

グローバル人材育成教育研究

第10巻第1号(学会設立10周年記念特集号II)

2022

■ 巻頭言

- 大六野耕作 1
- 新会長からのメッセージ.....アーナンダ クマール 2

特集 混迷時代におけるグローバル人材育成の挑戦—日本と世界の若者のための教育再考—

■ 論壇

- 「グローバル人材育成教育」に関する幾つかの想い
..... 勝又美智雄 3

■ 研究論文

- ESL 生徒の英語による数学文章題の問題解決プロセスに関する考察
—国際バカロレア認定校におけるインタビュー分析—
..... 木村光宏 8
- Employers' Recognition of Pre-employment Study Abroad Experiences of Employees
from the Viewpoint of the Development of Global Human Resources
(A Case of Japanese Multinational Firms)
..... Miori MOTOMORI 20

■ 実践報告

- 1年間のインドネシア留学が日本人高校生にもたらす変容
(インドネシアに国際連携協定校がある高等学校を事例に)
..... 建元喜寿, 大川一郎 34

■ 実践報告

- コロナ禍におけるオンライン国際交流の実施と課題
(学生運営スタッフへのインタビューを中心に)
..... 中橋真穂 47
- PBL型 COIL 授業が養うコンピテンシーとその要因
(コミュニケーションストラテジーの観点から)
..... 山田貴将 60

■ 報告

- 2022年度北海道支部大会報告
..... 竹内典彦 68

■ 会告

- 大会プログラム (2022年度前半期)..... 71
- 投稿規程..... 72
- 原稿執筆・投稿ガイドライン..... 74



巻頭言

グローバル人材育成教育学会 理事長 大六野 耕作

わが国で最初の新型コロナウイルス（COVID-19）感染者が報告されてから、すでに2年半以上の時間が経過しました。この間、教育機関はそのレベルを問わず、どうすれば「質の高い教育」を継続できるかに心を砕いてきました。スペイン風邪以来、100年に一度と言われる感染症のパンデミックの中では、最近まで、対面を中心とした教育を全面的に採用することは難しく、これに代えて「同期型オンライン授業」、「非同期型のオンライン授業」、あるいは対面とオンラインを組み合わせた「ハイブリッド授業」などを採用せざるを得ませんでした。

これは、わが国に限られた話ではありません。私が情報交換を続けている海外の大学でも、オンライン授業に対する評価にはその濃淡があるものの、ICTをフル活用したオンライン授業が、緊急時における教育機関のレジリエンス（resilience）を支える有効な手段として認知されているという点では共通しています。私の所属大学では、2020年秋学期から、海外提携校のオンライン授業を履修することで留学と見做し、取得した単位を本学の単位として認定する“Virtual Study Abroad”（VSA）制度（Micro Credentialに近い考え方）を導入しました。現在は、オンラインによるVSA制度と「実留学」を組み合わせ、学生のニーズに応える留学形式も模索しています。

欧米では、こうした考え方をさらに一歩進め、これまで原則無料のMOOCs（Massively Open Online Courses）に加えて、一定の手数料を払えば、オンライン授業を提供している大学に入学した際にその単位を認定する制度や、通常の1/4程度の授業料で、正式な学位（学士号・修士号）を取得できるオンライン・コースの設置なども強力に推し進めています。

いずれにせよ、われわれの課題は「VUCA（混迷する）時代」とも言われる現代のグローバル社会を生き抜く基礎的なcompetencyを学生に身につけてもらうと共に、グローバル経済がもたらした負の遺産（所得格差、社会分断、温暖化等々）に正面から取り組み、問題解決のための知識・スキル・行動力を持つグローバルな人材を生み出すということだと考えています。

はたして、日本の教育機関はこうした問題を正面から見据え、その解決を図る能力を備えた学生を育てられているか？様々な改革が教員目線のものになってはいないか？日本のグローバル教育は極めて重要な岐路にさしかかっているのではないかと思います。

こうした観点から、本学会はこれまで以上に多様な意見を学会運営に反映するため、理事定員数を増やすとともに、既成概念にとらわれず挑戦する若手の登用を図りました。今回、理事に選出された若さ溢れる有能な皆様には、本学会を、世界をリードする研究や実践を生み出す「協働の場」にさせていただけるよう心からお願い申し上げる次第です。

(明治大学 学長 大六野 耕作)

President's Message

Increasing Demand for JAGCE to Serve as a Platform for International Forums

President, Japan Association for Global Competence Education
Ananda KUMARA

Globalization has become a hot topic worldwide. In Japan, several structural changes can be seen in relation to the human resource development in the era of globalization. The Japanese government introduced a variety of schemes to assist educational institutions for restructuring their study programs. Even though the level of education and research activities of many Japanese universities are of very high standard, conducting such activities predominantly in the Japanese language and by the Japanese researchers have prevented these institutes to be assessed in the right manner. Likewise, there were concerns relating to the inward-looking attitudes of the Japanese students for joining study abroad programs as well.

Nevertheless, operation beyond national boundaries is a common business practice for many Japanese enterprises. Moreover, the recruitment of foreigners by Japanese enterprises and academic institutes is rapidly increasing. When considering working with the people belonging to different cultural and linguistic backgrounds, Japanese employees are expected to improve their abilities in the respective aspects. Improving lingual competency alone would not be sufficient under such circumstances.

In 2014, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(MEXT)introduced the “Top Globalization Project” to provide prioritized assistance to selected high rank universities, both public and private, to launch new programs with the focus on weak or missing aspects relating to the global human resource development. Key aspects such as “enhancing the use of English and foreign languages for study and research purposes”, “increasing the number of foreign students”, “improving the foreign language proficiency of students”, “dispatching of students to foreign countries” and, “expansion of the opportunities to study and live under international environments” etc., received higher attention under this restructuring process of educational programs.

As an academic association which focuses on the development of global human resources, the Japan Association for Global Competence Education(JAGCE)also is expected to play a new role in connecting Japan with the other countries in this new research arena.

In fact, the recent national and regional conferences of JAGCE have been attended by an increasing number of foreigners. They belong not only to the academic institutes but to the business enterprises as well, both from Japan and abroad. In addition to the experienced practitioners, the young students from even high schools in both Japan and abroad have been actively participating to these international forums. This new phenomenon creates a valuable opportunity for enhancing the interaction between all participants. Since JAGCE pays a higher attention on the practical aspects of the global human resource development rather than its theoretical aspects, increasing participation of foreign researchers and practitioners is expected to assist both the Japanese and foreign participants to deepen their mutual understanding of related issues.

(Ananda Kumara, President, Lanka Nippon BizTech Institute, Sri Lanka)

目次

巻頭言

.....	大六野耕作	1
新会長からのメッセージ	.....
.....	アーナンダ クマーラ	2

特集 混迷時代におけるグローバル人材育成の挑戦—日本と世界の若者のための教育再考—

論壇

「グローバル人材育成教育」に関する幾つかの想い	勝又美智雄	3
-------------------------	-------	-------	---

研究論文

ESL 生徒の英語による数学文章題の問題解決プロセスに関する考察 —国際バカロレア認定校におけるインタビュー分析—	.....	木村光宏	8
Employers' Recognition of Pre-employment Study Abroad Experiences of Employees from the Viewpoint of the Development of Global Human Resources (A Case of Japanese Multinational Firms)	.....	Miori MOTOMORI	20

実践報告

1年間のインドネシア留学が日本人高校生にもたらす変容 (インドネシアに国際連携協定校がある高等学校を事例に)	建元喜寿, 大川一郎	34
---	-------	------------	----

実践報告

コロナ禍におけるオンライン国際交流の実施と課題 (学生運営スタッフへのインタビューを中心に)	.....	中橋真穂	47
PBL 型 COIL 授業が養うコンピテンシーとその要因 (コミュニケーションストラテジーの観点から)	.....	山田貴将	60

報告

2022 年度北海道支部大会報告	竹内典彦	68
------------------	-------	------	----

会告

大会プログラム (2022 年度前半期).....	71
投稿規程.....	72
原稿執筆・投稿ガイドライン.....	74

**Journal of the Japan Association for Global Competency Education Vol. 10, No. 1
JAGCE 10th Anniversary Special Issue: Part II (2022)**

CONTENTS	Page
Preface	
..... Kosaku DAIROKUNO	1
President's Message Increasing Demand for JAGCE to Serve as a Platform for International Forums	
..... Ananda KUMARA	2
<hr/>	
Featured Theme Global Human Resource Development in the Era of Confusion: Re-Exploring the Issues of Education for the Youth in Japan and Other Countries	
Column	
“Some Reflections on Global Competency Education”	
..... Michio KATSUMATA	3
Research Paper	
A Study on ESL Students' Problem-Solving Process of Math Word Problem in English —Analysis of Interviews in International Baccalaureate Accredited School—	
..... Mitsuhiro KIMURA	8
Employers' Recognition of Pre-employment Study Abroad Experiences of Employees from the Viewpoint of the Development of Global Human Resources (A Case of Japanese Multinational Firms)	
..... Miori MOTOMORI	20
Practical Report	
The Impact of One-Year Study Abroad in Indonesia for Japanese High School Students (A Case Study of a High School with an International Partnership Agreement in Indonesia)	
..... Yoshikazu TATEMOTO, Ichiro OKAWA	34
<hr/>	
Practical Report	
Implementation and Challenges of Online International Exchange under the Covid-19 Pandemic (Mainly from interviews with student management staff)	
..... Maho NAKAHASHI	47
Competency Enhancement in a PBL COIL Class and its Background Factors (From the Perspective of Communication Strategies)	
..... Takamasa YAMADA	60
<hr/>	
Report	
Hokkaido Chapter Conference 2022	
..... Norihiko TAKEUCHI	68
<hr/>	
Announcement	
Conference Programs in 2022 (March–August)	71
Contribution Rules	72
Guidelines	74

論壇

「グローバル人材育成教育」に関する幾つかの想い

グローバル人材育成教育学会顧問 勝又 美智雄^A

“Some Reflections on Global Competency Education”

Former President and Current Senior Advisor of JAGCE

Michio KATSUMATA

1 はじめに

本学会が設立された2013年から、設立発起人の小野博・初代会長に請われるままに副会長を5年、2018年から2022年春まで会長を務めてきた。それ以前から「グローバル人材」について様々に考えることがあり、それを拙著『最強の英語学習法』(IBC出版、2017年)を始め、各種の新聞雑誌等への寄稿で書き綴ってきた。今回役職を去って一会員となるのを機会に、後進の若い皆さんに参考になりそうなことを以下幾つか記してみたい。

2 「グローバル人材」の定義

本学会の会員は全員、「グローバル人材とはそもそもどんな人物なのか」を問題意識に持ち、考えてきたことだろう。私自身は2004年に秋田に開学した国際教養大学の設立者の一人として、その数年前からこのテーマを自分なりに考えてきたし、「すべての授業を英語で行う」この大学で、頻繁にその具体的な内容を練り直してきた。

そして私自身の定義として、拙著『最強』本の第一章で明確に示した通り、

- ①異文化への好奇心を強く持ち、異文化摩擦・衝突ができる
- ②自分の文化(家族・生まれ故郷・地域社会・国)をよく理解し、誇りに思う
- ③論理的思考力・批判的判断力を養い、自分の考えを的確に表現し、主張できる
- ④他人(他人種・他文化)を蔑視・差別しないで、

共感できる想像力を持つ

⑤民主主義の理念(自由・平等・公正・寛容)を実行できる

⑥高い正義感と倫理観を持ち、職業として選んだ仕事で「一流」を目指す

⑦既成事実・既得権益に安住せず「ゼロから挑戦する・創造する」姿勢を育む

の7項目を「グローバル人材」の必要十分条件と考えてきた。但しこれでは余りに長すぎるので、もっとそれを要約すると、「グローバル人材」とは「世界中のどこに行っても現地の人たちから信頼され、尊敬される人物」というのが結論となる。そのどういふ点が信頼され、尊敬されるのかは、上記7項目を強弱・濃淡の差こそあれ、揃って備えていることにあると私は考えている。

この定義は、どこかからア priori に持ってきたものではなく、私自身が32年間に及ぶ日本経済新聞記者時代、12年間の大学教授時代に、アメリカ、アジア、中東、ヨーロッパなど20カ国以上を取材して回り、その中で現地で活躍する日本人を間近に見て、その人たちに共通するものは何かを考えてきた結果、上記の7条件に絞り込んだ次第だ。

ここで特に本学会の会員の皆さんに注意して頂きたいのは、私の定義では「英語力が高いこと」は「グローバル人材」の必要条件でも十分条件でもない、ということである。これについては、次の節で詳しく述べたい。

3 グローバル人材と英語

私の直感だが、本学会の会員のざっと7割は大学

A: 国際教養大学名誉教授

や高校で英語を教えている教員だと思う。どの大学でも、また中学・高校でも、「国際理解」「異文化コミュニケーション」は英語教師が担当すべきこと、というのを大前提にしてカリキュラムを組んでいるのが現状だ。

その前提となっているのは、グローバル人材の要素と英語力が堪能であることを同心円で二重にかぶさることが想定されているからだ。その場合、外側の円がグローバル人材なのか英語力なのかで議論が出てくるところだが、ほとんどの人はこういう同心円で、グローバル人材には英語が不可欠である、あるいは英語力を高めることがグローバル人材になる最短の近道であると信じているからに他ならない。

しかし実はこの二つは同心円では決してなく、それぞれの中心点が別にあって、その一部が重なる。その重なる部分はざっと2割ぐらい、多く見ても3割以下だと私は思う。つまり、グローバル人材と言われるほど海外で活躍する人も、その7~8割は実は「私自身英語は苦手だが、ビジネスをする上では英語力はそんなに問題にはならない」「英語力はせいぜい中学3年レベル、良くて高1レベル程度あれば良い。それ以上のことは、現地でビジネスをしていく上で専門用語を覚えていけば済む」という人が圧倒的に多い。

また、「英語力が高い人」とみなされている人が即海外で活躍できるかと言えば、事実は全くそうではない。多くの官公庁、大企業の中で、英語の得意な人は「英語屋さん」と蔑称され、翻訳（英文レターを訳したり、また書いたりすることを含む）や通訳（外国人客が来た時の役員の対応や、担当部課長同士の細かな打ち合わせ等の交渉の場面で、通訳を担当させられることが多い）として使われるのであって、往々にして「英語力の高い人」という評価だけであり、仕事での評価はあまり問われていない。現に英語力の高い人で、そのまま課長、部長、局長、役員という形でラインに乗って出世する人は商社でも少ない方で、出世する人の多くは「私はまるドメ（まるでドメスティック）だから」と自嘲気味に言う人が多い。そういう人に限って、業務内容に通暁し、人事管理能力に長け、経営能力に優れていて、日本の官公庁や大企業では出世コースに乗り

やすい。一方、日本のこうした大組織の中で「英語屋さん」はせいぜい1割もいれば十分と思われ、しかも扱いは語学の専門職（スタッフ）ということで、決してラインに乗る人たちとは思われていないのが実情だ。そういう点で、英語ができるからグローバル人材になれるという説は、私の見たところ幻想に過ぎない。

21世紀になって情報通信革命が急速に進行している結果、物事の判断、決断が猛スピードで行われなければならない状況に至っている。日本の官公庁や大企業がその流れに後れを取ってしまうのは、「まるドメ派」が圧倒的多数であるが故に、英語でのやり取りが即座にできないという点に大きな難点があるからでもあるし、同時にそれは、そういう経営幹部に英語力の高い人たちが加われば加わるほど、その企業はDX(digital transformation)革命に乗り遅れない企業となるのではないかと私は見ている。

逆に言えば、グローバル人材で英語力の高い人たちはまさに「鬼に金棒」なのであって、それをうまく生かせば極めて強力なグローバル人材となっていく可能性は大きいと思われる。

4 Global Competency としての意味

本学会設立の際の理事会で、学会名の英文表記をどうするかが話題になった。参加者の多くは“Global Human Resources Development Education”という案に賛成していたが、私は「もっと簡潔に、しかも意味を広く取って“Global Competency”としたらどうか」と提案した。この“competency”という言葉は、国連が上級管理職に必要な資質能力要件として求めているもので、“UN competency”あるいは“UN competencies”として使っていることを承知していたからだ。大学に戻って信頼できる英語圏の教員3人に意見を求めたところ、3人とも私の考えに賛同してくれた。そこで結果として、学会の英文表記もそれに決まった訳だが、この言葉は「グローバルに活躍できる人材に必要な資格要件、能力」というほどの意味になる。

元々「人材」「人財」「人的資源」「人的資本」という言葉は英語の“human resources”あるいは“human capital”の直訳語として、まず経済界、さ

らに経済産業省が使い始め、政府の官僚用語として普及、定着してきたものだ。しかしこれは余りに機能を重視した経済用語で、人間を道具としてのみ見做す考えが色濃く出ているため、私としては気に入らなかった。もっと幅広く、世界で活躍するための資格能力ということで簡潔に言うのではないかと考えていたからだ。

国連の総会、理事会、各種委員会では各国代表がそれぞれの国の利害を最優先して自国に有利なように方向付けを試みる意見対立の場となっている。しかし国連職員は国際公務員であり、その資格としては、自分の出身国には関係なく飽くまでも第三者的立場から当事者間の国境紛争、対立、飢餓、伝染病、自然保護対策などについて、各国間で衝突する利害を如何に調整し、その当事者がそれぞれ不満ながらも納得する妥協点を探ることが主な役割となる。つまり、国連という舞台は各国の利害衝突の場であり、異文化衝突の見本のようなものであって、そのことはウクライナ侵攻を巡るロシアの言い分などにも実に端的に現れている。そこで国際公務員は、理想的な解決などあり得ないことを大前提に、それぞれの国が納得せざるを得ない点を探り提案することで、ちょうど落語の大岡裁判のように「三方一両損」を最適の解とすることを心がけることが求められている。その際、国連職員は当事国から十分信頼されるだけの人間的魅力を持っていることが不可欠となる。

実は、グローバル人材が国際舞台で活躍するにも、そうした“UN competencies”に酷似した役割が求められているのではないかと、それこそ私が第一節で述べた①から⑦を満たすことが、この“UN competency”の要点であり、同時に“global competency”の要点ともなる。

5 英語教師の役割

では、本学会の圧倒的多数を占める英語教師がグローバル人材を育てる教育をする上で気をつけなければいけないことは何か。それは、英語教師がまさに「異文化理解」「異文化コミュニケーション」のプロとして一流を目指すということに尽きる、と私は思っている。

英語教師の殆どは、小中学校時代から優等生で

ずっと来た人たちで、得意の英語を活かして自分の社会人としての職業に英語教師を選んだという人が多いと思う。その人たちは、英文法や英語表現に通じるのはもちろんだが、私が第1節で述べたグローバル人材の7条件のうち、「異文化理解」と「異文化コミュニケーション」に人一倍感度良く優れたものになるという、その自覚が非常に大切ではないかと思う。だが優等生で大学を卒業した英語教師は、得てして中学・高校以来「英語が嫌い」で大学でも必修科目だから止む無く英語の授業を取っているという生徒・学生の扱いには困っている人が多いのではないだろうか。そういう英語アレルギーの生徒・学生を相手にした時、彼らは自分と違う異文化の人なのであるということを考えて、その人たちのことを内面的に理解しようという努力が必要になってくる。同時にそういう人に如何に英語の魅力を教えるかという、教師としての本来の仕事達成するのに教え方に工夫をこらす必要があるだろう。

これについて面白い話がある。2019年に大修館の主要月刊誌『英語教育』編集部から「グローバル人材の条件」について6回連載してほしいという依頼を受け、即座に引き受けて、ほとんど一気に書いて出稿した。1回分約1250字で、フル1ページの分量だが、そのうち3回分について編集部から「このところを書き直して欲しい」という注文が数カ所ついた。これまで新聞記者時代から50年以上外部の雑誌や新聞に頼まれて寄稿することが数えきれないほどあるが、私の書いた原稿に手直しを要求してきたのはこの『英語教育』が初めてであり、私も驚いた。理由を尋ねると、「英語教師のネガティブな側面が少し強調され過ぎているのではないかと」として編集部内で問題になったので、申し訳ないけれども表現を改めて頂きたいとのことで、私は思わず苦笑せざるを得なかった。英語教師に苦言を呈するつもりで少し教員批判をし過ぎたかもしれないが、それを受け入れて、外から見ればそういう意見があるのかということを理解してもらおうのが狙いだったが、編集部として雑誌の主要読者である英語教員たちに少しでも不愉快な思いをさせてはいけないという判断から、批判めいた表現を極力削り、あるいは抑えることを依頼してきたというところに、逆に英語教師というのは外からの批判に打たれ弱い、あ

るいは批判を受け付けない、そういう性格があるのかなと妙に納得させられたりもした。

本学会の会員の英語教員の皆さんには、是非自分なりにグローバル人材の条件とは何かを考え、異文化衝突を避けるのでなく、むしろ積極的に歓迎する姿勢を持っていただきたいと思う。

6 理数系こそ大事

2年ほど前、YouTubeで国際教養大学の「受験必勝法」というビデオが流れていると聞いてチェックしてみた。どこかの若い予備校講師が「この大学に入るには英語力さえあれば良い。理数系など無視して、高校時代から英語だけ一所懸命やれば必ず入れます」と得々と説明するのを聞いて、呆れてしまった。この講師は教養大の大学案内も入学パンフも見ることがないらしい。教養大では、能力別編成で英語集中コースを終了したあと、最初に必修科目として取るべきものに数学と物理・化学科目が基本科目としてある。これは私が主張し、中嶋学長も積極的に支援してくれたもので、理数系の科目をしっかりと学ぶことで論理的思考力を高め、また要領よく物事を説明する、その能力も理数系の教科書を熟読することで分かってくるはずだ。これは必修なので、この数学、物理・化学で合格点を取らなければ永久に卒業できないことになる。数学はほぼ数IIBレベルまでが教える範囲だが、これが分かっていないと集合論や変数を使って数式化していくことができないため、グローバル・ビジネスで必修で学ぶべき統計学のイロハが分からなくなってしまう。つまり社会人になっても、官公庁の予算書や企業のバランスシートが読めなければ、それはその組織の人間として殆ど通用しないことになるからだ。

そこで、なかには予備校講師の言ったのと同じ「国際系、イコール文科系、イコール理数系は捨てていい」という考えで臨んできた学生が毎年一人か二人いる。大抵は頑張って数学、物理の英語の教科書(ほぼアメリカの高校生が使う教科書に相当する)を読んで中身を理解しているが、なかには全くそれが分からないで、理数科目を取れないからというので、大学を1年あるいは2年で退学して他の大学に移るケースも2年に一人ぐらいは出てくる。

私自身が実感していることなのだが、「グローバ

ル人材」の7条件の中では表立って理数科目を理解するということは言わなくても、こういう7条件を満たすための頭の訓練として理数科目をしっかりと学ぶことは極めて重要だ。その点が案外と過去の「英語屋さん」には苦手なことであり、「まるドメ派」の人たちには十分対応可能な点でもある。現にそれが分からなければ経理問題が分からないし、会社の経営幹部として育っていくには重大な欠陥になっていくということになるからだ。

その意味で、本学会の創設者である小野博初代会長が医学博士号を持つ人であり、現役員にも数人、理数系の優れた人たちが会の運営を支えてくれている。その点からしても、「英語力がある、イコール理数系はダメ」という図式は全く通用しないということが分かっていただけのではないか。逆に、英語教師の人たちには、そういう発想を持って頂きたいし、私自身が考えていることは、数学の教師、物理・化学の教師が時々英語を混ぜながら、あるいはアメリカの高校生レベルの教科書、副教材を使いながら日本語に対応させつつ説明していくような、そういう授業が大学レベルで行われるのは極めて望ましいことではないかと考えている。

7 これからは女性の時代!

もう一つ本学会の特徴として言えるのは、私の印象では女性会員がほぼ7割を占めていると思われることだ。各支部の活動、あるいは全国大会での発表、それに本学会誌への投稿などを見ても、女性の活躍が実に目覚ましい。21世紀に入って、DX革命の進行とコロナ禍によるZoomでの授業、遠隔教育、ハイブリッド教育など、教育の仕方が様々変わってきた。これが女性の活躍と密接に関連してくる。それは、学校に通って一斉に授業を行うという形態が崩れ、授業のあり方が多様化する中で、教員一人一人の教え方なども勢い多様化せざるを得なくなった。その恩恵を実は最もこうむるのが女性ではないか。

男性の場合、官公庁や大企業などに典型的に現れているが、「寄らば大樹」でそこに属することで自分の地位、身分が保証され、生活も保証されるということに安住する結果、そこからなかなか飛び出すことができない。しかし女性の場合、男性ほどそう

いう組織にしがみつく姿勢は希薄である。自分のプロとしての仕事を身に着けながら、機会があればそれを生かして他の企業、あるいは独立して自ら起業家となって自由に動きまわりたいという願望が強いと思われる。現に世界各地で活躍している日本人のかなりの人が実は20代から50代ぐらいの女性であり、その人たちは日本の企業社会の組織の中で生活し続けることに飽き足らず、あっさり日本を飛び出して東南アジアなりアメリカなりに行って、そこで苦労しながら生活の基礎を築いて現地に定着する、ということに成功している人たちだ。2021年の北海道支部大会で「北方圏の交流」でフィンランドやスウェーデンなど北欧や東欧で定着して活躍している女性3人がZoomで登場し、「こんな仕事を毎日キツイけれども楽しくやっている」という明るい報告をするのを聞いて、私は素晴らしいことだとひとすらすら感心した。アメリカでも同様な話は幾つも聞いているし、東南アジアでもまたそういう日本人が現地で活躍し、地元の人たちの尊敬や信頼を得ていることもかなりあることを聞いている。

これは流行りの言葉でいえば「働き方改革」の話となる。テレワーク、在宅勤務が定着した結果、能力のある人ほど会社の仕事だけやっていればいいということよりも、会社の仕事は自分の労働時間のうち6割から7割で済み、残りの3~4割は別のことができる。仲間と語らって新しい仕事を副業として始めたり、あるいはそれに見通しがついたら、官公庁からでも大企業からでも未練なくサッと辞めてその新しい仕事に取り組む、という潔さと身軽さが男性よりもむしろ女性の方に見られるからだ。

これまでの日本は、官公庁も大企業も「副業の禁止」を柱として、その代わりに終身雇用で生活を安定させるということに意を砕いてきた。企業の存続が危ぶまれ、また激変し、外国資本がどんどん入ってくる中で、従来型の雇用確保ができなくなり、大企業でも容赦なく大幅な人員削減などで、この「失われた30年」を乗り切ろうとする気が相当各地で見えている。そういう時に、男性は如何にこの組織から弾き飛ばされないで生き残るかに汲々として、上司の覚えをめでたくしておけば首が繋がるという形での守りの姿勢が中心になってくるのだが、女性

の場合にはそういうしがらみを意識することもなく、「私がやりたい仕事はこれだ」ということを決めて出ていくことがし易くなっていると思われる。

以上の点で、これからグローバル人材になって育っていく人たちの過半数は、こうした軽快なネットワークで動く女性たちになるのではないか、というのが私の予感であり、また現に学会の活動状況を見ても、各支部で活躍している女性たちにはそういう能力が非常に高い人たちが多くて、それぞれが幾つかの仕事を同時並行でやりながら、本業の教育にも取り組んでいるという感じが強い。

8 おわりに

本稿はエッセイの形なので、いちいち論拠となる出典は本文から省いた。興味のある方は、以下の私の原稿を参照して頂きたい。

- ①『最強の英語学習法』(IBC出版、2017年)
- ②中嶋嶺雄著作選集編集委員会(編)『中嶋嶺雄著作選集 第7巻 大学教育革命』(アジアユーラシア総合研究所、2015年)
- ③中嶋嶺雄研究会(編)『グローバル人材その育成と教育革命』(同上、2018年)
- ④主体的学び研究所(編)『教養とは何か』所収の「国際教養とは何か」(主体的学び研究所、2019年)
- ⑤本学会(著)『グローバル人材育成教育の挑戦』所収の「戦後日本の文部行政」(IBC出版、2018年)
- ⑥大修館月刊誌『英語教育』(2019年4号~9月号)所収の「グローバル人材の条件」全6回

なお、私は2020年末から緑内障で失明し、メールのやり取りも、こうした文章の執筆も全て口述筆記で家内の協力無くしては全くできない。我が家でも女性が柱になって生活している毎日である。私の近況については、シニア世代の支援団体「従心会」のブログに2022年3月から月に1~2回のペースでエッセイ『風狂盲人日記』に連載中であり、興味のある方は是非「従心会」のサイトで読んで頂きたい。

受付日2022年5月27日、受理日2022年7月23日

研究論文

ESL生徒の英語による数学文章題の問題解決プロセスに関する考察

—国際バカロレア認定校におけるインタビュー分析—

木村 光宏^A

A Study on ESL Students' Problem-Solving Process of Math Word Problem in English —Analysis of Interviews in International Baccalaureate Accredited School—

Mitsuhiro KIMURA^A

Abstract: In Japan, the International Baccalaureate has become widespread due to globalization. In this study, I focused on process of students who have studied mathematics in English for seven months at a public high school in Japan.

