

「グローバル・プロジェクト」の検証

——理念・実践・課題——

木 原 一 郎

竹 井 光 子

1. は じ め に

国や地域という境界を越えて地球的規模で物資、資本、人材、情報が迅速に行き来する社会現象として「グローバル化（Globalization）」が注目され始めて久しい。文部科学省が設置した「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」の報告書（2011, 2012）に描かれるグローバル人材の育成を目指し、高等教育の現場においてもグローバルという語が冠されたさまざまな教育事業が実施されている（吉田, 2014；藪田, 2016）。一方で、「グローカル化（Glocalization）」は、1980年代に海外市場に乗り出した日本企業がマーケティング戦略（自社製品の現地化）として使い始めた和製英語に起源をもつ。そして、1990年代にグローバル化とローカル化は相互に影響しあいながら進行する現象であることを主張した Robertson（1992, 1995）によって社会学に導入された（上杉, 2009, 2014）。その概念は、**Think globally, act locally**などのスローガンのもと環境問題などに関連して用いられるとともに、教育の分野でも注目されるようになった。2018年度に設置された国際コミュニティ学部教育理念は、この「グローバル（Global）」と「グローカル（Glocal）」いう2つの概念に立脚していると言える。同学部は、国際政治学科と地域行政学科の2学科構成で、「国際社会と地域社会のダイナミズムを理解できる思考力と知性を身につけ、良識と教養ある判断力を備えた市民の育成」を設置理念としている。現代社会に存在するさまざまな課題や問題に関する知識と理解力、多様な価値観をふ

まえて協働し課題を解決する力をもつ人材，世界と地域の関わり合いを意識しつつ未来社会に貢献できる人材の育成を目指している。国際政治学科と地域行政学科の2学科は，学部教育理念を共通基盤としてもちながら国際志向・地域志向という対照的な側面がある。

本稿の目的は，「グローバル教育（Glocal Education）」をキーワードとして先行研究を概観するとともに，地域行政学科がそのカリキュラムの核に据えている「グローバル・プロジェクト」およびその前身である「地域イノベーションコース・ポートランド・グローバルイノベーションセミナー」における学びと課題について検証することである¹⁾。

まず，2章でグローバル教育に関連する研究動向をまとめる。3章では，グローバル・プロジェクトの理念と概要，派遣先の特徴，学部における位置づけを紹介する。4章では，同プロジェクトの前身である「地域イノベーションコース」における「ポートランド・グローバルイノベーションセミナー」の概要，実践内容，事前・事後アンケート結果にみられる学生の意識の変化について述べる。5章では，2020年度のグローバル・プロジェクトの実践状況についてまとめる。さらに，事前・事後アンケートをもとに学生の意識の変化を通して「グローバル・プロジェクト」の成果と課題を考察する。最後に，6章で「グローバル・プロジェクト」で具現化を試みるグローバル教育の意義と今後の課題についてまとめる。

2. 背 景

「高等教育の国際化（Internationalization of Higher Education: IoHE）」は，Knight（2004）によって「高等教育機関の目的・機能・運営に，国際的・多文化的・地球規模的な側面を統合しようとするプロセス」と広義に定義され，その後に de Wit *et al.*（2015）によって「すべての学生，教職員の教育・研究の質の向上と社会への意義ある参画をねらいとする」こと

1) 竹井・矢田部・佐渡・隅田（2020）は，国際政治学科のカリキュラムと異文化間能力との関係について報告している。

が補足された。その潮流は欧州中心の文脈からアジアを含む全世界的に広がってきた。これに対して、Patel & Lynch (2013) は単一の独占的文化が強調されることへの懸念から高等教育のグローカル化へのシフトを主張し、社会的責任、公正、持続可能性に関連してローカル／グローバルコミュニティのつながりを教育カリキュラムへ取り込むことを提唱している。加えて Jean-Francois (2015) は、グローバル化の目標が必ずしもローカルな現実との調和を果たしていない点を指摘した上で、「Think globally, act locally と think locally, act globally の理念にもとづき教育プログラムの設計・計画・運用にグローバルとローカルの視点を織り込むこと」をねらいとする「グローカル（高等）教育（Glocal higher education）」を提唱した。この教育的枠組では、グローカル意識（ローカルな好奇心をとまなうグローバル意識）、ローカルへの適応を考慮したグローバルな計画、ローカルな参画者からの意義あるインプットや貢献にもとづくグローバルな課題探求、グローバル・ローカル双方へのインパクトや成果、そしてすべての参画者による協働などが重視される。両者は、グローバル標準への均質化に偏重することをさけローカルな視点を融合することの重要性を主張する立場である。これを受けて、Niemczyk (2019) も、互いにつながり依存し合う現代社会において一人一人が国民かつ地球市民であること、ローカルは常にグローバルの一部であることからグローカル教育の意義を説いている。

