

博士学位論文（2021 年度）

留学交流により結束する地域

～日本人のアジア域内留学によるアジア・シティズンシップ  
およびグローバル・コンピテンシー育成に関する研究～

主指導教員： 黒田 一雄 教授

副指導教員： 中嶋 聖雄 教授

副 査 員： 北村 友人 教授

副 査 員： 平川 幸子 准教授

早稲田大学大学院アジア太平洋研究科

眞谷 国光

4014S016

# 目次

序章 目的と概要.....	10
第1節 研究目的と背景.....	10
第2節 問題意識.....	12
第3節 リサーチ・クエスチョン.....	13
第4節 仮説.....	14
第5節 留学効果測定の研究体系における本研究の位置づけ.....	16
第6節 本研究の学術的意義と社会的意義.....	19
第7節 本論文の構成.....	21
第1章 地域内留学交流の意義と近年の動向.....	23
第1節 地域内留学交流の意義.....	23
1.1.1 中心・周辺理論と地域内留学.....	23
1.1.2 地域内留学とリージョナル・シティズンシップ育成.....	26
1.1.3 地域内留学とグローバル・コンピテンシー育成.....	32
第2節 アジア域内留学の活発化.....	35
1.2.1 アジア域内留学全体の現況・特徴および背景.....	35
1.2.2 日本人のアジア域内留学の現況・特徴および背景.....	42
第2章 地域内留学によるリージョナル・シティズンシップの育成に関する先行研究....	47
第1節 地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成に関する先行研究....	47
2.1.1 ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ・シティズンシップ育成の先行研究....	47
2.1.2 アジア域内留学によるアジア・シティズンシップ育成の先行研究.....	52
第2節 アジア・シティズンシップの概念に関する考察.....	56
2.2.1 シティズンシップの概念.....	56
2.2.2 アジア・シティズンシップの概念.....	58
第3章 留学によるグローバル・コンピテンシーの育成に関する先行研究.....	66
第1節 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究.....	66
3.1.1 前提情報.....	66
3.1.2 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究（日本以外の文献）.....	71
3.1.3 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究（日本の文献）.....	76
第2節 グローバル・コンピテンシーの概念に関する考察.....	83
3.2.1 コンピテンシーの概念.....	84
3.2.2 グローバル・コンピテンシーの概念.....	93
3.2.3 日本における「グローバル人材」の概念.....	97

第4章 研究の方法	106
第1節 先行研究におけるアウトカムの定義と測定方法	106
第2節 アウトカムの測定方法	110
4.2.1 調査方法の設定	110
4.2.2 調査概要とサンプルの概略	113
第3節 アウトカムの定義	119
4.3.1 本研究におけるアジア・シティズンシップの定義	119
4.3.2 本研究におけるグローバル・コンピテンシーの定義	121
4.3.3 分析の考え方と方法	130
第5章 日本人のアジア留学によるアジア・シティズンシップ育成に関する調査の分析と考察	133
第1節 アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果	133
5.1.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析	133
5.1.2 アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析	136
5.1.3 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者と比較分析	137
5.1.4 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との事前の段階における比較分析	140
第2節 アジア・シティズンシップの育成効果と留学形態	141
5.2.1 留学期間比較分析	141
5.2.2 教育段階比較（高校・学部・修士および博士）分析	144
第3節 アジア・シティズンシップの育成効果への影響要因	145
5.3.1 アジア・シティズンシップの高まりの要因分析	145
5.3.2 留学中の中間ファクターのアジア・シティズンシップの育成効果への影響	147
第4節 ナショナル・リージョナル・グローバルレベルのシティズンシップの関係性	149
5.4.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析	149
5.4.2 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析	150
第5節 アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの関係性	151
5.5.1 アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの相関関係	152
第6章 日本人のアジア留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する調査の分析と考察	154
第1節 アジア留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果	154
6.1.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析	154
6.1.2 アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析	161
6.1.3 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析	162
6.1.4 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との事前の段階における比較分析	

.....	168
<b>第2節 グローバル・コンピテンシーの育成効果と留学形態</b> .....	169
6.2.1 留学期間比較分析 .....	169
6.2.2 教育段階比較（高校・学部・修士および博士）分析 .....	174
<b>第3節 グローバル・コンピテンシーの育成効果への影響要因</b> .....	175
6.3.1 国際志向性への育成効果への影響要因分析 .....	175
6.3.2 留学中の中間ファクターのグローバル・コンピテンシーへの育成効果への影響 .....	180
<b>終章 結論</b> .....	183
7.1.1 本研究結果のサマリー .....	184
7.1.2 本研究結果の学術的意義と先行研究への貢献 .....	189
7.1.3 本研究結果の社会的意義と今後の展望 .....	195
<b>謝辞</b> .....	199
<b>参考文献一覧</b> .....	200
<b>付録</b> .....	212

## 図表目次

図：

番号	タイトル	頁
図 1	アジア・バロメーターにおけるアジア諸国のアジア人意識の比較	31
図 2	日本人学生の留学志向性調査	34
図 3	ユーロ・バロメーターにおけるヨーロッパ諸国のヨーロッパへの帰属意識の比較	48
図 4	市民意識の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）	54
図 5	シティズンシップの概念を構成する諸側面	57
図 6	シティズンシップの階層の関係性を表すモデル	59
図 7	グローバル・コンピテンシーの基本的概念図	67
図 8	能力の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）	77
図 9	意識の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）	78
図 10	「海外留学経験者追跡調査報告書」における留学で得たものの調査結果	80
図 11	ボヤティズのコンピテンシー・モデルとスペンサーの冰山モデルの概念図	88
図 12	企業が学生に不足していると思う能力要素／学生自身が自分に不足していると思う能力要素	104

表：

番号	タイトル	頁
表 1	「水平な」留学が促進される要因	25
表 2	アジア諸国の留学動向	36
表 3	ASEAN 諸国の ASEAN 内留学統計	37
表 4	アジア地域内留学が促進される要因	38
表 5	アジア地域の高等教育の連携例	38
表 6	日本人の地域別・期間別海外留学統計	43
表 7	アジア人意識の有無を決定する要因：二項ロジスティック回帰分析の結果	60
表 8	留学のインパクトに関する諸要素のカテゴリー分け	67
表 9	IDI が基づく異文化適応における 6 つの段階	68
表 10	BEVI の領域とスケール	69
表 11	GPI の総合的な人の成長	70
表 12	複数の学問分野にまたがるコンピテンシーの概念の変遷	84

表 13	OECD デセコプロジェクトにおけるキー・コンピテンシー	89
表 14	非認知能力として認識される要素のまとめ	92
表 15	国際教育と多文化教育におけるラーニング・アウトカム	94
表 16	グローバル・マインドセットの基本的性質	95
表 17	中央教育審議会大学分科会による各専門分野を通じて培う「学士力」	98
表 18	産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会による「グローバル人材」に共通して求められる能力等	98
表 19	グローバル人材育成推進会議による育成していくべき「グローバル人材」の概念	99
表 20	みずほ情報総研株式会社による大学におけるグローバル人材育成のための指標調査	102
表 21	日本経済団体連合会によるグローバル事業で活躍する素質、知識・能力	103
表 22	地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法	106
表 23	留学によるグローバル・コンピテンシー育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法（日本以外の文献）	107
表 24	留学によるグローバル・コンピテンシー育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法（日本の文献）	109
表 25	本研究における 2 種の調査の概要	112
表 26	調査 A の実施概要	114
表 27	調査 A の記述統計	115
表 28	調査 B の実施概要	117
表 29	調査 B の記述統計	118
表 30	本研究におけるアジア・シティズンシップの設問[調査 B]	120
表 31	本研究におけるアジア・シティズンシップの設問[調査 A]	120
表 32	本研究におけるグローバル・コンピテンシーの設問[調査 A]	122
表 33	成長に伴う非認知能力の分類と該当する能力の要素	123
表 34	本研究におけるグローバル・コンピテンシーの設問の構成[調査 B]	124
表 35	ビッグ・ファイブの概要	127
表 36	ビッグ・ファイブ尺度および日本生涯学習総合研究所による非認知能力の要素との関係性	128
表 37	本研究における非認知能力の分類[調査 B]	130
表 38	アジア留学経験者のアジア・シティズンシップ育成效果の分析（留学前後の比較）[調査 B]	134
表 39	留学未経験者のアジア・シティズンシップ育成效果の分析（前後の比較）[調査 B]	135
表 40	アジア留学経験者と留学未経験者のアジア・シティズンシップ育成效果の比較分析 [調査 A]	136
表 41	アジア留学経験者と留学未経験者の事前の段階におけるアジア・シティズンシップの比	136

	較分析[調査 B]	
表 42	アジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（留学前後の比較）[調査 B]	138
表 43	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]	139
表 44	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の比較分析[調査 A]	139
表 45	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の事前の段階におけるアジア・シティズンシップの比較分析[調査 B]	140
表 46	2 か月未満留学経験者と 1 年間留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]	141
表 47	2 か月未満留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]	142
表 48	6 か月未満留学経験者と 6 か月以上 2 年未満留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の比較分析[調査 A]	143
表 49	留学によるアジア・シティズンシップの育成効果の教育段階別比較分析[調査 A]	144
表 50	アジア・シティズンシップ（8 要素の平均値）の教育段階の多重比較の結果[調査 A]	144
表 51	留学以外の要素を含めたアジア・シティズンシップ（8 要素の平均値）育成に関する影響要因の分析[調査 B]	146
表 52	海外留学中の経験（中間ファクター）	147
表 53	留学中の活動要素によるアジア・シティズンシップ育成に関する影響要因の分析[調査 A]	148
表 54	アジア留学経験者と留学未経験者のナショナル・リージョナル・グローバルレベルの意識の育成効果の比較分析[調査 A]	149
表 55	アジア留学経験者のナショナル・リージョナル／リージョナル・グローバルの意識の育成効果の相関分析[調査 A]	150
表 56	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のナショナル・リージョナル・グローバルレベルの意識の育成効果の比較分析[調査 A]	151
表 57	アジア以外留学経験者のナショナル・リージョナル／リージョナル・グローバルの意識の育成効果の相関分析[調査 A]	151
表 58	アジア・シティズンシップ（8 要素の平均値）とグローバル・コンピテンシーの各要素との相関関係の分析[調査 B]	152
表 59	グローバル・コンピテンシーの因子分析[調査 A]	155
表 60	グローバル・コンピテンシーの因子間相関[調査 A]	156
表 61	アジア留学経験者と留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析	157

	[調査 A]	
表 62	アジア留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]	158
表 63	留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（前後の比較）[調査 B]	160
表 64	アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階におけるグローバル・コンピテンシーの比較分析[調査 B]	161
表 65	アジア以外留学経験者と留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析[調査 A]	163
表 66	アジア留学経験者とアジア以外留学のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析[調査 A]	164
表 67	アジア以外留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]	166
表 68	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]	167
表 69	アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の事前の段階におけるグローバル・コンピテンシーの比較分析[調査 B]	168
表 70	6 か月未満留学経験者と 6 か月以上 2 年未満留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析[調査 A]	169
表 71	2 か月未満留学経験者と 1 年間留学経験者のグローバル・コンピテンシーの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]	171
表 72	2 か月未満留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]	172
表 73	グローバル・コンピテンシー（29要素の平均値）の育成効果の教育段階別比較分析[調査A]	174
表 74	グローバル・コンピテンシー（29要素の平均値）の教育段階の多重比較の結果[調査 A]	174
表 75	留学以外の要素を含めたグループ間交流傾向育成に関する影響要因の分析[調査 B]	176
表 76	留学以外の要素を含めた国際的職業への関心育成に関する影響要因の分析[調査 B]	177
表 77	留学以外の要素を含めた外国事情への関心育成に関する影響要因の分析[調査 B]	178
表 78	留学以外の要素を含めたコミュニケーション意欲育成に関する影響要因の分析[調査 B]	179
表 79	留学中の活動要素によるグローバル・コンピテンシー（29 要素の平均値）育成に関する影響要因の分析[調査 A]	181



## 付録

番号	タイトル	頁
付録 1	ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ人・シティズンシップ／アイデンティティ等の育成に関する先行研究の引用原文	212
付録 2	「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」の質問紙調査	219
付録 3	「海外留学の効果測定調査」の質問紙調査	236

## 序章 目的と概要

### 第1節 研究目的と背景

本論文の目的は、活発化するアジア地域の高等教育における国際教育交流の近年の動向を明らかにしたうえで、そのアジア域内留学が人々にどのようなインパクトを与えるのか、アジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーの2つの概念に基づき分析と考察を行うことである（両概念は後に定義する）。

2000年代頃より、アジア地域においては、グローバル化の進展により、実質的な地域内の連携が進展している。特に、経済的な連携が先行して進行していると言われる。日中韓、ASEAN+3、およびアジア太平洋地域等を基軸として経済的連携が多層的に進展し、特にASEAN+3の経済的相互依存関係が増大しており、2020年にはオセアニア諸国も含め東アジア地域包括的経済連携の協定に各国の署名がなされた。今後もさらなる経済の連携と発展が予期される。しかし一方で、政治的・社会的側面においては、アジアでは今なお国家同士の対立的な議論が続き、外交問題、歴史認識問題、領土問題、環境問題等、協力し解決すべき課題は多く山積しており、関係国間が協力し未来志向の対話を行うことが必要とされている。すなわち、地域的諸課題に対応するためのリージョナル・ガバナンスを促進させる協力体制が必要とされている。

このようなアジア地域の政治的・社会的側面の課題を克服するためには、政策自体も重要であるが、対処すべき課題は、それらの側面のみでは解決に至らず、現在に至っている。そのアジア地域の課題を克服し地域の協力体制を進める可能性がある施策の一つとして、地域内の国際教育交流が考えられる。海外留学による交流は、人々のマインドや能力を変える可能性を有することが、多くの研究で明らかにされている（Paige, Fry, Stallman, Josić and Jon 2009; Murphy, Sahakyan, Yong-Yi, and Magnan 2014; Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg and Teichler 2009; Vande Berg, Connor-Linton and Paige 2009; Engle and Engle 2004 他）。実際に、アジア地域では、高等教育機関を中心として国際的な人的交流が近年増加傾向にある。アジア諸国から日本への留学は、2018年は2015年に比べて138%であり、また韓国への留学は、2018年は2015年に比べて160%である等著しく伸びている（OECD 2015, 2018）。それは、同様にアジア諸国からアメリカへの留学が110%であることから比較的増加していることが理解できる。ASEAN域内留学においても、2018年は2013年に比べて138%であり、やはり活発化している（SHARE Project Management Office 2020）。また、日本人の海外留学においては、日本から2013年には13,492人であったアジア留学経験者数が、2018年には45,303人と336%になっていることが分かるが、同様の比較で北米は196%、ヨーロッパは244%であり、他地域と比較しても非常に活発化している状況が理解される（JASSO 2013, 2018）。また、Knight（2012）が示すように、これまで典型であった学位取得型の留学や、学生交流協定に基づいた半年や一年の交換留学に加えて、ジョイ

ント・ディグリーやダブル・ディグリー、海外フィールドワーク、海外インターンシップ、スタディ・ツアー等プログラムが多様化していることも注目すべき動向である。今後もこのようなアジア域内交流が一層進展することが望まれるが、数の増加だけではなく、実際にそうした人的交流がアジアへの連帯感の意識を育成し、また、活躍できる人材育成に繋がるかどうかの質的検証が重要である。そうした実質的な人的交流が進展すれば、地域の協力体制を構築できる要因になりえる。

地域レベルでの国際教育交流を促進し制度化した先駆けは、ヨーロッパのエラスムス計画<sup>1</sup>である。ヨーロッパとアジアとは政治的・経済的・歴史的な前提が大きく異なる一方で、国際教育交流の制度設計やその意義等、アジア地域においても参考にするべき点は多くある。エラスムス計画においては、その開始の1987年から2013年まで（その後はエラスムス・プラス<sup>2</sup>へ発展）に、実に約300万人の学生交流の実績を有する。また、ボローニャ・プロセスのイニシアティブにより、質の保証や国際通用性も同時に整備された。ヨーロッパでは、このような地域内の人々の交流が強固な地域内連携の基盤となっている。

黒田（2007）によれば、アジアの地域統合のための国際教育交流、「アジア版エラスムス計画」を具現化するためには、国際教育交流を、東アジアの信頼醸成・アジア市民意識を喚起し、かつアジアの人的資源の対外的競争力を強化させ、さらには現在成長しつつあるリージョナルな高等教育の国際市場を整備・健全化するという、3つの異なった目的・方向性をバランスさせながら、発展させなくてはならない。アジアの地域統合、あるいは少なくとも地域連携、地域協力を見据えた場合、このようにアジアを1つの社会と捉えた概念と其中での相互理解や信頼醸成が必要である。また、アジアの人的資源の開発、すなわちアジアの社会や世界で活躍できる個人の国際的な能力育成も重要性である。さらには、異なる社会、文化、歴史、宗教のうえに成り立つ各国の高等教育制度の相互の互換性を高め共同の教育や研究を行う体制整備も今後求められている。

本稿では、これらのアジア地域の信頼醸成・アジア市民意識の喚起、およびアジア地域の人的資源の対外的競争力の強化に着目し、それらのコンセプトを十分に検討し、アジア域内留学の成果について実証分析を行う。これまでのアジアの国際教育交流の研究においては、その近年の動向を巨視的に論じているものが多いが、学生の質的な変化に焦点を当てたものはごく限定的である。そこで本稿では、日本人のアジア域内留学の成果検証を行いその成果を明らかにする。その際に、先行研究に基づき、留学で検証するアウトカムとすべき概念の整理を行う。

---

<sup>1</sup> エラスムス計画 (ERASMUS)は、European Region Action Scheme for the Mobility of University Students の略称で、ヨーロッパ域内留学促進のための制度である。

<sup>2</sup> 生涯教育プログラム (エラスムス計画を含む)、国際高等教育プログラム、青少年行動計画が2014年に全て統合され、エラスムス・プラスへと発展した。

## 第2節 問題意識

上述の通り、アジア域内で互いに協力し解決すべき課題が増加しており、関係国間の未来志向の対話が必要とされている状況の中、アジア各国の連携強化を見据えて、日本政府においては、他のアジア諸国の政府と共同で相互交流促進の施策を近年急速に展開している。例えば、アジア域内の高等教育の連携を強化するために2011年から開始したキャンパス・アジア<sup>3</sup>やAIMS<sup>4</sup>等の取り組みに象徴されるように、高等教育の海外連携の中でも近年はアジア域内の留学促進、アジア地域の高等教育機関の有機的連携のための施策を強化している。そのように、アジア域内の学生交流数を増やし、異文化交流の活発化を促進する取り組みが増加している。

しかしながら、そのようにアジア地域内留学経験者数の増加や地域的協力枠組みの発展はみられるものの、学術的な観点から、こうしたアジア域内留学に参加した学生の質的評価はあまりなされていない。海外留学のインパクト自体の先行研究は、欧米を中心に非常に多くの研究蓄積が存在する。しかしリージョナル・レベルのアジア域内留学により、留学経験者の意識や能力がどのように変化するかについては、先行研究ではほとんど論じられていない。同じリージョナル・レベルの留学交流の先駆けとされるヨーロッパのエラスムス計画ではそうした分野のある程度の研究蓄積がある(Sigalas 2010; Van Mol 2013; King and Ruiz-Gelices 2003 他)。例えば Sigalas (2010) は、ヨーロッパ域内留学によりヨーロッパ人・アイデンティティがどのように形成されるかを分析し、留学中の他のヨーロッパ人との交流の増加は、ヨーロッパ人・アイデンティティを育成させたが、その効果は大きくはなかったこと等を明らかにした。また、King and Ruiz-Gelices (2003) は、ヨーロッパ人・アイデンティティの概念をより幅広く捉え、EU 統合に関する関心と知識、肯定的意見、ヨーロッパ人としてのアイデンティティ等、より広義の質問を設定し、ヨーロッパ域内留学によるそれらへのインパクトを計測したが、いずれも正の効果があったと報告している。しかし、アジアにおいては、地域内留学のインパクト研究は少ない。アジア留学の進展自体に関する先行研究は近年少なくないが、そのほとんどがアジア域内留学交流の動向を国際機関や大学等のマクロ的視点のデータを利用して、アジア間のモビリティの動向やその国際的なフレームワークを論じているが、アジア域内留学進展の概略を掴むに留まっておりその教育的効果の検証は十分になされていない。

留学の質的な評価指標に関しては、一つとして社会的アウトカムがあげられる。アジアの文脈では、アジア留学がどのようにアジア社会に対する意識を変化させるか、という指標で

---

<sup>3</sup> キャンパス・アジア (CAMPUS Asia) は、Collective Action for Mobility Program of University Students in Asia の略称で、日中韓の国際的な学生交流事業である。

<sup>4</sup> AIMS は、ASEAN International Mobility for Students Programme の略称で、ASEAN 諸国の国際的な学生交流事業である。その事業に日本や韓国も参画し、さらなる発展を見せている。

ある。特に日本人は、アジアに対する帰属意識や連帯感の意識が低いと指摘されてきた。猪口・田中・園田・ダダバエフによる、東・東南・南・中央アジアを網羅するアジア最大の比較世論調査であるアジア・バロメーター(2003-2007)がそのことを指摘している。その2004年の調査の中で「アジア人」に関する項目があるが、「世界では、自分を「他の国を含む大きな集団」に属している「アジア人」と答えた割合(%)」がそれにあたるが、その結果により、日本人は対象国の中でも比較的「アジア人」意識が低く、アジア地域の一体感の醸成に向けて、その改善の余地が大きくあることが示されている。さらに、Kuroda, Yuki, and Kang (2010)は、東アジアにおける高等教育の将来に向けた地域的フレームワークの方向性を探り、高等教育国際化の政策インプリケーションを導き出すことを目的として、アジア地域の約300のリーディング大学を対象に調査を行った。その中に、大学の立場からのアジア・アイデンティティに関する設問があり、大学の国際的活動における期待するアウトカムについて、“To promote regional collaboration and identity of Asia”の項目を選択肢の1つに入れている。調査の結果によると、平均値は過去：2.24、現在：2.93、未来：3.63(0-4のスケール)という結果となっており、アジアの各高等教育機関が今後アジアの協力とアジア・アイデンティティの促進を重要視し、実際にそのような取り組みが必要であることが読み取れる。こうした「アジア人」意識がアジア域内留学によりどのように変化するのは、実践的に、そして学術的に取り組むべき課題である。

そして、個人的アウトカムの観点も重要である。留学によるグローバル・コンピテンシー育成の研究は、欧米では活発であるが、日本においてはあまりみられない。特に日本では、明確なコンピテンシーは政策的にも学術的にも定まらず、頻繁に使用される「グローバル人材」という言葉も、非常に曖昧である。日本における留学促進そして異文化対応能力の向上が喫緊の課題とされる中、その「グローバル人材」をより深く理解して、留学により育成すべき能力を学術的な見地から明らかにすることが急務である。

そこで本稿では、アジア域内留学により、「社会的アウトカム」および「個人的アウトカム」の2つの指標がどのように変化するかを実証的に分析する。本研究では、後に詳しい定義を行うが、それぞれをアジア・シティズンシップ、グローバル・コンピテンシーという概念で整理し、アジア留学が、これら2つの概念に対してどのようなインパクトを持つのかを明らかにする。

### 第3節 リサーチ・クエスチョン

本研究におけるリサーチ・クエスチョン：

1. 日本人のアジア留学経験は、アジア・シティズンシップ(社会的アウトカム)を育成するのか。
2. 日本人のアジア留学経験は、グローバル・コンピテンシー(個人的アウトカム)を育成するのか。

本研究では、上述のような問題意識に基づき、上記2つのリサーチ・クエスチョンを設定する。中心となる概念は、アジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーの2つである。

リサーチ・クエスチョン1は、日本人がアジア留学の経験を経て、アジア社会に対する意識がどのように変化するかという問いである。先行研究においては、第2章で詳述するが、ヨーロッパを中心に、リージョナルな留学によるリージョナル・シティズンシップ育成の研究はある程度存在するが、その結論は一定ではなく、その検証はまだ議論の余地が多く残っている。リージョナルな意識自体も、ヨーロッパやアジアの先行研究において様々な定義があり定まったものは存在せず、その点においても議論の余地がある。本稿におけるアジア・シティズンシップの定義は、第4章で詳述するが、端的には、一人ひとりがアジア社会に対峙する意識を持ち、その中での自己の責任や役割を考える姿勢を持つこととして検証を行う。

リサーチ・クエスチョン2は、日本人がアジア留学の経験を経て、グローバルに活躍できる個人としての能力がどのように変化するかという問いである。コンピテンシーについては、個人の能力開発の観点で論じられるべきものであり、リージョナルなコンピテンシーというのは、定義が困難である。すなわち、例えば中国語力や韓国語力、そしてアジアに関する知識などはリージョナルなコンピテンシーとして考えられうるが、国際的志向性、コミュニケーション能力、批判的思考力、忍耐力、協調性、リーダーシップなどのような個人の能力は、リージョナルという範囲ではなく、グローバルに力を発揮するために必要な基本的能力であり、その意味でグローバル・コンピテンシーの計測をする方が現実的に即している。そのため、本研究では、後に詳述するが、グローバル・コンピテンシーの概念を用いる。第3章で論ずるが、留学経験がグローバル・コンピテンシーを育成するかという課題に関する先行研究は数多く存在する。しかし、その概念の中でも、数値化し難い国際志向性、忍耐力、やり抜く力、柔軟性、勤勉性、コミュニケーション意欲等の非認知能力は、先行研究において十分に網羅され検証されているかという点、疑問である。本研究におけるグローバル・コンピテンシーの定義は、第4章にて詳述するが、主として国際志向性や忍耐力、コミュニケーション意欲などの数値化が困難な非認知能力に着目して検証を行う。その非認知能力の計測においては、国際志向性等特にグローバルな環境で求められる能力に加えて、これまで先行研究では見られなかった心理学の指標を含む人間の基幹的能力も用いて分析を行う。

#### 第4節 仮説

上述のリサーチ・クエスチョンを受けて、それぞれに対応するように、仮説を以下の通り設定する。これらの仮説に沿い、2つの異なる調査データを用いて、多角的に実証分析を行う。

本研究における仮説：

1-A：アジア留学経験者（日本人）は、留学未経験者（日本人）およびアジア以外留学経験者（日本人）に比べて、アジア・シティズンシップがより育成される。

1-B：より長期、そして早期の留学形態であるほどアジア・シティズンシップの育成効果が大きい。

1-C：アジア・シティズンシップの育成は、アジア留学経験のみならず、留学前の志向性や特性に影響を受ける。

2-A：アジア留学経験者（日本人）およびアジア以外留学経験者（日本人）は、留学未経験者（日本人）に比べて、グローバル・コンピテンシーがより育成される。

2-B：より長期、そして早期の留学形態であるほどグローバル・コンピテンシーの育成効果が大きい。

2-C：グローバル・コンピテンシーの育成は、アジア留学経験のみならず、留学前の志向性や特性に影響を受ける。

(1-A)先行研究においてリージョナル・シティズンシップの定まった定義は存在しないが、その定義をまず試みて、アジア域内留学がそのリージョナル・シティズンシップにどのようなインパクトを与えるかを検証する。本研究で用いる調査は、アジア留学経験者のグループ、アジア以外留学経験者のグループ、留学未経験者のグループの3グループが存在する。留学後、あるいは留学前後においてどのような変化がそれぞれのグループで確認され、そしてグループ間でどのような差異があるのかを比較分析することによって、この仮説を検証する。

(1-B)海外留学効果測定の研究において、短期留学と長期留学の違い、あるいは短期間の留学でも教育効果が確認されるのか否かは、先行研究がある程度蓄積されている(Engle and Engle 2004; Kehl and Morris 2008; Dwyer 2004 他)。しかし、測定の方法が様々であることもあり、一定の結論はみられず、議論の余地がある。また、実際のアジア域内留学の傾向として、特に3か月未満の短期的な留学経験者数が近年大きく伸びており、その教育効果を検証する意義がある。また、早期の留学の方がそのインパクトが強いかどうかの先行研究はほとんど見られず、この観点も分析の一部に含むこととする。調査データの期間別留学の比較、また高校生、大学生、大学院生の比較を通じて、この仮説を検証する。

(1-C)留学効果測定の先行研究においては、当然、留学が対象となる概念にどのようなイ

ンパクトを与えるかという観点から分析がなされる。しかし、対象となる概念が、留学経験のみならず、留学前の様々な指標の影響をどのように受けるのかについての研究はごく限定的である。本研究はそのような観点も取り入れ、アジア・シティズンシップの形成が、アジア留学経験以外のどのような要素に影響を受けるのかを検証する。調査データの留学前の国際志向性や性格特性等の指標を用いて、この仮説を検証する。

(2-A) 先行研究においてグローバル・コンピテンシーの定まった定義は存在しないが、その定義を非認知能力に着目してまず試みて、アジア留学経験者およびアジア以外留学経験者がそのグローバル・コンピテンシーにどのようなインパクトを与えるかを検証する。本研究で用いる調査は、アジア留学経験者のグループ、留学未経験者のグループ、アジア以外留学経験者のグループの3グループが存在する。留学後、あるいは留学前後においてどのような変化がそれぞれのグループで確認され、そしてグループ間でどのような差異があるのかを比較分析することによって、この仮説を検証する。

(2-B) 上述の1-Bと同様に、調査データの期間別留学の比較、また高校生、大学生、大学院生の比較を通じて、この仮説を検証する。

(2-C) 上述の1-Bと同様に、グローバル・コンピテンシーの育成が、アジア留学経験以外のどのような要素に影響を受けるのかを検証する。調査データの留学前の国際志向性や性格特性等の指標を用いて、この仮説を検証する。

## 第5節 留学効果測定の研究体系における本研究の位置づけ

本節では、留学の効果測定研究の全体像を簡潔に述べ、その研究体系における本研究の位置づけを明確にする。海外留学の効果測定の研究は、なぜ、誰を対象に、何を、いつ、どのように計測するのか、という5つの観点からこれまでの研究体系を理解することが肝要である。それらの整理を行うことで、この分野の研究体系における本研究の位置づけが明確になる。

海外留学の効果をなぜ計測するのか。主に2つの目的がある。1つ目は、海外留学による個人の能力や意識などの変容を計測し、その教育効果を明確に把握するためである。国際教育の体系全体としては、Knight (2006)が提唱する通り、“Internationalization Abroad”および“Internationalization at Home”の2つの側面がある。前者は、国境を超える、学生、教員、研究者、プログラム、科目、カリキュラム、プロジェクトのモビリティの全ての形態であり、また後者は学生が国際理解や異文化間スキルを発達させるのに役立つ諸活動である(Knight 2006)。このような全体の国際教育の体系の中、海外留学は経験的にも最もインパクトが強く、教育効果も高いとしばしばいわれるが、そのような教育効果を指標にして分析し、理解しようという試みが留学の効果測定研究の基本的考え方である。2つ目は、海外留学プログラム自体の評価のためである。海外留学プログラムが科目として設置されている場合などは、その科目の教育効果の評価を行うことが必要である。目的に沿った教育効果が



適切に得られているかどうかを確認する必要がある。また、例えば同様の内容の短期留学と長期留学で、その教育効果がどのように異なるかなどを把握することも、国際教育プログラムの提供者としては理解しておく必要がある。Deardorff (2006) が整理しているとおり、国際化の成果の指標として、国際化のアウトプット、国際化のアウトカムの2つの側面がある。前者は、国際学生の人数、海外留学プログラム数、外国語を学習する学生の人数等であり、後者は、例えば、異文化間能力を備えた卒業生等の国際化の長期的なインパクトである。近年、日本においては国家の政策の追い風もあり海外留学経験者数が伸び続けているが、数の増加という観点に偏重する側面があることも否めない。それは、日本において行われた行政改革推進会議 (2013) の「秋のレビュー」の中で冒頭にも指摘されており「グローバル人材の定義については、具体性がなく総花的なものとなっているため明確とは言い難い。産業人材の育成に重点化した上で、検証可能な人材の定義を行い、それを明確に提示すべきではないか」との提言があった。そのような状況の中、国際化のアウトカム、つまり海外留学を経験した学生の能力や意識の変化をどのようにとらえるべきであろうか。このようにプロジェクトの評価としても留学の効果測定は必要であると理解できる。

次に、誰を対象に海外留学の効果を計測するのか。留学の効果測定に関する研究は、2000年代より、欧米を中心として数多く行われてきた。そのため、欧米の学生を対象とした留学の効果を検証した論文は非常に多く存在し、留学経験者の外国語運用能力や異文化間能力の育成など、一定の結果をもたらすことが既に明らかになっている。一方、日本における研究は今もなお限られている。大学等が留学のアンケートとして情報を集めていることは少なくないが、学術的な調査として留学の効果測定を行うケースは今もなお限定的である。日本人の留学の効果や意義を考察する際、豊富な欧米の研究蓄積を利用することは可能であるが、限界がある。なぜならば、文化、言語、社会などを形成する背景が大きく異なるためである。例えば、英語が母国語のアメリカ人学生がイギリスに留学する場合などは、使用言語が同じく英語であるため、言語の壁は低く、異文化間能力形成についても大きくその意義が異なってくる。また、ヨーロッパ域内留学の場合は、ある程度文化の類似性が存在するため、日本人が、文化的起源が全く異なる環境に留学する場合とはその捉え方も異なってくる。このように、日本人の留学効果を正しく理解するためには、日本人を対象とした留学効果測定の研究をより深める必要がある。

そして、海外留学の効果として、何を計測するのか。これは最も重要な側面である。学問の専門的知識や外国語などの認知能力、創造力や忍耐力などの非認知能力、総合的に留学後のキャリアを育成する力など、多岐に渡る様々な指標が考えられる。Deardorff and Van Gaalen (2012)によれば、海外留学のインパクトの研究において、主に次の3つの事項が指摘されている。国際化や評価のモデルの観点では、非常に様々な機関（例えば大学や留学エージェント等）や政策、合理的動機が存在する。また、評価指標が、機関やプログラムのミッション、目標、目的に沿わなければならないのなら、評価するアウトカムの指標として1つですべてに適用できるものは存在しない。さらに、留学のインパクト研究の評価において

は、スポンサーの利害により評価指標がコントロールされる可能性があり、純粋な教育成果検証でなくなる場合もありえる。これらの理由により、海外留学の先行研究は様々な種類が数多く存在する。外国語能力の変化を計測するもの、異文化理解力を計測するもの、留学後のキャリアとの関連を長期的な観測から明らかにしたもの、短期留学と長期留学の教育効果の相違を明らかにしたものなど様々なものが存在する。そのことに伴い、高等教育の国際化により育成すべき能力に関しては、非常に多くのターミノロジーが先行研究で使用されている。基本的コンセプトに関しては、Deardorff and Jones (2012)が関連するコンセプトにつき網羅的にサーベイを行っているが、それによると、国際的能力の研究について約50年間の研究蓄積がある中、専門用語やその概念に関するコンセンサスは、未だない。例えば、インターカルチュラル・コンピテンス、グローバル・コンピテンス、グローバル・シティズンシップ等多岐に渡る表現が存在する。ある機関のプロジェクトの目指す方向性により、その定義や目指す人材像は異なってくる。Deardorff and Jones (2012)によれば、このようにターミノロジーは多岐に渡るものの、多くの「コンピテンス」育成の研究において、育成する「コンピテンス」は知識 (Knowledge)、スキル (Skills)、態度 (Attitudes) の3種から構成される。場合により、さらに価値観 (Values) が加わることもある。知識やスキルは、いわゆる認知能力であり、計測が比較的しやすい指標である。一方で、態度や価値観は、非認知能力であり、計測がしにくい指標である。そのため、これまでの先行研究においては、前者の認知能力に関する研究の方がより多く蓄積されている。

留学の効果測定に関する先行研究の整理については、後に第2章および3章で詳述するが、例えば、新見 (2018) は、海外留学のインパクトの先行研究を網羅的にまとめ、カテゴリー分けを行っている。その研究によれば、留学のインパクト指標の主要なカテゴリーとなるのは、①異文化間能力・外国語運用能力、②学業、③社会性・人としての成長、④キャリア・エンプロイアビリティ (雇用され得る能力)、⑤社会貢献の5つの領域である。本研究では、基本的に異文化間能力、社会性・人としての成長、そして社会貢献の3つの領域に関係する分析および考察を行うため、これらを少し概観する。まず、①異文化間能力・外国語運用能力については、最も多くの研究が行われ、先行研究が蓄積されている領域である。そして、異文化間能力は規範的な定義が存在せず、様々な概念が研究目的に合わせて定義されている。総じて、先行研究においては、留学により両能力が伸びたという結果が出ており、これは経験的にも理解可能な結果であるが、一方で留学期間の長短や留学先国別によるインパクトの違い、また留学後に留学で得られた能力が経年的にどのように変化するのか等については、さらなる研究蓄積が必要である。また、③社会性・人としての成長については、総じて、留学経験は、社会性や、自立心、成熟度合い、自信、自己肯定感などの各要素を向上させることができるという先行研究の結果が出ている。さらに、⑤社会貢献については、個人ではなく社会を対象とした指標である。留学がより一般的になり、国際教育分野に公的な資金が費やされる場面が出てきたことを背景に、留学経験が留学した個人の変化を超え、地域社会や世界全体に与える波及的なインパクトにも注目が集まるようになってきた。総

じて、先行研究においては、留学経験は社会貢献意識の高まりや社会貢献活動への参加にも影響を与えることが示されている。

さらに、いつ、どのように測るのか。これらは方法論の問題である。第4章で詳述するが、先行研究においては、留学効果測定の手法は多岐に渡り、確立した手法が存在するわけではない。質問紙調査などの量的手法、およびインタビュー調査などの質的手法の両方が存在する。先行研究においては、質問紙調査などの量的手法を用いていることが多い。質問紙調査の場合、より客観的な解釈を行う場合、留学に行く人々の留学前後で2回（あるいは長期的な効果を検証する場合はキャリアの観点を含めてさらに複数回）、そして留学に行かない対照群となるグループを比較対象として設定することが望ましい。しかしながら、これまで蓄積されている先行研究においては、データ取得の制限などから、必ずしもこれらの条件を満たしていない。

本研究においては、先述の問題意識を受けて、日本人を対象として、アジア域内留学の教育効果の検証を行う。教育効果の指標としては、社会貢献の概念に該当するアジア・シティズンシップ、異文化間能力、社会性・人としての成長の概念に該当するグローバル・コンピテンシーをキー・コンセプトとして定義し、それらの概念を基に分析および考察を行う。その目的としては、留学プログラムに参加した学生の教育効果を学術的に考察することと、日本とアジアを結ぶ留学プログラムの意義の確認のためである。方法論としては、これまで日本における留学評価で多用されていた質的手法ではなく量的手法に特化し、2つの質問紙調査のデータを利用する。第4章で詳述するが、1つは、「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究調査」（調査A）であり、もう1つは、「海外留学の効果測定調査」（調査B）である。いずれも日本人を対象としたオンライン調査である。調査Aは、留学経験者の介入群(N=4,489)と留学未経験者の対照群(N=1,298)を対象としており、留学後あるいは大学生活経験後のタイミングで実施している。また、調査Bは、留学経験者の介入群(N=1,934/967人)と留学未経験者の対照群(N=412/206人)を対象としており、留学前後の（留学未経験者はその同じ）タイミングで実施している。これら2つの調査でそれぞれアジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシー両方を調査しているが、そのように複数のデータを使って多角的に分析を行う。

## 第6節 本研究の学術的意義と社会的意義

前節で記述した、留学の効果測定の前研究の蓄積に対する本研究の位置づけに基づく、本研究の学術的意義、そしてさらに社会的意義は、次の通りまとめられる。

### (1) 学術的意義

本研究により、「比較国際教育学」の学問分野の海外留学の効果測定に関する議論に、次のように主に2つの観点から新しい知見を加えることができる。

第一に、アジア域内留学によるアジア・シティズンシップの育成効果の実証分析を行うことが本研究の意義である。リージョナルな留学による教育成果の検証は、ヨーロッパ域内留学の先行研究ではある程度存在するが、アジア地域では存在しない。上述の通り、アジア域内留学の近年の動向の分析はしばしば行われているが、それによる学生の意識変容や能力育成についての研究はなされていない。アジア域内留学により形成される可能性のある地域的概念を、アジア・シティズンシップという概念を用いて、この概念に関係する先行研究を基に定義を行う。その際、ヨーロッパ・シティズンシップの概念を参考にしつつ、アジアの文脈でどのように定義できるかを整理する。そして、アジア域外留学により、アジア・シティズンシップが育成されるのかを分析し、かつアジア・シティズンシップ育成のメカニズムについても考察する。なお、そのようにアジア域内留学によるアジア・シティズンシップ育成効果を検証する際に、これまでの先行研究で明確な結論が出ていない留学先地域、留学期間、留学のタイミングによりどのようにその育成効果が異なってくるか、についても分析を行う。さらに、留学経験のみならず、留学前の諸要因を含め総合的にアジア・シティズンシップの高まりに与える要因を検討することで、多角的な効果検証を行う。

第二に、アジア域内留学による教育効果の測定に関して、日本人の異文化間能力・人としての成長に関する教育効果を、近年重要性が指摘されている非認知能力に特に着目しながら検証することが本研究の意義である。グローバル・コンピテンシーが留学によりどのように育成されるのかに関する研究は、特に、語学力、知識、論理力といった認知的能力に関して多く蓄積されている。認知的能力が、個人の社会・経済的な成功と関連していることは、すでに広く知られている通りである。しかしながら、最近の研究では、勤勉性、忍耐力、従順さなどの非認知的な特性についても、社会・経済的な達成と関連のあることが報告されている (Bowles, Gintis, and Osborne 2001; Heckman and Rubinstein 2001; Heckman, Stixrud, and Urzua 2006; Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly 2007; Borghans, Duckworth, Heckman, and Ter Weel 2008 他)。既存の IDI や BEVI 等のツール以外に、この非認知能力に焦点をあてて、留学の学習成果検証を行っている研究は少なく、本研究はその点で貢献できると考える。なお、そのようにアジア域内留学によるグローバル・コンピテンシー育成効果を検証する際に、これまでの先行研究で明確な結論が出ていない留学先地域、留学期間、留学のタイミングによりどのようにその育成効果が異なってくるか、についても分析を行う。さらに、留学経験のみならず、留学前の諸要因を含め総合的にグローバル・コンピテンシーの高まりに与える要因を検討することで、多角的な効果検証を行う。

## (2) 社会的意義

上述の学術的意義に対応して、本研究は、次のような主に 2 つの社会的意義をもたらすことができる。

第一に、現在、他地域と比較して増加傾向にあるアジア域内留学の社会的アウトカムの検証に貢献できることである。本論文では、その社会的アウトカムをアジア・シティズン

シップ（アジア社会に対峙する意識を持ち、その中で自己の責任や役割を考える姿勢を持つこと）として定義するが、その検証に貢献できる。アジア地域では、先に見た通り、多層的な高等教育の地域連携のフレームワークが構築されているが、そうした社会的投資の効果留学交流の観点から検証することは、今後の同様のフレームワークのさらなる構築や発展のために資するものである。アジア域内留学の社会的効果が確認できれば、アジア地域の今後の発展も見据えながら、政府あるいは高等教育機関が積極的にアジア留学を促進していくことは将来に向けた重要な施策であるとの認識を確かに行うことができる。特に、アジア地域内では特に比較的短期の留学が特に増加傾向にあるが、そのような短期の留学においても社会的効果をもたらすかどうかの検証は、意義があるといえる。さらには、短絡すべきではないが、国際的な留学交流の促進は、関係国間の平和構築にも繋がる可能性を秘めていると考えられ、アジア域内留学によるアジア・シティズンシップという社会的アウトカムの育成効果を検証することが、その検証に部分的にでも貢献するものと考えられる。

第二に、「グローバル人材」の育成をより科学的に検証し、エビデンス・ベースの評価に基づき、国際教育を見直すことができることである。「グローバル人材」の育成が叫ばれて久しいが、未だその定義があいまいなまま、その言葉が独り歩きしている状況は否めない。日本においては、政府の留学支援策も追い風となり、近年留学経験者数が増加傾向にある。しかし一方で、その教育効果の検証については、まださらなる追加的研究を行う余地がある。文部科学省の主導する高等教育の国際化を促進する補助金事業においては、2011年に開始した世界各国の高等教育との連携を促進する「大学の世界展開力強化事業」や、2012年に開始した「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」事業などが挙げられ、海外留学生の送り出しや受入に関して、一定の成果を上げてきた。しかしながら、そのプログラム経験者の教育効果の評価はしばしば曖昧であると指摘され、十分に行われているとはいえない。その意味で、本研究はその教育的評価に貢献すると思われる。なおその検証の際に、上述のように特に近年注目されている非認知能力の側面に着目するが、留学という観点からその能力育成を検証することは、今後の実践としての国際教育による能力開発の一助となるはずである。

## 第7節 本論文の構成

本論文は、序章および本論の6章、そして終章から構成されている。参考文献、付属資料、質問紙調査票は、末尾にまとめている。序章では、研究目的と背景、問題意識、リサーチ・クエスチョン、仮説、そして本研究の学術的意義と社会的意義等を述べ、論文全体の枠組みを説明している。

第1章では、地域内留学交流の意義と近年の動向について論じる。旧来の、途上国から先進国への留学および近年活発化している地域内留学交流の2つがそれぞれどのような特徴

を持つのかを説明し、本論文が後者の地域内留学交流に着目して論じることを述べる。そして、その地域内留学交流とリージョナル・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーという2つのキー・コンセプトとの関係性について論じる。さらに、実際のデータを概観し、アジア域内留学の近年の活発化の傾向を、アジア域内留学全体、そして日本人のアジア域内留学という2つの観点から確認する。

第2章では、地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成に関する先行研究について論じる。まず、地域内留学の仕組みを早くから整えたヨーロッパ域内留学の文献を参考にし、ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ人・シティズンシップ育成の先行研究を概観する。次に、文献は少ないが、アジア域内留学によるアジア・シティズンシップ育成の先行研究についても確認する。その後、アジアとヨーロッパの地域内留学における相違点についても補足的に確認し、先行研究の理解のための前提情報を説明する。

その後、アジア・シティズンシップの概念に関して、先行研究に基づき整理し、本研究における定義の前提情報を概観する。

第3章では、留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究について論じる。このテーマは非常に先行研究が多いが、特に非認知能力を含めた先行研究を概観し、本研究の趣旨に近い文献を整理する。

その後、グローバル・コンピテンシーの概念に関して、先行研究に基づき整理する。また、日本においては「グローバル人材」として表現されることが多いため、その両者の比較検討も行う。それらの文献に基づき、本研究におけるグローバル・コンピテンシーの定義の前提情報を概観する。

第4章では、研究の方法を論じる。先行研究におけるアウトカムの定義と測定方法を改めて整理したうえで、本研究におけるアジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーの定義を行う。そして、その測定方法、実際の質問紙調査の概要、データ・サンプルの概略、分析の考え方等について論じる。

第5章では、日本人のアジア留学によるアジア・シティズンシップ育成に関する調査の分析と考察について論じる。次の4つの観点から分析を行う。アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果、アジア・シティズンシップの育成効果と留学形態、アジア・シティズンシップの高まりの要因分析、ナショナル・リージョナル・グローバルレベルのシティズンシップの関係性、である。

第6章では、日本人のアジア留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する調査の分析と考察について論じる。次の3つの観点から分析を行う。アジア留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果、グローバル・コンピテンシーの育成効果と留学形態、国際志向性の高まりの要因分析、である。

終章では、研究結果のサマリー、研究結果の学術的意義と先行研究への貢献、そして研究結果の社会的意義と今後の展望について論じる。

## 第1章 地域内留学交流の意義と近年の動向

### 第1節 地域内留学交流の意義

#### 1.1.1 中心・周辺理論と地域内留学

本研究では、海外留学によるインパクトの研究が主たるテーマであるが、中でも地域内留学交流という側面から考察することを特徴とする。そのため、その地域内留学交流が、これまでの世界の留学の潮流において、理論的な観点も踏まえてどのように位置づけられるのかをまず確認する。近年、ヨーロッパやアジアにおいて地域内留学交流が活発化していると指摘されるが、それはどのような背景から活発化してきたのか。

国際高等教育論の理論に、アルトバックの中心・周辺理論がある。アルトバックは、世界の高等教育機関の相互の関係性・秩序を、先進的世界の高等教育と発展途上の世界の高等教育の間関係性を以って説明した。すなわち、旧来発達してきた西洋の大学は、世界の知のネットワークの中では「中心」(Center)の存在として機能し、発展途上の「第三世界」の高等教育はその「周辺」(Periphery)として成立しており、後者は前者に従属して関係性が保たれているという(Altbach 1998)。その「中心」「周辺」の図式は、アルトバック(2007)によれば、留学生・外国人研究者の移動の側面でも適用し説明される。留学において、西洋と第三世界は不平等の関係に立つ。留学は基本的には、第三世界から西洋諸国へ学ぶために、西洋諸国は第三世界に教えるために移動する、と表現されるのである。留学経験者は、その帰国後に、母国の研究・教育活動に還元するという構図である。アルトバック(2007)の世界観は、そのように、より質の高い教育と社会的上昇を求めて第三世界の発展途上国から先進国(主に西洋)へ、南から北へ、周辺から中心へ留学をすと言った留学生の移動である。

さらに、Altbach and Lulat (1985)は、留学生の国際的移動に影響を与える派遣国・受入国それぞれの要因を、政治的・経済的・教育的という3つの側面から整理している。海外留学という事象についてより構造的に分析する方法としてプッシュ要因・プル要因の派遣国・受入国それぞれの要素によって分析する考え方がある。同研究は、特に、発展途上の第三世界からの留学生に関するプッシュ要因として、派遣国の低い教育の質や研究施設の未整備、不安定な政治的状況を指摘している。また、プル要因としては外国人留学生への奨学金や高い教育の質、そして学生に適合する社会経済的・政治的環境などを指摘している。

しかしながら、現代における高等教育の国際的な学生交流については、馬越(2006)等の研究が示すように、Altbach(1998)の従属論・新植民地主義の観点から考察した国際的な高等教育システムにおける中心・周辺論では説明できない状況が確認されている。すなわち、欧米等の先進諸国を「中心」として、アジアやアフリカ等の途上国を「周辺」として世界の従属構造が保たれているという理論は、ヨーロッパやアジア等での地域内留学が活発化している傾向があることで、説明できない部分がある。「中心・周辺」理論に沿う途上国から

先進国への留学が「垂直な」留学であるとするれば、ヨーロッパ域内留学の活性化を図ったエラスムス計画による留学のような地域内留学は、「水平な」留学であると位置づけられ、それらは、次のように説明される。

「学生の、より高い質の教育とより高い名声（しばしば植民地後の繋がり、言語の主導的地位、そしてもちろん国際経済のヒエラルキーを反映して）を提供する、より先進な諸国への『垂直な』移動および学生にとって経済的により実現可能な傾向があるだけでなく、相互理解を育み、地域統合へ近づく移行への手段としての政治的な行動により促される、隣国への『水平な』移動」（Breaden 2018<sup>5</sup>: 55 筆者訳）

つまり、途上国から先進国へ最先端の知識や技術を学びに留学し母国に還元するという、旧来のエリート型の「垂直的な留学」だけではなく、異文化理解や自己の能力研鑽、キャリア形成等の多様な目的により所属する地域内に留学する大衆型の「水平的な留学」が活発化しているといえる。

留学交流の理念的・政策的枠組みに関しては、黒田（2007）が次のように説明している。「国際理解・国際平和モデル」：国際教育交流を国際理解や平和と結びつける考え方、「開発政策・開発援助モデル」：競争力確保のための人的資源戦略という考え方、「国際教育市場モデル」：質の高い教育を求めて国境を越える私費留学生の増加等に対応する政策という考え方、である。地域内留学は、この「国際理解・国際平和モデル」により説明可能であり、地域内の国際教育交流を、その地域内における相互理解や平和構築と結び付けていける可能性がある。ヨーロッパでは、戦後の反省を含め、「ヨーロッパ市民という意識（the Concept of a People's Europe）」を醸成していくような国際理解と平和を促す国際教育交流である。

また、黒田（2015）は、世界の近年の留学の動向における変化を次のように指摘している。

「近年においては、国際教育交流において、ある国の文化への一方的な同化を強制するのではなく、相互的な異文化理解を重視する考え方が、相互依存関係の緊密化に伴って一般化してきている。また、国際理解・国際化というような国境を前提とした考え方から、地球市民・グローバル人材の育成というような世界的視点で、平和のための高等教育国際化も議論されるようになってきている。」（黒田 2015: 5）

「水平な」留学は、この動向の一環と考えることができる。実際に、ヨーロッパのエラスムス計画では、同じヨーロッパ域内という範囲において、どの国がどの国への同化を強制するというのではなく、相互的な異文化理解に基づいた地域的志向性の醸成、ひいては地域の平和を促す目的で、ヨーロッパ共同体の主導により進められた。その背景には、様々な戦争を経験した域内各国が、未来の地域的な平和の構築に向けて、国際的相互理解を促進しようとした政治的な意図がある（タイヒラー 2005）。また、ヨーロッパ共同体は、実際上の高

---

<sup>5</sup> Breaden（2018）は、Rivza and Teichler（2007）および Teichler, Ferencz and Wachter（2011）を参照している。



等教育機関の構造的な国際的通用性を高めつつ、国際教育交流を推進するための奨学金も巨額に準備して、このプロジェクトを強力に促進した（タイヒラー 2005）。

さらに、江淵（1997）は、海外留学という事象を、留学生の受け入れの観点からその理念を次のように4つの古典的な説明している。個人的キャリア形成モデル、外交戦略モデルあるいは国際協力・途上国援助モデル、国際理解モデル、学術交流モデルあるいは研究活性化モデルである（江淵 1997）。そして、江淵（1997）は、そのような国際教育交流の中の「国際理解モデル」の発展形として、「留学爆発時代」における「地球市民形成モデル」を追加的に提唱している。そのモデルは、次のように説明されている。

『国際理解モデル』と密接な関係をもつものであるが、それよりもさらに積極的に地球共同体の形成に向かって留学交流を役立てようとする考え方である…国際教育交流が関係者の国際意識を高め、かつ地球共同体の一員としてのアイデンティティを培う手段として重要な働きをする点を強調する」（江淵 1997: 123）

この「地球市民形成モデル」は、地球共同体を想定しているが、地域単位でもそのモデルの適用は可能であると考えられる。すなわち、地域的共同体の一員としてのアイデンティティを培い、また域内の諸国同士の相互理解を促進する手段としての留学交流である。

以上は、「水平な」留学の理念的な整理であるが、実際にそのような留学形態が活発化している背景をまとめると、表1の通り説明することができる。

表1：「水平な」留学が促進される要因

区分	要因の詳細
高等教育の発展による要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 超国家的な高等教育の連携が、インセンティブとなる奨学金を支給したり、単位互換の柔軟性を高めたりする制度構築</li> <li>・ 学位取得型留学だけではなく、交換留学、ダブル・ディグリー、短期留学、インターンシップ、ボランティア等の留学制度の多様化</li> <li>・ 高等教育の教育研究の質的向上</li> <li>・ 英語プログラムの拡充</li> </ul>
社会的背景による要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経済的地域連携の基盤</li> <li>・ (場合により) 地理的、歴史的、文化的、言語的近似性の存在</li> </ul>

(出典) 筆者作成

まず高等教育の発展による要因において、超国家的な高等教育の連携の観点からは、例えばヨーロッパにおいて、地域共同体による留学促進プロジェクトであるエラスムス計画により高等教育の諸制度の統一が図られ、単位互換制度の整備や奨学金の拡充等、地域内留学を促進するための制度構築が行われた。また、アジアにおいては、いくつものフレームワークが多層的に展開され、総合的にアジア域内留学を活性化させている。アジア太平洋大学交流機構（UMAP）、環太平洋大学協会（APRU）、キャンパス・アジア、ASEAN 大学ネット

ワーク (AUN)、東南アジア教育大臣機構・高等教育開発地域センター (SEAMEO-RIHED) 等の各地域的フレームワークが、その範囲は様々ながら、一定のアジア域内留学圏を形成している。日本の場合、アジア域内留学においては、日中韓の高等教育コンソーシアムであるキャンパス・アジアプログラムや東南アジア教育大臣機構・高等教育開発地域センター (SEAMEO-RIHED) の枠組みによる AIMS プログラム等の仕組みに加盟しており、それぞれ東アジア、東南アジアとの活発な交流を近年展開している。具体的な支援策として、奨学金や高等教育機関の互換性の整備 (例えば単位互換制度) 等により制度的に域内留学を促進させているといえる。

また、留学には主として2つの形態があり、学位取得型 (学部課程や修士課程等を修了し、学位を取得する留学) か、短期交流型 (数週間から約1年程度の学位を取得しない留学) かによりその性質は異なってくる。以前は、前者の割合が非常に多く、長期間の留学が一般的であったが、近年はグローバル化の進展に伴い、国家間を超えた往来が容易になったことが追い風となり、比較的短期の留学が主流になってきている。そのため、より手軽に近隣諸国へ留学できるようになり、域内留学促進に繋がったと考えられる。

さらには、地域内での各高等教育機関の教育研究の全体的な質的向上により、地域内で互いの教育研究への信頼感や互換性が生まれ、留学の基盤にも繋がっていると考えられる。その一環として、英語プログラムの拡充は、授業の互換性を大きく向上させる意味があり、ヨーロッパやアジアにおける地域内留学促進の重要な基盤である。

一方で、社会的背景による要因においては、まず経済的地域連携の要因を指摘できる。地域内で経済の連携度合いが高まると、経済の繋がりが深い国の人々同士が互いに交流のきっかけを掴むことは自然と理解できる。さらには、地域内には、国家同士にもよるが、様々な近似性が存在し、地理的、歴史的、文化的、言語的近似性の各存在が、高等教育の発展の基盤として働き、域内留学の需要を生む要因として機能していることを指摘できる。

以上みてきた通り、現代の国際教育交流の潮流においては、これまでの「垂直な」留学形態に加えて、「水平な」留学形態が、特に地域という範囲内で見られるようになった。

### 1.1.2 地域内留学とリージョナル・シティズンシップ育成

これまで確認した通り、現代では「水平な」地域内留学の活発化がみられるようになってきた。その地域内留学がもたらす実質的な効果はどのように考察すべきだろうか。ここでは、それを社会的アウトカムの観点から論じる。

#### (1) 地域内移動とリージョナル・シティズンシップ育成の関係性

地域内留学は、地域社会へと対峙する姿勢、すなわち地域的志向性 (後にリージョナル・シティズンシップとして定義) を育成するのだろうか。「水平な」留学、地域内留学が地域的志向性を育成するのであれば、それはその地域の協力体制構築にも繋がる可能性がある。

地域内交流・コミュニケーションと地域的シティズンシップ形成に関しては、次のような理論的考察がある。Deutsch (1957) は、国際的な取引・交流の様々な形態の中でも、国境を超える人々の移動は、特に重要であると主張した。なぜならば、それは異なる国々の人々との間の直接のコンタクトを可能にし、そしてそれはひいては「われわれ意識」の形成に繋がり、制度的な統合をより容易にするためであるという。また、Adler and Barnett (1998) の安全保障共同体の理論によれば、人的な相互交流や知的エリートたちの国際移動による地域内コミュニケーションの活発化は、「われわれ意識」を形成して、「認識の共同体」の創造に繋がるということが主張されている。さらに、類似した考え方として、平野は次のように主張している。「異文化間相互理解の方法を示すこと」かつ「文化の多様化と文化の共通化の重層的な進行の可能性を人々に信じてもらうこと」によって「ナショナル・レベルでは文化間の相違に囚われる人々に、リージョナル・レベル、グローバル・レベルでの共通性、共同性に気づかせる」という国際交流（平野 2006）が重要であると提唱している。このように、地域内交流・コミュニケーションがリージョナル・シティズンシップを育成するという仮説を唱えている研究者が存在する。

実際に、ヨーロッパは EU 共同体を前提として、エラスムス計画を実行した。その重要な目的の 1 つがヨーロッパ人・アイデンティティを育成することであった。Sigalas (2010) によると、その計画に関して、次のように指摘している。

「国際的な学生交流プログラムは、長く、国家による外交の道具として使われてきた歴史がある (Merritt 1972)。EU が出資するエラスムスプログラムのケースでは、その元来の目的の 1 つが、若い世代のヨーロッパ人の中に個人的な交流を促しその結果としてヨーロッパ人・アイデンティティを育成することであった。カール・ドイチェの国家あるいは国際的な統合の理論に必ずしも気づくことなく、EU コミッションは、外国に住むことは人の視野を広げて、世界主義的な考えを構築することに役立つというとても通俗の信念を打ち出した。個人的な交流は、ヨーロッパ人・アイデンティティを育成するもっともよい方法の 1 つであるという想定は、今日一般的に認知されているものである。しかしながら、それに値する学問的な注目は決して受けてこなかった。国際的な人口移動の動態を研究すること、また時系列で調査を行うための継続的なデータを入手することに伴う実際上の困難が、少なくとも半世紀前から続く理論の実証的な検証を妨げている。」 (Sigalas 2010: 261 筆者訳)

ここに記述されているとおり、ヨーロッパ域内の国際教育交流は、ヨーロッパ人・アイデンティティを育成するもっともよい方法の 1 つであるという主張は、いくつかの学術的な検証が試みられているものの、結論は様々であり、一般化される結論は存在していない。

メイオール (1999) によれば、地域主義は、数あるアイデンティフィケーションのなかでも弱々しく、人々の感情を結集する力の乏しい形態の一つであり、ヨーロッパであっても、例えばスペイン人は、マドリッドよりも、東京にいる時のほうが、互いに同じ文明に所属するメンバーであると認識しやすいように、当該地域から距離を置くことによって、初めて地

域に対するアイデンティティを獲得できるという。メイオールが指摘するように、地域のアイデンティティは、数あるアイデンティフィケーションのなかでも弱々しいのか。本研究では、留学により地域的シティズンシップ（アイデンティティを含む概念として後に定義する）が実際に育成されるのか、そして、それはナショナル・シティズンシップやグローバル・シティズンシップに比べてどのような関係性にあるのかについても分析を行う。

ヨーロッパと比較して、アジア地域に関しては、歴史、文化、言語、民族等がより多様化しており、各国の独自性がより強い。そして、政治的な共同体の存在が、一部 ASEAN 等を除き存在しないため、地域の統一的意識の形成は容易ではないかもしれない。しかし、アジアの連携、協力体制は主に経済的側面をはじめとしてデフォルトで構築されているとおり、協力的意識を持ち、互いに衝突することのないような仲間意識を構築することは現実的であり不可能ではないと考えられる。黒田（2007）が指摘するように、アジアの地域統合のための国際教育交流、「アジア版エラスムス計画」を具現化するためには、国際教育交流を、東アジアの信頼醸成・アジア市民意識を喚起するものとして位置付ける必要がある。

## （2）地域的志向性の醸成と地域統合

地域内留学が、その地域への志向性の形成に正のインパクトを与えるのであれば、地域統合においてもそれは重要なファクターとなりえるのか。そして、地域統合論の観点からはどのようにそのメカニズムは理解されうるだろうか。地域内留学は、地域的共同体の実現に貢献する可能性も秘めているが、そのこと自体が本研究の目標であるわけではない。しかし、地域内留学の意義を考察するうえで、検討をしておく必要がある。

近年、経済活動が著しくグローバル化している状況の中、東アジア、東南アジア地域の経済発展は目覚ましい。同時に、東アジア、東南アジア諸国間の経済的依存関係が増大し、今後も同地域の大きな経済発展が予想される。その結果、アジア域内の経済・金融面での協力の重要性が増しているが、また同時に、地球環境、資源・エネルギー、感染症、テロ問題等、複数国の協力の下で解決すべき課題もこれに伴って増加しており、アジアが一体となって取り組む必要性が大きな議論の対象となっている。つまり、経済発展、安全保障、平和構築等の観点から、地域的な共同体、あるいは少なくとも協力体制の構築が重要になっている。これまで、地域統合論においては、政治・経済的な側面が強調され、人的・文化的な側面が軽視されることが多かった（黒田 2007）が、教育の観点を加えることが、さらなる地域統合論の発展に寄与する可能性を有している。

なお、アジア地域の共同体、というと一部諸国のナショナリズムの台頭とも取られうる概念である。かつて日本で 1940 年に「大東亜共栄圏」構想が打ち出され、白人支配を排除して自存自栄型での発展を提唱したものであるが、その背景にはアジアにおける覇権争いが大きく潜んでいる。このようなナショナリズムに裏打ちされた覇権争いという側面で、上述のような議論は考えるべきではなく、あくまで将来の健全な地域社会構築の観点から、その協力体制を議論するべきである。

国際関係論においては、地域統合については新現実主義、社会構成主義、リベラリズムという 3 つの互いに対立する立場の仮説が存在する。地域内留学と地域統合の関係性を考察するうえでは、特に社会構成主義の立場について考察する必要がある。社会構成主義は、人間の組織の構造は物質的な力ではなく、むしろ共有された理念によって主に決定されるとし、規範・アイディア・アイデンティティを重視するアプローチである。これら共有された理念によって国際関係が構築されるとする。

そのようなアプローチにおいて、地域志向性の醸成と地域統合の関係性には 2 つの異なる立場が存在する。まずドイツは、ヨーロッパの地域統合を対象として検討し、安全保障共同体論を唱え、安全保障を前提とした地域的コミュニティ形成のためには、コミュニティの意識、相互の同情心と信頼、共通の利害が存在するかどうかを重要な要素と考え、人の価値観を統合させることを通じて地域に貢献するという理論を提唱している (Deutsch 1957)。共有された理念であるアイデンティティは、地域統合に必要な要素になる可能性がある。ヨーロッパではエラスムス計画により「ヨーロッパ市民という意識 (the Concept of a People's Europe)」を醸成しようとしたが、それはヨーロッパの地域統合には共有された理念が重要ではないかという仮説に基づいて打ち出したプロジェクトであるとも理解されるのではないだろうか。このような社会構成主義的な考えにおいては、そうした内生的に醸成される共有された理念が、地域統合への重要な要素となりえる。

一方で、この理論と少し立場を異にするのがアチャリアである。東南アジアの ASEAN の経験を踏まえて、価値観の統合は地域統合には必ずしも必要ではないと主張する。(Acharya 2001)。アチャリアは、国際秩序を単に「パワーバランス」とみなすのではなく、安全保障の生態機構 (Security Ecosystem) という概念により、地域の安定を図るべきであると主張する。その概念においては、構成するための規範が相互に支え合い成立しており、重要な要素を一つでも失うと全体の安定を阻害することになるという。ASEAN を例にとると、必ずしも人々の価値観や政治システムの統合は見られないが、主権尊重や対外不可侵・紛争の平和的解決などが国際交渉の場で主張され、そして合意される中で、価値観というよりもむしろ、ASEAN 構成国家の関係性に関する規範のみで意思決定と統合が実現して平和を保っているという新たな見方が提示された。そしてそれは、新たな安全保障共同体論として国際関係論の中で受け入れられている (Acharya 2001)。

ヨーロッパの価値観の収斂と、アジアにおける多様性の中での統合を説明したものに黒田 (2013) があり、ヨーロッパは「メルティングポット型」であり価値観や制度が 1 つに収斂し地域共同体を構築するしているという構図があり、一方でアジアは、「モザイク型」であり様々な異なる要素があることを認めつつ可能な範囲で組み合わせることにより協力体制を構築することが可能ではないかと論じている。また、北村 (2012) は、ヨーロッパの地域協力体制を「標準化 (Standardization)」と説明し様々な違いが一定の基準に調整されるというプロセスを指摘しており、一方でアジアの地域協力体制は、「共有化 (Sharing)」であり、一定の基準に調整されるのではなく現在の形態のままに互いを共有化していくことで、相

互の連携を可能にするという説明を行っている。

アジアでは、このように、地域協力体制を構築するうえで必ずしも人々の価値観の収斂は必要ではなく、その多様性からアイデンティティという表現は適切でないかもしれない。しかし、互いの違いを認め尊重しつつ、「モザイク型」「共有化(Sharing)」を目指すことが、現実に即した考え方であるように思われる。そして、このような一体化の方法で、アジア社会に対峙する意識を持ち、その中で自己の責任や役割を考える姿勢などを育成することが、地域協力体制を構築するために必要な要素ではないだろうか。ASEAN では、そのアイデンティティを構築するのではなく、「われわれ意識 (we feeling)」を醸成することが提唱されたが、その意識も収斂を目指さない緩やかな一体化に通ずるものがある。本研究におけるアジア・シティズンシップはこのような考え方に即して定義を行う。地域内留学が、地域内におけるシティズンシップ育成を育成し、それがひいては地域的協力体制の構築に繋がっていく可能性が示唆される。本研究においては、地域内留学が、地域内におけるシティズンシップ育成を育成するかどうかの部分の検証を行うことで、このような議論に貢献することができる。

