



目次

【論考】	1
留学・グローバル政策を考える際の10の論点 -「評価」という視座を中心に- Discussion Points in Considering Policies of Globalization and Student Mobility at University Level with a Focus on “Evaluation” 立命館大学 教授/国際部副部長 山中 司 YAMANAKA Tsukasa (Professor/Director of International Division, Ritsumeikan University)	
【論考】	10
「全員留学」の効果と課題 -日本学生支援機構海外留学支援制度への提言- The Effects and Challenges of the Studying Abroad Program for All Students in the Faculty of Global Human Sciences, Kobe University 神戸大学 国際人間科学部 准教授 落合 知子 (GSPオフィス統括コーディネーター) OCHIAI Tomoko (Associate Professor, Faculty of Global Human Sciences, Kobe University)	
【論考】	21
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)	
【事例紹介】	32
フィンランドの教育・留学事情 -「森と湖の国」への留学のすすめ- Current Trends on Finnish Education and Study Opportunities in Finland: An Encouragement for Studying in the Land of Forests and Lakes フィンランドセンター アカデミックリサーチ・コーディネーター 原 あかり HARA Akari (Academic Research Coordinator, Finnish Institute in Japan)	
【特別論考】	39
日中の大学間連携による次世代の人材育成 -Fostering the Next Generation through Inter-University Collaboration between China and Japan - 神戸大学国際連携推進機構国際教育総合センター 黒田 千晴 KURODA Chiharu (Center for International Education, Institute for Promoting International Partnerships, Kobe University)	
【特別論考】	46
日中間における学術交流の意義と課題 The Significance and Challenges of Academic Exchange between Japan and China 上智大学グローバル化推進担当副学長 総合人間科学部教授 杉村 美紀 SUGIMURA Miki (Vice President for Global Academic Affairs, Professor of Faculty of Human Sciences, Sophia University)	
【海外留学レポート】	53
デンマーク留学を通して得た成長 -限られた時間での挑戦- Self-growth in Denmark: The Challenge in Limited Time 東北大学工学研究科 高橋 佳亮 TAKAHASHI Keisuke (Graduate School of Engineering, Tohoku University)	

【論考】

留学・グローバル政策を考える際の10の論点

－「評価」という視座を中心に－

Discussion Points in Considering Policies of Globalization and Student Mobility at University Level with a Focus on “Evaluation”

立命館大学 教授／国際部副部長 山中 司

YAMANAKA Tsukasa

(Professor/Director of International Division, Ritsumeikan University)

キーワード：留学プログラム、評価論、プログラム評価、グローバル政策、プラグマティズム

1. はじめに

大学の国際化やグローバル政策の必要性が叫ばれて久しい。筆者自身も大学の国際化に長く携わり、新規の留学プログラムの開発をはじめ、種々のグローバル施策に取り組んできた。しかしその中で痛感させられてきたことは、これらにベスト・アンサー、ベスト・ソリューションは「ない」ということである。このことは留学プログラムの評価とて同じである。教育という文脈で物事に取り組む限り、「十把一絡げ」はありえず、万能な処方箋も存在しない。仮にそうしたものがあると我々が想定してしまった時点で、グローバル政策は学生にとって傲慢なものに映り、制度疲労を起こして魅力のないものとなるだろう。

本稿では自らへの戒めも含め、大学が留学政策を考えそれを実行に移す際、10の考えるべき点についてまとめ提示した。本論考にあたっては、あえて「評価」という観点を軸に述べることにした。理論、実践の双方から、読者に様々なレベルで「気づき」を得て頂くことを目指した。

2. 留学政策を策定、実行するにあたって検討すべき10の論点

(1) 評価されるべきは学生だけか？ プログラム評価の視座は欠けていないか？

「プログラム評価(program evaluation: Rossiほか 2003)」という言葉がある。これは、プログラムが持つ理念・理論、ニーズの適切な把握、実施のプロセス、アウトプット及び近位・遠位アウトカムを評価するものであり、昨今のIR(Institutional Research)の隆盛に伴って国内でも徐々に着目さ

れつつあるが、未だ日本の大学風土には十分に定着していない概念である。評価といえば、常に学生の評価が第一義的に扱われ、彼らは常に評価の裁定を待つ側に立たされる。しかし、本来的に評価されるべきなのは、留学政策そのものではないのか。以下2点を指摘したい。

1点目の指摘は次の通りである。Rossi ほかによると、プログラム評価の視点に立つならば、ある政策の結果、例えば大学のあるグローバル政策が「失敗」に終わった場合、その理由は2つあるという。1つは「実施上の失敗(implementation failure)」である。この場合、それは大学のグローバル政策が学生に十分理解されず、結果として期待通りの成果を生まないことを意味するが、その理由として学生の留学に対するモチベーションが低いことや、学生の認知や関心が低いなど、それらを十分に喚起できなかった実施面での失敗を挙げることもできるだろう。これらはいわば、喚起に対して期待通りの反応を見せなかったとして、政策の失敗の一部を、学生に帰してしまうことを意味する。

またプログラム評価には、もう1つの失敗の原因があるとする。それは「理論上の失敗(theory failure)」である。根本的な土台に失敗があった際、それをどんなに上手く実施しようとも成功するはずがない。つまりこの場合、責められるべきはプログラムや政策そのものであり、学生ではないのである。仮に我々が実施の評価だけに目が行き、根本的なグローバル化施策に関する理論やプログラムの評価をなおざりにするならば、膨大なコストを無駄にしている可能性すら否めない。大学が学生を評価するのは構わない。しかしそれと同等かそれ以上に、大学そのものの政策や考え方が厳しく評価されなければいけない。そうでなければ学生にとってフェアではなく、真摯さに欠けるのではないか。

2点目の指摘として、少なくとも国内大学のグローバル政策に関して、客観的な数値や施策の有無を除き、汎用的に大学間で用いることのできるアウトカム評価の指標が存在しないことである。これによる最大の問題は、各大学が実施する政策のもとで学生がどのように変わり成長したのか、独自の取り組みによる成果が正しく評価されないことにある。無論それぞれの大学や組織で、留学の参加前後の比較や、経年比較、対称群を操作することによる効果検証などを行うことはあるが、それらが独自のスケールによるためグローバルな比較ができず、また体系的な IR(Institutional Research)の発想を欠くことも多いことからアドホック的に行われていることが実情である。その結果、表面的で見えやすい数値が比較対象としてのアウトカムの指標とならざるを得ず、そうなると必然的に偏差値の高い大学であったり、初めからグローバルな特性を持った学生を入学させた大学や学部が圧倒的に有利になる。これもまたフェアではない。グローバル政策は、各大学や学部組織が独自に開発、展開する取り組みこそが評価されるべきであり、それによっていかに学生が変わり、伸びたか、さらにいうならば「大化け」したかということこそが問われるべきではなからうか。この意味で、評価は一定程度、機関ごとに個別具体的にならざるを得ないだろう。

このような、現状様々に存在する評価のアンフェアネスを少しでも解消し、評価を一般的、常識的な感覚に少しでも近づけるべきである。繰り返すが、学生ばかりが評価されるべきではない。この点

において、「プログラム評価」の論点はどれだけ強調してもし過ぎるものではない。当該議論の欠如は、各大学の留学政策に対して極めて深刻な影響をもたらすだろう。

(2) 評価の虚構性を前提とし、同時にリアリティを追求しているか？

筆者の専門は外国語教育である。したがって1つのケースとして、外国語教育における評価の論点を述べ、グローバル政策における含意を提示したい。

外国語教育において、評価はフィクションでしかない。Chomsky 言語学(1965)が実際のコミュニケーションにおける発話行為を含む、いわゆる「言語運用(linguistic performance)」部分を扱わないことを堂々と宣言し、それに対する反動として Hymes(1972)による「コミュニケーション能力(communicative competence)」が提示された。この概念を応用言語学が重視し、その後 DBP プロジェクト(The Development of Bilingual Proficiency project)として、その実証研究を行なったが、結果的にコミュニケーション能力の実態は科学的に掴めなかったのである(柳瀬 2006: 201-3)。ただし、外国語教育における評価モデルは、フィクションでありつつも、「コンセンサスに基づくフィクション(金谷 2003: 81)」である。誰しも言語能力が reading、writing、listening、speaking の4技能に綺麗に分かれるわけでも、それを足し合わせれば漏れなく言語能力になるわけではないことは分かっているはずである。しかし、それにもかかわらず、私たちはある程度の妥当性を4技能の尺度に感じるわけであり、それで現に多くの評価テストが行われ、各技能別に下位スコアが示される。

この外国語分野における現象は、教育分野における評価の虚構性と、その中にさえ存在するリアリティの感覚を示している。これは、留学施策に客観的かつ科学的な評価など存在し得ず、しかし皆に受け入れられる、一定程度妥当性があり、実感に沿う評価モデルがあり得ることを示唆する。グローバル政策に携わる者は、評価の多元性・相対性を謙虚に受け入れ、一方で学生ができるだけ納得できる評価のリアリティを追求するべきである。無論、容易なことではないが、両者はトレードオフでもないはずである。

(3) SINK or SWIM は教育か？

上記に同じく、外国語教育に寄せて問題提起をしたい。究極の外国語能力の獲得法は、「SINK or SWIM(泳ぐか、それとも泳げずに溺れるか)」であろう。これは典型的には、ターゲット言語で話されている国や地域に一人放り出され、その言語が話せなければ生きてすらいけない、そんな最も過酷な環境下に置かれた場合などがそれに該当するだろう。しかし例えば、かつての幕末の大黒屋光太夫¹しかり、ジョン万次郎²しかり、漂流して流れ着いたロシアやアメリカで、現地で見事な外国語能力を獲

¹ (1751-1828)

² (1827-1898)

得して帰国した。これは究極の外国語教育の形であり、こうした必然性に苛まれた言語獲得の苦勞は想像を絶するものであっただろう。しかしこれほど効果的で実践的な外国語教育も他にあるまい。

ただしここで注意したいのは、SINK or SWIM は、外国語能力の一つの獲得の形ではあったとしても、「果たしてこれは教育なのか?」という問いである。筆者の答えは否である。教育とは、社会との接点が重視されることは望ましいが、一方でセーフティネットが確保され、あくまでも「失敗が許される、安心して取り組める空間」であるべきだ。そう考えるならば、単に現地に放り出し、過酷な環境のなすがままに学生が翻弄されるのが、大学としての留学プログラムのあるべき姿だとは考えにくい。この議論を敷衍するならば、留学プログラムにおけるセーフティネットとは何か、何を支援でき、どうしたら学生は安心してくれるのか。評価とは直接リンクしないが、留学プログラムとしての根本的妥当性を検討する上で、そして教育論として、これらは考察すべき重要な論点である。

(4) 評価の診断性を追求しているか? 到達度のみを検証していないか?

評価と一口に言っても、その方法にはいくつかある。ここでは評価論に深入りするつもりはないが、留学に対する評価はあくまで「診断的評価(diagnostic assessment)」であることを主張したい。診断的評価を考える際、「到達度テスト(achievement test)」との違いを考えてみると分かりやすい。例えば前者は出題範囲のない実力テスト、後者は出題範囲が決まっている中間や期末テストとなる。診断的評価は、あくまで現時点での被評価者(学生・生徒)の状態を浮き彫りにすることを目的とし、到達度テストは、一定の教示活動や経験を経て、獲得が期待される能力や知識を評価するもので、到達度テストの場合、当然スコアが高い方が良い。

しかし留学によって得られるものは、範囲の決まった限定的な知識を問うテストとは異なる。言わば予定調和であったり(正確に)予測可能なものではない。思わぬ能力が伸長したり、留学中に厳しい現実を突きつけられ、己の価値観が大いに揺さぶられることで、一旦は様々な数値が軒並み下がることも十分に有り得る。この場合、数値の下降は能力の下降を必ずしも意味しない。慎重な解釈が必要であり、安易に数値の上下で一喜一憂するべきではない。

留学による成長は、当人に実感として伴われることが多い。そこで、評価指標がこれらの実感を後追いするものでしかないならば、効果は限定的であると言わざるを得ない。評価の期待される真の役割は、留学した当人でも気づけていない様々な変化を、まさに診断的に教示するものであり、こうした情報提供の機能こそ重視されるべきである。

繰り返すが、到達度で評価する留学成果の可視化は、その限定的な一部でしかなく、ある意味では、留学経験者の成長を矮小化していることに注意すべきである。プログラム担当者は、評価結果がもたらす診断的情報を冷静に解釈し、参加者一人一人が留学によって得られた効果や気づきを、最大限に「拡声(amplify)」させる方略(事前/事後講義の仕組みなど)を考えるべきである。

(5) いつの間にか言語能力だけで留学プログラム群を区分けしていないか？

自戒を込めて、そしてかなりの程度幅広く見られる現象として、留学プログラムのレベルの濃淡の主要な弁別軸を、言語能力に置いている場合が少なくない。結果として、言語能力が低い学生には、期間も、行き先も、内容も、選択肢にはじめから大幅な制限が設けられており、一方で言語能力が高い学生には、幅広い選択肢の中から留学プログラムを選択することができる。ここでは言語能力を暫定的に英語能力と置き換え議論するが、グローバル社会で活躍できる能力を涵養することを考える際、なぜ言語能力が低いことが足枷になってしまうのか。無論、グローバル人材に高度の英語能力が期待されることは疑いない事実であろう。しかし、英語ができるようになって「から」しか、グローバルに活躍することができないのか。英語のできない人間はグローバル化してはいけないのか。

「もっと英語ができるようになってから」という完璧主義的な発想はこと外国語習得にとって危険である。なぜなら、完璧な状態など蜃気楼でしかなく、いつまで経っても練習しているうちは、本番で発揮される力は鍛錬されないからである。外国語教育を専門とする身であるからこそあえて強調したいが、英語能力とグローバル力はイコールではない。一定の相関があることは否定しないが、直接的な因果関係はない。また、個人に帰する英語能力は一時的なものでしかない。ある学生が、今たとえ英語ができなくても、それは彼(彼女)が未来永劫、英語能力の下位層に属することを意味しない。英語は使い続ければ必ずできるようになるし、グローバルの経験を積むことで、副産物的に外国語能力が備わることは理想的ですらある。

外国語能力に応じて留学プログラムをカテゴライズするのは、プログラムの運営側にとっての「やり易さ」を優先している可能性がある。外国語の得手不得手に関係なく、グローバルな経験を積みたい学生は多い。「いきなり」で良いのである。常に本番が経験できる留学プログラムこそ目指されるべきであり、たとえ言語能力が低くとも、言語訓練に特化するだけの留学プログラムは、本来の留学の効果の多くを削ぎ落としてしまう可能性がある。先の SINK or SWIM のような行き過ぎた留学体験は問題であるとしても、多少の荒療治こそ留学の醍醐味である。コンフォートゾーンを断ち切る意味でも「積み上げ式」の発想を無条件に前提とするべきではない。

