

【論考】

海外フィールドスタディの教育効果

－ルーブリック活用の可能性－

Assessments of learning in Short-term Overseas Field Study Programs

大阪大学グローバルイニシアティブ・センター 若林 真美

WAKABAYASHI Mami

(Center for Global Initiatives, Osaka University)

大阪大学キャリアセンター 家島 明彦

IESHIMA Akihiko

(Career Center, Osaka University)

キーワード：海外フィールドスタディ、学習評価

はじめに

本稿では、短期留学の一形態である「海外フィールドスタディ」に焦点を当て、その教育効果について考察する。まず、教育効果の測定について取り上げ、ルーブリックを用いて参加学生のコンピテンシーを評価する試みについて紹介する。次に、教育効果を高める方策について取り上げ、学習目標の明示化と教員によるフィードバックの重要性を指摘する。いずれにおいてもルーブリックの活用が有効であることが示唆された。

海外フィールドスタディとは

海外フィールドスタディは、海外での体験学習のカテゴリーの1つである（子島・藤原，2017）。本稿における海外フィールドスタディとは、事前学習、海外での体験学習、事後学習から構成される教育プログラムのことである。10日前後の海外渡航においては、大学教員等が学生グループを引率して現地での学習をサポートする。正課・正課外を問わず大学が実施している点が特徴である。大阪大学、広島大学、立教大学、明治学院大学などでは授業科目名として存在している。

日本の大学における海外フィールドスタディの実施数を正確に把握することは難しいが、相当数の海外フィールドスタディ（および、それに類する教育プログラム）が実施されていると考えられる。

日本学生支援機構（JASSO）のウェブサイトによれば、2019年度は合計234大学1,152プログラムが海外留学支援制度（協定派遣）（短期研修・研究型）に採択されており、20,158人の派遣が予定されている¹。この海外留学支援制度に採択された短期研修には、学生単独派遣プログラム等も含まれるが、海外フィールドスタディのような（大学教員等の引率で学生グループが10日前後渡航する）教育プログラムも含まれている²。また、この支援制度を利用しない海外フィールドスタディも存在する。少なくとも年間約2万人の学生が大学を通じて短期留学を経験していることは確かである。海外フィールドスタディのような教育プログラムが年々増えているという指摘もある（子島・岡島, 2015）。

実際、多くの大学で海外フィールドスタディのような短期留学が積極的に導入されている。日本の大学数は786校（文部科学省, 2019）であるが、その約3割に相当する234校の大学が海外留学支援制度（協定派遣）（短期研修・研究型）を通して日本人学生の短期留学を支援していることは前述の通りである。多くの大学で短期留学が積極的に行われる背景の1つとして、2013年に策定された「日本再興戦略」の存在が考えられる。日本再興戦略は、異文化を理解し、グローバルに活躍する意欲と能力のある人材、いわゆる「グローバル人材」の育成戦略でもあり、「2020年までに日本人留学生を12万人へ増加させる」という目標を掲げている（内閣官房, 2019）。高い志のある「個人」が行う中長期的な留学が主だった時代から、大学がカリキュラムの一部として短期留学等のプログラムをより多くの学生へ提供するといった「留学の大衆化」現象が生じている。このような時代のニーズに応えるため、大学で海外フィールドスタディのようなプログラムが増加していると考えられる。

教育プログラムとしての海外フィールドスタディが様々な大学によって実施されるようになったことは喜ばしいことであるが、海外フィールドスタディの学習目標（学生が何を身につけるのか）や学習評価（得られた学びをどのように評価するのか）については、大学間でコンセンサスが得られていないのが現状である。

海外フィールドスタディの光と影（期待と課題）

海外フィールドスタディは、グローバル人材としてのコンピテンシーを身につける上で有効であると期待されている。コンピテンシーとは、能力と訳されることが多いが、ここでは、「知識・経験」「動機」「思考力」「成果のイメージ」が結びついて、行動に還元され、成果を生み出すことができる

