

グローバル人材育成教育研究

第9巻 第1号
2021

■ 巻頭言

..... 糸井重夫

■ 研究論文

日本人の留学先としてのマレーシア
(先進国から新興国への学位取得を目的とした国際移動)

..... 金子(藤本)聖子 1

■ 実践報告

オンライン国際ワークショップ「Virtual Camp」事後調査報告
(2020 COVID-19 影響下に、“今できること”を模索する若者たち)

..... 小菅洋史 13

■ 報告

2021 年度北海道支部大会報告

..... 竹内典彦 28

■ 会告

大会プログラム (2021 年度前半期) 31

投稿規程 32

原稿執筆・投稿ガイドライン 34



巻頭言

グローバル人材育成教育学会 学会誌編集委員長 糸井重夫

2020年春以降、世界では、新型コロナ・ウイルス感染症が拡大し、国家間の人の移動が制限され、国内においても外出制限を実施する国が増えるなど、対面によるコミュニケーションが難しい時代になっています。この人の移動の制限は、海外の大学等に留学させて現地の人たちとの交流や研修プログラムを通じて、グローバル人材に求められる能力や態度を育成する従来型の教育手法の展開を困難にし、多くの大学ではオンライン（遠隔通信）による交流を進めています。

遠隔通信による交流プログラムは、留学などによる対面型の交流プログラムに代替するプログラムとして導入され、その多くが昨年度からの実施ですので、現在その検証が進められているところだと思います。しかしながら、遠隔通信を単なる対面型交流プログラムに代替するのではなく、遠隔通信プログラム自体に有効性を見出し、対面型交流プログラムを補完する取り組みとして位置づけ、コロナ終息後も遠隔通信と対面を組み合わせたプログラムの開発を進める動きも見られます。グローバル人材育成の観点からは、異文化と多様性に富む海外に行って生活し、自分の目で見て体感し、現地の学生と切磋琢磨することで得られるコンピテンシーを高めることが重要と考えます。しかしながら、海外留学の前段階や帰国後のフォローアップとして遠隔通信を効果的に活用することは意味があると思います。さらには、遠隔通信プログラム自体を、留学等の対面型のプログラムとは異なる一つの完結したプログラムとして位置付ける取り組みも出てきています。

このように、教育現場では遠隔通信が新たな教育手法と位置付けられつつありますが、学会活動においても多くの学会で遠隔通信での全国大会や支部大会が実施されています。本学会においても遠隔通信での全国大会や支部大会は実施されていますが、インターネットを介することで開催地の距離に関係なく多くの会員がアクセスできるようになり、海外の研究者を招いての開催もしやすくなるという面があります。今年（2021年）7月に開催された北海道支部大会は、北欧スウェーデンのストックホルムと遠隔通信でつないで実施されましたが、遠隔通信を活用することで、私たちはこれまで以上に様々な国の取り組みを知る機会を得ることができます。また、本学会内にも「国際交流委員会」が設置されましたが、今後は海外の会員の確保を通じて、海外からの実践報告や海外支部の設置などの展開も期待されることです。

以上のように、私たちは遠隔通信というコミュニケーション・ツールを得たわけですが、コロナ終息後もその活用は継続するものと考えられます。本学会の学会誌担当としては、従来型の留学等の対面によるグローバル・コンピテンシー育成教育の実践報告に加えて、今後は、遠隔通信での独自プログラムの実践報告や、遠隔通信と対面を組み合わせたプログラムの開発とその成果の報告が増えることを期待します。また、学会活動についても、両者を併用したハイブリッド型の国際大会の開催や、「教育連携部会」を核とした海外の初等・中等・高等教育を含めた連携など、様々な面で遠隔通信が効果的に活用されることを期待します。

（松本大学 松商短期大学部 教授 糸井重夫）

目次

巻頭言

.....	糸井重夫
-------	------

研究論文

日本人の留学先としてのマレーシア

(先進国から新興国への学位取得を目的とした国際移動)

.....	金子(藤本)聖子	1
-------	----------	---

実践報告

オンライン国際ワークショップ「Virtual Camp」事後調査報告

(2020 COVID-19 影響下に、“今できること”を模索する若者たち)

.....	小菅洋史	13
-------	------	----

報告

2021 年度北海道支部大会報告

.....	竹内典彦	28
-------	------	----

会告

大会プログラム (2021 年度前半期).....	31
---------------------------	----

投稿規程.....	32
-----------	----

原稿執筆・投稿ガイドライン.....	34
--------------------	----

CONTENTS

Page

Preface

..... Shigeo ITOI

Research Paper

Malaysia as a Study-Abroad Destination for Japanese Students

(International Mobility for Degree Acquisition from a Developed to an Emerging Country)

..... Seiko FUJIMOTO-KANEKO 1

Practical Report

Post Survey Results for “Virtual Camp” Online International Workshops

(Youth Searching for What They Can Do Amidst the Current COVID-19 Crisis)

..... Hiroshi KOSUGA 13

Report

Hokkaido Chapter Conference 2021

..... Norihiko TAKEUCHI 28

Announcement

Conference Programs in 2021 (April–September) 31

Contribution Rules 32

Guidelines 34

研究論文

日本人の留学先としてのマレーシア (先進国から新興国への学位取得を目的とした国際移動)

金子(藤本) 聖子^A

Malaysia as a Study-Abroad Destination for Japanese Students (International Mobility for Degree Acquisition from a Developed to an Emerging Country)

Seiko FUJIMOTO-KANEKO^A

Abstract: Today, an ever-increasing number of students—including Japanese students—choose Malaysia as their study-abroad destination for degree acquisition. However, research on international students' mobility from developed to emerging countries has been inadequate. In this study, the educational experience and transition from education to work of Japanese students in Malaysia were examined qualitatively and analyzed using the SCAT analysis. This research revealed a new paradigm of international students' mobility from "central" to "peripheral" countries; "escape" or "drop out" students—a type common among Japanese students in Western countries—were not found in this study. Instead, the characteristics of education in Malaysia, peripheral perception of non-Western education, existence of different language worlds, and an outlook of transition from education to work have been revealed, which differentiate education in Malaysia from other higher-education destinations. The findings are beneficial for Japanese high-schools and universities that send students abroad, especially in the post-COVID-19 era, where it is difficult for students to go to countries with high tuition and living costs.

Keywords: international student mobility, degree-seeking, Malaysia, SCAT analysis

キーワード: 国際留学生移動、学位取得型留学、マレーシア、SCAT分析

1 はじめに

世界各国で留学生数が増加しているが、留学生の大半は欧米を中心とした先進国で学んでおり、アメリカ、イギリス、オーストラリア、フランス、ドイツの5ヵ国で全留学生の約半数を受け入れている¹⁾。アルトバック(1994)は、従属論・新植民地主義論の視点から、高等教育に関して「中心-周辺」(center-periphery)理論を提唱し、中心的な大学は例外なく高い経済水準にある主要国に位置しており、他方で周辺の大学は全てではないものの周辺国家に位置していたとした²⁾。国際留学生移動の多くは周辺の国から中心的な国に向かって起こって

いると言えよう。

しかしながら近年、留学先は多様化しており、2004年と2010年を比較すると、上位5ヵ国の顔ぶれは変わらないものの、そのシェアは62.6%から50.6%に減少している^{1, 3)}。欧米先進諸国に代わって、中国、韓国、マレーシア等のアジア諸国が受け入れ数を伸ばしている。

本研究では、英語による教育の普及や安価な学費・生活費といった強みから、欧米先進国と並ぶ形で留学先に選ばれているマレーシアに焦点を当てる。マレーシアで受け入れる留学生の多くは、南アジア、中東、アフリカ諸国等、他の開発途上国(以下、途上国)出身である。ただ、UNESCOによれば、マレーシアの受け入れ留学生の中で、出身国上

A: 東洋大学国際学部

位30カ国において唯一、先進国として日本が21位に入り、その数は500名近い⁴⁾。また、UNESCOの統計とは齟齬があるものの、マレーシア高等教育省の統計においても、2019年に私立高等教育機関だけで592名もの日本人が学んでおり、全体の20位に位置している¹¹⁾⁵⁾。日本側から見た送り出し先という観点からも、アメリカが約半数を占めているものの、1.6%の日本人がマレーシアを留学先として選んでおり、送り出し先の第9位となっている⁴⁾。「中心」的な国から「周辺」的な国へと、人材の逆向きの流れも起きてきていると言えよう¹²⁾。

2 先行研究と研究目的

従来、留学生移動の典型的なパターンは、主に途上国から先進国に留学する「先進文明吸収型」「学位取得型」、逆に先進国から途上国へ留学する「地域研究型」「異文化理解型」⁶⁾、相互理解に主眼を置いた「共同体理解型」⁷⁾等に分類されてきた。しかしながら上述のとおり、これらの類型とは異なり、学位取得を目的として新興国に渡る日本人学生が現れてきている。

日本政府は、日本人留学生数を年間12万人に増加させる目標を掲げている。日本学生支援機構(JASSO)の日本人学生留学状況調査結果⁸⁾によれば、2018年度の日本人留学生数は11万人を超えているものの、8割以上が半年未満の短期留学(多くは1ヵ月未満)であり、1年以上の留学となると全体の2%にも満たない。学生の内向き志向が強調されがちだが、海外留学に対する雇用者の低評価、就職活動時期との兼ね合いの難しさ、また海外の大学の学費高騰等、外部の要因も指摘されており⁹⁾、日本人をいかに海外へ送り出すかということは、日本の教育機関にとって大きな課題となっている。短期留学・研修であっても、視野の拡大や国際感覚の涵養、異なる価値や考え方の受容等については効果がある。しかしながら、語学力やコミュニケーション能力、学業・進路面での効果は、短期では限定的である¹⁰⁾。

一方で、日本人学生の学位取得型の留学移動に関する研究としては、その多くがアメリカ、イギリス、オーストラリア等の伝統的な留学先を対象としている。学問やキャリアの追及を目的とする者が少

なく、日本社会に不適應を感じて留学を選んだ「現状脱出型」や「ドロップアウト型」が増えており¹¹⁾、男性に多い「さまよい型」、女性に多い「逃避型」¹²⁾も論じられている。これらの類型が新興国への留学の場合にも当てはまるかどうかは分かっていない。星野(2015)は、近年増えている学位取得目的の東南アジア留学生を除外して議論してはいるものの、日本人の東南アジア留学の特徴を日本学生支援機構(JASSO)の統計を用いて分析している¹³⁾。1ヵ月未満の滞在を中心とした東南アジア留学の位置づけを、(1)訪問・体験型、(2)長期留学を見据えたステップアップ型、(3)北米等留学の妥協案としての譲歩型と論じている。

マーフィー＝ルジューン(2002)は留学生移動にナラティブ・インタビューを適用しているが、先述の「共同体理解型」留学の代表格である「エラスムス計画」(EU域内の学生を対象に交換留学を支援する資金助成制度)による短期留学生を対象にしておき、文化適応に関する記述が大部分を占める¹⁴⁾。学業や進路に関する側面が十分に検討されているとはいえない。また、留学終了後の進路に焦点を当てた研究は多数なされているが、その大半は、留学先での永住権取得の可否に偏りがある¹⁵⁻¹⁷⁾。マレーシアで学ぶ留学生の移動類型については、欧米諸国等永住権志向型、研究志向型等が論じられている¹⁸⁾が、先進国からの留学生は必ずしもこの範疇に収まらない可能性がある。

以上のことから、先行研究の課題は次のようにまとめられる。先進国から途上国や新興国への学位取得を目的とした留学生移動を想定していないことによって、留学修了後の進路に関する研究が、主に途上国出身学生の先進国における永住権取得のプロセスに偏っている。また、日本人学生の学位取得留学に関する研究についても先進国留学への偏りがあり、東南アジアについては短期留学のみが検討され、長期の学びで得られる留学の成果が十分に考慮されているとは言えない。

しかし留学先にかかわらず、取得した学位や留学経験はキャリアやその後の人生に生きることになる。このため本研究では、これまで先行研究で十分に検討されてこなかった、日本から新興国マレーシアへの学位取得を目的とした留学に焦点を当て、特

に留学経験および教育から職業への移行を質的に説明する。ただし、本研究は予備的な位置付けであり、広く調査を行う前に、少数ではあるものの、まずは実際に学位取得のためにマレーシア留学中の日本人学生及び受け入れ側の大学職員にナラティブ・インタビューを実施する。その結果をSteps for Coding and Theorization (以下: SCAT) で分析することによって、日本人のマレーシア留学の特徴を明らかにし、先進国から新興国への学位取得留学という新たな潮流の一端をとらえることを目指す。

3 マレーシアの高等教育機関

1957年に独立を果たした、主にマレー系、中華系、インド系からなる多民族国家マレーシアは、かつてファーンバル(1939)が「複合社会」と評した、各エスニック・グループが隣り合わせで生活しながら、お互いに交じり合うことのない社会であった¹⁹⁾。このモザイク状の社会における国民統合と経済発展を課題として、高等教育は長い間、一部のエリートを対象に非常に限られた数の国立大学のみで行われていた。さらに1970年代からは、経済的に後れを取る多数派・先住のマレー系を優遇するブミプトラ政策によって、マレー語とイスラム教を軸とする国民教育政策がとられるようになった。

この状況下で、英語を教授言語とする高等教育機関は認められなかったが、ブミプトラ政策によって国内の大学に進みづらいマイノリティのために、海外留学を目指す塾のような役割で始まった教室が、後に海外(主に欧米諸国)の大学の通信教育や学位プログラムの一部を担うようになった²⁰⁾。今日マレーシアに存在する民間¹⁸⁾の高等教育機関の一部はこのような起源を持つ。

1980年代に経済発展が進み、急速に工業化を遂げると人材不足が深刻になり、国内の高等教育を充実させる必要性が増し、1996年には私立高等教育機関法が発効した。それまで認められていなかった私立高等教育機関の設立が認可され、大部分を英語で行うプログラムが認められるようになった。欧米の大学との連携はさらに進み、民間の高等教育機関には、学位課程の一部もしくは全てをマレーシアで受けることで欧米の学位を取得できる、トウニン

グリープログラム等のトランスナショナル教育プログラムが数多く存在する。グローバル化の波の中で、高等教育の品質管理の発想が浸透し²⁰⁾、これらトランスナショナル教育プログラムは欧米の大学の認証を受けてマレーシアの高等教育機関が運営する上、マレーシア認証評価機構(Malaysian Qualifications Agency: MQA)の厳しい審査を経て²¹⁾。さらには欧米等の大学がマレーシアにキャンパスを設けるブランチキャンパス(分校)もマレーシアでは盛んであり、2020年時点で14大学が設置されている²²⁾。

以上のような背景から、高等教育を急速に拡大させたマレーシアは、すでに高等教育進学率が43.1%に達している²³⁾。それと同時に、欧米諸国の教育プログラムを安価に受けられる留学先として、外国人留学生からも人気を集めるようになった。2019年において、全高等教育機関の在籍者数に占める留学生の割合がマレーシアでは8.5%に及び、OECD平均の6.0%、日本の4.7%²⁴⁾を大きく引き離していることはあまり知られていない。

4 調査手法

4.1 調査参加者

筆者は2017年9月～2018年3月にかけて日本人正規留学生3名およびトライアンギュレーションのため大学職員1名に、ナラティブ・インタビューを実施した(表1参照)。日本人学生は、筆者が2016年～2017年に別の研究で調査対象とした、マレーシアで学ぶ主に後発途上国出身の留学生から紹介してもらうという、スノーボール・サンプリング形式をとった。

表1 調査参加者

種別	仮名	性別	留学先・所属先の大学
学生	レイコ	女	国立A大学院人文学系
	タカシ	男	私立B大学経営学系
	ショウ	男	私立B大学経営学系
職員	ケイト	女	私立B大学広報担当

スノーボール・サンプリングは、目的地的サンプリングの最も一般的な手法であり、「情報量豊かなケースを知っている人々を知っている人々」から、

適したインタビュー対象者を見つけていく方法である²⁵⁾。昨今のコロナ禍によって、より対象者を広げた調査を行う機会が阻まれているため、今後の広範囲な調査の手法や調査項目を検討するために、スノーボール・サンプリングで集めたデータをまずは分析することとした。スノーボール・サンプリングの問題点として、紹介してくれる人の属性や国籍等に偏った調査参加者が集まってしまうことが挙げられる。今回は、調査参加者を学位取得目的の日本人正規学生と限定していたため、的を絞って参加者の紹介を依頼できた。調査参加者のうちレイコについては、修士課程を5年以上かけて修了後、日本で就職を果たした後に、再度のインタビューを2021年1月に、オンラインにて補足的に実施した。

