



Title	国際間遠隔授業の効果に関する研究：海外志向性と同一性及びグローバル人材としての態度の観点から
Author(s)	松河，秀哉；新居，佳子；岩居，弘樹 他
Citation	大阪大学高等教育研究. 2014, 2, p. 1-9
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/28104
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

国際間遠隔授業の効果に関する研究

— 海外志向性と同一性及びグローバル人材としての態度の観点から —

松河 秀哉^{*1}・新居 佳子^{*2}・岩居 弘樹^{*1}・久保井 亮一^{*3}・紺野 佳子^{*3}

The effect of an International Distance Learning

Hideya MATSUKAWA^{*1}, Yoshiko ARAI^{*2}, Hiroki IWAI^{*1},
Ryoichi KUBOI^{*3}, and Keiko KONNO^{*3}

The objective of this study is to determine to what degree the objectives of a distance learning class were achieved, through a quantitative analysis of data gathered from a questionnaire. The questionnaire consisted of three main sections: *overseas orientation*, *identity*, and *attitude as a global human resource*. Analyses indicated that members of the class initially had higher levels of overseas orientation than non-members, whereas there were no significant differences on the other sections. Conversely, pretest-posttest comparisons revealed that the response to “I want to live overseas in the future,” which is a subordinate item of overseas orientation showed improvement as the class progressed. Additionally, psychosocial identity and some items of attitude as a global human resource like “I should have endurance,” also showed improvement. As these improvements were consistent with the objectives of the class, this suggests that the class was somewhat effective. Furthermore, regression analyses indicated that improvements in psychosocial identity and attitudes towards making judgments objectively were associated with improvements in overseas orientation. An analyses of the subordinate items of the overseas orientation section also revealed that improvements in psychosocial identity were associated with improvements in the students’ desire to live or work overseas, whereas it had no significant relevance to improvements in their desire to study abroad.

Keywords : Distance Learning, Identity, Attitude as a global human resource

1. はじめに

全学教育推進機構では、サンフランシスコ教育研究センターと協力して、国際教養科目「世界は今－サンフランシスコから－」を開講している。この授業は、機構に改組される前の大学教育実践センター時代である2005年から毎年、前期金曜1限に開講されてきた。

本授業の目的の一つは「早期留学のすすめ（視野を広げ、自立心を養うこと）」（久保井ほか 2011）であり、

このために米国カリフォルニアのシリコンバレーとベイエリアを中心に活躍する日本人の経験を伝え、国際社会に貢献しようとするチャレンジ精神などを伝える構成となっている（久保井ほか 2012）。

この授業が必要とされる背景として久保井ら（2012）は、「グローバル人材」が求められる社会的状況を指摘し、「文化、言語の違いを越えて交流できる思考力、洞察力、実行力がますます求められる時代の中で、“What are you?”（あなたは何者か？）と自分に問いかけ、

所 属：^{*1}大阪大学全学教育推進機構 ^{*2}大阪市立大学 ^{*3}大阪大学サンフランシスコ教育研究センター

Affiliation：^{*1}Center for Education in Liberal Arts and Sciences ^{*2}Osaka City University

^{*3}San Francisco Center for Education and Research

連絡先：hideya@celas.osaka-u.ac.jp（松河秀哉）

“What are you doing for others?”（世のため人のために何をするのか？）と問うことが、学問を学ぶ根底にあり、常に自らに問いかけることによって社会と関わり『国際的』な視野で物事を考える基盤となる。」としている。

この授業の効果としては、これまで、授業を受講した学生が海外での語学研修に参加した例などが報告されている（久保井ほか 2012）が、期末毎の学生による授業評価アンケートを別にすれば、授業の目的が達成されているかに関して定量的な評価は行われてこなかった。

本授業では、「早期留学のすすめ」が授業の直接的な目的とされているため、授業を通して学生がどの程度海外に目を向けるようになったのかを測定することが、授業の評価の一つの指標となる。また、授業の背景として重視されている“What are you?” “What are you doing for others?” という問いにどの程度答えられるようになったかや、「グローバル人材」としての態度についてどのような変化があったかを測定することも授業の評価にとっては重要であると思われる。そこで本研究では、上記の3点について、授業をとおしてどの程度変化があったのか、またそれらの観点は互いにどのように関係しているのかを、前期の一連の授業が開始される前と、終了した後に質問紙調査を行うことで定量的に把握することを目的とする。

まず、学生が海外に目を向けている程度（以下、海外志向性と呼ぶ）については、学生がどの程度、海外での留学や就職、生活を望んでいるかを測定することによって把握することを試みる。

次に、“What are you?” “What are you doing for others?” という自覚に関して、これらは、心理学における「同一性」の概念として捉えることができる。同一性とは、『『自分であること』『自己の存在証明』『真の自分』『主体性』などの意味をもつ』（小此木，1981）。また、この概念はEriksonによって提唱されたものであり、同一性の獲得は、自身の発達理論における青年期の課題とされている（ただし、その確立は簡単ではなく、生涯にわたるテーマでもあるともされている）。したがって、本研究では、“What are you?” “What are you doing for others?” という自覚を、同一性という概念によって測定する。