### (3) 特に日本人にとっての意義

特に日本人にとって、アジア域内留学の意義はどのように考えられるか。日本は、第二次世界大戦後から 1960 年度の高度成長期にかけて、主に欧米の先進的知識や技術を学び発展してきたという歴史的経緯があり、欧米的思考が強く、アジア志向性は弱いと指摘されてきた。それは、過去の先行研究におけるデータからも明らかになっている。上述の通り、アジア・バロメーターによると、日本人のアジア意識は非常に低いことが指摘されている。2004 年のアジア・バロメーターは、「あなたは、自分が国境を越えた集団に属していると思いますか」という問いに対する答えの選択肢として「アジア人」「他の国境を越えた集団」「自分は特に国境を越えた集団に属しているとは思わない」「わからない」の 4 つを設定し調査を行った（質問と回答は筆者訳）。その結果によると、日本人で「アジア人」を回答した割合は 26.9%であり、日本は調査対象の 12 か国の中で最も低かったことが判った。一方、カンボジアでは 99.3%という結果であり、その差は顕著である。日本が、図 1 の状況からしても顕著に日本はアジア人意識が低く、逆にナショナルな意識が強く出ていることも併せて理解される。中国のデータは 2004 年の調査では確認されなかったが、2003 年の調査においては、アジア人意識が最も低かった。この結果も併せて考えると、比較して経済的に大国であるほど、独立している意識が強いためか、アジア人意識が弱くなるのではないかという推測がなされる。日本人のアジア人意識が低い理由について、福島・岡部 (2004) は、同じアジア・バロメーターのいくつかのデータを参照しつつ、次のように指摘している。

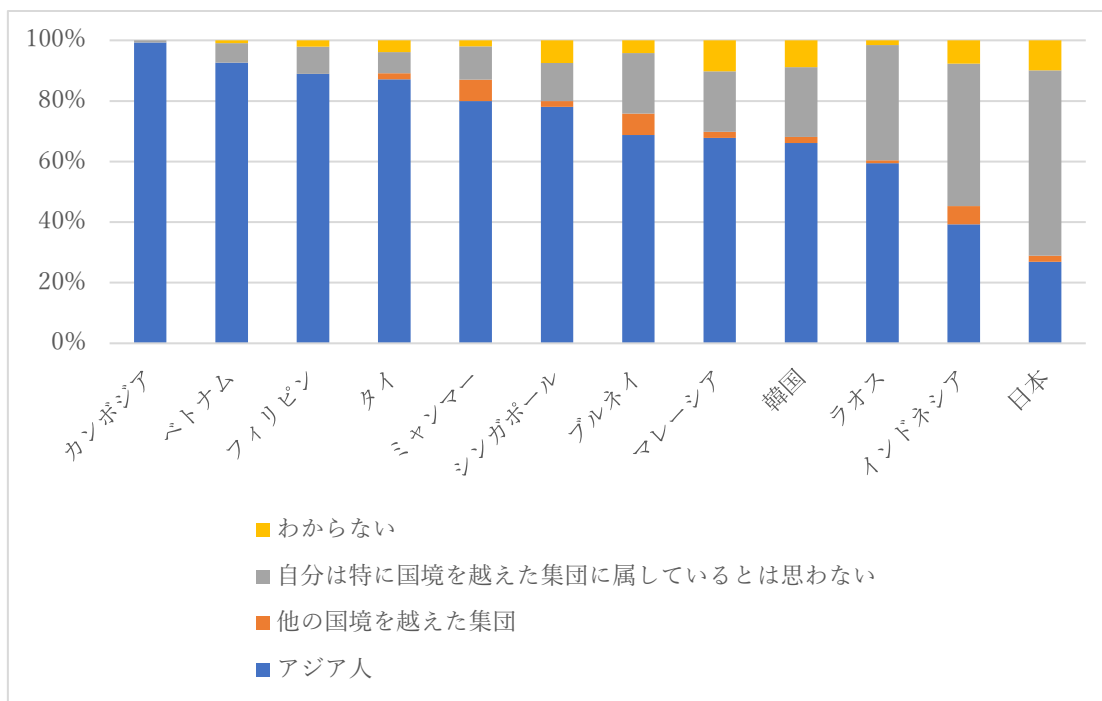
「…アジア人としてのアイデンティティが弱い 1 つの要因として、日本の回答者の中では英語をうまく話せる人の割合が他の国に比べて低いことが挙げられるかもしれない。図 3 が示すように、『英語を流暢に話せる』と答えた日本の回答者は、自分を『ア

ジア人』とみなす傾向がそうでない人よりも強い。日本の地理的位置や、やや単一的な民族構成のために、日本人はこれまで、他のアジア人と交流したり情報交換をしたりする機会が他のアジア諸国民よりも少なかったということも要因として考えられる。」

(福島・岡部 2004: 374-375)

この指摘の通り、日本人は他のアジア人と交流したり情報交換をしたりする機会が比較的限制されていると理解される。また、日本は他のアジア諸国と比較しても明らかに大国の部類は入り、そのためナショナルの意識が強く、アジア人意識を持ちにくいとも考えられる。このような背景からも、日本人はより積極的にアジア地域で交流する機会を増やし、アジア社会と対峙する意識を醸成することが、アジア地域協力のうえでは必要な仕組みづくりであると理解できる。

図1：アジア・バロメーターにおけるアジア諸国のアジア人意識の比較



(出典) アジア・バロメーター2004年調査、Q17

これまで実際に、過去に日本政府主導によるアジアに対する協力的・友好的な意識の形成が積極的に促進されてきた経緯がある。第一次安倍内閣にて打ち出された政策の一つで、日本が魅力ある国となるために必要な政策を実現するための構想である、政府の「アジア・ゲートウェイ構想」(2007年)の基本理念は、開放的で魅力ある日本を創る、開かれたアジアを共に創る、互いを尊重し、共に生きる、というものであった。その構想においては、「アジアは、言語、宗教、文化など多様であり、これを受容し共生する価値観が重要である。自由と法治といった普遍的価値の共有を基本に、文化等の多様性を前提に相互に理解を深め、

相互に信頼しあえる関係を強化する」と明言されている。また、2009年からの鳩山内閣は、「日本と価値観の異なる国に対して互いの立場を認め合いながら、共存共栄をしていく」という趣旨の外交方針を取った。その理念は、後の日中韓の大学による学生交流プロジェクトであるキャンパス・アジア構想に繋がった。キャンパス・アジア構想は、2009年に北京で開かれた第2回日中韓サミットにおいて、鳩山内閣総理大臣が質の高い大学間交流を提案したことに端を発する。これを受けて2010年に日中韓の3か国の政府・大学・産業界による「日中韓大学間交流・連携推進会議」が発足し、キャンパス・アジア構想が打ち出された。このように、政策的にも東アジアの協力が必要とされていたことが理解できる。しかしながら、このようなアジアの共通する価値観やアジア地域協力の方向性が打ち出され具体的な施策も行われたが、東アジアの国々が結束するには、根強い歴史認識問題や領土問題等未解決の課題が変わらず存在し、理想とは異なる現実が存在する。

さらに第二次安倍内閣においては、そのような東アジアにおける課題が浮き彫りになり、東アジアの政治的な相互理解や連携はより遠い理想のように思われたが、一方で経済的な観点からは、環太平洋パートナーシップ (TPP) のイニシアティブ等に代表されるように、経済においてはアジア、ひいては環太平洋地域における連携を見せた。このように、政治的な共同体の想定は難しくとも、政治以外のある側面からのアプローチで、互いの違いを前提としながらもその結節点を見出すことによる協力体制という新しい地域協力枠組みの促進に成功したとも解釈することができる。アジアが1つになるというアジア・アイデンティティの概念は非現実的であるとしても、このようなアジア諸国の相違を前提としてその結節点を見出し地域的な連携を行うことは可能であると考えられる。その意味において、日本人の観点に戻ると、アジア社会に対峙する意識を持ち、その中での自己の責任や役割を考える姿勢を持つことが重要であると言え、本研究におけるアジア・シティズンシップはそのような意味を持つ概念として定義する。日本人のアジア留学が、そのようなアジア・シティズンシップを促進することに繋がるのであれば、今後のアジア留学の促進は重要な意味を持つことになる。

### 1.1.3 地域内留学とグローバル・コンピテンシー育成

次に、上述のアジア・シティズンシップと同様に、地域内留学がもたらす実質的な効果を、個人的アウトカムの観点から考察する。

#### (1) 地域内移動とグローバル・コンピテンシー育成の関係性

黒田 (2007) が指摘するように、アジアの地域統合のための国際教育交流、「アジア版エラスムス計画」を具現化するためには、上述のような地域的志向性に加えて、「アジアの人的資源の対外的競争力を強化」するものとして位置付ける必要もある。

上述の通り、地域的志向性の形成という意味では、地域に特化したコンセプトを想定する



のは自然である。しかしながら、コンピテンシーについては、地域内留学交流においても、個人の能力開発の観点で論じられるべきものであり、その意味でリージョナルな要素を含んだコンピテンシーというのは、定義が困難であると考えられる。例えばアジアの政治や経済、歴史や文化に関する知識、そして中国語能力や韓国語能力やタイ語能力などのスキルはリージョナルなコンピテンシーとして考えられる可能性がある。しかし、国際的志向性、コミュニケーション能力、批判的思考力、忍耐力、協調性、リーダーシップなどのような個人能力は、リージョナルという範囲ではなく、グローバルに世界中で力を発揮するために必要な共通する能力であり、その意味でグローバル・コンピテンシーの計測をする方が現実に行っている。

また、西洋社会は個人主義的な考え方を取り、一方で東洋社会は集団主義的な考え方を取るということがしばしば言われる。もちろん、この二極化の考え方で全て説明ができる訳ではないが、そのような社会の基盤的考え方の違いにより求められる能力も異なってくるという解釈ができるかもしれない。例えば、個人主義的な考え方ではより論理的思考力や自立性が必要であり、集団主義的な考え方ではより協調性が必要であるという主張もあるかもしれない。しかしそれは社会的慣習であり、その慣習に従うことが能力育成の到達点であるという議論も正しいとはいえない。

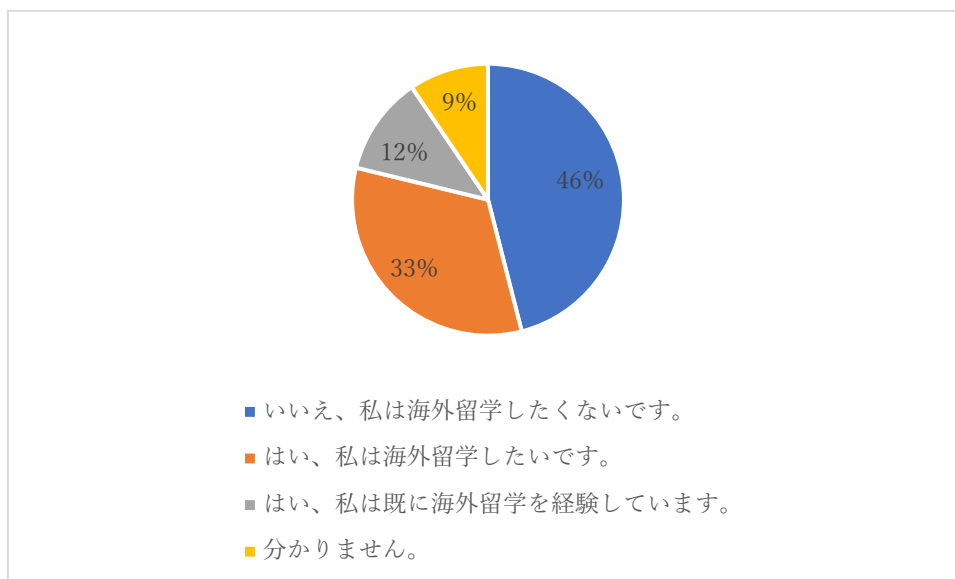
こうした理由により、本研究では、地域内留学交流の成果検証として、リージョナル・コンピテンシーの定義を試みるのではなく、グローバル・コンピテンシーの概念を用い、それが地域内留学によりどのように育成されるのかを分析・考察する。

## (2) 特に日本人にとっての意義

グローバル化が進展し、近年日本企業も事業を展開する国が東南アジアをはじめ急速に広がってきた。日本の企業等は、少子高齢化による国内マーケットの縮小により、海外との接点無しでは、もはや活路を見出すのは困難な状況になってきている。以前は特定の層に限られていた海外赴任も、身近に起こる出来事となってきた。そのようにグローバル人材の需要が増す中、それに応じてグローバル人材の供給が安定して増加してきたかという点、そうではない。

日本人は、内向き志向であると指摘されて久しい。図2の British Council (2014)が行った日本人学生を対象とした留学志向性調査では、「海外留学をしたいと思いますか。あるいは、すでに海外留学を経験されていますか。」という質問を行った。回答者は、高校生から大学生で構成されており、関東地域が多いものの日本全国における調査であった。回答者数は、2,004人であった。その回答の概略は、「いいえ、私は海外留学したくないです。」が922人(46%)であり、「はい、私は海外留学したいと思います。」は657人(33%)、そして「はい、私は既に海外留学を経験しています。」は235人(12%)という結果となった。約半数が海外留学に興味がないことが理解され、日本人学生がいかに内向き志向であるかが分かる。

図2：日本人学生の留学志向性調査



(出典) British Council (2014)より筆者作成 (筆者訳)

このような必ずしもグローバル人材が十分に育成されていない状況に対処するため、文部科学省は高等教育レベルにおけるグローバル人材育成そして高等教育の国際的連携等を促進する目的で、「キャンパス・アジア」(2011年度から5年間、さらにその後も事業継続)や「グローバル人材育成支援事業」(2012年度から5年間)等の補助金事業を継続して展開してきた。その具体的成果として、海外留学経験者数や海外の高等教育機関との共同プロジェクト数は急速に伸びていった。

しかしながら、このような取り組みにより、グローバル人材育成の状況が全て好転したかということ、そうではない。後の第3章にて詳述するが、海外留学経験者数自体は確かに急増したものの、事業における育成すべき人材像の設定が必ずしも明確ではなく、海外留学経験者数増加という量的観点に非常に偏る傾向がみられ、どのような人材を育成すべきか、そして海外経験によりその人材像へどれほど近づいたのかという質的観点が政策的にも、学術的にも十分に議論されてこなかった。グローバル人材像において求められるのは英語や中国語といった語学力だけではなく、海外の国や地域の特殊性を理解して多種多様な価値観を尊重し、協働できるだけの社交性、柔軟性、忍耐力等を備えていることが必要である。そのような目標となるべき人材像が曖昧であり、政策的・学術的な観点からの議論の余地が大いにあると言ってよい。

このように、前節の議論と合わせて、アジア域内での相互理解を深め、かつグローバルに活躍できる能力育成を図るという目的に立ち考えると、実際にアジア留学プログラムに参加した学生の質的な成果検証が十分になされていないことは大きな課題であり、その対応が政策的にも学術的にも求められている。そのような背景を前提として、本研究はアジア留学によるアジア社会に対峙する姿勢およびグローバルに活躍できる能力の育成効果の検証

に取り組むものである。

## 第2節 アジア域内留学の活発化

### 1.2.1 アジア域内留学全体の現況・特徴および背景

#### (1) アジア域内留学全体の現況

第1章 第1節で確認したが、近年は、中心・周辺理論が示す状況とは異なり、アジアにおける地域留学の活発化の傾向がみられる。本節では、その動向を実際のデータで示し、その状況を具体的に理解する。

杉村は、アジアにおける留学生の移動に関し国家間の学生の移動の変化を大規模なデータで示した。杉村(2008)は、1980年と2002年の比較により、次のことを指摘している。

「・・・対欧米への留学生移動だけではなく、アジア域内の留学生移動ルートが新たに増え、より多様な移動がみられるようになってきている。なかでも、インドネシアとマレーシア、あるいは中国とマレーシアといったように東アジアと東南アジアの間に新たな留学ルートが誕生していることが注目される。・・・こうしたアジアにおける留学生移動を牽引している東アジアを起点とする留学生移動の活発化である。・・・中国、韓国、日本は、留学生の相互受け入れの点で密接なつながりがある。このことは、これからの東アジアの3カ国が、教育文化交流の点で、今後、アジアにおける留学生移動の一拠点となりうる可能性を示唆するものである。第4の特徴として、シンガポールやマレーシアのように新たな留学生移動の交流拠点が登場していることも指摘できる。」(杉村2008: 17-18)

また、黒田は、こうした動きとともに大学の性質自体にも変化がもたらされたことを指摘した。1980年代以降のアジア地域の急速な経済発展と高等教育の拡大・成熟は、大学と国際教育交流のあり方に影響を与え、留学生の受け入れを視野に入れた「コスモポリタンの国民国家大学」観に基づく国際教育交流促進の考え方が強くなってきている(黒田2013)。このことは、今後のさらなるアジア留学の活発化を示唆している。

近年のアジア諸国からの海外留学の実際の動向は、表2で確認できる。この表から、まず全体的にアジア諸国からの海外留学経験者数が増加していることが分かる。アメリカ等への留学が人数的には明らかに多いことは確かであるが、増減率で見ると、韓国や日本の東アジア諸国への留学が比較的高い増加傾向にあることが分かる。さらに、例えばASEAN地域においては、人数の規模としては比較的少ないが、ほぼ全てのASEAN諸国において、ASEAN地域内留学が明らかに活発化している状況が表3からも理解できる。

表2：アジア諸国の留学動向

留学先国	2015	2016	2017	2018	増減率（※）
アメリカ	690,037	744,539	757,854	759,362	110.0%
イギリス	232,176	222,563	231,832	244,584	105.3%
イタリア	27,181	29,587	32,489	36,213	133.2%
<b>インド</b>	<b>29,082</b>	<b>30,766</b>	<b>31,704</b>	<b>30,985</b>	<b>106.5%</b>
オーストラリア	255,940	291,860	326,665	384,570	150.3%
カナダ	103,689	115,608	135,091	144,414	139.3%
<b>韓国</b>	<b>49,230</b>	<b>56,011</b>	<b>64,740</b>	<b>78,621</b>	<b>159.7%</b>
サウジアラビア	45,541	49,987	49,184	46,568	102.3%
ドイツ	79,666	87,710	97,477	113,074	141.9%
トルコ	51,597	63,259	75,071	88,334	171.2%
<b>日本</b>	<b>123,302</b>	<b>133,969</b>	<b>152,637</b>	<b>170,449</b>	<b>138.2%</b>
ニュージーランド	40,628	43,039	41,567	41,369	101.8%
フランス	54,512	52,518	56,134	51,074	93.7%
ロシア	152,860	175,364	168,323	199,988	130.8%

（注）アジアに属する全ての国からどの国に留学したのかを計上した統計である。簡易化のため、2018年の留学経験者数が30,000人以上の留学先国のみ抽出している。なお、中国への留学のデータは欠損しており参照できない。（※）増減率は、2018年の人数を2015年の人数で割った割合で算出。

（出典）OECD Statistics, International student mobility: Tertiary mobile enrolment, total number から筆者作成

このように近年の留学の動態をみてくると、やはりアジアにおける高等教育が歴史的な経緯は置いておいても、現在も西洋という「中心」に従属した「周辺」であるという見方は妥当ではないことが理解できる。西洋諸国の高等教育は、世界構造において現在も大きな影響力を有してはいるが、アジアの高等教育が量的にも質的にもダイナミックに変容しつつある現在、「中心・周辺」とまで位置づけられるような構造的な関係が、西洋と西洋以外の国々との高等教育システムに存在するという理論は、現代の高等教育の状況を説明しきれていない。

表3：ASEAN 諸国の ASEAN 内留学統計

留学元国	2013	2014	2015	2016	2017	2018	増減率(※)
インドネシア	6,579	6,575	8,071	8,465	5,872	10,830	164.6%
カンボジア	1,468	748	1,907	1,829	772	1,784	121.5%
シンガポール	855	811	973	1,048	586	971	113.6%
タイ	1,036	1,241	2,471	2,478	1,997	2,554	246.5%
フィリピン	507	291	353	675	477	702	138.5%
ブルネイ	309	537	665	805	852	1,023	331.1%
ベトナム	2,003	858	1,542	1,811	965	1,872	93.5%
マレーシア	2,766	93	1,970	2,007	1,774	2,104	76.1%
ミャンマー	1,833	431	2,168	2,434	438	2,469	134.7%
ラオス	3,184	1,500	2,645	5,300	3,131	4,024	126.4%
合計	20,540	13,085	22,765	26,852	16,864	28,333	137.9%

(注) (※) 増減率は、2018年の人数を2013年の人数で割った割合で算出。

(出典) SHARE Project Management Office (2020) P.28 (統計の引用元は UNESCO UIS Statistics (UIS n.d.) )

## (2) アジア域内留学増加の要因と特徴

前節の通り、主に東アジアや東南アジア地域を中心として、アジア域内留学の活発化の状況が統計上明確に理解することができる。では、その活発化は、どのような要因によってもたらされ、他の域内留学と比較してどのような特徴を持っているのだろうか。

黒田(2013)によれば、アジアにおける高等教育人口・国際教育交流・高等教育の国際的連携の急速な拡大の背景には、1980年代からのアジア諸国の急速な経済発展と政治状況の相対的自由化、これに伴うアジアにおける経済的相互依存関係の深化と人的交流の拡大、アジアの大学の教育・研究水準の向上、アジア諸国における高等教育への需要の急速な拡大、世界的な高等教育の国際化・グローバル化・市場化の進展、ひいてはアジアにおける地域的国際高等教育市場の形成等の、アジアの高等教育をとりまく環境の変化が挙げられる、と説明している。

また、北村(2014)によれば、こうしたアジア域内の留学生数の急増は、アジアが21世紀の成長センターになるという意識が学生の間で高まってきたことに加え、アジア域内の大学間の連携・協調が活発化し、学生たちの留学をサポートする多様なプログラムが導入されてきたことが背景にある、と説明している。

近年、アジア留学が増加している背景要因については、表4の通り整理できる。

表4：アジア地域内留学が促進される要因

区分	要素
高等教育の発展による要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アジア地域を包括する高等教育コンソーシアム（ASEAN、UMAP、日中韓キャンパス・アジアなど）が創出する留学促進事業による多様なプログラム開発や奨学金支援強化等の施策強化</li> <li>・学位取得型留学だけではなく、交換留学、ダブル・ディグリー、短期留学、インターンシップ、ボランティア等の留学制度の多様化</li> <li>・アジアの大学の教育・研究水準の質的向上</li> <li>・カリキュラムの英語化の促進（英語プログラム・科目の充実）</li> </ul>
社会的背景による要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目覚ましいアジアの経済発展と将来のさらなる発展可能性の増大（アジアにおける経済的相互依存関係の深化と人的交流の拡大による教育交流の必要性の増大）</li> <li>・（場合により）地理的、文化的、歴史的、言語的近似性があること</li> <li>・アメリカの大学の留学にかかる学費等諸経費の増大、そしてアジア地域内の学費や生活費が相対的に安いこと</li> </ul>

（出典）筆者作成

まず、高等教育の発展による要因としてのアジア地域を包括する高等教育コンソーシアムは、表5の通り整理できる。表5から分かる通り、非常に多くの、そして多層的な国際教育連携のフレームワークが並立していることが理解される。これらの取り組みにより、アジア地域内留学が、政策的にも促進され、活発化に繋がってきた。北村（2014）によれば、これらのネットワークに共通した特徴が、欧米を中心とする高等教育市場で醸成されてきた国際標準を意識しながら、アジア的な多様性を加味して教育の質の向上を図ろうという姿勢である、という。こうしたアジアの動向は、地域統合論における新現実主義の理論に沿えば、エラスムス計画により増々結束を深めるヨーロッパ地域や、高等教育の質的向上が著しいアメリカに対するアジアの反応のとも読み取れる側面がある。

表5：アジア地域の高等教育の連携例

区分	高等教育の連携例
ASEAN	・ASEAN 大学ネットワーク (ASEAN University Network: AUN)
	・東南アジア教育大臣機構・高等教育開発地域センター (SEAMEO-RIHED)
	・AIMS (ASEAN International Mobility for Students Programme)
日中韓	・キャンパス・アジア (Collective Action for Mobility Program of University Students in Asia: CAMPUS Asia)
ASEAN+3	・ASEAN+日中韓 3カ国大学間ネットワーク (ASEAN+3)

	University Network: ASEAN+3 UNet)
東アジア	・ 東アジア研究型大学協会 (Association of East Asian Research Universities: AEARU)
アジア全域	・ アジア大学連盟 (Asian Universities Alliance: AUA)
	・ ASPIRE League (Asian Science and Technology Pioneering Institutes of Research and Education)
アジア太平洋	・ アジア太平洋大学交流機構 (University Mobility in Asia in the Pacific: UMAP)
	・ APAIE (Asia-Pacific Association of International Education)
	・ 環太平洋大学協会 (Association of Pacific Rim Universities: APRU)
	・ アジア太平洋質保証ネットワーク (Asia Pacific Quality Network : APQN)

(出典) 杉村美紀 (高等教育の地域連携にみる国際教育の比較研究と課題) (日本比較教育学会第 47 回大会発表レジュメ、2011 年 6 月 26 日)、黒田 (2013) 等の情報より筆者作成

アジアにおいて先駆的な高等教育リージョナル化が行われたのは、東南アジア地域である。それは、アジアにおける「地域統合大学モデル」(黒田 2013) の端緒ともいえる。黒田 (2013) は、ASEAN の教育分野における協力の方向性について、以下の通り整理している。

「2008 年には、第 3 回 ASEAN 教育大臣会合が、クアラルンプールで開催された。ここでは、前年に締結され、この年に全加盟国が批准した ASEAN 憲章に「ASEAN の人々のエンパワーメントと ASEAN 共同体の強化」のために教育協力が必要であるとの文言が盛り込まれたことを踏まえて、社会文化共同体の枠を超えて、ASEAN の競争力増進や ASEAN 意識・ASEAN アイデンティティの促進といった目的のための教育協力が議論された。このように ASEAN の行動計画のそれぞれに教育は位置付けられ、とくに高等教育分野の活動は、「社会文化共同体」構築のための重要課題として認識されている。」(黒田 2013: 10)

このように、ASEAN は政治・経済の枠組みと合わせて、社会文化共同体としての重要性を考慮し教育、特に高等教育分野の活動が今後の重要な柱であると位置づけている。この ASEAN と並行して、アジア太平洋の教育的連携のフレームワークが構築され、多層的なフレームワークが見られるようになってきた。中でも、UMAP は、1991 年に設立され、広範囲の国々の数多くの高等教育機関のネットワーク形成を図る機関であり、国際的な単位互換システムである UCTS の開発や、学生交流のためのオンラインシステムである USCO の開発等、実務上有益となる具体的な開発を手掛けてきており、アジア太平洋地域における一大ネットワークを形成しており、しばしばヨーロッパのエラスムス計画とも比較される。さらには、日中韓を基本とする高等教育連携体制も比較的近年構築されており、その代表とな

るのがキャンパス・アジア構想である。2009年の日中韓サミットにおいて、今後の人と人の協力として大学間交流の重要性について日本側から提起したものであり、3国の大学の間で単位の互換や交流プログラムなどの質の高い交流を行うための有識者会議の設置等を提案し、中韓が賛同した。2011年にはパイロット・プログラムが立ち上がり、その後現在に至るまで参加する大学数や学生数が増加し続けている。

また、杉村(2007)は、留学生それ自体は、本来、共同体形成を眼中においているものではなく、むしろ各国がそれぞれの国の国家発展を担う人材の育成、ならびに留学生移動を活発化させることで自国の域内におけるプレゼンスを高めるといふ、国単位の政治・経済的戦略のもとに展開されており、その意味では、留学生獲得競争にみられるように、共同体形成というよりもむしろ、各国相互の競い合いを促している、という。確かに、それぞれの国々がこれからの将来を担う人材の育成およびそれによる自国のプレゼンスの向上という側面も十分に理解され、その点では共同体形成が第一の主眼であったエラスムス計画とは性質が異なるものといえる。

次に、留学プログラムの多様化が挙げられる。旧来、大学や大学院の正規課程に在籍する学位取得型留学、そして二大学間の学術交流協定に基づく半年あるいは一年間の交換留学が留学の一般的な形態であった。しかし、近年、上述のような超国家間機構等による様々な留学促進策の展開の結果、留学の形態は急速に多様化していった。先述の通り、Knight(2012)によれば、学生のモビリティの形態は、次のように分類される。①海外における学位プログラム、②本属校での学位プログラムの一部としての短期留学(学術協定に基づく1セメスターあるいは一年間の留学)、③2つ以上の機関等の間で行われる国境を超え共同する学位プログラム、④研究活動とフィールドワーク、⑤インターンシップ等の実践的な経験、⑥スタディ・ツアー、ワークショップの6つである。④⑤⑥の留学形態は、従来の学位取得型留学や半年あるいは一年間の交換留学に比べて、時間的にも費用的にも比較的参加しやすいプログラムであるといえ、このような新しい形態の留学プログラムの創出が、留学のプッシュ要因となり、留学生数の増加をもたらしているという側面もある。地域内留学であれば、よりその移動距離が近く、参加がしやすいと理解できる。例えば、上述のキャンパス・アジアを例にとっても、日中韓の大学間において、学位取得を伴うダブル・ディグリー・プログラム、1年や半年の交換留学、1週間から1か月程度の短期留学、企業と連携したインターンシップ、現地の政治経済や文化等を学ぶスタディ・ツアー等、一つのキャンパス・アジアというプロジェクトの中で非常に多層的な交流形態が実際に展開されている。

また、まずアジアの大学の教育・研究水準の質的向上も地域内留学促進要因として指摘できる。このことを説明する指標は難しいが、参考として世界大学ランキングの状況により理解することもできる。例えば、QS World University Rankingの近年のデータで見ても、北京大学、清華大学、香港大学、香港科技大学、シンガポール国立大学、南洋理工大學、Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST)等のアジアのトップ大学は、2017年と2020年のランキングで順位を比較して全て順位が向上しており、アジアの大学の世界に



における相対的躍進の軌跡が見て取れる。他に、ASEAN 諸国のネットワーク形成を活かした全体の高等教育の質の向上や国際通用性向上の取り組みの促進も見られるなど、アジア全体における教育・研究水準の質的向上を理解することができる。

さらに、カリキュラムの英語化（英語科目・コースの充実）の発展については、次のように説明できる。以前より、アジアの高等教育における教育言語はその国の現地語により多く行われてきた歴史があるが、近年、急速にその一部の英語化が進んできている。例えば、国際化が急伸している韓国は、Kim (2017) によれば、教授言語としての英語 (EMI)<sup>6</sup> の割合は、2005 年から 2010 年にかけて 2 倍から 3 倍に拡大し、2010 年には、ソウルに位置する大学は全授業の 15-40% を EMI のプログラムで提供していた。高麗大 40%、慶熙大 34%、延世大 29%、ソウル大 15% といずれも高い割合であることが確認される。韓国に限らず、アジア全体的に EMI は拡大しており (Fenton-Smith, Humphreys and Walkinshaw 2017)、必ずしも欧米に留学せずとも一定数の英語による授業を受けられることが、アジア留学の量的拡大に繋がってきていることが推察される。

一方で、社会的背景による要因としては、まず目覚ましいアジアの経済発展と将来のさらなる発展可能性の増大について、次のように説明できる。1970 年頃より、アジア経済は目覚ましい発展を遂げてきている。何億人もの人々が貧困から脱却し、アジア域内で波及する経済発展の波に乗って、アジア諸国は中所得国へ、さらには先進国へと成長していった。国際通貨基金 (2018) によれば、以下のようにアジア地域の経済発展が説明されている。

「かつてはほぼ完全に他地域のノウハウに依存していたアジアだが、現在では域内の複数の国々が、進歩する科学技術の最先端を走っている。さらに驚くべきことに、これらは全てわずか 2 世代ほどの期間に起きた出来事であって、貿易と海外直接投資 (FDI) を通じた世界経済との統合、高い貯蓄率、人的資本と物的資本への大規模な投資、そして堅実なマクロ経済が組み合わさって大きくプラスに働いた結果である。アジア太平洋地域全体で見ると、アジアの 1 人あたりの所得は今も米国とヨーロッパに大きく後れを取っているが、経済成長の面ではまさしく世界経済の第一線に立っており、世界経済成長の 60% 以上を生み出すとともに、2018 年には 5.6%、2019 年には 5.4% の成長率を達成すると予測されている」

国際通貨基金 (2018) のレポートによれば、続けて、2018 年以降は、貿易の軋轢や人口の高齢化、生産性の伸び悩み等を指摘し、今後のアジア経済成長の障壁についても指摘がなされている。しかしながら、これまでの過去のアジアの経済成長の著しいインパクトを考えると、そのさらなる発展の将来性を見込み、これからのアジア域内の留学がさらに活発化する可能性は十分に考えられる。

また、毛里・森川 (2006) は、アジア域内留学に関する諸要因の編相関関係を示す数字を調べたところ、留学は政治的関係の影響を受けなくなり、経済的関係の影響を受けるように

---

<sup>6</sup> EMI は、English as a Medium of Instruction の略称で、「教授言語としての英語」の意味である。英語を教えるのではなく、英語を使用して各専門分野の授業を行うことである。

なったと指摘し、アジア留学の諸要因において経済的要素の影響を大きく受けるようになったことを明らかにしている。こうした背景からも、経済的要素が他の政治的な要因に比較して近年重要視されていることが理解できる。

また、アジアにおいては、国家同士にもよるが、地理的、歴史的、文化的、言語的近似性が存在することも指摘できる。地理的に近いことが、他の文化的、歴史的、言語的な近似性をもたらすという見方をすることもできる。例えば、中国と日本は同じ漢字文化圏であり、歴史的・文化的関係も共通するものが多く確認される。程度の差はあるが、アジア域内ではこれらの特徴がみられるのは確かである。

さらに、アメリカの大学の留学にかかる学費等諸経費の増大が指摘できる。留学先として人気の高いアメリカでは、公的支出の減少に伴い、学費の高騰が長い間続いている。このことに伴い、学位取得型プログラムや、一年間や1セメスターのフィーベイス・プログラム、さらに短期的な単位取得型プログラムなどにおいても、留学費用の増大をもたらしている。例えば、カリフォルニア大学バークレー校の学費は、1999年においては年間13,750ドルであったのに対し、2018年は年間46,170ドルと3倍強に引き上がっている。このような留学先国として浮動の地位を確保しているアメリカの学費の高騰は、アメリカ以外へ目を向ける大きな要因となっているとみなすことができる。相対的に、アジアでの学費や生活費が安いことが、アジア留学を志す大きな要因の一つであると言っても過言ではない。交通費、学費、寮費、食費など、欧米の大学と比べると圧倒的に安いことは、いうまでもなくアジア留学の促進要因となるはずである。

以上のように、アジア留学の増加要因を高等教育の発展と社会的背景の2つの観点から、主要なものを整理した。これらの要因が複合的にアジア留学へのモチベーションを喚起して、アジア域内留学の活発化をもたらしていると理解することができる。

## 1.2.2 日本人のアジア域内留学の現況・特徴および背景

### (1) 日本人のアジア域内留学の現況

前節ではアジア域内全体の留学の活発化を論じてきたが、本節では、特に、本研究の分析の対象である日本人のアジア域内留学の現況と特徴について述べる。

上述の通り、アジア地域、特に東アジアや東南アジア各地域では、グローバル化、リージョナル化の進展、高等教育の大衆化や地域経済の一体化などの様々な変化が起こり、高等教育機関はそうした変化に対応するための国際化推進の施策を急速に導入している。特に、国際化の中でも、グローバル化が進展する社会で即戦力として活躍できる人材の育成は、アジアの各高等教育機関の実際の施策からも明らかなように、重点が置かれている施策である。

表 6：日本人の地域別・期間別海外留学統計

年度	1 か月未満			1 か月以上 3 か月未満			3 か月以上 6 か月未満		
	2013	2018	増減率	2013	2018	増減率	2013	2018	増減率
アジア	9,901	36,899	373%	556	2,062	371%	1,021	3,089	303%
中東	83	266	320%	5	14	280%	3	23	767%
アフリカ	83	425	512%	21	115	548%	5	54	1080%
大洋州	3,197	7,007	219%	1,736	3,027	174%	392	1,611	411%
北米	7,103	16,353	230%	1,622	2,514	155%	2,896	5,236	181%
中南米	69	425	616%	62	186	300%	29	60	207%
ヨーロッパ	5,090	15,079	296%	1,286	2,431	189%	998	2,181	219%
合計	25,526	76,454	300%	5,288	10,349	196%	5,344	12,254	229%

年度	6 か月以上 1 年未満			1 年以上			合計		
	2013	2018	増減率	2013	2018	増減率	2013	2018	増減率
アジア	1,785	2,854	160%	229	399	174%	13,492	45,303	336%
中東	26	57	219%	1	12	1200%	118	372	315%
アフリカ	10	52	520%	2	5	250%	121	651	538%
大洋州	627	1,397	223%	30	133	443%	5,982	13,175	220%
北米	3,285	4,940	150%	308	746	242%	15,214	29,789	196%
中南米	138	175	127%	4	21	525%	302	867	287%
ヨーロッパ	2,251	3,660	163%	228	702	308%	9,853	24,053	244%
合計	8,122	13,135	162%	802	2,018	252%	45,082	114,210	253%

(出典) 日本学生支援機構ウェブサイト「協定等に基づく日本人留学状況調査 地域別・留学期間別日本人留学生数」より筆者作成

日本においては、文部科学省の統計「日本人の海外留学状況」によると、OECD 統計等のデータが示すとおり、主として学位取得型の長期留学は、2004 年をピークに、それ以降は概ね減少傾向にある。しかしながら、近年は学位取得を目的としない 1 年未満の比較的短期の留学が非常に活発化してきている。その日本人の比較的短期の留学の傾向は、独立行政法人日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人留学状況調査」に各年記録されている。2018 年度と、その 5 年前の比較統計の状況は表 6 の通りである。表 6 によると、2018 年度

の合計値において、アジアが北米やヨーロッパを抜いて日本人が最も多く行く留学先になったことが分かる。特に1か月未満のカテゴリーにおいて、5年前の状況と比較して、日本人のアジア留学が著しく増加し、増減率が373%になっている（アフリカや中南米の方が増減率は高いが、人数自体が少ない）。これらの統計により、主に比較的短期の留学が、アジア地域で活性化し、アジア地域の相対的プレゼンスが向上してきたことが理解される。一方で、比較的長期のカテゴリーでは、なお欧米諸国への留学経験者が多いといえる。このことは、長期の英語プログラムの需要や、先進的な学問の追求等の背景が考えられる。しかし、長期留学においても、5年前との比較により、アジア留学の伸びが他地域よりも加速して伸びてきていることが分かる。

また、日本人の海外留学の国別状況は、文部科学省の「日本人の海外留学状況」によると、2018年統計では、アメリカ19,891人、オーストラリア10,038人、カナダ10,035人、韓国8,143人、中国7,980人、イギリス6,538人、台湾5,932人、タイ5,479人、フィリピン4,502人、ドイツ3,387人、これらが上位10か国であり、アジアへの留学が欧米に並び存在感を示していることが分かる。

これらの統計の通り、この5年ほどで日本人のアジア留学が増加している事実が確認できる。なお、各統計からわかるとおり、日本人のアジア留学においては短期留学経験者が多い。したがって、短期留学の効果を検証することは、実際上の意義も大きいと言える。上述の仮説にも記述しているとおり、後の章にて短期留学が長期留学と比較してどのような特徴があるのか、3か月未満の留学も異文化理解等のインパクトを持ちえるのか、そうした観点でも分析を行う。

## （2）日本人のアジア域内留学増加の要因と特徴

ではなぜ、このように特に日本人のアジア留学は増加の傾向がみられるのか。その主な要因として、先の表4に挙げた要素のうち、特に次の要素を指摘できる。上述のアジア全体に見られる傾向の中でも特に高等教育の発展による要因として、日本を含むアジア地域の高等教育連携に関する日本政府の支援策、政府による多層的な留学のための奨学金支援策、アジアの大学の教育・研究水準の質的向上、そして社会的背景による要因としては、アジア各国の経済発展・将来性の認知の高まり等が指摘できるだろう。

高等教育の発展による要因の日本を含むアジア地域の高等教育連携の政府の支援策については、次のように説明できる。2009年のタイにおけるASEAN+3（ASEAN+日中韓）による高等教育分野に関する会議が開催され、東アジア地域における教育政策の連携の必要性が認識された。また、同年の日中韓サミットでは、日中韓の高等教育機関における国際教育や質保証を共通の枠組みで行うキャンパス・アジア構想が打ち出され、アジアにおける共同教育の有機的な連携が開始された。また、東南アジアでは、東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）によるAIMSプログラムも同様にアジアにおける共同教育を基本概念としたものであり、こうした大学コンソーシアムは、従来の交換留学を基礎としながらも、短期的

な双方向の交流プログラムやインターンシップ等が体系的に組み込まれ、複数の国際教育プログラムから成るパッケージ型の教育を提供している。こうした日本政府による多角的なアジア留学促進策により、アジア地域の留学は、これまでの伝統的な交換留学という形態に加えて様々な内容や期間での交流が創出された。例えば、キャンパス・アジアでは、第一フェイズで 2011 年度に 10 プロジェクトが立ち上がり、5 年間の事業を展開した。その後さらに第二フェイズが展開され、2019 年度までに総合計で 17 プログラム、39 の連携大学数による 9,656 人の大規模な学生交流実績を作っておりその後も継続がなされている（キャンパス・アジア幹事校ウェブサイト）。

また、政府による多層的な奨学金支援策については、①のコンソーシアムのプロジェクトによる奨学金に加えて、日本では 2013 年に開始した「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム～」をはじめ、日本学生支援機構の「海外留学支援制度奨学金」等、政府そして民間の企業や団体が海外への留学を近年大きく支援していることが指摘できる。

さらに、アジアの大学の教育・研究水準の質的向上については、先述の通り大学の世界大学ランキングの近年の動向により、アジア諸国の他の地域の国々に対する相対的な大学の教育・研究の質の向上があったこと部分的にでも理解できた。カミングスは、アジアの人材開発に関して、J モデル(日本モデル)の伝播という観点から説明を行った(Cummings 1997)が、馬越は、このカミングスの人材開発の仮説は、高等教育の分野においてもその説明が有効であるとした(馬越 1999)。馬越(1999)によれば、1960 年代の日本でこの J モデルの核心をなす構成要素のほとんどが確立され、やがてそれらが東アジア各国に群れを成して伝播していったという。すなわち、70 年代の後半から 80 年度にかけて、高等教育システムの伝播が、日本より台湾、韓国へ、やがてタイ、マレーシア、シンガポール、インドネシアへとなされていったと説明している。しかし、近年ではこのような構図はもはや過去の状況説明に過ぎない。QS Asia University Rankings 2020 においては、日本の最高位が東京大学の 13 位であり、その上にシンガポール、香港、中国、韓国などの国や地域の 12 の大学がランクインしていることから、東アジア諸国における高等教育の教育・研究の質の向上は日本と比較しても大きく躍進を遂げていることが分かる。

一方で、社会的背景による要因における、アジア各国の経済発展・将来性の認知の高まりについては、文部科学省(2010)の「アジア地域を見据えたグローバル人材の考え方」等に明示されているとおり、日本にとって経済的側面からアジアの重要性がますます高まっている。「我が国の貿易総額の半分がアジア諸国を対象としており、また、アジア各国の経済成長が著しくなっており、今後、とりわけ中国・韓国・ASEAN との関係において、内需・外需の分類を超えて経済の一体化が進むと予想」と指摘し、「どのような職業生活を送るとしても、個々人が東アジア地域で活動する、あるいは、東アジア地域で展開する企業とかかわる機会が非常に多くなると見込まれ、大学においても、アジア地域経済の一体的進展を念頭に置いた教育が必要」であると主張されている 2010 年以降も、アジア諸国は特に経済発

展において存在感を増し続けている。そうした情勢を受け、日本人の学生が、アジアの経済発展の状況を踏まえ、自身のキャリアを見据えてアジア留学を選択するという傾向がみられる。

このように、特に日本人のアジア留学に着目した場合も、近年のその活発化の要因を上述のように推察することができる。こうした要因が、表 6 で確認した日本人のアジア域内留学経験者数の実際の増加を説明するものであると考えられる。

このアジア域内留学の進展に関しては、ある程度の先行研究も存在し、量的な観点からその深化が確認されている。しかしながら、それらの先行研究はほぼ政府や大学を主体とした国際関係的な視点からの分析であり、国家間のダイナミックな傾向を大きく掴むに留まっている。本研究での主眼は、学生の変容をテーマとし、アジア域内における留学を通じて、意識や能力がどう変化するかという、人間科学的な視点から分析を行い、これまでとは異なった側面からアジア域内留学の進展について考察する。

## 第2章 地域内留学によるリージョナル・シティズンシップの育成に関する先行研究

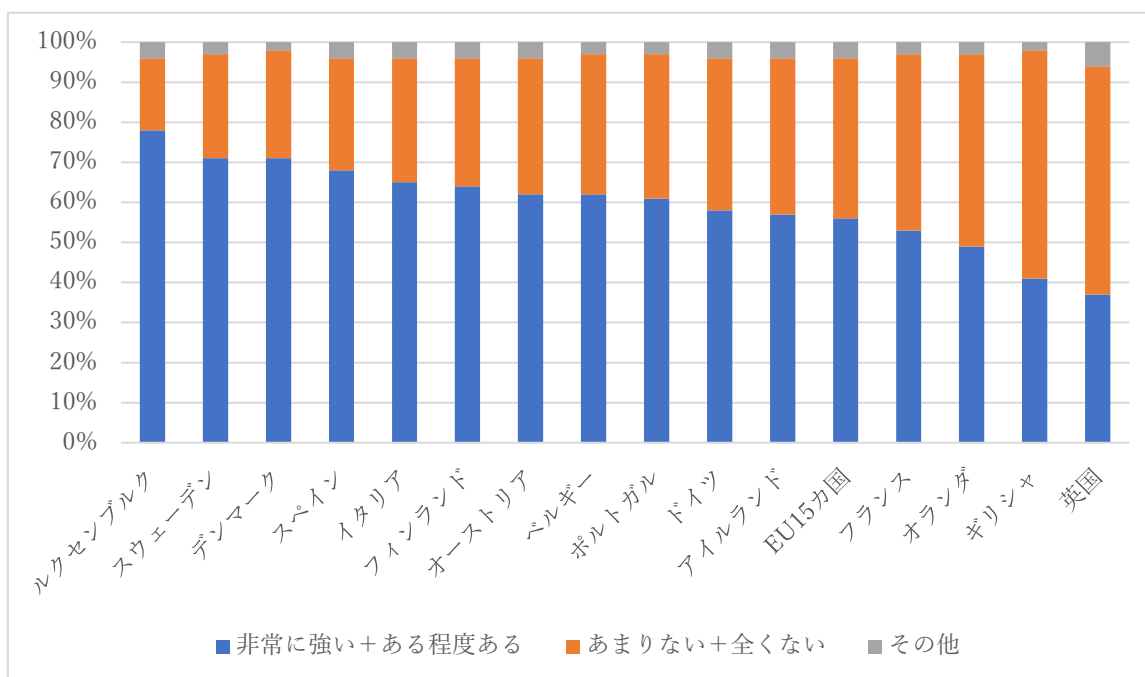
### 第1節 地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成に関する先行研究

#### 2.1.1 ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ・シティズンシップ育成の先行研究

本研究では、アジア地域における地域的志向性形成を分析対象とするが、地域内留学の先駆けである、ヨーロッパのエラスムス計画による地域的シティズンシップあるいはアイデンティティ（本研究においては、後に詳述するがアイデンティティはシティズンシップに含まれる概念とする）の形成に関する先行研究は、参考になるためまず概観したい。ヨーロッパは、共通の政治的基盤が存在したり、歴史的にも古くは現在の複数の国家が同一の国家の統治下であったりと、アジアとは根本的に異なる前提条件が存在する。しかしながら、地域内留学により地域市民意識が形成される可能性があるという点ではヨーロッパとアジアは共通しているといえ、その経験を参考にするのは有効であるとの考えから、ヨーロッパの経験を概観する。

まず、そもそものヨーロッパ・シティズンシップを調査した先行研究としては、例えば European Commission (2001)によるユーロ・バロメーターが挙げられる。その調査によれば、図3の通り、実施したヨーロッパへの帰属意識の調査では、各国ごとにその意識が異なることが明らかになった。基本的には、大国や長い歴史を持つ国家はその意識が低い傾向がみられる。例えば、イギリスは比較的ヨーロッパへの帰属意識が低い。「非常に強い」「ある程度ある」の合計が37%である。同様に、ギリシャ41%、オランダ49%である。一方で、ルクセンブルクは、比較的ヨーロッパへの帰属意識が高い。「非常に強い」「ある程度ある」の合計が78%である。同様に、スウェーデン71%、デンマーク71%等である。このユーロ・バロメーターの調査結果が示すように、国家によりヨーロッパへの帰属意識の高さは異なるものの、平均してその約半数はヨーロッパへの帰属意識が「非常に強い」「ある程度ある」と回答していることから、一定程度はその意識が存在することが分かる。木畑(1994)は、ヨーロッパ・アイデンティティの形成は、ヨーロッパの歴史が大きく関係していると主張する。即ち、中世ヨーロッパでは、カトリック教会やラテン語などを媒介としたエリート層の間の共通の文化的帰属意識が存在する。また、ヨーロッパというまとまりが、それに対比される他者（ヴァイキングやマジヤール人、イスラーム教徒やトルコ人など）との関係の中で定義され続けてきたという。さらには、共通の文化遺産や共通の言語的背景を保有していたことから、ヨーロッパ・シティズンシップの形成は、ヨーロッパの歴史的・文化的背景が影響していることが理解できる。

図3：ユーロ・バロメーターにおけるヨーロッパ諸国のヨーロッパへの帰属意識の比較



(注) ユーロ・バロメーター1999年春の統計

(出典) European Commission (2001)

それでは、ヨーロッパの地域内留学は、このようなヨーロッパ人・シティズンシップを促進させる効果を持つのだろうか。EU という政治的共同体を前提とした地域内留学の促進策であるエラスムス計画は、ヨーロッパの高等教育機関の学生に、地域内の国への3～12か月の留学を促進するものである。エラスムス計画は、文部科学省(2008)によれば、事業開始の1987年から、形態を変えつつ2013年にかけて行われ、年間約16万人の学生及び2万6千人の教職員の移動を支援していた。エラスムス計画の主要な目的の1つは、「EU市民という意識を育てること」であった(“to foster a sense of the concept of a People’s Europe in participants” (Commission of the European Communities 1989) )。しかしながら、エラスムス計画による地域的アイデンティティの育成の成果がこれまで学術的に十分に分析されてきたかという点、そうではない。Sigalas (2010) は次のように指摘している。

「国家や国際的な統合のドイチェの理論を必ずしも引用せず、EU コミッションは、海外生活は人々の視野を広げ、国際人としての感覚を養うのに役立つという信念を打ち出した。人的交流を増やすことは、ヨーロッパ人・アイデンティティを促進する最も良い方法の1つであるという想定は、今日広く浸透しているが、それに値する学術的な注目は決して受けていなかった。」(Sigalas 2010: 261 筆者訳)

このように、留学と地域的シティズンシップに関する先行研究が限定的である中、以下のKing and Ruiz-Gelices (2003)、Jacobone and Moro (2015)、Sigalas (2010) 等はその課題に



取り組んでいる主要な研究である。

まず、ヨーロッパ域内留学が、ヨーロッパ人・シティズンシップ（あるいはアイデンティティ）に正のインパクトを与えたという研究は、次の2つが存在する。

第一に、King and Ruiz-Gelices (2003)は、サセックス大学（イギリス）におけるヨーロッパ域内留学を経験した卒業生、ヨーロッパ域内留学を未経験の卒業生、留学前の学生の3つのグループでヨーロッパ人・アイデンティティに関する質問紙調査を実施し、それぞれのグループ間の比較を行い分析した。ヨーロッパ人・アイデンティティの概念をより幅広く捉え、EU統合に関する関心と知識、肯定的意見、ヨーロッパ人としてのアイデンティティ等、より広義の質問を設定した。結論としては、いずれも正のインパクトがあったと報告されている。留学経験者の卒業生は、ヨーロッパの事象への関心や知識を、留学未経験者よりも持っていた。そして、彼らは一定程度ヨーロッパ統合に対してより好意的だった。さらにその多くは、ヨーロッパの文化的空間の一部として彼ら自身を捉えていた。しかし、これらの結果は単純ではなく、社会的な背景によりその影響が生まれ、結論にも影響をする可能性があると補足している。（方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者、留学予定者]（単純集計））

第二に、Jacobone and Moro (2015)は、ヨーロッパ人・アイデンティティ、ナショナル・アイデンティティ、リージョナル・アイデンティティ（この研究においては「リージョナル」は国家よりも小さい地域コミュニティの範囲を指す）の指標を使い、ヨーロッパ域内留学の効果を測定した。留学経験者および留学未経験者の両グループを対象として調査を行った。まず、事前の段階で留学経験者および留学未経験者に有意な違いは見られなかった。しかし、事前事後の計測において、両方のグループともに、それぞれのアイデンティティのスコアの平均値の高まりが確認された。その中で統計的に有意であったのは、留学経験者のヨーロッパ人・アイデンティティ、そして留学未経験者のナショナル・アイデンティティとリージョナル・アイデンティティの前後の変化であった。なお、ヨーロッパ人・アイデンティティは、ナショナル・アイデンティティとともに値が高まっている傾向が確認され、ヨーロッパ人・アイデンティティは、ナショナル・アイデンティティの脅威ではなく共存できるものであるとも指摘している。（方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学前後、事前事後](ANOVA等)）

次に、ヨーロッパ域内留学が、ヨーロッパ人・シティズンシップ（あるいはアイデンティティ）に、限定的に、あるいは状況により、正のインパクトを与えたという研究は、次の4つが存在する。

第一に、Sigalas (2010)の実証的研究は、次のような結論を出している。Sigalas (2010)は、各国のヨーロッパ域内留学経験者の留学前後で質問紙調査によりヨーロッパ人・アイデンティティの計測を実施し、対照群の留学未経験者とも比較して分析を行った。ヨーロッパ人・アイデンティティはヨーロッパに対する自己意識に関するいくつかの質問の組み合わせで定義した。その結果、留学中の他のヨーロッパ人との交流の増加は、ヨーロッパ人・ア

アイデンティティを育成させたが、その効果は大きくはなかったことを明らかにした。具体的には、以下のような分析結果を示している。

「最初に、筆者はエラスムスの短期滞在がヨーロッパ人の間の個人的交流を促進するが、受け入れ国の学生との交流は限定的であり、高い質のコミュニケーションは、ほとんど同じ国籍の学生との間で行われていたことを確認した。いくつかの大学における同じ国籍間の密な交流は、この発達に部分的に阻害要因となる。2つ目に、エラスムスの経験は、多くの学生のヨーロッパ人・アイデンティティを強化しなかった。それどころか、受け入れ学生のヨーロッパ人・アイデンティティのレベルは滞在の期間が経過するにつれて悪化した。3つ目に、他のヨーロッパ人との交流の増加は、ヨーロッパ人・アイデンティティを育成するが、その効果は大きくはなかった。…」(Sigalas 2010: 261 筆者訳)

(方法: 質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学前後、事前事後](対応のある t 検定))

第二に、Streitwieser and Light (2011) は、シティズンシップの概念を用いて、それがナショナル、ヨーロッパ人、グローバル、その他の各レベルでどれが最も自分に当てはまると認知するのかを、エラスムス計画により留学中の学生(対象者数 244 名)に質問し調査を行った。その結果、ナショナル 38%、ヨーロッパ人 36%、グローバル 14%、その他 13%という結果となった。ヨーロッパ人のレベルの割合が比較的高いことが理解できるが、ナショナルのレベルの割合が最も高いことから、総じてヨーロッパ人・シティズンシップの意識は比較的高い訳ではないということが分かる。なおこの研究では、併せてインタビューも行い、最も当てはまるシティズンシップを回答した理由も聞いている。ヨーロッパ人・シティズンシップと回答した理由は、①近代で EU が築いてきた価値観に共感するため、②EU が今後未来に向かってさらに機能していくようにしなければならないため、③多くの国々に旅行し様々な言語を話し、その意味で一体感を感じるため、④ナショナルやグローバルというアイデンティティは感じないため、というようにカテゴライズされた。EU が築いてきた、またこれからも築いていく価値観を肯定的に捉えていることが理解される。(方法: 質問紙調査[留学中/留学中](単純集計) およびインタビュー調査)

第三に、European Commission (2014) は、留学経験者と留学未経験者の比較により、ヨーロッパ域内留学経験の前後で、どのように本属の高等教育機関、故郷の街、故郷の国、ヨーロッパへの帰属意識が変化したかを調査したが、結論としてはいずれも統計的に有意な差は確認されなかった。しかしながら、卒業生を対象としたより長期的な別の調査においては、留学経験者の卒業生は、本属の高等教育機関、故郷の街、ヨーロッパへの帰属意識が留学未経験者よりも高かったことが明らかになった。一方で、留学未経験者は、故郷の国に対する帰属意識の値が留学経験者よりも高く、ヨーロッパへの帰属意識というよりは、母国への帰属意識の方が強く意識されているということが明らかになった。(方法: 質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学前後、事前事後](対応のある t 検定))

第四に、Van Mol (2013) は、ヨーロッパ域内留学を経験した各国の学生、留学予定の学

生、留学の可能性がある学生、留学未経験の学生の4つのグループでヨーロッパ・アイデンティティに関する質問紙調査を実施し、それぞれのグループ間の比較比較を行った。ヨーロッパ・アイデンティティは、ヨーロッパに対する自己認識に関するいくつかの質問の組み合わせで定義した。その結果、育成効果は一律に大きいといえるものではなく、それぞれの国家の歴史的背景や地理的背景により変わるということを指摘した。すなわち、ヨーロッパ・アイデンティティは、EUにおける歴史的なプレゼンスや、学生の母国における住まいの地理的なロケーションのような細部の要因により説明されうる。例えば、ノルウェー出身の学生にとっては、「ヨーロッパ」という概念よりも、「スカンジナビア」という概念の方がより重要であるという。実証分析の結果、ヨーロッパ・アイデンティティの正確な育成効果は確認できなかったが、単なる政治的なアイデンティフィケーションを超えて、個人的な経験に基づく社会的側面の認識を得ていることが観測された。(方法：質問紙調査[留学経験者、留学予定者、留学の可能性がある者、留学未経験者] (Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney tests))

さらに、ヨーロッパ域内留学が、ヨーロッパ・シティズンシップ (あるいはアイデンティティ) に、正のインパクトは与えなかったという研究は、次のものが存在する。

Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016) は、カタロニア人の学生がエラスムス計画の留学に参加してどのようにヨーロッパ・シティズンシップおよびアイデンティティを認知したかを調査した。この研究によれば、留学を経験した学生は、逆説的に、ヨーロッパのプロジェクトに対してより懐疑的になったり、あるいは母国へのより強い意識を示したりするなど、必ずしもヨーロッパのアイデンティティ形成に繋がらないという結論を出している。このことは、受け入れ国の文化に浸透する際の性質であると理解される。つまり、留学先においては、ヨーロッパ全体というよりもむしろ受け入れ国自体の文化を享受する傾向があるからである。そしてさらにこの研究は、ヨーロッパというよりもむしろアジアのような西洋社会の外にいる方が、よりヨーロッパ・アイデンティティを感じるようになるということも明らかにした。この研究は、単に外国で一定の期間を過ごすことは、アイデンティティや文化への深く根差した姿勢や観念を変えるには十分ではないと結論している。学生の本属校は、単に留学というだけではなく、その事前教育などの重要性をもっとよく理解して、国際教育の体系を検討するべきであると主張している。(方法：質問紙調査[留学経験者/留学前後](Wilcoxon signed-rank test))

これらの先行研究を総合すると、そもそもの地域的志向性の言葉が、基本的にはヨーロッパ・アイデンティティやヨーロッパ・シティズンシップの2つ存在し、またその定義は、アイデンティティの意味に限定されている、あるいはヨーロッパに関する幅広い知識や関心等より広義の意味が用いられている等一定ではない。そして、ヨーロッパ域内留学によるその育成効果の解釈には様々な結論があることが示されており、一般化されうる結果は存在しないことが分かる (なお、ヨーロッパの地域的志向性として用いる概念、すなわちどのように質問紙を作成しているか、そしてそれによりどのような結論を出しているかにつ

いては、より正確な理解のため原文のまま引用して付録1にまとめている)。しかしながら、King and Ruiz-Gelices (2003)はその地域的な意識の広義の意味においては効果があることを示し、次に Jacobone and Moro (2015)は留学前後の計測において、ヨーロピアン・アイデンティティは統計的に有意な差異が確認されその値は向上したという結論であった。また、Sigalas (2010)は他のヨーロッパ人との交流の増加が地域的志向性の形成に効果があると結論付けた。さらに European Commission (2014)は留学経験直後ではなく、一定の時間が経過したのちにその地域的志向性の醸成が確認されることを明らかにした。このように、基本的には一定の条件のもとに地域的志向性の形成がなされるという解釈ができる。

### 2.1.2 アジア域内留学によるアジア・シティズンシップ育成の先行研究

前節ではヨーロッパのエラスムス計画による地域的市民意識形成に関する先行研究を整理したが、一方、アジア域内留学によるアジア社会の一員としての意識形成に関する研究はほぼ存在しない。アジアには、ヨーロッパのEUのような政治的共同体は存在しない。しかし、例えば先述のキャンパス・アジアのようなアジア諸国の大学コンソーシアムにおいて、アジア意識を形成しようとした取り組みは存在する。Breaden (2018)によれば、キャンパス・アジアの目的は2つある。1つ目は、進展する地域統合や高等教育を支援するため、より強い組織的なフレームワークを構築すること、特に質保証の仕組みを構築することである。2つ目は、関係国の人々との相互理解やコミュニティの意識を育成しようとするものである。そして、この後者に関して、キャンパス・アジアのカリキュラムは、参加大学や学生との相互理解や地域への意識の形成を促し、そしてそのような意識や理解は究極的にはプログラムの政治的な本来の目標を具現化する手助けとなるだろう、と続けている (Breaden 2018)。

大学改革支援・学位授与機構による、キャンパス・アジアの各大学による取り組みを総合的にまとめて評価したジョイント・モニタリング・レポートにおいては、次のように記述されている。

「全体として、学生は、キャンパス・アジアは、メディアにより導かれた根拠のないネガティブな考えを捨てて、新しい観点を得るという価値ある機会を与えてくれたと認識している。多くの場合、現地学生は、外国人学生をただの交換訪問者としてではなく、むしろ生涯の友人として受け入れた。そのような結果は、指標に基づく証拠による見方ではないかもしれないが、キャンパス・アジアの最も切実な達成である。」

(NIAD-QE, 2016: 3 筆者訳)

この記述においても、日中韓の相互理解は重要であるという認識に立っており、実際の各大学の取り組みにおいてもその育成の効果を評価しているものの、やはり指標に基づいたものではないとし、抽象的に事例を取り上げているに過ぎないと考えられる。

Breaden (2018)は、こうしたアジアにおける相互理解の評価方法に関して、次のよう

に述べている。

「…このような評価は、パイロットプロジェクトの大学による自己評価においてもとても多く見受けられる。そしてそれらは、「相互理解」「多様な意見の尊重」「強い絆」「コミュニティ形成」等のようなキーワードで誇張されている。明らかに、そのような記述はある特別な基準のパフォーマンスに結びついているというよりも、元来のプログラムの目標を参照している。それゆえ、幾分か抽象的で、理想主義的な言葉で表現されている。それにもかかわらず、それらは自己評価において、しばしば何度も繰り返し言及されているのは注目しなければならない事実である。今執筆している時点で利用できるキャンパス・アジアにおける学生の経験に関するごく限られた研究も、そのような肯定的な観測を述べる傾向がある。」(Breaden 2018: 75筆者訳)

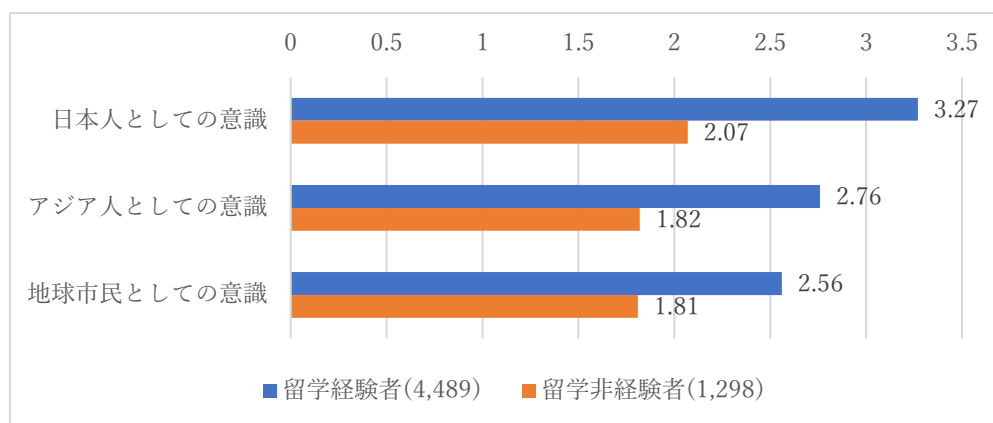
この Breaden (2018) の主張の通り、キャンパス・アジアにおけるアジア間の相互理解の形成においては、客観的な評価なく、政策的な目標に適合されるように、相互理解が様々な取り組みを通じて達成された、というような記述で報告書にまとめられていることが非常に多く見られる。いくつか存在する関連調査も、インタビューによる満足度調査が多く、客観的な評価とは言い難い。政策的に立ち上がったプロジェクトであるからこそ、学術的に客観的な評価、分析を行うべきである。

キャンパス・アジアの各大学の申請調書の中に定めてある「養成する人材像」は、プロジェクトの目的により様々である。例えば、「広い視野から課題を発見し、深い専門知識に基づき論理的に考え、的確に判断し課題解決への道筋を見出す力、自らの考えを他者にも分かりやすく伝える力、そして、世界の多様な国や地域の人々とも相互に理解し、尊重し、協働する柔軟性をもつ『将来グローバルに活躍できる人材』を育成する」(一橋大学、北京大学、ソウル国立大学)、「卓越した最先端科学技術の素養とグローバルな視点を持つだけではなく、アジアや世界を問題解決型の科学技術で結び、社会に貢献するトップリーダーに向けたキャリアパスを自ら展開出来る人材を育成する」(東京工業大学、清華大学、KAIST)、「本プログラムで目標とするアジアクラットは、母国語と英語プラス地域言語の運用能力と教養および専門知識を備えた中核的職業人である。さらに個人として学業・就業において活躍するとともに、地域における課題に取り組み、国内外とも連携してさまざまな分野でリーダーシップをとれる人材である」(岡山大学、吉林大学、成均館大学校)などである。それぞれのプロジェクトにおいて、各専門分野の知識とスキルの習得を強調しながらも、世界そしてアジアに貢献したいというマインドを持つ人材という共通の軸を概ね見出すことができる。各専門分野の知識とスキルの習得の方は、構築されたカリキュラムに沿い、学位を取得したり、体系的に科目を履修したりするため、質の保証が明確であり評価も行いやすい。しかし世界そしてアジアに貢献したいというマインドとスキルを持つ人材育成の方も、同様に質の保証の観点から一定の評価を行うべきである。モニタリング調査報告書や各大学の事後評価について、前者はよく記述されているが、後者はほとんど分析がみられない。

横田他 (2016) は、そのような問題意識に対応する研究を一部行った。留学による市民意

識や能力等総合的な育成に関する大規模な調査を行い 4,489 人分のデータを回収して留学の効果を幅広く検証した日本の唯一の研究として存在する。この研究は、留学先地域にかかわらず広く対象者を設定し日本人を対象に実施したものである。そしてその回答者の中に、多くのアジア留学経験者を含んでいる。この研究は、留学により、価値観、能力、キャリア、人生の満足度等を総合的に評価した調査研究である。なお、対照群として留学に行っていない学生との比較を行っている。その中の留学による価値観の醸成の項目の中に、「海外留学の結果（対照群：大学・(大学院) 卒業（修了）の結果）、次のような意識がどの程度高まったと思いますか。－日本人としての意識が高まった／アジア人としての意識が高まった／地球市民としての意識が高まった」という設問がある。その調査結果は、図 4 の通りである。これは、留学先国や地域は問わず、全ての留学先を含む結果である。

図 4：市民意識の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）



(注) 回答の選択肢は、つよくそう思う 4、そう思う 3、あまりそう思わない 2、全くそう思わない 1、の 4 つである。

(出典) 新見・渡部・秋庭・太田 (2018) P.122 (※うち、市民意識に関する質問のみを抽出)

「アジア人としての意識が高まった」という調査項目に関して、留学経験者は回答の加重平均値が 2.76 であるのに対して、留学非経験者は 1.82 であり、留学経験者の方がその値がずっと大きいことが分かる。留学によるアジア人意識の育成について一定の効果を示しているといえる。ただし、「日本人としての意識が高まった」という設問の結果は、アジア人意識よりもポジティブな回答の割合が大きいことが分かり、リージョナルよりもナショナルなレベルにおける意識を高めていることにも注目する必要がある。この研究では、アジア人意識の育成という意味においては、関係する設問が 1 つのみと限定されているという課題もある。なお、本研究ではこの調査データ自体の利用許可を得てさらに分析を行っているが、アジア域内留学のみに限定した結果については、第 5 章の分析において詳述する。