これらの理論的展開の中で目を引くのが、（グローバルおよびローカルな）社会への参画や貢献、社会が抱える課題の探求と解決に向けた協働の点である。Nishishiba *et al.* (2005) は、米国大学生を対象とする調査から市民参画（civic engagement）を促進する要因の特定を試み、コミュニティ型学習（community-based learning: CBL）導入の有効性を示唆する結果を示している。CBL とは、「教育課程における目標や目的を達成する手段として、地域のパートナー、教職員、学生の協働により定義された地域のニーズに相互的に取り組む活動に学生を参画させる」教育方略である（Cress, 2013; 佐藤, 2017）。すなわち、グローカル教育が重視する社会参

画を促す方略とねらいを同じくする。ここには、教室内での学びとコミュニティ活動の融合、現実社会の実情に触れる体験、既習の知識・概念を実際に実行することによる理解の深化などが意図的・戦略的に組み込まれている。教室という枠組を越える点は、Byram (1997) による異文化間能力の獲得のためには「教室」「フィールドワーク」「自立学習」の3つの場の往来による学び・経験・振り返りのサイクル形成が必要であるとする主張に通じるものである。

3. グローカル・プロジェクト

前章で述べた研究動向およびその理念を背景として、地域行政学科カリキュラムの核に据えられたのが「グローバル・プロジェクト」である。すなわち、グローバル化の潮流の中で地球的な視野を維持しつつ、ローカルな視座に立って社会に参画する意識の醸成や地域の課題発見とその解決に取り組む力を育むことを、教室を越えた学びを提供するコミュニティ型学習(CBL)によって具現化したプロジェクトであると言える。ここでは、同プロジェクトの設置経緯、派遣先と広島との関係、同プロジェクトの学部・学科における位置づけについて述べていく。

3.1 プロジェクトの設置経緯

同プロジェクトは、2013年に文部科学省「地(知)の拠点整備事業(COC事業)」の採択を受け、全学横断的な取り組みとして実施した「イノベーション・ブリッジによるひろしま未来協創プロジェクト²⁾」の柱の一つである「地域イノベーションコース」の「ポートランド・グローバルイノベーションセミナー」を前身としている。事業期間の終了と時を同じくした国際コミュニティ学部の新設にともない、学部プログラムとして継承することとなった。さらに、同セミナーの成果と関連の研究動向を踏まえ

2) 本事業の概要については、山川(2014)を参照されたい。

て、プログラム内容を検証し発展させることを目指した。

3.2 2つのローカル

プロジェクトの派遣先は、アメリカ合衆国西海岸に位置するオレゴン州ポートランド市である。ポートランドは、日本のライフスタイル雑誌の中で取り上げられて以来、日本からさまざまな面で注目される都市となった。本学では、前述の「地域イノベーションコース」の中で2016年度から学生をポートランドに派遣し続けている。派遣先としてポートランドが選択された理由は、広島との共通点にある。ポートランドは環境が荒廃した状況から、広島は原爆の被害から、それぞれ復興した歴史がある。また、都市部と自然豊かな周辺地域との距離感、路面電車や多数のバスルートが街中を走る交通インフラなどの類似点がみられる。しかしながら、復興により生まれ変わった都市の評価として、ポートランドが全米で最も住みやすい街の一つとして評される一方で、広島は住みやすさの評価においてポートランドほど注目を集めていない。また、森記念財団による都市特性評価においても日本のトップ10に入っていない（森記念財団都市戦略研究所，2020）。この両都市の違いを生み出している着目すべき要素として、ポートランド市が打ち出す政策（トップダウン）に加え、市民の声を拾い上げ政策に組み込んでいく仕組み（ボトムアップ）の存在があげられる。つまり、市民参画によるまちづくりによって現在の状況が作られている点である。この市民によるまちづくりは、近年再評価され広島を含む日本の地方都市においてさまざまな形で試みられるようになった。そのため、市民によるまちづくりを続けてきたポートランドは、日本の地方都市にとって先進都市と捉えることができる。ポートランド市や広域政府であるメトロが打ち出す政策は、地域課題や社会課題をイノベティブなアイデアや先端的技术テクノロジーを駆使しながら、さまざまなデータにもとづき20年先を見据えたものとなっていることも注目すべき点である（Metro, 2018）。内閣府により推進が提唱されているEBPB（エビデンス・ベースト・ポリシー・メ

