

高校生を対象とした国際理解教育における評価規準の開発的研究 — 鹿児島純心女子高校版国際理解授業評価規準尺度の作成 —

假屋園 昭彦*・城戸内 幸枝**・阪本 佳代**・二宮 弓子**
岩脇 祐希**・窪田 克彦**

(2008年10月30日 受理)

Development of an Evaluation Scale for International Understanding at High School — Construction of the Kagoshima Junshin High School Evaluation Criteria —

KARIYAZONO Akihiko・KIDOUCHI Yukie・SAKAMOTO Kayo・NINOMIYA Yumiko
IWAWAKI Yuuki・KUBOTA Katsuhiko

要約

近年、国際理解教育、異文化理解教育は、その関心の高まりを背景に、小中高校における実践が増えつつある。しかしこうした現状のなかでの問題点のひとつに、実践のみは数多く行われているものの、国際理解教育には明確な学習カリキュラムが確立されていない、という点があげられる。

本研究では、こうした問題点を踏まえ、国際理解教育における学習目標および評価規準の開発を目的とした。具体的には、国際理解教育の授業を体験した高校生を対象とした調査分析を行い、実際の授業で使用できる評価規準項目を策定し、これを尺度化した。

キーワード：鹿児島純心女子高校、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール、
国際理解教育、評価規準尺度、

問題と目的

1. 問題と目的

近年、国際理解教育は、その関心の高まりを背景に、小中高校における実践が増えつつある。本研究は、国際理解教育が今後の学校教育で充実したカリキュラムとなっていくために必要な学習プログラム開発を目的とした研究の一環として位置づけることができる。

* 鹿児島大学教育学部 教授

** 鹿児島純心女子高校 教諭

*** 本研究は、鹿児島純心女子高校における文部科学省スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール研究開発事業（平成17年度～平成19年度）の一環として行われた。

こうした研究を進めるにあたってまず必要な作業は、国際理解および異文化体験に関する研究を概観したうえで、今後の学校教育における国際理解教育の学習プログラム開発に必要な内容を浮き彫りにしていくことであろう。

国際理解および異文化体験に関する研究を概観してみると、その内容から以下のように分類することができる。第一に日本への留学生を対象とした研究があげられる。これらの研究で代表的な内容は、日本に留学している外国人が日本社会を理解し、日本社会に適応していく過程（たとえば岡崎，1992；徐，1994；井上・伊藤，1997；早矢，1997）、日本留学からの帰国留学生の日本に対するイメージ（徐，1996）、日本留学に対する評価（萩原，1991）といったものである。第二に異文化接触体験を分析した研究がある。これらは日本人が留学生をとおして外国文化に接触した場合（田中，1997）、在日外国人が日本人や日本文化と接触した場合（中村ほか，1994）とに分けることができる。第三に、自己理解のあり方に対する文化的影響（木内，1996；高田，1999）に関する研究があげられる。第四に、帰国子女教育のあり方に関する研究があげられる（中西，1988；坂田，1992）。

これらの研究の特徴としては以下の諸点を指摘することができる。まず研究対象者が、日本への留学生、在日外国人、あるいは留学生と接触した学生、帰国子女に限られていることである。つまり通常の児童生徒は含まれていないのである。そしてその分析内容は上記対象者の個人的心性分析が主となっている。つまり教育上のカリキュラムという枠組みから捉えた研究ではないということである。唯一、帰国子女を対象とした研究だけが今後の教育のあり方をテーマとしている。

上記の研究内容を概観してわかることは、これまでの国際理解、異文化体験に関する研究には日本人の児童生徒（帰国子女を除く）を対象とした教育・学習カリキュラムの開発という視点がない、ということである。つまり、学校教育のなかに国際理解教育をどのようなかたちで導入していくか、という教育上の視点が含まれていないのである。

このことは以下のことを意味する。すなわち、冒頭に述べたように、国際理解教育についての実践は増えているものの、そのカリキュラムや学習プログラムの開発は立ち遅れている。その結果、小中高校においては暗中模索的な試みが積み重ねられているだけの状況になってしまっている。この点については箕浦（1999）も、数多くの実践事例では「こうした授業をやりました」という報告のみに終わり、事後の評価が明確に行われていない、という指摘をしている。この指摘にみられるように、学校での国際理解教育の実施にあたっては、その内容、カリキュラムは実施校の裁量に任せられ、カリキュラムや評価方法といった学習プログラムが確立されていないのが現状である。

こうした現況を打破するための試みとして、平成17年度から平成19年度までの3カ年にわたり、鹿児島純心女子高校で行われた文部科学省指定研究スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール研究開発事業「中学・高校・大学の連携による、自己発信力を高めるための英作文

指導の研究～異文化理解教育を通じた国際的視野を持つ発信型の人材育成～」（以下 SELHi と略称）での取り組みをあげることができる。この研究事業では英作文指導を中心として複数の研究テーマが設定された。そしてこれらの研究テーマのひとつとして「異文化理解教育の研究と実践」が設けられ、このテーマのもとに国際理解教育研究プロジェクトが組織された。

この国際理解教育研究プロジェクトの最大の成果は、指導と評価の一体化という視点から、国際理解教育に関する系統的な学習カリキュラムの開発を行った点にある。そしてこうした取り組みの背景には以下のようなねらいとその意義があった。

すなわち現在の国際理解教育における、「こうした実践をやってみました」、「異文化についてのいろいろな体験活動をして楽しかった、外国に興味がでてきた」といった、総花的で楽しいだけの内容では学習とは言えず、正式なかたちで教育課程にも入れることができない。学習目標とそのために必要な学習内容、その系統性およびそれにとまなう指導方法、評価方法が確立され、授業のなかでその学習効果が検証されてはじめて、国際理解教育という分野を教育課程のひとつとして学校教育のなかに位置づけることができるのである。

