

東洋大学 国際教育センター紀要

Bulletin of the Toyo University Center for Global Education and Exchange

創刊号

The Inaugural Issue

March 2023



目 次

巻頭言	高橋一男	…… 1
研究論文 (Academic Papers)		
International Student Experiences of Emergency Remote Teaching	Robert C. Morel	…… 3
客観的評価に基づいて検証した大学生のグローバル・コンピテンスの 変容と特性から見えた課題と可能性	水松巳奈	……27
研究ノート (Research Notes)		
Understanding Student Preferences for Written Feedback on L2 English Writing Assignments	Simon Aldrich and Katsuichiro 'Ken' Ohashi	……43
正課外の異文化間協働活動の実践と難しさ —参加学生のインタビュー分析を通して—	山内美穂	……67
報告 (Reports)		
日本語教育において「社会」はどこに位置づけられてきたか —学会誌『日本語教育』掲載論考の調査報告—	牛窪隆太 福村真紀子	……83
対面とオンラインのハイブリッドで実践する国際共修授業の課題 —参加する学生間の意識と参加態度の違い—	高橋美能	……99
編集後記		…… 115

東洋大学国際教育センター紀要創刊号発行に寄せて

国際教育センター長

高橋 一 男

東洋大学国際教育センターは二度の改組を経て、2015年度から新組織として全学のグローバル化を推進している。外国語力強化プログラム、留学生に対する教育支援、各種留学プログラム（派遣及び受入れ）、海外インターンシップ及び海外ボランティア活動、国際学術交流、協定校の開拓及び全学的な海外拠点の運営等の事業とともにグローバル化推進プログラムの研究、開発及びその実施、国際化を推進する外部資金の獲得とそのプログラムの実施等を実践している。直近では文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援」事業（2014年度～2023年度）、留学生就職促進プログラム（2017年度～2021年度）、「大学の世界展開力強化」事業（2022年度～2026年度）に採択され学生、教職員のグローバル化に取り組んでいる。

このように国際教育センターは専任教員を擁して国際教育・交流を推進しており、国際教育に関する学術研究とそのアウトカムを公表する機が熟したと判断し、このたび国際教育センター紀要の創刊を決めたものである。学内の研究者は勿論のこと外部機関の研究者等にも国際教育に関する研究論文、研究ノート、翻訳等を発表する機会を設け紀要としてまとめて掲載し広く世に問うことをめざしている。投稿原稿については査読制とし、より多くの方々が適宜閲覧可能とするために年に1回の電子発行とした。

創刊号には研究論文2本、研究ノート2本、報告2本、計6本を掲載することとなった。今後、国際教育センター紀要が国際教育研究の各位分野において先駆的かつ先導的な学術誌として貢献することを期待している。

2023年3月

Contribute to the Inaugural Issue of Bulletin of the Toyo University Center for Global Education and Exchange

Director of the Center for Global Education and Exchange

Kazuo Takahashi

Since the second reorganization of the Toyo University Center for Global Education and Exchange in AY 2015, we have been promoting the globalization of the entire university as a new organization. Together with such projects as programs to increase foreign language ability, educational support for international students, all kinds of study abroad programs (sending and receiving students), overseas internships and overseas volunteer activities, international academic exchanges, the development of partner universities and the management of university-wide overseas bases, we are implementing the research, development, and implementation of programs to promote globalization, the acquisition of external funds to promote internationalization, and implementing such programs. Recently, we are engaging in the globalization of students and faculty selected for the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's Top Global University Project (AY 2014 to AY 2023), International Student Employment Promotion Program (AY 2017 to AY 2021), or Inter-University Exchange Project (AY 2022 to AY 2026).

In these ways, the Center for Global Education and Exchange has some full-time faculty members and is promoting international education and exchanges, and we have decided that the time has come to publish academic research related to international education and its outcomes in the form of Bulletin of the Center for Global Education and Exchange. With the bulletin, we aim to provide an opportunity for researchers within the University as well as those from outside organizations to publish research theses, research notes, and translations related to international education, and to share this information with the world. The peer review system is used for the submitted manuscripts, which are to be published electronically once a year so that many people can view them as appropriate.

The inaugural issue features two research theses, two research notes, and two reports for a total of six articles. Going forward, Bulletin of the Center for Global Education and Exchange hopes to make a contribution as an academic journal that pioneers and leads the way in every field of international education research.

March 2023

International Student Experiences of Emergency Remote Teaching

Robert C. Morel

Center for Global Education and Exchange
Toyo University

Abstract

This paper examines how international students perceived their experiences of a sudden shift to online learning due to the COVID-19 pandemic. In-depth, semi-structured interviews were conducted with five degree-seeking international students at a Japanese university. Interviews were conducted after students had experienced their first semester of emergency remote teaching online. Transcripts were analyzed using interpretive phenomenological analysis (IPA) to generate themes from each interview and then to look for overall themes across interviews. The findings suggest the areas students perceived as most influential to their experiences with a semester of emergency remote teaching were a shift in the social dimension of learning, embracing and struggling with autonomy, and how instructors met the student's expectations. The paper suggests reasons for the importance of these themes and their importance in regard to international student needs during an emergency remote teaching situation

Keywords: *international students, emergency remote teaching, online learning, student experience*

Introduction

The past two decades have seen an explosion in international student mobility (ISM) and a corresponding increase in scholarly interest in international students (Gümüş, Gök, & Esen, 2019). These students have come to represent an increasingly important population for host universities and countries as source of income, prestige, and skilled labor (OECD, 2020). Although the student destinations and research publications have centered around a small number of Anglo-Saxon and Western European countries, regional hubs—particularly those in East Asia—are growing in importance (Choudaha, 2017; Hou and Du, 2020; Gümüş *et al.*, 2019). Despite growing interest in the experiences of international students, there is still little qualitative inquiry centering the voices of students themselves (de Wit, 2020).

International students often face different social and academic challenges than those of their domestic peers (Alfattal, 2016; Van Horne *et al.*, 2018) and this may be especially true during times of crisis when they may constitute a vulnerable and overlooked population (Chen *et al.*, 2020; Firang, 2020). Thus, while the abrupt shift from traditional on-campus classes to remote learning due to COVID-19 has caused disruption for all students, it may impact international students differently. The increasing frequency of pandemics (Ross *et al.*, 2015) and the disruption to higher education caused by COVID-19 highlight the importance of being prepared to shift to emergency remote teaching (ERT) in the case of similar disruptions in the future. As an important and often overlooked population, it is also necessary to better understand how international students experience this shift to ERT.

This study attempts to bring together these two streams of inquiry: qualitative inquiry into the experiences of international students, and experiences of students during the rapid shift to ERT. By situating the research in an Asian country with a growing international student population it attempts to extend the discussion of these streams beyond the often studied Anglo-Saxon and European contexts. In doing so it asks the following questions:

- How do degree-seeking international students at a Japanese university understand their learning experience in the context of a sudden switch from face-to-face classes to ERT?
 - What academic or school-related factors do international students perceive as either facilitating or hindering their learning during a semester of emergency remote teaching?
 - What can these experiences suggest about possible international student needs during periods of emergency remote teaching?

Literature Review

International Student Mobility

In the past two decades the importance of, and interest in, international students has expanded rapidly. Between 2000 and 2018 the number of students seeking a degree abroad increased from 2.2 million to 5.6 million students, with the most rapid increase happening in the latter half of that period (OECD, 2020). During the same period, there has been a marked increase in research focusing on ISM, particularly on international students themselves (Gümüş *et al.*, 2019). For host institutions, international students are often an important source of income and talent, while those who stay in the host country after graduation contribute to the skilled workforce and economy (OECD, 2020). For students, the impetus to seek a degree outside of one's home country often arises from a desire for a higher quality education or improved career opportunities than what they perceive to be available in their home country (Abbott and Silles, 2016; Urban and Palmer, 2016). In addition to educational and economic considerations, international students' choice of

destination countries may also be influenced by similarity of culture or language and time-zone (Abbott and Silles, 2016; Weisser, 2016).

International students often face different challenges and place emphasis on different parts of the university experience. These students often face challenges adapting to a new culture, language, and academic style (Khanal and Gaulee, 2019). International students are likely to face anxiety related to these challenges and need different academic and social support than do their domestic peers (Alfattal, 2016; Andrade, 2006). Despite these challenges, however, studies by Van Horne *et al.* (2018) and Andrade (2006) suggest that international students are equally engaged in their studies as their domestic peers. International students also may emphasize different parts of the university experience than domestic students, favoring professional goals over personal development and placing greater importance on the quality of their lectures and less on social experiences (Ammigan, 2019; Ammigan & Jones, 2018; Urban & Palmer, 2016).

Thus far research into ISM has been heavily focused on a small number of Western countries as destinations and developing countries as sources of students (Choudaha, 2012; Perkins and Neumayer, 2014). Compounding this Western focus is that the majority of ISM research is also produced by scholars based in these countries. In a content and bibliographical analysis of twenty years of research in the *Journal of Studies in International Education*, Bedenlier *et al.* (2018) found that *both* the origin and content of articles was heavily skewed towards Anglo-Saxon and Western European countries. Gümüş *et al.* (2019), in their study of over 2,000 publications spanning thirty years reveals that the majority of ISM articles come from scholars in just three countries: the US, UK, and Australia.

However, this focus on a small number of Western destination countries, produced by Western scholars, no longer reflects the reality of ISM. Although OECD countries still host the majority of international students, the fastest growth in ISM is in students enrolled in institutions in non-OECD countries (OECD, 2020). Chouda (2017) argues that since 2013 ISM has been undergoing a third wave in which traditional source countries such as China, Japan, and Korea have been repositioning themselves as destination countries in competition with each other and traditional Western destinations. This argument is supported by Hou and Du's (2020) large-scale network analysis of UNESCO tertiary-level student data. The authors found that student migration still primarily flowed from Eastern to Western countries, but that between 2001 and 2015 the proportion of the student flow to Asian countries increased while that of Western countries decreased. They argue that there has been a significant shift from a hierarchical ISM network to one which is more decentralized, with regional hubs growing in importance. In light of this shift, a closer examination of ISM in these emerging non-Western hubs such as Japan may reveal new insights as to the experiences of international students and the ways in which they coincide with or diverge from those of students in traditional Western destination countries.

Emergency Remote Teaching

Due to the spread of COVID-19, in the late winter and early spring of 2020 universities in many countries had to rapidly move classes online (Hodges, Moore, Locke, Trust, & Bond, 2020). While various terms evolved for this shift, the label of emergency remote teaching (ERT) emerged as a description which clearly highlights the distinction between planned online instruction and a rapid shift online in response to the current pandemic (Hodges *et al.*, 2020; Milman, 2020). Online learning involves careful instructional planning, design and implementation to best take advantage of learning in an online format, and well-designed online instruction can be as effective as face-to-face learning (Magagula and Ngwenya, 2004; McPhee and Söderström, 2012). In contrast, ERT is a temporary shift to remote instruction because of a crisis situation with the primary goal of providing reliably available temporary access to instruction and educational support until it is possible to return to face-to-face instruction (Hodges *et al.*, 2020).

Thus far, there is limited research as to the effects of ERT on students. Prior research into student access to institutional support (Gómez, 2013), institutional resilience (SchWeber, 2008; Tull *et al.*, 2017), or instructor perspectives (Mackey *et al.*, 2012) during crises highlights the difficulties faced by instructors and institutions but offers little insight into the learning experiences of students. In the context of ERT during COVID-19, small scale studies in North America and Australia have reported numerous negative impacts on student perceptions of learning including a loss of engagement and interaction (Kyne and Thompson, 2020; Petillion and McNeil, 2020), challenges adapting to online learning platforms (Kyne and Thompson, 2020), and increased workload and anxiety over coursework (Gelles *et al.*, 2020). A study of university students in Korea is one of the few to discuss positive aspects of ERT. In this study, students reported satisfaction with being able to attend classes from home, being better able to utilize their time, and being able to communicate more easily with instructors using a private chat window during lectures (Shim and Lee, 2020). As yet, there appear to be few studies focusing on international student learning experiences during COVID-19. However, Chen *et al.* (2020) and Firang (2020) argue that, for social and financial reasons, international students constitute a vulnerable population and that institutions must not overlook their needs during a crisis.

ISM and ERT in Japan

Japan is distinctly situated both in regard to international students and online instruction. Due to a decreasing university-age population, saturation of higher education enrolment, and a national push to internationalize universities, Japanese universities are increasingly trying to attract international students. Government initiatives such as the 300,000 International Students Plan, Asian Gateway Initiatives, Global 30, and Top Global University Project have greatly increased university focus on and ability to attract international students (Ota, 2018). However, the difficulty

of achieving university-level Japanese proficiency as well as the high cost of life and study in Japan have acted as barriers to prospective students, most of whom are from elsewhere in Asia (JASSO, 2020; Ninomiya *et al.*, 2009). To help alleviate these difficulties, the government and universities have increasingly begun offering attractive scholarships to promising students and promoted the development of programs taught fully in English (Brown, 2017; Kuwamura, 2009). Over the past decade there has been a growing body of research on Japanese universities' internationalization efforts (Huang, 2006; Ota, 2018; Yonezawa, 2009) as well as on English taught programs (Bradford, 2016; Brown, 2017). However, there remains a lack of bottom-up studies focusing on the experiences of international students (Rakhshandehroo and Ivanova, 2020). Literature foregrounding the voices of international students remains rarer still. Rakhshandehroo's (2018) study of international graduate students is one of the few to do so.

As for online instruction, Japan has a well-developed physical IT infrastructure, with widespread adoption of high-speed internet (Akamai, 2017). However, due in part to a focus on traditional students fresh out of high school, Japanese universities had virtually no experience creating and developing online courses. As of 2016, only 46 of 776 universities or junior colleges providing any form of courses by correspondence or media (MEXT, 2016). Funamori (2017) notes that Japanese universities have been slow to shift to internet communications technology based instruction citing difficulties such as lack of knowledgeable staff, low digital competency among faculty, lack of institutional support systems, and little understanding of the educational outcomes of digital learning. This is in sharp contrast to universities in countries like the US and Korea in which the adoption of internet communications technology based learning is considerably more widespread (Ando, 2020; Funamori, 2017).

In response to COVID-19, Japan's well-developed IT infrastructure meant that universities had the technical resources—if not the pedagogical experience—to quickly move instruction online. Additionally, because the Japanese school year begins in April, universities had a short time between the emergence of COVID-19 in Japan in early spring and the beginning of the new school year to plan the upcoming semester. A survey by the Ministry of Education (MEXT) found that many universities pushed the start date back as late as May, and that as of June 1, 60% of universities nationwide were conducting classes exclusively online (MEXT, 2020c). MEXT guidelines in response to COVID-19 state that online instruction should be equivalent to face-to-face instruction (MEXT, 2020b; 2020a). However, student demands for a return to on-campus instruction or a reduced tuition for online instruction suggest student dissatisfaction with ERT as it is being implemented by universities in Japan (“Daigaku ‘jugyoryo hanbun kaesite’ onrain-jugyo nomi ga ima mo roku-wari. [‘I want half of my tuition fee back.’ Almost 60% of universities still offer online classes only],” 2020).

Methodology

Participants and Data collection

Semi-structured interviews lasting 60—90 minutes were conducted with five undergraduate degree seeking international students enrolled at a large, mid-level, urban university in Japan. The study used purposive homogeneous sampling to maintain a focus on the experiences of a closely defined group. Participants were enrolled in programs taught fully or primarily in English and which required a high level of academic English proficiency for admission. Additionally, all participants were studying on scholarships covering tuition and living expenses. A call for participants was sent out to international students via email and participation was voluntary. It was important that students had been studying at the university for at least a year to have a basis of comparison between ‘regular’ campus study and studying online. Interviewees were enrolled in a mix of synchronous video-conferencing lessons and asynchronous lessons with recorded video lectures or simply postings on the class learning management system. The interviews were conducted in July 2020, during the last two weeks of the online semester, using Cisco Webex Meetings video conferencing software. All names are pseudonyms.

Using in-depth, semi-structured interviews allows for a deeper understanding of how participants make meaning of their own experiences and help to give otherwise underrepresented groups a voice (Lyons *et al.*, 2013; Seidman, 2019). Such interviewing does not strive for generalizability but instead can help to enhance understanding of particular experiences and offer useful insights for researchers (Johnson, 1997). The interview schedule served as a general guide for interviews with room to explore individual participant experiences and responses. The lines of questioning centered on participants’ daily academic life, experiences with classes, coursework, and instructors, and comparisons between the semester of ERT and previous semesters of in-person learning. Participants were also asked to discuss instructors and courses they felt were managing online learning effectively and those that were not.

Name	Year in School	Area of Study	Nationality
Mai	3	International Studies	Vietnam
Lam	3	International Studies	Vietnam
Novi	4	Regional Development	Indonesia
Kaede	3	Regional Development	Indonesia
Julia	3	Information & Design	Vietnam

Table 1. Participant Information

Analysis

Transcripts were analyzed manually using interpretative phenomenological analysis (IPA) (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). IPA was chosen because it allows an examination of phenomena

reflecting everyday lived experience, concerns itself with the subjective accounts of individuals situated in specific contexts, and it spotlights the perceptions of participants (Smith and Osborne, 2008). Because IPA is interpretive rather than descriptive it engages in understanding the underlying meaning of participant accounts. For these reasons, IPA encourages a deep focus on understanding, analyzing, and interpreting the experiences of a small number of participants.

Following IPA’s ideographic underpinnings, the generation of themes in IPA is a multi-layered process which involves analyzing and generating themes and sub-themes for each individual transcript in turn. Only after this is completed are the themes from each individual transcript compared. This allows the research to both honor the experiences, perceptions, and understandings of each individual participant and explore the subjective perceptions of a particular group (Reid *et al.*, 2005; Smith and Osborne, 2008). Following the steps suggested in Smith *et al.* (2009), for each participant in this study the interview transcript was read repeatedly to establish a general sense of the participant’s account, exploratory comments were made, and emergent themes were inductively generated and grouped into super-ordinate themes. After analyzing all the individual transcripts, themes were compared to find patterns and commonalities among participant experiences. Finally, a master set of more abstract super-ordinate themes for the group was generated by focusing on the themes that were most prominent among all participant accounts.

Results

This study highlights three recurrent, interrelated themes: a shift in the social dimension of learning, embracing and struggling with autonomy, and student expectations of instructors.

Master themes	Subordinate themes
Shift in the social dimension of learning	--Being part of a class --Transactional interaction
Embracing and struggling with autonomy	--Control of schedule and environment --Struggles with autonomy
Expectations of teachers	--Guiding learning --Fostering interaction --Acknowledging student work

Table 2: Master and subordinate themes

A shift in the social dimension of learning

All participants highlighted the impact that the quality and style of interactions had on their learning experiences. With the shift to learning online, participant accounts revealed a picture of interaction with peers and professors becoming more transactional. Participant responses to this shift, however, were more varied. The way participants discussed their interactions with peers and teachers points to the impact of interaction on both the affective and cognitive aspects of their

learning.

Being part of a class

Despite the difference in feeling between online lessons and being in a classroom, participants voiced a strong need to feel like they were part of a class and had contact with the professor and other students. The extent to which they felt like part of a class greatly impacted their motivation, satisfaction, and perceived learning.

Julia highlights both the feeling of strangeness that many students felt with a shift to online learning as well as the importance of maintaining the feeling of being part of a class.

It feels very surreal. Very surreal, so that for a while I wasn't as serious of learning as I used to be. I think I see that in everyone around me. . . I can just read by myself, I had to join just to make me feel like I'm a student and I still have a serious mindset to do work.

[Julia]

Not being able to see or talk to her classmates made the experience “very surreal” for Julia, making it difficult to maintain a serious focus on her studies. Despite not feeling the same as a classroom lecture, Julia still found even this level of interaction necessary to feel like a student—something she suggests is necessary to maintain academic focus.

Participants also felt that there was a clear connection between opportunities for student discussion and their own learning. Novi stresses the difference between participating in synchronous video lectures and discussion-based classes.

In class, I think it's better if the students interact more, do more, discuss more, because I could see the contrast between when I'm looking at screens and talking, discussing. So, I feel like I learned more when I'm discussing with students, teachers. The material is something that you can learn, you can read before (class).

[Novi]

Content is something that Novi feels can mostly be assigned as readings outside of class. In contrast, learning in class is something he perceives as happening primarily through interaction with others.

Transactional Interaction

Overall, participants described their relationships with teachers and peers as more distant than in previous semesters. This was primarily because of the barriers to communication created by not being in the same physical space. When on campus, students noted the ease of staying a few minutes after class to ask questions and the importance of informal after-class interactions in building relationships with instructors and classmates.

While all participants described their interactions as more transactional compared to previous

semesters, their feelings about this differed, giving insight into what they perceive as the purpose of interaction with professors and peers. Lam had particular difficulty accepting and adapting to online discussions.

When you're talking face to face with someone or you are communicating physically with them, you can see their emotion on their face, their body language, how they actually feel. And by, just by looking at each other, you can express things with them. But even if we turn on our cameras or our microphone, we cannot see how either actually feels. It's more, it's easier for them to cover up their real feeling. So when you are connecting with them or you're communicating with the other students--when I'm communicating--um, I feel [pause] I feel fake. [laughing] It feels like they're only showing me what they want me to see. Not their true feeling or thinking. So it doesn't feel right.

[Lam]

For Lam, vital aspects of the physicality of in-person communication cannot be reproduced online. Even over a video chat where she can see classmates' faces, she notes that she cannot pick up on her classmates' feelings. To her the medium itself feels inauthentic. Lam's emphasis on seeing emotions and understanding classmates' feelings suggests she believes the purpose of interacting with classmates goes beyond sharing ideas and information. Lam sees the intangible sharing of emotions as an essential part of communication that cannot be reproduced online. This may explain why, of all the participants, she reported having the least positive view of interaction online.

In contrast, Novi found the online format made it easier to share information and know more about his classmates. In addition to praising the benefits of file and screen sharing, he extolls the efficacy of online interaction.

It's really convenient because let's say we're discussing about certain topics, right? And I can just look it up in three seconds, I can look it up and then I go back to the discussion. It's making it more effective in terms of discussion. . . it enhances the discussion.

[Novi]

And later . . .

So, this year I, I feel like I know everyone. I mean, at least I know who is in the class. I know how many students. It's more transparent to what the class is. The size and the interaction. I feel like I talk to more people in this kind of setting than last year because in class we sit at a certain place and we only talk to maybe the person in front of us, in back of us, on the side. But here, I can talk to people, like it's not restricted by the seats.

[Novi]

Novi's comments show a more instrumental view of interaction with classmates. When speaking of online communication, he stresses the efficiency of finding and exchanging information noting that it "enhances the discussion." Seeing the list of his classmates in an online meeting and being able to

talk to a greater number of classmates makes him feel like he knows them better than in a classroom setting. In a physical classroom he notes that he can only talk to classmates immediately adjacent to him. Combined with this, the description of online class being “transparent” suggests that there is an opacity about classmates in a physical classroom whose names he may never even know. For Novi, being able to exchange information with a greater number of people and having information of who those people are (their names) constitutes his image of what is important in classmate interaction.

The other participants fell between these two views. Most felt positively about the ease with which they could share information online but missed having informal interaction with classmates and instructors.

Embracing and struggling with autonomy

Participants described the benefits and challenges involved in having greater control over their own time and learning that resulted from the lack of having a set class schedule on campus. Although participants generally welcomed this sudden increase in autonomy, many spoke of the challenges of this sudden increase in responsibility over their own learning and schedules.

Control of schedule and environment

Overall, participants welcomed having increased control over their schedules and physical space. The extent to which all participants appreciated this newfound control underscored how much the campus environment and schedule had constrained their studies and lives in general. Although some participants initially found it challenging to adapt to the increased autonomy and new format of learning online, all reported an appreciation of having more control over their student lives.

Julia describes the benefits she feels from having more control of her own study schedule.

I feel like I’m taking more control of my time and how I use it, because before there is always a schedule I had to follow in school. So after that I feel actually very motivated to just arrange my days to fit my work schedule, like what I want to do. And then I just have to set up my own to do list and really care about how I structure my day. So I do feel I have more control this semester and I have more control about what kind of day I want to have, what kind of result I want to achieve, and am more motivated to just contact people when I need.

[Julia]

Not only does she find this degree of control to be more motivating, but it has also helped her to become a more autonomous learner. In previous semesters she simply followed the schedule dictated by her classes. This semester she has learned to carefully consider how to structure her day

based on what she wants to achieve, even going so far as to plan out the *kind* of day she wants to have.

All participants also spoke of how having greater control over their schedules allowed them to do more—both in terms of schoolwork and outside activities. Here, Kaede explains how the shift to online classes has allowed her to achieve a healthier balance between her studies and the rest of her life and allowed her to be more productive.

This semester, at the end of the day, I feel more productive. Honestly. I also feel more balanced. . . the amount of sleep—the amount of quality sleep—that I'm getting is better than when I used to go to school. Also I'm eating healthier, because I can cook my own food.

[Kaede]

And later that. . .

It has changed my pace a lot. I'm not only focused on one thing. Usually when I get into the semester, my priority is school and nothing else, because I need to maintain my scholarship, my GPA, so I would not be involved in anything. And these extracurricular activities that I mentioned, what I've only be doing them either in the beginning of the semester when the workload is not so much or after the semester ends. So during summer break or spring break. Now I can do both simultaneously, which is right, I think. I can achieve so many more things.

[Kaede]

Throughout the interview, Kaede made it clear that she views extracurricular activities as an important part of her learning. Having greater control of her time and “pace” during this semester allowed her to be more productive with her studies, participate in extracurricular activities, and maintain a healthier lifestyle. Being able to focus on her studies while having a life outside of school is not just important to her personally, but something she feels “is right.” The fact that she mentions basic life-maintenance like getting enough sleep and being able to cook for herself as new activities this semester highlights the dramatic change having more control of her schedule had on her studies and daily life. This is despite Kaede, and all other participants, commenting that there was a heavier workload during the online semester than in semesters on campus.

When speaking of their days on campus in previous semesters, participants repeatedly mentioned the long stretches of time between classes without having any comfortable space on campus to relax and recharge. This dead time was repeatedly described as very tiring and an impediment to both study and having the time and energy for other activities.

I feel like it's difficult for me in the set schedule. For example, in one day I have class in the first period and one class in the fifth periods, and the empty, empty time. [laughs] Yeah. It's quite tiring for us to stay at school. And, yeah, although we can sleep in the library, but it's quite not so comfortable.

[Mai]

The description of the time between classes as “empty, empty time” suggests that the time between classes is neither useful nor enjoyable, simply a blank space where students have to exist on campus. Along with the other participants, Mai emphasized how tiring this time on campus is, with the only coping mechanism to try to take a nap in the library. Her use of “us” also indicates that she feels this is not an individual problem, but one that is true for other students as well. Kaede, in turn, explicitly connects the difficulty of studying on campus to the lack of physical spaces where she can be productive.

I have nothing to do, but I can't really go anywhere because it's not enough time to go back and forth. Yet at the same time, I cannot be productive in school, because there aren't any spaces where I can relax and work at the same time.

[Kaede]

As a group, the participants painted a picture of a typical day on campus as primarily consisting of long stretches of empty time punctuated by two or three classes. During this time, participants had limited control over their physical environment, with their choices limited to school cafeterias, empty classrooms, or the library. There was nowhere on campus for students to be alone or to relax. In addition to having greater control of their schedules, participants clearly appreciated having more control of their own learning environments during this online semester.

Struggles with autonomy

Although the participants welcomed having greater control over their own learning, many found that adjusting to this level of autonomy and to the new style of studying online was challenging. Some of these difficulties reflect poorly designed classes such as synchronous, ninety-minute video lectures with no student interaction or input. Others stemmed from having too many distractions available when studying at home. Some participants struggled with adjusting to the increased freedom and responsibility involved in managing their own schedules and studies.

Lam’s confession of how difficult she found the adjustment to be captures the range of challenges faced by students as they tried to maintain focus during online lectures.

It's really hard. [laughing] To be honest, it's really hard because, I mean, my room, like my bedroom, I don't have like a physical table and chair to actually sit on. So I don't feel pressure to be like, “Oh, I'm about to learn. I'm gonna have to learn.” So I would just do something else, like I can do another assignment at that time, or I can just text with my friends. Basically, I'm still participating in the class, but only for some part that I might need to speak like, group work or when he asks for our opinions. But in the meantime, I can do whatever I want. So it's really hard to focus.

[Lam]

For Lam, not having a designated study space had the effect of making it harder for her to shift into the mindset of being in class. Additionally, with all of the classes' microphones and cameras off she—along with her classmates—became invisible in class. Without the social pressure of being seen, either by the instructor or classmates, or the motivation of being in the same room with others who were all engaged in the lecture, it became easier to do other things while only nominally engaging in class. Although she was aware that her study environment and doing other things during class was disrupting her focus, Lam had yet to find a clear method of focusing during online lectures, instead compensating by doing extra reading outside of class.

Julia describes the challenge of no longer having the external structure provided by on campus classes, one which was echoed to varying degrees by other participants.

When you work at home you can just play and do whatever you want, chill, just spend your time. At the midterm the result hasn't come out yet so you think whatever you're doing is fine. You don't really have a feeling of results. You don't have a feeling of the consequences of what you're doing. And at the same time you're left with a lot of freedom. So my mind was in the mindset of I'm playing all the time. There is no school. In my mind, that was the mindset. And it took a long time to accept that, okay, not working is destroying my result. I need to do something about that.

[Julia]

Without the structure of going to campus, Julia had difficulty internalizing the need to focus on her studies. The mindset she describes here of having no feeling of results or consequences—even feeling that “there is no school”—echoes her earlier description of online classes as “surreal.” The sudden disappearance of this external structure left her with an amount of freedom that was difficult to manage. This resulted in a moment of crisis when she realized that she needed to improve her work or risk losing a necessary scholarship. Her description of learning to take more control over her schedule shows that doing so is not a straightforward process.

Eventually, I guess I just grew up. I decided I just tried to set up a schedule during my day, and to set up a higher standard for myself. And I didn't succeed in the first place. Of course, I had to try over and over again. And I couldn't do many things. And I, after some time, realized that okay, maybe one day I can only do three tasks, so like what are the most three important tasks I need to do today? So, eventually, it takes me about, I think a month get myself together. And to try to work harder.

[Julia]

Julia speaks of becoming more autonomous as a process of maturation that goes beyond scheduling and time management skills. She speaks of it in terms of growing up and of the process as “getting myself together.” Her words illustrate the effort and failed attempts required to seize control of her own time and studies.