(6) 変化した数値(アウトプット)にこだわるあまり、本来の成果(アウトカム)が見落とされていないか？

個々の留学プログラムの効果を測定するため、我々は暗黙裡に、測れるものに注目する。評価指標を用いるのもそのためであり、アンケートや言語能力スコアの前後の変化を見るのもそのためである。しかし、これらは言わばアウトプットを評価するだけのものであり、測れないもの、測りにくいものをも含む、より広義のアウトカムを評価してはいない。評価モデルにベストは存在せず、世界中に存

在するいかなる評価実践も、その全てが一長一短であり、「これをやっておけば問題ない」という黄金律は存在しない。考えれば当たり前のことである。

測れるものを測ろうとする態度は、測れないものを測ろうとしないことを自動的に意味しない。無論容易なことではないが、測れないものも何とかして測り、総合的に把握し評価しようとする態度は重要である。繰り返すが、いかなる評価モデルも、必ず漏れがあり、留学による効果を全てすくい上げているわけではない。安易な数値主義は、当事者の実感との乖離を招き、信頼されない留学プログラムを生み出すこと結果に陥るだろう。ではどうすべきか。回答は容易ではない。しかし、個人への聞き取りや、中長期的な観点から見た質的調査、様々なデータの重ね合わせによるトライアングレーションなど、手間が掛かることだけはおそらく確かであろう。

(7) プログラムは互恵的であり、双方のメリットを追求しているか？

本論点は直接、留学の評価とは関連しないが、プログラムを持続可能なものとしながら、発展させる上で、この論点は大きな意味を持つ。留学プログラムの場合、受け入れ先機関に対し学生派遣を行うわけであるが、その関係は互恵的、つまり win-win でなければいけない。通常は、送り出す側は派遣学生が留学による経験を得る一方、受け入れ側は対価として金銭的報酬を得る。当然これはある意味で互恵的關係であるが、それだけでは受け入れ側にとってのメリットは十分ではない。目指すべきは、受け入れ先の教育機関にとって、派遣元大学とどうしても関係を続けたいと思わせる「何か」を追い求め続けるべきである。

具体的には、受け入れ先大学の学生にとって「も」、当該のプログラムが学びの機会となるかどうか重要である。大抵の場合、受け入れ先大学学生の何名かをバディ・メンター・リーダーなどとして選び、アルバイトとして一定の任務をさせることになるが、このような金銭的関係の繋がりであるだけならば、原則的に契約以上のコミットメントは期待できない。しかし、受け入れ側の学生にとっても、派遣する大学の留学プログラムを通して学べる要素、例えば異文化の理解であったり、自文化の発見であったり、その他様々な教育、研究、調査活動に繋がる要素は存在する。こうした側面を考慮に入れた留学プログラムをはじめからコンセプトに入れて開発することで、派遣先大学側の学生は、現地の大学に科目を提起してもらい、単位となることでプログラムの協力にコミットするのが一つの理想形である。現に筆者は、派遣先大学の学生が留学生を受け入れ、コミュニケーションを取り、彼らと共にフィールドワークなどを行うことで、多くの気づきを得、認識を改め、深い学びに達した姿を多々見てきた。こうすることで、単に(一方的に)与える側と(一方的に)与えられる側の関係から、互いに学び、刺激を与えられる水平的関係となる。留学する側も単に受動的に学ぶだけではない、自身の現地での能動的な貢献を考えるようになり、結果的にプログラムが活性化する。間接的にはあるが、こうした留学プログラムは、受け入れる側の機関にとってメリットとなり、派遣元大学に対す

る評価の向上に寄与するであろう。

(8) 有効な新政策を矢継ぎ早に打ち出しているか？

クリステンセン(2000)の「イノベーションのジレンマ」の説明を待つまでもなく、制度疲労はどの分野にも必然的に生じ、これは留学プログラムとて同様である。一度「うまく行く」留学プログラムを動かすと、ついその成功体験の余韻に浸ってしまい、そのプログラムを永らえることに固執する。その結果、社会が急速に変化しているにも関わらず、いつまでも従来の成功体験に縋ってしまう。時が変われば成功モデルは陳腐化し、もはや学生のニーズとは乖離した失敗モデルとなる。

重要なことは、いかなる成功体験にも安住することなく、刻々と変化する社会からの要請、学生の気質、ニーズを的確に掴み、大学側が健全な自己否定、健全な自己批判をし続けることである。留学プログラムを受ける側、すなわち学生の立場から見れば、改革が盛んに行われていることは良い印象を与える。自分たちのことを考え、様々に手を打ってくれているように映るからである。しかしそうした印象は、改革をし続けなければ受け手にはなかなか伝わらない。

イノベーションのジレンマが示唆することは、改革は後発組の方が有利だということである。現在の成功と、未来の改革は果たしてトレードオフなのか。難しい問題であるが、少なくともこうした問題意識はもっておくべきであろう。

(9) 学生を実験台と思ったり、単なるコントロール群のサンプルと見ていないか？

学生は一人一人顔も性格も違う掛け替えのない存在であり、テストサンプルではない。あくまで教育機関として留学プログラムを実践する限りにおいて、教育に携わる者が良いと思う教育実践を、意図的に特定グループには施さず、コントロールグループとして比較のために使うことは倫理的に許されるべきではない。しかし同時にこれが、研究の実証性の足枷ともなるわけであるが、やはり教育である限り、学生は実験台にするべきではない。教育に携わる者であれば、一人一人の学生の顔が浮かんで来ないか。彼らに対し、教育者が意図的に悪いトリートメントを施すことなど決してできないはずである。

言うまでもないが、論文の点数稼ぎのために、留学プログラムが実験されることもあってはならない。プログラムに参加する学生が最も益を得られることこそ第一義的に重要なことであり、そのために、研究としての妥当性が損なわれたり、科学的な実証性に欠けることになろうとも、それは喜んで甘受すべきである。

(10) 評価にプラグマティズムはあるか？

これも、直接的な評価論との関係を持たないが、考え方やスタンスとして、少なくとも筆者は持つ

ておいた方が良く考える点である。先に述べた通り、一人一人異なった背景を持つ多様な学生が留学に行く。留学プログラム設計時に想定した見込みと異なること、時を経て異なってくることは多く、理想とは乖離することは日常茶飯事ではなかろうか。大学で行う留学施策はあくまで教育実践としての一環であり、繰り返すが学生は実験台ではない。学生の留学以外の他の要素(例えば、年齢を重ねること、それぞれの学部での学び、アルバイト経験など)を一定にコントロールした対照群など設定すべきではないし、そもそも人間を相手にしている限りにおいて、そのようなことは不可能である。つまり、留学を含むグローバル政策は決して理想的にはいかないのである。そうした現状を前に、我々はどう振舞うべきか。

ノイラートの船の如く、我々は積極的に妥協を引き受けるべきであり、できないことを嘆く代わりに、できることに積極的に着目し、それに精一杯取り組むべきである(山中 2019)。プラグマティズムは徹底的な現実主義の思想である。状態や属性に着目する代わりに、具体的な行動に着目する。留学とは一つの行為であり、そこで学生本人が「何をしたか」が重要であり、「(もともと)何であるか」は重要ではない。理想的な状況ではない留学先で、何を割り切り、何に腹を括って、どんな具体的な行動に打って出られるか。学んでから実践するのではなく、実践しながら学ぶことができるか。まさにプラグマティックに振る舞えるかどうかは留学の真価だと筆者は考える。

評価についても同様である。先述した通り、いかなる評価モデルも万能ではない。究極的な解決策を目指すよりも、現実的に役立つことが評価にとっては重要であり、それを疎かにすれば評価は皆にとって単なる負担になるだけである。プラグマティックな評価論が目指されるべきである。

3. おわりに

評価の問題は難しい。主観的な要素が入れば入るほど、そして数値的な変換が難しいパフォーマンスに依存する部分が多くなれば多くなるほど、客観的に説明できる部分が少なくなり、反対派は批判が容易になる。しかし本来、留学プログラムは生身の人間が経験するものであり、その全ての学びを変数化することなどできるはずがない。普遍的な尺度も存在するはずがない。一人一人の人間が違うからである。

しかし評価は、難題ではあっても、諦めるべきテーマではない。測れるところだけを計ってはいけない。あくまで正面突破で、等身大の学生一人一人を、丸ごと評価することを諦めるべきではない。もちろんこれは簡単なことではなく、手間もかかることだろう。同じやり方が再帰的に通用するわけでもないだろう。

日本語で「評価」という言葉を考えた際、「〇〇さんは評価できる」という表現に典型的ように、評価は基本的に肯定的な文脈で用いる。つまり、評価とは肯定評価であり、一人一人の良いところ、伸ばすべき長所について言及するのが、日本式の評価論の根底にあると筆者は信じる。評価を通して、

学生の自己肯定感の醸成を考えるべきである。また評価のウォッシュバック効果として、グローバル社会で活躍するための「しなやかさ」と「たくましさ」が、政策の恩恵を受ける全ての学生に身につけられるよう目指されることを望む。

参考文献

Chomsky, N. (1965). *Aspects of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence, In J.B. Pride & J. Holmes (eds).

Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

金谷 憲 編著 (2003) 『英語教育評価論：英語教育における評価行動を科学する』 河源社

クリステンセン, クレイトン (2000) 『イノベーションのジレンマ：技術革新が巨大企業を滅ぼすとき』 伊豆原 弓 訳, 翔泳社

柳瀬 陽介 (2006) 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察：英語教育内容への指針』

溪水社

山中 司 (2019) 『自分を肯定して生きる：プラグマティックな生き方入門』 海竜社

【論考】

「全員留学」の効果と課題

－日本学生支援機構海外留学支援制度への提言－

The Effects and Challenges of the Studying Abroad Program for All Students in the Faculty of Global Human Sciences, Kobe University

神戸大学 国際人間科学部 准教授 落合 知子

(GSP オフィス統括コーディネーター)

OCHIAI Tomoko

(Associate Professor, Faculty of Global Human Sciences, Kobe University)

キーワード： 全員留学, GPA, JASSO 海外留学支援制度

1. はじめに

近年、世界各国の大学は「国際化」を掲げ、その実現のために留学生の交流を活発化させている。

日本でも「グローバル人材の育成」という言葉が高等教育の重要課題として語られるようになって久しい。文部科学省は大学に対し、2011年の「大学の世界展開力強化事業」、2014年の「スーパーグローバル大学創生支援事業」など、留学の促進・講義の英語化などによる大学の教育・研究の国際化に向けた補助金事業により、競争的に日本の大学を「グローバル人材の育成」の場に改革することを奨励している（落合，2017 星野，2018）。

こうした中、いくつかの大学が学部全員に海外留学を課す「全員留学」制度を導入した。2019年3月の時点で青山学院大学、立教大学、東京女子大学、関西大学、立命館大学等15の私立大学の国際系学部で、さらに国公立大学でも国際教養大学・国際教養学部（1学年定員175名）、千葉大学・国際教養学部（同定員90名）、神戸大学・国際人間科学部（同定員370名）、山口大学・国際総合学部（同定員100名）、長崎大学・多文化社会学部（同定員100名）、九州大学・共創学部（同定員105名）の6大学6学部が学部生の「全員留学」を導入している（河合塾，2019）。

本稿はこの「全員留学」制度が学生に与える効果と課題を神戸大学国際人間科学部の「全員留学」プログラム Global Studies Program(以下 GSP と記述)を事例に析出することを目的とする。

2. 「全員留学」制度とは

そもそも留学とは何であろうか。OECD や UNESCO の統計では「教育目的で国境を越えて大学に在籍する学生」「学位取得目的の留学生」が計上され「大学間協定における交換留学やその他の短期間の留学はこの統計に反映されていない」という(星野, 2018)。また日本学生支援機構(以下本文中では JASSO と表記)が行う「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」では留学とは「海外の大学等における教育又は研究等の活動及び、学位取得を目的としなくても単位取得が可能な学習活動や、異文化体験・語学の実地習得、研究指導を受ける活動等」とされている(日本学生支援機構, 2019a)。前者では捨象される短期のスタディツアーや交換留学も後者では対象とされ、JASSO の行う上記調査によると1か月未満の短期の「留学」が全体の6割を占める(日本学生支援機構, 2019a)。本稿では JASSO による「留学」の定義を採用する。

また、学部全員に留学を課す「全員留学」とは何であろうか。その中身は大学により様々である。国際教養大学国際教養学部は1年以上の交換留学を中心とした留学プログラムを全員に課し(奥村、磯貝他, 2017)、山口大学国際総合学部は1年の夏に全員がフィリピンでの語学研修を経験したのち2~3年生で交換留学を行う(山本, 2016)。また千葉大学国際教養学部では在学中に1度千葉大学が単位を出す「留学」プログラムに参加することを義務付け、その内容は短期のスタディツアーから長期留学プログラムまでとバラエティに富む¹。このように「全員留学」と一言と言っても、その内容、時期、留学期間、留学形態は大学・学部ごとに異なり、多様である。

本稿では「全員留学」を「学部の卒業要件²として海外の大学等における教育又は研究等の活動及び、単位取得が可能な異文化体験・語学の実地習得、研究指導を受ける活動等を義務付けること」と定義する。

3. 神戸大学国際人間科学部 GSP とは

神戸大学は2017年、既存の国際文化学部と発達科学部を統合させ、「グローバルイシューを深い人間理解と他者への共感をもって解決し、世界の人々が多様な境界線を越えて共存できる『グローバル共生社会』の実現に貢献する『協働型グローバル人材』を養成すること」を目的³に掲げる国際人間科学部を創設し、旧国際文化学部系のグローバル文化学科と旧発達科学部系の発達コミュニティ学科、環境共生学科、子ども教育学科の合計4学科を誕生させた。その4学科を1学部にまとめ上げる共通

¹ 千葉大学国際教養学部において筆者は2017年7月と2019年3月の2回にわたって聞き取り調査を行った。また千葉大学は2020年度より全員留学を国際教養学部から全学に広げることが表明している。

² 神戸大学やそのほかの大学では正規留学生や、健康上の理由、経済的な理由など正当な理由のある学生に対しては例外規定を設け、「留学」の代替処置をとる場合もある。

³ 神戸大学国際人間科学部ホームページ<<http://www.fgh.kobe-u.ac.jp/ja/node/43>>より(2020年1月5日)。

ミッションとして GSP 必修を全学部生に課す。

GSP は事前学修の「オリエンテーション」(1 単位) とグローバルイシューについて学ぶ「グローバルイシュー概論、演習」(各 1 単位合計 2 単位) 海外「留学」⁴とフィールド学修からなる「GS コース」(3 単位) と GSP で何を学び、どう専門と結びつけるのかを振り返る事後学修「リフレクション」(1 単位) の合計 7 単位で構成されている。

