

International collaborative learning on SDGs :
Achievements and challenges of the online
short-term program in collaboration with the
University of Oulu, Finland

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 濤岡, 優, 藤井, 基貴, 植松, 希世子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029272

SDGs をテーマとした国際共修

—フィンランド・オウル大学とのオンライン短期プログラムの成果と課題—

International collaborative learning on SDGs

—Achievements and challenges of the online short-term program in collaboration with the University of Oulu, Finland—

濤岡 優¹, 藤井基貴², 植松希世子³

Yu NAMIOKA, Motoki FUJI and Kiyoko UEMATSU

（令和 4 年 11 月 30 日受理）

1. はじめに

静岡大学国際連携推進機構では、2020 年度より SDGs をテーマとした国際教育プログラムを企画・実施している。共通言語を英語とする「静岡大学スチューデントアンバサダープログラム」、高大連携事業の一環として実施されている「静岡大学グローバルリーダーシッププログラム」の 2 つのプログラムがある。また、日本語教育の短期サマープログラムにおいても SDGs に関する内容が取り入れられている。これらのプログラムを実施するなかで、教育学部および教職課程を履修する学生たちから、フィンランドの教育や福祉制度について知りたいという声が上がリ、2022 年度よりフィンランドオウル大学と連携した本プログラムの企画が立ち上がった。本プログラムは、静岡大学の学生だけではなく、共同企画・主催したフィンランドのオウル大学の学生からも、ボランティアサポーター（以下、学生サポーター）としての参加を募り、オンライン上での両国の学生間交流を図っている。本稿ではプログラムの内容について紹介するとともに、参加学生からのフィードバックをもとにして、本プログラムで学生が何を学び、今後どのような点を改善していく必要があるのか、事業の成果と課題について考察する。

2. 国際共修とは

近年、世界のグローバル化が進み、人、情報、文化、物などが地球規模で移動し世界全体が急激に変化している。こうした社会に対応し貢献することのできる人材が世界中で求められている。特に、社会のあり方が多様化する中で、これまで以上に複雑な課題に直面する今日にあって、既存の方法や正解とされてきた従来の枠組みにとらわれず、様々な価値観の中で協働しながら具体的なアクションを起こすことのできる人材が必要とされている（堀江、2022）。このような世界の動向に連動して大学の国際化が推し進められ、「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」や「スーパーグローバル大学創成支援事業」といった施策とともに、その

¹ ** 静岡大学国際連携推進機構

² ** 静岡大学教育学部

³ ** オウル大学

具体的な方法が模索されてきた。その中で今注目を集めるのが、「国内における国際化 (Internationalization at Home/IaH)」という大学教育の方向性である。これは、「国外における国際化 (Internationalization Abroad/IA)」と対をなす概念であり、留学といった海外への渡航を前提とする学びではなく、すでに大学にあるグローバルな環境や関係、資源を利用して、国際教育の展開を目指した国際教育のあり方である (池田、2020)。この方向性に沿ったアプローチの1つとして「国際共修」があげられる。これは、「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」と定義される (末松、2019、p. iii)。特に、「単に同じ教室や活動場所で時間を共にするのではなく」と続くように、国籍や文化的バックグラウンドを異にする学習者がいることで、学びが自ずと生じることを期待するのではなく、「意味のある交流」を生起させるための仕掛け作りが重要となる。本プログラムにおいても、静岡大学およびオウル大学の学生の特徴やニーズに合わせて、プログラム開発を進め、オンラインによる国際共修プログラムとしてデザイン・実施した。

3. SDGs と国際共修

国際共修に関する短期プログラムのなかでも、数年ほど前から「テーマのある国際教育プログラム」への興味関心が国内外の学生のあいだで高まっている。例えば、オランダのトゥエンテ大学では自然科学系の専門教養をテーマとした夏期短期プログラム CuriousU を提案し、理工系の学生を中心に世界各地から多くの参加学生を集めている。また、インドネシアのガジヤマダ大学では地域課題の解決をテーマとした夏期短期プログラム DREaM を実施し、日本からも多くの学生が参加してきた。2020年以降はコロナ禍により中止やオンラインによる代替も余儀なくされているが、国際及び地域課題に根ざした「テーマのある国際教育プログラム」へのニーズは今後も高まることが予想される。さらに、「テーマのある国際教育プログラム」を実施するためには、扱う専門テーマに応じて学内の他部局や学外の教育・研究機関とのネットワーク構築が必要となるが、ひるがえすとこれは全学的・地域的な取り組みへと発展する可能性をもつ。

静岡大学が位置する静岡県では、SDGs の理念および静岡県多文化共生推進基本条例に基づいて、多文化共生社会の実現が目指されており、特に、2022年3月には「ふじのくに多文化共生推進基本計画」が新たに策定され、学校現場における多文化共生を念頭においた教育環境整備が施策の1つとして挙げられている。その一方で、教員養成・研修においては国内でも異文化理解や多文化共生に資する教育プログラムの開発が十分に進んでおらず、教職課程にあっては気候変動を含めた国際的な課題への関心の低さが指摘されている (田爪ほか、2019；香川ほか、2017)。以上の現状を考慮し、本プログラムでは、「地域に根ざした SDGs」というテーマを掲げ、とりわけ SDGs の目標である「4.質の高い教育をみんなに」、および「10.人や国の不平等をなくそう」といった「教育・福祉」に焦点をあて、プログラムの企画・開発を進めた。

