

## 学部教育課程における短期海外研修プログラムの開発と研修成果 東北大学グローバルラーニングセンターの取り組み

著者	渡部 由紀, 末松 和子
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	5
ページ	237-246
発行年	2019-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00125328">http://hdl.handle.net/10097/00125328</a>

## 【報 告】

# 学部教育課程における 短期海外研修プログラムの開発と研修成果

## —東北大学グローバルラーニングセンターの取り組み—

渡部由紀<sup>1)</sup>\*, 末松和子<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿の目的は、東北大学における教育の国際化の一主要施策である短期海外研修機会の拡充について、この10年間のグローバル・ラーニングセンター（以下、GLC）の短期海外研修プログラムの展開を振り返り、研修成果の分析結果を報告することで、短期海外研修プログラムの発展の一事例を共有することにある。東北大学 GLCで年間約400名を派遣するまでに短期海外研修プログラムの拡充を可能にした要因としては、量と質に配慮したプログラム開発を支えた教育管理上の仕組みの導入、GLC外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保、参加者増加に向けた取り組みの実施の3つが挙げられる。研修成果については、GLCが実施する短期海外研修プログラムで、実施年数が最も長く派遣学生数が多いStudy Abroad Program (SAP) において、研修前後で外国語運用能力、異文化適応力、行動力に関する参加者の自己評価が総じて向上し、特に低学年ほど変化が大きく、低学年層への短期海外研修の効果の可能性を示唆する結果が得られた。

### 1. 背景

#### 1.1 東北大学の国際化

東北大学は、「研究第一」の伝統、「門戸開放」の理念、「実学尊重」の精神を基に、研究型総合大学として、一世紀以上に渡り、その使命である人材の育成、研究成果の創出、人類社会の発展へ貢献に努めてきた。研究型総合大学において、その学術研究活動における国際性は言わずもがなであるが、グローバルな知識社会の到来、急激な少子高齢化の進行、及び高等教育市場のグローバル化などの環境変化で、これまで極めて国内志向であった大学の組織運営、またそれを成す構成員、及び教育の国際化を促進することが喫緊の課題となった。

東北大学では、2005年の文科省の大学国際戦略本部事業に先駆けて、2000年に国際化に関する大学のビジョンと目標を発表し、2002年に国際活動支援組織の改革に着手した。2005年には、初めての国際戦略策定に向けた行動を開始し、2007年にワールドクラスの研究大学になるという目標を掲げ、10年間でそれを達成するための実行計画である「井上プラン（東北大学アクションプラン）2007」を公表した。

一方、産業界では2000年代に入るとグローバルに活躍できる人材の不足が経営課題として広く論じられるようになり、2000年代後半には、大学の教育課題としてグローバル人材の育成が議論されるようになった（吉田，2014）。大学はこれまでになく、世界的な研究成果やイノベーションを創出する知の拠点および社会変革を担う人材育成の拠点としての役割の遂行が期待されるようになり、2012年に文科省は「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」を発表し、大学が主体的に国民や社会の期待に応える大学改革に取り組むことを明言した。このプランでは、2019年までに取り組む8課題を掲げており、「グローバル化に対応した人材の育成」はその一課題となっている。

文科省は2000年代後半からグローバル人材育成及び高等教育の国際的通用性に関する様々な施策を展開してきた。東北大学は大学の国際化を加速すべく、大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（2009年～2013年）、大学の世界展開力強化事業（2011年～）、経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業（2012年～2017年）、スーパーグローバル大学創成

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yuki.watabe.c6@tohoku.ac.jp

支援（2014年～2024年）に申請し、競争的資金の獲得に努める一方、2013年には、「人が集い、学び、創造する、世界に開かれた知の共同体」という東北大学の将来像を提示し、2014年にそれを目指して東北大学の全構成員が一体となって歩みを進めるための指針「東北大学グローバルビジョン」を発表した。その中で教育ビジョンを「学生が国際社会で力強く活躍できる人材へと成長していく場の創出」とし、3つの重点戦略と11の施策を挙げており、重点戦略「グローバルな修学環境の整備」において、課題「本学学生の海外留学と国際体験の促進体制の拡充」に対する一施策として、学部段階での短期派遣留学プログラムの拡充を図ることが言及された。

GLCでは2008年から本学独自の短期海外研修プログラムの提供を開始し、2013年にはプログラム数を3から18に大幅に拡大し、261名を派遣した。そして、2017年度には21プログラムで、375名を派遣するまでになった。次節で、GLCがこの10年間に短期海外研修プログラムをどのように展開してきたのか、その詳細について、述べることにする。

## 2. 東北大学における短期海外研修プログラムの開発と展開

### 2.1 東北大学の短期海外研修プログラム

東北大学グローバルラーニングセンター（以下、GLC）では、現在全学生を対象に4種類の短期海外研修プログラムを提供している（表1）。

表1. GLCが提供する短期海外研修プログラム

プログラム	期間	特徴	東北大学での事前・事後研修	東北大学で付与する単位数	プログラム数(2018年度)
SAP (Study Abroad Program)	3～5週間	・海外協定校での英語学習及び文化社会体験を中心としたプログラム	有	2単位 科目名「海外研修(基礎)」	夏：6 春：9
FL (Faculty-led Program)	2週間	・海外協定校の協力を得て、本学教員が引率及び指導するテーマ別学習プログラム	有	2単位 科目名「海外研修(展開)」	夏：3 春：4
海外体験プログラム	(通常)	・海外協定校又は本学が加盟する国際コンソーシアムが実施する短期海外研修プログラム	有	2単位 科目名「海外研修(展開)」	
ショートプログラム	1～8週間		無	無	