「留学」とフィールド学修部分にあたる「GS コース」には大きく分けて下記の 3 つがある。

① 実践型 GS コース

1 週間以上のスタディツアーやインターンシップを指す。スタディツアーは専門教員が引率する場合が多く、事前事後に約半年の教員によるゼミ形式の準備や振返りが行われ、フィールド学修は「留学」期間に海外で行われる。国際人間科学部発足前から、両学部の教員によって行われてきた「海外研修」が実践型 GS コースの基盤になっている。2019 年度は「日英イマージョン教育を学び支援するインターンシップ (米国 オレゴン)」「非破壊機材で農産物分析をする (タイ バンコク)」「芸術教育を学ぶ (オーストリア ウィーン)」「移民と文化について学び、国際ワークショップに参加する (イタリア ナポリ)」など計 29 プログラムを実施し、2020 年 3 月末までに 200 名の国際人間科学部生を派遣予定である。

② 留学型 GS コース

1 か月～1 年の中期留学もしくは半年か 1 年の交換留学を指す。フィールド学修は留学先で自ら立案して行う。

2019 年度は「高麗大学で 10 週間の夏季大学で専門分野についての講義を受ける」「ヒューロン大学で 9 週間の英語研修後 1 学期正規講義を受講する」等 5 つの中期留学プログラムを実施し、2020 年 3 月末までに 29 名を派遣予定である。また 2019 年度の交換留学については 91 校の協定大学との間での交換留学生を募集し、2020 年 3 月末までに 54 名の交換留学生を派遣予定である。

③ 研修型 GS コース

2 週間以上の語学研修及びサマースクールと国内でのフィールド学修からなる。国内フィールド学修には指導教官がつき、フィールドとの調整や学生の指導を行う。2019 年度は「留学」として「ニュージーランド カンタベリー大学での英語研修 (4 週間)」「フィリピンでの英語研修 (2 週間)」「グルノーブルアルプ大学でのフランス語研修 (4 週間)」「メキシコ国立自治大学でのスペイン語研修 (7 週間)」等合計 23 プログラムが催行され、138 名が 2020 年 3 月末までに参加予定である。国内フィールド学修としては「淡路人形浄瑠璃に関するフィールドワーク (淡路島)」「マスターズ甲子園運営のサポート (兵庫県)」「外国にルーツを持つ子ども支援 NGO でインターン」(神戸市)「サイエンスカフェ

⁴ 学内的には「海外研修」と表記しているが本稿では「留学」と記す。

を企画運営（神戸市）」等計 34 プログラムを催行し、143 名が 2020 年 3 月末までに参加予定である。



図①GSPの流れ⁵

なお、この GSP を円滑に運営するために国際人間科学部では GSP オフィスを設置し、5 人の専門教員と 4 人の事務担当者が配置され、教育及び学生相談、事務手続きにあたっている。GSP オフィスではオリエンテーションやリフレクションなどの授業を担当するほか、学生の「留学」への参加手続き・指導・相談、健康上や経済的に研修参加が難しい学生への支援、危機管理、奨学金支援、渡航支援などを行っている。

学生は自らの希望に応じて「留学」やフィールド学修の形を選び、4 年間の大学生活の中でどの時期に「留学」やフィールド学修に出るのかを設計し、主体的にプログラムを選択し、専門につながる学びを獲得することを奨励される。

4. 「全員留学」の効果について

神戸大学国際人間科学部に 1 期生として 2017 年度に入学した学生は 384 名おり、そのうち 374 名が GS コースの「留学」を修了もしくは履修中である。GSP オフィスにより、GS コースでの「留学」参加者のすべてに行っている事前事後の学修記録のアンケートによると GS コース参加学生の満足度は 5 点満点で評価し、4.5 点となっており、42.3%の学生が「ある程度満足している（4 点）」、53.8%の学生が「満足している（5 点）」と回答し、多くの学生が GS コースでの「留学」を評価している。

また GSP 事後学修リフレクションでは学生がプロジェクトベースで GS コースでの学びを踏まえて 4~7 名のグループを組み調査・研究・発表を行っている。その中で「留学に行ってもよかったと思え

⁵ 神戸大学国際人間科学部 Global Studies Program 履修ガイド 2019 年度版より。

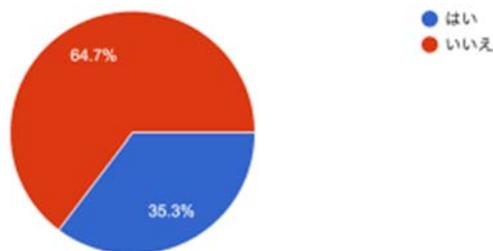
る条件」と題し、1つの学生グループが2017年度入学の子ども教育学科50名と環境共生学科80名⁶を対象のアンケートを行った。有効回答数34名のうち「必修のGSPがなければ留学に参加しなかった」と回答した学生が64.7%に上った。そして91.2%が「GSPに参加してよかった。」と回答している。また「留学」に行つてよかった理由を「良い出会いがあった」(67%)「自・他文化理解が進んだ」(60%)と挙げている(横田, 花山, 山本, 後藤, 宮木 2020)。

このことは海外に出ることに当初、否定的だった学生が「必修」によりいやおうなく海外に出されたことにより、他者との出会いを通じ異文化とそして自分自身に対して考察を深め、「留学」への否定的な見方を改めている様子がうかがえる。

アンケート結果

GSPプログラムがなくても自主的に留学に行っていたと思いますか？

34件の回答



GSPに参加してよかったですか？

34件の回答

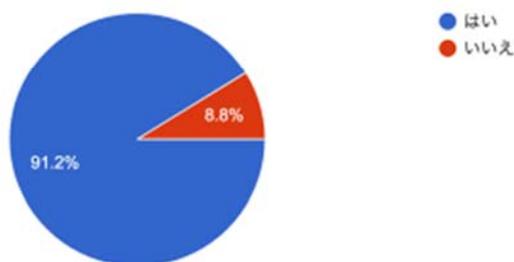


図2 横田, 花山, 山本, 後藤, 宮木 2020 より

2017年度入学生はこの3年間で、延べ422名がGSコースの「留学」に参加している。GSコース「留

⁶ 実験系理数学講座を擁する環境共生学科(80名)と、複数の教員免許修得を求められ、大量の必修単位を修得せねばならない子ども教育学科(50名)は海外留学に出にくい分野と認知される傾向にあった。もともと国際系の学部の流れを引くグローバル文化学科の学生(140名)と芸術、スポーツ、心理学を専門とする発達コミュニティ学科の学生(100名)をアンケート調査の対象から捨象しているため、ことさら必修で無ければ海外には出ないという意見が集まりやすかったとも言える。

学」参加者数が学部人数を上回るのは1名の学生が複数回の「留学」に参加しているからである。43名がGSP単位修得後、GSP単位を求めずに2回目、3回目のGSコースの「留学」に参加している。

また2017年度入学生の中で2019年末の段階で交換留学に参加した52名⁷を分析すると、その54%に当たる28名がすでにGSコースの短期の「留学」（研修型の語学研修、もしくは実践型のスタディツアー）や学内の他部局の運営する短期「留学」に参加したのちに交換留学に参加していた（交換留学に行く前に2つ3つとGSコースの短期の「留学」を経験する者もいる）。交換留学前に参加する短期「留学」の位置づけは大きく分類して次の2つが観察された。

- ① 交換留学を志望しており、その準備のために留学先の国や協定大学で開催されるプログラムに参加し情報を収集したり、交換留学に必要な語学要件を満たすための語学習得を目的とした短期「留学」。
- ② もともと交換留学を視野に入れていなかったが、短期の「留学」をきっかけに、海外で学ぶことの意義を理解し、結果的に、交換留学をするに至ったという、交換留学志望の契機としての短期「留学」。

例えば②の事例としては以下のようなケースが存在した。

（事例1）フィリピンの語学研修（2週間）に参加し、GSPを終わらせるつもりであった学生Aは「留学」中の土曜日にストリートチルドレンを支援するプログラムに参加し、途上国の課題にいかに取り組むかというテーマを発見し、その後インドネシアの協定大学への1年間の交換留学を果たした。

（事例2）ニュージーランドの1か月の語学研修に参加した学生Bは「交換留学なんて本当に英語の得意な特別な人のものだと思っていたが、ニュージーランドの1か月で私にもできる、私もしたいと強く思うようになった」と述べて、オーストラリアの協定校への1年間の交換留学を果たした。

GSPによって学部生全員が必修で「留学」に参加せざるを得ないことは「海外に出る」ことの敷居を下げる。それによって、学生たちは「全員留学」の後、より長期の、交換留学を含む学内学外で設定された「留学」の機会をとらえて海外へと出ていくことが観察された。短期の「留学」が学生たちに交換留学を含む長期留学を選択するための触媒として機能しているといえるだろう。

5. 「全員留学」の課題について

⁷ 2020年1月現在2020年秋出発の交換留学の補充募集中であり、この数字は暫定で今後もまだ増える見込みである。

GSP オフィスは 2017 年度入学生が第 2 年次終盤を迎える 2018 年末と 3 年次終盤を迎える 2019 年末、2 度にわたって、GSP 未履修の学生を呼び出し、学生相談を行った。2018 年末の時点では 384 名中 39 名の学生が GS コース未履修となっており、2019 年末には 10 名（そのうち 6 名が休学期間を有するので卒業は 2021 年春以降となる）が GS コース「留学」未履修となっていた。これらの学生の未履修の理由について聞き取り調査を行ったところ、その多くはアルバイト、サークル活動が多忙で、プログラム申請の時期を逸していたり、意中のプログラム（交換留学や教員による引率のある実践型 GS コース）の定員に入れず、2020 年度での参加を目指していた。また特に「アルバイトに忙しい」と述べた学生について聞き取りを進めると家庭の経済状態の悪化や、家族の信念として 20 歳以降の学費は自らが賄うべきなので経済支援を拒否されているという事例がそれぞれ複数あった。また自分の志望する分野の盛んなヨーロッパ・アメリカでの「留学」を実現するために⁸過重なアルバイトが原因で心身の健康を害する学生や、保護者の扶養範囲を超えて収入を得てしまった学生が出現するなどの問題も確認できた。学費の安い国立大学を選択した学生を対象に「全員留学」プログラムを実施するうえで、学生の経済的負担をいかに軽減するのかというのは大きな課題であるといえよう。

学生の負担を軽減するために、神戸大学国際人間科学部は GSP を開始する準備段階から、JASSO の海外留学支援制度による奨学金を申請しており、2017 年度から 2019 年度にかけて下記の口数の奨学金を GSP での学生海外派遣のために準備している。

(表1) GSPによる海外研修参加のため
日本学生支援機構からの奨学金支給人数

	短期研修・研究型	双方向協定型 (交換留学)
2017年度	100人口	46人口
2018年度	170人口	66人口
2019年度	124人口	54人口

JASSO 海外留学支援制度で支援を受ける学生の資格は日本学生支援機構 (2019) b に詳しいが、家計基準のほか成績評価係数（以下 GPA と記述）によって選抜される。GPA を 3 点満点として 2.3 以上の評価基準のものが奨学金支給対象者となる（秀・優を 3 点、良を 2 点、可を 1 点、不可を 0 点として平均値をとる。GPA の詳しい算出方法については日本学生支援機構 2019 b の p. 6 に詳しい）。

⁸ GSP の「留学」費用はアジアで 10 万円台から 20 万円台、ヨーロッパ・アメリカ・アフリカで 20 万円台から 60 万円台、と比較的ばらつきがある。欧米やアフリカでの研修を志す場合は経済的な準備が求められる。

ある一定以上の GPA を取り、家計基準を満たすものは、派遣先の国や都市により、月額 6 万円から 10 万円の奨学金が支給され、経済的に困窮する学生には 16 万円の渡航支援金も JASSO から支給されることが可能になった。これは経済的に困窮する家庭の学生の「留学」参加を促すのに大きな助けとなったといえる。

2019 年の短期研修・研究型奨学金の応募支給状況に焦点を当てて分析してみる。

(表2) 2019年度JASSO海外留学支援制度奨学金
応募・申請・受給状況

	2019年度 JASSO 奨学金数 (人分)	応募可能プ ログラム参加 者数(人)	申請者数 (人)	不可:成績 2.3未満(人)	辞退、他奨 学金受給 (人)	JASSO受 給者数 (人)	返却数 (人分)
短期研 修・研 究型	124	281	131	27	4	100	24

JASSO 海外留学支援制度の支援対象の「留学」プログラムに参加した学生は 281 名存在したが、実際に JASSO 奨学金を申請したのは 131 名に過ぎなかった。さらにその 131 名の中でも 27 名が GPA2.3 の基準にわずかに達成せずに JASSO 奨学金を得ることができなかった。

基準となる GPA 基準を超えられなかったことを本人の努力不足と断じるのは簡単であるが、その背景を今しばらく探ってみよう。

GPA の運用に関して文部科学省 (2014) は「国際的な大学教育の質保証」のために「各授業科目における成績評価基準の平準化、あるいは更なる明確化、厳格化」を奨励している。神戸大学でも大学認証評価で「全学教務委員会等でも成績評価について議論し、全学的に取り組んでいるものの、一部の学部で「秀」「優」が多いなどばらつきが見られるため、一層の見直しが望まれる」(独立行政法人大学評価・学位授与機構, 2015 P27) という文言を受けて 2018 年度より神戸大学では全学的に各講義の評価において秀の評価を受ける学生を各部局の履修者数の概ね 10%以内に、2019 年度からは優と秀の評価を受ける学生を各部局の履修者数の概ね 40%以内にするという取り決めがなされた⁹。

このことは相対的な成績評価が大学教育の中にもたらされたということの意味する。この結果 2017

⁹ 実験・実習・演習・卒業研究・20 人以下の少人数履修科目はこの優・秀の評価を受ける学生を 40% 上限を適用しない除外科目と位置付けられた。

年度入学の国際人間科学部生 384 名の場合、2019 年に GPA3.0 満点で 2.3 以上の成績を取れた学生は 54%、208 人となり、残り 46%、176 人の学生が GPA3.0 点満点 2.3 点未満であったことが確認できた。全員留学を掲げ、JASSO 海外留学支援制度により学生を支援しようにも実に 46%の学生がその支援の枠から除外されてしまっているのである。

