ISSN 2188-3505

グローバル人材育成教育研究

第８巻　第１号
2020

■ 巻頭言
内田富男

■ 研究論文
短期海外ボランティアによる主観的成長と「社会人基礎力」
（ワークキャンプ型とホームステイ型の違いに着目して） 小菅洋史 1

■ 実践報告
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）
村上（鈴木）理映，太田絵里，Proadpran P. Punyabukkana，後藤直子 12
異文化対応力測定尺度の試験的運用による短期語学留学の効果検証
（長崎大学における試み） 古村由美子，工藤俊郎，青柳達也，小野　博，佐々木有紀，新田よしみ 24
短期海外研修・事前研修の異文化対応力変化の可視化
（福岡大学の事例） 佐々木有紀，新田よしみ，工藤俊郎 36
大学における超短期留学プログラムの取り組み
（立命館大学全学留学プログラムGlobal Fieldwork Projectの分析からみえた教育的意義）
山中　司，小田桐一弘 46
多文化キャンパス環境を活用した包括的グローバルリーダー育成スキーム
（正課・課外を含めた全学的な取り組み） 五十峰　聖，平井達也，秦　喜美恵，カッティング美紀 58

特集「COVID-19とグローバル人材育成教育」
■ 報告
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） 近藤佐知彦，石倉佑季子，中野遼子 70
新型感染症と留学生のホームステイ
（コロナ期の草の根国際交流） 近藤佐知彦 77
コロナで変わるグローバル教育：何が起きて、これからどうなるのか？
（教育連携部会緊急会議報告） 奥山則和 84
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） 奥山則和 86

■ 会告
投稿規程 88
原稿執筆・投稿ガイドライン 90

グローバル人材育成教育学会
http://www.j-agce.org/

巻頭言

グローバル人材育成教育学会　常任理事　内田富男

グローバル人材育成教育学会の活動が 2013（平成 25）年の秋にスタートしてから本年本月までほぼ毎月新規入会の申請があり、定例理事会の議案に上がっています。特にここ 1、2 年は会員の所属機関の多様化傾向で、北海道から沖縄まで国公立、私立大学等の様々な機関に勤務する会員の登録があり、国内におけるグローバル人材育成教育への関心の高まりと広がりを実感しています。こうした会員数の着実な増加に加え、専門部会の活動も活発になっています。「教育連携部会」については関東支部における高大連携部会（2016 年廃止）を全国規模の教育連携部会（奥山則和部会長）と改め、幅広の教育的連携組織に発展しました。同部会は全国・支部大会で毎回登壇し、今般のコロナ過においては遠隔会議を 2 度開催しました。また九州支部から生まれた「異文化対応力育成研究専門部会」（古村由美子部会長）は支部の枠を超えて、支部以外の会員の協力も得て、全国規模でデータ収集、分析が行われています。部会の活動は従来、本誌の中で報告等がなされておりますが、本年度より学会公式ホームページにも「部会活動」のページ（例 http://www.j-agce.org/coordinate/）において活動状況を掲載し、一般に公開して参ります。

一方、学会本部の会務の状況としては、従前より会員から要望の多かった「日本学術会議協力学術研究団体」（日本学術会議／Science Council of Japan）への登録が実現し、本誌『グローバル人材育成教育研究』については J-Stage への登録も行いました。7 年前に産声を上げた JAGCE は名実共に学術研究団体として国内において広く認知されることとなりました。本部業務については理事会運営と事務局業務を整理し、理事室と管理事務局を新たに設け、理事室においては定例・臨時理事会、支部間調整等を行い、管理事務局においては会員・会費管理、会員へのサービスと情報の管理等を行うようになりつつあります。

現在は「with コロナ」という極めて特殊状況で、今年度は、本学会の全ての大会はオンライン開催となりますが、COVID-19 の収束後であろう 2023（令和 5）年には学会設立 10 周年を迎えます。5 周年（2018 年）の際には記念事業として JAGCE 編『グローバル人材育成教育の挑戦』（IBC パブリッシング）を刊行し、第 6 回全国大会（於名城大学）は 5 周年記念大会として盛大に行われました。次は、より大きな節目である 10 周年に向け、仮称「2023 プロジェクト」の立ち上げが必要となります。10 周年に向け、どのような企画等がよいのか。未来を担う会員の皆様の新鮮なアイデアも是非聞かせてください。

本学会は、今まさに大きな転換期にあると感じています。世界の新しい日常と国際交流、国内の国際化、新しいグローバル人材育成教育のあり方を会員一人ひとりが今こそ考えておくべきでしょう。ポストコロナ新時代に相応しいグローバル人材育成が展開されることが期待されます。例えば、ハイブリッド方式による国際大会の開催や海外における支部の創設、学生会員主催の「JAGCE Youth」（仮称）、中堅を中心とした本部運営体制の刷新等、JAGCE は常に進化し、発展し続ける学会であることが望まれます。

（明星大学　教育学部　教授　内田　富男）

グローバル人材育成教育研究　第８巻第１号　2020

目次

巻頭言
…… 内田富男

研究論文
短期海外ボランティアによる主観的成長と「社会人基礎力」
（ワークキャンプ型とホームステイ型の違いに着目して）
…… 小菅洋史　1

実践報告
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）
…… 村上（鈴木）理映，太田絵里，Proadpran P. Punyabukkana，後藤直子　12
異文化対応力測定尺度の試験的運用による短期語学留学の効果検証
（長崎大学における試み）
…… 古村由美子，工藤俊郎，青柳達也，小野　博，佐々木有紀，新田よしみ　24
短期海外研修・事前研修の異文化対応力変化の可視化
（福岡大学の事例）
…… 佐々木有紀，新田よしみ，工藤俊郎　36
大学における超短期留学プログラムの取り組み
（立命館大学全学留学プログラム Global Fieldwork Project の分析からみえた教育的意義）
…… 山中　司，小田桐一弘　46
多文化キャンパス環境を活用した包括的グローバルリーダー育成スキーム
（正課・課外を含めた全学的な取り組み）
…… 五十峰　聖，平井達也，秦　喜美恵，カッティング美紀　58

特集「COVID-19 とグローバル人材育成教育」
報告
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）
…… 近藤佐知彦，石倉佑季子，中野遼子　70
新型感染症と留学生のホームステイ
（コロナ期の草の根国際交流）
…… 近藤佐知彦　77
コロナで変わるグローバル教育：何が起きて、これからどうなるのか？
（教育連携部会緊急会議報告）
…… 奥山則和　84
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）
…… 奥山則和　86

会告
投稿規程…… 88
原稿執筆・投稿ガイドライン…… 90

Journal of the Japan Association for Global Competency Education Vol. 8, No. 1 (2020)

CONTENTS

Page

Preface

……Tomio UCHIDA

Research Paper

The Study of Subjective Educational Effects through Short-Term International Volunteer Programs and "Fundamental Competencies for Working People"
(Focusing on the Difference between Work-camp and Home-stay)
…… Hiroshi KOSUGA 1

Practical Reports

Analysis of Changes in Awareness of Students through Cross Cultural Project Based Learning
(Case Study of Tokyo Tech and Chulalongkorn University)
…… Rie MURAKAMI-SUZUKI, Eri OTA, Proadpran P. Punyabukkana and Naoko GOTO 12

The Effect of the Short-term Study Abroad Program Verified by Developing Measurement Scales for Intercultural Communicative Competence
(A Pilot Study at Nagasaki University)
…… Yumiko FURUMURA, Toshio KUDO, Tatsuya AOYAGI, Hiroshi ONO, Yuki SASAKI and Yoshimi NITTA 24

The Effect of Short-Term Study Abroad Program and Its Prerequisite Training Programs on Intercultural Communicative Competencies (ICCs) Acquisition
(A Case from Fukuoka University)
…… Yuki SASAKI, Yoshimi NITTA and Toshio KUDO 36

Outcome Verification of a Super Short-term Overseas Program
(Findings from Students Participating in a Global Fieldwork Project)
…… Tsukasa YAMANAKA and Kazuhiro ODAGIRI 46

A Comprehensive Global Leader Development Scheme Utilizing Multicultural Campus Environment
(A Campus-wide Approach Including Curricular and Noncurricular Activities)
…… Sei ISOMINE, Tatsuya HIRAI, Kimie SHIN and Miki CUTTING 58

Featured Theme: Impact of COVID-19 Pandemic on Global
Reports

Challenges for Global Student Mobility in 2020 From Viewpoints of Schools and Students
(A Report on the April-May Survey in 2020)
…… Sachihiko KONDO, Yukiko ISHIKURA and Ryoko NAKANO 70

Pandemic and Homestay for International Students
(Grassroots International Exchange in the COVID-19 Period)
…… Sachihiko KONDO 77

Web-Conference by SIG on Educational Interlink (1)
…… Norikazu OKUYAMA 84

Web-Conference by SIG on Educational Interlink (2)
…… Norikazu OKUYAMA 86

Announcement

Contribution Rules …… 88

Guidelines …… 90

研究論文

短期海外ボランティアによる主観的成長と「社会人基礎力」
（ワークキャンプ型とホームステイ型の違いに着目して）

小菅　洋史 A

The Study of Subjective Educational Effects through Short-Term International Volunteer Programs and "Fundamental Competencies for Working People"
(Focusing on the Difference between Work-camp and Home-stay)

Hiroshi KOSUGA A

Abstract: In this paper, I analyze the results of short-term international study programs, particularly volunteer programs, held in 35 countries around the world by comparing the results of work-camp (WC) programs and home-stay (HS) programs with reference to the "Fundamental Competencies for Working People" as specified by Ministry of Economy, Trade and Industry (METI). By confirming survey results collected from participants after participating in these programs, I identified a rise in subjective effects such as independence and stress control as well as four factors necessary for growth: assertion, risk management, solution planning and ethnocentrism. In particular, I explored the commonalities between the growth gained from participating in WC programs and the skills desired by society.

Keywords: Short-term International Volunteer Program, Work-camp, Assertion, Fundamental/Essential Competencies
キーワード：短期海外ボランティア、ワークキャンプ、アサーション、社会人基礎力

1　問題と目的

1.1　背景：学生に求められる成長と海外研修

急速に拡大する市場のグローバル化に対応するため、留学経験や英語力が求められているが、2009年当時、日本人学生の英語力は、企業のニーズに対しては世界57か国中55位（10ポイント満点中3.21ポイント）、海外留学経験値は41位　(0.47ポイント）と低迷していた[1]。このような事態に直面しているにも関わらず、未来を背負って立つ日本人学生の海外留学者数は、2004年の82,945名をピークに、2011年の57,501名まで減少していた。

こういう現実を抱えていた日本[2]では、「内向き志向」克服のため、さまざまな海外留学生への支援制度が整えられてきた。具体的には、1983年の「留学生10万人計画」から、2008年の「留学生30万人計画」へ、「受け入れ」から「送り出し」へ転換がなされたことを皮切りに、日本学生支援機構による「海外留学制度（協定派遣/大学院学位取得型/学部学位取得型）」、「官民協働海外留学支援制度～民協働海外留学支援制度トビタテ！留学JAPAN 日本代表プログラム～」や、文部科学省による「大学の世界展開力強化事業」(2011)、「グローバル人材育成推進事業」(2012)、「スーパーグローバル大学創成支援事業」(2014)、「卓越大学院プロジェクト」(2018)などが講じられてきた。その結果、「海外研修プログラム」[2] の参加者数は、2017年度66,058名となり、2009年度23,988名と比較すると急激な増加が成し遂げられた[3]。

10代後半から20代初めという時期は、一般的な知識や技能だけでなく、社会の一員として生きるための心構えや自分の将来の目的を見定めるといった、広い

A:（一社）CIEE国際教育交換協議会 国際教育推進部

意味での人格形成が求められる重要な時期である。故に、これまで培ってきた常識とは異なる価値観に触れることができる学生時代の海外渡航経験には、多様な成長が期待され、様々な視点からの研究が進められている。

海外研修の効果として第一に期待される英語力の向上については、短期間であっても、プログラム参加前後におけるテスト得点の上昇だけでなく、リスニングスキルの有意な向上や、自発的な意欲、統合的な語学学習への動機付けの効果が報告されている[4-5]。ただし、参加者の熟達度の差異までは言及されていないため、より精緻化された検証は必要である。

また、実際に言葉を使う局面であるコミュニケーションにおいては、外国語使用不安の低下や英語を話したいという意思、といった情意的な側面での効果が報告されている[6]。

さらに、カルチャーショック[7]や異文化に対する感情面でのポジティブな変化[8]など、異文化理解に至るまでの心理・認知的変容についても多種多様な効果が報告されている。ただし、その効果の測定は、知識やスキルといった顕在的な一面だけでは測りきれないことも指摘されており、個人の価値観や信念といった内面的なバックグラウンドまで反映させるBEVI(Beliefs, Events, Values Inventory)などの様々な測定尺度についての研究も進められている[9]。

つまり、学生の海外渡航経験には、語学レベルによる熟達度の差異や測定方法の検証の継続が求められているものの、内向き志向の克服だけでなく、語学学習への意欲や、異文化と向き合う心構えなどにポジティブな効果があることがわかっている。

1.2　社会のニーズと短期海外研修

「社会人基礎力」[10]は、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の 3 つの能力（12 の能力要素）から構成され、2006 年に経済産業省より提示されたものである。日本社会の内外を取り巻く激しい変化に対応するため、学校教育だけでなく、家庭や地域、学校、そして社会における共通指標として注目されている。なぜなら、少子高齢化に伴う労働人口の減少から、海外より流入する人材と協働することの必要性が現実的に高まっている日本社会において、言語等、様々な文化や背景をもった人々と協働できるスキルが求められているからである。

つまり、留学をはじめとした海外経験は、意図的に組み込まれたではないにしろ、“予期できない様々な問題や困難に対し、主体的に（主体性）、解決に向かって（働きかけ力）、問題を解決すること（実行力）” が求められるため、「社会人基礎力」に通ずるスキルとの親和性が非常に高いものである[11]。

このように、若手人材育成において、多種多様な成長とスキルを体得させる効果が認められ、参加者数も増加し、推奨傾向の一層高まる海外研修ではあるが、経験者の「参加期間」に着目すると、2016 年度の参加者における 31,432 名、実に約 60%が 1 か月未満に留まっており、少なくとも 3 ヶ月以上が必要である、と主張する、86%以上の社会・企業からのニーズ[12]とは、ミスマッチが生じていることが指摘されている[13]。

一般的に「短期（海外）研修」と呼ばれるものは、2 週間から 3 か月間程度、外国にて現地の言語や文化についての学習、特定の技能や知識の向上を目的とした体験型教育活動を指すことが多い。しかし、その内容は語学研修、ボランティア、インターンシップなど、様々な種類が見受けられ、公式な定義づけはされていない。また、その教育効果を高めるための方法も十分に検討されているとは言えない状態である。そのため、総務省から、政策上の位置づけを明確にし、次期計画へ反映するようにとの勧告が文部科学省宛になされたのも事実である。

1.3　短期海外ボランティア

大学生を対象にした海外研修プログラムを運営する第 3 者機関・団体は数多く存在する。アメリカに本部をもつ非営利教育団体である、一般社団法人 CIEE 国際教育交換協議会（以下、CIEE Japan）が運営する「CIEE 海外ボランティア」(以下、海外ボランティア)は、1995 年より運営されており、延べ 18,000 名以上、最近では年間 1,000 名以上の日本からの参加者を輩出している。

渡航先はヨーロッパ、北中米、アジア、オセアニアなど世界約 35 か国にわたり開催されており、およそ週単位、一ヶ月未満の期間で参加できる個人参加型の短期プログラムである。特徴は、参加者は日本国内空港に集合し、随行員の管理の下、定められた同一行程

の他の日本人参加者と行動を共にする一般的な海外語学研修とは異なり、自ら旅程を組み立て、航空券や現地交通手段を手配し、自身の力のみで航空機に搭乗し、現地では不自由ながらも現地言語（特に英語、少なくとも活動中の共通言語は全て英語と設定されている）を駆使しながら、移動をこなさねばならない現地集合解散制度である。旅程は自由であるため、事前事後に旅行等のスケジュールを組み込むことも可能である。

なお、英語力を参加資格としてはいない。そのため、英語力不足で参加を断念せざるを得ない留学とも異なり、また、集団で参加する一般的な海外研修プログラムより自発的な態度と覚悟、失敗も含めた多くの経験から得る学びの効果が期待される。そのため、数多くの大学において公認プログラムとして利用されている。その参加者の約99%は大学生である[14]。

「海外ボランティア」を扱った先行研究は、数は少ないものの、日本人学生が同一行程でまとまる集団参加型プログラムである「語学研修」参加者と、個人参加型プログラムである「海外ボランティア」参加者とを、事前事後アンケートより比較した結果、次のことがあげられている。

「海外ボランティア」参加者の方が「自信感」の高まりが有意に高いこと[15]、エスノセントリズム（自民族・自己文化中心主義）傾向の低下、国際的関心の高まり、異文化への開放的態度の強まりに加えて、英語使用に関わる不安やコミュニケーションに関連する効果があること、ホームステイ参加経験者を含むワークキャンプ参加者の、自己概念の変化、多文化性の理解、コンフリクトと異なった集団のありようへの気づき、弁証法的な学びの可能性、といった多様な学びをもたらすこと[16]が報告されている。

このように、これまでの先行研究において「海外ボランティア」自体のもつ効果は確認されているが、いずれも内容や性質の異なる、ワークキャンプ、ホームステイの差異にまでは言及されていない。またその効果が、社会より期待されている成長と整合するかを検証したものもない。

そこで本研究では、「海外ボランティア」を次の観点から分析した。1：形態の差異より、ワークキャンプ型とホームステイ型に分割すること、2：「海外ボランティア」参加で得られる成果と社会から期待される成長として、海外研修の効果と親和性が高いとされている「社会人基礎力」との整合性をとることである。これらに基づき、参加者本人がどのような成長感を得たのかを明確にするため、参加前後の変化ではなく、事後の主観的な成長感に着目し、調査・分析を行った。なお、本研究では、集団参加プログラムである短期語学研修については扱わない。

1.4　ワークキャンプ型(WC)とホームステイ型(HS)

「海外ボランティア」には、行き先や内容等によって様々なタイプがあるが、**表 1** のとおり、「環境保護活動」のようにプログラム間で共通する項目がある一方、参加費用のように量的な違いが明確な項目もある。

これらを考慮した上で、本研究では、最も特徴的かつ差異を生じさせる要因として挙げられる、滞在方法・滞在中のメンバー・活動中の食事・宿泊の4項目から成る「滞在形態」と、集合場所・空港送迎の2項目から成る「集合形態」の2点に注目し、ワークキャンプ型（1種）とホームステイ型（2種合算）の2分類の比較より分析を行った。なお以下、ワークキャンプ型はWC、ホームステイ型はHSと表記する。

「滞在形態」に着目すると、WCは、世界中から集まったボランティアメンバーとの合宿形式であり、ボランティア活動はもちろん、寝食や自由時間も行動を共にする。食事は、食材を提供された上での自炊であるため、メニューの考案から調理、配膳から後片付けまで、英語を用いて対等かつ積極的にコミュニケーションを行い、万が一不平が生じた際には抗議を行い、是正することも含め、協力体制を構築する必要がある。一方HSは、ボランティア活動中は他のメンバーとの共同作業が求められるが、滞在中はホームステイ先のルールに従いながら、「学生」の立場に安住できる。

「集合形態」に着目すると、WCでは例えば、フランスの田舎のバス停や、カンボジアの農村など、活動地へ直接赴く必要があり、現地国へ到着してからの道のりは、慣れぬ現地の交通ルールの中で、時には道に迷い、人に尋ねながら必死にたどり着く必要がある。

表１　ワークキャンプ型(WC)と、ホームステイ型(HS)の比較（2017 年夏現在）

		WC	HS
対象プログラム		国際ボランティアプロジェクト	カナダ「地域サポート」「環境保護」「アニマルケア」 オーストラリア/ニュージーランド「チャイルドケア」
参加条件		18 歳以上。高校生不可。語学レベル不問。	
参加費用		1 プロジェクト ¥43,000	2 週間 ¥189,000～220,000
参加期間		既定の 1～4 週間程度	2 週間より選択可能
開催国		ヨーロッパ(フランス、トルコ、フィンランド、ロシアなど) アジア（ベトナム、韓国など） 北米（アメリカ、メキシコなど）	・カナダ（トロント・バンクーバー・ビクトリアなど 4 都市から選択） ・オーストラリア（シドニー） ・ニュージーランド（オークランド）
活動内容		・遺跡/建築物（建築、修復） ・自然（農作業、環境保護） ・文化（芸術、文化、お祭り） ・社会福祉（子供、難民支援） ・教育/学び（教育、言語）	・カナダ：施設の活動など ・オーストラリア/ニュージーランド：幼稚園や保育園のアシスタント。
集合形態	集合場所	駅、バス停など、活動地最寄りの指定場所	活動地に最寄りの大都市空港にてホストファミリーによる出迎え
	空港送迎	なし	あり
滞在形態	滞在方法	公民館などの公共施設、テント、ゲストハウスなどでの合宿	ホームステイ先にてホームステイ原則個室
	滞在中のメンバー	世界中からのボランティアと、キャンプリーダー	活動先でのメンバー及びホストファミリー
	活動中の食事	受入先より支給される食材を使って自炊	1 日 2～3 食付 ＊昼食は各自用意か、派遣先にて。
	宿泊	滞在先によるが、寝袋持参	ホームステイ先にて部屋が与えられる

一方 HS は現地国（カナダ・オーストラリア・ニュージーランド）大都市の空港にさえ到着すれば、ホストファミリーの出迎えがある。このことからも、WC・HS 間で得られる経験に差異があることは予想される。

なお、ある体験者による一日の流れは、「7 : 00 の朝食後、午前中に 3 時間ほど作業、昼食と昼寝の後、午後 2 時頃から 3 時間ほど作業、夕方は順番に入浴と夕飯準備、夕食後、自由時間」ということであり、概ね他の参加者の報告も WC・HS 共に同様であった。

2　調査

2.1　調査

2.1.1　調査対象者

調査対象者は、2017 年夏期参加者 456 名であった。内訳は、WC は国際ボランティアプロジェクトの 340 名であり、HS はカナダ「地域サポート」「環境保護」「アニマルケア」参加の 70 名と、オーストラリア/ニュージーランド「チャイルドケア」 参加の 46 名の計 116 名であった。

2.1.2　調査手続き

質問紙に関しては、大学の国際交流の専門家２名と教育心理学の専門家１名による合議にて、以下２つの視点より 24 の質問項目を策定した。1 つ目の視点から次のとおり、13 の質問項目を策定した。それは「社会人基礎力」の 12 項目（主体性・働きかけ力・実行力・課題発見力・計画力・創造力・発信力・傾聴力・柔軟性・情況把握力・規律性・ストレスコントロール力）や、グローバル人材育成に求められる要素[3]（要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱ： 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素Ⅲ： 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー）を軸に、これまでの参加者より見聞きしている海外経験及び短期海外ボランティア参加にて得られている成果を照合して作成された（**表** 2 括弧内太字）。また、2 つ目の視点として、「海外ボランティア」特有の効果を見出すことも意図とし、独自の 11 項目（4：海外渡航への自信、9：新規知識の獲得、10：知識の活用、12：自発的な英語学習、14：情報リテラシー意識の向上、19：人生への目標設定、20：異文化理解への気づき、21：エスノセントリズムへの気づき、22：アイデンティティへの気づき、23：海外への嫌悪感、24：動機づけ）を加えた。これらを 5 件法（参加前と比較して、どの程度成長したか。1：そう思わない ～ 5：そう思う）で回答を求めた。

調査後には公立小中高等学校及び専門学校教員、塾講師等の専門家８名を加えた様々な見識の下で検証を行い、今後の改善に活かすこととした。

その他の質問項目は、メールアドレス、氏名、所属、プログラム参加時の年齢、性別、参加プログラム名、渡航国、活動内容、プログラム開始日、プログラム終了日、これまでの海外経験の有無、海外体験がある場合のその内容、参加検討を開始した時期、参加動機（複数回答可）、成長の役に立った活動（複数回答可）などで構成した。

調査紙は、Google INC.の提供する Google forms を利用し作成の上、対象者へ配信した。なお、調査の倫理的配慮として、回答は任意とし、得られたデータを今回の調査以外の目的で用いることはないこと、個人が特定できる情報の公開は一切されないこと、体験の評価を行うものではないことを予め、明示した。

予備調査を2017年9月23日～9月30日にかけて、2014～2015 夏期ボランティア参加者５名（学生４名及び社会人１名）の協力の下で実施した。その後、改善点の収集･改良を行い、項目を決定し、本調査を 2017 年 10 月 16 日～11 月 30 日に実施した。

2.2　結果と考察

2.2.1　収集結果

165 名より 24 の質問項目に対する回答を得た結果は、WC 129 件で 78.1%、HS 36 件で 21.8%であった。得られたデータを統計ソフト R 等で統計処理を行い、結果を分析した。

2.2.2　海外体験で得られる成長と社会人基礎力

参加前と比較して得られた成長について、**表** 2 のとおり 24 項目中、19 と低い数値が望ましい項目である 21 以外の 22 項目において、WC・HS に共通して 3.0 を超え、成長を感じている傾向がわかった。

「社会人基礎力」に対応する項目に着目すると、「計画力」（項目１及び2）、「実行力」（同３及び 11）、「傾聴力」（同 5）、「発信力」（同 6）、「ストレスコントロール力」（同７及び 17）、「主体性」（同 8）、「課題発見力」（同 13）、「規律性」（同 15）、「情況把握力」（同 16）、「柔軟性」（同 18）において、WC・HS 共に 3.5 以上の平均値を得ており、共通した主観的な成長が認められた。

WC・HS 間における平均値の差を比較すると、WC ＞ HS は 19 項目、HS ＞ WC は ２項目、WC ＝ HS は３項目であった。WC>HS を+、WC≦HS を-とした符号検定を行ったところ、前者(+)19、後者(-)5、n=24、有意水準 5%での α=6 であり、WC と HS の平均値を参考にした差異には違いが認められ、WC 参加者の方が自己の成長を高く捉えている傾向がわかった。

両平均値を t 検定にて分析した結果、5：自分とは考えの異なる意見を聞くことの大切さを感じるようになったこと（傾聴力）、12：英語学習について、これまでとは異なり、自発的な方法で取り組もうと思うことができたこと（自発的な英語学習）、18：マナーなどの文化的な差異に起因する生じるトラブルを越え、メンバーと仲良くなれたこと（柔軟性）の 3 項目において、$p<.01$ で特に有意に、2：危険や不安要素を推測し、事前に対応策を講じることができるようになったこと（計画力）の 1 項目において、$p<.05$ でやや有意に、

表２　プログラム参加で得た成長評価の WC・HS 間の平均値比較　（1～5 の 5 件法）

	参加前と比較して、どのような点で成長したか。 ※太字は社会人基礎力相当項目、グレーの項目はかつ WC・HS 間で有意差あり	平均値（標準偏差）		t 値（自由度）p 値
		WC	HS	
WC > HS	1：段取り、準備をうまく進めることができるようになったこと（**計画力**）	3.6(0.84)	3.5(0.77)	t(163)=0.62, p=.53, ns
	2：危険や不安要素を推測し、事前に対応策を講じることができるようになったこと（**計画力**）	**3.8(0.89)**	3.6(0.84)	t(163)=2.13, p=.03, *
	4：また海外へ行ってみようと目標ができたこと（海外渡航への自信）	4.8(0.78)	4.4(0.84)	t(163)=1.34, p=.18, ns
	5：自分とは考えの異なる意見を聞くことの大切さを感じるようになったこと（**傾聴力**）	**4.4(0.80)**	4.0(1.04)	t(163)=2.61, p=.009 **
	6：相手に伝わるように、自分の意見を主張できるようになったこと（**発信力**）	4.0(0.78)	3.9(0.99)	t(163)=0.84, p=.40, ns
	7：ストレスのかかる生活上の課題に、冷静に対応できるようになったこと（**ストレスコントロール力**）	**4.1(0.84)**	3.8(0.87)	(163)=2.00, p=.05 †
	8：メンバーの一員として自覚を持ち、積極的に活動に協力して取り組むことができたこと（**主体性**）	4.1(0.88)	3.9(0.71)	t(163)=0.68, p=.49, ns
	9：今まで知らなかった知識、経験を得ることができたこと（新規知識の獲得）	4.6(0.70)	4.4(0.84)	t(163)=1.33, p=.18, ns
	10：今回得た知識、経験を活かして、やりたいことができたこと（知識の活用）	4.0(0.96)	3.8(1.04)	t(163)=0.84, p=.40, ns
	12：英語学習について、これまでとは異なり、自発的な方法で取り組もうと思うことができたこと（自発的な英語学習）	**4.2(0.87)**	3.8(0.87)	t(163)=2.69, p=.007 **
	13：困った時に解決方法を見出し、問題を解決できる自信がついたこと（**課題発見力**）	4.0(0.87)	3.8(0.74)	t(163)=1.15, p=.25, ns
	14：海外の本当の姿は web の情報だけではわからないことがわかったこと（情報リテラシー意識の向上）	4.4(0.89)	4.2(1.00)	t(163)=1.28, p=.20, ns
	15：チームで協力するためにルールが重要であるとわかったこと（**規律性**）	**4.0(0.95)**	3.6(1.05)	t(163)=1.80, p=.07 †
	16：異なる文化の人と意見の違いや相手の立場を理解しつつ、接することができたこと（**状況把握力**）	4.4(0.77)	4.3(0.77)	t(163)=1.26, p=.20, ns
	17：コミュニケーション上のトラブルに際し、我慢しすぎないで対応できたこと（**ストレスコントロール力**）	3.8(0.94)	3.6(0.96)	t(163)=0.94, p=.35, ns
	18：マナーなどの文化的な差異に起因する生じるトラブルを越え、メンバーと仲良くなれたこと（**柔軟性**）	**4.3(0.79)**	3.8(0.93)	t(163)=3.23, p=.001 **
	21：*他国と比べて日本が一番だと思ったこと（エスノセントリズムへの気づき）*	3.5(1.24)	3.8(1.27)	t(163)=-0.97, p=.33, ns
	22：自分自身について考えるようになったこと（アイデンティティへの気づき）	4.0(0.89)	3.8(0.82)	t(163)=1.76, p=.25, ns
	24：次のチャレンジへステップアップしようとの意欲が高まったこと（動機付け）	4.4(0.80)	4.2(0.76)	t(163)=1.00, p=.31, ns
HS > WC	20：日本にいて当たり前だと思っていたことが、海外では違うことがあるとわかったこと（異文化理解への気づき）	4.3(0.90)	4.4(0.83)	t(163)=-0.35, p=.72, ns
	23：*もう２度と海外には行きたくない、と思うほど、酷い目にあったこと（海外への嫌悪感）*	1.3(0.71)	**1.1(0.32)**	t(163)=1.76, p=.08 †
WC = HS	3：様々な不安や困難を乗り越えて、目的を達することができるようになったこと（**実行力**）	4.2(0.78)	4.2(0.89)	t(163)=-0.04, p=.99, ns
	11：準備不足を悔しく感じることがあったが、改善をして、さらに取り組もうと思うことができたこと（**実行力**）	4.0(0.97)	4.0(0.77)	t(163)=-0.3, p=.77, ns
	19：将来の夢が固まったこと（人生の目標設定）	2.9(1.14)	2.9(1.18)	t(163)=-0.2, p=.88, ns

※　** p<.01、* p<.05、†.05<p<.10。対応の無い t 検定。両側検定。

※　斜字で記した、低値が望ましい 21、23 の 2 項目は、分析に影響はないことを確認済みのため、逆転処理を行わず示す。

WC における主観的な成長が高い傾向が認められた。7：ストレスのかかる生活上の課題に、冷静に対応できるようになったこと（ストレスコントロール力）、15：チームで協力するためにルールが重要であるとわかったこと（規律性）の 2 項目においては、統計的に有意な差はないが、.05<p<.10 で、WC における主観的な成長を示す値が高い傾向が認められた。

一方、23：もう 2 度と海外には行きたくない、と思うほど、酷い目にあったこと（海外への嫌悪感）の 1 項目については HS の方が有意な傾向が確認された。

なお、3：様々な不安や困難を乗り越えて、目的を達することができるようになったこと、11：準備不足を悔しく感じることがあったが、改善をして、さらに取り組もうと思うことができたことに共通する（実行力）は、WC・HS で同値で 4.0 以上の高い評価を得ており、両プログラムに共通する成果と考えられる。

19：将来の夢が固まったこと（人生の目標設定）の評価値が低いことは、本プログラム自体が、多くの場合、留学の前段階に位置づけられており、まだ海外経験の第一歩の役割であることの影響が考えられる。ただし、21：他国と比べて日本が一番だと思ったこと（エスノセントリズムへの気づき）は、設問自体が本来の意図とは異なり、他国を下位に比して日本がよい場合と、対等に比してなお日本のよさを認める場合など、複数の解釈の可能性があるため、精査を今後の課題とする。

表 3　抽出された成長項目と因子負荷量

因子	成長項目	因子負荷量				共通性
		1	2	3	4	
F1（アサーション/Assertion）	6：相手に伝わるように自分の意見を主張できるようになったこと（発信力）	**.77**	-.12	-.09	-.01	.42
	15：チームで協力するためにルールが重要であるとわかったこと（規律性）	**.63**	.16	.00	.15	.56
	17：コミュニケーション上のトラブルに際し、我慢しすぎないで対応できたこと（ストレスコントロール力）	**.49**	-.06	.09	.08	.27
F2（リスクマネジメント/Risk management）	1：段取り、準備をうまく進めることができるようになったこと（計画力）	.20	**.45**	-.13	-.01	.30
	2：危険や不安要素を推測し、事前に対応策を講じることができるようになったこと（計画力）	-.23	**.87**	.06	.01	.42
F3（ソリューションプランニング/Solution planning）	7：ストレスのかかる生活上の課題に、冷静に対応できるようになったこと（ストレスコントロール力）	.23	.07	**.35**	-.23	.39
	10：今回得た知識、経験を活かし、やりたいことができたこと（知識の活用）	.15	.17	**.49**	-.12	.52
	11：準備不足を悔しく感じることがあったが、改善をして、さらに取り組もうと思うことができたこと（実行力）	-.10	-.11	**.76**	.24	.51
F4（エスノセントリズム/Ethnocentrism）	*21：他国と比べて、日本が一番だと思ったこと（エスノセントリズムへの気づき）*	.12	.09	.08	**.62**	.41

表４　４因子における合成得点の平均値の分析

	WC	HS	t 値、（自由度）、p 値
F1	3.92 (0.89)	3.71 (0.99)	t(493)=2.09, p=.03, *
F2	3.76 (0.88)	3.54 (0.79)	t(327)=1.94, p=.05, †
F3	4.00 (0.92)	3.86 (0.89)	t(493)=1.41, p=.15, ns
F4	3.51 (1.24)	3.75 (1.27)	t(163)=0.97, p=.32, ns

()内は標準偏差。 ** p<.01、* p<.05、†.05<p<.10

信頼性を示すクロンバックのα係数(WC/HS)は、F1(0.60/0.72),F2(0.52/0.63),F3(0.60/0.70),F4(ns/ns)

2.2.3　海外体験で得られる成長の因子構造

2.2.2 で得られた海外ボランティア参加の成果と、社会人基礎力に通じる成長因子を探るため、因子分析を行った。因子の数は固有値 0.90 以上、累積比率 50.0% 以上を基準に４つとした。因子の策定には、反復主因子法、プロマックス回転を用い、因子負荷量の絶対値 0.30 以上を抽出、**表** 3 のとおり分類した。この際、平均値の中間点である 3.0 を下回り、成長評価が認められていない 19 と、平均値±標準偏差が 1.0 未満及び 5.1 以上であった 4,5,9,12,14,16,18,20,23,24、そして因子負荷量が 0.40 以下であった 3,8,13,22 は不良項目として除外した。

各因子に属する項目に共通する意味を推理、確認し、**表** 3 のとおり、因子に命名を行った。

第１因子は、相手の立場を認めながら、自分の意見をまとめる姿勢から、アサーション(Assertion)と命名した。第２因子は、危険や不安要素を推測し準備できる力から、リスクマネジメント(Risk management)と命名した。第３因子は、課題を次に活かす力から、ソリューションプランニング(Solution planning)と命名した。第４因子は、2.2.2 で指摘された通り、複数の解釈が可能である問題点もありかつ単一項目ということで除外も検討したが、広い視野をもつという海外経験に期待される重要な要素であるため、抽出された事実を重く捉え、エスノセントリズム(Ethnocentrism)と命名した。

これらのうち、F1 における３項目中の３項目 6,15,17、F2 における２項目中の２項目 1,2、F3 における３項目中の２項目 7,11 の７項目は社会人基礎力につながる項目であるため、F1、F2、F3 は特に「社会人基礎力」にも通じる因子であると考えられる。

2.2.4　４因子に対する WC・HS における成長

WC・HS における F1～F4 各項目の合成得点より、WC と HS 間の平均値を算出し、差を t 検定（対応の無い t 検定。両側検定）によって比較した。

表 4 の通り、F1：アサーションにおいて HS 参加者に対する WC 参加者の自己評価の平均値の高さが、p=.03 で有意差をもって確認できた。F2：リスクマネジメントにおいては、p=.05 で、WC 参加者の方が、統計的な有意差はないが、値が高い傾向が認められた。一方、F3：ソリューションプランニング、F4：エスノセントリズムについての有意差は認められなかった。

上記結果より、F1：アサーション、F2：リスクマニメント、という社会人基礎力に通じる、海外ボランティア参加で得られる主要な成果において、HS に対する、WC 参加者の主観的な評価の高さを確認することができた。

3.　全体的考察

3.1　平均値の分析からの考察

WC・HS 参加における主観的な成長評価とグローバル人材として社会で求められる要素、とりわけ「社会人基礎力」とつながる成長については、平均値について言及する限りでは、2.2.2 で示した通り、関連する 13 項目全てにおいて、WC・HS 共に 3.5 以上の平均値を得たことから、WC・HS に共通して、参加者が主観的な効果を得ていることが示された。

その中でも、5：自分とは考えの異なる意見を聞くことの大切さを感じるようになったこと（傾聴力）と 18：マナーなどの文化的な差異に起因する生じるトラブルを越え、メンバーと仲良くなれたこと（柔軟性）の 2 項目については、HS と比較して WC 参加における成

果が特に有意に大きかった。また、2：危険や不安要素を推測し、事前に対応策を講じることができるようになったこと（計画力）についても有意差が認められた。7：ストレスのかかる生活上の課題に、冷静に対応できるようになったこと（ストレスコントロール力）、15：チームで協力するためにルールが重要であるとわかったこと（規律性）の2項目については、統計的な有意差はないものの、WCにおける成果の値が高い傾向が確認された。

これらは、様々な困難を乗り越える必要があるWCならではの「現地集合解散」によって磨かれ、また、「規律性」、「柔軟性」は様々な背景をもつ世界中からのボランティアメンバーとの英語を介した主体的な共同生活という、WCならではの特異な「滞在形態」の効果と考えられる。このように一部の質問項目でとHSの間に自己評価において差が生じたことは、先行研究からも明らかになっているように、WCにおける自信感の高まりの影響が考えられる。

ただし、HSに効果がないということではなく、あくまでも参加者の主観的な評価の上では有意差が生じた結果である。HS参加者における評価、成果の質については検証の継続が必要である。

3.2　因子分析からの考察

本研究の結果、「海外ボランティア」の参加によって得られる効果として、「アサーション」、「リスクマネジメント」、「ソリューションプランニング」、「エスノセントリズム」という、4つの因子を確認することができた。この4因子は、2.2.3で先述の通り、「社会人基礎力」に通じる項目が含まれており、つながりがあるものと考えられる。

この中で、F1：アサーションで特にWCにおける有意な効果が検出できたことは、1.4で述べたように、滞在先のルールに従いながら、「学生」の立場に安住できるHSと比べ、世界中から集まるメンバーとの一定の規律の中での共同生活において、英語を用いて対等かつ積極的にコミュニケーションを行い、かつ万が一不平が生じた際には抗議を行い、是正を含めた協力体制を、自身の実力や慣れ、ストレスを管理しながら構築していかねばならないという、WC特有の「滞在形態」の効果であると考えられる。

また、F2：リスクマネジメントで有意な傾向が確認できたことについては、これも1.4に挙げたとおり、現地空港から先にある集合場所まで自力でたどり着かねばならないWCと、大空港まで到達すればホストファミリーによる出迎えがあるHSとの「集合形態」の違いの効果を、特に支持する結果であると考えられる。

一方でF3、F4の因子については、効果がないのではなく、参加者の事後自己評価においては、WC・HS間に大きな差はなかった、と言える。

3.3　今後の課題

本調査によって、参加者の事後自己評価ではあるものの、様々な参加の成果が確認された「海外ボランティア」は、短期のプログラムである。つまり、「長期」でなければ効果はない、という主張は、「社会人基礎力」として掲げるスキルを求める上では、少なくとも成り立たない。しかし、同じ短期といえども、2週間か4週間といった期間の違いにも、今後着目する必要があると考える。

日本国内外で様々なバックグラウンドを持つ人材と協働することが求められるであろう、これからの時代において、特に「アサーション」というスキルによってもたらされる、アサーティブなコミュニケーションは、相互理解の中から、新たな選択肢やアイデア、合意を作り出すこと[17]であり、宗教、人種、国家といった様々な価値観や概念を認め、グローバル社会におけるバランスを生み出す基礎であると考える。

「海外ボランティア」には、これらのスキルを体得するチャンスがある。ただし、正確には、1：WC・HSというプログラム自体がもつ性質と効果の違い、2：参加者の参加前の海外経験有無や内容、3：相対的な参加動機の内発性の強さが参加プログラムの選択に影響していること、そして、4：活動内容や現地への渡航過程、事前事後の個人旅行といった、渡航スケジュールのあらゆるシーンにおける学びの機会があることなど、様々な要因が最終的な成果へ影響を与えているため、どのタイミングで、どのような情報（内容だけでなく、媒体も）に触れるか、が効果の質を高めるための重要なポイントである[18]。

また、今回特に着目した「社会人基礎力」であるが、策定当時（2006年）の課題は、「国内市場の相対的規模の縮小と、東アジアを中心とする海外の急成長」といった、「日本企業の世界市場（特にアジア内）での相

対的な存在感低下」であり、そこに求められたのが、海外でのビジネスモデルに対応するための語学力や国際経験を持った「グローバルに活躍できる人材の育成」であった。しかし、瞬く間に移り行く時代の変化の中で、「グローバル人材」、「海外志向」、「英語力」といった言葉より、今や「スキルをアップデートできること」、そのために必要な力として「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「どう活躍するか」という新たな 3 つの視点を加えた「人生 100 年時代の社会人基礎力(Essential Competencies for the 100-years life)」が発展形として提唱されている[19]。

この変化は、まず海外に行くこと、を推し進めていた時代から、参加者自身が海外渡航の目的を明確にすると同時に、参加プログラムの内容を十分に精査、照合し、教育的効果を高めるため工夫をしなければならないという視座と一致している。

なお、研究手法として、質問紙による主観的な事後調査というものは、実際よりも高く評価してしまう認知バイアスの可能性等も考慮すると、方法論としての限界も無視できない。参加者の主観的な評価だけでなく、多角的な評価も加えること、そして、先に挙げた「エスノセントリズム」の精緻化についても、今後、調査分析を深めていきたい。

注

[1]　本論文は、修士論文として執筆した研究を元に、加筆修正を加えたものである。

[2]　ここでいう、海外プログラムとは、日本学生支援機構(JASSO)による「協定等」プログラムであり、大学長、学部長等の捺印又はサインを交わした正式文書だけではなく、正式文書としては両大学間で取り交わしていなくても派遣に関わる事務文書が大学等に存在し、交流実績がある取決め又は覚書等を指しているので、大小ではなく、様々な規模のプログラムを含む。

[3]　文部科学省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)参照。https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf　(2019 年 3 月 4 日参照)

引用・参考文献

1) 経済産業省. (2010). 産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会 報告書～産学官でグローバル人材の育成を～. http://warp.da.ndl.go.jp/info: ndljp/pid/1364125/www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf (2019 年 9 月 10 日参照)

2) 文部科学省. (2019). 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について―「日本人の海外留学状況」. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf　(2019 年 9 月 13 日参照)

3) 日本学生支援機構. (2019). 平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果. https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30n_1.pdf　(2019 年 9 月 13 日参照)

4) 小林敏彦. (1999). 海外語学研修の英語力はどれくらい伸びるものか. 小樽商科大学人文研究, 97, 83-100.