同一性の測定に関しては、Rasmussen（1964）やRosenthal（1981）などいくつかの尺度が提案されているが、谷（2001）は従来の尺度がEriksonの理論との対応において検討が不十分であったり、尺度の信頼性・妥当性が十分に検討されていなかったりすることを指摘

し、青年期における同一性をより高精度に多次元的に測定する尺度を開発している。そこで本研究では谷（2001）の尺度を用いて同一性を測定する。

最後に、グローバル人材としての態度に関して、グローバル人材育成推進会議（2012）は、グローバル人材の概念は概ね以下の3つの要素から構成されるとしている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性，チャレンジ精神，協調性・柔軟性，責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

これらの要素は非常に多様なものであるが、宮本ら（2000）が開発した「多文化コミュニケーション能力」を態度面から測定する尺度の項目と一致する部分が多に多い。従って多文化コミュニケーション能力は、グローバル人材としての能力とほぼ一致する能力であると考えられる。そこで、本研究では、宮本ら（2000）が開発した尺度を一部修正して、グローバル人材としての態度の測定を試みる。

2. 研究方法

本研究は、「世界は今ーサンフランシスコからー」の授業を通して、学生の海外志向性、同一性、グローバル人材としての態度がどのように変化したのか、それらの要因間にはどのような関係があるのかを、質問紙調査を用いて明らかにする。以下、質問紙調査の詳細について説明する。

2.1. 調査対象

調査の対象は、2013年度前期に大阪大学で開講された国際教養科目「世界は今ーサンフランシスコからー」の受講者173名である。これらの受講者に、海外からの遠隔授業が開始される前（以下プレテスト）と、海外からの遠隔授業が終了した後（以下ポストテスト）の2回、質問紙への回答を依頼した。また、対照群として、遠隔授業が終了した時期に、遠隔授業を受講していない学生に対して（以下非受講者テスト）、質問紙への回答を依頼した。

2.2. 調査期間

遠隔授業の受講者に対するプレテストは2013年4月11日から2013年4月19日の間、ポストテストは2013年7月25日から2013年8月4日の間に行った。非受講者テ

ストは、2013年7月19日から2013年8月25日の間に行った。

2.3. 調査の実施方法

質問紙調査は、Googleドライブのフォームを用いてWeb上に質問紙を用意し、調査対象者自身の情報機器を用いて、質問紙にアクセスしてもらい回答を得る形式で行った。

2.4. 質問紙の構成

質問紙は、大きく分けて、(1) 学部、学年、年齢、性別などを質問する部分、(2) 同一性について質問する部分、(3) グローバル人材としての態度を質問する部分、(4) 海外志向性に関して質問する部分の4つに分けられる。

(1) に関して、プレテストとポストテストについては対応のある分析ができるように、個人名の特定は行わない条件で学籍番号を記入する欄を設けた。

(2) に関しては谷(2001)が開発した多次元自我同一性尺度(MEIS)を利用した。この尺度は「自己斉一性・連続性」、「対自的同一性」、「対他的同一性」、「心理社会的同一性」の4因子から構成され、各因子はそれぞれ5つの下位項目から構成されており、全体で20項目からなる尺度となっている。下位項目としては、自己斉一性・連続性には「過去において自分をなくしてしまったように感じる。」などの項目、対自的同一性には、「自

表2 グローバル人材に関する設問項目

1. 相手の話を聞く	12. 相手を信頼する
2. 相手を尊敬する	13. 自分に自信を持つ
3. 自分の意見を言う	14. 相手に共感する
4. 相手と積極的に関わる	15. 相手に興味を持つ
5. 身振りや表情を用いる	16. 相手に対する不安をなくす
6. 言語能力	17. 相手に対する偏見をなくす
7. 相手を理解する	18. リーダシップを発揮する
8. 多様性を認める	19. 我慢強さを持つ
9. 自分を理解する	20. 寛容さを持つ
10. 違いを認める	21. 物事を客観的に判断する
11. 相手に対して自己開示する	

分が望んでいることがはっきりしている。」などの項目、対他的同一性には「自分のまわりの人々は本当の私をわかっていると思う。」などの項目、心理社会的同一性には「現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う。」などの項目が含まれている。その他の項目を含めた全項目を表1に示す。これらの項目に対する回答については、調査時点において各項目がどの程度自身にあてはまるかを、「全くあてはまらない」、「ほとんどあてはまらない」、「どちらかというにあてはまる」、「どちらともいえない」、「どちらかというにあてはまらない」、「かなりあてはまる」、「非常にあてはまる」の中から選択してもらった構成とした。なお、「どちらかというにあてはまる」と「どちらかというにあてはまらない」については、本来逆の提示順を意図していたが、不注意により(2)については全ての調査で上記の順序で提示することとなった。

