

オンライン国際交流教育によるグローバルコンピテンス育成の一考察 —タイ王国ブーラーパー大学とのオンライン国際協働学習の試み—

畝田谷 桂子

キーワード：オンライン国際交流教育、グローバルコンピテンス、
オンライン国際協働学習 (COIL: Collaborative Online International Learning)、
学習成果、BEVI(Beliefs, Events, and Values Inventory)

概要

本稿では、オンライン国際交流教育の定義づけを行い、その一種と位置付けたオンライン国際協働学習 (COIL: Collaborative Online International Learning) について、2020年度に筆者が担当したタイ王国ブーラーパー大学との授業実践を報告、考察するとともに、その学習成果を授業評価とアンケート等、並びに BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) によって分析し、OECD の PISA (Programme for International Student Assessment) の定義によるグローバルコンピテンスの育成について考察を行った。授業評価とアンケート等から、同コンピテンスに関連した学習成果の具体的内容が確認でき、オンライン国際交流教育 (今回は COIL) という手段でも、グローバルコンピテンスの育成に寄与したことがわかった。また、BEVI によって、学生の持つ非認知能力の高低により学習後の変容が異なること、変容が異文化感受性だけでなく、他の非認知能力にも影響することが確認できた。故に、グローバルコンピテンスは、影響し合う他の能力とともに段階的に時間をかけて育成すべきであり、特に学習者の同コンピテンスが相対的に低い場合、同コンピテンスを構成する4つの力を複数の授業で段階的に焦点を当て、繰り返し時間をかけて養うカリキュラムを構成することが有効だと述べた。

I. はじめに

現在、人類の活動によって「地球の限界」が脅かされる事態が加速している。我々誰もがこの地球的課題に直面しており、2020年初頭から続くコロナ禍も含め、複雑に絡み合った地球的課題の解決には、文化的背景の異なる人々との国際協調が欠かせない。その国際協調を幅広く生み出すために、グローバルコンピテンスを養う教育の重要性が増している。その中で、国境を超えて展開され、複数の国や地域の大学等が協働して行うトランスナショナル教育、国際交流教育が盛んになり、すでに国際的な教育ネットワークが生まれて機能しているが、そのうち最も教育効果にインパクトがあると考えられるモビリティ・実渡航による留学や海外研修が、2年以上コロナ禍によりほぼ停止している。この状況下、科学技術の進歩によってすでに行われていたオンラインを活用した国際交流教育が、代替として世界中で一気に拡大した。特に、その一種であるオンライン国際協働学習 (Collaborative Online International Learning: 以下 COIL) の普及が顕著である。

本学では、大学の世界展開力強化事業 (2018年度選定。COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援。以下、世界展開力事業) に採択され、「米国から鹿児島、そしてアジアへ—多極化時代の三極連携プログラム」を推進しており、同事業の海外連携校であるタイ王国ブーラーパー大学と2019年度は実渡航の事前学習として、2020、2021年度は渡航研修の代替として COIL を実施した。

そこで、本稿では、筆者が担当した2020年度の同大学との COIL 実践を報告するとともに、その成果を分析し、グローバルコンピテンス育成の観点から、オンライン国際交流教育について考察を行いたい。

II. グローバルコンピテンスとは

グローバルコンピテンス^{注1}は、OECDのPISA (Programme for International Student Assessment) が2018年に従来の3分野 (数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシー) に加え、新たに測定する力として概念を定めている。以下にその説明の私訳を付す (以下の文章中に付した下線は、筆者による)。

グローバルコンピテンスは、地域や地球全体、異文化間で生じる課題を調べ検討し、他者の物事に対する見方や世界観を理解して尊重し、異なる文化に属する人々と開かれた適切で効果的な交流を行い、持続可能な開発と全世界の人々の心身の健康保持に向けて行動することができる力である。

The PISA 2018 assessment uses the following definition of global competence:

Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.

(PISA PREPARING OUR YOUTH FOR AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE WORLD
THE OECD PISA global competence framework, OECD, 2018, P.7)

グローバルコンピテンスの概念について、国際的な統一定義が生まれた意義は大きいと考えられ、高等教育、生涯教育においても、継続して同コンピテンスの育成と向上が望まれる。しかしながら、この他にも、この力を必要とするステークホルダーの社会的立場、国・地域の社会的・文化的特性等によって焦点が異なる定義が複数なされている。

例えば、Lambert は「異なる文化価値を理解し、相当な外国語能力と問題処理力を持ち、異なる文化に対し肯定的な対応ができる能力の総称」^{注2} (Lambert, 1996 : pp.50-51) として定義し、Hunter は「他の文化規範や期待値を開かれた心で理解する能力を持ち、自分の普段の環境とは異なる領域においてもコミュニケーションを維持して有効に働くことができる力」^{注3} (Hunter, 2004 : pp.6-12) としている。



図1. グローバルコンピテンスの様相
(出所 同上 OECD, 2018, p.11)

国内では、平成24 (2012) 年「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)」において、「グローバル人材の概念」に「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」の3要素が含まれるとし、「このほか「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質としては、幅広い教養と深い専門性、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

¹ 本稿では、グローバルコンピテンスをその能力全体の概念、グローバルコンピテンスを個人が持つその能力と定義し、用語としてグローバルコンピテンスを用いる。

² 訳文は芦沢真五氏による。

³ 同上

ダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げることができる。」としている（グローバル人材育成推進会議、2012：p.8）。また、「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」では、グローバル人材を「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を想像する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と定義している（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011：p.3）。

一方、従来の「Intercultural Competence（異文化能力）」の概念では、異文化理解や適応に焦点が当てられ、「異文化能力」は「異文化を認識し受け入れ、その違いに適応していこうとする能力」として定義され（Bennett, 1993：pp.21-71）、この概念のもとで「異文化感受性モデル（Developmental Model of Intercultural Sensitivity：DIMS）（Bennett, 1986：pp.179-196）などが提起されたという（芦沢、2014：p.43）。