本研究は、こうした背景のもとに実施された鹿児島純心女子高校における国際理解教育研究プロジェクトの成果報告である。

さて、通常、カリキュラム開発にあたり最初に行うべき作業は、学習目標の確定である。国際理解の授業をとおして、どのような力量を生徒に身につけさせたいのか、どのような力を育てたいのか、あるいは生徒のなかの何がどう変わるのか、という面を学習目標として確立する必要がある。

本研究でもこうした手続きにしたがい、最初に研究仮説として国際理解教育をとおして生徒に培われると考えられる力量を設定し、これを学習目標と捉える。この学習目標は抽象命題のかたちをとっている。すなわち「環境移行への適応力を身につける」といった文言である。次にこの学習目標を生徒の実際の意識や姿を記した具体的内容にするため、ひとつの学習目標ごとに複数の具体項目を作成する。たとえば、学習目標が「環境移行への適応力を身につける」というものであれば、その具体項目として「人見知りせずに積極的に友達をつくらることができる」という項目が作成できる。「環境移行への適応力」という学習目標についてこうした具体項目を複数作成する。この項目群について国際理解教育の課程を履修した生徒を対象に調査を行い、実際に生徒のなかにどのような意識や姿勢が育っているのかを調べる。

調査データを統計的に解析し、生徒のなかに育っているとみなされる具体項目群（生徒の意識や姿）を確定する。これらの具体項目群を仮説として設定した学習目標と照合し、学習目標の妥当性を確認する。さらにこれらの具体項目群は、評価にあたっての内容、すなわち評価規準に相当するものになる。そこで本研究では、調査によって明らかになった、生徒のなかに育っているとみなされる具体項目群を評価規準として捉えることとする。

この評価規準は生徒の意識や姿を記した具体的な項目になっている。そのため、この評価規準

は学習目標の習得と到達状況を評価するために、質問紙尺度として実際に授業のなかで使用できる利便性がある。

このように本研究では、これまでにはなかった、国際理解教育におけるカリキュラムの土台となる学習目標を確定し、その評価規準を作成することを目的とする。本研究によって学習目標と評価規準が明らかになれば、その目標に到達するための学習内容が確定され、その系統性も考えることが可能になる。この意味で本研究は、国際理解教育を学校教育のなかに位置づけていくための第一歩を踏み出す試みであると言える。

2. 仮説

次に、国際理解教育をとおして生徒のなかに培われると想定される力、変化すると想定される意識とは何かを、仮説として以下に示す。そしてこれらの内容を国際理解教育において目指すべき学習目標とする。

(1) 日本人であることの自覚化をとおした自らの相対化

自らとは異なる民族を体験するということは、自らを相対化させ、自らの民族アイデンティティーを自覚化させることにつながる。これは、いままで日本人であることを意識することもなかった生徒の意識のなかに、日本人であることの自覚的意識が生まれることを意味する。この自覚的意識化のなかで重要な点は、自らを相対化させるということである。

発達、成長とは、絶対性の世界から相対性の世界へと進むことである。異文化体験をとおして異なる価値観にふれることによって、自らの価値観、あるいは日本人に共通の価値観を相対化させるのである。このことによって、自らの価値観に距離をおくことができ、自分の考え方を多面的に捉えることが可能になる。国際理解教育によって生徒に培ってもらいたい力とは、こうした自らを相対的に捉える力なのである。

(2) 環境移行への適応力

人は生きていくなかで何度か環境が変わるという経験をする。たとえば、学校への入学、新しい職場への参入、などがあげられる。こうした環境の変化を環境移行と呼ぶ。環境移行への適応力とは、新たな環境のなかに積極的に参入し、そこで新しい人間関係を構築し、新たな経験を自らのものとし、新しい自分を創造する力をさす。同時に現代社会は変化の速度が速い。環境変化に気づき、その変化に柔軟に対応していく力もまた環境移行への適応力と呼ぶことができる。

これらの力は今後人間が生きていくうえで必要不可欠な力量である。国際理解教育における異文化体験活動によってこうした力量を身につけてもらいたい。またこうした力は通常の座学では育成することがむずかしく、実際の体験活動をとおしてはじめて培われる。したがってこうした力の育成にこそ、体験活動という国際理解教育特有の学習形態の意義がある。

(3) 外国への興味、関心

国際理解教育をとおして、生徒に諸外国への知的好奇心を喚起させることは重要な目標である。

このときポイントになるのは、外国への単なる大雑把な興味ではなく、国際理解教育において諸外国へアプローチしていく際の切り口を提供することである。

国や地域によって用いる切り口は異なることも理解させる必要がある。たとえば中東であれば宗教、経済といった切り口がみえてこよう。

こうした学びのなかで最終的に培ってもらいたい力量は、生徒に自分の切り口としての引き出しをできるだけ多くもってもらうこと、そして諸外国にアプローチする際の切り口を自分で選択する力なのである。

(4) コミュニケーション・チャンネルへの気づき（身体言語への興味）

人間は多くのコミュニケーションのチャンネルをもっている。身体表現を使ったコミュニケーションのありようを学ぶことで、言語以外のコミュニケーション・チャンネルの存在に気づく力を習得してもらうことがここでの学習目標になる。

この力の習得をとおして、人と人との関係において目に見えない何か（愛情や信頼、友情といった目に見えない抽象概念）を感じる力、その目に見えない何かを表現する力の双方を磨いてもらいたい。そして最終的には、人と人との関係を創造する力を培ってもらいたい。