5) 木村啓子. (2006). 英語圏滞在が学生の英語力に及ぼす影響―短期語学研修により英語力は向上するか―. 尚美学園大学層 F 号政策研究紀要第 12 号

6) 八島智子. (2009). 海外研修による英語情意要因の変化：国際ボランティア活動の場合. JACET Journal,49, 57-69.

7) John Berry. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712

8) Shizu Koyanagi. (2018). Impact of Intercultural Communication During Short-term Study-abroad of Japanese students: Analysis from a Perspective of Cognitive Modification. *JOURNAL OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION RESEACH*, 47, 2, 105-120.

9) Michigan State University. (2014). ASSESSING EDUCATION ABROAD OUTCOMES: a review of the BEVI, IDI, and GPI.　https://educationabroad.isp.msu.edu/files/2914/9486/1612/Assessing_EA_Outcomes_WhitePaper.pdf　(2019年3月13日参照)

10) 経済産業省. (2006). 社会人基礎力, http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8231957/www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm (2019 年 9 月 24 日参照)

11) 小林文生. (2013). 短期海外研修による教育的効果の再検討：学生の報告書の多面的な分析を通して. 人文・自然研究, 一橋大学, 7, 162-185.

12) 総務省. (2017). グローバル人材育成の推進に関する政策評価〈評価結果に基づく勧告〉, http://www.soumu.go.jp/main_content/000522826.pdf (2019 年 3 月 4 日参照)

13) 工藤和宏. (2009). 日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果―グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察―. Speech Communication Education, 22, 117-139.

14) 国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部. (2018). CIEE 海外ボランティア報告書 2017 年 4 月～2018 年 3 月

15) 仲野友子. (2014). CIEE アンケート調査結果報告 I ー短期海外体験には自信感や国際志向性を向上させる効果があるのかー, https://www.cieej.or.jp/ciee/press/14/document/20140331/report1.pdf (2017 年 7 月 2 日参照)

16) 八島智子. (2016). 国際協働プロジェクト参加を通しての「学びの質」.関西大学外国学部紀要, 15, 33-50.
17) 平木典子. (2015). アサーションの心 自分も相手も大切にするコミュニケーション. 朝日新聞出版
18) 小菅洋史. (2018). 大学生の海外ボランティア参加動機と活動の有効性-ワークキャンプ型とホームステイ型の違いに着目して-. グローバル人材育成教育学会 第6回全国大会予稿集, 104-105.
19) 経済産業省. (2018). 我が国産業における人材力強化に向けた研究会「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育」について.
http://www.meti.go.jp/ ommittee/ kenkyukai/ cmirainokyositu/ pdf/002_s01_00.pdf
(2019年1月24日参照)

受付日 2019年11月26日、受理日 2020年6月19日

実践報告

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）

村上（鈴木）　理映 [A]、太田　絵里 [A]、Proadpran P. Punyabukkana[B]、
後藤　直子 [C]

Analysis of Changes in Awareness of Students through Cross Cultural Project Based Learning
(Case Study of Tokyo Tech and Chulalongkorn University)

Rie MURAKAMI-SUZUKI[A], Eri OTA[A], Proadpran P. Punyabukkana[B],
Naoko GOTO[C]

Abstract: In this paper, the authors describe the changes in students' awareness after undergoing 6 months of cross-cultural project-based learning. Participants from Tokyo Tech and Chulalongkorn Univ. were tasked with choosing a topic that is based on the broader theme outlined by the authors. For a duration of 6 months, the participants met at both university sites interchangeably, and engaged in multicultural group work. Through this process, the authors could identify differences of awareness between participants of Tokyo Tech and Chulalongkorn Univ., with students of the former gaining interest in social issues, and the latter focusing on proposals that could be adapted in their local communities. Furthermore, Tokyo Tech students recognized an increase in their English communication ability, while Chulalongkorn Univ. students felt a betterment in their existing abilities.
Keywords: multicultural PBL, motivation analysis, mutual visits, group work
キーワード：異文化 PBL、意識分析、相互訪問、グループワーク

1　はじめに

異文化 PBL は、複雑化する実際の世界各地の課題を解決するために必要なスキルと考え方（意識変化を伴うクリティカルシンキング、異なる背景をもつ人々とのコミュニケーション、課題発見力の向上、経験的な関与に基づいた創造性など）を育成するために、有効なツールである。

東京工業大学（以下東工大）では、このようなスキルや考え方を育成し、世界に貢献する理工系人材を育成するために、2015 年度より、チュラロンコン大学工学部コンピューター工学科（以下チュラ大）と共同で Global Awareness for Technology Implementation; GATI（和名：グローバル理工人概論）という科目を開設した。共通テーマを選定して、双方の学生混合グループが議論を通じて何らかの提案を行う異文化交流を通じた、課題解決型講義（以下、異文化 PBL）を行っている。

当科目は、東工大グローバル理工人育成コースの選択必修科目であり、GATI は、異文化 PBL のトレーニングを通じて、本コースで理工系学生が国際社会で活躍するために必要としている能力（国際意識、英語力・コミュニケーション能力、異文化理解・チームワーク力、課題発見・解決力、実践的能力）の育成を目的としている（**表 1**）。

テーマは、前年度中に東工大とチュラ大の担当教員で話し合い、日・タイの SDGs への取り組みや、産業の潮流などから決定した。2015 年の GATI 1 では、

A: 東京工業大学国際教育推進機構
B: チュラロンコン大学工学部コンピューター工学科
C: 東京工業大学グローバル人材育成推進支援室

グループごとに「廃棄物管理」、「交通」、「防災」という異なるテーマを設定したが、1 つの大きなテーマを 1 つのグループだけで様々な角度から議論するには限界があるため、2016 年（GATI 2）以降は、各グループ共通テーマの下で、両国の事情を理解した上でトピックを決めて議論する方法に変更した（**表 2**）。

表 1　トレーニング内容と育成する能力

トレーニング内容	育成する能力
日本とタイにおいて、テーマについての考え方、技術や政策等の開発（導入）過程の優先順位の違いなどを理解し、尊重する。	異文化理解・チームワーク力
日本とタイの両方にとって、取り上げたテーマについて望ましいと考えられる方策や技術等を提案する。	実践的能力
両大学の混合チームで、異文化の中で積極的・効率的にコミュニケーションし、グループワークに取り組む。	国際意識 英語力・コミュニケーション能力 異文化理解・チームワーク力
物事を批判的な視点からも考察する。	課題発見・解決力
異文化に適合するよう、地域の事情を踏まえた上で技術や施策をカスタマイズする。	異文化理解・チームワーク力 実践的能力

表 2　共通テーマとトピック

GATI	共通テーマ	各グループのトピック
2	Science Education and IoT tech.	教育カリキュラム
		遠隔教育システム
		制度的枠組みとデータ分析
3	Sustainable multicultural smart city	交通
		環境・エネルギー
		サービス
4	Sustainable multicultural smart city	バンコクの交通渋滞
		バンコクの交通マナー
		沖縄の環境に優しい観光・エネルギー
		世田谷区の高齢者ヘルスケア

アクティブラーニングや PBL における異文化理解や、英語コミュニケーションスキルの向上に焦点をあてた研究は、奥山(2016)、Render (2018)など、存在する[1) 2)]。とくに奥山（2016）では、英語でコミュニケーションしたいと思っている日本の学生が、海外の学生との交流やディスカッション及びプレゼンテーションを行ったのちに行った 5 件法アンケートで、7 割以上の学生が、異文化理解や英語コミュニケーションについて、かなりまたは大変できたと回答している。

GATI2 以降は、1 つの共通テーマに基づく各トピックを、半年程度議論し続けているので、テーマに基づいた議論を行う能力の向上も目指すことができる。そこで、GATI2、GATI3、GATI4 について、表 1 で示した　①国際意識、②英語力・コミュニケーション能力、③異文化理解力・チームワーク力、④課題発見・解決力、⑤実践的能力について、日・タイ両方の学生による自己評価と、プログラムを通じて自認する変化を分析して傾向を見出し、今後のプログラム改善の一助としたい。

1.1　GATI の実施概要

1.1.1　GATI の参加者決定及び実施スケジュール

東工大では、学士課程 2 年次以上及び大学院修士課程から希望者を募った。英文申請書及び英文エッセイの書類審査、参加動機や意思を確認する英語での個別面接を通じて、担当教員が参加者を選定、確定した。チュラ大では、工学部コンピューター工学科・情報通信学科（GATI4 以降は工学部全体）の学士課程 4 年次生から参加者を募った。参加動機の英文エッセイと PR 動画から、過去の GATI 参加者が参加者を選定し、担当教員が確定した。

事前学習ののち、まず東工大が訪タイし、研究機関、企業、政府機関などのサイトビジット、講義受講等と併せて、グループ分け、トピック決定の後、グループワークを行った。その後の 5 回の遠隔講義では、選んだトピックの提案に向かうための課題を毎週設定し、各グループが講義時間外に課題に取り組み、講義内で進捗報告する形で進めた。

最後にチュラ大が来日してサイトビジットやグループワーク仕上げを行い、半年に及ぶ成果の報告書提出、最終発表を行うことで、プログラム修了とした（**図 1**）。

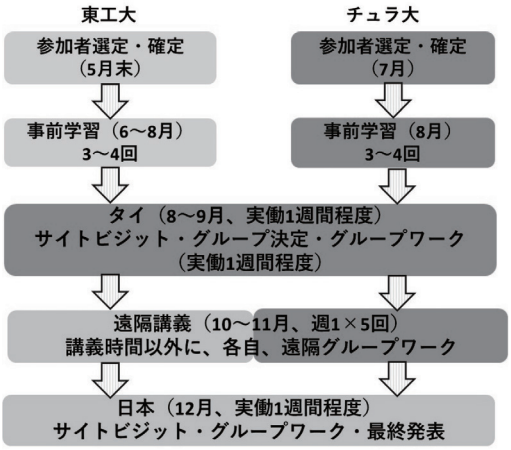


図 1　GATI の全体スケジュール

1.1.2　参加者の属性

参加学生の人数及び属性は、**表 3** のとおりである。

東工大は、全学から募集しているため、テーマに関わらず、多様な専攻の学生が参加した。

表 3　GATI 参加人数（人）

	GATI 2		計
東工大	国際開発工学	2	6
	機械科学	1	
	機械宇宙	1	
	土木環境工学	1	
	制御システム工学	1	
チュラ大	コンピューター工学	6	8
	情報通信学	2	

	GATI 3		計
東工大	機械	1	8
	機械知能システム	2	
	情報工学	1	
	建築	2	
	交通工学	1	
	金属工学	1	
チュラ大	コンピューター工学	6	7
	情報通信学	1	

	GATI 4		計
東工大	化学	1	11
	応用化学	3	
	土木・環境工学	1	
	情報通信	1	
	情報工学	1	
	物理学	1	
	交通工学	1	
	人間科学	1	
	都市計画	1	
チュラ大	コンピューター工学	8	13
	情報通信学	1	
	化学工学	1	
	産業工学	2	
	機械工学	1	

1.1.3　オンラインコミュニケーション

遠隔講義では、テレビ会議室においてポリコムを活用した。通信状況が悪くなり、復旧に時間を要することも多かった。双方の情報共有には Facebook を、ファイル共有には Google ドライブを使用した。

GATI4 では、天候やスケジュールの都合で事前の遠隔講義ができず、東工大での講義を撮影してチュラ大に共有した。また、講義時間以外でグループワークの時間を取るのが難しいという GATI3 参加者の意見を踏まえ、講義時間のうち前半は、遠隔グループワークに費やし、後半を各グループの進捗発表及びディスカッションとした。遠隔グループワークは、音声よりも主にテキストで行われることが多かったが、LINE だけでなく、画面共有、テキスト／音声のチャットがしやすい Discord を使用するグループもあった。

また、東工大のほとんどが Facebook を使用していない現状から、GATI4 では使用せず、全体連絡にはグループ LINE を、ファイル共有は Google ドライブを使用した。学生のコミュニケーションの手段は、現存するアプリケーションだけでなく、国によって異なる場合もあることがわかった。

1.2　スケジュールと進め方

1.2.1 GATI2

事前練習では、日本の科学教育の課題や、サイエンスコミュニケーションと ICT の活用に関する専門家の講義や KJ 法を用いたグループワーク練習を行った。

東工大の訪タイ時は、タイの科学教育の課題、MOOCs 開発と遠隔教育の課題、地域間協力、教育マネジメントシステム等の講義を受け、教材開発機関、研究機関、高校の訪問で、実際のタイの教育の現場に触れた後、各グループのトピックを、カリキュラム開発、遠隔教育システム、有効な教育法に設定した。

遠隔講義では、**表 4** で示した課題の報告・ディスカッションを行った。

表 4　GATI2 の遠隔講義で設定した課題

回	GATI 2 課題
1	・日本とタイの、選んだトピックについての基礎情報共有 ・科学教育プログラムの開発について、スケジュールを話し合う
2	・選んだトピックについて日本とタイの現状を情報共有 ・科学教育プログラムと、課題をどうやって進めていくか。
3	・選んだトピックについて、日本とタイの共通と相違点の情報共有 ・科学教育プログラムと、タイと日本の中で高校の交換留学プログラムを開発する方法について議論
4	・互いにどのようなことがやれるか。 ・科学教育プログラムに関する議論とオンラインコミュニケーション方法についての決定
5	・科学教育プログラムの確認と、全体プランの詳細議論

また、チュラ大来日時は、日本国内の教育研究機関、教材開発機関、高校を訪問し、スーパーグローバルハイスクールでシンポジウムを行った。

1.2.2 GATI3

各大学で別々に行う事前学習では、東工大は、タイについて調べたことの発表に加え、多岐にわたるアイデアを出して、KJ 法で分類する練習を日本語と英語で 1 度ずつ行い、過去参加者の体験談紹介と、タイ人留学生によるタイ全般についての紹介を行い、異なる型のスマートシティを 2 か所訪問見学した。チュラ大は、担当教員が、スマートシティに関する講義を行った。共同の遠隔講義では、GATI の目的や進め方に関するレクチャーと自己紹介、エネルギーに関する専門家講義を行った。

訪タイ時には、専門家によるスマート交通、タイの選択された地域や、チュラ大地区のスマートプロジェクトに関する講義受講、スマートなアイデア出しと KJ 法の練習を行った。その後、プーケットでスマートシティプロジェクトを推進するデジタル経済振興庁(DEPA)を訪問し、顔認証システムや海洋管理などを見学した後、各自興味のあるトピックとして挙げた交

通、環境・エネルギー、サービスの3つのグループに分かれた。バンコクに戻った後は、スマートハウスや通信業者などを訪問し、遠隔グループワークの進め方を決定し、グループごとの中間報告を行った。

遠隔講義では、**表5**で示した課題の報告・ディスカッションを行った。

表5　GATI3の遠隔講義で設定した課題

回	GATI 3 課題	Outcome
1	トピックに関して日・タイ現状調査結果（データ収集及び分析）	共通点・相違点、データの活用
2	トピックに関してスマートシティのよい事例収集（コンセプト、実施事例など）	コンセプト、実施事例など
3	取集したよい事例を持続可能なMulticulturalなスマートシティにどのように含めていくか	
4	スマートシティアイデア、他のグループとの結びつき	日・タイの技術、政策、実用性、実現可能性を考えた提案
5	スマートシティアイデア、他のグループとの結びつき	トピックに関して日・タイの可能な協働

チュラ大の来日時は、東工大が事前学習で訪問していたスマートシティ、日本国内だけでなくチュラ大内でも小型カーのシェアリングを行っているトヨタ自動車本社、省エネ化を推進する東京都、スマートアイデアを具現化した展示のサイトビジットに加え、自転車シェアリング体験等も行った。

1.2.3 GATI4

東工大では、GATI3同様の事前学習及び訪問見学を設定したが、遠隔での専門家講義が台風の影響で行えず、講義を録画してチュラ大に提供した。顔合わせを兼ねた遠隔講義では、スマートシティアイデアについて簡単な意見交換を行った。事前に写真入りプロフィールシートを共有したので、自己紹介もスムーズに行うことができた。

事前学習での大きな変更点は、東工大で録画した講義をチュラ大に送付することで、日程調整の手間を省略した点と、事前に参加者プロフィールシートを互いに共有して顔合わせと簡単な意見交換を行ったため、事前にある程度顔と名前を覚えることができた点である。

訪タイ中は、陸上輸送局、チュラ大エリアでのスマート交通プロジェクトオフィス等を訪問し、チュラ大のスマートエネルギー管理の講義を受けた後、仮グループに分かれ、グループワークの練習をした。その後プーケットで、顔認証システム、海洋管理のシステム見学、プーケット内各地で交通・防災・医療などの分野で試行されているスマートプロジェクトの全貌、投資家を募ったビジネス展開等の説明を受けた。その後、各自の興味からグループを確定し、調査対象地域を決定した。バンコクに戻った後は、定めたトピックについてのグループワークを進めた。

遠隔講義の課題は、例年同様に毎回設定した（**表6**）が、講義を全て発表時間にするのではなく、前半1時間は各グループでグループワークを行い、後半で各グループが報告する形に変更した。GATI3までの参加者から、講義時間以外に、メンバー間で議論する時間を確保するのが難しい、という声が多かったためである。

表6　GATI4の遠隔講義で設定した課題

回	GATI 4 課題	Outcome
1	対象地域の特徴を理解するため、その地域の特徴とより多くの情報を収集（人口構成と傾向、GDP、交通、インフラ、エネルギー供給及び消費、職業、その他スマートシティに必要な情報など）	図表
2	対象地域と、日・タイのその他地域（対象地域ではない国を選ぶこと）の比較 課題と合理的な解決策を見出すために必要な情報を整理	対象地域とその他の地域の比較と、背景に基づく課題設定
3	その都市の現行のスマートプロジェクトに関する情報収集 対象地域の課題、現状を踏まえた上での評価、課題解決に関連する情の収集（交通なら乗客数、遅延の頻度など）	対象地域のスマートプロジェクトの詳細
4	対象地域の課題解決に結びつく世界各地の関連事例	課題解決につながる世界の事例の詳細
5	対象地域のスマートシティの提案	スマートシティ提案

チュラ大来日時には、GATI3と同じスマートシティ2か所とスマートアイデアの展示に加えて、人の移動に関するビッグデータを都市インフラ改善に活用する研究室、最先端の情報技術と芸術を結びつけたエキシビションを訪問した。またNEC本社では、主に交通、医療、観光のスマートプロジェクト担当者から、最新の様々なスマートアイデア実用事例を学び、トピックごとに議論した。

2　意識分析の方法

このような方法で進めてきたGATIについて、異文化PBLが参加学生の意識に及ぼす影響を把握し、次年度以降のプログラムをよりよくするために、3つの角度から意識分析を行い、全参加者から回答を得た。

1つ目は、プログラム終了後に行ったアンケートで、参加動機、テーマに関する講義や訪問先への興味、課題の進め方について選択式及び自由記述式で行った。

2 つ目は、1 つ目のアンケート調査と同時に行ったアンケートであり、東工大グローバル理工人育成コースで育成を目指している①国際意識、②英語力・コミュニケーション能力、③異文化理解力・チームワーク力、④課題発見・解決力、⑤実践的能力について、23 項目の質問を設定し、派遣前の状態の振り返りと、派遣後の意識について 5 件法で回答を得た。これら 2 つのアンケートは、Google フォームを利用して英語で作成し、両大学の全参加学生が、英語で回答した。

3 つ目は、12 月の最終発表前に英語で執筆・提出された最終成果報告書のうち、各自が執筆したエッセイの頻出語であり、半年近くにわたる GATI を経験した学生の意識と、印象に残ったことを把握した。

3　アンケート調査の結果 1（参加動機、関心、課題）

3.1　参加動機

坂本(2011)では、立命館大学の文科系の学部で、異文化交流に関する授業を履修する学生の参加動機として、英語によるコミュニケーション能力の向上、異文化への興味関心、海外の学生との交流を上位 3 つの動機として挙げている [3]。理科系である東工大の学生の参加動機も同様に、英語力向上が最も多く、異文化への興味関心、海外の学生との交流に関する動機が挙げられていており、さらに専門分野（テーマ）への関心が挙げられていた。とくに GATI4 の東工大参加学生は全員、タイを第一希望の派遣先としており、英語力向上以外の複数の動機をもっていた（表 7）。

表 7　参加動機（人）

	GATI 2		GATI 3		GATI 4	
	東工大 6名	チュラ大 8名	東工大 8名	チュラ大 7名	東工大 11名	チュラ大 13名
英語力向上	4	1	8	1	6	
外国の友人作り	1	1	1	3	2	2
異文化への興味		2		1	3	2
専門分野への興味		4	3	1	2	4
視野拡大		1	1		1	1
国際意識向上		1		1		
自分のスキルアップ				2		
プロジェクト実施経験				1		1
自分自身を変えるため					1	
問題を解決したい		2				
技術と社会との関わり		1				4
異文化での協働	2					2

（複数回答）

一方チュラ大は、既に英語力が高いこともあり、その関心は、専門分野自体、学生交流を含む異文化交流や、将来に向けての自身の能力向上にある傾向がみられた。また、中には社会と技術の関わりを学びたい学生や、異文化協働を目的とする学生もいた。GATI2 で取り上げた教育については、自身の経験をもって教育に興味をもち、課題解決したいと考えている学生が多かった。

3.2　テーマとトピックについて

「スマートシティ」というテーマについては、適切と考える参加者が大半ではあるものの、広すぎる、一般的すぎる、と考えている学生も、GATI3 及び 4 のいずれも 4〜5 名存在した。

また、自分のグループで取り組んだトピックの選定理由について、GATI3 では、東工大は自身の専門への関連性、興味関心から選んでおり、チュラ大は、現在の問題の重要性、スマートシティに含めることが期待されていることから選定している傾向がうかがえた。

GATI4 では、東工大は、議論しやすさ、自身の専門との関連性に加え、自身が認識する課題の重要性から選んでおり、チュラ大は問題の重要性、解決策の提案可能性などから選択している傾向が見られた。またチュラ大は、自国の問題解決意識から、トピックの選定理由の背景事情までも説明していることが多かった。

3.3　講義や訪問先への関心

GATI2 及び GATI3 で、両国で滞在中に提供された専門家や訪問先での講義について、興味があったものを複数回答可での選択とした。GATI2 では、東工大は満遍なく関心を示していたものの、オンライン教育システムの EdTech に票を投じたのは 1 名のみであった。一方でチュラ大では、タイの教育システムや教育プロジェクトに関する講義へ興味を示す学生が多く、自分自身が経験してきた教育への関心の高さがうかがえた（表 8）。

表 8　GATI2：興味があった専門家講義（人）

興味があった専門家講義	東工大	チュラ大
S&T Communication（通信会社）	3	0
お茶の水女子大学附属高校	2	3
タイの教育システム	2	5
学習管理システム(LMS)とアクティブラーニング	2	2
EdTech	1	2
ミレニアム開発目標(MDGs)におけるICTと教育	2	3
教育におけるICT（UNESCOバンコクオフィス）	4	2
タイの教育プロジェクト	3	4

（複数回答、東工大 6 名、チュラ大 8 名）

GATI3 で最も特徴的なのは、交通への興味をもつ学生が、両大学ともに多かったことである。そして東工大はエネルギー以外の項目に満遍なく関心を示しており、チュラ大は、それに加えてほぼ全員がデジタル経済振興庁での講義に興味を示した点である。（表 9）。

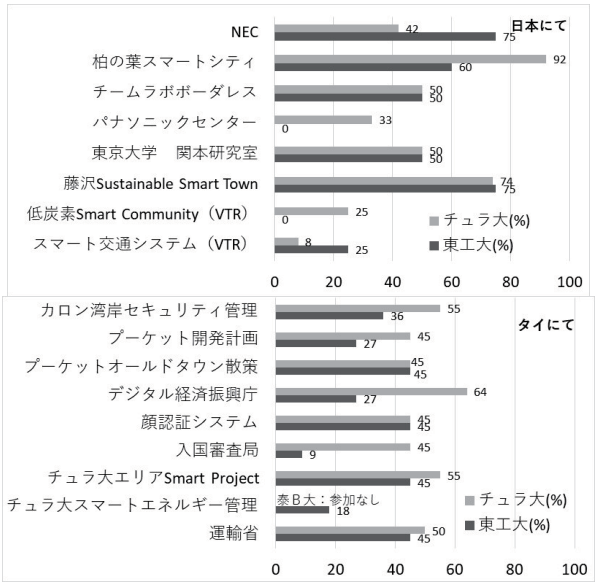
表 9　GATI3：興味があった専門家講義（人）

興味があった専門家講義	東工大	チュラ大
スマートな低炭素エネルギーの創出（日本）	0	2
交通（日本）	4	5
タイでの様々なスマートプロジェクト（タイ）	3	2
デジタル経済振興庁（タイ）	3	6
データ通信事業者の事例紹介（タイ）	2	1

（複数回答、東工大 8 名、チュラ大 7 名）

GATI4 では、講義とサイトビジットの両方を調査対象とし、各項目の参加者が異なることを考慮し、参加した項目の中から興味があったもの（複数回答）を聞いた（表 10）。

表 10　GATI4：訪問先及び講義と関心の高さ
（興味深かったと回答した人数／参加人数×100）



（複数回答、東工大 11 名、チュラ大 13 名）

日本国内では、東工大は、初めて訪問したスマートシティ藤沢 SST と NEC でのディスカッションへの関心が最も高く、次いでもう 1 つのスマートシティである柏の葉スマートシティを挙げた。チュラ大にも、2 つのスマートシティが非常に高く印象付けられており、次いでビッグデータを街づくりに活かす研究を行っている東京大学生産技術研究所の関本義秀准教授と、最先端 IoT と芸術を結びつけたチームラボのエキシビションが挙げられた。

タイ国内では、東工大は、運輸省、チュラ大エリア Smart Project、顔認証システム、プーケット文化散策が最も印象に残っており、次いでカロン湾岸セキュリティ管理を挙げていた。一方チュラ大は、デジタル経済振興庁への関心が最も高く、次いで、チュラ大エリア Smart Project、カロン湾岸セキュリティ管理となっており、いずれの訪問先にも、参加学生のほぼ半数以上が興味をもっていた。

東工大とチュラ大の関心を比べると、いずれもスマートシティ事例への関心は高かったが、東工大では自国の IoT の最先端企業である NEC でのディスカッションが最も印象深かったのに比べて、チュラ大には、スマートシティ及びチームラボ等、目で見るサイトビジットが印象に残っており、さらに座学ではあっても東京大学の訪問が印象深かったようである。

3.4　課題の進め方と遠隔グループワーク

遠隔による課題の進め方は、1.2 で示したとおりである。最終的に提案に結びつくよう毎週課題を課し、グループごとに遠隔グループワークを行っておき、講義時間内に発表する方針とした。

しかし、GATI3 の事後アンケートから、グループメンバー間で遠隔でディスカッションの時間を確保するのが難しく、議論しないまま各自で課題を進めていたことがわかった。チュラ大からは、もっと議論がしたかったという声や、提示された課題が曖昧という指摘もあった。

そこで GATI4 では、全員が揃う講義の中で、最初の 1 時間、各グループで遠隔グループワークを行う時間を確保し、その後、各グループ 15 分～20 分程度の発表と質疑にあてた。また、毎週の課題も、最終的な提案の構成に結びつけやすい内容とした。

その結果、グループワーク時間を少なくとも 60 分確保でき、提案の完成に向けて課題を段階的に進めることができたという意見が多かったが、それでもチュラ大からは東工大が議論に積極的でない、という意見もあった。しかし東工大は、日本語では積極的に議論していたため、消極的であったのではなく、英語でチュラ大に意見を伝えるのが難しかったと考えられる。

4　アンケート調査の結果 2（派遣前後の意識変化）

4.1　GATI プログラム前の自己評価

プログラム開始前の意識について、23 項目について 5 件法で自己評価アンケートを実施し、参加者の回答の平均値を比較した（表 11）。Ota and Murakami (2018)[4)5)]では、GATI2 と GATI3 の意識変化を部分的に分析しているが、本稿では、GATI4 を加え、変化の程度も含めて、詳しく分析する。

表 11　GATI2, GATI3, GATI4 の派遣前の自己評価（5 件法）

項目分類	質問項目	GATI2		GATI 3		GATI 4	
		東工大 6名	チュラ大 8名	東工大 8名	チュラ大 7名	東工大 11名	チュラ大 13名
国際意識	1. 社会課題への興味	2.8	2.6	2.8	3.0	3.0	3.2
	2.グローバル人材になる確信	3.0	3.3	2.6	2.6	2.7	3.4
	3. 将来計画への影響	3.0	2.9	3.0	2.6	2.9	3.2
	4. 先進国への興味	**3.5**	**3.5**	**3.5**	**3.6**	3.2	**3.9**
	5. 途上国への興味	2.3	**3.6**	2.8	3.3	3.0	3.3
	6. 途上国就業への興味	2.2	**3.5**	2.6	2.7	3.2	3.3
	7. 途上国支援への興味	2.2	**3.8**	2.8	**3.7**	3.2	**3.8**
	8. パートナー大学への興味	1.8	3.4	2.1	3.3	2.7	3.3
	9. 海外留学への興味	**3.8**	**3.6**	3.0	**3.9**	3.1	**4.1**
	10. 海外渡航への興味	**4.2**	3.3	3.4	**3.9**	**3.5**	**4.3**
	11. 海外派遣プログラムへの興味	**3.8**	**3.5**	2.9	**3.6**	3.0	**3.8**
	12. 海外就職への興味	**3.8**	**3.6**	3.0	**3.7**	3.0	**4.2**
異文化理解・チームワーク力	13. 異文化理解	2.2	3.0	2.4	2.7	2.4	2.9
	14. 相違への配慮	3.0	**3.8**	3.1	3.4	3.3	**4.1**
	15. 異文化グループワーク能力	2.5	**3.5**	2.1	2.7	1.7	3.0
英語力・コミュニケーション能力	16. コミュニケーション力全般	2.3	3.1	2.5	3.3	2.0	**3.8**
	17. 発表能力	2.3	3.1	2.4	3.3	1.9	3.4
	18. 英会話力	2.8	3.1	1.9	3.3	1.8	**4.1**
課題解決・発見力	19. 批判的思考力	3.2	3.1	2.8	2.6	2.6	**3.6**
	20. 社会課題の理解力	2.5	2.6	2.8	2.6	2.6	2.9
	21. 特定社会課題の解決力	2.7	2.8	2.9	2.7	2.8	2.7
実践的能力	22. 現地に合致した発想力・実行力	2.3	2.6	2.9	2.4	2.5	2.8
	23. グルーバル規模でのプログラム実行意識	2.3	2.5	2.5	2.3	2.6	2.8
全参加者・全項目の平均		**2.8**	**3.2**	**2.8**	**3.2**	**2.7**	**3.5**

（濃い網掛 3.5≧、薄い網掛 2.5≦）

プログラム開始前の意識の平均は、3 年間を通じて、東工大よりチュラ大の方が高いことが明らかとなった。5 件法では 3 が中央となるため、ここでは、3±0.5 の 3.5 と 2.5 を、意識の高低を区分する基準とした。東工大は 3.5 以上の項目が例年少なく、2.5 以下の項目が 3 割程度存在する。一方でチュラ大は例年 3.5 以上の項目が 3 割以上であり、2.5 以下の項目は 3 年間を通じて 3 つのみである。

年ごとに見ると、GATI2 では、東工大は約半数の項目で 2.5 以下を示し、途上国やパートナー大学への興味、異文化理解、コミュニケーションに関する項目、実践的能力に関する意識が低かった。その一方で、先進国を想定した留学や就業への興味は、チュラ大よりも高かった。

一方チュラ大は、3 以上の項目が多く、先進国と同様に途上国にも関心があり、留学及び海外就業に興味を持っており、異文化理解、英語力・コミュニケーション能力が高いと自認していた。2.5 以下の項目は 23 番のみである。また、両大学に共通しているのは、留学や海外就業については、先進国への興味が高いことである。

GATI3 では、東工大の 2.5 以下の項目は GATI2 と類似しており、3.5 以上の項目は先進国への興味のみであった。ただし、課題解決・発見力や実践的能力については、チュラ大よりわずかに高い傾向が見られた。

一方チュラ大は、先進国を想定した留学及び就業と、その上での途上国支援に興味をもち、英語力・コミュニケーション能力について、東工大より高く自認して

いたが、実践的能力については 2.5 以下と、東工大より低く認識していた。

GATI4 の東工大は、英語力・コミュニケーション能力を、過去 2 年よりも低く自己評価していた。また過去 2 年と最も異なるのは、途上国への興味等が比較的高く、先進国への興味が過去 2 年ほど高くない点である。これは、GATI4 のみは、参加者の全てが元々タイを第一希望の訪問国としていたためと考えられる。

チュラ大は、過去 2 年よりも自己評価が高く、全項目が 2.5 以上であり、21 番を除く全項目で、東工大を上回っている。先進国への留学や就業への関心も、過去 2 年より高かった。

3 年間を通じて、両大学ともに先進国への留学や就業への関心が高く、異文化理解・チームワーク力、英語力・コミュニケーション能力のうち、アウトプットに関わる部分は、チュラ大の方が、常に東工大より高く、東工大は、この部分に最も自信がないことがわかる。その一方で、課題解決・発見力に関する項目の自己評価は、概ね、両大学に差がないこともわかった。

4.2　プログラム後の自己評価の変化比較

次に、プログラム後の参加者の自己評価の変化を見る（**表 12**）。

表 12　プログラム実施後の自己評価の変化率

（派遣後意識平均－派遣前意識平均）／派遣前意識平均×100

項目分類	質問項目	GATI2		GATI 3		GATI 4	
		東工大 6名	チュラ大 8名	東工大 8名	チュラ大 7名	東工大 11名	チュラ大 13名
国際意識	1. 社会課題への興味	29.4	**71.4**	31.8	**57.1**	42.4	34.2
	2.グローバル人材になる確信	16.7	42.3	42.9	**55.6**	26.7	19.5
	3. 将来計画への影響	27.8	**56.5**	25.0	44.4	40.6	36.8
	4. 先進国への興味	**19.0**	28.6	**14.3**	24.0	17.1	**19.1**
	5. 途上国への興味	**57.1**	24.1	31.8	30.4	30.3	17.9
	6. 途上国就業への興味	23.1	25.0	9.5	10.5	17.1	12.8
	7. 途上国支援への興味	**61.5**	**20.0**	22.7	**19.2**	22.9	**17.8**
	8. パートナー大学への興味	**72.7**	33.3	**88.2**	17.4	33.3	27.5
	9. 海外留学への興味	**17.4**	27.6	33.3	**18.5**	47.1	**10.2**
	10. 海外渡航への興味	**0**	34.6	22.2	29.6	36.8	**5.8**
	11. 海外派遣プログラムへの興味	**13.0**	25.0	30.4	32.0	27.3	**8.9**
	12. 海外就職への興味	**17.4**	27.6	25.0	23.1	36.4	**8.0**
異文化理解・チームワーク力	13. 異文化理解	**92.3**	**54.2**	**63.2**	**68.4**	**65.4**	**54.3**
	14. 相違への配慮	**55.6**	30.0	24.0	37.5	25.0	**12.2**
	15. 異文化グループワーク能力	**60.0**	21.4	47.1	**63.2**	**78.9**	36.1
英語力・コミュニケーション能力	16. コミュニケーション力全般	42.9	24.0	35.0	17.4	36.4	**8.9**
	17. 発表能力	35.7	20.0	47.4	30.4	42.9	17.1
	18. 英会話力	29.4	28.0	**73.3**	13.0	45.0	**4.1**
課題解決・発見力	19. 批判的思考力	10.5	28.0	27.3	**55.6**	24.1	**18.6**
	20. 社会課題の理解力	46.7	**57.1**	22.7	**66.7**	27.6	31.4
	21. 特定社会課題の解決力	31.3	40.9	21.7	36.8	29.0	37.5
実践的能力	22. 現地に合致した発想力・実行力	**57.1**	**52.4**	26.1	**70.6**	40.7	48.5
	23. グルーバル規模でのプログラム実行意識	**50.0**	**65.0**	40.0	**68.8**	44.8	44.1