¹ 大学数、プログラム数、派遣予定人数は、2019年度海外留学支援制度（協定派遣）（短期研修・研究型）の学生交流創成タイプ（タイプA）採択プログラム、学生交流推進タイプ（タイプB）採択プログラム、追加採択プログラムから算出（高等専門学校等での実施数を除く）。

² この海外留学支援制度では、日本国内の高等教育機関に在籍する学生が大学の学生交流に関する協定等に基づいて8日以上1年以内の期間派遣されるプログラムに対して奨学金という形で支援を行っているが、その条件として、31日以内の派遣プログラムの場合（短期研修・研修型）は、大学履修科目の一部であることや派遣前後の準備フォローアップを目的とした講義と一体であることなどを課しており、これは海外フィールドスタディの趣旨とも合致する。

特性（川村・齋藤，2005）としておく。多くの大学では、海外教育機関での学習や海外での体験型学習を含む、グローバル人材育成プロジェクトの開発・研究が進められている（中矢・梅村，2013）。海外フィールドスタディがグローバル人材としてのコンピテンシーを高めるのに有効であることが示唆された先行研究も存在する（若林・榊原・入山・古藪・内海・家島・浅野，2019）。

その一方で、海外フィールドスタディは様々な課題を抱えている。まず、海外フィールドスタディを実施・運営する人材（教員や職員）の確保・育成が難しいということである。スタッフの質は教育プログラムの質に直結する非常に大きな要因である。しかし、プログラムを実施する教員へのトレーニングや効果的なプログラム運営のノウハウが全国的に共有されているとは言い難い状況である（黒沼・大川，2017）。また、予算面でも持続的なシステムが整備されているとは言えない現状である（松本，2018）。さらに、教育効果の測定においても試行錯誤の段階である。海外フィールドスタディにおける学びの質保証・質向上は、全国的な課題である。

海外フィールドスタディの学習評価：ルーブリックの活用

大学のカリキュラムとしての海外フィールドスタディには学習評価が必要である。学習評価とは、学生の学習成果を最大限に高める、より広範な教育活動のこと（山田，2018）であり、学修評価や教育評価と呼ばれることもある。大学における学習評価については、①評価の原則を教員が十分に理解していない、②明確に設定されていない目標に基づいて評価しようとしている、③知識のみを評価し、態度、技能の評価があまり行われていない、④総括的評価（最終的評価）が重視され、形成的評価（学習の途中で行われる評価）が不十分である、といった指摘がある（佐藤・小林・野本・山本，2010）が、これらの指摘（とくに①、②、④）は海外フィールドスタディの学習評価を考える上でも有用である。また、学習評価には、①学生の学習を促進する、②学生の到達度を確認する、③教員の授業改善を促す、④学生支援の資料となる、⑤社会に対する説明責任を果たす、といった意義がある（山田，2018）が、これらの意義（とくに①と②）は海外フィールドスタディにおいても重要である。体験型学習という海外フィールドスタディの特徴から考えると、学習評価としては、「思考・判断」「関心・意欲」「態度」を評価する観察法、レポート、実演、ポートフォリオなどの様々な方法があげられる（沖，2014）。

近年、大学の授業で学習評価にルーブリックが活用されてきているが、海外フィールドスタディの学習評価においてもルーブリックの活用は有効であると考えられる。ルーブリックとは、具体的な学習目標を示す観点と学習目標の到達度を、数レベルで示した尺度およびそれぞれの特徴を示す記述で構成され、それらを表形式で表した評価基準表である（久保田，2018）。ルーブリックを用いるメリットは、①信頼性・妥当性のある評価ができる、②学生へのフィードバックを容易に行うことができる、③学生の意欲を向上させることができる、の3点である（サスキー，2015）。

少数ではあるが、海外フィールドスタディにおけるルーブリックの活用事例は存在する。例えば、『大学における海外体験学習への挑戦』の第2章では、大阪大谷大学のカンボジア研修、明治学院大学のタイ&ミャンマー研修におけるルーブリック活用事例が紹介されている（藤原，2017）。名古屋大学の海外フィールドスタディでもルーブリックが活用されている（若林ら，2019）。ルーブリックを用いて海外フィールドスタディの学習評価に取り組む事例はあるものの、一般的であるとまでは言えない。

