

教育旅行を教育課程において どのように位置づけるのか

～教育目標の設定とルーブリックの活用からプログラムを考える～

泰 松 範 行

要 旨

教育旅行は、第2次世界大戦後から修学旅行の形で今日に至るまで広く浸透している。そして、近年では高等学校においても国内にとどまらず海外にそのフィールドを広げている。海外渡航プログラムは、従来は語学留学中心であったが、ボランティア活動や海外視察などに広がりを見せ、さらにPBLを活用した課題設定型のタイプも実施されている。プログラムの開発と並行し、渡航効果の検証も行われてきた。従来は語学留学が中心であったことから、英語力の検証に重点が置かれTOEICスコア等が活用された。ただ、短期留学では明確に効果がでるとは限らないため、意識変化や社会人基礎力など多種の効果測定法が検討されてきた。

一方大学をとりまく環境は大きく変わり、3ポリシーの設定や評価野厳格化など、教育課程における精緻な設計が求められている。特に評価においては客観的な評価軸が求められ、ルーブリックの活用が散見されるようになった。

本論文では、近年の研究動向をおいっつ、

- DPを意識した科目設計の必要性
- DPに基づいた科目目標の設定
- ルーブリックの設計の精緻化
- ルーブリックとレポートの相互補完
- 科目運営のPDCAサイクルの徹底

について論じていく。

キーワード：ルーブリック、教育旅行、海外研修、テキストマイニング、アクティブ・ラーニング、異文化理解、PDCAサイクル

● 海外研修における教育目標

教育旅行を実施している教育機関は多いが、その目的については多岐にわたっている。それは異文化理解、海外経験、専門知の展開などがあげられるが、「グローバル」「国際」「キャリア」「人格形成」といったフレーズとともに「グローバル人材」の育成に集約される人材育成を目標としたものが散見される。この状況を踏まえ、基本的にここでのいう教育旅行は、海外をフィールドとしたものが対象とする。そして、対象教育機関を大学として話を進めていく。

大学では、専門教育の一部として海外実習が入るケースはあまり見当たらない。むしろ多くは、半

期または1年の海外留学¹や一般教育科目の海外体験プログラムなど、いわゆる語学力獲得や海外体験などの伝統的な海外経験が多い。一方で、初年次導入教育としての短期間の海外経験（入学直後の海外研修）のケース²もみられはじめ、これは指向性の強い教育旅行への試みともいえる。このようなタイプは必修型の所属学生全員参加で行われるもので、明確な教育目標のもとで設計されていると考えられる。この動きは留学においても現れている。例えば、武蔵野大学グローバル学部のケースではホームページ上で、「2年次に5か月間、全員がアメリカで学ぶことで、学科で修得した語学や国際教養を活かし、英語による実用的なコミュニケーション力とグローバルな視野を身に付けます。」とその目的を明示している³。千葉商科大学のケースでは、「入学直後に海外の文化を体験的に知り、現地の人々と交流することを通じて、国際的な教養を身につけることの意義を理解し、その後の学修のモチベーションを高めます。」とし、「海外フレッシュマンキャンプ」の名で入学前後の講習の一部として重要な役割を果たしていると考えられる⁴。このように、学部アイデンティティに関わる中核的な海外渡航プログラムは、その位置づけは比較的明確であるように思われる。

これに対して、カリキュラム内に設置されている海外渡航を含む一般科目（短期留学プログラムも含む）はどうか。藪田（2017）は、清泉女学院大学における短期プログラムについて詳細に述べている。学びの目的が欠如している点を理論的に補うべく先行研究の整理検討を行い、異文化間能力育成のための「態度」「知識」「スキル」を身につけられる機会にすることを目的としている⁵。森（2021）は、愛知淑徳大学人間情報学部「海外フィールドスタディ」「海外フィールドスタディⅠ」「海外フィールドスタディⅡ」のプログラム内容について述べている。目的としては「人間情報学部で修得する知識が実際にどのように活かされるのかを把握するために、世界的にトップレベルの施設・社会・サービス・環境を視察する」ことを目的としている⁶。両者の違いは、藪田が示す「態度」「知識」「スキル」については、どの程度それを身につけることができたかという評価が主観ではなく外部から可能である一方、森の示す把握のための視察は、どの程度把握できたかについては、把握した知識量に関する質問を行うなどのほかは、プログラムの教育効果を測定するのが難しく、効果測定という面で差があるといえる。これは後述するルーブリックの問題に直結するので、評価を伴う科目として展開する場合は大きな問題となる。つまり科目の目標によって効果測定が規定されてしまうことがあ

1 近畿大学や武蔵野大学、東洋大学、桜美林大学など多数の大学で長期留学をカリキュラムに盛り込まれているが、ほとんどが1～2年次の教育課程であって、専門教育への影響が少なくなるように設計されている。

2 千葉商科大学国際教養学部では、入学直後の海外プログラムが実施されている。

3 武蔵野大学グローバル学部のホームページ、新しい学びへ！「全員留学」サイト（https://www.musashino-u.ac.jp/admission/faculty/global_studies/global_communication/abroad/）2022年10月31日現在

4 千葉商科大学国際教養学部ホームページ、海外フレッシュマンキャンプ（https://www.cuc.ac.jp/dpt_grad_sch/fgs/freshmancamp/index.html）2022年10月31日現在

5 藪田由己子（2017）「大学における短期海外研修プログラム開発と実践の試み」清泉女学院短期大学研究紀要、p80.