表 2 で示した 2019 年度 JASSO 応募と支給状況を再び見てみよう。筆者は JASSO 海外留学支援制度留学制度奨学金に応募しながら GPA が 2.3 にわずかに達しなかったため奨学金を受給できなかった 27 名の学生を対象に聞き取り調査を行った。GPA が基準に達しなかった原因を多くの学生が「自分の責任」としていたが、「なぜ力を発揮できなかったのか」さらに詳しく聞いていくと、彼らは大きく下記の 2 つの原因を上げた。

- 1) アルバイト・サークル活動の多忙さ
- 2) 成績基準の不明瞭さ

そこで聞き取り調査対象とした学生のアルバイト時間を析出したところ、8 割の学生が 1 週間当たりのアルバイト時間が 20 時間を超え、1 週間当たりのアルバイト時間が 32 時間、48 時間を数える者もいた。それらの学生は「留学」費用を保護者だけに頼らず、自らの目標とするプログラム参加のために資金を作ろうとしていた。週 20 時間を超えるアルバイトに従事すると学業成績に対して負の影響をもたらす（お茶の水女子大学 教学 IR・教育開発・教育支援センター，2015）という報告もある。学業のための時間を確保するのが難しいほどの長時間のアルバイトをせざるを得ない学生が、厳格な相対評価のもと、アルバイトの必要性の低い学生との競争に敗れ、GPA 目標値にわずかに及ばなかった場合、それを学生の努力不足と断じてしまっているのだろうか。GPA の相対評価の厳格化が進む現状では、より支援を必要とする経済的困難のある学生ほど JASSO 海外留学支援制度の援助を受けにくくなっていることが観察された。

神戸大学では JASSO 海外留学支援制度以外にも大学独自の海外留学支援制度である神戸大学基金奨学金を設置し、JASSO 海外留学支援を受けられない学生を支援している。しかしここでも、奨学金支給基準は GPA4.3 点満点 3.4 ポイントが必要であり、この成績基準は JASSO 海外留学支援制度の基準とほぼ同等である。これでは経済的困難ゆえに過重なアルバイトを強いられる学生は相対的評価のもと、奨学金支援から除外され、より困難な状況に陥ってしまう。そうした奨学金選考から漏れた学生が、奨学金に頼らず「留学」に参加しようとさらに無理なアルバイト時間を設定し、心身の健康を害してしまった例も一連のインタビューの中で確認された。

6. まとめにかえて—提言—

神戸大学国際人間科学部の GSP は学部全員を「留学」させることで「海外に出る」ことのハードルを下げて、「留学」を一般化し、9 割の学生がその学びに満足を得ている。また短期「留学」は交換留

学を含むより長期の「留学」参加への意欲・能力を育むことも観察された。

2021年度より JASSO は JASSO 海外留学支援制度の奨学金の新規申請分から 31 日以下の短期の留学をその支援対象から外すことを公表している。これは短期「留学」を踏み台により長期の「留学」へ羽ばたこうとする学生の踏み台を外すことになるのではないかと危惧する。長期の「留学」の準備段階として短期「留学」の役割についてのより詳しい検証・研究を今後の課題としてあげたい。

また経済的に厳しい学生のために設定された複数の奨学金が GPA の運用の厳格化の中で本当に支援を必要とする学生に届きにくくなっているという現状も確認できた。すべての学生に対し GPA で機械的に奨学金受給の資格の有無を選別するのではなく、家庭の経済的状況が厳しく、アルバイトが必要な学生には留学志望動機に関わる小論文審査などで学生を評価し、必要な学生に支援が届く制度設計も必要である。

神戸大学国際人間科学部 GSP の「全員留学」が始まって 3 年が経過しようとしている。その効果も課題もこれからさらに明らかにし、若者が国境を超え他者と出会うことによってもたらされる学びの中身を解明していくことを今後の課題として挙げて、筆をおきたい。

引用文献

独立行政法人機構大学評価・学位授与機構 (2015) 「平成 26 年度実施 大学機関別認証評価 評価報告書 神戸大学」 (2020. 1. 20 On-Line)

<https://www.kobe-u.ac.jp/documents/info/project/evaluation/ninshyo-kekka26.pdf>

独立行政法人機構 日本学生支援機構 (2019) a 「平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」 (2020. 1. 20 On-Line)

https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/index.html

独立行政法人機構 日本学生支援機構 (2019) b 「2019 年度海外留学支援制度(協定派遣)事務手続きの手引き」 (2020. 1. 20 On-Line)

https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/_icsFiles/afieldfile/2019/02/06/2019_tebiki_haken.pdf

星野晶成 (2018) 「日本人大学生の海外留学の変容—名古屋大学の ASEAN 海外留学を事例に—」『異文化間教育学 第 48 号 海外留学と異文化間教育—学びの評価とキャリア形成へのインパクト—』

河合塾 (2019) 「留学・海外研修必須の大学・学部 (抜粋)」 (2020. 1. 20 On-Line)

https://www.keinet.ne.jp/global/ryugaku_must.pdf

文部科学省 (2014) 『大学における教育内容・方法の改善等について Q3』 (2020. 1. 20 On-Line)

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm

落合知子 (2017) 「終章 グローバル人材とはだれか」松田陽子他編著『多文化児童の未来をひらく

—国内外の母語教育支援の現場から』 学術研究出版

お茶の水大学 学術 IR・教育開発・教育支援センター (2015) 「平均的なバイト時間とその程度までは成績に影響なし」『学修行動比較調査結果 5つのファクト 2015』 (2020. 1. 20 On-Line)

http://www.cf.ocha.ac.jp/crdeSite/ir_kyo3.html

奥村信幸、磯貝健、竹内理 池田伸子 高橋恵美子 「座談会 全員留学に期待する効果と注意点」『大学時報 No. 377 2017. 11』 (日本私立大学連盟) (2020. 1. 20 On-Line)

<https://daigakujihou.shidaiaren.or.jp/download/?issue=377§ion=1>

山本冴里 (2016) 「派遣留学生としての事前の学びを、どのように支えるか—山口大学国際総合科学部の事例—」『ウェブマガジン留学交流 2016年5月号』 (2020. 1. 20 On-Line)

https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2016/_icsFiles/afieldfile/2016/05/02/201605yamamotosaeri.pdf

横田慧, 花山陸, 山本名菜, 後藤彩花, 宮木夢菜 (2020) GSP 演習 (リフレクション) グループ発表 「留学に行ってよかったと思える条件」 (2020. 1. 17) レジメより

【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を	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
1-2		「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えていない	・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
2-2		「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)

【事例紹介】

フィンランドの教育・留学事情

－「森と湖の国」への留学のすすめ－

Current Trends on Finnish Education and Study Opportunities in Finland: An Encouragement for Studying in the Land of Forests and Lakes

フィンランドセンター アカデミックリサーチ・コーディネーター 原 あかり

HARA Akari

(Academic Research Coordinator, Finnish Institute in Japan)

キーワード：フィンランド留学、生涯教育、フィンランドの教育

1. はじめに

2019年にフィンランド及び日本は外交関係樹立100周年の節目の年を迎えた。フィンランド、日本においてこの記念の年を祝う催しが多数開催され、政府・民間様々なレベルで交流が行われた。

「フィンランド」と聞いて、ムーミン、デザイン、サウナにサンタクロース、オーロラなど、様々なイメージを持たれる方も多いのではないだろうか？中でも、「教育」はフィンランドが福祉国家として力を入れていることの大きな柱の一つであり、GDPに占める教育支出の割合は日本が2.9%、OECD平均が4.0%(いずれもOECD 2016)に対し、フィンランドは5.4%(OECD 2016)となっている。結果としてフィンランドは、イギリスのレガタム研究所が出したレガタム繁栄指数(Legatum Prosperity Index 2018)ランキングにおいて世界No.1の教育国となるなど、教育について語られることも多い。本稿では、質の高い教育を提供するフィンランドの教育制度のほか、フィンランド留学のすすめと題し、留学情報について取り上げ、日本の学生や社会人の皆さんが留学先にフィンランドを選ぶための参考となれば幸いである。

2. フィンランド共和国概要

フィンランドは、フィンランド語でSuomi(スオミ)と呼ばれる。スオミの語源は諸説あるものの、一説に「湖沼のあるところ」を意味しているという。その名の通りフィンランドは、しばしば「森と

湖の国」という代名詞つきで語られることが多い。実際に、国土の約75%が森林で約10%が湖沼となっており、自然享受権(jokamiehenoiikeudet:ヨカミエヘンオイケウデット)としてベリー摘みや釣り、テント張りなど基本的に自由に自然での活動を行うことができるのも特徴だ。

およそ33.8万km²の国土に人口550万人が住む。大まかなイメージとしては、日本とほぼ同様の国土に東京都の約半分に満たない人々しかフィンランドには住んでいない状況を想像していただきたい。

言語については公用語が2か国語あり、フィンランド語とスウェーデン語である。それぞれの言語を母語とする人々は88%、5%おり、北極圏地域ではサーミ語もおよそ2,000人の人々が使用している。実際にフィンランドを旅してみると、地名でさえもフィンランド語、スウェーデン語それぞれ異なる名称が書かれた標識があることに気がつく。中でも、人口の5%に当たるスウェーデン語を母語とする人々は、スウェーデン系フィンランド人と言われ、南西沿岸部やフィンランドとスウェーデンの間にあるオーランド諸島に居住している。スウェーデン系フィンランド人の中には、数々の著名人もおり、例えばムーミン物語を執筆したトーヴェ・ヤンソンや作曲家のジャン・シベリウス、画家アクセリ・ガッレン＝カッレラなどである。

3. フィンランドの教育制度

1) プレスクール、基礎教育（小中学校）

フィンランドの義務教育は、6歳児が通うプレスクールから始まる。ここでは、小学校に入学する前の社会的なスキルを学ぶ場で、週20時間の通学が義務となっている。その後7歳から、小中学校に当たるperuskoulu（ペルスコウル）に入学する。国が制定したナショナルコアカリキュラムを基に各自治体が運営する学校ごとに実践される。2014年に「transversal competence」という観念が導入され、知識・技能・価値観・態度・意思で構成された観念で、知識や技能を応用する科目横断的な教育が実践されている。学ぶことを学ぶ「Learning to Learn」という姿勢を持ちながら生涯教育や自己表現、マルチリテラシーとICT、新しいことを学ぶスキルなどがより重視されている。

2) 中等教育（高校）

基礎教育課程を終えると、普通高校(lukio:ルキオ)か職業高校(ammattikoulu:アマーティコウル)もしくは就業するかを進路を選択する。90%以上の学生が普通高校あるいは職業高校への進学を選択するようだ。普通高校のシラバスは3年間で完了できるようにデザインされているが、生徒によって2~4年間で完了する人がおり、フレキシブルとなっている。

大学進学を希望する場合には、大学入学資格試験(ylioppilastutkinto:ユリオッピラストウトウキント)があり、その結果をもって大学進学先が決定する。一方、職業高校では専門的職業資格(ammattillinen perustutkinto:アマーティリネンペルストウトウキント)、上級の職業資格

(erikoisammattitutkinto : エリコイスアマーティトゥキント)が与えられる。

3) 高等教育

フィンランドには、主に2種類の高等教育機関が存在する。総合大学 (yliopisto : ユリオピスト) と応用科学大学 (ammattikorkeakoulu : アマーティコルケアコウル) である。

総合大学は全国に13校ある。主に12分野（農林水産、ビジネス&法律、教育、工学、人文学、自然科学、社会科学など）において理論に基づいた研究を行っており、学士号から博士号までを取得可能である。年間1,600時間の授業時間があり、欧州単位互換制度でいう60 ECTSに相当する。学士課程では、卒業に必要な単位は180 ECTSであり、およそ3年、修士課程は120 ECTSの取得が必要でありおよそ2年間を要する。

一方で、応用科学大学は全国に23校あり、総合大学とも類似した10分野において、就労を見据えたスキル取得に繋がる勉学を積むことができ、地場産業や企業とも密に連携しながら実践的な学びを行うことのできる高等教育機関である。

以下の地図は、フィンランドの総合大学と応用科学大学のメインキャンパスの所在を示している。南部にある首都ヘルシンキから北部・北極圏の中心地であるロヴァニエミに至るまで高等教育機関が点在している。

【フィンランドの高等教育機関（フィンランドセンター作成）】



4. フィンランド教育の特色

フィンランド教育の特筆すべき点であり大前提となっていることは、「equity」つまり誰にでも平等ということである。プレスクールから高等教育（学士～博士課程）の授業料が無料であり、学校給食（プレスクール～高校）や教科書（小中学校）まで無料なので親の所得に左右されず国民は誰でも同等の教育を享受することができる。例えば、2019年末に様々なメディアでも取り上げられた、34歳のフィンランド史上最年少で首相に就任したサンナ・マリネ氏。彼女のバックグラウンドにも注目が集まり、貧困家庭から一国の政治のトップに君臨できることを証明した結果となった。

また、平等な教育によってもたらされているのは、国民の高いウェルビーイング（Well-being）である。1948年に発効した世界保健機関憲章前文に「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいう」とある（出典：日本WHO協会）。well-beingとは「すべてが満たされた状態」と訳されているのだがフィンランドでは、2018年、2019年と2年連続で世界一幸せな国（出典：持続可能な開発ソリューションネットワーク（SDSN）による世界の幸福に関する報告書）に輝くなど、国として社会的支援の充実や人生選択の自由度の高さ等の要素から高いウェルビーイングを達成している国とされている。

こうした平等で質の高いフィンランドの教育は、何も学校教育のみに限定されるのではなく、生涯教育を念頭に置き、年齢や背景に関わらず学びたい時に学ぶことのできる「行き止まりのない教育」を重視している。全国に181を超える成人教育センターがあり、例えば、国民成人学校(kansalaisopisto: カンサライソピスト)、労働者教育センター (työväenopisto: トゥヨヴァエンオピスト)、夏季大学 (kesäyliopisto: ケサユリオピスト※夏季に限らず年間を通じて開講)などで言語、IT、芸術など様々なコースを年齢・教育背景に関わらず比較的リーズナブルな値段で受講することができる。また、全国720箇所（中央館および分館を対象）に点在する公共図書館もまた国民の生涯教育を支える場所となっている。教育は、個人のスキルアップだけではなくひいては社会的な恩恵をもたらすと考えられている。

5. フィンランド留学のススメ

本項では、将来フィンランドに留学をしてみたいという方に向けて、フィンランドに留学する3つの魅力を筆者なりにまとめてみたいと思う。なお、フィンランド留学に関しての情報提供や照会は、フィンランドセンター¹が行なっているので、留学担当窓口 (science@finstitute.jp) までご連絡をお願いしたい。

