グ ロ ー バ ル セ ン タ ー 年 報

第 30 号

令 和 7 （2025）年 度

大 阪 教 育 大 学 グ ロ ー バ ル セ ン タ ー

目次

第一部 寄稿

巻頭言 .....加賀田哲也 2

Teacher Education for Children with Immigrant Backgrounds in Japan: Practices and Challenges at Osaka Kyoiku University..... Kazumi KOBAYASHI 3

2025 年度「海外文化研究」台湾研修報告 .....出野文莉（張莉） 12

外国人留学生の防災教育のレディネスとニーズに関するパイロットスタディ ..... 辻本桜子 24

台湾・屏東大学との交流のこれまでとこれから .....加藤可奈衛・成實朋子・伊藤敏志・藤澤未優・新納奈々子・網本遥 34

日本の英語教育の今後に向けた示唆 ―フィンランドとの比較を通して― ..... 山中塔子・中山あおい 57

第二部 グローバルセンター活動記録

令和 7 年度 グローバルセンター活動報告 69

令和 7 年度 グローバルセンター行事 88

令和 7 年度グローバルセンター担当教員名簿 96

令和 7 年度グローバルセンター運営委員会名簿 98

巻頭言

加賀田哲也

グルーバルセンター長

平素より本学のグローバル教育・国際交流の推進に多大なるご理解とご協力を賜り、心より御礼申し上げます。今年度は、海外大学との連携強化、留学生の受け入れ、派遣の充実などの国際交流プログラムの展開など、国際教育の幅が一段と広がった年でした。学生たちが国境を越えて学び合い、互いの違いを尊重しながら成長していく姿は、グローバルセンターとして何よりの励みとなっています。また、教職員の国際的な研究協力や研修の機会も増え、本学全体として国際化の基盤がより確かなものとなりました。

私事としては、昨年 10 月末に中国・桂林市（ホスト校：広西師範大学）で実施された第 19 回東アジア教員養成国際コンソーシアム（ICUE) に参加し、中国、韓国、日本などの東アジア地域の教員養成系大学における教育、研究そして課題について議論したり、“The Use of ICT in English Teaching”という題で講演したりする機会をいただきました。教育のデジタル化が進展しつつある中、アジア諸国の間でも日本の遅々としている現状を目の当たりにし、我が国の教育における課題を再認識した次第です。今年は日本が当コンソーシアムのホスト校となるため、その企画、準備を滞りなく行っていく必要があり、身が引き締まる思いです。

また、昨年 12 月には第 16 回グローバルセンター・国際シンポジウムを本学で開催しました。このシンポジウムには、フィンランドのオーボ・アカデミー大学から Dr. Haiqin Liu 氏、ドイツのビーレフェルト大学から Dr. Renate Schussler 氏と Nadine Auner 氏を講師として招き、「言語的・文化的に多様な子どもの教育に対応できる教員の養成：フィンランド、ドイツの事例から」という題で、先進的な事例を紹介いただきながら活発な議論を交わすことができました。ここでの議論は本学が掲げるダイバーシティ教育に沿った内容でもあり、新しい観点から日本の教員養成大学における役割と可能性について考えることができました。

来年度は、既存の国際連携をさらに深化させるとともに、留学支援体制の強化を進め、学生・教職員がより多様な学びの場にアクセスできる環境づくりを推進してまいります。本学に関わるすべての皆さまとともに、国際社会に貢献できる人材育成の実現に向けて、引き続き尽力していく所存です。

今後とも、温かいご支援とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

Teacher Education for Children with Immigrant Backgrounds in Japan: Practices and Challenges at Osaka Kyoiku University

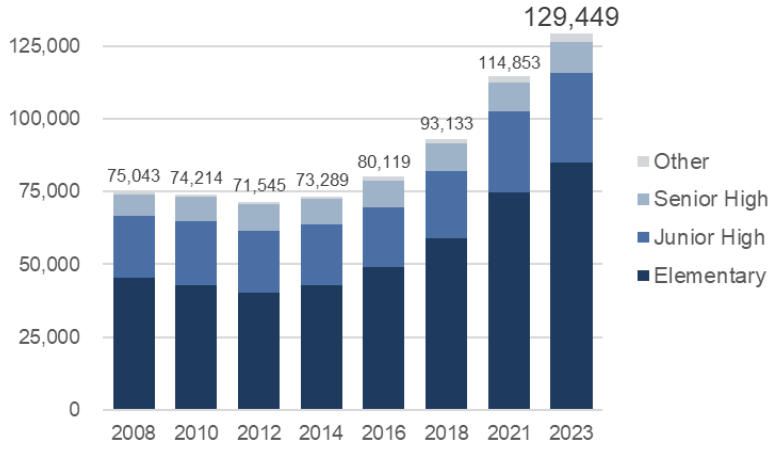
Kazumi KOBAYASHI
Division of Multicultural Education, Social Studies Education

I Growing Diversity and Educational Needs in Japan

In recent years, the number of children with immigrant backgrounds in Japan has increased rapidly. In response, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), together with local governments, has been developing various support systems. However, the development of professionals who possess the specialized knowledge and skills necessary to support and teach these children remains an urgent challenge. Moreover, such professionals are required not only to support the acquisition of the Japanese language, but also to enable these children to live not as marginalized individuals but as full members of a diverse Japanese society — in other words, to promote their social inclusion.

1-1 Increase in Students with Immigrant Backgrounds

The number of students with immigrant backgrounds enrolled in Japanese public schools has been increasing in recent years. Figure 1 shows the number of foreign-nationality students enrolled in public schools. As shown in the figure, the number has increased rapidly since the mid-2010s, reaching nearly 130,000 in 2023.

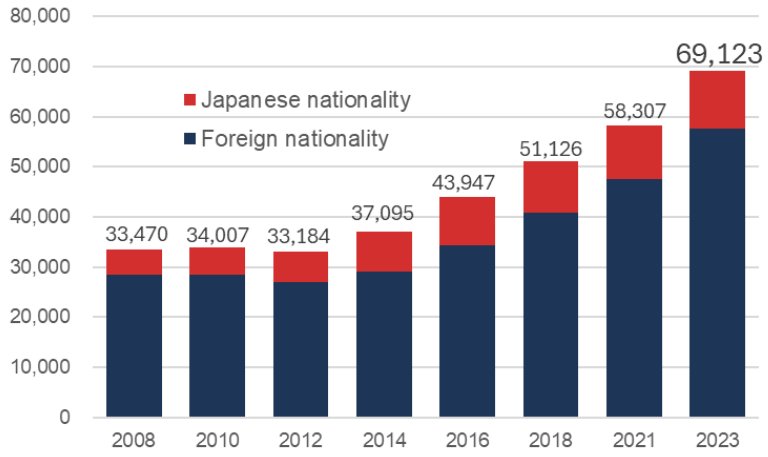


Source: MEXT, School Basic Survey.
Author's compilation based on MEXT (2024a), p. 7.

Figure 1. Number of Foreign-Nationality Students in Public Schools

1-2 Students Requiring Japanese Language Instruction

Another important issue concerns students who require Japanese language instruction. Figure 2 shows the trends in the number of students in public schools who need additional Japanese language support. The number has increased significantly since the mid-2010s, reaching 69,123 students in 2023. Approximately 83.5 percent of these students are foreign nationals, while 16.5 percent are Japanese nationals.

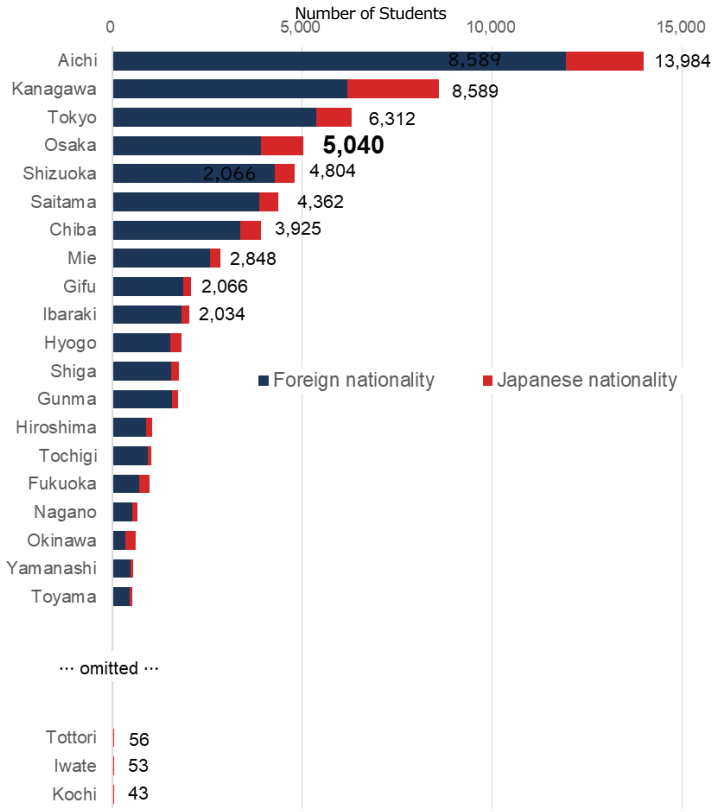


Source: MEXT (2024b).

Figure 2. Number of Students Requiring Japanese Language Instruction in Public Schools

1-3 Regional Distribution

The regional distribution of these students also shows significant disparities across prefectures. Figure 3 illustrates the distribution of students requiring Japanese language instruction by prefecture. The top three prefectures account for 41.8 percent of the national total, and the top ten prefectures account for 78.1 percent. Among Japan's forty-seven prefectures, Osaka ranks fourth, with approximately 5,000 students requiring support.



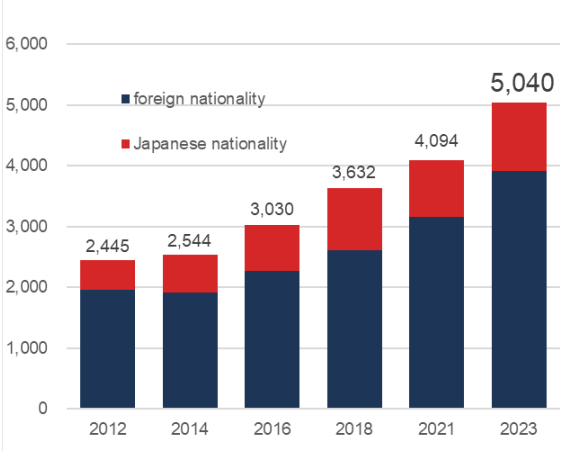
Source: Author's compilation based on MEXT (2024a), pp. 5, 9.

Figure 3. Regional Disparities in Students Requiring Japanese Language Instruction (2023)

1-4 The Case of Osaka

The number of students requiring Japanese language instruction in Osaka has also increased steadily in recent years (Figure 4). The number rose from 4,094 in 2021 to 5,040 in 2023, representing an increase of nearly 1,000 students within two years.

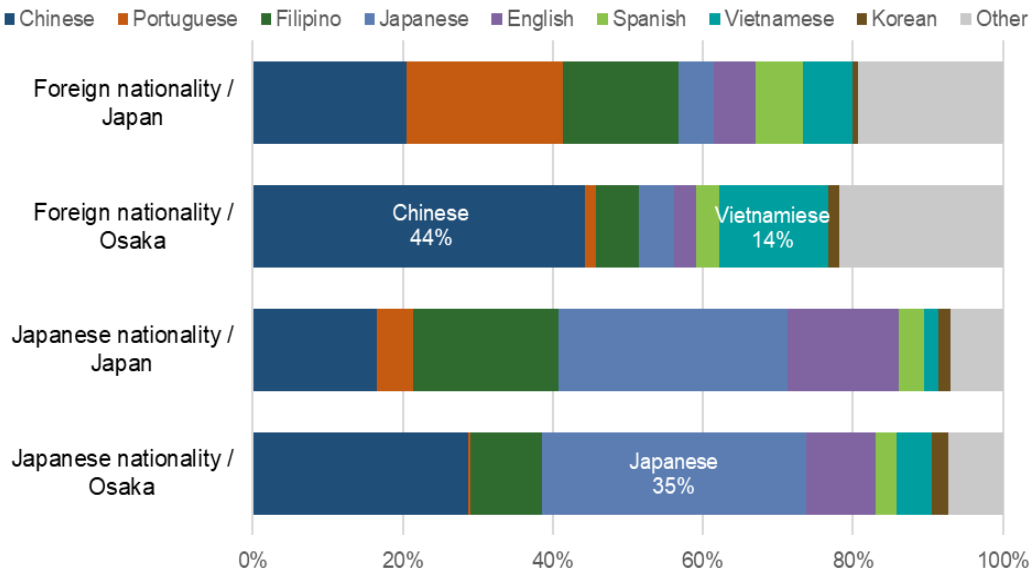
The linguistic composition of students in Osaka also shows distinctive characteristics (Figure 5). Among foreign-national students, Chinese accounts for 44 percent, and Vietnamese represents a larger share than the national average. Among Japanese-national students in



Source: Author's compilation based on MEXT (various years).

Figure 4. Number of Students Requiring Japanese Language Instruction in Osaka Prefecture

Osaka, 35 percent of those requiring Japanese language instruction are reported as “Japanese.”



Source: Author’s compilation based on MEXT (2024a), pp. 15, 19.

Figure 5. Language Composition of Students Requiring Japanese Language Instruction: Japan vs. Osaka (2023)

A learning and daily life survey conducted in 2023 by the “Education for Children with Foreign Backgrounds” research group at Osaka Kyoiku University provides further insight into the situation of these children (OKU Research Group 2024). The survey targeted public elementary and junior high schools in Osaka City and revealed several important findings.

First, culturally and linguistically diverse children (CLD children) generally reported high levels of self-esteem. However, at the same time, they also reported higher levels of loneliness than native Japanese-speaking students. Second, CLD children demonstrated lower levels of understanding in subjects such as Japanese language, science, and social studies. This indicates the need for Japanese language support within content learning. Third, vocabulary test scores of CLD children were lower than those of native Japanese-speaking students. Although part of this gap can be explained by the length of time since arrival in Japan, a difference of about one year remained even after controlling for this factor. These results suggest that even CLD children who appear to have adapted over time after arriving in Japan may continue to require sustained Japanese language support in school settings.

Ⅱ Limited Institutionalization in Teacher Education

As discussed in the previous section, these circumstances indicate a strong need for teachers who can understand, support, and teach children with immigrant backgrounds. However, teacher education addressing these needs has not been sufficiently institutionalized in Japan.

First, within the framework of courses required for obtaining a teaching license, there are no subjects that explicitly address the education of children with immigrant backgrounds. In other words, teacher candidates are not required, at the national level, to study this topic as part of the licensing curriculum. Second, Japan does not have national curriculum standards for teaching Japanese as a second language (JSL) comparable to the Course of Study for other school subjects. Although MEXT has developed the JSL curriculum as a guideline, it is intended as a reference for instruction. Third, in most universities, JSL and multicultural education are not institutionally positioned within specific departments or specialist faculty in teacher education programs. As a result, opportunities to systematically study or conduct research in this field are often limited.

Ⅲ Reform Initiatives at Osaka Kyoiku University

In response to these challenges, Osaka Kyoiku University has developed several initiatives at the university level. These initiatives include the following three types. First, interdisciplinary research projects involving faculty members from multiple disciplines. Second, minor programs, including the “Education for Children with Foreign Backgrounds” program and the “Japanese Language Education Program.” Third, university-wide Flagship courses (FS courses) related to the education of children with immigrant backgrounds.

This paper focuses mainly on the first of these minor programs.

3-1 Interdisciplinary Research Projects

Interdisciplinary research projects have been conducted by faculty members from multiple disciplines. The first project, “Development of a Systematic Teacher Education Model Program for Children Requiring Japanese Language Instruction” (2018–2020), led to the establishment of the minor program described in the following section. Another project, “Development and Evaluation of a Comprehensive Support System for the Social Inclusion of Students with Foreign Backgrounds” (2023–2026), is currently underway.

3-2 Minor Program: Education for Children with Foreign Backgrounds

Based on these research projects, Osaka Kyoiku University established and continues to run a minor program called “Education for Children with Foreign Backgrounds.” The purpose of the program is to train teachers who are capable of supporting and teaching students requiring

Japanese language instruction. The program was first introduced as a pilot in 2019 and was institutionalized in 2020 (Mukai et al. 2020; Mukai et al. 2021). As of March 2026, 107 students have enrolled in the program and 38 have completed it.

The program aims to provide both foundational and practical knowledge and skills. Students learn about the life backgrounds of children requiring Japanese language instruction and the educational challenges they face. They also acquire practical knowledge and skills for teaching school subjects and providing Japanese language instruction. Through this learning process, students are expected to develop broader competencies required of teachers. These include a broad understanding of and tolerance toward different linguistic and school cultures, intercultural communication skills, and the ability to collaborate with others to solve problems (Osaka Kyoiku University 2025).

The curriculum of the minor program consists of three main components (Table 1). First, courses related to diversity and multicultural education. Second, courses on language education, including Japanese language education for children in multilingual environments. Third, practicum and internship opportunities that provide students with practical experience in schools and educational settings. Students complete coursework equivalent to twenty credits, and those who complete the program receive a certificate.

Table 1. Curriculum of the Minor Program "Education for Children with Foreign Backgrounds" (Courses for students entering in AY2024 or later)

Diversity & multicultural education	Language education	Practicum / Internship
Diversity and Education **Understanding and Supporting Foreign Children in Japan** **Education for Children Growing Up in a Multicultural Society** **Intercultural Education** **Diversity and School Management** Education Around the World: Regional Studies Learning Human Rights Respect Skills through Workshops, etc.	**Japanese Language Education for Children Growing Up in a Multicultural Society** **Language Acquisition and Use** **Language Education for Children** **Introduction to Teaching Japanese as a Foreign Language I**	Teaching Internships I, II Early Childhood Internships School Internship Experiences Special Need School Internships Workshop in Educational Collaboration **Multicultural Coexistence School Experience Practicum**

Bold: required courses
Source: Author's compilation based on Osaka Kyoiku University (2025).

Multicultural Coexistence School Experience Practicum is one of the required courses in the minor program. In this course, students visit schools and community institutions that serve many children with foreign backgrounds. Before the visits, they receive preparatory instruction at the university.

During the course, each student visits at least three institutions, usually in small groups. Typical host institutions include public schools, multicultural support centers that provide preparatory classes for newly arrived children, and community-based learning centers.

After the visits, students present their experiences in a report session.

3-3 University-wide Flagship Courses (FS Courses)

Osaka Kyoiku University was designated by MEXT as a Flagship University for Teacher Education in 2022. Under this designation, the university has been working on the development of leading and innovative teacher education programs based on diversity education (Takahashi et al. 2024).

As part of this initiative, FS courses were introduced in the new curriculum. Some of these courses became university-wide required courses. Among them, two courses are particularly related to the education of children with immigrant backgrounds: “Diversity and Education” and “Understanding and Supporting Foreign Children in Japan.”

Ⅳ Remaining Challenges and Policy Implications

As these initiatives have progressed, several challenges have also become apparent.

One challenge is curriculum overload for pre-service teachers. Teacher education programs already have very demanding course requirements. Because of timetable conflicts and credit limits, some students hesitate to register for the minor program. Even when students register for the minor program and participate in field activities such as school visits, some find it difficult to complete all the coursework required for the minor program.

Another challenge is the need to expand educational opportunities for in-service teachers. Local boards of education have expressed strong expectations not only for the training of new teachers who can support students with foreign backgrounds, but also for professional development for teachers already working in schools.

Finally, it is necessary to secure personnel and financial resources to sustain the program. University faculty members are already very busy, and hiring staff to support program management requires stable funding. Ensuring continuous personnel for program operation is therefore not always easy.

In addition, a comparative perspective through our research also highlights the importance of national policy frameworks, as well as issues such as enhancing specialist training at the graduate level (Kobayashi and Nakayama et al. 2025; Kobayashi and Lee et al. 2025; Nakayama et al. 2025).

This paper is based on a presentation given at the international symposium “Modes d’expression et de transmission culturelles en contexte migratoire, de dualité identitaire et d’omniprésence du numérique,” INALCO (Paris), 18 March 2026.

This paper presents part of the results of a JSPS KAKENHI research project entitled “Development and Evaluation of a Comprehensive Support System for the Social Inclusion of Foreign Students” (Principal Investigator: Noboru Takahashi, Grant Number 23H00066).

References

大阪教育大学 「大阪教育大学教育学部副専攻 外国にルーツのある子どもの教育プログラム／日本語教育プログラム」 https://diversity.osaka-kyoiku.ac.jp/
Accessed March 5, 2026

大阪教育大学 2025 「令和７年度(１回生用) 大阪教育大学教育学部副専攻プログラム」
https://osaka-kyoiku.ac.jp/Portals/0/files/faculty/kyomu/r7fukusenkou-1.pdf
Accessed March 5, 2026

大阪教育大学「外国にルーツのある子どもの教育」研究会 2024 『2023 年度大阪市「外国にルーツのある子ども」学習・生活調査報告書』

小林和美, 中山あおい, 王林鋒, 橋本健一 2025 「海外における言語的・文化的に多様な子どもの教育（１） —台湾調査報告—」『グローバルセンター年報』29、43-53

小林和美, 李址遠, 中山あおい, 橋本健一 2025 「海外における言語的・文化的に多様な子どもの教育（２） —韓国調査報告— 」『グローバルセンター年報』29、54-72

高橋登、中山あおい、米澤千昌ほか 2024 「『ダイバーシティ大阪』実現のために学部段階で身につけたい資質・能力—大阪教育大学フラッグシップ構想が目指すもの—」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』72、279-304

中山あおい, 小林和美, 王林鋒, 橋本健一 2025 「台湾の言語的・文化的に多様な子どもの教育 —教育政策と教育実践における現状と課題—」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』73、161-179

向井康比己・臼井智美・櫛引祐希子・小林和美・高橋登・中山あおい・米澤千昌 2020 「『外国にルーツのある子どもの教育プログラム』2020 年度活動の概要」『グローバルセンター年報』25、2-13

向井康比己・臼井智美・櫛引祐希子・小林和美・高橋登・中山あおい・米澤千昌 2021「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」の開発と実践」『日本教育大学協会研究年報』39、157-168

文部科学省総合教育政策局国際教育課 2024a 「令和５年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf
Accessed March 5, 2026

文部科学省総合教育政策局国際教育課 2024b 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査』令和５年度調査結果」
https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_02.pdf
Accessed March 5, 2026

文部科学省総合教育政策局国際教育課「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」各年度
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400305&tstat=000001016761
Accessed March 5, 2026

2025 年度「海外文化研究」台湾研修報告

出野文莉（張莉）
表現活動教育（美術・書道教育部門）

Ⅰ はじめに

2025 年 10 月 31 日～11 月 3 日の 4 日間に亘って、台湾にて集中講義「海外文化研究」が行われた。過去 5 年間に亘って中国天津大学王学仲芸術研究所での美術・書道の現地研修を行ってきた。コロナ禍を経て、2024 年に国立台湾芸術大学での現地研修を行い、今年度は同大学での 2 回目の研修となった。

今回は教員 出野文莉と学生 9 名の参加者であった。今回の研修は、日本では普段体験することのない台湾の書道や水墨画の学びを通して自分の視野を広め、従来と違うものの考え方をグローバルな体験を通して学ぶことを目的としている。

台湾についた日には、台湾の古い町並みを残した仇分老街を見学した。学生たちは見慣れない異国情緒の風景を見学し、特に筆を使っていろんな色を散りばめて書く花文字には興味を引いたようであった。次の日には中央研究院歴史文物館を訪れた。鹿骨や亀甲に彫られた甲骨文字や殷周の青銅器は古い幽玄な歴史の世界が感じられた。その後、国立故宮博物院を訪問し、中国の蘇東坡・黄庭堅・董其昌などの有名書家の古典作品や水墨画・玉器などを見学し、何か別の世界に入ったような感慨があった。三日目には国立台湾芸術大学を訪れ、書画芸術学系の教員に書法や水墨画を学んだ。普段習うことのない水墨画の学習に学生たちは大いに興味をもったようであった。４日目には雲端博物館を訪れ、王鐸・傅山などの古典書家の真蹟を見学した。

研修を通じて、学生たちは海外でのいろんなグローバル体験を通じて、いろいろ思いを巡らしながら過ごせたことは貴重な体験であったと思われる。

以下に、台湾研修に参加した学生たちがそこで学んだことや感想をよせてくれたものを収録させていただいた。

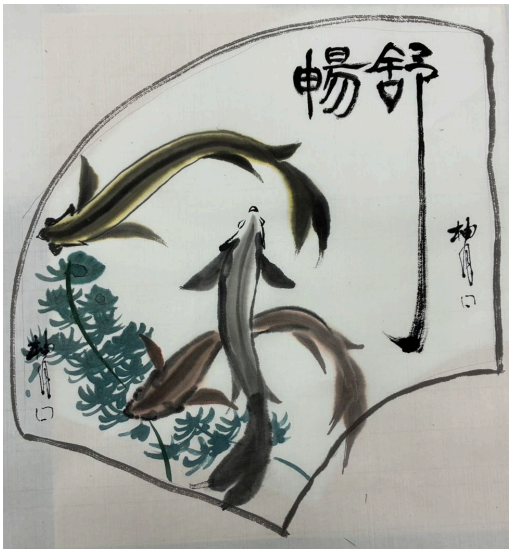
Ⅱ 研修スケジュール

１日目 10 月 31 日（金）	・関西空港から台北へ ・九份老街 ・自由散策（花文字等）
２日目 11 月 1 日（土）	・中央研究院歴史文物陳列館 ・国立故宮博物院 ・遼寧街夜市見学
３日目 11 月 2 日（日）	・国立台湾芸術大学書画芸術学系 「水墨画」・「書法」研修 ・台北 101 にて自由食
４日目 11 月 3 日（月）	・雲端博物館（何創時書法芸術基金會）見学 ・蕙風堂筆墨有限公司（文房四宝店）

	・桃園国際空港から関西空港へ

Ⅲ 学生たちの研修の感想

3-1 国立台湾藝術大学・水墨画



台湾藝術大学にて王俊盛教授による水墨画研修を受けた。王先生が書いた一本の線が気付けば悠々と泳ぐ魚に変化する様子に感銘を受けた。また、筆を立てたり寝かしたり、穂先に含む墨の量を様々に変えたりし、書法とはまた異なる書き方をすることを学んだ。私は実際に魚を書いてみた。手本を見ながらじっくり書くと紙が滲んでしまい、反対に勢いを付けて書くと魚のひれの向きが不格好になり、魚が泳いでいる様子を表現することができなくて苦戦した。また、筆と紙の接触面が多く、丸々と太った魚ばかり書いていた。そこで、魚の姿を先にイメージしてから筆を運ぶように助言を頂いた。もう一度挑戦してみると今度は上手く書くことができ、嬉しかった。今回海外文化研究に参加したメンバーは書道をしたことはあっても水墨画をするのは初めての経験であった。しかし、各々が書いたものを、丁寧に個別指導してくださったおかげで、全員が個性溢れた色紙を完成させることができた。（増井柚月）

3-2 国立台湾藝術大学・書法



10 月 31 日～11 月 3 日の 4 日間の台湾研修のうち、11 月 2 日に国立台湾芸術大学で午前中に蔡介騰先生が書法の授業を行ってくださった。授業の内容はまず大学に属する先生方や学生さんの作品を紹介し解説していただいた。どの作品も構成や線質の傾向が日本の作品と違ってとても新鮮味を感じた。比較的篆書や金文の作品が多く、字形や線質が変化に富んでいていろんな表現の仕方を見て学ぶことができ、貴重な時間だと感じた。その後は、各々うちわに 2・3 文字程度の好きな熟語を好きな字体や構成で書いた。その中で一人ずつ蔡先生に