(5) 習慣の違いへの興味

単に表面上の立ち居振る舞いの違いに注目するだけでは不十分である。当該の習慣が生まれた背景、過程に注目する必要がある。その背景や過程に注目するなかから、当該の国の地理、歴史、風土、思想、がみえてくる。

(6) 自己決定への判断力の育成

通常、国際理解、異文化理解の目標として、多様な価値観にふれる、という点があげられている。しかし本当に重要な活動は、多様な価値観にふれた先にある。ただ漫然と多様な価値観にふれるだけでは意味がない。多様な価値観にふれるなかで、自分の価値観を磨き、自らの判断力を確かなものにしていく活動が必要である。こうした活動経験がない場合、異なる価値観に接したときに、一方的に拒否するか、盲信するかどうかどちらかになってしまう。なぜなら、異なる価値観に耐え、それを許容し、自分で判断する力が育っていないからである。

こうした活動があってはじめて、異なる価値観にふれるという体験が、自らの価値観と判断力の確かさにもとづいた自律性、主体性をもつ人材を育てることにつながる。

本研究では、以上の6種類の項目を、生徒のなかに培われると想定される力、変化すると想定される意識として取り上げ、これを国際理解教育において目指すべき学習目標とした。

3. 研究の展開

以上のような背景にもとづき、本研究の展開を以下に記す。上述の学習目標を仮説として設けたうえで、その到達状況を評価するための評価規準づくりを行う。具体的には、学習目標の内容を具体項目として記述し、生徒が回答できるかたちにした項目を作成する。これを評価規準作成

のための調査用の質問項目として、国際理解教育の授業を履修した生徒に実施する。

この調査データに対し、多変量解析のひとつである因子分析を実施し、生徒の意識内容を分類、整理する。

このうえで、因子分析で得られた結果と学習目標とを照合し、その妥当性を確認する。同時に因子分析で得られた質問項目を評価規準として採用し、今後生徒に実施できるような質問紙尺度というかたちにする。具体的な内容は以下の方法において記す。

方法

1. 学習目標と調査用質問項目の作成

本論文の共同執筆者全6名による協議によって以下の作業をすすめた。まず、「生徒のなかに培われると想定される力、および変化すると想定される意識」について、仮説で述べた6つの学習目標を作成した。次に、抽象命題のかたちで書かれたこの6つの学習目標を、生徒の実際の意識や姿に具現化した具体項目群を作成した。この具体項目群は合計68項目であった。この68個の具体項目群を質問紙のかたちにまとめ、尺度作成調査用項目とした。

2. 評価規準作成のための調査実施

国際理解の授業を受講した生徒を対象として、68個の質問項目について、「国際理解の授業を受けた後の自分自身を振り返り、下記の項目がどれだけ自分にあてはまっているか」の程度を5段階で評定してもらおうという調査を実施した。つまり、国際理解の授業によって培われると想定される力、および意識の程度を生徒に自己評価してもらった。調査の実施日時は平成19年4月17日であった。

調査対象者は、鹿児島純心女子高校 SELHi 学級において国際理解の授業を受講した生徒、および非 SELHi 学級において国際理解の授業を3時間以上受講した生徒であった。これらの対象者総数は193名であった。このなかで欠損値があった6名分の生徒の調査結果を削除し、187名分の調査結果を分析の対象とした。その内訳は、高校3年 SELHi 対象クラス23名、高校3年で1年次 SELHi 対象クラスに在籍していた者32名、高校2年 SELHi 対象クラス22名、高校2年で1年次 SELHi 対象クラスに在籍していた者28名、高校1年 SELHi 対象クラス43名、高校2年で1年次非 SELHi 対象クラスであったが国際理解の授業を3時間以上受けた者39名であった。

結果

1. 「評価規準尺度」項目の確定

上記の調査をもとに、多変量解析のひとつである因子分析という分析方法を用い、尺度項目の確定作業を行った。因子分析によって確定された項目をもって、評価規準尺度の完成とした。因