(3) に関しては、宮本ら(2000)による多文化コミュニケーション能力尺度を参考に、表2に示した21の質問項目を作成した。これらの項目に対する回答については、調査時点において外国人を含む国際的な人間関係において、各項目がどの程度大切だと思うかを、「全く大切だと思わない」、「ほとんど大切だと思わない」、「どちらかという大切だと思わない」、「どちらともいえない」、「どちらかという大切だと思う」、「かなり大切だと思う」、「非常に大切だと思う」の中から選択してもらった構成とした。

(4) に関しては、「将来海外に留学したい」、「将来海外で生活したい」、「将来海外で就職したい」の3項目について、調査時点において各項目がどの程度自身にあてはまるかを、「全くあてはまらない」、「ほとんどあてはまらない」、「どちらかというにあてはまらない」、「どちらともいえない」、「どちらかというにあてはまる」、「かなりあてはまる」、「非常にあてはまる」の中から選択してもらった構成とした。

表1 同一性に関する設問項目

第1因子 自己斉一性・連続性
1. *過去において自分をなくしてしまったように感じる。
5. *過去に自分自身を置き去りにしてきたような気がする。
9. *いつのまにか自分が自分でなくなってしまったような気がする。
13. *今のままでは次第に自分を失っていってしまうような気がする。
17. *「自分がない」と感じることもある。
第2因子 対自的同一性
2. 自分が望んでいることがはっきりしている。
6. 自分がどうなりたいたいのかがはっきりしている。
10. 自分のすべきことがはっきりしている。
14. *自分が何をしたいのかよくわからないと感じるときがある。
18. *自分が何を望んでいるのかわからなくなることがある。
第3因子 対他的同一性
3. *自分のまわりの人々は、本当の私をわかっていると思う。
7. 自分は周囲の人々によく理解されていると感じる。
11. *人に見られている自分と本当の自分は一致しないと感じる。
15. *本当の自分は人には理解されないだろう。
19. *人前での自分は、本当の自分ではないような気がする。
第4因子 心理社会的同一性
4. 現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う。
8. 現実の社会の中で、自分らしい生活が送れる自信がある。
12. 現実の社会の中で自分の可能性を十分に実現できると思う。
16. *自分らしく生きてゆくことは、現実の社会の中では難しいだろうと思う。
20. *自分の本当の能力を生かせる場所が社会にはないような気がする。