The results of the analysis showed writings on the problem texts, drawings of diagram, and influences on the affective aspects. First, the “slash reading method” and “adding Japanese” was observed in the questionnaire. Students were carefully reading English and trying to understand it accurately using their native language. Second, students tried to understand the situation of the problem by composing their own images and drawing diagrams. Since both imagining and drawing can improve reading ability, students can acquire English language skills through solving mathematical problems. Third, regarding the negative influence on the affective aspect, students have had many experiences in which whole numbers are the correct answers, so they may become more anxious about answers that are not integers. This study examined the process of solving math word problems in English. In the future, another unit of study will be analyzed, and a discussion on the advantages of learning mathematics in English based on various examples will be required.

Keywords: the International Baccalaureate, math word-problem, problem solving

キーワード：国際バカロレア、数学文章題、問題解決、英文読解

1 研究背景

グローバル化が進む世界各国において国際バカロレア (International Baccalaureate; 以下IB) の影響で、英語による数学学習の実施が広まっている。IBの認定を受けた学校は159以上の国・地域で約5400校に及び、日本でも高校段階に対応するディプロマ・プログラム (Diploma Programme; 以下DP) においては59校で実施されるなど、文部科学省はIBを推進している (文部科学省, 2022)¹⁾。この中で、日本語と英語で授業を実施する日本語DPでは2科目以上を英語で実施することが義務付

けられており、日本語DPを実施する7校を対象にしたデータによると、数学授業の8講座中4講座 (半数) が英語で実施され、日本語DP対象科目の中で最も英語で実施されやすい科目の一つとして示されている (文部科学省, 2022)¹⁾。したがって数学の教授言語として英語を採用する学校数は増えてきており、他の科目と比べてもその数は多いといえる。今後グローバル化が進み、教授言語として英語が採用されることが考えられるため、日本語を母語とする生徒にとっての英語での数学学習については今後取り組むべき重要な研究課題であると考えられる。

第二言語として英語を学ぶ (English as a second language 以下ESL) 生徒の課題として、英語による数学学習を行う際、特殊な数学用語や記号システム

A: 岡山理科大学、早稲田大学教育総合研究所特別研究所員、日本大学総合社会情報研究科

が学生に多くの困難をもたらすことが指摘されている (Clement, 1982; Essien, 2010; Setati, 2002)²⁻⁴⁾ ことから、第二言語で数学を学ぶ生徒の支援の必要性が伺える。また、数学的な理解をする上で、使用言語の課題は数学的概念へのアクセスと切り離すことはできないと指摘され (Durkin & Shire, 1991)⁵⁾、数学で使用する言語にどれだけ精通しているかが重要な要因となっている。さらに、ESL生徒は内容や語彙の知識に精通し、数学的なコミュニケーションができるだけでなく、十分な英語の読解力と作文力を持っていなければならない (Essien, 2010) とされている³⁾。このような課題に対し、木村 (2021) は文章題の問題解決の4つの過程 (変換・統合・プラン化・実行) を枠組みとし、生徒が直面するつまづきについて生徒の記述から分析を行い、概要や背景知識を基にしたトップダウン方略と逐語訳によるボトムアップ方略を活用した英文読解の必要性を述べた⁶⁾。英語による数学学習の内実を捉えるためには、課題の側面だけではなく、問題解決のプロセスに焦点を当て、生徒の解答中の思考やどのように記述をしたかについて迫るような研究が必要であると考えた。

従って本研究では、木村 (2021) で用いた文章題の問題解決プロセスの枠組みの詳細を踏まえた上で、ESL生徒の英語による数学文章題における問題解決のプロセスを生徒のインタビュー結果から捉えることを目的とする。

2 先行研究

2.1 国際バカロレア教育における学びの特徴

本研究で扱う国際バカロレアは「国際バカロレア (IB) の教育とは」という文書で、探究を基盤とした指導が前提になっていることが示され、生徒自身が得た情報を基に独自の理解を構築することが奨励されている (国際バカロレア機構, 2019)⁷⁾。さらに木村 (2021) はIB認定校での数学授業実践を通して、オープンエンドな問いやクリティカルシンキングの育成について述べ、IBの数学とTOKのつながりによる実践が、生徒教師の双方向的で探究的な学びにつながっている事例を挙げ、一般的な数学授業への応用も可能としている⁸⁾。このようにIBでは探究が基礎となって展開されていることがわかる。

このようなIBにおける探究的な学びについて、文部科学省は、IBのTOKの手法を参考にしながら生涯にわたり探究し続けることの意義を認めている (文部科学省, 2017)⁹⁾。さらに岩崎 (2018, p. 158)¹⁰⁾ は、国内でIBの導入が注目された背景には、学習指導要領 (平成29・30年告示) を視野に入れた新しいカリキュラムモデルとしての側面と、経済のグローバル化に伴うグローバル人材育成の二つの流れがあると整理している。

上記を踏まえ、IBにおける具体的な学びの内実を明らかにすることで、学習指導要領に準拠したカリキュラムへの示唆につながるだけでなく、グローバル人材として育成すべき能力を検討することにつながると思われる。

2.2 英語による数学学習に関する先行研究

ESL生徒の英語による数学学習に関する研究において、言語発達に関するこれまでの研究は、主に5つの問題について議論が行われている (Warren, 2006)¹¹⁾。第一に、第二言語として英語を話す生徒の数学的言語能力のレベルに関する調査である (Adler, 1995; Burns, 1992; Lopez, 1997)¹²⁻¹⁴⁾。第二に、単語の意味を理解することに焦点を当てた研究が挙げられる (Adams, 2003; Conroy, 1981)^{15,16)}。第三に、教室での会話パターンへの慣れや、数学の読み書きについての研究が挙げられる (Clarke, 1993)¹⁷⁾。第四に、普通の英語と数学的英語の相互作用について論じた研究である (Kane, 1967; Shuard, & Rothery, 1984; Noonan, 1990; Setati, 2005)¹⁸⁻²¹⁾。最後に、学生の文章題を理解する能力を調査した研究がある (Akgun, & Ozdemir, 2006; Capraro, & Joffrion, 2006; MacGregor, & Stacey, 1998)²²⁻²⁴⁾。このように、英語による数学学習に焦点を当てた研究はさまざまなテーマで行われている。本稿が取り上げる英語による文章題についても数学教育における一つの領域となっている。

英語による数学学習の課題について、ESL生徒の英語による数学の読解には、言語的な理解力と、単語、数字、記号からなる「数学の言語」の知識の両方が必要で (Adams, 2003)、数学的理解過程と自然言語の影響を分けて考えることは困難であることが指摘されている (Durkin, & Shire, 1991)。また、数

学の問題を解く際、学習者は英語を理解すると同時に英語と数学用語の情報処理をしないといけないと述べ、学習者は数学の文章を読むことは通常よりも認知的負荷がかかる状況が指摘されている (Kester, Bardsley, Bach, & Gibb, 2009, pp. 470–471)²⁵⁾。さらに、IBDPの数学の文脈で木村(2021)は英語文章題のつまずきに着目し、英語の問題の方が日本語の問題に比べ得点が下がったこと、単語の理解が文章全体の理解に影響していること、計算処理の違いが正しい読解を誤って修正する事例、を示し、英語による数学学習についての課題を指摘している。

2.3 文章題の問題解決に関する先行研究

文章題の中に現れる数学用語は、専門用語と非専門用語、そして数学の記述を特徴づける記号システムで構成され(Halliday, 1978)²⁶⁾、文章題に含まれる多くの構成要素が互いに影響し合うため、単独で考えることができず、文章題を方程式に変換することが難しいとされる (Pawley *et al.*, 2005)²⁷⁾。また、与えられた状況を描写する記号、方程式や式、特殊な語彙、構文、数字の空間的な位置関係などが、抽象的理解を必要とする変数となり、読解を困難にしているという指摘もある (Margolin, & Ilany, 2010)²⁸⁾。さらに、実世界と関連する問題では、図表を読み、情報を整理し、計算が中心となる文章題よりも難しい数学的操作を行う必要がある (Carter, & Dean, 2006)²⁹⁾。このように文章題については、様々な要因が数学的理解の困難に結びついており、実世界と関連する問題はさらに複雑な状況となることがうかがえる。

文章題の問題解決過程の枠組みとして、木村(2021)は石田・多鹿(1993)³⁰⁾による枠組みを活用し、ESL生徒の英語による文章題解決のつまずきについて調査を行った⁶⁾。石田・多鹿の枠組みはMayer(1985)が元となっており、文章題の問題解決過程を4つに分類して述べている³¹⁾。本研究の英語による文章題を踏まえると、Mayerの4つの問題解決過程は以下のように考えることができる。

第一に、変換過程(Translation Process)では問題から得られる各命題を内的表象に変換することである (Mayer, 1985, p. 132)³¹⁾。この過程では一つひとつの文章から内的表象を形成することが想定され

ている。この過程における課題として、木村(2021)は、変換過程では単語や文章が読み取れないことやそれにより問題文全体が読み取れないなどのつまずきがあると指摘している⁶⁾。この過程では言語に関する知識(言語的知識)と事実に関する知識(事実に知識)が必要であるとされている (Mayer, 1985, p. 132)³¹⁾。このことから、英単語の理解と文脈を踏まえて意味を捉える読解の能力も必要であるといえる。

第二に、統合過程(Translation Process)では、問題の条件をまとめて図などの一貫した表現することとされる。図などの表現を作成する際に、問題に対する「スキーマ」が使われ、変換過程で得られた内的表象を統合して表現するため、正しく統合する能力は人によって異なるとされる。問題に対するスキーマがない場合、表現に誤りが生じやすく、文章題に対する理解は、適切なスキーマを持っているかと、それにアクセスできるかどうかに影響される (Mayer, 1985, p. 134)³¹⁾。この過程における課題として木村(2021)は、思い込みによる誤理解と数式の誤った読み取りを挙げている⁶⁾。これらを踏まえると、英単語の意味を統合して文やパラグラフなどの大きな単位で捉え、図などの表現に統合する過程であるといえる。

第三に、プラン化過程は、答えを得るための数式を作る過程であり、理解過程で構成した内的表象から適切な数式を作る。解答計画を正しく立案する能力は人によって異なるため、問題の解決策を考案するために、問題解決者は問題解決のための戦略的知識をある程度持っている必要がある (Mayer, 1985, p. 139)³¹⁾。木村(2021)ではプラン化過程で見られる課題として、計算方法を思いつかないケースや間違えた方法を適用してしまうことなどを挙げている⁶⁾。英語によるプラン化過程については、数式を作ることに加え、数式の前提条件などを英語で説明することが求められる。

第四に、実行過程は、問題解決者が計算などの操作を実行する過程で、解決手順に関する何らかの知識、すなわちアルゴリズム的な知識が必要である (Mayer, 1985, p. 140)³¹⁾。木村(2021)では実行過程で見られる課題として思い込みによる誤処理や計算間違いを指摘している⁶⁾。英語による実行過程につ

いては、式の変形過程の説明や、解が成り立つ時の条件などを英語で記載する能力が求められる。

以上に示した Mayer (1985)³¹⁾ の問題解決の枠組みは、英語文章題の問題解決における認知プロセスを捉えることが可能で、ESL 生徒の英語による文章題の解決の分析に活用される (Madzorera, 2014)³²⁾。Mayer の枠組みの説明をまとめたものを以下に示す。

表1 英語文章題における問題解決過程の構成要素

理解過程	変換過程 (translation process) 一つひとつの英文を内的表象に変換する過程。表現されている英単語等の内容理解のために言語的知識や事実に知識が使われる。
	統合過程 (integration process) 変換過程で構成された英単語の意味を統合し、内的表象を構成して、図等により問題状況を把握する過程であり、どの情報を選択し、捨象するかが決定される。
解法過程	プラン化過程 (planning process) 答えを得るための数式を作る過程であり、理解過程で構成した内的表象から適切な数式を作る。
	実行過程 (execution process) プラン化過程で作られた数式を計算する過程であり、計算の手続き的知識が使用される。

出所: Mayer (1985)³¹⁾ を基に筆者作成

木村 (2021) は生徒の文章題を解く際のつまづきに注目して研究を行っている⁶⁾ が、生徒の思考や判断のプロセスについては未明であり、研究の必要があるといえる。本研究では Mayer (1985)³¹⁾ を枠組みとし、英語による文章題における学びの状況を検証するため、英語で数学文章題を解く生徒にインタビューを行い、問題解決のプロセスを考察することとした。

3 研究の方法

3.1 研究の対象

調査は、2021年11月下旬に公立のA高等学校の1年次生徒12名を対象に実施した。この生徒は2021年4月にIBコースに入学し、クラスでは生徒中心の探究活動や少人数授業などIBの学習の方法で授業が実施されてきた。教授言語に英語を採用しているのは英語と数学の授業で、その他の科目の教授言語は日本語であるが、英語のテキストが採用されるなど、どの科目でも英語活用が求められる。

12名が受講する数学I授業は入学当初から原則、英語で実施されるが、数学用語の導入の際には、日本国内での進学への対応のため、日本語訳の補足が行われている。教師の説明及び生徒の発表は英語で行われるが、隣同士の会話などは日本語を使う場面もある。

授業中の英語の理解について、木村・中和 (2021) はIBの英語による数学学習について、8ヶ月後に授業中の英語の理解について改善が見られた事を明らかにしている³³⁾。高校入学までの英語による学習経験年数はそれぞれ、4年 (2名)、2年 (1名)、0年 (7名) で、どの生徒も日本の教育経験の方が長く、全員が授業外及び家庭では主に日本語を使うと回答した。

3.2 質問紙の作成

調査における質問紙については英語による問題3問で構成した。対象生徒の使用するテキスト (Haese et al., 2014)³⁴⁾ の例題を参照して、文脈と数式を変更した問題を作成した。図1に質問紙問題を示す (括弧内の日本語訳は質問紙調査実施時には記載されていない)。

To pray at a certain shrine, a ball made of soil is thrown into a hollow of the ground. (ある神社では土でできた玉を地面のくぼみへ投げ入れ願掛けを行なっています。)

A ball is thrown into the air from the edge of a building, 5m above the ground. The equation $h = -\frac{1}{2}t^2 + t + 5$ can be used to model the height of the ball after t seconds.

(地面から5mの高さの建物から玉を投げました。t秒後のボールの高さは $h = -\frac{1}{2}t^2 + t + 5$ の式で表されます。)

Q1. How high is the ball above the ground after 2 seconds? Show all working.
(問1 2秒後の玉の高さを求めましょう。解法を詳細に示すこと。)

Q2. State the time for the ball to hit the ground. Show the process of the calculation in detail. Show all working.
(問2 玉が地面につくまでの時間を求めよ。解法を詳細に示すこと。)

Q3. State the highest position of the ball. Show the process of the calculation in detail. Show all working.
(問3 玉が最も高くなる位置を求めよ。解法を詳細に示すこと。)

図1 質問紙問題内容 (括弧内は日本語訳)

生徒が解き終わるまで解答時間を与え、各問1点、合計3点満点で採点を行った。

3.3 インタビューの実施

質問紙実施後に13名の生徒を対象に、一人10分程度の半構造化インタビューを行った。あらかじめ設定した質問は以下の通り。

- ・分からなかった単語や表現に対してどのように対応しましたか？
- ・読むときにどのような工夫をしましたか？
- ・問題の状況は掴めましたか？

生徒の質問紙の記述を見ながら適宜質問を行った。

3.4 データの分析方法

データ分析の手法として、佐藤(2008)の質的データ分析法を参照し、以下のような手順で分析を行った。

- ①インタビューデータのテキストデータの作成
- ②表1の枠組みを基にした演繹的コーディング
- ③それぞれの過程での帰納的コーディング
- ④コーディング結果の再分脈化
- ⑤問題解決プロセスの分析・考察

手順①ではインタビュー結果のデータ化が行われ、手順②及び手順③ではデータの脱文脈化が行われる。脱文脈化とは、特定のコードを割り当てた文書の「部分」を元の文脈から切り離した上で、データ分析を行うための素材を作っていく作業である(佐藤, 2008, p. 46)。この「部分」の共通点や差異を見ることで、その原因などについて検討することが可能となる。本研究では生徒とのやりとりの中で発話内容のテーマで区切り「部分」を生成した。手順④では、表1で示した枠組みを基にコーディングにより得られた「部分」の分類と配列を行った。その後、再分脈化と呼ばれる新しい文脈の中に組み込んでいくという作業を行った。

4 結果と分析

4.1 生徒の解答に関する概要

英語のみで記載された問題(図1)を生徒が英語の記述により解答を行った。IBでは最終試験も全て記述式で解答することになっており、解答のプロセスで点数を与えることが奨励され、普段から記述式の解答の作成を行っている。生徒が解いた問題の

結果を以下の通り表にまとめた。

表2 生徒の解答の平均点と解答時間

番号	Q1	Q2	Q3	合計	時間
1	1	0	1	2	14分50秒
2	1	0	0	1	8分27秒
3	1	0	1	2	14分0秒
4	1	1	1	3	18分45秒
5	1	1	1	3	20分0秒
6	1	0	1	2	6分30秒
7	1	0	1	2	26分0秒
8	0	0	0	0	22分5秒
9	1	0	1	2	17分53秒
10	1	1	0	2	20分16秒
11	1	1	1	3	14分30秒
12	0	0	0	0	16分30秒
平均	0.83	0.33	0.67	1.83	16分39秒

Q1の正答率は83%で、 $t=2$ を代入して10名が正答を導いた一方で、2名の生徒が誤答となった。Q1では0mとなる基準の位置を二次関数の形と対応させて理解することが求められるが、最初の5mを足したり(1名)、引いたり(1名)することで誤った解を導いた生徒が見られた。

Q2の正当率は33%で、解の公式により4名が正答を得た一方で、8名が誤答となった。誤答の内容は計算間違い(7名)と解なし(1名)となった。

Q3の正当率は76%で、放物線の対称性を利用して解いたり(2名)、平方完成をすることで求めたり(5名)する生徒が見られた。一方で時間を答えた生徒(1名)、5mが最も高いと解答した生徒(1名)、計算間違い(2名)となった。

合計点の平均は1.83となり、標準偏差は1.03となった。解答時間の平均は16分39秒で標準偏差が5分29秒となった。納得できる解に辿り着くまで、問題の見返しや解答の確認を行っている生徒が見られた。

4.2 生徒の解答とインタビュー結果と分析

結果の分析は、佐藤(2008)のコーディングに従って分類を行った³⁵⁾。以下に、文章題の解決過程に対応させて、分析結果を提示する。質問者をT、生徒をSとしてインタビューの内容を枠内に示し、特徴的な箇所を下線で示した。また、再分脈化の説明のために生徒の実際の記述を図2~4の通り付記した。

①変換過程におけるインタビューの再分脈化

変換過程に分類されたテキストからは、生徒が問題文に書き込みをしながら解答する状況が語られた。

T: 文章を読む時に斜めの線で区切りを入れて読んでいますが、読みやすくなりますか?
 S1: なります。学校ではやってないけどスラッシュ読みするといいよと言われて、やっている。
 T: まると使い分けはあるか?
 S1: いえ、適当にやっている。

S1生徒は、英語の問題文を理解するのに、文章に斜め線や丸を入れながら読む生徒が見られた。実際、生徒の解答は図2のように、文章を斜線で区切り、下線と日本語を対応させて示した。変数のtには丸をつけている。

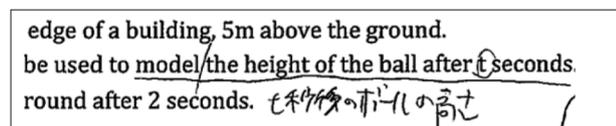


図2 S1生徒の読解の際の書き込み

英語の学習で習得した読み方のテクニックが活用され、母語の書き込みをすることが確認された。

また、別の生徒も問題文に書き込みをしながら読解を行っており、その効果について述べている。

T: 下線を引いているけど、読むときに気をつけていることはありますか?
 S2: 受験のくせで全部引きながら読みます。
 T: 読みやすくなったりとかは?
 S2: 読み落としが減る気がします。

S2生徒は、斜めの線を入れて区切る方法により、英語の読解の助けになっていると述べた。実際の解答は、図3のとおり、式を四角で囲み、数字にしるしをつけ、日本語を付記するなどの手法が用いられている。

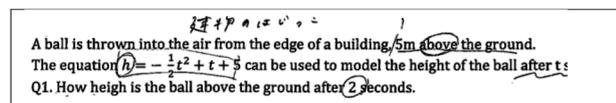


図3 S2生徒の読解の際の書き込み

このように高校受験の際に身につけた読み方で、書き込みをする生徒がおり、読み落としが減るなど

の効果に関する語りが抽出された。さらに、以下のように問題文の状況のイメージを行っているという語りが抽出された。

S3: 儀式の一環としてボールを投げているんだなっていう想像をして、どういうふうに投げているのかなって、自分の中でイメージしたり、投げている情景をイメージしたり、その情景を基に絵を実際に描いたり、5mの建物のエッジに立っているというので、じゃあ自分のイメージを修正しようというふうになって、最初は山の上から投げているのかなと思ったんですけど、“edge of a building”となったので、角になっている場所の端から、神主さんか誰かが投げているのかなっていうイメージをしてみたりしました。イメージは日本語も英語も一緒、イメージは言語ではないので、イメージをするのは自分の母語でない言語を理解するには結構助けになると思います。

与えられた問題の文章を基に、儀式でボールを投げているのではないかと予想し、生徒自身が文化・社会的な視点からイメージを膨らまして問題の状況を理解しようとしている。また、イメージは言語でないと述べ、イメージへの変換が母語でない言語の理解には助けになると述べている。

②統合過程におけるインタビューの再分脈化

統合過程に分類されたテキストからは、多くの生徒が自身の心的表象を統合する際に、図を描いて問題解決を試みる状況が語られた。

生徒の作図のタイミングについて、以下の語りを抽出した。

T: 図はどの段階で描きましたか?
 S4: 一番最初です。問題文の前に図を描きました。最初5mが地面から一番高いところだと思ってたけど、途中で描き直しました。

S4生徒は、Q1の前の状況の説明を読んだ時点で図を描いていると述べている。状況の説明だけでは最高地点やどのような曲線を描くかは不明であるが、投げた地点の5mが一番高いという自身の予想を踏まえて、作図を始めたと言った。その後問題文

から得られる情報を踏まえて修正した図を図4のとおり示した。

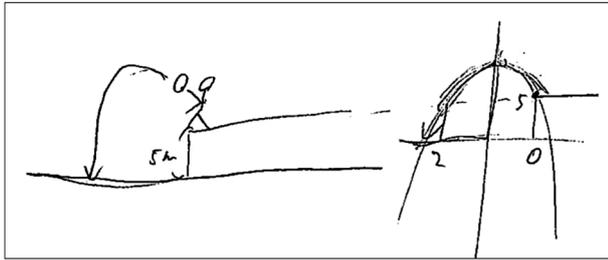


図4 S4生徒の質問紙への書き込み

投げる人のイラストを左には示しているが、右の図はその部分が捨象され、投げる位置と放物線が適切に示され、放物線の対象性を示す直線が描かれ、より数学的な特徴を捉えた作図をしていると捉えることができる。

一方、同様に作図を行った別の生徒は、作図のタイミングについて、以下のように述べた。

T: 5 m上からというのは、図でも示してあるけど、問題を読んでわかった感じかな？

S5: いやQ1、Q2とかの問題を見ていって、この図が問題を解く上で必要な重要だなって感じて。

T: なるほど、じゃあ問題を見ながら、図をイメージしていったという感ですかね。

S5生徒は、Q1、Q2を見て図の必要性に気づいて図を描いたと述べた。このように作図するタイミングは生徒によって異なり、得られた情報を図に反映させるだけでなく、自身の予測を踏まえて作図する生徒も見られた。

次に、図を描くことと言語の関連について、2人の生徒から語りが以下のとおり抽出された。

S6: 実際、英語で解いても日本語で解いても同じ図を描けるので、分からない単語があってもグラフの情報を導き出せれば、数学ってというのは図だけで、頑張れば解けちゃうので、とにかく自分が納得できる図を描くことを第一に考えると、自分がいつも使っている言語でなくても、対応は可能と思います。

S6生徒は、分からない単語があったとしても、図を描く段階に到達すれば、数学的に解けると述べた。「納得できる図を描くことを第一に考えると」

と述べていることから、作図が問題解決に大きな役割を果たしていると考えていることがわかる。

次に、日本語の時の作図との比較について以下のように述べた。

S7: 基本的に日本語で自分が理解できるのは、頭の中で結構済ましてしまうことが多いんですけど、英語の問題になってくると、分からない単語とかが日本語と違って出てくるので、そういう時は図を頼りにして、頭の中で図を終わらせないようにしています。