6 森博子（2021）「海外研修科目「海外フィールドスタディ」の新たな取組み—北米研修の報告—」愛知淑徳大学論集—人間情報学部編 第11号、p15.

る。目的に応じて手段がきまるべきで行為によって目的が規定されることのないようにすべきであるから、目的達成の一手段が視察等の行為であるとした目標と行為の関係性の検討を継続して行い、理論的な構成を整える作業が重要であるといえる。シラバスにどのように科目目標を記載するかが重要であるが、実際は、海外渡航が自己目的化していたり、あるいは漠然とした主観的な意識変化という効果が目標になっていたりがちである。目標に到達する過程でどのような効果があるのか、それはどのような仕組みで行われ測定可能な効果が含まれることが検討されるべきといえる。それは次に述べる現在の大学を取り巻く状況が示している。

● 3 ポリシーにおける検討

現在の国内の大学では、3ポリシーの設定が責務となっているが、本論文で重要となるのは、そのうちディプロマ・ポリシー（以下DP）、カリキュラム・ポリシー（以下CP）である。各大学の各学部はDPを設定し、配当する様々な科目内で各項目に記載された能力を養成していくこととなる。目標達成のためのCPは、科目の体系的な展開を定義するが、本稿の対象とする教育旅行を含む科目は、どのような種別で配当されるかがポイントとなる。具体的には、科目の持つ目標が異なれば、同一名称の科目であっても大学によって、当該学部が教育上必須とすれば必修科目となりそうでなければ選択科目となるように、分野において、専門知識を活かしたフィールド演習として専門教育上に位置づけられることもあれば、ジェネリックスキルの醸成を主としたキャリア科目として位置づけられることも考えられる。それは科目目標によって左右されるので、科目の立ち位置の持つ意味はそれぞれの大学学部によって大きく異なる。繰り返しになるが、例えば情報科目が一般教養科目の場合もあれば専門教育科目の場合もあり、場合によってはキャリア科目でもあるように、同じ名称であっても全く別科目と言って良いくらい異なる場合がある。ここで重要なことは、位置づけが変わることによって、目標が変わるので評価軸が変わってくる点にある。実際にあり得る例としては、同じ海外渡航プログラム参加を義務付けている目標の異なる科目を履修している参加学生がいた場合、これは、同じ旅程で同じ行動をしていても評価される点が変わるので、評価軸も異なってくる。この評価軸がルーブリックの問題である。

● ルーブリックにおける検討

ルーブリックは、教育効果の測定において注目すべき手法であり、複数人で担当する科目などでは、統一基準による評価を実施するためのツールとして取り入れられている。ルーブリックは、目標に沿った評価項目（評価対象となる力）を整理し、それぞれの達成度を明確にすることができる。ブラックボックスになりがちな評価が、項目の明確化により評価者にも被評価者にも公開されたかたちでの評価が可能となるので、学生が何を評価されどのように評価されたかがわかりやすいかたちで可視化されることになる。しかし、まだルーブリックは完全に普及したとはいえ、教育旅行の成果判定はその他の方法が多いだろう。

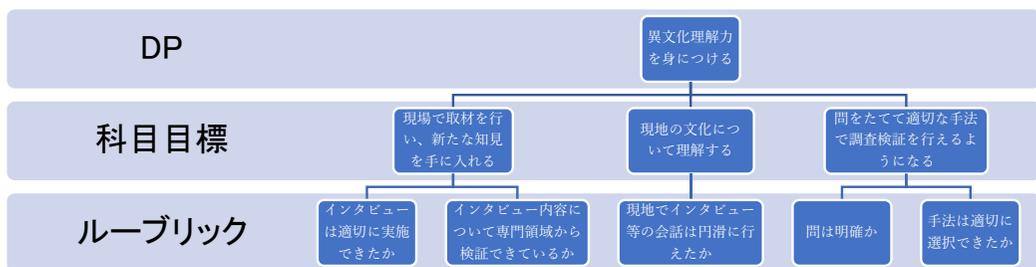
教育旅行の成果物は、中学校、高等学校も含めて事後レポートのパターンが多い。レポートの場合、