¹ フィンランドセンターは、東京・南麻布に位置する文化機関で、1998年に設立。フィンランドと日本における学術(science)、文化(culture)、高等教育(higher education)の分野で両国の対話を築き、より強固な協力を強化することを目的に活動している。フィンランドの教育文化省からの基金により運営されている非営利団体。

1) 魅力1：英語で履修が可能

前述のように、フィンランドの公用語はフィンランド語とスウェーデン語であるが、フィンランドでは7歳から外国語としての英語を授業の科目として履修することができ、総じて国民の英語理解力・運用力は非常に高い。生活の中では、外国の映画やテレビドラマなどは原語のまま流され、公用語2カ国語の字幕がつくため、外国語に知らず知らずのうちに触れ、それが新しい言語の習得に幾分か寄与しているのではないかと思う。学問の世界でも英語の使用には積極的であり、フィンランドの高等教育機関では、400コース以上が英語で開講されており、英語で学士号や修士号を取得することが可能である。なお、英語で取得できる学士課程は総合大学よりもむしろ応用科学大学で多く、年間100コース以上が開講されている。また、修士課程は総合大学であれば200コース以上から、応用科学大学ではおよそ20コース程度から英語でのプログラムを選択することができる。

2) 魅力2：自然に囲まれた豊かな生活環境

国土の約85%が森や湖を占めるフィンランドは、首都ヘルシンキでさえもバスや電車で15~30分もすれば海や森といった自然に行きつき、地方都市に至ってはまるで森の中に街があるかのように感じるほど、自然と人々の暮らしとの距離感は近く感じる。フィンランド人の余暇活動に関する調査（TNS Mind Atlas 2018. 複数回答可能の多選択方式）では、48%の人々が自由時間の際には、自然でのアクティビティを行うとしており、フィンランド人のウェルビーイングにおいても重要な役割を担うのが身近な自然の存在であるようだ。夏には日が沈まない白夜を体験し、逆に冬には太陽が昇らない極夜という日本にはない極地気候を体験することができるほか、そうした自然環境とともに生きるフィンランド人が実践する生活を楽しむ工夫を知り、暮らしを体験することができるのも魅力的である。

一方、生活環境について気になるのは、物価の高さや留学経費についてではないだろうか。確かに、フィンランドは世界的に見ても高い税率を設定している国の一つであり、VAT（付加価値税）の標準税率は24%で、軽減税率として10%（交通、書籍、薬品、宿舎、スポーツ、映画等）と14%（食品、ペットフード、レストラン、ケータリング等）がある。ただ実際のところ、フィンランドで留学生活を送る場合には、学生向けに様々な割引制度があり、意外とリーズナブルに生活することができる。例えば、留学先の学生ユニオンに加入して発行される学生証を提示すると毎日の学生食堂での食費に割引が適用され2.6ユーロ前後（約300円）で栄養満点の食事を取られる他、公共交通機関にて長距離列車、近郊列車に乗る場合それぞれ正規料金から30%、50%オフで利用することができるなど、様々な割引制度がありフィンランドは、何かと学生にとってやさしい国である。一般的に、フィンランドでの留学生生活費用は、居住都市や個々の暮らしぶりによるものの、月間700~900ユーロ程度（約84,000円~10万円）とされている（留学期間をカバーする海外旅行保険、交通費、食費、家賃等諸経費を含む）。

2017年からフィンランドの高等教育機関では、EU/EEC 圏外からくる留学生に対して授業料が有償となった（ただし、フィンランド語・スウェーデン語で学士・修士課程を履修する留学生や履修言語に関わらず博士課程履修生は2020年現在も授業料は無料）。大学・学科コースによって異なるものの、年間8,000～16,000ユーロ前後（約96万円～190万円）で、EU/EEU 圏外からの留学生に対して50～100%の奨学金も各大学から広く提供されている。

3) 魅力3：個の主体性を尊重し、生涯学び続ける人材になる

筆者自身も1年間、フィンランドで大学時代に学び、感じたことなのだがフィンランドの留学生活は、自分が求めれば可能性は大きく広がる環境が整っている。授業は一つのきっかけであるが、自分をもっと調べたいと思えばどんな本をどのように探したらいいのか教授からアドバイスをもらえたり、留学している街にある「現場」を視察することで教室で学んだ理論がより実践に近い形で実感され、新たな気づきをもたらしてくれる。

授業形態は履修するコースにより形式が異なっているが、講堂での講義もあれば小グループに分かれてのグループスタディーの他、ひいては授業が全くない授業もあった。授業で使う資料は授業のポータルサイトにアップロードされ、適宜ダウンロードをするペーパーレスな授業。試験についても多種多様で、論述式の筆記試験もあれば、3人程度のグループプレゼンテーション、学習日誌をつけるラーニングダイアリー、そして前述の授業が全くない授業はブックイグザムと言われ、指定図書を期間内に読んでその内容について論述するものなどである。

こうしたフィンランドでの留学では、自分の研究・学習を計画し、時にクリエイティビティーを使って表現し、次なる学びへとつなげるというプロセスをたどっている。それがフィンランドの教育システムが「行き止まりのない教育」と言われるように、学びたい時に学ぶ環境が整っており、それは何より住んでいる国や場所がどこであれ生涯にわたり自ら学び続けることを学ぶという姿勢を身につけることができると思う。

6. 最後に

ここまで、フィンランド共和国の概要、教育制度とその特色、そしてフィンランドを留学先として選ぶことの魅力について簡単に述べてきた。留学は他文化に出会い、そこから自分自身の成長や他者や社会との共生を模索するとてもよい機会だと思う。その留学先として、フィンランドを選択していただき、様々な分野で活躍する人たちが育っていくことを願っている。

フィンランドセンターでは、個別留学相談や説明会実施のほか、フィンランドでの1週間の短期留学プログラム「カルチャー留学」を年2回程度主催しているので、ぜひご活用いただきたい (<http://www.finstitute.jp/ja/>)。

《参考文献》

フィンランド留学ガイドブック（フィンランドセンター発行、2019年）

フィンランドの教育 成功への道（フィンランド外務省、駐日フィンランド大使館広報部発行、2017年）

Finnish Education in a nutshell (2017)

(<https://toolbox.finland.fi/life-society/finnish-education-nutshell-2017/>)

OECD publishing “Education at a Glance 2019”

(https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page45)

World Happiness Report (<https://worldhappiness.report>)

リンク

日本 WHO 協会 (<https://www.japan-who.or.jp/commodity/kensyo.html>)

Finland Toolbox (<https://toolbox.finland.fi>)

Finnish National Agency for Education (<https://www.oph.fi/en/education-system>)

Santander | Trade Markets

(<https://santandertrade.com/en/portal/establish-overseas/finland/tax-system>)

Studyinfo.fi (<https://studyinfo.fi/>)

This is Finland

(<https://finland.fi/facts-stats-and-info/what-do-people-in-finland-do-in-their-free-time/>)

Visit Finland (<https://www.visitfinland.com>)

【特別論考】

日中の大学間連携による次世代の人材育成

-Fostering the Next Generation through Inter-University Collaboration between China and Japan-

神戸大学国際連携推進機構国際教育総合センター 黒田 千晴

KURODA Chiharu

(Center for International Education, Institute for Promoting International Partnerships,
Kobe University)

キーワード：日本、中国、高等教育、大学間連携、人材育成

はじめに

日中両国は共に東アジアに位置し、地理的近接性・文化的近似性を共有する隣国として、歴史上、紆余曲折を経ながらも、有史以来、様々な形態で教育交流を行ってきた¹。特に中国が1970年代末に改革開放路線へ転換し、1990年代初頭に社会主義市場経済体制へと移行してからは、世界的なグローバル化の潮流も伴って、日中間の教育交流は質・量の双方において大きな発展を遂げている。本稿ではまず、近年の日中間の教育交流の発展状況を概観した上で、両国の大学間連携による次世代の人材育成の可能性を展望する²。

1. 日中間の教育交流の現状

1970年代末の中国の改革開放から2000年代に至る日中間の教育交流を振り返ると、日本の大学における中国人留学生の受け入れや、中国語や中国文学、歴史などを学ぶ日本人留学生の中国への留学等が主流であることがわかる³。日本学生支援機構の統計によると、2018年5月1日時点で日本の高等教育機関や日本語教育施設に在籍する外国人留学生総数は298,980人となっており、その内、中国

¹ 日中における高等教育交流の歴史的変遷については、南部（2020）「日中高等教育交流の歴史的変遷とこれからの展望」ウェブマガジン『留学交流』2020年1月号 Vol. 106、30-37頁を参照のこと。

² 本稿は、第二十届中国国際教育年会・日中高等教育フォーラム（テーマ「日中高等教育の連携と展望」、2019年10月18日、北京・国家会議中心）における発表の内容に加筆修正したものである。

³ 大塚豊（1991）「中国の留学政策と日中教育交流」権藤与志夫編『世界の留学—現状と課題』、東信堂36-50頁、段躍中（2003）『現代中国人の日本留学』。

人留学生は最多の114,950人、全留学生数に占める割合は38.4%となっている⁴。中国人留学生の在学段階については、表1に記した通り、大学院に在籍する学生数が29,097人、大学学部等に在籍する学生数が38,787人、これらを合わせて67,884人となり約60%を占める。短期大学、専修学校や日本語教育施設等に在籍する学生数が47,066人と約40%となっている。中国人留学生の専攻分野別内訳は、人文科学が46,642人、社会科学が30,004人、工学が14,535人であり、これらの分野を学ぶ学生が91,181人と全体の約80%を占めている。これらに続いて、大学や専修学校で芸術を専攻する者の数も5,759人に上る。

表1 日本の高等教育機関等に在籍する中国人留学生数

在学段階	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	家政	教育	芸術	その他	計
大学院	3,920	7,512	1,224	6,751	1,101	1,550	110	1,186	1,113	4,630	29,097
学部	8,017	18,269	702	5,040	421	289	434	930	2,016	2,669	38,787
短大	320	301	0	55	2	5	33	3	53	50	822
高専	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
専修	4,330	3,921	0	2,689	11	156	1,855	16	2,576	633	16,187
準備	1,544	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,544
日本語	28,511	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28,511
計	46,642	30,004	1,926	14,535	1,535	2,000	2,432	2,135	5,759	7,982	114,950

出所：独立行政法人日本学生支援機構（2019）「平成30年度外国人留学生在籍状況調査」

次に日本人学生の中国留学の状況についても概観しておく。日本学生支援機構の統計によると、2017年度、中国に留学した日本人留学生数は7,144人であり、アメリカ合衆国（19,527）、オーストラリア（9,879人）、カナダ（9,440）に次いで、中国は日本人留学生の海外留学先国として4位となっている⁵。また、中国教育部が公表している統計では、2017年度に中国の大学や研究所等に在籍した日本人留学生総数は14,717人であり⁶、その内、中国の大学の学部・大学院（修士課程・博士課程）に正規生

⁴ 独立行政法人日本学生支援機構（2019）「平成30年度外国人留学生在籍状況調査」より。

⁵ 独立行政法人日本学生支援機構（2019）「平成29年度日本人学生留学状況調査」より。

⁶ 中国教育部の統計によると、2017年度は204の国や地域からの489,172人の外国人留学生が、中国の935の大学や研究所等に在籍しており、その内、中国の大学等で正規生として学部・大学院（修士課程・博士課程）等に在籍する留学生数は241,543人（49.4%）、交換留学や語学研修等で非正規生として在籍する留学生数は247,629人（50.6%）となっている。中華人民共和国教育部国際合作与交流司（n.d.）『来華留学生簡明統計2017』、3頁。

として在籍した日本人学生は2,899人、交換留学や語学研修などで非正規生として在籍した者が11,818人となっている⁷。

2. 質の保証を伴った大学間連携プログラムの展開

このように日中間の教育交流を概観すると、特に日本の大学や専修学校、日本語教育施設等によって、今日においても中国人留学生を受け入れ育成することが国際教育における重点事項となっていることがみて取れる。一方、2000年代中盤以降、中国の高等教育がその規模・質の両面で著しい発展を遂げたことに伴い、これまでの留学生や研究者の人的交流のみに留まらず、幅広い学問領域において質の保証を伴ったより深い交流が進展している。

例えば、2010年4月に日中韓3か国の政府により立ち上げられた「キャンパス・アジア (Collective Action for Mobility Program of University Students : Campus Asia)」構想が挙げられる。「キャンパス・アジア」は、日本、中国、韓国の3か国政府が共同で大学間の質保証を伴う交流を拡大し、学生や教員の留学・移動を促進するとともに、将来の東アジア地域の発展を担う人材育成に取り組む構想である⁸。「キャンパス・アジア」構想の始動に伴い、2010年3月には日中韓3か国の質保証機関を構成メンバーとする「日中韓質保証機関協議会」が設立され、同年4月には、大学間交流を促進するための3か国間のガイドライン「日中韓の質の保証を伴った大学交流に関するガイドライン (Guidelines for Exchange and Cooperation among Universities in China, Japan and Korea with Quality Assurance)」が策定されている。「キャンパス・アジア」構想では、日中韓3か国政府の共同審査を経て、2011年～2015年の第1期にパイロットプログラムが10件採択されている。

表2 第1期キャンパス・アジアパイロットプログラム

日本	中国	韓国	構想名称
東京大学	北京大学	ソウル国立大学校	公共政策・国際関係分野における BESETO ダブル・ディグリー・マスタープログラム
東京工業大学	清華大学	韓国科学技術院	日中韓先進科学技術大学教育環
一橋大学	北京大学	ソウル国立大学校	アジア・ビジネスリーダー・プログラム
政策研究大学院大学	清華大学	KDI スクール	北東アジア地域における政策研究コンソーシアム
名古屋大学	中国人民大学 清華大学 上海交通大学	成均館大学校 ソウル国立大学	東アジア「ユス・コムーネ」(共通法) 形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成
名古屋大学 東北大学	南京大學 上海交通大学	ソウル国立大学 浦項工科大学校	持続的社會に貢献する科学・材料分野の アジア先端協働教育拠点の形成
神戸大学	復旦大学	高麗大学校	東アジアにおけるリスク・マネジメント 専門家養成プログラム

⁷ 中華人民共和国教育部国際合作与交流司 (n. d.) 『来華留学生簡明統計 2017』、5 頁

⁸ 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構「キャンパス・アジアモニタリング」

https://www.niad.ac.jp/n_kokusai/campusasia/concept.html (2020年1月14日最終確認)