	1	2	3	4	5	6	平均値	S D
第1因子 ($\alpha = .8248$)								
50 日本の伝統的な習慣について深く知りたい。	0.76	0.01	-0.02	-0.01	0.09	0.08	4.35	0.77
52 日本人社会の特徴を意識している。	0.69	0.05	-0.11	-0.14	0.02	-0.12	3.58	0.94
49 日本の歴史について深く知りたい。	0.64	-0.09	0.04	0.08	-0.05	0.05	4.21	0.75
54 自分が日本人であることを強く意識している。	0.59	0.06	-0.15	-0.01	0.03	0.02	3.42	0.94
53 日本人であることが、自分の人生にどのような影響を持つか考えている。	0.57	0.19	-0.06	-0.08	0.12	-0.13	3.89	0.95
57 日本の民話や昔話に興味がある。	0.55	-0.08	0.03	0.32	-0.13	-0.03	2.50	0.94
51 日本の人間関係上の特徴を意識している。	0.53	-0.09	0.15	-0.04	-0.10	0.00	2.52	1.07
55 日本の習慣を積極的に実行していこうと思う。	0.49	0.06	-0.01	0.00	-0.12	-0.02	3.22	0.95
56 正しい日本語を使うことは大事だと思う。	0.46	-0.06	0.15	-0.03	0.00	0.09	3.70	0.85
第2因子 ($\alpha = .8362$)								
34 人見知りせずに積極的に友達を作ることができる。	0.00	0.79	0.08	0.06	-0.05	-0.09	3.77	0.94
21 誰とでも気軽に話ができる。	-0.08	0.72	-0.01	0.03	0.04	-0.02	3.75	0.97
31 初めての環境にも自分から馴染もうと努力する。	-0.07	0.69	0.02	0.05	0.01	0.01	3.17	1.02
30 新しい環境にも積極的に溶け込む努力ができる。	-0.12	0.61	0.16	0.01	0.05	0.03	3.33	0.94
35 日本人の友達との付き合いに自信がある	0.07	0.61	-0.28	0.03	0.07	0.09	4.39	0.84
33 見知らぬ人との新しい出会いを楽しむことができる。	0.05	0.55	0.22	0.11	-0.15	-0.08	3.49	1.35
19 自分に自信がある。	0.17	0.47	-0.07	-0.12	-0.03	0.09	4.01	1.12
20 人前で緊張しない。	0.11	0.44	0.09	-0.14	0.06	0.09	4.18	0.90
第3因子 ($\alpha = .8340$)								
40 外国で仕事をしたいと思う。	-0.11	-0.04	0.92	-0.04	0.10	-0.11	3.78	1.09
39 外国のことをもっと知りたいと思う。	0.00	-0.12	0.70	-0.07	0.15	0.05	3.58	1.13
14 外国の人にも積極的に話しかけることができると思う。	0.06	0.20	0.62	-0.08	-0.05	0.05	3.40	1.22
41 英語以外の外国語にも興味がある。	0.15	-0.15	0.61	0.17	0.02	-0.01	3.29	1.14
12 外国の人とも肩に力をいれずに、自然と付き合い合えると思う。	0.08	0.09	0.59	-0.06	-0.05	-0.06	3.65	0.96
15 交流したいという気持ちがあれば、外国の人にも気軽に話しかけられると思う。	-0.03	0.17	0.50	-0.05	-0.03	0.12	3.21	0.92
13 外国の人だからといって特別扱いせず気さくに接すればよいのだと思う。	-0.02	0.01	0.49	0.04	-0.11	0.15	2.96	1.09
10 言葉や習慣の違いがあっても、誠意をもって接することで理解しあえると思う。	-0.06	-0.02	0.43	0.01	-0.06	-0.03	3.56	1.21
第4因子 ($\alpha = .8940$)								
68 しぐさによる意思表示に興味がある。	-0.09	0.03	-0.10	1.03	-0.08	0.01	3.91	1.02
67 身振りによる気持ちの表現に興味がある。	-0.03	-0.13	0.00	0.89	0.07	0.06	4.34	0.85
66 体の動きで何かを表現することに興味がある。	0.06	0.11	0.03	0.69	0.00	-0.08	3.58	1.06
65 生活の中の身振りや身体動作に興味がある。	0.09	0.11	-0.01	0.58	0.13	0.02	3.37	1.11
第5因子 ($\alpha = .8650$)								
63 生活の中で嫌われてること、好まれていることが国によって違うのはなぜかと思う。	-0.15	0.08	-0.02	0.00	0.97	-0.03	3.43	1.17
64 身体動作の表す意味が国によって違うのはなぜかと思う。	0.04	-0.01	0.05	0.04	0.80	0.02	3.73	1.09
62 日本の生活で避けられていることが、他の国ではそうでないのはなぜかと思う。	0.02	-0.06	-0.03	-0.04	0.79	-0.01	3.45	1.11
61 気候・風土が習慣や伝統の成り立ちに与えた影響に興味がある。	0.24	0.02	0.07	0.21	0.41	0.01	3.34	1.03
第6因子 ($\alpha = .7848$)								
47 自分が何に興味や関心をもっているのかが分かっている。	0.01	0.04	-0.08	-0.05	0.02	0.99	3.33	0.99
48 自分のやりたいことがはっきりわかっている。	-0.08	0.05	0.06	0.05	-0.11	0.76	3.29	0.99
45 これからの自分の進路について深く考えている。	0.03	0.02	0.12	0.06	0.10	0.46	3.51	1.04
寄与率	21.12	7.22	8.51	3.44	5.13	4.10		
累積寄与率	21.12	28.34	36.86	40.29	45.42	49.52		

表1 因子分析の結果

鹿児島純心女子高校版
国際理解授業評価規準尺度

I. 日本人としての意識

1. まめまき、ひなまつり等の日本の伝統的な習慣について深く知りたい。
2. 忠誠心、自己犠牲などの日本人社会の特徴を意識している。
3. 日本の歴史について深く知りたい。
4. 自分が日本人であることを強く意識している。
5. 日本人であることが、自分の人生にどのような影響をもたらすのかを考えている。
6. 日本の民話や昔話（うらしまたろう、こぶとりじいさん等）に興味がある。
7. 上下関係、チームワーク重視などの日本の人間関係上の特徴を意識している。
8. お盆のお墓参り等の日本の習慣を積極的に実行していこうと思う。
9. 正しい日本語を使うことは大事だと思う。

II. 新しい環境への自信

10. 新しい環境のなかでも人見知りせず自分から積極的に友達をつくらることができる。
11. 誰とでも気軽に話ができる。
12. 初めての環境にも自分から馴染もうと努力する。
13. 新しい環境にも積極的にとけ込む努力ができる。
14. 日本人の友達とのつきあいに自信がある。
15. 見知らぬ人との新しい出会いを楽しむことができる。
16. 自分に自信がある。
17. 自分は人前で緊張しない。

III. 外国への興味・親近感

18. 外国で仕事をしたいと思う。
19. 外国のことをもっと知りたいと思う。
20. これからは外国の人にもこちらから積極的に話しかけることができると思う。
21. 英語以外の外国語にも興味がある。
22. これからは外国の人とも肩に力を入れずに自然とつきあえると思う。
23. 交流したいという気持ちがあれば、外国の人にも気軽に話しかけられると思う。
24. 外国の人だからといって特別扱いせず気さくに接すればよいのだと思う。
25. 言葉や習慣といった違いはあっても、誠意をもって接することで理解し合えると思う。