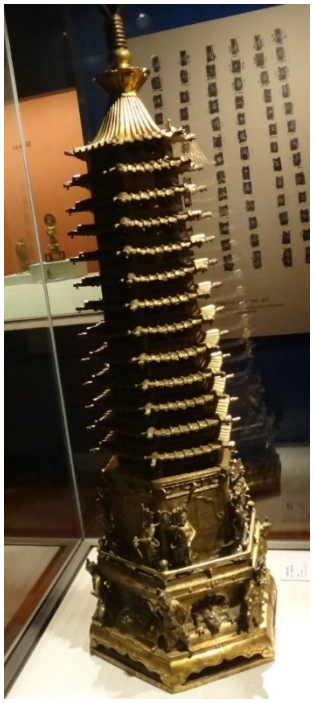
字の添削やうちわに書く字の構成を指導していただいた。先生が目の前で書いてくださるのを見て、墨の潤滑の変化や熟語の構成の多様さを学んだ。また当大学で書道を学んでいる学生さんにアドバイスをいただいたり、筆や墨の準備をしていただいたりする中でコミュニケー ションを取ることができて楽しく感じた。うちわに筆で文字を書くことは画仙紙に書くことと違って、うちわの骨の部分に筆があたり、思うような線が書けないようなこともあったが、普段なかなか経験することのない形式で書けて良かったと思う。また自分の選んだ字をどのような字体でどのように表現するかを考え工夫しながら書いて自分だけの扇子を作る体験や、先生方が書く姿を見て自分の筆の使い方を改めて見直すことができた充実した時間だったように思う。これから漢字の創作を行う際にこの台湾での貴重な経験を生かしたいと思う。（黒田莉央）

3-3 国立故宮博物院



台北市士林区に位置する国立故宮博物院を見学した。世界三大博物館の一つとも呼ばれ、中国歴代の皇室文化財を中心に、青銅器・陶磁器・玉器・書画・仏教美術など多様な文物が展示されている。実際に訪れることで、教科書では感じ取れない歴史の重みと文化の豊かさを体験することができた。

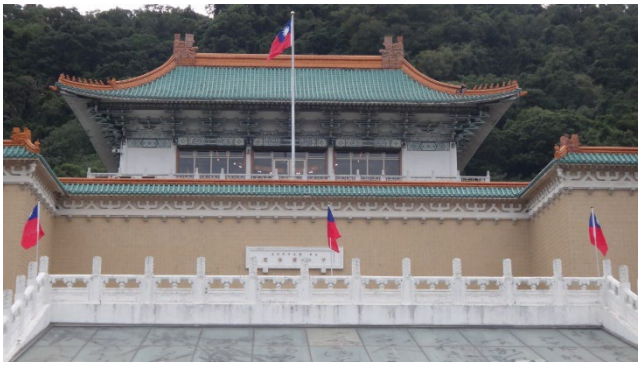
展示室に入ると、まず目に入ったのは精巧に作られた仏教関連の工芸品である。特に印象に残ったのは、金銅で作られた小型の多層塔である。塔身は細かい装飾で覆われ、各層には小仏像や蓮華文様が施されており、当時の金属加工技術の高さがよく分かる。小型ながらも非常に緻密で、工匠たちの宗教的信仰と芸術性の両方が感じられた。



次に、火炎光背を伴った金銅仏像が展示されていた 。穏やかな表情を持つ仏の姿と、背後の動きのある火炎文様との対比が美しく、強い存在感を放っていた。台座にまで細かな彫刻が施されており、仏教美術が当時の社会においてどれほど重要な位置を占めていたのかを理解することができた。

故宮博物院では文物だけでなく、解説パネルや多言語の説明も充実しており、外国人でも理解しやすい工夫がされている。多様な文化を持つ人々が同じ展示物を囲んで鑑賞している光景を見て、文化交流の大切さを改めて実感した。

館外に出ると、故宮博物院の建物自体も大きな魅力である 。中国伝統宮殿建築を基調とした外観は壮麗で、緑色の瓦屋根と周囲の山の景観が美しく調和していた。広場には旗が並び、博物院全体が荘厳な雰囲気に包まれていた。



今回の見学を通して、中国文化の奥深さと歴史の連続性を強く感じた。文物は単なる美術品ではなく、時代を超えて受け継がれてきた人々の記憶そのものである。今後も機会があれば、故宮博物院を再び訪れ、さらに多くの展示を学びたいと思う。（イン・シチョウ）

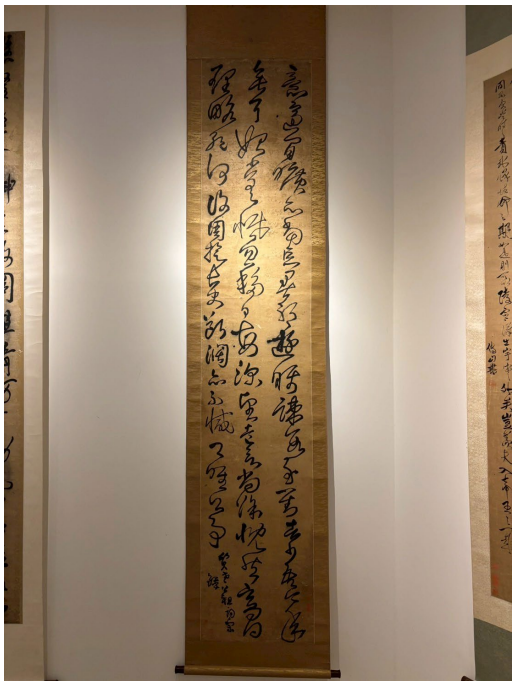
3-4 中央研究院歴史文物陳列館



2 日目、最初に訪れたのは「中央研究院歴史文物陳列館」である。ここは中央研究院の中にあり、台湾における最高学術機関であるため、展覧のためにあるわけではなく、水曜日、土曜日、日曜日しか一般公開していない。そのような施設で最初に見学したのは、書道作品である。高校の書道の教科書でも出てくるような顔真卿の作品を見ることができた。館内には木簡が多く展示されていた。木簡の歴史はとても長く、木簡の展示物の中には 2000 年以上前の漢の時代のものもあった。2000 年経っているにもかかわらず、字が読めるほど木簡は丈夫であることに驚いた。他に、書物の中で目を引いたものは、科挙の合格発表と、顔真卿の拓本である。科挙の合

格発表とは、科挙の試験に合格した人、不合格の人の名前がとても大きな横長の紙に書いてある書物のことである。それによると、69 人試験を受けて、3 人合格したということであった。本当に合格率の低い、難しい試験であったということを理解することができた。これに感銘を受けた。また、顔真卿の拓本についても、僕は高校での書道の授業で楷書の一例として臨書したことがあり、そのような教科書の内容になっているものをこの目で見ることができた。そして、漢字の最初である甲骨文字を見た。今、こうして日本語で漢字を使用してレポートを作成しているのは甲骨文字があるからと考えると感慨深い。書物のほかに、遺跡の埋蔵物であるものや、王のお墓にお供えとして埋められたものなどを展覧した。生き埋めにされた人達の頭蓋骨が並べて展示されてあり、驚いた。この見学から、中国文化の大きさについて身をもって知ることができた。（湊北悠）

3-5 雲端博物館



4 日目の研修で私たちは雲端博物館へ行った。作品が展示してある部屋に案内され、目に入った作品の大きさに驚いた。書道についてほとんど知識がない私には、それくらいしか 自分の力で感じることができず、目の前の作品の書道における良さを見つけることや、その作者の特徴や癖を見抜くことは難しかった。しかし、一つ一つの作品について丁寧な解説を聞いていくうちに、それらの作品が私の心の中に細分化されて入ってくる気がした。私が特に印象に残っているのは王多の「林王西治一世帯」で、縦の行の軸が歪んでいたり墨液が垂れたりしている所が自由で面白いと感じた。また、文字が他の作品よりも流れていると思った。後で調べてみると、書道の世界で「連綿草」と呼ばれる技法であること を知った。少ない知識だけでも、その知識を元に作品を鑑賞することによって文字の形や書き方が全然違うことがわかる。その違いは、私たちが普段鉛筆で書く文字に個々の癖がある事とは違い、作品としての文字、一人の芸術家としての特徴の確立（技法を用いている）であると感じた。

今回の研修では、自分が知らなかった書道の分野について触れる時間が多く、知らなかったことを知るとても良い機会になったが、それ以上に、無知であることを再認識し無知の無力さを実感する機会にもなった。高校の時に習ったソクラテスの「無知の知」をここにきて体感することができた。きっと、私よりも書道に興味と知識のある人は、私と同じ経験をした時、私が見ないところにも注目していたと思うし、感動も 10 倍くらい大きかったのではないかと思う。研修から帰ってきて、ほんの少し書道のことについて調べただけでも知らない知識がたくさんあったのだから、これを知ってまた同じ経験をしたらもっと違う見方が できたかもしれないとも思った。今回の研修に参加したことで、知らないことを知る楽しさと自分で探求していくことの大切さも身に染みて感じた。



最初は知り合いがいなくて、出発する前から帰りたいくらい不安が大きかったけれど、多くのことを経験でき色々な事を考えるきっかけになる濃い 3 泊 4 日でした。通訳をしてくれたりお話してくれたり困ったときに助けてくれたりした仲間にとても感謝しているし、研修の計画をして引率してくださった先生にも感謝しています。ありがとうございました。（井上凛花）

3-6 九份老街

今回の台湾研修の中で、私は九份老街に注目して書こうと思う。最初に思ったのは、「外観が日本とは全く異なっている」ということだ。私はこの研修で九份老街を一番楽しみにしていたので、事前にどのような景色を見ることができるのかを調べていた。九份老街は、台湾・新北市にある山間の観光地で、細い坂道に沿って赤ちょうちんや土産物店、茶芸館が並ぶ独特の雰囲気が魅力であるということは知っていたが、その景色を実際に目にしたとき、思わず見とれてしまった。あれほどの提灯がぶら下がっている景色を私は日本で見たことがなかった。また、かつて金鉱で栄えた町で、その歴史を感じさせるレトロな街並みが残っていた。私がとある場所に行ったとき、洞窟のような抜け道があったのだが、



そこが炭鉱の穴の後なのではないのかと感じた。また、タピオカミルクティーや茶などの名物グルメも楽しめ、食べ歩きに最適だと感じた。臭豆腐のにおいは好きになれなかったが、台湾の文化の日本との差を改めて知ることができた。いも団子は・・・・・正直私の口にはあまり合わなかった。ガイドさんが買って食べさせてくれたのだが、不思議な甘さがあった。さらに、「千と千尋の神隠し」を連想させる場所としても人気があり、国内外の観光客が多く訪れていた。実際にお茶屋に行ったのだが、景色がすごかった。総括すると、楽しかったのだが、初日ということもありカルチャーショックの大きな体験だった。また個人でも行ってみたい。（田中大智）

3-7 文房四宝店

最終日、私たちは台北市の文房四宝店「蕙風堂」を訪れた。お店の向かいには「國立台灣師範大學」があり、ガイドさんより、学生らに長年親しまれてきたお店だと教えていただいた。また、先生からは、私達と同じ教員を目指す大学であるため、大阪教育大学とも仲の良い学校であると伺った。いつの日か書道専攻の学生から、台灣師範大學に行きお店の常連になるような人物が表れるかもしれないと、ひとり妄想に耽っていた。

店舗は、1 階の書道用品店と、地下 1 階の書店兼画廊に分かれていた。

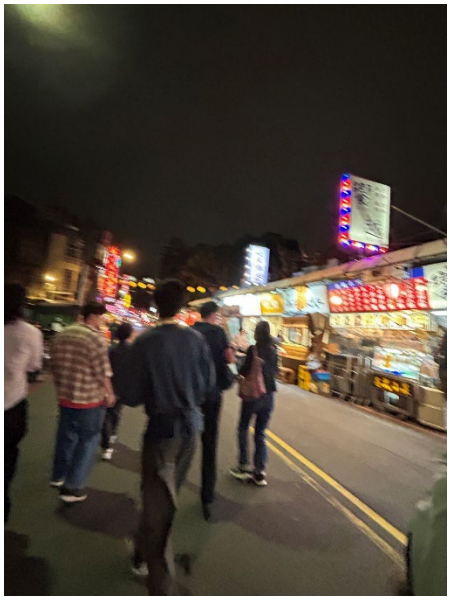


まず、1 階の書道用品店には、筆や硯、文鎮などが置かれていた。私は既に昨年台灣を訪れた先輩から、文鎮がおすすめだと聞いていた。確かに、魚の形や野菜の形を模した可愛らしい文鎮が多く陳列されていた。さらに、カラフルな持ち手の印刀や、筆をつなぎ合わせた刷毛といったユニークな商品も見受けられた。

次に、地下 1 階の書店兼画廊に足を運んだ。ここには膨大な書物と書道用紙が置かれていた。特に書物は、古典だけでなく、水墨画の描き方、日本語版、英語版といった多様なジャンルの本が扱われていたため驚いた。紙は丁寧に梱包された商品がある一方で、ばら売りの値引き商品などが棚の一角に乱雑に置かれていたことに驚いた。掘り出し物を探すにはぴったりなお店だと思った。

総じて、思わず手に取ってしまい日本の友人に自慢したくなるような書道用品ばかりで、書道を愛する人にはぜひ一度足を運んでほしいお店だと思った。（飯尾彩乃）

3-8 遼寧街夜市



台湾の夜市では、数百もの屋台が集まり、食べ物や飲み物、衣類、雑貨など様々な商品が提供されている。本稿では、研修2日目に訪れた遼寧街夜市の感想を交えながら、夜市とはどのような場所なのかについて述べていきたい。多くの夜市は、土地神・媽祖・関帝を祀る廟の参道から広まり、清末から日本統治期にかけて道路や上下水道、衛生環境が整えられたことで発展してきた。屋台設備や照明の近代化も進み、定期市から常設の夜市へ移行する中で各屋台の専門性が磨かれ、台湾の名物料理も生まれた。現在では観光地としても非常ににぎわっている。

夜市には観光客だけでなく地元の人々も訪れる。観光客は名物料理を求めて行列に並び、地元の人は日々の食事のための食材を買い求める。異なる文化を持つ人々が同じ場所で食を通じて時間を共有する点こそ、台湾夜市の最大の魅力だと感じた。



今回の海外文化研究は書道専攻向けの研修であり、個人的には久しぶりの海外ということもあって不安もあった。しかし、最終的には全員で協力し、有意義な研修となった。台湾は日本と距離的には近いが、言語の違いを強く実感したのも大きな学びである。台湾の大学では現地の学生が手伝ってくれたが、こちらの意図がうまく伝わらないことも多く、翻訳アプリやジェスチャーを使ってコミュニケーションを取った。書き終えた作品をほめてもらえたことは特に印象に残っている。今回の海外文化研究では、現地を訪れ、観光と学習を実際に体験した。異なる環境と文化の中に身を置く意義を改めて理解する機会となった。今後も頭で理解したつもりになるのではなく、自分の目で見て体験しながら学ぶ姿勢を大切にしていきたい。（晋川美鈴）

3-9 台北 101、台湾料理



今回の海外文化研究で台湾を訪れ、台北 101 の見学と台湾料理の体験を通して、台湾文化の魅力を深く学ぶことができた。まず台北 101 では、その高さと存在感に圧倒された。写真では何度も見たことがあったが、実際に目の前に立つと建築技術の高さやデザインの独自性をより強く感じた。展望台に行くことはできなかったが、途中の階から眺めた台北の街並みは広大で、碁盤の目のように整った道路や、ところどころに残る歴史的な建物 のコントラストから、台湾が近代化と伝統の共存を大切にしている国であることを実感することができた。

また、台湾料理を実際に味わったことで、食文化が持つ地域性や多様性を学ぶことができた。特に小籠包は、薄い皮の中に閉じ込められた肉汁の豊かな旨味を感じ、台湾を代表する料理として人気がある理由がよく分かった。臭豆腐は名前の通り独特な匂いがあり、食べることに苦労したが、 台湾独自の食文化を知る良い機会になった。また、雞排は一口サイズにカットされており、屋台で気軽に食べられる台湾の食文化を象徴しているように感じた。

今回の研修では、建物や景色を見学するだけではなく、食を通して台湾の生活文化に触れることができたことが大きな収穫であった。台北 101 の近代的な側面と、台湾料理の素朴で親しみやすい味わいの両方を体験することで、台湾という国の多面的な魅力を理解できたと感じる。今回の経験は、異文化を知ることの楽しさと大切さを改めて気づかせてくれた貴重な機会になった。（横山敬大）

Ⅳ おわりに

台北の桃園国際空港に降り立つと、ほのかに中華料理のような香がした。バスで九份老街に行き、台湾の古い町並みを皆で散策した。料理店や土産店・古い楼閣など、「千と千尋の神隠し」のモデルとなった景色に飽きることのなく誰もが見とれていた。翌日の中央研究院歴史文物陳列館や国立故宮博物院では、古代中国の甲骨文字や金文、有名古典作家の書画などを鑑賞し、中国文化の奥深さを学生たちの目で確認することができた。雲端博物館では書道を目指す者にとって垂涎の的となる王鐸や傅山の作品を鑑賞する機会を得た。学生の一人は「知らないことを知る楽しさと自分で探求していくことの大切さも身に染みて感じた」と感想を述べている。学生たちは異国の中で、普段、自分たちが見る景色と違う文化を目にして、目を輝かせながら各々の感慨を感じ取ったようである。学生たちの表

情を見て、つくづくこの研修旅行に来てよかったと思った。また、何のハプニングもなく学生たちが安全に旅をすることができたことにほっとしている。

学生たちが異国の地でグローバルな体験を行うことは非常に素晴らしいことと思われる。日本も外国人の観光客が多くなり、将来学生が仕事を行う場でも、外国人との接点はどんどん増えつつある。その意味でも、グローバル的な視野をもつことは学生たちにとってなくてはならない資質として求められる。いろんな経験を通じて学び、感じることによって学生たちの視野が広くなり、自分に起こるさまざまな出来事に対して適応能力のある人材に育ってほしいと願うばかりである。

2025 年 12 月 1 日大学のホームページに下記の通り掲載していただきました。

「海外文化研究」台湾研修を実施 | 国立大学法人 大阪教育大学

https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/kouhou/topics/detail.html?itemid=9461&dispmid=5480

国立大学法人
大阪教育大学



ホーム>大学紹介>広報>トピックス一覧>「海外文化研究」台湾研修を実施

2025.12.01

「海外文化研究」台湾研修を実施

「海外文化研究」台湾研修を 10 月 31 日（金）～11 月 3 日（月）の 4 日間にわたって台湾で実施し、表現活動教育系の出野文莉教授と 9 人の学生が参加しました。

今回の研修は、日本で普段体験することのない台湾の書道や水墨画の学びを通して自分の視野を広め、従来と違うものの考え方を学ぶグローバルな体験を目的として実施したものです。

1日目は台湾の古い街並みを残している九份老街を見学しました。学生たちは見慣れない風景を眺めた後、筆でさまざまな色を散りばめて書く花文字も見学しました。 2日目は中央研究院歴史文物陳列館を訪れ、鹿骨や亀甲に彫られた甲骨文字や殷周の青銅器を観察しました。その後、故宮博物院を訪問し、中国の蘇東坡・黄庭堅・董其昌などの有名書家の古典作品や水墨画・玉器などを見学しました。 3日目は国立台湾芸術大学を訪れ、書画芸術学系の教員に書法や水墨画を学びました。 参加した学生は「普段習うことのない水墨画の学習は非常に興味を引きました」と感想を述べました。 4日目は雲端博物館を訪れ、王鐸・傅山などの古典作品を見学しました。

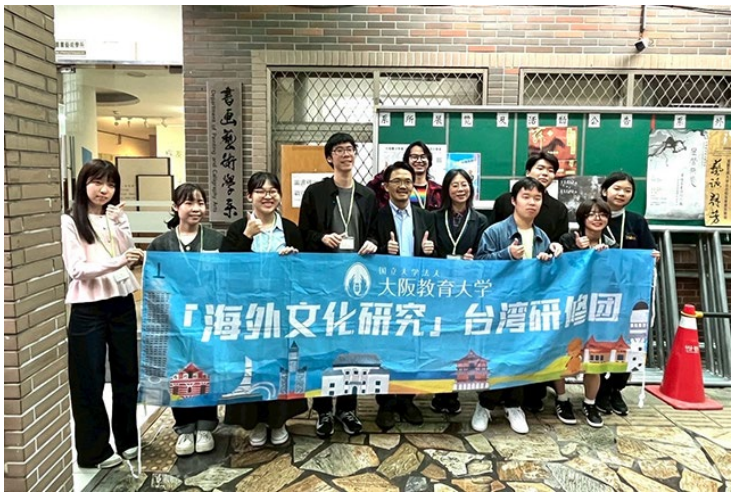
出野教授は「学生たちが海外でのいろいろな体験を通して、グローバルな体験ができたことは貴重な収穫でした」と述べました。



書法の授業風景



水墨画の授業風景



国立台湾芸術大学での記念写真

（表現活動教育系）

運用担当部局：広報室

外国人留学生の防災教育のレディネスとニーズに関するパイロットスタディ

辻本桜子
多文化教育系（グローバル教育部門）

I　はじめに

筆者は日本語教育学、第二言語習得研究を専門とするが、これまでに留学生に対する日本語教育を行う中で、次のような経験をしたことがあった。一つ目は教室内で発生した地震に「頭がくらくらする」「目が回っている」と言い、それが「地震だ」と気づかぬ学生と出会ったこと。二つ目は、「台風の時の避難場所が分からない、大学に来ればいいのか」と相談されたこと。三つ目は、学生のスマートフォンに警告音のあと届いた緊急地震速報について「日本語が分からない、怖い、読んで欲しい」と相談されたことであった。いずれも日本人学生からは受けたことのない質問や反応であった。これらの経験から、留学生の中には自然災害に対する経験や知識が日本人とは異なる者がいることが分かり、防災教育の必要性を感じるようになった。そこで、自ら災害や防災について学び始め、2023 年に防災士の資格 [1] を取得し、2025 年には日本防災士会認定講師の資格を取得するなど、防災に関する知識を身につけるよう努めてきた。

そして、2025 年 4 月より大阪教育大学で正規留学生を対象にした「防災」に関する科目を担当することになり、次年度以降、本科目の内容をより充実したものにするため、まずは彼らの防災に関連する知識の有無から防災教育に対するレディネスを、そして、本科目の受講動機から防災教育に対するニーズを探ろうと考えた。

II　防災教育実践科目について

以下に、筆者が 2025 年度の前期第 1 ターム（4 月－6 月）に担当した、正規留学生専用の防災教育関連科目（名称：「多文化共生と防災」）の受講生の情報と科目の概要を述べる。

まず、受講生の人数については全 20 名であった。内訳は、4 年生が 1 名、2 年生が 2 名、1 年生が 16 名、聴講生が 1 名。性別は男女各 10 名で、国籍は全員中国であった。

次に、授業スケジュールについては、以下の表 1 に示したとおり、内容は地震災害から火災、噴火、風水害等、さまざまな災害と防災、減災について学ぶ全 8 回の授業であった。授業で取り上げた災害は、筆者による講義では日本で発生したものにした。第 2 回の地震災害、第 3 回の火災 / その他の災害、第 5 回の風水害の学生による発表では、各回で複数

[1] 防災士とは、日本防災士機構公式サイトによると「“自助”“共助”“協働”を原則として、社会の様々な場で防災力を高める活動が期待され、そのための十分な意識と一定の知識・技能を修得したことを日本防災士機構が認証した者」のこと。https://bousaisi.jp/aboutus/（2026/01/18 最終確認）

名指名しておき、日本と世界（主に中国）で発生した災害のどちらかを分担して紹介するように指示をした。また、学外課題として第2回授業終了後から第4回授業までの間に大阪市立阿倍野防災センター（通称：あべのタスカル）[2]を訪れ、レポートを提出する課題を課した。（あべのタスカルへの訪問は、2025年4月末に授業時間外に一日だけ筆者が引率する日を設定し、20名中8名の学生がその日に参加した。都合がつかなかった学生は、後日、各自訪問するよう指示をした。最終的に20名中19名の学生が訪問し、課題を提出した。）さらに、災害、防災に対する知識と、留学生対象授業であるため、日本語の修得状況も確認するため、第3、5、6、8回授業では所要時間約10分間の小テストを実施した。

表1 「多文化共生と防災」授業スケジュール

授業回	授業内容	発表	小テスト
1	オリエンテーション / 災害の種類		
2	地震災害	学生発表①	
3	火災 / その他の災害	学生発表②	○
4	地震災害 神戸新聞記者（阪神・淡路大震災経験者）による出前講座		
5	風水害	学生発表③	○
6	自助 / 共助		○
7	救命救急講習 大阪南消防局職員2名による実技講習		
8	授業のまとめ	学生発表 全員	○

Ⅲ　災害や防災の知識に関する調査結果と考察

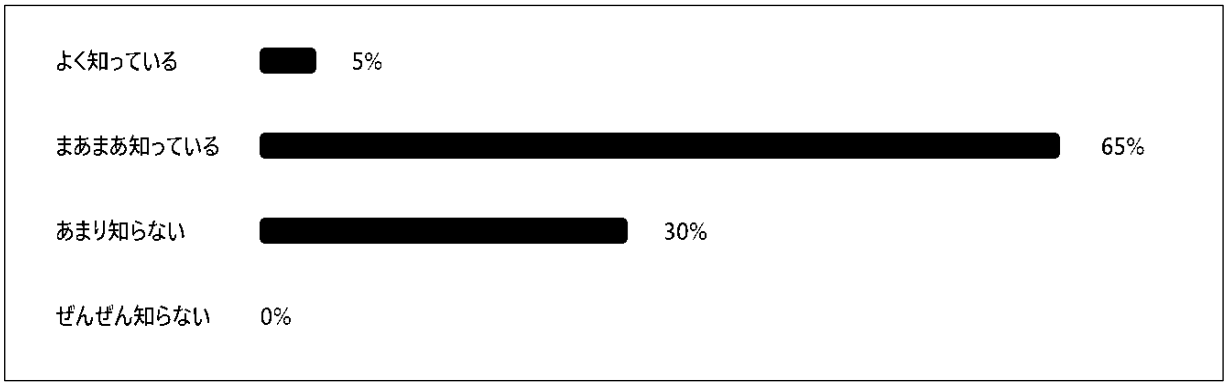
受講生20名に、2025年4月の授業初日に災害（ここでは地震災害に特化）や防災の知識と、本授業の受講動機を尋ねるアンケート調査を行った。質問は全9問からなる。また、受講生のうち2名の女子学生(どちらも大学1年生、中国の福建省と山東省出身者各1名)には授業外に約1時間のフォローアップインタビューを行った。

本章では調査結果のうち、災害や防災の知識に関する結果と考察について述べる。

[2] 大阪市立阿倍野防災センターは、公式サイトによると、大阪市阿倍野区に位置する「広く市民の防災に対する知識と技術を総合的な体験を通して学習出来る」体験型防災学習施設である。
https://www.abeno-bosai-c.city.osaka.jp/tasukaru/experience（2026/01/18最終確認）

質問 1 では、まず、1995 年に発生した「阪神・淡路大震災」（震源地兵庫県淡路島北部、マグニチュード 7.3、死者 6,434 名）[3]の認知度について 4 件法で尋ねた。その結果は表 2 に示したとおり、「よく知っている」が 5%（1 名）、「まあまあ知っている」が 65%（13 名）、「あまり知らない」が 30%（6 名）、「ぜんぜん知らない」が 0%（0 名）であった。

