

オンライン国際共修型授業の実践と考察

The Implementation and Investigation of an Online Intercultural Collaborative Learning

藤山 一郎

Ichiro FUJIYAMA

和歌山大学国際イニシアティブ基幹日本学教育研究センター

Abstract

The purpose of this study was to clarify the achievements and challenges in terms of students' ability acquisition and satisfaction in an online Intercultural Collaborative Learning class. The survey of practical examples showed that, although improvements in class content are needed in terms of how to encourage the development of new values and critical thinking skills that require the accumulation of high-quality discussions and deep thinking with counterparts from different cultural backgrounds, the overall sense of ability acquisition was improved.

キーワード/Keywords

国際共修、バーチャル・エクステンジ(VE)、COIL、内なる国際化、SDGs
Intercultural Collaborative Learning、*Virtual Exchange(VE)*、*Collaborative Online International Learning(COIL)*、*Internationalization at Home*、*Sustainable Development Goals*

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症は、海外への移動制限の長期化により大学の国際教育にも大きな影響をもたらした。国内においてそれまでは一部の先進的な取り組みとして認識されていたオンライン技術を活用した国際教育の実践が広く必要とされ、急速に普及するようになった。

他方、1990年代以降政府が旗振り役となり促進してきた大学の国際化は、途中から始まった海外の高度人材受入促進政策とも相まって、留学生の増大と国内学生の海外派遣を軸に促進されてきた。しかしながら、海外派遣学生は国内の大学生全体から見れば一部に過ぎず、留学生もまた正規生とは異なるカリキュラムや別科教育が提供され区分されてきた。その中で教育現場においてカリキュラムを再構成し、移動しない国内学生と区分されてきた留学生とを合同で学習する取り組みが「国際共修」という名で進められるようになった(末松 2019、斐・須谷 2022)。

本稿では「国際共修」の定義として末松による、「言語や文化背景の異なる学習者同

士が、意味ある交流 (meaningful interaction) を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験を指す。単に同じ教室や活動場所で時間を共にするのではなく、意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して、学習者が互いの物事へのアプローチ (考察・行動力) やコミュニケーションスタイルから学び合う。この知的交流の意義を振り返るメタ認知活動を、視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長につなげる正課内外活動を国際共修とする。」を用いる (末松 2019: iii)。

欧州では 1980 年代から欧州連合 (EU) 域内の大学間で学生の移動を促進してきた。その背景には、「内なる国際化 (Internationalization at Home)」として地域社会の文化的多様性を教育学習リソースとして生かす教育概念の普及がある。(柴田 2022:77、米澤 2019:6)。欧米では、様々な民族や背景の異なる人々が国内学生として存在し、そこに留学生が在籍することにより様々な文化に配慮した授業や活動がおこなわれてきた。他方、日本では「国際共修」として留学生と国内学生が多文化間共修により文化の多様性に触れ、気づきや理解を促進して異文化への対応能力を高めることへの教育的意義が認知されるようになった (末松 2019、柴田 2022)。2016 年の文部科学省「高等教育機関における外国人留学生の受入推進に関する有識者会議」審議経過報告では、「より多くの外国人留学生に来日してもらい、大学キャンパスの環境が国際化・多様化することで、日本人学生がグローバル人材として育つことにも寄与するという教育的効果をも狙ったものでもあることから、外国人留学生が日本人学生とともに、授業を受けたり、交流する機会を積極的に設けたりすることが必要である」(文部科学省 2016、米澤 2019:22) として、キャンパスにおける留学生と国内学生による国際共修に大きな期待が寄せられていることがわかる。

ところが、2020 年以降の新型コロナウイルス感染症により、教室で対面による国際共修が制限を余儀なくされ、その代替として「教育のオンライン化」(柴田 2022:78) が進んだ。これがいわば、オンライン型の国際共修といえる「バーチャル・エクステンジ (VE)」である。VE は「教育者や専門家のファシリテーターの指導のもと、教育プログラムの一環として、学習者集団が他の文化的背景や地理的な場所にいるパートナーとオンラインで長期間にわたり異文化間交流や協働を行うことである」とされる (斐・須谷 2022:114)。その中で最も普及が顕著な教授法が、斐・須谷が VE の下位概念として位置づける、オンライン国際協働学習 (COIL : Collaborative Online International Learning) である (斐・須谷 2022:114)。COIL は 2006 年に米国ニューヨーク州立大学 (SUNY) で実践された教授法であるが、国内ではより幅広く捉えられ多様な形態で取り組まれている。そして COIL を中心とする VE は、多くの大学で実践され、実践報告・評価が蓄積されつつある (池田 2019、村田 2022)。

