

## 留学・海外研修必須の学士課程教育プログラムに関する一考察 —海外留学による能力の獲得—

### A Study of a Mandatory Undergraduate Study Abroad Program: Acquiring Competency by Studying Abroad

正楽 藍 (神戸大学 国際人間科学部 講師)

#### 要旨

在学中の留学・海外研修を、卒業の必須要件とする学部の学生はどのような学習目標を立て、また、留学によって何を獲得したと考えるのか。本稿は、留学・海外研修必須の学部の学生を対象に実施されたオンラインアンケート調査への回答をもとに、これらの問いへの答えを探索することをおして、大学教育における留学・海外研修の実践への示唆を得ようとするを目的とする。

留学直前と直後、フォローアップの事後学修の3時点でのアンケート調査の回答を、当該学部の教育方針に照らして分析した結果、次のことが明らかになった。アンケート調査の対象者の多くが留学・海外研修前から、自らが探求するテーマを認識しており、この傾向は事後学習の履修時点まで変わらなかった。一方、留学期間や内容の特性に応じて、他者との協働に関する自己評価には多少の違いが表れた。語学研修やサマースクールだけでなく、4週間以上のフィールド学修を伴う留学の直後においても、学生は、協働性や行動力といった能力を身につけられていないと自己評価している。このことから、探究テーマに関する知識だけでなく、その知識を使って行動を起こす能力の獲得が課題であることが推察される。

#### 1. 海外留学の学習成果に関する研究動向概観

在学中の留学・海外研修を、卒業のための必須要件とする大学や学部が増えている<sup>1</sup>。「大学生になったら必ず留学したい」とか、「在学中に留学しやすいかどうか」とかいったことが大学や学部選びの基準になることも多いが、この場合、受験生や学生にとって、在学中の留学は一つの選択肢であり、留学するかどうかは基本的に、学生が自由に決められる。一方、留学・海外研修必須の学部の学生にとっては基本的に、「留学しなければ卒業できない」、つまり、在学中の留学は選択ではなく、義務的なものである。

正楽 (2020) は、留学志向の高低や留学期間の長短にかかわらず、外国語運用能力や異

---

<sup>1</sup> 本稿では、大学、あるいは学部開講科目の履修として、在学中に一度は留学して単位修得しなければ卒業できない教育課程を指す。

文化適応力（自文化中心主義を乗り越え、ほかの文化の価値を認め、さらには、異なる文化のなかでも効果的かつ適切な行動をとれる力）の獲得は日本の大学生に顕著に見られる留学動機であり、彼らが語る留学の成果には、コミュニケーション・スキルや異文化適応力の獲得が挙げられるという。Kehl and Morris (2008) は、米国の私立大学に在学中の学生 520 名を対象に、留学経験の有無や留学期間の長短とグローバルマインドネスの獲得との関連性について分析し、留学経験のない場合と比較して、1 学期間の留学はグローバルマインドネスの獲得に対してより効果的であると結論づける<sup>2</sup>。渡部他(2017)と阿部他(2018)は、大学主催の 1 学期間（4 か月）以上の留学の前後で、参加者のコミュニケーション・スキルと問題解決能力、グローバルマインド、留学先での学習行動の変化を測定した<sup>3</sup>。これら 4 つの力のうち、留学前の測定ではコミュニケーション・スキルの値がもっとも低く、事前学習においてこのスキルの向上に焦点を当てたところ、留学後の測定ではこのスキルの値が特に増加したことが示された（渡部他, 2017; 阿部他, 2018）。

これらは現役の大学生を対象とする調査に基づく研究であるが、学生時代の留学経験とその経験のその後のキャリア等への影響に関する回顧的追跡調査による研究もいくつか報告されている。学士号取得を目的とした留学経験者と、日本の大学在学中に 3 か月以上 1 年未満留学した者を対象に、留学経験がその後の能力や意識に及ぼした影響について調査した新見・秋庭（2016）は、専門知識やコミュニケーション・スキル等の能力面においては、学士留学経験者のほうがより高い向上を自覚しているが、社会問題や多様性に対する意識、自己効力感等の意識面においては、留学形態や期間の違いによる差異は限定的であると結論づけた。Dwyer（2004）は、米国の留学機関が過去 50 年間に実施した 1 年間と 1 学期間、6 週間以上 1 学期未満の留学プログラム参加者約 3,700 名に対して、留学経験が学術的な知識や異文化適応力、キャリア意識等に及ぼした影響に関する測定結果を分析し、留学期間が長いほうがこれらの知識や能力、意識の獲得が概して顕著であるが、6 週間以上 1 学期未満の留学プログラム参加者のほうが顕著な影響を持続させている指標もあることを示した。

このように、海外留学によって培われる資質や能力としてよくいわれるのは、異文化適応力や外国語運用能力、コミュニケーション・スキル等である。しかし、これらの研究は多くの場合、自ら選択して海外留学した学生を対象としている。留学したいと思って留学

<sup>2</sup> グローバルマインドネスとは、異文化や多文化に関する知識の理解をはじめとして、国籍や人種、言語、民族等が異なる人同士でも効果的にかかわり合える能力を意味し、学士課程教育、特にリベラル・アーツ教育の目標に掲げられることが多い（Kehl & Morris, 2008: 69）。

<sup>3</sup> 渡部他（2017）と阿部他（2018）では、コミュニケーション・スキルを発揮するための要素として「傾聴力・共感力・受容力・自己開示力・主張力・プレゼンテーション力」があげられている。同様に、問題解決能力は「計画立案力・情報収集力・企画提案力・迅速実行力・変化応用力・完結達成力」、グローバルマインドは「チャレンジ力・成功への熱意・主体的行動・多様性受容・探究心」、留学先での学習行動は「積極的質問・積極的参加・持続力・評価の受容・サービスマインド」で構成されるとしている（阿部他, 2018: 表 1）。