この「異文化能力」を、「グローバルコンピテンス」と「グローバル人材」の概念に共通する要素、すなわち上述5つの定義に付した下線部（行動する、肯定的な対応、有効に働く、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、関係を構築する）と比較考察すると、グローバルコンピテンスとグローバル人材の概念には、「異文化の理解や適応力を自身の中で完結する能力に留まらず、それらを用いて社会において他者との関係を有効に機能させ、適切に行動する」力が加わっていると考えられる。

Ⅲ. オンライン国際交流教育と COIL

本稿では、オンライン国際交流教育を「異なる文化の学生が、自らの所属する教育機関や海外の教育機関等を通じて、オンラインを用いて双方向に交流して学ぶ教育」と定義する。教員が互いの科目間で実施する COIL に加え、海外大学等の教育機関が主催するオンライン留学（Virtual Exchange）や、学生個人で参加して他国の学生と学ぶオンライン授業、MOOCs による授業（意見交換など双方向交流がある場合）などを含む、COIL よりさらに大きい範疇である。

COIL については、先導して推進している関西大学によると「COIL は、2004年にニューヨーク州立大学 COIL センターが開発した、オンラインコミュニケーションを用いて2カ国以上の国の間で教育と学習の両方を実現する教育方法である。海外大学と国内大学の科目間で共同シラバスを開発するなどのプロセスを通して、教員や職員が協力したり、両国学生がチームを形成して共通課題に取り組むプロジェクト型学習を行う等の取組みが行われる」と説明されている（<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/>）。また、鹿児島大学では、世界展開力事業の推進にあたり、COIL を以下のように説明している。

COIL とは、異なる教育機関、国、文化の学生と教員を結びつける強力なオンライン国際協働学習である。COIL では、異なる国の異なる教育機関の教員同士が連携し、時間・距離・言語・文化の制約を超えて、学生同士が学び、議論し、協力し合えるような授業を構築する。

（<https://www.gic.kagoshima-u.ac.jp/triad/home/coil/coilとは/>）

Ⅳ. 2020年度ブーラパー大学と鹿児島大学の COIL 実施報告

1. 授業科目と授業担当教員、対象学生

鹿児島大学は、筆者の担当する共通教育教養活用科目「留学生のための異文化理解」^{注4}で、履

⁴ 本科目は、通常学術交流協定校からの受入交換留学生と、本学からの派遣留学候補生に限定した科目であるが、コロナ禍で交換留学生が入国できなかったため、2020年度後期は全学生を履修対象とした。履修者の外国人留学生12名は、学部正規生と日本語・日本文化研修生で、全員が日本語能力試験N1相当である。

修者37名（本学に在籍する外国人留学生12名を含む）にCOILを実施した。そのうち、日本人学生は26名中1名を除いて全員1年生、外国人留学生も半数の6名が1年生だった。ブーラパー大学は、人文・社会科学部東洋言語学科ナンチャヤー・マハカン助教授が担当する、日本語専攻3年生を対象として外国人の視点から日本社会や文化について広く学ぶ科目「日本文化」の履修者46名に実施し、全員3年生であった。学年を比較すると、ブーラパー大生が全員3年生、鹿児島大生の82%が1年生で、鹿児島大生はブーラパー大生に比べて、生活や大学での学習の経験値や成熟度に差があった可能性がある。

2. COIL 授業の目的

COIL 授業の目的は、両大学の科目の目的（ブーラパー大学：日本文化の深い理解、日本語能力の向上。鹿児島大学：文化とは何か、文化の相対性、多様な価値観の存在、異文化適応のモデル等について自らの経験を分かち合いながら学ぶ）に照らして、以下の4つとし、初回に学生にも説明した。

- i. 同世代の異国の学生と接し「個人」として認識することを体感し、無意識のステレオタイプと文化の多層性を理解する。文化の多層性は、「個人が属する多層的な複数の文化」を意味するとともに、個人が保持する文化について、「個人的側面」「属する文化に共通する側面」「人間全体に共通する普遍的側面」から構成されることも意味する（原沢、2013：pp.50-51）。
- ii. 相互理解とコミュニケーションへの積極性
- iii. 対話者の母語以外でのコミュニケーションに対する配慮（鹿児島大学）、日本語の運用機会と運用経験による能力向上（ブーラパー大学）
- iv. 互いの国、地域、大学等に関する知識を深め、興味を育む。

3. COIL 実施状況

ブーラパー大学の学期は7月から10月末まで、鹿児島大学は10月から後期開始で、互いの学期の重なりが10月に限られたため、10/14、21、28の計3回の授業（各90分）でCOILを実施した。タイは時差が日本からマイナス2時間であり、ZOOMを用いた同期型の授業を行うことができた。鹿児島大学は、同時期にコロナ禍で対面授業を行う条件が整わなかったため、個人が自宅等から接続する形とし、ブーラパー大学は、教員と学生が大学のコンピュータールームで備え付けのコンピューターから各人が接続した。通信状況は極めて良好で、特段の問題は発生しなかった。

4. COIL 授業内容

COIL 授業の目的に沿って、各回授業の内容と活動を定め、以下の表1.の通り行った。

第1回目「両国/両国人のイメージについて」は、目的「i. 同世代の異国の学生と接し「個人」として認識することを体感し、無意識のステレオタイプと文化の多層性を理解する。（後略）」を意識し、相手大学生が抱くイメージと自己の認識（ブーラパー大生の抱く日本/日本人のイメージ、鹿児島大生の抱くタイ/タイ人のイメージ）との共通点と相違点、また、同じ国の文化圏における個人間の差異と、国や文化圏を超えた共通点の発見を意図した。第2回目「事前課題（聞きたい質問を交換して説明を準備）」は、学生が自由に関心のあるテーマを取り上げて、目的「iv. 互いの国、地域、大学等に関する知識を深め、興味を育む。」と「ii. 相互理解とコミュニケーションへの積極性」が図れるように設定した。第3回目「事前課題（自国に特徴的な身振りや表情の意味）」は、目的ii、iii、iv全てに広く関わる、コミュニケーションにおける非言語コミュニケーションの具体例を互いに挙げて知識を得ることで、その重要な役割を認知し、コミュニケーション能力を上げることを意図した。

