オンライン海外研修は文化的知性を高められるか —純粋なオンライン型と対面とオンラインを組み合わせたブレンド型との効果 の比較—

名古屋大学 ディープテック・シリアルイノベーションセンター 特任教授

小西 由樹子

<要旨>

COVID-19の流行により、オンライン海外研修が急拡大することとなった。しかし、その有効性については十分に解明できていない。本稿では、日本国内で実施したオンライン海外研修の参加者45名の日本人学生と留学生を対象に、研修前後で文化的知性（CQ）を測定するフィールド実験を行った。その結果、認知的CQと動機的・感情的CQはオンライン研修後に上昇したが、行動的CQは上昇しなかった。さらに、オンライン海外研修がCQに与える効果に、研修の受講形式による違いはなかった。すなわち、受講生が一か所に集まって対面でグループワークを行う「ブレンド型」と、受講生がそれぞれ自宅等からオンラインで参加し、オンラインツール上でグループワークを行う「純粋なオンライン型」とでは、CQに与える影響に違いがなかった。

<キーワード>

文化的知性（CQ） 海外留学 オンライン学習

1. はじめに

グローバル社会の到来で、海外駐在員だけでなく、学生も異文化への意識を高める必要がある。このような背景から、社会に出る前の学生に留学の機会を与えることを大学は進んで行ってきた。例えば、名古屋大学では2022年にグローバル・マルチキャンパス推進機構を設置し、海外協定校の拡大と学生交流を強化する取り組みを進めている。独立行政法人日本学生支援機構（2023）によると、日本人留学生数は、2003年度以降、2018年度まで

年々増加していた。また、海外での経験（仕事や教育、休暇なども含む）によって、異文化に対する意識や適応能力が高まることはいくつかの研究で示されている（Crowne, 2008）。

ところが、2019年に始まったCOVID-19によって、大学は世界中でデジタル遠隔教育への移行を余儀なくされた。ワクチン接種は進んでいるものの、2021年度も多くがオンライン中心か、対面とオンラインの併用を行っている（日経新聞, 2021, 11月14日）。留学についても、オンラインツールを活用して海外とバーチャルにつなぐ形式がそれぞれの大学で開発された（平岡, 2020, 10月3日）。オンライン留学は、海外留学を手ごろな価格で、アクセスしやすく、インタラクティブで、学生を中心とした内容で実施できる利点がある。

対面による異文化研修や海外留学の前後での参加者の文化的知性（Cultural Intelligence、以下 CQ）の上昇を分析した研究は多くあるが、オンラインツールを活用して海外とつなぐ形式の海外研修（以下、オンライン海外研修）の効果を分析したものは少ない。日本でのオンライン海外研修が CQ に及ぼす影響を実証的に分析したものはこれまでにない。加えて、オンライン海外研修を受講者がどのような形式で受けるのかに焦点を当てた研究は海外でも見当たらない。日本にいる受講者が実際に集まってオンライン海外研修を受け、受講者同士のグループワークを対面で行う研修形式（ブレンド型）と、受講者が対面で集まることなく各自の家からオンラインで参加し、受講者同士のグループワークを ZOOM のブレイクアウトルームのようなバーチャルな空間を活用して行う研修形式（純粋なオンライン型）との違いに焦点を当てたものはない。

したがって、本稿では、COVID-19 の流行によって余儀なくされたオンライン海外研修に注目し、まず、日本で実施されたオンライン海外研修の前後で、実際に渡航する海外留学と同様に、参加者の CQ が上昇するかどうかを検証する。続いて、そのオンライン海外研修の受講形式として、受講生が一か所に集まって対面でグループワークを行う「ブレンド型」と、受講生がそれぞれ自宅等からオンラインで参加し、オンラインツール上でグループワークを行う「純粋なオンライン型」によって、CQ に与える影響に違いがあるかどうかを検証する。

2. 先行研究

2.1 文化的知性（Cultural Intelligence）

本稿では、オンライン海外研修によって文化的知性（CQ）が向上するかどうかに関心をあてる。なぜなら、CQは、国際ビジネスにおいて、異文化適応やグローバルリーダー

シップを測る客観的な尺度として、多くの研究で使用され、その信頼性と妥当性が確立されているからである (Yari, Lankut, Alon & Richter, 2020)。CQに関するレビュー論文もいくつか存在する (例えば、Fang, Schei & Selart, 2018; Ott & Michailova, 2018; Yari et al., 2020)。

Earley & Ang (2003) は、文化的知性 (CQ) を一般的な知能指数 (IQ) とは異なる、個人の異文化適応能力を捉える指標として提案している。CQは、「文化的多様性のある状況に効果的に適応する個人の能力 (an individual's capability to adapt effectively to situations of cultural diversity)」 (Earley & Ang, 2003, p.4) と定義されている。すなわち、CQは、文化的多様性のある状況を正しく把握し、推察する個人の能力に焦点を当てた知性の形態として運用されている。例えば、Imai & Gelfand (2010) は、アメリカ人と東アジア人の駐在員124人の、異文化間ビジネス交渉記録を使って、CQを調査した。その結果、個人のCQレベルが、異文化間での効果的な交渉の成功を予測すると結論づけている。

