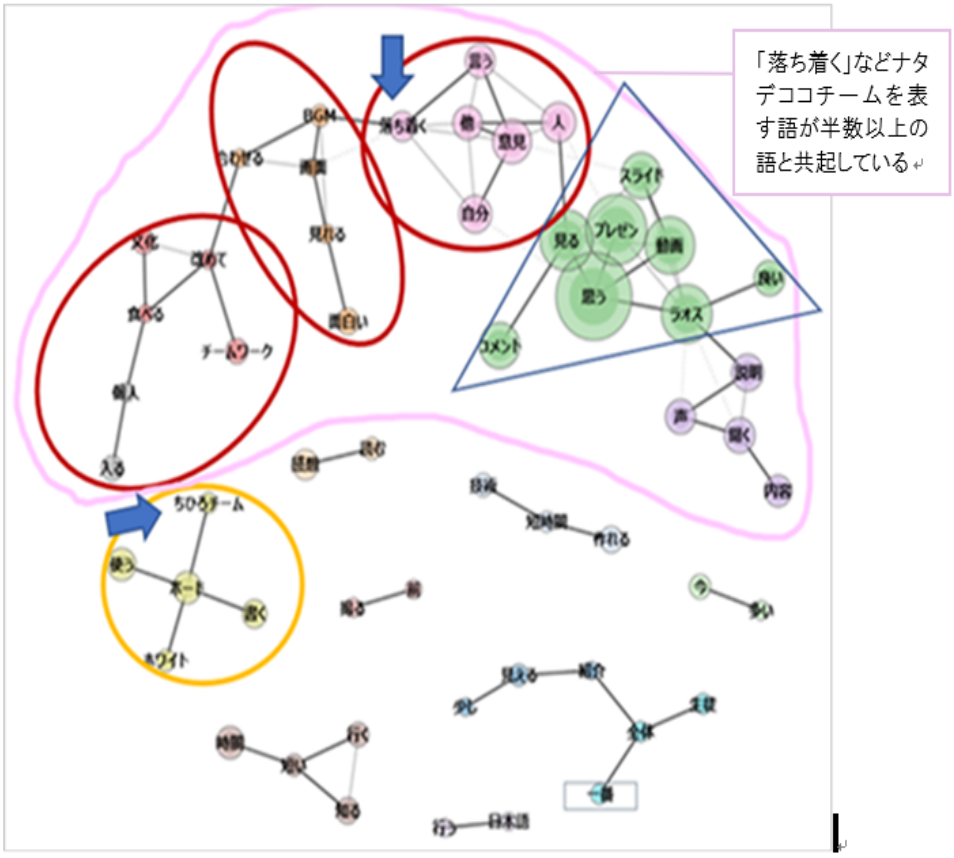
5.3 共起ネットワーク

共起ネットワーク図の分析では，抽出語間の関連性を見ていく。円が大きいほど出現回数が多く，線の太さは語どうしの関連の深さを示している。図 4 の三角形で囲まれた部分は，特徴語の最頻出語群の学習活動内容を表す語彙と重なっている。

この図の半分以上のネットワーク（ピンクの囲み）の中央付近（矢印）には，頻出語で注目された「落ち着く」という語彙が含まれている。この「落ち着く」という語は，左隣の「BGM」と共起している。また，「BGM」を中心としたネットワ

ークも見られる。この「BGM」のネットワークと連携した「改めて」のネットワークには，「食べる」「文化」，「チームワーク」などの語が見られる。さらに，三角形（最頻出語）の向こう側では，「ラオス」と共起している「説明」という語が「声」「聞く」を経て，「内容」という語につながっている。一方，「CHR チーム」は，対応分析図と同様，独立しており，他の語との共起はなかった。

図 4:
共起ネットワーク分析の結果



5.4 KWIC コンコーダンス

KWIC コンコーダンスは，調べたい語句がどのような文脈で用いられるかを示すもので，その語句を中央に配置し前後の文脈が表示されるように設定されている。この機能を使って，これまでに注目した特徴語の文脈をまとめていく。