イキング：証拠に基づく政策立案³⁾）の観点においても、ポートランドは参照すべき先進都市であると言える。

日本は世界各国の中でも課題先進国と言われており、人口減少のスピードはどの国よりも早く、答えを見い出すのが困難な課題が山積している。ただし、その中には多くの先進国が共通に抱えている課題もあり、その課題解決の方策を考えることができれば、世界の共通課題を解決へと導くロールモデルとなり得る。すなわち、広島を含む日本の地方都市とポートランドの2つのローカルを比較し、結びつけながら、二つの都市に共通して存在している地域課題の解決策やその応用方法、その土台となっている文化（思想や価値観）を学ぶことを通して、グローバルな感覚や視点を習得することができる。

3.3 学部・学科カリキュラムにおける位置づけ

1章においても触れたが、2018年度に新設された国際コミュニティ学部は、国際政治学科と地域行政学科の2学科構成で、「国際社会と地域社会のダイナミズムを理解できる思考力と知性を身につけ、良識と教養ある判断力を備えた市民の育成」を設置理念としている。現代社会に存在するさまざまな課題や問題に関する知識と理解力、多様な価値観をふまえて協働し課題を解決する力をもつ人材、世界と地域の関わり合いを意識しつつ未来社会に貢献できる人材の育成を目指している。

地域行政学科では、多様な課題を抱える地域の持続的発展に向けた方策を学ぶことを通して、地域実践力・協働力を養成することが、目標の一つとなっている。具体的には、継続して地域学習に取り組むために、学年進行に合わせて学外学習をとまなう科目を配置している。すなわち、CBLを基礎から発展の流れをふみつつ体系的にカリキュラムに組み込んでいる。

2年次には地域の諸問題・将来像への関心に応じて、3年次にはより専門

3) 『内閣府におけるEBPMへの取組』<https://www.cao.go.jp/others/kichou/ebpm/ebpm.html>（最終閲覧2021年5月）

的で発展的な政治学・行政学・政策学・法律学の知識や思考力を身につけながら、それぞれの学年で学外学習をとまなう科目である基礎演習・地域プロジェクト・ゼミナールなどを履修する。そこで、行政担当者や地域の人々と協働し地域の課題解決に取り組むことになる。

また、両学科に共通して、1年次の夏休みから第3学期の期間に学外実習科目である「体験実践」の履修をほぼ義務づけている。入学後の早い段階（1年次）で、実際に社会・現場（フィールド）に出る体験をすることにより、学科における学びとのつながりを自らが発見し、その後（2年次以降）の学修に活かすことをねらいとしている。例年、国際交流プログラム（海外実習・国内実習）と地域交流プログラム（自治体・公民館・NPO）で30以上のプログラムを提供している。地域行政学科の学生は9割の学生が地域交流プログラムを選択し参加している。広島市広域連携自治体や公民館、NPOで実習を行うプログラムを用意しており、1年次から社会の中で実践的に学び、地域実践力・協働力の基礎となる経験を得ることができる。このように、地域行政学科のカリキュラムでは、地域実践力・協働力を習得するためのしかけとして、1年次から学びの段階に応じて配置する形で学外学習を組み込んでいる。

そして、CBLを意識した学科カリキュラムの核と位置づけているのが「グローバル・プロジェクト」である。同プロジェクトは、「グローバル・プロジェクトA」、「グローバル・プロジェクトB」の2つの科目から構成され、3年次以降に配当されている。このうち、「グローバル・プロジェクトB」が、2月に集中講義として提供されるポートランド派遣プログラムである。前期に説明会を実施し、応募した学生の中から選考によって履修者を決定する。「グローバル・プロジェクト」は、両学科の学生の履修が認められており、学部の集大成科目と言える。その履修を奨励するために、学部1年次の必修科目であるオムニバス形式の「世界と地域」の中で、ポートランドでの再開発の話題やコミュニティでの意思決定のプロセスなどを取り上げる授業回を設けている。また、両学科の2年次生以降が履修



3.4 「グローバル・プロジェクト」の概要

4) 2017年度オープンキャンパス学科紹介資料から抜粋。

4. ポートランド・グローバルイノベーションセミナー

「グローバル・プロジェクト」の意義や課題を論じるにあたり、まず同プロジェクトの前身である「ポートランド・グローバルイノベーションセミナー（以下セミナー）」における実績や成果について検証したい。

4.1 セミナーの概要

セミナーは、「地域イノベーションコース」での学びの集大成の一つとして位置付けられていた短期海外派遣プログラムである。「地域イノベーションコース」は、文部科学省「地（知）の拠点整備事業（COC 事業）」の採択を受けた「イノベーション・ブリッジによるひろしま未来協創プロジェクト」の柱の一つである学部横断型の副専攻コースである。コース修了のためには、用意された科目群の中から30単位以上の単位修得が条件となっている。コースの概要は、図2に示す通りである。

