

# 反転授業の実践と課題 : 「グローバル教育入門」 コースのケース

著者	笠井 正隆
雑誌名	研究論集
巻	107
ページ	221-234
発行年	2018-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1443/00007797/">http://id.nii.ac.jp/1443/00007797/</a>

## 反転授業の実践と課題

—「グローバル教育入門」コースのケース\*—

笠 井 正 隆

### 要 旨

本稿は、本学の開講科目「国際文化・地域文化研究特別講義C」で2017年度に実施した反転授業の中のeラーニング実践とその効果・課題を報告する。当該コースの履修生21名を対象に、「グローバルな視野」の中心要素の基礎知識をeラーニングで事前学修させ、関連する学修活動を対面授業内で行う反転授業を実施した。本研究では、履修生のeラーニング学修環境や完遂状況、さらにその学修効果をアンケート、プリテスト、ポストテスト、定期試験から検証した。結果、当該コースのeラーニング課題に全履修生が取り組むことができ、ほとんどの履修生が自宅やキャンパス内でパソコンやスマートフォンを使用して、30分以内でその学修課題を終えていた。また、eラーニング学修の知識獲得度は総じて高く、その獲得は履修生の英語力に関わらず達成されており、その学びが対面授業への学びに概ね役立っていることが判明した。

**キーワード：**グローバル教育、反転授業、高等教育機関、インストラクショナルデザイン理論、ADDIEモデル

### 1. はじめに

グローバル化が進む世界に適切に対応できる人材を育成するための教育が、日本の特に高等教育機関で必要であるという流れが文部科学省を中心に生まれている。日本全体の教育の流れは、文部科学省の策定する教育振興基本計画から見て取れる。この教育振興基本計画は、2006年に施行後約60年間で初めて改正された教育基本法に則り、日本国内外の変わりゆく状況に適切に対応するための教育を促進することを目的としている。文部科学省は、次の10年の日本や世界の情勢を予測しながら第一期教育振興基本計画を練り上げ、2008年に内閣で閣議決定された。その5年後には、2017年度が最終年度となる第二期教育振興基本計画が策定され現在実施されている。この基本計画は、第一期教育振興基本計画の効果を検証し、当時の日本国内・外のおかれた状況を反映していた。注目すべき点として、今後の実現すべき社会を自立、協働、創造に満ちた生涯学習社会と定義付けし、その方向性に至った一つに日本を取り巻く危機的状況として地球規模の課題を挙げている（文部科学省, 2013）。現在、第三期教育振興基本計画を

策定中であるが、その計画には2030年以降の日本や世界の状況を考慮に入れており、地球規模の課題は変わらず深刻であると推測している。前文部科学大臣の馳（2016）は、「第3期教育振興基本計画の策定について（諮問）」で、「地球規模課題に立ち向かい、平和と繁栄、持続可能な社会を構築する」（n.p.）資質を育む教育を念頭に入れる必要があると述べている。

このような文部科学省の一連の流れは、日本の高等教育機関である大学・短大にも波及しており、その影響は強くなってきていると言える。例えば、2011年の「グローバル人材育成推進会議」における「グローバル人材」の概念提唱を契機に、文部科学省が2012年に「グローバル人材育成推進事業」や2014年に「スーパーグローバル大学創成支援」を設立して大学・短大のグローバル化を強く推進している。加えて、文部科学省は、高等教育機関での教育の質的転換の一手法としてアクティブラーニング実践を推奨している。この「グローバル人材」の概念やアクティブラーニングの目的に共通しているのは、問題解決力の育成である<sup>1</sup>。つまり、地球規模の課題の深刻さを認識させ、課題解決能力を育成する教育が求められているのである。従って、地球規模の問題（又は英語でGlobal Issues）を解決する能力を育成するグローバル教育は、その目的達成の一助になると考える。しかしながら、「グローバル人材」提唱以降いくつかの大学・短大において、グローバル教育（又は英語でGlobal Education）と名の付く組織が新しく設立されているが、そのほとんどが英語教育の充実や留学プログラムの拡充であり、グローバル教育の本来の目的と乖離している実態がある（笠井, 2017）。このことから、日本のほとんどの大学・短大で地球規模の問題をグローバルな視野から俯瞰し、解決する能力を育成しようとするグローバル教育が実践されているのは極めて限定的であると推察できる。つまり、一部の有志教員が限られた授業時間の中でグローバル教育を実践している可能性が高い。

