

# 工業系大学におけるカリキュラムの国際化とポジショニング —「グローバル」と「エンジニア」の狭間で—

加藤 鈴子(九州工業大学教養教育院)

## 要旨

本稿では九州工業大学で提供される3タイプの国際教育機会(海外派遣プログラム、学内国際共修プログラム、学内国際交流施設)に関する自由記述アンケートへの回答をポジショニング理論の視点から分析する。グローバルエンジニア養成教育という大学の方針のもと、カリキュラムの国際化が様々な形態で具現化されているが、それらを活用する学生数はそれほど多くない。学生の行動を、個人あるいは個別プログラムの「問題」ではなく、社会的に意味のある行為として捉えることで、国際教育が展開されるローカルな地域の理解を深めることが本稿の目的である。分析を通して対話相手(分析者)との関係性におけるポジション表明として「意欲なし」「不安」「優先度」などのレトリックが使われていることが分かり、回答者のアイデンティティ交渉を理解する手掛かりとなった。さらに彼らが理解するローカルな社会規範から隠れたカリキュラムの一端が明らかになった。

キーワード: ポジショニング理論 カリキュラムの国際化 アイデンティティ 隠れたカリキュラム

## 1. 問題の所在と研究目的

国際化されたカリキュラムとは急速に変化し繋がりを増すグローバル社会において、全ての学生が、卒業生として、職業人として、そして世界市民として、効果的に暮らし働いていくために必要な技能、知識そして姿勢を涵養することを促進する教育課程である。(Leask, 2015:12 筆者訳、筆者による強調)

「グローバル化」や「持続可能な開発目標(SDGs)」という言葉を日常的に目にするようになった現在、グローバル社会で暮らし、働くための教育の重要性は、社会に広く流布された言説といっても良いだろう。日々の大学の授業においても、「少子高齢化する日本社会に外国人材を受け入れることは避けられない」や「グローバル化が進む社会で異文化について知ることは重要」などという意見を、学生から聞くことも珍しくない。グローバル化に対応した教育、すなわちカリキュラムの国際化は、日本に限らず、世界の多くの教育機関で取り組まれている。

カリキュラムの国際化の教育形態は今や留学だけではなく、国内での留学生との共修やオンラインツールを活用した海外の大学に在学する学生との協働など、多様化している。星野(2018)は、今日の留学形態が従来の長期・専門型のものから短期・教養型のものに発展したことを、「エリート型」から「大衆型」への変化(p.58)と表現している。また、国内での留学生との協働学習やオンライン国際共修(COIL)は、国際移動を伴わないため、経済的な負担もなく、専門科目の受講や部活・アルバイトと並列することもでき、さらに長期間国外に出ることによる就職活動への影響も少なく(池田, 2020:24)、より多くの学生に国際化されたカリキュラムに基づく教育(以後、国際教育)機会を提供することを可能にすると考えられている。カリキュラムの国際化は、冒頭の引用で Leask(2015)が主張するように、「全ての学生」を対象とするものに拡充されている。

筆者が所属する九州工業大学(以後、九工大)でも、海外派遣プログラムおよび受入プログラムと連携した国際共修プログラムが数多く実施され、また九工大の多様性を活かした国際交流施設が設置されるなど、カリキュラムの国際化が推進されている。グローバルエンジニア養成(Global Competency for Engineer: GCE)教育と称するこの教育過程の対象者は全学生である。しかし大学が提供する様々な国際教育機会を活用している学生は極一部に限られる。筆者は学部3~4年生を対象に、短期受入留学生<sup>1</sup>と協働で取り組むPBL型授業の「国際協働演習」(教養教育・人文社会系選択科目)を2017年度から毎年担当しているが、その履修生は年間20名~30名程度に過ぎず、対象となる学生総数の1%のみがその機会を活用できていることになる。コロナ禍で海外派遣プログラムが一時的に中断された間も「国際協働演習」は海外協定校の協力を得てCOIL型授業として継続実施してきた。パンデミックにより国際移動が制限される状況下でも、途切れることなくグローバル・コンピテンシーを育める貴重な機会であったが、履修者数は増えなかった。

国際協働演習の履修生が少ない要因として、もちろん教育内容の問題(理工系学生にとって魅力がない)という指摘があることも承知している。個別のプログラムの課題としてPDCAサイクルを回し、より魅力的に改善していくことももちろん大切である。しかし国際協働演習に参加した学生からは理工系の研究にも就職にもつながる有意義な学びが得られたというコメントも寄せられている。では国際的な学習機会を求めている、学生の問題なのだろうか。確かに学生一人ひとりが視野を広げ、積極的に様々な学習機会を活用していくことが大切であることも疑わないが、国際教育プログラムに参加しない学生は消極的なのだろうか。「魅力的」あるいは「積極的」という言葉はその基準が個人によって異なるため、そうではないと主張するのは難しいが、問題は果たして本当に個別プログラムや学生・教師個人の「魅力」や「積極性」に起因するものだけなのだろうか。

そこで本稿では、国際教育機会への学生の参加を社会関係に位置付け考察を試みる。本研究は筆者が取り組んでいる国際共修という教育「空間」における学びの「場所」の構築過程<sup>2</sup>の解明を目指す研究の一部ではあるが、ここでは「空間」から「場所」への変容ではなく、「機会」に着目する。国際教育機会への興味およびその理由を、ポジショニング理論の視点から分析し、学生がどのように国際教育と対峙し、自分自身を位置付け、アイデンティティを交渉しているのかを検証することで、筆者が研究対象とする国際共修「空間」が存在するローカルな地域について理解を深めると同時に、国際教育をめぐるローカルな社会規範を明らかにし、今後の国際教育コミュニティ構築へのヒントを得たいと考える。

## 2. カリキュラムの国際化と九工大の国際教育機会

教育は常に社会の中に存在し、社会の要求に応えるために変容していく。グローバル社会の変化は大学教育に急速な変革をもたらし「カリキュラムの国際化」が進んだ。その取り組みは、現在のグローバル化された社会において、全世界的に共通するカリキュラムもあれば、それぞれの国や地域の状況を踏まえたカリキュラムも存在しており(Leask, 2015)、画一化と多様化がせめぎ合うグロ

<sup>1</sup> 海外協定校から九工大を短期訪問する学生であり、九工大に籍を置く留学生ではないが、本稿では便宜上、短期受入留学生と称する。

<sup>2</sup> 「場所」はそこに集う人々の関係性の中で構築されるとする社会構築主義的観点(Cresswell, 2004; Massey, 2005 など)から、様々な折衝が行われる物理的あるいはバーチャルな場所を「空間」と表現する。

ーバル化の象徴的な現象であると言える。本節では、「カリキュラムの国際化」の概念および九工大でそれがどのように具現化されどのような国際教育機会が存在するのか整理していく。