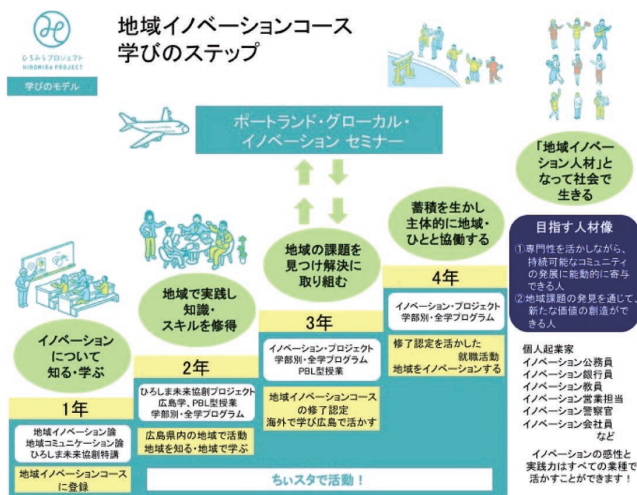


図2：地域イノベーションコースの学びのステップ⁵⁾

5) 2017年度「地域イノベーションコース」ガイダンス資料から抜粋。

セミナーへの参加はコース修了見込みが応募条件となっており、定員（10名）が設けられているため、書類・面接にもとづく選考によって参加者が決定されてきた。結果として、地域での活動経験を積んでいる学生が参加しており、これまでのコースでの学びや経験の成果を試す場となっていた。先進地域での経験や新たに習得した知識を広島の発展のために活用できるようになるという目的のもと、セミナーはコースで修得した能力や思考をさらに発展させることを実現してきた。

引率教員（第一筆者）とともに実際に先進地域を訪問するセミナーは、座学と視察を組み合わせた教室とフィールドでの学びと学習成果のプレゼンテーションから構成されていた。このセミナープログラムは、受入先のポートランド州立大学パブリックサービス研究・実践センター（Center for Public Service, 以下 CPS）が同コースのために構築したものであり、CPSが企画・運営を担った。また、プログラム中と週末などの課外時間を使ってポートランド州立大学の日本語専攻の学生との交流機会を設けた。現地での生活と合わせて、文化や習慣の違いなども体験できるプログラムになっていた。さらに、事前・事後学習を実施した。事前学習では、現地ポートランドに関する知識の習得を目指した。事後学習では、現地での体験の振り返りを行うとともに現地で得た知識の活かし方について考える機会をもった。現地で得たことを一時的なものとせず、継続的に定着させることを目指す構成とした。

4.2 セミナーの実績

セミナーは2016年度から2019年度の4年度間実施され、延べ40名の学生を派遣した。年度ごとに学生の興味関心やキャリアプランを考慮して座学の内容や視察先の見直しの検討がなされ、参加する学生に応じた内容になっていた。

座学は、「良いコミュニティとは」、「リーダーシップとは」、「イノベーションとは」などのテーマで、ディスカッションやワークショップを中心

に展開された。視察では、現地での取り組みの紹介や実践者へのヒアリングなどを行なった。時には、地域住民の手によって作られた広場の整備（植樹）などの現場作業に実際に参加する場合もあった。加えて、ポートランド市役所や再開発（前後）の現場、人種コミュニティへの配慮に取り組む NPO、地域貢献を行なっている NPO や企業、都市近郊の農園、住民コミュニティのまちづくりの現場などを訪問した。最終日のプレゼンテーションでは、これらのプログラムから得たことをまとめて発表するとともに、これまで日本国内で取り組んできた地域活動の経験と照らし合わせて、日本や広島のローカルでどのように活用すべきかを議論した。

参加者に応じてプログラムの内容を調整したこともあり、毎年さまざまな収穫があったことが事後学習での学生のまとめにあらわれていた。地域住民が一体となって自分ごととして地域貢献について考え取り組んでいること、失敗を恐れない、また失敗を許す文化がありさまざまなチャレンジや新しいアクションを起こしていること、楽しさを持続させる必要があることなど、独特の着眼点があった。いずれも、今後、地域貢献や持続可能な地域を構築していく上で重要な視点を得ていたと言える。

4.3 事前・事後アンケートの検証

セミナー派遣学生を対象として、各種手続きの確認や現地の理解を深めるための事前学習と帰国後の振り返りを行う事後学習を設定しているが、その中で事前・事後アンケート調査を行ってきた。調査の目的は、セミナー参加による学びの成果を意識、態度、技能に関する自己評価の変化から探ることである。アンケート項目は、経済産業省による社会人基礎力⁶⁾や立命館大学の課外自主活動のアセスメント指標（中島ほか、2015）などを参考として第一筆者が作成した。「知識・思考」、「シビックプライド」、「多様性」、「自己認識」、「創造性」、「コミュニケーション」の6つの領域か

