

実践報告

大学における超短期留学プログラムの取り組み (立命館大学全学留学プログラム Global Fieldwork Project の分析からみえた教育的意義)

山中 司^A、小田桐 一弘^B

Outcome Verification of a Super Short-term Overseas Program (Findings from Students Participating in a Global Fieldwork Project)

Tsukasa YAMANAKA^A, Kazuhiro ODAGIRI^B

Abstract: This article investigates the significance and outcomes of a super short-term overseas program both quantitatively and qualitatively. Under the globalization policy, Ritsumeikan University has sought to expand its short-term overseas programs to make them more accessible and appealing to students. This study examines the outcomes of one such program, the Global Fieldwork Project, which is open to all Ritsumeikan University students. Data are drawn from the 2019 project, in which 165 students participated. GPS-Academic is used as an objective, quantitative index. In addition, a qualitative, semantic analysis is performed using the participants' written responses to a post-questionnaire survey. The results show students' positive growth in substantial areas, indicating that the overseas program, despite its short duration, provided the students with meaningful experiences. Since social and cultural competence is relevant to all disciplines, studying abroad may be promoted for all university students. However, since there was a large variation in the students' responses to certain questionnaire items, the effect of the program could be maximized by an educational intervention designed to encourage growth in less recognized domains. It is also important, from the perspective of program evaluation, to have further verifications of student outcomes.

Keywords: super short-term overseas program, globalization of the university, Global Fieldwork Project, GPS-academic, program evaluation

キーワード: 超短期留学、大学のグローバル化、Global Fieldwork Project、GPS-academic、プログラム評価

1 はじめに

昨今の大学教育政策を考える際、「グローバル」は欠かすことのできない1つの重要なキーワードだと言っても過言ではないだろう。「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（いわゆる「グローバル 30」）」（文部科学省 2008）から始まった、政府による一連の大学のグローバル化に関する政策的インセンティブは、「スーパースーパーグローバル大学創生支援事業」（文部科学省 2014）にて一定の完結を迎えつつあるように思われるが、各大学がそうした政策の補助金の対象になる・な

らないに関わらず、国内の多くの大学が留学生の獲得に積極的に取り組むようになり、英語のみで卒業できる学部・大学院の数は増加の一途を辿っている¹⁾。学生のモビリティ（派遣・受入）、英語による授業開講等は、これらの施策を大幅に推進した結果である。

言うまでもないことであるが、大学のグローバル政策は難しい。一つは大学における使用言語の問題である。英語を第二言語(English as Second Language; ESL)ではなく、未だ外国語(English as Foreign Language; EFL)としてしか活用できていない現状で²⁾、大学の教育・研究・行政の全てを直ちに英語で行うことに合理性があるとは思えない。なおグローバルとひとえに言っても、その定義すら容易ではないが、

A: 立命館大学生命科学部

B: (株) ベネッセ i-キャリア大社接続事業本部

本論文は暫定的にそれを国際化と同義的に扱うこととし、グローバル政策とは、大学を国内学生のための空間に留めず「外に拓く」、すなわち大学のダイバーシティ政策の一環と捉えたい。

加えて、グローバル政策の難しさには、それが単に英語の問題だけではない点がある。「グローバル化」が短絡的な「英語化」を意味しないことには同意が得られると思われ、大学全体をグローバル化することは、語学に堪能な学部や学生だけを外に拓くことではないはずである³⁾。くしくも、例えば英語を学内の公用語とし、日本にいながらにして100%の留学状態を実現させることは、先述した通り、平均的な国内学生や教職員を含む英語運用能力の実態を考えても現実的ではない。また、日本という独自のプラットフォームがあるにも関わらず、全てが英語で済んでしまう環境を目指して良いのかというそもそもの議論もある。こうした状況を反映し、日本の大学のグローバル政策は、一部の出島的なショーケース⁴⁾を除いて、十分に浸透し、実現されているとは言えないのではないのか。この点は後述する立命館大学の場合にも当てはまる。

しかしながら、総論として、大学がグローバル施策を推進することに異論が出ることは考えにくい。企業からの社会的ニーズや、先述したダイバーシティ推進の政策的ニーズ等が、強くその重要性を後押ししているからである。

すなわち、語学を超えたところで、いかに大学内外にグローバルを取り込み、コミュニケーションのあり方を変えられるか、別の言葉で言うならば、大学内におけるグローバルの関係人口をいかに増やすことができるかが、大学全体を貫くグローバル政策の重要な鍵となりうると思うのである。

2 なぜ「超」短期留学なのか：立命館大学の場合

より具体的に大学のグローバル政策を考える上で、ここより、本論文がケースとして取り上げる立命館大学のそれを取り上げたい。スーパーグローバル大学のタイプB（グローバル化牽引型）に選定された同大学は、当該事業が終了する2023年までに、国内学生の海外への派遣を2013年度の1555人の実数から3200人へと増やすこと、同時に留学生受入を2013年度の2242人の実数から、4500人に増やすと言う具体的数値目標を掲げている⁵⁾。その他様々な目標も調書には

あるが、これら2点、すなわち学生の「入」と「出」を2倍にするという数値目標は象徴的であり分かりやすい。本稿執筆時点の2019年度の段階でもこれら目標に至っていないことから、こうした設定は立命館大学にとって野心的なものであり、大学を上げて政策として取り組まなければ達成が困難であると推察できる。なお以降では、目標のうち特に、国内学生の派遣増加（1555人→3200人）に的を絞って論を進めることとする。

こうしたいわば困難な目標を掲げたとされる立命館大学のグローバル政策であるが、実はこの目標とした数値は全学生数のうちのたった1割にも満たない。つまり、仮に目標数値を達成しようとも、残り9割の学生は大学が認める形での留学経験を単年度で積んでいないのであり、果たしてこれで大学のグローバル政策として十分な機能を果たしているかについては、慎重な議論が必要である。そしてこれは何も立命館大学だけの問題ではない。大学としての種々のグローバル施策に実績があり、野心的な目標を掲げたからこそ、おそらく立命館大学はスーパーグローバル大学の認定を受けたのであり、その前提で考えるならば、その他多くの国内大学の現状は立命館大学並みか、それよりも遅れた状態であることは容易に推測がつく。つまり日本の大学のグローバル化とは、未だ緒についたばかりなのであり、実態は一部の学生・教職員のものにしかなく、いかならないと言えよう。このような意味で、先述した大学における関係人口をいかに増やし、グローバル政策を全学的取り組みにすることができかどうか、本質的に重要になると思われるのである。