既存のルーブリックを用いて、海外フィールドスタディの学習評価ができる可能性も大いにある。例えば、VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリックの活用である。VALUE ルーブリックは大学での学習評価のためのルーブリックとして、アメリカの AAC&U (American Association of Colleges & Universities : アメリカ大学・カレッジ協会) が 2007 年から 2010 年まで取り組んだプロジェクトの成果であり、日本でも文部科学省が1つの事例として取り上げている（松下，2012）。学修評価・教育開発協議会のウェブサイトでは、16個のVALUEルーブリックが和訳され、参照できるようになっている。VALUEルーブリックの1つに、「グローバル学習」というものがある。グローバル学習に関するVALUEルーブリックでは、6つ要素「国際的自己意識」「視点の獲得」「文化的多様性」「個人的・社会的責任」「グローバルシステムの理解」「現代の国際状況への知識の応用」をそれぞれ4段階の達成レベルで表記しており、海外フィールドスタディの学習評価にも十分に応用可能な内容となっている（表1）。

ルーブリックに限らず、ポートフォリオ評価も海外フィールドスタディのようなプロジェクトベースの学習では有用である。ポートフォリオ評価とは、学生たちが学習過程で残したレポート活動の写真や作品等をファイルに収め、その資料にもとづいて、学習者の成長プロセスを評価する方法である（松下，2012）。海外フィールドスタディにおけるルーブリックの活用事例として先に紹介した大阪大谷大学、明治学院大学、名古屋大学においても、ポートフォリオ評価が併用されている。理想を言えば、育成したいコンピテンシーに応じて評価を使い分けるべきであり、複数の学習評価を併用することが推奨される。

表 1：グローバル学習に関する VALUE ルーブリック

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
国際的自己意識	世界における自己のアイデンティティを明確にすることで、自然界や人間の世界における重要な問題に適切に対処する。	自己や他者の個々の行動が、自然界や人間の世界に対して与える国際的影響を評価する。	人間の行動が、自然界や人間の世界に対して与える影響を分析する。	個人の決定と、地域や国際社会の特定の問題との関連性を発見する。
視点の獲得	複数の、または相反する立場（文化、学問領域、倫理）から、自然システムや人為的システムにおける複雑な問題に対する、多様な視点を評価し適用する。	自然システムや人為的システムの調査において、他の視点（文化、学問領域、倫理）を統合する。	自然システムや人為的システムの探究において、他の視点（文化、学問領域、倫理）を確認、説明する。	自己の立場（文化、学問領域、倫理）を重視しつつ、複数の視点を確認する。
文化的多様性	複数の世界観、経験、権力構造を深く理解して応用し、重要な国際問題に対処するために、他の文化と意義深い交流をする。	複数の文化の世界観、権力構造、経験の重要な関連性を、歴史的に、または現在の状況に照らして分析し、他の文化と敬意をもって交流する。	二つ以上の文化を、権力構造を理解して、歴史的に、または現在の状況に照らして説明し関連付け、様々な文化や世界観と敬意をもって交流する。	一つの文化的視点から、他者の経験を、歴史的に、または現在の状況に照らして説明し、様々な文化や世界観に対し寛容性を示す。
個人的・社会的責任	グローバルシステムにおける、倫理、社会、環境の問題に対処するために、知識に裏付けられ責任を持った行動を取り、個人や集団の介入による局地的または広範囲の影響を評価する。	グローバルシステムの、倫理、社会、環境における因果関係を分析し、個人的または市民としての責任感に従って行動範囲を確定する。	地域または国の決定がグローバルシステムに及ぼす倫理的、社会的、環境的影響を説明する。	国際的に影響を及ぼす地域または国の決定の基本的な倫理的側面を確認する。
グローバルシステムの理解	人間の機関や行動が、歴史的または現代社会において果たす役割と、グローバルシステムに与える様々な影響を深く理解し、自然界や人間の世界における複雑な問題を解決するために、知識に裏付けられた適切な行動を取る。	グローバルシステムの歴史的または現代社会における相関関係や、人間の機関や行動の様々な影響など、グローバルシステムの主要要素を分析し、自然界や人間の世界における複雑な問題に対し、初歩的な解決策を提示する。	人間の機関や行動の歴史的または現代社会における役割や相関関係、自然界や人間の世界におけるグローバルシステムに与える様々な影響を調査する。	国際的、地域的組織の基本的役割や、自然界や人間の世界におけるプロセスを確認する。
現代の国際状況への知識の応用	獲得した知識や技能を応用し、単独で、または人と協力して、学際的な視点から、複雑な国際問題に対し、高度で適切かつ有効な解決策を実施する。	複数の学問領域（文化、歴史、科学など）の視点から、国際的な問題に対し、状況に応じて、適切に、より複雑な解決策を計画し評価する。	少なくとも二つの学問領域（文化、歴史、科学など）の視点から、国際的な問題に対し、実用的だが初歩的な解決策を作成する。	限られた数の視点や解決策など、基本的な方法で国際的な問題を定義する。