まず、東北大学が海外協定校の協力を得て、開発・提供している海外研修プログラムがあり、プログラムの特徴と期間からStudy Abroad Program（以下、SAP）とFaculty-led Program（以下、FL）の2種類

に分けられる。SAPは海外協定校での英語学習及び文化社会体験を中心とした3～5週間のプログラムで年間300名程度の学生を派遣する。派遣先国及び各プログラム内容で参加に要する英語力や文化適応のレベルに違いはあるものの、15～20名程度のグループで派遣し、協定校での受け入れ体制も整っていることから、留学の入門プログラムと位置づけ、特に1～2年生の参加を推奨している。一方、FLは海外協定校のリソースを活用して、本学教員が引率及び指導し、テーマ別学習を行うプログラムで年間100名程度の学生を派遣する。一プログラムの派遣者数は15～20名程度で、留学期間は2週間とSAPよりも短い。また、テーマ別学習のため、SAPに比べ参加学生の学年層も幅広い傾向が見られる。SAP・FLのカリキュラムは、海外での現地研修と東北大学での事前・事後研修で構成されており、全学習活動に参加し、一定の成績を収めた学生に、2単位を付与している。

次に、海外協定校および本学が加盟する国際コンソーシアムが協定締結機関の学生向けに提供する短期プログラムがある。本学ではこれを短期海外研修の機会として全学生にGLCのホームページで広報し、海外体験プログラムとショートプログラムの2種類に分けて提供しており、年度によってばらつきはあるものの、年間20名程度を派遣している。海外体験プログラムとショープログラムの違いは、東北大学の事前・事後研修と単位付与の有無である。海外体験プログラムは現地研修プログラムの参加に加え、東北大学での事前・事後研修があり、全学習活動に参加し、一定の成績を収めた場合に、2単位を付与している。一方、ショートプログラムは現地研修プログラムのみの参加となり、東北大学における単位付与はない。これらのプログラムにおいては、本学があらかじめ提供する情報をもとに、学生が自分でプログラム内容や参加方法を調べて申請・参加手続きを行う必要があるため、主体的な行動力が要求される。SAPで初めての留学を経験し自信をつけた学生に、次のステップとして、海外体験プログラムまたはショートプログラムへの参加を推奨している。

GLCでは、全学の学生を対象に前述の4種類の短期海外研修プログラムを提供しているが、各部局でも

専攻分野の学生を対象とした短期海外研修プログラムを提供しており、特に近年、短期海外研修がグローバル化に対応した人材育成の手段として活用される傾向が顕著になってきている。

### 1.3 東北大学の短期海外研修プログラムの展開

GLCでは、2008年3月に最初の短期海外研修プログラムであるSAPの提供を開始し、20名の学生をシドニー大学に派遣した。それから10年経った現在、年間約400人の学生を派遣するまでになった。本節では、この10年間のGLCにおける短期海外研修プログラムの展開過程を改めて追ってみる。

2007年度にSAPで1プログラムの提供を開始し、2009年度に2プログラム、2010年度に3プログラムに拡大し、2011年度には全学教育科目カレントトピックス科目「海外研修」(2単位)(現在は全学教育科目展開科目-国際教育科目「海外研修(基礎)」)として単位化した。その後、2012年度までは試行的導入期間で3プログラムの提供にとどまっていたが、2013年度に文部科学省「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」の採択を受け、年間18プログラムの本格的な実施に移行した。2018年度は夏6プログラム(派遣定員総数:119名)、春9プログラム(派遣定員総数:174名)を、GLC教員6名、留学生課職員3名で運営した。

2017年春には、教員引率型短期研修FLを新設し、全学教育科目カレントトピックス科目「海外フィールドワーク」(2単位)(現在は全学教育科目展開科目-国際教育科目「海外研修(展開)」)として開講した。これにより、SAPは外国語(英語)の習得と異文化体験を重視した3~5週間のプログラム、FLは本学の教員が引率する2週間のテーマ別学習型プログラム(課題解決(PBL)型学習も導入しているプログラム多数)と異なるタイプのプログラムの提供が可能となった。

FLを新たに開発した背景には、運営費交付金が削減される一方で、SGUや中期目標・中期計画に掲げた海外派遣学生数の拡大は引き続き図らなければならないという状況があった。FLは現地での教育・支援の本学教員負担を増やし、海外研修期間を2週間に短

縮することで、プログラム費用を抑えて大学の経済的負担を減らし、またSAPに関心を示さなかった学生の留学ニーズに応えることを目指した。2018年度は夏3プログラム(派遣定員総数:50名)、春4プログラム(派遣定員総数:65名)を、GLC教員3名、言語文化教育センターや高度教養教育・学生支援機構以外の教員4名、留学生課職員1名で運営している。また、FLはプログラム運営に必要な職員のマンパワーが十分ではないため、プログラムの広報、募集及び渡航等に関する手続きについては、外部リソースを活用している。