*が付く項目は逆転項目を表す。設問は番号順に提示した。

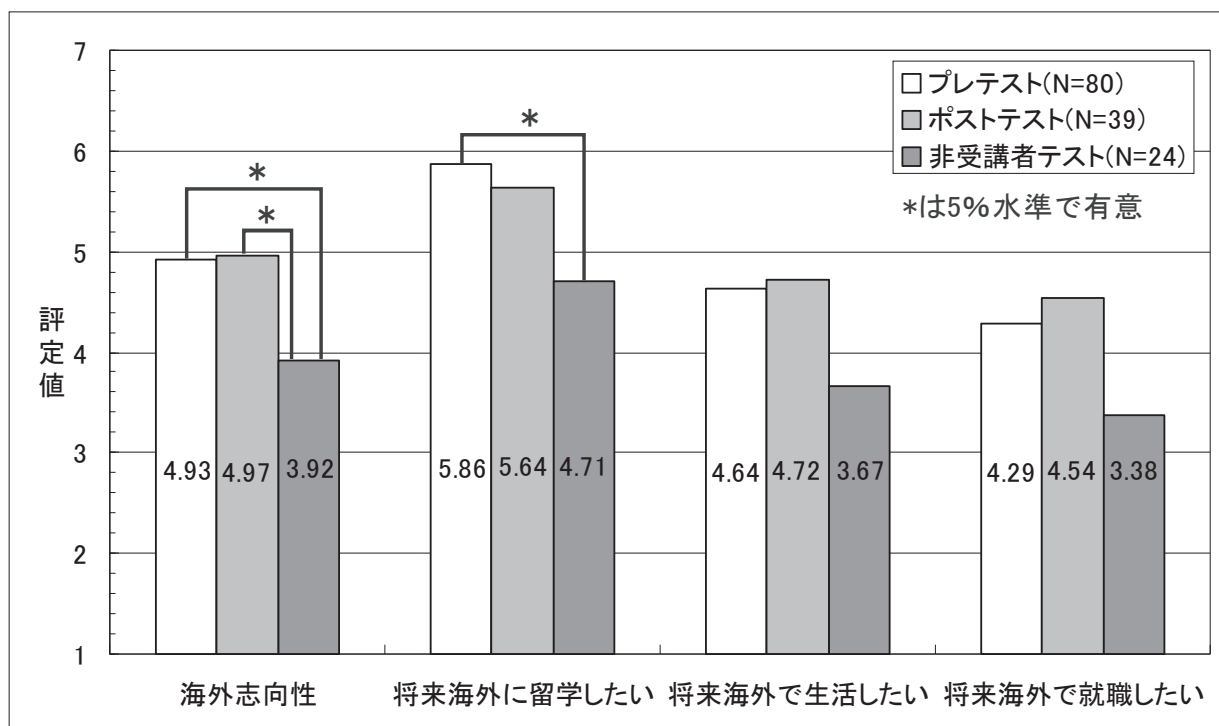


図1 各テストにおける海外志向性とその下位項目の平均値

2.5. 分析方法

2.5.1. 分析の前処理

分析にあたっては、2.4.で示した質問紙の(2)、(4)の各部分の回答について、「全くあてはまらない」を1、「ほとんどあてはまらない」を2、「どちらかというにあてはまらない」を3、「どちらともいえない」を4、「どちらかというにあてはまる」を5、「かなりあてはまる」を6、「非常にあてはまる」を7と数値化した。また、(2)の部分において、表1に示した逆転項目については、8から数値化した値を引いた値を結果とした。(3)については、「全く大切だと思わない」を1、「ほとんど大切だと思わない」を2、「どちらかという大切に思わない」を3、「どちらともいえない」を4、「どちらかという大切に思う」を5、「かなり大切だと思う」を6、「非常に大切だと思う」を7と数値化した。

変数を減らして分析を容易にするため、谷(2001)によって因子構造が非常に安定していることが報告されている同一性に関しては、各因子の5つの下位項目の得点を個人毎に合計したものを分析に利用することとした。

同様に海外志向性についても、3種類の下位項目の α 係数が十分に高いことを確認した上で下位項目の個人毎の合計値を分析に利用することとした。

2.5.2. 分析内容

分析は主に、(1) プレテスト・ポストテスト・非受講

者テストの記述統計、(2) プレテスト・ポストテスト間や、受講者・非受講者間の項目毎の平均値の差の検定、(3) プレテスト・ポストテスト間における海外志向性の伸びを従属変数とした重回帰分析の3種類の観点からおこなう。これらの分析結果を組み合わせることで、本研究の目的である、海外志向性、同一性およびグローバル人材としての態度の変化とその関係を明らかにする。

3. 結果と考察

3.1. 質問紙の回答者数

プレテストについては173名の受講者中、80名から回答を得た。ポストテストは173名中39名の回答を得た。プレテストとポストテストの両方に回答した受講者は17名であった。

非受講者テストの回答者は24名であった。

3.2. 海外志向性の信頼性

海外志向性の下位3項目について、クロンバックの α 係数を算出したところ、プレテストは $\alpha = 0.84$ 、ポストテストは $\alpha = 0.82$ 、非受講者テストは $\alpha = 0.91$ であった。また、プレテストとポストテストで対応のあった17名のデータに関しては、プレテストが $\alpha = 0.80$ 、ポストテストが $\alpha = 0.93$ であった。これらはいずれも十分高い値であることから、海外志向性に関しては、合計値を

