



学士課程教育における海外体験の学習成果 : 成果測定の意味と可能性

正楽, 藍
吉田, 実久

(Citation)

大學教育研究, 26:59-78

(Issue Date)

2018-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010176>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010176>



学士課程教育における海外体験の学習成果 —成果測定の意義と可能性—

Learning Outcomes of Overseas Studies in an Undergraduate Program

正楽 藍 (神戸大学 国際人間科学部 講師)

吉田 実久 (神戸大学 国際人間科学部 助教)

要旨

大学教育において、なぜこれほどまでに海外留学プログラムが一般化しているのだろうか。本稿ではその理由を海外留学の学習成果に探ることとし、学士課程教育の一環として提供される海外留学の学習成果測定の意義や目的、その方法を探索することを通して、大学教育において海外留学を設定することの意義を考察することを目的とした。本稿では以下のことが議論された。第一に、海外留学の成果として獲得される能力は、必ずしも海外でのみ獲得可能なものではないが、知識や技能、態度等、今日の大学教育を通して育まれることを期待される能力であることは確かである。第二に、大学において提供される海外留学プログラム、及びその学習成果の多様性に応じて、成果測定の時期や方法もさまざまに異なる。第三に、本稿における事例研究では、学習者による主観的評価と教育者による客観的評価は必ずしも一致せず、主観的評価の判定は客観的評価の判定よりも高く出る傾向にある。成果の測定や教育評価の意義は、主観的評価と客観的評価をすり合わせると共に、評価結果を踏まえて学習活動を調整したり、指導方法を見直したりすることにある。

1. 何が海外体験の学習成果なのか

1.1. 目的

海外留学や海外研修を卒業要件とする学部や学科、専攻等をもつ日本の大学は全体の1割を超え、留学や海外研修を正課科目として設けて単位認定している大学は全体の6割を超える(正楽ほか, 2017)。こうした専攻や科目等は今後も新設され続けるであろう。大学教育において、なぜこれほどまでに海外留学プログラムが一般化しているのだろうか。留学や海外研修を卒業要件とする学部等の卒業認定・学位授与の方針や教育課程編成・実施の方針を見てみると、外国語運用能力やコミュニケーション能力、主体性、問題解決能力、専門知識の獲得、異文化知識・能力といった用語が並んでいる(Take and Shoraku, 2018)。

2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」以降、学士課程教育が共通して目指す、分野横断的な学習成果とその測定、評価のあり方が議論されてきた。海外留学の学習成果とされる外国語運用能力やコミュニケーション能力等は、学士課程教育に共通して求められる知識や能力であり、大学教育に海外留学プログラムが乱立している状

況の大義名分を立たせるためにも、海外留学の学習成果の測定、評価にもとづく検証が必要とされたのである。学習者の学習成果の質の保証とその評価の時代にあつて、海外留学プログラムが確かな成果をあげていることを知らしめることが求められている。本稿の目的は、学士課程教育の一環として提供される海外留学の学習成果測定の意義や目的、その方法を探索することを通して、大学教育において海外留学を設定することの意義を考察することである。

1.2. 学習成果の定義

2000年代に入つて、大学のグローバル化に係る政府補助金事業が矢継ぎ早に開始され、大学は日本人学生の送り出しに本格的に取り掛かった¹。政府補助金事業の評価指標には、「日本人学生に占める留学経験者の割合」(スーパーグローバル大学創成支援事業)や「卒業時における単位取得を伴う海外留学経験者数」(経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援)、「本事業において海外に留学する日本人学生数の推移」(大学の世界展開力強化事業)等、日本人学生の送り出しに係る指標が見られる²。しかし、これらの指標のどれをとつても、事業の成果を量によって測定しようとはしているが、成果の質の側面を十分に酌んでいるとはいえない。上記の様な指標だけでは、「(海外留学によって)学習者が何をどこまで習得することが期待されるのか/習得したのか」という、今日的な意味での学習成果を測定することはできない。

ここで、本稿で用いる「学習成果」という用語について説明する。2008年の「学士課程教育の構築に向けて」では、「学習成果(ラーニング・アウトカム)」は「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したものと定義される(文部科学省, 2008: 61)。これは、OECD(2009: 8)が定義する「学習成果(learning outcomes)」に倣った定義であり、「この言葉の国際的な使い方と歩調をあわせたものである」(松下, 2017: 18)。本答申の定義を受けて深堀(2015: 8)は、大学教育の学習成果とは、「学位プログラムを履修した総合的な成果として学生が獲得することが期待されている知識・技能・態度である「コンピテンス」と、学位プログラムを構成する各科目のなかで達成可能であり、測定可能な具体的な教育目標である「学習成果」といった、抽象度の異なる成果の両方を含む概念である」とした。この解説は、狭義の学習成果と広義の学習成果の存在をうかがわせる。Aerden(2015)も、狭義の学習成果は具体的、かつ測定可能な指標であるとし、例えば、「グループワークへ参加することができる」状態はコンピテンシーの獲得といえるが、これだけでは狭義の学習成果の達成を測ることはできない。学習成果の達成とは、「複数国や複数の文化が混在する環境下でなされるグループワークに積極的に参加し、ヘルスケアマネジメントに関する議論を牽引

¹ 詳細は、正楽ほか(2017)の図1参照。

² 文部科学省・日本学術振興会の各事業のウェブサイト

することができる」状態を指す (Aerden, 2015: 9)。

他方、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、学習成果ではなく学修成果の用語が使用されている。吉田(2017)はその理由を、大学での学びは大学設置基準上「学修」であることによるという。しかし、学習成果と学修成果は区別しないで用いられることが多い現状に鑑みて、本稿では、どちらも学習成果と表記する。ただし、両者の意味の違いを特段に区別する必要があるときには、松下(2017: 18)による両者の差異化に倣って、学習成果を「目標としての学習成果 (intended learning outcomes)」、学修成果を「評価対象としての学習成果 (achieved learning outcomes)」と表記する。

次に、学習成果を測る時期についてである。上で述べたとおり、学習成果とは、学習者が一定の学習期間終了時に何をどこまで習得することが期待されるのか／習得したのかであるから、時間的な幅や期間をどのように設定するのかによって成果の見せ方が異なってくる。ブルームほか(1973)によると、教育評価の方法は大きく、学習成果の測定がプログラムやコースの最終段階においてなされる総括的評価と、プログラムやコースの途中で適時なされる形成的評価に分けられる。総括的評価は、「生徒の成績や可否の判定を行い、教師の活動成果やカリキュラムを評価することを主要目的としている」のに対して、形成的評価は、「過程が完了した時点においてではなく、過程の形成途上において行なわれるものであり、次の教授活動や学習活動がより適切で、有効に行われるために必要な修正部分を即座に指摘するもの」と定義される (ブルームほか, 1973: 25-26)。総括的評価の例としては、すべての授業が終わった後に実施される試験や卒業論文があり、形成的評価の例としては、各回の授業で実施するミニツペーパーやポートフォリオ評価がある。

