

研究課題	面で取り組む国際探究学習モデルの構築
副題	～つながり・葛藤で育てる国際化、Resilient なグローバル人材の育成～
キーワード	国際協働学習, ICT 教材, コラージュ, AI 翻訳, 探究学習
学校/団体名	私立学校法人日本福祉大学附属高等学校
所在地	〒470-3233 愛知県知多郡美浜町奥田字中之谷 2-1
ホームページ	https://www.n-fukushi.ac.jp/koukou/

1. 研究の背景

近年、グローバル化の進展に伴い、学校教育においても国際理解教育や国際交流学習の重要性が指摘されている。特に ICT の発展により、地理的に離れた地域の学校同士がオンラインで接続し、学習活動を共有する実践も広がりつつある。こうした国際交流学習は、異文化への理解を深めたり、他者との交流やコミュニケーションを通して学習者の視野を広げたりする教育的可能性を持つことが指摘されてきた。

一方で、学校教育における国際理解教育や開発教育の実践は、教育課程上の明確な位置付けや推進の枠組みが十分に整備されているとは言えず、学校ごとの取り組みに依存している側面も指摘されている（国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば，2014）。そのため、交流活動が単発的なイベントにとどまりやすく、継続的な学習関係の構築や相互的な学びの形成に結びつきにくいという課題も指摘されている。

さらに、新型コロナウイルス感染症の拡大を契機として、国際交流や体験学習の在り方にも大きな変化が生じた。従来、社会参加や他者との相互作用を重視した体験学習プログラムは、現地を訪問し対面で協働することを前提としていたが、コロナ禍を通して人との接触を伴う多くの活動がオンライン化され、オンライン上での体験や協働学習の実践が広がった。このような状況の中で、オンライン空間において他者とのように協働し学び合うことができるのかという問いが教育実践の重要なテーマとして認識され、教育現場では多様な試みが行われている（村田・佐藤，2022）。

国際交流学習に関する研究では、交流活動を通じた異文化理解や学習成果に焦点が当てられる研究が多く見られる一方で、交流相手との関係性の形成過程や、相互作用を通じた学習の変容を十分に捉えた研究は必ずしも多いたとは言えない。例えば、海道・久保田（2021）は、日本とカンボジアの小学生による交流学習を実践コミュニティの視点から分析し、学習者間の相互作用の中で生じる情動的コミュニケーションや関係性の形成が、交流学習における学びの形成に関わることを示している。このように、国際交流学習においては、単なる情報交換にとどまらず、学習者同士の関係性や協働のプロセスをどのように構築していくかが重要な課題となる。

こうした背景を踏まえ、オンラインを活用しながら実践する本校の国際協働探究学習においても、生徒が現地の状況を想像しながら教材や活動を設計し、相手との関係性の中で学びを深めていくことを重視している。

本校では、4つのコース（文理コース、グローバル英語コース、総合進学コース、スポーツコ

ース)により多様な学びを展開している。こうした教育活動の一環として、2021年度よりカンボジアの現地小学校を実践パートナー校とし、高校生が児童向けのICT学習コンテンツを企画・作成し提供する活動を軸とした国際協働探究学習を継続してきた。この実践は、オンラインを活用した交流やICTを用いた学習活動を通して、学習者同士が互いに学び合う国際的な協働学習の機会を生み出す取り組みである。

当初は主に英語運用能力が比較的高い生徒が所属するコースを中心に実施されていたが、本校の生徒の多くは必ずしも英語を得意としているわけではない。そこで2024年度からは、従来の一部コース・一部学年による実践から一步進め、総合進学コースを含むより多くの生徒が参加できる形へと実践を拡張した。これは、英語力の高低にかかわらず国際的な協働学習に参加できる機会を広げること、そして言語能力のみに依存しない多様なコミュニケーションや協働活動を通して国際理解を深めることを目的としている。

具体的には、総合進学コース2年生・3年生の探究学習「Global FUKUSHI Studies II (GFS II)」および「Global FUKUSHI Studies III (GFS III)」において、ICT教材の作成やオンライン交流、海外パートナー校との協働活動などを組み合わせた国際協働探究学習を展開している。こうした活動の中では、異なる文化的背景や学習環境をもつ相手との関わりの中で、協働の難しさや葛藤を経験する場面も生じる。しかし、そのような経験を通して、他者を理解しながら課題を乗り越える力や、多様な価値観と共に学び続ける姿勢が育まれる可能性がある。

こうした背景を踏まえ、本校ではカンボジアの小学校との交流を軸とした国際協働探究学習を継続的に実践してきた。本稿では、こうした実践の概要を整理し、その教育的意義について検討する。

