

グローバル人材育成教育研究

第9巻第2号（学会設立10周年記念特集号I）

2021

■ 巻頭言	アーナンダ クマール	1
特集 混迷時代におけるグローバル人材育成の挑戦—日本と世界の若者のための教育再考—		
■ 招待論文	明治大学におけるコロナ禍での長期・短期オンライン“留学”への対応と派遣再開への取り組み	菊地端夫 3
■ 実践報告	Japanese Culture-Focused Practicums: Observations for Japanese Universities and Institutions	David ECKFORD 10
	「英語発話力向上プログラム（フィリピン）」オンライン化の経緯と現状報告	横川綾子 22
	学生主導のハイフレックス型国際ソーシャルイノベーションプログラムを通じたグローバルリーダーシップの醸成	坂本宗明、栃内文彦、津田明洋、長尾光喜、阿部薫平、伊賀丈流 30
	3か国と繋がるオンライン国際教育の効果 （留学と国際キャリアをテーマとした研修の取組）	太田絵里、村上理映 39
	大阪大学カップリング・インターンシップ実施中の「参加者の認識の変化調査」に関する結果と考察 （プログラム活動の認識変化への影響とは）	勝又美穂子、橋本智恵、西川 宏、近藤勝義 51
	海外大学が提供するオンラインプログラムの効果 （日本人受講生の能力や特性による効果の違いに関する一考察）	高城宏行 61
	外国人材の活躍を推進する組織と社会づくりに資するキャリア教育	泉谷道子、小林 修、伊月知子 71
■ 研究論文	公立高校の教員は国際バカロレアの教育効果をどう認識しているか （日本語 DP 導入校へのフォーカス・グループ・インタビューを通して）	木村光宏、御手洗明佳 84
	大阪大学カップリング・インターンシップにおける成果プロセス （プログラムの質的向上を目指して）	寺西未沙、勝又美穂子、西川 宏、近藤勝義、田中 学 95
■ 研究ノート	COVID-19 制御後の学生交流再開に関する探索的研究 （日米韓の大学への質問紙調査に基づいて）	鍋島有希、仙石 祐 109
■ 展望	アカデミック英語を活用した世界標準の言語運用能力養成 （バイリンガリズムと言語技術の視点からの国語教育におけるメタ言語能力育成）	小菅洋史 116
■ 報告	2021 年度九州支部大会報告	青柳達也、原 隆幸 124
■ 会告	大会プログラム（2021 年度後半期）	126
	投稿規程	127
	原稿執筆・投稿ガイドライン	129



目次

巻頭言

.....	アーナンダ クマーラ	1
-------	------------	---

特集 混迷時代におけるグローバル人材育成の挑戦—日本と世界の若者のための教育再考—

招待論文

明治大学におけるコロナ禍での長期・短期オンライン“留学”への対応と派遣再開への取り組み	菊地端夫	3
--	------	---

実践報告

Japanese Culture-Focused Practicums:

Observations for Japanese Universities and Institutions	David ECKFORD	10
--	---------------	----

「英語発話力向上プログラム (フィリピン)」オンライン化の経緯と現状報告	横川綾子	22
---	------	----

学生主導のハイフレックス型国際ソーシャルイノベーションプログラムを通じた グローバルリーダーシップの醸成	坂本宗明, 柄内文彦, 津田明洋, 長尾光喜, 阿部薫平, 伊賀丈流	30
--	------------------------------------	----

3か国と繋がるオンライン国際教育の効果 (留学と国際キャリアをテーマとした研修の取組)	太田絵里, 村上理映	39
---	------------	----

大阪大学カップリング・インターンシップ実施中の「参加者の認識の変化調査」に関する結果と考察 (プログラム活動の認識変化への影響とは)	勝又美穂子, 橋本智恵, 西川 宏, 近藤勝義	51
--	-------------------------	----

海外大学が提供するオンラインプログラムの効果 (日本人受講生の能力や特性による効果の違いに関する一考察)	高城宏行	61
--	------	----

外国人材の活躍を推進する組織と社会づくりに資するキャリア教育	泉谷道子, 小林 修, 伊月知子	71
---	------------------	----

研究論文

公立高校の教員は国際バカロレアの教育効果をどう認識しているか (日本語 DP 導入校へのフォーカス・グループ・インタビューを通して)	木村光宏, 御手洗明佳	84
--	-------------	----

大阪大学カップリング・インターンシップにおける成果プロセス (プログラムの質的向上を目指して)	寺西未沙, 勝又美穂子, 西川 宏, 近藤勝義, 田中 学	95
---	-------------------------------	----

研究ノート

COVID-19 制御後の学生交流再開に関する探索的研究 (日米韓の大学への質問紙調査に基づいて)	鍋島有希, 仙石 祐	109
---	------------	-----

展望

アカデミック英語を活用した世界標準の言語運用能力養成 (バイリンガリズムと言語技術の視点からの国語教育におけるメタ言語能力育成)	小菅洋史	116
--	------	-----

報告

2021 年度九州支部大会報告	青柳達也, 原 隆幸	124
--------------------------	------------	-----

会告

大会プログラム (2021 年度後半期).....	126
投稿規程.....	127
原稿執筆・投稿ガイドライン.....	129

CONTENTS

Page

Preface

.....	Ananda KUMARA	1
-------	---------------	---

Featured Theme Global Human Resource Development in the Era of Confusion: Re-Exploring the Issues of Education for the Youth in Japan and Other Countries

Invitation Paper

Online “Study Abroad” Program and Efforts to Resume Actual Study Abroad Under COVID-19 Pandemic: A Case Study based on the Meiji University Experiences	Masao KIKUCHI	3
--	---------------	---

Practical Report

Japanese Culture-Focused Practicums: Observations for Japanese Universities and Institutions	David ECKFORD	10
A Report on the Process of Transforming an English Language Program for Speaking Proficiency in the Philippines to an Online Study Abroad Course	Ayako YOKOGAWA	22
A Student-Led International Social Innovation Program in a Hybrid-Flexible Setting for Cultivation of Global Leadership	Mune-aki SAKAMOTO, Fumihiko TOCHINAI, Akihiro TSUDA, Mitsuki NAGAO, Kumpei ABE and Takeru IG	30
Effects of On-line International Education which Connects with Three Countries (Training with the Theme on Study Abroad and Global Career Development)	Eri OTA and Rie MURAKAMI	39
Results and Consideration of the “Survey on Participants’ Perception Changes” During the Osaka University Coupling Internship (Impact of the Program’s Activities on Perception Change)	Mihoko KATSUMATA, Chie HASHIMOTO, Hiroshi NISHIKAWA and Katsuyoshi KONDOH	51
Effect of Online Programs Offered by Overseas Universities (A Study on the Program’s Effectiveness in Different Contexts Based on the Students’ Abilities and Characteristics)	Hiroyuki TAKAGI	61
Career Education for Creating Organizations and the Society that Promote Active Participation of Foreign Human Talents	Michiko IZUMITANI, Osamu KOBAYASHI and Tomoko ITSUKI	71

Research Paper

A Study on Public Teachers’ Recognition in Impact of International Baccalaureate (Through Focus-Group-Interview of a School Implementing Japanese DP)	Mitsuhiro KIMURA and Sayaka MITARAI	84
The Outcome Process in Osaka University Coupling Internship (Toward Qualitative Improvement of The Program)	Misa TERANISHI, Mihoko KATSUMATA, Hiroshi NISHIKAWA, Katsuyoshi KONDOH and Manabu TANAKA	95

Research Note

An Exploratory Study on the Resumption of Student Exchange after Containment of COVID-19 (Based on a Questionnaire Survey of Japanese, U.S. and South Korean Universities)	Yuki NABESHIMA and Yu SENGOKU	109
---	-------------------------------	-----

Prospect

Global Standard Language Competency for Japanese Students through Learning English for Academic Setting (Fostering Meta-Linguistic Abilities of Literacy with the View of Bilingualism and English Language Arts)	Hiroshi KOSUGA	116
--	----------------	-----

Report

Kyushu Chapter Conference 2021	Tatsuya AOYAGI and Takayuki HARA	124
--------------------------------	----------------------------------	-----

Announcement

Conference Programs in 2021–22 (September–February)	126
Contribution Rules	127
Guidelines	129

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 副会長 アーナンダ クマール

過去の約10年間の期間は、「グローバル化」という言葉が日本社会だけではなく世界全体に広がった時代である。国内において、グローバル人材育成に対する注目が高まり、大学だけではなく高等学校などでも多くの新しい取り組みが行われてきた。その一環として、外国社会や外国人の考え方、及びその行動をよりよく理解するための学びに力を入れる他、日本国内においては、高度人材、留学生、観光客などの外国人を受け入れるための準備が進められ、他方で国際理解や外国語力向上を目的として多くの若者を海外に派遣することなど、グローバル化を歓迎する様々な活動が見られた。

グローバル化の進行により、人、モノ、カネ、情報などの4つの側面において日本及び外国の関係がさらに深まると言われていた。しかしながら、COVID-19が発生してからの約2年間は、全世界の多くの人々が様々な形で悪影響を受けることになったのはよく知られていることである。特に、人の移動に関して大きな制限が出たことは事実である。外国においては外出禁止例が出された他、日本においても外出を控えるなど、人の動きに制限が出てきた。この移動制限が、他の側面であるモノやカネなどの側面に悪影響を与えたことも疑いのない事実である。

教育分野も例外ではない。小学校から大学、大学院までの様々な教育機関においても、その状況は同じであると言える。COVID-19問題が発生する前であれば、“学び”を目的に学校あるいは大学に通うのは当たり前のことだった。COVID-19の発生によりその当たり前が突然崩れてしまったとき、すべての世界が困ってしまい、学会や大学教育に関わる我々も、試行錯誤しながら教育の質を落とさないための努力をしてきたのは事実である。

このような状況が約2年間継続した今日において、我々がこれまで何を学んだのかをきちんと確認し、その学びをこれからのグローバル人材育成にどのように活かすことができるのかを、我々は再検討すべきである。そのため、我が学会活動として、これから注目すべきだと考えられる課題について簡単に整理しておきたい。

- ① グローバル人材育成、あるいは“学び”に対して、従来の対面式のやり方に加えてオンライン教育をどのように活かすのかについて
- ② これまで、対面式でしか人との交流ができない、あるいは国際理解を深めることができないと当たり前のようになられていた社会に対して、オンライン形式をどのように活かすのか、そして技術開発の側面など、他にどのような可能性が考えられるのかについて
- ③ これまで、社会経済開発の指標をもとに世界各国を、先進国、あるいは開発途上国に分類し、先進国とは安全に訪問でき、生活ができる、そしてより充実した学びができると考えられていた私たちの考え方は、これからも同じようであるのかどうかについて
- ④ またこれまで、先進国と途上国の間の教育格差が問題とされていた中、COVID-19発生の後それがどのように変化したのか、そして、その変化は日本を含む他の国々にどのような影響を及ぼすことになるのかについて
- ⑤ 特に、世界人口の約6割の人々の居住地域となっているアジア地域に属している日本は、それらの国々とより密接に情報交換を行いながら、アジアの中の先進国だからこそやるべきことは何か、どのような協力

ができるのかについて

- ⑥「グローバル化時代」において、他国の課題はその特定の国々だけの課題ではなく、世界全体に悪影響を与える可能性があるとして議論してきた我々にとって、COVID-19問題が発生したからこそ、少なくともアジア諸国の課題解決についてこれまでより真剣に考える必要があるのかどうかについて
- ⑦持続的な発展の観点から見て、どのようにすればアジア諸国の課題を把握できるのか、またその解決方法を探ることはできるのか、そしてアジアでのその教訓をどのように他の国々や地域に活かすことができるのかについて

これらのことについて、日本だけではなく世界全体がその答えを探るべき時代が到来していると言える。本学会の設立趣旨のとおり、理論研究以上に実践報告の交流を重視する立場をとる我がグローバル人材育成教育学会には、その意味において大きな役割が期待されているのではないだろうか。

(名城大学名誉教授 スリランカ LNBTI 教育担当理事 アーナンダ クマーラ)

招待論文

明治大学におけるコロナ禍での長期・短期オンライン“留学”への
対応と派遣再開への取り組み菊地 端夫^AOnline “Study Abroad” Program and Efforts to Resume Actual
Study Abroad Under COVID-19 Pandemic:
A Case Study based on the Meiji University ExperiencesMasao KIKUCHI^A

Abstract: Outbreak of the novel coronavirus in 2020 halted the student exchange program due to safety concern. In order to secure the students exchange, Meiji University started online exchange program offering classes via online. In 2020 fall semester, Meiji university accepted 12 students from the partner universities, and sent 10 students to the partner universities. Based on the feedback from the students who have experienced online study abroad program, improvements have been attempted, including the round table meeting among students participating in the online program. The number of students taking short-term online program has been increasing, and the student's satisfaction rate is almost the same as that of the previous year's program with travel abroad. Exchange study abroad program resumed from the fall semester in 2021, with the strengthened risk management.

Keywords: COVID-19, online study abroad program, peer support, vaccination, study abroad under Corona

キーワード: コロナ対応、オンライン留学、ピアサポート、留学再開、ワクチン接種

1 はじめに

明治大学ではこれまで、全学を挙げて国際化に向けた基盤整備や海外大学との連携を行ってきており、文部科学省のグローバル30事業（2009年）やスーパーグローバル大学創成支援事業（2014年）などにも採択をいただき、学生の海外派遣と外国人留学生の受け入れは双方ともに大きく進展してきた。2019年度の実績では海外派遣学生数は約2300人、外国人留学生受け入れ数もほぼ同数の約2300人と順調に実績をあげてきたが、2020年に入って突如全世界を襲った新型コロナウイルス禍により、送り出し、受け入れともに現在も大きな影響を受けている。

その中で本学では交換留学の送り出し、受け入れともにオンライン留学の仕組みをなんとか整え、夏

季・春季の休業期間中の短期オンライン留学プログラムの充実化にも取り組んできた。現状の制度や「常識」に囚われない仕組みの構築には様々な困難があった。

本稿では、本学でのオンライン留学導入に関わる経緯と抱えている課題、また2021年秋出発の送り出しから再開した渡航を伴う実留学の再開への取り組みについて以下ご紹介をしたい^[1]。

2 オンライン留学導入までの経緯

2020年秋出発の交換留学派遣プログラムについては、各国での感染状況の急拡大を受け、実施の可否判断をぎりぎりのタイミングである2020年6月中旬まで延期し、外務省の海外安全情報のレベルの引き下げの動向を見守ることになった。夏季休業中に予定していた各種の短期派遣プログラムについては、フライトの確保やビザ無し渡航の解禁が早期に

A: 明治大学国際教育センター長・経営学部教授

は見込めないこと、さらに現地への渡航後と帰国後に発生する検疫上の隔離期間を考慮すると実施は不可能と判断し、前倒しで実施見送りの決定を行っている。

最終的にはすべての国・地域への秋出発の中止を決めたが、6月半ば時点で代替案としてオンライン留学の提供意向を示してきていたパートナー大学はわずかであった。感染状況の行く末が見えず本学も含め多くの大学で秋学期以降の授業実施体制が決まっていなかったため、派遣を予定していた全ての学生に、オンライン留学という代替案を提示できなかったのは残念なことであった。受け入れについても断念をし、その後は代替案となるオンライン留学の送り出し・受け入れに係る整備と学内のコンセンサス確保に多くの時間を費やすことになった。

議論となった主な点は、科目認定や学籍上の問題としてオンライン留学をこれまでの現地への「留学」と同等とみなして本当にいいのかといった懸念や、受け入れに関しては教員側の負担増などであった。また、研究室単位で積極的に交換留学生を受け入れてきた学部では、オンラインではこれまでと同じレベルの交流を期待できないことから見送りたいといった意見や、本学側の講義も履修しながらオンライン留学先の講義を履修する、いわゆる並行履修の問題など広範な議論が行われた。

最終的には全学部・研究科でオンライン留学の送り出しを認めることになった（商学部は希望する4年次在学生のみのみ）。受け入れは理工学部と農学部を除き多くの学部で認めることになったが、大学院についてはもともと少人数のため学部在先駆けて対面での講義再開が有力視されており、オンライン留学の受け入れは見送ることになった。なお、2021年春学期以降については全学部で送り出し・受け入れを行うことになり大学全体での足並みがそろった。

3 長期オンライン留学の対応と状況

2020年秋出発の中止を決定した当初、派遣予定であった大学が代替案としてオンラインによる講義を提供する場合に、オンラインでの留学を望む学生は、派遣予定学生約130名中の1割程度と少数であった。コロナ禍の行く末も見通しが立たない中で

あったが、留学時期を延期し、派遣が再開されたら直ちに現地の大学へ留学をしたいと希望する学生が主であった。しかし実際には、その後も2021年春出発も中止をせざるを得ず、留学の再開までには丸一年を費やすことになった。

学生側のオンライン留学希望の有無と相手先大学側の受け入れの可否についてのマッチングの結果、最終的には大学間協定派遣が4名、学部間協定派遣が6名の合計10名の学生が2020年度の秋学期にオンライン留学をし、受け入れに関しては大学間協定による受け入れが12名であった（本学では大学間協定による派遣・受け入れは全学組織である国際教育センターが、各学部による学部間協定による派遣・受け入れは各学部が実施している。全体の連絡調整を国際連携運営会議で行っている）。

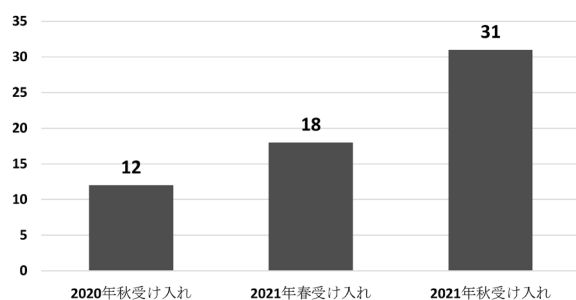
具体的な送り出し先は、タイのシーナカリンウィロード大学、台湾の国立台湾大学、ドイツのビーレフェルト大学、オスナブリュック応用科学大学、カナダのヴィクトリア大学、エドモンドカレッジ、アメリカのサンフランシスコ州立大学、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校、ノーザン州立大学であった（全学協定・学部間協定）。

また受け入れ先は、アメリカのカリフォルニア州立大学ロングビーチ校、ベトナムのハノイ貿易大学、フランスのリヨン政治学院、メキシコのグアダハラ大学、中国の南京大学、東華大学、中国社会科学院大学、深圳大学、延辺大学からであった（全て全学協定による受け入れ）。

2021年の春学期もオンライン留学のみの送り出しとなり、韓国の延世大学、フィリピンのフィリピン大学ディリマン校、オーストラリアのシドニー工科大学、クイーンズランド工科大学、フランスの国立東洋言語文化研究学院(INALCO)、オランダのロッテルダム応用化学大学、ポーランドのウッジ大学、アメリカのカリフォルニア大学バークレー校（エクステンションプログラム）へ9名を送り出した（全学協定・学部間協定）。同時期のオンライン留学受け入れは18名であり、韓国、中国、台湾、スペイン、ドイツ、イタリア、フランス、アメリカの協定校からの参加があった。

2021年秋からは派遣を伴う実留学の送り出しを再開したが、入国制限の方針もあり受け入れは残念

表1 オンライン留学受入数の推移
(全学協定・学部間協定)



ながらオンラインのみの状況が続いている（一部二重国籍者の入国を除く）。2021年秋は31名（全学協定による受け入れ14名、学部間協定による受け入れ17名）と受入数、派遣元ともに拡大多様化傾向が続いている（表1）。

なお、オンライン留学の送り出し、受け入れともに新型コロナウイルスの感染状況によって授業形態が大学全体として対面になるのかオンラインになるのか、あるいはハイブリットになるのかが直前までに決まらないことも多く、また教員や科目によってもオンライン対応が異なったため、通常の留学時よりも履修できる科目が少ない状況であった。本学では、各学部を通じて各教員の担当科目毎にオンライン留学の受け入れ可否を確認し、本学への留学希望者に提供を行った。

緊急事態宣言の解除に伴い対面での講義形態が増えつつある中、本学学生との交流を伴うオンライン留学生受け入れ科目をいかに維持していくかが、大きな課題となっている。

4 短期オンライン留学の対応と状況

長期留学よりも前倒しで中止の判断を行った2020年度の夏季休業中の短期プログラムについては、ケンブリッジ大学の教員の協力を得て国際教育センター主催でオンライン短期研修プログラム「Law and Society」を実施した。同プログラムは、2019度までは法学部主催により夏休み期間中に現地で行われていた。また毎年、同時期に同じ受け入れカレッジにより本学の全学プログラム（異文化理解プログラム）を実施していたが2020年度は中止となったため、「Law and Society」プログラムをオンライン化したうえで全学部の学生に募集を行っ

た（法学部学生のみ単位付与）。

結果的には21名の学生がオンライン短期留学プログラムに参加し、法学部の学生が多数であったが約3分の1の学生は他学部からの参加であった。プログラム内容が主に法学部生向けであったにもかかわらず、終了後のアンケートによると学生の満足度は総じて高く、現地で実施していた過年度までとほぼ同じ水準であった。参加学生によるプログラムの推奨度も前年度とほぼ同じレベルを維持することができた。

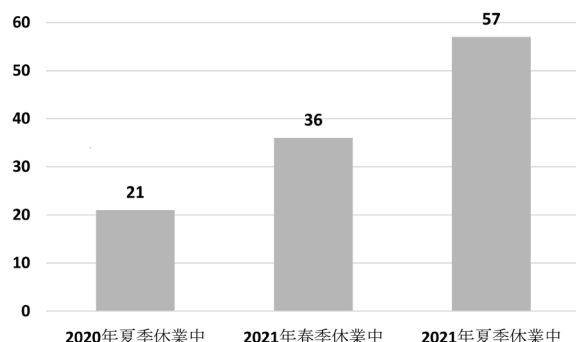
2021年の春休み期間中に国際教育センターが主催した短期オンラインプログラムは海外語学研修、英語で専門科目を学ぶ海外テーマ特化型研修、さらに短期海外実習を含め全8プログラムであり、36名の学生が参加している。各学部（法学部、商学部、政治経済学部、理工学部）が独自に実施する5プログラム、さらに国際教育センターが推奨する外部のプログラム参加者を含めると総計91名の学生が短期オンラインプログラムに参加している（その他に単位付与をとまなわない学生交流に42名が参加している）。参加先の国はアメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、フランス、中国、フィリピン、ベトナム、タイと多方面にわたった。

2021年の夏季休業中の派遣プログラムも残念ながら2年連続で現地での開催を断念している。国際教育センター主催のオンラインプログラムを6本実施したが、参加学生は57名と拡大傾向にある（表2）。

これまで、短期留学プログラムに参加する学生のうち成績などの一定水準を満たす学生には大学への「未来サポーター募金」を原資とする奨励金を支給してきたが、同一年度内に限ってはオンラインプログラムと派遣プログラムの両方に参加する場合、それぞれ1回受給できるよう規定の変更を行った。これにより、オンラインプログラムにすでに参加した学生であっても、派遣プログラムが再開した場合に再度の受給機会によって参加しやすくなる工夫を行っている。

上記のように短期オンラインプログラムへの参加者は拡大傾向にあるが、実際に参加した学生からは、現地の雰囲気味わえない、観光ができない、時差がづらいといった意見のほか、目が疲れるといった感想が寄せられている。

表2 国際教育センター主催短期オンライン留学参加学生数の推移



一方で、オンラインでできることは想像以上に多かったといった意見もみられた。国際教育センター主催の2021年度春季休業中プログラムに参加した学生の満足度は97%（「満足」と「やや満足」を合計した割合）であり、参加目的の達成度は91%（「達成できた」と「まあまあ達成できた」を合計した割合）、オンラインプログラムの推奨度も36名中、35名が他の学生に薦めたいと回答をしている。

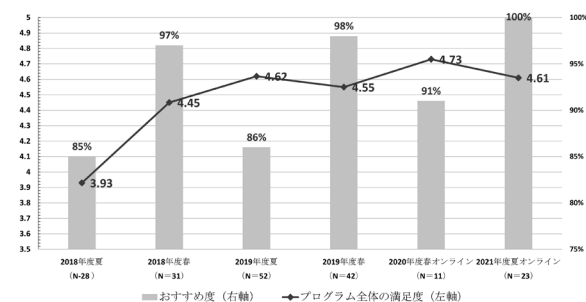
オンライン短期留学プログラムへの学生の満足度や推奨度を過去の派遣プログラムへの評価と比較するため、フィリピンのエンデラン大学で過去4回にわたって実施してきた派遣プログラムへの参加学生の満足度・推奨度と、2回実施したオンラインプログラム参加学生による満足度・推奨度の比較を試みた。

表3は、5段階で実施した学生の満足度と、推奨度（「この研修への参加を他の方にすすめたいですか？」という問いに「はい」と答えた学生の割合）を比較したものである。満足度、推奨度ともにオンラインプログラムは派遣で実施したプログラムとほぼ同様の評価を得ることができている。

さらに、短期オンラインプログラム参加によって学生の国際的指向性(International Posture)がどう変化したかを測定するため、2020年度夏季休業中の短期オンラインプログラムでは、事前事後学習の時間に五つのカテゴリーに関する28の問題に答えてもらい、前後のスコア差の検証を行っている。事前と事後の両方に全ての設問項目に答えた有効サンプルが40と少なかったが、スコアは事後のほうが高く、その差は有意であった（平均の検定）。

今後はプログラム毎のスコアの傾向や差を確認することにより、より有効なプログラムの選定や個別

表3 国際教育センター主催フィリピンエンデラン大学短期プログラム参加学生による評価



プログラムで設定したねらいや目標との関連性を確認するとともに、一般学生の国際性志向との比較などの分析を進め、教育効果のより詳細な把握に努めていきたい。

5 オンライン留学に関わる課題

コロナ禍の中で渡航を伴う留学ができない中で長期・短期のオンライン留学プログラムを試行錯誤しながら整えてきたが、様々な課題も顕在化している。教科書の問題や単位認定、並行履修など教務に関する課題以外に、第一に筆者を含め国際教育を推進する教職員の多くは実留学の経験はあってもオンライン留学の経験がない。講義のオンライン対応に関しては筆者を含め全教員が対応に迫られ苦労を味わったが、オンラインによる“留学”の経験はないため、その「リアル」について実感をもって伝えることができないという悩みがあった。

そのため、アメリカ、カナダ、ドイツ、台湾の各大学へオンライン留学を経験した学生5名による座談会を2021年1月に実施し（オンラインによるリアルタイム配信、その後学内向けにオンデマンド配信、学外へダイジェスト版を公開）、オンライン留学中の1週間の過ごし方や工夫、失敗を含めた体験談などの「リアル」を語ってもらい、オンライン留学を考えている学生への力強いメッセージも発してもらった。

時差への対応や日付の間違いといったものから、本学の授業も並行履修することから日本と海外をリアルタイムで比較検討することができるなど、オンライン留学ならではの利点の指摘もあった（図1参照）。教員にとっても多くの気づきや示唆を得ることができた貴重な機会となった。

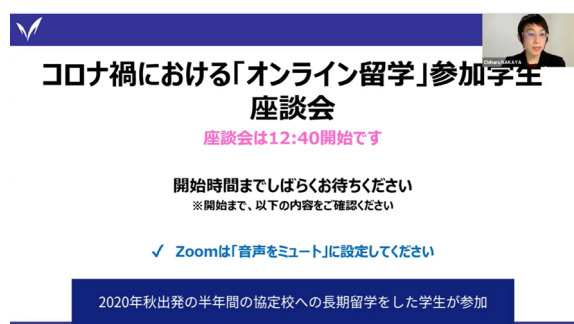


図1 オンライン留学参加者による座談会の様子

また、実際の留学では現地で留学生同士が助け合い励ましあったりすることがあるが、オンライン留学中はパソコンの前を離れると“留学”先から断絶されるため、オンライン留学中のモチベーション維持についての懸念が座談会でも指摘されていた。そのため2021年春出発の短期プログラムから、オンライン留学であってもプログラム開始前と合間、終了後に参加学生が教室に集まり、参加者間のコミュニケーション向上や悩みの共有、ピアサポートが図れる機会を設けている。

学生の留学準備に資するためホームページ上で留学経験者の留学報告書を公開しているが、先例がない中でオンライン留学に挑戦してくれたパイオニア学生の体験談を集めたオンライン留学体験報告書も徐々に蓄積がされてきており、本学のオンライン留学全般についてのまとめサイトで公開を行っている^[2]。渡航が伴う留学が再開した今後も学生にとっての選択肢の一つとして定着させていきたいと考えている。

ただし、オンライン留学の着実な制度化には中長期的に解決を模索していかないといけない課題も多い。学期中でのオンライン留学と渡航を伴う留学の柔軟な切り替え（渡航後は本学側の講義にオンライン参加）が可能となるような環境の整備や、本学がタイのシーナカリンウィロート大学に設置している「明治大学アセアンセンター」のさらなる活用によるプログラム開発、COILをはじめとした内外のプラットフォームへの参加による教職員リソースの効果的な利用などである。

本学では2021年度、文部科学省の「大学の国際化促進フォーラム」プロジェクトとして「海外拠点×オンライン×実留学のグローバルシナジー・モデ

ルの構築」の幹事校に選定された。海外拠点とオンライン、さらに渡航を伴う実留学の組み合わせモデルを構築するため、今後、国内外の大学との協働によりプロジェクトを推進していく予定である。

6 2021 年秋派遣留学再開へ向けた動き

各国での感染状況の急拡大を受け、本学では2020年秋出発の交換留学派遣の実施可否判断をぎりぎりまで延期したが、感染収束の見通しが立たないことから全ての国・地域への送り出しを断念している。

2021年春出発についても、2020年10月末の時点で感染症危険情報のレベルが1に下がる見込みがなかったため原則として中止の決定をしている。感染状況が比較的安定していて外国人の入国を再開しはじめていた韓国と台湾に限っては12月半ばまで判断を保留して状況の推移を見守ったが、最終的には派遣中止を決めている。

2度の派遣中止を受けて、2021年2月には学生の学習計画にも配慮して可否判断の基準やタイミングをあらかじめ周知することを目的に「2021年度海外留学の実施判断について」を決定し学生にも周知を行った。

2021年度秋出発の送り出しについてはこの実施判断に基づいて4月下旬に感染症危険情報レベル3の国・地域への派遣は原則中止、レベル2の国・地域への派遣については可否判断を5月下旬まで1か月延期することを決めている。

並行して、コロナ禍の中での派遣再開に備えて様々な検討や準備を行った。主な検討点は以下のとおりである（表4）。

①の送り出しに伴う大学側の安全配慮義務と誓約書の見直しについては、本学の顧問弁護士にも相談しながら内容を固めていった。送り出し時点で予見可能な範囲で果たしうる責務を大学が取っていたかが問われることになるため、②では派遣先大学での感染症予防対策がどのように行われているのか、少なくとも本学が行っている感染予防対策のレベルを満たしているかを確認することになった。

実際には、学生が派遣先でどのような生活を制約の中で送るのかをイメージさせるため、出発前に学生自身に派遣先大学の感染症予防対策の内容を調べ

表4 コロナ禍の中での派遣再開の検討事項

①コロナ禍の中での海外送り出しに伴う大学側の安全配慮義務の範囲の確認と誓約書の見直し
②派遣先大学での感染予防対策の確認
③保険適用範囲の確認
④危機管理・連絡体制の確認

させ、その内容を国際教育センターで確認するという手順をとることになった。

③については新型コロナウイルスに感染した場合の治療費の保険適用の有無の確認や、救援救護費の確認の結果、海外救援サービスに追加介入させることを条件とした。コロナ禍の下では、万が一の事態が発生した場合でもビザ無し渡航の制限や入国待機期間などによって日本からの救援者が直ちに入国できない可能性が大きいため、現地で代わって救援が行える体制を確保しておく必要があったからである。

④については短期プログラムの危機管理マニュアルを基に新たなマニュアルの作成を行い、筆者を含む国際教育センターの執行部が交代で業務用携帯を持ち、夜間や休日に直に一報を受ける体制を整えた。またこれまで派遣学生には月次での現地報告を課していたが、その内容を健康状態などに絞り込み頻度を2週間に1回と短くするとともに、学生側の負担軽減のためLINEなどのアプリと連動する通知システムの導入を行っている。

このような準備を進めている中、2021年6月10日に慶応義塾大学から本学の海外留学予定者に対して優先的にワクチンを提供する用意がある旨の申し出を受けた。直ぐに折衝を行い、秋出発の予定派遣者全員分の数のワクチンを確保できる見通しが立つことになった。また、文部科学省が従来の危険情報レベル3の国・地域への渡航中止の勧告を緩和する見通しであることも確認できた。

そのため、2021年秋のレベル3の国・地域への派遣については、以下の条件をすべて満たす場合に派遣を実施することを決定した(表5)。なお、レベル2の国・地域への派遣の場合のワクチン接種は任意としている。

ワクチン接種と渡航のタイミングに関しては十分な抗体ができる1回目の接種から6週間経過してい

表5 2021年秋出発派遣の方針(危険レベル3)

①協定校の条件
・協定校側の入学手続きが学期開始までの渡航に間に合うタイミングで完了する見込みであること。
②学生自身の条件
・本人及び保証人が渡航を強く希望している。
・本学が指定する誓約書を提出できる。
・ワクチン接種をする意思がある。
・出発時に2回目のワクチン接種が完了している。
・留学先の学業に支障ない時期までに渡航できる。

ることが望ましいとし、8月下旬から新学期を開始する派遣先大学も多かったことから急遽希望者リストを作成し、慶応義塾大学との調整の上で順次接種を開始することになった。

この急遽の派遣方針については、一度レベル3の国・地域への派遣の原則中止を決定し、さらに中止に至った判断の説明会を学生に行った当日に飛び込んできた情報であったため、約1週間で学内外との調整に奔走することになった。

その結果、秋出発では全学協定で54名の協定派遣による留学を再開させることができた。2022年春出発を含めると全学・学部間協定の合計で96名の学生が渡航予定となっている。なお、2022年春出発についてはレベル3の国・地域であっても派遣先国への入国や派遣先大学がワクチン接種を必須としない場合、送り出す本学側についてもワクチン接種を条件とせず、強く推奨するという表現で任意とする変更を行っている。

7 おわりに

新型コロナウイルス禍は多くの人々の尊い命だけでなく、災禍の先の未来を担う学生たちの留学という夢をも一時的に打ち砕く中で、オンライン留学への取り組みと渡航を伴う派遣の再開と、国際教育を止めない方策に奔走してきた2年間であった。

いまだコロナ禍の渦中にある2021年11月、本学は創設140周年記念を迎えた。140年前に本学を創設した若き20代の3人の創設者達のうち、2名はフランスへの海外留学経験者でもある。このように留学と国際教育は本学の教育理念と深く結びついていることから、早期に留学を再開させることができた

ことは大きな励みともなった。

一方で、コロナ禍を契機としたオンライン留学プログラムの開発と拡充という、新しい“留学”の可能性が拓くことにもなった。仮に今回のコロナ禍の到来が5年前、あるいは10年前であったら、オンライン留学はここまで急速に進展はしなかったであろう。その意味では、コロナ禍は国際教育の進展にとっての試練でもあり大きな機会でもあった。今後引き続き、渡航を伴う留学とオンライン留学の両者の良さを組み合わせたシナジーモデルの構築へと、「前へ」進めていきたい。

謝辞

2021年秋出発派遣の再開にあたっては慶應義塾大学からワクチン接種の申し出があり派遣再開を行うことができた。記して感謝申し上げます。また本稿

執筆にあたって明治大学国際連携機構の水倉亮特任講師、仲谷ちはる特任講師から支援を受けた。ただし、本稿中に残る誤りはすべて筆者の責任に帰する。

注

- [1] 本稿のうちオンライン留学に関わる部分については、菊地端夫(2021)「長期・短期オンライン“留学”への対応—明治大学国際教育センターでの取り組みと課題」『大学時報』第399号(2021年7月号)、80–85を基に加筆修正を行っている。
- [2] <https://www.meiji.ac.jp/cip/6t5h7p00003agrc0.html>
「ホーム」→「国際連携・留学」→「海外留学を希望する方へ」→「オンライン留学」

受付日2021年11月8日、受理日2021年11月29日

Practical Report

Japanese Culture-Focused Practicums: Observations for Japanese Universities and Institutions

David ECKFORD^A

Abstract: International students studying in Japan can undertake a variety of culture-related classes at their host university or institution in order to increase their linguistic and intercultural skills. This report looks at the operation of the practical component of culture-focused classes, which ideally takes the students out of the classroom and places them in authentic environments to undertake instruction in Japanese art forms. International students, host institution students, and facilitators can benefit from these programs, which in themselves require careful planning, close monitoring, cultural sensitivity, and logistical work. The author's experience in facilitating such a program at a university in Osaka forms the background from which salient issues, program insights, and principles relating the program contents to their implementation are reported. It is hoped that this report will assist institutions in forming, operating, or renewing their culture-focused programs.

Keywords: international student curricula, culture-focused practicum (CFP), cross-cultural learning, Japanese traditional arts

1 Introduction

Introducing practical, culture-focused learning opportunities into incoming international student curricula can offer educational avenues to enrich and support international student learning. Far from being just a form of superficial activity attached to the syllabus, guided practical sessions (practicums) not only expose international students to cultural traditions but also allow them direct contact with environments and people in the host institution or surrounding community that would most likely be difficult for these students to access on their own. In addition to offering international students authentic interaction within institutions or the local community, these culture-focused learning opportunities can also contribute to promoting stronger ties between departments within the host institution and between the host institution and the local community.

This article focuses on the *culture-focused practicum* (CFP) that can be offered in international

student curricula and to which exposure to a culture-specific discipline in the form of instruction and practical participation occurs.

CFPs for international students are no doubt in operation at institutions throughout Japan to varying degrees, and combined with a solid theoretical component, such practicums can augment international students' culture-related course content. In Japan's case, CFPs may include arts such as the tea ceremony (*sado*), calligraphy (*shodo*), flower arrangement (*kado*), martial arts (*budo*), drumming (*wadaiko*), dance (*buyo*), ink painting (*sumie*), and many more. The extent to which CFPs can play a role in international student programs will vary between institutions, forming a dominant part of offered courses or operating as separate experiential classes.

Regardless of the scale and format of CFPs, these types of sessions can aid international students in further processing new information through practical participation and experiential exposure. Knowledge embodied in cultural disciplines is not always easily accessible. Therefore, the

A: Kindai University, Global Education Center

opportunity to gain exposure to such disciplines in authentic situations should be promoted, as these experiences can offer international students further insights into the host culture and society.

2 The Kindai University Martial Arts Program for Incoming Exchange Students

This paper^[1] will highlight a selection of salient points that arose from a Japanese martial arts program facilitated by myself and introduced into the 2019 Kindai University international exchange student curriculum (for a report on the Kindai martial arts program with a predominant focus on the 2019 first semester, see Eckford, 2019a)¹⁾. The core objective of the Kindai University program was to give incoming exchange students (ES) a first-hand taste of various Japanese martial arts and the cultures and subcultures that envelop them by having them participate in actual training sessions with the Kindai University clubs.

Throughout the semester (Table 1), the ES undertook a combination of theory and practical learning inclusive of 12 CFPs (judo, kendo, karate, sumo, iaido, kyudo, aikido, naginata, Nippon Kempo, Shorinji Kempo, bojutsu [staff], and shodo [Japanese calligraphy]).

It was surmised that spending time in these

authentic environments (however brief) would afford these students with a steppingstone to approach a deeper study of Japan, culture, and traditions in general. Indeed, the entire program has created food for thought for the facilitator and has laid the platform for a number of potential future programs.

While the Kindai program is weighted heavily with practical sessions, the takeaway from this paper should not be the quantity of practicums, rather the possible benefits and suitability to an institution's international student curriculum such CFP sessions can offer.

In this paper, a cross-section of practical, pertinent, and logistical items are presented, which may offer some insight into the possibility and validity of certain approaches to take when facilitating CFPs. There is no limit to how CFPs are constructed, and while situations will naturally differ, if interested institutions find these observations helpful when considering their present or new programs, this paper will have achieved its goal.

This was one of the best experiences I have ever had and greatly helped me to understand Japan and its culture more. There is a lot of

Table 1 Kindai University Martial Arts Program Semester Schedule

Classes	Activity	Week Following Class
First two classes of the semester	The ES are in class receiving instruction on Japanese martial arts, Japanese martial history, relative Japanese language and culture, and dojo etiquette.	The ES begin their prescribed readings for the program.
Weeks 3 to 14	The Day of the CFP	Week Following CFP
The ES do prescribed readings on the art they undertake in that week.	The ES and facilitator meet just prior to the session for a pre-CFP briefing.	The ES journal their thoughts and impressions on the art they just experienced.
	The ES and facilitator enter the relevant Kindai club dojo to commence the CFP.	
	After the session, the ES undertake a Q&A with the host club and are free to talk with the host club instructors and members.	The ES begin their prescribed readings for the next art.
	A simple post-CFP meeting is held, and the ES do a written quiz on their readings and the art they just experienced.	
Final Class	The ES give a presentation on a topic of interest derived from their experiences within the program.	

Japanese history embedded into all the budo programs, which are all very interesting. I like that we can learn a little bit of each. (Kindai martial arts program ES—hereinafter KES.)

3 Preliminary Considerations

The composition and nature of CFPs bring international students directly into the domain of the host culture. Paige and Vande Berg (2012) state that although research shows “immersion in another culture, in and of itself, is not as powerful as immersion plus reflection, engagement with the culture is still at the heart of the study abroad experience. Becoming involved with another culture brings abstract cultural concepts to life” (p. 54)²⁾.

Research informs us that simply providing these types of experiential classes will not automatically guarantee advances in intercultural or language development for international students. In their 2009 study, Vande Berg *et al.* suggested that in relation to experiential activities, “students failed to learn effectively because they were left to their own devices: those who designed the programs featuring experiential activities may have believed that such activities naturally allow students to engage with host nationals” (p.31)³⁾. Therefore, if international students are to benefit from the practical sessions of a syllabus, facilitators must not just simply provide these sessions, but keep au courant with study-abroad research and demonstrated pedagogical approaches, and organize CFPs to present a valuable learning component to the international students’ course of study.

4 Pedagogical Approaches and Teaching Methodologies for CFPs

To capitalize on the availability of tangible culture in the study abroad experience and to avoid pure theoretical understanding, culture-focused courses should ideally comprise in some

part of an active experience of or close exposure to the discipline being introduced. In most cases, this will take the student out of the classroom and place them in authentic environments. In many cases, these sessions will require international students to work with members of the host culture (e.g., university club instructors/students or experts in certain fields). The learning opportunities international students receive while participating in CFPs in Japanese institutions cannot be easily duplicated, and for many, it may be the only real chance they have in order to experience certain cultural disciplines in the host country.

In a 2020 study involving 719 study-abroad students, Chwialkowska focused on ascertaining those areas of exchange study abroad programs that assisted cross-cultural learning (CCL) among students. Chwialkowska’s (2020) study, developing on the *transformative learning theory* (TLT; developed originally by Jack Mezirow), found that “academic context emphasizing coursework based on cross-cultural collaboration, and student engagement in the local community [two areas applicable to CFPs] were positively related to student acquisition of cross-cultural skills” (p. 15)⁴⁾. This is, of course, only a small portion of Chwialkowska’s (2020) findings. However, it points to possible windows of opportunities where CFPs can contribute to the value of the overall study abroad experience.

The experiences international students receive in CFPs do not happen in a vacuum. The Kindai ES had to navigate the cultural dynamics within their own multicultural class as they progressed through the semester. In addition, the ES received instruction in each discipline, and were required to communicate with the Kindai club instructors and club members while being active participants in the cultural scenes that played out around them. These can be uncomfortable experiences for the students, but this is where

learning can take place. Chwialkowska's (2020) study found that in the preliminary phases of their sojourn, study-abroad students experienced discomfort in relation to the abovementioned "academic context emphasizing coursework based on cross-cultural collaboration, and student engagement in the local community" (p. 15)⁴⁾. This led Chwialkowska to declare, "Thus, while cross-cultural immersion results in an initial discomfort, it is necessary for the CCL, consistent with the TLT" (p. 15)⁴⁾.

While the TLT may not be part of a host institution's pedagogical approach, it can be assumed that CFPs could provide rich learning environments and possibilities for both students and educators alike.

ES in the Kindai martial arts program undertook readings, reflective writing, quizzes, and discussion on the Japanese martial arts and calligraphy, and this was all encased in active participation in the arts themselves alongside Kindai University club members. The hands-on challenges were new and demanding to the ES on various levels. However, on observation and written and verbal feedback from the students, it was noted that these experiences benefitted them in a number of ways. Regardless of the scale of such programs, many CFPs will require the students not only to navigate cultural and linguistic differences but also to invest holistically in the experience, and doing this may assist them in discovering more about themselves.

Probably the hardest and best part about the course was that it was uncomfortable. It really forced me out of the comfort zone, but it was never so uncomfortable that I could not stand it anymore. (KES)

The very nature of CFPs (i.e., an immersive mind and body holistic approach) makes them suitable for an array of different pedagogical

approaches and teaching methodologies. Post program exposure to the abovementioned transformative learning theory and the *experiential learning theory* (ELT; developed by David Kolb) allowed reflection on the roles these theories could play in study abroad programs, offered insight into some of what I had been observing throughout the 2019 Kindai program, and highlighted potential avenues for more effective programs in the future. Strange and Gibson (2017) noted the following:

Through applying the basis of experiential learning to the potential outcomes of transformative learning, it may be possible to further direct educational programming in study abroad for the better. Since the outcomes of both experiential and transformative learning are in alignment with those desired in study abroad, it is appropriate to use them both as frameworks to assess the effectiveness of a variety of study abroad models. (p.86)⁵⁾

Admittedly, the application and possibilities for theories such as these are perhaps more suited to discussion on pedagogical platforms and approaches as they apply to *overall* study abroad programs (as opposed to single components of such programs). However, the requirements of CFPs (e.g., immersion in foreign environments, the development of cross-cultural skills and sensitivity, and the introduction of new physical or artistic skills and philosophies) suggest that they are fertile grounds for the appropriation of crucial ideals and best practices from both the transformative learning theory and experiential learning theory approaches.

While the transformative learning theory and experiential learning theory are not new to the study abroad arena (Strange & Gibson, 2017 pp. 88, 97)⁵⁾, and while CFP learning opportunities may only represent a small part of an institution's

study abroad curriculum, such theories and pedagogical approaches could offer further teaching possibilities to the facilitators of such programs in addition to potential research opportunities in and beyond the facilitator's institution.

Practical sessions will also support the theoretical knowledge that students already possess or gain from their studies in Japan. In CFPs, students are exposed to culture-in-action and are required to be participants in that environment. This is where things get very real for the international students, and such experiences forward them with the opportunity to observe and *practice* certain societal rules of the host culture. This allows the international students to compare such practices with their own culture and perhaps to develop a more informed perspective.

One example is the behavioral intricacies entwined in Japanese hierarchical relationships (上下関係 [*jogekankei*]). As an illustration, students in the Kindai martial arts program were expected to abide by accepted protocols such as formally greeting the instructor and the Kindai students in a clear and firm voice, verbally acknowledging those instructing them when receiving instruction, remaining receptive during instruction, and bowing at the appropriate times.

Such practices may not be required or assessed in a student's home country when learning a skill, but to take part effectively in most traditional Japanese learning environments, these practices, and many more, are the norm. The onus here is on the facilitator who has to be an active participant in the learning process and, armed with cultural knowledge, guide and assist students in comprehending and navigating unfamiliar cultural terrain.

Through the course I have understood the importance of the common benefit, the importance of teamwork and the respect for

the hierarchy and the experience the elderly have that exists in the Japanese society. (KES)

5 CFP Content and Considerations

There are numerous possibilities for the content of CFPs, and many variables must be considered when preparing a program. What is available to an institution will vary depending on respective situations. However, the assessment of possibilities can be a rewarding experience and can highlight various learning opportunities in and around the host institution. In relation to local resources, Calvert (2015) states, "Regardless of the topic, the instructor can brainstorm a list of available local resources and make contact with stakeholders in the community to connect learners with authentic contexts for communication" (p. 209)⁶. While Calvert's comment relates to one component (the utilization of local resources) of a model of out-of-class learning used for language learning, the principles and similarities with CFPs are applicable and apparent. Calvert states that the model that she discusses "could be applied in multiple contexts" and "is ideal for content-based classrooms where field trips can enhance the learning experience of students through authentic communication, community building, and classroom cohesion"(p. 209)⁶.

In planning any form of CFP, educators must be on guard not to let the program or individual sessions turn into some type of intrusion where the international students are present just to be entertained. Many of the cultural disciplines international students encounter are the result of centuries of tradition and development, and it is imperative for international students to understand this as well as their roles in the interactions.

The Kindai University martial arts program gave the utmost importance to acceptable student behavior throughout the learning sessions. The obligation here was on the facilitator to make the

ES aware of the aims of the program and how the results of their conduct could reverberate beyond the program itself. Discussion on the attitude and behavior that one should carry into CFP sessions and why appropriate behavior is necessary provided the students with an opportunity for further reflection on the requirements of productive cultural interactions. While it is only natural that students will have varying opinions, discussion and reflection on such issues can accentuate the role of international students in the whole learning experience and allow them to appreciate how important attentive conduct is in the global community. In addition, the facilitator's maintenance of close communication and empathic dialog with the instructors of the cultural disciplines not only assures that the best possible measures are taken for approaching classes but also contributes to the development of the overall cross-cultural initiative.

The lessons that arise out of the CFP should benefit not only sojourners but also the hosts. In these sessions, the hosts also confront cultural and linguistic differences, and they face decisions in relation to appropriate and effective teaching strategies for those of other cultures. As the possessors of the knowledge of their art, the hosts will field questions that, in some cases, may lead to further reflection on the art itself and perhaps on the best way to disseminate such knowledge. This is vital when we consider that if the cultural arts (of any nation) are to survive, effective communication is indispensable. Fortunately, in the initial stages, a high level of linguistic and cultural competence is not a prerequisite for this to take place, and active association with various nationalities, such as CFPs offer, may plausibly ignite interest from all those involved in pursuing language studies and the cultural elements that surround them.

6 Student Preparation

Most of the content of any CFP will be new to international students. Therefore, it is essential that they are prepared in advance for what is coming. However, it is also important not to give so much information that might distort their judgment and spoil accompanying surprises when learning something new. To minimize self-consciousness about what was expected of the ES in the CFPs, I instructed them on behavioral aspects and appropriate etiquette. However, I was careful not to divulge too much about what the ES would actually be taught or observe in the CFPs. That is, specific techniques, training methods, and/or particular practices certain clubs undertake. These CFPs may be a once in a lifetime learning experience for many ES, and I was not only adamant about having them prepared but also able to enter these environments with an open, inquisitive mindset free from the influence of others who had gone before them.

Unfamiliarity with the accepted behavior and protocol in unversed environments can be distressing, so to help prepare the Kindai ES, a study guide was provided that included information on accepted behavioral norms within the dojo, essential Japanese phrases and terminology, and a brief background of each art in the program. Being aware of what they were likely to face, let students concentrate on experiencing the lessons at hand (Eckford, 2019a)¹⁾.

The Study Guide helped me to more understand what we would be doing and feel less culture shock. It permitted me to be more interested to ask more relevant questions. (KES)

Just distributing the study guide and expecting students to assimilate would have been

irresponsible. I felt it important to discuss and explain any areas that students were uncertain about and attempted to preempt questions by identifying areas that students could find perplexing. It was important to take all questions as learning opportunities, and as CFPs can offer so many of these learning occasions, it is important to capitalize on them.

The goal here is not the blind acceptance of certain practices; rather, it is a development of the ability to look at all aspects with an inquisitive approach. In traditional cultural arts, the original reasons for many practices and behavioral protocols may be lost to the annals of time, and while there may not be universally agreed-upon answers, this provides a fortuitous opportunity for curious students. The knowledge attained in searching for the origins of such practices in traditional art forms may open the student's mind even further to the culture in question.

7 Cultural Mentoring

It is imperative that CFP facilitators make themselves available to the students for discussion and guidance on any issue.

Research points to cultural mentoring as an important facet of study-abroad programs (Paige & Vande Berg, 2012; Vande Berg *et al.*, 2009)^{2,3)}, and onsite mentoring in study-abroad programs can be beneficial for the development of intercultural skills (Engle & Engle, 2012; Vande Berg *et al.*, 2012)^{7,8)}. While such research focuses on overall study abroad programs, the spontaneous nature of CFPs where students are actual participants in cultural interaction makes them an essential candidate for the intervention of a cultural mentor to provide students with an efficacious learning environment.

Lou *et al.* (2012) recommend that cultural mentors be instructed “in the theory and practice of intercultural teaching and learning” advising

that “this investment of time and other resources will ensure that those serving as cultural mentors will be effective in this challenging work” (p. 416)⁹⁾. This may seem like a large hurdle for institutions who only have small or irregular programs or staff new to study abroad; however, it offers guidance and opportunities for personnel development within any educational establishment offering study abroad programs, regardless of their scale.

8 Japan Side

While preparing international students is indispensable, it is also vital that the following points form components of best practice with the Japanese side or host institution.

- Chief instructors of the art are given a detailed explanation of the CFP's purpose in advance.
- Potential problem areas are identified and discussed with chief instructors.
- Host club/group members are informed of the purpose of the CFP.
- Regular communication takes place with those responsible for the CFP (i.e., chief instructors, senior students, and club or group managers).
- The CFP facilitator must always be contactable and must have easy access to everyone involved in the logistical aspects of the CFP.

The strength of the Kindai martial arts program is its regular interaction with the Kindai martial arts clubs. These clubs have schedules to follow throughout the year, and it is important to contact the clubs early and decide when the sessions can take place. It is also essential to maintain flexibility. There were occasions when the times and days of some sessions had to change to align with the club's schedule. It is important for the students to benefit as much as possible from these sessions, and it is the responsibility of the facilitator to make this happen. In addition, CFPs may understandably run over time; therefore, it is advisable to position

classes so there is ideally some leeway and students do not have to hurry to their next class. This gives international students more time to communicate with the instructor or club/group members. The Kindai martial arts program was the last class of the week for the ES.

9 Traditional Art Forms

Many of Japan's cultural traditions incorporate rigorous learning pathways that can take many years. Traditional arts of perhaps any culture are not the domain of the *quick fix* or *expressways to mastery*. It is important to explain this to participating international students from the outset. While the underlying tenet of participation in CFPs should be *authenticity*, there are some areas where full authenticity is just not possible.

The time international students have in CFPs is limited, and it is obviously impossible for them to attempt anything close to the content that the students or teachers of these arts undertake. However, far from being deleterious, this is a perfect learning opportunity and allows the visiting students to reflect on the effort required for mastery in the arts. Positive outcomes of international students' participation in CFPs are possibilities of their joining similar groups during their stay or pursuing their favorite arts after returning to their home countries.

In the Kindai martial arts program, the ES had only one CFP with each martial art and one class in calligraphy; therefore, they were permitted to take part in some activities that would be unthinkable for people attending such sessions for the first time. The ES understood this and performed in a fitting manner and, on observation, the veracity of the arts remained and were professionally instructed. While cultural arts teachers will most likely appreciate the concept of the CFP and suitably adjust their teaching, it is a matter of courtesy that the

facilitator discusses apposite issues and fields any requests from the instructor well before the class takes place.

While time constraints on exposure to the arts could not be avoided, it was important for the Kindai martial arts program that the ES were not treated like special guests. As discussed previously (Eckford, 2019b)¹⁰⁾, this would have devalued the program and compromised any possible learning opportunities. I asked the Kindai club instructors and members not to afford the ES any special treatment. For the time they were at Kindai University, they were Kindai University students. The ES were required to do any of the chores required in the different training sessions, and they seemed eager to fulfill their responsibilities.