本稿第4節で分析するデータは学習過程の途上のものであり、本来的には形成的評価の方法でもって測定されるべきである。しかしながら、本稿では、総括的評価の方法であるルーブリック評価によって測定している。塚原ほか(2017)によれば、ルーブリック評価は、形成的評価としても活用できる総括的評価の方法である。試験や標準テスト等に替わって学習成果を可視化させるために開発されたルーブリック評価は、学習者がプログラムやコースの終了時に何をどこまで習得したのかを測る手段であるが、プログラムやコースの途中であっても、学習者がその時点でどの程度学習目標を達成できているのかを確認し、学習活動を調整したり、指導方法を見直したりすることが可能となる。ルーブリック評価を用いた海外留学の学習成果測定の例として、カッティング(2016)は、留学前と留学後それぞれにおけるグローバル学習 (global learning) に関する VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリックの評価規準のなかから、多様な視点の獲得と文化的多様性の理解、グローバル社会における複雑な課題に対する知識の活用の3規準を測定し、学習者がもつ各規準の留学前後の伸びを測定した。

1.3. 海外留学の学習成果

Salisbury ほか (2013) は、大学進学前や大学での学習環境、海外留学に対する志向等、異文化知識・能力に所与の影響を与えると考えられる条件を統計的に処理したうえで、海外留学による異文化知識・能力の獲得を分析した。その結果、海外留学による異文化知識・能力の獲得は統計的に有意な正味の効果であることが立証された。ほかにも、海外留学と異文化知識・能力の獲得に関する研究は多く、異文化知識・能力は海外留学の最たる学習成果であるといえよう (Covert, 2013, Engle and Engle, 2004, Forsey ほか, 2011, Jackson, 2015, Rexeisen, 2012)。異文化知識・能力に関する研究の元始は 1960 年代の米国に遡り、米国やヨーロッパの観点によって議論されることが多かった (Deardoff, 2006)。Spitzberg and Changnon (2009: 7) によると、異文化知識・能力は「さまざまに異なる認知的及び情緒的、行動上の志向をもつ人びととのインタラクションを適切かつ効果的に取り行える能力」である。異文化知識・能力の獲得に際して必要となる個人の特性として、他人を尊重したり、判断を保留したりする寛容性、多種多様な文化についての知識を有していることに加えて、この知識を活用するスキル、適応能力や文化相対主義の習得、複数文化のなかでのコミュニケーションをとれる能力を備えていることが挙げられる (秋庭, 2012: Arasaratnam-Smith, 2017)。

海外留学の学習成果にはほかにも、市民的社会参加 (ボランティア活動やサービスラーニング、地域奉仕活動等) の促進、社会起業家精神の涵養、社会奉仕活動への関与等が挙げられる (Mulvaney, 2017: Paige ほか, 2009)。Paige ほか (2009) は、6 千人以上の海外留学経験者に対する回顧的追跡調査を実施し、在学時代に海外留学を経験した者は市民的社会参加の促進や社会起業家精神の涵養、社会奉仕活動への関与等が顕著であることを実証した。海外留学の学習成果に関する研究の多くが留学の短期的な効果に焦点を当てているのに対して、Paige ほか (2009) は留学の長期的なインパクトに焦点を当てており、さらに、海外留学の個人としての意義のみならず、社会に対するインパクトにも着目している点で貴重である。Paige ほか (2009) を受けて、Mulvaney (2017) は在学時代 (学士課程) の海外留学経験者と非経験者の行動特性を比較分析し、前者は長期にわたって海外との接点を持ち続けることを明らかにした。英語を始めとする外国語運用能力も海外留学の学習成果の代表例である (Engle and Engle, 2004)。

海外留学はかつて、海外の大学での講義を受講して所定の単位を修める、いわゆる学位留学が主流であった。当時の海外留学は学位取得や職業達成、専門知識の獲得に動機づけられていた。しかし、留学期間や留学先での学習内容が多様化するに伴い、学習成果も、職業達成や専門知識の獲得に加えて、上で議論したとおり、異文化知識・能力や社会への影響力の涵養等、より複合的になってくる。本稿 1.2 で議論したとおり、海外留学の学習成果の測定は「(海外留学によって) 学習者が何をどこまで習得することが期待されるのか / 習得したのか」への回答であり、異文化知識・能力や社会起業家精神のような、いわゆ

汎用的な能力の達成状況を一般的な試験によって測定することは難しい。学習成果の測定及び評価方法については本稿 3 に譲るが、次に、現在のように、海外留学の学習成果の可視化の必要性が叫ばれるようになった背景を確認しておく。

2. なぜ海外体験の学習成果を測定するのか

高等教育機関によって実施される海外留学プログラムの数が増大する状況に危機感をもった Deardorff (2015) は、プログラム数やそれによる派遣者数に基づいた評価だけではなく、参加学生の学習成果を適切に評価することが重要であるという。本稿の冒頭で提示したとおり、日本の大学にも実に多くの海外留学プログラムが存在する。この背景には、本節で述べる「グローバル人材」を背景とする国内的な事情に加えて、世界大学ランキングに見る日本の大学の存在感の低下を始めとする対外的な事情がある。在学中の海外体験は今や稀有なものではなくなりつつある。また、大学進学率の上昇によって、入学試験制度の選抜機能がもはや本来の役割を果たせなくなっている。国際系の大学や学部、例えば、留学や海外研修を卒業要件とする学部や学科、専攻等の入学者受け入れ方針（アドミッション・ポリシー）を見てみると、外国語運用能力やコミュニケーション能力といった用語が並んでいるが、果たして、これらの能力を確かに備えた入学者を選抜できている大学はどの程度あるだろうか（Take and Shoraku, 2018）。大学進学時に備えているべき能力を欠いた学生が少数派ではなくなり、卒業時に身につけておくべき能力を身につけさせて社会へ送り出すことの必要性が強調され始め、学習成果の測定とその可視化が課題となった。もちろん、大学教育の質保証は以前からその必要性が認められ、いくつもの指標でもって評価が試みられていた。しかし、修業年限での卒業率や中退率、教員の教育業績等を指標とする評価が中心であり、これらの指標は学生の能力を直接的に測定する指標としては不十分であるといわれるようになった（山岸, 2014）。

コミュニケーション能力や問題解決能力等、就職基礎能力や社会人基礎力、学士力において提唱されている能力の獲得は、必ずしも成績（GPA 等）への直接的な寄与はないかもしれない。しかしながら、社会で必要とされる能力として、在学中に獲得することを強く求められている。深堀（2015, 2017）は、留学先での学習成果を単位認定したり、海外の大学で取得した学位を日本で正当に評価したり、さらに、海外での学びを学習履歴として、客観的指標で記録したりすることによって進路先や雇用主に伝達することが海外留学の教育的意義を制度的に保証することになるという。選抜性の高い大学の卒業生を採用し、入社後に鍛えればよいと考えられていた時代は過去のものとなった。長引く景気低迷によって多くの企業に自社で教育する余裕がなくなるにつれて、大学の教育力が試されるようになった。こうして大学は、社会で必要とされる能力を在学中に備えさせることを期待されるようになったのである。大学は、この期待をはねのけることがもはやできなくなっていた。それは、景気低迷に伴う緊縮財政は教育界にも影響を及ぼし、規制緩和による弊害を