さらに、地域内留学ではなく行き先を問わない留学一般のインパクトではあるが、そのシ

ティズンシップ育成効果に関する重要な先行研究として、Paige, Fry, Stallman, Josić and Jon (2009)が挙げられる。Paige, Fry, Stallman, Josić and Jon (2009)による Study Abroad for Global Engagement (SAGE)のプロジェクトは大規模に留学の国際社会への貢献への効果を検証したものとして代表的である。このプロジェクトでは、留学が留学経験者個人だけではなく、社会全体へ与える波及効果を探求するため、「市民としての行動 (Civic engagement) : 国内 (ローカル、ステイト、ナショナル) あるいは国際的環境における一連の市民としての行動への従事」、「知の創造 (Knowledge production) : 伝統的な書物や新しいテクノロジーの方式」、「フィランソロピー (Philanthropy) : ボランティア活動や寄付」、「社会起業 (Social entrepreneurship) : 営利団体に影響を及ぼし、増加する利益の一部を、コミュニティをより良くするために使用する」、「自主的な質素儉約 (Voluntary simplicity) : より質素儉約な生活様式で過ごす努力」の5つのグローバル・エンゲージメントの側面における留学経験のインパクトおよび留学経験者の進学やキャリア選択への影響に関する調査を行った。アメリカの20大学の留学経験者6,378名に対して、2007-2008年にかけて質問票調査を実施した。さらに、留学経験者63名に対するインタビュー調査および複数のケーススタディも実施した。その結果、留学経験は、学部時代の様々な経験の中で、人生に最もインパクトを与えた経験であると回答した人がもっとも多かった。そして、留学経験は、「自主的な質素儉約 (Voluntary simplicity)」の意識を高め、留学後の進学・キャリア選択を通じて、人生にわたる長期的な影響を与えることが明らかになった。質問票調査を実施した20大学のうち14大学では、2009年秋に留学未経験者(対照群)5,924名にも質問票によるデータ収集を行ったが、経験者と未経験者の比較分析は実施されていない。本プロジェクトは、留学経験が社会に与える波及効果について議論したパイオニア的な調査として意義が大きい。

さらに、Murphy, Sahakyan, Yong-Yi, and Magnan (2014)は、上述のPaige, Fry, Stallman, Josić, and Jon (2009)の研究において、介入群と対照群との比較分析が欠如していたと指摘した。その状況を受けて、対照群も追加し、ウィスコンシン大学マディソン校の留学プログラム参加者と、留学未経験者を対象に、SAGEと同様にグローバル・エンゲージメントに関する5領域におけるインパクトについて調査を実施した。また、本調査独自の質問項目として、留学後にインターナショナルな趣味や余暇活動(海外映画の鑑賞、海外のウェブサイト閲覧、海外料理の飲食、海外旅行、海外からの訪問者のホスト、海外の新聞や雑誌などの購読など)も調査した。調査対象者(N=1,283)のうち、留学経験者が270名、留学未経験者が1,013だった。研究の結果、「市民としての行動 (Civic engagement)」および「自主的な質素儉約 (Voluntary simplicity)」については、留学経験者の方が、未経験者よりもインパクトがあった。一方で、「フィランソロピー (Philanthropy)」については、経験者・未経験者での自己評価結果の高低が混在し、「知の創造 (Knowledge production)」と「社会起業 (Social entrepreneurship)」に関しては、経験者・未経験者間における差異は確認されなかった。なお、インターナショナルな趣味や余暇活動を行っているかについては、概ね、留学経験者の方が未経験者よりも高いと回答する傾向が示された。これらの研究結果により、

留学が個人だけではなく、社会全体へ与える波及効果も有することが、アメリカの観点からの研究においても改めて理解できる。

以上の通り、ヨーロッパおよびアジアという地域レベルのシティズンシップに対して、地域内留学がどのようなインパクトを与えるか等についての先行研究を概観してきた。それらの先行研究の結論と課題を改めて簡潔にまとめると、次の通りとなる。

まずヨーロッパの方の先行研究を総合すると、地域的志向性の言葉がヨーロッパ・アイデンティティやヨーロッパ・シティズンシップの2つ存在し、またその定義は、アイデンティティの意味に限定されている、あるいはヨーロッパに関する幅広い知識や関心等より広義の意味が用いられている等一定ではなかった。そして、ヨーロッパ域内留学によるその育成効果の解釈には様々な結論があることが示されており、一般化される結果は存在しない。一方、日本における同様の研究は非常に限られており、横田・太田・新見（2018）が唯一と言ってよい。横田・太田・新見（2018）は、アジア地域という限定的な分析ではないが、海外留学がアジア・アイデンティティ育成に一定のインパクトを与えることを明らかにした。しかしながら、本研究における調査は留学後のみの計測であること、また設問もこの1つのみであり定義がかなり限定されていること等の課題もあった。

本研究におけるアジア・シティズンシップ育成に関する分析の側面は、この横田・太田・新見（2018）の研究を補足する位置づけにある。ヨーロッパの研究によると、地域への志向性をより幅広く広義に定義した場合には、留学によるその育成効果が確認されたことから、アジアに関する意識形成をアジア・アイデンティティの意味を含めより広義にアジア・シティズンシップとして定義し、アジア域内留学によるその育成効果を検証する。なお、分析手法としては、留学の前後両方で測定してより客観的な調査を行う。

## 第2節 アジア・シティズンシップの概念に関する考察

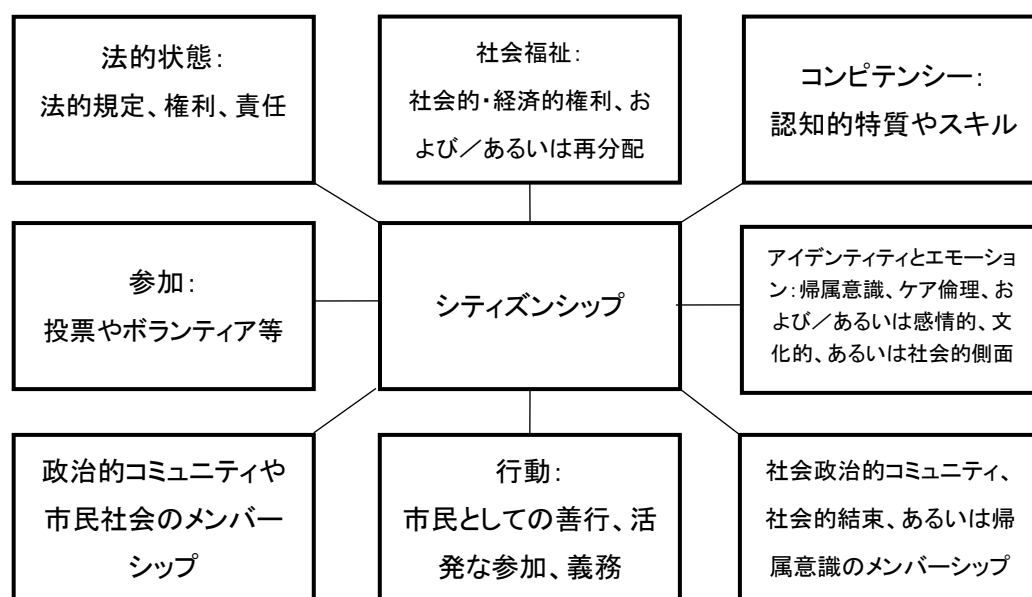
### 2.2.1 シティズンシップの概念

本節では、前節の各先行研究を踏まえ、シティズンシップの概念を先行研究に基づき整理する。本研究で用いるリージョナルなレベルのアジア・シティズンシップの概念を理解するには、まずシティズンシップそのものの概念を理解する必要がある。シティズンシップ教育への関心の研究は、近年、世界各国において高まっている。平田（2017）によれば、市民性教育（Citizenship Education）関係の研究蓄積は1990年頃から、グローバル化の余波を受け、主に欧米で活発に行われてきた。欧米で活発に行われている背景としては、グローバル化や情報化の進展、価値観の多様化などが考えられている。しかしながら、日本では、2000年頃から市民性教育の研究調査がようやく始まったばかりであり、その研究成果は非常に乏しい。日本においても、今後よりグローバル化に伴う価値観の多様化が想定され、人々のシティズンシップ教育が重要性を増していくと考えられる。



「シティズンシップ」の概念については非常に多くの研究がなされているが、多面性や曖昧さ、文脈依存性を内包し、一義的に説明を行うことが難しい。そのような確固たる定義がない中で、Keating(2014)は、シティズンシップの起源でもあるヨーロッパの世界を念頭に置いて、その構成要素を図5の通り網羅的に、そして体系的にまとめている。シティズンシップは、まずこのように多くの側面を持つ多義語であることが理解できる。

図5：シティズンシップの概念を構成する諸側面



(出典) Keating(2014)P.44 (筆者訳)

図5によりシティズンシップの多様性が一見して理解できる。このように多くの意味に分かれているものの、一側面では、権利や義務を中心として考えた政治的・法的・社会的・経済的な側面（法的状態、参加、政治的コミュニティや市民社会のメンバーシップ、社会福祉）という括りで理解できる。そして一方では、ある社会のコミュニティを意識しながらも個人に焦点を当てその個人の意識や姿勢や能力の側面（コンピテンシー）、アイデンティティとエモーション、社会政治的コミュニティ・社会的結束あるいは帰属意識のメンバーシップ、行動）という括りで理解できると考えられる。シティズンシップの本来の意味は、前者の権利や義務を中心とした概念であり、それが派生して後者の個人の意識や姿勢や能力の側面に広がっていったのではないかと推察される。また、この図5が示すシティズンシップのコンセプトは、ヨーロッパの文脈から生まれたものであるため、他の国や地域にそのまま当てはめることはできないかもしれない。ヨーロッパにおいては、ヨーロッパの歴史的な背景上、政治的・法的な要素が色濃く反映されているといえるためである。

なお、シティズンシップとアイデンティティの関係性については、図5によれば、アイデ

ンティティはシティズンシップの一部として位置付けられている。この関係性は研究により若干異なるが、Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016) は、ヨーロッパの文脈で以下のように説明しており、この説明が代表的なもののように思われる。

「アイデンティティとシティズンシップは、明らかに関係性があるが、同時に、異なる側面も存在する。アイデンティティは、文化や人々のグループに対する個人やその立ち位置に関係する一方で、シティズンシップはアイデンティティの感覚を含みうるが、同時に国家に関係する市民の権利や義務を強調する、ある種の相互の忠誠の手段による、個人とある国家社会を結び付ける、形式的に確立された結束に関係する。」(Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió 2016: 324 筆者訳)

日本におけるシティズンシップに関する研究は上述の通り少ないが、中でも、佐々木(2010) は、その大枠を端的に表現し、「シティズンシップ」の概念が、「そもそも国籍のような帰属問題や権利付与の問題に加え、アイデンティティや市民性、市民的資質などの市民共和主義的伝統に発する問題も含んだ概念である」と説明している。このように、シティズンシップは多義語ながら、狭義には、ある政治的共同体への帰属、及びそのことに関連する法的な諸権利や義務の概念、また、広義には、アイデンティティ、ある社会的なコミュニティの政治経済、歴史・文化を理解しそのコミュニティに積極的に関わっていくという意識などの概念の2つに大別されることは多くの研究で共通している。また宮島(2004)によれば、シティズンシップは、大きく三つの意味の文脈で用いられるとしている。

「①たとえば「アメリカン・シティズンシップ」という言い方があるように、「国籍」とほとんど同じ意味に用いられる。②市民という地位、資格に結びついた諸権利を指す用法。その権利として中心的に考えられてきたのは、思想、信条、身柄の自由、表現の自由などの自由権利的な権利、政治的権利、そして二十世紀の福祉国家の成立とともに重要性を増した社会諸権利である。③人々の行為、アイデンティティなどにかんするもの(「社会学的コンセプト」)であり、ダニエル・シャールロックの表現によれば「個人が共同体に参加し、そこに一体化するある行為の型」というものである。」(宮島 2004: 6-7)

この説明においても、①および②は、佐々木(2010)の前者の狭義の意味、そして③については後者の広義の意味と通ずる内容であり、多義語であるシティズンシップという概念においてある程度共通の解釈を確認することができる。

本研究では、シティズンシップの概念を、政治的共同体を前提とした狭義の意味ではなく、広義の市民性として定義する。すなわち、市民社会に対峙する意識を持ち、その中で自己の責任や役割を考える姿勢を持つという概念として定義する。

## 2.2.2 アジア・シティズンシップの概念

### (1) シティズンシップの階層

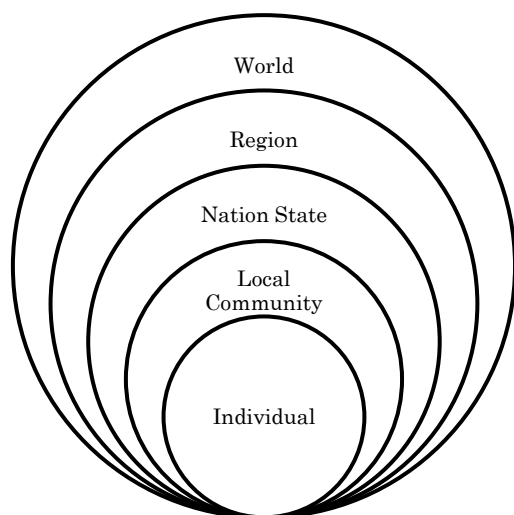
リージョナル・シティズンシップの概念の検討を行う前に、シティズンシップを規定する階層についてのまず理解を得る。Shibuya(2016)によれば、シティズンシップの階層は、個人、ローカルコミュニティ、ナショナル、リージョナル、グローバルの各階層に分けて、図7の通り理解することができる。

図6の(1)が示すのは、個人を起点としてそれが段階的に地理的なスケールで広がりオーバーラップしていくモデルである。説明はシンプルであるが、現実的には必ずしもこの順番で広がりを見せるという訳ではないため、限界があるモデルであると説明されている。一方で、図6の(2)が示すのは、それぞれのシティズンシップの側面が独立しておりオーバーラップする部分がないモデルである。しかし現実的には、例えばリージョンレベルと世界レベルでは同時にオーバーラップしながら発展していく状況も想定され、説明ができない状況が生まれてしまう。これら(1)および(2)の両方ともに、一定の説明はできるがそれぞれ限界がある。それぞれの層の関係性が明らかにならなければ、正確なモデルを表現することは難しい。そうした意味で、Shibuya(2016)はより現実に即したモデルの表現には今後の実証研究が必要であると説明しているが、このようにいくつかの階層が存在することを念頭に置くことはできる。

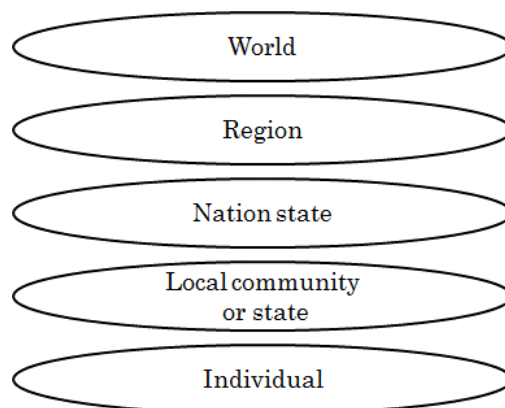
図6：シティズンシップの階層の関係性を表すモデル

Multi-layered citizenship

(1) Concentric order model



(2) Three-dimensional model



(出典) Shibuya(2016)P.111

海外留学は、国家を超えて、リージョナル・ガバナンスやグローバル・ガバナンスの重要性を認知させることができるインパクトを持つ可能性がある。平野によれば、海外留学は、「異文化間相互理解の方法を示すこと」、かつ「文化の多様化と文化の共通化の重層的な進行の可能性を人々に信じてもらうこと」によって「ナショナル・レベルでは文化間の相違に

囚われる人々に、リージョナル・レベル、グローバル・レベルでの共通性、共同性に気づかせる」(平野 2006) ことができる可能性を強調している。

また、シティズンシップ (アイデンティティの意を含む) のナショナル・リージョナル・グローバルのレベルは、相互に排他的 (ゼロサム) だろうか、それとも並立可能な関係性だろうか。西川・平野 (2007) は、次のように説明し、それぞれのレベルのアイデンティティが複合的に確立するという可能性を示している。

「…アイデンティティあるいは集団への帰属意識にも本質的な変化が起こっている。すなわち、単一のアイデンティティや帰属意識を絶対と考える時代から、多元的・複合的アイデンティティや重層的な帰属意識を肯定する時代への変化である。このような、人々の意識の変化にまで及ぶ変化のすべての根底には、人々の移動・国際移動がある。人々の移動が共同体を創生するのは、移動が人々の帰属集団を一定範囲に固定し、集団の存在空間を固着させるという逆説があるからである」(西川・平野 2007: 19)

実証的な研究においても、園田 (2007) は、アジア人意識の有無を決定する要因を、表 7 の通り分析した。この結果が示す「アジア人意識」と「自国民としての誇り」の関係性により、「反ナショナリズム仮説は反証されたところか、非標準化係数がプラスであることから逆の傾向、つまり自国民であることに誇りをもつ者の方でアジア人意識がもたれていることがわかる」(園田 2007: 5) と分析されている。

表 7: アジア人意識の有無を決定する要因: 二項ロジスティック回帰分析の結果

	非標準化係数	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)
グローバリゼーションへの接触度	.100	.017	35.163	1	.000	1.105
自国民としての誇り	.782	.026	904.914	1	.000	.457
英語能力	.091	.023	15,231	1	.000	1.095
定数	1.381	.056	607.283	1	.000	3.977

(出典) 園田 (2007) P.5

このように、現代社会は「多元的・複合的アイデンティティや重層的な帰属意識を肯定する時代」であり、国際的な移動は、ナショナルを基盤としながらも、リージョナル、グローバル両方の視点を追加的に取り込むような意識の変化をもたらす可能性があることを示唆しているといえる。すなわち、それらは共生が可能であることを唱えている。

## (2) グローバル・シティズンシップ

シティズンシップを、先述の佐々木 (2010) の広義の意味において使用している例として、まず既にグローバル・シティズンシップの概念が諸研究において多く用いられているこ

とを指摘できる。これは、明らかに政治的共同体を前提とした概念ではない。グローバル・シティズンシップは、北村（2015）が端的に以下の通りまとめている。

「GEFI（世界教育推進活動）ではグローバル・シティズンシップ教育を、国際社会において共通する価値観、態度、コミュニケーション・スキルを提供する教育であると捉えている。現在の国際社会には政治や経済あるいは技術的な介入のみでは解決困難な問題が多く存在し、グローバル・シティズンシップ教育が促進する共通の価値観などを国際社会のなかで分かち合うことによって持続可能な開発を実現できる。そこで、政治、経済、社会文化などの諸領域における国際問題に関する相互理解を深め、解決策を導き出し、さらには紛争を事前に予防するには、平和教育、人権教育、そして公平性や多様性を受け入れる「グローバル・シティズンシップ教育」の役割が非常に重要となる。また、グローバル・シティズンシップ教育には、それを通して一人ひとりが社会に積極的に参画して、社会の一員としての意識を向上させ、さらに自らの能力や経験を社会に還元する役割に備えることが期待されている。」（北村 2015: 10）

また、北村（2015）は、グローバル・シティズンシップ教育には、一人ひとりが社会に積極的に参画して、社会の一員としての意識を向上させ、さらに自らの能力や経験を社会に還元する役割に備えることが期待されている、と説明し、社会の一員としての意識、役割の重要性を指摘している。グローバル・シティズンシップの定義は先行研究により様々ではあるが、この「個人の社会の一員としての意識を向上させ、社会に積極的に参画する」ことは、グローバル・シティズンシップの根底の考え方として、共通しているように思われる。例えば、他にも、杉村（2015）は、社会に対峙して自己の責任や役割といった貢献について考えることこそ、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感といった「グローバル・シティズンシップ」の要素に他ならない、と説明し、個人が社会に対峙することの重要性を指摘している。また、グローバル・シティズンシップ教育は、池野（2014）によれば、「個人と社会の関係を作り出すこと」を目指すものであり、「すべての構成員に適用されるもの」としている。さらに、シティズンシップ教育の目標や理念を国際的に検討したコーガン<sup>7</sup>らは、21世紀に求められる能力・資質として、①「グローバル社会の一員として問題を捉え、それに取り組む能力」、②「他者と協働する能力および社会のなかでの役割・義務に責任を持つ能力」、③「文化的な差異に対する理解・受容・尊重・寛容に関する能力」、④「批判的かつ体系的に考える能力」、⑤「非暴力的方法によって葛藤を解決する意欲」、⑥「環境保護のために自らのライフスタイルや消費習慣を改める意欲」、⑦「人権（女性やエスニック・マイノリティの権利等）に配慮し保護する能力」、⑧「ローカル・ナショナル・インターナショナルの各レベルで政治に参加する意欲・能力」の8項目を指摘している。この定義においても、まず「社会へ参加する意識」が重要視されていることが理解できる。

---

<sup>7</sup> コーガンについては、嶺井（2007）の11頁の記述を参照している。

### (3) リージョナル・シティズンシップ

アジア・シティズンシップは、上述のグローバル・シティズンシップをリージョナルな範囲で捉え直した概念であるという解釈が可能である。個人が対峙する「社会」が、グローバルなレベルであるか、リージョナルなレベルであるかは異なるが、基本的な理念は同じであるといえる。そしてグローバル・シティズンシップで見たように、その対峙し参画する「社会」が必ずしも政治的共同体である必要はない。

地域レベルのシティズンシップを考えると、その概念が最初に取り込まれたのは1993年に発効されたマーストリヒト条約におけるヨーロッパ人・シティズンシップであり、「加盟国の国籍を有するいかなる人も、ヨーロッパ連合の市民となる」と記述されている。1997年のアムステルダム条約はヨーロッパ市民と各国国民との関係を明確にしておき、「ヨーロッパ連合の市民であることは国籍を補完するもので、国籍にとって替わるものではない」とも記述されている。この意味においては、政治的、法的な権利のことで言及している。

先にシティズンシップ自体の多義的な概念をまとめた Keating (2014) は、特にヨーロッパの文脈においても、ヨーロッパ人・シティズンシップとしてその個人レベルにおける意義を詳しくまとめている。すなわち、参加（ヨーロッパ議会かつ／および国際的な活動等）、能力（認知的スキルやヨーロッパに関する知識）、ヨーロッパ人・アイデンティティと感情的な統合、ヨーロッパに対する意識の強さ（ヨーロッパの機構への信頼）、ヨーロッパ統合への積極的な態度、ヨーロッパの価値観、の6つに分類し整理している。

この西洋発祥の概念であるシティズンシップを、アジアの文脈で解釈することはできるのだろうか。アジア的シティズンシップを検討したものに、宮藺 (2008) が挙げられ、東アジアという括りではあるが次のように指摘している。

「東アジア的シティズンシップ育成の可能性はあるのだろうか。EUのような国境・国家を超えた領域を前提に、共通のアイデンティティとシティズンシップ（市民権／市民性・市民的資質）を、いま現在の東アジアに描くことはできないし現実的ではない。国境の垣根が今消滅することは考えられないし、時にナショナル・アイデンティティを強化する動きもみられるなかで、歴史認識をめぐる対立が生じることもある。」（宮藺 2008: 103-104）

このように、シティズンシップを、アジアの文脈で解釈することはできないのではないかとこの指摘が存在する。

他にも、この概念に関するいくつかの研究があるが、共通して指摘されるように、アジアの文脈において「シティズンシップ」という言葉を使用することは、政治的、歴史的、文化的、言語的な基盤が全く異なるため、現実的であるとは言い難いという結論をしているものがいくつか存在する。

しかしながら、これらの研究においては「シティズンシップ」を上述の佐々木 (2010) が示す前者の狭義の意味のみで解釈していることを指摘できる。留学の効果という意味で検討した場合、育成するべきはむしろ後者の広義の意味においての意識である。

「アジア・シティズンシップ」という表現を使用している先行研究はごく限られているが、Lee(2004)は、実際にこの表現を用いており、東洋の価値観を西洋との比較をしながら次のように説明している。

「西洋におけるシティズンシップの概念は、社会における個人の権利と責任の議論から始まる。市民社会の概念は、個人主義の基礎を形成する、個人の権利の重要性に基づいて成り立っている。民主主義も、自由の概念が発案された、人間の権利の概念に基づいている。人間の権利、個人の権利および民主主義は、西洋におけるシティズンシップの議論において重要な概念である。そしてこれらの全ては、自由な市民の概念に繋がるものである (Heater 1992)。個人は、政治的、経済的、宗教的な範囲を参照しつつ、西洋におけるシティズンシップ分析の基礎でもある。西洋と東洋との比較がなされる時、個人主義者としての西洋と、集団主義者としての東洋という分類をする傾向がある。」 (Lee 2004: 26 筆者訳)

また、Lee (2004)によれば、西洋と比較して、アジアの文脈におけるシティズンシップの特徴は、調和 (Harmony)、精神性 (Spirituality)、そして人格あるいは自己修養 (Individuality or self-cultivation) であるという。それぞれ、次のように説明される。まず調和は、社会において個人ではなく、他者と自己との関係性の調和を重んじ、他者への敬意や相互理解を大切にするという歴史に基づく哲学がある。また精神性は、西洋と比較して最も異なる要素ある。西洋が権利と責任を重んじるのに対して、アジアでは個人の特質、そして内なる精神性を重んじる。そしてそれは、儒教の教えに基づくものである。さらに人格あるいは自己修養は、西洋の個人主義とは異なり、個人の自己の修養、研鑽を重んじる哲学である。社会の一員であること、尊敬と感謝の意識を醸成すること等を学ぶ。この要素は、儒教の教えに基づくものであると説明している。

これらが示すとおり、Lee は、シティズンシップの概念は、西洋では政治的なものに起源を持つのに対して、東洋ではそうではなく、個人の精神性により重きが置かれており、アジア・シティズンシップは、国際的な相互理解、平和、調和を形成する意識であり、配慮のある協力的な社会を促進するものであるということを強調している。

このアジア・シティズンシップ以外にアジア地域の共通意識に関する概念として、先行研究にはアジア・アイデンティティやアジア的価値観 (Asiatic Values) という表現も見られる。

松本は、世界経済のグローバル化は国家間の対立解消には向かわず、自国の権益を守ろうとするために、かえって内向き志向を強めてナショナリズムが陰しさを増していく、とナショナリズムのもつ危険性を指摘した (松本 2006)。そして、その偏狭なナショナリズムを乗り越えていくためには、お互いのナショナル・アイデンティティ (民族の主体性) を外へと開き、共生の思想に基づく「アジア・アイデンティティ」を模索すべきだと提言した (松本 2006)。この概念も、アジア・シティズンシップと同じく国際的な相互理解、平和を重視し、アジアにおける共生の思想の大切さを説いている。

アジア的価値観という表現は、Lee (2005) の東アジアの高等教育の研究の中にみられ、次の通り説明している。

「アジア的価値観は、主に政治的、経済的、文化的側面など、さまざまな側面から議論されてきた。学術分野で議論されているアジアの価値観は、主に東アジアといくつかの東南アジア諸国を含む儒教の文化圏に焦点を当てている。これらの国々の共通の文化的要因は、政治倫理的思想または宗教としての儒教である。このように、学術分野におけるアジアの価値観は、儒教の文化圏の価値観と見なすことができる。筆者は、アジアの価値観は、儒教の文化的要因に起因するアジアの人々の行動に影響を与える具体的な傾向または信念であると定義する。」(Lee 2005: 8 筆者訳)

Lee (2005) は、このように儒教の文化圏を強調しているが、Lee (2004) のアジア・シティズンシップの考え方でも社会の一員であること、尊敬と感謝の意識を醸成すること等の考えが儒教に基づいているとの説明があったが、やはりアジア地域の共通意識を考察するうえで儒教の教えは欠かせない要素であることが理解できる。

さらに、アジアの一部で既に政治的共同体を形成しているアセアンは、「われわれ意識」の形成を目標の一つにしていることから、一体感の醸成が共同体形成に果たす意義について示唆しているといえる。2005 年の「ASEAN+3 首脳会議に関するクアラルンプール宣言」には、「6.われわれは、「われわれ」意識の形成を目指した人と人との交流を強化する。」(外務省仮訳 2005) と謳われている。また、2007 年には「東アジア協力に関する第二共同声明」が採択され、「ASEAN+3 プロセスが、ASEAN を推進力として、東アジア共同体形成との長期的目標に向けた主要な手段であり続けることを再確認し」「社会文化・開発に関する協力については、・・・教育協力、相互理解の深化及び東アジアのアイデンティティと意識の形成、人物交流・・・に一層努めていくことで一致した」と述べられている(外務省仮訳 2005)。アセアンのこのような「われわれ意識」は、アイデンティティとして表現されず、「アセアンネス (ASEANness)」と表現される。「アセアンネス」という言葉は、ASEAN 憲章においても、ASEAN コミュニティのロードマップにも使用されていない。しかしその言葉は、SEAMEO のような教育アドミニストレーターの中では頻繁に使用されている。2005 年に、「アセアンネス」という言葉は初めて ASEAN 教育大臣の引退の際に使用され、ASEAN Socio-Cultural Community (ASCC) を実現させる際のキー・コンセプトとなった (Kampeeraparb and Suzuki 2016)。また、ASEAN 市民は、平和と安定を強化し、知識経済のための学習社会を構築し、そして経済発展の格差を縮めるため ASEAN における "Education for All" を実現させるための多文化や多宗教の理解を促進しつつ、文化の多様性の強みを認識するべきである (Kampeeraparb and Suzuki 2016)。ここで指摘されているとおり、ASEAN は多文化と多宗教が基本的な背景として存在するため、アイデンティティ、すなわち 1 つに収斂するという意味のアセアン・アイデンティティという表現は使用されていない。その意味で、アセアンネスという言葉は、互いの相違を理解し尊重しつつ 1 つのコミュニティの構築を目指すことを端的に表現したものであるといえる。



以上みてきたように、アジアに対する市民意識の形成を表現する言葉として、先行研究ではアジア・シティズンシップ、アジア・アイデンティティ、アジア的価値観(Asiatic Values)、アセアンネス等の言葉が使用されている。ASEAN がその多文化共生の理念からアイデンティティという表現を使わなかったように、アジア・アイデンティティという概念は、1つに収斂するという意味を含みうるため、アジアの多様性を考慮すると現実性に欠ける可能性がある。また、Lee (2005) が説明する儒教の文化圏については、儒教の影響が及ぼす自然形成的な意識であり、育成を目指すような概念ではない。

上述の議論を踏まえ、本研究では、「アジア・シティズンシップ」という概念を用いる。これは、政治的・法的な意味を持たず、端的には、アジア社会に対峙する意識を持ち、その中での自己の責任や役割を考える姿勢を持つという概念である。この点で、一つの価値観に収斂していくというアイデンティティの要素が色濃く、また政治的・法的な権利や義務等の側面も有するヨーロッパ・シティズンシップとは意味が異なる。アジア地域は、ヨーロッパと比較して政治体制や文化・宗教の多様性が大きく、またヨーロッパのEUのような共同体の母体も存在しないため、前提は大きく異なる。アジアで重要なのは、黒田(2013)が「モザイク型」、そして北村(2012)が「共有化(Sharing)」と表現したように、政治・経済・文化・宗教・歴史・言語等の多様性の中で、相互の違いを認めたくて敬意を払い、一国のみならずアジア全体の構成員の一人として、積極的にアジアに関わり貢献していきたいという意識の育成である。そのような概念は、Lee(2004)のアジア・シティズンシップと同様の意味である。すなわち、多文化・多民族・多宗教のアジアが、共同体を構築するのではなく、文化・民族・宗教・政治・社会などの違いを前提としながら多様性を許容し共生するという社会に対する姿勢に基づくものである。このアジア・シティズンシップの概念に基づき、本研究の調査のための質問紙を作成し、アジア域内留学がその概念に与えるインパクトについて分析し考察する。

## 第3章 留学によるグローバル・コンピテンシーの育成に関する先行研究

### 第1節 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究

#### 3.1.1 前提情報

前章では、地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成に与えるインパクトの先行研究および本研究における定義について概観したが、本章では、地域内外を問わず留学によるグローバル・コンピテンシーに与えるインパクトの先行研究について整理し、その後、本研究における定義を行う。

前章では、リージョナル・シティズンシップというリージョナルな留学によるリージョナルなレベルの意識形成に焦点を当てたが、コンピテンシー育成という側面においては、リージョナルなレベルではなくグローバルなレベルの概念、すなわちグローバル・コンピテンシーを取り扱う。その理由は、先述の通り、コンピテンシーは多くの研究で共通して知識・スキル・態度から構成される（Deardorff and Jones 2012）が、リージョナルなレベルのコンピテンシーとして位置付けることができるのは、その地域特有の政治経済や歴史等の知識そして現地の言語能力などしか該当しないと考えられ、その他の専門分野等の知識、そしてスキルや態度に関しては特に地域特異性はなく世界共通のものであるためである。

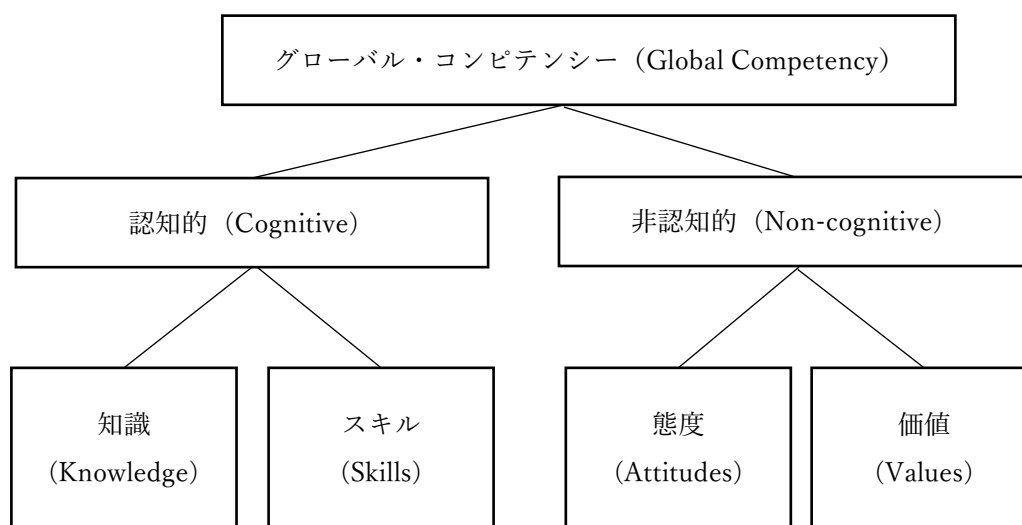
なお、シティズンシップとコンピテンシーの基本的な概念の違いは、シティズンシップが社会に対峙する姿勢（および権利や義務など政治的・法的意味の側面もある）という概念であり、一方でコンピテンシーは個人の能力開発のための概念である。そのように、端的にはその両者の違いは、その概念の方向性が社会貢献か個人能力育成かという区分で理解できる。

留学のインパクトに関する先行研究は様々な観点から、非常に多く存在するが、能力開発の観点からのグローバル・コンピテンシーの育成に関するテーマは最も多くみられる。海外留学がグローバル・コンピテンシーに与えるインパクトの研究は、欧米では2000年代から数多く行われてきた（新見 2018）。ヨーロッパでは、ヨーロッパ域内留学促進の仕組みであるエラスムス計画の効果検証としての研究が多く見られ、能力開発の文脈においては特にエンプロイアビリティに関する研究が比較的多く確認される。そして日本においては、欧米において行われているのと同様の計量的な研究はあまり多くは見られず、事後調査としての留学満足度調査や、インタビュー調査の方が多く見られる。しかし、そのような状況の中、横田他（2016）や日本学生支援機構（2018）等は日本全国のサンプルを集めた大規模な研究である。

新見（2018）は、これまでの留学のインパクトの研究を網羅的にまとめ、その分析対象とする指標により、各領域に整理している。すなわち、異文化間能力・外国語運用能力、学業、

社会性・人としての成長、キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）、社会貢献、の5領域である。本研究においては、新見（2018）を参考にしながらも、Deardorff and Jones（2012）等を基に図7に描いたコンピテンシーの概念図を念頭に置いて、留学の成果指標を改めて整理する。これらの両先行研究等を総合して整理を行うと、表8の通り、留学効果測定の影響の全体像をまとめることができる。

図7：グローバル・コンピテンシーの基本的概念図



（出典）Deardorff and Jones（2012）、Spitzberg and Changnon（2009）、Hoskins, Villalba, Van Nijlen and Barber（2008）、OECD(2018)、黒田（2007）を基に筆者作成

表8：留学のインパクトに関する諸要素のカテゴリー分け

区分1	区分2	区分3	該当ツール
(1) 認知的	異文化間能力	知識・スキル	
	外国語運用能力	スキル	
	学業	知識・スキル	GPI
	キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）	知識・スキル	
(2) 非認知的	異文化間能力	態度・価値観	IDI, BEVI
	社会性・人としての成長	態度・価値観	BEVI, GPI
	キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）	態度・価値観	
	社会貢献	価値観	

（出典）新見（2018）、Deardorff and Jones（2012）等を参考にしながら筆者作成

本研究で扱うグローバル・コンピテンシーが該当するのは、異文化間能力、社会性・人としての成長の部分である。

以下の先行研究のまとめにおいては、特に非認知能力の指標を用いているものについてまとめる。その際、欧米の研究および日本の研究の両方の観点から整理する。

留学効果のインパクトの先行研究においては、IDI, BEVI, GPI 等のオンライン調査のツールが多く用いられている。そのため、先行研究を概観する前に、これらの主要なツールの概略を把握しておく必要がある。測定内容については、BEVIが「人生の経験、文化及び文脈との関係における我々の価値、信念及び世界観」を測定するようにデザインされているのに対し、IDIは「文化的視点を変化させ、文化的差異や共通点に適切に行動を合わせる能力」を測定するための尺度である（永井 2019）。また、BEVIは信念や価値を含む幅広い心理的变化を測定するが、IDIは異文化発達の測定に特化している（永井 2019）と理解することもできる。さらに、GPIは、グローバル・ラーニング／ディベロップメント育成を3つの側面からのアプローチで構成している。

まず、留学のインパクトに関する先行研究においては、異文化間能力を測るものとして、Intercultural Development Inventory (IDI)の評価ツールがよく利用されている。IDIは、Bennettが開発（Bennett 1986,1993 など）した異文化感受性発達モデル（Developmental Model of Intercultural Sensitivity : DMIS）の考え方に基づいて、異文化間能力を測る目的で構築されているものである。Bennett（1993）によれば、異文化間能力（Intercultural competence）を、異文化を認識し受け入れ、その違いに適応していこうとする能力と定義している。そして、異文化適応の能力には表9の通り6つの段階があることを提示している。Bennett（1993）は、異文化間能力を段階的には段階があるということを説明した点、個人の感情、認識、行動まで段階別に具体的に示した点で、画期的であった（Paige et al. 2003）。形式的には、IDIは、50の質問（+10の属性項目）により異文化感受性を測定し、その結果から、DMISに示されている6つの発達段階のどこに位置しているのかを見分けるテストである。回答には、約15-20分かかる。

表9：IDIが基づく異文化適応における6つの段階

段階	詳細
①Denial	Denial of difference／異文化という概念の欠如、拒否。自らの文化だけが唯一のものであると考え、排他的である。
②Defense	Defense against difference／自文化の優位性を強調し、異文化を卑下する傾向がある。あるいは、Reversal／別の文化に価値を見出し、自文化が相対的に低いとみなす傾向がある。
③Minimization	Minimization of difference／他人と自分との間に、相違点よりも共通点を見つけだし、その視点から他文化を許容しようとする。しかし、その共通点でさえも、自分の文化から見た共通点であり、限界がある。

④Acceptance	Acceptance of difference／自文化中心から他文化相対への移行段階。自文化の特異性、特徴を見出し、受け入れることで、他文化も受け入れようとする姿勢。普遍的な共通性を見出し、価値観の違いを尊重する。
⑤Adaption	Cognitive and behavioral adaption to difference／異なった視点から世界を見られるようになり、文化の違いを理解して、適切な行動を意図的にできるようになる。
⑥Integration	Integration of difference／自文化と異文化の融合がさらに進み、個人の中で新たな文化が創造される。どの文化に身を置いても、自分のアイデンティティを統合できる。

(出典) Bennett(1993), Bennett et al. (2003) を基に筆者作成

また、留学のインパクト計測にしばしば利用されている評価ツールが、BEVI (The Beliefs, Events, and Values Inventory) である。このツールは、異文化交流体験の評価、そしてそれに限らず広く評価や研究の領域で使用できる。BEVI のスコアは、表 10 示す 9 つの異なる領域に分類され、全部で 17 のスケールで示される。このように、BEVI は量的な評価と質的な評価が一つのツールにまとめられており、「特定の出来事や背景的要素が、自分や他者や大きな世界に対する特定の見方とどのように関連しているのか」、「こうした相互作用は、不慣れな経験をした際、学習または成長の可能性をどのように媒介または緩和するのか」といったことに回答を得ることができる (西谷 2017)。すなわち BEVI は、人が学習や成長、発達のための経験に参加する前に「その人がどういった人なのか」を、またその経験の結果として「その人がどのように変わったか」を、さらにこうした因子がどのように相互作用して学習、成長、発達または変化の可能性を高めた (または低めた) か、を理解しようとする (西谷 2017)。形式的には、185 問 (+40 の属性項目) の設問があり、回答には約 25-30 分かかかる。BEVI は、日本の高等教育機関でも応用されており、広島大学が日本語版を完成させた (BEVI-j)。

表 10 : BEVI の領域とスケール

領域	詳細
I. 妥当性	一貫性 (類似又は同一の内容を測っているが、表現の異なる項目に対する回答の一貫性) 適合性 (統計的に予測できるものとの回答パターンの一致)
II. 形式的指標	人口統計学的／背景的項目 スケール 1. 人生におけるネガティブな出来事
III. 中核的欲求の充足度	スケール 2. 欲求の抑圧 スケール 3. 欲求の充足

	スケール 4. アイデンティティの拡散
IV. 不均衡の許容	スケール 5. 基本的な開放性 スケール 6. 自分に対する確信
V. 批判的思考	スケール 7. 基本的な決定論 スケール 8. 社会情動的一致
VI. 自己とのかかわり	スケール 9. 身体的共鳴 スケール 10. 感情の調整 スケール 11. 自己認識 スケール 12. 意味の探求
VII. 他者とのかかわり	スケール 13. 宗教的伝統主義 スケール 14. ジェンダー的伝統主義 スケール 15. 社会文化的オープンさ
VIII. 世界とのかかわり	スケール 16. 生態との共鳴 スケール 17. 世界との共鳴
IX. 経験的内省の項目（質的評価）	a) 国際的な学習体験の影響、またその理由 b) 学習体験が「自己」、「アイデンティティ」に与えた影響 c) 学習、変化の内容

（出典）西谷(2017)P.56-57

さらに、もう1つ頻繁に用いられている留学効果の評価ツールは、GPI (Global Perspectives Inventory)である。このツールは、グローバル・ラーニングおよびディベロップメントの3つの側面、すなわち認知的側面、個人内の側面、個人間の側面に着目している（表11）。形式的には、GPIは、3つのフォームで提供される。大学生活のどの段階の学生でも利用できる一般的なフォーム、初めて大学に入学した新入生用のフォーム、留学プログラムを終えた学生のための留学用のフォームである。フォームにより、質問項目数は異なるが、67-76個である。通常、このテストは15-20分を要する。

表11：GPIの総合的な人の成長

理論	認知的な尺度	個人内の尺度	個人間の尺度
文化的発達	知識： 思考の複雑性	アイデンティティ： 自己の受入と自己が 生きる目的	社会的責任： 社会の相互依存関係 への関心
異文化間コミュニケーション	知識： 文化の多様性に関する 問題の知識	感情： 異文化への敬意と受 容	社会的交流： 文化的相違やセンシ ティビティへの関与

（出典）Research Institute for Studies in Education (2017) P.7（筆者訳）

### 3.1.2 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究（日本以外の文献）

ここからは、海外留学測定に関する先行研究を概観していく。異文化間能力、社会性・人としての成長を取り扱った研究だけでも非常に多く存在するが、その中でも調査規模が大きく結論が明確であるといえる主要な欧米の研究について以下順番に概略を説明する。その際、アウトカム概念に沿って整理し先行研究を概観する。その後、共通してみられる結論や課題などについて整理することとしたい。

まず、アウトカム概念として主に異文化間能力の観点から議論した先行研究は、次の5つである。

第一に、Rexeisen (2012)は、アメリカのミッドウエスタン大学からイギリスに1セメスターの留学をした139名の学部生に対して、留学効果としての異文化センシティビティの変化を検証するため、IDIのツールを用いて、留学開始4ヶ月前、留学プログラム終了1週間前、そして留学終了後4ヶ月経過時点の3回測定し、そのスコアの比較分析を行った。分析の結果、参加者の異文化センシティビティは、留学前に比べ、留学プログラム終了1週間前の時点で大きく向上したが、留学帰国後4ヶ月の時点では、そのスコアは下がってしまうということが確認された。この研究ではそれを「ブーメラン効果」と表現している。留学後に何らかの教育的介入等がない限り、留学によって得られた異文化センシティビティの向上は持続しないということが示された。留学からの帰国後に、留学の効果として得られた異文化間センシティビティが減少していく期間と、留学の長期的なインパクトの関連については、さらなる研究が必要であると言及している。

（方法：質問紙調査[留学経験者／留学後](対応のあるt検定)。区分：異文化間能力（態度・価値観）[IDI]）

第二に、Kehl and Morris (2008)は、ジェーン・ヘット (E. Jane Hett) が開発した The Global-Mindedness Scale という指標を用いて、3つの私立大学に所属する学生を対象として、8週間以内の短期留学経験者(144名)、1セメスター留学経験者(193名)、留学未経験者の対照群(183名)から回答を得た。そして、それぞれのグループのスコアを比較した。その結果、8週間以内の留学プログラム参加者と留学未経験者については、スコアに統計的に有意な差は見られなかった。しかし、1セメスター留学経験者と留学未経験者では、統計的に有意な差が見られ、1セメスター留学経験者をした方が The Global-Mindedness Scale が高かった。さらに、8週間以内の短期留学経験者と1セメスター留学経験者では、1セメスターの留学経験者の方が The Global-Mindedness Scale のスコアが有意に高かった。この結果から、The Global-Mindedness Scale を高めるためには、8週間という短期間の留学ではなく、1セメスターのより長い期間の留学を推奨するべきであると指摘している。この研究では、短期留学では The Global-Mindedness Scale の育成効果が見られないという結論となっている。

（方法：質問紙調査[留学経験者(8週間以内と1セメスター)、留学未経験者／留学後、事

後](ANOVA等)。区分：異文化間能力(態度・価値観))

第三に、短期留学のインパクトに関する調査として、Kurt, Olitsky and Geis (2013)は、3-4週間の短期留学プログラムに参加した学生に、留学前準備としての1学期間の授業開始時と、留学開始時、留学終了後の計3回、自己評価に基づく質問票調査を実施した。そして、留学準備授業と留学経験がグローバル・アウェアネスにどのような影響を与えるかの分析と考察を行った。調査は、合計1,178名に対して大規模に行われた。グローバル・アウェアネスのスコアの変化を比較するにあたり、社会経済的地位や過去の海外留学経験なども変数としている。グローバル・アウェアネスについて探索的因子分析を行い、一般的なアウェアネス、実用的な知識、海外のメディアとの接触、コミュニケーションと文化、外国語との接触の5つの要素として抽出した。調査の結果、グローバル・アウェアネスの5つの領域のうち、一般的なアウェアネス、実用的な知識、海外のメディアとの接触の3領域において短期留学への参加は肯定的なインパクトを与えており、中でも、実用的な知識についての伸びが特に大きかった。しかし逆にいうと、コミュニケーションと文化、外国語との接触の項目に関しては留学の効果として一般的にその変化が期待されているにもかかわらず、肯定的なインパクトは確認されなかった。また一方で、この研究では、留学準備授業はグローバル・アウェアネスを高めるのに直接の効果がないということが示されたが、事前研修の効果についてはさらに検証が必要であるとしている。この研究では、短期留学の効果を一部示しているものの、異文化間能力として重要な異文化理解や外国語能力の向上のような項目には肯定的なインパクトを与えないと結論している。

(方法：質問紙調査[留学経験者/留学前準備としての1学期間の授業開始時と、留学開始時、留学終了後](探索的因子分析、対応のあるt検定)。区分：異文化間能力(知識/態度・価値観)、社会性・人としての成長(態度・価値観))

第四に、Chieffo and Griffiths (2004)は、短期留学のインパクトに関する大規模な調査の一つである。5週間の短期留学への参加経験が、グローバル・アウェアネス(異文化接触からの気づき、個人的な成長、地球規模の相互依存関係への気づき、世界の地理や言語に関する実用的な知識)に与える影響を検証した。短期海外留学参加学生1,509名と、米国内で同等レベルの同様の内容の授業を受講した学生の827名に対して、グローバル・アウェアネスの向上に関する自己評価に基づく質問票調査を行い、2つのグループの結果を比較した。その結果、グローバル・アウェアネスの4つの要素に関する多くの項目(21項目中16項目が2つの学生グループ間で有意差が確認された)において、短期留学への参加者のグローバル・アウェアネスの変化は、国内学習者よりも高い数値だった。このことから、約1ヶ月という短期留学であっても、その効果として、参加した学生の個人的な成長や異文化に対する意識等の高まりに繋がることが確認された。

(方法：質問紙調査[短期留学参加者と米国内で同等レベルの同様の内容の授業を受講した学生](対応のないt検定)。区分：異文化間能力(知識・スキル)、異文化間能力(態度・価値観)、社会性・人としての成長(態度・価値観))



第五に、Dwyer (2004)の研究において、アメリカの留学プログラムのプロバイダーである IES (Institute for the International Education for Students) は、1950 年～1999 年の 50 年間に IES の留学プログラムに参加した留学経験者を対象として、2002 年に質問票調査を行い、3,723 名から回答を得た。この研究は、留学期間の違い (1 年、1 セメスター、夏学期) によって留学のインパクトにどのような違いが見られるのかを検証した。留学のインパクトとして、学術的な達成、異文化間能力の開発、キャリアへのインパクト、人間的な成長などの側面から分析している。その結果、全体的には、より長期的な留学の方が、学術的な達成、異文化間能力の開発における様々な要素に関するインパクトが、より強いことが明らかになった。しかしながら、例えば学術的な達成における外国語学習への興味関心を高めたか、学術研究に関する興味関心を高めたか、という項目に関しては、最も短い夏学期の留学が、僅かな違いながら最も高い変化を与えたことも分かったため、一概により長期の留学の方が、インパクトが強いとは言い難いと結論している。

(方法：質問紙調査[留学経験者 (1 年、1 セメスター、夏学期) / 留学後](単純集計)。区分：学業 (知識・スキル)、異文化間能力 (態度・価値観)、キャリア・エンプロイアビリティ (雇用されうる能力) (知識・スキル/態度・価値観)、社会性・人としての成長 (態度・価値観))

これらの研究により、概して異文化間能力は留学経験により高められることが分かった。ただし、Rexeisen (2012)の研究においては、留学から帰国後 4 ヶ月経過の時点では、その異文化間能力のスコアは下がってしまうという「ブーメラン効果」が確認され、留学後の維持については課題があることも指摘された。また、長期留学の効果、短期留学の効果も議論が分かれるところであり、Kehl and Morris (2008)は、より長期の留学の方が、能力が伸びるとし、Kurt, Olitsky and Geis (2013)は短期でも一部効果が認められるとした。さらに Chieffo and Griffiths (2004) や Dwyer (2004)は、短期留学も効果が認められると結論する等、議論の分かれるところである。

次に、アウトカムの概念として主に外国語運用能力ならびに異文化間能力の観点から議論した先行研究は、次の 3 つである。

第一に、海外留学のインパクトについての大規模な調査に、Vande Berg, Connor-Linton and Paige (2009)の The Georgetown Consortium Project がある。この研究では、同じ海外留学プロバイダーを用いて留学した米国内の 190 の大学に所属する留学経験者 1,159 名を対象 (留学未経験者 138 名も比較対象として調査) に、外国語運用能力と異文化センシティブティの変化に関して、2003 年から 2006 年にかけてデータ収集を行った。評価ツールとしては、外国語能力を測る The Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) <sup>8</sup>および

---

<sup>8</sup> Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) は、第 2 言語での一般的なスピーキング能力を評価するために政府機関が使用する口頭能力テストである Oral Proficiency Interview (OPI) の形式をモデル化した半直接的なスピーキングテストである。(Simulated Oral

異文化間能力を測る The Intercultural Development Inventory (IDI) を用いて、それぞれ留学前・留学後に同じ調査を実施した。その結果、留学経験者の方が、未経験者よりも、第二外国語の会話能力と、異文化間能力の両方において、改善がみられたことが明らかになった。さらに、異文化間能力は、13～18 週間というおおよそ 1 セメスター間の留学経験者の方が、それ以上の期間 (19～26 週間) の留学経験者と比較しても向上していた。つまり、留学期間の長さにかかわらず、育成効果があったという分析結果となった。

(方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学前後、事前事後](対応のある t 検定等)。区分：外国語運用能力 (スキル) [SOPI]、異文化間能力 (態度・価値観) [IDI])

第二に、Engle and Engle (2004) は、2000 年から 2004 年までの間に米国のある大学からフランスに 1 セメスターまたは 1 年間留学した学生に対して、フランス語能力テスト (TEF) と、Intercultural Development Inventory (IDI) を複数回課して、そのスコアの変化について分析した。TEF のスコアは、1 セメスターの留学経験者 257 名に実施した場合、留学前と比べて 37% 上昇した。さらに、1 年間留学した学生 32 名に実施した TEF の 2 セメスター修了時スコアは 45% の伸びが見られた。1 セメスター終了後の時点での変化 (41%) の方が、2 セメスター目終了時点での変化 (17%) よりも大きかった。一方で、IDI のスコアは 1 セメスターの留学経験者 187 名に実施した場合、33% 上昇した。さらに、1 年間の留学経験者 25 名に実施した場合、1 セメスター目終了時では 28%、2 セメスター目修了時では 40% の伸びがみられ、異文化センシティブティのスコアは特に 2 セメスター目で伸びていたことが明らかになった。留学期間が長いほど、語学・異文化センシティブティともにより大きな伸びがみられたものの、語学については 1 セメスター目の上昇率が高く、異文化センシティブティについては 2 セメスター目の上昇率が高いという結果を示した。

(方法：質問紙調査[留学経験者／留学前後](単純集計)。区分：外国語運用能力 (スキル)、異文化間能力 (態度・価値観) [IDI])

第三に、Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg and Teichler (2009) は、2005 年、 Erasmus 計画によるヨーロッパ域内留学の効果を、留学を経験した当事者ではなく、その雇用者による評価を、卒業後間もないタイミングで行った。雇用者が評価することで、より客観的な評価がなされている。若手の社員の中の、国際経験あり 187 名および国際経験なし 250 名の評価の比較を行ったところ、①インターカルチュラル・コンピテンス (外国語の流暢さ、文化・社会・行動様式・生活スタイルの国際的な相違に関する知識や理解、異なる文化的背景を持つ人々と協働するの能力、他国に関する専門的な知識 (経済、社会、法律に関する知識等))、②知識と方法 (コンピュータースキル、専門分野に関する方法論の知識、専門分野に関する理論的知識)、③一般的なコンピテンシー (適応力、率先して動く力、意欲的に取

---

Proficiency Interviews. ERIC Digest:

[https://www.researchgate.net/publication/234613049\\_Simulated\\_Oral\\_Proficiency\\_Interviews\\_ERIC\\_Digest](https://www.researchgate.net/publication/234613049_Simulated_Oral_Proficiency_Interviews_ERIC_Digest)

り組む力、自己主張力・決断力・粘り強さ、分析力、問題解決能力、読み書きの能力、計画・調整・組織する力、忠誠心・誠実さ、集中力、細部への注意と正確性、規則を適用する力)の全ての項目において、留学経験者の方が高い値を示した。特に、外国語の流暢さ、文化・社会・行動様式・生活スタイルの国際的な相違に関する知識や理解、他国に関する専門的な知識(経済、社会、法律に関する知識等)に関してはそれぞれのグループの差が最も大きく、インターカルチュラル・コンピテンスが総じて大きく留学のインパクトを受けたことが明らかになった。

(方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後](単純集計)。区分：外国語運用能力(スキル)、異文化間能力(知識・スキル)、社会性・人としての成長(態度・価値観)、キャリア・エンプロイアビリティ(雇用されうる能力)(知識・スキル))

これらの研究に共通して、留学経験者の方が、第二外国語の能力および異文化間能力の両方において、改善がみられたことが理解できる。しかし、Vande Berg, Connor-Linton and Paige (2009)や Engle and Engle (2004)は、第二外国語の能力および異文化間能力の成長の過程においては、相違が見られたことも指摘している。

さらに、アウトカムの概念として主に社会性・人としての成長の観点から議論した先行研究は、次の3つである。

第一に、Braskamp, Braskamp and Merrill (2009)は、留学のインパクト研究において、大学生としての成長やグローバル・ラーニングという観点から留学の効果が検証されていなかった点に着目し、GPIを用いて、学生の1学期間の留学前後のGPIスコアの比較を行った。調査の参加者は、米国5大学の計245名であった。GPIでは、上述の通り、主要な3つのドメインに対して、2つずつのサブスケールが存在する。それらは(1)認識面：知ること(発達)、知識(獲得)、(2)個人の内面：責任(発達)、感情(獲得)、(3)対人面：社会責任(発達)、社会交流(獲得)である。これら6つのスケールのうち、知ること(発達)以外の5つのスケールにおいて、留学の前後で、留学参加者に統計的に有意な差がみられた。認知的な能力の観点では、留学経験は、文化の違いを分析して理解するという知識面では肯定的な影響をもたらすが、これらの文化の違いを自分自身の思考の中に取り入れられるかについては、留学前後で発達があまりみられなかった。また、非認知的な能力の観点では、留学への参加は、自信を深め、人々との関係性をよく理解し、またグローバルな世界で人々が成長することを支援することに貢献できるという効果ももたらしていることが明らかになった。

(方法：質問紙調査[留学経験者／留学前後](対応のあるt検定等)。区分：学業(知識・スキル)[GPI]、社会性・人としての成長(態度・価値観)[GPI])

第二に、Doyle (2009)は、留学経験のインパクトに関して、GPI (Global Perspective Inventory)の評価ツールを用いて、学生の成長を検証したものである。この研究では、GPIを複数回実施し、さらにインタビューも複数回実施しており、GPIでの変化を、学生のインタビュー結果を通じて、多角的に分析している点の特徴である。調査の結果、GPIの留

学後のスコアは上昇していたことから、留学は学生の成長に影響を与えることが確認され、かつその発達を裏付けるインタビュー結果も提示された。ただし、この研究では対象とした学生数、留学期間、留学先などが詳しく述べられておらず、インタビューの実施人数も不明である。

(方法：質問紙調査[留学経験者／留学前後](単純集計)、インタビュー調査[留学経験者／留学後]。区分：学業(知識・スキル)[GPI]、社会性・人としての成長(態度・価値観)[GPI])

第三に、Marcotte, Desroches and Poupart (2007)は、ビジネススクールの学生に対する留学のインパクトを調査した。因子分析の結果、個人としての成長(自信、自立性、自発性、コミュニケーション能力)が、留学のインパクトをもっともよく説明する因子として、全体の36.8%を占めたことが分かった。文化的な面での成長(文化的なオープン性、感受性)は32.7%であり並んで大きな割合を占めた。なお、キャリア意識の発達は10.3%と比較的低かった。留学の効果は、一般的なイメージでは異文化との接触による文化的な側面が強調されがちであるが、この研究が示すように、個人としての人間的な成長が、最も留学のインパクトを説明する要因であるという結果は注目に値するものである。

(方法：質問紙調査[卒業生(留学経験あり、なし両方を含む)](因子分析、ロジスティック回帰分析等)。区分：異文化間能力(態度・価値観)、社会性・人としての成長(態度・価値観)、キャリア・エンプロイアビリティ(雇用されうる能力)(態度・価値観))

これらの研究により、概して留学経験は社会性・人としての成長に繋がるということが分かった。Marcotte, Desroches and Poupart (2007)は、人間的な成長が、最も留学のインパクトを説明する要因であるという結果も示す等、留学効果の計測にとって重要な要素であることが確認された。しかしながら、社会性・人としての成長という指標は非常に幅の広い概念であり、先行研究ではGPIの概念が多用されているが、それら以外にも多くの要素を検討して、留学のインパクト研究を行う余地があるといえる。

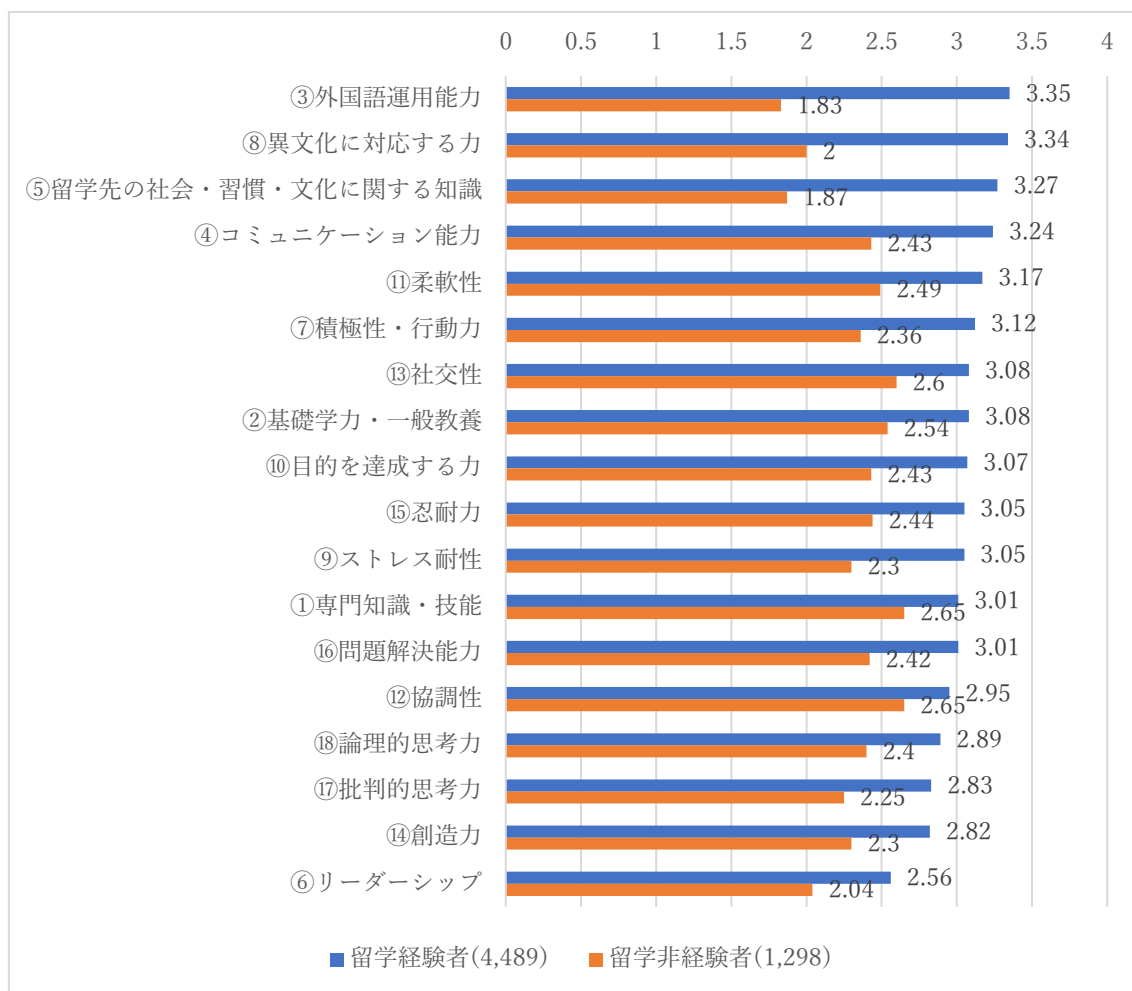
### 3.1.3 留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する先行研究(日本の文献)

次に、日本における研究を概観する。日本における留学のインパクト研究においては、アウトカムの概念が多岐に渡るものが多いが、次の5つが代表的なものである。

第一に、横田が研究代表者となり調査した「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」(2016)は、グローバル人材育成に留学が果たす長期的なインパクトについて、キャリア形成にも着目して実施されている。留学経験者の回答4,489件、および非留学経験者の回答1,298件を得ている大規模な調査である。留学経験者と非経験者を比較し、豊富な指標を用いて包括的・体系的な調査分析を行うことを目的に実施された。オンライン調査により、大学・大学院での3ヵ月以上の海外留学を経験した社会人と経験していない社会人を対象に調査している。この調査結果から、留学により異文化や新しい環

境で努力することが成長実感に繋がること、留学が語学力や専門性のみならず、社会人の基礎力向上にも貢献すること、留学を経験することで総じて前向きな意識の形成に繋がることなどが示された。この研究に関係する留学による能力の向上、価値観の醸成についての研究結果は、図8および図9の通りである。

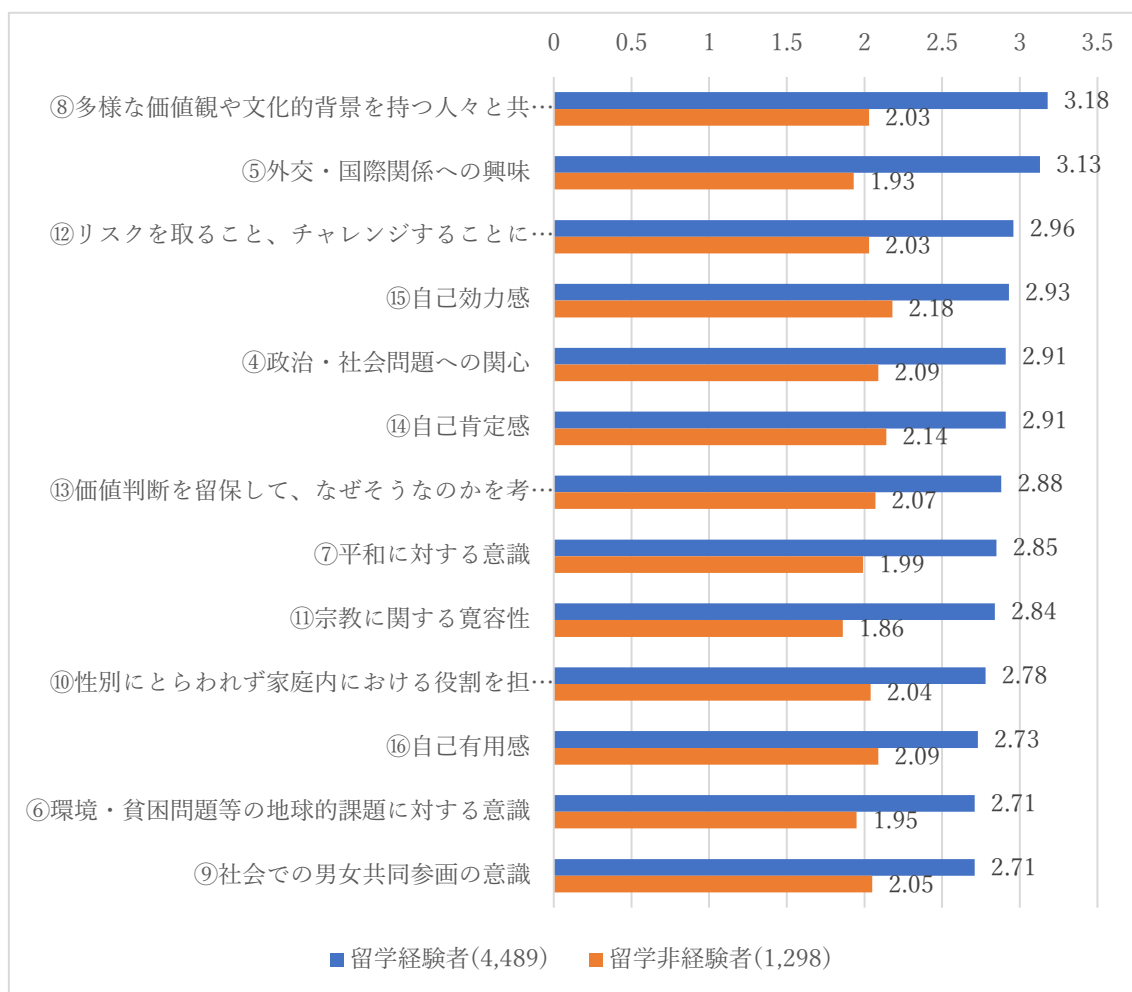
図8：能力の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）



(注) 対照群(留学非経験者)は「⑤留学先の社会・習慣・文化についての知識」を「⑤海外の社会・習慣・文化についての知識」として回答。回答の選択肢は、つよくそう思う4、そう思う3、あまりそう思わない2、全くそう思わない1、の4つである。

(出典) 新見・渡部・秋庭・太田(2018) P.120

図 9：意識の向上に関する自己評価の加重平均値の比較（「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」）



（注）回答の選択肢は、つよく思う 4、と思う 3、あまりそう思わない 2、全くそう思わない 1、の 4 つである。

（出典）新見・渡部・秋庭・太田（2018）P.122（※市民意識に関する質問を除く）

留学による能力の向上に関する分析結果に関しては、図 8 を一見して明らかなように、留学経験者の加重平均値が全ての項目において留学未経験者を上回っており、留学が能力育成に大きな効果を持っていることが理解できる。特に、外国語運用能力、異文化に対応する力、留学先の社会・習慣・文化に関する知識については両者間で大きな乖離があり、留学経験者が大きく能力を伸ばしている要素であると理解できる。また、意識の醸成についても同様に、図 9 を見ると全ての項目において、留学経験者の加重平均値が留学未経験者を上回っていることが明らかになっている。この新見・渡部・秋庭・太田（2018）の研究は、日本全国の幅広いサンプルを取得しており、データ件数も豊富である。しかしながら、留学未経験者の方は、大学生生活が与えたインパクトを質問しており、必ずしも介入群と対照群とで