最後に、海外協定校および本学が加盟する国際コンソーシアムが協定締結機関の学生向けに実施する短期プログラムについては、本学のホームページで短期留学の機会として、以前から広報していた。これを2015年度から現地での研修に、東北大学での事前・事後研修を加え単位化し、2単位(当時は全学教育科目カレントトピックス科目「海外フィールドワーク」);2018年度に全学教育科目展開科目-国際教育科目「海外研修(展開)」に科目名を変更)を付与することにした。しかし、単位を必要としない学生がいることも考えられるため、海外体験プログラム(単位取得有)とショートプログラム(単位取得無)と2プログラムでの提供を開始した。海外研修を単位化することで、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の海外留学支援制度の対象となり、学生が奨学金に応募できるようになるため、海外体験プログラムの参加者数の増加が期待された。しかし、実際の派遣者数は年間15名前後で停滞している。世界的に留学の短期化が進んでおり、海外協定校や国際コンソーシアムが提供するプログラムも2週間程度のものが多くなっており、2単位に相当する学習時間を担保するためには、どうしても東北大学での事前・事後研修において、一定のワークロードを履修者に課さなければならない。数が伸び悩んでいるのは、この現地研修以外の部分を負担に感じ、応募を躊躇するためだと考えられるため、2019年度からは海外体験プログラムを1単位科目としても提供することになった。

最後に、GLCにおいて、短期海外研修プログラムの拡充を促進した3つの要因、1)量と質に配慮した

プログラム開発を支えた教育管理の仕組みの構築, 2) ユニット外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保, 3) 短期海外研修参加者増加に向けた取り組みの実施, について述べ, この節のまとめとしたい。

まず, 一つ目の要因であるが, SAPにおいては, GLCの6人の教員で年間15~18プログラムを担当しており, 限られた教員数で短期海外研修の量と質に配慮したプログラムを開発するために教育管理の仕組みの構築に取り組んできた。具体的には, SAPの科目化と事前・事後研修における学習教材の共同開発及び取りまとめ教員による教材の一括管理の2点が挙げられる。まず, 一点目のSAPの科目化であるが, SAPを科目化するために現地研修に東北大学の事前・事後研修を組み合わせ, SAPの学習目標を統一した。これにより異なる地域の異なる教育機関で提供される現地研修において, その学習プロセスに差異があっても, 学習目標の共有により質を保ったカリキュラムの提供が可能となった。また, 学習目標の共有により一教員の複数プログラム担当が可能となった。

次に短期海外研修の実施においては, 担当教員は教育に関する指導以外に, 参加学生の選考, 現地研修先とのプログラムの見直しや実施方法の確認, 海外で安全に学習するための学生への指導など, 様々な業務を担う。また, 春期休暇中のSAPでは一教員につき2プログラムの担当となっており, 一人で異なる2つの地域に派遣する30~40名程度の学生を指導監督しなければならない。このため, 二点目である事前・事後研修における学習教材の共同開発及び取りまとめ教員による教材の一括管理に取り組み, 教員が教材準備に費やす時間の削減に努めてきた。

短期海外研修プログラム拡充促進の二つ目の要因は, GLC外の教員から短期海外研修の教育的意義への賛同と実施の協力を得ることである。FLでは, 各教員の学問分野の専門性及び海外大学とのコネクションを活用したプログラム開発を推奨している。現在, GLC外で短期海外研修を担当している教員の半数以上が, 外国人教員であり, 彼らの母国におけるネットワークに基づいたプログラムとなっている。GLCのFL取りまとめ担当教員が, 短期海外研修プログラム

開発のガイドラインをもとに, プログラム開発と実施をサポートしている。

三つ目の要因は, 短期海外研修への参加者増加に向けた取り組みである。「平成29年度東北大学学生調査のまとめ: 東北大学生の生活 (以下, 東北大学学生生活調査)」によれば, 回答した国内学生の6割が「在学中に留学したいと思わない」と回答している (p. 9)。留学志向に対する回答は, 過去の留学経験や学年により傾向が異なり, 過去に留学経験がある者, また低学年ほど, 留学志向が高い。GLCでは, 留学生課と協力し, 短期海外研修プログラムの広報に力を入れ, プログラム経験者によるプログラム説明会, プログラム報告会の全学生及び教職員への開放, 及び恒常的なプログラム広報手段の見直しに取り組んでいる。また, 過去3回の東北大学学生生活調査で, 本学の学生が海外留学をためらう最大の理由は経済的負担となっており, 大学による現地研修費の支援に加え, GLCのSAP担当教員と留学生課職員が協力し, 毎年JASSO海外留学支援制度 (協定派遣・協定受入) に申請し, 奨学金の確保に努めている。

### 3. SAP参加者の研修成果

#### 3.1 調査概要

東北大学における教育の国際化の一主要施策として, 短期海外研修プログラムがどのように展開されてきたかを述べたところで, 次に短期海外研修プログラムの学習成果について考察する。本節では, GLCが提供する4種類の短期海外研修プログラムの中で, 最も実施期間が長く派遣学生数が多いSAPの研修成果について分析し報告する。