補うために、教育の成果を目に見える形で示すことを求められるようになったからである(深堀, 2015)。

グローバル化に伴う社会環境の変化に対処できる人材として産業界が提唱したことが「グローバル人材」である。日本政府のグローバル人材育成推進会議は「グローバル人材とは、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、新しい価値を創造する能力、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」(文部科学省・産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011: 3)と定義した。本名ほか(2012)では、「グローバル人材」は「多様な文化のなかで仕事ができる人員」とされている。企業が「グローバル人材」に求める資質や能力としては、異文化知識・能力もさることながら、自分の考えをしっかりともち、相手に伝えることができる基礎的な力が挙げられている(五十嵐, 2015; 徳永・靱井, 2011)。友松(2012: 6)は、「グローバル人材」と国内人材との本質的な違いは、前者がもっている「異文化のもとで何事かを成し遂げようとする、ある種の性向」であるとし、これをグローバルマインドと呼んだ。グローバルマインドとは、「多様な文化や価値観との相乗作用によって、新たな価値を生み出そうとする発想と行動様式」と定義される(友松, 2012: 6)。このことから分かれるとおり、現在の社会が求めているのは成績優秀者よりもむしろ、コミュニケーション能力や主体性、積極性、問題解決能力、異文化知識・能力に長けていることである。従来の「学力」の範疇には収まりきらないこれらの力には「新しい能力」といったことばが充てられ、この能力をいかに育むのが学校段階の違いを超えて議論されている(松下ほか, 2010)。

3. どのように海外体験の学習成果を測定するのか

3.1 学習成果の測定とは

前節で述べた通り、大学における海外留学の学習成果を測定することは、大学教育によって獲得された能力が社会で求められる能力へと推移していることを確認することである。また、学習成果の測定は大学教育の社会的説明責任を果たすことだけでなく、学生本人が、自分の学びを自覚し、社会に出た後でその学びを生かすための役割も果たしている。大学の社会的位置づけが変化するにつれて、高等教育における学習成果の測定も多様化した。松下(2012)は、学習評価の構図として、山田(2012)を引用しながら、間接評価と直接評価の2つを示した。前者は、学生本人が認識している学習成果であり、質問紙等に回答させることによって測定する。後者は学生本人が提示する学習成果であり、課題に対して学生が行動した結果を測定する。松下(2012)はこれに加えて、伝統的に行われてきた試験等による心理測定学的パラダイムと、それだけでは測定できない学習者の能力を評価するためのオルタナティブ・アセスメント(代替的評価)の2つの軸から、学習評価の構

図を示した。Yorke (2003) は高等教育を改善し、学習成果の質を高めるために総括的評価と形成的評価の違いを示し、それぞれに必要な評価方法及び評価項目についてまとめた。従来は、総括的評価によって学生がカリキュラムに示された学習目標を達成しているかどうかを学期末や授業の最後に測定し、評価することが目的とされていた。しかし現在は、形成的評価により学生の学習を高めるための情報を、学生本人に示すことも重要だと考えられている。Teras (2009) は、その方法として質問紙やフィードバック、ピアレビュー等を挙げている。

このように、学習成果の測定には異なる目的があり、測定方法もそれに合わせて異なる。学習成果の評価の目的は学生の学習成果を多角的に評価し、評価者や学習者本人、そして第三者がそれらを共有することにある。これにより、学生一人ひとりの学び、また大学全体での評価を議論し、それぞれにとって意味のある学習へとつなげられるようになる。そのためには、各大学がもつ海外留学プログラムにおいて、海外留学の学習成果を整理し、何を評価したいのか、何のための学習成果なのかを明確化し、その目的に合わせた測定方法を選定することが不可欠である。

3.2 海外体験の学習成果の測定方法

大学生の海外留学は期間や内容、目的に応じて多様化しており、その学習成果をある特定の項目により、全員を均一に測定することは適切ではない。そのため、各大学で行われている海外留学の学習成果の測定には異なる手法が用いられ、最適な方法が模索されている。海外留学の目的を語学力の向上として、その伸び率を量的に測定する(野中ら, 2002; 前田, 2016)、多文化コミュニケーション能力の向上を目的として、異文化コミュニケーション能力に関する項目をアンケートで集計する(宮本・松岡, 2000)等がある。渡部ほか(2017)は、独自に定義したグローバル力(コミュニケーション能力と問題解決能力、グローバルマインド、留学先での学習行動)を行動特性診断テストにより数値的に測定し、学問・学術的学び、外国語運用能力の獲得、異文化適応能力の獲得、人間的成長の4つを海外留学の教育的価値として、学部生に対して個人別態度構造分析(PAC分析)を用いた。伊佐(2016)は、海外留学の学習成果として自信と自己効力感を挙げ、それぞれに尺度を用いてアンケートで集計し、量的に分析を行った。

測定の対象になる成果物については、学習やキャリア、語学を複合的に評価できるようなポートフォリオ、学生の研究報告の分析等が挙げられる(甲谷・中村, 2015; 佐々木, 2017; 杉野, 2015)。特にポートフォリオは、多岐にわたる学生の海外体験をまとめるという有用性が支持されているが、それをどのように測定するのかが議論された例は少ない。松下(2012)は、このポートフォリオとルーブリックを組み合わせた評価方法について議論をまとめた。ルーブリックには、学習目標の共有促進、学習者の自己評価及び改善の促進、教師の評価観探索促進、評価の信頼性の向上の4つの機能があると示されている(富田ほ

か、2015)。松下(2012)は、アメリカのアルヴァーノ・カレッジ等の実践例を用いて全米カレッジ大学協会(Association for American Colleges & Universities)が作成したVALUEルーブリックが、今までさまざまな目的と評価方法で行われていた大学ごとの学習成果の「共通性」と「多様性」の統一をはかる点に大きな特徴があることを述べている。VALUEルーブリック自体の妥当性は今後議論されるべきだが(松下, 2012)、従来行われてきた個別の測定方法を超えて海外体験の学習成果を検討するにあたり今後発展する可能性があると考えられる。

4. 学士課程教育における海外体験の学習成果

4.1. 「グローバル・スタディーズ・プログラム」の概要

本節では、前節で取り上げた測定方法のなかから、VALUEルーブリックを使った海外留学の学習成果の測定を行い、海外留学の学習成果を測定することの意義を考察すると共に、成果の測定方法の適切性について検討する。

VALUEルーブリックによる海外留学の学習成果を測定するため、筆者は「学士課程教育における海外体験の学習成果に関する研究」(以下、学習成果研究という)を実施した。学習成果研究の対象は2017年8月～9月の間に大学の海外留学プログラムによって海外留学した学生4名(Aさん、Bさん、Cさん、Dさん)であり、研究手法は筆者と研究対象者の一対一の半構造化インタビューである³。この4名は、派遣先国は異なるが、いずれも短期外国語研修へ参加している。調査期間は2017年11月の1か月間である。

