

多文化共生時代における 学生主体国際交流プログラムの考察

関 昭 典
大 瀬 朝 楓

I. はじめに

本稿は「多文化共生」に必要な資質の向上を目指して、2008年以來取り組んできた南アジア、東南アジア諸国での国際学生交流活動を、とりわけ活動が活発であったネパールとベトナムでの取り組みを例にとりながら総括することを目的とする。第一筆者は12年間すべてのプログラムの企画、立案、現地指導に携わってきた。第二筆者はこの数年間、第一筆者と常に足並みを揃えながら学生集団をまとめ、プログラムを観察してきた。

活動を始めた2008年当時の日本は、国際競争力の低下に焦り専ら「グローバル人材の育成」に注力していた。それから12年経過した現在、国際競争力の低下は現実となっただけでなく、少子高齢化などによる労働者不足が深刻となり、社会を支えるために「外国人材」に助けを求めるしか他にない状況に追い込まれた。その結果、当初の想定を遥かに上回る速度で外国人が日本社会に押し寄せている。しかし、情勢の急速な変化に日本社会が対応できているとは到底言えず、異なる文化・言語背景を持つ人々との共存に苦慮する話題は事欠かない。その時代の流れに合わせるかのように、今や日本社会のキーワードは「国際化」「グローバル化」から「多文化共生」にシフトしている。

筆者たちがネパールやベトナムで活動を始めた2008年当時、近い将来にネパールやベトナムなどアジア各国からこれほど多くの人材が日本に暮らすことになることを予想していた人はさほど多くはないであろう。結果論ではあるが筆者たちには「多文化共生」に関して先見の明があったとしか思えない。「なぜネパールなのか、ベトナムなのか？」と時に不可解な顔で問われ続けながらも、これらの国々や人々と地道に交流を重ねてきた。日本と現地の学生が2週間に亘って完全密着する国際交流プログラムを、発足以來12年間で実に27回開催してきたのである。参加学生は3か国で500名を超える。

ほとんどの参加者は、このプログラムを通じて初めて相手国の学生と交流をした。交流を観察する中で、未知文化との接触がいかにも心的労力及び体力を要するものであるかよく理解できた。異文化間協働という聞こえはいいが、いざ取り組んでみると並大抵なことではな

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

い。かといって、途中で逃げ出すこともできない環境下、皆必死であった。だからこそ学べることも多かったことを、参加学生自身がプログラム後に証言している。

「誰もが幸せを掴める多文化共生社会の実現」という大きな夢を掲げて各国の学生たちは活動を継続してきた。その道筋で一貫して目指してきたことは以下の三つである。

- (1) 異文化者（個人，集団）との交流の促進
- (2) 異文化者と協働でのグローバルイシューへの取り組み
- (3) 交流活動の振り返りと言語化

これらをすべて具現化するためには教育学，異文化コミュニケーション，心理学，歴史学，政治学，国際協力学，文化人類学など多岐に亘る分野の知見を参照しなければならず，まさに試行錯誤の連続であった。さらにその時々時代にマッチした地球規模のテーマを掲げて参加者を募集したため，主催側として一定程度の知識量が求められた。年を追うごとに「学際」の意味をかみしめるようにもなった。

さらに，本取り組みは「学生主体」「学習者主体」にこだわってきた（詳しくは本文中に述べる）。将来の社会，世界を担っていく人材を育成することを目的として始めた活動であるため，可能な限り学生が中心となり，教育関係者は裏方に回ることを目指した。教育者，学習者双方の観点で国際交流プログラムを考察する本稿は，今後，国際交流プログラムの主体たる学生のニーズに応えるプログラムを構築するための貴重な参考資料となることだろう。

II. 多文化共生

昨今，「多文化共生」は日本社会のキーワードである。在住外国人の数は年々増加の一途を辿り，例えば，東京都には2019年1月1日段階で55万人以上の外国人が居住しており，東京都全人口に占める外国人の割合は2000年の2.44%から3.98%へと躍進した¹⁾（東京都総務局統計部，2019）。新宿区に限れば12.4%²⁾である。出身国もとりわけベトナムやネパールなどアジア圏の多様化が著しい。2019年4月，出入国管理及び難民認定法の改正により新在留資格「特定技能」ビザが創設された。その背景には少子高齢化などによる深刻な労働力不足があり，外国人材は今後首都圏のみならず全国津々浦々で日本社会を支えていくと推測される。

一方，「島国」日本に暮らす人々は従来，民族・文化多様性の観点における経験や知識が必ずしも豊富とは言えない。そのため，社会の急速な多文化化に関係各所から戸惑いや混乱の声が聞こえてくる実態があり，抜本的な対策が必要なことは明らかである。そこで求められるのが国民レベルの外交の推進，つまり各種異文化間交流活動である。様々な機関が，文化の多様性を尊重しつつグローバルイシューに対応できる国際力に長けた人材育成を進めている。

2.1 グローバル化と多文化共生社会

多文化共生を考えるにあたり、切り離して考えることができないのがグローバリゼーションである。グローバル化が急加速した今日の社会においては、交通手段の進化のみならず情報が瞬時に世界中に拡散することとなった。それにより、従来の国境を越えた「ヒト」や文化の交流が促進されることとなった。

様々な媒体を通じた文化間接触は、単なる文化交流に留まらず、従来の伝統文化にも影響を与える場合が少なくない（表層文化の変容に留まる場合もあれば、深層文化にまで立ち入る場合もある）。そしてこれらの文化変容は、グローバル化と相まって経済的利益をもたらした一方で文化間摩擦をもたらしたともされている（杉村, 2017）。文化間の軋轢が観察された場合、それを軽減する動きが出てくるのは自然な流れであり、その流れで登場したのが「多文化主義・多文化共生」という発想である。

「多文化主義 (multiculturalism)」は1960年代頃にアメリカやカナダ、オーストラリアなどの移民国家において発祥したと捉えられている（モハーチ, 今井, 2016）。関根（2000）は多文化主義を、多文化社会化や多民族国家化の過程で摩擦を防ぎ、社会的な安定をもたらすものとしている（関根, 2000）。ただしGrwae（1996）によれば、多文化主義の考え方は二軸に分けられることに留意する必要がある。具体的には、個人の多様性を尊重するリベラルな多文化主義（社会のマイノリティが持っている多様性を重視する）と、社会構造の転換を集団で目指すクリティカルな多文化主義である。同一のコンテキストにおいても、これらの相反する2つの概念が混在し異なる結果を導く場合がある。

日本においても、1990年代からブラジルなど南アメリカ諸国から移住してきた日系人やアジア諸国からの移住者が増え始めたことをきっかけに「多文化共生」という用語が使われ始めた。ただし、この用語は日本が起源と言われており西洋の「多文化主義」とは少し意味合いが異なるため英語にも翻訳しづらい（モハーチ, 今井, 2016）³⁾。2006年には総務省が「多文化共生推進プログラム」を発表し、地域住民の異文化理解能力の向上や外国人の人権尊重などを、地方自治体が多文化共生社会を推進する意義として掲げた（総務省, 2006）。

2.2 多文化共生と異文化理解教育

さらに、多文化共生の考え方は教育界でも注目されていく。まず、異文化理解教育が1970年代からアメリカで注目され始めた。この教育理念は、西欧文明中心の教育から脱却し、多様な歴史や文化を承認しながら異なる文化背景を持つ人々を尊重することである（小川, 2015）。

この教育理念は日本にも普及した。文部科学省は、「広い視野を持って異文化を理解し尊重する態度を育成するとともに、日本の伝統や文化について理解を深めること」を教育目標の一つに掲げた⁴⁾。さらに、グローバル化に伴い異なる文化との共存や国際協力の必要性に

着目し「留学生 30 万人計画」による外国人留学生の受け入れや、日本人のグローバル人材育成にも力を入れている（文部科学省）⁵⁾。同時に、文化の多様性を尊重し寛容な姿勢を育むことや、世界の様々な価値観やグローバルイシューに対応できる態度を育むために国際教育交流を重視し、国際力に長けた人材育成（グローバル推進事業）を進めている。この流れに沿うように、海外研修や国際交流プログラムを行う高等教育機関や団体が増え、実践報告も多くなされるようになってきた。

2.3 学習者中心

昨今、「アクティブ・ラーニング」が専ら注目され、学習者の主体性や協働的に課題発見・解決を前面に打ち出した革新的教育手法として学校教育に浸透しつつある。グローバル化・情報化社会においては従来の指導法では国際社会に対応することが難しいという判断なのであろう。この教育手法の根源には「学習者中心」という日本の教育が長年目指してきた教育のあり方がある。従来は教授する側である教員から学生が学ぶという一方通行の受動的な授業が行われていた。その結果、学習者は与えられた課題の解決策を模索できても、学生自らが課題を発見し解決策を探るといった主体性は二の次になってしまっていた。

しかし、様々な社会課題が複雑に混在する現代社会において問題を解決しながら生き抜いていくためには、学習者自らが主体的に問題を発見し、その問題の特性を理解しながら解決の糸口を模索していくことが求められる。その力が不足していることは 1970 年代から指摘され続けてきたことである。

文部科学省は学習指導要領の改定によって「社会に開かれた教育課程の実現」を掲げ、「学習者が習得した知識を活用しながら問題を見出し、解決策を考えたり、創造性を養うこと」また、「物事を捉える視点や考え方を鍛えること」を目標としている（文部科学省）⁶⁾。