日本人学生とはお互いの母語である日本語で、大学職員とはお互いの共通言語である英語で、それぞれインタビューを行った。本文中にある大学職員の語りは、筆者が邦訳を行ったものである。日本人留学生については、インタビューを効率的に進めるために、自身の経歴や留学に関する基本的な情報、留学動機、留学経験等に関する質問票を送り、できる限り事前に回答してもらうようにした。ただしインタビューでは質問票の内容にこだわるのではなく、語りの流れを重視するようにした。総インタビュー時間は、調査参加者4名合わせて6時間7分であった。

調査参加者の所属大学のうちA大学は、マレーシアに5校ある研究大学の1校であり、留学生比率は10%を超えている。マレーシアの高等教育がエリート層のみに開かれていた50年以上前に創立された、歴史ある伝統校である。近年のQS世界大学ランキングでは200位以内に位置している。

B大学は前節で概観したトランスナショナル教育プログラムを多数実施する、民間高等教育機関である。B大学独自の学位プログラムも有するが、アメリカ、イギリス、オーストラリア等、欧米諸国の学位が取れるプログラムが人気である。マレーシアで3年間勉強することで海外の学位が取得できる「3+0」もあれば、1~2年間マレーシアで学んだ後に欧米の大学に移動する「2+1」「1+2」等のプログラムも有している。

B大学は日本を留学生獲得の主要なマーケットと

位置付けており、例年約30名もの日本人留学生を正規の学士課程に受け入れていることは、特筆すべきである。調査参加者のケイトは、広報及び日本人留学生を担当している。

調査参加学生は3名とも、学位取得のためにマレーシア留学をしている点は共通しているが、前述の平塚(1980)による類型に基づけば、レイコはマレーシアの歴史・文化に興味を持ち、マレー語研修を経て修士課程に留学しており、「地域研究型」留学生であると言えよう。一方、残りの2名は日本の高校を卒業後、日本や海外の大学を比較検討した結果マレーシアを選び、経営学等を学ぶため学士課程に入学した「学位取得型」である。

4.2 インタビュー手法と分析方法

本研究では、日本人留学生の語りを、留学先の選択から留学、そして職業への移行に至るまでの一つの物語として扱うため、ナラティブ・インタビューを実施した。ナラティブを体系化する最も基本的なアプローチとして、コルタジによるナラティブの構造(表2)がある²⁶⁾。ナラティブ・インタビューにおいては、いかにストーリーが体系化され、どのように展開され、どこで、どうやってナラティブが始まり、終わったのか、というナラティブの構造に注意を払う必要がある²⁷⁾。全てのナラティブに完全に規則的なカテゴリーがあるというわけではないが、この枠組みを用いることで、いかにナラティブが構造化されているかを確かむことができ、語りの役割を深く検討することができる。

表2 ナラティブの構造

構造	質問
要約	何についてか
方向性	誰が、いつ、何を、どこで
複雑化	その後、何が起こったか
評価	だからどうしたのか
結果	最後に何が起きたのか
締めくくり	(ナラティブの終了)

(出所) Cortazzi (1993) p. 45 より筆者邦訳。

インタビューデータはSCATを用いて分析した。SCATは、インタビュー記録や観察記録等の言語データをセグメント化し、そのそれぞれに〈1〉デー

タの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である²⁸⁾。この手法は、一つだけの事例のデータやアンケートの自由記述欄等、比較的小さな質的データの分析にも有効であるため、本研究に最適であると考え採用した。

5 調査結果

5.1 教育・研究の厳しさ

3名の日本人留学生が共通して語ったのは、マレーシアの大学の、教育または研究に対する厳しさである。学士課程においては、日本人に限らず留学生は全般的に、成績が足りないことによる在留資格取得継続の困難さを経験する。その背景には、教育の質保証に対するマレーシアの大学の真剣な取り組みがある。

「ビザが厳しくなった。昔は1回の申請で3年分取れたらしい。今は1年。どんどん基準も厳しくなって…留学生で来てドラッグやっちゃうとか、そういう子が多過ぎちゃって。日本人も結構それで。CGPA どれくらいとってないとビザ更新できないとかなって。帰らざるを得ないような。」(ショウ)

ケイトは、もうすぐ自身が担当した日本人留学生の第1期生が卒業すると話した。彼・彼女らの学業成績について尋ねると、「平均的。とても優れた学生もいるけれど、そうでもない子もいる。言語のせいでしょうね…でも、私が予想していたよりもよくやったと思う。」と表現した。

タカシは同じくケイトから、「日本人はすぐ(単位を)落とすし、帰っちゃうから。学部入る前のファウンデーションコースで。」と言われ、日本人の場合、高校を卒業してすぐに学士課程に入るのではなく、まずはファウンデーションコース(予備教育課程)に入るのが一般的ということを示されたという。タカシは結局、学士課程に直接入学すること

になったため、最初は英語で専門科目を学ぶことに苦労した。しかし、英語を学ぶだけでなく、英語を使って専門科目を学べることを、「でもまあおいしいっちゃおいしいっすよね。英語学びながら一応専門の知識も入るっていうのは、すごいおいしいなって。」と表現し、最初は苦労したものの、充実した学びを得ていることを伺わせた。

一方、修士課程に留学したレイコの場合、歴史学専攻ということもあり、指導教員からローカル言語(マレー語)による高水準な論文執筆を求められた。事前に語学研修は受けていたものの、論文執筆に至るまでの言語能力は習得できておらず戸惑ったという。論文のテーマ選びで苦労したことや、適切な校正者が見つからず、論文の水準を上げるのに時間がかかったこと等から、レイコは修士課程修了までに5年以上を要することとなった。

5.2 マレーシア留学の特性

タカシとショウからは、マレーシアをフィールドとした授業の醍醐味が語られた。例えばマーケティングの授業において、ヒジャブ(ムスリム女性用のベール)の会社を経営していると想定し、マーケットリサーチを行うケース・スタディ等である。友人に話を聞いたり、実際に商業施設に足を運んで価格帯を調べたりする等、マレーシアで勉強していることの特性が感じられると話した。ショウは特に、それまでの留学生生活を振り返り、マレーシアに留学したことの意義を以下のように語った。

「これだけアジアを感じられる。勝手にこの留学中に、なんだろう、*Asian Identity* みたいなのができちゃって。…これから先、何するにしても結構なんか、アジアを見て、アジアのためにつてのを、ちょっと軸にしてやってこうかなとは思ってる。」

タカシは、経済成長が著しい新興国において、昔の日本の姿を見出すこともあり、違った見方ができると語った。またB大学においては、日本では出会うことのない北朝鮮出身の留学生と出会う機会があり、官僚の子弟等をはじめ優秀な学生も多く、イメージが変わったという貴重な経験も語られた。

さらにケイトは、B大学の特徴を以下のように表現している。

「ここはグローバルな教室です。85の国から2,500人も留学生が学んでいます。教室に行けば、マレーシア人だけでなく、ベトナム人のクラスメート、中国人のクラスメート。マレーシア人もいればカザフスタン人もいます。カザフスタンに行く代わりに、友人を作ることができるんですよ。」

一方、大学院に留学したレイコの場合は、旧英領植民地であり、教育制度がイギリスに準じているマレーシアの大学院の特徴である、講義主体型(Taught course)か研究主体型(Research course)のどちらかを選択する必要があった。講義主体型を選んだ場合、マレー語で定期試験を受け時間内に解答する等の負荷があると考え、研究主体型を選択したと語った。講義主体型でも修士論文は課されるが、量は半分程度でよく、審査もそこまで厳しくないという。一方、研究主体型の場合は、国際学会での2回以上の発表と、大学紀要等への掲載も課され、研究に集中する生活を送ることになる。

5.3 留学中の心理状態

レイコは質問票において、マレーシア生活を振り返って学習に関する満足度は5段階のうち真中の「どちらともいえない」、生活については最低評価の「非常に低い」と回答した。また、留学中に直面した困難として、勉強・研究・言語・ビザ・住居・食・文化の相違・人間関係・金銭的問題の全てを選択した。マレー語で修士論文を書くという困難に加え、研究主体型を選んだため、必要習得単位数が少なく、歴史学と研究手法の2科目を履修した後は人との交流機会が減少した。さらには、マレーシア人の友人との金銭感覚の相違や「国民性だったら合わないなと思います。」と表現したマレーシア人の特性とを感じる点等、異文化における人間関係の悪化が論文執筆に悪影響を及ぼした。「最後まで慣れなかった。」という言葉が、カルチャーショックの長期的継続を表している。

しかしながらレイコは、修士課程の最終局面において、外国人留学生の修士論文執筆の苦労を理解し

てくれる中華系教員と知り合うことができた。その教員自身もマレーシア人とはいえ、母語ではないマレー語で公的文書を書くことに苦労しており、院生アシスタントに文書作成を依頼していた。このことから、同じ院生にレイコの修士論文の校正を頼んでくれたことが契機となり、論文の質が向上し、指導教員の了承を得て提出にこぎつけることができた。

一方の「学位取得型」留学の2名は、新興国学部留学にチャレンジするだけの進取の気性に富んでいた。ショウは質問票において、学習・生活面どちらも満足度は最高評価の「非常に高い」を選択した。「ビジネスの授業がめっちゃ面白いです。」と述べるとともに、イスラム教徒の学生とコミュニケーションが取れることを満足度が高い理由として挙げた。タカシは学習について満足度が「非常に高い」、生活について「高い」を選択していた。「満足度はまだ上がるんで。中国語とかマレー語とかできたらまた違ってくるし。」と、すでに高い満足度がさらに高まる可能性に言及した。2名とも、留学中に直面した困難として、勉強や言語、ビザを挙げた。前述のとおり勉学が厳しく、そのことによってビザ更新へのプレッシャーが強いことが伺えた。

5.4 欧米留学・日本における修学との比較軸

レイコの場合は、マレーシアの言語や歴史を学び、研究するという目的があったため、マレーシア以外の留学先は候補に挙がらなかった。タカシは、第一志望の日本の大学を不合格になったが、もともと海外留学の希望を持っていたため、滑り止めの国内大学に行くよりは、最初から学位取得のために渡航しようと留学を決めた。タカシが所属していた高校の国際系の学科では、同じクラスから他にも2名がマレーシアの学士課程に留学しており、マレーシアが特殊なルートではなかった。タカシとショウはどちらも、高校を卒業後、日本及びそれ以外の国々の大学の中からマレーシアを選択したため、常に自身の経験を他の国々(特に欧米諸国と日本)と比較する軸を有している。

中でもショウは、B大学の「2+1」制度を利用し、2年間はB大学で学び、残りの1年間はオーストラリアの大学へ編入することを希望していた。「自分みたいに編入考えてる人にとっても、2+1でマ

レーシア2年だと、オーストラリアで払うお金1年だけじゃないですか。」とトゥイニングプログラムのコスト面での利点を述べた上で、「ちょっとまあ、付いていけるかとか、英語大丈夫かとか、心配ではあるけど。」と語った。欧米諸国の大学から認証を受けたトランスナショナル教育プログラムをB大学で受け、編入が保証されているとはいっても、英語ネイティブの国に移って授業についていけるかどうか、不安をのぞかせた。タカシも、「僕はちょっと英語のなまりが気になるんで。アクセントとかも。」と、英語ネイティブではない国で、英語で学んでいることの懸念を口にした。

タカシはさらに、「教育の質を求めるなら欧米ってなりますよね。」と述べ、暗に欧米の教育が優れているという考えを示した。希望就職先についても、「業種はなんでもよくて、一番贅沢言ったら、コンサルとかでビジネス全体の流れを学べるかなって。行きたいんですけど。実際そこはアメリカとか留学してる人に奪われていっちゃうんじゃないか。」と、希望業種への就職には、アメリカ留学組のほうが有利であるという考えを示唆した。

また、これまで見たように、新興国での学部留学を選んだタカシとショウは共に、厳しい勉学に邁進し、刺激的で満足度の高い日々を送っている。しかしながら、「なかなか日本人の高校のやつ（高校時代の友人）と話してても理解してもらえない。」（ショウ）「話が合わない。留学してるやつとも。アメリカすげーしか言わない。僕もアメリカ行ったら同じことやったかもしれないけど。」（タカシ）と、どちらも日本の旧友や、アメリカに留学した友人と話が合わなくなっていることに触れた。

5.5 教育から職業への移行

ただ一人、すでに就職を果たしたレイコは、留学終了後に最初に就職した職場を短期間で辞めることになった経緯や、その後に経験した転職活動を「ものすごく辛かった。」と振り返った。しかしながら、マレーシアでの修士課程を、様々な困難に打ち克ち、長期間かけて修了したことと対比し、就職活動の困難を乗り越えた経験を以下のように語った。

「私って本当にどうしようもない人間なのかなっ

てちょっと思ったんですけど、その時に。でもやっぱりその留学してた時のこと思い出したら、大丈夫だという風に思いましたね。うん、不安は不安だったんですけど、ちゃんと次に向けてやったら、うん、あんなに色んな事やってきたから、ここでなんかもう、私はダメなんだと思って何もやらないうって選択肢は取らずに済んだかなっていうのは思いますね。」

これから就職活動をするタカシとショウにとっては、日本、マレーシア、それ以外の国々全てに可能性が広がっている。タカシは「日本で働きたいです。日本式マネジメントとか（授業で）出てきて。特殊な環境だと思うんですよ、日本って。それについては身を持って学びたい。」と述べ、マレーシアに留学することによって、日本式経営を外から再発見し、日本人であることを利点ととらえて日本式経営への参加意欲を示した。

しかし、日本ではその名が知られていない新興国の大学から一般企業に就職すること、そしてそもそも、学士課程留学者が日本式の新卒一括採用に参加するには、高い障壁がある。ショウは筆者に対し、「マレーシアの大学を卒業した人が、日本の大学卒業した人と、日本企業っていう同じ舞台で勝負するのはいいと思いますか？マレーシアの大学出た人はdisadvantageだと思うんですよ。同じように日本企業にアタックしてくのってどう思います？」と逆に疑問を投げ掛けた。ショウは起業への意欲が高く、B大学経営学系の中でも、起業コースに属している。「最終的には自分のお金は自分で作っていきたいと思ってるんで。マネジメントに携われたら、会社の直接的な力になれば、やりがいがある。中国とかでも働いてみたい。」さらに「マレーシアに来たからには、マレーシアで働いた経験も実はほしい。」と、様々な国で就労経験を積む意欲を見せた。

一方のタカシは、マレーシアの高等教育レベルの高さへの自負から、就職活動における、日本のトップ大学生への挑戦をも掲げた。「俺は入りたい。日本の大学生と戦いたい。違う土俵から。目指すは東大の人と戦いたい。だから海外の大学行ってん。日本のやり方に沿って、日本の面接行って勝ち取りたいなって感じ。」と自信を見せた。

6 考察

6.1 国際的な学びの促進

そもそも欧米の大学への留学は選択肢になかったレイコ、最初からアジアを希望したショウ、日本の滑り止めの大学よりはマレーシアの大学への直接入学を選択したタカシにとって、留学した動機は先行研究で見られたような欧米留学の妥協からではなかった。また、3人の中から「日本の大学(院)に行っていればよかった。」という趣旨の語りはなかった。少ない人数のインタビュー結果ではあるが、先行研究における先進国への学位取得留学で見られたような、現実逃避的な語りは見られなかった。初回インタビュー時の質問票調査で、主に人間関係の葛藤から低い満足度を示したレイコも、その困難を乗り越えた経験を糧に日本での就職活動を取り切る等、前向きであった。

欧米留学の譲歩・妥協や日本社会からの現実逃避ではなく、積極的に選び取ったマレーシア留学で、勉強・研究および日常生活を含め、3人は何を得ることができたのだろうか。「地域研究型」のレイコは、勉強・研究の内容そのものがマレーシアでしか得られないものであり、マレーシア留学の特徴を享受したのは間違いない。しかも研究主体型コースは習得科目数が少なく、国際学会発表や論文投稿・掲載が求められ、日本でいえば博士課程のような形態である。マレー語の校正者探しの苦労は、英語以外の外国語で修士論文を執筆することによる、マレーシアならではの経験と言えよう。「学位取得型」の2名のインタビュー結果からは、アジア軸の確立、日本の昔の姿が見出せる希少性、国際関係観の変容等、マレーシアに留学したことの特徴が強く浮かび上がっている。