SAPでは短期海外研修で向上が期待される3つのキー・コンピテンシーである外国語運用能力, 異文化適応力, 行動力に関する学習目標を掲げており, 研修前後でキー・コンピテンシーに関する自己評価活動を導入している。具体的には, 参加学生は外国語運用能力の13指標, 異文化適応力の5指標, 行動力の9指標について, 現地研修前と後に現在の自分の能力を5段階で自己評価する。この自己評価結果を参考に, 研修前には留学中の目標設定, 研修後には目標達成度の振り返りと今後の目標の設定を課題としている。各キー・

コンピテンシーの評価指標の詳細については、表2. SAP研修成果の自己評価指標<sup>1)</sup>にまとめた。

本節では、この3つのキー・コンピテンシーに対する学生の自己評価の変化の分析結果を報告する。まず、SAP参加者全体の外国語運用能力、異文化適応力、行動力に対する自己評価の平均値を研修前後で比較し、その特徴について報告する。次に、学年（1～4年生）間でキー・コンピテンシーの自己評価の変化に違いがあるかを検証する。

表2. SAP研修成果の自己評価指標

キー・コンピテンシー	評価指標	指標内容
外国語運用能力	外国語コミュニケーション力	外国語を使って、初対面の人も意見や情報のやり取りを行うことができる
	ライティング力1	外国語で簡単な紹介文を書くことができる
	ライティング力2	外国語でレポートや小論文を書くことができる
	リーディング力1	外国語で適切な情報を収集できる
	リーディング力2	アカデミックな書物や論文を読むことができる
	状況把握力	自分にとってあまり馴染みのない環境や状況に身を置いていても、外国語を使って人に質問するなどして何が起きているかを理解できる
	傾聴力1	相手の意図することを理解するために、適切な質問をするなどして話の筋を組み立てながら聞くことができる
	傾聴力2	相手の話す内容がわからないときには、自分が理解できるように、相手に聞き返すことができる
	伝達力	外国語での会話において、適切な語彙や表現方法が思い浮かばないときは、別の言い回しやジェスチャーなどを使って、伝えたいことを表現する
	説明力	話す相手を考え、情報の量や伝達方法を調整しながら、自分の意見や考えを分かりやすく外国語で伝えられる
	まとめる力	様々な意見が出される中で、一方的に否定することなく、みんなが納得できるようにまとめられる
	プレゼンテーション力	外国語で、相手にとって分かりやすい、説得力のあるプレゼンテーションを行うことができる
	異文化適応力	異文化理解
自文化理解1		自分の国の文化のよいところ、よくないところを理解できる
自文化理解2		自国の歴史や文化、社会などについて具体的に伝えるための十分な知識を持ち、それを具体的に伝えられる
多様性の受容		言語、文化、国籍、人種、性別、宗教による多様な価値観があることを認識し、自分との違いを受け止められる
倫理観・規律性		社会や集団のルールがあいまいな状況でも自分の良心と判断に従って適切な行動をとることができる
行動力	チャレンジ精神	新しいことに挑戦する意欲と行動力がある 例) 自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	積極性1	言語や文化が異なっているにもかかわらず、誰とも積極的に関わることができる
	積極性2	自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	問題解決力1	直面した問題を解決するために、他の人に相談できる
	問題解決力2	直面した問題に取り組み、代替案を探せられる
	柔軟性1	自分の失敗に対してどのように対処すれば良いか考えられる
	柔軟性2	困難な状況や不慣れな環境でもうまく対応できる
	情報収集力1	自分が必要とする情報を様々な方法で収集することができる
	情報収集力2	課題解決のために、適切な情報を選択し活用できる

今回の分析はSAPの本格的な実施開始後の2014年度から2016年度に実施したプログラム（2016年夏実施プログラムを除く）参加者を対象とした。研修前後にすべての質問に回答した有効回答データ数は700名分であった。回答者のプロフィールについては、学年は1年生46%、2年生46%、3年生7%、4年生1%で、参加者の92%を低学年が占めていた。プログラム地域別参加者の学年を確認したところ、ヨーロッパ地域において、3、4年生が占める割合が22%と高く、その他の地域では概ね7%程度であった。

次に学部については、工学部（34.6%）と経済学部

（16.1%）で全体の5割を占め、残りの5割は、文学部（10.7%）、理学部（10.3%）、農学（9.4%）、法学（4.9%）、医学（4.9%）、教育学（4.7%）、薬学部（2.3%）、歯学部（2.1%）の順に多かった。全学部在籍者数（平成29年5月1日現在）に対する学部別学生割合と比較すると、SAP参加者に占める経済学部と農学部の割合が高く、医学部の割合が低い傾向が見られた（表3）。