カリキュラムの国際化は、大きく「大学の国際化」(以後 Study Abroad)と「うちなる国際化」(Internationalization at Home, 以後 IaH)に分類することができる。学生の国際移動を伴う Study Abroad の形態は、カリキュラムの国際化が着目された当初、ヨーロッパ、北米・オーストラリアなどの文脈においては「海外キャンパスでの教育」であり(Leaks, 2015)、日本の大学においては「留学生の獲得」と「日本人学生のグローバル人材育成」(海外学習経験をつませることによりグローバルに活躍する人材を育成すること)(芦沢, 2013)であった。しかし、保護者の学歴や経済状況などの要因で、Study Abroad に参加できる学生はごく一部に限られるため、不平等の再生産としての批判もある(van Gaalen, 2021)。九工大においては「日本人学生のグローバル人材育成」色が濃く、ダブルディグリープログラムなどの半年～1年の(短期)留学に加えて、海外協定校との交流(海外派遣プログラム、多くは1ヶ月未満の短期派遣)が推進されている。参加学生への経済的支援として日本学生支援機構(JASSO)の海外留学支援制度(協定派遣)や大学独自の補助金制度なども活用されているが、それでも Study Abroad という国際教育機会を活用できる学生は少数である。

国際教育機会をより多くの学生に提供することを可能にするのが、国際移動を伴わない IaH の取り組みである。受入留学生との共修により、文化多様性を理解し、異文化感受性を高めるなど、Study Abroad 同様に、カリキュラムの国際化の教育目標を達成できることも、実践研究で報告されている(堀江, 2017; 末松, 2017 他)。Leaks (2015)は、IaH は学生の国際感覚養成を、海外に派遣することのみに依存するのではなく、教師と学習者がローカルな空間(自分が所属する大学の教室やコミュニティ)で実践するという視点をもたらしたと主張する(p.19)。IaH は単に Study Abroad の代替ではなく、Study Abroad とは異なる視点からグローバルとローカルを繋ぐ教育空間である。また IaH は「海外留学というグローバル人材育成への近道に及び腰、もしくは関心のない学生に国際体験を奨励」(末松, 2017:46)する役割も果たしている。筆者が担当する国際協働演習は、この IaH の取り組み一つである。受講生は、九工大キャンパスに存在する空間において国際感覚養成に取り組み、後に海外派遣プログラムに参加する者も見られる。

さらに近年、ICTツールの急速な発達に伴い、IaH の学習活動は多様性を増している。バーチャルモビリティは、学生が自分の所属する物理的空間を離れることなく、他の空間に所属する学生や教師との協働を可能にする(Leask, 2015:19)。オンライン国際共修プログラムは九工大でもコロナ禍以前から存在していたが、コロナ禍を経て、実施件数が増え、認知度も高まった。国際移動が制限された 2020 年から 2022 年の間、研究交流、異文化交流など様々なオンラインプログラムが実施されたことは大学のホームページで紹介されている。オンライン国際共修は複数の物理的空間に存在するものが、バーチャル空間に集い、学びの「場所」を構築していると捉えることができる。

上記の海外派遣プログラムや国際共修プログラムは、(全てではないが)教員によるシラバス策定、教育目標設定、および単位認定が行われるフォーマル・カリキュラムであるが、IaH においては、インフォーマル・カリキュラムも重要な構成要素である。インフォーマル・カリキュラムとは、大学によって組織される様々なサポート、サービスや課外活動で成績評価対象とはならない教育活動のことである。九工大においては、その最たる事例が Language Lounge (以下 LL) や Global

Communication Lounge(以下 GCL)である。LL や GCL では、九工大に所属する国際学生<sup>3</sup>との交流活動が行われており、IaH の象徴的な物理的空間でもある。ただし、フォーマル／インフォーマルの 2 つのカリキュラムの境界はそれほど自明なものではない。海外派遣プログラムにおいては、プログラムが実施される海外の空間でのフォーマルな学習活動により単位認定されるが、渡航先での生活や人間関係など、インフォーマルな学びも多い。九工大で実施される国際共修プログラムにおいても、キャンパス内の空間で行われる学習活動により単位認定が行われるが、授業時間外(昼食時間など)のインフォーマルな学びも、学生のグローバル・コンピテンシー涵養に大きく貢献している。他方、LL や GCL はインフォーマル・カリキュラムの事例だが、正課科目の課題との連携など、フォーマル・カリキュラムと重なる部分も少なからず存在する。カリキュラムの国際化とは特定の授業、プログラムや活動あるいは空間を指すのではなく、大学全体の教育改革であり、大学の教育課程全体に影響を及ぼすものである。

また、カリキュラムの国際化には隠れたカリキュラムも存在していることを忘れてはならない。隠れたカリキュラムとは、フォーマルおよびインフォーマル・カリキュラムを通して、大学というローカルな地域の社会規範(何に価値が置かれているのか、学生がどのように振る舞うことが期待されているのかなど)について、意識的あるいは無意識的に学生に送られるメッセージである(Leask, 2015:8-9)。しかし、「隠れた」という言葉に象徴されるように、それらのメッセージは暗示的である。学生は、自分自身の視点でローカルな社会規範を読み解きながら、学習活動に取り組む。九工大のように大学が組織としてカリキュラムの国際化の方針を打ち出し、様々な国際教育機会を提供している状況において、その価値は一見明白のことも思える。しかし、それならばなぜ国際教育プログラムへの参加者が一部に限られているのだろうか。国際教育機会について、学生がどのように関わろうとしているのか(あるいは関わらないでいるのか)を検証することは、九工大の隠れたカリキュラムを露にするものであり、今後カリキュラムの国際化を推進していくためにも重要な示唆が得られると考える。

### 3. ポジショニング理論

国際教育機会をめぐる学生の言動を社会に位置付け考察するために、本稿ではポジショニング理論を理論的枠組みとして用いる。本節では、ポジショニング理論の概要、アイデンティティ交渉としてのポジショニング、そしてパブリックリレーションとしてのポジショニングを簡潔にまとめる。

ポジショニング理論とは、発話者に流動的に「パート」あるいは「役割」(ポジション)を割り当て、個人の言動を社会的行為として理解する視点である(van Langenhove & Harré, 1999a:17)。人の行動やアイデンティティを、対話を通して、つまり社会的関係性の中で、流動的に形成されるものとする社会構築主義に基づいた考え方である。同様の言動(speech act)であっても、その人に割り当てられたポジションによって、その言動が指し示すことや機能は異なり、そこには社会的“力”関係が介在する。ポジショニング理論では、誰が行動する権利や義務を持っているのか、あるいは誰がどのように行動することが期待されているのかを示すストーリーラインは、発話者と対話相手との関係および言動に影響を与える社会的“力”関係の相互作用によって構築され、したがってそのストーリーラインに沿って行動している人の行為は社会的行為であり、知性的な判断に基づくものと解