IV. 身体言語への興味

26. しぐさによる意思表示に興味がある
27. 両手をあわせる、首を横にふるなど、身振りによる気持ちの表現に興味がある。
28. 身体の動きで何かを表現することに興味がある。
29. 生活のなかの身振りや身体動作に興味がある。

表 2-1 評価規準尺度の項目

<p>V. 習慣の違いへの興味</p> <p>30. 生活のなかで嫌われていること、好まれていることが国によって違うのはなぜだろうと思う。</p> <p>31. 日本ではひざをまげて座ると正座になり、行儀がよいと見なされるが、このような身体動作の表す意味が国によって違うのはなぜだろうと思う。</p> <p>32. 北枕など日本の生活のなかで避けられていることが他の国ではそうでないのはなぜだろうと思う。</p> <p>33. 気候・風土が習慣や伝統の成り立ちに与えた影響に興味がある。</p> <p>VI. 自己表現・自己決定</p> <p>34. 自分が何に興味や関心をもっているかがはっきりわかっている。</p> <p>35. 自分のやりたいことがはっきりわかっている。</p> <p>36. これからの自分の進路について深く考えている。</p>

表 2-2 評価規準尺度の項目

因子分析の結果を表 1 に示す。因子分析の統計的意味については後述する。表 1 の質問項目の左端についている項目番号は調査用紙の項目番号である。

因子分析は最尤法のプロマックス回転により実施した。その結果、1つの因子について因子負荷が0.4以上で、かつ複数の因子にまたがって0.4以上の負荷を示さない6因子36項目を抽出した。

各因子に含まれる質問項目群の内容から、第1因子を「日本人としての意識」因子、第2因子を「新しい環境への自信」因子、第3因子を「外国への興味・親近感」因子、第4因子を「身体言語への興味」因子、第5因子を「習慣の違いへの興味」因子、第6因子を「自己表現・自己決定」因子、と命名した。

因子分析の結果、「生徒に培われた力、変化した意識面」として6領域36項目が確定された。したがって今後、評価規準尺度としてこの6領域36項目を用いることとする。この6領域36項目を評価規準尺度の完成版として表 2 に示す。

表 2 の質問紙尺度を「鹿児島純心女子高校版国際理解授業評価規準尺度」と命名した。今後、他研究、他校で本評価規準および本尺度を利用する場合は、この名称を用いてもらうこととする。

2. 因子分析の意味と結果の解釈方法

調査の分析に用いた因子分析の意味について解説する。

国際理解の授業をうけることによって、「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」は概念上の「ひとかたまりとなった意識のグループ」として想定することができる。

そしてこの「ひとかたまりとなった意識のグループ」には、さらに、その構成要素となる下位

グループが存在する。この構成要素としての下位グループを因子と呼ぶ。

したがって、因子分析とは、「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」の下位グループを同定する作業である。しかしこの因子（構成要素、下位グループ）は、あくまでも概念上想定されたものなので、直接、測定したり、把握したりすることはできない。そこで質問項目を使うことによって間接的に把握するというかたちをとる。

因子分析の結果である表1で説明すると以下ようになる。

表1には、第1因子から第6因子までが記されている。これが、「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」グループの下位グループ（構成要素）である。つまり、大きな下位グループが全部で6種類ある、ということの意味する。

各下位グループの内容は、各因子に含まれる質問項目によって示される。したがって、各因子に含まれる質問項目は、だいたい同じ内容になっている。たとえば第1因子に含まれる質問項目をみてみよう。ここには「日本の伝統的な習慣について深く知りたい」、「自分が日本人であることを強く意識している」、「日本の民話や昔話に興味がある」、といった質問項目が含まれている。

因子分析はこのように同じ意味をもつ質問項目同士を集めてグルーピングする統計方法である。そして、因子分析が行うのはここまでである。つまり、これら同じグループ、つまり同じ因子として扱われている意識のかたまりを何と呼ぶか、という部分は人間が命名しなければならない。命名の仕方は、各因子に含まれる質問項目群を代表するような名前をつければよく、特に命名の仕方にきまりはない。第1因子は、日本人であることを強く意識しているという項目群が集まっている。そこで第1因子を「日本人としての意識」因子と命名する。

同様に第2因子の質問項目群をみてみよう。ここもだいたい同じような質問項目が集まっている。つまり、「人見知りせずに積極的に友達をつくらることができる」、「新しい環境にも積極的にとけ込む努力ができる」、「見知らぬ人との新しい出会いを楽しむことができる」、といった質問項目が含まれている。そこでこの因子を「新しい環境への自信」因子と命名する。

このようにして各因子の質問項目群を代表する因子名をつけていく。第3因子は「外国への興味・親近感」因子、第4因子は「身体言語への興味」因子、第5因子は「習慣の違いへの興味」因子、第6因子は「自己表現・自己決定」因子、と命名する。

次に表1のなかの数字の意味について説明する。

質問項目の列のとなりに数字が6列ならんでいる。第1因子の項目番号50「日本の伝統的な習慣について深く知りたい」を例にあげる。この項目の横に並んでいる6つの数字の意味は以下のとおりである。

質問項目のとなりの欄の最上段には1から6までの番号が記されている。これは因子の番号である。したがって「1」は第1因子を示す。そして、項目番号50のよこに並んでいる6つの数字は、項目番号50の質問項目が6つの因子のそれぞれと、どの程度関係が深いかを示している。この数字は+1.0から-1.0までの範囲をとる。