する学生と、留学しなければ卒業できない学部で在籍する学生の留学によって培われる資質や能力を一律に扱うことは適切であろうか。そもそも留学に対する学習意欲や学習動機が異なるのではないだろうか。学習意欲や学習動機が異なる両者の学習成果を一様に扱えるだろうか。

留学・海外研修必須の学部の学生はどのような学習目標を立て、いかなる学習意欲や学習動機に刺激されて留学するのか、そして留学によって何を獲得したと考えるのか。本稿は、在学中の留学・海外研修を卒業のための必須要件としている学部の学生を対象に実施されたオンラインアンケート調査への回答をもとに、これらの問いへの答えを探索することをおして、大学教育における留学・海外研修の実践への示唆を得ることを目的とする。

Take and Shoraku (2018) は大学や学部、学科、学科のなかに置かれる専攻（コース等）単位で留学を必須とする日本国内の 70 の大学等の卒業認定・学位授与の方針、いわゆるディプロマポリシーのテキスト分析を行い、外国語運用能力やコミュニケーション・スキルは入学時にすでに、ある程度身につけていることを求められるのに対して、異文化適応力は入学後に、教育課程のなかで獲得していく目標とされていること、加えて、異文化適応力の獲得には、問題解決能力や主体的な行動力が伴うものであると考察する。つまり、入学前に身につけた外国語運用能力やコミュニケーション・スキルといった能力を素地として、問題解決能力や主体的な行動力を培いながら、異文化適応力を獲得していくという構図が描かれる。

ここまでで確認したとおり、卒業のための必須要件かどうかにかかわらず、大学が実施する留学プログラムではよく、「多文化・異文化に関する知識の理解が深まった」、「外国語運用能力が向上した」といわれる。ここで評価の裁定に立たされているのは学生、より正確に言えば学生の能力である。留学プログラムの評価をめぐる議論の論点を批評的観点から整理している山中 (2020) は、プログラム評価は学生の能力に「良し悪し」や「優劣」をつけているわけではない、しかし、「能力が高い」といえば、それは大抵の場合「良い」という評価を下しているに等しいという。本稿は、学生の能力の高低を議論の焦点とするのではなく、留学前後における能力や意識の動態、そして、留学・海外研修必須の学部の教育上の方針に照らしてみるときに、この能力や意識をさらに伸ばす方策を考察することに力点を置く。

## 2. 留学・海外研修直前・後（直後・フォローアップ）調査の概要

### 2.1 調査の目的

本稿は、在学中の留学・海外研修を卒業のための必須要件としている学部の学生を対象に、彼らの留学・海外研修直前と直後、さらに、事後学習の計 3 時点に実施されたオンラインアンケート調査をもとにしている。関西の国立総合大学（以下、a 大学という）に設置されるこの学部（以下、A 学部という）は 2010 年代後半に設置された比較的新設の学部で

ある。a大学の学術系列では、A学部は「人文・人間科学系」に分類され、文部科学省の学科系統分類によると、A学部の下に置かれる4学科は工学と教育系の2学科を除いて「その他」に分類される。A学部の公式ウェブサイトにあるミッションには「深い人間理解と他者への共感をもって地球的規模の課題に向き合い、世界の人々が多様な境界線を越えて共存できる「グローバル共生社会」の実現に貢献する「協働型グローバル人材」を養成」とある。人間科学系の学部の特性を生かし、かつ新設の学部や学科に特徴的な国際系、グローバル系の特徴を加えた学部といえる。また、学科ごとの特性を生かしつつ、人文・社会科学や理・工学、農学、保健のいずれにも偏らない、学際的、総合的な学部であるということができよう。

A学部が卒業のための必須要件とする留学・海外研修は、いずれの学科にも共通するディプロマポリシーである「グローバルイシューの解決に向けて、他者と協働しつつ、リーダーシップを発揮する行動力」のもとに開設された科目群である。同一の方針が4学科すべてのカリキュラムポリシーにも含まれている。留学・海外研修を挟むように事前学習と事後学習の科目が開設され、これらすべてが必須科目である。本稿は、科目の履修を終えるごと（概ね、履修後2週間以内）に、履修者が上記の方針に謳われる資質や能力をどの程度身につけているのかを把握することを目的として実施されたオンラインアンケート調査（以下、アンケート調査）をもとにしている。

アンケート調査はすべて、a大学の学修支援システム上で、非匿名で実施された。非匿名とする理由は、個人による、3時点でのアンケート調査への回答を追跡するためである。回答者には非匿名であることが告げられ、回答内容が科目履修や成績に影響することはないこと、また、回答結果が公開される場合には、個人が特定されることのないことが明示された。アンケート調査の内容は大きく「グローバルイシューへの取り組み（自らが取り組んでいるグローバルイシューに関する知識の獲得）」と「主体性（グローバルイシューの解決に対する主体的な態度の表明）」、「協働性・行動力（グローバルイシューの解決に向けて他者と協働する姿勢）」の3領域に分けられ、領域ごとに4つ程度の設問がある。設問の種類は、リッカート尺度を用いて、「強くそう思う」と「そう思う」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の4件法で回答する設問と、4つの尺度のなかから特定の1つを選択した理由を自由記述で回答する設問とに分かれるが、すべて、自分自身の知識や態度、姿勢の獲得に対する評価、つまり自己を評価させるものである。認知的な側面だけではなく、情意面にも着目したアンケート調査を非匿名で実施することに関して、ブルーム他（1973）は、非匿名であっても、自分の回答が批判されるわけではなく、回答結果は専門家によって秘密裏に、かつ注意深く扱われることがはっきりとわかっているならば、匿名性と同じ目的を果たしうると解説している。