---

<sup>3</sup> 海外の大学に籍を置く留学生と区別するために、九工大に在籍する海外出身の学生を本稿では国際学生と表記する。

積する。発話者は、自分もしくは相手によって割り当てられたポジションを容認あるいは抵抗しながら、ストーリーラインを構築していくのである。

また、文化的ステレオタイプも、人間の認知行動による結果ではなく、社会関係性の中で構築されるものとポジショニング理論では捉える(van Langenhove, & Harré, 1999b)。文化的ステレオタイプは、発話者が自分あるいは他者を位置付けるために用いる修辭的道具(レトリック)であり、以下の3つの特徴を持った言動がステレオタイプを具現化する表現として理解される。

- a. 特定のストーリーラインを構成する一部分
- b. 発話者とステレオタイプの対象となるものを位置付ける(position)ために使われる
- c. (発話者が)属する社会の道徳的秩序の中に存在するステレオタイプの対象となるものを社会的に表現する

ポジショニング理論の視点においては、ステレオタイプを変えるために必要なのは、相手との接触や誤解の修正ではなく、流動的に自分や他者の位置付けを交渉することであると考えられる。

応用言語学の文脈においては、ポジショニングをアイデンティティ交渉の道具として捉える視点が提唱されている。

権力や多くの要因によって形作られるポジショニングは、個人のアイデンティティをダイナミックに構築するものであり、社会的相互作用に不可欠な特徴である。文書や口頭の談話におけるポジショニングを分析することは、発話者のアイデンティティを明らかにする方法の一つである(Kayı-Aydar, 2019:22 筆者訳)

Kayı- Aydar (2019)によると、発話者が自分自身のポジションを表明し、それが対話相手に解釈されることでポジショニング・アイデンティティとなり、発話者のアイデンティティの一部を構成していくという。ポジショニング・アイデンティティは一つでもまた一定でもなく、常に変化するものである。そして複数の経験を積み重ねていくことで、個人のアイデンティティが形成されていく。個々の対話の中で、発話者と対話相手がポジションを交渉することは、アイデンティティを交渉することでもある。

さらにJames (2014)はパブリックリレーションの視点からポジショニング理論を応用している。広報活動における言語表現は、「意図された結果を達成するために言説的に構築された意図的な表現であり、広報活動が行われている地域の道徳的秩序の観点において、その秩序を肯定あるいは否定するために、確立されたポジション」(p.89)であると捉えることができる。そして「コミュニケーション活動における発話者の望ましいポジションは、主張や言質などの発話行為によって実現」(p.103)される。その結果ローカルな社会規範や文化的基準というストーリーラインが表現されるのである。広報メッセージもまた、その受け手との間で行われる交渉の過程であると理解することができる。

本稿ではアンケートへの回答を回答者による「発話」(speech act)と捉え、対話相手(解釈をする筆者)との関係性におけるポジショニングとそれによるアイデンティティ交渉について考察する。学生が国際教育機会をどのように自分の学びやアイデンティティと結びつけようと(あるいは除外しよう)しているのかを探求することで、学生の言動を社会的行為として理解を深める。また、九工大でのカリキュラムの国際化における隠れたカリキュラムをより明確に理解する手がかりを得るため、パブリックリレーションにおけるポジショニングの視点から、学生が国際教育をめぐるローカルな(九

工大の) 社会規範をどのように理解し、どのようなレトリックを用いて自分の望ましい立場を交渉しようとしているのかを考察する。

#### 4. 調査方法と分析手法

2022年6月、8月、12月に、筆者が担当する2種類の科目で、アンケート調査を実施した(アンケートは添付資料を参照)。授業担当者が履修生に対してアンケートを行うにあたり、学生に不利益が生じないように、アンケート回答の有無や記述内容により成績等への影響がないこと、回答を途中で撤回することができることを口頭で説明し、同時に電子アンケートフォームへの入り口である Moodle(九工大が利用している学習管理システム)にも記載した。また、アンケート調査は成績評価前に実施したため、匿名性には特に慎重に配慮し、フォローアップ・インタビュー等の実施ができない限定的な調査とはなるが、学生番号等が紐付かない Microsoft Forms を利用した。

アンケートには全般的な国際交流や海外留学についての設問もあったが、本稿では以下3つの九工大が提供する国際教育機会について、学生の興味の度合いを選択肢(5段階)として問う質問と、その理由を自由記述で回答する質問への回答について分析する。

- 海外派遣プログラム(日本国外での学習活動)への参加
- 国際共修プログラム(九州工業大学で行う留学生との協働学習)への参加
- 九工大に常設されている国際交流施設での活動への参加

学生にアンケート回答への協力を依頼した科目は、人文社会系教養教育科目であり、学部1～2年生が主な履修生である。3回の実施で合計82名の履修生から回答を得ることができた。この2科目を選んだ理由は、先述した学内国際交流施設の GCL を授業課題として活用しているからである。LL および GCL は、大学の GCE 教育を促進する施設として設けられたが、利用者数は限定されており、学生の回答に「存在を知らない」あるいは「どういう施設なのかがわからない」という理由が多く見られることが予想されたため、少なくとも学内国際交流施設を利用した経験がある集団を対象者として選んだ。一方でこの2科目は文化多様性や持続可能な開発目標(SDGs)などを取り扱う授業であるため、履修生はある程度異文化に対してオープンな姿勢が培われている可能性が高い。従って本アンケート結果は、大学の全体像を表すわけでは決してないことを明記しておく。

分析手法としては、まず、記述回答のオープンコーディングを行い、カテゴリ(例えば不安、自己研鑽、漠然とした不安、漠然とした興味など)を生成した。そして再びデータを訪れ、批判的ディスコース分析(フェアクロー, 2008)の手法を用い、回答のカテゴリ化を行った。その後学生が国際教育という文脈においてどのようなレトリックを用いて自分自身をポジションし、アイデンティティ交渉を行なっているのかを考察した。さらに、学生が用いたレトリックをパブリックリレーションの観点から再検討し、九工大における国際教育の社会規範(隠れたカリキュラム)を検証した。

#### 5. 分析結果

3つのタイプの国際教育機会への興味の度合いを問う質問への回答は表1の通りである。いずれのタイプの教育機会についても、半数以上の学生が「やや興味がある」もしくは「とても興味がある」と回答したが、海外派遣プログラムへの興味が一番強く、次に学内で行われる留学生との国際共修プログラム、そして学内に常設されている国際交流施設での活動という序列的結果となった。

表 1:タイプ別プログラムへの興味の度合い(単位:人)