岡山大学	吉林大学	成均館大学校	東アジアの共通善を実現する深い教養に裏打ちされた中核的人材育成プログラム
九州大学	上海交通大学	釜山大学校	エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム
立命館大学	広東外語貿易大学	東西大学校	東アジア次世代人文学リーダー養成のための日中韓協働運営トライアングルキャンパス

続いて2016年からの第2期には、17件のプログラムが選定されている。第2期のプログラム一覧に示されている通り、「キャンパス・アジア」構想には、日中韓3か国の主要大学が参画しており、先進科学技術、環境・エネルギー、海洋問題、グローバル・ヘルス（世界保健）等の地球規模の課題を取り扱うものや、東アジア地域の公共政策、リスク・マネジメント、教員養成やアジアのビジネスなど、人文・社会科学、自然科学、医学など幅広い学問領域において東アジアを牽引する次世代の人材育成をはかる協働教育や国際共同研究が行われている。

表3 第2期キャンパス・アジアプログラム

日本	中国	韓国	構想名称
東京大学	北京大学	ソウル国立大学校	北京-ソウル-東京 (BESET0) ダブル・ディグリプログラム：国際・公共政策共同研究
東京工業大学	清華大学	韓国科学技術院	日中韓先進科学技術大学教育環高度化プログラム
一橋大学	北京大学	ソウル国立大学校	アジア・ビジネスリーダー・プログラム II (アドバンスト)
名古屋大学	中国人民大学 清華大学 上海交通大学	成均館大学校 ソウル国立大学	東アジア「ユス・コムネ」(共通法) 形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成
神戸大学	復旦大学	高麗大学校	東アジアにおけるリスク・マネジメント 専門家養成プログラム
岡山大学	吉林大学	成均館大学校	東アジア高等教育圏を見据えた中核的高度実践人=アジアクラット育成プログラム
九州大学	上海交通大学	釜山大学校	エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム—ダブル・ディグリプログラムの高度化と定着・恒常化—
立命館大学	広東外語貿易大学	東西大学校	東アジア次世代人文学リーダー養成のための日中韓協働運営移動キャンパス
千葉大学	清華大学	延世大学	植物環境イノベーション・プログラム
東京大学	北京大学	ソウル国立大学校	日中韓アライアンスによる高度教養教育の儒実と「協創型人材」の育成
東京学芸大学	北京師範大学	ソウル教育大学校	東アジア教員養成国際大学院プログラム
東京芸術大学	中国伝媒大学	韓国芸術総合学校	国際アニメーションコース創設に向けた日中韓 Co-work カリキュラム

東京海洋大学	上海海洋大学	韓国海洋大学	「日中韓版エラスムス」を基礎とした海洋における国際協働教育プログラム
大阪大学	北京大学 清華大学 上海交通大学 天津中医薬大学	延世大学校	世界的健康問題の解決に向けた医学研究グローバルリーダー育成プログラム
九州大学	同済大学	釜山大学校	アジア都市・建築環境の発展的持続かを牽引する人材育成のための協働教育プログラム
長崎大学	山東大学	成均館大学校	日中間の大学間連携によるインフラストラクチャーを支える人材育成事業
早稲田大学	北京大学	高麗大学校	多層的紛争解決・社会変革のためのグローバルリーダー共同育成プログラム

「キャンパス・アジア」構想は、日中韓3か国の協働によるものであるが、日本の政府系機関である科学技術振興機構の「日本・アジア青少年サイエンス交流事業（さくらサイエンスプラン）」⁹や、2005年に始動した中国政府主導の中国大学院生の派遣留学プロジェクト「国家建設高レベル大学公派研究生項目」¹⁰などの枠組みを活用した人材育成の取り組みも活発に行われている。中国国家留学基金管理委員会が所掌する「国家建設高レベル大学公派研究生項目」では、海外の大学で博士学位の取得を目指すコースと、中国の大学と海外の大学の協働教育を経て中国の大学での博士学位の取得を目指すコースがあり、日本の多くの大学は、特に理工系、自然科学系の分野において当該制度を積極的に活用し、優秀な中国人留学生を受け入れ、国際共著論文の発表や国際共同研究の進展等、具体的な成果を挙げている。

またこれら以外にも、日中双方の大学が連携してプログラムやカリキュラムの開発に臨み、教育や学生の研究指導及び教員と大学院生を巻き込んだ国際共同研究を包括的に推進する例もみられる。例えば、東京工業大学と中国の清華大学は、2004年より大学院合同プログラムを設置している。当該プ

⁹ 「日本・アジア青少年サイエンス交流事業（さくらサイエンスプラン）」の詳細については、科学技術振興機構の以下のホームページを参照のこと。<https://ssp.jst.go.jp/index.html>（2020年1月14日最終確認）

¹⁰ 「国家建設高レベル大学公派研究生項目」は、2005年に始まった公費海外派遣留学プロジェクトである。「国家建設高レベル大学公派研究生項目」の主旨は、「“公開、公平、公正”の原則に基づき、一流の学生を選抜して海外の一流の大学、科学研究所、或いは学部・学科に派遣し、一流の指導教員の指導の下、国際的な視野を持ち、国際的なルールに精通し、国際情勢や競争に参画できる優れた革新的な人材を育成すること」とされている。2020年度は、11,000人の大学院生の派遣が計画されており、内2500人が海外の大学で博士号取得を目指す枠で、残りの8,500人が中国の大学院に在籍しつつ、海外の大学とのダブル・ディグリップログラムやジョイント・ディグリップログラム、或いは大学間協定による交換留学等の枠組みで留学し、中国の大学の博士号取得を目指す枠となっている。中国国家留学基金管理委員会「2020年国家建設高レベル大学公派研究生項目選派辦法」<https://www.csc.edu.cn/article/1714>（2020年1月14日最終確認）

プログラムは、日本と中国のトップレベルの理工系大学の共同運営により、両大学の学生に教育・研究の機会を提供し、最先端の専門知識とグローバルな視野を持つ人材を育成することを標榜している¹¹。

また筆者が在籍する神戸大学では、中国において日本語学、日本語教育、日本学研究を牽引する重点大学の一つである北京外国語大学に国際共同研究拠点を設置している。周知の通り北京外国語大学には、1978年の日中平和友好条約の締結を受けて、当時の大平正芳首相と華国鋒首相の合意に基づき創設された「大平学校」を起源とする「北京日本学研究センター」¹²が設置されている。「大平学校」は創設から5年を経た1985年に、中国教育部と日本の国際交流基金の合意により「北京日本学研究センター」として新たなスタートを切り、その後現在に至るまで、中国における日本語学、日本語教育、日本学研究の教育・研究拠点として顕著な功績を挙げている。神戸大学と北京外国語大学北京日本学研究センターでは、人文学及び経済学の分野において修士課程のダブル・ディグリップログラムを提供している他、毎年共同で国際研究シンポジウムを開催し、大学院生の教育・研究指導及び国際共同研究の展開と、教育・研究の両面において緊密な連携を行い、日中両国において日本学研究を牽引していく人材育成に取り組んでいる。

3. 次世代の人材育成に向けて

最後に、今後の日中間の大学間連携による次世代の人材育成に関して、杉村(2014)¹³が提唱している「国際高等教育」の概念を引用して展望していきたい。杉村(2014)は、各国政府が自らの国家戦略や国益に拠って推進する「高等教育の国際化」の状況とは質的に異なるものとして、「国際高等教育」の概念を提起している¹⁴。杉村(2014)が提唱する「国際高等教育」とは、既存の一国の国民教育の枠組みの中での高等教育にとらわれることなく、人材育成の理念や教育プログラムの内容を構成する際に、高等教育の在り方そのものを根本的に捉えなおそうとする動向であり、今後の日中間の大学間連携による人材育成を展望する上で示唆に富むものであると考える。

本稿でみてきたように、日中間の大学間連携は、従来の留学生や研究者の人的交流のみに留まらず、日中双方の大学がイコールパートナーシップに基づき、それぞれの大学の強みや特徴を生かして緊密で深い連携を行う新たな段階に入ったと考えられる。その一方で、既存の多くの日中間の大学間連携では、ともすれば日本の大学が先導的な立場をとることが多く、日本の大学にとって中国の大学と連

¹¹ 東京工業大学・清華大学大学院合同プログラム <http://www.ipo.titech.ac.jp/tsinghua/about.html> (2020年1月14日最終確認)

¹² 国際交流基金「北京日本学研究センター概要」<https://www.jpfi.go.jp/j/project/intel/study/support/bj/> (2020年1月14日最終確認)

¹³ 杉村美紀(2014)「国際化をめぐるトランスナショナル高等教育の機能と新たな高等教育像—モナシユ大学『国際高等教育』戦略の事例」杉本均編著(2014)『トランスナショナル高等教育の国際比較—留学概念の転換』東信堂、87-104頁

¹⁴ 同上、89頁。

携すること自体が教育・研究における国際貢献として捉えられ、交流や連携そのものが目的となっているものも少なくないのではないだろうか。しかし近年、特に2000年代中盤以降、中国の高等教育が規模・質の両面において著しい発展を遂げつつある中、日本の大学は従来のように中国の大学との交流や連携を国際貢献として位置づけるだけでなく、各自の大学の強みや特徴を生かし、中国の大学と連携を深めることにより、日本側としてどのような具体的な成果を期待するのか、特に教育においてどのような人材育成を目指すのか、今一度踏み込んだ検討が必要なのではないかと考える。

日中両国は、持続可能な社会の実現や未曾有の少子高齢化への対応など、数多くの共通の解決すべき課題を抱えている。両国の大学がより緊密で多層的かつ多面的な連携を行い、協働で日中双方の次世代の人材育成を担うことは、日中両国のみならず、東アジア地域の安定や発展にとって大いに意義のあることであると考えられる。また、このような大学間連携によって育成した高度人材のキャリア形成をどのように支援していくかということも喫緊の課題として挙げられる。特に急速な高齢化の進展に伴う労働人材の不足が見込まれる日本社会にとって、専門分野における高度な知識・技能を持ち、日本社会に対する深い理解を備えた中国人留学生はまさに「人財」であり、このような高度人材が日本社会に定着し、存分に能力を発揮し、活躍できる場を構築していくことが不可欠である。しかし現状では、日本の大学等を卒業後、日本での就職を希望する留学生の内、4割弱程度しか日本での就職がかなわないという現状がある¹⁵。また同時に、著しい経済発展遂げ、大国として国際社会で益々存在感を高める中国を深く理解し、中国人と切磋琢磨して協働することができる次世代の日本人を育成することも極めて重要である。そのためには、中国へ長期留学したり、日中の大学間連携による協働教育プログラムに参加したりする日本人学生をさらに増加させていく必要があると考える。日中両国の発展的な関係構築や、今後の東アジアを牽引していく次世代の人材の育成に向けて、日中両国の大学が果たす役割は大きい。両国の大学が、人文・社会科学、自然科学、医学など多様な学問領域において独自の強みや特徴を生かして緊密な連携を進め、産・官・学の分野を牽引していく両国の次世代の人材を育成していくことが望まれる。

¹⁵ 文部科学省（2018）「外国人留学生の就職促進について（外国人留学生の就職に関する課題等）」
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/job/_icsFiles/afiedfile/2018/12/05/01_ryuugakusei_monkasyou.pdf（2020年1月14日最終確認）

【特別論考】

日中間における学術交流の意義と課題

The Significance and Challenges of Academic Exchange between Japan and China

上智大学グローバル化推進担当副学長

総合人間科学部教授

杉村 美紀

SUGIMURA Miki

(Vice President for Global Academic Affairs,

Professor of Faculty of Human Sciences,

Sophia University)

キーワード： 知のプラットフォーム、人と人の連結性

高等教育の国際化に伴い、諸外国の間には様々な交流が行われるようになっている。なかでも、国際化の指標のひとつとして取り上げられる学生交流は、各国の人材育成と交流拠点形成を通じ、国際関係の影響を受けながらも、政策的にも重要な役割を果たしている。他方、学生交流の活発化に伴って近年ではプログラムや教育機関そのものが移動し、自国以外でプログラムを実施したり、分校における教育活動を展開するようになっている。こうしたなかで、教育活動と密接な関連性をもちながら、学生交流とは異なる角度から相互理解や課題解決に重要な役割を果たしているのが学術交流である。本稿では、学術交流を、研究を中心とした交流としてとらえ、日中両国間での学術交流の意義と課題を考察する。

質を重視した学術交流の重要性

日中間には、その時々国際関係をめぐる情勢に左右されながらも、これまで多くの多様な交流が長い期間にわたり展開されてきた。なかでも、教育の国際化やグローバル化に伴い、近年、拡大している留学交流では、草の根レベルや大学などの教育機関によるもの、政府レベルで実施されるもの、さらには地域全体で行われているものなど重層的に展開されている。また、自治体や民間団体などが

主体となっていく交流事業も、様々な内容のものが登場している。しかしながら、そうした交流の量的拡大がある一方、近年では交流活動が新たな段階を迎えているという見方が示されている。日中両国の有識者が参加し、東アジア共同体評議会が統括した平成27年(2017)年度日中研究交流支援事業「未来志向の関係構築における日中有識者交流のあり方」では、交流の量的拡大だけではなく、交流の質を重視することの必要性が指摘された。同事業では、日中間では、ヒトやモノ、カネの移動は量的に拡大しているものの、相互理解や信頼関係は必ずしも深まっていない状況があり、その背景には、偏った情報やそれに影響された人々の認識があることが指摘された。そして、その課題解決には民間交流が重要な役割を果たすことが挙げられた¹。今日では、政府や自治体、民間団体など、様々なステークホルダーが日中間の交流のために活動している。特に国境を越えて構築される国際高等教育の動きが活発化し、学生や教職員の交流、さまざまな共同学位プログラムなどが展開されるようになっている。その一方で、多様な交流内容を相互に把握することが必要であり、そこでは、相互理解や国際親善を目的とした交流を増やすだけではなく、両国間の協働が新たな交流や学術研究の発展基盤になるように、質を重視した内容のある交流が求められる。その際に、大学や研究所、シンクタンク、NPOやNGOが担う学術交流は、協力関係の推進や政策提言を行う上で重要な役割を担うと考える。

学術交流の意義

学術交流はその実施主体により2つのタイプがあり、それを活かした質重視の交流が求められる。第1に、学術交流は、政府間協議(トラック1)に基づいて行われるものと、官民共同あるいは民間による交流(トラック1.5ないしトラック2)とがある。いずれの場合にも、共通の課題認識に立ち、文化や学術の交流を促進することにより、人々の相互理解を深めるとともに、特にトラック1.5ないしトラック2においては、草の根レベルでの相互認識の機会を提供するという特徴がある。