第2回目の授業の「事前課題（聞きたい質問交換）」では、ちょうどタイの民主化運動が日本のメディアでも取上げられるほど盛んな時であり、それにLGBTQ+のインフルエンサーも含め

た内容などがみられ、鹿児島大生には民主化運動そのものへの理解をはじめとして、メディア報道と同世代による説明との比較（熱量を感じ取るなど）や、大学生のこのような運動への関わり方の差異について、新鮮な驚きが見られた。ブーラパー大生は、自らが抱えている問題意識を外国人に説明する（しかも、学習言語である日本語で）ことに、新鮮さと大きなやりがい、熱意を感じていたようであった。

表1. 各回授業の内容と活動、時間配分

	内容と活動	時間配分
第1回目	3回の授業の目的説明、担当教員2名自己紹介（教員）MR アイスブレイキング（グループ名、リーダー決定、SNS交換）BR1 グループ名とリーダーの発表 MR 両国／両国人のイメージについて BR2 両国／両国人のイメージ発表とまとめ、次回までの指示（教員）MR	MR：15分 BR1：25分 MR：20分 BR2：20分 MR：10分
第2回目	コメントと補足説明（教員）MR 両国／両国人のイメージ発表（続き）MR 事前課題（聞きたい質問を交換して準備した説明：タイの民主化運動について取上げたグループが複数あった）について BR1 グループの発表（タイの民主化運動、LGBTQ+ など）MR まとめ、次回までの指示（教員）MR	MR：5分 MR：20分 BR1：30分 MR：30分 MR：5分
第3回目	コメント（教員）MR グループの発表（主にタイの民主化運動）（続き）とまとめ（教員）MR 事前課題（自国に特徴的な身振りや表情の意味）について BR1 グループの発表（ジェスチャーや表情の意味）MR まとめ、以後の活動の指示（教員）MR	MR：5分 MR：25分 BR1：30分 MR：15分 MR：15分

（注）MR：メインルームでの全体活動。BR：ブレイクアウトルームでのグループ活動。

5. 使用言語

使用言語は、ブーラパー大生が日本語専攻3年生のため、事前に担当教員間でブーラパー大生の日本語能力レベルについて情報交換した上で、日本語とした。これを受けて、鹿児島大生にCOIL授業の前に、今回のCOIL授業の目的「iii. 対話者の母語以外でのコミュニケーションに対する配慮」について、メタ認知を構築する説明を行った。すなわち、今回鹿児島大生の母語である日本語でコミュニケーションを行うこと、対話者であるブーラパー大生は日本語学習者で日本語が母語でないこと、そして鹿児島大生に、例えば自身の学習言語である英語でコミュニケーションを行うことを想起させ、母語以外でのコミュニケーションは困難であり自らが言語的に優位な立場にあること、平易な言語（日本語）を用いても、それが対話者の知的レベルを反映するものではないこと、仮に日本語が通じて対話者が反応しても、対話者の理解の程度を確かめながら対話を進める必要があること、を認知させた。具体的方策として、「やさしい日本語」⁵について説明し、練習を行ってCOILに参加した。これらの知識についての実践的な体験として、鹿児島大生は、ブレイクアウトルームでの対話によるコミュニケーションに加えて、ブーラパー大生の書いた授業後のまとめと感想の日本語を直して、自らの感想を添えて返す作業を行った。

⁵『「やさしい日本語」の手引き』島根県・（公財）しまね国際センター

https://www.sic-info.org/wp-content/uploads/2014/02/easy_japanese.pdf を使用、

NHK NEWSWEB EASY やさしい日本語で書いたニュース <http://www.nhk.or.jp/news/easy/> 提供。

6. COIL 授業方法

互いの学期の都合上、3回の授業しか同期型で繋げないため、事前に双方の学生数が均等になる数（各グループ6～7名：鹿児島大、ブーラパー大生各3、4名）を計算し、13のグループ分けを行い、ブレイクアウトルームでは3回を通してグループメンバーを固定して活動した。鹿児島大学は、学期開始2回目の授業からのCOIL実施であり、学生間に特段の関係性もないと考えられるため、異質な学生をバランスよく配置することに心がけ、本学に在籍する外国人留学生を1人ずつ各グループに配置し、さらにグループ内に異なる学部の学生が混在するように配置した。一方、ブーラパー大学は、学生全員が日本語学科所属で、7月から履修してきた授業の中で互いを知っていることから、学生自らの希望でグループ分けを行った。

このように事前にグループを決めておき、各回授業90分のうち30～45分をブレイクアウトルームでのグループ活動にして、できるだけ顔の見える関係性を作ることに努めた。また、コミュニケーションにおける非言語コミュニケーションの重要性^{注6}を学期開始前にmanabaで説明し、原則として常時自身の顔をカメラで写すこと、そのために各自で事前に必要な工夫をすること（背景の設定など）を授業のルールとした^{注7}。

併せて、ブレイクアウトルームでのコミュニケーションが円滑に進むよう、授業前に課題を出して準備させ、教員に提出させた（第1回授業前：①自己紹介用に「自分を表す、または自分の好きな物やこと」3つを文字を使わず（名前のみ文字で記して）絵に描いてくる。②「日本/タイ、日本人/タイ人のイメージ」をそれぞれ3つずつ考えて書いてくる）。ブレイクアウトルームで話し合ったことは、メインルームに戻った際に、事前に提出させていた課題の中から内容のよかったいくつかのグループを教員が指名して、全員に対してまとめ発表を行った。その際、教員は、質問をして話題の深化を促したり、補足説明を行った。

また、授業後に両大学の学生が協働して課外で行う課題を課し、SNSを活用した交流を推奨した。具体的には、各回授業のまとめとして、ブーラパー大生が日本語で書いた授業のまとめと感想を同じグループの鹿児島大生が直し、自分の感想も添えて返すという作業を課した。同時に、次回授業のブレイクアウトルームの話合いを実質化するための事前準備課題も課した（第1回授業終了後：相手校のグループメンバーに聞きたい質問を各自1～2つ考えて交換し、相手校から寄せられた質問にグループで答えを準備する。第2回授業終了後：自国に特徴的なジェスチャーや表情等を絵に描き、それらが持つ意味について各自説明を準備する）。各回授業のまとめも、次回授業の事前課題も、互いに交換する際に教員に提出させ、教員は各グループの交換状況や内容を把握して次回授業に臨み、良いものを取り上げるなど、授業展開に活用した。