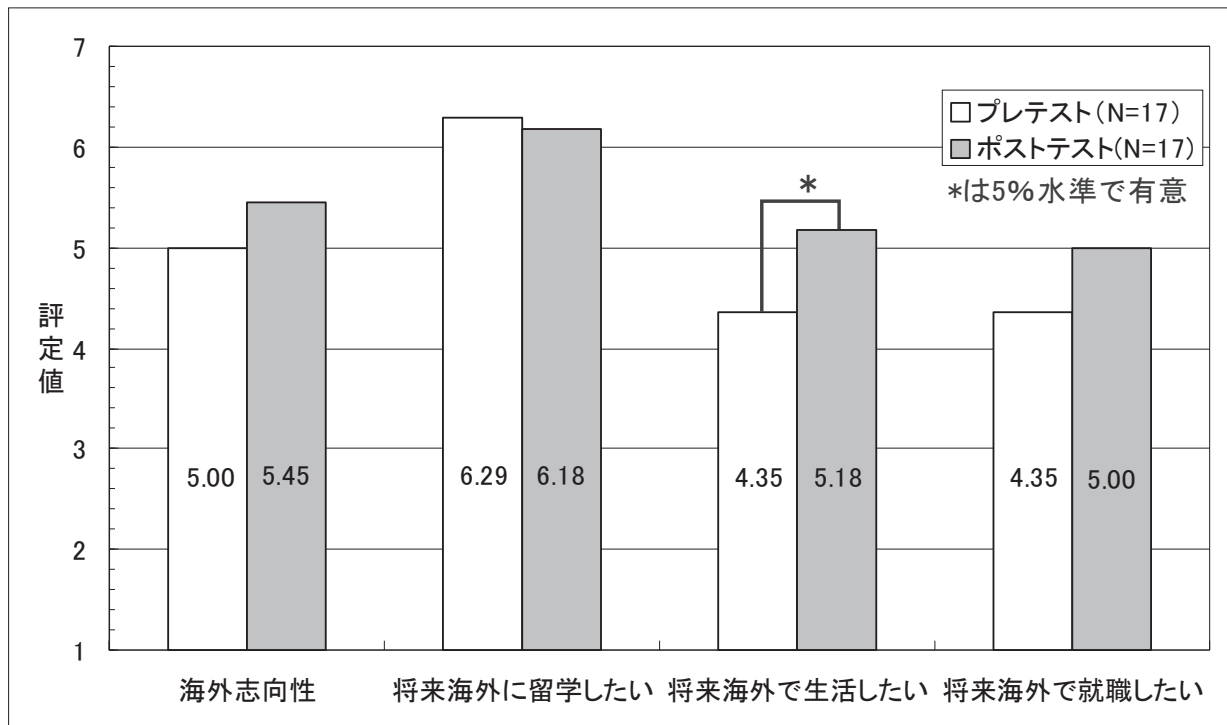


図2 プレテスト・ポストテストにおける海外志向性とその下位項目の平均値

一貫性のある尺度として用いることに問題は無いと判断した。

3.3. 非受講者との比較による受講者の特徴と授業の効果

本授業の直接的な目的である海外志向性およびそれらの下位項目について、各テストの平均値をグラフに表したものが図1である。海外志向性は下位項目3項目の合計値と定義したため、本来図中の3倍の値であるが、下位項目との比較のため、値を1/3に調整している（図2についても同様）。グラフから、プレテストとポストテストの平均値には顕著な差はないものの、非受講者テストにおける海外志向性は低い傾向がよみとれる。

このことに関して、項目毎に一元配置分散分析を行ったところ、海外志向性 ($F(2,140) = 3.815, p < .05$) と下位項目である「海外に留学したい」 ($F(2,140) = 4.256, p < .05$) に有意差が見られた。多重比較の結果、海外志向性に関しては、プレテストと非受講者テスト、およびポストテストと非受講者テストの間に有意差が見られた。「海外に留学したい」に関しては、プレテストと非受講者テスト間に有意差が見られた。

以上より、本授業の受講者は前期の授業開始時点において既に前期終了時点の非受講者より高い海外志向性をもっており、その傾向は前期終了時点においても同様である。つまり、本授業は、もともと相対的に高い海外志向性を持った学生が受講しているといえる。

また、同一性やグローバル人材としての態度についても、ポストテストと非受講者テストの間で対応のないt検定を行ったところ、いずれの項目についても有意差は見られなかった。このことから前期授業終了時点においては、受講者は海外志向性以外については非受講者との間には顕著な違いが見られなかった。

このように、非受講者との比較においては、受講者は海外志向性が高いことが示されたが、それは授業を受講する前からの性質であり、プレテストとポストテストの間で海外志向性が向上したことは示されなかった。また、同一性やグローバル人材としての態度においても、非受講者との差は認められず、非受講者との比較からは受講の効果は確認できなかった。

3.4. プレテストとポストテストの比較による授業の効果

前述したように、非受講者との比較では、授業の効果は直接的には確認できなかった。

ここでは、プレテストとポストテストの両方に回答した17名のデータを用いて、授業を受講する前後でどのような差が存在したのかという観点から、授業の効果を検討する。そのため、海外志向性、同一性、グローバル人材としての態度に関して、プレテストとポストテストの間で対応のあるt検定を行った。