III. 先行研究

3.1 異文化コミュニケーション力・異文化理解力

これまでに日本の教育機関や団体では様々な国際交流事業や海外研修が行われており、学生の異文化コミュニケーション力や異文化リテラシーの向上、自文化の意識化、言語学習の動機づけ喚起など、様々な観点での成果が報告されている。

仲里（2017）⁷⁾ は、1993 年から 23 年間、勤務大学で実施している「ハワイ研修・海外幼児教育研修」に参加した学生が異文化コミュニケーション能力を身につける過程を検証した。相互交流を目的とし、ハワイの文化や歴史などを受け身姿勢で学ぶに留まらず、日本の学生も自国文化（沖縄の伝統文化や歴史）を発表した。参加学生は沖縄とハワイの文化を学ぶ事前学習を経て研修に参加し、事後学習にも取り組んだ。調査対象者である 2016 年の 9 名の

参加者は、交流したハワイの人々の陽気さに影響を受けただけでなく、彼らの自文化への知識の深さや自国愛に感銘を受けた。さらに、現地の人々と積極的にコミュニケーションを図る中で自身の価値観の変容に気づいた。また、英語を話せなくても一生懸命コミュニケーションを取ろうとすることが互いの理解を深めるのに重要だと実感したそうである。一方で、英語でのコミュニケーションが上手くとれなかった悔しさが、その後の英語学習動機づけに繋がっている。これらの成果から、この研修が異文化リテラシー学習の重要な要素である「認知・情動・行動」の三つの側面に重要な役割を果たしたと結論づけている。

稲葉 (2015)⁸⁾ は、2014年度に実施された、海外渡航経験の少ない学生に向けた2週間の海外短期派遣プログラムにおける学生の情報発信力や、異文化コミュニケーション力、英語運用力などの教育効果を検証した。参加学生はアメリカの大学を訪問し、日本の紹介プレゼンテーションや現地学生とのディスカッション、学校施設、授業見学などを行なった。日本を紹介するプレゼンテーション活動を通じて自国文化の良さを再認識するとともに、他者から見た自国の文化の視点を学ぶことができた。ディスカッションでは、自身の英語力を反省する一方で、英語が不十分でも相手に興味をもち、積極的にコミュニケーションを図る大切さを学んだ。日本での「当たり前」は海外では通用しないことを学ぶ学生が多く刺激を受けた学生もいた。研修への参加が他文化への興味関心を高め、他国の学生との価値観の違いに気づくきっかけになったとしている。一方で課題として、発信力や英語運用力向上のためにはさらなる交流や研修が必要であるとした。

小川ら (2015)⁹⁾ は、大学生13名のマレーシア8日間研修旅行を、①訪問国と自国に対するイメージの変化、②教育的効果(多文化理解度・語学学習)の二つの側面から分析した。研修前後に実施したアンケート調査によれば「文化や価値観の違いを当然のことと受け止められる」「異なる文化のもとでは相手文化の価値観を尊重し合わせられる」という観点で研修の効果が観察されたが、多文化理解度や関心・学習意欲の観点において参加前と参加後で有意差が観察されなかった。また、研修後にマレーシアに対するイメージが向上した一方で、自国に対する肯定的な得点が低下した。この背景には、マレーシアが参加学生の想像以上に発展していたことや、マレーシアの人々のスローライフに魅了されたことが要因として挙げられると推測している。

3.2 国際共修・異文化間共修

課題解決型やプロジェクト型の国際共修の学びは、異文化交流に対する意欲や柔軟性を促進し、自己効力感や異文化許容力を向上させると共に、自文化理解にも良い影響を与えるとされている¹⁰⁾(末松, 2014)。また、加賀美(1999)は、異文化間交流を目的とした教育的な取り組みは、学習者の異文化理解の向上だけでなく視野の拡大や自己成長を促進させ、多文化理解態度に肯定的な影響を与えている¹¹⁾(加賀美, 1999)。

稲葉 (2018)¹²⁾ は、学生主導で英国からの留学生との交流活動を企画し交流することで、参加学生が異なる考え方や文化的相違に触れ、多文化リテラシーを向上させる過程を検証した。プロジェクトに参加した日本人学生は日本語教育を専攻する教育学部の学生であった。交流相手の英国学生は、日本文化社会研修の一環で来日し、日本学生との交流を通じて日本の大学や教育について知識を深めることを目的としていた。日本学生は交流会を企画、実施する中で英国学生と英語でうまくコミュニケーションが取れず英語力の重要性に気づいた。一方で言葉が通じなくても非言語コミュニケーションを多用することで、多少なりともコミュニケーションをとる喜びを学んだ学生も少なくなかった。異文化理解の観点では、活動を通じた異文化との接触により異文化知識がわずかに向上したと共に、自文化の魅力を認識する学生が多かった。ただし、協働体験の回数が一度切りだったために学びの機会が制限されてしまっていたこと、十分な異文化学習のためには継続的な協働作業が重要だと指摘した。

北出 (2010)¹³⁾ は、2009年から異文化コミュニケーション力育成を目的とした協働学習中心の正課授業を試行した。受講者は日本語能力が上級レベルの短期留学生22名と、異文化理解に関心を持つ日本人学生62名であった。授業の目標は、以下の三点であった。(1) 日本や各国の社会問題をテーマとして受講生が共修することを通じ、日本人と留学生が国の価値観や習慣を比較し、ステレオタイプを超えた文化理解を深めること。(2) 自文化を客観的に見つめ直し、互いの文化を関連づける力を養うこと。ディスカッションや共同発表の準備活動を通して対等で長期的な人間関係を構築すること。(3) それを可能にする異文化コミュニケーション能力や、異文化対応能力を養うこと。受講生はグループ活動で常に協力を求められたが、異なる文化背景を持つ「個」と「個」の接触への不安やコミュニケーション手法の違いに対する戸惑いから衝突をすることもあった。しかし困難を乗り越えるプロセスを繰り返す中で、異なる価値観を受け入れ理解しようとする姿勢が見受けられた。また、留学生と日本人が共通の目的を持って活動に参加することで、留学生と日本人という、他者集団カテゴリーで相手を捉えるのではなく、個人として相手を捉え、人間は一人一人考え方や価値観が異なることに気づいたという成果もあった。

一方で課題としては、価値観には個人差があるため文化の比較は国を単位として行うのではなく、個人を比較できるようになること、そのためには相手国に対するステレオタイプから脱却しなければならないことをあげた。また少数派である留学生が多数派の日本人学生のコミュニケーションスタイルに合わせなければならなかったことも指摘している。

3.3 学習者中心の国際共修・異文化間共修

Seki et al (2019)¹⁴⁾ は、2013年からベトナムで開催されている学習者主体の国際学生交流プログラムを(1)異文化理解力(2)英語コミュニケーション力(3)国際的なリーダー力の三つの視点から分析した。Seki et alの取り組みは「学習者主体」を突き詰めたもので

あり、プログラムの立案から運営、プログラム終了後の熟考とその言語化に至るまですべてを学生内で完結させる斬新な試みである。関わる日本とベトナムの学生たちは1プログラムのために約11カ月間、相手国の学生とオンライン上でのやり取りを繰り返しながらプログラムを構築、運営、反省する。双方の国の教育関係者はアドバイザー、もしくはメンターとして必要に応じて助言をするに留める。プログラム参加者は、日本人とベトナム両国の学生10名ずつから構成され、2週間寝食を共にしながら、テーマに基づいたプログラム内容に協働で取り組んでいく。

学生は異なる国の学生と11ヶ月間にも亘り交流や議論、熟考を行い、異なる文化や価値観に対する意識を高め、他者に対する違いを理解しながら協働で作業をする方法を学ぶことにより、異文化理解力と異文化コミュニケーション能力の向上が見られた。また、学生自身がプログラムの立案から運営に携わり、プログラム終了後に公共性の高い報告会実施まで関わることで、学生目線のプログラムを構築することができるだけでなく、参加学生の国際的な環境におけるリーダーシップスキルと管理スキルの向上につながったと評価されている。また、同様の成果がネパールにおける国際学生協働の取り組みにおいても得られたことが指摘されている (Seki, 2017)¹⁵⁾。

3.4 SDGs ゴール17「グローバルパートナーシップ」

グローバル化の進展に伴い世界的に重要視されてきているのが世界の結びつきとパートナーシップである。国連の提唱する持続可能な開発目標 (SDGs) のゴール17では「持続可能な開発に向けて実施手段を強化し、グローバルパートナーシップを活性化する」ことが掲げられている。SDGsは、途上国のみならず世界中の国々が共同で地球上のあらゆる問題に協力して取り組む姿勢を鮮明にしいる。17分野に及ぶゴール全てを達成させるためには、一人一人がパートナーシップと協力に向けた意志を持ち、課題解決に向けた包括的アプローチをとることが必要不可欠とされている¹⁶⁾。国内に目を向けると、文部科学省は世界や日本が持続可能な発展をしていくためには環境問題や少子高齢化問題などのグローバルイシューに対して、異文化を背景に持つ者同士で協力しながら課題解決に取り組むことが重要としている¹⁷⁾。その方針の下で例えば、高等教育機関における「ASEAN大学ネットワーク」や、東南アジア教育大臣機構による「AIMS」といった教育交流事業に対して資金提供を行い、日本の大学とアジアの大学の交流を推進している¹⁸⁾ (文部科学省, 2016)。

以上、学生の異文化理解や多文化共生に必要なスキルを養成する観点でこれまでの取り組みを振り返ってきた。数だけで言えば、これまでに日本の教育機関などの主催により国内外で取り組まれた数多くの報告がなされている。ただし、著者の知る限りその多くは事後の参加者アンケート調査に基づく簡略化された考察に留まっているのが実態である。効果的な国