さらに詳細に3名の日本人留学生的の語りを振り返ると、同じマレーシアに学位取得のために留学しながらも、その経験は大きく異なっていた。もちろん学士課程と修士課程の違い、それ以上に個々人の性格等の特性に由来する違いは大きいと推察される。ただ、最も際立った差異のうちの一つとして考えられるのは、タカシとショウは、英語を教授言語とする民間高等教育機関の、欧米の大学への接続機会も残されるトランスナショナル教育プログラムで学んでおり、一方のレイコは、マレー語で研究・生活の

大部分が完結する生活を送っていたことである。

主にマレー系、中華系、インド系からなる多民族国家のマレーシアでは、各エスニック・グループが独自の文化・言語を有しており、熾烈な競争状態にある民間の高等教育では、しばしばエスニック間の駆け引きが先鋭に表れる²⁰⁾ことが、この相違の背景にある。杉村(2017)は、もともと「複合社会」であるマレーシアに、さらに留学生や外国人労働者が大量に流入することによって、二重の「複合社会」が形成されていることを指摘している²⁹⁾。まさに、マイノリティである中華系やインド系が、教育機会を求めて切り開いてきた民間の高等教育機関において、いわば英語世界での生活を送るタカシ・ショウと、国立大学においてマレー語世界に生きるレイコの留学生活は、この「複合社会」を表象していると言える。

杉村(2017)は、マレーシア国民と留学生・外国人労働者との間の不平等、断片化の促進という負の側面に焦点を当てた²⁹⁾。確かにアフリカ系留学生への差別³⁰⁾等、負の側面はあるものの、本研究では、所属する課程や性別、性格の違いにかかわらず、この二重の「複合社会」によって、「グローバルな教室」等、国際的な学びの促進という、国際教育にとっては肯定的な側面がもたらされている点をとらえることができた。

6.2 欧米への従属を超えて

ネイティブ英語が正当であるという考え方や、欧米留学組への劣等的意識、また、欧米留学者との認識の相違に対する無念さ等、「学位取得型」の日本人留学生個人からは、常に欧米留学に対する従属的な意識が垣間見られた。そもそも、世界の高等教育はほとんどが欧米型の大学をモデルとし²⁾、日本の大学も明治から現在に至るまで欧米の先進的な知識や科学技術を学生に移転することを役割としてきた³¹⁾。言語的にも、大学システムから教員に至るまで、英語や英語を使った学術の優位性や覇権性がある³²⁾ことが、学生の従属的な意識の背景にあらう。

高等教育機関のレベルでは、すでに先進的なアジアのいくつかの大学は、これまでの一方的な欧米諸国の大学への従属関係を脱し、自立の道を歩み始めている³³⁾とされる。その一方で、近年増加する、

英語での教育プログラム実施によって新たな従属性が生まれ、英語の教授言語化に伴う、「支配」-「従属」の再生産も懸念されている³²⁾。この流れが、上で見た個人の従属的意識をさらに加速させる可能性もある。

マレーシアは旧英領植民地であり、教育システムが英国に準じ、英語が広く社会に普及していることを逆手にとって、トランスナショナル教育プログラムをむしろ積極的に推進している。マレーシアは、まさに嶋内(2016)のいう、「グローバル経済での生き残りといった実利的な目的のために、グローバルな伝達手段としての英語を必要としている」ポスト植民地主義下の国々³⁴⁾であると言える。しかしながら、欧米に準ずることで、長年マイノリティ学生に寄与してきた歴史を有する点は、他の旧植民地国家とは大きく異なる状況であろう。さらには同じ論理で主に他の開発途上国から留学生を集め、母国での教育機会が限られる多様な人々に教育アクセスを提供してきた。

本研究で明らかになったのは、その中でもマレーシアの特色を出しつつある高等教育の現状である。先行研究でも、熱帯病やハラール食品、ハラールワクチン、イスラム金融等、マレーシアが優位性を持つ研究分野は指摘されてきた³⁵⁾が、本研究ではさらに、アジア軸の確立やグローバルな教室という新たな視点も見いだされた。多民族国家である上に、欧米主要受け入れ国をも凌ぐ割合で、アジアを中心とした留学生を多数受け入れているマレーシアならではの特色であると言える。今後はその独自性によって、先進国からも学生を引き付ける可能性が示唆される。

6.3 職業への移行の展望

先行研究では、日本の新卒一括採用において、海外留学が不利に働く面があるため、労働市場でキャリアパスが約束された高学歴層（特に男性）は国内にとどまり³⁶⁾、逆に学力不足への後悔・コンプレックスが若者を海外に駆り立てること³⁷⁾が指摘されている。

本研究では実際に、どの調査参加者も就職活動については不安や葛藤を抱えていた。特に日本の新卒一括採用に参加しようとする不利であるという認

識を持つ上、欧米留学組への劣等的意識も見られた。実際にマレーシアで学位を取得した日本人がどのような職に就いていくのかは、その業種、職種、規模、そして働く国も含め、今後より多くの留学生を追跡していかなければ分からない。日本の採用慣行に乗らず、起業や国を選ばない職探し、または専門職採用を行う企業に就職するなどすれば、マレーシア留学の付加価値が生きてくる可能性がある。

ただ、修士課程修了に長い時間をかけたレイコが、その帰国後、新卒扱いにはならないにもかかわらず、辛い就職・転職活動を経て希望の職に就けたことを考えると、就職については個々人に依拠するところも多いと考えられる。

7 結論

学位取得のためマレーシアに渡った者たちへのナラティブ・インタビューからは、先行研究で挙げられた、現実逃避やドロップアウトといった類型とは異なる日本人留学生の姿が浮かび上がった。今回の数少ないサンプル数では、マレーシアへ留学した日本人留学生の類型化にまでは至らないが、欧米留学組とは異なる新たな潮流が生まれていることは、これまで見てきたマレーシア留学の特徴、欧米の教育に対する従属の認識、異なる言語世界の存在、職業への移行の展望等から明らかである。

本研究は、先進国から新興国へキャリアや人生をかけ、学位取得を目的に渡るといった新たな留学生移動を検証することによって、「中心」的な国から「周辺」的な国への国際留学生移動という新たなパラダイムを提示するとともに、高校生・大学生にとってマレーシアへの学位取得留学という、国際的な学びを促進する新たな選択肢を示すものとなる。今後マレーシアのような国が、日本人の留学先という意味と同時に、留学生受け入れ国日本の競合相手という意味でも、新たな留学先の選択肢として浮上してくると思われる。特に昨今のコロナ禍において、中間層出身の子どもが非英語圏から英語圏に留学するという従来型の留学モデル^{17, 38)}では以前ほど留学生を集められなくなり、安価な学費・生活費という強みを持つマレーシアが、留学先としてさらに存在感を増していく可能性がある。日本人にとっても欧米留学がコスト的に厳しくなり、マレーシアのよう

な新興国が有力な留学先となる余地は大きい。

本研究には課題も残されている。まず、調査参加者が日本人留学生3名と大学担当者1名ということで人数が非常に限られ、本研究結果を一般化することは難しい。人数を増やせば当然、様々なタイプの学生が含まれ、中には現実逃避タイプや欧米留学の譲歩型も入ってくるであろう。ただ、今回明らかになったマレーシア留学の特徴は、まぎれもなく現時点でマレーシアに留学する日本人留学生の視点から浮かび上がったものであり、ダイナミックに変化を続ける国際留学生移動の一端を映し出している。

本研究では、少ない留学生数ながらも「学位取得型」と「地域研究型」という違った属性を含むことができ、留学生受け入れ担当者という、留学生以外の視点を取り入れることができた。しかしながら、より人数や大学の属性を広げ、事象の一般化ができるよう今後は努めていきたい。具体的には、国私立を含む複数の大学の担当者またはマレーシア日本人学生会 (Japanese Student Association in Malaysia: JSAM) 等を通じた日本人留学生へのアクセスを試み、質問紙調査を行った上で、インタビュー調査を行うことが考えられる。留学生活を受けた職業への移行にかかる部分により焦点を移し、キャリアに対する考え方が形成される過程について、進路に関する情報の収集方法、マレーシア残留・日本への帰国もしくは第三国への移動という決定に影響する要因、マレーシアで学んだことの活用等について調査していきたい。

さらには留学終了後の職業への移行を解明していくにあたり、マレーシアの大学を卒業した後の就職後の追跡を行っていく必要がある。本研究では地域研究型の1名のみ、留学終了後の進路も追うことができたが、今後、日本企業のグローバル化や通年採用の広がりにより、日本での就職にも変化が起こる可能性がある。元留学生の受け入れ側（企業等）の視点を取り入れることも、多面的に事象をとらえる上で重要になろう。ダイナミックな国際留学生移動を理解するためには、帰国者だけでなくマレーシアで就職した者、第三国へ移動した者等、多様な進路を追っていく必要がある。

謝辞

匿名の査読者2名の先生方には、貴重なコメント・ご指摘をいただいた。また本研究は、JSPS 科研費19K14124の助成を受けたものである。心から感謝申し上げたい。

注

- [1] マレーシア高等教育省は毎年、国立大学と私立大学を区分してデータを公表している。私立大学については上位30位までの留学生出身国を記載しているものの、国立大学は10位までにとどまっており、この中に日本は含まれていない。このため、マレーシア全体で日本人留学生が何名学んでおり、出身国の何位に位置するか情報は得られない。
- [2] アルトバック(1994)の「中心-周辺」論では、日本の主要大学は「周辺」から「中心」に移動し不平等から脱却した数少ない事例として扱われている。しかし日本語が国際語ではないので、国際的な中心大学には位置づけられていない。マレーシアの大学が英語を媒介として、将来的に世界の主要国から留学生を集める可能性も見込んで、本研究では日本からマレーシアへの学位取得留学を「中心-周辺」論に位置付けた。
- [3] 民間の高等教育機関は、国立大学・私立大学の区別においては私立大学に含まれる。マレーシアにおいて、いわゆる「私立大学（設立当初から University の資格を付与された大学）」は、政府系企業や政党傘下の機関、もしくは外国大学のブランチキャンパスである。吉野(2014)が、国が管理・運営する「公」の高等教育に対置して、（主に中華系・インド系のマイノリティに対する）機会の開放を試行錯誤する対象として「民間」を用いたのに倣い、本研究でもカレッジからユニバーシティカレッジや大学に昇格したような機関には「民間高等教育機関」の用語を用いる。ただし、文脈に応じてそれらの機関を「私立大学」と呼ぶこともある。

引用・参考文献

- 1) UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Global education digest 2012: Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO.

- 2) アルトバック, P. G. 著, 馬越徹監訳. (1994). 比較高等教育論—「知」の世界システムと大学. 玉川大学出版部.
- 3) UNESCO Institute for Statistics. (2006). *Global education digest 2006: Comparing education statistics across the world*. Quebec: UNESCO.
- 4) UNESCO Institute for Statistics. (2019). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (2021年3月4日参照)
- 5) Ministry of Higher Education, Malaysia. (2019). *Higher education statistics 2019*. <https://www.mohe.gov.my/muat-turun/awam/statistik/2019-1> (2021年3月4日参照)
- 6) 平塚益徳. (1980). 世界教育事典. ぎょうせい.
- 7) 権藤与志夫. (1991). 世界の留学—現状と課題. 東信堂.
- 8) 日本学生支援機構. (2018). 日本人学生留学状況調査結果 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/nippon/data/2018.html> (2021年3月4日参照)
- 9) 横田雅弘, 小林明編. (2013). 大学の国際化と日本人学生の国際志向性. 学文社.
- 10) 横田雅弘, 太田浩, 新見有紀子編. (2018). 海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト: 大規模調査による留学の効果測定. 学文社.
- 11) 小柳志津. (2002). 留学大衆化のなかの在豪日本人留学生: 留学動機と成果を中心に. 留学生教育, 7, 27–38.
- 12) Andressen, C. & Kumagai, K. (1996). *Escape from affluence: Japanese students in Australia*. Brisbane: Centre for the Study of Australia–Asia Relations.
- 13) 星野晶成. (2015). 日本人大学生の東南アジア留学の現状とその特徴—JASSO統計から見えてくるもの—. 留学交流, 47, 31–47.
- 14) Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Oxon: Routledge.
- 15) Baas, M. (2006). Student of migration: Indian overseas students and the question of permanent residency, *People and Place*, 14(1), 9–24.
- 16) Baas, M. (2007). The language of migration: The education industry versus the migration industry, *People and Place*, 15(2), 49–60.
- 17) Robertson, S. (2013). *Transnational student-migrants and the state: The education-migration nexus*. New York: Palgrave Macmillan.
- 18) 金子聖子. (2018). 新興国で学ぶ留学生の大学から職業への移行—留学生の新たな移動に着目して. 比較教育学研究, 56, 23–45.
- 19) Furnivall, J. S. (1939). *Netherlands India: A study of plural economy*. London: Cambridge University Press.
- 20) 吉野耕作. (2014). 英語化するアジア: トランスナショナルな高等教育モデルとその波及. 名古屋大学出版.
- 21) Tham, S. Y. (2010). Trade in higher education services in Malaysia: Key policy challenges, *Higher Education Policy*, 23, 99–122.
- 22) Cross-Border Education Research Team. (2020). *C-BERT International Campus Listing*. [Data originally collected by Kevin Kinser and Jason E. Lane]. <http://cbert.org/resources-data/intl-campus/> (2021年3月4日参照)
- 23) UNESCO Institute for Statistics. (2019). *Gross enrolment ratio of tertiary education, Malaysia*. <http://uis.unesco.org/country/MY> (2021年3月4日参照)
- 24) OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.
- 25) メリアム, S. B. (著) 堀薫夫・久保真人・成島美弥. (2004). 質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房.
- 26) Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- 27) Coffey, A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complimentary research strategies*. London: Sage Publications.
- 28) 大谷 尚. (2019). 質的研究の考え方: 研究方法論からSCATによる分析まで. 名古屋大学出版会.
- 29) 杉村美紀. (2017). 移動する人々と国民国家—ポスト・グローバル化時代における市民社会の変容. 赤石書店.
- 30) Daniels, T. P. (2014). African international students in Klang Valley: Colonial legacies,

- postcolonial racialization, and sub-citizenship, *Citizenship Studies*, 18(8), 855–870.
- 31) 太田 浩. (2011). 大学国際化の動向及び日本の現状と課題: 東アジアとの比較から. *メディア教育研究*, 8(1), 1–12.
- 32) 嶋内佐絵. (2016). 東アジアにおける留学移動のパラダイム転換—大学国際化と「英語プログラム」の日韓比較. 東信堂.
- 33) 馬越 徹. (2007). 比較教育学—越境のレッスン. 東信堂.
- 34) 嶋内, 前掲書, 81頁.
- 35) Day, N. & Muhammad, A. B. (2011). *Malaysia: The atlas of Islamic-world science and innovation country case study no. 1*. London: Royal Society of London for Promoting National Knowledge.
- 36) Yonezawa, A. (2014). Japan's challenge of fostering global human resources: Policy debates and practices, *Japan Labor Review*, 11(2), 37–52.
- 37) 加藤恵津子, 久木元真吾. (2016). グローバル人材とは誰か—若者の海外経験の意味を問う—. 青弓社.
- 38) Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S. (2002). International trade in educational services: Good or bad? *Higher Education Management and Policy*, 14(3), 9–45.

受付日 2021 年 3 月 10 日、受理日 2021 年 5 月 15 日

実践報告

オンライン国際ワークショップ「Virtual Camp」事後調査報告 (2020 COVID-19 影響下に、“今できること”を模索する若者たち)

小菅 洋史^A

Post Survey Results for “Virtual Camp” Online International Workshops (Youth Searching for What They Can Do Amidst the Current COVID-19 Crisis)

Hiroshi KOSUGA^A

Abstract: In the summer of 2020, many students had no choice but to give up their plans to study abroad due to the COVID-19 crisis. In response to this, online international workshops under the title of “Virtual Camp” (hereafter referred to as VC) were launched, gathering participants from around the world. These workshops were planned by organizations involved in many different types of international volunteer efforts. Through the post-survey, the author explored the educational benefits of VC, how it is valuable as a preparation for study abroad and how this experience allowed students to gain an interest in social and environmental issues, as well as consider what they can do at present in Japan.