内容は基本的に自己変革や旅の感想に集約されるので、どうしても定量評価には向いていない。むしろ、そこでの評価軸は添削者からみた記述内容に対する主観的妥当性の側面が強くなり、客観的評価基準に基づく評価はあまり期待できない。

教育効果の測定という点で、東洋大学の事例は示唆に富んでいる。小早川（2017）は、「グローバル人材育成」プログラムの評価にルーブリックを導入すべく検討を行い、その思案を示している。同大学国際地域学部の海外研修は、現場主義精神に基づき、「現場に赴いて語学や専門の研究に学ぶ」ことを目的とし、異文化理解、問題意識を高める、日本人としてのアイデンティティーに目覚めるといった効果をねらっている⁷。示されたルーブリックは、事前学習と研修中にかけて活動別に語学力や発表力、協調性、主体性といった各能力を評価するものとなっている。その中で、ルーブリックのメリットを評価コストの低下、受講者に対する評価の可視化をあげ、デメリットとして全体的な印象と画一的な成果物になりがちな点をあげている。ルーブリックは徐々に普及しているが、それをどのように設定するかが課題である。この点で、3ポリシーとの連携がポイントとなる。

現在の大学はCPに支えられたDPが重要であり、科目の目標や評価についても無縁ではないことは既に述べた。DPで示される能力が科目内で養成される能力と一致していることになるので、担当者の主観的評価という点では相対的にその要素は排除されることになる。ルーブリックは、細分化された能力を評価するものとなるので、DPからの一連の流れが形成されることになる（図1）。

図1 DPとルーブリックの関係性の例



受講者においてはルーブリックにそった学習がうながされるので、評価項目から外れる要素は、自動的に外れる傾向になっていくことが予想される。これは、検証可能で具体的な改善作業が可能な状況を作り出すことができ、多数の関係者が関わる教育旅行の実態からはよりふさわしいものといえる。

しかし、教育旅行の重要な点としては、プログラム参加者の主観的な要素も軽視できない点である。意識の変化や自己変革は客観的な指標で必ずしも測れるものではないし、意識が前向きになるといった変化は定量的なものでないためルーブリックの設定では必ずしも的確に評価できない可能性がある。特に定性的な部分について参加者間の比較を行う際は、なんらかの比較可能な評価方法や評価軸

7 小早川裕子（2017）「東洋大学「グローバル人材育成推進事業」としての海外研修のリフレクション—海外研修改善・向上の手法としてのルーブリック評価利用に関する考察—」国際地域学研究 第20号、p61.

が必要と考えられる。この点では、主観的要素に対する評価手法として提案されているわけではないが、実施したプログラムの検証分析手法として様々な手法が提案されている。その中で鈴木（2018）は、研修日誌に対してテキストマイニングを用いてプログラムを検証している。キーワードの出現頻度、共起ネットワークからプログラム全体の感想に対する分析を行っている⁸。教育旅行の場合、学部全員参加といった大規模な参加者数の場合を除いて、殆どの場合は数名から10名程度、多くても20名を超えることはあまりないので、サンプル数がある程度ないと成立しにくい手法は導入が難しい。この点で、共起ネットワークも出現頻度比較も手法としては有用だが、どうしてもサンプル数の問題が生じがちである。この点からは対応分析（コレスポネンス分析）などの活用も検討される。出現数は少ないが重要なキーワードを見つけ、それが各受講者に散見されるようなケースでは有効な分析法となりうる。どうしても頻出語に目が向きがちだが、少ない出現数ではあるが示唆に富む発言をどうみつけるかも重要なポイントといえる。課題としては、受講生に記述させる記述分量が一定のレベルに達しないと、十分有効と言える分析とはいえない状況が予想される。また、受講者全体としての分析と個人別の分析という点でどこまで検証できるかについても課題があるといえる。しかし、なんらかの手法にもとづいて記述データを可視化する試みとしては極めて有益なものであろう。

整理すると、ルーブリックはプログラムの「過程」において、受講生が各能力でどのようなパフォーマンスを示しているかを細かく検証することができる。同時にどの程度、目標に向かって達成されているかをレーティングすることができる。一方、事後レポートでは「結果」の検証に限られそこに至る過程については、記載内容から推測することに留まる。ただ、主観的要素を柔軟に表現できるので、この点では十分機能する部分がある。

図2 研修時期と効果測定方法

教員が学生の活動を 観察し評価	ルーブリック		
	事前	研修	事後
学生が自由に記述		レポート	レポート
教員の指示により回答	アンケート	アンケート	アンケート

レポートは、ピンポイントで学生の自主性に基づき多様な変化を記録する可能性がある反面、ある時期のピンポイントでの記録に留まること、レポートごとに質、量共に内容が異なり尺度の設定が形式的になりがちで、自由記述の本質的な面を客観的に評価するのが難しいことがあげられる。ルーブ