立命館大学のケースを用いてより話を具体化したい。他大学と同じく、立命館大学には大学間協定による交換留学制度がある。これは基本的に1年間、協定の海外大学に派遣され、学生にとってもメリットの大きい留学制度であるが、かなり高いレベルの外国語能力が要求される。その他、カリキュラム上の制約もあり、交換留学制度を利用して留学する学生は国際・言語系の学部の一部に偏る場合が多い。大部分の学生にとっては、外国語のハードルが高過ぎることと、枠自体が少な過ぎるため、結果として、機会の恩恵に浴することがほとんどない。

つまり、大学のグローバル政策が検討すべき論点の一つは、いかにそれが、初めから国際交流等に意欲的

であった学生のみに訴えるのではなく、所属する全ての学生の意識に働きかけ、実際の行動に移させることができるか、その点に尽きる。このように整理した上で国内学生の派遣施策を考えるならば、交換留学制度のような、期間も長く、語学能力のハードルも高いものを主軸に据えることは、プラグマティックな意味で妥当性がない。例えば留学期間が長いことは、特に理系学部のカリキュラムとは齟齬をきたしやすいため、期間は短ければ短い方が良い。また実際問題として、交換留学に行けるだけの外国語能力を持つ学生が少ないのだから、外国語能力要件はできるだけ外し、言語能力に関係なく、グローバルな経験が積める体験型のプログラムが良い。さらには価格も抑えられた方が参加しやすい。こうした学生が持つ潜在的ニーズを先読みする形で、立命館大学は超短期留学プログラム「Global Fieldwork Project (以下 GFP と略記)」を開発し、2017 年度以降、毎年実施している。「超」短期とした理由は、本留学プログラムが、移動期間も含めて 1 週間程度というものであり、それまで立命館大学が短期留学と称してきた 4 週間程度に比して、遥かに短いものだったからである。

詳細は後述するが、GFP はこれまでにない層の学生からの参加を期待したものであり、結果的に交換留学に参加する学生層とは異なる群の学生たちが数多く参加する結果となった。送り出しの数値目標には大きく貢献した GFP であるが、単にこれら数値だけの実績で、GFP を成功と見做すのは安易であろう。実際、1 週間程度の海外留学で何ができるのか、批判は容易であり、期間という観点から GFP を留学として認めない意見もあるだろう。

事実、先行研究においても、Dwyer(2004)は、留学期間は長ければ長い方が良いことを” More is better”という象徴的なタイトルをもって結論づけており⁹⁾、また Kehl & Morris (2007)の研究でも、短期留学グループが、それを経験していないコントロール群と比較して、異文化間理解の変化に違いがなかったことを明らかにしている¹⁰⁾。また日本学生支援機構(2015)は、短期派遣 (3 カ月以上 1 年未満の留学)・ショートビジット (略称: SV、3 カ月未満の留学) に関して実施した調査で、短期派遣および SV による能力、学業成績及び態度姿勢の向上に加えて、渡航期間が長いほど留学の効果が高まることを示した⁸⁾。

一方、短期留学におけるポジティブな成果の検証も報告されている。Chieffo & Griffiths (2004)は、5 週間の短期留学の効果についての大規模な調査を行い、非経験群と比較して、彼らが定義する” global awareness”をはじめとする複数の項目で、短期留学の経験を持つ者のスコアが有意に高かったことを明らかにしている⁹⁾。さらに、Kurt, Olitsky & Geis (2013)も、3~4 週間の短期留学プログラムの経験者を対象としたグローバル意識の調査で、有意に高まった項目について報告をしている¹⁰⁾。しかし何れにしても、1 週間という「超」短期留学プログラムについての効果についての研究は未だほとんど報告されておらず、実証的な研究が待たれることは確かである。

そこで本事例研究では、1 週間程度の超短期海外留学プログラムに何らかの効果は存在するのか、あるとすればそれはどのようなものかという問題意識に基づき、下記の内容に関し量的・質的双方の観点から取り組んだ。

超短期留学である GFP における参加学生の変化を、外部アセスメントの客観評価と大学独自の主観評価を用いて多面的に検証し教育的効果を考察する。

なお、こうした留学プログラムの効果検証、そして質保証を行うことは、大学 IR(Institutional Research)の使命であり、アカウンタビリティ、さらには Rossi ほか(2003)が述べるプログラム評価¹¹⁾の観点からも有意義であろう。

3 外部アセスメントを活用した GFP の実態の把握

GFP の特徴は、英語力不問、移動を含めた 1 週間の超短期、廉価で奨学金が付く留学プログラムである。行き先は東南アジアに絞り、2019 年度 GFP の行き先は、マレーシア、ベトナム、カンボジア、タイとした。全てのコースに教員が引率し、1 コース 30 名程度の参加枠を設け、グループによるフィールドワーク型のプログラムとしている。全学部、全学年から参加が可能であり、1 グループあたり参加学生 3 人に対し、留学先現地大学の学生がバディーとなり、それぞれ 1 名ずつついてフィールドワークをサポートする。

初年度である 2017 年度は、定員 60 名のところ 145 名の応募があり、最多応募学部は理工学部であった。

直近の 2019 年度実施では、定員枠やコースを大幅に増やし、合計で 165 名の参加者となっている。また 2017 年度に実施した質問紙調査では、留学する前と比べ、目標を達成したり、目標を持ったり、成長している実感があると回答した者の割合は全体の 92.6%にのぼった¹²⁾。これらの数字を見る限り、GFP は潜在的な学生の留学ニーズを的確に捉え、例えば理系学生のような、これまで留学に必ずしも積極的でなかった層の掘り起こしに成功しているように見える。