筆者は COIL の形態を援用した国際共修型授業をインドネシアの大学との間で実践し、参加者のアンケート結果をもとに実践報告をおこなった (藤山 2021)。しかしなが

ら、報告内容は授業設計や履修者間のコミュニケーションの実態を紹介し、中間アンケート結果からいくつかの課題を提示するにとどまるものであった。その後、同一授業を Semester ごとに継続開講し、それぞれ授業開始前および終了後に履修者の能力獲得に関する自己評価および授業に対する満足度アンケートを実施してきた。

そこで、本稿ではオンラインを活用した国際共修型の授業の実践内容を述べたうえで、履修者の能力獲得および授業満足度からみた成果と課題について明らかにすることを目的とする。

2. 対象授業の概要とその特徴

2.1 対象授業の概要

本稿が調査対象とする授業科目は、和歌山大学において、2021 年度後期 Semester および 2022 年度前期 Semester に開講した教養科目である（以降、2021 年度後期 Semester 科目を「科目 A」、2022 年度前期 Semester を「科目 B」とする）。科目 A および科目 B は、基本的に同一内容・形態の科目である。これは 2020 年度後期 Semester から始めた科目であり、授業設計の骨格はそのままに一部方法などにその都度微修正を加えてきた。

パートナーの大学は、インドネシアの Bina Nusantara University（以降、BINUS とする）の人文学部日本語学科である。担当教員間で協議し、共通テーマを「SDGs からみた Before-After Pandemic の社会変化」と設定した。両国を中心とした社会変化の比較調査からその特徴や問題の構造を明らかにすることを求めるものである（藤山、2021）。授業の到達目標は、①SDGs が対象とする分野の課題を、日本やインドネシア等にある現状や問題を照らし合わせながら、記述・説明することができるようになる、および②異なる文化的社会的背景にある相手とひとつの目標を設定し、協調しながらその達成に向けた行動・解決策を創出することができるようになる、の 2 点である。

研究テーマの選定については、担当教員間で履修者数に合わせたグループ数と SDGs の 17 分野のうち指定分野を予め決めておく。その指定分野に基づいて、履修者は希望分野に別れてグループを形成する。各グループは、担当した分野内で、より具体的な研究テーマを策定する。実際の研究テーマは、表 1 のとおり、科目 A は 4 テーマ、科目 B は 3 テーマとなった。

表1 科目 A および B の研究テーマ一覧

科目 A	SDGs 分野	研究テーマ
第1グループ	9 産業と技術革新	「環境に優しい自動車の普及を促すアイデアとは～脱炭素社会への実現に向けて」
第2グループ	5 ジェンダー	「日本人男性とインドネシア人男性が「子育てパパ」になる人を増やす要素」
第3グループ	10 不平等	「情報社会における大学生の動向～コロナ感染症に対する偏見（インドネシア・日本）」
第4グループ	4 教育	「パンデミック前と今、大学の学生団体のコミュニケーションの変化と影響～日本とインドネシアを対象にした比較研究」
科目 B	SDGs 分野	研究テーマ
第1グループ	4 教育	「大学の授業形態は成績に関係するか～和歌山大学とビナ・ヌサンタラ大学の比較」
第2グループ	9 産業と技術革新	「インドネシアと日本における COVID トレーシングアプリの実装と知名度の違い」
第3グループ	5 ジェンダー	「男女の差別的表現は消費者行動に影響を及ぼすのか」

2.2 コミュニケーション

授業形態は、Zoom を利用した同時双方向型であり、授業内における主たる使用言語は日本語と英語の混合である。各グループは、授業時間外で Zoom や LINE のオンライン・ツールを活用して議論し、共有のシステムで資料作成をおこなっていた。このグループ内のミーティングのあり方については担当教員から指定せず、各グループの自主性に委ねている。ただし、議事録の作成と掲示板アプリ「Padlet」へ公開することを指示し、授業時間外における学生間のコミュニケーションや作業進捗を担当教員が把握できるようにしている。また、発表資料や調査アンケート案なども同じく Padlet に公開することを求めている¹。