8 鈴木薫（2018）「ニュージーランド体験型海外研修プログラムの検証：テキストマイニングによる研修日誌の解析」名古屋学芸大学 教養・学際編・研究紀要 第14号

リックは、それぞれの段階での多様な状況を把握でき、結果レポートやアンケートのようなその時点での「結果」ではなく「過程」を記録することができる。アンケートやレポートのような評価の度に質問紙が必要となることもなく、「観察する」ことによって評価が可能である。必要な評価とそれを実施する負担のバランスをどうとっていくかは、科目（プログラム）の長期的に安定した運営を行うために必要な検討課題である。担当者が変わっても安定的に運営していくためには、なるべく簡便な仕組みと重くない負担は必須の条件といえよう。これらの点で、担当者の「個人芸」に依存しない制度的な安定性をどのように構築するかが課題となる。そのためには、プログラム全体を評価し改善する仕組みも必要である。

●プログラム全体の評価

プログラムの教育効果については多数研究があるが、ここでは直近5年程度の研究に焦点をあてて整理する。

戸田・丸（2018）は、スタディ・ツアーに参加した学生に対して日本語版異文化間感受性尺度を用いて検討している。同尺度を利用した先行研究があるので、それと比較検討が行える点が優れているといえる。サンプル数が少ない点に関する懸念が示されているが、尺度そのものの信頼性とは関係はないので効果の測定としては有効なものといえる。ただ、サンプル数が少なければ個人差の影響が出やすい以上、開催年度全体の数値と捉える場合はバイアスがかかりやすいので、その点は避けがたい課題である。

佐々木・新田・工藤（2020）は、留学効果と推測される研修前後の変化を評価するために、異文化対応力測定質問紙を活用した検証を行っている。サンプル数が多く統計処理に注意が払われている点で、他の研究よりデータ分析としての考察が注目されるものである。

田中・大西（2021）は、海外研修が社会人基礎力の向上に影響を与える可能性の有無について、社会人基礎力尺度を活用した検証を行っている。これは事前事後に質問紙を活用し効果を検証するものである。社会人基礎力については、教養教育やFD活動の視点からは強く意識されるものであるが、学外研修によってその力が強化される可能性は十分にあることからその検証が行われるのは自然なことである。

真野（2020）は、長野県立大学のケースにて、修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を活用した教育効果について述べている。これは、プログラム参加者に質問を行った意識変化に特化した質的研究として興味深い。学生一人ひとりの内容を概念整理していくことから、精緻な分析が可能となる。

以上のことから、プログラム評価について以下に整理できる。まず手法による分類として、学生がプログラム内で作成した成果物を活用して評価を行うタイプ（成果物検証型）と、事前事後等に質問紙を使用し検査を行うタイプ（質問紙型）に大きく分けられる。質問紙型はさらに2つに分けられ、一般化された質問項目を質問紙を使って調査を行うタイプと、実際に直接口頭などで質問を行っていくタイプに分けられる。調査目的による分類も有益な視点である。異文化に対する対応能力の変化や

社会人基礎力を把握する具体的な能力の修得状況を把握するタイプと意識変化の状況を把握するタイプに分けられる。プログラムを実施した以上は手段を問わずまずは効果測定を行いたいという面は否定できないが、本来は科目目的がどの程度達成できたかという視点で検証は行われるべきだから、プログラムの目的にそった適切な手法が適切に選択されるべきであろう。

手法の視点からは、質問紙型は、質問に答える受講生には負担のみが課され、調査による受益者は基本的にはプログラム実施側のみということになる。一方成果物検証型は、検証のために受講生に負担をかけることがないが、質問紙型のようなプログラム全体を評価できる手法が確立しているとはいえない。したがって、やはり何が目的かによって手法を使い分ける必要がある。質問紙型は、プログラムが十分機能しているかという点で、当該年だけでなく過年度も含めて検証が可能であり、改善を進めていくためのPDCAサイクルを回していく上では有用なものといえる。成果物検証型は特別な追加調査が不要なので、通常のプログラム実施の範囲内で検証ができる点は幅広い活用が期待できる。それぞれの特徴を把握して活用していく点に留意すべきである。

これまで述べた先行研究は、効果の有無やその程度を図るものであって、「なぜその効果が生まれたか」という因果関係を特定する分析ではない。この点ではPDCAサイクルを回していく上では、修正点の特定が十分にできない可能性が低くなく課題として残る。また、どれもプログラムの効果を評価することを主たる目的としており、学生に対する成績その他のフィードバックを想定した成果物に対する評価ではない。プログラムの課題を発見し、的確に改善に結びつけていける検証方法の確立が求められる。ルーブリックや課題の評価方法の改善もその1つである。受講生の主観的記述データをテキストマイニングによって評価を行おうとする試みは、他の分野でも積極的に進むデータサイエンス活用の流れに沿っており、今後期待できる手法にみえる。