6) 『社会人基礎力』 <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>（最終閲覧2021年5月）

ら成る19項目が含まれる。調査は質問紙にて行い、19項目について「0：まったく思わない」から「5：とてもそう思う」の6段階から選択するように求めた。19項目を表1に示す。

表1：事前・事後アンケートの調査項目

知識・思考	Q1	ポートランドについての知識・知見が身についている
	Q2	広島についての知識・知見が身についている
	Q3	批判的思考が身についている
	Q4	論理的思考が身についている
ブシブライドク	Q5	社会の一員として、社会に貢献することの重要性を知っている
	Q6	他者と協力して何かを行う力が身についている
	Q7	広島で地域活動に関わっていることを誇りに思っている
	Q8	広島のために何かをしたいという気持ちがある
多様性	Q9	多様な価値観・考え方を理解できる
	Q10	多様な価値観・考え方にもとづいて行動できる
自己認識	Q11	自分の新たな一面を発見できている
	Q12	やりたい仕事が見つかっている
	Q13	やりたい仕事に就くために成すべきことを理解している
創造性	Q14	課題を発見できる力が身についている
	Q15	自らの目標や目的を設定し、その達成のために行動できる
	Q16	新しい価値を生み出せる
コミュニケーション	Q17	自分の意見を正確に他者に伝えることができる
	Q18	他者の意見を正確に受け止めることができる
	Q19	必要な情報を把握し、収集、整理できる

結果の分析にあたり、調査に回答した40名（各10名×4年度）について、19項目の得点の平均値（M）と標準偏差値（SD）を求めた。事前と事後とで有意差があるかどうかの判定には、*t*検定（対応あり、両側検定）を用いた。統計分析には、IBM SPSS Statistics 27を使用している。なお、19項

目についてクロンバックの α 係数を算出したところ、事前 ($\alpha = .920$)、事後 ($\alpha = .852$) と比較的高い内的整合性が示された。事前・事後の分析結果を表 2 に示す。

表 2：セミナー事前・事後アンケートの分析結果 ($n=40^{7)}$)

	事前		事後		検定		
	M	SD	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Q1	2.90	1.06	4.48	0.68	10.12	<.05	1.0
Q2	3.35	0.92	3.65	0.92	1.58	n.s.	1.2
Q3	3.00	1.11	4.10	0.84	5.72	<.05	1.2
Q4	3.13	0.98	4.18	0.76	7.17	<.05	0.9
Q5	3.85	0.89	4.65	0.53	5.55	<.05	0.9
Q6	3.78	0.95	4.65	0.53	6.07	<.05	0.9
Q7	4.30	0.85	4.65	0.58	2.88	<.05	0.8
Q8	4.43	0.71	4.65	0.74	1.50	n.s.	0.9
Q9	4.03	0.80	4.78	0.42	5.45	<.05	0.9
Q10	3.78	0.97	4.55	0.60	4.78	<.05	1.0
Q11	3.33	1.14	4.45	0.81	5.02	<.05	1.4
Q12	3.50	1.38	3.95	0.93	2.07	<.05	1.4
Q13	3.30	1.32	3.85	1.03	2.20	<.05	1.6
Q14	3.38	0.84	4.28	0.68	7.32	<.05	0.8
Q15	3.63	0.77	4.18	0.75	3.53	<.05	1.0
Q16	3.43	0.96	4.38	0.81	6.09	<.05	1.0
Q17	3.15	0.98	3.88	0.85	4.65	<.05	1.0
Q18	3.65	0.83	4.45	0.64	5.93	<.05	0.9
Q19	3.60	0.90	4.20	0.72	3.51	<.05	1.1

7) 事後アンケートの Q4において欠損値があったため、Q4のみ $n=39$ で算出している。

結果として、Q2とQ8を除く17項目において、5%水準で有意差のある変化（上昇）および大きな効果量（Cohen's *d*）が観察された。Q2（地元広島に関する知識）、Q8（広島への貢献意識）の2項目が、事後調査において有意な変化がみられなかった点である。Q2については、現地で広島に関する質問を受けた際に回答できなかった経験から自身の広島に関する知識の不足を改めて認識したことが要因と考えられる。Q8については、事前調査において19項目のうち最も高い数値を示している。コース履修生（およびセミナー参加者）がもともと高い貢献意識をもっていたことから、有意な上昇はみられなかったと推察できる。一方で、他の17項目において「できる」「わかる」の自己評価値が有意に上昇した点については、その持続性や発展性を課題としつつも、セミナー経験がもたらした意識の変化の可能性として評価すべきことであろう。

5. グローカル・プロジェクトの実践（2020年度）

前章で概説したセミナーの4年間の実績を受けて、2020年度には継承プログラムである「グローバル・プロジェクト」が初めて実施された。しかしながら、実施時期の2021年2月はコロナ禍の影響を受け、遠隔オンラインプログラムへの変更を余儀なくされた。その影響を受け、参加者も5名にとどまった。ここでは、プログラムの概要および成果について、アンケートの結果をふまえながら論じる。