CQは、個人が自国文化内で使用しているものとは異なるスキルを使用する能力であり (Earley & Ang, 2003)、3つの側面 (認知的、動機的・感情的、行動的) のすべてが相互に作用して個人の総合的な CQ レベルを形成していると言われている。

認知的CQとは、価値観、信念、規範、ステレオタイプ、イデオロギーなど、文化およびその一般的・特異的側面に関する知識を指す。このような知識を持つことで、異文化下での交流を正確に予測したり解釈したりすることができる (Earley & Gardner, 2005)。行動的 CQ は、異なる文化的背景の中で文化的に適切な言語的・非言語的行動を示す能力を指している。行動的CQが高い個人は、文化的に適切な言葉、身振り、表情を示し、異文化の中で効果的に振る舞うことができる。動機的・感情的CQは、異文化接触に参加する動機と意欲、および異文化交流の中で生じる課題に対処する能力を含む。この動機的・感情的CQは、海外駐在員の成功に大きな影響を持つとされている (Chen, Kirkman, Kim, Farh & Tangirala, 2010)。Ng, Van Dyne & Ang (2009) は、動機的・感情的CQの高い海外赴任者は、グローバルリーダーシップの育成に必要な経験的学習に積極的に取り組むため、成功する可能性が高まるというモデルを提示している。

2.2 研修による CQ の向上

異文化適応の先行要因について多くの研究実績があるが、最も引用されており、広く検証されてきたのがBlack, Mendenhall & Oddou (1991) のモデルである。これによると、異文化適応に大きな影響のある先行要因は、個人の言語能力と過去の海外経験であるとされている。一方で、CQは異文化に触れることや異文化経験によって変化できる柔

軟な能力であるとも言われている (Earley & Ang, 2003; Earley & Peterson, 2004)。多くの研究が、対面での異文化研修によってCQが向上することを示している (Phanphairoj & Piromsombat, 2019)。例えば、Pless, Maak & Stahl (2011) では、参加者がチームを組んで途上国に赴いて活動するグローバルリーダーを育成するプログラムの参加者70名に対してインタビューとプログラム開始前後のアンケート調査を行い、CQが向上することを発見した。また、海外に実際に居住せずとも、国内で受ける異文化研修でも、CQが上昇することを示す先行研究もある。例えば、Fischer (2011) では、4週間の異文化トレーニングを国内で受講した後、学生の動機的・感情的CQは上昇していた。また、Eisenberg et al. (2013) では、大学で異文化マネジメントコースを受講した学生289名を対象に、コース前後に実施した質問票のCQの値を比較し、総合的なCQが受講前よりも向上していた。

オンラインの体験型トレーニングを扱った論文もある (Erez, Lisak, Harush, Glikson, Nouri & Shokef, 2013; Ko, Boswell & Yoon, 2015)。Ko et al. (2015) では、14人のアメリカ人を対象に、韓国人学生との7週間の遠隔プロジェクト(電子メールやビデオ会議)の前後でのアンケート結果を分析したところ、CQが向上していた。Erez et al. (2013) では、経営学科の1,212人の大学生を対象に、4週間のオンライン・バーチャル多文化チームプロジェクトの前後と6か月後に行ったCQアンケートを基に分析し、すべてのCQが時間とともに上昇していた。

CQ 研究分野における 142 の実証論文をレビューした Fang et al. (2018) では、CQ を向上させるための様々なトレーニングアプローチが検討されている。その結果、一般的に、トレーニングは全体的な CQ を向上させる効果を有する。例えば、体験型トレーニングは、動機的・感情的 CQ と行動的 CQ の向上に最も効果的であり、認知的 CQ の向上には、講義やロールプレイ、シミュレーションゲームなどのトレーニングが最も重要である。加えて、CQ の発達を促進するトレーニング以外の要因についてもレビューしている。例えば、自己効力感や開放的な性格は CQ の向上に正の相関があるが、これは研修前の学生の CQ レベルとは関連せず、初期 CQ が低い人にも研修は有効である (Fang et al., 2018)。

2.3 オンライン学習と対面学習の教育効果

技術の急速な発展に伴い、オンライン学習は、教育・学習の代替形式として、また、従来の教育を実質的に補完するものとして登場した。オンライン学習の利点として、(1) 従来の対面型学習に参加できない、あるいは参加しないことを選択した学習者の学習経験を増加させること、(2) 教育コンテンツをよりコスト効率よく収集して提供できること、(3) 講師不在の場所の学習者にも提供できること、が挙げられる (Means, Toyama,

Murphy & Baki, 2013, Rudestam & Schoenholtz-Read, 2009, Livingstone, 2012) 。さらに、現在のテクノロジーによってオンライン学習は、学習効果を向上させることができる程度の双方向性、ネットワーキング、コラボレーション、リフレクションがサポート可能となっている。