（詳細は、value@aacu.org を参照）

定義：グローバル学習とは、複雑で相互に依存しあった国際的なシステムや遺産（自然の、または、物質的、社会的、文化的、経済的、政治的）と、それらが、人間の生活や地球の持続可能性に対して持つ関わりを批評、分析し、それに関与することを意味する。学生は、グローバル学習を通して、1) 多様性と相違に対する高い意識を持ち、知識、寛容性、責任感を身に付け、2) 自己の行動が、地域や国際社会に対し、どのような影響を与えるかを理解し、3) 協力的、公平な態度で、世界が長期間抱えている重要な問題に対処する力を身に付ける。

海外フィールドスタディの成果指標：グローバル人材に求められるコンピテンシー

海外フィールドスタディでルーブリックを活用する場合、学生がグローバル人材として身につけるべきコンピテンシーを確認・測定するために使われることが多いが、グローバル人材に求められるコンピテンシーについては、表現の仕方や優先順位などにおいて様々な議論がある（安藤，2013）。ここでは1つの例として、国際連合で求められるコンピテンシーを取り上げる。国際連合のウェブサイト（求める人材像についてのページ）を見ると、3つのビジョン（①誠実さ、②専門性、③多様性の尊重）を掲げた上で、8つのコアコンピテンシー（①チームワーク、②顧客志向、③創造性、④継続的な学習へのコミットメント、⑤コミュニケーション、⑥企画運営、⑦責任感、⑧科学技術の進歩に対する自覚）と、5つのマネージメントコンピテンシー（①ビジョン、②リーダーシップ、③エンパワメント力、④成果へのマネージメント、⑤信頼関係の構築）が、必要なコンピテンシーとして示されている。これらは採用に用いられる指標でもあるため、顧客志向や（顧客との）信頼関係の構築、成果へのマネージメント等、海外フィールドスタディで学生が身につけるコンピテンシーとしては一部そぐわない点もある。国際連合が示したコンピテンシーは、グローバル人材に特有というよりは、社会で活躍するために普遍的な要素であると考えられる。グローバル人材に求められるコンピテンシーとは、

広く社会で活躍できるコンピテンシーに加えて、グローバルな社会を多角的に理解できるコンピテンシーであるとも考えられるかもしれない。

国際連合が示したコンピテンシーに対応しうる既存のルーブリックをいくつか紹介する。まず、前述の VALUE ルーブリックである。国際連合が示したコアコンピテンシーと VALUE ルーブリックを照らし合わせてみると、共通するところもいくつか見られた。例えば、国際連合コアコンピテンシーの「チームワーク」、「創造性」、「継続的な学習へのコミットメント」、「コミュニケーション」は、VALUE ルーブリックの「チームワーク」、「創造的思考」、「生涯学習の基礎とスキル」、「オーラルコミュニケーション」や「文章表現」と対応しているように見える。VALUE ルーブリックは、グローバル人材に求められるコンピテンシーを評価するためのツールになりうるかもしれない。