5.1 プログラムの概要（2020年度）

「グローバル・プロジェクトA」は、国内座学であり現地を訪問するにあたっての事前調査の意味合いがある。そこで、CPSよりポートランド市の地域課題の提示を複数受け、受講学生はそのうち一つを選択した。そして、その課題の背景や要因、広島や日本の現状との比較、課題解決に向けた広島や日本国内の取り組み事例の調査を行なった。調査の結果や地域課題解決策の提案に関しては、「グローバル・プロジェクトA」でまとめることを

求めるが、その後に「グローバル・プロジェクト B」に引き継がれ、ポートランドでの関係者へのヒアリングのテーマとなる。さらに、同テーマにもとづき調査した事例やその結果を活かしてプレゼンテーションやワークショップを行う。具体的に受講学生が選択したポートランド市の地域課題は、「防災対策」、「リサイクル」、「交通問題」、「住宅問題」の4つであった。

「グローバル・プロジェクト B」では、実際にポートランドを訪問する予定であったが、COVID-19の影響により渡米が実現できず、オンライン授業に変更となった。時差の関係上、日本時間の午前中の中のみ授業を実施した。オンライン化にあたり、現地を訪問した際の体験を可能な限り疑似的に実現することを念頭に、CPSと調整を重ねてプログラムを再構成した。セミナー時に座学と視察に加えて実施してきた現地の日本語専攻学生との交流機会は、オンライン上でも実現することができた。座学（講義）は、Zoomを利用したオンラインの同時双方向型授業で対応した。座学の内容は「良いコミュニティとは」、「リーダーシップに関して」など、セミナー時の内容を継承した。Zoom上で実施可能なグループワークも組み込み、学びを深めていった。視察に関しても、Zoomを用いることで疑似的に実現が可能となった。視察では、Aで選定した4つの地域課題それぞれに関して、ポートランドで行われている取り組みについて、現地活動家や行政職員によるレクチャーを聞き、その後インタビューを行なった。最終日には、選択したポートランド市の課題に関して、Aでの調査結果や調べた事例に関してプレゼンテーションを行った。Aでは地域課題に関してその解決方法の仮説をまとめる段階までであったが、Bにおける座学やレクチャー・インタビューを通してその仮説を検証し修正を行なった。その仮説をもとにプレゼンテーションの聴講者と意見交換を行うワークショップ形式を採用し、参加者全員で解決策の検討を行った。ここには、日本や広島の見聞や調査によって得られた知識をポートランドに届けるねらいが組み込まれている。実際に、ワークショップは、広島からの参加学生とポートランドの

地域課題解決関係者が、両市に共通する4課題について活発に意見交換や情報共有をする場となった。

全体として、オンラインプログラムにおいてもテクノロジーを駆使することで派遣時と同様の双方向性を維持できたと言える。また、事前・事後学習もオンラインで実施し、学びや経験を今後のキャリアにおいて活かせるように振り返りを行った。また事前・事後アンケートを実施して学生の意識の変化の把握を試みた。

5.2 プログラムの成果と課題

「グローバル・プロジェクト」においても、セミナー時と同様に事前・事後学習と連携させてアンケート調査を行った。調査項目はセミナー時と同じ19項目であるが、1～5の5段階評価に変更となっている。2020年度に参加した5名についての分析結果を表3に示す。

サンプル数が少ない分析ではあるが、表2に示したセミナーの分析とは対照的な結果となった。5%水準で有意な変化(上昇)がみられたのは、Q1(ポートランドについての知識)、Q2(広島についての知識)、Q14(課題発見力)、Q16(新たな価値の創出)、Q18(他者の意見の理解・受容)の4項目であった。この内、Q1については大きな効果量(Cohen's *d*)、Q2とQ18については中程度の効果量が認められた。特に、セミナーの分析では有意差が出なかったQ2における本分析の結果に注目したい。これは、セミナーから発展させたプログラム構成として「広島の知見をポートランドに提供する」という視点を加えたプロジェクトのねらいと合致するものである。これは「グローバル・プロジェクトA」に広島の課題や解決策の取り組み事例に関する調査を組み込んでいること、「グローバル・プロジェクトB」の最終日にポートランド、広島双方の地域課題を比較検討するワークショップを設けたことが影響していると期待したい。継続的な検証を試みたいポイントである。