2.3 授業の流れ

授業スケジュールの流れを表2に示す。全15回（90分/回）の授業を、「セクション1（第1～5回）」、「セクション2（第6～9回）」、「セクション3（第10～15回）」の3つに区分した。セクション1は、主としてグループ学習の確立と研究課題（リサーチ・クエスチョン）を決める期間である。初回の授業では、当方の履修者のみを対象としたオリエンテーションを実施した。上述したように指定したSDGs分野を提示し、履修者のグループ分けを決定した²。2回目の授業で、BINUSとの合同授業が始まる。授業目標や学習プロセスの共有・確認の後に、履修者による自己紹介、グループの紹介、Zoomのブレイクアウト機能を利用したグループ内の簡単な打ち合わせで構成される。セクション1の課題は、グループが担当するSDGs分野から問題意識を共有し具体的なテーマを設定すること、およびそれに対応する調査計画を決めていくことである。授業時間では、各グループから進捗状況が発表され他の履修者および担当教員がコメント・質問することで、発表グループは再び授業時間外でグループ学習をおこなう。

セクション1の最後に、各グループは研究目的・リサーチ・クエスチョンと、その社会的意義、研究方法、調査計画などの研究枠組みに関する中間発表をおこなう。グループ以外の履修者は、ピア・レビューとして Padlet の該当するグループ欄に発表に対するコメントや修正提案を入力する。発表グループは他の履修者によるコメントも参考

にしつつ研究計画を練り直していく。なお、授業冒頭の時間を使い、履修者間のアイスブレイクとして、予め各グループに準備を依頼していたクイズやゲームをおこなう時間を取り入れている。

セクション2では、調査・分析方法の具体化が中心となる。セクション1の中間発表で研究課題や調査計画を発表したものの、その実現が困難であることを認識してセクション2の前半はその修正を重ねることが多い。期間の後半に入るとアンケートなどの調査を開始することになる。これらの状況は、毎回の授業で進捗報告として発表される。担当教員からは調査の論理性や実現可能性の観点から適宜コメントをおこなう。セクション2の最後には、2度目の中間発表をおこない、履修者全員が他グループに対して再度コメントや修正提案等を Padlet に入力する。

セクション3は、調査結果の分析から発表資料の作成、最終発表、および総括・振り返りとなる。授業内での進捗報告ではリサーチ・クエスチョン、実証過程、結論との整合性を重点に検討を重ねることで、各グループは最終発表資料の完成度を高めていくことになる。

最終発表では、両担当教員に加え、BINUS 側の日本語学科教員も参加して各グループの発表に対して点数評価をおこなう。評価項目は、4項目（①リサーチ・クエスチョンの妥当性、②実証過程の論理性・合理性、③リサーチ・クエスチョンに対する結論や示唆の妥当性、④最終発表の妥当性（発表資料の質、発表時間、発表分担、参考文献の提示など）である。各教員は点数とともに必要に応じてコメントを作成する。次に、最終講義日には、総合得点にもとづき順位の発表をおこない、各教員から最終的な講評を述べる。また、予め履修者には、振り返りとして①チームワークやコミュニケーション、②研究や調査、の2つの観点から、(i)学んだこと、(ii)できるようになったこと、(iii)困難であったこと、(iv)次回参加者に対するアドバイス、を考えるように伝えており、当日は時間の都合上各自が上記項目を取捨選択しながら発表することでしめくくる。

表2 授業の流れ

セクション1 (第1~5回)	セクション2 (第6~9回)	セクション3 (第10~15回)
<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション ・グループ化 ・アイスブレイク ・研究課題・リサーチ・クエスチョン・調査計画策定 ・研究課題発表・ピア・レビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・調査方法・分析方法の策定 ・研究課題の修正(一部のグループ) ・調査の実施 ・進捗報告(授業毎) ・中間発表・ピア・レビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・調査の実施 ・調査結果の分析 ・進捗報告(授業毎) ・最終発表資料作成 ・最終発表・ピア・レビュー ・評価(順位発表と教員コメント) ・振り返り

3. 研究方法

3.1 調査方法および調査対象

科目 A および B のどちらか一方を履修した和歌山大学の履修者を対象に、授業開始と終了直後の 2 回にわたり Google Form を使用しアンケート調査をおこなった。その内容は、履修者が得られた能力の感覚を把握するために、国際共修において必要とされる能力習得の認識を確認するものである。調査項目の分野を、「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現、異文化理解」とした。また、授業の全体評価を行うために、事後には履修満足度とその理由の記述を求めた。選択式の質問は、全部で 17 項目とし、いずれも「とてもそう思う～全くそう思わない」の 5 件法で尋ねた。