10 Additional Benefits

For international students, CFPs can include an array of potential benefits, such as culture and language exposure, immersion into authentic environments, and the introduction of new skills. Besides gaining a practical perspective on theory and history, students may gain further insight into their favorite fields of contemporary Japanese culture. Several ES in the Kindai martial arts program were fans of *manga* and *anime*, and it was interesting and enlightening to see how a knowledge of modern facets of Japanese society related to aspects of traditional art forms. While CFPs should definitely not exclude contemporary culture, many institutions will most likely focus on traditional culture in their respective programs. As students experience these traditional forms of culture, they can draw connections to contemporary culture, which may provide a more complete picture of the Japan in which they are living.

The most valuable lessons of the course were all the things that I learnt and experienced

about the Japanese culture that I just knew because of the TV or Japanese animation. (KES)

Another area that was a pleasant surprise to me, as the facilitator, was the relaxation and enjoyment that some students mentioned they experienced in their weekly class. The mind-body approach that is inescapable in these types of experiential classes can mean that students receive the now well-documented positive physiological and psychological effects of physical exercise combined with periods of focused mind states (mindfulness).

As a long-term student of martial arts, I was aware of the health benefits that a *properly* taught martial art can offer the practitioner. However, I was happy to hear and observe that some ES were reaping these benefits even during their short time in the program. Not all cultural practices will have an extensive physical component; however, mindfulness that is manifested in arguably all cultural disciplines can only benefit students. There is no doubt that international students are under varying amounts of stress throughout their time in Japan, and I am now of the firm opinion that some form of organized recreation should be mandatory in international student curricula. This does not have to take the form of a CFP, but it should allow the students some time to refresh. If a strategically placed CFP can fulfill this, then all the better.

This program made me love the student life here. For example, to be able to go doing a martial art just after class in the same place can help one to feel less stressed. It's a good way to have a healthy life. (KES)

Although not an exhaustive list, the items below need to be considered when planning CFPs. The applicability of each item will depend on the scale and intentions of individual institutions. A brief explanation of how Kindai positions itself is presented in each item below.

Administrative Requirements: Will it be an accredited standalone program?

The Kindai martial arts program is a non-credit standalone course, although students may be eligible for credit recognition at other institutions. The program is a part of the Kindai University international exchange student curriculum and all standard protocols, including assessment tasks and monitoring of student attendance, apply.

Language: What language will be used to teach the program or sessions? Is a set language level required?

The Kindai martial arts program is taught predominantly in English, and the level of TOEFL iBT® 61 is required for enrollment. Japanese language ability is not a factor in enrolment, and all levels are eligible.

Language: Will an interpreter be required?

As the facilitator, a lot of my duties in the CFPs were taken up with interpreting. Having an interpreter at every session is strongly recommended for all parties to benefit. It is not imperative that the interpreter possesses specialized knowledge in the art forms.

Personnel: Are qualified personnel present on staff? Is there a need to outsource or approach the surrounding community?

The number of martial arts clubs at Kindai University and the strong sporting tradition Kindai has made it conducive to implementing a martial arts program.

11 Program Logistics

Student Numbers: How many students can safely take part?

Safety is a key concern in the martial arts program. Student numbers are capped at 20 to offer ease of class control in relation to safety and to afford students quality time for instruction. The role safety plays in CFPs cannot be sufficiently emphasized.

Student Type: Will the program or sessions be available to all international students?

The Kindai martial arts program is presently available to incoming ES who can take the program in either the first or second semester.

Format: Will the program actively involve participation by host institution students?

In Kindai's case, this is the pillar of the program. The ES visit a different Kindai dojo 12 weeks out of the semester to learn and practice with the club members and instructors.

Logistics: Are the logistics of running a CFP viable?

While many of the pieces were already in place for the Kindai martial arts program, much work still had to be done. The facilitator had to be a proactive link between the university and the ES. To implement an efficient program, awareness of the requirements of all parties concerned was paramount, as was the continual monitoring of all germane areas.

12 Monitoring the Program

Program monitoring and assessment of all areas is ongoing. After the initial year, I realized that there were factors that I had not even considered. Exposure (albeit *post-factum*) to teaching theories such as the TLT and ELT, and training opportunities to develop cultural mentoring skills have been edifying, and while relieved that many of my practices were in line

with certain components of these theories or practices, I intend to pursue these and other approaches further. I am also presently investigating ways that can offer Kindai students even further benefits and learning opportunities as a result of their interaction with ES. Proven language learning tasks officially integrated into the program for both ES and Kindai club members is yet another area that requires investigation.

Opinions from those aware of or involved in the Kindai program were and are always gratefully accepted. Written feedback was sought from the ES (first and second semesters) and the Kindai club members and instructors (second semester) in the form of anonymous, voluntary questionnaires, and this has been crucial in planning for the improvement of future programs.

13 Conclusion

The 2019 Kindai martial arts program was rewarding in that overall, both the ES and the Kindai club members seemed, on observation and feedback, to enjoy and learn from the experience. The effort, attitude, and interest shown by the ES attempting the different arts created fertile ground for the Kindai students' and instructors' devoted efforts in teaching them. As the facilitator, I only wished that we had more time for all those involved to learn and experience more.

CFPs, such as those in the Kindai University martial arts program, can create a demand for more involvement, more exposure, and more learning to take place. They are *teases* that provide only a small taste. However, this taste can open the door for all those involved—both Japanese and non-Japanese—to further investigate the arts and the culture that enfolds them. Such programs, combined with a theoretical component and appropriate cultural

mentoring, can provide students with a platform for developing intercultural skills. In addition, the human interaction that takes place within CFPs can offer educators avenues for further inquiry, leading to program improvement and professional development.

It could be assumed that the ES would not forget their Kindai martial arts experience in a hurry, and hopefully, they will carry the lessons they learned with them throughout their lives. They invested not only their minds but also their bodies into the learning, and it is this holistic mind-body approach coupled with attentive guidance, that is, in my opinion, the crucial key to success with CFPs.

Footnotes

- [1] This paper is based on data published in Eckford (2019a)¹⁾ and a presentation given at The Japan Association for Global Competency Education (JAGCE) 7th National Conference (Eckford, 2019b)¹⁰⁾.

References

- 1) Eckford, D. (2019a). Culture, language, and the body: A report on a Japanese martial arts program in the Kindai University exchange student curriculum. *Kindai University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal* (Foreign Language Edition), 10(2), 177–194.
- 2) Paige, R. M., & Vande Berg, M. (2012). Why students are and are not learning abroad: A review of recent research. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 29–58). Stylus Publishing, LLC.
- 3) Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(1), 1–75. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.251>
- 4) Chwialkowska, A. (2020). Maximizing cross-cultural learning from exchange study abroad programs: Transformative learning theory. *Journal of Studies in International Education*, 1–20. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1028315320906163>
- 5) Strange, H., & Gibson, H. J. (2017). An investigation of experiential and transformative learning in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1), 85–100. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i1.387>
- 6) Calvert, K. (2015). The ecology of English: Real-world experiences in sustainability and language learning. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 202–212). Routledge.
- 7) Engle, L., & Engle, J. (2012). Beyond immersion: The American University Center of Provence experiment in holistic intervention. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 284–307). Stylus Publishing, LLC.
- 8) Vande Berg, M., Quinn, M., & Menyhart, C. (2012). An experiment in developmental teaching and learning: The Council on International Educational Exchange's seminar on living and learning abroad. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 383–407). Stylus Publishing, LLC.
- 9) Lou, K. H., Vande Berg, M., & Paige, R. M. (2012). Intervening in student learning abroad: Closing insights. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 411–419). Stylus Publishing, LLC.
- 10) Eckford, D. (2019b, December 7–8). *Nihon budo no jissen to eigo kyoiku* [Japanese martial arts

practice and English education]: *Japanese budo and the foreign exchange student* [Guest presentation]. The Japan Association for Global Competency Education 7th National Conference,

Shibaura, Tokyo, Japan.

Received on 13th September 2021 and
accepted on 13th November 2021

実践報告

「英語発話力向上プログラム (フィリピン)」
オンライン化の経緯と現状報告横川 綾子^AA Report on the Process of Transforming an English Language
Program for Speaking Proficiency in the Philippines to
an Online Study Abroad CourseAyako YOKOGAWA^A

Abstract: This paper is a sequel to the practical report on the hybrid English language program that involves a short-term intensive course in the Philippines, coupled with preliminary online lessons (Yokogawa, 2018). The program evolved to an elective course in 2018, and was implemented as one of the most favored short-term study abroad programs of Meiji University until the spring of 2020. Due to the COVID-19 pandemic, the hybrid English language program had to be transformed into a fully online-based study abroad course, which was successfully conducted in the spring and in the summer of 2021. The purpose of this paper is to describe how the program has accommodated the needs of Japanese university students who would like to develop their speaking proficiency in a short-term elective course, and was implemented online in 2021 under the travel restrictions imposed by the Japanese government. First, the context behind development of the program is outlined. Next, the curriculum design of the program is outlined. Then, the process of transforming the program into a three-week online course is described. The paper concludes with discussions on the significance of online study abroad experience and the future perspectives of the reorganized English language program.

Keywords: online study abroad, travel restrictions, COVID-19 pandemic, speaking proficiency development, Philippines

キーワード: オンライン留学、渡航制限、新型コロナウイルス世界的流行、発話力向上、フィリピン

1 はじめに

最長10年間の事業期間という長期的視野で、高等教育の国際通用性・国際競争力強化を目的として文部科学省が実施する「スーパーグローバル大学創成支援事業」¹⁾は、2021年度で8年目となり、最終局面を迎えつつある。筆者の勤務先である明治大学(タイプB「グローバル化牽引型」に採択)は、柔軟な学事歴の導入、多種多様な留学プログラムの提供、国際学生寮の開設、海外との遠隔授業が可能なメディア環境の整備、学生留学アドバイザーの活動等、国際的な「学びの場」の構築により、令和2年度(2020年度)中間評価²⁾ではA評価を得る等^[1]、取組を加速している。

同事業期間が残り2年半となった2021年9月、文部科学省は、国際化を牽引する大学間の連携を強化し、コロナ禍を踏まえたニューノーマルの構築を標榜する高等教育の国際通用性・国際競争力のさらなる強化を目的として、「大学の国際化促進フォーラム」³⁾を発足させた。その一プロジェクトである「海外拠点×オンライン×実留学のグローバルシナジー・モデルの構築」の幹事校に、弊学が選定された。世界規模のコロナ禍を経て、地理的・物理的条件にとらわれないユビキタスな学びの場の拡充が求められており、オンラインプラットフォームの活用は、国内外の大学においてさらに進むものと思われる。

本稿で報告する「英語発話力向上プログラム」は、スーパーグローバル大学創成支援事業の一取組とし

A: 明治大学国際連携機構

て、「実践的英語力強化プログラム」(2013年度～2017年度)、「留学志望者対象英語プログラム」(2018年度～2020年度)、「海外留学プレ・ポスト英語プログラム」(2021年度以降)の講座として、開講されてきた。2020年度は政府による渡航制限を受け、夏期実施を中止、春期は全面的にオンラインへと移行し、2021年度夏期もオンラインで実施した。次章以降で、弊学が「英語発話力向上プログラム」をオンライン化した経緯、ならびに2020年度春期実施・2021年度夏期実施の状況を詳細に報告する。むすびに、オンライン留学の意義と本プログラムの今後の方向性を論じる。

2 「英語発話力向上プログラム」の実施状況

2.1 プログラム開発の経緯

「英語発話力向上プログラム」は、「実践的英語力強化プログラム」の枠内で、渡航前オンラインレッスンとフィリピン・マニラでの短期集中研修を組み合わせたハイブリッド型プログラムとして、2017年に開発された(横川, 2018)⁴⁾。2017年に2回行ったモニター実施(1回目4週間10名、2回目3週間13名・6週間10名)では、学生は渡航前に4週間のオンライン英会話レッスンを受講し、渡航後、派遣先のエンデラン大学での1日8時間・週5日のレッスンに臨んだ。

2018年度からは、改称された「留学志望者対象英語プログラム」内の「海外語学研修講座(英語)」として単位付与を伴う正規科目となった。以降、長期休暇を利用し、3週間または6週間で短期集中的に発話力を向上させたい学生のニーズに答えてきた。表1の通り、2019年度まで、每期30～40名の学生が参加し、英語発話力向上に努めている。本プログラムを受講した後、TOEFL iBTやIELTSの受験準備をして中・長期海外留学の出願に進む学生が毎年一定人数おり、弊学の留学派遣ポテンシャルの向上に寄与している。

なお、正規科目化に伴い、モニター実施に組み込まれていた渡航前英会話オンラインレッスンが、受講生の任意受講とされ、代わりに、正規科目としての事前・事後学習が課せられた。効果測定のため、大学の経費負担により渡航前後に実施したTOEIC Speakingは、2018年度の正規科目化に伴い、受講

表1 「英語発話力向上プログラム」実績

	夏期	春期
2018年度	3週間: 18名 6週間: 8名	3週間: 24名 6週間: 18名
2019年度	3週間: 34名 6週間: 13名	3週間: 23名 6週間: 19名
2020年度	中止	3週間: 11名
2021年度	3週間: 24名	(2022年2月実施)

※2020年度以降はオンライン実施

生の自己負担かつ任意での受験となった。英語能力に関する応募要件は設けておらず、自己申告による受講前のCEFRレベルは、每期、B1 (TOEIC L&R 550～780)⁵⁾が大半である。

2.2 2019年度までの実施状況

派遣先でのメインプログラムのカリキュラムは開発時から一貫して変わらない。マンツーマンレッスンと習熟度別グループレッスンとを交互に組み合わせ、8時間授業を週5日、3週間または6週間実施する。エンデラン大学が独自に開発したテキストを使用し、学生の習熟度に合わせた指導を行う。特に発音の個別指導は学生満足度が高い。授業時間外には、現地学生との交流イベントを開催し、週末を利用したフィールドトリップを実施する等、学生交流や異文化理解の機会を提供している。

学生は、キャンパスから徒歩10分圏内の学生寮に同性2名の相部屋で滞在する。フィリピンでは都心であっても、下水道や電力供給のインフラ整備が十分でないため、学生は、排水やシャワーの水温の不備を嘆くこともある。当初戸惑っていた学生も、滞在期間が長くなるにつれ、異文化体験として受け入れ始める。寮には食堂がないため、食事を調達するのはキャンパスの向かいにあるショッピングモール内のフードコートやスーパーマーケットとなる。食文化の違いを体感しながらも、食費の安さには満足する声が多い。

平日はキャンパスに籠って英語漬けの学生達だが、週末はタクシー配車サービスを使い、外出する余裕もある。ただし、キャンパスのあるマニラ中心街を一步出ると治安の問題が顕在化するため、日本語コーディネーターに行き先を事前に届け出る規則になっている。弊学の派遣学生は、短期滞在であつ

ても、現地学生と同様にエンデラン大学の学則(寮生活を含む)に従うことになっており、規則違反1回で嚴重注意、2回で成績がすべて不可、3回で即時帰国と、厳しい運用になっている。学びの質保証と学生の身の安全を第一に考えての管理体制である。

3 オンラインプログラムへの転換

3.1 2020年度夏期プログラムの催行中止

2018年度・2019年度と安定的に実施してきた「英語発話力向上プログラム」は、2020年4月に発出された新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言とそれに伴う渡航制限の影響で、2020年夏期実施を中止せざるを得なかった。

2019年度までは、5月の連休明けに全4キャンパスで説明会を実施し、申込受付から参加者確定までおよそ1か月以内に完了していた。しかし2020年度は、航空券手配の期限が早い6週間プログラムの募集中止を5月11日に決め、説明会の日程を5月下旬に延期し、3週間プログラム催行の可能性を残した。その後も状況は変わらず、5月27日に3週間プログラムの募集も取りやめた。2020年度は、弊学の海外派遣を伴うすべての夏期研修プログラムが中止となった。

7月からは、2021年2~3月実施の春期プログラムの検討に入った。渡航制限解除の見通しが立たない中での準備であったため、現地派遣のみ・オンライン実施のみ・現地派遣とオンラインの並行実施の3パターンを想定し、情報収集に努めた。

3.2 2020年度春期プログラムのオンライン化

従来の現地派遣と新規のオンライン実施とを見据えていた7月下旬に、派遣先であるエンデラン大学から、プログラムのオンライン化が完了したとの連絡があった。そこで、プログラムのオンライン化に関する要望を担当部局内で取りまとめ、派遣先に打診した。要望の詳細としては、まず、学生の疲労度を考慮して、1日の授業時間は合計で5時間が限度であると判断した。次に、授業形式はマンツーマンとグループの両方を維持し、個別指導で集中力が持続しやすいマンツーマンを長くした。また、中だるみを防ぐために、研修期間が3週間のプログラムは開講するが、6週間のプログラムは開講しないこととした。エンデラン大学からは、オンライン実施に

なじまない授業は取りやめ、代わりに、学生交流や、現地学生と一対一での文化理解活動をカリキュラムに含めるとの提案があり、それらを承諾した。プログラムのオンライン化に伴う主な変更点を表2にまとめた。

8月上旬には授業料、最少催行人数、定員、オンラインプラットフォーム、個人情報の取扱い等に関する詳細が判明したため、2020年度春期のオンライン実施が現実味を帯びてきた。そこで、先方にオンライン上のバーチャル視察を依頼し、ClassIn⁶⁾というオンライン授業用プラットフォームの操作性と教育効果を確認することとした。9月17日に約50分間のデモレッスンを担当教員である筆者が受講し、対面授業とほぼ同等の教育効果が見込めると判断した。これらの手続きを経て、プログラムのオンライン化が正式に決定した。

3.3 オンライン化における懸念

オンライン化を進めるにあたり、教育カリキュラ

表2 オンライン化による主な変更点

	現地派遣	オンライン実施
授業時間	1日8時間	1日5時間
授業形式	マンツーマン4時間 グループ4時間	マンツーマン3時間 グループ2時間
研修期間	3週間または6週間	3週間
授業内容	Chatter Box Accent Training Oral Communication Social Club Field Work College Sit-in Cultural Exchange	Field Work ⇒ 現地での活動が必要なため、オンライン実施不可 College Sit-in ⇒ 現地授業の録画視聴可、授業見学は不可 Cultural Exchange ⇒ 現地学生とのマンツーマンで実施

表3 授業スケジュール例

時間	内容	形式
9:00-10:00	Pronunciation & Accent Training	マンツーマン
10:00-11:00	Oral Communication	グループ
11:00-12:00	Chatter Box	マンツーマン
12:00-13:00	昼休み	
13:00-14:00	Chatter Box	マンツーマン
14:00-15:00	Social Club/ Cultural Exchange	グループ/現地学生との交流

※クラスの切り替え時に適宜休憩を挟む
※毎週金曜日に到達度確認テストを実施

ムの再編成以外の懸念が、通信環境と授業料であった。台風の多い気象条件と不安定な通信インフラのため、講師と回線が繋がらない状況に対する備えが必要と思われた。今回使用するオンライン授業用プラットフォームでは、管理者が終始各レッスンルームをモニタリングできるため、講師の通信アクセスに問題がある場合は、即時に代講を手当てするとのことだった。この管理システムは、密室化しやすいオンラインレッスンにおいて、重要な役割を果たすと期待された。

授業料に関しては、現地派遣の場合と同レベルに抑えてもらうよう交渉した。学生にとって、フィリピンへの語学留学はコストパフォーマンスのよさが魅力の一つだが、渡航費・滞在費のかからないオンライン留学の場合、そのメリットを体感しづらい。オンライン化に伴い授業料が上がって割高感が出てしまうと、他の短期オンラインプログラムとの差別化ができず、学生に選ばれにくくなる。結果、インターネット管理会社の回線利用料とメンテナンス費用が計上されたものの、現地派遣型授業料との差額は最小限に抑えられた。

4 2020年度春期オンライン実施

4.1 プログラムの周知と募集

10月に入り、2020年度春期海外研修の派遣中止とオンラインプログラムへの移行が、明治大学国際教育センター内で承認された。他の短期プログラム(オーストラリア・ニュージーランド等)と合わせ、「英語発話力向上プログラム(フィリピン)」の募集が決定した。

募集時期に合わせ、9月28日から10月30日までの昼休みを利用して、「2020年度秋学期オンライン海外留学説明会STUDY ABROAD WEEK ONLINE FALL 2020」⁷⁾が、Zoom上で開催された。その一企画として、本プログラムのオンライン説明会を10月16日に実施し、過去のプログラム参加学生に体験談発表と質疑応答への対応を依頼した。その後、募集を開始し、申込者11名に対し、11月26日に初回オリエンテーションを行った。

4.2 オンラインでの事前学習

2021年2月4日に行った事前学習では、下の4つ

のテーマで、100分間のオンライン授業を担当教員である筆者が行った。なお、授業は録画してアーカイブを残し、オンデマンド視聴を可能にした。

- ・受講生ネットワーキング
- ・オンライン授業を受けるコツ
- ・フィリピンに関する予備知識
- ・事前課題について

学生が孤立しやすいオンラインプログラムでは、受講生同士のネットワーキングが重要となる。まず、Zoomのブレイクアウトルームに分かれて雑談し、自由に連絡先を交換する時間を設けた。オンライン授業を受けるコツについては、プラットフォームの紹介と共に、学習環境の整備の重要性やトラブルの対処法を説明した。フィリピンについては、クイズ形式で、歴史・社会・文化の背景に対する共通理解を促した。学生は、自分の解答をブレイクアウトルームで共有後、教員による解説を聞いた。事前課題として「受講を希望する理由をテーマにした日本語エッセイ」を課し、事前学習終了後72時間以内の提出を求めた。学習目標を言語化することで、目標の達成度を自覚しやすくすることを狙っている。

4.3 3週間のメインプログラム

エンデラン大学によるメインプログラムは、2021年2月8日から2月26日の3週間実施された。表3に示す通り、授業は日本時間9時から15時まで、1時間の昼休みを挟んで午前3時間+午後2時間=計5時間を月曜日から金曜日まで週5日、マンツーマンレッスンとグループレッスンとを交互に実施した。

講座初日に実施するプレイスメントテストの結果に基づき、グループレッスン(1グループ4名前後)のレベル分けが行われた。オンライン実施のプレイスメントテストは、語彙と文法の知識を問う多項選択式問題と短いエッセイで構成される。受講生はエンデラン大学専用ウェブサイトで30分間のオンラインテストを受験し、プログラム開始時の英語習熟度がCEFRによる6レベル(A1-C2)で判定された。合わせて、担当講師による個別オリエンテーションがあり、学生はClassInの使用法に関する説明を受けた。事前に学生からリクエストがあったため、日本語版の使用マニュアルも用意した。

開講中に大きなトラブルはなかったが、ClassIn

の操作ミスで講師の声が15分ほど聞こえなかったことがあり、終業後15時以降に補講が実施されたと報告があった。以降、通信障害で授業が中断する等の支障が発生した場合、学生と相談し、振替授業を実施することをエンデラン大学と弊社との双方で再確認した。

事前の申し合わせの通り、メインプログラム終了後3週間以内に、学生の成績表が届いた。技能別の成績に加え、初日のプレイスメントテストで判定されたCEFRレベルと、プログラム修了時の到達度確認で判定されたCEFRレベルとの比較で、学生の学習到達度を評価できる(2020年度春期は1レベル向上6名、現状維持5名)。「海外語学研修講座(英語)」の成績評価では、エンデラン大学が採点した成績を80%とし、事前課題10%・事後課題10%で計100%とした。

4.4 事後学習と学生の反応

2021年3月1日に行った事後学習では、下の4つのテーマで、100分間のオンライン授業を筆者が行った。事前学習と同様、授業は録画してアーカイブ化し、学生と動画の視聴リンクを共有した。

- ・受講後アンケートへの協力
- ・今後の英語学習
- ・異文化理解
- ・事後課題について

受講後アンケートは、2017年度のモニター実施から同じ質問を用いている^[2]。学生は、授業冒頭でGoogle Formsから各自回答を入力した。今後の英語学習については、スピーキング練習法としてVoice Diary(音声による日記)や、30-Second English Commentary(英文記事に対する30秒コメント)等を紹介した。異文化理解では、フィリピン社会と日本社会の違いについて、エンデラン大学の講師から聞いた話や学生自身の見聞をZoomのブレイクアウトルームで共有した。事後課題は、「講座で習得した英語技能をテーマにした日本語エッセイ」を課した。事前課題で設定した目標の達成度を明確にし、今後の英語学習に活かすことを狙っている。

前述の受講後アンケートの結果によれば、授業内容については、現地派遣型プログラムとほぼ同等の評価であった。親身な講師による個別指導や、日本

語コーディネーターの迅速で真摯な対応に多くのコメントが寄せられた。特に伸びたと思われるスキルについても、これまでと同じく、発音の改善と発話力への自信をあげる学生が目立った。現地派遣型プログラムの場合は、フィリピンでの寮生活や社会インフラへの不満が書かれることもあったが、こうしたコメントはなかった。その一方で、時に拒絶感を伴う強烈な異文化体験を提供できないオンラインプログラムの限界も読み取れた。実際、事後学習の際には、次回は渡航して自分の目でフィリピンを見てみたいという声が上がった。

5 2021年度夏期オンライン実施

5.1 プログラムの募集と参加者増

前章で述べた通り、2020年度にオンライン化した「英語発話力向上プログラム」は、11名の修了生を送り出した。2021年4月時点で、短期海外派遣プログラム実施の目途が立たないため、2021年度夏期もオンライン実施の準備を進めた。

5月10日昼休みに、2020年度春期オンラインプログラム修了生1名を迎えて、オンライン説明会を実施した。その後、申込受付から募集開始へと進み、6月3日には24名の参加者が確定した。2020年度のオンライン実施から申込者が2倍以上に増え(11名から24名)、現地派遣時と同規模の参加人数となった背景は、次のように推察できる。

- ・夏期休暇を有効に使いたい学生の受け皿になった
 - ・渡航を伴う留学の代替案として選ばれた
 - ・初回実施の結果からプログラムの質を確認できた
 - ・自己学習のペースメーカーとして需要があった
- 実際に、次節にて述べる事前課題のエッセイの中で、「オンライン留学に懐疑的な部分もあったが、説明を受けるうち、移動時間などに縛られず、周りの雑音を気にせずに、マンツーマンの講義を受けることができる本プログラムのメリットを感じた」との意見があった。

図1・図2に示す2020年度春期・2021年度夏期プログラム参加者の学年別内訳をみると、2020年度春期では1割未満だった1年生が、2021年度夏期では過半を占めている。入学直後に対面授業からオ

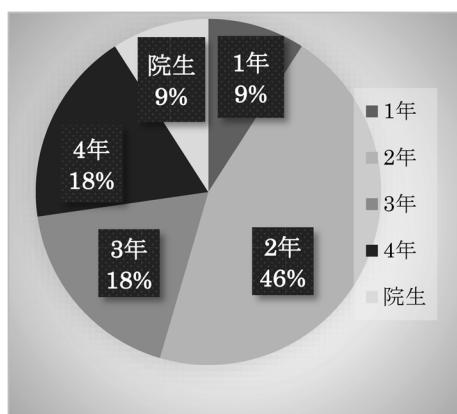


図1 参加学生の学年別内訳: 2020年度春期

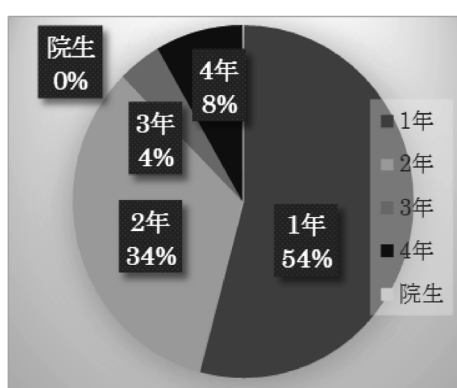


図2 参加学生の学年別内訳: 2021年度夏期

オンライン授業への切り替えを余儀なくされた2020年度入学生と比べ、2021年度入学生は、移動・渡航制限を前提にしたオンライン授業やオンライン留学に対する心理的な抵抗感が少なかった可能性がある。

5.2 事前学習とメインプログラム

事前学習は、前回とほぼ同一内容で8月3日に行われた。だが今回は、弊学国際教育センターが実施するオンライン留学プログラム参加者を対象にした「国際性、異文化理解に関するアンケート（28項目6件法）」への協力を、受講生に依頼した。約1か月後の事後学習でも、同一のアンケートに協力を依頼した。

その後、メインプログラムは、8月9日から8月27日まで3週間実施された。途中、体調不良を申し出た学生2名のうち、1名は履修を中止し、もう1名はプログラム期間終了後、マンツーマンレッスンの補講を受けることを選択し、9月17日に全課程を修了した。また、担当職員が行った事後アンケートに、授業内容に不満を述べる学生が2名いたため、派遣先に実態調査を依頼した（第6章にて詳

説）。調査終了後、エンデラン大学から、プログラム期間終了後に当該学生2名に補講を提供する申し出があったため、希望する1名に対して補講を実施した。9月中旬に届いた全受講生の成績表では、CEFR 2レベル向上1名、1レベル向上9名、現状維持13名（1名受講中止）であった。

5.3 事後学習と学生の反応

事後学習は、8月31日にオンラインで行われた。2020年度春学期と異なり、プログラム終了直後、別のプログラムへ参加するため、2名の学生が欠席した。事後学習では、2020年度春期とほぼ同一の内容で実施したが、異文化理解では、新たにエリン・メイヤー氏によるカルチャー・マップ⁸⁾を用い、比較文化的視座の一例³⁾を紹介した。

アンケートでは、講師の熱心な指導やコーディネーターの親身なサポートに対する評価は相変わらず高いものの、通信環境の悪さを指摘するコメントが、前回よりも目立った。現地フィリピンは、7月から11月頃まで雨季に入るため、12月から5月と言われる乾季に行われた前回のオンラインプログラムよりも通信障害が起きやすい気象条件であったと推察できる。

6 プログラムの定着と今後の展望

6.1 オンライン留学の意義

コロナ禍の長期化が懸念され始めた2020年夏以降、世界の高等教育機関は、オンライン留学の仕組みを本格的に整備し始めた。以降、オンライン留学に挑戦する学生が徐々に増え、2021年に入るとオンライン留学は、留学の一形態として認知され始めた。

文部科学省が2021年3月16日から3月29日まで実施した「トビタテ！留学JAPAN海外留学に関する意識調査」（文部科学省、2021）⁹⁾によれば、「語学留学」は、オンライン留学プログラムの8つの選択肢の中で、最も多くの大学生から「興味がある」（69.9%）との回答を得た。同調査では、オンライン留学への懸念を問う質問に対し（ $n=412$ ）、「外国語の習熟度が低くなりそう」との回答は全回答の24%であり、8つの選択肢のうち、第6位の回答数であった。第1位は「海外の異文化・価値観を体験する機会が少ない」で、全回答の55%に上った。

この結果から、渡航を伴う留学の意義が認識されていることがわかる。オンライン留学のメリットを問う質問では($n=412$)、「費用が抑えられる」が6つの選択肢のうち、最も多い回答(63%)であった。

サンプル数の限られたインターネット上のアンケートではあるが、本調査においては、「語学留学は大学生が最も興味を示すオンライン留学の形態であり、異文化体験の機会は限られるものの、オンラインであることで外国語の習熟度が低くなる懸念は比較的小さく、費用を抑えられるメリットを最重視している」との傾向が示されたと言える。大学生にとってオンライン留学は、低コストで外国語能力を身に付ける手段として、今後定着する可能性を感じさせる。

2020年度は、弊学の中・長期留学プログラムのうち、一部はオンラインへと移行した。派遣型協定留学で秋出発(2020年8月出国)を予定していた学生は、受入先のオンライン対応が可能な場合、本人が希望すれば、オンライン留学に切り替えることができた。オンライン対応が不可能な場合、学生は延期または辞退を選択した。オンライン留学は、教職員にとっても初めての試みであり、学生の実体験を少しでも理解するため、2021年1月13日「コロナ禍における『オンライン留学』参加学生座談会」¹⁰⁾を開催した。オンライン留学経験者12名のうち5名が集まり、体験を語った。オンライン座談会の動画と彼らの留学体験記¹¹⁾は、弊学ホームページにて公開されている。

学生が語るオンライン留学のメリットとして、「所属大学と留学先大学の授業を同時に受講することで、内容の比較検討ができた」という意見があった。時差を利用して、日中は国内大学の授業を受け、夜は留学先大学の授業を受けることが可能だったわけだが、これは筆者にとって新しい発見だった。空き時間に仮眠をとるなど、健康維持への配慮は必要だが、短期間であれば可能なオンライン留学の形態であるとの認識を深めた。デメリットとしては、異文化体験や学生交流の機会がなく、仲間づくりの難しさがあげられていた。

6.2 オンライン語学留学の定着に向けて

前節では、オンライン語学留学が定着する可能性を論じた。「英語発話力向上プログラム」は、2021

年度春期もオンライン実施を予定しているが、2022年度以降、海外派遣が可能になっても、多様な学生のニーズに応えるオプションとして、現地派遣型と並行実施する意義はあると考える。本プログラムの場合、オンライン実施に適したマンツーマンレッスンが特長の一つであり、オンラインであれば現地の治安リスクを勘案しなくて済む、15時以降の時間を有効に使える、移動時間を節約できる等の利点があるからだ。

一方で、プログラムの安定的な実施には、通信環境の維持や、密室化しやすいオンライン授業のモニタリングと迅速なトラブル対応も欠かせない。第5章第2節で述べた2名の学生からのクレームは、発音のクラスで文法の授業を展開し続けた講師がいたこと、補講の連絡はあったが実施されなかったことであった。学生の訴えが担当講師に届かず、教務主任や、日本語で意思疎通が可能なコーディネーターとの連携もスムーズに進まなかったため、結果として事後対応となった。

こうした事態を防ぐため、次回からは、週1回、LINEを通じた簡易アンケートを実施し、学生が要望や不満を日本語で表明する定期的な機会を、プログラム実施期間中に設けることとした。現地派遣型プログラムでは、学生がキャンパスに常駐する日本語コーディネーターに相談することで、様々なトラブルを解決してきた。オンラインプログラムでは、コーディネーターに気軽に相談できる人間関係を構築する機会を得づらいため、これまで以上に運営側が学生に働きかけ、未然にトラブルを防ぐ仕組みをつくる。加えて、プログラム運営に問題がある場合の解決フローを、具体的なケーススタディを通じて学生に再認識させることも重要であると認識している。

6.3 今後の展望

「英語発話力向上プログラム」は、2022年度で、正規科目化から5年目を迎える。その間、弊学の短期語学研修としては、最大人数が参加するプログラムへと成長した。2020年度内にオンライン化を完了したことで、新たな学生のニーズを掘り起こすこともできた。今後は、現地派遣型と並行し、日本にいな

第1章で述べた明治大学が幹事校を務める「大学の国際化促進フォーラム」プロジェクトでは、オンライン学生交流と実留学を組み合わせたモデルの構築を目指し、ASEAN地域をターゲットに英語による交流プログラムを展開していく¹²⁾。本プログラムで英語運用能力に自信をつけた学生が、こうした国際交流の場に積極的に参加し、地理的・物理的条件にとられないユビキタスな学びの場を活用し、国際通用性の高い人材としての資質を高めることを期待する。

注

- [1] 前回の平成30年度第1回中間評価で、明治大学はB評価であった。37の採択大学中、S評価6件（全体の16%）、A評価25件（同68%）、B評価が6件（同16%）という内訳であった。今回の令和2年度第2回中間評価では、S評価が2件増え、A評価は変わらず、B評価が2件減り、全体としては評価が底上げとなった。
- [2] 受講後アンケートの質問は次の通りである。
 - 1 プログラムに参加した感想を一言で表現してください。
 - 2 プログラム（授業・課外活動・寮生活）について評価できる点と改善すべき点を教えてください。
 - 3 現地講師・スタッフ・その他サポート体制について評価できる点と改善すべき点を教えてください。
 - 4 毎日の予習・復習にかけた時間と内容を教えてください。
 - 5 本プログラムを通じて特に伸びたと思う英語スキルとその理由を教えてください。
 - 6 これから本プログラムの参加を検討する学生へメッセージをお願いします。
- [3] メイヤー氏は、10年以上にわたって行った世界中の経営幹部に対する計18万件以上のインタビューを基に、意思疎通の方法や決断の仕方、リーダーシップのスタイルなどを8つの指標を用いて分析し、日本を含む世界中の国々をマッピングした。

sekaitenkai/1360288.htm（2021年10月4日参照）
- 2) 文部科学省. 「スーパーグローバル大学創成支援事業」（平成26年度採択）の中間評価（第2回）について：https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1401770_00002.htm（2021年10月4日参照）
- 3) 文部科学省. 大学の国際化促進フォーラム：<https://tgu.mext.go.jp/forum/>（2021年10月4日参照）
- 4) 横川綾子. (2018). 渡航前オンラインレッスンと短期集中研修（フィリピン）によるハイブリッド型英語発話力向上プログラム. グローバル人材育成教育研究, 6(1), 45-55.
- 5) 文部科学省. 各試験団体のデータによるCEFRとの対照表：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335_2.pdf（2021年10月4日参照）
- 6) ClassIn. <https://www.ClassIn.com/en/>（2021年10月4日参照）
- 7) 明治大学国際教育事務室. 2020年度秋学期オンライン海外留学説明STUDY ABROAD WEEK ONLINE FALL 2020: <https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2020/6t5h7p000039s0a1-att/6t5h7p000039s0de.pdf>（2021年10月4日参照）
- 8) エリン・メイヤー. (2015). 異文化理解力. 英治出版
- 9) 文部科学省. トビタテ！留学JAPAN海外留学に関する意識調査概要: <https://tobitate.mext.go.jp/labo>（2021年10月4日参照）
- 10) 明治大学国際教育事務室. オンライン留学体験者による座談会を開催しました: <https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2020/6t5h7p00003agvlw.html>（2021年10月4日参照）
- 11) 明治大学国際教育事務室. オンライン留学とは: <https://www.meiji.ac.jp/cip/6t5h7p00003agrc0.html>（2021年10月4日参照）
- 12) 明治大学国際連携事務室. 文部科学省が発足させた「大学の国際化促進フォーラム」のプロジェクト幹事校に選定されました: <https://www.meiji.ac.jp/cip/info/2021/6t5h7p00003cb9xd.html>（2021年10月4日参照）

引用・参考文献

- 1) 文部科学省. スーパーグローバル大学創成支援事業: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/

受付日2021年10月4日、受理日2022年1月22日

実践報告

学生主導のハイフレックス型国際ソーシャルイノベーション
プログラムを通じたグローバルリーダーシップの醸成坂本 宗明^A、栃内 文彦^B、津田 明洋^C、長尾 光喜^D、阿部 薫平^E、伊賀 丈流^FA Student-Led International Social Innovation Program
in a Hybrid-Flexible Setting for Cultivation of Global LeadershipMune-aki SAKAMOTO^A, Fumihiko TOCHINAI^B, Akihiro TSUDA^C,
Mitsuki NAGAO^D, Kumpei ABE^E, and Takeru IGA^F

Abstract: Online social innovation activity in a hybrid-flexible setting was hosted by Kanazawa Institute of Technology from February 22 to 26, 2021, with the participation of students from Kanazawa Institute of Technology(Japan), International College of Technology(Japan), Singapore Polytechnic(Singapore), Universitas Muhammadiyah Makassar(Indonesia), and Ho Chi Minh City College of Economics(Vietnam). In this activity, three leaders from students who have already had international exchange experiences acted as planners, managers, and facilitators under educational supports from faculty members. The leaders had guided students and stakeholders who are newly participating in the international collaboration activities, thereby cultivating their abilities and attitude from the viewpoint of global leadership.

Keywords: Service Learning, Multicultural collaboration, Cross-disciplinary collaboration, Hybrid-Flexible program, Project-based Learning

キーワード: サービスラーニング、異文化協働、異分野協働、ハイブリッド型プログラム、課題発見・解決型学習

1 緒言

1.1 国際プログラム中止の影響

2020年初頭に顕在化したCOVID-19感染症の急速な拡大(以下、コロナ禍)により、金沢工業大学(以下、KIT)においても留学生招聘プログラム¹⁾、現地派遣型プログラム²⁾のいずれもが、中止または延期を余儀なくされた。コロナ禍以前は、留学生招聘プログラムなどにおいて、留学経験者や現地派遣型プログラム参加者が自らの体験や学び、成長を他の学生と共有することが、国際交流への参画を希望

する学生の意欲向上や、留学前の不安軽減など、学生間における国際プログラムの連続性・持続性担保に大きく寄与していた。しかしながら、コロナ禍による行動制限は、種々の国際プログラムに年単位の休止を強いるのみならず、個々の学生間における情報共有の機会を奪うこととなり、学生間で脈々と受け継がれてきた国際プログラムの連続性が喪失の危機にあった。

1.2 学生主導のオンライン国際交流プログラム実施に至る経緯

文部科学省により取り纏められたグローバル人材に求められる要素³⁾には、「語学力・コミュニケーション能力、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、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ー」が挙げられており、これに加えて「幅広い教養と深い専門性、

A: 金沢工業大学バイオ・化学部応用化学科

B: 金沢工業大学基礎教育部修学基礎教育課程

C: 国際高等専門学校一般科目英語科

D: 金沢工業大学大学院心理科学研究科2年次

E: 金沢工業大学工学部航空システム工学科4年次

F: 金沢工業大学情報フロンティア学部心理科学科3年次

課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ、公共性・倫理観、メディアリテラシー」が社会の中核人材に求められる資質として示されている。

図1はKITにおいて提供される国際連携プログラムを専門力-基礎力、能動的-受動的を軸として纏めたものである。第三象限の学内導入プログラム、例えば留学生ホームステイのホストファミリー、英語を共通語とした疑似留学体験などから、第二象限の短期・長期専門留学まで、学生の能力を段階的に成長させ、希望する進路へ至るキャリア形成に寄与するプログラムの開発が進められてきた。しかしながら、図1第四象限の領域Aに位置する、異分野・異文化共創の基礎力として求められる課題発見・解決能力やリーダーシップについて、学生自身が能動的かつ体系的に学ぶプログラムは存在していなかった。

コロナ禍においては、開催が困難となった現地派遣型プログラムを代替する形で、オンライン型プログラム⁴⁾の活用が急速に進められている。これらオンライン型の国際連携プログラムにおいては、参加学生が定められた活動を進め、異文化交流や異文化・異分野協働を通じて学びを深める内容であるものが多い。KITの既存国際連携プログラムのいくつかは、オンライン型にて開催され、参加学生が図1第三象限と第四象限の間に位置する領域Bに対応する能力の修得が期待された。しかしながら、学生の国際経験をどのように次代の学生に継承するか、という課題に対して明確な解はなく、教職員による図1第三象限、第四象限に位置する能動的な国際連携を代替する教育プログラムの設計も難航していた。

これに対し、コロナ禍発生以前にインドネシアなどASEAN圏において開催された国際サービスラーニングプログラムへの参加経験を有するKIT学生3

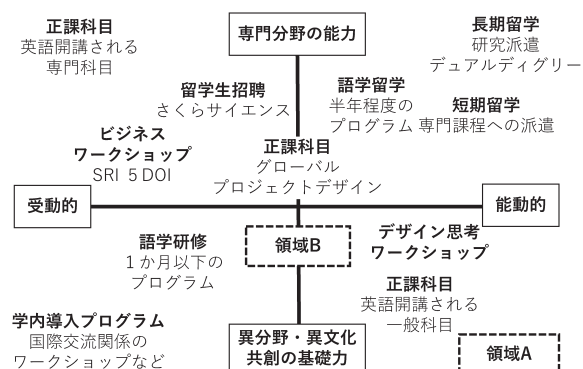


図1 KITにおける国際連携プログラムの位置付け

名(本稿著者)より、学生が主体となり、自ら企画・運営を担うオンライン国際サービスラーニングプログラムの企画が2020年10月初旬に提案された。KITにおいては、これまでにベトナムの工科大学におけるプロジェクト型教育プログラム指導者の養成⁵⁾などを通じ、プロジェクト型学習の教育効果担保や、ファシリテータ向け教育プログラムの設計法が纏められてきた。これを学生提案のプログラムに敷衍^{ふえん}することで、学生の国際経験を暗黙知から形式知へ変換し、共有が促進されることが期待された。加えて、学生が自ら国際連携プログラムの企画・運営を行う経験は、実社会における課題発見・解決能力やリーダーシップの醸成に繋がることが強く期待されたため、留学経験を有する学生が主導し、国際活動への興味を持つ学生を対象に実施するオンライン国際サービスラーニングプログラムとして、KIT Online Social Innovation Program(以下、KIT-OSI)を開催する運びとなった。

2 学生主導のオンラインプログラム

2.1 プログラム運営体制および参加者

KIT-OSIの運営体制を図2に示す。東南アジア圏への留学経験を有する大学院生・学部生3名(以下、リーダー学生)が企画・立案・運営とファシリテータを兼ね、プログラムを主導した。大学専門課程、基礎教育課程および高等専門学校からは、国際連携教育の経験を有し、かつデザイン思考を用いたサービスラーニングプログラムの指導経験を持つ教員各1名が参画した。また、国際連携プログラムを所管する留学支援課から5名、企業や団体との連携を所管する共創教育推進室から1名の職員が関与した。

KIT-OSIプログラムへの参加学生は25名であり、内訳はKIT学部学生10名、国際高等専門学校(以

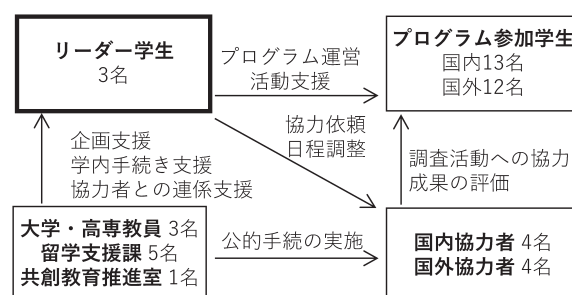


図2 リーダー学生が核となった運営体制

下、ICT) の学生3名、Singapore Polytechnic (シンガポール理工学院、シンガポール、以下SP)、Universitas Muhammadiyah Makassar (ムハマディア大学マカッサル校、インドネシア、以下UNISMUH)、Ho Chi Minh City College of Economics (ホーチミン市経済大学、ベトナム、以下HCE) からそれぞれ4名であった。SP、UNISMUHおよびHCEの参加者は、事前に参加動機を国際交流担当者が確認し、その後に学業成績に基づく選抜が行われた。KITおよびICT学生については、参加に際し、前提となる英語能力や、成績要件は課しておらず、選抜も実施しなかった。

国際交流プログラムにおいては、教職員が運営や参加学生の指導を担うことが一般的であるが、KIT-OSIにおいては、リーダー学生が企画段階から教職員と協働し、さらにプログラム運営や、プログラム参加学生への直接的な教育指導までも担うことが特徴となっている。そのため、KIT-OSIプログラム期間の全体を通じ、教職員から参加学生への直接指導は避け、あくまでプログラム全般の整合性確保、教育の質保証など、間接的な支援を行った。また、留学支援課の5名は学内手続きや、他国教育機関との調整、物品手配などにおいて、リーダー学生の活動を支援した。加えて、共創教育支援室の職員1名が、外部協力者や企業との調整を支援した。外部協力者は、調査活動におけるインタビュー対象としてのみならず、成果発表への参画を通じて学生へのフィードバックや成果の評価を担った。

2.2 プログラムの実施スケジュール

KIT-OSIの実施スケジュールを表1に示す。2021年2月末の実施に際し、リーダー学生よりプログラム提案が成された5か月前の2020年10月より準備が始められた。KIT-OSIにおいて、リーダー学生は運営と並行し、参加学生の活動に対してファシリテータとして指導を行う。国際連携プログラムに参加した経験を有するリーダー学生ではあるが、指導者の観点や教育実践については不足が否めないため、デザイン思考の各段階における指導の方法、注意点などについて、教員向け研修プログラムから抜粋した研修を1か月前にオンライン・リアルタイム形式にて実施した。

表1 プログラム実施までの流れ

日程	内容
5か月前 (2020年 10月)	キックオフミーティング (オンライン) 開催 -リーダー学生、教職員顔合わせ -プログラムの目的・内容・対象の共有 -懸念事項の共有 プログラム立案 -学生・留学支援課職員による骨子作成
4か月前	学内手続き -教員への正式な業務依頼 -行事申請、教室などの手配 プログラム内容確定 -リーダ学生と教職員による内容の検討 外部協力者との交渉 -共創教育推進室の支援の下、リーダー学生から企業、個人へ参画を依頼
3か月前	国外の高等教育機関へプログラム参加を打診 -リーダー学生から各校の国際交流担当部署へ連絡 -参加人数、時期の最終調整
2か月前	参加学生の募集 -学内説明会の開催、募集 -国外からの参加校には学生募集と選抜を依頼
1か月前	リーダー学生へのファシリテータ研修の実施 -デザイン思考を用いた課題発見・解決過程 -ファシリテータとしての技法、観点
実施月 (2021年 2月)	リハーサルの実施 -スライドなどプログラム関連資料の最終調整 -外部協力者との打ち合わせ、役割確認 事前ワークショップの実施 -日本人学生を対象としたデザイン思考の演習 プログラムの実施
1か月後	プログラム総括 -関係者の経験を共有 -アンケート結果などの解析

また、プログラムに参加する日本人学生13名に対しては、ファシリテータ研修後のリーダー学生が講師となり、デザイン思考の基礎、活動の段階におけるツールの活用、KIT-OSIにて取り組む社会問題の予備調査、異文化コミュニケーションにおける留意点などを学ぶ、事前ワークショップをオンライン・リアルタイム形式にて開催した。

2.3 プログラムの日程と形式

KIT-OSIは2021年2月22日から26日までの連続した5日間にわたり実施された。KIT-OSIの教育プログラムは、Crawleyらにより創始された技術者

表2 オンライン活動の内容

目的	活動内容	期待される成果
Day 1	-アイスブレイク	
協働体制の構築	-チーム内の関係構築	
Sense and Sensibility Phase	-デザインシンキングの演習	-チームの融合 -目標の共有
	-取り組む課題の予備調査	
	-関係者による課題提示	
Day 2	-関係者へのインタビュー	-異言語間の意思疎通
共感に基づく問題発見	-状況把握・問題発見	-問題定義
Empathy Phase	-利用者視点からの課題設定	
	-アイデアの創出	
Day 3	-アイデアの選別と収束	-創造的思考
アイデア創出	-実現可能かつ関係者の要望を充足する解決案の創出	-解決案の創出 -社会への配慮
Ideation Phase		
	-解決案の改良	
Day 4	-演示用プロトタイプ（モックアップ）の作成	-問題解決 -実験的検証
解決案の具現化	-プレゼンテーション資料作成	-解決案の実装
Prototyping Phase		
Day 5	-関係者への解決案提案（英語・日本語の個別発表）	-関係者との信頼関係醸成
解決案の提供	-関係者との協働による解決案の改良	-社会への配慮
Presentation & Co-creation		

向け工学教育のフレームワークである Worldwide CDIO Initiative⁶⁾ を基盤とし、これに、デザイン思考 (design thinking)^{7), 8)} の手法を取り入れ、異なる文化的背景・価値観を持つ者の協働（異文化協働）、非技術者・技術者の連携（異分野連携）、社会に実在する課題への取り組み（ソーシャルイノベーション）について、実践的活動を通じて学ぶ内容とした。KIT-OSIの日程を表2に示す。一日毎にその日活動の目的、活動内容、期待される成果を明確に示し、これを関係者が共有することで、円滑なプログラム実施を図った。

また、KIT-OSIの本体プログラムは、多様な参加手段 (Hybrid) および、時間的同期と非同期 (Flexible) が共存した形態⁹⁾ である Hybrid-Flexible（以下、HyFlex）形式にて実施した。時間と場所に

縛られることのない HyFlex 形式により、定められたプログラムスケジュール時間外においても、学生間の自主的な活動を促した。

2.4 プログラム参加学生の構成と活動の流れ

表3に KIT-OSI のチーム編成と活動テーマを示す。参加学生は8名または9名から構成されるチーム A から C に割り当てられ、取り組むテーマを提示された後、チーム毎にファシリテータとして1名のリーダー学生が支援にあたった。KIT-OSI では観光を共通の大テーマとし、若年層世代向けの観光、観光客向けの情報提供、国外からの旅行者が金沢を楽しむ、という3テーマへの取り組みが行われた。

オンライン活動は、協働体制の構築、調査活動による問題発見と定義、解決案の創出、解決案の具現化、関係者との協働による解決案の改良という5段階にて実施した。

調査活動では、石川県在住の観光ボランティア、外国籍居住者、ならびに大学・高専教職員にインタビューを行い、コロナ禍下における観光の現状や、観光客が何を求めるのかという観点から、情報が収集された。また、得られた情報から関係者が解決を求める課題 (need statement) を定義し、プロジェクトのゴールとした。解決案の創出、解決案の具現化に関しては、ブレインストーミングによる発案、KJ法などによりアイディアが集約されたのち、チーム内の議論によって組み合わせ、解決案として纏められた。最終日は、チーム毎に作成した日本語および英語の資料を用いて解決案を関係者に提案し、フィードバックおよびコメントを得たのち、最終報告書が作成された。

また、1つのチームは、4名または5名のサブチームに別れて活動を行ったが、これは異分野・異文化協働型の学習プログラムにおいて、4名以上のチーム構成を取った場合、活動に参画しない学生（フリーライダー）が生じやすいという知見¹⁰⁾ に基づくものである。なお、教員が参加学生の活動について指示することはなく、ファシリテータであるリーダー学生が活動全般の指示を行った。教員はあくまでリーダー学生が活動を進めるための支援に徹し、チーム活動が円滑に進まない場合の対応や、活動の成果物に対するコメントや評価を行うに留めた。

表3 チーム編成と活動テーマ

ファシリ テータ	チーム／参加校(人数)	取り組むテーマ
リーダー 学生A	チームA1 KIT(1), ICT(1), UNISMUH(1), HCE(1)	How can the people of our generation improve their travel experience in Kanazawa under COVID-19?
	チームA2 KIT(2), HCE(1), UNISMUH(1)	
リーダー 学生B	チームB1 KIT(1), ICT(1), HCE(1), SP(1)	How can the tourist obtain information to maximize the enjoyment of sightseeing?
	チームB2 KIT(1), ICT(1), HCE(1), SP(1)	
リーダー 学生C	チームC1 KIT(2), SP(1), UNISMUH(1)	How can foreign tourists travel more effectively in Kanazawa?
	チームC2 KIT(2), ICT(1), SP(1), UNISMUH(1)	

KIT: 金沢工業大学, ICT: 国際高等専門学校(日本)

UNISMUH: ムハマディア大学マカッサル校(インドネシア)

SP: シンガポール理工学院(シンガポール)

HCE: ホーチミン市経済大学(ベトナム)

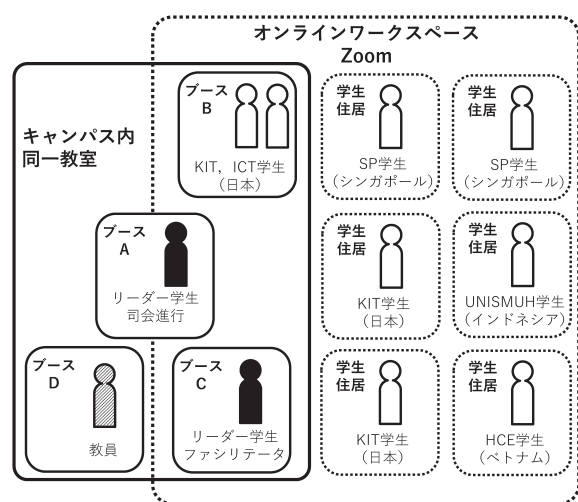


図3 オンラインワークスペースと教室の併用

2.5 Hybrid-Flexible形式におけるオンラインツールの利用

図3はある一つのチームにおける参加形態を示す。KIT-OSIにおいて、同一時間帯の活動につい



図4 教室ブースから参加する学生

ては、キャンパス内の同一教室とZoom meetings（以下、Zoom）を用いたオンラインワークスペースを併用し、国内からの参加者は教室またはオンライン接続、国外からの参加者は自宅やキャンパス内からオンライン接続するHybrid形式を用いた。図4は教室ブースから参加する学生の様子であり、活動中に自らの考えをA4用紙に記述し、高解像度カメラを通じてチームに共有していた。このように、Hybrid形式では、デジタルデータとアナログデータが混在したとしても、それぞれを等しく共有する環境の準備が必要であった。

また、KIT-OSIではファシリテータと参加学生が同じ時間帯に活動する同期的ビデオミーティングと、個々が自身の時間に合わせて活動を進め、その過程と成果を非同期的なテキストベースコミュニケーションを併用したFlexible形式の積極的な利用を推奨した。Flexible形式はチーム毎に進度の異なる活動において特に有用であり、KIT-OSIでは日ごとの目標に到達しなかったチームが自主的に時間外で活動を行い、不足分を補完することが見られた。

KIT-OSIにおいて利用したオンラインツール群のうち、代表的なものを表4に示す。定められた日時に行われるオンライン活動は、Zoomを用いた。活動開始時の全体へ向けた案内、成果発表などを行うと共に、ブレイクアウト機能を用いてチーム、サブチーム毎の活動を行った。また、時間中、時間外における活動の過程で得られた情報や、作成された文書・図面などは、直ちにSlackに集約され、関係者が非同期的に参照可能とした。チーム活動の時間調整など、記録を要しないものについては、メッセージングアプリケーションが用いられる場合もあつ

表4 使用したオンラインツール群

名称	用途
Zoom Meetings (Zoom Video Communications, Inc.)	同期型ビデオミーティング -参加者全体への解説・演習 -チーム毎の課題発見・活動 (ブレイクアウト機能を使用) -成果発表
Slack (Slack Technologies LLC)	非同期型テキストコミュニケーション -スケジュール、活動情報の提示 -デジタルファイルの共有 -チーム内の連絡、打ち合わせ
WhatsApp (WhatsApp LLC)	同期型テキストコミュニケーション -チーム内の連絡・打ち合わせ
LINE (LINE Corporation)	-個人間の連絡・打ち合わせ
UDトーク (Shamrock Records 株式会社)	音声認識・字幕自動生成 -ビデオミーティングへの字幕付与 -現地語-英語、現地語-日本語間の相互変換

表5 教室ブースにて使用した機材

機器名称	必要となる仕様
会議用マイクスピーカ YVC-300 (ヤマハ株式会社製)	-適応型エコーキャンセル -2 W以上のスピーカ出力 -アレイマイクによる複数方向からの音声採取
HDMIカメラ CV365CGB、 5-12 mm Varifocal Lens (Marshall Electronics 製)	-1080 p、60 fps出力 -低ひずみ視野 (換算 24 mm 相当) -コントラスト増強処理
HDMI キャプチャデバイス ATEM Mini Pro (Blackmagic Design 製)	-USB Video Class 対応 -任意の解像度、フレームレートへの変換機能
プロジェクタ WX4241N (リコー製)	-単焦点型 -80型相当の投射において、天井照明を点灯しても画像が視認可能 (3000 lm 以上)

たが、ファシリテータ学生が複数のサブチームへ同時に対応する場合、過去の会話履歴を参照することが困難であるとの理由から、可能な限り Slack を用



図5 Zoom上から見た教室ブース

いるよう指示した。加えて、音声認識、自動翻訳、自動字幕生成機能を統合したスマートフォン用アプリケーション「UDトーク」を希望者に配布し、英語-日本語間や、参加学生の母語 (例えばインドネシア語)-日本語間の意思疎通の助けとした。

2.6 Hybrid-Flexible形式に必要な機材

自宅や大学キャンパスからの参加学生については、個別のパーソナルコンピュータ (以下、PC) 付属のWebカメラとマイク、スピーカを利用してZoom上のオンラインワークスペースに接続した。対して、複数の参加学生が同一の教室ブースからオンラインワークスペースへ接続する場合、表5に示した機器を用い、教室ブース内の音声と画像をPCへ取り込むとともに、教室ブース内に投影した。活動中のオンラインワークスペースから見た教室ブースの様子を図5に示す。ブースから参加する3名の様子とともに、資料が画面共有機能によって提示され、議論が進められていた。複数人が同一空間からオンラインワークスペースに接続する際は、PCの複数台利用ではなく、少人数向け会議室(huddle room)と同等の設備利用が必要である。

3 プログラム実施による学びと気づき

3.1 プログラム参加学生

KIT-OSIに限らず、2週間以下の短期国際連携プログラムにおいては、参加学生の語学力、主体性ならびに交渉力、理解力などの能力がどのように変化したかを定量的に判定することは困難である。KITでは、プログラム開始直前、プログラム終了直後の2回にわたり、表6に示すループリックを用いた参

表6 自己評価用ルーブリック

Criteria	Performance Rating				
	5 Excellent	4 Good	3 Average	2 Poor	1 Needs improvement
Cooperation with different cultures	We were able to recognize the cultural differences with our partner countries and proceed with activities while respecting each other's cultures.	I was able to recognize the cultural differences with the partner countries and utilize them in my activities.	Recognized the cultural differences between your partner's country and your own country.	I wasn't very interested in the culture of my partner country.	I wasn't interested in the culture of my partner country.
Attitude	I have committed to the activities with positive attitude.	I have committed to the activities.	Sometimes, I was at a loss, but I have committed to the activities.	I often was at a loss to understand the situation.	I was at a loss to understand the situation.
Team-based activities	I joined and enjoyed team activities. Mainly acted as a team leader.	I joined and enjoyed team activities. Mainly acted as a follower.	I have recognized the goal of the activities, and joined the program.	I have joined the program with support from team members.	I have no idea with the activities.
Contribution	I have participated in most discussions and presentations. My outcomes are committed to the solutions.	I have participated in discussions and presentations.	I have attended discussions and presentations.	Sometimes, I have attended discussions.	I have never joined discussions.