Participants had varying degrees of difficulty adjusting to having greater control of their time and study environment. Even those such as Lam or Julia who had greater difficulty were still able to develop coping strategies that led them to become more autonomous learners. By the end of the semester, when interviews were conducted, it was clear that all participants strongly valued having more control over their schedules and physical environment. Most participants also expressed mixed feelings about going back to a regular on-campus schedule in the future. While they missed the interaction with peers and instructors, they felt that spending hours on campus—especially between classes—was a waste of time and drained them of energy. Being given more freedom and control over their own learning was a challenge at first, but after having experienced it participants expressed reluctance to go back to the rigidity of being on campus.

Expectations of teachers

The final theme to emerge from the interviews is the expectations participants had of their instructors during the online semester. Participants cited informal interactions and practical learning experiences as key aspects of their education that were disrupted due to the sudden shift to ERT. They described having a feeling of everyone—teachers and students—being in a similar situation and needing to learn how to navigate the technology and format of online learning together. Overall, they expressed a general acceptance of professors having technical issues due to professors not being very tech savvy or, as more than one participant pointed out, “not so young.”

What participants clearly expected, however, was effort. Participant feelings about instructors largely came from both the extent to which they felt instructors put effort into class, and the extent to which they felt those instructors acknowledge the effort of students. Participants expected that (good) professors would guide their learning, that they would interact with students—or act as facilitators of student interaction in class, and that they would show acknowledgement of student work. Participants saw this effort as directly related to the quality of instruction and as a reasonable return for the work they were putting into classes. This effort could, however, be expressed in different ways depending on the class and instructor.

Guiding learning

When speaking of her pre-ERT academic experience, Lam described her satisfaction with her program’s emphasis on hands-on guidance that she felt was preparing her for a future career.

The teachers actually provide a lot of workshops . . . It's really fun and it's, it's like putting us inside a situation that in the future we might be in when we're working. So I think it's a very good opportunity for me to learn things [pause] like theory and practice.

[Lam]

Speaking of her engagement with these “really fun” experiences that prepare her for the future is a

stark contrast to her earlier description of sitting alone in her room texting friends or doing other assignments during online lectures.

With the shift to ERT, students still expected guidance and structure from their instructors—guidance which was not always present. After describing her disappointment with classes where the professor only uploaded lecture slides (with no lecture), reading lists, and assignments Kaede states:

It's very important for me, that the professor is actually teaching rather than just telling us to search this, send me this, or here's a book, read it, and then tell me what you think. And then the professor doesn't even give us the feedback. So, if I want that kind of style of studying, I wouldn't be in college. Right? [laughs] But yeah, so that's why I think it's the essence of college, my opinion.

[Kaede]

Throughout the interview, she repeatedly refers to the importance of instructors “actually teaching.” For Kaede, this means providing organization, guidance, and feedback on her work. For her, this guidance from instructors is the reason to be in university, the one thing she cannot get through self-study.

Fostering interaction

Participants highlighted the loss of informal contact with instructors that existed when they were in the classroom. Julia, in particular, considered this informal contact with instructors to be crucial to building relationships with her instructors and generating new ideas.

So the changes with—about my relationship with a professor is that it has become more distant [pause] because we weren't able to talk to them very often and we're not able to talk to them one on one. Why is that so? Well teachers, it turns out that when they teach online, they don't really have time to talk to you one by one. Online, they need to message other people too, especially other professors, and that takes a longer time, and they have less time to talk to you. And mostly they reply to you in messages rather than, you know, calls. . . . But at the same time, I really don't have, you know, time to just exchange, you know, random small ideas with them. Because it feels weird to just message professors like that. . . . In the previous semester, I would stay after class and talk to them about random ideas or ideas I find interesting. And that helped build up my relationship a lot, but this term is just about asking, okay, what is not working and what is important and get like an immediate answer. That's it.

[Julia]

With the shift to ERT, Julia feels “weird” messaging instructors to exchange ideas informally. Both the medium of exchange (email or messages) and the demands on her and her instructors' time

barriers to the informal exchange of ideas and building of relationships that she valued in previous semesters. In contrast, Julia's relationship and interaction with teachers has narrowed to focus only on information immediately pertinent to the class.

Even during ERT, however, other participants highlighted the importance of having interaction with instructors and of instructors fostering interaction between classmates. Mai describes a teacher who did both well.

I think she's quite good at managing students because first, she replies our comments and our messages really quickly. So I really love that. And second, in the class she also tries to make discussion with us and among the students. For example, in her classes at the end of like 20 minutes or 15 minutes, she will divide classes into small groups and we discuss with each other. Yeah, I think that she's one teacher that I love this semester. Yeah. [pause] And, and she also really cares for students. For example, when we have the thread on the [university LMS] and we have the discussion. In some classes, the teachers never reply in this thread, but in this class, she replies to each comment. And I think she's quite caring.

[Mai]

Mai clearly appreciates this professor's attempts to interact with students and to connect them with each other. Other participants also mentioned the importance of instructors replying to student questions, fostering synchronous (video conferencing) and asynchronous (message boards) discussion, and taking part in class forums. Mai's comment stands out because of the strength of her praise and for what it suggests about other instructors. Mai's enthusiasm indicates that she feels these actions are exceptional.

Acknowledging student work

Participants also emphasized the need to feel that their work was acknowledged by instructors. Receiving no feedback at all on assignments was a common experience for most participants. Lam's experience was shared by most participants.

It's more like, I'm just submitting it and then they would just leave it there. Some very nice professor will reply feedback, which is very general. They don't actually specifically go into some parts.

[Lam]

The idea of assignments just being *left* hints at the feeling of her work being ignored by instructors, a feeling that was mentioned by other participants as well. That giving even very general feedback on assignments appears to elevate a professor to "very nice" status suggests the extent to which students felt their work was ignored by many instructors. Participants did speak of instructors who gave detailed feedback—all were satisfied with the level of feedback from their thesis advisor or

seminar instructor—but the overall impression was one of sending assignments into a digital void. The way in which instructors guided student learning, facilitated interaction, and acknowledged student work varied. However, these appear to be the three facets that combine to influence participant perceptions of instructor effort and which influenced participants' satisfaction with a given class. Participants did not expect that an instructor could always meet all three of these standards, but that they should make an effort to do so. Participant experiences with individual instructors varied, but overall there was a clear feeling that not enough instructors were meeting participant expectations in terms of guidance, interaction, and feedback. While all participants had some professors who they felt went above and beyond, they expressed disappointment that many instructors were not making serious attempts to engage students.

Discussion

Although much research into student responses to the shift to ERT due to COVID-19 concludes that it negatively impacted students, participants in this study give a more nuanced picture of their experiences. Participants faced challenges but also discussed ways in which they preferred ERT to on-campus learning. In addition to describing participants' learning experiences, the three themes developed in the analysis offer insights into student needs during a period of ERT.

Shift in the social dimension of learning

The shift in the social dimensions of learning was apparent in the ways that participants described their desire for interaction with classmates and instructors, and how the nature of that interaction changes. Without a physical classroom, participants had to make a conscious effort to connect to classmates and instructors. Both Smoyer *et al.* (2020) and Ando (2020) argue that fostering social connection between classmates is an essential part of meeting student needs, particularly in the case of ERT. Ando (2020) suggests that this can be achieved in part through synchronous video lessons. However, although synchronous video-conferencing lessons present opportunities for interaction, the technology itself can still be used to deliver non-interactive lectures as was reported by participants in this study. Further complicating the equation of synchronous video-conferencing lessons with interactivity is that participants in this study described some of their asynchronous classes as interactive if those classes had active discussion forums or chat-groups. Participants universally emphasized the importance of interaction with peers and instructors, but also indicated that interaction could take many different forms.

Although participants found that interaction with both instructors and classmates became almost wholly transactional with the shift to studying online, there was a range of responses to this shift. According to Tu and McIsaac (2002), student perceptions of a given online learning context can vary based on their cultural backgrounds individual situations, previous experiences, or

psychological attitudes. Analysis of participant interviews in this paper suggests that student beliefs about the purpose of class interactions may also influence their satisfaction with class interactions becoming more transactional. In this case, Lam's frustration with not being able to pick up on classmates' emotions and Novi's satisfaction with being able to share more information with classmates illustrate contrasting student beliefs about the purpose of classroom interaction. Students described in Shim and Lee (2020) who felt they could communicate more using online chat than in on-campus classes suggest that a number of students may prefer a more transactional communication style in classes.

Embracing and struggling with autonomy

Despite initial challenges for some, the embrace of autonomy was universally emphasized by the participants. In line with the findings of Shim and Lee (2020), with more control over their space and schedule, participants were more productive and better able to balance study and daily life. Additionally, participants expressed palatable frustration with the inflexible class schedules and lack of spaces to study or relax between classes, both of which they saw as barriers to productive learning. Based on this analysis, having an on-campus schedule and environment over which they could exercise little agency acted as a barrier to productivity and the development of autonomous learning habits among participants. Kaede and Mai express their satisfaction with how much more productive they are when no longer tied to campus spaces and schedules. Julia frames her struggle to develop the skills and mindset necessary to take control of her schedule and studies as a learning experience in and of itself—one that was only made possible because of the shift to ERT. As shown by Julia's case, learning to independently manage one's schedule and studies can be challenging for students, and participants were not offered any explicit institutional training or support as to how to do so. The participants in this study were all able to find ways to successfully take control of their studies on their own. However, seeking out and qualifying for a competitive scholarship program at a university outside their home countries shows a high degree of initiative. That becoming more autonomous learners was a challenge even for these participants suggests that students would benefit from more institutional training in how to independently manage their studies during a transition to ERT.

Expectations of teachers

Participants expected teachers to make a clear effort to guide them as learners, foster interaction, and acknowledge student work. Participants empathized with the challenges and strain that ERT put on instructors and did not expect that any instructor could do as much as in an on-campus semester. Furthermore, participants put different emphasis on each of these areas. However, they all made it clear that they expected teachers to put forth effort in at least one of these

areas. Participants expressed the belief that this effort on the part of the instructor was directly connected to the quality of their learning. While these participants expressed their expectations in terms of teacher effort, a parallel can be found in studies of teacher caring during times of disruption and ERT. Research on student experiences of ERT has suggested that during times of disruption due to crises, instructors should place extra emphasis on social and emotional support for students (Ando, 2020; Shin and Hickey, 2020) and demonstrate compassion and flexibility (Gelles *et al.*, 2020). Swartz *et al.* (2018) discuss the importance of instructor care in times of disruption in terms of the qualities of attentiveness, responsibility, competence, and responsiveness to students. Effectively guiding learning, fostering interaction, and acknowledging student work all require these four qualities to varying degrees. And while these qualities are always important, they arguably become more so in the case of ERT when established methods of instruction, interaction, and assessment are upended. The way students spoke of these basic expectations highlighted the extent to which these three elements were lacking in many of their classes.

Conclusion

This study grouped participant experiences during a semester of ERT into three related but distinct themes: a shift in the social dimension of learning, struggling with and embracing autonomy, and their expectations of teacher effort. These themes helped to understand participant experiences and to suggest factors they perceived as helping or hindering their learning. With all learning shifted online, participants expressed a strong desire to feel like they were part of the social unit of a class. While some were disappointed in the more transactional nature of interaction that emerged during ERT others felt that communicating with instructors and peers online improved their learning experience. Participants had varying degrees of difficulty adapting to the increased autonomy required to manage their schedules and study habits during ERT. Despite this, participants felt that having more control over their schedules and learning environment increased their productivity and learning when compared to on-campus semesters. Finally, participants were understanding of the challenges that ERT presented to instructors but expected instructors to show a minimum of effort to help students. This effort could be expressed by guiding student learning (through well-constructed lectures, organization, or individual instruction), fostering interaction (in class discussions or being available to answer student questions), and by acknowledging student work (through feedback on assignments).

This study aimed to examine in detail the experiences of a small number of international students in the specific context of a single university in Japan during the shift to ERT. Following an interpretive methodology, it did not seek to create generalizations. However, by focusing on the lived experiences of participants, it can offer insights that may be useful to understanding the experiences of international students in other settings as well. Additionally, the lack of research into

domestic student experiences of ERT—particularly in Japan—prevented direct comparisons between domestic and international student experiences, making it difficult to delineate which aspects of experience are unique to international students. Further research into the experiences of domestic students may help to better understand to what extent the experiences described here are shared or are unique to international students. However, the in-depth analysis presented here can help researchers to better understand the experiences and needs of international students during ERT. With the increasing importance of non-Western countries as destinations for international students and the increasing possibility of future academic disruptions due to crises, more research will be needed to better understand the experiences and address the needs of international students during ERT.

References

- Abbott, A., & Silles, M. (2016). Determinants of International Student Migration. *World Economy*, 39 (5), 621-635. <https://doi.org/10.1111/twec.12319>
- Akamai. (2017). *Akamai's State of the Internet*. Retrieved from <https://content.akamai.com/gl-en-pg9135-q1-soti-connectivity.html>
- Alfattal, E. (2016). A new conceptual model for understanding international students' college needs. *Journal of International Students*.
- Ammigan, R. (2019). Institutional satisfaction and recommendation: What really matters to international students? *Journal of International Students*, 9 (1), 262-281. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.260>
- Ammigan, R., & Jones, E. (2018). Improving the Student Experience: Learning From a Comparative Study of International Student Satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 22 (4), 283-301. <https://doi.org/10.1177/1028315318773137>
- Ando, S. (2020). University teaching and learning in a time of social distancing: A sociocultural perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1814928>
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5 (2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22 (2), 108-135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>
- Bradford, A. (2016). Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, 20 (4), 339-356. <https://doi.org/10.1177/1028315316647165>
- Brown, H. (2017). Why and why now?: Understanding the rapid rise of English-medium instruction in higher education in Japan. *Journal of International Studies and Regional Development*, 8 (April), 1-16. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/315745900>

- Chen, J. H., Li, Y., Wu, A. M. S., & Tong, K. K. (2020). The overlooked minority: Mental health of International students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian Journal of Psychiatry*, 54 (July), 102333. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102333>
- Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999-2020). *Studies in Higher Education*, 42 (5), 825-832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>
- Choudaha, R. . C. L. (2012). *Trends in International Student Mobility - Research Report*. Retrieved from <http://www.wes.org/ewenr/12feb/feature.htm>
- Daigaku “jugyoryo hanbun kaesite” onrain-jugyo nomi ga ima mo roku-wari. [“I want half of my tuition fee back.” Almost 60% of universities still offer online classes only]. (2020). *Tokyo Shimbun*. Retrieved from <https://www.tokyo-np.co.jp/article/34396>
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education : The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10 (1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, 63 (6), 820-824. <https://doi.org/10.1177/0020872820940030>
- Funamori, M. (2017). The Issues Japanese Higher Education Face in the Digital Age—Are Japanese Universities to Blame for the Slow Progress towards an Information-based Society? *International Journal of Institutional Research and Management International Institute of Applied Informatics*, 1 (1), 37-51. Retrieved from <http://www.iaiai.org/journals/index.php/IJIRM/article/viewFile/112/83>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during covid-19. *Education Sciences*, 10 (11), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Gómez, O. A. (2013). Lessons from international students’ reaction to the 2011 Great East Japan Earthquake: The case of the school of engineering at Tohoku University. *International Journal of Disaster Risk Science*, 4 (3), 137-149. <https://doi.org/10.1007/s13753-013-0015-9>
- Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2019). A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education*, 24 (5), 495-517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved December 1, 2020, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hou, C., & Du, D. (2020). The changing patterns of international student mobility: a network perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 0 (0), 1-25. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1797476>
- Huang, F. (2006). Internationalization of university curricula in Japan: Major policies and practice since the 1980s. *Journal of Studies in International Education*, 10 (2), 102-118. <https://doi.org/10.1177/1028315306286312>
- Japan Student Services Organization (JASSO). (2020). *Result of an annual survey of international students in Japan 2019*.
- Johnson, J. (1997). Generalizability in qualitative research: Excavating the discourse. In J. M. Morse (Ed.),

- Completing a Qualitative Project: Details and Dialogue*. London: SAGE.
- Khanal, J., & Gaulee, U. (2019). Challenges of international students from pre-departure to post-study: A literature review. *Journal of International Students*, 9 (2), 560-581. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.673>
- Kuwamura, A. (2009). The Challenges of Increasing Capacity and Diversity in Japanese Higher Education Through Proactive Recruitment Strategies. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 189-202.
- Kyne, S. H., & Thompson, C. D. (2020). The covid cohort: Student transition to university in the face of a global pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 3381-3385. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00769>
- Lyons, H. Z., Bike, D. H., Ojeda, L., Johnson, A., Rosales, R., & Flores, L. Y. (2013). Qualitative Research as Social Justice Practice with Culturally Diverse Populations. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 5 (2), 10-25. <https://doi.org/10.33043/jsacp.5.2.10-25>
- Mackey, J., Gilmore, F., Dabner, N., Breeze, D., & Buckley, P. (2012). Blended Learning for Academic Resilience in Times of Disaster or Crisis. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8 (2), 122-135.
- Magagula, C. M., & Ngwenya, A. P. (2004). A comparative analysis of the academic performance of distance and on-campus learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5 (4). <https://doi.org/10.17718/tojde.30799>
- McPhee, I., & Söderström, T. (2012). Distance, online and campus higher education: Reflections on learning outcomes. *Campus-Wide Information Systems*, 29 (3), 144-155. <https://doi.org/10.1108/10650741211243166>
- Milman, N. B. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-emergency-remote-teaching-not-just.html>
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology (MEXT). (2016). *Statistical Abstract 2016: Universities and Junior Colleges*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1368897_10.xls
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology (MEXT). (2020a). *Daigaku nado ni okeru shingata-koronairusu-kansensho e no taio-gaidorain ni tsuite (shuchi) [Notification of the guidelines for responding to the novel coronavirus infectious diseases at higher education institutions]*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_5.pdf
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology (MEXT). (2020b). *Gakuji-nittei nado no toriatsukai oyobi enkaku-jugyo no katsuyo ni kakawaru Q&A [Q&A concerning adjusting academic schedule and utilizing distance learning]*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology (MEXT). (2020c). *Shingata- koronairusu-kansensho no jokyō wo fumaeta daigaku nado no jugyo no jissi-jokyō [Survey on the implementation status of classes at universities under the COVID-19 situation]*. Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf

- Ninomiya, A., Knight, J., & Watanabe, A. (2009). The Past, Present, and Future of Internationalization in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 117-124.
- OECD. (2020). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ota, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Global Trends and Japan's Challenges. *Educational Studies in Japan*, 12, 91-105. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.12.91>
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *Geographical Journal*, 180 (3), 246-259. <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>
- Petillion, R. J., & McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 2486-2493. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00733>
- Rakhshandehroo, M. (2018). A qualitative exploration of on-campus experiences of English-speaking graduate international students at a leading Japanese university. *Journal of International Students*, 8 (4), 1831-1847. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1468092>
- Rakhshandehroo, M., & Ivanova, P. (2020). International student satisfaction at English-medium graduate programs in Japan. *Higher Education*, 79(1), 39-54. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00395-3>
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *Psychologist*, 18 (1), 20-23.
- Ross, A. G. P., Crowe, S. M., Tyndall, M. W., & Petersen, E. (2015). Planning for the Next Global Pandemic. *International Journal of Infectious Diseases*, 38, 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2015.07.016>
- SchWeber, C. (2008). Determined to Learn: Accessing Education Despite Life-Threatening Disasters. *Online Learning*, 12 (1), 37-43. <https://doi.org/10.24059/olj.v12i1.44>
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*, 119 (July), 105578. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105578>
- Shin, M., & Hickey, K. (2020). Needs a little TLC: examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE Publications.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practival Guide to Research Methods* (2nd ed., pp. 756-759). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607927.n11>
- Smoyer, A. B., O'Brien, K., & Rodriguez-Keyes, E. (2020). Lessons learned from COVID-19: Being known in online social work classrooms. *International Social Work*, 63 (5), 651-654. <https://doi.org/10.1177/0020872820940021>
- Swartz, B. C., Gachago, D., & Belford, C. (2018). To care or not to care - reflections on the ethics of

- blended learning in times of disruption. *South African Journal of Higher Education*, 32 (6), 49-64. <https://doi.org/10.20853/32-6-2659>
- Tu, C. H., & McIsaac, M. (2002). The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. *International Journal of Phytoremediation*, 21 (1), 131-150. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2
- Tull, S., Dabner, N., & Ayebi, A.-K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic events : resilient practices. *DEANZ the Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 21 (1), 63-76.
- Urban, E., & Palmer, L. B. (2016). International students' perceptions of the value of U.S. Higher education. *Journal of International Students*, 6 (1), 153-174.
- Van Horne, S., Lin, S., Anson, M., & Jacobson, W. (2018). Engagement, satisfaction, and belonging of international undergraduates at U.S. Research universities. *Journal of International Students*, 8 (1), 351-374. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134313>
- Weisser, R. (2016). *Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU. OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en>
- Yonezawa, A. (2009). The Internationalization of Japanese Higher Education: Policy Debates and Realities. *Nagoya Koutou Kyouiku Kennkyuu*, 9. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1500-4>

客観的評価に基づいて検証した大学生のグローバル・コンピテンスの変容と特性から見えた課題と可能性

水 松 巳 奈 (東洋大学国際教育センター)

要旨

本研究の目的は、東洋大学で学ぶ学生の属性別（①性別、②専門分野、③異文化学習への関心度）のグローバル・コンピテンスの変容と特性を客観的に把握し、エビデンスに基づいた国際化推進に関する提言を行うことである。そこで本稿では、異文化理解などの国際的なコンテンツを扱う科目の履修者を対象に、グローバル・コンピテンスを含む価値観や信念を客観的に評価できるツールである Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) を用いて検証を行った。SPSS を用いて因子分析や U 検定等の統計的手法で分析を行った結果、(1) 国内キャンパスのみの環境においても、一部の例外を除きグローバル・コンピテンスを伸ばしており、(2) 男子学生に比べ女子学生の方が、(3) 理系学生に比べ文系学生の方が、(4) 異文化学習に対する関心度が「低い」学生に比べて「高い」学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向があることが明らかになった。

キーワード：

グローバル・コンピテンス, BEVI, 教育国際化, エビデンスに基づいた国際化

目次

1. はじめに
2. 先行研究
 - 2.1 教育国際化の評価に関する最近の動向
 - 2.2 BEVI を活用した学習成果の評価と具体的方法
3. 研究方法
 - 3.1 調査協力者および調査概要
 - 3.2 データ収集方法および分析手順
4. 結果と考察
 - 4.1 BEVI 尺度の因子分析
 - 4.2 学生の属性別にみる授業前後のグローバル・コンピテンスの変容の検討
 - 4.3 学生の属性別にみるグループ間のグローバル・コンピテンスの差の検討

4.3.1 男女別にみるグローバル・コンピテンスの差

4.3.2 専門分野別にみるグローバル・コンピテンスの差

4.3.3 異文化学習への関心度別にみるグローバル・コンピテンスの差

5. まとめと今後の実践への提言

1. はじめに

急速なグローバル化とともに、大学における教育の国際化は、世界各国の高等教育機関で最優先事項の一つと認識されるようになった。世界中の多くの大学で国際化推進をする上で共通する大きな目標の一つは、高度な知識や技術、人材を生み出すことである。その目標を達成するために、各大学はその特色をいかしながら、独自のプログラムや授業が提供してきた。このような動きの中、近年注目されているのが、学生の学習成果等のエビデンスに基づいた国際化推進である。

東洋大学では、2014年に文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援」事業に採択されて以来、全学的な大学の国際化推進が迅速になされてきた。国際化推進の中心的な戦略及び計画として「TOYO GLOBAL DIAMONDS 構想」を掲げ、学生をグローバルで活躍する人材に育てることを念頭に国際通用性の高いプログラムの構築や、質保証を目指す活動に取り組んできた。その一環として、客観的指標ツールである Intercultural Development Inventory（以下、IDI）の学生への実施や、2020年度より新たに導入し始めた Beliefs, Events, and Values Inventory（以下、BEVI）を用いた、学生の学習成果の状況を確認する環境が整いつつある。一方で、2019年に国際大学協会（以下、IAU）が東洋大学で実施した外部評価である ISAS2.0 の報告書によると、東洋大学の国際化推進の次の発展段階としてキャンパスの国際化を進める必要があること、より多くの学生をターゲットにすべきであることが指摘されている（IAU, 2019）。このような大学国際化における課題は、東洋大学のみならず、多くの大学で共通しているものであると考えられる。

そこで本研究の目的は、東洋大学で学ぶ学生の属性別のグローバル・コンピテンスの変容と特性の違いについて把握し、エビデンスに基づいた知見を提供し、今後いかに教育の国際化を進めていくべきか、東洋大学におけるキャンパスの国際化を念頭に置きつつ、他の大学でも実践できる提言を行うことである。特に、コロナ禍で海外に渡航できない期間中であったことに着目し、国内環境のみで過ごす大学生活を通じた学生のグローバル・コンピテンスの変容と特性について探究する。本稿では、東洋大学にてグローバルで活躍するために必要な知識（留学準備や異文化コミュニケーションなど）を学ぶ授業（「留学のすすめ」及び「異文化理解概論」）の履修者について、グローバル・コンピテンスを含む価値観や信念を、包括的かつ客観的に把握できるツールである BEVI を用いて理解を深める。

2. 先行研究

2.1 教育国際化の評価に関する最近の動向

大学教育の正課内外で学生が何を学び、その結果、何ができるようになったのかといった学生の学習成果を理解することは容易ではない。しかし、学生の学習成果の把握は、大学教育の質や、学生の卒業後のキャリア形成を担保するために非常に重要である (Ikenberry & Kuh, 2015)。

近年、教育国際化の文脈では、学生の学習成果の評価などの必要性に注目が集まっている (永井, 2019)。しかし、これまで行われてきた評価については、客観的なデータの欠如が指摘されており (Deardorff, 2015; 西谷, 2018)、特に学生が身に着けるべきグローバル・コンピテンスの評価については、世界各国の大学で未だ模索の段階にある (Egron-Polak & Hudson, 2014)。

これまで学生のグローバル・コンピテンスの評価方法が米国を中心に開発されてきた。国際教育分野だけでも本稿で扱う BEVI だけでなく、IDI (Hammer, 2011) や GPI (Global Perspective Inventory) (Braskamp, 2010) など、数多く存在する。大学では幅広い文脈で学生自身や学習成果について理解するために、大教育国際化推進の一環として、上記のようなツールを用いて、学生の様々なデータを収集するケースが増加している (Anderson et al. 2006, Deardorff, 2015)。さらに、プログラムや授業を提供し始める前に学習者の特性を理解することの重要性が再認識され、このような情報に基づき、学習者のニーズやレディネスに合わせたカリキュラムの開発・改善が推奨されている (Grant, Acheson, & Karcher, 2021)。

しかし、国際化推進のプロセスにおいて学生の学習成果をいかに活用し、結びつけるかという点においては、包括的な国際化を推進・評価する上で重要であるにも関わらず、上手く活用している事例は僅少である (Deardorff, 2015)。また、学習成果に関するデータは、学生の主観的な満足度調査等のアンケートや、プログラム等の終了時点のみの調査などから主に収集されるケースが多く、客観的かつ正確なデータを収集・分析できているケースは少ないという指摘もある (大西, 2019)。

学生の特性や学習成果、時間の経過に伴う学生の変容について効果的に評価し、さらにそれらのデータをうまく大学運営に活用することにより、これまで以上に効果的な教育国際化の推進が期待されている。

2.2 BEVI を活用した学習成果の評価と具体的方法

前述の通り、欧米や日本を中心とした多くの高等教育機関では昨今、学生について深く理解するために客観的な評価ツールを使用するケースが増えている。代表的なツールの一つである BEVI は、米国の臨床心理学者である Shealy により、これまで 20 年以上にわたり開発・実施されてきた。BEVI では、人間の心理構造の中核部分 (自己の形成や信念等)

や批判的思考・他者理解について、形成的及び総括的に評価できる (Shealy, 2015; 西谷, 2018)。BEVI の受検を通じて、受検者自身について、そして受検者の他者や世界に対する見方などについて、多角的な情報を得ることができる。さらに、BEVI では、誰が、何を、なぜ、どのような状況で学習するかに関して、発達、情緒、そして属性に関するプロセス間の相互作用について知ることができる (Shealy, 2015)。

BEVI は、Equilintegration 理論を基盤として開発されている (Shealy, 2015) が、この理論は、人間が「信念、価値観、世界観を獲得し、それらを維持するプロセス、通常それらに変化することが拒まれる理由、そして、それらの変化がどのように、どのような状況で起こるのかを説明」(Shealy, 2004, p. 1075) するものである。BEVI は、相互に関連する 4 つの質問項目で構成されている (BEVI, 2018)。1 つ目は人口統計／背景項目に関する項目 (年齢、性別、エスニシティ、国籍、訪問した国等)、2 つ目は生い立ちまた経歴に関する質問項目、3 つ目は 2 つの妥当性と 17 の尺度に関する項目 (受検者がリッカート尺度形式で回答する 185 の信念や価値観に関わる項目)、そして、4 つ目は受検者自身の経験に対する内省的な自由記述形式の 3 つの質問 (BEVI, 2018) である。受検者はこれらに回答することで、包括的に自分自身について把握することができる。

表 1 では、BEVI の 7 つの領域に跨る、17 の尺度とそれらの説明、受検の際に実際に聞かれる質問の例を提示した。BEVI は尺度によって、望ましいスコアの変化の方向が異なるため、その点についても記した。

表1 BEVIで示される7つの領域と17の尺度(BEVI, 2018の情報を基に筆者作成)