本稿では、オンライン学習の定義を「インターネット上で提供される学習プログラム」と定義する。オンライン学習と従来の対面型学習との学習効果を検証した先行研究はあるが、その結果は一貫していない。両者で差がなかった例として、オンライン学習と対面学習の効果を比較した実証研究を行ったBata-Jones & Avery (2004) では、大学院の薬理学コースの中間試験と期末試験における看護学生の成績を、オンラインを選択した学生18名と対面で受講した学生52名で比較研究した結果、2つのグループ間でテストのスコアに有意な差は見られなかった。一方でオンライン教育の方が対面よりも効果が高いことを発見した実証研究もある。Maki & Maki (2002) では、心理学の講義を、オンラインまたは対面のいずれかの受講形式で登録した大学生 (各50名) に対して、準実験的に1年間を通じて成績データを収集し、達成度を比較した結果、オンライン授業を受けた学生は、対面講義を受けた学生に比べ、より多くの知識を習得し、授業中の試験でも良い成績を修めていた。これは、対象とした講義がインプット中心のレクチャースタイルであったため、オンライン受講の学生は、不明な点があれば繰り返しオンライン授業を視聴して理解を深めたからではないかと結論付けている。他方で、対面教育の方が効果が高いことを示す研究として、Keefe (2003) では、組織行動学のコースの学生35名を、対面セッションとオンラインセッションのいずれかにランダムに割り当て、学生の最終成績を比較した。その結果、対面で講義を受けた学生の方が、オンラインで受けた学生よりも成績が良かった。この理由として、対面式の方が、学生同士の話し合いや講師への質問の機会が多く、この追加時間の影響があるのではないかと考察されている。

1996年から2008年7月までの46の実証的研究をメタ分析したMeans, Toyama, Murphy, Bakia & Jones (2009) によれば、平均すると、オンライン学習の学生は、対面学習の学生に比べて成績が良かった。一方で、メタ分析の対象の多くの研究が、(a) カリキュラム教材、(b) 教育方法、(c) 学習時間を、対照群と同等にしたわけではなく (プログラムの制約上、不可能な場合も多い)、オンライン学習の教育効果の優位性は、必ずしも使用するオンラインか対面かという教育の提供方法の違いに基づくものではなく、教材や教育方法、学習時間の違いを反映している可能性がある」と結論付けている (Means et al., 2009) 。

このように、オンライン学習と対面型学習の学習効果の違いについては、研究によって

相反する結果がでており、評価はまだ確定していない。

2.4 オンライン学習の受講形式

オンライン学習が普及するにつれて、受講形式も多様化してきている。一つの重要な傾向は、オンライン活動と対面授業を組み合わせたブレンド型学習の出現である。ブレンド型は、ハイブリット型とも呼ばれ、従来の純粋な対面式の教室での学習や、完全にオンラインで行う学習よりも、有効な学習モデルとして期待されていた (Watson, 2008)。Means et al. (2013) では、ほぼすべてがインターネット上で行われる「純粋なオンライン型」、及びオンライン活動と対面授業を組み合わせた「ブレンド型」と、完全な対面学習の成果を比較した45の実証研究を対象としたメタアナリシスを実施している。その結果、「純粋なオンライン型」と「従来の対面型」の学習成果を比較した研究では有意な差は出なかったが、「ブレンド型」と「従来の対面型」の学習成果では、ブレンド型の学習成果の方の優位性が確認された。

3. 仮説

3.1 オンライン海外研修がCQに与える効果

CQは、異文化に触れることや異文化経験によって変化できる柔軟な能力であると考えられている (Earley & Ang, 2003)。加えて、国内で対面による異文化研修を受けた場合でも、全体的なCQが向上し (Fischer, 2011)、研修前に測った初期CQが低い人も研修後にCQが向上することが分かっている (Fang et al., 2018)。一方で、オンライン学習と対面型学習の相対的な学習効果は、オンライン学習の質や効果が学習教材や講師の質、オンライン学習で使用するツールや受講者の行動などに大きく依存している (Prestiadi et al., 2020)。

Rehg, Gundlach & Grigorian (2012) では、海外における異文化研修に派遣された個人は、現地の人達と業務を行うことを通して、認知的CQが向上した。また、Phanphairoj & Piromsombat (2019) では、国内における対面での異文化研修によって、認知的CQは向上した。一方で、オンライン学習と対面学習の効果を比較したMaki & Maki (2002) では、レクチャースタイルの講義では、オンライン授業を受けた学生の方が、対面で受けた学生よりも成績がよかった。これは、認知的知識の向上に関しては、オンライン学習がより有効に機能することを示している。

本稿で対象としたオンライン海外研修では、外国人講師が日本と現地 (シンガポールと

ヨーロッパ)との文化や社会慣習の違いについて説明する講義と、質疑応答などでのインタラクションの両方を十分に行っており、オンラインとはいえ対面による場合と遜色のない質と量が確保されていた。また、オンライン授業が特に認知的知識の向上に有効であることを考えると、オンライン海外研修によって、受講者の認知的CQは向上すると期待される。