表7 活動前後における自己評価の変化

調査対象の属性	活動前後における自己評価の変化 (平均値)			
	異文化との連携	活動に取り組む姿勢	チームワーク	活動への貢献
海外からの参加者				
SP, HCE, UNISMUH n=11	1.3	0.91	0.36	0.82
国内からの参加者				
KIT, ICT n=10	0.70	0.80	1.0	0.90

加者自身による自己評価を実施し、その提出を受けた。このルーブリックは、異文化との連携、活動に取り組む姿勢、チームワーク、活動への貢献度をそれぞれ5段階で評価するものであり、プログラムの前後における自己評価の変化から、自身が何を

かを認識させる効果がある。予備的な集計として、回答の得られた参加者21名の学生について、プログラム参加前後における自己評価の差を求めたのち、これらを海外からの参加者、国内からの参加者に区分して算出した平均値を表7に示す。いずれの項目においても活動後自己評価と活動前自己評価の差は正の値を取り、KIT-OSIに参加した学生は自身の能力向上を認識していると示唆された。また、KITおよびICTから参加した日本人学生についてはチームワーク、活動への貢献についての自己評価が上昇する傾向が見られた。対して、SP、HCEおよびUNISMUHから参加した海外の学生については、異文化との連携、活動に取り組む姿勢が上昇するという、異なる傾向が見られた。

また、個別の聞き取り調査からは、異なる母語を持つ者同士のコミュニケーションにおいて、Slack

などを用いた非同期型コミュニケーションを用いることにより、活動履歴や成果共有が連続的に行われるため、大量の情報による一時的な混乱が生じた場合にあっては、復帰が容易であるとの意見があった。加えて、教室ブースが中心となっており、活動中に参加学生同士、ファシリテータ学生を交えた雑談も発生しており、個人所有のPCのみから個別に参加した場合と比較して、コミュニケーションが促進されたと思われる。

3.2 リーダー学生

KIT-OSIはKITにおいて開催される初めての学生主導、かつHyFlex型のオンライン型国際連携教育プログラムであり、これを通じたリーダー学生の成長を定性的、定量的に評価する手法の検証には至っていない。個別の聞き取りからは、国際連携教育プログラムの企画・運営の過程では、これまでに参加した国際プログラムとは異なる困難に直面することになったが、同期型・非同期型コミュニケーションツールの併用により、繁忙となる時間帯の異なる学生と教職員が連携した活動が効率的に実施できたとの意見があった。

なお、リーダー学生のうち1名は航空分野にて国際的な活躍が期待される学生を対象とした、国際輸送航空機貿易協会(ISTAT)奨学生に採用、別のリーダー学生1名はIT技術を活用した国際協働システムを開発する大企業からの内定を得るなど、KIT-OSIの企画・運営を通じて得たグローバルリーダーシップについて、学外から一定の評価を得られたものと考えられる。

3.3 教職員

KIT-OSIにおいて、リーダー学生と教職員が学生と教育者という関係ではなく、共にプログラムの実施に向けて連携するチームメンバーとして活動可能であることが確認された。また、プログラム計画書、外部との打ち合わせ記録、会議録、事前学習用資料、講義スライドなどの各種資料がリーダー学生の手によって作成され、共有された。学生が参加者としてではなく、リーダーとして活動する際に必要な情報が資料として纏められたことは、今後と同様のプログラムを継続してゆく際の大きな礎となるであろう。

4 結言

KITは「自ら考え、行動する技術者」が世代・分野・文化の差異を超えて活躍するために必要なグローバル共創教育の推進およびプログラム開発を続けている。KIT-OSIは受動的な国際プログラムへ参加し、フォロワーシップを得た学生が、次の機会には主体的にプログラムを運営する側となっており、リーダーシップを高める機会を提供するものであり、今後も国際的に通用する技術者の涵養に資する、新たな国際連携プログラムとしての定着と教育法としての確立を図りたい。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP18H01031の助成を受けたものです。

引用・参考文献

- 1) 坂本宗明. (2017). 国際ソーシャルイノベーション活動における日本の化技術を活用したものづくり・ことづくり. 文教ニュース第2457号, 56–57.
- 2) 坂本宗明, 松下臣仁, 津田明洋, 栃内文彦, 塩谷 了, 村岡智子. (2016). アジア地域の農山漁村におけるソーシャルイノベーション活動を通じた技術者教育. 工学教育, 64(5), 79–84.
- 3) 内閣官房グローバル人材育成推進会議. (2012). グローバル人材育成戦略.
- 4) 吉田知加, 清水一彦, 櫻井 淳. (2021). 国際協働によるオンラインASEAN研修実践. 情報教育シンポジウム論文集, 69–76.
- 5) 坂本宗明, 松本美之, 伊藤隆夫, Hung NGUYEN, An LE VINH, 平井 裕. (2016). 越日工業大学に対するプロジェクトデザイン教育カリキュラムの提供. 工学教育64(5), 52–57.
- 6) Crawley, E., Malmqvist, J., Östlund, S., & Brodeur, D. (2007). Rethinking Engineering Education, The CDIO Approach, Springer.
- 7) Brown, T. (2019). Change by Design Revised Edition, Updated ed, Harper Business.
- 8) Sakamoto, M., Matsushita, O., Fujii, K., Tsuda, A., & Ota, M. (2015). Learning Express: Transnational Collaboration in Engineering Education Based on the CDIO Framework, JSEE

Annual Conference International Session 受付日 2021 年 11 月 5 日、受理日 2022 年 1 月 22 日
Proceedings 2015, 66–69.

- 9) Beatty, B. (2019). Hybrid-Flexible Course Design, EdTech Books.
- 10) 田中忠芳. (2004). 総合的学習を対象とした大学演習科目における学習グループ人数と自己評価・自由感想文の分析, 日本教育工学雑誌, 27, 229–232.

実践報告

3か国と繋がるオンライン国際教育の効果 (留学と国際キャリアをテーマとした研修の取組)

太田 絵里^A、村上 理映^A

Effects of On-line International Education which Connects with Three Countries (Training with the Theme on Study Abroad and Global Career Development)

Eri OTA^A, Rie MURAKAMI^A

Abstract: Having international physical mobility as one of the important cores for global education, higher education institutions in Japan and elsewhere have had severe impact on global education due to COVID-19 pandemic happened in early 2020. This paper discusses pedagogy and learning outcomes of on-line global study programs organized during Japanese academic year 2020–2021, with the total of 41 students participated. Content analysis, pre-and post analysis, text mining are the main methods for this study. It was found out that students joined the on-line programs as preparation of actual study abroad in the future and also for the reference for their future career. Throughout the process of on-line global study programs, students realized the necessary competencies to be developed during their university life. Such competencies include multicultural understanding/communication, as well as overall English communication skills.

Keywords: On-line, global awareness, multicultural understanding, study abroad, career
キーワード: オンライン、国際意識、異文化理解、留学、キャリア

1 はじめに

2010年以降、我が国では、少子高齢化やそれに伴う労働人口の減少を踏まえた社会経済活動を維持するため、グローバル人材の育成を国策として推進している。2012年に日本政府により発行されたグローバル人材育成戦略によれば、グローバル人材には、「語学力・コミュニケーション能力、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、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ー」を含む要素が必要とされる¹⁾。我が国のグローバル人材の育成は、高等教育を経た者たちがその後社会経済活動に貢献するものとして、企業との連携を重要視している。企業が求めるグローバル人材の育成については、2011年に産学

連携によるグローバル人材育成推進会議により発行された報告書でもその必要性が示されている²⁾。さらに2018年に発行された日本経済団体連合会の報告書によれば、多くの経団連会員企業からも日本人学生の海外留学推奨が示され、経済界によるグローバル人材の必要性が明確化されている³⁾。グローバル人材の育成と企業が求める人材の関連性については、いくつかの研究がされている。例えば、二宮(2018)は、グローバル人材に求められる素養について、異文化を前提とした好奇心、環境適応力、寛容性、協調性、目標達成の意欲であると述べ⁴⁾、鈴木(2018)は、異文化によるコミュニケーションやチームワークに関する必要性を述べている⁵⁾。新見(2017)らは、留学の効果について、キャリア形成上の肯定的な効果とライフスタイルの充実の関連性について述べ、グローバル人材の育成を推奨してい

A: 東京工業大学国際教育推進機構

る⁶⁾。キャリア教育に関連した研究では、松塚ら(2010)が、コミュニケーション力、チームワーク力の育成効果について述べている⁷⁾。これらのことから、高等教育機関が進めるグローバル人材育成は、企業のニーズを踏まえた上で実施されていると言える。また、文部科学省によれば、高等教育以前からのキャリア教育の必要性の前提として社会のグローバル化を挙げている⁸⁾。グローバル人材育成に関する教育およびキャリア教育に関する論文は多くあるものの、これら2つに関連付けた研究はあまりされておらず、大岡(2016)により、その必要性が指摘された⁹⁾。

我が国のグローバル人材育成戦略は内需拡大・維持が主な背景である一方で、日本を含む世界のグローバル人材育成は、気候変動、エネルギー問題等、国境を越えた地球規模の課題に対応できる人材の必要性を掲げている。高等教育機関では、国境を越えた課題について国や分野を問わず協力し、責任を分担し、新しい価値観を創造しつつ取り組める人材を育成すべく、学生の国際性を高める教育活動の普及や実践が進められている。高等教育機関の国際化の原動力は、競争力の強化、教育および研究の質の確保、教職員・在学生双方の優秀な人材の確保、国策として世界レベルでの高等教育の維持、国際協働を前提とした地域間モビリティの推奨、経済活動と連携した高等教育の必要性、知識社会を支える人材育成機関としての役割である、とされる¹⁰⁾。

2020年初頭に世界規模で影響を与えたCOVID-19により、それまで国境を越えた移動を前提にしていた高等教育機関の国際教育は、大きな転換期を迎えた。一方で、COVID-19の対策も、感染データやワクチン開発の情報共有、ワクチンの供給等、国境を越えた協力体制のもとで実施していることから分かるように、国際協働は今後も推奨されると推測される。グローバル人材育成にかかる教育には、国際協働や国際連携等が不可欠であり、教育活動そのものは、大学が深く関わる国々との少数国間またはバイラテラルな連携が多い。このため、本稿では、グローバル人材育成にかかる教育活動を「国際教育」と呼称することとする。

東京工業大学(以下“本学”)では、いかなる状態でも国際教育を推進し、国際意識を醸成し、将来

計画の参考とする活動、すなわち高等教育において修得した学びを個々の学生自身のキャリア形成と関連付けることが必要である、との前提により、移動が大きく制限されるコロナ禍において、オンラインで海外と繋がる国際教育を2020年より実施している。本稿では、本学が実施したオンラインの国際教育とキャリア教育を見据えた連携について、教育活動の構成、内容、効果について述べる。まず、本学の国際教育の背景を説明し、その中で本学の国際教育カリキュラムであるグローバル理工人育成コース(以下“本コース”)を概説し(2)、コロナ禍でも国際教育活動を実践するために新設した科目「グローバル理工人国内研修」の構成および研修内容を示す(3)。その後、「グローバル理工人国内研修」の研修参加者を対象とした、オンラインの国際教育の効果に関する研究方法を述べ(4)、研究結果を示した上で(5)、研究結果に関する考察を行う(6)。最後に今後の国際教育に関する課題と展望を述べる(7)。本研究の目的として、1)実際の海外渡航を伴わない国際教育の具体的な学習効果は何か、2)学生の国際性向上に効果的な国際教育の方法とはどのようなものか、という2点を挙げる。

2 オンライン国際教育の背景

2.1 グローバル理工人育成コースの構成

グローバル理工人育成コースは、学科の卒業課程と並行して実施される体系的なカリキュラムであり、世界の企業、大学、研究所、国際機関など、様々な分野で活躍できる科学者・エンジニア・技術者、すなわちグローバルに活躍できる理工系人材の育成を目指している。2021年11月現在本学学生の約2000名が所属する本コースは、初級・中級・上級に分類される。初級・中級の教育カリキュラムは同じで、修了時の達成度によって初級または中級の修了証明書が卒業時に付与される。本コースの初級・中級は、グローバルに活躍できる理工系人材育成のため、①国際意識醸成、②英語力・コミュニケーション力強化、③科学技術を用いた国際協力実践、④実践型海外派遣の体系だった4プログラムで構成されている。本コースの所属生は、これら4プログラムで指定された必修および選択必修科目を履修し、TOEIC750点以上相当の英語スコアを取得

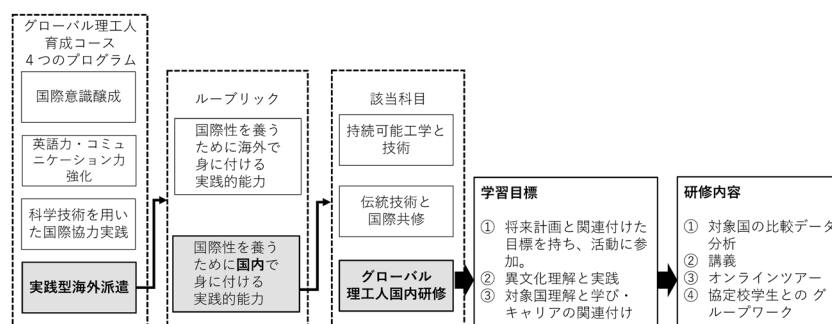


図1 グローバル理工人育成コースと新設科目「グローバル理工人国内研修」の関係

し、コースの修了を目指す。本コース初級・中級の所属に要件はなく、本学の学士課程および修士課程の学生であれば誰でもコースの活動に参加できる。本コース所属生の学士課程1年次のTOEFLIPTスコアの平均は2019年度は490点であり、TOEICスコア550点に相当する^[1]。本コース上級も指定の科目履修および留学経験を経て修了認定を行っている。本稿では、特に初級・中級コースの所属生向けに実施した海外渡航を伴わない国際教育の実践事例を研究対象としているため、本コース上級の概説は割愛する^[2]。

2.2 ルーブリックの改正

本コースのミッションは、学生が国際的な視野を広げ、グローバルに活躍するために必要な能力の育成を支援することである。COVID-19の問題が顕著化する2020年冒頭以前は上記2.1で概説したコースのいずれのレベルを修了するにも、海外渡航を伴う留学が必須であった。COVID-19の影響により、移動を前提としていた国際教育が制限される中で、同じミッションを実現するために、教育の内容や方法を変更した。具体的には、海外提携校等との交流実績をもとに、2020年4月よりこれまで以上にオンラインツールを活用した国際教育を強化した。また、本学では、2020年度の海外留学を原則禁止としたため、2020年9月より本コースが育成を目指す能力に関するルーブリックに4項目で構成される国際性に関して「国内」で育成する実践的な能力を新たに加え、関連項目を登録した。4項目とは、具体的に、1) 国際性を養うために自身が国内で積極的に行う活動の具体化、2) 自国の特徴／課題への理解と多面的視野からの解決提案、3) 自国での危

機管理および他者への配慮、4) 自身と異なる相手への理解および配慮に基づく主体的な行動、である。本学では本4項目に基づき、本コース初級・中級を修了するために必要である「国際性を養う国内での経験の実績を評価する科目」を新規に設置し、上記2.1の④実践型海外派遣プログラムの修了要件にこれらの科目を登録した。当該科目の登録には、留学によって得られるとされる同等の能力の育成が必要であるため、科目については、既存の1科目を改変したものに加え、2科目群を新設した。改編した1科目は「持続可能工学と技術」であり、新設した科目群は、1)「伝統技術と国際共修（および同特論）」、「グローバル理工人国内研修（および同ベーシック）」と記される4科目である。新設された科目の一つが、下記3.1で示す「グローバル理工人国内研修（および同ベーシック）」（以下“本研修”）である^[3]。図1に本コースと「グローバル理工人国内研修」の関係を示す。下記3章からは「グローバル理工人国内研修」の詳細について述べる。

3 グローバル理工人国内研修の概要

3.1 研修の内容

本研修の目的は3つある。一つ目は、対象国の高等教育について、その後のキャリア形成についての理解を深めることである。二つ目は「留学」について、デジタル（オンラインでの学習）とリアル（越境移動を伴う活動）の相違点を考察することである。三つ目はデジタル化の加速、移動を伴わない繋がりや、異業種／異文化の協働によるイノベーションが必須となるであろうと示唆されている世界で、将来グローバルに活躍するために必要な方法について考え、研修参加者のキャリアプランを具体化する

上記の学習目的を達成するため、本研修は、下に述べる学習目標を立てた上で、1) 教育、就業等に関する日本と対象国の比較データ分析、2) 本学若手教員、卒業生、留学経験者の講義、3) 対象国の大学、企業のオンラインツアー、4) 対象国の学生とのグループワーク、で構成した。4) 対象国の学生とのグループワークでは、4名から6名の小グループに分かれ、各セッションにつき、30分から1時間程度を確保した。初対面の学生たちがスムーズに交流を行えるよう、アイスブレイキングの自己紹介を含め、趣味やコロナ禍収束後に訪問を希望する場所等を共有した。また、自身の文化を象徴する画像をオンラインビデオの背景にし参加するなど、異文化理解を促進する取り組みを実施した。上記のテーマに加え、異文化におけるチームワークで注意すべき点等についてのディスカッション、学生自身が作成したパワーポイントまたはビデオ映像を活用し、お互いの国や大学の紹介を行った。

これらの活動を通じ、研修参加者は次の3点の学習目標の修得を目指す。一つ目は、自身の将来計画関連付けた明確な目標を持ち、様々な活動に積極的に参加することができるようになることである。二つ目は、自身と出身国、母国語、習慣、文化等が異なる相手と多面的な視野から交流することができるようになることである。三つ目は、対象国の概要、歴史、文化などを説明でき、対象国に関連した自身の学びを深めるために主体的に行動し、今後の留学やキャリアの参考とすることである。

本研修実施にあたっては、本コースの目的の一つである、学生の国際的な視野を広げる、という点に留意した。科目の構成をコロナ禍以前に実施していたグローバル理工人育成コース超短期派遣プログラムの内容に沿ったものとするため、3.1で示した提携校のオンライン訪問、学生交流、グローバル企業・政府機関・国際機関等のオンライン訪問や紹介を含めた^[4]。参加者にとって、移動やコストを伴わない本研修のメリットを活かし、これまで実際に訪問していた提携校とオンラインでつながり上述の活動を行った。また、本研修のテーマの一つに国際

[illegible]

キャリア形成を据えたことから、本学の学生支援およびキャリアアドバイザーを担当する教員2名の協力を得た。

本研修は、本学の春休み、夏休み期間である2021年2-3月(春)、2021年8-9月(夏)に週3日、1日3-5時間程度のセッションで構成した。コロナ禍以前の本コースの超短期派遣プログラムは、移動日を含む2週間弱の海外研修を年間11プログラム実施していた。海外研修は、現地の実働時間を30時間としていることから、本研修の授業時間も30時間以上となるように設定した。本研修の対象国は、春はアメリカ、タイ、フランス、夏はアメリカ、スリランカ、スウェーデンである。対象地域の時差も考慮し、アメリカとの交流は朝8時より、ヨーロッパの国々との交流は夕方から夜、アジアの対象国との交流は午後からとした。図2に本研修のスケジュールの一例を示す。

本研修で対象国と繋がるオンラインツールとして、ZOOM、BlueJeans、Microsoft Teamsを使用した。異なるオンラインツールを活用している理由は、相手先の希望である。使用方法やセキュリティを考慮し、オンラインでつながる相手先により個別のツールを使った。各国の学生との国際交流のテーマは本研修のテーマと同様の「留学とキャリア」で設定し、オンラインアプリケーションであり、ホワイトボード機能を持つ“Miro”を活用し、参加学生の留学とキャリアパスに関する共通のテンプレートを独自に作成し、学生交流の際のディスカッションの基盤ツールとして活用した。

本研究の対象者は、2021年春および夏に本研修

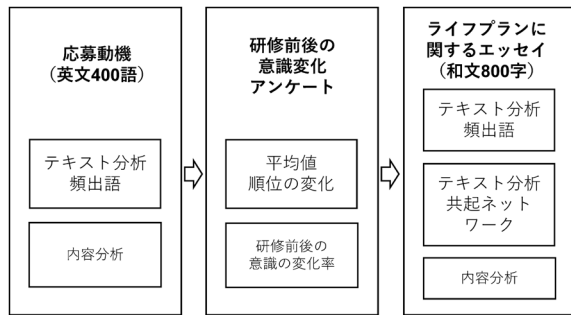


図3 研究方法

にそれぞれ参加した18名、23名である。研修参加者の学年は学士課程1年から修士課程1年である。合計41名の本研修参加前後の意識変化について、複数の分析を行った。分析の方法は、1) 応募動機の内容分析およびテキストマイニング、2) 意識変化についてのアンケート結果の分析、3) 研修後に提出されたライフプランに関するエッセイのテキストマイニングおよび内容分析、である。その後、分析結果について、参与観察、記述式アンケート結果、報告書等の所感の確認により変化理由について考察を行った。図3に研究方法を示す。

4.1 応募動機の内容分析

応募動機については、本研修参加について、事前に学内の応募フォームにて研修参加者が記載した参加動機に関する約400語の英文エッセイの内容を分析した。具体的には、KH Coderを使ったテキストマイニングの頻出語の抽出および内容分析から参加の動機を把握した。

4.2 意識変化についてのアンケート

アンケートは、リッカート尺度を用いて、1. 全くそう思わない、2. そう思わない、3. ふつう、4. どちらかと言えばそう思う、5. そう思う、の5段階の自己評価とし、本研修参加前後の意識変化について表1に示す13項目を把握した。アンケート結果に基づき、春、夏の研修について、項目ごとに研修参加者間の自己評価の平均値を求め、本研修参加の前と後で意識変化を比較した。さらに、本研修参加前後の意識変化の度合いについて、変化率を求めた。意識変化率は、研修参加者の研修参加前後のスコア平均の差を研修参加後のスコア平均で割ったものである。その後、意識変化の特徴について比較分

表1 研修前後の意識調査に関するアンケート項目

1. 長期留学(3か月以上)への興味[長期留学]
2. 海外で働くことへの興味[海外就業]
3. 国際協働への興味[国際協働]
4. この研修が自分の将来計画に及ぼす影響[将来計画]
5. 研修対象国への興味[研修対象国]
6. 異文化に対する理解[異文化理解]
7. 異文化下での相違に対する配慮[異文化相違配慮]
8. 異文化グループワーク能力[異文化グループワーク]
9. コミュニケーション力全般[コミュニケーション力]
10. 発言力[発言力]
11. 発表能力[発言能力]
12. 英語でのコミュニケーション力[英語力]
13. 批判的思考力[批判的思考力]

析を行った。なお、分析結果の記載には、表1[]内の標記を使用することとする。

4.3 ライフプランに関するエッセイのテキストマイニングおよび内容分析

研修参加者から研修終了後に提出された和文800字のライフプランに関するエッセイについて、KH Coderを使用したテキストマイニングおよび内容分析を行った。テキストマイニングは、言葉の使用頻度について20回以上の出現回数を順に記したものの、言葉間の関係性を示す共起ネットワークの2段階で行った。その後、エッセイの内容分析を行い、1) 留学、2) 国際協働、3) キャリア、4) 異文化理解、5) コミュニケーション、6) 批判的思考力についての言及の有無について確認した。なお、4) 異文化理解については、対象国の学生との国際交流に関わるものとし、5) コミュニケーションについては、英語力、発言力等、研修参加者自身のスキルの言及に関するものとして区別した。

5 研究結果

5.1 応募動機について

参加動機之最頻度抽出語は次の通りであり、()内が使用回数である。2021年春之最頻度抽出語は“English(39)”、“People(25)”、“Foreign(23)”である。2021年夏の参加動機之それは“English(40)”、“Abroad(27)”、“Foreign(27)”である。春、夏の研修参加者共に、“English”が最頻度で登場しており、次に“Foreign”や“Abroad”など、留学に関連する単語が多く使用されていた。応募者の参加動機

表2 研修参加者の応募動機の内容分析、英語スコア

	学年	応募動機	英語スコア
2021年 春 (18名)	B1 (9名)	留学(5)、キャリア、国際学生交流(6)、英語力向上(5)、修了要件、視野の拡大、国際経験	なし(6)、TOEIC 700点台、TOEIC 800点台
	B2 (5名)	留学(3)、キャリア、異文化理解、英語力向上(4)、修了要件	なし(2)、TOEIC 800点台、TOEIC 900点台、TOEFL itp 520-530点
	B3 (3名)	留学(3)、キャリア、国際学生交流(2)、英語力向上(2)、国際意識	TOEIC 800点台(2)、TOEIC 900点台
	B4 (1名)	国際学生交流	TOEIC900点台
2021年 夏 (23名)	B1 (8名)	留学(2)、キャリア(4)、国際学生交流(8)、英語力向上(4)、持続可能性	なし(7)、TOEFL iBT90点台
	B2 (3名)	留学、キャリア、国際学生交流(3)、英語力向上、将来計画、	TOEFL iBT 100点以上、TOEIC900点台、TOEIC700点台
	B3 (7名)	留学(3)、キャリア(2)、国際学生交流(2)、英語力向上(4)、修了要件	TOEIC 600点台(2)、TOEIC700点台(2)、TOEIC 800点台(3)、
	B4 (4名)	留学(2)、キャリア、国際学生交流(2)、英語力向上、コミュニケーション力、視野の拡大、将来計画	TOEIC700点台(2)、TOEIC900点台、TOEFL iBT 100点以上
	M1 (1名)	留学、英語力向上	TOEIC 600点台

の内容分析および英語スコアを表2に示す。春の研修研修参加者の内、留学準備および英語力向上を目的としての参加はそれぞれ11名であり、9名が国際学生交流を挙げた。また、キャリアの参考としての参加が3名である。その他の目的として、本コースの修了要件を満たすこと、視野の拡大、異文化理解があげられた。夏の研修参加者の内、15名が国際学生交流を参加動機として挙げた。英語力向上が11名、留学の準備が9名、キャリアの参考が8名によりそれぞれ参加目的として示された。その他、研修参加者は持続可能性への興味、修了要件を満たすこと、視野の拡大、将来計画の参考として本研修に参加した。英語スコアについては、学士課程1年次(参加当時)の研修参加者はスコアがない学生が多いが、多くの学生がTOEIC600点以上であり、本学のTOEICスコア保持者平均よりも高いスコア保持者が参加している。

5.2 意識変化について

表3は春と夏の研修参加者の意識変化の結果である。春と夏の研修参加者で最も高い項目は、長期留学であり、研修前後で最も高い値を維持していた。一方、英語力については、春の研修前後で最下位、

夏の研修後に最下位であった。

春の研修参加者で研修前から意識が3.0以上であった項目は、長期留学、海外就業、国際協働、将来計画、研修対象国、異文化相違配慮、異文化理解、コミュニケーション力の8項目である。研修参加後は、これらの項目の内、コミュニケーション力以外の7項目が4.0以上となった。その他の6項目についても、意識は全て3.0以上となった。研修参加前後の順位の変化について、順位が3段階上がったものは研修対象国および異文化理解である。順位が3段階下がったものは、国際協働、海外就業、批判的思考力である。順位の変化について、本研修参加前に8位以下だったものは、変動があったものの、本研修参加後も8位以下に留まった。これらの項目は、コミュニケーション力、批判的思考力、発表能力、発言力、異文化グループワーク、英語力である。

夏の研修参加者について、意識が3.0以上であった項目は、長期留学、海外就業、国際協働、将来計画、批判的思考力の5項目である。これらの項目は、研修参加後は批判的思考力以外の4項目が4.0以上となった。4項目に加え、研修対象国、異文化理解、異文化相違配慮の3項目が4.0以上となった。

表3 春および夏の研修参加者の意識の変化

質問項目	春 Before	夏 Before	春 After	夏 After	派遣前後の 順位の変化春	派遣前後の 順位の変化夏
1. 長期留学（3か月以上）への興味	3.61	3.57	4.72	4.61	①→①	①→①
2. 海外で働くことへの興味	3.33	3.17	4.11	4.30	③→⑦	④→⑤
3. 国際協働への興味	3.61	3.22	4.22	4.39	②→⑤	③→③
4. この研修が自分の将来計画に及ぼす影響	3.28	3.39	4.33	4.48	④→③	②→②
5. 研修対象国への興味	3.28	2.61	4.50	4.39	⑤→②	⑩→④
6. 異文化に対する理解	3.06	2.87	4.28	4.26	⑦→④	⑦→⑥
7. 異文化下での相違に対する配慮	3.11	2.87	4.22	4.17	⑥→⑥	⑧→⑦
8. 異文化グループワーク能力	2.44	2.52	3.44	3.70	⑫→⑩	⑪→⑧
9. コミュニケーション力全般	3.00	2.48	3.61	3.43	⑧→⑧	⑬→⑫
10. 発言力	2.61	2.52	3.50	3.52	⑪→⑨	⑫→⑩
11. 発表能力	2.83	2.96	3.39	3.70	⑩→⑪	⑥→⑨
12. 英語でのコミュニケーション力	2.33	2.70	3.06	3.43	⑬→⑬	⑨→⑬
13. 批判的思考力	2.94	3.09	3.22	3.48	⑨→⑫	⑤→⑪

その他の6項目についても、意識は全て3.0以上となった。研修参加前後の順位について、研修対象国への興味は順位が6段階、異文化グループワークは3段階それぞれ上がった。批判的思考力は順位が6段階、英語力は4段階、発表能力は3段階それぞれ下がった。研修前に順位が7位以上だった項目の内、批判的思考力、発表能力は研修後に8位以下となった。その他、順位に変化があったものの、英語力、異文化グループワーク、発言力、コミュニケーション力は研修前後で順位が8位以下であった。

図4および図5は本研修参加前後の意識変化率であり、変化率上位5位の項目は、春と夏共に異文化グループワーク、異文化理解、研修対象国、異文化相違配慮、発言力である。夏の研修参加者の変化は上位5項目全てで0.4以上と大きく変化し、特に研修対象国の興味が0.68と大きく変化した。春の研修参加者の変化率で0.4以上だったものは、異文化グループワーク、異文化理解である。0.3以上変化した項目は、春の研修では、研修対象国、異文化相違配慮、発言力、将来計画、英語力、長期留学である。夏の研修の同様の項目は、コミュニケーション力、国際協働、海外就業、将来計画である。変化率が0.3未満だった項目は春の研修参加者は海外就業、コミュニケーション力、発表能力、国際協働、批判的思考力である。夏の研修参加者のそれは長期留学、英語力、発表能力、批判的思考力である。

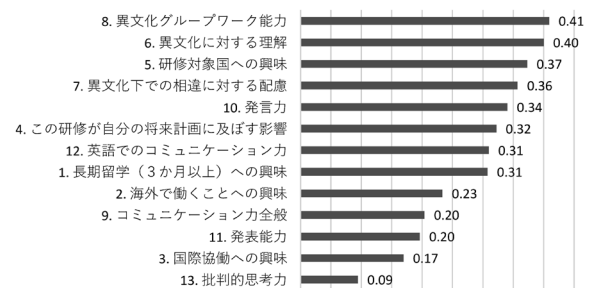


図4 2021年春研修参加者の意識変化率

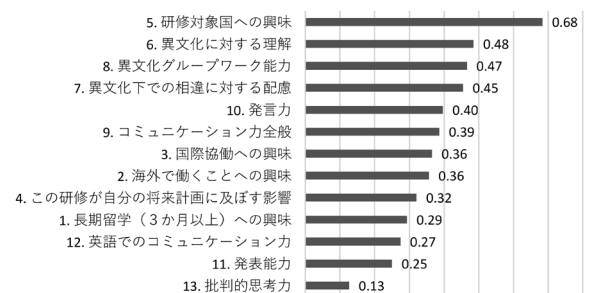


図5 2021年夏研修参加者の意識変化率

5.3 研修参加後のエッセイについて

春および夏の研修参加者により提出されたライフプランに関するエッセイで出現回数が20以上であった抽出語をそれぞれ表4および表5に示す。双方の研修で、「海外」「将来」「留学」「研修」が上位5位以上である。春の研修ではこれ以外に「英語」、夏のそれは「大学」が上位であった。夏の研修参加者は人数が春の研修参加者よりも多いが、「英語」の抽出数は春の研修参加者の方が多かった。春およ

表4 春の研修参加者による抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
研修	78	聞く	38	計画	26
留学	72	日本	36	様々	26
英語	69	感じる	35	オンライン	24
海外	64	必要	35	経験	24
将来	62	知る	32	生活	23
大学	61	交流	31	学ぶ	22
キャリア	55	選択肢	30	講演	22
研究	52	行く	29	課程	21
人	52	就職	29	文化	21
企業	51	今回	28	プラン	20
今	51	持つ	28	興味	20
参加	50	話	28	今後	20
働く	45	分野	27	授業	20
学生	42	目標	27	変化	20

び夏の研修参加者の双方で、「修士」「博士」「課程」も多くあがっており、これらの関連性が共起ネットワークからも示されている。

図6および図7に共起ネットワークの結果を示す。春の研修参加者は、企業、就職、キャリアについて、変わる、選択肢等が関連付けられている。春の研修参加者は大学、研修について自分との関連性を示している。海外については、留学、働く等と繋げ、聞く、話等の関連性が示されている。夏の研修参加者は自分と留学、海外、日本の関係が示されている。交流については、文化、英語等の関連性が示されている。

表6に研修参加後に提出されたライフプランエッセイに関する内容分析の結果を示す。春の研修の研修参加者18名の内14名が留学について、12名がキャリアについてそれぞれ言及した。同様の言及について、夏の研修参加者23名のそれは留学が17名、キャリアが19名であった。また、春の研修参加者は、コミュニケーションについての言及が8名、異文化理解が5名であった。夏の研修参加者のそれはそれぞれ、10名、5名であった。

5.4 研究結果のまとめ

分析の結果、春および夏の研修参加者の応募動機

表5 夏の研修参加者による抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
海外	87	分野	38	仕事	25
将来	87	プラン	36	受ける	25
留学	87	授業	36	話	25
大学	79	博士	36	行く	24
研修	69	聞く	36	進学	23
研究	59	課程	35	経験	22
キャリア	56	企業	35	実際	22
人	56	計画	33	先輩	22
感じる	54	興味	31	アメリカ	21
今	53	交流	31	一つ	21
今回	52	修士	31	機会	21
英語	51	選択肢	31	多く	21
学生	48	勉強	31	文化	21
参加	48	様々	30	プログラム	20
必要	47	強い	29	ライフ	20
日本	46	準備	28	行動	20
持つ	42	前	27	国	20
学ぶ	40	具体	26	今後	20
就職	39	自身	26	時間	20
専門	39	知る	26	生活	20
目標	39	決める	25	変わる	20
オンライン	38				

や参加後の意識変化について、特徴的な差異は認められていない。この結果について、春および夏の研修は構成を同じとしているものの、内容に若干の違いがあったためと想定し、その理由を考察に示すこととする。この前提で、応募動機の把握、意識変化、研修参加後のライフプランに関するテキストマイニングおよび内容分析から、本研修の研修参加者の特徴について、以下の通りまとめる。第1に、応募動機のテキストマイニングおよび内容分析、意識変化のアンケートの順位から、春および夏の研修参加者の多くは、長期留学の希望が高く、その準備として、国際協働を経験するための国際学生交流、英語力の向上、留学の準備、キャリアの参考を目的として、本研修に参加したことが分かった。第2に、意識変化アンケート結果が研修前後で最上位を維持したこと、留学に関するテキストマイニングの抽出語が多いこと、エッセイの内容分析から多くの研修

表6 エッセイの内容分析

		エッセイ内の言及					
		留学	国際 協働	キャリア	異文化理解	コミュニ ケーション	批判的 思考力
2021年 春 (18名)	B1	8	0	7	4	6	1
	B2	3	0	3	0	0	0
	B3	2	1	1	1	2	0
	B4	1		1			
	言及合計	14	1	12	5	8	1
2021年 夏 (23名)	B1	6	0	6	1	3	0
	B2	3	0	3	1	2	0
	B3	3	0	4	2	3	0
	B4	4	0	5	0	1	0
	M1	1		1	1	1	
	言及合計	17	0	19	5	10	0

6 研究結果の考察

本研修の構成を踏まえ、研究結果について以下に考察を述べる。まず、留学やそのための準備に関する言及がキャリアや将来計画に関する意識変化や記載よりも多い理由は、留学については、在学中の目的として設定しており、海外就業を含むキャリア形成についての言及が卒業後の目標であるためであると考えられる。一方、留学とキャリアをテーマとした本研修は、国際教育としての活動の中に、「国際キャリア」のワークショップやトークセッションを含めることで、キャリア教育としての効果があり、より具体的に自身が活躍できるグローバルなキャリアについての選択肢を膨らませ、その実現のための準備が明確になったとも捉えることができる。研修参加者たちは、キャリアワークショップの際のグループワークや対象国の学生との交流の中で自分以外の同年代の学生の留学や将来計画を知ることができた。さらに、国際的に活躍している本学卒業生や教員によるトークセッションから在学中の経験や留学、卒業後のキャリアパスについての選択肢を知り、準備をはじめ、行動を起すきっかけとした。これは、図6および図7の共起ネットワークに、研修参加者がキャリアについての選択肢や、留学と就業を合わせて考えるようになったことが示されていることから結論付けることができる。

異文化理解やコミュニケーション力、英語力の3つのスキルに関する意識変化の結果の理由につい

ては、次の通りである。学生は留学や国際的なキャリア形成を希望し、実現のために、国際協働に必要な英語力、コミュニケーション能力、異文化理解の向上が必要だとして本研修に参加し、本研修中に実体験として自身の現段階でのこれらの能力のレベルを把握した。本研修参加後、今後の課題として、英語力の向上、専門性の向上、行動力の発揮を目指そうとしていることが、ライフプランに関するエッセイの個別の内容分析からも明らかになっている。異文化理解や高いコミュニケーション力の必要性や能力育成については、本コースの国際意識醸成プログラムの登録科目である「グローバル理工人入門」や「グローバル理工人概論」で、本学の留学生をティーチングアシスタントとして課題解決型学習を実施しており、これらの科目を履修済の学生が本研修に参加している場合が多く、履修済の科目の学習効果との関連性も考えられる。具体的に、これらの科目でも、留学生との英語によるグループワークを行っているため、本研修の参加者が科目を履修していた場合、同様の能力の育成や課題についてどのような関連性があるかが今後の研究課題となる。なお、英語力については、研修参加者の英語スコアや参与観察からも、英語によるコミュニケーションそのものに課題を抱える学生は多くないと推測する。一方、学生交流、特に、アメリカの大学とのジョイントセッションでは、グループワークの際、本学学生以外が話を切り出し、それに従い議論や会話が続

くという場面が多かったことが、参与観察や、キャリアワークショップ後半の課題共有から明らかとなっており、これらが英語力が最下位になった要因の一つとして考えられる。夏の研修の参加者がより多く英語力に取り組むべき課題として捉えている理由として、学生交流の機会が春の研修と比較して多かったことが考えられる。参加学生の学びと課題に関する考察については、沼沢(2020)らにより示されている海外研修の影響と効果について、言語・非言語コミュニケーションの不十分さの痛感¹¹⁾と同様の課題であったと考えられる。

本研修参加後に特に夏の研修参加者の対象国の興味が大きく向上した理由として、本学学生の多くが欧米への留学を希望していることから、アメリカ、スウェーデンへの興味は研修参加前から高かったことも考えられるが、研修中の学生交流を通じ、タイ、スリランカへの興味も高まったと思われる。夏の研修のテキストマイニングの結果にアメリカが示されているのは、アンケート結果により、本学学生の多くが留学を希望するマサチューセッツ工科大学のラボツアーが最も印象に残ったセッションの最上位であったことと関連していると思われる。また、批判的思考力については、意識変化の変動は少ないものの、ライフプランに関するエッセイでの言及が見られたことから、本研修当初に実施した対象国に関するデータ比較の学習効果であると考えられる。

7 今後の国際教育に関する課題と展望

本研究の目的として示した、1) 実際の海外渡航を伴わない国際教育の具体的な学習効果は何か、の答えは、次のとおりである。オンラインで3カ国と繋がった本研修は、移動を前提とした海外留学に関する能力の育成と一部同様の効果が得られる可能性もあると考える。クマーラら(2015)による短期派遣に関する研究からは、海外に関心が高い学生が留学プログラムに参加し、長期留学や海外就職に興味を抱き、異文化理解が促進されたことが提示されている¹²⁾。同様に、村上ら(2020)による海外大学との課題解決型学習の効果として、留学への興味や異文化理解が促進されることが示されている¹³⁾。これらの研究は海外渡航を前提とした国際教育の効果であるが、今回の研究により、移動を伴わないオンラ

インの研修でも、同様の効果が得られたことが明らかとなった。

二つ目の研究目的である 2) 学生の国際性向上に効果的な国際教育の方法とはどのようなものか、についての答えは次の通りである。効果的な国際教育は、移動の有無に関係なく、留学への興味、異文化理解等が高まる効果があると言える。留学について、大学紹介を含む適切な情報提供と共に、留学経験者の体験談の共有により、よりイメージを具体化できる。同年代の学生との国際交流は、オンラインでも対面でも、異文化理解、コミュニケーション力、英語力向上等を促す上で重要である。その際、テーマを設定し、ある程度の交流の流れを運営側が提示するとより効果的である。なお、国際学生交流について、オンラインと対面の違いがあるとすれば、対面は5感すべてでコミュニケーションができ、相手の雰囲気を感じられ、フォーマルな交流の後にも刹那的に交流が継続される可能性があるが、オンラインの交流は時間が限定されていることである。しかしながら、オンラインの学生交流は、人数を少なめに設定し、課題を事前に提示しておけば、必然的に、言葉を駆使して話さざるを得ない状況になるため、半強制的な発言につながることもある。また、時間が限定されていても、フォーマルな交流時間終了後もオンラインプラットフォームの接続を続ければ、ある程度の会話の継続も可能である。さらに、学生交流中に連絡先を交換すれば、オンラインの交流が終了後もネットワークが維持されることが、一部の研修参加者らの報告から確認されている。

学生の研修場所にとらわれない、オンライン等を活用したすなわち「場所を選ばない」国際教育は、志甫ら(2017)により指摘されている留学の阻害要因である時間的、経済的制限¹⁴⁾にも影響されず、Chametzkyら(2014)が示す、時間や場所を選ばない教育方法の一環として¹⁵⁾、機能することが想定される。オンラインを活用した国際教育は、今後、新しい国際教育の一部として、コロナ後も確立する可能性が十分にある。

注

[1] 本コースの学士課程一年次所属生約400名の内、

229名の平均である。

- [2] 東京工業大学のグローバル理工人育成コースの詳細は、以下のホームページを参照のこと。<http://www.ghrd.titech.ac.jp/>
- [3] 改編されたグローバル理工人育成コースのルーブリックおよび修了要件については、以下の修了要件表を参照のこと。
http://www.ghrd.titech.ac.jp/gsec/wp-content/themes/gsec2018/assets/pdf/course/program/gsec_requirement_list.pdf
- [4] グローバル理工人育成コース超短期派遣プログラムの詳細は、以下の留学レポートを参照のこと。
<http://www.ghrd.titech.ac.jp/world/>

引用・参考文献

- 1) グローバル人材育成推進会議. (2012). グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ) 2012年6月4日. www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf. (2021年10月4日閲覧)
- 2) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議. (2011). 産学官によるグローバル人材の育成のための戦略 (2011年4月28日)
- 3) 一般社団法人日本経済団体連合会. (2018). 高等教育に関するアンケート結果 (2018年4月17日)
- 4) 二宮皓. (2018). グローバル人材像とコンピテンシーはどのように描かれているか—GGJ, SGU, 世界展開力強化事業, SGHの分析—. ウェブマガジン『留学交流』2018年1月号, 82, 1–12.
- 5) 鈴木雅久. (2018). 日本におけるグローバル人材のこれから. ウェブマガジン『留学交流』2018年1月号, 82, 13–30.
- 6) 新見有紀子, 秋庭裕子, 太田浩, 横田雅弘. (2017). 学部レベルの海外留学経験がキャリアにもたらすインパクト: 学位取得目的, 単位取得目的留学経験者と留学未経験者に対するオンライン調査結果の比較より. ウェブマガジン『留学交流』2017年5月号, 74, 14–26.
- 7) 松塚ゆかり, 白松大史. (2009). 学生はキャリア教育に何を求めるのか: 学生アンケートの定量分析から. 一橋大学教育研究開発センター年報. 2009, 47–65.
- 8) 文部科学省. (2013). 第一章キャリア教育とは何か. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/09/11/1320712_03.pdf (2021年10月4日閲覧)
- 9) 大岡栄美. (2016). 関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の開発. 関西学院大学高等教育研究 (6), 17–28.
- 10) Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A., & Kuroda, K. (2014). The Emergence of International Dimensions in East Asian Higher Education: Pursuing Regional and Global Development, in *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education* (pp. 1–13). Springer Netherlands.
- 11) 沼沢明美, 中島有季子, 町田修三, ターンクリストファー. (2020). 短期海外研修が参加学生に及ぼす影響と効果 (地方の医療・福祉系大学における国際交流事業の取り組みより). グローバル人材育成教育研究, 8(2), 13–23.
- 12) アーナング・クマール, 太田絵里, 村田美穂. (2015). 理工系学生の国際意識に関する超短期海外派遣プログラムの効果 (スリランカと英国の事例から見えるもの). グローバル人材育成教育研究 3(1).
- 13) 村上 (鈴木) 理映, 太田絵里, Proadpran P. Punyabukkana, 後藤直子 (2020). 異文化PBLによる学生の意識変化 (東京工業大学とチュラロンコン大学を事例に). グローバル人材育成教育研究, 8(1), 12–23.
- 14) 志甫啓, 御法川卓爾. (2017). 学生の多様なニーズに応える海外留学プログラムが有する社会的意義. ウェブマガジン『留学交流』2017年5月号, 74, 27–39.
- 15) Chametzky, Barry. 2014. “Andragogy and Engagement in Online Learning: Tenets and Solutions.” *Creative Education*, 5(10), 813–821. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.510095>.

受付日2021年11月8日、受理日2022年1月22日

実践報告

大阪大学カップリング・インターンシップ実施中の 「参加者の認識の変化調査」に関する結果と考察 (プログラム活動の認識変化への影響とは)

勝又 美穂子^A、橋本 智恵^A、西川 宏^A、近藤 勝義^A

Results and Consideration of the “Survey on Participants’ Perception Changes” During the Osaka University Coupling Internship (Impact of the Program’s Activities on Perception Change)

Mihoko KATSUMATA^A, Chie HASHIMOTO^A,
Hiroshi NISHIKAWA^A, Katsuyoshi KONDOH^A

Abstract: This paper aims to analyze participants’ learning in the Coupling Internship (CIS) and ascertain how they changed their perceptions. During the program, a “survey on participant’s perception changes” was conducted to examine the level of perceptions in the following six items, including one’s weaknesses, strengths, role within the team, contribution to the team, self-confidence, and self-fulfillment. The survey was conducted four times during the program, and the degree of participants’ perception of the six items at each point was investigated. The survey results were used to consider the overall tendency of the participants’ perception changes, the magnitude of change at each point, the activities that particularly influenced the change, and correlations between each item. The findings indicate a tendency for the perception to become more prominent in the latter half of the program. In addition, by comparing the degree of change between the six items throughout the program, “recognition of the role within one’s own team” showed a unique change. Its magnitude became greater every time the survey was conducted, while the time for intensive teamwork was increased toward the final presentation. Furthermore, it was understood that “team discussion” may strongly influence the changes in participants’ overall perceptions.