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

国際交流プログラム、及び多文化協働プログラムを構築する上では多岐に亘る過去の知見が必要となるが、日本国内の文献からそれを見つけるのは容易ではない。例えば、異文化リテラシーなど学習者の資質を高めることを意図した研修であるならば、そのためにどのような仕組みを組み込み、それがどのように機能し学習者の心に刺激を与えたのか未解明な部分が多い。具体例を一つ上げるならば、多くの先行研究に「価値観」という語がしばしば登場するが、では「価値観」をどのように定義づけているのか、価値観の変化とは何を指し、具体的にどのように変化したかについての言及が少ない。そもそも、幼少期から長期間に亘って形成されてきた価値観がわずか数日から数週間の短期異文化交流体験を通じて「変わる」という事象を観察したとする先行研究でも、それを掘り下げる議論が十分ではない。

また、先行研究にもあるように大学側や団体側によって活動内容まで細かく規定されたプログラムに学生が参加する受動的形態のプログラムが多い。さらに、近年は授業レベルにおける学習者主体の取り組みは報告されるようになったが、学習者主体の海外研修プログラムの実施やその考察は皆無と言っても過言ではない。

IV. 学生主体の多文化協働型国際交流プログラムの実践

ここからは、11年間学生たちと共に取り組んできた学習者主体の国際学生交流プログラムを、ネパールとベトナムでのプログラムに特化して、プログラム発案段階から具体的な活動内容に至るまで詳述し、その後の考察に備える。

主な着目は異文化理解力、異文化間コミュニケーション力である。その上で、学生たちがグローバル 이슈に共に立ち向かった経験がどのような成果を生み出し多文化間パートナーシップの構築、及び多文化共生に寄与してきたのかも考察する。

4.1 国際学生交流プログラムの背景

学生交流プログラムの説明に入る前に、本稿で扱う国際交流プログラムの運営主体であるアジア教育交流研究機構（以下 AAEE）について説明する。

第一筆者は、2008年に「グローバル人材」の育成を目標に掲げ、とりわけ東南アジア、南アジア地域での学生交流・教育交流を積極的に推進することを志す有志による任意団体として「アジア教育交流研究会」を発足した。当時は志に共感する各国学生たちが集い、世界の未来について一緒に学び語り合う勉強会的な発想であった。まず初めに取り掛かったのは AAEE のビジョン策定である。学生たちが国、地域、文化の違いを超えて共通して抱える問題に対して、他者とコミュニケーションをとりながらどのように解決策を模索すればいいのか。専門家の助言も得ながらアジア各国で学生たちと議論を重ねた。その結果が「AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リスト」（図 1、及びその下の説明）である。

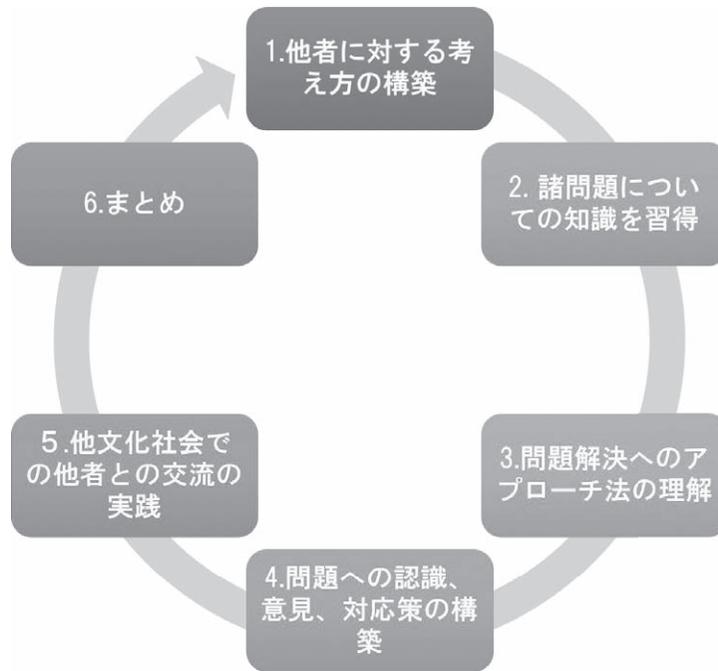


図1 ASEE 多文化共生メソッド

第1段階 他者に対する考え方の構築

- ・世界の人々が、同じ地球に生きる人間として国や民族の違いに関わらず共通した問題や関心事を持っていることを理解できる。
- ・社会や個人の文化的背景によって問題や関心ごとに対する認識やアプローチ方法が様々である事を理解できる。
- ・他者の中に自己との共通性を見出し、エスノセントリズムやナショナリズムに陥ることなく他者との共生を模索することができる。

第2段階 諸問題についての知識の習得（エネルギー、環境保全、貧困、ジェンダーなど）

- ・問題の特性を理解できる。
- ・問題が生じた背景、歴史、因果関係を理解できる。
- ・問題が特定の地域や集団に特有のものではなく、世界共通のものであることを理解できる。
- ・問題が情報革命によって世界中で共有されるようになったことを理解できる

第3段階 問題解決へのアプローチ法の理解

- ・社会や個人の文化的背景が多様であることを理解できる。
- ・問題に対する理解、認識、対策の仕方が多様なものであり、立場に応じて時に対立し合う

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

ものであることを理解することができる。

- ・問題を解決するためには国、民族などの枠組みを超えて、世界中の人々が地球市民として連携して取り組まなければならないことを理解できる。
- ・問題の解決が特定の専門家に委ねられたものではなく、学生を含め一般市民の積極的な取り組みが必要であることを理解できる。

第4段階 問題への認識、意見、対応策の考察

- ・疑問点や意見を積極的に述べ、他の学生と共同的に考察を深めることができる。
- ・異なる意見を協議してまとめ、対応策を考察できる。
- ・他の学生や教員、アドバイザーとコミュニケーションをとりながら、多文化理解・共生、グローバリゼーションなどについて理解を深めることができる。

第5段階 他文化社会での他者との交流実践

- ・文化の多様性と共通性を理解した上で他者と円滑な交流をすることができる。
- ・ステレオタイプの日本人感や日本人としての集団意識にとらわれずに世界の人々と交流することができる。
- ・世界の諸問題について世界の人々と議論し、対応策を構築できる。

第6段階 まとめ

- ・それまでに得た知識、経験を活かし多文化理解、共生、グローバリゼーションについての自分なりの考え方を表明することができる。
- ・プログラム終了後に異文化リテラシーを高めるための自らの行動、学習指針をまとめることができる。
- ・地球市民としての自らの役割と行動指針を具体的に述べることができる。

4.2 国際学生交流プログラム

(1) 概要

2008年にAAEE発足以降毎年アジア各地で開催されている国際学生交流プログラム。学生交流を通じて参加者の異文化理解力、異文化間コミュニケーション力、英語活用力、英語学習動機づけなど、これからの国際社会を担う若者に必要な資質を高めることを目的とした完全非営利教育事業である。近年はベトナムとネパールで重点的に行われている。参加者は原則として日本の学生約10名と開催国の学生約10名の合計約20名で構成されており、参加学生はプログラム開催期間中の約2週間寝食を共にして交流を深め活動に取り組んでいく。また、事前学習会、事後報告会への参加も義務付けられている。

(2) 歴史

2008年の発足当初にアジアに目を向けて学生交流プログラムを始めて以降、AAEEは先見的に時代の流れに沿って活動を展開させてきた。発足当初は現地視察や住民との交流などを要とする活動であったが、次第に現地の学生との交流活動が主目的のプログラムに変容していった。初めは、日本の参加学生については大学のゼミ研修を協力する形をとったが、現地ではAAEEの学生ボランティアメンバーが第一筆者と現地行政府及び教育関係者の助言を得ながら準備を進めた。

2015年より、日本国内でも学生のオーガナイザーが組織されるようになり、以降は開催国と日本の学生主体でプログラム準備が行われるようになった。それに伴い、日本におけるネットワークも徐々に拡大し、日本の参加者の構成（所属大学、居住地域、専攻分野）も多様化した。また、2013年以降ほぼすべての国内啓発イベントは外務省とJICA（もしくはJICA地球ひろば）の後援を受けている。

学生ネットワークの広がりや、国際学生交流プログラムの多角化にも影響をもたらした。交流に止まらず特定のテーマを設けて調査活動をしてみたいという要望を学生たちから受けた結果、プログラム毎に特定のグローバル 이슈をテーマに取り上げ、両国の学生が協働で課題解決に向けて取り組む仕組みが次第に構築されていった。

2015年には、それまで国際連合が主導した「ミレニアム開発目標（MDGs）」を引き継ぐ形で、「持続可能な開発目標（SDGs）」が策定された。この頃にはAAEEは既にSDGsで挙げられている目標のいくつかについて国際交流プログラムを通じて、具体的な検討に入っていたため、現地では先駆的取り組みをする団体として注目を浴びることとなった。それ以降、開催国におけるプログラム参加希望者は増加の一途を辿り、例えば、ベトナムでは多い時で志願倍率30倍を越す人気プログラムに成長した。

特定課題調査について、ベトナム—日本学生交流プログラム（Vietnam—Japan Exchange Program, 以下VJEP）を例にとって説明する。2018年のVJEPではSDGsゴール1「あらゆる場所で、あらゆる形態の貧困に終止符を打つ」とゴール4「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」を絡めて「貧困と教育」をテーマとした。参加学生は、ベトナム各地の学校を訪問しティーチング活動やインタビュー調査を行ったり、現地に暮らす少数民族の人々の貧困調査活動を行ったりした。また2019年のVJEPでは「持続可能な社会と環境」をテーマに、プログラム終盤で環境に配慮した持続可能なビジネスモデルをグループごとに提案した。