同テーマを扱うにあたり、世界 SDGs ランキングで2020年から3年連続1位を獲得し、さらに、手厚い医療・福祉サポートや高い教育水準で知られるフィンランドと連携した教育プログラムの開発を目指した。フィンランドの北西部に位置するオウル大学とコンタクトを取り、それが静岡大学とオウル大学の学生とで、フィンランドの福祉制度や教育の仕組みをモデルにしながら、これからの教育、教員養成、社会のあり方について、それぞれの文化的背景をもった視点からディスカッションし、現在、そして未来に直面する課題の解決に向けた具体的アクション

ョンへの展開を図るプログラムとして結実した。次節以降では、本プログラムの内容および参加した学生から得られたアンケートの結果を示しつつ、国際共修プログラムとしての成果と課題を検証する。

4. プログラムの概要

本プログラムは、2021年度の8月に2日間の短期オンラインサマープログラム「フィンランド Oulu とつなぐサマープログラム：フィンランドの生活・福祉・教育」と銘打って開講された。プログラムの設計は、主に静岡大学の教員2名、およびオウル大学の教員1名で担当した。実施の段階では、プログラム全体の進行をオウル大学の教員1名、静岡大学側の学生のファシリテーションを静岡大学の教員1名とする2名体制で担当した。なお、本プログラムでは、オウル大学の学生からボランティアを募り、グループワークのサポートやアイスブレイクを依頼した。学生サポーターのガイドはオウル大学の教員が担当した。

4.1. プログラムの構成と内容

本プログラムの実施形態はオンラインとし、オンライン会議ツール zoom（以下、zoom）を使用した。プログラムの構成としては、2日間の中で20-30分程度のミニレクチャーを3度設定し、その後グループに分かれてディスカッションを行った。2日間にわたるディスカッションでの学びや、今後日本の学校、日本社会が取り組むべきと考えられる具体的な課題は、プログラムの最後にグループごとにまとめることとした。レクチャーはオウル大学の教員や博士課程の学生等に依頼し、最終的に4名の講師が担当した（レクチャー内容は表1を参照）。学生のグループは5つに分け、各グループに学生サポーターが1人ずつ参加し、ディスカッションのファシリテート役を担った。合わせて、プログラムの合間には、異文化体験としてのアクティビティの時間や、学生サポーターが主体となってフィンランドの紹介をする時間を設けた。

本プログラムの使用言語は英語としたが、その目的は、高度な英語能力の使用ではなく、英語で授業を受けディスカッションする体験の機会提供とした。したがって、レクチャーでは容易な英語表現を使用するよう講師に依頼し、プログラム中も口頭や zoom のチャット機能を用いて、適宜日本語での解説や翻訳を入れた。

表1 プログラムにおけるレクチャー内容

Day 1	Lecture 1	Overview of Finnish Society and Education：フィンランドの社会・教育制度
	Lecture 2	Teacher Education Program in Finland：フィンランドの教員養成プログラム
Day 2	Lecture 3	Gender Equality in Finland-Historical Perspective：フィンランドのジェンダー平等性（歴史的な観点から）

4.2. 参加学生の詳細

参加学生の定員は20名程度とした。また、前述した通り本プログラムは英語で実施されたが、英語での授業の体験プログラムとして設計したため、英語レベルの基準や審査は設けていない。主な対象は、教育学部および教職課程を履修する学生とした。その他、留学や国際交流、

多文化理解に関心のある他学部の学生にも募集を案内した。結果、定員を上回る申し込みがあり、最終的には28名の学生が登録した。具体的には、静岡大学の2つのキャンパス（静岡・浜松キャンパス）に属する全ての学部から学生が参加し、学年は学部1、2、4年生、および大学院1年生であった。うち、教育学部および教職課程の学生は14名だった。一方、オウル大学側の学生サポーターは、オウル大学の教員が日本文化や日本語に関心のある学生にボランティアとしての参加を呼びかけ、結果5名の学生が希望した。

4.3. 本プログラムの工夫

4.3.1. 対面での事前オリエンテーション

本プログラム実施1ヶ月前に、参加学生向けのオリエンテーションを対面形式で実施した。オリエンテーションの目的は、プログラムの説明と静岡大学側の学生参加者間の交流であった。上述したように、本プログラムはオンラインでかつ多様な学部・学年を対象とし、さらに使用言語は英語であったため、学生が主体的に参加するハードルの高さが予想された。したがって、参加者全員がお互いについて知り合い交流する場を事前に設けた。オリエンテーションは、全参加者が必ず複数人で受講できるように、開催日や時間帯を調整し、結果3回に渡って実施した。なお、担当教員は静岡キャンパス所属であったため、浜松キャンパスの学生が参加する回では、zoomを使用し、対面で静岡キャンパスから参加する学生と繋げるハイブリット形式で行った。

4.3.2. 両大学の学生間での事前自己紹介

本プログラムは、2日間の短期開催であり、参加者間で活動する期間が限られていた。したがって、オンラインコミュニケーションツールのSlack（以下、Slack）を用いて、事前に両大学の学生間で交流する場を設けた。具体的には、オリエンテーションの際に、自己紹介スライドを作成すること、作成でき次第、slackに投稿することを伝えた。同様の指示を、オウル大学側の教員から学生サポーターにも伝え、両大学の学生が互いの自己紹介スライドを閲覧しコメントしながらコミュニケーションを取れるように工夫した。さらに、プログラム終了後の両大学学生交流の継続をねらい、slack上でもグループごとのチャンネルを設けた。