なお、履修者に対しては、倫理的配慮として、調査毎にデータの匿名性を担保し、結果については個人が特定できない形式で公表されることを伝えた。協力しない場合でも記述内容でも履修者の成績には全く関連しないことを口頭および Google Form 冒頭に記載し、「同意」をクリックした学生のみがアンケートに回答する形式を採用した。

3.2 分析方法

回答者数は科目 A が 5 名、科目 B が 7 名の計 12 名である。両科目とも開講時期が異なるものの内容は同一であるので統合して分析した。履修者の重複はない。ただし、科目 B では、質問項目によっては無回答もあり調整した。評価基準としては、先にあげた末松による国際共修の定義から国際共修の効果測定に必要と思われる要素を抜き出して以下の 6 点とした（末松 2019）。

- ①新しい価値観の創造
- ②協働作業（意見交換、グループワークなど）
- ③相手の考察や行動力・コミュニケーション力から学ぶ姿勢
- ④異文化理解力の向上
- ⑤批判的思考力の向上
- ⑥自己効力感の増大

この評価基準をもとに 17 の選択式質問および授業満足度に関する自由記述から授業全体の評価、および履修者の能力獲得の感覚の変容から評価することとした。選択式質問については、各質問の平均値および対応のある t 検定からその結果を導いた。また、授業満足度については記述内容を意味のある文節に分けて、カテゴリ化した。

4 結果と考察

4.1 履修者の能力獲得の感覚

5 件法による 17 の選択式質問に対する平均値および標準偏差、および t 検定の結果を表 3 に示す。事前アンケート全項目では平均 3.35、事後アンケート全項目では平均 3.89 であった。個別項目で平均値が上昇した科目は、15 項目である。このうち、他の項目と比して相対的に高い上昇を示した項目は、「項目 12 異文化の他者に対するコミ

コミュニケーション能力がある(0.91)」「項目 11 異文化の他者と一緒に根気よく取り組むことができる(0.90)」、「項目 8 一つのテーマを深く掘り下げて知ることができる(0.82)」、「項目 16 プレゼンテーションする能力がある(0.80)」であった。逆に、微減した項目は「項目 15 明瞭かつ効果的に話す能力がある」であった。

また、事後アンケートのみをみると、17項目の平均である 3.89 以上を示した項目は、計 10 項目である。中でも最も高い項目は「項目 11 異文化の他者と一緒に根気よく取り組むことができる」で平均 4.4($SD=0.92$)、次いで「項目 9 情報を収集することができる」で平均 4.36($SD=0.64$)であった。逆に、17 項目の平均値から相対的に下回った項目は 7 項目であり、最も低い項目が「項目 13 リーダーシップがある」で平均 3.3($SD=1.27$)であった。それ以外も、項目 2、4、7、12、14、15 が全体平均の 3.89 を下回っていることが分かる。

これら事前および事後アンケートの平均値の結果から指摘できるのは以下である。履修者全体としては元々から能力獲得への認識がある程度高く、履修後に著しい上昇が見られない。ただし、項目 8、11、12、16 が比較的 average 値の上昇度が高いことが分かった。この背景には、開講期間中に授業として十数回、授業外の時間でも多数のグループ・ミーティングや準備作業が求められてきた結果、統一したテーマで一緒に取り組み、それを発表する経験を積み重ねていく過程そのものが履修者の自己評価を高めることに作用したことがうかがえた。そのことは事後アンケートだけの結果から、「項目 11 異文化の他者と一緒に根気よく取り組むことができる」が最も平均値が高いことから分かる。「項目 9」の情報収集能力に対する獲得の認識も先行研究や実際の調査活動によって入手した多くの情報がグループに集まることを考慮すれば、他の能力よりも相対的に平均値が高くなることも理解できる。

他方、事前および事後アンケートの比較で相対的に低下した項目 15 「明瞭かつ効果的に話す能力がある」、および事後アンケートのみの平均値を下回った 7 項目の中で相対的に最も低い値を示した項目が「項目 13 リーダーシップがある」であることから、グループ学習の運営や議論をまとめ結論に導くような能動的な対応については能力獲得の感覚が相対的に低い。リーダーシップの能力獲得は一つの科目履修で達成し得るものではないが、授業の中でリーダーシップの涵養につながる仕組みが必要であることが示唆された。