領域	尺度	尺度の説明	回答項目の例	望ましいスコアの変化
1 形成的因子	① 人生における負の出来事	困難な子ども時代、問題を抱えていた両親、人生における葛藤/苦悶、多くの後悔	「家族の1人または複数との衝突が多い」、「家族が金銭的な問題を抱えていた」	中立*1
	② 欲求の抑圧	不幸な生い立ち/生活史、いさかいの多い/不安定な家族構造、物事が起こる原因・状態の原因についてのステレオタイプの思考/筋が通らない説明	「素晴らしい子ども時代だった」、「他よりも運のいい数字がある」	中立
2 中核的欲求の充足	③ 欲求の充足	経験・欲求・感情に対してオープン、自分・他者・より広い世界に対する気遣い/思いやり	「子どもの早期教育プログラムにもっとお金を費やすべきだ」、「自分が何者なのかを考えることが好きだ」	向上
	④ アイデンティティの拡散	アイデンティティの危機、結婚生活/家族生活についての否定的宿命論、自分や将来に対する「否定的な」感情	「辛いアイデンティティの危機を経験している」、「男性が結婚に忠実であることを期待しているが、実際はそうはならない」	中立
3 不均衡の許容	⑤ 基本的な開放性	基本的な思考、感情、欲求に対してオープンかつ率直	「自分というものを常に良いと思っているわけではない」、「自分の人生は孤独だと感じている」	向上
	⑥ 自分に対する確信	強い意志、困難に対し言い訳することが我慢できない、ポジティブ思考を強調する、深い分析を好まない	「もっと頑張れば、ほとんどの問題は克服できる」、「ルールに従ってやれば、うまくやれる」	低下
4 批判的思考	⑦ 基本的な決定論	差異/行動について簡潔な説明を好む、人は変わらない/強者が生き残ると信じている、苦勞の多い生活史	「エイズは神の怒りの証だ」、「強者が生き残るのは当然だ」	低下
	⑧ 社会・情動の理解	自己、他者、より広い世界を認識している/オープンである、思慮深く、実用主義、意思が固い、自立の必要性を認める一方で弱者を気遣うなど世界を白黒では捉えない	「不幸な人を救うためにもっと何かしなければならぬ」、「自分の責任を果たしていない人が多すぎる」	中立
5 自己の理解	⑨ 身体への共鳴	身体的欲求/感情の受容、経験主義、人間性/進化の影響を評価する	「私は自由な精神の持ち主だ」、「私の体は私の感情に敏感だ」	中立
	⑩ 感情の調整	感情に動かされやすい、傷つきやすい、社交的、愛情を求めている、親和的、愛情表現に価値を置く、家族関係が親密	「感情を表すのは気にならない」、「弱さは美德でありうる」	向上
6 他者の理解	⑪ 自己認識	内省的、自己の複雑性を受け入れる、人の経験/状態を気遣う、難しい思考/感情を許容する	「常に自分をよりよく理解しようと努めている」、「取り組むべき課題を抱えている」	向上
	⑫ 意味の探求	意味を模索する、人生にバランスを求める、耐性がある/根気強い、感受性が高い、弱者への思いやり	「人生の意味についてよく考える」、「人生のバランス感覚をもっとよくしたい」	中立
7 世界の理解	⑬ 宗教的伝統主義	宗教心があつて、自己/行動/出来事を神/霊的な力によるものと考え、 「来世」を信じる	「宗教がなければ平和はないだろう」、「天国への道がある」	低下
	⑭ ジェンダー的伝統主義	男性と女性はある型にはまるよう創られている、伝統的/単純なジェンダー観やジェンダーの役割を好む	「女性は男性より感情的だ」、「男性の役割とは、強くあることだ」	低下
7 世界の理解	⑮ 社会文化的オープン性	文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである	「自分とは異なる文化を理解しようと努めるべきだ」、「わが国では、貧富の差が大きい」	向上
	⑯ 生態との共鳴	環境/持続可能性の問題に深く関与している。地球/自然界の将来を懸念している	「環境が心配だ」、「所有者が誰でもあろうと、この土地を守らなければならない」	向上
7 世界の理解	⑰ 世界との共鳴	様々な個人、集団、言語、文化について学ぶ/出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる	「世界の出来事についてよく知っておくことが大切だ」、「自分とは大きく異なる人々の集団といることが快適だ」	向上

* 受検者の情報収集のための尺度は、スコアの変化は考慮しない。

3. 研究方法

本稿では、東洋大学で学ぶ学生の属性別のグローバル・コンピテンスの変容と特性について把握し、今後の大学における教育の国際化推進、とりわけ東洋大学におけるキャンパスの国際化を念頭に、具体的、かつ他大学でも汎用性のある提言を行うことを目的とする。上記を果たすために本稿では、異文化コンピテンスを測定できる客観的評価ツールである BEVI (Ver.3) を用いた。

3.1 調査協力者および調査概要

本調査協力者は、東洋大学で全学的に開講している、グローバルで活躍するために必要な知識を学ぶ授業（「留学のすすめ」及び「異文化理解概論」）の履修生である。本調査の実施にあたり、履修生には授業内で調査概要を説明し、また、個人情報特定されない範囲でデータのを使用すること、BEVI 回答内容や結果が成績に一切影響しないことを伝えた。その上で、上記に賛同し、同意書を提出した履修生のみを調査対象とした。本調査は、2021 年度春学期と秋学期、2022 年度春学期の 3 学期間に実施した。本調査で使用したデータは、学期開始時（以下、T1）と学期終了時（以下、T2）の 2 時点で BEVI を受検した学生のうち、T1、T2 共に BEVI を受検し、かつ回答内容について BEVI が算出した一貫性と適合性を一定の水準を満たした計 504 名のものである。調査協力者の概要は表 2 に記した通りである。

表 2 調査協力者の概要 (n=504 名)

性別	男性	210名 (41.7%)
	女性	294名 (58.3%)
年齢	18～29歳 (M=19.10, SD=1.41)	
専門分野	文系	425名 (84.3%)
	理系	79名 (15.7%)
国籍	日本	458名 (92.2%)
	日本以外	46名 (7.8%)

3.2 データ収集方法および分析手順

通常、BEVI の受検データは、BEVI 側が自動的に統計処理し結果を示すため、研究においてもその結果が利用されているケースが多く、また一般的に、プログラム前後やグループ間のスコアの差が 5 ポイント以上開いている場合は、有意差があるとされている (Grant, Acheson, & Karcher, 2021; Shealy, 2015)。しかし、本研究で用いたデータは、5 ポイントの差がある場合も、必ずしも有意差があるとは言えず、筆者が BEVI 開発者より生

データを入手した上で、回答内容について統計解析ソフトウェア IBM SPSS Statistics 28 を用いて分析を行った。分析はまず、入手したデータを用いて、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その後、調査協力者の1学期間のグローバル・コンピテンスの変容、属性別の特性について把握するために、 t 検定、そして各属性の群数に合わせて¹、マン・ホイットニーの U 検定（以下、 U 検定）もしくはクラスカル・ウォリスの順位和検定（以下、順位和検定）を行った。

なお、BEVIの各尺度のスコアは1～100で示される（Iseminger, et al., 2020）。このスコアは、世界中で集められた膨大なデータに基づき、平均スコアが50になるように標準化されており、回答者のスコアは、平均スコアの50からの差分で解釈する（岩田, 2021）。

4. 結果と考察

本章では、BEVIで得た結果について考察と共に記述する。

4.1 BEVI尺度の因子分析

まず、表1で示したBEVIの17の尺度のうち、受検者の情報収集のために存在する6つの尺度を除いた11つの尺度について、本調査データを用いて最尤法による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子解を採用し、再び最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その後、因子負荷量が.40に満たない1項目を削除し、再度最尤法・プロマックス回転を行った結果、第3因子の信頼性係数クロンバックの α 係数がやや低かったが、.70以上であったため、3因子に分類することが適当であると判断した。最終的な因子分析結果は表3に示した。

第1因子は、自己認識（尺度11）や基本的な開放性（尺度5）、感情の調整（尺度10）といった4項目で構成されていることから、「自己理解・自己認識」因子と命名した。第2因子は、社会文化的オープン性（尺度15）や世界との共鳴（尺度17）といったグローバルで活躍するための態度や価値観に関する3項目で構成されていることから、「グローバル・コンピテンス」因子と命名した。第3因子は、ジェンダー的伝統主義（尺度14）や、基本的な決定論（尺度7）といった、受検者の保守的な価値観に関する3項目で構成されていることから、「保守的アイデンティティ」因子と命名した。本稿では、学生のグローバル・コンピテンスに着目するため、第2因子である「グローバル・コンピテンス」因子（以下、グローバル・コンピテンス）に焦点を当て、検証する。

¹ 対応なしの2群比較については、マン・ホイットニーの U 検定、対応のない3群以上の比較については、クラスカル・ウォリスの順位和検定を行った。

表3 BEVIの17の尺度の因子分析結果

		I	II	III
第1因子	尺度11	.895	-.011	-.022
自己理解・自己認識 ($\alpha = .90$)	尺度5	.815	-.139	.007
	尺度10	.784	.003	.024
	尺度3	.748	.286	-.010
第2因子	尺度15	.038	.948	-.026
グローバル・コンピテンス ($\alpha = .85$)	尺度16	-.135	.870	.170
	尺度17	.192	.637	-.085
	尺度14	.166	-.073	.796
第3因子	尺度7	-.018	-.046	.785
保守的アイデンティティ ($\alpha = .70$)	尺度13	-.158	.290	.491
	因子間相関	I	II	III
	I	—	.588	-.047
	II		—	-.300
	III			—

4.2 学生の属性別にみる授業前後のグローバル・コンピテンスの変容の検討

本節では、授業期間中の学生のグローバル・コンピテンスの変容（T1とT2の比較）について調べるため、3つの属性別（①性別、②専門分野、③異文化学習への関心度）に対応のあるt検定を行い、効果量を算出した。

t検定の結果、「性別」では、表4の通り、下位尺度である尺度15（男性： $t(209) = 5.82, p < .001, r = .37$, 女性： $t(293) = 3.86, p < .001, r = .22$ ）、尺度16（男性： $t(209) = 3.93, p < .001, r = .26$, 女性： $t(293) = 3.57, p < .001, r = .20$ ）、尺度17（男性： $t(209) = 3.31, p = .001, r = .22$, 女性： $t(293) = 2.04, p = .042, r = .12$ ）で、授業開始時より終了時のほうが有意に高い得点を示した。このことから、男女共に、学期期間中に、グローバル・コンピテンスを高めていることが明らかになった。ただし、学期開始時の各尺度の平均スコアを見ると、男性より女性の方が、スコアが高かったことが分かる。女性は元々スコアが高かったがスコアの伸びは小さく、一方で、男性は、学期を通じてスコアが大きく伸びており、効果量も大きかった。

表4 性別にみた学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

		性別							
		男性 (N=210)				女性 (N=294)			
時期		M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量
尺度15 社会文化的オープン性	開始	30.40	23.56	5.82***	.37	43.35	23.30	3.86***	.22
	終了	36.50	24.95			47.21	23.89		
尺度16 生態との共鳴	開始	31.57	24.54	3.93***	.26	39.57	25.24	3.57***	.20
	終了	37.06	26.97			43.63	25.07		
尺度17 世界との共鳴	開始	41.05	29.48	3.31***	.22	58.53	27.70	2.04*	.12
	終了	46.51	30.48			60.96	26.45		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

「専門分野別」においても、表5で示す通り、全ての下位尺度で授業開始時より終了時のほうが有意に高い得点を示した。それぞれの結果は、尺度15（文系： $t(424) = 5.65, p < .001, r = .26$ 、理系： $t(78) = 3.53, p < .001, r = .37$ ）、尺度16（文系： $t(424) = 4.44, p < .001, r = .21$ 、理系： $t(78) = 2.94, p = .004, r = .32$ ）、尺度17（文系： $t(424) = 2.99, p = .003, r = .14$ 、理系： $t(78) = 2.70, p = .009, r = .29$ ）であった。ここでも、学期開始時の平均スコアが低かった理系学生の方が、元々スコアが高かった文系学生より、大きくスコアを伸ばしており、効果量も大きかった。

「性別」の結果も踏まえると、スコアが元々低い学生でも、一定期間、授業等を通じて異文化学習環境に置かれることで、グローバル・コンピテンスを醸成できる可能性が示唆された。

表5 専門分野別にみた学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

	時期	専門分野							
		文系 (N=425)				理系 (N=79)			
		M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量
尺度15 社会文化的オープン性	開始	39.76	23.99	5.65***	.26	28.23	23.42	3.53***	.37
	終了	44.27	24.38			34.57	26.12		
尺度16 生態との共鳴	開始	37.34	25.15	4.44***	.22	30.30	25.05	2.94**	.32
	終了	41.54	25.83			37.42	27.14		
尺度17 世界との共鳴	開始	53.52	29.27	2.99**	.14	39.04	29.24	2.70**	.29
	終了	56.74	28.34			45.23	31.08		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

次に、「異文化学習・経験への関心度別」についてグローバル・コンピテンスを検証した。関心度の程度は、BEVI回答時に学生が自己申告したものに基いている。

t検定の結果、表6の通り、下位尺度である尺度15は、すべての群（低い： $t(54) = 2.27, p = .008, r = .35$ 、普通： $t(193) = 3.36, p < .001, r = .24$ 、高い： $t(254) = 3.15, p < .001, r = .30$ ）、尺度16は「普通」群と「高い」群（普通： $t(193) = 3.88, p < .001, r = .27$ 、高い： $t(254) = 2.54, p < .001, r = .24$ ）、尺度17では「低い」群と「高い」群（低い： $t(54) = 2.76, p < .001, r = .45$ 、高い： $t(254) = 3.15, p = .006, r = .17$ ）において、授業開始時より終了時の方が、有意に高い得点を示した。関心度別に各尺度の平均スコアを比べてみると、顕著な差があることが分かる。関心度が「低い」群は、特に尺度17について、元々スコアが低かったが、学期終了時には大きくスコアを伸ばしていた。

表6 異文化学習への関心度別の学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

時期		異文化学習・経験への関心度											
		低い (N=55)				普通 (N=194)				高い (N=255)			
		M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量
尺度 15 社会文化的オープン性	開始	23.64	21.07	2.76**	.35	35.08	24.11	3.36**	.24	43.23	23.44	4.99***	.30
	終了	29.91	25.77			38.92	24.28			48.44	23.62		
尺度 16 生態との共鳴	開始	31.87	24.93	0.63	.09	34.24	25.08	3.88***	.21	38.70	25.26	4.01***	.24
	終了	34.11	25.94			39.14	26.82			43.69	25.19		
尺度 17 世界との共鳴	開始	29.38	26.81	3.68***	.45	45.67	30.08	1.01	.19	60.20	26.44	2.77**	.17
	終了	39.67	31.48			47.22	29.26			64.10	25.11		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.3 学生の属性別にみるグループ間のグローバル・コンピテンスの差の検討

本節では、学生の様々な属性間別（性別、専門分野、異文化学習・経験への関心度）の、グローバル・コンピテンスの差についてU検定もしくは順位和検定を行った上で検討した。これらの検定の結果を参照しながら、各属性間の違いや特性について考察した。

4.3.1 男女別にみるグローバル・コンピテンスの差

本項では、BEVIの回答結果に基づいて、男女間のグローバル・コンピテンスの差を検討した。その際に、本研究で収集したデータをコルモゴロフスミルノフ検定をしたところ正規分布していなかったため、U検定を用いて、男女別のスコア差を検証することとした。その結果、男女間では、尺度15と尺度17については、それぞれ（ $U = 15371.50, z = 5.11, p < .001, r = .25$ ）と、（ $U = 14557.50, z = 5.79, p < .001, r = .25$ ）で、0.1%水準で有意差があった。また、尺度16についても（ $U = 18116.00, z = 2.87, p = .004, r = .14$ ）と0.5%水準で有意差があった。

このことから、グローバル・コンピテンスに関しては、「男性」より「女性」の方が、高いことが明らかになった。つまり、「男性」より「女性」の方が、文化、経済、教育、環境、ジェンダー等に関する様々な行動、政策及び実践について関心が高く、かつ、オープンな考え方をもち、グローバル社会への関与を望んでいる傾向にあると言える。

4.3.2 専門分野別にみるグローバル・コンピテンスの差

次に、学生の専門分野別にグローバル・コンピテンスの差を検討するために、4.3.1同様、U検定を行った。その結果、尺度15と尺度17については、それぞれ（中央値 = 37.00, $U = 9112.50, z = 3.653, p < .001, r = .18$ ）と（中央値 = 63.00, $U = 9188.50, z = 3.580, p < .001, r = .18$ ）で、0.1%水準で有意差があった。また、尺度16については、（中央値 = 31.00, $U = 10204.50, z = 2.480, p = .013, r = .12$ ）で、5%水準で有意差があった。

この結果から、全体的に「理系」学生より「文系」学生の方が、文化、経済、教育、環境、ジェンダー等に関する様々な行動、政策及び実践について関心が高く、かつ、オープンな考え方をもち、グローバル社会への関与を望んでいる傾向にあると言える。

4.3.3 異文化学習への関心度別にみるグローバル・コンピテンスの差

次に、異文化学習への関心度別にグローバル・コンピテンスに違いがあるかを検証するために、ノンパラメトリック検定の1つで対応なしの3群以上の比較ができる、クラスカル・ウォリスの順位和検定を行った。その際に、BEVI回答時点では7段階に分けられていた満足度を、3段階（「非常に高い・高い・やや高い」を「高い」、中立を「普通」、「やや低い・低い・非常に低い」を「低い」）にまとめた上で分析した。

分析の結果、尺度15は、 $H(2) = 39.16$ 、漸近有意確率 $p < .001$ で、関心度別に5%水準で有意差があった。多重比較の結果、全ての群間で中央値に有意な違いがあった（「低い」群—「中立」群間は $p = .002, z = 3.37, r = .15$ 、「低い」群—「高い」群間は $p = .000, z = 5.86, r = .26$ 、「中立」な群—「高い」群間は $p = .001, z = 3.73, r = .17$ ）。尺度16については、 $H(2) = 6.17$ 、漸近有意確率 $p = .046$ で、関心度別に5%水準で有意差があった。ただし、多重比較の結果、各群間で中央値に有意な差は確認できなかった。尺度17については、 $H(2) = 59.25$ 、漸近有意確率 $p < .001$ で、ここでも関心度別に5%水準で有意差があった。多重比較の結果、全ての群間で中央値に有意な違いがあった（「低い」群—「中立」群間は $p = .001, z = 3.53, r = .16$ 、「低い」群—「高い」群間は $p = .000, z = 6.93, r = .31$ 「中立」な群—「高い」群間は $p = .001, z = 5.15, r = .23$ ）。

以上の結果より、関心度別にグローバル・コンピテンスに違いがあることが確認され、特に、関心度が「高い」群はその他の群と比べて、グローバル・コンピテンスのスコアが高い傾向にあることが明らかになった。尺度16について関心度別に有意差が確認できなかったのは、授業では扱わない内容に関する尺度（「生態への共鳴」）であることが関係している可能性が考えられる。逆に言えば、授業で扱う内容に関する尺度には影響があった可能性が示唆された。

5. まとめと今後の実践への提言

本稿では、東洋大学で学ぶ国際的なコンテンツを学ぶ授業を履修する学生のグローバル・コンピテンスに着目し、学生の属性別にグローバル・コンピテンスの一定期間での変容や、特性について検証した。具体的には以下の知見を得られた。

1. 学生の属性に関わらず、一部の例外を除き、国内キャンパスのみの環境においても、1学期間にグローバル・コンピテンスを伸ばしており、特に学期前半でスコアが低いグループのスコアの伸びは顕著である。
2. 男子学生に比べ女子学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向にあるが、1学期間のスコアの伸びは元々スコアの低かった男子学生の方が大きい。
3. 理系学生に比べ文系学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向にあるが、1学期間のスコアの伸びは元々スコアの低かった理系学生の方が大きい。

4. 異文化学習に対する関心度が「低い」学生に比べ、「高い」学生の方が、一部の例外を除き、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向がある。

本研究においては、学生のグローバル・コンピテンスの醸成には、性別や専攻分野、異文化学習への関心度などの要素が影響していることが明らかになった。その上で、今後の実践への提言を記述したい。

まず、属性間でグローバル・コンピテンスに違いがあることが把握できたことで、例えば、対象者の属性ごとに、異文化学習経験の提供に異なるアプローチを取ったり、学生個人の異文化体験等へのレディネスに合わせたりする形で、これまで以上に丁寧な、レベル別のプログラムや授業を提供することが考えられる。特に、T1でグローバル・コンピテンスが低かった学生の方がT2でのスコアの伸びが大きいことから、キャンパスにおける異文化学習環境の提供方法を上記のように工夫することで、異文化学習・経験に興味のなかった学生など、より幅広い層にアプローチすることが期待できる。

また、本調査を通じて、たとえ国内のみの学習環境であったとしても、留学や異文化コミュニケーションなど、国際的なコンテンツを扱う授業を履修したり、その他正課外の活動に参加したりすることでグローバル・コンピテンスが醸成される可能性が見えた。現状として実践的な国際教育科目は、英語力の向上に焦点を当てたものが多いが、本研究で取り上げた授業のように、国際的な環境で活躍するためのスキルなどを伸ばす授業やアクティビティを提供することは、大変重要であると考えられる。英語力だけでなく、グローバル・コンピテンス醸成を目的にした授業がより多くの学生に履修できるような工夫（例えば、使用言語を日本語にする、授業だけでなく課外活動として定期的に国際的な環境に身を置けるようにする等）をすることが考えられる。

一方、東洋大学が2019年度にISAS2.0を受審した際に指摘されたことの1つに、学生の英語力向上の必要性があった（IAU, 2019）ように、学生の英語力向上の課題は無視できない。本研究で明らかになっていることと照らし合わせると、まず学生に異文化学習や、将来グローバルに活躍すること自体に興味を持ってもらうことで、より自発的に英語力向上に取り組む姿勢が生まれるのではないだろうか。Deardorff（2006）が指摘するように、いくらスキルや知識を身に付けさせようとしても、その前提に姿勢や態度が備わっていないければ、大学として学生に英語力向上を謳ってもその実現は難しい。今まで以上に多くの学生に、大学の教育国際化の恩恵を受けてもらうには、まず、関心を持ってもらうこと、そして、異文化学習を経験した際にできるだけ高い満足度を感じてもらうことにヒントがあると考えられる。そのためにも、学生の視点に立った、学内外のプログラム等を選択できるような環境づくりが必須だろう。先述の通り、学生の属性ごとに異なるアプローチをするのも一手だが、反対に、異なる属性間の交流をより積極的に行うことで、大学の多様性を活かしたプログラムやカリキュラム開発・改善が可能になり、学生の英語力向上の後押しになるのではないだろうか。

本稿では、大学の国際化推進という観点で論じたが、学生のグローバル・コンピテンス

の変容や特性を把握することは、学生にとってもメリットがある。例えば、学生に対して、学生個人が学びの過程をeポートフォリオ等で公開することで、大学生活の中でグローバル・コンピテンスを高めていくモチベーションにも繋がる可能性がある。このことは、グローバル・コンピテンスの醸成だけでなく、就職活動の際の自己分析にも役立てられるだろう。実際、本調査を通じてBEVIを受検した学生は、自分自身がこれまで知らなかった価値観や信念、自分自身の強みや弱みを再確認する機会になったと授業内で述べていた。このように、教育国際化を推進している大学では、国際教育科目をより広い学生層に受講してもらうことで、大学卒業後のキャリア形成にも役立たせることが期待できる。

最後に、本研究の限界について記す。1つ目は、本研究では、客観的評価ツールとしてBEVIのみを使用した点である。東洋大学で国際教育の文脈で使用しているIDIとBEVIは、広義ではグローバル・コンピテンスを測定できるツールではあるが、その測定内容も結果も異なる。そのため、学生の特性や変容について、より正確に、多角的に把握するためには、質的な指標も含めた、複数の評価ツールを用いる必要がある。

また、2つ目の限界として、本調査の協力者が、国際的なコンテンツを学ぶ授業の履修者だった点がある。つまり、調査協力者は東洋大学の学生の中で元々ある程度、グローバル・コンピテンスが高い学生が集まっている可能性があることは否めない。実際、異文化学習への関心度別の人数は、「高い」と回答した学生が255名だったのに対し、「低い」と回答した学生は55名であった。今後、より包括的な国際化推進をするためには、全学規模の調査をすることで、より正確に東洋大学の学生のグローバル・コンピテンスの等を把握する必要がある。インタビュー等の質的調査を加えることで、変容や特性の背景要因についても詳細を明らかにすることも重要であろう。各学部やキャンパスの強みや弱みを把握し、よりきめ細やかな対応をすることで、より多くの学生が、東洋大学の国際化の恩恵を受けることにも繋がると考える。以上の点については、今後の研究の際の課題として引き続き、検証していきたい。

謝 辞

本研究は日本学術振興会 科研費 JP21K13606 及び JP18K13190、東洋大学の一般研究費の助成を受けて実施できた研究成果の一部である。この場を借りて心からの感謝を表したい。また、本調査に協力してくださった学生の皆さんに心よりお礼を申し上げます。

参考文献

- 岩田英以子 (2021) 「本学におけるビジネス系科目受講者への BEVI の実施について」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』 2: 1-15
- 大西好宣 (2019) 「短期留学及びその教育効果の研究に関する批判的考察：満足度調査を超えて」『日本国際教養学会論集』 5: 51-62
- 永井敦 (2019) 「BEVI と IDI の比較—その基本的特徴と妥当性に関するエビデンス—」『広島大

『学留学生教育』 23: 9-19

西谷元 (2018) 「海外留学体験の効果測定に対する取り組み：海外短期派遣プログラムを中心に」
『大学時報』 67: 380-394

Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study, *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.

BEVI (2018). BEVI の尺度 . Retrieved from <https://jp.thebevi.com/about/scales/>

Braskamp, L. A. (2009). Internationalizing a campus: A framework for assessing its progress, *Journal of College and Character*, 10(7), 1-8. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1691>

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Deardorff, D.K. (2015). *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Stylus Publishing.

Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values*. International Association of Universities.

Grant, J., Acheson, K., & Karcher, E. (2021). Using the BEVI to Assess Individual Experience to Enhance International Programming. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 129-142. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.491>

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.

IAU (国際大学協会) (2019) 『東洋大学国際化戦略に対するアドバイザー・サービス (ISAS) 2.0：戦略評価・成果モニタリング最終報告書』 IAU

Ikenberry, S.O., & Kuh, G. D. (2015). From compliance to ownership: Why and how colleges and universities assess student learning. In Kuh, G. D., Ikenberry, S. O., Jankowski, N. A., Cain, T. R., Ewell, P. T., Hutchings, P., & Kinzie, J., *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 1-23). John Wiley & Sons.

Iseminger, S., Acheson, K., Kelly, C., & Morris, P. (2020). The effects of social identities on student learning outcome attainment. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 1-13.

Shealy, C. N. (Ed.) (2004). A model and method for “making” a C-I psychologist: Equilintegration (EI) theory and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). [Special Series]. *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 1065-1090.

Shealy, C. N. (Ed.). (2015). *Making sense of beliefs and values: theory, research, and practice*. Springer Publishing Company.

Issues and Possibilities Identified from Changes and Characteristics of University Students' Global Competence by Objective Evaluation

Mina Mizumatsu (Center for Global Education and Exchange)

Abstract

This study aims to examine the changes in global competence and understand the characteristics of students studying at Toyo University by their attributes (gender, major, and degree of interest in intercultural learning). In this research, the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) was used to evaluate students' global competence to make recommendations regarding the promotion of internationalization based on evidence. Using BEVI, this study objectively evaluates values and beliefs, including global competence, of students who have taken courses with international elements. As a result of quantitative analysis, it became apparent that: (1) female students compared to male students, (2) students in the humanity field compared to students in the STEM field, and (3) students who are 'highly' interested in intercultural learning compared to students who are not, tended to have significantly higher global competence.

Keywords

global competence, BEVI, internationalization of higher education, evidence-based internationalization

Understanding Student Preferences for Written Feedback on L2 English Writing Assignments

Simon Aldrich

Center for Global Education and Exchange
Toyo University

Katsuichiro 'Ken' Ohashi

Center for Global Education and Exchange
Toyo University

Abstract

This paper describes the first step in an effort to make the delivery of feedback on students' written work more meaningful and effective. Students at a private Japanese university answered survey questions on their preferences for written corrective feedback (WCF) with regard to clarity, detail, focus, balance, frequency, and connection to assessment. The survey results suggest that students would like clear, detailed feedback on a wide selection of language in their writing. Furthermore, they seem to favor written feedback that addresses individual areas of weakness, as opposed to criteria related to their grades.

Introduction

The fact that studies regarding what constitutes effective feedback on students' written L2 assignments have produced contradictory results (Jamalinesari et al., 2015) is probably not surprising. Amongst both teacher and student bodies, individual attitudes, agencies, and competencies likely influence the degree to which feedback can have a positive effect. For example, on the teachers' side, personal beliefs in the value of feedback, commitment to the profession and/or the goals or success of the institution, and ability to communicate with students will vary internally and from individual to individual. This, of course, will have a big impact upon the quality and consistency of feedback within a writing program. Similarly, for students, belief in the quality and value of the education they are receiving, the level of commitment to their studies, and how they are able to respond to feedback are all variables that could affect its meaningfulness. In addition, there is no guarantee that students' feedback needs match those perceived by teachers (Ping et al., 2003). Hyland (2013) provides an interesting summary of the situation when he notes that feedback in higher education is 'an area of tension between staff and students as universities

grapple to provide effective teaching practices in resource-constrained environments' (p.180). With the above in mind, it seems that insights into what feedback should consist of, and how it should be delivered, are probably best gathered at an institutional, or better still, a departmental level. In the context of this study, teachers belonging to the LEAP department (Learning English for Academic Purposes) at Toyo University in Japan, struggled to reach consensus on delivery of WCF for their IELTS preparation classes. As a result, it was decided that the first step towards clarifying the issue would be to implement a survey in order to ascertain student preferences for WCF.

Background

In order to create a survey that would be manageable, both in terms of data collection, as well as analysis and implementation of results, it was necessary to consider how WCF might be deemed below-par from the students' perspective. A review of the available literature raised a number of areas for investigation including:

- clarity and degree of detail given in written feedback
- breadth of feedback coverage within a single piece of student writing
- balance of negative and positive feedback
- frequency and timing of written feedback
- strength of connection between feedback and assessment

(Adapted from, Leong & Lee, 2018; Lee, 2009)

Starting with clarity and detail, effective WCF should be legible, easy to comprehend, and actionable. The first point is easily ensured through the use of a learning management system (LMS), or any software that enables corrections or comments to be typed. As for comprehension, studies have highlighted the difficulties inherent in adopting a codified system of error correction (Lee, 2009), likewise, single or double word hints meant to convey areas for correction/improvement have proven to be confusing for even L1 student writers (Weaver, 2006). Clearly, a degree of detail is required for feedback to be actionable; to help students understand what they have done well/poorly, and to facilitate continued development of good practice or the ability to self-correct. With L2 writers, especially those of a lower level of ability, this presents a significant challenge. There is the issue of giving feedback in language that is detailed, but not beyond the level of students' comprehension, and furthermore, with uncertainty regarding students' lexical range and grammatical knowledge, there is the selection dilemma of when to provide direct or indirect feedback. In other words, to correct errors directly (direct feedback), or to provide guidance that results in student self-correction (indirect feedback). This is an area of ongoing discussion in the field. Ferris (2006) suggests that indirect feedback is more successful in the long term by helping L2 students reduce errors in later writing tasks, and furthermore, that students

show a preference for indirect feedback, “sensing that this would be more beneficial to them in the long run” (Ferris, 2011 p. 94). However, she recognises that in cases where students are at a lower level of ability, when errors are untreatable, or specific patterns of error are being addressed, then a combination of feedback forms might be more suitable (2011). The first case, which is important in the context of the present study, is also highlighted by Ellis (2009), who claims that lower level students may benefit more from direct feedback due to their lack of linguistic resources. He provides a little more detail in respect to addressing feedback in this scenario, suggesting a two-pronged approach of leading with indirect feedback, then following up with direct if the former fails. Finally, one meta-analysis of studies on the efficacy of WCF found slight, but not significant support for direct feedback, and that low to low-intermediate L2 students benefited the most from WCF in general (Lim and Renandya, 2020).