S7生徒は、日本語の場合と英語の場合のアプローチが異なることを指摘し、英語による文章題の方が、より多くの手がかりを得るために図を描くようにしていると述べた。さらにS7生徒は作図の効果について以下のように述べた。

S7: 紙に図をしっかりと描くことで、自分が考えてなかった「そーいやあれこの曲線ってどうなってるんだ？」ってのが新しく生まれたりして、そのふって思いついた疑問が、分からない単語の理解とか「あ、じゃあ分からない単語はこういうイメージなのかな？」っていうのにつながっていきたりします。

このように、紙に描くことで、疑問が生まれ、そのことが分からない単語の理解につながる状況がある状況を指摘している。

③プラン化過程におけるインタビューの再分脈化

Q1~3の間でそれぞれプラン化が起こる際の状況について生徒の語りが抽出された。まずはQ1の解法に関連する生徒の語りを示す。

S8: Q1は割と、そのまま代入すればいいというのが式を見ればわかったので、特に問題はなかったです。

S8生徒は、Q1について式を見れば数値をそのまま代入すれば良いということに気づくことができた。次にQ2の解法について別の生徒は以下のように述べた。

S9: 平方完成の形で解こうと思った時に、単純にそのやり方を、中学の受験勉強頑張ったのを忘れてくる時期で、あれこれはなんだっけと一瞬陥ったり、そこで少しやっぱまず英語っていうところでプレッシャーが高まっている時点で、その焦りに陥りやすい感じがありましたね。

S9生徒は、平方完成の操作をすぐに思い出すことができなかつた際に、英語であることがより緊張感や焦りにつながっていると語った。

最後にQ3の解法については以下の回答が得られた。

S10: 整数でないをやっぱ自分の解答に自信が持てなくなってしまうて、なんか、どうやってもいいから整数になる答えを探さなきゃってなって、Q2はルートでかけたんですけど、どうにか整数にならないかというのを探してしまった。

S10生徒は、数式を作る段階で、答えが整数にならないことから自信が持てなくなり、整数になるような式を作ろうとしている状況について述べた。

④実行過程におけるインタビューの再分脈化

実行過程では、生徒が解答を導き出した時点で、自信がない状況や不安が抽出された。以下に生徒の語りを示す。

S11: ちょっと答えがルートが含まれていて自信はなかったです。

T: なるほど。自信がなかった時にどうでしたか？
日本語の時と英語のときと変わりはないですか？

S11: 日本語でやってるときは自分が全部わかる文なので、「あ、ちょっと意地悪系の問題なのかなっていうのは理解できるんですけど」英語だとルートが出てくると、どっかで見落としがあったのかなって思うし、いつも見慣れない単語があるので、ルートなど出てくると、自分の計算が本当にあっているのかとか、自分が全部読み取れているのかというのがちょっとわかんなくて、怖くなります。

S11生徒は、平方根を含む解答に自信を持てず、見慣れない単語が自身の計算結果に対する不安につながっている状況を述べた。同じように自信が持てなかつた生徒について結果を以下に示す。

S12: 自分が作ったグラフを用いて出せるんですけど、そうなると答えが分数になって、整数でないをやっぱ自分の解答に自信が持てなくなってしまった。

S12生徒は、解答が分数になったことが、自身の解答に自身が持てなくなつた状況を述べた。

5 考察

上記の分析結果を基に、英語による文章題によって、生徒がどのような問題解決過程を経験したかについて、考察を行う。

第一に、変換過程において生徒の書き込みが見られた。生徒は問題文を区切って読むなどの工夫しており、特に注意が必要な数値に対しては区切ったり丸で囲んだり注意を払うようキーワードの強調を行った。さらに、問題を明確に特定するために、英語のそばに日本語を付記し、自身の母語で状況を把握しようとするなど、母語の活用が読み取れる。これらのように数学的に重要なキーワードの強調や母語への変換が行われていた。また、読解の際には英文には書かれていない文脈をイメージしながら問題の状況を捉えようとする行動が確認された。このように、生徒は自分で情報を付け足すことで問題の状況を理解しようとしている。日本語の文章題に比べて、英語の場合は見落としや読み取りの誤りなどの不安があることを考えると、情報をできるだけ書きイメージすることで、問題解決に繋げようとしていると考えられる。

第二に、統合過程においては作図に関する語りが得られた。ここでは、生徒自身が内的表象を図などに変換して捉えることで、適切な問題設定の理解につなげようとしている状況が見られた。この内的表象の活用は数学的なものだけでなく、文化的な視点などを含め広く既知の事項と関連づけようとしている状況が見られた。このように関連づけて捉えることは、全ての情報を正確に読み取るために有効な手立てであると考えられる。また、生徒が数学的な内

的表象を想起したとき、それを読解のために図にして描き出すタイミングは生徒によって差があることが分かった。具体的には、分からない単語がある場合、図を書きながら予想する手法や、Q1を読む前に自身の予測を踏まえて作図し、問題の条件によって描き変えていくなどの手法が見られた。また、英語文章題の場合は図を描くのを省略しないようにしているなど、言語によって図への依存性が異なることが明らかになった。

第三に、プラン化過程及び実行過程では、生徒の情意的側面に関し母語でない英語での読解が計算方法を思い出す際の焦りにつながることや立式や解答の数値にルートが含まれると不安になることが指摘された。母語で解答する際にも自身の解答が不安になることも考えられるが、全部読み取れているのかどうか分からない、誤った理解をしているかもしれない、という要素が情意的側面への影響を増幅していると考えられる。解答時間についても最も短い生徒が6分30秒であるのに対し、最も長い生徒は26分となっており、読解に不安のある生徒については問題の見返しや解答の確認に時間をかけている状況が想定される。

6 結語

本研究では、ESL生徒の英語による数学文章題における問題解決のプロセスについて考察を行った。

その結果、問題文への書き込み、問題文のイメージを作図すること、情意的側面への負担が浮かび上がった。

第一に、問題文への書き込みについては「区切って読む手法」と「日本語を付記する手法」が見られた。「区切って読む手法」について、土居・隅田(2004)は母語と構造の異なる外国語の習得に有効で、英文を元の語順のまま理解する能力を身につけることができるとしている³⁶⁾。IBの授業を通して、英語で読み、英語で考え、英語でコミュニケーションを取ることができるようになれば、様々な分野のグローバル人材育成に貢献できると考えられる。その一方で、問題文に日本語を付記する生徒がいたことから、日本語を介して問題内容を理解している生徒がおり、英文のまま理解する能力についてはまだ

発展途上であるといえる。

第二に、問題文のイメージを作図することに関して、生徒は問題状況を理解するために、イメージを活性化させる心内イメージ法(Mental Imagery)の活用が確認された。心内イメージ法については心理学の分野でも外国語読解の議論が行われており、文章題の変換過程において問題状況をイメージすることは作図の手がかりを得るのに有用であるだけでなく、英語の文章理解を促す手法でもある(Lesgold, McCormick, & Golinkoff, 1975; Pressley, 1976)^{37,38)}。

このように、英語による文章題の問題解決のプロセスにおける心内イメージ法は、数学的有用性と英語の有用性を兼ねていることから、英語による数学学習は2つの科目で必要とされる能力の同時的育成が期待できるといえる。

また、生徒が図を用いて理解しようとしたことについて、Winn (1987)は、図の活用は入り組んだ情報の全体的な流れや構造を示す機能を持つとし、図解の有効性を示している³⁹⁾。線条的な文の形式で書かれている内容を図解の形式で学習者に描かせる行為は、文章中の重要な情報を抽出し、内容の論理構造についての理解を示すことである。この文章理解を補助促進する図解の効果研究は、主に心理学の分野で行われ、実証的な方法で図解の文章理解促進の効果が確認されている(Levie, & Lentz, 1982; Mayer, 1997; Robinson, & Kiewra, 1995; Robinson, Robinson, & Katayama, 1999; Robinson, & Schraw, 1994; Sims, & Hegarty, 1997; Waller, & Whalley, 1987; Winn, 1987; Winn, Li, & Schill, 1991, 鈴木・栗津, 2009)⁴⁰⁻⁴⁸⁾。

本研究におけるインタビューでは、英文読解で生成した心内イメージを拡張することで文脈を予想し(トップダウン方略)、さらに読み進めることで予想した文脈を修正しながら新たな心内イメージを構成するという心内イメージを踏まえて英文を読むこと(ボトムアップ方略)の往還が確認された。その上で心内イメージを図的表現に変換し、図の情報を踏まえて単語・文章を推定(図を踏まえたトップダウン処理)するなど図5に示すように「英文読解」「心内イメージ形成」「図的表現」の3つの要素の相互作用がMayer (1985)の理解過程のプロセスで起こっていることが確認された³¹⁾。

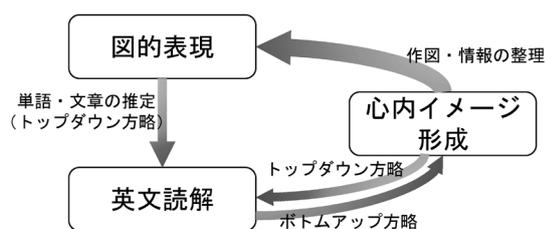


図5 英文読解と図的表現の相互作用 (出所: 筆者作成)

図的表現の活用は英文読解に有効であることから、英文読解は心内イメージを膨らませながら、図を書く手法は正確に読解し図を構成するのに効果的であると考えられる。

英文読解から図的表現のプロセスを意識的に指導に取り入れることで、トップダウン・ボトムアップ方略を踏まえた読解が進み、英語による認知的負荷が軽減される可能性が考えられる。

第三に、生徒の情意面における負荷について、解が整った数にならないことで不安になった生徒が見られた。一般的な日本のカリキュラムでは答えが整数などの整った数が扱われることが多いが、IBでは半端な数を扱うことが多い。今後DPの数学に慣れれば、解のパターンの予測から不安になることは少なくなるのではないかと考えられる。また、英語で解答することが不安やプレッシャーにつながっているという事例も挙げられた。この情意的側面の負荷については、デメリットだけでなく、注意深く手がかりを探しながら読むこと、文章を予測しながら読むトップダウン処理を促すこと、図などの言語以外の情報とより関連づけること、などのメリットにもなっていることも生徒の語りから明らかになった。

木村(2021)では、IB認定校で英語による数学学習に関する生徒の意識調査を行い、英語に関心が高い生徒が数学学習に対し前向きになる事例を挙げている⁶⁾。本研究の生徒のインタビューの結果からはその事例とは逆に、数学の問題を解くための内心イメージ法や図解の生成が英語の文章理解につながっているということから、数学の問題を解く手法が英語の文章理解に波及しているといえる。このことから、英語による数学学習は2つの科目の双方向の波及効果が期待できるといえる。

英語と数学の教科横断の実践だけでなく、他の教科と数学を掛け合わせることで、本研究とは異なる

波及効果があると考えられる。今後、IBを実施する学校だけでなく多くの学校での教科横断の実践が増えていくことが望まれる。

本研究では、二次関数の問題を基に、英語による文章題の問題解決過程について検討を行った。他の領域ではまた別の解法過程が活用されることが考えられる。それぞれの領域の状況について、今後も蓄積が必要である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省. (2022). IB教育推進コンソーシアムホームページ (<https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/>) (2022年4月1日閲覧)
- 2) Clement, J. (1982). Algebra word problem solution: Thought processes underlying a common misconception. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13, 16–30.
- 3) Essien, A. (2010). Investigating proficiency in the language of instruction as means of improving mathematical proficiency in a multilingual classroom. *Education as Change*, 14(2), 169–85.
- 4) Setati, M. (2002). Researching mathematics education and language in multilingual South Africa. *The Mathematics Educator*, 12(2), 6–20.
- 5) Durkin, K., & Shire B. (1991). *Language in mathematical education: Research and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- 6) 木村光宏. (2021). 英語による数学文章題のつまづきのプロセスに関する考察—二次関数領域に着目して—. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 22, 365–374.
- 7) 国際バカロレア機構. (2019). 国際バカロレア (IB) の教育とは?. 国際バカロレア機構.
- 8) 木村光宏. (2021). 国際バカロレアの知の理論の手法を活用した批判的思考の育成に向けた数学授業開発研究. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 22, pp. 85–95.
- 9) 文部科学省. (2017). 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ議論のまとめ. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_2.pdf (2022年6月25日閲覧).

- 10) 岩崎久美子. (2018). 第II章 諸外国の公立学校への導入の試み 日本: グローバル化とカリキュラム改革, 岩崎久美子編著『国際バカロレアの挑戦—グローバル時代の世界標準プログラム』明石書店 (pp. 155–173).
- 11) Warren, E. (2006). Teacher actions that assist young students write generalizations in words and in symbols. *Proceedings of PME 30*(5), 377–384.
- 12) Adler, J. (1995). Dilemmas and a paradox—Secondary mathematics teachers' knowledge of their teaching in multilingual classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 263–274.
- 13) Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice, *Prospect*, 7(3), 57–65.
- 14) Lopez, R. F. (1997). *Effect of different syntactic structure of English and Chinese in simple algebraic problems*, Paper presented at the People in Mathematics Proceedings of the 20th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Rotorua, New Zealand, 317–323.
- 15) Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: More than words can say. *The Reading Teacher*, 56(8), 786–795.
- 16) Conroy, J. S. (1981). Learning language and mathematical structure in the infants school. *Research in Mathematics Education in Australia. Australia*, 2, 203–212.
- 17) Clarke, D. J. (1993). Probing the structure of mathematical writing. 25(3), *Educational Studies in Mathematics* 235–250.
- 18) Kane, R. B. (1967). The readability of mathematical English. *Journal of Research in Science Teaching*, 5, 296–308.
- 19) Shuard, H., & Rothery, A. (1984). *Children reading mathematics*. John Murray, London.
- 20) Noonan, J. (1990). Readability problems presented by mathematics text. *Early Child Development and Care*, 54, 57–81.
- 21) Setati, M. (2005). *Mathematics education and language in researching mathematics education in South Africa*. in R. Vithal, J. Adler, & C. Keitel, eds., HSRC Press, Cape Town.(pp. 73–109).
- 22) Akgun, L. & Ozdemir, M. E. (2006). Students' understanding of the variable as general number and unknown: A case study. *Teach. Math*, IX(1), 45–51.
- 23) Capraro, M. M., & Joffrion, H. (2006). Algebraic equations: Can middle-school students meaningfully translate from words to mathematical symbols? *Reading Psychology*, 27, 147–164.
- 24) MacGregor, M., & Stacey, K. (1998). Cognitive models underlying algebraic and nonalgebraic solutions to unequal partition problems. *Mathematical Education Research Journal*, 10(2), 46–60.
- 25) Kester-Phillips, D. C., Bardsley, M., Bach, T., & Gibb-Brown, K. (2009). “But I teach math!”: The journey of middle school mathematics teachers and literacy coaches learning to integrate literacy strategies into the math instruction. *Education*, 129(3), 467–472.
- 26) Halliday-Michael, A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- 27) Pawley, Duncan, Paul, A., Martin, C, & John Sweller. (2005). Translating words into equations: a cognitive load theory approach. *Educational Psychology*, 25(1), 75–97.
- 28) Margolin, B., & Ilany, B. S. (2010). Language and mathematics: Bridging between natural language and mathematical language in solving problems in mathematics. *Creative Education*, 1(3), 138–48.
- 29) Carter, T. A., & Dean, E. O. (2006). Mathematics intervention for grades 5–11: Teaching mathematics, reading, or both? *Reading Psychology* 27, 127–146.
- 30) 石田淳一, 多鹿秀継. (1993). 算数文章題解決における下位過程の分析. 日本科学教育学会誌 科学教育研究, 17(1), 18–25.
- 31) Mayer, R. E. (1985). Mathematical ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach* (pp. 127–150). New York: Freeman.
- 32) Madzorera, A. (2014). Challenges learners encounter

- when translating from word problems to linear algebraic representations in a grade 11 multilingual classroom. *Master's Research Report*, University of the Witwatersrand.
- 33) 木村光宏, 中和渚. (2021). 国際バカロレアディプロマプログラム認定校における英語による数学の学習に関する言語的な視点による考察. *国際バカロレア教育研究*, 5, 85–94.
- 34) Haese, M., Haese, S., Humphries, M., Kemp, E., & Vollmar, P. (2014). *Mathematics for the international student: Mathematical studies SL*. Adelaide: Haese Mathematics.
- 35) 佐藤郁哉. (2008). *質的データ分析法 原理・方法・実践*. 新曜社.
- 36) 土居誉生, 隅田英一郎. (2004). スラッシュリーディングのためのテキスト分割. *情報処理学会研究報告*, 25–31.
- 37) Lesgold, A. M., McCormick, C., & Golinkoff, R. M. (1975). Imagery training and children's prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 67, 663–667.
- 38) Pressley, M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68, 355–359.
- 39) Winn, B. (1987). Charts, graphs, and diagrams in educational materials. In D. M. Willows, & H. A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration: Basic research*, 1 (pp. 152–198). New York: Springer-Verlag.
- 40) Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195–232.
- 41) Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1–19.
- 42) Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 455–467.
- 43) Robinson, D. H., Robinson, S. L., & Katayama, A. D. (1999). When words are represented in memory like pictures: Evidence for spatial encoding of study materials. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 38–54.
- 44) Robinson, D. H., & Schraw, G. (1994). Computational efficiency through visual argument: Do graphic organizers communicate relations in text too effectively? *Contemporary Educational Psychology*, 19, 399–415.
- 45) Sims, V. K., & Hegarty, M. (1997). Mental animation in the visuospatial sketchpad: Evidence from dual-task studies. *Memory and Cognition*, 25, 321–332.
- 46) Waller, R., & Whalley, P. (1987). Graphically organized prose. In E. de Corte (Ed.), *Learning and instruction: European research in an international context* (pp. 369–381). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- 47) Winn, W., Li, T., & Schill, D. (1991). Diagrams as aids to problem solving: Their role in facilitating search and computation. *Educational Technology Research and Development*, 39, 17–29.
- 48) 鈴木明夫, 粟津俊二 (2004). 図解・相互教授学習・プレゼンテーションソフトを用いた英語リーディングの授業実践. *コンピュータ&エデュケーション*, 17, 111–118.

受付日 2022年4月29日、受理日 2022年7月24日

Employers' Recognition of Pre-employment Study Abroad Experiences of Employees from the Viewpoint of the Development of Global Human Resources (A Case of Japanese Multinational Firms)

Miori MOTOMORI^A

Abstract: The development of Global Human Resources (GHRs) has been an all-Japan agenda for more than a decade. Through an industry-academia partnership led by the government, universities have been at the forefront of the efforts to cultivate GHRs that meet the industry's needs. The promotion of study abroad among Japanese youths has been an essential part of this effort. However, assessment of whether study abroad experiences (SAE) contribute to the development of GHR attributes is scarce. This paper aims to assess whether firms recognize employees' SAE prior to employment as contributing to the development of GHR attributes. Through a questionnaire survey of 300 multinational firms in Aichi Prefecture, Japan, it was found that a large percentage of the respondents recognize employees with SAE as having strengths in all three pillars of GHR attributes; language and communication ability, cross-cultural understanding and ethnic identity, and fundamental competencies of working persons. The results also indicate that firms recognize these strengths in employees with both short-term and long-term study abroad experiences. These are welcome findings that validate the government and universities' efforts to increase study abroad among Japanese youths.

Keywords: global human resource development, study abroad, internationalization of universities, fundamental competencies of working persons, Japan

1 Introduction

Global Human Resource (GHR) development has dominated the discourse of human resource development in Japan over the last decade. Being led by government policies to develop GHRs, and by programs and competitive funding provided by the Ministry of Education, Culture, Sports Science and Technology (MEXT), the government, the industry, and the academia have been working together to foster GHRs with the skills needed to work effectively in collaboration with people with diverse backgrounds.

Increasing the number of Japanese youths studying abroad has been an essential part of this effort. With the belief that study abroad experiences (SAE) contribute to the development of foreign language skills and cross-cultural understanding, there has been great encouragement from both

the government and higher education institutions to promote study abroad programs among Japanese students. As a result, the number of students participating in study abroad programs has been on the rise.

However, research on the effectiveness of SAE in developing GHR attributes has been limited. It is also not clear whether employers recognize that SAE prior to employment contribute to the development of GHRs. For further and effective development of GHRs, it is essential to assess whether employers recognize employees with SAE as possessing GHR attributes which SAE is expected to develop.

The aim of this paper is to assess employers' recognition of pre-employment study abroad experiences of employees from the viewpoint of GHR development. It explores what attributes of GHR firms recognize employees with SAE as having, whether they recognize differences

.....
A: Chukyo University, Global Education Center

between employees with long-term and short-term SAE, and how employees with SAE are being utilized by firms.

2 Background

2.1 Globalization and the Need for GHRs

With a rapid decline in birth rate, soaring aging population, and shrinking domestic market, sustaining economic growth in Japan has become a challenge in the last decades. In search of cheaper labor and new markets, Japanese firms have been continuing to expand their operations overseas (Japan Business Federation, 2011; JETRO, 2019)^{1, 2)}. In addition to the growth in the number of overseas operations, overseas operations' functions have also broadened (JETRO, 2018)³⁾.

Under such circumstances, strengthening international competitiveness and its human resources has become an urgent issue and a necessity in Japan (Matsumoto, 2014; Shiraki, 2014)^{4, 5)}. The need for human resources who can collaborate with people with diverse backgrounds, work effectively, and compete in the globalized world has become essential for firms' sustained growth. As a result, a dire need arose for GHRs who can work effectively in the global arena.

Despite the urgent need for GHR, Japan has been behind compared to other Asian countries in developing human resources that can compete globally (Japan Business Federation, 2011)¹⁾. Firms have been investing time and money in developing their Japanese employees into GHRs by offering foreign language programs, utilizing external programs, and offering overseas trainee programs to young employees (Japan Business Federation, 2015)⁶⁾. However, most firms are still struggling with the globalization of their human resources, expressing a lack of human resources who can handle overseas businesses (Iwasaki, 2015; JETRO, 2018)^{3, 7)}. Despite the experience of long years in overseas operations, Japanese

multinational firms continue to struggle to ensure and develop globally competent human resources needed for their global operations.

Nonetheless, firms still see the development of their Japanese employees as the key to their overseas expansion efforts. While there is a shift in efforts to gain GHRs from outside instead of cultivating them within, Japanese employees who have been with the firm from the start continue to be seen by firms as the most important players who can contribute to their overseas expansion (JETRO, 2019)²⁾. The industry's desire to cultivate Japanese workers into GHRs has not waned.

2.2 Definition of GHR

GHRs refer to talents who can work effectively in collaboration with people with diverse backgrounds and compete in the globalized world (Armstrong, 2009; Oikawa *et al.*, 2017; Shiraki, 2014)^{5, 8, 9)}. The specific skills needed may vary depending on the organization, location, and background, but some attributes are essential for all human resources regardless of the country of origin, location of deployment, and work assignment.

Based on the definition of GHR by the Japanese government which encompasses the various attributes needed for GHRs, this research defines GHRs as having the following three pillars of attributes (Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development 2012; Global Human Resource Development Committee, 2010)^{10, 11)}.

- (1) Language and communication ability;
- (2) Fundamental competencies of working persons (including but not limited to self-direction and activeness, drive for challenge, cooperativeness and flexibility, sense of commitment and mission); and
- (3) Cross-cultural understanding and ethnic identity.

The second pillar, fundamental competencies of working persons, is a concept promoted by the Ministry of Economy, Trade and Industry (METI) in 2006 as essential competencies required when working with people with diverse backgrounds (SME Agency, 2018)¹²⁾. It contains three areas of competencies, which are *action*, *thinking*, and *teamwork*. *Action* includes self-direction, the ability to involve others, and the ability to achieve results. *Thinking* consists of the ability to find problems, planning, and innovative skills. *Teamwork* refers to the ability to get ideas across, empathic listening, flexibility, insightfulness, discipline, and stress tolerance. GHR attributes are often rashly equated to foreign language abilities. Though foreign language ability is vital for communication with speakers of other languages, however, a much wider breadth of attributes is required of GHRs. The fundamental competencies of working persons is one of the essential attributes of GHRs, and these three pillars overlap and are intertwined with each other.

2.3 GHR Development: From Firms to Universities

By the late 2000s, with the strong request by the industry, the challenging mission of developing GHRs was passed on to universities (Shinmi *et al.*, 2016; Yonezawa, 2014; Yoshida, 2017)¹³⁻¹⁵⁾. Universities' involvement in GHR development started with the Industry-Academia Partnership for Human Resource Development in 2007, a project led by METI in collaboration with MEXT. Discussions focused on the low English proficiency of the Japanese and the drop in the number of Japanese youths studying abroad. From the start, these two areas were regarded as crucial weaknesses of the Japanese in becoming GHRs, and this view penetrated the discussion and policies which followed (Industry-Academia Partnership for Human Resource Development, 2009)¹⁶⁾.

The Global Human Resource Development Committee, Industry-Academia Partnership for Human Resource Development was established by 2009. It was a direct push for the cultivation of GHRs through industry-academia partnership pointing to the issue of the inward-looking attitude of Japanese youths and promoting study abroad of Japanese students. It also made a firm request to Japanese universities to become internationalized and competitive in the world (Global Human Resource Development Committee, 2010)¹¹⁾. Concrete project plans and competitive funding by MEXT followed to address the two areas of challenges in developing GHRs among Japanese, the low English proficiency of the Japanese and the drop in the number of Japanese youths studying abroad (Committee on the Promotion of Developing Global Human Resources 2011)¹⁷⁾. The internationalization of Japanese universities and the promotion of study abroad for Japanese students were to be accelerated.

The Global 30 Project (G30) in 2009 and the Promotion of Exchange with International Students Program at the Universities supported universities' efforts to internationalize themselves, targeting to accept 300,000 international students by 2020 (MEXT, 2008)¹⁸⁾. The Re-Inventing Japan Project, started in 2011, aimed to strengthen the exchange framework with other Asian countries, reinforce Japanese universities' internationalization, and foster GHRs among Japanese students. The Project for Promotion of Global Human Resource Development in 2012 explicitly aimed to cultivate Japanese students into GHRs by remedying their inward-looking attitude, focusing primarily on improving foreign language ability and increasing the number of Japanese students participating in study abroad programs. The Top Global University Project, which started in 2014, supports top, innovative universities in Japan,

leading the internationalization efforts of Japanese higher education (MEXT, n.d.)¹⁹⁾. These various projects, with their sizeable funding available to selected universities, all urged universities to internationalize themselves and promote various exchange programs encouraging Japanese students to study abroad even for a short period.