H1a. 個人の認知的CQのレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなる。

行動的CQに関しても、認知的CQと同様に、海外に派遣され、現地の人達と業務を行う異文化研修参加者は、相手のジェスチャーに素早く適応し、文化的に適切な言葉、身振り、表情を学習し、それらの文化的行為を感覚的に模倣できるようになった(Rehg et al., 2012)。そして、国内で行う対面の異文化研修でも、ロールプレイの練習を行うことで、参加者は海外の文化的行為を感覚的に模倣することが可能になり、行動的CQが向上した(Earley & Peterson, 2004)。一方で、オンライン学習と対面学習の効果を比較したBata-Jones & Avery (2004)では、薬理学コースを履修した学生たちの知識だけでなく、実務も含めた最終成績を比較したところ、オンライン受講者と対面受講者で、有意な差がなかった。

本稿で対象としたオンライン海外研修は、ZOOMなどのツールを使用しており、受講生たちは対面の場合と同様に、講師の表情や身振りを観察することが可能だった。加えて、オンライン研修の最終日に行った成果発表会に向けて、講師はビジネスピッチを英語で行う指導をしており、受講生たちは文化の多様性を十分に認識し、異文化下で適切な行為や表情を真似る学習ができたと考えられる。したがって、オンライン海外研修によって、受講者の行動的CQは向上すると期待される。

H1b. 個人の行動的CQのレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなる。

Earley & Ang (2003)では、動機的・感情的CQは海外で行うトレーニングで向上した。加えて、国内で行うオンラインの体験型トレーニングでも、動機的・感情的CQが向上した(Ko et al., 2015)。同様に、Erez et al. (2013)では、バーチャル多文化チームプロジェクトに参加することで、異文化適応に対するモチベーションが高まり、動機的・感情

的CQが上昇した。オンラインと対面の学習効果をメタ分析したMeans et al. (2009) では、平均すると、オンライン学習の学生は、対面の学生に比べて成績がよかった。これは、オンライン学習でも、学習目標に対するモチベーションが高く保たれたことを示している。

本稿で対象としたオンライン海外研修は、海外の手法や考え方を取り入れた体験型トレーニングであった。受講生たちは、オンラインツールを活用して活発に議論をしており、モチベーション高く研修に取り組んでいた。したがって、オンライン海外研修は、動機的・感情的 CQ は向上すると期待される。

H1c. 個人の動機的・感情的 CQ のレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなる。

3.2 受講形式による効果の違い

オンライン海外研修は、H1a に示されたように、認知的 CQ に正の影響を与えると期待されるが、その効果はオンライン海外研修の受講形式によって異なる可能性がある。そこで、本稿では、オンライン海外研修の受講形式として、すべてまたは実質的にすべてがインターネット上で行われる「純粋なオンライン型」と、受講生が一か所に集合して対面でグループワークを行う部分も取り入れた「ブレンド型」とを比較し、CQ の向上に違いがないかどうかを考察する。

本稿で対象としているオンライン海外研修は、純粋なオンライン型参加者は各自の PC 画面を通して、ブレンド型参加者は教室の大型モニターを通して、レクチャーを受講するという違いはあったものの、両方とも異文化に関する知識を十分に習得できる状況にあった。また、両受講形式とも同様に、外国人講師による講義と質疑応答、講師や受講者間の交流の時間をとっており、その時間も同じレベルであった。

一方で、Means et al. (2013) のメタアナリシスによると、ブレンド型は純粋なオンライン型よりも教育効果が高い。それは、ブレンド型の授業の方が、質疑応答時間を含み、講師や受講者間での交流が増えるために、教育効果が高いという結果が出た可能性がある (Means et al., 2013) 。

本稿で対象としたブレンド型の研修は、参加者全員がホテルに宿泊し、講義時間後も食事や入浴など受講者間の交流時間があり、一部の受講者は講義後も会議室や宿泊部屋に集まって研修内容について会話していることも確認できた。したがって、認知的 CQ の向上については、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高いと期待される。

H2a. オンライン海外研修を受けた前後の、個人の認知的 CQ の上昇レベルは、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高くなる。

オンライン海外研修が行動的 CQ に与える効果もオンライン海外研修の受講形式によって異なる可能性がある。先述の通り、Means et al. (2013) によるメタ分析では、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも学習効果が高かった。その違いは、講師や受講者間の交流が増えることに加えて、受講者が純粋なオンライン型の学習にどれだけ習熟しているかによるとも述べている。

本稿で対象としたオンライン海外研修は、コロナ禍で大学の講義が純粋なオンライン型になって1年以上経過した時期に実施しているため、受講者は既に純粋なオンライン型の講義に慣れていた。また、行動的 CQ 向上に関しては、両受講形式とも研修参加者たちは、講師からビジネスピッチを英語で行う指導を受けており、受講生たちは文化の多様性を十分に認識し、異文化下で適切な行為や表情を真似る学習ができたと考えられる。一方で、受講者間の交流時間に関しては、ブレンド型の方が先述の通り、同じホテルに滞在していたため長かった。したがって、行動的 CQ の上昇は、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高いと期待される。

H2b. オンライン海外研修を受けた前後の、個人の行動的 CQ の上昇レベルは、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高くなる。

最後に、オンライン海外研修が動機的・感情的 CQ に与える効果もオンライン海外研修の受講形式によって異なる可能性がある。先述の通り、Means et al. (2013) のメタ分析によると、ブレンド型は純粋なオンライン型よりも優位性があった。