2. 研究の目的

本稿では、本校で継続してきた国際協働探究学習の実践を整理し、生徒にどのような学びや変容が生まれているのかを明らかにする。特に、異文化との関わりの中で生徒がどのような学びや意識の変化を経験しているのかに着目し、これらの変容を「Resilientなグローバル人材」の姿の一端として捉える。あわせて、これらの実践から得られた知見を整理し、国際探究学習の実践を進めていくうえで有効と考えられる実践的知見をまとめることを目的とする。

3. 研究の経過

本校では、カンボジアの小学校との交流を軸とした国際協働探究学習を、探究学習科目「Global FUKUSHI Studies (以下、GFS)」の中で実施している。本章では、2024年度以降にGFSの中で展開された実践の流れについて整理し、導入段階からICT教材の作成、オンライン交流、振り返り活動に至るまでの活動の経過について述べる。

なお、本研究では、実践に積極的に参加した生徒へのインタビュー記録を主なデータとして用い、生徒の語りをもとに学習経験の特徴を質的に整理した。

3.1 実践の導入

本校では 2021 年度よりカンボジアの小学校を実践パートナー校とした国際交流活動を継続してきた。本研究で扱う実践は、こうした取り組みを基盤として、2024 年度から総合進学コースの探究学習科目である GFS の中に位置づけられた国際協働探究学習である。

なお、本稿では、GFS における実践が体系的に展開された 2024 年度以降の取り組みを対象として記述する。2021 年度から 2023 年度にかけての実践の経過や活動内容の詳細については、実践研究助成の報告書等に整理されているため、そちらを参照されたい（日本福祉大学付属高等学校，2023，2024）。

2024 年度以降の実践の導入段階では、生徒が国際協働学習の意義や活動内容を理解し、探究活動の方向性を構想できるようにすることを目的として、外部講師を招いた「国際塾」を実施した。国際塾では、課題発見の方法やアクションプランの立て方についてワークショップ形式で学び、生徒がカンボジアの教育状況や生活環境について理解しながら活動の具体的なイメージを持つ機会を設けた。また、カンボジアの教育課題や学習環境に関する情報を共有し、生徒が今後の探究活動の方向性について検討する時間を設けた。

3.2 ICT 教材作成の実践（GFSⅡ）

2 年生の探究学習 GFSⅡでは、カンボジアの小学校児童を対象とした ICT 学習コンテンツの作成を中心とした活動を行った。生徒は、現地の教育環境や児童の生活状況に関する情報をもとに、英語や算数などの学習内容を題材とした教材をグループごとに企画、作成した。作成した教材は現地の授業で活用され、その様子や児童、教員からのフィードバックが共有された。例えば、教材に使用した図や表現が現地児童にとって身近なものではない場合があることや、アニメーションの順序や説明方法について改善の必要があることなどが指摘された。生徒はこうしたフィードバックをもとに教材の修正や改善を行い、内容や表現の見直しを進めた。

また、教材作成の過程では、グループ内で教材の構成や提示方法について検討を重ねながら内容の調整を行った。

3.3 オンラインワークショップの実践（GFSⅢ）

3 年生の探究学習 GFSⅢでは、ICT 教材の作成に加えて、その教材を活用したオンラインワークショップの企画、実施を行った。生徒は、カンボジアの児童が参加する学習活動として、内容や進行方法を検討しながら活動を設計した。また、限られた交流時間を有効に活用するため、事前学習用の動画やスライド教材を作成し、児童が内容を理解したうえでワークショップに参加できるよう準備を行った。オンライン交流の実施にあたっては、教材の提示方法や説明の仕方について事前に検討を行い、児童の理解を促すための進行方法を調整した。

さらに、交流の場面では、視覚的資料の活用やジェスチャーなども取り入れながら、児童とのコミュニケーションを図りつつ活動を進めた。

3.4 振り返りと学習の意味づけ

活動のまとめとして、生徒はコラージュなどのアート表現を用いた振り返り活動を行った。生徒は活動の過程を象徴する写真やイラストを用いながら、自身の経験や気づきを視覚的に表現し、これまでの活動を振り返った。また、生徒同士で作品や発表内容を共有する時間を設け、活動の過程や経験について意見交換を行った。これらの振り返り活動を通して、生徒はこれまでの活動内容を整理し、国際協働探究学習の経験を振り返る機会を持った。

4. 代表的な実践

本章では、本実践の中でも生徒の学習経験や交流活動の展開を特徴的に示している代表的な実践を取り上げ、その内容と教育的意義について整理する。具体的には、交流活動の導入としての「国際塾」、AI 翻訳を活用した国際交流、カンボジア小学校とのオンラインワークショップ、現地フィールドワーク、そしてコラージュを用いた振り返り活動について述べる。