Keywords: online program, international volunteer, study abroad, social issue

キーワード: オンラインプログラム、国際ボランティア、海外留学、社会問題

1 背景

1.1 終わりの見えない海外渡航規制

COVID-19の世界的な感染拡大の影響は、一部対象国の感染症危険情報レベルが引き下げられた¹⁾とは言え、2020年12月現在、渡航の是非、中止を呼び掛ける事態は継続している²⁾。

国際交流事業の重要な施策のひとつである、「海外留学」・「海外研修」も渡航を見送らざるを得ない中、海外教育交流事業で年に約3,000名の参加者を輩出していた一般社団法人CIEE国際教育交換協議会(以下、CIEEJ)でも、2020年夏季は海外派遣プログラム、「短期海外ボランティア」の開催を見送った。しかし、世界から集まるボランティアメンバーと現地でボランティア活動と共同生活を行うWork Camps(以下、WC)型プログラム、「国際

ボランティアプロジェクト」においては、この危機の中、欧州を中心とした主催団体により、インターネットを介したオンライン型ワークショップ、「Virtual Camp」(以下、VC)が代替案として企画された。日本においても、忸怩たる思いであろう若者たちへの機会提供のため、実施した。

本稿は、今後の国際交流プログラムの、ひとつの在り方になるであろう、オンラインプログラムとしてのVCの価値及びプログラムの成果を検証するため、事後調査を行った結果報告である。

1.2 オンラインプログラムと国際理解教育

今や国内外を問わず、一般的となったオンラインプログラムだが、教育面における歴史を振り返ると、大学等における遠隔教育は、かつて郵便や電話などの通信手段を用いたものであった。1970年代に入ると、システムの進歩により、一方的な情報提

A: (一社) CIEE国際教育交換協議会 国際教育推進部

供から、双方向に機能し始めた。そして、1990年代にインターネット技術が発展すると、より迅速な対応が可能となった³⁾。国際理解教育の現場においては、地理的な制約を克服できる利便性から、まずは外国語習得のツールとして、e-tandemと呼ばれる、未知の間柄から関係性を創出するインターネットを介した個人間の限定的なつながりが、限定的とはいえ、開始された。2006年にはskype、google hangout等を用いた相互の意見交換の機会を創出するteletandemへ、さらに、専門家や教員のサポートを受けながら、クラス単位の活動として異文化理解を図る、the telecollaboration modelへと、その活用方法は発展した。しかし一方で、世界的な、英語話者への交流先ニーズの偏りや、世界共通言語としてのリングフランカの意識の高まり、non-native Englishへの理解の拡がり、といった課題や活動内容の質の変化も注目されてきている⁴⁾。

現在、日本においては、国際的な双方向コミュニケーションの取り組みとしてCOIL(Collaborative Online International Learning)が、2018(平成30)年に世界展開力強化事業として採択され、国際理解教育面で活用が広まっている⁵⁾が、ボランティア活動など、一般的な参加者を想定する場合には、参加者のICT技術の習熟度、利用環境の充実、利用者の多様性といった課題も提示されている⁶⁾。

1.3 Workcamps(WC)とVirtual camp(VC)

「短期海外ボランティア」のうち、最も参加者が多いプログラムが、世界約30か国にて開催されるWCを活用した「国際ボランティアプロジェクト」(International Volunteer Project)である。WCは、世界中から10~15名が活動場所に集まり、ボランティア活動と共同生活を行う、海外ボランティアプログラムのひとつである。多くのプロジェクトが2~3週間の短期であるが、1か月から半年の期間で開催されるものもある。活動内容は、遺跡・建築物の修復作業や、農作業、文化活動から社会福祉、教育や学びに関わる活動など、各国の現地団体が地元のニーズを集約の上、プロジェクトとして造成され、ひと夏だけでも800種類以上の多種多様な活動が開催されている。日本からの参加者も、各国から集う参加者と活動及び共同生活を行い、時に意見の

対立が生じたりする中を、試行錯誤しながら、相互理解へつながる活動へ身を投じることができていることが醍醐味である。活動中の共通言語は、いずれの国の参加者であっても、英語、と定められているが、英語力は参加条件に掲げておらず、相手の話を聞き、そして、自分の意見を伝える姿勢が必要であるため、異文化理解の実践の場として、その教育的効果へ期待されるところが大きい。また、現地集合解散であるため、世界を舞台に「旅」をすること自体が、大きな成長の要素の一つである⁷⁾。WCは、第一次世界大戦後の1920年、相互理解の重要性を痛感したフランス、ドイツの若者により始まり、2020年に100周年を迎えている。

しかし、COVID-19パンデミックにより、海外渡航どころか、人々が集うことすら避けなければならない事態に、世界は追い込まれた。この中で、欧州のWC現地団体を中心に考え出されたのが、共通の目的をもった世界中の参加者をオンラインでつなぎ、協力して、ひとつのテーマに取り組む「VC」である⁸⁾。

2020年春、予定していたプロジェクトが軒並み中止となる事態に、チャンネルベースのメッセージプラットフォームSNS、Slack⁹⁾上に、WC主催団体のVCコーディネーター担当者が集い、オンラインでの会議や意見交換を重ねた。テーマや日程、対応可能な人数の規模などは異なるものの、多種多様なプロジェクトを造成し、コンテンツシェアソフトウェア、padlet¹⁰⁾上にて募集を開始させた。この動きに日本人向け施策として参加した。2020年夏、CIEEJが日本人向けに開示したVCプログラムの開催国、プログラム名、開始日、終了日、参加決定者数は、表1の通りであった。

オンラインで行う技術的な面も含め、参加に求められた準備や条件は、表2のとおりであった。

活動内容の具体例として、「デザインパターンの選び方、絵画ワークショップ」、「多種多様な文化を反映した子供向けの本の作成」、「手づくり品で、浪費を抑制し、環境保全に役立つ活動を考える」など、現地団体が発案した、様々なテーマに基づいたプロジェクトが開催された。参加者は、指定された時刻に、規定のツールにてオンライン上で集い、主催団体が育成するリーダーの指示の下、活動に従事し

表1 2020夏VCプログラム一覧

国名	プログラム名	開始日	終了日	決定者数
ロシア	VC-20-78 Be responsible internet user	2020/7/1	2020/7/15	1
イタリア	VC-20-81 Togeth-Earth	2020/7/8	2020/7/10	3
フランス	VC-20-82 Contemporary French Literature	2020/7/15	2020/8/5	9
フランス	VC-20-85 International Book Club	2020/7/16	2020/7/16	3
スロバキア	VC-20-80 Easy Drawing!	2020/7/20	2020/7/27	2
ベトナム	VC-20-88 Storytelling for Kids 4	2020/7/26	2020/8/31	2
フィリピン	VC-20-86 Discovering Philippines through volunteering!	2020/7/28	2020/8/8	10
香港	VC-20-75 Glocal Hero Action—International	2020/8/1	2020/8/31	70
ロシア	VC-20-79 EcoHabits	2020/8/3	2020/8/7	5
トルコ	VC-20-87 Creative Writing 101	2020/8/3	2020/8/17	5
ドイツ	VC-20-84 “Let’s make sound in the silence”—Ravensbrück Memorial goes Digital	2020/8/10	2020/8/21	5
イタリア	VC-20-92 He for She	2020/9/7	2020/9/11	2
ドイツ	VC-20-91 Create an intercultural children’s book	2020/9/14	2020/9/30	2
ドイツ	VC-20-90 „I remember—digital lab of remembrance“	2020/9/21	2020/9/25	11
スロバキア	VC-20-94 Comic strips and movie analyses	2020/9/28	2020/10/5	2

表2 VC参加条件

必需品	Wifi対応デバイス、カメラ・スピーカー、イヤホンorヘッドセット
ツール	ZOOM、Slack、Whatsapp など
開催時間	1日3時間／3日間～1日1時間／1か月、など
英語力	不問だが、CEFR B1-B2レベル要もあり
参加費用	無料
対象者	年齢不問

た。

いずれも、主催団体现地時刻に合わせての開催となるため、日本からでは、現地午後実施の場合、深夜になることもあった。参加者同士のコミュニケーションは、ICT機器を用いて、スクリーン上で表情を確認でき、スピーカーまたはヘッドフォン等を通しての意思疎通となった。共通言語はWC同様に英語であった。なお、実際の渡航の負担がないとはいえ、機器の準備やトラブル発生時の解決方法などは、自力で行う必要があった。

人と人との接触を避けるため、大学での授業もオンラインで行われることが主流となる中、オンラインでの「海外プログラム」は、現実的に可能な、できる限りの施策であった。とはいえ、果たして、「渡航を伴わない海外プログラム」が、「渡航する海

外プログラム」に期待される効果と相応する成果のうち、何ができて、何ができないのか、その後の影響を見定め、認識する必要がある。また、ひとえに参加志望者といえども、そこには留学準備が整っていないながらも渡航できなかった時世下で、留学が決定しながら断念せざるを得なかった方、途中帰国を余儀なくされた方、これから留学を目指して準備中にあった方など、事情は様々であった。そのため本調査では、不参加者を含む申込者全体を対象とし、VCプログラムそのものの価値の検証と、VCに参加することの成果を検証した。

2 調査

2.1 調査

2.1.1 目的

オンライン施策であるVCについて、プログラム自体の価値の検証と、参加者を対象にVCに参加することの成果を、海外留学に期待される成果と比較、検証すること、の2点を目的とした。

2.1.2 調査対象者

申込者の中には、全期間参加者、一部期間のみの参加者、不参加者が存在したが、いずれも参加を決

心し、申込を実行していることは共通している。そのため、本調査の目的である参加動機とその後の行動の関連性を探る対象者として、申込者全てである181名を調査対象とした。

2.1.3 調査手続き

調査紙は、先に実施された現地実施団体による英語でのアンケートの回収がわずか8件のみであったことを受け、改めて筆者とプログラム担当者の見識を合わせて構成の上、日本語にて作成した。対象者には留学中であつたが、途中帰国を余儀なくされた留学断念者やこれから参加しようと準備していた予定者も含まれることが想定されたが、VCのプログラムとしての価値を測るため、参加不参加を問わず「総合評価」を設定し、回答を求めた。参加で得られる成果については、「海外留学」に期待される効果¹⁰⁾を参考に、年齢や性別の「1. 基本情報・VCの参加状況」の他、「2. プログラム評価」、「3. VC評価後の自己評価・達成度」、「4. 事前情報」、「5. その他」を項目とした。各項目の詳細は付録に記載した。

調査フォームはGoogle formsを利用して作成し、対象者へ配信した。不参加者は、参加による成果項目を除外し、「1: 基本情報」「2: プログラム評価」、「4: 事前情報」、「5. その他」を対象項目とした。回答データについては、個人が特定できる情報の公開は一切しないこと、体験を評価するものではないこと、そして学術論文等として活用することについて通知した。調査期間は2020年10月2日(金)より同10月16日(金)12:00締切にて実施し、分析はMS ExcelやR等のツールを用い、実施した。

2.2 結果と考察

2.2.1 回答者

配信総数181件(参加者と不参加者双方が含まれる申込者)のうち、回収総数は106件(Web回答106件ー重複回答9件+メール回答9件)であつた。回収率58.5%、調査対象有効回答数92件(受付総数106件ー重複9件+対象外プログラム5件)であつた。有効回答数92名の内訳は、参加者63名(68.5%)、不参加者29名(31.5%)であり、参加者の

うち、全期間参加者が34名(37.0%)、途中離脱をした一部期間参加者が29名(31.5%)であつた。なお、回答者全体を「ALL」、参加者のうち、全期間参加者を「全期間」、一部期間のみ参加者を「一部期間」として記載する。

ALLにおいて、回答者の年齢層は、18歳が6名(6.5%)、19歳が27名(29.3%)、20歳が26名(28.3%)で、大学1年次及び2年次相当が計59名(64.1%)であつた。その他は17歳が1名(1.1%)、21歳13名(14.1%)、22歳10名(10.9%)、23歳6名(6.5%)、26歳2名(2.2%)、29歳1名(1.1%)であつた。大学1年~2年次層が多いことは、通常の海外派遣プログラム参加者層と一致している。性別は、男性が17名(18.5%)、女性が73名(79.3%)、回答せず、が2名(2.2%)であつた。女性の比率は、参加者で47名(74.6%)、不参加者で26名(89.7%)であつた。これは、CIEE海外ボランティアでは女性の参加者比率がおおよそ6~7割であることを鑑みると、より高い比率であつた。

2.2.2 一部参加者、不参加者について

一部参加における途中離脱理由としては、「他の用事(就活、インターンシップなど)のため」、「設定時間が合わなかった」、「大学の授業のため」、「言語面での壁」、「機材不具合」、「指定備品が入手できず断念」、「メンバーが見つからなかった」などが挙げられた。

不参加理由としては、「参加決定(accept)とならず、参加できなかった」、「参加決定(accept)となつたが、参加しなかった」、「申込途中で断念」、「その他(現地中止、手配結果の回答来ず)」などが挙げられた。申込手続フローが難航した事例の原因として、日本からの参加者は、現地団体へWEB上にて英語で直接行う必要があつたことが考えられる。また、参加未決定者がいる一方、参加決定ながらも不参加であつた者もいることを鑑みると、相殺して調整ができた可能性も否めない。申込手続中での断念や、手配結果が不明という、手続・手配上の不備も確認できる。今期は突如訪れた危機に際し、新たに拵えた試みであつた事情もあるが、手配進捗情報が団体間で共有される仕組みが整えられていなかった不備が確認できる。運営団体として正確に把握し、

調整を行える環境に改善する必要がある。

なお、参加決定後に断念した理由としては、「他の用事（就職活動、アルバイト）のため」、「設定時間が合わなかった」、「知識不足で断念」、「急病」、「帰国」、「手続を忘れた」などが挙げられた。

2.2.3 事前情報について

申込者の海外経験の有無、参加動機、英語力の3点について、以下のとおり、検証を行った。

過去の海外経験について、参加者と不参加者間では、海外旅行経験、海外研修経験、経験なしの割合は大きく変わらなかった。海外経験の有無や、海外留学か海外研修かという参加プログラムの内容が、参加不参加の要因として、大きく影響を与えたものではなかったと考えられる。しかし、WC参加者には海外研修経験者が、ホームステイプログラムと比較すると有意差をもって多いこと⁷⁾と、VCがWCから派生したプログラムということ鑑みると、VCでは海外旅行経験者の方が多かったことは、COVID-19の影響も踏まえつつであるが、プログラムの特性を考える上では、重要な特徴である考えられる。

VCへの申込・参加を決定づけた参加動機について、参加者（63名）において50.0%以上を占めたものは、「参加費用が無料だったから」（35名（55.6%））、「海外に行きたいのに、渡航ができない事態であったから」（32名（50.8%））、「英語力を向上させたいと思ったから」（32名（50.8%））の3項目であった。「海外に行きたい」、「渡航できない」、「英語力」といった、COVID-19影響下にあった2020夏に想定されるワードが並ぶと同時に、「無料」であったことの影響が少なからず確認された。しかし、いずれも50～55%の域を出ず、残り半数は別の参加動機であったことも伺える。

英語力について、回答に挙げられた種々の英語試験スコアを、文部科学省によるCEFR（外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment））対照表を利用し、A1=1, A2=2, B1=3, B2=4, C1=5, C2=6として、数値に変換した¹⁾。その際、英検の級においてはレンジが広いと、下限を適用した。

これらを検証したところ、参加者の英語力層は、参加者においてはB2及びB1層がそれぞれ27.0%で計54.0%、不参加者においてはB2層が37.9%、B1層が27.6%で計65.5%であった。また、スコアなしはALL27.2%、参加者30.2%、不参加者20.7%であった。昨今の大学入試改革において、大学入学時に求める英語力の目安としてB1が設定されていることを鑑みると、大学生としてはやや高めの層と推察される。なお、全期間と一部期間におけるB2-B1層は前者が61.8%、後者が44.8%、さらにスコアなし層では20.6%、41.4%と、参加状況と英語スキルとの間に、統計的に有意な差異は検出されなかったものの、関係性が垣間見える。

2.2.4 VCのプログラムとしての価値について

渡航ができない代替策として、ニーズが高まったオンライン施策であるが、実際の海外体験とオンラインプログラムは、やはり異なるものである。しかし、事前準備としての効果や、オンライン施策ならではの価値を検証するため、VCプログラムに対する評価・満足度を、参加者だけでなく不参加者も含めた申込者全体を対象に回答を求めた。設問は、「総合的な評価・満足度（総合評価）」、「参加料金」、「現地団体の対応」、「日本の団体の対応」、「実施内容」の5項目における評価・満足度と、「VCを家族や友人に紹介したいか（推奨度）」の1項目を加えた、計6項目について、1：不満～5：満足の5段階の回答を設定した。参加者は6問全て、不参加者は「総合評価」、「参加料金」、「推奨度」の3問のみを対象とした。各設問に対し、ALL、参加者（全参加、一部参加）、不参加者の参加状況ごとの回答数と回答の割合、平均値、偏差値、中央値、最頻値について、表3の通り、算出した。

