

高専における異文化間交流の現状と異文化理解教育 の実践

酒井, 彩
九州大学留学生センター : 准教授

竹田, 恒美
東京工業高等専門学校 : 名誉教授

<https://doi.org/10.15017/4783533>

出版情報 : 九州大学留学生センター紀要. 27, pp.1-11, 2019-03. 九州大学留学生センター
バージョン :
権利関係 :



高専における異文化間交流の現状と 異文化理解教育の実践

Present Condition of Cross-cultural Exchange in Colleges of Technology and Teaching “Cross-cultural Understanding”

酒 井 彩*

竹 田 恒 美**

〈要旨〉

2004年の独立行政法人化以降、高等専門学校では留学生と日本人学生の異文化理解教育に対する関心が高まり、A高専でも2010年から留学生と日本人学生対象の「異文化理解」を開始した。本稿ではその実践と成果について報告することを目的とした。異文化適応などに関する講義は、受講者に馴染みのなかった異文化に関する知識の習得及び講義後のグループ活動で生じる異文化接触を考える契機となること、異文化理解に関する発表等を行うグループ活動は、グループ固有の新たな文化を創り、問題を解決し、活動自体によって異文化理解が行われることが明らかになった。

また、授業初回と最終回に異文化理解に対するイメージを尋ねた結果、【遠いつながり】から【身近な人との相互理解】へ、【集団間の理解】から【身近な人との相互理解】へ、【複雑】から【異「文化」の存在への気づき】へのように変化することが示された。これは授業を通し、異文化が個にも存在することを認識したこと、それによって身近な人と理解し合うことの重要性に気づいたためだと推察される。

キーワード：高等専門学校、異文化理解、グループ活動、国際的技術者、外国人留学生
colleges of technology, cross-cultural understanding, group activity, global engineer,
foreign student

1. はじめに

文部科学省によると、高等専門学校（以下、高専）は、実践的、創造的技術者を養成することを目的とした5年間の一貫教育を行う高等教育機関である。高専は日本国内に国公私立合わせて57校あり、15歳から20歳を中心とした約

6万人の学生が在籍している。

高専に在籍する外国人留学生（以下、留学生）数は、1校当たり数名から20名程度である。留学生数は大学に比べ、圧倒的に少ないが、2004年の独立行政法人化以降、経済のグローバル化に対応できる国際的な技術者の育成を目的とした国際交流事業が制度的に整備され（齊藤、

*九州大学留学生センター准教授

**東京工業高等専門学校名誉教授

2011; 吉川・新川, 2011)、留学生と日本人学生の異文化間交流、それに伴う異文化理解教育に対する関心が高まりつつある。

本稿は高専における異文化間交流の現状について概観の上、2014年にA高専において行われた、留学生と日本人学生を対象とした科目「異文化理解A」「異文化理解B」について報告する。その上で、受講前後の受講者の異文化理解に対するイメージの変化、高専における本科目の意義について考察し、今後の課題を探る。

2. 高専における異文化間交流の現状

高専における異文化間交流の契機は、次の二つのカテゴリーに分けられる。

- (1) 海外の教育機関等との交流協定に基づいた学術・学生交流
- (2) 政府の留学生政策の一環として、毎年高専に編入学してくる留学生との交流

前者ではこれに加え、近年増加傾向にある、政府・高専機構が戦略的に策定した国際交流事業や、日本人学生が参加し、海外の企業で行われるインターンシップ等も異文化間交流の契機として捉えることができる。また、後者では私費による留学生の本科受け入れも2011年に開始され、異文化間交流の裾野は広がりを見せている。

異文化間交流の契機という視点から、それぞれの特徴を外形的に整理すれば、(1)は概して期間限定的で、かつ非日常的である。2004年の独立行政法人化以降、高専機構は加速的に海外の様々な教育機関との学術交流協定の締結を進め、2017年現在、アジア、北米、ヨーロッパの10ヵ国、30の大学等の教育機関と学術交流協定を締結している(独立行政法人国立高等専門学校機構, 2017)。これらはもともと各地の高専