表 2 「阪神・淡路大震災」の認知度

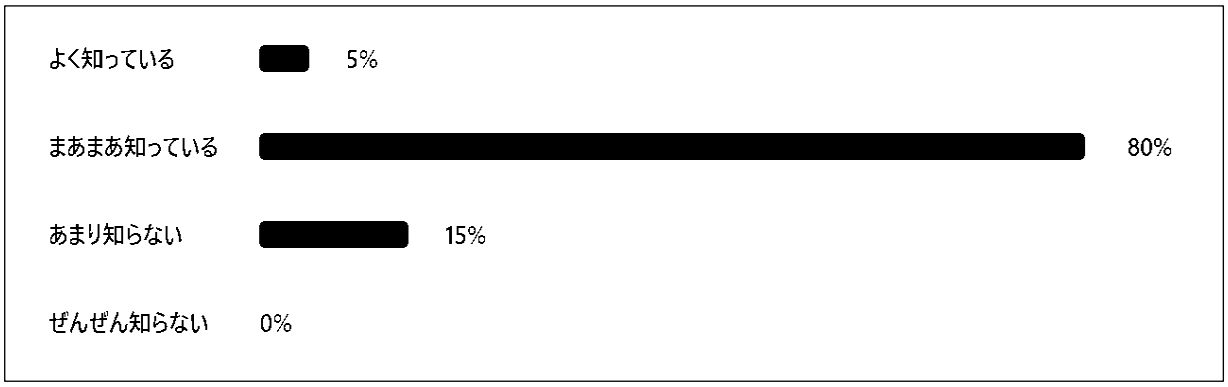


質問 2 では、2011 年に発生した「東日本大震災」（震源地三陸沖の宮城県牡鹿半島の東南東 130km 付近、マグニチュード 9.0、死者 1 万 9,747 名）[4]の認知度について 4 件法で尋ねた。その結果は、表 3 に示したとおり、「よく知っている」が 5%（1 名）、「まあまあ知っている」が 80%（16 名）、「あまり知らない」が 15%（3 名）、「ぜんぜん知らない」が 0%（0 名）であった。学生は現在、関西地方に在住しているとは言え、1995 年に発生した「阪神・淡路大震災」よりは 2011 年発生の「東日本大震災」の方が、認知度が高いようだった。しかし、さらに尋ねたところ、1995 年には受講生全員が「生まれていなかった」と言っていた。それを考えると学生の母国でない日本で生前に発生した「阪神・淡路大震災」の認知度が「よく知っている」と「まあまあ知っている」を合わせて 70%というのは高いと言えるだろうか。それとも、「あまり知らない」という回答者が 30%いたことを多いと言うべきだろうか。「阪神・淡路大震災」は発生時、戦後日本において初めての大都市直下型地震であり、甚大な被害をもたらした。法務省（2022）によると、「阪神・淡路大震災」をきっかけに外国人に対して災害時における情報伝達を迅速に行う手段として「やさしい日本語」の取組みが始まった。また、多くの一般市民が被災地に駆け付け、ボランティア活動を行ったことから 1995 年は「ボランティア元年」と呼ばれ、内閣府は後に「阪神・淡路大震災」の発生日、1 月 17 日を「防災とボランティアの日」と定めた。関西在住

[3] 内閣府防災情報のページ「阪神・淡路大震災教訓情報資料集　阪神・淡路大震災の概要」による。https://www.bousai.go.jp/kyoiku/kyokun/hanshin_awaji/earthquake/index.html（2026/01/18 最終確認）
[4] 内閣府防災情報のページ「特集　東日本大震災」及び、国土交通白書 2021「東日本大震災」による。https://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h23/63/special_01.html 及び、https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r02/hakusho/r03/html/n1123000.html（2026/01/18 最終確認）

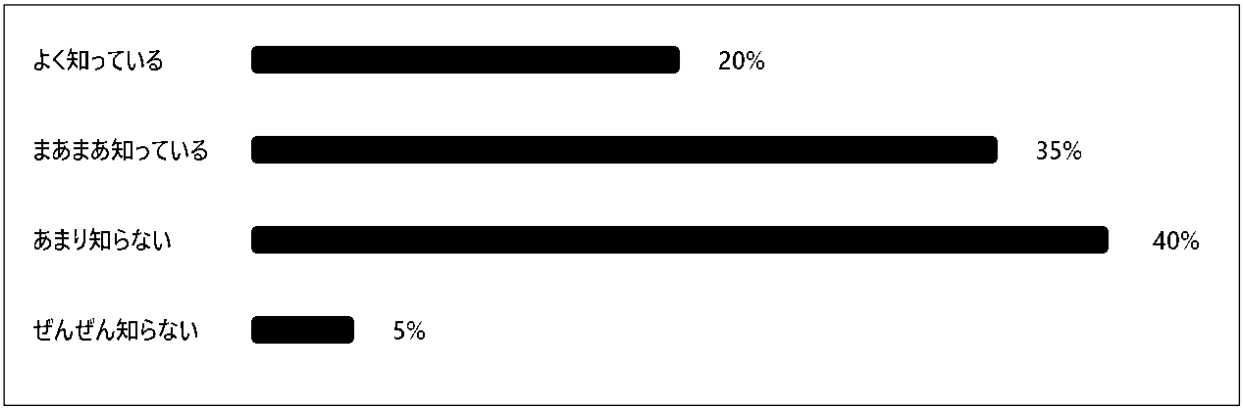
の外国人留学生にも、防災上の転換期ともなった「阪神・淡路大震災」のことを風化させずに知ってもらうよう今後も授業内容に含めたいと考えた。

表 3 「東日本大震災」の認知度



質問 3 では、2025 年に発生した「ミャンマー地震」（震源地ミャンマー中部ザガイン地方、マグニチュード 7.7、死者 3,800 名以上（2025 年 9 月 30 日時点））[5]の認知度について 4 件法で尋ねた。その結果は、表 4 に示したとおり、「よく知っている」が 20%（4 名）、「まあまあ知っている」が 35%（7 名）、「あまり知らない」が 40%（8 名）、「ぜんぜん知らない」が 5%（1 名）であった。「ミャンマー地震」は本授業開始わずか 1 ヶ月前の 2025 年 3 月に起こった地震であったが、日本でも母国でもない他国の災害の関心度の低さを示す結果となった。海外の災害情報をどこまで授業内容に含めるべきか。今後の課題としたい。

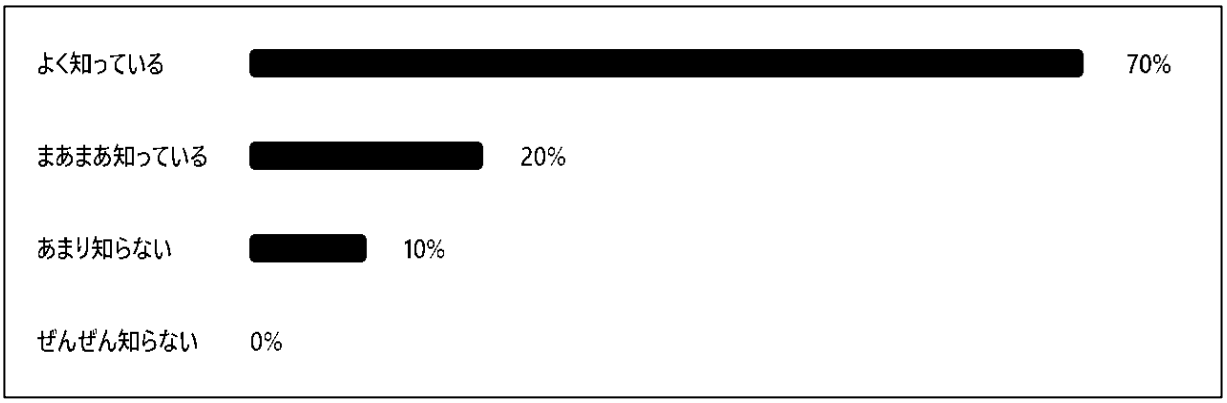
表 4 「ミャンマー地震」の認知度



[5] 日本赤十字社のサイト「2025 ミャンマー地震救援」による。
https://www.jrc.or.jp/international/results/myanmar_jrcs.html（2026/01/18 最終確認）

質問 4 では、2008 年に発生した「四川大地震」（震源地中国四川省汶川県、マグニチュード 7.9、死者 6 万 9,227 名）[6] の認知度について 4 件法で尋ねた。その結果は、表 5 に示したとおり、「よく知っている」が 70%（14 名）、「まあまあ知っている」が 20%（4 名）、「あまり知らない」が 10%（2 名）、「ぜんぜん知らない」が 0%（0 名）で、日本で発生した大地震よりも大規模であったこともあり、学生の出身地で起こった「四川大地震」は極めて認知度が高いことが分かった。

表 5 「四川大地震」の認知度



質問 5 で、さらに「よく知っている」「まあまあ知っている」と回答した 18 名に、認知理由を尋ねたところ、2 名が実際に「地震発生時に四川または近くにいて、地震を直接経験したから」と回答していた。また「地震を直接経験していないが、中国でニュースをよく見たり、新聞を読んだりしたから」と回答した者が 15 名、「その他」の回答者が 1 名いた。のちにフォローアップインタビューを実施した 2 名の受講生はどちらも四川省出身者ではなかったが、近郊に住んでいなくても、2008 年の発生から約 17 年経った現在でも、「四川大地震についてテレビなどで繰り返し情報を得る機会があり、学校教育の中でも教えられる」（以下、インタビューの回答は筆者による要約）と述べていた。うち 1 名（山東省出身）の学生は、中国で高校生のとき、クラスで 2 名選出されるうち 1 名の「防災安全管理委員」（学生による日本語訳）を 3 年間勤め、「委員として講習を受け、消火器の使い方、AED の使い方、心肺蘇生法のやり方を学んだ。地震体験車にも乗ったことがある」と言い、そして「学校の避難訓練に先立って委員会で避難経路を決めるなど行い、避難訓練の際には先頭に立ってクラスメイトの誘導をした」と述べていた。なお、興味深いことに、この学生の山東省の出身地域では「地震が発生したことがない」とのことで、「日本に来て初めて地震を経験した」と述べていた。にもかかわらず、聞いたところによると「防

[6] 内閣府防災情報のページ「中国・四川省における地震」による。
https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/h21/bousai2009/html/honbun/1b_4s_1_02.htm（2026/01/18 最終確認）

災安全管理委員」の防災対策は真剣なものであった。中国の学校では「四川大地震」を教訓とした防災教育がされているようである。それならば、学生の経験が日本での防災教育に活かせるように考えたい。

質問 6 では、「現在、防災のためにしていることがあるか」と尋ね、自由記述での回答を求めた。20 名中 14 名（70%）の学生が「特になし」と回答していた。あとの 6 名（30%）の「防災対策をしている」という学生の回答は、内容により以下のように分類できた。（＊複数回答あり。最高で一人 2 つの記述。）

表 6 「現在の防災対策」回答

現在、防災のためにしていること	回答者（名）
非常用持ち出し袋の準備	2
防災グッズ / 懐中電灯の準備	2
防災用食品 / 水の準備	2
防災の知識を増やす / 関心を持ってニュースを見る	2
消火器の使い方や避難経路の確認	1

回答の内訳を見ると、「非常用持ち出し袋の準備」が 2 名で、「袋の中に入れる物品（懐中電灯等）の準備」が 2 名、「防災用の飲食物の準備」が 2 名であった。これらの回答から防災対策としてごく身近なことは意識できている者がいると言える。逆に言えば、ごく身近なことしか意識できていないことが分かった。また、「非常用持ち出し袋」や「防災グッズ」「防災用食品」の内容は示されておらず、具体性に欠ける回答が目立った。

質問 7 では、「これから、防災のためにしようと思っていることがあるか」と尋ね、自由記述での回答を求めた。「特になし」の回答者が 20 名中 12 名（60%）であった。「現在していることは特にない」と言う学生よりも少なかったが、記述内容を見ると、「この授業を通じて、勉強したことを活用する」「ちゃんと防災授業を受けて、学んだ知識を活用しようと思っている」等、今後の授業の抱負のみ記述している者が 3 名いた。また、1 名は「祈る」とだけ書き、具体的な行動を書いていなかった。防災対策は神頼みだけでは不十分である。

質問 6、7 の結果から、やはり、今後、本授業で防災対策行動を詳細に教える必要があると考えられる。

質問 8 では、「過去に防災センターへ行ったことがあるか」と尋ねた。その結果、20 名中 14 名（70%）の学生が「ない」と回答した。「ある」と回答した学生 6 名のうち、5 名は来日後、大学入学前に在籍していた日本語教育機関から防災教育の一環として、本授業で訪問したのと類似する日本各地の防災センターへ「行ったことがある」と回答していた。残りの 1 名は、来日前に、中国で防災センターへの訪問歴があった。防災センターへの訪問は、学外課題として取り入れたが、本授業受講前に訪問経験のある学生は 6 名と少なかったため、学外課題として今後も取り入れたい。ただし、皆無ではなかったため、今後は経験者のため訪問時の課題の難易度を上げるなど工夫したいと考える。

IV　防災教育実践科目の受講動機に関する調査結果と考察

本章では 2025 年 4 月の授業初日に受講生 20 名に対して行った調査結果のうち、本科目の受講動機に関する結果と考察について述べる。質問は 1 問のみで受講動機について自由記述による回答を求めた。回答の分類結果は以下のとおりである。（複数回答あり。）

表 7 「多文化共生と防災」受講動機

「多文化共生と防災」受講動機	回答者（名）
災害 / 防災に関する知識を身につけたいから	19
世界各地の災害について学びたいから	2
災害に対して恐怖心 /不安があるから	2
防災に関する日本語表現を身につけたいから	1

さらに「災害 / 防災に関する知識を身につけたい」という 19 名の回答者の中で理由が述べられているものについて、理由の分類を行った。その結果、「日本は地震 / 災害が多いから」という回答者が 4 名、「（出身）国で地震がない / これまでに自然災害の経験がない、またはほとんどないから」という者が 4 名、「日本に来て初めて地震を経験したから」という者が 2 名いた。実際の受講生（1 年生、男性）の記述例を以下に挙げる。

表 8 「多文化共生と防災」受講動機　受講生の記述例

この授業を受けようと思った理由は、まずこれから日本に長く生活するわけであり、①日本の災害に関する知識も不可欠だと考えたからです。日本の災害は中国より頻繁ですが、災害意識と防災手段が中国より優れていることを存じております。この授業を通じて、日本と日本海外の様々な災害の認識を深め、日本の防災手段をしっかり勉強したいと思っています。（中略） 私は外国人ですが、日本に住んでいる以上、他の住民と同じように②災害に関する知識を身につけておきたいと思います。そして、万が一他の人が困っている状況に直面したときには、自分が少しでも助けになれる存在でありたいと思っています。（原文ママ）

上に回答を示した受講生は、受講動機として下線部①で「日本の災害に関する知識も不可欠」であると述べ、下線部②でも「災害に関する知識を身につけておきたい」と繰り返し述べている。そしてその理由として、点線部で「日本の災害は中国より頻繁」であることを挙げている。さらに点線部に続いて「（日本は）災害意識と防災手段が中国より優れている」と述べている。この真偽は本稿では追究を避けるが、日本は間違いなく自然災害が世界有数に多く「災害大国」と呼ばれていることから、留学生が母国より優れていると考えたことは想像に難くない。この記述から、日本で留学生に防災教育を行うことの意義を実感する。

また、彼は 2 カ所の波線部で「これから日本に長く生活する」ため、「日本に住んでいる以上､他の住民と同じように｣災害に関する知識を身につけておきたいとも述べている。

法務省出入国在留管理庁の調査結果 [7]によると、日本の在留外国人数は 2025 年 6 月末現在、395 万 6,619 人で前年末比 18 万 7,642 人、5.0％増で、過去最高を更新した。これを受けて鈴木馨祐法務大臣（当時）は、総人口に占める外国人比率が 2040 年ごろには 10%台に到達する可能性があると報告した [8]。つまり、本稿執筆時よりそう遠くない将来、約 14 年後には日本の人口の約 10 人に一人が外国人という時代が訪れるかもしれないのである。災害を前にして日本人も外国人も区別はない。この受講生が述べるとおり、日本に住んでいる以上、日本で発生し得る災害への対策を講じておく必要があり、それこそが本授業、「多文化共生と防災」で学ぶ意義のあることと考えられる。

[7] 法務省出入国在留管理庁のサイト「令和 7 年 6 月末現在における在留外国人数について」による。https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html（2026/01/18 最終確認）

[8]「 排斥・分断、政府に危機感「欧州のような混乱避けたい」外国人政策、参院選うけ問題意識共有」『朝日新聞』2025 年 8 月 30 日朝刊［総合］3 面

V　まとめと今後の課題

本調査は 2025 年 4 月の授業初日に行ったもので、その時点ですでに全授業のスケジュールを立てており、結果をすぐに今年度の授業に反映させることはできなかった。今回の調査で得た結果は、次年度の授業で活かし、より良い授業運営を目指していきたい。

本調査の結果から、今年度の受講生の出身地で発生した「四川大地震」の認知度は「よく知っている」と「まあまあ知っている」を合わせて 90%と高いことが分かった。次年度の受講生の国籍については開講後にしか分からないが、いずれにしても学生の出身地で起こった災害の方が、認知度が高いと思われるため、学生の既有知識を活かして日本の災害について考えてもらうという授業展開を試みたい。日本で発生した地震については、本学が位置する関西地方で発生した「阪神・淡路大震災」について「あまり知らない」という学生が 30%いたが、この地震を契機に防災・減災のための「やさしい日本語」の取り組み、市民による発災時の「ボランティア活動」が本格的に始まったことなどから、さまざまな観点から学び記憶に留めておくべきである。次年度も「阪神・淡路大震災」は授業で詳細に取り上げたい。また、本調査の結果から、本授業開始以前に 70%の受講生は防災センターを「訪れたことがない」ということが分かった。一方で 30%の学生は受講前に類似施設への「訪問経験がある」ことが分かった。防災センターへの訪問は次年度も継続して行いたいが、訪問経験者がいる可能性を考慮に入れ、課題の難易度を上げることにしたい。それから、本調査で尋ねた「現在、防災のためにしていること」は、70%の学生が「特になし」と回答した。本年度は、授業後にこの回答がどのように変化したか、十分な検証を行っていない。検証までですることを次年度の課題としたい。

本授業の受講動機については、「災害 / 防災に関する知識を身につけたい」という学生が受講生 20 名中 19 名でほぼ全員であったが、その理由として、4 名が「日本は地震 / 災害が多いから」、4 名が「（出身）国で地震がない / これまでに自然災害の経験がない、またはほとんどないから」、2 名が「日本に来て初めて地震を経験したから」を挙げていた。この理由を見ると、受講生にとって災害の中でも下線を付した「地震」が特に不安の対象であることが分かる。次年度の授業では、今年度の授業で取り上げた災害の中で、たとえば「噴火」や「津波」等、本学の地理的条件からして発生確率が低いものの優先順位を下げ、「地震」に関わる内容をより多く取り上げ、防災対策も「地震」を中心にすることを検討したい。

付記

本稿は日本安全教育学会第 26 回岩手大会（2025 年 9 月 14 日，於：岩手大学）において、「外国人留学生の防災教育のニーズに関するパイロット調査」と題し行った発表内容に、大幅に加筆・修正をしたものである。

参考文献

法務省（2022）「やさしい日本語の普及による 情報提供等の促進の在り方」やさしい日本語の普及による情報提供等の促進に関する検討会議報告書
https://www.moj.go.jp/isa/content/001381626.pdf（2026/01/18 最終確認）

令和 7 年度「海外交流重点校」活動報告

台湾・屏東大学との交流のこれまでとこれから

加藤可奈衛[i]・成實朋子[ii]・伊藤敏志[iii]・藤澤未優[iv]・新納菜々子[v]・網本遥[vi]
[i]表現活動教育系（美術・書道部門）・[ii]多文化教育系（国語教育部門）・[iiiiv]大学院連合教職実践研究科２年・[vvi]大学院連合教職実践研究科１年

I　はじめに

本稿は、令和 7 年度「海外交流重点校」として選ばれた屏東大学と表現活動教育系（美術・書道部門）、多文化教育系（国語教育部門）、並びに大学院連合教職実践研究科との交流の記録であり、令和 7 年度の交流活動の報告及びふりかえり座談会の記録である。

屏東大学は、台湾南部の屏東県屏東市にある国立大学で、前身は国立屏東教育大学と国立屏東商業技術学院。この二つの学校が 2014 年に合併し、総合大学となった。姉妹校提携は 2015 年 6 月 4 日、屏東大学に昇格してからすぐのことである。

本学との交流は姉妹校提携に先立ち、まずは 2013 年より、当時の美術教育講座との交流からスタートした。表現活動教育系（美術・書道部門）を中心とした活動は、2013 年から今日まで継続的に行われ、作品交流を中心に学生交流が積極的に行われている。これとは別に、2019 年度からは、教員による授業提供が、こちらは多文化教育系（国語教育部門）を中心に行われてきた。屏東大学との交流は、このように複数の部門にまたがって、継続的に行われている点に特徴がある。

現在においては、主に教職大学院生を中心とした交流が中心となっており、2019 年度からは、教職大学院開講科目「高度教科内容研究[芸術文化理解]」受講生による作品交流が、2024 年度からは同じく教職大学院の開講科目「他地域教育実践演習」受講生による模擬授業が行われるようになっている。2024 年度からは、二回生向け必修科目「国際協働学習」（国語・社会クラス）におけるオンライン交流もスタートした。

本年度、屏東大学は海外交流重点校に選ばれたが、その背景には、以上に述べたように、同校との交流が一つの部門だけではなく、複数の部門にまたがり、また拡大しているということがある。同校との交流の成果は、これまで複数の論文にまとめられ、それぞれの部門で報告されてきたが

[1]、その交流活動の実際の内容や成果はなかなか部門を越えては共有されてこなかった。

そこで今回は、屏東大学という一つの交流校を中心に、改めて表現活動教育系（美術・書道部門）・多文化教育系（国語教育部門）・大学院連合教職実践研究科の三つの部門において行われてきた交流活動について振り返るとともに、本年度の活動に参加した学生による活動報告ならびにふりかえり座談会の報告を行い、同校とのこれからの交流を考える材料としていくことにする。

（成實朋子）

II　屏東大学とのこれまでの交流

2-1 屏東大学とのこれまでの交流　①表現活動教育系（美術・書道部門）

2-1-1 交流の始まりと展開

美術・書道教育部門と屏東大学との交流は、平成 25（2013）年 5 月 20 日に台湾国立屏東教育大学（当時）と本学が大学間学術交流協定を締結したことに遡る。これを機に、美術教育講座（現、美術・書道教育部門）では、屏東教育大学（現、屏東大学）視覚藝術学系との国際的な教育研究連携の機会を得ることになった [2]。前述のように 2015 年 6 月の大学間協定により、改めて屏東大学との学術交流協定（現在は学生交流も可能）が正式に始まり、今日まで訪問交流 9 回、招聘交流 2 回と計 11 回の交流の機会を得るに至っている。訪問および招聘の年月日、参加者構成は「表 1」の通りであるが、これまでの訪問交流参加人数は、大学院生・学部学生は 73 人、教員は延べ 36 人に到っている。

交流では主に以下の活動が行われている。

- 学生作品の展示・鑑賞
- 作品についての意見交換
- 授業見学・授業体験
- 学生プレゼンテーション（自己紹介・研究紹介）
- 施設見学・文化見学
- 学生企画ワークショップ
- 音楽演奏・コンサート
- 学長表敬訪問・晩餐会

記念すべき最初の交流は、平成 25 年 6 月 14 日、屏東教育大学（当時）視覚藝術学系の教員学生 21 名が柏原キャンパスを訪れたことに始まる。この時の主な交流内容は次のと

おりであった。「作品展鑑賞、意見交換」、「学内（施設）の見学」、「講義の見学体験」、「屏東大学学生の卒業制作作品のプレゼンテーション」、「学生交流」。

以後の交流活動は、これらの活動を中心に、毎年、参加学生の意見も取り入れながら、そして屏東大学視覚芸術系からの提案とすり合わせながら計画してきた。学生も教員も、先ずお互いを知るということを重視し、「自分自身の考えや関心事を整理し、深くあるいは客観的にとらえる力」、「他者の考えや関心に目を向けた相互理解の態度」等を交流の中心に置いてきた。[3]

こちらからの初めての訪問交流は、平成 25 年 10 月 27 日～28 日。当時の大学院講義「現代的教育課題とアート」において学術交流企画を準備し、本学学生代表 6 名、補助学生 1 名、教員 2 名が、屏東教育大学を訪問した。主な交流活動内容は、同年の屏東大学からの訪問の内容に「本学学生自己紹介スライドショー」が加わった。

当時の大学院研究科開講科目「現代的教育課題とアート」の講義をベースに、「現代的教育課題とアート・グローバル・プログラム in 台湾」を企画し、国際化に関わる教育実践を授業に取り入れる試みとしたこともあった。「現代的教育課題とアート」の講義目標には「美術や教育の課題をより広い視野からとらえることを目指し、表現、企画、コミュニケーション能力育成に貢献すること」とあり、グローバルな視点へのきっかけや必然性があった。先立つ平成 23-24(2011-2012)年度には学生が主体となり講演会を企画する「アーティストを招こう！プロジェクト」を実施したこともあった [4]。

こうした試みは、平成 31 年（2019）からの教職大学院開講科目においても引き継がれ、「教員を目指す学生が、子どもたちに芸術文化を伝えることの意義や芸術を通した異文化理解の方法の多様性を理解し、文化理解を深める芸術授業題材の計画、実施、検討を通し、題材を構築すること」を目的に交流が継続的に行われている。

以上述べてきたように、表現活動教育系の交流は、グローバルな視野で美術活動や教育のかかわりについて議論を深めるのはもちろんのこと、人的交流、コミュケーション能力の育成を図ることが大きな目的として行われてきた。

ただ私たちの交流は、美術や音楽などの芸術領域の特性、つまり言葉のみに頼らない「ノンバーバル・コミュニケーション」の可能性を活かしたところに特徴があるということを付記しておきたい。私たちの交流においては、言葉を通して理解することだけではなく、言葉を超えた理解、言葉以外の様々な感覚による理解も同時に行うということが重視されてきた。このいわゆる「五感で感じ理解する」というコミュニケーションのあり方は、表現活動教育系領域の国際交流実践におけるユニークな特徴といえる。まさに「言葉のみに頼ら

表1「平成25年～令和7年の招聘/訪問データ」

交流回数	年度	年月日	招/訪	参加者構成		
				本学院生学生	屏東大学院生学生	教員
1	H25/2013	6/14	招	ー	18	3
2		10/27～28	訪	7	ー	2
3	H26/2014	12/16～19	訪	9	ー	2
4	H27/2015	12/16～19	訪	4	ー	2
5		3/2～ 3	招	ー	7	2
6	H28/2016	12/6～9	訪	11	ー	3
7	H29/2017	12/4～7	訪	11		5
8	H30/2018	12/10～13	訪	10		6
9	H31/2019（R1）	12/7～12	訪	9		4
10	R 5/2023	12/2～5	訪	5		3
11	R 7/2025	12/5～8	訪	7		4
		訪9回、招2回		計 73人	25人	のべ36人
＊R2～R3コロナ禍のため交流中止、R6大学院生不在のため不実施						

ない国際交流・国際理解教育」を目指してきたと言えるだろう。

毎年の詳細な訪問交流記録は、『美術科研究』で公開しているので、そちらを参照されたい。平成 31/令和元(2019)年末に発生したコロナ禍により、訪問（対面）交流はいったん停止となったが、教職大学院への移行も経て、令和 5（2023）年より再び訪問交流を実施している。

2-1-2 交流活動の変遷

交流活動内容の展開からその変遷を振り返ると、私たちの交流は３つの段階を経て今日のスタイルにたどり着いたと言える。ここからはそれぞれの段階に分けて、交流活動の変遷を改めてまとめることとする。（なお、毎回の主な活動内容については「表２」にまとめたので参照されたい。）

①第 1 段階 第 1 回～第 3 回（2013～2014）「相互理解から交流活動内容の検討」

交流の初期段階としては、まずは相手のことを知ることから始めた。相互理解を中心とした交流を行い、双方の美術専攻学生教員が訪問交流することにより、互いの状況や大学の様子を理解し、今後の学術研究交流の可能性を検討することとなった。具体的には、作品鑑賞、施設見学、自己紹介スライドショー、授業見学、学生交流などが行われた。３回目の訪問の際には、学生企画ワークショップの実施が試みられ、大学院の講義の目的である「コミュニケーション能力の育成を美術教育の観点から考える」ことに対しての有効性、可能性についての検証が行われた。検証の結果、「協働して一つのコンセプトに基づき活動し、プロセスを重視する」、「体験を共有し気持ちをつなぐことの喜び」などの成果が認められたため [5]、以後、学生企画の「ワークショップ交流」は定番の活動となった。