その対象とする期間が一致している訳ではない。また、介入群は、留学後の一時点観測による満足度調査であるため、留学前後の二時点間の観測による分析に比較して、より対象者の主観的な判断が反映されているという側面もあるため、そのことを前提に理解する必要があるといえる。本研究においてはこの調査データを利用する許可を得られたため、後述の分析の章では同じデータを使用してアジア留学によるインパクトの分析を行う。

(方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者] (論文により様々な分析方法あり)。区分：異文化間能力 (知識・スキル)、外国語運用能力 (スキル)、学業 (知識・スキル)、キャリア・エンプロイアビリティ (雇用されうる能力) (知識・スキル)、異文化間能力 (態度・価値観)、社会性・人としての成長 (態度・価値観)、キャリア・エンプロイアビリティ (雇用されうる能力) (態度・価値観)、社会貢献 (価値観))

第二に、平成 29 年度 文部科学省 委託事業「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研究」の調査は、2017 年度文部科学省委託研究を学校法人河合塾が受託して実施したものである。この調査で用いられているデータは、主として日本学生支援機構 (JASSO) の 2013～2017 年度の「海外留学支援制度」参加者が回答したものである。この調査は、留学経験者が留学の前後で同じ質問紙調査に回答したものを比較して分析を行っている。対照群の設定はない。分析の結果、自分から課題を見つけて取り組む、自ら目標を設定し行動できる、新しいアイデアを提案できる、相手の意見や立場にあわせた柔軟な対応、ストレス状況での前向きな対処、文化背景の異なる場でのリーダーシップ、積極的に発信できる、専門分野へのモチベーション、語学へのモチベーション、社会問題への関心、等の多くの指標が、留学前後で育成されていることが明らかになった。また、留学期間別分析も行い、3 か月未満および 3 か月以上の 2 つの期間に分類してその効果を比較分析している。概して、より長期留学の方が、育成効果がやや高めに出ているものの、3 か月未満の短期留学でもさほど遜色なく、一定の大きな留学による育成効果が確認されたとしている。

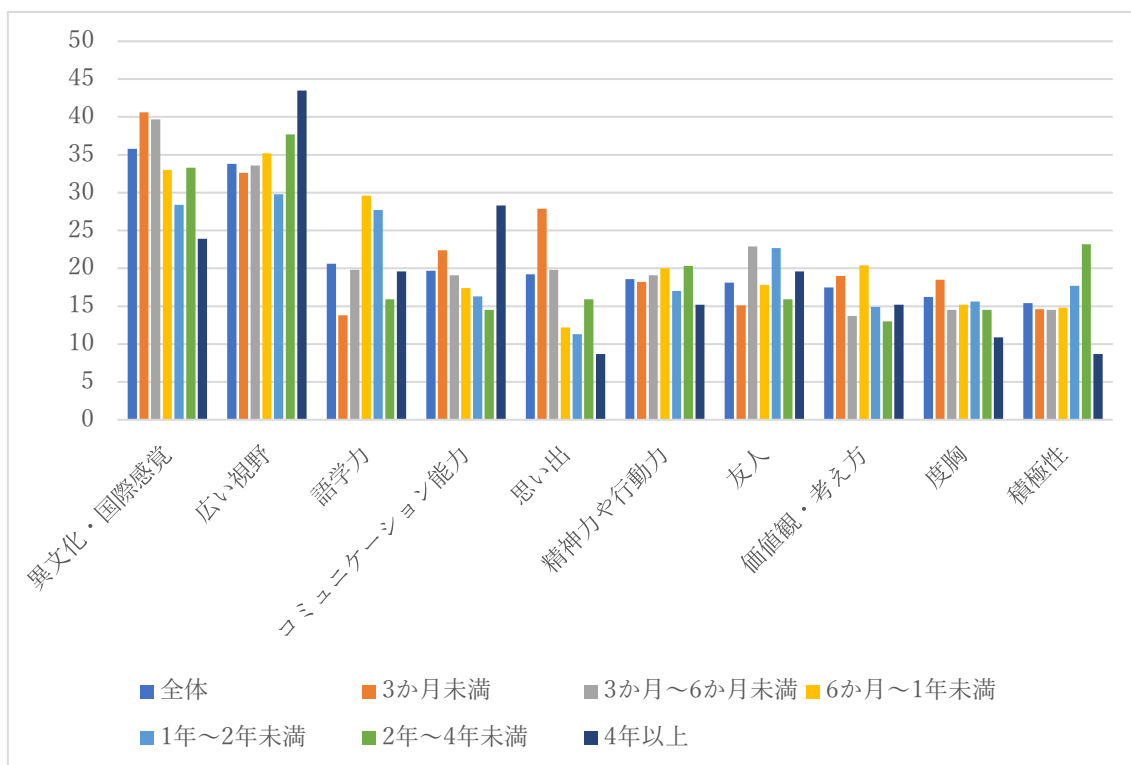
(方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学後、事後 (一部留学前後)] (単純集計等)。区分：異文化間能力 (知識・スキル)、学業 (知識・スキル)、異文化間能力 (態度・価値観)、社会性・人としての成長 (態度・価値観))

第三に、日本学生支援機構 (2018) の「海外留学経験者の追跡調査」は、2018 年にオンラインで行った質問紙調査の分析と考察のまとめである。過去 15 年以内に海外留学経験のある 20～40 代の個人を対象者に調査を実施し、1,001 件の回答を得て、分析を行っている。「留学で得たものがあれば 3 つまでお答えください。」という複数選択式の問いに対して、次のような結果であった。①異文化・国際感覚 (35.8%)、②広い視野 (33.8%)、③語学力 (20.6%)、④コミュニケーション力 (19.7%)、⑤思い出 (19.2%)、⑥精神力や行動力 (18.6%)、⑦友人 (18.1%)、⑧価値観・考え方 (17.5%)、⑨度胸 (16.2%)、⑩積極性 (15.4%)。また、図 10 は、その結果に関して、留学期間別に分析を行った結果である。留学の効果全体の傾向が理解できるが、この調査では、「異文化・国際感覚」「広い視野」等の具体的定義が明確でなく、どのような能力要素かを理解しにくい側面がある。なお、留学後の一時点観測によ

る満足度調査であるため、留学前後の二時点間の観測による分析に比較して、より対象者の主観的な判断が反映されているという側面もある。また対照群の設定がないため、その効果が留学によるものか明確化しにくいという側面がある。

(方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後] (単純集計)、区分：外国語運用能力 (スキル)、学業 (知識・スキル)、異文化間能力 (態度・価値観)、社会性・人としての成長 (態度・価値観))

図 10：「海外留学経験者追跡調査報告書」における留学で得たものの調査結果



(出典) 日本学生支援機構 (2018) 「海外留学経験者追跡調査報告書」より筆者作成

第四に、西谷 (2018) は、日本において、派遣留学プログラムが増加している社会的な背景の中で、留学の効果に関する経験的な議論が先行する傾向があり、客観的なデータが欠けているという問題を指摘した。そこで、客観的なデータを以って分析するため、先述の BEVI を広島大学の留学の評価のために取り入れ、留学経験者および留学未経験者の大規模な学内調査を行った。まず認知的な側面では、2 週間の留学プログラムに参加した学生は、その後卒業までの長期的な期間の中で、英語スコア (TOEIC) が留学未経験者よりも大きく伸びていることが確認された。次に、非認知的な側面では、ある 2 週間留学プログラムにおいては、Global Resonance および Sociocultural Openness の値が留学により上昇し、また別の 2 週間留学プログラムにおいては、Ecological Resonance の値が上昇していることを明らかにした。このように、プログラムにより留学の効果が異なるという見解である。また、異文



化受容性などを基準としたグループ別分析によれば、最も準備のできていなかった下位グループに、大きな変化が生じていたことも分かった。つまり、異文化受容性などが低い学生ほど変化が生じやすく、異文化受容性などが既に高い学生（長期派遣に選抜される学生、帰国生）は変化が小さい傾向があると指摘した。さらに、留学プログラムが作られた目的（語学、異文化理解、専門教育、研究）と学生（文系学生と理系学生）により変化の傾向が異なることも明らかにした。

（方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（差の差の推定（DID）等）。

区分：外国語運用能力（スキル）、異文化間能力（態度・価値観）[BEVI]、社会性・人としての成長（態度・価値観）[BEVI]

第五に、李（2019）は、これまでの日本における海外留学の効果測定の前研究に、比較のための対照群の設定が欠けている場合が多いこと、事後観測のみの満足度調査的であること、そして留学経験以外の諸要因の考察が欠けていたことを指摘し、留学の非認知能力の育成効果およびその労働市場での成果への影響を分析した。留学の教育的成果として、Intercultural Effectiveness Measures (IES) による Interaction Relaxation, Interaction Management, Message Skills, Identity Maintenance, Behavioral Flexibility, Interactant Respect および PISA による主体性、積極性、柔軟性、チームワークを指標とした。留学から得られる人的資本がどのくらい向上したかを正しく測定するためには、他の能力の要素を測定しその影響を取り除く必要があるとし、重回帰分析（最小二乗法）の手法にて分析を行っている。また、アウトカムとして労働市場の成果も用い、その成果を客観的な指標により測定した。結論としては、教育効果の面では、IES の指標により、現在の異文化理解度という（非）認知能力は留学経験のみならず個人の元々の能力や家庭環境に影響されること、そして PISA の指標により、認知能力と家庭環境をコントロールする前の結果は、留学経験が積極性、柔軟性、チームワークに正の影響を与えることが分かった。さらに、労働市場成果の面では、留学経験者の就職先が、企業ランキングの上位に入っている確率が高いが、留学経験者が必ずしも自分の就職先について満足度が高いわけではない、と結論した。

（方法：質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（重回帰分析（最小二乗法））。

区分：異文化間能力（態度・価値観）、社会性・人としての成長（態度・価値観）

これらの日本の研究においては、異文化間能力、外国語運用能力、社会性・人としての成長など様々な指標を包括的に計測している傾向が見られるが、それらの指標は概して伸びていることが確認された。しかし、方法論として、対照群がない、留学後のみの計測しか行っていない等の課題もみられた。

以上の通り、留学効果測定の前研究において、主に非認知能力を指標とし、かつ比較的大規模な調査で一定の結論を示した研究に特化して、主要な欧米および日本の前研究を整理した。共通する前研究の結論としては、異文化間能力（態度・価値観）に関しては、IDI や BEVI といったツールを利用したものが多く、概念も広いが、これらの指標は共通して留学により向上することが確認された。また、社会性・人としての成長（態度・価値観）

に関しても、BEVI や GPI といったツールを利用したものが多く、概念が広い。これらも留学により向上することが、概ね確認された。さらに、キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（態度・価値観）については、データ取得の制約からか、比較的論文の数は少ない。結論としては、留学に寄り一定の向上を見せた。最後に、社会貢献（価値観）に関しては、留学により向上すると結論づけられていることが確認されるが、研究蓄積が少なく、一般化できるような結論は多く存在しない。総じて、留学により非認知能力の高まりを結論付ける研究結果が確認されているといえる。しかし定義が研究により様々であるため、研究毎の背景情報の理解をあわせて行うことが肝要である。また、方法論としては、t 検定や単純集計による留学前後の比較、対照群である留学未経験者との比較、分散分析、回帰分析、重回帰分析などの手法が使用されていることが分かる。

こうした一定の結論が見られる一方で、先行研究における課題も、以下の通り主として 5 点指摘できる。

第一に、本研究で主に取り上げる非認知能力（主に異文化間能力、社会性・人としての成長）に関しては、先行研究では前者は IDI および BEVI の尺度、後者は BEVI および GPI の尺度を用いているものが非常に多い。既に確立された教育効果を測るツールであるため、このような既存のツールを用いた研究が多いが、そえゆえにそれぞれの概念の範囲が限られているといえる。非認知能力は、一定の定義が難しい多様な要素を包括した概念であり、より幅の広い指標の検討が必要である。近年、社会で活躍するための非認知能力の重要性が特に指摘されるようになってきており（中室 2015 他）、今後の個人の能力育成の観点からは、その意味でより深く非認知能力が留学によりどう変化するかをより精緻に分析する必要がある。

第二に、ここで見てきたとおり、留学のインパクトに関する欧米の先行研究は多いが、日本では比較してかなり少ない。留学による日本人の変容に関する研究蓄積は乏しく、これからより多くの追加的研究がなされるべき領域である。特に、日本において、同一個人の留学前・留学後の差の比較により分析した調査はほとんど見られず、日本の研究においてはその方法論も改善の余地がある。日本人に、留学の効果測定に関する欧米の研究結果をそのまま適用するには、慎重にならなくてはならない。文化的・言語的・社会的な構造が異なるため、単純な適用は難しいからである。そのため、日本人の留学効果測定を正しく理解するには、日本人に特化した研究が大事である。なお、日本においては、必ずしも学術的研究でない、留学後のインタビュー調査による留学成果の評価は非常に多く存在する。その一方で計量的手法を取り入れた留学のインパクトの学術的研究は少ないという特徴がある。

第三に、方法論については、上述の整理の通り t 検定や単純集計による留学前後の比較、対照群である留学未経験者との比較、分散分析、回帰分析、重回帰分析が一般的に使われている。このような多様な分析方法が見られるが、そもそもの調査データにつき、留学後 1 度のみでの計測であったり、比較するための対照群としての留学未経験者が存在しな

かったりするという課題も散見される。純粋な留学の教育効果を抽出するためには、留学前後2回（ひいてはキャリアへのインパクトを検証するならなお複数回）のデータ、そして比較するための留学未経験者のデータが必要である。

第四に、留学の効果を理解するには、その指標の検討と併せて、留学を規定する要因についても検討し、あわせて分析の観点として含む必要がある。すなわち、留学期間や留学するタイミング、留学先地域などの要因でどのようにその結果が異なってくるかを理解することは、基本的な課題であり実践上も重要な検討材料である。先行研究においては、短期留学と長期留学の比較は頻繁に議論されているが、今も一定の結論は出ていない。また、留学に行くタイミングや留学先地域別の分析などはほとんどみられず、追加的研究の余地がある部分である。

第五に、方法論でもみた通り、留学の効果測定の先行研究においては、基本的に留学前後の変化を確認する手続きが取られ、留学以外の要素、例えば留学前状態における志向性やパーソナリティ特性などが、評価対象とする指標に総合的にどのようなインパクトを与えているのか、という因果関係に基づいた分析は非常に少ない。留学経験のみならず、他の独立変数となりえる諸要因を含んで分析を行うには、李（2019）の研究のような重回帰分析（最小二乗法）を用いて研究を行う必要がある。

これらの先行研究の課題を踏まえ、本研究においては、次のような方向性で取り組み、先行研究に新たな観点を加えることを試みる。これらは、後の研究の方法の章で詳述する。

まず、グローバル・コンピテンシーを構成する多くの要素のうち、特に心理学的要素を含む非認知能力に焦点を当てて分析を行う。近年の研究では、社会において活躍できるかどうかの決定要素として、数字に表れる認知能力ではなく、非認知能力の重要性が一層指摘されている（中室 2015）。先行研究においては、IDI、BEVI、GPI といったグローバル・コンピテンシーに関する多くの既存のツールが用いられた。しかし、本研究では、非認知能力の新しく他の側面に焦点をあてて、国際志向性等の基本的概念に加えて、パーソナリティ特性のビッグ・ファイブやグリットなどの心理学的な指標も用いてより幅広い非認知能力の計測を行う。この指標に関する点は、次節のコンピテンシーで議論を行う。

次に、日本人を対象として、より客観的な方法で、留学の効果測定を行う。すなわち、留学前後の計測を行い、かつ対照群である留学未経験者との比較に基づき、分析を行う。

さらに、留学を規定する要因である留学期間、留学のタイミング、留学先地域等を分析の観点として取り入れ、より多角的な分析を行う。さらに、留学経験のみならず、グローバル・コンピテンシーの高まりに影響をあたえうる留学前段階の様々な独立変数を考慮し、重回帰分析（最小二乗法）による総合的な分析を行う。

## 第2節 グローバル・コンピテンシーの概念に関する考察

### 3.2.1 コンピテンシーの概念

これまでの先行研究の整理でみてきたとおり、グローバル・コンピテンシーの概念は、統一された定義は存在していない。そこで、本節ではこの概念に関する基本的要素を、これまでの発展の経緯を含めて、改めて整理しその理解を深める。

本研究では、海外留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果を検証するが、改めて、コンピテンシーとは何か、グローバル・コンピテンシーとは何か、そして日本で頻繁に用いられている「グローバル人材」はどのように理解すべきか。それらの3つの観点から整理を行う。

コンピテンシーの概念は、1950年代のアメリカにおいて、当初は心理学の分野で考案され、その後実際の産業界や経営学に用いられるようになった。その後教育学の分野でも利用されるようになり、近年のグローバル化の進展により非常に多くこの概念が言及されるようになった。コンピテンシーの概念の学術的な変遷は、表12のように整理できる。

表12：複数の学問分野にまたがるコンピテンシーの概念の変遷

学問分野	詳細
①心理学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1950年代、心理学用語として文献に登場している。行動心理学の世界的な権威であるハーバード大学のマクレランド教授が、人材の能力を評価する基準としてコンピテンシーの概念を提唱。「人の能力を知能テストや適性テストで測定するのは難しい」と指摘し、より広い概念であるコンピテンシーの可能性を示したことで社会の関心を集めるようになった。職務コンピテンシー評価法 (Job Competency Assessment: JCA) を開発した。</li> </ul>
②経営学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1990年代には、実務的な企業の人材マネジメントにおいてもコンピテンシーの概念が実務的に利用されるようになった。</li> <li>・コンピテンシー・マネジメントの理論と方法を構築したのが、ボヤティズやスペンサー・スペンサーであった。ボヤティズは、マクレランドによる研究を6個のクラスターと21項目の指標に整理し、コンピテンシーをより体系化させた。また、スペンサー・スペンサーは、コンピテンシー・モデルの作り方や採用・育成・評価・報酬などの運用についてまとめた“Competence at work”の出版により、一般的なビジネスマンにも知られるようになるなど、コンピテンシーを広く普及させた。</li> <li>・このような流れもありアメリカ企業の人事においてコンピテンシーは積極的に利用されてきた。しかし、90年代後半からは、アカウントビリティを強く意識するアメリカ企業だけに、各種の批判も生まれだした(リクルート・ワークス研究所 2003)。</li> </ul>

③教育学	<p>・教育の国際化のアウトカムの一つである、留学などの国際教育を受けた学生の質的变化を評価するため、コンピテンシーの概念が主に欧米の研究でしばしば用いられてきた。しかし、企業のコンピテンシーよりも、高等教育におけるコンピテンシーの育成は、明確な到達目標が定まりにくいと考えられ、用いられている概念は曖昧な場合が多い (Deardorff and Jones 2012)。</p> <p>・IQ、計算力、論理力などの認知的スキルが、個人の社会・経済的な成功と関連していることは、すでに広く知られているが、一方で、近年の研究では、改めて、勤勉性、忍耐力、従順さ、などの非認知的な特性についても、社会・経済的な達成と関連のあることが報告されている (Bowles, Gintis, and Osborne 2001; Heckman and Rubinstein 2001; Heckman, Stixrud, and Urzua 2006; Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly 2007; Borghans, Duckworth, Heckman, and Ter Weel 2008 他)。こうした背景により、今まで認知能力を中心に計測されてきた学力を、非認知能力についても十分に考慮したうえで評価する潮流が出てきている。その認知能力、非認知能力両方を包括する概念としてコンピテンシーを定義することがしばしば見られるようになった (Hoskins, Villalba, Van Nijlen and Barber 2008 他)。</p>
------	--

(出典) 筆者作成

それでは、表 12 の変遷に従い、それぞれの詳細を整理していく。本研究は、比較国際教育学のフレームワークにより考察を行うが、コンピテンシーという概念は、教育学だけでは収まり切れない歴史的経緯が存在するため、他の学問分野にまたがり初期の定義から整理を行い、理解を深める。

### (1) 心理学におけるコンピテンシー

まず、心理学におけるコンピテンシーを概観して、その起源を理解する。加藤 (2011) によれば、コンピテンス (コンピテンシー) <sup>9</sup>の概念は、1950 年代のアメリカにおいて、当初は心理学の分野で考案された。コンピテンスについての初期の定義は、ハーバード大学の心理学者ホワイトが 1959 年に発表した論文にさかのぼる (石井 2015)。ホワイトは、コンピテンスを「環境と効果的に相互作用する有機体の能力」と定義した (石井 2015)。ホワイト

---

<sup>9</sup> 定森(2016)によれば、American Psychologist 誌に掲載された論文では、コンピテンシー (competency) ではなく コンピテンス (competence) が使われたが、後にマクレランドはじめ多くの心理学者が コンピテンシー (competency 複数形では competencies) を使うようになり、1990 年以降アメリカではコンピテンシーが定着している。コンピテンシーの概念が日本の産業界や政府機関に伝わった時点でも、コンピテンシーが使われている。

の目的は、動物心理学と精神分析という二つの分野での諸研究を参考にしながら、動因でも本能でもないモチベーションの新たな概念を抽出することであった（金井・高橋 2004）。

コンピテンス（コンピテンシー）の概念が人材マネジメントの分野で打ち出されたのは、ハーバード大学の心理学者マクレランドが 1973 年に発表した論文であり、「人の能力を測定する方法として、それまで学生や社会人の間で広く認知されていた知能テストや適性テストは、社会人としての仕事や活動での成功確率を占う手段としては信憑性が乏しい」と指摘した。コンピテンシーには、読解力、文章力、計算力などのような認知できる「伝統的なもの」と、コミュニケーション能力、忍耐力、適度の目標設定や自尊心の発達といった「パーソナリティ変数」との 2 つがあるが、マクレランドは後者がコンピテンスと呼ばれるべきであるとしている（加藤 2011）。

マクレランドは、心理学の概念であったコンピテンシーを、人材マネジメントの分野に応用することによって、職務上の業績を予測でき、かつ人種・性別・社会経済的階層などの差によって不利をもたらすことの少ない人材評価の手法を開発しようと試みた。その結果、「職務コンピテンシー評価法（Job Competency Assessment: JCA）」といわれるテストの方法が開発された。マクレランドが開発したこの評価法は、その後、企業のマネジメントの分野で広く用いられることになった（加藤 2011）。その後、コンピテンスという言葉は、企業の人材マネジメント（Human Resource Management）の分野、すなわち企業における人材の採用・育成・評価などの分野で用いられるようになった（石井 2015）。

また、コンピテンシーの上述の後者の概念に密接に関係する概念として、IQ（Intelligence Quotient）に対する EQ（Emotional Intelligence Quotient）（心の知能指数）という概念が、1980 年代にアメリカの心理学者、サロベイとメイヤーらにより提唱された。IQ が頭脳の高さを表す知能指数であるのに対して、EQ は「生きる力」をどれくらい持っているかを表す指数である。そして 1995 年に同じくアメリカの心理学者ゴールドマンが著した「EQ こころの知能指数」という本により、世界中に普及した。ゴールドマンは、コンピテンシーの大家であるマクレランドに師事した経験があり、EQ の概念はコンピテンシーの概念が発想の根本となっている。EQ は主に 5 つの能力から構成される。自己認知力（自分の本当の気持ちを大切に、自分が納得できる決断を下せる能力）、自己統制力（衝動を抑え、ストレスの元となる感情を抑えることができる能力）、動機づけ（目標に向かって前向きに考え、努力を続けることができる能力）、共感能力（他人の気持ちを敏感に感じ取り、共感する能力）、社会的スキル＝集団の中で他人と協調、協力できる能力）である。こうした EQ の概念の存在は、読解力、文章力、計算力などのような認知できる「伝統的なもの」以外のパーソナリティに関する多くの要素が、社会で生きるうえで決定的な役割を果たしうるという示唆を与えるものである。

## （2）経営学におけるコンピテンシー

次に、心理学から経営学へ持ち込まれたコンピテンシーの概念を整理する。上述のような

マクレランドの研究を引き継ぎ、職務コンピテンシー評価法について体系的に論じたのが、ボヤティズとスペンサー・スペンサーであった（加藤 2011）。

まずボヤティズは、マクレランド理論を発展させて、コンピテンシー理論の実証的体型を確立し、組織の人事管理上のツールとしての活用を可能にした。Boyatzis (1982)によれば、コンピテンシーを「特定の職務において効果的な高業績または結果として優れた行動に結びつけられる個人の特性」として、調査対象を 12 の組織、41 種類の管理職責を担う約 2000 人に拡大し、彼らの業績とコンピテンシーの関係を精査し、コンピテンシーの測定方法と能力開発のモデルを紹介した（定森 2016）。ボヤティズが考えるコンピテンシーを図式化したものが、図 11 である。

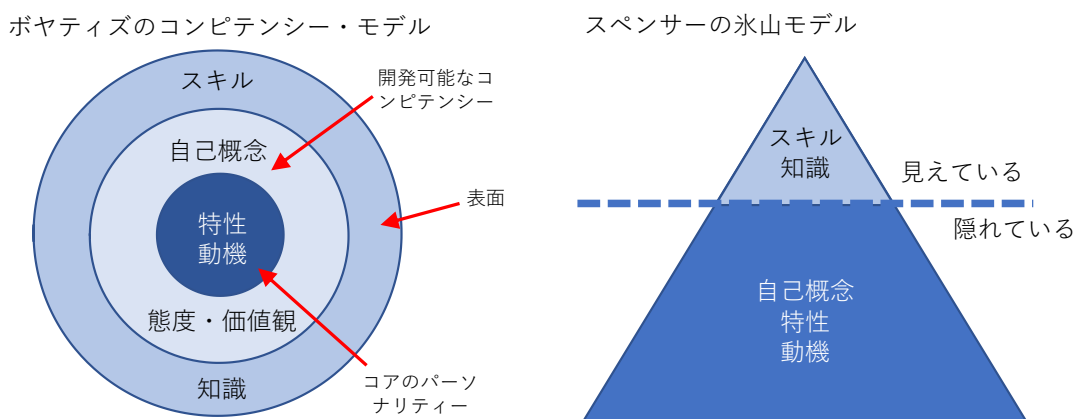
さらに、スペンサー・スペンサーは、コンピテンシーの概念を「ある職務や状況において、基準に照らして有効かつ卓越した業績、またはそのどちらかの業績と因果関係がある個人の基底的特性」と定義している（Spencer and Spencer 1993）。この定義には、重要な 3 つの要素が含まれている。第一の要素は、「基準に照らして (Criterion-referenced)」という点である。これは、「コンピテンシーが成績の良い者とそうでない者を実際に予測する」ことを意味する。第二の要素は、「因果関係がある (Causally related)」という点である。これは、「コンピテンシーが行動や業績の原因となり、それらを予測する」ことを意味する。第三の要素は、「基底的特性 (Underlying characteristics)」である。これは、「コンピテンシーが人間の人格のかなり深く永続的な部分であり、多種多様な状況や職務タスクにおける行動を予測できる」ことを意味する（Spencer and Spencer 1993）。

スペンサー・スペンサーは、図 11 の「冰山モデル」によってコンピテンシーを説明している。この図に表されているように、コンピテンシーは、スペンサー・スペンサーによれば、5 つの要素から構成されている。すなわち、「スキル(Skill)」（一定の身体的・知的タスクを遂行する能力）、「知識(Knowledge)」（特定の内容の分野において人間がもつ情報）、「自己概念 (Self-Concept)」（人間の態度、価値、自己像）、「特性(Trait)」（身体的特徴、および状況や情報に対する一貫した反応）、「動機 (Motives)」（人間が常に考えあるいは欲する、活動を引き起こす物事）である。スキルや知識といったコンピテンシーは、認識しやすく、表層に位置しているので、評価や開発が容易である。これに対して、特性や動機といったコンピテンシーは、比較的認識されにくく、評価や開発が困難であるといえる。

こうした考え方に基づき、スペンサー・スペンサーは、多くの企業はスキルや知識のような表層的なコンピテンシーへの評価に基づいて人材の選考を行っているが、費用対効果の高い順序はその逆であると指摘する。つまり、特性や動機のような中核的なコンピテンシーへの評価に基づいて選考を行い、選考後にスキルや知識を開発する方が費用対効果は高いと主張した（Spencer and Spencer 1993）。

以上の通り、マクレランド、ボヤティズ、スペンサー・スペンサーによって開発そして発展していったコンピテンシーの概念は、その後、企業の人材マネジメントの分野に広く普及していった（松下 2010）。

図 11：ボヤティズのコンピテンシー・モデルとスペンサーの冰山モデルの概念図



(出典) リクルート・ワークス研究所 (2003) P.9

### (3) 教育学におけるコンピテンシー

さらに、以上のような人材マネジメントの分野におけるコンピテンシー概念の普及は、高等教育や職業教育の分野にも大きな影響を与えることになった(松下 2010)。例えば、アメリカでは、1967年に連邦教育局がコンピテンシーに基づく教師教育プログラムモデルの開発を提案したことを契機に、「コンピテンシーを基盤とする教育(Competency-Based Education)」が普及・拡大し、一時は400以上の機関で取り入れられ、1970年代以降、実践面で浸透していった(石井 2015)。高等教育における「新しい能力」概念にもとづく教育実践として最も代表的なものは、アルバーノ・カレッジ(Alverno College)の実践である(Mentkowski and Associates 2000)。アルバーノ・カレッジは、1887年に創立されたカトリック系のリベラルアーツ・カレッジであり、アメリカ・ウィスコンシン州に所在する。「能力をベースにしたカリキュラム」を開発・実践してきた。カリキュラムのベースとなる「能力」とは、「動機づけ、成功、態度、価値観、ストラテジー、行動、自己認知、概念的知識・手続き的知識が複雑に組み合わさったもの」(Mentkowski and Associates 2000)とされ、コミュニケーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会的相互作用、グローバルな視野の発達、効果的なシティズンシップ、美的なかかわりの8つにカテゴリー化されている(松下 2010)。8つの能力についてそれぞれ6段階のレベルが設定され、一般教育ではレベル1~4、専門教育ではレベル5~6を育成することが目指されている。アルバーノの実践と理論は、コンピテンシー・マネジメント論を大学教育の中に織り込んだものとみることができる(松下 2010)。それは、人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力に目を向けており、その能力はコンピテンシーと同じように尺度化されているが、同時に、それは、学生が自らdevelop(開発=発達)させたり、大学・教員が教育したりすることの可能なものだととらえられている(松下 2010)。この例に代表されるようなコンピテンシーをカリキュラムの中心に据えた考え方は、アメリカやオーストラリアの大学でもその後積極的に取り入れられることとなった。



しかし、こうした教育分野への浸透にともなって、「コンピテンシー」という概念は、きわめて多様な形で定義されるようになっていき、コンピテンシーの概念は、厳密さと一貫性を欠いた状態で、「スキル(Skill)」、「クオリフィケーション(Qualification)」、「リテラシー(Literacy)」といった概念との違いがはっきりしないまま、さまざまな分野で使用されるようになっていった(石井 2015)。

こうしたコンピテンシー概念をめぐる混乱状況を前にして、経済協力開発機構(OECD)は、1997年、現在および未来の世界にとって最も重要なコンピテンシーは何か、そうしたコンピテンシーを開発し育成するためにはどうしたらよいかという課題に応え、コンピテンシーの評価と指標のための参照枠組みを開発するために、「コンピテンシーの定義と選択—その理論的・概念的基礎(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)」と題するプロジェクト、いわゆる「デセコ(DeSeCo)」プロジェクトを発足させた(Rychen and Salganik 2003)。このプロジェクトは、1997年に始まり、1999年と2002年に2度の国際シンポジウムを開催して、2003年に最終報告書『人生の成功と正常に機能する社会のためのキー・コンピテンシー』(Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society)を刊行して、その活動を終了した。プロジェクトの作業計画は、先行研究の批判的分析、コンピテンシー概念の解明、理論に基づく一連のキー・コンピテンシーの確定、OECD内での各国協議の組織化、という4つの主要な活動から構成されていた(Rychen and Salganik 2003)。デセコプロジェクトは、コンピテンシーを3つのカテゴリーに分類し、その中で合計9つのキー・コンピテンシーを挙げている。その内容を整理したのが表13である。

表13：OECD デセコプロジェクトにおけるキー・コンピテンシー

カテゴリー	内容
(言語や知識や技術などの) ツールを相互作用的に用いる能力	①言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 ②知識と情報を相互作用的に用いる能力 ③技術を相互作用的に用いる能力
異質な人々からなる集団の中で交流する能力	④他人とうまく付き合う能力 ⑤協力し、チームで働く能力 ⑥紛争に対処し、解決する能力
自律的に活動する能力	⑦大局的に活動する能力 ⑧人生設計や個人的計画を立案し、実行する能力 ⑨権利、利害、限界、要求を守り、主張する能力

(出典) 石井 (2015) P.15

また、OECDは、DeSeCoプロジェクトと互いに補完し合う関係にあるPISAを開発、各国を対象に実施している。1997年に、初等・中等教育終了段階における生徒の能力測定

ため、Programme for International Student Assessment (PISA) に着手した。調査は 2000 年より 3 年毎に実施している。PISA は、習得した知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価する調査であり、個々の国に応じた教育政策の方向付けにとって重要な評価資料を提供している。本調査は、15 歳児を対象に、読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーの 3 つの分野に関して実施されている (国立教育政策研究所 2018)。

さらに、DeSeCo や PISA が初等・中等教育分野の教育的評価であるのに対して、同じく OECD が開発・実施している、高等教育版 PISA といわれる Assessment of Higher Education Learning Outcomes (OECD-AHELO) が存在する。卒業直前の大学生が大学教育を通してどのような知識・技能・態度を習得したかを、世界共通のテストを用いて測定することを目的としている。「一般的技能」「専門分野別技能」「付加価値」「機関の特徴」の 4 領域から構成されるが、「一般的技能」「専門分野別技能」(工学・経済学) が 2011 年から 2012 年にかけてフィージビリティ・スタディとして実施された (国立教育政策研究所 2013)。一般的技能においては、社会生活や職業生活に必要な、批判的思考力や問題解決能力などの横断的・高次思考スキルが測定される (国立教育政策研究所 2013)。

こうして、OECD の取り組みにより、コンピテンシーの概念が世界共通の指標で開発して整備されていくようになった。その概念は、概してみると、認知能力を中心に評価を行っていることが理解できる。

一方、国際教育における研究蓄積においては、Deardorff and Jones (2012) によれば、コンピテンシーの概念は、これまでの先行研究を概観すると知識、スキル、態度の 3 つの要素で構成されるという。OECD の各指標と比較すると、態度の部分がより強調されており、認知能力と合わせて、非認知能力の要素が存在することが分かる。また、先行研究によっては、知識、スキル、態度の 3 つに加えて、価値という 4 つ目の要素がある場合も多い。総合すると、先に確認した図 8 の通り整理できる。これら知識、スキル、態度、価値に入る要素は、先行研究により様々で多岐に渡るが、基本的にはこの枠組みにおいて、比較国際教育学におけるコンピテンシーに関する多くの研究の要素をカテゴリー化することが可能である。

このようなコンピテンシーの知識、スキル、態度、価値の枠組みの中で、近年は特に非認知能力である態度、価値の部分に注目が集まっている。これまでの個人の教育的達成 (あるいは社会・経済的な達成) に関する近年の諸研究において、IQ、計算力、論理力といった認知能力のみならず、実際には忍耐力、協調性、勤勉性等の非認知能力がその教育的達成を説明する変数として存在することが明らかになってきている。それは、従来型の能力 (学力) である認知能力に対して、これまで測定対象とならず認識が十分になされてこなかった新しい能力としての非認知能力である。日本生涯学習総合研究所 (2018) によれば、非認知能力は、各機関が提唱する能力の要素は必ずしも一致したものではなく、統一的に整理されたものは存在しない。そして今後「非認知能力」は、社会で使用されるために能力の構成概念が定義され、習得状況の測定・評価を行うための方法論が確立されることが必要であると考

えられる。

変化の激しい社会では、正解のない問題に対応したり、異質な他者と協働したりできること、新しい価値を創造することなど、人間にしかできないことが大事になってくる（石井 2020）。特に、AI の進歩などにより、将来、今ある職業の半分がコンピュータに代替されるなどと言われ、残る職業の特徴から対人能力への需要が高まっていることが指摘されるようになる（石井 2020）。それに対応するように、教育政策も変化を講じていく必要があり、現代の育成すべき能力の要素は再検討されなければならない。

このように、上述の「同心円モデル」「冰山モデル」や Deardorff and Jones (2012) が示すようなコンピテンシーの構成要素でも示されているように、近年では特に、認知能力だけではなく、非認知能力もコンピテンシーを構成する重要な要素として理解する必要がある。すなわち、能力の中に、可視化しやすい認知的要素（知識やスキル）だけでなく、より人格の深部にあると考えられる非認知的要素（動機、特性、自己概念、態度、価値観など）をも含むことを改めて認識をすることが必要になってきている。認知的要素が表層的要素とするならば、非認知能力は深層的要素であり、正確な能力の評価には、後者に改めて着目しなければならない。

非認知能力という言葉は、様々な行動や個人的特質、アカデミックなスキル・学習力・達成に関する姿勢と対照をなすものとして使われる。その概念は、社会学者の Bowles and Gintis (1976) によって導入され、認知的なテストのスコアにより計測するもの以外の要因に焦点を当てた。彼らは、労働市場での成功の決定要素として、アカデミックなスキルよりもむしろ態度、モチベーション、個人特質の役割を強調した。彼らの発見は、労働市場のアウトカムや社会的行動や健全性を形成することにおいて、認知的なスキルを超えた非認知能力（態度、モチベーション、個人特質など）の重要な役割を示した近年の研究によって補強された（Heckman, Stixrud and Urzua 2006）。

具体的な動きとして、国際団体である ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) によって「21 世紀型スキル」の概念が提唱された。これまでの認知的な学力を基本とした教育観とは異なり、コミュニケーション能力・問題解決能力・批判的能力・創造力・地域と市民社会における市民性などの非認知的な態度・価値観形成を 21 世紀の学習における重要な要素であると捉え、世界各国における教育政策の将来ビジョンの策定において、各議論の基盤とされている（Binkley, M. et al. 2012）。

また、北村（2015）は、この「21 世紀型スキル」に言及しつつ、やはり非認知能力の近年におけるその重要性を次の通り指摘している。

「…最近の議論の中でそれなりの合意がみえてきているように感じる。それは、批判的思考力やコミュニケーション能力といった非認知的 (non-cognitive) な能力の重要性がより問われるようになってきたことである。これは、学校教育の分野でも「21 世紀型学力」などと称される「新しい学力観」にもとづく能力を重視する風潮と軌を一にするものである。こうした学力観が広まるに伴い、変化の激しい現代社会における「意識変

容の学習 (transformative learning) や「自己決定型学習 (self-directed learning)」、「自立学習 (autonomous learning)」等の重要性が、高等教育分野においても認識されるようになってきた。それぞれの用語には微妙な意味の異なりがみられるが、いずれの味方においても「何を、なぜ、どのように学ぶのか」を自ら主体的に選ぶことが重視されている。このような新しい学習観が徐々に広まるなか、「グローバル人材」をめぐる議論に関しても、そうした議論が活発化し出した 2000 年代半ばごろと較べて、語学力に象徴されるスキル (技能) の向上よりも、態度や姿勢、価値観といったものを重視する傾向が強まってきた。」(北村 2015: 12-13)

さらに、中室 (2015) は、学力の測定における非認知能力の重要性を強調し、表 14 の通りその能力を網羅的にまとめている。非認知能力は、近年の研究において、将来の教育や労働市場における成果にも大きく影響することが明らかになってきている (中室 2015)。

表 14：非認知能力として認識される要素のまとめ

学術的な呼称	一般的な呼称
自己認識 (Self-perceptions)	自分に対する自信がある、やり抜く力がある
意欲 (Motivation)	やる気がある、意欲的である
忍耐力 (Perseverance)	忍耐強い、粘り強い、根気がある、気概がある
自制心 (Self-control)	意志力が強い、精神力が強い、自制心がある
メタ認知ストラテジー (Metacognitive strategies)	理解度を把握する、自分の状況を把握する
社会的適性 (Social competencies)	リーダーシップがある、社会性がある
回復力と処理能力 (Resilience and coping)	すぐに立ち直る、うまく対応する
創造性 (Creativity)	創造性に富む、工夫する
性格的な特性 (Big 5)	神経質、外交的、好奇心が強い、協調性がある、誠実

出典：中室 (2015) P.87 (大元は Gutman and Schoon (2013))

そして、中室 (2015) によれば、非認知能力は、①学歴・年収・雇用などの面で、子供の人生の性向に長期にわたる因果効果を持ち、②教育やトレーニングによって鍛えて伸ばせる、と主張されている。非認知能力は、表 14 から理解されるとおり、個人の基本的性質ともいえる要素であるが、「教育やトレーニングによって鍛えて伸ばせる」のであれば、今後そうした立場から教育の議論がなされるべきであり、重要な示唆を与えている。

以上、コンピテンシーの学術的な議論の変遷を、心理学、経営学、教育学のそれぞれの側面から概観した。コンピテンシーが複数の学問分野に跨ることからも分かるように、その概念の解釈は多岐に渡り、一義的な定義は困難である。特に、教育学の観点からみると、経営

学の社会人を評価するコンセプトから導入された経緯があり、その意味で、教育学においてコンピテンシーを明確に定義することが困難であるのは想像に難くない。しかし、各学問分野に共通して、知識やスキル等の認知能力だけでは人の能力を測ることはできず、それ以外に数値化しにくい非認知能力をも包括して評価しないと、真理は得られないという理解は一貫しているように思われる。なお、非認知能力は、中室（2015）や日本生涯学習総合研究所（2018）によれば、それは生まれつきのものだけで規定されず、体験や訓練によって伸ばすことができるものと理解されている。しかしその伸ばすことができる体験や訓練が何かは明らかにされていない。留学はその育成を促すことができる体験となる可能性があると考えられる。このような議論を踏まえて、本研究では、Deardorff and Jones（2012）がまとめたコンピテンシーの要素を基本としつつ、それが知識・スキル・態度・価値の4つのカテゴリーから構成されるという考え方に沿い、特に態度・価値の部分を説明する非認知能力に注目する。これまで、海外留学による教育成果のインパクトの研究は数多くあるが、非認知能力が留学のインパクトとして十分に説明されたかについては疑問であり、まだ開拓の余地がある。本研究では留学のインパクトとして、その非認知能力の育成に着目する。

### 3.2.2 グローバル・コンピテンシーの概念

前節では、コンピテンシーという概念についてその変遷と定義を概観したが、それでは、「グローバル」の文脈におけるコンピテンシーはどのように理解できるのだろうか。ここでは、近年の「比較国際教育学」における側面からその定義を整理したい。

グローバル・コンピテンシーは、基本的には、先に見たコンピテンシーの概念を、グローバルな社会で必要とされる能力の要素を強調して取り入れて形成される概念であると理解できる。それでは、そもそも「グローバル化」の定義は何だろうか。Knight（2008）によれば、グローバル化とは、「人、文化、思想、価値、知識、技術、経済が国境を超えて移動し、結果的に世界をより結合させ、相互に依存する状況にすること」（筆者訳）と定義される。

このように、近代の社会が、様々な要素が国境を超えて移動し、世界が結合し、相互に依存する状況に変化をしているが、その変化の中で十分に力を発揮して生きていくことができる「能力」が、グローバル・コンピテンシーであるということは自然と理解される。しかしながら、Deardorff and Jones（2012）によれば、グローバル・コンピテンシーなどの用語を、学術的議論に基づく定義を十分に行わないままに使用している例はあまりに多いという。このような中、OECD（2018）は、PISAのアセスメントにおいては、グローバル・コンピテンスの各側面を次のように説明している。知識：ローカル、グローバル、そして異文化間の重要な課題と状況（例えば、貧困、経済相互依存性、移民、平等性、環境リスク、紛争、文化摩擦や固定観念など）を分析できる能力。スキル：すなわち、人々の世界に対するものの見方を理解し尊重できる能力。態度：異なる国、民族、宗教、社会、文化的な背景そしてジェンダーを持つ人々と積極的な交流を創出できる能力。価値：持続可能な開発と共同的で

健全な生活に対して建設的な行動をとることができる能力と気質。これらの4つである。グローバル・コンピテンスのこれらの知識、スキル、態度、価値の4つの側面は、互いに独立している訳ではなく、相互作用が働いているという（OECD 2018）。例えば、グローバルな課題を分析し取り組むには、特別な課題に関する知識を必要とし、この気づきをより深い理解に変えるスキルを必要とし、さらに全ての関係者の利害を意識して、複合文化的な観点から課題を考察する態度や価値観を必要とする。各要素が互いに連動しながらその力を発揮すると説明している。

他には、グローバル・コンピテンシーという表現ではないものの、Olson, Evans and Schoenberg (2007)が、グローバルな文脈におけるラーニング・アウトカムを表15の通り詳細にまとめている。

表15：国際教育と多文化教育におけるラーニング・アウトカム

区分	詳細
知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>● グローバルシステムが相互に連結し、依存していることを理解している</li> <li>● グローバル化の中で、社会を形成し独自の状況を表す歴史的、文化的、経済的、政治的な力を理解している</li> <li>● 概念としての文化の、そして深化した／複雑な／ダイナミックな文化の本質の、微妙な／複雑な理解を促進する</li> <li>● 様々な文化がどのように創られているかを理解している</li> <li>● 権力と言語の関係性と、言語がどのように文化に関連しているかを理解している</li> <li>● 権力、知識、特権、性、階級の関連を、ローカルに、そしてグローバルに理解している</li> <li>● 紛争と権力の関係性を理解している</li> <li>● 言語がどのように思考や観点を形成するかを理解している</li> <li>● 固定観念がどのように発展し、それがどこから来たのかを認知している</li> </ul>
スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 異文化間のコミュニケーション能力を向上させる</li> <li>● 言語の流暢さを示す</li> <li>● グローバルに連結した世界における行動に対する責任を示す</li> <li>● 市民とプロフェッショナルの両方の経験を通じて、理論と実践を連結させる</li> <li>● 文化の理解と知識を習得し応用する</li> <li>● 多様な考え方を追求する</li> </ul>
態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 社会的責任感を向上させる</li> <li>● 偏狭な思考を克服する</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 独自の偏見を減らす</li> <li>● 異文化を正当なものであると評価し認識する</li> <li>● 文化的な自己認識、そしてグローバルな文脈での自己の理解を向上させる</li> <li>● 異文化の正当な評価、あるいはそれを学習することへの関心を示す</li> <li>● 集団が共有する意識を発達させる</li> <li>● オープンマインドと固定概念の理解を示す</li> </ul>
--	--

(出典) Deardorff and Van Gaalen (2012)P.184 筆者訳 (データの大元は Olson, Evans and Schoenberg (2007))

表 15 が示す国際教育と多文化教育におけるラーニング・アウトカムは、知識・スキル・態度のカテゴリーにおいて、全てグローバルな文脈における必要要素を整理している。前節でみた一般的なコンピテンシーに加えて、グローバルな文脈においてそのコンピテンシーを考察する場合、表 15 が示すような要素を取り入れる必要がある。グローバルな文脈では、認識しやすい言語能力や歴史的・文化的・経済的・政治的な知識等の認知能力はいうまでもなく重要であるが、認知しにくい態度のカテゴリーに示されているようなグローバルなマインドセットも十分に考察の対象に入れる必要がある。

さらに、主に非認知能力のカテゴリーに属する態度や価値観の観点からグローバル・マインドセットの各要素を体系的に表現したのが、Javidan and Teagarden(2011)であり、グローバル・マインドセットの基本的性質 (Initial 35 Attributes of Global Mindset) を示しており、より幅広く、グローバルな文脈における態度や価値観の側面からのコンピテンシーを理解することができる。それは、表 16 の 35 項目で示される。

表 16：グローバル・マインドセットの基本的性質

番号	内容
1	自信
2	楽観性
3	立ち直る力
4	好奇心
5	適応力
6	柔軟性
7	物事に対する恐れのない心
8	探究心
9	リスクを厭わない心
10	協力性
11	世界の文化を学びたい願望

12	グローバルビジネス・産業の理解
13	世界の政治経済の理解
14	グローバルな連携をどのように構築するかの知識と理解
15	パートナーシップと価値あるネットワークの理解
16	統合した要件と個々の課題の相異を対処する能力
17	そのような相違点をうまく対処する方法の知識
18	異文化と歴史への理解
19	異文化への敬意
20	文化の類似性の理解
21	母国語以外の言語の知識
22	世界で働く意欲
23	異文化圏からの人々への偏見を持たない能力
24	異文化について学び、異文化圏に行くことへの情熱
25	異なる文化や宗教を持つ人々に対する肯定的な態度
26	文化的多様性への寛容さ
27	文化的多様性へ閉ざした人の行動への理解
28	どのような背景の人々からも良いアイデアを快く受け入れる心
29	異なる意見の正当性に対する理解
30	異文化に快く適応し、異文化を学習し、対応する能力
31	世界の他の場所からきた人々と繋がる能力
32	異文化における行動を調整する能力
33	複雑な異文化同士の問題に対処する能力
34	複雑な課題を取り扱うことができない人が国際的な場でどのように行動するかの知識
35	世界からの人々に積極的に活力を与えられる能力

(出典) Javidan and Teagarden (2011) 筆者訳 P.21

これらの特に態度や価値観におけるグローバル・コンピテンシーの考え方は、その計測が容易ではないものの重要であり、本研究に主要な分析対象として取り入れる。

基本的にはグローバルな環境においても、人間の本質的なコンピテンシーが必要とされるということは変わらず、その延長として考える必要がある。しかし、PISA (2018)、Olson, Evans and Schoenberg (2007)、Javidan and Teagarden(2011)が示すような特にグローバルな文脈で必要な要素については、追加的に考察する必要がある。外国語能力、政治・経済・歴史・文化の知識、異文化に対応する敬意や柔軟性等は、グローバルな文脈では必ず求められる要素であろう。グローバル・コンピテンシーという概念は、人間の基本的な能力開発が



基本にあり、そのうえでグローバルな側面が加わっていると理解されるべきである。

### 3.2.3 日本における「グローバル人材」の概念

グローバル・コンピテンシーとして求められる能力の策定は、それぞれの国や地域の特有の背景も影響を与えるはずである。例えば、共通語としての役割を担いつつある英語が公用語でない国々においては、より外国の人々とコミュニケーションを行うのが困難であり、そのことがグローバルなマインドセットの育成を妨げる可能性が考えられる。また、移民を多く受け入れている国々と、ほぼ単一民族で構成される国々とは、グローバルなマインドセットの醸成のされ方は当然異なってくるはずである。本研究は、日本人を対象とすることから、この節では、上述のグローバル・コンピテンシーという概念を、特に日本の文脈で考察しさらに理解を深める。

近年、日本においてしばしば使用される「グローバル人材」という言葉についての考察をまず行い、日本人がグローバルな舞台で活躍するための能力形成を考えたい。日本の固有の状況を理解することが、本研究における日本人を対象とした留学の成果指標、特にグローバル・コンピテンシーのより深い考察にも繋がると考えられる。「グローバル人材」という言葉は、近年教育の国際化を喫緊の課題と位置付ける日本において頻繁に用いられる概念である。吉田(2014)の日本経済新聞における「グローバル人材」関連記事頻度の調査研究によれば、「記事の初出は1999年であり、そう古い時代ではない。2000年代は年間の記事数が5件前後でしかなく、「グローバル人材」はマス・メディアを賑わす言葉ではないが、10年代に入ると急増し、しかも、大学と関連する記事が増加している。」と記述されている。そして、最初の頃の記事は、企業におけるグローバル人材に関連するものであるとし、それがやがて政府の政策として採用され、大学の課題として取り上げられるようになったことを明らかにしている。

日本では、2012年度より文部科学省により「グローバル人材育成支援事業」が開始される等、現代社会においてグローバル人材の育成は喫緊の課題となっている。しかし、グローバル人材育成は、その必要性については疑いの余地はないと言えるが、育成の指針や方策等に関しては試行錯誤が繰り返され、統一された理論的・学術的枠組みは未構築の段階といっても過言ではない。

日本における「グローバル人材」の概念に関する議論を整理するため、まず日本政府が関係する議論を概観し、その後実社会における調査に基づく議論を概観し、「グローバル人材」に関しての理解を得る。

まず、中央教育審議会大学分科会は、2006年以降、学士課程教育に重点を置いた審議を行ってきた。その問題意識の骨子は主に次のように説明されている。「グローバルな知識基盤社会、学習社会を迎える中、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、よりよいものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼

にに応じていく必要があること。」「高等教育そのもののグローバル化が進む中、明確な「学習成果」を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の「学士」の水準の維持・向上、そのための教育の中身の充実を図っていく必要があること。」等である（中央教育審議会大学分科会 2008）。この議論は、高等教育の学士課程を終えた段階で求められる規範的能力についてのものである。表 17 の通り、具体的な学士力は、問題意識としてグローバルというキーワードを引用しつつも、基本的な学力やいわゆる人間力に関する要素であり、直接グローバルな側面に対応するような能力要素は盛り込まれていない。

表 17：中央教育審議会大学分科会による各専門分野を通じて培う「学士力」

知識・理解	学問分野の知識の体系的理解
汎用的能力	コミュニケーション・スキル・数量的スキル・情報リテラシー・論理的思考力、問題解決力
態度・志向性	自己管理力・倫理観・チームワーク・市民としての社会的資質・生涯学習力
総合的な学習経験と創造的思考力	知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

（出典）中央教育審議会大学分科会（2008）より筆者作成

2010 年には、産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会が、日本の主に今後の日本経済の在り方を踏まえたうえで、グローバル人材育成の方向性を議論し、報告書をまとめている。産業界・大学界の双方で、グローバルに貢献する人材を社会全体で育成・確保することを考察し、大学、企業、政府のそれぞれに対して提言を行った。その委員会においては、「グローバル人材」の人材像は、次のように定められている。「グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。」そして、「グローバル人材」に共通して求められる能力等は、表 18 の通りまとめられる。

表 18：産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会による「グローバル人材」に共通して求められる能力等

区分	詳細
I 外国語力	・英語や中国語などの外国語でのコミュニケーション能力
II 異文化理解・活用能力	・異文化の差を認識した行動

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異文化の差を価値判断しない</li> <li>・異文化の差の相乗効果による価値を創造</li> </ul>
III 社会人基礎力 (2006年) 3つの能力と12の能力要素<職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前に踏み出す力(アクション) &lt;能力要素&gt; 主体性・働きかけ力・実行力</li> <li>・考え抜く力(シンキング) &lt;能力要素&gt; 課題発見力・計画力・創造力</li> <li>・チームで働く力(チームワーク) &lt;能力要素&gt; 発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力</li> </ul>

(出典) 産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会(2010)より筆者作成

社会人基礎力については、国内外を問わず社会において求められる基本的能力であり、経済産業省が2006年に提唱した能力を引用している。この他の外国力および異文化理解・活用力についての部分が、特にグローバルな環境において求められる能力として追加されている。なお、委員会は、次のように補足している。「これらの3つの能力は、グローバル化が進んでいる世界の中で活躍していく上で必要な能力の一分野ではあるが、それがあれば十分というものではなく、例えば、「基礎学力」(読み書き、算数、基本ITスキル等)や「専門知識」(仕事に必要な知識や資格等)は仕事をする上でも、大変重要な能力として理解されている(産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会2010)。また、一個の人間として社会に出て活動するからには、「人間性、基本的な生活習慣」(思いやり、公共心、倫理観、基本的なマナー、等)をきちんと身に付けていることがあらゆる活動を支える基盤となる(産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会2010)。

このような議論を受けて、内閣府は、今後の日本社会の在り方を踏まえ、「グローバル人材」育成の方向性について報告書をまとめている。今後のグローバル化した世界の経済・社会の中で育成していくべき「グローバル人材」の概念は、表19のとおり整理されている。

表19：グローバル人材育成推進会議による育成していくべき「グローバル人材」の概念

区分	詳細
要素Ⅰ	語学力・コミュニケーション能力
要素Ⅱ	主体性・積極性・チャレンジ精神・協調性・柔軟性・責任感・使命感
要素Ⅲ	異文化理解 日本人としてのアイデンティティ

(出典) グローバル人材育成推進会議(2011) P.7

なお、この他、「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質として、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと

(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げることができる、と補足している(グローバル人材育成推進会議 2011)。この内容は、上述の産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会(2010)の提言を参考にしているものと思われ、その構成と要素は概ね類似している。共通して、今後少子化やグローバル化の影響を大きく受けるであろう日本経済を前提としての人材育成の方向性であることが理解される。

以上のような議論を受けて、2012年には、文部科学省による大学に対する補助金事業「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」が開始された。グローバル社会で力を発揮できる人材の育成が喫緊の課題であると近年認識されていることが、この事業の実施からも理解できる。「若い世代の「内向き志向」を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成(文部科学省 2011)」を目的としてこの事業は展開された。その公募において、申請の対象となる構想は、「当該大学の中長期的なビジョンのもとに計画される、戦略的なグローバル人材育成のための学士課程を中心とした取組」である必要があり、次の項目について申請大学は具体的な計画をすることが必要とされていた。①大学の教育理念を踏まえた構想の目的、②大学の教育目的・特色を踏まえた魅力的なグローバル人材像の設定、③設定したグローバル人材像を踏まえ、卒業・修了時に学生が修得すべき具体的能力の明確化、の3つである。さらに、①卒業時の外国語力スタンダードの設定(TOEFL iBT 80点等)とこれを満たす学生数、②卒業時における「単位取得を伴う海外留学経験者数」(3か月未満、3か月以上1年以下、1年超など期間毎に設定)、の2つも必須要件として設定が求められた。これらの計画調書作成の要件をみて分かるように、「グローバル人材像」は各大学の教育理念を踏まえたうえで、大学自身で設定することが求められた。各大学の求める人材像がその設立の理念や専門性により異なるのは当然であるが、この柔軟性が一方で多種多様なグローバル人材像を生む結果となった。さらに、外国語力の条件が明確にあることから、国際的素養の育成というよりは、実際にはむしろ外国語力育成重視の傾向が見られる結果となっていった。各大学で育成する人材像としては、例えば、①北海道大学:グローバルなコミュニケーション・ツールとしての英語力、グローバル時代の課題解決力、国際社会の中での日本人としての自己省察力と責任感を有した「国際社会の中で日本人としての自覚を持って生き抜くリーダー、②一橋大学:現実を踏まえた理論構築能力と優れた語学力・コミュニケーション能力を中核に置いて、日本のシステムを改革できるイノベーション能力、世界標準を創り上げる論理展開能力、政策提言能力、アジェンダ設定能力という全6つの資質を有するグローバル・リーダー、③早稲田大学:世界・そして日本のいかなる場所・場面(Global, Regional, National, Local)においても、グローバルな視点を持って課題の解決に貢献する人材(そうした人材は、幅広い知識や優れた知的能力(叡智)はもちろん、奉仕・勇気・チャレンジ精神等の高い精神性(志)、そして問題解決能力や物事を最後までやり遂げる力(実行力)を兼ね備えている必要がある)、④神戸大学:神戸大学の教育理念「真摯・自由・協同」の精神に基づき、

卓越した外国語能力と高度な専門性を持って、地球規模での現代的諸課題に立ち向かい、国際社会の持続可能な発展を可能とする「問題発見型リーダーシップ」を発揮できる「グローバル人材」、⑤九州大学：次世代農学（アグリバイオ）の広範な基礎知識と各々の専門分野の知識・技術を習得し、農学を取り巻く地域・地球規模の課題を解決するための汎用技能（多文化・異文化に対する知識、問題解決力、論理的・創造的思考力等）と俯瞰的視野を持って把握し、国際的にリーダーシップを発揮できる人材。このように、各大学独自でグローバル人材像を掲げており、その理念や専門性はそれぞれに異なっており、その特徴が表現されている。しかしながら、その後の取り組みにおいてこの人材像に沿った留学の質的評価を行った大学は限定的であり、実際には事業運営の規定上、上述の外国語力の要件と留学経験者数の要件を満たす学生数の増加を最優先事項と位置付けることになり、事業全体としてはその部分への偏重が見られた。

このグローバル人材育成支援事業の半ばの時点で、2013年に文部科学省が執り行った第三者である有識者による行政改革推進会議「秋のレビュー」では、次のような指摘があった。「グローバル人材の定義については、具体性がなく総花的なものとなっているため明確とは言い難い。産業人材の育成に重点化した上で、検証可能な人材の定義を行い、それを明確に提示すべきではないか。…（中略）…事業の内容について、国内の大学自身による教育ではなく留学を前提としていること、検証可能な指標の設定が不十分であるなどの点で有効とは言い難く、検証可能な成果指標の設定、事業の整理統合、育成する人材像に即した取組を支援、英語偏重の事業内容の見直しなどを行うべきではないか」（行政改革推進会議2013）

ここで指摘されているように、当事業における「グローバル人材」の人材像の設定には柔軟性があり多様な解釈が可能である。しかし、そのことが、逆に国家事業全体が推進する明確な人材像の明確さを欠く結果を導いてしまっているとも理解できる。

それでは、「グローバル人材」という概念は、そもそも日本でどのように生まれ、そしてどのような人材像として捉えるべきであろうか。日本においては、上述の通り政策的に一定の方向性を出しながらも、高等教育の事業として打ち出していく過程において「グローバル人材」の育成の内容は各大学の裁量に任されるようになり、そのことが人材像の曖昧さを導いてしまうことになった。今後、より体系的に、そして構造的にグローバルに活躍していく個人を考察する場合には、学術的・理論的枠組みの議論、そして日本社会で実際にどのような人材が必要とされているのかという実学的視点の議論の両方の観点から検討する必要がある。

吉田（2014）によれば、日本における「グローバル人材」という言葉の由来は、以下の通りである。

「グローバルイゼーションとは、世界史のいくつかの局面を形容する英語として用いられてきたが、近年では1990年代以降の世界規模の経済活動を指す日本語としても定着している。それに対し、「グローバル人材」という言葉の登場は新しく、英語由来の言葉ではない。しかも、後述するように2010～11年の政府のグローバル人材の育成をめ

ぎず会議において定義が試みられ、共通理解が図られようとしている状況がある。」(吉田 2014: 164)

そして、次のように続けている。

「…「グローバル人材」は実態をもたない作られた言葉なのかということ、必ずしもそうではない。労働経済学や経営学の領域においては、日本企業が雇用する新たなタイプの従業員に対する総称として用いられてはいる。それは、日本企業が海外進出するなかで雇用した、従来とは異なるタイプの従業員を指す言葉であり、そうした状況については多面的に研究がなされている。」(吉田 2014: 164)

この研究が指摘するように、日本の「グローバル人材」は、労働経済学や経営学の中で生まれた言葉であることが理解される。先述の通り、その後政府の政策として育成促進の対象として採用され、大学の課題として取り上げられるようになっていった。その経緯から考えても、人材像が曖昧になる理由が推察される。

それでは、日本の議論の出発点に立ち戻り、日本企業ではなぜグローバル人材を育成する必要があるのかを、実際のビジネスや労働に関係する各種の調査・統計を確認し明らかにしたい。

2011 年度中小企業産学連携人材育成事業の一環として行われた「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」(みずほ情報総研株式会社 2012)において、調査対象企業にグローバル人材として必要な資質について表 20 の 17 項目を尋ねている。この指標は、大学におけるグローバル人材育成のための指標調査研究会が試行版を作成し、その後企業および大学にヒアリングをして調整し作成を行ったものである。

表 20：みずほ情報総研株式会社による大学におけるグローバル人材育成のための指標調査

番号	内容
1	物事に進んで取り組む力（主体性）
2	他人に働きかけ巻き込む力（働きかけ力）
3	目標を設定し確実に行動する力（実行力）
4	新しいことに興味・関心を持ち挑戦する力（好奇心・チャレンジ精神）
5	現状を分析し目的や課題を明らかにする力（課題発見力）
6	課題の解決に向けたプロセスを明らかに準備する力（計画力）
7	新しい価値を生み出す力（想像力）
8	自分の意見を伝えることにこだわる力（根源的な発信力）
9	自分の意見をわかりやすく伝える力（コミュニケーションを重視した発信力）
10	相手の意見を丁寧に聴く力（傾聴力）
11	意見の違いや立場の違いを理解する力（柔軟性）
12	自分と周囲の人々や物事の関係性を理解する力（状況把握力）
13	社会のルールや人との約束を守る力（規律力）

14	ストレスの発生源に対応する力（ストレスコントロール力）
15	他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容・評価する力（異文化理解力）
16	自国の社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力（ナショナル・アイデンティティ）
17	どんな状況でも適切なコミュニケーションが出来る素地を備えている英語力（TOEIC730点以上相当）

（出典）みずほ情報総研株式会社（2012）より筆者作成

841社（回収率16.8%）からの回答結果によると、企業が「入社前には身につけて欲しい」要素として最も高かったのは、主体性、規律性、好奇心・チャレンジ精神、柔軟性、傾聴力であった。一方で、「入社後に育成する」要素として最も高かったのは、計画力、課題発見力、異文化理解力、ストレスコントロール力、創造力／状況把握力／ナショナル・アイデンティティであった。いずれの区分においても、特に英語力を強調してはいないという結果となっていることにも留意すべきである。この結果からは、特に入社前（大学卒業時点）において必要なのは、グローバルな能力というよりは人間の基底的能力であるということが分かる。

表21：日本経済団体連合会によるグローバル事業で活躍する素質、知識・能力

順位	項目
1位	海外との社会・文化、価値観の差に興味関心を持ち、柔軟に対応する姿勢（284社）
2位	既成概念にとらわれず、チャレンジ精神をもち続ける（216社）
3位	英語をはじめ外国語によるコミュニケーション能力を有する（177社）
4位	グローバルな視点と国籍、文化、価値観、宗教等の差を踏まえたマネジメント能力（164社）
5位	企業の発展のために、逆境に耐え、粘り強く取り組む（160社）
6位	当該職種における専門知識（78社）
7位	個別企業の利益を越えて、進出先地域や国の繁栄を考えられる高い公共心、倫理観を持つ（36社）
8位	日本文化、日本史、世界史、哲学等に関する知識（9社）

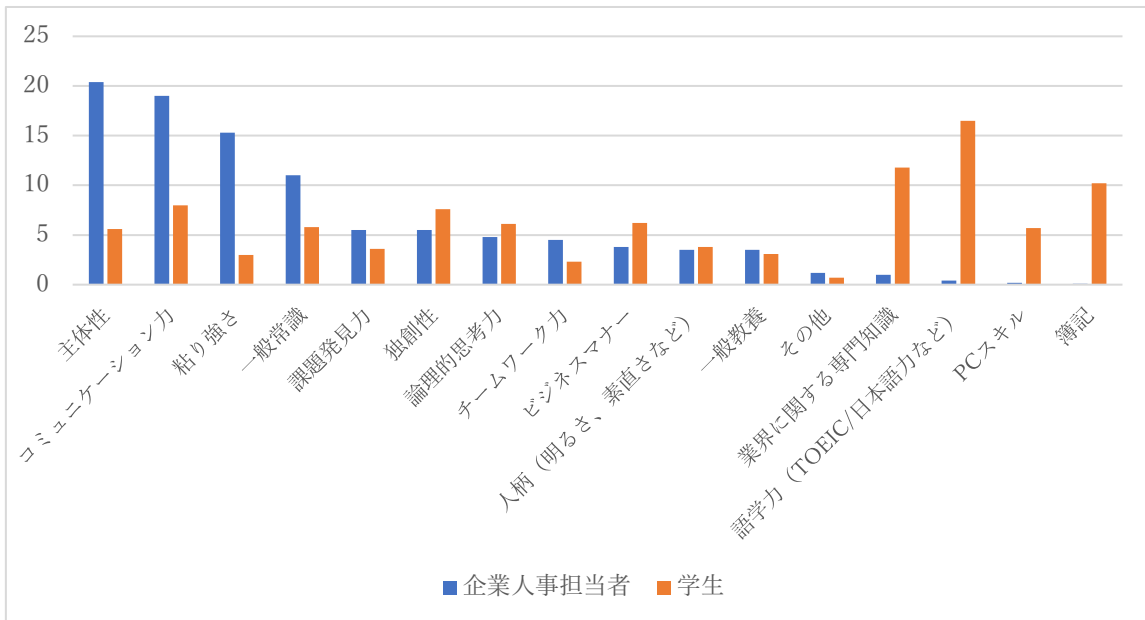
（出典）日本経済団体連合会（2015）より筆者作成

また、日本経済団体連合会（2015）のグローバル事業で活躍する素質、知識・能力に関するアンケート調査（375社複数回答）は表21の結果となった。ここでも、上述の大学におけるグローバル人材育成のための指標調査と共通して、好奇心、柔軟性、チャレンジ精神が

上位に来ていることが確認でき、加えて英語をはじめとした外国語によるコミュニケーション能力に関してもこの調査においては重要視されていることが分かった。

さらに、図 12 は、社会で働くうえで、企業側が考える必要な能力要素と、学生が考える必要な能力要素の違いを表しており、複数の要素でそのギャップが読み取れる。例えば、学生が必要と考えていて逆に企業人事担当者がそこまで必要と感じていない項目には、業界に関する専門知識、語学力、PC スキル、簿記等の要素が浮かび上がってくる。一方、企業人事担当者が必要と考えていて逆に学生がそこまで必要と感じていない項目には、主体性、コミュニケーション力、粘り強さ、一般常識が読み取れる。

図 12：企業が学生に不足していると思う能力要素／学生自身が自分に不足していると思う能力要素



(出典) 経済産業省 (2010) より筆者作成

この表で如実に表れているのは、企業で求めるものは非認知能力（態度）であり、一方で学生が必要と感じているものは認知能力（知識・スキル）であり、双方でミスマッチが起きていることが分かる。言い換えれば、企業は経験的に非認知能力（態度）が社会で活躍するには必要であると認識しているともいえるだろう。一方で学生は表層的な知識やスキルが重要であるという理解である。

