

コロナ禍前・後のグローバル・コンピテンスの 習得状況：日米韓台4ヵ国大学生調査をベースに

山 田 礼 子

同志社大学社会学部教授

1. はじめに

本稿では、国際間での自由な移動を前提として構築してきたグローバル・コンピテンス（コンピテンシー）⁽¹⁾（Global Competency, Competence：以下GC）を獲得するための大学教育が、コロナ時代において、これまで同様に機能を果たすことが可能か、対面式大学教育を前提として目指してきたGC獲得がオンライン教育で可能かという「問い」を立て、2020年に実施した国際比較調査を分析する。

新型コロナウイルス感染症（以下COVID-19）が世界中で拡大し、WHO（世界保健機関）は2020年3月11日に世界的流行としてパンデミック状態であることを宣言した。2021年8月現在でもワクチンの接種も国により差があり、大学教育の対面式を中心とする状況への復帰もまだ見通せない段階といえる。高等教育機関にもこの未曾有のコロナパンデミックの影響は甚大かつ計り知れない。何故なら、コロナパンデミック以前と以後では、人間が近年作り上げてきた様々なシステムや過去から踏襲しつつ時代の変化に合わせて変容させながら創造してきた価値観や規範、そしてパラダイム自体が、世界規模で変容する可能性もあるためである。新型コロナウイルス感染症がいつ収束へと向かうのかを予想することは不可能である一方、経済活動を止めることによる弊害も大きいことから、コロナウイルスの拡大を防ぎながら、経済・労働活動を進めていかねばならないという難しい課題に各国は取り組んでいる。

コロナパンデミックとポストコロナの社会変容は、

グローバル化を起因とする現象のひとつでもある。故にCOVID-19の感染拡大は、世界中の高等教育の在り方に大きな影響を与えている。世界中で、高等教育段階でのオンライン教育はこれを機に一気に広がり、大学教育の在り方に様々な可能性と示唆を与えている。本研究では、ウィズコロナ、アフターコロナ（以下コロナ時代と総称する）における大学教育の在り方と方向性を考察し、大学教育を通じてのGCの育成の方向と開発における新常态およびその可能性と課題を国際比較により模索する。

2. グローバル化に関連した学習成果⁽²⁾

2000年代以降、各国は「ヒト、モノ、カネ」というグローバル化に呼応して、高等教育の国際化を進展させてきた。日本では、2008年に「留学生30万人計画」が公表され、2020年を目途に30万人の留学生受け入れが提言された。G30事業やSGU事業が推進され、日本への留学生数は312,221人（2019年）で30万人の目標を達成した。日本人の海外への留学者数は105,301名（2017年）と、国境を越えた移動（以下、文脈によってモビリティ）が受け入れおよび送り出し双方で進捗している。多くの国々は、グローバル化を所与とし、移動の自由をグローバル化のポジティブな側面としてみなし、その継続を前提として、世界の連帯、協働、異文化理解、多文化共生、地球市民という概念の共有と市民の参加、労働力の自由な移動を進展してきた。しかし、新型コロナウイルス感染症のパンデミックを背景に、こうした価値や概念の維持や進捗は可能なのか、それとも停滞せざるを得ないのだろうか。あるい

は、これまでの自由な移動を前提としないでも、オンライン等によるバーチャルなプログラムを通じてグローバルな自由な移動のもとで習得されるとしてきた学習の成果、価値、概念が同様に習得できるのだろうか。大学生が身につけるべき資質・能力は、「大学教育の学習成果」として、過去20年、社会経済のグローバル化の影響を受けて、各国の教育システムの独自性を超えて共有されてきた。例えばAAC&Uは、大学での教養教育 (liberal education) において習得される知識・技能としてThe essential learning outcomes⁽³⁾を定め、具体的には①人文科学や自然科学領域の知識、②高度かつ実践的なスキル、③個人および社会的な責任、④統合的かつ応用的な学びといった4つのカテゴリーから構成されている。特に、③個人および社会的な責任は、「グローバルまたはローカルな市民の知識と参加 (engagement)」、「高度な知識とコンピテンシー」、「倫理推論 (ethical reasoning) と倫理的行為」、「生涯学習のための土台作りとスキル」を含めている (AAC&U, 2020)。

OECDによる21世紀型スキルは、EUやアジア各国の高等教育に影響を与えていることが指摘されており、大学卒業生に対して求められる能力の在り方はグローバルな相互連関性を持っている。これらの能力概念は、各専門分野の知識・技能にとどまらず、コミュニケーション力・課題解決力・論理的思考力や態度・指向性、そして、それらの諸能力の実践的活用までを包摂し、Generic SkillsやTransferable Skillなど様々な呼称で提起されてきた。

本稿では、AAC&UやOECDによる21世紀型スキルを参照し、グローバル化の進展以降、各国の教育システムの独自性を超えて、多くの国々が大学教育を通じて共通して位置づけてきた学生に習得させるべき学習成果である「異文化に関する知識」「多文化共生という価値」「国境を越えての連帯」「多様な人々との協働」等に象徴される「21世紀型教養」としてのGCを多様な人々と議論、協働して問題を発見、論理的に思考・解決し、活用していくスキルと定義する。さらに、GCを獲得するための大学教育をグローバル・ラーニングと位置づける。グローバル・ラーニングの前提は、国

境や地域を越えての学生の自由なモビリティ、多文化・異文化の人々との協働、共修である。しかし、コロナパンデミックにより、物理的にも現実的にも脱グローバル化を世界中が強いられている状況の中で、世界中の大学機関は、オンライン教育を提供している。オンライン教育により従来同様に学習成果を身につけることができるのか、あるいはGCに関連する興味・関心を持ち、成果へとつなげることがコロナ禍を通じてどのように可能かを検証する。換言すれば、国境を越えての自由な移動を前提として構築してきたGCを獲得するための大学教育が、コロナ禍により、これまで同様に機能を果たすことができるのかを検証するのが本稿の目的である。