4.3.3. プログラム終了後のミーティング

両日のプログラム終了後、静岡大学の学生で話す時間を設定した。特に、1日目のプログラムでは、言語的な障壁を感じる日本人学生が多くいたように見受けられた。したがって、学生の緊張をほぐし、2日目への参加動機の向上を図るため、ミーティングでは日本語を使用し、1日目のプログラムの感想や次の日に向けた目標を全体で共有した。2日目終了後のミーティングでは、プログラム全体の感想を聞きつつ、今後のslack上での交流やディスカッションの継続を呼びかけた。

5. アンケートの結果と考察

5.1. アンケートの概要

本プログラムの終了後、学生のプログラムに対する評価や、学生自身の中に生じた学びを検証するために、アンケートを実施した。アンケートはgoogle formで作成し、formのURLを学生に共有して回答の協力を呼びかけた。回答した学生は21名であった。プログラム両日に参加した学生は最終的に24名であったため、回答率は87.5%であった。うち分析可能な回答20名分を分析の対象とした。アンケートでは、以下の7項目への回答を求めている。

(1) プログラム満足度（「1.まったく満足していない」から「5.とても満足している」の5件法）、(2) 2日目のグループワーク、発表準備、プレゼンテーションの中での自分自身の貢献度（「1.まったく貢献できなかった」から「5.とても貢献できた」の5件法）、(3) 貢献度で回答したスコアの理由（自由記述）、(4) プログラム全体で学びが多かった・興味深かったこと（複数選択可）（①ブレイクアウトルームでのディカッション、②フィンランドの学生サポーターとのやりとり・対話、③他の静岡大学の学生とのやりとり・対話、④Lecture 1：フィンランドの社会・教育制度、⑤Lecture 2：フィンランドの教員養成プログラム、⑥Lecture 3：フィンランドのジェンダー平等性、⑦グループワーク&発表準備、⑧プログラム前の slack でのやりとり）、(5) プログラムに参加して驚いたこと、これまでの自分の考えを見直すような経験（自由記述）、(6) プログラムの改善点（自由記述）。次項では、アンケートの結果を項目ごとに分析する。

5.2. プログラムの満足度

本プログラムに対する学生の満足度は、1（まったく満足していない）および2（あまり満足していない）を選択した学生は0人（0%）、3（どちらとも言えない）は1人（5%）、4（満足している）は10人（50%）、5（とても満足している）は9人（45%）であった。この結果から、9割以上の参加学生が本プログラムに満足していることがわかる。

5.3. プログラムへの貢献度とその理由

「2日目のグループワーク、発表準備、プレゼンテーションの中での自分自身の貢献度」について、1（まったく貢献できなかった）を選択した学生は0人（0%）、2（貢献できなかった）は5人（25%）、3（どちらともいえない）は5人（25%）、4（貢献できた）は8人（40%）、5（とても貢献できた）は2人（10%）であった。それぞれの貢献度別に、具体的な理由をまとめると、以下のようになった（表2）。

表2 プログラムへの貢献度を選択した理由

貢献度	理由
1	選択者なし
2	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の英語の理解度がまだまだならず、発言することは大変難しかった。 ・自分から発言をあまりできなかったが、手を上げて話したり、サポートをもらいながら意見を言うことが出来たため。 ・人の意見を聞くことが主になってしまった。 ・自分から会話に入ることがあんまりできなかった。 ・積極的に発言することが出来なかったから。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・発言は何度かできたが、自分が言いたかったことの三分の一程度しか話せなかった。相手の意見を理解したコミュニケーションがあまりできなかった。 ・緊張して、いざ話すときになると戸惑ってしまった。 ・頭の中に浮かんでいた意見を全て出すことができなかった。わずかではあるが意見を出すことができた点で貢献できた。 ・少人数グループだったので前日のグループワークより発言することができたけれど、自分の意見を100%伝えることはできなかったことが悔しい。 ・フィンランドの学生に頼りきってしまったが、前日より積極的に発言ができた。

4	<ul style="list-style-type: none"> ・教育に関しては自分自身が興味を持っていたので、本を2冊読んで知識を蓄えたことで、1日目は積極的に話し合いに加われた。2日目は、ジェンダーに詳しくなく、グループが変わったのもあって気持ちが焦って、もっと声に出していけたらよかった。 ・昨日よりも積極的に声を発すること、他者の意見に反応することができた。発表することになり焦ったが、自分が言えるいちばん簡単な英語でなんとか喋れたのが良かった。 ・1つの項目につき1つ以上意見を出せたので意見量に貢献できたと思う。誰かが先に発言してくれるのを待ってしまったり、日本語を挟まないと質問が理解できなかつたりしたケースがあったので、そこに貢献不足を感じた。 ・前日よりも、発言することができた。一度発言すると、英語で話す抵抗が少し減った。しかし、英語が中学生レベルで恥ずかしかった。 ・グループでは自分から発言できたこと、他のメンバーが言葉に詰まった時にフォローできた。全体（でディスカッションする時間）になったときも発言できればよかった。 ・前日に比べて比較的積極的に発言することができたから。ただ、英語は不十分であり予習に頼ってしまっているところも多く、自然な会話力という点においては課題があった。 ・積極的に発言できた。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで助け合いができたと思うから。 ・分からない質問に対して積極的に聞き直したり、考えを言えたりした。