## 2. 研究概要

上記の状況を踏まえて、効率的、効果的、かつ魅力的なグローバル教育実践のためのコース設計と教材開発を3ヶ年プロジェクトとして平成28年度より始動した。以下にその研究概要と研究結果、加えて本研究の内容を紹介する。

### 2.1. 研究プロジェクト

この3ヶ年計画のプロジェクトは、インストラクショナルデザイン理論のADDIEモデルを基に組み立てた。元来インストラクショナルデザインは、第二次世界大戦中の米軍の軍事訓練を効率的かつ効果的に行うことを目的に確立されてきた手法である。鈴木（2005）は、インストラクショナルデザインを「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」（p. 197）

と定義している。このインストラクショナルデザイン理論で最も広く活用されているモデルに ADDIE モデルがある。これは、インストラクショナルデザイン活動を5つの段階に分けて、特定の教育目的を効率的かつ効果的に達成するための教授設計モデルである。この5つの段階はそれぞれ Analysis（分析）、Design（設計）、Development（開発）、Implementation（実装）、Evaluation（評価）となっており、頭文字をとって ADDIE モデルと呼ばれている。本プロジェクトの計画・活動内容はこの ADDIE モデルに沿って下表の通り計画された。

表1. プロジェクト計画・活動内容

学年度	ADDIEモデル	活動内容
28年度	Analysis（分析）	「グローバル教育」コース実施の環境や受講生の分析
	Design（設計）	効率的、効果的、かつ魅力的なコース設計
29年度	Development（開発）	「グローバル教育」コースの教材開発
30年度	Implementation（実装）	「グローバル教育」コース実施
	Evaluation（評価）	「グローバル教育」コース評価・改善

## 2.2. これまでの研究のまとめ

本稿執筆時点で、「グローバル教育」コースの設定、教育環境や学修者の分析と「グローバル教育」コースの設計は完了しており、「グローバル教育」コース用の教材は開発中である。以下はこれまでの研究プロジェクトの結果である。

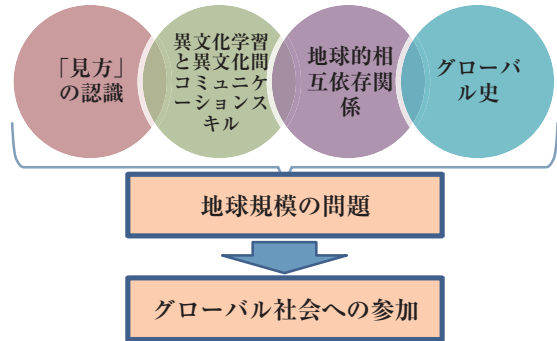
まず、これまでのグローバル教育の教授経験<sup>2</sup>から、本研究の「グローバル教育」コースの対象学修者を大学3年生・4年生、又は短大2年生とし、当該コースの目的をグローバル教育で育成すべき「グローバルな視野」<sup>3</sup>の獲得に置き、最少単位数の1単位（15授業数・1授業90分）で完了するコースに設定した。

次に、「グローバル教育」コースの実施校を本学に設定し、その教育環境や対象学修者を分析した。その結果、教育環境としては教育理念に「国際人」の育成を掲げていることからグローバル教育を実践する土壌が確立されており、また英語を中心とした外国語教育に注力し、かつキャンパス内におけるインターネットへのアクセス環境も充実していた。また、対象学修者は、全員が高等学校または同等の教育課程を修了しており、ほぼ全員がPCまたはスマートフォンを所持し、さらにブラックボードなどを活用した学修活動を通してeラーニングに対する抵抗感が薄いことが判明した。

上記の教育環境と対象学修者の特徴を踏まえて、「グローバル教育」コースを効率的、効果的、かつ魅力的に実践するための教授設計を行った（笠井・森田, 2016）。まず、「グローバルな視野」の6つの中心要素の学修内容を精査した結果、その学修順序を1. 見方の認識、2.