3. GCに関する先行研究⁽⁴⁾

GCに関する先行研究の一つとしてOECD (2018) の“OECD PISA Global Competence Framework”に関するレポートを検討してみよう。OECDはGCを多次元的な能力 (multidimensional capacity) として位置づけている。GCを備えた個人は、ローカル、グローバル、そして異文化間の問題を検討し、異なる視点や世界観を理解・評価し、他者とうまく敬意を持って交流し、持続可能性と集団の幸福に向けて責任ある行動をとることができる存在である (OECD, 2018: 4)。同機関はこの能力をあらゆる学校で養成していく必要があると述べており、その考え方を現行の生徒の国際学力調査 (PISA-Programme for International Student Assessment) の質問項目や評価の指標に反映させている (OECD, 2018: 4-6)。また同機関はGCが求められる理由として次の4つを挙げている。すなわち、多文化共生社会における調和のとれた生活、変化する労働市場での成功、メディアプラットフォームの効果的かつ責任ある利用、持続可能な開発目標の維持、といった理由である (OECD, 2018: 5)。同レポートでは、GCをいかに教育カリキュラムで培っていくかについて様々な方法をまとめている。その主たる方向性として、学校における各科目やカリキュラムにグローバルなトピックを組み込み、教師と生徒が共にグローバル・イシューについて探求していくことが推奨されて

いる。具体的には、教室でのICTや様々なデジタル資料を活用したディベート型授業、グループベースのプロジェクト授業など学生(生徒)中心の授業方法論や教材研究、世界十数カ国でオンラインデジタル交流プログラムでの交流の促進などが挙げられている(OECD, 2018: 14)。

OECDが呈示する能力の具体的な内容、つまりコンピテンスは、OECDの2016年の解釈と同じくKSAV、知識、技能、態度、価値観の統合のうえで成り立っており、文化的背景の異なる他者との出会いや個人によるグローバルな諸課題に対峙したときに必要となるものである(OECD, 2018: 7)。また、それらを基軸として、①地域的またはグローバルな問題や文化的意義について検討すること、②多様な視野と他者に対する俯瞰的視点について認識し理解すること、③文化を越えてオープンで効果的かつ適切なコミュニケーションを取ること、④共同体の幸福と持続可能な発展のために行動するといった4つから構成されている(OECD, 2018: 5)。

GCの定義に関しては多岐にわたっているものの、概念については先行研究に一貫性が見られることが指摘されている(Olson & Kroeger, 2001: 117)。

Todd, K. B.は定義に関する一連の先行研究の整理から、その構成要素として気質と情意領域、知識、スキル、行動の4つの変数を抽出し、変数を構成する指標の内容を提示している(Todd, 2017: 30-31)。「情意領域」がオープン・マインド、好奇心から構成され、「知識」は文化的な自己認識、「スキル」が異文化コミュニケーションの有効性、学んだ教訓を次に向けて継続的に応用できる問題解決型スタイル、そして「行動」が、国際人を構成しているとしているが、OECDが呈示しているGCの能力概念であるKSAVとの共通性が見られる。

実証研究として、Hunter, B., White, P. G., & Godbey, C. G. (2006) は、海外に年間多くの従業員を派遣する企業に在籍する54名の職員に対しGCの習得状況を見た研究を行っている。その結果として留学が必ずしもGCの獲得のためのコアとして必須でないことが示されているものの、セメスターまたは、それよりも短い

期間の留学が第二言語学習において重要であることを示唆している(Hunter, White, & Godbey, 2006: 278)。また、Olson, L. C. & Kroeger, R. K. (2001) は、国際的な経験の程度とGCおよび異文化間の感受性の習得感についてグローバル教育に関わる教職員への調査を試みた。その結果の考察として、スタッフの職能開発には、3ヶ月以上の長期留学による研修が最も効果的であることが示されている(Olson & Kroeger, 2001: 133-134)。このように留学の効果について示唆が異なるのは、対象とする個人の既得の要素による違い、サンプルの性質の偏り、対象プログラムの限定性などによるものであると推測される。このことから、特定の大学やプログラム参加者の資質・能力の測定のみならず、多種多様な教育経験および留学プログラムの参加経験を持つ者を対象とする、横断的調査における研究や分析の必要性が指摘できる。

先行研究の検討からは、GCは初等教育、中等教育、高等教育を含めてあらゆる教育段階で学習者による習得が期待され、近年のAAC&UやOECDの21世紀型スキル、日本の学士力に示されているように国境を越えての共通性がそこには存在しているといえる。

また、実証的な先行研究としては、山田が2019から2020年にかけて行った日米中のSTEMおよび人文・社会分野の大学・大学院卒業生を対象にしたGCの大学教育を通じての習得状況や職業に従事するなかでそうしたGCが活用されているのかを調べたが、3ヵ国の差異は散見されるものの、全体として1990年代以降「海外での研修」「短期留学」「長期留学」に注力していること、2000年代以降は、「海外インターシップ」等を経験する比率も増加し、実際に企業等で働く職業人が、大学教育を通じての海外体験や海外に関するカリキュラムが現在のグローバル社会で仕事を進める上で現地社会の文化や価値観、文化に根差した制度や規範の理解、異文化の人々との共同に寄与していることが明らかにされた(山田: 2021)。

GCを獲得するための取り組みとして位置づけられる教育の概念に「意図的な教育介入により、言語・文化背景の異なる学生同士が他者を理解し、己を見直し、新しい価値観の創造を自己成長へとつなげる学習

体験」(末松：2018)である「多文化間共修」がある。留学生や異文化の人々との共修という概念は、「文化＝国家」という枠組みを前提とする、国家論的「ナショナリズムとしての国際理解」から、国民国家の枠組みを離れた共生へと広がっただけでなく、日独台がこの間進めてきた国境を越えたモビリティによるGCの獲得とも深くつながる。しかし、このことはグローバル化が進捗し、人々が比較的自由に移動するという前提のもとで成り立つ概念かもしれない、コロナ禍の下で、果たして異文化や多様な人々との共修や協働を通じて「GC」の獲得が可能かどうかの検証はできていない。