まず「ナタデココチーム」「BGM」「落ち着く」という語の文脈は，「ナタデココチーム」の魅力を表したものである。例えば，「僕たちみたいに，騒がしいプレゼ

ンテーションではなく，落ち着いていてまさに，中学 3 年って感じでした。」「落ち着いて安心してみられるほっこりする動画でした。」「まず動画のゆったりとした音楽で，みている方も落ち着いて…」「BGM が落ち着いていて，みんなの声も聞きやすく，とても興味が湧いてくるような動画…」という記述があった。つまり，ナタデココチームに対する中 1 生のコメントの特徴は，第 1 に優れた動画編集技術に対するものであった。ナタデココチームのラオス動画には，静かな BGM やトーンを落とした声，ピクチャインピクチャでスライドを埋め込み，スライド画面切り替えを目立たなくする工夫が見られた。これらは，ラオスの地域性に合わせて，ゆったりと流れる生活スタイルを表現したようであった。それを目の当たりにして感心した中 1 生のコメントに対して，中 3 生は「スライドの埋め込みは，iMovie のピクチャインピクチャという機能を使うといいよ」と返している。

また中 1 生は，「声が良くはっきりとしていて聞きとりやすい」「スクリプト自体がまとまっている」「改めてラオスの魅力を感じ，行ってみたいと思った」「英語も日本語もきちんと分かれていて，わかりやすかった」など，丁寧に練られたスクリプトや，聞き手を意識したクリアな声に感心している。

バイリンガル・プレゼンテーションという観点においては，他のチームが一文一文を日本語と英語で単調に繰り返していたのに対し，意味内容を塊ごとにまとめ，伝えることを大切にするナタデココチームの姿勢へのコメントも多かった。しかし，スライドを埋め込んだことによって，小さくなってしまったスライドの文字に対して，「見づらいのが少し残念」と指摘していた中 1 生もいた。それに対して中 3 生は「文字が見えづらいというコメントがあったので，次から気をつけたいと思います」と謙虚に返答していた。

中 1 生のラオス動画に対する感想には，「自分」「人」「チームワーク」という頻出語も見られた。これらの頻出語から，彼らがパソコン技術面だけでなく，内容面からもプレゼンテーション技術に着目していたことがわかる。例えば，「動画を見て，中 3 生はさすがだな，と思いました。ラオスの文化などを他の人の視点からも見せ，自分の意見もまとめてプレゼンしているからです。」「いろいろな人の意見がわかっていい」「自分が選んだ記事を分かりやすく丁寧に説明し，（他の）生徒たちの感想なども取り入れ，…」といったコメントがあった。中 3 生の作成した動画を見て，「自分」の意見だけでなく，「他の人」の意見を大切に受け止める姿勢を評価したものと思われる。

生徒たちは教師の書いたラオスレポートに対して，ポストイットでコメントを書き込み貼り付けていた。「他のひと」の意見というのは，そのポストイットをカテゴライズし動画の中でその分析を盛り込んでいたが，中 3 生，特に「ナタデココチーム」の客観的な視点について感心した様子が示されていた。中 1 生はまた，「チームの団結力がすごい」「彼らのようなチームワークを持ちたいと思いました。」と，

中 3 生の協働学習にも注目していた。

図 3 の対応分析の図で，やや左上に独立して位置していた「ありがとう」「頑張る」「すばらしい」という語群は，コンコーダンスで見ると，中 1 生のコメントに返信した中 3 生の文章内に出現していた。文脈の例としては，「あと２年もあるので，中 1 生もクオリティはすごくなると思っています。これからも頑張ってください」「（中 3 生のプレゼンは）落ち着いていてよかったというコメントが多かったが，今の元気な中 1 生もいい…頑張って…」「（中 1 生）にはもっと素晴らしいプレゼンができると思うので頑張ってください。」などであった。