ネパールでは、2015年4月25日に起きたネパール大地震を機に、日本のAAEEの学生がアジア各国の大学と連携しながら支援型国際協力にも挑戦している。ネパール大地震直後に立ち上げたMero Sathi（メロ・サティ＝ネパール語で「私の友達」）プロジェクトは地震当日に世界最速で応援パネルや動画作成しSNSで世界に発信したことで大反響を呼んだ。

その後も、本プロジェクトによって募った募金を活用した活動を行なっている。被災者、被災地支援復興支援プロジェクトとして「ヤギ小屋プロジェクト」や、都内大学のゼミをサポートする形で行なった貧困児童救済クラウドファンディングなどがその一例である。

(3) 文化適応学習

本プログラムは Lysgaard (1955)¹⁹⁾ のカルチャーショック U 曲線モデルを応用した「バディ・モデル (Seki, 2016, 図 2)²⁰⁾ に基づいて構築されている。Lysgaard は新文化学習を大きく「ハネムーン期」「カルチャーショック期」「適応期」の三段階に分けて考えている。要約すると、最初は何もかもが真新しく新鮮に見えて心が高揚するが (ハネムーン期)、次第に文化の違いに戸惑い混乱する (カルチャーショック期)。しかし、次第に冷静に自文化と比較していく事で文化の違いを受け入れることができるようになる (適応期)。このモデルは数年をかけて新文化に適応する過程を示したものであり、本プログラムにそのまま当てはめることはできない。ただし、異文化間の交流を深めていく中で文化の違いによって戸惑うケースは国際交流期間においても頻繁に起こることである。本プログラムにおいては、心理的負担を伴うカルチャーショックを受けた際に、周囲のサポートを得ながら精神的負担を最小限に食い止めるいくつかの方策を試みている。「バディ・モデル」もその一つである。

カルチャーショックを経験する際、それに向き合い、受け入れる努力をし続ければ適応段階に繋がる可能性があるが、逆に最初から拒絶してしまった場合、その新文化現象を否定的に誤解して終わってしまう。それを防ぐために、現地学生をバディにつけ日本学生をサポートする。なお、学生オーガナイザーは事前に個々の日本学生の情報がある程度把握した上で

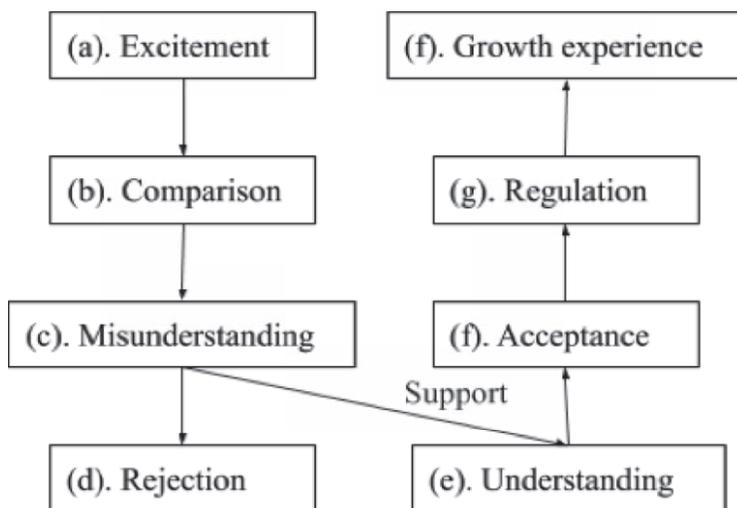


図2 Modified U-curve Culture Learning Model (Seki, 2016)

開催国メンバー選考をする。さらに選考された現地学生は事前にカルチャーショックの仕組みを理解し、それを和らげる手法を学んだ上でプログラムに臨む。日本学生は一貫して現地のパディから心的サポートを受けながら活動に取り組む仕組みを構築することで、新文化との接触時の衝撃が軽減され、現地学生も日本学生を支援することで文化力を高めることを意図している。

(4) 学生交流プログラムの流れ

AAEEの国際学生交流プログラムは、前出の「グローバル人材育成教育 Can-do リスト」の指導サイクルに基づき、事前学習-国際交流研修-研修の振り返りと言語化(報告書執筆と報告会発表)の流れに沿って行われている。

以下2018年に開催されたベトナム-日本学生交流プログラム(VJEP2018)を例に解説する。

i. 事前学習会

選考により参加者を決定以降、日本からの参加学生は渡航までの約3か月間で事前準備活動を行う。事前学習会の目的は大きく三点ある。

(1) 日本人参加者の友好関係のある程度構築した状態で交流プログラムに臨む

事前段階で日本人の参加者同士が交流を深めていることで国内での準備が円滑に進むだけでなく、プログラム期間中に日本人参加者内のチームビルディングの時間が省かれ、開催国の学生との交流に集中できる。2週間と限られた時間で参加者が異文化と接触しながら学びを深めるためには、事前学習が極めて重要となる。

(2) 開催国への理解を深める

参加者の多くはプログラム開催地へ渡航経験がないばかりか現地の文化や特徴をほとんど知らない。毎回プログラム後に実施するアンケート調査によれば、プログラム開催前の開催国に関する知識は、高校までに地理や歴史の授業で習った知識のみに留まっている場合がほとんどである。そのため、事前学習会を通してある程度開催国に関する情報を共有することで、現地での文化接触の衝撃を和らげることを目指す。

(3) 自文化に対する理解を深める

国際交流に向けて、開催国の文化・習慣に加え、自国の文化・習慣をある程度確認しておく必要がある。

VJEP2018の場合、初回の事前学習会は5月に1泊2日の宿泊型で行なわれた。初回の学習会では、プログラム参加者の交流を促進するとともに、参加者にはAAEEの国際学生交流プログラムへの理解を深めてもらい、2週間のプログラムの概要と日程を伝えた上でプロ

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

グラム準備のための役割分担を行なった。宿泊型にしたことで、初回の段階で日本人参加者の距離が縮まり、大学も学年も違うメンバーの交流が深まった。また、参加者一人一人に担当リーダーとしての役割を与えることでプログラム参加へのモチベーションとコミット力を高めることを意図した。初回の学習会以降は、各担当のリーダーが積極的に声がけをし、3回の集合ミーティングと担当グループでのオンラインミーティングを併用しながら準備を進めた。

具体的な役割分担は以下の通りである。1人が平均2役を割り当てられ、毎回の学習会において各パートの進捗状況を確認・助言し合った。

- ・リーダー／副リーダー
- ・口頭発表（日本の教育・日本の貧困問題）
- ・劇（日本の貧困問題について）
- ・日本文化パフォーマンスの
- ・日本を紹介する歌と踊り
- ・現地での「教育と貧困」リサーチ準備
- ・現地小学校での授業作成

ii. 国際学生交流プログラム（2週間）

ベトナムにおいて AAEE は、国立大学ホーチミン経済大学（University of Economics, Ho Chi Minh City）と公式パートナー協定を結んでいる（社会主義国ベトナムでは、国家が許可した機関と契約のない国際交流プログラムは違法となる）。またプログラム中に5日間行う地方フィールドワークは、その都度開催行政区において数カ月かかる認可手続きを経た上で行う（政府認可なしでは学校など政府機関には受け入れてもらえない）。ただし、近年現地行政府や大学との関係が深化しており、数年前には到底無理と言われた現地の深い部分まで立ち入った活動が実現するようになってきた。

どの国においても2週間のプログラム内容は下記図2の枠組みで構成される。（プログラム構築は参加者とは別に構成された学生オーガナイザー集団が約半年かけて構築するが、本稿では説明を割愛する。）

1) チームビルディング

開催国に到着後、両国の学生は数日間に亘るチームビルディング活動を行い、仲を深めていく。VJEP2018の場合、両国学生混合5チームに分かれホーチミン市内観光を兼ねたクイズラリーを行なった。お題の中にはベトナムや日本文化に関するものを満載に取り入れた。また、物運びレースやベトナム式二人三脚など言語に頼らぬゲーム性の高いものを含めるこ

とで、言語コミュニケーションへの不安を和らげ心の接近を試みた。

2) アカデミックラーニング

この年のテーマ「貧困と教育」に沿って、両国の学生が自国の貧困問題と教育問題についてプレゼンテーションを行い、その後課題と解決策についての議論を行なった。また、ホーチミン経済大学（The University of Economics Ho Chi Minh City）の教授による「貧困と教育」に関する講義を受け、その後は貧困や教育の課題や解決策について議論した。

3) フィールドトリップ

ホーチミンからバスで3時間ほど離れたカンボジアとの国境に接するビンフック省に5日間滞在した。この5日間は公立学校で教育実習を行い、空手や習字など日本文化の伝授するに留まらず、読書の効果など「教育の向上」に関わる内容を取り入れながら生徒達と交流した。また、現地の貧困を把握するために少数民族の貧困家庭を訪問しインタビュー調査を行なった。

4) 成果発表

ホーチミン経済大学において、日本学生とベトナム学生混成4グループに分かれて、教授陣や現地大学生たちに向けて貧困調査の結果を踏まえた口頭プレゼンテーションを行い議論した。（なお、VJEP2019より公開イベントとして現地大学で宣伝した。これはVJEPの学びをより多くの現地大学生に共有してもらうことを意図しており、実際多くの学生が参加した。）