そこで立命館大学国際部・国際教育推進機構は、国際教育センター合同会議のもと 2018 年 9 月に「留学効果検証ワーキング」を設置し、また、R2020 後半期重点政策推進予算（学部高度化）を用いた留学効果検証プロジェクト「立命館グローバル X（エックス）プロジェクト：超短期留学科目「グローバルフィールドワークプロジェクト」の加速度的拡大と全学留学評価メソッドのモデル実装」（2018～2020 年度、事業経費 7、480 千円）として、質検証を実施した。次に示す図 1 が、2019 年度に実施した枠組みである。調査概要の詳細は次のセクション 4 で述べたい。

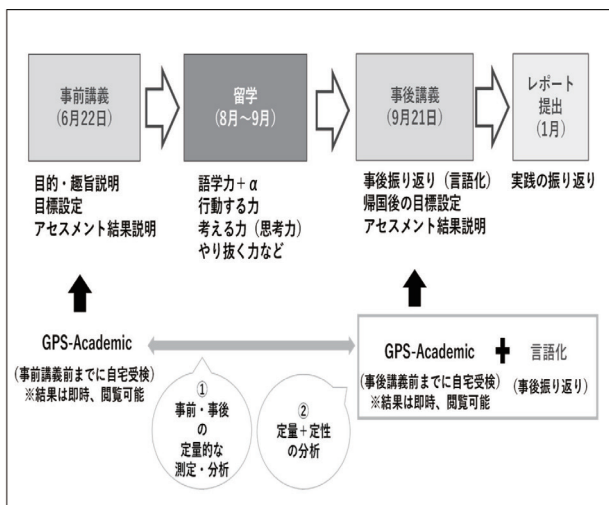


図 1 GFP の実施日程と GPS-Academic 受検時期の一覧

4 調査概要

4.1. 調査対象

2019 年度 GFP に参加した学生 165 名を対象に留学の事前・事後に GPS-Academic を受検し外部アセスメントによる留学前後の効果検証を実施した。

4.2. 分析に用いるデータ

分析にあたっては以下のデータを用いた。なお、括弧内表記は受検した時期を表す

①GPS-Academic（2019 年 6 月と 9 月の計 2 回）

②留学後事後アンケート（2019 年 9 月）

①の GPS-Academic は「問題を解決するベースとなる思考力」や「主体的に課題に取り組む姿勢」等の「汎用的な能力」を可視化することを目的に、株式会社ベネッセコーポレーションと株式会社ベネッセ i キャリアが 2018 年に共同開発したアセスメントである。2020 年 9 月までに 100 大学以上、約 20 万人の受検実績があり、大学教育の成果検証・学修成果の可視化・学生の学習への動機付け等で活用されている。

出題は CBT(Computer Based Testing)による音声・動画、テキストや図表を使用した「(a)思考力（批判的思考力、協働的思考力、創造的思考力）」の測定、「(b)姿勢・態度（レジリエンス、リーダーシップ、コラボレーション）」「(c)[主観的]経験(自己管理、対人関係、計画・実行)」の測定に加え、「(d)学習意識調査」を組み合わせることで多面的に学生を把握することが可能となっている。(測定項目の詳細に関しては表 1 を参照)

表 1 GPS-Academic の測定項目と評価

大分類	中分類	小分類	評価
(a)思考力	[a-1]批判的思考力	・情報抽出し吟味する ・論理的に組み立てて表現する	客観評価
	[a-2]協働的思考力	・他者との共通点・違いを理解する ・社会に参画し人と関わる	客観評価
	[a-3]創造的思考力	・情報を関連付ける ・問題をみだし解決策を生み出す	客観評価
(b)姿勢態度	[b-1]レジリエンス	・感情の制御 ・立ち直りの速さ ・状況に応じ冷静に対応する力	客観評価
	[b-2]リーダーシップ	・自ら先頭に立って進める力 ・未知の物に挑戦する力 ・粘り強くやり抜く力	客観評価
	[b-3]コラボレーション	・相手の立場に立とうとする力 ・他者と関わろうとする積極性	客観評価
(c)経験	[c-1]自己管理	・挑戦する経験 ・続ける経験 ・ストレスに対処する経験	主観評価
	[c-2]対人関係	・多様性を受容する経験 ・関係性を築く経験 ・議論する経験	主観評価
	[c-3]計画実行	・課題を設定する経験 ・解決策を立案する経験 ・実行・検証する経験	主観評価
(d)アンケート	学生意識調査	大学納得度・満足度、カリキュラム評価、イメージ変化、授業役立ち度、など	主観評価

なお(a)思考力については批判的思考のプロセスと構成要素のフレームワーク（楠見 2015）¹³⁾をモデルと

して問題を作成し、問題解決に必要な思考スキルの測定を行っている。また、思考力の測定結果も、長谷川・牧野・小林・楠見(2017)が行った調査で、これまでの教科学力のテストだけでは測れていなかった汎用的な資質・能力を測定していることが示唆されている¹⁴⁾。

(b)姿勢態度については図2のように3つの設問から「最もよく当てはまるもの」と「最も当てはまらないもの」を選択する形式を用い、姿勢態度の各項目(表1の大分類・中分類・小分類)についての前向きさの高低を測定している。

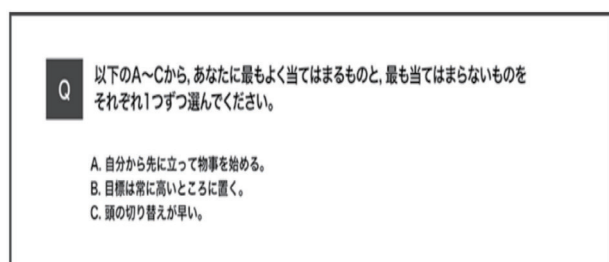


図2 (b)姿勢態度の設問例

(c)[主観的]経験については表2のように、これまで自分がどのような経験をしてきたかについて「とてもよくやった」「よくやっていた」「時々やっていた」「少しやっていた」「全然やっていなかった」の5段階の回答結果をもとにスコアを算出している。