以上みてきたとおり、日本の「グローバル人材」は、実際のビジネスの現場、そして労働経済学や経営学の中で生まれた言葉であり、その後国の政策により大学の課題として認識されるようになっていった。その発端から考えても、ビジネスの世界で必要とされる能力を示す場合が多い。しかしながら、グローバル人材の育成の担い手は大学であると社会では認知され、その育成する人材像は大学の理念に沿っており、必ずしも実社会のニーズを踏まえ



たものではない。そのため、様々な場面においてグローバル人材像が曖昧化しているという構図が浮かび上がる。そして、日本人は、OECD 諸国の中で英語力が比較的低い。世界 116 ヶ国で外国語学習や留学などを手がける Education First (EF)社が 2018 年版の「EF 英語能力指数」を公開したが、その結果によると、日本の順位は参加した 88 ヶ国中過去最低となる 49 位であった。そのような状況の中で、この課題の対処のために国策としても英語力偏重のプロジェクトが多く生まれるようになった。

一方で、上述のグローバル・コンピテンシーの議論においては、PISA (2018)、Olson, Evans and Schoenberg (2007)、Javidan and Teagarden(2011)が示すように、個人が、グローバル化が進展する社会において、政治・経済・歴史・文化等の世界的な相互依存関係を理解し、そして国境を超えた共通の課題に対して取り組み、解決に貢献できる人材育成を目標としているように思われる。すなわち、日本のグローバル人材は、貢献の対象が日本社会であるのに対し、上述のグローバル・コンピテンシーは、貢献の対象が国境を超えた世界全体であるように理解できるのではないだろうか。これは必ずしも全てに当てはまる訳ではないが、総じて先行研究の比較を行うと、そのような対比が浮かび上がってくる。個人の観点では、グローバルな能力を養うのは、自身の職業生活のためなのか、あるいは世界市民生活のためなのか、この区分が「グローバル人材」と「グローバル・コンピテンシー」の根本的な相違ではないだろうか。

上述の議論に基づき、本研究においては、そのようなグローバル人材の概念ではなくグローバル・コンピテンシーの概念を用いる。すなわち、自国の発展に貢献するだけでなく、グローバルな諸課題の解決に貢献できるような個人の能力育成を想定する。先に見た通り、人間の基幹的な能力開発が基本にあり、そのうえで異文化度対応能力等のグローバルな側面が加わったグローバル・コンピテンシーを評価指標として用いる。中でも、外国語能力等の認知能力よりもむしろ、特に積極性・行動力、柔軟性、協調性、忍耐力、コミュニケーション意欲、国際的事象への興味関心などの非認知能力の育成こそ重要であるとの認識に立ち、非認知能力を中心としたグローバル・コンピテンシーの定義を行い、実証分析を行う。

## 第4章 研究の方法

### 第1節 先行研究におけるアウトカムの定義と測定方法

留学成果のインパクトを研究する際に、最も基本的なことであるが、アウトカムをどのように測定するのか、そして、アウトカムをどのように定義するのかという2点を明確に設定することが重要である。

アウトカムの定義については、第2章および第3章の先行研究の整理で確認したとおり、リージョナル・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーは、それぞれ多岐に渡る概念である。特に、後者のグローバル・コンピテンシーについては、コンピテンシーがまず認知能力と非認知能力に分かれ、そしてさらに細分化される概念であり、グローバル・コンピテンシーのどの部分に着目して概念を設定するのが肝要である。

また、アウトカムの計測の方法については、一般的には質問紙調査およびインタビュー調査の方法が使用されているが、それらにおいても留学の後にだけ行うのか、留学の前後に行い比較するのか。あるいは、留学経験者（介入群）だけに行うのか、留学未経験者（対照群）にも行い比較するのか、等いくつかの方法論が存在する。

本研究におけるアウトカムの定義と計測の方法を検討するため、まずは先行研究における状況を改めて整理する。表22は、地域内留学によるリージョナル・シティズンシップの育成に関する先行研究のまとめである。アウトカムの概念は、ヨーロッパの研究に関してはヨーロッパ人・アイデンティティとヨーロッパ人・シティズンシップの2つがあり、計測方法は、質問紙調査がいずれも用いられているものの、その実施形態や分析方法は様々である。なお、リージョナル・シティズンシップの研究に関しては、数が限定的でありほぼこれらの研究でまとめられる。

表22：地域内留学によるリージョナル・シティズンシップ育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法

	先行研究	アウトカムの概念	計測方法
1	King and Ruiz-Gelices (2003)	ヨーロッパ人・アイデンティティ (European Identity)	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者、留学予定者] (単純集計)
2	Jacobone and Moro (2015)	ヨーロッパ人・アイデンティティ (European Identity)	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学前後、事前事後](ANOVA等)
3	Sigalas (2010)	ヨーロッパ人・アイデンティティ (European Identity)	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学前後、事前事後](対応のあるt検

			定)
4	Streitwieser and Light (2011)	ヨーロッパ・シティズンシップ (European Citizenship)	・質問紙調査[留学中/留学中] (単純集計) ・インタビュー調査
5	European Commission (2014)	ヨーロッパへの帰属意識 (Affiliation to Europe)	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者/留学前後、事前事後] (対応のある t 検定)
6	Van Mol (2013)	ヨーロッパ・アイデンティティ (European Identity)	・質問紙調査[留学経験者、留学予定者、留学の可能性のある者、留学未経験者] (Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney tests)
7	Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016)	ヨーロッパ・アイデンティティ/シティズンシップ (European Identity/Citizenship)	・質問紙調査[留学経験者/留学前後] (Wilcoxon signed-rank test)
8	横田・太田・新見 (2018)	アジア人意識	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者] (単純集計)

(注) 8 の横田・太田・新見 (2018) は、特に地域内留学に限定した分析は行っていない。

(出典) 筆者作成

次に、表 23 および表 24 は、留学によるグローバル・コンピテンシーの育成に関する先行研究のまとめである。アウトカムの概念は、先の表 8 で整理した要素に基づき、様々なものが用いられていることが分かる。ここでは、主に非認知能力に関する先行研究を選択しているが、それにおいてもその要素の概念は一定ではない。また、計測方法は、質問紙調査がいずれも用いられているものの、その実施形態や分析方法は様々である。

表 23：留学によるグローバル・コンピテンシー育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法 (日本以外の文献)

	先行研究	アウトカムの概念	計測方法
A. 主に異文化間能力の観点からのインパクト			
1	Rexeisen (2012)	・異文化間能力(態度・価値観) [IDI]	・質問紙調査[留学経験者/留学後](対応のある t 検定)
2	Kehl and Morris (2008)	・異文化間能力 (態度・価値観)	・質問紙調査[留学経験者 (8 週間以内と 1 セメスター)、

			留学未経験者／留学後、事後](ANOVA等)
3	Kurt, Olitsky and Geis (2013)	・異文化間能力(知識／態度・価値観) ・社会性・人としての成長(態度・価値観)	・質問紙調査[留学経験者／留学前準備としての1学期間の授業開始時と、留学開始時、留学終了後](探索的因子分析、対応のあるt検定)
4	Chieffo and Griffiths (2004)	・異文化間能力(知識・スキル) ・異文化間能力(態度・価値観) ・社会性・人としての成長(態度・価値観)	・質問紙調査[短期留学参加者と米国内で同等レベルの同様の内容の授業を受講した学生](対応のないt検定)
5	Dwyer (2004)	・学業(知識・スキル) ・異文化間能力(態度・価値観) ・キャリア・エンプロイアビリティ(雇用されうる能力)(知識・スキル／態度・価値観) ・社会性・人としての成長(態度・価値観)	・質問紙調査[留学経験者(1年、1セメスター、夏学期)／留学後](単純集計)
B. 主に外国語運用能力ならびに異文化間能力の観点からのインパクト			
1	Vande Berg, Connor-Linton, and Paige (2009)	・外国語運用能力(スキル)[SOPI] ・異文化間能力(態度・価値観)[IDI]	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学前後、事前事後](対応のあるt検定等)
2	Engle and Engle (2004)	・外国語運用能力(スキル) ・異文化間能力(態度・価値観)[IDI]	・質問紙調査[留学経験者／留学前後](単純集計)
3	Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, and Teichler (2009)	・外国語運用能力(スキル) ・異文化間能力(知識・スキル) ・社会性・人としての成長(態度・価値観) ・キャリア・エンプロイアビリティ(雇用されうる能力)(知識・スキル)	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後](単純集計)
C. 主に社会性・人としての成長の観点からのインパクト			
1	Braskamp, Braskamp and Merrill (2009)	・学業(知識・スキル)[GPI] ・社会性・人としての成長(態度・価値観)[GPI]	・質問紙調査[留学経験者／留学前後](対応のあるt検定等)

2	Doyle (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学業（知識・スキル） [GPI]</li> <li>・社会性・人としての成長（態度・価値観） [GPI]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙調査[留学経験者／留学前後](単純集計)</li> <li>・インタビュー調査[留学経験者／留学後]</li> </ul>
3	Marcotte, Desroches and Poupart (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異文化間能力（態度・価値観）</li> <li>・社会性・人としての成長（態度・価値観）</li> <li>・キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（態度・価値観）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙調査[卒業生（留学経験あり、なし両方を含む)](因子分析、ロジスティック回帰分析等)</li> </ul>

(出典) 筆者作成

表 24：留学によるグローバル・コンピテンシー育成の研究におけるアウトカムの概念および計測方法（日本の文献）

	先行研究	アウトカムの概念	計測方法
1	横田・太田・新見 (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異文化間能力（知識・スキル）</li> <li>・外国語運用能力（スキル）</li> <li>・学業（知識・スキル）</li> <li>・キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（知識・スキル）</li> <li>・異文化間能力（態度・価値観）</li> <li>・社会性・人としての成長（態度・価値観）</li> <li>・キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（態度・価値観）</li> <li>・社会貢献（価値観）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（論文により様々な分析方法あり）</li> </ul>
2	河合塾（文部科学省委託） (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異文化間能力（知識・スキル）</li> <li>・学業（知識・スキル）</li> <li>・異文化間能力（態度・価値観）</li> <li>・社会性・人としての成長（態度・価値観）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後（一部留学前後)](単純集計等)</li> </ul>
3	日本学生支援機構 (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国語運用能力（スキル）</li> <li>・学業（知識・スキル）</li> <li>・異文化間能力（態度・価値観）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（単純集計）</li> </ul>

		・社会性・人としての成長（態度・価値観）	
4	西谷(2018)	・外国語運用能力（スキル） ・異文化間能力（態度・価値観） [BEVI] ・社会性・人としての成長（態度・価値観） [BEVI]	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（差の差の推定（DID）等）
5	李(2019)	・異文化間能力（態度・価値観） ・社会性・人としての成長（態度・価値観）	・質問紙調査[留学経験者、留学未経験者／留学後、事後]（重回帰分析（最小二乗法））

（出典）筆者作成

## 第2節 アウトカムの測定方法

### 4.2.1 調査方法の設定

まず、アウトカムをどのように計測するかという方法論が重要である。第2章の留学によるリージョナル・シティズンシップおよび第3章のグローバル・コンピテンシーの育成に関する代表的な先行研究において確認したが、その計測方法については、先述の表22および表23・表24の通り整理された。この先行研究の整理においても明らかなように、量的な質問紙調査および質的なインタビュー調査の2つが一般的である。なお、表24以外にも、日本では、必ずしも学術的研究でない、留学後のインタビュー調査による留学成果の評価は非常に多く存在する。

本研究においては、質問紙調査に特化して研究を行う。特に日本での留学効果の計測においては、計量的評価が明らかに不足している。また、質問紙調査の量的調査に比較してインタビュー調査はどうしてもその実施回数が限定され、かつ良い経験を得た者のみが回答する傾向を否定できないため、バイアスがより高いと考えられる。そこで、本研究においては、形式の異なる質問紙調査2つを使用し、計量的手法に特化するという方針を取る。

それでは、どのようにこの計量的方法を進めるべきだろうか。質問紙調査の方法においても、その方法論は多く存在する。日本学生支援機構海外留学支援制度（協定派遣・協定受入）評価分析委員会（2015）によると、「留学生交流支援制度・海外留学支援制度 評価・分析（フォローアップ）調査報告書」において、次のような提言がなされている。

「…今回のアンケート調査結果は本制度の支援対象となった学生の主観に基づく評価結果であり、留学の効果や利点を列挙することはできても、それが量的にどれほどの効果があるかを示すことは容易ではない。本来ならば留学前と比べて何がどれだけ変化

したか、留学しない学生とどのような差が生ずるかを論ずることも肝要と思われる。また、回答者の主観的評価も一要素であるが、客観的、絶対的な指標も加えなければ、様々なデータの比較に限界がある。」(日本学生支援機構 海外留学支援制度(協定派遣・協定受入) 評価分析委員会 2015: 35)

この指摘からも明らかなように、留学の効果測定を行うためには、①留学後の調査のみではなく、「留学前と比べて何がどれだけ変化したか、留学しない学生とどのような差が生ずるかを論ずること」、②「客観的、絶対的な指標」を用いること、が重要であると理解される。①に関しては、表 22 および表 23・表 24 の先行研究一覧においても比較対照群を必ずしも設定している訳ではないが、留学の効果をもより厳密に分析するには、介入群(留学経験者)と対照群(留学未経験者)とで比較して効果を分析する必要がある。先行研究においては、比較対照群を設定していないものも散見される。しかし、一年間の海外留学を経験した学生の能力や意識が変化していたとしても、それは例えば、国内に留まった学生が国内での同期間の学びにおいても同様に取得できる変化である可能性を排除することができない。そのため、比較対照群を設定してその能力や意識の変化が留学経験によるものであるということ抽出する必要がある。また、②に関しては、質問紙の設計の際に、経験的に作成をするのではなく、先行研究でよくその妥当性が検証された質問項目を用いることで、より公正で客観的な評価を行うことができる。

本研究では、これらの議論を踏まえ、対象者の異なる 2 種の質問紙調査「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査」および「留学の効果測定調査」を用いて分析と考察を行う。2 種の調査ともに、留学経験者のみならず留学未経験者を対照群として設けて、比較分析を行うことを可能にしている。また、「留学の効果測定調査」に関しては、さらに留学前後(留学未経験者は留学同時期)で 2 回同一の質問を実施しており、同一個人の前後の比較も可能にしている。

なお、留学の前後での質問紙調査による計測の場合、その調査が留学に言及せずとも留学に意識を置いて回答される傾向が出るなどの誘導効果が発生する可能性もあるかもしれない。仮に、一年次と四年次で調査を実施し比較し、その際に留学経験に関する情報を質問項目として入れると、留学に意識が当てられない状態で回答がなされる可能性もある。しかしながら、留学の意識や能力等に関する変化は、留学直後に大きく上昇し、そしてその後やや低下し、しかし長期的にはその後のキャリア等に関係して意識や能力育成に潜在的に大きく影響してくるという特徴があると指摘されている (Rexeisen (2012), Paige, Fry, Stallman, Josić and Jon (2009)等)。その場合、この方法では留学の効果が過少に評価された状態での計測となり最適であるとは言えない可能性がある。また、全学規模で行う調査は実施が難しく実現可能性の面で課題があるともいえる。その意味で、本研究で実施する留学前後の計測、そして対照群との比較の方法は、課題がないとは言えないが、留学の効果を検証する上で妥当な方法であると考えられる。

まず「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査」は、明治大学の横

田雅彦教授を研究代表者とする文部科学省の科学研究費補助金（基盤研究（A）課題番号25245078）の調査データであり、2013年度から2015年度にかけて行われた「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」のための調査である。筆者は、このプロジェクトの企画会議等に参加し、質問紙作成に際しての会議に出席をした。調査が完了した後に、そのデータの使用許可を得て、本研究で利用しているものである。この調査は、「留学は良いもの」「留学は憧れ」など漠然とした肯定的「感覚」で語られてきた留学経験の意味、効果、影響について、大規模調査で実証を試みた日本初の研究である（横田 2018）。また、「留学の効果測定調査」は、早稲田大学留学センターで2017年から実施している調査であり、筆者はこの調査の開発・実施担当者としてその調査に深く関わった。当時の早稲田大学留学センターの松岡亮二准教授が設計・監修を行っており、その指導のもとに調査を実施した。立ち上げの2017年から2019年にかけては、調査実施は全て筆者が行った。この調査も、大学のための調査と併せて筆者の研究への使用許可を得て、本研究に利用しているものである。これら2つの調査の概略を比較して示すと表25の通りとなる。

表 25：本研究における2種の調査の概要

質問紙名称	グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究調査（調査A）	海外留学の効果測定調査（調査B）
質問紙の基本コンセプト（筆者の研究利用において）	アジア・シティズンシップ グローバル・コンピテンシー	アジア・シティズンシップ グローバル・コンピテンシー
調査方法	オンライン調査	オンライン調査
調査範囲	全国の大学や高校等を対象とした質問紙調査	早稲田大学1校の質問紙調査
調査期間	2015年	2017年～2019年
対象	日本人	日本人
介入群	留学経験者(N=4,489)（事後に一回計測）：アジア留学経験者、アジア以外留学経験者の2グループを作成	留学経験者(N=1,934/967人)（前後に一回ずつ計測）：アジア留学経験者、アジア以外留学経験者の2グループを作成
対照群	留学未経験者(N=1,298)（事後に一回計測）	留学未経験者(N=412/206人)（前後に一回ずつ計測）
期間	3か月以上の留学	2週間以上1年間以下の留学
方法	回顧的追跡研究（Retrospective tracer study）	ランダム化比較試験に近い形

（注）アジア留学経験者とは、ここでは基本的に東アジアと東南アジアへ留学した者を指す。



(出典) 筆者作成

以上の概念的枠組みと方法に基づき、「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究調査」および「海外留学の効果測定調査」の2つの質問紙調査のデータを用いて、分析と考察を行う。それらの調査は、それぞれ、アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーの両方に関する設問を用いて、同じ対象者に実施した調査である。

#### 4.2.2 調査概要とサンプルの概略

まず「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」の調査は、全国規模であること、サンプル数が豊富であること、指標が網羅的であることが特長であるが、留学後の一回の計測のみであること、および3か月以上の留学に特化しているという側面がある。一方で、「留学の効果測定」調査は、同一個人の前後の変化を計測していること、同タイミングで計測した対照群を設定してランダム化比較試験的調査に近い形で実施していること、3か月未満の留学経験者のデータを入れていることが特長であるが、サンプルは1校の比較的少人数データであるという限界がある（しかし介入群も対照群も1校の調査であることは、両者が高い均一性を保っているともいえる）。

このように、2つの調査は互いに異なっており、その意味で、これら2つの調査は互いに補完し、計量的な分析を多角的に行うことを可能にする。以下では、より詳しくそれぞれの調査のデータ母集団・サンプルの概略を説明する。

(1) 「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」の調査概要（以降、調査Aとする。）

この調査は、日本全国規模で行われており、調査関係者からの声掛けを基本にしつつ、調査会社のモニターにも協力を得てサンプルが集められた。この調査は、海外留学経験者に対して、留学中の経験や留学によって向上した能力、留学終了後の就職やキャリアへの影響、価値観・行動の変化、人生の満足度などについて調査を行っており、また比較のため留学未経験者にも調査を行っている。

介入群の留学形態は、学位取得型の留学が全体の36%であり、それ以外の単位取得型等の留学が64%である。留学期間は3か月以上の留学を対象としているが、多岐に渡る。調査の実施は回顧的追跡研究(Retrospective tracer study)の方法を取り、留学後の変化について回顧的に回答しているが、それは、Paige, Fry, Stallman, Josić and Jon (2009)によるStudy Abroad for Global Engagement (SAGE)と同じ手法である。対象者の学校種別の内訳は、高校生3%、大学生42%、大学院(修士)13%、大学院(博士)4%、語学学校31%、その他7%となっている。留学先の学部・大学院の専門分野の構成は表27の通りである。

留学先は、世界中全ての国への留学が対象だが、分析においてはアジア諸国への留学とアジア諸国以外の国々への留学にグルーピングした。

また、対照群として、留学未経験者に対して、国内の大学・大学院での経験や向上した能力、卒業（修了）後のキャリアについても調査を行っている。留学経験者が留学による能力の変化等を回答しているのに対して、留学未経験は国内の大学・大学院での教育による能力の変化等を回答しており、その点で対象となる期間設定はそれぞれ異なっている。対照群も同様に、調査関係者から声掛けに加えて、調査会社のモニターにも協力を得てサンプルが集められた。

この調査データを用いて、アジア留学経験者を抽出し、その留学による変化を留学未経験者やアジア以外留学経験者と比較して分析を行う。なお、抽出の際、それぞれのグループの条件を揃えるため、大学の学部生、そして3か月以上2年未満（介入群）の留学経験者という条件で抽出を行った。調査Aの実施概要および記述統計は、それぞれ表26および表27の通りである。また、本調査の実際の質問紙は付録2に付けている。

表 26：調査 A の実施概要

区分	内容
期間	留学経験者調査： 2015年1～5月 留学未経験者調査： 2015年8～9月
回収サンプル数	留学経験者調査： 4,489件 留学未経験者調査： 1,298件
調査方法	インターネット調査
対象者条件	<p>留学経験者：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少なくとも小・中学校は主に日本で過ごし、日本の高校卒業後に3か月以上の海外留学を経験した人（ただし、日本の高校卒業後も留学を経験していれば、高校在学中に海外留学を経験していてもよい）</li> <li>・留学先の対象は、海外の高等学校、大学、大学院、職業・専門学校、語学学校（インターナショナルスクール・国際バカロレア、民間のダンススクールやプロスポーツの育成チーム（専修学校等に属さないもの）、民間のビジネス研修機関は対象には含まない）</li> <li>・海外留学の目的が語学習得や学位取得などであり、単なるボランティアやワーキングホリデーは含まない</li> </ul> <p>留学未経験者：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国内の大学卒、もしくは大学院卒（修士・博士）</li> <li>・日本に存在する企業に勤めている（日本に存在する外資系企業は可）、もしくは主婦・無職</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3 か月以上の海外留学や海外在住経験がない、帰国子女ではない（3 か月以内の海外旅行等は可）</li> <li>・ 大学・大学院入学前の経験が以下の人</li> <li>- 外国語運用能力を身に付けていなかった、家庭内で外国語を使用していなかった</li> <li>- 国内のインターナショナルスクールに通ったことがない</li> </ul>
--	--

（出典）横田他（2016）「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査」より  
筆者作成

表 27：調査 A の記述統計

	アジア留学経験者 (介入群)	アジア以外留学経験者 (介入群)	留学未経験者 (対照群)
回答者数	213	1026	710
調査時期	2015年1～5月	2015年1～5月	2015年8～9月
性別	男106、女107	男545、女481	男334、女376
国籍	全員日本国籍	全員日本国籍	全員日本国籍
留学した時の専攻分野 (留学未経験者は日本の大学での専攻分野)	語学、言語学、文学、歴史学 162 経済、経営、商学19 社会科学（法・政治・教育・国際等）16 芸術、スポーツ4 医・看護学、福祉学3 理工学、生命・農学、情報学3 教養、その他6	語学、言語学、文学、歴史学456 経済、経営、商学157 社会科学（法・政治・教育・国際等）160 芸術、スポーツ40 医・看護学、福祉学20 理工学、生命・農学、情報学91 教養、その他102	語学・言語学43 歴史・文学・哲学77 経済学84 経営学・商学70 法学64 政治学・行政学・国際関係17 教育学・社会学・心理学76 芸術24 教養・リベラルアーツ5 看護学・福祉学30 スポーツ科学1 医学13 理化学・生命・農学44 理工・情報学112 その他50

留学国	中国141 韓国30 台湾15 タイ7 インドネシア4 マレーシア4 シンガポール3 ベトナム3 香港3 フィリピン2 ブルネイ1	アメリカ合衆国609 イギリス116 オーストラリア64 カナダ62 ドイツ46 フランス25 ニュージーランド14 オーストリア11 スペイン10 デンマーク10 イタリア8 スウェーデン8 メキシコ8 ロシア5 スイス4 オランダ3 チュニジア3 ブラジル3 アイルランド2 アルジェリア2 セネガル2 フィンランド2 ベルギー2 アメリカ領サモア1 エクアドル1 エジプト1 ハンガリー1 フィジー1 ポルトガル1 北マリアナ諸島1	-
留学期間	3か月以上～6か月未満39(18%) 6か月以上～1年未満103(48%) 1年以上～2年未満71(33%)	3か月以上～6か月未満245(24%) 6か月以上～1年未満506(49%) 1年以上～2年未満275(27%)	-

(出典) 筆者作成

## (2) 「海外留学の効果測定調査」(以降、調査 B とする。)

本調査は、2017年から2019年にかけて実施したものである。調査 A が全国規模の大学等を対象に行われたものであるのに対し、本調査は早稲田大学 1 校を対象とした調査である。規模は比較的小さいものの、均一性の高いサンプルで介入群と対照群を設定した。

介入群は、基本的に早稲田大学留学センターが管理する全ての留学プログラムの参加学生の全員を対象とした調査である。留学形態は、学位取得型ではなく、海外大学との学術交流協定に基づいた一年以下の比較的短期間(一年間の留学および二か月未満の留学に分けられる)の留学である。対象者は、その留学開始の二週間前から出発まで、そして留学終了後から二週間後までの二回のタイミングで、同じ内容の質問紙を回答した。データ・サンプルは、留学前後の両方のタイミングで質問紙調査に回答した学生のみを調査完了者と見做していることもあり、回収率は 32%に留まっている。回答者の 97%が学部生であり、大学

院生も 3%あった。学部・大学院の専門分野の構成は表 29 の通りである。留学先は、世界中全ての国への留学が対象だが、分析においてはアジア諸国への留学とアジア諸国以外の国々への留学にグルーピングした。

一方、対照群は、留学経験者の留学期間のそれぞれに対応するように回答の期間を設定した。例えば、短期留学は 1～2 か月の長さであるが、それに対する対照群も同じ期間に合わせたタイミングとなる 1～2 か月を基準にして調査を実施した。そして、対照群のグループを作る際には、介入群と極力均一性を高くして比較ができるように、学部・大学院の学年や専門分野を調整しランダム・サンプリングを行った。

ランダム化比較試験に近い形態で実施している。ランダム化比較試験は、介入群と対照群を、同じような性質のグループになるようにそれぞれランダムに抽出し、その後に介入群には何らかの介入（例えば、一般的にはある薬の適用や教育経験等）をして、介入群と対照群の結果の相違を比較する方法である。この手続きにより、個人の背景にかかわらず純粋な介入の効果を抽出することができる。調査 B においても介入群（留学経験者）と対照群（留学未経験者）の 2 グループを作成しているが、留学経験者はランダムに留学を指定されたという状況は現実的には困難であり、留学経験者は自分の意志で留学を志した者となっている。しかし対照群は、その介入群の性質に近くなるような手順でランダムに抽出した者である。この調査のように、介入群の留学前後で計測し、かつ対照群も付けて調査した研究は、日本人対象では他にはみられない。調査 B の実施概要および記述統計は、それぞれ表 28 および表 29 の通りである。また、本調査の実際の質問紙は付録 3 に付けている。

表 28：調査 B の実施概要

区分	内容
期間	留学経験者調査： 2017 年 7～2019 年 5 月 留学未経験者調査： 2017 年 7～2019 年 5 月
対象者数	留学経験者調査： 3,014 人 留学未経験者調査： 5,581 人
回収サンプル数	留学経験者調査： 1,934 件（967 人が 2 回ずつ回答）回収率 32% 留学未経験者調査： 412 件（206 人が 2 回ずつ回答）回収率 4%
調査方法	インターネット調査
対象者条件	留学経験者： ・早稲田大学の留学プログラム参加者。全て日本国籍の学生。  留学未経験者： ・早稲田大学の留学プログラム未参加者。留学経験者と同様のバックグラウンドを持つ学生のグループとなるように、男女比、学部構成、学年等をコントロールして抽出している。全て日本国籍の学生。

(出典) 筆者作成

表 29：調査 B の記述統計

	アジア留学経験者 (介入群)	アジア以外留学経験者 (介入群)	留学未経験者 (対照群)
回答者数	153	437	147
性別	男59、女94	男180、女257	男71、女76
国籍	全員日本国籍	全員日本国籍	全員日本国籍
学部・大学院	政治経済学部27 法学部13 教育学部14 商学部14 社会科学部10 人間科学部3 国際教養学部16 文化構想学部27 文学部16 基幹理工学部6 創造理工学部1 先進理工学部3 大学院会計研究科1 大学院創造理工学研究科1 大学院先進理工学研究科1	政治経済学部70 法学部47 教育学部41 商学部40 社会科学部17 人間科学部19 スポーツ科学部7 国際教養学部49 文化構想学部60 文学部37 基幹理工学部22 創造理工学部7 先進理工学部13 大学院経済学研究科1 大学院人間科学研究科1 大学院会計研究科1 大学院スポーツ科学研究科1 大学院基幹理工学研究科2 大学院創造理工学研究科1 大学院経営管理研究科1	政治経済学部27 法学部11 教育学部18 商学部11 社会科学部8 人間科学部4 スポーツ科学部1 国際教養学部15 文化構想学部20 文学部15 基幹理工学部11 創造理工学部3 先進理工学部3
留学国	シンガポール54 香港30 中国15 台湾14 韓国14 ベトナム12 フィリピン9 マレーシア3 インド1 タイ1	アメリカ111 カナダ89 イギリス58 オーストラリア47 マルタ23 ニュージーランド22 ドイツ20 スペイン13 フランス12 オーストリア9 スウェーデン9 イタリア7 アイルランド4 ノルウェー3 ロシア3 デンマーク2 フィンランド2 ボツワナ1 リトアニア1 メキシコ1	-
留学期間	2か月未満119(78%) 1年34(22%)	2か月未満341(78%) 1年96(22%)	2か月未満115(78%) 1年32(22%)

(注) 留学未経験者については、留学経験者の対比となるよう期間設定をしており、1回目調査

と 2 回目調査の間の期間の長さを指す。なお、表 32 の留学経験者調査：1,934 件（967 人が 2 回ずつ回答）、留学未経験者調査：412 件（206 人が 2 回ずつ回答）とこの表の合計人数が異なるのは、留学期間の 2 か月未満と 1 年との割合をそれぞれのグループで同じになるように調整したためである。

（出典）筆者作成

### 第 3 節 アウトカムの定義

#### 4.3.1 本研究におけるアジア・シティズンシップの定義

第 2 章第 2 節でアジア・シティズンシップの概念に関する考察を行った。その議論を踏まえ、本研究では、アジア・シティズンシップの基本を「アジア社会に対峙する意識を持ち、その中での自己の責任や役割を考える姿勢を持つ」という概念として考える。アジア地域は、ヨーロッパと比較して政治体制や文化・宗教の多様性が大きく、またヨーロッパの EU のような共同体の母体も存在しないため、前提は大きく異なる。アジアで重要なのは、そのような政治・経済・文化・宗教・歴史・言語等が異なる大きな多様性の中で、相互の違いを認め、たうえで敬意を払い、一国のみならずアジア全体の構成員の一人として、積極的にアジアに関わり貢献していきたいという意識の育成である。その際、Lee (2004)の研究のように、「調和 (Harmony)：社会において個人ではなく、他者と自己との関係性の調和を重んじ、他者への敬意や相互理解を大切にするという歴史に基づく哲学」を持ち、「社会の一員であること、尊敬と感謝の意識を醸成すること」を基本的な理念とする。そして、「国際的な相互理解、平和、調和」を生む「配慮のある協力的な社会を促進」するような意識形成である。さらに、北村 (2015) の「政治、経済、社会文化などの諸領域における国際問題に関する相互理解を深め、解決策を導き出し、さらには紛争を事前に予防するには、平和教育、人権教育、そして公平性や多様性を受け入れる」「社会の一員としての意識を向上」という理念を、アジア・シティズンシップの基本的な意味として設定する。

これらの考え方に沿い、調査 B の質問として表 30 に 1 から 8 まで記載している通りの項目を設定した。これらが、総合的にアジア・シティズンシップを構成していると定義する。なお、8 項目目はアイデンティティに関する質問であり、アイデンティティはシティズンシップの一部に含まれると定義する。

なお、ここで「アジア」の定義に言及する必要がある。 「アジア」は広範囲の地域を包括する概念であり、基本的に東アジア、東南アジア、南アジア、中央アジア、西アジアを含むが、今回、データ分析の対象としたアジア留学経験者は、そのほとんどが東アジアおよび東南アジア地域へ留学を行った者であった。一方で、質問紙調査の中では、「アジア」の範囲を明確に定めてはいない。「アジア」という言葉が示す範囲やイメージが、人により異なっている可能性が高いと思われ、回答者が自らをアジア人と考えるかどうかは、その独自の

範囲やイメージによって変わってくる可能性がある。本来、アジアの範囲や定義を、回答者の心理ベースにまで降りて議論し、定める必要があるかもしれない。しかし、厳密に定義したとしても、「アジア」は自分の経験に基づく直感的なイメージから離れることは難しいと考えられるため、結局は自らの感覚に基づいてしか「アジア」に関する質問を回答できないのではないかと考えられる。そのため、単純に、回答者が、自らを率直に「アジア人」だと思っているかどうかを尋ねる設問を設定している。

表 30：本研究におけるアジア・シティズンシップの設問[調査 B]

概念	設問内容
アジア・シティズンシップ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている</li> <li>2. アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている</li> <li>3. アジア地域の歴史問題を知っている</li> <li>4. アジア地域の文化に興味がある</li> <li>5. アジア地域に関連するキャリアを積みたい</li> <li>6. アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい</li> <li>7. アジア地域の発展に貢献したい</li> <li>8. 自分はアジア人である（=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある）</li> </ol>

(出典) 筆者作成

一方、調査 A においては、「アジア人としての意識が高まった」という質問項目がある。この質問項目をまずアジア・シティズンシップの一部とするが、さらに、表 31 の通り社会に対する意識の変容として理解できる項目を加え、全部で 8 つの質問でアジア・シティズンシップを構成する。また、調査 A では、この設問に関連して、「日本人としての意識が高まった」「地球市民としての意識が高まった」という設問もあわせて聞いており、ナショナル・リージョナル・グローバルの各レベルの比較分析を行うことが可能である。

表 31：本研究におけるアジア・シティズンシップの設問[調査 A]

概念	設問内容
アジア・シティズンシップ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. アジア人としての意識が高まった</li> <li>2. 政治・社会問題への関心が高まった</li> <li>3. 外交・国際関係への興味が高まった</li> <li>4. 環境・貧困問題等の地球的課題に対する意識が高まった</li> <li>5. 平和に対する意識が高まった</li> <li>6. 多様な価値観や文化的背景を持つ人々（例：留学生・駐在員とその家族、性的マイノリティ、在日外国人など）と共生する意識が高まった</li> </ol>



	7. 社会での男女共同参画の意識が高まった
	8. 宗教に関する寛容性が高まった

(出典) 筆者作成

#### 4.3.2 本研究におけるグローバル・コンピテンシーの定義

第3章第2節でグローバル・コンピテンシーの概念に関する考察を行った。その議論を踏まえ、本研究では、グローバル・コンピテンシーの概念を、人間の基幹的な能力開発が基本にあり、そのうえで異文化度対応能力等のグローバルな側面が加わったグローバル・コンピテンシーを評価指標として用いる。中でも、外国語能力等の認知能力よりもむしろ、特に積極性・行動力、柔軟性、協調性、忍耐力、コミュニケーション意欲、国際的事象への興味関心などの非認知能力の育成こそ重要であるとの認識に立ち、非認知能力を中心としてグローバル・コンピテンシーの具体的な指標を設定する。

これまでの留学とグローバル・コンピテンシーの先行研究に関する分類は、先の表7でみたとおり、①認知能力（異文化間能力（知識・スキル）、外国語運用能力（スキル）、学業（知識・スキル）、キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（知識・スキル））、②非認知能力（異文化間能力（態度・価値観）、社会性・人としての成長（態度・価値観）、キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（態度・価値観）、社会貢献（価値観））の通りにまとめられる。本研究で着目する「異文化間能力（態度・価値観）」「社会性・人としての成長（態度・価値観）」の要素に該当する先行研究は欧米を中心に数多く存在する。表23や表24以外にも多くの先行研究が存在するが、Fantini (2009)によると、異文化間能力を測定するための主な尺度は44の開発がなされているという。それだけ多岐に渡る概念である。また、Spitzberg and Changnon (2009)によると、異文化適応力の個々の要素は325存在し、その概念が持つ多面性が理解できる。また、社会性・人としての成長は、BEVIやGPI等の既存のツールでそれに関する明確な定義があるものの、異文化間能力以上にその概念が持つ要素は多岐に渡るとも考えられ、何等かの要素に着目して論じる必要がある。

そして、日本人を対象とした研究は今もなお限定的であり、先の表24にまとめたものがその主要な研究である（個々の大学による留学後のインタビューや満足度調査アンケート等は多くみられるが、学術研究としての蓄積は限定的である）。特に異文化間能力の捉え方は本来であれば文化によって様々だと考えられるが、これまでの先行研究の多くは欧米諸国の文化的背景をもとにしている。その意味で、日本人を対象に分析するのであれば、新たな評価指標の検討とその分析が重要となってくる。日本においては、留学の科学的な評価はこれまであまりなされておらず、慣習的な満足度調査の域を超えていない状況がある。本研究は、IDIやBEVI等の既成ツールを用いず主に非認知能力に関する幅広い要素を用いて、かつ日本人を対象として留学のインパクト研究を行うことに本研究のオリジナリティがあ

る。さらに、留学先地域の違いにより、育成される能力に違いが出るかどうかという観点からも考察を行うが、そのような分析は先行研究にはほとんど見られないものである。

具体的な評価指標は、2つの調査を用いて設計する。まず、調査Aは幅広くグローバル・コンピテンシーに関する各質問項目が広く設定されているが、本研究の分析においてはその中で特に「異文化間能力」「社会性・人としての成長」に関係するものを中心としてグローバル・コンピテンシーを構成する要素とした。それらは、表32の通りにまとめられる。

表32：本研究におけるグローバル・コンピテンシーの設問[調査A]

カテゴリー	設問内容
①能力	専門知識・技能 基礎学力・一般教養 外国語運用能力 コミュニケーション能力 留学先の社会・習慣・文化に関する知識 リーダーシップ 積極性・行動力 異文化に対応する力 ストレス耐性 目的を達成する力 柔軟性 協調性 社交性 創造力・クリエイティビティ 忍耐力 問題解決能力 <sup>10</sup> 批判的思考力 論理的思考力
②意識	リスクを取ること、チャレンジすることに関する意識が高まった 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようになった 自己肯定感（自信）が高まった 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった

<sup>10</sup> 日本生涯学習総合研究所（2018）によれば、問題解決能力や批判的思考力は認知的・非認知的の両方の解釈が可能である。

	自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった
③態度・価値観	自分は楽観的な方だ 自分はリスクを取る生き方をしたい方だ 自分は革新的な方だ 自分は新しいことを経験したい方だ 多様な価値観の人と交流することが好きな方だ 自分の生活を向上していきたいと思う方だ

（出典）筆者作成

一方で、日本生涯学習総合研究所（2018）の非認知能力の整理の研究によると、非認知能力は4つのカテゴリーに分けられ、表33の通りにまとめられる。後の第6章の分析においては、調査Aのグローバル・コンピテンシーの要素は多岐に渡るため、この表33のカテゴリー分けを念頭に置きつつ、表32のグローバル・コンピテンシーの各要素の因子分析を行い、分析の基礎とする。

表33：成長に伴う非認知能力の分類と該当する能力の要素

非認知能力の分類	該当する非認知能力の要素 <sup>11</sup>
（1）諸々の能力の基盤の上に成り立つ発展的能力	批判的思考力 実行力 統率力 想像力
（2）発達の過程で確立される能力 ※初等中等教育期までの教育で確立され、それ以降、様々な能力を発揮する際の基盤として必要	自己肯定感
（3）発達段階に応じて変容・発展する能力	共感性 道徳心 倫理観
（4）一貫して必要とされている基礎的な能力 ※幼児期から一貫して教育が必要とされて	問題解決能力 協調性 コミュニケーション力

<sup>11</sup> 「該当する非認知能力の要素」は、文部科学省や経済産業省、OECD等の各機関が提唱する「21世紀型能力」として定義づけできると考えられる10の提言（これについては引用元を参照されたい）について、日本生涯学習総合研究所で抽出したものである。

おり、発達段階に応じて高次に発達	主体性 自己管理能力 探求心 規範意識 公共性
------------------	-------------------------------------

(出典) 日本生涯学習総合研究所 (2018) P.8

一方、調査 B において、さらに独自の指標を表 34 の通り設定し実施した。全て非認知能力であるが、①は国際志向性に関する指標、②はコミュニケーション意欲、③④⑤⑥は人の基本的な性格を表す心理学的指標であり、これらは全て非認知能力として理解できる要素である。いずれも先行研究においてその妥当性や評価手法が確立しているものである。①②は、グローバルな環境の中で特に必要とされる指標であると理解され、これらの指標が留学によりどのように変容するかは最も基本的な確認であることから、設問に入れている。一方、③④⑤⑥は、グローバルな能力かどうかというよりも、人間の基幹的なパーソナリティに関する指標である。このように、グローバルな資質に関する指標と、基幹的なパーソナリティに関する指標と大きく分けて 2 つの側面がある。グローバル・コンピテンシーという包括的概念は、グローバルな資質に関する要素だけで構成されるわけではなく、その土台となる基幹的なパーソナリティに関する要素があるはずである。さらに、その両者は互いに関係している可能性が高い。そのため、両面の組み合わせで調査を実施することとしたという背景がある。これらのグローバル・コンピテンシーに係るそれぞれの概念を、以下詳しく説明する。

表 34：本研究におけるグローバル・コンピテンシーの設問の構成[調査 B]

カテゴリー	サブカテゴリー
①国際指向性 28 問・5 点尺度	グループ間交流傾向 (Intergroup approach tendency) 国際的職業への関心 (Interest in international vocation) 外国事情への関心 (Interest in foreign affairs) コミュニケーション意欲 (Having things to communicate)
②WTC 16 問・6 点尺度	外国語でコミュニケーションを取ろうとする意欲 (Willingness to communicate: WTC)
③ビッグ・ファイブ 10 問版・7 点尺度	外向性 (Extraversion)、協調性 (Agreeableness)、誠実性 (Conscientiousness)、神経症傾向 (Neuroticism)、開放性 (Openness)
④グリット 8 問短縮版・5 点尺度	グリット(やり抜く力・不屈の精神)には、根気(Perseverance of Effort)と一貫性(Consistency of Interest)の 2 成分がある。
⑤統制所在の内的帰属	行動や評価の原因を自己や他人のどこに求めるか、の考え方

2問4点尺度	(Internal locus of control)
⑥自己概念 4問4点尺度	自己概念とは、自分についての比較的強固で永続的な認知構造である。具体的には、自分の性格、身体的特徴、能力、価値などに対する変化しにくい考え。(Self-concept)

(出典) 筆者作成

### ①国際志向性 (International Posture)

Yashima (2009)は、異文化間コミュニケーションや社会心理学の研究を基盤にして、日本人を対象に想定して、「異文化コミュニケーションを目的とした英語学習理由、国際的な仕事をしたり、異文化の人々と接触したりするといった行動傾向を統合したコンセプト」として国際的志向性の概念を設定した。この概念は、英語学習意欲へと繋がる基礎的な概念として設定されているが、一般的に日本人の国際的志向性を調査する指標としても利用できるものと理解される<sup>12</sup>。

#### 1. グループ間交流傾向 (Intergroup approach tendency)

- ・日本に来ている留学生など外国人と（もっと）友達になりたい。
- ・外国の人と話すのを避けられれば避ける方だ。
- ・日本の学校で留学生がいれば気軽に声をかけようと思う。
- ・留学生や外国人の学生と寮やアパートなどでルームメートになっても良いと思う。
- ・日本で地域の外国人を世話するような活動に参加してみたい。

#### 2. 国際的職業への関心 (Interest in international vocation)

- ・外国で仕事をしてみたい。
- ・国連など国際機関で働いてみたい。
- ・国際的な仕事に興味がある。
- ・海外出張の多い仕事は避けたい。

#### 3. 外国事情への関心 (Interest in foreign affairs)

- ・外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする。
- ・外国の情勢や出来事について家族や友人とよく話し合うほうだ。
- ・国際的な諸問題について意見をもっている。
- ・海外のニュースにはあまり興味がない。

#### 4. コミュニケーション意欲 (Having things to communicate)

---

<sup>12</sup> 本来はもう少し項目が多いが、簡略化のため一部削除して実施している

- ・世界の人々と話したいトピックがある。
- ・世界に向かって主張したいことがある。

## ②WTC (Willingness to Communicate)

第二言語習得論における、コミュニケーションに対する学習者の意欲を表す概念である。もともとはアメリカのコミュニケーション学の分野で生まれた概念であり、「コミュニケーションをするかどうか、選択の余地がある場合にコミュニケーションをする傾向」(McCrosky and Richmond 1991)という概念である。その概念を、MacIntyre et al.(1998)が第二言語分野に導入した。本調査における利用には、Yashima (2009)を参考にしている<sup>13</sup>。

(英語や現地語を通じて、自分からコミュニケーションをとろうとするかどうか)

1. 大勢の前でスピーチをする機会があるとき
2. 列に並んでいて、知り合いが前にいたとき
3. 顔見知りのグループと出会ったとき
4. 初めて会う人のグループで話す機会があったとき
5. 列にならんでいて、知らない人が前にいるとき
6. 友人のグループで話をする機会があるとき

## ③ビッグ・ファイブ (Big five)

ビッグ・ファイブは、心理学における、個人の性格に関する学説である。ビッグ・ファイブによると、表 35 の通り人の個性は 5 つの因子によって分類できるとされている。その 5 つの因子とは、「外向性 (Extraversion)」「協調性 (Agreeableness)」「誠実性 (Conscientiousness)」「神経症傾向 (Neuroticism)」「開放性 (Openness)」である。この 5 つの因子の強弱が人によって違うため、人の性格や振る舞いに違いが出るというのがビッグ・ファイブの学説の主張である。これは、文化差や民族差を超えた普遍性をもつものとされている。次の通り、小塩・阿部・カトロニピノ(2012)の指標を引用して設問としている<sup>14</sup>。

<sup>13</sup> 本来はもう少し項目が多いが、対象者の状況により適切になるように一部削除して実施している。

<sup>14</sup> 得点化の方法は、小塩・阿部・カトロニピノ(2012)の定める以下に基づいている。

$$\text{外向性} = (\text{設問1} + (8 - \text{設問6})) \div 2$$

$$\text{協調性} = ((8 - \text{設問2}) + \text{設問7}) \div 2$$

$$\text{勤勉性} = (\text{設問3} + (8 - \text{設問8})) \div 2$$

$$\text{神経症傾向} = (\text{設問4} + (8 - \text{設問9})) \div 2$$

$$\text{開放性} = (\text{設問5} + (8 - \text{設問10})) \div 2$$

表 35：ビッグ・ファイブの概要

要素	側面
1. 外向性 (Extraversion)』	熱心さ (Warmth)、社交性 (Gregariousness)、自己主張 (Assertiveness)、活発さ (Activity)、刺激を求める姿勢 (Excitement seeking)、前向きさ (Positive emotions)
2. 協調性 (Agreeableness)	信頼性 (Trust)、従順さ (Compliance)、利他主義 (Altruism)、正直さ (Straightforwardness)、謙虚さ (Modesty)、優しさ (Tender-mindedness)
3. 誠実性 (Conscientiousness)	有能さ (Competence)、秩序がある (Order)、真摯さ (Dutifulness)、達成するための努力 (Achievement striving)、自己規律 (Self-discipline)、慎重さ (Deliberation)
4. 神経症傾向 (Neuroticism)	心配 (Anxiety)、敵意 (Angry hostility)、憂うつさ (Depression)、自己意識 (Self-consciousness)、衝動的 (Impulsiveness)、傷つきやすさ (Vulnerability)
5. 開放性 (Openness)	気ままさ (Fantasy)、審美的 (Aesthetics)、感情的 (Feeling)、行動的 (Actions)、創意工夫がある (Ideas)、尊重する (Values)

(出典) Gosling, Rentfrow and Swann (2003)より筆者作成 (筆者訳)

1. 活発で、外向的だと思う
2. 他人に不満をもち、もめごとを起こしやすいと思う
3. しっかりしていて、自分に厳しいと思う
4. 心配性で、うろたえやすいと思う
5. 新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う
6. ひかえめで、おとなしいと思う
7. 人に気をつかう、やさしい人間だと思う
8. だらしなく、うっかりしていると思う
9. 冷静で、気分が安定していると思う
10. 発想力に欠けた、平凡な人間だと思う

なお、日本生涯学習総合研究所 (2018) によれば、ビッグ・ファイブも、非認知能力として考えることができる。表36の通り、非認知能力の要素を、ビッグ・ファイブにもそれぞれ当てはめて理解することができるからである。なお、パーソナリティ特性は、「個々の人間の特性は生来的に備わったものであり、年齢発達段階あるいは個々を取り巻く諸環境、または個々の努力等によって多少の変容は考えられるが、基本的には変えることができないというものだが、複雑な非認知能力の側面の一部を把握・解釈するために有用であると考えられている (日本生涯学習総合研究所 2018)。

表36：ビッグ・ファイブ尺度および日本生涯学習総合研究所による非認知能力の要素との関係性

要素	該当する非認知能力の要素	左欄のまとめ
誠実性 (Conscientiousness)	主体性 自己管理能力	問題解決力 協調性
協調性 (Agreeableness)	協調性 共感性	コミュニケーション力 主体性
情緒安定性(Neuroticism)	自己管理能力	自己管理能力
開放性 (Openness)	問題解決力 創造性 探究心	創造性 探究心 共感性
外向性 (Extraversion)	コミュニケーション力 主体性	

(出典) 日本生涯学習総合研究所 (2018) P.11

#### ④グリット (Grit) (心理学のコンセプト)

グリットは、心理学者のアンジェラ・リー・ダックワースが近年打ち出したコンセプトであり、「才能やIQ (知能指数) や学歴ではなく、個人のやり抜く力こそが、社会的に成功を収める最も重要な要素である」と主張して、グリット理論を提唱した。学業や社会において成功を収める人々の特徴は、「情熱」と「粘り強さ」を合わせもっていることだったと説明した (Duckworth, Peterson, Matthews and Kelly 2007)。なお、グリットは生まれ持った才能・知能とは関係がなく、後天的に身に付くものであると言及している (Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly 2007)。質問紙の設問には、日本語版 Grit-S 尺度 西川・奥上・雨宮(2015)を使用し、根気尺度(Perseverance of Effort)および一貫性尺度(Consistency of Interest)の2側面から測っている。根気は、どんな状況でも自分の目標や課題に対して、持続的かつ積極的に挑んでいく成分であり、一貫性は自分の興味・関心を持ち続ける成分である(Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly 2007)。

(根気尺度)

1. 頑張りやである
2. 始めたことは何であれやり遂げる
3. 私は困難にめげない
4. 勤勉である

(一貫性尺度)

5. 新しいアイデアや計画を思いつくと、以前の計画から関心がそれる (逆転項目)



6. 終わるまでに何カ月もかかる計画にずっと興味を持ち続けるのは難しい（逆転項目）
7. いったん目標を決めてから、後になって別の目標に変えることがよくある（逆転項目）
8. 物事に対して夢中になっても、しばらくするとすぐに飽きてしまう（逆転項目）

（実際の設問は順不同にしている。）

#### ⑤統制所在の内的帰属（Internal locus of control）（心理学のコンセプト）

Rotter（1966）は「期待-価値理論」を提唱した。期待は学習課題の成功確率のようなものであり、価値はある課題に対して成功した際に手に入れられると予測されるものである。価値には個人差があり、状況に応じた期待を重視している。特に、重要な期待として統制の位置（Locus of Control）という概念を提唱した。統制の位置には内的統制（Internal External Locus of Control）と外的統制（External Locus of Control）の2つの側面ある。内的統制傾向の強いものは、自分の行動結果を基本的に自分の努力や能力によってコントロールすることが可能であると考え、一方で、外的統制傾向が強い人々は、自分の行動結果は、自分ではコントロールができない運や機会によって決まると考える。次良丸（1986）は、内的統制型の人々は、心が常に安定しており、他者に対して優越感と自信があり、欲求不満状況に耐える力があり、他人に好感を与え自尊心も高いことから社会的な適応力がある。一方、外的統制型の人々は、不合理な価値観、気分障害、不適応指標が高いことなどを指摘している。

1. 自分の人生が進む方向を十分思い通りにできていない
2. 自分の人生において、成功のためには努力よりも運のほうが重要だ

#### ⑥自己概念（Self-concept）（心理学のコンセプト）

自己概念とは、自分の性格、身体的特徴、能力、価値などに対する変化しにくい考えである。それは過去や現在の経験からつくられ、そして将来の行動や意識のあり方を規定する。山本・松井・山成（1982）によれば、自己概念は、自己認知（Self-perception）と自己評価（Self-evaluation）に大別される。自己認知とは、「スポーツが得意だ」「社交的だ」などといった様々な要素から構成される自己の認知的側面であり、他方、自己評価とは、「自分に満足している」「自信がある」などといった自己に対する評価的側面である。本研究では、後者の評価的側面に関する質問を設定している。

1. 他の大半の人と同じくらいに物事をこなせる
2. 自分自身にだいたい満足している
3. 時々、自分は役に立たないと感じる
4. 自分で計画を立てている時、それをやりとげることができると確信している

なお、これらの非認知能力の指標は、先の表 33 の分類に当てはめると、表 37 のように整理して理解することもできる。

表 37：本研究における非認知能力の分類 [調査 B]

非認知能力の分類	該当する非認知能力の要素
(1) 諸々の能力の基盤の上に成り立つ発展的能力	開放性 (創造性)
(2) 発達の過程で確立される能力	統制所在の内的帰属 自己概念
(3) 発達段階に応じて変容・発展する能力	国際志向性 (グループ間交流傾向、国際的職業への関心、外国事情への関心、コミュニケーション意欲) 協調性 (共感性)
(4) 一貫して必要とされている基礎的な能力	WTC グリット 外向性 (コミュニケーション力、主体性) 開放性 (問題解決力、探求心) 神経症傾向 (自己管理能力) 協調性 (協調性) 誠実性 (主体性、自己管理能力)

(出典) 筆者作成

### 4.3.3 分析の考え方と方法

本研究の仮説にしたがい、調査 A および B の結果のデータを用いて、以下を基本的な考え方として日本人のアジア留学によるアジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシーの育成に関する分析を行う。

#### (1) アジア・シティズンシップ

##### ① アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果の検証

アジア留学経験により、アジア・シティズンシップが育成されるかどうかを検証する。まず、アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析を行うが、それぞれのグループの前後のアジア・シティズンシップの値を比較分析 (t 検定) してアジア留学による育成効果を検証する。次に、アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析 (t 検定) を行い、留学開始前の状態でもともとどのように両グループに差異が見られるのかを確認する。そして、それが特にアジアへの留学であるから効果があったのかを確かめるために、

アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析（t検定）を行う。

#### ②アジア・シティズンシップの育成効果と留学の規定要因による影響の検証

①の留学経験によるアジア・シティズンシップの育成効果の分析をより多角的に検討するため、留学の規定要因が、育成効果にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする。このことは、実践面で留学プログラムをどのように開発すべきであるのかという問いへの解決策を提供できる可能性があり、重要である。留学の規定要因は、ここでは留学期間および教育段階（高校・学部・修士・博士）の2つの観点から考え、比較分析（t検定および分散分析）を行い、様々な留学形態別の効果を検証する。

#### ③アジア・シティズンシップの育成効果への総合的な影響要因の検証

アジア・シティズンシップの高まりを、留学経験の要因のみならず、他の留学前の要素も加えて総合的に分析を行う。そうすることで、留学の効果以外の諸要素を含めて、総合的にアジア・シティズンシップの形成要因全体を、その因果関係から理解することができるためである。どういった要因がアジア・シティズンシップに影響を及ぼしうるかを検討のうえ、それらの要因を独立変数、そしてアジア・シティズンシップを従属変数として重回帰分析を行う。また、同様に、留学中の中間ファクターのアジア・シティズンシップの育成効果への影響を確認するため、留学中の中間ファクターを独立変数、アジア・シティズンシップを従属変数として重回帰分析を行う。

#### ④ナショナル・リージョナル・グローバルレベルのシティズンシップの関係性

上述の分析に加えて、アジア・シティズンシップが、他の階層であるナショナル・シティズンシップおよびグローバル・シティズンシップとどのような関係性であるのかを分析する。そうすることで、リージョナル・レベルのアジア・シティズンシップがナショナルあるいはグローバルな階層のシティズンシップと互いに独立して同時に育成されるのか、あるいは総和がゼロとなるような一方が増えると一方が減るといった関係性なのかを理解することができる。アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析（t検定）、そしてアジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析（t検定）を行う。

#### ⑤アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの関係性

最後に、グローバル・コンピテンシーと、アジア・シティズンシップの相互の関係性を分析する。それぞれ、個人能力開発、社会的意識の概念であり側面が異なるが、互いにどのような関係性にあるかを明らかにすることで、その概念の育成メカニズムを理解する一助となると考える。

### （2）グローバル・コンピテンシー

### ①アジア留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果の検証

アジア留学経験により、グローバル・コンピテンシーが育成されるかどうかを検証する。まず、アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析を行うが、それぞれのグループの前後のグローバル・コンピテンシーの値を比較分析（t検定）してアジア留学による育成効果を検証する。次に、アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析（t検定）を行い、留学開始前の状態でもともとどのように両グループに差異が見られるのかを確認する。そして、それが特にアジアへの留学であるから効果があったのかを確かめるために、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析（t検定）を行う。

### ②グローバル・コンピテンシーの育成効果と留学の規定要因による影響の検証

①の留学経験によるグローバル・コンピテンシーの育成効果の分析をより多角的に検討するため、留学の規定要因が、育成効果にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする。このことは、実践面で留学プログラムをどのように開発すべきであるのかという問いへの解決策を提供できる可能性があり、重要である。留学の規定要因は、ここでは留学期間および教育段階（高校・学部・修士・博士）の2つの観点から考え、比較分析（t検定および分散分析）を行い、様々な留学形態別の効果を検証する。

### ③グローバル・コンピテンシーの育成効果への総合的な影響要因の検証

グローバル・コンピテンシーの高まりを、留学経験の要因のみならず、他の留学前の要素も加えて総合的に分析を行う。そうすることで、留学の効果以外の諸要素を含めて、総合的にグローバル・コンピテンシーの形成要因全体を、その因果関係から理解することができるためである。どういった要因がグローバル・コンピテンシーに影響を及ぼしうるかを検討のうえ、それらの要因を独立変数、そしてグローバル・コンピテンシーを従属変数として重回帰分析を行う。また、同様に、留学中の中間ファクターのグローバル・コンピテンシーの育成効果への影響を確認するため、留学中の中間ファクターを独立変数、グローバル・コンピテンシーを従属変数として重回帰分析を行う。

## 第5章 日本人のアジア留学によるアジア・シティズンシップ育成に関する調査の分析と考察

### 第1節 アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果

第4章で定めたアジア・シティズンシップの定義に沿い、調査Bおよび調査Aのデータを用いて、アジア域内留学によりアジア・シティズンシップの育成がなされるのかという問いについて、本章にて実証的に分析する。

#### 5.1.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析

まず、調査Bにおいて、アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果を分析するため、留学前後の値の差分を取り、t検定による比較を行った。表38はその結果である。アジア・シティズンシップを構成する8つのうち6つの要素で統計的に有意な差が留学前後で確認された。これにより、アジア留学経験者は留学前後でアジア・シティズンシップが高められたという結果を確認することができる。すなわち、アジア留学により、アジア地域の平和構築や経済発展への課題により理解を示し、アジア地域の文化により関心を示し、また、アジア地域の人々とより交流してキャリアをそこで積み、その発展に貢献したいというマインドが醸成されたことが分かった。一方、歴史問題に関しては、僅かに値が向上しているものの、有意な差は見られなかった。これは、留学中の経験にもよるかもしれないが、留学中にアジア歴史問題を考察する機会が少なかったとも考えられる。また、自分はアジア人である、という意識は、アイデンティティに関するものであり、自己意識の質問である。留学は全く異なる社会での生活であり、社会に対する意識は変容しやすく、自己意識は環境により大きく左右されるものではないのではないかと考えられる。

なお、本分析ではアジア域内の一か国のみへの留学を対象としているが、その留学先の一か国に対してのみならずアジア全体に対する意識が高まっているという現象の背景にはどのようなメカニズムがあるだろうか。Asada(2017)は、地域内留学の分析ではないが、アメリカ人学生の日本への留学のインパクトを研究し、その留学により、日本に対する意識が醸成されると同時に、アジア地域全体に対する意識も併せて醸成されるということを見出し、その背景を次のように説明している。

「ホスト国は、ホスト地域へのゲートウェイとしての役割を果たす可能性がある。ホスト地域の歴史的・地政学的な精神的風土は、ホスト機関での留学経験、社会的交流、そしてメディアにおいて生じる。結果として、ホスト国をより良く理解するためにホスト地域を理解することの重要性の認識も向上させ、ホスト地域における新しい興味関心が喚起される。」(Asada 2017: 236 筆者訳)

この説明から分かる通り、たとえ一か国への留学であっても、それはそのホスト地域への

「ゲートウェイ」としての役割を果たし、社会的交流やメディアを通じて、一か国以上の意識の広がりを見せる。さらに、先に見たヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ人・シティズンシップ育成の先行研究においても、King and Ruiz-Gelices (2003)によれば、ヨーロッパ域内留学経験者は、留学先の国を「ヨーロッパの文化的空間」の一部として捉えていたということを示した。また、Sigalas(2010)は、留学先での「他のヨーロッパ人との交流の増加」がヨーロッパ人・アイデンティティを一定程度育成したという結論をしている。これらの先行研究に基づけば、一か国への留学であっても、外国に踏み出すことにより、より広い文化空間の認識を喚起し、また留学先で幅広い国籍の人々と交流することにより、地域などより広い空間における意識が醸成されることが理解できる。このことは、本分析におけるアジア域内の一か国留学によるアジア・シティズンシップの育成効果についてのメカニズムを理解する手助けとなる。

表 38：アジア留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の分析（留学前後の比較）  
[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.86	1.663	4.20	1.810	2.878	152	.005	**
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.94	1.582	4.27	1.815	2.567	152	.011	*
アジア地域の歴史問題を知っている	4.35	1.612	4.52	1.766	1.555	152	.122	NS
アジア地域の文化に興味がある	5.39	1.474	5.59	1.528	2.144	152	.034	*
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	4.68	1.688	4.96	1.689	2.614	152	.010	**
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	5.64	1.336	5.88	1.319	2.400	152	.018	*
アジア地域の発展に貢献したい	5.13	1.605	5.47	1.500	3.052	152	.003	**
自分はアジア人である（=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある）	5.47	1.639	5.69	1.616	1.683	152	.094	NS

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

また、留学を経験した者だけでなくその対照群である留学未経験者についても同様の期間での変化を調べ比較することで、介入群としての留学経験者の留学前後の値の変化が留学の効果によるものかどうかを確認することができる。表 39 はその留学未経験者のアジア

ア・シティズンシップの育成効果の結果である。全ての要素において前後で有意な差は見られず、これによりアジア留学経験者が留学経験によりアジア・シティズンシップの値を向上させたことが分かった。なお、留学未経験者はアジア・シティズンシップの8つの要素のうちその半が前後で値が僅かであるが逆に下がっており、アジア留学経験者との差が開いてきていることが理解される。

表39：留学未経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の分析（前後の比較）[調査B]

	留学未経験者 N=147				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (前)	標準偏差 (前)	平均値 (後)	標準偏差 (後)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.18	1.666	3.29	1.712	.799	146	.426	NS
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.24	1.633	3.27	1.685	.165	146	.869	NS
アジア地域の歴史問題を知っている	3.94	1.725	3.87	1.745	-.57	146	.569	NS
アジア地域の文化に興味がある	4.44	1.802	4.22	1.827	-1.71	146	.089	NS
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	3.37	1.798	3.30	1.769	-.503	146	.616	NS
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	4.63	1.771	4.67	1.764	.277	146	.782	NS
アジア地域の発展に貢献したい	4.18	1.646	4.17	1.702	-.053	146	.958	NS
自分はアジア人である(=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある)	4.20	2.036	4.44	2.048	1.435	146	.153	NS

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

先にみた先行研究によれば、ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ・シティズンシップの育成効果は総じて高くはなかったが、一方で King and Ruiz-Gelices (2003)の研究においては、EU に対する知識、関心、肯定的意見というような広義の意味で捉えており、こうした広義の意味では正のインパクトがあった。本研究でもアジア・シティズンシップを広義の意味で捉え、アジア域内留学によるその育成効果を検証したところ、多くの項目において正のインパクトがあった。ヨーロッパ・シティズンシップの先行研究と比較すると、King and Ruiz-Gelices (2003)の研究結果とも一定の共通点があると理解することができる。

一方、調査Aにおいて、アジア留学経験者と留学未経験者の比較を行ったところ、表40の結果となった。この結果によれば、アジア留学経験者と留学未経験者で全ての項目で有意な差が認められた。特に、多様な価値観や文化的背景を持つ人々と共生する意識が高ま

った、外向・国際関係への興味が高まった、政治・社会問題への関心が高まった、の各項目は比較の高い変化が確認された。アジア人としての意識も、留学未経験者と比較してアジア留学経験者は非常に大きいことが分かった。

表 40：アジア留学経験者と留学未経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の比較分析 [調査 A]

	アジア留学経験者 N=213		留学未経験者 N=710		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
アジア人としての意識が高まった	2.69	.824	1.82	.659	14.070	297.8	.000	***
政治・社会問題への関心が高まった	2.94	.750	2.09	.795	13.876	921	.000	***
外交・国際関係への興味が高まった	3.16	.724	1.93	.728	21.769	921	.000	***
環境・貧困問題等の地球的課題に対する意識が高まった	2.68	.853	1.95	.734	11.255	311.9	.000	***
平和に対する意識が高まった	2.89	.766	1.99	.744	15.353	921	.000	***
多様な価値観や文化的背景を持つ人々（例：性的マイノリティ、在日外国人など）と共生する意識が高まった	3.16	.735	2.03	.766	19.137	921	.000	***
社会での男女共同参画の意識が高まった	2.41	.799	2.05	.773	5.726	339.7	.000	***
宗教に関する寛容性が高まった	2.60	.845	1.86	.745	11.381	317.2	.000	***

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

### 5.1.2 アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析

上述の通り、アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成効果を確認したが、留学前の段階ですでに留学経験者と留学未経験者にはそれらの意識の違いがあったことも可能性として考えられる。そこで、調査 B においては留学前段階のデータがあるため、留学経験者と留学未経験者の留学前段階の各種要素に関する比較を行った。表 41 がその結果である。

表 41：アジア留学経験者と留学未経験者の事前の段階におけるアジア・シティズンシップの比較分析 [調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		留学未経験者 N=147		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (前)	標準偏差 (前)				



アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.86	1.663	3.18	1.666	3.568	298	.000	***
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.94	1.582	3.24	1.633	3.751	298	.000	***
アジア地域の歴史問題を知っている	4.35	1.612	3.94	1.725	2.150	298	.032	*
アジア地域の文化に興味がある	5.39	1.474	4.44	1.802	4.988	282.1	.000	***
アジア地域に関連するキャリアを積みたい	4.68	1.688	3.37	1.798	6.519	298	.000	***
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	5.64	1.336	4.63	1.771	5.547	271.3	.000	***
アジア地域の発展に貢献したい	5.13	1.605	4.18	1.646	5.083	298	.000	***
自分はアジア人である(=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある)	5.47	1.639	4.20	2.036	5.953	280.1	.000	***

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

結果をみると、アジア留学経験者は、もともと留学前、留学未経験者と比べてアジア・シティズンシップが全ての要素において高い傾向があったことが分かる。このことは、留学前の日本での個人的経験やアジアに関する学習量の差異が影響していると解釈される。表 38 の結果と合わせて考えると、アジア留学による効果そのものも確認されるが、加えて、留学に行く前の段階での違いのも顕著であるのは注目すべき結果である。これらにより、留学経験者と留学未経験者の事後のアジア・シティズンシップの値の差は大きく開いてしまっている。

アジア留学前のアジア・シティズンシップの高さはアジア留学への動機付けとして意味を持つが、留学前の教育、すなわち”Internationalization at Home” (Knight 2006)の重要性を示唆しているといえる。例えば留学前にアジア地域研究のような科目を履修したり、海外からきているアジアの留学生とランゲージ・エクスチェンジをしたり、留学生と日本人の混住寮で交流したりする取り組みは、留学前にアジア・シティズンシップを高めると考えられ、後のアジア留学への動機付けとなるであろう。

### 5.1.3 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者と比較分析

上記の分析によりアジア留学がアジア・シティズンシップの育成に影響を及ぼすことが分かった。しかし、それは特に「アジアへの」留学だから育成効果があったのだろうか。さ

らにアジア以外地域への留学経験者と比較することで、その育成効果がアジアへの留学に特有なものであるのかを検証する。

表 42：アジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（留学前後の比較）[調査 B]