現在提示されているプログラムの評価は専門性が高く簡便なものといえないので、幅広くパフォーマンスを測定できるような統一手法が今後の課題となろう。

●プログラム開発と評価

ここまで、教育旅行のプログラムに対する評価の研究を概観し整理した。教育効果に関する研究は多数ある一方、プログラム開発に踏み込んだ研究は少なく事例報告に留まっているものが多い。これは、前述の到達目標や修得すべき能力が不明確なこと、「現場体験」「海外体験」といった経験重視であることなどが理由であると推察される。そこで、ごく一般的に想定されるプログラムを例として示しながら、プログラム設計のポイントについて論じていく。

プログラムの基本形としては、大きく3段階である。教室での必要な①導入講義等を行いその後に②研修、最後に③個別発表会といった3段階の形態がよく見られる。細かく整理すると、①(事前指導→事前個別学習→資料調査→事前発表→直前指導)→②(研修)→③(事後個別学習→事後発表→レポート)となる。

事前学習の内容としては、訪問地に関する調査が一般的であるが、PBL型の授業が推奨されるようになったことで、その形態はかわりつつある。たとえば、現地での活動目標を設定することが考えら

れ、「当該地域の抱える問題を解決するにはどうしたらよいかを考える」「その都市の魅力をアピールできる観光プランを考える」といった Problem Based Learning あるいは Project Based Learning といった形態である。PBL 型講義の導入により、事前学習も大きく変化し、単純な訪問地に関する調査にとどまらず、課題設定に基づいたグループディスカッションが行われる。現地活動のために各自が行った調査内容を持ち寄り、設定された課題に対する論点整理等を行い現地での研修計画に照らし合わせて実際の行動を準備させて研修に備える。この段階で研修における達成目標を設定する。直前講習では、研修中の一般的な注意喚起、留意事項の周知だけではなく、研修の記録保存方法についてレクチャーがポイントとなる。現状は携帯電話の活用が必須であるが、どのような機能をいかに使うかは一定のスキルが要求される。したがって、そのためのレクチャーが必要になる。具体的には、写真や動画だけではなく、GPS 位置情報なども活用した資料の整理保存、SNS 等も活用した日報の提出など、テクニカルな部分についての知識や装備の徹底を行う。

研修段階としては、現地で聞き取りなどの「調査」をする、実際に現場を「見る」「体験する」といったことが現地での活動の中心となる。予定されている訪問地での活動は視察やインタビュー、講演、ディスカッションなど多岐にわたるが、その過程をメモ以外に携帯電話などを活用して動画や音声などで記録をとっていく。また、日報などを提出し各受講者の状況を管理者と共有していく。

事後段階として、記録した写真、映像、メモなどを元に、事前段階で設定した目標達成に必要な資料を作成する。それらの作成した資料を持ち寄りディスカッションや発表などを行い、その後に必要に応じてレポート等を提出する。成果物としては、記録ノート、映像、事後レポートが一般的であろう。

このような一連の流れに、プログラムに応じたオリジナルの要素を加えていくことになる。風巻(2021)は、授業デザインの要素として、「①相互的対話の中で学び、②省察と行動(アウトプット)を結びつけ、③コンフリクトを内在化させる」3点を提示している⁹。①や②は比較的導入が進みやすいが③は意識的に設定することが検討されるべきと考える。コンフリクト(対立や葛藤)は、新しい世界に触れれば自ずと発生するものとも考えられるが、事前に目標を設定した際に同時に一定の仮説もイメージされることが多く、それが実際とのギャップというかたちでコンフリクトが発生することが推測できる。それをどのように解決していくかが事後学習のポイントとなろう。風巻の述べる先行研究においても事後学習における共同作業が学びを深めていくことが示されている。事後学習を充実させるためには、事前の科目目標や事後のディスカッションのテーマ設定、ディスカッションの手法における工夫などでオリジナリティを考えていくことが、プログラムの充実につながると考えられる。

●海外研修プランの実施案とルーブリック案

これまでの考察を踏まえ、本学部(東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部)で実施されている科目にあてはめながらプログラムの検討を更にすすめていく。

9 風巻浩(2021)「スタディツアー・フィールドワークから国際理解教育の授業をどうデザインするか」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育を問い直す 現代的課題への15のアプローチ』明石書店 P152.