たとえば第1因子は「日本人としての意識」である。そして項目番号50の質問項目が「日本人としての意識」とどれだけ関係が深いかを示すが、番号1の下にある0.76という数字である。番号2～6までの下にある数字はすべて±0.1以下であって非常に低い。つまり項目番号50の質問項目は、第1因子（「日本人としての意識」）とは関係が深い、あとの因子とはほとんど関係がないことがわかる。そして「日本人としての意識」と関係が深い質問項目群が第1因子にきている。あとの質問項目もすべて同様である。この数字を因子負荷量と呼ぶ。

ここで注意する必要があるのは、「日本人としての意識」はあくまで想定上の概念である点である。したがってこの概念の存在は、日本人としての意識に関する質問項目群がまとまったことをもってこうした概念の存在が想定できる、ということである。

第2因子にきている質問項目21「誰とでも気軽に話ができる」は、第2因子である「新しい環境への自信」と関係が深く（因子負荷量が高く）、その数字は0.72であり、他の因子との因子負荷量は低い。したがって質問項目21は第2因子にきている。

さらに質問項目と因子との関係の深さの基準について述べる。通常、特定の因子との因子負荷量が0.4以上の項目をひとつのグループとしてまとめる。したがって、第1因子にきている質問項目群の因子負荷量は0.4以上になっている。他の因子の質問項目群も同様である。特定因子との因子負荷量が、0.4以上ある項目がひとつの因子のなかに含まれている。

次に最下欄にある、寄与率、累積寄与率について説明する。寄与率の欄の左端が第1因子の寄与率で、以下第6因子の寄与率までがならんでいる。たとえば第1因子の寄与率は21.12%である。これは国際理解の授業をとおして「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」のなかでの下位グループである第1因子（日本人としての意識）が占める割合を意味する。つまり国際理解の授業をとおして変化したと想定される全意識の約2割が日本人としての意識に関する内容であった、ということである。つまり日本人としての意識に関する内容が最も大きな割合を占めることがわかる。このように寄与率とは、当該の意識のなかで各下位グループが占める割合を意味する。

累積寄与率は、因子分析で抽出された下位グループの各寄与率を第1因子から順に合計していったものである。したがって最も右端の49.52という数字は、今回抽出された6つの因子（下位グループ）が、「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」に占める割合を意味する。

この累積寄与率は重要である。因子分析の正否はこの数字で決まる。この数字は通常、50%台であれば十分成功であるとされている。今回は49.52%で、6因子の合計で国際理解の授業をとおして変化したと想定される全意識の約半分を占めているので、十分許容範囲内になる。あとの半分は、寄与率が低い雑多な意識の集合体である。

また、各因子欄の1行目に「 α ＝」というかたちで数字が示されている。これを信頼性係数と呼ぶ。第1因子を例にとると、ここに含まれる9項目は、同じグループにあるわけだけ

ら、一人の人間の評定値は、この9つの項目に関しては同じ傾向になるはずである。こうした傾向がどの程度あるかを示すものが信頼性係数である。通常、0.5以上あればよいが、今回の結果では、6つの因子のすべてにおいて高い数字が得られた。

因子分析には多くの種類があるが、今回用いたものは、最尤法のプロマックス回転という方法を用いた。

最後に因子分析を実施する意味について述べる。本研究は、まず調査者が協議して、国際理解の授業をとおして「生徒のなかに培われたと想定される力、および生徒のなかで変化したと想定される意識」の内容を68項目の尺度にまとめた。これは国際理解の授業者、研究者によってまとめられたものであるため、内容には十分妥当性があると言える。

しかし、科学的客観性を重視する自然科学、社会科学の分野では、人間の主観にもとづく作業結果はあまり説得力をもたない傾向にある。そこで、これらの項目に対して、実際にどうであったのかを、国際理解の授業を受けた生徒に評定してもらい、そしてその評定結果をもとに、統計的手法を用いて、国際理解の授業後の生徒の意識(因子)との関連性が低い項目を統計的に削り、さらに項目群のグルーピングを行う。このときに用いる統計的手法が因子分析である。このような手法を経た結果、6領域の38項目が抽出され、これを完成版とした。このような手続きを踏むと、内容面についての客観的妥当性が保証されている、とみなされる。

考察

1. 学習目標の妥当性および学習目標と授業実践との関連

本研究は、平成17年度から平成19年度にかけて鹿児島純心女子高校で行われたSELHi事業における国際理解教育研究プロジェクトでの研究であった。

その目的は最初に述べたとおりである。まず本研究が仮説として設定した学習目標と実際の因子分析による結果との照合をおこなってみたい。

因子分析の結果として抽出された6つの因子の内容は、本研究で仮説として設定された学習目標とほぼ同じ内容であったと言ってよい。

第1の学習目標である「日本人であることの自覚化をとおした自らの相対化」は、第1因子の「日本人としての意識」に相当する。また第2の学習目標である「環境移行への適応力」は第2因子の「新しい環境への自信」と、第3の学習目標である「外国への興味・関心」は第3因子の「外国への興味・親近感」と、第4の学習目標である「コミュニケーション・チャンネルへの気づき」は第4因子の「身体言語への興味」と、第5の学習目標である「習慣の違いへの興味」は文字どおりそのまま第5因子の「習慣の違いへの興味」と、第6の学習目標である「自己決定への判断力の育成」は第6因子の「自己表現・自己決定」と、それぞれ対応するかたちになる。

このことから本プロジェクトで設定した学習目標は妥当であったと判断できる。したがって上記の各因子名で示されている6領域を評価規準の柱として用いれば、評価規準としては妥当なも

のなることを意味している。

今後、高校で国際理解教育が実施される場合、本研究で示された学習目標、および評価規準が用いられ、あるいは改良されていくことを期待する。

そして国際理解教育に関する充実した学習カリキュラムが開発され、国際理解教育が教育課程のなかに明確に位置づけられることを願う。本研究がこうした学習カリキュラム開発のための第一歩となりうると確信する。