Keywords: change in perception, degree of change, teamwork, recognition of the role

キーワード: 認識の変化、変化の大きさ、チームワーク、役割の認識

1 はじめに

大阪大学では接合科学研究所が中心部局となり2013年度から文部科学省特別経費支援の下「広域アジアものづくり技術・人材高度化拠点形成事業」が実施されている。同事業では、文理交えた6部局間（外国語学部、工学研究科、基礎工学研究科、経済学研究科、人間科学部、当研究所）の横断的連携のもと、主な事業活動の一つとしてグローバル人材育成を目的としたカップリング・インターンシップ

(以下、CIS)を実施している。プログラムの詳細は勝又ら(2019)、橋本ら(2020)、寺西ら(2020)にもそれぞれ記載されているが、CISは、異文化、異分野からの学生が計2週間に渡る事前研修や日系ものづくり企業での実習、チームワーク等を通し、a. コミュニケーション力、b. 問題解決力、c. 自己の役割の発見力、d. 異文化理解力、等を強化することを目的とする¹⁾。その過程で、参加学生が自身の強み弱み、役割を認識し、活動にどう貢献するかを具体的に体験することが期待され、それらの活動や体験を通して自信を持つことにより将来グローバ

A: 大阪大学接合科学研究所

ル人材として活躍するための第一歩を踏み出す機会とするものである¹⁾。

CISは2013年度～2020年度の期間で、10カ国(タイ、ベトナム、インドネシア、フィリピン、マレーシア、ミャンマー、カタール、インド、シンガポール、日本)との連携で計45回実施され、大阪大学からは179名の学生が参加し、海外連携大学からも同数の学生が参加した。2020年度については新型コロナウイルスの影響により海外との渡航が出来なかったことから、プログラム目的や内容を、現地工場実習や文化体験を除いて従来と同様に据えたまま、8日間に短縮しオンラインで実施した。

CISでは、上述した通り、グローバル人材育成に必要な能力の基礎としてプログラム参加者に自己の強みの認識、弱みの認識、役割の認識、活動への貢献、そしてそれらを通した自信の向上を期待している。今回、これらの項目に着目し、各認識(感じ方)がプログラム参加者において実施中にどう変化したかを知るために、「参加者の認識の変化調査」を実施した。本稿では、この調査結果の共有と考察を行っている。同調査を通し、CISにおける教育効果と、どのような活動が参加者の変化に大きな影響を与えているかを理解することで、グローバル人材育成教育の在り方の更なる検討とプログラム活動内容や指導の改善の一助となることを期待するものである。

2 CISのプログラム概要と調査方法

2.1 主な4つの活動

CISでは、1回の活動実施につき、4名の本学学生と4名の海外連携大学の学生が合同で参加し(計8名)、企業から提供された課題に対し、チーム(1チーム4名)で協議し、最後に提案を行う¹⁾。1回のプログラムは4つの主たる活動で構成されており、1. 事前研修、2. 企業実習、3. チームディスカッション(最終報告会へ向けた準備)、4. 最終報告会、となっている。その間の休日には文化体験を挟んでいる。1. 事前研修では、本学学生と海外学生が初めて合流するに際してのアイスブレイキング、企業実習に備え日本のものづくり企業に係る予習、及びチーム協議による課題への仮説設定等を行う。2. 企業実習では企業概要や各部署の学習、工

場見学、社員とのインタビュー、現場視察等を行う。3. チームディスカッションでは企業から提供された課題について企業実習等から収集した情報に基づき、最終報告会に向けて学生が問題点や対策等を集中的に協議・検討し発表準備を行う。4. 最終報告会は2週間(オンラインでは8日間)の最終日に企業及び大学関係者が参加する中、学生がチーム毎に報告・提案を行うものである。2週間の活動は基本的に英語で進行され、場合によっては連携国の現地語を織り交ぜながらの実施となる。全体行程の概要は図1に示す通りである。

なお、上述の通り、2020年度についてはオンラインによる実施となったが、構成については工場見学と文化体験を除き同様の内容で、8日間のプログラムとして実施した。オンラインによる全体行程は図2に示す通りである。

なお、図1、図2には示していないが、海外学生と合流して実施する2週間(現地実施の場合)、あるいは8日間(オンラインの場合)の実習に先駆け、本学学生のみを対象とした、本学内での事前研修として異文化理解、ものづくり企業理解、実習課題へのチーム協議等を9回行い、実習本番に向けた準備を行っている。本事前研修は本学からの参加者のみを対象とし、1週間に1回の少ない頻度で実施すること等から、本稿で取り扱う「参加者の認識の変化調査」の実施対象期間としていない。

2.2 調査目的と方法

本調査は、1項で既述の通り具体的にはCIS実施中に、同プログラムが向上を期待する 1) 自己の弱点の認識、2) 自己の強みの認識、3) 自己の役割の認識、4) 自己の貢献、5) 自信、6) 充実感、の6つの点について参加学生の認識がどのように変化するか、を理解するために実施したものである。本調査から、変化の傾向を把握し、また同プログラムの活動と変化の関係性について理解することで、同プログラムの教育効果の検証と、今後の活動や指導の改善へ参考にするものである。

これまで海外研修プログラムやPBLを通じた海外学生との交流における参加者の意識変化については中橋(2015)や、村上、太田、Proadpran、後藤ら(2020)が調査を行っている。中橋(2015)は、

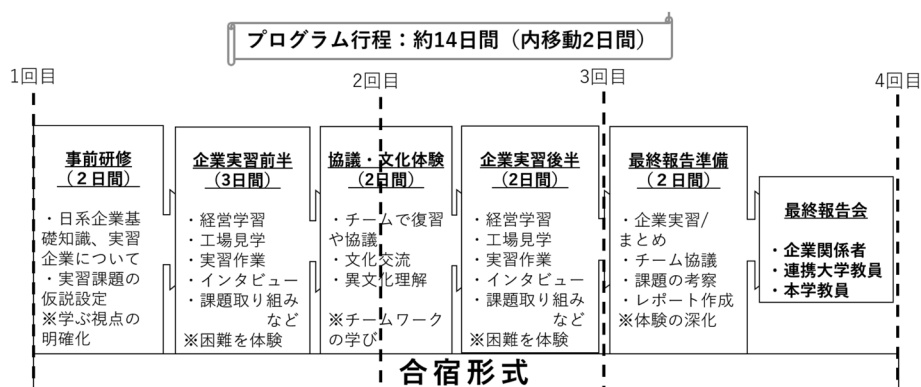


図1 CIS現地実習全行程概要と調査票回収のタイミング

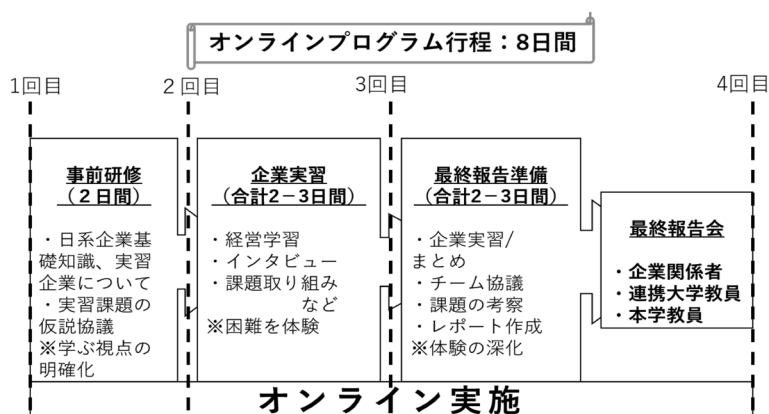


図2 オンラインCIS全行程概要と調査票回収のタイミング

PAC分析法を用い、海外短期研修に参加の理系学生について研修前、研修中、研修後の3回インタビューを行うことで、学生の意識変化を調査している。その結果、特に「視野の拡大」、「異文化理解」、そして「ネットワークの拡大」等について大きな変化が見られたと述べている。村上、太田、Proadpran、後藤ら(2020)は日本の学生と海外の学生が参加し実施されるPBLについて参加者全員に活動前と活動後にプログラムが学生に学習を期待する5つの項目である、国際意識、異文化理解・チームワーク力、英語力・コミュニケーション力、解決課題・発見力、実践的能力についてさらに23の能力（あるいは興味）に細分化し自己評価を5件法で質問し、変化を検証している⁵⁾。その結果から、日本の参加学生と海外の学生の意識変化の比較や、変化の大きかった項目等を検証している。このように、海外研修やPBL等における参加者の変化についての検証はこれまでも行われており、その多くは主にプログラム実施前と実施後（時に実施中1回の調査を含む）の比較が変化分析の対象となってい

る。他方、本稿で扱っている「参加者の認識の変化調査」については、プログラム実施中の参加者の変化の様子を把握することに着目し、活動の経過と共に変化を追って調査している。それにより、変化とプログラムの活動を具体的に結び付け、活動の変化への影響等について考察を試みている。

具体的な調査方法としては、勝又、橋本(2019)にも概要が記載されている通り、2週間の現地実習中、4回に渡り同じアンケート用紙を参加者に配布し実施した。質問項目は、本項最初にも既述の通りグローバル人材として活動するうえで学生に認識や学びとして重要であり、且つCIS活動を通して体験や習得を期待すること、という視点から検討した¹⁾。質問項目はそれぞれ、1) 自己の弱点の認識値、2) 自己の強みの認識値、3) 自己のチーム内での役割の認識値（自分の役割、貢献できること）、4) 自分のチームに対する自己の貢献値、5) 自己の自信（自身の気持ち全般として回答してください）、6) 自己の充実感（自身の気持ち全般として回答してください）、という問いかけで構成され

ている。各項目については1から5段階の尺度による回答とし、各質問により1に不明確、低い、弱い等、認識が小さいことを表す言葉を添え、反対に5には明確、高い、強い等の言葉を添え、数字が大きいくほど各項目に関する認識が大きくなることを意味する回答方式となっている。なお、1から5段階の尺度の途中には強弱を示す言葉（例えば、「少し思う」「そう思う」等）、はつけていない。さらに、2019年度と2020年度の調査票では改善を加え、5) 自信と 6) 充実感については各時点での数値による回答の他、その回答値に影響した事柄の自由記述を求めた。

本稿における調査対象者は2018年度～2020年度の本学からの参加者計67名である。内訳は2018年度が28名、2019年度が24名、2020年度が15名である。内、以下3.4項の自由記述の語彙の集計については調査票に改善を加えた2019年度と2020年度の計39名が対象となっている。

現地実習2週間の場合、図1に示す通り、アンケートは、実習開始前に1回目、実習中の事前研修・企業実習前半・チーム協議前半終了時に2回目（1回目調査から6日後）、文化体験・企業実習後半終了後に3回目（2回目調査から3日後）、最終報告会へのチーム協議・報告会終了後に4回目（3回目調査から3日後）を実施した。他方、2020年度のオンライン実施の場合図2に示す通り、アンケートは、実習開始前に1回目、実習中の事前研修終了後に2回目（1回目調査から2日後）、企業実習終了後に3回目（2回目調査から2日後）、最終報告会に向けたチーム協議と最終報告会修了後に4回目（3回目調査から3日後）を実施した。

なお、2.1項でも言及しているように、これら実習活動開始前に、本学学生のみを対象に9回の事前研修を実施しており、企業調べや実習中に取り組む予定の課題に対する仮説設定等を本学学生のみチームワークも含めて実施している。また、同事前研修中には実習本番中のチーム割や、海外チームメイトの専攻、今後の取り組みスケジュール等についてブリーフィングが行われる。今回の調査では、同事前研修は調査対象期間には含まず、本学学生は同事前研修を終えたうえで1回目のアンケートに臨んでいる。

以上の背景の下、実習中に4回のアンケートを実施することで、実習開始直前から終了時点の期間で各項目において各参加者の認識がどのように変化したかを調査した。

次に分析方法である。一つ目に、参加者の認識変化の全体的な傾向を把握するために各6項目における認識の大きさに関する数値を集計することで考察した。二つ目に、回答された数値についてその認識の変化に影響した活動について考察する目的で、「自由記述」に記載された語彙の出現頻度を分析した。さらに三つ目として、6項目間の変化の影響を調べる目的で、各項目の相関関係を分析した。各集計方法と結果、及び考察については3項及び4項で詳細を述べている。

なお、現地実習による活動とオンライン活動では実施期間の異なりがあるため、同じ集計に加えるべきかどうかを検討したが、全体の実施期間に対する4つの主たる活動（上記2.1項参照）の割合はほぼ同様であるため、今回の調査ではオンライン活動での実施結果も含めて集計を行った。

3 調査回答の集計結果と考察

3.1 認識の変化における全体的傾向

まず初めに、参加者全体としてどのような認識の変化に関する傾向が見られたか、について見てみたい。

変化の傾向については、各回に回答された数字（5段階尺度）を参加者全体で合計し、その平均を算出し調べたものである。図3で見られるように、全体的な傾向としてはCISの活動開始当初と比較して、プログラムの後半に向かう程、認識が強くなる傾向が理解できるだろう。より正確に傾向を把握する目的で、表1には、図3の元となっているデータを記載している。

上述の通り、全体的な傾向としてはプログラムの後半に向かう程、認識が強くなる傾向と言えるが、各項目の数値を確認すると、図3及び表1からわかるように「自己の弱点の認識」と、「自己のチームへの貢献」、についてそれぞれ4回目の方が3回目よりも数値が小さくなっていた。また、途中経過である2回目と3回目については、項目により、認識の度合いが強くなった項目と、逆に弱くなった項目

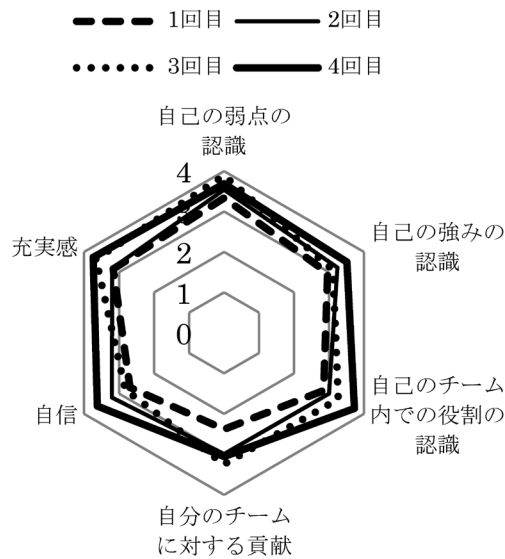


図3 認識変化の傾向（2018年度～2020年度全体）

表1 認識変化の傾向データ

	1回目	2回目	3回目	4回目
弱点	3.341962	3.544731	3.887891	3.689038
強み	2.962527	3.241142	3.116047	3.522887
役割の認識	2.849547	3.001978	3.26626	3.727835
貢献	2.378615	2.988493	3.243418	3.052494
自信	2.682496	3.201944	2.815761	3.61306
充実感	3.16689	3.198578	3.659861	3.739193

があり、項目毎に見ると実施途中においては必ずしも調査の回を重ねるごとに認識が強くなるとは言えない状況が見えた。

本稿では明示しないが、調査では参加者個々の結果も集計している。例えば途中で体調を崩し活動に一部参加出来なかった者や、活動において特に困難を感じ、引率した筆者等からも明らかな苦慮が見られた者についてはその個々の状況が明らかに数値に現れたことから、それらの数値が少なからず個別の項目の変化に影響していることも考えられる。しかし、平均した場合、全体の傾向としてはプログラム開始当初から後半に向けて、参加者の認識が強くなる方向へ変化が起きていると言えるだろう。

3.2 自己のチーム内での役割の認識の変化

3.1項で述べた通り、全体の傾向としてプログラム開始当初から後半に向けて参加者の認識が強くなる傾向がある中で、特に注目したいのが、「自己のチーム内での役割の認識」の項目である。表1でも

わかるように、他の項目では調査回により前の回よりも認識値が低くなる（弱くなる）場合も見られたが、「自己のチーム内での役割の認識」については、回を重ねるごとに前の回からの変化の値は大きくなっている。つまり、参加者は自身の役割について活動を経るごとに着実に認識を強めていることがわかる。

表1から詳細を見てみると、役割の認識の項目について1回目～2回目の調査では変化の値が0.1524、2回目～3回目では0.2642、3回目～4回目では0.4615となっており、後半に向けて変化が大きくなっていることが把握された。最終報告会への準備が本格化する後半に向けて、チーム作業をより円滑に行うためにはチーム内で個々の役割や分担を一層明確にする必要が生じるという本プログラムの活動構成が、参加者に自身の役割を持ってチームに参加する必要性をより強く意識させたことが窺える。つまり、特に後半にむけてチームワークの質が問われる状況が「自己のチーム内での役割の認識」の強化に加速的に影響したものと言えるだろう。

3.3 各調査時点での変化の全体的傾向

本調査では、3.1項で記したような6項目全体の認識の変化の傾向を集計した他、アンケートを実施した1回目～4回目の各回における全体の認識の変化の大きさを調べた。目的は、各時点における参加者の変化の大きさに傾向が見られるかどうかを把握することと、プログラムにおける何等かの活動と認識変化の大きさに関連性が見られるかを理解することである。

変化の大きさについては、各回の回答値の差を算出することで求めている。例えば、1回目と2回目の調査間に生じた変化を示す1回目～2回目とは、各回答者の6項目の回答値について1回目と2回目の差を合計したものである。

結果は図4-1～図4-3の通りである。本集計結果については、現地実習の場合とオンラインの場合で一部異なる傾向が見られたことから、各年度で分けて提示している。

まずすべての年度に共通する結果としては、2回目～3回目の調査における変化が最も少ない傾向が見られた。現地実習を行った2018年度、2019年度

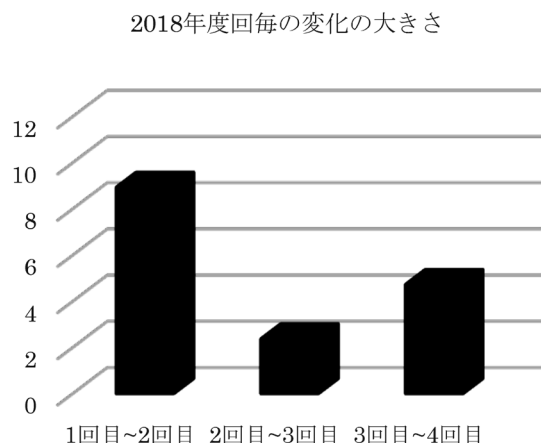


図4-1 回毎における変化の大きさ (2018年度)

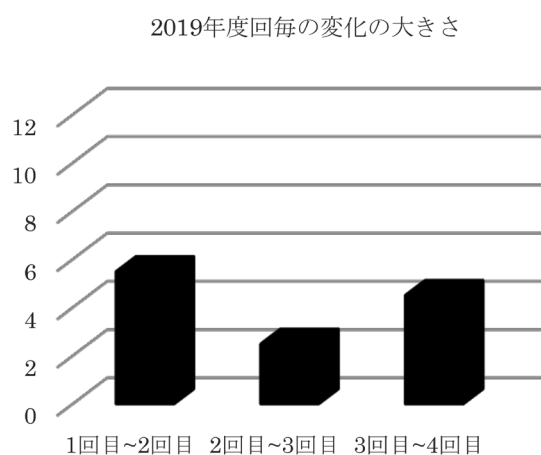


図4-2 回毎における変化の大きさ (2019年度)

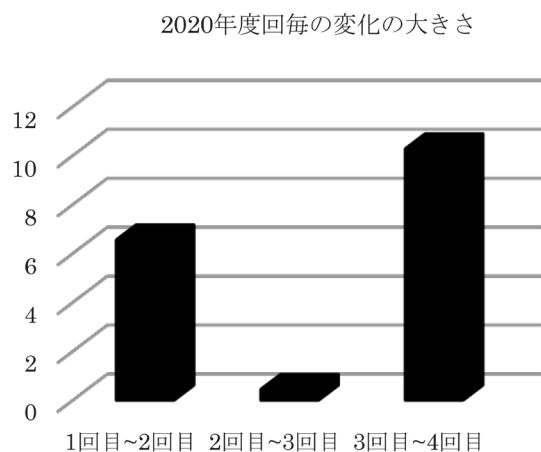


図4-3 回毎における変化の大きさ (2020年度)

についてはそれぞれ図4-1と図4-2に見られるように、1回目～2回目間の変化が最も大きく、次いで3回目～4回目間、と言う結果であった。2020年度のオンラインCISでは図4-3に見られるように3回目～4回目間の変化が最も大きく、次いで1回目～2回目間、と言う結果であった。

3.4 各時点での認識の変化の傾向と活動との関連性

3.4.1 変化の大きさと活動内容の対比による考察

これらの結果について、プログラムにおける各活動と照らし合わせてみた。2週間の現地実習の場合のプログラムにおける活動とアンケートの回収時期については図1に示す通りである。まず、2018年度と2019年度共に変化が最も大きく見られた1回目～2回目間と3回目～4回目間の活動と、変化が最も少なかった2回目～3回目間の活動を比べると、2回目～3回目間で含まれない活動としては集中したチーム協議であることがわかる。1回目～2回目間では、事前研修2日目に終日を使い、実習開始後初となる、集中したチーム協議を行い実習課題に関するチームとしての仮説をまとめ上げる作業を行う。他方、3回目～4回目間では、プログラム最後の最終報告会に向け、チーム内で収集した情報を整理し、問題点の検討と改善提案について協議しまとめ上げる作業を行う。CIS内の活動に限定して考えると、このような集中したチーム協議は2回目～3回目間には含まれていない。

次に、2020年度のオンライン実習での認識の変化の様子を見てみたい。図4-3を見ると、2020年度については、3回目～4回目間、での変化が最も大きく表れていることがわかる。次に変化が大きかったのが1回目～2回目間である。図2からわかるように、オンライン実習についても2018年度と2019年度同様、最も数値の低かった2回目～3回目では集中したチーム協議が活動として含まれていない。2020年度のオンライン実習でも、事前研修の2日目に2018年度と2019年度と同様に集中したチーム協議を行い、3回目～4回目間では最終報告会へ向けたチーム協議を実施する。8日間の短期間での活動でありながら、2週間の現地実習と同様に最終報告や企業への提案を行うことから、報告会へ向けて後半では一層集中したチーム協議が必要とされる。そのため、オンライン実習においては、3回目～4回目間での参加者の変化が最も大きくなったのではないかと考えられる。

以上の通り、現地実習、及びオンライン実習共に、認識の変化の大きさとプログラムの活動内容を関連付けて分析すると浮かび上がるのが「チーム協議」であり、「チーム協議」が参加者の全体として

の認識変化の傾向に強く影響を与えた可能性が考察できる。

ここで一点触れておきたいのが、3.2項で述べている通り「自己のチーム内での役割りの認識」について個別で見た場合、「チーム協議」の有無に関係なく、継続的にその認識の変化が大きくなっていることである。この点について筆者らは、本プログラムの構成上、チームワークの質が一層問われる後半に向けて継続的に各自が自身の役割を検討し認識する必要性があったことを考察しており、「チーム協議」の活動が変化に強く影響しているという本項目での考察結果と矛盾するものではないと考えている。

3.4.2 記述語彙の集計による活動との関連性の考察

上記2.2項で説明している通り、2019年度と2020年度の調査用紙の質問項目5) 自己の自信の認識と6) 自己の充実感について、その認識に影響を与えた事柄について自由記述で回答を収集している。ここでは、この2項目で記述された語彙を調査することにより、どのような事柄(活動)が変化に影響を与えたかの分析を、前項に引き続き試みている。

語彙の分析方法として、KHコーダーを利用した。KHコーダーは、テキスト型(文章型)データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア⁶⁾である。今回はこのソフトを利用して頻出語彙を抽出し、認識の変化に影響を与えた事柄として傾向や特徴が読み取れるかを検討した。ここでは変化に影響する活動を調べることを目的としているため、成長と見える、つまり数値で言うとも増大を伴う変化か、困難を伴う、つまり数値で言うとも減少への変化か、については考慮せず、参加者の認識の変化に何等かの影響を与えたと考えられる活動を調べるに留まっている。なお、自由記述部分は簡潔に記述されていることから語彙数として多くはなく、したがって、KHコーダーで分析可能な語彙同士の共起関係については適切な結果が得られないことが予想されるため、今回の分析では実施していない。

3.2項で述べたように1回目～2回目間と、3回目～4回目間の変化が大きかったことから、まずこの2つの期間に実施した回答から語彙を抽出した。その結果は表2-1と表2-2で示す通りである。次に表2-3のように1回目～4回目の全体を通して記載

された語彙を抽出した。全体を見ると、15位前後で出現回数が特に減ったため、すべての結果で出現回数1位～15位にある語彙を考察対象とした。

結果の考察では、抽出した語彙の中でも特にプログラムの活動に直接関係することが明らかな語彙に着目した。また、頻出語彙を調べることを目的のため、抽出時には150個の語彙を上限として設定した。抽出された全体の語彙の中でもプログラムの活動と明確に結びつく語彙としては、チーム協議と関係すると考えられる「議論」、「ディスカッション」、「チーム」、「グループ」、「メンバー」や、企業での実習活動と結びつくと考えられる「企業」、「ビジネス」、「インタビュー(社員へのインタビュー)」、その他、最終報告会での発表活動に関係すると考えられる「発表」等の語彙が抽出された。

表2-1～表2-3でわかるように、企業実習や最終報告会に関連すると思われる語彙については、いずれも出現上位には入らず、一方、チーム活動に関係すると考えられる「議論」、「ディスカッション」、「メンバー」、「チーム」そして「グループ」の語彙は、いずれの集計においても出現回数15位以内に入っている。特に、「議論」や「ディスカッション」の語彙はその中でも上位に位置し、本プログラムの活動の中でも、参加者への影響が強かったことが読み取れる。本プログラムでは「議論」や「ディスカッション」は企業実習の振り返りや、まとめ、最終報告会への準備として主にチームに分かれて行っていることから、これらの語彙はチーム協議のことを指すと考えて良いだろう。3.4.1項における、活動の中でもチーム協議が変化に特に影響している可能性があるとした考察と、本項で「議論」や「ディスカッション」が頻出語彙として浮上した結果を併せると、本プログラムにおいて、「チーム協議」が参加者の認識変化に強く影響しているという考察を支持する結果になったと言えるのではないだろうか。

なお、一点言及すると、本稿と同事業について事後に回収された学生からの成果報告書の語彙を分析することで全体の学びの概要と、その中におけるキャリア教育的効果に着目して分析が行われている寺西・勝又・西川・近藤・田中ら(2020)の調査結果では、学生の「チーム」に対する意識が薄かったとの考察が述べられている³⁾。これは、同調査の分

表2-1 1回目と2回目の頻出語彙

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	英語	16	9	理解	4
2	議論	8	10	話	4
3	自信	6	11	グループ	3
4	感じる	5	12	メンバー	3
5	充実	5	13	ワーク	3
6	伝える	5	14	自分	3
7	コミュニケーション	4	15	進める	3
8	ディスカッション	4			

表2-2 3回目と4回目の頻出語彙

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	英語	12	9	コミュニケーション	4
2	議論	7	10	プログラム	4
3	自信	7	11	メンバー	4
4	チーム	6	12	意見	4
5	ディスカッション	6	13	形	3
6	自分	6	14	言える	3
7	感じる	5	15	語学	3
8	全体	5			

表2-3 全体の頻出語彙

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	英語	23	9	自信	7
2	議論	12	10	意見	6
3	ディスカッション	9	11	参加	6
4	感じる	9	12	伝える	6
5	充実	9	13	プログラム	5
6	コミュニケーション	8	14	メンバー	5
7	自分	8	15	考える	5
8	チーム	7			

析対象である事後に回収した成果報告書が主に、学生がプログラムに参加した背景や、活動の振り返り、工夫した点、そしてプログラムを通して得られた成果³⁾、等を包括的に質問し、回答として作成された文章の語彙を抽出したためであると考えられる。つまり、事後に活動を包括的に振り返る報告書

と、実習中に自身が置かれている状態を背景に回答する本稿の調査では、調査の目的及び回答時点の状況が違うことから、結果も異なったことが推察できる。

4 各質問項目間の相関関係について

4.1 質問項目間の相関関係の結果

次に、本調査集計では各質問項目の相互の変化への影響を調べる目的で、各項目間の相関関係を分析した。

留意したのは、相関関係ではその間における因果関係を理解する事は難しいため、二つに相関があるとされた場合でも、どちらが起因となっているかを判断することは難しいことである^{6,7)}。さらに、今回はあくまで認識の変化に係る調査用紙にある質問項目間での相関に限定しているため、これ以外に各項目の相関関係に影響している第三の要因がある可能性はここでは考慮していない。本調査における相関関係は、2018年度～2020年度の各調査回(1回目～4回目)の回答をすべて合わせ、6つの質問項目の相関関係を調べた。結果は表3に示す通りである。

表3は相関関係が最も強いとして結果が出た項目から最も弱いとして結果が出た項目へ順番に並んでいる。相関係数を見る場合、結果の数字が1に近い程「正の相関」、つまり片方が強くなると(多くなる等)他方も強くなる(多くなる)関係があり、0に近い程相関は無い。逆に-1に近い程「負の相関」、つまり片方が強くなると(多くなる等)他方は弱くなる(少なくなる)関係があると理解される^{6,7)}。

4.2 相関結果からの考察の試み

表3の結果を見ると、「強みの認識」と「チームでの役割の認識」が0.9356と、最も強い相関関係を示した。次に続く結果を見ると「充実感の認識」と「チームでの役割の認識」が0.8869、その次は「チームでの役割の認識」と「貢献の認識」が0.8798と続いた。上位3項目にいずれも「チームでの役割の認識」が入っていることがわかる。

これらの結果から、まず6項目については殆どが参加者の変化において互いに強い関連を持っていることが把握されたと言える。さらに加えると、表3の結果は、本稿3.2項で言及している、「チーム内

表3 各項目間の相関係数

強みの認識と <u>チームでの役割りの認識</u>	0.9356
充実感と <u>チームでの役割りの認識</u>	0.8869
<u>チームでの役割りの認識</u> とチームへの貢献	0.8798
充実感とチームへの貢献	0.8785
強みの認識と充実感	0.8702
弱点の認識と強みの認識	0.8408
弱点の認識と <u>チームでの役割りの認識</u>	0.8278
弱点の認識と充実感	0.8221
<u>チームでの役割りの認識</u> と自信	0.7908
強みの認識と自信	0.7905
強みの認識とチームへの貢献	0.7892
充実感と自信	0.7601
チームへの貢献と自信	0.7383
弱点の認識とチームへの貢献	0.7177
弱点の認識と自信	0.6233

での自己の役割の認識」の変化が活動の経過に伴い大きくなるという変化を示したことについて、本プログラムの活動が学生に与える特徴的な変化だと考察している点について、矛盾はしない結果になったと言えるのではないだろうか。

5 まとめ

5.1 結果と考察のまとめ

本稿では、CIS活動中における参加者の認識の変化を調査した2018年度～2020年度の調査票回答に基づき、CISが参加学生の成長に期待する、自己の弱点の認識、強みの認識、自己のチーム内での役割の認識、チームへの貢献、自己の自信、自己の充実感、の6項目について活動中にどのように認識が変化するかを見た。全体の傾向としては、おおむね、後半になるにつれて各項目の認識が強くなる変化が見られた。特に「チーム内での自己の役割の認識」については、調査1回目～調査4回目にかけて徐々に認識の変化が大きくなることが把握された。これは、最終報告会を控え後半に向けてチーム活動の質が一層問われる中で各自が自己の役割を探し、見出す必要性が高まったことが認識の変化に影響を与えたと考えられ、本プログラムの特徴的な変化として考察された。

その他、各調査回での変化の大きさの傾向と同プログラムの活動内容を比較し、特に変化に影響して

いる活動を把握することを目的に考察が行われた。具体的には4回の調査時点での変化の様子と、各調査実施までに含まれる、あるいは含まれない活動を比較することで、変化に特に影響し得る活動について検討した。その結果、「チーム協議」が認識の変化に強く影響している可能性が考察された。

さらに、活動と変化の関係性の把握において、頻出語彙の抽出から考察が行われた。具体的には、調査票の質問項目の一部に設定した自由記述回答について、既述された語彙をKHコーダーで分析し、語彙の出現頻度から認識の変化と活動の関連性を考察した。抽出結果として「協議」、「ディスカッション」、「チーム」、「メンバー」、「グループ」等のチームワークやチーム協議と直接関連すると考えられる語彙が出現回数の上に位置した。このことから、CISプログラムの活動では特に「チーム協議」が認識の変化へ影響を与える重要な活動となっていることが重ねて考察された。

最後に、今回の調査で集計対象とした6項目が変化において互いにどのような相関を示すか、そこから特徴的な傾向が読み取れるか検討することを目的に分析が行われた。結果として、1つの相関以外はすべて0.7以上となり、一般的な相関係数の解釈として0.7以上の数値は非常に強い正の相関があると考えられることから、参加者の変化において、殆どの項目が互いに強く影響し合っている傾向が把握された。また、相関係数の値を1に近い値から順に並べると、上位の項目に「チーム内での自己の役割の認識」が最も多く位置したことから当該結果については前述の通り、「チーム内での自己の役割の認識」の変化がCISの活動による特徴的な変化として考察されていることに矛盾はしないだろう、と結論づけられた。

5.2 調査の課題

今回の調査の課題としては、特に1回目～4回目のアンケートの回収間隔が必ずしも同じ日数ではない、ということである。間隔の設定は、各活動の区切りの良い時点で回収することにより、「活動と変化」の関連付けが考察しやすくなるだろうという考えに基づき行ったが、逆にいうと、「時間と変化」についてはその影響を考慮できていない。

また、各学生が持っている自己に対する分析能力(認識能力)の違いについては同調査の考察上、考慮できていないことから、プログラムの活動の変化への影響をより詳細に分析するには、この点を含めた検討方法を併せて考える必要があると言える。

その他、これまでCISの実習に数多く引率した筆者としては、同プログラムが「異文化」、「異分野」混合の学生による取り組みであるからこそ、短期間ながらも参加者の各項目における認識の変化が迅速に鮮明になっていると感じているが、今回の調査ではその点を明確に示すことが出来ていない。この点をより明らかにするためには、いわゆる同質の参加者で行われるCISと類似したプログラムにおける認識の変化調査結果と、同プログラムでの結果の比較が必要である。その比較から、「異文化」、「異分野」を取り込んだ活動の教育的意義を今後さらに明らかにしたいと考えている。

謝辞

本調査の基盤となっているCISの実施について特別経費事業としてご支援頂いている文部科学省、及びインターンシップの受入をご支援頂いている各企業に感謝の意を表します。また、本稿執筆にあたりご指導下さった先生方にもこの場をお借りし御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 勝又美穂子, 橋本智恵. (2019). 文理融合実践型研修における文理学生の認識比較調査, グローバル人材育成教育研究, 7(2), 14-21.
- 2) 橋本智恵, 勝又美穂子, 西川宏, 近藤勝義. (2020). 文理・異文化融合課題解決型グローバル人材育成プログラムが参加学生の進路検討に与える効果, グローバル人材育成教育研究, 8(2), 45-53.
- 3) 寺西未沙, 勝又美穂子, 西川宏, 近藤勝義, 田中 学. (2020). 大阪大学カップリング・インターンシップにおけるキャリア教育的効果について, グローバル人材育成教育研究, 8(2), 1-12.
- 4) 中橋真穂. (2015). 理工系大学院生のグローバル人材育成にむけた短期海外研修—PAC分析による参加者の意識変容に着目して—. グローバル人材育成教育研究, 2(2), 5/8. [<https://j-agce.org/backnumber2-2/>]
- 5) 村上(鈴木)理映, 太田絵里, Proadpran P. Punyabukkana, 後藤直子. (2020). 異文化PBLによる学生の意識変化—東京工業大学とチュラロンコン大学を事例に—. グローバル人材育成教育研究, 8(1), 12-23.
- 6) KH Coder, 計量テキスト分析・テキストマイニングのためのフリーソフトウェア(2021): <https://kncoder.net> (9月6日参照)
- 7) 内田治. (2011). 相関分析の基本と活用—実践に役立つ統計的方法, 日科技連出版社
- 8) Data Viz Lab (2021): <https://data-viz-lab.com/correlation-coefficient> (2021年8月30日参照)

受付日2021年11月8日、受理日2022年1月22日

実践報告

海外大学が提供するオンラインプログラムの効果 (日本人受講生の能力や特性による効果の違いに関する一考察)

高城 宏行^A

Effect of Online Programs Offered by Overseas Universities (A Study on the Program's Effectiveness in Different Contexts Based on the Students' Abilities and Characteristics)

Hiroyuki TAKAGI^A

Abstract: This study examined the effectiveness of online programs offered by overseas partner universities as an alternative to study abroad programs that were cancelled due to the COVID-19 pandemic. The focus was on students' learning outcomes in terms of their abilities and competences such as intercultural communicative competence, flexibility, problem-solving skills, and critical thinking skills that are expected to improve through study abroad. Japanese undergraduates majoring in the humanities and social sciences, who participated in online programs offered by universities in Ireland and Australia, were administered a BEVI-j test to evaluate the change in their competences from the program's beginning to its end. The test results and the students' monthly reports were used to verify their learning outcomes and processes and identify the program's effectiveness in different contexts based on the students' abilities and characteristics, including English proficiency, GPA, and basic competencies.

Keywords: overseas online programs, BEVI-j, evaluation of effectiveness, students' abilities and characteristics

キーワード: 海外オンラインプログラム、BEVI-j、効果測定、受講生の能力・特性

1 はじめに

コロナ禍で留学が中止となり、日本の大学や留学エージェントは代替措置として海外の大学等が開講するオンラインプログラムを学生に提供している。筆者の所属大学においても、学部2年次後期から2学期間の長期留学を必修とする文系2学部にて2020年度から同様の措置をとり、学生は留学予定であった海外協定校が提供するオンラインプログラムを受講した。

本稿では、海外大学のオンラインプログラムの効果を、留学を通して向上が期待される資質・能力(異文化対応力、異文化理解、コミュニケーション能力、柔軟性、問題解決能力、批判的思考など)¹⁾に焦点を当てて検証する。日本人留学の効果測定に近年

使用されている測定ツール Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) の日本語版(BEVI-j)²⁾を使用し、2020年度後期にアイルランドまたはオーストラリアの協定校が提供したオンラインプログラムを受講した先述の文系2学部の学生に対し、受講開始時と終了時にBEVI-jテストを2回実施した。テストの回答を、プログラム別および、受講生の英語力、GPA、基礎的コンピテンシーのレベルでグループに分けて集計し、能力や特性の異なる学生の受講開始時と終了時の変化の違いを可視化する。同テストに加え、受講生の月例報告書を参考に、量的・質的データをもとに受講生の学修成果やプロセスを分析し、オンラインプログラムの効果を検証する。

2 海外協定校のオンラインプログラム

今回の調査対象である文系2学部の内、学部Aで

A: 玉川大学文学部・国際教育センター

は学部2年次後期から3年次前期の2学期にわたる欧米の協定校への留学が必修となっている。2020年度はコロナ禍により留学を中止とし、代替措置としてアイルランドの協定校2大学が提供したオンラインプログラムに希望者が参加した。希望者以外は同学部の開講科目(日本人または英語を母語とする教員が担当するAcademic English Skills、Intercultural Communication、国際研究など)を履修し、原則オンラインで受講した。海外協定校のオンラインプログラムは、留学生を対象に受講生の英語力に応じたGeneral/Academic Englishの授業を中心に、現地文化に関する講義や現地大学生との交流機会が組み込まれた内容であり、1クラスあたり15名程度であった。

学部Bは学部2年次後期から3年次前期の2学期にわたりオーストラリアの協定校への留学が必修となっており、2020年度はコロナ禍により留学を中止し、代替としてオーストラリアの協定校4大学が提供するオンラインプログラムへの参加を全員必修とした。学生は、前半の約5ヶ月間でEnglish Language Intensive Course for Overseas Students (ELICOS)にて英語力に応じた10–15人のクラスで他の留学生と共にGeneral/Academic Englishを学習した。後半の約5ヶ月間では、一定の英語力に達した学生は専門科目を履修し、それ以外の学生はELICOSにて英語学習を継続した。

3 調査方法

調査対象者は、表1の通り学部Aのアイルランドの協定校が2020年度秋学期に提供した10週間のオンラインプログラム受講生15名および、統制群として同学期に学部Aが提供する科目を履修した19名、そして、学部Bのオーストラリアの協定校が同学期に提供した約5ヶ月間のオンラインプログラム(ELICOS)受講生34名である。

調査対象者に、プログラム開始時(T1)と終了時(T2)にBEVI-jテストを受検してもらい、T1とT2のスコア(1~100%)の変化を見た。BEVIはアメリカで開発された人間の潜在的欲求、信念、世界観、批判的思考、異文化受容性等の獲得・変化を表2の7領域17尺度から測定するツールである³⁾。本稿では、留学または海外協定校と連携したオンラインプ

表1 調査対象プログラム

学部	プログラム・ 科目提供者	期間 (授業時間)	被験者数 (受講者総数)
学部A	アイルランド 協定校	2020年10月~12月 (10週間: 約15–20時間/週)	15 (22)
	学部A (統制群)	2020年10月~2021年1月 (15週間: 8科目程度×100分/週)	19 (60)
学部B	オーストラリア 協定校	2020年9月~2021年2月 (5ヶ月間: 約15–20時間/週)	34 (117)

表2 BEVIの測定領域と尺度

領域	尺度(肯定的変化の方向)
I. 形成的因子	1. 人生における負の出来事
II. 中核的欲求の充足	2. 欲求の抑圧(低)
	3. 欲求の充足(高)
	4. アイデンティティの拡散(低)
III. 不均衡の許容	5. 基本的な開放性(高)
	6. 自己に対する確信
IV. 批判的思考	7. 決定論・必然論的性向(低)
	8. 社会・情動の理解(高)
V. 自己の理解・アクセス	9. 身体への共鳴(高)
	10. 感情の調整(高)
	11. 自己認識(高)
	12. 意味の探求(高)
VI. 他者の理解・アクセス	13. 宗教的伝統主義(低)
	14. ジェンダー伝統主義(低)
VII. 世界の理解・アクセス	15. 社会文化的オープン性(高)
	16. 環境との共鳴(高)
	17. 世界との共鳴(高)

ログラムやCOILの効果測定に関する先行研究^{4–10)}にて、T1とT2の有意差が見られる4領域の尺度7, 8, 12, 14, 15, 17に焦点を当てて検証する。

「批判的思考」の領域の尺度7と8については、7(決定論・必然論的性向)のスコアが高いと差異や行動について簡単な説明を好み、先入観に執われた思考や意思決定を行う傾向があり、逆にスコアが低いと違いを受け入れ柔軟に物事を捉えられることを示す。8(社会・情動の理解)のスコアが高いと、自己、他者、世界に対して思慮深く、他者を気遣い、世界を白黒でとらえないことを示す。尺度12(意味の探求)は「自己の理解・アクセス」の領域で、このスコアが高いと、人生の意味を模索しバランスを求め、物事に柔軟にかつ根気強く取り組み、

感受性や弱者への思いやりが深い傾向を示す。尺度14(ジェンダー伝統主義)は「他者の理解・アクセス」の領域で、伝統的で単純なジェンダー論およびジェンダーの役割を好む傾向を示すもので、スコアが低いとジェンダーフリーや平等を理解し受容することを意味する。「世界の理解・アクセス」の領域である尺度15(社会文化的オープン性)のスコアが高いと文化、経済、教育、環境、ジェンダー、国際関係、政治に関する様々な行動、政策また実行について進歩的でオープンであり、尺度17(世界との共鳴)のスコアが高いと様々な個人、集団、言語、文化との出会い、学習に関心を持ち世界への関与を模索することを示す⁷⁾。

BEVIは受検者が入力する背景情報(年齢、性別、所属、学校・大学の成績、外国語能力、国際経験など)により受検者を分類して回答を集計しグループレポートを作成することが可能である。また、各グループの受検者の回答から基礎的なコンピテンシーのレベルをLowest, Middle, Highestの3つに自動分類して比較することができる^[1]。これらの機能を使い、以下4つの観点からBEVI-jテストの結果を分析し、異なる受講生の文脈に対するオンラインプログラムの効果の違いを明らかにする。

- 1) 学部・プログラム^[2]
- 2) 英語力(TOEIC L & Rスコア)
- 3) GPA(5段階評価)^[3]
- 4) 基礎的コンピテンシー

T1とT2のスコアを比較し、有意差となる5ポイント以上の増加または減少がある尺度に着目する。

また、学部Bの海外オンラインプログラム受講生が学習管理システム(Learning Management System)にて毎月提出した報告書(オンライン授業に関する学習内容、向上点、成果、気づいた点、困ったこと、今後の課題等)の記述内容を参考に、BEVI-jテストの集計結果を検証する。

4 BEVI-j テスト集計結果

4.1 学部・プログラム別

学部Aの海外協定校プログラム受講者は、図1の通り尺度12が7ポイント(以下、ポイントをpと表記)向上し、逆に尺度7に6pの否定的な変化がみられる。それ以外の尺度で有意差はなかった。

学部A 海外協定校プログラム (n=15)

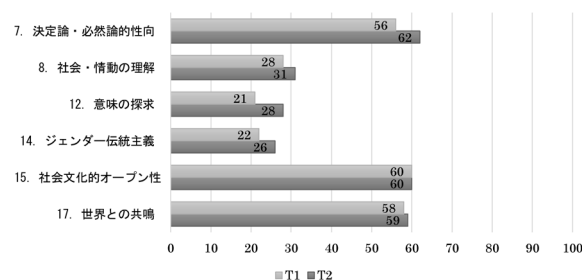


図1 学部A海外協定校プログラムの集計結果

学部A 学部プログラム (n=19)

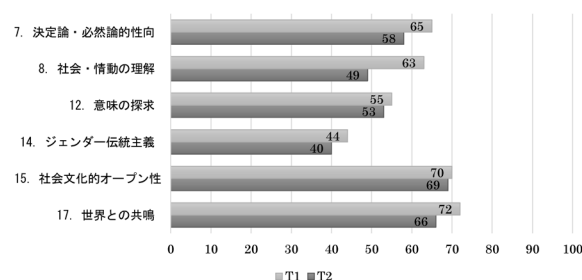


図2 学部A 学部プログラム(統制群)の集計結果

学部B 海外協定校プログラム (n=34)

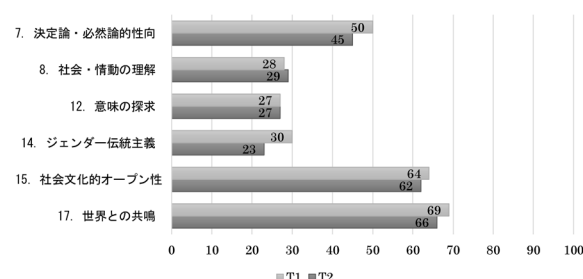


図3 学部B海外協定校プログラムの集計結果

図2の学部Aの統制群では、尺度7に7pの否定的な減少があり、尺度8(14p)と17(6p)に否定的な減少が見られる。これらを比べると、尺度12のみ海外協定校プログラムの方が優位性が高く、逆に尺度7は統制群の方が高いことがわかる。

図3の学部Bの海外協定校プログラムでは、尺度7が5p、尺度14が7pの肯定的な減少があり、否定的な有意差はみられない。学部Aと比較して、肯定的な変化が違う尺度でより多く示されたが、両学部とも肯定的な変化は6尺度の内、学部Aが1つ(意味の探求)、学部Bが2つ(決定論・必然論的性向、ジェンダー伝統主義)のみでスコアの伸びも最大7pに留まっており、統制群と比較して優位性は限定的である。一因として、統制群も英語や異文化について学ぶ科目を履修していることから、海外協定

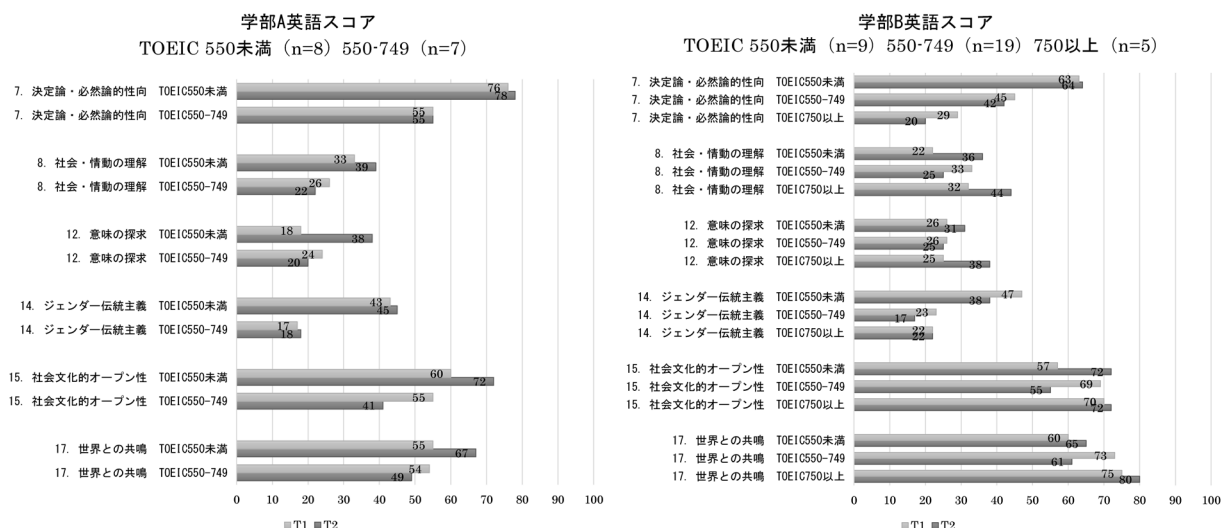


図4 学部A・学部Bの英語スコア別集計結果

校のプログラムと授業内容が似ていたことがあげられる。また、オンラインのため、学習環境や授業方法において国内と海外のプログラムに大差がなかったことが考えられる。

4.2 英語 (TOEIC) スコア別

学部AとBの海外協定校プログラムの受講者全員がプログラム開始前に受験して大学に提出したTOEIC L&Rのスコアを参考に、下位層 (550未満)、中間層 (550-749)、上位層 (750以上) の3つに分けて集計した。なお、学部Aの学生に上位層の該当者はいなかった。

図4の通り、学部AとBともに下位層が最も肯定的な変化を示している。学部Aの下位層は、尺度8 (6p)、12 (20p)、15 (12p)、17 (12p)、学部Bの下位層は、尺度8 (14p)、12 (5p)、14 (9p)、15 (15p)、17 (5p)と4つの領域にわたり網羅的に学修成果があったことがわかる。

対照的な結果が示されたのが中間層である。学部Aの中間層は肯定的な変化がなく、逆に尺度15 (14p)と17 (5p)に否定的な変化があり、学部Bの中間層では尺度14 (6p)のみ肯定的に変化し、尺度8 (8p)、15 (14p)、17 (12p)で否定的な変化がみられる。両学部共通して「世界の理解・アクセス」の領域の尺度が否定的に変化していることから、教員やクラスメイトなどとの交流や関係において不満あるいはオンラインによる限界を感じていたことが推察される。

学部Bの上位層は5名と少数ではあるが、尺度7 (9p)、8 (12p)、12 (13p)、17 (5p)の4つの尺度で肯定的な変化があり、これは下位層に次いで多い。下位層と同様に領域横断的に変化しているが、「批判的思考」の領域が特に向上している。英語力を活かして異文化交流・理解を深め、多様な考えや価値観に触れる中で、批判的思考力が高まったと推測できる。

4.3 GPA (5段階評価) 別

学部AとBの海外協定校プログラム受講者のプログラム開始時点における本学の累積GPA (4.0満点) により下位層 (3.0未満) と上位層 (3.0以上) に分けて集計した。

図5の通り、学部Aの下位層では尺度8 (11p)、12 (21p)、17 (6p)が肯定的な変化、尺度7 (17p)と14 (5p)が否定的な変化を示した。上位層は、尺度7 (5p)が肯定的な変化を示し、否定的な変化はみられなかった。

学部Bの下位層では尺度14 (5p)のみ肯定的な変化があり、尺度7 (16p)と17 (9p)に否定的な変化があった。上位層は尺度7 (22p)と14 (8p)に肯定的な変化があり、尺度15 (5p)に否定的な変化がある。

両学部は、共通して上位層に否定的な変化がない、または1つの尺度における僅かな有意差であるのに対し、下位層には肯定と否定の両面に変化があった。Decile Profile^[4]で回答者のスコアの分布を見ると、下位層ではスコアが分散しており個人差が

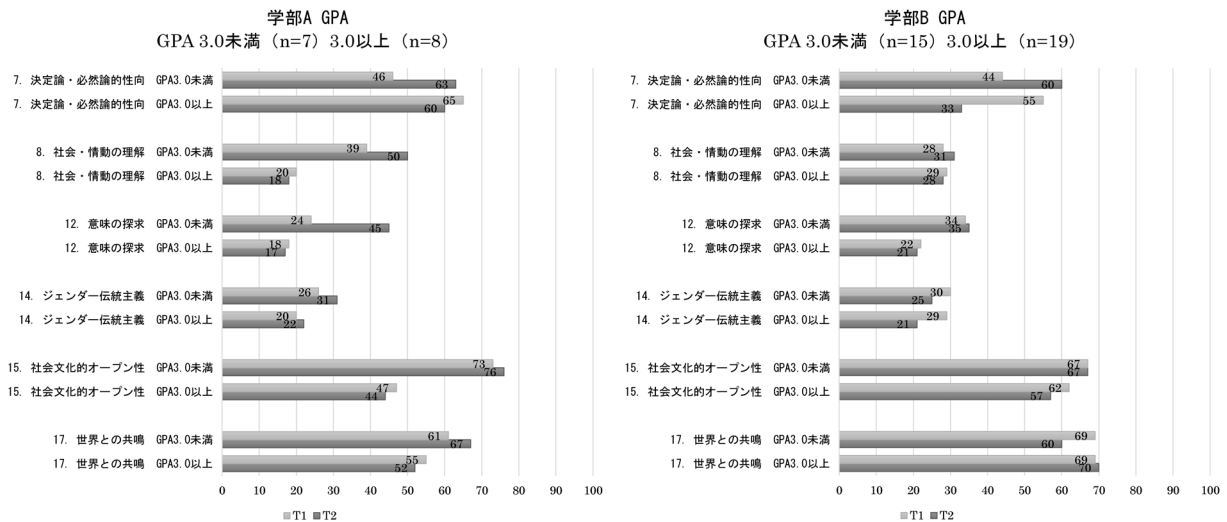


図5 学部A・学部BのGPA別集計結果

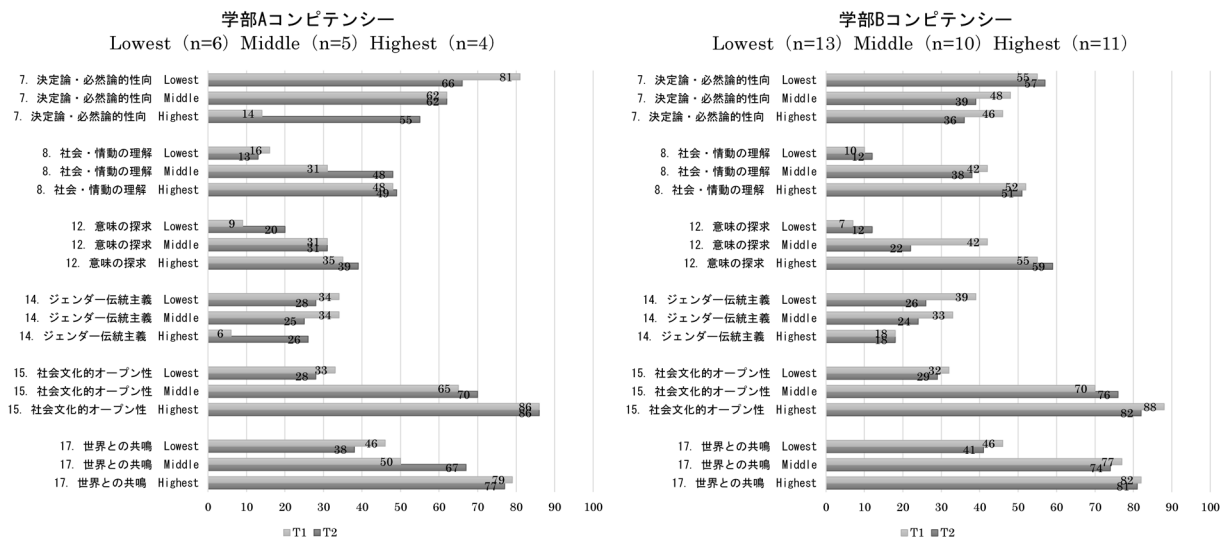


図6 学部A・学部Bのコンピテンシー別集計結果

確認された。尺度7（決定論・必然論的性向）については上位層が肯定的、下位層で否定的な有意差があり対照的な結果となった。下位層の一部の受講生がオンライン授業に十分に取り組むことができず、英語や異文化に対して苦手意識や固定概念を強めた可能性は否めない。逆に上位層は、オンライン学習を通して文化や社会の多様性について一定の理解を得たことで、物事の見方や判断基準における柔軟性を培ったと想定できる。

4.4 基礎的コンピテンシー別

T1のスコアをもとに基礎的なコンピテンシーのレベルをLowest, Middle, Highestの3つのグループに分類して集計した結果（図6）をみると、学部

AではMiddleの肯定的変化が尺度8（17p）、14（9p）、15（5p）、17（6p）と3グループの中で最も多く、また否定的な変化がない。次いでLowestは尺度7（15p）、12（11p）、14（6p）に肯定的な変化があるが、尺度15（5p）と17（8p）に否定的な変化がみられる。Highestの4名は肯定的な変化がなく、尺度7（41p）と14（20p）が否定的な変化を示している。

学部Bでも、Middleの肯定的変化が尺度7（9p）、14（9p）、15（6p）と3つのグループの中で最多であり、次いでLowestが尺度12（5p）と14（7p）に肯定的な変化がある。一方で、Middleは尺度12（20p）、Lowestは尺度17（5p）に否定的な変化がある。Highestは尺度7（10p）が肯定的、尺度15（6p）が否定的な変化を示している。

両学部共通してMiddle、Lowest、Highestの順に肯定的に変化した尺度が多かった。Highestについては、否定的に変化した尺度14(ジェンダー伝統主義)や15(社会文化オープン性)のT1スコアがすでに良く、さらなる向上にオンラインプログラムは不十分、または逆効果であった可能性がある。対照的に伸び代が多いLowestとMiddleは、オンラインプログラムであっても「他者/世界の理解・アクセス」の領域を中心に多くの尺度で学修成果を出せたことになる。