	海外派遣プログラムへの参加	国際共修プログラムへの参加	国際交流施設での活動
全く興味がない	6	3	8
あまり興味がない	9	11	11
どちらとも言えない	15	21	20
やや興味がある	41	40	32
とても興味がある	11	7	11

表 2 は理由を問う質問への記述回答のカテゴリ化の結果である。同じカテゴリに属する理由(例えば「語学への不安」)でも、学生の興味の度合い<sup>4</sup>(「興味がある」、「どちらとも言えない」「興味がない」)が異なるケースが見られた。学生が国際教育機会へ「興味がない」としつつも異文化への興味や自己研鑽を記述していたり、「興味がある」としつつも不安を述べていたりすることは、学生によるポジショニングおよびアイデンティティ交渉であると考えられる。

表 2:理由(記述回答)のカテゴリ化

	海外派遣プログラム(人数)	国際共修プログラム(人数)	国際交流施設での活動(人数)
興味がある	異文化・外国人/留学生への興味(14) 漠然とした興味(10) 自己研鑽(自立・経験・知見)(9) 自己研鑽(英語力・語学力)(4) 学習効率・効果(2) 自己研鑽(知識・技術獲得)(2) 自己研鑽(グローバルな視点)(2) 就職(2) モテリアム(大学生)(2) 不安(漠然とした)(1) 不安(語学力・英語力)(1) 不安(金銭面)(1) 留学優先(1) その他(1)	異文化・外国人/留学生への興味(18) 参加しやすさ(8) 自己研鑽(自立・経験・知見)(5) 自己研鑽(英語力・語学力)(3) 体験に基づく興味(3) 漠然とした興味(3) 英語実践(2) 時間の制約(1) 自己研鑽(知識・技術獲得)(1) 情報不足(1) 不安(異文化)(1) 不安(語学力・英語力)(1)	異文化・外国人/留学生への興味(14) 自己研鑽(英語力・語学力)(12) 体験に基づく興味(8) 自己研鑽(自立・経験・知見)(3) 不安(語学力・英語力)(2) 漠然とした興味(2) 時間の制約(1) 社会的要求(1)
どちらとも言えない	情報不足(5) 不安(漠然とした)(3) 意義が見出せない(2) 不安(金銭面)(2) 異文化・外国人/留学生への興味(1) 意欲なし(1) その他(1)	情報不足(8) 意欲なし(2) 不安(語学力・英語力)(2) 留学優先(2) 優先度低い(2) 自己研鑽(自立・経験・知見)(1) 不安(漠然とした)(1) 不安(異文化)(1) 不安(コミュニケーション)(1) 理由なし(1)	不安(語学力・英語力)(5) 意欲なし(4) 意義が見出せない(3) 時間の制約(3) 不安(コミュニケーション)(3) 情報不足(1) その他(1)
興味がない	意欲なし(5) 意義が見出せない(4) 不安(異文化)(2) 不安(語学力・英語力)(2) 情報不足(1) 優先度低い(1)	意欲なし(3) 意義が見出せない(2) 不安(異文化)(2) 不安(語学力・英語力)(2) 留学優先(2) 情報不足(1) 日本の優位性(1) その他(1)	意義が見出せない(4) 意欲なし(2) 不安(異文化)(2) 不安(語学力・英語力)(2) 留学優先(2) 情報不足(1) 理由なし(3) その他(3)

<sup>4</sup> 「やや」「とても」「全く」「あまり」の表現は個人の主観が大きく影響するため、カテゴリ化においては、「やや興味がある」「とても興味がある」を「興味がある」、「あまり興味がない」「全く興味がない」を「興味がない」とまとめた。

本節ではまず、「興味がない理由」に見られた「意欲なし」「意義が見出せない」「情報不足」「不安」、「優先度」のレトリックについて、その検証の詳細を記述する。その後、学生の社会規範理解が反映されたと思われる「不安」「優先度」についてパブリックリレーションにおけるポジショニングの視点から再考察する。

#### 5-1. 「意欲なし」というレトリック

「意欲なし」のレトリックは国際教育機会への興味の度合いが「どちらとも言えない」「興味がない」を選択した回答者に共通して用いられた。分析者である筆者が「意欲なし」とカテゴリ化した実際の(回答者が生成した)テキストは以下の通りである。

##### (海外派遣プログラム)

- 1-1-1: 海外に出たくないから
- 1-1-2: 海外の場所<sup>5</sup>への憧れがない
- 1-1-3: 自身が海外で働くことになるとは思わないので、興味がない
- 1-1-4: 海外で学習したいという意欲があまりないから
- 1-1-5: 国外まで出てまでして知ろうとまでは思わないから
- 1-1-6: したいと思わないから

##### (国際共修プログラム)

- 1-2-1: 留学生と関わることがあれば話すと思うが、関りを作ろうと思うほど「留学生」というものには興味がない
- 1-2-2: 私自身の活動意欲が無い
- 1-2-3: 特に熱意がないため
- 1-2-4: めんどくさそう
- 1-2-5: あまり意識したことがないから

##### (国際交流施設)

- 1-3-1: 外国人と会話ができる機会があるというのはすごい大きなことだと思うが、率先して行きたい、という風には考えていないため
- 1-3-2: システム自体は素晴らしいと感じるが、自分から進んで行こうという気にならない
- 1-3-3: 自分の成長のためになることは分かっているが、実際に参加するのは面倒だと感じるから
- 1-3-4: 特に熱意がないため
- 1-3-5: あまり意識したことがない
- 1-3-6: 疲れそうだから

筆者がこれらのテキストを「意欲なし」と解釈したのには言語的要素と文化的ステレオタイプが関係している。まず言語的要素としては、「ない」という否定の表現および「面倒くさい」「疲れそう」という否定的感情表現である。海外派遣プログラムに対する回答においては海外に対する「抵抗感」を

<sup>5</sup> ここで使われている「場所」という言葉は、社会構築主義的観点を含んでいないが、学生記述のため、原文のまま使用する。



示すテキストもある。「あまり意識したことがない」という表現は、将来意識するかもしれないという曖昧さを残そうとしたと捉えることも可能であるが、自分とは「無関係」という姿勢の表現として、本分析では「意欲なし」と解釈した。これらの表現により、学生は自分自身を国際教育に対して否定的立場をとるものとして位置付け、対話相手である解釈者(筆者)に「国際教育に興味がない自分」というアイデンティティを表明している。