（5 件法の得点を利用）
（濃い網掛：50≧、薄い網掛：20≦）
（薄い網掛の太字：20≦かつ事前自己評価 3.5≧（元々自己評価が高く、変化が少ないもの））

本稿では、Ota and Murakami (2018)[4)5)]と同様に、派遣前後の 5 件法での回答の平均から変化率を算出した。また、派遣後の 5 件法の意識平均が派遣前の倍以上に変化するもの（変化率 50 以上）を変化率が大き

いと位置づけ、20 以下を変化率が小さいと位置づけた。

個々人では、派遣後の意識が変化していない回答はあったが、意識が低下した回答はなかった。これらの回答から、総じて、当プログラムは、異文化理解に大きく影響を及ぼしたが、途上国就業への興味に対しての影響力が低いことがわかる。ただし、参加学生が「途上国」としてタイを想定していたかは、精査する必要がある。また、GATI2 及び 3 の東工大参加者は、ほぼ全員、元々タイではなく他の先進国への派遣を希望していたため、表 11 で示すようにチュラ大への興味は低かった（表 11 問 8）。しかし派遣後は、大きく興味が向上している。一方 GATI4 の参加者は、タイへの派遣を第一希望としており、元々のチュラ大に対してある程度興味を示していたため、意識変化が小さくなったと考えられる。

各年を見ると、GATI2 で、両大学ともに大きく向上したのは、異文化理解と、実践的能力に関わる項目であった。とくに東工大では、異文化理解、パートナー大学への興味等が大きく向上している。なお、元々自己評価が高かったものが、劇的に変化することはなかった（変化率 20 以下）。一方チュラ大は、社会課題への興味、将来計画、実践的能力に関する項目等が大きく向上しており、変化率は全ての項目で 20 より大きかった。このことから、GATI2 を通して、東工大は途上国への関心等がようやく芽生え始め、チュラ大は、既にあった関心を基礎として、途上国の社会課題やその解決について、グローバルに取り組む意識が育成され始めたといえよう。

GATI3 で、両大学共通して大きく向上したのは、異文化理解のみである。東工大ではパートナー大学への興味と英会話力、チュラ大では実践的能力に関する項目、批判的思考や社会課題への理解等などが大きく変化していた。また、共通して変化率が小さかったのは、途上国に関する興味全般であった。つまり、東工大は双方の違いに気づいて興味を持ち始め、チュラ大は、自分の能力育成やグローバルに活躍することへの意識変革がもたらされたといえる。

GATI4 で、共通して変化率が高かったのも、異文化理解のみある。東工大では、その他に異文化グループワーク能力が大きく向上しており、チュラ大は、元々のあらゆる項目の自己評価が高かったこともあり、全体的に変化率が小さかった。共通して変化率が小さいのは、途上国就業への興味である。GATI4 では、オン/オフ両方の交流が多かったことから、東工大は異文化を理解しながらグループワークを行うことに自信をつけ、社会課題にも目を向けながら海外への留学等への興味が高まっているといえる。一方チュラ大は、東工大のグループワークや協働を通じて日本を理解しようとしており、対象地域に応じた課題解決策を考える力や、実践的能力が向上したと考えていたようである。

5　エッセイに記載された単語から見る学生の意識

GATI 参加者には、グループごとに提案報告書を作成するほか、GATI を通して学んだことや感想などを自由に記すエッセイの執筆を求めている。エッセイは、各自、自身の GATI での具体的な経験に基づき、自由に執筆するため、言及する内容も具体的で様々であり、学生が GATI を通じて印象に残ったことや意識についての傾向を把握できると考えた。そこで、参加者の意識や印象に残ったことの傾向を把握するため、全エッセイの中から、出現回数が多い順に、大学別に 50 程度の単語を抽出し、示した（**表 13**）。代名詞、指示代名詞、冠詞などは除き、主に名詞及び動詞を抜き出している。平均単語数等は算出していないが、出現回数が多いほど、学生の印象に残ったまたは意識が高まったものであるとした。網掛けは、両大学のエッセイに含まれていた単語である。

表 13　GATI2 のエッセイで高頻度であった単語

GATI2　東工大				GATI2　チュラ大			
単語	回数	単語	回数	単語	回数	単語	回数
education	34	program	8	education	53	school	12
student	30	group	8	skill	45	people	12
Thailand	25	society	8	student	43	experience	12
technology	19	believe	8	course	36	opportunity	12
need	18	system	7	technology	33	place	12
English	18	people	7	learn	32	teaching	12
problem	16	future	7	class	30	get	12
Japan/Japanese	16	kind	7	problem	25	create	12
think	16	class	7	use	24	curriculum	12
use	15	science	7	time	23	team	11
country	14	foreign	7	Thailand	23	solve	11
ICT	12	order	6	Japan/Japanese	22	hard	11
learn	12	knowledge	6	knowledge	18	country	10
school	11	find	6	think	18	group	10
study	11	remote	6	method	17	face	10
important	11	course	5	difference/different	17	find	10
time	10	life	5	understand	16	go	10
teacher	10	learning	5	learning	15	want	10
IoT	10	notice	5	good	15	friend	9
culture	10	improve	5	work	14	English	9
skill	10	many	5	improve	14	field	9
high	10	new	5	best	14	join	9
understand	9						

GATI2 でも同様に、50 程度の単語を抽出したところ、東工大は 5 回以上、チュラ大は 9 回以上頻出した単語となった。いずれの大学でも、education, student, 互いの国名、technology, problem, think, skill などが挙がっていた。

相違点は、東工大で挙げられている ICT や IoT などトピックのキーワードが、チュラ大では挙げられていないこと、チュラ大で挙げられている difference / different が、東工大では挙げられていないことである。東工大にとっては、日・タイの違いよりも ICT や IoT を用いた教育というトピック自体への興味は新鮮で印象深かったが、コンピューター工学や情報通信を専門とするチュラ大にはそれらは自明であり、むしろ自身が経験してきた教育について問題を自分のものとして認識しており、日・タイの教育の相違の方が印象深かったと考えられる。

スマートシティをテーマとした GATI3 では、50 程度の単語を抽出したところ、それぞれ 6 回以上頻出した単語となった（**表** 14）。いずれも、city, smart, work, group, different / difference, energy, problem などであり、とくに最も交流が進んでいた環境・エネルギーのトピックを選んだグループの参加者は、エッセイの中でもトピックについて言及していた。

表 14　GATI3 **のエッセイで高頻度であった単語**

GATI3 東工大				GATI3 チュラ大			
単語	回数	単語	回数	単語	回数	単語	回数
city	38	Japan/Japanese	9	city	47	real	10
Thailand	28	find	9	course	34	friend	9
smart	27	know	8	smart	33	class	9
think	26	first	8	technology	31	environment	9
experience	20	people	7	learn/learning	30	English	9
student	17	talk/talking	7	Japan/Japanese	29	experience	8
work	15	GATI	7	work	23	talk/talking	9
energy	13	system	7	skill	19	society	8
English	13	building	7	knowledge	16	try	8
future	13	collect	7	culture	15	think	8
good	12	Chula	7	topic	15	good	8
felt/feel	12	study	7	use	15	communication /communicate	8
group	11	transportation	6	different/difference	15	engineering	7
problem	11	vehicle	6	project	12	know	7
different/difference	11	example	6	energy	12	future	7
information	11	project	6	implement/implementation	12	Tokyo	6
need	11	life	6	improve	12	Thailand	6
communication/ communicate	11	engineering	6	new	12	situation	6
ability/skill	10	class	6	life	11	development	6
member	10	emit	6	problem	11	contribute	6
program	10	focus	6	student	11	study	7
new	10	co	6	data	11	adapt	6
culture	9	team/teammate	6	teach	11	need	6
knowledge	9			group	11	first	6
idea	9			people	10		

東工大にとって、タイでの経験は、相違点も含め感じることが多く、英語力の向上を実感していたようであり、Thailand, experience, think, student, energy, English, future, good, feel などが挙げられていた。

一方チュラ大のエッセイには、course, technology, learn, knowledge, culture, topic, project, implementation などが挙げられており、GATI での経験が、日本との文化の違いも感じながら、自らの知識を広げたり、技術とその適用について学べたと感じていたようであった。

そして最後に GATI4 でも同様に、50 程度の単語を抽出し、東工大では 6 回以上、チュラ大では 10 回以上頻出した単語を示した（**表** 15）。

表 15　GATI4 **のエッセイで高頻度であった単語**

GATI 4 東工大				GATI 4 チュラ大			
単語	回数	単語	回数	単語	回数	単語	回数
think/thinking	36	Phuket	9	city	53	team	16
problem	29	future	9	project	44	Setagaya	16
traffic	23	tourist	9	problem	42	knowledge	16
Japan/Japanese	23	experience	8	solution	41	information	16
smart	22	culture	8	smart	40	healthcare	15
Okinawa	20	healthcare	8	skill	32	find	15
English	19	try	8	work	31	engineering	15
city	18	foreign	8	transportation	29	GATI	14
group	16	good	8	Japan/Japanese	29	technology	13
know	16	idea	7	Thailand	28	people	13
program	15	situation	7	class	28	improve/improvement	13
skill/ability	15	car	7	think/thinking	26	help	14
solution	14	Setagaya	7	idea/ideal	26	data	12
jam	14	activity	7	student	25	Tokyo	11
work	13	find	7	learn/learning	25	energy	11
project	12	Chula	6	design	23	course	12
people	12	system	6	Bangkok	22	behavior	11
energy	12	difference/different	9	research	21	application	11
feel	12	care	6	use	20	situation	10
student	11	topic	6	solve	20	propose	10
tourism	11	improve/improvement	7	topic	19	friend	10
need	11	solve/resolve	7	group	19	choose	10
Thailand	11	cause	7	system	18	apply	10
learn	10	Japanese	6	experience	18	difference/different	10
member	9	bad	6	traffic	17		

両大学で共通して挙げられているのは、think, problem, traffic, Japan, smart, city, project, skill, solution, work, student, learn　などであり、グループワークを通じた課題解決に言及している学生が、双方ともに多いと考えられる。

東工大では、English や member が頻出していることから、英語だけでなく、グループメンバーについても言及していることがわかる。一方、チュラ大は、research, engineering, technology, application,

propose 等、東工大では頻出していない単語が挙げられており、自らの専門性、技術とその適用から提案を導くことや、研究を意識していることがうかがえた。

これら3回の結果から、東工大は、英語能力の向上や、グループワークを通じた課題解決の提案から、自らのスキル向上を感じており、チュラ大は、自国の現状・課題を理解した上で、課題解決に向けた提案の適用にまで目を向けている傾向が見いだせた。

また、multicultural smart city を目指していたGATI3 と比べて、具体的な対象地域を設定したGATI4 では、より現状を考慮した上での、具体的な提案ができていた。チュラ大は、自国の現状と課題をよく理解していることから、GATI3 及び4 のいずれにおいても、解決策・技術の実際の適用まで考慮していた。一方、東工大は、GATI3 で出たタイの様々な課題を、日本では既に解決してした問題と捉えていたが、GATI4 では日本の特定地域も対象として取り上げたことから、課題を認識した具体的な課題として考えることができたようである。

6　結論と考察

学生による5件法の自己評価では、全ての参加学生は、両大学ともに、全項目において、派遣前よりも派遣後の方が学生の自己評価（意識）は高くなっていたことが確認できた。そして、東工大3年間の合計参加者数25名による23問の自己評価を合わせてみると、4及び5を選択していた割合は、派遣前の18%から派遣後59%には増加していた。一方チュラ大では、3年間の全参加者数27名の自己評価の中で、4及び5を選択していた割合は、派遣前の38%から派遣後は84%に増加しており、両大学とも大きく成長した傾向がうかがえる。あわせてエッセイの文面から意識を比較分析したところ、以下のような傾向が把握できた。

①国際意識について

プログラム参加前の意識を比べると、東工大参加者は、第二希望以下で参加することになった学生は、途上国への興味関心やパートナー大学への興味は低く、先進国を想定した海外留学や就業への興味は元々高い傾向にあった。また、第一希望で参加した学生は、先進国への興味自体がそれほど高くない傾向が見られた。一方チュラ大参加者は、先進国への留学や就業への興味が高く、様々な学科から参加するようになると、その傾向が強まったことがわかった。

意識変化については、東工大は、異文化や途上国への関心を持ちはじめると同時に、グループワークを通じて社会課題にも目を向けるようになり、留学（先進国と考えられる）への関心が高まっていることがわかった。一方チュラ大は、地域の社会課題に適応した提案や、グローバルにプロジェクトを実施する意識が芽生え、自分の能力向上を感じ、海外留学（先進国と想定）への興味が高まっていることが示された。なお、途上国への興味は、双方ともあまり変化しなかった。

②異文化理解・チームワーク力

全ての項目・年でチュラ大が東工大よりも高く自己評価しており、少なくとも派遣後の異文化理解は両大学ともに、いずれの年も大きく変化していることが示された。

③英語力・コミュニケーション能力

派遣前は、チュラ大は元々5件法で3以上、東工大は1.8〜2.5と能力の低さを自認しており、東工大の方が、劇的でないにしても比較的、変化を感じている傾向が見られた。

④課題解決・発見力

自己評価は、両大学の差はあまりなかった。また各参加者のエッセイから、チュラ大は課題解決に向けた提案の適用に目を向けている傾向が見いだせた。

⑤実践的能力

この自己評価は、事前と変化率のいずれも、両大学は類似した傾向を示していた。とくに GATI2 では、教育という自分たちの体験を踏まえたテーマであったことから、両大学ともに大きく変化したと考えられる。

これらの成果から、GATI は、双方の学生にとって、有意義なプログラムとなっており、とくにこれまで社会課題や先進国以外との接点が少ない本校の学生が、グローバルに目を向けるようになる、第一歩に位置づけられるといえよう。

また、GATI プログラムの課題の設定、実施方法についても、回数を重ねることで、より効果的な内容を提供することができるようになってきている。2019年度は、第一希望で集まった9名の東工大と、31名中から選ばれた15名のチュラ大で構成されるメンバーで、GATI5を実施した。アンケート項目等を再検討した上で、これまでの参加者との傾向比較等を行いたい。

引用・参考文献

1) 奥山和子(2016). 「異文化理解」授業における学びについての一考察：アクティブラーニングの視点から. 神戸大学留学生センター紀要, 22, 107-126.
2) Render, N., Holgate, A., and Calahan., A.(2018). Facilitating Intercultural Development: Preparing Future Engineers for Multidisciplinary Teams and Multicultural Environments, *2018 IEEE Frontiers in Education Conference*, IEEE. DOI: 10.1109/FIE.2018.8659209
3) 坂本利子.(2011). 異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか―多文化共生力育成を目指して―. 立命館言語文化研究 24(3), 143-157.
4) Ota, E., Murakami, R., & Punyabukkana, P. (2018). Comparative Analysis on Effect of Multicultural Project-Based Learning between Universities in Japan and Thailand, *Open Source & Collaborative Project Based Learning in Engineering Education*, IJEE, Vol. 35-5/20. [https://www.ijee.ie/latestissues/Vol35-5/20_ijee3809.pdf, retrieved January 6, 2020]
5) 太田絵里, 村上理映. (2018 年 10 月). 日本・タイの異文化 PBL (課題解決型講義) の参加動機および育成される素養に関する比較分析,グローバル人材育成教育学会第 6 回全国大会予稿集, 名城大学.

受付日 2020 年 1 月 6 日、受理日 2020 年 7 月 18 日

実践報告

異文化対応力測定尺度の試験的運用による短期語学留学の効果検証（長崎大学における試み）

古村 由美子[A]、工藤 俊郎[B]、青柳 達也[C]、小野 博[D]、
佐々木 有紀[E]、新田 よしみ[F]

The Effect of the Short-term Study Abroad Program Verified by Developing Measurement Scales for Intercultural Communicative Competence (A Pilot Study at Nagasaki University)

Yumiko FURUMURA[A], Toshio KUDO[B], Tatsuya AOYAGI[C],
Hiroshi ONO[D], Yuki SASAKI[E], Yoshimi NITTA[F]

Abstract: This study aims to explore the effects of the short-term study abroad program on promoting intercultural communicative competence (hereafter ICC). Students' development of ICC was analyzed by pre and post-departure surveys, which have been produced by authors in this study. Twenty-five undergraduate students at Nagasaki University participated in this study. A factor analysis was performed, and then five factor items were extracted out of 48 questions. Through the analysis of variance, significant differences appeared in four factors out of five between the results of pre and post-departure surveys, which suggests that the short-term study abroad supported by the university would be effective to promote some of students' ICC.
Keywords: short-term study abroad, intercultural communicative competence, assessment, statistical analysis
キーワード：短期留学、異文化対応力、測定、統計分析

1　研究の背景

現在のグローバル化の状況下において、日本においても多様な異文化的背景を持つ人々や組織に適切に対応できる人材の育成が喫緊の課題となり、多くの大学や教育機関にて留学などの海外派遣事業が盛んに実施されてきた。グローバル人材育成推進会議(2011) [1]がグローバル人材の概念の最初にあげているのが「語学力」（主に英語力）である。よって、多くの大学や教育機関は、実施した海外派遣事業の成果を測定するために、TOEFL や TOEIC などを使用して英語力の変化に焦点をあてることが主流となっている。

A: 長崎大学言語教育研究センター
B: 大阪体育大学体育学部
C: 佐賀女子短期大学
D: 西九州大学
E: 福岡大学国際センター
F: 福岡大学国際センター

しかしながら、異なる考え方や価値観などが原因となって発生する問題は語学力があるから解決できる、というわけではない。何故なら、同じ母語を話す人々の間においても、異なる価値観などから発生する同様の問題を簡単には解決できず、世界の様々な場所で大きな社会問題が起こっているからである。

英語ができることが条件ではなく「英語を深く学ぶことは、グローバル人材を育てる上できわめて有効な手段である」と勝又(2017) [2]は述べている。筆者らはグローバル人材の育成には、英語力に加え、コミュニケーション能力と異文化対応力が必要であると考えている。異文化対応力に関しては、その育成方法、並びに測定方法の開発や普及が重要であると考え、異文化対応力の測定を行うテスト開発を行っている。本稿で言及している「異文化対応力」は、日本語では「異文化間コミュニケーション力」や「相互文化コミュニケー

ション力」等とも呼称されており、英語では‘Intercultural communicative competence　(以降ICC)’と呼ばれている。この「異文化対応力」の定義については様々な議論がなされている。八代他(2009, p.30)[3]は、望ましい異文化コミュニケーションについて「自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行う情報交換、情報共有、共通の意味形成行為」と定義している。八島(2004)[4]は「違った文化で文化化(社会化)を経た人との出会いでは、違和感や齟齬が起こりやすくなるものである」と述べ、これまでに北米を中心に研究されてきた異文化対応力や異文化間能力の定義を「異文化接触でおこりうる対人関係の違和感や齟齬を調整し、異文化の人との出会いを両者にとって実りのあるものにする能力、未知の環境で自己制御しうまく機能できる個人の能力」と定義している。1970年代より ICC の構成要素について様々な研究者が論じてきたが(八島, 2004)[4]、最終的に多くの研究者によって同意された構成要素について結論はでていない。

異文化対応力の測定を試みるアセスメントは、特にアメリカを中心に多く存在する。具体例のいくつかとしては、Global Perspectives Inventory (GPI)、Intercultural Development Inventory (IDI)、The Global Competencies Inventory (GCI)、Global Competence Aptitude Assessment (GCAA)、The Intercultural Readiness Check (IRC)、BEVI (Beliefs, Events and Value Inventory)などがある(工藤・青柳, 2019)[5]。これらは、それぞれ論理基盤をもとに実践を重ねデータを蓄積している。分析と研究を重ね文献としてまとめた成果をもって妥当性を主張している。日本語に翻訳され、国内で実施された事例も存在する。アセスメントの対象は主に、企業、教育、団体に分けられるが、対象に応じて区別をしていないアセスメントもある。しかしながら、社会人と学生が求める異文化対応力アセスメントの内容は同じであるとは言い難い。また、英語で作られたものを日本語に翻訳しているものにおける設問においては、全くもって日本人の学生へ適していない設問が存在することもある。これらのアセスメントが作られたアメリカは、多文化共生社会が早くから存在していた環境であるが、古くから島国として単一的な文化に重きを置かれた日本とでは、その環境にかなりの差があると考えられる。

このような状況を鑑み、著者らは日本人学生の傾向に適した、異文化対応力測定方法の開発を2017年6月から進めており、その測定方法では、上記で述べた八島(2004)[2]による異文化対応力の定義を採用した。さらにByram (1997, 2008)[6][7]のICCの5つの構成要素である、「態度」「知識」「解釈と関連づけのスキル」「発見と相互交流のスキル」「批判的な文化意識/政治教育」が多くの理論を総括していると考え、それらを基盤として、異文化対応力測定尺度による2018年度版質問紙を作成した[1](古村, 2018)[8]。質問文作成にあたって、Byramの構成要素は抽象的に表現された記述が多いため、そのまま質問文とすることは適切ではないと判断し、難しい語句ではなく、簡易的でイメージしやすい具体的な言葉を使用して、どのように行動するかを問う質問文を多くするよう工夫をした。

短期、長期に関わらず留学体験を通じて異文化対応力が発達したのか否かについては、学生の主観的評価に基づく報告書を分析した研究がある(黒崎, 2013；大津・佐竹, 2016)[9][10]。しかしながら、異文化対応力の客観的測定は難しいと結論付けている研究もある(大津・佐竹, 2016)[10]。本稿で使用した質問紙においても、学生本人が自己評価をするが、できるだけ客観的な事実に基づいて評価判断する項目へと改訂した。

本稿では、長崎大学が 2018 年夏季に実施した短期語学留学の成果を測定するために、著者らが作成した異文化対応力測定尺度(2018 年度版)を用いた質問紙を使用した。さらに大学への報告のために毎年使用している学生の留学後の感想アンケートも使用した。学生の留学前と後の異文化対応力の変化について説明するためには異文化対応力測定尺度を主に使用し、変化が生じた場合、その原因について留学前と留学中のプログラム内容に照らし合わせて検討し、現行のプログラム内容を省察する。その際に学生の感想アンケートで得た結果も必要に応じて、副次的に参照した。

2　短期語学留学の概要

2.1　派遣大学と実施プログラム

調査対象はアメリカ合衆国デラウェア州にあるデラウェア大学付属 English Language Institute にて 3 週間の英語授業を受講するプログラムである。筆者はホスト校とのプログラム内容交渉(授業外活動等)、事前オリエンテーション実施、引率、報告会実施、成績評定といった、プログラム一連の担当者として本プログラムに関わった。調査対象とした 2018 年度プログラムは前年度に引き続き、2 回目の実施となる。2017 年度 1 回目には 19 名が参加し、2018 年度には 26 名が参加した。本プログラムには日本学生支援機構による、

海外留学支援制度奨学金が付与されており、基準を満たす学生は経済的支援（返済不要）を得ることができる。

当ホスト校ではアメリカの大学入学を目的として、様々な国から渡米した留学生(2018年にはサウジアラビアと中国からの留学生が最多）がレベルに応じたクラスで英語を学んでいる。長崎大学の学生は初日にプレイスメントテストによってレベル判定され、各自のレベルに応じたクラスへ別々に編入される。クラスによって日本人学生数の割合は異なるが、総じて少数である。英語授業では多様な文化背景を持つ学生が一緒に学習するため、アメリカ以外の文化についても直に学ぶことができる。

参加生は午前中に英語授業を受講し、午後には多様な活動が予定されている。その一つとして、デラウェア大学にて日本語を学んでいる現地学生によって運営されているNihongo Tableというサークル活動への参加が挙げられる。この活動により、現地学生と毎週ある一定の時間、ことができる。彼らの日本語運用力のレベルは多様であり、必ずしも日本語で効果的に交流できるとは限らないため、日本語と英語を使用して交流している。

これ以外のサークルにも参加することが許されており、自分の好みに応じてスポーツサークルなどに参加する学生もいる。このような積極的な活動を通して、現地学生との友情を深めている学生も見られる。

本プログラム参加生全員がキャンパス近郊に居住するホストファミリー宅へ滞在し、アメリカの家庭での生活を体験する。

2.2　英語授業以外の必修課題

本プログラムは、一定の基準を達成すれば教養英語授業の単位(1単位)として読み替えられ、全学部の学生が長崎大学での単位を取得することができる。以下に単位取得のために必要な課題について説明する。

2.2.1　現地でのプレゼンテーション

デラウェア大学では日本語授業が行なわれており、日本文化に興味を持っている学生がいるため、長崎大学の参加生は日本文化について、英語でグループプレゼンテーションを行い、現地の学生からの質問を受け互いに自由に日本文化について語りあう。

出発する前に各グループで自由にトピックを決め、自分達でプレゼンテーションを構成し練習をする。出発前のオリエンテーションでは、英語プレゼンテーションの基本について指導するが、それ以降は自分達で準備をする。

2.2.2　デラウェア大学の学生へのインタビュー

積極的な学生は自分から現地の学生へ話しかけることができるが、自発的に会話をするきっかけをつくることが苦手な学生もいる。しかしながら、現地の学生へのインタビューを課題とすることにより、見知らぬ現地学生へ話しかけることが必須となり、「課題なので質問してもいいですか？」と英語でお願いして、話すきっかけをつかむことができる。

トピックは、1)長崎大学で自分が学んでいること、2)長崎大学の特色と授業形態について説明した後、デラウェア大学の学生に対して下記について質問する。3）デラウェア大学で学んでいること、4）デラウェア大学の特色と授業形態、それについての感想、5）上記以外で自分が尋ねたいことを自由に選ぶ。

相手の許可を得てこの会話を録音し、話した内容をレポートとして報告する。参加生の英語力は異なっているため、このレポートは英語でも日本語でもよいことにし、まずは会話をすること自体に焦点をあてて、相手の言っていることを理解しながら、個人的な相互交流を楽しむことが重要であると説明している。

2.2.3　帰国後の報告会

帰国後には、アメリカで英語を学んだ成果として、様々な異文化体験について英語でのグループプレゼンテーションを行う。本留学プログラムで最も印象に残っていることをトピックとして選び、授業、ホームステイ、ニューヨーク・ワシントンDCへの日帰り旅行、現地学生との交流など、各自が好きなトピックを選び帰国後、長崎大学にて英語でグループ毎に報告を行なう。

3　研究方法

3.1　研究目的

目的 1）本短期留学参加生の異文化対応力をプログラム参加前と後に測定し、比較する。

目的 2）変化がある場合、またはない場合にもその理由を探り、プログラム内容と関連づけ、今後のプログラムへの展望について考察する。

3.2　実施手続き

2018年度夏季英語短期語学留学プログラム（米国デラウェア大学）に参加した学生26名の内25名の回答が有効であった。参加生の所属学部は、医学、歯学、薬学、工学、水産、環境、経済であり、内訳は学部1年生11名（男子7名、女子4名）と2年生14名（男子7名、女子7名）であった。調査対象である学生へ調査の目的を説明し、彼らの回答内容を本稿に匿名で使用することに対して全員から承諾を得た。

3.3　本稿で使用したデータ収集方法

3.3.1　異文化対応力測定尺度による質問紙と因子分析（2018年度版）

Byram（1997, 2008）[6] [7]による Intercultural Communicative Competence の要素を基本として、48項目からなる2018年度版異文化対応力測定質問紙を作成した。出発する直前のオリエンテーション時と帰国後報告会時に回答を得た。1から4までの4件法（1「全く知らない」、2「少し知っている」、3「ある程度知っている」、4「よく知っている」）にて回答を得た。質問紙には、「知っていますか？」という質問項目以外にも「～したことがありますか？」、「～できましたか？」等、実際の行動について尋ねる項目も含んでおり、これらの項目についても4件法にて回答を得た。

本質問紙は、2018年度内に5大学、1高等専門学校によって使用され、350名の回答のうち有効な345名分の回答に対して因子分析を行い、全27項目からなる因子を抽出した[5]。本因子分析では、48の質問項目のうち、「はい」「いいえ」で回答を求める9項目を除く39の質問項目の回答を対象とし、最尤法によるプマックス回転（斜行回転）を用いた。初めの分析を見て、固有値，分散説明率および扱いやすさの観点から因子数を5に固定し、分析を合計9回行った。

因子分析の繰り返しは、共通性が0.3以下程度を除外することを目安としながら、因子負荷量、各因子に含まれる項目数を考慮して全体の説明力が上がるように繰り返した結果、39項目から12項目が削除され、最終的に27項目からなる5因子構造が見いだされた。

15項目からなる第1因子は変動全体の35.3%の説明力を有し、3項目からなる第2因子は6.3%、4項目からなる第3因子は6.4%、3項目からなる第4因子は5.0%、2項目からなる第5因子は3.1%で、第5因子まで合わせた説明力は変動全体の56.2%であった[2]。

また、5因子の各項目内容、α係数、因子負荷量、因子相関は**表1**のとおりである。各因子間には、それぞれ0.3から0.6程度の弱い、または中程度の相関があることがわかった。

表1　因子パターン

質問項目内容		第1因子 F1	第2因子 F2	第3因子 F3	第4因子 F4	第5因子 F5	共通性	平均	N
第1因子(α=.93)　F1 交流：交流の態度、相手国の人々との交流・意思疎通への関心									
Q37	留学する予定の国出身の人と交流したことがありますか。	**.968**	-.122	-.090	-.075	-.106	0.616	2.51	345
Q38	（37「留学する予定の国出身の人と交流したことがありますか」で「少しできた」「ある程度できた」「できた」と答えた人のみ）交流した際に、その国・地域と文化について知っていることをうまく利用することができましたか。	**.897**	-.130	-.037	-.031	.004	0.656	1.98	345
Q1	SNS やメール等で時々連絡を取り合う外国人の友人はいますか。	**.680**	-.037	-.148	.150	-.066	0.422	1.83	345
Q40	留学（訪問）する予定の国・地域で、人々と親しくなるために役立つ場所やサービスを調べて確認したことがありますか。	**.656**	-.024	.011	.074	-.041	0.439	1.98	345
Q41	（40「留学（訪問）する予定の国・地域で、人々と親しくなるために役立つ場所やサービスを調べて確認したことがありますか」で「一度ある」「数回ある」「頻繁にある」のどれかを回答した人のみ）その場所に行ったりサービスを使ってみたりしたことがありますか。	**.631**	-.072	-.003	.110	.042	0.463	1.75	345

	日本（自国）と対話相手の人の出身国との間の、過去から現在までの関係について調べたことがありますか。	**.624**	-.118	.230	.004	-.050	0.448	1.83	345
Q8	日本（自国）とこれから留学（訪問）する予定の国・地域が、これまでどのような関係にあったか、そして現在はどのような関係があるのかについて知っていますか。	**.594**	.064	.078	-.119	.079	0.451	2.08	345
Q36	留学（訪問）する予定の国・地域の特徴についてどれくらい知っていますか。	**.583**	.192	.029	-.052	.035	0.514	2.32	345
Q9	これから留学（訪問）する予定の国・地域の人と親しくなるにはどうすればよいか、また何かトラブルが生じた際にどうすればよいかについて知っていますか。	**.563**	.220	-.051	.015	-.029	0.447	2.07	345
Q23	これから留学（訪問）する予定の国・地域において一般的にどのようなコミュニーション上の特徴があるのか知っていますか。	**.550**	.220	-.089	-.053	.200	0.605	2.07	345
Q12	これから留学（訪問）する予定の国・地域でこれまでに起こった出来事について知っており、また、日本人（自国の人々）がそれをどのように見ているのか、について知っていますか	**.521**	.016	.040	.001	.198	0.483	1.89	345
Q5	個人的に連絡をとり、外国人と交流したり、活動したことがありますか。	**.500**	-.112	.025	.189	.003	0.331	1.82	345
Q14	留学（訪問）で滞在する国・地域の人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	**.444**	.109	-.089	-.060	.271	0.434	1.77	345
Q11	日本（自国）でこれまで起こった重要な出来事が、これから留学（訪問）する予定の国・地域にどう関係し、その国・地域の人々からはどのようにその出来事が見られているのかについて知っていますか。	**.426**	.040	.067	.003	.243	0.451	1.88	345
Q10	文化の異なる人々の間でどうして誤解が生じるのか、またその誤解が生じる原因について知っていますか。	**.383**	.291	.122	.048	-.031	0.446	2.27	345
第２因子(α=.82)　F2 自国：自国の習慣に関する知識									
Q19	日本（自国）で生活する際に、自分たちの生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか。	-.156	**.914**	-.007	.089	.045	0.801	2.24	345
Q20	（問 19 で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ）そのルールは日本人（自国の人々）にどのように受け取られているのかについて知っていますか。	-.119	**.799**	.049	.000	.088	0.658	2.05	345
Q13	日本（自国）で人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	.140	**.622**	-.009	.021	-.160	0.394	2.47	345
第３因子(α=.83)　F3 理知：異文化の出来事に対する理知的理解									
Q45	（自国での）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	-.202	-.048	**.893**	.027	.096	0.698	2.21	345
Q47	（訪問先での）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	.010	-.135	**.781**	.085	.132	0.663	1.92	345
Q44	日本（自国）で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか、考えたことがありますか。	.015	.220	**.675**	-.129	-.197	0.496	2.78	345
Q46	留学（訪問）する予定の国・地域や海外で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか考えたことがありますか。	.354	.070	**.512**	-.009	-.125	0.517	2.27	345

第4因子(α=.86)　F4 スキル：意志疎通方法（スキル）に対する関心									
Q43	(42「日本人（自国の人々）と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか（授業内、授業外どちらでも)」で「一度ある」「数回ある」「頻繁にある」のどれかを回答した人のみ)その時に、自分が持っている知識やスキルを使って、結論がでるように導くことができましたか。	.006	.026	-.047	**.954**	.030	0.923	2.10	345
Q42	日本人（自国の人々）と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか（授業内、授業外どちらでも)。	.023	.071	-.031	**.839**	-.076	0.710	2.42	345
Q48	外国人とのディスカッションで、文化の違いを配慮して、参加者全員が納得できるような結論を導くことができましたか。	.112	.028	.134	**.529**	.043	0.485	1.93	345
第5因子(α=.90)　F5 相手国：相手国の慣習・自国との関係についての知識									
Q22	(21で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ）そのルールはその国の国民にどのように受け取られているのかについて知っていますか。	.055	-.077	.016	.013	**.917**	0.851	1.57	345
Q21	これから留学（訪問）する予定の国・地域で生活する際に、自分達の生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか	.111	.058	-.027	-.032	**.789**	0.769	1.74	345
	因子間相関　F1		.530	.454	.492	.646			
	F2	.530		.455	.389	.541			
	F3	.454	.455		.389	.325			
	F4	.492	.389	.389		.345			
	F5	.646	.541	.325	.345				

因子抽出法：最尤法、回転法：プロマックス法

長崎大学は上述した5大学の一つであり、短期語学留学による効果を測定するために本質問紙を用いた。本稿では、因子分析から得られた因子得点係数を用いて回答者の各因子における因子得点を算出し、その因子得点の変化に注目することにより、短期語学留学によって異文化対応力がどのように変化したかを測定した[3]。

3.3.2　その他のデータ

(1)　学生の感想アンケート調査（9項目・5件法での回答と記述式回答）

質問項目は、研修全体、ホームステイ、授業、出発前オリエンテーション、研修の成果、よかった点、改善点、交流、文化や習慣の違い等についてであった。

(2)　派遣先大学での英語プレイスメントテスト成績

4　結果

4.1　異文化対応力測定尺度による質問紙による結果

データを得て、因子分析を行い、下記の5因子が抽出された。【　　】内は各因子名であり、その右側は内容についての説明である[4]。

第1因子(F1)【交流】相手国の人々との交流・意思疎通への関心
第2因子(F2)【自国】自国の習慣に関する知識
第3因子(F3)【理知】出来事の理知的理解
第4因子(F4)【スキル】意志疎通方法への関心
第5因子(F5)【相手国】相手国の慣習・自国との関係についての知識

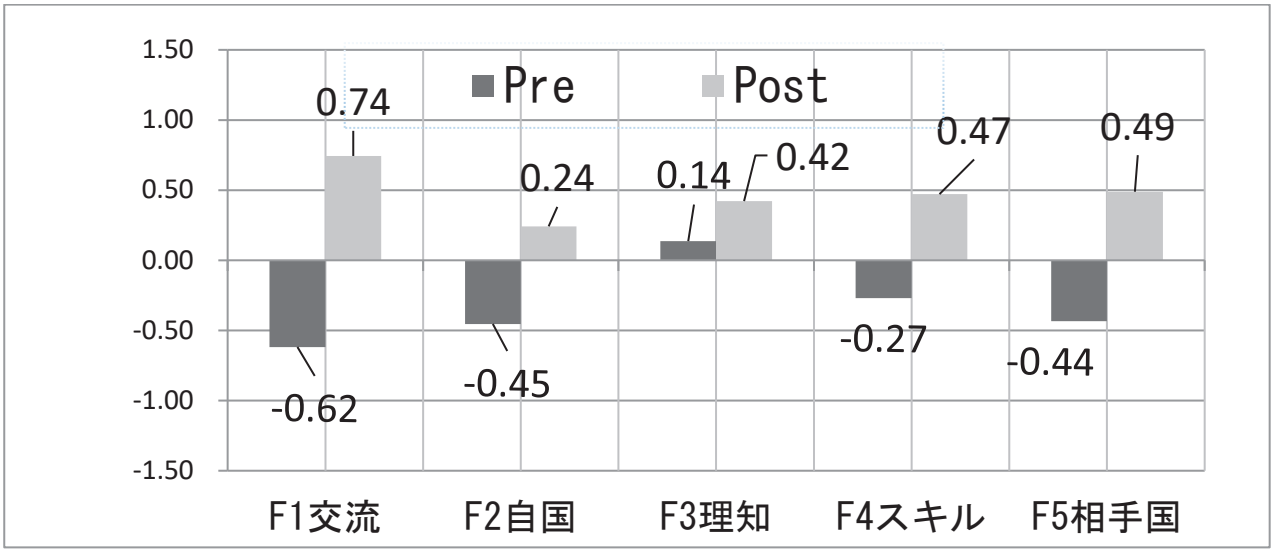


図１　各因子の因子得点平均値（N=25）

プログラム前後における因子別の因子得点に関する参加生の平均値の変化を示したものが**図１**である。数値は因子得点を示す。その前後における因子得点に関して差があるかを検証するため、対応のある１要因分散分析を行なった。その結果、第１因子「交流」、第２因子「自国」、第４因子「スキル」、および第５因子「相手国」においてプログラム前後の因子得点に関して統計的に有意な差が認められ、平均値が上昇した（第１因子：$F(1,24)=49.98$, $p<.001$、第２因子：$F(1,24)=14.37$, $p<.01$、第４因子：$F(1,24)=7.59$, $p<.05$、第５因子：$F(1,24)=13.18$, $p<.01$）。他方、第３因子「理知」においては統計的に有意な差は認められなかった（$F(1,24)=2.08$, $p=.162$）。

4.2　学生の感想アンケート調査

ここでは、５件法にて回答を得た５項目の調査結果（「研修全体」、「ホームステイ」、「学校での授業」、「出発前オリエンテーション」、「自身の成果」）について説明する。25名の参加生のうち、20名から回答を得た。学生が本短期海外留学プログラムの内容に対して感じた満足感は、本稿の主な目的である「異文化対応力が発達したかどうか」に大きく関与していると考えるため、この調査５項目の結果について述べる。