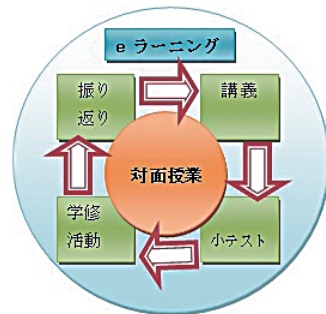
異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル、3. 地球的相互依存関係、4. グローバル史、5. 地球規模の問題、6. グローバル社会への参加とした。また、この中心要素の関係性を表したものが右図である。この図が示す通り、最初の4つの中心要素にはそれぞれ学修内容に重複する部分があり、加えてこの4つの中心要素は「地球規模の問題」を学ぶための先修要件であり、最後に「地球規模の問題」解決のためにグローバル社会への参加と繋がっている。

図1. 「グローバルな視野」中心要素の関係図



次に、この「グローバルな視野」の中心要素の基礎知識を効率的かつ効果的に獲得するために、対面授業とeラーニングを併用するブレンディッドラーニング手法の一つである反転授業を採用して当該コースの教授法を設計した（笠井・森田, 2016）。この教授法は、4つの教育活動（講義・小テスト・学修活動・振り返り）から構成されており、「グローバルな視野」の中心要素についての「講義」とその理解度を確認する「小テスト」を教室外のeラーニング課題として取り組ませることで各中心要素の基礎知識を獲得させ、教室内の対面授業でその既修得知識を活用して関連する技術・態度を形成・発展させる学習者中心型授業を最大時間実践できる反転授業（図2参照）となっている。

図2. 反転授業モデル



その後、対面授業における「グローバルな視野」の各中心要素を効率的、効果的、かつ魅力的に獲得することができる学修活動を抽出するために、2010年度から2016年度までの「国際文化・地域文化研究特別講義C」で実施した学修活動を効率、効果、魅力の点で検証した（笠井, in press）。その結果、対象学修活動の学修効果と魅力には比較的強い相関 ( $r=0.50, p<0.01$ ) があり、特に30分以下の学修活動に比較的強い相関 ( $r=0.50, p<0.01$ ) が認められた。この結果から、「30分以下」の学修効果・魅力の高い学修活動を中心に「グローバル教育」コースの15授業の計画を立てた。

### 2.3. 本研究の目的

これまでの研究結果を踏まえて本研究では、本研究プロジェクトで設計した反転授業のeラーニング実践とその効果・課題に焦点を当て以下の研究課題を検証した。

課題1. 反転授業のeラーニング活動を研究参加者はどのように取り組むか。

課題2. eラーニング活動は研究参加者の知識獲得に効果があるか。

課題3. eラーニング活動の知識獲得は研究参加者の英語力によって違いがあるか。

## 2.4. 研究対象コースと参加者

研究対象コースは、筆者が2017年度春学期に担当した「国際文化・地域文化研究特別講義C」コースである。このコースは、「ASEAN+3」大学コンソーシアム構想の一環で開講され、アジアの留学生を含む学生に対して全ての授業を英語で行い、様々な学修活動を通して「グローバルな視野」を育成することが主な目的である。このコースは、30回の授業（各90分）からなり、この30回を2等分し、初めの15回で「グローバルな視野」中心要素の基礎知識を反転授業で獲得させ、残り15回はその基礎知識を基に2つのプロジェクト（異文化学修プロジェクト・地球規模の課題プロジェクト）に取り組ませた。本研究は、その目的により当該コースの前半部分が対象となる。また、この前半において履修生の「グローバルな視野」の中心要素の基礎知識に関する学修内容は、筆者が作成したテキスト「地球に住む仲間として」<sup>4</sup>（右図）の内容（本テキストの学修目標に関しては付録2参照）を使用した。

図3. テキスト「地球に住む仲間として」



なお、本研究の参加者となる2017年度の履修生は21名（内訳：男9・女12、3回生8・4回生13）である。

## 2.5. データ収集・分析法

当該コースの最初の授業で「グローバルな視野」の各中心要素に関するプリテスト（全65問）を実施、その後テキスト内容を中心要素別の7つ（異文化学習と異文化間コミュニケーションスキルは内容量が豊富なため2つに分割）に区分し、それぞれの該当箇所のテキスト（PDF）、音声（MP3）、そして確認テスト（PDF）を学習管理システム（LMS）のブラックボードに随時アップロードして、履修生に次の授業までにこれらの教材を学修させ、学修後確認テストを解答させ次の授業で答え合せをした。また、最後の中心要素を学修した際には、確認テストとこのeラーニング学修に関するアンケート調査（付録4参照）も回答させた。全てのeラーニング課題が修了した次の授業（レッスン16）の初めにプリテストと同じ問題をポストテストとして事前告知なしで実施した。加えて、プリテスト・ポストテストと同じ質問を含んだ