総合的な評価・満足度について、ALLでは、5が25名（27.2%）であるが、4が26名（28.3%）、3が35名（38.0%）と、1、2といった否定的な態度ではないものの、不満を含む回答が計61名（66.3%）を占め、十分な満足には至っていないことがわかる。不参加者においては、3以下の割合が大きく、準備の負担や、期待とのギャップが想定される。

無料であった参加料金については、全期間の97.1%を最高値として、全ての参加者帯にて、約

表3 VCプログラムへの評価・満足度

		1	2	3	4	5	計	平均	偏差	中央値	最頻値
2-1: VCプログラムに対する総合的な評価／満足度はどれくらいですか	ALL	2	4	35	26	25	92	3.7	1.0	4.0	3.0
		2.2%	4.3%	38.0%	28.3%	27.2%	100.0%				
	参加	0	1	18	21	23	63	4.0	0.9	4.0	5.0
		0.0%	1.6%	28.6%	33.3%	36.5%	100.0%				
	全期間	0	0	9	10	15	34	4.2	0.8	4.0	5.0
		0.0%	0.0%	26.5%	29.4%	44.1%	100.0%				
	一部期間	0	1	9	11	8	29	3.9	0.9	4.0	4.0
		0.0%	3.4%	31.0%	37.9%	27.6%	100.0%				
2-2: 参加料金について (今回は無料)	ALL	0	0	8	2	82	92	4.8	0.6	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	8.7%	2.2%	89.1%	100.0%				
	参加	0	0	3	1	59	63	4.9	0.4	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	4.8%	1.6%	93.7%	100.0%				
	全期間	0	0	1	0	33	34	4.9	0.3	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	97.1%	100.0%				
	一部期間	0	0	2	1	26	29	4.8	0.5	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	6.9%	3.4%	89.7%	100.0%				
2-3: 現地実施団体について (参加者のみ)	参加	0	1	13	19	30	63	4.2	0.8	4.0	5.0
		0.0%	1.6%	20.6%	30.2%	47.6%	100.0%				
	全期間	0	0	5	11	18	34	4.4	0.7	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	14.7%	32.4%	52.9%	100.0%				
	一部期間	0	1	8	8	12	29	4.1	0.9	4.0	5.0
		0.0%	3.4%	27.6%	27.6%	41.4%	100.0%				
2-4: 日本の実施団体(CIEE Japan)について (参加者のみ)	参加	0	2	13	14	34	63	4.3	0.9	5.0	5.0
		0.0%	3.2%	20.6%	22.2%	54.0%	100.0%				
	全期間	0	2	7	8	17	34	4.2	1.0	4.5	5.0
		0.0%	5.9%	20.6%	23.5%	50.0%	100.0%				
	一部期間	0	0	6	6	17	29	4.4	0.8	5.0	5.0
		0.0%	0.0%	20.7%	20.7%	58.6%	100.0%				
2-5: 実施内容について (参加者のみ)**	参加	1	7	11	22	22	63	3.9	1.1	4.0	4.0
		1.6%	11.1%	17.5%	34.9%	34.9%	100.0%				
	全期間	1	1	6	9	17	34	4.2	1.0	4.5	5.0
		2.9%	2.9%	17.6%	26.5%	50.0%	100.0%				
	一部期間	0	6	5	13	5	29	3.6	1.0	4.0	4.0
		0.0%	20.7%	17.2%	44.8%	17.2%	100.0%				
2-6: このプログラムを家族や友人に紹介したいと思いますか？	ALL	3	4	25	24	36	92	3.9	1.1	4.0	4.0
		3.3%	4.3%	27.2%	26.1%	39.1%	100.0%				
	参加	2	1	15	17	28	63	4.1	1.0	4.0	5.0
		3.2%	1.6%	23.8%	27.0%	44.4%	100.0%				
	全期間	1	0	8	7	18	34	4.2	1.0	5.0	5.0
		2.9%	0.0%	23.5%	20.6%	52.9%	100.0%				
	一部期間	1	1	7	10	10	29	3.9	1.0	4.0	5.0
		3.4%	3.4%	24.1%	34.5%	34.5%	100.0%				
	不参加	1	3	10	7	8	29	3.6	1.1	4.0	3.0
		3.4%	10.3%	34.5%	24.1%	27.6%	100.0%				

※40%以上：濃グレー、30%以上：グレー、20%以上：薄グレー

※評価5における全期間と一部期間比較 ** $\alpha < .01$, * $\alpha < .05$, † $.05 < \alpha < .10$ カイ二乗検定、両側検定。

80%以上の高い評価を得ている傾向だが、不参加者においては、5が79.3%であり、参加者の93.7%と比較すると、14.4ポイント低かった。逆に、3が参加者4.8%に対し、不参加者17.2%と、3倍以上の差があった。「不参加なので回答できなかった」という可能性は否めないが、少なくとも「無料であることがよい」という単純な構図ではないことが伺える。なお、1及び2との回答は、全参加者帯において0名であり、否定的というわけではなかった。

参加者からのみ回答を得た、現地及び日本の団体の対応については、全ての参加状況群において、3以上が90%以上を占め。大きな差異はなかった。

同じく参加者のみから回答を得た、実施内容に対する評価については、ALLにおける5の22名(34.9%)のうち、全期間が17名(50.0%)、一部期間が5名(17.2%)と差異があり、 $\alpha < .01$ と統計的な有意差も確認できた。一部期間においては、2以下が20%を超えることから、内容と希望とのミスマッチも、途中離脱の原因であったことが推察される。

VCの推奨度については、全期間で5が18名(52.9%)であったものの、一部参加の評価4や不参加者の評価3が、それぞれ10名(34.5%)であり、参加状況に呼応した低さが顕著であった。

特に、低評価者について検証したところ、留学レベルにある者にとっては、VCに期待したものと現実とに、相違があった可能性がある。特に内容への

評価に顕著であったこの不満が、さらに団体への不満へ転換されていることが推測される。一方で、留学レベルにない場合は、英語力や事前知識といったスキルの不足に起因する、期待との不一致も、生じていることも推察される。

また、VC参加がその後の取り組みに及ぼす影響を検証するため、全期間、一部期間を含む、VCを経た参加者と、一度は参加を志しながらも断念した不参加者における、今後の活動について、「海外留学」、「海外研修」、「海外ボランティア」、「日本国内ボランティア」、「海外インターンシップ」、「日本国内インターンシップ」、「専攻科目に関する学業」、「専攻科目に限らない学業」、「英語学習」、「アルバイト」、「VCに参加したい」、「なし」の12項目を設定し、複数選択可能として、表4の通り、回答を得た。

「海外留学」は、統計的な有意差は確認されなかったが、参加者37名(58.7%)に対し、不参加が21名(72.4%)と、割合が高く、差異が大きかった。一方、「海外ボランティア」「英語学習」については、参加不参加に関わらず、40~55%程度であり、大きな差異は見られなかった。

しかし、「英語学習」については、参加者27名(42.9%)、不参加者13名(44.8%)であった。事前の参加動機は、「英語力を向上させたい」と挙げた参加者32名(50.8%)、不参加者13名(44.8%)であり、VC参加によって、参加者における英語学習の志望

表4 今後の活動

項目	ALL		参加						不参加	
	n=92		n=63		全期間 n=34		一部期間 n=29		n=29	
1: 海外留学	58	63.0%	37	58.7%	19	55.9%	18	62.1%	21	72.4%
2: 海外研修	14	15.2%	9	14.3%	6	17.6%	3	10.3%	5	17.2%
3: 海外ボランティア	48	52.2%	35	55.6%	21	61.8%	14	48.3%	13	44.8%
4: 日本国内ボランティア	24	26.1%	16	25.4%	6	17.6%	10	34.5%	8	27.6%
5: 海外インターンシップ	29	31.5%	21	33.3%	10	29.4%	11	37.9%	8	27.6%
6: 日本国内インターンシップ	20	21.7%	18	28.6%	9	26.5%	9	31.0%	2	6.9%
7: 専攻科目に関する学業	15	16.3%	11	17.5%	4	11.8%	7	24.1%	4	13.8%
8: 専攻科目に限らない学業	21	22.8%	16	25.4%	12	35.3%	4	13.8%	5	17.2%
9: 英語学習	40	43.5%	27	42.9%	15	44.1%	12	41.4%	13	44.8%
10: アルバイト	16	17.4%	13	20.6%	7	20.6%	6	20.7%	3	10.3%
11: VCに参加したい	19	20.7%	16	25.4%	12	35.3%	4	13.8%	4	13.8%
12: なし	6	6.5%	4	6.3%	2	5.9%	2	6.9%	2	6.9%

※ 40%以上：濃グレー、30%以上：グレー、20%以上：薄グレー

者は5名(7.9%)減少していることがわかる。不参加者における割合に変化はないので、VC参加により、英語学習へのモチベーションが変わったのか、習得に対する態度が変わったのか、今後の検証が必要である。

なお、今後の活動のうち、統計的有意差と傾向が確認されたのは、表5の通りであった。

参加者・不参加者においては「6: 日本国内インターンシップ」の1項目において、 $\alpha < .05$ で有意

表5 参加の程度による今後の活動の差異

項目	参加者	不参加者
6: 日本国内インターンシップ*	18(28.6%)	2(6.9%)
項目	全期間	一部期間
8: 専攻科目に限らない学業†	12(35.3%)	4(13.8%)
11: VCに参加したい†	12(35.3%)	4(13.8%)

※** $\alpha < .01$, * $\alpha < .05$, † $.05 < \alpha < .10$ フィッシャー正確確率検定、両側検定。

差が、全期間・一部期間においては「8: 専攻に限らない学業」、「11: VCに参加したい」の2項目にて、 $.05 < \alpha < .10$ で差異の傾向が確認できた。

つまり、不参加であるよりも参加者が、また参加者においても、一部期間のみの参加であるよりも、全期間の参加であることにこそ、日本国内でのインターンシップや専攻科目に限らない学業といった、これまでと異なるフィールドへの関心が高まっていることが推察できる。これは、VCというプログラムの参加によって得られた成果であり、プログラムが提供する価値のひとつと考えられる。

2.2.5 VCに参加することの成果

参加で得られる成果について、「海外留学」に期待される効果を参考に、「主体性」、「協調性」、「異文化理解」、「知識・教養」に関わる18項目と、なしの1項目の計19項目を策定し、全期間、一部期間を含む参加者全てに対し、参加して特に向上した

表6 参加して向上したと思うこと

質問項目	参加者 n=63		全期間 n=34		一部期間 n=29		
1. 自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むこと**	20	31.7%	15	44.1%	5	17.2%	主体性
2. 自ら目標を設定し、失敗を恐れず粘り強く行動すること	15	23.8%	11	32.4%	4	13.8%	
3. 自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示すること**	13	20.6%	11	32.4%	2	6.9%	
4. 課題に向けた解決プロセスを考え、計画的に実行すること	6	9.5%	5	14.7%	1	3.4%	
5. 相手の話しやすい環境を作り、適切な意見を引き出すこと	13	20.6%	9	26.5%	4	13.8%	協調性
6. 自分の意見ややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応すること**	17	27.0%	13	38.2%	4	13.8%	
7. メンバー間において、自分と周囲の人々や物事との関係性を理解すること	24	38.1%	16	47.1%	8	27.6%	
8. その場のルールや手続きに従って、自ら行動や発言を適切にすること	9	14.3%	5	14.7%	4	13.8%	
9. 自分の文化背景の異なる場所また仲間とでも、リーダーシップを取ること	6	9.5%	4	11.8%	2	6.9%	異文化理解
10. リスクがあっても、挑戦してみることが大切だと考え、実行すること	10	15.9%	7	20.6%	3	10.3%	
11. 不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信すること	26	41.3%	15	44.1%	11	37.9%	
12. 自分とは異なる信仰や文化的背景を持っている人を理解し、受入れること	14	22.2%	10	29.4%	4	13.8%	
13. 国内・海外を含めて、外国人との交流を図ること	28	44.4%	16	47.1%	12	41.4%	知識・教養
14. 語学の勉強へのモチベーションを高めること	17	27.0%	7	20.6%	10	34.5%	
15. 英語の勉強へのモチベーションを高めること	25	39.7%	13	38.2%	12	41.4%	
16. プロジェクト先の社会・習慣・文化に関する知識を高めること	15	23.8%	10	29.4%	5	17.2%	
17. 政治・社会問題・国際関係について、知識・関心を高めること	17	27.0%	8	23.5%	9	31.0%	—
18. 社会での男女共同参画（男女平等）の重要性を認識すること	8	12.7%	5	14.7%	3	10.3%	
19. なし**	4	6.3%	0	0.0%	4	13.8%	—

※40%以上：濃グレー、30%以上：グレー、20%以上：薄グレー

※全期間と一部期間比較** $\alpha < .01$, * $\alpha < .05$, † $.05 < \alpha < .10$ フィッシャー正確確率検定、両側検定。

と思うことを、複数選択可として、回答を求めた。回答数と割合を、表6の通り、算出した。

このうち、参加者の約40%以上が向上した、と回答した項目は、「13. 国内・海外を含めて、外国人との交流を図ること」28名(44.4%)、「11. 不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信すること」26名(41.3%)、「15. 英語の勉強へのモチベーションを高めること」25名(39.7%)、「7. メンバー間において、自分と周囲の人々や物事との関係性を理解すること」24名(38.1%)の4項目であり、「交流を図ること」、「不十分な外国語力でも伝えること」、「関係性の理解」など、「協調性」や「異文化理解」に関わる項目と、「英語へのモチベーションを高めること」といった、国際交流プログラムの現場に期待される項目が挙げられた。さらに25%まで範囲を広げると、「1. 自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むこと」20名(31.7%)、「6. 自分の意見ややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応」17名(27.0%)、「14. 語学の勉強へのモチベーションを高めること」17名(27.0%)、「17. 政治・社会問題・国際関係について、知識・関心を高めること」17名(27.0%)の4項目が挙げられた。さらに、「自分から率先して取り組むこと」といった「主体性」「相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応する」といった「協調性」、「英語に限らない語学へのモチベーション」「社会問題等への関心を高めること」などの「知識・教養」といった、参加者自身の志向性や今後の態度に影響を与えることが期待される項目において、「向上した」といった主観的な回答が比較的多く得られたことがわかった。項目6に挙げられた事項は、アサーションスキルとも捉えられ、WC参加で得られる重要なスキルのひとつ⁷⁾でもあり、WC・VCに共通する参加効果の一つとして考えられる。

なお、全期間と一部期間の回答者数において、特に人数、割合共に差異が確認できる項目を比較したところ、「1. 自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むこと」、「3. 自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示すること」、「6. 自分の意見ややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応すること」、「19. なし」の4項目におい

て、 $\alpha < .01$ で統計的な有意差が確認できた。これらのうち、「1. 自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むこと」、「3. 自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示すること」は、いずれも「主体性」に関わる項目であるため、全期間参加した者は、一部期間のみの参加者と比較すると、特に効果を得ていることが確認された。「19. なし」は、全期間には0名、一方、一部期間には4名(13.8%)であったので、全期間が、より主体的に参加に臨み、かつ成果を得ている姿勢が推察できる結果であった。

また、VC参加で得られる成果について、参加者を対象として、得られた成果の自己評価・達成度を測るため、「海外からの参加者との交流」、「海外からの参加者と議論を交わす」、「異文化について知る、理解を深める」、「社会問題について知る、理解を深める」、「新しいことについて知る、理解を深める」の5項目と、「英語力向上 (Listening, Speaking, Reading, Writingの各技能)」の4項目の計9項目を設定した。回答は、1: 0~10%、2: 20%、3: 30%~10: 100%の10段階とした。目標として設定していない項目である場合は0として設定した。各設問に対する回答者の参加状況の回答数、回答率、平均値、偏差値、中央値、最頻値を表7のとおり算出した。