5 BEVI-j テスト集計結果の分析

今回のBEVI-jの集計結果からは、統制群と比較して海外オンラインプログラムの高い優位性はみられなかった。一因として、多くの学生が月例報告書にて指摘しているオンライン特有の問題(通信環境、時差、日本での受講、孤立、コミュニケーションの取り方、人間関係構築の難しさなど)があり、海外プログラムに期待されるクラスメイトなどとの異文化交流が、バーチャルでは十分に実感できなかったことが考えられる。他大学がBEVI-jを使用して実施している海外協定校と連携したオンラインプログラムの効果測定でも、プログラム全体としての肯定的な変化は限定的となっている^{4,5)}。しかしながら、学部AとBで変化する尺度や度合いが多少異なるように、プログラムの授業内容や方法などにより効果は異なるだろう。

受講生の能力や特性別の効果測定では、英語力による有意差が明らかになった。7以外の尺度において平均10p以上の肯定的な変化を示した下位層の受講生の月例報告書には、英語でのコミュニケーションや異文化交流においてできるようになったことへの喜びを表す記述が多く見られた。以下に主な記述(下線部は象徴的な表現)を抜粋する。

「全く話すことの出来なかった英語も簡単な文であればスムーズに話すことができるようになったし、エッセイでは初めの時よりも見違えるほどよくなったと先生にお褒めの言葉ももらった。現地に行けなくとも自分次第で成長はできると実感できた。」(学生A)

「スピーキング力の向上はもちろんのこと、以前

に比べてシャイが治ったと感じた。(中略)ほかの国のクラスメイトが陽気で考え方が違うからだとも思う。今まで日本人としか話す機会がなかったので、世界は広いなと実感でき、気づくことができた。」(学生B)

「ペアの中国人からあなたの発音はいいねと言われました。とても嬉しかったのですが何で返していいか分からず(中略)今後どう返せばいいか考えるようになりました。」(学生C)

「学生同士のトークの機会は多く、楽しいと感じた。(中略)オンラインで友達なんてできないだろうと思っていたが、意外にもこのような形で話すことができ、嬉しかった。」(学生D)

これらの記述から、英語力や異文化経験に乏しく英語にてコミュニケーションを取る自信のない学生にとって、オンラインであっても現地の教員や他国からのクラスメイトと交流し、多様な考えや価値観に触れたことは、非常に新鮮かつ刺激的で、多くのことを感じ吸収したものと考えられる。これは基礎的コンピテンシーのMiddleとLowestにおいて、領域横断的に肯定的な変化が見られたことも説明できるだろう。BEVI-jを用いた他大学の調査^{6,9,11)}においても、LowestまたはMiddleのスコアが向上することがわかっており、外国人との交流経験が少ない学生にとって、自・他文化理解を高め、留学の動機付けや準備としても良い機会であることが認識されている。

否定的に変化した尺度が多かった英語力中間層について、月例報告書の記述に頻出したのは「～し難い」という表現だった。以下に抜粋した記述(下線部は象徴的な表現)にあるように、オンラインによる英語でのコミュニケーションや人間関係の構築に難しさを感じていることがわかる。

「画面上だけでの会話だとジェスチャーや反応が伝わり難かったり本当に伝えたいことが相手に伝わっているのかがわかりづらく、不安に思う。」(学生E)

「相手の表情が読み取りにくいためどんなことを思っているのか対面授業の時よりわかりにくい」(学生F)

「授業を超えた学生間の関係には限りがあり、自分ひとりの力で何でもやらなければいけないという意味でフラストレーションが大分蓄積している。」(学生 G)

また、対面であればこれらの難しさが解消され、教員やクラスメイトとスムーズにコミュニケーションがとれ、授業理解が高まり楽しく有意義な時間を過ごすことができたのではないかと希望の観測や後悔の念も綴られていた。このように、CEFR B1 レベルの英語中級者で異文化交流に対する意欲や期待が高い学生は、非言語コミュニケーションの手段が使いにくいオンラインプログラムでは、思い通りに意思の疎通ができず学習が進まないもどかしさを感じていることがわかる。その結果、英語力の自信または授業への積極的な参加意欲が低下し、並行してプログラムに対する不満や失望感が高まり納得のいく学修機会にならなかったことが推察される。これは基礎的コンピテンシーの Highest に肯定的な変化がほとんどみられなかったことにも関連するだろう。異文化への理解や関心が高い学生にとって、今回のオンラインプログラムは刺激が少なく物足りなさを感じる内容であったかもしれない。

英語力の下位層に次いで多くの尺度で肯定的な変化があった上位層の月例報告書には、中間層の報告書に頻出した「～し難い」という表現はほとんど使われず、むしろ難しさを感じる局面を英語力向上の機会と前向きに捉えていることがわかる以下のような記述(下線部は象徴的な表現)が散見された。

「課題なども多く、大変なことも多いが、毎日刺激を受けることができ、それを英語学習のモチベーションにつなげることができている。」(学生 H)

「今月はディベートをする機会があり、相手の意見を聞いて即座に反論するという練習をした。これも今まで経験したことがなかったので、難しいところも沢山あったが、良い経験になったと思う。」(学生 I)

「最近では、自分がリーダーとなって話を進めたり、調べたことを発表する時間もあり、難易度も高くなってきたと思う。(中略) 授業内容が難しくなるにつれて、得られるものは多いと感じた。」

(学生 J)

「セミナーは大変なテストだったが、メンバーの話している内容をただ聞くだけではなく、理解し繋げる、または質問を投げかけることで、より活用的な英語を使う良い機会になった。」(学生 K)

オンラインでも高い英語力を発揮してより高度で発展的な学習に挑戦したことで、英語力や異文化間コミュニケーションスキルの向上を実感できたことが肯定的な変化に繋がったと考えられる。

GPA の上位層と下位層の違いについて、月例報告書の内容に顕著な違いは認められなかったものの、上位層の報告書から、主体的・積極的に授業に取り組んでいる様子がわかる。特徴的な記述(下線部は象徴的な表現)を以下に抜粋する。

「積極的に先生にメールをして添削をお願いしたり、クラス外の時間で zoom から直接アドバイスをいただける機会を自分から作りました。また、(中略)自分がプレゼンが上手いと思う人にコツやアドバイスを聞き、実践することを意識しました。」(学生 L)

「授業が始まる少し前に入って先生と会話をするようにしていたのですが、初めは自分のことを聞かれても詳しく説明できないことが多く、(中略)それをそのままにせず、空いた時間に表現を調べたりして自分の言葉にしてみるようにしました。」(学生 M)

「積極的に授業に参加することで互いに意見を交換して、自分にはなかった新たな考えを得ることができ視野を広げること、会話力の向上に大いに繋がった。」(学生 N)

上位層は、授業内外で積極的に教員やクラスメイトからアドバイスをもらいそれを実行に移すなど、勤勉さや高い向学心があることがわかる。これは BEVI の結果に否定的な変化がほとんどなかったことと無関係ではないだろう。また、GPA 上位層には英語力上位層が全員含まれている。英語力を生かし他国の学生とのディスカッションなどを通して多様な考えや価値観を理解して受容できるようになったことが、尺度 7 (決定論・必然論的性向) と 14

(ジェンダー伝統主義)の肯定的変化につながった一因と考えられる。

6 考察

学部AとBの海外オンラインプログラムの効果測定では、プログラム全体としての効果は限定的に見えるが、英語力、GPA、基礎的コンピテンシーを含む受講生の能力や特性によりプログラムの効果が異なることが明らかになった。

効果が最も顕著に現れたのが英語力下位層と基礎的コンピテンシー Lowest・Middleの学生である。これらの層の学生にとって、オンラインであっても英語を使い他国の教員やクラスメイトと交流することは新鮮かつ刺激的な経験となり、英語力・基礎的コンピテンシー上位層と比べて英語力や異文化理解力の向上を実感しやすかったことが要因と考えられる。また、異文化経験が少ない学生が留学を目指すうえで、留学の動機付けや準備性の向上を図る事前学習としても、オンラインプログラムは効果的であると言える。

また、英語力およびGPA上位層に対するプログラムの有効性も確認できた。これらの層の学生は、オンライン学修のデメリットとして認識された非言語コミュニケーションの取り難さ、教員や学生間の関係構築の難しさ、オフラインでの孤立や課題をこなすプレッシャーなどを、言語コミュニケーション能力に加え、チャレンジ精神やセルフマネジメント能力を発揮して乗り越え、適した学習環境を自ら作り上げようとしていることが分かった。これは海外協定校のオンラインプログラムに限らず、国内のプログラムについても同様のことが言えるだろう。

今回の調査でオンラインプログラムの効果が明らかにならなかったのが英語力中間層、GPA下位層、基礎的コンピテンシー上位層の学生群であった。異文化への理解や関心が高く、国際交流に意欲的な分、思い描いていた海外での学業生活とオンライン学習とのギャップが大きく、不満または失望感が生まれ学習に対する主体性や自信が低下したことが要因と考えられる。英語力・GPA上位層と比べ、授業内外で教員やクラスメイトと積極的にコミュニケーションを図り、意見交換やディスカッションを通して学びを深める英語運用能力、もしくは学業に

対する意欲や主体性が低く、満足のいく学習環境が整わないまま受講していた可能性がある。「世界の理解・アクセス」の領域をはじめ、すでにスコアの高いコンピテンシーの更なる向上には、学生の理想と現実のギャップを減らし、渡航留学により近い経験となるような教育的介入が必要であろう。例えば、教員のオフィスアワーを利用した個別指導、多様な文化背景の学生との共修、ティーチングアシスタント、バディ、タンデムパートナーなどとして関与する現地学生との教室内外での交流、課外活動への参加などがあげられる。実際にこれらの機会をオンラインで提供しているプログラムに参加した学生から満足の声を聞いている。

このように、海外大学が提供するオンラインプログラムは、受講生に留学と同様の効果をもたらす一方で、バーチャルな学修環境に順応できない学生を放置し、コンピテンシーの向上にむしろ逆効果となるリスクがあることがわかった。学部AとBの海外協定校プログラムでは、能力や特性が異なる学生が1つのプログラムに混在したことで、学生間の学修プロセスや成果に違いが生じ、プログラム全体として効果が限定的となった。学生の文脈に適した授業内容・方法、学修支援、課外活動などをどのように提供できるかが今後の課題となるだろう。

ICTを活用した国際教育交流は、コロナ禍における一過性の留学の代替措置ではなく、技術革新によりさらに発展し、ウィズ・ポストコロナのニューノーマルとなることが予測される¹²⁾。費用の安さやアクセスの手軽さからオンラインプログラムが普及し、従来の留学希望者とは異なる層を含め受講者の多様化も見込まれる。また、留学の事前・事後学習としての活用など、リアルとバーチャルの相乗効果があるハイブリット型プログラムへの展開も期待される。様々なオンラインプログラムが、その目的や受講者の文脈に最適な学修機会を提供できるよう、BEVI等を用いた効果測定を通して、プログラムの質の担保・向上がますます重要となる。

7 おわりに：今後の調査について

本稿では、2020年度に実施した文系2学部の海外協定校オンラインプログラムの効果を、受講生のBEVI-jテストの結果および月例報告書の量的・質

的データをもとに検証した。小規模な調査であったが、受講生の能力や特性によるプログラムの効果の違いが明らかになった。

2021年度も同プログラムの効果測定を継続しており、今回の結果と合わせて再度検証を行う予定である。さらに、2021年度中に再開される同協定校を含む留学プログラムの効果測定を行い、バーチャルとリアルの効果と比較分析する。

また、BEVI-jの機能にある受検者の背景情報を最大限に活かしてグループ分けを行い、学生の文脈による違いを分析する。学生の英語力について、本調査ではTOEIC L&Rのスコアでレベル分けをしたが、次回は英語4技能のスコアを参考にレベルを分け、事前と事後のスコアの変化も含めて効果を測定したい。

学生の文脈に加え、オンラインプログラムの内容による違いも考察したい。本調査では海外協定校が提供した英語学習中心のプログラムを対象にしたため、プログラム全体としての効果に学部間の大きな差が見られず、学生の文脈による違いに焦点が当てられたが、いずれかが異なる内容のプログラム（例えば、現地学生との双方型授業や専門科目の履修など）であれば、違う結果となっていた可能性がある。

このように、多種多様なプログラムや受講生を対象に効果の検証を行うことは、オンラインプログラムの質の向上、さらには今後予想されるICTを活用した国際教育交流の普及・発展において重要であると考えられる。

注

- [1] BEVIの16尺度の内、相関性の高い3, 5-7, 10, 11, 13-17の11尺度のT1スコアで基礎的コンピテンシーをLowest, Middle, Highestの3レベルに自動的に分類してBEVIテストの回答を集計する。
- [2] アイルランドまたはオーストラリアの協定校毎の検証はそれぞれの受講者数が少ないため本調査では行わない。
- [3] GPA (Grade Point Average)はGPを5段階(S=4, A=3, B=2, C=1, F=0)で算出した成績評価値。
- [4] 集団をBEVIの各スコアの高さで10パーセンタイルずつ10分割したもので、回答者のスコアの分布を示す。

引用・参考文献

- 1) 横田雅弘, 太田 浩, 新見有紀子. (2018). 海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト. 学文社
- 2) 西谷 元. (2019). BEVIワークショップ 2019年10月9日(水) 立命館大学衣笠キャンパスで開催. <http://2019-10-9-bevi-workshop立命館大学/> (2021年12月28日参照)
- 3) BEVI. (2018). BEVIとは <http://jp.thebevi.com/about/> (2021年9月1日参照)
- 4) ウィルソン・エイミー, 岩野雅子. (2021). 国際文化学科の人材に求められる行動特性の考察: BEVI-jとCOILの試行を通して. 山口県立大学学術情報第14号 国際文化学部紀要, 第27号. https://www.l.yamaguchi-pu.ac.jp/archives/2021/01.part1/01.intercultural%20studies/07.inter_WILSON.pdf (2021年11月1日参照)
- 5) 植村友香子, 和田健司, 田村啓敏, 徳田雅明. (2021). ブルネイダルサラーム大学との連携によるCOIL (Collaborative Online International Learning) 型 Global Classroomの実施とBEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) テストによる学習効果測定の試み. 香川大学インターナショナルオフィスジャーナル 第12号. <https://www.kagawa-u.ac.jp/files/4816/2460/6965/12.pdf> (2021年11月1日参照)
- 6) 清藤隆春, 橋本 智. (2021). BEVIを用いたオンライン留学の効果測定—コロナ禍でのグローバル人材育成の試み—. 徳島大学高等教育研究センター国際教育推進班紀要・年報 https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/files/public/11/115889/20210409132338591435/sie_2020_12.pdf (2021年11月1日参照)
- 7) 西谷 元. (2019). BEVI-jを用いた留学・学習効果の測定—留学プログラム質保証・PDCA— https://www.hiroshima-u.ac.jp/system/files/127502/事例紹介%28BEVI-j%29symposium20191004_3%20.pdf (2020年4月1日参照)
- 8) 西谷 元, 東矢光代, 小早川裕子, Yun Meng, 吉田千春, 中村絵里, 横井幸子, 中野遼子, Amy D. Wilson (2021). 客観的測定の結果の活用: グッドプラクティスの紹介. SIIEJ2021 Workshop C 2021年8月27日オンライン開催 <https://siiej.org/sessions2021/workshopc/> (2021年12月20日参照)
- 9) バイサウス・ドン, 池田佳子. (2020). 国際教育実践

- の学習効果測定の手法の一考察—プログラムにおけるBEVIの活用—, 関西大学高等教育研究第11号 https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/activity/pdf/kiyo_no.11_pdf/kiyo_no.11_15.pdf (2021年11月1日参照)
- 10) 福岡女子大学. (2019). 2018年度教育活動活性化提案事業: 国際教育プログラムの学習成果の検証と質保証 http://www.fwu.ac.jp/uploads/ck/admin/files/20191008_133317.pdf (2021年12月20日参照)
- 11) 小菅洋史. (2021). 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). グローバル人材育成教育研究, 9(1). https://j-agce.org/wp-content/uploads/2013/09/211021JAGCE_Journal_9-1.pdf (2021年11月1日参照)
- 12) 新見有紀子, 星野晶成, 太田 浩. (2021). ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技(ICT)を活用した新たな教育実践より—. 留学交流3月号Vol. 120 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2020/_icsFiles/afldfile/2021/04/19/202103shimmihoshinoota_2.pdf (2021年11月1日参照)

受付日2021年11月8日、受理日2022年1月22日

実践報告

外国人材の活躍を推進する組織と社会づくりに資するキャリア教育

泉谷 道子^A、小林 修^B、伊月 知子^C

Career Education for Creating Organizations and the Society that Promote Active Participation of Foreign Human Talents

Michiko IZUMITANI^A, Osamu KOBAYASHI^B and Tomoko ITSUKI^C

Abstract: This paper aimed to report the contents and results of a career education course in which international students, Japanese students and companies collaborate to create business plans for SDGs. The purpose of the course is not only to develop the employability of students, but also to foster the Global Mindset among students and employees. This paper describes the contents of the class to cultivate “Global Intellectual Capital,” “Global Psychological Capital,” and “Global Social Capital,” which are the components of the Global Mindset, as well as the communication tools and intervention methods that promote engagement among the participants. After the implementation of the course, the results of the survey suggested that for students, it enhanced their “Global Business Savvy,” “Cognitive of Complexity,” “Passion for Diversity,” “Interpersonal Impact,” and “Diplomacy”. While for employees’ attitudes, positive changes were observed mainly in “Global Intellectual Capital,” and “Global Social Capital”.

Keywords: career development, international students, project-based learning, Global Mindset, SDGs

キーワード: キャリア教育、留学生、課題解決型学習、グローバル・マインドセット、SDGs

1 背景と目的

日本における企業活動のグローバル化、国際的な人材獲得競争の激化、少子高齢化に伴う人手不足等を背景に、近年高度外国人材への期待は高まっている。日本政府は外国人材の活躍推進を成長戦略の1つに掲げ、2008年頃より、留学生の受け入れから就職までを支援する様々な取組を展開している。高等教育機関における留学生の就職支援事業もその1つである。

愛媛大学では、2007年に「アジア人財資金構想」(経済産業省、文部科学省)の実施校として参画したことを機に、体系的な留学生の就職支援に取り組んでいる。

2017年に「留学生就職促進プログラム」(文部科学省)に採択されて以降は、内定を獲得するための支援に加え、企業で活躍するために必要な力の獲得をねらいとしたキャリア教育、また、自己形成や自己実現としてのキャリア教育にも取り組んでいる。本稿では、本プログラムの一環として、2021年度に実施した留学生と日本人学生が企業の課題に取り組む授業について、その内容、成果について整理する。それらを踏まえ、外国人材の活躍を推進する組織と社会づくりに資するキャリア教育の今後のあり方について若干の考察を行う。

2 留学生を対象としたキャリア教育

2.1 キャリア教育とは

日本において「キャリア教育」という文言が公的に示され、その必要性が提唱されたのは、1999年12月、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教

A: 愛媛大学国際連携推進機構, 創価大学経営学部

B: 愛媛大学国際連携推進機構

C: 愛媛大学国際連携推進機構

育との接続の改善について」においてであった。ここではキャリア教育を「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義している。具体的な方法として、キャリアの学習、キャリアガイダンス、カウンセリング、インターンシップ等が挙げられている¹⁾。また2011年の中央教育審議会答申では、「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な能力」の要素として、基礎的・基本的な知識・技能、基礎的・汎用的能力、論理的思考力、創造力、意欲・態度及び価値観、専門的な知識・技能等が示され、これらは、様々な教育活動を通して養われるべきものと位置づけられた²⁾。

2.2 留学生を対象としたキャリア教育の本格化

留学生対象の就職支援やキャリア教育の本格化は2008年頃からと言えよう。その根拠に、留学生に対する就職支援やキャリア教育をテーマとした研究件数の増加がある。留学生のキャリア形成支援や就職支援をめぐる研究の動向を整理した佐藤³⁾は、それらの研究件数増加の背景に「留学生30万人計画」(2008年策定)を挙げ、この時期に留学生の就職は「労働問題から大学教育の課題へと、移っていった」と述べている。途上国における人材育成や、日本の18歳人口減少に起因する高等教育レベルの学生補充を主なねらいとした「留学生10万人計画」(1983年策定)とは異なり、「留学生30万人計画」には、「留学生交流の意義」として「科学技術、産業等の国際競争力の維持・向上」「経済活動の担い手として、労働市場に(優秀な人材を確保)等が明記されていた。それに伴い日本政府は、「外国高度人材受入推進のための基本戦略」⁴⁾の1つとして「留学生の就労支援」を掲げ、その後留学生の国内企業への就職支援の強化や国内就職率の向上・定着を図る取組を次々と実施してきた。結果、留学生を対象としたキャリア教育、インターンシップ、ビジネス日本語教育は多くの大学で実施されることとなった。

2.3 留学生を対象としたキャリア教育の変遷

留学生に対するキャリア教育が本格化する頃ま

で、留学生の日本企業就職に関わる教育や支援は、日本人と同様に働けるようにすることに主眼を置いた就職活動対策やビジネスマナー指導が中心であった。しかし少子高齢化や企業活動の国際化が進む中で、外国人材への期待は社内の国際化、組織改革、地域の担い手、イノベーションの創出にまで広がっている。そのことは、文部科学省が2017年より実施している「留学生就職促進プログラム」採択校のプログラム内容に見て取れ、そこには、「地域再生・復興」「起業家育成」「持続可能な地方づくり」「グローバル人材」「地域社会の活力」「海外市場との連携」「地元就職」等の文言が並んでいる⁵⁾。また、「留学生就職促進プログラム」のもう1つの特徴は、留学生を受け入れる企業や地域の変化をねらいとした取組が散見されることである。大学における高度外国人材育成の取組を整理した報告⁵⁾では、外国人材が活躍できる組織や地域づくりが、近年大学における高度外国人材育成の範疇になってきたと結論づけている。

3 愛媛大学における留学生を対象としたキャリア教育

3.1 キャリア教育の概要

愛媛大学は、2017年6月に文部科学省「留学生就職促進プログラム」の採択を受け、「愛媛の大学と企業が育てる高度外国人材育成プログラム～オールえひめ構想～」と銘打ったプログラムを実施している。本プログラムは、国内外から優秀な留学生を愛媛県へ呼び込み、入学から卒業までの一貫した日本語教育・キャリア教育・インターンシップ及び就職支援を通して、愛媛をはじめとする日本の企業へ送り出すことをねらいとしており、愛媛県、地域経済団体、企業、民間団体との協働実施体制で運営している。キャリア教育については、「就職情報収集」「エントリーシート」「面接」といった、主に就職活動に備えるテーマで構成された「就職準備セミナー」と、企業での活躍に求められる資質能力を養うことをねらいとしたキャリア教育科目を展開している。なお、本プログラムには日本人学生も受講生として登録することができ、インターンシップやキャリア教育への参加が可能である。

2017年に始動する同プログラムの内容を検討す

るにあたり、2007年からの過去9年間の取組を振り返る中で、企業にとって留学生採用の障壁となっていると考えられる2つの課題が抽出された。それらは、企業が抱える外国人採用に対する負担感（心理的・経済的）と、外国人社員の早期離職に対する懸念である。

それらを解決することを目的として、採択期間中に新たに開発した取組の1つが、本稿で取り上げる課題解決型学習を導入したキャリア教育科目である。キャリア教育科目は全3科目あり、そのうちの1科目が「留学生と日本人学生が共に学ぶ地域ビジネス戦略入門」である。本授業は留学生と日本人学生と参加企業の社員がチームとなって、提示された課題の解決に取り組む。その活動を通して、学生らは日本企業文化や市場についての理解を深め、多様な集団におけるリーダーシップについての理論学習と集団での実践を通して、就業力獲得を目指す。企業の社員は自社についての情報提供を行うだけでなく、学生の活動を支援するメンターのような役割を担う。これには、異なる文化背景を持つ学生で構成されるチームを支援する中で、外国人材が持つ能力や多様性がもたらす価値等について気づきを得てもらうという意図がある。

3.2 キャリア教育科目の再設計

この新たなキャリア教育科目「留学生と日本人学生が共に学ぶ地域ビジネス戦略入門」を開講して4年目の2021年度に、授業の内容について検討を行い、基本的な骨組みは残しつつ、大きく2つの側面から授業内容の再設計を行った。1つは、学生の学びと企業の理解を深めるための工夫である。まず、授業への参加企業を1社から3社に増やし、課題テーマをSDGs(国連が定める持続可能な開発目標)に定めた。参考にした取組は関西大学が万博誘致委員会と共同で「留学生就職促進プログラム」の一環として実施する「SUCCESS-Osaka Future Design」である。

本取組では、留学生が自国や地域の社会的課題(SDGs)を探究し、それを解決するビジネスモデルや商品を「課題解決パートナー」である企業と協働で開発する。この取組に着目した理由は2つある。まず1つ目は、社員との協働活動を通して、留学生

が日本企業におけるキャリアを具体的にイメージできること。2つ目は、企業にとっても魅力的なSDGs達成や新規事業立案をゴールにし、その過程で、留学生採用に関心のない企業に、留学生の持つ力や多様なメンバーで構成される集団の力について理解を深めてもらえるという点である。実際、関西大学の取組にはSDGsに関わる事業創出やイノベーションを期待して参加した企業社員が、活動を経て留学生の可能性に気づき、採用にも意欲を示すという事例も確認されている⁵⁾。

授業の再設計におけるもう1つの工夫は、グローバル・マインドセットを高める授業設計と、その効果を確認するための、参加社員対象の簡易的な調査の実施である。本授業の内容は知識、スキル、態度のそれぞれを養うことをねらいとした活動を含むことから、グローバル・マインドセットを授業デザインの指針とすることが適当であると考えた。さらにこれまで授業に参加する社員の成長は副次的なものとして捉えていたが、企業の継続的な参加を促し、産学連携で継続的に留学生のキャリア教育を行っていくためにも、社員の成長に資する授業であることを明示することが肝要であると考え、2021年度に試行的に導入した。なお、授業の成果の把握については、これまで実施してきたルーブリック評価を用いた。本ルーブリックは当該科目を含むプログラム全体で育成する人材像を反映したものであることから、今回の科目の再設計による修正は行っていない。一方、学生のグローバル・マインドセットの変容については、振り返り記述を、グローバル・マインドセットの項目に沿って整理することでの把握を試みた。では、グローバル・マインドセットとはどのようなものだろうか。以下に述べる。

3.3 グローバル・マインドセットとは

「グローバル・マインドセット」の定義は複数存在するが、本稿ではJavidanとBowen⁶⁾による「自分とは異なる他者に影響を与える能力」を用いる。これは、ジャビダンらによる、数年にわたる研究と、欧米やアジア諸国の23都市で活躍する、シニア・エグゼクティブ200人以上とマネジャー5,000人以上を対象にした調査からまとめられたものである。この調査では、国際的な場面での成功事例や失敗事例

に加え、異質な他者と働くことや異文化環境で成長すること等が問いかねられ、それらの回答から有能な人材に共通する3つの資本とそれぞれを構成する要素が導き出された。それらは以下である⁷⁾：

【知的資本】一般的な知識と学習能力

- 1) グローバルビジネスの理解：世界的な業界の動向、グローバルな顧客の行動、ニーズや商習慣、地域ごとの戦略的リスクの違い等に対する深い理解
- 2) 複雑性の認知：選択肢の多さに対し、躊躇することなく、多くの変数を含んだ複数のシナリオをつなぎ合わせていく能力
- 3) コスモポリタンの思考：世界各地の文化、歴史、地理、政治・経済システムに対する強い関心

【心理的資本】異文化への寛容さと変化への順応力

- 1) 多様性への情熱：世界各地の探索、異文化体験、新しい方法の導入に対する強い志向
- 2) 冒険心：予測不能で複雑な環境を歓迎し、そのなかで生き抜く能力
- 3) 自信：自己信頼性、ユーモアのセンス、新しい状況のなかでリスクを取る勇気、高いレベルの活力。異質な環境下で消耗するのではなく、むしろやる気になれる能力

【社会的資本】自分とは異なる人と信頼関係を築く能力

- 1) 異文化への共感：他国の人々と心情的につながり関わっていく能力
- 2) 対人影響力：さまざまな意見を取りまとめ、合意を形成し、信頼を維持する能力。組織内の他者だけでなく、将来的な関係性が不透明な人々ともネットワークを築くスキル
- 3) 対人交渉術：相手の言い分に耳を傾け、自分とは異なる人々と気さくに会話し、話し上手よりも聞き上手であること

これらグローバル・マインドセットの要素がどの程度備わっているかを測定するツールとして「グローバル・マインドセット・インベントリー (GMI)」⁸⁾が開発されているが、本稿における調査では、このインベントリーの簡易版⁷⁾から、さらに調査対象である授業内容に関わる項目のみを抽出し用いた。

本稿では、授業を通じた学生の学習効果と共に、

このグローバル・マインドセットに関わる社員の意識変容についても若干の言及と考察を行う。

4 キャリア教育科目「留学生と日本人学生が共に学ぶ地域ビジネス戦略入門」の概要

4.1 教育目標

以下は、シラバスに記載されている授業概要と教育目標である：「講義で提供される情報に基づいて、地域資源を活用したビジネス戦略についての課題を見出しその解決方法を提示することを目指す。また、自己が活躍できる場を地域に見出すことを目標にする。さらに、留学生と日本人学生が協働して課題解決に取り組む中で、多文化集団に特徴的な障壁や効果について体感し、将来的に多様な集団の中で活躍し続けるために必要な能力開発の計画を作成することを目標とする」。

また、愛媛大学の「留学生就職促進プログラム」では、キャリア教育とインターンシップを通して育成する以下の7つの力についてルーブリックで明示している。本授業でもこれらを考慮して授業設計を行い、学習効果を確認するために、ルーブリックを用いた自己評価を実施した。なお、愛媛大学の「留学生就職促進プログラム」は日本人学生も対象としていることから、本ルーブリックは出身国にかかわらず、日本企業のグローバル化に寄与できる人材像を描き、その人材像に基づいて開発した。

- ・自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力
- ・能動的に人と関わる力
- ・的確な情報を収集・活用し更新し続ける力
- ・課題解決に向けて主体的に行動を起こし、やり遂げる力
- ・日本企業の魅力や可能性を見出す力
- ・自己の個性や適性を活かして行動し振り返る力

学生と社員がチームで取り組む課題については、以下に定めた：「SDGs達成に向けた新たな取組を提案せよ」。

4.2 受講生と企業参加者

受講生は合計21名で、属性は以下の通りである。(途中で履修を取りやめた1名を含む)：

- ・留学生11名(出身国：中国、韓国、ベトナム、フィリピン、トルコ、ミャンマー)

・日本人学生10名

また、学年別では、学部生17名、大学院生3名、研究生1名となる。

参加企業は3社で、主な事業内容と授業への参加社員数は以下の通りである：

- 1) 総合小売業（拠点：愛媛県）より4名が参加
- 2) 工業用品の設計・製造・販売を行う企業（拠点：愛媛県）より1名が参加
- 3) 金融業（拠点：東京）より2名が参加

これらの学生と社員が4名から5名で構成される5つのチームに分かれて課題解決に取り組んだ。

また、本授業には大学や企業を対象に主にリーダーシップ教育支援を行う企業が準備段階から関与しており、授業設計、企業と大学間の連絡・調整、講義の一部を担当した。

4.3 開講形態と授業内容

本授業は15回で構成し、集中講義型で実施した。当初は学外授業（企業見学や職場体験）を通じた事業立案活動を予定していたが、新型コロナウイルス感染防止のため15回すべてをオンライン会議システム（Zoom）を用いて実施した。学外授業を予定していた時間は、学生から社員へのインタビューや、学生と社員のオンラインでの討議等に充てた。以下に授業スケジュールを示す（表1）。

4.4 グローバル・マインドセットの涵養をねらいとした働きかけ

本授業は「留学生と日本人学生と社員が課題解決に取り組む」という設計だけではなく、授業での活動の随所に、ループリックで明示した力や、グローバル・マインドセットを構成する資質能力を養う働きかけを行っている点が最も特徴的である。どのような工夫を行ったかについて、以下、主なものを解説する。

4.4.1 学生の「冒険心」・「自信」（心理的資本）を養うメンター社員への事前セミナー

参加企業の社員に対しては、リーダーシップ教育支援を行う企業からの派遣講師による事前セミナーを実施した。セミナーでは、グローバルな職場環境に特徴的である、多様なメンバーで構成される集団

表1 授業スケジュール

実施回	時間数	授業内容
第1回～第2回 （社員参加）	3時間	・ 授業概要説明 ・ 授業テーマ「SDGs」の紹介 ・ 参加企業概要とSDGsの取組 ・ 効果的な異文化コミュニケーション「やさしい日本語」 ・ チームビルディング/目標設定
第3回～第4回	3時間	・ 企業研究方法 ・ 企業社員との協働に必要なスキル
第5回～第6回 （社員参加）	3時間	・ グラウンドルールの設定 ・ SDGs経営：企業の強み×SDGs ・ 脱炭素ビジョン作成方法 ・ 振り返りの重要性 ・ フィードバックの方法
第7回～第8回	3時間	・ SDGs達成に向けた活動状況を把握する方法とインタビュー作成 ・ オンライン活動でのリーダーシップ
第9回～第10回 （社員参加）	9時間	・ 企業へのインタビュー ・ 社員との事業立案 ・ プレゼンテーション準備
第11回～第12回 （社員参加）	3時間	・ 中間プレゼンテーションとフィードバック ・ チーム活動と個人のリーダーシップ行動の振り返り
第13回 （社員参加）	4.5時間	・ 最終プレゼンテーションに向けた討議
第14回～第15回 （社員参加）	3時間	・ 最終プレゼンテーション ・ チーム活動の振り返りとフィードバック

において求められる力について解説がなされ、その力を獲得するために、学生にどのような体験を得て欲しいか、また、それらを可能にするためのメンターの役割について説明が行われた。

具体的には、学生に得て欲しい体験として、自由な発想を大切に、やりたいことをやり抜くこと、現実社会の難しさを知りながらも乗り越えてみることに、主体的に行動すること、自分らしさを活かすこと、お互いを支援し合うこと等が挙げられた。これらを促す介入方法として、ビジネス視点の提供、傾聴、肯定的なフィードバック、気づきを促す質問等が挙げられ、ゴールは課題解決の事業案の質の追求ではなく、学生の成長が最優先であることが強調された。また「学生と学び合いながら進めていきましょう」というメッセージも伝えられた。

4.4.2 「複雑性の認知」（知的資本）と「冒険心」（心理的資本）を総合的に養うSDGsに関わる指導

本授業では、授業課題として「SDGs達成に向けた新たな取組を提案せよ」と提示していることから、授業の初期の段階で、授業に参加する学生と社員の双方に、SDGsの基礎的な知識とSDGsに包含

されている社会課題とその複雑性についての知識を提供した（知的資本における複雑性の認知）。また、気候変動に起因する予測不可能な災害に着目し、その危機がすでに始まっていること、そして予測不可能な災害に備え、遭遇した時に自ら生き抜き、そして他者を支援する姿勢が大切であることを説いた（心理的資本における冒険心）。この現状認識をベースに、SDGsの目標年である2030年における社会のイメージと企業の活動をイメージするためのグループワークを行ったうえで、SDGs時代で活躍する企業としての新たな取組について、今からできることについて取り組んでもらった。

4.4.3 「多様性への情熱」（心理的資本）と「異文化への共感」（社会的資本）を養う「やさしい日本語」の指導

本授業において、異文化の受容・理解・尊重・寛容の態度を促すために、第1回の授業で「やさしい日本語」について専門家を招き、その意義と活用方法を、学生、社員、授業担当教員の全員と一緒に学んだ。「やさしい日本語」とは「日本語を母語としない外国人等、日本語の理解やコミュニケーションになんらかの困難を抱えている人のために配慮された日本語表現」である⁹⁾。講義では、日本に住む外国人の多様性や日本語能力の程度について説明があり、日本語学習者の気持ちを理解すること、受け手の立場に立って自らの言動を振り返り変えること、そしてその具体的な方法が示された。第2回以降の授業においても、冒頭でやさしい日本語を活用することを教員が伝えるとともに、教員自らが実践することで、お互いの文化・価値観・言語表現を尊重し、寛容さを示し合える場づくりに努めた。

4.4.4 心理的資本と社会的資本を総合的に養うチーム活動と個人のリーダーシップ行動の振り返り

本授業では毎回授業の冒頭で参加者が個々にリーダーシップ目標を掲げ、授業の最後にそれぞれの目標達成状況について相互フィードバックを行う。この時間を確保することの意義について理解を得るために、多様なメンバーで構成される集団で活動する機会が今後の社会で増えると予想されること（企業

のグローバル化や外国人労働者の増加等に伴い）、本授業はそのような場で求められる力を身につける絶好の機会であること、それらの力は経験と入念な振り返りによって獲得することが可能であること等について説明を行った。

また、直接出会ったことのない相手にフィードバックを与えるという心理的ハードルやリスクを軽減するために、振り返りにはオンラインホワイトボード(Miro)を使用した。相手にZoom上で直接言葉を伝える前に、オンラインホワイトボード上で伝えたい事柄を付箋に書いて準備をすることにより、プロジェクトの進捗（事業立案）からいったん離れ、協働のプロセスを俯瞰できる。また、仲間に伝わる言葉（やさしい日本語や英語）を意識してメッセージを作成する時間も確保できる。別の利点として、教員がMiro上でのやりとりを確認することでグループ活動の状況について把握することもできる。

5 授業成果

本授業でチームが取り組んだ課題は「SDGs達成に向けた新たな取組を提案せよ」であったが、それに対して、5つのチームより、クレジットカード利用による植林、SDGsに貢献する保育園の運営、スマート農業、3Dプリンターによるゼロディスタンスのものづくりなどの事業提案がなされた。以下では、学生の学習効果と社員の意識変容について述べる。

5.1 学生によるルーブリック評価の結果

学生の学習効果については、ルーブリック（表2参照）を用いた自己評価と授業の最後に提出された振り返りの記述を用いて述べる。

ルーブリックでの自己評価は、15回の授業終了後に実施し、成績とは無関係であることを伝えた。評価は、授業前の自分自身と授業を全て終えた現在の自分自身について回答させた。この方法を取った理由は、授業前にこの評価を実施した場合、ルーブリックに示される文言の意味が十分に理解できていない可能性があり、自分自身にそれらの力がどの程度備わっているか把握することが困難であると考えたことにある。例えば「能動的に人と関わる力」が自分自身にどの程度備わっているかどうかについては、「能動的に人と関わる」とはどのような行動や

表2 ルーブリック

評価基準	3	2	1	0
日本企業文化を理解する力	日本企業の勤務・雇用形態、職場慣習の特徴を理解した上で状況に応じて行動することができる	日本企業の勤務・雇用形態、職場慣習の特徴をおおそ理解し、状況に応じて行動しようとする努力がみられる	日本企業の勤務・雇用形態、職場慣習の特徴を知ろうという努力は見られるが、行動に結びついていない	日本企業の勤務・雇用形態、職場慣習の特徴を知る努力をしていない
自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力	自己と他者の価値観・思考を尊重し、対話を通して良好な関係を築き、状況に応じて協働することができる	自己と他者の価値観・思考を尊重し、対話を通して良好な関係を築くことができる	自己と他者の価値観・思考の違いを理解し、尊重する努力が見られる	自己と他者の価値観や思考の違いを理解する努力が見られない
能動的に人と関わる力	集団の目的を理解して行動できる。自分の役割を認識して、積極的にコミュニケーションをとり、他者に働きかけることができる。	目的に沿って自発的に行動し、他者とかわることができる。積極的に質問ができる。	タスク遂行のために必要なコミュニケーションをとることができる	タスク遂行のために他者とコミュニケーションをとることが困難である。
的確な情報を収集、活用し更新し続ける力	目的に応じて、幅広い視点で正確な情報を収集、活用できる。また常に社会動向に関心を持ち、様々な情報を比較・分析することができる。	目的に応じて、幅広い視点で正確な情報を収集し、活用することができる。	目的に応じて必要な情報がある程度、収集することができる。	必要な情報を自発的に得るのが困難である。
課題解決に向けて主体的に行動を起こし、やり遂げる力	目標達成、課題解決に向けて、粘り強く行動し、結果を出すことができる。	課題解決のために具体的な計画をたてて行動を起こすことができる。	課題を分析し、解決方法について、考えを述べることはできるが、自ら行動を起こすには至らない。	課題を認識しているが、解決に向けた行動を起こしたり、考えを述べたりすることができない。
日本企業の魅力や可能性を見出す力	現状だけでなく、社会情勢や経済動向を踏まえ、将来性や可能性についても探ることができる	業界内での位置づけや他企業との比較から、企業の魅力を発見することができる	企業の魅力や可能性を見出そうと、自分なりに調べることができる	規模や知名度からしか企業を判断できない
自らの個性や適性を活かして行動し振り返る力	自己の個性や適性を認識した上で、更なる成長のために振り返り、主体的に行動し続けることができる	自己の個性や適性を認識した上で、行動し振り返り、伸ばすべき強みや取り組むべき課題について整理できる	自己の個性や適性を認識し、行動は起こせるが、客観的に振り返ることができない	自己の個性や適性を認識しておらず、主体的に行動できない

表3 ルーブリックによる自己評価の平均値

質問	前	後	変化
日本企業文化を理解する力	2.52	3.24	0.71
自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力	2.71	3.67	0.95
能動的に人と関わる力	2.81	3.48	0.67
的確な情報を収集、活用し更新し続ける力	2.62	3.10	0.48
課題解決に向けて主体的に行動を起こし、やり遂げる力	2.33	3.05	0.71
日本企業の魅力や可能性を見出す力	2.14	3.10	0.95
自らの個性や適性を活かして行動し振り返る力	2.57	3.38	0.81

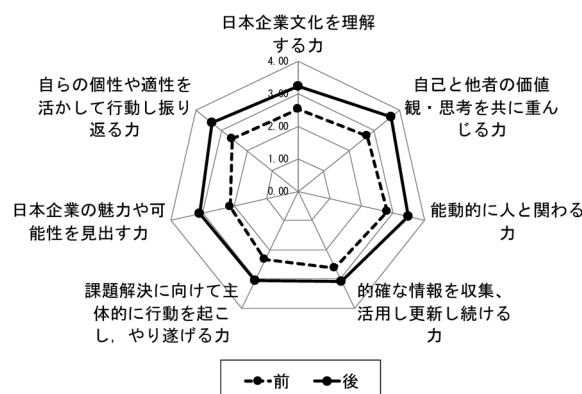


図1 ルーブリックによる自己評価の結果

態度を意味するかについて理解していなければ、把握することが難しい。そのため、ルーブリックに列挙される力については、授業中での様々な場面や経験を通して理解できるよう工夫を行い、授業後の自己評価では言葉の意味を理解した状態で自己評価できるようにした。表3は、各回答を点数化し4点満点で採点し、その合計を回答数で割り、回答の平均値を求め、事前・事後での変化を示したものである（回収率100%、n=20）。

平均値の変化を見ると、すべての項目において授業後の平均値が授業前の平均値よりも高くなっている。事後の変化が特に大きい項目は「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」と「日本企業の魅力や可能性を見出す力」であった。変化が小さい項目は「的確な情報を収集・活用し更新し続ける力」であった（図1）。

5.2 学生の振り返り記述

授業終了後にGoogleフォームによる振り返り記述の提出を求めた。設問は以下のように定めた：

- ①ビジネス立案における一番の学びは？
- ②良いビジネスプランを立案するための大切な要素を挙げてください。
- ③グループ活動を通して気づいたあなたの強みと弱みは何ですか？
- ④多文化環境において活躍するために大事なことは何ですか？それらを備えるために大学時代に何を行いたいですか（特にコロナ禍を経たニューノーマル時代に何ができるか）？

これらの設問に対する回答の内、グローバル・マインドセットに関わる要素が養われたことが示唆さ

表4 学生の振り返り記述

資本	構成要素	グローバル・マインドセットの構成要素に関連する振り返りの記述 （＊代表的な文言を抜粋、表現は記述通り）
【知的資本】 一般的な知識と 学習能力	1) グローバルビジネスの理解	・顧客のことだけでなく地球の環境と顧客の需要について両方を大切にしながらアイデアを考えなければならないというのが、1番の学びだった。（日本人学生） ・今では大部分の企業はすでにそれ（SDGs）を実現することに着手して、このような変化をこの目で見て感動しました。企業がビジネスを発展するときは、自社だけの利益を考えるだけではなく、全社会、全地球での視点から考え、地球の保全と人の幸せを考えるのはだんだん重要になってきた。（留学生） ・地球環境と消費者、そして会社という3者の利益を両立させる提案は難しいことだと知りましたが、模索し続ける必要があると感じました。（日本人学生） ・留学生の意見からは日本以外の活動を一例として提示してもらうこともあり、やはりグローバルな関係でビジネスを考えると視野が広がるなと感じました。（日本人学生）
	2) 複雑性の認知	・講師、メンバー、社員の助けを借りて、様々な理由で引き起こされる環境汚染を減らすために、様々なアイデアを組み合わせ、新しい実現可能で進歩的な意見を生み出しました。（留学生） ・可能であれ不可能であれ、良いアイディアと思われるものは偏見なく出すべきだと思う。考え方に制限を置く瞬間から、これ以上考え方が進まない経験を経験した。（留学生） ・一番の学びは、一つの立案に対してとても多くのことを考えなければならない難しさである。そのことから、常に視野を広く持つておくことが重要であると感じた。企業と直接かわってビジネス立案をした経験がなかったため、もっと簡単なのではないかと感じていたが、想像以上に難しいということを経験して学んだ。（日本人学生） ・私のビジネス立案における一番の学びは、情報を分析する力の必要性を知ることができたことです。情報にはたくさんの種類があります。・・・あたえられた情報を、幅広い視点で見ていく必要があると感じました。その意味では今回の授業で様々なバックグラウンドを持った人と意見交換ができ有意義な活動になりました。（日本人学生）
	3) コスモポリタンの思考	・世界情勢や文化について知っておく必要もあると気付かされた。世界の人たちをターゲットにしてビジネスを立案するために、その国の人たちが何を必要としていて、どのようにその国の様子が移り変わるかを知っておく必要があるということがわかった。（日本人学生） ・（留学生の）話を聞いていく中で母国の政治的な対立や伝統的な考え方を最低限知識として蓄えていないと配慮を欠き、失礼にあたる発言をする場面があるのではないかと感じています。・・・大学の授業では解説してくれないような世界の状況は自ら積極的に取り入れて、いざ外国人の方と接する機会があった際には、バックグラウンドを理解し配慮することが重要だと考えます。（日本人学生）
【心理的資本】 異文化への寛容さと 変化への順応力	1) 多様性への情熱	・多様な国の人々と協力することは難しいが面白いことだ。より多様な視点で問題について観察することができ、他の国の現象について聞くことができる機会になった。（留学生） ・使う言語が違う場合だけに限らず、相手の背景知識、興味分野などを想定し理解しやすく話すための「言葉の能力」が必要だと思います。文化は言葉だけが違うことではないと常に念に置くことが大事です。（留学生） ・今回の経験を活かして、世界中の様々なオンラインイベントに参加できると、私は勇気を持つことができました。学生時代において、イベントに参加し色々な文化・分野の人々と交流することを通して自分の見聞を広めたいです。（留学生）
	2) 冒険心	・ほかのグループの企業とは異なり、身近ではない企業の課題に取り組んだ。身近でよくわからない企業であったこそ、より深く積極的に知ろうとする姿勢を意識的に持つことができた。これは、これから先、予測できない課題に取り組む際に、どのように関わっていくか十分に考える必要性について学ぶことができた。（日本人）
	3) 自信	・学生であっても、特に社会的責任のある企業になるための戦略を考えることで、企業の改善に貢献できることを学びました。（留学生）
【社会的資本】 自分とは異なる人 と信頼関係を 築く能力	1) 異文化への共感	・言語の通じない学生とでも、懸命に伝えようとする意志があれば相手も理解してくれるということがわかりました。（日本人学生） ・多文化の人々と交流をしながら感じたことは、彼らもまったく同じ悩みをしているという点だ。・・・みんなもっと頑張りたいし、もっと発展したいというのだ。他の文化に人を会うことについてもし完全に違う考えを持っていて葛藤が起こる心配をしましたが、全然そうでなかった。あまり違う文化の人に対して怖がらないことが一番大切な態度だと思う。（留学生）
	2) 対人影響力	・有意義なチームワークと深いコラボレーションを確立するためには、さまざまなタイプの人と付き合うことが重要であることを学びました。（留学生） ・（最初は）誤解や不信感が生まれやすい環境だったと思います。オンラインでのドキュメントを活用したり、ディスカッションではなく個々人で考えたものを順番に発表したりしてワークの仕方を工夫し、相互にコミュニケーションをとれるように環境を整えていきました。結果としてプロジェクトが終わるころには仲も深まり、順位はよくはなかったものの納得するものができ、コミュニケーションをうまくとることができた。（日本人学生） ・各メンバーがそれぞれのスキルや経験、個性に応じてチームに貢献することです。ビジネスプランを成功させるには、一人の頭脳だけでなく、多くの頭脳が必要です。（留学生） ・グループ内のスキルの多様性がグループワークに良い影響を与えますが、いくつかのアイデアはカットする必要がありますが、その理由を明確に述べる必要があります。・・・チームメンバー全員がそれぞれのスキルを認識し、それを適用しなければなりません。（留学生） ・何人かの仲間から建設的なフィードバックを得ることで、社会的スキルや行動の面で理解を深めることができました。（留学生）
	3) 対人交渉術	・人々が偏った意見を出していたとき、私は一歩後ろに戻りました。その経験を通して、私は長期的な視線から物事を思考する力を身につけました。（留学生） ・相手に私の考えを伝えるためには対話にもっと気を使わなければならないということを経験して学んだ。（留学生） ・自分の意見だけを主張するだけでなく、チームのみんなの意見を取り入れて、どのような意見にするとみんなが納得できるのかということについて考えたり、新しい取り組みについて積極的に取り組み、チームのみんなと協力してより良いものを作ろうとすることができることがわかった。（日本人学生） ・全体的に賛成できない意見でも、その中から共感できる部分を抽出したり、相手の意見と関連する事柄を見つけたりすることで、ただ自分の意見を単発的に言うのではなく、メンバーの意見が連鎖的に繋がった議論を形成することができたと思います。（日本人学生）

れる記述を抜き出し整理した。一般論的な文言や展望、前後の文脈から判断して学習効果として判断が難しいものは除外した（表4）。

表4から見えてくるのは、特に「グローバルビジネスの理解」「複雑性の認知」「多様性への情熱」「対人影響力」「対人交渉術」に関わる学びや成長について言及している学生が一定数確認できることであ

る。まず「グローバルビジネスの理解」に関わる記述から、SDGsでの学びを通して、企業の責任や消費者のニーズの変化と、地球環境の持続可能性と企業発展の両方を実現することの重要性和困難さについて学んでいることが見て取れる。また留学生との協同活動を通して視野の広がりを経験したとの記述もある。

次に「複雑性の認知」に関わる学びが示唆される記述では、視野を広く持つこと、様々なアイデアを検討することの重要性、多様な背景を持つ集団で議論することの有用性について述べている。また、「多様性への情熱」に関わる記述では、多様な他者と協力することの面白さ、文化や考え方を理解することの大切さについて述べている。また授業での活動を通して、世界の人と交流するオンラインイベントに参加する勇気を持つことができたとの記述もある。

「対人影響力」については、個性や多様性を活かすことの有効性や大切さに気づいたことが示唆されている。また最初は良好とは言えない関係から、コミュニケーション方法を工夫することでお互いの関係性を深めることができたとの記述もある。「対人交渉術」に関わる記述には、自分を主張するだけでなく、相手の話に耳を傾けることについての気づきや、賛成できない意見の中にも共感できる部分を見出し、お互いの主張を繋げる議論を行うことができたことが記されている。

5.3 学生の学習効果についての考察

ここでは、ループリック評価の結果と表4の授業後の振り返り記述の両方を参照しながら学習効果について考察を行う。

まず、ループリック評価では、特に「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」と「日本企業の魅力や可能性を見出す力」が養われていることが示されたが、これらの要因は何であろうか。

「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」については、授業の参加者の多様性が大きな要因であることが推測される。それはグローバル・マインドセットにおける「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」に関わる要素である「多様性への情熱」「対人影響力」「対人交渉術」についての気づきや学びを示唆する記述が多いことにも裏づけられている。単なる異文化交流ではなく、事業立案というゴールを目指す中で、異なる意見に耳を傾けなければ活動が前に進まないという場面に直面した学生が少なくなかったことは、活動中の振り返り記述や授業後の調査でも明らかであった。一方で、「様々な種類のアイデアを組み合わせ、新しい実現可能で進歩的な意見を生み出しました」「チームのみんなの

意見を取り入れて、どのような意見にするとみんなが納得できるのかということについて考えたり、新しい取組について積極的に取り組み、チームのみんなと協力してより良いものを作ろうとすることができることがわかった」等の記述から、困難さを乗り越えて多様性の良さや利点を感じる「成功体験」が得られたことも分かる。これら葛藤や成功体験の両方から「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」の伸びが高まったのではないだろうか。

「日本企業の魅力や可能性を見出す力」が伸びた要因を直接的に示す記述は授業後の振り返り記述には見られない。では、なぜこの力が高まったと実感した学生が多かったのだろうか。予想されることは、社員との協働と、企業のSDGs活動の現状や取り組む姿勢についての学びである。

おそらくほとんどの学生にとって、企業の社員と長時間かけて課題に取り組む経験は初めてだったはずである。メンターとしてビジネス視点から助言し、傾聴し、肯定的なフィードバックや気づきを促す質問を行う社員の関わりに触れ、外から眺めるだけの企業イメージが大きく覆った可能性がある。実際Miroのボードには、毎回授業後に学生と社員が感謝の言葉を交わし合っている様子が散見された。

別の要因として推測できることには、企業のSDGs活動の現状や取り組む姿勢についての学びがある。課題解決のプロセスでは、企業の既存の取組や今後の脱炭素ビジョン等について情報収集する場面が多々あった。学生らは公開されている情報だけでなく、社員に調査を依頼して獲得した情報に触れ、自分たちの予想以上に企業がSDGsに関わる取組を実施していることを知った。「SDGsはただのスローガンから、今では大部分の企業はすでにそれを実現することに着手して、このような変化をこの目で見て感動しました」「学生であっても、特に社会的責任のある企業になるための戦略を考えることで、企業の改善に貢献できることを学びました」というコメントにも見て取れる。このプロセスは「日本企業の魅力や可能性を見出す」プロセスそのものだったのではないだろうか。

5.4 社員に対する事後調査の結果

授業期間終了後、参加企業3社の7名に対して

Google フォームによる事後アンケートの回答を依頼し、6名から回答を得た。また、社員に対して Zoom による聞き取り調査を実施した。1社については上司からの聞き取りも行った。アンケートの設問は以下の9つの項目について授業実施前と授業実施後の自分自身について、授業実施後に回答する方法を取った（設問例：本授業を受ける前のご自身についてお答えください：他国の地理や歴史について知っている）。

- ①世界で起こることが自社の産業にどのような影響を与えるか知っている
- ②他国の地理や歴史について知っている
- ③グローバル社会に対応するための自社のビジネス戦略について知っている
- ④世界の様々な国の文化やビジネス慣習等について学ぶことが楽しい
- ⑤自分の可能性を試すように心がけている
- ⑥馴染みの無い環境でも安心できる
- ⑦異なる文化背景を持つ人と協同できる
- ⑧文化的背景の異なる人と一緒に目標を達成することができる
- ⑨知らない人と会話を始めることに抵抗感があまり無い

回答は「非常に当てはまる」「かなり当てはまる」「まあ当てはまる」「少し当てはまる」「全く当てはまらない」の5件法で構成した。表5は、各回答を点数化し5点満点で採点し、合計を回答数で割り、回答の平均値を求め、事前・事後の数値を示したも

のである。

平均値の変化を見ると、すべての項目において授業後の平均値が授業前の平均値よりも高くなっている。その中で変化が特に大きい項目は「①世界で起こることが自社の産業にどのような影響を与えるか知っている」と「⑧文化的背景の異なる人と一緒に目標を達成することができる」であった。