5) 交流

また、プログラム期間中は一貫して文化交流活動を織り交ぜた。食文化や生活習慣を体験する事はもちろんのこと、To Heというベトナムの伝統工芸品の作成やダンスパフォーマンス、両国の文化劇などを行なった。宿泊部屋もドミトリーで同室のため、交流しない時間は一時もない状況であった。

図3 AAEE 国際交流プログラムの流れ

文化交流活動	活動	期間	詳細
	1) チームビルディング活動	3日	<ul style="list-style-type: none"> ・アイスブレイク活動を通して参加学生の交流を促進する。 ・チームワークが必要となるゲームや両国の学生が考えた文化要素を含むゲームを行い、異文化理解とコミュニケーション機会を促進する。

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

2) アカデミック クラニング	3日	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムテーマに沿ったプレゼンテーションを両国の参加学生が行い、両国の課題を理解し、議論をする。 ・プログラムのテーマに関するレクチャーを受け、テーマの問題に関する知識を深める。
3) フォールド トリップ	4日	<ul style="list-style-type: none"> ・2) 段階で学んだ知識を活かして、都市部とは異なる地方の現状を体感する。 ・調査活動を行い、テーマに関する学びを深める。 ・地方で暮らす人々と交流し生活を体験する。
4) リフレクシ ョン	3日	<ul style="list-style-type: none"> ・調査・交流活動を通じて学んだことを基軸として、両国の学生が協働で成果発表プレゼンテーションを作成する。 ・参加者各々がプログラムを通して得た学びを言語化する。

図4 VJEP 2018 プログラム日程表

日付	活動内容	
8/16(木)	ホーチミン着	
8/17(金)	午前	オリエンテーションと自己紹介
	午後	プログラム開会式
	夜	ウェルカムディナーパーティー
8/18(土)	午前	ベトナム伝統陶器制作体験
	午後	各国の貧困と教育についてのプレゼンテーションと議論
	夜	各国紹介パフォーマンスと伝統芸能発表
8/19(日)	午前	チームビルディング活動（グループ対抗ホーチミン市内クイズラリー）
	午後	
	夜	
8/20(月)	午前	ホーチミン経済大学教授の講義（テーマ「ベトナムにおける貧困と教育」）
	午後	ベトナム語会話教室
	夜	ベトナム伝統工芸（To He）制作体験 Class
8/21(火)	午前	ビンフック省（Binh Phuoc）へ移動
	午後	翌日のビンフック・プログラム開会式での両国混成パフォーマンス練習 小学校での授業の準備 少数民族貧困者家庭でのインタビュー調査の準備
	夜	
8/22(水)	午前	開会式 現地国立高校での交流活動

	午後	Bu Dang 地域へバスで移動
	夜	Bu Dang 地域ゲストハウス滞在
8/23(木)	午前	農業活動
	午後	ホームステイ
	夜	ホームステイ
8/24(金)	午前	小学校でのティーチング体験① (3クラスに分かれ日本学生設定のテーマを両国学生共同で指導) と小学生との交流, 保護者へのインタビュー調査
	午後	小学校でのティーチング体験② (3クラスに分かれベトナム学生設定のテーマを両国学生共同で指導) と交流, 書籍の寄付
	夜	ホームステイ
8/25(土)	午前	少数民族貧困者へのインタビュー調査
	午後	ビンフック省主催公開クッキングコンテスト (ホームステイをしたホストファミリーと学生がチームとなり制限時間内で日本食とベトナム食を調理) 閉会式とお別れパーティー
	夜	Bu dang 地域ゲストハウス滞在
8/26(日)	午前	ホーチミンへ移動
	午後	自由時間
8/27(月)	午前	クチ・トンネル訪問。ベトナム戦争についての学び
	午後	
	夜	最終プレゼンテーション準備 (ビンフック省でのリサーチ調査について)
8/28(火)	午前	最終プレゼンテーション
	午後	市内観光
	夜	自由時間
8/29(水)	午前	ベトナム戦争時枯葉剤の影響に苦しむ子どもたちを含む孤児院での交流
	午後	プログラム閉会式
	夜	お別れパーティー
8/30(木)		帰国

iii. 報告書

国際交流プログラム参加者には参加後に報告書の提出を義務付けている。その理由は、多文化間交流体験を自身の観点で振り返り熟考することは、交流体験と同程度に重要というAAEE教育メソッドに基づく。報告書は参加者自身の観点を重視するために敢えてテーマは設定しない。なお、報告書と同時に匿名の記述式アンケート調査も行なっている。アンケート調査の内容は、それに回答することで参加者自身がプログラムを振り返ることができる

ように工夫を加えている。

iv. 報告会イベント

プログラム終了後数カ月内に、日本国内で報告会を開催している。プログラム参加者が得た学びを公の場で公表することで参加者自身が学びを深化させることに留まらず、イベントに参加した学生たちが多文化共生や異文化理解力向上に向けた学びを得ることを意図している（経済的事情でプログラム応募が難しい、もしくは応募しても選考に漏れてしまう学生も少なくない）。外務省やJICA（もしくはJICA 地球ひろば）の後援名義使用許可を得た公共性の高いイベントであり、プログラムに参加した学生たちは持ち得る最大の実力を発揮することが求められる。

V. 考察

これまで、「多文化共生」の観点から筆者を含む AAEE 関係者などが中心となって取り組んできた国際交流プログラムを詳細に記してきた。では、この取り組みから参加学生は何を学び、何を得たのか。

ここからは、2017年以降のプログラム終了後に参加学生が提出したプログラム報告書の内、掲載許可を得たもの（ベトナム3プログラム、計30名。ネパール5プログラム計33名。）と事後アンケート調査を引用しながら考察する。とりわけ、異文化理解力及び異文化間コミュニケーション力に焦点を絞り、それぞれ「交流活動」と「特定課題協働調査」から得た学びに分けて検討する。

5.1 「交流」を通じた異文化理解学習

参加者の報告書を読み進めてまず気づくのは「異文化」のみならず「自文化」への言及が多いことである。自身の文化の「ソト」と交流して初めて気付く「ウチ」文化があったのであろう。

(1) 異文化理解

参加者はプログラムによる他者との交流を通して、机上学習のみでは学ぶことができない、より「目の前にある現実の」異文化を体験し、その体験が異文化に向き合う姿勢に強い影響を与えているようだ。例えば、ベトナムプログラム終盤に、ベトナム人学生と一緒にベトナム戦争博物館を訪問調査した時のことである。プログラム前のベトナムに対するイメージは単に「ベトナム戦争」とだけ表現する参加者が多かった（事後アンケート回答による）が、ベトナム人学生と2週間触れ合った上で学ぶベトナム戦争には大きな違いがあることが見て

取れる。

私は逃げ出したいくなるくらいの衝撃をこの博物館で受けた。惨すぎて目が離せられないような写真がたくさん展示されていた。ベトナム戦争の現実を受け止めるのには時間がかかった。学校の歴史の授業で見たことのある写真も展示されていた。学校の授業の時は何も感じなかった一枚だったが、ベトナムという地を知り、ベトナム人の優しさを知ってしまった後にその写真を見ると、こみ上げてくる思いが違う。私は記録として何枚か写真を撮りたかったが、写真を見つめることしかできなかった。記録には残せなかったが、記憶には生々しく残っている。(ベトナムプログラム参加学生)

また、プログラム中盤に地方行政と協力して行うフィールドワークではプログラム内容に関して行政が強い権限を持っており、オーガナイズする学生の意図とかみ合わなくなる場面もある。このことに関連して、社会主義社会を初めて肌で体験する衝撃として語る文面もある。

ビンフック省での滞在中、わたしたち日本人の知らないところでベトナム参加者たちはベトナム政府に対して、怒りを覚えていた。彼らが怒りを覚えていたのは、あらかじめ決められていたスケジュールの変更を繰り返し行ったからである。わたしたち参加者が準備をしていたプレゼンテーションの実施が危うくなったことや、ホストファミリーとのクッキングコンテストの時間の短縮など、様々な要因が挙げられる。日本人参加者がこの事実を知ったのは、ビンフック省での滞在中の終盤にさしかかったところだった。わたしは、なにか慰めの言葉をかけることができたわけでもなく、ただただベトナム参加者の言葉を聞くことしかできなかった。これが、社会主義国家での生活なのだと感じた。(ベトナムプログラム参加学生)

参加学生は机上で学んだ漠然とした(時に他者に対するステレオタイプのな)知識が、交流や体験を通して自身の心に繋がる学びとなっていることがうかがえる。また、他の参加者のコメントからも、プログラムへの参加を通じて書物や授業では決して学ぶことのできない知識を得られたこと、自分にとっての当たり前が他者にとっての当たり前とは異なるという、価値観の多様性を学んだことが見て取れる。

さらに、プログラムでの交流活動が自身の異文化に対する無知を反省するきっかけとなったというコメントも少なくない。例えば、多文化・多民族国家として文化的多様性で知られているネパールでは、参加学生が交流活動を通じて宗教の違いや民族間の習慣の違いを肌で感じる場面が多く見受けられた。

ネパールにおける「ダイバーシティ（多様性）」についてである。あるネパール人メンバーと話している時のことである。ネパールの文化について質問を重ねていると突然彼女が「あなたたちはみんなネパール人ネパール人というけれど、私たちは文化も宗教もカーストもみんなそれぞれ違ってとてもダイバーシティなの。」と強く言った。（中略）私自身も気づかないうちに、彼女が「日本人は私たちの多様性を理解していない」と思われるような失礼な発言をしてしまっていたかもしれない。それが心残りである。（ネパールプログラム参加学生）