この「意欲なし」のレトリックは、「内向きな日本人学生」という文化的ステレオタイプの表現であるとも解釈できる。「否定的立場」という学生自身のポジショニングと「意欲なし」というレトリックの相互作用によって、学生は文化的ステレオタイプである「内向きな日本人学生」の対象者として位置付けられ、国際教育に参加しないというストーリーラインが構築されている。それは国際教育を促進する大学・教師への抵抗とも捉えることができるが、他方、1-3-1、1-3-2 の記述では、国際教育機会に対して肯定的な文言も見られ、学生が自分自身をポジションする際に揺らぎがあるようにも受け取れる。「内向きな日本人学生」というステレオタイプも、一時の交渉過程において構築されたものであり、交渉の行方によっては変化する可能性があるのかもしれない。

## 5-2. 「意義が見出せない」というレトリック

次に筆者が「意義が見出せない」とカテゴリ化した実際のテキストを見てみる。「意義が見出せない」も、「意欲なし」と同様に、一部を除くほとんどの教育機会への興味の度合いが「どちらとも言えない」「興味がない」に出現したレトリックである。

### (海外派遣プログラム)

2-1-1: 今は国内で十分だと感じているから

2-1-2: 日本での学習環境に満足しているから

2-1-3: すでに海外へ語学研修として行ったことがあるが、その現地での体験は面白かったが、交流や留学について考えるほどではなかった

2-1-4: 海外で学習することで得られるものが何かを明確に理解できていないから意義を見出せないため

2-1-5: 海外の人々に対する関心はあるが、一方で学習活動をやりたいとも思えない。おそらく、簡単なコミュニケーションをとれば満足する程度の関心なのだと思う

2-1-6: 目的がない

### (国際共修プログラム)

2-2-1: 学習することで得られるものが何かを明確に理解できていないから意義を見出せないため

2-2-2: 目的がない

### (国際交流施設)

2-3-1: 話し合いの枠組みがある程度決まってしまうと、作業の単調化になっている面があるから

2-3-2: LL や GCL は課題だからやっている人が多いのが現状である。たとえ無くても自分で交流の機会は作れるし自分もそうしている

2-3-3: 無理やりさせられるのが嫌です。どのように活用されているのか分からないです

2-3-4: 活動に参加する目的や目標を自分の中で確立できていないから

2-3-5: 異文化間学習には最適だが必要性を感じないから

2-3-6: 周りに活用している人があまりいない

2-3-7: 目的がない

「意欲なし」と同様、否定的な言語要素が多く見られるが、筆者がこれらのテキストを「意義が見出せない」と解釈したのは、「意義」「目的」「必要性」という語彙とともに「ない」という否定表現が用いられているからである。また 2-1-3、2-3-1、2-3-2、2-3-3 の回答では、経験に基づいた満足度の表現が見られ、学習機会を自分なりに評価しているとも捉えられる。

学生は、「興味がない」あるいは「どちらとも言えない」という選択肢を選ぶことで、国際教育機会に否定的な(肯定的ではない)立場をとるものとして自分自身をポジションしているが、「意義が見いだせない」というレトリックは自分自身を「内向きな日本人学生」というステレオタイプの対象者とさせない機能を果たしている。また、意識的に学習機会を選択している「自律的な学習者」というアイデンティティ交渉を行っており、大学という社会規範の中で自分自身のある種望ましいポジションを表現しようとしているとも考えられる。そこで筆者は回答者が現在の国際教育機会に満足していない「批判的抵抗者」としてアイデンティティを交渉していると解釈した。

### 5-3. 「情報不足」というレトリック

「情報不足」は、興味の度合いの選択肢としては「興味がない」「どちらとも言えない」に加えて、「興味がある」にも共通して挙げられたことが、「意欲なし」「意義が見出せない」とは異なる。つまり「情報不足」は興味の有無を決定づけるものではない可能性を示唆している。以下が「情報不足」とカテゴリ化した実際のテキストである。

#### (海外派遣プログラム)

3-1-1: 留学したいとぼんやり頭にはありますが、海外派遣プログラムの詳しい内容をあまり知らないのどちらとも言えません

3-1-2: 海外派遣プログラムがどういうものなのかあまりピンときていないから

3-1-3: コロナ渦で、海外で学習活動を行うことは難しい(あったとしてもどのくらい制限があるのか不明)

3-1-4: どのような活動をしているかわからないから

3-1-5: あまり知らないから

3-1-6: どのようなことをするのか詳しくわからないから

#### (国際共修プログラム)

3-2-1: 実態がわからないから自分がしたい留学生との学習で自分にとって不利益ではないとは思いますが、果たして有益なのかどうか見当がつかないため

3-2-2: どのようなことをするのか詳しくわからないし、参加するのにかかる時間やお金がないから

3-2-3: 国際共修プログラムがどのようなものなのか知らないから。協同学習としてよりも生活の中で自然に英語を学びたいと考えるから

3-2-4: そもそもそんなものがあるなんて知りませんでした

3-2-5: プログラムの内容がわからない

- 3-2-6: 内容をよく知らないから
- 3-2-7: あまり詳しくないのでわからない
- 3-2-8: よく知らないから
- 3-2-9: よくわからないから
- 3-2-10: どのようなことをするのか全く知らないからではあると思うが、得られるものがあるかわからないので積極的にはなれない。しかし留学生とのコミュニケーション自体は嫌いではない

(国際交流施設)

- 3-3-1: 何ができるのかよくわかっていないから
- 3-3-2: どんな活動をしているのか知らないから

「情報不足」のカテゴリの回答には、「わからない」「知らない」「ピンときていない」「不明」という語彙的要素が特徴として見られる。3-2-10 は興味の度合いとしては「やや興味がある」とした回答者の理由記述である。国際共修プログラムに対して肯定的な立場を表明し、「異文化(留学生)への興味」を挙げてはいるが、同時に「積極的になれない」理由として「情報不足」を挙げており、アイデンティティの揺らぎがみられる。

この「情報不足」というレトリックは、「周知不足」の大学・教師という、相手をポジションする機能を持つ。国際教育を推進する立場にある教師として広報活動の改善点があることを真摯に受け止めつつも、今回授業課題で国際交流施設を利用した学生をアンケート対象者としたにもかかわらず交流施設についても「情報不足」というレトリックが使われたことは、一考する必要があるだろう。学生は「情報不足」というレトリックを活用することで、「情報が十分であれば興味を持つかもしれない」という可能性を示している。それにより「内向きな」あるいは「国際教育へ批判的な」学生というポジションを割り当てられることを避けているのではないだろうか。しかし「情報不足」のレトリックは、「情報を自ら求めていない」「受身的な」学生と相手にポジションされるリスクを内包しており、学生としてのアイデンティティ交渉が必ずしも望ましい結果をもたらすとは限らない。いずれにせよ、「情報不足」は学生のポジションを曖昧にし、アイデンティティ交渉を保留するという効果があるのかもしれない。