② 第 2 段階 第 4 回～第 8 回（2015～2018）「複数領域学生参加による交流の展開と学生主体交流の充実」

大学院講義「現代的教育課題とアート」への美術専攻以外（音楽、理科）の学生の受講参加、また、音楽領域の院生・教員の参加もあり、交流活動内容の充実と定着化が図られるようになった。

例えば、第 4 回の交流訪問では、第 1 段階で試みられた「学生企画ワークショップ」の新たな展開、さらに音楽領域の研究発表（コンサート）の実施も加わり、双方の学生の交流に広がりがあった。第 5 回の招聘交流では、これまでの主な交流内容に加え、本学学生による書道パフォーマンスや、屏東大学の教授による講義、同じく学生企画ワークショップなどが展開された。その後、第 6 回～第 8 回においても、第 4 回同様に音楽領域からの学生・教員の参加を得ることができた [6]。

第 1 段階から継続している学生企画ワークショップ実践においては、更に多様なあり方が試みられるようになり、「文化理解を深める芸術授業題材」の立案検討の機会となった。

＊2020～2022 年は新型コロナの影響により交流中断

③ 第 3 段階 第 9 回～第 11 回（2019～2025） 「教育プログラム型交流」へ

両大学の交流プログラムの実施体制や本学大学院のカリキュラム改正を受け、今後も持続可能なものとしていくため、双方にとって過度な負担とならない実施方法での交流が模索されるようになり、資金的にも運用的にもどちらかに依存しない、独立した新たな教育プログラムの構築が図られるようになった。

例えば、第 9 回（2019 年度）では、屏東大学のご協力により自転車を活用する交流方法が試みられた。これまでの交流では、マイクロバスを用いての送迎であったが、学生自身が公共交通機関を積極的に活用することになった。見知らぬ土地で自分たちの力で目的地にたどり着くのは不安なものであるが、学生たちは、自転車を漕いで動くという身体的経験を通して、これまで気づかなかったものに気づくことができた。興味・関心が広がった様子であった [7]。第 11 回においては、屏東大学が所有するドミトリーに宿泊した。一般学生も宿泊するような施設を利用することによって、ホテルに宿泊していた時には分からなかった現地の様子が詳しく分かるとともに、交流の利便性が高まった。

以上見てきたように、屏東大学とはこれまでいろいろな交流の試みをしてきたが、今日においては、より現地に密着した交流が行えるようになってきている。経験を重ねる中で、学生たちはより主体的に活動し、深い学びを得ることが出来るようになっているように思われる。屏東大学との交流には手ごたえと成果を感じているところである。むろんそれは、偶然に委ねられた部分もあるわけであるが、このプログラムの内容は、図らずも、教職大学院の新たなカリキュラムにおいて掲げられた目標、「子どもたちに芸術文化を伝えることの意義」や「芸術を通した異文化理解の方法の多様性を理解すること」などに合致していると思っている。

今後とも、「自己と他者」「個と社会」「身体・体験・表現」「共通性と差異性」などのキーワードを手掛かりに、キャンパスを出て国際社会に学び、様々な出会いを通じて、異文化との体験を「学び」に変える国際交流を目指していきたいと考えている。

（加藤可奈衛）

表２　「平成 25 年～令和 7 年の交流（招聘/訪問）記録」（表現活動教育系/美術・書道部門）

回	年度	月日	招/訪	所属・人数	主な交流内容
1 回	平成 25（2013）	6 月 14 日	招聘	屏東教育大学視覚藝術学系学生 18 名、教員 3	・美術専攻学生作品展　見学。意見交換（大学図書館たまごギャラリー） ・学内野外彫刻　見学 ・美術の講義　見学 ・屏東大学学生の卒業制作作品のプレゼンテーション ・学生交流
2 回		10 月 27 日～28 日	訪問	大阪教育大学「現代的教育課題とアート」受講学生 6 名、補助学生 1 名、教員 2 名	・屏東教育大学学生の作品展鑑賞、意見交換 ・本学学生自己紹介スライドショー ・美術や教育にかかわる共通の課題の交流プレゼンテーション ・美術の講義　見学 ・美術施設見学
3 回	平成 26（2014）	12 月 16 日～19 日	訪問	大阪教育大学「現代的教育課題とアート」受講生 9 名、　教員 2 名	・屏東大学学生の作品展鑑賞、意見交換 ・本学学生自己紹介スライドショー ・本学学生企画ワークショップ「漢字ボール」 ・美術教室見学 ・国立屏東高等中学校美術、書道クラス見学 ・屏東大学学生との合同見学研修（屏東美術館、屏東縣排灣族彫刻館、高雄餐旅大学）
4 回	平成 27（2015）	12 月 16 日～19 日	訪問	大阪教育大学「現代的教育課題とアート」受講生 4 名、　教員 2 名 ＊音楽分野、理科分野学生の参画	・屏東大学学生の作品展鑑賞、意見交換 ・本学学生自己紹介スライドショー ・本学学生企画ワークショップ「play for…①～③」 ①play「ピアノ演奏会」, ②play「夜のキャンパス即興演奏ワークショップ」 ③play「あそぶ。からだ、うごく」) ・合同見学研修（屏東美術館、寺院、史跡、第二芸術特区など）
5 回		3 月 2 日～3 日	招聘	屏東大学視覚藝術学系　学生 7 名、　教員 2 名	・屏東大学教員学生小作品展「台湾の美術」3 年間の交流ポスター展企画、意見交換（大学図書館たまごギャラリー） ・書道パフォーマンスと書道交流 ・作品展鑑賞、意見交流会「Works on paper/Works of paper-紙による造形-」展（海岸通ギャラリーCASO） ・屏東大学学生自己紹介スライドショー ・張教授招待講演「台湾紙藝造形興教学」 ・屏東大学学生企画ワークショップ「灯篭づくり（お正月飾り）」
6 回	平成 28（2016）	12 月 6 日～9 日	訪問	大阪教育大学「現代的教育課題とアート」受講生 7 名、芸術コース音楽院生 4 名,教員/美術 2,音楽 1 ＊音楽分野の参画	・本学学生自己紹介スライドシショー ・本学学生企画ワークショップ「feel and try-墨香茶韻-」 ・屏東大学学生の作品展鑑賞、意見交換 ・本学音楽研究コース学生・教員によるコンサート ・少数民族の小学校訪問、 ・少数民族文化施設見学

7回	平成29（2017）	12月4日～7日	訪問	大阪教育大学「現代的教育課題とアート」受講生6名、芸術コース音楽院生5、 教員/美術3,音楽2 ＊音楽分野の参画	・屏東大学学生/卒業生による展覧会「校慶美展」（コンクール形式）作品鑑賞交流 ・本学学生自己紹介スライドシショー ・本学学生企画ワークショップ「美術も音楽も世界言語―ピースでつながろう！」 ・屏東市民和國小学校訪問と、民和國小國際芸術交流展（全国学生美術コンクール優生徒16名のプレゼン、同校教育活動の成果展示など鑑賞） ・本学音楽研究コース学生・教員によるコンサート
8回	平成30（2018）	12月10日～13日	訪問	大学院「現代的教育課題とアート」受講院生6,芸術コース美術院生2,美術教育学生2,教員/美術5,音楽1 ＊音楽分野の参画	・屏東大美術館での「校慶美展」作品鑑賞 ・双方学生、院生交流企画 ・本学学生自己紹介スライドシショー ・台湾文化合同視察（奇美博物館、台南孔廟古蹟周辺、台南美術館など） ・古源光学長訪問 ・本学学生企画ワークショップ「キャラクターおにぎり」 ・屏東市民和國小学校訪問、民和國小國際芸術交流展 ・高雄市/第二藝術特区見学
9回	平成31/令和元（2019）	12月7日 12日	訪問	教職大学院「教材題材開発研究(身体と表現)B 芸術と異文化交流2」受講院生1,美術教育大学院生2,美術コース学生2,美術教育学生4,教員/美術4	（合同交流プログラムの充実） ・高雄市美術館、第2藝術特区見学 ・屏東市内見学（勝利星村,他） ・作品展示設営 ・原住民文化視察（禮納里部落,小学校訪問,他） ・屏東大学授業見学（美術4講義）,作品交流,中学校見学,他 ＊自転車使用での移動の試み（屏東大学サイクリング部協力)
10回	令和5（2023）	12月2日～5日	訪問	教職大学院教育実践力コース「教材題材開発研究(身体と表現)B 芸術と異文化交流2」受講院生2,美術教育学生3,教員/美術3	・高雄市美術館見学, ・国立故宮博物館南部院区、他見学 ・学長訪問,学内散策 ・本学学生自己紹介スライドシショー ・本学教員講演,作品鑑賞交流 ・授業見学（VR,陶芸,版画）
11回	令和7（2025）	12月5日～8日	訪問	教職大学院教育実践力コース「高度教科内容研究[芸術文化理解]」受講院生2,　同実践力コース院生2,芸術コース美術学生3名、教員/美術3･総合教育系1	・屏東大学國際友人学舎（大学施設宿泊） ・学長面会（歓迎晩餐会） ・本学学生自己紹介スライドシショー ・作品展示設営,作品鑑賞交流 ・本学学生企画ワークショップ「鑑賞カード」,「駄菓子かるた」 ・屏東市内見学（勝利星村） ・少数民族文化研究視察（禮納里,他） ・授業見学体験（VR,陶芸）

2-2 屏東大学とのこれまでの交流　②多文化教育系（国語教育部門）

2-2-1 海外学習プログラムでの来日

国語教育部門と屏東大学との交流は、令和元年度（2019 年度）に応用日本語学科の傅玉香准教授と学生 10 名が来日したことに遡る。応用日本語学科が屏東大学の海外学習プログラムに選ばれ、日本語・日本文化研修を大阪教育大学で行うこととなったのである。傅玉香准教授が本学大学院教育学研究科の修了生であったというご縁もあり、国語教育部門は、国語教育部門所属の教員６名による日本語・日本文学・日本文化に関する授業を柏原キャンパスで実施した。それぞれの授業には、できるだけ日本人学生も参加するように配慮し、授業の進行の手助けをしたり、一緒の班に分かれて探究活動を行ったりと、日本人学生が台湾の学生の学習をサポートするよう手助けした。台湾との窓口には、井上博文教授があたった。それぞれの授業内容は詳しくは記さないが、海外からの学習プログラムの受け入れ自体初めてであったということもあり、手探りの中、国語教育部門全体が協力し合い、充実した海外学習プログラムを提供することが出来た。

2-2-2 オンラインでの授業支援

2019 年度の交流が基盤となり、以降継続的に交流を行うことを約束するも、翌年の令和２年度（2020 年度）からは、コロナ禍ということもあり、直接来日或いは渡台しての交流は困難になり、オンライン会議システムを活用しての交流ということになった。本学からは授業支援を行うこととなり、毎年２名の教員による授業が２日間オンラインの形で、無償で提供されることとなった。2021 年度の実施においては、「系における研究活性化プロジェクト経費」を得て、タブレットを用いた共同編集機能を利用した文学テクストの読解授業が実施された。この授業を受けて、その後学内では教育協働学科の教員を中心に留学生向けの授業が考案された。2022 年度と 2023 年度においては、こうした授業を大学 4 年生向けの授業「実践演習」（ミニ講座）に位置づけることとなり、教員養成課程だけではなく、中高の国語科の教員免許を取得予定の教育協働学科の学生も受講することが出来るようになった。

屏東大学とオンラインで行った授業支援の概要は下記の通り。なお、授業者は全員実施当時本学国語教育部門に所属した教員である。

2020 年度 支援授業１：フィラー・あいづち表現・応答詞
実施日：2020 年 11 月 18 日、授業者：清田朗裕

支援授業２：自己表現としての Adaptation を楽しむ：日本文化への創造的アプローチ　実施日：2020 年 11 月 25 日、授業者：松岡礼子

2021 年度 支援授業１：谷川俊太郎「生きる」の読解活動

実施日：2021 年 12 月 1 日、授業者：住田勝

支援授業２：星新一のショートショート「おーい　でてこーい」の読解活動

実施日：2021 年 12 月 8 日、授業者：成實朋子

2022 年度 講義名：ICT を活用した国語科学習指導の国際交流

支援授業１:会話による物語テクスト『ないた赤おに』の協働的読解

実施日：2022 年 11 月 30 日、授業者：井上博文

支援授業２:説明文『まんがの方法』をもとに。提示したマンガの解釈を交流する　実施日：2022 年 12 月 7 日、授業者：村井隆人

2023 年度 講義名：ICT を活用した国語科学習指導の国際交流

支援授業１:漢文教材を用いた協働的学びの実践

実施日：2023 年 11 月 22 日、授業者：小路口真理美

支援授業２:短歌批評の試み　実施日：2023 年 11 月 29 日、授業者：堀淳一

いずれの授業においても、日本人学生がファシリテーターとして参加し、授業の進行の手助けを行うとともに、台湾の学生との交流を行った。参加した日本人学生の数は、2020 年度から 2023 年度の 4 年間で延べにして 53 名に達する。

こうした支援授業の総まとめとして、2024 年度は屏東大学の「国外学者共授教学（International Co-teaching Program）」による支援を得て、井上博文・成實朋子が渡台し、井上博文による「おにたのぼうし」を用いた協働的読解活動の支援授業が行われた。この時は教職大学院の学生が同行し、授業のサポートをするとともに、自分たちが考案した授業実践を行った。

2-2-3 必修授業「国際協働活動」におけるオンライン交流

支援授業に関しては、一旦 2024 年度で終了したが、2025 年度においては新たに２年生対象の必修授業である「国際協働学習」の中で、屏東大学の応用日本語学科の学生とのオンライン交流が行われることとなった。当該授業の受講生は、国語教育部門と社会科教育部門の学生で、合わせて 90 名と大人数である。全員が一人ずつ交流するのは不可能なため、日本人学生を 18 の班に分け、1 班に対し 1 名の台湾の学生を配置する形で、交流活動を行った。

交流に際しては、日本と台湾の学校教育に共通する要素である「給食」（台湾では栄養午餐）をテーマとして取り上げ、台湾の学校事情と給食に関する授業を行った上で、各班事前に準備の上、パワーポイントを用いたプレゼンテーションを作成し、台湾の学生にプレゼンを行った。交流活動において日台の学生たちは、当初はなかなか親しんで話すこと

は出来なかったが、画面を通じて互いに特技を披露（例：ギター演奏）するなどして最終的にはかなり親しくなっていた。

2-3 屏東大学とのこれまでの交流③教職大学院

前述のように、今日の同校との交流の中心は、教職大学院に軸足を移している。2019 年度からは、まずは「高度教科内容研究[芸術文化理解]」の受講生の派遣が行われ、2024 年度からは、「他地域教育実践演習」の受講生を中心に、派遣が行われるようになった。

ここでは「他地域教育実践演習」の交流について少し述べておくことにする。

「他地域教育実践演習」の受講生は、2024 年度には 4 名、2025 年度には 2 名の学生が派遣され、それぞれ考案した授業実践を行った。以下 2024 年度と 2025 年度に行った授業の日時とタイトル、参加した教員と学生の氏名である。

2024 年 11 月 1 日　詩を協働的に読解し、詩の気に入ったフレーズを飾る
教員：井上博文・成實朋子　学生：西河陽子，高橋智佳，佐藤正徳，今道大貴
2025 年 10 月 22 日　紋切遊びで日本文化に親しもう
教員：成實朋子・仲矢史雄（理数情報）学生：伊藤敏志・藤澤未優

学生が行った授業は全て、現在大学院教育研究科で開講されている「他地域教育実践演習」において考案されたものである。「他地域教育実践演習」は、平成 24 年度に企画され、平成 24 年度から平成 31 年度にかけて実施された「大阪教育大学教員養成課程大学院教育高度化プロジェクト」（台湾プロジェクト）での活動実績 [8]をふまえ、授業化されたものである。平成 28 年度から平成 31 年度にかけては、「海外・他地域学校実習」として、大学院教育学研究科の選択科目となり、令和 3 年度からは、教職大学院の選択科目となった[9]。当該プロジェクト・授業においては、一貫して台湾の高雄師範大学付属中学・小学校を実習校とし、教育実習として観察実習及び研究授業が行われてきたが、2024 年度からは一部屏東大学での授業実施も行われるようになった。

従来の台湾プロジェクトにおいては、多様な文化をもった子どもに対する理解を深めることを第一の目的とし、簡単な英語を授業言語としながら台湾の小学生に授業を行ってきたのであるが、「日本語指導が必要な子ども」が急増する現在の教育現場の中では、教職大学院生が簡単な日本語で分かりやすく授業をする力を身に付けることも急務と考え、2024 年度からは、応用日本語学科のある屏東大学での授業実施もプログラムの中に加えることとしたのである。2025 年度においては、同じ素材を用いて、屏東大学の大学生向けと高雄師範大学付属小学校の児童向けの二種類の授業が考案され、実施された。

（成實朋子）

Ⅲ　屏東大学との 2025 年度の交流活動について

以上のような交流実績を踏まえ、2025 年度においては、教職大学院を中心とする二つのチームが派遣され、交流活動を行った。以下それぞれの活動報告を行う。

3-1 高度教科内容研究［芸術文化理解］の実践報告

3-1-1 活動の全体像について

本年度の交流活動は、高度教科内容研究[芸術文化理解]の授業の一環として行われたものである。参加者は、教職大学院 M1 生、新納・網本・鍛冶・武田の 4 名(教育実践力コース；美術教育及び多文化教育)、学部３回生３名（教育協働学科美術専攻）である。2025 年 12 月 5 日から 8 日にかけて台湾・屏東大学芸術文化センターにて、2 つのワークショップ企画の実践を行った。交流活動の目的としては、言語や文化の壁を越えて芸術を通じた交流を深め、参加者同士が新たな交流の可能性を見出すとともに、よりよい関係性を構築することである。以下は、交流活動の日程である。

日	活動内容
2025/12/05	・高雄国際空港到着 ・屏東大学学長による歓迎夕食会 ・寮(屏東大学国際友人学舎住宿)にチェックイン
2025/12/06	・国立屏東大学芸術文化センターにて作品展示準備 ・作品交流及びワークショップ ・学生による自己紹介プレゼンテーション
2025/12/07	・禮納里先住民族集落への一日文化訪問
2025/12/08	・国立屏東大学視覚芸術学系の学生と学術交流 （陶芸授業及びバーチャルリアリティーデザイン授業の見学） ・作品搬出 ・高雄国際空港到着

3-1-2 国立屏東大学芸術文化センターにて作品交流会

十数名の視覺藝術學系の学生や教員の方々に協力していただき、美術作品の展示を行った。日本の学生は、「自分が最も力を入れているもの・夢中になっているもの」をテーマに、平面作品から立体作品まで、日本で制作した多様な作品を持参した。



▲協力して展示作業を行う様子

展示作業では、台湾の学生と英語を頼りにコミュニケーションを図りつつ、作品が最もよく見えるように多大な協力をいただいた。同じ展示室には、台湾学生２名の卒業制作も展示されていた。展示作業の途中にも、作品の感想を熱心に伝えてくださる方、手紙を書いてきてくださった方、プレゼントをくださった方など、思いがけない交流が次々

と生まれた。準備の瞬間から交流が始まっていくことを感じ、胸が温かくなる出来事であった。

3-1-3 国立屏東大学芸術文化センターにおけるワークショップ

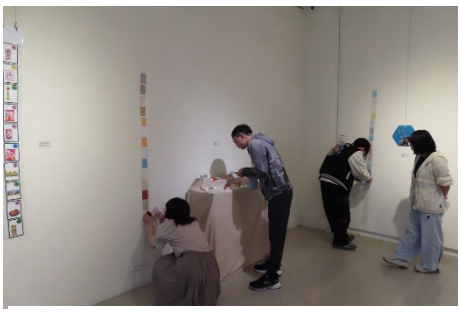
展示作業が完了した後、ワークショップ A を行った。以下は、その内容である。

1　ワークショップ A「作品展を見ながらコメントを書き合おう」

①名刺サイズのカードを持って、作品展を見て回る。 気に入った作品を見つけたら、その作品の雰囲気に合うカードを選んで一言コメントを書く。コメントは、日本語・英語・中国語・イラスト何でも OK。

②カードが完成したら、作品の側にあるファイルにカードを入れる。

③集まったカードを全体で共有し、その後カードは作者にプレゼントする。



▲コメントを書く様子



▲台湾院生の作品もコメントした

本ワークショップを企画した当初、白色のカードにコメントを書いたり、作品の気に入った部分を模写したりする活動などを検討していた。しかし、それでは普通の鑑賞活動と大きく変わらなかったり、一つの作品を見るのに時間がかかったりするのではないかという意見が出た。そこで修正を重ね、最終的にコメントはよりシンプルにし、様々な色や素材のカードを選ぶことで、自分の感じたことや考えたことを表現できる形へと変更した。

カードは、ビニールの傘袋をカードサイズに熱で仕切ってつくった袋に収めていった。



▲集まったカードの一例

カードが集まった後は、それぞれが簡単な作品紹介を行い、展示終了後に持ち帰った。帰国後にカードを共有してみると、日本の学生は英語でコメントを書いている人が多く、台湾の学生は英語、中国語で書いている人が多いということが分かった。中には、イラストで思いを伝えているカードもあった。また、コメントは一言でもよいと伝えていたにも関わらず、長文のメッセージを書いてくれる人が多く、台湾の方々の思いやりや

心づかいが強く伝わってきた。選ばれたカードの色や質感についても、作品の印象に合わせて選ぶ傾向が見られ、日本の学生と台湾の学生で共通する点が多いと感じられた。

展示作業が完了した後、ワークショップ B を行った。以下は、その内容である。

2 ワークショップ B「 駄菓子かるた」

①日本の学生と台湾の学生が混ざるように、ペアまたは小グループをつくる。
②読み手が日本語でお菓子の名前を読み上げる。
③日本学生が、お菓子の味・触感・見た目・パッケージなどを英語やジェスチャーで説明するのをもとに、台湾学生が正しい札を取る。
④札を取った人にはかるたに描かれたお菓子をプレゼントする。最も多くの札を取ったチームが勝ちとなる。



▲チームで話し合う様子



▲日本の駄菓子をプレゼントした

実際に正解したかるたの札にちなんで日本の駄菓子をプレゼントすると、一気に距離が縮まったように感じられた。また、日本の駄菓子文化を紹介するきっかけにもなり、台湾の駄菓子と比較する中で、それぞれの魅力や違いに気付く場面も見られた。

3-1-4 台湾の学生及び教員との交流活動

台湾の学生及び教員の方にツアーへ案内していただいた。２日目に訪れた勝利星村では、台湾の古き良き伝統や文化、建築に触れることができたほか、台湾ならではの料理やスイーツ、雑貨など、地域に根差した生活文化にも触れることができた。特に、伝統的な建築物が丁寧に保存され、文化を守り継いでいる様子が強く感じられた。３日目には、チャーターバスで山奥の先住民族の集落をめぐり、少数民族ならではの暮らしに触れる貴重な機会を得た。伝統的な住居や食事、工芸品などに関する説明を受ける中で、自然と共生しながら暮らす価値観や、強靭なコミュニティの結びつきがあることを知ることが



▲勝利星村ツアーの様子



▲先住民族ツアーの様子

できた。これらの体験は、単なる観光では味わえない視点を与えてくれ、台湾の文化や社会をより深く理解するうえで大きな学びとなった。

3-1-5 成果及び課題、今後の展望

今回の交流活動では、美術教育及び美術を専攻する日本の院生・学生と、多文化教育を専攻する院生が参加したことで、互いによい影響を与え合い、どちらか一方の領域だけでは実現しなかった活動が可能となった。例えば、多文化教育専攻の院生がもつ海外の経験や異文化理解の視点から、作品展示や現地でのコミュニケーションについて助言をもらうことができた。一方で、多文化教育専攻の院生が制作した駄菓子かるたについて、美術教育及び美術専攻の学生がデザイン面で協力するなど、異なる専門性が相互に作用する場面が多く見られた。複数の領域が交わるからこそ生まれる学びの意義を改めて実感することができた。

交流のメインとなった２つのワークショップは、特に成果と課題が浮き彫りとなった。ワークショップ A では、カードに書く内容を指定せず、カードそのものの色や質感を選ぶことで作品への感想を伝える形式にした。そうすることで、言語に依存しない新たな鑑賞の可能性が見えた。選んだカード自体に意味が宿るため、言語や文化の壁を越えて交流できた点は大きな成果であり、日本の鑑賞教育にも応用できるのではないかと感じられた。

しかし、カードが集まった後、現地でそれらを比較・分類し、視点の共通点や相違点を分析する活動までは実施できず、単発の体験で終わってしまった印象も否めなかった。ワークショップ B では、五感に訴えかける説明にしたことで、駄菓子のイメージが広がり、初めて見る駄菓子でも興味や関心をもって考える姿が見られた。ここで、駄菓子について、日本語特有のオノマトペを活用することや、読み札を対象者に合わせてより工夫したりするなど、活動の幅をさらに広げるための改善の余地があることも明らかになった。

今回の交流活動を通して得られた成果と課題を踏まえ、今後も活動としての可能性を探りながら、再び機会があれば取り組みを発展させていきたい。　　（新納・綱本）

3-2 高度教科内容［他地域教育実践］の実践報告

3-2-1 授業実践の目的

教職大学院生 M2 生伊藤敏志・藤澤未優の二名は、高度教科内容［他地域教育実践］で構想した授業を実施するために、屏東大学応用日本語学科および高雄師範大学付属小学校の二校にて授業実践を行った。2024 年前期から実践に向けた準備を開始し、2025 年 10 月 21 日から 25 日にかけて実際に台湾・高雄に渡り、授業実践を行った。

授業の構想にあたっては、両名の専門が数学であるということもあり、日本らしさと数学を融合させることとし、題材としては、日本で古くから親しまれている紋切り遊びと数

学の線対称を組み合わせることにした。具体的で実感を伴う題材に触れることにより、日本文化への理解を深めつつ線対称を学ぶことができると考えたからである。

実施にあたっては、同じ素材を用いながら、屏東大学と高雄師範大学付属中学の小学校の二か所で授業を行うこととなった。大学での授業においては、日本語学習中の学生を対象とするということもあり、基本的に日本語で授業を行った。一方、小学校での授業では、簡単な英語を教授言語とし、スライドをすべて中国語字幕にするなどした。言語の違いを前提とした授業構成を検討すること自体が、異文化理解を伴う実践となったと思う。

日程は以下の通り。

2025 年 10 月 21 日	関空発→高雄着
2025 年 10 月 22 日	國立屏東大學での授業実践
2025 年 10 月 23 日	高師大附中での授業実践
2025 年 10 月 24 日	國立屏東大學の学生との交流
2025 年 10 月 25 日	高雄発→関空着

3-2-2 屏東大学での授業実践

以下に屏東大学での授業実践の大まかな流れを示す。

・対象学年：大学 2 年生を対象とする作文の授業
・人数：29 人
・テーマ：日本の紋切り遊びを体験しよう！

導入：大学生対象の授業では、交流を深めるために、導入として約 50 分間のアイスブレイクを設定し、日本のお菓子・うまい棒を各人２本ずつ配付した。日本にしかない味を体験してもらうことで、日本という文化的背景を意識させることを意図したのである。

次に、授業者２名に自由に質問を投げかけ、どれだけ多くの情報を引き出せるかを競うゲームを行った。これは、受講生に日本語を積極的に使用する機会を設けてほしいとの要望があったためである。一方的でなく、双方向的な交流を促すことを目的とした。

展開：紋切り遊びの体験。まず全員に桜の紋切りを制作させ、紋切りの基本的な仕組みを理解させた。その上で、制作する図柄をあえて指定せず、学生自身に選択させる活動を行った。これは、図形の特徴を踏まえながら主体的に活動に取り組ませることを意図したものであるとともに、線対称かつ点対称となるより難易度の高い図形への挑戦を促すものであった。