この発言の通り、異文化に対するステレオタイプは交流をする上で摩擦を生むきっかけにもなり得る。さらに、個人の価値観や考え方は人によって異なるため、異文化理解は国を単位とした理解にとどまるのではなく、民族、宗教、ジェンダーなど幅広い観点で捉えることが重要となるだろう。本プログラムは、（数日から1週間ではなく）2週間もの間寝食を共にするからこそ、個人間の違いも真剣に見つめる場を提供しているとも言える。

（2）自文化理解

次に、自文化に対する理解である。他国の他者との交流によって、自国への理解不足を悔やんだ学生が実に多いことに驚かされる。

今回のスタディーツアーで二週間ネパール人学生メンバーと共に過ごす中で、日常会話の際に彼らが言った何気無い一言やふとした時に見せる表情から学ぶこと、考えさせられることが多くあった。ネパール人メンバーの愛国心の強さと深さである。彼らはネパールの歴史や文化、自らが属している宗教や神様にまつわる話などについて深く理解しており、それらの多くを私たちに教えてくれた。そしてその時の彼らの表情は、いつも誇らしげに見えた。（中略）では私たち日本人はどれほど深く日本という国について理解しているだろうか。彼らにどれだけ日本について伝えることができただろうか。自国を愛し、また自国に足りないところまでも深く理解している彼らと向き合うことで、自分自身が情けなくもあり、また同時に心得るべきものも知った。（ネパールプログラム参加学生）

ホーチミンで滞在していたゲストハウスから大学へはタクシーで行き来していたのだが、移動中の街中に見える建造物やその歴史などについて詳しく説明してくれて、まるでツアー旅行でもしている様な気分であった。これが反対の立場で私が彼らに日本の建造物や歴史について聞かれたらこんなに説明することは出来ないだろう。こんなことでは駄目だ、もっと日本について知るべきだと気づかされた。（ベトナムプログラム参加学生）

このように交流を通じて他者から異文化を学ぶことで、自文化に対する知識の浅さを実感する学生は多く、自文化を学ぶ動機づけに繋がっているケースが多い。異文化を理解する経験は、他者について学ぶだけではなく相手との相違の発見を通じて自文化を再認識するきっかけとなる。

一方で、他者と自身が考えるその国の「文化」に対するイメージの相違に戸惑いを感じる学生もいた。例えば、2週間のプログラムの中、文化交流をする機会が随所に盛り込まれており、その一例として浴衣などの伝統衣装を着ることやダンスによる交流がある。ここで、交流活動を組織したベトナム学生や行政府は日本人に対して現代の若者の日常には馴染みのない「ステレオタイプ」的文化のパフォーマンスを期待した。

今回ひとつ考えさせられたのが、自国の文化が消失しつつあるということ。日本側とベトナム側がそれぞれの国の文化を紹介し合う時間があり、伝統衣装や踊りなどを披露した。私はソーラン節やエイサーなどを担当したが、その準備をしている際、日本の文化なのになぜこんなにも踊れないのだろうかと思つた。(中略)日本人にも馴染みのない文化を日本文化として披露することに若干の違和感があったのは私だけだろうか。とはいえ、海外の方が想像する「日本」はやはり今回私たちが用意したような音楽や踊りなのだろう。伝統文化と現代の文化の差があまりにも大きく、文化とは何だろうということを考えさせられた。(ベトナムプログラム参加学生)

以上のことから多文化・異文化理解力の観点では、参加学生は体験から異文化を理解するに留まらず、相手文化に対するステレオタイプの視点を反省すると同時に他者を他集団としてカテゴライズせずに個人として関わることの大切さを感じている。また、交流を通して相手文化を知ることで、自文化に対する理解度について検討し始める学生が多い。つまり、異文化・多文化交流は異文化の理解に加えて自文化理解を促進すると考えることができる。

5.2 「特定課題協働調査」を通じた異文化理解学習

特定課題協働調査の導入によって、参加者は文化交流による異文化理解だけでなく、グローバルイシューに関するアカデミックな観点での交流が求められるようになった。これは主に参加学生の要請によるものであり、年を重ねるごとにプログラム全体の中でこの調査に関わる活動の割合は増えていくこととなった。

国際交流場面におけるこの類の活動はやりがいもある反面難易度も高まる。結果、困難を極める場面にも少なからず遭遇した。

自分の知識不足を非常に悔やんでいる。ベトナム人の英語力や知識量には驚いた。白熱する

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

ディスカッションやディベートに圧倒され、途中で集中力が切れて訳が分からなくなってしまった。ベトナムや今回のテーマである環境やビジネスに対する自分の無知さを痛感し、事前に学習しておけば良かったと何度思ったことか。(ベトナムプログラム参加学生)

今回のプログラムのテーマである「貧困と教育」に関する学びについては、自分の中では不完全燃焼感があった。その原因として、自分の無知さがあげられる。そもそも一般的な貧困や教育に関する理論などを全く理解していなかった。ベトナムの大学での講義で知識を得る機会があったが、それを自分に落とし込めたかというところではなかった。また、日本の貧困や教育についてはプレゼンテーションで発表したレベルでの知識しか持っておらず、ベトナムの状況との比較が困難な点があった。実際、Budang 地域での貧困地区訪問や小学校での Teaching では、現地の貧困や教育がどの程度のレベルであるかの判断が難しかった。現地に行って状況を見れば、おのずとわかると思っていた私の考えの浅はかさを思い知った。(ベトナムプログラム参加学生)

ビジネスモデルはビンフックでの起業を想定したものだったが、そもそもその土地柄、名産、気候、物価、伝統、人柄などなど、ベトナムに関する知識がまるで無かったのでプランの構想を練るのは困難を極めた。下調べ不足だったことを後悔すると同時に、文化交流やビジネスにおいて相手のバックグラウンドを知っておくことがどれほど大切なのか痛感させられた。ベトナムと日本は同じアジア圏であり、すでに重要なビジネスパートナーだが、今後さらに共同開発が進んでいく中できちんと双方のことを理解し、リスペクトの精神をもってあたるのが求められると感じた。(ベトナムプログラム参加学生)

参加者が自らの実力不足を感じる背景には、アカデミックな英語スキルの不足、その分野に関する知識の不足、さらには現地事情の理解不足が挙げられるだろう。今後の取り組みにおいては、言語運用能力や扱う分野への知識レベルの観点で参加学生の資質を事前に十分に見極め、参加者が引け目を感じずに取り組めるプログラムを構築する必要がある。

しかし、上記の悲観的コメントがある一方で、実際には「特定課題協働調査があったからこそ相手の文化を学ぶことができたという前向きな意見が圧倒的に多く、この活動を重視する原動力となっている。

Outcome presentation だけは最善を尽くせたと自信を持って言い切ることができる。このビジネスモデルはビンフックでの起業を想定したものだったが、そもそもその土地柄、名産、気候、物価、伝統、人柄などなど、ベトナムに関する知識がまるでなかったため、困難を極めた。(中略) ベトナムと日本は同じアジア圏であり、すでに重要なビジネスパートナーだ

が、今後さらに共同開発が進んでいく中できちんと双方のことを理解しリスベクトの精神を持って当たることが求められると感じた。(ベトナムプログラム参加者)

自身がこのプログラムを通して成長したと感じる点は、アウトカムプレゼンテーションである。プログラムの数ヶ月前から、ベトナム人と日本人大学生2人ずつで組まれたメンバーで、グループ独自の“Green Business”を考えてプレゼンするというアクティビティである。(中略) 難しい課題な上に、ベトナムの現状についての知識が皆無であった私には、調べる段階から頭を抱えていた。しかし、ホストファミリーから伺った仕事の内容やアクティビティとして花屋を訪れた際に、オーナーがインターネットやSNSを使って事業や花の育て方を共有して商売経営していることなどプログラムの一つ一つに Green Business の中身を支えるヒントや学びがあったため、プログラムで日を重ねていくうちに、スムーズに上げることができた。(ベトナムプログラム参加者)

今回の老人ホーム訪問や村の家庭訪問などのおかげで新しいものを多く得ることができた。その中で自分にとっての1番の収穫は、何事においても比較することは悪ではなく、自分自身の何らかの成長につながる可能性があるということだ。(中略) 私なりに出した答えは、「他人と物質的なもの(お金など)を比較して自分の幸福度に関して少し凹んだり、考え込んだりしても、実際のところ多くの人間が自分は幸せであると感じることはでき、最終的に行き着く気持ち、精神状態は一緒である。」ということだ。よって、比較すること、比較を避けること、どちらも否定することはできない。それこそまさに“価値観の違い”であるのではなからうか? これはおそらく普段の生活では獲得できなかった考え方であろう。ネパールでの2週間は、幸せ、物事に対する私の“脆弱な価値観”をガラッと変えた。(ネパールプログラム参加者)

このように、特定課題調査については未だ開発途上段階にあり様々な課題を抱えているが、グローバルイシューへの多文化間協働アプローチとしての意義は大きい。したがって、今後プログラム重点項目としてさらに改善を進めていく必要がある。

5.3 「交流」を通じた異文化・多文化コミュニケーション学習

多文化共生社会における理想的な異文化コミュニケーション能力を八代他(1998)は「自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行い情報交換、情報共有、共通の意味形式行為である」と定義している。すなわち、異文化コミュニケーションではどちらか一方的に理解を促進、学びを深めるのではなく、相互関係の中で尊重する気持ちを持ちながら行われることが重要である。この考え方を踏まえた上で、異文化コミュニケーションを通して参加学生は大