## 2.2 分析の対象者

アンケート調査の対象者は事前学習と留学・海外研修、事後学習の履修者であるが、本稿ではそのうち、事後学習まですべて修了した者の回答のみを分析対象とする。A 学部における事後学習の受講は留学・海外研修の直後ではなく、留学・海外研修の時期にかかわらず基本的に3年次後期である<sup>4</sup>。本稿では、2019年度に事後学習を修了した者を対象とする。2019年度後期開講の事後学習履修者273人のうち、アンケート調査への回答者は211人である。彼らのうち、事前学習や留学・海外研修直後の、少なくとも一方のアンケート調査へも回答している者は124人である。本稿はこの124人の回答を分析の対象とする。

表1 分析の対象者

	度数	有効パーセント	(アンケート調査への回答数)
Bコース	58	46.8	129
Cコース	49	39.5	61
Dコース	17	13.7	21
合計	124	100.0	211

出典) オンラインアンケート調査

A 学部が開設する留学・海外研修は留学先での学習期間や内容の異同に応じて3コースに分けられる。海外スタディツアー、またはインターンシップを中心とする「Bコース」、海外語学研修、またはサマースクールを受講する「Cコース」、a大学、あるいはA学部の海外協定校への交換留学、または中期留学による「Dコース」である<sup>5</sup>。留学・海外研修の期間はコースによって異なり、「Bコース」は1週間以上、「Cコース」は2週間以上、「Dコース」は4週間以上を原則としている。留学先の国や地域は英国やカナダ、タイ、フィリピン、メキシコ等、全世界に広がっている。海外スタディツアーは、A学部の教員が学生を引率するケースが多いが、そのほかの研修には引率教員をつけず、留学先では、留学先機関の教職員が指導にあたるものが大半である。

事前学習と留学・海外研修はコースごと、または同一の研修への参加者同士の授業であるが、事後学習は3コース混成の授業である。

<sup>4</sup> A 学部では、学生一人ひとりが留学・海外研修の受講時期を決めることができる。1年次に留学・海外研修を受講した場合には、事後学習の受講まで約2年の間隔が空くことになる。

<sup>5</sup> 「Bコース」と「Dコース」は留学先でのフィールド学修を必須としているが、「Cコース」は日本国内でフィールド学修を実施する。日本国内でのフィールド学修にも事前学習があり、事前学習とフィールド学修の直後にはオンラインアンケート調査への回答が求められる。ただし、本調査では日本国内でのフィールド学修前後のこのアンケート調査の回答結果を分析対象から外している。

### 2.3 分析方法

アンケート調査の内容の3領域「グローバルイシューへの取り組み」と「主体性」、「協働性・行動力」における設問のうち、4件法で回答するものについては、まず、「強くそう思う」を4ポイント、「そう思う」を3ポイント、「そう思わない」を2ポイント、「全くそう思わない」を1ポイントに換算する。各設問に対して、対象者の回答の平均値をコースごとに計算し、各コースの履修者による回答の特徴や異なるコースの履修者の回答における違いについて考察する。回答の平均値が高いほど、その設問が表している知識や態度、姿勢の獲得に対する自己評価は高い傾向にあることを示す。次に、各設問に対する回答の平均値の特徴や違いが、3領域が表す知識や態度、姿勢の獲得に対する自己評価について何を示唆しているのか、設問がはかろうとしている知識や態度、姿勢の獲得に対する自己評価同士はどのような関係性にあるのかを、4件法による設問への回答同士の相関や自由記述による回答の内容分析によって検討する。たとえば、「グローバルイシューへの取り組み」の設問への回答の平均値と「主体性」の設問への回答の平均値との関係性を確認することにより、自らが取り組んでいるグローバルイシューに関して獲得した知識を活用して、どのような姿勢でそのイシューの解決に取り組んでいるのかを考察することができる。その後、A学部が卒業のための必須要件とする留学・海外研修は、「グローバルイシューの解決に向けて、他者と協働しつつ、リーダーシップを発揮する行動力」という教育上の方針をどのように達成しようのかについて総合的に考察する。

### 3. 留学・海外研修による知識や態度、姿勢の獲得（記述統計結果）

図1から図4はすべてのコースとB、C、Dの各コースの履修者が「グローバルイシューへの取り組み」と「主体性」、「協働性・行動力」に関する計7設問に対して、「強くそう思う」の4ポイントから「全くそう思わない」の1ポイントまでの4件法で自己評価した回答の加重平均をレーダーチャートで表したものである<sup>6</sup>。図中の各項目の設問は表2のとおりである。

すべてのコースの加重平均では、事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み3」(2.57ポイント)と、留学・海外研修直後における「協働性行動力3(4)」(2.46ポイント)への自己評価がほかの設問への自己評価よりも低いが、全体としては比較的ゆがみのない七角形を描いている(図1)。各設問の自己評価を見ていくと、「グローバルイシューへの取り組み1」への自己評価は事前学習の履修直後から高く(2.95ポイント)、この高さは事後学習の履修直後まで変わらなかった(留学・海外研修直後2.94ポイント、事後学習

<sup>6</sup> 学修支援システム上でのオンラインアンケート調査の設問画面には「強くそう思う」と「そう思う」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の選択肢のみ提示し、1から4のポイントを表す数値は表示されないように設定した。