表2 (c)[主観的]経験の設問例

測定項目	設問例
挑戦する経験	難しいと思えることでも挑戦した
続ける経験	自分の目標は達成するまであきらめずやり続けた
ストレスに対処する経験	ストレスを感じたとき、その問題と向き合い克服した
多様性を受容する経験	自分の価値観で良い悪いを決めつけず、相手の立場や体験を尊重し付き合った
関係を築く経験	チーム内でトラブルが起こったとき、自ら働きかけて問題を解決した
議論する経験	議論(話し合い)の場では何が課題で何を解決すべきかを明らかにするようにした
課題を設定する経験	良い評価(成績)が得られなかったとき、なぜその評価になったのかを考えた
解決策を立案する経験	チーム活動などで計画を考える際、どのくらい効果的か予測しながら決めた

②は立命館大学独自に作成した留学後のアンケートで今回の分析では自由記述式の10設問を使用した。記述式での設問では「フィールドワークを通じて一番印象に残っていること(気づき、発見、得たこと、学んだこと)は何ですか。」「これまでのGFP研修を通じて自身が成長できたと感じている点を簡潔にご記入

ください。」といったGFPを通じて得た気づきや振り返りを中心に設計した。

上記①と②を組み合わせることでGFP参加者を量的・質的の両面で分析を行った。

4.3. GPS-Academicを導入した理由

GFPは前述の通り、語学能力の向上が目的ではなく、各チームで自らテーマ(課題)を設定し、チームごとに現地バディと協力しながら進めるフィールドワーク型の超短期留学である。そこでGFPで身につけさせたい力として、グローバル人材育成推進会議(2011)で提唱されたグローバル人材の定義である3つの要素(要素Ⅰ:語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱ:主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素Ⅲ:異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ)¹⁵⁾だけではなく、海外という異なる地において現地のバディや他メンバーと切磋琢磨しながら問題に対処し解決する力を育むことを目指していた。

こうした力を測定するにあたり、複数の外部アセスメントを比較検討した結果、GPS-Academicを導入した理由として以下の3点が挙げられる。

- 1) チームでの問題解決の力の伸長の確認として、そもそも経験したことを自覚できているかという(c)[主観的]経験の測定に加え、考える力や物事に対する姿勢がどう変化したかという(a)思考力、(b)姿勢・態度の面から確認できること
- 2) 思考力の総合的な測定については、出題する問題の特性値(識別力、困難度など)を事前調査で取得し、それを手掛かりに受検者の能力値(θ 値)を推定するIRT(項目反応理論)を利用しているので留学前後の成長を客観的スコアで可視化できること
- 3) CBT形式によって学生に即時返却されるため、学生の留学前・後の学習の動機づけに効果的であること

以上からGFP参加学生の可視化においてはGPS-Academicが最も分析に適していると考え導入に至った。

アセスメント実施前はGPS-Academicで測定できる(a)思考力、(b)姿勢・態度、(c)[主観的]経験の中で、主観評価の経験は過去の学生の満足度調査などから上

昇することが予測できた。しかしそれ以外の思考の質と深さを左右する思考力・問題解決に向かう姿勢態度の客観評価が、短期間に変わり得るのか予測することは困難だった。これらの実際の結果に関してはセクション5から分析を深めていきたい。

5 量的側面からの検討

先述した GPS-Academic の3観点は、(a)思考力に[a-1]批判的思考力、[a-2]協働的思考力、[a-3]創造的思考力が、(b)姿勢・態度に[b-1]レジリエンス、[b-2]リーダーシップ、[b-3]コラボレーションが、(c)[主観的]経験に[c-1]自己管理、[c-2]対人関係、[c-3]計画実行の合計9つの下位項目が設定されており、各々の結果が0~100のレンジで数値化される。本検証では、2019年度 GFP 参加学生165名の中から、①GPS-Academic (2019年6月と9月の計2回)、②留学後事後アンケート(2019年9月)の計3回の調査にすべて回答した155名(全体の93.9%)を対象に分析した。まずは全体の概観として、事前、事後における数値の変化を表3にまとめる。

表3 GPS-Academic の3観点・9項目の平均値の変化

	GPS-Academicスコア(参加者平均)		
	事前	事後	事後-事前
(a)思考力総合	46.8	48.2	1.40
[a-1]批判的思考力	45.3	46.6	1.22
[a-2]協働的思考力	46	48.4	2.39
[a-3]創造的思考力	47.9	49.1	1.14
(b)姿勢態度総合	50	50.5	0.50
[b-1]レジリエンス	50.2	51.4	1.23
[b-2]リーダーシップ	50.1	50.3	0.23
[b-3]コラボレーション	49.9	49.9	0.03
(c)経験総合	57.2	61.9	4.70
[c-1]自己管理	56.8	60.7	3.84
[c-2]対人関係	59.2	64.5	5.37
[c-3]計画実行	55.7	60.5	4.71

表3は単純な全体平均値のスコアの差を取ったものであるが、全項目で平均値が事後に上昇しており、一定の GFP の効果が推定できそうである。以降、ドメイン別に詳細を見る。

5.1. (a)思考力

まず(a)思考力総合のスコアレンジ別の差異について、統計的処理を施しまとめたものが次に示す図3と

なる。思考力総合スコアの事前と事後の平均スコアは表3の通り46.8から48.2に上昇した。これは統計的に有意な差が認められた。 $(P<0.05)$ 。また、スコアレンジ別の事前と事後の推移を確認すると特に思考力総合スコア60以上の人数が10名から23名と大きく増加した。

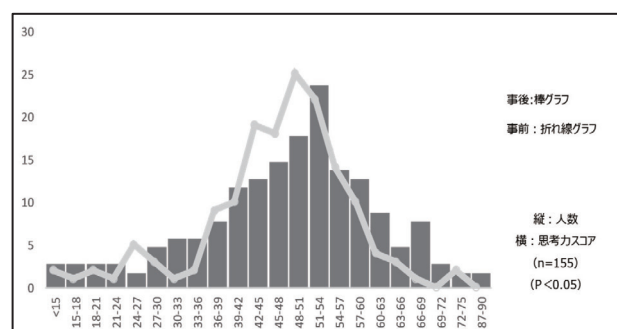


図3 (a)思考力の総合スコア平均値の前後比較

5.2. (b)姿勢・態度

次に(b)姿勢・態度全体のスコアレンジ別差異について概観する。図4がその事前、事後の数値の比較であるが、(b)姿勢・態度のスコアに関しては統計的な有意差は見られなかった。