5.5 社員の意識変容についての考察

まず「①世界で起こることが自社の産業にどのような影響を与えるか知っている」が高まった要因として推測されることとして、事業立案プロセスの中で、SDGsと自社の活動との関連について繰り返し検討したことがある。メンターとして助言する立場から、グループ活動に参加する際には、かなりの情報収集をして臨んでいたことが予想される。実際、学生と社員の連絡手段として使用したオンラインのコミュニケーションツール(Slack)上では、学生からの依頼に答える形で、社員が自社のSDGsに関わる多くの情報提供を行っていた。聞き取り調査では、社員の一人が「自分自身も知らないことを知れて本当に勉強になりました」とコメントしていた。

「⑧文化的背景の異なる人と一緒に目標を達成することができる」が高まった要因は、メンターとしてチームを事業立案まで導くことができたことによると推察できる。授業後の聞き取り調査では以下のようなコメントがあった。「新鮮な経験で達成感があった。特徴は留学生がいるところ。チームワークが試される。…課題に対してのアウトプットよりもプロセス重視。アウトプットは完成度は高くなくて良いと思っていたが、期待を裏切られる良い内容だった。留学生も日本人学生もチームワーク以上のものが養われていたのでは無いかと感じた」。参加企業の中には大学での課題解決型授業の参加経験者もいたが、留学生を含む学生とSDGsに取り組むという場ならではの気づきが大きかったことが、聞き取り調査において共有された。多様な文化背景や言語レベルを持つ集団に対して、オンラインのみで働きかけを行いながら伴走することには、ある程度の不安があったと推察する。それを乗り越えたことが、社員自身の自信に繋がった可能性がある。

表5 アンケート調査結果

質問	前	後	変化
世界で起こることが自社の産業にどのような影響を与えるか知っている	2.33	3.83	1.50
他国の地理や歴史について知っている	2.50	3.50	1.00
グローバル社会に対応するための自社のビジネス戦略について知っている	2.17	2.83	0.67
世界の様々な国の文化やビジネス慣習などについて学ぶことが楽しい	3.17	3.67	0.50
自分の可能性を試すように心がけている	3.17	3.67	0.50
馴染みの無い環境でも安心できる	2.33	3.17	0.83
異なる文化背景を持つ人と協同できる	3.50	4.17	0.67
文化的背景の異なる人と一緒に目標を達成することができる	3.17	4.17	1.00
知らない人と会話を始めることに抵抗感があまり無い	3.67	4.17	0.50

6 まとめ

本稿では、2021年度に実施した、留学生と日本人学生が企業の課題に取り組む授業の内容と成果について整理した。調査対象者の少なさと自己評価の限界はあるが、ループリックの結果では、学生は主に「自己と他者の価値観・思考を共に重んじる力」や「日本企業の魅力や可能性を見出す力」を伸ばしていることが確認できた。グローバル・マインドセットに関わる要素については、振り返り記述の整理から「グローバルビジネスの理解」「複雑性の認知」「多様性への情熱」「対人影響力」「対人交渉術」の高まりが示唆された。

他方、社員のグローバル・マインドセットの変容は、主に「世界で起こることが自社の産業にどのような影響を与えるか知っている」と「文化的背景の異なる人と一緒に目標を達成することができる」において他と比較して伸び率が高かった。では、本授業の参加者の気づき・学び・成長を促進した活動や介入は何であったのか。また課題は何か。それらについて整理する。

まず成果の要因としてSDGsをテーマとした課題に多様なメンバーで取り組んだという点を挙げる。課題の大きさや複雑さは言うまでもなく、メンバー同士の持つ知識・経験・思考態度・文化・言語といった多様な要素により予測が難しい状況下で、参加者は立場に関係なく情報収集に努め、議論し合意形成しなければならなかった。本気で取り組まなければならないリアルな場だったからこそ、多様性の利点に気づけるまでに相手とのコミュニケーションに粘り強く取り組み、その過程で多くの気づきと学びが生まれたと推察する。

2つ目に参加者同士の深い関与を促すことをねらいとした活動を挙げる。課題を設定して多様なメンバーを集めただけでは学びや成長は起こらない。山田¹⁰⁾は、アクティブラーニング経験よりも教員によるサポートの方が学生の主体的な学びや深い学び、汎用的能力、心理的発達と強く関連することを明らかにしている。本授業においても、授業内での活動だけでなく、授業外の関わり合いを心がけさせ、学生にはSlack上での他者支援の方法についても指導を行った。社員の学生に対する介入方法についても事前セミナーを通して教授したことは前述の

通りである。それらが参加者同士の愛着やチームへの帰属意識を高め、主体的な学びに繋がっていた可能性はある。

一方でいくつかの課題もあった。学生の振り返り記述において心理的資本に関わる成長を示すものが少なかった。心理的資本は最も養成が困難と言われているが⁷⁾、日常とは異なる環境に身を置き、他者を観察し、やったことが無いことをやってみるというような実体験が無い中で「冒険心」や「自信」といった要素を伸ばすことは困難だったことが推察される。

企業からも課題が提示された。まず、企業訪問による現場での活動ができなかったことが、学生の理解を深められなかった要因として挙げられた。また、メンターとして求められている役割が実行できているかについて確認が難しかったとの声もあった。最後に、事前に学生の出身国の文化・国の情勢・経済等を学ぶ機会があると良いとの提案もあった。

なお、グローバル・マインドセットの涵養を狙いとしたより効果的な科目やカリキュラム開発のために、本調査結果を踏まえたループリックの改修と、社員対象のアンケート調査内容の再検討が必須である。また、学生と社員の意識の変容と成長を促し、それらの度合いを明確に把握するためには、ループリックやアンケート調査を用いた形成的評価の実施が有効であろう。

7 展望

本稿で取り上げた「留学生と日本人学生が共に学ぶ地域ビジネス戦略入門」の最大の目的は、参加学生がグローバル化する日本企業と社会で活躍できる力を獲得することにある。そのために掲げた授業目標である「ビジネス戦略についての課題を見出しその解決方法を提示する」「自己が活躍できる場を地域に見出す」「多文化集団に特徴的な障壁や効果について体感し、将来的に多様な集団の中で活躍し続けるために必要な能力開発の計画を作成する」についてはおおむね達成できた。多様な人々と交流する中で就職支援を受けている留学生が、そうでない留学生よりも就職決定率が高いという研究結果があるが¹¹⁾、本授業の日本人学生や社員との協働が就職決定の障壁を打開するものであればさらに意義のある

取組であると結論づけることができよう。

一方で、本稿の冒頭で述べたように、本授業を2017年に構想した当初のねらいは、企業側の留学生採用に対する障壁を取り除くことにもあった。留学生がいくら力を獲得しても、受け入れる企業が多様な文化や価値観に理解を示し、積極的に関わり合いながら協働し、企業の発展や持続可能な社会づくりに貢献する姿勢を持たなければ、日本企業は将来的に留学生からも、日本人学生からも見放される可能性が大きい。

愛媛県を含む地方においては、その危機感はそれほど認知されていないと感じるが、企業の国際化の波は「日本で働く外国人材が日本で増えている」という事実以外にも着実に押しよせている。例えば、現在労働コストの安い海外人材を遠隔採用する動きが世界中で広がっている¹²⁾。これについては日本は諸外国と比較し遅れているとされているが、2021年11月より日本で屈指の大手人材会社が、インドやベトナムに在住するIT分野等のエンジニアを日本の企業に紹介するサービスを開始した¹³⁾。デジタルトランスフォーメーションの推進が急務とされる中、今後国内ではIT人材の不足が加速することが予想され、これまで外国人材採用や海外業務の経験がない企業においても、国をまたいだチームでの業務遂行が広がっていく可能性がある。

またSDGsに代表される地球規模の課題解決は、すべての企業において取り組まれるべきものである。社会的責任を果たすというだけでなく、新たなビジネスチャンスの獲得、投資家からの評価の向上、顧客や消費者からの指示、人材獲得等のためにも「Think Globally. Act Locally.」(地球規模で考えて足元で行動せよ)の実践は待ったなしの状況である。しかしながら、これらに対応するにはトップの旗振りだけでは不十分であり、構成員の意識改革と行動変容が欠かせない。この構成員の意識改革と行動変容に寄与し、1つでも多くの企業に多様性の価値を実感する機会を提供し、さらには留学生をはじめとする多様な人が活躍できる社会づくりに貢献することを目指して、本授業は設計された。成果を踏まえると、多様なメンバーで構成されるチームによる活動、誰もが本気で取り組める課題の設定、メンバー同士の深い関与を促す働きかけと振り返りの

実践が、外国人のみならず、多様な人材が活躍できる組織と社会づくりに貢献する教育活動と結論づけることができる。まだ始まったばかりの取組であり課題も少なくないが、今後も実践と効果検証を重ね、誰もが自分らしさを発揮できるキャリア形成、思いやりとやる気に満ちた職場の創造、地域経済の活性化、ひいては持続可能な地球環境の創造に寄与したい。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会. (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申): https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm
- 2) 中央教育審議会. (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申): https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
- 3) 佐藤幸代. (2021). 留学生のキャリア形成支援・就職支援をめぐる研究の動向と主要論点. 名古屋高等教育研究, (21), 227–246.
- 4) 高度人材受入推進会議. (2009). 外国高度人材受入政策の本格的展開を (報告書).
- 5) 泉谷道子, 菊池英恵, 深田絵里, 一色美和, 合田謙司, 伊月知子, 小林 修. (2021). 大学における高度外国人材育成の動向と展望. 大学教育実践ジャーナル, 19, 111–119.
- 6) Javidan, M., & Bowen, D. (2013). The 'Global Mindset' of managers: What it is, why it matters, and how to develop it. *Organizational Dynamics*, 42(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.03.008>
- 7) マンスール・ジャビダン, ティーガーデン・メアリー, ボーエン・デイビッド. (2011). グローバル・マネジャー5000人以上への調査が明かす世界で通用する人材の条件. ハーバード・ビジネス・レビュー, 2011年3月号, pp. 94–102.
- 8) Javidan, M., & Teagarden, M. B. (2011). *Conceptualizing and measuring global mindset*. In W. H. Mobley, M. Li, & Y. Wang (Eds.), *Advances in global leadership (Advances in global leadership, Vol. 6)* (pp. 13–39). Emerald group publishing Limited, Bingley.

- 9) 吉開 章. (2021). 入門やさしい日本語, 愛媛大学「留学生と日本人学生が共に学ぶ地域ビジネス戦略入門」資料配布資料.
- 10) 山田剛史. (2018). 大学教育の質的転換と学生エンゲージメント. 名古屋高等教育研究, (18), 155–176.
- 11) 藤本昌代, 浦坂純子, 森山智彦, ハッカライネンニーナ. (2012). 留学生の就職活動におけるソーシャル・サポートと自律性. 評論・社会科学, 102, 39–67.
- 12) 「越境リモート労働拡大 先進国, 賃金上昇抑制も」. 日経新聞, 2021年7月25日, 朝刊, p. 5.
- 13) 株式会社パソナサイト: <https://www.pasonagroup.co.jp/news/index112.html?itemid=4051&dispmid=798> (2021年11月7日閲覧)

受付日2021年11月8日、受理日2022年1月22日

研究論文

公立高校の教員は国際バカロレアの教育効果をどう認識しているか (日本語DP導入校へのフォーカス・グループ・インタビューを通して)

木村 光宏^A、御手洗 明佳^B

A Study on Public Teachers' Recognition in Impact of International Baccalaureate (Through Focus-Group-Interview of a School Implementing Japanese DP)

Mitsuhiro KIMURA^A and Sayaka MITARAI^B

Abstract: The purpose of this study is to clarify the perspective of IB teachers at IB accredited public high schools. Therefore, we set the objectives as follows. (1) how IB teachers in Japanese public high school recognize the learning of students who take the IB. (2) how IB teachers in Japanese public high school recognize the IB programme comparing to Japanese curriculum (MEXT). To approach the objectives, focus-group-interview was applied as the research method. By utilizing Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) as an analysis method, the description of re-segmentation was generated from the coding of teachers' narratives. From the results of the analysis, IB teachers replied classes with a small group of students, enhancement of students' ability, higher-order inquiry activity and highly specialized contents as the merits of IB. Additionally, in terms of applicability of IB into other public high school, teachers tended to think that the highly specialized contents are helpful to expand students' deep understanding of the subjects, but in the MEXT curriculum, it became clear that class-size issues and textbook-based restrictions were recognized as barriers to applicability of IB.

Keywords: The International Baccalaureate, Public High school, M-GTA

キーワード: 国際バカロレア、公立高校、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 問題の所在

本研究の目的は、日本でグローバル人材を育成するためのカリキュラムとして期待される「国際バカロレア (International Baccalaureate、以下、IBと略記。)」の教育効果を日本の公立高校IB教員がどのように認識しているか明らかにすることである。なお、本研究で用いるIBの教育効果とは、各自治体や教育委員会により教育改革の一環として学校へIBを導入したことによる影響を検討するものである。また、公立高校のIB教員を調査対象とする理由は、学習指導要領とIB両方のカリキュラムで教えてきた経験をもつため、双方を相対化したうえで教育現場の視点から日本でのIB導入について、教育現場の視点か

ら評価することができると判断したためである。

IBとは、1968年にスイスに設立された、財団法人国際バカロレア機構による国際的な教育プログラムである (国際バカロレア機構 2017)。IBが開発された背景には、主に国際機関や海外駐在員の子弟を受け入れてきたインターナショナルスクールにおいて、国境を越えて移動する子どもたちの履修証明・学力証明に信頼が置けないという問題があった。そのためIB構想の基礎には「どの国でも受験ができ、どの国でも認証される国際的な大学入学試験の実現」というインターナショナルスクールで働く教員らの思いが反映されている (相良・岩崎 2007)。こうした成り立ちのため、IBは、従来から帰国生のための教育とみなされおり「国際理解教育」(Leach 1968, Peterson 1977, 1978, 1983他)、「外国人子女教育・バイリンガル教育」(Titone 1980,

A: 早稲田大学教育総合研究所 特別研究所員

B: 淑徳大学教育学部 こども教育学科

Foreman 1981) といった「多文化が共存し、人々が互いに依存しあう地球社会の市民として必要な資質を育成する教育」といった大津 (1992) の述べるグローバル教育の要素として扱われてきた。本稿では、このように広い意味でグローバル教育を定義したい。

現在、IB の認定を受けた学校 (以下、IB 認定校と略記) は159以上の国・地域で約5,500校以上に及ぶ (文部科学省 2021)。近年、日本でも注目を集めており、学校教育法第一条により認められた学校 (以下、一条校と略記) のカリキュラムとしても注目されるまでに至った。その理由は、2013年に第2次安倍内閣によって発足された教育再生実行会議の第三次提言の文書にIBが盛り込まれたことに端を発している。その後、「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」 (平成25年閣議決定) や日本経済団体連合会による「世界を舞台に活躍できる人づくりのために—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—」 (平成25年) では「国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す」として、200校という具体的な目標数値とともに一条校へ導入するための法的整備や支援体制の構築が進められた。さらに、文部科学省 (2017) は、「総合的な探究の時間」のあり方について、IBの手法を参考にしながら探究していくことの意義を認めており、生涯に亘り学び続け、探究し続けていくことの意義についてもIBが参考事例となることを期待していると述べている (文部科学省 2017)。岩崎 (2018, p. 158) は、こうした一連の流れを受け、国内でIBの導入が注目された背景には、学習指導要領 (平成29・30年告示) を視野に入れた新しいカリキュラムモデルとしての側面と、経済のグローバル化に伴うグローバル人材育成の二つの流れがあると整理している。

こうした政府の推進体制に伴い2014年には27校だった国内IB認定校の数は、2022年1月現在94校と増加したが、その内実はおおよそ84% (79校) が私立学校 (private school) であり、公立学校 (state school) はおおよそ16% (15校) にとどまっている (国際バカロレア機構 2021)。一方、世界的な動向をみると、公立学校でIBを導入する例は多く、例えば、アメリカはIB認定校1914校中1701校、カナダでは377校中299校、イギリスは131校中55

校が公立学校でIBを実施している (国際バカロレア機構 2021)。日本のこうした状況には、どのような理由があるのか。岩崎 (2018, pp. 159–161) は、元来、経営理念からIBの導入に関心を持ち、イマージョンコースや外国人教員を雇う経験があり受け入れの素地がある私立学校と、導入そのものが大きな挑戦となる公立学校ではIB導入の意味が異なると指摘している。公立学校でIBを導入する場合には、税政負担、公平性 (特定生徒への税金の過重分配)、国内法規の縛り、外国人教員の確保 (採用基準の弾力化や福利厚生等)、日本人教員の養成、保護者の正確な理解 (情報格差) といった課題があり、これらに対応するためには、自治体、教育委員会を含めた綿密な議論・調整が必要となる。一方、IBを公立学校へ導入する意義は、公立学校の先駆的改革、卓越性の確保を挙げている。特に、私立学校とは異なり人事異動がある公立学校では、IB教育を経験した教員がIB校以外へ異動することが想定される。公立のIB認定校に研究拠点の機能を持たせることができ、これを学校改善の準拠校として活用することにより、他の公立学校への波及効果が期待できるという。さらに、各国のIB受容状況をまとめた渡邊 (2014, p.47) も、日本の公立高校を中心に普及している「デュアルランゲージ・プログラム (IB公式言語と日本語を組み合わせるIBディプロマ・プログラム)」 (以下、日本語DPと略記) に触れ、日本はIBを通して既存の教育内容を再評価しつつ組替えており、ナショナルな教育との融合の可能性があると言及している。こうした状況は、日本におけるグローバル人材育成の観点からも、メインストリームの教育の一部分として、その意義を再考する段階にきていることを示唆している。

2 先行研究の検討と課題設定

2.1 IBの教育効果研究の整理

IBの内容や実践報告のみならずIBの教育効果について世界各国で報告され始めた時期は2010年代以降である。これまで行われてきた研究を概観すると、IBの教育効果に対する評価は、国・地域の別や研究が行われた年代によってもその評価は分かれており、模索段階にあるといえる。たとえば、IBの教

育効果を高く評価する研究として、イギリスの高等教育統計局 (Higher Education Statistics Agency: HESA) による調査結果がある。この調査によれば、IBディプロマ・プログラム (以下、DPと略記。) の修了生は、英国上位20位の大学に通い、より高い学位を取得し、Aレベルの卒業生と比較して大学院での研究を続ける可能性が非常に高いことを示している (HESA 2016)。また、カスパーリーらによるアメリカのフロリダ大学に焦点を当てた調査では、特定のIB科目試験での学生のスコアとその科目の最初の大学コースでの成績との間に正の関連性があることを示している (Caspary & Bland, 2011)。これら調査は、IBの成功は、高等教育への成功を予測させる教育である可能性が高く、また、生徒の高等教育での学びを準備することに適した教育プログラムであることを示している。

一方、IBの教育効果に懐疑的な研究結果として、アジア太平洋地域の3大学 (A大学・B大学 (アジア地域の大学)、C大学 (オーストラリアの大学)) に通うDP修了生と非DP修了生を対象に行われた調査を紹介する。リーらの調査では、入学前のDPスコアが、大学在籍中のGPAを予測する因子であることを改めて確認した一方で、DP修了生と非DP修了生の間で学業成績に有意差は確認されなかった。このことから、DP修了生が非DP修了生よりも21世紀スキルを獲得しているという自己認識の高さは、進歩的で全体的な教育アプローチや学校環境の特徴といったIBの「ブランディング」を内面化したことに起因しているだけではないかという批判的な見方も示唆されている (Lee, Spinks, Wright *et al.* 2017)。また、フィッツジェラルドによるカナダの大学における入試担当官のIBへの認識に関する調査では、入試試験官はDP生に対する根拠のない過度に高い評価の認識を示しており、DPを取り巻く支配的またはヘゲモニックな言説の存在を指摘する (Fitzgerald 2017)。この研究は、教育政策や公的資金による教育への平等なアクセスへ影響を与えることへ対し警鐘を鳴らすものである。

以上の研究結果を踏まえると、IBの教育効果をみる指標として大学進学率、学位取得率、高いGPA保持率などがIBの有効性を示すものとして示

される傾向にある。この結果はIBのカリキュラムが大学教育と親和性が高く、大学のための準備教育としての役割を果たしていることがうかがえる。しかし、前述したリーら (2017) の研究が言及するように、DP修了生による大学への円滑な移行という教育効果は、批判的に物事を捉えたり、積極的に発言したりする機会が少ない傾向にあるアジア型の大学では効果が発揮されにくい可能性を示している。IB教育は、アジア諸国の伝統的な大学において、IBの教育効果が発揮されるか否かについて、今後の更なる調査が求められている。

2.2 日本のIBの教育効果研究の動向

アジア諸国の一つである日本に目を向けると、IBの教育効果研究に繋がる実証研究がみられるようになったのは2015年以降のことである。一条校のDP生への聞き取り調査を行った渋谷 (2016, 2020) は、一条校でかつIB認定校4校の計35名のDP生へ聞き取り調査を実施している。その結果、DP生は、1)教科の力を応用する力やアカデミックスキル、2)批判的な思考力、多角的な判断力、表現力、3)主体的に学ぶ態度や多様な文化的背景を理解する力を習得したと認識しており、これらの能力は、OECDや日本政府が謳う現代社会の求める〈新しい能力〉(松下 2010) に共振すると考察している。コンピテンシーを獲得しているというIB生の認識は、前述した海外での調査でも報告されており、日本でも同様の傾向にある可能性を示している。さらに、より客観的な指標を用いた効果検証という点では、ヤマモトラによる日本語DP候補校を対象にした調査がある。この調査では、日本語DPに登録した生徒と保護者、日本語DPへ登録しなかった生徒と保護者を対象に考え方の違いを調査した。日本語DP生は非日本語DP生よりも国際性に関する自己評価が高く、問題解決能力やリーダーシップを習得する意欲が高いことが示された (Yamamoto *et al.* 2016)。しかし、この調査は対象コースが限られていることや、ベースライン調査として日本語DPカリキュラム開始時点の意識のみにとどまっている。コンピテンシー獲得に関する指標を開発したことから、今後の継続調査・発展が期待される。これらの研究成果は日本で学ぶIB生の特徴やIBの教育効

果の傾向を理解する上で示唆的である。一方で、IBは一条校で実施しているものの未だ、極めて少数かつ特殊な学校（またはコース）で学ぶ生徒集団である。各国の研究が示すように、IB認定校へ進学する生徒や家庭の社会的・経済的背景抜きに調査を進めていくことには注意が必要である。今後、教育社会学の分野で研究蓄積が豊富な「学校効果研究」(Coleman *et al.* 1966, Edmonds 1986, 志水 2009, 川口 2009 他) や、高等教育を中心にコンピテンシーなどの成果の設定や測定を行なう「ラーニングアウトカム研究」(Pascarella & Terenzini 2005, Astin 1993, 山田 2012, 他) との接合が期待される。

2.3 課題の設定

こうした日本でのIBの教育効果研究の動向を踏まえ、本研究では、日本でIBが政策主導で教育改革の一環としてIBを導入している点に注目したい。なぜならば、今後IBの教育効果研究を進めるうえで、IB教員の認識は、授業を受ける生徒に影響を与えるとともに、将来的に日本でのIB教育の波及効果の程度や具体的な課題を予期するものと想定できるからである。調査対象者とした公立高校のIB教員は、所属する自治体の教育改革により、勤務する高校がIB認定校となり、学習指導要領とIBの両方のカリキュラムを経験している。こうした経験をもつ教員の認識を明らかにすることは、日本におけるIB導入という教育改革に対する評価の一端を担うものだと捉えることができるだろう。

IB教員の認識に注目した研究としては、大学入試をどのように認識しているのかIB認定校の管理職に聞き取り調査を行った渋谷 (2015, 2016) の調査やIB教育を受容することの課題についてIB教員への聞き取り調査から検討した川口・江幡 (2017) の調査がある。これら調査は、日本にIBを導入する際の入試対応等、制度の違いによる困難や苦勞に焦点を当てており、日本の教育制度とIBの制度の違いを知るうえで示唆に富むものの、本研究が目指すIB教育実践に対する認識ではない。さらに、各教科に限定したIB教員の認識が読み取れる研究は存在しているものの (渋谷 2014, 小池 2018)、いずれも教科独自の文脈に依存적であり一般化できるとはいえない。そこで本研究ではIB認定校に在籍

する複数教員によるIB教育に対する共通認識を構造的に明らかにすることを目指すこととする。

以上を踏まえ次の課題を設定した。第一に日本の公立高校教員は、IB教育プログラムを受講する生徒の学びをどのように認識しているのか。第二に、学習指導要領準拠の授業の教育内容・手法と比較して、IB教育をどのように認識しているのか。この課題についてインタビュー調査から明らかにする。

3 調査概要

3.1 調査対象・実施時期

調査はIB認定校の公立A高等学校で、2019年12月に実施した。調査校へのIB導入は、グローバル化に対応した先進的な教育の推進を目的に、教育委員会主導で実施されてきた。生徒が高い英語力を身に付け、海外の大学にも進学できるよう支援体制を整えている。2019年よりIBコースが設置の際、「日本語DP」を採用したため、数学と英語の授業以外は日本語で実施している。また、DPは高校2、3年生で実施する2年間のプログラムであるが、調査校のIBコースでは、DPへの円滑な接続を目指して高校1年生より、IBの手法やクラス規模を意識した準備教育（以下、プレDPと略記）をDPを担当する教員が行なっている。こうした教員の人事配置を含めた配慮は、生徒が3年間一貫した教育が受けられるよう考慮したものである。

本調査は学習指導要領準拠の授業とIB双方の教育経験をもつ教員の認識に焦点を当てるため、公立高校のIB認定校で日本語、英語、化学、数学および芸術を教える教員5名を対象に実施した。5名の教員は5年以上教えた経験を持ち、新たに導入されたIBと学習指導要領の違い対し意識的であることが想定される。表1に調査の対象とした教員の概要を示す。

言語に関連する語りが想定されることから、教授言語と教科書の言語について付記した。教員Bは英語の授業とDPのコアである「知の理論（以下、TOKと略記。）」の指導を担当している。教員Dと教員Eは、教授言語（日本語）と教科書言語（英語）が異なるため、教科書や教材について言語を変換するなどして授業を実施している。

表1 調査対象者の概要

協力者	経験年数	教科	教授言語
A	7	国語	日本語
B	8	英語	英語
		TOK	日本語
C	8	数学	英語
D	7	理科	日本語
E	12	音楽	日本語

注: TOKはディプロマプログラムのコアである「知の理論」を表す

3.2 分析方法

教員の認識について、服部 (2021) は、生徒と教員は教育活動の両輪であるとし、重要な構成要素である教員の授業への対応や、教育に対する意識の変化や資質・能力の向上の認識などを知るとは、今後の教育改革に対しても重要な示唆が得られると考えると述べ、教員の視点の重要性を指摘している。

さらに服部 (2021) は分析の手法に、木下 (2007) の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) による質的分析を用いて、教員の認識を分析した。M-GTA 分析は、語りから実証的に素材が写し出す現象に基づきながら理論的解釈を行う手法で、よく知られていない分野の探索的研究をする場合に有効であるとされている (木下 2007)。分析の手法については「既存の理論や帰納的手法により生成されたカテゴリーのコーディングを行い、カテゴリー同士の関連づけの後、現象の再文脈化を行う」というもので、教育学研究へ応用されている。

3.3 データ収集の方法と質問の形式

調査は、フォーカス・グループ・インタビューによる半構造化面接を実施することとした。この手法により同僚との会話となることから安心して自由に発言できることと同時に、インタビューの中で他の実践や考えを統合しながら議論を進めることができると考えた。インタビュー実施前にインタビューガイドの質問項目を知らせ、教員は回答を検討した上で約40分のインタビューを実施し、ICレコーダーで記録した。M-GTAでは分析焦点者を複数とすることも可能で、面接時間など扱うデータについては柔軟な立場をとっており (木下 2007)、上記の形式

のデータ分析も可能と考えた。

面接中は教員の回答に応じて発展的な質問を行ったり、質問の順番を変えたりするなど柔軟に対応した。インタビューの内容は以下の通りである。

- | |
|--|
| a) 日本の教育と IB 教育の違いの認識について
(1) 日本と IB 教育の違いについて
(2) 教員の期待や生徒の成長について
(3) IB 教育に対する評価について
(4) IB 教育を実践する課題について
b) IB 教育の実践による自身の教員としての成長をいかに捉えているのか
(1) 教員としての自身の変化について
(2) 授業改善の取り組みについて
(3) 自己研鑽の機会について |
|--|

図1 フォーカス・グループ・インタビューの内容

3.4 M-GTAによる質的分析の流れ

本研究は、フォーカス・グループ・インタビューによる探索的な分析となることから、体系的な語りのカテゴリー化によりインタビューの全体像を提示することができるM-GTAを採用する。グラウンデッド・セオリー・アプローチにはいくつか型があるが (Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1990, 木下 2007, 戈木 2008)、手順がわかりやすく、研究結果の現場への応用もしやすいことから、木下 (2007) のM-GTAを用いた。M-GTAでは分析の過程で、データから生成されるカテゴリーが洗練され、カテゴリーが出揃い、カテゴリー同士の関連があきらかになった段階で、再文脈化が可能となる。この再文脈化から、教員の捉える生徒の学びやIB教育の状況を体系的に示すことができると考えた。

表2 データ分析の具体的手続き

STEP	分析	内容
0	予備的分析	分析視点の整理意識化、プロトコルデータ化、MAXQDA で読み込み
1	概念化	教員の関わりを意味のまとまりで区切り、抽象的な概念へと変換
2	カテゴリー生成	前ステップを踏まえ、概念からカテゴリーへと統合
3	カテゴリー化確認	分析の途中経過を研究協力者に報告し実践場面との適合から分析の見直しを行う
4	概念とカテゴリーの修正	確認作業での相違点を踏まえ、相対的見直しを行う
5	カテゴリーの確認	研究協力者によるカテゴリーの最終確認
6	再文脈化	コアカテゴリー、カテゴリー、概念、インタビューデータから文脈を生成する

本研究では、膨大な文字データの中で、何度も繰り返される定性的コーディングによるテキストの比較や分類を補助するため、MAXQDAソフトを使用した。MAXQDAの中心的な作業は注目するデータにコードをふるコーディングと、作成したコードの整理である(表2)。このソフトを使うことでプロトコルデータのコードとコードが振られたデータ部分、そして元データを常に紐づけして管理することができるため、コードから対応するデータおよびそのデータが元々埋め込まれていた全体のデータを表示することや、コード名がデータの文脈を反映しているかの確認をより簡易的に行うことが可能となる。

プロトコルデータをソフトに読み込み、プロトコルデータを意味のまとまりで区切り、意味内容ごとのデータを抽出した。調査における教員の語ったプロトコルデータは13,054文字で構成され、表3の例のように意味のまとまりを抽象的な概念へ変換していった。

表3 データ分析の例

プロトコルデータ	
ちょっと観点変わるかもしれないですけど、やっぱり日本の教育とIBの教育比べたときに、<u>人数が少ないので圧倒的にIBのほうが、だからこそできるプログラムなのかなって</u>いうのはすごく感じます。一つの、一人とか、一つの物事に対する時間のかけ方っていうものは、日本の教育、今40人1クラスで、この限られたコマ数でって中では結構厳しいので、そこは大きな違いなのかなっていうふうに感じますね。教員が生徒に開く時間とか、フィードバックする時間も含めたら、<u>やっぱりこの人数じゃないとできない教育なんだろうな</u>っていうのは感じています。(フォーカス・グループ・インタビュー, 71 文目より抜粋)	・IBの学習環境 ・日本の教育とIB教育の違い ・日本の学習環境 ・IBの学習環境

さらに、類似する概念をまとめながら、カテゴリーの生成を行った。広く共通するカテゴリーについてはコアカテゴリーとし、その他をサブカテゴリーとしている。分析の途中で、新たな概念が生成される可能性があった場合には、これまでの概念との関係性を再度吟味し、カテゴリーとの関係を改めて確認していった。カテゴリーの対応確認のために、研究協力者として研究者1名と2回の確認作業を行なった。以下、文中の《 》はコアカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、[]は概念、「 」はインタビューデータを表している。

4 調査結果

4.1 M-GTAによるカテゴリーと概念の抽出

分析の結果、カテゴリーの生成過程を通じて、《IBの教育の性質》、《日本の教育の性質》、《教育手法の比較》の3つのコアカテゴリーが抽出された。これらの3つのコアカテゴリーから8のサブカテゴリーが抽出された。《IB教育の性質》からは〈成果〉、〈今後の指導〉、〈指導の実際〉、〈カリキュラムの特徴〉、〈感情〉が抽出された。《日本の教育の性質》からは〈日本の学習環境〉、〈従来の指導〉が抽出された。《教育手法の比較》からは、〈日本の教育とIB教育の比較〉が抽出された。カテゴリーとそれに関連する概念および概念の内容を表4に示す。

結果から、主に《IB教育の性質》については70の概念が抽出され、《日本の教育の性質》と《教育

表4 コアカテゴリーとサブカテゴリー及び概念とその抽出数

コアカテゴリー	サブカテゴリー	概念	概念の内容
IB教育の性質 (70)	カリキュラムの特徴 (26)	◆学習環境 (10)	特徴的と考えられる点についての意見
		◆教科の特徴 (16)	教科と関連のあるカリキュラムの特徴
	指導の実際 (10)	◆指導の具体 (3)	実際に行なった具体的な指導
		◆問いと探究の手法 (7)	どのような問いや探究を心がけているか
	成果 (13)	◆教員の成長 (12)	自身にどのような成長があったか
		◆生徒の変化 (1)	教員の捉える生徒の活動の変化
	今後の指導 (3)	◆より良い指導の検討 (3)	現状を踏まえてどのような改善が考えられるか
	感情 (18)	◆指導の困難 (6)	指導の困難に関する感情
		◆運営・プログラムの課題 (10)	運営・プログラムの課題に関する感情
		◆やりがい (2)	教える事に対するやりがいに関する感情
日本の教育の性質 (13)	日本の学習環境 (5)	◆日本の学習環境 (5)	日本で授業を行う環境に対する意見
	従来の指導 (8)	◆指導法 (6)	これまでの経験における指導
		◆指導の制約 (2)	これまでの指導の制約
教育手法の比較 (13)	日本の教育とIB教育の比較 (13)	◆日本とIBの違い(11)	教育手法の違いの比較
		◆日本とIBの類似性 (2)	教育手法の類似点の比較

手法の比較》についてはそれぞれ、13の概念が抽出されたことから、《IB教育の性質》の議論が多く行われた結果となった。

4.2 コアカテゴリー《IB教育の性質》における認識

《IB教育の性質》に関する語りについて、①〈カリキュラムの特徴〉、②〈指導の実際〉、③〈成果〉と〈今後の指導〉、④〈感情〉、の4つの視点で再文脈化を行なった。

①〈カリキュラムの特徴〉における再文脈化

《IB教育の性質》について〈カリキュラムの特徴〉の視点から、「根拠を元に物事を考えてそれを表現する、簡単に話したりっているのは、少しずつできるようになってきているのかな」と生徒中心の議論によって指導が行われる状況の語りが抽出された。生徒中心の「学習環境」については「この人数じゃないとできない教育」と少人数であることをメリットとして挙げ、「これからの世の中には多分必要になって、変えていかなきゃいけない教育のやり方」などその手法の評価に関する語りがみられた。[教科の特徴]に関しては「イングリッシュBはやっぱり言語の習得の授業なので、他の科目と比べると、よりスキルを高めるといような視点の授業」や化学に関して「実験がすごい多い」というが語りから教科で求められるものについて議論が行われた。さらに、「IBの音楽は、将来、音楽家になりたいっていう人も取れるというふうにうたっておきながらも、週3時間しかない」など「求められるものが高い」など[教科の特徴]について困難な点についても述べられた。

②〈指導の実際〉における再文脈化

《IB教育の性質》について〈実際の指導〉の視点から、音楽では「分析をひたすらしている印象」や英語では「前倒しで授業を始めてるので、全てのやらなきゃいけないテーマとかっていうところは、十分網羅できるだけの時間はある」など指導の内実が語られた。授業においては、「オープンな問いを使ってディスカッションしたりとか、探究したりとかっていうことが多い」、「いかに自分で調べるかっていうふうに誘導」、「あんまり教えるということは、しなかった」といったIBの「問いと探究の手法」が授業で重視されている状況がみられた。とこ

ろが、「知識が必要になる題材だと、ちょっと苦しい」、「ある程度はこっちが知識を入れるっていうのも、必要だった」といった省察から、探究を基盤にしながらも知識を獲得させることの必要性を、実践を通して気づいていることが明らかになった。教員は実践を通して、「目的ありきじゃなくなった」「こちらが考えていなかったところまで、深まったり広がったりしていく」といったIBの授業の特徴や可能性を感じていることがわかる。

③〈成果〉と〈今後の指導〉における再文脈化

IBの教育実践から、[生徒の変化]について、「物事を疑って見るっていうか、疑問を投げかけるようになってきてる」ということが挙げられた。[教員の成長]については「あまりこちらがこれをやろうとか、これを教えようみたいな目的を全面に出さないうようになった」、「生徒の学びの可能性は、広げられるんじゃないかなってのが見えてきた」というように、授業の展開を生徒に委ねる様子が語られた。さらに、「TOKとかで…何やったとか、あんまり覚えてなかったりとかするので…いろんな分野の本をちょっと読んで、広く浅くでも知識を付けたい」、「自分の専門の知識をより深めるために本読んだりとか、多分、先生も勉強をよりする、強いられる」といったことが挙げられ、授業を担当することが教員のプロフェッショナルディベロップメントを促進しているといった語りが抽出された。また、〈今後の指導〉については、「TOKなんかでも、そのゲストで呼ぶ先生をIBの先生からだけでなく、それ以外の科目からも呼んだりできたら、ちょっとお互いに理解も深まっていくかな」、「知識の領域を扱っていくところで、その当該の科目の先生にゲストで来てもらって、いろいろ生徒にプレゼンとかディスカッションした後に残った疑問の部分を、その先生も交えながらみんなで考えていければいい」など教員同士の学びあいの可能性や教科横断の授業に期待する語りがみられた。

④〈感情〉における再文脈化

IBを担当する教員により、IB教育に対する「やりがい」に関する回答で、化学の担当者は「プラスアルファの実験も、さらにいっぱい用意しなければならないというところはあるんですけど。それは普通の国際、普通の高校ではこんなにいっぱい実験は

できないので、そこは面白くはあります。」と語り、指導に前向きな状況が見られた。その一方で、化学実験に関して、「いかに自分で調べるかっていうふうに誘導をしていくかっていうので、今はちょっと悩んでいる」といった授業の進め方に関連する[指導の困難]の側面も同時にみられた。音楽に関しては「試験でジャズとかポップスがあると、やっぱりジャズ理論なんかはもう別物なので、今も勉強し直さなきゃいけないとかっていうことが多々あり、もう生徒より多分アップアップしてる」といた、広範な内容の[指導の困難]が指摘された。また、「知識がないと議論もできんなあというのが正直なところ」と、この項目でも知識と探究のバランスの問題が指摘された。[運営・プログラムの課題]については、「求められるものが高い割に、時間数が少ない」、「人の余裕が欲しいってのは多分、全部の先生が、全先生が思ってる」、「経験してるとか、IBで育ったっていう人とかが入ってくれるようになってくると…」といった人材育成に関する課題が挙げられた。また、テキストが英語で書かれていることから「日本語だったらいいのになとはっきり言えば思います」という回答や、TOKの指導について「きっと、どの先生が見ても最初どうということやるのか、具体的なイメージが湧きにくいのかなっていうふうに思います」といったプログラムに関わる課題が表出した。

4.3 コアカテゴリー《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》における認識

《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》に関する語りについて再文脈化を行った。

⑤《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》における再文脈化

本調査において、全ての教員は学習指導要領による指導の経験が5年以上あり、日本の状況も理解した上で回答を行なっている。学習指導要領に準拠する[指導法]について、インタビューからは「やっぱりまだまだ内容を教えるに終始しています」、「手法としては枠に収めるっていう方法取ってる」といった回答があった。また、[指導の制約]については、「普通の高校ではこんなにいっぱい実験はできない」、「40人1クラスで、この限られたコマ数

でって中では結構厳しい」など、時間や教える人数に関する課題、自身が経験した学習環境の状況について語られていた。

上記のような《日本の教育の性質》を述べると同時に、《日本の教育の現状とIB教育を比較》についても回答が見られた。まず、[日本とIBの違い]については「現場の感覚では違いはまだまだ大きいな」と思っていて、特に評価、指導と評価のところは、結構、違いがあるのかな」、「スキルベースでこういうことができるように、こういうレベルに持っていきましょうみたいなIBのところとは、結構、差があるのかな」といった回答が述べられており、スキルベースで行われる評価の手法に関して違いを感じている状況がみられた。一方で「文科(注: 文部科学省)の英語の授業と変わらないのかな」、「目指してるところっていうのは、英語に関しては同じ」など[日本とIBの類似性]を指摘する教員もおり、教科や分野によって感じ方にも差が出ることも考えられる。さらに、[日本とIBの違い]について「やり方とかの深さとか広さとかっていうところの違い」、「生徒に関わる時間とか、フィードバックする時間も含めたら、やっぱりこの人数じゃないとできない教育」といった語り抽出され、IBによって身に付く力の深さや広さの違いを認識し、少人数で指導にあたることができるという点については恵まれていると評価しているといえる。

5 考察

本調査ではM-GTAを用いて、教員5名のフォーカス・グループ・インタビューの質的分析を行った。その結果、インタビューの再文脈化を行い、①〈カリキュラムの特徴〉、②〈指導の実際〉、③〈成果〉と〈今後の指導〉、④〈感情〉、⑤《日本の教育の性質》と《教育手法の比較》、の5つの分脈を生成することで、IBの教育手法に関する教員の認識を明らかにした。以下にそのまとめを示す。

第一に、主に生徒の学びに関連する教員の認識を挙げる。IBのカリキュラムの特徴について、生徒中心の議論によって生徒のスキルが高まり、少人数授業という学習環境によってそれが実現されていることが語られた。またIBの指導の実際については英語、理科、音楽の例から、求められるレベルの高

さが浮き彫りになった。さらに、探究のための知識獲得のバランスを意識した指導の重要性が指摘された。IBの実施における成果と今後については、音楽や英語の例から、オープンな問い、ディスカッションや探究などの教育手法よさが挙げられる一方で、知識の獲得とのバランスの難しさが指摘された。教員自身も、「生徒が物事を疑って見るようになってきた」という、生徒の批判的思考力の高まりを捉え、IB教育による学びについて可能性を感じている状況がみられた。教育手法の比較の側面からは、学習指導要領準拠の授業とIBの目指すものは同じであるといった類似性についての語りがみられた。しかしながら、再文脈化の結果からは日本の教育にどのように活かすかという視点での議論が見られなかったことが明らかになり、今後の課題といえる。

第二に、IBを経験した先生の登用など人材育成に関する課題が指摘され、授業準備の面で負荷がかかっている状況が見られた。しかしながら、主に教員の感情の側面から、指導に前向きな状況ややりがいを感じている様子はみられ、生徒の主体的な探究活動や実験などによる学びがあると認識している状況がみられた。このように、教員にとって教える負荷はあるものの、やりがいを感じられるプログラムであると捉えていることがわかる。本研究では、分析手法としてM-GTAを活用した。M-GTAのインタビューの再文脈化により、教員の認識について描写し、カテゴリーと概念の関連を表にまとめた。再文脈化の手法により、これまで知られていなかった公立高校のIB教員の認識から、教員の語りと直接関連づけながら、リアルな状況を捉えることができた。

いまだに、公立の認定校で経験をもつ教員は多くないことから、複数の学校でのフォーカス・グループ・インタビューによる調査は現段階では難しいが、今後認定校の増加に合わせて、他の事例も検討することで、共通の課題の特定やIB認定校以外への事例共有につなげることができると考える。

6 結論と今後の課題

最後に、教育改革の一環としてIBを導入した公立学校教員の語りから明らかになった共通認識を踏

まえて、現場のIB教員がIBをどのように評価しているかについてまとめ、結論としたい。

まず、日本の公立学校に導入されたIBは、学習指導要領と比較して、どのように評価されたかについて整理する。IB教員の認識として「少人数であることから生徒中心の授業展開ができること」や「問いや探究などの教育手法が良く実際に生徒の能力の高まりを捉えていること」が挙げられた。このことは渋谷(2016)のIB生徒への聞き取りの結果における、「少人数の双方向的な授業を体験している状況」や「日本の教育にはない探究により思考力が高まったと考えている状況」とも一致する。このように、生徒だけでなく教員も「IBの少人数による探究」をIB特有の教育手法として評価している。さらに、探究学習が重視されるIBの手法において「より本質的な探究学習に進めるための知識をどの程度入れるか」について教員が試行錯誤をしながら探究の手法を検討している事例も確認された。また、教員は、より専門的な指導ができることにやりがいを感じていることから、学習指導要領準拠の授業に比べより専門的な内容であるという認識があり、IBについてより本質的な課題に迫る探究学習や専門性の高い教育内容を提供していると高く評価をしていることが確認できた。

つぎに、公立高校でIBを実施した経験が、今後IB認定校以外でどのようにいきてくると考えているかについて整理する。公立高校のIB教員は、「学習指導要領とIBの目指すものは同じ」という認識を共有しており、今後学習指導要領準拠の授業に戻ってもIBの手法は応用可能であると考え、現在のIB教育の実践や学びを肯定的に捉える傾向がみられた。また、IBを担当すること自体が教員の教科理解を深めることにつながっていると認識していた。教科理解の深まりとは、担当教科とTOKなどのつながりを考える際に教える教科の歴史や社会的な役割への考察を通じて自身が担当する教科に対して新たな視点や切り口が身に付くことも含まれるといえる。こうした教科へのメタ的な視点の獲得は、担当教科の専門性の向上へつながっており、学習指導要領に準拠した授業でも発問の方法や視点を増やすことにつながると考えられる。一方、IB認定校以外への応用可能性の限界として、クラス規模や学

習内容の問題から認識していた。現在教えているIBコースの授業は少人数ということもあり、生徒の主体性や教員も予期しないような回答を引き出すことが出来ているが、学習指導要領に準拠したクラスの場合は、教科書の内容を教えることに終始してしまい、生徒個々人の疑問を深めることについて時間的な制約があることが改めて確認された。

以上、公立高校におけるIB教員の共通認識からは、IBの教育効果を実感する傾向がみられた。探究の手法について思考錯誤しているものの、生徒の成長や専門教科の学び直しを通して、やりがいを感じている。また、公立高校特有のIB教員の異動に伴う他校への波及効果については、IBの教育内容・手法で得た担当教科の専門性の向上に応用可能性を実感する一方、学習指導要領が提示する学習内容の制約やクラス規模が応用可能性の障壁になっていると認識していることがわかった。

今後の課題は、今回1つの公立高校のIB教員の共通認識に焦点を当てて得られた知見が、他の公立学校のIB教員のそれとどの程度共通性や相違点があるか相対化していくことである。グローバル教育の視点を踏まえたカリキュラムが日本の公教育にどのような影響を与え、どのようにグローバル人材の育成に寄与しているかについて、今後調査規模を拡大し、より精緻な分析と検討が求められる。

引用・参考文献

- 1) 国際バカロレア機構. (2017). 国際バカロレア (IB) の教育とは?). 国際バカロレア機構.
- 2) 相良憲昭, 岩崎久美子編著. (2007). 国際バカロレア—世界が認める卓越した教育プログラム—. 明石書店.
- 3) Leach, R. J. (1968). *International schools and their role in the field of international education*. Pergamon Press.
- 4) Peterson, A. D. C. (1977). Applied comparative education: the International Baccalaureate: A case study. *Comparative Education*, 13(2), 77–80.
- 5) Peterson, A. D. C. (1978). Second World Conference on the International Baccalaureate: A report. *Comparative Education*, 14(2), 163–165.
- 6) Peterson, A. D. C. (1983). Learning from experience in the International Baccalaureate Program. *The Journal of General Education*, 15–25.
- 7) Titone, R. (1980). Psycholinguistic variables of child bilingualism: Cognition and personality development. *International Journal of Psycholinguistics*.
- 8) Foreman, M. (1981). The effects of language shock and culture shock on students in international schools. *The International Schools Journal*, 74.
- 9) 大津和子. (1992). 国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想. 国土社.
- 10) 文部科学省. (2021). IB教育推進コンソーシアムホームページ: <https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/> (2022年1月1日閲覧)
- 11) 文部科学省. (2017). 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ議論のまとめ: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/attach/1379020.html (2021年5月1日閲覧)
- 12) 岩崎久美子. (2018). 第II章 諸外国の公立学校への導入の試み 日本: グローバル化とカリキュラム改革, 岩崎久美子編著, 国際バカロレアの挑戦—グローバル時代の世界標準プログラム. 明石書店, pp. 155–173.
- 13) 国際バカロレア機構. (2021). 国際バカロレア機構ホームページ: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/> (2021年5月1日閲覧)
- 14) 渡邊雅子. (2014). 国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化. *教育学研究*, 81(2), 176–186.
- 15) HESA. (2016). International Baccalaureate Students Studying at UK Higher Education Institutions: How do they Perform in Comparison with A Level Students? Higher Education Statistics Agency. Retrieved from.
- 16) Caspary, K., & Bland, J. (2011). *Research brief: First college courses taken by Florida IB students*. Menlo Park, CA: SRI International.
- 17) Lee, M., Spinks, J. A., Wright, E., Dean, J., & Ryoo, J. H. (2017). A study of the post-secondary outcomes of IB Diploma alumni in leading Universities in Asia Pacific. Research summary.
- 18) Fitzgerald, S. (2017). Perceptions of the International Baccalaureate (IB) in Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne D'enseignement Supérieur*, 47(3), 76–100.

- 19) 渋谷真樹. (2016). 国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続—日本の教育へのインパクトに着目して—. 教育学研究, 83(4), 423–435.
- 20) 渋谷真樹. (2020). 国際バカロレアが育成するコンピテンシー—学習者への聞き取り調査から—. 国際バカロレア教育研究, 4, 23–28.
- 21) 松下佳代. (2010). 〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜, 松下佳代編著 〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー. ミネルヴァ書房, pp. 1–42.
- 22) Yamamoto, B. A., Saito, T., Shibuya, M., Ishikura, Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K., & Kitano, C. (2016). Implementation and Impact of the dual language international baccalaureate diploma programme (DP) in Japanese secondary schools: Final Report, Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization.
- 23) Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, U.S. Government Printing Office.
- 24) Edmonds, R. R. (1986). Characteristics of effective schools. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children* (pp. 93–104). Lawrence Erlbaum Association.
- 25) 志水宏吉編. (2009). 「力のある学校」の探求. 大阪大学出版会.
- 26) 川口俊明. (2009). マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析—「効果的な学校」に社会的不平等の救済はできるのか—. 教育社会学研究, 84, 165–184.
- 27) Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- 28) Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phenix, Arizona: ORYX Press.
- 29) 山田礼子. (2012). 学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの. 東信堂.
- 30) 渋谷真樹. (2015). 一条校による国際バカロレア導入の意図と背景—学校管理職の語りから. 国際理解教育, 21, 3–12.
- 31) 川口純, 江幡知佳. (2017). 日本における国際バカロレア教育の受容実態に関する一考察—ディプロマプログラム(DP)に着目して—. 筑波大学教育学系論集, 41(2), 35–48.
- 32) 渋谷真樹. (2014). 教科外活動におけるグローバル能力の育成—国際バカロレア・ディプロマ・プログラムの『創造性・活動・奉仕』に着目して. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 23, 31–39.
- 33) 小池研二. (2018). 当事者から見た国際バカロレアの美術教育. 横浜国立大学教育学部紀要, I, 教育科学, (1), 33–57.
- 34) 服部憲児. (2021). 高校教員のスーパーグローバルハイスクールへの対応と教育力・意識の変容に関する質的研究. 地域連携教育研究, 6, 19–31.
- 35) 木下康仁. (2007). ライヴ講義M-GTA実施的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 36) Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- 37) Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- 38) 戈木クレイグヒル滋子. (2008). 実践グラウンデッドセオリーアプローチ 現象をとらえる. 新曜社.

受付日2021年10月8日、受理日2022年1月22日

研究論文

大阪大学カップリング・インターンシップにおける成果プロセス
(プログラムの質的向上を目指して)寺西 未沙^A、勝又 美穂子^A、西川 宏^A、近藤 勝義^A、田中 学^AThe Outcome Process in Osaka University Coupling Internship
(Toward Qualitative Improvement of The Program)Misa TERANISHI^A, Mihoko KATSUMATA^A, Hiroshi NISHIKAWA^A,
Katsuyoshi KONDOH^A and Manabu TANAKA^A

Abstract: The study aims to clarify the outcome process for students participating in Coupling Internship (CIS). The authors analyzed parts of the students' reports with a KH Coder text-mining software and clarified the effects of career education in a previous report. In a multifaceted verification of the educational effect of CIS, we analyzed the same reports with M-GTA to clarify the outcome process. Students who took part in CIS with a desire for growth and career awareness formulated their outlook and path to global success through corporate practice experience and collaborating with other students. From the clarified process, we established the following; 1. Necessity of opportunities to practice academic, global, and employment in university life; 2. During CIS activities, there are differences in building relationships due to differences in attributes (different cultures, different fields), and the effects of these differences are also different, and 3. The elements of establishing a prospect and a path to becoming a global human resource at the time of reflection. From the perspective of improving the quality of the program, a higher educational effect can be expected by paying attention to the following three points: (1) help in building smooth relationships among students, (2) selection of practical themes that can be easily linked to the real world (companies) and teamwork, and that allow students from different fields to work equally, and (3) provision of sufficient time and environment for students to be evaluated by a third party. The results will serve as a reference for future studies.