直後 2.98 ポイント)<sup>7</sup>。これは本稿における分析の対象者が、留学・海外研修前から、自ら取り組もうとするグローバルイシューを認識しており、この傾向はフォローアップのための事後学習の履修終了時まで変わらなかったことを示している。もっとも多くの対象者が取り組んできたイシューの一つである「教育」について見ると、たとえば、国際的な教育格差に着目した学生 1 は 3 年次の夏に、「B コース」の履修で北米での研修へ参加し、事後学習直後のアンケート調査で、自ら取り組んできたイシューについて、教育制度や子ども観の異同が、子どもが享受できる教育の質の差となって現れていると説明している<sup>8</sup>。学生 1 は教育格差という現象へ着目し、留学・海外研修の履修で北米の学校現場を観察し、事後学習の履修後には、教育格差の背景や根底には保護者やその他大人の（学校）教育観という情意面があることに気づいた。

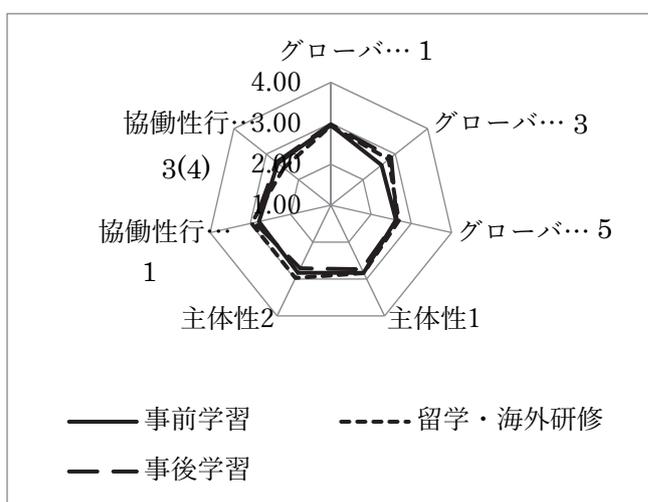


図1 すべてのコース平均

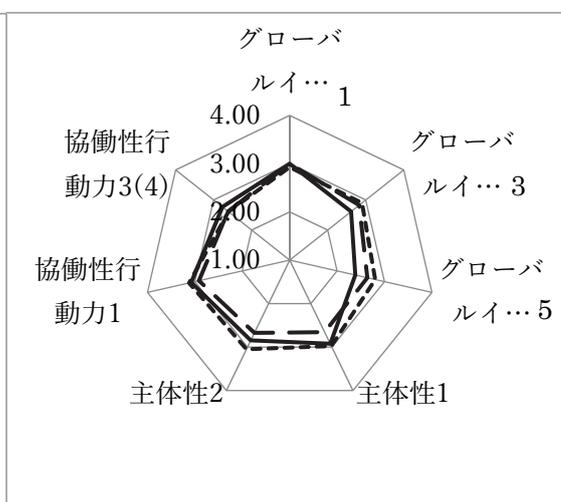


図2 「Bコース」平均

<sup>7</sup> 「グローバルイシューへの取り組み 1」から「協働性行動力 3 (4)」まで、計 7 設問の平均は事前学習直後において 2.75 ポイント、留学・海外研修直後において 2.81 ポイント、事後学習直後において 2.79 ポイントである。

<sup>8</sup> テキストマイニングのソフトウェア KH Coder を使って、設問「あなたが取り組むグローバルイシューについて記述してください。」への自由記述の回答データのなかで特に多く用いられている語 100 種類を抽出した。事前学習と留学・海外研修、事後学習直後のアンケート調査の回答すべてに同じ処理をしたところ、「教育（事前学習直後のアンケート調査における出現頻度 15、留学・海外研修直後のアンケート調査における出現頻度 17、事後学習直後のアンケート調査における出現頻度 38）」や「文化（同 10、同 16、同 54）」、「日本（同 12、同 17、同 26）」がもっとも多くの対象者が取り組んできたイシューにかかわる単語であることがわかった。