後述する(c)[主観的]経験のスコアは有意に伸びていることから、GFPによって学生の「経験を積んだ」という実感はもたらしることができたものの、超短期という性質上、姿勢・態度それぞれの項目に対する前向きさ・積極性を高めるまでには至らなかったのではないかと考える。

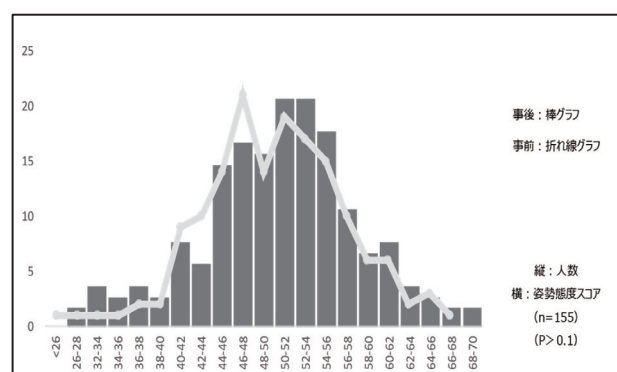


図4 (b)姿勢・態度の総合スコア平均値の前後比較

5.3. (c)[主観的]経験

最後に(c)[主観的]経験について、点数レンジ別の差

についてまとめたものが図5である。(c)[主観的]経験は受検者の主観による回答を点数化しているため、回答の解釈は慎重に行う必要があるが、この結果からは、GFPが多くの参加者の価値観を肯定的な意味で揺さぶっていることが一定程度見て取れる。

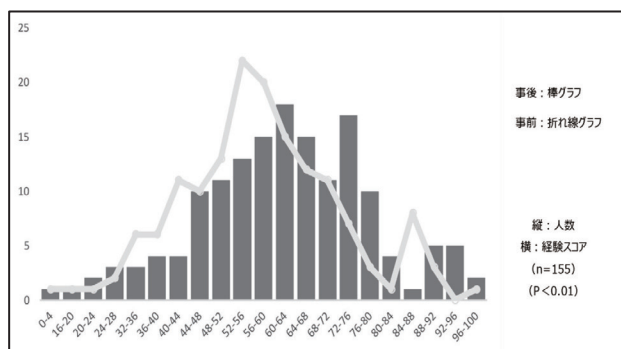


図5 (c)[主観的]経験の総合スコア平均値の前後比較

6 質的側面からの検討

セクション5では、GPS-Academicの結果をもとに、項目別に量化されたデータの解釈を行った。しかし、この分析だけでは全体の把握は可能だったが、個々人の質的变化や、特定の属性に切り分けた把握は難しい。GFPの実態を炙り出すためにはこうした量的アプローチのみでは不十分であると考え、ここからは、GPS-Academicの結果に加えて、留学事後アンケートで得られたテキストデータを重ね合わせ、定性的分析を試みた。

方法は次の通りである。事後講義時に取得したGFPの振り返りアンケート(テキストデータ)がGPS-Academicの測定領域である3観点・9項目のどの項目に関連するか意味解析分析を行い、関連ワードの登場回数(頻度数)を分析した。

具体的な方法として、GPS-Academicの構成概念を把握している2名が振り返りアンケートのテキストデータを読み解き、GPS-Academicの測定項目である3観点・9項目に分類を行った。テキストデータを読み解く中で、GPS-Academicの3観点・9項目の内、複数項目に跨る場合は該当するすべての項目をカウントした。なお、2名の意見が分かれた場合は協議の上、どの項目に当てはまるかを決定した。

例えば、「フィールドワークを通じて一番印象に残っていること(気づき、発見、得たこと、学んだこと)は何ですか?」という設問に対して「バディーが、日

本の文化について私達に詳しく聞き、理解しようとしてくれたこと。言葉はもちろん、文化が違うので、きちんと伝えなければ相手に不快な思いをさせてしまうことを学んだ。」という回答があった。この場合、「[a-2]協働的思考力」「[b-3]コラボレーション」「[c-2]対人関係」に該当すると考え分類した。

また、アンケートの設問に関しては学生の様々な経験を幅広い観点で自由に回答できるよう事前に設計し、GPS-Academicの特定の項目に回答がなるべく偏らないように意識した。

以上の作業を図示したものが図6になる。



図6 定性的分析の方法(テキストデータの意味解析)

この手法で155名のテキストデータを意味解析し、結果をまとめたものが表4である。なお実際の解析では、参加者による英語能力の欠如および今後の英語学習への取り組みに言及されている場合が圧倒的に多く、英語に関連する項目はGPS-Academicの測定項目から逸れるものの、追加で登場回数を記載している。

表4 GPS-Academic 測定領域の関連ワードの登場頻度

	GPS-Academicスコア(参加者平均)			意味解析分析 関連ワード 登場回数
	事前	事後	事後-事前	
(a)思考力総合	46.8	48.2	1.40	-
[a-1]批判的思考力	45.3	46.6	1.22	55
[a-2]協働的思考力	46	48.4	2.39	74
[a-3]創造的思考力	47.9	49.1	1.14	36
(b)姿勢態度総合	50	50.5	0.50	-
[b-1]レジリエンス	50.2	51.4	1.23	18
[b-2]リーダーシップ	50.1	50.3	0.23	126
[b-3]コラボレーション	49.9	49.9	0.03	131
(c)経験総合	57.2	61.9	4.70	-
[c-1]自己管理	56.8	60.7	3.84	140
[c-2]対人関係	59.2	64.5	5.37	400
[c-3]計画実行	55.7	60.5	4.71	170
(その他)英語に関して	-	-	-	272

太枠内の数値に明確に現れているのは、GPS-Academic の測定領域（下位 9 項目）によって、関連ワードの登場頻度が大いに異なることである。記述アンケートで使われた語句は、各参加者が意識的に用いたものであり、自覚しているからこそ書いたと考えて差し支えないはずである。つまりこの結果からは、項目によって、認知の度合いに大きな乖離があることが見て取れるのである。