が独自に開拓してきた交流相手校との関係を基礎としており、独立行政法人化以降、高専機構がそれまでばらばらだった協定内容に捫入れする形で統一性を持たせたものである。そのため、内容的にも学生交流、教職員交流、学術情報及び資料交換、共同研究及びシンポジウム実施等の項目が包括的に盛り込まれるという共通点を有している。高専生が短期研修も含めて海外渡航する数は、交流協定を締結していない教育機関も含めると年間2,409名で、外国人留学生の受け入れ数は、年間1,161名である(独立行政法人国立高等専門学校機構, 2016)。2016年度の全国の国立高専に在籍する学生数は、51,566名(独立行政法人国立高等専門学校機構, 2016)で年間およそ4.6%の高専生が何らかの形で海外留学している。

他方、高専における異文化間交流のもう一つの機会である(2)では、留学生は主として本科3年次に編入学してから卒業までの3年間に在籍するため、(1)に比較すると、交流は継続的、かつ日常生活に根差したものである。カリキュラム面でも留学生は本科3年次に編入学すると、日本人学生とはほぼ同じ科目を履修し、最終学年の5年次には、指導教員の研究室に配属され、卒業研究を仕上げて卒業していく。勉学以外でも、留学生は日本人学生と同じ学生寮が生活の場となっていることもあり、高専での勉学生活は、留学生と日本人学生双方にとって継続的かつ日常的な異文化間交流の契機となっている。本稿で報告する異文化理解科目は、(2)のカテゴリーで来日する留学生が受講する科目である。2015年度に編入学する留学生数は、日本政府から奨学金を受けている留学生が68名、マレーシア政府から派遣されている留学生91名、私費留学生5名という内訳である(独立行政法人国立高等専門学校機構全国共同利用施設

国際交流センター, 2015)。各高専へは一校当たり毎年平均して3～4名の留学生が編入学する。

3. A 高専の異文化理解科目設置の背景と「異文化理解」概要

3.1. 異文化理解科目設置の背景

日本政府の留学生政策の一環として、留学生は3年次に編入学する。日本政府から奨学金を受けている留学生は、高専に配属される前に東京都新宿区にあるJASSO（日本学生支援機構）の日本語学校で1年間の日本語教育を受ける。また、マレーシア政府派遣留学生は、マレーシア国内に設置された高専編入学学生のための予備教育校で2年間の日本語教育を受ける。このように、高専編入学前にはそれぞれ事前に日本語教育を受けて来るが、彼らの日本語習熟度は高専の学習科目を勉強するにはまだ十分とは言えず、日本文化そのものを学ぶことを含めて編入学後の継続学習が必要とされる。そこで、編入学生を受け入れる各高専では、標準的に3年次から5年次まで学年ごとに日本語（2単位）、3年次のみ日本事情（2単位）という構成で日本語関連科目を設置している。

A高専においても上記のような日本語関連科目を展開していたが、2009年～2010年度に採択された高専機構特別教育研究費採択事業「都市型高専の特徴を活かした留学生施策と日本人チューター教育を含めた統合プログラム（TOKYO Links）」（竹田・青木・浅野ら, 2010）の一環として見直し作業を行った。その結果、以下のような課題と方向性が示唆された（吉田・竹田, 2012）。