	アジア以外留学経験者 N=437				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.38	1.774	3.82	1.725	5.950	436	.000	***
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.43	1.709	3.75	1.712	4.156	436	.000	***
アジア地域の歴史問題を知っている	4.15	1.730	4.35	1.688	3.145	436	.002	**
アジア地域の文化に興味がある	4.51	1.734	4.83	1.715	4.625	436	.000	***
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	3.57	1.674	3.84	1.735	3.883	436	.000	***
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	4.96	1.575	5.30	1.510	5.274	436	.000	***
アジア地域の発展に貢献したい	4.35	1.701	4.78	1.610	6.284	436	.000	***
自分はアジア人である（=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある）	5.50	1.676	5.64	1.545	1.911	436	.057	NS

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

表 42 の結果を見ると、アジア以外留学経験者については、留学前後で 8 項目目を除く全ての要素で有意差が確認でき、アジア・シティズンシップが育成されていることが確認できた。アジア以外への留学において、アジア・シティズンシップが育成される効果をもたらしたのは注目すべき結果である。

さらに、より正確にアジア以外留学経験者とアジア留学経験者のアジア・シティズンシップの育成に関する違いを確認するため、両者の留学前後の差分を比較して分析を行った。結果は表 43 の通りであるが、両者の違いは全くないことが分かった。つまり、留学の地域に関係なく、アジア・シティズンシップの育成効果は留学という経験によりもたらされたと解釈することができる。

表 43：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		アジア以外留学経験者 N=437		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	.3333	1.43270	.4416	1.55168	-.758	588	.449	NS
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	.3333	1.60591	.3135	1.57682	.133	588	.894	NS
アジア地域の歴史問題を知っている	.1634	1.30009	.1991	1.32346	-.288	588	.773	NS
アジア地域の文化に興味がある	.2092	1.20664	.3158	1.42747	-.896	311.4	.371	NS
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	.2810	1.33010	.2677	1.44126	.100	588	.920	NS
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	.2353	1.21268	.3410	1.35135	-.854	588	.393	NS
アジア地域の発展に貢献したい	.3399	1.37728	.4302	1.43124	-.678	588	.498	NS
自分はアジア人である（=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある）	.2157	1.58505	.1373	1.50211	.548	588	.584	NS

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

一方、調査 A についても同様に分析したところ、表 44 の結果となった。こちらも、多くの項目がアジア留学経験者とアジア以外留学経験者で特に違いは見られなかったが、一方で、社会での男女共同参画の意識が高まった、宗教に関する寛容性が高まった、の 2 要素に関しては、アジア以外留学の方が有意に高かったことが分かった。アジア以外留学はほぼ欧米への留学であるが、男女共同参画や宗教に関しては、アジア社会よりも欧米社会の方がその意識が強いということを表していると言える。

表 44：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の比較分析[調査 A]

	アジア留学 N=213		アジア以外留学 N=1026		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
アジア人としての意識が高まった	2.69	.824	2.76	.848	-1.177	1237	.239	NS
政治・社会問題への関心が高まった	2.94	.750	2.89	.798	.942	319.6	.347	NS
外交・国際関係への興味が高まった	3.16	.724	3.11	.736	1.069	1237	.285	NS
環境・貧困問題等の地球的課題に対する意識が高まった	2.68	.853	2.69	.797	-.169	1237	.866	NS

平和に対する意識が高まった	2.89	.766	2.81	.811	1.341	318.3	.181	NS
多様な価値観や文化的背景を持つ人々（例：性的マイノリティ、在日外国人など）と共生する意識が高まった	3.16	.735	3.14	.756	.306	1237	.760	NS
社会での男女共同参画の意識が高まった	2.41	.799	2.70	.824	-4.721	1237	.000	***
宗教に関する寛容性が高まった	2.60	.845	2.82	.831	-3.637	1237	.000	***

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

調査 A および調査 B の分析結果を総合すると、アジア留学、アジア以外留学の双方の違いはほぼ見られなかった。それは、両者は留学においてアジア人に対する体験の質がやや異なるのではないだろうか。つまり、アジアに留学した場合は、アジア地域内の国々が共通して直面する課題への理解の深まりやアジア人同士の交流による結束感がアジア・シティズンシップの意識醸成に繋がったと推測される。一方で、アジア以外留学ではアジア人がマイノリティになるためその意識が際立ったという相違が背景にあるのかもしれない。

#### 5.1.4 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との事前の段階における比較分析

上述の通り、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者では、アジア・シティズンシップの育成効果に違いはなかった。それでは、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者では、留学前のアジア・シティズンシップにおいて違いは確認されるのだろうか。

その結果は表 45 の通りとなった。アジア留学経験者は、もともと留学前、アジア以外留学経験者と比べてアジア・シティズンシップが全体的に高い傾向があった。このことは、留学前の日本での個人的経験やアジアに関する学習量の差異が影響していると解釈される。アジア留学経験者とアジア以外留学経験者で、留学自体によるアジア・シティズンシップの育成効果に違いはなかったものの、留学前の段階で、アジア留学経験者の方がアジア・シティズンシップを構成する要素は全体的に大きいことが確認できた。

表 45：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の事前の段階におけるアジア・シティズンシップの比較分析[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		アジア以外留学経験者 N=437		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (前)	標準偏差 (前)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.86	1.663	3.38	1.774	2.958	588	.003	**

アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.94	1.582	3.43	1.709	3.336	285.0	.001	**
アジア地域の歴史問題を知っている	4.35	1.612	4.15	1.730	1.250	588	.212	NS
アジア地域の文化に興味がある	5.39	1.474	4.51	1.734	6.013	309.7	.000	***
アジア地域に関連するキャリアを積みたい	4.68	1.688	3.57	1.674	7.058	588	.000	***
アジア地域の国や人々とよく理解したい	5.64	1.336	4.96	1.575	4.753	588	.000	***
アジア地域の発展に貢献したい	5.13	1.605	4.35	1.701	4.986	588	.000	***
自分はアジア人である（＝母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある）	5.47	1.639	5.50	1.676	-.181	588	.857	NS

（注）\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

（出典）筆者作成

## 第2節 アジア・シティズンシップの育成効果と留学形態

### 5.2.1 留学期間比較分析

留学期間は、数週間のものから数年間のものまで、非常に多岐に渡る。比較的短期の留学と、比較的長期の留学において、アジア・シティズンシップの育成効果に違いは見られるのだろうか。近年、より短期の留学が急速に増えていることもあり、留学期間の違いがどのようにそのインパクトに影響を及ぼすかを理解することは重要である。

留学期間別の育成効果を分析するため、まず調査Bにおいて、2か月未満留学経験者および1年留学経験者を比較して留学期間別分析を行った。期間別にするとサンプル数が限定されること、アジア留学経験者・アジア以外留学経験者でアジア・シティズンシップの育成に有意な違いは確認されなかったことから、両者を合算したサンプルで分析した。

表 46：2か月未満留学経験者と1年間留学経験者のアジア・シティズンシップの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査B]

	2か月未満留学経験者 N=460		1年間留学経験者 N=382		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	.3761	1.502	.2880	1.574	.829	840	.407	NS

アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	.3065	1.515	.3115	1.688	-.045	773.8	.964	NS
アジア地域の歴史問題を知っている	.1674	1.275	.2984	1.614	-1.288	718.2	.198	NS
アジア地域の文化に興味がある	.2478	1.353	.4660	1.578	-2.129	754.5	.034	*
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	.2848	1.416	.3351	1.522	-.496	840	.620	NS
アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	.3174	1.293	.2984	1.471	.199	840	.842	NS
アジア地域の発展に貢献したい	.4174	1.397	.3560	1.642	.586	840	.558	NS
自分はアジア人である(=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある)	.1478	1.530	.2408	1.407	-.918	831.3	.359	NS

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

分析の結果、表 46 の通り、2 か月未満留学経験者においても、1 年間留学経験者とほぼ遜色なく、アジア・シティズンシップの育成効果が確認できた。近年、実際に 1~2 か月程度の比較的短期の留学が急増していることを考慮すると、このことは重要な意味を持つ。

次に、2 か月未満留学経験者が、実際にどれほどの育成効果があったかを検証する。比較検定を行った結果は、表 47 の通りである。それによると、アジア・シティズンシップの 8 つの要素のうち、6 つに有意な差が見られ、短期の留学においても、アジア・シティズンシップの育成効果が明らかであったことが認められた。なお、P 値が比較的大きいのは、サンプル数の違いによる部分もあるかもしれない。

表 47：2 か月未満留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]

	2 か月未満留学経験者 N=460				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
アジア地域の平和構築に向けての課題を知っている	3.48	1.686	3.85	1.721	5.369	459	.000	***
アジア地域の経済発展に向けての課題を知っている	3.54	1.653	3.85	1.732	4.339	459	.000	***
アジア地域の歴史問題を知っている	4.17	1.698	4.34	1.698	2.816	459	.005	**
アジア地域の文化に興味がある	4.69	1.666	4.94	1.701	3.930	459	.000	***
アジア地域に関連するキャリアを積みみたい	3.78	1.705	4.07	1.761	4.315	459	.000	***

アジア地域の国や人々をもっと良く理解したい	5.08	1.497	5.40	1.484	5.264	459	.000	***
アジア地域の発展に貢献したい	4.45	1.688	4.87	1.582	6.408	459	.000	***
自分はアジア人である(=母国人としての意識に加えて、アジア地域に所属しているアジア人としての意識がある)	5.33	1.689	5.48	1.592	2.073	459	.039	*

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

また、同様に、調査Aのデータを用いて、6か月未満および6か月以上2年未満留学経験者の比較分析を行った。期間別に分けるとサンプル数が限定されること、アジア留学経験者・アジア以外留学経験者でアジア・シティズンシップの育成効果にさほど大きな違いはなかったことから、両者を合算したサンプルで分析した。

表48：6か月未満留学経験者と6か月以上2年未満留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果の比較分析[調査A]

	6か月未満の留学 N=284		6か月以上2年未満の留 学 N=1586		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
アジア人としての意識が高まった	2.65	.867	2.79	.870	-2.459	1868	.014	*
政治・社会問題への関心が高まった	2.76	.778	2.93	.807	-3.292	1868	.001	**
外交・国際関係への興味が高まった	3.04	.763	3.14	.725	-2.218	1868	.027	*
環境・貧困問題等の地球的課題に対する意識が高まった	2.61	.805	2.73	.832	-2.303	1868	.021	*
平和に対する意識が高まった	2.74	.799	2.87	.823	-2.416	1868	.016	*
多様な価値観や文化的背景を持つ人々(例：性的マイノリティ、在日外国人など)と共生する意識が高まった	3.07	.736	3.20	.754	-2.671	396.7	.008	**
社会での男女共同参画の意識が高まった	2.56	.789	2.74	.858	-3.326	1868	.001	***
宗教に関する寛容性が高まった	2.73	.829	2.86	.853	-2.392	1868	.017	*

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

この調査Aの結果によると、全ての項目において、より長期の留学の方がアジア・シティズンシップの育成はよりなされている。調査B、調査Aの両方のデータを総合すると、より長期の留学の方が、育成効果が高い傾向が確かに見られるものの、2か月未満といった比較的短期の留学によってもアジア・シティズンシップは育成されるという結果を確認す

ることができた。これは、アジア域内交流では短期的な交流が圧倒的に増えていることを考えると、示唆に富む結果である。今後、アジア域内交流において、比較的短期の留学を積極的に増やすことにより、アジアの人々のアジア人としての意識を向上させることができるという結果を予測することができるためである。

## 5.2.2 教育段階比較（高校・学部・修士および博士）分析

留学期間の相違とあわせて、どのタイミングで留学に行くのかにより、そのインパクトがどのように異なるかということを理解するのも重要である。それにより、政策的にどのようなタイミングの留学を促進するのが効果的なのかを理解できるためである。

この分析については、調査Aのデータのみしか保持していない情報であるため、調査Aのサンプルで分析を行う。高校、学部、大学院（修士・博士）と3つ以上の比較になるため、分散分析および多重比較を行った。サンプル数の限界から、アジア留学経験者かアジア以外留学経験者かに関係なく、留学経験者全てを合計して分析を行った。アジア・シティズンシップの全ての要素8項目の平均値を指標として分析を行った。結果は表49の通りである。

表49：留学によるアジア・シティズンシップの育成効果の教育段階別比較分析[調査A]

1. 高校生留学 (N=143)		2. 大学（学部）留学 (N=1870)		3. 大学院（修士・博士）留学 (N=769)		F 値	効果量 ( $\eta^2$ )
平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
3.03	.583	2.89	.593	2.93	.613	4.843**	.003

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ . グループ間自由度はいずれも 2、グループ内自由度はいずれも 2779。

(出典) 筆者作成

表50：アジア・シティズンシップ（8要素の平均値）の教育段階の多重比較の結果[調査A]

	1. 高校生留学	2. 大学（学部）留学
1. 高校生留学		
2. 大学（学部）留学	<	
3. 大学院（修士・博士）	NS	NS

(注) 多重比較はTukeyのHSD法（有意水準は5%）の結果を記載。2つの次元間の有意差を不等号で示した。

(出典) 筆者作成

分散分析の結果、教育段階別留学の主効果が見られたので ( $F(2,2779)=4.843$ ,  $p<.01$ )、高校生・大学（学部）・大学院（修士・博士）の3グループ間の平均値において



有意差が認められ、TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、表50に示すとおり、平均値が高い順に、高校生>大学院（修士・博士）>大学（学部）という順番となり、高校生留学がその値が有意に高いということが分かった。

高校生が最も平均値が高いということは、高校生の柔軟性や感受性の高さを示唆するものであり、早期教育が重要であると理解できる。また、大学と大学院を比べると有意差はないものの大学院の方が若干高いが、それは留学期間の平均が大学院生の方がやや長いことが影響しているのか、あるいはより高度な知識やスキルによる影響でよりアジア・シティズンシップが向上しているのかなどが考えられるが、明らかな解釈は難しい。しかし、全体として $\eta_p^2$ は.003であり、平均値差は小さく、大きな違いがあるとはいえないという結果である。

### 第3節 アジア・シティズンシップの育成効果への影響要因

#### 5.3.1 アジア・シティズンシップの高まりの要因分析

これまでの分析では、留学前後の変化のみに着目して分析を行ったが、次に、留学そのものに加えて留学前の諸要因を加味して、アジア・シティズンシップがどのように育成されたのかをその因果関係に着目して検証する。

本章第1節の分析により、留学に参加する学生は、留学経験によりアジア・シティズンシップ育成効果が一定程度確認されたものの、そもそもアジア・シティズンシップの高まりが留学をしなかった学生と留学前から大きく異なっていることが分かった。そこで、留学経験以外の要素の影響を含めて総合的にアジア・シティズンシップの育成について確認するため、留学後（あるいはその相当時期）時点でのアジア・シティズンシップの値がどのような要因により影響を受けているかを検証する。アウトカムに対して影響を与えうる留学前の個人の能力や外部的環境の影響を総合的に取り入れ、重回帰分析を行う。アジア・シティズンシップの8要素の平均値を従属変数、非認知能力や外部的要因の各要素を独立変数として分析を行う。アジア留学経験者113名と留学未経験者111名のデータを合算（224名）し、重回帰分析（強制投入法）を行った。その際、アジア留学経験について、従属変数であるアジア・シティズンシップに影響を及ぼす可能性があることから、ダミー変数として独立変数に組み入れた。

アジア・シティズンシップを従属変数、留学前段階のアジア・シティズンシップ、アジア留学経験、グループ間交流傾向、国際的職業への関心、外国事情への関心、コミュニケーション意欲、WTC、ビッグ・ファイブ、グリット、統制所在の内的帰属、自己概念を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。これらの要素は全て、アジア・シティズンシップの育成に対して影響を及ぼす可能性があると考えられることから、独立変数として設定した。言い換えると、アジア留学経験がアジア・シティズンシップの要素に影響を及ぼす

可能性があることは想定しやすいが、その留学経験以外に、事前の条件となる留学前の諸変数がどのようにアジア・シティズンシップに影響を及ぼしているかを理解するため、可能性のある諸要素を独立変数として設定した。アジア留学経験以外の独立変数は、全て留学前の段階（留学未経験者は同タイミングの状態）での値であり、留学前の要素の影響を取り入れた。結果は、表 51 の通りである。

表 51：留学以外の要素を含めたアジア・シティズンシップ（8 要素の平均値）育成に関する影響要因の分析[調査 B]

従属変数：アジア・シティズンシップ（留学後） 対象：アジア留学経験者および留学未経験者 N=224	偏回帰係数		T 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	.345		.564	-.861	1.551
アジア・シティズンシップ（留学前／事前）	<b>.565***</b>	<b>.526***</b>	9.444	.447	.684
アジア留学経験（留学前／事前）	<b>.497***</b>	<b>.176***</b>	4.050	.255	.739
グループ間交流傾向（留学前／事前）	.118	.078	1.214	-.074	.310
国際的職業への関心（留学前／事前）	-.036	-.032	-.523	-.170	.099
外国事情への関心（留学前／事前）	<b>.154*</b>	<b>.115*</b>	2.051	.006	.301
コミュニケーション意欲（留学前／事前）	.143	.122	1.901	1.901	.290
WTC（留学前／事前）	.019	.012	.246	-.130	.167
外向性（留学前／事前）	.053	.060	1.309	-.027	.133
協調性（留学前／事前）	.041	.033	.779	-.063	.146
勤勉性（留学前／事前）	.037	.036	.725	-.064	.138
神経症傾向（留学前／事前）	-.061	-.059	-1.307	-.154	.031
開放性（留学前／事前）	-.038	-.038	-.815	-.131	.055
根気尺度（留学前／事前）	<b>.215*</b>	<b>.138*</b>	2.599	.052	.378
一貫性尺度（留学前／事前）	-.013	-.008	-.152	-.177	.151
統制所在の内的帰属（留学前／事前）	-.107	-.045	-1.016	-.314	.100
自己概念（留学前／事前）	-.254	-.095	-1.972	-.509	.000
R <sup>2</sup> （調整済み R <sup>2</sup> ）	.703 (.680)				
F(16, 207)	30.555***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られ (F(16,207)=30.555, p<.001)、決定係数の値（調整済みの決定係数 (R<sup>2</sup>=.680)）から、高い予測力があるといえる。なお、この重回帰分析における VIF は 1.233~2.903 である (5.0 以下であるため基本的には多重共線性による統計分析上の大きな問題はないと判断した)。

アジア・シティズンシップに有意に影響を及ぼした要因は、留学前（あるいはその相当時期）のアジア・シティズンシップ、アジア留学経験、外国事情への関心、根気尺度であった。確かに、アジア留学経験により、アジア・シティズンシップは影響を受けている。しかし、

それ以外の多くの留学前の影響要因にも着目する必要がある。留学前のアジア・シティズンシップ自体に影響を最も受けていることは当然ともいえるが、それ以外の要素から、海外への興味関心および粘り強く取り組む姿勢がアジア・シティズンシップの形成に影響を及ぼしていることを理解できる。この結果により、実践的に、アジア・シティズンシップ促進に関して考えられることは、まずは留学前段階で海外への興味関心を喚起すること、何事にも粘り強く取り組む姿勢を育成することなどが重要ということである。

この分析結果は、表 38 や表 41 でみたように、アジア留学によるアジア・シティズンシップ育成効果が見られ、かつアジア留学経験者は留学前の段階で留学未経験者の対照群と比べてアジア・シティズンシップの値が高かったという結果とも整合するものであり、アジア・シティズンシップが留学による効果のみならず、事前のアジア・シティズンシップの高さ、そして他の能力要因等に大きく影響を及ぼされていることが分かる。

### 5.3.2 留学中の中間ファクターのアジア・シティズンシップの育成効果への影響

次に、留学中の体験に焦点をあて、海外留学中の過ごし方がどのように能力育成に影響を与えるかを分析する。どのような留学中の体験が、アジア・シティズンシップの育成に影響を及ぼすのだろうか。調査 A において、表 52 の中間ファクター全てを独立変数として設定し、アジア・シティズンシップ (8 項目の平均値) を従属変数として設定し、重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った。

表 52：海外留学中の経験 (中間ファクター)

設問のカテゴリー	設問の内容
問 6 海外留学中の授業に関する活動	1 授業で積極的に発言した 2 先生と積極的に交流した 3 クラスメートと積極的に交流した 4 宿題に積極的に取り組んだ 5 授業内のプレゼンテーションに積極的に取り組んだ
問 7 海外留学中の苦勞	1 異文化への適応 2 外国語能力の習得・運用 3 現地の人たちとのコミュニケーション 4 学業面・研究面 5 友人関係 6 教職員との関係 7 生活費や渡航費の工面 8 学費や研究費の工面 9 身の安全の確保

	10 生活や社会に関する情報収集
問 8 海外留学中の授業以外に関する活動	1 学生宿舎や寮で積極的に交流した 2 ホームステイ先で積極的に交流した 3 アルバイト／インターンシップ／アシスタントシップで積極的に活動した 4 クラブ活動に積極的に参加した 5 学内の行事（学生自治会、学内のイベント）などで積極的に活動した 6 ボランティア活動に積極的に参加した 7 日本に関する活動（日本人会、日本文化の紹介など）に積極的に参加した 8 留学先の文化を理解しようと努力した 9 留学先の歴史を知ろうと努力した 10 留学先の習慣に適應するよう努力をした 11 留学先の食事に馴染もうと努力した 12 留学先の現地の人との交流に積極的に参加した 13 留学中に滞在国の魅力が高まった 14 留学先は思ったよりも危険ではなかった 15 留学先は日本と共通点があり馴染みやすかった

(出典) 横田 (2018) の質問紙より筆者作成

表 53：留学中の活動要素によるアジア・シティズンシップ育成に関する影響要因の分析[調査 A]

従属変数：アジア・シティズンシップ (8 項目の平均値) 対象：アジア留学経験者 N=213	偏回帰係数		T 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	.915		4.444	.019	.226
海外留学中の授業以外に関する活動：留学先の歴史を知ろうと努力した	<b>.122*</b>	<b>.168*</b>	2.329	.031	.231
海外留学中の授業に関する活動：授業内のプレゼンテーションに積極的に取り組んだ	<b>.131*</b>	<b>.180*</b>	2.590	.031	.231
海外留学中の授業以外に関する活動：留学先の食事に馴染もうと努力した	<b>.131*</b>	<b>.178*</b>	2.573	.018	.207
海外留学中の苦勞：教職員との関係	<b>.112*</b>	<b>.147*</b>	2.344	.007	.201
海外留学中の授業に関する活動：先生と積極的に交流した	<b>.104*</b>	<b>.145*</b>	2.118	.019	.226
R <sup>2</sup> (調整済み R <sup>2</sup> )	.203 (.183)				
F (5, 207)	4.484***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001. 投入基準：F 値の確率=.05、除去基準=.10

(出典) 筆者作成

重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られた ( $F(207)=4.484, p<.001$ )。また、決定係数の値 (調整済みの決定係数 ( $R^2=.183$ )) は小さいが、本分析はアジア・シティズンシップの育成の予測を行うためではなく留学中のこういった経験が影響しているかを確認する目的で行っており、こういった独立変数が従属変数に影響を与えているかを調べるためには有効であると考え。なお、この重回帰分析におけるVIFは1.027~1.359である。

分析の結果、表 53 の通り、5 項目の留学中の中間ファクターがアジア・シティズンシップという従属変数に有意に影響を及ぼしていることが分かった。まず、留学先の授業において、先生と積極的に交流し、またプレゼンテーションに積極的に取り組んだことが有意に影響を及ぼした。また、授業以外に関する活動において、留学先の歴史を知ろうと努力をし、また留学先の食事に馴染もうと努力をしたことが有意に影響を及ぼした。さらには、留学中に教職員との関係に苦労したことも有意に影響を及ぼしているが、これは積極的に教職員と交流しようとしたことの表れであるという解釈もできる。

#### 第 4 節 ナショナル・リージョナル・グローバルレベルのシティズンシップの関係性

##### 5.4.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析

ナショナル、リージョナル、グローバルの意識は、高まる上で相互に排他的で総和は変わらない (ゼロサム) なのか、あるいは同時に重層的に高めることができるのか。より具体的には、本研究の主要な概念であるリージョナル・レベルのアジア・シティズンシップおよびナショナル、グローバルのそれぞれの関係性はどのようなものだろうか。これらについて調べるため、それぞれの意識の組み合わせによる相関分析を行った。

表 54：アジア留学経験者と留学未経験者のナショナル・リージョナル・グローバルレベルの意識の育成效果の比較分析[調査 A]

	アジア留学経験者 N=213		留学未経験者 N=710		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
日本人としての意識が高まった	3.21	.725	2.07	.743	19.826	921	.000	***
アジア人としての意識が高まった	2.69	.824	1.82	.659	14.070	297.8	.000	***
地球市民としての意識が高まった	2.39	.866	1.81	.670	9.050	292.3	.000	***

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

アジア留学経験者が、留学未経験者に比べて、「日本人としての意識が高まった」「アジア人としての意識が高まった」「地球市民としての意識が高まった」の全てにおいて平均値が高く、統計的に有意な差が確認された。これらの指標の中では、最も平均値が高い順に、「日本人としての意識が高まった」「アジア人としての意識が高まった」「地球市民としての意識が高まった」という結果になった。ナショナル・アイデンティティは一般的に長く人の中に内在する意識であり、比較的意識がしやすいと考えられる。そして、より範囲が広くイメージしにくいほど、その概念を認識することは難しくなるのではないかと考えられる。

第2章第2節における議論の通り、ナショナル、リージョナル、グローバルなレベルのアイデンティティは、ゼロサムなのか、あるいは総じてすべて上がっていくのかという対極の考え方が存在するが、この表54の結果によれば、後者の状況が確認される。すなわち、シティズンシップは相互排他的関係性ではなく同時に高められるという結果となり、平野(2006)が提唱している「アイデンティティの重層性」が認められると理解できる。

表 55：アジア留学経験者のナショナル・リージョナル／リージョナル・グローバルの意識の育成効果の相関分析[調査 A]

変数	度数	平均値	標準偏差	相関関係
日本人としての意識が高まった	213	1.79	.725	.301**
アジア人としての意識が高まった	213	2.31	.824	
変数	度数	平均値	標準偏差	相関関係
アジア人としての意識が高まった	213	2.31	.824	.519***
地球市民としての意識が高まった	213	2.61	.866	

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

また、表55は異なる階層の意識間の関係の分析であるが、ナショナルとリージョナルの意識の間で、弱い正の相関があった。正の相関があるということは同時に伸びるということを示し、これらの意識はゼロサムでないという結果を確認することができる。同様に、リージョナルとグローバルの意識の間で、中程度の正の相関があった。正の相関があるということは同時に伸びるということを示し、これらの意識はゼロサムでないという結果を確認することができる。

#### 5.4.2 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析

留学先の違いにより、ナショナル、リージョナル、グローバルの各レベルの意識について違いは出るのだろうか。そのことを検証するため、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較を行い各階層のレベルの意識醸成を確認した。

表 56：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のナショナル・リージョナル・グローバルレベルの意識の育成効果の比較分析[調査 A]

	アジア留学 N=213		アジア以外留学 N=1026		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
日本人としての意識が高まった	3.21	.725	3.25	.748	-.735	1237	.463	NS
アジア人としての意識が高まった	2.69	.824	2.76	.848	-1.177	1237	.239	NS
地球市民としての意識が高まった	2.39	.866	2.59	.868	-3.020	1237	.003	**

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

その結果、表 56 によると、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者で、「日本人としての意識」「アジア人としての意識」の高まりにおいて特に違いは見られなかった。しかし、「地球市民としての意識が高まった」には有意差が確認された。日本人のアジア留学経験者も、アジア以外留学経験者も、異文化圏に滞在することによって変わりはないが、物理的な留学の移動距離とアジア以外の文化圏という展開が、世界の広がりをもっと認識させているのかもしれない。

表 57：アジア以外留学経験者のナショナル・リージョナル／リージョナル・グローバルの意識の育成効果の相関分析[調査 A]

変数	度数	平均値	標準偏差	相関関係
日本人としての意識が高まった	1026	1.75	.748	.418**
アジア人としての意識が高まった	1026	2.24	.848	
変数	度数	平均値	標準偏差	相関関係
アジア人としての意識が高まった	1026	2.24	.848	.495***
地球市民としての意識が高まった	1026	2.41	.868	

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

また、表 57 によれば、ナショナルとリージョナルな意識の間で、中程度の正の相関があった。正の相関があるということは同時に伸びるということを示し、これらの意識はゼロサムでないという結果を確認することができる。同様に、リージョナルとグローバルな意識の間で、中程度の正の相関があった。正の相関があるということは同時に伸びるということを示し、これらの意識はゼロサムでないという結果を確認することができる。

## 第 5 節 アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの関係性

### 5.5.1 アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの相関関係

最後に、アジア・シティズンシップとグローバル・コンピテンシーとの関係性について分析を行う。すなわち、アジア・シティズンシップの意識の育成が、グローバル・コンピテンシーの各要素とどのように関連しているのかを分析する。換言すれば、どのような特徴を持つ人物が、アジア・シティズンシップを持ちやすいかを分析する。

グローバル・コンピテンシーの概念については、第4章で定義を定めた通りであるが、ここでは調査Bのデータを用いて分析する。調査Bでは、グローバル・コンピテンシーは大きく2つの要素に大別され、それぞれグローバルな資質に関する指標および基幹的なパーソナリティに関する指標に分けられる。

表58は、アジア・シティズンシップと、グローバル・コンピテンシーの各構成要素との相関関係を分析した結果である。アジア・シティズンシップの値は、それを構成する8つの要素の平均値を使用している。各要素により、その相関係数の大きさは異なっているが、大きく見ると、グローバルな資質に関する指標については比較的大きな相関関係が見られるのに対して、基幹的なパーソナリティに関する指標については比較的小きな相関関係が見られる、あるいは相関関係は見られないということが分かった。この結果により、グローバルな資質とアジア・シティズンシップの育成は連動していると考えられ、国際的な事柄への関心が高く、コミュニケーション意欲が高い人々がアジア・シティズンシップも同様に高めていると理解される。一方で、アジア・シティズンシップは、基幹的なパーソナリティに関する指標との関係性は小さく、人の性格的な特徴や思考方法の特徴などによって影響をあまり受けないということも同時に理解される。

表58：アジア・シティズンシップ（8要素の平均値）とグローバル・コンピテンシーの各要素との相関関係の分析[調査B]

	平均	標準偏差	度数	Pearsonの相関係数
アジア・シティズンシップ（留学後/事後）	4.46	1.415	224	-
グループ間交流傾向（留学後/事後）	4.28	0.997	224	.670**
国際的職業への関心（留学後/事後）	4.01	1.282	224	.596**
外国事情への関心（留学後/事後）	3.80	1.138	224	.687**
コミュニケーション意欲（留学後/事後）	3.59	1.271	224	.723**
WTC（留学後/事後）	3.94	0.948	224	.560**
外向性（留学後/事後）	4.51	1.545	224	.315**
協調性（留学後/事後）	5.13	1.180	224	.118
勤勉性（留学後/事後）	3.87	1.490	224	.227**
神経症傾向（留学後/事後）	4.08	1.350	224	-.206**
開放性（留学後/事後）	4.49	1.391	224	.286**
根気尺度（留学後/事後）	3.63	0.907	224	.396**
一貫性尺度（留学後/事後）	2.86	0.909	224	.210**
統制所在の内的帰属（留学後/事後）	2.77	0.617	224	.211**



自己概念 (留学後/事後)	2.73	0.557	224	.193**
---------------	------	-------	-----	--------

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

## 第 6 章 日本人のアジア留学によるグローバル・コンピテンシー育成に関する調査の分析と考察

### 第 1 節 アジア留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果

#### 6.1.1 アジア留学経験者と留学未経験者との比較分析

アジア留学により、グローバル・コンピテンシーは育成されるのだろうか。その分析においては、先行研究の整理として作成した表 23 および表 24 の通り、様々な方法が考えられるが、本節では先行研究でしばしば用いられている t 検定によりその育成効果を検証する。その際、調査 A および調査 B のデータを併用して実施する。両方ともに介入群（留学経験者）および対照群（留学未経験者）の両方のデータを有しているため、その比較により検証を行う。これらの分析方法は、アジア・シティズンシップの分析の手順と同様である。

まず、調査 A のデータを用いて、留学によるグローバル・コンピテンシー育成の効果を分析する。研究の方法の章で、非認知能力に着目しながら調査 A のグローバル・コンピテンシーを定義したが、その要素は多岐にわたる。そのため、それらの要素にいくつか共通する因子を抽出して以降の分析の基礎とする。対象となるデータは、アジア留学経験者、アジア以外留学経験者、留学未経験者の全てを含む。探索的な因子分析により非認知能力の構造を検討した。29 項目の相関係数行列の固有値は 13.060、2.254、1.417、1.294、1.052、.877、.762 と減衰し、第 5 因子までの累積説明率は 65.8%であった。ここでは固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から総合的に判断し、5 因子解を採用することとした。そして、重み付けのない最小二乗法とプロマックス回転による因子分析を行った。表 59 にプロマックス回転解（因子負荷量）、共通性、項目得点の平均値と標準偏差、因子間の相関係数を示す。5 因子の累積分散説明率は 55.4%である。

日本生涯学習総合研究所（2018）の非認知能力のフレームワークを念頭に置きこの解釈を行う。表 59 の通り、第一因子は非認知能力の発展的な要素に関する項目の負荷量が高いので「諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力」因子、第二因子は生涯において必要とされる基幹的能力の要素に関する項目の負荷量が高いので「一貫して必要とされている基幹的能力」因子、第三因子は態度や価値観の要素に関する項目の負荷量が高いので「発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観」因子、第四因子は自己に対する意識の要素に関する項目の負荷量が高いので「発達の過程で確立される自己意識」因子、第五因子異文化間能力の要素に関する項目の負荷量が高いので「異文化で生きるための対応能力」因子と解釈した。この因子分析の結果は、日本生涯学習総合研究所（2018）の非認知能力のフレームワークとも概ね整合するものであり、理論的な観点からも妥当な結果であると解釈できる。

表 59：グローバル・コンピテンシーの因子分析[調査 A]

	因子					共通性
	1	2	3	4	5	
因子①：（認知／非認知能力）諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力						
海外留学による能力の向上 論理的思考力	<b>.890</b>	-.060	-.023	-.022	-.023	.655
海外留学による能力の向上 批判的思考力	<b>.855</b>	-.138	-.016	.006	.053	.623
海外留学による能力の向上 問題解決能力	<b>.655</b>	.234	.010	.035	-.049	.702
海外留学による能力の向上 創造力	<b>.570</b>	.211	.104	.010	-.102	.536
海外留学による能力の向上 専門知識・技能	<b>.462</b>	.058	-.026	-.014	.075	.286
海外留学による能力の向上 忍耐力	<b>.424</b>	.370	-.091	.006	.055	.545
海外留学による能力の向上 リーダーシップ	<b>.285</b>	.276	.153	.059	.013	.446
因子②：（非認知能力）一貫して必要とされている基幹的能力						
海外留学による能力の向上 協調性	.035	<b>.924</b>	-.053	.009	-.237	.616
海外留学による能力の向上 社交性	-.037	<b>.867</b>	.053	.011	-.065	.687
海外留学による能力の向上 柔軟性	.145	<b>.647</b>	-.002	-.029	.109	.670
海外留学による能力の向上 積極性・行動力	.077	<b>.509</b>	.072	.041	.201	.636
海外留学による能力の向上 コミュニケーション能力	-.078	<b>.471</b>	.016	.005	.434	.629
海外留学による能力の向上 目的を達成する力	.345	<b>.434</b>	-.018	.031	.071	.624
海外留学による能力の向上 ストレス耐性	.232	<b>.320</b>	-.035	.056	.230	.519
因子③：（非認知能力）発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観						
態度や価値観 革新的	.200	-.188	<b>.798</b>	-.024	-.066	.590
態度や価値観 新規性	-.109	.059	<b>.793</b>	-.040	.063	.623
態度や価値観 リスクをとる	.170	-.198	<b>.689</b>	.052	-.070	.466
態度や価値観 多様な価値観	-.144	.117	<b>.607</b>	-.039	.181	.487
態度や価値観 生活向上	-.140	.177	<b>.552</b>	.040	-.001	.368
態度や価値観 楽観的	-.054	.131	<b>.466</b>	.016	-.073	.229
因子④：（非認知能力）発達の過程で確立される自己意識						
海外留学による意識の高まり 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった	-.042	.039	-.035	<b>.944</b>	-.022	.823
海外留学による意識の高まり 自己肯定感（自信）が高まった	-.120	.092	-.014	<b>.867</b>	.015	.721
海外留学による意識の高まり 自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった	.105	.015	.025	<b>.827</b>	-.118	.726

海外留学による意識の高まり 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようになった	.175	-.099	-.011	<b>.672</b>	.098	.639
海外留学による意識の高まり リスクを取ることで、チャレンジすることに関する意識が高まった	.053	-.062	.105	<b>.640</b>	.153	.662
因子⑤：（認知／非認知能力）異文化で生きるための対応能力						
海外留学による能力の向上 外国語運用能力	.031	-.157	-.037	-.010	<b>1.013</b>	.812
海外留学による能力の向上 留学先の社会・習慣・文化に関する知識	.017	-.116	.009	.011	<b>.933</b>	.769
海外留学による能力の向上 異文化に対応する力	.005	.055	.029	.018	<b>.787</b>	.738
海外留学による能力の向上 基礎学力・一般教養	.299	.078	-.030	.011	<b>.330</b>	.387

(注) 重み付けのない最小二乗法とプロマックス回転による因子分析の結果である。

(出典) 筆者作成

表 60：グローバル・コンピテンシーの因子間相関[調査 A]

因子間相関	1	2	3	4	5
因子 1	1.000	.720	.460	.708	.618
因子 2	.720	1.000	.472	.664	.707
因子 3	.460	.472	1.000	.565	.563
因子 4	.708	.664	.565	1.000	.668
因子 5	.618	.707	.563	.668	1.000

(出典) 筆者作成

また、表 60 の結果によると、各因子同士の相関は中程度からやや高い相関関係が確認され、どの因子も互いに影響し合う関係性であることが分かる。すなわち、5つの能力要因は全く独立しているというものではなく、互いに影響し合って成長していくものと考えられる。調査 A に関しては、この抽出因子に基づいたカテゴリー分けにしたがい、以降の分析を行う。

アジア留学によるグローバル・コンピテンシー育成効果を検証するため、アジア留学経験者と留学未経験者の比較を t 検定により行った。結果は表 61 の通りであるが、グローバル・コンピテンシーのいずれの項目においても、アジア留学により向上していることが分かった。因子①：諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力、因子②：一貫して必要とされている基幹的能力、因子③：発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観、因子④：発達の過程で確立される自己意識、因子⑤：異文化で生きるための対応能力、これら全ての項目で、アジア留学経験者と留学未経験者で有意な差が見られ、いずれもアジア留学経験者の方が高かった。

表 61：アジア留学経験者と留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析[調査 A]

	アジア留学経験者 N=213		留学未経験者 N=710		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
因子①：（認知／非認知能力）諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力								
海外留学による能力の向上 論理的思考力	2.67	.750	2.40	.768	4.516	921	.000	***
海外留学による能力の向上 批判的思考力	2.70	.791	2.25	.731	7.409	328.0	.000	***
海外留学による能力の向上 問題解決能力	2.88	.742	2.42	.772	7.900	360.5	.000	***
海外留学による能力の向上 創造力	2.58	.812	2.30	.749	4.481	327.7	.000	***
海外留学による能力の向上 専門知識・技能	2.93	.720	2.65	.777	4.939	372.4	.000	***
海外留学による能力の向上 忍耐力	3.01	.774	2.44	.770	9.586	347.5	.000	***
海外留学による能力の向上 リーダーシップ	2.34	.783	2.04	.734	5.052	331.6	.000	***
因子②：（非認知能力）一貫して必要とされている基幹的能力								
海外留学による能力の向上 協調性	2.87	.712	2.65	.765	3.880	370.7	.000	***
海外留学による能力の向上 社交性	3.08	.695	2.60	.770	8.745	381.5	.000	***
海外留学による能力の向上 柔軟性	3.14	.679	2.49	.753	11.877	381.5	.000	***
海外留学による能力の向上 積極性・行動力	3.08	.729	2.36	.763	12.333	362.3	.000	***
海外留学による能力の向上 コミュニケーション能力	3.25	.660	2.43	.777	15.234	404.3	.000	***
海外留学による能力の向上 目的を達成する力	2.95	.715	2.43	.775	9.078	373.9	.000	***
海外留学による能力の向上 ストレス耐性	3.03	.752	2.30	.761	12.361	352.6	.000	***
因子③：（非認知能力）発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観								
態度や価値観 革新的	2.45	.832	2.04	.737	6.491	318.2	.000	***
態度や価値観 新規性	3.01	.890	2.38	.803	9.749	921	.000	***
態度や価値観 リスクをとる	2.41	.894	1.98	.769	6.303	311.8	.000	***
態度や価値観 多様な価値観	3.00	.863	2.34	.798	10.396	921	.000	***
態度や価値観 生活向上	3.03	.887	2.56	.844	7.018	921	.000	***
態度や価値観 楽観的	3.00	.934	2.63	.861	5.369	921	.000	***
因子④：（非認知能力）発達の過程で確立される自己意識								
海外留学による意識の高まり 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった	2.85	.750	2.18	.766	11.223	921	.000	***
海外留学による意識の高まり 自己肯定感（自信）が高まった	2.85	.768	2.14	.771	11.774	921	.000	***

海外留学による意識の高まり 自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった	2.69	.768	2.09	.732	10.135	335.7	.000	***
海外留学による意識の高まり 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようになった	2.82	.806	2.07	.762	12.438	921	.000	***
海外留学による意識の高まり リスクを取ることを、チャレンジすることに関する意識が高まった	2.92	.814	2.03	.734	14.311	322.2	.000	***
因子⑤：（認知／非認知能力）異文化で生きるための対応能力								
海外留学による能力の向上 外国語運用能力	3.42	.598	1.83	.654	31.641	921	.000	***
海外留学による能力の向上 留学先の社会・習慣・文化に関する知識	3.32	.617	1.87	.692	27.455	921	.000	***
海外留学による能力の向上 異文化に対応する力	3.32	.661	2.00	.724	25.115	377.6	.000	***
海外留学による能力の向上 基礎学力・一般教養	3.02	.717	2.54	.713	8.606	347.4	.000	***

（注）\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

（出典）筆者作成

次に、調査 B を用いて、同様にアジア留学によるグローバル・コンピテンシー育成効果を検証するため、アジア留学経験者の留学前後の値の比較を t 検定により行った。結果は表 62 の通りであるが、アジア留学により育成された要素とそうでない要素の 2 側面が見られた。

表 62：アジア留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）  
[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.46	.841	4.7007	.819	4.231	152	.000	***
国際志向性：国際的職業への関心	4.16	1.070	4.4363	1.030	4.760	152	.000	***
国際志向性：外国事情への関心	3.87	1.013	4.0033	1.050	2.284	152	.024	*
国際志向性：コミュニケーション意欲	3.57	1.162	3.8725	1.237	4.031	152	.000	***
WTC	4.06	.709	4.2298	.758	3.078	152	.002	**
ビッグ・ファイブ：外向性	4.49	1.496	4.6961	1.447	2.637	152	.009	**

ビッグ・ファイブ：協調性	5.15	1.041	5.19	1.144	.517	152	.606	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.85	1.328	3.95	1.525	1.101	152	.273	NS
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.22	1.282	3.99	1.315	-2.692	152	.008	**
ビッグ・ファイブ：開放性	4.32	1.304	4.59	1.337	3.260	152	.001	**
グリット：根気尺度	3.60	.827	3.72	.781	2.303	152	.023	*
グリット：一貫性尺度	2.85	.798	2.90	.886	.818	152	.415	NS
統制所在の内的帰属	2.82	.522	2.83	.556	.359	152	.720	NS
自己概念	2.64	.504	2.72	.559	2.467	152	.015	*

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

国際志向性に関するグループ間交流傾向、国際的職業への関心、コミュニケーション意欲、そしてWTCの要素については、アジア留学が大きなインパクトを与えていることが理解できる。より国際的な興味・関心を強くし、また積極的にコミュニケーションを取っていく意欲が向上したことが確認された。

また、人のパーソナリティ特性を表すビッグ・ファイブの中で、外向性、神経症傾向、開放性について変化が確認された。ビッグ・ファイブは基本的に不変の能力であるといわれるが、それらの要素にも影響を及ぼす留学体験は、非常にインパクトが大きなものであることが理解される。外向性は、興味関心が外界に向けられる傾向であり、留学経験の性質からして育成されていることも理に適っているといえる。神経症傾向は、落ち込みやすいなど感情面・情緒面で不安定な傾向であるが、負の有意な差が前後で見られた。この要素は、値が下がっているほど感情面・情緒面で安定していることを意味するため、負の有意な差はその成長を示す。さらに、開放性が向上したということは、新しい経験に開放的な傾向が海外留学により向上したということを示している。このように不変の能力と言われるビッグ・ファイブの要素にも影響を与えていることは、注目に値する。

さらに、グリットの一部である根気尺度や自己概念も、留学経験によりやや成長が認められた。留学においては、慣れない言語や環境の中、根気強く課題に対処し続けていく姿勢が常に求められており、根気尺度が改善したのは理に適っているといえる。グリットは近年重要な概念であると認識されているが、その育成方法は未だ不明である。留学はその育成手段となりえる。また、自己概念は、「自分に満足している」「自信がある」などといった自己に対する評価的側面として理解できるが、その要素も改善が見られる。

表 63：留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（前後の比較）[調査 B]

	留学未経験者 N=147				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (前)	標準偏差 (前)	平均値 (後)	標準偏差 (後)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.07	.962	3.96	.959	-2.571	146	.011	*
国際志向性：国際的職業への関心	3.70	1.335	3.65	1.351	-.751	146	.454	NS
国際志向性：外国事情への関心	3.71	1.009	3.67	1.103	-.857	146	.393	NS
国際志向性：コミュニケーション意欲	3.29	1.185	3.30	1.184	.148	146	.883	NS
WTC	3.81	1.000	3.64	.971	-2.609	146	.010	*
ビッグ・ファイブ：外向性	3.95	1.590	3.99	1.540	.538	146	.592	NS
ビッグ・ファイブ：協調性	5.12	1.175	5.07	1.191	-.551	146	.582	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.74	1.341	3.78	1.371	.402	146	.688	NS
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.32	1.409	4.27	1.340	-.517	146	.606	NS
ビッグ・ファイブ：開放性	4.26	1.463	4.17	1.388	-.978	146	.330	NS
グリット：根気尺度	3.48	.975	3.53	.964	.953	146	.342	NS
グリット：一貫性尺度	2.76	.896	2.82	.892	1.058	146	.292	NS
統制所在の内的帰属	2.61	.617	2.67	.650	1.494	146	.137	NS
自己概念	2.57	.511	2.65	.546	2.379	146	.019	*

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

一方、留学未経験者においては、表 62 の通り、ほぼ全ての項目で有意な差は確認できなかった。グループ間交流傾向、WTC においては、向上するどころか、その値が有意に下がってしまっておりより内向き志向性になっていることが分かった。国際的な志向性やコミュニケーション意欲が、留学経験者と大きく差が開いてしまう結果となっている。なお、自己概念はやや向上していることが確認されるが、この解釈は難しい。しかし、この要素は国内でも育成される可能性があるといえるかもしれない。「自分に満足している」「自信がある」というような意識は、確かに留学以外の多くの国内の経験でも育成されることは想像に難くない。

以上の通り、調査 A においては、全ての非認知能力に関する要素が向上したと認められた。そして調査 B においては、一部基本的な性質にあたる要素には変化が見られなかったものの、国際志向性、コミュニケーション意欲、ビッグ・ファイブ等において明確な成長が確認された。両方の結果より、留学のグローバル・コンピテンシーに与えるインパクト



は大きいことが理解できる。

### 6.1.2 アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階における比較分析

上述の通り、留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果を確認したが、留学前の段階ですでに留学経験者と留学未経験者にはそれらの能力の違いがあったことも可能性として考えられる。そこで、調査 B においては留学前段階のデータがあるため、留学経験者と留学未経験者の留学前段階の各種要素に関する比較を行った。表 64 がその結果である。

表 64：アジア留学経験者と留学未経験者との事前の段階におけるグローバル・コンピテンシーの比較分析[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		留学未経験者 N=147		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (前)	標準偏差 (前)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.46	.841	4.07	.962	3.697	298	.000	***
国際志向性：国際的職業への関心	4.16	1.070	3.70	1.335	3.269	279.5	.001	**
国際志向性：外国事情への関心	3.87	1.013	3.71	1.009	1.371	298	.171	NS
国際志向性：コミュニケーション意欲	3.57	1.162	3.29	1.185	2.038	298	.042	*
WTC	4.06	.709	3.81	1.000	2.547	262.4	.011	*
ビッグ・ファイブ：外向性	4.49	1.496	3.95	1.590	3.057	298	.002	**
ビッグ・ファイブ：協調性	5.15	1.041	5.12	1.175	.296	298	.767	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.85	1.328	3.74	1.341	.680	298	.497	NS
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.22	1.282	4.32	1.409	-.605	298	.545	NS
ビッグ・ファイブ：開放性	4.32	1.304	4.26	1.463	.387	298	.699	NS
グリット：根気尺度	3.60	.827	3.48	.975	1.179	286.2	.240	NS
グリット：一貫性尺度	2.85	.798	2.76	.896	.947	298	.344	NS
統制所在の内的帰属	2.82	.522	2.61	.617	3.211	298	.001	**
自己概念	2.64	.504	2.57	.511	1.066	298	.287	NS

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

この結果によると、留学前の段階で既に留学経験者と留学未経験者の非認知能力の違いが見られる。まず、大局的に掴むと、総じて、国際志向性に関する要素は留学経験者と留学未経験者で異なり、人の基本的性質に関する要素は留学経験者と留学未経験者でほぼ変わらないといえる。そのため、国際志向性に関する違いが、留学へのモチベーション

を引き起こす要因になっているのではないかと推測できる。

それぞれの要素を見ていくと、違いが見られた要素は、グループ間交流傾向、国際的職業への関心、コミュニケーション意欲、WTC、外向性、統制所在の内的帰属である。すなわち、総じて、留学を志す学生は、留学前の段階から外向的であり、他者とのコミュニケーション意欲が高いという結果となっており、これは直感的にも理解可能な結果である。また、統制所在の内的帰属についても留学前の段階から有意な違いが確認されたが、このことは、自分自身の力で今後の未来を形成することができるという信念があると解釈することができ、留学を志す学生が有意にその値が高いのは理解できるものである。

一方で、人の基幹的な性質である外国事情への関心、協調性、勤勉性、神経症傾向、開放性、根気尺度、一貫性尺度、自己概念の各要素は留学経験者と留学未経験者とで変わらないという結果となった。国際志向性の指標の中でも、外国事情への関心は留学経験者と留学未経験者で変わらないため、海外への興味自体は異ならないが、外向性やWTCが両者で異なり、それが留学への第一歩を踏み出すかどうかの違いに繋がっていると理解できる。つまり、外国事情への関心は皆変わりなく持っているのであるから、国際教育促進のためにはその興味・関心をうまくさらなる実践に繋げるような仕組みづくりが大事だということが理解できる。また、外向性以外のビッグ・ファイブの各要素は、留学経験者と留学未経験者で変わらない。このビッグ・ファイブは、先述の通り基本的には変化する性質のものではない。ビッグ・ファイブのパーソナリティ特性の中では外向性の違いのみが、留学を選択することに影響を与えていることが分かる。さらに、グリットの要素である根気尺度や一貫性尺度、そして自己概念も両者で変わらず、留学を志す学生の特徴としては理解されない。これらの要素は、国際性にかかわらず身に付けられる性質であるものと理解できる。

表 55-57 の結果を併せて考察すると、留学経験者と留学未経験者の国際志向性の乖離がさらに留学により大きくなっていることが理解され、国際志向性のある学生とそうでない学生の二極化が進んでしまう状況が生まれてしまうことが分かる。留学のインパクト研究から派生して、留学前の国内における国際分野の啓発的教育（“Internationalization at Home” (Knight 2006)）についても、十分に議論すべき状況であることが分かる。例えば、国内で国際政治経済や地域研究のような科目を履修したり、海外からきている留学生との交流会やランゲージ・エクステンジをしたり、留学生と日本人の混住寮で交流したりする取り組みは、国内での国際志向性を高める動機付けとして有効であると考えられ、後の海外留学への動機付けとなるであろう。

### 6.1.3 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との比較分析

特にアジアへの留学であったために効果があったのだろうか。アジア以外への留学経験者と比較することで、留学先地域による差について検討する。その結果、表 65 の通り、ア

アジア以外留学経験者と留学未経験者の t 検定により、アジア以外留学経験者もアジア留学経験者と同様にグローバル・コンピテンシーが大きく育成されたことが理解できる。

表 65：アジア以外留学経験者と留学未経験者のグローバル・コンピテンシー育成效果の比較分析[調査 A]

	アジア以外留学経験者 N=1026		留学未経験者 N=710		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
因子①：(認知/非認知能力) 諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力								
海外留学による能力の向上 論理的思考力	2.83	.717	2.40	.768	11.845	1456.3	.000	***
海外留学による能力の向上 批判的思考力	2.76	.770	2.25	.731	13.774	1734	.000	***
海外留学による能力の向上 問題解決能力	2.94	.694	2.42	.772	14.379	1417.4	.000	***
海外留学による能力の向上 創造力	2.77	.756	2.30	.749	12.783	1734	.000	***
海外留学による能力の向上 専門知識・技能	2.92	.706	2.65	.777	7.377	1427.7	.000	***
海外留学による能力の向上 忍耐力	2.96	.701	2.44	.770	14.425	1429.4	.000	***
海外留学による能力の向上 リーダーシップ	2.52	.787	2.04	.734	13.074	1589.3	.000	***
因子②：(非認知能力) 一貫して必要とされている基幹的能力								
海外留学による能力の向上 協調性	2.92	.714	2.65	.765	7.443	1455.3	.000	***
海外留学による能力の向上 社交性	3.05	.706	2.60	.770	12.526	1437.1	.000	***
海外留学による能力の向上 柔軟性	3.09	.680	2.49	.753	16.771	1421.8	.000	***
海外留学による能力の向上 積極性・行動力	3.07	.738	2.36	.763	19.171	1491.8	.000	***
海外留学による能力の向上 コミュニケーション能力	3.19	.691	2.43	.777	20.818	1405.6	.000	***
海外留学による能力の向上 目的を達成する力	3.00	.704	2.43	.775	15.605	1427.5	.000	***
海外留学による能力の向上 ストレス耐性	2.99	.738	2.30	.761	18.668	1494.2	.000	***
因子③：(非認知能力) 発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観								
態度や価値観 革新的	2.56	.808	2.04	.737	13.868	1609.1	.000	***
態度や価値観 新規性	2.98	.799	2.38	.803	15.307	1518.9	.000	***
態度や価値観 リスクをとる	2.48	.849	1.98	.769	12.663	1614.8	.000	***
態度や価値観 多様な価値観	2.99	.847	2.34	.798	16.271	1580.8	.000	***
態度や価値観 生活向上	3.01	.842	2.56	.844	10.768	1522.4	.000	***
態度や価値観 楽観的	3.00	.816	2.63	.861	9.022	1470.3	.000	***
因子④：(非認知能力) 発達の過程で確立される自己意識								

海外留学による意識の高まり 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった	2.90	.738	2.18	.766	19.623	1488.7	.000	***
海外留学による意識の高まり 自己肯定感（自信）が高まった	2.88	.771	2.14	.771	19.695	1734	.000	***
海外留学による意識の高まり 自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった	2.71	.779	2.09	.732	16.809	1582.8	.000	***
海外留学による意識の高まり 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようになった	2.84	.769	2.07	.762	20.741	1734	.000	***
海外留学による意識の高まり リスクを取ることを、チャレンジすることに関する意識が高まった	2.92	.776	2.03	.734	24.295	1577.4	.000	***
因子⑤：（認知／非認知能力）異文化で生きるための対応能力								
海外留学による能力の向上 外国語運用能力	3.27	.659	1.83	.654	44.978	1532.9	.000	***
海外留学による能力の向上 留学先の社会・習慣・文化に関する知識	3.20	.641	1.87	.692	41.130	1734	.000	***
海外留学による能力の向上 異文化に対応する力	3.27	.653	2.00	.724	37.376	1419.8	.000	***
海外留学による能力の向上 基礎学力・一般教養	3.04	.664	2.54	.713	14.651	1453.1	.000	***

（注）\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

（出典）筆者作成

表 66：アジア留学経験者とアジア以外留学のグローバル・コンピテンシー育成效果の比較分析[調査 A]

	アジア留学 N=213		アジア以外留学 N=1026		t 値	自由度	有意確率（両側）	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
因子①：（認知／非認知能力）諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力								
海外留学による能力の向上 論理的思考力	2.67	.750	2.83	.717	-2.903	297.8	.004	**
海外留学による能力の向上 批判的思考力	2.70	.791	2.76	.770	-.975	1237	.330	NS
海外留学による能力の向上 問題解決能力	2.88	.742	2.94	.694	-1.091	1237	.275	NS
海外留学による能力の向上 創造力	2.58	.812	2.77	.756	-3.156	293.2	.002	**
海外留学による能力の向上 専門知識・技能	2.93	.720	2.92	.706	.251	1237	.802	NS
海外留学による能力の向上 忍耐力	3.01	.774	2.96	.701	1.042	1237	.298	NS

海外留学による能力の向上 リーダーシップ	2.34	.783	2.52	.787	-3.004	1237	.003	**
因子②：（非認知能力）一貫して必要とされている基幹的能力								
海外留学による能力の向上 協調性	2.87	.712	2.92	.714	-.944	1237	.345	NS
海外留学による能力の向上 社交性	3.08	.695	3.05	.706	.601	1237	.548	NS
海外留学による能力の向上 柔軟性	3.14	.679	3.09	.680	1.057	1237	.290	NS
海外留学による能力の向上 積極性・行動力	3.08	.729	3.07	.738	.107	1237	.915	NS
海外留学による能力の向上 コミュニケーション能力	3.25	.660	3.19	.691	1.248	1237	.212	NS
海外留学による能力の向上 目的を達成する力	2.95	.715	3.00	.704	-.972	1237	.331	NS
海外留学による能力の向上 ストレス耐性	3.03	.752	2.99	.738	.767	1237	.443	NS
因子③：（非認知能力）発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観								
態度や価値観 革新的	2.45	.832	2.56	.808	-1.763	1237	.078	NS
態度や価値観 新規性	3.01	.890	2.98	.799	.438	287.1	.661	NS
態度や価値観 リスクをとる	2.41	.894	2.48	.849	-1.072	1237	.284	NS
態度や価値観 多様な価値観	3.00	.863	2.99	.847	.168	1237	.867	NS
態度や価値観 生活向上	3.03	.887	3.01	.842	.392	1237	.695	NS
態度や価値観 楽観的	3.00	.934	3.00	.816	-.040	283.0	.968	NS
因子④：（非認知能力）発達の過程で確立される自己意識								
海外留学による意識の高まり 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった	2.85	.750	2.90	.738	-.982	1237	.326	NS
海外留学による意識の高まり 自己肯定感（自信）が高まった	2.85	.768	2.88	.771	-.557	1237	.578	NS
海外留学による意識の高まり 自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった	2.69	.768	2.71	.779	-.252	1237	.801	NS
海外留学による意識の高まり 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えたようにようになった	2.82	.806	2.84	.769	-.432	1237	.666	NS
海外留学による意識の高まり リスクを取ることを、チャレンジすることに関する意識が高まった	2.92	.814	2.92	.776	-.012	1237	.991	NS
因子⑤：（認知／非認知能力）異文化で生きるための対応能力								
海外留学による能力の向上 外国語運用能力	3.42	.598	3.27	.659	2.965	1237	.003	**
海外留学による能力の向上 留学先の社会・習慣・文化に関する知識	3.32	.617	3.20	.641	2.487	1237	.013	*
海外留学による能力の向上 異文化に対応する力	3.32	.661	3.27	.653	1.155	1237	.248	NS
海外留学による能力の向上 基礎学力・一般教養	3.02	.717	3.04	.664	-.287	1237	.774	NS

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

次に、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の比較を行った結果が表 66 である。全体的に、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者で、大きな違いはみられなかった。しかし、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者とは、因子①：諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力および因子⑤：異文化で生きるための対応能力、に違いが見られた。

因子①の論理的思考力、創造力、リーダーシップに関してアジア留学、アジア以外留学で違いが見られ、アジア以外留学経験者の方がいずれも有意にその値が高いことが分かった。アジア以外留学の留学先は、そのほとんどが欧米の高等教育機関であり、これらの論理的思考力、創造力、リーダーシップは主に欧米型の高等教育において共通してより育成すべき能力の要素であるという哲学があると思われ、それが留学の成果としての相違に繋がったものと理解できる。

また、因子 5 の外国語運用能力、留学先の社会・習慣・文化に関する知識においても違いがみられ、アジア留学経験者の方がいずれも有意にその値が高いことが分かった。これは高等教育というよりもむしろ、社会的背景の違いからくるものではないだろうか。すなわち、アジア社会では言語的類似性、そして社会・習慣・文化的類似性がある場合も多く、欧米社会への留学よりもその値が有意に高かったと解釈することができる。

一方、調査 B においても同様に、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の比較を行った。まず、アジア以外留学経験者のグローバル・コンピテンシーの育成効果を検証するため、留学前後の値の比較を t 検定により行った。その結果、表 67 により、アジア以外留学経験者は、協調性以外のすべての要素が留学により大きく向上していることが分かった。サンプル数の大きさによる影響もあるかもしれないが、アジア留学経験者よりも比較的大きなインパクトが確認される結果となった。

表 67：アジア以外留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]

	アジア以外留学経験者 N=437				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.33	.872	4.74	.914	11.042	436	.000	***
国際志向性：国際的職業への関心	4.12	1.085	4.35	1.079	6.271	436	.000	***
国際志向性：外国事情への関心	3.80	.995	4.08	1.022	8.464	436	.000	***
国際志向性：コミュニケーション意欲	3.53	1.135	3.93	1.150	8.561	436	.000	***

WTC	3.95	.786	4.26	.820	8.516	436	.000	***
ビッグ・ファイブ：外向性	4.18	1.556	4.43	1.469	4.896	436	.000	***
ビッグ・ファイブ：協調性	5.32	1.087	5.33	1.104	.173	436	.863	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.74	1.389	4.01	1.417	4.988	436	.000	***
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.19	1.343	3.99	1.391	-3.720	436	.000	***
ビッグ・ファイブ：開放性	4.28	1.322	4.54	1.282	5.322	436	.000	***
グリット：根気尺度	3.55	.853	3.74	.802	6.329	436	.000	***
グリット：一貫性尺度	2.79	.767	2.89	.792	3.263	436	.001	**
統制所在の内的帰属	2.78	.543	2.84	.513	2.433	436	.015	*
自己概念	2.61	.520	2.74	.519	6.876	436	.000	***

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

次に、より直接的にアジア留学経験者とアジア以外留学の比較を行うため、それぞれのカテゴリーにおいて、留学前後の差分を取り、その変化量を比較した。表 68 によると、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との相違は、グループ間交流傾向、外国事情への関心、WTC のみであり、アジア以外留学経験者の方がいずれも有意に高かった。グループ間交流傾向、外国事情への関心、WTC は表 62、表 67 の結果からわかるようにアジア留学経験者とアジア以外留学経験者でそれぞれ留学により向上している項目であり、向上の程度の違いであると考えられる。これらの違いは、欧米社会においては、日本と文化的親和性が低い環境であるため、より積極的に文化を理解してコミュニケーションを取っていく必要があるという背景があるのではないかと推測できる。

表 68：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		アジア以外留学経験者 N=437		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)				
国際志向性：グループ間交流傾向	.24	.703	.41	.768	-2.337	588	.020	*
国際志向性：国際的職業への関心	.28	.726	.23	.757	.743	588	.458	NS
国際志向性：外国事情への関心	.13	.725	.29	.706	-2.275	588	.023	*
国際志向性：コミュニケーション意欲	.31	.943	.40	.981	-1.035	588	.301	NS
WTC	.17	.665	.31	.752	-2.050	588	.041	*
ビッグ・ファイブ：外向性	.21	.966	.25	1.080	-.476	588	.635	NS

ビッグ・ファイブ：協調性	.04	.861	.01	.968	.316	588	.752	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	.10	1.102	.26	1.103	-1.594	588	.111	NS
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	-.23	1.051	-.20	1.151	-.226	588	.821	NS
ビッグ・ファイブ：開放性	.27	1.029	.26	1.011	.145	588	.885	NS
グリット：根気尺度	.11	.614	.19	.635	-1.316	588	.189	NS
グリット：一貫性尺度	.05	.692	.11	.682	-.943	588	.346	NS
統制所在の内的帰属	.02	.563	.06	.511	-.875	588	.382	NS
自己概念	.09	.434	.13	.397	-1.148	588	.252	NS

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

#### 6.1.4 アジア留学経験者とアジア以外留学経験者との事前の段階における比較分析

アジア留学経験者とアジア以外留学経験者で、その育成効果として若干の相違が確認された。留学前の状態では、違いはあるのだろうか。表 69 の結果により、アジア留学経験者とアジア以外留学経験を比較すると、留学前の段階で、アジア留学経験者の方が、外向性の項目のみアジア以外留学経験者よりもその平均値が高いことが分かるが、全体としてその違いはほとんど見られなかった。

表 69：アジア留学経験者とアジア以外留学経験者の事前の段階におけるグローバル・コンピテンシーの比較分析[調査 B]

	アジア留学経験者 N=153		アジア以外留学経験者 N=437		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.46	.841	4.33	.872	1.581	588	.114	NS
国際志向性：国際的職業への関心	4.16	1.070	4.12	1.085	.384	588	.701	NS
国際志向性：外国事情への関心	3.87	1.013	3.80	.995	.752	588	.452	NS
国際志向性：コミュニケーション意欲	3.57	1.162	3.53	1.135	.332	588	.740	NS
WTC	4.06	.709	3.95	.786	1.554	588	.121	NS
ビッグ・ファイブ：外向性	4.49	1.496	4.18	1.556	2.145	588	.032	*
ビッグ・ファイブ：協調性	5.15	1.041	5.32	1.087	-1.640	588	.101	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.85	1.328	3.74	1.389	.830	588	.407	NS
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.22	1.282	4.19	1.343	.241	588	.810	NS
ビッグ・ファイブ：開放性	4.32	1.304	4.28	1.322	.287	588	.774	NS
グリット：根気尺度	3.60	.827	3.55	.853	.675	588	.500	NS
グリット：一貫性尺度	2.85	.798	2.79	.767	.910	588	.363	NS
統制所在の内的帰属	2.82	.522	2.78	.543	.749	588	.454	NS



自己概念	2.64	.504	2.61	.520	.449	588	.653	NS
------	------	------	------	------	------	-----	------	----

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

## 第2節 グローバル・コンピテンシーの育成効果と留学形態

第1節では、留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果を分析したが、海外留学を規定する要素として、留学期間、留学に行くタイミングの違い等が考えられる。実際の各教育機関の留学プログラムにおいては、多種多様な形態の留学プログラムが存在するため、この形態による育成効果の影響を理解することは大切である。本節では、それらの要素が留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果にどのように影響を及ぼすのかを分析する。

### 6.2.1 留学期間比較分析

留学期間は、数週間のものから数年間のもので、非常に多岐に渡る。近年、より短期の留学が急速に増えていることもあり、留学期間の違いがどのようにそのインパクトに影響を及ぼすかを理解することは重要である。

調査 A において、6 か月未満留学経験者および 6 か月以上 2 年未満留学経験者（いずれも学部生）を比較して留学期間別分析を行った。期間別にするとサンプル数が限定されること、アジア留学経験者・アジア以外留学経験者でグローバル・コンピテンシーの育成に大きな違いは確認されなかったことから、両者を合算したサンプルで分析した。

表 70：6 か月未満留学経験者と 6 か月以上 2 年未満留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の比較分析[調査 A]

	6か月未満留学経験者 N=284		6か月以上2年未満留学経験者 N=1586		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
因子①：（認知／非認知能力）諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力								
海外留学による能力の向上 論理的思考力	2.69	.668	2.93	.751	-4.924	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 批判的思考力	2.57	.756	2.87	.779	-6.146	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 問題解決能力	2.84	.700	3.04	.705	-4.516	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 創造力	2.67	.745	2.85	.771	-3.573	1868	.000	***