The government also increased scholarship programs for studying abroad. In 2008, the budget for the JASSO study-abroad scholarship was increased. Under this program, students enrolled in Japanese universities were eligible to receive a scholarship by participating in one of the universities' study abroad programs. The program duration could range from eight days to one year (Shinmi and Ota, 2018)²⁰⁾. In 2014, MEXT introduced a scholarship program named "Tobitate! (Leap for Tomorrow!)" Young Ambassador Program, a public-private partnership encouraging students to study abroad. Students enrolled in diploma programs at a Japanese university and with acceptance of enrolment in an educational institute abroad are eligible to apply to study abroad for 48 days to two years (MEXT, 2020)²¹⁾.

Through these efforts, the number of students who participate in study abroad programs has increased from 36,302 in 2009 to 115,146 in 2018 as shown in Figure 1 (JASSO, 2020)²²⁾. The increase in the number of students taking part in very short-term study abroad programs of under 1 month was particularly drastic. The government and universities' efforts to increase the number of Japanese students who study abroad had paid off.

2.4 Gains of Study Abroad

Study abroad is expected to enhance an individual's skills in several different areas. The objective of study abroad programs may differ from program to program, but there is a

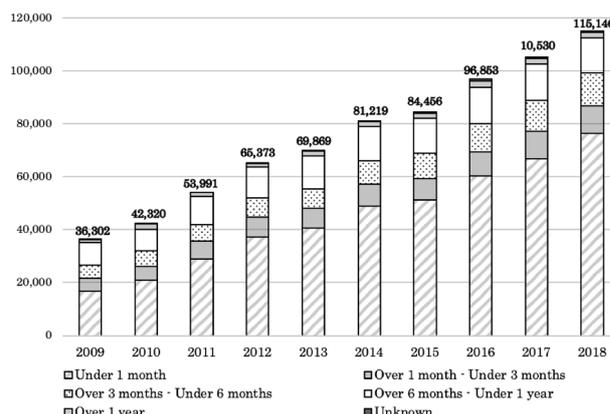


Figure 1 Japanese students in study abroad programs

consensus that SAE enhances certain skills and attributes. As it is believed that SAE enhances many of the attributes needed for GHRs, study abroad programs have become very popular among young adults before entering the workforce (Anderson *et al.*, 2005; Di Pietro, 2015)^{23, 24)}. Despite the general belief that SAE contributes to enhancing skills needed in the globalized labor market, however, hard data on study abroad programs justifying its value is scarce. There is an abundance of studies trying to shed light on its positive impact. Still, they do not quantify the changes that happened through the study abroad experiences (Salisbury *et al.*, 2013)²⁵⁾.

For instance, cross-cultural understanding is an area in which SAE is believed to bring substantial gains. However, studies in this area have tended to focus on one area of gain and their results are conflicting. Piage *et al.* (2004)²⁶⁾ studied students who spent a semester in French or Spanish-speaking countries and showed significant gains in their intercultural sensitivity, suggesting that a short stay of one semester had an impact on the intercultural sensitivity of participants. L. Engle and G. Engle's (2004)²⁷⁾ study on American students taking part in study abroad programs in France also produced similar results. They studied the change in students' intercultural sensitivity before and after a semester or a full-year study abroad program.

The results showed intercultural sensitivity increased among students for both durations and that it accelerated in the second term of their stay. However, the study in Mexico by Medina-Lopez-Portillo (2004)²⁸⁾ had conflicting results showing little statistically significant evidence that a short-term or long-term program improved intercultural awareness among the samples. Despite the consensus that SAE enhances intercultural awareness, valid studies with hard data in support of this are limited.

Furthermore, there is new evidence that SAE impacts areas other than language ability and cross-cultural understanding. In a study on the impact of short-term and long-term study abroad experiences, Shinmi *et al.* (2016)¹³⁾ found that participants in both short-term and long-term study abroad programs saw improvement in their competencies in the area of the fundamental competencies of working persons. Progress was not limited to language ability and cross-cultural understanding but ranged in various attributes and values deemed necessary to work effectively in a global setting, such as the ability to take action, flexibility, and resilience. In another research concerning links between SAE and early career benefits to graduates, Potts (2015)²⁹⁾ discovered how the learning outcome of study abroad led to the development of employability skills as defined by the Australian Government including communication skills, teamwork skills, problem-solving skills, self-management skills, planning and organization skills, technology skills, life-long learning skills, and initiative and enterprise skills. These are the skills graduates, regardless of the field of study, are desired to possess upon graduation (DEST, 2002)³⁰⁾.

These research findings are noteworthy as they suggest the possibility of SAE contributing to the development of broader skills and attributes than the commonly expected language skills and cross-cultural understanding. Though the gains of SAE

are often equated to the improvement in these two areas, the experience of study abroad could also be effective in cultivating the fundamental competencies of working persons.

2.5 Do SAE Contribute to GHR Development?

As Japanese firms started crossing borders to sustain growth, the quest for GHRs who can work effectively in the global arena had started. To find and develop GHRs needed for overseas operations, the industry sought help from the government and universities to work in partnership to foster GHRs. Through governmental policies and funding from MEXT, universities have been making great efforts to accelerate internationalization at home and to promote study abroad among students. Increasing participation in study abroad programs has been a critical element of these efforts, with the belief that it can improve foreign language ability, remedy the inward-looking attitude of Japanese youths, and contribute to the development of GHRs. These efforts have led to a drastic increase in the number of students studying abroad, especially in short-term study abroad programs of less than 1 month.

However, whether this recent increase has led to producing GHRs desired by the industry has not been assessed. The difficult nature of assessing gains in cultural understanding and fundamental competencies of working persons has also led to the discourse of GHR development leaning heavily on language proficiency measured by test scores. Has the increase in study abroad contributed to the development of GHRs among Japanese youths? Does SAE contribute to developing the three pillars of GHRs? The fact that firms continue to claim the lack of GHRs who can handle overseas businesses, after ten years since the establishment of the industry-academia partnership to develop GHRs, calls for an assessment of these measures' effectiveness.

3 Methodology

3.1 Research Design

This research^[1] aims to assess whether and to what extent employers recognize pre-employment SAE of employees as having contributed to GHR development. At the same time, it aims to evaluate whether this recognition by employers changes depending on the employee's SAE duration. The government and universities' efforts over the past decade to develop GHRs have led to a steady increase in the number of students participating in study abroad programs, most drastically in the number of students participating in short-term programs of under 1 month. This research takes into consideration this recent surge in short-term SAE and addresses the differences in results between the two durations.

The study focuses on multinational firms based in Aichi Prefecture, Japan. The research employs a qualitative approach. A questionnaire survey was used to inquire firms about their recruitment practice, assessment, deployment, and remuneration of employees with SAE.

3.2 Study Area

Aichi Prefecture was chosen as the study area for its wealth in the number of multinational firms. Sample firms have headquarters in Aichi Prefecture which ranks 3rd in Japan's gross production (Cabinet Office, 2017)^[31]. Many successful multinational firms have their headquarters in this area making it one of Japan's most popular prefectures among students graduating from universities with an abundance of employment opportunities. For this research, 300 firms with more than three overseas operations were selected from a directory of 796 multinational firms based in Aichi Prefecture (Aichi Industry Promotion Organization, 2019)^[32].

3.3 Data Collection and Analysis

A questionnaire survey with 22 questions (Table 1) was prepared in both paper and online formats and delivered to the person in charge of recruitment at the firm's human resource department. Responses were collected between September 23 and October 9, 2020.

Out of the 300 samples selected for the research, 84 responses were returned and used for analysis. None of the questions in the questionnaire were obligatory. There were fewer responses to questions inquiring the number of employees with SAE as only one fourth of the respondents collected and kept data on the SAE of their employees.

For questions regarding the recruitment practice, assessment, deployment, and remuneration of employees with SAE, a narrative analysis approach was employed to explain the results and answer the research question.

4 Results

4.1 Study Abroad Experiences Recognized as Contributing to the Development of GHRs

The most important finding of the questionnaire survey is that 62% of respondents with experience of hiring employees with SAE recognize that employees with SAE have strengths over employees without SAE. Out of the 74 respondents with experience of hiring employees with SAE, 46 firms (62%) answered that employees with SAE have strengths over employees without SAE.

Nonetheless, recognition of their strength is not enough to conclude that firms recognize SAE as contributing to GHR development. To determine what areas employees with SAE were seen by their firms to have an advantage in, respondents were asked to identify all attributes they see as strengths of employees with SAE. The answers for both short-term SAE (under 6 months) and long-term SAE (over 6 months) are

Table 1 Survey questions and number of responses

Question		Question type	Number of responses
I. General Information			
Q1	Company name	Open-ended	84
Q2	Industry	Multiple choice	84
Q3	Number of full-time employees in Japan and overseas	Open-ended	83
Q4	Ratio of export in gross sales in 2019 (%)	Open-ended	79
Q5	Number of overseas operations	Open-ended	84
Q6	Number and location of overseas operations with Japanese expatriates	Open-ended	83
II. Information on Employment of New Employees			
Q7	Number of employees hired in the last 10 years	Open-ended	64
Q8	Important attributes you look for in recruits	Multiple choice	84
Q9	Number of new hires in the last 10 years with study abroad experiences	Open-ended	21
Q10	Have you been increasing the number of recruits with study abroad experiences in recent years.	Yes/No	84
	If yes, what is the reason for this decision?	Open-ended	12
Q11	What is the reason for hiring candidates with study abroad experiences?	Multiple choice	58
Q12	Are there any measures or policies in place to increase recruitment of candidates with study abroad experiences?	Multiple choice	84
III. Evaluation of employees with study abroad experience			
Q13	Do employees with study abroad experiences have strengths compared to employees without study abroad experiences?	Yes/No/NA	84
	If yes, in what areas do they have strengths?	Multiple choice	46
Q14	Are employees with study abroad experiences preferentially placed in specific departments?	Yes/No	84
	If yes, which departments and for what reason?	Open-ended	29
Q15	Does having study abroad experiences affect the starting salary?	Yes/No	84
Q16	Does having study abroad experiences affect promotion and pay raise decisions?	Yes/No	84
Q17	Does having study abroad experiences affect the onboarding training new employees receive?	Yes/No	84
	If yes, indicate training programs they are exempted from or receive in addition.	Open-ended	1
Q18	Percentage of overseas assignment experience of employees with study abroad experience	Multiple choice	58
Q19	Turnover rate within 3 years of employees with study abroad experiences	Multiple choice	58
Q20	What measures or policies are in place to prevent the turnover of employees with study abroad experiences?	Multiple choice	84
Q21	What are the criteria for selection of overseas assignments?	Multiple choice	84
Q22	Do you have internal study abroad programs for employees?	Yes/No	84
	If yes, explain the programs in detail.	Open-ended	22

shown in Figure 2.

The results indicate that a large percentage of firms see employees with SAE as having strengths, especially in the first and third pillars

of GHRs, language and communication ability and cross-cultural understanding and ethnic identity. It was found that 58% (for short-term SAE) and 78% (for long-term SAE) of the

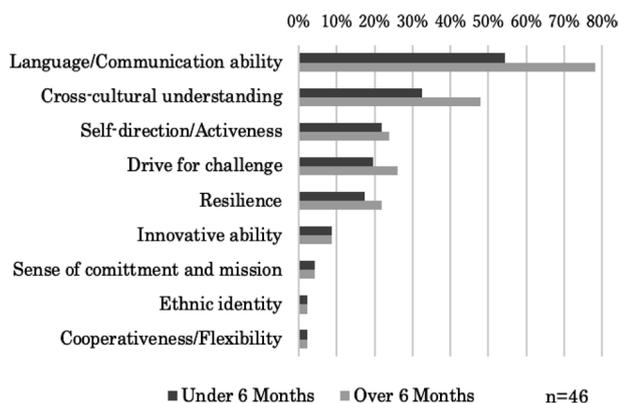


Figure 2 Strength of employees with SAE

respondents acknowledge that employees with SAE have strength in *communication and language ability*. Also, 33% (for short-term SAE) and 48% (for long-term SAE) of the firms answered *cross-cultural understanding* is a strong suit of employees with SAE. These two attributes are what the government and universities have been eagerly striving to improve to develop Japanese youths into globally competent individuals. The endeavors of the government and universities are reaping effect and acknowledged by firms.

A notable point about these results is that many firms also recognize that employees with SAE have strengths in attributes categorized in the third pillar of GHRs, fundamental competencies of working persons. 22% (for short-term SAE) and 24% (for long-term SAE) of firms recognize that employees with SAE are more *self-directed and active* than those without SAE. 20% (for short-term SAE) and 26% (for long-term SAE) of the firms also see that employees with SAE are more *challenge-driven*. 17% (for short-term SAE) and 22% (for long-term SAE) of firms recognize these employees as having more *resilience*. These responses show that firms not only recognize that employees with SAE have strengths, but that those strengths span all three pillars of GHR attributes. In other words, a significant percentage of the respondents recognize SAE as contributing to the development

of GHRs.

The efforts in developing GHRs at firms and universities have been leaning heavily towards language training and cross-cultural training (Japan Business Federation, 2015; Shiraki, 2014)^{5,6}. Firms have been offering cross-cultural training and overseas trainee programs, while universities have been promoting SAE to students during their student years. However, these responses indicate that firms recognize SAE as also being effective in strengthening the fundamental competencies of working persons. It suggests that SAE's contribution is not limited to language ability and cross-cultural understanding but spreads over all areas of GHR attributes.

It should also be noted that this recognition of strength is not limited to employees with long-term SAE. Firms recognize short-term stays of under six months as also contributing to these developments. A wide gap of 20% and 13% points were observed for *language and communication ability* and *cross-cultural understanding*, respectively, between employees with short-term and long-term employees. Nevertheless, the gap was not very wide for the other attributes belonging to the fundamental competencies of working persons. A large percentage of firms consider long-term stays to be more effective in developing language and communication ability and cross-cultural understanding. However, regarding other attributes of GHRs, firms recognize short-term SAE to be almost as effective as long-term SAE.

4.2 Recruitment of Candidates with SAE

All respondents run overseas operations, which entails assignments and responsibilities requiring correspondence and communication with employees, clients, and customers abroad. Firms with overseas operations need GHRs, and this is reflected in the kind of human resources they are hoping to bring into their organization. One of

the questions asked firms to select three important attributes they look for in a candidate when recruiting new employees. Figure 3 shows their responses.

Many of the attributes the firms chose overlapped with the characteristics of GHRs. *Communication ability*, one of the three pillars of GHRs, was top with 68 firms (81%) selecting it as one of the three most important attributes they look for in new recruits. *Cooperativeness and teamwork* came in second with a selection from 47 firms (56%). *Self-direction* and *drive for challenge* followed with votes from 38 firms (45%) and 27 firms (32%), respectively. These attributes belong to the third pillar of GHRs, the fundamental competencies of working persons. This shows that the key qualities of GHRs are valued and sought after by many of the firms.

If employees with SAE possess many of the attributes firms look for in new hires, this must be a good reason for firms to recruit candidates with SAE aggressively. As speculated, 69% of the questionnaire respondents answered that they had reasons for hiring candidates with SAE. Figure 4 shows the reasons the firms cited for hiring candidates with short-term and long-term SAE.

45% (for short-term SAE) and 64% (for long-term SAE) of respondents want to recruit candidates with SAE *for assignments requiring foreign language ability*. *As overseas expatriate candidates* came in second with 40% (for short-term SAE) and 55% (for long-term SAE), suggesting the potential of employees with SAE in being selected for overseas assignments in the future. Nevertheless, it is very notable that *for their competence and talent* came in third with 36% (for short-term SAE) and 48% (for long-term SAE). Firms' reasons for recruiting candidates with SAE go beyond their ability to handle assignments in a foreign language and or in another country. Many firms want to hire these



Figure 3 Important attributes for new recruits

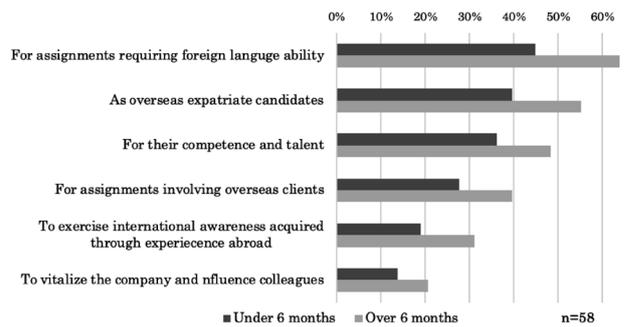


Figure 4 Reasons for hiring candidates with SAE

candidates simply because they think they are competent and talented. This is further supported by the selection of *to vitalize the company and influence colleagues* with 14% (for short-term SAE) and 21% (for long-term SAE).

Overall, all reasons cited for recruiting candidates with long-term SAE gained more percentage points than the responses for employees with short-term SAE. *For assignments requiring foreign language ability* had the widest gap with a 19% difference, *as overseas expatriate candidates* had a 15% difference, while *for their competence and talent* and *to vitalize the company* had a 12% difference. These results show that more firms want to recruit candidates with long-term SAE than those with short-term SAE. This seems natural considering that the respondents recognize employees with long-term SAEs as having more strengths in all three areas of GHR attributes. Nonetheless, it is undeniable that many of the firms recognize candidates with both long-term and short-term SAE as being highly competent and talented in areas not limited to

language ability.

Language ability and the inward-looking attitude of youths have dominated the discourse of GHRs in Japan, and as such, improvement in language ability and cross-cultural understanding are often seen as the primary fruit of SAE. However, the strengths of employees with SAE recognized by firms are not limited to language ability and cross-cultural understanding. Employees with SAE prior to employment are also seen as advantageous in other valuable attributes to the firms. Firms recognize SAE as contributing to the development of the third pillar of GHRs, fundamental competencies of working persons, and this recognition is reflected in their reasons for hiring candidates with SAE.

4.3 Preferential Placement of Employees with SAE

Firms recognize that employees with SAE have certain strengths and the areas of strength they recognize cover all three pillars of GHRs. These attributes are what they seek in new recruits, and it is why they want to hire more candidates with SAE with the expectation that they may also possess the same strengths. Firms are not hiring candidates with SAE merely for their language abilities and cross-cultural understanding.

The questionnaire also asked firms whether employees with SAE are preferentially placed in specific departments and for what reasons. Twenty-nine firms (35%) answered that they practice preferential placement of employees with SAE. Figure 5 shows the reasons for preferential placement.

Work with overseas was the most frequently cited reason with 66%. This includes working with internal counterparts at overseas operations, business partners abroad, and foreign customers. *Foreign language ability* was cited by 55% of the respondents as the reason for preferential placement. *Expatriatism* came in third with 14%,

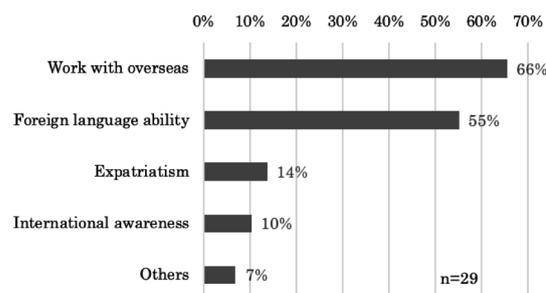


Figure 5 Reasons for preferential placement

and *international awareness* followed with 10%. Although *work with overseas* and *foreign language ability* are shown here as two separate reasons, most firms that answered this question chose both of them as reasons for preferential placement. It could be understood that firms that practice preferential placement of employees with SAE do so to fill positions requiring work with overseas, and the reason for this preferential placement is the foreign language ability of the employees with SAE.

Nevertheless, the important finding here is that 65% of respondents answered that they are not practicing preferential placement of employees with SAE for their strength in foreign language abilities. This coincides with the answer to the reasons for hiring candidates with SAE, which included broader attributes than their foreign language and cross-cultural understanding alone. Many firms are recruiting candidates with SAE for their competence and talent not limited to foreign language abilities.

5 Discussion and Implications

The results of the questionnaire survey show that a high percentage of firms that participated in the research recognize employees with SAE as having strengths in GHR attributes. This recognition stretches across all three pillars of GHR attributes; language and communication ability, cross-cultural understanding and ethnic identity, and fundamental competencies of working persons. Moreover, this recognition is

not limited to employees with long-term SAE. Firms also recognize short-term SAE as contributing to the development of GHR attributes. This is true, especially for attributes that belong to the fundamental competencies of working persons, namely self-direction and activeness, drive for challenge, resilience, and innovative ability. Though results showed that employees with long-term SAE are seen as possessing more strengths in these attributes, it is clear that firms recognize employees with short-term SAEs as also having strengths in this area.

In the questionnaire survey's margins and during telephone conversations, many firms expressed that they do not differentiate between employees with SAE from other employees. What they look for in a candidate is not the label "study abroad experiences" but the attributes and competence which the experience of study abroad seem to develop in those who experience it. If a candidate with SAE possesses the qualities they are looking for, they will recruit the person whether that person has SAE or not. It is not the label "study abroad experiences" firms appreciate and look for in a candidate but the attributes and skills that they recognize SAE as fostering.

The Japanese government has been working hard to develop GHRs that can work effectively with diverse people from around the world. Various policies have been put in place to support this endeavor, and a significant push to increase the study abroad of Japanese students has been a crucial part of the effort. Various universities from all over Japan have been taking part in this effort by creating programs and supporting the SAE of students to enhance their foreign language ability and cross-cultural understanding. The findings of this research are evidence of the effectiveness of their efforts. Firms recognize pre-employment SAE of employees as contributing to the development of GHRs. Though long-term SAE

were deemed more effective in developing GHR attributes, it was confirmed that firms recognize short-term SAE as also being effective in GHR development. Therefore, government policies and universities' support to increase SAE should be continued to further develop GHRs among Japanese youths.

Another significant finding of this research is that firms recognize pre-employment SAE as contributing to the development of fundamental competencies of working persons, including self-direction and activeness, drive for challenge, and a sense of commitment and mission. This second pillar is often neglected in the discourse of GHRs, mainly due to the difficulty in measuring the success of their enhancement. However, it is an area that is essential not only for GHRs but also for all working persons. This research found that firms recognize employees with both short-term and long-term SAE as being strong in these attributes. This positive finding should be incorporated into the policies and programs to further encourage study abroad among students. The benefits of studying abroad are not limited to the language skills and cross-cultural understanding needed to handle work with overseas. It effectively cultivates essential attributes desired for graduates, regardless of the field of work, location, or type of assignment. This clear message could motivate more students to take part in study abroad programs, possibly luring those who are not particularly interested in overseas work at present.

6 Limitations and Further Research

Further research is needed to address the limitations of this research such as the limited sample size and location firms are based. The respondents of the study were limited to 84 multinational firms in Aichi Prefecture. While Aichi Prefecture is a prominent manufacturing hub in Japan, 67% of the respondents belonged

to the manufacturing industry. Future research with a larger sample size and in other financially successful areas like Tokyo and Osaka is needed to assess whether the findings apply to a larger group of samples and in places with more diverse industries.

Another area begging for further research is what experience of study abroad enhances the attributes of GHRs. This research found that firms recognize SAE as contributing to developing all three pillars of GHR attributes and also that they recognize employees with SAE as having strengths over those without SAE. However, it did not address the specifics of the experience abroad, such as the duration of stay, study destination, living conditions, and institution of study to name a few. Further research on what kind of experiences abroad contribute to the development of these attributes, whether it happens even in a very short stay of under 1 month, and whether choices of study destination and institution of study produce different results would be beneficial to make better use of and add value to the current study abroad programs.

Such findings would also be valuable in designing courses on home campuses to produce similar development in GHR attributes as studying abroad. Firms are looking for candidates who possess fundamental competencies of working persons. Though often overlooked in the discourse of GHR development, this is an area that could be enhanced on home campuses. Japanese universities should be working harder to enhance these competencies among all students regardless of whether they go aboard or not. Furthermore, effective scales to measure these competencies need to be developed.

Footnotes

- [1] This paper is based on research conducted for a Master's Thesis at the Graduate School of International Development at Nagoya University

which was completed in March 2021.

References

- 1) Japan Business Federation. (2011). Guroubaru jinzai no ikusei ni muketa teigen [Proposal for Fostering Global Human Resources]. <https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf>
- 2) Japan External Trade Organization [JETRO]. (2019). *FY 2019 Survey on the International Operations of Japanese Firms—JETRO Overseas Business Survey—*. https://www.jetro.go.jp/ext_images/_Reports/01/1057c5cfeec3a1ee/20190037.pdf
- 3) Japan External Trade Organization [JETRO]. (2018). *FY 2018 Survey on the International Operations of Japanese Firms—JETRO Overseas Business Survey—*. https://www.jetro.go.jp/ext_images/_Reports/01/a27d83f6e1cd38e6/20180055.pdf
- 4) Matsumoto, Y. (2014). Nihon kigyo ni okeru gurobaru jinzai ikusei no kadai [Issues of Developing Global Human Resources in Japanese Firms.] *Journal of Creative Management* 10, 81–88. <http://id.nii.ac.jp/1060/00007576/>
- 5) Shiraki, M. (2014). Overseas trainee system as a means for global human resource development: Its realities and issues. *The Waseda Commercial Review*, 439, 145–172.
- 6) Japan Business Federation. (2015). Gurobaru jinzai no ikusei katsuyo ni mukete motomerareru torikumi [Survey on Efforts Related to GHR Development]. https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/028_honbun.pdf
- 7) Iwasaki, K. (2015). Nihon kigyo no jinzai guroubaruka ni muketa kewashii michinori [Japanese Firms' Rocky Path to Globalization of Human Resources.] *Research for International Management*, 15(59), 29–53.
- 8) Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice (Eleventh Edition)*. London: Kogan Page.
- 9) Oikawa, H., Fujioka, R., & Ameno, H. (2017).