Again, efficacy of WCF surely depends on the clarity and frequency of the feedback being such that the error is noticed and understood by the student, whether direct or indirect approaches are applied. Moreover, as was mentioned earlier, there are numerous variables specific to a given learning environment, so these too might cloud the issue of which kind of feedback is always the best choice. Consequently, some items in the survey would be required to ascertain students’ preferences, thereby providing a more solid basis on which to make decisions on future pedagogical practice.

Setting the breadth of feedback coverage is a task closely connected to the aforementioned direct-indirect dichotomy, wherein the teacher has to select the range of student language to correct or comment on and the frequency with which to do so. For instance, should the teacher draw the student’s attention to every kind of error in the text, just those seen as important to the current learning goals, or those errors which the teacher deems are within the student’s capacity to comprehend and correct at that particular time. In addition, once this has been decided, should single or multiple instances of the same error be highlighted. With regard to the first point, studies suggest that students desire a more personalized approach from their teachers, with feedback given that is tailored to the needs of individual learners (Leong & Lee, 2018). This is probably not what most teachers want to hear, firstly because it takes the focus away from carefully considered learning goals, and secondly because it requires much more work on their part; work which teachers may feel is ignored by some students (Weaver, 2006). Moving on to the frequency of correction, making a decision on this issue depends on the teacher’s appraisal of the students’ ability to notice a specific category of error; for as Schmidt (1994) notes on the importance of input in language education, “more noticing leads to more learning” (p.18). Analysis of students’ writing and teacher to student discussion of errors can facilitate a better understanding in this regard. However, anecdotally, it does appear that many students’ errors are recurring, so it seems reasonable to assume that if a student were already able to notice an error, and therefore subsequent

instances of it, the mistake would not have occurred in the first place. A further concern with not being consistent in flagging errors is that in Brown's (2014) words, "ignoring erroneous language may be interpreted by the student as a green light: therefore, teachers must be careful to discern the possible reinforcing consequences of withholding error treatment" (p.268). Thus, teachers may have to do the work of noticing for them, repeatedly, in order for them to reach the point where they can do it for themselves. The question then is how to balance this need for a long period of consciousness raising, with a desire to not be seen as nagging or nitpicking by bringing multiple instances of the same issue to a student's attention. Clearly, more input from the student side is needed here to alleviate or justify such concerns.

The next area for consideration is also concerned with balance, but this time in respect to treatment of positive and negative aspects of student work. Perhaps it is natural for teachers to focus on errors, to single out what needs to be 'fixed' in students' work. However, an approach that is too heavily weighted towards pointing out what is wrong, and therefore failing to mention what students are doing well in their writing may have a negative impact on motivation. In addition, when providing positive feedback, are more general, but honest and well-intentioned comments such as, 'Good Job!' valued by students, or as Weaver (2006) suggests, are they interpreted as vague and unhelpful? Once again, this is an issue that requires further investigation within specific learning environments.

The next area for analysis is the timing and frequency of feedback. In this instance, frequency refers to the number of times that feedback is provided during the drafting process, and hence, the degree to which it can be considered formative or summative, where formative is ongoing evaluation and summative is terminal (Scriven, 1966). Perhaps most teachers would agree that formative feedback is more meaningful, as it is timely and results in immediate corrective action. For this reason, and if done well, it may also be more memorable, making repetition of mistakes less likely in the future. An additional benefit is that it also functions as a useful diagnostic tool for the teacher, in that it informs decisions on the required speed and direction of content delivery in subsequent classes (Bachman, 1990). In contrast, solely providing summative feedback is maybe viewed as more closely connected to final evaluation and grading. This may or may not be the case, and it could also be argued that summative feedback, by its very nature, carries more weight in the students' minds. No doubt we can all recall an instance of positive or negative feedback on a high-stakes assignment from our school days. Moreover, we can reflect on how this influenced our approach to our future studies. This is especially important when we consider that the end of one language learning course is rarely the end of a student's study of the language.

With an understanding that both these forms of evaluation have their merits, the discussion moves to consideration of their demerits. With regard to formative feedback, from the teacher's perspective, perhaps the key argument against is the difficulty of scheduling and delivering

feedback to often large numbers of students who, naturally, are working at different speeds. As for summative WCF, there is the concern, similar to the one voiced earlier with respect to breadth of feedback coverage, that students may not pay attention to it. Indeed, in this case, maybe there is more strength to this assertion because the work has been completed and the task is already in the students' rearview mirror. For this reason, it might be wise to include inquiries about frequency with those that aim to provide understanding of students' preferences in terms of feedback and assessment.

Finally, some thoughts on the connection between WCF and assessment. To begin with, in reference to the link with frequency, it should be understood that feedback on assessed writing tasks will be received by students who are likely to be more emotional due to the higher stakes involved. As a result, it is possible that how they process and act upon this feedback will differ from normal. Their desire for formative feedback may be heightened, as they are keen to attain an optimum grade. Conversely, the impact of summative feedback might be reduced for some students if they receive a grade that they are happy with, and thus deem the accompanying feedback to be irrelevant. For an example of the latter, Pitt and Norton (2017) quote a student reflecting that "If I've done well then I don't pay as much attention [to feedback] than if I've done really bad on it" (p.511). Their study highlights the need for teachers to recognize students' levels of emotional maturity in respect to how feedback is received.

The topic of assessment also brings us back to the earlier point about students' desire for more personalized feedback. If this is truly their preference, does it follow that they are less concerned with receiving feedback that is specific to a particular writing task, even if the task is graded? To put a positive slant on it, that their personal idea of improvement is more important to them than short-term point gains. If this is the case, to reiterate, acquiescing to requests of this kind from students, would necessitate shifting the focus of assessment away from course goals. With teachers' greater knowledge of specific genres of writing and the language appropriate to them, this seems ill-advised. Once more, before discussions on modifications on feedback commence, a more definitive answer on this issue is required for the particular context of this study.

The above sections include four areas for further analysis that were included in the survey: Clarity of Written Feedback, Balance of Written Feedback, Focus of Written Feedback, and Grade-Related Written Feedback. They are summarised in the following four questions, with frequency, as suggested previously, included as one area of inquiry within the fourth question (see Appendix A for the full survey).

Do students want the feedback they receive to be more clear/detailed?

Do students want feedback that focuses on both positive and negative performance?

What kinds of language use do students want feedback to focus on?

Do students want to see a clearer connection between feedback and assessment?

Methodology

Participants

The participants were university students taking elective English courses at a private university in Tokyo, Japan. 80 students agreed to participate and submitted responses to the questionnaire. Participants belong to 10 different faculties (Table 1) and the majority of them were first and second year students (Table 2). The majority of the participants provided TOEIC scores to display English proficiency that ranged from 225-940, with the highest percentage in the range, 550-780 (Table 3). IELTS scores were inquired about, but the majority of participants have never taken the test before (Table 4).

Table 1

Distribution of Participants by Faculty

Name of Faculty	Number of Participants
Faculty of Business Administration	11
Faculty of Economics	13
Faculty of Global and Regional Studies	16
Faculty of Information Sciences and Arts	2
Faculty of International Tourism Management	6
Faculty of Law	4
Faculty of Letters	7
Faculty of Regional Development Studies	6
Faculty of Science and Engineering	1
Faculty of Sociology	14

Table 2

Distribution of Participants by Faculty

Years at University	Number of Participants
One	25
Two	29
Three	12
Four	12
More than Five	2

Table 3

Distribution of Participant TOEIC Scores

TOEIC Score Range	Number of Participants
225-545	15
550-780	32
785-940	14
No Score	19

Table 4

Distribution of Participant IELTS Scores

IELTS Score Band	Number of Participants
Band 4	2
Band 5	13
Band 6	4
Band 7	2
Band 8	1
No Score	58

Questionnaire

A pool of 46 items was created, and after discussion between the researchers, distilled to a final list of 33 items to be included in the questionnaire. These were divided into the four categories introduced in the background section above: Clarity of Written Feedback, Balance of Written Feedback, Focus of Written Feedback, and Grade-Related Written Feedback. In addition, an initial section was included to collect data on students' faculties and level of English proficiency. The questionnaire was compiled on a Google Form in English. It was then translated into Japanese by one of the researchers (a bilingual speaker of English and Japanese). The translation was further proofread by a non-bilingual Japanese elementary school teacher for the naturalness of the Japanese. Multiple discussions were held between the researcher and proofreader to make sure the nuance of the English wording was not lost in the Japanese translation. The Japanese and English versions were then combined, with the English version following the Japanese (Appendix A). It was then distributed to the participants in this bilingual format. This was to avoid excluding input from non-Japanese students that take the courses. Unfortunately, despite the care taken in preparation, one of the questions was mistranslated, and so will be excluded from the analysis.

Data Collection

The questionnaire was distributed as a link to a Google Form by either an email or a Stream comment on the Google Classroom for the course the students were taking in the fall semester of school year 2022. The researchers and five other teachers in the same department asked the students orally in their course for participation, along with providing a written message briefly describing the purpose of the study.

Results

The questionnaire used for this project was divided into four main categories. For the most part, participants were asked to display their thoughts toward prompts on a four-point Likert scale of strongly agree, agree, disagree, and strongly disagree. Out of the 19 prompts, 6 had no responses

in the ‘strongly disagree’ category and an additional 9 had less than 5 responses. Because of this, the four categories were consolidated into two categories of ‘agree’ and ‘disagree’ to understand the participants’ perception of the prompts in a broader sense. The findings from prompts that do not follow the aforementioned Likert scale will be presented in an unconsolidated form. The findings will be presented according to the structure of the questionnaire. A total of 80 students responded to the questionnaire.

Clarity of Written Feedback

66 out of 80 participants displayed their interest in receiving an explanation on how teachers plan to provide written feedback to the class (Table 5). 74 participants stated that they prefer to receive detailed feedback (Table 5). 71 participants answered that they prefer to receive an explanation for the mistakes they make, with 61 of these indicating that they would also like correction (Table 6). 61 participants mentioned that they do not feel that written feedback needs to be handwritten (Table 5).

Table 5

Distribution of Answers to Section ‘Clarity of Written Feedback’

Questions	Agree	Disagree
I want my teachers to explain their style of written feedback to the class.	66	14
I want my teachers’ written feedback to be detailed.	74	6
Handwritten feedback is better than typed feedback.	19	61

Table 6

Distribution of Answers to the prompt ‘When I make mistakes, I would prefer my teachers to...’ From Section ‘Clarity of Written Feedback’

Answer Choices	Number of Answers
highlight, correct, and explain the mistake	61
highlight and explain the mistake, but not correct it	10
highlight and correct the mistake, but not explain it	5
highlight the mistake, but not correct or explain it	1
not highlight, correct, or explain the mistake	3

Balance of Written Feedback

More than 72 out of the 80 participants agreed that short comments such as ‘Good job!’ and ‘Give examples’ are important for them (Table 7). 76 of the participants indicated that written feedback from teachers motivates them to improve their writing, and 54 think that the feedback should focus on errors and weak points (Table 7). 74 of the participants indicated that they want detailed comments on how to improve their writing. The same number of participants confirmed that they do not take written feedback as personal criticism (Table 7). At the same time, 52 out of

the 80 participants also pointed out that they feel teachers need to expend more effort on providing WCF (Table 7).

Table 7
Distribution of Answers to Section ‘Balance of Written Feedback’

Questions	Agree	Disagree
Short, positive comments like, ‘Good Job!’ are important to me.	74	6
Short, critical comments like, ‘Give examples.’ are helpful.	72	8
I want my teachers to give detailed written comments on how to improve my writing.	74	6
Teachers’ written feedback should focus mostly on errors and weak points.	54	26
Teachers’ written feedback motivates me to improve my writing.	76	4
Teacher’s written feedback feels like personal criticism.	6	74
Based on your past experiences, teachers should put more effort into giving feedback on written work.	52	28

Focus of Written Feedback

55 out of 80 participants indicated that they want feedback on every kind of mistake made in their writing, while only four displayed no interest in written feedback from the teacher (Table 8). 70 participants answered that they want the same mistake pointed out multiple times if made repeatedly in a single paper (Table 9). A large majority of the students said that feedback on vocabulary choice, grammar, spelling, formatting, and content is important (Table 10).

Table 8
Distribution of Answers to Section ‘Focus of Written Feedback’ Part 2

Questions	Agree	Disagree
I want teachers to give written feedback on every kind of mistake in my writing.	55	25
I don’t want written feedback. I only want to know my score.	4	76

Table 9
Distribution of Answers to Section ‘Focus of Written Feedback’ Part 3

Question	Answers		
	Just once	More than once	Every time
If I make the same mistake many times in a single piece of writing, I want the teacher to correct it.	10	32	38

Table 10*Distribution of Answers to Section 'Focus of Written Feedback' Part 1*

Questions	Answers			
	1	2	3	4
How important is it for you to receive written feedback on your vocabulary choices? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	35	39	6	0
How important is it for you to receive written feedback on your grammar? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	49	28	3	0
How important is it for you to receive written feedback on your spelling? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	28	32	16	4
How important is it for you to receive written feedback on your formatting? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	53	22	4	1
How important is it for you to receive written feedback on your ideas? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	41	30	8	1

Grade-Related Written Feedback

67 of the 80 participants stated that the assessment criteria should be explained to them before they commence writing (Table 11). More than 68 participants indicated that the written feedback from the teacher should not only focus on assessment criteria for the work they produced (Table 11). At the same time, 49 participants showed a preference for written feedback that would help them improve their grade (Table 11). 53 out of the 80 indicated they want timely feedback in order to improve their work, and 45 displayed interest in receiving feedback during the writing process. 43 participants expressed a desire to have discussion with the teacher about the written feedback they receive (Table 11).

Table 11*Distribution of Answers to Section 'Grade-Related Written Feedback'*

Questions	Agree	Disagree
I want teachers to explain the assessment criteria to me before I start writing.	67	13
Teachers' written feedback should only focus on assessment criteria for the work.	12	68
I want teachers' written feedback to focus on my personal weak points, not only the assessment criteria.	75	5
Teachers' written feedback should help me know what I have to do to get a good grade.	49	31
I want teachers to return feedback quickly, so I can improve my work.	53	27
I want teachers to provide regular feedback during the writing process.	45	35
I want teachers to discuss written feedback with me.	43	37

Discussion

For ease of understanding, this discussion will be divided into the four categories used in the questionnaire. Suggestions will be made as to how student expectations for each category could be met.

Clarity of Written Feedback

The results show that students have quite high expectations regarding the clarity of the feedback that they would like to receive. Firstly, they would prefer to be given an explanation of how feedback will be given for the written work they do. This means that teachers will need to be clear and consistent in their approach to explaining how WCF will be delivered. Furthermore, in programs where multiple instructors are teaching the same courses, such as that in the context of this study, coordinating this approach could be a way to ensure consistency across classes. This could become a feature of orientation classes at the beginning of the courses.

Secondly, most students express a preference for detailed feedback, and the majority of these would likewise prefer to receive direct feedback. Of course, there are a number of problems with meeting this requirement. As mentioned before, there is the difficulty of providing clear explanations for lower level students. Composing detailed guidance of this kind requires a significant amount of thought and time. Fortunately, one solution could be to make use of the current technology and compile a catalogue of exemplars for common errors. This can be done using an archive such as the comment bank on Google Classroom. An archive shared between teachers containing explanations of common errors with examples would take time to create, but once it was in place, would significantly speed up the process of giving detailed WCF.

Finally, we should not forget the aforementioned idea regarding the value of indirect feedback as a means of facilitating long term improvement (Ferris, 2006), something that appears to be backed up by constructivist theories of learning, wherein learning occurs through doing; in this case, thinking about and correcting one's own errors. Consideration of this point results in a realization that students' expectations regarding direct feedback can be met, but only with a degree of compromise and cooperation. They should understand that exemplars of the kind suggested before will be provided, but not repeatedly. Perhaps teachers could make this explicit in their explanations of WCF delivery at the start of the course. It should be stated clearly that detailed feedback will be given on one, perhaps two occasions for each kind of error, but the onus then is on students to remember the feedback and apply it to errors of the same nature that have been highlighted by the teacher in future texts. To assist in this process, it would be a good idea to have students keep a portfolio of their written work.

Balance of Written Feedback

The results from this section further confirm that students hope to receive detailed feedback from their teachers. Regarding the balance, as might be expected, the majority agree that the focus should mostly be on weak points and errors. However, there is also very strong support for teachers providing short positive and negative comments, and for the proposition that WCF in general motivates them to improve their writing. Connected to this, is the clear assertion that negative comments are not taken as criticism. This suggests a strong desire for guidance of any kind, and that feedback has perhaps not been forthcoming in the past. Thus, the final item in this section of the survey, ‘Based on your past experiences, teachers should put more effort into giving feedback on written work’ was answered in the affirmative by 52 out of 80 respondents.

Focus of Written Feedback

This section of the survey looked for answers on what kinds of language students would like feedback to focus on, and once singled out, how many times they would like repetitions of an error to be highlighted. The results for the latter allay any teacher concerns that multiple flagging of consistent errors may be conceived as nagging. The majority expressed a desire for this kind of approach (Table 9). In terms of categories of focus, there is not much space between the number of responses requesting attention for each, with all categories seen as important for a majority of students. Grammar was deemed very marginally to be the greatest concern, and spelling, while important, was selected with the lowest majority total of the five categories (Table 10). These results again confirm the students’ strong desire for a large amount of WCF, and consequently, a need for further discussion on how to provide this without putting too much strain on teaching staff who already have multiple tasks and responsibilities.

One solution to alleviate this burden was proposed in the final paragraph on clarity of feedback, however, effective use of technology alone may not be sufficient for teachers who have heavy teaching schedules, large class sizes, and expectations to fulfill in terms of research. Therefore, input from other stakeholders, including faculty members with decision making power over teachers’ workloads is also required. Fortunately, some institutions, like the one where this study took place, have program coordinators who pay close attention to the working conditions of each teacher, and are quick to provide advice, and to balance teaching schedules across the academic year. This kind of approach should be standard across the profession.

In addition to good management practice, one further suggestion to ensure that students’ needs can be addressed without teachers burning out, is to put more emphasis on student-student discovery and discussion of errors. If this is to be done, then it needs to be a feature of the course that is introduced and practiced in the early weeks of classes, and then consistently features throughout the remainder of the semester. Also, the teacher should ensure that there is a clear

understanding of the limitations of what a peer can ask of another. This can be done by providing a list of peer editing questions that enable students to ask each other for help without putting excess burden on one another. There is a need for time to turn this into a meaningful and productive activity where collaborative learning can take place, so it may be sensible to consider it as an integral aspect of the course design that is scheduled to occur on a regular basis.

Taking the above step of encouraging more dialogue between students on feedback and correction has another merit. In the introduction section of this paper, brief mention was made of the possible mismatch between students' and teachers' perceptions concerning areas of focus for feedback. It seems obvious that there will be points of divergence between what students feel they need and what teachers believe are currently the key areas for improvement in students' language proficiency. By giving learners a degree of agency in selecting language to address in peer feedback sessions, the teacher has more justification and leeway to choose the focal point of WCF.

Grade-Related Written Feedback

The section on grade-related feedback seems to have confirmed earlier results that show a preference amongst students for personalised rather than criteria-related feedback. Indeed, 75 out of 80 respondents agreed with the statement, 'I want teachers' written feedback to focus on my personal weak points, not only the assessment criteria.' Moreover, there was also further support for clarity through pre-writing disclosure of feedback delivery, in this case, explanation of the assessment criteria prior to commencing the task. Overall, although the results show that students are concerned about getting a good grade, their primary expectation would appear to be that WCF helps them to improve their general proficiency in written English. To address this, the previous suggestions for teacher action apply.

Regarding the frequency of feedback during grade-related writing tasks, there is majority support, albeit slight, for regular, timely feedback, and for discussion with the teacher about it. Of course, these findings are influenced by what is already happening in the writing classes that students are taking. In some cases, teachers will be actively supporting the students during in-class writing activities, offering advice, negotiating meaning, and prompting or providing corrections. In others, teachers will be giving students a more autonomous learning experience, perhaps in the form of providing the initial input on language, setting the task, then allowing students to complete it without further teacher support. The results from this section of the survey, and the overwhelming desire for feedback voiced throughout suggest that the former approach may be the one required in this particular learning environment.

Conclusion

This was a preliminary study designed to discover the preferences for WCF of students enrolled in elective classes offered by a department focusing on English for academic purposes. For this reason, in addition to the relatively small number of respondents, and the lack of statistical analysis, it would be unwise to extrapolate the findings to other educational contexts. The purpose was essentially to embark upon a pathway to improving the efficacy of WCF within the department. Further steps will be taken in future to analyse the impact of the recommendations made, and how they are received by students and teachers alike.

To summarise and move towards implementation of the suggestions for feedback delivery discussed above, the following action plan has been compiled:

Teachers should:

1. explain to students how WCF will be delivered
2. compile a catalogue of exemplars for common errors
3. provide exemplars once or twice, but not repeatedly
4. flag multiple instances of repeat errors
5. schedule regular, structured, student-student discovery and discussion of errors
6. actively supporting the students during in-class writing activities
7. provide short positive and negative comments on students' writing whenever practical or possible

By design, this list is not exhaustive, nevertheless it still constitutes a significant amount of work for teachers, and thus, once again, it may not be immediately practical in all teaching environments. Certain factors must be in place for delivery, primarily, the aforementioned conditions wherein department coordinators monitor and manage teacher workloads. The 2016 Report of the Independent Teacher Workload Review Group (UK Government, Department for Education, 2016) states in its conclusion that:

if your current approach [to marking] is unmanageable or disproportionate, stop it and adopt an approach that considers exactly what the marking needs to achieve for pupils. The impact on teacher workload must be taken into account when reviewing, developing and following marking practice and school assessment policies. (p.10)

This recommendation was taken into consideration when writing the action plan.

As teachers, we engage in our work with the students' best interests at heart. However, it can happen that we stray onto the path of easy negativity with regards to WCF. The demands on our time, coupled with the often slow pace of improvement can result in disillusionment and a failure to provide the support that we should. Furthermore, our motivation to review and develop our practices can be dampened by a lack of secure employment and working situations where contract

lengths are insufficient for us to ever see the fruition of the hard work that we put into the programs that we help develop. The plan outlined in this paper is feasible because the working environment supports its delivery. It should be remembered in all institutions that good practice can only occur under good conditions.

References

- Bachman, L. F. (1999). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Brown, D. H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching, Sixth Edition*. Pearson Education
- Department for Education. (2016). Eliminating unnecessary workload around marking: *Report of the Independent Workload Review Group*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/reducing-teacher-workload-marking-policy-review-group-report>
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal* 1:3-18. doi: 10.5070/12.v1i1.9054
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing (Second Edition)*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2013b). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation* 39:180-187. doi: 10.1016/j.stueduc.2103.06.003.
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H. and Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192:116-123. doi:10.1016/j.sbspro.2015.06.018.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal* 63 (1):13-22. doi:10.1093/elt/ccn010 13.
- Leong, A. P., & Lee, H. H. (2018). From Both Sides of the Classroom: Perspectives on Teacher Feedback on Academic Writing and Feedback Practice. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 6 (1):151-164. doi:10.22190/JTESAP1801151L.
- Lim, S. C., & Renandya, W. A. (2020). Efficacy of Written Corrective Feedback in Writing Instruction: A Meta-Analysis. *TESL-EJ The Electronic Journal for Teaching English as a Second Language* 24 (3):1-26.
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:4, 499-516, DOI: 10.1080/02602938.2016.1142500
- Ping, A. L., Pin, V. T. P., Wee, S., & Nah, H. H. (2003). Teacher feedback: A Singaporean perspective. *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 139 (1):47-75.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11: 11-26.

Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation. Publication #110 of the Social Science Education Consortium*. Purdue University.

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (3):379-394. doi:10.1080/02602930500353061.

List of Appendices

Appendix A: Survey

Appendix A

英文ライティング課題の添削指導に関するアンケート Survey on Student Preferences for Feedback on Written Work

英文ライティング課題の添削指導で先生が書くコメントについて、学生がどう思っているのかを調査しています。7分程で終わる内容のアンケートです。ご協力お願いします。アンケートの回答は匿名で扱うので個人情報漏れることはありません。よろしくお願いいたします。

We would like to find out about LEAP students' preferences for written feedback from their teachers on English language writing assignments. Please take a few minutes to answer the questions below. Rest assured that all of your responses will remain anonymous. Thank you!

所属学部を教えてください。 Which faculty do you belong to?

Faculty of Letters 文学部

Faculty of Economics 経済学部

Faculty of Business Administration 経営学部

Faculty of Law 法学部

Faculty of Global and Regional Studies 国際学部

Faculty of Sociology 社会学部

Faculty of International Tourism Management 国際観光学部

Faculty of Regional Development Studies 国際地域学部

Faculty of Information Networking for Innovation and Design 情報連携学部

Faculty of Human Life Design ライフデザイン学部

Faculty of Science and Engineering 理工学部

Faculty of Information Sciences and Arts 総合情報学部

Faculty of Life Sciences 生命科学部

Faculty of Food and Nutritional Sciences 食環境科学部

学年を教えてください。 What is your year of study?

1年生

2年生

3年生

4年生

5 年以上

TOEIC 試験のスコアを教えてください（お持ちであれば） What is your TOEIC score?

120-220

225-545

550-780

785-940

945-990

未受験

IELTS のバンドスコアを教えてください（お持ちであれば）。* Band 5.5 の場合は Band 5 と回答ください What is your IELTS score?

Band 1

Band 2

Band 3

Band 4

Band 5

Band 6

Band 7

Band 8

Band 9

未受験

添削指導の明瞭さについて Clarity of Written Feedback

添削指導のわかりやすさについて教えてください。 Making feedback easy for you to understand.

	全くそう 思わない Strongly disagree	あまりそ う思わな い Disagree	ややそ う思 う Agree	とてもそ う思 う Strongly agree
先生が行う添削指導でどのようにコメントを書くのか説明してほしい。 I want my teachers to explain their style of written feedback to the class.				

添削指導のコメントは詳細に書いてほしい。 I want my teachers' written feedback to be detailed.				
添削指導のコメントはタイプされたものより手書きの方がよい。 Handwritten feedback is better than typed feedback.				

文に間違いがあった場合、先生には・・・ When I make mistakes, I would prefer my teachers to...
<ul style="list-style-type: none"> • 間違い箇所を指摘、修正、そしてなぜ間違いなのか説明してほしい。 highlight, correct, and explain the mistake • 間違い箇所を指摘し、なぜ間違いなのか説明してほしいが、修正は不要。 highlight and explain the mistake, but not correct it • 間違い箇所を指摘、修正してほしいが、なぜ間違いなのかの説明は不要。 highlight and correct the mistake, but not explain it • 間違い箇所を指摘してほしいが、修正や、なぜ間違いなのかの説明は不要。 highlight the mistake, but not correct or explain it • 間違い箇所の指摘、修正、なぜ間違いなのかの説明は全て不要。 not highlight, correct, or explain the mistake

添削指導のバランスについて Balance of Written Feedback

ライティングの良い点・改善できる点に対する添削指導のコメントについて教えてください。
Feedback on good and bad aspects of your writing.

	全くそう 思わない Strongly disagree	あまりそ う思わな い Disagree	ややそう 思 う Agree	とてもそ う思 う Strongly agree
「よくできました (Good job!)」といった短いポジティブなコメントが書いてあることは個人的に大事だと思う。 Short, positive comments like, 'Good Job!' are important to me.				
添削指導では、良い点と悪い点の双方に詳細な説明を書いてほしい。 I want my teachers to give detailed written comments on the good points of my writing.				

<p>添削指導では、「例を示せ (Give examples)」のように必要な修正を簡潔な言葉で書いたコメントは役にたつと思う。 Short, critical comments like, 'Give examples.' are helpful.</p>				
<p>添削指導のコメントでは、どうすればライティングを改善できるのか詳細に書いてほしい。 I want my teachers to give detailed written comments on how to improve my writing.</p>				
<p>添削指導のコメントは、ライティングの誤りや弱点に焦点を絞って書いてほしい。 Teachers' written feedback should focus mostly on errors and weak points.</p>				
<p>添削指導のコメントは、ライティングをもっと上手に書けるようになりたいというモチベーションを上げてくれる。 Teachers' written feedback motivates me to improve my writing.</p>				
<p>添削指導のコメントは、書いた内容ではなく先生が私の人格を称賛もしくは否定しているように感じる。 Teacher's written feedback feels like personal criticism.</p>				
<p>これまで経験した英語教育を思い返すと、先生はライティングの添削指導でコメントを書くことにもっと力を入れた方がいいと思う。 Based on your past experiences, teachers should put more effort into giving feedback on written work.</p>				

添削指導の焦点について Focus of Written Feedback

言語要素（文法や単語）に関する添削指導に対して思うことを教えてください。Feedback on different kinds of language use.