4.1 国際塾（交流活動の導入）

本実践では、カンボジア小学校との交流活動や児童向け ICT 教材の作成を進めるにあたり、生徒が現地の教育状況や活動内容を具体的にイメージできるよう、校外の講師を招いた「国際塾」を実施している。国際塾では、開発教育の実践者や大学教員を講師として招くだけでなく、カンボジアで教育支援活動を行っている大学生団体なども招き、現地の教育状況や活動事例について紹介された。

大学生団体が講師となった国際塾では、カンボジアの小学校で実際に行うことを想定した授業が模擬的に実施された。生徒は児童役として授業に参加し、現地児童の立場から活動を体験することで、児童にとって理解しやすい教材やワークショップの構成について考える機会となった。模擬授業後には、活動を振り返るために PMI (Plus・Minus・Interesting) の枠組みを用い、「良かった点 (Plus)」「改善が必要な点 (Minus)」「気づきや興味深い点 (Interesting)」の観点から意見を出し合い、教材作成や交流活動を企画する際の留意点について整理した(図1)。生徒の振り返りには、次のような記述が見られた。

P	M	I
<ul style="list-style-type: none"> ゲーム性を取り入れたこと ジェスチャー ゼロから手探りで見てくれた 笑顔 例が分かりやすかった 声がかんや スライドにイラスト 絵が分かりやすく見やすい 言葉が通じず 母国語を書いた 	<ul style="list-style-type: none"> もと生徒巻き込む → 問・答 → ロールプレイ → 取り入れた → エイブルいかなり分らない → 問題集とやら分らない → 声は小さい、下向き → 声のトーン、テンションをさげろ → スライドを前向き → 問題をバラバラにする → ジェスチャーのはじまり → 単語が分かり、でも読めない → サイコロも、ジャンプに 	<ul style="list-style-type: none"> → can以外の授業を見たい → 主体的に取り組める環境作り → ページ数つけよう → テキストブックにイラスト → アイテムが → 問題正解 → 景品 → サイコロに顔 → 動画、実演(でコスプレ) → 手を上げて、実際にできる、やってもらう

図1 教材作成や交流活動の留意点をまとめたもの

「小学生の視点になると興味を持てる内容が大事だなと思った。ジェスチャーやスライドの見やすさなど自分たちの教材にも活かせることが多かった。」

「児童たちが楽しみながら学ぶことができるので、ゲームを取り入れるのはいいアイデアだと思った。」

「ルール説明が英語だけだと分かりにくいと感じた。現地の言語を使ったり、例を見せたりするともっと分かりやすくなると思った。」

これらの記述から、生徒は模擬授業を児童の立場で体験することを通して、教材の内容だけでなく、ジェスチャーやイラスト、ゲームなどの活動方法が理解のしやすさに影響することに気づいている様子うかがえた。また、言語の違いや説明方法の工夫など、カンボジアの児童の学習環境を考慮する必要性についても意識する様子が見られた。これらの活動を通して、生徒はカンボジアの児童の立場を想像しながら教材や学習活動を設計する視点を持つ契機となった。

4.2 AI 翻訳を活用した国際交流

本実践では、カンボジアの小学校とのオンライン交流において、言語の違いによるコミュニケーションの課題を補うため、AI 翻訳を活用した交流を試みた。交流では、AI 翻訳機能を備えたアプリケーションである UD トークを用い、日本語・英語の発話をリアルタイムで翻訳し、画面上に文字として表示することで相互理解を支援した。

これまでの交流では、共通言語として英語を用いていたが、英語運用能力に不安のある生徒の場合、交流の目的から外れた表面的なやり取りにとどまる場面も見られた。例えば、交流の場では「What time is it now in Cambodia?」や「What Japanese food do you like?」といった学習課題と直接関係しない質問が見られることもあった。そこで本実践では、AI 翻訳を活用することで英語能力に依存せず、より内容に踏み込んだ質問や意見交換を行える環境を整えた。

AI 翻訳を活用した交流では、生徒は日本語で発話した内容が即時に翻訳されることにより、現地とのコミュニケーションを比較的円滑に行うことができた。また、相手の発話も翻訳されて表示されるため、現地からの発言内容を直接理解しながら交流を進めることが可能となった。

実践後に実施した生徒アンケートでは、「UD トークを活用して交流を進めましたが、前回(UD トークなし)と比べて内容はよくわかりましたか?」という質問に対し、回答者 27 名のうち 9 割以上の生徒が「はい」と回答した。生徒の振り返りには、翻訳が画面上に表示されることで「相手が何を言っているのか理解しやすかった」といった意見や、英語が得意でなくても「日本語で質問できるので安心して交流できた」といった記述が見られた。また一方で、翻訳の精度や表現の違いに気づく記述も見られた。例えば、「翻訳が少し違う意味になることもあり、正しく伝えるために言い方を工夫する必要があると思った」といった意見である。