- Nihon kigyo no kaigai tenkai to guroubaru jinzai ikusei no kadai to tenbou [Issues and Developments of Japanese Firms' Overseas Development and Global Human Resource Development]. *The Business Review of Kansai University*, 62(2), 1–42. <http://hdl.handle.net/10112/11458>
- 10) Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development. (2012). *Gurobaru jinzai ikusei suishin kaigi chukan matome* [An Interim Report of The Council on Promotion of Human Resource for Globalization Development]. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/_icsFiles/afiedfile/2011/08/09/1309212_07_1.pdf
- 11) Global Human Resource Development Committee. (2010). *Sangakukan de gurobaru jinzai no ikusei wo* [Global Human Resource Development Through Industry-Academia-Government Partnership]. <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8422823/www.meti.go.jp/press/20100423007/20100423007-3.pdf>
- 12) The Small and Medium Enterprise Agency [SME Agency]. (2018). *Wagakuni sangyo ni okeru jinzairyokukyoka ni muketa kenkyu houkokusho* [Report on Research on Strengthening Human Resources of Japanese Industry]. https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf
- 13) Shinmi, Y., Ota, H., Watanabe, Y., & Akiniwa, Y. (2016). Study on the development of global human resource and the long-term impact of study abroad experiences: Results from an online survey for those who studied abroad and who did not. *Journal of Asian Culture Society International*, 23, 3–25. <http://hdl.handle.net/10086/28863>
- 14) Yonezawa, A. (2014). Japan's challenge of fostering "global human resources": Policy debates and practices. *Japan Labor Review*, 11(2), 37–52.
- 15) Yoshida, A. (2017). 'Global human resource development' and Japanese university education: 'localism' in actor discussions. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 11, 83–99. doi:10.7571/esjkyoiku.11.83
- 16) Industry-Academia Partnership for Human Resource Development. (2009). *Kongo no torikumi no houkosei ni tsuite* [direction of future efforts]. <https://www.ipa.go.jp/files/000023948.pdf>
- 17) Committee on the Promotion of Developing Global Human Resources by the Industry-Academia Cooperation. (2011). *Sangakukan rentai ni yoru gurobaru jinzai no ikusei no tame no senryaku* [The strategy for developing global human resources by the Industry-Academia-Government Cooperation]. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/06/01/1301460_1.pdf
- 18) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2008). *Ryugakusei 30mannin keikaku kosshi* [Outline of 300,000 International Students Plan]. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/03/30/1383779_02.pdf
- 19) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (n.d.). *Support for Internationalization of Universities* <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373875.htm>
- 20) Shinmi, Y., and Ota, H. (2018). "Super-short-term" study abroad in Japan: A dramatic increase. *International Higher Education*, 94, 13–15. doi:10.6017/ihe.2018.0.10559
- 21) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2020). *"Tobitate!" ryugaku Japan* ["Leap for tomorrow!" study abroad Japan]. Accessed December 1 2020. <https://tobitate.mext.go.jp>
- 22) Japan Student Services Organization [JASSO]. (2020). *2018 Nihonjin gakusei ryugaku jyokyo chousa kekka* [2018 results of the survey on the situation of Japanese study abroad]. https://www.studyinjapan.go.jp/ja_mt/2020/08/date2018n.pdf
- 23) Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2005). Short-term study abroad

- and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations* 30(4), 457–469. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.10.004.
- 24) Di Pietro, G. (2015). Do study abroad programs Enhance the Employability of Graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 1–21. Doi:10.1162/EDFP_a_00159
- 25) Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1–20. doi:10.1515/jsarp-2013-0001
- 26) Piage, R. M., Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2004). Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 253–276. doi:10.36366/frontiers.v10i1.144
- 27) Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 219–236. doi:10.36366/frontiers.v10i1.142
- 28) Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 179–200. doi:10.36366/frontiers.v10i1.141
- 29) Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education* 19(5), 441–459. doi:10.1177/1028315315579241
- 30) Department of Education, Science and Training [DEST]. (2002). *Employability skills framework*. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/careers/employabilityskills1.pdf>
- 31) Cabinet Office. (2017). *Kennnai souseisan 2017* [Prefectural gross product 2017]. https://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kenmin/files/contents/main_h28.html
- 32) Aichi Industry Promotion Organization. (2019). *2018 Nenni okeru Aichikennai kigyono kaigai jigyo katsudo* [Overseas business activities by firms based in Aichi Prefecture, 2018]. https://www.aibsc.jp/wp-content/uploads/2020/01/jigyokatsudou_2018.pdf

Received on 1st May 2022 and
accepted on 23rd July 2022

実践報告

1年間のインドネシア留学が日本人高校生にもたらす変容 (インドネシアに国際連携協定校がある高等学校を事例に)

建元 喜寿^A、大川 一郎^B

The Impact of One-Year Study Abroad in Indonesia for Japanese High School Students (A Case Study of a High School with an International Partnership Agreement in Indonesia)

Yoshikazu TATEMOTO^A, Ichiro OKAWA^B

Abstract: The purpose of this study is to explain the decision-making process of Japanese high school students who chose to study in Indonesia, and how their experiences in Indonesia affected and transformed them. Furthermore, it seeks to understand the characteristics of study abroad in Indonesia and to obtain suggestions for promoting study abroad in Southeast Asia, which is expected to become a new study abroad destination. Ten students who had studied abroad in Indonesia during their high school years were interviewed. Data were analyzed using a Modified Grounded Theory Approach. The process of deciding to study abroad was influenced by the students' experiences and interactions while in Indonesia, input from a high school teacher who was familiar with Indonesian customs and culture, and the presence of a senior student who had studied abroad in Indonesia. Study abroad in Indonesia is found to provide good opportunities for students to develop a deeper understanding of and appreciation for diversity and promote tolerance for other cultures and beliefs. Currently, there are very few Japanese high school students studying abroad in Southeast Asian countries, but we conclude that Southeast Asian countries will become an important and popular destination for Japanese high school students.

Keywords: high school, study abroad, Indonesia, ASEAN, Super Global High School
キーワード: 高校、留学、インドネシア、アセアン、スーパーグローバルハイスクール

1 はじめに

1.1 研究の背景

近年、高等学校を対象に国が行ったグローバル人材育成事業に、文部科学省が実施したスーパーグローバルハイスクール事業（以下：SGH）と、ワールド・ワイド・ラーニング・コンソーシアム構築支援事業（以下：WWL）がある。

2014年度から2020年度にかけて実施されたSGHでは、各指定校がグローバルな社会課題、ビジネス課題をテーマに、横断的・総合的な学習、探

究的な学習に取り組んだ。そのなかで、多くの高校が課題研究の一環として、フィールドワークや成果発表を取り入れた海外研修に取り組んだ¹⁾。

2019年度から開始されたWWLでは、持続可能な開発目標(SDGs)など具体的な社会課題に取り組むことが求められた。各指定校とその管理機関を中心とし、海外とのネットワークを構築しながら、これまでのSGHの取組の実績等、グローバル人材育成に向けた教育資源を活用し、(1)海外フィールドワークを含めた先進的なカリキュラムの研究開発、(2)テーマを通じた高校生国際会議の開催、(3)国内外の高等学校、大学、企業、国際機関等と協働し高校生へ高度な学びを提供する国際ネットワークを形

A: 筑波大学大学院カウンセリング科学学位プログラム

B: 埼玉学園大学大学院心理学研究科

成することが求められた²⁾。

海外での積極的、継続的な活動の推進を求められたSGHおよびWWL事業では、これまで高校生の海外研修先としてあまり選択されてこなかったアセアン諸国で活動を行う高等学校もみられた^[1]。近年、日本と人的・経済的交流が拡大していること、地理的な近さや時差の少なさ、渡航費用面の手頃さなどがその要因と考えられる。

本研究の対象校である筑波大学附属坂戸高等学校(以下:筑坂)は、1994年に日本ではじめて総合学科になった高等学校である。2011年にユネスコスクール、2017年に国際バカロレア認定校にもなっている。

インドネシアとの交流は、2008年度に筑波大学が文部科学省国際協力イニシアチブ事業でボゴール農科大と実施した「在来の竹を活用した環境教育教材の開発」に、筑坂およびボゴール農科大学の附属高校であるコルニタ高校が協力校として参加したことにはじまる。

次いで2010年から2年間、トヨタ財団アジア隣人プログラムに採択され「インドネシアと日本の高校生の協働による、地域のゴミ問題の解決方法の提案と実践」をテーマに、コルニタ高校と共同でプロジェクトを実施した。これをきっかけに、2011年に国際連携協定を締結した^[2]。また、JICAインドネシアのプロジェクト専門家を介して、2012年にインドネシア環境林業省附属林業高等学校とも国際連携協定を締結した。これらの実績をもとに、インドネシアとのプログラムを中心とした内容で2014年度から5年間SGHの指定を受けた。

筑波大学が大学の世界展開力事業をアセアン地域で展開した関係から、他のアセアン地域の高校とも交流が進展し、2015年にフィリピン大学附属ルーラル高等学校、2016年にカセサート附属高等学校(タイ)とも国際連携協定を締結した。

東南アジア教育大臣機構(SEAMEO)の、SEAMEO Schools' Networkに日本の高校ではじめて加入を行うなど、アセアン地域とのネットワークを活かし、2019年度から3年間、WWLの拠点校として活動した。

国際連携協定を締結後、各国との、交流が進展していった。とくに交流実績の最も長いインドネシアに関して、インドネシアとの交流を経験した高校生の中

から、高校在学中に1年間、インドネシアの協定校へ留学する生徒が、毎年出てくるようになった³⁾。

高校時代は、人生観や価値観など、自己の在り方や生き方を考え、自分自身を社会の中に位置づけていく青年期にあたる。この高校時代に、海外生活を体験することは、その後のライフキャリア形成に、大きな影響を与える可能性がある。とくに、これまで暮らしてきた日本と文化や宗教が大きく異なる国や、新興国、開発途上国といわれる国での留学経験は、高校生にどのようなインパクトを与えるのであろうか。

インドネシアは開発途上国に位置付けられているが、近年、経済発展も目覚ましく、アセアン諸国の中心国のひとつとして発展を続けている。親日国として知られるインドネシアと日本の関係は、今後さらに深まっていくことが考えられる⁴⁾。

このようなインドネシアに、高校時代に1年間留学することは、生徒にどのような変容をもたらすのであろうか。本研究では、筑坂のインドネシア留学を事例に、この問いについて検討を行っていくこととする^[3]。

1.2 先行研究

1.2.1 日本の高校生の海外留学に関する研究

日本の高校生の海外留学に関する研究は、大学生対象の留学研究と比較し、その数は限られている⁵⁾。また、留学先がアメリカやカナダなど英語圏が多く、英語圏への留学に関する報告が中心である。

横田は、アメリカ留学を経験した日本人高校生を対象とした渡航前後の態度や行動の変化(質問紙によるパーソナリティ尺度を用いた調査)に関する調査結果を報告している⁶⁾。その結果、帰国すると元に戻る回帰型、帰国後も変化が続く持続型、帰国後に変化が現れる帰国後変化型の3つのタイプがあるとしている。また、大学での留学と比較し、高校での留学は、より全人的な変化を起こす可能性があり、思春期・青年期の留学は、知識学習に留まらない学習体験として、発達的な観点を踏まえた研究が必要であるとしている。

小林は、グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する調査のなかで、高校留学での留学と大学での留学との比較を、「価値観の変化」「キャリ

アへの影響」「行動の変化」といった視点で分析し、概して高校留学のインパクトが大きいとしている⁵⁾。学業中心の大学留学と比較し、ホームステイやコミュニティーでの様々な体験を中心とした高校での海外留学が、前出の横田が指摘したような、より全人的なインパクトを与えたものと考えられるとしている。

岩本は、とくに高校生が海外留学を決定するプロセスに関して、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）による質的分析を、英語圏⁷⁾、および非英語圏⁸⁾、に分けて行っている。その結果、英語圏への留学プロセスとして11の概念を生成し、その中でも「国際的なキャリアビジョンからの逆算」と「過去ベースの西洋英語圏指向」の2つの動機に関する概念が中心となっている。一方、非英語圏への留学プロセスとして9概念を生成し、(1)高校交換留学に関心を持ち、(2)非英語圏留学を価値づけ、(3)最終的に、留学先の国を決定する治安優先の親子協議という、3つの段階があるとしている。9つの概念のなかでは、「人とは違う自分になれる確信」がコアになる概念であり、高校生は「人とは違う自分」になるために非英語圏への留学を選択するとしている。

また、石盛・西尾はラグビーと英語のプログラムを含むニュージーランドにおける3週間にわたる留学プログラムに参加した高校生に対する質問紙調査を行なった⁹⁾。自由記述データから、プログラム経験が参加者の英語学習への意欲の高め、国際的な視野を広げるきっかけやラグビーも含めた文化の違いを認識する機会を提供し、一部の参加者には、大学進学の際の進路や将来的なキャリア選択の展望にも影響も与えたとしている。Takanoはフィリピンの農村部における約2週間の自然体験プログラムの中長期的影響を調査し、とくに中高生時代のプログラム参加は、「帰国後の現実とのギャップ」が深刻である場合がみられ、慎重なフォローアップ調査が必要であるとしている¹⁰⁾。

以上のように高校生の留学は大学生の留学と比較し、中長期的に心理面や行動面により大きな影響を与える可能性が考えられる。そのため、量的な研究と合わせて、国ごとやプログラムごとにその効果を検討する質的な研究を充実させていくことも重要で

あるといえる。

1.2.2 東南アジア留学に関する研究

文科省がCOVID-19の発生前に行った最終調査である「平成29年度高等学校等における国際交流等の状況調査」では、渡航先の上位3か国であるアメリカ1,151人、カナダ937人、ニュージーランド704名と比べ、東南アジアへの留学は、上位3か国でも、フィリピン20名、タイ11名、インドネシア10名とごくわずかである¹¹⁾。そのため、高校生の東南アジア留学に関する研究はみられず、SGHやWWL事業など、海外研修に関する報告がほとんどである。インドネシアにおける森林保全をテーマにした現地高校生との協働学習に関する成果報告³⁾、カンボジアやベトナムなどメコン川流域における高校生の現地支援活動の成果報告などがある¹²⁾。また、文科省によるSGHの最終報告では、タイ、フィリピン、ミャンマーといった国での海外研修の成果として、高校生の社会参画意識の高まりがあったことを報告している¹⁾。

大学については、星野が日本学生支援機構(JASSO)の調査や統計を整理し、2010年前後から日本・ASEAN双方での教育交流が活発になったと報告している¹³⁾。そのなかで、日本からASEANへの留学者は、2010年度は1,879人であったが、2017年度には19,044人で約10倍になったと報告している。星野はまた、東南アジア留学の多数を占める短期留学の分析で、日本人大学生の東南アジア留学の特徴として、(1)訪問体験型、(2)長期留学を見据えたステップアップ型、(3)北米等留学の妥協案としての譲歩型があるとしている¹⁴⁾。

金子(藤本)は学位取得を目的としたマレーシア留学の動機や留学生活の特徴を明らかにすることを試みている。そのなかで、欧米留学の譲歩・妥協や日本社会からの現実逃避やドロップアウトだけではなく、積極的に選び取ったマレーシア留学で、欧米留学組とは異なる新たな潮流が生まれているとしている¹⁵⁾。

東南アジアへの留学は、近年急増しているにもかかわらず、上記のような研究上の知見が散見されるのが現状である。留学の効果を高めるためには、今後、高等学校、大学、双方で研究を蓄積していく必要がある。

1.3 研究の目的

以上のことから、本研究では、日本人の新たな留学先として期待される東南アジア圏への留学に関し、筑坂におけるインドネシア留学を事例に、高校生が留学をどのように決意し、留学中にどのような変容がもたらされたかを質的探索的に分析する。

その上で、グローバル人材育成におけるインドネシア留学の特徴を明らかにし、日本人高校生の留学先としての意義について検討を行う。さらに、東南アジア圏への留学促進にむけた示唆をまとめ、高等学校におけるグローバル人材育成事業の推進に資する知見を得ることを目的とする。

2 研究方法

2.1 対象校のインドネシア交流プログラムの概要

筑坂には、インドネシアにJICA青年海外協力隊員（以下：協力隊）として滞在経験のある教員が在籍している。協力隊での経験を活かし、現地と直接やり取りを行いながら、インドネシアとの交流プログラムのファシリテーション役を担っている。

筑坂は、毎年11月頃に「高校生国際ESDシンポジウム」を開催している。このシンポジウム開催日に合わせ、インドネシアから高校生が1か月程度来日している。主に1、2年生のホームルームに配属され、国際シンポジウムの準備や運営をとにも行うだけではなく、通常の授業にも参加している。放課後に、交流会等も行い、多くの生徒が交流できるようにしている¹⁶⁾。

2013年から3年間、2年生を対象とした3か国分散型修学旅行（インドネシア、オーストラリア、台湾から希望する1か国を生徒が選択）が実施された。2014年度からは、SGHのプログラムで開発した「国際フィールドワーク」で、2、3年生のなかで選抜された7名が毎年インドネシアに渡航し、3週間程度滞在している。「インドネシア百年の森プロジェクト」と称した、森林の保全をテーマにした探究活動を、インドネシアの農村部で、日本の高校生とインドネシアの高校生がチームを作って実施している³⁾。

留学プログラムは、交流プログラムのなかで最長の滞在期間のものである。おもに高校3年生の7月または8月に日本を出発し、国際連携協定校の生徒の家庭や教員の家庭にホームステイをしながら、イ

ンドネシアに約1年間滞在するプログラムである。卒業単位として30単位を認めている^[4]。

2.2 調査対象者とデータ収集の手続き

対象者は、高校3年生時に1年間のインドネシア留学の経験がある日本人10名であった。全員、留学決定前に修学旅行や短期研修でインドネシアに滞在経験をもっていた。留学期間は、それぞれ約1年間で、留学時期は2012年から2019年である。インタビューは、2020年4月から2021年3月にかけて、筆者の所属機関における倫理審査委員会の承認および本人の同意を得たうえで実施した。インタビュー時は、全員高校を卒業しており（卒業直後から卒業後8年経過）、高校当時の学びを振り返ってもらう形で行った。インタビューは、「インドネシア短期研修とその中長期的影響」の調査の一環として行い、(1)留学しようと考えた理由、(2)留学を決定した時期、(3)留学中に気づいたことや学んだこと、(4)留学に参加したことで、自身の生活や意識に与えた影響、(5)インドネシアに対する意識の変化、(6)これからの夢や構想の6項目を中心に半構造化インタビューを行った。COVID-19に対する安全性に配慮し、インタビューはZOOMを用いて1対1で行った。要した時間は一人あたり59分から150分であった。インタビュー終了後、全員分のZOOMの録音を逐語的に文字化したものをローデータとして採用し、それらからM-GTAに基づいて、概念抽出を行った。

M-GTAは、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用にかかわる研究で、研究対象とする現象がプロセスの性格をもっているものに適しているとされている¹⁷⁾。また、得られた結果を現場での実践に応用することを目指して、理論モデルが構築される¹⁸⁾。高校生が留学を決定していくプロセスや、現地での学びによる変容を明らかにし、その結果を学校現場での海外研修や留学プログラムの開発に還元することを目指す本研究の目的に合致すると考えM-GTAを採用した。

2.3 分析過程

分析は、M-GTAで用いられる「分析ワークシート」を用いて行った。ワークシートは、概念名、定義、具体例、理論的メモで構成されている。

分析焦点者は「高校在学中にインドネシア留学に参加した日本人高校生」とした。分析テーマは、「日本人高校生がインドネシア留学を決定していくプロセス」および「インドネシア留学中の日本人高校生の変容プロセス」の2つを設定した。

分析テーマに関するインタビュー内容が豊富な1名を選定し、分析テーマと関連のある個所を具体例に転記し概念を生成していった。着目点、疑問点、類似点、対極性などを理論的メモに記載し、概念名と定義を記載していった。同様の手順で、2人目、3人目と分析を進め、全員分の分析を行った。分析は、M-GTAによる分析経験が豊富な心理学を専門とする大学教員のスーパーバイズを受けながら進め、高校の国際教育担当教員（インドネシア留学の担当外）とインタビュー協力者にも分析結果への意見を求め、複数の視点から検討を行い、分析結果が独断的な解釈になることを防ぎ、現場での実践を反映する完成度の高いものになることに努めた。

3 結果と考察

結果と考察は、2つの分析テーマにわけて検討を

行い、それに基づき次章で総合考察を行う。なお、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを [], 概念を < > で示した。

3.1 日本人高校生がインドネシア留学を決定するプロセスについて

分析の結果、24概念、2サブカテゴリー、5カテゴリーが生成された。概念間やカテゴリー間の関連性の検討を行った結果を、結果図として図1に示した。また、ローデータからの概念抽出の例として、留学を決定するきっかけとなる【高校卒業後の進路熟考】と、【インドネシアへの親和性】に関する概念と対応する発言の具体例を表1、表2に示した。

以下に、日本人高校生がインドネシア留学を決定するプロセスを、カテゴリーを中心にストーリーラインとして示す。

3.1.1 【高校卒業後の進路熟考】

高校生がインドネシア留学を決定するプロセスは、インドネシアでの研修を経験後、【高校卒業後の進路熟考】をすることからはじまる。これまでの〈高校生活の不完全燃焼感〉や、自ら希望して参加

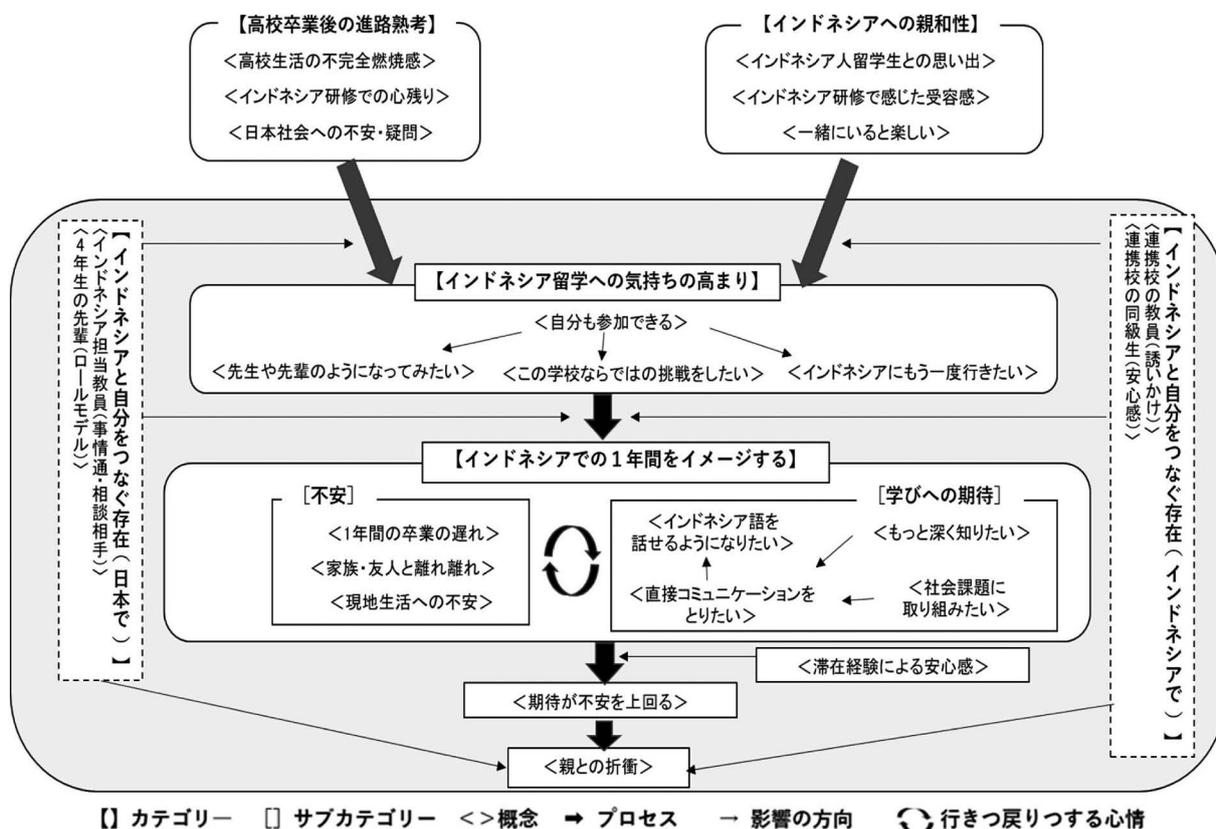


図1 日本人高校生がインドネシア留学を決定して行くプロセス
 (インドネシアに国際連携協定校が存在する場合)

表1 カテゴリー「高校卒業後の進路熟考」の内容

カテゴリー名	概念名	発言の例
高校卒業後の進路熟考	高校生活の不完全燃焼感	<ul style="list-style-type: none"> ・なんか、普通じゃない高校に入ったんで、普通に高校3年間終わるのがもったいないなあと思った ・高校2年の1月はすごい、留学とか進路とか部活で悩んでいて、自己嫌悪じゃないですけど、私って、こうもだめなのかなみたいな感じで思ってたんで、林業省（協定を締結しているインドネシアの高校）に行ったら、心身ともに鍛えられるんじゃないかなって思ってた
	インドネシア研修での心残り	<ul style="list-style-type: none"> ・実際、フィールドワークでインドネシアに行って、まあ、不完全燃焼というか、完全にやりきった感じじゃなくて、もう少しインドネシアに触れてみたいっていうのがあった ・自分の将来について考えたノートがあるんですけど、あ、3月ですね（高校2年の3月）。3月で、留学のきっかけが、フィールドワークの心残り、現地に残る活動ができなかったことの心残りとか、あともっと海外の人ともっとコミュニケーションをとりたいたいか、インドネシア語がしたいとかっていうのがあって、留学をしたっていう感じですね
	日本社会への不安・疑問	<ul style="list-style-type: none"> ・日本ではじめてインドネシアの人たちが来日した時って、そんなに温かく迎えてる人が多かった記憶がなくて ・（インドネシアに）1年間行って、まあ、そのまま、インドネシアでお勉強して、そのままインドネシアで大学行って、就職しちゃうのかなみたいな、何かずっと、日本から出て行っちゃおうって思ってた、何か日本、つぶれそうだから

表2 カテゴリー「インドネシアへの親和性」の内容

カテゴリー名	概念名	発言の例
インドネシアへの親和性	インドネシア人留学生との思い出	<ul style="list-style-type: none"> ・ホームステイを受け入れたりとか、あの、インドネシアの友達と交流する機会が多くて ・あのお、インドネシア人って、すごい笑ってるじゃないですかあ。常に笑顔というか。なんか、日本で暮らしてた時は、そんなに笑ってる人いないじゃないですか。ていうか、そんなにも楽しそうにしてる人たちっているんだっていうのが、印象に残っています ・インドネシア人と話したときは、こうお互い、文法が滅茶苦茶でも、こう伝えたい思いとか、単語をぶつけることによって、より仲良くなれたなって感じたので
	インドネシア研修で感じた受容感	<ul style="list-style-type: none"> ・温かく迎えてくれたんです、みなさん。なので、本当に何でしょう、印象としては思った通りすごい温かくて、優しい国なんだなあって思いました ・そうですねえ。いままで、あまり感じたことのない優しさだったんで、それはすごい影響をうけましたね ・ちゃんと理解しようって、寄り添ってくれるような子が多かったですね
	一緒にいると楽しい	<ul style="list-style-type: none"> ・わくわく感。う～ん、そうですねえ、何か、やりとりが楽しかった ・実際、インドネシアに行って、カルチャーショックもあったんですけど、インドネシアが楽しいと思ったので、それでまあ、その経験があったから、インドネシアっていう、インドネシアの留学でも全然問題ないかなっていうか、むしろそっちのほうが楽しいんだっていう感じでした ・1年生の時にカナダに行ったのとか、こう、別の国の人と交流したりする中で、わたし的にはインドネシアが一番、わくわくしたんですよ。話してて。その未知の国じゃないですけど、好奇心を刺激されたのがインドネシアだったので