4. 研究の枠組み

本研究ではグローバル化の進展以降、各国の教育システムの独自性を超えて、多くの国々が大学教育を通じて共通して位置づけ学生に習得させるべき学習成果のひとつである「GC」を、先述したように、多様な人々と議論、協働して問題を発見、論理的に思考・解決し、活用していくスキルと定義し、そのうえで、国境を越えての自由な移動を前提として構築してきたGCを獲得するための大学教育、すなわち対面式で行われてきた海外留学、海外研修プログラムが、コロナ禍以降、これまで同様に機能を果たすことが可能か、多くの国々が共通して希求してきたGCや21世紀に向けた価値観は変容していくのかについてウェブ質問紙調査により実証的に検証する。コロナ禍の制圧にかなり成功した国(台湾)、必ずしも成功していない国(米国)、両者の中間にあると思われる国(日本と韓国)を比較する分析枠組みを構想し、その枠組みのなかで分析を行う。方法としては、台湾、米国、韓国の3カ国を主に比較検討を行い、次に日本を別途分析する。

5. 米韓台のコロナ禍におけるGCの現状

調査は、コロナ禍に大学に入学した新入生を除く大学2年生以上大学院生を含める日米韓台の大学生・大学院生を対象にした。2020年9月～11月下旬までウェブ調査(インターネット調査会社経由モニター調査)により、4カ国とも全国規模で実施した。回答者は3,296名、内訳は次の通りである。日本：1,030名、米国：

824名、韓国：824名、台湾：618名、大学生：2,683名、大学院生：613名、大学2年生：820名、3年生：784名、4年生：913名、5年生以上：166名、修士課程：455名、博士課程：158名、男性：1,648名、女性：1,648名、年代は10代：257名、20代：3,039名である。ここでは、2020年時点でコロナパンデミックの制圧にかなり成功した国(台湾)、必ずしも成功していない国(米国)、両者の中間にある韓国について考察していく。表1にはコロナ前とコロナ後でのGCに関する習得状況を台湾、韓国、米国の大学生・大学院生に尋ねた結果の単純集計を示している。米国(コロナパンデミックの制圧に必ずしも成功していない国)と韓国(両者の中間にある国)においてコロナ禍以降においてGCに関する習得状況が全般的にコロナ前よりも低くなっていることが判明した。両国ともに下がり方には幅があるが米国では24項目中22項目、韓国では23項目が下がっている。

台湾(2020年の時点でコロナパンデミックの制圧に成功している国)では、実際の異文化関連の実践(行動)に関する項目が下がっている傾向が確認されるが、知識の習得や態度に関する項目は上昇している傾向も散見される。この背景については、オンラインと対面式の授業がどう関連しているかにも関係すると推察できる。

コロナ前とコロナ後での各国の学習成果の習得状況について、それぞれの項目に統計的な有意差があるかどうかをt検定で検証してみた。台湾では、項目のうち人文科学、STEM、情報分野の知識など知識に関する部分や複数言語の活用度、異文化に関する実践等やイノベーションに関する項目は差が少々あるが、統計的には有意ではなかった。韓国では、STEM、情報分野の知識と複数の言語の活用という3項目に有意差が見られなかったが、残りの項目すべてがコロナ後に低下していることが統計的に有意であることが確認されている。米国では、人文科学、社会科学、STEM、情報分野の知識、複数言語の活用度や複数言語でのプレゼンテーション、新しい分野へのオープン性やイノベーションの挑戦といった項目においてコロナ後に低下しているものの統計的には有意ではなかった。

表1 台韓米国におけるコロナ前・後のGC習得状況

	台湾		韓国		米国	
	コロナ前	コロナ後	コロナ前	コロナ後	コロナ前	コロナ後
異文化の環境でも生き抜くことができる	2.89	2.95	2.84	2.67	3.15	3.07
海外に対する好奇心を持っている	3.07	3.14	3.05	2.77	3.09	3.03
異文化に対して寛容な態度で接することができる	3.20	3.18	3.07	2.74	3.16	3.07
異なる文化背景を持つ人と協働できる	3.10	3.03	2.97	2.64	3.16	3.01
異なる文化背景を持つ友人をつくる	3.09	3.05	2.87	2.58	3.15	3.06
未知なことや新しいことに対して挑戦する意欲がある	3.07	3.07	2.91	2.68	3.07	3.02
異なる文化背景を持つ人と組んで目標を達成する	2.94	2.90	2.80	2.60	3.22	3.08
海外のことでも積極的に関わることができる	2.78	2.82	2.69	2.50	3.08	2.98
異なる文化背景の人とコミュニケーションをとれる	2.88	2.86	2.90	2.61	3.13	2.98
世界に対する広い視野を持つ（グローバルな関心）	3.02	3.08	2.92	2.74	3.10	2.99
グローバル規模での持続可能な開発目標（SDGs）に関連した話題に関心がある	2.73	2.82	2.57	2.49	2.90	2.88
複数の言語でプレゼンテーションできる	2.69	2.71	2.36	2.38	2.49	2.54
既存の事例や研究から新たな視点や考えを生み出す	2.85	2.96	2.67	2.60	2.99	3.01
新しい分野や領域の考え方に対してオープンである	3.01	3.05	2.86	2.74	3.07	3.03
新しい分野や領域の考え方を取り入れてイノベーションに挑戦する	2.96	2.99	2.72	2.63	2.96	2.95
対立する意見や立場が異なる状況を自ら動いて克服する	2.93	2.95	2.83	2.68	3.03	2.95
自身で考え判断し、信念を持って自分のできる範囲の行動を行う	3.01	3.05	2.91	2.79	3.08	3.00
専攻する専門分野の知識がある	3.05	3.06	3.14	3.01	3.03	2.96
専攻する専門分野の知識を応用することができる	3.00	3.02	3.02	2.94	3.06	3.00
人文学分野（哲学、歴史、文学、心理学、芸術等）の知識がある	2.77	2.80	2.82	2.74	2.97	2.92
社会科学分野（政治、政策、法律、経済、経営、社会科学等）の知識がある	2.71	2.75	2.77	2.71	2.92	2.90
理工農生系分野（理学、生命科学、農学、工学、医学等）の知識がある	2.53	2.56	2.53	2.50	2.90	2.86
情報科学分野（コンピューターサイエンス、データサイエンス、AI等）の知識がある	2.57	2.58	2.58	2.57	2.75	2.75
母語以外の言語を運用することができる	2.75	2.72	2.57	2.49	2.61	2.56