セミナーの分析において有意な上昇がみられながら、本分析では有意差

木原・竹井：「グローバル・プロジェクト」の検証

表3：プロジェクト事前・事後アンケートの分析結果（ $n = 5$ ）

	事前		事後		検定		
	M	SD	M	SD	t	p	d
Q1	3.60	0.89	5.00	0.00	3.50	<.05	0.9
Q2	3.40	0.55	4.40	0.55	3.16	<.05	0.7
Q3	3.60	1.14	5.00	0.00	2.75	n.s.	1.1
Q4	3.60	0.55	4.20	0.45	2.45	n.s.	0.5
Q5	5.00	0.00	5.00	0.00	※		
Q6	4.60	0.55	5.00	0.00	1.63	n.s.	0.5
Q7	5.00	0.00	4.60	0.55	-1.63	n.s.	0.5
Q8	5.00	0.00	4.80	0.45	-1.00	n.s.	0.4
Q9	4.60	0.55	5.00	0.00	1.63	n.s.	0.5
Q10	4.20	0.45	4.40	0.89	0.53	n.s.	0.8
Q11	4.20	1.30	4.60	0.55	0.78	n.s.	1.1
Q12	3.60	1.14	4.20	1.30	1.50	n.s.	0.9
Q13	3.80	1.10	4.40	1.34	2.45	n.s.	0.5
Q14	3.80	0.45	5.00	0.00	6.00	<.05	0.4
Q15	4.20	0.84	4.00	0.71	-0.53	n.s.	0.8
Q16	3.80	0.45	4.60	0.55	4.00	<.05	0.4
Q17	3.60	0.89	4.60	0.55	2.24	n.s.	1.0
Q18	4.00	0.71	5.00	0.00	3.16	<.05	0.7
Q19	4.20	0.45	4.80	0.45	2.45	n.s.	0.5

※差の標準誤差が0のため、算出不可。

が出なかった13項目については、さらなる検討が必要であろう。

5.3 2021年度に向けての検討事項

初回である2020年度の「グローバル・プロジェクト B」は、コロナ禍によりオンラインプログラムによる実施を余儀なくされた。高等教育の国際

化 (internationalization of higher education, Knight, 2004) を脅かす状況の中で、仮想交流 (virtual exchange, O'Dowd, 2017, 2018) が注目を集めている。現地に行けない、現地の人々との直接的な接触ができない中で仮想的な場所における教育や体験を実現しようとする試みである。そこには、Kramsch (2009) が主張するような「第三次性 (thirdness)」の概念が存在する。広島でもポートランドでもない第三の場所に身を置くことは、両都市の課題を客観的に比較・議論し、それぞれの知見を中立的に共有することにつながる。そこで生まれる不偏な双方向性は、新たな価値を見出すという目標により適していると言えるかもしれない。2021年度の実施形態については本稿の執筆時点で未定であるが、現地における実体験ができないことに代わる利点の一つとして検討していくべき点であろう。しかしながら、派遣型セミナー時に観察された参加学生同士の密なコミュニケーションや学び合いの効果が、今回のオンラインプログラム実施時には不十分であったことは否定できない。それを補うための手法を工夫していく必要があるだろう。

6. ま と め

2018年度の国際コミュニティ学部の開設にともない「地域イノベーションコース」の「ポートランド・グローバルイノベーションセミナー」を継承してカリキュラムに組み込まれた「グローバル・プロジェクト」であるが、2020年度に科目提供と科目単位認定の段階に至ることができた。本稿では、グローバル教育に関する研究動向の中での「グローバル・プロジェクト」の位置づけを論じるとともに、前身の「ポートランド・グローバルイノベーションセミナー」の成果検証から得られた示唆や課題を、初回の実施を迎えた「グローバル・プロジェクト」の実践結果と比較することで、さらなる発展を試みるための検証を行った。

「グローバル・プロジェクト」では、セミナーの理念や目標を継承しつつ、学部カリキュラムの理念にもとづく新たな側面を取り入れる試みを

行った。その代表的な例が、「先進都市から学ぶ」視点から「互いの地域の知見を共有しあう」視点への転換である。この転換の実現は、「グローバル・プロジェクト A」と「グローバル・プロジェクト B」の科目連携、「グローバル・プロジェクト B」におけるワークショップの導入によって試みた。これは、セミナー4年間の実践結果から生み出された方向性とも言えるだろう。さらに、この知見共有の双方向性の成果の一端を「グローバル・プロジェクト」第一期生へのアンケート調査の結果に見い出すことができた。他文化を理解するためには、まず自文化を知ることが必要である。また、その逆も真である。地元広島をより深く知ることとポートランドから学ぶことの相乗効果は大きいと考える。この点については、今後もそのねらいに合わせた実践内容の改善と参加学生の意識調査を継続的に行っていくことが重要であろう。