した〈インドネシア研修での心残り〉、研修でインドネシアという新しい社会を知ったことから〈日本社会への不安・疑問〉も感じ、このまま高校を卒業し、日本の大学へ入ってしまうことに疑問を感じ始める。

3.1.2 【インドネシアへの親和性】

国際連携協定があり、毎年のようにインドネシアから留学生が来日してくることで、事前交流もあり、総じて【インドネシアへの親和性】が高い。温和で優しいインドネシア人留学生に対し、日本人高

校生には肯定的な〈インドネシア人留学生との思い出〉がある。また、自分が実際に参加した〈インドネシア研修で感じた受容感〉も実感として心に残っている。インドネシア人と〈一緒にいると楽しい〉とも感じており、インドネシアに対する肯定的な意識は、留学に向かうベースとなっている。

3.1.3 【インドネシアと自分をつなぐ存在】

留学を考えはじめのプロセスでは、【インドネシアと自分をつなぐ存在】が【高校卒業後の進路熟考】と【インドネシアへの親和性】を媒介し、インドネシア留学を現実的な選択肢として浮上させる。国内においては、〈インドネシア担当教員〉と留学経験のある〈4年生の先輩〉が常に身近に存在することで、留学に関する情報が直に聞ける状況にある^[2]。留学への不安が募り、留学を断念しようとするような場面でも、常に、身近で相談できることから、留学まで終始、留学を後押しする存在となる。また、インドネシアに連携協定校があることで、すでに現地に友人や面識のある教員がいることも、インドネシア留学が具体的な選択肢として浮上する要因となる。

3.1.4 【インドネシア留学への気持ちの高まり】

〈インドネシア担当教員〉から、連携協定制度的によるインドネシア留学は特別なものではなく〈自分も参加できる〉ことを知ると、これまで考えてもみなかった留学が具体的な選択肢として浮上してくる。インドネシア語を流暢に操り国際交流を行っている〈先生や先輩のようになってみたい〉といった感情や、インドネシアでの経験を思い出し〈インドネシアにもう一度行ってみたい〉という思いが募ってくる。そして今いる〈この学校ならではの挑戦をしたい〉と、【インドネシア留学への気持ちの高まり】につながっていく。

3.1.5 【インドネシアでの1年間をイメージする】

インドネシア留学が現実的な選択肢となり、留学にむけた気持ちが高まると、【インドネシアでの1年間をイメージする】ようになる。インドネシア人との交流や研修の経験から、インドネシアのことを〈もっと深く知りたい〉といった思いや、〈社会課題に取り組みたい〉という気持ちが高まっていく。それは、インドネシア人と〈直接コミュニケーションをとりたい〉という気持ちにつながり、そのためには〈インドネシア語を話せるようになりたい〉と、イ

ンドネシアでの〔学びへの期待〕が、具体的な思いをもって高まっていく。一方、〈1年間の卒業の遅れ〉や〈家族・友人と離れ離れ〉という国内での関係性にもとづく不安や、インドネシア研修中に体調を壊すなど、渡航経験があるからこそその〈現地生活への不安〉など、様々な〔不安〕も感じる。留学決定までは〔学びへの期待〕と〔不安〕を行ったり来たりする心理状態となる。

3.1.6 滞在経験による安心感・期待が不安を上回る・親との折衝

〔学びへの期待〕と〔不安〕のループからは、〈滞在経験による安心感〉が影響し、〈期待が不安を上回る〉ことになる。そして、ほぼ自分の決意が固まった状況で、〈親との折衝〉を行う。その折衝にも、校内に相談できる教員が存在し、留学を経験した先輩も身近にいること、そして、現地の高校との関係も密であることも保護者の安心につながり、折衝を後押しする力となり、最終的に留学を決定していく。以上が、高校生がインドネシア留学を決定していくプロセスである。

3.2 インドネシア留学中の日本人高校生の変容プロセス

インドネシア留学中の日本人高校生の変容プロセスは、分析の結果、33概念、13サブカテゴリー、6カテゴリーが生成された。概念間やカテゴリー間の関連性の検討を行った結果を、結果図として図2に示した。

また、ローデータからの概念抽出の例として、留学の成果と言える【成長の実感】に関する概念と対応する発言の具体例を表3に示した。開発途上国、世界で最多のムスリム人口を抱えるという、日本人高校生としてはこれまでにない環境でありながら、周囲の支えと本人の適応力で、現地生活に順応し自身の成長を実感するに至った。その変容プロセスを、カテゴリーを中心にストーリーラインとして示す。

3.2.1 【期待ともどかしさ】

インドネシア留学の1年間は、期待ともどかしさからはじまる。インドネシア留学への大きな希望をもって日本を出発し、実際にインドネシア到着後、〈受け入れ先からの強い期待の認識〉や、〈現地高校生とともに学べる喜び〉を感じ、1年間の〔留学生活への期待〕が高まっていく。一方、一度インドネ

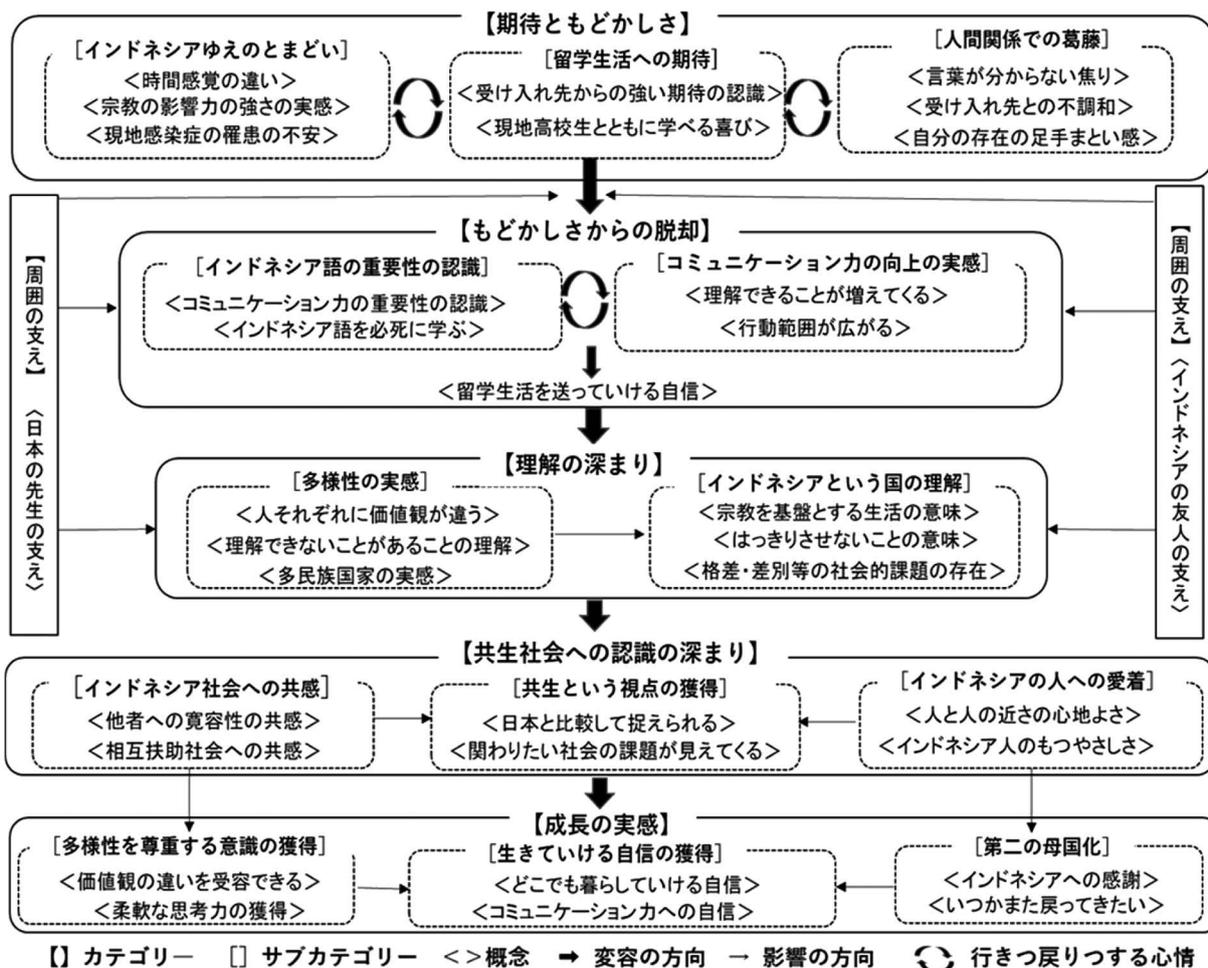


図2 インドネシア留学中の日本人高校生の変容プロセス

表3 カテゴリー「成長の実感」の内容

カテゴリー名	概念名	発言の例
成長の実感	価値観の違いを受容できる	<ul style="list-style-type: none"> ・なんか、インドネシアで、何だろう、自分の、それ違うだろうっていうのをいろいろ壊されて……まあ、そういう経験したから寛容になれたところはありますよね ・国が違うと、やっぱり、いろいろ考えが違ってくるっていうのは、すごいわかったので、彼らの考えとか、いろいろあるじゃないですか。それもそれで、彼らなりの生活様式があつて、文化があるんだっていうのを学べたのはすごい良かったですね
	柔軟な思考力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・柔軟性が増したなっていうのがあつて、こう、一つの物事があつたとしても、より相手の立場とかを考えたつて、こう、考え、物事を考えたり、自分がそう見るときも、いろんな方向から、考えられるようになったのが、一番、留学で得られたものだと思います
	どこでも暮らしていける自信	<ul style="list-style-type: none"> ・何か知らない人に声をかけられたつていうこともあるし、危ない目にもあつたり、家に帰れなくなりそうとかもあつたし、みたいなのとちよつと、そういう経験だけじゃないですけど、でもなんか、文化も言葉も違って、みたいなところで10か月放り込まれて。まあ、自分で行ったんですけど、そういう経験をしたからもう、何か、生きてく力が鍛えられたつて感じはあります
	コミュニケーション力への自信	<ul style="list-style-type: none"> ・まあ、英語よりも現地の人と話す面ではインドネシア語で現地のひとと直接しゃべつて、相手の意見を聞けるつていうのはすごい、相手の懐に入れるつていうか ・何か自分で意見を言えるようになったから、前よりは自己主張するようになったかなつて思いますね
	インドネシアへの感謝	<ul style="list-style-type: none"> ・ホームステイ先の人とか、あと地域の人とか学校の先生とか友達とかいろんな人の出会いで、今の自分がいるんだなあつていう風に、気づけて…… ・なんだろう、高校時代のインドネシア留学、私にとつてもう、本当に人生の転換期とつていいますか、一番、チャンスをもたらえたところですね、世界が変わりました
	いつかまた戻ってきたい	<ul style="list-style-type: none"> ・将来、インドネシアにかかわる仕事をしたいつて思うんです。まじで ・インドネシア住みたいんですよ私。なんか、半々で住みたい

シアを経験しているとはいえ、日常生活で〈言葉が分からない焦り〉や、言葉の壁や文化の違いからくる〈受け入れ先との不調和〉、行け入れ先のインドネシア人のやさしさに答えられない〈自分の存在の足手まとい感〉など、[人間関係での葛藤]を抱える。さらに、数分の違いも重視する日本から、数時間は容易に予定が変わるインドネシアとの〈時間感覚の違い〉、日常生活にイスラム教などの宗教が根差している〈宗教の影響力の強さの実感〉、さらには Deng 熱やチフスなど〈現地感染症への不安〉など、[インドネシアゆえのとまどい]が重なり、思うように留学生活が進まず、期待ともどかしさが交錯する心理状態となる。

3.2.2 【もどかしさからの脱却】

留学生生活を充実させていくには、自らの意思を伝え、インドネシア人の意思を理解できる、〈コミュニケーション力の重要性の認識〉を強く感じ、〈インドネシア語を必死に学ぶ〉ようになる。あらためてコミュニケーションのための [インドネシア語の重要性の認識] を深めていく。インドネシア語力が向上してくると、〈理解できることが増えてくる〉。さらに、〈行動範囲が広がる〉ことにもつながり、[コミュニケーション力の向上の実感] がわいてくる。これがさらなる、[インドネシア語の重要性の認識] を高めていくことにつながり、学びをさらに深めていくことになる。この学びの循環が、〈留学生生活を送っていきける自信〉へとつながっていく。

3.2.3 【周囲の支え】

留学当初のもどかしさからの脱却を促進する要因として、〈インドネシアの友人の支え〉と〈日本の先生の支え〉が影響している。留学当初、言葉がわからず [人間関係での葛藤] を抱え、とまどいを感じている状況のなか、親身になって支えてくれるインドネシアの友人の存在は心の支えとなり、現地生活への順応が促進される。また、インターネットなどで、日本の学校の先生とやりとりを行うことで、インドネシアでの不安が減少していく。

3.2.4 【理解の深まり】

インドネシア語が上達し、コミュニケーション力が高まり、生活にも慣れてくると、インドネシア人の理解やインドネシアの国の理解が少しずつ進んでいく。同じ学校の中でも、出身地域が違い言語や習

慣が違う〈多民族国家の実感〉をする。そして、〈人それぞれに価値観が違う〉ことを理解する。とくに、これまで日本では相手を理解することの大切さを教えられてきたが、特に宗教場面など、どんなに親しくなった友人のことでも、すべてを理解することはできないことに気づき、理解することが大切なのではなく、〈理解できないことがあることの理解〉が大切であると気づく。日本で感じることのなかった [多様性の実感] を深めることとなる。

そこから、[インドネシアという国の理解] への意識が高まり、日本では経験できない〈宗教を基盤とする生活の意味〉や、日本では、グローバル社会では、自分の意思をはっきり伝えることが良いと教えられてきたが、あえて〈はっきりさせないことの意味〉も考えるようになる。インドネシアの良さの理解も進むが、厳然として〈格差・差別等の社会的課題の存在〉があることも確かで、自分がどのようにこれらの課題の解決に関わっていけるのか考え始めるようになる。

3.2.5 【共生社会への認識の深まり】

インドネシア語の上達から、インドネシアの理解が進んでくると、多様性を重んじるインドネシア社会に暮らすことで、高校生自身も [共生という視点の獲得] をすることとなる。自分が暮らしてきた〈日本と比較して捉えられる〉ことで、インドネシアと日本を対比させながらそれぞれの国の良さや課題点も見えはじめる。共生社会の実現にむけ、将来的に自分が〈関わりたい社会の課題が見えてくる〉ようになる。

インドネシアに対しては、現代の日本社会とは大きく異なる〈他者への寛容性への共感〉や〈相互扶助社会への共感〉など [インドネシア社会への共感] を高めていく。また、生徒は〈人と人の近さの心地よさ〉や〈インドネシア人のもつやさしさ〉に触れ、[インドネシアの人への愛着] も抱くようになっていった。これらインドネシアへの共感や愛着が、生徒が共生の在り方を改めて考えていくことに影響を与えていった。

3.2.6 【成長の実感】

留学生活も終わりに近づいてくると、〈価値観の違いを受容できる〉ことや、〈柔軟な思考力の獲得〉をしている自分に気づき、[多様性を尊重する意識

の獲得] をしていることを実感する。また、1年にわたる留学で〈どこでも暮らしていける自信〉とインドネシア語という新たな言語を獲得し、現地で様々なコミュニケーションを図れたことで、人間力全体としての〈コミュニケーション力への自信〉も加わり、日本とは大きく異なる国での生活で[生きていける自信の獲得] をすることになる。そして、1年間にわたり常に優しく肯定的に受け入れてくれた〈インドネシアへの感謝〉が深まり、〈いつかまた戻ってきたい〉という思いを持つようになり、インドネシアが[第二の母国化] をしていくことになる。以上が、日本人高校生がインドネシアでの1年間におよびる留学生活で変容していくプロセスであり、インドネシア留学の特徴といえた。

4 総合考察

4.1 留学を決意するプロセスについて

高校生が留学をどのように決意し、留学中にどのような変容をもたらされたかということについては、既に「結果と考察」の部分で詳述した。

この中でも、インドネシア留学を決定して行くプロセスの基盤となるのは、事前のインドネシアとの交流経験により、日本人高校生がインドネシアに対し親和性を高めることにあるという点が、本研究で明らかにされた特徴的な点である。インタビュー協力者全員が、インドネシア一択の留学選択であった。これには、協力隊に参加経験があるインドネシアに詳しい教員の存在と、インドネシアの高等学校との国際連携協定の締結という学校としての体制の整備が要点となっていた。

留学交流団体による留学を研究対象とした岩本は、高校生が非英語圏へ留学を決定するプロセスとして、まず高校生が交換留学に関心を持ち、ついで非英語圏留学を価値づけ、最終的に留学先の国が決定されるとした。しかし、国際連携協定校への留学を対象とした本研究では、岩本とは異なるプロセスをたどり、最初からインドネシア留学ありきであった。入学当初は、海外留学を考えてはいなかったが、国際交流の盛んな筑坂で、インドネシアと出会い、国への興味が高まり、最終的に1年間の留学を決意するまでに至った。

欧米圏中心であった日本人高校生の留学先も、少

しずつではあるが変わり始めている。個別最適化の現在の教育の流れのなかで、より多くの高校生の留学の実現を目指すのであれば、これまで長年の実績がある、留学交流団体を介した留学とあわせて、各学校の独自の強みや国際ネットワークを活かした留学を展開していくことも重要となってくるであろう。

4.2 高校生のインドネシア留学の成果をもたらす背景と意義

生徒の留学中の変容分析から、インドネシア留学の成果として、(1)生きていく自信の獲得、(2)多様性を尊重する意識の獲得、(3)インドネシア第二の母国化があげられた。この3つの成果に至る背景、そして、それらの成果をもたらす意義について考察をしていく。

まず、「生きていく自信」は、これまでの固定概念を大きく覆されるような環境の中で、1年間の生活を乗り越えた達成感から醸成されたと考えられる。宗教の存在をあまり感じない日本の生活と、宗教を基盤とした生活であるインドネシアとは大きく異なる環境である。事前の交流経験があるとはいえ、実際に生活を送ってみると、時間感覚も異なり、高校生は大きな戸惑いを抱えながらの生活となる。時には、現地の感染症に罹患し体調を崩したり、日本では経験できない危険な体験もすることもある。

その際、自分で意思を伝えなければ生きていけないことを悟り、言葉は自分の意思を伝える重要なツールの一つだと気づく。そのためインドネシア語を話すようになりたいと強く決意し、間違いをあまり指摘されないインドネシアで、日本人高校生は間違いを恐れず話すようになり、インドネシア語でのコミュニケーションが行えるようになった。英語に苦手意識のあった生徒にとっては、母語が英語ではないインドネシアで、直接インドネシア語によってコミュニケーションを取れるようになったという経験は、一つの言語を獲得できたという自信、その言語を用いて海外での自立した生活ができるようになったという自信にも繋がっていった。

二つ目の、「多様性を尊重する意識の獲得」は、国是として「多様性の中の統一(Bhinneka Tunggal Ika)」を掲げ⁴⁾、他者への寛容精神を重んじるイン

ドネシアという国の特質が影響しているといえる。

インドネシアは、多民族、多文化、多宗教でありながら、その違いをお互いが認め合い、ひとつの国家として運営されている。「違うことが前提」のインドネシアの暮らしで、日本人高校生は多様性ということを理解し、他者への寛容性を高めていった。SDGs時代に入り、国を越えた協調や多様性の尊重が強く求められるなか、多民族国家であるインドネシアへの留学は、協調性や多様性を理解し、他者への寛容度を高めるための重要な経験をもたらすものである。

三つ目の「第二の母国化」は、他者への寛容性や相互扶助の精神の重要性を、インドネシアの生活で身をもって体験し、自分を受け入れてくれたインドネシアへの感謝や、これからも関わっていきいたいという思いへとつながっていった結果であるといえる。

COVID-19の影響下で相互訪問ができない状況下にあっても、両国の高校の交流を継続させるために、卒業生が留学時代のインドネシアの友人と協力し合い、母校の在校生と、留学先の高校生とをインターネットでつなぐ自主企画を実施することもあった。

高校時代の経験やつながりを身近なところから還元し、次の世代にとっての良好な関係を繋いでいこうとする行動は、世界の平和の実現にむけた基盤となるものである。将来にわたって、二国間の懸け橋となることが期待される。

インドネシアはこれまで留学先としてほとんど選択されてこなかったが、上記のような3つの成果についての考察に基づけば、日本人高校生にとって多様なメリットのある留学先の一つであるといえる。現在、インドネシア留学経験者の追跡調査を継続しているが、インドネシアへ1年留学をした10名の内、全員が卒業後もインドネシアを訪れる意志を持ち、COVID-19の拡がりや渡航を断念した3名を除いた全員が少なくとも1度は同国を訪れた。訪問形態は、私的な滞在や大学の研修など短期間の滞在だけではなく、日本語パートナーズとして長期間滞在したり、なかにはインドネシアに就職するものもいた。横田や小林が指摘したように、高校時代の留学経験が全人的なインパクトを与える可能性がみられた。今後も、中長期的な調査を行い、その影響を明らかにしていきたい。

4.3 東南アジア圏への留学促進にむけた示唆

留学中の変容に関する分析から、高校生の新たな渡航先として東南アジア圏は期待される。今後、日本人高校生の東南アジア圏への留学を促進していくには、どのようなことが重要であろうか。インドネシアにある国際連携協定校への留学を事例とした本研究からは、次の4つを指摘することが出来る。

まず、日本人高校生にとって、なじみが薄い東南アジア圏の国への留学促進には、事前の交流経験が重要であるといえよう。そのためには、相互訪問や共通のテーマにもとづく協働学習など、相互理解を深める国際交流活動を、1、2年という短期ではなく、長期に渡って継続的に実施していくことが重要といえる。信頼関係に基づいた継続的な国際交流は、交流校や相手国に対してポジティブな印象を高校生が持ち、それが留学への心理的ハードルを下げることにもつながる。COVID-19の影響下では、オンラインを活用した交流活動の継続も有効であろう。

つぎに、継続的な国際交流を担保するものとして、両国の高校間で国際連携協定を締結することが重要といえる。大学では国際連携協定の締結は一般的であるが、今後は、高等学校においても協定の締結が、重要となってくるであろう。協定締結にあたっては、これまで協定締結の経験のある学校の手順や様式は、大いに参考になろう。また、協定の内容に関しては、各校の状況に合わせて、協定を締結する相互の学校のメリットになるような内容を検討する必要がある。例えば、留学の阻害要因として、語学力や経済的な面も指摘されている。事前の高度な語学力を相互に求めず、授業料も相互に免除するような協定の締結ができれば、これまでの留学阻害要因を取り除くことも可能となる。WWL事業の公募審査では、高校が海外の学校と連携協定を締結していることが評価の対象となった。今後とも、全国の高校で、海外校との協定の締結と、それによる留学の活性化が期待される。

3つ目として、現地と直接やりとりできる教員、あるいはコーディネーターを学校内に配置することも重要といえる。筑坂では、協力隊を経験した教員がインドネシアとの調整役を担いながら、外国語科教員と連携し、学校全体として事業をすすめていっ

た。多くの生徒や教職員が、日常的にインドネシアの様子を知ることが可能となった。インドネシアが身近になり親近感を抱き始め、留学をまったく考えていなかった高校生が、インドネシア留学を決意していくことにつながった。東南アジア諸国には、協力隊が毎年派遣されている。そのなかには現職の教員が派遣される場合もある。協力隊経験者を各校に配置していくことも留学促進の一助となるであろう。

最後に、高校が直接、留学プログラムにコミットしていくことの重要性を指摘したい。高校教員は、学校で、日常的に生徒と関われるため、これまで留学を考えていなかった生徒の意識の変容を促したり、心理的な不安への対応が様々な場面で可能となる。留学先の教員と連携した留学中のサポートや、留学経験を活かした帰国後の進路実現など、生徒に寄り添った支援もできよう。学校現場の多忙さが指摘されて久しいが、グローバル人材の育成を進めるためには、学校全体の業務調整の中で、教員が直接、留学希望生徒に関われる体制を整備していくことも重要である。

5 おわりに

筑坂ではSGH、WWL事業の進展のなかで、タイおよびフィリピンとも国際連携協定を提携し、COVID-19の影響がでる以前に、1名ずつではあるが両国への1年間の留学が実現した。現在、日本からの海外渡航も、再開し始めている。今後、筑坂に限らず、日本と東南アジア諸国との高校レベルでの交流の深まりを期待したい。

SGHやWWLでは、全国に広がる指定校が、世界各地の高等学校とネットワークを構築し、グローバル人材育成に取り組んできた。その成果は、日本のグローバル人材育成事業にとって大きな財産といえる。本研究はインドネシア1国のみでの分析とその成果の報告である。今後は、各指定校の成果の分析とその共有がすすみ、その成果にもとづき、より多様な国や地域への高校生の留学が実現し、高校段階でのグローバル人材育成事業が進展していくことが望まれる。

注

[1] SGHおよびWWL事業の幹事管理機関である筑波大

学附属学校教育局が文部科学省から委託をうけ運営するウェブサイトから、すべての採択校および採択機関と、その活動内容が参照できる。

SGH: <https://sgh.b-wwl.jp/>

WWL: <https://b-wwl.jp/>

- [2] 海外との連携では、姉妹校、協定校、提携校など様々な名称が用いられるが、本研究では、友好親善だけではなく、交換留学や国際プログラムの共同開発、教員の相互派遣や共同研究など具体的な教育活動内容を含む協定を「国際連携協定」とする。
- [3] 文部科学省では、海外派遣のうち3か月以上のものを留学、3か月未満のものを研修旅行としている。このため、本研究でも、3か月以上のものを留学、3か月未満のものは、短期留学または海外研修と記載する。
- [4] 3年次で留学し、留学から帰国後、4年次として学校に在籍している生徒のこと。学校教育法施行規則第93条第2項で、外国の高等学校での留学を、日本の高等学校における履修とみなし、36単位を超えない範囲で単位の認定が認められており、帰国後すぐ卒業することも可能である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省. (2021). 令和2年度スーパーグローバルハイスクール(SGH)事業の成果検証の報告について https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/mext_00002.html (2022年4月30日参照)
- 2) 文部科学省. (2018). WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアムの構築に向けて http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1412062.htm (2022年4月30日参照)
- 3) 建元喜寿, 飯田順子. (2020). ESDの視点に立った国際協働学習プログラムの開発と評価: 日本のSGH校とインドネシアの高等学校の連携による実践から. ESD研究, 3, 50-60.
- 4) 外務省. (2011). インドネシアという国 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol76/index.html> (2022年6月22日参照)
- 5) 小林明. (2018). 高校留学のインパクト (海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト: 大規模調査による留学の効果測定 pp. 129-155). 光文社.
- 6) 横田雅弘. (1997). 青年期における留学のインパクト

- 日本人高校生と大学生の留学経験—。文化とこころ, 12, 12–16.
- 7) 岩本綾. (2017). 日本の高校生の英語圏交換留学参加決定プロセス：アメリカの場合. *Keio SFC journal*, 17(2), 154–178.
- 8) 岩本綾. (2018). 高校交換留学の参加決定プロセス—非英語圏の場合—. 複言語・多言語教育研究, 6, 43–59.
- 9) 石盛真徳, 西尾建. (2020). ニュージーランドへの短期留学の英語学習, スポーツへの関わり方, および進路選択への影響：Game on Englishプログラム参加者データのテキスト内容分析に基づいて. 追手門学院大学ベンチャービジネス・レビュー, 12, 17–25.
- 10) Takano, T. (2020). How experiences transform over time: A retrospective study on place-based education in Micronesia and the Philippines. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(1), 12–23.
- 11) 文部科学省. (2018). 平成29年度高等学校等における国際交流等の状況について（高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等）https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm（2022年4月30日最終閲覧）
- 12) 石森広美. (2019). SGHにおける「グローバル人材」育成. *国際理解教育*, 25, 77–86.
- 13) 星野昌成. (2020). なぜ日本の大学はASEANで留学プログラムを開発・実施するのか？—4大学の事例を通して—. *国際開発研究フォーラム*, 50(8), 1–20.
- 14) 星野昌成. (2015). 日本人大学生の東南アジア留学の現状とその特徴—JASSO統計から見えてくるもの—. *留学生交流*, 47, 31–47.
- 15) 金子(藤本)聖子. (2021). 日本人の留学先としてのマレーシア（先進国から新興国への学位取得を目的とした国際移動）. *グローバル人材育成教育研究*, 9(1), 1–12.
- 16) Yoshikazu Tatemoto. (2020). Building international learning networks for ESD and SDGs: A case study of collaboration among high schools in Japan and ASEAN. *Journal of Southeast Asian Education*, 2, 99–108.
- 17) 木下康仁. (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い. 東京：弘文堂.
- 18) 木下康仁. (2020). 定本M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論. 東京：医学書院.