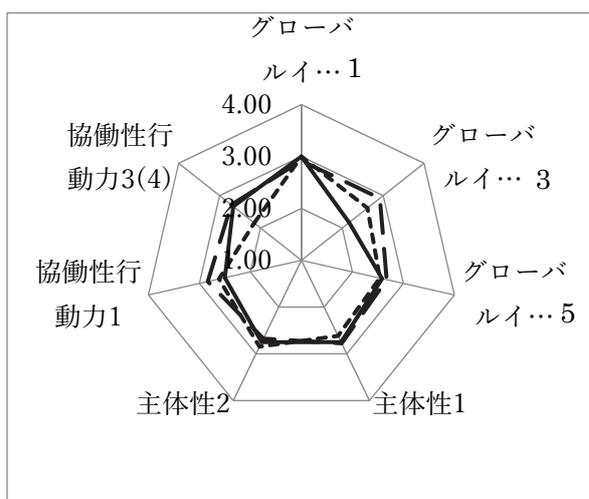


図 3 「Cコース」平均

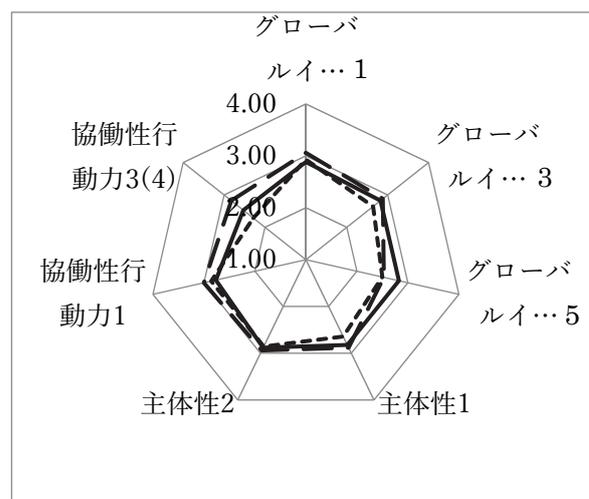


図 4 「Dコース」平均

出典) すべて、オンラインアンケート調査

表 2 アンケート調査での質問項目、および設問

項目	設問
「グローバルイシューへの取り組み 1」	あなたは、自らが取り組もうとするグローバルイシューを認識していますか？
「グローバルイシューへの取り組み 3」	あなたは、自らが取り組もうとするグローバルイシューの解決に向けて行われている研究や実践に関する知識を備えていますか？
「グローバルイシューへの取り組み 5」	あなたは、自らが取り組もうとするグローバルイシューの解決に向けて行動を起こす準備を進めていますか？
「主体性 1」	あなたは、自らが取り組もうとするグローバルイシューの解決に求められる実践的知識を身につけるために、この個別プログラムに参加していますか？
「主体性 2」	あなたは、自らが取り組もうとするグローバルイシューの解決に求められる行動力を身につけるために、この個別プログラムに参加していますか？
「協働性行動力 1」	あなたは、この個別プログラムへの参加をとおして、グローバルイシューの解決に向けて、どのような人とかかわるのかを認識していますか？
「協働性行動力 3 (4)」	あなたは、この個別プログラムへの参加をとおして、グローバルイシューの解決に向けて、自分がどのようなことをするのかを認識していますか？

出典) オンラインアンケート調査

各コースの加重平均では、「Cコース」履修者による事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み3」、および留学・海外研修後における「協働性行動力3(4)」の自己評価が目立って低い(それぞれ、2.17ポイントと2.15ポイント)(図3)<sup>9</sup>。留学・海外研修後における「協働性行動力3(4)」の自己評価が低いことに関して、アンケート調査の実施前には、事前学習から留学・海外研修、事後学習へと履修を進めるに伴い、設問「この個別プログラムへの参加をとおして、グローバルイシューの解決に向けて、自分がどのようなことをするのかを認識していますか?」の自己評価は高まっていくと期待された。しかしながら、「Cコース」履修者には、この期待が外れたといえる。「グローバルイシューへの取り組み1」の自己評価は事前学習直後からすでに高く(3.00ポイント)、「グローバルイシューへの取り組み3」の自己評価は履修を進めるに伴い高まっていることから(事前学習直後2.17ポイント、留学・海外研修直後2.62ポイント、事後学習直後2.92ポイント)、自らが取り組んでいるグローバルイシューについて、「Cコース」履修者はイシューを認識したり、イシューに関する知識を獲得したりしていると考えていると推察される。しかし、「協働性行動力3(4)」の自己評価が留学・海外研修後にいったん低くなることから(事前学習直後2.67ポイント、留学・海外研修直後2.15ポイント、事後学習直後2.71ポイント)、こうした認識が留学直後には、グローバルイシューの解決に向けて他者と協働する姿勢へつながっていないことが推測される。「Cコース」履修者は留学・海外研修の履修後でも、ほかのコース履修者と比較して、イシューの解決に向けて行動したり、他者と協働したりしようという姿勢が弱いということであろうか。そうであるならば、その要因はどこにあるのだろうか。事後学習の履修後に高まるのはなぜだろうか。

「Dコース」履修者についても、「Cコース」程は目立っていないが、留学・海外研修後における「協働性行動力3(4)」の自己評価が低く(2.29ポイント)、事後学習の履修後に高くなる(2.82ポイント)<sup>10</sup>。これもやはり、イシューの解決に向けて行動したり、他者と協働したりしようという姿勢が弱いことの表れであるならば、その要因はどこにあるのだろうか。他方、「Bコース」履修者による「協働性行動力3(4)」の自己評価は事前学習の履修後から事後学習の履修後まで、顕著な変動はなくある程度一定しているといえる(事前学習の履修後2.77ポイント、留学・海外研修後2.61ポイント、事後学習の履修後2.62ポイント)。この異同の背景として何が考えられるだろうか。

前節の第2項で述べたとおり、留学・海外研修の期間や内容は、「Bコース」は1週間以上の海外スタディツアー、またはインターンシップ、「Cコース」は2週間以上の海外語学

<sup>9</sup> 「Cコース」の「グローバルイシューへの取り組み1」から「協働性行動力3(4)」まで、計7設問の平均は事前学習直後において2.63ポイント、留学・海外研修後においても2.63ポイントである。

<sup>10</sup> 「Dコース」の「グローバルイシューへの取り組み1」から「協働性行動力3(4)」まで、計7設問の平均は留学・海外研修後において2.67ポイントである。事後学習直後の平均は2.87ポイント。