定期試験も実施した。なお、研究課題1はeラーニングの最後の確認テストと同時に課したアンケート調査の結果（n=20<sup>5</sup>）を記述統計で、研究課題2は本コースで実施したプリテストとポストテストの結果（n=14<sup>5</sup>）をウィルコクソン符号付き順位検定で、そして研究課題3は定期試験の結果（n=14<sup>5</sup>）をクラスカル・ウォリスの順位和検定でそれぞれ分析した（アンケート回答結果は付録4、各テスト結果は付録5参照）。この分析に際しては、マイクロソフト社のExcelとエス・ピー・エス・エス株式会社のPASW Statistics 18を使用した。

### 3. 研究結果と考察

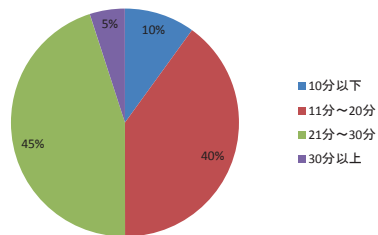
ここでは、上記の3つの研究課題ごとにその分析結果と考察を述べる。

#### 3.1. 履修生のeラーニング取り組み状況（研究課題1）

まず、当該コースの履修生全員がこのeラーニング課題を授業外学修として取り組み、ほとんどの確認テスト（完了率95%：147テスト中140完了）を完了することができていた。加えて、このeラーニング課題への取り組み時間、使用機器、取り組み場所、そして対面授業への有益性に関する結果は以下の通りである。

質問項目1（平均して、ワークシート課題に取り組むためにどのぐらいの時間を費やしましたか。）に対する回答結果を円グラフにしたものが図4である。その結果によると、アンケート回答者20名の内19名が、ワークシート課題を「30分以内」で終わらせることができていた。

図4. アンケート回答（Q1.）



アンケートの質問項目2（あなたはどの機器を使ってワークシート課題に取り組みましたか。）の回答を円グラフにしたものが図5である。「その他」を選んだ4名<sup>6</sup>以外の学生は、「パソコン」「スマートフォン」又は「パソコン・スマートフォン」を使用してこのeラーニング課題に取り組んでいた。

図5. アンケート回答（Q2.）

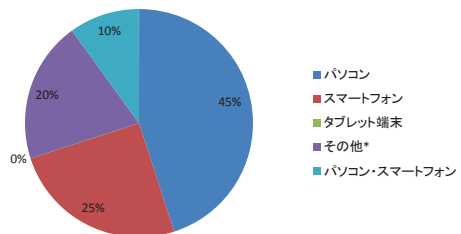


図6は、アンケートの質問項目3（あなたはたいていどこでワークシート課題に取り組みましたか。）の結果を円グラフにしたものである。1名の「交通機関」以外では、「自宅」（7名）、「キャ



ンパス」(10名)、「自宅・キャンパス」(2名)で課題に取り組んでいることが判明した。

最後に、eラーニングでの学びが対面授業での学びに有益であったかの質問項目の結果が図7である。回答者の内15名は、「大変役に立つ」(9名)又は「役に立つ」(6名)と答えており、概ね対面授業への学びに役に立っていることが判明した。反面、3名が「あまり役に立たない」と答えていた。この3名の履修生を詳しく分析すると、1名は前年度のTOEICで495点取得、また残り2名は共に3回生で1人は短期大学部からの編入した履修生、もう1人はスペイン語学科の履修生であることから、履修生の英語力不足や英語で行う授業への不慣れがeラーニングを対面授業の学びへ繋げることを困難にした原因として考えられる。

上記の結果をまとめると、当該コースのeラーニング課題に全員が取り組むことができ、ほとんどの履修生が自宅やキャンパス内でパソコンやスマートフォンを使用して、30分以内でその学修課題を終えることができ、かつ概ねその学びが対面授業への学びに役立っていたことが見て取れた。

図6. アンケート回答 (Q3.)