（1）同じキャンパスにしながら、留学生と日本人学生の交流は盛んとは言えず、互いが

身近に存在している環境を異文化間交流の契機として活かしているとは言い難い。

（2）経済活動がグローバル化された現代において、異文化接触で生じる様々な課題について体系的に学び、シミュレーションを体験しておくことの意義は大きい。

（3）留学生と日本人学生が混在し、異文化理解をテーマとしたクラスを設置することは、上述の課題解決の一助となるのではないかと。

上記を踏まえ、2010年度にそれまで3年次留学生を対象として開講されていた「日本事情」を改編し、日本人学生も受講できるような科目内容として新たに「異文化理解」をスタートさせた。授業方法としては、講義、ディスカッション、ワークショップ、フィールドトリップ等を取り入れ、互いをよく知る授業形態を維持するために日本人学生の受講者数を留学生と同数程度に抑えた。さらに、日本人学生は留学生と同学年となる3年次ではまだ全ての科目が必修のため、科目選択が可能になる4、5年次に履修できることとした。このことは、年齢的にはすべて20歳以上の留学生とのバランスを取る上でも必要な措置であった。また、留学生にとっては従来の「日本事情」に準じて通年2単位の科目となるが（科目名「異文化理解B」）、日本人学生は履修単位数の制約上、前期1単位分のみ履修可能となった（科目名「異文化理解A」）。

3.2. 受講者

上記の背景の下、A高専において2014年4月～7月に「異文化理解A」「異文化理解B」（以下、科目名は異なるが同様の科目のため「異文化理解」とする）は、3年次の留学生と3、4年次の日本人学生を対象に行われた。通常、高専生は留学生も含め、学年、専攻ごとに分けら

れたクラスで専門科目、一般科目を履修するが、本科目では日ごろともに学ぶ機会のない受講者同士が顔を合わせる。

「異文化理解」の受講者について、グループごとに表1に示す。

3.3. 「異文化理解」の概要

全15回のうち、前半に講義、後半にグループ活動を実施した。本科目はA高専の他の科目同様に、すべて日本語で行われた。「異文化理解」の概要を表2に示す。

表1 「異文化理解」の受講者

	グループ	国籍	性別	学年	外国にルーツを持つ人々との交流経験		長期留学経験
					入学以前	現在	
A	1	日本	女	4	あり	あり	なし
Ⓑ		日本	男	4	なし	なし	なし
C		日本	男	3	あり	あり	なし ※14回目以降留学
D		インドネシア	男	3	なし	あり	現在
E	2	日本	男	4	なし	なし	なし
Ⓕ		日本	男	3	あり	あり	なし
G		日本	男	3	なし	あり	なし ※終了直後留学
H		マレーシア	女	3	なし	あり	現在 ※終了直後帰国

※○はリーダー

表2 「異文化理解」の概要

回	授業内容
1	ガイダンス／講義「異文化接触」とディスカッション
2	講義「異文化コミュニケーション」とディスカッション
3	講義「言語コミュニケーション」とディスカッション
4	講義「非言語コミュニケーション」とディスカッション
5	講義「自己開示」とディスカッション
6	講義「不確実性」とディスカッション
7	講義「集団主義・権力主義」／グループ活動
8	グループ活動
9	グループ活動
10	グループ活動
11	グループ活動〈教育的介入〉
12	グループ活動
13	グループ活動
14	グループ活動
15	発表

4. 研究目的と方法

本稿の目的は、前述の通り、高専における異文化間交流の現状について概観の上、A高専における「異文化理解」について報告し、授業によって受講者の異文化理解に対するイメージがどのように変化したかについて分析、考察することである。

報告及び分析には、研究に使用する旨、了承を得、授業の初回と最終回に配布したアンケート用紙、各回の講義後に提出されたコメントシート、文字起こししたインタビューデータをを用いる。アンケートでは、初回には外国にルーツを持つ人々との交流経験と長期留学経験、異文化理解に対するイメージについて尋ね、最終回には本科目を受講した感想、異文化理解に対するイメージについて尋ねた。コメントシートは、前半は講義、後半はグループ活動の感想について尋ねた。留学や帰国でいない学生を除いたA、B、E、Fに対してアンケートで詳しくわからなかったグループ活動の様子などについてインタビューを実施した。

「異文化理解」の実践に関しては、上記データを用い、詳述する。異文化理解に対するイメージの変化は、アンケートで収集したイメージを1つずつカードにし、内容の類似性や関連性によってカード間の親近性を見出し、グループ化するKJ法(川喜田, 1967)の手法を援用し、整理する。