	とても重要 Very important			全く重要ではない Not important
ライティングで使用した単語に関する添削指導（単語の適切さや類義語）は、どの程度重要だと思いますか。当てはまるものを「1とても重要」から「4全く重要ではない」の中から選んでください。 How important is it for you to receive written feedback on your vocabulary choices? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)	1	2	3	4
ライティングで使用した文法に関する添削指導は、どの程度重要だと思いますか。当てはまるものを「1とても重要」から「4全く重要ではない」の中から選んでください。 How important is it for you to receive written feedback on your grammar? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)				
ライティングで使用した単語のスペリングに関する添削指導は、どの程度重要だと思いますか。当てはまるものを「1とても重要」から「4全く重要ではない」の中から選んでください。 How important is it for you to receive written feedback on your spelling? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)				
ライティングで使用した文章構成に関する添削指導は、どの程度重要だと思いますか。当てはまるものを「1とても重要」から「4全く重要ではない」の中から選んでください。 How important is it for you to receive written feedback on your formatting? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)				

<p>ライティングで書いた文章の内容に関する添削指導は、どの程度重要だと思いますか。当てはまるものを「1 とても重要」から「4 全く重要ではない」の中から選んでください。</p> <p>How important is it for you to receive written feedback on your ideas? Please select from 1 (Very important) to 4 (Not important)</p>				
<p>ライティングの添削指導では、全ての誤りをコメント付きで指摘してほしい。</p> <p>I want teachers to give written feedback on every kind of mistake in my writing.</p>				
<p>ライティング課題で同じ誤りを繰り返し行っていた場合、先生にどの程度指摘してほしいですか。</p> <p>If I make the same mistake many times in a single piece of writing, I want the teacher to correct it.</p>				
<p>課題に対する点数がわかればいいので添削指導は必要ない。</p> <p>I don't want written feedback. I only want to know my score.</p>				

添削指導と成績について Grade-related Written Feedback

総合成績に占める割合が高い課題に関する添削指導について教えてください。Feedback on written work that has a big impact on your final grade.

	全くそう 思わない Strongly disagree	あまりそ う思わな い Disagree	ややそう 思 う Agree	とてもそ う 思 う Strongly agree
<p>ライティング課題を書き始める前に採点基準を説明してほしい。</p> <p>I want teachers to explain the assessment criteria to me before I start writing.</p>				

<p>添削指導のコメントは採点基準に関する点に限定されるべきだ。</p> <p>Teachers' written feedback should only focus on assessment criteria for the work.</p>				
<p>添削指導のコメントは採点基準に関する点だけでなく、ライティングの弱点についても書いてほしい。</p> <p>I want teachers' written feedback to focus on my personal weak points, not only the assessment criteria.</p>				
<p>添削指導のコメントはどうすれば良い成績が取れるのかに焦点を当てて書かれるべきだ。</p> <p>Teachers' written feedback should help me know what I have to do to get a good grade.</p>				
<p>ライティング課題を改善できるように添削指導は早く返却してほしい。</p> <p>I want teachers to return feedback quickly, so I can improve my work.</p>				
<p>ライティングの途中経過を定期的に添削指導してほしい。</p> <p>I want teachers to provide regular feedback during the writing process.</p>				
<p>ライティングの添削指導はディスカッション形式で行ってほしい。</p> <p>I want teachers to discuss written feedback with me.</p>				

正課外の異文化間協働活動の実践と難しさ —参加学生のインタビュー分析を通して—

山内 美穂 (長崎国際大学 人間社会学部 国際観光学科)

要旨

正課外の国際共修に参加した学習者は国際共修をどのようにとらえているのだろうか。参加している中で参加のしにくさや難しさなどは生じないのだろうか。筆者は2021年10月から半年に渡って正課外の国際共修として異文化間協働活動を実施した。その参加者のうち10名を対象にインタビューを実施し、M-GTAを用いて分析した。結果、【困難】カテゴリーには[スケジュール調整][留学生との意思疎通]などの概念が生成された。【困難】のために活動をやめてしまった参加者もいたが、【異文化間協働活動戦略】を見出すことで【困難】を乗り越えていった参加者の姿も見えた。[スケジュール調整]の【困難】を少しでも軽減するためには活動が続けやすい常設の場づくりも必要なことが示唆された。

キーワード：

国際共修、正課外、異文化間協働活動、困難、M-GTA

目次

1. はじめに
2. 先行研究
3. 研究方法
 - 3.1 実践の概要
 - 3.2 インタビュー調査と分析
4. 分析結果と考察
 - 4.1 結果図の概要
 - 4.2 参加前の期待
 - 4.3 活動での気づきや困難さ
 - 4.4 異文化間協働活動戦略
 - 4.5 活動を振り返って
5. 考察
6. まとめと今後の課題

1. はじめに

多様な言語や文化背景を持つ学習者同士がその多様性を学習リソースとして学びあう授業や活動の実践が、近年、日本国内の多くの教育機関で広まっている。これは、2000年ごろからの高等教育機関の国際化の進展や、1983年に始まった「留学生10万人計画」とそれに続く2008年の「留学生30万人計画」などの留学生受け入れ政策による学習者の多様化に伴うもので、この20数年で多くの実践事例や研究・調査などが報告されている。坂本ほか（2017: iii）は上述したような協働・交流活動を多文化共修と呼び、「文化背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ（正課活動及び正課外活動）において、その文化的多様性を学習リソースとしてとらえ、メンバーが相互交流を通して学びあう仕組み」と定義した。さらに末松（2019: iii）では国際共修と呼び「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」と定義している。本稿でも国際共修という語を使用し、論を進めていく。

このような多文化環境における共修は、学習者の異文化間能力（intercultural competencies）（カルトン, 2015; Byram, 1997; Deardorff, 2006）の発達に大きく寄与することが、米国の9大学で実施した調査（Sonia・Troisi, 2013）他で明らかになっており、そのほかにも異文化や自文化の理解への促進やコミュニケーション力の向上などの様々な学習効果が国内外の実践報告・研究で報告されている。

国際共修は正課の授業科目としてだけではなく、正課外でも少なからず実践され、様々な成果が報告されている。しかし、正課外の国際共修は正課とは異なるメリットもある一方で、正課外ならではの課題もあることが分かってきた。日本国内の正課外の国際共修を概観したうえで、国際共修を担当した教職員を対象にしたインタビューを分析した川平（2019: 23）によると正課外の国際教育交流は「学生・教職員共に形式的なものから離れ、自由に表現する機会であること」や「学年や専門性を越えて交流を深めることができ、学生間の縦・横の繋がりを醸成することができる」ことがメリットとしてあげられるが、一方で、正課に比べて自由度が高いだけに、「どの程度の教育的介入を行うべきか」「自らの影響力を意識した上で、いかに学生の主体性を引き出しながら支援するか」などで悩む担当教職員の姿も浮き彫りにしている。

では、正課外の国際共修に参加した学習者は国際共修をどのようにとらえているのだろうか。参加している中で参加のしにくさや難しさなどは生じないだろうか。

筆者は2021年10月から半年に渡って正課外の国際共修として異文化間協働活動を実施した。その後の参加学生を対象としたインタビューでは共修から「得られたこと」も多くあったというコメントが聞かれた一方で、途中で活動を続けられずやめてしまった学生もいた。この学生たちが活動をやめてしまったのは何が原因だったのか。また最後まで活動が続けた学生は、活動の中で参加しにくさや困難を感じることはなかったのか。あったと

すれば、それをどのように解決したのであるか。このような疑問をもって分析を行った。本稿では、インタビューから見えてきた、参加学生の側から見た正課外国際共修について考察する。

2. 先行研究

国際共修は、留学機会またはその意志のない学生に対し、国内で異文化体験を提供するものとして、「Internationalization at Home」(内なる国際化)という概念(Crowther, 2000)が取り入れられた教育活動という側面ももっており、末松(2019)の国際共修関連文献調査によると、日本国内では1990年代半ばから実施されている。2000年以降は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、オンラインを含め(高橋, 2021)、特に様々な形態の国際共修が実施されている。その多くは単位が付与される正課であるが、単位が付与されない正課外の国際共修も実践が重ねられている。溝上(2009)では、大学教育の正課外活動について、学生の自主性の向上などの観点からその意義が述べられ、正課・正課外活動のバランスの取れた教育内容の必要性が指摘されている。先述した川平(2019: 23)でも「正課では開示しきれていない個性を発信・受信する機会」として、正課では得られない学習の場となっていることが述べられている。

正課外の国際共修としての事例も少なくない。異文化サークルの日本人学生と留学生会の学生とが協働的活動を通してどのように信頼関係を構築していくかを1年にわたって観察した神谷ほか(2007)の研究も興味深い。「対等な関係」からスタートした両者は、協働的活動の中で葛藤を抱えながら課題を解決し達成感を共有することで、互いの信頼関係を強めていく過程が述べられている。

多文化交流合宿に参加した留学生と日本人学生の友人形成に至る交流体験について調査した小松(2015: 178)では、合宿における教育的介入が留学生と日本人学生の友人形成を促進させる効果を持つことが示唆されたとしている。その一方で、この交流が継続されるには「多文化交流合宿後も大学キャンパスにおいて交流機会が保障されること」や、「学生側が積極的に交流の支援を生かすことができなければ友人形成は促進されないという側面も垣間見えた」ことが書かれている。

八島(2016: 40)では、「国際ボランティア・プロジェクト」の参加者を対象に面接調査や質問紙調査を行い同プロジェクトの学びの質について考察しているが、その中で参加した日本人学生に対する半構造化面接のデータを質的に分析している。分析結果からは協働体験の中で「異言語・文化を起源とするコンフリクト」が発生し、コンフリクトの解決への道筋を語っていくなかで、学生たちは、日本人と参加者の多くを占める西洋人の違いを強く意識する姿が詳述されている。

正課外共修の実践について詳細に記述した恩村ほか(2020)では、英語で学位を取得する留学生と日本語で学位を取得する国内学部生による多文化間共修の実践を振り返り、その実践から見えてきたことや今後に向けての課題を、日程やアクティビティのタイミン

グ、言語能力、振り返りなどいくつかの側面から考察しているが、提示された課題には、多文化間共修を正規授業として設置することで解決できるものもあると述べている。

さらに野瀬ほか（2021: 13）では、日本語教員課程受講生を対象にインタビュー調査を実施し、留学生への日本語支援などの正課外活動への継続的な参加までの経緯と、参加によって生起する日本語教育の知識・技能・態度に関する学習の特徴について分析している。分析の結果、「受講生は、留学生との関係性が構築されていくことで正課外活動に継続的に参加するようになるとともに、正課外活動の中で得た知見を教育実習の学習活動にも活かしていこうとすることが明らかになった」とする。

このようにいくつかの正課外の国際共修の実践から見えてくるのは、正課外であっても、共修に参加した学習者は、言語や文化背景が異なる他者との協働活動を通して、様々な気づきを得たり、コンフリクトにぶつかりながら他者との関係性を構築していく過程を体験しているということである。しかし一方で、正課外共修の継続の必要性も指摘されている。キャンパス内でこのような共修の場が継続的に設置され、学習者側も交流の機会を活かすことができなければ共修の効果も一時的なものになってしまうという可能性も示唆されている。国際共修の「意義が広く理解、共有され、より多くの高等教育機関において多文化間共修の実践を大学教育課程の中に位置づけ、正規授業として設置していくことが望まれる」（恩村ほか、2020: 52）とする先行研究には筆者も頷ける。ただ、各教育機関にはそれぞれの教育方針があり、多くの教育機関で国際共修が正課のカリキュラムに組み込まれるには一定の時間が必要であろう。課外活動であっても国際共修が成り立つかどうかを論点として考察した末松（2020: 9）では、「正課、課外活動には、それぞれの特徴に応じた優位性があり、学生の異文化間能力の発達にも異なる関わり方をしている」とされている。今後も、正課同様に、正課外の国際共修の実践は必要で、その調査や研究の蓄積により課題が発見され、よりよい実践へと改善されていくことが望まれる。そのような中、本稿での報告は一つの参考事例となると考える。

3. 研究方法

3.1 実践の概要

本節では、2021年度に筆者を含む教員2名が私立大学内で実施した正課外国際共修の実践概要について述べる。同大学内には正課の国際共修は設置されておらず、言語や文化背景が異なる学生同士が学び合える機会は非常に少なかった。

そこで、2021年10月に、学年や文化背景が異なる参加学生が共にSDGsの17の目標に関連づけてキャンパスの周辺で課題を発見し、自分たちに身近なSDGsについて考え実践するというプロジェクト型協働活動を6か月に渡り実施した。

この正課外国際共修としての異文化間協働活動には1年生～3年生までの11名の学生が参加した。参加学生の出身地は、それぞれ日本国内5名、ベトナム3名、中国1名、台湾1名、スリランカ1名であった。6か月の間に10回合同ワークショップを設けたが、

第3回、第4回、第5回、第7回の4回は外部講師とともにSDGsについて学び考えるというワークショップを行った。その他は3つのグループに分かれ、それぞれのグループ毎にSDGsについて問題や課題を発見し、問いをたて、その課題を解決するProject Based Learning (以下PBL)を行った。各グループの構成メンバーは、以下の通りである。本稿では日本国内出身者を国内学生とする。

グループ1：国内学生2名、ベトナム出身学生1名、スリランカ出身学生1名

グループ2：国内学生2名、ベトナム出身学生1名、中国出身学生1名

グループ3：国内学生1名、ベトナム出身学生1名、台湾出身学生1名

教員は、合同ワークショップ時に参加学生のPBLの進捗状況を確認したり相談に応じたりするが、できるだけ学生が協働で主体的に学びを生み出していくことを目指した活動設計を心掛けた。そのため、予め計画された合同ワークショップ以外は、各グループのメンバーが都合のつく日や時間帯にグループ毎に集まってPBLを進めていった。各グループでそれぞれ活動した後は、「振り返りシート」を書いて提出することを取り決めていた。

それぞれのグループはSDGsの17の目標から1つを選択し、それに関連づけて課題を発見し課題を解決する方策を考えた。グループ1は「SDGs14 海の豊かさを守ろう」に関連づけて大学周辺地域の海岸付近のゴミ問題を考えるツアーを企画したが、実践はできず調査のみ行った。グループ2は「SDGs11 住み続けられるまちづくりを」に関連づけて、色々な人にとって住みやすい地域づくりの実現のため、大学周辺地域に住む外国人と日本人が食に関するイベントを通じて文化を共有する企画をしたが、新型コロナウイルス感染拡大の影響で実践にはつながらなかった。グループ3は「SDGs7 エネルギーをみんなに、そしてクリーンに & SDGs 13. 気候変動に具体的な対策を」に関連づけて、学内で省エネを呼びかける多言語のポスターを作成したほか、自分たちでデザインしたエコバックを作成し、オープンキャンパスに参加した高校生に配布した。

後半で課題の実践が具体的にになってきた段階では、数名の大学内の職員の方にも合同ワークショップに入って課題の実現性についてアドバイスしてもらった。途中で2名の日本人学生が活動をやめてしまうといったことや、新型コロナウイルス感染拡大により対面での活動が自由にできなくなるなどの状況もあったが、3月には学内のオープンキャンパスで各グループのPBLの成果を発表して活動は終了した。

3.2 インタビュー調査と分析

活動終盤の2月後半に参加学生を対象に半構造化インタビューを実施した。本研究では、この異文化間協働活動の中で参加しにくさや困難を感じることはなかったのか、あったとすれば、それをどのように解決したのであるかということ「問い」の中心に据えているため、特に以下の質問項目について分析を行った。

- ・活動に参加して困ったことやイヤだったこと。その理由やその時の状況。
- ・活動に参加してどんな能力が身に着いたと思うか。

- ・グループの人たちと接してどんなことを感じたか。
- ・文化のちがう人が一緒に仕事や活動をするとき、気をつけることや、大切にすることは。

インタビューに応じたのは途中で活動をやめた国内学生2名を含む10名（国内学生5名、ベトナム出身学生2名、中国出身学生1名、台湾出身学生1名、スリランカ出身学生1名）である。本節以降、上記のインタビュー協力者を「データ提供者」とする。インタビューは教員と参加学生1対1の形式で1人約20分程度行った。当時新型コロナウイルス感染拡大が深刻であったため、すべてZOOMを使用した遠隔で実施した。使用言語は9名が日本語、1名の中国出身学生のみ中国語で行い、調査目的を説明し許可を得て録音をした内容を文字化した。中国語の文字化データは筆者が日本語に翻訳して分析を行った。文字化したデータの分析には木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTAと略称）を用いた。

本研究の分析にM-GTAを用いた理由は、この理論が、人間と人間の直接的なやりとり、すなわち「社会的相互作用に関係し人間行動の説明と予測に優れた理論」であり「研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていること」（木下, 2003: 89-90）だからである。言語や文化背景が異なる学生同士の直接的な協働活動における参加学生の感じ方や行動、そしてそのプロセスを追って分析していくのにM-GTAは適していると考えた。M-GTAでは文字化データを丹念に見ながら、「概念」「定義」「具体例」「理論的メモ」という4つの欄で構成された「分析ワークシート」を記入・作成していく。データ提供者の語りから得られた具体例を解釈し簡潔な説明を「定義」欄に書き込み、定義をさらに凝縮した言葉にして概念を生成し、さらに概念と概念を個別に比較検討し複数の概念の関係を検討しカテゴリーを生成する。「概念やカテゴリーが相互に関連づけられ論理的にまとまった段階、分析テーマで設定したプロセスが明らかになったとき」を理論的飽和（木下, 2016: 8）とし、最終的に分析結果をストーリーラインとして簡潔に記述し、生成したカテゴリーや概念間の関係性を結果図で示す。M-GTAにおける概念とは「データを解釈して得られる仮説的なものであり一定程度の現象の多様性を説明できるもの」（木下, 2003: 25）であり、一般的な「概念」の意味とは異なる。

4. 分析結果と考察

4.1 結果図の概要

文字化したデータを丹念に見ていった結果、57概念、9カテゴリー、1サブカテゴリーが生成され（表1）、それらの関係を結果図（図1）に表した。結果図は時系列にそってA) 参加前、B) 活動中、C) 活動を振り返って、に分けた。概念の後の数値は概念構築の根拠となったデータ提供者数である。以下では、結果図の流れに沿って詳しく述べていく。その際、カテゴリーは【 】, 概念は[]で示す。また、適宜インタビューの語りを留学生と国内学生に分けて「」で引用し、語りを解釈し概念を生成するポイントになった箇所には下線を引いて提示する。

表1 生成された概念とカテゴリー一覧

カテゴリー	NO	概念	定義
期待	1	自主的活動の魅力	学生主体の自主的活動に期待している
	2	留学生との交流	留学生との交流に対して期待している
	3	SDGsについての知識	SDGsの知識が得られることに期待している
活動の経験	4	異文化間協働活動の経験はない	これまでに同様に異文化間共同活動の経験はない
対面のメリット	5	お互いをよく知れる	対面で話したほうがお互いをよく知ることができる
	6	人としゃべる機会	多くの人としゃべる機会ができる
	7	相手の表情見えて話しやすい	対面で話すとき相手の表情が見えて話しやすい
異文化への気づき	8	男女平等について考え方の相違	自国と他の国や地域では男女平等についての考え方に違いがある
	9	留学生の明るさ、人懐っこさ	日本人よりも留学生の方が明るく人懐っこい
	10	日本が衛生的だと実感	留学生の国や地域よりも日本は衛生的だと話す中で実感した
	11	文化背景の違いの実感	自国と他の国や地域の文化背景は違うと活動の中で実感した
	12	自国以外の興味や理解の深まり	他の国や地域の人と話してその文化への興味がわき、理解が深まった
困難	13	日本語でのコミュニケーション	(一部の留学生にとって)日本語でのコミュニケーションは難しかった
	14	プロジェクトの中身	キャンパス内のSDGsの課題発見や問いを立てることが難しかった
	15	グループ内での自分の立ち位置不明	グループ内での自分の立場や役割がわからないことがあった
	16	積極的にできない	積極性がなくグループ内で意見を述べたり議論することが難しかった
	17	スケジュール調整	グループ活動に合わせた自身のスケジュール調整が難しかった
	18	留学生との意思疎通	(一部の国内学生にとって)留学生と意思疎通することが難しかった
	19	自主性が求められること	自分たちでグループ活動を進めていかなければいけないことが難しかった
	20	分かりやすく簡潔に伝えること	話し合いなどで相手に分かりやすく簡潔に伝えることが難しかった
	21	留学生もいる中での意見調整	文化背景が違う人がいるグループ内で意見をまとめるのが難しかった
	22	自分の考えを言う	相手の文化や立場を考えて自分の意見を言うのが難しかった
	23	パソコンの使い方	パソコンで資料を作ったり共有することが難しかった
	24	先輩との関係や敬語使い	(留学生も含めた)先輩に対する態度や敬語使いで迷った
異文化協働活動 ストラテジー	25	みんなと一緒に考える	1つ1つの課題に対してみんなと一緒に考えること
	26	分かりやすい言葉に置き換えて話す	話す相手が理解していない時、違うわかりやすい言葉に変えて話すこと
	27	それぞれの考え方は違うので、その根拠を重視	相手との考え方の違いはどこから来るのかよく考えること
	28	価値観の尊重	相手の価値観を尊重すること
	29	分からないことを聞く、相手が分かるように伝える	自分がわからないことは聞き、相手がわかるように伝えること
異文化とは	30	相手の意見や理解をよく聞いて、自分が思っていることを言う	まず相手の意見や理解をよく聞いて、自分の考えを言うこと
	31	言語とか行動とかが違うこと	言葉やすることが違うことが異文化
	32	個性を尊重すること	その人それぞれの個性を尊重する文化
	33	自分と違う	自分と違う人はすでに異文化
得られたもの	34	考え方と感じ方と行動全部が違うって思っていたほうがいい	考え方、感じ方、行動すべてが違うと思ったほうがいい文化
	35	プロジェクトの進め方	プロジェクトをどのように進めていくかの知識や方法を得た
	36	シナジー効果	1人ではできないことが仲間と一緒にできるという体験を得た
	37	留学生を通じた考え方の広がり	留学生と接することで自身が知らなかった知識を得た
	38	先輩や留学生など自分と違う経験	先輩や留学生の学生生活や学習方法を知ることができた
	39	SDGsについての理解	SDGsについて深く理解した
	40	留学生とのコミュニケーションのきっかけ	今後、留学生とコミュニケーションするためのきっかけが得られた
	41	色々な人とのつながり	自身と違う国や地域の人や異なる世代や立場の人と知り合えた
得られたもの サブ：能力やスキル	42	発表のスキル	考えをまとめて発表するスキルが得られた
	43	自信	自分ができると思っていたことができず自身が得られた
	44	コミュニケーションのスキル	人とコミュニケーションするスキルが得られた
	45	ない	得られた能力やスキルはない
	46	留学生への情報や気持ちの伝え方	留学生に対して情報や気持ちを伝える方法が身についた
活動を経て 新たに生まれた考え方や態度	47	意見調整力	様々な人たちがいるグループ内で意見を調整するスキルが得られた
	48	いろんな意見があり、それぞれの経験にむきびついている	それぞれの人の意見は各々の経験に結びついていると考えるようになった
	49	環境や節約の重要性	環境保護や資源の節約をすることは大切だ
	50	プラス思考への志向	仲間の影響でプラス思考で考えたいと思うようになった
	51	自分が知らないことがまだまだ多と思うようになった	自分が知らないことがまだまだ多と思うようになった
	52	シナジー効果の素晴らしさ	1つのゴールに向けてみんな一緒にがんばることはいいなと思った
	53	留学生に対し日本人の学生が積極的になるべき	以前あまり話しかけられなかった留学生に対し積極的になった方がいい
	54	留学生にとってのアルバイトの重要性	留学生にとってアルバイトは生活にとっても重要だとわかった
	55	分かりやすい日本語	わかりやすい日本語はどのような表現か考えるようになった
	56	留学生に分かりやすく「これをやる」と伝えるべき	日本人同士だと伝わらなくても済むことは留学生にはわかりにくい
	57	留学生と考え方全然違うこと実感	留学生とは色々な考え方が違うのだと活動を通して考えるようになった

4.2 参加前の期待

参加前、データ提供者のほとんどが今回のような【活動の経験】では「異文化間協働活動の経験はない」と語っている。そして、活動を通して「SDGsについての知識」が得られることや「自主的活動の魅力」にひかれて参加したものもあれば、普段接する機会の少ない「留学生との交流」を期待した国内学生もいた。

4.3 活動での気づきや困難さ

そして、活動が始まるわけだが、データ提供者は活動について「お互いをよく知れる」

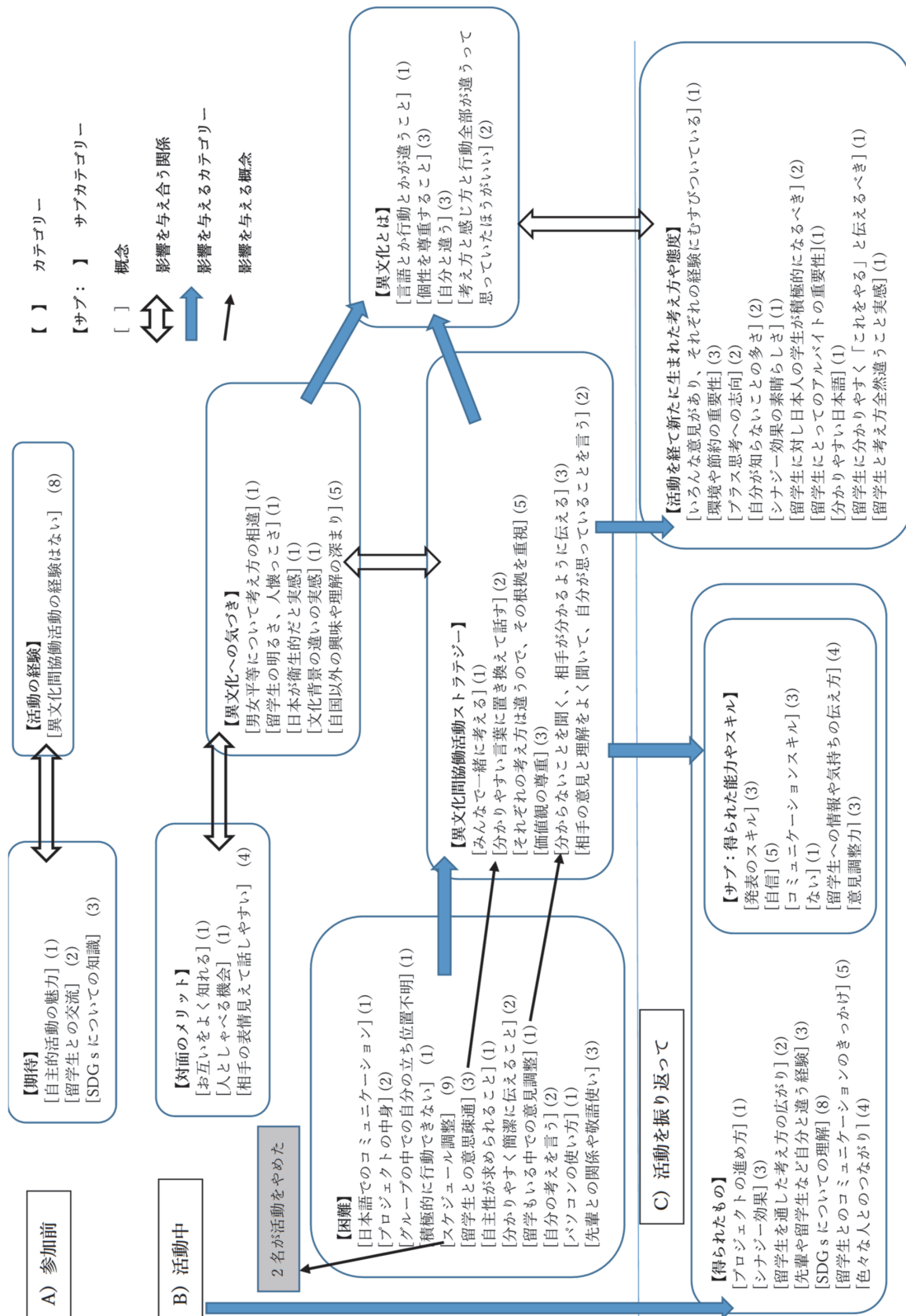


図1 結果図

[人としゃべる機会] [相手の表情見えて話しやすい] などの【対面のメリット】を述べている。新型コロナウイルス感染拡大でそれまでの約1年半多くの授業がオンラインだったという状況が影響していると考えられる。

対面でこれまで接したことのない人々と接し、データ提供者は[男女平等について考え方の相違] [留学生の明るさ、人懐っこさ] [日本が衛生的だと実感] [文化背景の違いの実感] [自国以外の興味や理解の深まり] などの【異文化への気づき】を体験する。たとえば、[留学生の明るさ、人懐っこさ] や [自国以外の興味や理解の深まり] では、以下のような語りが聞かれた。

国内学生 A 「日本人っていうくくりと、外国人っていうくくりが、全然違うっていうか、うまく言えないんですけど、自分のレッテルが、自分が思い込んでいた部分があったり。だけど、××さんとか××（人名：筆者による伏字。以下同様）とかが、全然違うなっていうか、レッテルはがして、こっちまで来てくれたみたいな感じが。そういう外国人の人って、本当にすごい」

留学生 A 「本当に中国とかベトナムとか台湾とか、その国の問題とか、どんなことをやってるか、私は分かりませんでしたけど、友達と話したら、この状態が分かるようになりました。その国のこととか文化とか。それ、本当に面白かった」

しかし、活動する中で [スケジュール調整] [留学生との意思疎通] [日本語でのコミュニケーション] [先輩との関係や敬語使い] といった【困難】にもぶち当たる。言及が最も多かったのが [スケジュール調整] である。正課のように時間や教室が決まっておらず、単位も認定されない中、プロジェクトを進めるためにはグループメンバーの空いている日程を調整しなければならない難しさがあった。途中で活動が続けられなくなった2名のデータ提供者もその理由を以下のように振り返っている。

国内学生 B 「本来は自分たちで集まらないといけない場面なんですけど、なかなか、優先順位が、授業のほうの方が気になっちゃうので、授業とか課題とか」

国内学生 C 「自分は、やりたかったけど、時間が合わなかったなっていうのが、一番の課題っていうか」

特に留学生はアルバイトをしている者も多く、

留学生 B 「活動するときに、アルバイトのシフトが入ってる時が困ります」

という発言もあった。そのような状況下、お互い時間を調整しながら会っていた様子も聞かれた。

国内学生 D 「一応、暇な時間とありますが、この時間なら行けるっていうという時間を聞いて、みんなでそこで集まりましょうということで、集まった次第であります。そのときは、まだ全然、対面授業とかもありまして、結構、割とそのときはコロナが流行してなくて、どんどん対面になっていくんじゃないかっていう風潮があったんで、結構、みんな会いやすい環境ではあったのかなと思います」

また [留学生との意思疎通] に難しさを感じていた国内学生は

国内学生 F 「留学生の分かったは、どこまで分かってるのが分からなくて、私には。100パーセント分かってるのか、でも向こうも多分、分かったと思って分かったって言ってるから。こっちの分かったと、多分、違うところがあるから。そこに毎回、困ってました。分かってるのはどこまでかなって思いながら」

国内学生 B 「SDGsの17個の目標を理解するっていう課題があったと思うんですけど、それを見ていくときに、17個、読み上げるだけで、留学生の子たちは、これが分からないっていう単語が、結構、たくさんあって。私たちにとっては、当たり前の単語だったけど、例えば、健康とか、福祉とか、単語そのものに意味があるけど、私には、あまりうまく説明できなくて、そこが難しかったです」