本稿で対象としたオンライン海外研修における受講者間の交流は、純粋なオンライン型受講者は、ZOOM のブレイクアウトルームでグループ内の議論を行い、進捗状況は Google ドキュメントなどのツールを活用していた。この過程を外国人講師は常にモニタリングし、適宜フィードバックを行っていた。また、ブレンド型の受講者は、グループ内の議論はホテル内の会場で、対面で行っていた。そして、研修時間中は外国人講師と常にオンライン上で接続されており、議論内容も Google ドキュメントを使用して、随時講師が確認できる仕組みで実施した。したがって、講義中の講師と受講者間の交流について両者に差はなかったと思われる。一方で、講義時間外の受講者間の交流は、ブレンド型の方が多かった。したがって、動機的・感情的 CQ の上昇に関して、ブレンド型の方が純粋な

オンライン型よりも高いと期待される。

H2c. オンライン海外研修を受けた前後の、個人の動機的・感情的 CQ の上昇レベルは、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高くなる。

方法

3.3 研修内容とサンプル

本稿で対象としたオンライン海外研修は、文部科学省の次世代アントレプレナー育成事業（EDGE-NEXT）事業の助成を受けて、東海地域の国立大学が開催した「アントレプレナー育成海外武者修行プログラム」である。研修内容は、オンラインツールを活用して海外教育機関等と接続し、日本の学生に海外の起業家育成教育を英語で受講させるものである。オンライン海外研修は、（１）参加者全員がホテルに宿泊し、ホテルの会議室からシンガポールの講師と接続する対面とオンラインを組み合わせた「ブレンド型」と、（２）参加者がそれぞれ自宅から ZOOM ミーティングに入室し、デンマークの講師とつなぐ「純粋なオンライン型」の２種類で行った。両方とも参加対象は、東海地域の大学生、もしくは大学院生であり、参加を希望する学生は自らウェブサイトを通して申し込む。本研修の参加人数は、ブレンド型が 25 名と純粋なオンライン型が 20 名で、合計 45 名であった。

図表 1 参加者プロフィール

調査対象	有効回答数 (構成比%)	うち留学生数 (構成比%)	うち男性 (構成比%)	平均年齢 (標準偏差)
オンライン海外研修 ブレンド型	23 (92.0%)	5 (45.5%)	17 (64.3%)	23.61 (4.16)
純粋なオンライン型	14 (70.0%)	6 (54.5%)	9 (73.9%)	23.50 (2.85)

本調査のサンプルは、このオンライン海外研修参加者 45 名のうち、調査に同意した 37 名である。サンプル 37 名の、平均年齢、日本人学生と留学生の構成、性別の構成は、図表 1 の通りである。平均年齢は、ブレンド型が 23.61 歳 ($SD=4.16$ 、19 歳から 34 歳まで)、純粋なオンライン型が 23.50 歳 ($SD=2.85$ 、19 歳から 28 歳まで) であった。日本人学生と留学生の構成は、ブレンド型が日本人 18 人と留学生 5 人、純粋なオンライン型が日本人 8 人と留学生 6 人であった。性別の構成は、ブレンド型が男性 17 人と女性 6 人、純粋なオンライン型が男性 9 人と女性 5 人であった。なお、本来ならフィールド実験調査は、ブレンド型と純粋なオンライン型の 2 つの研修への参加者の割り当てをランダムに行うべき

であるが、今回は参加者が参加するかどうか、およびオンライン海外研修の種類（純粋なオンライン型かブレンド型か）を選択したため、ランダムになっていない。そのため、ブレンド型と純粋なオンライン型でサンプルに偏りがあるかどうかを確認した。その結果、年齢 ($t=-.086, df=35, p=.932$)、日本人学生と留学生の構成 ($\chi^2 = 1.858, df=1, p=.268$)、性別の構成 ($\chi^2 = .386, df=1, p=.534$) のいずれにおいても有意な差はなかった。

3.4 調査手順

参加前の調査は、各オンライン海外研修の最初の講義の前に、CQとデモグラフィックに関する質問を行った。調査票は、全参加者に対して、本調査の目的を説明したうえで、ウェブサイトへのリンク（QRコード）で配布した。調査票の回答後に、それぞれのオンライン海外研修が開始された。参加後の調査は、最終日の全ての研修が終わった後、全参加者に対して、ウェブサイトへのリンク（QRコード）を配布し、回答してもらった。

4. 測定尺度

4.1 文化的知性（CQ）の変数

調査票では日本語に翻訳せず、Earley & Mosakowski（2004）が開発したDiagnosing Your Cultural IntelligenceのCQ尺度（12項目）を英語のまま採用した。全ての項目はオリジナル通り5段階のリッカート尺度（1=Strongly disagreeから5=Strongly agree）を使い、それぞれのCQについて平均値を算出した。クロンバックの α 係数は、認知的CQが.67で、行動的CQが.86で、動機的・感情的CQが.92であった。文化的知性（CQ）については、各オンライン海外研修の最初の講義の前と、最終日の全ての研修が終わった後の2時点で測定した。