まとめ：最後に、完成した作品を日本のシールやペンで装飾し、写真立てに入れて仕上げた。数学的活動と日本文化の体験を結び付けることで、学習内容と文化理解の双方を深めることを目指した。



▲インタビューゲームの様子

・学生の反応:

学生たちの日本語は想定以上に流暢であり、アイスブレイクや紋切り活動においても積極的に日本語でコミュニケーションを取ることができた。言語面では大きな障壁はなく、円滑に交流を進めることができたと言える。

制作された作品においては、個性的でユーモアに富んだ表現が多く見受けられた。提示した課題をそのまま再現するだけでなく、自分なりのアレンジを加えたり、装飾を工夫したりする姿が見られ、学生的が主体的に活動に取り組む様子がうかがえた。大人ということもあり、手先も器用であり、紋切り遊びの基本的な手順は比較的スムーズに行えた。

学生の多くは日本の伝統的な遊びである紋切りに高い関心を見せた。特に、日本のシールや文具を用いた装飾活動に対する反応は非常に良く、日本の文化的要素を取り入れることが交流の促進につながることを実感した。



▲紋切の説明

・振り返り:

本実践を通して、日本文化を伝えるという目的は一定程度達成できたのではないかと思っている。学生たちは我々が設定した活動に楽しそうに取り組んでおり、紋切り遊びという日本の伝統的な遊びを体験として共有することができた。

一方で、課題もあった。質問を促しても学生の発言が消極的になる様子があったのである。これは年齢的な要因や文化的背景によるものかもしれないが、こちらからより積極的に声をかける、発言しやすいよう工夫するなど、参加を促す具体的な手立てを行えば、もう少し交流も活発になったのではないかと思っている。

今回の実践を通して、異文化環境における授業では、内容だけでなく参加の在り方をどのように設計するかが重要であることを実感した。



▲作品にしあげる

3-2-3 高雄師範大学附属小学校での授業実践

大学に続き、同じテーマで、現地の小学校向けに授業を行った。授業のテーマは同じでも、大学生向けの実践より難易度を調整し、線対称に焦点を絞って構成した。日本語が通じないため、基本的には英語で授業を行った。スライドの字幕はすべて中国語で提示し、指示は可能な限り短く簡潔にすることを心がけた。また、ジェスチャーや視覚的な提示を多用し、リアクションも大きく取ることで、言語に依存しすぎない伝達を意識した。

以下に授業の流れを簡単にまとめる。

・対象学年：4 年生
・人数：29 人
・テーマ：日本の紋切りで作品を作ろう！

導入:導入では、日本についてどの程度知っているかを問うクイズを行い、万博や富士山、寿司などの話題を取り上げた。さらに、その後の活動へとつなげるために桜に関するクイズも盛り込んだ。

展開：紋切りの面白さや図形の不思議さを体験的に理解させるため、桜の模様が浮かび上がる折り紙の制作を行った。その後、線対称の性質がより明確に伝わるよう、折り紙を二つ折りにして作るツリーや雪だるまの紋切りを取り入れた。日本文化の一つとしての季節行事にも触れながら、数学的な概念と文化的要素を結び付けることを意図した。

まとめ：日本のシールやペンを用いて作品を装飾し、写真立てに入れて完成させた。自分だけの作品として持ち帰ることができる形にすることで、学習体験をより印象的なものにすることを目指した。

・活動の様子:

子どもたちは、日本文化に関するクイズの段階から強い関心を示し、意欲的に話を聞いていた。日本についてよく知っている児童も多く、複数回日本を訪れた経験があると話す子もいた。活動内容が伝わりにくい場面では、担任教員が補足説明を行ってくださり、その支援により比較的円滑に活動を進めることができた。

桜の紋切りでは、線に沿って切るだけで模様が現れることに驚きの声が上がり、図形のもつ対称性の面白さを実感している様子がうかがえた。続いて、列ごとにツリーと雪だるまの制作に分かれて活動を行い、その後は別の図柄に挑戦する、あるいは再度同じ図柄に取り組むなど、4 人グループでの活動へと発展させた。先に完成した児童が他の児童を手伝う場面も見られ、自然な対話や協力が生まれていた点は成果であると考えられる。



▲作業中の小学生たち



一方で、できない児童ができる児童に任せきりになる場面も見られ、活動への関与の差が生じる課題も確認された。また、写真立ての組み立てについては手順をスライドで提示していたものの、理解が十分でない児童が多く、混乱が生じた。さらに、ペンや折り紙シールを持ち帰ることができると伝えた際には、協調性が一時的に損なわれる様子も見られた。活動のルールや配分方法をより明確に示す必要があったのだろう。

・振り返り：

授業中の感覚としては、日本の児童を対象にしている場合と大きな差はなく、落ち着いて実践することができた。また、各活動において担任教員が適切に補助してくださったことで、授業の意図は概ね正確に伝わっていたと感じている。

しかし、いくつかの課題も残った。友達に制作を任せてしまっている児童に対して、自ら取り組むよう促す十分な声かけができなかった点は大きな反省点である。さらに、ペンを持ち帰ることができると伝えたのはいいが、一時的とは言え争いが生じてしまった。落ち着いて分け合うよう促せず、状況に圧倒されてしまったことは反省点である。活動の見通しやルールを事前により明確に示すことの重要性を改めて実感した。

本実践を通して、異文化環境であっても児童の行動や学級経営上の課題には共通点があり、その場での判断や声かけの質が学びの深まりを左右することを強く認識した。

3-2-4 現地学生との交流活動

実践授業を行った後は、屏東大学の学生 3 人との交流活動を行った。学生たちとは、10 時に美麗島駅で合流し、蓮池潭にある観光名所「龍虎塔」へ案内してもらった。そこでは、龍と虎を用いた参拝の作法（龍から入り、虎から出る）や周辺の歴史・観光地について色々と教えてもらった。



▲蓮池塔

その後、「渡船頭海之冰」という有名なかき氷店を訪れ、台湾名物である豆花（トウファ）やマンゴーかき氷を味わった。豆花は現地学生が勧めてくれたものであり、つるりとした食感と控えめな甘さが印象的であった。さらに、近くの港から船で旗津（ジーチン）へ移動し、黒い砂が特徴的な海水浴場を訪れた。夕日を眺めながら周辺を散策した。そこでは、豬血糕（ジューシュエガオ）という珍味も体験した。豚の血ともち米を蒸したものに甘辛いタレを塗り、ピーナッツ粉やパクチーをまぶした台湾で親しまれている軽食である。日本では味わえない独特の風味だった。





▲台湾グルメの数々

最後は再び船で高雄へ戻り、美麗島駅で解散した。観光地の案内や食文化の紹介を通して、教室内だけでは得られない台湾の生活や価値観に触れることができ、相互理解を深める交流となった。

印象的であったのは、学生たちの「もてなし」の態度である。大学の教職員の方々はお弁当をご馳走してくださったり、土産を用意してくださったりと、非常に手厚くもてなしてくださった。一方で現地の学生たちには「もてなさなければならない」という義務感はなく、そのもてなしは実に自然だった。私たちが行きたい場所を伝えるとそこへ案内してくれ、その一方で自分たちが食べたいものがあれば購入し、立ち寄りたい店があれば気兼ねなく入り、各自が思い思いに行動していて、適度な距離感を保ちつつも、私たちが言語

面で困っていれば、すぐに気づいて積極的に助けてくれた。複数回日本を訪れた経験をもつ学生も多く、日本文化に対して強い親しみを抱いているということも、終始穏やかな交流の雰囲気を生み出してくれていたのかもしれない。

3-2-5 おわりに

今回の台湾における授業実践は、授業づくりの在り方について改めて深く考える機会となった。日本文化をどのように教材化できるのか、何が日本らしさとして他者に伝え得るのかを問い直す経験は大きな学びであった。また、それらをどのように噛み砕き、異なる言語背景をもつ学習者に分かりやすく伝えるかという視点を持つことが出来たのも重要なことだった。

何より、海外で実際に授業を行った経験そのものが、私たちにとって大きな成長であった。これまで日本の実習校や非常勤校での指導経験が中心であったが、今回は中国語字幕の作成や英語での説明など、日本国内では準備したことのなかった方法に挑戦した。言語や文化の違いを前提とした授業設計を行った経験は、今後、多様な背景をもつ生徒と関わる教員人生において重要な基盤になると考える。

学校や大学で授業を行ったのが初めてだったこともあり、生徒の様子に応じた臨機応変な対応が十分にできなかった点は大きな課題である。本来であれば、目の前の生徒の表情や反応、理解度に合わせて説明の仕方や活動内容を柔軟に変える必要があった。しかし実際には、事前に準備した流れを進めることに意識が向きすぎてしまい、その場での調整が十分にできなかった。

また、渡航前に数時間中国語の授業を受講したが、そこで学んだ表現を、伝えたい気持ちはあっても上手く使えなかったのは残念だった。言語は単なる道具ではなく、相手との距離を縮める大切な要素であることを改めて実感した。さらに、「もしこの説明で伝わらなかったらどうするか」という代替案を十分に準備できていなかったことも反省点である。特に海外での授業では、言語や文化的背景の違いを前提とし、複数の伝え方を想定した綿密な準備が必要であったと感じている。

今後は、目の前の生徒の様子を丁寧に観察し、その場で説明や活動を柔軟に変えられる力を身につけるとともに、特定の背景をもつ生徒に限らず、すべての生徒が互いの文化や経験に自然と関心を向けられるような授業づくりを追究していきたい。海外にルーツのある生徒の文化を「知る対象」とするのではなく、それぞれが持つ背景を学びの資源として共有し合える教室を目指したい。今回の経験を一過性のものとせず、多様な背景をもつ子どもたちが共に学ぶ教室において生かしていくことが今後の課題であり展望である。

（伊藤敏志）

IV　屏東大学での活動に参加して（座談会記録）

2026 年 2 月 18 日 13 時～14 時、C6-205 において、屏東大学での活動に関する教職大学院生の交流会を行った。参加者は教員としては加藤可奈衛・成實朋子・オンライン参加で

渡邊美香。大学院生はＭ１の新納菜々子・網本遥、Ｍ２の藤澤未優・伊藤敏志（オンライン）の合計７名であった。

最初に加藤・成實より、この会の目的が語られた。屏東大学とは、これまで美術教育部門・国語教育部門・音楽教育部門等を窓口として積極的に交流が行われてきたこと、2025年度には、学長裁量経費を得て教職大学院から２つのチームが派遣され、屏東大学での活動が行われたということが告げられた。ちなみに２つのチームの一つは高度教科内容研究［他地域教育実践］（代表教員：成實）の受講生を中心とするチームで、10月に派遣が行われた。もう一つのチームは、高度教科内容研究［芸術文化理解］（代表教員：加藤）の受講生を中心とするチームで、12月に派遣が行われた。

以下、２つのチームがそれぞれ活動内容を報告し、情報を共有していった。

まず藤澤より、10月派遣チームの報告が行われた。屏東大学で行われた授業実践を中心に報告が行われ、授業を実施するにあたって工夫した点等を中心に報告がされ、当日用いた紋切りなどを持参の上報告がなされた。

続いて12月派遣チームの報告が詳しく新納・網本両名から行われた。屏東大学で行われた美術交流展の様子が写真を交えながら詳しく説明された。当日展示された「駄菓子カルタ」が持参され、未経験の藤澤・伊藤がこれを経験することとなった。「駄菓子カルタ」というのは、日本の駄菓子がプリントされたカルタが体験者に手渡され、お菓子の特徴が片言の英語やジェスチャー等で伝えられ、それがどれかというのを当て、当たったらお菓子がもらえるというものであり、場は大いに盛り上がった。

両チームは現地での互いの経験を話し合い、楽しかった点、気づいた事等について積極的に情報共有をし合い、来年度以降も互いに情報共有をしながら同校との交流を重ねていったら良いという話にまとまった。

二つのチームの活動に関しては、3月4日に天王寺キャンパス未来共創館４階で行われた第14回附属学校園教員と大学教員との研究交流会において、ポスター発表の形で報告することとなった。（成實朋子）



▲座談会の様子



▲鑑賞カード



▲駄菓子カルタ









▲2026 年 3 月 4 日掲示のポスター

V　おわりに　これからの交流にのぞむもの

以上、屏東大学を交流対象として行われてきた活動について、これまでの交流について振り返るとともに、特に 2025 年度に派遣された教職大学院の二つのチームの活動を中心にまとめてきた。

本稿をまとめる直接のきっかけとなったのは、同大学が海外交流重点校に選ばれたということがある。申請にあたって交流の状況について改めて調べると、多くの先生方が屏東大学と関わりを持って交流活動を行っているということが分かった。ただ本学においては色んな先生方が活発に海外との交流を行っているが、特にそうした情報を取りまとめる機会が無い。このことは、本学の国際交流の一つの課題であるように思われる。個々の交流、また教育大学が今後国際交流を続けていく上で、誰がどのような交流活動を行っているかという情報をまとめていくことは、今後国際交流を進めていく上で不可欠なことではないだろうか。

そこでまず手始めとして、実際に交流が盛んに行われている屏東大学に焦点をあて、主に交流を中心的に担ってきた美術教育部門と国語教育部門の活動を中心にこれまでの交流を振り返ってみたのだが、互いの交流の内容はかなり違うものであった。簡単にまとめれば、美術教育部門が行ってきたのは、学生交流を中心とした活動プログラムであり、国語教育部門が行ってきたのは、教員が主導する授業支援を中心とした活動であった。現在実行されている教職大学院の授業を中心に実行されている二つのプログラムにしても、一つは作品交流、もう一つは模擬授業の実施と随分違う。しかし双方のプログラムの特徴を組み合わせれば、より充実したプログラムとなるのではないだろうかという可能性を大いに感じた。

今後は、近隣の高雄師範大学や同附属中学、或いは高雄にある日本人学校等とも組んだ活動プログラムを提案することもできるのではないだろうか。このように屏東大学とすれば、今後我々の提供するプログラムは、グローバル人材育成のプログラムとしてより広がりのある、充実したものとなっていくことが出来るのではないだろうか。以降は、これまでの実績をふまえながら、より充実したプログラムの開発につとめていきたい。

（成實朋子）

---

[1] 以下に挙げるのは、多文化系（国語教育部門）の交流の成果である。
・井上博文・傅玉香・清田朗裕・松岡礼子「オンライン会議システムを 活用した海外大学日本語学科への授業支援の試行―台湾国立屏東大学応用日本語学科授業科目「翻訳（一）」の場合―」（ 2022.2『大阪教育大学紀要』第 70 巻「人文社会・自然科学」）
・井上博文・傅玉香・住田 勝・成實朋子・石橋紀俊「日本語学習 者へのタブレットの共同編集機能を用いた協働的読解指導の試み―国語科学習指導における一人一 台端末の積極的な活用に関する研究―」（ 2023.2 『大阪教育大学紀要』第 71 巻「人文社会・自然科 学」）
・井上博文・傅玉香・村井隆人「協働的読解を志向した海外日本語学科への授 業支援―台湾国立屏東大学応用日本語学科授業科目「日本現代文導讀與討論（一）」―（2024.2 『大 阪教育大学紀要』第 72 巻「人文社会・自然科学」）

・井上博文・傅玉香・小路口真理美・堀淳一「対等で互恵的な双方向的 な学びを志向した海外日本語学科への授業支援―漢文教材と短歌の批評を用いた協働授業の試み―」（2025.2『大阪教育大学紀要』第 73 巻「人文社会・自然科学）
・井上博文・傅玉香「対面授業による海外大学日本語学科学生と日本人学生との協働的読解活動-日本国国語教科書教材「おにたのぼうし」を読む-」（2025.3『グローバルセンター年報』巻 29）

[2] 学術連携課「国立屏東教育大学（台湾）と学術交流協定を締結」トピックスバックナンバー（2011 年～2020 年）

[3] 美術教育講座「國立屏東教育大學視覺藝術系の教員学生２１名　来訪」大阪教育大学 美術・書道教育専攻（2013　美術・書道教育コース HP）

[4] 美術教育講座「しょうぶ学園施設長　福森伸氏によるレクチャー」開催 大阪教育大学 美術・書道教育専攻　（2012　美術・書道教育コース HP）
大阪教育大学・美術教育講座・芸術講座「しょうぶ学園施設長 福森伸氏による講演「できる、できないってどういうこと」」（2014.3 『美術科研究） 第 31 巻, p. 34-39)

[5] 渡邉美香･加藤可奈衛「美術教育講座･教育研究創造力アップ･グローバル･プロジェクト報告」(2015.5『美術科研究』第 33 巻, p. 27-41）

[6] プロジェクト報告（2）～（5）
・渡邉美香・出野文莉(張莉)・加藤可奈衛「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト報告(2)」（2016.7 『美術科研究） 第 34 巻, p. 39-46)
・加藤可奈衛/渡邉美香 「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト 資料」（2017.7 『美術科研究） 第 35 巻, p. 15-15)
・渡邉美香・神代修・出野文莉(張莉)・加藤可奈衛「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト報告(3)」（2017.7 『美術科研究） 第 35 巻, p. 29-34)
・渡邉美香・江藤 亮・加藤可奈衛「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト報告(4)」 （2018.6 『美術科研究） 第 36 巻, p. 43-48)
・青木宏子「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト報告(5)」（2019.7 『美術科研究） 第 37 巻, p. 29-39)

[7] プロジェクト報告（6）
・新井馨・青木宏子・江藤亮「美術教育講座・教育研究創造力アップ・グローバル・プロジェクト報告(5)」 （2020.11 『美術科研究） 第 38 巻, p. 37-57)

[8] 台湾プロジェクトに関しては、大阪教育大学教員養成課程海外学校実習実施委員会『平成 24 年度～平成 31 年度・令和元年度「海外教育実習体験（台湾）プロジェクト」報告書』（2020 年 3 月）を参照されたい。

日本の英語教育の今後に向けた示唆 ―フィンランドとの比較を通して―

山中塔子[i]・中山あおい[ii]
[i]教育協働学科グローバル教育専攻英語コミュニケーションコース
[ii]多文化教育系（グローバル教育部門）

1.はじめに

グローバル化が進展する現代社会において、英語はビジネス、学術、観光、教育、さらにはデジタルメディアに至るまで、共通言語として極めて重要な役割を担っている。日本においても、高度な英語運用能力を備えた人材の育成は、経済的・文化的側面の双方において国家の国際競争力を高める上で重要である。

しかしながら、日本では義務教育および高等教育を通じて長期間にわたり英語学習が行われているにもかかわらず、多くの学習者が実際のコミュニケーション場面において英語を活用することに困難を感じているのが現状である。一方、フィンランドは日本と同様に英語を外国語として学習する環境にありながら、国民全体として高い英語運用能力を維持している国として注目されている。このような日本とフィンランドの顕著な差異は、単なる学習時間の差に帰するものではなく、教育制度、社会環境、言語観、さらには教師教育など、複合的要因の相互作用によって形成されていると考えられる。

本稿では、日本およびフィンランドにおける教育実習および授業観察の経験を基に、両国の英語教育を比較分析し、その相違点および共通点を明らかにすることを目的とする。特に、教育環境、指導法、ICT 活用、教師教育、多文化対応といった観点から両国の特徴を整理し、日本の英語教育のさらなる向上のための示唆を提示する。

2.日本における英語教育の現状

2.1 入試中心の英語教育とコミュニカティブ・アプローチへの転換

日本では多くの人が日常生活において英語を使用する必要がないという背景から、多くの日本人生徒は英語を実際に使用するための言語ではなく、受験のために暗記する科目として捉える傾向がある。Jones(2019)は、日本の英語試験が語彙、表現、文法の暗記を重視しており、実際のコミュニケーションとの関連が乏しいことを指摘している。同様に、Barker(2018)は、日本の子どもたちは、英語を学習するにあたり、その言語を必要とする状況にも使用する機会にもほとんど恵まれていないため、学習時間が不十分であると論じている。これらの指摘は、教室外における英語の実践的使用機会の不足が、学習者の英語学習に対する態度に大きな影響を与えていることを示している。

近年の日本の英語教育はコミュニケーション能力の育成により重点を置くようになってきている。しかしながら、「話すこと」に過度に焦点を当てることにより、必ずしも英語のコミュニケーション能力の向上につながっていない場合もある。MacWhinnie & Mitchell(2017)は、文部科学省がコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングを推進している一方で、この変化が学習者の不安を高める可能性があることを指摘している。さらに、急速なカリキュラムの変化によって生じるプレッシャーが、一部の学習者にとって新

しい学習環境への適応を困難にしている可能性についても言及している。これらの議論は、コミュニケーション重視の英語教育のみに依存することには重大な課題があることを示唆している。教育者はこれらの限界を認識し、英語能力の高い学習者とそうでない学習者の間で格差が拡大することを防ぐ必要がある。

2.2 日本の中学校における観察から見えたコミュニカティブ・アプローチの課題

A 中学校での授業観察において、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングの実施方法に起因する課題が観察された。同校では、生徒の英語能力に応じて基礎クラスと発展クラスに分けられており、筆者は両クラスでの観察および指導を行った。しかしながら、コミュニケーション重視の英語教育への依存は、習熟度の高い学習者と習熟度の低い学習者の間の格差を拡大させる結果となっていた。

発展クラスでは、すべての生徒が英語による指示を理解し、それに従うことができていた。生徒は与えられたテーマに基づき、授業内で英作文を書いており、文法的な多少の誤りは見られたものの、辞書を活用しながら自身の経験や感情を英語で表現することが可能であった。基本的な文法構造を用いてペアで会話をする活動も円滑に行われており、内容も会話として成立していた。

一方、基礎クラスでは、一部の生徒がほぼ英語のみで行われる授業を理解できていない様子が見られた。内容を理解するのではなく、単に英語の音声を模倣するだけの生徒もおり、理解は「Repeat after me」や「Read the sentence」といった、決まった非常に基本的な指示に限られていた。特に印象的であったのは、中学 3 年生の生徒に「is」「am」「are」の意味を質問された事例である。be 動詞の機能は通常、中学 1 年生で学習される内容であることから、この事例は、十分な言語的足場かけがないままコミュニケーション重視の指導が行われた場合、基礎的な文法知識を欠く学習者を十分に支援できていない可能性を示している。

このように、発展クラスの生徒がコミュニケーション重視の教育から恩恵を受け、英語能力を高めている一方で、習熟度の低い学習者は取り残されており、学習成果に大きな差が生じていた。これらの観察は、コミュニケーション活動を重視した英語教育の潜在的な問題点を示している。串田（2021）は、英語が外国語として学習される環境において、理解困難なレベルのインプットにさらされることは、学習者にストレスを与え、無力感を生み出す可能性があると指摘している。基礎クラスの一部の学習者がこの状態に陥っており、その結果として学習者間の格差がさらに拡大していた。

文部科学省は英語教育におけるコミュニケーション重視の方針を推進しているが、その現行の実施方法は、すべての学習者を支援するどころか、むしろ不安を増大させている可能性がある。特に、発話活動を中心とし、授業の主言語として英語のみを使用する場合、英語が得意な生徒はさらに能力を伸ばす一方で、苦手な生徒は不安を感じ、能力の低下を招く傾向が見られる。

2.3 日本の学校における英語教育への ICT ツールの統合

文部科学省による GIGA スクール構想の導入により、2021 年 3 月までに日本の公立小中学校では 1 人 1 台端末環境が整備された。さらに、2023 年度の全国学力・学習状況調査では、

自宅学習における ICT 利用の増加が報告され、デジタル教科書の普及とともに、家庭学習における ICT 活用はさらに拡大すると予想される。

文部科学省は、英語教育における ICT 活用の利点を次の 3 つに分類している。(1)「言語活動・練習」、(2)「コミュニケーションおよび遠隔授業」、(3)「教材提示および授業運営」である。(1)においては、ICT が生徒のアウトプット能力を高め、パフォーマンス評価を支援することが期待されている。(2)では、海外の英語話者との交流を通じて学習意欲や異文化理解の促進が見込まれている。(3)では、視覚的な教材提示により、日本語に依存せずに理解を促進し、学習への関与を高める効果が期待されている。

しかし、2022 年の文部科学省調査によると、ICT の活用率には大きな偏りが見られた。教材提示に関する活用（96〜99%）は非常に高い一方で、言語活動（60〜90%）やコミュニケーション活動（3〜28%）における活用は相対的に低い。特に、コミュニケーションに関わる ICT 活用の低さは、今後の課題である。

また、TALIS 2024 の調査では、日本の教員のうち ICT の教育的・技術的スキルに関する研修の必要性を強く感じている割合が、国際平均より約 20 ポイント高いことが示されている。このことは、多くの教員が ICT を使用している一方で、その効果的な活用方法に自信を持っていないことを示唆している。

以上のように、日本の英語教育は近年、コミュニケーション重視へと転換が図られているが、過度な発話重視は学習者の不安を高め、格差を拡大させる要因となっている。また、ICT 環境は整備されているものの、その活用は主に教材提示や授業管理にとどまっており、意味のある言語使用を支える形で十分に統合されているとは言い難い。

3. フィンランドにおける英語教育の現状

3.1 言語使用に重点を置いた英語教育

フィンランドにおける英語教育は、言語を実際に使用することに重点を置いている。また、生徒たちは日常生活の中でも英語を使用している。フィンランドの英語教育は、文法規則の暗記よりも、コミュニケーションおよび言語の実践的使用を重視している点に特徴がある。

その結果、生徒たちは日常的な場面において英語を使用することへの自信を身につける傾向がある。例えば、クラスメートとの会話、グループ活動への参加、英語による情報収集などにおいて、その力が発揮される。Dogan（2021）は、フィンランドの英語カリキュラムが、高度な文法の習得よりも、実際の文脈において意味のある形で言語を理解し使用する能力の育成を目的として設計されていると指摘している。その最終的な目標は、さまざまな状況において適切かつ効果的に英語を使用できる能力、すなわちコミュニケーション能力の育成である。

このアプローチは教室内に限定されるものではなく、生徒の日常生活と密接に結びついている。経済協力開発機構（OECD, 2024）は、フィンランドの生徒が特にデジタル環境を通じて、学校外でも頻繁に英語に触れていることを報告している。生徒たちは、インターネットの閲覧、ゲーム、SNS でのコミュニケーションなどにおいて英語を使用していた。また、多くの生徒はフィンランド語、スウェーデン語、もしくは英語の字幕を使用するか、あるいは字幕なしで映画や動画を視聴しており、自然な英語インプットに対する高い適応

力を示している。このような日常的な英語への継続的接触は、リスニング能力、語彙力、そして語用的理解の向上に寄与している。

さらに、フィンランドの国家カリキュラムは口頭コミュニケーションの重要性をますます重視している。2019 年に改訂された後期中等教育カリキュラムでは、初めてスピーキング能力の評価に関する独立した項目が導入された（OECD, 2024）。これは、英語教育において相互作用能力を中核的な技能として位置付ける制度的転換を示している。

総じて、フィンランドの英語教育モデルは、コミュニケーション重視かつ使用基盤型のアプローチと、日常生活における豊富で真正性の高い英語への接触によって、高い言語能力を安定的に育成できることを示している。フィンランドでは、英語は単なる学習科目ではなく、社会的・文化的・デジタルな文脈において活用される実践的なコミュニケーション手段として位置付けられている。

学校教育と日常生活の双方において意味ある言語使用を統合することで、生徒は言語知識のみならず、実際の使用における自信と流暢さを獲得することが可能となる。このことは、コミュニケーション能力が、真正な場面での継続的な言語使用を通して最も効果的に発達することを示唆している。

3.2 フィンランドの小中学校における ICT 活用

ヴァーサ附属実習校での教育実習を通して、ICT ツール、特に Seesaw が英語教育に効果的に統合されている様子を観察した。この実習校では、スウェーデン語が主な教授言語とし使用されていたが、英語の授業は主に英語で行われ、ICT を活用した多様な教材が活用されていた。

教師たちは Seesaw、YouTube、Blooket などの ICT ツールを積極的に取り入れていた。Seesaw は、幼児教育から小学校 6 年生までを対象とした教育プラットフォームであり、インタラクティブな活動やデジタルポートフォリオ機能を提供する（Seesaw, n.d.）。さらに、教師・児童・家庭間のコミュニケーションを円滑にする役割も果たしている。