特に、参加者全体の評価10における、参加者中の全期間と一部期間の回答人数の差異について検証した。

参加者中における全期間回答者は、「海外からの参加者との交流」で19名中14名(73.6%)、「海外からの参加者と議論を交わす」で16名中12名(75.0%)、「異文化について知る、理解を深める」で20名中14名(70%)、「社会問題について知る、理解を深める」で21名中15名(71.4%)、「新しいことについて知る、理解を深める」で23名中17名(73.9%)と、一部参加に対し、割合が大きかった。特に、「海外からの参加者との交流」、「異文化について知る、理解を深める」、「新しいことについて知る、理解を深める」の3項目については、 $\alpha < .05$ で有意に、「海外からの参加者と議論を交わす」、「社会問題について知る、理解を深める」の2項目においては、 $.05 < \alpha < .10$ で、差異がある傾向が、統計

表7 参加後の自己評価・達成度について

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	小計	0	合計	平均	偏差	中央値	最頻値
海外からの参加者との交流*	参加	1	0	3	3	3	11	8	8	7	19	63	0	63	7.6	2.3	8.0	10.0
		1.6%	0.0%	4.8%	4.8%	4.8%	17.5%	12.7%	12.7%	11.1%	30.2%	100.0%	0.0%	100.0%				
	全期間	0	0	1	0	1	3	4	7	4	14	34	0	34	8.4	1.8	9.0	10.0
		0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	2.9%	8.8%	11.8%	20.6%	11.8%	41.2%	100.0%	0.0%	100.0%				
	一部期間	1	0	2	3	2	8	4	1	3	5	29	0	29	6.6	2.4	6.0	6.0
		3.4%	0.0%	6.9%	10.3%	6.9%	27.6%	13.8%	3.4%	10.3%	17.2%	100.0%	0.0%	100.0%				
海外からの参加者と議論を交わす†	参加	1	4	2	3	3	8	10	9	7	16	63	0	63	7.2	2.5	8.0	10.0
		1.6%	6.3%	3.2%	4.8%	4.8%	12.7%	15.9%	14.3%	11.1%	25.4%	100.0%	0.0%	100.0%				
	全期間	0	2	1	0	0	4	4	5	6	12	34	0	34	8.0	2.3	9.0	10.0
		0.0%	5.9%	2.9%	0.0%	0.0%	11.8%	11.8%	14.7%	17.6%	35.3%	100.0%	0.0%	100.0%				
	一部期間	1	2	1	3	3	4	6	4	1	4	29	0	29	6.3	2.5	7.0	7.0
		3.4%	6.9%	3.4%	10.3%	10.3%	13.8%	20.7%	13.8%	3.4%	13.8%	100.0%	0.0%	100.0%				
異文化について知る、理解を深める*	参加	1	0	0	5	4	5	11	10	6	20	62	1	63	7.7	2.3	8.0	10.0
		1.6%	0.0%	0.0%	7.9%	6.3%	7.9%	17.5%	15.9%	9.5%	31.7%	98.4%	1.6%	100.0%				
	全期間	0	0	0	1	0	3	8	3	4	14	33	1	34	8.2	2.2	9.0	10.0
		0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	8.8%	23.5%	8.8%	11.8%	41.2%	97.1%	2.9%	100.0%				
	一部期間	1	0	0	4	4	2	3	7	2	6	29	0	29	7.0	2.4	8.0	8.0
		3.4%	0.0%	0.0%	13.8%	13.8%	6.9%	10.3%	24.1%	6.9%	20.7%	100.0%	0.0%	100.0%				
社会問題について知る、理解を深める†	参加	0	0	2	2	3	2	9	13	7	21	59	4	63	7.6	2.7	8.0	10.0
		0.0%	0.0%	3.2%	3.2%	4.8%	3.2%	14.3%	20.6%	11.1%	33.3%	93.7%	6.3%	100.0%				
	全期間	0	0	0	0	1	2	5	7	2	15	32	2	34	8.1	2.5	8.5	10.0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	5.9%	14.7%	20.6%	5.9%	44.1%	94.1%	5.9%	100.0%				
	一部期間	0	0	2	2	2	0	4	6	5	6	27	2	29	7.1	2.9	8.0	10.0
		0.0%	0.0%	6.9%	6.9%	6.9%	0.0%	13.8%	20.7%	17.2%	20.7%	93.1%	6.9%	100.0%				
新しいことについて知る、理解を深める**	参加	0	1	2	2	4	1	10	12	7	23	62	1	63	8.0	2.3	8.0	10.0
		0.0%	1.6%	3.2%	3.2%	6.3%	1.6%	15.9%	19.0%	11.1%	36.5%	98.4%	1.6%	100.0%				
	全期間	0	0	1	1	0	0	5	6	3	17	33	1	34	8.4	2.3	9.5	10.0
		0.0%	0.0%	2.9%	2.9%	0.0%	0.0%	14.7%	17.6%	8.8%	50.0%	97.1%	2.9%	100.0%				
	一部期間	0	1	1	1	4	1	5	6	4	6	29	0	29	7.4	2.2	8.0	10.0
		0.0%	3.4%	3.4%	3.4%	13.8%	3.4%	17.2%	20.7%	13.8%	20.7%	100.0%	0.0%	100.0%				
英語力向上(Listening)	参加	0	0	1	4	6	11	11	10	6	11	60	3	63	6.9	2.4	7.0	10.0
		0.0%	0.0%	1.6%	6.3%	9.5%	17.5%	17.5%	15.9%	9.5%	17.5%	95.2%	4.8%	100.0%				
	全期間	0	0	1	2	2	4	7	8	3	6	33	1	34	7.2	2.3	7.5	8.0
		0.0%	0.0%	2.9%	5.9%	5.9%	11.8%	20.6%	23.5%	8.8%	17.6%	97.1%	2.9%	100.0%				
	一部期間	0	0	0	2	4	7	4	2	3	5	27	2	29	6.6	2.6	6.0	6.0
		0.0%	0.0%	0.0%	6.9%	13.8%	24.1%	13.8%	6.9%	10.3%	17.2%	93.1%	6.9%	100.0%				
英語力向上(Speaking)	参加	0	1	3	4	7	12	5	15	6	8	61	2	63	6.7	2.4	7.0	8.0
		0.0%	1.6%	4.8%	6.3%	11.1%	19.0%	7.9%	23.8%	9.5%	12.7%	96.8%	3.2%	100.0%				
	全期間	0	1	1	1	2	4	4	12	2	6	33	1	34	7.2	2.4	8.0	8.0
		0.0%	2.9%	2.9%	2.9%	5.9%	11.8%	11.8%	35.3%	5.9%	17.6%	97.1%	2.9%	100.0%				
	一部期間	0	0	2	3	5	8	1	3	4	2	28	1	29	6.1	2.3	6.0	6.0
		0.0%	0.0%	6.9%	10.3%	17.2%	27.6%	3.4%	10.3%	13.8%	6.9%	96.6%	3.4%	100.0%				
英語力向上(Reading)	参加	0	0	3	4	7	9	9	11	8	4	55	8	63	6.0	2.9	7.0	8.0
		0.0%	0.0%	4.8%	6.3%	11.1%	14.3%	14.3%	17.5%	12.7%	6.3%	87.3%	12.7%	100.0%				
	全期間	0	0	0	1	4	5	4	6	6	3	29	5	34	6.3	3.1	7.0	8.0
		0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	11.8%	14.7%	11.8%	17.6%	17.6%	8.8%	85.3%	14.7%	100.0%				
	一部期間	0	0	3	3	3	4	5	5	2	1	26	3	29	5.6	2.7	6.0	7.0
		0.0%	0.0%	10.3%	10.3%	10.3%	13.8%	17.2%	17.2%	6.9%	3.4%	89.7%	10.3%	100.0%				

表7 続き

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	小計	0	合計	平均	偏差	中央値	最頻値
英語力向上 (Writing)	参加	2	3	5	2	14	5	9	5	4	7	56	7	63	5.4	3.0	5.0	5.0
		3.2%	4.8%	7.9%	3.2%	22.2%	7.9%	14.3%	7.9%	6.3%	11.1%	88.9%	11.1%	100.0%				
	全期間	1	0	1	2	6	3	5	2	4	6	30	4	34	6.1	3.2	6.5	5.0
		2.9%	0.0%	2.9%	5.9%	17.6%	8.8%	14.7%	5.9%	11.8%	17.6%	88.2%	11.8%	100.0%				
	一部期間	1	3	4	0	8	2	4	3	0	1	26	3	29	4.6	2.7	5.0	5.0
		3.4%	10.3%	13.8%	0.0%	27.6%	6.9%	13.8%	10.3%	0.0%	3.4%	89.7%	10.3%	100.0%				

※40%以上：濃グレー、30%以上：グレー、20%以上：薄グレー

※評価10における全期間と一部期間比較 ** $\alpha < .01$, * $\alpha < .05$, † $.05 < \alpha < .10$ カイ二乗検定、両側検定。

的に確認でき、全期間と一部期間との主観的な達成度の違いが明確となった。

さらに、相対的に10段階中の8～10を高評価、1～4を低評価とし、かつ、高評価50.0%以上かつ低評価10%未満の範囲で着目すると、「異文化について知る、理解を深める」(57.1%/9.5%)、「社会問題について知る、理解を深める」(50.8%/6.4%)の2項目が挙げられた。当該項目を目標とはしていない参加者が0名であった、「海外からの参加者と議論や交流」という、相手と会ってこそ得られる「交流」は、VC参加によって得られる成果として期待されていた。しかし、特に、結果的に高い達成度を得たのは、「異文化、社会問題について知る」という、自分自身の意識の変化であったことがわかった。また、10段階評価で偏差2.0以下である項目がひとつも無かったことから、自己評価にばらつきが大きかったことも伺える。これらから、「活動」することと、「交流」すること、とは、異なるテーマであることが推察される。

英語力については、交流事業であるため、コミュニケーションに実用的なListening、Speakingへの期待が大きく、いくらかの評価は確認できた。しかし、期間の短さや、現場の空気に触れているわけではないことが影響しているためか、VC参加による成果としての達成度としては、明確には表出されなかった。

2.2.6 その他の特筆事項

英語力とプログラム評価・満足度間における関係性は、相関係数-0.16であった。また評価・満足度における、全体評価、料金、内容、団体等の各項目間の相関を算出したところ、強め、といえるのは、「総合的な評価・満足度」と「実施内容」間の

相関係数0.73が最高値で、「家族や友人に紹介したいか」が、0.66で続いたのみであった。その他は0.6未満であった。「無料」であった「参加料金」と他項目との相関は0.18～0.37に留まり、影響は小さかった。また、英語力と参加動機間の相関係数は、-0.1～0.27と値は小さかった。

参加動機と満足度の関係性は、満足度を5段階評価中の5及び4を対象とし、両者の相関係数を算出した結果、±0～4の範囲で、負の相関が目立つ結果であった。比較的高い数値であり、かつ正の領域では、「社会問題について知る、理解を深める」に対する、「海外の友人を作りたかったから」が相関係数0.207、「英語力を向上させたいと思ったから」が0.204であったのみであった。一方で負の領域では、「留学・研修中に急遽帰国となったから」と「実施内容への満足度」が-0.31、「予定していた留学/研修が中止になったから」と「参加料金への満足度(無料)」が-0.32と、「急遽帰国」者や「留学/研修中止」者が、プログラムの仕様について、満足できなかった様子が見える。これらから、あくまでも傾向だが、「海外の友人をつくりたい」、「英語力を向上させたい」とスタート地点から、「社会問題」についての見識を深めるきっかけとなっている一方で、自身の希望や求めるもの、スキルや知識と、プログラムの内容や準備についての情報不足とのマッチングがうまくいっていない姿も推察でき、今後の最大の改善課題である。

また、参加者における参加動機「英語学習モチベーション」への回答は、参加者中の50.8%であった。しかし、表6の通り、今後の活動に「英語学習」を挙げた参加者は42.9%へ、さらに、表5の通り、参加して向上したこと、において「英語の勉強へのモチベーション」を上げた参加者は39.7%と、

さらに減少していた。事前に参加動機として挙げられていた「海外に行きたい」、「渡航できない」、「英語力」だが、VC参加を経て、「日本国内でのボランティア活動」や、「国内外インターンシップ」、「異文化、社会問題、新しいこと」、「専門科目以外の学業」などへの意欲が高まっている傾向から、「英語」というよりは「新たな価値観」や「活動すること」への興味関心が高まっていることが推察される。

3 全体的考察

これまでの結果より、VCは、オンライン施策ならではの、機材や時差という課題を克服する必要がある。しかし、海外からの参加者と共通した目的をもって集い、不自由ながらも英語を介したコミュニケーションを図り、活動に参画することで、「自分から率先して取り組むこと」などの「主体性」、「相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応する」などの「協調性」、「英語に限らない語学へのモチベーション」、「社会問題等への関心を高めること」などの「知識・教養」といった、参加者自身の志向性や今後の態度に影響を与えることに対して成果があることが分かった。この成果をより詳細に検証すると、元々は「海外に行きたい」、「参加費用無料」、「英語力向上」という参加動機が強いながらも、一部期間、不参加者に比べて、満足度、実施内容、推奨度もいずれも高いのは、「全期間」参加者であることも確認できた。「全期間」がどのような参加者であるかという点、「予定していた留学が中止」や「急遽帰国」であった、留学レベルに達している者ではなく、これから海外留学・海外研修に臨もうとしている、留学準備層であった。逆に留学レベル層は、推奨度において低評価であり、むしろ、参加動機と満足度の関係性や、実施内容と無料であった料金において、弱いながらも負の相関を示していた。つまり、VCは留学レベルにある者にとっては、期待に応えるには物足りず、一方で、その前段階である、留学準備層にとってこそ、より有用であったことがわかった。満足度においては、一部期間に対して「全期間」は、「新しいこと」、「海外からの参加者との交流」、「異文化理解」といった点で有意差を、「海外からの参加者と議論」、「社会問題」において差異のある傾向が確認できた。「自分からやるべき課題

を見つけて、率先して取り組むこと」、「現状を分析して、問題点を提示すること」、「自分のやり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重すること」といったスキルも有意に向上していた。

VC参加がより有効であるのは、「全期間」参加であり、参加者がより成果を得るためには、自身の参加動機とプログラムの内容を事前に吟味し、主体的な参加態度であることが重要である。ミスマッチを防ぎ、途中離脱をすることなく、「全期間」参加へつなげることが、志望者へのアドバイスとして必要である。

ただし全体を鑑みると、今回は「渡航不可」という緊急事態に、様々なニーズ、留学準備レベルにある若者が、それぞれの立場でVCに参加した。その多くは「海外の参加者と交流したい」や、「英語力向上」といった広い願望より始まっていたが、VC参加にて、海外参加者と接し、世界が共有する「環境問題」や「社会問題」に、当事者問題として触れることになった。これに対し、海外渡航が自由に叶わない現況下で、“今、自分ができること”を、模索し、その眼差しの先を、さらに日本国内開催プログラムに求め始めた若者の姿が、挑戦を停滞させない若者たちのひとつの姿を浮かびあがってきたのではなかろうか。

VCは、オンラインプログラムであり、時間や距離の制約を受けない、ということが、最大の利点である。先述の通り、プログラムの目的と、自身のスキルや求めるものを事前に吟味し、「全期間」参加となるべく、ミスマッチを防ぐことで、次のアクションに有機的に繋がる、有用性の高いプログラムになることと考える。

今回は、プログラム開催期間や内容やの違いによる影響にまでは言及しきれていない。海外渡航再開後のWCとの併用や、有料での参加価値も視野に、然るべきニーズに的確なプログラムの提供ができるよう、より詳細な分析を、今後の課題としたい。

注

- [1] 各テストスコアとCEFRとの比較は、英検（実用英語技能検定）およびIELTSは公益財団法人日本英語検定協会、TOEIC®テストは、一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会、TOEFL®テストは

一般社団法人CIEE国際教育交換協議会による各テストとCEFRとの換算資料を統合して行った。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省. (2020). 留学を予定・考えていた日本人学生の皆さんへ. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1405561_00004.htm, (2020年12月7日参照)
- 2) 外務省. (2020). 各国に対する感染症危険情報の発出, <https://www.anzen.mofa.go.jp/covid19/info1030.html> (2020年12月7日参照)
- 3) 古川雅子. (2020). オンライン授業の歴史と現状 新たな学びのかたちを拓く. NII Today第88号, <https://www.nii.ac.jp/today/88/6.html> (2020年12月13日参照)
- 4) Robert, O.(2019). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education, *Language Teaching*, 53(4), 477-490.
- 5) 文部科学省. (2018). 平成30年度大学の世界展開力強化事業 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1405090.htm (2020年12月7日参照)
- 6) 山田恒夫. (2017). 情報化社会における国際ボランティア活動, ボランティア学研究, 17, 5-12.
- 7) 小菅洋史. (2020). 短期海外ボランティアによる主観的成長と「社会人基礎力」～ワークキャンプ型とホームステイ型の違いに着目して～. グローバル人材育成教育研究, 8(1), 1-11. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jagce/8/1/8_1/_article/-char/ja
- 8) CIEE Japan. (2020). バーチャルキャンプ～オンライン参加型の国際ボランティアワークショップ～. <https://www.cieej.or.jp/exchange/virtualcamp.html#p6> (2020年12月13日参照)
- 9) Slack help center Slack って何? <https://slack.com/intl/ja-jp/help/articles/115004071768-Slack-%E3%81%A3%E3%81%A6%E4%BD%95%E4%BC%9F> (2021年2月9日参照)
- 10) padlet What is Padlet? <https://padlet.helpdocs.io/en/about-padlet/what-is-padlet> (2021年2月9日参照)
- 11) 学校法人河合塾. (2018). 平成29年度文部科学省委託事業「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研

究」成果報告書. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2018/11/22/1411310_1.pdf (2020年12月7日参照)

付録

[1] 調査紙項目

1: 基本情報

1-1: フェース項目

- ・年齢 (記述)
- ・性別 (選択)
- ・メールアドレス (記述)
- ・参加／申込プログラム (選択)

1-2: VC参加状況

1-2.1: VCにどの程度参加しましたか。(選択)

- ・全日程参加した
- ・一部だけ参加した
- ・参加決定(Accept)となったが参加しなかった(キャンセルした)
- ・参加決定(Accept)とならず、参加できなかった

1-2.2: 「全日程参加した」と回答した方に伺います。

- ・参加時間は1回一日何時間、計何回何時間でしたか。また、そのうち発話量及び聞く量は、おおよそ、合計でどれくらい(何分くらい)でしたか? (記述)

1-2.3: 「一部だけ参加した」「参加決定(Accept)となったが参加しなかった(キャンセルした)」「申込途中で断念した」と回答した方は理由を教えてください。(記述)

2: プログラム評価

各項目について、1: 不満～2: やや不満～3: どちらともいえない～4: やや満足～5: 満足の5段階で教えてください。

2-1: VCプログラムに対する総合的な評価・満足度はどれくらいですか?