つぎに、リーダーシップ・ルーブリック（日向野，2016）である。国際連合が示したマネジメントコンピテンシーとリーダーシップ・ルーブリックを照らし合わせてみると、共通するところもいくつか見られた。例えば、国際連合マネジメントコンピテンシーの「ビジョン」、「リーダーシップ」、「エンパワメント力」の定義は、リーダーシップ最小3要素（日向野，2015）の「目標共有」、「率先垂範」、「同僚支援」と対応しているように見える。その三要素をもとにしたルーブリックがリーダーシップ・ルーブリックである。目標共有に2つの項目（未来を描く、価値観を明らかにする）、率先垂範に3つの項目（チャンスを探る、実験しながらリスクをとる、手本を示す）、同僚支援に3つの項目（貢献を認める、力を与える、協働を育む）があり、それぞれ4段階で達成度合いが記述されている。リーダーシップ・ルーブリックも、グローバル人材に求められるコンピテンシーを評価するためのツールになりうるかもしれない。

このように既存のコンピテンシーやルーブリックを援用することでも、海外フィールドスタディの学習評価は可能かもしれない。理想的には海外フィールドスタディごとに学習目標（コンピテンシー等）を設定し、独自の学習評価ツール（ルーブリック等）を開発することが望ましいが、既存のコンピテンシーやルーブリックを参照することから始めるのが近道であると考えられる。

海外フィールドスタディの教育効果を高める方策1：学習目標の明示化

学習目標の明示化は、学習評価をするための前提（山田，2018）として言うまでもなく重要であるが、海外フィールドスタディの教育効果を高める方策としても重要であると考えている。このように考えるに至った背景には過去の教育実践がある。学生の学びの質を向上させるためには、学習目標が学生と共有されていることが重要であるということを実感した事例を以下に紹介する。

筆者（若林）が企画・運営した海外フィールドスタディに対する授業アンケートを実施した結果、ある学生の回答に「海外フィールドスタディの事前・事後学習や研修そのものの目的をもう少し強く教えていただけると効率的かつアグレッシブに参加できたと思う」という趣旨の記載があった。筆者

は、学生時代に選択科目としての海外フィールドスタディを履修し、その後、必修科目としての海外フィールドスタディを企画・運営する立場を経験している。筆者が海外フィールドスタディを履修したときは、受講前に申込書の提出や面談等があったので、教員と受講動機を共有できていた。しかし、大学教員になって初めて企画・運営した海外フィールドスタディは必修科目であり、事前に申込書の提出や面談等は必要なかった。ゆえに、学生個人の学習動機を把握したり学習目標を明確にして個人の学習動機と関連づけたりすることができていなかった。

先のアンケート結果は、学生が事前に海外フィールドスタディの学習目標を十分に理解しているとは限らないこと、学習目標を丁寧に説明していれば学生の学習動機ひいては授業の教育効果を高めることができた可能性があること、を示唆していると考えられる。この教訓を生かして、その後の海外フィールドスタディでは、カリキュラムとしての学習目標を学生に繰り返し伝えるだけでなく、各学生の学習動機と学習目標の関連づけにも努めるように心がけた。

授業としての海外フィールドスタディは、必修科目ではなく選択科目であることが一般的である。現代における多くの学生にとってグループワークや授業外学習が求められる実習形式の授業は、受講に対する心理的ハードルが高くなって敬遠されがちになると考えられる。海外フィールドスタディは海外渡航まで課せられている。そのような中でも受講を希望してくる学生は、元々かなり意欲のある学生であり、内発的に動機づけられている可能性が高い。一方、海外フィールドスタディが必修科目である場合、学生の意欲や参加動機の高低に関係なく履修することになるので、場合によっては外発的に動機づけられた受講に過ぎない可能性も高い。例えば、看護師養成カリキュラムにおける看護実習や教員養成カリキュラムにおける教育実習などは必修である場合が多く、職業資格のために受講しなければいけない授業となる。このような場合、必ずしもその授業に対する学習動機が高くない場合もある。内発的動機づけが優れているような見方をされることもあるが、必ずしもそうとは限らず、外発的動機づけであっても強い学習意欲につながる場合もある（伊田・乾，2011）ので、学習動機の多様性に教員側が意識を向けることに意味があると考えている。学生個人の学習動機を教員側が把握しておくことで、学習目標の明示化につながるフィードバックがしやすくなると考えられる。