教師と児童生徒は ICT の活用に非常に慣れており、課題提出だけでなく、インタラクティブな学習、フィードバック、コミュニケーションのためにも活用していた。3・4 年生を担当するアナ・ブリタ・スロッテは、このツールによって授業準備が大幅に簡素化され、生徒の授業参加が向上したと述べている。Le (2022)によって、Seesaw が生徒のスピーキング能力や学習意欲、授業参加を向上させたことが示されている。Seesaw では、教師が作成した教材を共有できる機能があり、地域や学校を超えて自由に利用することが可能である。この協働的な文化は、教師の負担軽減と授業の質向上に寄与している。

また、このような ICT 活用は、フィンランド国家コアカリキュラムにおける「横断的能力」と密接に関連している。ICT 能力はその一つとして位置付けられており、教師はそれを意味ある形で授業に統合することが求められている。

観察した英語の授業では、生徒が授業の最後に学習内容を振り返る短い動画を録画する活動や、課題として自宅でテーマに合わせたスピーチをする活動が行われていた。教師はそれらを確認し、次回の授業で共有することもあった。また、授業の内容を教師が保護者向けに写真を交えて報告する様子も見られた。このプロセスは、生徒のメタ認知能力の発達を促すとともに、家庭との透明性の高いコミュニケーションを可能にしていた。

3.3 教科横断的な英語使用

英語を使用する機会は英語の授業に限定されていなかった。多くの教科において、英語は学習の一部として自然に使用されていた。例えば、美術の授業では、児童が自分の夢に関する作品を描く際に、英語のキーワードを用いてオンライン検索を行っていた。このような行動は教師・生徒双方にとってごく自然なものであった。また、交換留学生や他国からの大学院生が英語のみで授業を行う機会や文化を紹介する機会も数多くあった。日本文化の活動として福笑いやトントン相撲を紹介した際も、生徒たちは英語による指示を問題なく理解していたうえ、日本の相撲について知識があったり、ひらがなで名前を書くことができる児童がいるなど､他国の文化に興味を持ち､それを英語で説明する力が見られた。

また、3・4 年生および 5・6 年生に対して英語で宗教の授業を行った際には、生徒たちは仏教や神道の基本概念を理解し、英語で既存知識を説明することができた。例えば、神社の移った日本の風景の写真を見せて「神道について何か知っていることはありますか」と尋ねた際、ある生徒は「神社があり、日本と強い関係がある」と英語で回答した。この事例は、生徒が「shrine」という語彙を含め、適切な表現を理解・使用できていることを示している。

これらの経験は、フィンランドの児童生徒が実際の文脈において教科横断的に英語を使用していることを示しており、それが英語能力の向上に寄与していると考えられる。

総括すると、フィンランドの英語教育は、コミュニケーションと実用性を重視する点に特徴がある。生徒は英語を授業内外で積極的に使用することが奨励されており、それによって自信と実践的な言語能力が育成される。また、デジタルメディアを通じた真正な英語への接触が、リスニング能力や語彙、語用能力の発達を支えている。

さらに、Seesaw のような ICT ツールが、相互作用・振り返り・コミュニケーションを促進する形で統合されている。これらの実践は国家カリキュラムと整合しており、文脈に基づく実践的かつ技術統合型の学習環境が、生徒の英語運用能力の向上に寄与している。

4. 日本とフィンランドに共通する状況

4.1 外国人人口の増加と多文化・多言語支援の必要性

近年、日本において外国出身者の数が増加していると同時に、フィンランドにおいても外国人の人口は増加傾向にある。したがって、両国において多文化背景を持つ児童生徒への支援体制の強化が求められている。

出入国在留管理庁によれば、2024 年時点で日本の在留外国人数は約 359 万人に達し、過去最高を記録している。同様に、Statistics Finland (2025) の調査によると、フィンランドにおける外国人口も増加を続け、2024 年には 40 万人を超えている。これらの数値は、外国人が日本の人口の約 3%、フィンランドでは約 8%を占めていることを示している。

4.2 日本における外国ルーツの子どもへの支援

日本の公立学校における外国ルーツの児童生徒への支援は依然として十分ではないことが指摘されている。石綿(2015) は、日本の公立学校が移民の子どもに対して十分な教育支

援を提供できておらず、その背景には制度的な制約と多様なニーズに対応するための体制の未整備があると述べている。このような支援の不足は、学力格差の拡大や学校生活への参加機会の制限につながっている。

さらに、日本の学校における支援不足の一因として、子どもの言語習得に関する誤解が挙げられる。Nguyen(2018) は、保護者や教師が子どもは新しい言語をすぐに習得できると考える傾向にあると指摘している。この認識は、多言語学習者に必要な支援を過小評価することにつながり、結果として授業における支援が不十分となり、日常会話能力と学習言語能力の双方の発達機会を制限してしまう。

筆者は日本の小学校で、アメリカから転校してきた 6 年生児童の通訳支援を行った。この児童は日本にルーツを持つものの、アメリカで育ち、日本語学校には週 1 回通うのみであった。そのため、日常会話の大部分は理解できる一方で、自分の考えを日本語で表現することに困難を抱えていた。

来日後の数日間，当該児童は日本語支援学級に参加し，ひらがな・カタカナを含む基礎的な内容から学習を開始した。初日には強い不安が見られ，「友達ができない」「自分は頭が悪い」といった否定的な発言（英語）が確認された。しかし，1 週間後には状況が大きく変化し，「学校が好き」「友達ができた」といった肯定的な発言（日本語）が観察されるようになった。この変化は、言語的支援だけではなく、日本の学校生活について学ぶ機会の提供、教師のサポート、そしてクラスメートの受容的な態度によるものであると考えられる。

一方で、初めて参加した算数の授業においては、新たな課題が明らかとなった。授業で扱われた内容は文章問題であり、当該児童は問題を書き写し、その意味を理解するだけでも多くの時間を要していた。その結果、解答を十分に検討する前に次の問題へと進まざるを得ない状況が観察された。この事例は、言語支援のみでは十分ではなく、教科内容に関する支援の必要性を示唆している。このような状況は、第二言語習得における言語能力の側面の違いとも関連している。すなわち、本事例は、Cummins(1999) が提唱した BICS（生活言語能力）と CALP（学習言語能力）の区別を裏付けるものである。Cummins は、効果的なバイリンガル教育には意味・形式・使用機会のバランスが必要であると論じている。また、長櫓(2017) は、言語発達の重要な時期において言語習得が不安定である場合，思考の表現が困難になることを指摘している。このように、たとえ日常会話において流暢に話すことができたとしても、読み書きを中心とする学習言語能力の不足は教科学習に大きな影響を及ぼし、日本人児童との間に学力格差を生じさせる要因となり得る。

文部科学省(2024) によると、日本では支援は主に日本語習得を中心としており、JSL カリキュラムに基づき段階的に指導が行われている。しかし、専門教員の不足、バイリンガル支援員の不足、予算制約などにより、支援は一部の教員に過度に依存している。

4.3 フィンランドにおける外国ルーツの子どもへの支援

外国にルーツを持つ子どもへの支援は、フィンランドにおいても重要な課題であり、教師は多言語学習者の多様なニーズに対応するために様々な方略を用いている。Bolado(2023) は、語彙に焦点を当てた指導、体験的活動、協働学習、保護者との緊密な連携などが、これらの児童の学習と発達を促進するために活用されていると述べている。こ

れらの実践は、フィンランドが包摂的教育を重視し、教室内の多様な言語的現実を認識していることを示している。

筆者が教育実習を行ったヴァ―サ附属実習校では、教師が生徒の言語的多様性に対応し、非母語話者を支援するためにスウェーデン語と英語の両方を用いた個別化された指導を行っている様子が観察された。1つのクラスに7つの異なる母語を持つ生徒が在籍しており、スロッテによれば、これはフィンランドでは一般的な状況であり、過去には10以上の母語を持つクラスを担当した経験もあるという。スウェーデン語が第三言語または第四言語であるために十分に話せない生徒もおり、スウェーデン語よりも英語の方が話しやすいと感じている生徒も見られた。英語を教授言語とするクラスが設置されており、同時に非母語話者向けの特別なスウェーデン語クラスも実施していた。これらのクラスでは、教師は平易なスウェーデン語を用い、写真や動画などの視覚教材を多用していた。これらの実践は、フィンランドの国家教育課程（2014）が求める言語意識（linguistic awareness）に基づくアプローチが日常的な教育実践の中で具体化されていることを示している。

フィンランドでは、政府が複言語主義と生徒のアイデンティティ形成を教育の中心に据えている（Vigren&Alisaari ほか、2022）。フィンランド教育庁は、教育の目的を単に学校言語であるフィンランド語やスウェーデン語を習得させることにとどめず、生徒が持つ多様な言語を尊重し、それらを育成することにあると述べている。その中核概念である「言語意識」は、すべての教師がそれぞれの教科において言語教師でもあるという考え方に基づいている。この共通認識は、学校全体で言語発達を支える文化の形成を促している。

しかしながら、移民背景を持つ生徒と母語話者の間には依然として学力格差が存在する。PISA2012 および PISA2018 の結果によれば、移民背景を持つ生徒は基礎教育から十分な恩恵を受けておらず、15 歳時点で約 1 年分の学習の遅れに相当する差が確認されている。さらに、Katri& Metsämuuronen(2025) によると、第二言語としてフィンランド語を学ぶ生徒の全体的な言語能力は比較的高いものの、多くの生徒が高度な教科学習に必要な水準には到達していないことが示されている。

日本とフィンランドの比較からは、言語に対する根本的な捉え方の違いが明らかになる。日本では、生徒の第一言語は主に日本語習得を補助する手段、あるいは通訳としての機能に限定される傾向がある。一方、フィンランドでは母語は教育課程の中で保護・発展されるべき価値ある資源として位置づけられている。また、日本では専門の日本語指導教員に支援の負担が集中しやすいのに対し、フィンランドではすべての教師が教科を超えて言語発達を支えるという集団的責任が重視されている。

総じて、日本は言語の壁を克服するための適応支援を重視するのに対し、フィンランドは多言語を強みとして育成するアプローチを採用しているといえる。これらの違いは英語教育にも重要な示唆を与える。フィンランドでは、言語意識に基づく指導とコミュニケーションを通じて、英語を含む言語学習が教科横断的に統合されている。生徒は既有の言語資源を活用しながら英語を使用することで、理解を深め、自信を高めている。

このことは、日本においても英語教育を教科中心の枠組みから脱却させ、より統合的かつ複言語的な視点へと転換する可能性を示唆している。英語を既存の言語・知識と結びつけ、教科横断的に意味のある形で活用することにより、学校全体で言語とコミュニケーションを重視する文化を形成することができる。このような取り組みは、日本語教育と英語

教育の双方の充実につながり、生徒がグローバルかつ多言語社会に適応する力を育成することに寄与するであろう。

このように、多言語学習者への支援は英語教育改善の基盤ともなり得る。両国における多様性の進展を踏まえると、外国にルーツを持つ子どもへの支援の重要性は今後さらに高まると考えられる。学校が支援体制を強化する過程で蓄積される教師の知識や実践経験は、外国語教育全般の改善にも資する。特に、足場かけ、視覚化、柔軟な言語使用といった方略は、すべての学習者にとって有効であり、新しい言語の理解と運用を支える重要な手段となる。

5. 日本とフィンランドの相違点

5.1 教育環境の相違

フィンランドの子どもたちは、日常生活において日本の子どもたちよりも多くの英語に触れている。Leppänen（2007）によれば、フィンランドの若者の多くは学校で英語を学ぶだけでなく、テレビ、映画、音楽などを通して日常的に英語に接している。このような環境のもとで、英語はフィンランド語と併用されたり混在したりしながら、日常的なコミュニケーションの一部として機能している。一方、日本では子どもたちが英語でテレビ番組や映画を視聴したり、英語の音楽に触れたりする必要性は相対的に低い。そのため、日常生活における英語接触の機会は限定的である。

筆者はフィンランドの小学校において、計 12 回の授業をすべて英語で実施した。その結果、すべての児童が英語による指示を正確に理解し、質問に対しても積極的に英語で応答する様子が観察された。スウェーデン語を母語とする 3・4 年生の担任であるセバスティアン・ペルッキカンガスは、授業後のフィードバックにおいて、筆者の指示や発問が明確であり、生徒の積極的な参加や質問を促していたと評価した。これらの授業において、筆者は使用する文法項目や表現について特段の制約を意識する必要はなかった。さらに、未習の文法や表現の使用について質問した際、ペルッキカンガスは「生徒は授業や日常会話の中で自然に新しい語彙や表現を学ぶことが期待されているため、過度に気にする必要はない」と述べた。これに対し、日本の学校で授業を行う場合には、文法使用に対する慎重な配慮が求められる。生徒が未習の文法や表現に直面すると、指示の理解が困難になり、授業参加への意欲が低下する可能性がある。以上の経験は、日常生活における英語接触の多さが、フィンランドの児童生徒に英語使用への自信と積極性をもたらしている一方で、日本のように接触機会が限られた環境では、生徒が既習事項に依存し、慎重になりやすいことを示唆している。

5.2 フィンランドと日本における教員養成の相違

フィンランドと日本の両国は、社会的要請の変化や教師の役割の変容に対応するため、教員養成制度の近代化が急務であるという認識を共有している。フィンランドでは、すでに学術研究に基づき、大学院レベルの資格を前提とした確立されたモデルが構築されている。一方、日本では現在、教員養成制度の「高度化」に関する議論が進められており、理論的学習と実践的経験のより効果的な統合が主要な課題として位置づけられている。これらの議論は、現代の教育的課題に対応した教員養成の在り方を模索する日本の継続的な取

り組みを反映している（堀内 et al., 2018）。

両国の最も顕著な相違は、教員に求められる資格水準および教員養成カリキュラムの構造にある。フィンランドでは、学士課程と修士課程が一体化された 5 年間の一貫プログラムとして設計されている。Arzu(2022)によると、幼児教育を以外のすべての教員は、修士号の取得が義務付けられており、これは通常 5 年間のフルタイム学修に相当する。このプログラムは、履修すべき科目、学習の順序、各要素の相互関連が明確に体系化されている点に特徴がある。カリキュラムには、専門分野の学術的学習、研究方法論および修士論文の作成、教育実習を含む教育学的科目、さらにコミュニケーション、言語、情報通信技術（ICT）に関する必修科目が統合されている。このような包括的かつ研究志向のカリキュラムにより、教師は理論的知識と実践的能力の双方を備えたプロフェッショナルとして育成される。

これに対して、日本の教員養成制度は依然として学士課程中心である。日本における教員資格の標準は 4 年制大学の学士号であり、その結果、修士号を有する教員の割合は初等教育で 4%未満、中等教育前期でも 6%強にとどまっている（堀内 et al., 2018）。また、学士課程と修士課程の連携は制度的に十分設計されたものではなく、結果として断片的な構造となっている。このような分断は、教員養成の質的向上を困難にする要因となっている。

5.3 教育実習及び指導体制の相違

Zuljan & Vogrinc（2011）は、フィンランドにおいては各大学が 1 校または 2 校の附属教員養成学校を有しており、これらの学校が教員志望学生の指導に特化した機関として機能していると述べている。これらの養成学校は文化・教育省から資金提供を受けており、高品質な授業実践およびカリキュラム開発を担う役割も果たしている。さらに、教員養成課程に在籍する大学生に対して、革新的かつ体系的な教育実習の機会を提供している点も特徴である。また、フィンランドでは、実習指導にあたる指導教員に対して大きな権限と責任が付与されている。メンターとなるためには、少なくとも 5 年以上の教職経験に加え、1 年間の大学での専門的研修を修了することが求められる。このような厳格な要件により、実習指導の質が制度的に担保されている。

これに対し、日本では指導教員に関する明確な能力基準や資格要件が整備されていない。また、実習指導を担当する教員に対する追加的な報酬も基本的には存在せず、指導は事実上ボランティアに依存している。堀内 et al.(2018) は、このような明確な基準の欠如が、実習指導教員の質の保証における課題となっていることを指摘している。さらに彼は、フィンランドにおいては実習指導を担う教員に報酬が支払われるとともに、メンター資格の取得自体が専門職としての卓越性を示す指標として認識されていると述べている。

以上の比較から、両国における教員養成の在り方には明確な差異が存在することが明らかである。フィンランドでは、学士課程と修士課程を統合した、5 年間の一貫した教育課程が構築されている。この制度は研究基盤に支えられており、十分な資金を有する養成学校と、専門的訓練を受け報酬を得るメンター教員によって支えられている。その結果、教師は職業に就く前に理論的知識と実践的技能の双方を十分に身につけることが可能となっている。

一方、日本の教員養成は主として学部段階に依拠したものであり、学士課程と修士課程の接続が十分ではないため、高度な専門性を発展させる機会が限られている。また、指導

教員に関する明確な基準が存在しないことは、教育実習の質にばらつきを生じさせる要因となっている。

このように、フィンランドの体系的かつ学術的基盤の強固な教員養成制度は、日本が今後教員養成の改善と教員の専門性向上を図る上で、有益な示唆を提供するものである。

６．日本のこれからの英語教育に向けた提言

以上の議論を踏まえ、本稿は日本の英語教育の今後の発展に向けて、特に教員養成、母語の戦略的活用、そして ICT の効果的統合に焦点を当て、いくつかの方向性を提示する。

第一に、教員養成および現職研修の質的向上が不可欠である。日本の英語教師には、コミュニカティブかつ学習者中心の指導を実践することが求められているが、その実現には第二言語習得、教室内相互作用、評価に関する確かな理論的知識と実践的専門性が必要である。堀内ら(2018)は、現在の 4 年制中心の教員養成課程では、複雑化する教育現場の要請に十分に対応できず、高度化は不可避であると指摘している。さらに、教師に対する ICT 研修が重点的に提供されるべきである。教育学的および技術的な能力が十分でない場合、デジタルツールは表面的な利用にとどまる危険性がある。そのため、教師が意味のある授業設計を行い、学習過程を把握し、ICT を通じて適切なフィードバックを提供できるようにする体系的な研修プログラムの整備が求められる。

第二に、英語授業における日本語の適切かつ戦略的な活用が必要である。日本は日常生活の大部分が日本語で完結するモノリンガル社会であり、フィンランドのように複数言語が共存し、異なる母語話者間の共通語として英語が用いられる環境とは大きく異なる。このような文脈において、英語のみで行うコミュニケーション重視の授業を急激に導入することは、学習者に過度な認知的・情意的負担を与え、英語に対する否定的態度を助長する可能性がある。串田（2021）は、英語のみで指導を行うことが一部の学習者に混乱や挫折感をもたらす可能性を指摘している。したがって、英語の使用量を単純に最大化するのではなく、意味理解の確保を優先すべきである。説明や理解確認、足場かけ（scaffolding）の場面において日本語を適切に活用することは、学習者の深い理解を促し、コミュニケーション能力の段階的な発達を支える。

第三に、ICT の教育的資源としての効果的活用を推進する必要がある。ICT は、マルチモーダルなインプットの提供、視覚的支援、相互作用の機会の創出、真正性の高い教材へのアクセスなどを可能にし、学習者の理解と関与を高める潜在力を有している。さらに、デジタルツールは、学習者の習熟度に応じた指導の個別化や足場かけを支援する上でも有効である。しかしながら、早瀬（2024）は、ICT に関する十分な能力が欠如している場合、言語活動の質が制限され、個別化・協働的学習の効果的実施が妨げられる可能性があると指摘している。ICT の教育的価値は、教師がそれをカリキュラム目標に整合的な授業設計の中にどのように統合するかに大きく依存しており、この点においても継続的な教員研修の重要性が強調される。

結論として、本稿は、日本の英語教育の将来は、単にコミュニケーション活動の増加や授業における英語使用の徹底に依拠すべきではないと主張する。むしろ、文脈に即したバランスの取れたアプローチが求められる。教員養成の強化、日本語・母語を認知的・教育的資源として位置づける視点、そして原理に基づいた ICT の統合を通じて、日本の英語教

育は、学習者が安心して学び、意味を理解しながら段階的にコミュニケーション能力を育成できる学習環境を構築することが可能となる。このようなアプローチは、日本のモノリンガル環境において英語学習への不安を軽減し、より持続的で前向きな学習態度の形成に寄与することが期待される。

7. おわりに

本稿の示唆として、第一に、日本の英語教育においては、英語を「使用する言語」として位置づけ、実践的なコミュニケーション能力の育成を重視する必要がある。ただし、話す活動に偏るのではなく、四技能をバランスよく育成し、特に読み書きを通じた言語基盤の形成を重視することが重要である。第二に、英語を教科内に限定せず、他教科や日常生活と結びつけることで、より意味のある言語使用の機会を提供する必要がある。第三に、ICT を学習者の思考の可視化や相互作用の促進に活用することで、より効果的な学習環境を構築できる。

さらに、外国にルーツを持つ児童生徒の増加に対応するため、多言語性を資産として捉える視点の導入が求められる。フィンランドのように言語意識に基づく包括的な支援体制を整えることは、教育の公平性の向上のみならず、英語教育の質的改善にも寄与する可能性がある。

以上より、日本の英語教育の改善には、単なる指導法の変更にとどまらず、言語をコミュニケーションの手段として捉える教育観への転換が不可欠である。フィンランドの事例を参照しつつ、日本の文脈に適した形で実践を再構築することで、すべての学習者が自信を持って英語を使用できる教育環境の実現が期待される。

参考文献

Andrés Bolado, L. (2023). *Breaking language barriers: Teachers' strategies for supporting immigrant children with limited language proficiency* [Master's thesis, Åbo Akademi University].

Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED438551.

David, B. (2018). Fundamental problems with English education in Japan. *Annual Report of the Faculty of Education, Gifu University: Teacher Education and Educational Research*, *20*, 139-148.

Dogan, E. A. (2021). *A comparative analysis of English language education in Finnish and Turkish basic education curricula* [Master's thesis, University of Eastern Finland].

Ekoç, A. (2022). Comparing English language teacher education programs in Turkey and Finland. *Teacher Education and Instruction*, *3*(1), 1-16.

Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

Finnish National Agency for Education. (2025). *Education and support for pupils with migrant and multilingual background*. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/education-

and-support-pupils-migrant-and-multilingual-background

早瀬沙織. (2024). 英語教育における ICT 活用の現状と留意点. *宮崎大学教育学部紀要*, *24*, 85-94.

堀内孜, 竺沙知章, 金川舞貴子, & 藤村祐子. (2018). 世界の教員養成の高度化動向と日本の課題. *教育行財政研究*, *45*, 59-68.

Ishiwata, H. (2015). Educational supports for immigrant children: Focusing on programs by voluntary sectors. *CESE Working Paper Series*, *1*, 218-230.

Jones, B. (2019). *The role of English education in Japan* [Doctoral dissertation, Konan University].

串田美保子. (2021). 「英語は英語で教えるべき」 は正しい方針なのか--日本の 「モノリンガル主義」信仰と海外の新たな方向性についての考察. *関東学院教養論集*, *31*, 47-95.

Le, H. H. (2022). Using Seesaw Application in Improving English Speaking Skills: the Case of an International Middle School. *Journal of Contemporary Educational Policies and Practices*, 137-149.

Leppänen, S. (2007). Youth language in media contexts: insights into the functions of English in Finland. *World Englishes*, *26*(2), 149-169.

MacWhinnie, S. G., & Mitchell, C. (2017). English classroom reforms in Japan: A study of Japanese university EFL student anxiety and motivation. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *2*(1), 7.

文部科学省. (2025). *OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2024 報告書のポイント*.

長櫓涼子. (2018). 外国にルーツを持つ子どもの特別の教育的ニーズと支援: 多文化共生を尊重した多様な支援の在り方の検討. *児童文化研究所所報*, *40*, 43-52.

Nguyen, T. T. (2018). Problems of language education for immigrant children from the supporters' point of view: The case of Hyogo, Japan. *神戸大学国際文化学研究推進センター研究報告書*, *2017*, 47-53. https://doi.org/10.24546/81010566

OECD. (2024). How 15-year-olds learn English in Finland. In *How 15-Year-Olds Learn English: Case Studies from Finland, Greece, Israel, the Netherlands and Portugal*. OECD Publishing.

Seesaw. (n.d.). *Seesaw | Elementary learning experience platform*. https://seesaw.com/

Statistics Finland. (2025). *Population and society*.

Valenčič Zuljan, M., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). *European dimensions of teacher education – Similarities and differences*. Faculty of Education, University of Ljubljana.

Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, *114*, 103689.