各質問項目に関する記述式回答内容に関しては、因子得点がプログラム前後に変化した因子とプログラム内容との関連性を説明する際に、必要に応じて参照することとする。

図５の出発前オリエンテーション以外の調査結果（**図**2, 3, 4, 6）が示すように、「満足」と「まぁまぁ満足」を合計した回答率は90%以上で、参加生のプログラム内容についての満足度は高かった。「やや不満」が10%で、「普通」と回答した参加生が15%であった。出発前オリエンテーションについての記述文には、「意欲が湧いた」や「詳細までしっかり説明してくれた」という肯定的なものもあったが、以下のような要望もあった。

・出発前からもっとみんなと仲良くなりたかったなと思ったので、オリエンテーションでもう少し（参加生間の）交流の時間があればいいと思う。

・英語の授業を取り入れてほしい。

現地では、英語でのプレゼンテーションや学生へインタビューするなどの活動が予定されていたため、英語力に自信のない学生にとっては、事前にもっと練習しておきたかったと思われる。

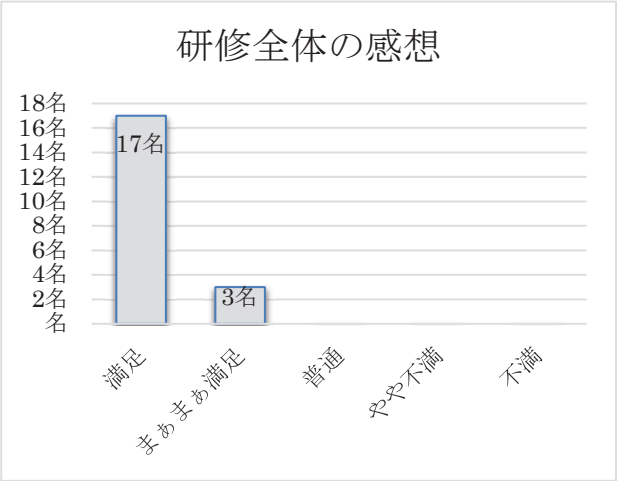


図２　研修全体について（N=20）

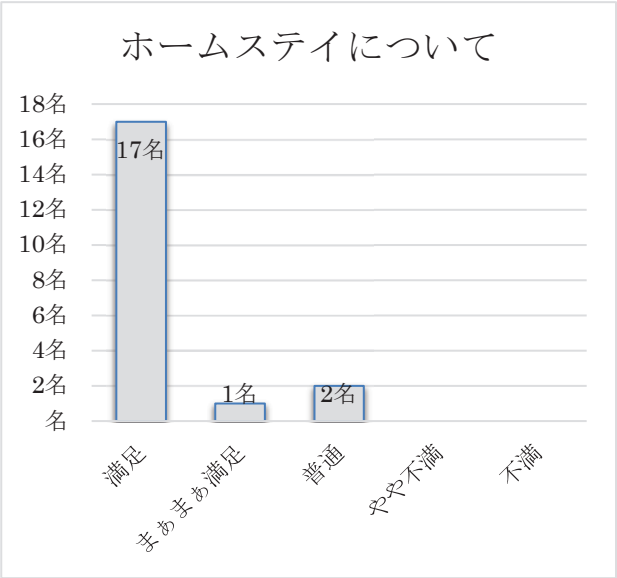


図３　ホームステイについて（N=20）

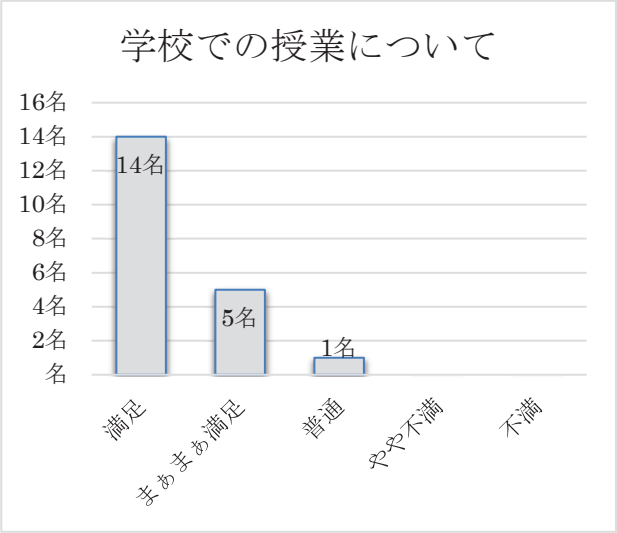


図４　学校での授業について（N=20）

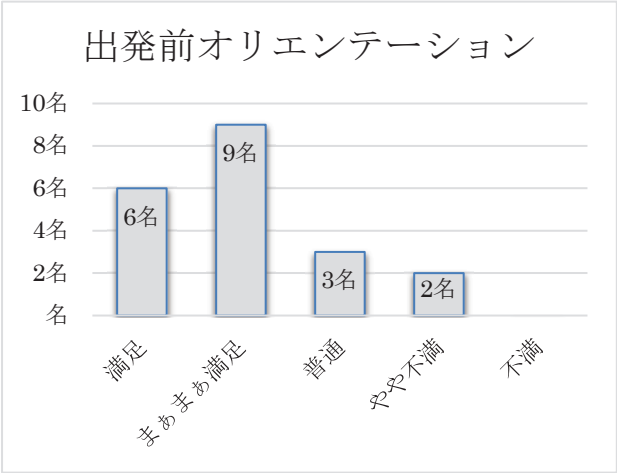


図５　出発前オリエンテーションについて（N=20）

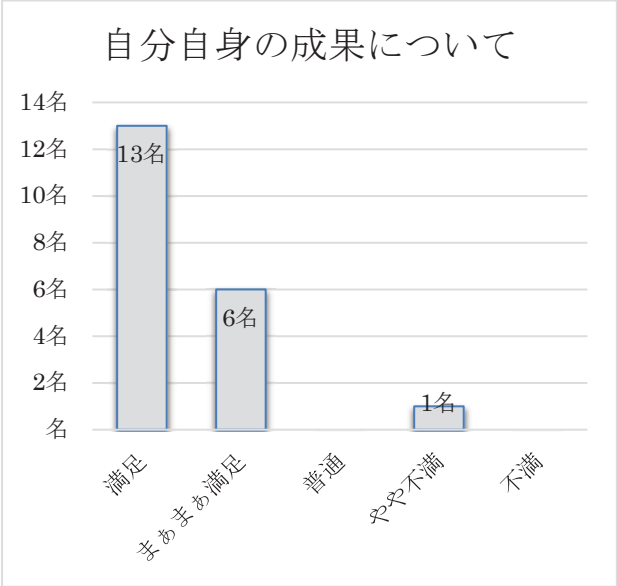


図６　自分自身の成果について（N=20）

５　考察

研究目的１「本留学参加生の異文化対応力をプログラム参加前と後に測定し、比較する」については、次の結果となった。留学プログラム前後に有意差が認められ、参加生全体の因子得点の平均が上昇した因子は、第１因子「交流」，第２因子「自国」，第４因子「スキル」，及び第５因子「相手国」であった。　第３因子「理知」については、前後に差が認められなかった。

この結果を受けて本章においては、研究目的２「変化がある場合、またはない場合にもその理由を探り、プログラム内容と関連づけ、今後のプログラムへの展望について考察する」に焦点をあてる。

ここでは、留学プログラム前後に有意差が認められ、グループ全体の因子得点の平均が上昇した４つの因子、

第1、第2、第4、第5の各因子に留学プログラム内容との関連づけを行い、因子得点が上昇した誘因について考察する。その後、前後に差が認められなかった第3因子「理知」について、その原因を考察する。

5.1　第1因子「交流」（相手国の人々との交流・意思疎通への関心）

本因子内の質問項目の一部を以下に示す[5]。

・留学した国出身の人と交流したことがありますか？
・SNS やメール等で時々連絡を取り合う外国人の友人はいますか？
・日本（自国）と対話相手の人の出身国との間の、過去から現在までの関係について調べたことがありますか？

本因子についてプログラム前後で因子得点平均が有意に上昇した誘因としては、次のことが想定できる。
1)　英語授業、ホームステイ、Nihongo Table などの活動での交流を経験した後、留学プログラム後も交流できる外国人の友人ができた。
2)　多様な文化出身の人との交流ができたため、アメリカ出身者だけでなく、プログラムで一緒に授業を受けた留学生の出身国にも興味を持ち調べるきっかけを得た。

5.2　第2因子「自国」（自国の習慣に関する知識）

本因子内の質問項目の一部を以下に示す。

・日本（自国）で生活する際に、自分達の生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか？
・（上記質問で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ）
　そのルールは日本人（自国の人々）にどのように受け取られているのかについて知っていますか？
・日本（自国）で人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか？

本因子についてプログラム前後で因子得点平均が有意に上昇した誘因としては、次のことが想定できる。
1)　学生の感想アンケート調査項目に「留学中にアメリカと日本の文化や習慣の違いに気づきましたか」という質問があった。このアンケートには 20 名の参加生が回答したが、この質問に対して 20 名全員が「気づいた」と回答し、具体的に気づいたことについて言及した。現地で実際に見たアメリカの大学や家庭、コミュニティーでの習慣が自分の習慣と違うことに気づき、日本の習慣と比較したことにより、これまでに無意識に行なっていた日本の習慣に気づいたことが本調査結果によりわかった。現地の人々との接触が多くあったことが誘因と想定できる。
2)　前述した Nihongo Table というサークルに参加しているデラウェア大学の学生は日本語・日本文化に興味を持っている。長崎大学の学生も本サークル活動に毎週参加し、そこでは日本文化について語り合ったため、より日本の文化や習慣に焦点が高まった。

5.3　第4因子「スキル」（意志疎通方法への関心）

本因子内の質問項目の一部を以下に示す。

・日本人（自国の人々）と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか？（授業内、授業外どちらでも）。
・（上記質問で「一度ある」「数回ある」「頻繁にある」のどれかを回答した人のみ）
　その時に、自分が持っている知識やスキルを使って、結論がでるように導くことができましたか？
・外国人とのディスカッションで、文化の違いを配慮して、参加者全員が納得できるような結論を導くことができましたか？

本因子についてプログラム前後で因子得点平均が有意に上昇した誘因としては、次のことが想定できる。
1)　本プログラム参加生全員ではないが、レベルの高いクラスの英語授業を受講していた参加生のみ、デラウェア大学の「日本史」の授業に参加し、その授業では日本の史実についてのディスカッションが行なわれた。
2)　日本文化についてのグループプレゼンテーションを現地で全員が行った。これはポスターセッションと同様のスタイルで行なったため、同時に7グループ全てが自分達のテーブルで英語によるプレゼンテーションを行い、オーディエンスであるデラウェア大学の学

生は、各グループのプレゼンテーションを順次見て周り、インフォーマルな雰囲気でディスカッションを行なった。「各グループはオーディエンスが順次入れ替わるため、何度も同じプレゼンテーションを繰り返すことにより、徐々に緊張がほぐれて最後には言いたいことが表現できるようになった」、という感想を長崎大学参加生より得た。同じ内容を何度も繰り返して説明することは、忍耐を要する活動だったと思われるが、このプレゼンテーションスタイルによって、英語を使って表現し、他者からの質問に答えることに慣れていったと想定できる。

5.4　第5因子「相手国」（相手国の慣習・自国との関係についての知識）

本因子内の質問項目の一部を以下に示す。

・留学（訪問）した国・地域で生活する際に、自分達の生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか？
・（上記質問で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ）
そのルールはその国の国民にどのように受け取られているのかについて知っていますか？

本因子についてプログラム前後で因子得点平均が有意に上昇した誘因としては、次のことが想定できる。
1)　5.2で述べた、学生の感想アンケート内の質問項目「留学中にアメリカと日本の文化や習慣の違いに気づきましたか」に対して回答者20名全員が「気づいた」と回答し、下記のようなコメントを得た。
・授業でも感じましたが、大学内でも日本に比べて個人行動の人が多いなど、個人の考えを重視している場面に何度も遭遇し日本と違うと感じました。
・特に印象に残っているのは、宗教を重んじることや、ルールが少なく自由なことです。
・自分の意見をきちんと言うし、相手の意見も尊重する文化だなと感じました。またすごく自国を誇りに思っていて、だけど私たちのような他国民も受け入れてくれる。

以上のようなコメントを得た。これらの感想から、彼らが接したアメリカの人々にとっては個人主義が行動の基本であることに多くの参加生が気づいたことがわかる。
2)　これらの気づきは、ホームステイや現地の学生との交流によって生じたと考えられる。

5.5　前後で変化がなかった第3因子「理知」（出来事の理知的理解）について

本因子内の質問項目の一部を以下に示す。

・日本（自国）で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか、考えたことがありますか？
・（前文の）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか？
・留学（訪問）した国・地域や海外で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか考えたことがありますか？
・（前文の）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか？

本因子についてプログラム前後で有意差が認められなかった理由としては、次のことが想定できる。
1)　本因子得点について、各参加生個人の得点をプログラム前後で比較してみた。PreとPostのどちらでも低い、またはどちらも高い、増加または減少の変化がごく僅かであった参加生を合計すると、25人中13名（約52%）であった。一方、プログラム後に得点が下がった参加生が4名、上昇した参加生が8名という結果であった。これらの状況を総じて平均を出すと、有意な変化は出なかったが、一部分の参加生には変化があったことがうかがえる。
2)　上記の結果から判断すると本因子「理知」（出来事の理知的理解）については3週間の留学では変化が起きにくい因子だと考えられるが、1)で述べたように上昇した参加生が8名いたため、一部の参加生には変化が起こることはわかった。しかしながら、上昇の変化が起きた参加生全員の英語力が高いわけではないことも、彼らのプレイスメントテストの結果により明らかになった。よって、この因子に関連するcompetenceは発達しにくいと考えられる一方で、英語力がそれほど高くなくとも発達することが可能だと推測できる。

6　まとめと今後の課題

本稿における異文化対応力測定方法では、1 章で述べたように、八島 (2004) [4]による異文化対応力の定義「異文化接触でおこりうる対人関係の違和感や齟齬を調整し、異文化の人との出会いを両者にとって実りのあるものにする能力、未知の環境で自己制御しうまく機能できる個人の能力」を採用した。この定義を能力別に記述する。

1)　異文化接触でおこりうる対人関係の違和感や齟齬を調整する能力

2)　異文化の人との出会いを両者にとって実りのあるものにする能力

3)　未知の環境で自己制御しうまく機能できる個人の能力

このように異文化対応力を分割した場合、1) の能力には、第 1 因子「交流」(相手国の人々との交流・意思疎通への関心)、第 2 因子「自国」(自国の習慣に関する知識)、第 5 因子「相手国」(相手国の慣習・自国との関係についての知識) が関連していると考える。異文化接触での対人関係で発生する違和感や齟齬を調整するには、自国と相手国についての知識が豊富になり、それらの知識を用いて、交流し意思疎通を行おうとする意志があってこそ、これらの問題を調整できるであろう。

2) の能力には、第 1 因子「交流」(相手国の人々との交流・意思疎通への関心)、第 4 因子「スキル」(意志疎通方法への関心) が関連していると考える。異文化の人との出会いを両者にとって実りのあるものにするためには、交流・意思疎通を行いたいという関心があり、それを実現するための方法についての関心とそのスキルが必要である。

3) の能力には、第 3 因子「理知」(出来事の理知的理解) に含まれている、物事を論理的に分析評価する能力が関連していると考える。困難な状況の中にあっても論理的に出来事を分析評価することにより、自己制御し、ある困難な状況下においてうまく機能できるようになると予測する。

以上のように、本稿にて論じてきた異文化対応力測定方法によって得たデータを分析した結果、出現した 5 つの因子と定義された異文化対応力のそれぞれの能力は、意味的に関連しているといえるだろう。よって、これらの各因子に基づいて海外派遣前後、または派遣前事前研修前と派遣後に本異文化対応力測定方法を使用して、それぞれの事業成果を測定することは可能であると考える。

長崎大学では短期海外留学の成果を判断するために、従来は学生の感想アンケート調査のみを実施していた。しかしながら、4.2 の調査結果が示すように、学生の満足度が高いことは本調査結果にてわかるが、その結果として、学生のどのような competence に影響を与えたか、という教育にとって重要な視点を充足することはできなかった。

今回、異文化対応力測定尺度を策定し、それによって得た統計結果と学生の感想を併用して分析した結果、今回調査対象とした 2018 年度に長崎大学にて実施した短期語学留学のプログラム内容は異文化対応力の一部の能力を発達させることに有効であったと結論づけることができる。しかしながら、本短期留学プログラムに参加する各学生の出身学部や英語力、特性、参加動機の程度などは、実施する年度により異なる可能性があるため、毎回同様に成果を上げることができる、という確証を得ることは難しい。

プログラム前後で因子得点平均値に変化がなかった第 3 因子「理知」(出来事の理知的理解) に関しては、3 週間のプログラムでは、期間が不足していると考えられる。少なくとも 1 学期程度の期間を通して、異文化理解や異文化間コミュニケーションなど、何らかの授業内で思考・分析を実践することによって、本因子に関わる能力を発達させることが可能となるであろう。現在、国内外を問わず、様々な事件や問題が発生しているが、メディアが発信する情報のみを受動的に無意識に受け取るのではなく、自らが調査し、客観的に物事を分析する力を身につけることは、今後何らかの問題に直面した際に、それらを解決する方法を探るための、基本的で、且つ重要な能力習得へと繋がるであろう。

本プログラム参加生の多くは英語力をつけたいという強い動機を持って参加したが、現地に到着した最初の時期は、ホームステイ先でもなかなか英語を話せない、と悩んでいた参加生もおり、行動の積極性には各人によって差があった。参加生が自発的に積極的な行動をとって、英語力と異文化対応力を発達させることが望ましいと考えられるが、実際には各人の特性や能力には個人差がある。しかしながら本プログラムは教

育の一環として学生が参加するため、積極的な行動が苦手な学生であっても、ある一定の成果を身につけてほしいと考えた。そのためいくつかの必修の課題を設定し、それらを達成するよう努力することを求めた。その結果として、本調査紙による結果では5つの因子のうち4つの因子で因子得点平均点が上昇したのかもしれない。学生の感想アンケート調査の内容によると、参加生のホームステイ先がそれぞれ違っており、また授業を受講するクラスも異なることから、参加生はそれぞれ様々な経験をしたことがわかり、各人が多様な経験をしたこともその一因と考えられる。

本質問紙の質問項目内容は、被験者が実際に行った行動を根拠に自分で評定し、できるだけ客観的な事実をとらえるように項目を設定した。しかしながら、自己評定であるため、正確に客観的な事実を捉えているとは言いきれないことから、本質問紙で明らかにできることには限界があるといえよう。今後ピア評定や引率教員や授業担当教員、またホームステイ先のホストファミリーからの意見など他の評定も入れることができるようになれば、個々の学生の成長をより客観的にとらえることができるようになるであろう。

本調査の後、質問項目について著者らは議論を行なった。質問紙には回答が難しいようにみえる質問項目もあるため、いくつかの項目を削除した方がよいという意見があった。一方で参加生の心理についてもう少し測定する項目もあった方がよいのではないか、との意見もでた。議論の結果、工藤 (2013)[11]が作成したコミュニーション能力測定予備調査で使用された、「自尊感情尺度」、「自己肯定意識尺度」、「達成動機測定尺度」、「シャイネス尺度」の心理特性尺度のいくつかを現調査紙に追加することを決定した。この追加によって、より多面的に異文化対応力が測定できるようになると想定している。既に質問項目の一部を変更し、新たな2019年度版質問紙が2019年1月に完成した。

今後はこの2019年版質問紙を使用してさらにデータを収集し、分析を繰り返して信頼度を高める質問紙へと改訂していく予定である。

注

[1] Byram の Intercultural Communicative Competence モデルにもとづく質問紙を開発した経緯については、古村 (2018)[8]を参照されたい。

[2] 本研究では語学留学前後の変化の測度として因子得点を用いた。それは、各参加生の回答を標準化し因子得点係数を掛けて因子毎に算出するものであり、抽出した5因子に関わる全27項目すべてから算出するものである。

なお、5因子を各下位尺度と見て、そこに分類される5つの質問項目群に関してクロンバックのα係数（信頼性係数）を算出した。その結果、第1因子から第5因子を構成する各質問項目群におけるものは、それぞれ、0.93、0.82、0.83、0.86、0.90となった。このように各質問項目群における回答の内部一貫性は全て.80以上であった。

[3] 本論の結果で論じる数値は工藤氏の分析により算出され、図表もこれらの数値に基づく。

[4] 因子分析の経過と詳しい説明については工藤・青柳 (2019)[5]を参照されたい。

[5] 各因子の全質問項目内容については、工藤・青柳 (2019)[5]の付表1を参照されたい。

引用・参考文献

1) グローバル人材育成推進会議. (2011). グローバル人材育成に関する諸課題について: https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/kanjikai/index.html （2020年1月2日参照）
2) 勝又美智雄. (2017). 最強の英語学習法. IBC パブリッシング.
3) 八代京子, 町惠理子, 小池浩子, 吉田友子. (2009). 異文化トレーニング 改訂版: ボーダレス社会を生きる. 三修社..
4) 八島智子. (2004). 外国語コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点. 関西大学出版部.
5) 工藤俊郎, 青柳達也. (2019)). 異文化対応力測定尺度作成の試み. グローバル人材育成教育研究. 7(1), 30-35.
6) Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
7) Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
8) 古村由美子. (2018). 異文化対応力育成研究部会の発足から現在までの活動について(グローバル人材育成教育の挑戦―大学・高校での実践ハンドブック pp. 376-385). IBC パブリッシング.
9) 黒崎真由美. (2013). 海外留学の意義と効果―短期海外研修＆三か月留学. 留学交流, 29, 1-7.
10) 大津里香, 佐竹正夫. (2016). 短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか―常盤大学の場合. 留学交流, 65, 16-24.
11) 工藤俊郎. (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究（質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討). リメディアル教育研究, 8(1), 147-161.

受付日 2020年1月8日、受理日 2020年7月18日

実践報告

短期海外研修・事前研修の異文化対応力変化の可視化
(福岡大学の事例)

佐々木 有紀[A]、新田 よしみ[B]、工藤 俊郎[C]

The Effect of Short-Term Study Abroad Program and Its Prerequisite Training Programs on Intercultural Communicative Competencies (ICCs) Acquisition
(A Case from Fukuoka University)

Yuki SASAKI[A], Yoshimi NITTA[B], Toshio KUDO[C]

Abstract: This study explored how a three-week study abroad period and prerequisite five-week training program helped students develop intercultural communicative competencies (ICCs). In August 2018, 81 students participated in three-week study abroad programs at Education First (EF) language school in Saint Julian (Malta); Oxford and Cambridge (UK); Santa Barbara, CA and Boston, MA (U.S.); and Vancouver, BC (Canada). To evaluate the students' ICCs, pre- and post-ICC surveys were developed by the members of the Research Committee to Promote ICC, a subcommittee of the Japan Association for Global Competency Education. The results from the participants' pre-1, pre-2, and post-ICC surveys were analyzed to identify group trends and individual changes. As a group, the students developed ICCs through the pre-requisite programs and their study abroad experiences, but two students with similar backgrounds, including gender, academic major, and language school (EF Vancouver), had different ICC results compared to those of the group. Therefore, to explore the students' ICC improvement, future research should analyze both the group and individual results using subordinate data, such as student reports, interviews, TOEIC Listening and Reading scores, and so on.
Keywords: intercultural communication competencies (ICCs), short-term study abroad program, pre-requisite training programs
キーワード：異文化対応力、短期海外研修、事前研修

1　はじめに

日本学生支援機構が毎年行っている日本人学生の留学状況調査によると、日本人学生の留学期間で一番多いのは1ヶ月未満の短期留学（本論では「短期海外研修」と呼ぶ）である。2017年は、同機構が調査対象としていた日本人学生の留学経験者（105,301名）のうち、63.5%（66,876名）が1ヶ月未満の留学期間であった（日本学生支援機構、2019）[1]。しかし、1ヶ月未満の短期海外研修の場合、研修前後の学生の変化（＝留学効果）については、十分な検証は行われておらず、統一された見解はない。研修に関わる教員は、短期海外研修から帰国した学生の変化を感じても、その変化を客観的に示すことは容易ではない。

本論は、福岡大学の3週間の短期海外研修に参加した学生を対象に、グローバル人材育成教育学会異文化対応力育成研究専門部会によって開発中の異文化対応力測定質問紙（2018年度版）を用いて行った調査結果を分析・報告するものである。

A: 福岡大学国際センター
B: 福岡大学国際センター
C: 大阪体育大学体育学部

2　研究の背景

2.1　先行研究

現在、大学のグローバル人材育成事業の成功尺度としては、海外派遣人数と TOEIC や TOEFL、IELTS などの英語アセスメントテストの結果で示されるのが一般的である。英語力が数値で示されるこれらアセスメントテストは結果がわかりやすく、学内外への説明に有効で説得力がある。留学期間と語学力の向上に関係があることは当然であると考えられ、中期（2〜4 ヶ月）の英語圏海外研修については、参加学生の英語力の向上に関する報告例は多い。例えば、4 ヶ月の北米留学プログラムを検証した藤澤・小森(2005)[2]は参加学生のリスニング力の向上を、3 ヶ月の語学留学の結果を検証した牟田(2009)[3]はリスニングに加えて語彙や文法など多方面で英語力が向上したと報告している。しかし、1 ヶ月未満の短期海外研修参加者の英語力については、学習者の主観的評価に基づく報告では向上しているとされる研究が多いが（小林、2004；古屋、2005；松田、2007）[4-6]、英語アセスメントテストによる客観的評価については報告結果が分かれている。研修前後のテストの得点差の比較に基づき、リスニングについて短期海外研修の前後で能力の向上を報告する研究（田浦・堀井・馬西、2009；吉田・小寺、2009）[7,8]がある一方、久野(2011)[9]は、3 週間の短期海外研修に参加した学生と日本で e-learning を行った学生を比較し、両者の英語力向上には差が見られなかったと述べている。また、短期海外研修の事前研修については、研修プログラムの一環としてその必要性が指摘されているが（小林、2013）[10]、事前研修の内容や効果についての実証的な検証はまだ例が少ない。学生へのアンケート調査等により、プログラムに参加した学生が事前研修についてその効果を評価していることは報告されているが（松田、2007；佐々木・新田・大津；2018）[6, 11]、英語に触れる時間が短期海外研修以上に短い事前研修の場合、アセスメントツールで英語力の向上を測定するのが難しいのは当然とも考えられる。

このように短期海外研修やその事前研修の場合、一般的な英語アセスメントテストの結果だけでは研修成果の検証は難しく、もう一つの研修成果として期待される異文化体験を通じての異文化対応力の向上を併せて測定する必要があると考えられる。しかし、異文化対応力に関しても、短期海外研修参加後の学生報告書の分析等による学生自身の主観的評価に基づく能力の向上は多く報告されているが（黒崎、2013; 大津・佐竹、2016）[12, 13]、客観的尺度での測定は難しいとされてきた（佐々木他、2018；大津・佐竹、2016）[11, 13]。一方、Global Perspectives Inventory（GPI）、Intercultural Development Inventory（IDI）、The Global Competence Aptitude Assessment（GCAA）、The Intercultural Readiness Check（IRC）、Beliefs, Events and Value Inventory（BEVI）等、様々な理論とデータに基づいてアメリカを中心に海外で開発・作成された異文化対応力のアセスメントツールは複数ある。しかし、これらのツールは、社会人を主対象としていたり、作成された文化的・社会的背景が大きく異なっていたりすることから日本人の大学生を対象にそのまま利用するには適当ではない場合が多い（工藤・青柳、2019）[14]。そこで、グローバル人材育成教育学会の異文化対応力育成研究専門部会（2017 年発足）において、日本人の大学生の傾向に則して異文化対応力を測定する異文化対応力測定質問紙（2018 年度版）（以下「異文化対応力測定質問紙」）が作成された（工藤・青柳、2019；小野・古村、2017；古村、2018）[14-16]。

2.2　「異文化対応力」（Intercultural Communicative Competence, ICC）

「異文化対応力」(ICC)は、従来、日本語で「異文化間コミュニケーション力」や「相互文化コミュニケーション力」等とも呼ばれていたもので、様々な定義づけがなされている。「異文化対応力測定質問紙」は ICC について、八島(2004)[17]の「異文化接触でおこりうる対人関係の違和感や齟齬を調整し、異文化の人との出会いを両者にとって実りあるものにする能力、未知の環境で自己制御しうまく機能できる個人の能力」との定義を採用し、多くの理論を総括していると考えられる Byram（1997、2008）[18, 19]の異文化対応力の 5 要素（「態度」「知識」「解釈と関連付けのスキル」「発見と相互交流のスキル」「批判的な文化意識／政治教育」）を基盤に作成された質問用紙である。簡潔でイメージしやすい表現を用いて具体的な場面での被験者の行動を問う質問が多く（古村、2018）[16]、例えば「発見と相互交流のスキル」要素に関係して、「(Q48)外国人とのディスカッションで、文化の違いを配慮して、参加者全員が納得できるような結論を導くことができまし

たか」のように質問される。また、この異文化対応力測定尺度は留学期間の長短にかかわらず学生個別の異文化対応力の変化を因子得点で表すように作成されており、グループと個人の両方の変化を追うことができる。

3　研究対象者の学習環境

3.1　研究の目的

3 週間の短期海外研修に参加した学生に対し、事前研修実施前（以下 Pre1）・事前研修実施後（＝渡航前）（以下 Pre2）・帰国後（以下 Post）の 3 回、「異文化対応力測定質問紙」を用いた調査を行った。その結果に基づき、本論では事前研修と短期海外研修を通じて学生の異文化対応力がどのように変化したのか、グループと個人について検討することを目的とする。

3.2　研究対象者の学習環境

3.2.1　グローバルイングリッシュ(GE)クラス及びG.A.P.講座について

福岡大学では、2 年次生対象に 4 種類の目的別英語クラス（インターミディエイト・イングリッシュ（以下 IE））を開講している[1]。学生は 1 年次後期に実施されるプレイスメントテストを受験する際に、翌年受講したい英語クラスの希望を出す。グローバル・イングリッシュクラス（以下 GE クラス）は、担当教員と授業クラスが通年で変わらない IE Ⅰ（前期）と IE Ⅱ（後期）、そして研修時期によって開講時期が異なる IE ⅢとⅣから構成されている。IE ⅢとⅣは、8 月の海外短期研修へ参加する学生に対しては前期に、2 月の学生に対しては後期に開講され、全 5 週間の集中科目として開講する事前研修のG.A.P.講座と海外研修先での成績が評価の対象として含まれる。

IE Ⅰは「8 月または 2 月に行われる海外研修の時に役に立つ実践的な英語コミュニケーション能力を身につける」「英語でプレゼンテーションができる」を、そして IE Ⅱは「前期の学習や（8 月に研修に行った場合は）海外研修で得た知見をもとに、英語でグループ活動やプレゼンテーションなどができる」を授業の到達目標に掲げている。授業担当教員によって具体的な授業内容は異なるが、どの教員もリスニング力の強化や、スピーチ、プレゼンテーションなどを中心とした授業を行っている。

IE ⅢとⅣの G.A.P.講座は、5 週間にわたり月・水・金の 6 限目（18:00〜19:30）に開講され、その間の土曜日に 1 日、午前中から午後まで約 6 時間のワークショップが行われる。短期海外研修の事前研修として、異なる数種類の授業を組み合わせて学生のコミュニケーション力を日英併せて向上させていくことを目指す。現在行われている授業は、福岡市の劇団に籍を置く役者が発声法や表情の作り方、体幹トレーニングなどの指導を行う「コミュニケーション能力育成ワークショップ」、本学留学生とグループワークを通じて相手に伝わる英語を実践的に学ぶ「Interactive English」、初対面の留学生を相手に終日英語を使って様々なアクティビティ活動を行う「グローバル能力育成一日ワークショップ」、TOEIC L&R で出題される口語表現や単語を学ぶ「TOEIC 講座」の 4 種類である。

3.2.2　Education First（EF）カリキュラムについて

スウェーデンに本社を置く Education First（EF）は、現在世界 23 ヶ国 54 都市に直営の語学学校、51 ヶ国 500 ヶ所以上に直営オフィスを持つ、2015 年に 50 周年を迎えた世界最大級の私立国際教育機関である。EF の教育システムの特徴は以下の 4 点である。(1)すべての語学学校では、語学教授方法や査定・成績評価が統一されており、学生はいつでも Web を利用して自分の成績（現状）を確認することができる。(2)ケンブリッジ大学と提携し、独自開発した学習システム Efekta（エフェクタ）を用い、短期間で最大限の学習効果を得られるよう取り組んでいる。(3)テキストや ICT 機器など、さまざまな素材を用いて学習効果が高まるような先進的な取り組みを行っている。(4)英語教育に関する資格（TESOL、CELTA）を持ち、教育経験が 1 年以上ある教員がレッスンを行っている。

本学は 2016 年度より EF のジェネラル・コースを利用した 3 週間の短期海外研修を行っており、2018 年度 8 月はイギリス（オックスフォード、ケンブリッジ）、アメリカ（ボストン、サンタバーバラ）、カナダ（バンクーバー）、マルタ（セント・ジュリアン）の 6 校に、2 月はアメリカ（ホノルル）、オーストラリア（シドニー、ブリスベン）、ニュージーランド（オークランド）、シンガポールの 5 校に学生を派遣した。

ジェネラル・コースは、CEFR（The Common European Framework of Reference for Languages）

に合わせて、各レベルを2種類のクラスにわけたA1-1からC2-2の12段階のレベル別クラスを開講している。1クラス12〜15名（最大17名）のインターナショナルクラスであり、1 クラスのアジア人比率は約30%（場所によって前後あり）で構成されている。月曜日から金曜日、週26 レッスン（1 レッスン40 分）を学生は受講する。1 週間のレッスンの内訳は、基礎語学が16レッスン、オンライン・iPad利用授業（プロジェクト・セッション、 語彙、文法、発音、ディスカッション、テストなど。基礎語学で使用しているテキストともリンクしている）が4レッスン、特別選択科目（英語強化科目。文化と国際関係、キャリアと仕事、アート&クリエイティブ等から選択）が4レッスン、レクチャー（学校ごとに内容が異なり、それぞれの地域の特色に合わせた科目である。オックスフォード校では、野外フェス、ビートルズ、イギリス料理、ユーモア、ロイヤルファミリーなどを開講している）が2レッスンとなっている。加えて、学生は各学校が計画する週末旅行やスポーツ、パーティーなど様々な有料・無料のアクティビティへ任意で参加することができる。

出発前に日本で受験したプレイスメントテストの得点と授業初日に行われるオーラルテストの結果に応じて、学生の英語力に適したレベルのクラスに分けられる。本学の学生の大多数はA2、次いでB1クラスになることが多い。学生はクラスで課される課題やアクティビティを通じて英語力、特にスピーキングとリスニング力を3週間かけて鍛えていく。週末は興味のある学校のアクティビティに参加したり、自分で計画して観光地へ行ったり、仲良くなった外国人学生と行動を共にしたりと、参加学生それぞれが自由に過ごすことができる。現地ではホームステイをし、日本人以外の学生がルームメイトとなる。3 週間の英語語学研修期間は、決して長いものではないが、教室内だけではなく、教室の外でも英語コミュニケーション力を鍛える環境が整えられている。

3.3　調査方法及び調査対象者

調査対象は、福岡大学2年次生共通英語教育科目の1科目、GE (Global English)クラスの履修者である。今回は、2018 年度の履修者 140 名のうち、前期にG.A.P.講座を受講し、8 月に短期海外研修へ参加した81名の学生に対して、「異文化対応力測定質問紙」を配布した。調査期間は、 Pre1がG.A.P.講座オリエンテーション時（5月上旬）、 Pre2が海外研修前の最終オリエンテーション時（7月上旬）、Postが海外研修帰国後（9月上旬）である。Pre1及びPre2は調査時に質問用紙を回収したが、Postのみ本学国際センター事務室に設置の「アンケート回収Box」へ学生が提出する方法を取った。このうち、Pre1、Pre2、Postの3回の調査全てに回答した27名の回答を分析した(N=27)。

3.4　「異文化対応力測定質問紙」（2018年度版）

本調査で用いた2018年度版の「異文化対応力測定質問紙」は Byram (1997) の Intercultural Communicative Competence モデルをもとに策定された48項目からなる[2]。48項目中39項目において、各質問に対して4件法（「1. 全く知らない」、「2. 少し知っている」、「3. ある程度知っている」、「4. 詳しく知っている」など）で回答を求めた。残り9項目では「はい」「いいえ」の2件法で回答を求め、そこで「はい」と回答したものにだけ、それぞれ次の質問項目において4件法での回答を求めた[3]。

この質問紙を用いて福岡大学を含む5大学と1高等専門学校の350名に対して調査を行ない、このうち有効な345名分の回答に対して、「はい」「いいえ」で回答を求める9項目を除く39の質問項目の回答を対象とし、最尤法によるプロマックス回転を用いた因子分析を行った。なお、最初の分析結果を見て、固有値、分散説明率および扱いやすさの観点から因子数を5と決め、主に共通性が低いものを取り除きながら9回の分析を行なった[4]。その結果得た27項目からなる5因子構造を採用して後の作業を行った。

5因子を構成する質問項目は付表1のとおりである。なお、因子間相関は付表 2 に示したとおりである。5因子は以下のとおりである。第1因子（F1交流：交流の態度、相手国の人々との交流・意思疎通への関心）、第2因子（F2自国：自国の習慣に関する知識）、第3因子（F3理知：異文化の出来事に対する理知的理解）、第4因子（F4スキル：意思疎通方法（スキル）に対する関心）、第5因子（F5相手国：相手国の慣習・自国との関係についての知識）である。

以下で述べる異文化体験の効果測定においては、この345名の回答から得られた因子得点係数を用いて福

岡大学回答者の各因子における因子得点を算出し、それを異文化対応力の測定値と見なした[5]。本研究では、事前研修と短期海外研修それぞれの影響を測定するため、 Pre1、Pre2、 Post の 3 回調査を行い、研究前後の因子得点の変化に注目した。なお、 3 回の調査で用いた質問項目は同じである（帰国後の Post で用いた質問項目と渡航前の Pre1 および Pre2 で用いたものでは、その状況の違いに応じて表現を変えている）[6]。

4　結果

4.1　グループ全体

GE クラス 8 月研修参加者が、Pre1、Pre2、Post の 3 回行った「異文化対応力測定質問紙」の回答に対して、先に述べた 5 因子に関して各参加者の因子得点を算出し因子ごとに平均した結果を表したものが**図 1** である[7]。

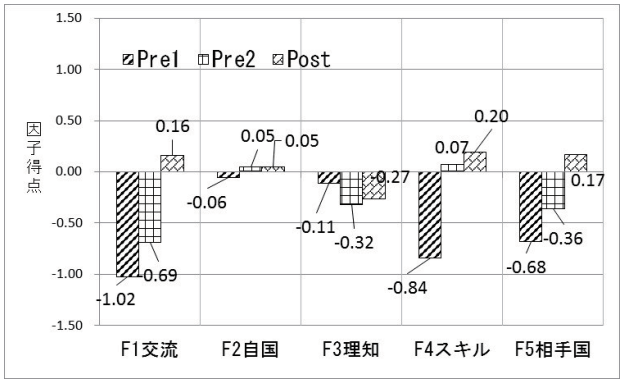


図 1　事前研修前後・海外研修後の調査結果比較

Pre1、Pre2、Post の 3 水準からなる 1 要因で対応ありの分散分析をした結果、5 因子中、F1（交流）、F4（スキル）、F5（相手国）の 3 因子に統計的に有意な主効果が認められた（それぞれ $F(2,52)=30.3$, $p<.001$, $F(2,52)=8.6$, $p<.001$, $F(2,52)=10.2$, $p=.001$）。他方、F2（自国）、F3（理知）の 2 因子には有意な主効果は認められなかった（それぞれ $F(2,52)=0.2$, $p=.847$, $F(2,52)=.7$, $p=.508$）。さらに、それぞれの因子について 3 水準のペアごとに多重比較（Pre1-Pre2、Pre1-Post、Pre1-Post）を Bonferroni の方法により行った結果、F1（交流）の Pre1 と Post、Pre2 と Post の間（それぞれ $p<.001$, $p<.001$）、F4（スキル）の Pre1 と Pre2、Pre1 と Post の間（それぞれ $p<.001$, $p<.001$）に有意差が認められた。