受付日2022年5月2日、受理日2022年7月23日

実践報告

コロナ禍におけるオンライン国際交流の実施と課題 (学生運営スタッフへのインタビューを中心に)

中橋 真穂^A

Implementation and Challenges of Online International Exchange under the Covid-19 Pandemic (Mainly from interviews with student management staff)

Maho NAKAHASHI^A

Abstract: Following the Covid-19 pandemic, classes, study abroad, and international exchange activities within universities are rapidly being held in virtual environments. Since 2020, the annual international exchange activities of A University that promote English interaction between international and Japanese students have shifted online using video conferencing tools. However, the sudden switch to online and implementation by trial and error did not lead to sufficient exchanges compared to face-to-face international interactions. Therefore, this paper clarifies the advantages, difficulties, and future issues of conducting online international programs under these circumstances through interviews with the student staff in charge of management. In particular, rather than concentrating on the scope of classrooms or study abroad, we instead focus on voluntary international exchange activities outside of class, analyzing the results and issues of practices through interviews and presenting future plans and prospects. From the results, we consider improving the realization of international exchange in the post-corona era.

Keywords: Online international exchange, Covid-19, Interview

キーワード: オンライン国際交流、新型コロナウイルス感染症、インタビュー

1 はじめに

1.1 研究の背景

新型コロナウイルス感染症の世界的拡大により、留学をはじめ国際交流や外国人留学生の入国に大きな影響が出るなど、物理的なモビリティが著しく制限される状態が続いてきた。こういった状況下で、どのように国際交流の維持と発展及びグローバル人材育成に最善を尽くすか、これらの問いは各大学において共通の課題である。感染拡大を避けながら教育活動を続ける一つ的手段として、大学等の教育機関は授業をはじめとした様々な教育活動をオンラインに移行させてきた。新型コロナウイルス感染症拡大以前は、日本の教育現場において、例えば英語教育でのe-learning教材の活用など、対面授業での教

育活動の補助としてのICT活用が主流であったのに対し、新型コロナウイルス感染症拡大を受け、オンライン授業への大幅な移行により様々な科目において双方向のコミュニケーションが可能な同期型オンラインツール、ZOOMなどのビデオ会議ツールを教育に取り入れる動きが急加速した。この流れを受け、授業のみならず留学や学内の国際交流活動も同様に、バーチャル空間で開催されるものが急速に増えたのが現状である。

関西圏にあるA大学で、「キャンパス内での身近な国際交流」を目標に月に数回程度実施していた、留学生と日本人学生が英語で交流する国際交流活動も、2020年よりビデオ会議ツールを活用したオンラインでの実施に移行した。しかし、オンラインへの急な切り替えと試行錯誤での実施は、コロナ前に対面で実施していた際の国際交流に比べ十分な交流

A: 大阪大学大学院工学研究科

の実現につながらなかったのが現実である。参加者数も、対面時は毎回30名程度だったのに対し、オンラインに切り替えてからは10名以下、少ない時は僅か2名にまでに落ち込んだ。企画当初は、感染拡大防止は勿論のこと、授業や研究等で忙しい学生にとってオンラインで気軽に留学生と日本人学生が交流できる機会は貴重であり、対面とは異なる良さがあると予想した。実際にそういった利点もあったものの、参与観察及び参加者数や実施を担当した学生スタッフの意見から、オンラインによる国際交流の難しさが浮き彫りとなった。特にこの活動は、授業や授業に関連した課外活動とは全く別の、学生が主体で実施する参加強制力のない「自由参加型」の国際交流として位置づけられる。そういった交流会が、オンラインでの実施となると参加者の大幅な減少などといった困難な局面に直面することとなった。

授業であれば多くの場合、参加が必須であり、万が一、さほど活発で自由な発話が生まれなかったとしても、予め用意されたコンテンツに沿って教員が主導的に流れをつくりながら進めることができる。また参加者も授業登録者であり、何者かが分かった上で対話をすることができるため、心理的なハードルは比較的低い。一方、自由参加型の国際交流は、自由な文脈の上で自発的で活発な発言が非常に重要となるにも関わらず、学内とはいえ参加者同士が互いのバックグラウンドを予め知らない場合も多く、言語や文化のバリアもあり、参加へのハードル、そして参加した後も自発的な発言へのハードルが非常に高いことが予想できる。

1.2 研究の目的

そこで本稿は、授業やオンライン留学の一環としてではなく、自由参加型によるオンライン国際交流活動に着目する。A大学で実施した、オンラインによる国際交流の運営を担当した学生へのインタビュー調査を中心に、オンラインの利点、難しさ、今後の課題、更に運営を担当した学生自身の成長とコロナ禍におけるグローバル人材育成について考察する。そして、実践の成果と課題を分析し、今後の展望を提示することで、ポストコロナ時代における国際交流について考察することを目的とする。

1.3 先行研究

日本の大学におけるグローバル人材の育成に向けた様々な取り組みの代表例として、海外留学が挙げられる。短期研修、長期留学、海外インターンシップなど期間や内容に関わらず、海外での経験はグローバル人材育成において重要であると指摘されている(例えば、渡部, 2009、宮本, 2012等)^{1,2)}。一方、経済的負担が大きい海外留学は、エリート層のための社会的再生産の機会にすぎない(Gérard & Sanna, 2017)³⁾との指摘もある。そして、経済的理由以外にも授業、企業インターンシップ、就職活動など時間的制約や語学力不足などの理由で実際に海外留学を実現する学生はごく少数派であるというのが現状である(岩城, 2012)⁴⁾。そこで、海外留学などの促進と並行し、より気軽に参加・利用することの出来る学内の国際交流機会の整備はグローバル人材育成において重要な点といえよう。

このように、グローバル人材育成に向けた取り組みの必要性が叫ばれ、キャンパスの国際化に伴いより身近な国際交流機会の重要性も増す中、学内での国際交流の実践報告やその成果に関する研究も進められてきた。例えば小島他(2015)⁵⁾は、大学内の国際交流の利点や問題点を検討し、学内の取り組みがグローバル人材育成の重要な役割を担っていることをアンケート調査から明らかにした。實平他(2004)⁶⁾は、学内の国際交流活動が日本人に与えるインパクトについて調査した結果、日本人学生と留学生の相互理解を促進することに加え、日本人学生を成長させるという面で非常に大きな役割を果たしている。更に、キャンパス内での国際教育プログラムの重要性及び可能性の高まりから、これらのプログラムが学生に与える意義を検証することの必要性を指摘した。しかし先行研究の多くが、新型コロナウイルス感染症拡大によるパンデミック前の対面を前提としたものであり、オンラインでの国際交流に限定した実践報告や研究の蓄積はまだ少ないのが現状である。一方、オンラインに関する先行研究として、外国語教育におけるe-learning教材の活用など、対面授業での補助としてのICT活用に関する研究はパンデミック以前から進められてきた。例えばKonishi (2017)⁷⁾は、英語を外国語として学ぶ日本人大学生とオーストラリアで日本語を学ぶ大

学生を対象に、ビデオチャットを利用したオンライン国際交流の実践とアンケート調査を実施した。結果、交流に参加した日本人大学生に及ぼす効果として、英語でのコミュニケーション意欲や英語学習意欲の高まりなど、参加者の肯定的評価が明らかになった。コロナ禍でさらにオンライン授業に関する研究は進められ、小西(2021)⁸⁾は、授業の一環としてビデオチャットを介した交流であっても同年代の交流相手と十分に心の交流が図れ、映像を介して自分も現地に行ったような感覚になれるとし、ビデオチャットを用いて学習目標言語と母語を共有する環境においてオンラインで国際交流を実施することは、参加者に単なる語学学習だけではない大きな学びをもたらすとした。赤崎(2021)⁹⁾は、コロナ禍で実施された大学の異文化トレーニングの初級オンライン授業を分析、その問題点として、ファシリテーターから参加者の全身や手元の動き等が見えないために反応や進捗がわからず、プログラムの進行に支障がでた「非言語コミュニケーションの不全」を挙げている。さらに、非言語コミュニケーションが不全で身体距離や空間の感覚をもつことができないため、他者とともに学ぶ場としての物理的に快適な環境が整わないこと、個人間・グループ間が遮断されておりクラスが一つのコミュニティとして実感されにくく、他者とのコミュニケーションの場とならず、多様性の認識は深まりにくいことから、「異文化学習の条件の不成立」を問題点として挙げた。そして、今後の機器・アプリケーションの改良や使用者のスキル修得による改善の余地を指摘した。また、吉田他(2021)¹⁰⁾は、オンライン海外研修の一環として海外の大学とオンライン文化交流研修を実施、研修直後の調査から、相互の意見交換を主体としないプレゼンテーションや受講形式の活動についてはその有用性を確認した。一方で、他国のメンバーと意見や考え方を交換し相互に理解し合う活動においては課題が残ったとしている。そのうえで、オンラインでの文化交流研修は、いくつかの課題を残すもその有用性は確認され、今後も継続されていくと考えられると結論づけた。新見他(2021)¹¹⁾は、各大学で実施されたオンライン留学や授業の一環としてのオンライン国際交流についてまとめている。そして、ICTを活用した取り組みをその場凌ぎの対

応に終わらせず、国際教育交流におけるデジタル・トランスフォーメーションとして新たな価値を生み出す契機として捉えることの重要性を指摘した。また、コロナ以前からICTを活用した教育交流を実践してきた米国の教育機関、Stevens Initiative (2020a)¹²⁾は、バーチャル・エクスチェンジ (Virtual Exchange: VE)を、グローバル・コンピテンシーを伸ばすことを目的とし、ICTを使って教育や交流の目的で異なる国・地域の人々をつなげる方法であると定義している。当機関が実施したアンケート調査によると、教育や交流を目的とし、ICTを活用して異なる国・地域の人とつながる方法であるVEプログラムに参加することで、異なる地域や文化に関する知識、異文化コミュニケーション・スキルなどにおいてポジティブな変化があったことが、参加者による自己評価から明らかになった。更に、同機関は、新型コロナウイルス感染症拡大下において急増する、オンラインを用いた国際交流の実践を通して明らかとなった問題点や提言を示している。以下に、当機関が掲げた点を抜粋し、まとめる。

- ①計画の見直し：対面時のカリキュラム又は活動計画をそのまま使用するのではなく、時間の短縮、内容のシンプル化など計画を大幅に変更する必要がある。
- ②双方向の交流：一方通行ではなく、双方向の交流を意識する。
- ③参加者への配慮：オンライン上であっても、参加者の抱える問題（経済的困難、生活スケジュール、テクノロジー環境）に対して、理解を示し、寛容であるべきである。
- ④面識のあるファシリテーターの活用：面識のない者同士をオンラインで交流させる場合、参加者と面識のある者がファシリテーターとして新しい参加者同士を繋げることは、参加者同士の信頼関係の構築に効果的である。
- ⑤非公式の交流：オンライン活動は議題以外の内容について柔軟に話し合う機会が少ないため、インフォーマルな交流の時間を設ける。
- ⑥非同期型活動の併用：質の高い非同期型活動を取り入れ、同期型とのバランスを取る。

- ⑦少人数での交流：小グループでの交流機会を作り、関係構築を促す。
- ⑧学習環境の確認：オンライン環境を確認する。
- ⑨オンライン機能の活用：チャット機能を活用し、参加者をサポートする。
- ⑩言語サポート：第二言語話者に対する言語面でのサポートをする。
- ⑪ローカルルールの設定：同期型活動開始時に、手順や態度について参加者全員に示し、共有する。
- ⑫実施側への支援及び訓練：ファシリテーターへのサポート、テクノロジー支援、フィードバックといったトレーニングを実施する。

このようにオンラインによる国際交流は、容易に対面の代替策として実施できるものではなく、オンライン交流としての根本的な改編、綿密な計画や準備が必要であることを強調している。

以上のように、特に2020年以降、急速にオンラインを使用した教育に関する調査・研究が増えているものの、そのほとんどが授業の一環としてや、オンライン留学といった位置づけのものである。オンライン授業やオンライン留学などは多くの場合、予め事前に登録・申し込み、カリキュラムに沿って実施され、出席が必須となっているものが多い。一方で、授業外における、単位も参加強制力もない自由参加型のオンライン国際交流に関する研究は概観の限り、ほとんどないのが現状である。先述したように、大学国際化の取り組みの一つとして、より多くの学生に対して国際交流や異文化理解を身近なものとするために「内なる国際化」の重要性が指摘されてきた。これに伴い、授業外でも、留学生と国内学生など文化的背景の異なる者同士が意味ある交流を行いながら英語力や国際力を高める機会の提供が、各大学で促進されてきた。今後、仮に新型コロナウイルス感染症が収束したとしても、対面での国際交流と並列し、オンラインは新しい交流の手段として教育実践に変化をもたらすことが予測される。国立大学協会国際交流委員会¹³⁾もまた、2021年に「コロナ禍を契機に考える今後の国際交流の在り方」と題した提言をまとめた。提言では、ポストコロナを見据えた今後が問われる中、新たな国際交流のモデルを構築する必要があるとしている。そして、その重要な役割を果たすのが最新のデジタル技術を活用

したオンライン教育だとし、従来の派遣・受け入れを増やしながらかつてオンラインを活用した留学や国際交流、留学生受け入れなどを検討すべきだとした。留学や授業は勿論のこと、授業外に自由参加で緩やかに交流を促す機会を今後どう、バーチャルな世界で効果的に実施するかは、公式なカリキュラムに沿ったオンライン授業等の議論と並行して取り組むべき重要な課題であると考えられる。

そこで、本稿ではA大学で実施された自由参加型のオンライン国際交流に参加した学生へのアンケート及び運営を担当する学生スタッフにインタビューをし、オンライン国際交流について彼らの視点による分析を中心に議論する。学内の自由参加型の国際交流活動の運営を担う学生スタッフに着目し、オンライン国際交流の実施を通して感じた難しさや利点、更に、学生自身がどう成長したか、その意義や将来への可能性について検討する。また、彼らから見たコロナ禍における他の学生（主に日本人学生）の国際交流に対する姿勢について感じることを述べてもらうことで、これからのグローバル人材育成に関わる課題について考察した。

2 国際交流の概要

調査の実施に入る前に、A大学で開催されている国際交流の概要を述べたい。当国際交流は、大学の国際化及びグローバル人材育成を目標に、外国人留学生と日本人学生が英語で楽しみながら交流する場として、授業期間中、学内において月に2、3回の頻度で放課後に2時間、コロナ以前は対面で開催してきた。事前の参加登録などは必要なく、外国人留学生、日本人学生が自由に参加し、交流を図る。学生運営スタッフが中心となり、英語で交流を深めるゲームなどを企画し実施することで、外国人留学生と日本人学生との間に会話の生まれる仕掛け作りをしてきた。また、コロナ前は軽食が用意され、ゲーム後に立食形式で談笑しながら食事を楽しむ機会が設けられていた。オンライン形式では、時間を1時間に短縮し、自己紹介、ゲーム、フリートークの順に進めた。

3 調査の実施

本調査は、アンケートとインタビューに分かれ

る。アンケートは、各会を実施する際、参加者に、学年、当国際交流機会を知ったきっかけ、留学生／日本人の別、ゲームや交流内容に対するコメントへの回答を依頼し、回収している。本稿では、インタビュー調査の補足として、コロナ前の対面及びコロナ禍でのオンラインで実施した際の「参加者数」「留学生／日本人の比率」「参加したきっかけ」を抜粋して提示する。

次に、インタビュー調査について述べたい。A大学で国際交流の実施を担当する（またはしていた）学生3名（Aさん：男性、学部4年生、Bさん：女性、学部4年生、Cさん：女性、修士1年生、全管理系学部／学科所属）に対し、2021年10月に一人につき約1時間の半構造化インタビューを実施した。インタビューは学内の交流スペースなど、調査協力者がリラックスできる環境で行い、本人の許可を取り、ICレコーダーで録音した。インタビューの際には、協力者の考えなど個人の視点を重視し語ってもらうようにした。なお、本調査は桜井(2002)¹⁴が提唱する対話的構築主義アプローチ、つまり調査協力者（語り手）とインタビュアー（筆者）との相互行為を通して、共同的に構築されるという考えを基本としており、インタビュー内容はインタビューを実施した筆者と調査協力者との対話によって語られたものであることにも留意したい。録音したインタビューデータを文字化し、繰り返し精読、全体の構成や内容を整理、把握した。分析作業では常に語られた内容を具体的なエピソードから把握し、各事象が文脈全体においてどのように位置づけられているのかに注目した。文字化した内容を表に整理し、語られた内容から重要な点、キーワード、カテゴリー分別を入力し、ナラティブを作成、分析の際に用いた。また、筆者は全ての会に出席し、参与観察を行ったため、補足的に参与観察で得られた情報を提示する。

4 調査結果と考察

アンケート調査からは、対面時とオンライン時の1回あたりの平均参加者数及び外国人留学生／日本人学生の比率の変化をグラフで提示する。また、インタビューからは、実際のオンライン交流実施を通じた経験が具体的な事例と共に語られた。そこで、

その中でもオンライン国際交流の問題点、利点、そこから考える提言、更にオンライン国際交流の運営を経た学生スタッフ自身の成長と、コロナ禍における国際交流についての考えを順に抜粋して提示し、Stevens Initiative (2020a)¹²⁾が提示した①～⑫の問題点や提言と照らし合わせて考察する。また、参与観察で得られた情報も補足的に追加する。なお、()はインタビュー協力者に確認した上で、著者が補足的に追記したものである。

4.1 アンケート調査：参加者の推移

はじめに、図1に、1回の実施における平均参加者数の推移及び留学生と日本人学生の比率を提示する。2017年（前期・後期）は平均参加者数が28名、2018年（前期・後期）は29名、2019年は前期が35名、後期が44名であった。2020年前期は初めての緊急事態宣言の発令により中止、2020年後期は途中からオンラインとなり、9名、2021年前期は引き続き全てオンラインで実施し、4.5名の参加者数にまで落ち込んだ。2021年後期は、対面形式に戻したところ16名まで回復した。学期途中のため全データはないが、2022年前期は授業やその他の行事も徐々に対面で実施され、留学生の入国も再開されたこともあり、対面で実施した1回目の参加者数が29名と、コロナ前の参加者数に戻りつつある。

一方、対面、オンライン共に、留学生と日本人学生の比率に大きな変化は見られず、どの年も留学生の方が参加者数が多い傾向にある。

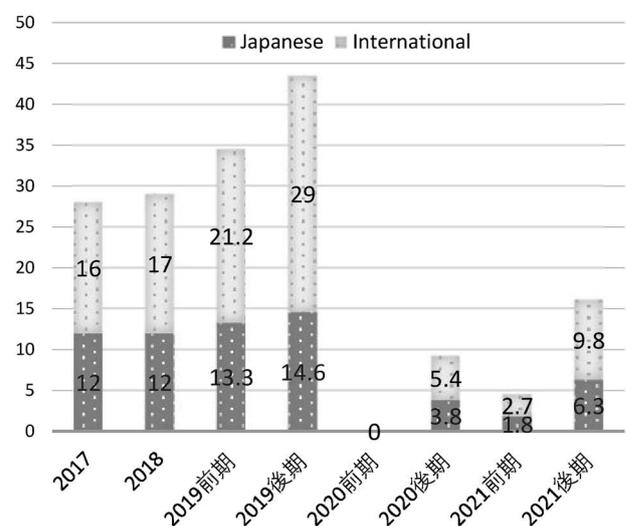


図1 留学生と日本人の平均参加者数

次に、当国際交流を何を通して知ったかについて、コロナ前（図2 2019年後期）、コロナ禍のオンライン実施時（図3 2021年前期）、コロナ禍の対面時（図4 2021年後期）に分けて確認したい。いずれの時期も、E-mail（大学から送られるイベント等の案内メール）を見て参加を決めた学生が多いことが分かる。一方、注目すべきはFriend（友人からの誘い、口コミ）が2019年後期、通常の対面で実施できた時期を見ると、23%なのに対し、2021年前期は6%と大きく落ち込んでいることである。対面であれば、気軽に友達同士で声をかけ、誘い合って参加することができたが、授業がオンラインになり、課外活動の多くも中止になる中、友人との交流が少ない状況がこのような結果を生んだと予想ができる。特に、自由参加型のこのようなイベントに一人で参加することは、例えば英語を苦手とする日本人学生にとってハードルの高いものである

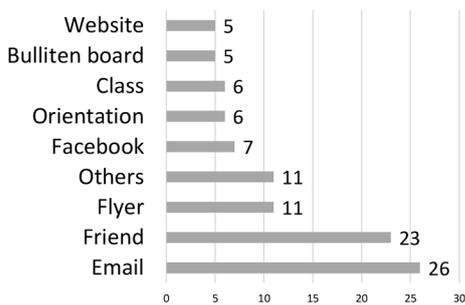


図2 2019年後期

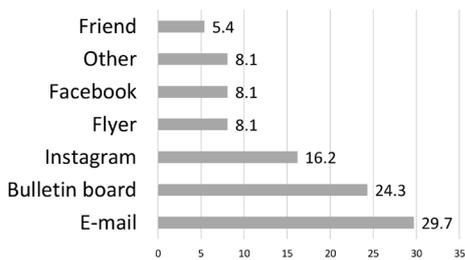


図3 2021年前期

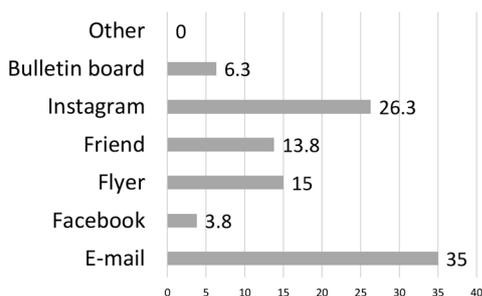


図4 2021年後期

と想像でき、これらの要因が参加者が落ち込んだ一つの理由とも考えられる。これに関連して、2019年はFriend 23%、Flyer（配布した紙のチラシ）11%、Class（授業中に時間をもらい、宣伝）6%、Orientation（学期開始時に留学生オリエンテーションにて宣伝）6%と、直接学生に周知したことが参加につながったことが分かる。一方、2021年前期は、E-mail 30%、Bulletin board（大学が管理するオンライン掲示板）24%、Instagram 16%と、全体の70%がオンライン上の情報を頼りに参加したことが分かる。そして、徐々に規制が緩和され、2021年後期に対面で実施した際は、2019年と比較すると少ないものの、配布されたチラシや友人からの紹介など、直接的に誘われて参加する学生が2021年前期と比較すると増えつつある。

以上のように、2020年以降、参加者数が大幅に減少したこと及びその要因が、アンケート結果から考察される。次節からは、インタビュー調査により、問題点、利点、今後の課題などについてオンライン国際交流の実際を確認する。

4.2 インタビュー調査：オンライン国際交流の問題点

インタビューでは、対面での国際交流と比較し、オンラインによる国際交流の難しさ、問題点が多く語られた。はじめに、運営スタッフ3名全員が、ZOOMを使用した場合、実質一度に一人しか発言ができないことから、授業などとは異なり、インフォーマルな国際交流の場で重要となる自発的かつ自由な発言が非常に難しい点を挙げた。「自分で話す気っておきなくなっちゃうんですね。他の人喋ってるからいいやみたいな、聞き専（聞き役）になってしまう。（中略）能動的に自発的にどんどん喋っていくっていう雰囲気を（オンラインでは）作りづらいなと思いました（Aさん）」と語った。また、「対面だと一人が喋っていて、誰か2、3人位がその子の話きいてあげて、別でまたそのグループの中で分かれて話しだすとかできるけど、オンラインだとなかなか難しい（Bさん）」と、全員が一方向を見て常に基本的には1人しか話せない点を問題視し、システムの形式上、自発的な発言の難しさと相互の自然なコミュニケーションが成り立ちにくい点

を指摘した。さらに、「タイムラグとかもすごい怖くて、自分の言っていることが相手に伝わらなかつたら嫌だなとか、遅れて伝わって他のところでは違う話が進んでいて、自分だけ場違いな人になったら嫌だなとか (Bさん)」と、タイムラグが生じることによる発言の難しさに言及した。このように3名から語られた大きな問題点として、オンラインシステムの形式上、一人が話し全体が聞くといった状況が生まれやすい傾向がある。しかし、コミュニケーションが一方通行になってしまうと、この活動の本来の目的である交流が促進されないことから、先行研究 Stevens Initiative (2020a)¹²⁾ から提示した「②双方向の交流」を対面時よりも更に意識して活動内容や形式を構成することが重要である。