1. 全く習得できていない 2. あまり習得できていない 3. やや習得できている 4. かなり習得できている

表2 コロナ後学習成果項目の因子分析結果

【コロナ後_学修成果】	因子		
	異文化間協働力	基礎教養的スキル	専門的実践力
異なる文化背景を持つ友人をつくる	0.819	0.465	-0.500
異なる文化背景を持つ人と協働できる	0.806	0.419	-0.525
異文化に対して寛容な態度で接することができる	0.787	0.445	-0.566
未知なことや新しいことに対して挑戦する意欲がある	0.785	0.469	-0.564
異なる文化背景の人とコミュニケーションをとれる	0.784	0.506	-0.537
異なる文化背景を持つ人と組んで目標を達成する	0.775	0.472	-0.517
世界に対する広い視野を持つ（グローバルな関心）	0.761	0.479	-0.596
海外のことでも積極的に関わることができる	0.754	0.538	-0.497
海外に対する好奇心を持っている	0.750	0.485	-0.519
異文化の環境でも生き抜くことができる	0.697	0.564	-0.449
グローバル規模での持続可能な開発目標（SDGs）に関連した話題に関心がある	0.611	0.604	-0.525
複数の言語でプレゼンテーションできる	0.484	0.717	-0.361
母語以外の言語を運用することができる	0.443	0.705	-0.361
情報科学分野（コンピューターサイエンス、データサイエンス、AI等）の知識がある	0.349	0.646	-0.416
社会科学分野（政治、政策、法律、経済、経営、社会科学等）の知識がある	0.495	0.568	-0.495
理工農生系分野（理学、生命科学、農学、工学、医学等）の知識がある	0.356	0.537	-0.401
専攻する専門分野の知識を応用することができる	0.530	0.492	-0.764
専攻する専門分野の知識がある	0.497	0.432	-0.756
自身で考え判断し、信念を持って自分のできる範囲の行動を行う	0.650	0.481	-0.740
対立する意見や立場が異なる状況を自ら動いて克服する	0.683	0.505	-0.718
新しい分野や領域の考え方に対してオープンである	0.689	0.536	-0.708
新しい分野や領域の考え方を取り入れてイノベーションに挑戦する	0.681	0.570	-0.704
既存の事例や研究から新たな視点や考えを生み出す	0.661	0.620	-0.669
人文学分野（哲学、歴史、文学、心理学、芸術等）の知識がある	0.566	0.544	-0.592

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiser の正規化を伴うオブリミン法

表3 二元配置分散分析結果

国	台湾		韓国		米国		主効果		
性別	男性	女性	男性	女性	男性	女性	国	性別	交互作用
異文化間協働力	0.13	0.21	-0.43	-0.21	0.15	0.21	74.45***	10.21***	1.28
基礎教養的スキル	0.11	0.03	-0.22	-0.13	0.24	0.02	25.72***	3.69	5.93**
専門的実践力	-0.06	-0.11	0.2	0.06	-0.05	-0.08	12.92***	3.97*	0.93

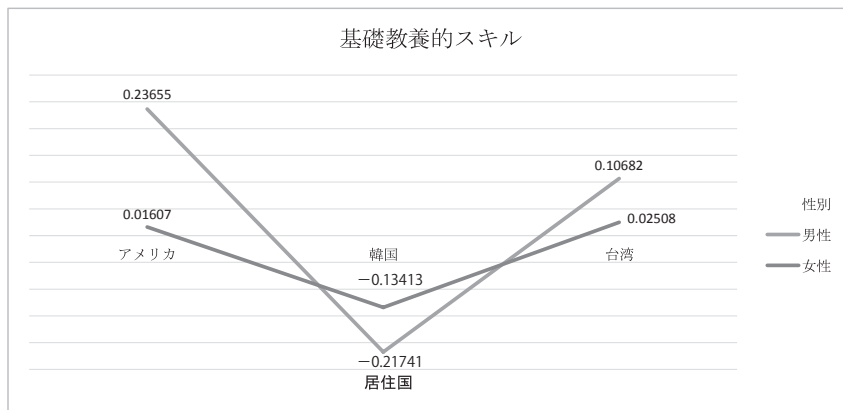
平均値

* < 0.05

** < 0.01

*** < 0.001

図1 交互作用のある基礎教養的スキルの国と性別の二元配置分散分析



次に、コロナ後の3カ国（米韓台）の全体的なGCに関連する学習成果の習得について（主因子法、回転はオブリミン法）因子分析を行い、3つの因子を抽出した（55.13%）。それぞれ、異文化間協働力、基礎教養的スキル、専門的実践力と命名した。結果は表2に示している。特に、国別と性別による平均点に影響するかどうかを検証することを目的として、3つのGCの因子得点による合計についていかなる差が生じているのかを二元配置分散分析により比較を行ってみた。異文化間協働力については、平均点は米国、台湾が高く、韓国が低い傾向が確認され、ジェンダー平均でみると異文化間協働力得点は、3カ国とも女性の方が男性よりも高い得点となっている。基礎教養的スキルについては、米国、台湾、韓国というような得点である。ジェンダー平均は、米国、台湾ともに男性の方が女性よりもかなり得点が高いが、韓国においては、女性の方が男性よりも若干得点が高いという結果となった。専門的実践力については、国とジェンダーによる

交互作用がなかったが、韓国の得点が高く、米国と台湾の得点が低くなっている。ジェンダーによる得点は3カ国とも、男性の得点の方が高い。国の主効果ならびに国と性別（ジェンダー）の交互作用については表3に示している通りである。基礎教養的スキルにおいてのみ国と性別の交互作用が1%水準で有意性がみられた。この結果により基礎教養的スキルの習得については、国と性別の組み合わせにより差異が生じることがある。基礎教養的スキルの習得は米国と台湾においては男性の方が習得したスコアが高いが、韓国では女性の方が高いその状況を図1に示している。

次に3カ国では、コロナ禍において授業がどのような形態で実施されているかを見してみる。コロナパンデミックの制圧に成功している台湾においては、表4に示されているように小規模、中規模、大規模、実験・実習を伴う授業、演習といった授業形態において26%から50%を超える割合で完全に対面式で実施され、オンライン式(完全とほぼを含む)は高くても大規