2 を選択した学生は、「自分の英語の理解度がまだまだならず、発言することは大変難しかった」、「人の意見を聞くことが主になってしまった」といった理由を記述している。また、3 を選択した学生は、「発言は何度かできたが、自分が言いたかったことの三分の一程度しか話せなかった。相手の意見を理解したコミュニケーションがあまりできなかった」、「頭の中に浮かんでいた意見を全て出すことができなかった。わずかではあるが意見を出すことができた点で貢献できた」といった理由を記述している。続いて、4 を選択した学生は、「昨日よりも積極的に声を発すること、他者の意見に反応することができた」、「グループでは自分から発言できたこと、他のメンバーが言葉に詰まった時にフォローできた」といった回答をしている。最後に、5 を選択した学生は「グループで助け合いができたと思うから」、「分からない質問に対して積極的に聞き直したり、考えを言えたりした」と回答している。以上の結果から、2 を選択した学生の中には、自分から発言できなかったと感じている者がいること、3 の場合は、自分の意見をわずかでも発言できたと感じている者や、1 日目よりも発言できたと感じている者がいること、4 や 5 を選択した学生の場合は、前日よりも発言できたことに加えて、他の参加者をフォローする立場を担ったと感じていることがわかる。まとめると、参加した学生にとってのグループワークやプレゼンテーションでの貢献度は、自らの意見や考えを他者に向けて発言できたかどうかを軸に評価されているといえる。