第2に、学術交流は、その主体となる大学や研究機関、シンクタンクの多様な活動と共同研究によって展開される。学術交流活動では、比較的短期間に特定の課題について研究やプロジェクトを実施し、それをまとめて政策提言等として示す場合と、中長期的な視点に立ち、知識や情報を収集し、それを分析する基礎的研究を担う場合もある。こうした研究活動やそれに基づく文化交流には、国際関係の現状の如何にかかわらず、未来志向の新たな発想や発見が含まれる。

¹ 東アジア共同体評議会『平成27年度日中研究交流事業 未来志向の関係構築における日中有識者交流のあり方』2016年3月。東アジア共同体評議会(The Council on East Asian Community)は、日本国内のシンクタンク、企業、関係省庁の代表者および有識者が集まって、2004年5月に設立された。2003年にASEANプラス3首脳会議の要請を受けて、その傘下に東アジア研究所連合(Network of East Asian Thinktanks)と東アジア・フォーラム(East Asia Forum)が設立された。これらの「智的共同体」の活動に参加し、さらには東アジア全域における地域統合の動向をフォローすることを目的としている。

以上述べた特徴をもつ学術交流は、政府間の外交交渉や政策協議とは異なり、次のような意義をもつ。第1に、学術交流は、交流を行う二国間あるいは多国間の国際関係に時に影響を受けながらも、学術交流の成果という点では、政治外交問題からは独立して、文化や叡智の創生と科学文化の振興発展に貢献するという点である。二国間あるいは多国間の関係性が良い場合はもちろんのこと、たとえ政治的に関係が難しい場合においても、学術交流の継続は参加者の間に対話のチャンネルを確保することに繋がる。

学術交流の第2の意義は、活動を通じてそこに参加するパートナー国や、メンバー個々人の間に相互信頼に基づく人的つながりが築かれるということである。そのことは単に、それぞれのパートナー国にとって有意味なことであるばかりか、学術交流に参加する研究者一人一人にとって、人と人の連結性（コネクティビティ）を生むという点で意味がある。こうして構築される人々のつながりは、組織体によるネットワークとは異なり、個々人のレベルであっても協働することのできる草の根の活動を育む可能性をもっている。

日中間の学術交流の事例

以上述べたように、文化や叡智の創生と科学文化の振興発展に貢献し、かつ人と人の連結性を生む学術交流の意義は、活動の交流テーマにその特徴が反映されてこそ、より活きたものとなると考える。学術交流のテーマの選択にあたっては、日中両国が協力してはじめて実現可能となるテーマや、両国ないし多国間で取り組むべき地球規模の課題に注目することが重要である。たとえば日中間に共通する環境問題や高齢化をめぐる社会保障問題等は、両国の社会事情を考慮しながら、相互の経験や知見に学びあうことで得るものが非常に大きい。そこでは政府間協議の重要性もさることながら、政策提言の基盤となる学術研究活動の成果に大きな期待が寄せられている。たとえば環境分野では、個々の大学や研究機関が展開する交流に加え、日本側の科学技術振興機構（Japan Science and Technology Agency: JST）が、戦略的国際科学技術協力推進事業として、2004年度から中国国家自然科学基金（National Natural Science Foundation of CHINA: NSFC）と共同で展開した環境保全と科学技術分野に関する日中研究交流「環境保全および環境低負荷型社会の構築のための科学技術」や、2007年度から中国科学技術部（Ministry of Science and Technology: MOST）との共同支援で展開している気候変動に関するプロジェクトがある²。これらは、環境の汚染・劣化が国境を越えて広がるなか、研究協力により、深刻な環境問題に対処するための科学技術に関わる研究交流を推進するものである。

また、2009年度から開始された JST 北京事務所と中国科学技術協会（China Association of Science

² 科学技術振興機構ウェブサイト <https://www.jst.go.jp/inter/sicp/country/china.html> (2020年1月12日最終閲覧)

and Technology: CAST) による日中若手研究者の交流促進等は、人材育成を含めた交流として興味深い³。さらに、産官学連携によりアジアの青少年を日本に招聘し、日本の科学技術を経験してもらうことを目的として2014年から開始され、「日本・アジア青少年サイエンス交流事業（通称：さくらサイエンスプラン）」では、すでに5年間で約26,000人の招聘を実現した。招へいされた41か国・地域のアジア諸国のなかには中国からの招聘者も含まれている⁴。

社会保障分野の例では、2018年に、「日中平和友好条約」締結40周年を記念して日本学術振興会（Japan Society for the Promotion of Science: JSPS）と中国社会科学院が開催した国際学術フォーラム「中日連携による高齢化社会への対応：『ロードと未来』国際学術フォーラム」等で、両国の官公庁、研究機関、大学の関係者が、両国の現状と課題について連携協力することを確認している。フォーラムでは、中国からは国家発展改革委員会、民政部、中国社会科学院、全国日本経済学会、中国人民大学、清華大学、吉林大学、天津社会科学院などの専門家や研究者及び高齢者福祉現場の関係者、日本からは厚生労働省、国立社会保障・人口問題研究所、日本経済産業研究所、東京大学、中央大学などから専門家や学者ら100人余りが参加し、日中両国の高齢化問題のみならず、「現状と課題」、「政策と対応」、「比較と参照」、「日中の協力」という4つのセッションに分かれて、最新の研究結果を盛り込んだ発表と活発な議論が行われた。同会議では、日中両国を含め世界の様々な国が直面している高齢化問題をとりあげ、両国間には社会制度、人口変化、高齢化対策など異なる点があるが、高齢化の特徴、人口構造の変化、高齢者福祉文化などの面に多くの類似点があり、両国の高齢化の現状と問題を全面的に話し合うことで、両国は高齢化対応において互いに手本とし、協力を強化できることを双方で確認した⁵。

さらに2006年からほぼ毎年開催されている日中省エネルギー・環境総合フォーラムは、日本側は経済産業省、一般財団法人日中経済協会が、中国側は国家発展改革委員会、商務部が主催者となり、政策面を含めた官民合同交流を促すものとなっている。本フォーラムは、日中の省エネルギー・環境分野における協力の重要なプラットフォームとして、両国官民による具体的な協力プロジェクトの実現や両国の当局者間の相互理解の促進を図るとともに、日本及び中国の官民のリーダーが、両国間の省

³ 在中国日本国大使館ウェブサイト https://www.cn.emb-japan.go.jp/eco_j/jst_j.htm (2020年1月12日最終閲覧)

⁴ 「さくらサイエンスプラン」ウェブサイト <https://ssp.jst.go.jp/outline/index.html> (2020年1月12日最終閲覧)

⁵ 国立社会保障・人口問題研究所ウェブサイト

<http://www.ipss.go.jp/international/j/collabo/20180609China.html> (2020年1月26日最終閲覧) ならびに中国社会科学院日本研究所ウェブサイト

http://ijs.cssn.cn/riwen_68842/bao/huiyi/201806/t20180612_4363318.shtml (2020年1月26日最終閲覧)

エネルギー・環境分野における互惠協力の進め方についてのメッセージを発信している⁶。

学術交流の課題

一方、学術交流における「質重視」を実現するうえでは課題もある。第1に、交流の課題をどのように設定するかという問題である。前述のように、両国間に近未来にわたって共通する課題を選択することに加え、相互協力のもとにアジア地域やさらには地球規模課題に挑戦することは、交流を通じて実施してこそ意義のある学術活動であろう。環境や高齢化問題にとどまらず、日中間に共通しており、かつ国家間の連携が求められる学術交流で取り上げられるべきテーマとしては、食糧問題、感染症、医療・介護問題などがあげられる。こうした課題は、今日、国際社会で活発に議論されている持続可能な開発目標（SDGs）に掲げられた課題でもある。人口や経済規模の点で、国際社会のなかでも大きな存在感をもつ日中両国が、こうした課題解決に協力して学術的にリーダーシップをとることは、SDGsの展開においても大きな意義を持つと考える。

第2に、長期的な継続性を担保する交流体制の確立があげられる。学術活動は、短期的には完結しないものも多く、持続可能な交流体制を人的にも財政的にもどのように担保するかという観点は、交流の実現において重要である。前述のように、日中間には様々な交流が展開されているものの、政治や国際関係の動きに左右されない、恒常的かつ中立的な対話の場を確立することが求められている。

さらに第3の課題として日中間の二国間にとどまらず、それぞれの活動主体がもつ多層的な多国間の枠組みの中で交流活動を展開することも重要である。たとえば、「日中韓三国協力研究所連合」(Network of Trilateral Cooperation Think-tanks: NTCT)の取り組みや、東アジア三か国と東南アジア諸国連合(ASEAN)を含めた「東アジア研究所連合」(Network of East Asian Think-tanks: NEAT)の取り組みは、多国間の相互関係性のなかで、日中両国が協力することの意味を相対的に捉えなおし、日中が国際社会と協力して学術研究を展開していく可能性も示唆する。

このうち、「日中韓三国協力研究所連合(NTCT)」は、2015年3月の日中韓外相会議の決定を受けて設立された政府公認のシンクタンクのネットワークであり、日中韓3カ国の知的人材を動員して、北東アジアをはじめ世界の平和と安定に向けて知的な貢献をすることを目的としている⁷。2015年8月の日中韓国三国協力研究所連合の設立総会では、「三国間の相互信頼の強化と東アジアの恒久的な平和の構築」、「三国間のメディア協力の強化と東アジアにおける協力意識の育成」、「三国間の人と人との交流の深化と東アジア共同体への養成」の3つのセッションが行われた。文化交流は、政治的緊張のた

⁶ 日中省エネルギー・環境ビジネス推進協議会ウェブサイト

<https://www.jc-web.or.jp/jcbase/publics/index/46/> (2020年1月26日最終閲覧)

⁷ 東アジア共同体評議会ウェブサイト <http://www.ceac.jp/j/ntct.htm> (2020年1月26日最終閲覧)

めに制約されている部分を補ってあまりある成果が期待できる。また「人と人との交流」を促進し、NTCT を対話の場を増やすためのプラットフォームとすることで、すでに実態としてある三か国の人的交流の動向を尊重する形で交流促進を図るべきであろう。その際には、三か国だけの閉じられたネットワークではなく、人的交流を域内の教育ネットワークの確立と交流の促進という点で考え、「開かれた地域性」とでもいうべき視点を活用すべきであるとする。

さらに、「東アジア研究所連合」⁸は、「ASEAN+3」首脳会議の要請により「東アジア・ヴィジョン・グループ」(East Asia Vision Group: EAVG)と「東アジア・スタディ・グループ」(East Asia Study Group: EASG)が提出した報告書の中で提案されたトラック2の国際組織であり、2003年5月の「ASEAN+3」外相会議で承認され、同年9月に中国政府のイニシアティブにより北京で設立された。日中韓三か国から地域枠組みを拡げ、ASEAN加盟10カ国と日中韓を合わせた13カ国の知的人材を動員して、東アジア地域協力を知的支援を与えることを目的とした、政府公認のシンクタンクのネットワークである。同連合の目的は、加盟各国において共通の問題意識が広がり、地域の連帯感を醸成することを目的としているとされ、学術研究交流の展開と研究成果に基づく政策提言を協力して行うプラットフォームと位置付けられている。

学術交流の可能性

以上のように、日中間の学術交流は、各国政府の協力のもとで、すでに一定の活動実績と蓄積をもち、両国関係の連携関係の強化とともに多国間の協力関係の推進役としての意義をもっている。それは、国際社会でも地球規模課題の解決を進めるうえでも、未来志向の関係構築という観点から重要な役割を担うものである。

折しも2019年11月には、第1回日中ハイレベル人的・文化交流対話が東京で開催された。会議冒頭、日本の茂木敏充外相は、政治、経済に続き、人的・文化交流においても対話枠組みが設置されたことにより、幅広い分野で新時代に相応しい日中関係を構築するための素地が整備されたと述べたのに対し、中国側の王毅国務委員兼外交部長からは日中ハイレベル人的・文化交流対話を通じ、幅広い分野で双方の人的・文化交流を豊富で多彩なものとしていきたいという返答があった。そして両国間には2000年以上の交流の歴史があり、文化・スポーツ交流を始めとする国民交流は、これまで両国国民の相互理解を深めるのに大きな役割を果たしてきたことを確認するとともに、今後、引き続き双方

⁸ 東アジア共同体評議会ウェブサイト <http://www.ceac.jp/j/neat.htm> (2020年1月26日最終閲覧)

の相互理解を増進させ、日中関係を長期的に安定して発展させることで合意した⁹。

このように、学术交流の意義は、日中両国の政府間でも重視され、今後の両国関係の牽引役に位置付けられている。そこで期待されているものは、日中関係の深化はもちろんであるが、二か国以外の国や地域との開かれた関係性のなかで展開される日中両国の協働とそれによる効果であろう。学术交流は、研究を通じた対話と相互信頼に基づく人々のつながりを創出する知のプラットフォームであり、交流のテーマを軸に、学問的知見と問題解決の糸口を国境を越えて協力して生み出すものである。

* 本稿は、日中高等教育フォーラム「日中高等教育の連携と展望」（2019年10月18日、北京国家会議センターにて開催）でのテーマ発表における発言を基にまとめたものである。

⁹ 第1回日中ハイレベル人的・文化交流対話会議（2019年11月25日）では共通認識を確認した。それらは、1）2020年を「中日文化・スポーツ交流推進年」と定める。2）両国の双方向の修学旅行を再開し、その規模を拡大させる。3）両国の人的往来をバランスよく拡大し、できるだけ早く延べ1500万人を突破させるとともに、中日観光フォーラムを開催する。4）映画・音楽・アニメ・漫画・出版などの文化産業の協力やハイレベルの芸術団の交流・相互訪問を推進する。5）2020年東京五輪と2022年北京冬季五輪を互いにサポートし、五輪における協力を懸け橋に両国スポーツ分野の交流・協力レベルを高める。6）メディア業界の相互訪問と交流・協力を支持する。7）女性事業の推進経験を共有し、男女共同参画発展の協力を促進する。8）来年の適切な時期に中国で第2回会合を開催する、という8項目である。

【海外留学レポート】

デンマーク留学を通して得た成長

—限られた時間での挑戦—

Self-growth in Denmark: The Challenge in Limited Time

東北大学工学研究科 高橋 佳亮

TAKAHASHI Keisuke

(Graduate School of Engineering, Tohoku University)

キーワード：交換留学、理系院生の留学、サマープログラム、TESP

1 はじめに

修士一年の夏から約5か月間、デンマークのリュンビューという町にあるデンマーク工科大学（DTU）に交換留学に行った。DTUは東北大学工学部・工学研究科の部局間学術交流協定校であり、派遣交換留学制度を利用した。本レポートでは主に、留学を決意した背景、本留学での多様な経験と出会い、およびその経験から得た自己成長について報告したいと思う。私一人のたった約5か月の限定的な経験ではあるが、海外経験がほぼ皆無だった理系学生がなぜ留学を決め、そこから何を学んで、今後の人生にどのように活かしていきたいのか伝えることで、今後留学を少しでも考えている方々の判断材料の一つになることを願う。