VALUEルーブリックの全15のルーブリックのなかから、「異文化知識・能力VALUEルーブリック」と「チームワークVALUEルーブリック」を選択した。この2つのルーブリックを選択した理由は、被調査者4名が参加した海外留学プログラム「グローバル・スタディーズ・プログラム」(以下、GSPという)に関して、この4名の所属学部及び学科の教育課程編成・実施の方針に次のように掲げられているからである。「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を身につけることができるグローバル・スタディーズ・プログラム科目を開設する。」ここでのグローバルイシューとは、「環境、災害、民族、宗教、経済格差、人権、教育、社会福祉等に関わり、現代社会が地球規模での協働を通して取り組まなければならない課題」であり、GSPの学習目標は、自己と他者との境界、とりわけ、国や地域の境界を超えた人びととの協働が必要とされる課題の解決に必要とされる行動力を身につけることである。異文化や協働、リーダーシップが鍵概念であり、「異文化知識・能力VALUEルーブリック」と「チームワークVALUEルーブリック」の評価規準が評価の観点としてより適当であると判断した⁴。

GSPは、被調査者4名の所属大学(K大学)が実施する留学や海外研修を必須とする正

³ 全員1年生、Aさんのみ自然科学系の専攻であり、3名は社会科学系の専攻である。

⁴ 全評価規準は本稿末の資料(別表1)を参照のこと(松下, 2012: 資料3-9, 3-12)。

課科目である。学生は一年次の科目「グローバルイシュー概論」及び「グローバルイシュー演習」、さらに「GSP 演習 (オリエンテーション)」を受講後、自らの選択に応じて短期外国語研修、あるいはサマースクール、海外スタディツアー、海外インターンシップ、その他の留学 (交換留学、交換留学以外の短期留学) のいずれかのプログラムへ参加する。帰国後は、「GSP 演習 (リフレクション)」を受講する。「グローバルイシュー概論」から「GSP 演習 (リフレクション)」までの合計 7 単位の修得により GSP の履修が完了するが、その間、適時提出物が課せられる。被調査者の 4 名はそれぞれ約 2 週間の短期外国語研修へ参加したが、インタビューの実施時点では、帰国後の「GSP 演習 (リフレクション)」は未受講である。

インタビュー調査の実施に際して、すべての被調査者に同意書の提出を依頼した。同意書には、研究の意義と目的のほか、各被調査者が研究参加者として選定された理由、研究への参加と撤回の方法、研究に参加することにより期待される利益、予測されるリスク、危険、心身に対する不快な状態や影響、研究成果の公表の可能性、守秘や個人情報、研究データの取り扱いについての説明を付記した。

インタビュー調査の実施に先立ち、被調査者は、「異文化知識・能力 VALUE ルーブリック」と「チームワーク VALUE ルーブリック」を用いての主観的評価を行うよう指示された。被調査者は、本稿末の参考資料にある両ルーブリックの評価規準 (左端の評価項目) と 1~4 の基準を隠した資料 (以下、ワークシートという) を渡され、筆者不在の場で予め回答した後、筆者によるインタビューを受けた⁵。「異文化知識・能力 VALUE ルーブリック」と「チームワーク VALUE ルーブリック」の趣旨はインタビュー調査の開始に際して筆者によって明らかにされ、インタビュー調査では、各評価規準に対する被調査者による主観的評価について掘り下げて聴き取りを行った。インタビューの音声はすべて録音し、データはすべて逐語録された。インタビュー・データの逐語録から「異文化知識・能力 VALUE ルーブリック」と「チームワーク VALUE ルーブリック」の全 11 の評価規準それぞれを 1 つのコードとして、コードごとにインタビュー・データを抜き出した。

4.2. VALUE ルーブリックによる学習成果の測定

4.2.1. チームワークとリーダーシップ

「チームワーク VALUE ルーブリック」では、「チームワークとは、個々のチームのメンバーの統制のもとに行われる行動である (チームの課題に対する努力、他者との関わり方、チームで議論を行う際の貢献の質と量)」とされる (松下, 2012: 108)。ワークシートでは「チーム」のほか、「グループ」や「プロジェクト」等に特に定義は設けず、被調査者の体験に即して自由に解釈させた。被調査者自身以外の人物 (「(チームの) メンバー」や「相手」

⁵ 1~4 の基準はそれぞれ D,C,B,A と記載した。

等) について言及している場合、その他者は誰でも構わず、現地で初めて出逢った他者や外国人に限らず、日本からの同級生や日本人でも構わないとした。

次はAさんの発言であり、留学先でのグループ・ディスカッションの状況を語っている場面である。

自分には貢献できない部分がある分、その代わりに分の役割を自分が率先して担うことはしていました。例えば、(グループのほかのメンバーが) 意見を言ってくれたから、自分は、相手が言ってくれたことをすべて模造紙に書いたり、グループ発表の発表者の役をやったりして、相手の負担を減らそうとしました。

ディスカッションのテーマとして与えられた「ヒーロー」について、グループのほかのメンバーが次々に意見を出しているなか、Aさん自身は気の利いたアイデアを思い浮かべられず、意見を出せずにいた。Aさんは、その原因は自分の英語力にあるのではなく、アイデアが出せないことであると振り返っている。アイデアさえ思いつけば、自分は発言できると考えている。さらに、グループのディスカッションへ貢献できなかったことを「申し訳ない」とも考え、ほかの方法でグループへ貢献したのである。これは「チームワークVALUEルーブリック」の評価規準のうち、「チームの話し合いへの貢献」に該当するであろう。「チームの話し合いへの貢献」に対するAさんのワークシートでの主観的評価は「1」、つまり、「考えを共有するが、グループの作業を前進させはしない。」である。インタビューでのAさんの発言を見ると、グループの作業を前進させていないわけではないことがうかがえる。意見こそ出せなかったが、ほかの作業を自らかつて出ることによってグループの作業の前進に貢献できている。しかし、「2」の「グループの作業を前進させるために新たな示唆を与える。」には至っていない。Aさんの行動を新たな意見を出すことによるグループへの貢献へいかに引き上げるかが、今のAさんに対して必要な指導であることがわかる。

上記のAさんの行動は、「建設的なチームの雰囲気醸成」に係る行動でもある。なぜなら「礼儀正しく建設的なコミュニケーションを行うことで、チームのメンバーを丁寧に扱う。」や「チームのメンバーに対して、支援および(もしくは)励ましを与える。」ことによってチームワークの実行に一役かっているからである。この評価規準に対するAさんの主観的評価は「2」であり、筆者による客観的評価と同じ結果となった。メンバーの発言に対して肯定的な立場を取るのか、反論するのかを明確にしたうえで、それをメンバーに対して示したり、ほかのメンバーの前進を促したりできるようにするための指導が必要である。

次は「チーム内での対立への対応」に係る発言である。

自分のグループと相手グループの一人ずつが一对一のデッドヒートみたいな状況になってしまうと、入り難いなどという感じはありました。(特定の人しか議論に加わっていないという状況を) ただただ見ているしかない。