4.2　学生個人の事例報告

「異文化対応力測定質問紙」は、グループ全体だけではなく、グループ内の個人についてもデータを抽出し、グループと同様、5 因子の得点変化を追うことができる。そこで、Pre1、Pre2、Post の 3 回の調査に回答した学生の中から、学習者としてのプロフィールに共通点が多く、結果の比較検討がしやすいと考えられる 2 名の学生（学生 A 及び学生 B）について分析結果を報告する。学生 A と B は共に法学部 2 年の女子学生で、2018 年度前期は著者 1 の担当する同じ GE クラスを週 1 回受講、渡航前に行われた事前集中講座の G.A.P.講座も著者 1 の担当する同じグループに参加し、2018 年 8 月に 3 週間、北米の EF バンクーバー校の短期海外研修に参加した。この学生 A 及び B について、Pre1、 Pre2、Post の 3 回の「異文化対応力測定質問紙」の回答を 5 因子に関して因子得点を算出し、因子ごとに平均した結果を表したのが**図 2** および**図 3** である。

学生 2 人とも渡航前は同じ教員の担当する英語クラスと事前研修に参加しており、英語学習環境と事前研修での教育的介入に差はなかったと考えられる。2 名とも授業や研修での出席状況は良好で、スピーチやプレゼンテーションなどの課題にも積極的に取り組み、英語でのコミュニケーションを楽しんで行っている様子が見られた。また、2 名は渡航先も同じ EF バンクーバー校で、現地での経験にも共通点が多かったと考えられる。しかし、海外研修先のレベル別クラス(CEFR)は学生 A が A2-2、学生 B が B1-2 と、学生 B はレベルが上のクラスであった。

因子得点分析を行った結果得られた学生 A（図 2）と学生 B（図 3）のグラフのパターンは一見してかなり異なる。また、それぞれの因子得点の変化の傾向を全体（図 1）と比べると、学生 A・B 共にグループ全体とは異なる変化を示した因子がある。例えば、グループ全体で統計的有意差が認められた F1（交流）と F4（スキル）の得点について、グループ全体では Pre1→Pre2→Post と得点が階段状に上がっていくのに対し、学生 B の場合、F1（交流）は Pre2 の得点(0.41)が 3 回の中で一番高くなっており、F4（スキル）に関しては Pre1→Pre2 で得点が上がった後（-1.32 から 0.94）、Pre2→Post で大きく得点が下がっている（0.94 から-0.18）。また、学生 A の場合は、F5（相手国）の因子得点の Post(-1.21)が Pre1(-1.01)よりも低くなっている。

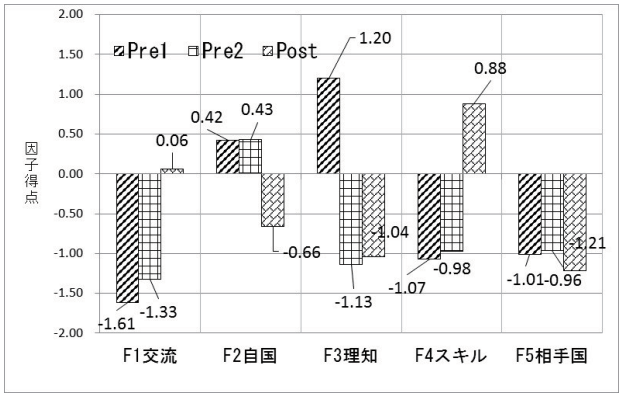


図２　学生Ａ

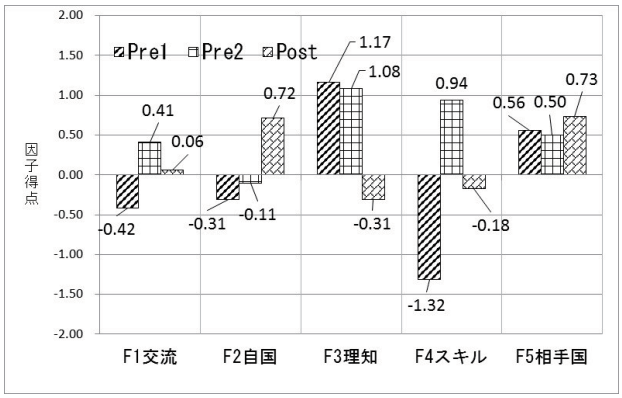


図３　学生Ｂ

５　考察

5.1　グループ全体

研修前(Pre1)から帰国後までの全体で統計的有意差が認められたのは５因子中のF1（交流）、F4（スキル）、F5（相手国）の３因子である。この結果は、事前研修・短期海外研修への参加と現地での経験を考えると、向上して当然な異文化対応力が予想通りに向上していることを示唆している。GE クラスの履修学生には長期海外滞在経験のある者はほとんどおらず、多くの学生の海外経験は短期間の旅行（高校等の修学旅行を含む）に限られており、GE クラスの短期海外研修が初の海外滞在経験となる学生も多い。このため事前研修開始の段階では３因子ともかなり低い数値となっており、事前研修中に外国人留学生との交流を含む英語による授業や海外研修先の情報を学ぶことで、因子得点が変化するのは当然のように思われる。しかし、その向上の様子を異文化対応力に関する質問紙の因子得点の差として可視化することができた（図 1）ことで、プログラムに関するアカウンタビリティーの重要な要素として利用することが可能になったといえる。

また、Pre1、Pre2、Post の３回の調査のうち２回を比べる多重比較で統計的有意差が出たのはF1（交流）、F4（スキル）の２因子のみであったが、F1、F4 に加えて F5 も Pre1＜Pre2＜Post と階段状に異文化対応力の数値が上昇した傾向を読み取ることができる（図１）。この結果から、事前研修・短期海外研修のそれぞれが参加学生の異文化対応力の向上に影響を与え、少なくともこの３因子に関わる異文化対応力に関して学生が段階的に異文化対応力を伸ばしていったと思われる。過年度の同じプログラムの事前研修に関して学生の授業評価アンケートを分析した佐々木他(2018)[11]は、学生が事前研修での学習や経験について海外研修先での英語学習や異文化コミュニケーションを促進する効果があると捉えていることを報告しているが、事前研修と短期海外研修の効果を検証することはできなかった。しかし、Pre1、Pre2、Post を図１のように並べて質問紙の因子得点の差を可視化することにより、事前研修と短期海外研修が異文化対応力の同じ因子の変化に連続的に関わっていることを読み取ることができ、GE プログラムの事前研修とその後の短期海外研修が効果的に連携している可能性が高いことが示唆されたと考えられる。

F2（自国）と F3（理知）の因子に関しては、全体も 2 回を比べる多重比較も統計的な有意差が見られなかった。F2（自国）の因子に関しては３回の調査を通じて大きな変化はなく、F3（理知）は Pre1－Pre2 間で向上し、Pre2－Post 間で下がっている。これらの結果を正確に分析するためには参加学生への聞き取り調査などさらなる調査が必要である。しかし、現時点で推察してみると、この福岡大学の短期海外研修プログラムは事前研修・海外研修を通して実践的な英語によるオーラルコミュニケーションに焦点を当てたプログラムであり、学生に比較文化・社会的考察を促す教育介入が不十分だったため、F2（自国）と F3（理知）の因子に関連する異文化対応力の向上につながらなかったのではないかと思われる。例えば、F2（自国）にある「(Q13) 日本（自国）で人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか」のような質問に関しては、事前研修・海外研修を通じ、学生に対し現状ではサポートを行っていない。例えば、学生が EF 校の選択科目を選ぶ際に「文化と国際関係」

を指定して選ばせるような介入を行っていれば、異なる結果が得られた可能性もある。また、F3（理知）に関しては推察しかできないが、事前研修実施時に研修先の国について情報を集めた学生は「研修国の知識が増えた」という自負があったものの、研修先で実際にいろいろな事象について見聞きするうちに、自らの知識の未熟な点に気づき、自己評価を下げる判断をした可能性がある。もう一つの可能性は、調査紙の質問項目の問題である。F3（理知）に関連付けられているのは自国と滞在国の時事問題に関する知識と内省であるが、英語力が中級程度の学生の場合、自国（日本）にいた時は日本の情報が得やすく、海外では逆に日本の情報を得にくくなるため、日本の時事問題に関する質問では海外研修中に因子得点が低くなったとも考えられる。

5.2　学生個人の事例報告

学習者としてのプロフィールに共通点が多く、日本での英語学習環境及び事前研修の介入状況も同じ学生2名（学生A、B）のデータを抽出し、5因子の因子得点の変化を示す図（図2・図3）から次のことが明らかとなった。学生Aと学生Bのグラフは異なるパターンとなっただけではなく、両学生の因子得点の変化も全体グループとは異なる特徴を示した。この結果、例えば、学生Aと比べて英語力の高かった学生BのF1（交流）因子の得点に大きな変化が見られないのは、事前研修や短期海外研修のプログラム内容に英語力の高い学生にはインパクトを与えにくいものだった可能性があること等が推察される。つまり、事前研修および短期海外研修の成果を詳しく説明するためにはグループ全体の平均値から傾向を分析するだけでは不十分であり、参加した各学生個人の5因子の因子得点の変化をグループ全体と比較して異なる傾向が読み取られた場合、異文化対応力測定質問紙の結果と他のデータ（英語力、受講態度、プログラム外の活動、聞き取り調査等）を関連付けて原因を探る必要があるだろう。

6　まとめ

5週間の事前研修と3週間の短期海外研修に参加した福岡大学GEクラスの学生に3回にわたって「異文化対応力測定質問紙」による調査を実施した結果、同尺度により、事前研修・短期海外研修それぞれの効果や従来のデータでは捉えることができなかった個々の学生の異文化対応力の変化の差を可視化することができたと考えられる。今後は、「異文化対応力測定質問紙」を他のデータ（TOEIC L&Rの結果、短期海外研修先での成績、学生による海外研修報告書等）と組み合わせて分析し、英語力向上との関連やカリキュラムの妥当性の検証を行う研究を進めることにより、事前研修・短期海外研修の成果を多角的に検証したい。また、同じ質問紙調査を行った他大学のデータとの比較や質問項目の見直しにより、より精密に異文化対応力の測定ができるよう質問紙の改訂を行いたい。

注

[1] 福岡大学では、2年次にインターミディエイト・イングリッシュ(IE)クラスを開講している。リーディング＆ライティング(R&W)、検定英語対策(ESP)、CALL&オーラル・コミュニケーション(C&O)、そしてグローバル・イングリッシュ(GE)の4種類の授業が展開されており、学生はその中から希望する授業を1種類受講する。

[2] 本研究で用いた質問紙は、異文化対応力測定尺度の構成を目指してByram（1997)のモデルに従う様々な質問項目を投入したものであり当該尺度そのものではない。回答を因子分析することにより当該尺度を構成するための質問項目を探索するためのものである。本研究では、因子分析して得た因子に関する因子得点を算出することにより異文化体験効果の検出を試みている。

[3] 2件法で回答を求めた項目に関して「いいえ」と回答した者は、次の質問項目では回答しないことになる。したがって、これらの項目に続く質問項目には欠損データが発生する。欠損データの発生を少なくするため、集計においては、「はい」「いいえ」回答において「いいえ」と回答した者は、次の質問における「1. 全く知らない」と回答したものとみなして集計した。なお、この種の処理を行った質問項目は8つあったが、どれも付表1に示した27項目に含まれていない（因子分析の繰り返し途中で除外された)。

[4] 因子数に関しては、最初の因子分析の結果、スクリープロットの変化点の観点からは、1個ないし3個が示唆された。他方、固有値が1以上という観点からは9個が示唆された。また、累積の分散説明率が50%を超えるという観点からは5個が示唆された。扱いやすさの観点を勘案して総合的に判断して因子数を5と決めてその後の分析を進めた。なお、因子分析の繰り返しは共通性が0.3以下のもの、因子負荷が0.3以下程度のもの、同じ因子の項目数の多いものを除外する方針で9回行なった。

[5] 5因子を各下位尺度と見て、そこに分類される5つの質問項目群に関してクロンバックのα係数（信頼

性係数）を算出してみた。その結果は、第1因子から第5因子を構成する各質問項目群において、それぞれ、0.93, 0.82, 0.83, 0.86, 0.90となった。このように各質問項目群における回答の内部一貫性は全て0.80以上であった。

[6] 本稿で報告する因子得点の変化に関しては、同じ項目からなる質問紙を複数回繰り返したことによる効果（繰り返し効果）の可能性がある。この可能性を排除するには対照群が必要である。しかし、当該質問項目は異文化体験に特化した内容である。それは、海外研修等の異文化体験を予定していない学生にとっては、なぜこんなことを問われるのか見当がつかないものであり、回答する気になれない可能性が高い。そのため対照群の設定は難しいと判断した。なお、対照群がなくとも、異文化体験の期間、その方法などによる相違を検出することは可能性である。なぜなら、その比較における差を用いて論じる場合には対照群は不要となるからである。

[7] 図1の縦軸は因子得点における福岡大学調査対象者27名の平均値である。なお、因子得点は次のように算出した。まず「1. 全く知らない」から「4. 詳しく知っている」の4件法回答を1から4の間隔尺度数値と見なし、抽出した5因子に関わる27の質問項目の回答値を、350名から得た回答値の全体平均および標準偏差を用いて標準変量化した。次に、標準変量化した各個人の回答値に対して因子分析で得た因子得点係数を因子別に掛けて各個人の各因子における因子得点を算出した。

引用・参考文献

1) 日本学生支援機構 (2019).「平成29年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果.」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30n_1.pdf　(2020年2月1日参照)
2) 藤澤良行・小森道彦(2005).「中期語学留学プログラムの英語学力への効果に関する研究：日本の大学英語教育への提言」『大阪樟蔭女子大学学芸部論集』*42*, 35-47.
3) 牟田美信(2009).「留学前後の英語力分析による今後の英語指導の検討：カナダ・オーストラリア3か月留学の学習効果を最大限に高める」『長崎短期大学研究紀要』*21*, 1–10.
4) 小林健(2004). A study on the functions of study-abroad programs as an effective means of English Education in Japan, *Meikai Journal Faculty of Languages and Cultures, 16*, 11-36.
5) 古屋則子(2005).「短期留学は効果的であるか？」『文化女子大学紀要　人文・社会科学研究』*13*, 19–30.
6) 松田康子 (2007).「短期海外研修の意義とその事前研修について―学生の報告書とアンケート調査の結果から」『名古屋文理大学紀要』*7*, 45–50.
7) 田浦秀幸・堀井耕太郎・馬西卓徳 (2009).「ニュージーランド短期英語研修の効果に関する一考察」『言語文化学研究（言語情報編）』*4*, 1–22.
8) 吉田三郎・小寺光雄 (2009).「短期海外語学研修が高専学生の英語力にもたらす効果」『福井工業高等専門学校研究紀要人文・社会科学』*43*, 111–122.
9) 久野寛之(2011).「3週間の短期海外語学研修が大学生の英語能力に及ぼす効果について」『北海道文教大学論集』*12*, 127–145.
10) 小林文生(2013).「短期海外研修による教育的効果の再検討：学生の報告書の多面的な分析を通して」『一橋大学　人文・自然研究』*7*, 162–185.
11) 佐々木有紀・新田よしみ・大津敦史(2018).「学内外の多様な人材を利用した短期集中型留学前教育に対する受講者の評価－受講アンケートから見えてくるもの」『LET Kyushu-Okinawa BULLETIN』*18*, 57–70. https://doi.org/10.24716/letko.18.0_57
12) 黒崎真由美 (2013).「海外留学の意義と効果―短期海外研修＆三ヶ月留学」『留学交流』*29*, 1–7.
13) 大津理香・佐竹正夫 (2016).「短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか―常盤大学の場合」『留学交流』*65*, 16–24.
14) 工藤俊郎・青柳達也(2019).「異文化対応力測定尺度作成の試み」『グローバル人材育成教育研究』*7*(1), 30-35.
15) 小野博・古村由美子(2017).「グローバル人材育成教育学会異文化対応力育成研究専門部会の発足」『グローバル人材育成教育研究』*5*(1), 50–51.
16) 古村由美子(2018).「異文化対応力育成研究専門部会の発足から現在までの活動について」『グローバル人材育成教育の挑戦』376–385, IBCパブリッシング.
17) 八島智子(2004).『外国語コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点』関西大学出版部.
18) Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
19) Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

付表１ 因子パターン

			因子				
			1	2	3	4	5
F1【交流】交流の態度、相手国の人々との交流・意思疎通への関心	Q37	留学する予定の国出身の人と交流したことがありますか。	**0.97**	−0.12	−0.09	−0.08	−0.11
	Q38	交流した際に、その国・地域と文化について知っていることをうまく利用することができましたか。	**0.90**	−0.13	−0.04	−0.03	0.00
	Q1	SNS やメール等で時々連絡を取り合う外国人の友人はいますか。	**0.68**	−0.04	−0.15	0.15	−0.07
	Q40	留学（訪問）する予定の国・地域で、人々と親しくなるために役立つ場所やサービスを調べて確認したことがありますか。	**0.66**	−0.02	0.01	0.07	−0.04
	Q41	その場所に行ったりサービスを使ってみたりしたことがありますか。	**0.63**	−0.07	0.00	0.11	0.04
	Q39	日本（自国）と対話相手の人の出身国との間の、過去から現在までの関係について調べたことがありますか。	**0.62**	−0.12	0.23	0.00	−0.05
	Q8	日本（自国）とこれから留学（訪問）する予定の国。地域が、これまでどのような関係にあったか、そして現在はどのような関係があるのかについて知っていますか。	**0.59**	0.06	0.08	−0.12	0.08
	Q36	留学（訪問）する予定の国・地域の特徴についてどれくらい知っていますか。	**0.58**	0.19	0.03	−0.05	0.03
	Q9	これから留学（訪問）する予定の国。地域の人と親しくなるにはどうすればよいか、また何かトラブルが生じた際にどうすればよいかについて知っていますか。	**0.56**	0.22	−0.05	0.02	−0.03
	Q23	これから留学（訪問）する予定の国・地域において一般的にどのようなコミュニーション上の特徴があるのか知っていますか。	**0.55**	0.22	−0.09	−0.05	0.20
	Q12	これから留学（訪問）する予定の国・地域でこれまでに起こった出来事について知っており、また、日本人（自国の人々）がそれをどのように見ているのか、について知っていますか	**0.52**	0.02	0.04	0.00	0.20
	Q5	個人的に連絡をとり、外国人と交流したり、活動したことがありますか。	**0.50**	−0.11	0.03	0.19	0.00
	Q14	留学（訪問）で滞在する国・地域の人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	**0.44**	0.11	−0.09	−0.06	0.27
	Q11	日本（自国）でこれまで起こった重要な出来事が、これから留学（訪問）する予定の国・地域にどう関係し、その国・地域の人々からはどのようにその出来事が見られているのかについて知っていますか。	**0.43**	0.04	0.07	0.00	0.24
	Q10	文化の異なる人々の間でどうして誤解が生じるのか、またその誤解が生じる原因について知っていますか。	**0.38**	0.29	0.12	0.05	−0.03
F2【自国】自国の習慣に関する知識	Q19	日本（自国）で生活する際に、自分たちの生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知ってますか。	−0.16	**0.91**	−0.01	0.09	0.05
	Q20	そのルールは日本人（自国の人々）にどのように受け取られているのかについて知ってますか。	−0.12	**0.80**	0.05	0.00	0.09
	Q13	日本（自国）で人々がどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	0.14	**0.62**	−0.01	0.02	−0.16

F3【理知】異文化の出来事に対する理知的理解	Q45	（自国での）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	−0.20	−0.05	**0.89**	0.03	0.10
	Q47	（訪問先での）その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	0.01	−0.14	**0.78**	0.08	0.13
	Q44	日本（自国）で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか、考えたことがありますか。	0.02	0.22	**0.67**	−0.13	−0.20
	Q46	留学（訪問）する予定の国・地域や海外で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか考えたことがありますか。	**0.35**	0.07	**0.51**	−0.01	−0.13
F4【スキル】意思疎通方法(スキル)に対する関心	Q43	その時に、自分が持っている知識やスキルを使って、結論がでるように導くことができましたか。	0.01	0.03	−0.05	**0.95**	0.03
	Q42	日本人（自国の人々）と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか（授業内、授業外どちらでも）。	0.02	0.07	−0.03	**0.84**	−0.08
	Q48	外国人とのディスカッションで、文化の違いを配慮して、参加者全員が納得できるような結論を導くことができましたか。	0.11	0.03	0.13	**0.53**	0.04
F5【相手国】相手国の慣習・自国との関係についての知識	Q22	そのルールはその国の国民にどのように受け取られているのかについて知っていますか。	0.05	−0.08	0.02	0.01	**0.92**
	Q21	これから留学（訪問）する予定の国・地域で生活する際に、自分達の生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか	0.11	0.06	−0.03	−0.03	**0.79**

（注）最尤法、プロマックス回転による。左端列の Q1～Q48 は質問項目番号を示す。質問紙ではその番号順に項目が配置された。因子パターン 0.35 以上のものを太字とした。

付表 2 因子間相

因子	1	2	3	4
1	1.00	0.53	0.45	0.49
2	0.53	1.00	0.46	0.39
3	0.45	0.46	1.00	0.39
4	0.49	0.39	0.39	1.00
5	0.65	0.54	0.32	0.35

受付日 2020 年 3 月 2 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

実践報告

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

山中 司[A]、小田桐 一弘[B]

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

Tsukasa YAMANAKA[A], Kazuhiro ODAGIRI[B]

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

1　はじめに

昨今の大学教育政策を考える際、「グローバル」は欠かすことのできない１つの重要なキーワードだと言っても過言ではないだろう。「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（いわゆる「グローバル 30」）」（文部科学省 2008）から始まった、政府による一連の大学のグローバル化に関する政策的インセンティブは、「スーパーグローバル大学創生支援事業」（文部科学省 2014）にて一定の完結を迎えつつあるように思われるが、各大学がそうした政策の補助金の対象になる・ならないに関わらず、国内の多くの大学が留学生の獲得に積極的に取り組むようになり、英語のみで卒業できる学部・大学院の数は増加の一途を辿っている [1]。学生のモビリティ（派遣・受入）、英語による授業開講等は、これらの施策を大幅に推進した結果である。

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

A: 立命館大学生命科学部
B: （株）ベネッセ i-キャリア大社接続事業本部

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

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

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

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

2　なぜ「超」短期留学なのか: 立命館大学の場合

より具体的に大学のグローバル政策を考える上で、ここより、本論文がケースとして取り上げる立命館大学のそれを取り上げたい。スーパーグローバル大学のタイプ B（グローバル化牽引型）に選定された同大学は、当該事業が終了する 2023 年までに、国内学生の海外への派遣を 2013 年度の 1555 人の実数から 3200 人へと増やすこと、同時に留学生受入を 2013 年度の 2242 人の実数から、4500 人に増やすと言う具体的数値目標を掲げている[5]。その他様々な目標も調書にはあるが、これら 2 点、すなわち学生の「入」と「出」を 2 倍にするという数値目標は象徴的であり分かりやすい。本稿執筆時点の 2019 年度の段階でもこれら目標に至っていないことからも、こうした設定は立命館大学にとって野心的なものであり、大学を上げて政策として取り組まなければ達成が困難であると推察できる。なお以降では、目標のうち特に、国内学生の派遣増加（1555 人→3200 人）に的を絞って論を進めることとする。

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

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

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

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

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

事実、先行研究においても、Dwyer(2004)は、留学期間は長ければ長い方が良いことを”More is better”という象徴的なタイトルをもって結論づけており [6]、また Kehl & Morris (2007)の研究でも、短期留学グループが、それを経験していないコントロール群と比較して、異文化間理解の変化に違いがなかったことを明らかにしている [7]。また日本学生支援機構(2015)は、短期派遣（3 カ月以上 1 年未満の留学）・ショートビジット（略称: SV、3 カ月未満の留学）に関して実施した調査で、短期派遣および SV による能力、学業成績及び態度姿勢の向上に加えて、渡航期間が長いほど留学の効果が高まることを示した [8]。

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

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

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

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

3　外部アセスメントを活用した GFP の実態の把握

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

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

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

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

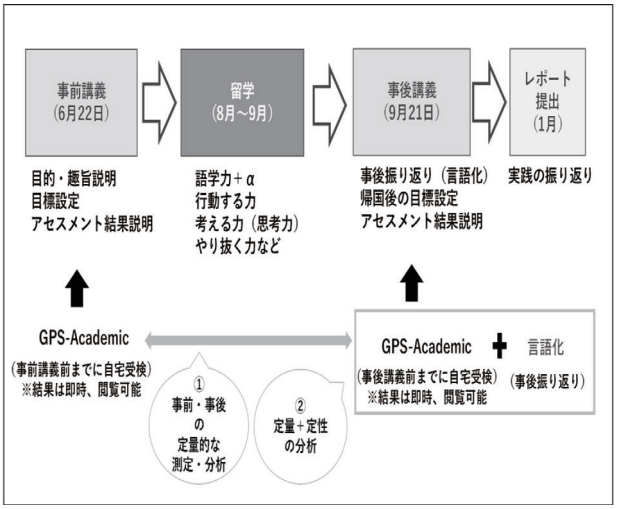


図 1　GFP の実施日程と GPS-Academic 受検時期の一覧

4 調査概要

4.1. 調査対象

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

4.2. 分析に用いるデータ

分析にあたっては以下のデータを用いた。なお、括弧内表記は受検した時期を表す

①GPS-Academic（2019 年 6 月と 9 月の計 2 回）

②留学後事後アンケート（2019 年 9 月）

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

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

表 1　GPS-Academic の測定項目と評価

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

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

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

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

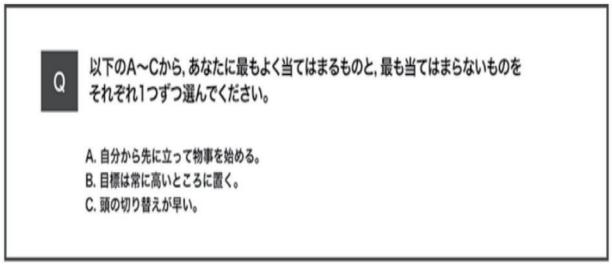


図 2 (b)姿勢態度の設問例

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

表 2　(c)[主観的]経験の設問例

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

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

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

4.3. GPS-Academic を導入した理由

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

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

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

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

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

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

5　量的側面からの検討

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

表3　GPS-Academicの3観点・9項目の平均値の変化

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

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

5.1. (a)思考力

まず(a)思考力総合のスコアレンジ別の差異について、統計的処理を施しまとめたものが次に示す**図3**となる。思考力総合スコアの事前と事後の平均スコアは表3の通り46.8から48.2に上昇した。これは統計的に有意な差が認められた。(P<0.05)。また、スコアレンジ別の事前と事後の推移を確認すると特に思考力総合スコア60以上の人数が10名から23名と大きく増加した。

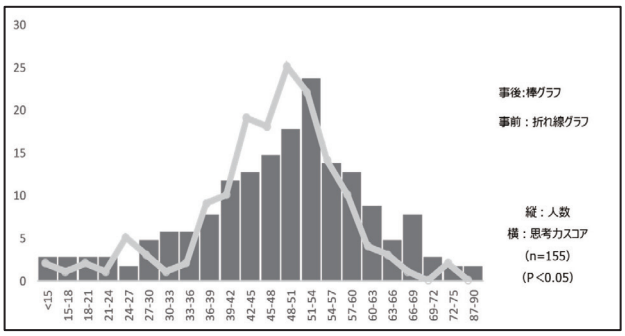


図3　(a)思考力の総合スコア平均値の前後比較

5.2. (b)姿勢・態度

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

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

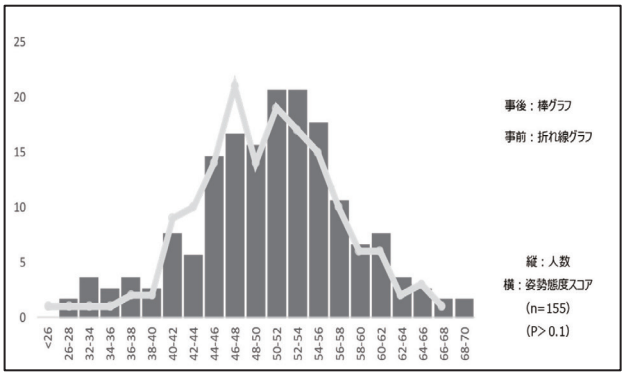


図4　(b)姿勢・態度の総合スコア平均値の前後比較

5.3. (c)[主観的]経験

最後に(c)[主観的]経験について、点数レンジ別の差

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

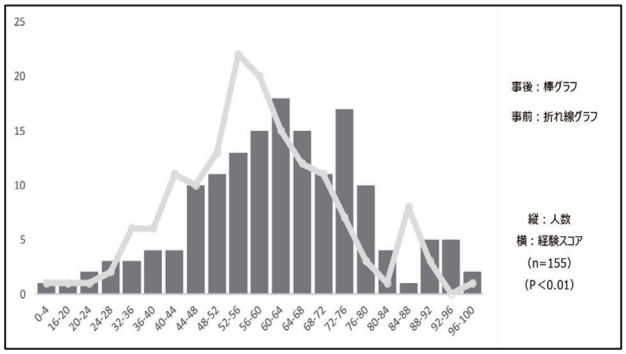


図 5　(c)[主観的]経験の総合スコア平均値の前後比較

6　質的側面からの検討

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

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

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

例えば、「フィールドワークを通じて一番印象に残っていること（気づき、発見、得たこと、学んだこと）は何ですか？」という設問に対して「バディーが、日本の文化について私達に詳しく聞き、理解しようとしてくれたこと。言葉はもちろん、文化が違うので、きちんと伝えなければ相手に不快な思いをさせてしまうことを学んだ。」という回答があった。この場合、「[a-2]協働的思考力」「[b-3]コラボレーション」「[c-2]対人関係」に該当すると考え分類した。

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

以上の作業を図示したものが**図 6** になる。

図 6　定性的分析の方法（テキストデータの意味解析）

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

表 4　GPS-Academic 測定領域の関連ワードの登場頻度

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

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

7　全体的な考察

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

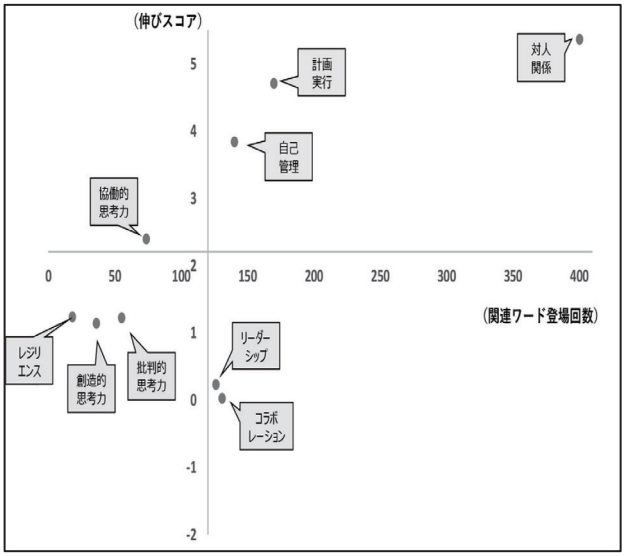


図 7　GPS-Academic の項目別スコアの伸びとアンケート記述に基づく関連ワード登場頻度の一覧

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

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

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

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

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

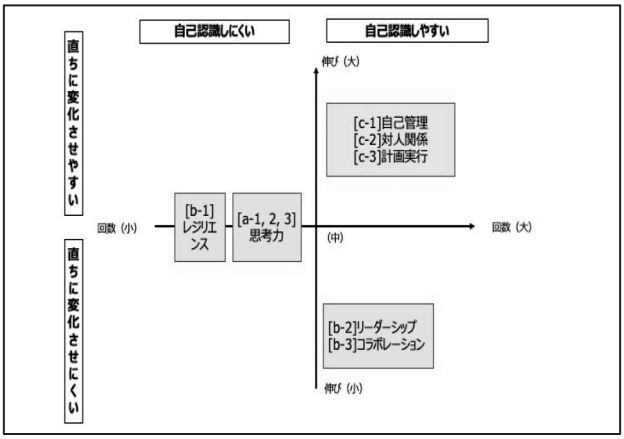


図 8　[概念図: GFP の場合] GPS-Academic の項目別スコアの伸びとアンケート記述の意味解析分析の概念図

本取り組みでは、GFP を超短期留学の 1 ケースとして捉え、GPS-Academic を用いた量的検証を実施した結果、1 週間という超短期留学であっても、(a)思考力、(b)姿勢・態度、(c)[主観的]経験のそれぞれで伸びが見られ、「問題を解決する力」の育成に一定の成果を示すことができた。これらの能力は、学部・学年関係なく、価値を持つものであり、GFP が学生生活に有意義であることを部分的に実証できたものと考える。

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

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

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

8　まとめにかえて: 教育実践への含意

最後に、本取り組み全体を振り返った所感も含めて、一連の超短期留学を実践した過程で見えてきた教育的含意を以下 3 点にわたって記しておきたい[1, 17]。

8. 1.　プログラム評価の視座の重要性

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

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

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

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

また現状、国内大学の留学政策に関して、客観的な数値や施策の有無を除き、汎用的に大学間で用いることのできるアウトカム指標が存在しているとはいえないだろう。これによる最大の問題は、各大学が実施する政策のもとで学生がどのように変化し成長したのか、独自の取り組みによる成果が正しく評価されないことにある。無論それぞれの大学や組織で、留学の参加前後の比較や、経年比較、対称群を操作することによる効果検証などを行うことはあるが、それらが独自のスケールによるためグローバルな比較ができず、各大学がアドホック的に行ってしまっている。その結果、表面的で見えやすい数値が比較対象としてのアウトカムの指標とならざるを得ず、そうであれば必然的に偏差値の高い大学であったり、初めからグローバルな特性を持った学生を入学させた大学や学部が有利になってしまう。これもまたフェアではない。グローバル政策は、各大学や学部組織が独自に開発、展開、改善する取り組みこそ評価されるべきであり、それによって学生がどう「化けた」かということが問われるべきである。この意味で、評価は一定程度、機関ごとに個別具体的にならざるを得ないはずである。

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

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

8. 2. 評価の診断的機能の重視

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

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

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

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

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

8. 3.　未完のプロジェクトとしての留学政策

留学プログラムや留学政策に、ベスト・アンサー、ベスト・ソリューションは「ない」。教育という文脈で物事に取り組む限り、「十把一絡げ」はありえず、万能な処方箋も存在しない。仮にそうしたものがあると我々が想定してしまった時点で、グローバル政策は学生にとって傲慢なものに映り、制度疲労を起こして魅力のないものとなるだろう。GFP は確かに学生に一定程度受け入れられており、いわば「人気のある」留学プログラムである。しかし本報告が示した通り、これがベストとは到底言えず、改善点も少なくない。またこれだけ間口を広げたプログラムであるからこそ、全ての層の学生のニーズを満たすことは究極的に不可能かもしれない。だからこそ不断にプログラムの改善を繰り返し、時には抜本的な組み替えも含め、プログラムを精査して評価しなければならない。その際、外部指標の導入は一定の判断材料をもたらすことも分かった。

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

注

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

引用・参考文献

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

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

受付日 2020 年 6 月 2 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

実践報告

多文化キャンパス環境を活用した包括的グローバルリーダー育成スキーム
（正課・課外を含めた全学的な取り組み）

五十峰 聖[A]、平井 達也[B]、秦 喜美恵[C]　カッティング 美紀[D]

A Comprehensive Global Leader Development Scheme Utilizing Multicultural Campus Environment
(A Campus-wide Approach Including Curricular and Noncurricular Activities)

Sei ISOMINE[A], Tatsuya HIRAI[B], Kimie SHIN[C],
and Miki CUTTING[D]

Abstract: In this paper, the authors describe how a multicultural university in Japan has developed a comprehensive scheme to cultivate future global leaders using its on-campus resources. Under its 2030 vision, the university has developed a campus-wide, comprehensive scheme to develop students who can work collaboratively with others despite cultural and language differences to create new values for the future. The paper elaborates on four of such programs and assesses how each contributes to the development of global leaders: Peer Leader Training, Teaching Assistant Training, Global Communication Program, and Honors Program. Each is not operated independently of one another but is part of a multilateral campus-wide scheme. Taken as a whole, the scheme has proven successful in creating a sustainable on-campus cycle of leadership development, in both curricular and noncurricular areas, in which the leaders developed in one program go on to assume leadership roles in another.