海外留学による能力の向上 専門知識・技能	2.81	.682	3.05	.719	-5.164	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 忍耐力	2.89	.695	3.08	.727	-3.964	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 リーダーシップ	2.45	.762	2.58	.816	-2.529	1868	.012	*
因子②：（非認知能力）一貫して必要とされている基幹的能力								
海外留学による能力の向上 協調性	2.95	.709	2.95	.739	.165	1868	.869	NS
海外留学による能力の向上 社交性	3.06	.675	3.08	.721	-.409	407.6	.683	NS
海外留学による能力の向上 柔軟性	3.01	.678	3.20	.678	-4.314	391.4	.000	***
海外留学による能力の向上 積極性・行動力	3.00	.721	3.14	.732	-2.985	394.9	.003	**
海外留学による能力の向上 コミュニケーション能力	3.13	.694	3.26	.675	-2.937	385.1	.004	**
海外留学による能力の向上 目的を達成する力	2.93	.717	3.10	.708	-3.713	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 ストレス耐性	2.89	.704	3.08	.752	-4.107	1868	.000	***
因子③：（非認知能力）発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観								
態度や価値観 革新的	2.45	.767	2.60	.823	-2.752	1868	.006	**
態度や価値観 新規性	2.92	.789	3.04	.805	-2.475	1868	.013	*
態度や価値観 リスクをとる	2.38	.863	2.52	.861	-2.549	1868	.011	*
態度や価値観 多様な価値観	2.91	.840	3.05	.850	-2.550	1868	.011	*
態度や価値観 生活向上	2.92	.830	3.08	.837	-2.979	1868	.003	**
態度や価値観 楽観的	2.96	.848	3.01	.847	-0.901	1868	.368	NS
因子④：（非認知能力）発達の過程で確立される自己意識								
海外留学による意識の高まり 自己効力感（自分はやるべきことを実行できるという意識）が高まった	2.80	.728	2.95	.750	-3.262	1868	.001	**
海外留学による意識の高まり 自己肯定感（自信）が高まった	2.81	.762	2.93	.783	-2.410	1868	.016	*
海外留学による意識の高まり 自己有用感（社会の中で自分は必要とされているという意識）が高まった	2.66	.779	2.75	.793	-1.634	1868	.102	NS
海外留学による意識の高まり 価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようになった	2.76	.785	2.91	.784	-2.975	1868	.003	**
海外留学による意識の高まり リスクを取ることを、チャレンジすることに関する意識が高まった	2.80	.769	2.99	.794	-3.657	1868	.000	***
因子⑤：（認知／非認知能力）異文化で生きるための対応能力								
海外留学による能力の向上 外国語運用能力	3.14	.687	3.39	.632	-5.694	373.8	.000	***
海外留学による能力の向上 留学先の社会・習慣・文化に関する知識	3.10	.658	3.31	.623	-5.027	379.5	.000	***

海外留学による能力の向上 異文化に対応する力	3.17	.691	3.37	.631	-4.991	1868	.000	***
海外留学による能力の向上 基礎学力・一般教養	2.95	.657	3.10	.683	-3.608	400.5	.000	***

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

表 70 より、要素により程度は異なるが、ほぼ全ての項目において、6 か月未満留学経験者に比べて 6 か月以上 2 年未満留学経験者の方がより各要素の育成効果が高いことが分かった。しかし、協調性、社交性、楽観的態度、自己有用感については両者で有意な違いは確認されなかったことも分かった。

また、同様に、調査 B において、2 か月未満留学経験者および 1 年間留学経験者の比較分析を行った。期間別に分けるとサンプル数が限定されること、アジア留学経験者・アジア以外留学経験者でグローバル・コンピテンシーの育成効果に大きな違いはなかったことから、両者を合算したサンプルで分析した。それぞれの留学前後の値の差分を比較分析した。

表 71：2 か月未満留学経験者と 1 年間留学経験者のグローバル・コンピテンシーの育成効果の比較分析（差分の比較）[調査 B]

	2か月未満留学経験者 N=460		1年間留学経験者 N=382		t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)	平均値 (差分)	標準偏差 (差分)				
国際志向性：グループ間交流傾向	.37	.752	.34	.753	.625	840	.532	NS
国際志向性：国際的職業への関心	.28	.675	.06	.892	3.905	698.6	.000	***
国際志向性：外国事情への関心	.22	.671	.41	.870	-3.554	707.2	.000	***
国際志向性：コミュニケーション意欲	.38	.897	.37	1.115	.040	726.5	.968	NS
WTC	.28	.720	.26	.755	.473	840	.636	NS
ビッグ・ファイブ：外向性	.23	1.009	.25	1.113	-.285	840	.776	NS
ビッグ・ファイブ：協調性	-.02	.919	.16	.952	-2.783	840	.006	**
ビッグ・ファイブ：勤勉性	.21	1.076	.41	1.181	-2.556	840	.011	*
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	-.19	1.117	-.41	1.169	2.790	840	.005	**
ビッグ・ファイブ：開放性	.27	.961	.27	1.150	-.116	743.7	.908	NS
グリット：根気尺度	.18	.619	.23	.669	-1.233	840	.218	NS
グリット：一貫性尺度	.10	.646	.10	.784	.069	737.4	.945	NS
統制所在の内的帰属	.06	.506	.05	.593	.477	752.4	.634	NS
自己概念	.12	.402	.11	.456	.449	766.1	.654	NS

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

(出典) 筆者作成

表 71 より、全体的に両者でさほど大きな違いは確認されなかったが、違いがあったのは、国際的職業への関心、外国事情への関心、協調性、勤勉性、神経症傾向の要素である。

外国事情への関心、協調性、勤勉性に関しては、1年間留学経験者の方が有意に高い。これは、より長い留学経験がこれらの要素を育てていると理解することができる。また、神経症傾向も1年間留学経験者の方が有意に高く、t値がマイナスになっている。神経症傾向は、その値が低いほどストレスや不安が少なく情緒面で安定的な傾向にあると理解されるが、これもより長期の留学により改善されたことが分かった。

しかし、国際的職業への関心に関しては、2か月未満留学経験者の方が有意に高く、より短い留学経験者の方が国際的な仕事に対する興味関心が喚起されたことは注目に値する。2か月未満留学経験者は、元々海外経験が少ない学生が多くいることが想定され、そうした学生が海外での貴重な経験により、国際的な仕事がイメージできるようになり興味関心が増したものであると理解される。一方で、1年間留学経験者は少なからず海外経験がある学生が多くいると想定され、元々最初から海外でのキャリア志向性が高いということが推測できる。

これらの結果から、概してより長期の留学ほど個人の能力へのインパクトが大きいと理解できるが、短期・長期で変わらない要素もあり、また国際的職業への関心等は短期の方が、インパクトが強い等、一概に長期がより効果があるとは言い難い結果となった。

ここで、そもそも2か月未満留学という比較的短い留学経験者は、非認知能力の育成に違いが見られるのだろうか。そのことを検証するため、2か月未満留学経験者のみで留学前後の値の比較分析を行った。この分析においても、期間別に分けるとサンプル数が限定されること、アジア留学経験者・アジア以外留学経験者でグローバル・コンピテンシーの育成効果に大きな違いはなかったことから、両者を合算したサンプルで分析した。その結果は、表 72 の通りである。

表 72：2か月未満留学経験者のグローバル・コンピテンシー育成効果の分析（留学前後の比較）[調査 B]

	2か月未満留学経験者 N=460				t 値	自由度	有意確率 (両側)	P値
	平均値 (留学前)	標準偏差 (留学前)	平均値 (留学後)	標準偏差 (留学後)				
国際志向性：グループ間交流傾向	4.30	.862	4.67	.872	10.513	459	.000	***
国際志向性：国際的職業への関心	4.01	1.099	4.29	1.056	8.871	459	.000	***
国際志向性：外国事情への関心	3.76	.988	3.98	1.030	7.004	459	.000	***

国際志向性：コミュニケーション意欲	3.45	1.118	3.83	1.143	9.018	459	.000	***
WTC	3.94	.749	4.23	.793	8.455	459	.000	***
ビッグ・ファイブ：外向性	4.26	1.552	4.49	1.451	4.897	459	.000	***
ビッグ・ファイブ：協調性	5.26	1.060	5.24	1.118	- .533	459	.594	NS
ビッグ・ファイブ：勤勉性	3.72	1.364	3.94	1.429	4.224	459	.000	***
ビッグ・ファイブ：神経症傾向	4.26	1.329	4.07	1.364	-3.611	459	.000	***
ビッグ・ファイブ：開放性	4.25	1.303	4.52	1.277	5.942	459	.000	***
グリット：根気尺度	3.54	.847	3.72	.796	6.191	459	.000	***
グリット：一貫性尺度	2.79	.791	2.89	.819	3.482	459	.001	***
統制所在の内的帰属	2.77	.523	2.84	.525	2.720	459	.007	**
自己概念	2.59	.508	2.72	.540	6.587	459	.000	***

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

(出典) 筆者作成

表 66 の結果から分かるように、2 か月未満という比較的短期の留学においても、グローバル・コンピテンシーの育成に明確に効果が出ていることは特筆すべきことである。実際の近年の留学傾向においても、日本人のより短い期間の留学経験者は増加しているため、このことは重要な意味を持つ。2 か月未満留学で育成効果があったのは、ビッグ・ファイブの協調性以外のすべての項目である。

短期留学経験者は、海外経験が少ない者が多い傾向にあることが想定され、留学前から国際的な興味関心が最初から強いわけではないことが推測される。そのことを踏まえると、この結果の通り基本的な国際志向性やコミュニケーション意欲等のモチベーションに関する要素が短期間でも育成されていることは理解しやすい。また、基本的には不変とされているパーソナリティ特性である外向性、勤勉性、神経症傾向、開放性も有意な変化が見られた。すなわち、興味関心が外界に向けられる傾向、責任感があり勤勉で真面目な傾向、新しい経験に開放的な傾向がより強くなったことが確認された。神経症傾向は落ち込みやすいなど感情面・情緒面で不安定な傾向であるため、留学によってその傾向がより少なくなり安定的になったと解釈することができる。さらに、グリットを構成する根気尺度および一貫性尺度も高まっており、より粘り強く最後までやり抜く力、そして首尾一貫して取り組む姿勢も短期的な留学により育成されていることも重要な結果である。最後に、統制所在の内的帰属、自己概念にも変化があったことが分かった。統制所在の内的帰属は、自分自身の力で今後の未来を形成することができるという信念がより強くなったと理解される。また、自己概念の「自分に満足している」「自信がある」というような意識もより強くなった。

これらのように、2 か月未満のいわゆる短期留学においても、グローバル・コンピテンシーの大きな育成効果があったという結果となった。なお、表 62 のアジア留学経験者のグロ

ーバル・コンピテンシー育成効果の有意差と比較して、表72の2か月未満留学経験者の結果がより強く出ているのはサンプル数の大きさが影響していることが考えられる。

## 6.2.2 教育段階比較（高校・学部・修士および博士）分析

留学期間の相違とあわせて、どのタイミングで留学に行くのかにより、そのインパクトがどのように異なるかということを理解するのも重要である。それにより、政策的にどのようなタイミングの留学を促進するのが効果的なのかを理解できるためである。

この分析については、調査Aのデータのみしか保持していない情報であるため、調査Aのサンプルで分析を行った。高校、学部、大学院（修士・博士）と3つ以上の比較になるため、分散分析および多重比較を行った。サンプル数の限界から、アジア留学経験者かアジア以外留学経験者かに関係なく、留学経験者全てを合計して分析を行った。グローバル・コンピテンシーの全ての要素29項目の平均値を従属変数として分析を行った。結果は表73の通りである。

表73：グローバル・コンピテンシー（29要素の平均値）の育成効果の教育段階別比較分析 [調査A]

1. 高校生留学 (N=143)		2. 大学（学部）留学 (N=1870)		3. 大学院（修士・博士）留学 (N=770)		F 値	効果量 ( $\eta^2$ )
平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
3.18	.389	2.98	.456	3.09	.454	23.279*	.016

(注) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ . グループ間自由度はいずれも2、グループ内自由度はいずれも2779。

(出典) 筆者作成

表74：グローバル・コンピテンシー（29要素の平均値）の教育段階の多重比較の結果 [調査A]

	1. 高校生留学	2. 大学（学部）留学
1. 高校生留学		
2. 大学（学部）留学	<	
3. 大学院（修士・博士）	NS	>

(注) 多重比較はTukey HSD法（有意水準は5%）の結果を記載。2つの次元間の有意差を不等号で示した。

(出典) 筆者作成

分散分析の結果、教育段階別留学の主効果が見られたので ( $F(2,2779)=23.279$ ,  $p<.05$ )、高校生・大学（学部）・大学院（修士・博士）の3グループ間の平均値のいずれ

かで有意差が認められ、Tukey HSD法による多重比較を行ったところ、表74に示すとおり、平均値が高い順に、高校生>大学院（修士・博士）>大学（学部）という順番となり、高校生留学および大学院（修士・博士）留学が、大学（学部）留学よりも有意に値が高かったことが分かった。

高校生が最も平均値が高いということは、高校生の柔軟性や感受性の高さを示唆するものであり、早期教育が重要であると理解できる。また、大学と大学院を比べると大学院の方が高いが、それは留学期間の平均が大学院生の方がやや長いことが影響しているのか、あるいはより高度な知識やスキルによる影響でよりグローバル・コンピテンシーが向上しているのか、などが考えられるが、明らかな解釈は難しい。しかし、全体として $\eta^2$ は.016であり、平均値差は小さく、大きな違いがあるとはいえないという結果である。

### 第3節 グローバル・コンピテンシーの育成効果への影響要因

#### 6.3.1 国際志向性への育成効果への影響要因分析

これまでの分析では、留学前後の変化のみに着目して分析を行ったが、次に、留学そのものに加えて留学前の諸要因を加味して、グローバル・コンピテンシーの一部を構成する国際志向性がどのように育成されたのかをその因果関係に着目して検証する。

本章第1節の分析により、留学に参加する学生は、留学経験によりグローバル・コンピテンシー育成効果が一定程度確認されたものの、そもそもグローバル・コンピテンシーの高まりが留学をしなかった学生と留学前から大きく異なっていることが分かった。そこで、留学経験以外の要素の影響を含めて総合的にグローバル・コンピテンシーの育成について確認するため、留学後（あるいはその相当時期）時点でのグローバル・コンピテンシーの値がどのような要因により影響を受けているかを検証する。アウトカムに対して影響を与えうる留学前の個人の能力や外部的環境の影響を総合的に取り入れ、重回帰分析を行う。

グローバル・コンピテンシーのカテゴリーの中で、基本的には、パーソナリティ特性など基本的性質は不変のものであるが、国際志向性は育成することができる能力と理解できる。その前提に立ち、国際志向性を従属変数、基本的性質や外部的要因の要素を独立変数として分析を行う。アジア留学経験者113名と留学未経験者111名のデータを合算（224名）し、重回帰分析（強制投入法）を行った。その際、アジア留学経験、成績、父親の留学経験（224人中29人該当）、母親の留学経験（224人中34人該当）について、従属変数である国際志向性に影響を及ぼす可能性があることから、ダミー変数として独立変数に組み入れた。成績は、回答者が5段階評価でおおよそ自分の順位を応えているものであるが、それら複数の回答項目をダミー変数と化し、最上から中間に当たる①～③の値のみを変数として取り入れた。なお、成績、両親の留学経験が不明な学生のデータは削除した。

国際志向性の一部であるグループ間交流傾向を従属変数、アジア留学経験、国際的職業へ

の関心、外国事情への関心、コミュニケーション意欲、成績、父親の留学経験、母親の留学経験、WTC、ビッグ・ファイブ、グリット、統制所在の内的帰属、自己概念を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。アジア留学経験以外の独立変数は、全て留学前の段階（留学未経験者は同タイミングの状態）での値であり、留学前の要素の影響を取り入れた。これらの要素は全て、グループ間交流傾向の育成に対して影響を及ぼす可能性があると考えられることから、独立変数として設定した。言い換えると、留学経験がグローバル・コンピテンシーの要素に影響を及ぼす可能性があることは想定しやすいが、その留学経験以外に、事前の条件となる留学前の諸変数（個人の内的・外的要因）がどのようにグローバル・コンピテンシーに影響を及ぼしているかを理解するため、可能性のある諸要素を独立変数として設定した。この留学経験以外の諸要素を理解することが、国際教育を包括的に考えるうえで大切な情報になりえる。その結果は、表 75 の通りである。

表 75：留学以外の要素を含めたグループ間交流傾向育成に関する影響要因の分析[調査 B]

従属変数：グループ間交流傾向（留学後／事後） 対象：アジア留学経験者および留学未経験者 N=224	偏回帰係数		t 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	.826		1.515	-.249	1.900
アジア留学経験	<b>.469***</b>	<b>.236***</b>	4.626	.269	.669
成績スケール①（最上）（留学前／事前）	-.200	-.066	-.967	-.609	.208
成績スケール②（やや上）（留学前／事前）	-.055	-.026	-.347	-.371	.260
成績スケール③（中間）（留学前／事前）	-.085	-.042	-.565	-.383	.213
父親の留学経験	-.178	-.060	-1.167	-.480	.123
母親の留学経験	.102	.037	.726	-.175	.380
国際的職業への関心（留学前／事前）	<b>.207***</b>	<b>.263***</b>	3.841	.101	.313
外国事情への関心（留学前／事前）	.073	.077	1.084	-.060	.206
コミュニケーション意欲（留学前／事前）	.111	.135	1.793	-.011	.233
WTC（留学前／事前）	<b>.210**</b>	<b>.195**</b>	3.133	.078	.342
外向性（留学前／事前）	<b>.076*</b>	<b>.122*</b>	2.118	.005	.147
協調性（留学前／事前）	.047	.053	1.002	-.045	.139
勤勉性（留学前／事前）	.020	.028	.430	-.072	.112
神経症傾向（留学前／事前）	.005	.007	.123	-.078	.088
開放性（留学前／事前）	-.009	-.012	-.213	-.092	.074
根気尺度（留学前／事前）	.139	.127	1.821	-.011	.289
一貫性尺度（留学前／事前）	-.004	-.003	-.050	-.149	.142
統制所在の内的帰属（留学前／事前）	.090	.054	.951	-.096	.276
自己概念（留学前／事前）	-.139	-.074	-1.204	-.366	.088
R <sup>2</sup> （調整済み R <sup>2</sup> ）	.533 (.490)				
F(19, 204)	12.270***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成



重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られ (F(19,204)=12.270, p<.001)、決定係数の値 (調整済みの決定係数 (R<sup>2</sup>=.490)) から、一定の予測力があるといえる。なお、この重回帰分析における VIF は 1.129~2.474 である。

グループ間交流傾向に有意に影響を及ぼした要因は、アジア留学経験、国際的職業への関心、WTC、外向性であった。アジア留学経験の t 値が最も高いことから、グループ間交流傾向は、アジア留学経験により最も大きい影響を受けていることになり、留学経験の成果であると理解することができる。しかし、併せて、国際的職業への関心、WTC、外向性にも有意に影響を受けているということは、留学前の段階における、国際的な興味関心及びコミュニケーションを積極的に取ろうとする意欲を向上させるような教育が重要であることを示唆している。このように、留学自体の成果のみならず、留学前の状態を考慮して分析することで、グループ間交流傾向を向上させる要素を総合的に考察することができる。また、逆に、グループ間交流傾向は、成績の良し悪しの認知能力、および父親や母親の留学経験のような外部的要因には影響を受けていないことも分かった。

表 76：留学以外の要素を含めた国際的職業への関心育成に関する影響要因の分析[調査 B]

従属変数：国際的職業への関心（留学後／事後） 対象：アジア留学経験者および留学未経験者 N=224	偏回帰係数		t 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	β		下限	上限
定数	-.578		-.845	-1.928	.772
アジア留学経験	<b>.377**</b>	<b>.147**</b>	2.976	.127	.626
成績スケール①（最上）（留学前／事前）	-.042	-.011	-.161	-.554	.470
成績スケール②（やや上）（留学前／事前）	.110	.040	.549	-.285	.504
成績スケール③（中間）（留学前／事前）	.204	.078	1.082	-.168	.575
父親の留学経験	<b>.425*</b>	<b>.112*</b>	2.241	.051	.799
母親の留学経験	.079	.022	.453	-.265	.424
グループ間交流傾向（留学前／事前）	<b>.492***</b>	<b>.360***</b>	5.141	.303	.680
外国事情への関心（留学前／事前）	.018	.015	.221	-.146	.183
コミュニケーション意欲（留学前／事前）	.135	.128	1.706	-.021	.291
WTC（留学前／事前）	<b>.242**</b>	<b>.174**</b>	2.967	.081	.402
外向性（留学前／事前）	.036	.045	.802	-.053	.125
協調性（留学前／事前）	-.024	-.021	-.416	-.140	.091
勤勉性（留学前／事前）	.011	.012	.186	-.103	.124
神経症傾向（留学前／事前）	-.010	-.011	-.194	-.113	.093
開放性（留学前／事前）	.099	.106	1.897	-.004	.201
根気尺度（留学前／事前）	.169	.120	1.773	-.019	.358
一貫性尺度（留学前／事前）	<b>.198*</b>	<b>.131*</b>	2.169	.018	.377
統制所在の内的帰属（留学前／事前）	-.171	-.080	-1.463	-.402	.060
自己概念（留学前／事前）	-.203	-.084	-1.423	-.485	.078
R <sup>2</sup> （調整済み R <sup>2</sup> ）	.565 (.525)				
F(20, 203)	13.958***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

次に、国際志向性の一要素である国際的職業への関心についても同様に、国際的職業への関心を従属変数、アジア留学経験及び留学前の各要素や外部的要因を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。結果は、表 76 の通りである。重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られ（ $F(20,203)=13.958, p<.001$ ）、決定係数の値（調整済みの決定係数（ $R^2=.525$ ））から、一定の予測力があるといえる。なお、この重回帰分析における VIF は 1.128~2.628 である。

国際的職業への関心に有意に影響を及ぼした要因は、アジア留学経験、父親の留学経験、グループ間交流傾向、WTC、一貫性尺度であった。特に、父親の留学経験が有意な影響を与えていることは注目に値する。このことは、家庭環境が本人の志向性に影響を与えることは経験的にも理解できるところではあるが、親子間の影響が統計的に実際に確認できた。グループ間交流傾向、WTC が影響を与えていることも、経験的にも理解しやすい。さらに、一貫性尺度が影響しているということは、国際的なキャリアを求めることが自身の考えの一貫性に基づいているという結果であり、国際的なキャリア形成は偶然のものというよりは、本人の一貫した考え方の積み重ねで形成されていることが示唆される。そして注目すべきは、留学経験よりも、もともとのグループ間交流傾向の方が t 値がより高く、より影響しているという結果である。このことにより、海外留学そのものだけを評価するのではなく、留学前の状態を含めて検討することが重要であることが改めて理解できる。また、逆に、国際的職業への関心は、成績の良し悪しの認知能力には影響を受けていないことも分かった。

表 77：留学以外の要素を含めた外国事情への関心育成に関する影響要因の分析[調査 B]

従属変数：外国事情への関心（留学後／事後） 対象：アジア留学経験者および留学未経験者 N=224	偏回帰係数		t 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	.765		1.167	-.527	2.058
アジア留学経験	.146	.064	1.200	-.094	.387
成績スケール①（最上）（留学前／事前）	.424	.122	1.720	-.062	.909
成績スケール②（やや上）（留学前／事前）	.123	.051	.639	-.257	.503
成績スケール③（中間）（留学前／事前）	-.011	-.005	-.062	-.369	.347
父親の留学経験	.263	.078	1.451	-.094	.621
母親の留学経験	-.332	-.105	-1.965	-.665	.001
グループ間交流傾向（留学前／事前）	.002	.002	.023	-.205	.210
国際的職業への関心（留学前／事前）	.013	.014	.171	-.132	.157
コミュニケーション意欲（留学前／事前）	<b>.452***</b>	<b>.482***</b>	7.129	.327	.577
WTC（留学前／事前）	<b>.171*</b>	<b>.139*</b>	2.113	.011	.330
外向性（留学前／事前）	-.046	-.064	-1.048	-.131	.040
協調性（留学前／事前）	.060	.059	1.064	-.051	.171
勤勉性（留学前／事前）	.036	.044	.650	-.074	.146

神経症傾向（留学前／事前）	-.055	-.066	-1.097	-.155	.044
開放性（留学前／事前）	.093	.112	1.853	-.006	.191
根気尺度（留学前／事前）	.179	.143	1.953	-.002	.360
一貫性尺度（留学前／事前）	.037	.027	.413	-.139	.213
統制所在の内的帰属（留学前／事前）	-.047	-.025	-.414	-.271	.177
自己概念（留学前／事前）	-.164	-.077	-1.190	-.436	.108
R <sup>2</sup> （調整済み R <sup>2</sup> ）	.487(.439)				
F(20, 203)	10.175***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

さらに、国際志向性の一要素である外国事情への関心についても同様に、外国事情への関心を従属変数、アジア留学経験及び留学前の各要素や外部的要因を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。結果は、表 77 の通りである。重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られ(F(20,203)=10.175, p<.001)、決定係数の値(調整済みの決定係数(R<sup>2</sup>=.439))から、一定の予測力があるといえる。なお、この重回帰分析における VIF は 1.133~2.991 である。

外国事情への関心に有意に影響を及ぼした要因は、コミュニケーション意欲、WTC、根気尺度であった。異文化理解には、コミュニケーション意欲や根気が影響を与えているという結果であり、理解可能なものである。なお、母親の留学経験は有意確率 p=.051 であり有意に近かった。前項の父親の留学経験が国際的職業への関心に有意に影響を与えていたことが示されたが、母親の留学経験は海外の事象への興味関心の形成に影響を与えうるといことは、子供が成長の過程で両親にどのような影響を受けるかを示唆しており、興味深い結果である。

また、逆に、外国事情への関心は、アジア留学経験、成績には影響を受けていない。外国事情への関心が留学経験により影響を受けていないということは、意外とも思われる結果であるが、海外の事象への興味関心がそもそもある学生が留学するという順番で理解する方が、自然であるかもしれない。

表 78: 留学以外の要素を含めたコミュニケーション意欲育成に関する影響要因の分析[調査 B]

従属変数：コミュニケーション意欲（留学後／事後） 対象：アジア留学経験者および留学未経験者 N=224	偏回帰係数		t 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	-.809		-1.206	-2.131	.513
アジア留学経験	<b>.373**</b>	<b>.147**</b>	3.002	.128	.617
成績スケール①（留学前／事前）	.023	.006	.092	-.479	.526
成績スケール②（留学前／事前）	.223	.082	1.135	-.164	.610

成績スケール③（留学前／事前）	.016	.006	.088	-.348	.381
父親の留学経験	.004	.001	.022	-.365	.373
母親の留学経験	-.161	-.046	-.939	-.501	.178
グループ間交流傾向（留学前／事前）	<b>.350**</b>	<b>.258**</b>	3.399	.147	.552
国際的職業への関心（留学前／事前）	.005	.005	.073	-.141	.151
外国事情への関心（留学前／事前）	<b>.501***</b>	<b>.416***</b>	7.417	.368	.634
WTC（留学前／事前）	<b>.255**</b>	<b>.185**</b>	3.089	.092	.418
外向性（留学前／事前）	-.078	-.098	-1.764	-.165	.009
協調性（留学前／事前）	<b>-.118*</b>	<b>-.104*</b>	-2.084	-.230	-.006
勤勉性（留学前／事前）	.071	.078	1.257	-.040	.183
神経症傾向（留学前／事前）	.033	.035	.648	-.068	.134
開放性（留学前／事前）	.098	.106	1.912	-.003	.199
根気尺度（留学前／事前）	.005	.003	.051	-.178	.187
一貫性尺度（留学前／事前）	.129	.086	1.430	-.049	.308
統制所在の内的帰属（留学前／事前）	-.167	-.078	-1.447	-.396	.061
自己概念（留学前／事前）	-.026	-.011	-.185	-.303	.251
R <sup>2</sup> （調整済み R <sup>2</sup> ）	.574(.534)				
F(20, 203)	14.452***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

さいごに、国際志向性の一要素であるコミュニケーション意欲についても同様に、コミュニケーション意欲を従属変数、アジア留学経験及び留学前の各要素や外部的要因を独立変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。結果は、表 78 の通りである。重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られ（F(20,203)=14.452, p<.001）、決定係数の値（調整済みの決定係数（R<sup>2</sup>=.534））から、一定の予測力があるといえる。なお、この重回帰分析における VIF は 1.134~2.760 である。

コミュニケーション意欲に有意に影響を及ぼした要因は、アジア留学経験、グループ間交流傾向、外国事情への関心、WTC、協調性であった。注目すべきは、t 値の大きさから判断して、アジア留学経験よりも、もともとのグループ間交流傾向、外国事情への関心、WTCの方が影響しているという結果である。このことにより、海外留学そのものだけを評価するのではなく、留学前の状態を含めて検討することが重要であることが理解できる。また、逆に、コミュニケーション意欲は、成績の良し悪しの認知能力、および父親や母親の留学経験のような外部的要因には影響を受けていないことも分かった。

### 6.3.2 留学中の中間ファクターのグローバル・コンピテンシーへの育成効果への影響

次に、留学中の体験に焦点をあて、海外留学中の過ごし方がどのように能力育成に影響を与えるかを分析する。どのような留学中の体験が、グローバル・コンピテンシーの育成に影響

響を及ぼすのだろうか。調査 A において、以下全てを中間ファクターの独立変数として設定し、グローバル・コンピテンシー（29 項目の平均値）を従属変数として設定し、重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。アジア・シティズンシップの分析の際の表 52 と同じ設問全てを中間ファクターとして独立変数として設定し、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。

表 79：留学中の活動要素によるグローバル・コンピテンシー（29 要素の平均値）育成に関する影響要因の分析[調査 A]

従属変数：グローバル・コンピテンシー (29 項目の平均値) 対象：アジア留学経験者 N=213	偏回帰係数		T 値	B の 95%CI	
	非標準化 (B)	$\beta$		下限	上限
定数	.804				
海外留学中の授業に関する活動 先生と積極的に交流した	.144***	.248***	4.023	.073	.215
海外留学中の授業以外に関する活動 留学中に滞在国の魅力が高まった	.124***	.246***	4.072	.064	.184
海外留学中の授業以外に関する活動 留学先の文化を理解しようと努力した	.134**	.197**	3.119	.049	.219
海外留学中の苦勞 異文化への適応	.083**	.160**	2.876	.026	.141
海外留学中の授業に関する活動 クラスメートと積極的に交流した	.086*	.128*	2.162	.008	.164
海外留学中の授業に関する活動 授業内のプレゼンテーションに積極的に取り組んだ	.075*	.127*	1.999	.001	.149
R <sup>2</sup> (調整済み R <sup>2</sup> )	.392 (.374)				
F(6, 206)	22.091***				

(注) \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

(出典) 筆者作成

重回帰分析の結果、有意な回帰式が得られた (F(206)=22.091, p<.001)。また、決定係数の値 (調整済みの決定係数 (R<sup>2</sup>=.374)) は比較的小さいが、本分析はグローバル・コンピテンシーの育成の予測を行うためではなく留学中のどういった経験が影響しているかを確認する目的で行っている。どういった独立変数が従属変数に影響を与えているかを調べるためには有効である。なお、この重回帰分析におけるVIFは1.045~1.368である。

分析の結果、表 79 の通り、6 項目の留学中の中間ファクターがグローバル・コンピテンシーという従属変数に有意に影響を及ぼしていることが分かった。まず、留学先の授業において、先生やクラスメートと積極的に交流し、またプレゼンテーションに積極的に取り組んだことが有意に影響を及ぼした。また、留学中に滞在国の魅力が高まり、そして留学先の文化を理解しようと努力したことが有意に影響を及ぼした。さらには、留学中に異文化への適応に苦勞したことも有意に影響を及ぼしているが、異文化への適応への苦勞の中で能力が

伸びていったという解釈は自然であろう。

## 終章 結論

本研究は、途上国から先進国への従来の「垂直的な留学」とは異なる、地域内における留学、すなわち「水平的な留学」(Rivza and Teichler 2007 他)によるその個人へのインパクトを明らかにした。本研究の対象である日本人の海外留学においては、JASSO (2013, 2018) の統計によれば、日本から 2013 年には 13,492 人であったアジア留学経験者数が、2018 年には 45,303 人と約 3.4 倍に増加していることが分かり、非常に活発化している状況を理解した。北米への留学が 2.0 倍、ヨーロッパへの留学が 2.4 倍になっているが、これらと比較してもアジアへの留学が活発化していることが理解できる。

このような背景を前提として、日本人のアジア域内留学が、アジア・シティズンシップに対してどのような育成効果を持ち得るかを、先行研究の整理に基づき定義を行い、実証的に分析を行った。本研究では、アジア・シティズンシップは、政治的・法的な意味を持たず、端的には、アジア社会に対峙する意識を持ち、その中での自己の責任や役割を考える姿勢を持つという概念であると定義した。この点で、一つの価値観に収斂していくというアイデンティティの要素が色濃く、また政治的・法的な権利や義務等の側面も有するヨーロッパ・シティズンシップとは意味が異なる。アジア地域は、ヨーロッパと比較して政治体制や文化・宗教の多様性が大きく、またヨーロッパの EU のような共同体の母体も存在しないため、前提は大きく異なる。アジアで重要なのは、そのような政治・経済・文化・宗教・歴史・言語等が異なる大きな多様性の中で、相互の違いを認めたくて敬意を払い、一国のみならずアジア全体の構成員の一人として、積極的にアジアに関わり貢献していきたいという意識の育成である。そのような概念は、Lee (2004) のアジア・シティズンシップと同様の意味である。すなわち、多文化・多民族・多宗教のアジアが、共同体を構築するのではなく、文化・民族・宗教・政治・社会などの違いを前提としながら多様性を許容し共生するという社会に対する姿勢に基づくものである。具体的には、調査 A では、アジアの政治経済、歴史・文化に関する興味関心や、アジアの人々と交流しその地域に貢献したいという意識であると定義した。また調査 B では、同様に、アジア人意識、政治・社会問題、外向・国際問題への興味関心、そして多様な価値観や文化的背景を持つ人々との共生の意識であると定義した。

一方、日本人のアジア域内留学が、グローバル・コンピテンシーに対してどのような育成効果を持ち得るかについても、先行研究の整理に基づき定義を行い、実証的に分析を行った。グローバル・コンピテンシーは、比較国際教育学においては、知識・スキル・態度・価値観にしばしば分類される (Deardorff and Jones 2012) が、そのうち態度・価値観を包括する非認知能力の観点を重視し主にその観点から分析を行った。調査 A では、因子①：諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力、因子②：一貫して必要とされている基幹的能力、因子③：発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観、因子④：発達の過程で確立される自己意識、因子⑤：発異文化で生きるための対応能力の 5 つの側面に

分類し、それぞれのカテゴリーに基づいて分析を行った。また、調査 B では、グローバル・コンピテンシーの要素として心理学的要素を含む非認知能力に着目して、国際志向性（グループ間交流傾向、国際的職業への関心、外国事情への関心、コミュニケーション意欲）、WTC、ビッグ・ファイブ（外向性、協調性、勤勉性、神経症傾向、開放性）、グリット（根気尺度、一貫性尺度）、統制所在の内的帰属、自己概念の指標を利用して分析を行った。このように、グローバルな資質に関する指標と、基幹的なパーソナリティに関する指標と大きく分けて2つの側面からグローバル・コンピテンシーを定義した。グローバル・コンピテンシーという包括的概念は、グローバルな資質に関する要素だけで構成されるわけではなく、その土台となる基幹的なパーソナリティに関係する要素があるはずである。さらに、その両者は互いに関係している可能性が高い。そのため、両面の組み合わせでグローバル・コンピテンシーを定義した。

### 7.1.1 本研究結果のサマリー

日本人のアジア留学によるアジア・シティズンシップおよびグローバル・コンピテンシー育成の効果を、仮説に沿い、「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」（調査 A）および「海外留学の効果測定調査」（調査 B）の2種類の質問紙調査により測定し、分析を行った。以下、仮説に沿いその主要な分析結果の概略を記す。

#### （1）アジア留学によるアジア・シティズンシップの育成

仮説 1-A：アジア留学経験者（日本人）は、留学未経験者（日本人）およびアジア以外留学経験者（日本人）に比べて、アジア・シティズンシップがより育成される。

両方の調査の分析の結果、アジア留学経験を通じて、アジア地域の平和構築や経済発展に向けての課題への関心、アジア地域の文化への興味、そしてアジア地域の国や人々をもっと良く理解しアジアに関連するキャリアを積みその地域の発展に貢献したい、という意識が醸成されたことが確認された。これらは、アジア留学経験者と留学未経験者で有意な差が見られた。一方で、同時に、留学前の初期の状況においても、留学経験者と留学未経験者とのアジア・シティズンシップに関する違いが確認された。すなわち、アジア留学を行う学生は、留学に行かない学生に比べ、もともとのアジア・シティズンシップの意識が高かったことも分かった。留学前の段階に向けた教育”Internationalization at Home”（Knight 2006）の重要性についても再認識する結果となった。

さらに、アジア以外留学においても、そのアジア・シティズンシップ育成の効果が同様に確認されたことも分かったが、これは意外な結果ともいえる。アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果は、それぞれ異なるメカニズムが



働いているかもしれない。つまり、アジアに留学した場合は、アジア地域内の国々が共通して直面する課題への理解の深まりやアジア人同士の交流による結束感がアジア・シティズンシップの意識醸成に繋がった一方で、アジア以外留学ではアジア人がマイノリティになるためその意識が際立ったという相違が背景にあるのかもしれない。

なお、アジア・シティズンシップというリージョナル・レベルの意識は、日本人の意識というナショナル・レベルの意識よりも低いものであり、国家という括りよりもリージョナル・レベルの認識はなされにくいものであることも確認された。また、ナショナル、リージョナル、グローバルの意識は同時に重層的に向上しており、相互に排他的でなくゼロサムとはならないことも分かった。

これらの結果により、仮説 1-A は実証分析により、一部却下、また一部は証明されたことになる。つまり、「アジア留学経験者（日本人）およびアジア以外留学経験者（日本人）は、留学未経験者（日本人）に比べて、アジア・シティズンシップがより育成される」という結果となった。

仮説 1-B：より長期、そして早期の留学形態であるほどアジア・シティズンシップの育成効果が大きい。

調査 B において、2 か月未満留学経験者および 1 年留学経験者を比較して留学期間別分析を行った。また、同様に、調査 A のデータを用いて、6 か月未満および 6 か月以上 2 年未満留学経験者の比較分析を行った。これらの分析の結果、共通して、留学期間による育成効果の大きな違いは確認できなかった。つまり、言い換えれば、より短い留学でもその効果が認められたという結果である。実際に、2 か月未満のいわゆる短期留学の場合にも、アジア・シティズンシップの育成効果が明確に確認された。現代の留学の動向においては、日本人のアジア短期留学が多いため、その結果の意義は大きい。

また、調査 A において、高校生、学部学生、大学院学生（修士・博士）の留学によるアジア・シティズンシップの育成効果の違いについて比較分析を行った。その結果、高校生・大学（学部）・大学院（修士・博士）の 3 グループ間の平均値に有意な差が見られ、概して高校生時点の留学の育成効果がより高いことが分かった。すなわち、より早期の留学の方がアジア・シティズンシップを育成するうえでは効果が高いことが確認された。

これらの結果により、仮説 1-B は実証分析により、一部却下され、また一部は証明されたことになる。つまり、「アジア・シティズンシップ育成は留学期間の長さには大きな影響は受けない。また、早期の留学形態であるほどアジア・シティズンシップの育成効果が大きい。」という結果となった。

仮説 1-C：アジア・シティズンシップの育成は、アジア留学経験のみならず、留学前の志向性や特性に影響を受ける。

先の分析により、留学に参加する学生は、留学経験によりアジア・シティズンシップ育成効果が一定程度確認されたものの、そもそもアジア・シティズンシップの高まりが留学をしなかった学生と留学前から大きく異なっていることが分かった。そこで、留学経験以外の要素の影響を含めて総合的にアジア・シティズンシップの育成について確認するため、留学後（あるいはその相当時期）時点でのアジア・シティズンシップの値がどのような要因により影響を受けているかを検証した。アウトカムに対して影響を与えうる留学前の個人の能力や外部的環境の影響を総合的に取り入れ、重回帰分析を行った。結果、アジア・シティズンシップに有意に影響を及ぼした要因は、留学前（あるいはその相当時期）のアジア・シティズンシップ、アジア留学経験、外国事情への関心、根気尺度であった。アジア留学経験により、アジア・シティズンシップ育成効果があったことは改めて分かったが、それ以外の留学前の要素から、海外への興味関心および粘り強く取り組む姿勢というような意識がアジア・シティズンシップの形成に影響を及ぼしていることを確認できた。

これらの結果により、仮説 1-C は実証分析により、証明されたことになる。

## (2) アジア留学によるグローバル・コンピテンシーの育成

仮説 2-A：アジア留学経験者（日本人）およびアジア以外留学経験者（日本人）は、留学未経験者（日本人）に比べて、グローバル・コンピテンシーがより育成される。

調査 A の分析においては、グローバル・コンピテンシーの要素が多岐に渡るため、因子分析によりその概念をまとめ整理した。分析結果により、アジア留学により、グローバル・コンピテンシーのいずれの項目においても、向上していることが分かった。すなわち、因子①：諸々の能力・資質の基盤の上に成り立つ発展的能力、因子②：一貫して必要とされている基幹的能力、因子③：発達段階に応じて変容・発展する態度や価値観、因子④：発達の過程で確立される自己意識、因子⑤：発異文化で生きるための対応能力、これら全ての項目で、アジア留学経験者と留学未経験者で有意な差が見られ、いずれもアジア留学経験者の方が高かった。

また、調査 B の分析の結果、国際志向性に関するグループ間交流傾向、国際的職業への関心、コミュニケーション意欲、そして WTC の要素については、アジア留学が大きなインパクトを与えていることが理解できる。より国際的な興味・関心を強くし、また積極的にコミュニケーションを取っていく意欲が向上したことが確認された。また、人のパーソナリティ特性を表すビッグ・ファイブの中で、外向性、神経症傾向、開放性についても変化が確認された。ビッグ・ファイブは基本的に不変の能力であるといわれるが、それらの要素にも影響を及ぼす留学体験は、非常にインパクトが大きなものであることが理解され

る。外向性は、興味関心が外界に向けられる傾向であり、留学経験の性質からして育成されていることも理に適っていると見える。神経症傾向は、落ち込みやすいなど感情面・情緒面で不安定な傾向であるが、負の有意な差が前後で見られた。この要素は、値が下がっているほど感情面・情緒面で安定していることを意味するため、負の有意な差はその成長を示す。さらに、開放性が向上したということは、新しい経験に開放的な傾向が海外留学により向上したということを示している。このように不変の能力と言われるビッグ・ファイブの要素にも影響を与えていることは、注目に値する。さらに、グリットの一部である根気尺度や自己概念も、留学経験によりやや成長が認められた。留学においては、慣れない言語や環境の中、根気強く課題に対処し続けていく姿勢が常に求められており、根気尺度が改善したのは理に適っていると見える。一方、留学未経験者においては、指定の期間の前後において、ほぼ全ての項目で有意な差は確認できなかった。グループ間交流傾向、WTCにおいては、向上するどころか、その値が有意に下がってしまっておりより内向き志向性になっていることが分かった。

また、調査 B によると、留学前の段階で既に留学経験者と留学未経験者の非認知能力に違いが見られた。違いが見られた要素は、グループ間交流傾向、国際的職業への関心、コミュニケーション意欲、WTC、外向性、統制所在の内的帰属である。すなわち、総じて、留学を志す学生は、留学前の段階から外向的であり、他者とのコミュニケーション意欲が高いという結果となっており、これは経験的にも理解可能な結果である。また、統制所在の内的帰属についても留学前の段階から有意な違いが確認されたが、このことは、自分自身の力で今後の未来を形成することができるという信念があると解釈することができ、留学を志す学生が有意にその値が高いのは理解できるものである。一方で、外国事情への関心、性格パーソナリティ特性ビッグ・ファイブの4要素（協調性・勤勉性・神経症傾向・開放性）、グリット（根気尺度・一貫性尺度）、自己概念の各要素は留学経験者と留学未経験者とで変わらないという結果となった。外国事情への関心は、留学経験者と留学未経験者で変わらないため、海外への興味自体は異ならないが、外向性やWTCが両者で異なり、それが留学への第一歩を踏み出すかどうかの違いに繋がっていると理解できる。つまり、外国事情への関心は皆変わりなく持っているのであるから、国際教育促進のためにはその興味・関心をさらなる実践にうまく繋げるような仕組みづくりが大事だということが理解できる。

留学経験者の留学の育成效果、および留学経験者と留学未経験者の初期の状態の結果を合わせて考察すると、留学経験者と留学未経験者の国際志向性の乖離がさらに留学により大きくなっていることが理解され、国際志向性のある学生とそうでない学生の二極化が進んでしまう状況が生まれてしまうことが分かった。

これらの結果により、仮説 2-A は実証分析により、証明されたことになる。

仮説 2-B：より長期、そして早期の留学形態であるほどグローバル・コンピテンシーの育成

効果が大きい。

調査 B において、2 か月未満留学経験者および 1 年留学経験者を比較して留学期間別分析を行った。また、同様に、調査 A のデータを用いて、6 か月未満および 6 か月以上 2 年未満留学経験者の比較分析を行った。これらの分析の結果、共通して、比較的長期の留学の方が、おおむね、グローバル・コンピテンシーのより大きな育成効果が確認された。しかしながら、より短期の留学の場合にも、検定の結果、グローバル・コンピテンシーの育成効果が明確に確認された。すなわち、より長期の留学の方がそのインパクトは強いが、例えば 2 か月未満のいわゆる短期留学においても、その育成効果が明確に確認されたという結果となった。

また、調査 A において、高校生、学部学生、大学院学生（修士・博士）の留学によるグローバル・コンピテンシーの育成効果の違いについて比較分析を行った。その結果、高校生・大学（学部）・大学院（修士・博士）の 3 グループ間の平均値に有意な差が見られ、概して高校生時点の留学の育成効果がより高いことが分かった。すなわち、より早期の留学の方がグローバル・コンピテンシーを育成するうえでは効果が高いことが確認された。

これらの結果により、仮説 2-B は実証分析により、証明されたことになる。ただし、比較的短期の留学においてもそのグローバル・コンピテンシーの育成効果がある程度確認できる等、一概に結論できない部分もあったことが確認されたことを補足しなければならない。

仮説 2-C：グローバル・コンピテンシーの育成は、アジア留学経験のみならず、留学前の志向性や特性に影響を受ける。

先の分析により、留学に参加する学生は、留学経験によりグローバル・コンピテンシー育成効果が一定程度確認されたものの、そもそもグローバル・コンピテンシーの高まりが留学をしなかった学生と留学前から大きく異なっていることが分かった。そこで、留学経験以外の要素の影響を含めて総合的にグローバル・コンピテンシーの育成について確認するため、留学後（あるいはその相当時期）時点でのグローバル・コンピテンシーの値がどのような要因により影響を受けているかを検証した。アウトカムに対して影響を与えうる留学前の個人の能力や外部的環境の影響を総合的に取り入れ、重回帰分析を行った。グローバル・コンピテンシーは多岐に渡る概念であるが、その中の国際志向性の各要素にて分析を行った。例えば、グループ間交流傾向（留学後のタイミング）を従属変数とした分析の結果、有意に影響を及ぼした独立変数の要因は、アジア留学経験、国際的職業への関心、WTC、外向性であった。これにより、留学経験のみならず、留学前の他の影響要因を確認することができた。また、国際的職業への関心（留学後のタイミング）に有意に影響を及ぼした要因は、アジア留学経験、父親の留学経験、グループ間交流傾向、WTC、一貫性尺度であった。特に、父親の留学経験が有意な影響を与えていることは注目に値する。

さらに、外国事情への関心（留学後のタイミング）については、留学による有意な影響はなく、コミュニケーション意欲、WTC、根気尺度がその影響要因であった。つまり、外国事情への関心は留学そのものにより育成されるものではなく、留学前の様々な経験により醸成されるマインドであることが理解できた。

これらの結果により、仮説2-Cは実証分析により、証明されたことになる。

## 7.1.2 本研究結果の学術的意義と先行研究への貢献

### (1) 「水平な」地域内留学がもたらす学術的意義

本研究結果を総合した「水平な」地域内留学の学術的意義として、アジアやヨーロッパなど地域の種別にかかわらず、リージョナル内の「水平な」留学は、まずそのリージョンに対するシティズンシップを育成する一定の効果があるという理論を導き出すことができる。先行研究が少なく、また地域横断で限界はあるが、これまでのヨーロッパとアジアの地域内留学に関する研究の結論を総合すると、やはり地域内留学は、リージョナル・シティズンシップの形成に資するという方向性が確認される。先行研究によりその育成効果の度合いに大きく差は見られるものの、評価する指標としてのリージョナル・シティズンシップを、単にリージョンへの帰属意識ではなく、リージョンに対する興味関心、将来性の認知、共通課題意識、貢献する心等幅広い意味として考えた場合は、リージョナルな留学においてそのような意識が醸成されると結論できるかもしれない。ただし、それは留学先での過ごし方にも影響を受けるものであり、リージョナルな意識育成のためには、留学先で地域内の他の諸国からきた人々との十分なコミュニケーションがなども必要条件として考えられる。このことは、政府や地域的機構が「水平」の留学を促進する意義として理解され、一方でアルトバックの唱えた、先進国と発展途上国との間での留学を基本とする「垂直」の理論とは異なるベクトルを持つ理論として整理できる。

そして、リージョナル・シティズンシップは、本研究の分析結果から、ナショナルそしてグローバルのシティズンシップと相互排他的関係ではなく、並立するものであると考えられる。というよりもむしろ、海外に一步踏み出すと、世界の階層にかかわらず、全般的に海外の事象全般への意識が喚起され、リージョナルやグローバルなど、社会的階層にかかわらない自国と海外に関する相対的意識の形成がなされる。海外への一步が、海外の様々な事象全般への興味関心を呼び起こすのである。

ここで、リージョナル・シティズンシップ育成を考察する際のリージョン毎の違いについても理解をしておく必要がある。アジア地域の観点で見れば、ヨーロッパよりも言語、政治、宗教、歴史などの観点で多様性がより大きく存在すると考えられ、また、ヨーロッパには政治的共同体が存在するものの、アジアではその一部しか共同体が存在しない。しかし本研究の結果から考えられることは、たとえ共同体がなくともリージョナル・シティズンシップの

形成はできるのではないか、ということである。欧州のような実質的な共同体がなくとも、域内のモビリティを高めることである種の「想像の共同体」を創ることができるのではないか。「想像の共同体」の概念を提唱したアンダーソン(1987)は、次のように述べている。

「国民は〔イメージとして心の中に〕想像されたものである。というのは、いかに小さな国民であろうと、これを構成する人々は、その大多数の同胞を知ること、会うことも、あるいはかれらについて聞くこともなく、それでいてなお、ひとりひとりの心の中には、共同の聖餐(コミュニオン)のイメージが生きているからである。」(アンダーソン 1987: 17)

この説明と前提は異なるものの、アジア地域を考えた場合も、留学先の一部の人々だけでも、地域留学でリージョナル・シティズンシップの意識が育成されアジア全体の共同の「コミュニオン」がイメージされることで「想像の」アジア地域共同体が構築されるのである。想像の共同体はネーションがどのように形成されるかの研究であるが、そのナショナルな階層をリージョナルな階層に置き換え理解することも一定の有効性があると考えられる。

また、本研究ではアジア・シティズンシップの概念をアイデンティティと区別し、価値観が一つに収斂するのではなく多様性が存在する中での相互理解に重きを置いた。アジアにおいては、ドイチェが提唱したような価値観の収斂ではなく、大きな多様性を前提とした結束が必要である。ASEANの地域統合の特徴を説明する際、「Unity in Diversity」の概念が多くの研究で確認される(Kristina(2010)等)が、それは相違性と類似性の両方の特徴を含む概念である(Acharya 2000)。本研究において、アジア・シティズンシップの概念を限られた先行研究に基づきながらも独自に定義したが、それは「Unity in Diversity」の概念と根幹は同じであり、「Unity in Diversity」の概念の個人的実践としても考えられる。その意味で、アジアを表現する、価値観の収斂ではなく多様性の許容から生まれる「Unity in Diversity」の議論を補強することができたともいえる。

さらに、「水平」の留学の意義は、リージョナル・シティズンシップを育成するのみならず、グローバル・コンピテンシーを育成するという自己能力開発の側面も併せ持つ。本研究結果により、地域内留学は、グローバルな資質に関する能力全般を向上させる一定の効果を持つことも明らかになった。従来の「垂直な」留学、すなわち発展途上国から先進国への、進んだ知識や技術等を学ぶための留学が能力開発に繋がるというのは典型であるが、その能力開発は同様に「水平な」留学でもたらされるという分析ができた。

以上の通り、「水平な」地域内留学は、その経験者にリージョナル・シティズンシップという社会に対する意識形成およびグローバル・コンピテンシーという個人能力開発という二つの側面からインパクトを与える意義を持つことを明らかにした。両者には相関関係があり、同時に伸びていく性質であることも分かり、地域内留学が「社会」と「個人」両方に同時にインパクトを与えている点も着目すべき結果である。その意味で、「水平な」地域内留学は、解決すべき共通課題が多いアジアにおける未来のリージョナル・ガバナンスを促

すものとしても考えられる。

## (2) 留学のアジア・シティズンシップの育成効果に関する先行研究への貢献

リージョナルな留学が、リージョナル・シティズンシップを育成する効果があるのかということを検証した先行研究は、限られていた。ヨーロッパでは、エラスムス計画のアセスメントとも関連して、ヨーロッパ域内留学がヨーロッパ・シティズンシップ（あるいはヨーロッパ・アイデンティティという概念）を育成するかということを検証した先行研究は、Sigalas (2010)、Van Mol (2013)、King and Ruiz-Gelices (2003)、Streitwieser and Light (2011)、Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016)、Jacobone and Moro (2015) 等いくつか存在する。

このテーマの先行研究における課題は、主に次の2つであった。

第一に、ヨーロッパの研究においては、そもそもの地域的志向性の言葉がヨーロッパ・アイデンティティやヨーロッパ・シティズンシップの2つ存在し、またその定義は、アイデンティティの意味に限定されている、あるいはヨーロッパに関する幅広い知識や関心等より広義の意味が用いられている等一定ではなかった。ヨーロッパ域内留学によるその育成効果の解釈には様々な結論があることが示されており、効果は見られないとするものから、一定の効果があつたとする研究まで様々であり、一般化されうる結果は存在していなかった。King and Ruiz-Gelices (2003)はその地域的な意識の広義の意味においては効果があることを示し、また Sigalas (2010) は他のヨーロッパ人との交流の増加が地域的志向性の形成に効果があると結論付けた。さらに European Commission (2014)は留学経験直後ではなく、一定の時間が経過したのちにその地域的志向性の醸成が確認されることを明らかにした。このように、一定の条件のもとに地域的志向性の形成がなされるという解釈ができるものの、一般化された結論は存在していない。

第二に、アジア域内留学が、アジア・シティズンシップを育成するのかという研究自体が、ほとんど存在しないことである。アジア域内留学の動向を整理した先行研究は多いが、その教育効果としてのアジア・シティズンシップの育成を検証した研究自体がほとんど存在していなかった。

本研究においては、このヨーロッパ域内留学によるヨーロッパの地域的志向性形成の先行研究を前提として、アジアに応用して同様の意識形成効果の検証を行った。主に次の4つの点で、本研究は先行研究に貢献しているといえる。

第一に、リージョナルな留学が、リージョナル・シティズンシップの育成に効果を与えるかどうかという問いに対し、これまでに先行研究で見られなかったアジア域内留学の観点から分析しその一定の効果を示すことができた。また、先述の通り、ヨーロッパの方が、政治的な共通の基盤があるため「地域」という意識を持ちやすくその範囲も明確であること、国々の多くが陸続きであり行き来も比較的容易で隣国の意識を持ちやすいこと、高等教育

機関においては特に共通語としての英語が確立されつつあること、などの複数の理由により、地域的志向性を形成しやすいように思われる。しかし今回はこれらの要素が見られないアジアにおいても同様の結果を確認することができた。

第二に、所属しているリージョン「以外」への留学が、所属しているリージョンのシティズンシップを育成することを示すことができた。そしてその効果は、リージョン内の留学と比べて全く相違がなかった。Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016) は、ヨーロッパというよりもむしろアジアのような西洋社会の外にいる方が、ヨーロッパ・アイデンティティをより感じるようになるということも明らかにしたが、その同様の結論をアジア域内留学においても示すことができた。本研究の結果では、両調査ともに、アジア域内、域外でそのアジア・シティズンシップ育成の効果は変わらないという結論となり、いずれが強いということは無かったが、域外留学でもそれだけの効果があるということは発見である。

第三に、期間別、時期別の留学の効果の違いを検証することができた。まず、例えば2か月未満の短期留学と1年間の長期留学のインパクトを比較して、ほとんど相違は見られないという結論を示すことができた。このことは、実務上の意義も大きく、短期留学が増えている近年の傾向において、その教育効果を確かめることができたといえる。また、高校生、大学生、大学院生の教育段階別留学の効果を検証したが、基本的にはこれらの教育段階別の相違は見られないことが分かった。このことも実際上の意義があり、今後どのような留学を開発、促進していくかの示唆を行うことができた。

第四に、留学前の状況を加味して、多角的な留学のアジア・シティズンシップ育成の効果を分析することができた。まず、介入群と対照群の留学前の状態を比較することで、“Internationalization at Home”(Knight 2006)の重要性を導き出すことができた。これまでの留学効果測定の研究においては、必ずしも留学前後の2時点の比較という形態を取っていなかったが、本研究においてはその2時点観測を行い留学前の状態を把握した。その結果、介入群と対照群は、留学前の段階で既にアジア・シティズンシップの志向性が大きく異なっていることが分かった。このことは、留学前の教育の重要性を示唆しているが、この点を明らかにしたことが本研究の貢献である。また、留学自体の効果だけではなく、留学前の諸要因も考慮に入れて、アジア・シティズンシップがどのようなメカニズムで育成されるかを検証できた。留学終了後のアジア・シティズンシップの高まりは、留学経験のみならず、さまざまな他の要因にも規定される可能性は十分にあった。その諸要因を加味して、重回帰分析により総合的にアジア・シティズンシップに与える影響を分析することができた。

### (3) 留学のグローバル・コンピテンシーの育成効果に関する先行研究への貢献

先に示したとおり、留学による個人の能力開発の分野は次の通り整理される。①認知能力：異文化間能力（知識・スキル）、外国語運用能力（スキル）、学業（知識・スキル）、



キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（知識・スキル）、②非認知能力：異文化間能力（態度・価値観）、社会性・人としての成長（態度・価値観）、キャリア・エンプロイアビリティ（雇用されうる能力）（態度・価値観）、社会貢献（価値観）の2側面があった。本研究は、②非認知能力のカテゴリーの中の、「異文化間能力（態度・価値観）」「社会性・人としての成長（態度・価値観）」「社会貢献（価値観）」への研究蓄積において貢献を試みた。

海外留学によるグローバル・コンピテンシーへのインパクトの研究に関しては、欧米を中心に非常に多くの先行研究が存在するが、主に以下の5つの課題があった。

第一に、本研究で取り上げた非認知能力（主に異文化間能力、社会性・人としての成長）に関しては、先行研究では前者は IDI および BEVI の尺度、後者は BEVI および GPI の尺度を用いているものが非常に多かった。既に確立された教育効果を測るツールであるため、このような既存のツールを用いた研究が多いが、そえゆえにそれぞれの概念の範囲が限られているといえる。非認知能力は、一定の定義が難しい多様な要素を包括した概念であり、より幅の広い指標の検討が必要であった。

第二に、留学のインパクトに関する欧米の先行研究は多いが、日本では比較してかなり少ない。留学による日本人の変容に関する研究蓄積は乏しく、これからより多くの追加的研究がなされるべき領域である。日本人の留学効果測定を正しく理解するには、日本人に特化した研究が重要である。

第三に、方法論については、上述の整理の通り t 検定や単純集計による留学前後の比較、対照群である留学未経験者との比較、分散分析、回帰分析、重回帰分析が一般的に使われていた。このような多様な分析方法が見られるが、そもそもの調査データにつき、留学後1度のみの計測であったり、比較するための対照群としての留学未経験者が存在しなかったりするという課題も散見された。

第四に、留学の効果を理解するには、その指標の検討と併せて、留学を規定する要因についても検討し、あわせて分析の観点として含む必要がある。すなわち、留学期間や留学するタイミング、留学先地域などの要因でどのようにその結果が異なってくるかを理解することは、基本的な課題であり実践上も重要な検討材料である。先行研究においては、短期留学と長期留学の比較は頻繁に議論されているが、今も一定の結論は出ていない。また、留学に行くタイミングや留学先地域別の分析などはほとんどみられず、追加的研究の余地がある部分であった。

第五に、留学の効果測定の先行研究においては、基本的に留学前後の変化を確認する手続きが取られ、留学以外の要素が、評価対象とする指標に総合的にどのようなインパクトを与えているのか、という因果関係に基づいた分析は非常に少なかった。

これらの先行研究の課題を前提として、本研究は、主に次の3つの点で先行研究への知識の蓄積に貢献を行った。

第一に、留学がグローバル・コンピテンシー育成にどのようなインパクトを持つかという

研究は多く存在するが、中でも日本人を対象として近年教育的・社会的成功と関連付けがなされ注目されている非認知能力に着目し、かつ IDI や GPI 等の既存ツールを用いず独自の指標で効果の検証を行ったことが、本研究の貢献である。そして、実際に取得したデータを用いた分析により、アジア域内留学およびアジア以外留学がグローバル・コンピテンシーを育成することを検証できた。国際志向性やコミュニケーション意欲等は、基本的に留学により大きく育成されることが分かった。さらに、基本的に不変と言われる性格パーソナリティ特性のビッグ・ファイブの外向性・神経症傾向・開放性、そしてグリット（根気尺度）、自己概念等も留学前後で有意な差が確認され、留学のインパクトの大きさを改めて認識することができた。なお、アジア留学経験者とアジア以外留学経験者は大きな育成効果の違いは確認されなかったが、いくつかの点で異なっていた。すなわち、アジア留学経験者の方が、アジア以外留学経験者よりも外国語運用能力、留学先の社会・習慣・文化に関する知識の指標が有意に高く、一方で、アジア以外留学の方が、アジア留学よりも論理的思考力、創造力、リーダーシップが有意に高かったことが分かった。

第二に、期間別、時期別の留学の効果の違いを検証することができた。まず、例えば2か月未満の短期留学と1年間の長期留学のインパクトを比較して、相違は見られたものの大きくは異ならないという結論を示すことができた。このことは、実務上の意義も大きく、短期留学が増えている近年の傾向において、その教育効果を確認することができたといえる。また、高校生、大学生、大学院生の教育段階別留学の効果を検証し、基本的には早期の留学の方が、インパクトがやや大きく出る傾向があることが分かった。このことも実務上の意義があり、今後どのような留学を開発、促進していくかの示唆を行うことができた。

第三に、留学前の状況を加味して、多角的な留学のグローバル・コンピテンシー育成の効果进行分析することができた。まず、介入群（アジア留学経験者およびアジア以外留学経験者）と対照群の留学前の状態を比較することで、“Internationalization at Home”(Knight 2006)の重要性を導き出すことができた。これまでの留学効果測定の研究においては、必ずしも留学前後の2時点の比較という形態を取っていなかったが、本研究においてはその2時点観測を行い留学前の状態も把握した。その結果、介入群と対照群は、留学前の段階で既にグローバル・コンピテンシーの値が異なっていることが分かった。介入群と対照群において、留学前の段階で国際志向性や外向性の指標の相違が確認されたが、基本的性質の指標においては両者にほぼ相違がなかった。つまり、基本的な資質は変わらないが、国際事象への興味関心をわかせるような“Home”での教育が重要であると結論することができた。また、留学自体の効果だけではなく、留学前の諸要因も加味して、グローバル・コンピテンシーがどのようなメカニズムで育成されるかを検証した。留学終了後のグローバル・コンピテンシーの高まりは、留学経験のみならず、さまざまな他の要因にも規定される可能性は十分にあった。その諸要因を加味して、重回帰分析により総合的にグローバル・コンピテンシーに与える影響を分析することができた。

しかしながら、本研究には、次のような限界があることも同時に記述しなければならない。

第一に、今回の調査・分析は、量的手法に特化して質問紙調査のみに行っているが、回答は留学経験者自身によって行われており、主観的な意識に基づいたデータであることは否めない。しかし、調査 B においては留学前後での変化により計測しており、この点で主観的意識であったとしてもその差分を取ることににより、留学の実質的な効果を抽出しているともいえる。

第二に、本稿は、日本人のアジア留学のみを対象とした議論であり、アジア全体の地域内留学の効果を考えるには限界がある。アジアの日本以外の国々における派遣と受入の留学の分析も、より一般化した議論には必要であるが、これらの点は今後の課題である。

### 7.1.3 本研究結果の社会的意義と今後の展望

これらの研究結果は、アジアの将来的のさらなる相互交流の促進、そしてアジア域内留学プログラムの開発において示唆を与えるものである。

まず、アジア・シティズンシップの概念において、本研究結果の社会的意義は次のように整理できる。

第一に、アジア域内留学がアジア・シティズンシップを育成する効果があるという結論は、個人のアジア社会に対峙する意識を向上させアジア地域に存在する課題へ取り組む姿勢を強くするという意味で、リージョナル・ガバナンスを強めることができ、社会的な意義があるといえる。アジア留学が、一人ひとりがアジア社会に積極的に参画して、アジア社会の一員としての意識を向上させ、さらに自らの能力や経験をアジア社会に還元する意志という意味でのアジア・シティズンシップを育成するという効果があることが確認されたため、アジア地域の今後の発展も見据えながら、政府あるいは高等教育機関が積極的にアジア留学を促進していくことは将来に向けた重要な施策であるといえる。アジアでは多種多様な人種、宗教、言語、慣習、歴史等が存在する。黒田（2013）が「モザイク型」、そして北村（2012）が「共有化(Sharing)」と表現したように、様々な異なる要素があることを認めつつ可能な範囲で組み合わせることにより協力体制を構築することが可能という立場に立てば、地域内留学によりリージョナル・シティズンシップを醸成し、それが、地域の協力体制に繋がっていくのであれば、地域内留学はそうした社会形成の意味においてもとても重要な役割を果たしうる。Hammond(2019)は、地域協力におけるエピステミック・コミュニティ（知識共同体）の重要性を指摘しているが、地域内留学は、このような地域的規模の諸問題に対応する国境を超えた専門家集団やネットワークを構築するうえでも重要である。なお、域内の短期留学においてもアジア・シティズンシップの育成効果が確認されたことは、現在増加しているアジア域内短期留学の効果を物語るものであり、

今後も短期であっても積極的に域内人的交流を促進することが大切であるという示唆を与えるものである。

第二に、アジア域外への留学によっても、アジア域内留学と同様にアジア・シティズンシップの育成の効果があるという結果は、結局留学先地域にかかわらず、海外留学という活動自体がアジア・シティズンシップ、ひいてはグローバル・シティズンシップを高めるものであり、広く海外自体との接触が所属地域のシティズンシップにインパクトを引き起こすという理解をすることができる。アジア留学経験者とアジア以外留学経験者のアジア・シティズンシップ育成効果は、それぞれ異なるメカニズムが働いているかもしれない。つまり、アジアに留学した場合は、アジア地域内の国々が共通して直面する課題への理解の深まりやアジア人同士の交流による結束感がアジア・シティズンシップの意識醸成に繋がったと推測される。一方で、アジア以外留学ではアジア人がマイノリティになるためその意識が際立ったという相違が背景にあるのかもしれない。この育成過程のメカニズムの違いについては、さらなる検証が必要である。なお、ヨーロッパでは、ヨーロッパ域内留学促進の後、ヨーロッパ域外との交流を促進するエラスムス・ムンデユス（現在はエラスムス・プラスに統合）を促進したが、本研究の結果から考えると、ヨーロッパ域外留学によりヨーロッパ・シティズンシップを高める可能性があるという理論的な考察の一助となる。メイオール（1999）は、地域主義は、数あるアイデンティフィケーションのなかでも弱く、人々の感情を結集する力の乏しい形態の一つであり、当該地域から距離を置くことによって、初めて地域がアイデンティティを獲得できると説明したが、このような考え方を本研究結果はサポートするものであるといえる。今後より検証を行い、研究を蓄積していくと、政策的に重要な判断要素になる可能性がある。

第三に、アジア留学経験者は、留学前のアジア・シティズンシップの値がそもそも留学未経験者に比べて高かったが、それはアジア留学への動機付けという観点で重要な意味を持ち、Knight（2006）等が定義する“Internationalization at Home”の重要性を示唆しており、留学前の導入的な教育がいかに大切かを意味している。留学プログラムの拡充もさることながら、アジア留学に至るまでの動機付け教育の側面も見逃してはならない。アジア留学への動機付けが重要であるということだが、その動機付け教育が強化されない限り、アジア留学志望者はますますアジア・シティズンシップを高め、一方でアジア留学に目を向けない学生はアジア・シティズンシップが変わらない状態となり、両者は二極化していく。

一方、グローバル・コンピテンシーの概念において、本研究結果の社会的意義は次のように整理できる。

第一に、「グローバル人材」をより科学的に、アジア留学そしてアジア以外への留学という経験を経てどのように育成されるかということを独自の指標から明らかにしたことである。その際に、非認知能力の側面に着目してその留学による育成効果を確認した。非認知能力は、これまで論じてきたとおり、教育的達成や社会的達成において重要な要素であるとい

う認識が高まっている。そしてそれは中室（2015）が示すように、生来のものではなく、教育や経験により育成することが可能なものである。非認知能力が重要であるということは近年の先行研究で明らかであるが、その育成メカニズムは明らかになっていない。アジア留学そしてアジア以外への留学は、同様に非認知能力を育成するということが本研究で明らかになったが、それは「留学は人間力を高める」という通説を証明することに繋がっている。なお上述の通り、アジア留学経験者の方が、アジア以外留学経験者よりも外国語運用能力、留学先の社会・習慣・文化に関する知識の指標が有意に高く、一方で、アジア以外留学の方が、アジア留学よりも論理的思考力、創造力、リーダーシップが有意に高かった。このことは社会的背景や高等教育の質的相違を表していると理解することができる。特に日本において、科学的に教育効果を検証していくことは現状では十分とはいえず、今後特に重要である。「グローバル人材」の育成が叫ばれて久しいが、未だその定義があいまいなまま、その言葉が独り歩きしている状況は否めない。非認知能力を含め、各大学や企業等は積極的に、その理念や方針に沿った「グローバル人材」の明確な定義を試みるべきである。