表3. 有効回答者数と学部在籍者数：学部別

学部名	SAP自己評価回答		学部在籍者*	
	数	割合	数	割合
文学部	75	10.7%	965	8.8%
教育学部	33	4.7%	311	2.8%
法学部	34	4.9%	734	6.7%
経済学部	113	16.1%	1,160	10.5%
理学部	72	10.3%	1,397	12.7%
医学部	34	4.9%	1,420	12.9%
歯学部	15	2.1%	322	2.9%
薬学部	16	2.3%	386	3.5%
工学部	242	34.6%	3,650	33.1%
農学部	66	9.4%	667	6.1%
合計	700	100.0%	11,012	100.0%

\*平成29年度5月1日現在の在籍者数

### 3.2 分析結果

#### 3.2.1 キー・コンピテンシーに対する自己評価の変化

SAP研修前後で外国語運用能力、異文化適応力、行動力の下位項目（各評価指標）に対する自己評価の変化に関する分析結果を報告する。外国語運用能力の13指標、異文化適応力の5指標、行動力の9指標について、回答者の自己認識を5段階（1—全くできない、2—あまりできない、3—まあまあできる、4—よくできる、5—非常によくできる）で回答してもらい、得られたデータから研修前後で比較した。データが連続変量ではないため、統計分析にはWilcoxonの符号順位検定を用いた。対象者全数の各項目の平均値を研修前後で比較し、0.5以上の増加がある、すなわち研修後にキー・コンピテンシーに関する各指標の自己評価が高まっていた場合に、十分な効果があったと評価した。また、Wilcoxonの符号順位検定より算出したZ値をサンプル数の平方根で除した値（r値）を算出し、評価のための効果量（r値が0.3以上で効果量中、0.5以上で効果量大）とした。統計処理にはSPSS ver.24を使用し、有意水準は両側検定でp<0.05とした。

外国語運用能力の13指標、異文化適応力の5指標、行動力9指標の全てについて、SAP研修前後の平均

値の差が0.5以上あり、自己評価が高まる方向に回答が推移した(表4・5・6)。また、全27指標において、研修前と後で $p < 0.01$ で有意差が認められ、効果量も大きかった。

特に効果量が大きかった(0.8以上)指標は、外国語運用能力の「外国語コミュニケーション力」「伝達力」「リーディング力」と行動力の「積極性2」であった。指標内容(表2)から、学生はコミュニケーションのための発信力に関するコンピテンシーの向上を最も認識している傾向が見られた。

図1は、研修前後の外国語運用能力13指標、異文化適応力5指標、行動力9指標の自己評価の平均値と平均差を算出し、比較したものである。各27指標の結果で述べたとおり、外国語運用能力、異文化適応力、行動力に対する自己評価は、いずれも研修後に向上していた。研修前も後も異文化適応力(研修前3.14, 研修後3.93)、行動力(研修前2.95, 研修後3.79)、外国語運用能力(研修前2.51, 研修後3.56)の順に自己評価の平均値が高かった。しかし、研修前後の平均値の差を見ると、外国語運用能力(1.05)、行動力(0.84)、異文化適応力(0.79)の順に大きく、研修前の自己評価が低かったコンピテンシーほど、学生はその能力が向上したと認識していた。

表4. SAP研修前後での比較：外国語運用能力に関する13指標の自己評価 (n=700)

外国語運用能力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定 (両側検定)		効果量 (r)
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
外国語コミュニケーション力	2.28	0.75	3.73	0.76	1.44	-22.673	0.000***	-0.857
状況把握力	2.25	0.83	3.82	0.81	1.57	-19.573	0.000***	-0.740
関係構築力	3.22	0.85	4.14	0.75	0.92	-20.368	0.000***	-0.770
傾聴力1	2.49	0.83	3.54	0.78	1.05	-19.952	0.000***	-0.754
傾聴力2	2.87	0.89	3.92	0.83	1.04	-17.668	0.000***	-0.668
伝達力	2.82	0.86	3.97	0.80	1.15	-22.407	0.000***	-0.847
説明力	2.08	0.73	3.17	0.83	1.09	-20.092	0.000***	-0.759
まとめる力	2.65	0.91	3.29	0.87	0.64	-19.386	0.000***	-0.733
プレゼンテーション力	1.86	0.74	3.17	0.87	1.31	-20.731	0.000***	-0.784
ライティング力1	3.11	0.72	3.92	0.73	0.81	-21.036	0.000***	-0.795
ライティング力2	2.16	0.78	3.17	0.84	1.01	-16.189	0.000***	-0.612
リーディング力1	2.60	0.76	3.54	0.78	0.94	-21.254	0.000***	-0.803
リーディング力2	2.22	0.85	2.91	0.88	0.69	-19.051	0.000***	-0.720
総得点	32.62	6.62	46.29	7.05	13.67			
平均	2.51	0.81	3.56	0.81	1.05			

表5. SAP研修前後での比較：異文化適応力に関する5指標の自己評価 (n=700)

異文化適応力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定 (両側検定)		効果量 (r)
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
自文化理解1	3.21	0.84	4.08	0.77	0.87	-19.462	0.000***	-0.736
自文化理解2	2.44	0.77	3.12	0.85	0.68	-18.545	0.000***	-0.701
異文化理解	3.28	0.85	4.23	0.71	0.95	-17.094	0.000***	-0.646
多様性の受容	3.51	0.82	4.30	0.70	0.79	-18.377	0.000***	-0.695
倫理観・規律性	3.28	0.81	3.93	0.75	0.65	-16.897	0.000***	-0.639
総得点	15.72	3.00	19.67	2.72	3.95			
平均	3.14	0.82	3.93	0.76	0.79			