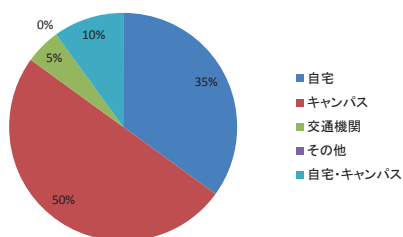
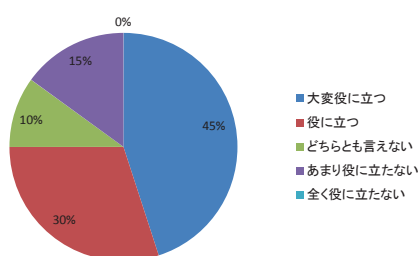


図7. アンケート回答 (Q9.)



### 3.2. 履修生のeラーニング学修効果 (研究課題2) と学修内容獲得度 (研究課題3)

当該コースのeラーニング学修の効果検証のために、コース開始時のプリテストとeラーニング課題が終了した次の授業で実施したポストテストの結果を分析した。なお、このテストは多肢選択や記

表2. ウィルコクソン符号付き順位検定 (n=14)

テスト結果	プリテスト		ポストテスト		Z=-3.30*
	中央値	標準偏差	中央値	標準偏差	
(65点満点)	8.00	4.81	29.00	11.19	

\* $p < 0.01$

述を含む65問で構成されていたが分析の便宜上、各問1点の65点満点で採点した。また、両テストの受験者が少数であることを考慮に入れ、この分析にはノンパラメトリック検定のウィルコクソン符号付き順位検定を用いた。その結果(表2参照)、プリテストとポストテストとの間で中央値に1%水準で有意差がみられた( $z = -3.30, p < .01$ )。そしてその効果量を測定したところ  $r = .88$  と効果量大であった。つまり、eラーニング学修を通した履修生の学修効果が認めら



れる結果となった。

最後に、学修内容の獲得度の差異が履修生の英語力から生じているかを検証するために、プレテスト・ポストテストと同じ問題を定期試験の中から抽出し算出した。まず、全体的に受験者 (n=21) の平均が65点中57.1点 (88%) であることから「グローバルな視野」の中心要素に関する基礎知識の高い獲得度を示していた。

次に、この獲得度が履修生の英語力によって差が生じているかを検証するために、2016年度と2017年度の履修生の英語力を示すデータが確認できた履修生14名を3群に分けた。高英語力群には英検準1級合格、TOEFL550点以上、

表3. クラスカル・ウォリスの順位和検定 (n=14)

英語力	n	平均ランク	$\chi^2$	
高	6	8.42	3.263	$p>.05$
中	4	9.25		
低	4	4.38		

又は TOEIC 730点以上を獲得した履修生 (n=6)、中英語力群には TOEFL 500点～549点又は TOEIC 600点～729点を獲得した履修生 (n=4)、そして低英語力群には TOEFL 499点以下、又は TOEIC 599点以下を獲得した履修生 (n=4) を振り分けて、その3群間に統計的差異があるかを検証した。まず、Levene の検定において3群間の等分散性を検証した結果、有意確率が5%未満 ( $p=.00$ ) であったためその等分散が棄却された。そこで、3群間の中央値の差をノンパラメトリック検定のクラスカル・ウォリスの順位和検定で分析した結果 (表3参照)、5%水準で有意な主効果が認められなかった ( $\chi^2(2) = 3.263, p = 0.204$ )。

上記の結果をまとめると、eラーニング学修の知識獲得度は総じて高く、その獲得は履修生の英語力に関わらず達成されていることが判明した。また本研究結果から、「グローバルな視野」の中心要素に関する英語での学修内容の分量や難易度、そしてeラーニングという学修手法が、履修生にとって概ね適度・適切であったと考えられる。