国内学生 C 「あまり、通じなかった。言葉が多分、難しかったのかなって思って、あまり、たずねることができなかったです」

などと話している。活動の中で使用言語の指定はしなかった。時々英語を使うこともあったようだが、日本語を学習中のアジアからの留学生が多かったこともあり、使用言語は専ら日本語だったようである。そのため、国内学生の方が言葉による意思疎通の難しさを感じていたことがわかる。一方、自身の日本語に自信がなかった留学生もいたことが以下のコメントからわかった。

留学生 C 「一緒に話すとなると、日本語が不自由なので、ちょっと難しいですね」
また、[分かりやすく簡潔に伝えること] [留学生もいる中での意見調整] [自分の考えを言う] などのディスカッション上の困難を抱えていたこともわかった。

国内学生は [先輩との関係や敬語使い] にも【困難】を感じていたことが以下のコメントから感じられる。

国内学生 A 「やっぱり先輩とかを意識してしまって、ちょっと言いにくいなっていう部分もありました」

国内学生 F 「日本人同士だと絶対敬語じゃないですか。敬語使わないといけないっていう絶対的な決まりみたいなものがあるけど、留学生とだと、楽しく話すっていう面では、がちがちに敬語だと私が全然楽しく話せなくて」

その他に、[グループの中での自分の立ち位置不明] [積極的にできない] [自主性が求められること] など、参加者が自主的にまた主体的に動かなければ進めていけない協働活動で戸惑う姿もかいま見られた。

4.4 異文化間協働活動ストラテジー

しかし、その中でも [みんなで一緒に考える] [分かりやすい言葉に置き換えて話す] [分からないことを聞く、相手が分かるように伝える] [相手の意見と理解をよく聞いて、自分が思っていることを言う] といった【異文化間協働活動ストラテジー】をみつけていった様子も以下の語りから観察された。

国内学生 D 「日常会話、日本人だけしか使わないような表現をやっぱり避けたりとかです

とか。極力、留学生にも分かりやすいように。自分の立場で考えたときに、やっぱり自分らが外国の人から、その人たちの話し言葉で話されても、たまに分かんないことってあるわけじゃないですか。なので、やっぱり相手にも伝わりやすいように、できるだけ標準語と言いますか、普通の言葉使いでしゃべるようにはしました

国内学生 A 「××とかが、柔らかく、日本語をかみ砕いて説明してくれたので、あんまり自分的には身ぶり手ぶりのほうが多かったなと思います

国内学生 B 「なんか、漢字的な、難しい言葉じゃなくて、小学生とかでも分かるような言葉をいっぱい使ってて、例えば、多いうって言葉を、大きいとか、いろんな言葉に置き換えて、分かるように説明してくれた

日本語の自信のなさをコメントしていた留学生も以下のような発言をしている。

留学生 C 「(私の) 日本語が不得意だから、みんなが親切でした」

[それぞれの考え方は違うので、その根拠を重視] [価値観の尊重] することも協働活動の中で気を付けたようである。

国内学生 D 「絶対、日本人同士でもそうですけど、あんまり人の言動とか行動をばかにするっていうのは、良くなくて、お互いの価値観を尊重し合うというのが、すごい大事だと思いますね」

留学生 D 「人それぞれ異なる点があるのは当たり前のことだし、それを全部、自分に合わせるのもおかしいので。向こうの文化も尊重して、理解してあげて、それによってもっと自分の知識の幅を広げることができると思う

さらに【異文化とは】[言語とか行動とかが違うこと] [個性を尊重すること] [自分と違う] [考え方と感じ方と行動全部が違うって思っていたほうがいい] という考え方で、客観的な姿勢によりグループ内の関係をとらえるようになった様子も見えた。

4.5 活動を振り返って

活動を振り返って、データ提供者からは [SDGs についての理解] [留学生とのコミュニケーションのきっかけ] [色々な人とのつながり] など様々に【得られたもの】についての語りが聞かれた。

留学生 D 「SDGs についてはニュースでちょっと聞いたことがあるぐらいだったんですけど、今回をきっかけにいろいろと調べて、第 18 の SDGs とかも勉強というか、その知識も深めることができてよかった

国内学生 F 「自分が選んだ人とかじゃなくて、活動を通して出会った人もいたから、いろんな人との関わりができたのはよかったなと思いました

国内学生 A 「日本人の友達とかといると、自分に似た人としか話さなくなったりするので、留学生とか、ちょっと自分と違うジャンルの子たちでも、こういうふう考えてるんだって、わくわくしたり、どきどきしたりして、接するのが楽しくて、コミュニケーションするの楽しいなって思いました

留学生 C 「授業の後、イベントの後、グループのみんなが集まって、ディスカッションなどをして、そこから先輩たちといろいろな知識を学びましたね」

国内学生 D 「留学生だけじゃなくて、他のグループの日本人の学生でしたり、いろんな社会人の方とコミュニケーションが取れたのはすごい」

留学生 B 「多分、1人は、自分で考えるときは、いっぱい意見出さない」

と話す留学生 B の語りからは、協働活動により「シナジー効果」も生まれていたことが分かった。

さらに【得られた能力やスキル】として「意見調整力」や「コミュニケーションスキル」「発表のスキル」「留学生への情報や気持ちの伝え方」という概念が生成された。

留学生 C 「みんなで話したときのコミュニケーション能力や組織力は、その点では、お互いに団結して、それから多くのことを学ぶことができたと思います」

留学生のデータ提供者からは「自信」という概念を表す発言も聞かれた。

留学生 A 「日本人と一緒に日本語で話して、自分の意見、言って、他の意見も分かるようになることと、日本のプロジェクト、どんな形かをよく勉強してて、これに参加して自分の意見のいいことは勉強しました。自信とスキルがアップします」

国内学生 F 「自分の意見をちょっと言ってから周りの人の意見も引き出すっていうのは、前よりできるようになったかなと思いました」

そして、「いろんな意見があり、それぞれの経験にむすびついている」「環境や節約の重要性」「プラス思考への志向」「自分が知らないことの多さ」「シナジー効果の素晴らしさ」「留学生に対し日本人の学生が積極的になるべき」「留学生にとってのアルバイトの重要性」「分かりやすい日本語」「留学生に分かりやすく「これをやる」と伝えるべき」「留学生と考え方全然違うこと実感」などの【活動を経て新たに生まれた考え方や態度】が生じていることも分かった。

5. 考察

前章で述べたように、データ提供者らは、活動を通じた気づきや活動で得られたものも多くあったということが分かったが、参加のしにくさや困難さを感じていた姿も見えてきた。

本研究での正課外異文化間協働活動で、多く生成された【困難】の概念は「スケジュール調整」である。これは恩村ほか（2020: 47）でも「授業はもちろんアルバイトやサークル活動で忙しい学生が、授業時間以外に定期的に集まれる時間を確保するのは容易ではなかった」と述べられているが、本研究でもデータ提供者からの語りから、同様のことがいえた。途中で活動が続けられなくなった2名の理由も「スケジュール調整」の難しさであり、学習も忙しい中で単位が付与されない活動への参加がだんだん負担になっていったことが語りから分かった。一方で、そのような中でも SNS などで連絡を取り合い定期的ミーティングを重ねていたグループもあり、正課外の「スケジュール調整」に【困難】があっ

たとしても、必ずしも全ての参加者が最後までモチベーションを保ち続けられないわけではないということはいえる。活動をやめてしまった1名からは「多分、先生がたから、ここにみんなで集まってくださいって、水曜日のここに集まったほうがいい、みたいなのを言ったほうが」望ましい、という発言が聞かれた。各参加者のスケジュール調整が難しかったとしても、常に「そこに行けば仲間がいる」といった場所があれば、正課外であっても活動が続けやすい状況が作れることも示唆される。

また、特に国内学生であるデータ提供者の発言からは「留学生との意思疎通」に【困難】を感じていることが分かった。これは活動中の使用言語のほとんどが日本語だったにも関わらず、留学生と意思を通わせることが難しかったということである。留学生の日本語レベルは初中級以上で会話をするのには大きな問題はなかったはずである。意思疎通の難しさの原因の一つは、SDGsの用語の難しさもあった可能性があるだろう。しかし、それだけではなく、文化背景の違いも関与する課題への取り組み方やディスカッションの際の「意見の述べ方」にも違いがあったことも考えられる。「活動の中で、自分が当たり前だと思ってることとか、多分、全員日本人だったら、私が1人でスライドをつくることもなかっただろうし」と発言した国内学生もいた。この発言は、仮に日本人同士ならそれほどはっきりと要求しなくても課題の責任分担ができたはずだが、留学生にはその要求が伝わらなかったという状況を表している。日本人だったら通じ合えることも、留学生には言葉ではっきりと伝えることが必要だと感じた体験を示しているといえる。

また、特に国内学生は日本人同士で「先輩との関係や敬語使い」を意識するということも、【困難】の一つであった。これは正課のようにある程度決まった学年や学科の学生が参加するわけではない正課外特有の【困難】であり、留学生からの発言からは生成されない概念であった。

また、参加者が自主的にかつ主体的に動かなければ進めていけない協働活動で戸惑う姿もかいま見られた。その他に、「プロジェクトの中身」に【困難】を感じていたという語りも少数だが聞かれた。具体的にはPBLにおけるSDGsの課題発見や問いを立てることが難しかったということで、そのことに苦戦していた姿も確かに見られた。しかし、この活動では教員のほか、外部講師や大学内の職員などもPBLを進める学生の相談に応じたり、アドバイスやヒントを投げかけたりしていた。そのような環境があったことで、データ提供者らは【困難】を克服していったと考えられる。

活動を続けたデータ提供者らは、グループの中で【困難】を感じながらも、その後、様々な【異文化間ストラテジー】を見出していった姿は興味深い。本研究における異文化間協働活動では、スケジュール調整を含めた他者との接し方に悩みながら、その解決法を探っていた参加学生の姿を見ることができた。

6. まとめと今後の課題

本研究では、正課外の異文化間協働活動のインタビュー分析を通して、正課外国際共修

の参加のしにくさや難しさを探った。その結果、参加者同士のスケジュール調整の難しさのほかに、特に国内学生が、留学生との意思疎通の難しさや先輩との関係、また、自主的にかつ主体的に動かなければ進めていけない協働活動などに難しさを感じていることが分かった。しかし、難しさにおち当たっても、工夫して活動を続けていたグループもあった。それには、それまで付き合ったことのなかった者同士が一緒に何かを達成するという「ワクワク感」に魅かれていたという側面もある。

しかし今後同様の正課外異文化協働活動を続けるうえでは、たとえ参加学生の主体性を重視する活動であっても、なるべく予め固定したスケジュールを提示して参加計画を立てやすくすることがまず必要である。また参加学生同士が SNS などで連絡をとりあう他にも、自分のグループや他のグループの活動状況やスケジュールが共有できるプラットフォームを提供または提案することで活動はよりスムーズになることが期待できる。

PBL においては大学内外の外部講師や職員が色々なアドバイスやヒントを投げかけることにより参加学生が困難を乗り越えることもできたが、様々な年齢や文化背景をもつグループ内の人間関係や意思疎通の難しさが活動継続を困難にさせることがないように、担当教員が参加学生の活動状態に気を配り、必要があればいつでも相談に応じる姿勢を示すことも大切であろう。ただ、前節で見てきたように、参加学生の多数は困難にぶつかっても、自ら様々なストラテジーを見出し、活動の最後までモチベーションを維持させていた。学生の自主的な活動に教員がどのぐらい「介入」していくかの匙加減は簡単ではないが、困難と感じていることに気を配ることは重要だと考える。さらに、ラーニングコモンズなど参加学生が集まりやすい場所を提示して、正課外であっても活動を続けやすくすることも、活動のデザインをする際に考慮すべきであろう。

正課外の国際共修では、参加人数が限られていることもあり、異文化間能力 (intercultural competencies) (Byram, 1997; Deardorff, 2006) の伸長を数値的に測ることが難しい側面もある。しかし、4章で述べたように異文化間協働活動の参加者は、【困難】から、それを解決するストラテジーを見出し新しい考え方を持ち始めた姿も見えた。この参加者の変化プロセスを今後、もう少し詳細に分析していくことや、活動後に参加学生が協働活動で得た学びを活かしているのかを調査することで、活動を通してどのような新たな能力を得ているのかを明らかにしたい。

付記

本研究の一部は「第 27 回 留学生教育学会 年次大会」で発表した。

引用文献

- 恩村由香子・森美紀・山岸愛美 (2020). 「多文化間共修プログラム開発に向けた課題—実践の考察から—」東京国際大学・CEGLOC 外国語教育部門紀要『外国語教育論集』, 42, 39-52.
- 川平英里 (2019). 「正課外における国際教育交流の現状と課題に関する調査 —大学教職員の視

- 点に着目して一」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』, 6, 17-25.
- 神谷順子・中川かず子 (2007). 「異文化接触による相互の意識変容に関する研究: 留学生・日本人学生の協働的活動もたらす双方向的効果」『北海学園大学学園論集』, 134, 1-17.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.
- 木下康仁 (2016). 「M-GTA の基本特性と分析方法— 質的研究の可能性を確認する—」『順天堂大学医療看護学部 医療看護研究』, 18, 1-11.
- 小松翠 (2015). 「留学生と日本人学生の友人形成に至る交流体験とはどのようなものか: 多文化交流合宿3か月後のインタビューから」『お茶の水女子大学人文科学研究』, 11, 165-179.
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編 (2017). 『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社, iii.
- 末松和子 (2019). 「国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの—」ウェブマガジン『留学交流』2月号 Vol.95, 独立行政法人日本学生支援機構, 1-12.
- 末松和子 (2020). 「正課外国際交流活動における国際共修—成果に比した活動の特徴と学生の学びに着目して—」『留学生教育』, 25, 9-19.
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編 (2019). 『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, iii.
- 高橋美能 (2021). 「多様なバックグラウンドを活かす国際共修授業の実践—オンラインで実践する授業のメリットとデメリット—」『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』, 7, 79-90.
- 野瀬由季子・大山 牧子・岩居 弘樹 (2021). 「継続的な正課外活動への参加を通じた学習と教育実習との関連性—日本語教員養成課程受講生へのインタビュー調査から—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』, 19, 1-15
- フランシス・カルトン (2015). 堀晋也 (訳) 第1章「異文化間教育とは何か」西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か』くろしお出版, 9-22.
- 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が成長を示す」『京都大学高等教育研究』, 15, 107-118.
- 八島智子 (2016). 「国際協働プロジェクト参加を通しての『学びの質』」『関西大学外国語学部紀要』, 15, 33-50.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens H., Wächter, B. (2000). *Internationalization at home*. A position paper, Amsterdam: EAIE
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10 (3), 241-266.
- Leask, Betty, Carroll, Jude. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, 30 (5), 647-659.
- Soria, Krista M. and Troisi Jordan. (2013). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18 (3), 261-280.

Practices and difficulties of extracurricular intercultural collaborative activity

- through analysis of interviews with participating students -

Miho YAMAUCHI

(Department of International Tourism, Nagasaki International University)

Abstract:

How do students who have participated an extracurricular intercultural activity? Do they experience any difficulties in participating in the program? The author conducted an extracurricular intercultural program for six months from October 2021. Interviews were conducted with 10 of the participants and analyzed using M-GTA. As a result, concepts such as [schedule coordination] [communication with foreign students] were generated in the [difficulty] category. Although some participants quit the activity because of [difficulty] , we could see that some participants overcame [difficulty] by finding [intercultural collaborative activity strategy] . It was suggested that in order to reduce the [difficulty] of [schedule coordination] , it is necessary to create a regular place where it is easy to continue the activities.

Keywords:

Intercultural collaborative learning, extracurricular activities, Intercultural cooperative activities, difficulties, M-GTA

日本語教育において「社会」はどこに 位置づけられてきたか

—学会誌『日本語教育』掲載論考の調査報告—

牛 窪 隆 太 (東洋大学国際教育センター)

福 村 真紀子 (茨城大学大学院理工学研究科)

要旨

日本語教育研究において「社会」がどのような文脈で使用されてきたかについて、学会誌『日本語教育』の掲載論考を対象とした内容分析を行なった。1,427編から65編を抽出して分析した結果、『日本語教育』において「社会」は、1980年代に社会言語学や日本事情を論じる文脈で導入され、1990年初頭の教授法変遷期の議論を経て、教育の目的論を論じる文脈で使われるようになっていくことがわかった。さらに2000年以降、外国人定住者の増加とともに、地域日本語教育において志向すべきものとして位置づけられていた。一方で、社会を目指すとはどのようなことかについての議論は十分になされておらず、教育実践においては、異なる方向性を指し示す用語として機能している可能性も示唆された。

キーワード：学会誌『日本語教育』、「社会」、意味の変遷、教育実践、内容分析

目次

1. 日本語教育と「社会」の距離
2. 調査と分析
 - 2-1 調査対象とデータ抽出方法
 - 2-2 分析
3. 結果
 - 3-1 結果1 (カテゴリ間の割合)
 - 3-2 結果2 (「社会」の記述の変遷)
4. 考察
 - 4-1 第1期 (1986年～1989年)
 - 4-2 第2期 (1990年～1999年)
 - 4-3 第3期 (2000年～2009年)
 - 4-4 第4期 (2010年～2019年)・第5期 (2019年～2020年)
5. 結論と今後の課題

1. 日本語教育と「社会」の距離

本稿は日本語教育における「社会」の位置づけについて、学会誌『日本語教育』の掲載論考を対象とした調査結果を報告し、「社会」への注目の変遷と課題を検討するものである。2007年に文化審議会の国語分科会に日本語教育小委員会が設置され、国内の多文化社会に対応した日本語教育の方針に関する指針が出された。さらに、2019年には「日本語教育の推進に関する法律」が参議院で可決され、日本語教育に関する初の法律が制定されるなど、日本社会における日本語教育への注目はかつてないほど高まりつつある。一方で、日本語教育内部においても「社会」を志向する動きが高まっている。2010年以降、日本語教育関連の書籍においては、研究者向けの専門書だけでなく、日本語教師を志す一般向けの書籍でも、「社会」をタイトルに掲げたものが数多く出版されるようになってきている。つまり、現在、日本語教育における「社会」への注目は、日本社会における日本語教育への注目と同時並行的に進んでおり、日本語教育と「社会」の距離は未だかつてないほど接近している状況にある。しかしながら、「社会」を志向することとはどういうことなのかについて、日本語教育内部で必ずしも十分な議論が行われているわけではなく、「社会」という用語が一人歩きしている印象も否めない。今後、日本語教育と「社会」の関係を建設的に議論していくためには、従来の議論において「社会」がどのように位置づけられてきたかについての基礎資料が必要である。

2. 調査と分析

2-1 調査対象とデータ抽出方法

日本語教育における議論の変遷を辿ることが可能な資料として、公益社団法人日本語教育学会が発行する学会誌『日本語教育』を調査対象とした。『日本語教育』は1962年に日本語教育学会（旧「外国人のための日本語教育学会」）が設立されて以降、各時代における代表的な日本語教育研究者らが論考を投稿してきた学術雑誌である。日本語教育の黎明期から現在まで発行され続けている唯一の学術雑誌であり、国内外の3,000名以上の会員に購読されている。このことから、日本語教育において最も影響力をもつ研究雑誌であり、研究の潮流を検討するという本研究の目的に合致するものと判断した。学会誌『日本語教育』における「社会との関わり」の研究動向を探った先行研究に宇佐美（2012）がある。宇佐美（2012）は150号までに掲載された論考から、「『社会』と何らかの意味で関わりを持つと思われる論文」（p.56）610編を抽出したうえで、カテゴリを生成し、研究テーマの変遷を検討している。その結果、社会をめぐる研究は、1980年代以降、社会的情勢に敏感に反応して変化しており、2000年代後半に過去最高に達していることがわかったという。本調査では、手順を参考にしながらも「社会との関わり」をより確実なものとするため、執筆者自身が論考のタイトルやキーワードに「社会」を挙げている論考のみを抽出して検討することとした。一方、タイトルやキーワードには挙げられていないものの、

「社会」についての記述が見られる論考については別途記録を残し、全体を検討する際の参照材料とした。『日本語教育』において掲載論考にキーワードが付されるようになったのは、57号（1985年10月刊行）からである。そのため、それ以前のものについては、タイトルのみを判断根拠とした。

対象論考の抽出手順を以下に示す。まず、1962年に刊行された1号から2021年12月に刊行された180号までの掲載論考のうち、寄稿、研究論文、調査報告、実践報告の項目に掲載された1,427編の論考を選出した。次に、これらの論考において、タイトル、キーワードに「社会」「社会的」「社会性」を掲げているものを集計シートに記録した。調査開始時点では、「社会」のみを対象としていたが、「社会的」「社会性」など接尾辞を伴った形での出現も見られた。このことから、「社会+接尾辞」の形のものも対象に含めることとした。また、「社会」の英語表記である「ソーシャル」も対象に含めた。以上の作業で抽出された65編の論考を最終的な対象データとした。

2-2 分析

1986年から2021年に掲載された65編の論考における「社会」「社会的」「社会性」の傾向を見るために、「何を論じる文脈で「社会」が出現しているか」という分析観点を立て、以下の手順でカテゴリの作成を行った。1) 65編の論考を読み込み、代表者が仮のカテゴリを立て、カテゴリの定義を作成した。2) 共同研究者間で集計シートを共有し、定義と論考のカテゴリ分類を確認したうえで、カテゴリに分類し直した。この作業における2名の共同研究者間での一致率は73.8%であった。3) 残りの論考については共同研究者間で協議を行い、妥当と判断される最終的なカテゴリ名と定義を決定した。以上の結果、65編の論考を16のカテゴリに分類した。【カテゴリ名】と定義一覧を以下に示す。

表1 「社会」出現の文脈のカテゴリと定義

	カテゴリ名	定義
1	社会言語学	「社会言語学」の形で使われているもの
2	社会言語・文化能力	「社会言語（文化）能力」の形で使われているもの
3	日本事情	「日本事情」科目を論じたもの
4	日本語	日本語そのものに関する研究
5	教授法	教育理念や方針、教授法（教え方）について論じたもの
6	教室（教育実践）	教育実践や教材に関する研究
7	教育事情	教育実施国の教育事情について論じたもの
8	言語政策	教育実施国の言語政策について論じたもの
9	比較文化・比較言語	教育実施国と日本の言語文化を比較し、相違について論じたもの
10	学習者	学習者に関する研究
11	生活者	生活者に関する研究
12	教師研究	教師に関する研究
13	地域	地域における受け入れの課題などを論じたもの
14	地域日本語教育	ボランティア教室など地域の日本語教育実践に関する研究
15	教科教育	教科教育に関する研究
16	その他	上記に含まれないもの

【社会言語学】は、社会言語学の知見を応用した論考において、学問領域を示す「社会言語学」が用いられているものである。『日本語教育』において「社会」が初めて出現したのは、創刊から24年後、1986年58号に掲載された「ほめられた時の返答における母国語からの社会言語学的転移」という論考であった。それ以降、「社会言語学(的)」は、現在まで各時期において一定の割合で出現していた。

次に、【社会言語・文化能力】がある。これは、日本事情をめぐる議論の中で、ネウストプニー(1995)が提起した「社会言語能力」「社会文化能力」の用語によるものである。1986年59号に掲載された「インターアクションのための日本語教育—イマージョンプログラムの試み—」のキーワードで用いられて以降、計4編の論考で使われていた。次に示す、【日本事情】と統合することも検討したが、個別の学術用語として用いられていると判断し、別カテゴリを立てた。

【日本事情】は、主に65号に掲載され、日本語教育における文化の扱いを論じる論考で見られたものである。【社会言語学】【社会言語・文化能力】を除けば、初めて「社会」が登場したのは、「日本事情」をめぐる議論においてであった。「日本事情」をめぐる議論という特殊性を考慮し、後述する「教育実践」とは別に【日本事情】のカテゴリを立てた。【日本語】は、日本語研究の文脈で使用されているものである。例えば、三宅(1994)では、「すみません」という日本語の詫び表現について、使用場面の社会的要因が検討されている。

【教授法】には、日本語の教授法に述べている論考だけでなく、教育哲学や教育の方針を記述している論考を含めた。例えば、林(1990)は、「日本語教育と社会」と題された論考で、よりよい日本語教育をすることでよい日本語社会を作ると主張している。これは、執筆者個人の「教育哲学」と判断できるものである。一方、コミュニカティブ・アプローチ(以下、CAと表記)をめぐる議論においては、執筆者個人の教育哲学と教授法の理念が混在している例も見られた。そこで、【教授法】の定義を「教育理念や方針、教授法(教え方)について論じたもの」とすることで、個人の教育哲学と教授法の理念の両者をここに含めた。さらに、個々の具体的な教育実践を取り上げているものについては、より実践的な文脈であると判断し、【教室(教育実践)】のカテゴリに含めた。論考の中には、ある時代の特定地域における教育事情を紹介する文脈で「社会」を記述しているものがあった。さらに、その中には、具体的な政策について言及する文脈で「社会」が記述されているものも見られた。そこで、前者を【教育事情】のカテゴリに含め、特に、言語政策や言語教育政策について論じているものを【言語政策】とすることで、両者を区別した。

【学習者】【教師研究】には、それぞれ学習者、教師を扱ったものを含めた。近年、在住外国人を「学習者」としてではなく、「生活者」として位置づけるものも見られた。そこで、【学習者】と【生活者】を区別することとし、それぞれ別カテゴリとした。日本国内の地域社会における外国人の受け入れの課題や方針などを論じたものは、【地域】に分類

した。そして、地域の日本語教育実践について扱っているものについては、【地域日本語教育】に分類することで、両者を区別した。本調査では、タイトルもしくはキーワードに挙げられた「社会(的・性)」を機械的に拾っている。そのため、キーワードに掲げられた「情報化社会」のように、「社会」の一般的な意味用法として記述されているものも抽出された。それらについては、【その他】に含め、検討から除外した。以上の手順で、論考をカテゴリに分類し、全体の割合と時代における変遷を検討した。

3. 結果

3-1 結果1 (カテゴリ間の割合)

ここではまず、カテゴリ間の割合を報告し、検討を行う。以下の図1にカテゴリ間の割合を図式化したものを示す。

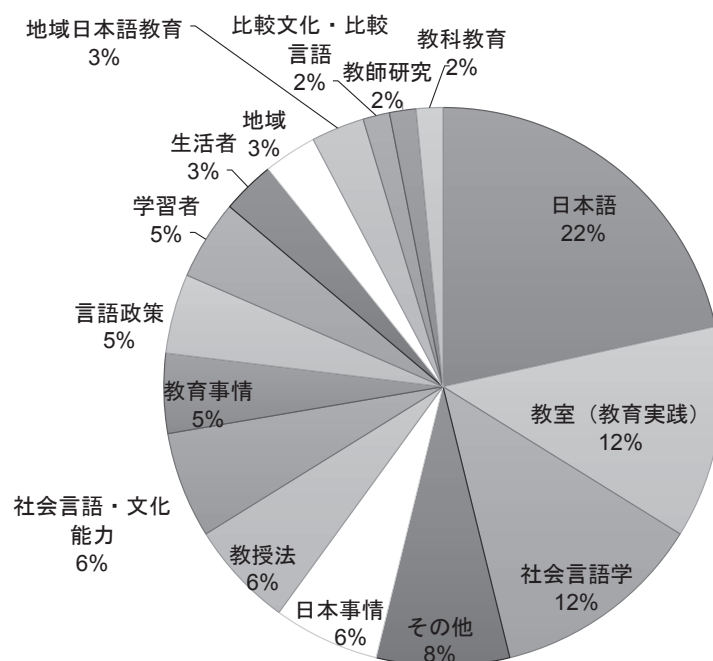


図1 「社会」の記述文脈の割合

出現割合の高い順に、【日本語】(22%)、【教室(教育実践)】(12%)、【社会言語学】(12%)、【その他】(8%)、【日本事情】(6%)、【教授法】(6%)であった。「日本語教育」分野の学会誌であるという特性を考えれば、日本語に関する論考と教育実践に関する論考の割合が多くなるのは順当な結果であると考えられる。

一方で、【日本事情】や【教授法】も【社会言語学】の半数程度の割合を占めている。このことから、日本事情における議論や教育理念をめぐる議論においても、「社会」が少なくない割合で記述されてきたことが確認できる。また、【教育事情】【言語政策】【学習者】などでも「社会」は記述されている。つまり、日本語教育において「社会」は、社

会との関わりを持つと一般に想定されるような領域だけではなく、より広範囲にわたる文脈で記述されてきたということである。

3-2 結果2（「社会」の記述の変遷）

時系列における「社会」の記述の変遷には、どのような特徴が見られるのだろうか。初出が確認された1986年の58号から1989年までを第1期、1990年から1999年までを第2期、2000年から2009年までを第3期、2010年から2019年までを第4期、2020年から2021年までを第5期として、各時期における記述数を図2にまとめた。

図2中、縦軸はカテゴリの出現数（記述論考数）を示しており、横軸は左から出現順に各カテゴリを配置している。横軸を見ると、初出として確認された【社会言語学】に始まり、【社会言語・文化能力】、【日本事情】と続き、近年では【教師研究】や【地域】【生活者】においても記述され、「社会」の文脈は広がっていることがわかる。