2 背景

2.1 留学を決めた理由

最初に留学を決意した理由を簡単に述べたい。それは「死ぬまで新しいことに挑戦し続けたい」という想いの体現と「国籍や国境に関係なくリーダーシップを発揮できる人材として生きていきたい」という非常に抽象的な人生の目標のために大きな意義のある経験を出来ると判断をしたからである。留学を通して得られると仮定した、①海外で長期間住むという経験②他国籍の人との交流を通して身に付き得るコミュニケーションスキル③日本と全く異なる文化に入りこむ経験④母国語以外で高度な教育を受ける経験⑤日本人が少なく自分を追い込める環境、これらが上記の想いの実現や目標への前進に向けて必要であると考えた。

2. 2 上記の想いと目標を抱いた理由

「死ぬまで新しいことにチャレンジし続けたい」という想いについては、高校入学直前に東日本大震災で被災した経験が核になる。仙台市で被災した私は複数の大切なものを失い、「生かされたからには生きているからこそできることに全力で挑戦し続けなくてはならない」という想いを強く持った。極限状態で得たこの想いはどんな大人になっても忘れてはいけないと思うので行動指針の一つにしている。次に「国籍や国境に関係なくリーダーシップを発揮できる人材として生きていきたい」という夢は中高大に所属していたサッカーチームでの主将経験が核になる。リーダーとしての難しさやその先にある大きな達成感を体験し、卒業後もリーダーシップを追求していくことを人生の指針として仮決めした。そして、死ぬまでにどこまでリーダーとしてスケールアップできるかを今後の人生の一つのテーマにすることに決めたため、上記の目標を掲げた。その上で世界にはどのような同世代の人がいて、現時点で自分と世界にどれ程の距離感があるかを知りたくなった。

2. 3 留学決断への悩みとそれに対するアプローチ

上記の理由により留学を決断したが、その過程で理系院生での留学ならではの悩みも生じた。それは修士における二年間の中の約半年間もの間を研究から遠ざかることに対する不安である。修士課程に進んだ以上、研究に全力で向き合い結果を残すのが第一であるという考えがあったためこのような不安を抱いた。しかしその不安を解消すべく「留学中は留学先のことにのみ集中する」ではなく、「留学中にも留学先のことにのみならず、研究に関してできることをする」という様に考え方を改めて自分を納得させた。留学前と留学中のどちらの期間でも、時間の使い方で穴埋めが可能であると考えたからである。本留学記の本題では無いためその具体的なアプローチには触れないが、二年間研究に没頭している人の研究への努力値や経験の尊さには及ばないが自分のベストを尽くすことが出来ていると考えている。

また留学前の英語力についても触れたいと思う。当時の英語力は悲惨だった。学内選考の面接では、質問に一切返答できず帰り道で強い悔しさを覚えた。先生のご厚意により留学許可を頂くことはできたが、このまま留学に行っても何も身に着けられないと焦りを感じて毎日の英語の勉強に精を出した。努力の甲斐あり、徐々に英語力は向上したもののスピーキングは中々国内で伸ばすことが出来ないまま留学に突入した。

3 留學生生活

3. 1 留学先の大学

デンマーク工科大学（DTU）は世界中から多くの理系学生を交換留学や正規留学生として受け入れている工科大学である。多くの優秀な理系学生に囲まれる環境かつ、ネイティブに近い英語水準を

持つことで知られる北欧にも関わらず受入に明確な語学スコアを設けない大学であることもあり留学先に選んだ。DTUはデンマークの首都コペンハーゲンから電車で30分ほど離れたリュンビューという町にメインキャンパスを置いており、キャンパスが二次元座標のように第一象限から第四象限に分かれている理系大学らしい面白いキャンパスだった。リュンビューは小さいが、非常に美しい自然に囲まれて雰囲気の良い町であり、勉強に行き詰りを感じた時や天気がいい日などに、散歩しながら考え事をしたり友達と遊んだりしたのは思い出の一つである。

3. 2 留学先での授業と学び

DTUの授業は1授業当たり4時間で、東北大学の授業時間の倍以上という形式だった。また授業時間以外にも、授業の中心になるのがグループワークである点も東北大学との違いであった。私は、東北大学では応用化学専攻に所属し応用化学分野の研究をしているが、DTUでは化学とは直接関連のないエネルギーや金融工学などの科目を履修した。これは既知で理解が容易い内容を英語で学ぶのみでは勿体ないと考えたこと、そして大学院修了に必要な単位はほぼ留学前に取得したため留学後の単位互換の必要が無かったことからである。そして化学を学んできた中で興味を持つようになったエネルギー工学や、就職後のキャリアに役立つ金融工学など、東北大学では履修が難しい分野を学びたいと思った。これらの履修した授業において多くの挫折と学びを経験することが出来た。その中でも2つの授業の具体的なエピソードと学びを以下に示す。

◆金融工学

この授業ではプログラミングでの処理能力や金融の知識などの能力面を身に付けることができたが、それ以上にグループワークを通して学ぶことが多かった。最も感銘を受けたのはワークを通してチームとして成長する姿勢である。セメスター後半から、レポート課題を3人一組のグループで取り組むことになったが、私のグループのメンバーのレベル感ばらばらであり得意不得意分野をそれぞれ持ち合わせている状態（私の場合は授業内容自体の理解は問題ないが、アウトプットのためのプログラミングスキルが不足しているなど）でのスタートだった。そこで得意分野をベースに最終レポートを分割したのだが、その後の姿勢に違いを感じた。それは単に自分のタスクを終わらせるのみならず、他のメンバーを高め、他のメンバーから自分も学んで全員で成長していく姿勢を持っていたことである。例えば、あるメンバーは自分のタスクに進捗があるたびに必ずそこからの学びを他のメンバーに共有することや、他のメンバーの進捗がある場合には疑問点について理解するまで質問を繰り返すなどの姿勢を貫いていた。このような姿勢は学生集団のみならず、チームで何かを成し遂げる場合に必要であると思うが、それを授業という場を利用して実践していく姿に刺激を受けた。

◆産業エコノミー

この授業ではエクスカージョンで工業団地の規模感や、座学やワークを通して工業団地におけるシ

ナジーの大切さなど多くのことを学ぶことが出来た。その中でも最も印象に残っているのは、グループワークにおける、あるメンバーのリーダーシップである。セメスターを通して3人一組でのワークを行ったが、私以外の残りの二人は環境工学専攻の学生であるため背景知識が豊富かつ英語力がネイティブ並みであったこともあり、私は引け目を感じてしまった。特に最初の授業ではほとんど発言することが出来ずに悲しい思いをした苦い記憶もある。しかし、あるメンバーがその後の授業から徐々にグループのリードの仕方を変えたように感じた。具体的には、授業内外のコミュニケーション方法の変化、方針や決定事項などの確認回数の増加、そして授業外SNS上での意見交換の増加などである。これは恐らく委縮していた私の様子を見て、グループの関係性構築や授業内容の理解度のチェック、そして「多様な人がいるチーム」として成果を出すために必要だと彼が判断したからだったのだと思う。とても悔しいが、単位を取るだけであれば足手まといの私を無視することも可能だったと思う。しかし授業を単なる卒業要件としてみなすのではなく、その環境で真剣に何かを得ようとする姿勢を強く感じた。私の想像の域を超えないが、今回の場合は今まで関わって来なかった英語も背景知識も劣るチームメイトを巻き込んで結果を出すことをテーマの一つにしていたのだと考えている。実際に行ったチームの巻き込み方や授業に対する姿勢などはもちろんだが、臨機応変にチームに影響を与えていく姿に心から尊敬の念を抱くと同時に私自身の当面の目標像が定まった。環境に応じて日本でもこのように目標になるような人との出会いはあるかもしれないが、少なくとも私の場合、留学を選ばなかった場合には得難い機会であり、留学に行って良かったと強く思えた出会いだったことは確かである。

これらの授業内に限ったことではないが、能動的に何かを得ようという強い意志を持つ人が多かった。座学メインの東北大学の講義とグループワークメインのDTUの講義を比較して良し悪しを判断することはできないが、このように授業からですら必死に何かを得ようとする意欲的な学生が常である環境が世界にはあることをリアルに知ることは意義のあることだと個人的には思う。

3. 3 留学中の課外活動

授業に関する時間以外は課外活動にも参加した。一つ目は「日本語カフェ」という名の日本文化コミュニティへの参加である。他大学の学生が主な参加者だったが、日本人のみならずデンマーク人や中国人など非常に国際色の強い環境だった。日本から遠く離れた土地でも日本を愛する人が集まっているという事実に感動を覚えた。また、日本人よりも日本文化に通じている人がいたこともあり、さらに日本人として自覚と誇りを持ちたいと思い始める良いきっかけでもあった。途中からあまり参加できず残念だったが、その限られた中でも数々の思い出と刺激を与えてくれた。

二つ目はサッカーサークルへの参加である。サークルを選ぶ上で、私は小学校から大学までしていたサッカーを選んだ。加入当初は知人がいないサークルに不安を覚えたが、いざサッカーを始めてみ

るとすぐに友人が出来た。この経験から学んだことは二つある。一つ目は、親密になるためには言語がすべてではないこと、そして二つ目は、自分の強みを持っていると国際色の強い集団であっても認めて貰えるということである。どちらも帰国後の今、文字として受け取るとごく当たり前のことであるように感じるが、その原体験を得たことは今後の人生にとって大きな意義を持つと思っている。

4 留学後の生活と今後について

5か月程度の留学であったが、自分にとって短くも長くも感じるような不思議な体感時間であった。その中で経験したことや思い出を思い返して、楽しかった時間と困難を感じていた時間どちらが長かったのかは正直なところ分からない。授業を思い返すと焦りながら死に物狂いで食らいつこうとしていた辛い記憶が強いが、その一方、友人との日常生活や旅行に行ったことなどの楽しい記憶も多い。ただ帰国してみて冷静に思い返してみると、そのどちらの時間からも圧倒的な達成感や充実感というものを得ており、確かに帰国後の自分の中に強く残っている。身についた英語力やコミュニケーションスキル、辛い授業でも全単位を取り切った経験など具体的な結果や成長はもちろん私の非常に大きな財産であり誇りに感じている。しかし、その過程で自分自身と真剣に向き合い、自分自身の意思で毎日真剣に生きて努力を続けたことにもまた格別の意義があったと感じている。帰国後も日々の生活や研究等で困難を感じることは多々あるが、留学中の自分自身やその後にかけていた達成感や充実感を思い出すことで乗り越えることが出来ている。そしてそれは社会人として大きな困難に挑む際の駆動力になるに違いないと思う。

最初に述べた通り、私は「国籍や国境に関係なくリーダーシップを発揮できる人材として生きていきたい」という目標を掲げているので最後にこの目標について述べたい。留学や就活を終えた今、この目標を今後も追及し続けたいという思いの強まりを感じている。国際色豊かな環境でリーダーシップを取れなかった悔しさ、その環境でも心折れず最後まで協力してやり抜くことで得た大きな達成感や成功体験、そして当面の目標像が出来た今だからこそ、もっと自分自身を高めていきたいという欲が強くなっている。また、リーダーシップを発揮できる「日本人」として生きていきたいという想いも生じている。留学を通して出会う人達に自分はまず「日本人」として認識されること、そして日本が基本的に好印象を持たれやすい国であるということを感じた。そんな中、日本人代表として世界を巻き込み挑戦し続ける人間になりたいという気持ちが芽生えてきた。

明確な達成基準が無く果ての無い抽象的な目標ではあるし、現代のような変化の速い社会で私が具体的にどのような過程で成長していくかは不明である。しかしせっかく留学を含むこれまでの学生生活を通して見つけた目標なので、私自身の生き方の大枠として定義することにした。その中で世界にアンテナを張りながら、世界中の多様な人との出会いや学びから刺激を受けて卒業後も成長していきたい。

5 おわりに

留学後に研究室の同期や後輩と会い、それぞれが異なる成長を遂げて非常に頼もしくなっている姿を見てみると、留学に行かなかった場合でも日本もしくは東北大の私の研究室は大きな成長が可能な環境であること改めて感じた。しかし、研究室の半年間と異なる角度ではあるが、自分なりに全力で過ごした留学において得た多くの成長と経験に大きな誇りを持っている。

このような貴重な留学の機会を与えてくださった東北大学関係者の皆様、多くの支援をしてくださった日本学生支援機構の皆様方、そして精神的に支えてくれた友人や家族に感謝を申し上げ、今後も自身が掲げる「国籍や国境に関係なくリーダーシップを発揮できる『日本人』」として日本に貢献し続けたい。



写真① 香港人の友人との日々の筋トレ光景。彼とはコペンハーゲン探索やお互いの国の話をしたたくさん思い出がある。



写真② フランス人の友人との写真。デンマークでの思い出の多くは彼との思い出である。

次号予告

特集「外国人留学生のための留学後の就職とフォローアップ」 留学生のキャリア支援、元留学生会の活動、就職のための日 本語教育(予定)

編集後記

今年の冬は記録的な暖冬が続いています。さて、今月の特集は「日本人学生の海外留学促進」と題し、論考では「留学・グローバル政策を考える際の10の論点」、「『全員留学』の効果と課題」、「海外フィールドスタディの教育効果」、事例紹介では、「フィンランドの教育・留学事情」というタイトルでご寄稿いただきました。また、特別論考では「日中の大学間連携による次世代の人材育成」、「日中間における学術交流の意義と課題」についてお伝えしております。

海外留学レポートでは工学系のデンマーク留学についてご紹介しております。

来月号も有意義な情報をお届けいたしますので、引き続きどうぞよろしくお願いたします。

(編集部)

Web Magazine “Ryugakukoryu”
(Student Exchanges)

“Ryugakukoryu” delivers a variety of necessary information and materials to faculty and staff engaged in acceptance and dispatch of international students, and educational guidance.

The magazine has been made public online without charge since April 2011.
(Issue date: 10th of each month)

ウェブマガジン『留学交流』2020年2月号

Vol.107

令和2年2月10日発行

編集 独立行政法人日本学生支援機構

(編集部)留学情報課

東京都江東区青海2-2-1(〒135-8630)

電話 (03)5520-6111

FAX (03)5520-6121

Eメールアドレス ij@jasso.go.jp

本誌へのご意見、ご感想は、こちらのメールアドレスまでお願いいたします。