令和７年度　グローバルセンター活動報告

連携開発部門

部門長 中山あおい 教授 （多文化教育系グローバル教育部門）
副部門長　出野 文莉 教授 （表現活動教育系美術・書道教育部門）
井上　岳彦 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
王 林鋒 特任准教授 （多文化教育系次世代教育部門部門）
後藤 健介 准教授 （健康安全教育系健康安全科学部門）
仲矢 史雄 教授 （理数情報教育系理数情報部門）
Brown Robert Sanborn 准教授 （多文化教育系グローバル教育部門）
薮田　直子 特任准教授（多文化教育系初等教育部門）

１．連携開発部門会議の実施

国際連携部門会議を兼ねた国際連携専門委員会を実施し、海外の大学との大学間交流協定の締結や更新、海外交流重点校等との連携に関わる議題を検討した。

２．協定校との連携

（１）大学間交流協定の締結

令和７年度には、以下の協定を締結した。

〇新規締結協定

・ドイツ連邦共和国　デュースブルク=エッセン大学教育科学部（学術交流）

〇更新協定

・中華人民共和国　山東芸術学院（学術交流・学生交流）

・アメリカ合衆国　ウエスタンカロライナ大学（学術交流・学生交流）

〇終結協定

・中華人民共和国　香港教育大学（学術交流・学生交流）

（２）海外交流重点校との連携

昨年度に引き続き、現在５校選定されている海外交流重点校（中国（華東師範大学)、台湾（国立屏東大学)、ベトナム（ハノイ大学、ホーチミン師範大学)、アメリカ（ノースカロライナ州立大学ウイルミントン校)）について配分額を審議し、4 校への配分を決定することで学術交流促進の支援を行なった。

３．国際会議

（１）第 16 回 グローバルセンター国際シンポジウム（全学 FD 事業）

グローバル化に伴い、小・中学校において様々な言語的・文化的背景のある子どもに対する支援の必要性が高まっているため、シンポジウムでは、「言語的・文化的に多様な子どもの教育に対応できる教員の養成：フィンランド、ドイツの事例から」と題して、フィンランドとドイツからゲストスピーカーを招き、ヨーロッパの先進的な取り組みを共有することで、言語的・文化的に多様な子どもに対応できる教員の育成について検討することを目的とした。

シンポジウムでは、協定校でもあるフィンランドのオーボ・アカデミー大学の Dr. Haiqin Liu 氏に、言語的・文化的に多様な子どもに対応できる教員の養成について講演いただき、日本の教員養成を考える上での示唆を得た。次に、移民を多く受け入れてきたドイツのビーレフェルト大学から、Dr. Renate Schüssler と Nadine Auner 氏が実践しているプログラムについて講演いただくことで、多文化社会における教員養成大学の役割と可能性について考える手がかりとなった。講演後は本学の副専攻プログラム「外国にルーツのある子どもの教育」代表の高橋登教授がディスカサントとしてフィンランド・ドイツの講師陣に質問し、意見交換を行った。

上記の講演から、言語的・文化的に多様な子どもに対応できる教員養成のあり方についての多くの示唆を得ることができた。本シンポジウムには 94 人（学生 78 人、教職員 16 人）の参加者がおり、多様な子どもの教育についての理解が深まり、本学が掲げるダイバーシティ教育に寄与することができた。参加学生からは「国際交流やプロジェクトを通じて教師を育てるという考え方が印象に残りました。教員志望者が海外の教育現場を経験することで、文化の違いを理解し、柔軟な考え方を持てるようになるという話がすごく共感できました」等のコメントが寄せられ、参加者にとって深い学びになったことがうかがえた。

（２）東アジア教員養成国際コンソーシアム（ICUE）

2025 年 10 月 26 日に同コンソーシアムが６年ぶりに対面形式での開催となり、中国・桂林市の広西師範大学において開催された。シンポジウムはメイン会場で９大学 10 名（中国７、日本２、韓国１）が講演を行った。大阪教育大学からはグローバルセンター長の加賀田哲也教授が「The Use of ICT in English Teaching」のタイトルで基調講演を行った。また分科会として３つの会場でセッションが行われ、35 名（中国 31、日本４）が発表を行った。大阪教育大学からは王林鋒特任准教授が「Developing a Systematic Practice and Reflection Program in a Japanese Flagship Teacher Education University」のタイトルで発表を行った。また、シンポジウムと並行して日中間の幹事校６校（韓国２校はオンライン参加）が参加して運営委員会が開催され、加賀田哲也教授、中野正課長、オンラインで赤木登代副学長が参加し、次年度の日本での開催等について協議した。

（３）国際教育フェアへの参加：第 35 回 EAIE ヨーテボリ大会参加

2025 年 9 月 9 日～12 日にわたり、スウェーデンのヨーテボリで第 35 回 EAIE（European Association for International Education）が開催され、中山あおい連携開発部門長が参加した。開催期間中、国内外の 12 の大学や教育機関の参加者と面談して情報交換を行った。また、

協定大学のチューリッヒ教育大学やリンネ大学のレセプションに招待され、現行の学生交流プログラムについて協議し、親交を深めた。また、本学の協定大学以外の大学とは、ベルギーの Odisee 大学等と今後の交流協定の可能性について話し合った。日本からの参加大学との交流も深め、学生の海外派遣や受け入れプログラムについての現状や課題について情報交換を行った。

４．広報誌の発行

グローバルセンター広報誌『OVER the RAINBOW』第 35 号を２月に発行し、『グローバルセンター年報』第 30 号を３月末発行予定である。

国際教育部門

部門長　橋本　健一　准教授（多文化教育系・英語教育部門）
赤木　登代　教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
井上　岳彦　特任准教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
井上　直子　教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
小坂　拓海　特任講師（多文化教育系・グローバル教育部門）
小林　和美　教授（多文化教育系・社会科教育部門）
小山　哲春　教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
篠崎　文哉　准教授（多文化教育系・英語教育部門）
出野　文莉　教授（表現活動教育系・美術・書道教育部門）
中野　知洋　教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
中山　あおい　教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
箱﨑　雄子　教授（多文化教育系・英語教育部門）
プール　ジャスティン　講師（多文化教育系・英語教育部門）
米澤　千昌　准教授（多文化教育系・グローバル教育部門）
王　林鋒　特任准教授（多文化教育系・次世代教育部門）

国際教育部門は交換留学や短期研修の企画・実施に関わる業務を行い、本学学生の海外派遣を支援する部門である。国際情勢の不安定感は一層高まり、円安・燃料費高騰等の影響がいよいよ顕著になる中、本学学生にいかに海外での体験をしてもらうか、苦心の中での部門事業展開が続いている。学生に海外志向がある中で、上記のようなネガティブな要因によりチャレンジを断念するというケースも増加しているという悲しい現実にも目を向けなければならない。部門教員はこれまでの学生派遣支援だけでなく、研修内容の適正化や少しでも参加しやすいプログラムへの修正など、協定校とさまざまな交渉をしており、目に見えない、表に現れない部分での尽力には部門長として頭が下がる思いである。
本稿はそういった部門教員の労を惜しまない取り組みの結果可能となった 2025 年度海外派遣説明会や関係するイベントの振り返り、そして交換留学派遣・短期研修派遣等について報告するものである。

１．留学関係のイベント

グローバルセンターが主催する海外派遣プログラムとしては、大きく年 1 回選考が行われる派遣交換留学と夏季・春季休暇中に実施される短期研修がある。派遣交換留学については、まず 5 月 28 日（水）に交換留学の制度概要と留学関係の奨学金に関して説明する会を実施して、募集直前となる 10 月 8 日（水）に応募方法や留学先の大学に関する詳細な情報を提供する説明会を実施した。短期研修についてはまず 4 月 16 日（水）に本年度のラインナップを提示すると同時に前期中に募集が行われる研修の内容や募集方法についての説明会を行った。また 10 月に募集が行われるオーストラリア・・グリフィス大学語学研修と台湾・台北教育大学学校教育研修を対象とした説明会を 10 月 9 日（水）に実施した。これら一連の説明会はいずれもオンラインで開催して、参加者数にばらつきはあったものの、登録者ベース及び同時接続者で 30〜70 名程度の参加となった。
また在学生に向けた留学説明会だけでなく、オープンキャンパスにおいては高校生に向けても本学で参加可能な研修や留学についての相談会を実施した。参加者は予約参加と飛び入り参加をあわせて 2 日間あわせて 11 組で、教員・国際室スタッフ・留学経験学生が対応した。交換留学に行くタイミングや教育実習との兼ね合いなどの制度的な質問も多くあったほか、留学経験者との実体験に基づくやりとりを通して、参加した高校生は入学後の海外体験について具体的なイメージを持つことができるようになったようである。

２．海外派遣事業

(1) 交換留学

昨年度の年報執筆以降に出発した交換留学生の派遣先と人数は以下の通りである。

2024年度後期派遣（2024年2〜3月出発）		2025年度前期派遣（2025年9〜10月出発）	
グリフィス大学（オーストラリア）	2名	梨花女子大学（韓国）	1名
		リンネ大学（スウェーデン）	2名
		オーボ・アカデミー・バーサ校（フィンランド）	2名
		エアランゲン・ニュルンベルク大学（ドイツ）	1名
		ノースカロライナ大学ウィルミントン校（米国）	1名
		チューリッヒ教育大学（スイス）	2名
		ザグレブ大学（クロアチア）	1名

昨年度に派遣人数の著しい減少が見られたが、今年度にかけては平年通りなみに戻ってきた。しかしながら冒頭にも述べた国際情勢の不安定さや円安・航空券高騰などの要因で長期留学が難しくなっている可能性はあり、引き続き状況を注視する必要がある。

(2) 短期研修

2025年度はセンター主催として4つの研修が実施されて、多くの学生がそれぞれの目的に応じた研修で自己の研鑽に取り組んだ。実施された研修と実施時期、参加人数は以下の表のとおりである。

研修名	派遣先国	実施時期	参加人数
リヨンカトリック大学語学研修	フランス	8〜9月	1名
ビクトリア大学語学研修	カナダ	9月	7名
グリフィス大学語学研修	豪州	2〜3月	14名
台北教育大学学校教育研修	台湾	3月	16名

３．その他の事業

この他に2025年度の学生海外派遣に関わる事業として実施されたものとして、国際交流基金が実施している「日本語パートナーズ派遣事業」における大学推薦特別プログラムを活用して、2024年度中に学内で推薦され、国際交流基金の選抜も通過した1名が、2025年8月〜2026年3月の期間でフィリピンでの日本語教育支援に携わることとなった。また2025年度も大学推薦特別プログラムということで本学に推薦枠が割り当てられ、4月から7月にかけて2回に分けて学内周知・募集・選考を行ったが、今年度は応募者がおらず、本学から推薦は行わないこととなった。

この他の取り組みとして留学に関わる経済的支援、具体的には奨学金獲得を学生自らが主体的に行うことを促すための啓蒙活動を過年度から続いて実施している。海外への挑戦が現実的なものとなる中で、大学から提示される奨学金の機会を受け身で待つのではなく、自ら獲得可能なものを探すところまで含めて積極的に動く意識を学生につけること、さらにはその獲得のために自身の留学そのものの目的・意義を明確にさせることなどを特に強調している。さらにトビタテ！留学JAPAN新・日本代表プログラムの申請にあたって、申請書の添削サポートを担当教員で行うなど、奨学金獲得に向けてより厚い支援を行う体制を構築した。

４．次年度に向けて

本稿を書いている間も、大きな争いの勃発、それに伴う社会・経済情勢の悪化など、学生の海外派遣を司る当部門としては頭の痛い状況が続いている。交換留学にしろ短期研修にしろ、準備は1年前程度から始まるものであり、この先世界情勢がどのようになっていくのかを注視・予測しつつ考えていく必要がある。業務量の適正化を目指す取り組みの途上で検討・対応すべき事項が増えていくという中で、今後の学生派遣戦略をどのようにしていくべきかを大学全体で考えていく必要があると考える。当部門に所属する教員は自身が海外経験が豊富で、その良さ、得られるものを熟知しているからこそ、学生にも世界での素晴らしい体験をしてもらいたいと願っており、ジレンマを感じるところである。その中でも、希望する学生が望む形での海外体験で大きく成長することができるよう、部門としてどのような支援ができるのかをこれからも考えていきたい。

留学生教育部門

部門長　米澤千昌　准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
副部門長　棟形康平　特任講師（多文化教育系グローバル教育部門）
石橋紀俊　教授（多文化教育系グローバル教育部門）
碓田智子　教授（健康安全教育系環境安全科学部門）
櫛引祐希子　准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
櫻澤誠　准教授（多文化教育系社会科教育部門）
辻本桜子　特任講師（多文化教育系グローバル教育部門）
寺坂明子　准教授（総合教育系心理科学部門）
野瀬由季子　特任講師（多文化教育系グローバル教育部門）
橋弥あかね　准教授（健康安全教育系養護教育部門）
藤田真依　特任講師（理数情報教育系数理・知能情報部門）
水野治久　教授（総合教育系高度教職開発部門）
望月久稔　教授（理数情報教育系数理・知能情報部門）

１．留学生教育部門の業務

留学生教育部門では、本学で学ぶ留学生のための日本語・日本事情教育、生活・就学支援、受入れ促進、受入れプログラムの開発等に係る業務を行っている。2025 年度は非正規留学生ワーキング、正規留学生ワーキング、宿舎ワーキング、奨学金ワーキングの 4 つのワーキング・グループに分かれてこれらの業務を行った。

２．留学生受入れプログラム

本学では正規学部留学生、正規大学院留学生以外にも、研究生、研究留学生、交換留学生、日本語・日本文化研修留学生（以下、日研生）、教員研修留学生（以下、教研生）、短期海外教育研修の受入れを行っている。以下、留学生教育部門が中心となってプログラムをコーディネートしている交換留学生、日研生、教研生、短期海外教育研修について報告する。

2.1　交換留学生の受入れ

交換留学とは、本学と学生交流協定を結んだ海外の大学に在籍している学生が、1 学期間、または 1 年間本学に留学する制度である。これまで交換留学生は前期と後期それぞれに受入れを行っていたが、2024 年度より前期の受入れを中止し、後期のみの受入れとなった。2025 年度前期は、2024 年度から継続の交換留学生を 20 名、2025 年度後期には新規来日の交換留学生を 20 名受入れた。

<table>
<tr><td colspan="5">2024 年度後期からの継続学生</td><td>20 名</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2025 年度後期受入</td><td>台湾</td><td>11</td><td>ドイツ</td><td>1</td><td rowspan="2">20 名</td></tr>
<tr><td>ベトナム</td><td>4</td><td>中国</td><td>1</td></tr>
</table>

	韓国	3			

2024 年度後期から継続受入れの交換留学生 20 名のうち 19 名は、2024 年 12 月から 2025 年 8 月まで、日本学生支援機構（JASSO）の海外留学支援制度（協定受入）の奨学金プログラム「フィールドワークで学ぶ歴史―平和に向けて戦禍の 20 世紀を共に振り返る」に参加した。学生は 2024 年度中に特別講義を受け、どのように歴史が語られ、認識されるのかを客観的に捉える視点を学んだうえで、2025 年度にフィールドワークを行った。広島、長崎、東京等グループに分かれてさまざまな地域を訪問し、展示内容、展示の仕方、説明書き等から歴史の語られ方を客観的に観察し、平和とは何かを検討した。プロジェクトの成果報告は、本学の教職員、学生だけでなく、交換留学生が所属する協定大学にも声をかけ、2025 年 7 月 29 日にシンポジウムという形で実施した。

2.2 日研生・教研生の受入れ

日研生とは、日本政府（文部科学省）奨学金留学生として、日本の大学において 1 年間、日本語能力及び日本事情、日本文化の理解の向上のための教育を受ける外国人留学生 [9]である。2025 年度後期は 8 名の日研生を受入れた。大使館推薦が 5 名、大学推薦が 3 名である。大学推薦については、2025 年 4 月に留学生教育部門非正規留学生ワーキングで面接試験を行い、推薦者を決定した。

教研生とは、諸外国の教員であり、日本の大学において学校教育に関する研究を行う日本政府（文部科学省）奨学金留学生（教員研修留学生）[10]である。2025 年度は、2024 年度に直接配置で受け入れた 1 名の継続受入れと、同じく 2024 年度後期に渡日し、JASSO 大阪日本語教育センターと大阪大学国際教育交流センターで半年間の日本語予備教育を修了した 8 名の、計 9 名の教研生を受入れた。

[9] 文部科学省「国費外国人留学生度について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/06032818.htm（2026 年 3 月 2 日参照）
[10] 同上

日本語・日本文化研修留学生	インドネシア	2	8 名
	ベトナム	2	
	韓国	1	
	中国	1	
	ミャンマー	1	
	キルギス	1	
教員研修留学生	インド	2	9 名
	インドネシア	1	
	韓国	1	
	マレーシア	1	
	クウェート	1	
	ガーナ	1	
	マラウイ	1	
	モロッコ	1	

2.3 短期海外教育研修の受入れ・協力

2025 年度にグローバルセンターが実施、または協力したプログラムを以下の表に記す。下記 4 つのプログラムのうち、2026 East Asia Intercultural Communication Program in Osaka は、2024 年度に初めて実施されたプログラムであり、2025 年度はソウル教育大学から 8 名の学生を受け入れた [11]。5 日間のプログラムでは、本学の授業や特別講義、東大阪市内の公立小学校での観察実習に参加し、その間、本学の学生がチューターとしてプログラムのサポートを行った。5 日間という短い期間ではあったが、韓国の学生が日本の教育について学ぶだけでなく、本学の学生との交流を通して、双方がグローバルな視点で教育を学ぶ機会となった。

プログラム名	派遣元大学(国)	受入期間	参加者数
2025 OKU Teaching Assistantship Program	NIE（シンガポール）	2025/5/9-2025/6/14	2 名
Summer Travel Course	WCU（アメリカ）	2025/5/26	15 名
Japan Study Abroad in Education and Culture 2025	UNCW（アメリカ）	2025/6/9-2025/6/12	8 名
2026 East Asia Intercultural Communication Program in Osaka	ソウル教育大学（韓国）	2026/2/2-2026/2/6	8 名

[11] 東北師範大学からも 15 名の学生を受け入れる予定で準備を進めていたが、日中間の情勢に起因する航空便の減便により、東北師範大学の参加はキャンセルとなった。

３．留学生を対象とした日本語日本事情科目

3.1　2025 年度開講の留学生を対象とした科目

正規留学生のための授業

学部留学生を対象に、下記の科目を開講した。「日本語Ia」、「日本語Ib」、「日本語Ic」、「日本語IIa」、「日本語IIb」、「日本語コミュニケーション」は 2 クラス開講の科目である。

学年	科目名	単位（期間）	曜日・時限	担当教員
1 回生	日本語Ia/Ib	1（前）/1（後）	火・IV	島津浩美
			木・III	乾友紀
	日本語Ic	1（前）	木・II	井ノ口智佳
			木・IV	下本有美香
	日本の法と社会	1（T2）	木・IV	棟形康平
	多文化共生と防災/多文化共生と教育	1（T1）/1（T2）	火・III	辻本桜子
	日本語レトリック入門/日本近代文学読解入門	1（T3）/1（T4）	月・II	石橋紀俊
2 回生	日本語IIa/IIb	1（前）/1（後）	火・I	村井巻子
			木・III	下本有美香
	日本語コミュニケーション	2（後）	木・I	井ノ口智佳
			木・II	井ノ口智佳
3 回生	外国語実践演習（日本語）	2（前）	木・I	井ノ口智佳

非正規留学生のための授業

2025 年度にグローバルセンターで開講した非正規留学生のための科目は以下のとおりである。日本語科目は初中級、中級、中上級の 3 つにレベルに分けて開講している。日本語科目以外には、日本文化や社会について学んだり、プロジェクトを通して関心のあるテーマについて探求したりする科目を開講した。

非正規留学生対象科目

レベル	科目名	単位（期間）	曜日・時限	担当教員
初中級	日本語初中級 a	2（前）	火・II	野瀬由季子
	日本語初中級 b	2（前）	火・III	野瀬由季子
	日本語初中級 c	2（前）	水・II	米澤千昌
	日本語初中級 d	2（前）	木・III	辻本桜子
	日本語初中級 f	2（後）	月・III	野瀬由季子
	日本語初中級 h	2（後）	月・II	野瀬由季子・米澤千昌
	日本語初中級 i	2（後）	木・III	辻本桜子
中級	日本語中級会話I/II	2（前）/2（後）	水・I	権田彩良

	日本語中級読解I	2（前）	金・II	米澤千昌
	日本語中級漢字I/II	2（前）/2（後）	水・II	辻本桜子
	日本語中級作文I/II	2（前）/2（後）	火・II	村井巻子
中上級	日本語中上級総合I/II	2（前）/2（後）	火・III	島津浩美
	日本語中上級読解I/II	2（前）/2（後）	木・III	井ノ口智佳
	日本語中上級漢字I/II	2（前）/2（後）	月・II	櫛引祐希子
	時事日本語I/II	2（前）/2（後）	木・II	乾友紀
文化や社会に関する科目	Psychology and its Practice	1（T3）	火・V	高橋登、大河内浩人、水野治久、小松孝至、寺坂明子、渡邉創太、瀧野揚三、栁岡開地、中村飛鳥
	Contemporary Education in Japan	1（T3）	木・IV	高橋登、加賀田哲也、中山あおい、王林鋒、芦田祐佳、中村飛鳥
	日本の社会と文化I/II	2（前）/2（後）	木・IV/月・III	中山あおい
	日本の現代社会	2（前）	金・IV	棟形康平
	日本の地域社会	2（後）	月・IV	棟形康平
	日本語実践プロジェクト	2（前）	金・III	米澤千昌、野瀬由季子
	多言語実践プロジェクト入門/研究	1(T3)/1(T4)	金・III	米澤千昌、王林鋒
	関西発見プロジェクトI/II	2（前）/2（後）	火・IV	米澤千昌、棟形康平、野瀬由季子/野瀬由季子、中山あおい、碓田智子、西川章江、米澤千昌
	日本の伝統文化I/II	2（前）/2（後）	月・V/火・I	中山あおい、石川美久太田順康、谷村さくら/瀬川賢一
	文化交流実践研究I/II	2（前）/2（後）	集中	棟形康平、米澤千昌、王林鋒
	日本文化研究	2（前）/2（後）	集中	指導教員・センター教員

上記科目以外にもいくつかの学部開講科目では､非正規留学生へのおすすめ科目として、条件を満たす非正規留学生の受講を認めている。下記の表はその科目一覧である。

前期	日本語Ia	後期	日本語Ib

（T1/T2）	日本語IIa	（T3/T4）	日本語IIb
	多文化共生と防災		日本語レトリック入門
	多文化共生と教育		日本近代文学読解入門
	日本の法と社会		日本語の文法
	異文化間コミュニケーション		日本語学研究IB
	異文化間コミュニケーションの実践演習		日本語教育概論 B
	日本の社会・言語・文化事情（課題把握編）		ADVANCED COMMUNICATIONII
	日本の社会・言語・文化の未来（課題解決編）		Global Sports Communication
	日本語学研究II		スポーツ実技 b
	日本語学研究IA		
	ADVANCED COMMUNICATION I		
	スポーツ実技 a		

他にも、指導教員や授業担当者に相談し、受講が認められた学部開講科目に参加する留学生も見られた。

3.2 フィールドワーク、体験、自由研究を取り入れた科目

本学では、留学生が、フィールドワーク、体験、自由研究を通して学びを深める科目を多数開講している。以下に、そのいくつかを紹介する。

関西発見プロジェクトI・II

この科目は、大阪を中心に、関西の歴史や文化について、フィールドワークを通して学ぶ科目である。前期には大阪城と柏原市歴史資料館を見学した。またグループプロジェクトでは､平和をテーマにフィールドワークを行った｡グループで決めたフィールドを訪れ、そこで歴史がどのように語られているのかを客観的に、また批判的に見ることを通して、平和とは何であるのかを考えた。後期は、能体験、和菓子作り体験、重要文化財奥田家住宅見学を実施した。グループプロジェクトでは、グループで決めたフィールドを訪れ､「関西らしさ」を発見するフィールドワークを行った。

文化交流実践研究I・II

文化交流実践研究I・IIは留学生が正規学生や地域の小学生と交流することで日本の文化や社会に対する理解を深めるだけでなく、本学の正規学生や地域の小学生の国際理解を促進することを目的に開講している授業である。留学生はグループに分かれて小学校で実施

する授業のテーマを決め、正規学生と協働しながらそのテーマについて自国を紹介するプレゼンテーションを作成し、期末に小学校に行って児童の前で授業を行った。

前期は 2025 年 7 月 11 日（金）に柏原市立堅下北小学校、14 日（月）に柏原市立堅下小学校で、後期は 2026 年 1 月 14 日（水）に堅上小学校、16 日（金）に柏原東小学校で、さまざまなテーマで文化紹介や児童との交流を行った。留学生から文化を紹介するだけの一方的な授業にならないよう、クイズや体験の時間を設け、子どもたちにも主体的に参加してもらえる工夫をしながら、授業を行うことができた。

日本の伝統文化I・II

本学は教育大学であり、多様な分野の専門家が所属している。そこで、表現活動教育系に所属している教員の協力のもと、前期には、陶芸、剣道、柔道、浮世絵について、後期には書道について、体験を通して学ぶ授業を開講している。本学の留学生の中には、伝統文化に関心が強い学生も多く、この科目は毎年人気のある科目の 1 つとなっている。

多言語実践プロジェクト研究/多言語実践プロジェクト入門

この科目は学部生と非正規留学生とが約 20 名ずつになるように受講生数を制限し、多様な言語的、文化的背景を持つ学生を混ぜたグループでプロジェクトを行う科目である。世界、および日本が直面している社会問題をテーマに、多様な背景をもつ受講生が、自身の持っているすべての言語リソースを活用しながら、知っている情報を提供しあい、グループ活動を進める。それにより、現代社会が直面している様々な課題、日常に存在する課題を見つけ、「私たち」にできることを考えられるようになること、多様な言語的・文化的背景をもった他者と協働する姿勢と異文化間コミュニケーションスキルを身につけることを目標としている。

グループ内で 1 つの言語だけを使って活動が進むというケースは少なく、それぞれが使える言語リソースを最大限に生かし、互いに通訳しあったり、日本語であっても難易度を調整したり、話すだけでなく書いて示したり、イラストや動画を見せて説明したりする等、伝えるための様々な工夫が行われた。また、聴く側も、相手を理解しようとする態度が見られるようになり、16 回の授業を通して、活発に活動が行われた。

日本文化研究

「日本文化研究」は交換留学生と日研生の修了要件として課されているもので、指導教員の指導のもとでレポートを作成し、発表する。レポートは 1)日本の言語・社会・文化等、関心があるテーマについての調査報告、2)留学成果報告の 2 つのカテゴリーに分かれており、指導教員と相談しながらテーマを設定する。修了レポートの成果を発表する「修了レポート発表会」は、前期は 2025 年 8 月 6 日（水）、8 月 7 日（木）に、後期は 2026 年 2 月 4 日（水）に対面で行われた。

またこの科目とは別に、教研生は修了レポートの作成、および発表がプグラムの修了要件として定められているため、2 月 5 日には教研生の成果報告の場としての修了レポート発表会も開催した。

前期	2025 年 8 月 6 日（水）13:00～16:00	交換留学生	11 名	30 名
	2025 年 8 月 7 日（木）10:00～16:00	日研生・交換留学生	19 名	
後期	2026 年 2 月 4 日（水）10:00～12:00	交換留学生	7 名	16 名
	2026 年 2 月 5 日（水）13:00～16:30	教研生	9 名	

４．留学生の生活・就学支援

4.1 オリエンテーション

グローバルセンターでは、新学期が始まる時期に留学生を対象としたオリエンテーションを行っている。2025 年度は下記スケジュールでオリエンテーション・履修ガイダンスを行った。

前期は下の表のとおり、4 月 4 日（金）に在校非正規留学生のオリエンテーション・履修ガイダンスを、4 月 7 日（月）に新入非正規留学生のオリエンテーション・履修ガイダンスを実施した。日本で生活するにあたっての注意事項やグローバルセンター開講科目、その他非正規留学生が受講可能な学部開講科目､履修登録方法等についての説明を行った。4 月 15 日（火）には非正規留学生を対象に科目履修相談会を実施し、登録の方法や授業選択についてのサポートを行った｡新入正規留学生を対象としたオリエンテーションは､4 月 4 日（金）に実施した。新入正規留学生に対しては、各専攻でもオリエンテーション・履修ガイダンスが行われているため､グローバルセンターで実施するオリエンテーションでは、在留資格や在籍確認、留学生用の科目の説明などを中心に行った。2 回生以上の学部生にも参加してもらい、先輩の体験談を聞いたり、先輩と交流する機会を設けたりもした。

後期は 9 月 25 日（木）に在校非正規留学生のオリエンテーション・履修ガイダンスを、9 月 26 日（金）に新入非正規留学生のオリエンテーション・履修ガイダンスを行った。また授業開始後の 10 月 3 日（金）と 7 日（火）に科目履修相談会を実施した。

前期	4 月 4 日（金）	新入正規留学生オリエンテーション
		在校非正規留学生のオリエンテーション･履修ガイダンス（交換留学生、日研生）
	4 月 7 日（月）	新入非正規留学生オリエンテーション・履修ガイダンス（教研生）
	4 月 15 日（火）	非正規留学生科目履修相談会
後期	9 月 25 日（木）	在校非正規留学生オリエンテーション・履修ガイダンス（教研生）
	9 月 26 日（金）	新入非正規留学生オリエンテーション・履修ガイダンス（交換留学生・日研生）
	10 月 3 日（金） 10 月 7 日（火）	非正規留学生科目履修相談会

4.2 チューター・サポート制度

本学では、留学生が大学生活や学習上のサポートを受ける「チューター制度」を実施している。非正規留学生には本学滞在期間を通して本学の正規学生をチューターとして配置した。チューター学生には、全員オンデマンドで研修を受けてもらい、確認テストが完了

した学生から、活動を始めることとした。日本語の会話練習、日本語の添削、日本語能力試験対策等、留学生の希望に応じて活動を行った。

学部・大学院留学生についても、希望があればチューターを配置しているが、2025 年度からは新たに常駐型チューター制度を開始した。これは本学の外国語学習支援ルーム・GLC のサポーターとして活動している正規学生が、GLC 開室中はいつでも留学生のチューターとしてサポートを行うというものである。レポートや論文の添削、授業で理解できなかった日本語の質問等、1 対 1 で丁寧なサポートが行われた。

4.3 留学生宿舎での生活サポート

本学には、留学生寮として柏原キャンパス外国人留学生宿舎、山本国際学生宿舎があり、寮での生活ルールを確認するための寮生ミーティングを宿舎ごとに、前期・後期 1 回ずつ実施した。また柏原キャンパス外にある山本国際学生宿舎にはレジデントアシスタントが居住しており、居住者同士の交流促進や生活環境改善を目的に、定期的にミーティングやイベントを実施した。

4.4 その他のサポート

留学生が安心して留学生活が送れるよう、留学生教育部門の教員、教育協働学科の各専攻の教員、指導教員、日本語科目を担当している非常勤講師、国際課、保健センター、就学支援センター等と情報共有しながら、課題に直面している留学生の早期発見、早期対応成に努めた。

５．地域との交流活動等

5.1 地域との交流活動

本学では、様々な形で留学生と地域との交流が行われている。以下、グローバルセンターが関わっている活動を記す。

・授業期間中、前期は毎週月曜日の 4 限に、後期は毎週木曜日の 4 限に香芝市のボランティアグループ「グローバル香芝」主催の日本語教室が行われた。

・前期は 5 月 31 日（日）に、後期は 11 月 15 日（土）に、グローバル香芝主催の「ホームビジット」プログラムが開催された。

・前期は 7 月 2 日（水）に、後期は 12 月 3 日（水）に、シニア CITY 自然大学校との交流が行われた。午前中は総合文化科講座の中の「国際交流講座」において、本学の留学生が文化紹介を行い、午後には講座生の方々と本学の留学生が遊びを通して交流した。

・2026 年 2 月 16 日（月）に柏原市民向けの講座「異文化の暮らしを学習しよう」が開催され、本学の留学生が国の紹介や市民との交流を行った。

・上記以外にも、グローバル香芝主催の「ゆかた・マナー講座」「日本の文化を楽しむ集い」が開催された。

5.2 学校等への留学生派遣

小中高等学校における多文化共生教育、国際理解教育、外国語教育を目的に、教育委員会や近隣の公立学校、附属学校から留学生派遣依頼があり、対応した。

・東大阪市立小中学校多文化共生教育プログラム（不定期）
・大阪府立桜和高等学校 ENGLISH SUMMER SEMINAR （2025 年 7 月 23 日）
・関西福祉科学大学高等学校（2025 年 11 月 6 日に授業に組み込んで訪問）
・附属高等学校平野校舎（2026 年 1 月 31 日）

６．その他

日本語教育実習生の受入れ

2024 年度から、本学の副専攻プログラムの 1 つである「日本語教育プログラム」の修了を目指す学部 4 回生を対象とした日本語教育実習が開始した。また本学大学院教育学研究科高度教育支援開発専攻国際協働教育コース日本語教育支援高度化領域の学生を対象とした日本語教育実習も継続して行われた。グローバルセンターでは、センター開講の日本語科目にて、日本語教育実習生の受入れに協力した。

語学教育部門

部門長　Justin Parker Pool　講師（多文化教育系英語教育部門）
副部門長　篠崎　文哉　准教授（多文化教育系英語教育部門）
小山　哲春　教授（多文化教育系グローバル教育部門）
小林　翔　准教授（多文化教育系初等教育部門）
柴田　直哉　特任准教授（多文化教育系英語教育部門）
Robert Sanborn Brown　准教授（多文化教育系グローバル教育部門）

The Language Education Department promotes autonomous foreign language learning by operating the Global Learning Community (GLC), the university's foreign language learning support room. The GLC is designed as an inclusive academic and intercultural space where both domestic and international students as well as faculty and staff can strengthen their communication skills, engage with global perspectives, and foster mutual understanding through language. Beyond providing structured programs, the GLC cultivates a supportive learning community that encourages initiative, interaction, and sustained engagement. Since its establishment in 2014, the GLC has operated at both the Kashiwara Campus and the Tennoji Campus annex (Foreign Language Support Room Tennoji Branch), offering a diverse range of programs and services tailored to meet the evolving student needs of our students.