4.2 オンライン研修の受講形式

本稿では、Means et al.（2013）の分類に従って、オンライン海外研修の受講形式を、受講生が一处に集まって対面でグループワークを行う「ブレンド型」と、受講生がそれぞれ自宅等からオンラインで参加し、オンラインツール上でグループワークを行う「純粋なオンライン型」に区分する。

本稿で扱った「純粋なオンライン型」研修では、参加者は11月22日～26日に、それぞれの自宅から、デンマークの講師とオンラインで繋いで毎日20時～23時の3時間、グループワークを中心とした起業アイデア創出ワークショップを受講した。ワークショップ

は全て ZOOM ミーティング機能を使い、グループワークは ZOOM のブレイクアウトルーム機能を使って実施した。使用言語はすべて英語で、参加者の最終発表も英語で行われた。

「ブレンド型」研修では、参加者は 11 月 19 日～ 22 日に、愛知県内のホテルに宿泊し、ホテル内の会場からシンガポールの講師とオンラインで繋いで毎日 10 時～ 15 時の 4 時間、グループワークを中心とした起業アイデア創出ワークショップを英語で受講した。使用言語はすべて英語で、参加者の最終発表も英語で行われた。

5. 分析結果

すべての変数の平均値、標準偏差、相関関係は図表 2 に示されている。

H1a及びH2aをテストするために、調査時点（研修前か研修後か）と受講形式（純粋なオンライン型かブレンド型か）を独立変数、認知的CQを従属変数とした二元配置分散分析を行った（図表 3）。H1aのテストには調査時点の主効果を用いた。参加者の認知的CQは、研修前（ $M=3.73, SD=.65$ ）と比べて、研修後（ $M=4.26, SD=.59$ ）には有意に上昇していた（ $F(1, 58) = 6.974, p = 0.011, \eta^2 = 0.101$ ）。すなわち、オンライン海外研修は認知的CQに正の効果を及ぼしていた。H2aのテストには、調査時点と受講形式の交互作用を用いた。調査時点と受講形式の交互作用（ $F(1, 58) = 0.110, p = 0.741, \eta^2 = 0.001$ ）は見られなかった。したがって、個人の認知的CQのレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなるというH1aは支持された。一方で、オンライン海外研修を受けた前後の、個人の認知的CQの上昇レベルは、純粋なオンライン型とブレンド型で差があるとは言えず、H2aは支持されなかった。

次に、H1b及びH2bをテストするために、調査時点（研修前か研修後か）と受講形式（純粋なオンライン型かブレンド型か）、行動的CQを従属変数とした二元配置分散分析を行った（図表3）。参加者の行動的CQは、研修前（ $M=3.76, SD=.84$ ）と比べて、研

図表 2 変数の平均値と標準偏差、相関行列

変数	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 受講形式	0.62	0.49								
2. 年齢	23.57	3.68	.150							
3. 国籍	0.70	0.46	.224	-.436 **						
4. 認知的CQ (参加前)	3.73	0.65	.840	-.239	-.090					
5. 行動的CQ (参加前)	3.76	0.84	.164	.150	-.292	.642 **				
6. 動機的・感情的CQ(参加前)	3.95	0.75	-.019	-.024	-.385 *	.607 **	.717 **			
7. 認知的CQ(参加後)	4.26	0.59	.171	-.304	-.121	.734 **	.559 **	.674 **		
8. 行動的CQ(参加後)	4.20	0.78	.239	-.187	-.294	.641 **	.750 **	.801 **	.817 **	
9. 動機的・感情的CQ (参加後)	4.55	0.65	.007	-.040	-.354	.669 **	.619 **	.824 **	.702 **	.837 **

(注) 受講形式は、0. 純粋なオンライン型、1. ブレンド型
国籍は、0. 留学生、1. 日本人学生

n=37,*p<.05 (両側),**p<.01 (両側)

図表3 オンライン海外研修の受講形式別の効果

	認知的CQ		行動的CQ		動機的・感情的CQ	
	参加前	参加後	参加前	参加後	参加前	参加後
純粋なオンライン型	3.661 (.542)	4.083 (.665)	3.589 (.969)	3.875 (.997)	3.964 (.685)	4.542 (.641)
ブレンド型	3.772 (.715)	4.316 (.576)	3.870 (.757)	4.303 (.700)	3.935 (.809)	4.553 (.670)
全体	3.730 (.649)	4.260 (.593)	3.764 (.842)	4.200 (.781)	3.946 (.755)	4.550 (.650)

(注) () 内はSD

研修後 ($M=4.20, SD=.78$) では有意な差は示されなかった ($F(1, 58) = 2.323, p=0.133, \eta^2=0.036$)。また、調査時点と受講形式の交互作用 ($F(1, 58) = 0.098, p=0.756, \eta^2=0.002$) も見られなかった。すなわち、個人の行動的CQのレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなるというH1b及び、オンライン海外研修を受けた前後の、個人の行動的CQの上昇レベルは、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高いというH2bは支持されなかった。