2-2: 参加料金について (今回は無料)

2-3: 現地実施団体について

2-4: 日本の実施団体(CIEE Japan)について

2-5: 実施内容について

2-6: このプログラムを家族や友人に紹介したいと思いますか?

3: VC参加後の自己評価・達成度(1: 0%~10: 100%)について、教えてください。

3-1: 参加を希望された目的は達成されましたか？
(自分の目的と一致しない場合は、0をご利用ください。目的と一致する場合は、達成度を1: 0~10%、2: 20%、3: 30%~10: 100%として選択してください。)

- ・海外からの参加者との交流 (異文化理解)
- ・海外からの参加者と議論を交わす (異文化理解)
- ・異文化について知る、理解を深める (異文化理解)
- ・社会問題について知る、理解を深める (知識)
- ・新しいことについて知る、理解を深める (知識)
- ・英語力向上(Listening) (英語力向上)
- ・英語力向上(Speaking) (英語力向上)
- ・英語力向上(Reading) (英語力向上)
- ・英語力向上(Writing) (英語力向上)
- ・その他

3-2: 参加して、特に向上したと思うことを選んでください。(複数選択可)

- ・自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むこと (主体性)
- ・自ら目標を設定し、失敗を恐れず粘り強く行動すること (主体性)
- ・自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示すること (主体性)
- ・課題に向けた解決プロセスを考え、計画的に実行すること (主体性)
- ・相手の話しやすい環境を作り、適切な意見を引き出すこと (協調性)
- ・自分の意見ややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応すること (協調性)
- ・メンバー間において、自分と周囲の人々や物事との関係性を理解すること (協調性)
- ・その場のルールや手続きに従って、自ら行動や発言を適切にすること (協調性)
- ・自分の文化背景の異なる場所また仲間とでも、リーダーシップを取ることを (異文化理解)
- ・リスクがあっても、挑戦してみることが大切だと考え、実行すること (異文化理解)
- ・不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信すること (異文化理解)

・自分とは異なる信仰や文化的背景を持っている人を理解し、受入れること (異文化理解)

・国内・海外を含めて、外国人との交流を図ること (異文化理解)

・語学の勉強へのモチベーションを高めること (知識・教養)

・英語の勉強へのモチベーションを高めること (知識・教養)

・プロジェクト先の社会・習慣・文化に関する知識を高めること (知識・教養)

・政治・社会問題・国際関係について、知識・関心を高めること (知識・教養)

・社会での男女共同参画 (男女平等) の重要性を認識すること (知識・教養)

・なし

・その他

3-3: 今後の活動について

今回の参加を通して、改めて今後は具体的にどのような活動を行う予定ですか？ (複数選択可)

- ・海外留学 (家族友人レジャー)
- ・海外研修 (修学旅行含)
- ・海外ボランティア
- ・日本国内ボランティア
- ・海外インターンシップ
- ・日本国内インターンシップ
- ・専攻科目に関する学業
- ・専攻科目に限らない学業
- ・英語学習
- ・アルバイト
- ・VC
- ・なし
- ・その他

4: 事前情報

4-1: VC申込/参加前に海外体験はありましたか？ (複数選択可)

- ・海外旅行 (家族友人レジャー)
- ・海外研修 (修学旅行含)
- ・なし
- ・その他

4-2: VCに申込/参加しようと思った理由は何ですか。あてはまるものすべて選択してください。

- ・予定したい留学・研修が中止となったから
- ・留学・研修中に急遽帰国となったから
- ・海外に行きたいのに、渡航ができない事態であつたから
- ・将来的な海外留学・研修の準備に役立つと思つたから
- ・就職活動に役立つと思つたから
- ・元々国際ワークキャンプに興味があつたから
- ・元々、オンラインでのワークショップに参加したいと考えていたから
- ・家族・友人や教員から勧められたから
- ・参加費用が無料だったから
- ・単位認定や評価の対象であつたから
- ・英語力を向上させたいと思つたから

- ・日本のことを伝えたいと思つたから
- ・海外の友人を作りたいかつたから
- ・海外の人に対して、自分の意見を伝えられるようになりたいと思つたから
- ・今の自分の力を試してみたいと思つたから
- ・参加しなければ、罰則があつたから
- ・その他

4-3: 英語力 (例: TOEFL iBT60 など。ない場合はなし)

5: その他・自由記述

受付日2020年12月16日、受理日2021年5月15日

報 告

2021年度北海道支部大会報告

竹内典彦^A

第7回北海道支部大会を2021年7月3日(土) 15時から19時まで、北海道情報大学を大会本部として、Zoom(オンライン)で開催した。大会テーマは『北欧と日本のグローバル人材育成教育』であった。

開会式は伊藤一正先生(北海道情報大学)による司会のもと、小野博理事長によるご挨拶から始まった。理事長からは、『新型コロナウイルスの流行で、学生を海外留学に送ることや、海外からの留学生の受け入れ等、学会活動そのものに大きな影響が出ている。一方で、Zoom会議を利用して、今回の支部大会のようにどこにいても支部大会に参加することができるし、海外の大学の授業への参加や学生との遠隔通信を利用した交流とリアルな交流との併用が日常になるだろう。最近、留学の代わりにZoom会議を利用した海外の学生との交流で十分と言う教員も現れているが、私はこの考え方には反対だ。対面で行動を共にし、互いに気心を知っている友人たちとZoom等を通して旧交を温め、研究内容を議論することは、メールに比べ格段の効果を認めるが、それと、自ら1人で滞在し、その国の自然や町、大学を自分の目で見、人々と接し、自分の経験を積むことは全く違う経験だ。』と留学の意義を強調されていた。その後、筆者が支部長挨拶をした。『スウェーデンやフィンランドなど北欧各国は、幸福度ランキングで常に上位を占めている。そのような北欧や各国の価値観は、日本のそれとどのような違いがあるのか、また共通するものはあるのだろうか』という大会テーマの趣旨について話した。

第1部(北欧から学び北海道で育む人材育成)では、中山健一郎先生(札幌大学)が司会をされ、最初に、「フィンランドの実践人材教育とグローバル展開」と題して、安田光孝先生(北海道情報大学、平成29年度フィンランド・オウル応用科学大学客

員研究員)がご発表された。以下は概要。『2017年にフィンランドのオウル応用科学大学にて客員研究員を務めて以来、フィンランドの主にイノベーション創出や起業に向けた実践人材教育について調査をしてきた。フィンランドは教育先進国として名高いが、教育そのものをモデル化して海外に積極的に輸出している。2つの例を紹介する。1つは、オウル市と大学の連携によるLabラーニングモデルである。オウル市は雇用創出と投資を増やすためのスタートアップ支援に取り組み、2011年に市100%出資の公社「ビジネスオウル」を設立し、産学官連携のもと起業支援プログラムを複数走らせた。この取り組みが功を奏し、2014年から2016年までの3年間で500社のスタートアップが設立されるに至った。今ではオウルは「北のシリコンバレー」と言われるようになった。2つ目はDEMOLAである。DEMOLAは、フィンランドのDEMOLA GLOBAL社が提供する産学連携イノベーション創出プラットフォームである。2011年にDEMOLAGLOBAL社が設立され、ヨーロッパを中心に教育事業として展開していった。今では世界18ヶ国、50大学、1000以上の企業がDEMOLAのプラットフォームに参加している。DEMOLAの教育プログラムでは、4~6人の異なる専門分野の学生がチームを作り、企業から提供される課題の解決に取り組む。日本で初めてDEMOLAプラットフォームを導入したのは北海道大学である。2018年の初年度は企業からの課題が7つで41名の学生が参加した。2020年度までに学生が参加した大学は北海道大学含め13校に広がり道外からの参加者も増えている。』

次に、佐藤大樹さん(北海道情報大学学生)と酒井友希さん(札幌大学学生)による学生発表があった。佐藤さんは「DEMOLA HOKKAIDOに参加して」と題して『北海道のある企業からの「冠婚葬祭2.0—未来へつなぐ伝統とニューノーマル」という課題に対して、他の4つの大学の学生たちとメン

A: 北海道情報大学経営情報学部

実行委員長(北海道支部長)

バー8人で取り組んだ。学びが2つあり、1つ目として、大学のプロジェクトでは味わえないビジネスの実践的なプログラムであること、2つ目は、様々な特性を持つ他大学のメンバーとグループを組むことで、自分だからこそできる役割を見つけることが出来た。』と話した。

次に酒井さんが、「DEMOLA GLOBALで気づいたフィンランドの良さ」というテーマで話した。『2020年9月25日～11月20日の8週間、フィンランドの「DEMOLA社」と日本の企業「池内グループ」が共同で主催した英語のオンラインプロジェクトに参加した。世界の学生を対象とした選考を通過し、私とヘルシンキ大学の大学院生二人とヘルシンキ大学院を卒業したばかりの研究生の方一人と“The nature relationship of tomorrow”「日本人がサステイナブルに自然と関わる為にはどうすべきか」という課題に8週間かけて取り組んだ。参加したチームメンバーは日本人の私を除いて他はフィンランド在住者であり、二人はフィンランド人で、もう一人はスペイン人だった。チームは私を温かく迎えてくれた。それと同時にフラットな関係が求められた。このことは自分の立場がもっとも若いということや、専攻が違うという理由がここでは通用しないという意味でもあった。そのため、このプロジェクトを成功させるために足りない知識を自ら補い、議論に参加する姿勢を意識した。』

休憩をはさんで、第2部（北欧的グローバル人材育成）に移り、司会は筆者が務めた。

最初にパトリック・ストロム博士（欧州日本研究所所長、ストックホルム商科大学）による基調講演「EU/Japan in a turbulent political economic environment」（英語使用）があった。以下は講演概要。『During the last five-year period the world has experienced a turbulent situation for trade and investments and the global political economic environment. Despite a change of administration in the USA, the focus on the challenge from China in trade and security issues remains. In Europe, the turmoil associated with the Brexit vote in 2016 created a new political economic setting. Hence, many Japanese MNCs started to prepare for relocating their activities out of the

UK. It was an event that have geoeconomic implications at different levels. It reshapes the economic map of the Single Internal Market and its connection to the recently signed Economic Partnership Agreement between the EU and Japan. The EPA agreement will be an important platform for the future relationship between Japan and the EU. The global political setting shows that geoeconomics and the political economy are intertwined. This has created a situation where these issues are difficult to separate. The complex political world order opens up for actors such as Japan and the EU to move forward and push the agenda for a rules-based world order. This could also act a facilitator and role model for other international agreements. One practical example of this new playing field is the establishment of both the EPA and SPA. The pandemic has also shown the importance of connecting issues of economic, security, health and political relevance. For the EU and Japan, the industrial restructuring and focus on the high knowledge economy in several sectors has made this even more evident. Creating a society facilitating global competence will be paramount to secure future competitiveness. To create social cohesion, enhancement of the green economy and secure favourable trade and investment relations should be a priority for both Japan and the EU. Finally, the long-term impact of Brexit will most likely also have an impact on the political and economic relationship between Japan and the EU, through the development of industrial economic geography and economic integration.』

次に川崎一彦先生（東海大学名誉教授、ストックホルム在住）に「福祉国家北欧におけるグローバル人材の要因（北海道とのコラボの可能性）」と題してご講演をいただいた。以下は講演概要。『北欧諸国は福祉国家として有名で、小国ながら福祉を支えるグローバルな企業が背景にある。ノーベル、サーブ、イケア、スカイプ、マインクラフトやアングリーバードなどのゲーム産業、レゴ、等々はよく知

られており、これらのグローバル企業が「福祉の糧」となっている。この背景要因の1つに、北欧で導入されてきた早期からの「起業家精神教育」がある。フィンランド教育省は起業家精神を「アイデアを行動に翻訳する個人の能力」と定義している。日本におけるグローバル人材の要件として、日本的な文化やこころのグローバルな普遍性についての知見やアイデンティティーも必須であろう。そして国のブランドイメージがトップクラスの日本と北欧がコラボすれば、世界に大きく発信できる可能性を秘めている。「変化だけが唯一不変」の社会では一生学び続ける生涯学習、リカレント教育の大切さが再認識されている。』

第3部はパネルディスカッション（北欧と日本の教育—北欧から学ぶ）であり、司会を川崎一彦先生にお願いし、パネリストは第1部に登場した安田先生、下村有子（くにこ）さん、（フィンランド日本協会副会長、ヴァンター市在住）とスウェーデン里絵さん（看護師、スウェーデンのスンスバル在住）の方々。

下村さんとスウェーデンさんのお話をご紹介します。

以下は、下村さんのお話の概要。『フィンランド日本協会は、日本を愛するフィンランド人が会員の大多数を占めており、玄人はだしの日本的趣味を持つ人々も多い。フィンランドは「いくつもの協会の国」とも呼ばれておりいろいろな種類の団体があちこちに存在するが、日本関連のものも数多く存在する。つい最近設立されたものとしては尺八協会まであるほど。フィンランド人はシンプルで合理的な生活を好んでいるように思える。また歴史がそうしてきたとも言えるのであるが、いざというときには団結心も強い。フィンランドは語学教育に熱心で、先生方のレベルも非常に高い。小学生やティーンエイジャー向けの海外の番組は吹き替えではなく字幕放送のため、外国語が耳に入りやすくなっている。もちろんアメリカやイギリスの番組が多いが、ドイツ・フランス・スペインなどの番組も入っている。そういった番組からは言葉だけではなく文化を感じ取ることもできるだろう。』

以下は、スウェーデンさんのお話の概要。

『福祉国家のスウェーデン。税金が高いというイメージがある。医療費はほぼこの税金で賄われる。一回の診察料は約4千円。でも年間の医療費が3万円を超えると、そこから無料になる。3万円以上は手術費も無料。スウェーデンは医療費だけでなく学費も大学まで無料。年収により税率は違うが、年収5百万円で税率は25%。この少ない税金から医療費が捻出されているから、慢性的な資金難であり常にシステムのスリム化が問われる。日本のように頻繁に行われる健康診断はほぼない。当然重い病気が優先されるため、軽い病気は相手にされない。育児休暇は子供一人につき480日。これを男性も積極的に取る。男性も女性も平等に、仕事と家事をうまく両立させなくてはいけない。日照時間が少ないせいか子供たちが外で遊ぶことを何より重要視する。学校教育において日本との大きな違いは「他と比べない」ところ。成績は小学校6年生になるまでつけない。自分で考え、意見を発信できることを重要視して成績がつけられるので、知識量はそれほど求められないが、発信する知識の質と方法が問われる。日本とは違った意味で難関。』