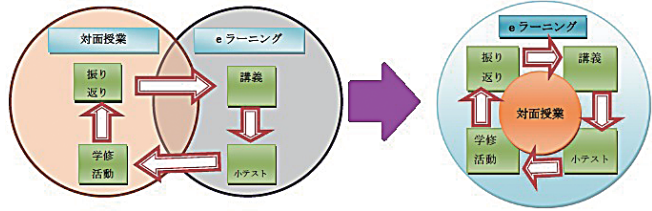
#### 4. おわりに

本研究では、3か年プロジェクトで設定した「グローバル教育」コースを実施する学修環境や学修者の分析結果の通り、研究参加者は反転授業で実施したeラーニング学修を問題なく完遂できていた。また、研究対象コースで扱った「グローバルな視野」の中心要素の知識獲得に一定程度の成果も認められ、かつ履修者の英語力に関わらず高い獲得度を達成していた。しかし、本研究で実践した反転授業としてのeラーニング学修には改善の余地がある。本研究でのeラーニング学修では、「講義」と「小テスト」の学修活動のみに焦点を当てていたため、eラーニングと対面授業との棲み分けが比較的ハッキリとしていた (図8の左図参照)。しかしながら、当初設計した反転授業モデル (図8の右図参照) では、eラーニングと対面授業との学修補完

を目指している。近藤, 黒上, 堀田, 野中 (2015) は、ムーア (Moore, 1989) の遠隔教育における3つのインタラクション (学習者と学習内容、学習者と教授者、学習者と学習者) を紹介して、そのeラーニング学修実践の潜在的可能性の高さを論じており、このeラーニング実践改善のために多くの示唆が含まれていると考える。つまり、本研究の反転授業実践の中のeラーニング学修で学修者と教授者、そして学修者間との学びのインタラクションを促進する「学修活動」や「振り返り」を取り

入れ、対面授業との学修補完 (図8参照) の確保・強化を図ることができると考える。従って、本研究と同様の目的で、改善されたeラーニング実践やその教育的効果を検証する研究が必要となる。

図8. 反転授業モデル



## 謝辞

研究課題「大学生に育成すべき「グローバルな視野」育成のためのマルチメディア教材開発」

\* 本研究は、JSPS科研費 JP16K01149の助成を受けたものです。

## 注

1. グローバル人材育成推進会議 (2011, 6月22日) は、グローバル人材の資質の一つとして「課題発見・解決能力」(p. 9) を提唱し、文部科学省 (2015, 10月) は、アクティブラーニングでは「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく」(p. 12) 力を育むとしている。
2. 2010年度以降「国際文化・地域文化研究特別講義C」でグローバル教育を実践。
3. グローバル教育の実践者や研究者が提唱する「グローバルな視野」を分析し、6つの共通する中心要素 (見方の認識、異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル、地球的相互依存関係、グローバル史、地球規模の問題、グローバル社会への参加) を抽出 (笠井, 2009)。各中心要素の定義は本稿の付録を参照。
4. 本テキストは、「グローバルな視野」の6つの中心要素が紹介されており、このテキストを使用した授業において各中心要素の知識獲得の点で高い教育効果が認められた (笠井, 2016)
5. 本コースの履修生は21名であったが、アンケート調査に参加した履修生は20名、プリテスト・ポストテスト両方受験した履修生は14名、定期試験を受験した21名の内英語力を示すデータを得られた履修生は14名であった。
6. 「その他」を選んだ4名は、詳細未記入 (1名)、紙 (1名)、辞書 (2名) 回答であった。

## 参考文献

- 笠井正隆 (2009). 「アメリカのグローバル教育が目指す地球市民の特性と実践」『グローバル教育』11, 38-48.
- 笠井正隆 (2016). 「グローバル教育用テキスト「地球に住む仲間として」を使用した授業の教育的効果」『グローバル教育』18, 52-65.
- 笠井正隆 (in press). 「効率的、効果的、かつ魅力的な学修活動とは？—「グローバル教育入門」コースのケース—」『高等教育研究論集』.
- 笠井正隆・森田健宏 (2016). 「効果的かつ効率的なグローバル教育実践を目指して」第24回日本グローバル教育学会全国研究大会 (広島経済大学、2016年9月10日)
- グローバル人材育成推進会議 (2011, 6月22日). 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」, [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan\\_matome.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf) より採取 (2017年8月28日).
- 近藤勲・黒上晴夫・堀田龍也・野中陽一 (2015). 『教育メディアの開発と活用』ミネルヴァ書房.
- 鈴木克行 (2005). 「e-Learning実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』29 (3), 197-205.
- 馳浩 (2016). 「第3期教育振興基本計画の策定について (諮問)」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1378937.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1378937.htm) より採取 (2017年9月23日)
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. Retrieved on September 19, 2017 from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648909526659>.
- 文部科学省 (2013). 「第2期教育振興基本計画 (概要)」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2013/06/20/1336379\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/06/20/1336379_01_1.pdf) より採取 (2017年9月25日).
- 文部科学省 (2015, 10月). 「文部科学省の概要」, [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afiedfile/2016/09/20/1362522\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2016/09/20/1362522_1.pdf) より採取 (2017年8月28日).