「同年代の外国人と直接「個人」として接する体験」の時間をできるだけ多く設けようと企図したこれらの活動から、3週間という短い期間でもやり取りが生まれ、グループ内で課外の学生の交流が多く見られた。課外時間に個人の接触を多く生むためにどのような課題を与えるか、課題の実施をどのようにモニターするかは、困難であるが、COIL成功のための重要な要素だと思われる。

7. 授業評価と学習成果

(1) アンケートと振り返り

授業についての学生の感想や評価は、1)「大学が提供したmanaba上でのアンケート」、2)「筆者が独自に作成して授業終了時に実施したアンケート」、3)「毎回の授業後の振り返り（manaba

⁶ BirdwhistellとVargasは「会話やインターアクションの30-35%は言語によって、その残りは非言語コミュニケーション、すなわち話し方、動き、身振り、対話者との空間的關係によって伝えられる」と述べている。

⁷ 問題のある学生は事前に申し出ることとした。学期中に数名がカメラの不調等で映らないことがあったが、参加度を高める効果とともに、毎回の指示が不要であるため、時間の節約効果があったと考えている。

を通して提出)」の3種類の情報から得ることができる。

まず、1)「大学が提供した manaba 上でのアンケート」から授業全体についての回答（抜粋）を下記の表2に示す（回答者27名/受講生37名）。概ね良い結果が得られたが、自由記述の「特によかった点」に、全回答者27名中20名が回答した。そのうち11名が「タイの学生との交流」、5名が「留学生との交流（鹿大在籍の留学生とも解釈できる）」を挙げていた。この他、「双方向の議論」、「ブレイクアウトで話す時間の多さ」、「発言機会の多さから発言に抵抗がなくなった」、「カメラオンを最初から求められていたので、少人数の話合いも積極的に話しやすかった」、「価値観や世界について考えた」、「自分の意見を伝え、相手も尊重する重要性を学んだ」、「自分の意見や考えを見つめ直し、価値観を広げた」、「積極的に話すことを促されており、異文化間の理解も向上した」等の記述があった。「タイの学生との交流」「留学生との交流」を合わせると、「特によかった点」の回答者20名中の80%（16名）が記載しており、授業目的 i（前掲103頁）として企図した交流が、意義あるものと高く評価された。また、これ以外の回答も、授業目的（前掲103頁）に合致するものであったと言える。

表2. 1) 大学が提供した manaba 上でのアンケート結果（抜粋）N=27

質問	選択肢	とても良かった (人数)	概ねよかった (人数)	あまり良くな かった (人数)	全く良くな かった (人数)
授業内容についての 総合的評価		70.4% (19)	22.2% (6)	3.7% (1)	3.7% (1)
質問	選択肢	積極的に促した (人数)	概ね促した (人数)	あまり促さな かった (人数)	全く促さな かった (人数)
授業内容について考 えさせる促しの有無		85.2% (23)	11.1% (3)	0% (0)	3.7% (1)
質問	選択肢	十分得た (人数)	概ね得た (人数)	あまり得な かった (人数)	全く得な かった (人数)
授業の学習成果		63.0% (17)	29.6% (8)	3.7% (1)	3.7% (1)

次に、2)「筆者が独自に作成して授業終了時に実施したアンケートの回答（抜粋）」を図2に示す（回答者33名/受講生37名）。

図2-1.「授業への期待は達成されたか」については、「あまり達成されなかった」1名（3%）を除いて達成されたという回答であった。また、この質問に添えて「この授業に期待したことは何か」を問うたところ、「他国の学生と交流」「様々な文化や価値観に触れ、判断力や視野の拡大」「価値観の異なる人の考え方」「タイ文化」「異文化への適切な対応、向き合い方」「自文化への新たな気づき、他文化理解」「海外と日本の比較」「相互理解」「偏見の改善」「自分の意見をはっきり言えるようになる」等であった。「あまり達成されなかった」1名（3%）が回答した「英語上達のため、英語を母語とする友達を作らなかつた」を除いて、授業への期待は達成されたという回答結果となった。

なお、この1名については、質問3でも「ブーラパー学生を授業に入れてあまり良くなかつた」と回答し、その理由を「効率的ではない」と記述し、質問4についても否定的な回答を寄せている。授業への期待が、本授業のシラバスに記載した授業概要（目的・内容・方法）と異なっており、事前に授業概要を正しく把握していなかつたことが回答の原因で、この状況は学生にとって

も望ましくない。今後、この事例の再発を防ぐため、第1日目の授業概要の説明に履修変更手続き情報も加えてより丁寧に説明したい。

図2-2. 「授業は楽しかったか」については、全員が肯定的な回答を寄せた。授業を楽しむことも学びの重要な要素と考えられ、良い結果であった。

図2-3. 「ブーラパー大生を授業に入れて良かったか」については、上述1に記載したように、「授業の期待があまり達成されなかった」学生1名が「あまり良くなかった」と回答した他は、肯定的な回答が得られた。

図2-4. 「授業外でブーラパー大生とSNS等で繋がったか」については、「はい」と回答した20名(61%)のうち16名が「3-4人と接続」、1名が「1人と接続」と人数を記述回答した。授業を通して課外でもやり取りがあり、終了後も繋がっている学生が多いことがわかった。