1. Strategic Initiatives

(1) Integration of GLC Tours into English I and II Courses

In 2025, the Language Education Department revised its approach to promoting awareness of the Global Learning Community (GLC) as a response to low utilization rates. Students are made aware of the GLC during their orientation to the university. However, an informal survey indicated that many second year students were unaware of the existence of the GLC and few students took advantage of its offerings.

To address these concerns, the Language Education Department proposed recommending that GLC tours be systematically conducted within English I and II courses. These courses were selected because they reach all first- and second-year students at the Kashiwara Campus. Implementation of the plan included preparing a document explaining the functions of the GLC such as its programs, library services, and external testing for instructors of each course to describe to their students. This initiative represents a shift towards a structured and sustainable awareness-raising tool to ensure students are made aware of the global language resources offered to them.

(2) Review of GLC Tour Promotion Measures

Beginning in the second semester of 2025, the Language Education Department implemented the GLC tour initiative. While there is no direct evidence that the tours led to greater awareness and attendance, the GLC saw significant increases in attendance of the Lunchtime Chat Program, other foreign language chat programs, and

registrants for the TOEIC IP Test. The increase in attendees did begin in the first semester before the GLC tours were implemented. However, the percentage of first year students attending GLC events rose from 29% in AY2024 to 46% in AY2025. This indicates that the targeting of first and second year students may be having the intended effect. From next year, the Language Education Department intends to begin tours from the first semester.

Additionally, at Tennoji Campus, chats were led by an American part-time instructor. This year, six sessions were held in the first semester and five sessions in the second semester, providing students at Tennoji with opportunities to learn from native English speakers in a similar manner as they do at Kashiwara Campus. Students from the daytime, evening, and graduate school programs were able to gather and communicate in English.

2. Language Learning Programs

(1) English Chat

Each year, the Kashiwara Campus GLC hosts a thrice weekly English Lunchtime Chat program with the cooperation of international teachers researching as Osaka Kyoiku University. The goals of these chat sessions include improving students' English proficiency and intercultural understanding while developing a motivation in students to increase their curiosity and motivation to become globally aware. This academic year, 23 sessions were held each semester from 12:15-12:45. Weeks alternated between beginner level and intermediate and above level. Eight international teachers from seven countries (Ghana, India, Indonesia, Kuwait, Malawi, Malaysia, and Morocco) served as chat leaders. A total of 213 students participated in the weekly conversations. The average attendance rose from 3.5 students per session in AY2024 to 4.6 students per session in AY2025.

(2) Other Foreign Language Chat

In addition to English chat, GLC supporters (student staff) organize chats with exchange students and Japanese Studies Students from Korea, China, Germany, and France. These sessions were held biweekly and provided valuable opportunities both for students to learn directly from native speakers about language, culture, and daily life, and for international students to experience the teaching of language and culture to others. The Chinese language chat was particularly popular with 4.8 attendees per session in the first semester and 7.2 attendees per session in the second semester.

3. Study Abroad and Learning Consultations

(1) One-on-one Learning Consultations

Individual lessons are offered with native instructors at both campuses throughout the year to support students' language learning endeavors. This year, 13 students took advantage of the 25-minute sessions conducted by Associate Professor Brown or

Lecturer Pool at Kashiwara Campus. The content of the instruction included IELTS and EIKEN speaking and writing practice, preparation for a job interview, and speaking practice in preparation for study abroad, job hunting, and general conversational skills. At Tennoji Campus, four students utilized similar individual lessons with a native English part-time instructor for IELTS speaking practice.

(2) Learning Consultations

This year, when students indicated a desire for a consultation, one of four professors would be assigned to the consultation on a rotating basis. As the number of incidents of consultations decreased, we plan on working towards greater utilization of the service.

4. Administration of External Tests

In past years, the Language Education Department has overseen both the Eiken Level 2 Group Test and the TOEIC IP Test. However, the Eiken test is currently heavily discounted for students who plan to become teachers, allowing students the opportunity to take the test on a date that suits their own schedule. Thus, it was anticipated that the reduced cost eliminated the need to host the group test and instead we made efforts to raise awareness of the subsidy system, promoting the test to all first and second year students through English I and II classes. The TOEIC IP Listening and Reading Test was administered on January 7th, 2026. This year, there was a sharp rise in test takers from 15 in AY2024 to 34 in AY2025, affirming the importance of continuing the administration of this test.

5. Library Services

The GLC offers a wide range of books, magazines, and other materials related to foreign language learning. In addition to materials for various English proficiency tests, textbooks for Korean, Chinese, French, and German exams, graded readers are available to be either perused in the GLC or borrowed for up to four weeks (longer during spring and summer vacations). There are also books available on countries and regions that are destinations for exchange programs such as Finland, Vietnam, and Taiwan. Books may also be sent to Tennoji via campus mail if unavailable there.

令和 7 年度　グローバルセンター行事

新入生オリエンテーション

令和 7 年 4 月 1 日（火）・4 日（金）・7 日（月）
9 月 25 日（木）・26 日（金）

令和 7 年度前期（4 月）、後期（10 月）の入学者に対するオリエンテーションを開催しました。これは新入生に対して留学生活や大学生活全般にわたって案内を行うもので、今年は表のとおり 94 名の新入生が入学しました。

加賀田グローバルセンター長の歓迎あいさつにはじまり、日本語の授業や図書館の利用方法、資格外活動、国民健康保険、奨学金に関すること等について説明を行いました。

区分	前期	後期
学 部 生	43	－
大学院生	13	－
教 研 生	8	0
日 研 生	－	8
研究留学生	0	1
特別聴講学生	－	20
研 究 生	－	1
計	64	30

オンライン留学説明会を開催

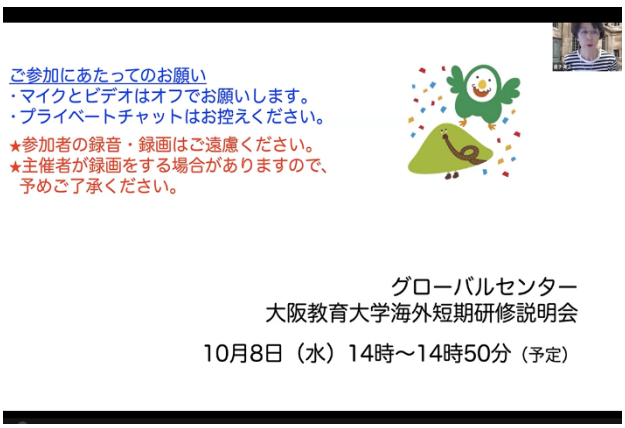
令和 7 年 4 月 16 日（水）
5 月 28 日（水）・10 月 8 日（水）

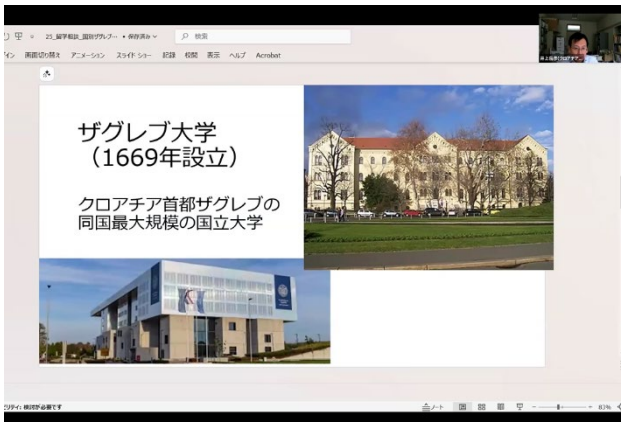
グローバルセンターでは留学に興味のある学生に対して、毎年本学で提供している留学プログラムの種類や特徴、必要な語学力などについて分かりやすく紹介するため、交換留学および海外短期研修に関する説明会を実施しています。令和 7 年度も説明会をオンラインで行い、計 230 名以上の参加がありました。

5 月 28 日（水）に実施した「交換留学プレ説明会」では、グローバルセンター担当教員が交換留学制度やスケジュールに関する全体的な説明を行い、各協定校の概要を紹介しました。また、留学を考えるうえで重要な要素となる金銭的支援のサポートとして、大学が案内する奨学金の種類や、自身で奨学金を検索する方法を紹介しました。10 月 8 日（水）に実施した「交換留学募集説明会」では、グローバルセンター担当教員が交換留学の募集・選考に関する内容の説明を行い、加えて各協定校を担当する教員から協定校の最新情報が提供されました。その後、今回はスウェーデンに交換留学をした学生 2 名が説明会に参加し、現地での生活の様子や学修の内容、JASSO プログラムにおける実践活動について発表しました。

海外短期研修説明会は 4 月 16 日（水）・10 月 8 日（水）に開催し、令和 7 年度に本学が提供する短期研修プログラムについて紹介しました。令和 7 年度は新たに加えられた台湾と、昨年に引き続きカナダ・タイ・フランス・オーストラリア・シンガポールの計 6 ヶ国の研修をラインナップとして並べました。説明会では、各担当教員から研修先機関の紹介とともに、研修内容や現地で学べること、スケジュール・費用について説明がありました。

参加した学生からは「一つ一つの国が担当の先生方によって丁寧に説明され、現地での生活を具体的にイメージできた。」「必要な語学レベルや留学にかかる具体的な金額についての説明があったのが良かった。」など様々な感想が寄せられました。





オープンキャンパスを開催

令和 7 年 7 月 26 日（土）・27 日（日）

7 月 26 日（土）・27 日（日）に対面形式でオープンキャンパスを開催しました。グローバルセンターでは両日、海外留学個別説明会およびキャンパスツアーを実施し、留学に関心のある高校生やその保護者が参加しました。

海外留学個別説明会では本学が提供している留学の種類や特徴、交換留学における協定校等を説明するとともに、留学経験者の学生スタッフが自身の留学体験談を直接参加者に話しました。予約制のため職員や学生スタッフが一組一組丁寧に対応し、参加者により具体的で詳しい内容を伝えられる機会になりました。

キャンパスツアーでは、学生スタッフがグローバルセンターで運営している外国語学習支援ルームを案内し、入学後の外国語学習や留学に関するサポートについて紹介しました。

参加者は、職員・学生スタッフの説明に耳を傾け、自身の留学計画の策定・実現に向けて情報収集を熱心に行っている様子が伺えました。





令和 7 年度前期留学生修了式を挙行

令和 7 年 8 月 8 日（金）

令和 7 年度前期留学生修了式を 8 月 8 日（金）に柏原キャンパスで挙行し、留学生、来賓、留学生知人・友人、教職員の 105 名が参加しました。

交換留学生 20 人と日本語・日本文化研修留学生 10 人が修了生として紹介され、ブイ・ゴック・ミー・クエンさん（ベトナム）とイェゼラシュキッチ・エマさん（クロアチア）がそれぞれの代表者として、赤木登代副学長より修了証書を受け取りました。

その後、中原理事から祝辞が述べられ、「日本という外国に来てそれぞれ苦しかったり、悲しかったり、楽しかったり色々なことがあったと思います。それらを糧にして今後さらに大きく成長され、世界の中で発展をし、そして世界がより平和になるようにみなさまの力を発揮していただきたい。」とエールを送りました。

続いて、来賓代表として「柏原ライオンズクラブ」の辺見実氏から祝辞があり、「この 1 年間の経験はみなさまの今後の人生や学びにきっと力強く役立つことでしょう。どうか母国に戻られた後もこの場で得た知識と友情を礎に、より一層のご活躍を遂げられますよう願っております。」との言葉が贈られました。

また、2 人の修了生から挨拶があり、交換留学生代表のリン・シャウサンさん（台湾）は「母国語じゃない言葉で、慣れない国で生きて、きっと何度も大変だったと思うけど、それでもこうして今日を迎えられました。ちゃんと乗り越えてきました。みんな、本当に本当にお疲れ様でした。」と述べ、日本語・日本文化研修留学生代表のラガルド・ノア・レオさん（フランス）は「みなさん、この 1 年間を一緒に過ごせて本当に嬉しかったです。別れは悲しいことのように思えますが、本当に悲しむ理由はありません。1 年後、5 年後、10 年後、いつかは分かりませんが、必ずどこかでまた会えると信じています。」と述べました。

修了式に続く交流会では、学生団体「YOSAKOI ソーランサークル凜憧」によるパフォーマンスを鑑賞し、談笑しました。また、修了生全員がスピーチを行い、留学の思い出やお世話になった方への感謝の気持ちを述べました。



日本文化研修－京都方面－

令和 7 年 11 月 29 日（土）

11 月 29 日に日本文化研修を実施し、留学生とチューターである日本人学生 44 名が参加しました。はじめに京都府亀岡市の「あずきの里」を訪れ、和菓子作りを体験しました。和菓子職人から丁寧なレクチャーを受けながら、桔梗・菊・椛をかたどった練り切りを制作し、四季を表現する色彩や形の意味など、日本独自の美意識に触れる貴重な時間となりました。生地の扱い方や成形の難しさを実感しつつ、完成した和菓子を抹茶とともに味わい、伝統文化の奥深さを改めて体感しました。

続いて訪れた東映太秦映画村では、昼食に和食弁当をいただき、地域の食文化を堪能しました。自由行動では、時代劇のオープンセットとして知られる江戸の町並みを散策し、まるでドラマの世界に入り込んだような雰囲気を楽しみました。忍者ショーやチャンバラショー、からくり屋敷、おばけ屋敷、立体迷路など、映画村ならではの多彩なアトラクションを通して、参加者は日本の歴史や娯楽文化に深く触れることができました。

参加した留学生からは、「実際に和菓子を自分の手で作ることで、日本の四季や美意識を身をもって理解できました」「日本ならではのエンターテインメントを楽しみながら、友だちとの距離も縮まりました」といった感想が寄せられました。1 日を通して日本文化への理解が深まるとともに、学生同士の交流を促進する有意義な研修となりました。





留学生のための日本の昔遊び体験を開催

令和 7 年 12 月 3 日（水）

シニア自然大学校主催の交流会「日本の昔遊び体験」が 12 月 3 日に柏原キャンパスで開催され、本学留学生とシニア自然大学校の講座生が国際交流を楽しみました。

「お正月を楽しもう」というテーマの下、本学留学生 12 名が参加しました。留学生は、講座生が準備したすごろくや花札、百人一首、けん玉、ゴム鉄砲などのお正月の遊びや、茶道や書道といった日本のお正月関する伝統文化の体験を通じて講座生と交流しました。講座生も留学生も時間を忘れ、遊びに夢中になるほどの盛り上がりを見せました。

最後に全員で記念撮影を行い、別れを惜しみました。

参加した留学生からは「シニアの方と一緒にお正月の遊びができて楽しかったです。自分の年齢も忘れて子どものように遊びました。」「時間が足りないぐらいあっという間の時間でした。優しく教えてくれてありがとうございました」などの感想が寄せられました。





第 16 回グローバルセンター国際シンポジウムを実施

令和 7 年 12 月 17 日（水）

12 月 17 日に第 16 回グローバルセンター国際シンポジウムが開催されました。今年は「言語的・文化的に多様な子どもの教育に対応できる教員の養成：フィンランド、ドイツの事例から」と題して、本学の副専攻「外国にルーツのある子どもの教育」プログラムと共催でフィンランドとドイツからゲストスピーカーをお招きし、ヨーロッパの先進的な事例について講演していただきました。まず、協定大学でもあるフィンランドのオーボ・アカデミー大学の Dr. Haiqin Liu 氏に、言語的・文化的に多様な子どもに対応できる教員の養成について講演していただき、日本の教員養成を考える上での示唆を得ました。次に、移民を多く受け入れてきたドイツのノルトライン＝ヴェストファーレン州にあるビーレフェルト大学から、Dr. Renate Schüssler 氏 と Nadine Auner 氏が実践しているプログラムについて講演いただくことで、多文化社会における教員養成大学の役割と可能性について考える手がかりとなりました。シンポジウムには 94 人（学生 78 人、教職員 16 人）が参加し、学生からは「多文化社会で教育者となる人材をどう育成していくのか、教員養成の視点から学ぶことができた」「国際化は特別な学生のためではなく、未来の学校を支える教師全体に不可欠な基盤だと感じた」などの感想が寄せられました。





令和 7 年度後期留学生修了式を挙行

令和 8 年 2 月 13 日（金）

令和 7 年度後期留学生修了式を 2 月 13 日（金）に柏原キャンパスで挙行し、留学生、来賓、留学生知人・友人、教職員の 76 人が参加しました。交換留学生 7 人と教員研修留学生 8 人が修了生として紹介され、交換留学生のユン・セフィさん（韓国）と教員研修留学生のシティ・ハジャール・ビンティ・ジャスニさん（マレーシア）がそれぞれの代表者として、赤木登代副学長より修了証書を受け取りました。

その後、赤木副学長から「Please, when you return home, tell children and young people about your experiences in Japan, what you learned in the different cultural world in Japan, and how Japanese children are learning at school. You are all ambassadors connecting Japan with your countries. I wish you, all good health and success」と祝辞が述べられました。続いて、来賓代表として「グローバル香芝」の辻本由香氏から「これからみなさんはそれぞれの道へ進んでいかれると思います。世界には色々な困難が多いかもしれませんが、実社会で活躍されることを心から期待しています」とエールを送りました。

また、2 人の修了生から挨拶があり、交換留学生代表のフゥァン・ヂォン・ロンさん（台湾）は「半年間の留学生活はここで一度終わりますが、みなさんとはほんとにお別れするわけではないと思います。この留学の物語をそれぞれが自分の国や大切な人に伝えていき、その物語が私たちを再び光らせてくれると信じています」と述べ、教員研修留学生代表のシャルマ・タヌシュリさん（インド）は「日本人の学生と一緒に勉強し、彼らと一緒に多くのことを学びました。また、世界の色々な国から集まった仲間と出会い、多くの素晴らしい時間を一緒に過ごすことができました。これらの経験のおかげで私たちはよりよい教師に成長できたと思います。そして新しい視点で世界を見ることができるようになりました」と述べました。

修了式に続く交流会では、本学の学校教育教員養成課程 美術・書道教育コース 書道分野の学生による書道パフォーマンスを鑑賞し、談笑しました。また、修了生全員がスピーチを行い、留学の思い出やお世話になった方々への感謝の気持ちを述べました。



令和７年度グローバルセンター担当教員名簿

所　属　等	氏　　名	所　属　部　門
総合教育系	水野　治久	留学生教育部門
総合教育系	寺坂　明子	留学生教育部門
多文化教育系＊1	王　林鋒	連携開発部門・国際教育部門
多文化教育系	小林　翔	語学教育部門
多文化教育系＊1	薮田　直子	連携開発部門
多文化教育系	加賀田　哲也	
多文化教育系	篠崎　文哉	国際教育部門・語学教育部門
多文化教育系＊1	柴田　直哉	語学教育部門
多文化教育系	箱﨑　雄子	国際教育部門
多文化教育系	橋本　健一	連携開発部門・国際教育部門
多文化教育系	POOL JUSTIN PARKER	国際教育部門・語学教育部門
多文化教育系	小林　和美	国際教育部門
多文化教育系	櫻澤　誠	留学生教育部門
多文化教育系	赤木　登代	国際教育部門
多文化教育系	石橋　紀俊	留学生教育部門
多文化教育系＊1	井上　岳彦	連携開発部門・国際教育部門
多文化教育系	井上　直子	国際教育部門
多文化教育系	櫛引　祐希子	留学生教育部門
多文化教育系＊1	小坂　拓海	国際教育部門
多文化教育系	小山　哲春	国際教育部門・語学教育部門
多文化教育系＊1	辻本　桜子	留学生教育部門
多文化教育系＊1	棟形　康平	留学生教育部門
多文化教育系	中野　知洋	国際教育部門

所　属　等	氏　　名	所　属　部　門
多文化教育系	中山　あおい	連携開発部門・国際教育部門
多文化教育系＊1	野瀬　由季子	留学生教育部門
多文化教育系	BROWN ROBERT SANBORN	連携開発部門・語学教育部門
多文化教育系	米澤　千昌	国際教育部門・留学生教育部門
健康安全教育系	橋弥　あかね	留学生教育部門
健康安全教育系	碓田　智子	留学生教育部門
健康安全教育系	後藤　健介	連携開発部門
理数情報教育系	仲矢　史雄	連携開発部門
理数情報教育系	藤田　真依	留学生教育部門
理数情報教育系	望月　久稔	留学生教育部門
表現活動教育系	出野　文莉	連携開発部門・国際教育部門

任期：令和 6 年 4 月 1 日～令和 8 年 3 月 31 日

＊1 任期：令和 7 年 4 月 1 日～令和 8 年 3 月 31 日

令和７年度グローバルセンター運営委員会名簿

所　属　等	氏　　名	備　　考
グローバルセンター長	加賀田　哲也	委員長
グローバルセンター副センター長	橋本　健一	副委員長
グローバルセンター連携開発部門長	中山　あおい	部門長
グローバルセンター国際教育部門長	橋本　健一	部門長
グローバルセンター語学教育部門長	POOL JUSTIN PARKER	部門長
グローバルセンター留学生教育部門長	米澤　千昌	部門長
多文化教育系＊1	王　林鋒	センター担当教員
多文化教育系	篠崎　文哉	センター担当教員
多文化教育系＊1	棟形　康平	センター担当教員
表現活動教育系	出野　文莉	センター担当教員
国際課長	中野　正	センター長指名

任期：令和６年４月１日～令和８年３月31日

＊1任期：令和７年４月１日～令和８年３月31日

『グローバルセンター年報』投稿規定（2025 年度）

『グローバルセンター年報』は、大阪教育大学グローバルセンターが推進する教育・研究活動を基盤とし、グローバル教育に関連する多様な知見と実践を広く共有することを目的とする年次刊行物である。

本誌は、国際理解教育、異文化間教育、多言語・多文化共生教育、留学支援、外国語教育、国際交流活動、グローバル人材育成などに関連する理論的・実践的な研究成果を掲載対象とする。

１．本誌に投稿できるものは以下のものとする。
・論文（研究論文・実践論文）
・実践報告
・研究ノート
・資料紹介
・書評
・新刊紹介
・その他（本誌の趣旨に合致する内容）

各種投稿は、グローバル教育に資する内容であれば、教育現場における実践的報告から理論的考察、政策分析、教材・教育プログラムの開発・評価、学生の国際的学びの促進に関する調査など、多様なテーマを歓迎する。

２．本誌に投稿できる執筆者は以下の通りとする。
・大阪教育大学の教職員（非常勤含む）、学生・大学院生
・ただし、学生・大学院生の場合は、教職員との合名で投稿を可能とする。

３．原稿は未発表のものに限り、二重投稿は認めない。

４．本誌掲載原稿の著作権は、グローバルセンターに帰属する。本誌の発行は Web 版のみとする。刊行後すみやかに大阪教育大学附属図書館リポジトリに登録され、研究・教育成果物として電子的な形態で学内外に広く公開する。

５．図表等の掲載許可（リポジトリにて電子公開される点も含む）は、原稿掲載までに執筆者自身が取得すること。

６．提出原稿

・提出する原稿は日本語横書きを原則とし、入稿用テンプレート（word）にテキストデータを入力する。英語など日本語以外の言語で執筆する場合は、事前に編集委員会に相談する。
・入稿用テンプレートには、図版・表等も所定の位置に挿入する。総頁数は図や資料等も含め、20 頁を上限とする。ただし、特別な事情によりこの規定を外れる場合は、事前に編集委員会に相談する。

・レイアウト
A4 判（半角４０字×４０行）、余白：上 25mm、左右下、20mm
本文：MS 明朝 10.5 ポイント、欧米言語の場合は Times New Roman 10.5p
その他の詳細については入稿用テンプレートに準じる。

7. 原稿締切
・1 月末日

8. 原稿提出先
下記の Google フォームからご投稿ください。
https://forms.gle/2QAwos2tWrdQRc2e8

9. 連絡先
編集　inoue-t13@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

編集後記

『グローバルセンター年報』第 30 号（令和 7（2025）年度）をお届けします。今号にも多くの論考が寄せられ、とても充実した号となりました。ご寄稿くださった皆様には心より感謝申し上げます。また、編集作業が滞り発行が遅れましたことをお詫び申し上げます。

『グローバルセンター年報』を本学の学生と教職員のグローバルな活躍を支える媒体とするためにも、皆様の積極的な投稿をお待ちしております。今号から投稿規定を設定しましたが、必要に応じて適宜修正されていくことが望ましいと思われますので、なにかお気づきの点がございましたらご連絡ください。

本誌掲載原稿の著作権は、グローバルセンターに帰属します。発行は Web 版のみで、刊行後すみやかに大阪教育大学附属図書館リポジトリに登録され、研究・教育成果物として電子的な形態で学内外に広く公開されます。

末筆となりましたが、改めて今号にご協力くださった教職員の方々に感謝申し上げます。今号にご投稿されなかった先生方も次号へのご投稿をぜひご検討ください。

2026 年 3 月 31 日
文責：井上岳彦

2026 年 3 月 31 日発行

大阪教育大学グローバルセンター年報　第 30 号
Bulletin of Osaka Kyoiku University
Center for Global Education and Research, No. 30

編集兼発行者
大阪教育大学　グローバルセンター
〒582-8582 大阪府柏原市旭ヶ丘 4-698-1
電話：072-978-3299, 3300