研修、またはサマースクール、「Dコース」は4週間以上の留学、または6か月以上、1年未満の交換留学である。A学部の海外語学研修やサマースクール、交換留学は、海外の大学等が開設する授業科目の受講であるが、スタディツアーやインターンシップでは、学生は、自らが取り組んでいるグローバルイシューが生起する現場をまじかに見て体感したり、通常は訪れることのできない地域を訪れて現地の人びとと直接交流したりすることができる。「Cコース」や「Dコース」と、「Bコース」とのこの違いが「自分がどのようなことをするのか」について尋ねている「協働性行動力3(4)」の回答の差となって表れているのであろうか。「どのような人とかかわるのか」について尋ねている「協働性行動力1」の回答を見ると、「Bコース」の参加者による自己評価の値は「Cコース」や「Dコース」の値よりも高い時点がある（「Bコース」の参加者による事前学習の履修後3.08ポイント、留学・海外研修後3.12ポイント、事後学習の履修後2.91ポイント。「Cコース」は事前学習の履修後2.50ポイント、留学・海外研修後2.62ポイント、事後学習の履修後2.84ポイント、「Dコース」は事前学習の履修後2.76ポイント、留学・海外研修後2.86ポイント、事後学習の履修後3.00ポイント）。「Cコース」や「Dコース」の参加者による留学・海外研修後における「協働性行動力3(4)」、および「協働性行動力1」の自由記述による回答を見ると、「Bコース」の参加者に比べて、留学先では他者とかがかわる場面が少なかったとの回答が目立つ。たとえば、「語学の習得が目的であった」や「基本的には自分ひとりでの情報収集であった」、「他者とのかかわりはもてたが、自分のイシューの関係者との出会いはなかった」と回答している。海外語学研修や交換留学という、留学・海外研修の目的の達成には近づいたが、A学部の教育上の方針にうたわれるような能力の獲得を自覚できるような場面は少なかったということであろう。

#### 4. 留学・海外研修による知識や態度、姿勢の獲得（相関と内容分析）

表3は「グローバルイシューへの取り組み1」から「協働性行動力3(4)」までの各設問の相関を表したものである。事前学習直後においては、「グローバルイシューへの取り組み1」と「グローバルイシューへの取り組み3」、「グローバルイシューへの取り組み1」と「グローバルイシューへの取り組み5」、「グローバルイシューへの取り組み3」と「グローバルイシューへの取り組み5」にはそれぞれ、高い相関性はないといえる。一方、「グローバルイシューへの取り組み1」と「主体性1」（相関係数0.662\*\*、有意確率（両側）0.000）、「主体性2」（相関係数0.499\*\*、有意確率（両側）0.001）、「協働性行動力1」（相関係数0.416\*\*、有意確率（両側）0.006）、「協働性行動力3」（相関係数0.387\*、有意確率（両側）0.011）の相関関係は相対的に強いと判断できる。このことから、自らが取り組もうとするグローバルイシューを認識しているという自己評価は必ずしも、そのイシューの解決に向けて行われている研究や実践に関する知識を備えていたり、イシューの解決に向けて行動を起こす準備を進めていたりするという自己評価とは結びつかないが、留学前から、

その 이슈の解決に対する主体的な態度を表明したり、イシューの解決に向けて他者と協働する姿勢を育んだりすることには結びついていると考えられる。

また、事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み1」と留学・海外研修直後における各設問の自己評価はそれぞれ、正の相関にあることから、留学・海外研修前から自らが取り組もうとするグローバルイシューを認識していることが、留学先で、そのイシューの解決に対する主体的な態度を表明したり、イシューの解決に向けて他者と協働する姿勢を育んだりすることにつながっていると推察できる。しかし、この傾向は、事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み3」や「グローバルイシューへの取り組み5」と、留学・海外研修直後における各設問の自己評価には必ずしも該当せず、事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み1」の特徴といえる。そもそもなぜ、「グローバルイシューへの取り組み1」と「グローバルイシューへの取り組み3」、「グローバルイシューへの取り組み5」の自己評価にはバラつきがあるのだろうか。

学生2は2年次の春(2月、3月)に、「Dコース」の履修で、オセアニアの国での研修へ参加した。この学生は留学先の国の観光開発と自然保護について関心をもち、留学先では、開発と環境保護が二律背反することなく共存しているように思われるその国の取り組みや現状についてフィールド学修を実施した。学生1やほかの多くの履修者と同じく、学生2も、事前学習から留学・海外研修中、事後学習まで、自らが取り組もうとするグローバルイシューは大きく変わらなかった。これは、アンケート調査実施の3時点すべてにおいて、「グローバルイシューへの取り組み1」の自己評価が「そう思う」であったことにも表れている。一方、3時点における「グローバルイシューへの取り組み3」と「グローバルイシューへの取り組み5」の自己評価は「そう思わない」、あるいは「全くそう思わない」であった。事後学習直後においてもなお、イシューの解決に向けて行われている研究や実践に関する知識を備えていたり、解決に向けて行動を起こす準備を進めていたりしていない、できていないと考えるのは、イシューの立て方に原因があったのか、それとも、取り組み方に原因があったのか。学生2の自由記述回答の内容を見ると、観光開発というイシューの規模が大きく、自分が何らかの行動を起こす類のものではないと気づいたという。自然保護というイシューについても、リデュース、リユース、リサイクルによるごみの削減等、日本よりもより徹底した海外での取り組みについて実践しながら学んだものの、留学・海外研修をとおして新たに獲得した知識とはいえないと省察している。