これは、Dさんによる「[チーム内での]対立への対応」の場面である。Dさんによると、担任教員は、複数のメンバーが話せる雰囲気づくりをしており、Dさんを含めたメンバーはそれを心がけていた。しかし、一人、Dさんが以前から苦手意識をもっていたメンバーがおり、このメンバーとの意思疎通に困難を感じていた。インタビュー・データには、ほかのメンバーもこの一人に対して苦手意識をもっていたのかを判断できるデータは存在しないが、上記のDさんの発言から、Dさんはチーム内での対立には何ら対処できていないことがうかがえる。「[チーム内での]対立への対応」に対するDさんの主観的評価は「3」、つまり「対立を認識し、把握した上で、それに組み続ける。」であった。しかし、Dさんは「ただただ見てい」たのである。Dさんが対立へ対応してリーダーシップを発揮するにはまず、「代替的な視点、考え、意見を受動的に受け入れる。」ことが必要である。「ただただ見てい」るのではなく、チーム内のどのようなメンバーであれ、対立を傍観するのではなく、対立的な態度等を迎え入れられる素地を育んでいかなければならない。

下のCさんの発言は、Cさんと日本人同級生との留学先での様子を語った部分である。

お互いに言いたいことを言い合ったら、相手が自分に対して思っていることもわかって。それから、言いたいことを言うようにして、そしたら生活が苦ではなくなった。

Cさんは留学先でこの同級生と同じ寮へ入居し、寝室以外は生活空間を共有することになった。しかし、生活習慣の違いがストレスとなったことで、思い切って同級生に自分の思いをぶつけてみたのである。Cさんの主観的評価は「5」の「相手を傷つけるような対立に直接言及し、チーム全体の結びつきや将来的な効果を高めるやりかたで、その対立に取り組む解決することを建設的に助ける。」であった。Cさんが対立と向かい合ったことは事実であるが、「対立に取り組む解決することを建設的に助ける」にはいたっていない。この同級生に対して「言いたいことを言うように」することと、対立の解決を建設的に助けることは同じではない。生活習慣の違いは継続して存在しているにもかかわらず、その点はふせて、やり過ごすことができるようになったに過ぎない。Cさんに必要な指導は、ストレスの原因となった生活習慣の違いを受け入れ、お互いが快適に生活できる環境づくりに率先して取り組めるようにすることである(「対立から離れて、共通の基盤や当座の課題に目を向け直す。」)。

4.2.2. 異文化知識・能力

「異文化知識・能力 VALUE ルーブリック」では、異文化知識・能力とは、「多様な文化的文脈において効果的で適切なインタラクションを行うのを下支えする認知的・情意的・行動的なスキルと特質の集合」と定義される(松下, 2012: 111)。

下のDさんの発言は、Dさんが留学先で、一人で博物館にいるときの出来事である。博物館に預けた荷物がなかなか手元に戻って来ず困り果てている状況である。Dさんは自分の荷物の特徴を一所懸命伝えようとするのだが、博物館の職員にはそれが伝わらない。

もし日本で同じ状況になれば、「なんやこの人冷たいな」くらいにしか思わないかもしれない。英語を第一言語としている人がそのセリフを聴いたらどれくらい冷たく感じるかはわからないけど、自分にとってはすごく冷たい対応に感じて。

これは、Dさんによる「スキル(言語的・非言語的コミュニケーション)」の場面である。相手とのコミュニケーションをうまく運ぶことができずに不安になっている様子がかげえる。Dさんは、同じことばをかけられたとしても、英語を第一言語とする人とそうではない自分とでは受け止め方が異なるであろうことに言及している。しかし、受け止め方の違いは英語を第一言語とするかそうでないかの違いによるものであり、文化的差異によるものであるとは考え至っていない。「スキル(言語的・非言語的コミュニケーション)」に対するDさんの主観的評価は「3」、つまり「言語的・非言語的コミュニケーションにおける文化的差異を認識し、それに参加している。また、それらの差異に基づきながら共通理解を得るべく交渉しはじめている。」である。しかし、Dさんが文化的差異を認識することができているとはいえ、この文化的差異を認めたくて共通理解をはかろうとしているともいえない。言語によるコミュニケーションの特徴の違いや冷たい印象を与える相手の表情等に注意を払い、これらの差異や特性に基づいてコミュニケーションをはかろうとしているわけではないと思われる。

次のAさんとCさんの発言は「態度(好奇心)」に係るものである。

韓国の人でも日本とは少し違う。アジアの人っぽいけど、日本人とは少し違う、面白い性格なのかなと思いました。

(Aさん)

その子たちはどんな子なんだろう、どんなことが好きなんだろうと見よう、観察しようとしていたら、見えてくるものが「この子はこんな子なんだ」とか「ポケモンのマンガ読んでる」とか、日本のことめっちゃ好きなんだということがわかってきて、面白いなと思って仲よくなることができました。

(Cさん)

同じ研修に参加している、ほかの国からの留学生との交流について語っている場面である。Aさん、Cさんともに、主観的評価は「3」、つまり「他の文化について深い問いを投げかけ、これらの問いに対する答えを探し出している。」と自己評価している。しかし、Aさんは韓国の知人の性格を面白いという表現でまとめており、Cさんも相手のことを知られて面白いといっているに過ぎず、深い問いを投げかけているとはいえない。Aさんは「1」、「他の文化についてもっと学びたいという最低限の興味を述べている。」であり、Cさんは「2」、「他の文化について単純で表面的な問いを投げかけている。」に該当する。Aさんに対する指導には、韓国の知人の性格を面白いの一言でかたづけけるのではなく、どのような点がどのように面白いのか、面白いと感じる要因はどこにあるのか等の問いを投げかけ、これが異文化知識・理解に関するAさんの学習の視点となりうる。Cさんについては、単純な問いではなく深い問いを投げかけ、これらの問いに対する答えを探し出そうとする態度を育成するべく指導する必要があることがわかる。ほかの文化についての好奇心(態度)や共感(スキル)は、AさんやCさんだけでなく、Bさんにも見られた。しかし、彼らに共通するのは、相手と自身、双方の世界観の見方から自分の経験を解釈したり、相手の文化について深く考えたりする態度やスキルの獲得には至っていないということである。

(授業をよく欠席したり、遅刻したりするメンバーが複数名いたという状況を思い返して)それが面白いなどは思ったけど、もし日本で同じ状況(場所もメンバーも日本(人))が発生したら、ちょっとストレスかも知れない。海外では「そういうものかな」くらいにしか感じなかった。

(Bさん)

5. 海外体験の学習成果の課題

ここまで、学士課程教育の一環として提供される海外留学の学習成果測定の意義や目的、その方法を探索してきた。本節では、ここまでの議論を踏まえて、大学教育において海外留学を設定することの意義を考察する。大学は学生、なかでも学部生を海外へ送り出すことによって、彼らにどのような能力を身につけさせようとしているのだろうか。海外留学の学習成果に関するこれまでの研究を見ても、また、本稿で事例として取り上げた海外留学プログラムを見ても、海外で学ぶことによってのみ獲得可能な能力というものはない。目標としての学習成果であれ、評価対象としての学習成果であれ、その根底にあるのは、多様性に関する知識とそれを運用する技能の確実な習得、これらの知識や技能を基にした思考力や表現力、さらに、多様な人びとと協働する態度である。これらの能力が海外留学によってのみ獲得可能なものでないのであれば、なぜこれほどまでに海外留学プログラムが一般化しているのだろうか。それは、現在の大学教育における、能力ということばが意味する範囲の広がりに関連している。能力ということばは論者や文脈によってさ