図 5
抽出語クラスター分析図

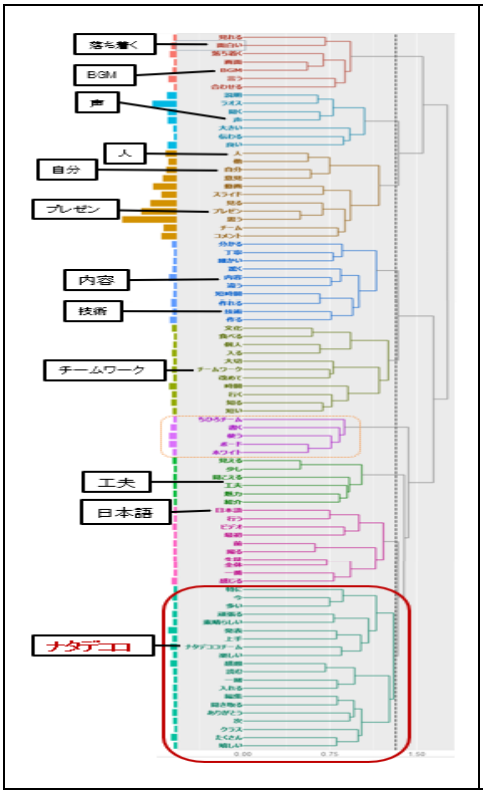
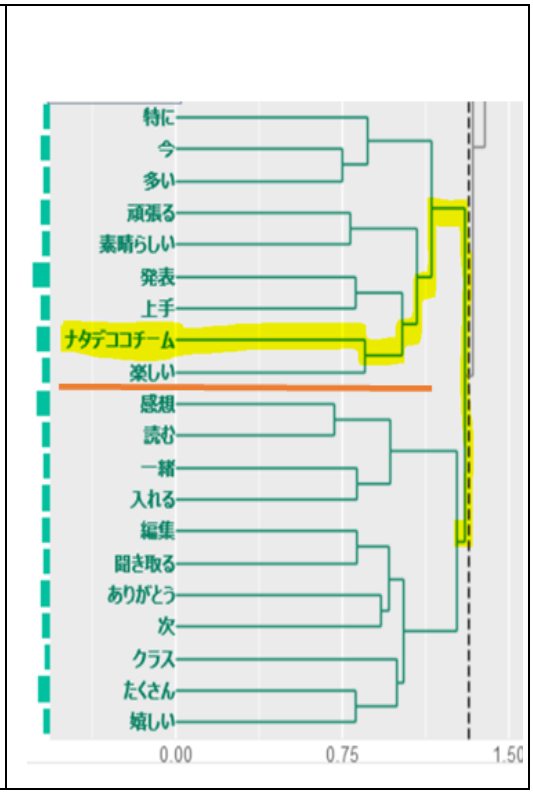


図 6
クラスター⑩



5.5 抽出語クラスター分析

分析のまとめとして，9 つに分類した抽出語クラスター分析図で「ナタデココチーム」の語の位置を確認する。図 5 を見ると，「ナタデココチーム」に関連する語が，⑥以外の全てのクラスターに存在している。クラスター①には「落ち着く」・「BGM」，②には「声」，③には「人」・「自分」・「プレゼン」，④には「内容」・

「技術」，⑤には「チームワーク」，⑥には「CHR チーム」，⑦には「工夫」，⑧には「日本語」，⑨には「ナタデココ」が含まれる。クラスター⑥は「CHR チーム」を表しているが，それ以外のクラスターにも「ナタデココチーム」の特徴を示す語が見られた。改めて，多くの生徒が，「ナタデココチーム」の作成動画に興味を持ち，様々な観点から評価していることがわかった。

図 6 は抜き出したクラスター⑩を抜き出し，拡大したものであるが，2 つに枝分かれしている。文脈を「KWIC コンコーダンス」で確認すると，上側は中 1 生の書いたコメント内容であり，下側は中 3 生の「ナタデココチーム」メンバーの書いたコメント内容であった。この図から，「ナタデココチーム」は作成した動画のインパクトだけでなく，メンバーが返したコメント内容においても，独立した 1 つのクラスターを作るほどの存在であったことが明らかになった。

6. 考察

本研究では，ラオスの実施研修により得られた事物と現地でのインタビュー結果をまとめたレポートを教材に，グループワークを通じて動画で学びを表現した中 3 生と，その動画を視聴した中 1 生とのサイレントディスカッションの内容を，中学生たちのコメントを基に分析した。この授業実践の特徴は，国際理解教育において，担当教員が実際に現地で見聞きし，体験したことを展示したアナログなインプットを基に，上級生（中 3 生）が動画制作という形で学びのアウトプットを行い，それを媒介として，異なる学年の生徒たちが，ラオスについての国際理解・異文化理解についてオンラインで相互にコメントを行うことができるように設計したことである。また，イマージョン教育校の特徴を生かし，ラオス紹介のバイリンガル動画の制作（中 3 生）やその視聴（中 1 生）を行いながら，英語・日本語の両言語を用いて他国の文化を他者に理解しやすいように表現するスキルも求めた。

これらの活動の成果がもっとも顕著であったのが，ナタデココチームのラオス動画である。テキスト分析の結果より，多くの生徒がこのグループの動画に高評価のコメントを残し，その動画に関するサイレントディスカッションが盛んに行われていた様子が見て取れた。その活発なやり取りから，動画によりラオスへの関心が高まったと考えられる。

グループワークやバイリンガル動画の制作時の議論を通じて，生徒たちは異文化理解につながる他者への伝え方を工夫し，表現方法を向上させていた。このような国際理解・異文化理解授業を通して，生徒たちは，異なる文化を理解することの重要性やグローバル社会において必要とされるコミュニケーション能力など，様々なスキルを身につけることができると考える。