表 3 各設問の相関係数の結果

		グローバルイシューへの取り組み1 【事前学習】	グローバルイシューへの取り組み3 【事前学習】	グローバルイシューへの取り組み5 【事前学習】
グローバルイシューへの取り組み1 【事前学習】	Pearson の相関係数	1		
	N	42		
グローバルイシューへの取り組み3 【事前学習】	Pearson の相関係数	.349*	1	
	N	42	42	
グローバルイシューへの取り組み5 【事前学習】	Pearson の相関係数	.251	.150	1
	N	42	42	42
主体性1 【事前学習】	Pearson の相関係数	<b>.662**</b>	.400**	.277*
	N	42	42	42
主体性2 【事前学習】	Pearson の相関係数	<b>.499**</b>	.368*	.153
	N	42	42	42
協働性行動力1 【事前学習】	Pearson の相関係数	<b>.416**</b>	.430**	.135
	N	42	42	42
協働性行動力3 【事前学習】	Pearson の相関係数	<b>.387*</b>	.093	.377*
	N	42	42	42
グローバルイシューへの取り組み1 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.794**</b>	.279	.306
	N	37	37	37
グローバルイシューへの取り組み3 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.685**</b>	.207	.272
	N	37	37	37
グローバルイシューへの取り組み5 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.527**</b>	.275	.150
	N	37	37	37
主体性1 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.615**</b>	.154	.099
	N	37	37	37
主体性2 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.370*</b>	.243	.405*
	N	37	37	37
協働性行動力1 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.460**</b>	.166	.280
	N	37	37	37
協働性行動力4 【留学・海外研修】	Pearson の相関係数	<b>.649**</b>	.092	.275
	N	37	37	37
グローバルイシューへの取り組み1 【事後学習】	Pearson の相関係数	.496**	.281	.251
	N	42	42	42
グローバルイシューへの取り組み3 【事後学習】	Pearson の相関係数	.217	.092	.322*
	N	42	42	42
グローバルイシューへの取り組み5 【事後学習】	Pearson の相関係数	.432**	.198	.271
	N	42	42	42
主体性1 【事後学習】	Pearson の相関係数	.133	.170	.229
	N	42	42	42
主体性2 【事後学習】	Pearson の相関係数	.215	.236	.345*
	N	42	42	42
協働性行動力1 【事後学習】	Pearson の相関係数	.340*	.122	.302
	N	42	42	42
協働性行動力3 【事後学習】	Pearson の相関係数	.355*	.235	.177
	N	42	42	42

\*. 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)。\*\*. 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)。

出典) オンラインアンケート調査

注 1) 紙幅の関係上、すべての係数を掲載していない。

注 2) サンプルサイズ (N) が調査時点によって異なるのは、本稿における分析の対象者 124 人全員が 3 時点 (事前学習直後、留学・海外研修直後、事後学習直後) すべてのアンケート調査へ回答したわけではないからである。第 2 節で記したとおり、事後学習直後のアンケート調査への回答者数は 124 であるが、彼ら全員が事前学習と留学・海外研修直後、両時点でのアンケート調査へ回答したわけではない。

別の例として、国内外におけるスポーツ人口の減少に着目した学生3は2年次の春に、「Cコース」の研修へ参加した。A学部には、スポーツ社会学等、スポーツや運動、体育に関する学問領域を専攻する学科が置かれ、留学・海外研修でも、スポーツに関するグローバルイシューに取り組む学生が少なくない<sup>11</sup>。学生3による事前学習直後における「グローバルイシューへの取り組み1」の自己評価は「強くそう思う」であるが、同時点における「グローバルイシューへの取り組み3」に対しては「そう思わない」と回答している。自由記述では、自治体等がスポーツ振興を目的としたイベントを企画、実施しているが、成果が上がっていないようであると回答している。

このように、自分が何らかの行動を起こす類のものではないであったり、スポーツ振興イベントの成果が振るわないであったり、第三者の行動について言及しているものの、「自分がどのようなことをするのか、どのようなことができるのか」については十分な考察をしているとはいえない。さらに、解決の必要性は自明であると主観的に判断せず、なぜ観光開発と自然保護の共存が必要なのか、共存しないことの何が問題なのか、なぜスポーツというイシューに着目する必要があるのか、スポーツ人口の減少の何が問題なのかという、本来的な問いから始めるべきではないだろうか。つまり、そのイシューの解決に取り組むことに対する心理的な志向をどの程度有しているのかが問われるべきである。自らが取り組もうとするグローバルイシューの認識とあわせて、そのイシューの解決に取り組むことを好意的にとらえたり、(取り組むために必要な能力を備えた時には)いつでも行おうとする状態であったりしなければ、そのイシューの解決を第三者として眺めることしかできないであろう。イシューやその解決に対する責任意識、自己との関係性を見極める作業が必要である。

本節の最後に、第3節で浮かび上がった問い、留学・海外研修後にいったん低くなる「Cコース」履修者の「協働性行動力3(4)」の自己評価が、事後学習の履修後に高まる理由について考えてみたい。学生3の自由記述の回答には、事後学習でのグループワークのなかで、メンバー各自が自己のグローバルイシューに対してどのように取り組んできたのかを振り返った様子が記述されている。第2章で述べたとおり、事後学習は3コース混成の授業である。「Bコース」や「Dコース」の履修者の語りを聴くことによって、同一のコースや同一の研修の履修者同士にはなかった新たな視点に気づき、イシューの解決に向けての行動への認識を広げることができるようになったということであろうか。

## 5. 学習成果志向の留学・海外研修の実践に向けて

本稿における分析の対象者は、留学志向の高低にかかわらず、在学中に一度は留学して

<sup>11</sup> 設問「あなたが取り組むグローバルイシューについて記述してください。」に対して注9と同様の処理をしたところ、「スポーツ(4、6、9)」であった。

単位修得しなければ卒業できない教育課程におり、海外留学の学習成果に関するこれまでの研究の多くが対象とする学生とは、この点が大きく異なる。必ずしも留学したいわけではないが、留学への意志とは関係なく、事前学習から事後学習まで、留学という学習に継続して身を置かなければならない。