閉会式は、尾田智彦先生（札幌大学）の司会で、学会理事の福沢康弘先生（北海道情報大学）に閉会のご挨拶を頂いた。今回は、ストロム先生、川崎先生、下村さんが北欧現地からのオンライン発表だった。スウェーデンさんはたまたま日本のご実家に帰省されていて、そちらからのご発表だった。参加者は50名となり、アンケートでもよい評価をいただいた。ご参加くださり感謝申し上げます。最後にアンケートに寄せられた参加者の声をご紹介します。

『創造性の育成を考えるうえで北欧の教育からは大いに学ぶべきだと思っていた。内容としても、学生さんの発表含めすばらしかった。』『北欧フィンランドとスウェーデンで活躍されている方々から、普段知ることが難しい現地の様子、教育方法の違いなどを直接聴くことができ大変興味深かったです。』

受付日2021年8月1日、受理日2021年8月2日

大会プログラム (2021年度前半期)

第7回北海道支部大会 プログラム

大会テーマ：北欧と日本のグローバル人材育成教育

開催日：2021年7月3日 (土)

開催場所：オンライン

プログラム：

15:00 開会式 司会 伊藤一正 (北海道情報大学)

第1部 北欧から学び北海道で育む人材育成

司会 中山健一郎 (札幌大学)

15:20-16:00

「フィンランドの実践人材教育とグローバル展開」

安田光孝 (北海道情報大学 平成29年度 フィンランド オウル応用科学大学客員研究員)

「DEMOLAに参加して」佐藤大樹 (北海道情報大学学生)、酒井友希 (札幌大学学生)

第2部 北欧的グローバル人材育成

司会 竹内典彦 (北海道情報大学)

基調講演「EU/Japan in a turbulent political economic environment」Dr Patrik Ström パトリック・ストロム博士 (欧州日本研究所所長、ス

トックホルム商科大学)

講演「北欧からみるグローバル人材の要因」川崎一彦 (東海大学名誉教授、ストックホルム在住)

第3部 パネルディスカッション 「北欧と日本の教育—北欧から学ぶ」

司会 川崎 一彦

(東海大学名誉教授、ストックホルム在住)

パネリスト 安田 光孝

(北海道情報大学 平成29年度フィンランドオウル応用科学大学客員研究員)

パネリスト 下村 有子 (フィンランド日本協会 副会長、ヴァンター市在住)

パネリスト スヴェディーン里絵 (看護師、スウェーデンのスンスバル在住)

15:00 閉会のことば

司会 尾田 智彦 (札幌大学)

大会プログラムは、グローバル人材育成教育学会 ウェブページより転載 (2021年8月4日)

URL: <http://www.j-agce.org/>

会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規程

- 第1条 本誌はグローバル人材育成教育に関する論文等を掲載する。
- 第2条 掲載する論文等の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言とし、種別ごとの内容とページ数は別表の通りとする。
- 第3条 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限る。
- 2 論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言については、編集委員会が特に認めた場合は非会員が筆頭著者となることができる。
- 第4条 掲載する論文等は、編集委員会が委嘱する査読者による査読審査を経るものとし、査読審査を経て編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長がその掲載を決定する。
- 第5条 著者に対して原稿料の支払いはせず、掲載料の徴収も行わない。
- 第6条 原稿は、日本語または英語を使用し、指定された形式で作成する。
- 2 研究論文、研究ノートおよび実践報告に関しては、本文で使用する言語に関わらず、200語以内の英文の要約を付けるものとする。
- 第7条 投稿の際は、学会ホームページの指定されたフォームに必要事項の記入を行い、原稿のファイルを添付して送信する。
- 第8条 原稿は未発表のものに限り、二重投稿を禁じる。本誌に投稿した原稿の採否が決定するまでは、著者は同内容の原稿を他の雑誌等に投稿してはならない。
- 第9条 原稿作成上、研究倫理に関する項目等がある場合は、所属機関等の倫理規程にしたがって承認を受けている旨、原稿に明記するものとする。
- 第10条 本誌に掲載された論文等の全ての著作権（著作権法第27条及び第28条に規定する権利を含む）は、グローバル人材育成教育学会に帰属する。
- 第11条 著者には、要望があれば本誌に掲載された論文等の抜き刷りを本人の実費負担により渡す。
- 第12条 著者は、本誌に掲載された論文等の抜き刷り、あるいは電子ファイルを配布するにあたり、学会の許諾は必要なく、出典を明記し、完成版のみとする。
- 第13条 本誌は原則として年二回以上発行する。
- 第14条 この規程を改廃するときは、編集委員会の議決を経て理事会で承認するものとする。

(2021年7月30日改訂)

別表

種別	内容	ページ数 (図表等を含む)
研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究成果について論じたもの	6～12
研究ノート (Research Note)	論文に準じ、速報性を有し、研究過程で得られた結果・知見などをまとめたもの	4～6
実践報告 (Practical Report)	グローバル人材育成教育に関する実践活動（授業など）から得られた成果などについて述べたもの	4～12
論壇 (Column)	グローバル人材育成教育に関して意見や主張などを述べたもの	2～8
展望 (Prospect)	主題について、最近の進歩や将来の予測を広い視野に立って述べたもの	2～8
解説・講座 (Explanatory Note)	① 主題について、会員の啓発に資するように、平易に説明したもの ② グローバル人材育成教育に関する技術、手法、教材および教育プログラムなどについて客観的に説明したもの	4～8
報告 (Report)	① 本会に設置されている委員会・支部・専門部会からの報告 ② 会員にとって有用な情報、記録にとどめるべき資料や情報などをまとめたもの	2～8
巻頭言 (Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2以内

原稿執筆・投稿ガイドライン

グローバル人材育成教育学会編集委員会

本誌はグローバル人材育成教育に関する論文等を掲載します。原則として年2回(3月末、9月末)発行します。投稿はいつでも受け付けています。[投稿規程](#)を参照の上、以下のガイドラインに沿って原稿を執筆し、投稿してください。

【原稿執筆について】

1. 原稿の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言です。種別ごとの内容とページ数を表1に示します。
2. 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限り、ます。論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言については、編集委員会が特に認めた場合は非会員からの投稿を掲載することがあります。
3. 原稿は、日本語または英語を使用し、指定された形式で作成してください。原稿作成用テンプレート(Wordファイル)をダウンロードし、上書きして作成してください。詳細は、JAGCE書式確認用リスト(PDFファイル、2ページ)を用いて確認してください。
4. 原稿確認・著作権等に関する確認書(Wordファイル)をダウンロードし、記載内容を確認してください。
5. 題名は、読者が内容を把握できるよう、具体的な情報を含みかつ適切な長さで付けてください。必要に応じて副題をつけることができます。
6. 新規投稿時および修正原稿提出時には、査読者に著者情報を開示しないため、原稿に含まれるすべての著者氏名(和名および英名)および所属名について、記載スペースを確保して空白の状態としてください。文中等でも著者が特定される箇所を伏せ字にするなどして、著者が推測されにくいように配慮してください。
7. 3. のテンプレートは、和文原稿用です。英文原稿の場合は、最新のAPA(American Psychological Association)に沿って作成してください。英文原稿では、和文の題名・和文の著者名、和文のキーワードは不要です。
8. 英文原稿の場合は、和文の題名・和文の著者名の部分は不要です。
9. 研究論文、研究ノートおよび実践報告については、和文原稿・英文原稿とも、英文アブストラクト(100~200語以内)を記載してください。
10. すべての種別の原稿について、英文および和文のキーワードをそれぞれ5語以内(3~5語)で記載してください。
11. 原稿の構成と内容について、表2、表3に示す「査読の評価項目」を参考にしてください。また、十分に推敲してください。
12. 引用・参考文献の書式は、3ページ以降を参照してください。
13. 受付日・受理日は、空白としてください。掲載決定後にお知らせします。
14. 原稿の各ページにページ番号を付けてください。
15. 題名、著者名、脚注、注、文献、日付等を含め、刷り上りページ数が原稿の種別ごとのページ数の制限を越えないように作成してください。

【投稿方法】

1. 投稿前にJAGCE書式確認用リストで書式の確認をしてください。
2. 作成した原稿（著者情報の含まれないもの）をPDFファイルで保存してください。
3. 学会誌入稿フォームに、題名、著者名、所属、連絡先等、必要事項を記入し、原稿のPDFファイルをアップロードしてください。
4. 原稿を確認して、著者の連絡先に受付のメールを送信します。
5. お問い合わせ等は、学会誌問合せフォームをお願いします。

【査読審査】

1. 査読審査を経て、編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長が掲載を決定します。
2. 研究論文、研究ノートおよび実践報告は、著者情報を開示しないで、編集委員会により選任された匿名の査読者2名による査読を行います。
3. 論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言は、編集委員会により選任された編集委員1名による査読を行います。
4. 原稿の種別ごとの評価項目について、表2、表3に示します。原稿を作成する際の参考にしてください。
5. 査読の判定は「採録（このまま掲載）」「条件付採録（修正後掲載可）」「照会（照会後再判定）」「不採録（返却）」です。
6. 査読者から著者へのコメントや照会事項がある場合は、著者照会を行います。コメントに対する回答と修正原稿を期限までに学会誌入稿フォームに提出してください。
7. 査読期間は原則として最短で、初回は2週間、照会は3週間、再査読は1週間です。

【判定から掲載まで】

1. 掲載が決定した場合、受付日・受理日をお知らせします。
2. 空白としていた著者名、所属、受付日・受理日を記入し、ページ番号・ヘッダー・フッターを削除した完成原稿を作成し、WordファイルおよびPDFファイルで保存してください。
3. 完成原稿は、画面上で確認するだけでなく、印刷した上でご確認ください。
4. 学会誌入稿フォームに必要事項を記入し、完成原稿のWordファイルおよびPDFファイルをアップロードしてください。
5. 原稿を確認して、著者の連絡先に受理のメールを送信します。
6. 原稿確認・著作権等に関する確認書を印刷し、原稿の種別、題名、日付を記入し、署名したものをスキャン等で読み込んでPDFファイルで保存し、メールに添付して送信してください。

【引用・参考文献の記述について】

本学会誌の記法を、以下に示すいくつかの例に従って定めます（これらの例には、一部架空の情報が記述されていることをあらかじめお断りしておきます）。

著者名は、全員分を省略せずに原文に忠実に記述してください。英文原稿における引用・参考文献の記載については、APA (American Psychological Association) スタイルに準拠してください。なお、英文以外で書かれている文献については、ローマ字表記のタイトルの後に英訳タイトルを記載してください。

1. 和文誌・和文論文集などに掲載される一部の記事の場合
 - 1) 西山潔, 石原和宏. (2005). 活火山地帯における震源地特定について（第1報 計算手法の提案）. 火山列

島, 50(5), 407–416.

- 2) Nishiyama, K., & Ishihara, K. (2005). Kakkazanchitai ni okeru shingen tokutei ni tsuite (Dai ippou keisanshuhou no teian)[Specification of earthquake center in active volcano area (1st report, Approach for Calculating Method)]. *Kazan Rettou*, 50(5), 407–416.
2. 外国語雑誌・外国語論文集などに掲載される一部の記事の場合
 - 3) Piscicella, P., Pelio, M., & Becker, D. S.(2006). FTIR spectroscopy investigation of the crystallization process in an iron rich glass, *Journal of European Ceramics Society*, 33(3), 345–351.
3. 図書1冊の場合
 - 4) 岩井實, 佐久田博. (2006). 基礎応用 第三角法図学 第2版. 東京: 森北出版.
 - 5) Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - 6) García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell.
4. 図書の一部の場所
 - 7) 月本洋. (2008). 日本人の脳に主語はいらない (音声と文字 pp. 14–17). 講談社選書メチエ.
 - 8) Kanno, Y. (2007). ELT policy directions in Japan. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language teaching* (pp. 63–73). New York: Springer.
5. 会議報告書や研究発表講演会講演論文集・予稿集などに掲載された一部の記事の場合
 - 9) 三田純義, 松田稔樹. (2005年5月). 力学と関連づけた設計入門教材の開発 (第1報), 日本設計工学会平成17年度春季大会研究発表講演会講演論文集, 東京理科大学森戸記念館.
 - 10) Murakami, T., Deguchi, M., Jin, Y. (Oct. 2005). *Computational methodology of universal design for quantitative user diversity*. Paper presented at the 1st International Conference on Design Engineering and Science (ICDES2005), Vienna, Austria.
6. ウェブサイトやPDFファイルなどの電子文献 (URLからはリンク (下線) を削除しておいてください)
 - 11) グローバル人材育成教育学会: <http://www.j-agce.org/> (2013年10月25日参照)
 - 12) Hall, K., & Boomershine, A. (2006). Life, the critical period: An exemplar-based model of language learning. Ms., The Ohio State University. [http://www.ling.ohiostate.edu/_kchall/KCH, retrieved March 15, 2011]

表1 原稿の種別ごとの内容とページ数

種別	内容	ページ数 (図表等を含む)
研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究成果について論じたもの	6～12
研究ノート (Research Note)	論文に準じ、速報性を有し、研究過程で得られた結果・知見などをまとめたもの	4～6
実践報告 (Practical Report)	グローバル人材育成教育に関する実践活動(授業など)から得られた成果などについて述べたもの	4～12
論壇 (Column)	グローバル人材育成教育に関して意見や主張などを述べたもの	2～8
展望 (Prospect)	主題について、最近の進歩や将来の予測を広い視野に立って述べたもの	2～8
解説・講座 (Explanatory Note)	① 主題について、会員の啓発に資するように、平易に説明したもの ② グローバル人材育成教育に関する技術、手法、教材および教育プログラムなどについて客観的に説明したもの	4～8
報告 (Report)	① 本会に設置されている委員会・支部・専門部会からの報告 ② 会員にとって有用な情報、記録にとどめるべき資料や情報などをまとめたもの	2～8
巻頭言 (Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2以内

表2 査読の評価項目(研究論文、研究ノートおよび実践報告)

原稿種別 評価基準	原稿種別			◆評価記号と評価基準(5段階評価) A: 非常に良い。 B: 良い。 C: 現時点でも、最低基準はクリアしている。 D: 現時点では、最低基準に至っていない。 ?: 現時点では判断できない。照会後に判定する。
	研究論文	研究ノート	実践報告	
評価項目	☒			
分野、内容の妥当性				原稿の内容は本会で扱うものとして適当か。 広く公表するのにふさわしい内容か。
構成、記述の妥当性				全体の構成が適切であるか。目的と結果が明確であるか。既往の研究との関係性が明確であるか。表現は正確か。理解困難な表現はないか。
有用性				この成果が教育において有用か。教育効果向上が期待できるか。 得られた知見、手法等が教育分野において将来的発展・拡大に寄与する可能性があるか。
新規性 独創性			☒	従来にない新しい考え方、理論、実践、手段、事例等が示されているか、従来のものに、意義のある成果を付与しているか。
信頼度				データ収集は適切な方法で行われているか。データの解釈は適切か。内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。
完成度		☒	☒	内容にまとまった成果が得られており、独立したものとして評価できる段階にあるか。教育効果に対する考察がなされているか。

表3 査読の評価項目(論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言)

分野、内容の妥当性	原稿の内容は本会で扱うものとして適当か。 広く公表するのにふさわしい内容か。
構成、記述の妥当性	全体の構成が適切であるか。 表現は正確か。理解困難な表現はないか。
有用性	有用な情報を提供しているか。 グローバル人材育成教育に寄与するか。

以上

グローバル人材育成教育研究 第9巻第1号(2021) (通巻第16号)

編集委員会

委員長 糸井重夫 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 天木勇樹、河住有希子

編集委員 内田富男、勝又美智雄、工藤俊郎、佐々木有紀、
田中忠芳、たなかよしこ、番田清美、宮内ミナミ、横川綾子

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 勝又美智雄

事務局

〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台1-1 明治大学 大六野耕作研究室

発行日 2021年9月30日

編集 株式会社国際文献社

〒162-0801 東京都新宿区山吹町332-6

TEL: 03-6824-9362 Fax: 03-5206-5331