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

きく3つのことを学んでいると考察できる。

(1) 他者を尊重する態度

相手との違いを理解しつつ尊重しながらコミュニケーションをとることである。例えば、参加学生の中には英語でのコミュニケーションがうまくいかなかった体験を通して、自らの固定観念に気づくきっかけに繋がったことがうかがえる。

基本的に英語でコミュニケーションをとっていたけれど、英語が何度言っても、通じないしわからない。これまでいろんな国に行って少しは英語も話せるだろうと思っていた自分の心はいとも簡単に傷ついた。ちょっとキレそうになったくらいだ。でもそれも、よく聞いていればもともとの発音の仕組みが私たちの習ってきたものと少し違うだけだったことに気付いた。気づいただけで、彼らとの英会話がスムーズにいったわけではないけれど、自分が今まで持っていた固定概念のようなものをすこし変えることができた。国が変われば価値観も慣習も変わる、自分が積み上げてきたものは0にしなければいけない。そんな当たり前のようなことを初めてこんなにも強く感じることができた。(ベトナムプログラム参加者)

また交流を通して相手との友好関係や信頼関係を構築していく過程で、自己主張の手法を学んだ学生もいる。

人と人とのつながりを広げる上で、自分の意見をどのように主張すればいいのか、また、思わぬところで偏見や差別をしてしまわないように的確な知識を持つことがどれだけ大切なのかということを改めて学ぶことができた。(ベトナムプログラム参加者)

またこの参加学生は、異なる文化を持つ人々とコミュニケーションをとる際に、無意識的に他者へのステレオタイプや偏見をもって接している恐れがあることを認識している。その上で、それを打破して他者との文化的側面や価値観の違いを尊重することの重要性を学んだ。

現地の人の立場になって幸せを考える。そうすると、環境的に社会的には決して恵まれていない人たちでもそれが不幸であると決めつけてはいけないのだと強く感じることもできた。ガルガンという山で暮らす人々は、その土地の文化と生活をとても楽しんでいて、好きだと言っていて、私たちが勝手にその暮らしが不便だから、大変だから幸せではないんじゃないかと決めつけてはいけないのだと知った。そう思う理由はいくつかあるだろうが、私たちの固定観念のようなものは取り払って、相手の話に興味をもって疑問をもって聞くことが、幸せとは何かを探る情報源になった。(ネパールプログラム参加者)

(2) 積極性

二つ目はコミュニケーションにおける積極性である。異なる言語でのコミュニケーションは母語でのやり取りに比べて失敗するリスクが多く、その結果自信を喪失し萎縮してしまいがちである。それでもなお、国際交流の場面では他者との共通言語での積極的なコミュニケーションが相手と相互理解する上で不可欠となる。報告書にも、それがうかがえるコメントが多く見られた。

やはり英語での会話を強いられた生活のあとに感じるのは、自分の英語力がどのくらいであろうが、英語を話せる、話せないということも関係なく、どれだけ自分が積極的に相手に話しかけるか、そして、その際にどれだけ自分が相手と話を続けたいという意思表示ができるかが大切であるということである。(ベトナムプログラム参加者)

積極的な姿勢を持ち、自ら行動を起こすことが他者との交流や深い学びに繋がっていく。英語力が足りないからと言って消極的にならずに、いかにコミュニケーションを図るか。ネパール人は言葉足らずな私にわかりやすく詳しく、色々教えてくれた。小さなことでもいいから、これは何？ なぜ？ と疑問を持つこと、興味をもつこと、それがとても大切。(ネパールプログラム参加者)

ネパール人との会話をする際は何度か私が聞き返したり逆にこちらが聞き返されたりし、拙いながらもなんとかコミュニケーションを重ねることができた。ある日本人メンバーから言われた、コミュニケーションは言葉じゃなくて話したいと全身でぶつかることが一番大事なことだ、という言葉は今でも胸に残っている。(ネパールプログラム参加者)

積極的にコミュニケーションをとることを努力した学生の中には、言語的コミュニケーションを超えた心の交流が深化したこともうかがえる。

あるネパール人メンバーから言われたことがある。あなたは英語で拙いにもかかわらずに交流しようと言う姿勢を持ち積極的に関わってくれる。それはとても誇らしいことだ、と。兎角自分の殻にこもりがちであった私にこのような言葉が投げかけられると言うのは、非常に喜ばしいものであった。その言葉はそこまでに重ねたコミュニケーションでは多くの言葉を用いずとも、例えて言うのなら心の交流のようなものを多く重ねられていたことの証左であるように思うことができた。(ネパールプログラム参加者)

このように、英語でコミュニケーションをとることに最初は苦手意識や抵抗を持っている

多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察

学生でも、大切なのは英語の得手不得手だけではなく、物事や相手に対して興味や疑問を抱き、積極的に相手とコミュニケーションを図る姿勢が重要であることを学んでいる。

(3) 非言語コミュニケーション

三つ目は非言語によるコミュニケーションの重要性である。友好関係を構築し交流を円滑に進めていく上で、適切な非言語コミュニケーションの使用は有効となる。

自分の弱点を補うために、非言語表現や感情を共有することによるコミュニケーションの可能性を強く感じた。それは例えば、歌やダンス、楽しさ、怒り、虚しさのような感情を共有する体験である。特に私はダンスが好きで、このプログラムに向けて力を入れて準備してきたこともあり、対人コミュニケーションにおいてダンスが果たす力の大きさには驚いた。(ベトナムプログラム参加者)

コミュニケーションツールは英語だけじゃない。私はこの経験を通して強くそう思った。ダンスや歌など、一つ何か突出して好きなことがあれば、共通の趣味を持った相手と話が盛り上がるし、一緒に歌ったり踊ったりして心を通じ合わせることができる。私の場合、歌で心を通わせることができた。(ベトナムプログラム参加者)

特に、英語でのコミュニケーションに苦手意識を持っている学生の場合、ダンスや歌などの非言語によるコミュニケーションが自分の殻を打ち破り、交流を促進させるきっかけになったことがうかがえる。

以上を要約すると参加学生は：

- ① 交流を通じて、異文化の人々とコミュニケーションをとる上で無意識的にステレオタイプをもって接してしまっていることを認識し、反省していることがうかがえる。
- ② より深いコミュニケーションをとるためには相手に対して興味を示し、積極的にコミュニケーションをとることが大切であると学んでいる。すなわち、理想的な異文化コミュニケーションの姿としての相互尊重の重要性に気づき実践している。
- ③ 言語によるコミュニケーションにとどまらず、非言語によるコミュニケーションが交流を促進する重要な要素であると感じ取り、言語に不安がある学生でも積極的にコミュニケーションをとろうとする姿がうかがえる。

5.4 「特定課題協働調査」を通じた異文化・多文化コミュニケーション学習

特定課題に向けて国際協働するためには、単なる文化交流を超えた信頼関係の構築やより深いコミュニケーション能力が求められる。その分、意見の対立や価値観の衝突が起りやすく、コンフリクト・マネジメント能力が重要となる。

私は貧困地域への手助けなどに興味はあったが、貧困についての知識は少なく、ボランティアの経験もなかった。実際にビンフック省の貧困の家族にインタビューすることで、今まで知らなかった新しい発見や疑問が生じた。今回インタビューをさせていただいた3家庭はどれも6、7畳の大きさの部屋が1つと1つのベッドがあるといった感じであり、ベッドは硬い板の上に布を敷いたようなものであった。しかし周りには大きな家や車がある家もあり、村全体が貧困というよりも村の中で格差があるということが分かった。この地域を訪れる前は貧困地域とは地域全体が同じような小さな家に住んでいて、助け合っているイメージを持っていたが、私が見た感じではそれとは違い、貧困の形にも種類があるのかなど、調べてみたいと思うことが増えた。(ベトナムプログラム参加学生)

幸せという広く深いテーマについて私たちは二週間という時間をかけてそれぞれ考えを巡らせてきた。幸せの形は人それぞれ違い、同じ経験をしていてもそれぞれ着眼点が異なるため、違った結論に辿りつくこともある。各々がそれぞれたどり着いた結論は全て素晴らしく価値があり、私は幸せを感じるためのメソッドをたくさん知れた。(ネパールプログラム参加学生)

多様な価値観の環境下で長時間互いに向き合い、議論を重ねて新たな発想が生み出す経験は、今後の社会で活躍していく若者には大変貴重な経験となる。また、アカデミックな英語スキルやコミュニケーションを通じて共同で作品を完成する作業には大きな不安も伴う。しかしながら結果として「目に見える」成果を得ることができれば、その後の学習に向けて強い動機づけとなる。

最も印象に残っているのが「貧困と教育」に関する活動の彼らの取り組みである。そこでのコミュニケーション能力といいプレゼンテーションスキルといい、彼らの能力の高さには終始驚かされていた。(ベトナムプログラム参加学生)

チームごとにグリーンビジネスモデルを考案していく中で、やはり意見の対立が何度も起きた。絶対にこうした方が利益が出るし現実的だと思うやり方であっても、拙い英語では上手く説得できず、ベトナム人参加者に言い負かされて本当に悔し涙を流したこともあった。あ

まりにも意見をはね返されるので、もうあの子たちの言う通りにすればいいと一度は投げやりな気持ちになってしまったが、起業資金や売上高などの具体的な数値と一緒に計算して説得するという別のアプローチを試してみたところ、私たちの意見の信憑性が増したようで、すんなり受け入れてもらえた。おかげで自分たちも納得できるビジネスプランに仕上がったので、あの時引き下がらなくて本当によかったと思う。(ベトナムプログラム参加学生)