その結果、海外志向性に関する各テストの平均値は図2の通りとなり、全体としては有意差が見られなかった。

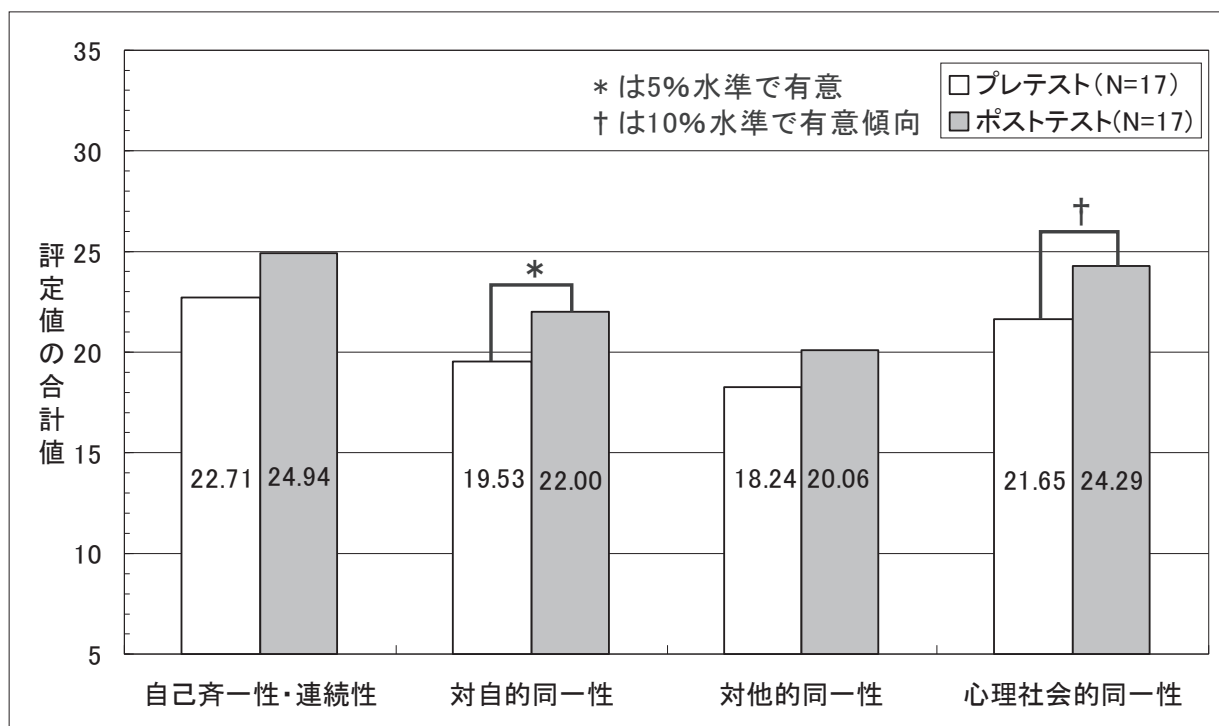


図3 プレテスト・ポストテストにおける同一性の各因子の得点の平均値

が、下位項目である「海外で生活したい」に関しては $t(16) = -2.545, p < .05$ であり、有意差が見られた。海外志向性については、授業の前後で、全体としては差が見られなかったが、「海外で生活したい」という、留学よりもある意味でより困難な目標に対する希望が向上したことがわかる。

同一性に関しては、下位の4因子の得点の各テストにおける平均値は図3の通りであった。「対自的同一性」に関しては、 $t(16) = -2.425, p < .05$ となり、有意差が見られた。また、「心理社会的同一性」に関しては、 $t(16) = -1.976, p < .1$ となり、有意傾向が認められた。同一性で有意差が見られた「対自的同一性」は、「自分が望んでいることがはっきりしている」などの項目から構成される因子であり、まさに“What are you?”に対応したものといえる。また、有意傾向が見られた「心理社会的同一性」は「現実社会の中で自分らしい生き方ができると思う」など、社会の中での自分の位置づけに関連する項目から構成される因子であり、“What are you doing for others?”と対応させようと考えられる。このように、同一性に関しては、授業の前後で、授業の目的に即した向上がみられたといえる。

グローバル人材としての態度に関しては両テストにおける各項目の平均値は図4の通りとなった。「我慢強さを持つ」は、 $t(16) = -2.426, p < .05$ となり、有意差が見られた。また「言語能力」については、 $t(16) =$

$-1.768, p < .1$ となり、有意傾向が認められた。これらはいずれも多様な背景をもつ国際間のコミュニケーションには不可欠なものであり、授業の目的に合致した態度の変容が生じたといえる。

このように、プレテストとポストテストの結果の比較からは、海外志向性の明確な向上は確認できなかったものの、全体的に授業の目的に即した変化が授業の前後で生じている。前段の非受講者との比較から、授業受講後の時点において、同一性やグローバル人材としての態度に差がないことが確認されているため、これらについてプレテストとポストテストの間に生じた差が、本授業特有の効果であるとはいえないことができない。しかし、元々高かった海外志向性に関して、一部の下位項目であっても向上が見られた点や、その他の差異についても授業の目的に即したものであったことから、本授業には一定の効果があったことが示唆される。

3.5. 海外志向性の向上に関連する要因

これまでの分析から、授業の前後で海外志向性がはっきりと高まったとはいえないことが明らかになったが、海外志向性の向上がどのような要因によってもたらされるのかを検討することは、今後の授業の改善を考える上でも重要である。ここでは、プレテストとポストテストにおける、海外志向性及び、海外志向性の下位項目の個人毎の値の差を従属変数とし、同じくプレテストとポス