さらに、事前および事後アンケートにおいて、能力獲得の感覚の変容を確認するために、対応のある t 検定をおこなったところ、履修者が有意に高く変容した項目は、「項目 9 情報を収集することができる」、「項目 16 プレゼンテーションする能力がある」の 2 項目のみであった。平均値からみても両項目は上昇している。当該科目を通して最も履修者の能力獲得の感覚が高くなったことを示す結果となった。

表3 履修者の能力獲得の感覚

項目	事前		事後		事後-事前	t値*
	Mean	SD	Mean	SD		
1 自分で課題を設定することができる	3.36364	0.8814	4	0.73855	0.64	0.095446
2 国際的な視点で課題を理解することができる	3	0.95346	3.63636	0.64282	0.64	0.152227
3 文化的・国際的な多様性を正しく認識することができる	3.45455	0.98753	4.09091	0.79253	0.64	0.088887
4 資料を正しく読み解くことができる	3.72727	0.74966	3.72727	0.86244	0	1
5 課題や状況を俯瞰することができる	3.36364	1.06794	4	0.60302	0.64	0.066915
6 自分の経験をふりかえって言語化できる	3.45455	0.98753	3.90909	0.99586	0.45	0.176179
7 分析的・批判的に思考することができる	3.27273	1.13545	3.72727	0.96209	0.45	0.242484
8 一つのテーマを深く掘り下げて知ることができる	3.36364	0.97912	4.18182	0.71582	0.82	0.094847
9 情報を収集することができる	3.63636	0.77139	4.36364	0.64282	0.73	0.011884
10 情報を整理・分析することができる	3.3	0.64031	3.9	0.83066	0.6	0.193422
11 異文化の他者と一緒に根気よく取り組むことができる	3.5	1.20416	4.4	0.91652	0.9	0.094656
12 異文化の他者に対するコミュニケーション能力がある	2.90909	1.31111	3.81818	1.26622	0.91	0.053098
13 リーダーシップがある	3.2	1.07703	3.3	1.26886	0.1	0.75774
14 明瞭かつ効果的に書く能力がある	3.33333	0.8165	3.66667	0.8165	0.33	0.195016
15 明瞭かつ効果的に話す能力がある	3.6	0.8	3.5	1.11803	-0.1	0.75774
16 プレゼンテーションする能力がある	3.1	0.9434	3.9	0.83066	0.8	0.036787
17 異文化の相手に配慮した資料づくりや表現ができる	3.36364	1.22643	4	1.04447	0.64	0.254981

* p<.05

4.2 授業満足度に関する自由記述からみた評価結果

履修者には、「あなたは全般的にみてこの授業に参加して満足しましたか?」として、5件法で問うたところ、12名中で「とてもそう思う」5名、「そう思う」6名、「ふつう」1名の結果を得た。次に「その理由を可能な限りくわしく教えてください。」として自由記述を求めた。当該科目に対する主観的な評価理由を分析するため、その自由記述内容を整理してカテゴリ化したのが表4である。

その結果、大カテゴリには大きく「(異文化)コミュニケーション」、「経験」、「研究」、「職業」の4つに区分することができた。「(異文化)コミュニケーション」のカテゴリでは、さらに3つの中カテゴリ「グループ学習」・「言語」・「相手への配慮」に区分された。最初の「グループ学習(チームワーク)」では、異なる文化的背景をもつ者どうしによるグループ学習に困難を覚えつつも、ともに協力しあって調査をおこない、一つの調査成果を作り上げることの達成感が述べられている。肯定的な評価を示す履修者がいる一方で、履修者の中には、ストレスが溜まることの方が多く、相手側に非協力的なメンバーがいることにより不満が残る結果になったと感じる者もいた。また、グループ学習における自身の貢献度合いを振り返って悩みを抱えたまま授業が終わったという自己認識について記述している者もいた。ここからはグループ内の協力関係のあり方如何が、履修者の自己効力感に影響を与えていることが読み取れる。また、中カテゴリの「言語」では、BINUS側学生の語学力が高いことに刺激を受け、当該履修者自身の語学学習を振り返る契機となっていた。同じく中カテゴリ「相手への配慮」とは、

共通の目的を有するグループ学習は単なる意思疎通に留まるのではなく協働が必要であり、そのためには相手の視点にたった分かりやすいコミュニケーションが必要であることの気づきを述べている。