表6. SAP研修前後での比較：行動力に関する9指標の自己評価 (n=700)

行動力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定 (両側検定)		効果量 (r)
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
チャレンジ精神	3.04	0.97	4.07	0.82	1.03	-19.672	0.000***	-0.744
積極性1	2.73	0.90	3.77	0.90	1.05	-20.134	0.000***	-0.761
積極性2	2.48	0.88	3.85	0.89	1.37	-21.634	0.000***	-0.818
問題解決力1	3.24	0.85	3.90	0.79	0.66	-16.389	0.000***	-0.619
問題解決力2	2.91	0.82	3.53	0.77	0.61	-16.226	0.000***	-0.613
柔軟性1	3.12	0.75	3.67	0.76	0.55	-16.123	0.000***	-0.609
柔軟性2	2.84	0.83	3.85	0.79	1.01	-20.224	0.000***	-0.764
情報収集力1	3.13	0.80	3.79	0.79	0.66	-16.818	0.000***	-0.636
情報収集力2	3.04	0.73	3.70	0.75	0.66	-17.585	0.000***	-0.665
総得点	26.53	5.16	34.12	5.27	7.59			
平均	2.95	0.84	3.79	0.81	0.84			

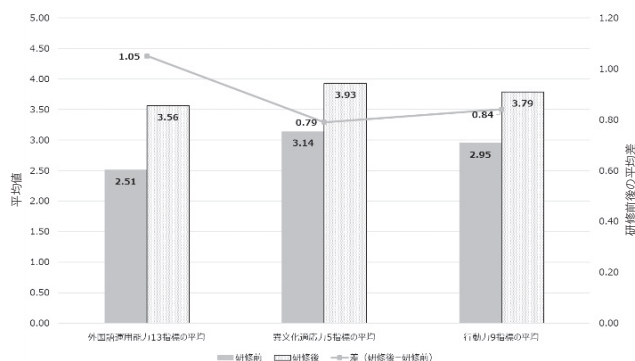


図1. 外国語運用能力・異文化適応力・行動力に対する研修前後の自己評価平均と平均差

### 3.2.2 学年間の自己評価結果の比較

研修前後で外国語運用能力、異文化適応力、行動力の自己評価の変化について、1～4年生の4つの学年グループ間での比較分析結果について報告する。前述のとおり、SAPが学部低学年時を主対象としたプログラムであるため、4グループの母集団の大きさが大きく異なり、1年生が320名、2年生が321名、3年生が

48名、4年生が11名となっている。

図5～8は、3つのキー・コンピテンシーの下位項目の平均値の総得点を算出し、得られたデータから4グループの外国語運用能力、異文化適応力、行動力について、研修前後を比較したグラフである。各キー・コンピテンシーの最高総得点は、外国語運用能力65点（13指標×5段階評価）、異文化適応力25点（5指標×5段階評価）、行動力45点（9指標×5段階評価）である。

まず、外国語運用能力に対する自己評価は、いずれのグループにおいても研修後に向上していた。研修前も後も4年生（研修前36.64、研修後48.27）が自己評価の平均値が最も高く、次いで1年生（研修前32.65、研修後46.78）、2年生（研修前32.54、研修後45.93）、3年生（研修前32.06、研修後45.04）という結果であった（図2）。次に、研修前後の平均値の差を見ると、1年生（14.13）、2年生（13.40）、3年生（12.98）、4年生（11.64）の順に大きく、低学年になるほど、外国語運用能力が向上したと学生が認識している傾向がみられた。

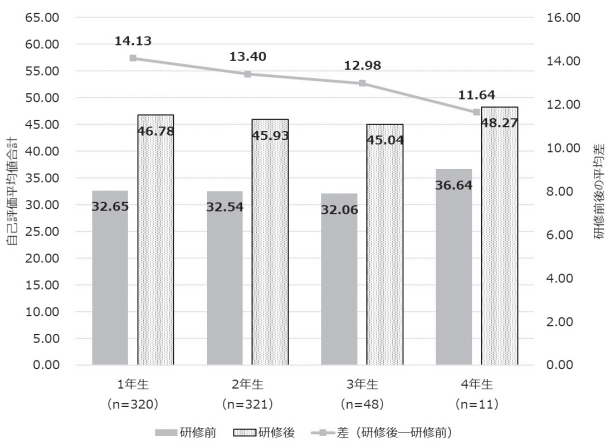


図2. 学年間の比較：外国語運用能力に関する13指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

次に異文化適応力に対する自己評価であるが、いずれのグループにおいても研修後に向上していた。研修前も後も4年生（研修前17.09、研修後20.36）、3年生（研修前16.00、研修後19.67）、2年生（研修前15.70、研修後19.67）、1年生（研修前15.66、研修後19.66）と、学年の高い順に自己評価の平均値が高かった（図3）。