さまざまな意味で用いられる(松下, 2016)。本稿 1.2 及び 1.3 で確認したとおり、大学教育が突きつけられる「(海外留学によって) 学習者が何をどこまで習得することが期待されるのか/習得したのか」という問いは、「何を知り、理解しているか」という知識だけに係っているのではない。「知っていることをどのように使うのか」というスキルや「(知識やスキルを使って) どのように振る舞い、どのように関与していくのか」という態度にも係っている。

本稿では K 大学の 4 名の学生から得たインタビュー・データをもとに、彼らのチームワークとリーダーシップ、異文化知識・理解に係る能力の主観的評価と、筆者による客観的評価を試みた。分析の結果、学生による主観的評価と筆者による客観的評価の結果は必ずしも一致せず、主観的評価の判定は概して客観的評価の判定よりも高く出る傾向にあることがわかった。彼らは留学先で「新しい能力」を試されるいくつかの場面に出くわしている。学習成果の到達度を段階別にきめ細かく評価できるのがルーブリック評価の特長であり、教員が学生の学習成果を把握しそれに基づいた指導を行ったり、また、学生が自らの学習成果を把握したうえで次の学習目標を立てたりすることが可能となる。

一方、学習成果測定の課題も見えてきた。まず、本稿 4 のような分析では海外留学の付加価値、つまり、海外留学の正味の学習成果を測定することはできない。チームワークとリーダーシップ、異文化知識・理解に関わる能力の自己評価に影響を与えると考えられる、海外留学以外のあらゆる要素を取り除き、さらに、留学前の測定結果を差し引いたものが海外留学によって付加的に生み出された学習成果である。学習成果という意味での海外留学の意義を真に検討するためには、4 名の学生生活に関わるより詳細なデータの分析に加えて、彼らの比較対象となるサンプルが必要となる。次に、ルーブリック評価のように、特定の評価規準を設定すると、そのほかの能力を見えなくしてしまう危険性がある。設定された評価規準に対する高い評価を得ようと意識するあまり、教育や学習が型にはまったものとなったり、試験対策の様相を呈してしまったりという副作用は否定できない。VALUE ルーブリックは本来、評価対象としての学習成果に対応する表現に変換して使用されるべき評価方法であり、GSP の評価方法として使用するためにはさらなる検討が必要となる。本稿の 4 名のように短期外国語研修という同形態の留学のみならず、今日のように海外留学による学習形態が多様化している状況においては、海外留学プログラム一つひとつにもっとも適した評価方法の開発と、評価、測定の時機を熟考する必要がある。

参考文献

- 秋庭裕子 (2012) 「『国境をまたぐ能力』の育成を目的とした短期海外研修の学習成果—オーストラリア研修の事例より」一橋大学国際教育センター『一橋大学国際教育センター紀要』第 3 号、pp.15-28.
- 五十嵐泰正 (2015) 「グローバル化の最前線が問いかける射程」駒井洋監修、五十嵐泰正・

- 明石純一編著『グローバル人材」をめぐる政策と現実』明石書店、pp.9-20.
- 伊佐雅子 (2016)「大学生の短期海外研修の効果—学生の自信感形成要因の観点から」沖縄キリスト教学院大学『沖縄キリスト教学院大学論集』第12号、pp.36-49.
- 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『大学教育学会誌』第38巻第2号(通巻第74号)、pp.67-76.
- 甲谷結未・中村暢宏 (2015)「グローバル・サイエンス・コースにおけるルーブリックとe-ポートフォリオの開発と課題」京都産業大学『高等教育フォーラム』第5号、pp.95-106.
- 佐々木直子 (2017)「短期語学留学プログラムによる効果の検証」電気通信大学『電気通信大学紀要』、第29巻第1号、pp.1-9.
- 正楽藍・杉野竜美・武寛子 (2017)「大学の国際化における海外留学支援制度—留学促進に向けた教育体制の構築に向けて」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第25号、pp.103-119.
- 杉野竜美 (2015)「大学生の留学支援におけるラーニング・ポートフォリオ活用の可能性」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第23号、pp.95-110.
- 塚原修・濱名篤・山口アンナ真美 (2017)「高等教育の質保証における学習成果の位置—国際比較と学習成果の可視化」関西国際大学教育総合研究所『教育総合研究叢書』第10号、pp.177-189.
- 徳永保・靱井圭子 (2011)『グローバル人材育成のための大学評価指標—大学はグローバル展開企業の要請に応えられるか』協同出版
- 友松篤信 (2012)「グローバル時代のキャリア」友松篤信編『グローバルキャリア教育—グローバル人材の育成』ナカニシヤ出版、pp.3-7.
- 富田英司・近森憲助・中山晃・大谷千恵・山本昭夫・小野由美子 (2015)「国際交流プログラムを評価するルーブリックの開発」愛媛大学大学教育総合センター『大学教育実践ジャーナル』第13号、pp.9-15.
- 野中辰也・隅田朗彦・田中ゆき子 (2002)「短期語学留学プログラムの効果測定 (2)」新潟青陵女子短期大学『新潟青陵女子短期大学研究報告』第32号、pp.33-38.
- 深堀聡子 (2015)「アウトカム重視の大学教育改革—その背景と概念の整理—」深堀聡子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向—』東信堂、pp.3-32.
- 深堀聡子 (2017)「学修の承認—海外留学することの意義を高めるための制度設計」日本学生支援機構『留学交流』2017年5月号 Vol.74、pp.1-13.
- ブルーム, B.S., ヘスティングス, J.T., マドゥス, G.F.著、梶田 叡一・渋谷 憲一・藤田 恵 壘訳 (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

- 本名信行・竹下裕子・三宅ひろ子・間瀬幸夫 (2012) 『企業・大学はグローバル人材をどう育てるか—国際コミュニケーションマネジメントのすすめ』アスク出版
- 前田ひとみ (2017) 「個人別態度構造分析による日本人学生の海外留学における学び」目白大学『目白大学高等教育研究』第23号、pp.1-10.
- 松下佳代編著 (2010) 『<新しい力>は教育を変えられるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』第18号、pp. 75-114.
- 松下佳代 (2016) 「資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』第22号、pp.139-149.
- 松下佳代 (2017) 「学習成果とその可視化」IDE 大学協会『IDE 現代の高等教育』No.590・5月号、pp.18-24.
- 宮本律子・松岡洋子 (2000) 「多文化コミュニケーション能力測定尺度作成の試み」秋田大学教育文化学部『教育実践研究紀要』第22号、pp.99-106.
- 山岸直司 (2014) 「VALUE プロジェクトと VALUE ルーブリックの戦略的意味—学習成果のアカウントビリティ要求に対するアメリカ大学団体の対応」筑波大学大学研究センター『大学研究』40号、pp.19-33
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂
- 吉田文 (2017) 「学習成果とその可視化」IDE 大学協会『IDE 現代の高等教育』No.590・5月号、pp.11-17.
- 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『一橋大学国際教育センター紀要』第8号、pp.143-156.
- Aerden, A. (2015), *An introduction to international and intercultural learning outcomes*, ECA Occasional Paper, European Consortium for Accreditation in Higher Education.
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017), “Intercultural Competence: An overview,” Darla K. Deardorff and Lily A. Arasaratnam-Smith, eds. *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*, Internationalization in Higher Education Series.
- Covert, H. H. (2013), “Stories of Personal Agency: Undergraduate Students' Perceptions of Developing Intercultural Competence during a Semester Abroad in Chile,” Association for Studies in International Education, *Journal of Students in International Education*, Vol.18,