「経験」のカテゴリとしては、「日本の中にいるだけでは経験することができないことを経験できたことは大きな刺激となった。」「自身にあった様々な期待がかなり実現されたため。私自身も豊富な経験により成長できた（中略）」などの記述から、国際共修が新しい経験であり成長につながったことが分かる。また、「状況を俯瞰して相手との違いを理解し尊重することを体験できた」として、自身の視点だけでなく、相手の立場からみてみようとする視点の相対化を認識したことがうかがわれた。オンラインであっても国際共修の目的が達成しうることが確認できる。

次に、「研究」のカテゴリでは、研究を海外の学生と一緒に実践することを通して、「国際交流」を超えて、研究プロセスそのものを学ぶことにつながったとして評価している。また、授業では、互いに進捗状況を発表し意見を交わす、いわゆるピア・レビューを通して批判的思考を学んだことが指摘された。

「職業」のカテゴリでは、「苦労しながらも、将来はグローバルな視点で職業につきたいという意識につながった」として、オンラインによる国際共修が、グローバルな視点から自身のキャリアを考える契機になったと評価しており、自己効力感の増大につながったことを確認した。

表4 授業満足度理由のカテゴリ

大カテゴリ	中カテゴリ	説明	記述事例
(異文化) コミュニケーション	グループ学習	達成感	「グループ学習の大変さと楽しさを知れました。」 「異なる文化を持つ人々と協力して一つのものを作り上げることができたから。」 「自分達で決めたテーマを、みんなで協力して調査するのが楽しかったから。」 「言語の面や意思の疎通という点で難しいことが多かったが、最終的にみんなで作り上げた達成感を感じる事ができた。」
		不満感	「グループ内では苦勞することやストレスが溜まることの方が多かったため、楽しかったとは言えない(中略)」 「しかし、班の中で一人だけ一切会議やスライドの制作に協力しなかったメンバーが居た為、チームワークとしては個人的に不満が残る結果となってしまった。」
	自己認識	「協力の在り方や、自分のグループ内での立ち回りに関して、本当にこれでよかったのかと少し悩みを抱えたまま終わってしまいました。」	
	言語	言語修得への疑問	「どうやって母国語ではない英語をコミュニケーションツールとして使っているのか。どのような教育を受けてきたのか。他にも日本語という外国語をどう習得したのか。そういったことを知ることができたから」
	相手への配慮	意思疎通から協働へ	「コミュニケーションの際に意思疎通だけでなくその先の協働が必要だという意識が生まれていました。そのため、普段よりも意識してコミュニケーションを行うことになり、その結果、聞き手に配慮したプレゼンテーションの作成、分かりやすい表現への言い換えなどを通して異文化コミュニケーションに必要な力をより効果的に養うことができたと感じました。」
経験 (体験・機会含む)	国際共修の可能性	刺激	「普段、日本の中にいるだけでは経験することができないことを経験できたことは大きな刺激となった。」
		成長	「自身にあった様々な期待が本講義全体を通してかなり実現されたため。私自身も豊富な経験により成長できたのではないかと考えている。」
		俯瞰する力	「状況を俯瞰して相手との違いを理解し尊重するという異文化コミュニケーションを真正面から体験できたことが理由の一つとして挙げられます。(中略)」

研究	「研究」への理解	研究のプロセス	「本講義では、先行研究のレビューから研究課題の設定までのプロセスを実践を通して学ぶことができました。」 「1年生のうちに研究することの難しさを知ることができて良かった。」 「海外の大学と交流することはあっても、一緒に研究を進めるという機会はなかなか無いため、とても貴重な時間だった。」
		客観性	「毎週の授業で行う現状報告は他のグループも交えて行う形式であったため、他者からのフィードバックを得られ、さらには他者への評価を通して自らを客観的に見つめ直すことができました。」
職業	キャリアパス	グローバルな視点	「苦勞しながらも、将来はグローバルな視点で職業につきたいという意識にもつながった。」

4.3 評価基準からみた考察

これまでの分析結果を 4.1 で設定した国際共修の評価基準から当該科目の達成度を考察する。「①新しい価値観の創造」という観点からは、分析結果から履修者に多様な考え方を共有・理解・受容している過程がわかる。ただ、自己を再解釈し新しい価値観を創造するところまでは明示できていない。