## 付 録

### 付録1.

1. 見方の認識 (Perspective Consciousness) : 各個人は、他者と共有しがたい世界観を持ち、その世界観は常に周りの環境に影響を受けて変化する存在で、個人にはそれぞれ違った世界観を持っているという考え (Hanvey, 1976: 4)
2. 異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル (Cross-cultural Learning and Communication Skills) : 自・他文化に関する知識、ならびに異なる文化背景を持った人と効果的に交流が行える技術 (Merryfield & Subedi, 2001: 286)

3. 地球的相互依存関係 (Global Interdependence) : 人々や、イベント、また様々な問題についての国境を越えた相互の結びつき (Pike & Selby, 1988: 63)
4. グローバル史 (Global History) : 国境を越えた歴史的な結びつき (Anderson, 1979: 17)
5. 地球規模の問題 (Global Issues) : 一カ国によって解決を図ることができない長きにわたって続いている問題 (Alger & Harf, 1986: 10)
6. グローバル社会への参加 (Participation in a Global Society) : 地球規模の問題解決のための人々の行動 (Alger, 1985: 24)

付録2. テキスト「地球に住む仲間として」の学修目標細目

「視野」の認識	一人一人が唯一無二の存在である要因と意義が説明できる。	「多様性」や「所属」が説明できる。		
		「世界を見る視点・視野」の形成過程が説明できる。		
		「世界を見る視点・視野」の意義が説明できる。		
	「情報」に含まれる情報提供者の「視点・視野」を発見することができる。	情報が生み出される過程や「加工知」が説明できる。		
		ある事柄を理解するために、その事柄の信頼性の高い多様な「情報」を収集できる。	信頼性の高い情報を説明することができる。	
			さまざまな情報源や情報提供者を挙げることができる。	
信頼性の高い情報をさまざまな情報源や情報提供者から収集することができる。				
「情報」に対して批判的な（異なる）視点で分析できる。				
異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル	「文化」とは何か説明できる。	2種類の文化(Culture / culture)を説明することができる。		
		文化間の力関係を説明することができる。		
	異文化学習の意義が説明でき、実践できる。	文化間の共通点・相違点を発見することができる。		
		文化間の相違点が存在する理由を発見することができる。		
	「偏見」が生み出される過程や「偏見」が生み出す結果を説明できる。			
	「偏見」を減らすことができる。	「偏見」を減らす手段を説明できる。		
		「偏見」を減らす手段を適切に実施できる。		
異文化間コミュニケーションスキルが説明でき、適切に実施することができる。	「異文化間コミュニケーションスキル」が説明できる。	「異文化間コミュニケーション」やその仕組みが説明できる。		
		「異文化間コミュニケーションスキル」が説明できる。	「誤解・ミスコミュニケーション」の原因が説明できる。	
	「誤解・ミスコミュニケーション」の予防・対処方法が説明できる。			
異なる文化背景を持った人と適切にコミュニケーションを図ることができる。		「誤解・ミスコミュニケーション」の予防・対処方法が適切に実施できる。		

地球規模での相互依存関係	地球規模での相互依存関係が説明でき、その現象が発見できる。	地球規模での相互依存関係が説明できる。		
		地球規模での相互依存関係を発見することができる。		
	グローバルな結びつきが説明でき、その結びつきを発見できる。	自己や自己の済む地域と世界との相互依存関係が説明できる。		
		自己や自己の済む地域と世界との相互依存関係が発見することができる。	自己の済む地域と世界との相互依存関係が発見することができる。	
グローバル史	世界の出来事の時間的な結びつき(原因と結果)を説明できる。	世界の出来事の時間的繋がりが発見することができる。		
		世界の出来事の時間的繋がりを説明することができる。		
	「未来思考」が説明でき、さまざまな問題に対して「未来思考」ができる。	「未来思考」が説明できる。	「未来思考」の意義が説明できる。	
			3種類の未来が説明できる	
	さまざまな問題に対して3種類の未来が発見できる。			
地球規模の問題	地球規模の問題の特徴が説明できる。			
	地球規模の問題を挙げるができる。			
	地球規模の問題を解決する意義を説明できる。			
グローバル社会への参加	「地球規模で考え、地域規模で行動する」概念を説明でき、実行できる。	地球規模の問題をグローバルな視野から俯瞰できる。	地球規模の問題に関する信頼性の高い情報を収集し、批判的に分析することができる。	地球規模の問題に関する信頼性の高い情報をさまざまなメディアから収集することができる。
				地球規模の問題に関する信頼性の高い情報を異なる文化背景を持つ人(たち)から収集することができる。
				収集した情報を批判的に分析できる。
				地球規模の問題と日本(自己や自己の済む地域)との繋がりを発見することができる。
				地球規模の問題について「未来思考」ができ、解決方法を発見することができる。