#### 5-4. 「不安」というレトリック

次に「不安」とカテゴリ化した実際のテキストを検証する。「不安」のカテゴリについては「漠然とした不安」と「具体的な(金銭、異文化、語学力・英語力、コミュニケーション力)不安」にさらに分類することができた。「不安」のレトリックは全ての教育機会および興味の度合いに共通して表出した。ここでは「漠然とした不安」と「異文化への不安」のテキストを事例として分析する。まず、「漠然とした不安」では、具体的な対象がなく「不安」「怖い」「躊躇」という言葉が用いられている。一方で「異文化への不安」は、過去の経験に基づいた記述が多く見られる。

(海外派遣プログラム)

- 4-1-1: (漠然) 英語技能向上のために興味はあるが、派遣プログラムとなると不安が強い
- 4-1-2: (漠然) してみたい気もするが、海外は少し怖い
- 4-1-3: (漠然) 参加出来たら得られるものは大きいと思うけれど、勇気が出ない

- 4-1-4: (漠然)なんとなく難しさに躊躇われるから
- 4-1-5: (異文化)給食で海外の料理が自分の口には合わないものばかりで、海外に行きたくないと考えようになったから
- 4-1-6: (異文化)日本の食べ物が好きで長期間海外に滞在するのは気が進まないこと(甘い醤油が手に入らないなら東北にも行きたくないくらいです)、ベトナムに行った際も最低限の単語と身振り手振りで会話をしていた(他の高校生は難しい会話も英語でできていた)経験から、可能なら学習は日本、楽しみを求めるなら海外も選択肢に入る、くらいの感覚だから

(国際共修プログラム)

- 4-2-1: (漠然)参加出来たら得られるものは大きいと思うけれど、勇気が出ない
- 4-2-2: (異文化)留学生がどんな人かあまり知らないから
- 4-2-3: (異文化)何度が国内の交流機会はあったが、うまくいった経験がないため不安
- 4-2-4: (異文化)外国人留学生ときっかけもなく話すのは勇気がいるから
- 4-2-5: (異文化)外国人と話すのは大変そう

(国際交流施設)

- 4-3-1: (異文化)国際交流をすることは人見知りの自分にとってはつらい
- 4-3-2: (異文化)外国人留学生ときっかけもなく話すのは勇気がいるから

「異文化への不安」では、国際教育についてただ単に「否定的立場」を表明するのではなく、「体験に基づく判断としての否定的立場」というポジションをとっていることが読みとれる。学生は、「国際教育に興味が無い学生」という、自分自身についてある種否定的な解釈をさせないため、「不安」というレトリックを使いアイデンティティ交渉をしているのかもしれない。

この「不安」のレトリックについて、解釈者(筆者)は、「意欲なし」「意義が見出せない」とは異なるステレオタイプの表現と捉えた。なぜなら、この「不安」は国際教育空間における他者を「不安を抱くべき相手」というステレオタイプの対象者として位置付けているからである。さらに、国際教育への参加は「勇気がいるもの」として描写することで、国際教育へ参加している他の学生も、ある種ステレオタイプ化する機能も果たしている。「不安」というレトリックは、国際教育への肯定・否定に関して、自分自身に割り当てられるポジションを曖昧にするだけではなく、他者をステレオタイプの対象とする、という機能を果たしており、それにより自分の行動を意味付けていると考えられる。

次に「語学に関する不安」であるが、国際交流施設に関する記述に最も多く見られ、筆者の期待に反するものであった。なぜなら、交流施設には日本語ができるスタッフが常駐しており、また交流相手も九工大に在籍する国際学生であるため、ある程度日本語・日本社会への理解があると推測でき、不安が少ないのではないかと考えていたからである。むしろ、日本語が通じる環境である可能性が低く、語学力が必要とされる海外派遣プログラムに多く表出することを予想していたが、結果はそうではなかった。「語学に関する不安」は多数挙げられたため、ここでは重複する記述を除き、一部を提示する(欠損通し番号は割愛したものである)。

(海外派遣プログラム)

- 4-1-7: (語学)外国語を話すことについて自信がなく、何かトラブルがあった場合困る
- 4-1-8: (語学)参加したいけど語学力がないから不安な部分がある

4-1-9: (語学)まず、英語を話すことができないうえに、日本人とすらまともにコミュニケーションができないので、国際交流や海外留学にあまり興味がないと答えた

(国際共修プログラム)

4-2-6: (語学)参加してみたいと思うが、自分の語学力を考えると難しそうだから

4-2-8: (語学)他の人との交流はしてみたいと思うが、英語が苦手でコミュニケーションをとれるか不安だから

4-2-9: (語学)外国から九州工業大学に学びに来たと言うことは自分たちと同じ目的があると言うことかも知れないから、いろんな話を聞いてみたいと思う。しかし、英語のスキル(話すこと、読むこと)が全くと言っていいほどないと自己分析しているので良い経験になるとは思いますが正直参加したくないと思ってしまう

4-2-10: (語学)日本語でも学習できる環境があるから。英語での学習の辛さを知ってしまったから

(国際交流施設)

4-3-3: (語学)対面ならばぜひ参加したいが、まだ英語技能が乏しくコミュニケーションが続かないと思う

4-3-6: (語学)興味はあるが、コミュニケーションを楽しめる程度の英語力が身につけていないと楽しみ切れない

4-3-7: (語学)興味はあるがいきなりの英会話は難しく感じるため

4-3-8: (語学)言いたいことをうまく英語にできなくて言葉に詰まったら気まづくなりそうだから参加する勇気が出ない。でも行き続ければきっと自分の力にはなるのだろうと思う

4-3-11: (語学)自分の英語力に自信が無く、積極的に参加しようとはなかなか思えない

「語学への不安」には「自信がない」「できない」「難しい」という言葉が語学を表す語彙とともに現れている。この「語学への不安」のレトリックは自分自身を「英語が苦手な日本人」というステレオタイプの対象者として位置付け、アイデンティティ交渉を行なっていると捉えることができる。また、「語学に自信がもてたら参加するかもしれない」という解釈を可能にし、国際教育の重要性という社会規範の肯定者としてのポジションを交渉しているのかもしれない。筆者は、学生が「英語が苦手な日本人」というステレオタイプを演じることで、規範に則った行動をしないストーリーラインを構築しようとしていると解釈した。

多くの記述で国際教育空間での言語は「英語」であるという認識がなされていることも着目すべき点であると考えられる。日本社会における「外国語＝英語」というステレオタイプ、そして九工大における「国際教育＝英語による教育」というステレオタイプを表現するものである。しかし、筆者が2020年から2022年に行ったアメリカの大学とのCOILでは、協働学習パートナーはアメリカで日本語を学ぶ大学生であり、使用言語はほぼ日本語だった。つまり、学生は国際教育について漠然としたイメージしか持っておらず、それが「語学への不安」という言語表現となっているのかもしれない。海外派遣プログラムへの不安として語学に関する言及が少なかったのは、学生にとっては具体的な活動がイメージできるほど海外派遣プログラムが身近なものではなかったからであり、逆に国際交流施設について「語学への不安」が多かったのは、実際に利用した経験により活動が現実的にイメージできたためであると考えられる。同時に、経験があることにより「情報不足」というレトリックが使