これらの記述から、AI 翻訳は交流内容の理解を助けるだけでなく、生徒が言語表現やコミュニケーションの在り方を主体的に考える契機となっている様子うかがえた。AI 翻訳の導入により、生徒は英語能力の差に左右されず交流に参加することが可能となり、現地とのやり取りの内容をより深く理解しながら活動を進めることができた。

以上のことから、AI 翻訳の活用は、国際協働学習におけるコミュニケーションの障壁を低減するとともに、生徒が言語や文化の違いを意識しながら交流を進める学習機会を広げる役割を果たしていると考えられる。AI 翻訳は単なる翻訳支援にとどまらず、生徒の主体的な気づきや国際理解を促す教育的意義を持つことが示唆された。

4.3 カンボジア小学校とのオンラインワークショップ

GFSⅢ（3年生）のカンボジア実践では、生徒が作成した ICT 教材を実際の学習活動として活用する機会として、カンボジアの小学校児童を対象としたオンラインワークショップを実施した（図 2）。これまでの実践では、作成した教材を現地に提供する形で共有してきたが、その教材がどのように受け止められているのかを直接確認する機会は限られていた。そこで本実践では、

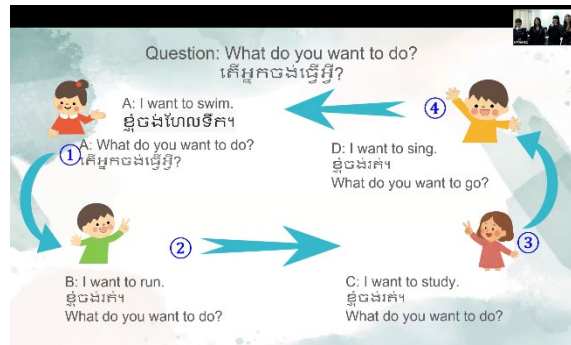


図 2 オンラインワークショップの様子

生徒自身が児童に向けてワークショップを実施することで、教材の内容だけでなく、活動の進め方や伝え方についても実践的に検討する機会を設けた。

オンラインワークショップでは、限られた交流時間を有効に活用するため、事前学習用の動画やスライド教材を制作し、児童が内容を理解したうえで活動に参加できるよう準備を行った。ワークショップでは、生徒が児童に問いかけながら活動を進め、児童の反応を確認しながら説明の仕方や進行を調整する様子が見られた。

実施後には、Google Forms を用いた生徒アンケートを実施した。アンケートでは、「自分たちのワークショップは児童（子どもたち）の学びに役立ったと思いますか?」という質問を設けた。その結果、回答者 27 名のうち 25 名（92.6%）が肯定的に回答し、否定的な回答は見られなかった。この結果から、生徒の多くが、自分たちのワークショップが児童の学びに一定程度貢献した可能性があると感じていることが確認された。

このような経験は、生徒が作成した教材を実際の学習活動として試行する機会となるとともに、児童の反応を直接受け取りながら活動を改善しようとする視点を生み出していることが示唆される。教材を「つくる」段階から「実際に伝える」段階へと活動が進むことで、生徒は内容の正確さだけでなく、相手にとって理解しやすい伝え方や活動の構成を意識しながら学習活動を設計しようとする姿勢を見せるようになった。こうした経験は、生徒が相手の立場を想像しながら学習活動を構想する契機となっていると考えられる。

4.4 カンボジア現地フィールドワーク（児童との対面ワークショップ）

本実践では、日本の高校生がカンボジアの児童に向けて作成してきた ICT 教材の内容を、実際に現地で対面形式のワークショップとして実践することを目的の一つとして、カンボジア現地フィールドワークを実施した。これまで生徒たちはオンライン交流を通して、現地児童にとって分かりやすい教材や活動のあり方を試行錯誤しながら改善を重ねてきた。本フィールドワークでは、生徒がこれまでに作成・改良してきた教材を用い、現地の児童を対象とした対面形式の学習ワークショップを実施した（図 3）。生徒は児童の反応や理解の様子をその場で確認しながら活動を進めることとなり、オンライン交流では把握しにくかった学習環境や児童の様子を、より具体的に理解する機会となった。