		地球規模の問題の緩和・解決のために行動することができる。	発見した解決方法を実行することができる。
			地球規模の問題についての情報収集・分析、時間的・空間的繋がり把握、そして解決方法の実践の振り返りが行える。

付録3. Eラーニングに関するアンケート用紙

Questionnaire on Worksheet Assignments

Read each question and choose ONE item that applies to your response.

Q1. On average, how long did it take to complete the worksheet assignments?

	Less than 10 minutes		11 to 20 minutes		21 to 30 minutes		More than 30 minutes
--	-------------------------	--	------------------	--	------------------	--	-------------------------

Q2. Which tool did you usually use to complete the worksheet assignments?

	Personal computer		Smart phone		Tablet PC (e.g., iPad)		Others ( )
--	-------------------	--	-------------	--	---------------------------	--	---------------

Q3. Where did you usually complete the worksheet assignments?

	At home		On campus		On public transportation (e.g., bus, train)		Others ( )
--	---------	--	-----------	--	---	--	---------------

Q4. How was the procedure of the worksheet assignments (from logging in to the blackboard learning system to filling out the worksheets)?

	Very easy		Easy		Neutral		Difficult		Very difficult
--	-----------	--	------	--	---------	--	-----------	--	----------------

Q5. Which medium did you usually use to complete the worksheet assignments?

	Only text files		Only audio files		Both
--	-----------------	--	------------------	--	------

Q6. If you say “Both” in Q5, how did you use them?

	Read the text files and, then listen to the audio files
	Listen to the audio files and, then read the text files
	Use both of them at the same time
	Others ( )

Q7. On average, how were the contents of the text and audio files?

	Very easy		Easy		Neutral		Difficult		Very difficult
--	-----------	--	------	--	---------	--	-----------	--	----------------

Q8. On average, how were the contents of the worksheets?

	Very easy		Easy		Neutral		Difficult		Very difficult
--	-----------	--	------	--	---------	--	-----------	--	----------------

Q9. On average, how helpful were the worksheets assignments to your in-class learning?

	Very useful		Somewhat useful		Neutral		Not so useful		Not useful at all
--	-------------	--	--------------------	--	---------	--	---------------	--	----------------------

## 付録4. アンケート調査回答

回答	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
1	2	9	7	5	8	3	1	1	9
2	8	5	10	6	3	4	8	12	6
3	9	0	1	9	9	2	8	5	2
4	1	4	0	0	0	0	3	2	3
5	0	2*	2*	0	0	0	0	0	0

\*1と2の複数回答

## 付録5. 履修生の英語力・プリテスト・ポストテスト・定期試験結果

履修生	英語力	プリテスト	ポストテスト	定期試験
学生1	N.A.	x	x	48
学生2	N.A.	13	33	65
学生3	N.A.	8	18	41
学生4	N.A.	8	9	48
学生5	N.A.	7	30	65
学生6	N.A.	6	17	63
学生7	N.A.	6	10	50
学生8	高	x	x	62
学生9	高	x	x	56
学生10	高	x	47	64
学生11	高	20	45	65
学生12	高	13	35	65
学生13	高	11	37	57
学生14	中	x	x	63
学生15	中	x	x	65
学生16	中	18	28	59
学生17	中	6	32	64
学生18	低	3	18	41
学生19	低	x	17	36
学生20	低	10	30	60
学生21	低	8	12	63
	平均	9.8	26.1	57.1

N.A. : 英語力を示すデータなし。

X : 当該テスト未受験

(かさい・まさたか 短期大学部准教授)