「②協働作業」という観点では、グループ内で意見交換や情報収集、資料作成が反復されており、多くの履修者が協働作業とはどういうものかを認識している。協働作業がオンライン環境でも成立しうることを示している。

「③相手の考察や行動力・コミュニケーション力から学ぶ姿勢」という観点では、カテゴリ分析から BINUS 側履修者の語学能力に対する記述、および逆説的ではあるが非協力的な行動から学んだことが示唆されている。

「④異文化理解力の向上」については、能力獲得の量的分析でもカテゴリ化による質的分析でも履修者の主観的な異文化理解力が向上していることが判明した。

「⑤批判的思考力の向上」では、能力獲得の量的分析から「項目 7 分析的・批判的に思考することができる」「項目 15 明瞭かつ効果的に話す能力がある」の平均値が他の項目より相対的に下回ったことから、担当教員による当該科目内容の改善や履修者への指導のあり方について再考すべきことを示唆する。

「⑥自己効力感の増大」では、事前および事後アンケートの平均値の比較から 17 項目中 13 項目において上昇していること、事後アンケートのみの平均値をみても 17 項目中 10 項目が相対的に高くなっていることから、全般的な自己効力感の増大を示している。他方、カテゴリ分析からは、達成感や自己成長の認識を示す履修者がいる一方、相手に対する不満感や自身の能力獲得を巡る不安を表明する履修者が存在した。ここからは担当教員どうしがグループ学習への関与のあり方、具体的には、グループ内の運営状況の把握、課題が生じた時の対応などを工夫すべきことが示唆された。

以上の考察から、当該科目においてはオンラインによっても国際共修で求められる能力が、とくに協働作業を可能とする能力、異文化理解力、自己効力感という点で増大していることが判明した。従来 of 対面を前提とした国際共修型授業は、オンラインを活用した海外の大学との授業でも能力獲得の感覚を向上させる可能性が示された。他方、特に新しい価値観の形成や批判的思考力の向上という点でそれらの能力を促すよ

うな改善が求められた。

5. まとめ

本稿では、オンラインを活用した国際共修型の授業を対象に、履修者の能力獲得および授業満足度からみた成果と課題について明らかにすることを目的とした。実践事例の調査からは、異文化を背景とする相手と質の高い議論の積み重ねや深く思考することを必要とする新しい価値観や批判的思考力の向上をどのように促すかという点で授業内容の改善が必要であるものの、全般的にみれば能力獲得の感覚が向上することが確認できた。

本研究では、調査対象が和歌山大学の履修者のみであったが、今後はパートナー大学の履修者にも同様の調査をおこない比較考察することにより、研究の精度が高まり、オンライン型の国際共修授業の改善に貢献するであろう。調査対象とした母集団も少数であるので、今後も授業実践を積み重ねることが必要である。また、本研究は能力獲得の感覚という履修者の主観にもとづく考察であるが、客観的な測定が必要とされるだろう。

注

- 1 2020年度後期 Semester の本科目を対象とした実践報告において、担当教員が授業時間外でおこなわれるグループ学習の状況把握に課題があることを指摘した（藤山 2021）。その改善策として導入したのが、Padlet による議事録の公開である。
- 2 先に Semester が始まっている BINUS 側は担当教員から履修者に授業概要の説明がなされ、グループ分けも完了している。また、グループ内で予備的な学習がおこなわれている。

参考文献

- 裴芝允・須谷弥生(2022)「COIL の教育学的検討：協働学習(Collaborative Learning)に焦点を当てて」、『学習開発学研究』14、113-122
- 藤山一郎(2021)「日本・インドネシア間における COIL 型授業の実践と課題」、『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』、2、108-118
- 池田佳子(2019)『大学教育の国際化への対応』、関西大学出版部
- 文部科学省(2016)「高等教育機関における外国人留学生の受入推進に関する有識者会議審議経過報告」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/21/1394116_006.pdf (2022年12月26日閲覧)
- 村田晶子(2022)『オンライン国際交流と協働学習』、くろしお出版
- 柴田弓子(2022)「海外協定校とのオンライン国際協働学習に関する実践研究」、『北九州

市立大学国際論集』20、77-89

末松和子(2019)「はじめに」、『国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』、東信堂

米澤由香子(2019)「国際共修：開発と発展の背景」、第1章、『国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』、東信堂

謝辞

本研究は、科学研究費助成金(21K12479)の助成を受けたものである。