- No.2, pp.162-179.
- Deardorff, D. K. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization," Association for Studies in International Education, *Journal of Studies in International Education*, Vol.10, No.3, pp.241-266.
- Deardorff, D.K. (2015), *Demystifying Outcomes Assessment for International Educators: A Practical Approach*, Stylus Pub Llc.
- Engle, L. and Engle, J. (2004), "Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design," The Forum on Education Abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.10, pp.219-236.
- Forsey, M., Broomhall, S., and Davis, J. (2011), "Broadening the Mind? Australian Student Reflections on the Experience of Overseas Study," Association for Studies in International Education, *Journal of Students in International Education*, Vol.16, No.2, pp.128-139.
- Jackson, J. (2015), "Becoming intercultural competent: Theory to practice in international education," International Academy for Intercultural Research, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.48, pp.91-107.
- Mulvaney, M. K. (2017), "The Long-Term Impact of Study Abroad on Honors Program Alumni," The Forum on Education Abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.29, No.1, pp.46-67.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J. and Jon, Jae-Eun (2009), "Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences," International Association for Intercultural Education, *Intercultural Education*, Vol.20, Supplement 1, S29-S44.
- Rexeisen, R. J. (2012), "Study abroad and the boomerang effect: The end is only the beginning," The Forum on Education Abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.22, pp.166-181.
- Salisbury, M. H, An, B. P. and Pascarella, E. T. (2013), "The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students," NASPA - Student Affairs Administrators in Higher Education, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, Vol.5, No.1, pp.1-20.
- Spitzberg, B. H. and Changnon, G. (2009), "Conceptualizing Intercultural Competence," Darla K. Deardorff ed. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, SAGE Publications, Inc., pp.2-52.
- Take, H. and Shoraku, A. (2018), "Universities' Expectations for Study-Abroad Programs Fostering Internationalization: Educational Policies," Association for Studies in International Education, *Journal of Studies in International Education*, vol.22, Issue 1, pp.37-52.
- Taras, M. (2009), "Summative assessment: The missing link for formative assessment," *Journal of*

Further and Higher Education, Vol.33, No.1, pp.57-69.

Yorke, M. (2003), "Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice," *Higher education*, Vol.45, No.4, pp.477-501.

文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (最終アクセス : 2017年11月30日)

文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終アクセス : 2017年11月30日)

文部科学省・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」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf (最終アクセス : 2017年11月30日)

OECD (2009) "A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected/Desired Learning Outcomes in Engineering," OECD Education Working Papers, No. 60, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-tuning-ahelo-conceptual-framework-of-expected-desired-learning-outcomes-in-engineering_5kghtchn8mbn-en (最終アクセス : 2017年11月30日)

本稿は、正楽藍と吉田実久の分担執筆によるものである。吉田は第3節を、正楽はそれ以外の節を担当した。ただし、学習成果研究は正楽と吉田の共同研究である。

なお、本稿での議論は筆者による個人的な見解であり、K大学の「グローバル・スタディーズ・プログラム」における評価の観点、および評価手法を述べているものではない。

別表1 「学士課程教育における海外体験の学習成果に関する研究」ルーブリック評価表

この夏の海外語学研修へ参加するなかで、あなたが実際に体験したり、その体験を通して考えたりしたことについてお尋ねします。ここでいう「参加」とは、プログラムへの参加決定から参加中、帰国後、現在までを指します。下の表の1～11の行それぞれについて、A、B、C、Dのうちのいずれか1つのみを選択してください（例を参照してください）。考えたりしたことにも近いものも1つ選んでください。

A～Dのうちのいずれにも該当しない場合は、「該当なし」へ丸印（○）を付けてください。

1～11のうちのいずれかの項目について、文章の意味がわからない場合は、何もしないで構いません。

この表へ記入した内容が、あなたがGSPを履修するに際して有利に働いたり、反対に、あなたが不利益を被ったりすることは一切ありません。正直に回答してくださいよう、お願いいたします。

文章中のことば（「チーム」や「グループ」や「プロジェクト」など）に特段の定義はありません。あなたの体験に即して自由に解釈してください。

また、あなた以外の他者について言及している文章について、その他者はどなたでも構いません。研修先の外国で初めて出逢った人（外国人、日本人）には限定していません。日本からの同級生でも構いません。