一方、研修前後の平均値の差を見ると、1年生（4.00）、2年生（3.97）、3年生（3.67）、4年生（3.27）の順に大きく、低学年になるほど、異文化適応力が向上したと学生が認識している傾向がみられた。

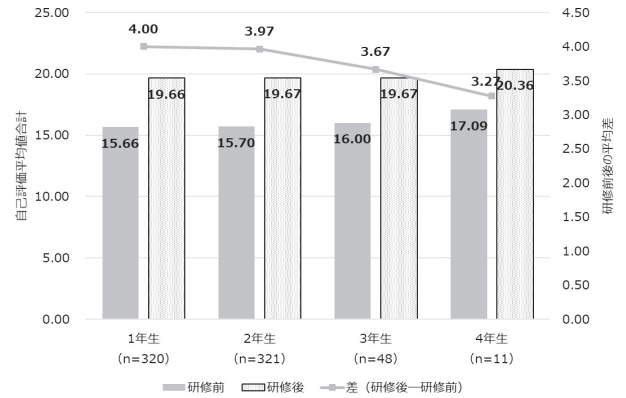


図3. 学年間の比較：異文化適応力に関する5指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

最後に行動力に対する自己評価は、いずれのグループにおいても研修後に向上していた。研修前も後も4年生（研修前28.82、研修後36.45）が自己評価の平均値が最も高く、次いで1年生（研修前26.71、研修後34.55）、2年生（研修前26.31、研修後33.71）、3年生（研修前26.29、研修後33.46）という結果であった（図4）。次に、研修前後の平均値の差を見ると、1年生（7.84）、4年生（7.64）、2年生（7.40）、3年生（7.17）の順に大きかった。

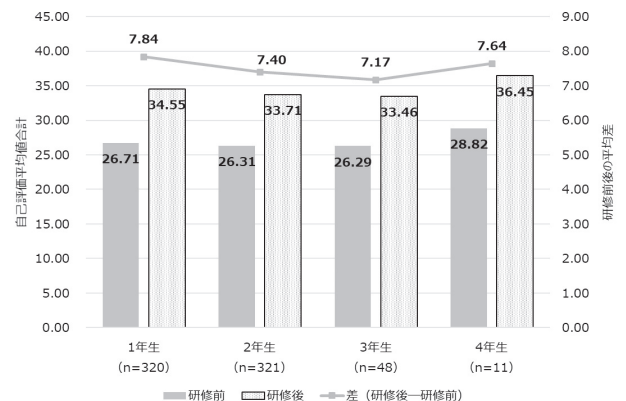


図4. 学年間の比較：行動力に関する9指標の研修前後の平均値の総得点と平均差



3つのキー・コンピテンシーの総得点で学年間の自己評価点を比較してみると、1年生、2年生、3年生、4年生の順で、研修前後の平均値の差が大きく、低学年ほど、短期海外研修SAPでキー・コンピテンシーが向上したと認識していた(図5)。

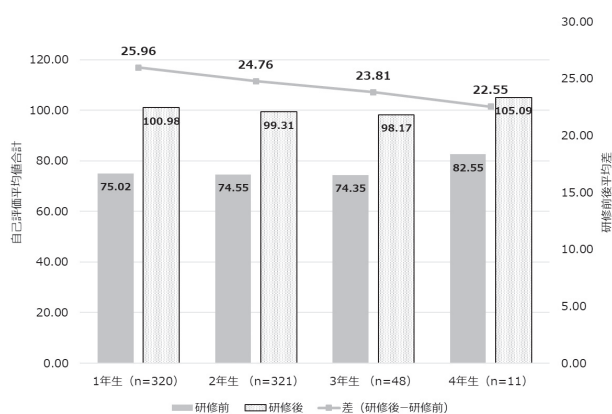


図5. 学年間の比較：外国語運用能力・異文化適応力・行動力27指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

#### 4. まとめと今後の課題

本稿では、東北大学における教育の国際化の一主要施策である短期海外研修機会の拡充について、この10年間、GLCが短期海外研修プログラムをどのように展開してきたのかを振り返りながら、短期海外研修プログラム拡充の促進要因について考察した。これまでの取り組み過程から、量と質に配慮したプログラム開発を支えた教育管理の仕組みの構築、ユニット外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保、短期海外研修参加者増加に向けた取り組みの実施がGLCにおける短期海外研修プログラムの拡充に大きく貢献してきたことが見えてきた。

また、短期海外研修プログラムの研修成果について、最も実施期間が長く派遣学生数が多いSAPを取り上げ、外国語運用能力、異文化適応力、行動力の3つのキー・コンピテンシーに関する研修前後の参加者の自己評価の変化について分析した。短期海外研修の前後で3つのキー・コンピテンシーの自己評価は総じて向上しており、低学年ほど変化が大きかった。本調査結果は、あくまでも3つのキー・コンピテンシーに関する学生の認識であり、実際にこれらのコンピテンシーが向上したことを示すものではないが、海外研修を通

して、学生が自身のコンピテンシーの高まりを認識できたことを自己効力感の高まりと解釈するならば、自己効力感の高まりが今後の学習に対するモチベーションとなることが期待できる。低学年での短期海外研修の参加を促すことで、早期にグローバルな視点で将来のビジョンと大学生活の目標に向き合う機会にもなる。