Keywords: cross-cultural and cross-disciplinary collaboration, internship, outcome process, M-GTA

キーワード: 異文化異分野融合、インターンシップ、成果プロセス、M-GTA

1 はじめに

1.1 本研究の背景

日本は少子高齢化による労働人口減少、国内市場縮小などといった社会問題を抱え、企業活動のグローバル化は諸問題の解決策の一つとして位置付けられている。2020年10月時点で、海外に進出している日系企業の拠点数は80,373か所に上り、当該統計が開始された2005年以降最多となった¹⁾。日本国内においては外国人労働者を雇用している事業

所数も267,243か所に上り、こちらも外国人労働者の雇用に関する届出が義務化された2007年以降過去最高の数値を更新している²⁾。これらのことから国内外で確実にグローバル化が進んでいることがわかる。一方で、2015年に日本経済団体連合会が実施したグローバル人材の育成や活用に関する調査³⁾では、60%を超える企業がグローバル経営において、グローバル人材不足ならびに同人材の育成が課題であると回答している。また、70%の企業が大学に学生への海外留学の奨励を期待し、大学に取り組んでほしい教育方法やカリキュラムについて

A: 大阪大学接合科学研究所

は、87%の企業が学生の能動的・主体的学びを促す双方向型の授業、そして約半数の企業が企業の経営幹部や実務者からグローバルビジネスの実態を学べるカリキュラムの実施を求める意見を挙げている。当該調査結果からわかることは、多くの企業が高等教育機関に対して在学中のグローバル人材育成を期待しているということである。高等教育機関はこの期待に応えるためにも、グローバル人材育成を目的としたプログラムの実践とその教育効果に関する検証を積み重ね、より効果的かつ効率的なプログラムの運用を目指すことが肝要であると言えるだろう。このような社会的背景より、本稿ではグローバル人材を「グローバルに活躍（就労）できる人材」と定義し論じていきたい。

筆者らは、このグローバル人材育成を目的とした短期海外インターンシップを大阪大学にて運営している。同インターンシップは、文化が異なる学生と分野が異なる学生がひとつのチーム（カップリング）になって課題解決に取り組むことから、カップリング・インターンシップ（以下、CIS）と名づけられている。CISは2021年度で9年目を迎え、教育・運営方法の改善を目的に、これまでの蓄積データから教育効果等の調査分析を実施している⁴⁻⁶⁾。その中で筆者らは、グローバル人材育成の取組には自国以外の国の政治経済や文化への理解とバックグラウンドの異なる人々との協働経験から得られるグローバルな視野を自己のキャリアに結びつける「キャリア教育」の要素が必要であるという問題意識を持っている。寺西・勝又・西川・近藤・田中(2020)⁶⁾では学生の報告書の一部をテキストマイニング（以下、TM）で分析し、キャリア教育の観点から教育効果とその要因ならびに同教育としての有効性を検証した。結果、9つの教育効果：「コミュニケーション能力の向上」「課題解決能力の向上」「異文化・異分野理解」「他者理解」「自己理解」「業界業務理解」「勤労観の体得」「グローバルなキャリア¹⁾への思考」「未来への展望や意欲」を確認し、それらはCIS活動の中でも「課題発見解決型」「企業の方へのインタビュー」と関係性が強いことが示唆された。さらに既述の9つの教育効果はキャリア教育で育成が求められる「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」⁷⁾の一部と一致した

こと、また同教育効果からは「グローバルなキャリアへの思考」と「未来への展望や意欲」が見られたことから、CISがグローバルに活躍することを意識した「キャリア教育」に一定の効果があることを結論づけている。

今回は、CISの教育効果に関する多角的な分析として、質的分析手法を用い、CIS参加背景から振り返りまでを対象に、学生が教育効果を自己の成果と認識するまでにどのような経緯を辿っているのか（以下、成果プロセス）を明確にしていく。学生の報告書を丁寧に解釈していくことで、変容していく学生の意識や行動を深く理解し、その過程を鮮明に描き出していく。当事者である彼ら／彼女らの目線や心情を含む状態を細かく把握することで、CISの教育・指導の向上と運営の改善に繋がる知見を導き出せると考える。本研究から得られる知見は同プログラムのみならず、グローバル人材育成を目的とする実践型プログラムの開発・発展の参考に資するものであると考える。

1.2 先行研究

これまでの海外インターンシップに関する研究では、プログラムの参加前後で各種能力の測定を行い、比較によって教育効果を明らかにする量的研究が主に行われてきた。千葉(2010)⁸⁾は文系学生を対象に就業意識への影響、自己効力感や語学力の向上、視野の拡大を、野口・吉川・中村(2008)⁹⁾は工学系学生を対象に教育効果の最も貴重なものとして参加学生の自己評価の向上を指摘している。また、上野(2020)¹⁰⁾は社会人基礎力の向上を明らかにし、質的データ（学生のレポート）を用いてその要因を分析している。量的研究によって各海外インターンシッププログラムの教育効果が明らかになっていく一方で、当事者である学生がどのような出来事から影響を受けて、それがどの教育効果に繋がっていくのか、その一連の動きの解明は十分であるとはいえない。

他方、海外インターンシップの質的研究では永田・樫村・白井(2018)¹¹⁾が、理工系学生を対象に海外インターンシップ経験が進路選択や就職活動に与える影響等を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach

以下、M-GTA) を用いて分析している。インターンシップ期間中から帰国後の学生の学びと変化を可視化し、海外志向の芽生えとその要因を指摘している。質的研究は、数量では表せない学生の些細な変化やその場の現象を捉えることができる。しかしながら、質的研究は量的研究と比較すると数が少ない。

海外インターンシップは、参加学生の所属や学年、実習内容、実習期間など形態が多岐に渡っている。今後の海外インターンシップの質と量の充実を考えると、それぞれ異なる特徴を持つプログラムの質的研究の実績を積み上げていくことが不可欠と言えるだろう。

1.1でも述べたが、寺西・勝又・西川・近藤・田中(2020)⁶⁾では異文化異分野融合かつ課題解決型という特徴をもつCISを取り上げ、参加学生の報告書(質的データ)に着目し、TMのフリーソフトウェア「KH Coder」を用いて前述の9つの教育効果とその要因を明らかにした。TMはコンピューターによってテキスト型のデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を使って探索的な分析を行う手法である¹²⁾。いわば質を用いた一種の量的分析である。質的データを定量的かつ客観的に分析できるという利点を持つ。一方で出現頻度の低い語は分析対象外となり、データの大枠を把握するに留まる。本稿では、質的分析を用いることで教育効果の背景やプロセスを可視化していく。管見の限り、異文化異分野融合かつ課題解決型の特徴を持つ海外インターンシップの成果プロセスは明らかにされていない。

2 調査・分析方法

2.1 研究対象プログラム: CISの概要とその特徴

CISは本学学生と海外現地学生が海外の日系ものづくり企業に出向き¹²⁾、本学学生の文系1名/理系1名、海外現地学生の文系1名/理系1名の計4名1組のチームで、企業から与えられる課題に共に取り組む活動である。この経験を通してグローバルに活躍できる人材の育成を目的としている。具体的には、『異なる文化や研究分野を理解し尊重できる、自分の長所/短所を知っている、社会の中で自分の立ち位置/役割を見出せる、グローバルに活躍することに意欲的な人物』の育成を目指している(横江、

2017)¹³⁾。

本学学生の活動は、国内事前研修(計9回)、CIS現地実習(2週間)、国内最終報告会(1回)に分けられる。国内事前研修はCIS現地実習に行くまでの準備段階と位置づけ、日本企業に関する一般的な知識や受入企業について、異文化コミュニケーション、課題の取り組み方など現地実習で必要とされる知識の習得とCISと一緒に参加するメンバー間の交流を深める機会としている。CIS現地実習は、本稿で分析対象としている活動であり、詳細は2.2に後述する。国内最終報告会は実施箇所の異なるCISに参加した学生が一堂に集まり、各所の活動の様子や学びの共有を行う。この時点で自己の経験を改めて振り返ることで、各々の学びや気づきを再認識し、自己への活用を再度意識する、つまり教育効果の持続を目的としている。

CISの特徴は、大きく4つある。1. 参加時の英語能力は求めない、2. 合宿形式の短期集中型、3. グローバル展開する日系ものづくり企業での実習、4. 異文化×異分野×異学年の少人数制チームワークによる課題発見解決型である。これらの特徴はプログラムに対する学生の挑戦のしやすさへの配慮を含み、国際社会と日本の役割/立場の理解、グローバル環境における就労の疑似体験が主な狙いである。CIS参加者には、活動全体を通して、コミュニケーション能力の向上、課題解決能力の向上、異文化理解、多角的な視野の構築、グローバル環境における自己の能力や役割の客観的分析と対応力の向上、グローバル企業の業務理解、そして自己キャリアの検討の促進を期待している¹³⁾。

2.2 現地実習

本稿では、2週間の現地実習を研究対象としている。同実習には、事前研修(2日間)、企業実習(5日間)、文化体験日(1日)、報告会準備日(2日間)そして、最終報告会(1日)が組み込まれている(図1)。事前研修では、企業実習に向けた準備と異文化異分野融合のチームワークが始まる。本学教員による異文化コミュニケーションの講義に始まり、本学学生から海外学生に向けた日本のものづくり企業理解促進講義、参加学生相互の各国紹介、企業から与えられた課題に対するチーム協議などが行われ

る。企業実習では、企業の方からの講義、現場体験、企業の方へのインタビューが行われる。講義では、企業紹介、各部署紹介、技術紹介、業務の流れなどをお話いただき、現場体験では、工場見学、溶接実習、関係企業訪問や実際の建造物の見学を行う。インタビューでは、現場のスタッフの方から役職者の方まで国籍やポジションの異なる方々と対話する時間が設けられ、実習課題に関する質問からキャリアに関することまで自由に質問することができる。中休みとして設けられた文化体験日では、学生同士が相談のうえ、行先を決定し、異文化理解を深める一日となっている。報告会準備日には、企業から集めた情報をチームで共有、整理し、チーム協議を重ねながら、報告会に向けてチームとしての考えをまとめていく。最終報告会では、受入企業の方々、海外連携大学の関係教職員、本学教員が参加する中、チームで創造した提案をプレゼンする。参加者からの質疑応答、そして企業の方からの提案に対する実現可能性や課題点などのコメントをいただく。

実習課題は受入企業における「生産効率の向上」「コミュニケーションの課題と対策」「グローバル人材育成における課題と対策」等、実際に企業内で課題となりえるもので、かつ専攻が異なる学生がともに取り組めるテーマとなっている。

2.3 分析対象者

分析対象者は、2014～2017年に実施した計25回のCIS参加者100名のうち、分析対象となる報告書の提出があった学部3年生(23名)、同4年生(16

名)、院生1年生(40名)から各学年6名ずつを選んだ計18名である。本稿では、CIS参加者全体の傾向を明らかにすることを目的としていることから各学年から同人数の学生を選抜した。また、参加国については、どの国においても同じプログラム内容を実施しているが、各国の文化や国民性などが教育効果に影響を及ぼすことも考えられるため極端な偏りが出ないように配慮しながら規則的に選抜を行った^[3]。2.4で後述する分析手順に沿って18名の分析を行った結果、16人目以降には新たな知見が見出せなかったことから十分なサンプル数であると判断している。対象者の詳細を表1に示す。なお、該当年度の参加要件上、学部生は外国語学部、院生は工学研究科所属となっている。

分析対象である報告書は、CIS現地実習を終え帰国後3週間以内に振り返りを目的として書かれたものである。同報告書は、1. CIS参加の背景、自ら設定した課題や目標、2. 2週間の現地実習の振り返り、異文化や異分野の違いを強く認識したエピソード、チームで課題に取り組むうえで工夫した点、課題に対する自己の取り組み、3. CISを通して得られた成果、の3部構成になっている。学生にとって印象深い出来事やその時の心情、意識等が描かれており、分析対象としてふさわしいと考える。今回は、CISの参加背景から振り返りまでの学生の変化を細

表1 分析対象学生

学年・通番	学部	参加年度	参加国	性別
B3-3	外国語学部	2014	ベトナム	F
B3-6		2015	インド	F
B3-9		2015	カタール	F
B3-12		2015	フィリピン	F
B3-15		2015	ベトナム	F
B3-18		2016	タイ	F
B4-2	外国語学部	2014	インドネシア	F
B4-4		2014	カタール	F
B4-6		2014	フィリピン	M
B4-8		2014	マレーシア	M
B4-10		2015	ミャンマー	M
B4-12		2016	ミャンマー	F
M1-6	工学研究科	2014	フィリピン	M
M1-12		2015	インドネシア	F
M1-18		2015	ベトナム	M
M1-24		2016	シンガポール	M
M1-30		2016	ミャンマー	M
M1-36		2017	シンガポール	M

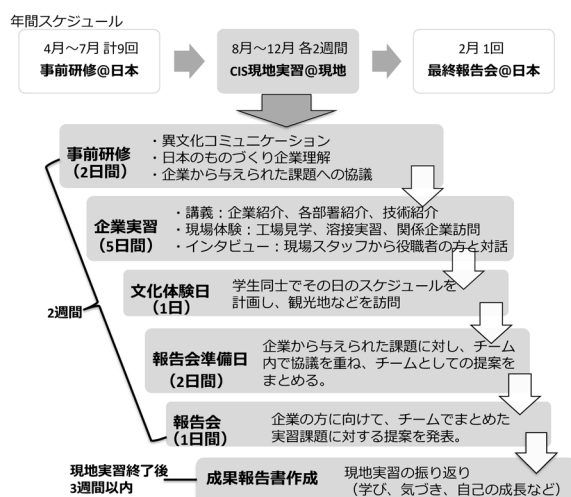


図1 CIS現地実習スケジュール

かく丁寧に理解し、成果プロセスを生成することを目的としていることから、報告書の全項目を分析対象とした。

2.4 分析方法

分析には、M-GTAを用いた。M-GTAは1960年代に米国の社会学者グレーザーとスト劳斯によって提唱された質的研究法(GTA)がもとになっている。GTAはデータに密着した(grounded on data)分析から独自の理論を生成する研究方法である。質的研究でありながら総合的に構成された説明力に優れた理論をまとめることができる(木下, 2003)¹⁴⁾。しかしながら、オリジナル版ではデータの分析方法の詳細が明確に示されておらず、データをどのように扱ってよいのかわかりづらいという難点があった。そこで木下(2003)がGTAに独自の修正を加え、より実践しやすい形にしたものがM-GTAである(木下, 2007)¹⁵⁾。木下は当該研究法が適している研究として、1) 人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究であること、2) ヒューマンサービス領域において有効性が発揮されること、3) 研究対象とする現象がプロセス的の性質をもっていることを挙げている¹⁴⁾。本研究対象プログラムであるCISでは、学生同士および学生対企業という社会的相互作用があること、また学生には意識や感情の動き、それに伴う行動の変容にプロセス性があると想定できることから、分析方法としてM-GTAが適切であると判断した。

M-GTAでは分析ワークシート¹⁴⁾を用いて分析を行う。分析手順は次の通りである。1) 分析テーマを設定、2) データ(学生の報告書)から分析テーマに関係する具体例を抽出、3) 取り出した具体事例の解釈を深め、類似する事例を説明できる概念を生成、4) 概念ごとに分析ワークシートを作成する。2)～4)を、新しい概念が生成できない状態(「理論的飽和」)になるまで繰り返す。理論的飽和に達したら、5) 生成された概念間の関係性を検討したうえで統廃合し、6) 複数の概念を包括的に説明できるカテゴリーを作成する。最後に7) カテゴリーや概念間の関係性や順序性をプロセスとして可視化(結果図)そして言語化(ストーリーライン)する。M-GTAでは分析の解釈が恣意的にならないよう継

続的比較分析を行う。継続的比較分析とは、概念生成時に類似比較と並行して対極比較を行うことである。具体的には、分析手順3)を行う際に類似事例の確認と同時に対極事例の検討を行っている¹⁵⁾。

本研究の分析テーマは、「CIS参加学生が自己の成果を認識するまでのプロセスー参加背景から振り返りまでの変化ー」とした。

3 結果と考察

M-GTAの分析の結果、8個のカテゴリーグループ、20個のカテゴリー、33個の概念が生成された。これらの相互の関係性を矢印で繋ぎ、分析結果を可視化させたものが結果図(図2)である。まず3.1に結果図のストーリーラインを描き、その後、3.2では寺西・勝又・西川・近藤・田中(2020)の先行研究⁶⁾と比較し(表2)、新たに見られた教育効果について学生の言葉を用いて説明する。3.3では成果プロセスから見えた3つの要点をあげ、最後3.4ではより教育効果の高いプログラムを目指す上で取り入れるべき視点をまとめる。なお、カテゴリーグループは[]、カテゴリーは< >、概念は‘ ’、具体例は“ ”の斜体で示す。“ ”内の()は筆者による補足である。

3.1 ストーリーライン

CIS参加前の学生は、自己[成長意欲]があり、プログラム内容と自身の[キャリア]を結び付けて参加することを決めている。社会に出る前に<視野を広げたい>、また実社会で自分はどれほど通用するのか、<自分の実力を試したい>と思っている。社会人として求められる能力や自分の弱点にフォーカスし、語学力やコミュニケーション能力など<各種能力の向上>を目標として掲げている。と同時に、日々の大学生活では思考や視点が似た者同士の交流しかない、英語を実践的に使う場所がないなど、成長する場所のない<学生生活や日常環境への危機感>を抱いている。卒業後のキャリアについては、海外で働くことに憧れや興味はあるが<漠然とした将来像>しか持っていない、自身の専攻している分野上、就労において<避けられないグローバル化>を感じている、目前に<迫る就労>に対して具体的な準備をしたい、と個々によって意識の違いは

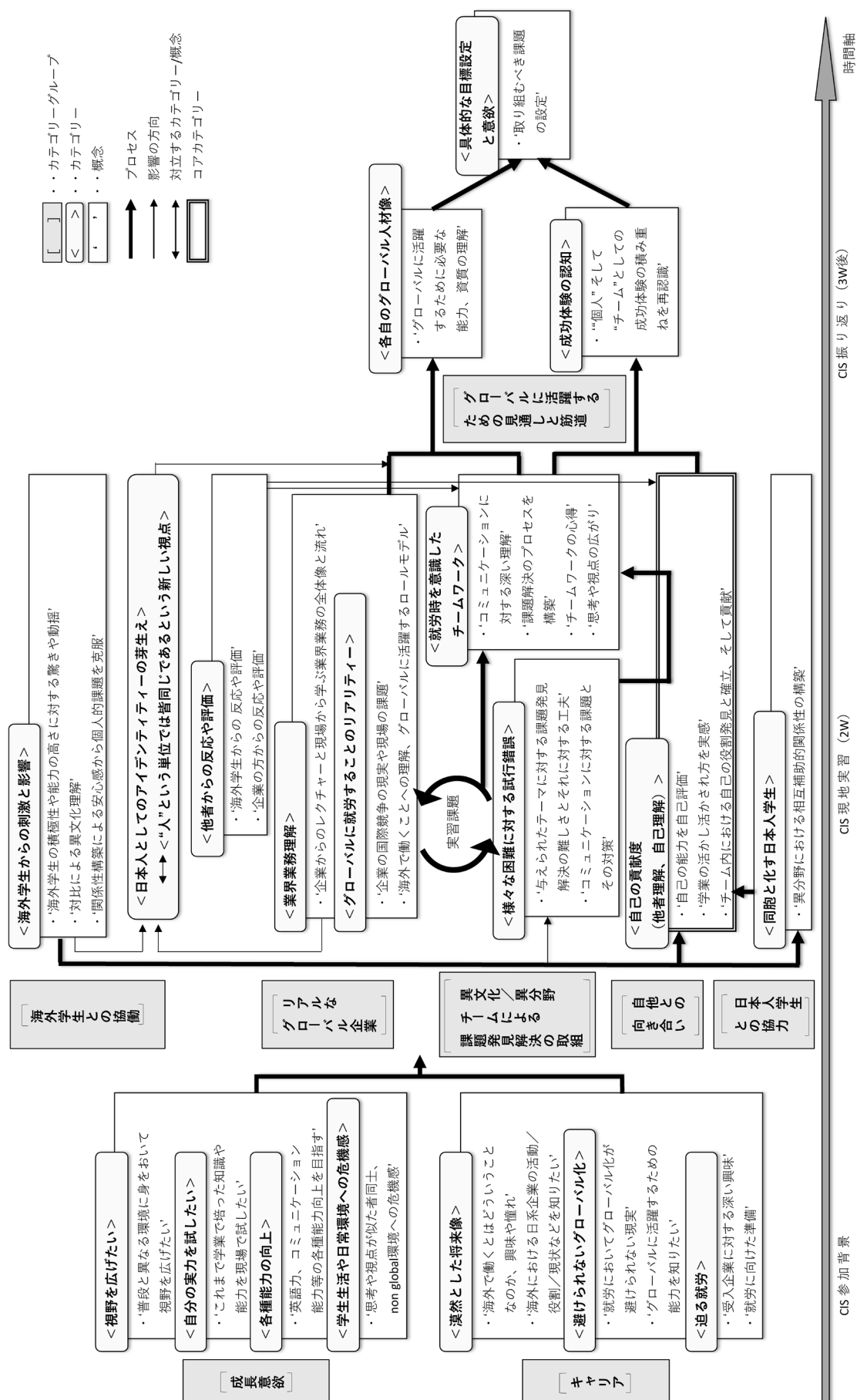


図2 結果図 C1S 参加学生が自己の成果を認識するまでのプロセス

あるものの、自身のキャリアとCISを関連づけて参加に至っている点においては共通している。

現地実習では初めに現地連携大学から参加している現地国籍の学生(文系/理系)と合流し、[海外学生との協働]が始まる。本学学生は現地実習中、終始〈海外学生からの刺激と影響〉を受けることになる。まず彼らの積極性や能力の高さに驚く。そして一緒に過ごす時間の中で、行動や思考の違いを見つけ、異文化を体感していく。彼らとの関係性がよくなるにつれて生まれる安心感は個々が抱える課題の克服に繋がっていく。他方、海外学生から大きな刺激を受けた本学学生は、海外学生と比較して類似性の高い[日本人学生との協力]を始める。各々の異分野知識を共有しながら相互補助的關係性を構築

し、〈同胞と化す日本人学生〉の姿が存在する。学生は他の参加学生との関わりの中で[自他と向き合い]、他者への理解や比較を通して自己の能力を把握し、学業から得られた知識や能力をベースに自分が置かれた環境で何ができるのか、自己の役割発見と確立を行う。この一連のプロセスが深い自己理解を促し、活動内における〈自己の貢献度〉を高めていく。

企業実習が始まると、[リアルなグローバル企業^[6]]を知っていく。企業の方からのレクチャーや現場視察から五感で〈業界業務理解〉を深め、また役職の違う方々へ疑問を投げかけ、それらに対して丁寧に回答をいただく対話型のインタビューから〈グローバルに就労することのリアリティー〉を知

表2 先行研究⁶⁾と本稿の比較

	先行研究 ⁶⁾ : CISの教育効果とその要因	本稿: CISの成果プロセス
分析手法	テキストマイニング(KH Coder)	M-GTA
分析対象者	2014～2017年度CIS参加学生85名	左同のうち18名
分析対象物	学生の報告書	左同 項目1: ・CIS参加の背景 ・自ら設定した課題や目標 項目2: ・2週間の現地の振り返り ・異文化や異分野の違いを強く認識したエピソード ・チームで課題に取り組むうえで工夫した点 ・課題に対する自己の取組み 項目3: ・CISを通して得られた成果
結果	参加背景: — 教育効果: 「コミュニケーション能力の向上」 「課題解決能力の向上」 「異文化・異分野理解」 「他者理解」「自己理解」 「業界業務理解」「勤労観の体得」 「グローバルなキャリアへの思考」 「未来への展望や意欲」 要因: 「課題発見解決型」 「企業の方へのインタビュー」 振り返り: —	参加背景: [成長意欲] [キャリア] 教育効果: 左同 + 〈日本人としてのアイデンティティーの芽生え〉 〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉 〈就労時を意識したチームワーク〉 〈自己の貢献度(他者理解、自己理解)〉 要因: 左同 + 〈海外学生からの刺激と影響〉 〈同胞と化す日本人学生〉 〈他者からの反応や評価〉 振り返り: 〈各自のグローバル人材像〉 〈成功体験の認知〉 〈具体的な目標設定と意欲〉

る。企業実習と並行して進行する「異文化／異分野チームによる課題発見解決の取組」では、これまであまり経験したことのない異文化コミュニケーション、バックグラウンドが異なる者との協働に加え、グローバル企業から与えられる実習課題そのものの難しさ、と試練が重なる。直面する〈様々な困難に対する試行錯誤〉を、現地最終報告会に向けて粘り強く繰り返していく。タスクを与えられた異文化異分野のチームワークは、グローバル環境下で仕事をすることを連想させ、〈就労時を意識したチームワーク〉と化す。いくつもの壁にぶち当たる中で、チーム内で何ができるのか、自己の役割を模索しながらチームへの〈自己の貢献度〉を高めていく。この過程によりグローバルな就労を前提としたコミュニケーションへの深い理解やチームワークに対する学びが促進され、チーム独自の課題解決プロセスを構築していく。現地実習の終盤には、視点や思考の異なる仲間と共創するアイデアは決して一人で生み出せるものではないことに気づき、異文化異分野融合の効果を感じている。

海外学生との関わり、そしてグローバル展開する日系企業での実習は、日本人対外国人、日本対海外というコントラストを生み出し、〈日本人としてのアイデンティティーの芽生え〉に繋がり、また多文化環境に身を投じることで、日本人という枠を超えた〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉にもたどり着く。この“日本人として”“人として”の意識は、自身のグローバル人材像生成にも影響を与える。

現地実習中、学生は海外学生や企業といった〈他者からの反応や評価〉の影響を受けながら活動をしている。現地最終報告会での企業からの評価もその一つであり、振り返り時における成功体験の認識を強めることに繋がっている。

現地実習後、CISで得た経験を振り返り、それらをどのように活かしていくのか検討する。企業実習やグローバルなチームワークを思い返すことで、〈各自のグローバル人材像〉が形成され、またグローバル環境において自身が成し得たことやグローバル企業に関する課題を多様性のあるチームで解決したという〈成功体験の認知〉が将来の類似環境下に対する自信を高める。これらによって今後の〈具

体的な目標設定と意欲〉が生まれ、〈グローバルに活躍するための見通しと筋道〉が立てられる。

3.2 成果プロセスから見られた新たな教育効果

表2は、寺西・勝又・西川・近藤・田中(2020)⁶⁾と本稿の分析結果を比較したものである。前者で明らかとなった教育効果とその要因のすべてが今回生成した成果プロセス上に現れる結果となった。これは今回の質的分析結果の信憑性を支持するものであると考える。また成果プロセスを生成したことによって新たに、参加背景: [成長意欲] [キャリア]、教育効果とその要因: 〈日本人としてのアイデンティティーの芽生え〉〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉〈就労時を意識したチームワーク〉〈自己の貢献度 (他者理解／自己理解)〉〈海外学生からの刺激と影響〉〈同胞と化す日本人学生〉〈他者からの反応や評価〉、振り返り: 〈各自のグローバル人材像〉〈成功体験の認知〉〈具体的な目標設定と意欲〉が明らかとなった。質的分析を用いたからこそ明らかになった知見であると言える。3.2では成果プロセスの中でも教育効果の詳細を、学生の言葉とともに見ていく。教育効果に焦点をあてることで、その背後にある学生の目線や学びの状況の理解を深めていく。

3.2.1 日本人としてのアイデンティティーの芽生え, “人”という単位では皆同じであるという新しい視点

〈日本人としてのアイデンティティーの芽生え〉と〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉は、主に [海外学生との協働] と [リアルなグローバル企業] から生成されている。[海外学生との協働] からは“彼ら (=カタール人学生) が真剣に自分の、そして国の将来のことを考える姿勢に、カタールに「お金持ち」のイメージだけを押し付けていたことに反省し、自分自身も日本人として、将来を見据えて生きていく必要があると改めて気づかされた (B4-4)”や“(海外学生の) 課題に取り組む姿勢は日本人とそう変わりはなく、真面目であった (M1-24)”のように、海外学生との『対比』、また彼らとの協働から見つける『共通点』によって〈日本人としてのアイデンティティーの芽生え〉や

〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉が生まれている。一方、[リアルなグローバル企業]からは、“日本のものづくりのレベルの高さ、工夫などを知ることができ、純粋にその素晴らしさに感動し、日本のものづくり産業を心から誇りに思った (B3-18)”や“今回の研修を通して、カタルのような多国籍な環境で働いている方々は、そのようなこと (=自分たちとは異なるもの) を特別に意識しているようには感じませんでした。それよりも、個を重んじていらっしやったように思います (B3-9)”のように、世界における日本のものづくり技術の高さやブランド力といった日本の強みを知ることによって『日本』を意識し、他方、それらを生み出す現場で働く多国籍スタッフの共生・協働する姿から、『一個人』を尊重する大切さを学んでいる。海外学生そして受入企業という異なった対象から〈日本人としてのアイデンティティの芽生え〉と〈“人”という単位では皆同じであるという新しい視点〉を涵養している。

3.2.2 就労時を意識したチームワーク

企業から与えられた課題に取り組む上で、学生たちは実社会 (受入企業の実態) と自らの異文化異分野チームの協働作業を行き来する。実際に就労現場で起こりうる課題に思考を巡らせながら、自分たちのチームが直面する問題に向き合う中で、両者の共通点を見出し、次第にチームワークの延長線上に自身のグローバルに就労する姿を想像し始める。

異文化異分野チームでの協働は容易なことではない。特に異文化を起因とする壁にぶつかった時には、同じ文化を持つ者同士でまず話の要点をまとめてから議論に移るようにしたり、各人の役割分担を明確にするなど、工夫を重ね、チーム独自のベストな課題解決プロセスを構築していく。課題解決という目的あるコミュニケーションにおいては、言語はコミュニケーションの手段であり、自分の意思さえ伝われば良く、相手に伝えようという姿勢が重要である点への気づきなど、コミュニケーションに対する理解を深めていることがわかる。チームで協議を続ける中では、“チームの為には時には自分を抑える事も必要 (B4-8)”や“文化や分野の違いがある中で、如何に自分の強みを生かしながら、パートナー

の助けを借りるのか (B4-6)”と、‘チームワークの心得’としてチームで足並みを揃えること、お互いの能力を補い合って前進することの大切さを学んでいる。そして、“効率的な思考がすぐにできるのはさすが工学分野だなと感じた (B3-18)”と異分野を専攻する相手を認め、また“インドネシア人と日本人、文系と理系といったようにより多角的な視点から物事を捉えることができた (B4-2)”と異文化異分野融合による‘思考や視点の広がり’を実感するに至っている。

3.2.3 自己の貢献度

プログラムの参加背景の〈自分の実力を試したい〉からわかるように、学生は自身の実力を客観的に評価した経験が少ない。加えて、海外経験も少なく、海外という場において自分には一体どんなことができるのだろうかと期待感を持つ一方で不安感を抱きながら学生はCISに参加してきている。現地実習開始当初は、海外学生の積極性や能力の高さに圧倒され、またアジア圏の英語に戸惑い、グローバル環境下の実践の厳しさを痛感しながら‘自己の能力を自己評価’していく。他方、グローバル環境下の厳しさは、専攻分野の異なる日本人学生同士の協力を生み出し、‘異分野における相互補助的関係性の構築’と変容する。この関係性から学業に関わる知識や能力を軸にした自分にしかできない役割を徐々に見出していく。企業実習が始まると、“部品を高い位置に置くことによる安全性の問題については大学で学習した力学の知識を用いて評価した (M1-12)”のように、さらに学業と職業を関連付け、職場における‘学業の活かし活かされ方を実感’していく。

チームワークでは、“はじめの方は (海外学生に) 圧倒されてしまい、日本人側に出来ることが少なかった (M1-6)”と各人の役回りが不明瞭であった様子がわかる。しかし“向こうの生徒 (=海外学生) の作業は早いものの、一つ一つ論理的に進めているとは言えない場面が多く、そこを一つ一つ僕ら日本人がブレーキをかけ、修正していくという役割分担を行った (M1-6)”のように他者を理解し、‘チーム内における自己の役割発見と確立、そして貢献’の度合いを高めていく姿が見える。

〈自己の貢献度〉は、この成果プロセスにおいて、コアとなるカテゴリーである。まずグローバル環境下における自己のレベルを知り、次に学業を含む自己の強みを知り、そしてグローバルキャリアを連想させるチームにてその強みを発揮していく。これは、自分自身とこれまで未知であったグローバルな就労が結びついていく過程である。このコアカテゴリーなしにグローバルに活躍するための見通しと筋道を立てることは難しいと言えよう。

3.3 成果プロセスから見えた3つの要点

3.3.1 学業×グローバル×就労の実践の場の必要性

CIS参加学生は、参加背景として、大きく「成長意欲」と「キャリア」に分類できた。〈視野を広げたい〉〈自分の実力を試したい〉〈各種能力の向上〉〈漠然とした将来像〉〈迫る就労〉への準備は、天木(2016)¹⁶⁾や三木(2020)¹⁷⁾の海外インターンシップの参加動機調査でも同様の結果が報告されている。他方、同先行研究で見られなかった特徴は、“外国語学部に所属しているので、外国人と交流を持つことは多々あったが、違う分野、特に理系の分野を学ぶ学生と活動を共にするという機会はあまりない(B3-6)”や“大学院の生活では英語で学術論文を読む機会はあっても、日常的な会話やプレゼンテーションを英語で行う機会はほとんどない(M1-18)”といった思考や視点が似た者同士またnon global環境である〈学生生活や日常環境への危機感〉、“ものづくりに関わる仕事に就いた際に国外拠点で業務を行うことになる可能性は非常に大きいと考える(M1-8)”といった就労における〈避けられないグローバル化〉に対する意識である。これらは分析対象学生が置かれている状況を表している。グローバル化が進む実社会を目前に「成長意欲」があり、「キャリア」に対する意識を高めていく段階の学生に、『学業×グローバル×就労』の実践の場が必要であると言えるだろう。『学業×グローバル×就労』の実践の場とは『自身の専攻知識や能力を試せる×異文化の人々との協働を要する×働く現地現場を体感できる』場である。高等教育機関がいかに学業から就業への移行準備ができる場を提供するのか、真摯に向き合わなければならない課題を示していると

言える。

3.3.2 異文化×異分野×異学年の学生相互間の影響

成果プロセスから、学生は相互に影響を与え合いながら学びや気づきを得ていることが見えてきた。理系学生を対象とした海外インターンシップの教育効果と進路選択への影響を分析した永田・檜村・白井(2018)¹¹⁾の先行研究と比較すると、本稿では『人(海外学生／日本人学生)との関係性が教育効果に与える影響とプロセス』が顕著に見られた。今回、グローバル環境下で多様な人々が協働することでうまれる効果が明らかになったと考える。CISは文化、分野、学年が異なる学生の参加ならびに協働を特徴の一つとしている。以下ではこの異属性に注目し、その関係性と相互間の影響について整理をする。

まず、文化の異なる学生(海外学生)からの影響について見ていく。これは、事前研修初日から始まる。“現地のデラサール大学の学生と合流してから、彼女らのコミュニケーション能力、英語能力、プレゼン能力に圧倒されてしまった(M1-6)”、“インドネシア大学の学生らは熱心に講義を聞き、質問があるとその場で手を挙げて積極的に質問をしていて、日本人学生との積極さの違いを目の当たりにした(B3-2)”のように‘海外学生の能力の高さや積極性に対する驚きや動揺’が見られた。そして、毎日朝から晩までともに過ごす中で、時間感覚や家族・仕事に対する考え方、課題解決に対する取り組み方など、様々なシチュエーションで違いを発見し、‘対比による異文化理解’を深めていく。“インド人が相手の年齢に関係なく自分の意見を伝える(B3-6)”のように、学年差にこだわりを持たず、対等に議論を交わす海外学生同士の関係性も異文化の一つである。深い異文化理解は、“自分の考えが日本に染まっているということを意識させられた(M1-36)”と、文化と自身を結びつけて考えるに至る。海外学生から受ける影響は、異文化理解の促進だけではない。“徐々に交流が深まるにつれ、彼らの英語を聞き直すことへの抵抗が薄れていき、会話が成り立つようになっていった(M1-24)”のように、英語を苦手としながらも海外学生との‘関係性構築による安心感から個人的課題を克服’していることがわか

る。海外学生との協働は、自らとの違いを『対比』する関係性からはじまり、次第に自らの存在を受け入れてもらえる『安心』できる場へ変化していることがわかる。

次に、分野の異なる学生（日本人学生同士）の影響を見ていく。まず現地実習スタート時点で、日本人学生の間には先輩後輩の関係性が存在している。上述のように、海外学生の学年差による隔たりのない関係性を間近で観察することにより、日本特有の縦社会文化を改めて認識し、日本人同士の上下関係の意識の緩和がなされる。次に、語学力や積極性の高い海外学生を目の当たりにすることで、共通の言語を持つ日本人同士に同胞意識が芽生えていく。企業実習が始まると、現地現場の生の情報が次々と英語で入ってくる。チーム協議のためには得られた情報を正しく理解しなければならない。“技術的な面に関しては（理系学生に）やはり頼らざるを得ないことがあったため、そういったときは我慢せずにどんどん質問をするように心掛けていた。また、我々語学系の学生が彼らとデラサールの学生や現地のスタッフとの通訳を担う場面も多々あった（B4-6）”のように、日本文系学生は理系分野の専門的な情報について同理系学生の補足説明が、逆に同理系学生は言語面において同文系学生からの補助が必要不可欠となる。現地実習序盤に見られる‘異分野における相互補助的な関係性’は、各人の専門知識や能力を下支えに成り立ち、自己の役割を見出すきっかけ、つまり自己貢献度を実感していく発端になっていると言える。

学年差については、学年縦断型のチームを設定することで同差による教育効果を、プログラム運営上期待していた。しかしながら、今回の分析では明らかに学年間による影響や学びと特定できる記述は見当たらなかった。これは、報告書に学年差について問う項目がなかったことも一因であると考えられる。但し、既述のように、海外学生同士のフラットな関係性が日本人学生同士の関係性に与える影響が見えてきたことは、海外学生との協働から生まれる新たな効果の一面であると言えるだろう。学年差による効果の検証については今後の課題としたい。

3.3.3 グローバルに活躍するための見通しと筋道

現地実習を終え、一連の活動を振り返ることで、グローバルに活躍するための見通しと筋道が立てられている。“国外の日系企業を実際に訪問することで、日本の企業に就職して海外で働くということがどういうことなのかある程度具体的にイメージできるようになった（M1-18）”、“（CISの）経験を通して、多国籍の仲間と共に働く環境において互いの異文化理解とコミュニケーション能力の必要性を改めて実感した（B4-2）”と企業実習とグローバルなチームワークによる課題解決の取り組みの連動によって、実践に基づいた〈各自のグローバル人材像〉がイメージされていく。また“英語で外国人とコミュニケーションをとることに抵抗を無くすことができた（M1-12）”や“文化、習慣、言語までも違うベトナム人とチームを組んで協力して一定の成果を出すことができた（B3-3）”といった個人そしてチームの成功体験を一つずつ再認知し、加えて“企業の方から「試してみたい」というお言葉をいただいたときは、私たち学生でも外部の視点として何かお役に立てたのではないかとうれしかった（B4-12）”と他者（企業）からの評価を思い返し、グローバル社会に出ていくうえでの自信を獲得していく。この明確になった〈各自のグローバル人材像〉と〈成功体験の認知〉から得られた自信が、“私が理解した海外で働くためのスキルは主に4点あり、1. 相手に対しての配慮、2. 忍耐力、3. 良い意味で遠慮しない事、4. 間違いを恐れない事、である。（～略～）来年から働くにあたり、これらを意識し、何事にも泥臭く挑戦していきたい（B4-8）”、“苦手意識ばかりをもって自分の可能性を狭めるのではなく、広げることができるようなキャリア選択を考えていきたいと思う（B3-6）”のように〈具体的な目標設定と意欲〉の高まりに繋がっている。これらがグローバルに活躍するための見通しと筋道を立てる過程である。

3.4 プログラムの質的向上を目指して

最後に、3.3で示した成果プロセスから見えた要点より、教育効果のより高いプログラムを目指す上で、取り入れるべき視点を3つまとめておきたい。

まず(1)学生間のスムーズな関係性構築のための補助である。3.3.2から属性の異なる学生の間で関係性に違いや変容があり、その変化する関係性から

影響を受ける教育効果も異なることがわかった。異文化学生（海外学生）との関係性では、『対比』から『安心』に変わること、異文化理解から自己の課題の克服へ繋がっていく。異分野学生（日本人学生）との関係性では、先輩後輩という関係から徐々に日本人同士の同胞意識を高め、異分野を専攻する者同士だからこそ各々の専門知識や能力を活かした相互補助的な関係性を築き、自己の役割を発見・明確化させていく。短期プログラムにおいて、最大限の教育効果を得るためには、この関係性の変容スピードを上げ、早い段階で良好な関係性を構築し、次のステップとなる就労時を意識したチームワークに集中する時間を多くとることが望ましいと言える。そのためには、実習序盤の学生同士の関係性に注視し、例えば食事や移動の場面にチームメンバーと過ごす時間を増やしたり、個々の強みに気づきやすいよう声がけをしスムーズなチームワークを促すなど、引率教員が適宜サポートすることで教育効果をより高められると考える。

次に、3.3.3で明らかにした、グローバルに活躍するための見通しと筋道を立てるプロセスに注目し、(2)実社会（企業）とチームワークのリンクがしやすく、かつ専攻が異なる学生が同じ距離感で取り組める実習課題の選定、を挙げたい。実社会（企業）とチームワークのリンクがしやすいとは、どちらの活動も多様な人々が同じ目標に向かって協働しているという点で共通し、またグローバル環境だからこそコミュニケーションや異文化理解に関する共通の課題を抱えている、つまり双方が類似していることに気づきやすいという意味である。結果図（図2）の〈各自のグローバル人材像〉を確認すると、主に企業実習と異文化異分野チームワーク、そして背景に自己の貢献度が関連していることがわかる。これらを結びつけるものは企業から与えられる『実習課題』である。実社会（企業）とチームワークが連動しやすく、かつ専攻が異なる学生が対等に取り組めるテーマを設定することで、実際のグローバルな就労とチームワークの類似性に気づき、就労の疑似体験となるチームワークで自分の役割を果たしチームに貢献できるという実感を得ていく。この一連の実体験により各々のグローバル人材像がより現実味を帯びたものになると考えられる。そして最後

に(3)学生が第三者から評価を受けられる十分な時間や環境の整備、を挙げる。同じく結果図（図2）の〈成功体験の認知〉を確認すると、学生が主観的に成功体験を認知するうえで、他者からの反応や評価から影響を受けていることがわかった。学生が成し得たことに対し、第三者からの客観的な評価を受けられる環境を整えることで、成功体験の認知を一層高め、最終的にグローバル人材になるための目標設定と意欲の高まりに繋がるものとする。いかに将来の〈各自のグローバル人材像〉を鮮明にし、十分な〈成功体験の認知〉を得られるかが重要であると言えるだろう。

4 まとめ

4.1 本研究の成果と意義

本稿では、短期海外インターンシップ：CISに焦点をあて、教育効果に関する質的分析を試みた。同プログラムにおいて、学生が自身の成果を認識するまでにどのような事柄から影響を受け、それらはどんな効果に繋がっていくのか、つまり教育効果の背景にあるプロセスを明確することを目的に、M-GTAを用いてプログラム参加背景から振り返りに至るまでの学生の意識や行動の変化等を細かく分析し考察した。結果、3.1に示した通り、成長意欲とキャリア意識をもって参加した学生が、企業実習と他の参加学生との協働を経験し、グローバルに活躍するための見通しと筋道を立てるまでの成果プロセスが明らかになった。成果プロセスを生成したことで、1. 大学生活における、学業×グローバル×就労の実践の場の必要性、2. 活動中の異文化×異分野×異学年の学生相互間の影響、3. 振り返り時における、グローバルに活躍するための見通しと筋道を立てる過程、が明確になった。これらをプログラムの質的向上という観点から考察すると、(1)学生間のスムーズな関係性構築のための補助、(2)実社会（企業）とチームワークのリンクがしやすく、かつ異分野学生が同じ距離感で取り組める実習課題の選定、(3)学生が第三者から評価を得られる環境整備、に留意することでより高い教育効果が期待できるものと考えられる。

本研究は、CISに焦点をあてた事例研究であるが、本研究結果を他のプログラムに応用すること

で、グローバル人材育成の発展に繋がることを願っている。

4.2 研究課題と今後の展望

本研究では、M-GTAによる質的データに密着した分析によって、学生の細かな変化や動きが捉えられ、学生の視点や直面してきた状況などへの理解が深まった。他方、本研究において留意しておくべき点は、本稿で生成された成果プロセスは、分析対象学生の成果プロセスを幅広く説明できるモデルであり、対象学生のすべてが同じ過程を同程度で経験するわけではないということである。これは、個々によって、各カテゴリーや概念の度合い、相互間の影響度が異なることを意味する。今後はこの点に着目し、例えば同プロセスに学年や所属といった属性差を加え、比較検証を行うなど多層的に知見を深めていきたい。またマクロの視点では、今回生成した成果プロセスと、形態が異なる海外インターンシップの同プロセスの比較を重ねプログラム内容と教育効果の関係性等を探索していきたい。

質的データの解釈を重視したM-GTAの分析結果は、人間の行動について優れた説明力を持っている¹⁴⁾。しかしながら、それらを数値で客観的に示せる手段を持ち合わせていない。今後は、量的分析を組み合わせるなど、総合的な分析調査を行っていきたいと考える。

謝辞

本稿で述べたCISプログラムは文部科学省特別経費事業「広域アジアものづくり技術・人材高度化拠点形成事業」の一環として実施しているものである。ご支援いただいている文部科学省、ならびに各受入企業様に厚く御礼申し上げます。また、本稿執筆にあたり多くの関係教職員の皆様にご指導、ご支援賜りました。心より感謝申し上げます。

注

- [1] 海外と関わる就労を含むキャリアを意味する。
- [2] 2018年度より国内におけるグローバル人材育成として在日ものづくり企業でも実習を開始している。また、2020、2021年度は、COVID-19の影響によりオンラインでの実施に変更している。

- [3] 選抜方法は、学年別に参加年度順＞参加国（五十音順）＞氏名（五十音順）に並べて通番をふり、特定の数の倍数を通番にもつ学生を選んでいる。
- [4] 分析ワークシートは、概念名、その定義、具体例であるバリエーション、理論的メモの4つの欄で構成されている。
- [5] 継続的比較分析時に、類似事例を分析ワークシートのバリエーションに、対極事例は同ワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
- [6] CIS受入企業は海外に製造拠点をもち、日本人が管理職として駐在し、多くの現地スタッフが働く工場を統括・運営する事業形態をもっている。

引用・参考文献

- 1) 外務省. 海外進出日系企業拠点数調査2020年調査結果: https://www.mofa.go.jp/mofaj/ecm/ec/page22_003410.html (2021年8月10日参照)
- 2) 厚生労働省. 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ: <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000729116.pdf> (2021年8月10日参照)
- 3) 日本経済団体連合会. (2015). グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート結果. https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/028_honbun.pdf (2021年8月10日参照)
- 4) 勝又美穂子, 橋本智恵. (2019). 文理融合実践型研修における文理学生の認識比較調査(大阪大学カップリング・インターンシップより). グローバル人材育成教育研究, 7(2), 14-21.
- 5) 橋本智恵, 勝又美穂子, 西川宏, 近藤勝義. (2020). 文理・異文化融合課題解決型グローバル人材育成プログラムが参加学生の進路検討に与える効果(カップリング・インターンシップ参加学生の進路追跡調査より). グローバル人材育成教育研究, 8(2), 45-53.
- 6) 寺西未沙, 勝又美穂子, 西川宏, 近藤勝義, 田中学. (2020). 大阪大学カップリング・インターンシップにおけるキャリア教育的効果について(実践型短期海外インターンシップ成果報告書からの分析). グローバル人材育成教育研究, 8(2), 1-12.
- 7) 中央教育審議会. (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申): https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/

- afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2021 年 9 月 15 日参照)
- 8) 千葉隆一. (2010). 文系大学での海外インターンシップの意義・効果についての考察—文京学院大学外国語学部・文京学院短期大学の事例—. 文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要, (10), 207–224.
 - 9) 野口徹, 吉川孝三, 中村雅人. (2008). 工学系大学院における海外インターンシップ教育とその効果の評価. 工学教育, 56(3), 80–85.
 - 10) 上野由佳. (2020). 短期海外インターンシップで培われる主体性. グローバル人材育成教育研究, 8(2), 24–32.
 - 11) 永田浩一, 檜村真由, 白井義人. (2018). 理工系学生を対象とした海外インターンシップの教育効果と進路選択への影響. グローバル人材育成教育研究, 6(1), 1–10.
 - 12) 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
 - 13) 横江好一. (2017, 11). カップリング・インターンシップ概要と活動報告. 国際シンポジウム実施報告書: https://www.jasso.go.jp/ryugaku/kyoten/tiec/event/sympo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/25/h29_nk_symposium_houkoku.pdf (2021 年 7 月 5 日 参照)
 - 14) 木下康仁. (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究への誘い. 弘文堂.
 - 15) 木下康仁. (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
 - 16) 天木勇樹. (2016). 短期就業体験型の海外インターンシップによる学生の意識の変化 (グローバル人材として必要な素養を醸成するために何をすべきか). グローバル人材育成教育研究, 3(1), 40–49.
 - 17) 三木隆弘. (2020). 海外インターンシップへの参加と「グローバル人材の育成」の関連性に関する調査. 阪南論集 社会科学編, 56(1), 83–95.

受付日 2021 年 11 月 8 日、受理日 2022 年 1 月 22 日

研究ノート

COVID-19 制御後の学生交流再開に関する探索的研究 (日米韓の大学への質問紙調査に基づいて)

鍋島 有希^A、仙石 祐^B

An Exploratory Study on the Resumption of Student Exchange after Containment of COVID-19 (Based on a Questionnaire Survey of Japanese, U.S. and South Korean Universities)

Yuki NABESHIMA^A, Yu SENGOKU^B

Abstract: This study aimed to elucidate how student exchange under inter-university agreements is to be resumed and maintained following the containment of COVID-19. A questionnaire survey was conducted with universities in Japan, South Korea, and the United States (US). The results revealed that Japanese universities tend to be cautious about resuming activities and have yet to determine how to conduct future study abroad programs. By contrast, the results for South Korean and US universities showed their inclination to conduct student exchange on the same scale as before the pandemic as soon as COVID-19 is under control. For both the aforementioned countries, the most common response was that future exchange programs will be conducted such that online activities constitute approximately 20% of a program; the second most common response was to conduct exchange activities that are entirely onsite. These results indicate that Japanese universities will be affected by the decisions of their partner universities in terms of ascertaining the ideal method of resuming and maintaining the mutual acceptance and dispatch of international students and will be pressed to take swift action and decide on new models for conducting student exchange programs.