表4 コロナ禍における授業形態状況

	台湾	韓国	米国	台湾	韓国	米国	台湾	韓国	米国	台湾	韓国	米国	台湾	韓国	米国
コロナ後の授業形態(%)	小規模授業(1~20名)			中規模授業(21~100)			大規模授業(100以上)			実験・実習を伴う授業			演習を伴う授業		
完全に対面式	43.8	4.5	7.0	32.8	2.5	5.6	26.3	2.6	6.3	52.4	10.1	13.5	47.0	8.9	9.4
ほぼ対面式(一部オンライン式)	16.7	8.7	10.0	19.6	5.0	9.1	19.2	5.0	12.5	19.2	18.2	18.2	18.4	17.2	12.0
オンライン式と対面式が半々	15.6	22.0	15.2	21.1	14.9	18.8	19.0	12.3	19.8	14.7	25.1	17.1	16.0	25.3	19.8
ほぼオンライン式(一部対面式)	11.3	26.0	18.2	14.4	27.5	23.7	14.1	18.1	19.3	7.2	23.2	19.5	10.7	24.6	17.4
完全にオンライン式	12.5	38.7	49.5	12.1	50.1	42.7	21.4	62.1	42.1	6.5	23.4	31.7	7.9	23.9	41.5

表5 対面式とオンライン授業によるGCへのコロナ禍後の関心度

台湾						
中規模クラス (21～100)		低下	変化なし	向上	%	p
海外の大学への留学の意向や計画	完全に対面式	28.0	48.2	23.8	100	p<0.001
	完全にオンライン式	11.4	21.5	67.1	100	
海外での研修やインターンシップへの関心	完全に対面式	27.5	46.6	26.0	100	p<0.001
	完全にオンライン式	10.0	34.3	55.7	100	
海外旅行の意向や計画	完全に対面式	30.1	36.6	33.3	100	p<0.05
	完全にオンライン式	20.0	28.6	51.4	100	
大規模クラス (100以上)						
海外の大学への留学の意向や計画	完全に対面式	29.1	44.8	26.1	100	p<0.001
	完全にオンライン式	21.1	27.6	51.3	100	
海外旅行の意向や計画	完全に対面式	28.3	36.6	35.1	100	p<0.05
	完全にオンライン式	24.8	27.5	47.7	100	
韓国						
中規模クラス (21～100)		低下	変化なし	向上	%	p
海外の大学への留学の意向や計画	完全に対面式	26.3	42.1	31.6	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	44.8	30.5	24.8	100	
海外での研修やインターンシップへの関心	完全に対面式	42.1	21.1	36.8	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	43.8	32.0	24.2	100	
母国以外の文化への関心	完全に対面式	21.1	42.1	36.9	100	p<0.005
	完全にオンライン式	18.2	40.4	41.4	100	
大規模クラス (100以上)						
海外の大学への留学の意向や計画	完全に対面式	29.4	35.3	35.3	100	p<0.005
	完全にオンライン式	43.2	31.3	26.5	100	
海外旅行の意向や計画	完全に対面式	29.4	35.3	35.3	100	p<0.01
	完全にオンライン式	43.6	24.2	32.1	100	
米国						
中規模クラス (21～100)		低下	変化なし	向上	%	p
海外の大学への留学の意向や計画	完全に対面式	36.6	19.5	43.9	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	31.0	35.5	33.5	100	
海外での研修やインターンシップへの関心	完全に対面式	24.4	43.9	31.7	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	29.7	36.5	33.8	100	
母国以外の言語を学ぶ意欲	完全に対面式	29.3	29.3	41.5	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	12.2	40.9	46.9	100	
外国人に対する親近感や理解	完全に対面式	24.4	19.5	56.1	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	11.8	45.4	42.8	100	
海外旅行の意向や計画	完全に対面式	36.6	31.7	31.7	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	31.0	32.6	36.4	100	
大規模クラス (100以上)						
母国以外の文化への関心	完全に対面式	28.2	35.9	35.9	100	p<0.0001
	完全にオンライン式	9.2	37.7	53.1	100	

模授業の35%ぐらいであることがわかる。一方、米国では、いずれの授業形態においても、オンライン式が(完全とほぼを含む)60%程度であり、対面式が低い割合であることが示されている。韓国においては、米国以上に対面式授業のデリバリー状況が低く、オンライン式のデリバリーが高い。

表5は3カ国の中規模クラス・大規模クラスにおける完全対面式と完全オンライン式授業を比較してコロナ禍以後のグローバルな事象への関心度状況を見たものであるが、低下に焦点を当ててみると台湾では完全オンライン式授業の方が完全に対面式よりも低下した比率は低い。韓国では全般的に完全オンライン式授業の方がグローバルな事象への関心度が低下している。米国では、台湾同様にオンライン式授業の方が低下率は

対面式よりも低くなっていることがわかる。向上に目を向けてみても、台湾ではオンライン式授業の方がかなり向上している比率が高くなっている。韓国においては、対面式よりもオンライン式授業の方が向上している比率は低い。米国では対面式の方が向上している場合もある、オンライン式の方が向上している場合もあるなど傾向は分かれている。台湾では、完全対面式が行われている比率も高いが、完全オンライン式授業への評価も高いのではないかと推察される。