また、前述の通り、本調査結果では短期海外研修とキー・コンピテンシーの向上との関係性を証明できないが、「第3回東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書」で、学士課程卒業生の「英語力」分析の結果、SAPとTOEFL ITP得点の向上に相関があることが報告されており(p.5)、TOEFL ITPで測定される英語力の伸長に対するSAPの教育効果が示唆されている。

短期海外研修を含めた留学の効果検証については、今後本学が掲げる東北大学グローバルリーダー育成において、長期的な視点で調査を続けていく必要があるが、同時にグローバルリーダー育成の教育手段として、更なる海外留学機会の拡充に努めていくことが重要である。特に、学生の留学ニーズを考えると、本学においては短期海外研修プログラムの拡充が重要である。

本学では「東北大学学生生活調査」の結果から留学希望者の半数近くが1ヶ月未満の留学を希望していることが分かっている。また、SAP参加者への研修事後アンケートから、その後の留学でも短期海外研修を希望している学生が一定割合いることがわかっている。このアンケート結果から、学位課程のカリキュラム上の問題と経済的問題から長期留学は難しいが、更なる短期間の海外研鑽の機会を希望している学生がいることが推察できる。今後の短期海外研修プログラムの展開において、複数回の短期留学の参加で得られる効果を検討した、より体系的な短期海外研修プログラムの発展が求められる。

最後に、今後の体系的な短期海外研修プログラムの発展に関する課題について言及し、本稿を閉じる。まずは、現在GLC及び部局が実施している短期海外研修プログラムのマッピングが必要不可欠である。大学全体の短期留学研修プログラムを体系化し、学生に本学の短期海外研修プログラムの全体像を見える化する必要がある。留学情報を一カ所に集約することで、学

生は各自の学習ニーズにあったプログラムが選定しやすくなる。

次にGLCでは、部局で専門性の高い短期海外研修が実施されることを考慮し、全部局の1～2年生に最もニーズのある語学・文化研修を中心としたプログラムを提供してきた。しかしながら、今後はグローバルリーダー育成の観点から、全部局の上級生を主対象とし、グローバル市民としての意識とリーダーとしてのコンピテンシーの育成に焦点を当てた短期留学プログラムの開発が考えられる。こうしたプログラムは長期留学が難しいが、より挑戦的な短期海外研修を希望する学生のニーズに応えることができる。

さらにグローバルリーダー育成の観点から、今後力を入れる必要があるのは、アジアへの短期留学プログラムの拡充である。21世紀のグローバル人材の育成は、かつての限られたエリート幹部養成から、発展する新興国市場の需要を取り込んだ経済活動に貢献できる、より多くの実践的で多様な高度技能人材の育成を目的としたものに移行している。この点を踏まえ、学部生の早い段階から、アジアの重要性への意識を高めるためにも、アジアのプログラムの拡充が重要だと考える。しかしながら、現時点ではアジアのプログラムは定員を満たすだけの参加者が集まらない状況にあるため、まずは参加者増加のための取り組みに、これまで以上に力を入れていきたい。アジアのプログラムへの参加者が伸び悩んでいる理由は、留学⇒目的：英語習得⇒留学先：英語圏（人気の高い順に、アメリカ、カナダ、イギリス、ニュージーランド、オーストラリア）といった留学のイメージが一般的に定着しているため、多くの学生にとって、アジアは留学先の選択肢になっていないことが考えられる。今後はアジア留学が学生の留学先の選択肢になるよう、アジア留学のプロモーション活動を検討していく。

最後に、グローバルリーダー育成の手段として、留学を促進する上で、その効果を検証するためには、学生交流データ収集の全学的なシステムの構築が望まれる。短期海外研修プログラム（SAP・FL）の参加者が派遣交換留学生の6割を占めるようになり、派遣交換留学の促進への効果が見られるようになってきている。しかしながら、部局間交流協定のもと、中長期的

な研究留学に参加している学生が現在の派遣交換留学生数には含まれていない。本学の学生の留学プロフィールをより正確に把握するためには、大学組織として、学生交流データを収集するシステムが早急に構築されることが期待される。

## 注

- 1) SAPで向上が期待される3つのキー・コンピテンシーである外国語運用能力、異文化適応力、行動力に関する自己評価指標は、2013年にSAP担当教員複数名が文献調査に基づき開発した。

## 参考文献

- 東北大学(2007)「井上プラン(東北大学アクションプラン) 2007」
- 東北大学(2014)「東北大学グローバルビジョン」[https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/vision/01/vision01/global\\_vision.pdf](https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/vision/01/vision01/global_vision.pdf) (閲覧2018/10/31)。
- 東北大学学生生活支援審議会 第12回東北大学学生生活調査ワーキンググループ(2018)『平成29年度東北大学学生調査のまとめ：東北大学生の生活』
- 東北大学学務審議会 高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター(2017)「第3回東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書」
- 文部科学省(2012)「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798\\_01\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf) (閲覧2018/10/31)。
- 吉田文(2014)「『グローバル人材の育成』と日本の大学教：議論のローカリズムをめぐって」、『教育学研究』, 81巻2号, pp. 164-175