本学部において海外渡航を実施する科目は、全学共通のプログラムとして4科目、学部科目として3科目となっている。この中で学部が設置している科目の中から、3年次専門教育科目グローバルPBL2をとりあげる。この科目は、専門科目の1つとして設置されており、講義回15回のうち3分の2程度を教室での講義とし、残りの3分の1程度を実地研修としている。科目の目標はシラバス上では、「必要な知識を明確して獲得し論点を整理した上で実習を行い、その経験と得られたデータに基づく分析結果から自己の考えをまとめていくこと」である。

同科目は、PBL科目として、設定された課題に対して現地の実習を通して知見を深め、研修後の事後学習において課題解決案を提案することを到達点としている。修得する能力としては、問題解決能力を高め、同時に情報収集力や表現力、異文化に対する理解力を高め、提示された課題について調査検討をフィールドワークという現場で行うことができ、結果について具体的に解決法を豊かに表現できることを到達目標とする。2022年度の内容は、都市の観光業に注目し、その都市の魅力をもっとも実感できるツアーを提案することをゴールとして、バンコクをフィールドとして様々な市内箇所の訪問を通して検討させるものである。訪問箇所は一般的な観光地だけではなく、国際交流に関する団体なども訪問して講演を聞いたりディスカッションを行ったりして、交流の現状についてプロの視点も取り入れる。視察型の観光だけではなく街を理解するという意味での「交流」の視点を与えることで、都市を見直すことが留意点となっている。なお研修にあっては一定の観光の知識が必要とされることから、履修条件として観光系の科目の先修条件（開講前までに単位を履修し修得していること）を設定している。授業回としては、事前の知識の確認、論点整理などをまず行わせる（図3）。その後、研修中の課題設定や行動計画を立案させフィールドワーク時の記録のとり方などについてのレクチャーを行う。特に、携帯電話をどのように活用するかを徹底することで、事後学習での成果物作成に役立つ資料を学生自身で蓄積させることを意図している。

図3 講義の進行と評価・成果物の関係

段階		事前準備	事前講義	研修	事後講義		
内容		履修者選考・決定	①科目概要講義	⑤論点整理・発表	⑦視察	⑪体験	⑫記録の整理
			②専門領域-1	⑥直前講習	⑧講演		⑬ディスカッション準備
			③専門領域-2		⑨意見交換会		⑭ディスカッション
			④専門領域-3		⑩調査		⑮まとめ
学生作業	ルーブリック評価項目	段階別にDPと連動した各項目について評価					
	課題（Formsオンライン提出）		各講義回ごとに課題提出	日報として提出		各講義回ごとに課題提出	
	成果物作成		ノート作成準備			記録ノート	
	レポート					最終レポート	

研修中は日報の提出を義務付けており、1日毎に総括させるようにしている。また、出発前日と帰国日にも質問を行い、振り返りの徹底を行っている。文字で振り返りを徹底させることで、意識化を図っている。

帰国後の事後講義では、振り返りをどのように行わせるかであるが、まず記録ノートを作成させる。これは、携帯電話などで記録した内容をノートにまとめていく作業である。写真なども印刷し貼り付

けて、メモも含めたすべての内容を書いてもらう。これにより、一定の期間において再び意識化し、さらに「まとめる」という意識を持つことでアナログ形式で全体を「一覽」できるようにし課題を解決する土台を作っている。そして次のステップとしてディスカッションを行い、共同作業により個人の解をよりブラッシュアップし全体の解としても機能させる。

次に科目のルーブリックについてであるが、前提となる学部のDPについて明示する必要があるの
で以下に示す。

図4 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部グローバル・コミュニケーション 学科DP（一部抜粋）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 英語の習得に加え世界の他の言語にも親しみ、それらを社会・文化的背景を踏まえて使用できる。 (2) 国際関係の諸課題を把握し、歴史的背景、地域的特質、理論的枠組みに基づいて説明できる。 (3) 国際社会および日本社会の一員として、みずからのビジョンを抱いて、社会が抱える諸問題に対する具体的な問題解決に参画、協力する意欲を持っており、また、それを実践できる。 (4) 世界のさまざまな文化と各地域の特質を理解しており、他者への共感を持って国内外の多様な背景を持つ人々との交流を担うことができる。 (5) さまざまな知識や経験を活用して、個人でも組織でも、新たな考えを構想する力と実現可能な計画を立てて実践する力を発揮できる。 |
|---|

出典：東洋学園大学HP (https://www.tyg.jp/faculty/global_communications/policy.html) 2022年10月31日現在

1から5までの項目について、各科目において具体化した能力を養成することになるが、本稿で対象としている科目においては、科目の性格からは上記DPのうち(3)(4)(5)が主たる対象となる。したがって、それらを前提としたルーブリックを立案することとなる。ルーブリック案は以下の通りである。