最初のインプット段階として準備した展示では，ラオスの民芸品や生活用品を手に取って触れる様子が観察された。その後，ラオスレポートを読んでポストイット

を貼る活動，それを集約する活動を通し，これらのリソースを動画制作時に利用することで，よりラオスに対する理解と関心が深まったと考えられる。一方で，サイレントディスカッションでやり取りされたコメントの中心が，表現されたラオスの現状ではなく，中 3 生が使用した動画編集の方法や表現の内容，チームワークに対するものだったことには，十分留意する必要がある。

授業を担当した第 1 著者は，実際に視察したラオスについて，国際理解・異文化理解教育の立場から，「素朴なラオス」と「不発弾などの問題を抱えたアジア最貧国のラオス」の両面を生徒に伝えたいと思っていた。前者については，「ナタデココチーム」の動画が，ラオスの文化や風景を独自の視点で表現し，異文化風景への敬意を示すことに成功していた。さらに，この動画では全生徒のポストイットコメントを効果的に引用し，動画で紹介していたため，視聴した生徒から多くの共感コメントが書き込まれ，サイレントディスカッションを活発なものにしていた。すなわち，「ナタデココチーム」の学びは動画を通して共有され，授業参加者にラオスへの理解を浸透させたことがテキスト分析より示唆された。このことから，1 つ目の研究課題である「ラオスをテーマとし，対話やサイレントディスカッションを取り入れ，ICT を活用した国際理解教育の活動を通して，生徒はラオスに対して関心を示し，理解を深めたか」については，本実践が一定の効果を持ったと結論付ける。

一方，2 つ目の研究課題であった「同活動を通して，ラオスの抱える課題を身近な問題として捉え，考えを深めることができたか」については，不十分であったと考える。本実践において，不発弾関連のラオスの課題を担当するはずのチームの動画作成が行われなかった。先述のように，授業担当者は「素朴なラオス」と「不発弾などの問題を抱えたアジア最貧国のラオス」の両面について，生徒の理解と関心を深めることを意図していたのだが，結果として後者担当のチームから動画提出がなかったため，サイレントディスカッションに発展することができず，前者のように深めることができなかった。

しかし，動画制作によるサイレントディスカッションには至らなかったものの，その前段階でのポストイットコメントや個人エッセイを通じて，この問題に対する関心を持ち，深刻に受け止めている生徒の存在も確認することができている。その点においては，限定的だが，研究課題 2 に向かう効果はあったと言えよう。さらにサイレントディスカッションを取り入れることができれば，ナタデココチームが見せたような活発な学びにつながる可能性は高いと考える。

7. まとめと今後の課題

本研究では，日本の学習指導要領における国際理解教育の取り扱いに焦点を当て，日本の国際理解教育・異文化理解教育について概観しながら，イマージョン環境の中学生たちの実践授業をとりあげた。A 校の中 3 生と中 1 生を対象にしたラオスを

テーマにした授業実践から，生徒が制作したラオス紹介動画に関するサイレントディスカッションのオンライン記述を KH Coder で解析した。

相手に伝えるための表現方法にこだわったチームのラオス動画は，それを視聴した生徒同士の活発な対話を引き起こし，それによってラオスに関する一般的な理解は深まった。その一方で，不発弾や貧困などのラオスが抱える問題については，動画作成やサイレントディスカッションに至らなかったケースがあり，十分に深めることができなかった。

しかし，教師の実体験に基づく教材と，対話を重視した一連の活動は，LDC であるラオスの抱える問題と現状について，生徒たちの中に理解と共感をもたらしたことは確認できた。

共有クラウドを活用したサイレントディスカッションのような試みは，異なる学年間で行う授業の，時間や場所の制約を補うという利点もあった。また，教師がファシリテーターとなるアクティブラーニングは，生徒主導の，生徒同士の対話につながり，その中でラオスに対する学びは深まっていた。

現代において国際理解・異文化理解教育は，多様な専門性の高い問題を扱う必要があるため，一教師では対応が困難である。本実践においても，第 1 著者の知識不足を補うために，ラオス研修に参加した仲間を授業に招く計画を立てていた。ただ，異なる学校間の調整は難しく，結局は実現しなかった。

しかしながら，教育界における ICT 技術は，このコロナ禍で急速に進化した。より多様なリソースの活用を視野に入れる時，現在では Zoom を利用した合同授業など，簡単かつダイナミックな解決策が考えられる。また，海外の「JICA ラオス」との中継も可能である。今後は，コロナ禍で試行錯誤を重ねた生徒の学びを継続していくための方策などを視野にいれ，より多様で進化した ICT 活用の対話的な学びを検討していきたい。