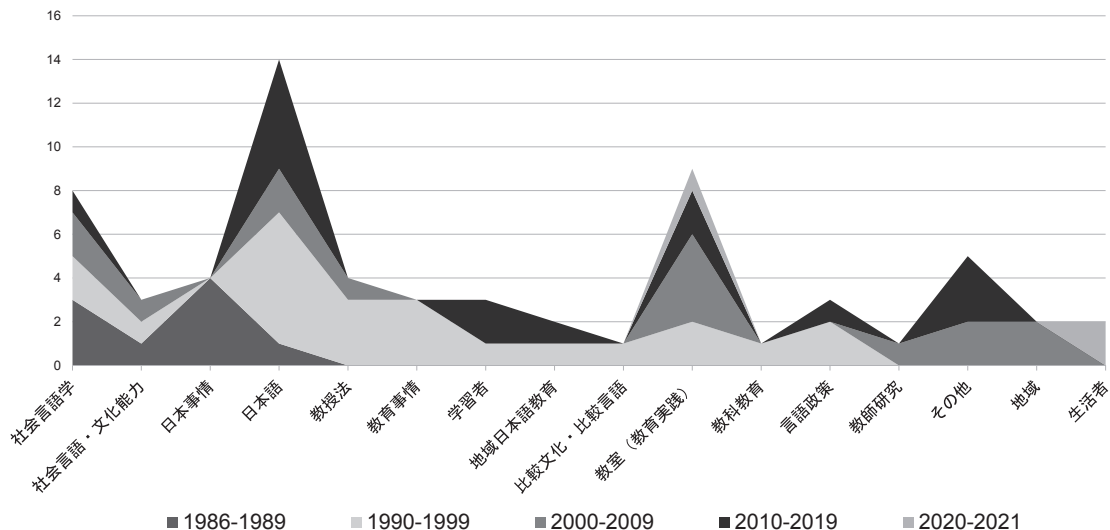


図2 「社会」の記述の変遷

図2を見ると、第1期（1986年～1989年）には、【社会言語学】で2本、【社会言語・文化能力】で1本、【日本事情】で4本、【日本語】で1本の記述があった。第2期（1990年～1999年）には、記述文脈は【教授法】【学習者】【地域日本語教育】【比較文化・比較言語】【教室活動】などへと広がりを見せている。第3期（2000年～2009年）になると、【教室（教育実践）】での記述が目立つようになり、さらに、【教師研究】や【地域】の文脈においても、「社会」が挙げられるようになっていく。第4期（2010年～2019年）には【日本語】において記述数が伸びており、第5期（2020年～2021年）は、新たに【生活者】の文脈において「社会」が掲げられるようになっていく。つまり、日本語教育研究において「社会」を捉える視点は、時代とともに変動してきたということである。では、具体的に「社会」はどこに位置づけられてきたのか。次節では、各時期の特徴について、

論考の具体的記述から検討する。

4. 考察

4-1 第1期 (1986年～1989年)

第1期において「社会」は【社会言語学】【社会言語・文化能力】において学術用語として導入され、【日本事情】において掲げられるようになった。興味深いのは、【日本事情】における「社会」が、語学の土台となる現実の知識が現れる場面として位置づけられる一方で、海外の現場では、日本に関する知識一般としても位置づけられ、さらには、国内での現場では、インドシナ難民や中国帰国者が適応するための環境としても位置づけられていることである。例えば、豊田（1988）では、キーワードに「言語の社会的背景」が挙げられ、日本事情教育において言語に表現される「社会的現実の諸要素」を扱うことが検討されている。ここでの「社会的現実の諸要素」とは、語学教育の土台として必要となる「小学校かそれ以前の段階で習うことまでも網羅した社会の諸現象を表現したもの」(p.27)である。一方、タイにおける日本事情教育を論じたプリヤー（1988）は、タイの大学で「日本文化・社会」を扱ううえでの課題を教材や人材の観点から取り上げている。日本事情の専門家について、「日本に関する文化、社会について広く一般のタイ人に伝え」、「相互理解を促進させる専門家」(p.109)が必要であるとし、タイと日本の社会を比較する教材が紹介されている。「社会」が文化や習慣と並列的に記述されていることから、論考において「社会」に特別な意味は与えられておらず、日本に関する知識一般を指す用語であると判断できる。さらに、インドシナ難民に対する日本事情を考察した西尾（1988）では、「社会生活適応訓練」としてキーワードに掲げられている。これは難民が「日本の社会環境に適応して、自立した生活が営めるようにする」ために実施され、衣服の収納から医療機関の利用方法といった、生活上の知識を扱うものとして示されている。

【日本事情】は、この年代のみに出現したカテゴリであり、その後は見られなくなっていた。日本事情の曖昧さについては、昭和37年の文部省通達で「日本事情に関する科目」として示された用語に端を発したものであり、教科内容として「日本の歴史および文化、政治、経済、自然、科学技術といったもの」と曖昧に設定されたためであるとされる。このことからすれば、この時期「社会」もまた、「日本事情」における「文化」と同様、曖昧に位置づけられるものであったと考えることができるだろう。

4-2 第2期 (1990年～1999年)

第2期においては、1990年の70号で特集「日本語教育と社会」が生まれ、大々的に社会が取り上げられた。また、その後、73号の特集「コミュニカティブ・アプローチをめぐって」では、オーディオ・リンガル法からCAへという教授法の転換が議論されている。この時期、「社会」は【日本語】【教授法】【教育事情】【学習者】【地域日本語教育】に位置づけられている。

【日本語】では、例えば、川口（1993）が副詞「やっぱり」の使用の前提条件となる、「社会通念」に関してアンケート調査を行ったものや、金（1995）が、敬語の使用に関して「血統重視」「社会的所属関係重視」と言われる実態について調査した研究などが挙げられる。この時期は、日本語研究の方法論として、使用実態調査をもとにした論考が多く掲載されるようになっており、言語の背景にある話者の意識や関係性を示すものとして「社会」が取り上げられることで、【日本語】における記述数が伸びたと考えられる。

第2期において特に注目したいのは、【教授法】の議論に見られる、日本語教育の目的や方法と「社会」とのつながりである。例えば、前掲の林（1990）は、当時中国で起きた天安門事件や、日本国内の消費税の増税、また偽装難民の受け入れ事件に触れながら、「すべての言語教育は、言語を用いて、人間としての健全な思考活動をするように人間を教育することを、根本目的とします」（p.19）と言語教育の目的論を述べたうえで、よい日本語教育によってよりよい日本語社会を作ることができるとしている。

一方、CAをめぐる議論において、青木（1991）は、CAとはヨーロッパで生まれた外国語教育を民主化しようとするアプローチの総称であるとしたうえで、日本語教育における表面的な応用には限界があることを指摘している。日本という異なる社会でCAを受け入れるためには、社会の教育の制度をどのようなものにしていきたいのかという視点が必須であるとする。また、松岡（1991）は、CAに見られる「多様性と曖昧さの原則」や「全体性の原則」というものは、言語教授法の枠内で理解されるべきではなく、現代社会の文脈で捉えられるべきものであり、それは「ソフト化社会の理念なき教授法」であるとし、当時のCA礼賛の風潮を批判している。つまり、両者は同様に、教授法や教育理念の背景に「社会」を位置づけていると考えられる。そのうえで、上掲の林の主張では、日本語教育の目的は「社会」を作ることであるとも指摘されている。

この時期、日本語教育の目的を問う記述は、補足データとして記録した他の論考中にも見られた。例えば、西口（1999）は、状況的学習論の観点を紹介し、地域の日本語教育実践においては、対等なパートナーとしての日本人との活動の場を形成し、そこでの「社会的実践」を通して、参加者の新たな関係性と変容が促されるという実践上の提案がなされている。また、細川（1999）は、日本語教育と国語教育の連携を検討する中で、「どのような集団社会の中でも暮らすことのできる柔軟で強固な自己アイデンティティの確立」が課題であるとしている。これらのことを合わせるならば、この時期、日本語教育の目的論が問われるようになると同時に、その目的論に「社会」を位置づける議論が起こっていると考えることができる。つまり、この時期「社会」は、日本語教育の目的論や教授法の理念に位置づけられるようになったということである。

一方、【学習者】や【地域日本語教育】における記述は、日本社会への留学生やその家族の適応を問題にしていた。林（1990）は、留学生や就学生が増加するとともに、不適応現象が社会問題化していることを指摘し、日本社会への適応段階に合わせた教材の開発と心理的側面への配慮をあげている。また、【地域日本語教育】においては、中村（1990）

が留学生の家族（特に夫人とされている）が異文化不適應にある状況を指摘し、大学と自治体、市民が協力して開催している日本語講座の実践を報告している。

1990年代は、留学生数が緩やかに上昇を続けていた時期であり、1990年の入管法改正により地域の在住外国人が増加し、自治体での受け入れが課題になるなど、在住外国人の日本社会への適應が社会問題となった時期と重なる。【学習者】【地域日本語教育】の記述の背景には、これらの社会情勢の変化があると考えられる。

それに加えて、社会言語学の影響のもと、日本語研究においても言語話者の意識や関係性など、言語の文脈そのものが考察されることで「社会」が焦点化された。さらに、教授法においてCAの導入が議論され、日本語教育の目的論が意識されることによって、日本語教育の広い領域において「社会」との関わりが議論されるようになったと考えられる。

4-3 第3期（2000年～2009年）

第3期で特徴的なのは、【教室（教育実践）】が数を伸ばしていることである。例えば、金庭（2004）は、「地域社会」に送り出すためのリソースを取り入れた聴解授業を提案している。また、菊岡（2004）は、教室を学習共同体として位置づけ、メンバーの相互行為による社会・歴史的なコンテクストの生成に注目したうえで、「favorite phraseの使い回し」から、学習共同体におけるアイデンティティの構築を検討している。教室で共に学ぶメンバーは、クラスの共有される特有の言い回しによって社会的・歴史的コンテクストを生成し、学習共同体を構築しているという。菊岡は言及していないが、このときの「社会」とは、教室の中に形成されていると解釈できるものである。さらに、補足データの中にも、教育実践において、「社会」を意識していると判断される記述が見られた。例えば、嶋津（2003）は、「社会的アイデンティティの構築」におけるアクトとスタンスを用いて日本語教室談話を分析し、教師と学習者が、それぞれの役割関係を超えて、「話者」に変換される場面を捉えている。また、有田（2004）は、日本語教員養成科目においてジグソー学習法を取り入れた実践を報告し、その目的として「自らが身を置く社会と文化的状況を冷静に認識しながら、かつその構成員としての責任を回避しない潔さを持って、日本語を母語としない人々と関わる資質・能力の育成」（p.96）を挙げている。

以上のことから、この時期、教育実践における「社会」の位置づけは多様化していることが指摘できるだろう。従来のように、教室外の日本社会への適應やその準備を目的として教育を行うだけでなく、教室外の社会的リソースを取り込むことによって教室内で「社会」との循環を意識することや、あるいは、教室外ではなく教室内に社会的な要素を見出すことによって、教室そのものを「社会」と捉える議論も見られるようになっている。

2006年131号の特集「日本語教育学とは何か」においては、日本語教育学の方向性が検討されている。補足データでは、佐藤（2007）が異文化間教育との比較から日本語教育の研究は、実践の場に「内在的に参画」することが必要（p.54）であると指摘し、「現場

生成型の研究」という方向性を示している。また、細川（2007）も「日本語教育学の目指すもの」として、日本語教育における準備主義、応用主義を批判し、教室実践の中に「実践研究」を見出していくという方向性を主張している。これらを踏まえると、この時代の【教室（教育実践）】における「社会」の位置づけの変化には、当時の日本語教育学全体における学問領域としての方向性の模索が影響していると考えられる。つまり、学問領域として日本語教育における教育現場と研究の関係が問われ、「実践研究」という方向性が示されることで、教育実践を考える際の「社会」の位置づけそのものも変化したということである。

また、2008年138号の特集「多文化共生と日本語教育」においては、地域社会での日本語教育が多文化共生の観点から議論されるようになっている。その先駆けとして、【地域】において山田（2005）は「社会的課題克服」をキーワードに挙げ、日本語教育の専門家に対して、ホスト側の当事者として地域の在住外国人の社会参加のために必要なアドボカシー活動をするよう求めている。

2005年は、総務省が「多文化共生社会」という用語を初めて公式に使用した年であるとされる。1990年代以降の外国人政策の大きな転換点として、2001年の「外国人集住都市会議」の開催があり、2004年に日本経済団体連合会（経団連）もまた、国内状況の変化を踏まえて「外国人受け入れ問題に関する提言」を行うことで、外国人受け入れ施策の拡充を提起した（野山2008）。この時期、【地域】において「社会」が多く記述された背景には、これら日本国内の政策上の転換があったと考えられる。そしてこの転換は、次に示す第5期において、【生活者】の出現につながっている。

4-4 第4期（2010年～2019年）・第5期（2019年～2020年）

ここでは第4期と第5期をまとめて検討する。第4期・第5期の特徴として挙げられるのは、【日本語】での記述数が増加しているのに加え、【学習者】【地域日本語教育】【教室（教育実践）】においても記述が見られ、さらに第5期において、新たに【生活者】での記述が出現していることである。ここでは、【教室（教育実践）】における教室内外に位置づけられた「社会」と、【地域日本語教育】における生活者への転換という観点から、全体の流れを検討する。

【学習者】においては、一二三（2010）が、国内の「多言語多文化社会」における共生的学習を取り上げている。また、海外における日本語学習者のエスノグラフィーを扱った野村・望月（2018）では、香港の日本語教育の「社会文化的文脈」に注目し、日本語学習が抑圧への「対抗的アイデンティティ」を構築する基盤となる可能性が示されている。これらの論考においては、日本国内・海外と、教育の実施場所に違いはあるものの、学習者の実際の姿がそれぞれの「社会」との関係において捉えられている。

また、【地域日本語教育】においては、石塚・河北（2013）が、キーワードに「多文化社会」を挙げ、地域日本語教室の参加者の「居場所感」を測定する尺度を開発した事例を

報告している。さらに、【教室（教育実践）】においては、黒川（2012）が、「多文化共生社会」をキーワードに挙げ、「地域社会のサービス活動」に参加するサービス・ラーニングを上級日本語教育に取り入れた実践を報告している。一方、御館（2021）は、「社会的発話との連続性」をキーワードに掲げ、「社会文化的アプローチ」における学習として、教室活動中の初級学習者のプライベートスピーチ（自分自身に向けた発話）を取り上げている。学習者が教室活動中のプライベートスピーチによって、教室やそこでの社会的状況を自身に合わせてしつらえていることから、自由な発話が認められるような教室環境を醸成する必要があるとされている。

この時期、【日本語】の記述数も増加しているが、その中には「社会参加」を掲げる論考も見られた。宇佐美（2010）は、「社会参加のための日本語」をキーワードに掲げ、「外国人が日本で行う行動」の調査結果を報告している。その結果得られた示唆として、「生活のための日本語支援」は、日本語能力の向上だけでなく、求めに応じて周囲の人と関わり、社会に参加することで、より質の高い生活を追求することを目標にする必要があるとしている。

第5期に新たに出現したカテゴリに【生活者】がある。このカテゴリには、主に地域に暮らす外国人について、生活者という観点から考察した論考が含まれる。2020年175号では、特集「日本語が拓く多様なキャリア形成」が組まれるなど、この時期、「社会」と学習者の関係は、日本社会における生活者という点から捉え直されるようになっている。例えば、新矢（2020）は、国際結婚移住女性の日本語とキャリアについて、「社会経済階層」をキーワードに挙げながら、生活者としての外国人が質の高い生活と社会参加を実現するためには、コミュニティにおいて多様な日本語を認め、日本語リテラシーの欠如を「リテラシーの補償」として補うことと、国や自治体などの「公」が「リテラシーの保障」として日本語学習を保障する必要があるとしている。また、武田（2021）は、コロナ禍におけるワクチン接種における外国人診療の問題から、健康に関する要因のうち、個人に起因しない社会の構造的な状況を「健康の社会的決定要因」と位置づけ、社会における不公正であると指摘している。

これらにおいて在住外国人は、【学習者】に見られたように、日本語を学習する者ではなく、日本社会で生活しキャリアを構築する者として位置づけられている。

5. 結論と今後の課題

以上、学会誌『日本語教育』に掲載された論考を対象に、日本語教育における「社会」の位置づけについて検討してきた。本研究での調査結果を以下にまとめる。

日本語教育研究において「社会」は、社会言語学や「社会言語・文化能力」など学術用語として導入され、その後、日本事情において、文化と並列的に「日本語以外の教育内容」を指す用語として曖昧に位置づけられた。1990年以降、日本語教育と「社会」が大々的に議論されるようになると、「社会」は日本語研究において言語の文脈として、また、

教授法の議論においては日本語教育の目的論との関係に位置づけられた。さらに、留学生や地域の在住外国人の社会適応の問題として議論された。

2000年代に日本語教育学の軸をなすものとして「現場生成型の研究」や「実践研究」が提案されると、「社会」は、教育実践をめぐる議論において、教室の外部に位置づけられるとともに、教室の内部に形成されるものとしても捉えられるようになった。2010年以降、「多文化共生」「多言語多文化社会」が議論されるようになると、地域在住外国人の受け入れのための施策が整備されるとともに、学習者と「社会」の関係が議論された。また、地域在住外国人の社会参加が議論されることで、地域日本語教育の教育実践においても「社会」が意識されるとともに、近年では、日本社会における「生活者」という新たな観点が示された。

以上が、本調査から得られた日本語教育における「社会」の位置づけの動向である。このように見てくると、「社会」は、日本語、教室、学習者（生活者）、教師を取り巻くものとして、また、日本語教育関係者が参加する場として、あるいは、教室外部に意識すべきものや、教室内部で作り出すものとして、様々に位置づけられてきたことが改めて確認できる。さらに、冒頭に述べたように、日本社会における日本語教育への注目と日本語教育における社会への注目の同時進行によって、実際には、「社会」をめぐる議論はさらにわかりにくいものになっていると思われる。その中で危惧されるのは、「社会」という用語のもとに、教育実践の方向性をめぐる議論のすれ違いが見えなくなってしまうことである。

例えば、石井（1997）は、日本語教育の大きな流れは、「日本語学習を目的とする学校型日本語教育から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語教育」へと拡大してきたとする。しかしこの指摘は、日本語教育において教育実践のすべてを「社会型」に変換し、「社会」を志向するとすればよいということではないだろう。本調査でも明らかになったように、【教室（教育実践）】に位置づけられた「社会」とは、目指すべき教室外部の場所として位置づけられるとともに、学習の外部リソースとしても位置づけられ、さらには、教室内部との循環を作り出す外部として想定されることもあれば、教室内部の参加者によって形成されるものとしても位置づけられており、その場所は決して同一ではないからである。つまり、外部の社会に適応するための予備教育的な教育実践と、教室内部に社会を見出そうとする教育実践の両方が、社会を志向する日本語教育実践として成立しうるのである。

また、地域の現場においては、教室を設定し、その場に教師や支援者を置くこと自体が、在住外国人をすべて「日本語学習者」として位置づけることにつながり、それにより社会的共生の基盤となる「対等性」が損なわれることも指摘されている（青木2008、西口2008）。大学や日本語学校など、教育機関と呼ばれる場所において教室や教師を「設定しないこと」が、そもそも不可能であることを考えれば、日本語教育実践における「社会」や「社会参加」の意味もまた、それぞれの教育の目的論とともに検討されるべきもの

なのではないか。「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会 2021)においては、言語教育観の柱の一つとして学習者を「社会的存在」として捉えることが掲げられている。「日本語を通じた学びの場を人と人が出会う社会そのものとすることによって、共生社会の実現を目指す」(p.6)という説明書きからは、教室の外部ではなく、内部に社会を位置づけるという方針が見えるが、その実現方法についても引き続き議論を重ねる必要があるだろう。

さらに、日本語教育において「社会」そのものを検討する限界も考慮する必要がある。社会学において市野川(2006)は、「社会的なもの」の変遷を検討し、「social」「sozial」というフランス語やドイツ語に込められた「福祉」の意味が日本語の「社会的」では欠落しているとしたうえで、「社会的なもの」は、「公的なもの」「政治的なもの」によって批判的に検討される必要があるとしている。この指摘から「社会」を考えるうえでは、「公共性」の検討が必須であると考えられることができる。その点、今回の調査で「公共性」という用語が確認できたのは、細川(2007)に見られた、コミュニケーション環境を作るうえでは「行為者の固有性(個別性)と社会を形成するための共有性(公共性)」(p.86)が必要であるという記述のみであった。このことから、日本語教育においては公共性についてさほど議論が進んでいないことも示唆されるが、その詳細については別項に譲りたい。最後に、今回の調査は、学会誌『日本語教育』のみを対象としており、関連分野における議論の動向を含め、網羅的に検討することはできていない。日本語教育全体での社会の位置づけを把握するためには、対象資料の範囲をさらに拡大する必要があるだろう。合わせて今後の課題としたい。

参考文献

- 青木直子(1991)「コミュニケーション・アプローチの教育観」『日本語教育』73号、pp.12-22.
- 青木直子(2008)「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138号、pp.33-42.
- 有田佳代子(2004)「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号、pp.96-105.
- 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と課題」『日本語教育』94号、pp.2-12.
- 石塚昌保・河北祐子(2013)「地域日本語教室で居場所感を得るために必要なこと—「多文化社会型居場所感尺度」の活用—」『日本語教育』155号、pp.81-93.
- 宇佐美洋(2010)「実行頻度からみた「外国人が日本語で行う行動」の再分類—「生活のための日本語」全国調査から—」『日本語教育』144号、pp.145-156.
- 宇佐美洋(2012)「「社会」分野—研究観の再考と拡張を促すための原動力として—」『日本語教育』153号、pp.55-69.
- 市野川容孝(2006)『社会』岩波書店.
- 御館久里恵(2021)「初級日本語学習者のプライベートスピーチ」『日本語教育』178号、pp.124-138.

- 金庭久美子 (2004) 「リソースの活用を目指した授業—ニュース教材を利用した聴解授業—」『日本語教育』121号、pp.86-95.
- 川口良 (1993) 「日本人および日本語学習者による副詞「やっぱり」の語用論的前提の習得について」『日本語教育』81号、pp.116-127.
- 菊岡由夏 (2004) 「第二言語の教室における相互行為—“favorite phrase の使い回し”という現象を通して—」『日本語教育』122号、pp.32-41.
- 金淑美 (1995) 「韓・日敬語用法の対照研究—話題の人の待遇を中心に—」『日本語教育』85号、pp.66-79.
- 黒川美紀子 (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」『日本語教育』153号、pp.96-110.
- 佐藤郡衛 (2007) 「異文化間教育と日本語教育」『日本語教育』132号、pp.45-57.
- 嶋津百代 (2003) 「クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス—」『日本語教育』119号、pp.11-20.
- 新矢麻紀子 (2020) 「国際結婚女性の日本語とキャリア—リテラシー補償と保障に向けて—」『日本語教育』175号、pp.19-33.
- 武田裕子 (2021) 「健康の社会的決定要因としての「日本語」—医療と「やさしい日本語」との出会い：研究会活動報告—」『日本語教育』179号、pp.1-14.
- 豊田豊子 (1988) 「日本語教育における日本事情」『日本語教育』65号、pp.16-29.
- 中村重穂 (1990) 「地域社会の国際交流と日本語教育—東京都国立市における実践報告—」『日本語教育』70号、pp.76-89.
- 西尾珪子 (1988) 「姫路・大和促進センターおよび国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本事情教育」『日本語教育』65号、pp.95-108.
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号、pp.7-18.
- 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138号、pp.24-32.
- 野村和之・望月貴子 (2018) 「「心の拠り所」としての日本語—香港人青少年学習者による日本語学習のエスノグラフィー」『日本語教育』169号、pp.1-15.
- 野山広 (2008) 「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協働実践の展開を目指して—」『日本語教育』138号、pp.4-13.
- 林四郎 (1990) 「日本語教育と社会」『日本語教育』70号、pp.9-20.
- 一二三朋子 (2010) 「多言語・多文化社会での共生的学習とその促進要因の検討—日本におけるアジア系留学生を対象に—」『日本語教育』146号、pp.76-88.
- プリアー・インカピロム (1988) 「タマサート大学における日本文化、社会の教授方法」『日本語教育』65号、pp.109-115.
- 文化審議会国語分科会 (2021) 『日本語教育の参照枠 報告』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (閲覧日 2022年12月31日)
- 細川英雄 (1999) 「日本語教育と国語教育—母語・第2言語の連携と課題—」『日本語教育』100号、pp.57-66.
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論によるパラダイム転換とそ

の意味—」『日本語教育』132号、pp.79-88.

松岡弘（1991）「コミュニカティブ・アプローチを駁す—ソフト化社会の理念なき教授法—」『日本語教育』73号、pp.44-57.

三宅和子（1994）「「詫び」以外で使われる詫び表現—その多用化の実態とウチ・ソト・ヨソの関係—」『日本語教育』82号、pp.134-146.

山田泉（2005）「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教育』124号、pp.3-12.

J. V. ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店.

Where Has "Society" Been Positioned in Japanese Language Education?

-A Survey Report of Academic Papers Published
in the Journal of Japanese Language Education

Ryuta Ushikubo, Makiko Fukumura

Abstract

We selected 65 articles from a total of 1,427 articles published in the academic journals "Japanese Language Education", then analyzed their contents to understand how the term "society" has been used in Japanese language education. The term "society" was introduced in the 1980s in the context of discussing sociolinguistics and Japanese affairs (Nihon-Jijyo). We found that "society" came to be used in the context of discussing the purpose of Japanese language education after discussions during the period when teaching methods were changing in the early 1990s. Furthermore, we learned that "society" has become an important term in Community-based Japanese language education especially with the increase in the number of foreign permanent residents in Japan after 2000. Furthermore, the lack of sufficient discussion about what it means to "aim for society" in educational practices suggests that there is no clear direction being set.

Keywords: academic journal "Japanese Language Education," "society," transition of meaning, educational practice, content analysis

対面とオンラインのハイブリッドで実践する 国際共修授業の課題

—参加する学生間の意識と参加態度の違い—

高橋 美能 (東北大学)

要旨

本稿では、留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業を対象に、2022年度前期に実践した事例を紹介する。新型コロナウイルスの影響を受けて、対面での授業が制限される中、大学ではオンラインを用いた授業を進めると同時に、国内外の大学間ネットワークを広げた。本実践は、国内外の大学間コンソーシアムの学生がオンラインで参加し、来校が可能な東北大学の学生は対面で参加するというハイブリッド型の国際共修授業である。実践してみると、参加学生の文化やバックグラウンドの多様性が生かされ、学生間で刺激しあう様子が見られたが、オンラインによる実践の限界も明らかとなった。オンラインにおいては、たとえ顔が見えていても言語外の情報伝達が思いのほか乏しくなり、対面での実践に比べて、語学力への依存度が増してしまうのである。他方、オンラインでも参加者に学びは得られていたことから、国内外の大学間コンソーシアムの学生が、1つの授業にオンラインを利用して参加するという新たな学びのスタイルから得られるポテンシャルも確認された。本稿の最後には、本文で分析した事例の分析結果を基に、今後の国際共修授業の可能性についてまとめる。

キーワード：国際共修授業、対面、オンライン、ハイブリッド、学生間の関係性

目次：

1. はじめに
2. 国際理解教育の実践（事例紹介）
3. 考察とまとめ

参考文献

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受けて、これまで対面で実践されてきた授業が、オンラインやオンデマンド、対面とオンラインのハイブリッドで進められるなど、実践方法が多様化した。本稿の目的は、留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業の事例を

紹介しながら、オンラインと対面のハイブリッドで進めることで得られる学習効果と実践上の課題を述べ、課題に対する解決策を検討することである。

まず、先行事例の中で国際共修授業を通じて得られる学びといった視点で、どのようなことが確認されてきたのかをまとめておきたい。黒田（2021）は2013～2019年度まで実践してきた、国際共修授業「グローバルリーダーシップ育成基礎演習」の中で、履修生が学んだことを分析している。その結果、異文化間能力における認知的局面、行動的局面、多文化共生のための異文化間コミュニケーション能力、の向上が図られたと述べている（47頁）。その他、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶことで、知識の深まりに加え、異なる見方・視点の気づき、多文化理解、効果的なコミュニケーション能力・学習コミュニティへの帰属意識の向上が得られ（Arkoudis et al, 2013）、自己を客観的に振り返ることの重要性への気づき（徳井, 1999）、言語やコミュニケーション能力の向上、異文化理解の深化、共通点の気づき、異文化コンピテンシーの高まり（末松, 2014）、自己効力感の向上（水松, 2017）、外国語学習の意義、言語的知識や運用能力以外の要素の重要性への気づき（北出, 2010）などが確認されてきた。高橋（2021）は、オンラインで実践する国際共修授業を紹介し、オンラインであっても学生間に意味ある交流を実現することは可能であると述べる一方で、交流の深まりといった点で、対面での実践に比べ、差があることを指摘している（88頁）。以上のように、国際共修授業では授業の学習テーマや内容に関する学びに加え、学生同士が学ぶことで得られる効果があることが確認されてきた。ただ、オンラインの実践については、まだ事例は少ないが、交流の深まりという点で課題があることも指摘されている。

東北大学では国際共修について、「文化や言語の異なる学生同士が、グループワークやプロジェクトなどでの協働学習体験を通じて、意味ある交流により相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する一連のプロセスのこと」と定義し、国際共修授業の開発を行ってきた*。新型コロナウイルス感染症拡大前に高橋（2019）が調査した結果によると、東北大学は全国の国立大学で最多の国際共修授業提供数を誇っていた（7頁）。コロナ禍では、オンラインを利用した国際共修授業の開発に取り組むと同時に、2022年度から全学教育科目の改革を実施し、国際共修授業を学部の必修、または選択必修と位置付け、より多くの学生が国際共修授業に参加できるカリキュラムを築いた。さらに、国内外の他大学で実践される国際共修授業に参加できる仕組みを作った。具体的には世界の大学間国際ネットワークである Association of Pacific Rim Universities (APRU) と大学の国際化促進フォーラム選定プロジェクトで国内の大学間のネットワーク (ICL-Channels) を構築した。大学間で授業の相互履修ができる体制が築かれ、国内外の学生が各々の場所から1つの授業に参加することが可能となった。本稿で紹介する事例は、APRU と ICL-Channels の学生がオンラインで参加した実践で、国外だけ

* 東北大学「国際共修」定義：<https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/icl/>（2022年1月2日閲覧）

でなく、国内の他大学の学生が1つの授業に参加することで、学生間の新たな多様性が生まれることを期待した。しかし、高橋(2021)が指摘したように、実践する中で直接の交流ができないため、交流が深まらないという課題も明らかとなった。

2. 国際理解教育の実践(事例紹介)

本稿で紹介する事例は、2022年度前期に対面とオンラインのハイブリッドで実践した授業である。この事例を取り上げる理由は、国内外のコンソーシアムの大学から学生が集まるため、オンラインでの実践を予定していたが、よりきめ細やかな指導を目指して一部の学生を対面に切り替えて実践したため、オンラインと対面の学生間の参加態度に違いが生じたからである。本事例を分析しながら、オンラインを用いた国際共修授業の可能性と課題を検討する。

① 授業概要：

本授業は「国際理解教育の実践」というテーマで全15回、英語で実践した国際共修授業である。1回目～10回目の授業は、90分間の授業を前半と後半に分け、前半は参加学生の文化紹介、後半はテーマに関するグループディスカッションで進めた。前半の文化紹介は、参加者それぞれが5分程度の発表をした後、約15分間参加者から質問を受けて、発表者が答えながら質問者とディスカッションし、発表者の文化や教育事情を学ぶというものであった。文化紹介の課題は、「発表者の文化を紹介すること、発表者の国の教育事情を説明すること」の2点としていた。1回の授業で3名程度の学生がアイスブレイキングとして文化紹介を行い、相互理解を深め、異なる国の教育制度を学んだ。後半の各テーマに対するディスカッションは、授業時間2回分を充て、1つのテーマを議論し理解するというものとした。1回目はグループでのディスカッション、2回目はグループでディスカッションした内容をクラスで共有したうえで全体でディスカッションし、理解を深めるという形で進めた。グループのメンバーはテーマごとに変えた。全15回のテーマと概要は以下の通りである：