5.4. プログラム全体の内容や学習形態を通した学び

プログラム全体で、学びが多かった、あるいは興味深かったと感じたプログラム内容・学び

の形式に関して、8 つの項目を提示し、その中で当てはまるものを選択してもらった。回答は複数項目の選択が可能になっている。その結果を図1に示す。

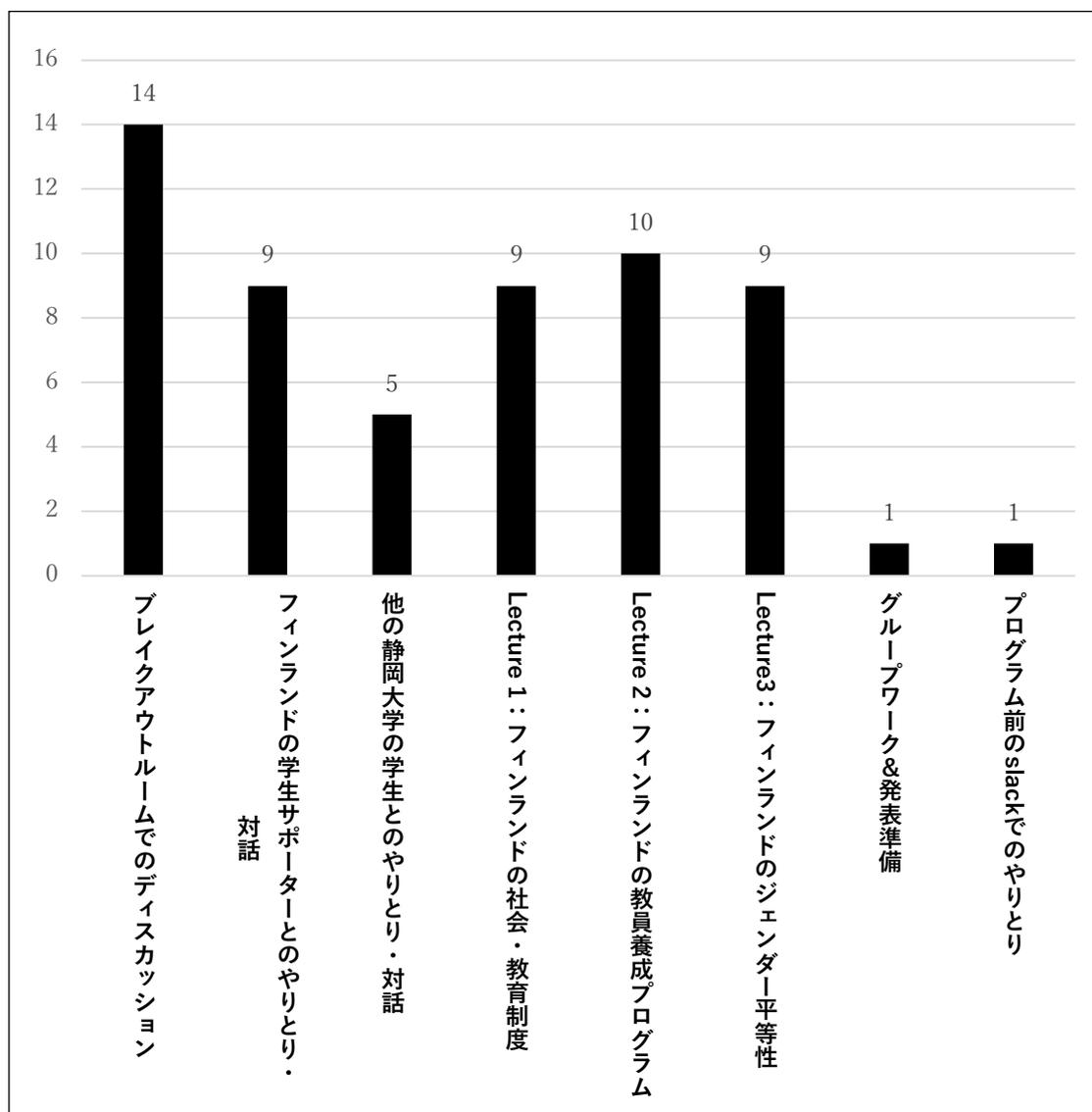


図1 学びが多かった・興味深かったこと（複数選択可）

もっとも多く選択された項目は、「ブレイクアウトルームでのディスカッション」だった。その次は「Lecture2: フィンランドの教員養成プログラム」、3 番目は「フィンランドの学生サポーターとのやりとり・対話」、「Lecture1: フィンランドの社会・教育制度」、「Lecture3: フィンランドのジェンダー平等性」の3 項目だった。以上の結果から、レクチャーを聞いた後、その内容に関連した問いや課題についてグループごとに話し合うディスカッションが、学生にとって学びの機会になっていたことがわかる。一方、プログラム全体の振り返りとしての「グループワーク&発表準備」、および「プログラム前の slack でのやりとり」を選択した学生は少なかった。最終発表は、時間的な制約があったためプログラム内で実施することができず、その代わりに学生同士で交流する自由な時間とした。また slack での事前のやり取りに関しては、実際にやりとりしていた学生や、自分からメッセージを発信していた静岡大学側の学生はごく一部で

あり、フィンランドの学生サポーターから発信されることが多かった。このような背景が、結果に影響したと考えられる。

5.5. 学生の学びと変化

プログラムへの参加によって生じた学生の学びや変化のより具体的な内容を検討するために、「このプログラムに参加して、驚いたこと・これまでの自分の考えを見直すような経験はありましたか」という自由記述への回答の分析を、KHCoder3 (Version3.Beta.03) を用いて行った。分析は以下の手順となる。まず、分析に用いるデータの前処理を行った。具体的には、(1) 回答の誤字脱字の修正、(2) 漢字変換の統一、(3) 語の統一 (例: 文脈を考慮しつつ、「児童生徒」「学生」を「学習者」で統一) といった処理である。次に、分析ツールを用いて、回答から抽出された単語をリスト化し、1つの単語が2つに分解されて抽出されている単語を調べ、「調整抽出語」として設定した (例: 「交通」「費」を「交通費」という単語で抽出)。その後、頻出語の抽出を行ってリスト化し、さらに共起ネットワーク分析を使って、出現パターンが似通った語の組み合わせを明らかにした。語の最小出現数は2に設定し、サブグラフ検出 (modularity) で描写した。

結果、自由記述データからは185語が抽出され、2回以上出現した単語は45語 (24.3%) だった。頻出語上位15語を表3に示す。

表3 自由記述データの頻出語 (上位15位) および出現回数

	抽出語	頻度
1	英語	12
2	思う	11
3	フィンランド	9
4	教育	8
5	自分	7
6	考える	6
7	学習	5
8	日本	5
9	話す	5
10	学校	4
11	感じる	4
12	気持ち	4
13	驚く	4
14	知る	4
15	勉強	4

もっとも抽出された語は「英語」、続いて「思う」「フィンランド」「教育」であった。具体的には、「もっと英語を流暢に話したい」、「もっと (英語を) 話したいと思うようになった」、「フィンランドの教育実習の手厚さに驚きました」、「日本の教育はお金がかかる」といった文脈の

中で、それぞれの単語が使用されていた。

次に、共起ネットワーク分析の結果を図2に示す。共起ネットワークにおいて、語を囲む縁の大きさは自由記述データにおける出現回数（Frequency）を示す。同じグループに含まれた語同士は実線で、関連はあるが異なるグループに含まれた語同士は点線で結ばれる。また、図に表示される数値は Jaccard の共起係数であり、数値が高ければ高いほど、それぞれの語の間に共起関係があることを示す。共起関係が強い語同士は太い線で結ばれるが、布置される場所の近さは共起に関係しない。