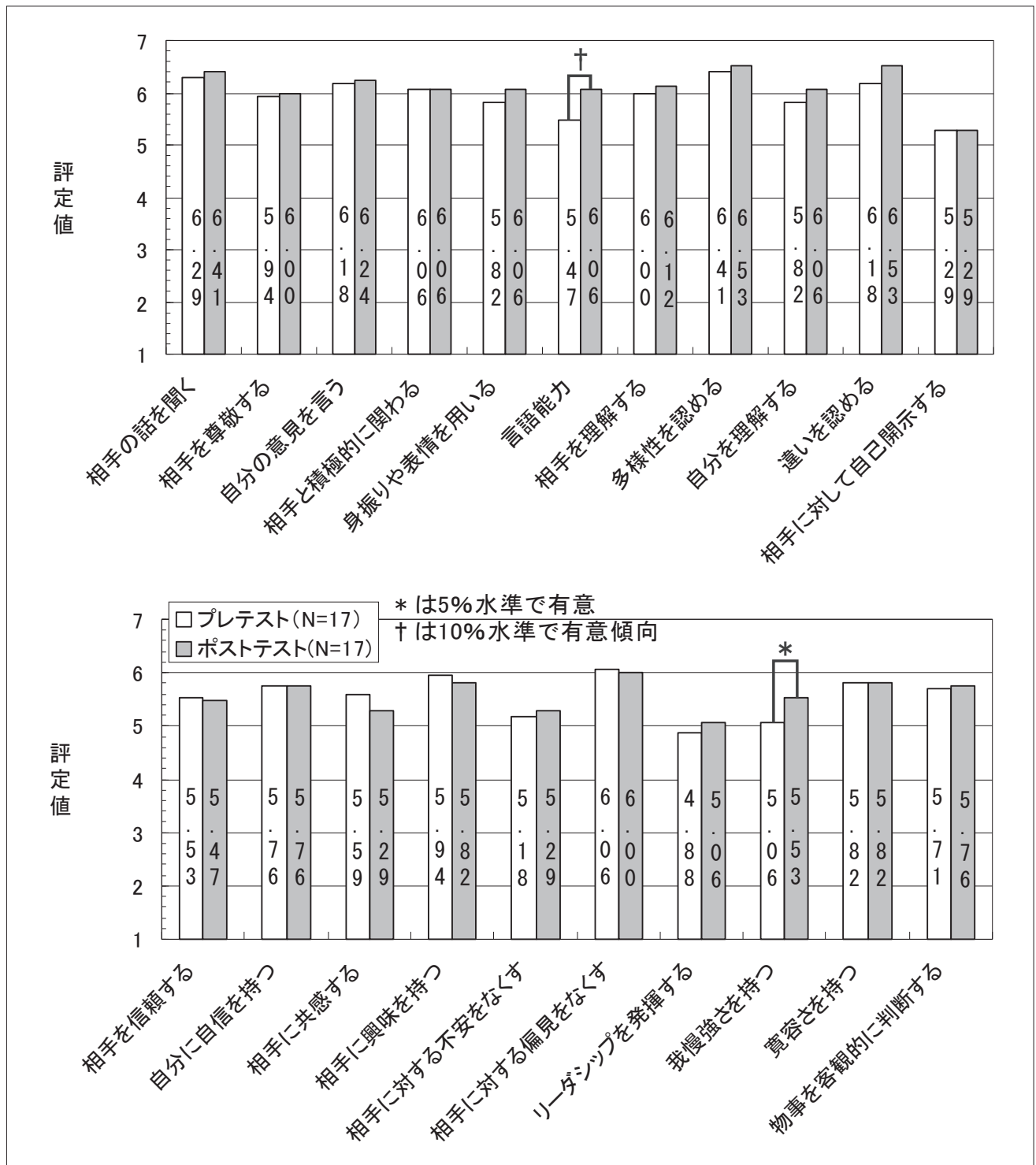


図4 プレテスト・ポストテストにおけるグローバル人材としての諸態度の平均値

トテストにおける、同一性やグローバル人材としての態度の個人毎の値の差を独立変数として重回帰分析を行うことにより、海外志向性の向上に関わる要因を検討した。独立変数の選択にはステップワイズ法を用い、多重共線性が認められた変数は除外することを繰り返して結果を得た。

重回帰分析の結果は表3の通りである。この結果より、海外志向性に関しては、心理社会的同一性と、グローバ

ル人材としての態度の下位項目である「物事を客観的に判断する」が正の影響を与えており、これらの値が上昇すれば、海外志向性も向上することが明らかとなった。心理社会的同一性は前述したように授業の背景として重要な“What are you doing for others?”に対応しうる因子である。また、「物事を客観的に判断する」態度は、論理的思考や批判的思考に不可欠であり、そうした態度の涵養も、大学における多くの授業と同様に本授業にお

表3 海外志向性とその下位項目に与える要因に関する重回帰分析の結果

従属変数			海外志向性	将来海外に 留学したい	将来海外で 生活したい	将来海外で 就職したい
自由度調整済決定係数			0.494	0.621	0.627	0.27
標準誤差			2.488	0.649	0.814	1.478
標準化係数 (t値)	独立 変数	心理社会的同一性	0.621 (2.227)		0.615 (3.906)	0.562 (2.631)
		物事を客観的に判断する	0.569 (3.126)			
		相手に対して自己開示する		0.605 (3.644)		
		言語能力		0.471 (2.900)		
		相手に対する不安をなくす		0.377 (2.324)	-0.392 (-2.431)	
		寛容さを持つ			0.656 (4.166)	

いて重視される点である。以上のことから、実際に海外志向性の向上に寄与する要因は、本授業の目的に即したものであることが確認でき、授業の方法や内容をより工夫することで、海外志向性をより伸ばすことができる可能性が示唆された。

海外志向性の下位項目についても重回帰分析の結果を確認すると、「将来海外に留学したい」には、「相手に対して自己開示する」、「言語能力」、「相手に対する不安をなくす」が正の影響を与えていることが示された。同様に「将来海外で生活したい」には、「寛容さを持つ」、「心理社会的同一性」が正の影響を与える一方、「相手に対する不安をなくす」が負の影響を与えていた。また「将来海外で就職したい」には「心理社会的同一性」が正の影響を与えていることが明らかになった。