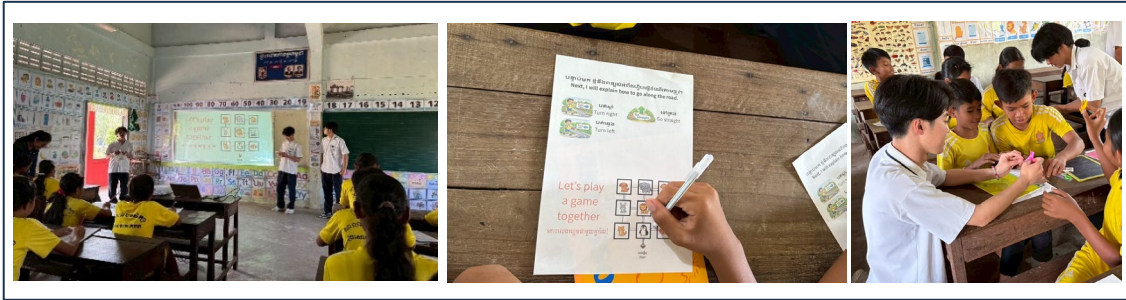


図3 現地フィールドワークにおける対面形式の学習ワークショップの様子

フィールドワーク後に実施した生徒アンケートでも、対面での交流経験に関する具体的な気づきが語られていた。例えば、「実際に教室を見て、暑さや教材の少なさなどオンラインでは分からなかったことを実感した」「ハイタッチなど直接関わることで距離が近く感じた」といった記述が見られ、現地の学習環境や児童との関係性を直接的な経験として理解していたことが読み取れた。

さらに、2年間にわたる本助成実践では、過去にカンボジア小学校との交流学习を経験した卒業生へのインタビューも実施している。卒業生に高校時代の活動で最も印象に残っている経験を尋ねたところ、「現地の児童と交換した手作りの手紙」が挙げられ、「今でも大切に保管している」という語りが見られた。加えて、カンボジアの現地教員が来日した際に京都研修に同行した経験について語る卒業生もあり、交流の中で直接的に関わった経験が強く記憶に残っていることが確認された。

以上のように、手紙交換や現地での対面ワークショップなど、児童と比較的近い距離で関わる交流経験は、生徒にとって交流相手や学習環境をより具体的に理解する契機となっていたと考えられる。こうした経験は、オンライン交流に比べて相手との関係性や活動の意味を実感を伴って捉える機会となり、生徒の学習経験をより豊かで深いものに行っている可能性がある。また、卒業生の語りで見られるように、交流の経験がその後も長く記憶に残り続ける学習経験として位置づけられる場合もあり、国際協働学習が生徒の学びに長期的な影響を与えている可能性が示唆される。

4.5 コラージュを用いた振り返り

本実践では、活動の振り返りの方法として、アートベース・リサーチ (ABR) の手法を参考に、コラージュを用いた省察活動を実施した (図 4)。コラージュとは、写真やイラスト、文字などの素材を組み合わせて表現する方法であり、言語だけでは表現しにくい経験や感情を可視化する手法として活用されている。

本活動では、生徒がこれまでの国際協働学習の経験を振り返りながら、自身の学びや変化をコラージュとして表現した。具体的には、活動中の写真や教材、象徴的なイメージなどを身体の一部や空間的配置と関連づけながら貼り付けることで、自らの経験を視覚的に整理する形式を採用した。この制作過程では、生徒が活動を思い出しながら素材を選び、配置を考えることで、これまでの経験を改めて捉え直す様子が見られた。

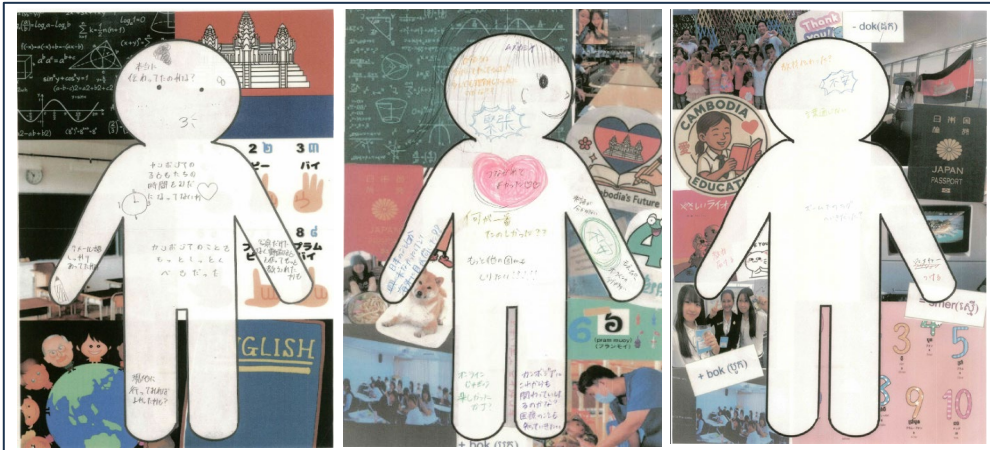


図4 活動を振り返るために生徒たちが作成したコラージュ

実際に作成されたコラージュには、算数教材づくりやオンラインワークショップに関する活動の記憶が、頭や手などの身体の部位と結び付けて表現されていた。例えば、ある生徒は「算数の教材づくりは“頭で考える活動”というイメージがあったため、数式が書かれた黒板を頭の近くに配置した」と説明している。また、別の生徒は「カンボジアの児童にクメール語の数字を手で表しながら伝えた経験」を象徴するものとして、クメール語の文字を手の上に配置していた。このように、活動の具体的な経験と身体的イメージを結び付けながら表現することで、生徒自身が経験の意味を整理している様子が見られた。