5. 「異文化理解」の授業展開

5.1. 講義

1回目～7回目の講義では、異文化間で生じる問題やコミュニケーションなどについて講義を行い、講義の内容に沿ったディスカッション

を行った。

講義に対するコメントシートには、「コミュニケーションは自分が思っているよりはるかに広い意味を持っている」「どんなことを失礼と捉えるかは世界中で千差万別」など新たな知識を得たこと、「集団主義について知り、自分が所属する団体のメンバーの行動の意味が今までより理解できるようになった」「今まで無意識だった自分の一面に気づいた」など自分自身やこれまでの生活について振り返るコメントが見られた。また、「考えの違いがあると、なぜ人は違和感を思えるのか」「やむを得ず辛い境遇にいないといけない人の背景を知りたい」などが今後調べてみたいこととして挙げられた。

アンケートでは、「身近にある異文化やコミュニケーション術など気づきにくいところを具体的に学ぶことができてよかった」「自分が今まで感じていた他人に対する固定した考えを変えることができた」「国や地域による考え方の違いや普段あまり考えたことがない内容について学べ、面白かった」などの感想が寄せられた。全体を通して、受講者にとって初めて知る内容が多く、そこから自分自身を省察した内容であった。また、クラスメートや受講者が関わる人々との関係性について言及し、得た知識を応用しようとしていることが推察された。

5.2. グループ活動前半とグループルール

グループ活動はくじ引きで2グループに分け、7回目から開始し、前半～中盤はテーマに関する話し合い、後半は文献調査、レポート作成、発表を行った。このグループ活動は、接触仮説(Allport, 1954)に基づいた「対等な関係性」「親密な接触」「共通の目標の下での協働」「制度的支援」を背景としている。

調査テーマは自ら積極的に異文化理解につい

て考えられるように話し合いで決定した。グループ1の調査テーマは、「宗教から見た食と異文化理解の方法」で、グループ2の調査テーマは、「マレーシアの伝統的な建築様式と生活様式」であった。

6回目までのディスカッションの様子から、多くの受講者がグループ活動に慣れていないことがわかったため、グループ活動の開始時（7回目）にグループワークについてどのように考えているか尋ねた。その結果、「達成感、やりがいがある」「新しい発想と気づきがありそう」「友人関係が深められる」という肯定的反応とともに、「内容には興味があるが、うまくやっていけるか不安」「意見が分かれた場合などに価値観の違いを受け入れる方法についてしっかり考えたことがない」など協力関係の築き方やグループによる意思決定方法について不安視する声が上がった。

そこで、8回目にグループで目指すグループ像とグループワークをする上で配慮することについて話し合う機会を設けた。グループ1の目指すグループ像は、「話し合いで意思決定」「リーダーが進捗管理」で、配慮することは「個人の意見の尊重」であった。グループ2の目指すグループ像は、「話し合いながらわいわいやる」で、配慮することは「期限を決める」「話し合いで解決する」ということであった。いずれのグループもグループ運営の仕方を確認し、協働の仕方を調整するものであった。

5.3. グループ活動中盤～教育的介入

テーマとグループのルールが決定し、本格的なグループ活動が9回目から開始した。「宗教から見た食と異文化理解の方法」がテーマであるグループ1は、Aが仏教、Bがヒンドゥー教、Cがキリスト教、Dがイスラム教を担当した。

リーダーBはインタビューで授業外もメンバー全員で話し合い、本当は自らがグループの方向性を決め、メンバーをもっと率いたかったと語っていた。それに対し、AはBがよくリーダーを務めていると思っており、授業外は各自で作業することを望んでいたと語った。このように、グループ1の活動中盤は、Aの考えと合致するルールが存在し、AとBは授業外の活動に関して異なる考えがあり、おとなしい性格のCとDはややグループ活動から周辺化していた。