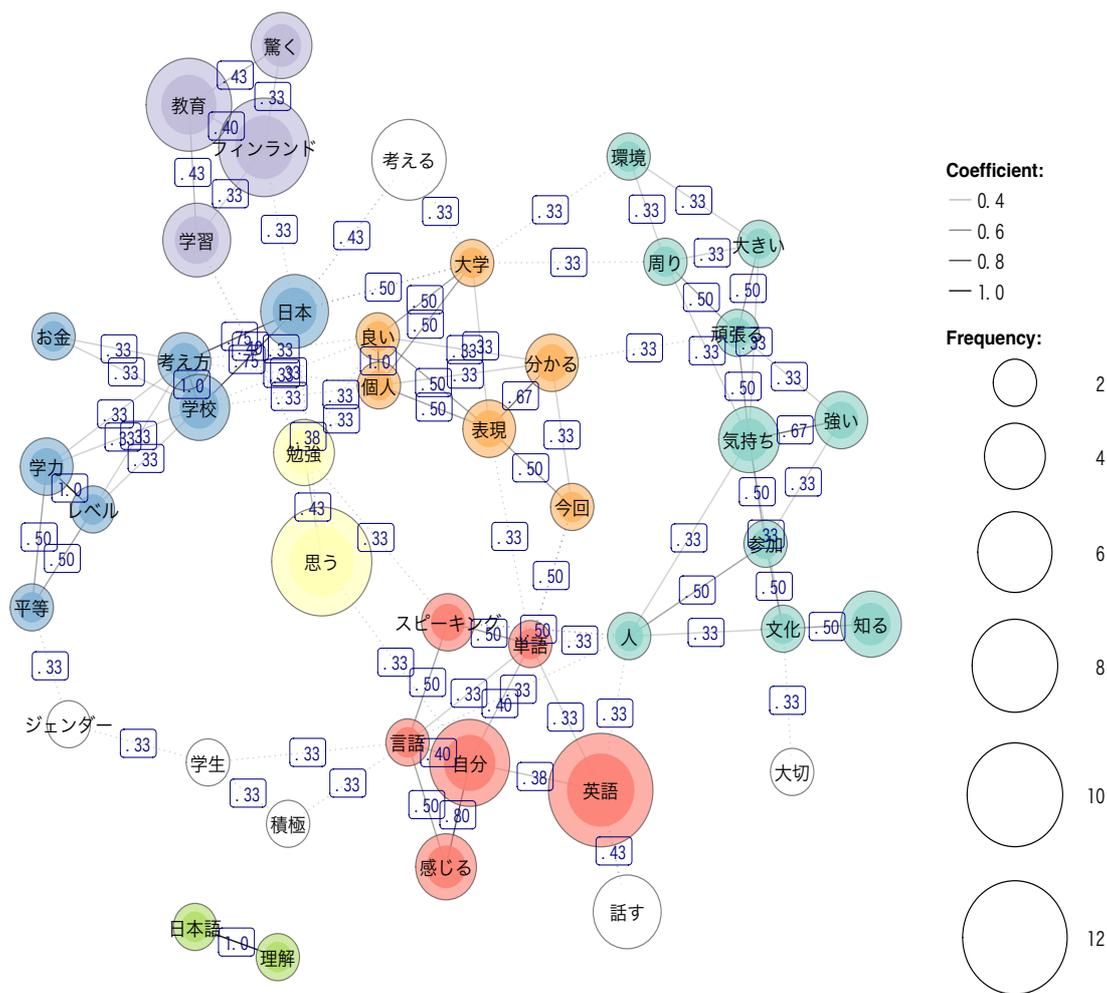


図2 プログラム参加を通して生じた学生の学び、および変化

語同士の共起ネットワークは、7つのグループに分類された。1つは、「気持ち」「強い」「参加」「文化」「知る」「人」「頑張る」「大きい」「周り」「環境」の10個の語で構成されたグループ（グループ①）。2つは、「勉強」「思う」の2個の語で構成されたグループ（グループ②）、3つは、「フィンランド」「学習」「教育」「驚く」の4個の語で構成されたグループ（グループ③）、4つは、「英語」「自分」「言語」「感じる」「スピーキング」「単語」の6個の語で構成されたグループ（グループ④）、5つは、「学校」「日本」「考え方」「お金」「学力」「レベル」「平等」の7個の語で構成されたグループ（グループ⑤）、6つは、「表現」「分かる」「今回」「個人」「良い」

「大学」の6個の語で構成されたグループ（グループ⑥）、最後は「日本語」「理解」の2個の語で構成されたグループ（グループ⑦）である。

以上のグループとしてまとめられた語の特徴を、その語が使用された文脈をふまえて詳細に見てみると、グループ①では、「他国の**文化的背景**を考えることの大切さを**知った**」や「英語を使ったプログラムに**参加**したいという**気持ち**だけで**参加**していたが、他の人は教育制度や**文化**についての知識を持ってさらに**知りたい気持ち**が強いことに驚いた」といった内容だった。したがって、このカテゴリーは他文化についての学びや、他の参加者からの影響による学びに関する内容であると考えられ、「他文化に関する学び、および他者の参加態度からの学び」と名づけた。

グループ②では、「**勉強**ができることが良いという考え方を払拭できた**と思います**」や「授業料だけでなく交通費などのさまざまな面でも支援することで多くの学習者が十分に**勉強**する環境を作ることができたのかな**と思う**ようになった」といった内容だった。このカテゴリーは、フィンランドの教育システムについての学びを通して得られた、学習への認識の変化に関するまとめりであると考えられ、「学習に対する認識の変化」と名づけた。

グループ③は「フィンランドの**freedom** さ。自分のやりたいことを見極める時間をとったり、大学で専攻を途中で変えることが容易であること」、「フィンランドの**教育実習**の手厚さに**驚**きました。また**学習者**に信頼してもらえるために大切な姿勢などについて改めて考え直すことができました」といった内容だった。したがって、このカテゴリーは、フィンランドの教育や学習者への手厚い対応に関する学びについてのまとめりであると考えられ、「フィンランドの教育に関する発見」と名づけた。

グループ④は「もっと**英語**を流暢に話したい」「フィンランドの学生の皆さんは自分の意見を的確に表す**言語力**と大勢の前で発言することへの慣れがあり、その積極的な態度に驚きと羨ましさを感じた」といった内容だった。このカテゴリーは、英語を話すこと自体に対する意欲の向上や、英語を第二言語として話すフィンランドの学生から受けた刺激に関するまとめりであると考えられ、「英語を話すことへの意欲の向上」と名づけた。

グループ⑤は「**日本**ではなぜ高校や大学で頭が良い**学校**が存在するのかなと考えるようになりました」や、「**日本**では**学校教育**において「競争」がよく行われ、個々の学習者の**学力レベル**を重視している。・・・一方でフィンランドの場合、すべての学習者に同一の**レベルの学力**を身につけさせることを目標としている」といった内容だった。このカテゴリーは、フィンランドの教育を知ることによって相対化された日本の教育のあり方に関する認識・視点の変化、といったまとめりであると考えられ、「日本の教育に対する視点の変化」と名づけた。

グループ⑥は「**今回**ほとんど思うように話せなかったが、無理ではないことが**分かり**、少し自信がついた」や、「**表現**するためにももっと**単語力・英語力**をつけなければならない**と思った**」といった内容だった。このカテゴリーは、④の「英語を話すことへの意欲の向上」と似たような内容となっているが、特に、自らの考えを表現するといった点に特徴があると考えられた。したがって、「自らの考えを表現するための英語力の必要性」と名づけた。