海外フィールドスタディの教育効果を高めるためにも学習動機の多様性に目を向けることは重要である。海外フィールドスタディの一般化・大衆化が進めば、学習動機が多様な学生が受講してくる可能性も高くなるからである。学生の学習動機が多様であることに目を向け、海外フィールドスタディから「何が身につけられるか」という学習目標を各学生に明示し、理解させることで、学生の学習に対する積極的な関与を高めることができるかもしれない。

海外フィールドスタディの教育効果を高める方策2：適切なフィードバック

教員による適切なフィードバックは言うまでもなく教育全般において重要であるが、海外フィール

ドスタディのような実習型の授業では、複数の教員が各学生のパフォーマンスを多角的に観察した上でフィードバックをすることが、教育効果を高める方策として重要であると考えている。このように考えるに至った背景には、やはり過去の教育実践がある。

筆者（若林）は、海外フィールドスタディを経験した学生が「将来の進路として国際機関を目指していたが、それは自分の進みたい道ではないことが海外フィールドスタディを通して分かった」と発言するのを聞いた経験がある。この発言だけを聞くと、海外フィールドスタディで経験したネガティブな出来事によって学生が長年の夢を捨てたように思われるかもしれない。しかし、実際には、「世界の問題は複雑であり、国際機関のような権威を持つ組織が正しい判断を下せば即座に解決するといった単純なものではないこと、そのように考えていた自分の傲慢さや考えの甘さに気づくことができよかった」という趣旨の発言であった。

先の発言は、開発途上国と呼ばれる国に訪れ、現場で起こっている課題を発掘し、自分たちなりの解決策を考える、というプロセスを通して、「憧れ」と「自分が成し遂げたいことは何か」に対峙した上で自己理解が深まったことを意味していると考えられる。しかし、それを学生はうまく言語化できていなかった。

体験を学習意欲や職業観につなげる工夫として、体験の言語化（河合・溝上，2016）が挙げられる。早稲田大学の「体験の言語化」という授業では、『自分が心に引っかかった体験』を思い起こし、その体験を改めて捉えなおす中で、個人の体験を単なる個人的な経験ではなく、社会の課題に結びつけ、『自己を社会に文脈化する』思考プロセス」を学ばせようとしている（早稲田大学，2019）。そして、この授業でもルーブリックを用いて、学生の自己評価を促している（表2）。「体験の言語化」の意義として、①自分の体験を言語化できるということは、自分の体験という対象に対して意味を引き出す成長につながる、②他者そして社会との関係においても学生の成長がみられる、③体験に関わる自分自身や他者の気持ちを多層的に表現し体験から多角的に意味を引き出していく、という3つが挙げられている（河合・溝上，2016）。つまり、言語化することによって、自らの「体験」を咀嚼し成長につなげ、その後の自己の変容も認知することができるようになるのである。

体験の言語化を導く契機として、教員の適切なフィードバックは重要である。そこには、ルーブリックを用いたフィードバックも含まれる。例えば、グローバル学習に関するVALUEルーブリックには「視点の獲得」という項目があり、「自己と異なる視点や経験にかかわって、そこから学習し、世界における自分の場所が、自己の知識をいかに増やしたり限定したりするかを理解する能力を指す。個人、社会、文化、学問領域、環境、地域、世界など、複数の視点の関連性を理解する力を養うことを目標とする。」と定義されている（表1）。海外フィールドスタディの事前学習や事後学習への取り組みを観察していると、この「視点の獲得」が達成されているように見えるものの、学生自身がうまく言語化できていないという状況を目にすることがよくある。ルーブリックは、そのような数値化されにく

い学習者の変容という学習成果をすくい取る1つの手段になりうると考えられる。

表 2：早稲田大学「体験の言語化」自己評価ルーブリック

(改定 2014.9.8.)