Keywords: leadership, student, development, global, peer leader,
キーワード：リーダーシップ、学生、育成、グローバル、ピアリーダー

1　はじめに

1.1 日本におけるグローバル人材育成の必要性

2020 年に発表された International Institute for Management Development の世界競争力ランキングによると、日本の総合順位は 63 カ国・地域中 34 位であり、1997 年以降で最低順位となっていることがわかった[1]。また過去 5 年間の日本の順位は 26 位、26 位、25 位、30 位、34 位と推移している[2]。アジア・太平洋地域だけに目を向けても、14 カ国・地域中下位である。さらに大学レベルでの海外からの留学生数比率の低さ、海外への留学者数比率の低下、経済の要請に見合う大学教育の質の低さ、そして海外のアイデアを広く受け入れる文化の開放性の低さ等、教育面におけるグローバル対応の遅れもかねてより指摘されている[3]。

これらの事からも、日本のグローバル化と、日本の大学教育におけるグローバル人材の育成が喫緊の課題であると言える。グローバル化 = 英語運用力の向上と短絡的に集約されがちだが[4]、文部科学省によると、今後のグローバル化した世界を支える人材に求められる資質として「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」「課題発見・解決能力」「チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ」なども同様に重要であるとされている[5]

そのため今後の大学教育においては、留学提携校を増やすなど、これまでに倣った短絡的な手法を踏襲するだけでは何ら変わらないであろう。前述のようなグローバル人材の資質を育むためには、まず学内の環境を活かし、様々なリーダー育成プログラムが有機的に

A: 立命館アジア太平洋大学教育開発学修支援センター
B: 立命館アジア太平洋大学教育開発学修支援センター
C: 立命館アジア太平洋大学教育開発学修支援センター
D: 立命館アジア太平洋大学教育開発学修支援センター

連動するスキームの構築が益々必要になるであろう。それにより、日本の大学で学びながら外国人学生と日本人学生が切磋琢磨できるようにし、グローバル社会で活躍する下地を準備することこそが、日本のグローバルリーダー育成に必要であると言えるのではないか。

1.2　APU のグローバルリーダー育成の取り組み

立命館アジア太平洋大学（以下、APU）においては、2000 年の開学以来 152 の国・地域からの国際学生を受け入れており、21 世紀の国際社会に貢献できるグローバル人材の育成を使命の一つとして掲げてきた。また 5648 人の学生のうち、国内学生と国際学生の比率はほぼ 50:50 となっている（2019 年 11 月時点）。このような多文化環境を意図的に作り出すことで、日本国内に居ながらにして、多様化する世界の縮図を体験し、対応できる日本人学生の育成にも注力してきた。また 2030 年に APU が目指す将来像を示すものとして掲げた「APU2030 ビジョン」の中でも「世界を変える人」として、学内でのグローバルリーダー育成の重要性を唱えている。

APU では、このような人材を育成するために、単独のグローバルリーダー育成プログラムを提供するのではなく、正課授業、課外活動、海外プログラムに至るまで、互いが有機的に関連するようなスキームを組んでいる。これにより学内でリーダーを育成し、彼らがリーダーシップを発揮する実践の機会を学内で提供することが可能となり、サステイナブルな循環を実現している（図 1）。本稿では、正課授業（以下、正課）および課外活動（以下、課外）におけるピアリーダー育成授業のスキーム（2 章）、ティーチングアシスタント（以下、TA）制度（3 章）、海外プログラム（4 章）、オナーズ・プログラム（5 章）の順にグローバルリーダー育成について紹介し、大学のリソースを十分に生かした全学的リーダー育成モデルを提示する。

2　ピアリーダー活動を通してのグローバルリーダー育成への取り組み

2.1　学内におけるピアリーダー活動とピアリーダー育成スキーム

APU におけるグローバルリーダー育成に欠かせない活動の一つが、学内におけるピアリーダーとしての活躍である。表 1 の通り、ピアリーダーとは、授業や

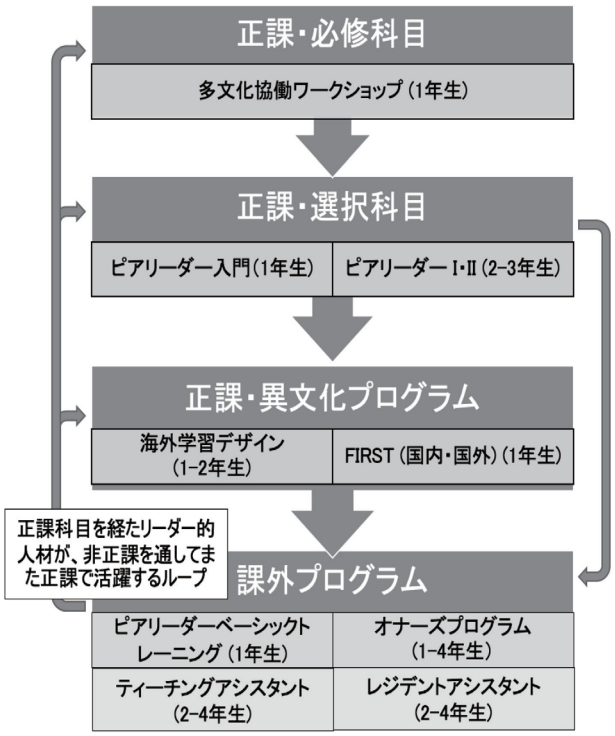


図 1　APU のグローバルリーダー育成プログラム相関図

表 1　ピアリーダーの種類・役割・人数と主管オフィス

課外			人数
アドミッションズ・オフィス			
GASS（Global Admissions Student Staff）		オープンキャンパス運営	106
BEGIN（Basic Education Growth Infinity Nexus）		高校生向け体験型教育プログラム運営	
キャリア・オフィス			
SCA（Student Career Advisor):		3回生の就職活動をサポート	62
JAC（Junior Assistant Advisor for Career):		低回生のキャリアガイダンスのサポート	
正課			
アカデミック・オフィス			
初年次TA（Teaching Assistant）			
必修	スタディスキル・アカデミックライティング	国際・国内学生別のグループへのサポート	270
	多文化協働ワークショップ	国際・国内学生ペアTAによる混合グループへのサポート	
選択	ピアリーダートレーニング入門	国際・国内学生別のグループへのサポート	
	FIRST（Freshman Intercultural Relations Study Trip）	国際・国内学生別のグループへのサポート	
全学年対象の講義TA、言語サポートなど13種類			428

留学プログラムなどの正課や様々な課外活動を通して、他の学生の支援を行う学生であり、その数は年間 800 名以上で、全学生の 15%以上を占めている。

学内のピアリーダー育成に向けて、2011 年度よりピアリーダートレーニング（Peer Leader Training）（以下、PLT）科目が設置された。単位付与を伴う正課と単位付与を伴わない課外活動を組み合わせ、ピアリーダーとしての態度、知識、スキルを包括的に学ぶ仕組みを整備した。ピアリーダー育成スキームにおける支援体制は、アカデミックオフィスがその労を担っている。TA リクルートガイダンスをはじめ、リーダーTA（以下、LTA）、TA 募集の告知と応募のとりまとめ、グループ面接日程調整、TA 選考会議資料作成、選考結果の通知と事前課題やその後のスケジュール等の連絡、LTA 研修、TA 研修で使用する資料の準備、教室の確保、研修で使用する模造紙、付箋、マジックなどの文房具の準備、ピアリーダーベーシックトレーニング（Peer Leader Basic Training）（以下、PLBT）の応募者の整理と参加決定者へのスケジュールや準備物の連絡など、支援は多岐に渡っている。

正課の PLT クラスは主に 1 - 2 回生が対象であり、クラスサイズや開講時期は表 2 に示したとおりである。また習得目標と受講の流れを、態度形成から、基礎知識、そして知識・実践へと段階的な構成をスキームで示している（図 2）が、すべてを履修しなければならないというわけではない。

表 2　ピアリーダー育成正課科目

ピアリーダー育成正課科目名		履修生定員	単位（授業回数）	開講学期とクラス数	
				春	秋
1回生限定	PLT入門（日本語クラス）	48名	2（14）	2	1
	PLT入門（英語クラス）	48名	2（14）	2	1
1回生以上	PLT Ⅰ（日本語クラス）	40名	2（14）	1	1
	PLT Ⅰ（英語クラス）	40名	2（14）	1	1
2回生以上	PLT Ⅱ（日本語クラス）	20名	4（2コマx14）	1	1
	PLT Ⅱ（英語クラス）	20名	4（2コマx14）	1	1

PLT 入門[1]では、ファシリテーションスキルやタイムマネジメントや協同学習を基盤としたグループワークの進め方を体験的に学ぶ。後半では日英混合グループで多文化プロジェクトの企画を考案しプレゼンテーションを行う。PLT Ⅰ では、ピア・サポートの理念、目的、意義などの基礎知識を学び、また、様々なリーダーシップ理論を学習する。PLT Ⅱ については次節で紹介する。また課外の PLBT は主に、PLT 入門を履修できなかったが、PLT に関心があり、将来ピアリーダー活動に携わりたい 1 回生を対象に、春・秋各学期に定員日本人学生（24 名）と国際学生（24 名）混合で、土日の 2 日間に短期集中で実施される。参加者は、体験型セッション[2]を通してグローバルリーダーに求められる能力やテーマについて学び、日本語と英語を駆使してファシリテーションスキルやグループワークの

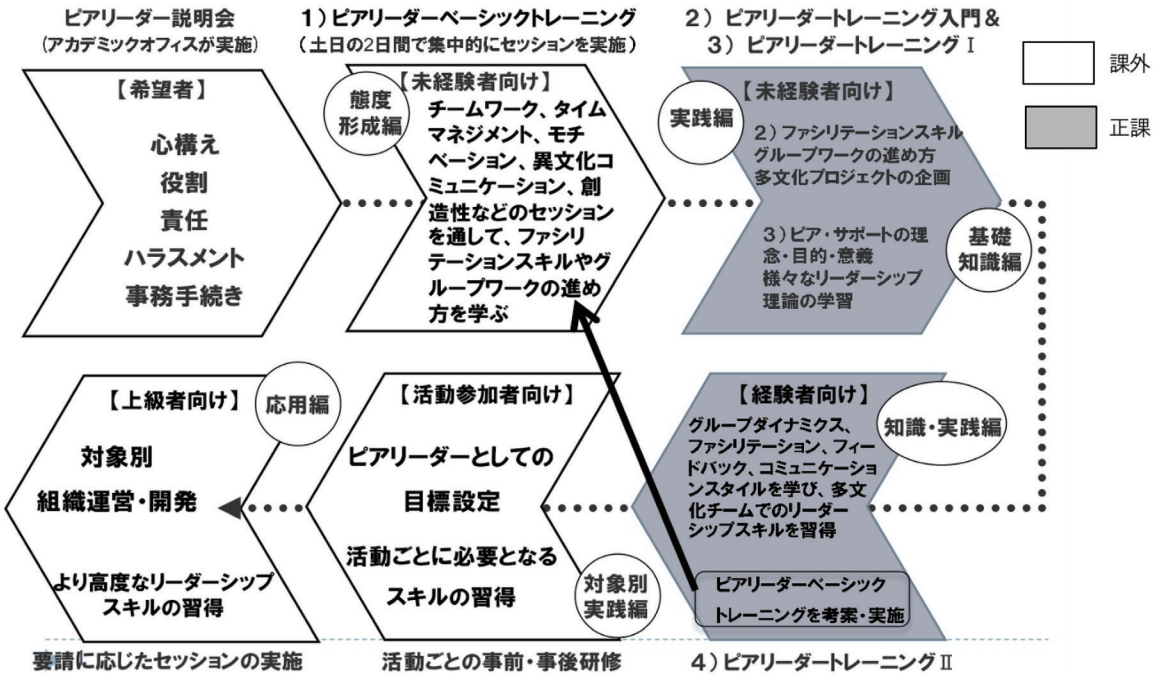


図 2 ピアリーダー育成スキーム

進め方を体験的に学び、ピアリーダーとしての基礎的なスキルや態度を養う。PLBT で習得したスキルを、TA をはじめ学内のピアリーダー活動に活かすなど、学びの循環が期待される。

次に、PLBT においてセッションを考案し実施する、PLTII の授業について概説し、PLT II のどのような学びがグローバルリーダー育成につながるのか述べたい。

2.2　PLT II の授業におけるグローバルリーダーの育成

2.2.1　授業の概要

PLT II は、主にピアリーダー経験者を対象としており、グループダイナミクス、ファシリテーションスキル、フィードバックスキル、コミュニケーションスタイルなどを学び、多文化チームでのリーダーシップスキルを習得する。入学時の登録言語別に、日英両言語で開講される 2 クラス（各 20 名× 2 クラス 40 名）が合同で、4 - 6 名編成の多文化混合メンバーからなる 6 - 8 チームで行われる。週 2 コマ連続授業と、2 日間の PLBT での体験型セッションを考案し実施する 4 単位の選択科目である。

本授業の目標は、一つ目に、質の高い体験学習型ワークショップを作成および実施できるようになり、一回生に学びの場を提供し他者の学びに貢献することである。二つ目は、体験型セッションを作成する過程で起こる多文化チーム内の葛藤や困難を経験し、また、それを乗り越えようとする取り組みを通してチームが最大限に力を発揮できるようになることである。

授業ではまずグローバルリーダーに必要な能力やスキルをクラス全体で話し合い、その中からテーマを絞り込み、取り組みたいテーマでチームを編成しメンバーが協力しあって体験型セッションを組み立てていく。これまでの PLBT で実施されたテーマは、チームワーク、プレゼンテーション、タイムマネジメント、モチベーション、異文化コミュニケーション、柔軟性など数多い。

各セッションは、アイスブレイクから始まり、テーマの意義と目的を紹介した後、テーマに関する講義や体験を通して学べるアクティビティの実施、そのアクティビティで何を学んだかを振り返り、さらにその学びをどのように今後の学生生活に活かしていくのかを含む 90 分の構成になっている（**図** 3）。

図 3 PLBT でのグループワークの様子

2.2.2 期待される学び

各チームはセッションの内容を作成するために授業内外でミーティングを行うが、多文化メンバーで構成されているチームは、日英両言語の話し合いの中で、言葉の壁や理解のズレに直面し、時間管理や仕事の仕方、コミュニケーションスタイル、自己主張の強さの違いなどの困難や葛藤を体験する。授業では、チームになっていく過程で起こる様々な問題を材料として取り上げ振り返りを行い、そこから気付きを得て学べる場を設けている。セッション作成の課題に取り組みながらも、チーム内のプロセスにも意識を向け、メンバー間の関係性や、何が起きているのかを観察し、問題を乗り越えるための話し合いをすることで、自らのチームの問題を乗り越える力をつけていくことが期待される。チームメンバーの多様性を個々のタイプの違いとして、またその違いを個々の強みとしてお互いが活かしていけるよう、MBTI（Myers–Briggs Type Indicator）[3]のフィードバックも実施している。担当教員も、授業内外でグループコンサルテーションを行い、セッションの内容へのフィードバックのみならず、チームのプロセスについても必要に応じて介入している。

2.2.3 教育効果と今後の課題

本授業がグローバルリーダー育成につながっている点としてまず挙げられるのが、PLBT の実施を含めて授業での講義やグループ内での話し合いなどの活動が、各学生が日英の両言語を使って行われる点である。また、多文化メンバーでの協働体験の中で生じた葛藤について、最終授業で振り返りの題材として解決策を話し合い、学ぶことを通して、問題解決へ向けた耐性が得られる点である。最終振り返りレポートでは、「日本語の話す力が伸びた」、「完璧な英語でなくても英語を話すことに抵抗が無くなった」、「相手が何を伝えたいか、分かるまで一所懸命聞くことが大事」、など、コミ

ュニケーションに関する気付きや、「ミーティングのスケジュールを合わせるためにはそれぞれが少しずつ自分のスケジュールを見直すべきである」、「それぞれが主体的に準備してミーティングに参加すべき」、「問題があるときは、お互いの気持ちを素直に表すことが関係性を良くする」、「何でも言い合える雰囲気になるよう心がけることの大切さ」などチームプロセスに関する気付きや学びが多く挙げられている。また、PLBTに参加した一回生の取り組み姿勢と2日間の変化成長を目の当たりにして、「学びは誰にでも起きる」ことを確信したという気付きもあり、PLBTで一回生に学びの場を提供する実践を通して達成感を得ている。その経験は、次に多文化チームで協働する際に、「どんなメンバーでも自分からリーダーシップを発揮してチームを良くしたい」という、やればできるという自信になっていることが伺える。

最後に、本授業での課題として、ピアリーダー活動に興味がある、またはすでにそのような活動に携わっているという、本来受講してもらいたい学生達がより多く履修できるよう、定員の拡大、他科目との履修時間の重複を改善、などの対策を考えていく必要がある。

3　Teaching Assistant 活動を通してのグローバルリーダーの育成

3.1　初年次必修授業「多文化協働ワークショップ」におけるTAの役割

前述の様々なピアリーダー活動の中でも、グローバルリーダーの成長が最も見込める活動の一つがTeaching Assistant（以下、TA）である。多くの大学では、TAは大学院生のみに限定されているか、その活動も資料の印刷準備や出欠管理など、あくまでも補助的な活動に限定されていることがほとんどである。一方、APUでは、学部生（2年生以上）に授業の一部を実際に担当してもらうなどより高度なTA活動を展開してもらっている。本章では、このTA活動の中でも、初年次必修科目である「多文化協働ワークショップ」のTA活動及びトレーニングの実際を紹介する。

「多文化協働ワークショップ」とは、1年生向けの必修授業であり、およそ1300名の国内学生と国際学生が同時期（秋学期）に履修する。日本人学生と国際学生が小グループでプロジェクトを企画・実施するという協働を通して、多文化コミュニケーション、チームワーク、および問題解決について体験的に学ぶ授業である。つまり、APUの多文化環境を活かし、グローバルリーダーとして成長していくための基礎的な知識・スキル・態度を醸成することがこの必修授業の目的である。授業95分のうち、前半部分は教員による講義であり、日英別にそれぞれ100名程度で行われる。授業の後半は日本人受講生3名＋国際学生受講生3名の小グループが4つ存在する24名の小教室に分かれ、グループワークを通して講義で扱った理論やモデルを体験的に学べるように構成されている。授業後半の演習部分を担当するのがTAであり、各小クラス24名の受講生に対し、日本人TA1名と国際学生TA1名がペアになって日英両言語で授業を進行していく。この「多文化協働ワークショップ」におけるTAの主な業務内容としては、1）教員が作成した教案に従って、授業後半のアクティブラーニングセッションを実施する、2）授業中のグループワークやプロジェクトの進行度合いを観察し、必要に応じてファシリテーションやサポートを行う、3）課題レポートに対するコメント書きやサポートを行う、4）出席状況を把握し、欠席・遅刻が多い学生に対しては教員と協力してフォローする、などである。

3.2　教員による運営体制

上述の「多文化協働ワークショップ」は、APUの教育開発・学修支援センターがその内容とコーディネート、およびTA研修を引き受けつつ、授業の担当教員としては2学部および言語教育センターからも協力をいただいている。運営体制としては、授業全体のコーディネーター教員が1名、TA研修コーディネーター2名、授業担当教員が14名、初年次担当職員2名となっている。授業の内容は毎年マイナーチェンジ、数年ごとに大きな改善がなされるため、秋学期の最初と最後に担当教員全体に対して、授業コーディネーター教員が事前オリエンテーションと振り返りを行なっている。また、TA研修担当は、学期前に行われるリーダーTA研修およびTA研修、学期の途中と最後に行われる中間研修と事後研修を立案し、実施している。

3.3　TA研修における工夫

本学では、TAを単なる学生アルバイトとしてではなく、リーダー育成の教育的な機会と捉えており、TA

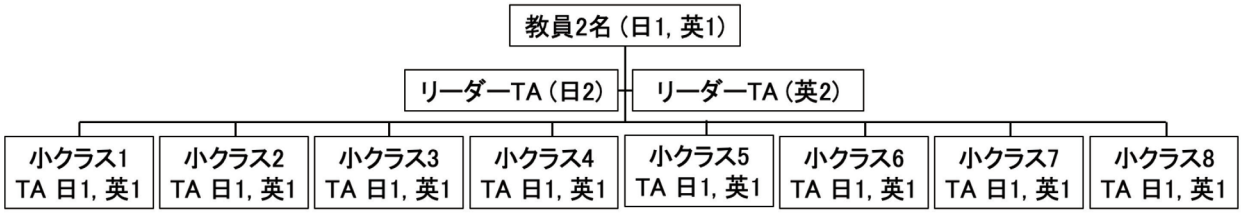


図 4　多文化協働ワークショップ　1 クラスの運営体制

自身が成長できるように様々な工夫を凝らしている。その 1 つ目の工夫が、リーダーTA(LTA)の活用である。LTA とは、TA をまとめるリーダー役を担う上級 TA のことであり、その多くが 3、4 年生で以前この授業の TA を経験した者である。内訳としては、各教員担当の授業には 16 名の TA がついているが、その 16 名の TA を日本人 LTA 2 名、国際学生 LTA 2 名の計 4 名の LTA がサポートをしている（図 4）。

LTA の主な役割としては、1) 授業前に行われる 2 日間の TA 研修の内容を、教員の指導のもとに企画・実施する、2) 授業の前後に行われる TA ミーティングの内容設定と司会進行をつとめる、3) 授業中に各クラスの TA の様子を観察し、TA としてうまくできていたところと改善できるところについて詳細なフィードバックを行う、4) 次週の授業の内容と留意するべき点などについて教員と打ち合わせをし、次回の授業に反映させる、5) TA が高いモチベーションを維持できるようアドバイス、相談、チームの雰囲気づくりを行う、などである。LTA は TA にとってのロールモデルとなっており、LTA のファシリテーションや観察眼、チームワークやプレゼンテーションなどから TA が学び、モチベーションを向上させる上で非常に重要な存在となっている。また、TA は LTA から授業運営に対する詳細なフィードバックを得ることで、自分のパフォーマンスを客観的に振り返り、自身の強みや課題点を受け入れ、さらなる成長に向かって行動する良い循環が生まれている。

TA 育成における工夫の 2 つ目は、豊富な研修の機会である。TA はまず学期が始まるおよそ 1 週間前に 2 日間の TA 研修に参加することが義務となっている。この TA 研修の内容は研修担当教員がデザインし、研修担当教員と LTA が協力して実施している。その内容としては、アクティブラーニングの基礎理論と技術、TA の役割と仕事内容の説明、TA としてのミッションの設定、実際の授業で行うアクティブラーニングのリハーサル、TA が陥りやすい問題とその解決方法についてなどである。これらの多くが、実践的スキルを身につけられやすいようにグループディスカッションやロールプレイ、プレゼンテーションを通して行われる。実際の授業が始まってからは、授業前の 30 分の事前ミーティングで授業の内容確認を行い、授業後の 60 分の事後ミーティングで各 TA のパフォーマンスの振り返りと問題点の解決、次週への工夫などを話し合い、LTA と教員からは、TA としてのパフォーマンスについてのフィードバックをもらう。

これらに加えて、学期の中間と終わりにそれぞれ 3 時間程度の TA 研修が設けられている。TA 活動を通してどのようなコンピテンスを伸ばしたいのか、そのためにどのようなチャレンジをするのか等、事前研修で各自が設定した目標に対して、TA 中間研修と TA 事後研修で自分のリーダーとしての成長を振り返るとともに、同じクラスを担当しているペア TA からもお互いの変化についてフィードバックをもらうことで、効果的にリーダーとして成長できるように配慮している。

3.4　TA の成長と今後の課題

これらの TA 研修および TA 活動を通して、TA はどのような成長を遂げているかについて簡潔に述べる。TA の成長を測定する指標としては、教育開発・学修支援センターで開発した「APU ルーブリック」を採用している。この指標は 5 つのカテゴリー（Self, Interpersonal, Change Agent, Virtue, Global）と下位項目として 20 のコンピテンシー（主体性、チームワーク、挑戦意欲、など）[4]によって成り立っている。学期の最後の振り返りの際に、「今回の授業の TA 活動を通してどのコンピテンシーがどれくらい伸びたか」を「全く伸びなかった」から「よく伸びた」の 5 段階で自己報告してもらった。有効回答数は 140 人中、110（回答率 78%）であった。20 のコンピテンシーのうち、「よく伸びた」が最も多くついた、つまり成長が最もよ

く実感できたコンピテンシー上位５つは、チームワーク（63 名）、感謝心（63 名）、柔軟性（62 名）、共感（59 名）、コミュニケーション（54 名）であった。また 20 のコンピテンシーのうち、9 割以上の TA が「よく伸びた」もしくは「まずまず伸びた」と回答したコンピテンシーは 10 項目にのぼり、それらは「自分らしさの発揮」、「自己管理」、「何事も学ぼうとする姿勢」、「主体性」、「共感」、「コミュニケーション」、「チームワーク」、「エンパワーメント」、「感謝心」、「柔軟性」であった。

次に、このような TA 経験がグローバルリーダーとしての成長にどのように寄与しているかについて述べる。まず、多文化協働ワークショップに関わる TA 業務すべてが日英二言語で行われ、国内学生と国際学生がいつもペアもしくはチームとして業務を行うことが求められるため、グローバルリーダーとして最も重要な能力である多文化協働力の向上が挙げられる。実際、先述の APU ルーブリックの中でもチームワークやコミュニケーションはよく身についたという実感が感じられたコンピテンシーである。また個人の成長について学期末に振り返る個別レポートの内容でも、日英両言語を柔軟に駆使して TA 間で協働する力がついたという記述が多くみられた。次に、多文化の経験的理解を指摘したい。TA の文化や性格によってどれくらい厳密に時間を守るのかといった時間の感覚や、自己主張の強さ、詳細な部分への注意、完璧さの追求など、様々な違いがみられる。そのような違いをもった TA たちが相互理解を深めながら、チームとして良い授業を共に創り上げていくという共通目的をもって協力し合うことで、まさにこの授業の目的である多文化協働の力が身についていく。これは、理論や知識にとどまらない、共通の目的に向かって全力で取り組むからこそ得られる、経験知としての貴重な多文化理解であり、グローバルリーダーとして活躍する上での非常に重要な基盤となる学びであると思われる。

今後の課題としては、1) ルーブリックなどを活用して、TA 自身が自分の成長をさらに可視化し、かつその後のリーダー活動や就職活動などに自分の学びや強みを意識的に活用できるように支援すること、2) 十分な数の LTA および TA を確保できるように学内環境を整えること、3) TA として経験する困難やチャレンジを、自分の成長やチームワーク向上の糧にできるような工夫を、研修や教員からの関わりの中でさらに充実させていくこと、4) TA の成長を客観的な指標やデータを駆使して明確にし、その結果をもとに TA 研修の内容を改善していくこと、などが挙げられるだろう。

4　多文化協働のリーダーシップと海外プログラム

4.1　背景と目的

APU は、2030 ビジョンの一つとして「他者と協働し、対話を軸に対立を乗り越え、社会に影響を与えることができる」人材の育成を掲げており、学生達は授業でも課外でも、あらゆる形で多文化協働の活動を行っている。海外出身の国際学生達との議論が日々繰り広げられる中、英語が使われることも多いため、本学の多文化環境で他者と協働するには、英語ディスカッションをまとめる力やコミュニケーション力が求められる。しかし日本人学生の多くは、必ずしも高校時代に英語でのディスカッションを十分に行ってきた訳ではない。平成 26 年度の高校 3 年生を対象とする英語力調査 [6] では、「スピーチやプレゼンテーションを行っている教員が少ない（合計 : 28.0%）・ディベートやディスカッションを行っている教員が非常に少ない（合計 : 6.9%）」という結果が出ており、大学入学前に英語ディスカッションなどに触れる機会が乏しいことを示している。

APU の場合、学生の約半分を占める海外出身の国際学生は、入学時に日本語を話せない場合が多く、特に 1 回生のグループ活動では英語が飛び交う。そのため、日本人学生は入学するとすぐ、英語で議論し、チームをまとめていくことの必要性を実感する。このような多文化環境では、言語の壁でグループに貢献できない悔しさ、英語に対する自信の欠如、多様な国の学生達をまとめていく難しさなど、多文化協働のキャンパスならではの葛藤やニーズが生まれる。次節では、APU の短期留学プログラムが、いかにそのようなニーズに対応し、多文化における学生のリーダーシップを促進するか報告する。

4.2　リーダーシップスキルを高める海外プログラムの実施内容と支援体制

APU の短期アメリカ留学プログラムである Global Communication Program（以下、本プログラム）は、日本人学生達が、英語での自己発信力と思考力を鍛え、

英語を介して協働する中でリーダーシップを発揮できるように、アメリカの提携大学と共同開発した2か月の留学プログラムである。毎年、日本人学生（2・3回生）15名前後が派遣され、プログラム生向けに開発された授業を履修する。このプログラムを志望する学生達の多くは、「授業やサークルでもっと英語で議論し、リーダーシップが取れるようになりたい」、「英語で堂々とスピーチができ、アカデミックな英語プレゼンテーションができるようになりたい」など、APUの環境ならではの動機や目標を持つ。本プログラムではこれらに応えるように、日本人学生が苦手または不慣れとし、先方のアメリカ大学が強みとする「パブリックスピーキング」、「クリティカルシンキング」、「アメリカの多文化社会」、「サービスラーニング」といった教養教育を提供する。

「パブリックスピーキング」と「クリティカルシンキング」の授業では、様々な観点で物事を捉える練習をしながら、スピーチで発信していく。説得力のある英語スピーチの訓練は、日本人学生にとって大きな挑戦であるが、思考力と発信力の強化により、毎年多くの学生が、この経験を通じて自分自身への大きな自信を得たと報告している。「アメリカの多文化社会」のクラスは、学生達が生活するアメリカについて、多民族社会の知識のみならず、多角的な視点から考察し、一事象を複雑な観点で議論する力を養っている。そして「サービスラーニング」の授業では、現地でのボランティア活動を通して、地域の人々の奉仕精神やアメリカ社会の現状に触れ、コミュニティへの責任意識や奉仕心、そして海外で働く自信を高めている。

本プログラムで実践しているAPU 2030ビジョンのもう一つは、「多様な視点やアイディアから、新しい価値を想像することができる」人材育成である。参加者は授業で積極的な発言が求められるため、授業中の発言に不慣れな学生達も、英語で個人の視点やアイディアを伝える努力を続ける。毎日、挙手をして人に伝え、学生間で議論を深める中で、多様な視点を出し合い、そこから学びを生み出す術を、英語で実践していく。このプログラムは日本人学生向けの集団留学であるが、NASAの知見を生かして、英語を母語とするアメリカ人学生達と3日間のプロジェクトを行うリーダーシッププログラムにも参加できる。プログラム中は、学生達がチームで多様な意見を出し合い、協力して新しい宇宙実験のアイディアを考え、共同発表する。「多様な視点やアイディアから、新しい価値を想像することができる」という本学の人材育成ビジョンの実現のために、このプログラムでは、学生達が英語を介して、お互いの意見から新しい考えを生み出す訓練を積み重ねていく。アメリカ人同士が繰り広げる速いスピードの英語の議論に必死でついていき、自己発信力を鍛えた学生達は、日本に帰国すると、英語で発言することに対して、それほど躊躇わなくなる。

プログラムの支援体制として、本学では、教職協働を実践しており、本学（派遣側）のプログラムの担当教員とプログラム担当職員（数名）がチームとなって運営を行っている。アメリカの提携大学との強固なパートナーシップのもと、先方の教職員チームとも密な連携を取っている。

4.3　留学ポートフォリオによる質保証と学びの支援

本プログラムでは、留学中の質保証のため、これらの成果はすべてコース目標として「英語コミュニケーション力」、「異文化間コミュニケーション力」「視野の拡大」などに分けてルーブリック[7)8)]で指標化されている。そして「留学ポートフォリオ」を運用して、留学前から自己分析と目標設定を行い、留学中は、日々の学びの振り返りと自己アセスメントを実施している。留学中期には、中間振り返りを実施し、帰国後は、留学成果の総まとめとして、「ショーケースポートフォリオ」を作成する。ショーケースポートフォリオでは、留学ポートフォリオに記録された日々の振り返りを読み返し、自己の学びと成長を俯瞰し、前述の各コースの目標ごとに、到達度の自己評価とそれを示す学習成果物を選出して公開する。学習成果物は、留学中のレポート、発表動画やスライド、写真、音声ファイルなど多岐に渡る。これらの活動を通じて、学生達は自己目標や自己変化を意識し、何を得るためにどんな行動をすべきか、そして何ができるようになったのかを言語化できるようになる。この留学ポートフォリオは、学びのエビデンスを記録・可視化できるため、本プログラムでは、ポートフォリオデータを分析した留学の成果研究も行っている[7)8)]。APUでは、「自分自身のゴールを描き、生涯学び成長し続けることができる」人材の育成も、2030ビジョンとして掲げている。留学でのポートフォリオの運用は、このように自己を振り

返り、成長に繋げる力を涵養している。

4.4　プログラム参加後のリーダーシップと教育効果

2 か月間アメリカに留学し、英語での自己発信や思考力を鍛えてきた学生達は、帰国後、英語が必要となる環境において積極的なリーダーシップを取るようになる。英語での発言、ディスカッション、プレゼンテーションに意欲的に取り組むようになり、課外活動などにおいても国内・国際学生をまとめる重要な役割を担っていく。毎年、多くが多文化協働学習を実践する授業の TA や国際的な学生団体のリーダーなど、英語が必要となる組織や環境で新たな活動を始め、海外の長期留学やインターンも目指すようになる。

「国際学生と自由に議論できるようになり、深い関係を築けるようになった」「英語でチームをまとめられるようになった」「留学前と違い、この大学の環境を活かせるようになった」「英語で様々な活動をやっていく自信がついた」「以前は英語開講の授業が難しかったが、留学でかなり自信がついた」などと学生達は帰国後の自己変化を語る。プログラムのインパクトを捉えるため、2019 年度には、参加者のニーズと、それがどれだけ改善したかプログラム参加前と後でアンケート調査を実施した。「国際学生とのグループワークに不安があるか」、「英語に苦手意識があるか」、「英語での発言に不安があるか」、「英語プレゼンテーションに不安があるか」について、とてもそう思う (1)・まずまずそう思う (2)・あまりそう思わない (3)・そう思わない (4) の 4 件法で、プログラムの前後を比較した結果（対応ありの t 検定）、どの項目においても、統計的な有意差が見られた（**表** 3）。

4.5　プログラムの課題

多文化協働を実践するキャンパスでは、言語の壁を感じ、自分らしいリーダーシップを発揮できない学生は少なくない。そこで、このように英語を介してリーダーシップを発揮するスキルや態度を高める留学プログラムを提供し、帰国後、多文化環境を大いに活かして活躍できる学生を輩出している。今後はそれらのニーズをより把握し、サポートも多様化する必要がある。また本学は、将来、国際的に活躍したい学生が集まっており、海外プログラムを検討する学生は多い。しかし留学プログラム（特にアメリカなど）の費用は学生にとって大きな負担であり、費用のために参加を諦めるケースもあるため、奨学金などの金銭面の支援が大きな課題である。

4.6　国際学生向けプログラムの展開

国際学生が滞在国の日本に適応し、よりリーダーシップを発揮できるようにするための支援も重要なスキームの一つである。本学では、1 回生の国際学生向けに、国内学生の TA も同行して九州を巡り、地元住民にアンケート調査行う中で日本語スキルを高めるフィールド型のプログラム「FIRST」を提供している。また日本語の授業は必修科目であり、レベル別の様々な日本語プログラムが提供されている。さらに前述の通り、1 回生は、国内・国際学生の協働授業が必修であるため、入学初期の段階で日本人学生の友人ができるように設計されているだけでなく、寮生活の中でレジデント・アシスタント（RA）による支援も受ける。このように、国際学生の日本語習得や文化適応をサポートする体制にも力を入れている。

5　模範的グローバルリーダーを育成するための寮生活を中心としたオナーズ・プログラム

5.1　背景と目的

APU が「スーパーグローバル大学創成支援」（SGU 構想）において掲げた教学面の目標「世界 NO.1 の Global Learning 手法開発」の一つとして、本学の特徴の一つである AP ハウス（学生寮）を活用した、4 年間のリーダー育成レジデンス型プログラムとして Honors Program for Global Citizenship（以下、オナーズプログラム）は構想された。APU では開学以来各

表 3　学生のプログラム参加前のニーズと参加後の変化

n=13	事前	SD	事後	SD	t値	自由度	有意確率
国際学生とのグループワークに不安がある	**1.85**	1.03	**2.77**	0.80	-2.80	12	**0.02 ***
英語に苦手意識がある	**2.08**	0.92	**2.77**	0.80	-5.20	12	**0.00 ****
英語で発言することに不安がある	**1.85**	0.86	**2.54**	0.50	-2.42	12	**0.03 ***
英語のプレゼンテーションに不安がある	**1.85**	0.86	**2.77**	0.89	-4.38	12	**0.00 ****

*p<.05 **p<.01

コミュニティリーダーなどの「APU らしさ」を発揮する、ロールモデルと学生リーダー人材の育成に注力してきた。特に AP ハウスの RA が、それまでの本校におけるロールモデルとして見られていた。しかしすべての学生が寮生活を経験できるわけではなかった。そこで他者支援を通して行動力や世界市民的感覚を身につけ、キャンパス全域や地域において活躍できるリーダーを輩出する、後に APU 人材育成のロールモデルへとつながるオナーズプログラムを発足させた（**表** 4）。

5.2　プログラム学生と活動内容

学生の選考は新入生募集と在校生募集の２つに分けられる。在校生から募集する意図としては、入学時に当プログラムの募集を知らなかった、もしくは募集のタイミングに間に合わなかった等の場合を考慮し、意欲のある在学生にチャンスを与えるためでもある。どちらの場合も書類選考、面接が行われる。プログラムの大部分は英語で実施される為、日本人応募者には一定の英語力が要求される。また APU 全体の縮図を表す環境を創るために、日本人学生と国際学生の比率が 50:50 となることと、外国籍のバランスも考慮されている。しかしながら、プログラムの進行と同時に脱退者も毎年出てきているため、常に国籍のバランスを理想通りに保つことは難しいのが現状である。脱退の理由は様々だが、学業不振、経済的困窮、他の活動に集中する、などが主だったものである。

活動内容は表 4 に記載されている 3 つの柱（コア）に分類され、すべてのコアにおいて積極的かつ模範的となる活躍を促すため、修了要件を設けている。特に

表 4 オナーズプログラム概要

活動種類	課外活動
活動期間	4 年間
募集人数	毎学期 12~15 名程度、年 2 回募集
プログラム在籍人数	17 カ国 54 人 (日本人 20 名、国際学生 34 名) (2020 年 1 月時点)
主幹オフィス	スチューデント・オフィス
主なプログラム内容	1) アカデミック・コア (リーダーシップ科目受講、アカデミック・アドバイジング等) 2) フューチャー・リーダー・コア (定期的セミナー、合宿、ワークショップ等) 3) サービスラーニング・コア (社会問題や課題に対する自主的取り組み)

表 5　サービスラーニングの領域

	Area(領域)
必須分野	1. Peer Leadership ピアリーダー
	2. Philanthropic & Humanitarian 慈善・人道的活動
	3. International experience 国際経験
	4. Diversity & Inclusion support 多様性受け入れ＆包括的支援
	5. Community development 地域発展
選択分野	6. Environment 環境
	7. Education 教育
	8. Arts and Sciences 総合学術
	9. Social Entrepreneurship 社会的起業

サービスラーニングは世界各地のオナーズ・プログラムにおいて重要視されており、慈善的または人道的活動に貢献することで実践的な学び、スキル、そして市民意識の醸成を目標としている。APU のオナーズ・プログラムではサービスラーニングの９つの活動領域を定め（**表** 5）、大学が実施するプログラム等に学生が参加したり、自主的に企画を実施したりする場合にバッジを付与し、必須分野と選択分野において一定数のバッジを獲得することを修了要件としている。

5.3　運営・支援体制

プログラム運営にあたって、運営統括教員が一名採用された。運営統括教員は、全体の運営を統括するとともに、各種企画の計画や実施、教職員とのリエゾン、メンター（後述）の統括・支援、必要なオナーズ生のケア等を行っている。また主管オフィスとしてスチューデントオフィスの職員数名が、オナーズ生の募集・選抜、管理等の事務、各種企画の運営・実務、運営委員会の事務、学生の諸事相談窓口、オフィス間連携などを担当している。またプログラム生が生活する寮内のオナーズフロアには、RA が 1~2 名配置される。RA の役割はプログラムの趣旨を理解し、ミーティングやアクティビティを中心に強いコミュニティ形成に努め、オナーズ生の成長や貢献の支援をすることである。

プログラムの特徴の１つとして、メンタリング制度の導入が挙げられる。メンターはフルタイムの職員が任命され、１メンターが通常２･３人のメンティー（プログラム生）を担当する。メンタリングは１クオーター（7 週間）につき１回程度行われ、１回 30 分から１時間程度で、学食でランチを食べながら、あるいはカフェでコーヒーを飲みながらなど、なるべくカジュアルな雰囲気でメンタリングが行われるよう、各メンタ

ーが工夫している。学生はメンタリングを通して大学生活の悩みなどの相談、将来の目標設定、そして自身の成長過程などについて個別に話し合うことができる。メンタリングの内容はオフィスとも共有され、必要に応じて各学生のフォローアップしている。

5.4　教育効果

本稿執筆の時点でプログラム開始よりまだ約3年半ということもあり、プログラムの成功を裏付ける客観的な測定結果の検証にはまだ至っていない。しかしプログラム学生の学内外における活躍は枚挙にいとまがない。すでにTAとして、正課授業でピアサポートに従事したり、高校生対象のサマーキャンプや提携高校との交流授業などで活躍したりするプログラム学生は数十名にも及ぶ。他にも学内の新入生や高校生へのサポートをする学生団体のメンバーやリーダーとして、積極的に行動している。また学業においても、成績と語学力において一定以上の成果を修め、協定校との交換留学にはプログラム生の3割以上が参加し、2年間のデュアルディグリー（共同学位）制度にも3名参加している。更には学内最高名誉とされる安藤百福奨学金の受賞者を3名、最終候補者も数名輩出している。

自主的活動も盛んに行っており、カフェテリアのメニュー掲示の改善や、大学生協の品揃えに対して、グルテンフリーやハラル商品を増やすなどの提言も行っている。大学グッズ（Tシャツ等）のデザインやバラエティに対しても、自分達でアイディアやデザインを持ち込み、商品化に成功している。また学内での紙資源削減のプロジェクトを発足したり、日本人と国際学生の交流を促進する運動を続けたり、中にはフェアトレードのコーヒー豆を販売して調達した資金で水フィルターを購入し、グアテマラに届けたプログラム生や、休み期間や休学制度を利用し、インドネシアで地震の被災地域に救援物資を届け、現地の児童たちに英語と数学を教える自主的活動を行ったりする学生もいた。