第二に、近年、増加傾向にある2か月未満の短期留学（アジア留学およびアジア以外留学の合算での分析）についても、一定のグローバル・コンピテンシーの育成効果があることを明らかにしたことは、現在の留学経験の効果を裏付けるものであり、また今後の留学プログラムの開発においても、重要な指針となりえる。本研究における留学によるグローバル・コンピテンシーにおいては、より長期の留学の方がその育成へのインパクトは強かったが、より短期的な留学においても、有意な変化が確認され、短期留学においても育成に効果があることが確認された。海外に関係するキャリア意識の育成という指標では、むしろ短期留学の方がその「アイ・オープナー」としての役割が大きく見られた。このように、短期留学の教育効果を、限界はあるものの示すことができたことは意義がある。

第三に、上記同様、アジア留学経験者およびアジア以外留学経験者は、留学前の段階で、グローバル・コンピテンシーの値（特に国際志向性やビッグファイブの外向性）がそもそも留学未経験者に比べて高かったが、それは留学への動機付けという観点で重要な意味を持ち、Knight（2006）等が定義する“Internationalization at Home”の重要性を示唆しており、留学前の導入的な教育がいかに大切かを意味している。留学プログラムの拡充もさることながら、留学に至るまでの動機付け教育の側面も見逃してはならない。研究結果によると、留学に行く学生と留学に行かない学生の基本的性質の要素は実は同じであり、国際志向性、WTC、外向性の観点で、相違が見られた。つまり、より多くの学生に国際教育を提供していくには、国内での学習において、国際的な事象やコミュニケーションすることに対する意識を喚起するような教育体制を構築することが重要となってくる。例えば、国内における、留学生との交流、ランゲージ・エクスチェンジ、オンラインシステムを活用したりモートでの国際交流、留学へのモチベーションを高める導入的な科目提供、国際的な興味関心をわかせる歴史や文化の科目提供等がその具体策となるであろう。

黒田（2007）の理念に立ち戻ると、アジアの地域統合のための国際教育交流、「アジア版エラスムス計画」を具現化するためには、国際教育交流を、東アジアの信頼醸成・アジア市民意識を喚起し、かつアジアの人的資源の対外的競争力を強化させ、さらには現在成長しつつあるリージョナルな高等教育の国際市場を整備・健全化するという、3つの異なった目的・方向性をバランスさせることが必要である。アジア域内留学によるアジア・シティズンシップ、そしてグローバル・コンピテンシーの育成の実証的研究は、微力ではあるが、この「アジア版エラスムス計画」すなわちアジア地域の国際教育交流における、アジア市民意識の醸成やアジア人的資源の対外的競争力の強化の検証となりえる。今後のアジア地域の国際教育交流のさらなる深化を願ってやまない。

## 謝辞

本博士論文を作成するにあたり、お世話になった方々への心からの感謝の意を表します。まず、主旨導教員の黒田一雄先生には、2014年からの約7年もの間、いつも研究・教育活動でご多忙にもかかわらず、懇切丁寧にご指導をくださったこと、感謝の念に堪えません。博士論文の最終仕上げの際には筆者はアメリカに滞在していましたが、先生のご出張の際にまで現地でご指導をいただいたり、また最後はオンラインによるリモート指導でも日本の深夜に長時間ご対応いただいたりしましたが、そのようなご配慮がなければ最後まで全うすることはできませんでした。筆者は働きながらの研究活動であったため、ゼミに参加できる機会は非常に限られていましたが、発表の際などには建設的な意見を多数ゼミの皆様からお寄せくださり、論文を良い方向に改善することができました。また、副指導教員の中嶋聖雄先生には、度々研究室で主に概念整理や分析の考え方についてご指導くださり、論文の方向性をご指南くださいました。

本論文の分析においては、横田雅弘先生（研究代表者）、太田浩先生、芦沢真五先生、その他多くの国際教育分野の諸先生方による「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査」の調査データを利用させていただいたことは重要な要素であり、その利用をご快諾いただいた先生方には心より感謝しています。加えて、早稲田大学留学センターとしての留学効果測定調査に関しては、当時の留学センター所長でいらした篠田徹先生に調査実施に関してご理解を賜り、また松岡亮二先生に全体をご監修いただき、調査票の設計や分析の考え方等非常に多くのことを学ばせていただきました。

最後に、ご多忙の中、本論文の審査をご快諾いただいた北村友人先生、平川幸子先生にもそれぞれのご専門の見地から貴重なご意見をいただくことができました。

お世話になった先生方、関係者の皆様の温かいご指導をいつも心に置き、今後もこの論文を活かしさらなる国際教育への貢献を行うことで、皆様のご指導のご恩に応えていきたいと存じます。

## 参考文献一覧

- [1] アルトバック, F. G. (2007) 「アジアの大学における過去と将来－21世紀への挑戦」 アルトバック, F. G.、馬越徹 編、北村友人 監訳(2007) 『アジアの高等教育改革』 玉川大学出版部、12-37 頁
- [2] アンダーソン, B. (1987)、白石隆・白石さや (翻訳) 『想像の共同体－ナショナリズムの起源と流行－』 リプロポート
- [3] 池野範男 (2014) 「グローバル時代のシティズンシップ教育」 『教育学研究』 第 81 号 (2)、2-13 頁
- [4] 石井英真 (2020) 「非認知的能力の育て方を問う」 公益財団法人日本教材文化研究財団 『研究紀要』 第 49 号
- [5] 石井健司 (2015) 「欧州評議会の EDC プロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー」 『政経研究』 第 52 巻、第 2 号、85-125 頁
- [6] 猪口孝・田中明彦・園田茂人・ダダバエフ, T. 編著 (2007) 『アジア・バロメーター 躍動するアジアの価値観 アジア世論調査(2004)の分析と資料』 明石書店
- [7] 馬越徹 (1999) 「アジアの経験－高等教育拡大と私立セクター－」 『高等教育研究』 2(0)、105-121 頁
- [8] 馬越徹 (2006) 「アジアの私立高等教育 変遷と発展」 アルトバック P.G.・馬越徹編 (北村友人訳) 『アジアの高等教育改革』 玉川大学出版部、38-55 頁
- [9] 江淵一公 (1997) 『大学国際化の研究』 玉川大学出版部
- [10] 小塩真司・阿部晋吾・カトローニピノ (2012) 「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」 『パーソナリティ研究』 第 21 号、40-52 頁
- [11] 学校法人河合塾 (2018) 「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研究」 成果報告書、平成 29 年度 文部科学省 委託事業
- [12] 加藤恭子 (2011) 「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」 西脇暢子、松本純、中邨良樹、加藤恭子 『産業経営プロジェクト報告書』 第 34 巻第 2 号、1-23 頁
- [13] 金井寿宏・高橋潔 (2004) 『組織行動の考え方－ひとを活かし組織力を高める 9 つのキーコンセプト』 東洋経済新報社
- [14] 北村友人 (2014) 「留学生をめぐる国際的な競争と協調－アジアの状況を通して考える－」 『IDE 現代の高等教育』 No.558、51-57 頁
- [15] 北村友人 (2015) 「グローバル・シティズンシップ教育をめぐる議論の潮流」 『異文化間教育』 第 42 号、1-14 頁
- [16] 北村友人 (2015) 「東アジアにおける高等教育の国際化を通じたグローバル人材育成 (知識外交)」 JASSO ウェブマガジン 『留学交流』 2015 年 1 月号 Vol.46.
- [17] 木畑洋一 (1994) 「ヨーロッパ統合とアイデンティティの重層性：EC」 蓮實重彦・山内昌之編 『いま、なぜ民族か』 東京大学出版会、204-216 頁



- [18] 行政改革推進会議 (2013) 「秋のレビュー」とりまとめ：大学の教育研究の質の向上に関する事業（グローバル人材育成及び大学改革）」 (<https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/review.html> 2020.11.1)
- [19] グローバル人材育成推進会議 (2011) 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212\\_07\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/_icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212_07_1.pdf) 2020.11.1)
- [20] 黒田一雄(2007) 「東アジア共同体」形成と国際教育交流」西川潤、平野健一郎編『東アジア共同体の構築：国際移動と社会変容』岩波書店、227-247 頁
- [21] 黒田一雄 (2013) 「アジアにおける地域的高等教育ガバナンスの展開」黒田一雄編著『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房、3-25 頁
- [22] 黒田一雄 (2015) 「高等教育グローバル化の理念的展望－国際社会への貢献を目指して－」ウェブマガジン『留学交流』2015 年 5 月号 Vol. 50.
- [23] 黒田則博 (2007) 「能力開発の観点からの留学の効果に関する調査研究：インドネシア行政官の日本留学を事例として」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第 10 巻、第 2 号、65-79 頁
- [24] 経済産業省 (2010) 「大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査」 (<https://selectra.jp/sites/default/files/pdf/201006daigakuseinosyakaijinkannohaakutoninntido.pdf> 2020.11.1)
- [25] 国際通貨基金(2018) 「アジア太平洋地域経済見通し」 (<https://www.imf.org/ja/Publications/REO/APAC/Issues/2018/10/05/areo1012> 2020.11.1)
- [26] 国立教育政策研究所 (2013) 「OECD 高等教育における学習成果調査(AHELO)」 (<https://www.nier.go.jp/koutou/ahelo/index.html> 2020.11.1)
- [27] 国立教育政策研究所 (2018) 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)」 (<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html> 2020.11.1)
- [28] 佐々木寛 (2010) 「「グローバル・シティズンシップ」の射程」『立命館法学』2010 年 5・6 号(333・334 号)、立命館法学会、681-709 頁
- [29] 定森 幸生(2016) 「グローバル人事管理の眼と心(14)：職務能力評価の変遷とコンピテンシー・モデル (その 2) ～コンピテンシーの源流：マクレランドとボヤティズ」 (<https://www.link-gs.co.jp/column/member/sadamori/24.html> 2020.11.1)
- [30] 産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会 (2010) 「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」 (<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8422823/www.meti.go.jp/press/2010042307/20100423007.html> 2020.11.1)
- [31] 次良丸睦子 (1986) 「内的統制型と外的統制型」詫摩武俊・鈴木乙史・清水弘司・松井

- 豊（編）『シリーズ・人間と性格』第5巻 性格研究の拓がり ブレーン出版、215-226 頁
- [32] 新見有紀子（2018）「留学のインパクトに関する国内外の研究概要」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編著『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』学文社、29-47 頁
- [33] 新見有紀子・渡部由紀・秋庭裕子・太田浩（2018）「留学による意識と能力の変化～額部留学のインパクト～」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編著『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』学文社、196-210 頁
- [34] 杉村美紀（2007）「留学生の移動と共同体形成」西川潤、平野健一郎編『東アジア共同体の構築：国際移動と社会変容』岩波書店、179-202 頁
- [35] 杉村美紀（2008）「アジアにおける留学生政策と留学生移動」『アジア研究』54(4)、10-25 頁
- [36] 杉村美紀（2011）「高等教育の地域連携にみる国際教育の比較研究と課題」（日本比較教育学会第47回大会発表レジュメ 2011年6月26日）
- [37] 杉村美紀（2015）「ヒトの国際移動と『グローバル・シティズンシップ』」『異文化間教育』第42号、30-44 頁
- [38] 園田茂人（2007）「東アジア共同体成立の心理的基盤を探る—アジア人意識への社会的アプローチ—」Waseda University Global COE Program, Global Institute for Asian Regional Integration.
- [39] タイヒラー, U. (2005)、吉川裕美子（翻訳）「『ヨーロッパ高等教育圏』に向けての収斂と多様性」大学評価・学位研究第2号、1-18 頁
- [40] 中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会（2008）「学士課程教育の構築に向けて」（[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf) 2020.11.1）
- [41] 東京工業大学 キャンパス・アジア事務局（幹事校）文部科学省「大学の世界展開力強化事業」キャンパス・アジアウェブサイト（<http://www.ipo.titech.ac.jp/campusasia/all-programs/> 2021.4.10）
- [42] 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-」『広島大学森戸国際高等教育学院紀要』1号、7-14 頁
- [43] 中室牧子（2015）『学力の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- [44] 西川潤、平野健一郎（2007）「総論 東アジアの地域化を推進するもの」西川潤、平野健一郎編『国際移動と社会変容』岩波書店
- [45] 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦（2015）「日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度の作成」『パーソナリティ研究』第24号、167-169 頁
- [46] 西谷 元(2017)「留学効果の客観的測定・プログラムの質保証 —The Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI-j)—」『高等教育研究叢書』137号、45-70 頁

- [47] 西谷元 (2018) 「留学体験の客観的測定－BEVI を用いて－」『大学時報』小特集「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－」日本私立大学連盟
- [48] 日本学生支援機構 (JASSO) 「協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果 地域別・留学期間別日本人留学生数」  
([http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/index.html](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html) 2020.11.1)
- [49] 日本学生支援機構 (JASSO) 海外留学支援制度 (協定派遣・協定受入) 評価分析委員会 (2015) 留学生交流支援制度・海外留学支援制度 評価・分析 (フォローアップ) 調査報告書  
([https://www.jasso.go.jp/sp/ryugaku/tantoshastudy\\_a/short\\_term\\_h/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/06/report\\_all.pdf](https://www.jasso.go.jp/sp/ryugaku/tantoshastudy_a/short_term_h/_icsFiles/afieldfile/2016/01/06/report_all.pdf) 2020.11.1)
- [50] 日本学生支援機構 (JASSO) (2018) 「海外留学経験者追跡調査」報告書
- [51] 日本経済団体連合会 (2015) 「グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート結果」 (<https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/028.html> 2020.11.1)
- [52] 日本生涯学習総合研究所 (2018) 「『非認知能力』の概念に関する考察」
- [53] 平田利文 (2017) 「アセアン共同体の市民性教育」東信堂
- [54] 平野健一郎 (2006) 「国際移動時代のナショナリズムと文化」『インターカルチュラル』四号、日本国際文化学会年報、2-22 頁
- [55] 福島安紀子・岡部美砂 (2007) 「第 18 章 東アジアの地域統合への道を探る」猪口 孝・田中明彦・園田茂人・ダダバエフ, T. 編著『アジア・バロメーター 躍動するアジアの価値観：アジア世論調査 (2004) の分析と資料』明石書店、371-392 頁
- [56] 松下佳代編著 (2010) 「〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー」ミネルヴァ書房
- [57] 松本健一 (2006) 「共生の思想に基づくアジア・アイデンティティの確立を」 (<https://www.d3b.jp/tag/715> 2020.11.1)
- [58] みずほ情報総研株式会社 (2012) 「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」報告書 (<https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/pdf/honbun.pdf> 2020.11.1)
- [59] 嶺井明子 (2007) 『世界のシティズンシップ教育－グローバル時代の国民/市民形成』東信堂
- [60] 宮島喬 (2004) 『ヨーロッパ市民の誕生：開かれたシティズンシップへ』岩波書店
- [61] 宮藺衛 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育」日本社会科教育学会国際交流委員会編『東アジアにおけるシティズンシップ教育－新しい社会科像を求めて』明治図書出版、101-110 頁
- [62] メイオール, J. (1999) 「ナショナル・アイデンティティと地域主義の復活」フォーセッ

- ト,L、ハレル,A. 編、菅英輝、栗栖薫子監訳『地域主義と国際秩序』九州大学出版会
- [63] 毛里和子・森川裕二編(2006)『東アジア共同体の構築 4 図説ネットワーク解析』岩波書店
- [64] 文部科学省 (2008) 「エラスムス計画及びエラスムス・ムンデユス計画の展開、成果及び課題」『アジア・太平洋地域における大学間交流等の拡大に関する調査研究』先導的の大学改革推進委託事業  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/\\_icsFiles/afieldfile/2010/11/12/1299006\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2010/11/12/1299006_2.pdf) 2020.11.1) "
- [65] 文部科学省 (2010) 「東アジア地域を見据えたグローバル人材育成の考え方 ～質の保証を伴った大学間交流推進の重要性」  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1295359.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1295359.htm) 2020.11.1)
- [66] 文部科学省 「日本人の海外留学状況」  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf) 2020.11.1)
- [67] 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982) 「認知された自己の諸側面の構造」『教育心理学研究』第 30 号、64-68 頁
- [68] 横田雅弘他 (2016) 「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査」、2013～2015 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) 課題番号 25245078) グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究、研究代表者: 明治大学国際日本学部長 横田雅弘教授
- [69] 横田雅弘 (2018) 「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査～その目的と方法～」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編著『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』学文社、68-79 頁
- [70] 吉田文 (2014) 「グローバル人材の育成と日本の大学教育」『教育学研究』第 81 巻、第 2 号、2014 年 6 月、165-166 頁
- [71] 李 嬋娟 (2019) 「海外留学の効果に関する実証分析— (非) 認知能力と労働市場の成果を中心に—」明治学院大学『国際学研究』第 54 号、1-28 頁
- [72] リクルート・ワークス研究所 (2003) 『Works: どうなる、人・組織。こうなる。』
- [73] Acharya, A. (2000) *The Quest for Identity: International Relations of Southeast Asia*. Singapore; Oxford University Press.
- [74] Acharya, A. (2001) *Constructing a Security Community in Southeast Asia: ASEAN and the Problem of Regional Order*. Routledge.
- [75] Adler, E. & Barnett, M. (1998) *Security Communities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [76] Altbach, P. and Lulat, Y. (1985) *Research on Foreign Student and International Study*:

An Overview and Biography. New York: Praeger.

- [77] Altbach, P. G. (1998) *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. Comparative Education Research Centre. University of Hong Kong.
- [78] Asada, R. S. (2017) *Japan as the Gateway to Asia and Beyond: The Long-Term Impacts of US Undergraduate Study Abroad Experiences*. Doctoral Dissertation, Graduate School of Asia-Pacific Studies, Waseda University.
- [79] Bennett, M. J. (1986) "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity." *International Journal of Intercultural Relations*. 10(2). pp.179–196.
- [80] Bennett, M. J. (1993) *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In R. Paige (ed.) *Education for the Intercultural Experience*. pp.21–71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- [81] Binkley M. et al. (2012) *Defining Twenty-First Century Skills*. In: Griffin P., McGaw B., Care E. (eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht.
- [82] Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008) "The Economics and Psychology of Personality Traits." *Journal of Human Resources*. 43(4). pp.972-1059.
- [83] Bowles, S., and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- [84] Bowles, S., Gintis, H., and Osborne, M. (2001) "The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach." *Journal of Economic Literature*. Vol. 39. No. 4. December 2001. pp.1137-1176.
- [85] Boyatzis, R. E. (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons.
- [86] Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., and Teichler, U. (2009) *The Professional Value of Erasmus Mobility*. International Centre for Higher Education Research. (INCHER-Kassel)
- [87] Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Merrill, K. (2009) "Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 18, pp.101–118.
- [88] Breaden, J. (2018) *Articulating Asia in Japanese Higher Education: Policy, Partnership and Mobility*. London and New York: Routledge Research in Higher Education. pp.49-81.
- [89] British Council (2014) *Japan: Debunking the “Inward-looking” Myth*, Education Intelligence (<https://www.britishcouncil.org/education/he-science/knowledge-centre/student-mobility/report-japan-debunking-inward-looking-myth> 2021.4.16)
- [90] Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004) "Large-scale Assessment of Student Attitudes after a Short-term Study Abroad Program." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study*

- Abroad. 10. pp.165–177.
- [91] Commission of the European Communities (1989) ERASMUS Programme Annual Report 1988. Brussels.
- [92] Cummings, W. (1997) Human Resource Development: The J-Model. In Cummings, W. and Altbach, P. (eds.), *The Challenge of Eastern Asian Education: Implications for America*. State University of New York Press. pp.145-152.
- [93] Deardorff, D. K. (2006) "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education*. 2006 10: pp.241-266.
- [94] Deardorff, D. K. and Jones, E., (2012) Intercultural Competence – An Emerging Focus in International Higher Education. In Deardorff, D. K., De Wit, H., Heyl, J. D., and Adams, T. (eds.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*. SAGE Publications. pp.283-303.
- [95] Deardorff, D. K. and Van Gaalen, A. (2012) Outcomes Assessment in the Internationalization of Higher Education. In Deardorff, D. K., De Wit, H., Heyl, J. D., and Adams, T. (eds.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*. SAGE Publications. pp.167-189.
- [96] Deutsch, K. et al. (1957) *Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience*. Princeton University Press.
- [97] Doyle, D. (2009). "Holistic Assessment and the Study Abroad Experience." *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 18. pp.143–156.
- [98] Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. (2007) "Grit: Perseverance and Passion for Long-term Goals." *Journal of Personality and Social Psychology*. 92(6). pp.1087-1101.
- [99] Dwyer, M. M. (2004) "More is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10. pp.151–163.
- [100] Engle, L., & Engle, J. (2004) "Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10. pp.219–236.
- [101] European Commission (2001) *How Europeans See themselves - Looking through the Mirror with Public Opinion Surveys*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- [102] European Commission (2014) *The Erasmus Impact Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [103] Fantini, A. E. (2009) *Assessing Intercultural Competence*. In D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications,

Inc. pp.456-476.

- [104] Fenton-Smith, B., Humphreys, P. and Walkinshaw, I. (2017) *EMI Issues and Challenges in Asia-Pacific Higher Education: An Introduction*. Fenton-Smith, B., Humphreys, P. and Walkinshaw, I. (eds.) *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: From Policy to Pedagogy*. Brisbane: Springer.
- [105] Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003) "A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality*. 37. pp.504-528.
- [106] Gutman, L. M., & Schoon, I (2013) *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Education Endowment Foundation.
- [107] Hammond, C. D. (2019) "Dynamics of Higher Education Research Collaboration and Regional Integration in Northeast Asia: A Study of the A3 Foresight Program." *Higher Education*. 78. pp.653–668.
- [108] Heater, D. (1992)"The History of the Concept of Citizenship." *Curriculum*. 13. pp.149-157.
- [109] Heckman, J.J., Rubinstein, Y. (2001) "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program." *American Economic Review*. Vol. 91. No. 2. May 2001. pp.145-149.
- [110] Heckman, J.J., Stixrud, J.,and Urzua, S. (2006) "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." *Journal of Labor Economics*. 2006. Vol.24. No.3.
- [111] Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., and Barber, C. (2008) *Measuring Civic Competence in Europe*. European Commission.
- [112] Jacobone, V., and Moro, G. (2015) "Evaluating the Impact of the Erasmus Programme: Skills and European Identity." *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 40:2. pp.309-328.
- [113] Javidan, M. and Teagarden, M. B. (2011) *Conceptualizing and Measuring Global Mindset*. In Mobley, W. H., Li, M. and Wang, Y. *Advances in Global Leadership*. 2011. Vol. 6. pp.13-39.
- [114] Jonsson, K. (2010) "Unity-in-Diversity? Regional Identity-building in Southeast Asia." *Journal of Current Southeast Asian Affairs*. 29. 2. pp.41-72.
- [115] Kampeeraparb, S. and Suzuki, K. (2016) *Education for ASEANness: A Tool to Build an ASEAN Community*. In Kennedy, K. J. and Brunold, A., *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe*. pp.115-122.
- [116] Kazuo Kuroda, Takako Yuki, and Kyuwon Kang (2010) *Cross-Border Higher Education for Regional Integration: Analysis of the JICA-RI Survey on Leading Universities in East Asia*. *Analysis of Cross-Border Higher Education for Regional Integration and Labor*

Market in East Asia. JICA-RI Working Paper."

- [117] Keating, A. (2014) *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitude*. Palgrave Macmillan.
- [118] Kehl, K., & Morris, J. (2008) "Differences in Global-mindedness between Short-term and Semester-long Study Abroad Participants at Selected Private Universities." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 15. pp.67-79.
- [119] Kim, E. G. (2017) *English Medium Instruction in Korean Higher Education: Challenges and Future Directions*. In Fenton-Smith, B., Humphreys, P. and Walkinshaw, I. (eds.) *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: From Policy to Pedagogy*. Brisbane: Springer.
- [120] King, R. and Ruiz-Gelices, E. (2003) "International Student Migration and the European 'Year Abroad': Effects on European Identity and Subsequent Migration Behaviour." *International Journal of Population Geography*. 9: pp.229-252.
- [121] Knight, J. (2006) *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. 2005 IAU Global Survey Report, International Association of Universities (IAU). (<https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>, 2020.11.1)
- [122] Knight, J. (2008) *Higher Education in Turmoil - The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers.
- [123] Knight, J. (2012) "Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations." *Research in Comparative and International Education*. Vol 7. Number 1. 2012.
- [124] Kurt, M. R., Olitsky, N. H., & Geis, P. (2013) "Assessing Global Awareness over Short-term Study Abroad Sequence: A Factor Analysis." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 23. pp.22-41.
- [125] Lee J. K. (2005) *Asiatic Values in East Asian Higher Education: From a Standpoint of Globalization*. *Globalization*. Vol 5. No. 1. pp.1-19.
- [126] Lee, W.O. (2004) *Emerging Concepts of Citizenship in the Asian Context*. In Lee, W.O., Grossman, D.L., Kennedy, K.J., Fairbrother, G.P. (2004) *Citizenship Education in Asia and the Pacific: Concepts and Issues*. New York: Springer. pp.25-35
- [127] Lee, W.O. (2004) *Concepts and Issues of Asian Citizenship: Spirituality, Harmony and Individuality*. In Lee, W.O., Grossman, D.L., Kennedy, K.J., Fairbrother, G.P. *Citizenship Education in Asia and the Pacific: Concepts and Issues*. New York: Springer. pp.277-288
- [128] Llorca, E., Gallego-Balsà, L., Barahona, C., and Martin-Rubió, X. (2016) "Erasmus Student Mobility and the Construction of European Citizenship." *The Language Learning Journal*. 44:3. pp.323-346.



- [129] MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998) "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation." *Modern Language Journal*. 82. pp.545-562.
- [130] Marcotte, C., Desroches, J., Poupart, I. (2007) "Preparing Internationally Minded Business Graduates: The Role of International Mobility Programs." *International Journal of Intercultural Relations*. 31. pp.655-668.
- [131] McClelland, D. (1973) "Testing for Competence Rather Than for Intelligence." *American Psychologist*. pp.1-14.
- [132] McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991) *Willingness to Communicate: A Cognitive View*. In M. Both-Butterfield (ed.) *Communication, Cognition and Anxiety*. Newbury Park, CA: Sage. pp.19-44.
- [133] Mentkowski, M. and Associates (2000) *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. Jossey-Bass.
- [134] Merritt, R. (1972) *Effects of International Students Exchange*. In Merritt, R. (ed.) *Communication in International Politics*. Urbana: University of Illinois Press. pp.65-94.
- [135] Murphy, D., Sahakyan, N., Yong-Yi, D., & Magnan, S. S. (2014) "The Impact of Study Abroad on the Global Engagement of University Graduates." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 24. pp.1-24.
- [136] NIAD-QE – National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education (2016) *Useful Tips on How to Design an International Cooperative Academic Program*. Retrieved December 1, 2016. ([www.niad.ac.jp/english/campusasia/joint\\_monitoring\\_report.pdf](http://www.niad.ac.jp/english/campusasia/joint_monitoring_report.pdf) 2020.11.1)
- [137] OECD Statistics, *International student mobility: Tertiary mobile enrolment, total number* (<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=85226>, 2021.4.10)
- [138] OECD (2018) *PISA, Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*.
- [139] Olson, C., Evans, R., and Schoenberg, R.F. (2007) *At home in the world: Bridging gap between internationalization and multicultural education*. Washington, DC: American Council on Education.
- [140] Paige et al., (2003) "Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory," July 2003. *International Journal of Intercultural Relations*. 27(4): pp.467-486.
- [141] Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., and Jon, J.-E. (2009) "Study Abroad for Global Engagement: The Long - term Impact of Mobility Experiences." *Intercultural Education*. 20 (sup1). pp.S29-S44.
- [142] Research Institute for Studies in Education (2017) *Global Perspective Inventory*:

- Theoretical Foundations and Scale Descriptions. Iowa State University: Ames, IA.
- [143] Rexeisen, R. J. (2012) "Study Abroad and the Boomerang Effect: The End is Only the Beginning." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 22. pp.166–181.
- [144] Rivza, B., & Teichler, U. (2007) "The Changing Role of Student Mobility." *Higher Education Policy*. 20(4). pp.457–475.
- [145] Rotter, L.B. (1966) "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement." *Psychological Monographs*. 80(1). pp.1-28.
- [146] Rychen, D. S., and Salganik, L. H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe and Huber Pub. (立田慶裕監訳(2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店)
- [147] SHARE Project Management Office (2020) *Study on Enhancing Intra-ASEAN University Student Mobility*. ([https://asean.org/storage/2020/10/Study-on-Enhancing-Intra-ASEAN-University-Student-Mobility\\_Final.pdf](https://asean.org/storage/2020/10/Study-on-Enhancing-Intra-ASEAN-University-Student-Mobility_Final.pdf) 2021.4.10)
- [148] Shibuya, M. (2016) Rethinking a Conceptual Framework for Citizenship Education in ASEAN Countries. In Kennedy, K. J. and Brunold, A. (eds.) *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe*. pp.107-114.
- [149] Sigalas, E. (2010) "Cross-border Mobility and European Identity: The Effectiveness of Intergroup Contact during the ERASMUS Year Abroad." *European Union Politics*. 11(2). pp.241-265.
- [150] Spencer, L. M., and Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley. (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳 (2011) 『コンピテンシー・マネジメントの展開 (完訳版)』生産性出版)
- [151] Spitzberg, B. H. and Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. pp.2-52.
- [151] Streitwieser, B., and Light, G. (2011) *The Erasmus Citizen: Student Conceptions of Citizenship in the Erasmus Mobility Programme*. Presentation at the Comparative and International Education Society Annual Meeting Montreal, Canada. May 2011.
- [153] Teichler, U., Ferencz, I., & Wachter, B. (2011) *Mapping Mobility in European Higher Education*. Bonn: DAAD.
- [154] Van Mol, C. (2013) "Intra-European Student Mobility and European Identity: A Successful Marriage?" *Population, Space and Place*. 19 (2). pp.209-222.
- [155] Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009) "The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 18. pp.1–75.
- [156] Yashima, T. (2002) "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese

EFL Context." *The Modern Language Journal*. 86-1, pp.54-66.

- [157] Yashima, T. (2009) International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In Dornyei, Z. and Ushioda, E. (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp.144-163.

## 付録

付録1：ヨーロッパ域内留学によるヨーロッパ人・シティズンシップ／アイデンティティ等の育成に関する先行研究の引用原文

(第2章 第1節におけるヨーロッパ域内留学とヨーロッパ人・シティズンシップ／アイデンティティ等育成に関する先行研究については、設問や結論の内容がそれぞれ異なり、本文の記述だけでは理解がやや得にくいいため、以下に原文を引用し、その概念・設問・結論につき補足することとする。)

King and Ruiz-Gelices (2003)
<p>【方法】 質問紙調査</p> <p>【概念】 European identity</p> <p>【調査の設問内容 (原文引用)】</p> <p>EU に関する知識、関心、肯定的意見、帰属意識に関する幅広い内容に関する設問。</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) How well informed do you feel you are about the European Union?</li><li>2) Are you generally interested in EU affairs?</li><li>3) Living in another European country has increased my sense of belonging to a European cultural space.</li><li>4) Your country's membership of the European Union is:</li><li>5) How would you feel about the hypothetical dissolution of the European Union?</li><li>6) Self-assessment of identity (National only/National first, then European/European first, then national/European only/Other)</li></ol> <p>【結論 (原文引用)】</p> <p>Unsurprisingly, YA graduates have a greater knowledge of, and interest in, European affairs than their non-YA counterparts. Moreover, they are somewhat more favorably inclined towards European integration, and a majority sees themselves as `belonging to a European cultural space`. This predisposes them to travel more frequently to Europe for a variety of purposes than the non-YA sample.</p> <p>Regarding identification, our surveys reveal that YA graduates are more likely to see their identities as at least partly European. However, these findings are only indicative, and gloss over a number of complexities and alternative outcomes relating to socialization patterns before and during the YA, and the possibility of dual or multiple identities.</p>
Jacobone and Moro (2015)
<p>【方法】 質問紙調査</p> <p>【概念】 European Identity</p> <p>【調査の設問内容 (原文引用)】</p> <p>ナショナル・リージョナル・ヨーロッパ人 アイデンティティに関する設問。</p>

(質問紙)

European, national, and regional identity に関する意識を問うもの。質問紙原文は不明。

【結論 (原文引用)】

The post hoc analysis confirms the identification hypothesis of the two groups: comparing experimental and control group pre-test mean scores (Figure 7) did not reveal significant differences in terms of initial Italian, Regional and European identity. However, in the post-test, mobile students reported higher scores for European identity ( $p = 0.000$ ) and non-mobile students for Italian identity ( $p = 0.000$ ) and also regional identity ( $p = 0.007$ ).

In the two pre and post measurements, there is, in both groups, an increase of the average scores for each sense of identity. These data allow for confirmation, on the one hand, that the sense of identification with Europe tends to increase significantly among students who have had a life or study experience abroad, while the increase of national and European identity in both groups, albeit with different intensities, confirms the possibility that national and European identity can coexist, and that European identity is not a threat to the national identity (Wintle 2005).

Sigalas (2010)

【方法】 質問紙調査

【概念】 European identity

【調査の設問内容 (原文引用)】

以下の複数の設問で European identity を表している。広く、帰属意識に関する設問。

- 1) European Pride: Are you proud of being European?
- 2) European Attachment: People may feel different levels of attachment towards different geographical areas. How attached do you feel to Europe?
- 3) European Citizenship: Do you ever think yourself as citizen of Europe?
- 4) European Trust: How much would you say you trust other Europeans?
- 5) Close to Europeans: How close do you feel to Europeans?
- 6) Commonalities: How many things do you feel you have in common with other Europeans?

【結論 (原文引用)】

The Paired sample t-tests reveal that ERASMUS does not strengthen students' European identity; on the contrary, it can have an adverse effect on it. Nevertheless, the regression analyses show that increased socializing with Europeans has a positive, though modest, impact on European identity.

Streitwieser and Light (2011)

【方法】 質問紙調査およびインタビュー調査

【概念】 European citizenship

【調査の設問内容 (原文引用)】

帰属意識に関する設問。

(質問紙)

First and foremost I identify myself as, and feel most comfortably like, a:

Citizen of my country (example: I am French, English, Slovenian, Turkish, etc)

/European Citizen

/Global Citizen (Weltbuerger, Erdenburger)

/Other (your own definition)

Please explain your choice to the above question.

(インタビュー)

In light of your mobility experience, how do you identify yourself most comfortably: as a national citizen, European citizen, global citizen or otherwise?

How would you explain and define your understanding?

【結論 (原文引用)】

...this study reveals that close to the same number of Erasmus students report primary citizenship identification to Europe as they do to their own country, and more than half hold a transnational citizenship identity.

European Commission (2014)

【方法】 質問紙調査

【概念】 Affiliation to Europe

【調査の設問内容 (原文引用)】

所属の大学、都市、国家、ヨーロッパに対する関係意識

(質問紙)

How strongly do you relate to...

... your home higher education institution/university?

... the city you live in?

... the country you live in?

... Europe?

(Pre/Post test)

【結論 (原文引用)】

Considerably more mobile (81%) and Erasmus (84%) students had strong relationships to Europe prior to departure than nonmobile students (70%). Those, in turn, had slightly stronger relationships to their home country and, considerably so, to their home HEI. Although for mobile and ERASMUS students the relation to Europe decreased, this - as well as any other small changes from ex ante to ex post - was not statistically significant. This confirms the findings regarding the memo© factors, namely that mobile students were substantially different from non-mobile students from the outset.

<p>The long-term effects of international experience were, however, different. More significantly, years after their experience abroad, mobile alumni showed their affiliation to the home HEI, their city and Europe. Their relationship to the country, on the other hand, was significantly lower, which corresponded with the idea that a cosmopolitan attitude develops amongst such individuals. Again, a substantial difference occurred between the percentage of mobile (82%) and non-mobile (66%) alumni who felt a strong relationship to Europe.</p> <p>With regard to the aspect of affiliation to the home HEI, city, country and Europe, one significant difference between the various Erasmus actions appeared in that students on work placements showed significantly less of a bond with their home city. In all other respects, the differences were small and the development from ex ante to ex post views also did not differ significantly between the three types. However, while students on mobility for study lost most in their relationship to Europe and also had the lowest value for this item amongst the three groups in the ex post survey, the IP students had the highest value of the three groups by remaining at the same level.</p>
<p>Van Mol (2013)</p>
<p>【方法】 質問紙調査</p> <p>【概念】 European identity</p> <p>【調査の設問内容 (原文引用)】</p> <p>帰属意識に関する設問。</p> <p>Students were asked to rate their identification with Europe, as a European citizen, and as European. The last two questions were relevant in the light of the distinction, explained earlier, between a sense of citizenship and a sense of communal identity. These three ‘European identification’ questions are cross-tabulated by country responses in Table 2.</p> <p>【結論 (原文引用)】</p> <p>…, I showed that the development of a European identity through student mobility is not self-evident for all European countries and is subject to regional variation. This can partly be explained by macro-factors such as the historical presence of a country in the EU and the geographical location of students’ homes within a country.</p>
<p>Llurda, Gallego-Balsà, Barahona and Martin-Rubió (2016)</p>
<p>【方法】 質問紙調査</p> <p>【概念】 European Citizenship/ Identity</p> <p>【調査の設問内容 (原文引用)】</p> <p>ヨーロッパを肯定的に捉えているかどうか、実際の制度上のことを共通化することをどう考えるか、そのほか言語、アイデンティティに関する質問。</p> <p>(質問紙)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Europeans will gradually identify more with the common European project</li> <li>2. When I travel around Europe I feel at home.</li> </ol>

3. When I have to travel on my own, knowing that I will meet many people who speak English whenever I go to any European country makes me feel better.
4. I think it would be good to get back to establishing controls at the borders between the different EU countries.
5. Europe is an eminently white continent.
6. I think that speaking two or three foreign languages is important to gain a European identity.
7. I consider people from other EU states living in my country as immigrants as those who come from outside the EU.
8. Spanish embassies should offer the same services to all citizens of the EU as to Spanish citizens
9. The EU should pass more European laws that overrule national laws.
10. I believe that national states should transfer to the EU the power to regulate in national security matters.
11. European identity is more defined by politically agreed practical issues – like the single currency or the free mobility between countries – than by a shared civic culture.
12. Everything will work out better the day Europeans can vote for a president with full executive powers.
13. Europeans have a clearly differentiated identity from the rest of Western countries
14. The European project will eventually fail.
15. The idea of a United Europe favours the elites but not ordinary people.
16. Europe is a multicultural reality formed by people of different origins.
17. I believe that all European citizens should speak the same common language, democratically chosen (Esperanto, English...) in addition to their own language.
18. In the future, I would like to work in a different European country.
19. When there are European elections I am interested in the results as much as when the elections are in my country.
20. I think that English should be the only official European language.
21. I think that Europe should have 3 official languages: English, French and German.
22. I believe that all languages in Europe should have the same official consideration.
23. I consider that my identity is fully Catalan.
24. I consider that my identity is fully Spanish.
25. I consider that my identity is fully European.
26. I consider that my identity is fully global and cosmopolitan.
27. Between Northern and Southern Europe there is more that separates us than that unites us.
28. If we were not in the EU our life would be much worse than it is now.
29. If I went to live in a different European country, I would feel like an immigrant and consequently, I would identify more with people coming from outside the EU than with the actual citizens of the country.
30. I believe that the feeling of national identity does not change during a life time.



31. There should be a single passport and nationality for the whole EU, with a unique international voice and European embassies instead of individual ones for each country.
32. If in the future all Europeans people ended up communicating in English, we would have to agree on using a type of English different to the one spoken in England, adapted in order to be more comprehensible at an international level.
33. The more we integrate in Europe, the less we will have to debate identity issues between Catalonia and Spain.
34. I consider the possibility that my perspective concerning topics regarding national identity might not be the most accurate one.
35. When I hear other people talking about European political and economic issues, I like to join the conversation.
36. I am aware that the vision I have about my own country is limited and I need to talk with people from other countries in order to get a wider perspective.
37. I would like that the local media carried more news about Europe and less about Catalonia and Spain.
38. I think that learning languages is my duty as a European citizen.
39. I think that after my stay, my point of view concerning many political and economic issues will have changed.

**【結論（原文引用）】**

Our study also suggests that after their stay abroad, some of the students became more sceptical about the European project (e.g. students who completed SA in the UK), while others expressed stronger feelings of allegiance to their home area, Catalonia (students in Italy and Denmark) and even towards their host nation (Italy). None reported greater identification with Europe, thus calling into question the premise that living in a different European country would enhance feelings of European identity and citizenship. This may be due The Language Learning Journal 341 to the nature of immersion in the host culture, which no doubt teaches students more about the specificities of that culture than about Europe as a whole. Even though we might see Europe as the sum of all the cultural and linguistic diversity that it contains, the perception of individual European countries as part of a bigger multicultural entity is still far from being a reality. Yet this study also found that a sense of European identity is felt when the students position themselves in contrast to other supranational entities, such as Asia, or countries seen to be outside the 'Western' bloc. These students seem to see themselves not as distinctively Europeans but rather as 'Westerners', thus leading to a potential conclusion that what is promoted through the Erasmus programme may not so much be a European identity as a more general 'Western' identity. The students identified general values which they saw as being shared by some countries, but also singled out other countries (i.e., Germany, Latvia, Ukraine, Turkey...) as examples of cultural and linguistic distance. These students' mental frames seem to be determined less by geographical distance or political boundaries than by the language(s) spoken in those countries, and in particular, the

prevalence of English, either as an official language or as an established lingua franca.

付録 2：「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」の質問紙調査

【フェイスシート】

まず、あなたのご自身のことについてお伺いします。

Q1. 性別をお答え下さい。

1	男性
2	女性

Q2. 生まれた年を西暦でお答え下さい。

西暦( )年
--------

※(「1940年以前」、「1941年」、から1年刻みで「2000年以降」までにし、1970年をデフォルトにする。)

Q3-1. これまでの高校以降の留学経験(高校以降に勉学を主たる目的とした3ヶ月以上の海外滞在)についてお聞きします。留学した経験が複数回ある場合は、全て回答してください。

留学時期、留学開始年、留学期間、留学先学校種別、留学先国、留学形態について、以下の表にてお答え下さい。

一度の留学で2つ以上の種別の学校・機関で勉強した場合(例えば、夏の間言語研修に参加し、秋から学位プログラムに参加した場合など)は、それぞれの留学先における留学期間が3ヶ月以上であれば、別々に回答してください。留学先における留学期間が3ヶ月未満のものを含む場合は、その部分は回答する必要はありません。

留学時期	留学開始年	在籍時期	留学先学校種別	留学先国	留学形態
高校在籍中	____年	3 か月以上 ～6 か月未 満	高校	上位20カ 国を表示	学位取得/ 卒業
高校卒業後		6 か月以上 ～1 年未 満	大学	その他	単 位 取 得 ( 交 換 留 学 等 )
職業・専門学校 在籍中		1 年以上～ 2 年未 満	大学院(修士)		その他

大学在籍中		2年以上～ 3年未満	大学院(博士)		
大学卒業後 (社会人含む)		3年以上～ 4年未満	語学学校 (大学付属の語学 学校を含む)		
大学院在籍中		4年以上～ 5年未満	その他		
大学院修了後 (社会人含む)		5年以上～ 6年未満			
		6年以上			

Q3-2. 高校以降の留学経験が複数回ある場合は、あなたにとって最も重要な海外留学経験を1つ選んでください。

ここからは、あなたの海外留学経験についてお伺いします。

ここからは、質問3-2で選んだ最も重要な海外留学経験についてお伺いします。

Q4-1. この海外留学をした主な理由は何ですか？以下の中から、重要度の高い理由を最大3つまで選び、重要度の高い順にお答えください。

1	語学を本場で学びたかったから
2	その国の歴史・文化について現地で学びたかったから
3	外国生活により視野を広げたかったから
4	とにかく留学したかったから
5	知識・技能を得たかったから
6	学問・研究領域が最先端の国・大学で学びたかったから
7	スポーツ・芸術・文化領域が最先端の国・学校で学びたかったから
8	海外で学位を取りたかったから
9	将来の就職に有利だから
10	日本での生活に満足できなかったから
11	大学の課程に留学が組み込まれていたから
12	自分を鍛えたかったから
13	周囲に勧められたから
14	過去に訪れたことがあり、親近感を持っていたから

15	過去に日本でその国の人と交流したことがあり、親近感を持っていたから
16	その他

重要度の高い順

1位: \_\_ 2位: \_\_ 3位: \_\_。

Q4-2. この海外留学時の専攻・専門分野は何ですか？

以下の中から、あてはまるものを選んでください。

1	語学・言語学(TESOLを含む)
2	歴史・文学・哲学
3	経済学
4	経営学・商学
5	法学
6	政治学・行政学・国際関係
7	教育学・社会学・心理学
8	芸術
9	教養・リベラルアーツ
10	看護学・福祉学
11	スポーツ科学
12	医学
13	理化学・生命・農学
14	理工・情報学
15	その他

Q5. この海外留学のための資金の主な支弁方法は何ですか？主要なものを一つだけお答え下さい。

1	給付奨学金(海外の政府・大学・団体等の奨学金も含む)
2	勤務先からの援助
3	私費(貯金、家族等からの援助、留学のための教育ローンの利用も含む)

【中間ファクター(留学中の主要な経験)】

ここからは、あなたの海外留学中の主要な経験についてお伺いします。

ここからは、質問3-2で選んだ最も重要な海外留学中の主要な経験についてお伺いします。

Q6. この海外留学中の授業に関する活動についてお伺いします。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		つよく そう思う	そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わな い
1	授業で積極的に発言した	4	3	2	1
2	先生と積極的に交流した	4	3	2	1
3	クラスメートと積極的に交流した	4	3	2	1
4	宿題に積極的に取り組んだ	4	3	2	1
5	授業内のプレゼンテーション(発表や準備)に積極的に取り組んだ	4	3	2	1

Q7. この海外留学中に苦労した経験についてお伺いします。以下のそれぞれの項目について、どの程度苦労したか、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		とても苦労 した	ある程度 苦労した	あまり 苦労しなかった	全く 苦労しなかった
1	異文化への適応	4	3	2	1
2	外国語能力の習得・運用	4	3	2	1
3	現地の人たちとのコミュニケーション	4	3	2	1
4	学業面・研究面	4	3	2	1
5	友人関係	4	3	2	1
6	教職員との関係	4	3	2	1
7	生活費や渡航費の工面	4	3	2	1
8	学費や研究費の工面	4	3	2	1
9	身の安全の確保	4	3	2	1
10	生活や社会に関する情報収	4	3	2	1

	集	
--	---	--

Q8. この海外留学中の授業以外のことについてお伺いします。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。当てはまらない場合は、「当てはまらない」を選んで下さい。

		つよく そう思う	そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わ ない	当てはま らない
1	学生宿舎や寮で積極的に交流した	4	3	2	1	0
2	ホームステイ先で積極的に交流した	4	3	2	1	0
3	アルバイト／インターンシップ／アシスタントシップで積極的に活動した	4	3	2	1	0
4	クラブ活動に積極的に参加した	4	3	2	1	0
5	学内の行事（学生自治会、学内のイベント）などで積極的に活動した	4	3	2	1	0
6	ボランティア活動に積極的に参加した	4	3	2	1	0
7	日本に関する活動（日本人会、日本文化の紹介など）に積極的に参加した	4	3	2	1	0
8	留学先の文化を理解しようと努力した	4	3	2	1	0
9	留学先の歴史を知ろうと努力した	4	3	2	1	0
10	留学先の習慣に適應するよう努力をした	4	3	2	1	0
11	留学先の食事に馴染もうと努力した	4	3	2	1	0
12	留学先の現地の人との交流に積極的に参加した	4	3	2	1	0
13	留学中に滞在国の魅力が	4	3	2	1	0

	高まった					
14	留学先は思ったよりも危険ではなかった	4	3	2	1	0
15	留学先は日本と共通点があり馴染みやすかった	4	3	2	1	0



**【海外留学のインパクトに関して】**

ここからは、過去の留学経験全体についてお伺いします。過去に複数回留学経験のある人についても、一つの留学経験に絞らずに、過去の留学経験全体からお答えください。

**(1)能力について**

Q9. 留学の結果、次のような能力が向上したと思いますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		つよく そう思う	そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
1	専門知識・技能	4	3	2	1
2	基礎学力・一般教養	4	3	2	1
3	外国語運用能力	4	3	2	1
4	コミュニケーション能力	4	3	2	1
5	留学先の社会・習慣・文化に関する知識	4	3	2	1
6	リーダーシップ	4	3	2	1
7	積極性・行動力	4	3	2	1
8	異文化に対応する力	4	3	2	1
9	ストレス耐性	4	3	2	1
10	目的を達成する力	4	3	2	1
11	柔軟性	4	3	2	1
12	協調性	4	3	2	1
13	社交性	4	3	2	1
14	創造力・クリエイティビティ	4	3	2	1
15	忍耐力	4	3	2	1
16	問題解決能力	4	3	2	1
17	批判的思考力	4	3	2	1
18	論理的思考力	4	3	2	1

(2)外国語について

Q10. 現在、日本語以外に使える言語とそのレベルについてお答え下さい。また、その言語を留学中に勉学で使ったか、現在の仕事でどの程度使っているかについてもお答えください。

言語	レベル(現在)	留学中に勉学で使いましたか	現在仕事上でどの程度使っていますか
英語	1、 ネイティブ並 2、 仕事上十分なコミュニケーションができる 3、 仕事上ある程度コミュニケーションができる 4、 日常会話程度	1、 はい 2、 いいえ	1、 かなり使っている 2、 多少使っている 3、 時々使っている 4、 全く使っていない
中国語			
その他 (特定してもら)			
その他 (特定してもら)			
その他 (特定してもら)			

### (3) キャリアについて

ここからは、あなたが海外留学を終えた後のキャリアと留学との関連についてお伺いします。

Q11. あなたの現在の職業をお答え下さい。もしあなたの職業がリストに無い場合は「その他」を選び、職業種を書いて下さい。

1. 業種	2. 従業員規模	3. 役職	4. 職種	5. 年収	6. 外資系か否か
農林・水産・鉱業	5000人以上	経営者・役員クラス	事務職	0～200万円	外資系
建設・土木・不動産	1000人～4999人	管理職クラス (部長・課長、マネージャー、教授など)	営業職	200～400万円	外資系以外
製造業	500人～999人	一般社員クラス (助教なども含む)	技術職	400～600万円	
商社・卸売・小売	300人～499人	アルバイト・契約社員など	研究職	600～800万円	
銀行・証券・保険	100人～299人	その他	専門職	800～1000万円	
運輸・倉庫	30人～99人		その他	1000～1500万円	
エネルギー	10人～29人			1500～2000万円	
通信サービス・情報処理	5人～9人			2000万円以上	
学校・教育・研究機関	5人未満				
病院・医療機関					
官公庁・公共機関					
旅行・ホテル・飲食・その他サービス					
マスコミ・広告・出版					
NGO・NPO					
国際機関					

通訳・翻訳業					
国際弁護士等の専門職					
主婦(夫)					
無職					
その他					

Q12. あなたの職業人生において、何回転職しましたか？

回
---

Q13. 海外留学が、あなたのキャリアにどの程度影響を与えたと思いますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

1	キャリア設計の上で助けになった	つよく そう思う 4	そう思う 3	あまり そう思わない 2	全く そう思わない 1
2	現在の仕事に就く上で助けになった	つよく そう思う 4	そう思う 3	あまり そう思わない 2	全く そう思わない 1
3	現在の年収を高めるのに役立った	つよく そう思う 4	そう思う 3	あまり そう思わない 2	全く そう思わない 1
4	現在の仕事において留学で学んだ知識やスキルを使っている	かなり使っている 4	多少使っている 3	時々使っている 2	全く使っていない 1
5	起業しようという意欲が高まった(営利・非営利)を含む	つよく そう思う 4	そう思う 3	あまり そう思わない 2	全く そう思わない 1
6	NPOや社会活動をしようという意欲が高まった	つよく そう思う 4	そう思う 3	あまり そう思わない 2	全く そう思わない 1

Q14. 海外留学経験に関することが、採用の際にどの程度評価されたと思いますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		つよく	そう思う	あまり	全く
--	--	-----	------	-----	----

		そう思う		そう思わない	そう思わない
1	自分の留学経歴が評価された	4	3	2	1
2	留学で身につけた語学力が評価された	4	3	2	1
3	留学で学んだ知識やスキルが評価された	4	3	2	1
4	外国人とのコミュニケーション経験が評価された	4	3	2	1

Q15. 現在の職場における同年代の留学未経験者と比較して、キャリアの処遇上でどのような違いがありますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。職場に同年代の留学未経験者がいない場合は、以下のチェックボックスを選択してください。

職場に同年代の留学未経験者がいない

1	職位	かなり高い 5	やや高い 4	変わらない 3	やや低い 2	かなり低い 1
2	昇進・昇格のスピード	かなり早い 5	やや早い 4	変わらない 3	やや遅い 2	かなり遅い 1
3	担当する職務の範囲	かなり広い 5	やや広い 4	変わらない 3	やや狭い 2	かなり狭い 1
4	担当する仕事量	かなり多い 5	やや多い 4	変わらない 3	やや少ない 2	かなり少ない 1
5	海外関連業務担当の頻度	かなり高い 5	やや高い 4	変わらない 3	やや低い 2	かなり低い 1
6	海外出張の頻度	かなり高い 5	やや高い 4	変わらない 3	やや低い 2	かなり低い 1
7	海外赴任の頻度					

		かなり高い	やや高い	変わらない	やや低い	かなり低い
		5	4	3	2	1

#### (4)意識・行動の変容について

ここからは、あなたが海外留学を終えた後の意識・行動の変容についてお伺いします。

Q16. 海外留学の結果、次のような意識がどの程度高まったと思いますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		つよく そう思う	そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
1	日本人としての意識が高まった	4	3	2	1
2	アジア人としての意識が高まった	4	3	2	1
3	地球市民としての意識が高まった	4	3	2	1
4	政治・社会問題への関心が高まった	4	3	2	1
5	外交・国際関係への興味が高まった	4	3	2	1
6	環境・貧困問題等の地球的課題に対する意識が高まった	4	3	2	1
7	平和に対する意識が高まった	4	3	2	1
8	多様な価値観や文化的背景を持つ人々(例:留学生・駐在員とその家族、性的マイノリティ、在日外国人など)と共生する意識が高まった	4	3	2	1
9	社会での男女共同参画の意識が高まった	4	3	2	1
10	性別に捉われず家庭内における役割を担うことへの意識が高まった	4	3	2	1
11	宗教に関する寛容性が高まった	4	3	2	1
12	リスクを取る事、チャレンジすることに関する意識が高まった	4	3	2	1
13	価値判断を留保して、なぜそうなのかを考えようとするようにな	4	3	2	1

	った				
14	自己肯定感(自信)が高まった	4	3	2	1
15	自己効力感(自分はやるべきことを実行できるという意識)が高まった	4	3	2	1
16	自己有用感(社会の中で自分は必要とされているという意識)が高まった	4	3	2	1

Q17. 海外留学の結果、次のような行動への関わりがどの程度多くなったと思いますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		よく参加している	時々参加している	あまり参加していない	全く参加していない
1	地域社会への貢献活動(地域の行事への参加や寄付、地域の環境保全活動や福祉、各種のボランティア活動)	4	3	2	1
2	芸術文化の発展・育成支援活動	4	3	2	1
3	身近な地域の環境美化運動など、生活の中の省資源・省エネルギー、リサイクル等	4	3	2	1
4	多様な価値観や文化的背景を持つ人々(例:留学生・駐在員とその家族、性的マイノリティ、在日外国人など)への支援活動	4	3	2	1
5	多様な価値観や文化的背景を持つ人々との交流活動	4	3	2	1
6	政治活動	4	3	2	1
7	多様な年齢・世代の人々との交流活動	4	3	2	1
8	多様な分野で活躍している人々との交流活動	4	3	2	1



Q18. 海外留学中に知り合った人(日本人以外)の中で、何人と今でもよく連絡を取っていますか？

1	0名
2	1-3名
3	4-6名
4	7-9名
5	10名以上

Q19-1. 海外留学を終えてから海外留学経験について、何らかの発信(例:ブログ、ソーシャルメディア、出版、留学体験報告会・座談会、講演会など)を行ったことがありますか？

はい	いいえ
1	2

Q19-2. どのような種類の知識の創造、伝達活動に関わりましたか？当てはまるもの全てを選択して下さい。

1	本、雑誌、新聞、学术论文など
2	ブログ、ウェブサイトなど
3	ソーシャルメディア(Twitter、Facebookなど)
4	翻訳
5	芸術作品
6	音楽作品
7	映画
8	留学体験報告会・座談会
9	講演会
10	その他 ( )

### (5) 態度や価値観 について

Q20. あなたの態度や価値観についてお伺いします。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

	A	Aに近い	どちらかという Aに近い	どちらかという とBに近い	Bに近い	B
1	自分は楽観的	4	3	2	1	自分は悲観的

	な方だ					な方だ
2	自分はリスクを取る生き方をしたい方だ	4	3	2	1	自分はリスクを取らない生き方をしたい方だ
3	自分は革新的な方だ	4	3	2	1	自分は保守的な方だ
4	自分は新しいことを経験したい方だ	4	3	2	1	自分は今までのことを継続していきたい方だ
5	キャリアのためなら転職も必要だと思う	4	3	2	1	1つの会社に長く務めることが大切だと思う
6	多様な価値観の人と交流することが好きな方だ	4	3	2	1	同じ価値観を共有できる人と交流することが好きな方だ
7	自分はストレスには強い方だ	4	3	2	1	自分はストレスには弱い方だ
8	自分の生活を向上していきたいと思う方だ	4	3	2	1	身の丈にあった生活を維持できれば十分と思う方だ

#### (6)人生の満足度について

Q21. あなたは、以下のそれぞれの項目についてどの程度満足していますか。以下のそれぞれの項目について、当てはまるものを一つ選んで下さい。

		つよく そう思う	そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
1	あなたは、現在の仕事に満足している。	4	3	2	1

2	あなたは、現在の収入に満足している。	4	3	2	1
3	あなたは、自分の留学経験に満足している。	4	3	2	1
4	あなたは、仕事以外のプライベートな生活に満足している。	4	3	2	1
5	あなたは、交友関係に満足している。	4	3	2	1
6	あなたは、人生に満足している。	4	3	2	1

以上

付録3：「海外留学の効果測定調査」の質問紙調査

設問番号	設問内容	選択肢
1-1	日本に来ている留学生など外国の人と(もっと)友達になりたい。	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらかというと思わない 4. どちらかというと思う 5. そう思う 6. 非常にそう思う
1-2	国連など国際機関で働いてみたい。	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらかというと思わない 4. どちらかというと思う 5. そう思う 6. 非常にそう思う
1-3	国際的な諸問題について意見をもっている。	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらかというと思わない 4. どちらかというと思う 5. そう思う 6. 非常にそう思う
1-4	海外出張の多い仕事は避けたい。	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらかというと思わない 4. どちらかというと思う 5. そう思う 6. 非常にそう思う
1-5	世界の人々と話したいトピックがある。	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. どちらかというと思わない 4. どちらかというと思う 5. そう思う 6. 非常にそう思う

1-6	日本で地域の外国人を世話するような活動に参加してみたい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-7	外国の人と話すのを避けられれば避ける方だ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-8	私は外国で仕事をしてみたい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-9	日本の学校で留学生がいれば気軽に声をかけようと思う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-10	外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-11	留学生や外国人の学生と寮やアパートなどでルームメートになってもよいと思う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>

1-12	国際的な仕事に興味がある。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-13	世界に向かって主張したいことがある。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-14	海外のニュースにあまり興味はない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-15	外国の情勢や出来事について家族や友人とよく話し合うほうだ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-16	英語はネイティブ並にうまくなりたい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>
1-17	英語の発音がよくなくても、通じれば十分だと思う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全くそう思わない</li> <li>2. そう思わない</li> <li>3. どちらかというと思わない</li> <li>4. どちらかというと思う</li> <li>5. そう思う</li> <li>6. 非常にそう思う</li> </ul>

2-1	大勢の人の前でスピーチをする機会があるとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>
2-2	列に並んでいて、知り合いが前にいたとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>
2-3	顔見知りのグループと出会ったとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>
2-4	初めて会う人のグループで話す機会があるとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>
2-5	列に並んでいて、知らない人が前にいるとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>
2-6	友人のグループで話をする機会があるとき	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 決して話さない</li> <li>2. めったに話さない</li> <li>3. あまり話さない</li> <li>4. ときどき話す</li> <li>5. たいてい話す</li> <li>6. 常に話す</li> </ol>

3-1	留学した先で主に話す予定の言語	自由記述
4-1	友人のグループで話をする。	数値入力(現地語又は英語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
4-2	はじめて参加した会議で発言する。	数値入力(現地語又は英語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
4-3	はじめて会った人と会話する。	数値入力(現地語又は英語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
4-4	大勢の知らない人の前でスピーチ(プレゼンテーション)をする。	数値入力(現地語又は英語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
5-1	友人のグループで話をする。	数値入力(非英語圏留学経験者の英語コミュニケーション能力 0%~100%)
5-2	はじめて参加した会議で発言する。	数値入力(非英語圏留学経験者の英語コミュニケーション能力 0%~100%)
5-3	はじめて会った人と会話する。	数値入力(非英語圏留学経験者の英語コミュニケーション能力 0%~100%)
5-4	大勢の知らない人の前でスピーチ(プレゼンテーション)をする。	数値入力(非英語圏留学経験者の英語コミュニケーション能力 0%~100%)
6-1	友人のグループで話をする。	数値入力(日本語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
6-2	はじめて参加した会議で発言する。	数値入力(日本語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
6-3	はじめて会った人と会話する。	数値入力(日本語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
6-4	大勢の知らない人の前でスピーチ(プレゼンテーション)をする。	数値入力(日本語でのコミュニケーション能力 0%~100%)
7-1	活発で、外向的だと思う	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ol>



7-2	他人に不満をもち、もめごとを起こしやすいと思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ul>
7-3	しっかりしていて、自分に厳しいと思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ul>
7-4	心配性で、うろたえやすいと思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ul>
7-5	新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ul>
7-6	ひかえめでおとなしいと思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ul>

7-7	人に気をつかう、やさしい人間だと思う	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ol>
7-8	だらしなく、うっかりしていると思う	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ol>
7-9	冷静で、気分が安定していると思う	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ol>
7-10	発想力に欠けた、平凡な人間だと思う	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く違うと思う</li> <li>2. おおよそ違うと思う</li> <li>3. 少し違うと思う</li> <li>4. どちらでもない</li> <li>5. 少しそう思う</li> <li>6. まあまあそう思う</li> <li>7. 強くそう思う</li> </ol>
8-1	始めたことはなんであれやり遂げる	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>

8-2	頑張り屋である	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-3	終わるまでに何か月もかかる計画にずっと興味を持ち続けるのは難しい	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-4	私は困難にめげない	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-5	物事に対して夢中になっても、しばらくするとすぐに飽きてしまう	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-6	いったん目標を決めてから、後になって別の目標に変えることがよくある	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-7	勤勉である	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>
8-8	新しいアイデアや計画を思いつくと、以前の計画から関心がそれる	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当てはまらない</li> <li>2. やや当てはまらない</li> <li>3. どちらとも言えない</li> <li>4. やや当てはまる</li> <li>5. 当てはまる</li> </ol>

9-1	自分の人生が進む方向を十分思い通りにできていない	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
9-2	自分の人生において、成功のためには努力よりも運のほうが重要だ	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
9-3	他の大半の人と同じくらいに物事をこなせる	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
9-4	自分自身にだいたい満足している	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
9-5	時々、自分は役に立たないと感じる	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
9-6	自分で計画を立てている時、それをやりとげることができるかと確信している	1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う
10-1	あなたが在籍していた小学校について教えてください。	1. 海外の小学校 2. インターナショナルスクール 3. 国立 4. 公立(市立や町立含む) 5. 私立 6. その他
10-2	(設問 10-1 で「その他」を選択した場合に記述してください。)	自由記述
10-3	小学生のとき、学校では「外国語活動」(英語)の授業がありましたか。	1. あった 2. なかった 3. わかからない

10-4	あなたが在籍していた中学校について教えてください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 海外の中学校</li> <li>2. インターナショナルスクール</li> <li>3. 国立</li> <li>4. 公立(市立や町立含む)</li> <li>5. 私立</li> <li>6. その他</li> </ol>
10-5	(設問 10-4 で「その他」を選択した場合に記述してください。)	自由記述
10-6	あなたが在籍していた高校は、あなたの在籍中に、スーパー・グローバル・ハイスクール(SGH)に指定されていましたか？	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SGH に指定されていた</li> <li>2. されていなかった</li> <li>3. わからない</li> </ol>
10-7	これまで、学校外で、英会話など語学に関連した習い事をしたことがありますか(オンライン英会話も含む)。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ある</li> <li>2. ない</li> <li>3. わからない</li> </ol>
10-8	最初に「留学に行きたい」と思ったのはいつですか。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 就学前</li> <li>2. 小学校のとき</li> <li>3. 中学校のとき</li> <li>4. 高校のとき</li> <li>5. 大学に入ってから</li> <li>6. わからない</li> </ol>
10-9	「留学に行きたい」と思う気持ちに影響を与えた人物は誰ですか。もっとも強く影響を与えたものを1つだけ選んでください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 両親</li> <li>2. 兄弟姉妹</li> <li>3. 小学校、中学や高校の先生</li> <li>4. 塾や習い事、語学学校の先生</li> <li>5. 大学の先生</li> <li>6. 友人</li> <li>7. 先輩やメンターの人</li> <li>8. 留学コーディネーター</li> <li>9. その他</li> <li>10. 特にいない</li> </ol>
10-10	(設問 10-9 で「その他」を選択した場合に記述してください。)	自由記述

10-11	「留学に行きたい」と思う気持ちに影響を与えたものは何ですか。もっとも強く影響を与えたものを1つだけ選んでください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 外国に関心があるから</li> <li>2. 語学力を向上させたいから</li> <li>3. 奨学金が得られそうだから</li> <li>4. 単位互換などの大学の制度があるから</li> <li>5. 就職・進学など将来のことを考えたから</li> <li>6. その他</li> <li>7. 特にない</li> </ol>
10-12	(設問 10-11 で「その他」を選択した場合に記述してください。)	自由記述
10-13	あなたの大学での成績は次のうちどれですか。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 上のほう</li> <li>2. まあまあ上のほう</li> <li>3. 真ん中くらい</li> <li>4. まあまあ下のほう</li> <li>5. 下のほう</li> <li>6. わからない</li> </ol>
10-14	大学で熱心に取り組んだことは何ですか。もっとも熱心に取り組んだものを1つだけ選んでください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ゼミなどの大学内での勉強や研究活動</li> <li>2. 資格試験の勉強など大学外での勉強や研究活動</li> <li>3. アルバイト</li> <li>4. インターン</li> <li>5. 部活動やサークル活動</li> <li>6. ボランティア</li> <li>7. 起業や学生団体の運営等</li> <li>8. 海外留学やワーキングホリデー等</li> <li>9. 趣味</li> <li>10. その他</li> <li>11. 特にない</li> </ol>
10-15	(設問 10-14 で「その他」を選択した場合に記述してください。)	自由記述
10-16	就職と進学ではどちらに関心がありますか。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 就職</li> <li>2. 進学</li> <li>3. どちらともいえない</li> </ol>

10-17	就職するのであれば、国内系企業と外資系企業ではどちらに関心がありますか。※進学をしたいと考えている方も、就職することを想定してお答えください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 国内系企業</li> <li>2. 外資系企業</li> <li>3. どちらともいえない</li> </ol>
11-1	あなたにはあなた以外の兄弟姉妹が何人いますか。	数値入力(0人～10人)
11-2	あなたのお父さんの最終学歴を教えてください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 中学校</li> <li>2. 高等学校</li> <li>3. 専修学校. 専門学校</li> <li>4. 短期大学. 高等専門学校</li> <li>5. 四年制大学</li> <li>6. 大学院</li> <li>7. わからない</li> <li>8. 父はいない</li> </ol>
11-3	あなたのお父さんは海外の学校に留学した経験がありますか。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ある</li> <li>2. ない</li> <li>3. わからない</li> </ol>
11-4	あなたのお母さんの最終学歴を教えてください。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 中学校</li> <li>2. 高等学校</li> <li>3. 専修学校. 専門学校</li> <li>4. 短期大学. 高等専門学校</li> <li>5. 四年制大学</li> <li>6. 大学院</li> <li>7. わからない</li> <li>8. 母はいない</li> </ol>
11-5	あなたのお母さんは海外の学校に留学した経験がありますか。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ある</li> <li>2. ない</li> <li>3. わからない</li> </ol>
11-6	あなたが15歳の頃(中学3年生のとき)あなたの実家には本がどのくらいありましたか。(雑誌、新聞、教科書、漫画、コミックは含めないでお答えください。)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 10冊以下</li> <li>2. 11～25冊(本棚1段分くらい)</li> <li>3. 26～100冊(本棚半分くらい)</li> <li>4. 101～200冊(本棚1つ分くらい)</li> <li>5. 201～500冊(本棚2つ分くらい)</li> <li>6. 501冊以上(本棚3つ分以上)</li> <li>7. わからない</li> </ol>

以上