さて、以下に6領域の力と意識の育成のために具体的にはどのような授業実践が行われたのかを、17年度、18年度の2年間にわたる授業実践の総括として考察する。

(1)「日本人としての意識」領域(第1因子)

第1領域(第1因子)は、日本人であることの意識、および日本の歴史、文化(言語)、習慣に対する興味、関心を示す項目から成っていた。

国際理解の授業において、生徒達は様々な国の人々との交流を通して文化の多様性を学んだ。同時に「日本を紹介する」活動についても学ぶ機会があった。これらの活動をとおして、生徒達の意識のなかに他国の文化と自文化とを比較する視点が培われたと考えられる。

このように、異文化について学ぶことによって、これまで自分のなかであたりまえで特に考える機会もなかった日本人であることの意味、日本の習慣が生徒の意識のなかで前景化してきたものと思われる。

自分の輪郭は、自分とは異なる他者のなかに身をおくことによってはじめて明らかになる。授業のなかで自国の文化を紹介し、他国の人々と交流することによって、これまでは意識の対象にすらならなかった日本が、各生徒の目の前にはっきりと立ち現れてきたのであろう。自分の輪郭は他者との交流をとおしてはじめて浮かび上がってくる。つまり他者との交流のなかで日本人であることの自覚的意識が生まれるのである。こうした意識は日本文化を他の多くの文化のなかのひとつとして相対的に位置づけることができはじめて生まれる。

国際理解教育が最終的に目指すべきところは、日本を相対化させる作業をとおして、生徒達に自分自身を相対化させ、自分の考え、価値観を多面的にとらえる力を身につけてもらうことである。

(2)「新しい環境への自信」領域(第2因子)

第2領域(第2因子)は、初めての環境や相手に対する積極性を示す項目群から成っていた。

国際理解の授業では、実際の海外研修をはじめ、外国人留学生とともにさまざまなイベントの企画、実施、交流を行った。また班に分かれて調べた学習内容を発表するというプレゼンテーション活動を、日本人生徒を対象としてだけでなく、海外研修先の交流校でも実施した。

これらの活動の意義は以下の点にあらう。すなわち、外国人と交流した経験は、外国人に限らず日本人に対してでも、積極的な対人関係づくりに効果をもたらすことが明らかになった。現在の児童生徒は、人間関係づくりが苦手だと言われている。外国人との交流経験は日常生活での人間関係づくりの面への影響をもつことが明らかになった意義は大きいと言えよう。

また、特定のテーマについて自分達で調べ、その成果を発表するというプレゼンテーション活動は、自分で自らの学習を構成し、組み立てる作業である。こうした自分自身で学びを作り上げていく作業は、自律的な学習の土台になるものである。そしてこの自律的な学習力こそが自分で新しい分野に入っていき際に必要な力となる。なぜならどのような分野の学びにおいても、学びの段取り、組み立てはほぼ共通しているからである。したがって自律的な学習力が身につけていけば、どんな分野にも自分で入って学びを組み立てていくことができる。

このようにこれまで実践されてきた試みは、新しい関係をつくり、新しい分野に参入していく力を養うことに寄与したと言える。それが生徒達に環境移行への適応力と新しい環境への自信を生み出したのであろう。

(3) 「外国への興味・親近感」領域 (第3因子)

第3領域 (第3因子) は、国・言語を問わず、外国・外国人への関心、外国人と接する際の積極性や前向きな態度を示す項目群から成っていた。

国際理解の授業においては、架空の国 (アルバトロス) を体験する異文化シミュレーション、青年海外協力隊OBらによる講演・ワークショップ、純心大学および鹿児島純心女子高校の教員らによる各国の文化紹介、インドカレー試食、民族衣装試着、先住民をテーマにした映画の視聴、ニュージーランド研修を行った。

このように他国の文化について学び、体験することによって、生徒の意識のなかには、不安感や抵抗感よりも、もっと知りたい、体験したい、という知的好奇心が高まったと考えられる。未知の世界に触れることで、自分の知らない世界に対する興味・関心が増し、自分の視野および世界を広げたいという思いが、緊張や不安といったマイナスの感情を上回ったのであろう。

またこれらの他国の文化学習において生徒達は、地理、歴史、文化、社会制度、民族史、学校生活といった多くの切り口を用いて他国の文化を捉えた。さらに海外研修の報告会においては「見える文化」と「見えない文化」という独自の切り口を設け、自らの海外体験をふりかえった。

このように国際理解教育のなかで生徒達に他国の文化を捉える際の多くの切り口を提供できた。このことで、生徒の他国の文化の体験活動は漠然としたただの外国体験に終わらず、学習体験にまで高まったと言うことができよう。

(4) 「身体言語への興味」領域 (第4因子)

第4領域 (第4因子) は、生活や習慣のなかでのしぐさや身振りへの興味、関心を示す項目群から成っていた。

国際理解の授業においては、世界の様々なあいさつ、異文化シミュレーションゲーム、映画、その他の講義を通して、自国とは異なる、言語としての身体表現を生徒達に意識させるように努めた。例えば、ニュージーランド映画を鑑賞した時、鼻と鼻をすり合わせる挨拶や、舌を出して相手を威嚇するマオリ族の身体表現には、最初、一部の生徒達が笑って反応することがあった。このように異文化の身体表現を目にした時、生徒は笑いで反応をしてしまうことがあるが、その

たびに異文化に対峙した時のマナーと、各国特有の挨拶や身振りの背後にある文化を考慮するように指導した。その結果、様々な文化を取り上げた講義で、自然と生徒達が、各国の言語としての身体表現に注目するようになったと考えられる。