他方、グループ2はHがマレーシア出身であることから、「マレーシアの伝統的な建築様式と生活様式」をテーマとした。テーマが決定した後は図書館の文献やインターネットで調査をし、Fを除く3名は頻繁に話し合っている様子であった。リーダーFは、国際交流に関心がある学生で、年上のメンバーにも率直に意見を述べるが、個人作業を好む傾向が見られた。EやGは話し合いが十分ではないまま、Fが個人作業に入ったことにやや戸惑いつつも二人で作業をし、Hの書いた日本語の文章を添削していた。後にアンケートでこの時の状況に関して、Fは「分担がうまくいった」と記述していたが、インタビューでEは「話し合いをする時間が不足していた」と述べ、アンケートでGとHは「(協働作業が) うまくいっていなかった」と記述していた。このように、グループ2の活動中盤は、個人作業に没頭するFとそれ以外の3名の間でグループ活動にやや支障が出ていたように見受けられた。

9回目～10回目に協働に関して上記のように戸惑いが生じているように見受けられたため、11回目に教育的介入を行うことにした。まず、各自に（1）グループ像に沿った活動ができていのかどうか（2）配慮することは守られ

ているか(3)今、グループでうまくいっていないことは何か、どう解決したらいいか振り返りシートに記入させた。グループ1のメンバーの回答は、概ねグループ像に沿った活動ができ、互いに個々を尊重しているということであった。ただし、Bは授業外の活動がなく、話し合いの時間があまり持てないことや、自らのリーダーシップについて懸念していた。一方、グループ2は、今の段階でグループ活動がうまくいっていないと全員が回答した。

その理由として「調べることに集中していたから」「調べていて疑問に思ったことを他人に伝えていないため」「個人作業で黙々と調べているから」などが挙げられた。

その後、グループごとに現状について話し合う時間を設け、グループ1はお互いの進捗状況について丁寧に報告し、意見を交換した。グループ2は今後は話し合う時間を毎回設け、お互いが個別に行っていることを都度共有することを確認し合った。

5.4. グループ活動後半

教育的介入後にどのようにグループ活動が展開されたかについて述べていく。グループ1は教育的介入前にはグループの活動時間や進捗状況などの情報共有に関する違いから、活動が停滞することがあった。Bはインタビューで「自分の考えにとらわれすぎず、メンバーが必要とするグループ1固有のリーダーとして振舞うことを決め、メンバーの進捗状況を確認し、各自の活動の仕方を尊重するようになった」と語っていた。Aは教育的介入前までお互いの考えをよく話し合っていなかったことから、「Bの態度をもどかしく感じ、進捗状況を管理するなど自分が裏リーダーのように振舞ってしまった」が、教育的介入後は「活動が円滑に進んだ」と

語っていた。グループ1に関しては、教育的介入が互いの意見や考え方を再認識し、話し合う必要性を認識した場になった可能性がある。

一方、グループ2は教育的介入後にメンバー全員が特に「話し合いながらいいやり方」ことを意識し、Fが話し合いにも参加していく様子が見られるようになった。Fはインタビューで、この時の状況に関して「自分ばかりが意見を言わずにメンバーの意見も重視するようにした」と語っていた。また、教育的介入後にはメンバーが納得してから個人作業に入り、調査も全員で行くなど変化が見られ、Eは「いいやり方になった」、Fは「分担がうまく行き、スムーズに活動できた」「一人では成し遂げられなかったし、グループだからできた」と語っていた。

このように、教育的介入時に率直に話し合うことが課題を意識させ、それに伴う協働的活動に変化を生じさせた。それが協働的雰囲気醸成し、円滑なグループ活動へと向かわせた可能性がある。

上記の活動を経た最終的な発表の場で、グループ1は調査結果を元に発表を行うと同時に宗教的配慮をした各宗教食を作り、発表の場で皆に振舞うなど工夫を凝らした演出を行った。グループ2は高専生らしい発表ツールを用いた視覚効果の高い発表を行った。

最後に、アンケートでグループワークの感想を尋ねた。グループ1のメンバーからは、「なかなか意思疎通が大変だったが、最後には活動もまとまり、良かった。この経験を通してこれからも異文化理解に目を向けたい」「1つの目的でチームで行動できたと思う。ただ、プレゼンとレポートのまとめを一部、Aさんに丸投げしてしまった。余裕がなかったからだ、そこだけは全員で相談する場を持てず、残念」という