最後に、H1c及びH2cをテストするために、調査時点（研修前か研修後か）と受講形式（純粋なオンライン型かブレンド型か）を独立変数、動機的・感情的CQを従属変数とした二元配置分散分析を行った（図表3）。参加者の動機的・感情的CQは、研修前 ($M=3.95, SD=.76$) と比べて、研修後 ($M=4.55, SD=.65$) には有意に上昇していた ($F(1, 58) = 8.093, p<0.001, \eta^2=0.118$)。すなわち、オンライン海外研修が動機的・感情的CQに正の効果を及ぼしていた。一方で、調査時点と受講形式の交互作用 ($F(1, 58) = 0.009, p=0.924, \eta^2=0.001$) は見られなかった。すなわち、個人の動機的・感情的CQのレベルは、オンライン海外研修を受ける前よりも、受けた後の方が高くなるというH1cは支持された。一方で、オンライン海外研修を受けた前後の、個人の動機的・感情的CQの上昇レベルは、ブレンド型の方が純粋なオンライン型よりも高いというH2cは支持されなかった。

6. 考察

本稿は、いくつかの点で、オンライン異文化研修に対する理解を深めるものである。第一に、COVID-19の流行によって渡航ができなくなり、余儀なく実施されたオンライン海外研修でも、認知的CQ及び動機的・感情的CQを高める効果があるが、行動的CQには影響を及ぼさないことがわかった。第二に、そのようなオンライン海外研修がCQに与える効果に、近年の重要な傾向であるオンライン活動と対面授業を組み合わせた「ブレンド型」と完全にオンラインで行う「純粋なオンライン型」では違いがなかった。

H2a、H2b 及び H3c では、ブレンド型の方が、研修時間終了後の受講生間の交流時間が純粋なオンライン型よりも長いため、CQ の向上が大きいとみていた。しかし、結果は、受講形式の違いで差があるとは言えなかった。この原因として、本稿での学習効果の尺度を CQ だけで測ったことが考えられる。異文化の価値観や英語を使用する機会は、ブレンド型も純粋なオンライン型も研修時間だけであり、両者で時間に違いがなかったため、CQ の向上は、両受講形式で差が出なかったと考えられる。以下では、各 CQ について述べていく。

受講者の認知的 CQ は、オンライン海外研修に参加することによって有意に上昇した。この上昇は、ブレンド型でも純粋なオンライン型でも同様に確認できた。研修終了後、複数の参加者は、この研修によって、自分がいかに文化の違いについて知らなかったかを認識したと言っている。したがって、オンライン海外研修において、講師の説明や講義内容を理解する中で、日本とは異なる価値観や社会状況などの知識を習得できたと考えられる。この認知的 CQ の上昇に与える効果は、ブレンド型でも純粋なオンライン型でも同様であった。

一方で、オンライン海外研修への参加によって、受講者の行動的 CQ は有意に上昇しなかった。これは、ブレンド型、純粋なオンライン型でも同様であった。行動的 CQ は、先行研究では、異文化研修の講義を通して向上するとみられていた。今回向上しなかった理由としては、学習時間の少なさや受講環境が挙げられるかもしれない。学習時間の少なさに関しては、PC の画面を通したオンライン海外研修では、研修前後で講師と話したり、講師の行動を観察したりする機会が対面と比べて限定的であったため、異文化での適切な言葉遣いや身振り・手ぶりを習得することが難しかったのかもしれない。加えて、受講環境の面について、参加者の感想として、オンラインで海外とは接続されているが、自分は住みなれた日本にいるため、異文化の中にいる様に振る舞うことは難しいというものがあつた。

最後に、オンライン海外研修への参加によって、受講者の動機的・感情的 CQ は有意に上昇した。この効果は、ブレンド型でも純粋なオンライン型でも同様に見られた。研修後の感想で、参加者は、このオンライン海外研修は非常に刺激的でやりがいがあったとコメントしている。参加者は現在の自分の能力の限界を感じつつも、モチベーションを保って異文化研修に参加できたと思われる。加えて、本研修は、参加者が自己選択で参加を決めるものであったため、文化の違いを含めて、新しい経験に対してオープンマインドな学生が参加している可能性もある。

7. 調査の限界と今後の展望

本稿にはいくつかの限界がある。第一に、今回のプログラムの制約上仕方なかったとはいえ、ランダム化による参加者のグループ分けがなされていない。純粋なオンライン型とブレンド型の参加者について、年齢、日本人学生と留学生の構成、性別の構成で差がないことを確認しているが、内部妥当性が完全に担保されているとは言えない。また、各調査対象者のオンライン利用経験の有無や習熟度は考慮していない。特に、ITリテラシーが大きな影響を及ぼすと考えられる。これらの個人的特性により差が生じる可能性もあるが、このサンプル数では検証できていない。

第二に、本稿で得られた結果をそのまま一般化することには注意を要する。東海地域の国立大学が主催した1つのプログラムからしかデータを収集していないために、本稿の外部妥当性に問題がある。

第三に、今回の研究では、インタビューによる定性調査は実施していない。この点でも外部妥当性に限界がある。

第四に、CQの事後評価を、オンライン海外研修の最終日に実施したことである。異文化研修が何らかの長期的な効果をもたらすかどうかを確認するためには、より長いフォローアップ評価を含めることが望ましいと思われる。