最後に、グループ⑦は「英語は聞き取れたがすぐに**理解**できず、・・・英語を英語のまま自分の中に取り入れて**理解**できるようになりたいと感じた」といった内容だった。これも、英語の語学力について言及されているため④および⑥と似ているが、特に英語の入力に関する内容であると考えられ、「英語のインプットと理解の必要性」と名づけた。

以上をまとめると、本分析から得られたグループは、①「他文化に関する学び、および他者の参加態度からの学び」、②「学習に対する認識の変化」、③「フィンランドの教育に関する発見」、④「英語を話すことへの意欲の向上」、⑤「日本の教育に対する視点の変化」、⑥「自らの考えを表現するための英語力の必要性」、⑦「英語のインプットと理解の必要性」であった。さらに、7つのグループのうち、3つは教育に関連するもの、さらに3つは英語の語学力に関連するグループであった。この結果から、学生の中で生じた学びの経験として、フィンランドという異文化やその中での教育のあり方に関する学びだけではなく、学ぶことそのものへの認識の変化や、ひるがえって日本の教育に対する認識の変化があったことがわかる。一方で、英語に関連した学びも多かったことがわかるが、言語そのものの学習意欲だけではなく、話し手の考えや意見を理解するための言語、さらには、自分の思いや考えを表現するための言語、といった、英語を何のために、どのように使うのか、といった言語習得の先にある目的が、本プログラムを通して意識されるようになったと考えられる。

5.6. プログラムの改善点

最後に、今後同様のプログラムを実施する際に改善すべき点や提案等について、17名の学生から自由記述が得られた。本節では、学生から出た意見を簡単に紹介し、本プログラムに携わった教員、学生サポーターから出された反省点や、プログラムを設計する段階で話し合われた内容を踏まえつつ、本プログラムの課題を検討する。

まずは、「もっと（グループメンバーとの）仲を深めたりできると良い」、「(1日目は円滑なコミュニケーションができるように) 趣味や好きなこと、互いの文化・生活について話をするような時間のみで構成するといい」、「講義の前にみんなで楽しめるアクティビティがあると学生の親睦も深まり、発言しやすい雰囲気ができると思った」といった、グループメンバーとの交流を求める記載が散見された。同様の意見はプログラム後に学生サポーターとのふりかえりの場でも指摘されている。また、「事前に相手国の方ともコミュニケーションをとる機会があれば良いと思う」といった、事前のコミュニケーション機会の提供を求める意見もいくつか挙げられていた。この結果から、学生の立場でみると、他の参加者やフィンランドの学生と交流しディスカッションする前段階としての、関係構築の時間が不十分であったことがわかる。本プログラムは、今回初めての試みであったため、2日間の短期プログラムで設計した。その中でフィンランド社会を切り口に、SDGsの目標である教育や福祉、ジェンダーについて考えるための講義を入れつつ、講義に関するディスカッションや、相互交流を目的としたアイスブレイクなど、多様なセクションを組み込んだ。したがって、それぞれのセクションに割ける時間が短くなっている。今後はプログラムの内容を簡易にし、それぞれのセクションの時間を長くする、もしくは実施期間自体を延ばすことで学生間の交流の場を増やし、能動的な参加や学習時間の充実を図る工夫が求められる。

合わせて、「日本のことや日本語について教える時間があると面白いかもしれない」、「もう少しフィンランドの学生側にも日本の教育制度について知ってもらったのではないかと感じた」といった意見も寄せられた。これらの回答から、自分たちが暮らす国について紹介する時間の確保が期待されていることがわかる。こうした要望はまた、フィンランドという異なる国の文化や社会のあり方を知ったことによって、自分自身が属する社会や文化に目を向け、改めて関心を持つようになる、という学びの現れともいえる。今後は、このような関心をどのように発展させ、異文化交流の促進につなげていくかを視野にいれつつ、プログラムの開発を

進める必要があるといえる。

さらに、「英語で目指している目標別クラス（留学レベル頑張りたいコース/英語苦手だけどチャレンジしたいコース）があってもよかった」、「(英語の) レベル別に分けた方が良い」、「1人の人が喋り続けてしまって話す量に差ができてしまうので、割り振ってもらえるといい」といった、言語的なレベルの違いに対する指摘や不満、複数のコース等を求める意見が挙げられた。すでに述べた通り、本プログラムでは語学能力による参加の制限を設定しなかったが、結果的に英語を得意とする学生とそうではない学生との間で、参加の度合いに違いが生じたようである。言語的障壁に関する課題は、学生サポーターからも挙げられ、特にグループディスカッション場面での負担が大きかったことが課題として指摘された。今後は何らかの形で英語レベルの違いに配慮したプログラム設計にすることが必要であるといえる。

そのほかにも、「講義資料の共有をより早くし、トピックについての自分の考えを練る時間がほしい」、「プログラムを通しての課題を前もって知らせてほしい」、「幸せ度ランキング1位のフィンランドであるからこそ、人々の価値観について知りたい」、「(教育や福祉だけではなく)自分の興味のある分野についての話が出来るといい」といった、資料や課題の事前共有を求める意見や、フィンランドに関する別なトピックや分野関心への対応を求める意見があった。特に、「現地の人から見たフィンランドの改善すべき点なども知りたかった」という意見をみると、レクチャーの内容がフィンランドの肯定的な側面に偏ったものとして受け取られていたことがわかる。プログラムの企画段階では、肯定的・否定的な側面の両方を組み込んだ内容にすることが目指されていたが、結果的にはフィンランドが直面する課題等を十分に伝えることができていなかったという実態があり、今後のプログラムを考案する上で重要な指摘といえる。