本稿における分析の対象者の多くが留学・海外研修前から、自らが取り組もうとするグローバルイシューを認識しており、この傾向はフォローアップのための事後学習の履修時点まで変わらなかった。これは、彼らが学習意欲を持続させるうえで不可欠な要素であろう。しかしながら、アンケート調査への回答結果を分析したところ、各自がイシューをもつことに気を取られるあまり、なぜそのイシューに取り組むのか、なぜそのイシューの解決が重要なのかの問いが後回しになっていないだろうかと思われた。消極的すぎる推察かも知れないが、入学後まもなく「留学先で取り組むイシューをもて」といわれるので、たとえば、観光資源としての自然環境の保護に取り組む国へ留学するので環境保護について探究してみようとか、教育学関係の学科に所属し、教員免許の取得を目指しているので学校教育について調べようというように、留学先の国や地域のイメージ、所属組織の特性等、外在する要因にすり寄せて理由付けして結論を急ぎすぎているようにも思われる。きっかけはそれでよいかも知れないが、学習を経るにしたがって、自分がそのイシューに関係しているのだという意識を強めていくことが求められる。留学先での関係者との深い交流のほか、事前学習や事後学習での参加者同士の議論において、他者がそのイシューに対してどのようなかわりをもっているのかを見て刺激を受けることが必要であろう。

こうした当事者意識については、学生側にばかり責任があるわけではない。大学側の教育指導にも原因があるかも知れない。留学プログラムの学習成果、そして、その成果の到達度を見ることによってはかろうとする能力の獲得にばかり気を取られることなく、特定のイシューに取り組む動機についても十分に考えさせることで、この動機が原動力となり、「Cコース」や「Dコース」履修者の自己評価が相対的に低かった項目である、イシューの解決に向けて行動したり、他者と協働したりしようという姿勢が涵養されるのではないだろうか。3コース混成の授業である事後学習の履修後に「Cコース」や「Dコース」の参加者のなかに、「コースや留学先、取り組むイシューが異なる者同士が授業でディスカッションしたり、プレゼンテーションしたりすることで、自分がなぜそのイシューに取り組んできたのか、取り組んだことでなにを考えたのかについてまとめることができた」と述べる学生が出てきたことは、今後の教育指導を考えるうえで大きな手がかりとなるであろう。

第1節で、留学・海外研修必須の学部の学生にとっての留学は選択肢ではなく、義務的なものであると述べた。どのような経験をしてどのような学習をするのかを自分の意志で選択しなければならない、選択できるのが大学であるならば、留学という経験を選択では

なく必須にすることの意味は大きい<sup>12</sup>。「留学先で何に取り組むのか」から始めるのではなく、「これから4年間続く大学生活で何について学習したいのか、その学習課題の追究のために、いずれにしても必須の留学という学習機会をいかに活用するのか」という思考を常に意識しなければならない。第4節での考察の結果、留学・海外研修前から自らが取り組もうとするグローバルイシューを認識していることが、留学先で、そのイシューの解決に対する主体的な態度を表明したり、イシューの解決に向けて他者と協働する姿勢を育んだりすることにつながっているとの推察につながった。他方、グローバルイシューを認識していることはこのイシューの解決に向けて行われている研究や実践に関する知識を備えていたり、行動を起こす準備を進めていたりという認識にはつながっていないという分析結果も出た。留学ありきの学習に陥らせず、なぜそのイシューに取り組むのか、なぜそのイシューの解決が重要なのかについてしっかり考えさせる、忍耐と根気の強い教育が必要であろう。

#### 参考文献

- 阿部仁・新見有紀子・星洋（2018）「グローバル環境で育む4つの力：留学前後における派遣学生のコンピテンシー変化について」一橋大学国際教育センター編『一橋大学国際教育センター紀要』第9号、pp.5-18.
- 正楽藍（2020）「大学生の留学動機と学習成果—汎用的技能に着目して—」神戸大学大学教育推進機構編『大学教育研究』第28号、pp.11-27.
- 新見有紀子・秋庭裕子（2016）「学部レベルの海外留学経験が能力・意識の自己評価にもたらすインパクト—学位取得目的、単位取得目的留学経験者と留学未経験者に対するオンライン調査結果の比較より—」留学生教育学会編『留学生教育』第21号、pp.37-44.
- ブルーム、B. S.・ヘスティングス、J. T.・マドウス、G. F.（著）、梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽（訳）（1973）『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価—』第一法規出版
- 渡部由紀・阿部仁・星洋・二子石優（2017）「グローバル環境で育む4つの力：留学前段階における派遣学生の行動特性測定結果」一橋大学国際教育センター編『一橋大学国際教育センター紀要』第8号、pp.143-156.
- Dwyer, M. M.（2004）“More is better: The impact of study abroad program,” *The Forum on Education Abroad, Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.10, pp.151-163.

<sup>12</sup> 一方、多くの学生は自らの意志で留学・海外研修必須の学部を選んで受験し、入学を決めているのだから、留学もやはり、ほかの学習機会と同様に選択にもとづくものであるともいえる。

- Kehl, K. and Morris, J. (2008) “Differences in Global-Mindedness between Short-Term and Semester-Long Study Abroad Participants at Selected Private Universities,” *The Forum on Education Abroad, Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.15, pp.67-79.
- Take, H. and Shoraku, A. (2018) “Universities’ Expectations for Study-Abroad Programs Fostering Internationalization: Educational Policies,” *The Association for Studies in International Education, Journal of Studies in International Education*, Vol.22, No.1, pp.37-52.
- 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」』2020 年 2 月号 Vol.107, pp.1-9, [https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/\\_icsFiles/afieldfile/2020/02/07/202002yamanakatsukasa.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/_icsFiles/afieldfile/2020/02/07/202002yamanakatsukasa.pdf) (最終アクセス : 2020 年 11 月 27 日)