感想があった。グループ2のメンバーからは、「もう少し計画的に進められれば、よりクオリティの高いレポート、発表ができたのではないかなと思う」「食文化や生活様式がどのような考えを持っているかわかることに楽しみを感じるし、これによって国際的理解につなげていければよいかなと考えた」「最初の分担がうまくいった。一人ではできなかった」などの感想があった。グループ活動全体の課題は、いかに協働活動を行うか、そのためにグループ活動をどう進めていけばいいかであると言えるのではないだろうか。



図1 発表の様子

6. 異文化理解に対するイメージの変化

授業初回と最終回の受講者の変化を明らかにするため、受講者に尋ねた異文化理解に対するイメージをKJ法で整理、分類した。その結果を図2に示す。【】は大カテゴリー、[]は中カテゴリー、・は小カテゴリー、括弧の数値は事例数である（複数回答）。

分析の結果、初回は【集団間の理解】8例、【遠いつながり】7例、【複雑】5例、【楽しさ】4例、計4つの大カテゴリーが抽出された。一方、最終回は【楽しさ】4例、【身近な人との相互理解】3例、【異「文化」の存在への気づき】

3例、計3つの大カテゴリーと小カテゴリー1例が抽出された。

初回から最終回の異文化理解のイメージの変化を見ていく。初回に異文化理解を【遠いつながり】と認識していた受講者は、最終回には【身近な人との相互理解】と捉えるようになった。その中でも初回に【遠いつながり】の中で異文化理解を「遠い存在」と認識していた受講者は、最終回には【異「文化」の存在への気づき】へと変化した。たとえば、Eはインタビューで「外国人か日本人かに関係なく、相手の考え方を理解することは楽しいと変化した。相手がどういう考え方をしているか考えることで友達との接し方も変化した」と語った。

つまり、講義やグループワークを通じて、異文化は異なる国籍間にもみ存在すると考えるのではなく、個人の違いにも目を向け、身近な人々への接し方を変えようという意識が芽生えたといえるだろう。

また、初回に異文化理解を【集団間の理解】と認識していた受講者は、最終回には【身近な人との相互理解】と捉えるようになった。たとえば、Aはインタビューで「人や文化も分類できると思ってきたが、タイプ別、国籍だけでとらえられない違いが人にはある」と語っていた。ここから、Aが授業を通じて、集団としてとらえていた人々を個として認識し、まずは身近なクラスメートを理解していこうという考えになったことがわかる。

さらに、初回に異文化理解を【複雑】だとイメージしていた受講者は、最終回に【異「文化」の存在への気づき】に変化した。たとえば、Bはインタビューで「3日間オーストラリアでホームステイをしたことがあったから、異文化には興味があったが、異文化理解について漠然としていた。授業を通して具体的にイメージで