6. 日本のコロナ禍におけるGCの現状

これまで台湾、韓国、米国について分析枠組みに沿って検証してきたが、本節ではコロナ対応に成功している国としていない国の中間にある国日本を取り上

図2 日本におけるコロナ前・後のGC習得状況

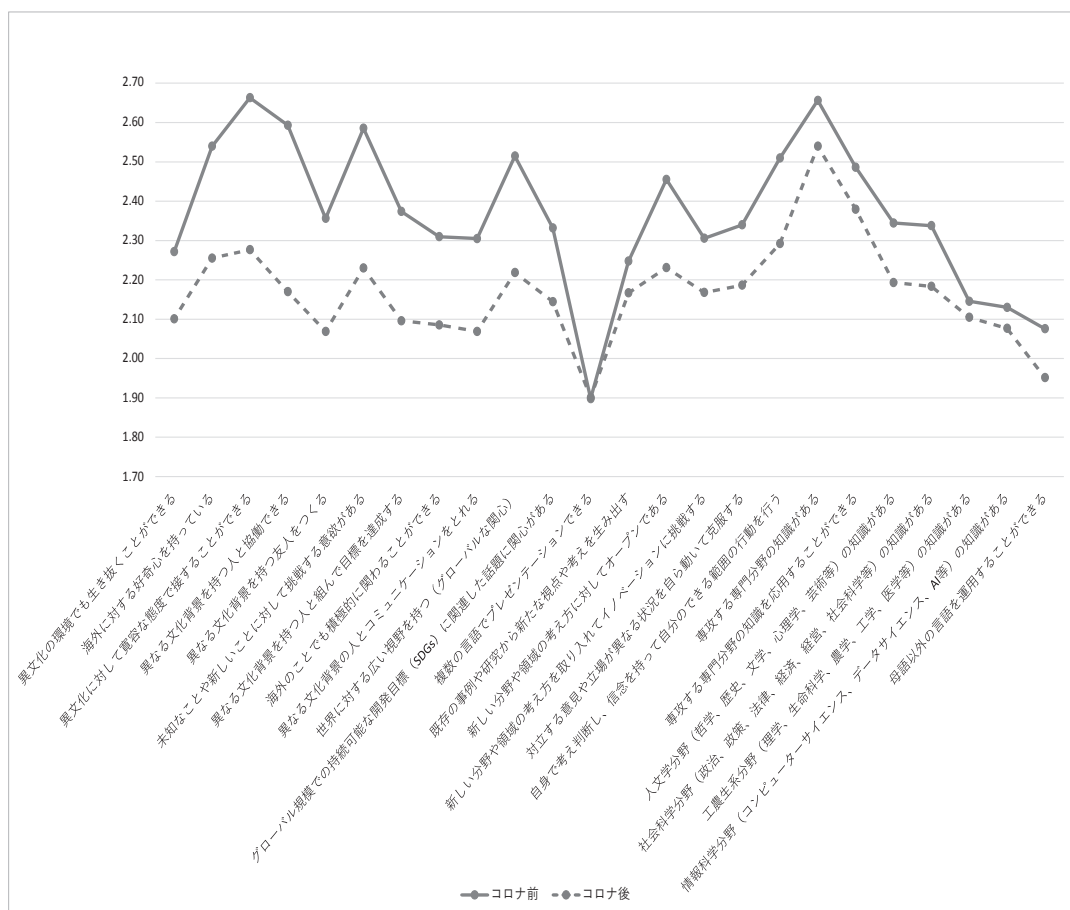


表6 グローバルな事象への関心に関するコロナ前、コロナ後の得点と授業形態との関係

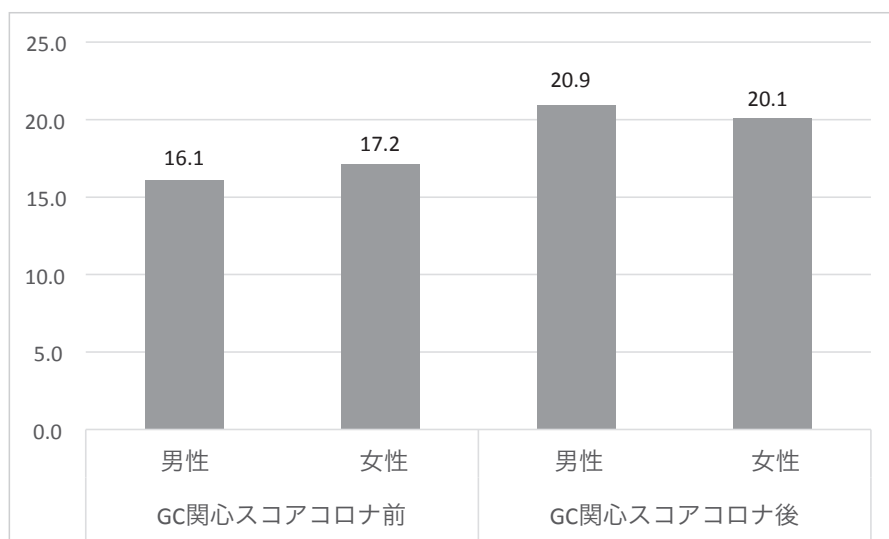
		GC 関心差グループ分類			合計	p
		下	中	上		
小規模の授業 (1~20 人)	ほとんど対面型	32.8%	25.7%	41.5%	100.0%	なし
	対面・オンライン半分	37.5%	32.7%	29.8%	100.0%	
	ほぼオンライン型	35.1%	28.0%	36.9%	100.0%	
中規模の授業 (21~100 人)	ほとんど対面型	34.2%	23.5%	42.3%	100.0%	P<0.01
	対面・オンライン半分	22.5%	41.4%	36.0%	100.0%	
	ほぼオンライン型	37.1%	27.6%	35.4%	100.0%	
大規模の授業 (101 人~)	ほとんど対面型	26.1%	30.7%	43.2%	100.0%	P<0.01
	対面・オンライン半分	18.5%	47.7%	33.8%	100.0%	
	ほぼオンライン型	36.3%	28.9%	34.8%	100.0%	
実験・実習を伴う授業	ほとんど対面型	33.3%	26.5%	40.1%	100.0%	なし
	対面・オンライン半分	23.5%	39.2%	37.3%	100.0%	
	ほぼオンライン型	32.8%	31.7%	35.4%	100.0%	
演習を伴う授業	ほとんど対面型	33.1%	32.2%	34.7%	100.0%	なし
	対面・オンライン半分	28.1%	33.9%	38.0%	100.0%	
	ほぼオンライン型	35.9%	28.9%	35.2%	100.0%	

げる。図2は日本におけるコロナ前・後のGC習得状況のグラフを示しているが、日本は全般的にコロナ前よりもコロナ後の方がGCの習得状況が下がっているという特徴がみられる。米国や韓国では、コロナ禍以降においてGCに関する修得状況が全般的にコロナ禍以前よりも低くなっている傾向が確かにあった。台湾では、実際の異文化関連の実践(行動)に関する項目が下がっている傾向が確認されるが、知識の習得や態度に関する項目は上昇している傾向が見られたのに対し、日本は一律下がっている。因みにコロナ前と後の日本のGC習得状況について対応のあるt検定で検証した結果、「複数の言語でプレゼンテーションができる」「理工農生系分野の知識がある」の2項目を除いた項目すべてにおいて、GCの習得がコロナ後には有意に低下していることが確認された。