VI. おわりに

以上、筆者たちが中心となって2008年以來取り組んでいる国際交流プログラムを異文化理解力、異文化コミュニケーション力、さらには共通言語活用能力などの観点から考察してみた。いずれの観点でも、改善点を常に残しつつ一定の成果を上げていることが確認できた。2週間寝食を共にした交流を行うことによって、参加学生は肌で交流相手の文化を体験することができ、同世代の他国の学生とのコミュニケーションによって刺激を受け成長の活力に変えることができています。さらに、特定課題調査を設けることで参加学生はよりアカデミックで深い会話をすることが求められ、成果発表プレゼンテーションに向けて協働して作業を行なっている。アウトカムプレゼンテーションを行うまでの過程には、テーマに関する知識不足、異なる価値観、外国語(英語)での交流に悔しさや難しさを感じる学生が多くいるが、困難を乗り越えた先に大きな達成感を得る者も少なくなかった。

事後アンケート調査では、交流にとどまらず特定課題調査があった方が良いという声が非常に多い。報告書においても、印象に残っている活動として調査活動であると記述している参加者も多い。このように参加者は調査を通して現地のリアルな部分を目の当たりにし、学びを深めていることがわかる。一方で、プログラムごとにテーマを設けて特定課題調査を行うにあたっては改善すべき多くの課題が判明した。

グローバル化が加速し、多文化共生を避けては通ることのできない社会の中で、学生の異文化理解能力や異文化適応能力を高め、パートナーシップを築くために国際学生交流は大きな意味を果たすだろう。今後もグローバルイシューに対して他者との交流を通じて解決策を探る「グローバルパートナー力」の育成を目指して、活動を継続していきたい。

謝辞

本研究は、2018年度の東京経済大学個人研究助成費(研究番号18-17)を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 東京都総務局統計部, (2019)「東京都の統計, 外国人人口, 平成30年」

- 2) nippon.com, (2019) 「東京で暮らす外国人, 過去最多の55万人: 新宿区は全人口の12.4%に」
- 3) モハーチ・ゲルゲイ, 今井貴代子 (2016) 「共生と多文化主義の比較研究に向けて」, 『未来共生学』(3), pp. 11-30.
- 4) 文部科学省 (2012), 「国際交流, 協力の充実」, 『文部科学白書2012』, 第9章, pp. 331-349, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201301/1338525_021.pdf
- 5) 文部科学省 (2018) 「ポスト留学生30万人計画を見据えた留学生政策」
- 6) 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 7) 仲里和花 (2017) 「海外研修に参加した大学生の異文化コミュニケーション能力—2016年度ハワイ研修参加学生の事例から—」 沖縄キリスト教学院大学論集=Okinawa Christian University Review, (14), pp. 37-46
- 8) 稲葉みどり (2015) 「米国短期研修プログラムの教育的効果の考察—現地での活動の省察レポートの分析を通じて—」 『教養と教育』(15), pp. 7-16.
- 9) 小川将, 永井暁行, 兵藤宗吉 (2015) 「海外研修旅行が大学生の訪問・母国のイメージ及び文化交流に対する関心に与える影響」, 『人文研紀要』81, pp. 1-24.
- 10) 末松和子 (2014) 「キャンパスに共生社会を造る—留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて」, 『留学交流』, Vol. 42, pp. 11-22.
- 11) 加賀美常美代 (1999) 「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」, 『コミュニティ心理学研究』, 日本コミュニティ心理学会, 第2巻, 第2号, pp. 131-142.
- 12) 稲葉みどり (2018) 「失敗に学ぶ成功への鍵—学生主導による国際交流会の企画と実践—」, 『教養と教育』, 18, pp. 26-33.
- 13) 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案—異文化間コミュニケーション能力理論と実践から—」, 『言語文化教育研究』, 第9号(2), 早稲田大学日本語教育研究センター言語教育研究会.
- 14) Seki, A., Lâm, Y., Hoàng, V., Phạm, K., Mochizuki, C, and Ose, A., (2019) Impacts of the Student-Centered International Student Collaboration Projects in Vietnam, Proceedings of ANPOR (Asian Network for Public Opinion Research) 2019.
- 15) Seki, A. (2017). Reflection on the Short-term Intercultural Student Exchange Program Aiming to Build Cultural Competency and English Proficiency: The Mero Sathi Project in Nepal. The Journal of Humanities and Natural Sciences. 140, pp. 17-29
- 16) 文部科学省 (2009) 「国際教育交流政策懇親会」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/004/index.htm
- 17) 同上
- 18) 文部科学省 (2016), 「第10章国際交流・協力の充実」, 『平成28年度文部科学白書』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/detail/1398313.htm
- 19) Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. International Social Science Bulletin

- 20) Seki, A (2016), The Positive Effects of the Buddy Model in International Student Exchange, *The Journal of Humanities and Natural Sciences*, 138, pp. 73-90.

参考文献

- 稲葉みどり (2018) 「失敗に学ぶ成功への鍵—学生主導による国際交流会の企画と実践—」, 『教養と教育』 18, pp. 26-33, https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=6985&file_id=15&file_no=1
- 稲葉みどり (2015) 「米国短期研修プログラムの教育的効果の考察—現地での活動の省察レポートの分析を通じて—」, 『教養と教育』 (15), pp. 7-16, https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=3174&file_id=15&file_no=1
- 小川修平 (2015) 「米国における多文化教育の歴史的展開と近年の動向」, 『盛岡大学紀要』 (32), pp. 1-12, https://morioka.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=3859&file_id=19&file_no
- 小川将, 永井暁行, 兵藤宗吉 (2015) 「海外研修旅行が大学生の訪問・母国のイメージ及び文化交流に対する関心に与える影響」, 『人文研紀要』 81, pp. 1-24, https://chuo-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=7261&file_id=22&file_no=1
- 加賀美常美代 (1999) 「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」, 『コミュニティ心理学研究』, 日本コミュニティ心理学会, 第2巻第2号, pp. 131-142. <https://ci.nii.ac.jp/naid/40006458703>
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案—異文化間コミュニケーション能力理論と実戦から—」, 『言語文化教育研究』 第9号 (2), 早稲田大学日本語教育研究センター言語教育研究会
- 末松和子 (2014) 「キャンパスに共生社会を造る—留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて」, 『留学交流』 42, pp. 11-22. https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afielde/2015/11/18/201409suematsukazuko.pdf
- 総務省 (2006) 「地域における多文化共生推進プラン」 http://www.soumu.go.jp/main_content/000400764.pdf
- 東京都総務局統計部, 2019 「東京都の統計, 外国人人口, 平成30年」東京都総務局ホームページ <http://www.toukei.metro.tokyo.jp/gaikoku/2018/ga18010000.htm>
- 仲里和花 (2017) 「海外研修に参加した大学生の異文化コミュニケーション能力—2016年度ハワイ研修参加学生の事例から—」, 『沖繩キリスト教大学院大学論集』 (14), pp. 37-46 https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=3174&file_id=15&file_no=1
- モハーチ・ゲルゲイ, 今井貴代子 (2016) 「共生と多文化主義の比較研究に向けて」, 『未来共生学』 (3), pp. 11-30, https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/56248/MKG_03_011.pdf
- 文部科学省 (2018) 「ポスト留学生30万人計画を見据えた留学生政策」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryu/_icsFiles/afielde/2018/05/28/1405510_4.pdf
- 文部科学省 (2012) 「国際交流, 協力の充実」, 『文部科学白書2012』 第9章, pp. 331-349 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201301/1338525_021.pdf
- 文部科学省 (2016) 「第10章国際交流・協力の充実」『平成28年度文部科学白書』 <http://www>

- mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/detail/1398313.htm
- 文部科学省「国際教育交流政策懇親会」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/004/gijiroku/attach/1247196.htm
- 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 藪田由己子 (2015) 「短期海外研修の学びと異文化コミュニケーション教育」, 『清泉女学院短期大学研究紀要』, 33, pp. 55-68. https://seisen-jc.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=429&file_id=22&file_no=1nippon.com, (2019) 「東京で暮らす外国人, 過去最多の55万人: 新宿区は全人口の12.4%に」<https://www.nippon.com/ja/japan-data/h00398/>
- Grawe Gudrun (1993) 「「多文化主義」の理論, 実践およびその限界について」, 『立命館言語文化研究』5, (2), pp. 31-48. http://www.ritsumeit.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/5-2/RitsIILCS_5_2pp.31-48Grawe.pdf
- Asia Association of Education and Exchange (Webpage). <http://aaee.jp/about/>
- Bettercourt, B. A., Brewer, M.B., & Croak, M.R. (1992). Cooperation and the reduction of inter group bias: The role of reward structure and social orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 301-309.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, pp. 45-51.
- Seki, A. (2016), The Positive Effects of the Buddy Model in International Student Exchange, *The Journal of Humanities and Natural Sciences*. 138, pp. 73-90
- Seki, A. (2017). Reflection on the Short-term Intercultural Student Exchange Program Aiming to Build Cultural Competency and English Proficiency: The Mero Sathi Project in Nepal. *The Journal of Humanities and Natural Sciences*. 140, pp. 17-29
- Seki, A., Lâm, Y., Hoàng, V., Phạm, K., Mochizuki, C, and Ose, A., (2019) Impacts of the Student Centered International Student Collaboration Projects in Vietnam, Proceedings of ANPOR (Asian Network for Public Opinion Research) 2019.
- Sustainable Development Knowledge Platform. (n.d.). (最終閲覧日: 2019/07/21) from <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- United Nations Millennium Development Goals. (n.d.). (最終閲覧日: 2019/07/21) from <http://www.un.org/millenniumgoals/news.shtml>