さらに、コラージュ制作を通して、生徒は過去の活動を単なる出来事としてではなく、自身の学びや変化と結び付けて捉え直している様子が見られた。活動を振り返る過程では、初期の活動と直近の経験を比較しながら、自身の成長や課題を再認識する語りも確認された。また、言語のみで振り返る場合と比べて、写真やイメージを媒介とすることで活動の記憶が想起されやすくなり、自分の思いや経験を整理しながら表現の様子が見られた。

これらの結果から、コラージュ制作は、生徒が自身の経験を視覚的に可視化しながら活動を振り返る機会となり、学びの意味づけを深める省察の契機として機能している可能性が示唆された。とりわけ、「つくる」という行為を通して経験を振り返ることで、活動の出来事を再構成し、自身の変化や学びを多面的に捉え直すプロセスが生じていると考えられる。

5. 研究の成果

本実践では、日本の高校生がカンボジアの児童に向けて ICT 教材を作成し、オンラインワークショップを実施した。その後の振り返り活動やインタビューを通して学習経験を省察した。本章では、実践に積極的に参加した生徒（9名）へのインタビュー記録をもとに、生徒の学習経験の特徴について整理する。まず、交流活動への参加を通して生徒に見られた学習経験の特徴について検討し、次に振り返り活動として実施したコラージュの教育的意義について検討する。さらに、本実践の過程を通して得られた国際協働探究学習の教育的示唆について整理する。

5.1 生徒の変容（Resilientなグローバル人材の育成）

本節では、生徒インタビューの内容をもとに、国際協働学習への参加を通して生徒にどのような変化が見られたのかについて整理する。特に、国際社会への関心や他者理解、主体的な関わりの変化といった観点から、生徒の語りに見られる特徴を検討する。本実践では、こうした変容を、異文化との関わりの中で課題に向き合いながら学び続けようとする姿勢として捉え、「Resilientなグローバル人材」の育成という観点から整理する。

【国際社会への関心の拡大】

多くの生徒に共通して見られた変化として、国際社会や社会課題に対する関心の拡大が挙げられる。ある生徒は、カンボジアとの交流を通して「社会課題…貧困とか…目を向けることができるようになった」と述べており、これまで身近ではなかった国際的な問題を自分事として捉えるようになったことが語られている。さらに、カンボジアの歴史や社会状況に関心を持ち、「大学でも学んでいきたい」と進路との関連を考える発言も見られた。

【国際理解の深化と認識の変化】

実践を通して、国際理解の深化や認識の変化も見られた。ある生徒は「カンボジアはすべてが貧しい国ではないと印象が変わった」と述べており、交流経験を通してこれまでのイメージを見直す契機となったことがうかがえる。こうした語りから、異文化理解が知識としてだけでなく、実際の交流経験を通して形成されている可能性がうかがえた。

【相手の立場を想像する視点の形成】

教材づくりやワークショップの実施を通して、生徒は「自分たちが作った教材が本当に役に立っているのか」「相手にとって分かりやすい内容になっているのか」といった点を意識するようになったと述べている。ある生徒は「自分の当たり前は世界の当たり前ではない」と感じたことを語り、相手の生活環境や文化背景を踏まえて考える視点を持ち始めている様子が見られた。

【異文化コミュニケーションへの意欲の変化】

コミュニケーションに対する姿勢の変化も見られた。英語での交流に対して苦手意識を持っていた生徒が、「英語なんかやりたくないと思っていたが、今は少しでも話してみたいと思うようになった」と述べており、交流経験を通して心理的なハードルが低下している様子がうかがえた。これは語学能力そのものの向上だけでなく、異文化間コミュニケーションに主体的に関わりようとする姿勢の変化につながっている可能性がある。

【主体性と自己効力感の形成】

生徒の語りには、主体性の形成や自己効力感の向上も見られた。ある生徒は「後半になればなるほど自分の意見が出てきて言えるようになった」と述べており、活動の進行とともに自分の考えを表現できるようになったことを振り返っている。ワークショップでの交流を通して「相手か

ら『ありがとうございます』と言われたことが嬉しかった」と語る生徒もおり、自分の活動が他者に受け止められていることを実感した経験が語られていた。こうした経験は、生徒の自己効力感や活動への意味づけを高める要因となっている可能性がうかがえた。