はじめに

1回目・2回目：道徳は誰が教えるべきか？親、学校、その両者、役割は？

3回目・4回目：歴史教科書の意義と課題

5回目・6回目：教育が抱える問題、教育の権利、子どもの最善の利益

7回目・8回目：平和教育と国際理解

9回目・10回目：言語教育と国際理解

11回目～13回目：最終発表の準備

14回目・15回目：最終発表

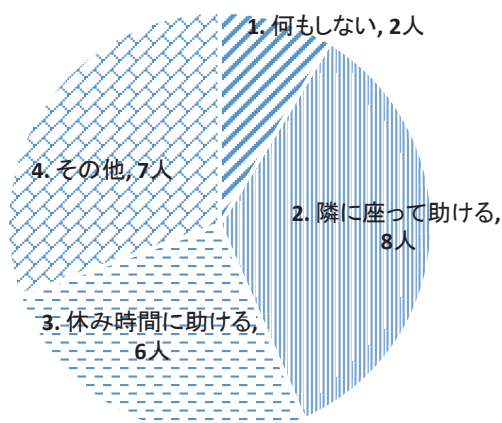
授業は、全てオンラインで進める予定であったが、オンラインでは参加者間の交流促進

に限界があったことから、5回目の授業から東北大学の教室に来ることができる学生に対しては対面に切りかえて実践した。評価方法は、出欠と参加態度（20%）、宿題の提出（30%）、最終プレゼン（30%）、最終レポート（20%）、とした。参加者は、履修登録者が合計35名（留学生22名、国内学生13名）で、本クラスには東北大学の大学院生のティーチングアシスタント（TA）が1名と国際共修サポーターの学部生が1名参加していた。TAは、出欠や課題の提出状況の確認、グループ活動をする際のメンバー構成の検討、授業全般のファシリテートなどの役割を担い、国際共修サポーターは学生間の交流促進を主な目的として、授業の前半に実施した文化紹介の内容チェックや当日の司会進行役を担い、参加学生とのコミュニケーションをとってもらう役割を担った。

② 初回アンケートの実施

国際共修授業には、言語や文化の多様な学生が集まる。その中では学生間に言語の壁があることも明らかとなっている（高橋 2018）。筆者は、この参加者間の言語の壁を解決するために、参加者がどのような助け合いをするかを尋ねる目的で、2010年に国際共修授業を担当して以来、継続して初回の授業でアンケート（参考資料1）を実施してきた。このアンケートでは、言語面での相互支援について尋ねるだけでなく、参加者の参加目的についても確認した。これによって、筆者は参加者のバックグラウンドと参加目的を確認することができた。

履修登録者35名中、アンケートへの回答者は23名であった（留学生10名、国内学生13名）。回答者は研究等の目的での回答の使用について、同意書（参考資料2）に署名済みである。本稿では35名中、同意書の提出のあった23名について紹介するため、参加者全員の実践記録ではないことを断っておく。回答者の国籍は、日本、アメリカ、中国、台湾、香港、韓国、ドイツ、ルーマニア、であった。回答者23名中の男女比は女性14、男性9名であった。学部はさまざまで、経済、経営、薬学、理学、文学、工学、政治学、情報科学、日本語、メディア、コミュニケーション、教育、外国語、であった。学年は、学部1年～5年まで、幅広く参加していた。国内学生の海外経験は、旅行や留学といった点が挙げられていた。次に、言語面でハンディキャップのある学生への支援については図1のような回答が得られた。この学生間の言語の壁は、対面・オンラインの実践方法の違いに関わらず、国際共修授業で共通して起こりうる問題であり、ハイブリッドによる実践で新たに生まれる課題ではない。一方で、オンラインで参加する学生には、特に高い語学力が必要とされる。なぜなら、対面であればアイコンタクトやジェスチャーなどのコミュニケーション方法が可能であるが、オンラインでは、たとえ画面がついていても、アイコンタクトやジェスチャー等、言語外の微細な情報が伝わりにくく、言語に頼らざるを得ないからである。そうした理由から、オンラインで実践する際は、参加者間で語学力の格差が少ないことが望ましいが、今回のように参加者の語学力に著しい差がある場合には、参加者全員が言語面のハンディキャップを抱えた参加者の存在を認識し、お互いにどうすれば



【図1：言語面でのハンディキャップに対する意識】

格差を埋められるかを意識することが重要になる。筆者は、国際共修授業を担当する際に、まずは参加者間の言語の壁を意識させ、2回目の授業でアンケート結果を参加学生に共有し、クラス内には異なる見解を持った人たちが集まっていることを説明し、互いに協力しあうことを促してきた。

図1から、国際共修授業に参加する学生の多くは、助けることに前向きであることが分かる。このような回答は、筆者が2010年から継続的にアンケートを実施する中で、共通する回答として確認してきた。助けられた経験は少なからず誰にもあるので、当たり前かもしれない。しかし、あえて参加者に問うことで、クラス内に言語面でのハンディキャップの存在を意識付け、相互支援の必要性を促すことができる。オンライン・ハイブリッドに関わらずアンケートで確認しているのはそのためである。また、ここで興味深いのは、4「その他」を選んだ学生の意見である。以下に紹介する（筆者が日本語訳）：

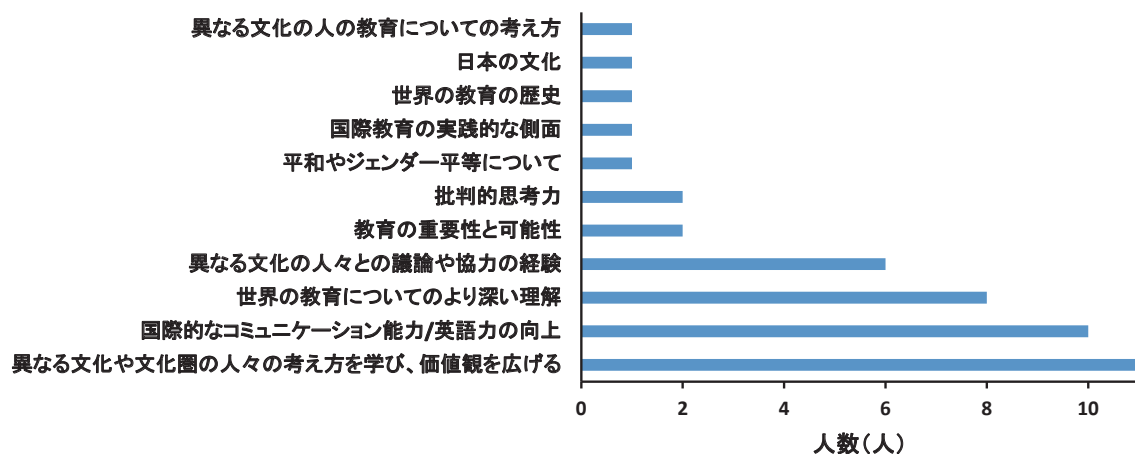
- a 直接助けを求められたときのみサポートする（ドイツからの留学生）
- b 助けを申し出るが、自分自身で学び解決することも勉強だと思う（ルーマニアからの留学生）
- c 彼ら自身でも解決できる可能性がある / 求めている場合には、自分の考えを押し付けたくないため、助けを求めることはよくないと思う（アメリカからの留学生）
- d 自分自身の英語もつたないので自信はないが、何とか助けたい（日本人学生）
- e 授業後に彼ら自身が助けを求めてきたら助ける（中国からの留学生）
- f 要点だけ授業中に伝え、詳しい内容は授業後に教える。授業の内容を理解することは重要だが、自分自身の時間も大事なので、授業中に要点は伝える（中国からの留学生）
- g SNSを通してサポートする（日本人学生）

以上のa～cは、積極的に助けるというよりは、助けを求められたら助ける、自分で解決

することも大切である、といった意見である。このような意見は筆者が同じ科目名で10年前から実施してきた中で毎回数名の学生から挙げられている。学生の中には、受動的に助けられることを待っている者がいる。そのため、2回目の授業で筆者は、「必要があれば自ら助けを求める姿勢も大切である」と説明し、クラス内で助け合うよう促すと同時に、参加者の心構えとして、国際共修授業のクラス内には、自分と異なる見解を持った学生がいることを意識付けてきた。このような見解の違いを学生が理解して参加することが大切であり、異文化理解を深める姿勢にもつながると考えている。実際に、オンラインで参加する学生に対して、教員ができるサポートは、対面の学生よりも限られる。支援を補完する意味でも、参加者一人ひとりが互いに助ける意識を持って臨むよう促すことは有効である。

③ 参加目的

初回アンケートで学生が記述した履修目的を図2で紹介する。



【図2：参加目的】

図2を見ると、多くの学生から「異なる文化や文化圏の人々の考え方を学び、価値観を広げる」「国際的なコミュニケーション能力/英語力の向上」「世界の教育についてのより深い理解」といった点が挙げられていた。これらは、国際共修授業を受講する学生の共通の目的である多様なバックグラウンドの学生と共に学び交流したい、価値観を広げたい、コミュニケーション能力を向上させたい、といった点である。また、本授業のテーマである国際理解教育についての興味・関心と目的を挙げている学生もいることが分かる。

④ 実施状況

ここでは、実践上一部対面を取り入れた経緯とテーマごとに議論された概要を紹介する。まず、実施方法について説明する。全15回の授業の内、1回目～10回目までの授業は、2回分の授業で1つのテーマについてディスカッションする形で進めた。初回は全員

オンラインで実施したが、9名は東北大学の学内にいる国内学生であった。また、これらの東北大生にはオンラインでの英語のディスカッションは初めてのようであった。クラス内に言語面での差がある中で、オンラインで参加者全員が対等にディスカッションすることに限界があった。5回目以降、教室での参加が可能な学生は対面でグループを作り、オンラインのみの学生はオンラインでグループを作って活動を行った。結果として、13名がオンライン、22名が対面での参加となった。

最初の回はオンライン参加者も全員がビデオをオンにして参加しており、顔が見える形での参加であったが、回を重ねるごとに徐々にビデオをオフにする学生が増えてきた。グループディスカッションであっても、ビデオをオフにしたまま顔を見ずにディスカッションする様子が見られた。5回目以降、対面で参加する学生は、回を重ねるごとに関係性を深め、休み時間にも話をする様子が見られた。オンラインではなかなか議論に参加できなかった学生が対面では積極的に参加し、発言する様子が見られた。逆にオンライン参加学生の関係性は弱まっていった。

次に、各テーマで学生が議論した内容をまとめておきたい。まず、1, 2回目の授業で道徳、特に社会性についてディベートを行った。答えのないクエスチョンではあったが、参加学生が自身の意見を述べ、議論を深めていった。3, 4回目の授業では、歴史教科書問題を取り上げ、中国の学生、韓国の学生の意見も聞きながら、日本の歴史教科書の問題、他の国の歴史教科書の実態を共有した。5, 6回目の授業は、教育の権利について考えた。ここでは、受け身で教育を受けることについて批判的な意見が述べられ、アジアの教育と欧米の教育の違いについて、参加者間で自身の経験を共有しながら議論が展開された。7, 8回目の授業では、主に第2次世界大戦と戦後の日本の平和教育の在り方について、参加学生自身が経験した平和教育を共有し、平和教育の重要性を検討した。9, 10回目の授業では、言語教育と国際理解といった点で、留学中の学生からは自らの経験が語られ、実際に語学と国際理解は密接な関係にあることが確認された。

⑤ 参加者の学び

前項で授業の実施状況を説明したが、オンライン・対面の参加方法の違いにより、学生の参加態度に違いが見られる中、参加学生は何を学んだのだろうか。初回アンケートで参加学生に対して、言語支援に関する意識、および参加目的を尋ねた。互いに協力することについては、前向きな学生が多いこと、異なる文化や考え方を学びたいとの思いで本授業を履修したことなどが確認された。それでは、参加学生は目的を達することができたのだろうか。ここで、学生が最終レポートに記述した内容から、学生の学びという点で以下にいくつか紹介する（筆者が日本語訳）：

オンライン参加者：

ハイチ出身のオランダの大学に通う留学生（APRU）：

この授業を通じて多様なバックグラウンドの学生と共に異なる教育事情を学ぶことができた。クラスメートの異なる話し方や議論の仕方にも驚いた。私はオランダではあまり議論に積極的に参加するタイプではなかったが、この授業で発言する力を高めた。その中で日本との違いに驚いた。アジア人も積極的に発言し、課題に忠実に取り組む姿に驚いた。

ハイチ出身のオランダの大学に通う留学生（APRU）：

この授業を通じて、他の国の教育事情を学ぶことができた。また、他の文化や言語を持つ人たちとのコミュニケーションの方法も学んだ。このクラスで、アジアの国々の課題についても知ることができ、学びが大きかったと思っている。

中国の大学に通う留学生（APRU）：

他の国のクラスメートとのディスカッションがとても貴重だった。他の中国人の学生とも仲良くなった。同時に、日本の学生とも親しくなった。ある留学生は語学力が高く、驚いた。語学学習と国際理解のトピックで話をしていた時、本当に驚いた。もっと多くの学生と交流したかったし、日本にいれば教室でも会えたのだと思うと、オンラインでの参加を残念に思う部分もあった。

中国の大学に通う学生（APRU）：

私が以前中国で学んだクラスと異なっていた。異なるバックグラウンドを持つ学生と議論でき、毎回多くのことを学んだ。議論する中で、クラスメートとの違いだけでなく共通する点も確認でき、勉強になった。

ドイツの大学に通う留学生（ICL-Channels）：

毎回、授業中の議論を通じて多くの学生と共に学ぶことができた。議論したり、発表したり、発表を聞いたりしながら、異なる教育事情を学ぶことができた。特に、議論の中で言語面でのハンディキャップを乗り越えていく中で、新たな気づきがあり学びも大きかった。議論しながら私たちの間の違いと共通性に気づくことができ、興味深かった。

国内学生（ICL-Channels）：

この授業で、SNSを通じてクラスメートと交流することができ、多くの学生とつながることができた。私がこれまで学んできた知識を共有し、クラスメートと議論することで、学んできたことがクラスメートによって詳しく説明され、理解が深まり、文化をより知ることができた。それだけでなく、東北大学の学生と交流できたことは興味深かった。同じ日本人であっても考えが異なることに気づき、自分の意見を伝え、新たな示唆も得られた。

このようなコースはグローバルマインド醸成に欠かせない方法ではないかと思う。

以上のオンラインでの参加学生の意見から、オンラインの参加であっても議論を通じて異なる教育事情や文化を学ぶことができたと考えられる。APRUとICL-Channelsの学生間の意見に大きな差は見られなかったが、ICL-Channelsの国内学生から、国内であってもこんなに違いがあることに気づいたという声が聞かれている。

以下は、途中から教室での参加となった学生：

中国から来日した留学生（東北大学の交換留学生）：

このコースを通じて、多様なバックグラウンドを持つ学生と交流する機会を得ることができた。毎週、ディスカッションの時間がとっても楽しみだった。しかし、オンラインでは消極的な学生もいて、ビデオもオフでディスカッションに参加している姿が見えない学生がいたことが残念だった。このような問題は、教室での授業に切り替わってから解決し、参加者の顔が見える形での議論ができてよかった。議論を通じて国の教育制度の違いを知りだけでなく、異なる意見を聞くことができ、文化や教育の理解が深まった。

国内学生：

私はここまで多様なバックグラウンドの学生と出会えると思っていなかった。やはり対面で、顔を合わせながらの議論が一番良かった。その中で他者の意見を聞き、多くのことを学んだ。授業を通じて教育について学ぶだけでなく、実践的な英語力をつけることの大切さを感じた。学内で英語を実践できる機会に自ら参加し、今後も英語力、異なる意見やバックグラウンドの人たちとの交流を行っていきたい。

国内学生：

本クラスで多様なバックグラウンドの学生と交流し、議論をする中で、時に自身が司会を務めることもあり、自信につながった。オンラインやハイブリッドで進められる中で、自分の意見を述べ、グループの意見をまとめる中で、自分がやり遂げられたことがうれしかった。他の学生との交流という点では、最初の文化紹介が楽しかった。Q&Aでのインタラクションで自身の質問をして、交流できたのも面白かった。この授業を通じて、多様なバックグラウンドの人たちと臆せず交流する、意見を述べる力を高めることができた。

国内学生：

最初はオンラインで参加していたが、パソコン上では意見交換がしづらいつと感じた。途中から対面になり、少しずつ発言ができるようになった。最初は日本人同士の議論をしていたが、徐々に留学生とも議論できるようになり、実践的な英語力をつけることができ、もっと上達したいと思っている。

対面で参加した学生からは、対面の良さが挙げられている。以上のオンラインと対面の学生の意見から、実践上の課題は残されているものの、参加者はオンラインであれ対面であれ、多様なバックグラウンドを持つ学生と共に学ぶことで、新たな気づきを得ることができた。また、国や地域により異なる教育事情があることを学ぶことができた。オンラインと対面の両方に参加した学生からは、対面の良さが聞かれ、改めて対面で実践する国際共修授業の意義が確認された。本授業を通じて今後も異なるバックグラウンドを持つ学生との交流を継続したいとの思いを強くした学生もいた。

3. 考察とまとめ

前章で紹介した事例は、国内外の大学間コンソーシアムの学生がオンラインで参加し実践したもので、多様なバックグラウンドを持つ学生が集まる環境が作られた。初回アンケートの結果から、参加者側も多様な学生との交流を期待していることが伺えた。しかし、学生の多様性という点では新鮮であったが、学生間の関係性構築の点では、先に述べた通りオンラインで参加する学生間で課題が残った。また、国内外の学生が集う国際共修授業の実践は初めてで、筆者もオンライン参加者へのサポートの限界を改めて確認することとなった。人数が多かったこともあり、グループ活動の際、筆者はオンラインのグループを回りながらディスカッションの様子を見たが、先にも言及した通りビデオをオフにしたままの参加者が多く、お互いの顔を見ることなくディスカッションを行う様子が見られた。このことは、ビデオをオンにしている学生のモチベーションにも影響した。国際共修授業の目的である意味ある交流を実現するためには、まずは学生が興味を持って参加できるようディスカッションのトピックを工夫することが大切である。本実践の大部分は文化紹介とテーマのディスカッションだったが、今後は前半のアイスブレイキングにはもっと日常的なトピックを取り上げて参加者全員が考え、グループで話す機会を設けてみてもよいかもしれない。テーマに関する議論は、固定グループを作り、メンバー間で親密な関係を築けるような配慮も必要であろう。

以上のように、課題は残ったが、学生が最終レポートにまとめた内容から、多様なバックグラウンドを持つ学生同士が交流する意義は改めて確認できた。今後の実践では以下のような解決策を取り入れていくとよいのではないかと考える。

- a. 対面で参加できる学生については、初回から対面で実施することを伝え、お互いの顔と名前が覚えられるような環境を作ることが必要であると考え。
- b. オンラインと対面のハイブリッドでの実践は技術面も含め、難しさがあった。オンラインと対面に分けてグループを組んだが、ディスカッション・最終発表ともに、オンラインのみ、対面のみグループにせず、メンバーをミックスすることも検討したい。また、本実践ではテーマごとにグループのメンバーを変えたが、ある程度の期間同じメンバーで活動することで、オンラインのみの参加者間の関係性が強化する可能性が

- ある。
- c. 最初の文化紹介が長くなりがちであったため、メリハリをつけるという意味で発表の時間や質疑応答を短くし、誰もが興味を持てるようテーマを検討する必要もある。この点は先にも述べたが、必ずしも個々の文化紹介ではなく、毎回誰もが小グループで話し合うことが可能な時事問題等を挙げて、アイスブレイキングすることも考えられる。
 - d. 今回はグループ活動のたびに、メンバーを変え、メンバー間で役割分担（司会、記録、プレゼンテーション取りまとめ）するよう伝えたが、毎回同じ役割になる学生が多かった。今後は、教員・TAがメンバーと役割を決め、異なる役割を経験させることが必要かもしれない。
 - e. カメラをオフにして参加すると、他のメンバーのモチベーションを下げるため、初回の授業でカメラをオンにするルールを徹底する必要がある。ただ、どうしてもオンにできない学生の参加を認めるかを検討する必要がある。
 - f. クラス専用のSNSなど、課題や提出物のリマインド等も含め、自由に参加者が意見交換できるプラットフォームを作ることも学生間の関係性構築に役立つだろう。

国際共修授業の目的の1つは学生間の交流である。15回の授業では十分な関係性を構築し、授業終了後も継続するほど関係性を深めることは難しいが、授業をきっかけに、さらなる交流への意欲が湧き、交換留学等に参加して、異文化での学びに自らチャレンジするきっかけとなる可能性はある。

先行研究でも指摘されていたが、本実践の分析においても、オンラインでの国際共修授業には、学生間の関係性が深まらないという課題が残された。今後は先にまとめたa～fの解決策を講じながら、その他の解決策を模索しつつ、ハイブリッドの実践を継続し、事例を分析していく必要がある。今後も、多様なバックグラウンドを活かし、参加者に多くの学びが得られるプログラムの改善、実施方法を検討し、報告していきたい。

参考文献

- 北出慶子（2010）「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案－異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』9（2），65－90頁
- 黒田千晴・ハリソン，リチャード（2021）「プロジェクト学習型国際共修授業における教育実践：学習者間の学びを促す仕組みについて」『神戸大学留学生教育研究』5，45-68頁
- 水松己奈（2017）「プロジェクト型『国際共修』が学生の自己効力に与える影響－Kolbの経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察－」3巻，115-129頁
- Sophie Arkoudis, Kim Watty, Chi Baik, Xin Yu, Helen Borland, Shanton Chang, Ian Lang, Josephie Lang, and Amanda Pearce（2013）“Finding common ground: enhancing interacting between domestic and international students in higher education,”“Teaching in Higher Education,” Routledge, pp. 222-235

- 末松和子 (2014) 「キャンパスに共生社会を創る－留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて－」『ウェブマガジン「留学交流」』9月号, Vol.42, 11-21 頁
- 高橋美能 (2021) 「多様なバックグラウンドを活かす国際共修授業の実践－オンラインで実践する授業のメリットとデメリット－」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7巻, 79-90 頁
- 高橋美能 (2020) 「多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶ人権教育－国際共修授業の効果と課題－」『留学生交流・指導研究』23号, 93 - 106 頁
- 高橋美能 (2019) 「国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」『ウェブマガジン「留学交流」』7月号, Vol.100 (https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/_icsFiles/afieldfile/2021/02/19/201907takahashimino.pdf, 7 頁)
- 高橋美能 (2018) 「国際共修授業における多文化共生の実現：学生同士の言語サポートを促すことを通じて」『留学生交流・指導研究』21号, 49-62 頁
- 徳井厚子 (1999) 「多文化クラスにおける評価の試み－自己変容のプロセスをとおして見えてくるもの－」『メディア教育研究』第3号, 61-71 頁

参考資料1：質問紙

本クラスで学びたいこと、また興味のあることについて、ご意見をお聞きしたいと思います。こちらの回答結果は、今後の授業実践や研究目的で使用させていただくことがあるかもしれませんが、個人が特定されないよう十分注意いたしますので、ご理解いただければと思います。

名前： _____

国籍： _____

性別： 男性 ・ 女性 _____

学部・学年： _____

(丸を付けてください) 大学院・学部 _____

(日本人学生のみ) 海外経験： 無 ・ 旅行 ・ 留学 _____

(1) 言語の問題で、なかなかクラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。

あなたはどのようにしますか？

- ① 自分がとる行動に最も近いものを1つ選んで丸を付けてください
1. 何もしない
 2. 近くに座り助ける
 3. 休み時間に助ける
 4. その他 (具体的に記述してください).
- ② 理由を記述してください

(2) 本コースを通じてどのような学びを得たいと考えていますか？クラスに期待していることを具体的に記述してください

参考資料2：同意書

本授業「【国際共修】国際理解教育の実践」では、積極的なご参加に感謝申し上げます。本授業は非常に活発な議論と皆さんの参加があり、ぜひ、今後の授業及び国際共修関連の授業改善・発展に皆さんの発言や授業時の参加の様子、レポートの内容を参考にさせていただきたいと思っております。そこで、皆さんに以下の内容を確認いただき、参加同意書に署名をお願いしたいと思っております。ご協力お願いいたします。

授業中の発言やアンケート、最終レポートの内容の公開に関する了承

授業中に参加者一人ひとりが発言した内容、参加態度について、研究目的で分析し、研究発表を行いたいと思っております。

個人情報とデータの取扱い

取得したデータや個人情報は、授業の改善及び研究目的以外には使用しません。個人名は匿名化され、専門学会、学術専門誌、学内研究会等を通じて研究発表する際も個人情報は守秘されます。データの保管には万全を期し外部へは漏洩しません。

同意の有無

同意有無を自由意志で決定してください。また、一度同意した後でいつでも同意を取り消すことができ、それによる不利益はありません。同意が撤回された場合には、本調査で得られたデータを破棄し、それ以降の研究には一切使用いたしません。但し、取り消し要求された時点で公表済みのものがある場合は、このデータを破棄できませんのでご承知おきください。

同意することによる利益と不利益

同意されなくても不利益を受けることはありません。単位取得者に関しての成績評価とは関係ありません。

以上、何かご不明な点がありましたら遠慮なくお尋ねください。

皆様のご理解とご協力をお願いいたします。

東北大学 高度教養教育・学生支援機構

グローバルラーニングセンター

准教授 高橋 美能 (mino.takahashi.c3@tohoku.ac.jp)

成果物の公開と調査協力同意書

私は、以上の説明を理解し、同意します。

____年 ____月 ____日

氏名：

Challenges of Intercultural Collaborative Classrooms Conducted by Hybrid Method Combining Face-to-Face and Online -Differences in Motivation and Attitude towards Classes among the Students-

Mino Takahashi (Tohoku University)

Abstract:

This paper analyzes Intercultural Collaborative Classes held from April to August 2022 where Japanese students studied together with students from across the globe. The class was taught as a hybrid course which combined face-to-face and online instruction. Since 2020, because of COVID-19, the classroom has changed, from mainly face-to-face instruction to either online or hybrid instruction. At the same time, the boundaries of the classroom have expanded to encompass the world. Moreover, this has also helped students from different universities in Japan to attend the same online class and study together. This makes the classroom more diverse and interesting for students who can discuss certain topics with the benefit of a range of perspectives and experiences. The results were in line with the initial hypothesis, but some challenges remain. One of the biggest challenges is that some online students did not show their faces, which means that students discussed the subject matter without seeing each other's faces. This was disappointing to some students and they lost the motivation to study together with others. This also made it difficult for students to build good relationships with other students. Students may have chosen not to show their faces due to the inability to turn on their cameras as a result of low internet bandwidth, shyness about showing their faces, or disengagement and lack of motivation.

Though some challenges remain, online classes help students meet students from all over the world and get together in one classroom, and give them the opportunities to discuss a variety of matters, which is actually stimulating to a lot of students. It is important to harness the potential of this type of class by overcoming the challenges.

Key words :

Intercultural Collaborative Classes, Face to Face, Online, Hybrid, Relationship among the Students

編集後記

国際教育センター紀要創刊号が刊行の運びとなりました。多くの方々にご尽力を賜り、感謝申し上げます。

本紀要は査読制をとっております。国際教育センターの教育研究に関連する国際教育、異文化理解、英語教育、日本語教育の研究領域において研究論文等を募集し、これらの研究領域の専門家によって投稿論文の審査を行っています。

創刊号には9本の投稿がありました。18名の査読者による審査の結果、研究論文、研究ノート、報告としてそれぞれ2本、計6本が採択されました。査読者よりいただいた多くのコメントは論文の改善に大きく役に立ったと確信しています。査読にご協力をいただいた先生方、誠にありがとうございました。

編集委員会の先生方には、ご多忙の中、査読候補者の選定、依頼にご尽力をいただき、また、国際部の担当職員の方々には事務局として紀要に係る様々なことで多くのサポートをいただきました。感謝申し上げます。

2023年3月

東洋大学国際教育センター紀要編集委員会

委員長 董晶輝

Editor's Postscript:

The inaugural issue of Bulletin of the Center for Global Education and Exchange has been ready for publishing. We are deeply grateful for the all who have given their efforts for this issue.

The manuscripts published in the bulletin are peer reviewed. We called for papers in the research fields of global education, cross-cultural understanding, English teaching, Japanese teaching which related to the education and research aims of the Center for Global Education and Exchange. The submitted papers are reviewed by the professionals of the above research fields.

There were nine manuscripts submitted to the inaugural issue. After reviewing by the eighteen referees, each of two manuscripts are accepted as academic paper, research note, and report. We believe that the valuable comments from referees largely improved these manuscripts. We thank the referees for their cooperation.

Finally, I would like to thank the editorial committee members for their hard work to find the proper referees, and also the editorial staff members for their various supports.

March 2023

The editorial committee of Bulletin of the Toyo University Center for Global Education and Exchange

The editor in chief, Jinghui Dong

東洋大学国際教育センター紀要編集委員

高橋 一男（センター長 国際学部教授）
董 晶 輝（副センター長 経営学部教授）
スティーブン・グリーン（副センター長 法学部准教授）
花田 真吾（国際学部准教授）
内田 千春（ライフデザイン学部教授）
岩本 典子（理工学部教授）
斎藤 里美（文学部教授）

Editorial Committee Members:

Kazuo Takahashi (Director, Center for Global Education and Exchange;
Professor, Faculty of Global and Regional Studies)
Jinghui Dong (Deputy Director, Center for Global Education and Exchange;
Professor, Faculty of Business Administration)
H. Steven Green (Deputy Director, Center for Global Education and Exchange;
Associate Professor, Faculty of Law)
Shingo Hanada (Associate Professor, Faculty of Global and Regional Studies)
Chiharu Uchida (Professor, Faculty of Human Life Design)
Noriko Iwamoto (Professor, Faculty of Science and Engineering)
Satomi Saito (Professor, Faculty of Letters)

東洋大学国際教育センター紀要創刊号

2023年3月24日発行

編集・発行 東洋大学国際教育センター紀要編集委員会
Email: ml-iao-bulletin@toyo.jp

PDF制作 株式会社 洋文社