7 全体的な考察

表4で得られたデータにセクション5で得られた量的結果を重ね合わせることで、以下に述べるような考察ができる。表3およびその他の分析結果が示すように、事前に比して事後は3観点・9項目の各々のスコアが程度の差こそあれ、押し並べて上昇している。それにも関わらず、表4は、その認知の仕方にばらつきがあることを示している。ここで、スコアの上昇幅の大小と認知の有り無しで4象限に分け、9項目それぞれの値をプロットしたのが図7である。

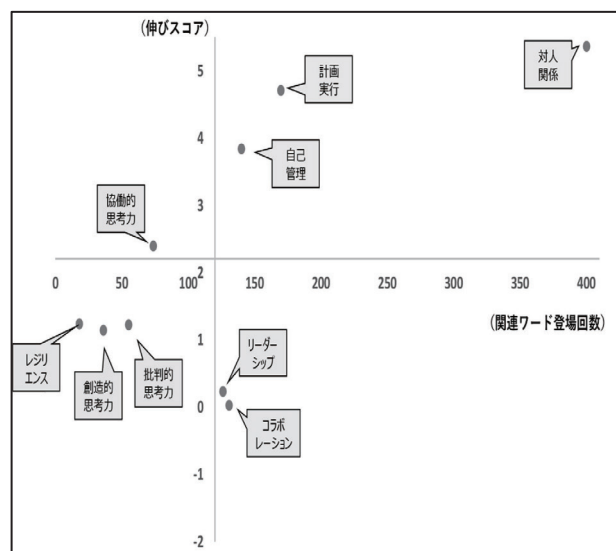


図7 GPS-Academic の項目別スコアの伸びとアンケート記述に基づく関連ワード登場頻度の一覧

この結果は、独自の興味深い示唆を持つと考えている。すなわち観点別に見ると、項目によって認知もされ、実際にスコアも伸びている（実態もおそらく変化している）項目もあれば（第1象限: [c-1]自己管理、[c-2]対人関係、[c-3]計画実行）、自分では気づいていないが、実態が変化している項目（第2象限: [a-2]協働的思考力）、反対に、気づいているが実態がほとんど変化していない項目もあれば（第4象限: [b-2]リーダーシップ、[b-3]コラボレーション）、気づきもせず、実態もほとんど変化がない項目もある（第3象限: [a-1]批判的思考力、[a-3]創造的思考力、[b-1]レジリエンス）ことである。

この意味するところは、例えば、第1象限の[c-1]、[c-2]、[c-3]であれば、特に何か工夫をせずとも、参加学生自身が大いに気づき、現に当該の能力も伸ばしている可能性があり、これらの項目に事前・事後講義で着目することで教育効果を上げることは容易とすら言えよう。しかしながら、見えやすいこれらの項目に運営側が一喜一憂しても意味はなく、本来、GFPが伸ばせた可能性のあるその他の項目にいかに着目させ、意識や変化を向けさせることができるかが、制度や方法的工夫に求められる。

例えば第4象限の[b-2]や[b-3]は、認知できたにも関わらず、行動の変容にはつながらなかったことを示す。これは1週間という超短期では、リーダーシップやコラボレーションの重要性を痛感しつつも、直ちに振る

舞いを変化させることができるほど容易なものではないことが分かる。すなわち、これらの能力については、GFP をきっかけとしつつも、その後の生活における行動の変容をいかに促すことができるか、事後講義のあり方に工夫が求められることを示唆している。

また第 2、第 3 象限の項目については、そもそも当事者である参加学生が主体的に認知できておらず、スコアの伸びも限定的である。したがって、事前・事後講義による提示や、教員による介入、あるいは発問や振り返りの方法を変えることなどを通してこれらの項目[a-1]、[a-2]、[a-3]、[b-1]を明示化し、何らかの形で意識づけを促さない限り、放っておいても大きな伸びにはつながらないだろう。一方で、表 4 に見た通り、平均値としてはこれらの項目も微増しており、GFP は、学生に意識はされていないものの、これらの問題解決力につながる重要項目の伸びも潜在的に高められる可能性を持っている。GFP が持つ教育的効果を最大化させる有効な方略の一つとして、こうした「見えにくい」能力を顕在化させ、学生に目標とさせたり、振り返らせたりする仕掛けを新たに追加することも有効であろう。本分析からは、このような方法論的示唆を独自に導き出すことができた。以下に示す図 8 は、こうした議論を概念図に整理したものである。

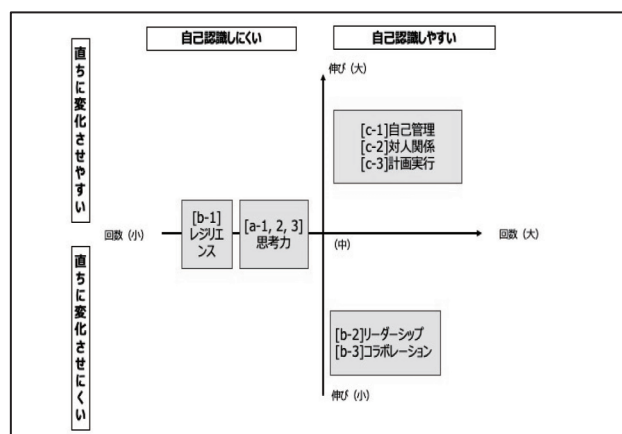


図 8 [概念図: GFP の場合] GPS-Academic の項目別スコアの伸びとアンケート記述の意味解析分析の概念図

本取り組みでは、GFP を超短期留学の 1 ケースとして捉え、GPS-Academic を用いた量的検証を実施した結果、1 週間という超短期留学であっても、(a)思考力、(b)姿勢・態度、(c)[主観的]経験のそれぞれで伸び

が見られ、「問題を解決する力」の育成に一定の成果を示すことができた。これらの能力は、学部・学年関係なく、価値を持つものであり、GFP が学生生活に有意義であることを部分的に実証できたものと考えられる。

一方で、アンケート記述による意味解析分析と GPS-Academic の量的結果を合わせることで、項目によって認知に大きなばらつきがあることが判明した。認知されていない領域をいかに教育的介入によって明示化し、意識させられるかが、GFP の持つ潜在的能力をより一層引き出す方策であることを導出でき、プログラム評価として次年度以降検討すべき指針を得た。