6. 全体考察

本プログラムの成果および課題をまとめる。まず、成果として以下の3つが挙げられる。1つは、「テーマのある国際教育プログラム」としての成果である。本プログラムは、SDGsの中の2つの目標を念頭において、「教育・福祉」をテーマとして扱った。結果、フィンランドの社会や文化、教育制度を知ることを通して、学生が持つ教育や学びに対する価値観、考え方が変化し、さらに、異なる文化的背景をもつ他者に向けて、自らの国やその文化、教育制度を伝えることへの関心が高まっていた。これは、フィンランド、およびその国における「教育・福祉」をテーマとして扱ったことの成果であるといえる。

2つは、フィンランドのオウル大学と連携したことによって可能になった国際共修としての学びの提供である。本プログラムの主な参加者ターゲットは静岡大学側の日本人学生であり、フィンランドの学生はサポーターという役割を担っていたため、対等な立場を持つ参加者という位置づけではなかったが、学生の中で得られた学びの場面としては、グループでのディスカッションが最も大きかった。Allport (1954) によると、異文化理解を生起させる環境の1つとして、参加する者の立場が平等であることが挙げられている。一方、島津・丸山 (2022) は、日本における国際共修プログラムで、海外の学生をティーチングアシスタントとして育てることの可能性を提示する。具体的には、日本の教育を客観的に見ることができ、かつ教員・学生両方の立場をもつ者の批判的な視点を得ることで、日本人学生やその学習スタイルを基準に展開される国際共修に、新たな基準を作っていくことが可能になると述べている。アンケートの結果を見ると、フィンランドの学生サポーターの存在は、日本人学生にとって大きな刺激とな

っていたことは明らかであり、本稿では分析・考察の対象としていないが、フィンランドの学生サポーターからも、本プログラムについて多くの意見や改善案が提起されている。以上から、参加した学生が同じ立場であるかどうかよりも、むしろその立場の違いを利用しながら、両者を国際共修の中に組み込み、かつ交流が促進する仕掛けを作っていくことが重要であると考えられる。本プログラムはその新たな国際共修の可能性を提示したといえるだろう。

3 つは、英語プログラムとしての成果である。同じ第二言語話者として英語を使い自らの意見や立場を明確に表現するフィンランドの学生とディスカッションを繰り返す中で、静岡大学側の学生の英語学習意欲が向上し、さらに英語を使って他者を理解し自分の考えを表現することへの欲求が生起していた。これは英語を使った学習体験の提供を目指した本プログラムの成果といえるだろう。

一方、課題として挙げられるのは以下の 2 つである。1 つは、参加学生の英語レベルの違いへの対応である。英語の能力別にレベルやコースを分けなかったことに起因する課題が学生から指摘され、さらに、学生サポーターにとっても、多様な英語レベルをもつ学生の対応は、大きな負担になっていた。一方で、アンケートの結果をみると、異なる英語レベルの話者が混在することによって生じた刺激や学習意欲の向上もあった。また他の参加者の発言をサポートするといった学びの関係性も生じていた。今後は、このような語学学習のあり方の可能性も残しつつ、学生のニーズにあった第二言語の使用方法を考案することが必要と考えられる。

2 つは、プログラム全体の設計および時間配分である。アンケート結果をふまえると、本プログラムの満足度はかなり高かったが、プログラムの形式がオンラインで、かつ 2 日間の短期の企画であったため、両大学の学生が交流できる時間を十分に確保することができなかった。企画側の教員では、Slack を使用した事前コミュニケーションの場の提供を図ったが、それだけでは不十分であったことが学生からのアンケート結果を踏まえても明確である。今後は、開催期間等を拡充し、学生の参加度や達成感の向上を図ることが課題となる。

最後に、本プログラムはオンライン形式で実施したが、今回得られた知見や学生からのフィードバックをもとに、今後はプログラム全体の中で対面形式でのセッション導入を視野にいれ、さらなるプログラムの発展を目指す。

参考文献

- Allport, W. G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- 堀江未来 (2022). グローバル人材を育てるサイエンス・フェア：多文化間共修論から考える。田中博 (編著), *世界と繋がる科学教育：高校生サイエンスフェアを通して理系グローバル人材を育てる*. (pp. 29-57). 新灯印刷.
- 池田佳子 (2020). ICT を活用し海外の学生と行う国際連携方の共同学習「COIL」の教育効果と課題. *JUCE Journal No. 2*, 20-25.
- 香川奈緒美・百合田真樹人 (2017). 教員養成課程での国際教育活動の検証効果：カリキュラムを補完する国際教育のあり方をめぐって. *日本教師教育学会年報*, 26, 76-86.
- 島津礼子・丸山恭司 (2022). 高等教育国際化の手段としての国際共修授業が持つ可能性と課題：留学生ティーチング・フェローの教育支援に注目して. *中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル*, 27, 21-30.
- 末松和子 (2019). はじめに. 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (編著), *国際共修：文化的多*

- 様性を生かした授業実践へのアプローチ (pp. i -vi). 東信堂.
- 田爪宏二・高垣マユミ (2019). 「教員養成大学の学生による SDGs に対する認識. 日本教育心理学会総会発表論文集, 61, 493.