図5 グローバルPBL2のルーブリック案

段階	行動	能力	関連DP	A	B	C	D
事前学習	講義	関連する知識について理解できているか	2	よく理解できている	ある程度理解できている	あまり理解できていない	まったくできていない
	立案	研修の目標を設定できているか	5	具体的であり、理由付けも明確でできている	具体的ではない、あるいは理由付けがやや不明確だが、ある程度できている	あまりできていない	まったくできていない
	表現	現地での活動内容について理解し何をすべきか表現できているか	5	具体性もあり、表現も的確であり、よく表現できている	活動内容の理解度あるいは表現レベルに課題はあるが、ある程度表現できている	具体性に乏しいなど、活動内容の理解度あるいは表現レベルに課題はあり、が、十分なレベルに達していない	まったくできていない
研修	グループ活動	グループ内で連携して行動ができているか	3	他者との意欲的な行動ができている	意欲的とまでは言えないが行動できている	あまり行動できていない	まったくできていない
		グループで成果物のための資料収集はできているか	5	他者と連携して資料収集ができている	連携は不十分だが収集はできている、または連携はできているが収集が衛生半文である	連携も収集も十分でない	まったくできていない
	個人活動	意欲的に活動できているか	3	意欲的に活動できている	意欲的とは言えないが、活動はできている	与えられた事項以外に活動が見られず活発ではない	まったく活動できていない
		成果物作成のための資料収集はできているか	5	積極的に収集できている	積極的とまではいえないが、全体的には収集できている	一部はできているが、記録できていないところが散見されあまり収集できていない	まったく収集できていない
	コミュニケーション	他者との会話ができているか	4	積極的に会話している	積極的ではないが、話を合わせる事ができている	意欲的でもなく、会話に合わせるのがやっとなである	まったく発言できていない
		多言語でのコミュニケーションはできているか	1	巧みに使いこなしている	成果は不十分でも意欲的に取り組んでいる		まったく発言できていない
	講演・意見交換	話者の話を捉えているか	4	積極的に耳を傾けている	耳を傾けてはいるが理解度はある程度にとどまっている	意欲的ではなく、話を捉えきれない	まったくできていない
		自己の意見を述べているか	4	積極的に発言できている	積極的とまではいえないが、発言できている	あまり発言できていない	まったく発言できていない
	観察	意欲的に観察しているか	3	目を背けることなく対象と向かいあっている	提示されたものについては観察できている	気が散っていて観察が十分できていない	全く観察できていない
	調査	様々な事象を捉えているか	3	想定以上に記録できている	薄れはなく、ある程度は記録できている	記録できていないところが散見される	まったく記録できていない
	余暇	積極的に新しい事象に関心を持って行動できているか	3	自由時間を有効活用し、積極的に見聞を広めようとしている	散発的ではあるが、見聞を広めようとする行動がみられる	他者からの誘いなどに応じて行動ができる程度で、自発的な行動はみられない	まったく行動がみられない
	事後学習	資料作成	資料は的確に作成されているか	5	設定した項目について抜けがなく、的確に作成されている	部分的に項目が欠落している点も見受けられるが、概ね的確に作成されている	設定した項目について資料が十分でなく、資料が不十分な状態となっている
発表・ディスカッション		発表やディスカッションは意欲的に行われているか	5	論旨が的確で整理され、積極的に発言がなされている	論旨に不明確な点はあるが意欲的に発言をしている	論旨が通らない部分があり、発言も積極的ではない	発現量が少ない

成績評価をどのように行うかであるが、ルーブリック評価を授業中の平常点としてとらえる。これはルーブリックが講義の「過程」についての評価であるからである。A～Dでそれぞれ得点を配分し、総合点として合計し評価する。これに課題の提出状況やレポート、発表を組み合わせる最終評価を行うこととなる。

●ルーブリックの活用とDPからの一貫した能力養成の整合性

ルーブリックは評価に関する学生への説明を行う上でも重要なものであるので、常に改善を重ねていく必要がある。

また、参加者の選考を行う場合などでは、ルーブリックによってそれぞれの段階で実際にどのような能力が必要とされるかが明確であるから、そこから逆引きで必要とされる能力を選び基準を設け、漠然としてではなく明確な基準で学生を比較検討することが可能となる。

このように、ルーブリックの設定は、さまざま部分で応用が可能であり、近年の大学をとりまく動きに連動して積極的に活用を検討すべきである。

科目の運営状況に対する評価であるが、先行研究にある単語の出現頻度やテキストマイニング等による検証を行っている。プログラムのパフォーマンスや教育効果についての検証は課題であるが、担当者の能力を問わず継続して実施可能な方法を検討しているところである。

● 結 論

以上、近年の研究動向を踏まえて、さらにDPとの連携という新しい視点も取り入れて実際の科目への展開に結びつけて検討を行った。冒頭にも述べたが、今後の課題とされるのは、以下の通りである。

• DPを意識した科目設計の必要性

どの大学であっても、現在はFD（ファカルティ・ディベロップメント）の視点から、カリキュラムの順次性、体系性が求められる。割合、順次性については段階的な学習という視点からカリキュラムの設計に反映されていることが多いが、体系性については抜け落ちたり困難な場面がある。担当者間の連携なども行われなければ、たとえカリキュラムが体型的にできていても機能が十分に果たせない。その点を克服するためには、学部の基本となるDPやCPにそってカリキュラムを設計しなければならない。ただ、海外渡航プログラムを含む科目は、その位置づけが難しい。「海外経験」の名のもとに独立して取り扱われてしまう可能性があり、いかに他の科目と連携して位置づけるかが課題である。その柱となるのがDPと考えられる。