Keywords: inter-university exchange agreement, student exchange, COVID-19

キーワード: 大学間交流協定、学生交流、COVID-19

1 はじめに

新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）の世界的拡大により、国境を越えての学生移動は深刻な影響を受けた。この局面に際して大学間の協定学生交流は停止に至り、やむなく中断・中止となった。この状況下、代替措置として協定校のオンライン講義が単位認定の対象となる他、サマースクール等の留学プログラムがオンラインで実施される取り組みが各国で行われている。こうした新しい形態のプログラムが実施される中、運営に携わる教職員は留学交流という概念を再構築する必要があると感じている

のではないだろうか。

本研究はCOVID-19制御後を、COVID-19の拡大が落ち着いて海外への渡航が可能になった初期の段階と定義し、大学間協定の学生交流の再開と維持のあり方について探索的に明らかにすることを目的とする。

2 先行研究および研究課題

2.1 海外との大学間交流協定における学生交流

交換留学や海外研修、留学生の受け入れ等の学生交流は大学間交流協定の維持、ひいては我が国の大学の国際化において不可欠なものとなっている。1994年に短期交換留学制度が策定され¹⁾、国立大学において短期留学プログラムが実施された。この時

A: 東京都立大学国際センター

B: 信州大学グローバル化推進センター

期、「留学生受入れ10万人計画」²⁾も相まって海外の大学との学生交流は活発に行われるようになった。文部科学省の調査³⁾によると、「留学生30万人計画」が公表された2008年度の大学間交流協定締結数は14,856件¹⁾で2019年度は47,954件であり、その数は右肩上がり増加傾向にある。

大学間協定の学生交流に関する議論は、留学生数や派遣学生の量的拡大、交換留学や海外研修プログラム推進への提言、プログラムや留学生受け入れ環境の質的充実に関する内容が中心で、学生の海外渡航を含めた交流の形態に焦点を当てたものは少ない。例えば、文部科学省⁴⁾は、海外留学支援制度(協定派遣)のプログラムについて「在籍している学生を、諸外国の高等教育機関等との学生交流に関する協定等に基づいて、派遣先大学等に8日以上1年以内の期間派遣する^[2]プログラム」と説明している。また、Education USAのウェブサイト⁵⁾には、交換留学プログラムについて「米国の交流プログラムは多様な文化的環境の中で生活し、学び、自分自身を豊かにする機会を提供している^[3] (筆者翻訳)」と記述があり、これらの文章から大学間協定における学生交流は、実質的な学生の渡航によって交流関係が発生することが見て取れる。しかし、COVID-19の流行拡大によりオンラインによる代替プログラムが実施されるようになり、従来のモデルに収めることができない形態が現れた。こうした新たな取り組みは、教育におけるデジタル化推進の流れを考慮するとCOVID-19の終息後にまったく元に戻るとも考えにくい。そのため、COVID-19の拡大前後で学生交流の形態にどのような変化が起こったのかを議論する必要があるであろう。

2.2 COVID-19流行下の学生交流

2020年COVID-19の流行とともに、留学生あるいは日本人学生への留学支援や教育実践、留学で直面する困難について共有されるようになった^{6,7)}。そして留学プログラムに関しては、実践の蓄積に伴いオンライン型プログラムによる教育的効果について議論されるようになってきている。短期留学プログラムの現地型とオンライン型を比較分析した渡部・林(2021)⁸⁾は、オンライン型のほうが授業の満足度が高く、今後の留学を目指した学習意欲へのインパク

トも大きいことを明らかにしている。一方、オンライン型は外国語運用能力、異文化適応力、行動力という能力向上へのインパクトが小さく学習成果は現地型に劣ることも明らかにしている。そして、高橋・坂本(2021)⁹⁾は、オンラインによる留学プログラムの実施が、様々な理由で留学の機会を逃してきた学生へプログラムを提供する機会となっていることを明らかにしている。このように、既存の研究は教育的効果に着目したものが多いため、COVID-19制御後に大学がどのように大学間交流協定の実質的な維持をしていくかについては不明である。

大学間の学生交流の維持に関する研究では、近藤(2020)¹⁰⁾の調査がある。この調査はCOVID-19の拡大が日本の大学の留学交流現場に与える影響を可視化することを目的として、COVID-19の流行下においてオンラインによる学習・学生交流が注目されていることに対して教育現場がどのような意識を持っているのかを尋ねている。この調査結果によると、送り出しと受け入れのどちらにおいても「オンライン化は加速する・加速すべき」という考えに肯定的な回答が半数以上を占めており、日本の大学の教育現場は留学交流のオンライン化に積極的な姿勢であることを明らかにしている。この結果から、COVID-19制御後においてもオンラインによる留学プログラムが企画・実施されると予測されるが、この調査ではオンラインの必要性への意識を尋ねていることに留まっているため、オンライン型のプログラムが実施されるのかは不明である。実際にオンライン型のプログラムが行われるのであれば、現地で行われる従来型の留学プログラムと関連してどの程度実施されるのか明らかにする必要がある。また、大学間の学生交流は一国だけで完結するわけではないため、日本国内だけでなく送り出し機関である海外の大学の留学生の受け入れ再開の方針についても知る必要がある。

2.3 研究課題

以上の先行研究を踏まえ、日本国内の実態を中心に、日本及び諸外国の大学においてどのように大学間の学生交流が再開し維持されるのかを明らかにすることを研究課題(Research Question, RQ)とし、下記の3点をRQとして設ける。

- RQ1 COVID-19制御後の学生交流の再開に関する大学内のガイドライン・方針は決定しているのか。
- RQ2 COVID-19制御後の大学間協定学生交流はどのような規模で再開されるのか。
- RQ3 学生交流が再開した際には、どのような割合でオンライン(仮想)とオンサイト(実地)の学生交流を企画・実施するのか。

調査対象は、日本の大学の他に協定締結先として上位であるアメリカと韓国とする。日本はアメリカへ学生を最も多く派遣しており、韓国からの留学生を多く受け入れているためである¹⁴⁾。さらに韓国は留学生20万人を受け入れる留学生誘致拡大法案を発表する¹¹⁾等の日本と類似した留学生政策を行っているため、調査の対象として選定した。これらの国の留学生の受け入れ方針や再開の規模、学生交流プログラムの実施の実態に分析を加え、COVID-19制御後の日本における大学間協定の学生交流のあり方について考察する。

3 調査方法

本研究は質問紙による調査を行った。本研究の3つの問いに対する質問項目は、「留学再開のガイドライン・方針」、「COVID-19制御後の学生交流に向けての準備」、「COVID-19制御後のオンライン(仮想)とオンサイト(実地)」である。それぞれの質問は選択式であり、「その他」の選択肢では自由記述の欄を設けた。完成した質問項目は英語に翻訳し、日本語版と英語版ともにウェブでアンケートを作成した。その後、日本の大学には国立大学協会および日本私立大学連盟へ調査依頼を行い、アメリカの大学へはNAFSA (National Association for Foreign Student Advisers)、韓国の大学へはKAIE (Korean Association of International Educators)に調査の協力依頼を行った。

質問紙調査は、2021年2月から5月の4か月間に渡り行われた。回収の結果、日本国内の大学は179大学(国立大学74校、公立大学50校、私立大学55校)が回答した。アメリカの大学は27大学(国立大学9校、私立大学10校、リベラルアーツ・カレッジ3校、コミュニティ・カレッジ3校、女子大

学1校、その他1校)が回答した。韓国の大学は11大学(国公立大学3校、私立大学8校)が回答し、1大学からは2つのキャンパスから回答があった。韓国の大学はキャンパスの独立性が強いことを考慮し、それぞれ1大学とした12大学を分析対象とした。分析では、各国のデータを単純集計し、得られた各国の回答率を質問項目ごとに比較した。

本調査は回答者として教育現場の担当者または教員レベルではなく、組織における意思決定者を回答の対象者として求めた。実務担当者が回答したものであっても上位者の確認があったかどうかを尋ねており、回答の多くは意思決定者による回答であった。

本研究のデータの特徴として、日本の全大学数における国立大学の割合に対して本調査の回答における国立大学の割合(41%)が高いことから、日本のデータは国立大学の意識が反映されていることが考えられる。また、アンケート実施時期、日本では感染者数の増加により緊急事態宣言が発令されていたがワクチン接種は始まっていなかった。アメリカでは2020年12月からワクチン接種が一般向けに開始されており、韓国では2021年2月から医療従事者を対象に開始されていた。こうした感染状況やワクチン接種により国境の開き方にも違いが見られたことから、本調査結果は、各国のCOVID-19の感染者数や感染症対策の影響を受けていることが考えられる。

4 結果

4.1 COVID-19制御後の大学間学生交流の再開に関する方針の制定状況(RQ1)

COVID-19制御後にどのように学生交流を再開するのかを大学としてガイドライン・方針を定めているかどうかを尋ねた結果、表1のような結果が得られた。

日本の大学では、「ガイドライン・方針を定めています」は9.5%に留まった。一方、「定めつつある、もしくは検討中です」と「方針を決めるための情報を収集中です」の回答がそれぞれ26.8%で最も多かった。続いて多かった回答は、「方針制定について検討を始めようとしています」と「以前通りに留学交流を再開するだけですから、新たな方針は

表1 大学間交流再開のガイドライン・方針に関する質問への回答

項目	日本 N=179	アメリカ N=27	韓国 N=12
パンデミック後のガイドライン・方針を定めています。	17(9.5%)	10(37.0%)	7(58.3%)
パンデミック後に向けてのガイドライン・方針を定めつつある、もしくは検討中です。	48(26.8%)	5(18.5%)	2(16.7%)
私たちは現在そういった方針制定について検討を始めようとしています。	31(17.3%)	4(14.8%)	1(8.3%)
私たちは方針を決めるための情報を収集中です。	48(26.8%)	3(11.1%)	0(0%)
現地の健康ガイドラインやその他の規制・法律で認められれば、学生の移動を再開します。	0(0%)	2(7.4%)	1(8.3%)
どのような条件であっても、当面は学生の移動を再開しません。	0(0%)	1(3.7%)	0(0%)
以前通りに留学交流を再開するだけですから、新たな方針は不要です。	31(17.3%)	2(7.4%)	1(8.3%)
どこから手をつけて良いのかわかりません。	4(2.2%)	0(0%)	0(0%)

表2 大学間交流再開の規模に関する質問への回答

項目	日本 N=179	アメリカ N=27	韓国 N=12
事情が許せば以前よりも大規模、また活発に開始します。	21(11.7%)	3(11.1%)	2(16.7%)
交流が可能になったらすぐに以前と同じ規模や活発さに戻します。	36(20.1%)	11(40.7%)	5(41.7%)
国境を越えた学生の交流は様子を見ながら徐々に再開します。	114(63.7%)	9(33.3%)	2(16.7%)
わかりません。	4(2.2%)	1(3.7%)	1(8.3%)
その他	4(2.2%)	3(11.1%)	2(16.7%)

不要です」で回答率はそれぞれ17.3%であった。この結果から、すでにガイドラインや方針を制定している大学はほとんどなく、多くの大学が準備の段階であることが明らかとなった。

日本の結果に対し、アメリカの大学では「ガイドライン・方針を定めています」の回答が37.0%で最も多かった。続いて、「ガイドライン・方針を定めつつある、もしくは検討中です」が18.5%、「検討を始めようとしています」が14.8%であった。韓国の大学でも同様に、「ガイドライン・方針を定めています」の回答が58.3%で最も多く、「ガイドライン・方針を定めつつある、もしくは検討中です」の回答が16.7%で続いた。これらの結果から、日本の大学と比較すると、アメリカと韓国の大学では、学生交流の再開に関するガイドラインや方針の整備が進んでいる状況が示唆された。

4.2 大学間学生交流の再開の規模(RQ2)

大学間学生交流の再開における実施規模について尋ねた結果、表2のような結果が得られた。

日本の大学では、「国境を越えた学生の交流は様子を見ながら徐々に再開します」と回答した割合が63.7%と最も多かった。一方、アメリカの大学では「徐々に再開します」と回答した割合は33.3%に留まり、「交流が可能になったらすぐに以前と同じ規

模や活発さに戻します」の回答が40.7%と最も多かった。韓国の大学も同様に「交流が可能になったらすぐに以前と同じ規模や活発さに戻します」の回答が41.7%で最も多く、「徐々に再開します」と回答したのは16.7%に留まった。これらの結果から、日本は学生交流の再開に慎重であるのに対してアメリカと韓国では学生交流の再開にスピード感があることが明らかとなった。

4.3 COVID-19制御後のオンライン（仮想）とオンサイト（実地）の実施割合(RQ3)

COVID-19制御後の学生交流のあり方について、オンライン（仮想）とオンサイト（実施）の留学形態の比率を尋ねたところ、表3のような回答結果が得られた。日本の大学の回答は、「まだなんとも答えられない」が55.9%で最も多く、次に多かったのは「オンライン20%以上：オンサイト80%以下」で22.3%であった。この結果から、多くの大学が留学形態に対する展望を描けていない状況とオンサイトを重視しながらもオンラインによる学生交流を実施する大学があることが明らかとなった。

一方、アメリカの大学で「まだ何とも答えられない」と回答したのは11.1%に過ぎず、最も多い回答は「オンライン20%以上：オンサイト80%以下」で29.6%であった。そして「オンライン0%：オン

表3 オンラインとオンサイトの実施に関する質問への回答

項目	日本 N=179	アメリカ N=27	韓国 N=12
オンライン100%：オンサイトの交流は企画・実施しない	3(1.7%)	1(3.7%)	1(8.3%)
オンライン80%以上：オンサイト20%以下	8(4.5%)	0(0%)	1(8.3%)
オンライン60%以上：オンサイト40%以下	4(2.2%)	0(0%)	1(8.3%)
オンライン40%以上：オンサイト60%以下	17(9.5%)	1(3.7%)	1(8.3%)
オンライン20%以上：オンサイト80%以下	40(22.3%)	8(29.6%)	4(33.3%)
オンライン0%：オンサイトの交流しか企画・実施しない	7(3.9%)	7(25.9%)	3(25.0%)
その他	0(0%)	7(25.9%)	1(8.3%)
まだ何とも答えられない	100(55.9%)	3(11.1%)	0(0%)

サイトの交流しか企画・実施しない」と回答した大学が25.9%で続いた。韓国の大学も同様に、「オンライン20%以上：オンサイト80%以下」が33.3%で、次に多い回答は「オンライン0%：オンサイトの交流しか企画・実施しない」で25.0%であった。この結果から、日本の大学と比較すると、アメリカと韓国の大学はオンラインとオンサイトの実施割合に対する態度を明確にしておき、オンサイトが重視されつつも一定程度のオンラインによる留学形態を実施することが示唆された。

5 考察

本研究では日本・アメリカ・韓国の大学のCOVID-19制御後の学生交流の再開と維持のあり方について分析した。その結果、日本と協定先の国では異なる傾向と類似する傾向が見られた。

異なる傾向としては、学生交流の再開規模とスピード、そして留学プログラムの実施の検討状況が挙げられる。アメリカの大学では約4割、韓国の大学では約6割の大学が学生交流の再開への方針やガイドラインを定めており、COVID-19制御後すぐに以前と同じ規模で学生交流を実施する傾向が明らかとなった。アメリカの場合、調査時期に国内のワクチン接種が大幅に進んでいたという社会情勢も一つの要因として考えられる。また、韓国では国境が封鎖された際に交換留学に行けなくなった学生の既得権について話題となっていたことから、順番待ちをしている学生を早々に送り出したいという大学側の希望があるものと推察される^[5]。一方の日本の大学では、回答した半数以上の大学がプログラムの実施方法を決めていない状況であった。近藤(2020)^[10]の調査結果では日本の大学における留学プログラム

へのオンラインの導入について回答者の半数以上が前向きな考えを示していたが、実際に実施するかという意思決定の段階では不確定であることが本研究によって示された。この背景には、多くの大学が大学間学生交流の再開に関する方針やガイドラインを定めていなかったことが一つの要因として考えられる。そのため、アメリカと韓国の学生交流再開における速さと規模感、日本の大学の留学生の受け入れと派遣の再開のあり方に影響を与えることが推測される。

また、類似する傾向として、再開後も一部の大学でオンラインによる留学プログラムが継続して実施される点が挙げられる。日本・アメリカ・韓国のいずれの大学でも「2割オンライン・8割オンサイト」の割合でプログラムを実施する回答が最も多かった。この結果には社会情勢を見ながら徐々に交流を再開するケースが含まれることも考えられるが、一部の大学で従来の学生交流の関係が維持されつつ他方では渡航を伴わない学生交流が行われることが示された。

こうした海外渡航を伴わない留学プログラムが各国で実施される理由は、国によって異なることが考えられる。例えば、渡部・林(2021)^[8]は日本からアメリカへの海外研修をオンラインで実施した教育成果の一つに、既存の留学形態では海外研修に参加できなかった学生の掘り起こしを指摘している。この結果を鑑みると、英語圏の大学は、より多くの学生を留学させたいアジア圏の大学からオンラインによるプログラム実施のニーズが寄せられることが推測される。そのため、アメリカでのオンラインによる留学プログラムの継続は協定校のニーズへの対応とも考えられる。他方、日本や韓国のオンラインによ

る受け入れ継続を実施する背景には、協定校との交流実績の維持や外国人留学生受け入れ拡大を目指す社会的背景があると推察される。特に韓国では2020年9月にCOVID-19制御後に向けた高等教育政策として「デジタル基盤高等教育革新支援法案」が発表されており¹²⁾、学生交流もこの政策の影響を受けてリモート教育やICT教育が加速することが予測される。実際に、新たな留学生誘致戦略に関する報告書¹³⁾では、対面中心であった留学生教育モデルをオンライン化・ハイブリッド化する必要があると述べられている。こうした韓国の動向は、ASEAN地域との友好関係を築きたい国策に伴う留学生獲得のための環境整備とも推察される。

では、海外渡航を伴わない新たな形態による留学プログラムが継続した場合、日本においてどのような変化が起こるのであろうか。一つの仮説として、留学の大衆化の加速が挙げられる。元来の留学は国家が派遣しエリートのみができるものであったが、現代では、誰でも海外で学ぶことができ、留学目的も多様化し留学期間も選択できるようになった¹⁴⁾。こうした留学のあり様の変化は留学大衆化と呼ばれるが、今後も継続して海外研修や交換留学がオンラインで実施される場合、海外渡航する時間や経済的に余裕がない学生にも海外で学ぶ機会を与え、また、気軽に参加できるという点で留学へのハードルが下がる可能性が考えられる。そして誰しもがオンラインで海外経験や現地の講義が受講できるようになったとき、渡航に伴う交換留学や海外研修でこそ獲得できる経験や知識が一体何であるのかが問われるのではないだろうか。

6 おわりに

本研究では、ニューノーマルに向けた日本・アメリカ・韓国の大学間学生交流に関する質問紙による調査を行い、各国の傾向について分析を行った。調査に協力した日本国内の大学数と比べてアメリカと韓国の大学数は十分ではないものの、その範囲内においてオンラインによる留学プログラムがCOVID-19制御後にも実施されるという結果を見出すことができた。しかし、本研究から言えることは限定的である。本研究では各国の主要機関へ調査依頼をしたが、多くの回答を得ることができなかった。

今後、各国の動向や特徴を明らかにするのであれば、現地の機関が主体となった調査が求められる。また、統計分析や追加の質的調査により更なる分析も必要となるであろう。以上の課題を踏まえ、今後の研究としては各国の高等教育機関において国際交流の意思決定に携わる方々にインタビューを行い、今回の質問紙調査を精査することで学生交流の新様式を究明する予定である。

本研究は、文部科学省科学研究・国際共同研究加速基金(国際共同研究強化(B)) 課題番号20KK0052(研究代表者: 近藤佐知彦)の助成を受けたものである。

注

- [1] 2008年度の協定件数は、国立大学7463件、公立大学800件、私立大学7,932件である。
- [2] 下線は筆者による加筆
- [3] 下線は筆者による加筆
- [4] 2019年度の短期留学生数では、韓国からの留学生が1,881人で中国(6,305人)の次に多い。日本学生支援機構2019年度外国人留学生在籍状況調査結果: https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf
- [5] 韓国では交換留学できずに卒業を迎えた学生がいることや、交換留学の内定を貰い渡航できなかった学生と留学希望者の優先順位や選抜をめぐる問題について新聞記事やインターネットニュースで取り上げられている。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 短期留学推進制度: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/3-7.htm (2021年12月24日参照)
- 2) 文部科学省 学制百二十年史: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm (2021年12月17日参照)
- 3) 文部科学省 海外の大学との大学間交流協定, 海外における拠点に関する調査結果 令和3年10月26日: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm (2021年12月24日参照)
- 4) 文部科学省 海外留学支援制度: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/3-7.htm

- go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1368141.htm (2021年12月24日参照)
- 5) Education USA “What Are Short-Term Programs?”: <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study> (2021年12月25日参照)
 - 6) 近藤佐知彦, 石倉佑季子, 中野遼子. (2020). 学校および留学生・日本人学生が直面した留学交流に関する令和2年の課題 (4月末から5月にかけてのアンケート調査報告). グローバル人材育成研究, 8(1), 70–76.
 - 7) 奥山則和. (2020). 私たちはコロナに負けない: コロナ禍で留学機会を逸した若者が切り開く未来 (教育連携部会未来会議報告). グローバル人材育成研究, 8(1), 86–87.
 - 8) 渡部由紀, 林聖太. (2021). ポストコロナ時代に向けた短期海外留学プログラムの学習目標の再考. 留学生教育学会第26回研究大会予稿集, 41–42.
 - 9) 高橋美能, 坂本智香. (2021). ポストコロナ時代に向けた「留学」プログラムと留学啓発活動: 東北大学の事例. 留学生教育学会第26回研究大会予稿集, 39–40.
 - 10) 近藤佐知彦. (2020). 新型コロナ流行と留学事業について大学向けアンケートの取りまとめ. <https://jaise.org/data/20200806-JAISE-Rapid-Report-University-Followup-r1.pdf> (2021年9月5日参照)
 - 11) 教育部 留学生誘致拡大法案発表 (韓国語): <https://if-blog.tistory.com/5260> (2021年12月17日参照)
 - 12) 教育部 ポストコロナ時代未来教育転換のための「デジタル基盤高等教育革新支援法案」 (韓国語): <https://if-blog.tistory.com/11058> (2021年12月14日参照)
 - 13) チェジェウン. (2021). 新しい環境変化に対応した留学生誘致・活用戦略. 嘉泉大学校. (韓国語)
 - 14) 金子元久. (2000). 周縁の大学とその未来. 教育社会学研究, 66, 41–56.
- 受付日2021年11月3日、受理日2022年1月22日

展 望

アカデミック英語を活用した世界標準の言語運用能力養成 (バイリンガリズムと言語技術の視点からの国語教育におけるメタ言語能力育成)

小菅 洋史^A

Global Standard Language Competency for Japanese Students through Learning English for Academic Setting (Fostering Meta-Linguistic Abilities of Literacy with the View of Bilingualism and English Language Arts)

Hiroshi KOSUGA^A

Keywords: Academic English, Language Literacy, Bilingualism, English Language Arts, Meta-Linguistic Abilities

キーワード: アカデミック英語、国語教育、バイリンガル、言語技術、メタ言語能力

はじめに

近年、日本の国語教育において、英語圏における言語教育である English Language Arts (以下 ELA) の概念を、言語技術として取り入れ、英語教育との連携を図る試みが数多く行われている。その背景には、バイリンガリズムにおける、母語と第二言語など、二言語間の深層面での相互作用がある。これにより、両言語それぞれにおける文法や用法の類似性や、違いへの気づきを得ることで、双方の理解を深める成果が出ている。しかしそれは、日常会話等の表面的なスキルに留まり、明確な論拠を元に自身の意見を表明し、相手の意見を的確に捉えて討論するといった、より高い認知レベルの運用とは至っていない。これは、世界に比して英語力だけでなく、国語読解力の相対的な低下が叫ばれている現状にも裏付けられている。ただのスキルではない、学術的な論理性を持つアカデミック英語素材の活用による認知的な弁別能力の向上策は、国語教育・英語教育に通ずる言語運用能力育成に寄与する道筋となると考える。国語・日本語教育、英語教育の歴史的な背景、新旧学習指導要領、バイリンガリズムや ELA の視点から考察したい。

1 国語・読解力と新学習指導要領

1.1 2018年「PISAショック、再び」

2018年12月4日、「脱ゆとり教育」を小1から中3まで受けた1期生の子どもたちが、新たな「ショック」の当事者となった¹⁾。OECD (経済開発協力機構) が進めている PISA (Programme for International Student Assessment/生徒の学習到達度調査) は、義務教育修了段階の15歳児 (日本では高校1年相当学年) を対象に2000年から3年ごとに、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で実施されている。日本の結果は「数学的リテラシー、科学的リテラシーは引き続き世界トップレベル。調査開始以降の長期トレンドとしても、安定的に世界トップレベルを維持しているが、読解力は、OECD 平均より高得点のグループに位置するものの、前回より平均得点・順位が統計的に有意に低下。長期トレンドとしては、統計的に有意な変化が見られない「平坦」タイプ」と分析・報告された²⁾。どのような出題であったのかというと、ブログ形式の文章やオンライン科学雑誌記事から、事実と意見の区分け、内容一致、表の作成、そして、具体的な記事を示し意見を示すなど、情報を正確に読み取ることであった。また、2015年よりコンピューター使用型

A: ETS Japan 合同会社 国際教育推進部

調査に移行しており、長文をスクロールで読む、キーボード操作で解答入力、マウスによる解答選択、ドラッグ&ドロップ操作で画面上の選択肢を動かして解答、といった特徴があった³⁾。

物語や小説を題材に、主人公の感情の変化や使用された語彙の意図を読み取ることが求められた、従来の「国語」の問題との差異を感じる内容であった。

1.2 「読解力」とは

日本語における「読解」とは、単語の意味としては「文章を読んで、その意味を理解すること」であり、「読解力」という用語は用例としても示されている⁴⁾。さらに国語教育における捉え方に言及すると、「文章(テキスト)に接触し、文章に内包された情報を、読者と書き手とが共有するコード(文章表現の規則や約束事)と読者に既知の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈するに至る、読者の一連の行為を指す概念」と定義されている⁵⁾。この力を身に付けるための教育が、「読解力養成」として目指されている。

一方、PISAにおける「読解力」は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている⁶⁾。これにはOECDが21世紀社会における継続的な経済成長と自然・社会環境と人類の共生を調和させるために、教育の経済的社会的効果を上げることが必要である、という認識及び背景がある。そして、これからのグローバル社会で必要となる人的資本を客観的に評価する指標(国際比較指標)として開発した、DeSeCo(Definition and Selection of Competence)によって定義されるキーコンピテンシーのひとつとして、提起されたものである。これらは近代的社会における経済的・社会的成功に役立つことが期待される伝統的な学力が、21世紀社会においては、十分に成果を挙げていないのでは、という疑いの下に開発されたものである⁷⁾。これは、日本の国語教育等で従来用いられてきた「読解」ないしは「読解力」という語の意味とは異なるため、日本の文部科学省では敢えてPISA型「読解力」と表記している⁸⁾。つまり、「読解力」の定義については、PISAと日本の国語科では、異なるという認識が公式になされ

ており、2018年PISAで問われた「読解力」に、対応しきれていなかった一因であったと考えられる。

1.3 近代日本における「国語」

近代日本における「国語」という言葉は、日本が近代国民国家の体制を整える上で、その統一と国民の活用のため、誰もが解する言葉をつくりあげることが政策的に求められ、また、日清戦争後の1900年前後をきっかけに、自国と敵国、内と外とを完全に切り分けた意識と共に、形成を求める声が強まったものである。ちなみに「日本語」という語の使用は、「満州国」成立の1930年代前半、「国語」以外の手法で異民族支配を行うようになる時期であり、「日本精神」が内在するものとして、第二次世界大戦中は、「東洋の普通語」=「大東亜共栄圏の普通語」として利用された時期もあった。敗戦後、複雑化した「国語」は再構築され、GHQによる日本語のローマ字化案もありながら、合理化・簡素化をはかる運動の中で、1946年に現代かなづかい、当用漢字表が制定されている。これらは後に1986年「改訂現代仮名遣い」、1981年「目安」としての「常用漢字表」へ改訂され、現在へ続いている。昨今では「共通語」という名の「国語」が、教育以上にメディアにより全国へ広まっており、逆に「国語」はその国の歴史・文化を体現する存在あるとして、国語教育見直し論も盛んである。一方で、急速なグローバル化による外国語習得や、日本在住外国人との連携を考えるうえでは、変化のさなかにあることも事実である⁹⁾。

1.4 2018年告示「新学習指導要領」

時代の変化の中で、求められるスキルも変容する。日本において、PISA調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考えている資質・能力と相通じるもの¹⁰⁾であり、改善すべき課題¹¹⁾としても捉えられている。これにより、予測が困難な新しい時代にふさわしい学習指導要領の在り方について、2016年11月、文部科学大臣により中央教育審議会へ諮問が行われた。2016年12月の答申により、これまで学校教育が育んできた「生きる力」をより具体化し、「何を理解し、何ができるか(生きて働く「知識・技能」

の習得)」、「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生をおくるか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」の三つの柱で再整理された新学習指導要領が、2018年3月に告示された。

PISAの対象学年である高等学校における学習指導要領に着目すると、現行の2009(平成20)年度告示版で設けられた「言語活動」が「思考力・判断力・表現力等」の「資質・能力」の視点で再構成されている。「言語活動」とは、①国際的な動向(OECDのキーコンピテンシーなど):「何を知っているか」ではなく、「何ができるか、どのような問題解決を現実的に成し遂げるか」という汎用的(generic)な資質・能力体系、②PISA、全国学力・学習状況調査により、見えない学力「思考力、判断力、表現力等」の可視化が進み、資質・能力の具体的なイメージが共有されてきたこと、③2007年の学校教育法改正により、学力が、1:基礎的な知識及び技能の習得、2:知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力、3:主体的に学習に取り組む態度、と規定され、法律上明確になったことを受け、ようやく提起されたものである¹²⁾。特に新学習指導要領の国語科では、記録、説明、論述、討論といった「言語活動例」が示され、発達段階に応じて言語に関する能力を高めるための指導が行われるようになる。

1.5 English Language Arts (ELA) と国語教育

日本の国語科が世界標準に近寄りつつあるが、そもそも世界での言語教育はどうかというと、特に英語圏ではELAが相応科目として行われている。

ELAとは、ヨーロッパ、北米南米、アジア(英語圏)、中近東、アフリカなど世界の多くの国で実施されている「話す、聞(聴)く、読む、書く、考える」という言語の全機能を、情報の読み取り、考察、表現の方法として人間の発達段階に合わせて、小学校あるいは幼稚園の段階から、体系的に総合的にトレーニングするシステムである。その目標は、自立してクリティカルシンキング、問題解決を行い、考察したことを口頭・記述で自在に表現でき、

自国の文化に誇りを持つ教養ある国民を育てる人間形成にある¹³⁾。「事実と意見とを峻別させること」や、構文としてパラグラフを組み立てる訓練等、情報や意見を明快に、効果的に表現・伝達するための方法論、レトリック(修辞学)として行われ、「言語技術教育」の中核とされている。アメリカ及びその他における「国語教育」は、a:言語技術教育(language arts, communication skill)とb:読解(reading)の二つに分かれ、両者が同じウェイトをもっている^{14, 15)}。

これに対し、日本の国語科、例えば「書くこと」では、高等学校新学習指導要領においても、必修科目は実用的な論述や資料を整理し報告書説明資料としてまとめる「現代の国語」、短歌や俳句を学ぶ「言語文化」の2科目であり、仮説の設定、分析、小論文などを行う「論理国語」、図表を活用し企画書や報告書や、自分や集団の意見をまとめる提案書を作成といった高度な実用性を担保する「国語表現」は選択科目となり、学ばずに終わる生徒も想定される。言語技術と読解双方にウェイトを置くELAとは、基本的な設定に差異が確認できる。果たして、日本の公教育は、世界標準の読解力と競うことができる施策となるのだろうか。

2 バイリンガリズムとメタ言語能力

2.1 バイリンガルとは

昨今の著しいグローバル化の中で、英語習得に関するニーズも高まりを見せている。日本人にとって、母語である日本語の他に外国語を習得する、という状況については、通常、第二言語習得論のフィールドで説明されることが多い。しかしここでは「二言語使用」という意味で捉えた「バイリンガル」の視点で考えたい。一言にバイリンガルといっても、「聞く」「話す」「読む」「書く」4技能のバランスや、個人的なものか、社会的なものか、その程度や熟達度によって、対象は分かれる。また、思考に用いる言語を第5言語として捉えたり、手話も対象言語に含めたりと、その定義は複雑である。故に「誰がバイリンガルで、誰がそうでないか」を決めることは基本的にわかりにくく、結局不可能である¹⁶⁾。むしろ、程度や内容を問わず、少なくとも二言語利用にある状態を「バイリンガル」と呼んで差

し支えないだろう。

2.2 二言語の相互依存

言語心理学的な立場からのバイリンガル育成研究で知られるカミンズは、バイリンガル児が習得する二言語の力について、共有面として述べている。双方には深層において共有面があり、一つの言語で得た知識や学力は、もう一つの言語による学習でもアクセス可能であり、その言語での教科学習にも役立つ、という考え方をとっている。これは共有基底能力モデル(Common Underlying Proficiency, CUP)と呼ばれている。また、図1のとおり、別の二言語が、深層面では共有面があること、海面と海中で見える大きさが異なることと深くに共有部分があることを、氷山にたとえ、氷山説(共有説)や二言語相互依存仮説とも呼ばれている。これは手話と日本語、というような、外国語という関係以外においても存在するものとしている。

2.3 アカデミックな認知言語能力

1979年、カミンズは、第二言語を修得するのに必要な時間が、言語の面によって異なることに注目している。2年もあれば習得可能な対人関係におけるコミュニケーションの力(Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS)と、少なくとも5~7年はかかる教科学習に必要な認知・教科学習言語能力(Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)とに分けた。1990年代になると、CALPに組み込まれていた文字の習得や基本文型の習得など、ルール化ができ、母語話者と同じくらいの速度で習得が可能で、かつ個別に測定可能な言語技能を分離させて、CF (Conversational Fluency, 会話の流暢度、従来のBICS)、DLS (Discrete Language

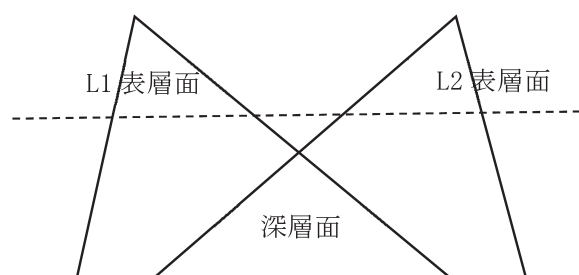


図1 氷山説イメージ。ジム・カミンズ、中島和子訳(2021)より筆者作成

Skills, 弁別的言語能力、文法)、そして、ALP (Academic Language Proficiency, 強化学習言語能力、従来のCALP)の三面に分類させた¹⁷⁾。

つまり、バイリンガル教育の場合での言語の習得においては、日常的な会話程度(BICS/CF)であれば、文法等の知識事項(DLS)も加えつつ、2年程度で習得可能であるが、認知的な処理(CALP/ALP)を求めるには、個人が十分な発達段階にあることと、修練が必要だとしている。なお、どちらの言語においても、十分な力がない、とされる「セミリンガリズム」に陥ることがないように、留意する必要がある。

なお、ここでの「アカデミック」とは、日本語における「学術的」という意味だけでなく、「work which involves studying and reasoning rather than practical or technical skills」¹⁸⁾という、ただのスキルではなく、論拠を重視した学術的な論理性、という英語での意味として扱う。

2.4 国語教育、英語教育の連携とメタ言語能力

カミンズの理論を元にした、複数言語を交えることで学びを深める試みの成果は、日本語と英語双方における言語技術を学ぶことにより両言語における効果があること¹⁹⁾や、日本語英語だけでなく、中国語も含めた三言語での実践研究²⁰⁾においても、ある程度認められている。一方でこの関係性ゆえに、英語習得を、第一言語を喪失することで達成されるものであってはならない²¹⁾、英語の前にまず日本語²²⁾との批判もある。

この批判に付随して、英語教育の現状が、就職率を少しでも上げるための対策講座化に墮しており、そもそも、「ことば」という観点の決定的な欠落にある、とする指摘がある²³⁾。

「ことば」とは、日本語英語に限らず、「話す」「聞く」「読む」「書く」、そして「考える」といった活動に際し、日ごろ使用しているものであるが、「ことばという観点」とは、言語の使用を俯瞰的、高次から観察したり、分析したりする「メタ言語能力」であり、「ことばへの気づき」²⁴⁾とも呼ばれている。

メタ言語能力は、母語教育だけでなく、特にバイリンガリズムとの関係において、欧米では研究が盛んであり、言語能力や象徴機能の発達、読み書きの能力に欠かせないものである。読み書き能力の低下

が問題視された1970年代にイギリス社会・教育界においては、識字能力向上の一視点として、「ことばへの気づき」が特に関心を集めた事情があったことも要因であった。類似概念として、「メタ言語意識」、「言語についての知識」などが挙げられ、第二言語習得における認知的アプローチの「気づき」、「注意」、「意識高揚」などと重なる部分も多い、とされている。また、メタ言語能力は、「言語を客体として意識・観察・運用する力」と定義され、1:「音韻についての気づき」、2:「単語についての気づき」、3:「言語形式、文法への気づき」、4:「運用上への気づき」、の4領域への分類がなされている^{25, 26)}。この概念を、さらに文法事項に特化した「メタ文法能力」と呼び²⁷⁾、日本語(国語)に関する知識と英語に関する知識を相互に連携させることで理解を進め、能力を高める授業実践も数多く試みられている。例えば、音声的な側面について、日本語の高さアクセント(ピッチ)から、英語の強さアクセント(強勢)を理解したり、現在進行形について、日本語の〜ている、という語尾と、英語の現在進行形の対応関係を自覚的に理解した上で、日本語における「瞬間動詞+〜ている」の形が結果状態を表すこととその英語表現が現在完了形で表されること、などが挙げられる²⁸⁾。中等教育課程だけでなく、大学における映画を用いた授業実践の結果として、メタ言語能力の4領域のうち、特に「単語への気づき」、「語用上の気づき」に効果があったとの報告もある²⁹⁾。また、2004~2006年度に文部科学省によるSELHi(Super English Language High School: 先進的な英語教育の重点課題校)の研究指定校となった高等学校において、施策起案の出発点が「たまたま学年が一緒だった国語科教員と読解の仕方に関して雑談をしていたとき、その読み方が同じであると発見したこと」であったと英語科主任の教員が述べていること³⁰⁾も、同様のアプローチであると考えられる。

2.5 英語教育と高大接続改革

英語力について、世界で広く活用されているTOEFL iBT®テスト国別平均スコアにおける2020年の日本の平均点は74点であり³¹⁾、5年前の71点³²⁾とは3点の上昇が確認できるが、中国87点、韓国

86点と、同じ東アジア諸国とも、大きく水をあけられている現状である。

グローバル人材育成の機運の高まりにより、留学機会の増加や、2020年東京オリンピック・パラリンピックをひとつのマイルストーンとした大学入試改革や新学習指導要領告示計画など、明るい未来を描いていたはずであったが、グローバル人材育成推進事業(2013年~2017年)の終了による縮小傾向の上に、COVID-19パンデミックによる海外渡航規制が重なり、ムーヴメントは急ブレーキを余儀なくされた。

さらに、2019(令和元)年11月1日、文部科学大臣により英語民間試験導入活用のための「大学入試英語成績提供システム」導入見送りが発表された。続く12月の記述式問題導入断念も含めて、高大接続改革における、高等学校教育を含む中等教育改革、大学教育の改革と合わせた3つ目の柱である、大学入学者選抜改革(以下、大学入試改革)は正式に挫折した。

大学入試改革は、国際化、情報化の急速な進展による、社会構造の急速かつ大きな変革に対応するため、知識基盤社会の中で、新たな価値を創造していく力を育てること、社会で自立的に活動していくために必要な「学力の3要素」をバランスよく育むために高大接続改革のひとつとして検討されたものである。議論は、2012(平成24)年7月に中央教育審議会へ諮問されて以降、2013(平成25)年の教育再生実行会議での第四次提言、2014(平成26)年の中央教育審議会での答申を経て、2015(平成27)年1月「高大接続改革実行プラン」として文部科学大臣決定、2017(平成29)年7月に実施方策等の策定がなされていた。

しかし、新学習指導要領が2022(令和3)年に高等学校にて始動し、その1年生が受験年次となる2024(令和5)年よりも前倒ししていたこと、そして大学全入時代といわれながらも大学進学率約50%の時代に全生徒を対象としたことは、教育現場へ与えることが小さくないことも含めて、性急であった感は否めない。

3 考察

3.1 新学習指導要領からみる未来

日本におけるこれからの学びの大黒柱である、

2018(平成30)年告示新学習指導要領は、これまでの日本国内の英語教育・国語教育、そして、国際的スタンダードであるPISAやTIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study／国際数学・理科教育動向調査)の結果をよく踏まえて作成されている。まずは双方に共通する基本方針として、「生きる力」の概念を踏襲しながらも、そこに世界的な潮流を反映させ、「資質・能力」という柱が据えられている。外国語科は、これに「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「書くこと」の五つの領域における言語活動が明示され、英語科においては、必修科目にて「ディベート・ディスカッション」、選択科目とはいえ「エッセイライティング」が配置されたことは、大きな進展であると感じる。国語科においては、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」自体が構成の柱であったが、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」で再構成され、それが「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探求」の科目ごとに、内容及び言語活動が細分化され、具体性が増している。しかしELAとの連携において重要な要素のひとつである論理性については、「論理国語」が選択科目であることと、「現代の国語」の言語活動から見る限り、ここでいう「論理性」とは、「題材の設定、情報収集、内容検討、そして論拠を示すこと」に留まる程度と考えられる。世界で用いられるキーコンピテンシーや21世紀型スキル、といった概念と相応できるかについては、一抹の不安が残る。

いずれにしても、これまでと大きく変わる科目構成に期待は高まる一方、変化に対応する現場の負担も少なくはないことが予想される。現状維持ではなく、未来に向かって今を構築することを心より期待したい。

なお、高等学校における新学習指導要領施行は、2022(令和4)年からであり、本稿を執筆している2021年10月現在、これからの期待を大きく寄せる次第である。折しも最新のPISA調査はCOVID-19の影響により、当初予定していた2021年から1年延期となり、2022年度に予定される。結果に一喜一憂してはならないが、この結果は旧指導要領に基づくものとなるため、さらに3年後の結果が楽しみである。

3.2 バイリンガリズムとリベラルアーツ

ELAを活用した国語科英語科連携事例が、バイリンガリズムの視点、特に二言語相互依存仮説に拠っていることは先に挙げたとおりで異論はないが、これからの施策に重要な点は、認知レベルの視点であると考ええる。先述のとおり、カミンズの挙げる2つの言語能力の内部構造について、2年程度で習得可能とするBISCは、流暢性(CF)と客観的に数値化した評価が可能な文法等の技能(DLS)に基づく。これは対人コミュニケーションの力であり、実用性が高く、数値評価にて成果を提示しやすいため、現在、日本において、短期間で知識と試験対策をもって推奨されているレベルと相応するものと考えられる。一方CALP(ALP)は、読解、作文、発表、応用力といった教科学習に必要なアカデミックな認知・教科学習言語能力であり、習得に少なくとも5～7年と、時間を要するレベルである。

少し話が逸れるが、これらBISCとCALPの特徴の対比は、「実用」と「教養」とも捉えることができる。1991年の大学設置基準の大綱化による教育区分の廃止以降、大学において事実上一般教育、教養が縮減され、実用的かつ学際的な組織へと変わっていった。英語教育においては、グローバル人材育成の波の中で、外部試験活用の動きは活発化したが、スコア向上が見込みやすい、就職に有用、低コストという実用性によって選択されるケースも見受けられる。教養は今日、リベラルアーツとして注目されることが多いが、これは元々古代ギリシャ、古代ローマにおける自由人育成のための自由7科(文法、論理、修辞、算術、幾何、天文、音楽)であり、後の4つの科目はまさにアカデミックコンテンツである。また、ELA、Language Artsとは、言葉を有効に使うための技術、修辞学である。教養と実用のバランスは、今後の施策を検討するにあたり、重要な視点である、と考える。

つまり、「実用」の反動として求められつつあるリベラルアーツ・「教養」やアカデミックコンテンツを用いたトレーニングこそが、仮初的な達成目標ではない、CALPの認知的活動スキル育成に必要なであり、世界基準の言語運用能力養成に有用であると、考えられる。

3.3 今後の施策として

日本のグローバル人材育成は、新学習指導要領施行まで悠長に待っているわけにはいかない。施行前の世代が、早急にグローバルスタンダードのCALPのスキルを得るためには、アカデミックコンテンツを利用した運用トレーニングを行うことが必要だろう。かつ、バイリンガリズムの視点にて、国語科と英語科の連携を行うことで、国語科における世界基準での読解力、作文力、そして、英語による理解、プロダクティブスキルの双方の養成に、効果的につながるのではないだろうか。ただし注意せねばならないのが、少なくとも母語のレベルと、十分認知能力の発達を経ることである。さもなければ、双方が未熟なままとなる危険性がある。認知能力面では、高校生以上であれば、十分であろう。逆に言うと、今から高校生以上はアカデミックコンテンツを用いた言語能力養成を行うことが、もはや急務である、といえる。

昨今、高校生が海外大学を進学先として選択する事例が増加している。それは、ICTの発達とグローバル化の進展により、情報収集やコンタクトが容易となった効果でもあるが、新学習指導要領で示された教育を経た高校生たちは、よりその可能性を当然のように選択肢としてもつことができるだろう。

ただし、世界基準、つまり、教育標準化運動が押し進めている学校教育こそが、所得格差を広げている、と、標準化された指標への批判も少なくない。また、PISAについても、上位国で教育投資の高い国での自殺率が高いことも指摘されている³³⁾。つまり、違いがあること、ダイバーシティを理解する、異文化理解が合わせて求められる。

正解の見えにくい世の中に向けた人材育成においては、施策も試行錯誤である。本来は、英語に留まらず、世界の各言語を合わせることで、より大きな「知」を得ることも可能である³⁴⁾。世界基準の言語運用能力育成に有用なアカデミックコンテンツを活用した取り組みが、日本語だけでなく他言語も含めた異文化理解へ、そしてこれからのイノベーションの素養としても有効ではなかろうかと考える次第である。

引用・参考文献

- 1) おおたとしまさ. (2019). 日本の子どもの「読解力」8

位から15位に急落—“PISAショック”をどう読み解く? 文春オンライン 2019.12.6: <https://bunshun.jp/articles/-/16944> (2021年9月30日参照)

- 2) 国立教育政策研究所. (2019a). OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント: https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2021年9月22日参照)
- 3) 国立教育政策研究所. (2019b). OECD生徒の学習到達度調査 PISA～2018年 調査問題例～: http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/04_example.pdf (2021年9月29日参照)
- 4) 三省堂国語辞典 第八版. (2021). 三省堂.
- 5) 国語教育指導用語辞典 第五版. (2018). 教育出版.
- 6) 文部科学省. (2005a). PISA調査における読解力の定義, 特徴等: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/1379669.htm (2021年9月29日参照)
- 7) 田中博之. (2018). 読解力とはどのような力か. 情報の科学と技術, 68(8), 390–394.
- 8) 文部科学省. (2005b). 全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議 (第1回) 配布資料[参考資料4-2] 読解力向上プログラムたたき台: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/shiryo/05120201/007.htm (2021年10月2日参照)
- 9) 安田敏明. (2006). 「国語」の近代史 帝国日本と国語学者たち. 中公新書.
- 10) 文部科学省. (2005c). 資料4-9 PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向 5 指導の改善の方向: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/1379682.htm (2021年10月2日参照)
- 11) 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編.
- 12) 那須正裕. (2017). 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社.
- 13) 三森ゆりか. (2013). 大学生・社会人ための言語技術トレーニング. 大修館書店.
- 14) 木下是雄. (1981). 理科系の作文技術. 中公新書
- 15) 言語技術の会編. (1990). 実践・言語技術入門. 朝日新聞社
- 16) コリン・ベーカー, 岡秀夫訳. (1996). バイリンガル教育と第二言語習得. (第1部 バイリンガリズムの個人的・社会的特徴). 大修館書店.

- 17) ジム・カミンズ, 中島和子訳. (2021). 言語マイノリティを支える教育 (新装版). 明石書店.
- 18) Collins. (2018). COBUILD INTERMEDIATE LEARNER'S DICTIONARY 4TH EDITION, Collins.
- 19) 松本祐子. (2020). 言語技術を日本語と英語で学習する試み. 宮崎公立大学人文学紀要, 27(1), 277-296: https://miyazaki-mu.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=1305&file_id=21&file_no=1 (2021年9月17日参照)
- 20) 王林峰. (2020). ことばの教育として国語と連携する小学校外国語教育の実践研究—教科書開発を見据えて—. 小学校英語教育学会誌, 20(1), 100-114: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jesjournal/20/01/20_100/pdf-char/ja (2021年10月4日参照)
- 21) 槇殿件子. (2018). 「英語を学ぶ」と「英語で学ぶ」ことの意義についての考察—「非日常」から「日常」へ転換することによる英語学習の動機づけ, 及び異文化共生の視点からみる「英語力」と「国語力」の相関性—. 滋賀文教短期大学紀要, 20 (別冊), 294-304: <https://core.ac.uk/download/pdf/232273889.pdf> (2021年10月4日参照)
- 22) 黒澤純子. (2014). コミュニケーションスキルを身につけるための国語の学習: 海外における言語技術 (Language Arts) の学習を参考に. 東邦学誌 43(2), 171-181: http://www.aichi-toho.ac.jp/wp-content/uploads/2016/07/201412004302_09.pdf (2021年10月4日参照)
- 23) 大津由紀雄. (2014). 「ことば」という視点—英語教育に決定的に欠けているもの—. 文部科学省 2014年4月23日 英語教育の在り方に関する有識者会議 (第3回): https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2014/05/14/1347389_03_1.pdf (2021年10月4日参照)
- 24) 秋田喜代美, 斎藤兆史, 藤江康彦編. (2019). メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携— (第8章 メタ言語能力の育成を基盤に置いた言語教育を目指して). ひつじ書房
- 25) 生越秀子. (2007). メタ言語能力を育てる小学校国語教育についての一考察—「伝え合う力」育成を視座に一, 全国大学国語教育学会発表要旨集112, 13-16: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jtsjs/112/0/112_13/_article-char/ja/ (2021年10月22日参照)
- 26) 森内悠佳子. (2016). 外国語学習者のメタ言語能力についての考察. フランス語フランス文化研究, 22, 1-9: https://dokkyo.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=501&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1 (2021年10月22日参照)
- 27) 齋藤兆史, 濱田秀行, 柁木貴之, 秋田喜代美, 藤江康彦, 藤森千尋, 三瓶ゆき, 王林峰. (2012). メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 467-478: https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/31109/file_preview/edu_52_38.pdf (2021年10月22日参照)
- 28) 菅井三実, 太田八千代, 大河内奈津子. (2016). メタ言語能力の活性化による国語科と英語科の相乗的学習プログラム開発. 平成28年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動実績報告書: <http://repository.hyogo.ac.jp/dspace/bitstream/10132/17585/1/sugai.pdf> (2021年10月22日参照)
- 29) ショルティ沙織, 柁木貴之. (2018). 「ことばへの気づき」を促す大学英語授業. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 427-443: https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/52039/files/edu_58_39.pdf (2021年10月4日参照)
- 30) ETS Japan. (2007). TOEFL Mail Magazine vol. 59: <https://www.etsjapan.jp/toefl/mailmagazine/mm59/selhi.html> (2021年10月22日参照)
- 31) ETS. (2020). TOEFL iBT Test and Score Data Summary 2020: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsds_data_2020.pdf (2021年9月22日参照)
- 32) ETS. (2015). TOEFL iBT Test and Score Data Summary 2015: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsda_data_2015.pdf (2021年9月22日参照)
- 33) ケン・ロビンソン, ルー・アロニカ. (2019). 創造性が育つ世界最先端の教育. 東洋館出版社
- 34) 大学ジャーナル. (2021). 非英語の論文活用, 生物多様性の知見が飛躍的に拡大 国際プロジェクトで判明 <https://univ-journal.jp/123998/> (2021年10月25日参照)

受付日 2021年11月4日、受理日 2022年1月22日

報 告

2021 年度九州支部大会報告

青柳 達也 (大会実行委員長)^A、原 隆幸 (九州支部長)^B

2021年12月26日に佐賀女子短期大学にて、グローバル人材育成教育学会第7回九州支部大会がハイフレックス（対面+オンラインZoom）方式で開催された。対面の参加者27名、Zoomの参加者25名、合計52名が全国各地から出席し、盛況で実り多い大会となった。大会テーマ「コロナ禍における留学に関する学生の意向と現状」のもと、半日のプログラムが構成された。

12時30分からの開会式は、西九州大学の園部ニコル先生の司会のもと、長澤雅春先生（佐賀女子短期大学副学長、現代韓国語文化研究センター長、グローバル教育センター長）による会場校挨拶から始まった。そして、引き続き長澤先生による40分間の基調講演「私立大学研究ブランディング事業とグローバル教育～地方短期大学のグローバル戦略～」をいただいた。佐賀女子短期大学が2017年に文部科学省私立大学研究ブランディング事業に採択さ

れ、短期大学唯一のダブルディグリープログラム実施校として、これまで韓国語運用能力に秀でた職業人材を佐賀から九州全域に輩出してきた経緯を話された。また、佐賀県にある加唐島は古代朝鮮・百済の第25代王「武寧（ぶねい）王」の生誕地として知られており、さらに慶長文禄の役（名護屋城）や、有田焼の祖である朝鮮陶工の李参平など、佐賀県と韓国は歴史的な事跡がある。そのため、現代においても韓国語教育及び韓国語文化研究の拠点として佐賀女子短期大学韓国語文化コースが発展を続けている内容をご紹介いただいた。

続いて、「コロナ禍における留学体験」と題するパネルトークを開催し、佐賀大学の佐々木有紀先生をモデレーターとして、このCOVID-19の世界的なパンデミックの中においても留学をした大学生3名と高校生1名がパネリストとして登壇した。東明館高等学校 Global Study Courseの細川愛美さん（留学先：カナダ）、明治大学政治経済学部安川暢恵さん（留学先：アメリカ）、大阪大学外国語学部タイ語専攻の吉村彩花さん（留学先：タイ）、佐賀

A: 佐賀女子短期大学地域みらい学科

B: 鹿児島大学総合教育機構

女子短期大学地域みらい学科グローバル共生コースの末武羽衣香さん（留学先：韓国）の留学体験はそれぞれ違っていても、コロナ禍における様々な制限の中、逆境に負けない強い精神を持つことを学んできたことを語ってくれた。学びを止めたくないという力強いメッセージに大会参加者は感銘を受けた。

その後、メイン会場とサブ会場に分かれて、13本（対面9本、Zoom 4本）の一般演題発表が実施された。メイン会場では、名城大学外国語学部の渡邊芽衣さん、山田明さん、高橋一見さん、中村美月さんによる「コロナ禍におけるオンライン国際交流会の実践報告（アジア諸国と日本を繋ぐプロジェクト）」と題する学生発表、愛媛大学の岩本みこ先生と隅田学先生による「アフターコロナにおける教員志望学生にとっての海外渡航経験の可能性と課題—オンラインプログラムの検討—」、大妻女子大学の服部孝彦先生による「異文化間能力を育む教育に関する一考察—SGHとWWLにおける取組—」、宮崎大学の川崎典子先生による「コロナ禍の工学部学生の英語課外学習状況に関する一考察」をZoomで発表いただいた。そして、「コロナ禍における大学生の海外への興味喚起—オンライン英会話プログラムの可能性—」阿川敏恵先生（清泉女子大学）、「コロナ禍でも国際化を止めない—国際化推進サークルの立ち上げ—」畑中みどり先生・孟涛先生（大阪学院大学）、「大学におけるグローバル人材を育成するためのコースの変容—コロナ前とコロナ禍を比較して—」原隆幸先生（鹿児島大学）が対面で発表された。コロナ禍における英語学習や国際交流活動などをテーマにした発表が多くなされ、現状と課題を活発に議論できたと言える。

サブ会場では、「【3・11】から10年—過去と現在、そして未来へ—：2011–2021 防災教育のあり方と世界で起こる災害に対する防災への意識の啓蒙について」山西敏博先生（長野大学）、「『グローカル教

育』再考：グローバル人材とローカル人材の乖離問題を問う」内田富男先生（明星大学）、「母語の発話流暢性と目標言語の発話流暢性に対する英語学習者の主観的認識」横川綾子先生（明治大学）、「学部横断的グローバル人材育成プログラムの可能性と限界：福岡大学G.A.P.プログラムの場合」佐々木有紀先生（佐賀大学）・新田よしみ先生（福岡大学）、「異質な他者との対話的学習による意識変容—A商業高校における多文化交流授業の実践から」山田直子先生（筑紫女学園大学）、「国内外におけるオンラインを活用した生涯学習による人材育成の一考察」青柳達也（佐賀女子短期大学）の発表がなされた。幅広いジャンルの発表となったが、特に英語学習の取組においては有意義な意見交換をされていた。

基調講演とパネルトーク、パネルトークと一般演題発表の間の2回にわたり、株式会社アルク、株式会社エル・インターフェース、株式会社エヌ・ティ・エス、株式会社グローバルクリック、株式会社桐原書店によるプレゼンテーション（対面4社、オンライン1社）が行われ、対面の4社は書籍販売もあり、充実したアピールの機会を賛助会員の方々にも提供することができた。

今回は、支部大会としては初めての対面とZoomの両方を駆使したハイフレックス方式となったが、オンラインで登壇した学生パネリストや一般演題発表者においても配信トラブルもほとんどなく、安定したスムーズな大会運営をすることができた。今後しばらく続くであろうコロナ禍における大会実施のモデルケースとなったと思われる。

支部大会の最後に九州支部総会が実施され、今回の大会実行委員長であった青柳達也の次期九州支部長の就任の承認を得た。

文責 青柳達也

受付日2022年1月26日、受理日2022年1月26日

大会プログラム (2021年度後半期)

第7回九州支部大会 プログラム

大会テーマ: コロナ禍における留学に関する学生の意向と現状

開催日: 2021年12月26日 (日)

開催場所: 佐賀女子短期大学+オンライン

プログラム:

12:30-12:35 開会式・会場校挨拶 長澤雅春
(佐賀女子短期大学 副学長)

12:35-13:15 基調講演

「私立大学研究ブランディング事業とグローバル教育～地方短期大学のグローバル戦略～」長澤雅春 (佐賀女子短期大学 副学長)

13:15-13:25 出展企業によるプレゼンテーション

13:25-14:55 パネルトーク「コロナ禍における留学体験」

モデレーター: 佐々木有紀 (佐賀大学全学教育機構) パネリスト: 細川愛美 (東明館高等学校 Global Study Course、留学先: カナダ)、安川暢恵 (明治大学政治経済学部、留学先: アメリカ)、吉村彩花 (大阪大学外国語学部タイ語専攻、留学先: タイ)、末武羽衣香 (佐賀女子短期大学地域みらい学科グローバル共生コース、留学先: 韓国)

14:55-15:05 出展企業によるプレゼンテーション

15:05-17:25 一般演題発表 (431教室)

15:05-15:25 発表1 (zoom) 「コロナ禍におけるオンライン異文化交流会の実践報告 (アジア諸国と日本を繋ぐプロジェクト)」渡邊芽依、山田明、高橋一見、中村美月 (名城大学 (学生))

15:25-15:45 発表2 (zoom) 「アフターコロナにおける教員志望学生にとっての海外渡航経験の可能性と課題」岩本みこ、隅田学 (愛媛大学)

15:45-16:05 発表3 (zoom) 「異文化間能力を育む教育に関する一考察: SGHとWWLにおける取組」服部孝彦 (大妻女子大学)

16:05-16:25 発表4 (zoom) 「コロナ禍の工学部学生の英語課外学習状況に関する一考察」川崎典子 (宮崎大学)

16:25-16:45 発表5 (対面) 「コロナ禍における大学生の海外への興味喚起—オンライン英会話プログラムの可能性—」阿川敏恵 (清泉女子大学)

16:45-17:05 発表6 (対面) 「コロナ禍でも国際化を止めない～国際化推進サークルの立ち上げ」畑中みどり、孟涛 (大阪学院大学)

17:05-17:25 発表7 (対面) 「大学におけるグローバル人材を育成するためのコースの変容—コロナ前とコロナ禍を比較して—」原隆幸 (鹿児島大学)

15:05-17:25 一般演題発表 (432教室)

15:05-15:25 発表1 (対面) 「【3・11】から10年—過去と現在、そして未来へ—」山西敏博 (長野大学)

15:25-15:45 発表2 (対面) 「『グローバル教育』再考: グローバル人材とグローバル人材の乖離問題を問う」内田富男 (明星大学)

15:45-16:05 発表3 (対面) 「母語の発話流暢性と目標言語の発話流暢性に対する英語学習者の主観的認識」横川綾子 (明治大学)

16:05-16:25 発表4 (対面) 「学部横断的グローバル人材育成プログラムの可能性と限界: A大学の場合」佐々木有紀 (佐賀大学)、新田よしみ (福岡大学)

16:25-16:45 発表5 (対面) 「高大連携によるグローバル教育の可能性と課題: A商業高校の事例から」山田直子 (筑紫女学園大学)

16:45-17:05 発表6 (対面) 「国内外におけるオンラインを活用した生涯学習による人材育成の一考察」青柳達也 (佐賀女子短期大学)、角和博 (佐賀大学)

17:25-17:30 閉会の挨拶

17:30-17:40 九州支部総会

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 (2022年1月28日現在) より転載しています。(但し、支部大会報告に基づき、一部修正あり)

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、所属機関等の研究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 人物が映っているなど、肖像権への配慮を要する写真等を掲載する場合は、個人や団体・組織が特定できないよう、原則として匿名化並びに画像の加工等を施すこととする。
- 2 上記にかかわらず、個人や団体・組織が特定できる写真等を掲載する必要がある場合は、所属機関等の肖像権に関する研究倫理規定等に従うこととし、その旨原稿に明記するものとする。
- 第11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12条 著者は、本誌に掲載された論文等の抜き刷り（PDFファイルを含む）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9月31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、論文・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。
16. 人物が映っているなど、肖像権への配慮を要する写真等を掲載する場合は、個人や 団体・組織が特定

できないよう、原則として匿名化並びに画像の加工等を施してください。また、個人や団体・組織が特定できる写真等を掲載する必要がある場合は、所属機関等の肖像権に関する研究倫理規定等に従った旨、原稿に明記してください。

【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（Wordファイル）、原稿中に図表が含まれる場合は図表のみを保存したPDFファイル、原稿中の表をExcelで作成した場合は該当する表を保存したExcelファイルをメールに添付して提出してください。提出先は、掲載決定時にお知らせします。
4. 完成原稿提出後、著者による校正を1回行います。
5. 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、日付を記入して、署名してください。署名した確認書はスキャナ等で読み取り、PDFファイルで提出して頂きます。提出先は別途お知らせします。

【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. 図書の一部の場合

- 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2号 学会設立10周年記念特集号Ⅰ (2021) (通巻第17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 2022年3月31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