佐藤（2007）は，多様な人と関わりながら行動する実践の場の必要性を強調し，「他者との関係を作り出す力（相互的な知)」,「他者とのかかわりを通して課題を解決する力（参与的な知)」を養うことの重要性を述べている。

中学校のキャリア教育の一端として行われている職場体験の受け入れ先として，JICA のような専門機関の協力を仰ぐなど，外部機関に生徒の実践の場を求め，イマージョン教育で培ったバイリンガル能力や多文化への柔軟な態度をさらに深めるような学習の場を広げ，他者との関わりの体験を広げていくことで，相互的・参与的な知（佐藤，2007）が磨かれると期待できる。

最後に，日本国内で英語のバイリンガルを育成する A 校において，国際理解・異文化理解教育の成果を学校外の貢献につなげていくことも重要であると考える。特に SDGs など世界規模の問題解決が強く望まれる今，学校で学んだことが世の中への貢献につながる実感を，生徒が得られるようにするための方策なども含め，よ

り多角的視点から探究する，国際理解教育の実践方法を見つけていくことを今後の課題としたい。

謝辞

本研究の遂行にあたり，多大なる協力とご支援を賜りました沖縄 JICA，及びラオス研修メンバーの皆様に心から感謝申し上げます。また，授業実践において，貴重な示唆を与えてくれた生徒たちに感謝いたします

参考文献

Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). Intercultural interactions: A practical guide. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

外務省 後発開発途上国(LDC：Least Developed Country）https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/ohrlls/ldc_teigi.html(2022 年 10 月 12 日閲覧）

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 ―」 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要 17 pp.137—142

家入聖子 (2020).「グローバル社会への理解を深める『異文化理解教育』講座 1 年目の検証—2020 年度学生調査より—」 神戸女子大学・神戸女子短期大学教職課程研究 1, pp.139—155

伊東治己(2007)「カナダのイマージョン教育の成功を支えた教授学的要因に関する研究」『鳴門教育大学研究紀要』22 号, pp.138—160.

環境省(2009) 授業に活かす環境教育 国際理解 (異文化理解)

環境省 国際理解(異文化理解)学年別・教科別ガイド

木下俊和 (2017).「ラオスの開発状況と成果および課題に関する研究 ： 後発開発途上国からの卒業についての展望」 熊本学園大学 博士論文

国際連合広報センターSDGs(エス・ディー・ジーズ)とは？ 17 の目標ごとの説明, 事実と数字 国連広報センター https://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/31737/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)

ラオス情報文化観光省観光部 (Facebook)Laos, Simply Beautiful - Jhttps://www.facebook.com/LaosSimplybBeautifulJ/(2022 年 10 月 12 日閲覧)

文部科学省 (2018).可能な開発のための教育(ESD：Education for Sustainable Development)

文部科学省 指導要領における ESD 関連記述 https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339973.htm(2022 年 10 月 12 日閲覧)

文部科学省 小学校学習指導要領(平成 29 年)

文部科学省 中学校学習指導要領(平成 29 年)
文部科学省 高等学校学習指導要領(平成 29 年)
認定 NPO 法人 テラ・ルネッサンスホームページ 【ラオス】子どもたちを不発弾の危険性から守るために ～ラオスで新事業の覚書(MOU)のためのミーティング開催 https://www.terra-r.jp/blog/20200318.html (2022 年 10 月 12 日閲覧)
NPO 法人 香川国際ボランティアセンターホームページ 「ラオスの不発弾 ラオスについて」 香川国際ボランティアセンターhttps://npo-kvc.org/laos/fuhatsudan/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)
ODA 貧困削減に資する UXO Lao の実施能力強化プロジェクト https://www.jica.go.jp/oda/project/1702382/index.html(2022 年 10 月 12 日閲覧)
大喜多喜夫 (2021).「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 外国語 (英語) における文化理解の新たなアプローチ : 国際理解の視点に立った他教科との『関連付け』について」 教職教育研究 : 教職教育研究センター紀要 26 71—76
Pike, G., & Selby, D. (1999). Global teacher, global learner. London: Hodder & Stoughton.
佐藤郡衛 (2007).「国際理解教育の現状と課題 : 教育実践の新たな視点を求めて (<特集>教育現場の多様化と教育学の課題)」, 教育学研究 2007 74 巻 2 号 pp.215—225
米田尚美 (2018).「英語教育と国際理解教育・異文化間コミュニケーション」岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要 17 pp.137—142
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/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)
UNESCO. (2014). Shaping the future, we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report. Paris: UNESCO.