また本報告では、留学の効果検証の指標としてよく用いられる外国語能力や、異文化適応能力などを直接的に測定するものではなく、学生の問題を解決する力を測定する GPS-Academic を用いた。学生の汎用的な能力を客観的に測定することで、結果的に、幅広い項目における効果の実証や、副産物的な獲得能力の発見、さらには課題の抽出を行うことができた意義は大きい。

ただし本研究にも限界はある。本来、こうした研究にはコントロール群が必要であり、GFP に参加していない者の事前、事後のデータと比較することでその伸びを検証する必要がある。本研究はそれを行っていない。また、事前講義と事後講義には、3 ヶ月程の期間があり、この期間における変化が全て GFP によるものと考えすることは難しい。すなわち、他の想定される変数を完全に統制できてはおらず、本結果が純粋に GFP の超短期留学のみの成果であると断言することはできない。また、こうした超短期留学における効果が一過性にとどまる懸念も指摘しておきたい¹⁶⁾。

8 まとめにかえて: 教育実践への含意

最後に、本取り組み全体を振り返った所感も含めて、一連の超短期留学を实践した過程で見えてきた教育的含意を以下 3 点にわたって記しておきたい^{11), 17)}。

8.1. プログラム評価の視座の重要性

プログラム評価とは、プログラムが持つ理念・理論、ニーズの適切な把握、実施のプロセス、アウトプット及び近位・遠位アウトカムを評価するものであり、本報告でもそうした観点を取り上げているが、改めて取り組みを通して認識できたことは、「評価は誰のものか」ということである。つまり、評価といえは、常に学生

の評価が第一義的に扱われ、彼らは常に評価の裁定を待つ側に立たされる。しかし、本来的に評価されるべきなのは、留学政策や個々の留学プログラムだということである。

Rossi らによると、プログラム評価の視点に立つならば、ある政策の結果、例えば大学のあるグローバル政策が「失敗」に終わった場合、その理由は大きく 2 つあるという。1 つは「実施上の失敗(implementation failure)」である。この場合、それは大学のグローバル政策が学生に十分理解されず、結果として期待通りの成果を生まないことを意味するが、その理由として学生の留学に対するモチベーションが低いことや、学生の認知や関心が低いなど、それらを十分に喚起できなかった実施面での失敗を挙げることもできる。これらはいわば、喚起に対して期待通りの反応を見せなかったとして、政策の失敗の一部を、学生に帰してしまうことを意味する。

またプログラム評価には、もう 1 つの失敗があるとしている。それを「理論上の失敗(theory failure)」と称する。つまりベースとなる理論に致命的な失敗があった際、それをどんなに上手く実施しようとも成功するはずがない。つまりこの場合、責められるべきはプログラムや政策そのものであり、学生ではないのである。仮に我々が実施の評価だけに目が行き、根本的なグローバル化施策に関する理論やプログラムの評価をなおざりにするならば、膨大なコストを無駄にしてしまっている可能性も否めない。大学が学生を評価するのは構わない。しかしそれと同等かそれ以上に、大学そのものの政策や考え方が厳しく評価されなければいけない。そうでなければ学生にとってもフェアではなく、真摯さに欠けるといえよう。

また現状、国内大学の留学政策に関して、客観的な数値や施策の有無を除き、汎用的に大学間で用いることのできるアウトカム指標が存在しているとはいえないだろう。これによる最大の問題は、各大学が実施する政策のもとで学生がどのように変化し成長したのか、独自の取り組みによる成果が正しく評価されないことにある。無論それぞれの大学や組織で、留学の参加前後の比較や、経年比較、対称群を操作することによる効果検証などを行うことはあるが、それらが独自のスケールによるためグローバルな比較ができず、各大学がアドホック的に行ってしまっている。その結果、表

面的で見えやすい数値が比較対象としてのアウトカムの指標とならざるを得ず、そうであれば必然的に偏差値の高い大学であったり、初めからグローバルな特性を持った学生を入学させた大学や学部が有利になってしまう。これもまたフェアではない。グローバル政策は、各大学や学部組織が独自に開発、展開、改善する取り組みこそ評価されるべきであり、それによって学生がどう「化けた」ということが問われるべきである。この意味で、評価は一定程度、機関ごとに個別具体的にあらざるを得ないはずである。

このような、現状様々に存在する評価のアンフェアネスを少しでも解消し、評価を一般的、常識的な感覚に少しでも近づけるべきである。筆者らの実践も、当初は参加学生の成長を可視化するために外部アセスメントを導入し、彼らの「反省」に活かす素材を提供する意図があった。しかし結果的に最も得られたと感じたことは、GFP をより効果的に運営するため、言い換えればGFP改善のための根拠となるデータであった。

繰り返すが、学生ばかりが評価されるべきではない。この点において、「プログラム評価」の論点はどれだけ強調してもし過ぎるものではない。

8.2. 評価の診断的機能の重視

評価と一口に言っても、その方法にはいくつかある。ここで評価論に深入りするつもりはないが、留学に対する評価はあくまで「診断的評価(diagnostic assessment)」であることを改めて取り組みを通して痛感した。診断的評価を考える際、「到達度テスト(achievement test)」との違いを考えてみると分かりやすいが、例えば前者は出題範囲のない実力テスト、後者は出題範囲が決まっている中間や期末テストといって差し支えない。診断的評価は、あくまで現時点での被評価者(学生・生徒)の状態を浮き彫りにすることを目的とし、到達度テストは、一定の教示活動や経験を経て、獲得が期待される能力や知識を評価するもので、到達度テストの場合、当然スコアが高い方が良い。

しかし留学によって得られるものは、範囲の決まった限定的な知識を問うテストとは異なる。予定調和的に、(正確に) 予測可能なものではない。思わぬ能力が伸長したり、留学中に厳しい現実を突きつけられ、己の価値観が大いに揺さぶられることで、一旦は様々な数値が軒並み下がることも十分に有り得る。この場合、