以上の語りから、本実践を通して生徒には、①国際社会への関心の拡大、②国際理解の深化と認識の変化、③相手の立場を想像する視点の形成、④異文化コミュニケーションへの意欲の変化、⑤主体性と自己効力感の形成といった変化が見られた。これらは単なる知識の獲得にとどまらず、異文化との関わりの中で他者を理解しながら自ら考え行動しようとする姿勢の形成につながる様子がうかがえた。本稿では、このような姿勢を「Resilient なグローバル人材」の一つの姿として捉える。本実践を通して、生徒の語りの中にはこうした姿勢の形成につながる経験が語られており、「Resilient なグローバル人材」の育成に関わる学習効果の一端が示唆される可能性がある。

5.2 コラージュを用いた振り返り活動の有効性

次に、本実践で実施した振り返り活動としてのコラージュの役割について検討する。本実践では、交流活動の経験を振り返る方法としてコラージュを用いた振り返り活動を実施した。本節では、生徒インタビューの内容をもとに、コラージュを用いた振り返りが学習経験の整理や意味づけにどのように関与していたのかについて整理する。

【経験の可視化と意味づけの促進】

交流活動の振り返りにおいて、コラージュを用いることは、生徒が経験を再構成し意味づける過程を支える方法として機能していた様子が見られた。インタビューでは「創り始めたら思い出せて意味づけできた」といった語りが見られ、視覚的表現を通して活動経験を再想起しながら学びを整理する様子がうかがえた。このことから、コラージュは活動経験を具体的なイメージとして可視化し、生徒が自らの経験を振り返りながら意味づける契機となっていた可能性がある。

【思考整理と発話の促進】

コラージュは、振り返り内容を整理しながら他者に伝える際にも一定の役割を果たしていたとみられる。生徒からは「コラージュは一つに思いをまとめられて...簡潔に喋りやすい」といった語りが見られ、視覚的構成を手がかりに発話内容を整理する様子が確認された。このように、コラージュは振り返り内容を視覚的に構造化することで、生徒が自分の経験を他者に説明する際の支えとなっていた側面があると考えられる。

【言語化が難しい経験の表現】

交流活動の経験には、感情や印象など言語化しにくい側面も含まれる。コラージュを用いた振り返りでは、写真や配置、色彩などを通して経験を表現することが可能となり、「言葉じゃ伝えられないことも伝えられる」といった語りが見られた。このことから、コラージュは言語的表現

だけでは捉えきれない学習経験や感情を表出する手段として機能していた側面があると考えられる。

【対話を通じた振り返りの深化】

コラージュ制作後に発表や質疑を行うことで、生徒自身が経験を再考する機会が生まれていた様子が見られた。「コラージュで終わるのではなく、発表や質問によって理解が深まった」といった語りも確認され、視覚表現と対話を組み合わせた振り返りが学習経験の再解釈につながっていた可能性がある。コラージュを媒介として対話が生まれることで、生徒が自らの経験を改めて言語化し、学びを再構成していく過程がみられた。

以上のことから、コラージュを用いた振り返り活動は、生徒が国際協働活動の経験を可視化し、意味づけながら整理していく過程を支える方法として一定の意義を持つ可能性がある。また、視覚表現と対話を組み合わせることで、経験の再解釈や学びの深化につながる側面も見られた。

5.3 国際協働探究学習の実践から得られた教育的示唆

本実践を通して、生徒の学習経験だけでなく、国際協働探究学習の実践に関わるいくつかの教育的示唆も得られた。本節では、本実践の過程で得られたこれらの示唆について整理する。

まず一つ目は、AI 翻訳を活用したコミュニケーション支援の有効性である。本実践では UD トークを用いた AI 翻訳を導入することで、生徒が英語能力に過度に依存することなく交流活動に参加できる環境を整えた。その結果、生徒は日本語で発話した内容を翻訳を通して共有することが可能となり、現地とのやり取りの内容をより深く理解しながら交流を進めることができた。これは、言語能力の差によって交流参加の機会が制限されることを防ぎ、より多くの生徒が国際協働学習に関わることを可能にする授業設計上の工夫として有効であると考えられる。

二つ目は、オンライン交流と対面活動を組み合わせた学習構成の有効性である。本実践では、オンライン交流を継続的に行う中でオンラインワークショップを実施するとともに、その後に代表生徒がカンボジア現地に赴き児童との対面形式のワークショップを実施した。生徒の語りからは、オンライン交流では把握しにくかった教室環境や児童の様子を実際に体験することで、交流相手や学習環境をより具体的に理解する契機となったことが示されている。このことから、オンライン交流と対面交流を段階的に組み合わせることは、国際協働学習における学習経験を深化させる授業設計の一つの方法として位置づけられる。