• DPに基づいた科目目標の設定

科目の到達目標はシラバス記載内容の厳密化によって、以前に比べれば明確になってきているといえよう。これは事前事後学習の記載なども含めて、徐々に全国の大学で進行中である。ただ、科目の目標は担当者の一存で決まる側面がある。特に責任者から指示がなければ必然の展開であるが、カリキュラムの順次性や体系性の視点からは見逃せない問題である。また、科目の具体的な到達目標を明確にせず、「英語が話せるようになる」「現場の空気に触れることで異文化が理解できるようになる」といった漠然とした目標設定が行われがちで、目標に対する手段という視点で精緻な検証が難しい状況がある。そこで、学部の求める能力をいかにして修得させていくかという視点で、当該科目がそのどの部分を担うという位置づけを明確にすることで、科目の内容が具体化できるという視点をもつことが求められている。その能力の部分を指し示すのがやはりDPということになる。この視点を各担当者に共有し、徹底していくことが求められている。

• ルーブリックの設計の精緻化

ルーブリックは現在では広く活用されているが、DPとつながりを意識して作成されているかは疑わしい面がある。どうしても、科目担当者の一存で作成されがちであって、なんらかの基準に基づいて作成できるかどうかは、評価の安定性という面からも求められるものである。その基準として想定されるのがDPである。どのような能力を養成すべきかについて、十分に検討されなければならない。ただし、学部によってはCPにおいてより明確に能力を設定している場合もあるので、この点は注意が必要である。

• ルーブリックとレポートの相互補完

ルーブリックのみによる評価も考えられるが、レポートなどをそこに盛り込むか別枠で考えるかについては議論があるだろう。ルーブリックの趣旨からは、レポートの項目を設けて盛り込むほうがよいかもしれない。ただ、過程を見るルーブリックと結果を見るレポートという視点から、まったく別個のものと捉えることもありえるだろう。狭義のルーブリックか広義のルーブリックかといった根本的な問題を含んでいるので、今後も検討していくべき課題である。

• 科目運営のPDCAサイクルの徹底

さまざまなプログラムの検証方法が提示されているが、検証の負担度も方法によりけりであり、同時に担当者の検証能力の問題も大きいことから必ずしも広く普及できる確率した方法があるとは言いえないだろう。目的を明確にして、PDCAサイクルを回すという視点から、なんらかの検証を毎回行う間行った姿勢は必要であり、これについても今後の課題といえる。

参考文献

- 小早川裕子 (2017) 「東洋大学「グローバル人材育成推進事業」としての海外研修のリフレクション—海外研修改善・向上の手法としてのルーブリック評価利用に関する考察—」国際地域学研究 第20号
- 澤崎敏文、野本尚美 (2021) 「海外での企業連携によるPBL型授業設計と実践に関する考察」仁愛女子短期大学研究紀要 第53号
- 佐々木有紀、新田よしみ、工藤俊郎 (2020) 「短期海外研修・事後研修の異文化対応力変化の可視化(福岡大学の事例)」グローバル人材育成教育研究 第8巻第1号
- 鈴木 薫 (2018) 「ニュージーランド体験型海外研修プログラムの検証: テキストマイニングによる研修日誌の解析」名古屋学芸大学教養・学際編・研究紀要 第14号
- 瀬尾匡輝 (2021) 「ブルネイ短期海外研修に参加した学生のレポートを電子書籍で出版する—事前・事後学習としてのレポート作成—」茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究 第4号
- 田中 忍、大西史晃 (2021) 「海外研修中の学習および協働活動で得た経験が社会人基礎力に及ぼす影響」びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要 第18号
- 田辺記子 (2018) 「高等学校の海外研修・スタディツアーにおける事前・事後学習のあり方—立命館守山高等学校ピース・スタディツアーを事例に—」立命館教職教育研究 5号
- 戸田登美子、丸光 恵 (2018) 「海外研修前後における異文化間感受性の変化」甲南女子大学研究紀要第12号
- 日本国際理解教育学会編著 (2021) 「国際理解教育を問い直す 現代的課題への15のアプローチ」明石書店
- 真野 毅 (2020) 「全員参加の短期海外研修の教育的効果~修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を活用して~」グローバルマネジメント 第3号
- 森博子 (2021) 「海外研修科目「海外フィールドスタディ」の新たな取り組み—北米研修の報告—」愛知淑徳大学論集—人間情報学部編 第11号
- 籾田由己子 (2017) 「大学における短期海外研修プログラム開発と実践の試み」清泉女学院短期大学研究紀要