	4	3	2	1	該当なし
(例)	代替的な考えや提案の長所を明確にすることで、チームが前に進むのを助ける。	他者の考えに基づいた代替的な解決法や行動計画を提案する。	グループの作業を前進させるために新たな示唆を与える。	考えを共有するが、グループの作業を前進させはしない。	
チームの話し合いへの貢献	代替的な考えや提案の長所を明確にすることで、チームが前に進むのを助ける。	他者の考えに基づいた代替的な解決法や行動計画を提案する。	グループの作業を前進させるために新たな示唆を与える。	考えを共有するが、グループの作業を前進させはしない。	
他のメンバーがチームに貢献することの促進	誰かが参加していない時には、そのことに気付かせ参加を促すとともに、他のメンバーの貢献を建設的に積み重ねたり統合し合うことによって、チームのメンバーが話し合いに貢献することを促進する、というやり方で、彼らをチームの活動に参加させる。	他のメンバーの貢献を建設的に積み重ねたり統合したりすることによって、チームのメンバーが話し合いに貢献することを促進する、というやり方で、彼らをチームの活動に参加させる。	他のメンバーの見方について言いたおし、さらに（もしくは）それを明確にするような質問を行うことにより、チームのメンバーが話し合いに貢献することを促進する、というやり方で、彼らをチームの活動に参加させる。	発言の順番を回したり、他者の意見を遮ったりすることなく傾聴することで、チームのメンバーをチームの活動に参加させる。	
チームの話し合い以外の個人的貢献	決められた課題を全て締め切りまでに完成させる。そして、その成果は徹底的かつ包括的でありプロジェクトを前進させるものである。また、チームのメンバーが与えられた課題を自分と同レベルの卓越性で完成させられるように率先して助ける。	決められた課題を全て締め切りまでに完成させる。そして、その成果は徹底的かつ包括的であり、プロジェクトを前進させるものである。	決められた課題を全て締め切りまでに完成させる。そして、その成果はプロジェクトを前進させるものである。	決められた課題を全て締め切りまでに完成させる。	
建設的なチームの雰囲気	以下全てを行うことで、建設的なチームの雰囲気を支える。 ・礼儀正しく建設的なコミュニケーションを行うことで、チームのメンバーを丁寧に扱う。 ・チームやその作業に対する肯定的な態度を伝えるため、肯定的な話し方や書き方の調子、表情、および（もしくは）ボディランゲージを用いる。 ・課題の重要さや、それを遂行するチームの能力に対する自信を表明することで、チームメンバーを動機づける。 ・チームのメンバーに対して、支援および（もしくは）励ましを与える。	以下うちの3つを行うことで、建設的なチームの雰囲気を支える。 ・礼儀正しく建設的なコミュニケーションを行うことで、チームのメンバーを丁寧に扱う。 ・チームやその作業に対する肯定的な態度を伝えるため、肯定的な話し方や書き方の調子、表情、および（もしくは）ボディランゲージを用いる。 ・課題の重要さや、それを遂行するチームの能力に対する自信を表明することで、チームメンバーを動機づける。 ・チームのメンバーに対して、支援および（もしくは）励ましを与える。	以下うちの2つを行うことで、建設的なチームの雰囲気を支える。 ・礼儀正しく建設的なコミュニケーションを行うことで、チームのメンバーを丁寧に扱う。 ・チームやその作業に対する肯定的な態度を伝えるため、肯定的な話し方や書き方の調子、表情、および（もしくは）ボディランゲージを用いる。 ・課題の重要さや、それを遂行するチームの能力に対する自信を表明することで、チームメンバーを動機づける。 ・チームのメンバーに対して、支援および（もしくは）励ましを与える。	以下うちの1つを行うことで、建設的なチームの雰囲気を支える。 ・礼儀正しく建設的なコミュニケーションを行うことで、チームのメンバーを丁寧に扱う。 ・チームやその作業に対する肯定的な態度を伝えるため、肯定的な話し方や書き方の調子、表情、および（もしくは）ボディランゲージを用いる。 ・課題の重要さや、それを遂行するチームの能力に対する自信を表明することで、チームメンバーを動機づける。 ・チームのメンバーに対して、支援および（もしくは）励ましを与える。	

別表1 「学士課程教育における海外体験の学習成果に関する研究」ルーブリック評価表(つづき)

	4	3	2	1	該当なし
【チーム内での】対立への対応	相手を傷つけるような対立に直接言及し、チーム全体の結びつきや将来的な効果を高めるやりかたで、その対立に取り組み解決することを建設的に助ける。	対立を認識し、把握した上で、それに取り組み続ける。	対立から離れて、共通の基盤や当座の課題に目を向け直す。	代替的な視点、考え、意見を受動的に受け入れる。	
知識 文化的自覚	自身の文化的規則や偏見についての洞察をはっきりと述べている。(例えば、複雑性を追求する。すなわち、自分の経験がどのようにこれらの規則を形づくってきたのか、また、文化的偏見をどう認識しそれにどう応えるのか、ということに自覚的であり、結果的に自己描写に変化をもたらす。)	自身の文化的規則や偏見について新たな見方を認識している。(例えば、同一であることを期待しない、すなわち新たな視点が提供する複雑性を受け入れるなど。)	自身の文化的規則や偏見を識別している。(例えば、自身の文化的グループで共有されている規則を強く好み、他者の中に自分と同一であることを求めるなど。)	自身の文化的規則や偏見について(自身の文化的グループで共有されているものでも)最小限の自覚を示している。(例えば、他者との文化的差異を識別し不快に感じるなど。)	
知識 文化的な世界観の枠組みについて	歴史、価値観、政治、コミュニケーションスタイル、経済、あるいは信条や実践に関し、自分と異なる文化の成員にとって重要な要素が複雑であることについて、洗練された理解を示している。	歴史、価値観、政治、コミュニケーションスタイル、経済、あるいは信条や実践に関し、自分と異なる文化の成員にとって重要な要素が複雑であることについて、十分な理解を示している。	歴史、価値観、政治、コミュニケーションスタイル、経済、あるいは信条や実践に関し、自分と異なる文化の成員にとって重要な要素が複雑であることについて、部分的な理解を示している。	歴史、価値観、政治、コミュニケーションスタイル、経済、あるいは信条や実践に関し、自分と異なる文化の成員にとって重要な要素が複雑であることについて、表面的な理解を示している。	
スキル 共感	自身の世界観、および一つ以上の世界観の見方から異文化経験を解釈するとともに、異なる文化を持つグループの感情を認識した支持的なやり方で行動できる能力を示している。	一つ以上の世界観の知的・感情的側面を認識し、インタラクションにおいて一つ以上の世界観を用いることがある。	他の文化的見方の構成要素を識別しているが、あらゆる状況において自身の世界観で反応している。	他者の経験を見てはいるが、自身の文化的世界観を通してそれを行っている。	
スキル 言語的・非言語的コミュニケーション	言語的・非言語的コミュニケーションにおける文化的差異についての複雑な理解を明確に述べている。(例えば、さまざまな文化において人々がコミュニケーションする際に、どの程度身体的コンタクトを用いるか、あるいは、どの程度直接的/間接的な意味や明白/暗黙の意味を用いるかについて理解しているということを示す)。また、それらの差異に基づきながら共通理解を得るべくうまく交渉することができる。	言語的・非言語的コミュニケーションにおける文化的差異を認識し、それに参加している。また、それらの差異に基づきながら共通理解を得るべく交渉しはじめている。	言語的・非言語的コミュニケーションにおける文化的差異をいくつかが識別することができる。誤解というものはこれらに差異に基づいて起こるということに気づいているが、まだ共通理解を得るべく交渉することはできていない。	言語的・非言語的コミュニケーションにおける文化的差異について最低限レベルの理解を持っている(にすぎない)。共通理解を得るべく交渉することができていない。	
態度 好奇心	他の文化についての複雑な問いを投げかけ、これらの問いに対し多文化的な見方を投影した答えを探し出し、それをはっきりと述べている。	他の文化について深い問いを投げかけ、これらの問いに対する答えを探し出している。	他の文化について単純で表面的な問いを投げかけている。	他の文化についてもっと学びたいという最低限の興味を述べている。	
態度 オープンさ	文化的に異なる他者とのインタラクションを自分から始めて、それを発展させている。文化的に異なる他者とのインタラクションについて価値判断を保留している。	文化的に異なる他者とのインタラクションを自分から始めている。文化的に異なる他者とのインタラクションについて価値判断を保留し始めている。	文化的に異なる他者とのインタラクションの(すべてではないにせよ)大半において、オープンさを表している。文化的に異なる他者とのインタラクションについて価値判断を保留するのは困難であるが、自身の判断に気付いており、変えようとする意志を表している。	文化的に異なる他者とのインタラクションを受け入れることができる。文化的に異なる他者とのインタラクションについて価値判断を保留するのは困難であり、自身の判断に気付いていない。	

表への記入は以上です。ご協力くださいまして、有難うございます。それでは、インタビューでお話をうかがえるのを楽しみにしています。