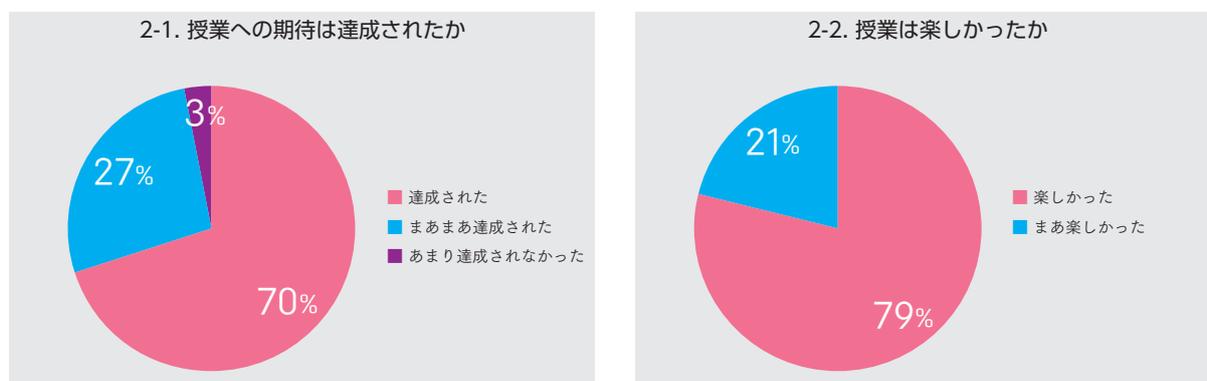
図2-5. 「この授業以外に海外大学生とオンラインで学ぶ授業があったら良いか」については、31名(94%)が「はい」と回答した。「いいえ」と回答した2名(6%)の学生の理由は「そのような授業は対面の方が良い」で、海外大学生と学ぶ授業の「形態」について、対面かオンラインかを聞いていると考え、質問の趣旨を誤解して回答したため、「海外大学生と学ぶ授業」が「あったらよいか」については「はい」と考えてよいことが判明した。

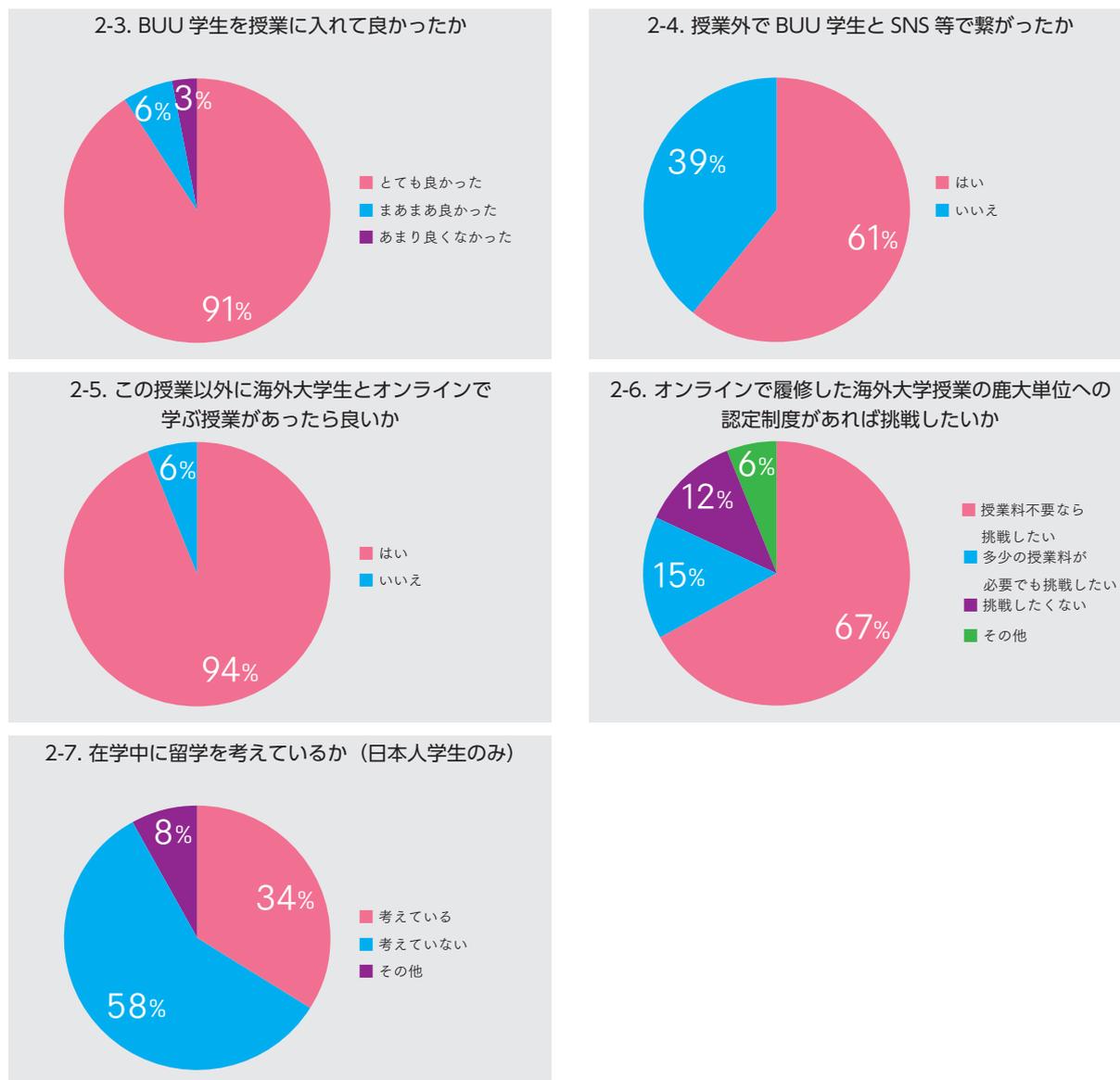
また、この質問に添えて「例えば、どんな科目か」と問うたところ、「差別/世界の食や音楽/服などの文化/社会/歴史を知る」「討論の多い授業」「外国語(英語、その他)」「政治、法律」「専門科目」「人文学科」「理系科目(実験など)」「ものづくり系の科目」「医療関係」「全ての授業」「前期の異文化理解入門(共通教育必修科目)」「海外マナー」「共通教育」という回答(各回答は複数回答含む)が寄せられた。学生が、「海外大学生とオンラインで学ぶ授業」の形態に学びの可能性を感じ、様々な内容と専門科目にわたる広い範囲で、この形態の実施を高い期待を寄せて要望していることがわかる。