表6では、グローバルな事象への関心・意欲の各項目(グローバル規模の問題や課題への関心、海外の大学への留学の意向や計画、海外での研修やインターシップへの関心、母語以外の言語を学ぶ意欲、母国以外の文化への関心、外国人に対する親近感や理解、海外旅行の意向や計画)からなる7項目について加算しコロナ前とコロナ後の合計得点をそれぞれ出した⁽⁵⁾。その得点差をおおよそ33%ずつに分類し、下降(-21

点~+1点)、中(2~7点)、上昇(8~20点)の3グループに分けて授業と授業を通じての方法との関係性をみた。中規模の授業と大規模の授業において、「ほとんど対面型」「対面・オンライン半分」「ほぼオンライン型」との間での統計的に有意な差が確認できている。中規模授業では、ほとんど対面型の場合には、コロナ後にはグローバルな事象への関心・意欲の上昇が比較的高く、下降している比率の方が低い。対面・オンライン半分については、グローバルな事象への関心・意欲がかなり上昇していることと、中位の比率が高い一方で、下降している比率は低い。ほぼオンライン型においてはコロナ後の関心に関しては、下降している比率が若干上昇している比率を上回っている。大規模授業では、中規模授業と同様に、ほとんど対面型の場合には、コロナ後にはグローバルな事象への関心・意欲の上昇が比較的高く、下降している比率の方が低い。対面・オンライン型の半々では差が中位グループはかなりの比率を占めており、下降したグループの比率は低くなっている。ほぼオンライン型においては、コロナ後とコロナ前の関心に関する得点が上昇した上位と下降している下位グループと差はそれほどない。統計的な有意差はP<0.01で確認できた。小規模の授業、実験・実習を伴う授業、演習を伴う授業には統計的差

図3 ジェンダー別コロナ前・後GCへの関心得点



が上昇、中位、下降グループの間には見られなかった。この結果から、小規模やもともと小規模で比較的实施されてきている実験・実習を伴う授業や日本独特のゼミナール形式での歴史が長く、そのスタイルが定着している演習を伴う授業では、対面型であれオンライン型であれ、教員と学生間のコミュニケーションが円滑にとれるスタイルがある程度確立され、授業方法の工夫が対面型とオンライン型の間での差を生じるようなことにはならず機能しているのではないかと推察される。

それでは、性別においてグローバルな事象への関心スコアにおいてコロナ前後では差があるのだろうか。図3はグローバルな事象への関心スコアをジェンダーによりコロナ禍前とコロナ禍後での比較を示している。先述したように、コロナ禍前と後では項目の尺度が異なるため、平均点をコロナ禍前後で比較することはできない。したがって、コロナ禍前、後を属性によって比較する。コロナ禍前では、女性のスコアが男性のスコアを上回っている ($p < 0.01$ で有意) が、コロナ禍後では、男性のスコアが女性のスコアを上回っている ($p < 0.05$ で有意) という結果となっている。コロナ禍においては実際に、グローバルな事象を体験という形では経験できていないにもかかわらず、オンライ

ン授業や対面型での授業を通じてのグローバルな事象に関わる知識を習得することを通じて、男子学生に意欲や関心を高めることが可能であったとみなすことができるのではないだろうか。

7. 考察とまとめ

本稿では、GCを獲得するための大学教育が、コロナ禍以降、これまで同様に機能を果たすことが可能かという問題設定のもとでウェブ質問紙調査を実施し、コロナ禍の制圧にかなり成功した国(台湾)、必ずしも成功していない国(米国)、両者の中間にあると思われる国(日本および韓国)を比較する分析枠組みを構想し、その枠組みのなかで分析を行ってきた。その過程では、台湾、米国、韓国の3カ国を主に比較検討を行い、次に日本を別途分析した。

GCのコロナ前、コロナ後の習得状況については、米国と韓国では多くの項目が低下をしており、特に韓国の習得状況については3項目を除いた21項目が統計的に有意に低下していた。これは日本の低下の状況と類似しているパターンでもある。コロナ禍を制圧している国である台湾では実践に関する項目が多少低下しているものの、上昇している項目も散見されている。日本においては、コロナ後にはほぼ全ての項目において

GCの習得状況が低下していることが判明した。

コロナ禍における対面式とオンライン式授業とグローバルな事象への関心度を3ヵ国比較でみた結果、2020年時点ではコロナを制圧した国であり、完全対面式授業も提供されている比率が3ヵ国の中で高い台湾では、オンライン式授業の方がグローバルな事象への関心度が向上していることが判明している。米国、韓国では対面式よりもオンライン式授業の方が向上している比率は低い。

日本においては、グローバルな事象への関心意欲と授業の形態とクラスサイズとの関係では、中規模の授業と大規模の授業において、「ほとんど対面型」「対面・オンライン半分」「ほぼオンライン型」との間での統計的に有意な差が確認できている。大規模や中規模では、「ほぼオンライン型」の方が「ほとんど対面型」「対面・オンライン半分」と比べるとグローバルな事象への関心・意欲は減少する傾向がある。

2020年には、世界でコロナ禍の間、オンライン授業が展開されてきた。その質は多様であり、質も高く、オンライン授業そのものが進展しているところから、質もそれほど高くないところなど現時点では質の保証が一定であるとはいいがたい。コロナを制圧していた国である台湾では、対面型も行われているにもかかわらずオンライン授業を通じての成果も決してネガティブではないことが知見として得られた。対面型が提供されている環境の中でもオンライン授業へのポジティブな評価には、台湾におけるオンラインも含めた教育の質の保証が背景にあるのかもしれない。

この間、日本の多くの高等教育機関が、学生に対してオンライン授業についての評価に関連した調査を行ってきた。一連の調査から浮かび上がった例として、メリットとしては、「双方向性型のオンライン授業では、グループワークが対面授業よりも質の高い状態でやり取りができる」「時間を有効にマネジメントすれば、主体的に学ぶことも可能である」といったような前向きな姿勢が示されている。もちろん、「課題が多い」、「効果が不透明である」といったデメリットも提示されている。しかし、多くの国々がオンライン授業の経験を通じて、こうしたメリット・デメリットの