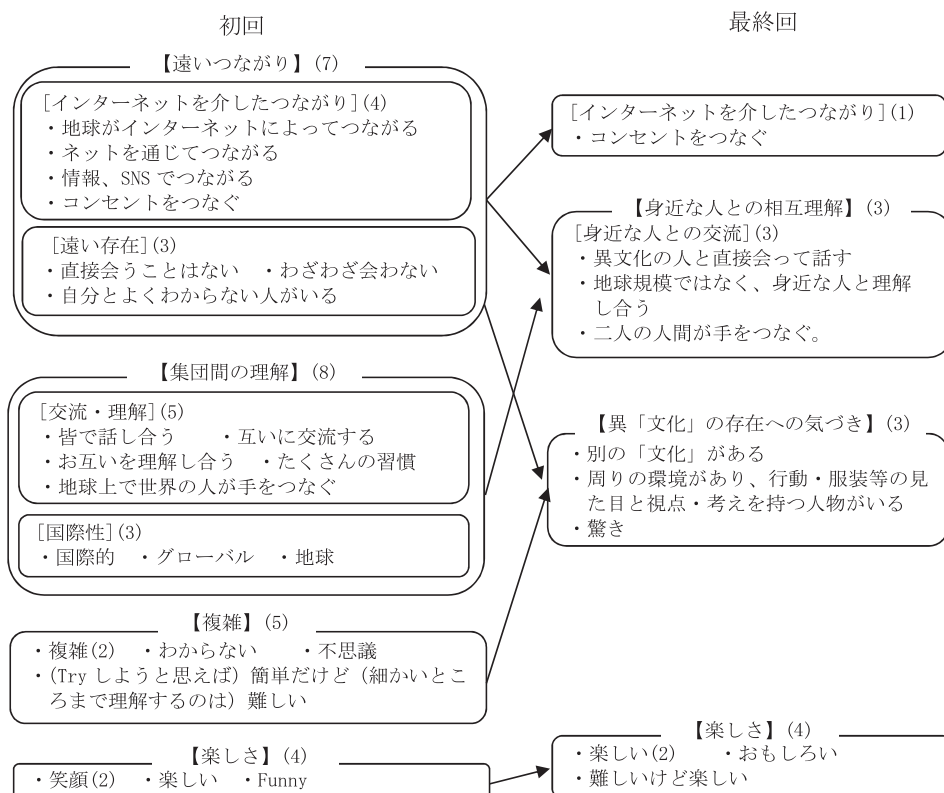


図2 異文化理解に対するイメージの変化

きた。講義を通して知識がついた。異文化交流をしてみたい」と語っていた。つまり、最初は異文化に興味はあっても異文化という言葉自体に馴染みがなかったが、授業を通して文化とは何かということを考え、気づきやそれに基づく交流意欲が沸いたといえる。

以上のことから、異文化理解に対するイメージの変化は、一連の授業を通して、個にも異なる文化が存在することを認識したこと、それによって異文化を地球や世界規模で考えるのではなく、まずは身近な人と理解し合うことへと考えが変容したため生じた可能性があると思われる。

7. まとめと今後の課題

以上、本稿ではA高専で行われた「異文化理解」の実践について述べ、その成果について異文化理解に対するイメージの変化を示すことで明らかにした。最後に、本科目の意義を述べ、2で述べたTOKYO Linksで示された課題と方向性に基づき、本実践を振り返り、今後の課題を述べる。

まず、本科目の意義は、下記の2点に集約される。講義は受講者に馴染みのなかった異文化理解や交流についての知識の習得の機会となった。それとともに得た知識を活用するという視

点で考えれば、講義の内容が講義後のグループ活動の中で起きる接触や交流を考えるヒントとなっていたといえる。今後、多文化化の進む高専キャンパス内、卒業後にグローバル化の進む技術産業社会で活躍していくためにもこのような講義は重要である。

一方、グループ活動からは、課題や葛藤が自分自身、個人間、グループ内に生じ、それによって活動が停滞しても、グループ固有の新たな「文化」を創り、個人の「文化」を受け入れ、問題や葛藤を解決し、異文化理解が行われていく過程が明らかになった。加えて、問題や葛藤の解決を経たグループ活動が異文化理解に対するイメージを複雑で遠い存在から、楽しくて身近な存在へと変化させることも示された。このような意識の変容を社会に出る前に活動を通して疑似体験できたことの意義は大きい。

次に、TOKYO Links で示された課題と方向性に基づき、実践を振り返る。第一に、キャンパス内における留学生と日本人学生の交流が活発ではない現状があり、その起爆剤として本科目が設置された。本科目は講義とディスカッションで「対等な関係性」「親密な接触」を提供し、グループ活動でそれに加え、異文化理解や交流をテーマとした発表など「共通の目標の下での協働」、教育的介入など教師による支援を中心とした「制度的支援」を行った。前述の通り、受講者のアンケートなどから授業が異文化理解や受講者間の交流の契機となった可能性がある。しかしながら、多くの先行研究で言及されているように、それが今後の異文化間交流へ発展するか否かに関しては、課題も残る。留学生が少数である A 高専の環境で今後も交流を継続するためには、この科目の受講者を核とした国際交流サークルを作るなど継続的交流環境を整備し、限定された学年ではなく、各学年に応じ