これらを見ると、上位概念である海外志向性に関係していた「心理社会的同一性」が「将来海外で生活したい」と「将来海外で就職したい」の向上には同様に寄与していたものの、「将来海外に留学したい」の向上には関与していないことがわかる。「将来海外に留学したい」の向上に寄与するのは、グローバル人材としての態度の向上のみである。海外志向性の下位項目はある意味、留学、生活、就職の順にハードルが高いと思われるが、ハードルがあがるにつれて、グローバル人材としての態度の向上の関与が減り、心理社会的同一性の重要性が高まると解釈できる。また「相手に対する不安をなくす」が「将来海外に留学したい」と「将来海外で生活したい」には逆の影響を与えているのは非常に興味深い。「将来海外で生活したい」の向上には寛容さを持つことも正の効果を与えていることから、一段ハードルがあがる海外での生活に関心をもつには、不安を減らそうとするのでは

なく、不安に対する対処自体を意識しなくてよくなる必要があることを示している。これは本当の意味での自信の獲得であり、同一性の向上とも関わってくる事柄であると解釈できる。

これらのことから、海外へ留学したいと学生に思わせるには、グローバル人材としての態度を身につけてもらえばよいが、海外での生活や就職をしたいと思わせるには、心理社会的同一性を高める必要があるということになる。心理社会的同一性は社会における自己の位置づけに関する因子であり心の発達に関わる問題であるため、外部からの働きかけで直接的にこれを向上させるのは困難である。だからこそ、本授業のように、“What are you doing for others?”のような同一性に直結する問いを投げかけ、考える機会を与える場を整えることは非常に重要であるといえる。

4. まとめ

本研究では、国際教養科目「世界は今－サンフランシスコから－」に関して、授業の目的が達成されているかについて定量的な評価を行うことを目的に、質問紙調査を行った。

質問紙は主に、海外志向性、同一性、グローバル人材としての態度の3つの観点から構成された。

分析の結果、授業を受講していない学生との比較からは、受講者は海外志向性については元々高いレベルを示していること、その他の観点ではほとんど差がみられないことが明らかとなった。

一方、受講者のプレテストとポストテストとの比較からは、元々高かった海外志向性に関して、下位項目であ

る「海外で生活したい」には向上がみとめられた。また、心理社会的同一性や、「我慢強さを持つ」などグローバル人材としての態度の一部にも向上が見られた。これらは、いずれも授業の目的に即した向上であったことから、本授業には一定の効果があったことが示唆された。

さらに、重回帰分析によって、海外志向性の向上に関連する要因を検討したところ、心理社会的同一性と物事を客観的に判断する態度の向上が影響していることが明らかになった。また、海外志向性の下位項目の重回帰分析からは、海外での生活や就職をしたいと思う程度が向上するには、海外への留学とは異なり、心理社会的同一性の向上が不可欠であることが明らかとなった。心理社会的同一性の向上は個人の心の発達の問題であるため、本授業のように、“What are you doing for others?”のような同一性に直結する問いを投げかけ、考える機会を与える場を整えることは非常に重要であることが示唆された。

なお、今回の調査の問題点として、プレテストとポストテストの両方に回答したデータが173名の受講者中17名分のみしか得られなかったことが挙げられる。このため、統計の技術的な問題として、かなり顕著な差があった項目についてしか授業の効果として捉えることができなかった。より多くのデータを収集することができれば、より細かな部分においても授業の効果を確認できることが期待される。そこで今後は、調査への協力をより周知するなど、調査方法を工夫して回答者を増やし継続的に調査を行っていききたい。

また、本授業の受講が、例えば後期に行っている遠隔授業「世界の事情を英語で学ぶ」などの他の授業の受講にどのような影響を与えているのか、この授業の受講が卒業後の進路選択にどのように関わってくるのかといった、一つの授業の範囲を越えた影響について調査・分析を行うことも今後の課題としていきたい。

謝辞：本研究は科研費（若手（B）24700895）の助成を受けた。

受付 2013.11.22 / 受理 2014.01.29

参考文献

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York : W. W. Norton & Company (小此木啓吾（訳編）(1973) 自我同一性 誠信書房)
- 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）. <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2013年11月22日閲覧)

久保井亮一・松山明江・南さやか・岩居弘樹・松河秀哉 (2012). サンプルランシスコからの遠隔講義－早期留学のすすめ－大阪大学大学教育実践センター紀要, 8, 41-44.

宮本律子・松岡洋子 (2000). 多文化コミュニケーション能力測定尺度作成の試み 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第22号 99-106.

小此木啓吾 (1981) 「アイデンティティ」. 心理学事典. 平凡社, 2-3.

Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports*, 15, 815-825.

Rosenthal, D.A., Gurney, R.M., & Moore, S.M. (1981). From trust to intimacy : A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 525-537.

谷冬彦 (2001). 青年期における同一性の感覚の構造——多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成—— 教育心理学研究, 49, 265-273.