データを蓄積しつつ、それを解析して、優れたオンライン教育の方法を開発し、質保証へとつなげていくことが不可欠である。

今回の調査では、日本に関してもGCに関する学習成果の習得状況は、コロナ前よりもコロナ後の方がさがっている一方で、グローバルな事象への関心・意欲は、ほぼオンライン型では減少する傾向があるものの、「対面・オンライン半分」というハイブリッド型の展開ではそれほどでもないことが確認されている。この結果は、オンラインでのGCに関する知識の習得はネガティブではなく、授業方法の工夫、オンライン授業を通じての双方向性の確保などの質保証により、GCに関する学習成果の習得を確保していくことは可能であるとも考えられることから、今後のオンライン教育の次のステージへとつなげていくことが期待できる。

今後の課題としては、グローバル化を是とする中で培われてきた自由な移動を前提としたGCに関連する価値観がコロナパンデミックにより崩壊するかもしれない危機に対して、社会がどう対応し、大学教育がGC獲得に向けての機能を果たせるかを実証的に明らかにしていく必要がある。従来国際社会が努力して構築してきた国際社会連帯、地球市民という価値が、対面式でかつてのように制限なく行えないウィズコロナ時代において、退行するのか、あるいは維持・深化するのか、もし、維持・深化できるとすれば、そのための大学教育、いうなれば、オンラインによるGCを醸成するための教育はどうあるべきか、どう構築していくべきかを高等教育機関は熟慮し、対応することが切に求められる。

【参考文献】

英文

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). Essential Learning Outcomes. <https://www.aacu.org/essential-learning-outcomes>, 2020年11月2日アクセス。

Dwyer, M. M. More Is Better : The Impact of Study Abroad Program Duration. *Special Issue : Assessment of Study Abroad Learning Fall*, Vol.10,

- No.1, 2004, pp.151-164.
- Farrugia, C. & Bhandari, R. Global Trends in Student Mobility. Teixeira P., Shin J. (eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht, NL.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_231-1, 2018.
- Giedt, T., Gokcek, G., & Ghosh, J. International Education in the 21st Century : The Importance of Faculty in Developing Study Abroad Research Opportunities. *In Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* : Vol. XXVI, 2015, pp.167-186.
- Hadis, F. B. Why Are They Better Students when They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.11, 2005, pp.57-70.
- Hunter, B., White, P. G., & Godbey, C. G. What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 (3), 2006, pp. 267-285.
- Kitsantas, A. Studying Abroad : The Role of College Students' Goals on The Development of Cross-cultural Skills and Global Understanding. *College Student Journal*, Vol. 38 (3), 2004, pp.441-452.
- Kurt, R. M., Olitsky, H. N., & Geis, P. Assessing Global Awareness over Short-Term Study Abroad Sequence : A *Factor Analysis*. *Frontiers : the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 23, 2013, pp.22-41.
- OECD. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World the OECD PISA Global Competence Framework*. Paris : France, 2018.
- Olson L. C. & Kroeger, R. K. Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 5 No. 2, 2001, pp.116-137.
- Priowirjanto, H. G. Mobility of Students and Professionals. Global Education Monitoring Report 2019 : Global Education Monitoring Report Team (Eds.). *Migration, Displacement and Education : Building Bridges, Not Walls*, 2019, pp.95-107.
- Todd, Kathryn Brantley, "Global Competence Survey Development" Theses and Dissertations-Education Science. 29, (Doctoral Dissertation, University of Kentucky), https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/ 29, 2017.
- 邦文**
- 中央教育審議会.『学士課程教育の構築に向けて(答申)』, 2008.
- 中央教育審議会.『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』, 2018.
- 大学評価・学位授与機構.『学生移動(モビリティ)に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査』2018.
- 日本学生支援機構(JASSO).「日本人学生留学状況調査結果」, 2010-18.
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/nippon/index.html>, 2020年11月3日アクセス.
- 日本学生支援機構(JASSO)(2020)「2019(令和元)年度外国人留学生在籍状況調査結果」.
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf, 2020年11月3日アクセス.
- 文部科学省.「トビタテ!留学JAPANとは」, 2010-18.
<https://tobitate.mext.go.jp/about/>, 2021年3月18日アクセス.
- 堺完.「2019 STEM、人文・社会系卒業生3カ国調査について」山田礼子編著,『グローバル対応型STEM高等教育の国際比較を通じた頭脳循環プログラム開発研究』(平成29—令和2年度科学研究費補助金研究基盤研究B研究成果報告書、山田礼子(研究代表者)、2021, pp.14-61.
- 末松和子.「カリキュラム国際化と国際共修:留学生と国内学生の学び合いをデザインする—第38回研究大会公開シンポジウムの報告を中心に—」『異文化間教育47』異文化間教育学会、2018, pp.68-84.
- 竹永啓悟・山田礼子.「日本のSTEM高等教育分野にお

ける留学の意義—グローバル・コンピテンシーの習得感から—」『評論 社会科学』第137号, 2021. pp.25-49.

山田礼子. 『2040年 大学教育の展望—21世紀型学習成果をベースに—』東信堂, 279頁, 2019.

山田礼子編著『グローバル対応型STEM高等教育の国際比較を通じた頭脳循環プログラム開発研究』(平成29—令和2年度科学研究費補助金研究基盤研究B研究成果報告書、山田礼子(研究代表者), 360頁, 2021.

【注】

- (1) 本稿ではグローバル・コンピテンシーとグローバル・コンピテンスを同様の意味で使用する。
- (2) 文部科学省は学修成果として統一しているが、本稿では大学基準協会が従来から使用している

学習成果という文言に統一して使用する。

- (3) The Essential Learning Outcome は https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/EssentialOutcomes_Chart.pdfによると数百にも及ぶ大学関係者、ビジネス界の人々との数年にもわたる対話、工学、看護、教師教育のアクレディテーションの要求を分析することにより開発され、2002年、2004年、2007年のAAC&U発行の文書に示されていると説明されている。
- (4) 本節の記述は、「日本のSTEM高等教育分野における留学の意義—グローバル・コンピテンシーの習得感から—」『評論 社会科学』第137号での先行研究の記述をベースにしている。
- (5) コロナ禍前とコロナ禍後では、尺度が異なっている。