(5) 「習慣の違いへの興味」領域 (第5因子)

第5領域 (第5因子) は、習慣の違いへの興味・関心を示す項目群から成っていた。

国際理解の授業目標の一つに、「日本」、「自分」を相対化して考える視点を養うという項目があった。そのために指導者は、自国についての認識を深める、より多くの自国以外の国について知る、の二点を意識した。1年生段階では、単に「異文化」といっても生徒には具体的にイメージしにくく、抽象的であると思われた。そのため、できるだけ日本では経験していないような文化を体験するような授業を行った。

授業を通じて、異文化と感ずるものには、服装や道具、または挨拶といった身体動作などの目に見えるものと、特定の状況での考え方、特定のものに対するイメージ、とらえ方などの目に見えないものがある、ということを生徒は意識できた。

例えば、「開発途上国で物乞いをしている人に会ったらどうしますか」というトピックの授業では、物乞いに対するセネガルでの考えと日本での考えを比較・検討することができた。このように、目に見えない違いも、その背景があることを認識し、その背景を理解することで異文化に対する受容的態度が養われてきたといえる。

このような、「違い」そのものの多様なあり方、そしてその背景となる思想の違いにふれるなかで、生徒達には、「違い」そのものに対する興味、関心が芽生えてきたと考えられる。

(6) 「自己表現・自己決定」領域 (第6因子)

第6領域 (第6因子) は、自己の興味、関心、これからの進路に関する項目群から成っていた。

多くの国々とその文化を題材にする国際理解の授業において、互いのどこが違うのかを生徒に気付かせると同時に、自分を知るために相手の意見や価値観をも受け入れて尊重していくことも大事であることを意識させるよう努めた。

そこで国際理解の授業においては毎時間生徒にワークシートを課した。そのワークシートを通して生徒たちには、授業の前にそのトピックに対しての自分の興味、関心は何かを自覚させ、積極的に授業に参加し、結果として理解を深めることができるような指導を行った。さらにJICAの職員の講話や外国人留学生との交流、大学の各分野の講義を通して自らの興味・関心が広がり、自己を客観的に見る視点が増えるような指導を行った。こうした指導は、自己と他者とを意識した比較活動のもと、自らを相対化・客観化していくなかで自らの価値観を自覚し、自らの判断力を確かにしていくことをねらいとしたものであった。

その結果として、生徒達にはまわりに影響されない自らの判断で自己決定する力が養われた。その結果、生徒自身、今の自分の姿を、自分の今後の進路について考え、あるいは自分の進路が見えてきたと捉えることができたのであろう。

2. 高校生を対象とした国際理解の授業における評価規準について

本研究は、明確な評価のあり方、評価規準が確立されていない高校での国際理解の授業の現状を踏まえ、その評価規準づくりを目的として行われた。

本研究結果より、高校での国際理解の授業における評価規準の観点として、6つの領域をその柱として立てることが明らかになった。

指導と評価は、元来一体的なものである。今後、国際理解の指導にあたっては、この6つの領域に関する力と意識の育成を主眼とした授業内容の構成、カリキュラムの編成を行うことを提案したい。同時に、評価にあたっては、この6領域に関する、形成的、総括的な評価活動を実施することもあわせて提案するものである。

また本研究の調査はSELHi事業の完成年度である平成19年に実施された。こうした調査が可能になったのは、17年度、18年度の2年間にわたる鹿児島純心女子高校のSELHi事業に対する取り組みがあつてはじめて可能であったことは言うまでもない。その意味で、この評価規準は理論的考察のみで構築されたものではなく、真摯で地道な実践に裏づけられた内容になっている。

最後に、本研究が実施された高校は女子校であり、したがって尺度作成にあつての調査対象者は言うまでもなく女子のみである。今後、本尺度の改訂版を作成するにあたっては、男子生徒も含めた調査を実施し、尺度の妥当性を高めていく作業が必要となろう。

引用文献

- 萩原 滋 日本留学に対する在日および帰国留学生の評価 異文化間教育, 5, アカデミア出版会 35-48.
- 早矢仕彩子 1997 外国人就学生の自己認知, 自・他文化への態度が適応感に及ぼす影響 心理学研究, 68, 346-354.
- 井上孝代・伊藤武彦 1997 留学生の来日1年目の文化受容態度と精神的健康 心理学研究, 68, 298-304.
- 木内亜紀 1996 独立・相互依存的自己理解—文化的影響, およびパーソナリティ特性との関連— 心理学研究, 67, 308-313.
- 箕浦康子 1994 書評シンポジウム「地球市民を育てる教育」 児童心理学の進歩, 38, 金子書房 239-267.
- 中村俊哉・榎栄根・平直樹・川本ひとみ・横山恭子・高田夏子 1994 在日朝鮮人学校の中学生の異文化接触体験 教育心理学研究, 42, 291-297.
- 岡崎ラフ和子 1992 オーストラリア人留学生の日本文化への適応 異文化間教育, 6, アカデミア出版会 143-155.
- 坂田直三 1992 受け入れ校からみた帰国子女の異文化体験 異文化間教育, 6, アカデミア出版会 34-45.
- 高田利武 1999 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程 教育心理学研究 47, 480-489.
- 田中共子 1996 日本人チューター学生の異文化接触体験:留学生に対するソーシャル・サポートとソーシャル・スキルおよび自己の成長を中心に 広島大学留学生センター紀要, 6, 85-101.
- 徐 光興・蔭山英順 1994 在日中国人留学生の適応に関する実態と問題 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 41, 39-47.
- 徐 光興 1996 帰国留学生の対日イメージと態度に関する研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 43, 87-95.