図2-6. 「オンラインで履修した海外大学授業の鹿大単位への認定制度があれば挑戦したいか」については、「授業料不要なら挑戦したい」が22名(67%)、「多少の授業料が必要でも挑戦したい」が5名(15%)と、機会があれば能力を伸ばしたい学生が82%に上り、大学として意欲ある学生の能力を伸ばすための機会の提供が必要である。そのために、適切な情報提供、大学の単位制度等の柔軟で適切な改変が求められよう。

図2-7. 「在学中に留学を考えているか」については、日本人のみの回答をグラフにした。「考えている」は、「その他」(検討中と回答)を合わせると、24名中10名(42%)であった。

図2. 2) 筆者が独自に作成して授業終了時に実施したアンケート回答(抜粋) N=33 (図2-7は24)





最後に、3)「毎回の授業後の振り返りの記述(抜粋)」と2)「筆者が独自に作成して授業終了時に実施したアンケート」の記述回答(抜粋)のまとめを、授業の目的(前掲103頁)と結び付けて下記に示す(いずれも複数回答含む:回答者受講生37名)。

【目的1】 同年代の異国の学生と接し「個人」として認識することを体感、無意識のステレオタイプと文化の多層性を理解する

- ・海外の人と交流初めて / タイ人と交流初めて / 英語の先生としか接したことがなく、同年代と初めて / 他国の人と授業、ここまで深く交流するのも初めて。
- ・無意識の先入観に気づいた / 日本人イメージに共感できないズレもある / 共通点も多く発見 / タイ人4人の個性を実感し、個人として会話できた。

【目的2】 相互理解とコミュニケーションへの積極性

- ・SNS、LINEの繋がりを今後も続けたい / だんだん打ち解けてきてこれが最後と思うと寂しくなった。3回では足りない。
- ・BUU学生のイメージ:笑顔でフレンドリー、シャイな人もいる / 相手をうかがうのは日本人と同じ / 積極的 / 政治に明確な意見があり、見習うべき。

【目的3】 日本語力の向上(ブーラパー大)、対話者の母語以外でのコミュニケーションに対する配慮(鹿児島大)

・母語が有利なため、相手にわかりやすく話すやさしい日本語を意識する体験ができた。

【目的4】相互の国、地域、大学等に関する知識と興味

・タイについて知識は皆無→たくさん知ることができ、興味を持った／行きたい、会いたい。
 ・日本がどんな国か見つめる機会になったし、自国を全く知らない。
 ・民主化運動→政治に明確な意見があり、行動的／見習うべき／学びたくなった／簡略化されたニュースで重要点は見えず、直接話を聞くのは意味が大きい。

【その他】

・入学後のオンライン授業はなかなか楽しいと思えなかったが、この授業はオンラインだからできることで、非常に有意義だった。

以上、3種の授業評価等の全体を総合的に俯瞰してまとめると、1)「大学が提供した manaba 上でのアンケート」から授業全体について得られた回答「授業の学習成果が得られた63% / おおむね得られた30%」について、2)「筆者が独自に作成して授業終了時に実施したアンケート」、及び3)「毎回の授業後の振り返り」から、授業の目的に合致した学習成果がどのように達成されたかを整理・分析し、学習成果の具体的内容が確認できた。

(2) BEVIによる評価

留学等の国際交流教育によって生じる変容的学習の成果は、前節「(1) アンケートと振り返り」でまとめたように、学生の主観的な自己評価によって、達成した成果の内容確認を行うことが多い。これに加えて、客観的データに基づいた成果の測定ができれば、学生の特性の異なりによる成果の現れ方や、学生間や他の教育プログラムとの比較、実施した教育プログラムの大規模データの中での位置づけなどが可能になると考えられる。そこで、今回 BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) という、心理測定学の基準および手続きに基づいて米国で開発され、広島大学が日本語版を作成して提供している、Equilintegration (EI) 理論と EI セルフに基づく直接評価テスト (西谷, 2018 : p.76) を COIL の前後に試用した。データとなった鹿児島大学生の回答は N=23 で、履修生全体 (37名) の62% に留まった。全員回答であれば結果が異なった可能性があり、これらの結果が履修生全体を反映しているとは断定できないが、示唆の多い結果が得られた。

BEVI は、人の心理構造の中核部分 (欲求・自己) から、批判的思考、レジリエンス、異文化受容性などの非認知能力を17の尺度で客観的に測定する、25年以上にわたる国際的な研究と実践を経ている評価手法である。全世界で数万人の被験者の非認知能力のデータから50を中央値として、被験者を能力の総体を表す Full Scale Score という尺度を使って下位30%、中位40%、高位30% (Lowest, Middle, Highest) の3グループに分け、事前・事後 (T1, T2) の変化を測定する。この他、回答者集団の集中や分散の測定や、属性別の結果も出力できる。また、BEVI テストはインターネットで利用でき、学生は個人結果レポートを得ることができる。(西谷, 2020 : pp.42-44)

今回の17の尺度の結果から、まず、異文化感受性に関する尺度「15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness (文化、経済、教育、環境、ジェンダー、国際関係、政治に関する様々な行動、政策および実行についてオープンである)」と、尺度「17. 世界との共鳴 Global Resonance (世界への関与を模索している)」を図3と図4に示す。実社会での意味ある差は、経時的変化、またはグループ間において100ポイントスケールで5ポイント以上であると見なされる (Grant et al., 2021 : p.137)。これら2つの尺度における5ポイント以上の有意なスコアの変化は、尺度「17. 世界との共鳴 Global Resonance」の低位グループのみ (9ポイント下降) であった。

そこで、この低位グループに絞って他の尺度の変化を見たところ、尺度「4. アイデンティティの拡散 Identity Diffusion (アイデンティティの危機)」が本テスト中の最大変化である29ポイント上昇し、混乱が生じていることがわかった (図5)。さらに、批判的思考に関する尺度「7. 基