一方、オナーズ生に対する信頼は、学内各部署からの数多くの要請からも伺える。特にアドミッションズ・オフィスでは学生募集活動の際に、入学前の高校生に対して経験談を話してもらう時にオナーズ生を指名している。また初年次教育担当の教員数名も、担当クラス内にいるオナーズ生のリーダーシップやファシリテーションスキルなどにより、クラス全体へのプラスの波及的効果が顕著であると述べている。

5.5　課題と今後について

一番の課題は、4年間という長期間に及ぶプログラムであるため、学生にとって継続するモチベーションの維持と、そのような学生にプログラムの価値に気付いてもらえるような仕組みを作る教職員の工夫である。オナーズは正課科目ではないため単位取得ができない。よって、参加する学生への強制力がないこともあり、「継続するインセンティブが足りないと感じた」「他にやりたいことが見つかった」などの理由で脱退する学生が毎学期出てきている。次に大きな課題は金銭面である。海外の大学にあるようなオナーズ・スカラシップなど、奨学金や寮費の優遇など金銭的な支援がない。プログラムの趣旨には賛同し、集まる学生のクオリティを魅力的に感じていても、金銭的に寮に住むことができなかったり、アルバイトをしなくてはならなかったりなどで脱退するケースも何件かあった。そして最後の課題としては、学生達はとても忙しいという点である。本学の授業は宿題やグループワークなど、授業以外の時間に多くの学習や作業を要するのが特徴的であり、それらをこなすだけでもかなり忙しくなる。更にサークルや各種団体への参加、学内イベント、留学準備なども重なるため、オナーズ以外の活動が支障をきたす場合もある。これらの課題に加えて、プログラム予算の確保、教職員のメンターの人数の確保、より細かな指導体制の確立や教育面の充実など、運営面での課題もまだ残る。

6　おわりに

本稿では、APUが開学理念や将来の構想に基づき、正課授業、海外プログラム、そして様々な課外活動などを通して、いかにサステイナブルなグローバルリーダー育成のスキームを整備してきたかについて紹介してきた。多文化環境を活かした大学のリソースを充分に網羅し、ピアリーダー系の科目、TA活動、海外プログラム、そして課外活動のそれぞれのプログラムがグローバルリーダー育成のための個別の仕組みになっている。そしてそれらの育成のプロセスを経て力を付けた学生が、次のリーダー育成に関わり、ピアリーダーシップを発揮して還元することで、有機的に連動する、学内循環のシステムを生み出していると言える。これ

らの取り組みにおいては、学生がリーダーを経験するだけではなく、ピアフィードバックや深い省察を通じ、自己の強みや課題発見などの自己理解に繋がるように教員による支援を行っている。そのため、そこに至るまでの教員の継続的な関与や、学生に気づきを促す工夫や努力が必要となる。

APU では、このようにリーダーシップを発揮する場が多方面において設けられているため、学生達は活発にリーダーシップの実践を行っており、授業との両立の中で多忙を極めているという現状もある。さらに、本学のグローバルリーダーを目指す活動の多くは多文化間で行われるため、言語や認識などの違いにかなり苦労をする。各プログラムで習得できる資質やスキルに違いはあるものの、共通することは、認知型のスキル習得以上に、学生たちが非認知型スキルの重要性に気が付くことである。APU 特有の多文化環境を利用し、価値観や多文化の違いによる衝突を乗り越えて成長することで、主体性、積極性、チャレンジ精神、協調性、柔軟性、課題発見、そして解決能力など、今後のグローバル社会を担うリーダーとして必要な資質、態度、そしてスキルを身に付けながら、社会に出る前に実践練習を行えるという事が、価値のある経験になっていると言える。

本学の目指す人材像は「世界を変える人」である。これはこのような多文化環境におけるリーダーシップと協働の難しさの中で、学生一人一人が模索しながら生み出していく結果や成長でもある。これらの成長は、本学の開発したルーブリックで測定を開始しているほか、卒業生への質的調査も行っている。今後は、教育成果のアセスメントにより力を入れ、グローバルリーダーシップ育成における成果研究を発展させ、教育改善に繋げていきたい。

注

[1]　PLT 入門は、出席および課題の提出状況により「P/F」で評価する。PLTII は、各授業での振り返りジャーナル／課題（10%）、クラスへの出席（20%）、授業とグループワークへの積極的な参加（15%）、グループ課題評価（15%）、最終グループ・プロジェクト（「APU ピアリーダー・in class トレーニング」）（20%）、最終レポート（20%）をもとに A〜F で評価する。

[2]　体験型セッションの構成
1：イントロダクション（5 分）
2：アイスブレイキング（10 分）
3：レクチャー（10 分）
4-1：体験ワーク/アクティビティ（2 種類/30 分）
4-2 各体験ワークの振り返り（15 分）
5-1 全体振り返り/今後にどう活かすか（15 分）
5-2 まとめ（5 分）

[3]　世界 30 以上の言語に翻訳され 50 ヵ国以上で使用されている検査手法。一人ひとりの性格を心の機能と態度の側面からみたもので 16 タイプに分類し、それぞれの強み、特徴、そしてその人の今後の課題を整理し、個人の成長や他者との違いを理解し、周囲の人との人間関係作りにも役立てることができる。

[4]　Self：自分らしさの発揮/自己管理/何事も学ぼうとする姿勢/主体性
Interpersonal：共感/コミュニケーション/チームワーク/エンパワーメント
Change Agent：問題発見/変革力/挑戦意欲/独創性
Virtue：熱意/博愛/感謝心/謙虚さ
Global：多様性理解/柔軟性/グローバルネットワーク/積極的な他言語使用

引用・参考文献

1) IMD World Competitiveness Center. (2020). IMD World Competitiveness Rankings 2019. https://www.imd.org/news/updates/IMD-2020-World-Competitiveness-Ranking-revealed/(2020 年 1 月 29 日参照)
2) Sustainable Japan.(2020).IMD 世界競争力ランキング 2020、首位シンガポール。日本は 34 位で凋落止まらず.https://sustainablejapan.jp/2020/06/17/imd-world-competitiveness-ranking-2020/50985(2020 年 8 月 21 日参照)
3) 酒井 博司. (2019).IMD『世界競争力年鑑 2019』からみる日本の競争力第 2 回　日本の競争力向上の方向性日本の競争力の強みと弱み。何をすべきか？. 三菱総合研究所. https://www.mri.co.jp/knowledge/insight/20190808.html (2020 年 1 月 29 日参照)
4) 末松和子.(2017).「内なる国際化」でグローバル人材を育てる国際共修を通したカリキュラムの国際化.東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 3,41-51.
5) 文部科学省.(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. kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf (2020 年 1 月 28 日参照)
6) 文部科学省.(2015).生徒の英語力向上推進プラン.http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076_8.pdf (2018 年 3 月 20 日参照)
7) カッティング美紀. (2016).国際教育の学びの質保証―本学の海外プログラムにおけるアセスメントと学習成果.大学教育学会誌.38(2),67-76.
8) カッティング美紀・合田美子・鈴木克明. (2020).留学の事前研修の指導と効果：学びの「転移」の観点から.大学教育学会誌.42(1),95-1

受付日 2020 年 6 月 20 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

報告

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）

近藤 佐知彦 A、　石倉 佑季子 A、　中野 遼子 A

Challenges for Global Student Mobility in 2020 From Viewpoints of Schools and Students
(A Report on the April-May Survey in 2020)

Sachihiko KONDO[A], Yukiko ISHIKURA[A], Ryoko NAKANO[A]

Keywords: COVID-19, survey, inbound students, outbound students, staff
キーワード：新型コロナウィルス感染症、アンケート調査、受入学生、派遣学生、教職員

1　はじめに

1.1. 調査の背景と概要

新型コロナウィルス感染症は我々の社会活動の様々な局面に大きな影響を及ぼしている。高等教育機関でも今年度上半期の学位留学、交換留学、認定留学、語学留学、短期のサマースクールやインターンシップなど、国境を越えた学生の交流はほぼストップさせられるに至った。留学交流がパンデミック以前の状態へ回復するには 5 年を要するとの予測（Mitchell 2020）[1)] もあり、また、高等教育全体が感染症によって質的かつ量的に変化を遂げ、終息後にも以前の状態には戻らないことも示唆されはじめた（Dennis 2020）[2)]。

このような事態をうけ、3 月から 4 月には、各国で感染症の留学交流への影響について実情調査が始まっている（IIE 2020, EAIE 2020）[3)]。筆者ら大阪大学グループは、この緊急時には日本でも同様な調査が必要であると考え、グローバル人材育成教育学会などにも協力を求め、留学生教育学会が主体となって実施した「新型コロナ流行と留学事業について緊急アンケート調査」の運営に協力した[1]。

本報告では、外国人留学生、日本人学生、および受入・派遣業務など国際交流事業に従事する教職員から得られた回答のアウトラインを示しつつ、若干の考察を加えたい。そこから浮かび上がってきたのは、以下の二つの課題である。

留学を切望してきたものの、感染症によって実現できなかった学生は多い。そのため将来再開されるであろう派遣学生選抜について、学年の相違や、今年度に「留学が決まっていた」のか「留学を希望している」のかなど、立場の異なる派遣候補者間でどうやって公平性を担保するかという運営上の難題がある。

また、従来の学位取得型の留学生受入モデルが新型感染症によって崩壊の危機に瀕している一端もあらわになってきた。予備教育・準備教育を含めた日本語教育が資格外活動就労とセットにされた受入モデルは、国境が閉鎖されただけでなく、社会経済活動が停滞させられたことで大きな打撃を受けている。感染症終息後に留学生受入体制を建て直すためには、高等教育関係者も、大学だけではなく日本語教育まで視野に入れ、状況を分析・理解する必要がある。

1.2. 調査手法と回答数

本調査はメディア教育開発センター（2009 年廃止後、放送大学学園に業務移管）が研究者に向けて無料で提供してきたアンケートサイト REAS（リアルタイム評価支援システム）を利用した。4 種の異なったステー

A: 大阪大学国際教育交流センター

クホルダーを対象とした質問票を筆者らが自作してオンライン形式で実施した。なお教職員向けの 2 種類、および日本人学生向けのアンケートは日本語としたが、留学生向けについてのみは日英併記とし、自由記述欄も英語での記入を認めた。

ゴールデンウィークを挟んだ 4 月 20 日から 5 月末までに集まったステークホルダー別データは以下の様になった。この期間は全国を対象として非常事態宣言が出されていた時期とおおむね重なっている。

留学を計画・中断等の日本人学生：　317 名
日本で学ぶ外国人留学生：　552 名
受入業務にかかわる教職員：　102 名
派遣業務にかかわる教職員：　76 名

※　若干名については一部未記入などデータの欠損が見られた

2　学生回答について

2.1.　日本人学生・留学生の地域分布

本アンケート調査への学生回答者（日本で学ぶ留学生、および海外留学計画中もしくは中断させられた日本人学生等）が学ぶ学校所在地、および回答者数は**図 1** で示した。北海道および本州地域のみの学生が回答

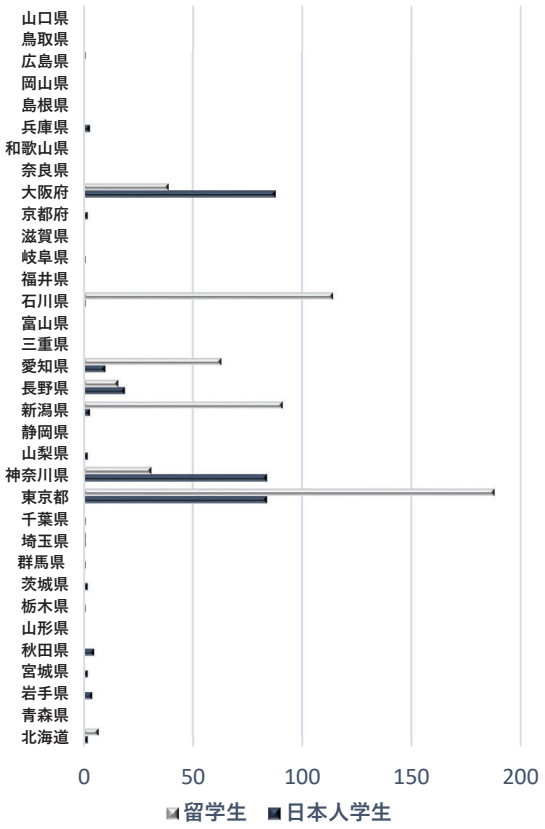


図1　学生回答者所在地

しており、地域的に偏在しているのは否めない。今後は公的機関などがおこなう大規模調査・悉皆調査が望まれるが、本調査は世情が混乱している緊急事態に即応しての調査であり、参考とするに足るだけのデータは集まったと考えている。

2.2.　留学生出身国

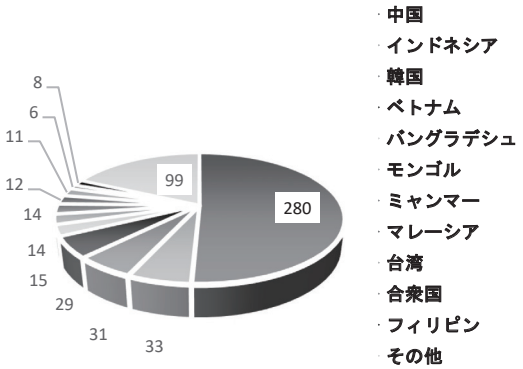


図2　回答留学生の出身国

上記の**図 2** で表した様に、回答者のおおむね半分を中国からの留学生が占め、インドネシア、韓国、ベトナムなどがそれに続いている。日本学生支援機構が毎年実施する調査に比べ、合衆国やフィリピン、バングラデシュなどからの学生が多い傾向があったが、これは回答者のかなりの部分が地方の大学で研究に取り組む大学院生等で占められていた事情を反映していると考えられる。

なお、学生回答者属性は中野ほか（2020）[4]および Ishikura et al.（2020）[5]でも詳細をあげて説明しているためご参照いただきたい。今回のアンケートは匿名を可としており、回答する学生の年齢や学年、また学部・大学院までの記入は求めていない。ただ一部大学院のみが設置されている研究機関に所属する外国人による記入も見られ、それらの大部分が英語記入であったことも含め次の類型化を試みた。

2.3　回答学生のカテゴリー化・類型化

学生の記述などを参考にしながら、筆者の責任において回答した学生群を以下の様に類型化した。

①　派遣計画見合わせの学生
交換留学等が決定したものの、学内での派遣プロセスが凍結され留学実施に不安を感じている学生

②　派遣を夢見る学生

交換留学等を熱望しているものの、今後の状況について不安を感じている学生

③　派遣中断の学生

交換留学等を中断してゴールデンウィーク前に帰国を余儀なくされた学生

④　英語で回答した留学生

非漢字圏などから地方国立大等に留学する大学院生および交換留学生

⑤　日本語で回答した留学生

漢字圏などから都市圏私立大等に留学する学部生

多少乱暴ではあるが、上記の類型化をした上で①と②、そして③について、また④と⑤について特色的なポイントをあげていきたい。

2.4　交換留学の「既得権」（日本人学生）

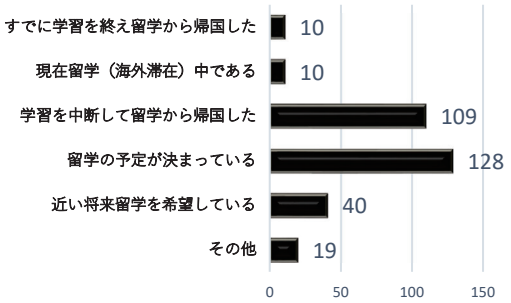


図3　日本人回答者の立場

本調査に回答した日本人学生のうち、おおむね40%が「留学の予定が決まっている」学生で、このカテゴリーの回答者が最も多かった（①のグループ）。それに次ぐ多数派は既に留学を実施、海外に渡航していたにもかかわらず、緊急事態のために帰国を余儀なくされた者で、回答者の34%を占める（②のグループ）。そして12%が「近い将来留学を希望している」であり、まだ具体化した計画はないものの、留学を熱望しているタイプの学生である（③のグループ；図3）。

急遽帰国した学生の中には航空券手配やホテルへの自己隔離など、予定外の多額の出費を強いられた者も多く、金銭的な負担を訴える声が多かった。

それらの学生の多くは「すぐにも留学を再開したい」という希望を持っていたが、就職活動や教職課程、公務員試験などとの兼ね合いから留学再開について悲観的な見通しを持つ者が一定数居る。

そして既に取りかかっていた留学を一旦中断させられたり、目前にしていた留学の実施が見通せない学生達（具体的には①と③）の多くは、努力の末に自分たちが獲得してきた留学の権利は持ち越されて然るべき、もしくは特段の配慮をして欲しい、という強い希望を持っていた（中野ほか2020）。

その一方、彼らに続く世代の学生（②のカテゴリー）にとっては事情が異なる。「先輩たちの留学がずれると、それ以降にもガタが来る。1度ずれるともうしばらく数年は直らない。」（東北エリア・公立大）という記述に代表されているように、コロナ直撃世代の留学延期は、彼らに続く学生達の可能性を狭めてしまいかねない。仮に留学可能枠が不変の場合、競争率が上がるのは必至であり、既にスクリーニングを通過しているにもかかわらず、留学を中止させられたり、実施できなかった「権利行使が出来なかった既得権者」が優先されると、次の希望者が割り込む余地は減る。交換留学の機会などの限られた教育資源を配分する際、世代内の公平と世代を超えた公平は相反する。

後段3-1節で報告する教職員アンケート結果からも、大学等で留学交流事業を運営する側にとっては公平の担保が頭の痛い問題であることがうかがわれる。これは日本に限った問題ではないため、今後は国境を越えた議論も必要になると思われる。

2.5　日本語とアルバイト（外国人留学生）

回答学生の地域的な偏りは否めないものの、地域・専攻科目などの別なく、ほとんどの外国人留学生が「留学を継続し、頑張りたい」という答えを返してくれている。海外の各都市で封鎖がおこなわれており、また国内でも準ロックダウンとも言うべき緊急事態宣言が発出されている時期である。その状況下で留学継続に前向きであった学生だけでなく、彼らの家族の大部分も「留学を継続し、頑張って欲しい」と考えていたということが明らかになった。

この時期は各国から日本の感染症対策に対し、PCR検査数などに基づいて疑念の声が上げられていた時期でもあり[2]、そのような逆風の中でも、留学生やその家族から日本に対して揺るぎない信頼があったとも解釈できる。日本びいきの学生およびその保護者が日本を留学先に選んでいるバイアスの可能性もあり、拡大解釈は避けなければならないところだが、日本社会の「安全安心」は対外的にブランドとして定着しているの

かもしれない。この信頼感は今後の留学生受入等に関する日本の財産となる。

本節では、外国人留学生が記入した自由記述欄に着目する。留学生の悩みは「インターネット授業」に関する不満や感染への不安、そして「マスクの入手難」など日本人と大差ない様に思われた。そこで自由記述欄に英語で記入した学生（④のカテゴリー）と日本語記入した学生（⑤のカテゴリー）との間で使われた頻出単語について「ワードクラウド」を使って可視化を試みたところ、**図4**および**図5**の結果を得た。

図4　英語記述の頻出単語

英語による記述では「support」を中心として、様々な単語「study」「government」「home」などが緩やかなグラデーションを形成しながらクラウドを形成している事がわかる。

その一方、日本語による記述では「授業」が中心的な位置を占めているが、それに次いで大きな比重を占める言葉は「アルバイト」となっていた。ほかには「生活」「心配」「コロナ」などである。

図5　日本語記述の頻出単語

図4や5のワードクラウド作成にあたってはデータ分析支援ソフトNVivo（Version 10）を使用した。その際、回答者によって複数の単語が使われているものの、意味としてはおおむね同等の「アルバイト」と「バイト」などは同一カテゴリー化する「類義語の集約」の処理をおこなった上で分析・作図している。

さて図5の背景としては、日本の労働市場が留学生の資格外活動就労に大きく依存していることがあげられるだろう。留学生にとっては資格外活動許可を取って従事するアルバイトが生活費・学費を得るために大きな比率を占めており、なかでも日本語を使って学ぶ学生にとって、授業に次いでアルバイトが生活の中心的な位置づけであることが示されている。

厚生労働省によれば、令和元年度に資格外活動で就労する37万人強の外国人のうち、在留資格が「留学」である者は318,278人となっている。この数字は日本学生支援機構が同年度の留学生数とする312,214人より6,000人以上も多い[3]。

データを採る主体や方法が異なっているため安直な決めつけは出来ないが、これらの二つの報告からは、外国人留学生の資格外活動就労に依存してきた日本の「労働市場」のあり方と、そういったニーズを織り込みつつ、学費や生活費をアルバイトで賄うことを前提に、数多くの留学生を受け入れてきた「学校経営」とが相互依存する留学生に関する日本的エコシステムのあり方が理解できる。

そして今回の図4および5で見られた差異は、上記の様な日本的エコシステムが日本語によって学習する留学生によって支えられていることを強く示唆している。いままで経験的には理解できていた事象であるが、今回の調査により、図らずもそういった日本的留学受入のあり方が浮き彫りになった。

なお管見の限りではあるが、他国での緊急調査は大学等の機関対象が多く、一番のステークホルダーである学生に焦点を当てたものはまだ少ない（cf. IIE 2020, EAIE 2020）。学生を対象にした調査であっても単一言語（具体的には英語）による調査が多く[4]、本調査のように現地語（日本語）でアンケートに答えた留学生と、国際語（英語）でアンケートに答えた留学生について、それらのディスコースを対比できるようなデータは得られていない。調査結果は意図されたものではなかったものの、日本の留学生エコシステムの特色を

垣間見ることが出来、また新型感染症蔓延によってその脆弱性が露呈させられたことを示している。

3　教職員回答について

3.1　日本人等の留学派遣に関して

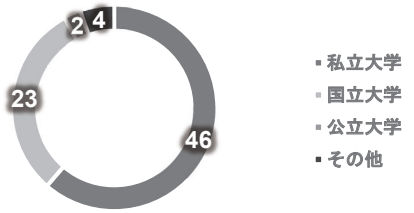


図6　教職員（派遣）学校種別

教職員の回答者はおおむね北海道から九州まで万遍なく分散し、派遣業務について回答した教職員は図 6 に示すように、過半数が私立大学関係者。それぞれの大学等における 2020 年度の派遣プログラムについては、以下の図 7 の様な取り扱いになっていた。

図7：2020年の派遣計画

ゴールデンウィークの前後という事態が流動的な時期に採られたアンケートではあったが、年度内の学生派遣を諦めた大学等が 11 機関（回答者の 15%）に上る。また現在困っていることについて選択して貰ったところ業務が混乱していたことがうかがわれた。項目別で「その他」が二番目に上がっているなど、「先が見通せない」中で様々なことに気を配りつつ、教職員がいらだっていた状況が見えてくる（図 8）。

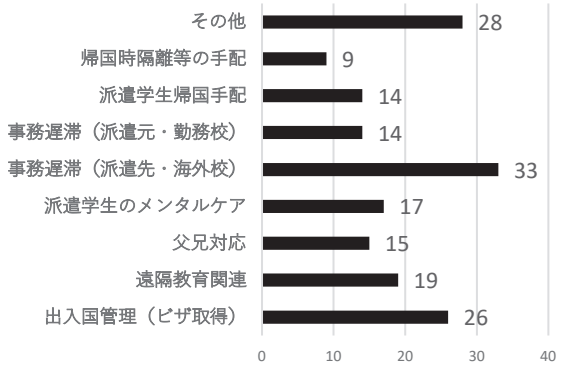


図 8　　現在困っていること

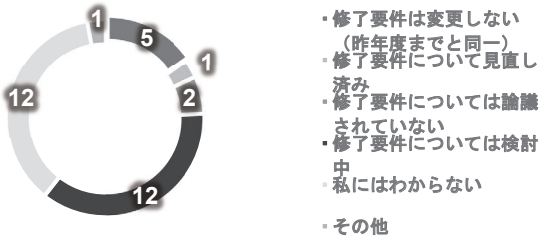


図9　卒業要件と留学

図 9 は卒業するために留学経験を必要とする課程を設置している大学に対し、2020 年度およびそれ以降の卒業要件をどのように変更するか（もしくは変更をしないか）について問うた結果である。

昨年までと同様で変更はしない、という答えがある一方、大部分が「まだ論議もされていない」「検討中」といった回答で、同様に「私にはわからない」といった記入も目立った。いずれにせよ国境が閉じられる想定外の状況で、留学必須のプログラム運営を迫られている教職員は混乱していた。

自由記述欄には「代替プログラムを企画、運営することの困難さに直面している」（関東エリア・私立大）「本学独自のグローバル人材育成コースの修了要件には海外研修経験が含まれるため、本年度を留学予定とした学生については、要件が満たされないことになる。履修科目がすべて履修されていたとしても、海外留学経験がない場合には修了とはみなされない。しかし、学生にとって本年度が最後の年度である場合には、未修了となってしまう」（中国エリア・国立大）などの悩みが寄せられていた。

留学を希望する学生と、留学を中断もしくは延期を余儀なくされた学生について「世代内の公平と世代を超えた公平は相反する」「日本に限った問題でもない」と指摘したが、留学を修了要件に含めたコース運営に対し、新型感染症は一層難しい問題を突きつけている。学生本人の責に帰さない理由で、各自の卒業年次にまで悪影響がおよびかねず、世代間の対立がより先鋭化する危険性をはらんでいるからだ。コロナ期、コロナ後の留学必須コース運営のニューノーマルについては、今後も注意していく必要がある。

3.2　外国人等の留学受入に関して

留学生の受入業務については派遣で答えて頂いた回答者とおおむね似通った属性の教職員が多かった「国立大 32 名」「私立大 62 名」「公立大 1 名」「その他 4

名」などとなっている。その他には「高等学校」なども含まれていた。下の**図 10** は教職員がキャンパスで感じる留学生数が「昨年に比べてどのような数になっているか」に回答した結果である。

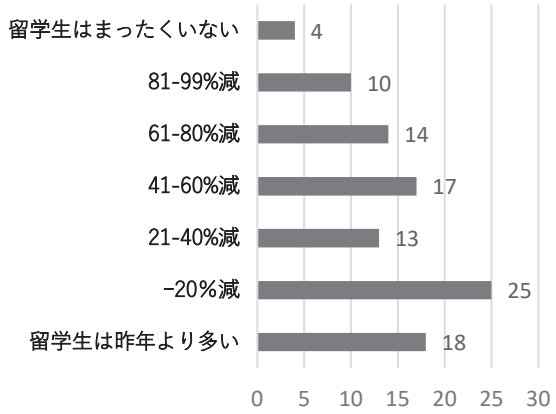


図10 留学生数の昨年との比較

留学生に限らず、外国人の上陸拒否がおこなわれているなか、図 10 では昨年より留学生数が多いという記述もある。これについては大学等での「正規の学位留学」と交換留学等の「大学等のプログラム」で多少の違いがあらわれたものと考えられる。

学位プログラムに入学する学生の多くは前年度もしくはそれ以前に入国し、日本語学校等に通いつつ、国内で日本留学試験受験などの進学準備をして大学等に入学してくる外国人である。その意味では、2020 年単年度は大学に入学する留学生は増加しても、次年度以降の国内受入増が保証されているわけではない。

回答の中には「日本国内の教育機関からの学部新入生を増やしたタイミングだったので、受け入れ人数は増加したが、海外から受け入れる予定だった 1 年間の交換留学生や科目等履修生は、現在も来日のめどはたっていない」（エリア不明・私立大）といった声もあったが、とにかく今年の春だけはやり過ごせても、将来に向けての明るい見通しは乏しい。

例えば 2020 年 4 月に全国専門学校日本語教育協会（全専日協）が日本語教育機関を対象に実施したアンケートで「2020 年 4 月期生で入国できたのは、何人ですか」との設問に「ゼロ」と回答した学校が 40.2%にも上っている[6]。

先に指摘した日本的エコシステムの前提として、日本語学校で日本語を学んで進学する数多くの留学生の存在がある。全専日協の調査は、新型感染症の影響によってこうした従来からのエコシステムが崩壊の危機に瀕していることを浮き彫りにする。

学納金に依存する日本語教育機関の経営が行き詰まった場合、大学等に留学生を供給してきたパイプが失われ、現時点では留学生数は昨年より多い、とする大学等においても正規留学生の受入は大幅に減少することが容易に予見できるからだ。

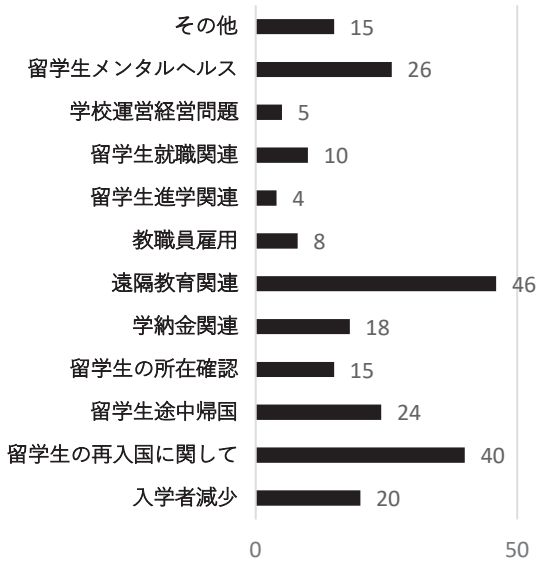


図11 困っていること（受入）

図 11 は教職員が留学生受入に関して困っている事項について 3 つまで選択した結果である。混乱している中でも最大の頭痛のタネが遠隔教育を使った「学びの確保」であったことが読み取れる。それに次ぐのが一時帰国していた在学生などの再入国への対応であり、その他にもメンタルヘルス関連など至急に対応せねばならなかった問題が山積みであった。緊急事態によって引き起こされた混乱と、それに対応する応急措置が現場を翻弄、疲弊させていた事情が読み取れる。

調査時点ではその先に待っている就職・進学に関する課題や、学校経営の将来までには気を向けるゆとりは無かったかもしれない。しかし当初の混乱が一段落するであろう 2021 年以降になれば、正規生の入学減少など、日本的エコシステム崩壊の後遺症が重くのしかかってくる可能性も残っている。

4　まとめ（フォローアップ調査と研究協力）

全国の緊急事態宣言が解除されるなどの事情に鑑み、本調査は 5 月末を以て一旦の取りまとめに入った。集められたデータについては個人を特定されるような部分についてはマスクを施した上で、責任を持って取り扱って頂ける研究者等に加工度の低いデータを提供している。

例えば本アンケートに記名の上でメールアドレスも明らかにして回答した「教職員カテゴリー」の方に対しては、今回分析に使ったデータはエクセルのフォームとして提供した。筆者および大阪大学グループはアンケート分析の専門家ではなく、本報告についても表層的レポートに止まっている自覚があるためである。今後は興味関心を同じくし、また日本の高等教育機関での留学交流事業を再興させていく志を同じくする研究者・実践家・ステークホルダーとは積極的に協働していく用意がある。

また刻々と移り変わる情勢を考慮して、7 月下旬からはフォローアップの調査にも取り組んでいる。交換留学・短期プログラムをはじめ、夏以降の国際教育プログラム等の運営について各大学等がどのような見通しを持ち、運営にあたっているのか。また本報告でも明らかになったように、越境が出来ない状況下で「遠隔教育」に活路を見出す動きはどの程度広がっているのか。そして日本の大学関係者等の当事者は、どの程度真剣に仮想的な越境を取り入れようとしているのか。そういった疑問への回答も含め、グローバル人材育成教育学会のみなさまとも協力しつつ、引き続いての報告を目指す覚悟である。

最後になるが、本調査にご協力いただいた関係者のみなさま、国際教育交流協議会（JAFSA）、国際教育研究コンソーシアム（RECSIE）そしてグローバル人材育成教育学会（JAGCE）のみなさまには篤くお礼を申し上げたい。本調査や、新型感染症に関する各種調査が、日本の留学交流が再興するために資するものであることを望んでいる。

注

[1]　「【緊急協力依頼】新型コロナ流行と留学事業について緊急アンケート調査」として以下に掲出中 https://jaise.org/archives/508　（7 月 27 日閲覧）

[2]　例えば 5 月 9 日付の Japan Times 紙「Japanese government, criticized for low testing rates, eases guidelines for seeking virus tests」 https://www.japantimes.co.jp/news/2020/05/09/national/japan-criticism-relaxes-coronavirus-testing-guidelines/　（7 月 27 日閲覧）

[3]　厚生労働省（2019）「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和元年 10 月末現在）」
日本学生支援機構（2019）「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査」
ちなみに法務省による「出入国管理統計」によれば、令和元年度の新規入国者で「留学」の在留資格を有する者は 121,637 人。再入国者で「留学」の在留資格を有する者は 389,535 人だった。

[4]　例えば education.com による「Student survey results: How has COVID-19 affected your study abroad plans?」（July 07）
https://www.educations.com/articles-and-advice/how-covid-19-is-impacting-international-students-18386　（7 月 27 日閲覧）

[5]　全国専門学校日本語教育協会による「新型コロナウイルス感染症による影響アンケート(2020/4)」の自由記述欄には「学費未納が多くなっている」といった記述が目立つ。また 5 月時点では、各学校が 10 月入学に望みをつないでいる模様もわかるが、本稿執筆時の 8 月に入っても 10 月入学学生の入国の見込みが立たないなど、厳しい状況にある。
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfXpwDdbx3WPCO9xtHovIiZTO8FSuJ5u5oEBai-NexjDPsIoQ/viewanalytics　（7 月 27 日閲覧）

引用・参考文献

1) Mitchell, N. (2020). *Five years to recover global mobility, says IHE expert*
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200326180104407　（7 月 27 日閲覧）

2) Dennis, M. (2020). *Higher education opportunities after COVID-19*
https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200507152524762　（7 月 27 日閲覧）

3) IIE (2020). *COVID-19 Snapshot Survey Series.*
EAIE. (2020). *Coping with COVID-19: International higher education in Europe.* EAIE.

4) 中野遼子、石倉佑季子、近藤佐知彦（2020）「COVID-19 による日本人学生の派遣留学への影響；日本人学生の声を中心に」ウェブマガジン『留学交流』Vol . 112 pp. 44-57

5) Yukiko Ishikura, Ryoko Nakano, Sachihiko Kondo (2020).　*COVID-19 and its impact on study abroad in Japan.* JAISE Rapid Report
https://jaise.org/archives/670　（9 月 1 日閲覧）

受付日 2020 年 8 月 2 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

報告

新型感染症と留学生のホームステイ
（コロナ期の草の根国際交流）

近藤 佐知彦 A

Pandemic and Homestay for International Students
(Grassroots International Exchange in the COVID-19 Period)

Sachihiko KONDO[A]

Keywords: COVID-19, survey, inbound students, homestay, host family
キーワード：新型コロナウィルス感染症、アンケート調査、受入留学生、ホームステイ、ホストファミリー

1　はじめに

1.1　調査の背景

新型感染症が猛威を振るうなか、世界各国では海外渡航を含む教育プログラムが全面的な中止もしくは延期に追い込まれ、国境を越えた留学生の交流についてはほぼストップさせられるに至っている（IIE　2020, EAIE 2020）[1]。日本でも深刻な影響が出始めており、現在の留学交流の実態に関して、微力ながら筆者らも調査に取り組んできた（中野ほか 2020、Ishikura et al. 2020）[2]。オープンな国境管理を前提として、地域国際化と軌を一にして取り組んできた留学生教育・国際教育はどう変化しようとしているのか。

筆者はかつてホームステイについての研究に取り組んだ経験があり（近藤 2017）[3][1]、往事に構築したネットワークなどを利用し、外国人留学生のホームステイについてのアンケート調査も試みた。その結果、多くのファミリーが今後とも外国人学生のリアルな受入を期待していることが判ってきた。つまり大学をとりまくコミュニティの一部には、越境を伴う留学が戻ってくることを熱望する空気がある。

なお今回の調査そのものを論ずる前に、先行研究の検討を通じて、留学交流事業の中でホームステイが占める位置やその教育的機能について検討をおこない、大学等の国際教育再活性化にも通じるホームステイ事業の特色を明らかにしていく。

1.2　先行研究概観

山口（2008）によれば、ホームステイとは比較的最近になって認知された語彙で、日本では 1998 年刊行の広辞苑第五版で「留学生として訪れた学生が、一般家庭に寄留し、その国の習慣や言葉を学び、生活すること」と定義されたのが最初であるという。オックスフォード英語辞典に新出単語として収録されたのも 2004 年らしい。青少年を現地家庭で受け入れる現在のホームステイ様態は、1933 年に米国人ドナルドワットが始めた EIL（The Experiment in International Living）、すなわち外国人の若者同士が国境を越えて相互の家庭を訪問する社会運動に起源を発している [4]。そういった来歴を考えれば、ホームステイが留学生受入と結び付けて論じてこられたのも当然であろう。

ホームステイ研究の一つの観点は、ステイする学生の第二言語習得の側面である。鹿浦（2008）がホームステイをしている外国人学生は日本語の成績にアドバンテージがあったとする一方 [5]、大規模データを使い、今なお世界で参照されている Rivers（1998）による古典的研究では、ホームステイをした米国人学生はロシア語の Speaking や Listening の能力が劣っていたと

A: 大阪大学国際教育交流センター

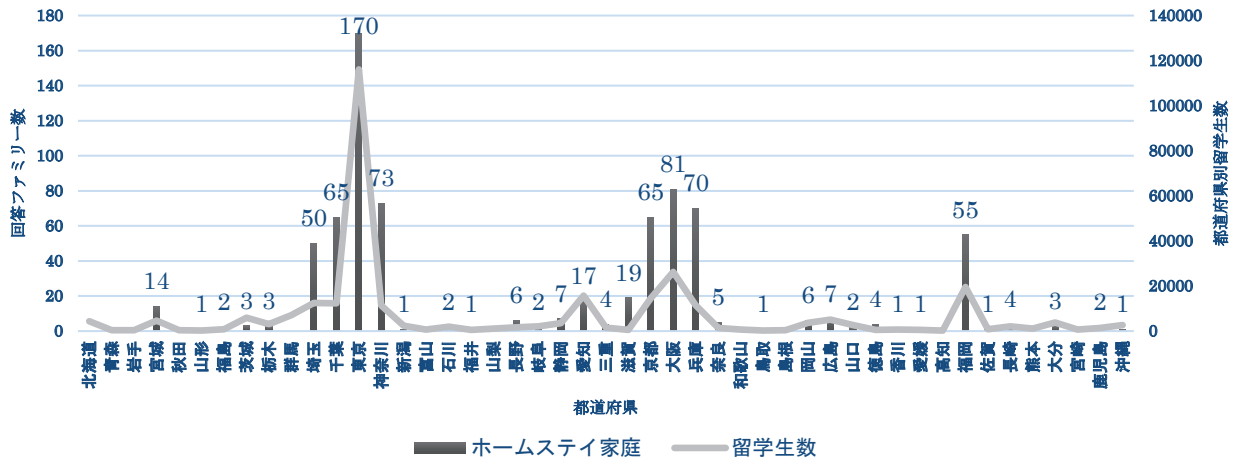


図1　回答家庭分布（棒グラフ）・地区別留学生分布（折線グラフ）

され、その結果は関係者に驚きを持って迎えられた[6]。佐藤（2008）によれば、旧ソ連邦では西側の外交官にロシア語習得をさせないようホストファミリーに手を回していた、というよう事情もあったというが[7]、ホームステイさえすれば第二言語の成績が上がる、というほど単純なものではなさそうだ。

ホームステイ研究のもう一つの潮流は受け入れた学生とファミリーの側の相互的なアクションに注目するアプローチである。原田（2013）は社会的支援の立場から学生にとってのファミリーステイの利点を論じているが[8]、Iino（2006）は、異文化理解や自国文化理解、そして外国語学習などの様々な局面について、単にステイしている学生だけではなく、ホストファミリーにも利益があるという一挙両得性（two-way enrichment）がホームステイという宿舎形態を特色づけているとした[9]。本報告では、この「一挙両得性」について念頭に置きつつ論を進めたい。