数値の下降は能力の下降を必ずしも意味しない。慎重な解釈が必要であり、安易に数値の上下で一喜一憂すべきではない。実際 GPS-Academic のプレ/ポストの個々の比較を見ても、各項目で数値が上がった学生もいれば下がった学生もいる。到達度評価の枠組みで考えれば「上昇至上主義」になるが、そうした安易な捉え方は GFP の実態も、その教育的価値も捉え損ねる。たとえスコアが下がったとしても、中長期的に見れば、個々の成長のサイクルに間違いなく資する可能性は大いに残されており、スコアが下がったことは決して「悪い」ことではない。一つの考え方として、プレ/ポストを比較してそのスコアに「変化があったこと」が、GFP の教育効果であり、気づきを促すことができたという証左とも考えられる。こうした変化率から考察する方法も有り得るかもしれない。

また留学による成長は、当人に実感として伴われることが多い。そこで、評価指標がこれらの実感を後追いつけるものでしかないならば、効果は限定的であると言わざるを得ない。評価の期待される真の役割は、留学した当人でも気づけていない様々な変化を、まさに診断的に教示するものであり、こうした情報提供の機能こそ重視されるべきである。外部アセスメントの導入はこうした視点からも期待できよう。

繰り返すが、到達度で評価する留学成果の可視化は、その限定的な一部でしかなく、ある意味では、留学経験者の成長を矮小化していることに注意するべきである。プログラム担当者は、評価結果がもたらす診断的情報を冷静に解釈し、参加者一人一人が留学によって得られた効果や気づきを、最大限に「拡声(amplify)」させる方略(事前/事後講義の仕組みなど)を考えるべきで、こうした教訓が得られたとは筆者らにとって収穫であった。

8.3. 未完のプロジェクトとしての留学政策

留学プログラムや留学政策に、ベスト・アンサー、ベスト・ソリューションは「ない」。教育という文脈で物事に取り組む限り、「十把一絡げ」はありえず、万能な処方箋も存在しない。仮にそうしたものがあっても我々が想定してしまった時点で、グローバル政策は学生にとって傲慢なものに映り、制度疲労を起こして魅力のないものとなるだろう。GFP は確かに学生に一定程度受け入れられており、いわば「人気のある」留学

プログラムである。しかし本報告が示した通り、これがベストとは到底言えず、改善点も少なくない。またこれだけ間口を広げたプログラムであるからこそ、全ての層の学生のニーズを満たすことは究極的に不可能かもしれない。だからこそ不断にプログラムの改善を繰り返し、時には抜本的な組み替えも含め、プログラムを精査して評価しなければならない。その際、外部指標の導入は一定の判断材料をもたらすことも分かった。

また、留学プログラムは刻々と変化する時流の中で、時宜を得たものでなければならない。本報告執筆時点で、COVID-19 のため 2020 年度夏の GFP は催行しないこととなった。現在、2021 年春以降の再開を鋭意進めているが、その時にはかつての GFP の意義のみを主張するだけでは足りないと考えている。ポスト COVID-19 の世界を見据え、新たな教育的価値を GFP に付加できなければ、かつてと同じだけの「人気」を維持することはできないと考えている。一つ一つをテーラーメイドに、しっかりと育て上げる留学プログラムは確かに手間がかかる。しかしそれが必要なのである。いかに留学の効果を持続させ、次なる日常の取り組みに当該経験をつないでいけるか、そのための不断の取り組みと、それに対する継続的な検証を行う所存である。

注

- [1] 本箇所は日本学生支援機構が発行するウェブマガジン『留学交流』に筆者(山中, 2020)が寄稿したものに大幅な加筆、編集を加えたものである。

引用・参考文献

- 1) Horie, M. (2015) Japan. In De Wit, H., Junter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.), *Internationalisation of Higher Education*, 229–239.
- 2) 高野嘉明 (2004) 「日本の英語と英語教育」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』12, 21-36.
- 3) 山井敏章 (2018) 「"Beyond Borders"と大学における教育の国際化: 立命館大学の取り組み」『立命館高等教育研究』18, 1-16.
- 4) Knight, J. (2008) *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 5) 立命館大学 (2014) 『平成 26 年度 スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創成支援」構想調書【タイプ B】』(https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/shinsa/h26/sgu_hoseigo_chousho_b22.pdf)

- (2020年5月14日)
- 6) Dwyer, M. M. (2004) More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 151-164.
 - 7) Kehl, K. & Morris, J. (2007) Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 15, 67-79.
 - 8) 日本学生支援機構 (2015) 「留学生交流支援制度／海外留学支援制度 評価・分析(フォローアップ)調査報告書」
(https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantosha/study_a/short_term_h/_icsFiles/afieldfile/2016/01/06/report_all.pdf) (2020年5月14日)
 - 9) Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004) Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 165-177.
 - 10) Kurt, M. R., Olitsky, N. H., & Geis, P. (2013) Assessing global awareness over short-term study abroad sequence: A factor analysis. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 23, 22-41.
 - 11) Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. (2003) *Evaluation: A Systematic Approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
 - 12) 山中司 (2018) 「「留学」と「幸福」: 人生の幸福度を上げる戦略的手段としての留学に関する一考察」『立命館大学理工学研究所紀要』76, 1-13.
 - 13) 楠見孝・道田泰司編(2015) 「批判的思考(ワードマップ): 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤」新曜社 18-20
 - 14) 長谷川康代・牧野直道・小林一木・楠見孝(2017) これからの社会に必要な資質・能力の評価手法の開発」『日本教育工学会第33回全国大会発表論文集 979-980
 - 15) グローバル人材育成推進会議 (2011) 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」7
(https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf) (2020年9月16日)
 - 16) 山中司 (2018) 「ループリック評価に対する根本的疑義: 建設的な解決方向を模索して」『政策情報学会誌』12(1), 55-60.
 - 17) 山中司 (2020) 「留学・グローバル政策を考える際の10の論点: 「評価」という視座を中心にー」ウェブマガジン『留学交流』107(2020年2月号), 1-9.
(https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/_icsFiles/afieldfile/2020/02/07/202002yamanakatsukasa.pdf) (2020年5月14日)

受付日 2020年6月2日、受理日 2020年9月12日