えなかった代替として、「語学への不安」が国際交流施設での活動に参加しないというストーリーラインの構築に使われた可能性も否めない。

#### 5-5. 「優先度」というレトリック

「優先度低い」「留学優先」「時間の制約」という優先度に関する理由も、「不安」と同様、興味の有無に関わらず表出している。「優先度低い」「時間の制約」に分類されたテキストは以下の通りであった。

(海外派遣プログラム)

5-1-1: (優先度低い) 国外で勉強することよりも、まずは国内で勉強できることを理解することが重要であると思うから

(国際共修プログラム)

5-2-1: (優先度低い) 協働学習によって異文化間学習はできるかもしれないが本来の学習の速度がおちると思うから

5-2-2: (優先度低い) やりたいことがほかにあるから

(国際交流施設)

5-3-1: (時間の制約) やや興味はあるが時間も手を出せない

5-3-2: (時間の制約) 時間があまり無い

5-3-3: (優先度低い) 活動に少しだけ興味はあるが普段の生活が忙しく、そういった活動に参加しようと思わない

5-3-4: (時間の制約) 家が遠く、アルバイトもあるため遅くまで大学にいけない

海外派遣プログラム、国際共修プログラムについては他の学習活動との比較表現が使われており、国際交流施設においてはさらに「時間の制約」というレトリックが見られる。回答者は、国際教育への興味の薄さによって自らが否定的にポジションされることを避けるために、「優先度」というレトリックを用いてアイデンティティ交渉を行っている。これにより筆者との関係性において、「意義なし」と同様に、自分自身を「内向きな学生」ではなく、(国際教育以外の) 学士課程教育に学習意義を見いだしている「自律的な学生」というポジショナル・アイデンティティを構築している。一方で、このレトリックにより「国際教育(グローバル)」と「学士課程教育(エンジニア)」が両立されないものとして位置付けられており、同じ大学の教育課程であるにも関わらず、学生が二項対立的に両者を理解している可能性も読み取れる。

次に「留学優先」のカテゴリであるが、テキストは以下の通りである。

(海外派遣プログラム)

5-1-2: 興味はあるが、海外留学の方が興味がある

(国際共修プログラム)

5-2-3: 英語をしゃべる能力が身につくという観点では少し興味があるが、実際に別の国で生活するわけではないので特に自分から参加することはないと思う

5-2-4: 高校時代にも外国の人との交流などがあり、自分の気持ちとしては日本で外国人と交流するのではなく、外国に行って外国人と交流する、という方を体験してみたいと思っているから

5-2-5: 現地に行きたいから。

5-2-6: 日本で行う活動に興味を持っていないから

(国際交流施設)

5-3-5: 現地に行きたいから

5-3-6: 日本やこの学内で行う活動には興味がないから

「留学優先」のレトリックは、Study Abroadという国際教育への肯定者であると同時に、IaHには否定者というポジションを自分自身に割り当てるものである。もちろん Study Abroad と IaH は同じものではないが、グローバル・コンピテンシーを涵養することが目的なのであれば、それはどちらでも達成しうることである。では、学生はなぜこのようなポジショニングを行ったのか。そこには、学生が九工大の国際教育における社会的“力”関係(Study Abroad の優位性)を理解していたことが示唆されている。これについては隠れたカリキュラムの可能性として、解釈を後述する。

#### 5-6. 隠れたカリキュラムの考察

上記の学生によるポジショニングを、パブリックリレーションの視点から改めて考察する。まず「優先度低い」および「語学への不安」というレトリックである。それらは、日本語ではなく英語で授業を受けることで、成績評価などが下がる懸念を学生が持っていることを示唆している。これらの学生は、国際教育の意義やグローバルコンピテンシーを獲得する重要性には理解を示しつつも、国際教育機会を活用しない可能性が高いわけだが、何が学生の参加を阻害しているのだろうか。そこで改めて九工大の教育課程を見てみると、1年生から2生に進級する際に学科・コース選択をするシステムになっており、その振り分けには GPA が影響を与える。また、3年生から4年生に進級する際の研究室配属においても成績が問われるかもしれない。つまり、特に GPA に不安がある学生にとっては、学士課程教育の枠組みにおいて、国際教育はリスクとして捉えられている可能性があるということだ。学生は「国際教育(グローバル)」と「学士課程教育(エンジニア)」とを天秤にかけざるを得ず、そこには二項対立的な関係性が存在していると理解できる。また、国際教育に参加すべきは「全ての学生」ではなく、「“通常”(学士課程)の教育の成績に自信のある学生」という社会規範(誰が参加する権利を持っているのか)の存在を暗示している。

また、Study Abroad に肯定的立場をとる学生の「留学優先」というレトリックは、「海外」と「国内」の関係性で二項対立的さらには優劣の関係性を浮かびあがらせる。大学の広報では、海外派遣プログラム、国際共修プログラムあるいは国際交流施設での活動への参加が奨励されている。「留学優先」のレトリックは、大学の道徳的秩序(ストーリーライン)を容認しているポジション表現である。ではなぜ、同じように奨励されているはずの国際共修プログラムや国際交流施設での活動に参加することの優先度が低いのだろうか。果たして大学のストーリーラインへの抵抗なのだろうか。そこで、大学の広報を再検証してみたところ、例えば2023年4月の大学の広報誌にLL/GCLについて紹介する文言として、「キャンパスにいながらもうそこは“グローバル”！」(九工大通信 V61, 2023:3)という表現が使われていた。これは IaH を意識した文言で、「グローバル社会の一部としての九工大」を意図した表現ではあるが、LL/GCL とそれ以外のキャンパスを区別し、LL/GCL を「海外の代

わり」の補完的な存在として位置付けているとも解釈できるのではないだろうか。また、(この本文中での筆者自身の表現も含めて)国際共修プログラムを推進する言動も、「海外にいけない学生でも」や「海外にいけない代替として」などの文言が使われていることが目につく。意図としてはより多くの学生に国際教育機会を担保するものではあるが、それは予期せぬ結果として、国際共修プログラムを国際移動が伴う海外派遣プログラムより序列的に低いものとして位置付けてしまっているのではないだろうか。また、国際共修プログラムや国際交流施設での活動を海外派遣プログラムの準備学習(海外学習へのステップ)と捉えることによって、IaH を Study Abroad の補助的なもの、そして目指すべき目標(より望ましい国際教育機会)として Study Abroad が位置付けられている可能性はないだろうか。学生が、このような大学の広報の表現に潜む力関係を読み取り、国際共修プログラムや国際交流施設での活動を、海外派遣プログラムよりも下位に捉えているとすれば、興味の度合いにおいて海外派遣プログラムが最も高く、国際交流施設での活動が最も低くなったことも説明がつく。