三つ目は、コラージュを用いた振り返り活動の教育的意義である。本実践では、交流活動の振り返りの方法としてコラージュを用いた省察活動を実施した。コラージュ制作を通して、生徒は活動経験を視覚的に表現しながら振り返りを行い、自身の学びや変化を再認識する様子が見られた。また、コラージュを媒介とした発表や対話を通して、生徒が経験を言語化しながら再解釈する過程も確認された。こうしたことから、コラージュを用いた振り返りは、国際協働学習の経験を意味づける省察活動として有効に機能する可能性がある。

以上のことから、本実践は、生徒の学習経験の変化をもたらすだけでなく、AI 翻訳の活用、オンラインと対面を組み合わせた交流構成、アート表現を用いた振り返り活動といった授業設計上の工夫が、国際協働探究学習を実践するうえで有効な要素となり得ることを示唆している。

6. 今後の課題・展望

本研究は、日本の高校生とカンボジアの小学校児童との交流学习を対象とし、実践に積極的に参加した生徒 9 名へのインタビューをもとに学習経験を検討したものである。しかし、本研究は限られた対象者の語りをもとに分析したものであり、すべての参加生徒の学習経験を網羅的に把握したものではない。また、オンライン交流という実践形態の制約により、児童側の学習経験や相互作用を十分に把握することが難しい場面もあった。今後は、授業記録や現地側の視点を含めたデータを組み合わせながら、学習過程をより多面的に検討する必要がある。

本実践は GFS II および GFS III の 2 年間にわたり継続して実施されたが、その過程では、活動に慣れた生徒の中に主体的な関わりがやや弱まる場面や、活動への新鮮さが薄れる様子も見られた。実際に、生徒からも「みんな自由だった、慣れすぎていた」といった授業の緊張感の低下を指摘する発言が確認されている。さらに、生徒自身が「教材が本当に必要とされているのか分からない」といった疑問を語る場面も見られ、交流の相互性についての省察が示された。

今後は、継続参加する生徒が後輩を支える役割を担うなど、経験に応じた役割分担を意識した授業設計を行いながら、生徒の主体性や当事者意識を維持する実践の改善が求められる。

7. おわりに

本研究では、日本の高校生とカンボジアの小学校児童との交流学习を対象に、生徒の学習経験や振り返りの過程を検討した。国際協働学習の実践を通して、生徒が国際社会への関心を広げ、相手の立場を想像しながら学びに関わろうとする姿勢や、異文化コミュニケーションへの意欲、主体性や自己効力感の形成が見られることが確認された。一方で、教材設計や交流活動の進め方など、実践の継続に伴う授業設計上の課題も明らかとなった。今後は、本研究で得られた知見をもとに、国際協働学習の授業デザインの改善を図るとともに、実践の継続的な検討を進めていく必要がある。

8. 謝辞

本研究の実施にあたり、多くの方々からご支援をいただきました。

明治大学国際日本学部教授 岸磨貴子先生には、実践に関するご助言にとどまらず、アートベース・リサーチをテーマとした教員研修の実施などを通して、多くの示唆と温かいご指導を賜りました。ここに記して深く感謝申し上げます。

また、本研究は公益財団法人パナソニック教育財団の助成を受けて実施いたしました。ここに記して深く感謝申し上げます。

さらに、日本福祉大学国際学部の先生方からも多くのご助言をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

加えて、本研究の実践においては、カンボジア・シェムリアップ州内の連携小学校の児童および教員の皆様、ならびに国内連携校として2年間にわたり協働していただきました立命館守山中学校・高等学校および早稲田大阪高等学校の生徒・教員の皆様のご協力をいただきました。ここに記して心より感謝申し上げます。

また、国際塾の実践においては、関西大学の学生プロジェクト J-CaJa および NPO 法人学習創造フォーラムの皆様にも多大なるご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

本研究にご協力いただきましたすべての学校関係者および参加者の皆様に、心より御礼申し上げます。

9. 参考文献

- ・ 海道朋美・久保田真弓. (2021). 実践コミュニティの視座から捉える国際交流学习の意義—カンボジアと日本の小学生による継続的交流の事例より—. 異文化間教育, 54, 128–141.
- ・ 国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば. (2014). グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査 最終報告書 (第2分冊). 東京: 国際協力機構 JICA 地球ひろば.
- ・ 日本福祉大学附属高等学校. (2023). GIGA と“ふくし”で開くカンボジアの教室—つながりながら、作りながら—: 実践研究助成研究成果報告書 (2022 年度). パナソニック教育財団.
- ・ 日本福祉大学附属高等学校. (2024). 国際「探究」学習を“カンボジアの教室”と創る—責任感、達成感、貢献するところ、呼応する子どもたち—: 実践研究助成研究成果報告書 (2023 年度). パナソニック教育財団.
- ・ 村田晶子・佐藤真司. (2022). オンラインの国際協働学習の意義. 村田晶子・佐藤真司 (編), オンライン国際交流と協働学習 (pp. 3–25). くろしお出版.