本的な決定論 Basic Determinism (差異、行動について簡単な説明を好む)」でも23ポイントの上昇が見られ、批判的思考が後退している (図6)。このことは、「過度な刺激と不安定が、異文化での圧倒される経験で引き起こされ、ストレスへの対処は、異文化能力評価で後退として現れる (Grant et al.,2021 : p.140)」という状況によるものではないかと考えられる。ちなみに、同じ尺度7において、上位グループは21ポイント下降しており、批判的思考が有意に上昇している。

同様に、もう一つの批判的思考に関する尺度「8. 社会情動的一致 Socioemotional Convergence (自己、他者、世界に対してオープンであり、世界をオールオアナッシングで捉えない)」においても上位グループは12ポイント上昇しており (図7)、この2つの尺度から、上位グループは批判的思考が向上したことが分かる。

BEVI 尺度では、上述の異文化感受性に関する尺度「15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness」を例にとると、統計上他の尺度 (尺度「4. アイデンティティの拡散 Identity Diffusion」、尺度「7. 基本的な決定論 Basic Determinism)」尺度「8. 社会情動的一致 Socioemotional Convergence」等) と高い相関性を有しているとされる (西谷、2020 : pp.48)。今回の結果では、尺度「17. 世界との共鳴 Global Resonance」の下位グループの有意な変化が尺度4と7に関連していた。このことから、BEVI は異文化感受性のみを測定するものではなく、まさに Event(s) によって個人に起こった変容の全体像を映し出すものであり、逆に、異文化接触による影響は、人の Beliefs, Values 全体に変容を及ぼすものであることがわかる。

図3. 「尺度15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness」 N = 23

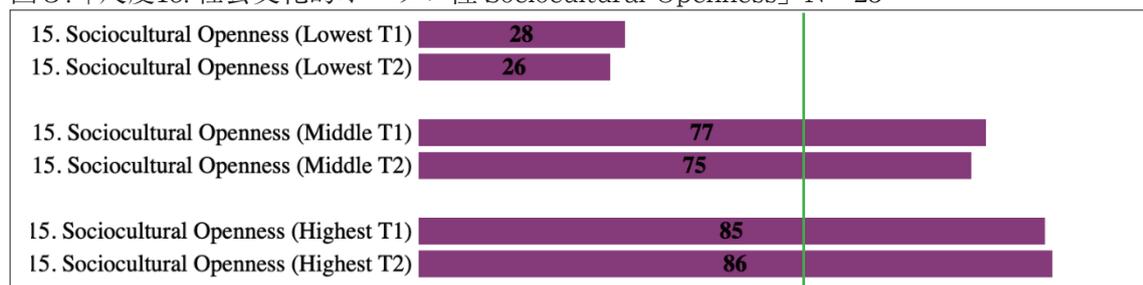


図4. 「尺度17. 世界との共鳴 Global Resonance」 N = 23



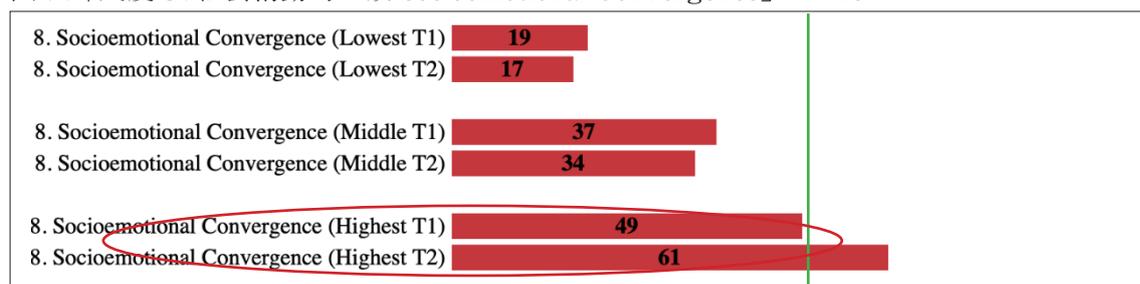
図5. 「尺度4. アイデンティティの拡散 Identity Diffusion」 N = 23



図6. 「尺度7. 基本的な決定論 Basic Determinism」 N = 23



図7. 「尺度8. 社会情動的一致 Socioemotional Convergence」 N = 23



V. オンライン国際交流教育によるグローバルコンピテンス育成

ブーラパー大学と本学の COIL 実施を通して、グローバルコンピテンスは育成できたのだろうか。ここでは、グローバルコンピテンスを PISA の定義（前掲101頁）に則って考察する。グローバルコンピテンスは、4つの力「1）地域や地球全体、異文化間で生じる課題を調べ検討し、2）他者の物事に対する見方や世界観を理解して尊重し、3）異なる文化に属する人々と開かれた適切で効果的な交流を行い、4）持続可能な開発と全世界の人々の心身の健康保持に向けて行動する」が構成要素となっている。

前章「7. 授業評価と学習成果」でアンケートと振り返りをまとめた結果をこれらに当てはめると、上記の力2）、3）について学生の気づきが多く得られたことが確認でき、オンライン国際交流教育（今回は COIL）という手段を用いても、グローバルコンピテンスが育成でき、あるいは少なくとも当該コンピテンスに関する気づきが生まれたことがわかる。ただ、この4つの力のうち、本授業が設定した目標は2）、3）のみであり、1）「課題を調べ検討し」については、結果としてタイの民主化運動等を地域課題として学べたことは大きいですが、それを地球全体で起きている課題に結びつける視点や、自主的に深く「調べる」というレベルまでは扱わなかった。さらに、4）課題に向けて「行動する」レベルにも進まなかった。

しかしながら、BEVI の試行結果では、受検者が全履修者の62%であり結果が履修生全体を反映しているとは断定できないが、下位グループでアイデンティティの拡散（危機）が見られたが、上位グループでは批判的思考の向上が見られた。これは、1）「課題を調べ検討し」の基盤となる力だと考えられる。