1.3　調査概要

調査は旧メディア教育開発センター（2009年廃止後、業務は放送大学学園に移管）が研究者を対象に無料で公開してきたREAS（リアルタイム評価支援システム）を利用してオンライン形式で実施した。

同居する家族構成などを同定する質問をおこなった上で、「貸し出し可能部屋数」「朝食・夕食を家族と摂るか」「留学生受け入れが再開した場合、積極的に受け入れたいか」「その理由」などについて、選択式・自由記述式を取り混ぜて質問票を作成している[2]。

そして、前回の研究時にお世話になったネットワーク・メーリングリストを通じ、2020年7月1日から7月15日にかけて、ホストファミリーとして登録をしている家庭を対象に回答を募ったところ、全国から750件のレスポンスを得ている（1名はデータ欠損）。

上の**図1**は749人の回答者が所在する都道府県を棒グラフ（左軸が単位）で表したものである。回答件数は数字としても図1内に付記している。参考までに日本学生支援機構がまとめた各都道府県における留学生受入数を線グラフの高さで表した（右軸が単位）。

答えて頂いたファミリー数としては、東京が最も多く、大阪、神奈川、兵庫がそれに次ぐ。回答数0や1の地域もいくつかあるが、これらも地域の留学生数と回答ファミリー分布がおおむねパラレルになっている様に読み取れる。

2　回答ファミリー像

2.1　家族構成

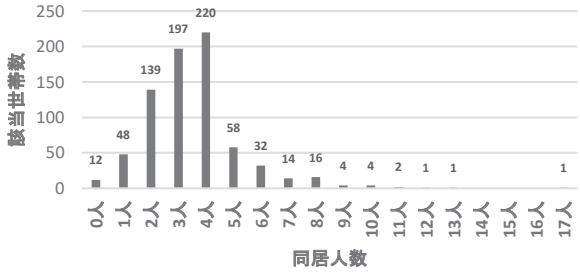


図2　ホストファミリーの同居人数

質問票では、各ファミリーの成人男性・女性、未成年の男女別、高等学校以下の男女別、中学以下の男女別、小学生以下の男女別、学齢前で3歳以上の男女別、3歳以下の男女別など、個別カテゴリーの人数記入を

求め、それを合計して「同居家族数」として、**図2**にあらわした。「同居家族ゼロ」とする回答が12件ほどあり、これをどのように解釈するべきか迷ったが、ゼロと回答したケースも含めての平均を出すと、同居家族サイズは平均3.53人であった。

家族構成については、子供が小・中学生、高校生といった「学校に通っている児童・生徒」か、それ以前の乳幼児であるか、または成人のみの家庭か、について分類をこころみた。ただし複数の子供が同居する場合、最年長の子供が学齢に達しており、その下の子供が未就学である場合などにダブルカウントが生じているため、合計数は750を超過してしまった。

様々なパターンが考えられるため、**図3**では合計数が750を上回っているものの、ホストファミリーをつとめる家庭の傾向が明らかになるデータとして示している。また、**図4**ではそれぞれのファミリーが同時に貸し出すことの出来る部屋数を示した。ファミリー登録はしているものの、様々な家庭の事情で「現在はゼロ」とした回答もあった。

想像力を働かせながら、になるが、今回レスポンスをしていただいたファミリーの典型像は「東京もしくはその近郊、あるいは東京圏以外の留学生数が多い地域に住む」「学齢期を筆頭に複数の子供が居て」「同居家族は3-4人」といったところであろうか。

もちろん親とともに学齢期前の小児だけがいる家庭や、成人が一人しか居ない家庭、成人のみで構成された家庭もホストファミリーとして活動されていることは言うまでもない。多くの成人が同居し、加えて幼い子供が居ると申告したファミリーでは、孫世代まで含めた3世代以上が一緒に暮らしている可能性もある。また「同居者ゼロ」と回答した家庭では、自宅の「離れ」などファミリーと物理的に別れて学生をステイさせているのかもしれない。

自宅の規模としては一室もしくは二室が予備室となっており、その部屋を学生に貸し出す、という運営形態がホストファミリーのマジョリティであるらしいことは看取できた。

こういった家庭モデルにとって、ホームステイ事業がどのような「一挙両得性」をもたらすのかについて考慮しつつ、ホストファミリーがコロナ期、コロナ後の留学生の家庭への受入に向け示す態度について検討していきたい。

図3　子供について

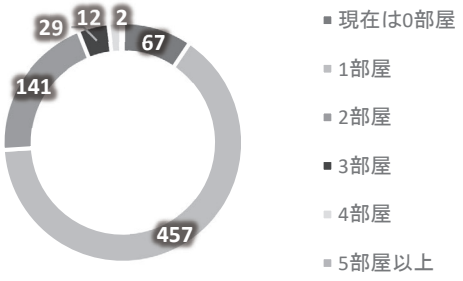


図4　同時貸し出し可能な部屋数

3　留学交流が再開したら…？

3.1　積極性のグラデーション

本アンケート回答者はホストファミリー登録家族であり、留学生が日本に入国できるようになった際、積極的に受け入れようと考えるのだろうか。それとも何らかの条件付きで受け入れるのだろうか。あるいは留学生受入は「ポストコロナ期」にはなり立たないスタイルの宿舎なのだろうか。**図5**は「数年のうちに留学生受け入れが再開した場合、留学生を積極的に受け入れたいですか。もっともよくあてはまる気持ちを教えて下さい」との設問に対する回答である。

図5　留学生受入への積極性

すぐにでも受け入れたい、と無条件に留学生受入を待ち望むファミリーがおおむね四分の一を占め（図5）、留学交流が再開しても「もう留学生は受け入れたくない」と答えた家族は13家族に留まった。なぜ受入を

止めるのか「留学交流が再開しても留学生を受け入れたくない理由をお聞かせください」という自由記述の設問を設けたところ、以下の様な記述を得ている。

「ご近所の目があるので 世界的に落ち着かないと無理かな。万が一の事が起こってもいけないし」「コロナ感染症が怖いから、潜伏期間もあり、感染してない確証が持てない。また、日本滞在中に、観光する為、感染リスクが高い」そのほかにも、老齢の家族を心配する声などがあった。

その一方で、かなりの家族が「前回受け入れたアメリカ人がわがままで疲れたから」「昨今の流れを受けて、住んでいるマンションでホームステイの受け入れ、民泊などが全面的に禁止されたため」「11 年間、200 人ほど受け入れをしてきて、もう疲れ卒業です」といった感染症には関係のない理由をあげており、「受け入れたくない」原因は必ずしもコロナウィルス一辺倒ではない事がうかがわれた。

それでは逆に積極的に受け入れたい理由は何だろう。**図 6** は留学交流が再開したらすぐにでも受け入れたいという、いわば「留学生受入に前のめり」な 180 家族あまりに対し「留学生を受け入れたい理由をお聞かせください」という質問を付し、いくつかの選択肢から三つまで選択を求めた結果である。

一番の理由は「子ども」であり、子どもの国際性涵養など教育上の目的が、留学交流さえ始まってしまえば、多少のことを気にせず外国人をステイさせたい、という積極性の裏にあるようだ。

自分にとってもためになる、草の根の文化交流、といった理由のほかに「自分（家族）も世話になった」といった記述が大きな比重を占めているのを知ると、ワットの EIL 運動に端を発する現在のホームステイ事業の本質が垣間見えているとも考えられる。ある種の社会運動であるならば、多少の困難を乗り越えてもやり抜きたい、は強いモチベーションとなる。

3.2 外国人受入の条件

さて先の図 5 で留学交流再開後の外国人のホームステイ受入についてどう考えるかを問うたとき、「すぐにでも受け入れたい」家族のほかに、「受け入れても良い」「場合によっては受け入れても良い」「受け入れないでもない」と、いわば何らかの条件付きなら受入可とした家族がおおむね四分の三を占めていた。

これらの家族に対し、同様に彼らが受入を決断するとしたら何について気にするのか、そのための主要な条件・要因について三つまであげて貰ったのが**図 7** となる。

感染の激しい国からは歓迎できない。

日本が物珍しくて、渡日中は何かと出歩くことの多

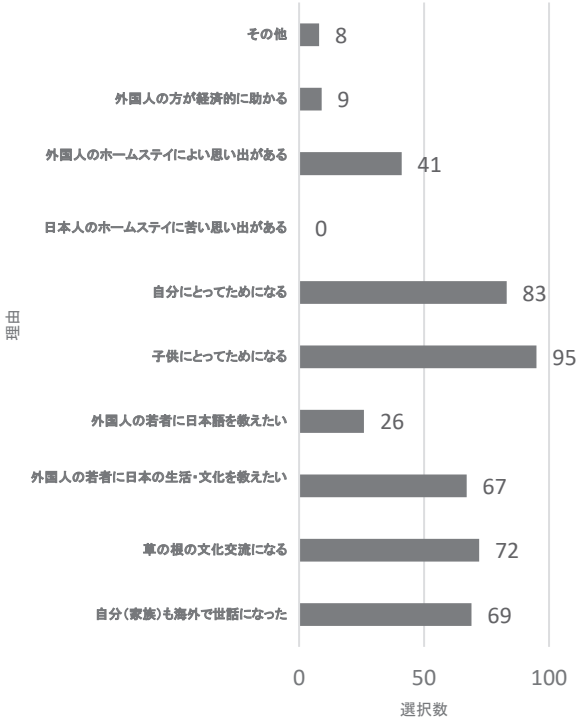


図6　留学生受入に積極的な理由

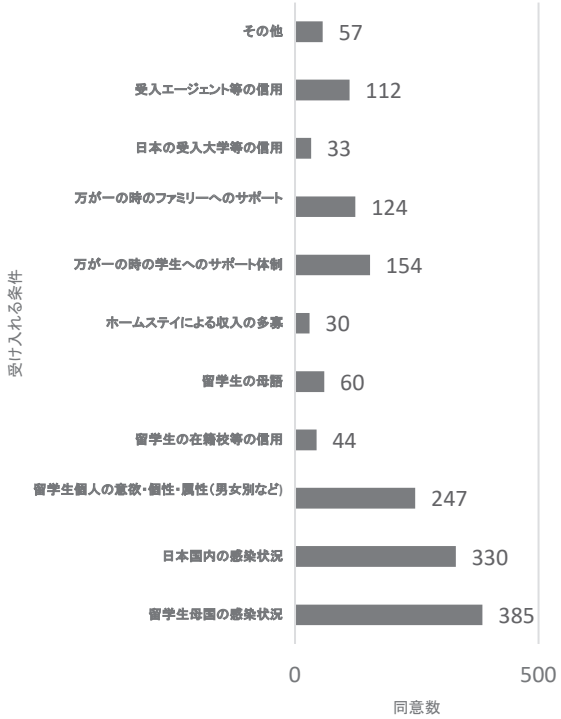


図7　留学生受入を決断する要因

い若者であろうからこそ、国内の感染状況も気になる。そのあたりのことについては予想がついた。

それに続く要因としては学生個人の意欲、個性、属性、というところがあげられたのが、宿泊者を家族の一員として迎え入れるホームステイという形態の特色的なところかもしれない。ちなみにホストファミリーのなかには、同居をする家族構成などから、女子学生限定といった属性制限を設けているケースもあり、とにかく条件さえ合えばドシドシ受け入れても良い、という積極性の表れとも解釈できる。

3.3　筆者のバイアスと実際

その一方、本調査票をつくるにあたって「外国人受入に際して英語学習を期待するファミリーが多いだろう」といった思い込みから「学生の母語」といった選択肢を設けてみたが、そういった条件を挙げるファミリーは図7にもあらわれているように多数を形成するに至らず、筆者の予想よりも大幅に少なかった。

それとともに今さらながら反省したのが、調査票をつくっている時点の筆者の思い込みである。感染症の終息もしくは制御が完全に出来るより前に留学交流が再開され、ある種の制限の下で外国人学生達は日本の宿舎探しをするであろう、という前提である。質問文内に明記していないが、質問自体がいわば「ウィズコロナ」時代に留学生を受け入れるかどうかを問うことを想定したものであった。

一方回答者家族も、感染症の終息もしくは制御が可能になる前に留学交流が再開されることを想定しつつ、ある程度のリスクをとってもホームステイする学生との交流を優先するか否か、といった視点で答えており、図7で選択されたホストファミリーの前向きな姿勢は、感染症の完全防御が出来なくとも、ある一定の条件を備えた外国人であり、また国内でも一定の条件が整えば、彼らを家族の一員として迎えることに吝かではない、という「草の根交流への熱望」がホストファミリーの間にみなぎっている事を示していた。

3.4　さらなる分析の可能性

本アンケートについては750という相当数のデータが集まったにもかかわらず、筆者の非才非力のためにごく表層的な分析をしただけでみなさまに報告をする状況であることを、まずお詫びしたい。

それぞれの回答者の家族構成をはじめとして、ホストファミリーと学生とが一緒に食事を摂っているか、といった日常生活に及ぶところ、そしてホストファミリー自体が今後ホームステイ事業が盛んになるためにはどのような事を考えているのか、といった自由記述まで多くのデータが短期間に集まっている。

データ分析などについては、必ずしも専門家ではない筆者としては、外国人との寝食を共にするまでの交流を実施してきた（もしくはそれを望んで登録している）方々が、7月上旬の時点で、感染症とともに生きる、もしくは感染症終息後のニューノーマルな社会の仕組み、世界と自分たちの生活見通し、また外国人との関わりをどのように予期し覚悟しているのかをうかがわせるデータになりうると感じている。

例えば食事を共に摂る家庭と別々の家庭、自分や家族が世話になったからその「お返し」でホームステイに目覚めたのかどうか、子どもの年齢などそれぞれの因子と態度との相関をあきらかにするなど、もう少し緻密な分析が出来る余地がありそうだ。

今後分析等についてアドバイスやお手伝いいただける方がいらっしゃれば、是非とも協働させていただきたい。もちろん更なる調査実施に向けてアイデアを頂ける方も大歓迎である。

4　むすび

時間的制約と筆者の力不足から、十分に分析が行き届いたとは言い難いレポートであるが、ここで一つだけ強調をしたいことがある。

今回のアンケートで明らかに出来たことの一つは、日本のホストファミリーが留学生等に宿舎を提供する動機についてである。Iino（2006）が指摘するところの一挙両得性が大きく与っており、ファミリーにとってのメリットは、例えば小さな子どもがいる家庭では、「子どもにとってためになる」というところに大きな比重がかかっていた。

従って、ホストファミリー活動は；

① 子どもの成長のための機会創出

② 草の根の交流活動を通して自身の成長機会

③ 自分・親族が海外で得た経験を還元

といった、自分や家族を成長させる機会を求めたり、「恩返しがしたい」といった動機で遂行されており、経済的なメリットは後景に追いやられている。単なる貸

間業ではない、という強い自覚がある。

きちんとデータをとっていないためにやや情緒的な憶測になるが、すべてのファミリーの自由記述回答欄などから、外国人への宿舎提供はボランティアもしくは「道楽」であり、収益を目的としていない、という印象を受けた。多分、であるが、世帯収入等も、それなりにゆとりのある家庭がホストファミリーとなっているように思われる。

図6や図7にあらわれていたように、一旦留学が再開されたならば、感染症等のリスクについては低く見積もりつつ「できるだけ早く学生を受け入れたい」というホストファミリーが多い。これもやや乱暴に解釈すると、学生を自宅に受け入れるという活動自体が、経済性や安全性を第一に考えたものではなく、趣味性の高い活動であることを示している。趣味であるならば、要するにその活動に加わることに喜びを見出し、感染症の発症危険度などについて、無闇に高いリスク評価をしないであろう、という想定も出来る。

その一方、一挙両特性という観点からは、ステイする学生にとっては家庭的な環境で、よりきめ細かい健康管理や予防衛生的な処置が期待できる、といったメリットが享受できるかもしれない。

2020 年度上半期にはそれぞれの国が鎖国もしくは準鎖国のような状況となり、留学交流は壊滅的な打撃を受けた。現時点では、国境を越える学生の移動がどのような回復を遂げるのか、もしくはこれを機に大学の学び自体が仮想的な方向に変質し、今後リアルな交流は衰えていくのか、見当もつかない。

筆者としては後者の未来図は描きたくない。その意味でも、外国の若者と生活を共にし、一緒に食卓を囲むような「密な関係構築」に熱い想いをもった市民であるホストファミリーの存在は心強い。地域コミュニティの一角を形成する学校等にとっても、こういった「草の根の交流復活を望む市民」の留学交流再開への熱い思いは留学交流再活性化への応援となる。引き続いてフォローアップをおこなっていきたい。

最後になるが、本アンケートに答えていただいたホストファミリーのみなさん、そしてアンケート実施に多大な協力をいただいたネクステージ社・ホームステイインジャパンの熊谷圭司氏、甲南学園サービス高島由夏氏には心よりお礼を申し上げたい。

注

[1] 科学研究費挑戦的萌芽研究「教育機関・プログラムと連携した地域家庭への留学生受入れ；ホームステイの研究」（課題番号 16K13547; 2016-18）研究代表者　近藤佐知彦

[2] 参考として「留学生ホームステイ受入に関する緊急調査」の質問項目を次に挙げる。

1. お名前・連絡先は教えていただけますか
2. お名前
3. 連絡先（メールアドレス）をご記入ください
4. お住まいの都道府県を教えてください
5. 同居する家族に成人女性が何人居られますか（回答者ご自身を含みます）
6. 同居する家族に成人男性が何人居られますか（回答者ご自身を含みます）
7. 同居する家族に高校生以上の未成年女性が何人居られますか（回答者ご自身を含みます）
8. 同居する家族に高校生以上の未成年男性が何人居られますか（回答者ご自身を含みます）
9. 同居する家族に中学生の女子が何人居られますか
10. 同居する家族に中学生の男子が何人居られますか
11. 同居する家族に小学生の女子児童が何人居られますか
12. 同居する家族に小学生の男子児童が何人居られますか
13. 同居する家族に学齢前（三歳以上）の女児が何人居られますか
14. 同居する家族に学齢前（三歳以上）の男児が何人居られますか
15. 同居する家族に三歳までの女児が何人居られますか
16. 同居する家族に三歳までの男児が何人居られますか
17. お宅ではペットを飼っておられますか
18. お宅のペットについて教えて下さい
19. あなたのホームステイの運営経験年数について教えてください
20. 同時貸出が可能な部屋数について教えてください
21. ご提供頂けるサービスについて教えてください（複数回答可）
22. 朝食については；
23. 夕食については；
24. 年間の受入れ人数（平均人数）を教えてください
    *受入れ可能数ではなく、これまで受入れを経験された人数でお答えください
25. 受入れ一人あたり、平均的な受入れ期間を教えてください
26. 今後、より長期の受入れを行う意欲はありますか
27. ホームステイで受入れされた学生のうち、留学生の割合を教えてください。大雑把で結構です
28. これまでの受入れで、留学生が多かった理由をお聞かせください
29. 数年のうちに留学生受け入れが再開した場合、留学生を積極的に受け入れたいですか。もっともよくあてはまる気持ちを教えて下さい
30. 留学生を受け入れたい理由をお聞かせください

31. 仮に受け入れを決断する場合の要因をお聞かせください
32. 留学交流が再開しても留学生を受け入れたくない理由をお聞かせください
33. 今後、留学生のホームステイを増やしていくためにはどのような方策が必要だと思われますか。ご意見があればご記入ください（なければ空白で結構です）

引用・参考文献

1) IIE (2020). COVID-19 Snapshot Survey Series.
EAIE. (2020). Coping with COVID-19: International higher education in Europe EAIE.
2) 中野遼子、石倉佑季子、近藤佐知彦（2020）「COVID-19 による日本人学生の派遣留学への影響；日本人学生の声を中心に」ウェブマガジン『留学交流』Vol 112. pp. 44 - 57
Yukiko Ishikura, Ryoko Nakano, Sachihiko Kondo (2020). 'COVID-19 and its impact on study abroad in Japan.' JAISE Rapid Report
https://jaise.org/archives/670 （閲覧 9 月 1 日）
3) 近藤佐知彦（2017）「現代のホームステイのあり方に関する一考察：宿舎は留学生の学習異文化理解を担えるか」ウェブマガジン『留学交流』Vol 78. pp. 12-32.
4) 山口隆子（2008）「ホームステイ誕生の背景と求められた異文化理解：世界で最初のホームステイ組織・EIL を事例に」神戸文化人類学研究第 2 号 pp. 30 - 69.
5) 鹿浦佳子（2008）「ホームステイする学生は成績がいい！ホームステイをすると成績が上がる？」関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集　第 18 号　pp. 99-134.
6) Rivers, W. I.（1998） 'Is being there enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad.' Foreign Language Annals. 31(4): pp. 492 -500.
7) 佐藤優（2008）「自壊する帝国」新潮文庫
8) 原田登美（2013）「留学生の動機とホームステイ：ソーシャル・サポートによる異文化適応へのプロセス」ふくろう出版
9) Iino, M. （2006） 'Norms of Interaction in a Japanese Homestay Setting: Towards a Two-Way Flow of Linguistic and Cultural Resources' in M. A. Dufton and E. Churcill (eds.) Language Learners in Study Abroad Contexts. pp. 151-174. Multilingual Matters; Toronto.

受付日 2020 年 8 月 2 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

報告

コロナで変わるグローバル教育：何が起きて、これからどうなるのか？
（教育連携部会緊急会議報告）

奥山則和 A

2020 年 6 月 27 日（土）の 16 時から 18 時まで、Cisco 社の Webex[1]というアプリを用い、Web 会議という形で標題の企画が開催された。

いうまでもなく、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)に関しては本稿執筆時点でも現在進行形で世界中の人々が影響を受けている。多くの海外派遣・受入の企画が中止になる中、国際連携職にある全国の教員はどのような対策を取り、次にどのような手を取るべきか、情報交換のためにできる限り早いタイミングで会議を開催することに意義があると思われた。

発言者は、国公私立の高大の教員 9 名、文科省から 1 名、賛助会員の旅行代理店から 1 名であった。

竹内　典彦（北海道情報大学）
山崎　秀樹（北海道立千歳高等学校）
高城　宏行（玉川大学）
奥山　則和（桐蔭学園）
伊藤　高司（名城大学附属高等学校）
近藤佐知彦（大阪大学、留学生教育学会会長）
水口　貴之（立命館宇治中学校･高等学校､WWL）
中澤　加代（四国学院大学）
佐々木有紀（福岡大学）
西川　朋子（文部科学省・トビタテ！広報）
熊沢　兼一（IACE トラベル、賛助会員）

コロナウイルスの影響も地域によって異なり[2]、また留学生教育学会長や WWL(World Wide Learning)参加校[3]もいらして、発言者の持つ背景は多彩であり有意義な会議であったと考える。

冒頭、発起人の奥山が現時点で最新の情報を提示しながらこのコロナ禍が今年中などすぐには終息しないであろうという見込みを示し[1)-3)]、だからこそ国際連携に関わる教員が一人ひとり孤立するのではなく、情報を共有し共に次の一手を考えようと訴えた。

次に近藤氏が、ご自身が会長を務める学会が本学会を含む友好団体と協力して 4 月末に実施した緊急アンケートの内容[4)]を基に、会議時点では未公開であった投稿記事[5)]の内容も加えて発表された。

ポイントとしては、留学を予定している日本人学生の多くはそのまま留学ができるようになることを望んでいるものの、就職活動をする時期が近づいてきた学生は 1 ヶ月でも留学が遅れると大きな問題になるということであった。一方、日本に来ている留学生は、10 万円の政府支給は高く評価しているものの、アルバイトができなくなっていることで生活に支障が出始めているということであった。アルバイトをしながら学ぶという前提は、世界的には珍しいようだが、日本では避けては通れない事案である。

次に左記の発言者が、高校教員・大学教員の順に発言をしていった。高校・大学の発表がそれぞれ終わったら、発言者とは異なる学校種に所属する教育連携部会員が質問をするインターミッションを設け、この会議が冗長にならないよう工夫した。

高校の教員からは、軒並み行事が中止となったことがまず報告されたが、秋の国内の企画や年度末の海外派遣に関しては、実施したいという声が聞かれた。オンライン授業に関しては、上位ややる気のある生徒にはポジティブに作用したものの、生徒指導がしづらかったり保護者が横で聴いていてやりにくかったりした、という声が上がった。

高校よりも多彩な海外派遣制度のある大学では、コロナ禍直前に出国できた例も、春休み中に一時帰国した関係で出国できなくなり学期中にも関わらず留学を断念せざるを得なかった事例も報告された。学校によっては、緊急事態宣言が発令される前に帰国を指示した関係上、費用は全額大学が負担した例もあった。

A: 桐蔭学園グローバル教育センター
グローバル人材育成教育学会・教育連携部会長

高大で共通して出たポイントは次の通りだ。

・同僚間でやる気に差が出た。

・ネイティブ教員と日本人教員との認識の差。

・当面はオンライン交流を続け、種は撒き続ける。

オンライン交流ということでは、高城氏には「オンライン課外授業」や「オンラインホームステイ」の売り込みもあったようだ。しかし、まだ実態のあるアイディアが出てきているわけではないようだ。

関西の2校では、特徴的なことが行われていた。立命館宇治では、派遣がなくなって浮いた費用を受け入れ生徒の支援に回すとのことであった。大阪大学では、普段から「コンフォートゾーンから出る」ように訴えていることと一貫し、今年度の海外派遣事業は全て準備をし、2ヶ月前に実施可否を判断するということだ。

西川氏からは、7月31日に報道発表があった内容[6]以上のことを、参加者と共有してくださった。本国留学支援の主幹プログラムでありかつ官民協働型支援機関らしく、支援企業の意見も伺いつつ引き続き学生第一で柔軟に対応していきたいと語った。

サービスプロバイダーの旅行代理店を代表して、IACE社の熊澤氏は今後の見通しを参加者へ提示してくださった。ベトナムへのビジネスチャーター便が飛び出したタイミング[7]であったものの、コロナ禍が落ち着いている国でも「日本から来てもらっては困る」と思っているところもあるということであった。結局水際対策が緩和されないと、移動も始まらないようである。一般的な宿泊施設の対応策として、例えばビュッフェ形式の廃止や消毒が済んだ場所は無人化するなど、コロナ後の傾向が見えてきつつあることは首肯できる内容であった。オンラインは便利であるものの、「リアル」で他者と触れ合う体験を提供したいとおっしゃっていたのが印象的であった。

留学生教育学会のアンケート結果[4]でも、他学の動向が気になるという声が多く上がっていたらしく、この時期にこうして全国の教員が一堂に会して会議ができた意義は大きかったと考える。もちろん、留学が卒業要件に入っている場合は、派遣が一年遅れた場合の翌年度以降への悪影響が考えられる。残念ながら、そのような事例は今回発表されなかったなど、参加者全員の知りたい情報が提示されたとは言えない。

今回は、打ち合わせを除くと本学会初のオンライン会議であった。冒頭に「余計な効果音を出さないように」とお願いしても、初めの方は雑音が入り込むなどのトラブルはあった。また、普段はそのような格好で会議など参加しないであろう方もいらした。こういうことは回数を重ねることで解決していくと思われる。

アナウンスから実施まで時間が短かったにもかかわらず、多彩な発言者と多くの参加者（約30名）に恵まれ、有意義な時間となった。全ての人に感謝したい。

注（ウェブサイトの閲覧日は2020年8月2日）

[1] シスコ社によるオンライン会議システム。
https://www.webex.com/ja/video-conferencing.html

[2] 各都道府県の新型コロナウイルス感染者状況については、以下のサイトから。
https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/data/

[3] 文部科学省が行ったスーパーハイスクール事業の後継事業で、グローバル人材育成を目指して高校生に高度な学びを提供する仕組み。
https://b-wwl.jp/about/

引用・参考文献（ウェブの閲覧日は2020年8月2日）

1) 森下竜一・長谷川幸洋.(2020). 新型コロナウイルスの正体・日本はワクチン戦争に勝てるか!?. ビジネス社.

2) Kayleena Makortoff. (2020). AstraZeneca doubles capacity for potential Covid-19 vaccine to 2bn doses. The Guardian. 4 June 2020. UK.
https://www.theguardian.com/business/2020/jun/04/astrazeneca-doubles-capacity-for-potential-covid-19-vaccine-to-2bn-doses

3) Joyce Teo. (2020). Coronavirus vaccine may be available only next year: Experts. Straits Times. 27 June 2020. Singapore.
https://www.straitstimes.com/singapore/health/coronavirus-vaccine-may-be-available-only-next-year-experts

4) 近藤佐知彦.(2020).【お礼 ver2】中間報告（更新版）・新型コロナウイルス流行と留学事業について緊急アンケート. 留学生教育学会.
https://jaise.org/archives/566

5) 中野遼子・石倉佑季子・近藤佐知彦.(2020). COVID-19による日本人学生の派遣留学への影響−日本人学生の声を中心に−. ウェブマガジン『留学交流』Vol. 112.
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2020/__icsFiles/afieldfile/2020/07/08/202007osakau.pdf

6) 文部科学省.(2020).「官民協働留学支援制度〜トビタテ！留学JAPAN日本代表プログラム〜」派遣留学生に対する今後の支援等について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/tobitate/1421960_00004.htm

7) 日本経済新聞.（2020）. ベトナムへ臨時便、25〜27日に　渡航開始を試行. 2020年6月23日.
https://www.nikkei.com/article/DGXMZO60681680T20C20A6PP8000/

受付日2020年8月3日、受理日2020年9月12日

報告

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）

奥山則和[A]

2020年7月31日（金）の14時から17時45分まで、Zoom[1]というアプリを用い、Web会議という形で標題の企画が開催された。

6月27日に開催された本部会の緊急会議では、国際連携職にある教員と旅行代理店の会議はできた。しかしグローバル教育のステークホルダーの一つ生徒・学生は参加しなかった。彼ら・彼女らに発言する機会を提供したいというのが、この会議を開催する意義である。若者への発信機会の提供は本部会の伝統でもある。

会議の開催は、簡単にはいかなかった。8月に入ると校舎を閉鎖してしまう学校がある一方、7月末に講義や期末テストを実施している学校もあり、参加者を集めるのに苦労した。関係者の尽力により結果的には、地域性や留学の目的などで、多様な発言者が参加してくださることになった。発言者の概要は以下の通り。

秋元達也さん（玉川大学文学部2年生）
　イギリスへ9月発9ヶ月留学の予定が1月発に
岡本壮平さん（玉川大学文学部2年生）
　イギリスへ9月発9ヶ月留学の予定が1月発に
山本真由さん（玉川大学経営学部2年生）
　就職活動を見据えアメリカ1年留学を断念
中村美月さん（名城大学外国語学部2年生）
　カンボジアでボランティア予定だった
森永美雅さん（桐蔭学園高等学校2年生）
　セブ島での語学研修がキャンセルに
柳 蒼太さん（高槻高等学校2年生）
　台湾での研究発表が中止に
布こころさん（愛媛大学附属高等学校3年生）
　マルタでリインターンシップ研修予定だった
市川凌さん（喜界島・自宅待機中）
　セブ島語学研修後にカナダへ留学の予定だった

会議の流れとしては、まずは左の発言者が主に英語で、1分を目処に自身の状況を紹介した。次にブレークアウトセッションを15分実施し、生徒・学生だけで話し合う時間を設けた。その間、参加者の教員は教員で同セッションを行い、情報交換の場にしていただいた。

総合司会は、教育連携部会副部会長の高城宏行氏に担っていただいたが、ブレークアウトセッションでの司会及びその内容の全体へのフィードバックは学生にお願いした。両名とも、連続して本学会へ参加してくれている、学生である。

小野寺陸さん（成蹊大学経済学部2年生）
大口真史さん（名城大学外国語学部3年生）

2人の報告は、興味深いものであった。共通しているのは、発言者の高校生・大学生の意識が高く、留学目的や将来なりたい像がはっきりしていたことである。また、コロナ禍で留学がダメになったからそこで全てを諦めるわけではなく、自分がいる環境でできる限りの工夫をして学びを止めていないことも印象的であった。自らZoomで外国人と英会話練習をしているという者もいた。

新型コロナウイルスの影響が落ち着いたら海外へ行きたいという生徒・学生は多かったものの、就職してしまった後に長期留学を考えるのは難しいようであった。また、英会話程度ならばオンラインサービスでなんとか学習は継続できるものの、専門性の高い学修ができているとは言えないのも事実のようである。

発言者に対する参加者からの質問は、似た質問が2つあった。1つは、こういう事態でどのようなサポートを望むか。もう1つは、機会喪失に替わるものとしてどのようなサービスを望むか、というものであった。

発言者から上がった声は、次の通り。

・コロナ禍を受けて休学して長期留学しようとして

A: 桐蔭学園グローバル教育センター
グローバル人材育成教育学会・教育連携部会長

いたが、大学院に進学して留学しようと思うようになった。しかし、情報は足りない。
- オンラインもいいが、その場を共有するようなことができないと不満が出てくるのでは。
- 海外進学を諦めた。国内進学に気持ちは切り替えたものの、進学後の海外研修の機会に関する情報がないのが不安。国際公務員になるためにも、海外の人と一緒に過ごす機会は欲しい。
- オンライン授業で課題が増えて疲弊し、自分のために学ぶ時間が取れなくなった。
- 取り敢えず海外に行ってみようという学生へも、目的意識が高く専門的な学修のために留学したい学生へも、レベルにあったサポートが必要。
- 学内のサービスを有効活用したり、日常生活の中でできる英語学習を心がけたりしている。
- 就職して活躍することが大事であり、目的のない留学は無意味。将来必要な資格の取得に関心が移った。
- 留学に近い機会を創出して欲しい。オンラインでの交流機会・擬似体験は、役に立っている。
- 少人数のディスカッションは、シャイな人でも発言ができるのでいいのでは。
- 高校生は空いている時間が少ない。夏休み直前にこのような機会があり、刺激になった。

一方、発言者である高校生・大学生からは、喜界島の市川さんからこのような交流を今後も持って欲しいという要望があった。島内の限られた交流機会[2]を大いに活かしてきた彼らしい発言である。

以上のやり取りから、学会常任理事のアーナンダ＝クマーラ氏より、提案があった。英語を学ぶだけに海外に行くのはもったいない。ただ、海外に出る意義も大きい。現在、大学では PBL (Problem Based Learning)のスタイルが増えているが、こういう時こそ高校生・大学生が PBL として自分たちでできることを模索してもいいのではというものだ。例えば、日本にいる多国籍の方々とホームビジットなどをしてみてはどうか。このような状況で日本社会に入っていけないと感じる外国人も多く、このような交流は歓迎されるのではないか。マッチメイクはお手伝いしたいと。

高城氏からは、簡単にできるオンライン交流の実践例、特に SNS[3]を駆使したものが紹介された。一過性であっても、今はどのコミュニティーも交流に飢えているので、オンラインでもできることがあるということだった。

高校生の柳さんからは、オンラインの世界の広がりから英語教育がどのように変化していくのか、という質問があり、内田富男氏と奥山が回答した。奥山はまず、言語能力の天井を上げるという意味での読解能力と、言いたいことが出力できる回路という意味での発信力とは、学校の英語教育で伸ばせるものという説明をした。しかし同時に、それだけでコミュニケーション能力全般が伸びるわけでないことを伝えた。

それを受けて内田氏は、クマーラ氏の日本語運用能力を例に、高い文化理解がスムーズなコミュニケーションを可能にしていること、そしてそれは学校の英語教育では十分に身につかないことを伝えた。

最後に高城氏とクマーラ氏が、全発言者に対しメッセージを伝えて、この会は閉会した。

クマーラ氏は、日本の恵まれた環境を活かすためにも、大学院への進学を勧めた。日本の世界的に見て低い大学院進学率はもったいないが、コロナ禍の間に経験を積んで来たる留学機会に対して備えるいいタイミングになったのでは、ということだ。

高城氏は自身の経験を元に、大学卒業後すぐに大学院進学や留学をするだけが進路選択ではないことを強調した。今は研鑽を積むことが、将来の留学がより意義深いものになるのでは、ということであった。

直前のアナウンスにも関わらず、総勢 39 名の参加者に恵まれた。終始、若者の発言者を見守る温かい雰囲気が感じられた、いい時間であった。

オンライン会議は、地域性の枠が大きく取り払われ、1 つの議題に対して長時間、さまざまな角度から話し合いが持てるのは大きな特徴だと実感できた。ここで得られた経験を、今後の大会につなげていきたい。

注（ウェブサイトの閲覧日は 2020 年 8 月 2 日）

[1] ズーム社によるオンライン会議システム。参加者をグループに分けて同時進行で複数のグループが話し合いをできる「ブレークアウトセッション」ができることが特徴。
https://zoom.us/jp-jp/meetings.html

[2] 本学会の常任理事である内田氏は、喜界島でのグローバル教育を推進している。以下は一例。
内田富男. (2019). グローバル時代における離島の教育課題：喜界島の事例. 第 6 回九州大会一般発表.

[3] Social Networking Service の略で、インターネットを介して人間関係を構築できる会員制サイトのこと。

受付日 2020 年 8 月 3 日、受理日 2020 年 9 月 12 日

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　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１０条　著者には、要望があれば本誌に掲載された論文等の抜き刷りを本人の実費負担により渡す。

第１１条　著者は、本誌に掲載された論文等の抜き刷り、あるいは電子ファイルを配布するにあたり、学会の許諾は必要なく、出典を明記し、完成版のみとする。

第１２条　本誌は原則として年二回以上発行する。

第１３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。

（2017 年 12 月 8 日改訂）

別表

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

原稿執筆・投稿ガイドライン

グローバル人材育成教育学会 編集委員会

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

【原稿執筆について】

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

12. 引用・参考文献の書式は、3ページ以降を参照してください。
13. 受付日・受理日は、空白としてください。掲載決定後にお知らせします。
14. 原稿の各ページにページ番号を付けてください。
15. 題名、著者名、脚注、注、文献、日付等を含め、刷り上りページ数が原稿の種別ごとのページ数の制限を越えないように作成してください。

【投稿方法】

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

【査読審査】

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

【判定から掲載まで】

1. 掲載が決定した場合、受付日・受理日をお知らせします。
2. 空白としていた著者名、所属、受付日・受理日を記入し、ページ番号・ヘッダー・フッターを削除した完成原稿を作成し、WordファイルおよびＰＤＦファイルで保存してください。
3. 完成原稿は、画面上で確認するだけでなく、印刷した上でご確認ください。

4. 学会誌入稿フォームに必要事項を記入し、完成原稿のWordファイルおよびＰＤＦファイルをアップロードしてください。
5. 原稿を確認して、著者の連絡先に受理のメールを送信します。
6. 原稿確認・著作権等に関する確認書を印刷し、原稿の種別、題名、日付を記入し、署名したものをスキャン等で読み込んでPDFファイルで保存し、メールに添付して送信してください。

【引用・参考文献の記述について】

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

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

1. 和文誌・和文論文集などに掲載される一部の記事の場合
   1) 西山潔，石原和宏．(2005)．活火山地帯における震源地特定について（第1 報 計算手法の提案）．火山列島，50(5)，407-416.
   2) Nishiyama, K., & Ishihara, K. (2005). Kakkazanchitai ni okeru shingen tokutei ni tsuite (Dai ippou keisanshuhou no teian) [Specification of earthquake center in active volcano area (1st report, Approach for Calculating Method)]. *Kazan Rettou*, 50(5), 407-416.
2. 外国語雑誌・外国語論文集などに掲載される一部の記事の場合
   3) Pisciella, 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 ＼ 評価項目	原稿種別 研究論文	研究ノート	実践報告	◆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。
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8巻第1号　(2020)　（通巻第14号）

編集委員会
　委員長　宮内ミナミ　（e-mail: editor-in-chief@j-agce.org）
　副委員長　糸井重夫、河住有希子
　編集委員　天木勇樹、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、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　2020年9月30日
編　集　株式会社福田印刷
　　〒800-0037　北九州市門司区原町別院3番5号
　　TEl: 093-371-3231 Fax: 093-371-5735

JAGCE