学生のポジショニングは、まさに九工大におけるローカルな社会規範を反映したものであり、学生の言動は社会的に位置付けられたものである。カリキュラムの国際化を推進していくためには、まずこれらの隠れたカリキュラムによる不平等性を見直していくことから始める必要がある。

## 7. おわりに

アンケートによる記述回答は「発話」としては双方向性を持った対話とは異なる質を持つものである。しかし、それでもその記述を読んだ解釈者(筆者)との関係性において、発話者や対話相手(解釈者)との間でポジションの割り当てやアイデンティティ交渉が行われている。本稿における分析を通して、国際教育機会に興味薄い学生も、国際教育をただ単に否定しているだけではなく、批判的あるいは自律的に自分自身の学習に向き合っている大学生としてアイデンティティ交渉を行っていた。また国際教育自体、「不安を持つべきもの」というような文化的ステレオタイプの対象として位置付けられていることもわかった。筆者は当初、国際教育機会を活用する／活用しない(あるいは興味がある／興味がない)学生というように、学生を二項対立的に区分し理解していたが、実はその背景には、「国際教育(グローバル)」と「学士課程教育(エンジニア)」、さらに国際教育の中の「海外(正当なグローバル)」と「国内(補完的グローバル)」という、二項対立および序列的規範があり、それらを読み取った学生が自分にとってより望ましいアイデンティティを交渉していることが理解できた。国際教育機会をより多くの学生と共有するためには、「活用しない」「興味を持たない」ということも学生の自主性そしてアイデンティティ交渉の一部であることを認知し、大学コミュニティの中で、隠れたカリキュラムをどのように変えていくのか、文化的ステレオタイプを変容させるためにどのように交渉していくのか、という視点が重要である。今後の課題として、国際教育のステレオタイプの位置付けを変化させる手法の検討が挙げられる。また、国際共修プログラムへの参加が学生のポジショニングやアイデンティティ交渉にどのように変化をもたらすのかも検証していきたい。

### 〈引用・参考文献〉

Cresswell, T. (2004) *Place: A Short Introduction*. Oxford: Blackwell.

James, M. (2014) *Positioning theory and strategic communications: a new approach to public relations research and practice*. London: Routledge.



- Kayı-Aydar, H. (2019) *Positioning theory in applied linguistics: research design & applications*. Cham: Springer.
- Leask, B. (2015) *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Massey, D. (2005) *For Space*. London: Sage.
- van Gaalen, A. (2021). "Mapping Undesired Consequences of Internationalization of Higher Education." In Kommers & Bista (eds.), *Inequalities in Study Abroad and Student Mobility: Navigating Challenges and Future Directions*. New York: Routledge. 11-23.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999a). Introducing Positioning Theory. In Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Massachusetts: Blackwell. 14-31.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999b). Positioning as the Production and Use of Stereotypes. In Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Massachusetts: Blackwell. 127-137.
- 芦沢真五 (2013) 「日本の学生国際交流政策: 戦略的留学生リクルートとグローバル人材育成」横田雅弘・小林明 (編) 『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』学文社, 13-38.
- 池田佳子 (2020) 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習 『COIL』の教育効果と課題」 『大学教育と情報』 2, 20-25.
- 九州工業大学 (2023) 『九工大通信』 61, 2023 年 4 月 1 日, 3.
- 末松和子 (2017) 「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる: 国際共修を通じたカリキュラムの国際化」 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 3, 41-51.
- フェアクロー・ノーマン (2008) 『言語とパワー』 大阪教育図書株式会社.
- 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』 48, 53-71.
- 堀江未来 (2017) 「多文化間共修とは: 背景・理念・理論的枠組みの考察」坂本利子, 堀江未来, & 米澤由香子 (編) 『多文化間共修: 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社, 1-33.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 22K02685 の助成を受けたものです。

## Moodle(学習学習管理システム)上のアンケート協力依頼文

 国際共修に関する意識調査

この調査は九州工業大学の学生さんが国際共修に対してどのように感じているのかを調べることを目的としています。データ収集後は、個人情報の保護に最大限の配慮をし、回答はすべて研究室の厳重な管理のもとで分析します。匿名回答ですので、回答者が特定されることもありません。日ごろお感じになっていることを素直にお答えください。なお、調査への協力に同意をしないことによる成績評価等への不利益は一切ありません。

**同意していただける場合は、調査に進んでください。**また、調査の途中で回答を中断することで、同意を撤回することもできます。

調査へのご協力のほど、何卒よろしくお願いたします。

※回答に要する時間は10分～15分程度です。

※他の人と相談せずに回答してください。

## アンケート回答画面

## 国際共修に関する意識調査

アンケートの完了までに約10分を想定しています。  
このアンケートは匿名回答です。回答内容がみなさんの成績評価に影響することはありません。

1. 国際交流や海外留学にどの程度興味がありますか？選択肢の中から最も当てはまると思うものを選んでください。\*

- 全く興味がない
- あまり興味がない
- どちらとも言えない
- やや興味がある
- とても興味がある

2. 1の質問で「興味がない」と感じた方はその理由を教えてください。また「興味がある」と感じた方は興味を持った理由、時期（小学校○年生頃など）、きっかけとなる出来事を教えてください。\*

3. 海外派遣プログラム（日本国外での学習活動）に参加することについて、どの程度興味がありますか？選択肢の中から最も当てはまると思うものを選んでください。\*

- 全く興味がない
- あまり興味がない
- どちらとも言えない
- やや興味がある
- とても興味がある

4. 3の回答の理由を教えてください。 \*

5. 国際共修プログラム（九州工業大学で行う留学生との協働学習）への参加について、どの程度興味がありますか？ 選択肢の中から最も当てはまると思うものを選んでください。 \*

- 全く興味がない
- あまり興味がない
- どちらとも言えない
- やや興味がある
- とても興味がある

6. 5の回答の理由を教えてください。 \*

7. 九工大に常設されているランゲッジ・ラウンジ（LL）やグローバル・コミュニケーション・ラウンジ（GCL）など国際交流施設での活動への参加について、どの程度興味がありますか？ 選択肢の中から最も当てはまると思うものを選んでください。 \*

- 全く興味がない
- あまり興味がない
- どちらとも言えない
- やや興味がある
- とても興味がある

8. 7の回答の理由を教えてください。 \*

9. その他、国際交流や海外留学についてコメントがあれば記述してください。（自由回答）