信念や価値観は、個人の基盤を形作る複雑なネットワークを長い期間で作るプロセスを経て構築される（Grant et al., 2021 : p.142）（Shealy, 2016）。4つの力を要素とするグローバルコンピテンスは、様々な学びを段階的に時間をかけて、相関する他の力とともに育成すべきであり、特に学習者のコンピテンスが相対的に低い場合、後退することもあり、単独の授業の時間的制約の中で全てを育成することはできないと言えよう。複数の授業に、グローバルコンピテンスを構成する4つの力を段階的に配置し、時間をかけて繰り返し養う螺旋状のカリキュラム（段階的にコンピテンスや専門性が上がるとともに、「4）行動する」力の育成を目標とした授業を設けるなど）を構成することが有効だと考えられる。

VI. まとめと今後の課題・展望

授業評価アンケートや振り返りのコメントのまとめから、今回のブーラパー大学生との COIL によって、多くの学生にとって人生初めての経験であった「自らと異なる国の文化に属する同世代の他者との学習（特にタイ）」が自国にしながら実現し、学習を通して自らを客観的に捉える視点に気づき、視野が広がったことが見て取れる。また、SNS の交流を推奨した結果、授業後も個人的に交流を継続している学生が見られることも、人的ネットワーク構築という大きな学習成果であると言える。

また、アンケートとコメントの内容から、PISA の定義によるグローバルコンピテンスのうち、特に2つの力「2）他者の物事に対する見方や世界観を理解して尊重し、3）異なる文化に属する人々と開かれた適切で効果的な交流を行い、」に関する学生の気づきが多数得られたことが確認でき、オンライン国際交流教育（今回は COIL）という手段を用いても、グローバルコンピテンスが育成、またはコンピテンスへの認知が形成できたことがわかる。

さらに、BEVI を通して、学生の非認知能力の総体の差によって学習後の変容結果が異なること、オンライン国際交流教育による学生の変容が異文化感受性に留まらず、他の非認知能力にも影響することが確認できた。今後は、授業評価アンケートや振り返りと BEVI を併用して、さらに客観的で説得力のある確かな評価とし、授業の質の向上に繋げたい。

最後に、アンケート結果では、海外大学生とオンラインで学ぶ授業開設への要望が高かった。加えて、「オンラインで履修した海外大学授業の本学単位への認定制度があれば挑戦したい」と回答した学生が82%に上った。コロナ禍で社会の変化が加速し、高等教育にも MOOCs（大規模公開オンライン講座）の波が押し寄せている。教育のウーバー化とも称される中、大学は長期的視野に立って、自らの存在価値をその中で発信するビジョンを確立するとともに、学生のこのような挑戦心を後押しする、適切な情報提供や仕組みを整える必要があるのではないだろうか。

参考文献

1. 芦沢 真五 (2014) 「グローバル人材育成における大学の役割（グローバル・コンピテンスと学習成果分析）」『リメディアル教育研究』第9巻第1号
2. 鹿児島大学グローバルセンターホームページ 最終アクセス日 2021.9.30
<https://www.gic.kagoshima-u.ac.jp/triad/home/coil/coilとは/>
3. 関西大学 IIEG ホームページ 最終アクセス日 2021.9.30
<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/>
4. グローバル人材育成推進会議 (2012) 「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）」<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
最終アクセス日 2021.9.30
5. 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf 最終アクセス日 2021.9.30
6. 島根県・(公財)しまね国際センター「『やさしい日本語』の手引き」最終アクセス日 2021.9.30 https://www.sic-info.org/wpcontent/uploads/2014/02/easy_japanese.pdf
7. 西谷 元 (2018) 「留学体験の客観的測定—BEVI を用いて—」『大学時報』No. 380
8. 西谷 元 (2020) 「第3章 BEVI を用いた留学効果の客観的測定—客観的データに基づく留学プログラムの質保証—」『スーパーグローバル大学創生支援事業による広島大学の教育力・研究力強化（Ⅱ）—EBPM と質保証—』高等教育研究叢書155
9. 原沢 伊都夫 (2013) 『グローバルな時代を生きるための異文化理解入門』研究社

1. Bennett, Milton J. (1993) "Towards ethnorelatism: A developmental model of intercultural sensitivity.", In R.M.Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press.
2. Bennett, Milton J. (1986) "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.10, no 2.
3. Birdwhistell, Ray L. (1970) "Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication", University of Pennsylvania Press.
4. Grant, Jacie et al., (2021) "Using the BEVI to Assess Individual Experience to Enhance International Programming", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume 33, Issue 1.
5. Hunter, William D. (2004) "Got global competency?", *International Educator*, 2.
6. Lambert, Richard D. (1996) "Parsing the Concept of Global Competence", *Council on International Educational Exchange*.
7. PISA PREPARING OUR YOUTH FOR AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE WORLD
THE OECD PISA global competence framework, OECD (2018) 最終アクセス日 2021.11.1
<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
8. Shealy, Craig N. (2016) "Making sense of beliefs and values: theory, research, and practice", Springer Publishing Company.
9. Vargas, Marjorie F. (1986) "Louder than Words: An Introduction to Nonverbal Communication", Iowa State University Press.

A Study of the Development of Global Competence by Online International Interactive Education
-A Trial of Collaborative Online International Learning with Burapha University
in the Kingdom of Thailand-

UNEDAYA Keiko

Keywords: Online International Interactive Education, Global Competence, COIL (Collaborative Online International Learning), Learning Outcome, BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory)

In this paper, a definition for “Online International Interactive Education” has been made, and a report and observations about the implementation of one form of this, COIL (Collaborative Online International Learning) with Burapha University in the Kingdom of Thailand by the author in 2020 are provided. The educational outcomes are evaluated using class evaluations, surveys, and BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) and the development of global competence was evaluated according to the definitions by PISA (Programme for International Student Assessment) of the OECD. From the class evaluations and surveys, concrete learning outcomes concerning global competence could be ascertained, and it was found that global competence could be developed through “Online International Interactive Education”. Through BEVI, it was found that the transformational results after learning depended upon the level of the student's ‘Full Scale Score’, non-cognitive abilities, and that the student's transformation affected not only their intercultural sensitivity but also their other non-cognitive abilities. On this basis, it is stated that Global competence should be developed together with other related abilities and it will be effective to structure a curriculum where Global competence is developed gradually over a long time period while focusing on different element(s) of the competence in each class.