「グローバル・プロジェクト」は学部生全員を対象としているにも関わらず、実施初年度については地域行政学科の学生のみの参加にとどまった。学科ごとのカリキュラムのしばりの影響も考えられるが、国際政治学科の学生への動機づけをはじめとするさまざまな工夫が必要であろう。国際志向・地域志向という特徴をもつ2つの学科の学生が「グローバル」という枠組みの中で協働することで、新たな視点が生まれることも期待できるからである。2020年度より、1年次履修の「体験実践」のプログラムとしてポートランド州立大学が提供するプログラムが加わった。国際政治学科の学生を中心とする参加状況となっているが、ポートランドを軸にしたカリキュラムの関連性、継続性もアピールする点の一つとなるであろう。

初の運用となった2020年度はコロナ禍により予期せぬ調整を余儀なくされた。地域プロジェクトなどの学外学習をとまなう地域学習科目もオンライン中心となり、地域活動の蓄積不足は否定できない。「グローバル・プロジェクト B」のオンラインプログラム化も、現地での実体験の欠如という点では参加学生への期待に十分に沿うことができなかった。しかしながら、後者については「第三次性 (thirdness)」という新たな視点に注意を向け

るきっかけともなった。これは、今後の実践において、オンライン化の継続や活用について議論する際の示唆的なポイントとなるであろう。関連の研究動向も注視していきたい。

今後の課題としては、「グローバル・プロジェクト」が参加した学生のキャリアデザインやその後の学修および活動にどのように活かされたかを把握するために追跡調査を行う必要があるだろう。また、これまで行ってきた事前・事後アンケートの指標や項目についても、本学部の教育理念に合わせてさらに精査・調整していく必要があると考える。

引用文献・参考文献

- 上杉富之 (2009). 「『グローバル研究』の構築に向けて——共振するグローバリゼーションとローカリゼーションの再対象化」『日本常民文化紀要』27, 43-75.
- 上杉富之 (2014). 「グローバル研究を越えて——グローバル研究の構想と今日的意義について——」『グローバル研究』1, 1-20.
- 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』
- グローバル人材育成推進会議 (2012). 『グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議審議まとめ)』
- 竹井光子・矢田部順二・佐渡紀子・隅田姿 (2021). 「異文化間能力 Can-Do による学生の意識調査——国際教育カリキュラム検証への示唆——」『広島修大論集』61(2), 35-51.
- 中嶋友樹・本村廣司・浅野昭人・布施亮介 (2015). 「学生の成長要因と人材育成目標に基づくアセスメント指標の構築：立命館大学の課外自主活動を対象として」『大学行政研究』(10), 67-81.
- 森記念財団都市戦略研究所 (2020). 『日本の都市特性評価 Japan Power Cities DATA-BOOK 2020』
- 籾田由己子 (2016). 「グローバル人材とグローバルマインド育成に関する一考察」『清泉女学院短期大学研究紀要』34, 53-62.
- 山川肖美 (2014). 「大学が創る知の循環型社会——イノベーション・ブリッジによるひろしま未来協創プロジェクトを事例に——」『日本生涯教育学会年報』35, 205-220.
- 吉田文 (2014). 「グローバル人材の育成と日本の大学教育——議論のローカリズムをめぐって——」『教育學研究』81(2), 164-175.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- de Wit, H., Egron-Polak, E., Howard, L., & Hunter, F. (Eds.). (2015). *Internationalisation of higher education*. European Union.
- Diki, M. K. (2020). *The internationalization of higher education: International graduate students' perspectives on how to enhance university stakeholders' global competence*. Ed. D dissertation, the Gladys W. and David H. Patton College of Education of Ohio University.
- Jean-Francois, E. (2015). *Building global education with a local perspective*. Palgrave Macmillan.
- John, B., Caniglia, G., Bellina, L., Lang, D. J., & Laubichler, M. (2017). *The Glocal Curriculum: A practical guide to teaching and learning in an interconnected world*. Critical Aesthetics Publishing.
- Knight, J. (2004). Internationalisation remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics*, (pp. 233–254). Continuum.
- Metro. (2018). *2018 Urban Growth Report*.
- Niemczyk, E. K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. In *BCES Conference Books, 2019*, Volume 17, 11–18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Nishishiba, M., Nelson, H. T., & Shinn, C. (2005). Explicating factors that foster civic engagement among students. *Journal of Public Affairs Education*, 11(4), 269–285.
- O'Dowd, R. (2017). Virtual exchange and internationalising the classroom. *Training Language and Culture*, 1(4), 8–24.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. In C. Fuchs, C. Kennedy & H. M. Satar (Eds.), *Journal of Virtual Exchange*, 1, (pp. 1–23). Research-publishing.net.
- Patel, F., & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive glocal learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223–230.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage Publications.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In Featherstone, M, Lash, S., & Robertson, R. (Eds.), *Global Modernities*, London: Sage Publications, pp. 25–44.