第五は、オンライン海外研修の効果指標として、CQのみに着目したことである。オンライン海外研修の効果を検証するためには、Fang et al. (2018) が挙げているような、心理的幸福感、対人効果、パフォーマンスまで追跡することが重要であると考えられる。

<参考文献>

- Bata-Jones, B., & Avery, M. D. (2004). "Teaching pharmacology to graduate nursing students: Evaluation and comparison of Web-based and face-to-face methods." *Journal of Nursing Education*, 43 (4), 185-189.
- Black, J. S., Mendenhall, M., & Oddou, G. (1991). "Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives." *Academy of management review*, 16 (2), 291-317.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kim, K., Farh, C. I., & Tangirala, S. (2010). "When does cross-cultural motivation enhance expatriate effectiveness? A multilevel investigation of the moderating roles of subsidiary support and cultural distance." *Academy of Management journal*, 53 (5), 1110-1130.
- Crowne, K. A. (2008). "What leads to cultural intelligence?" *Business horizons*, 51 (5), 391-399.

- 独立行政法人日本学生支援機構 (2023)。「2021 (令和3) 年度 日本人学生留学状況調査結果」
URL: https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2023/02/date2021n.pdf .
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003) . *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Gardner, H. K. (2005) . “Internal dynamics and cultural intelligence in multinational teams. In *Managing multinational teams: Global perspectives*.” Emerald Group Publishing Limited.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004) .” Cultural intelligence. *Harvard business review*, 82 (10) , 139-146.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004) . “The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager.” *Academy of Management Learning & Education*, 3 (1) , 100-115.
- Eisenberg, J., Lee, H. J., Brück, F., Brenner, B., Claes, M. T., Mironski, J., & Bell, R. (2013) . “Can business schools make students culturally competent? Effects of cross-cultural management courses on cultural intelligence.” *Academy of Management Learning & Education*, 12 (4) , 603-621.
- Erez, M., Lisak, A., Harush, R., Glikson, E., Nouri, R., & Shokef, E. (2013) . “Going global: Developing management students’ cultural intelligence and global identity in culturally diverse virtual teams.” *Academy of Management Learning & Education*, 12 (3) , 330-355.
- Fang, F., Schei, V., & Selart, M. (2018) . “Hype or hope? A new look at the research on cultural intelligence.” *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 148-171.
- Fischer, R. (2011) . “Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence.” *international journal of intercultural relations*, 35 (6) , 767-775.
- Keefe, T. J. (2003) . “Using technology to enhance a course: The importance of interaction.” *EDUCAUSE Quarterly*, 1, 24–34.
- Ko, B., Boswell, B., & Yoon, S. (2015) . “Developing intercultural competence through global link experiences in physical education.” *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (4) , 366-380.
- 平岡尚樹 (2020, 10月3日) . コロナ下の留学 解はオンライン . 日本経済新聞夕刊 , p. 3..
- Imai, L., & Gelfand, M. J. (2010) . “The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes.” *Organizational behavior and human decision processes*, 112 (2) , 83-98.
- Maki, W. S., & Maki, R. H. (2002) . “Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web-based and lecture courses.” *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8 (2) , 85.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009) . Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013) . “The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature.” *Teachers college record*, 115 (3) , 1-47.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009) . “From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development.” *Academy of Management learning & education*, 8 (4) , 511-526.
- 日本経済新聞 (2021, 11月14日) . 大学授業「すべて対面」遠く . p. 2.
- Ott, D.L. and Michailova, S. (2018) . “Cultural intelligence: a review and new research avenues.”

- International *Journal of Management Reviews*, 20 (1) , 99–119.
- Phanphairoj, K., & Piromsombat, C. (2019) . “The Influence of Cultural Training on Cultural Intelligence: a Systematic Review and Meta-analysis of Diverse Samples.” *Multicultural Education*, 5 (1) . 145-153.
- Pless, N. M., Maak, T., & Stahl, G. K. (2011) . “Developing responsible global leaders through international service-learning programs: The Ulysses experience.” *Academy of Management Learning & Education*, 10 (2) , 237-260.
- Prestiadi, D., Arifin, I., & Bhayangkara, A. N. (2020, October) . “Meta-Analysis of Online Learning Implementation in Learning Effectiveness.” In *2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 109-114) . IEEE.
- Rehg, M. T., Gundlach, M. J., & Grigorian, R. A. (2012) . “Examining the influence of cross-cultural training on cultural intelligence and specific self-efficacy.” *Cross Cultural Management: An International Journal*. 19 (2) , 215-232.
- Rudestam, K. E., & Schoenholtz-Read, J. (2009) . *Handbook of online learning*. Sage Publications.
- Watson, J. (2008) . “Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning.” *North American Council for Online Learning*.
- Yari, N., Lankut, E., Alon, I., & Richter, N. F. (2020) . “Cultural intelligence, global mindset, and cross-cultural competencies: a systematic review using bibliometric methods.” *European Journal of International Management*, 14 (2) , 210-250

受付日：2023年6月24日

受理日：2023年12月4日