た異文化理解科目の設置の検討も必要であろう。

第二に、今後グローバル企業などに就職する受講生の状況を鑑み、異文化接触で生じる課題のシミュレーション体験として本科目が設置された。A 高専では実験科目が 1 年次からあり、同学年、同専攻のクラスメートと 2 人 1 組で活動をする経験はあったが、グループ活動は稀であった。今回は学年、専攻、国籍などを異にする受講者同士で、グループ自体の機能形成・関係性の構築と、異文化理解・交流をテーマとした活動という二重の課題が与えられたことで、いかに協働するか、そのためにグループ活動をどう進めていけばいいか葛藤や課題が生じたと考えられる。受講者の多くは、卒業後に企業に就職し、集団で新製品の開発をし、海外工場の現地生産ラインを統括する高度人材となる。そこでは、背景を異にする者同士で動き、直面した新たな課題解決のために疑問に思ったことを他人に伝える必要性もある。人として技術者として、今回の異なる文化背景を持つ者同士の接触で生じる様々な葛藤、多角的な視点から物事を考え、相互理解を深める過程は、社会に出た際のシミュレーションになったといえる。今後は高専という教育機関の特徴を生かした就職後も役立つ異文化理解科目の開発が必要である。

本研究は限られた人数で実施したため、過度な一般化はできない。今後はより広範に検討する必要がある。メンバーや状況に応じてグループ活動は変化していくことに留意した研究も重要である。尺度を用いた量的研究も併用した精緻な分析も行う必要があるだろう。

引用文献

Allport, G.W. (1959) *The Nature of Prejudice*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.

独立行政法人国立高等専門学校機構全国共同利用施設

- 国際交流センター（2015）「国際戦略方針説明高専機構の国際戦略について発表資料」『平成27年留学生・国際交流実務担当者研究会報告書』<http://ciex.kosen-k.go.jp/detail.jsp?id=64248&menuid=13295&funcid=1>〈2017年8月19日閲覧〉
- 独立行政法人国立高等専門学校機構「国立高等専門学校の在籍者数、入学定員」<http://www.kosen-k.go.jp/outline4.html>〈2017年8月19日閲覧〉
- 独立行政法人国立高等専門学校機構「国立高専機構本部の包括的学術交流協定」http://www.kosen-k.go.jp/joho_kokusai.html#kouryu〈2017年8月19日閲覧〉
- 川喜田二郎（1967）『発想法：創造性開発のために』中央公論社
- 文部科学省「高等専門学校（高専）について」http://www.mext.go.jp/A_menu/koutou/kousen/〈2017年8月26日閲覧〉
- 齊藤正美（2011）「米子高専：東日本大震災発生下の留学生受入れと国際交流」『留学交流』1-4.
- 竹田恒美・青木宏之・浅野敬一・河村豊・小嶋徹也・佐々木桂一・志村稔・鈴木智之・関根紳太郎・玉田耕治・船戸美智子・木村南・木村知彦・大塚友彦・西村亮・城石英伸・吉田さち（2010）「都市型高専の特徴を活かした留学生施策と日本人チューター教育を含めた統合プログラム（TOKYO Links）の開発」『平成22年度全国高専教育フォーラム教員研究集会研究論文集』http://www.nagaoka-ct.ac.jp/h22kenkyu_s/document/ronbun/No.33.pdf〈2017年8月22日閲覧〉
- 吉田さち・竹田恒美（2012）「留学生と日本の学生の共通教育プログラムとしての「異文化理解」の取り組み」『平成24年度全国高専教育フォーラム教員研究集会研究論文集』<https://www.kosenforum.kosen-k.go.jp/2012/entry/genko/00117.pdf>〈2017年8月22日閲覧〉
- 吉川友子・新川智清（2011）「国立高専における留学生受入れの現状と今後の課題」『留学交流』1-9.