科目「体験の言語化」 自己評価ルーブリック		学部 年 氏名			
観点		レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
1-1 自分および相手の気持ち	想像できるか	・ひっきりは感じるが、それがどのような気持ちか表現できない	・そのときの自分および相手の気持ちが一は想像できるが、多面的・多層的ではない	・そのときの自分の気持ちが多面的・多層的に想像できる ・しかし、相手の気持ちは一つしか想像できない	・そのときの自分および相手の気持ちが多面的・多層的に想像できる
	「自分の言葉」で語れるか	・表面的で借り物の一般的な言葉でしか表現できていない ・漠然とした表現しかできていない	・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・しかし、公の他者が理解可能な表現になっていない	・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・公の他者が理解可能な表現ができる ・しかし、凝縮された端的な表現になっていない	・公の他者が理解可能な表現ができる ・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・凝縮された端的な表現になっている
2-1 体験からつながる社会の課題を	発見できるか	・何のことを言っているのかわからない ・体験から社会課題が見いだせていない	・体験から社会課題が発見できている ・しかし、まだ漠然としている ・また、論理が大きく飛躍してつながっていない	・体験から社会課題が発見できている ・しかし、体験と社会課題のつながりが断片的である。	・体験から社会課題が発見できている ・体験と社会課題のつながりが、有機的な流れをもっている
	「自分の言葉」で語れるか	・表面的で借り物の一般的な言葉でしか表現できていない ・漠然とした表現しかできていない	・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・しかし、公の他者が理解可能な表現になっていない	・公の他者が理解可能な表現ができる ・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・しかし、凝縮された端的な表現になっていない ・体験と社会課題とそのつながりを語る際に、自分なりの発想が十分に表れていない	・公の他者が理解可能な表現ができる ・「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる ・凝縮された端的な表現になっている ・体験と社会課題とそのつながりを、自分なりの発想で語る
3 体験が学びの意欲へつながっているか		・体験を経て「知りたいこと」がない ・体験を経て「知りたいこと」がわからない	・体験を経て「知りたいこと」が漠然とある ・しかし、何をしたらいいかわからない	・体験を経て「知りたいこと」がある ・それに対して何をすべきかわかっている ・しかし、何もしていない	・体験を経て「知りたいこと」がある ・それに対して何をすべきかわかっている ・資料（文献・WEBなど）を調べ始めている

科目「体験の言語化」で身につけたい3つの力（教育目標）	① 体験を「自分の言葉」で語る力 ② 体験から社会の課題を発見する力 ③ 体験を学びの意欲へつなげる力
-----------------------------	---

むすびにかえて

海外フィールドスタディの教育効果を考えていく上で、ルーブリックの活用は非常に有用である。とくに海外フィールドスタディが大衆化され、海外フィールドスタディを専門としない教員が担当することになったときには、学習評価の可視化という点で、ルーブリックが役に立つであろう。

海外フィールドスタディは、グローバル人材育成において可能性を秘めた教育プログラムである。参加学生の追跡調査によってプログラム参加5～8年後にインタビュー調査を行い、海外フィールドスタディの中長期的な教育効果を検討した先行研究（若林・家島・上須・思，2018）もある。海外フィールドスタディという学びにおいて、ある程度「量」が担保できてきたら、次は「質」が課題である。海外フィールドスタディの教育効果について、測定方法の開発や質向上の方策など、今後ますますの議論や研究が待たれる。

引用文献

安藤由香里 2013 グローバル人材-養成される側の素養と養成する側の課題 - . 特集グローバル人材の育成 JASSO ウェブマガジン『留学交流』. 2013年11月号

藤原孝章 2017 海外スタディツアーにおけるルーブリックの作成と活用. 子島進・藤原孝章（編）『大

- 学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版 (pp. 45-59)
- 学修評価・教育開発協議会 2019 AAC & U VALUE ルーブリック.
<http://www.jheds.or.jp/index.html> (最終閲覧日: 2020年1月26日)
- 日向野幹也 2015 第9章 新しいリーダーシップ教育とディープラーニング. 松下佳代(編). 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- 日向野幹也 2016 大学からの提案:「リーダーシップをもった若者」(2016年10月4日)
<http://www.mhigano.com> (最終閲覧日: 2020年1月26日)
- 伊田勝憲・乾真希子 2011 学習意欲研究における自立性の位置づけ: 内的動機付けの批判的検討を通して. 北海道教育大学釧路校紀要, 第43号, pp. 7-14.
- 河合亨・溝上慎一 2016 第1章 日本の大学教育における「体験の言語化」の意義. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(編) 『体験の言語化』 成文堂
- 川村真史・齋藤亮三 2005 『コンピテンシー面接マニュアル』 弘文堂
- 子島進・藤原孝章 2017 『大学における海外体験学習への挑戦』 ナカニシヤ出版 (pp. 3-6)
- 子島進・岡島克樹 2015 海外体験学習の多様性と可能性: これまでの10年とこれからの10年. 国際地域学研究, 第18号, pp. 65-76.
- 久保田祐歌 2018 第11章 ルーブリックを活用して評価する. 中島英博(編)『学習評価』 玉川大学出版部 (pp. 129-139)
- 黒沼敦子・大川貴史 2017 第7章プログラムの制度化と学びを支える職員の参画. 子島進・藤原孝章(編) 『大学における海外体験学習への挑戦』 .ナカニシヤ出版 (pp. 133-149)
- リンダ・サスキー(齋藤聖子訳) 2015 『学生の学びを測る - アセスメント・ガイドブック』 玉川大学出版部
- 松本悟 2018 第6章 国際協力学における海外フィールドワーク. 村田明子(編)『大学における多文化体験学習. ナカニシヤ出版』 (pp. 105-106)
- 松下佳代 2012 パフォーマンス評価による学習の質の評価: 学習評価の構図の分析にもとづいて. 京都大学高等教育研究, 第18号, pp. 75-114.
- 文部科学省 2019 令和元年度学校基本調査速報.
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059.htm (最終閲覧日: 2020年1月26日)
- 内閣官房 2019 若者の海外留学促進実行計画.
<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf> (最終閲覧日: 2020年1月26日)
- 中矢礼美・梅村尚子 2013 海外体験学習における学びの質変化を促すコンピテンシー評価の有効性. 広島大学国際センター, 第3号, pp. 15-28.
- 日本学生支援機構. 2019年度海外留学支援制度(協定派遣).

https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/2019.html#03 (最終閲覧日:
2020年1月26日)

沖裕貴 2014 大学におけるルーブリック評価導入の実際 - 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して - . 立命館高等教育研究, 第14号, pp. 71-90.

佐藤浩章・小林直人・野本ひさ・山本久雄 2010 『学生の成績評価. 大学教員のための授業方法とデザイン』 玉川大学出版部 (pp. 38-50)

United Nations 2019 Career - What we look for.

<https://careers.un.org/lbw/home.aspx?viewtype=WWLF&lang=en-US> (最終閲覧日: 2020年1月26日)

若林真美・家島明彦・上須道徳・思沁夫 2018 大学院における短期海外体験型学習(海外フィールドスタディ)のキャリア形成に与える影響. 大阪大学高等教育研究, 第7号, pp. 23-30.

若林真美・榊原久孝・入山茂美・古藪真紀子・内海悠二・家島明彦・浅野みどり 2019 グローバル人材としてのコンピテンシー調査とフィリピン研修の開発. 名古屋大学国際教育交流センター紀要, 第6号, pp. 27-38.

早稲田大学 2019 体験の言語化.

<https://www.waseda.jp/inst/wavoc/contextualize/> (最終閲覧日: 2020年1月26日)

山田剛史 2018 第1章 学習評価の意義と課題を理解する. 中島英博(編)『学習評価』 玉川大学出版部 (pp. 2-20)