また、タイムラグと同じく難しかったこととして、参加者の反応が分かりにくい点が挙げられた。授業などと違い、授業外の国際交流機会は、よりインフォーマルな場としての楽しい雰囲気や盛り上がりも重要であるが、参加者の反応が見えない、反応が薄いといった状況は会を実施するにあたり致命的ともいえた。「普段 (対面) よりも皆が楽しんでくれているのかっていうのが、ちょっと分かりづらかったですね。(中略) オンラインだとやっぱり全員が一気にばーっと喋るのではなくて、一人喋ってたら一人黙らないといけないので、そういう雰囲気で皆これを楽しんでいるのかどうかっていうのはちょっと気になりました (Aさん)」「表情がちょっと読み取りにくい (Bさん)」と、反応や場の雰囲気が分かりにくい状況で進行することの難しさを語った。逆に、しっかり反応してくれる参加者については、「めっちゃ有難いなって、(親指を立てて) グッドとかやってくれると、あ、聞こえてるし大丈夫だって思うんですけど (Cさん)」とした。このように、一度に複数人からの発言が難しく、表情などが読み取りにくい状況で、「場の空気みたいなのが作れない (Aさん)」「オンラインだと、(中略) その相手の感情が伝わりにくい、なんか今つまらないと思っているなとか、なんか楽しそうにしてるな、みたいなのが対面だとバシバシ分かるけど、オンラインだと分かりにくくて (Bさん)」といった対面とは異なる場の雰囲気づくりを含め、進行していくうえで難しさを指摘した。この点に関して

は、反応が薄い、聞こえているか分からないといった状況を極力避けるため、開始時に手順や態度 (こういう時はこういったリアクションをしてください) などを共有することも必要となると考える。先行研究で提示した「⑩ローカルルールの設定」により、実施側が参加者の反応をつかみやすくすると同時に全体が一体感を持ち、会自体が盛り上がり、参加者もより安心して参加ができる可能性がある。

さらに、第二言語に関する問題について、ある参加者が英語の説明を理解できず全体の進行を停止して説明せざるを得なかった例を取り上げ、「一人でもオンラインで理解ができないと全体の進行が難しい。メインの話がそれ (説明) に終始してしまった (Cさん)」「オンラインだとたまに英語が聞き取りづらい (Bさん)」「聞き返すのもタイムラグがあるから嫌 (Bさん)」といった声が挙げられた。母語ではない言語を使ってオンラインで発言する際の心理的ハードルの高さなどと、オンラインでの実施時に特有で起こりうる言語的な問題点を踏まえ、第二言語話者への言語サポートの必要性が述べられた。当交流会であれば基本的に英語を使用しているが、オンライン上では対面と比べ聞き取りにくいこと、自由な発言がしにくいことなどを常に考慮し、必要に応じて例えば予め資料を配布しておく、チャット機能で補足するなど、「⑩言語サポート」も重要である。テクノロジーや言語などの問題で活動全体の進行を止めて個別対応をすると、ただ全体の流れを停止すること自体の問題以上に、会の雰囲気を損ねてしまい、盛り上がりや活動に陥ることになりかねない。この事態を極力避け、テンポよく進行するための準備、役割分担が非常に重要となってくる。これに関連して、通信環境に関しても、特に海外から参加した学生の通信が一時途絶え、全体の進行を度々停止する事態があったことを例に挙げ、「国によっては凄い電波悪かったり、色々あって止まったりで困った (Cさん)」と、インターネット環境の問題を指摘した。テクノロジー環境が整わない国や地域からの参加者への対応など、「③参加者への配慮」の必要性も明らかとなった。更に、オンラインで実施するうえで基本的なことではあるが、しばしばテクノロジートラブルが起こりうることから、実施側の入念な「⑧オンライン環境の確認」も

重要な点となる。

アンケート結果で提示したように、対面時と比較し参加者が大幅に減少したことを踏まえ、形式にも改編を重ねた。初回は、オンライン授業等を参考にし、運営スタッフ側が日本やキャンパス紹介をする講義形式を採用した。しかし交流が深まらず、会の盛り上がりには欠けたことから、実施回数を重ねるにつれ、いかに対面のように交流を深めながらできるかを模索し、対面時にやっていた交流ゲームをブレイクアウトルームを使って実施するなど、参加者の反応を見ながら改編していった。また、ゲームの内容についても試行錯誤が続いた。「全然大丈夫だろうと思っていた作業でも、(参加者に)できないって言われるとそこで全部(進行が)止まっちゃうんで、それがどうしても難しい(Cさん)」と語り、個別対応ができないオンライン上の進行の難しさを語った。オンライン上のコンテンツを使用したゲームも試そうとしたが、オンラインゲームは事前にアカウント登録などの行程が必要であり、自由に参加する会では実現が難しく、オンライン上で盛り上がる内容を模索した様子がみられた。

以上のように試行錯誤して進めたものの、結果的にオンライン上で親交を深めることの難しさが浮き彫りとなる。「対面でやったらフリートークの時間作らなくても勝手に喋ってくれてるので、やっぱり(オンラインでの)喋りにくさとか(Bさん)」「友達になるきっかけみたいなのがなくて、オンラインだと(中略)みんな表面的で、あ、こんにちは……位の感じ、(中略)そういった面では友達が増えなかった(Cさん)」と振り返った。更に、ビジネスの場とこのような国際交流の場とを比較し、「ビジネスだったらそんなに(中略)普通はめっちゃ仲良くなる、みたいなのころまでは必要ないじゃないですか。でもどっちかっていうとこの国際交流とかはめっちゃ仲良くなりたか一緒に遊べる仲間が欲しいっていう子が結構多いのかなっていう気がしているので、そこが大きく違って難しいのかな(Cさん)」と、ビジネスの場とは異なる目的、雰囲気、参加形態からの難しさを述べた。このように、オンラインに切り替える際、対面で実施していた内容をオンラインで再現することで補おうとしたが、「①計画の見直し」にもあるように、対面で実施し

たゲーム内容の変更や実施時間の短縮といった、大幅な変更が必要となった。オンラインでの実施を考える際には、後に4.4で学生も述べているように「オンラインでしかできないこと」にも着目しながら、内容や実施方法の根本的な見直しと再計画が必要であることが分かる。

更に、準備及びスタッフの連携についても、「対面だと、ある程度準備がちょっと足りてなかったりとか、時間のタイムスケジュールちゃんと組めなかったり、ちょっと大雑把に組んでたりしても臨機応変に対応できる(Bさん)」とし、対面ではスタッフも全員その場にいるため直接相談しながら参加者の状況を見つつ臨機応変に対応できるのに対し、オンラインはそういった柔軟性に欠けることや、スタッフ間も遠隔で実施している場合の連携の難しさが挙げられた。オンラインは、対面以上に例えば準備段階では内容の再計画、進行のスケジュールリング、非同期型活動の設定、スタッフ同士の役割分担などが求められる。また、実施段階では、クリアで分かりやすい説明、スケジュールに沿った進行、場が盛り上がるテンションやテンポの良さ、リアクションのしやすい雰囲気づくり、参加者への細やかな配慮、スタッフ同士の連携といった、多くのスキルが求められることから、「②ファシリテーターに対するトレーニングや支援」のといった、オンラインで実施するうえで必要なスキルに関する研修なども検討する必要性が考えられる。基本的にはこれまで、当国際交流は企画から実施まで学生主体で進め、教員の関与は最小限に止めるようにしていたが、上記のような学生運営スタッフへの研修や実践に向けたリハーサルなどにおいて、教員が適宜サポートすることも必要であろう。

以上のように実践を通して、オンラインで実施することによる多くの問題点、難しさが、学生スタッフによって語られた。コロナ禍においてもなお、形を変えて国際交流の機会を提供できたことには大きな意義があるものの、対面と比較してバーチャルでの交流が成功したとは言い難い結果となったのも事実である。

4.3 オンライン国際交流の利点

多くの問題点がある一方、オンラインによる利点

に関する語りもみられた。「逆に場所を選ばない、(中略)ここに身体がなくても参加できるので、コロナがめっちゃ流行ってた時期とかはあんまり外に出たくない子でも、オンラインで参加できるっていうのは凄いいいところ (Cさん)」と、オンラインに切り替えた根本的な理由の一つである、感染対策としての有効性と実施する上での手軽さが利点として挙がった。更に、手軽さと関連して「身体は日本にいても参加してくれた卒業生も。そういうところは利点だなと思いました。やっぱり来日できていない留学生でも参加できたっていうのが、一番よかったと思います (Bさん)」といったように、既に母国へ帰国した卒業生や入国が難しい新規留学生にとって、海外からの参加も可能である点が大きな利点として述べられた。このように、やはり海外の人たちと遠隔でつながることのできる点が、オンラインの最大の利点であるといえよう。

また、次節の改善案にも関連して、Cさんは卒業生が参加したという事例から、既に知っている者同士がオンライン上で交流することは、さほど難しくないと指摘した。「多分オンラインの問題点としては初めての人が人となりも分かってないからどう喋っていいか分からないっていう感じ (Cさん)」「仲いい子とだったら久しぶり！みたいな感じでいくともうなんとなく分かっているし、どの位喋れるかとかも分かっているんで (Cさん)」と、既に過去に対面で面識のある者同士がオンライン上で交流する際には、先に述べたような問題が起こりにくい可能性も明らかとなった。この語りから、既に面識のある者同士がオンラインで交流する場合は、初対面同士がオンラインで交流するよりも遙かに簡単であり、交流が更に深まる機会となることが分かる。つまり、「④面識あるファシリテーターの活用」にもあるように、対面で会ったことのある参加者にオンライン交流に入ってもらうことで、面識のある人の存在によって、よりリラックスした雰囲気の中、全体の交流も深まる可能性があるといえよう。

4.4 実践から得た今後の課題

以上の振り返りを経て、今後の課題や改善点について語られた部分を抜粋する。

はじめに、場の雰囲気が分かりにくい、盛り上が

りにくいといった問題点について、「運営する側がいつもよりも2倍増しで会話を回さないとかだめだなというのを思いまして、一応なんとか話をまわそうと思って会の進行みたいなのを努めていました。話を振ったりっていうのは、一回目以降は意識的に取り組んでいました (Aさん)」と、現場を盛り上げるための進行役としての工夫を述べた。また、参加者の反応をよくするために、運営スタッフの一人が参加者に扮し、積極的に発言をしたり、リアクションを大きくすることで、他の参加者の行動を促すなどの取り組みも度々実施された。ここでも、「①計画の見直し」にもあるように、内容や実施方法の根本的な見直しと再計画が必要であることが分かる。そして先述したように、オンラインを進める上での「②ファシリテーターに対するトレーニングや支援」の必要性についても再度確認された。具体的な活動内容に関しては、「話す、プラス視覚的な何かがあると場が持つ (Bさん)」と、参加者が絵を書いてそれを全員が当てるゲームや、オンライン上では反応が薄くなりがちなることを踏まえ、「参加者がリアクションできるようなゲーム (Cさん)」を採用したり、「ゲームの内容も多少タイムラグがあってもなんとかなるゲーム。だから意外と凄いいアナログなゲームの方が、絵しりとりとかワードワルフとか、ただ喋るだけとか、そこまでプロセスがややこしくない (中略)単純明快な方が、ルールも分かりやすいタイムラグがあっても、まあなんとかなるし (Bさん)」といった、内容のシンプル化も改善案として挙がった。このように実践を通して、参加者の反応やコメントをもとに、試行錯誤をした様子が分かる。そして、「やっぱりオンラインにしかできないことに焦点絞るのが一番かな、って思います。単なる対面のイベントの代替手段で仕方なくオンラインやってますよみたいな、やっぱりそういう考え方をしているのもよくなかったかな。(中略)オンラインで国際交流をやるならば、絶対オンラインでしかできないようなことに主眼を置いて、宣伝する時もオンラインだからこそこれができますよっていうのを皆に周知する方が、やっぱり参加したくなるかもしれない (Aさん)」と、対面の単なる応急措置ではないオンライン交流コンテンツの重要性について言及があった。

更に、オンライン上では人となり分かりにくく、発言や交流が進まなかった状況を踏まえ、「前もって趣味とかこういうの好きっていうのを、4択ぐらいにしておいて来る人数にもよるんですけど、多くても4人ぐらいの島ができるみたいな感じで、喋りやすい環境を作るのが一番大事 (Cさん)」と、事前に非同期型のツールを使い、共通点などで参加者を結びつけることで交流しやすくなる仕掛けも考えられた。オンライン上の限られた時間内で初対面同士の親交を深めることは非常に難しいことが語りからも明らかになったため、Cが提案したように「⑤非公式の交流」、例えば予め「好きなこと」で共通点を見つけて参加者同士をつなげるといった新たな仕掛けづくりが必要となってくると考える。これに関連して、「⑥非同期型活動の併用」も考慮し、例えば予め当日の活動内容や流れを提示することで、よりスムーズな進行が期待できる。

人数に関しても「少人数でぎゅっと密になってやれる系の方が喋るハードルとかは下がるのかな (Bさん)」もし大人数が集まったらブレイクアウトルームを多用して (Bさん)」と、タイムラグや実質一人しか発言できないことを考慮し、少人数での活動を中心にするのが重要であることを指摘した。オンライン上では実質一人のみが話せることやタイムラグの発生、反応が読みづらいなどを考慮し、「⑦少人数での交流」を多く取り入れることで、よりリラックスした環境で自発的な発言を促進し、結果交流を深めることができると考える。その際には、対面時には一人ひとりの発言やグループ内での交流が比較的容易である4人グループでも、オンライン上では状況によっては円滑なコミュニケーションが取りにくいことから、3人以下でのグループ分けを取り入れるなどにより、スムーズかつ親密な交流が期待できる。

実施時間に関しては、先述したように対面の際は2時間だったのをオンラインでは1時間に短縮した。この理由について、「長いと参加者の集中力が続かない (Bさん)」ことや、自分自身の就職活動の交流会などでの経験から、オンラインだと「途中退出がしにくい (Bさん)」ことを指摘、タイムマネジメントも重要であると述べた。準備や運営段階においては、「対面よりはもっと細かく、どうい

きはこうするみたいなルールみたいなのを作っておいた方が円滑に進められる。(中略) 事前の準備が本当にオンラインは重要になってくる (Bさん)」と、対面以上に準備が重要であることが強調された。

また、スタッフ間の連携についても、「スタッフ間の連携って本当に大事 (Cさん)」とし、「対面の時は、(スタッフも) 同じ空間にいてかつ皆 (参加者) も同じ空間にいるんで、個別対応ができる (Cさん)」のに対し、オンラインであればチャット機能等を利用して個別対応は出来るものの、状況に応じては全体の進行を止めて個別対応をしなければいけない事態があった。これを踏まえてオンラインで実施する際には、可能であればスタッフ同士は遠隔ではなく同じ場所から実施することを提案する語りもあるなど、スタッフ間のコミュニケーションを円滑にする工夫も重要であった。このように、一人の参加者がゲームのルールなどを理解できない際には、オンライン上であると個別対応が難しいことから、「⑨チャット機能」を上手く活用することで、全体の進行を止めることなく参加者をサポートすることができる。ただし、一人のスタッフが全体の進行をしながら同時にチャット機能を利用して個別対応をするのは難しいため、スタッフ間で予め分担し対応方法を協議しておくことも重要であろう。

以上のように、難しさ、問題点から見てきた今後の実施方法や課題について、学生運営スタッフの気付きをもとにまとめた。

4.5 オンライン国際交流の実施を通じた自身の成長

オンラインによる国際交流を企画、実施を通じた学生運営スタッフ自身の成長にも着目したい。

Bさんは、自発的な発言がしにくいと感じるオンライン交流の場で「話すのが結構苦手なんですけど、主催者側だと絶対話さざるをえないから、そういう度胸はついたかなっていうのはありますね。メンタル面が結構強くなった」と、発言に対する意識の変化を述べた。内容に関しても、「(オンラインだと) より参加者が参加してて面倒くさくないとか、退屈じゃないとか、できるだけ多数の人に楽しんでもらえるにはどうしたらいいかな、みたいなのを凄く今まで以上に考える (Bさん)」と、参加

者側の気持ちをより考慮しながら実施内容を考えた様子が分かる。さらにCさんも、「この交流会を続けて、(中略)環境が変わると全然違うっていうのは凄い学びだなと思って、なので、やっぱり何をするにも試行錯誤大事だなんて」と、環境の変化に合わせた柔軟な対応を心掛け、試行錯誤することの大切さを実感している。

これらの経験を通し、Aさんは就職活動の一環としてインターンシップの面接を受けた際、「オンライン面接になってもペラペラ喋れるなって思いました。会をまわさないとみたいな感じで、そういった感じの喋り方をずっとやってきたんで、別に面接慣れしてはいるんですけど、ZOOMでやった面接官の人に面接慣れしているね」と言われ、その要因を「オンラインでも固くならず、オンラインでずっとそういう雰囲気喋ってきたっていうのが活きているんですね。授業では受け身で、まわす側には普通ならないので」と分析した。「ずっと参加している側だとなんか向こうにどう見えているのかとか主催している側がどう思っているのかとかはあまり気にならないので、考えることもないので、そこを別の視点から見れたのはいいことかな (Aさん)」と捉え、「オンラインで開催している側からどう見えているのかっていうのが分かったなとは思いますが。やっぱり参加者の反応分かりづらいから、もう少しジェスチャーかなんかで表現してくれた方が主催している側は分かりやすいな、と。だからこそ自分が参加している側の時はやっぱりなるべくそういうのを伝えてあげたいなと思うようになりました (Aさん)」「それこそ授業を受ける時とか、なるべく先生にも (Aさん)」と、主催者側の経験から、参加者側になった時の心がけを語った。Cさんもまた、「場のまわし方は勉強しないといけないなって、凄く切に思って」「新しい生活様式でやっていくのであれば、そういうこう、あんまり音声がない状態でも相互でコミュニケーションできて、自分も聞き方として、なんかちゃんと頷いたりするのが大事なんだなっていうのは学んだ」といった、主催者側の視点から、国際交流を实践するうえでの意識変化が語られた。環境の変化に応じた柔軟な対応、相手の立場を想像して行動する力、幅広い視点、度胸、テクノロジーに関する知識といった、多様な能力を

身に付けた様子が分かる。このように、手探り状態の中、オンライン国際交流の企画・実施経験を経て、調査協力者3名の成長が確認された。

4.6 コロナ禍における国際交流

次に、学内の国際交流機会を企画・提供する調査協力者3名から見た、コロナ禍における国際交流に対する周りの学生の意識について語られた部分を抜粋する。

Aさんは、「今の段階で海外行くのかなり難しいかなって感じで、日本人で国際交流をわざわざやろうと思う人が余りいなくなった」と感じており、国際交流関連のサークル団体が人集めに苦労しているという話を色々な人からきき、人が集まらない理由を「国際交流をやっている人って結局現地に行けるっていう、そういうメリットがないと参加しづらいのかなって思いますし、私も実際、現地に行けないんだったらやる意味あるのかなって思ってしまおう」と、海外に行けない状況が国際交流に興味を持つ学生の数を減らす要因になると分析した。さらに、「(海外へ)行けない間に、国際交流に興味を持っている新1年生とかの割合が減っているっていうのは感じました (Aさん)」と、新型コロナウイルス感染症拡大により、実質海外への渡航が不可能な状況が国際交流への意欲を阻害していると、周りの学生の様子を見て感じている点が語られた。また、「全く興味のない友達が新たに国際交流に興味を持つきっかけ、そういうチャンネルがどんどん減っている (Aさん)」「外向きの子は頑張ってる何かないかって調べるじゃないですか。内向きの子は基本無理やりいかないといけないんで、それがなくて別にこの状況利用して行かなくていい、全然行かないっていう状況が逆に普通になってきて、それが凄く肯定される状態じゃないですか、だから多分そういう意味でいくと、潜在的な可能性を持っている人たちの可能性を摘んでしまった機会も说不定 (Cさん)」といったように、海外に目を向けるきっかけが少なくなっていることにより、潜在的なグローバル人材の層が国際交流との接点のないまま学生生活を送っている可能性が分かる。そして、国際交流に興味のある人とない人の格差拡大についても、「やる子はどんどんやるだろうし、やらない子はや

らなくていいという、大義名分じゃないけど、できちゃってるんで、そういう点での格差はできちゃうのかなと。今までは、あまり意識しなくても、何となくやってたことが、今、意識しないとやりにくいことになっちゃってるっていうのが一番厳しいところ(Cさん)」と、コロナ禍において、益々増える可能性のある「内向き」学生の存在について言及した。中野他(2020)¹⁵⁾が各大学の派遣業務担当教職員に実施した調査でも、費用・交通・安全の面から、従来留学に興味を持たなかった学生や諦めていた学生が、より気軽に国際交流ができることをオンライン活用のメリットとしているが、同時に、グローバル化に挑もうとする学生のすそ野が狭くなり、内向き志向が増すことを危惧する回答もあった。本稿の3名の学生の視点からみた周囲の学生の状況を見ると、この危惧は現実のものとなりつつあることは否定できない。

5 まとめ

3名への調査から、急遽オンラインへ切り替え、活動内容や運営方法について試行錯誤しながら実施した様子が具体的な事例から語られた。アンケート、参与観察及び3名を対象としたインタビューという限定的な調査ではあるが、学生視点での実践経験や自身の成長、そしてコロナ禍における「内向き」問題についての語りは、十分示唆を与えるものとする。Steven Initiative (2020a)¹²⁾が、対面の代替として簡単にオンラインに移行できると考える主催者が多いがそれは間違いであることを指摘しているように、オンラインへの安易な切り替えと場当たりの対応では困難であることが3名の語りからも明らかになった。しかしこれらの問題点は、上記のように事前に入念な準備をすることで、最小限に抑えることも可能であると予想できるため、オンラインによる新たな教育方法の開発と並行して、細やかな実施方法などの開発も必要となってくるであろう。ポストコロナに向け、これまで応急措置的に実施されてきたオンラインによる国際交流に関わる取り組みを、今後は価値ある新たな教育・交流手段として捉える必要があると考える。当国際交流のようにトライアンドエラーの事例を含む、ICTを活用した実践への取り組みと事例の蓄積、そして実践をも

とにした効果の検証と現場への還元が進むことで、オンラインの利便性に加え、オンラインだからこそその教育的意義、効果を見出し、その質を高めていくことが期待される。そしてこれはオンライン授業やオンライン留学の範疇に留まらず、自由参加型の国際交流などにも応用されることで、より幅広く多様な、グローバル人材育成の機会の提供が可能となると考える。

また、これらの試行錯誤を通し、運営を担当した学生自身にも成長がみられた点にも着目したい。実施側として参加者の様子を注意深く観察し、オンラインという限られた環境の中で活動をよりよくするための工夫を彼らなりに考え実施したことは、彼らにとって大きな成長の機会となったようである。多くの就職活動に関わる面接やイベントもオンラインでの実施が続いている現状で、主催者側の視点を持ってオンライン面接等に参加することができるなど、少なからずこれらの経験が3名のプラスとなっていることが明らかとなった。彼らは学内の国際交流に大きく貢献してくれていることはいまでもないが、このようなパンデミック禍で、限られた環境でいかに最大限の結果を出すか、試行錯誤しながら取り組む姿勢もまた、グローバル人材には欠かせない要素であろう。こういった学生が柔軟にアイデアを出し合いながら、新しい形での国際交流の実現に向けて活躍していくことを期待したい。

最後に、調査協力者3名の視点から語られた、コロナ禍における他の学生の様子について言及された部分を取り上げたい。これまで、いわゆる「内向き」といわれる海外や英語に興味のない学生にとって、海外旅行や国際交流、国際学会での発表などの経験が、海外へ目を向けるきっかけとなる可能性を持っていた。しかし、単なる旅行を含めた海外渡航機会や学内における対面での国際交流機会が大幅に減少することにより、残念ながら「内向き」学生が海外や英語に(無意識的に)触れるきっかけがなくなり、Cさんの言葉を借りると、むしろ海外に出ないことや英語力向上の努力をしないことへの「大義名分」ができてしまっている現状が、語りからも明らかになった。一方、3名を含めもともと国際交流に興味のある学生は、このパンデミック禍においても情報を集め、なんとか機会を見つけて出来ること

を実施していく様子が見られた。つまり、3名の語りにもあるように、新型コロナウイルス感染症拡大により、両者間のギャップが益々開いてしまっていることが懸念される。このような状況を打破するためには、やはりオンラインによる国際交流など、バーチャル上での質の高い新たな「きっかけ」づくりが非常に重要になると考える。

以上、学生運営スタッフ3名に対する調査から、オンライン授業やオンライン留学とは性質の異なる、より自由度が高いゆえ活動内容や実施方法の設定が難しくもある自由参加型のオンラインによる国際交流の実践と課題について考察した。今後は更なる調査や分析の継続、それらを踏まえた実践への応用により、新型コロナウイルス感染症拡大をはじめとした社会の流れに柔軟に適応しながら、効果的な国際交流プログラムの開発と実施、そして、グローバル人材育成への貢献が期待される。

引用・参考文献

- 1) 渡部留美. (2009). 短期海外研修のプログラム作りと課題—大阪大学グローニンゲン大学短期訪問プログラム実施報告—. 多文化社会と留学生交流, 13, 75–82.
- 2) 宮本美能. (2012). 超短期プログラムのポテンシャル: A大学におけるオーストラリア語学研修プログラムの一事例考察. 留学生交流・指導研究, 15, 77–87.
- 3) Gérard, M., & Sanna, A. (2017). Students' mobility at a glance: efficiency and fairness when brain drain and brain gain are at stake, *Journal of International Mobility*, 1(5), 43–74.
- 4) 岩城奈巳. (2012). 留学推進の取り組みが交換留学に与える影響についての実態調査. 名古屋大学留学生センター紀要, 10, 23–29.
- 5) 小島奈々恵, 内野悌司, 磯部典子, 高田純. (2015). 日本人大学生の国際交流に関する意識調査—「内向き志向」と国際交流意思の関係—. 広島大学保健管理センター研究論文集, 31, 35–42.
- 6) 實平雅夫, 河合成雄, 瀬口郁子. (2004). キャンパスにおける交流プログラムが日本人学生に与えるインパクト—神戸大学国際学生交流シンポジウムを事例として—. 神戸大学留学生センター紀要, 10, 85–104.
- 7) Konishi, M. (2017). Effects of international online video talk in a language exchange situation on Japanese EFL college students taking a teacher training program, *Language Education & Technology*, 54, 113–133.
- 8) 小西正恵. (2021). ビデオチャットでのイータンデム・オンライン国際交流におけるコミュニケーションのための協働. 外国語教育メディア学会機関誌, 58, 43–67.
- 9) 赤崎美砂. (2021). オンライン授業の課題と可能性—異文化コミュニケーションの視点から—. 異文化コミュニケーション論集, 19, 109–119.
- 10) 吉田知加, 清水一彦, 櫻井淳. (2021). 国際協働によるオンラインASEAN研修実践—コロナ禍における国際交流に関する学修機会の確保にむけて—. 情報教育シンポジウム論文集, 69–76.
- 11) 新見有紀子, 星野晶成, 太田浩. (2021). ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技術 (ICT) を活用した新たな教育実践より—. ウェブマガジン 留学生交流, 120, 26–41.
- 12) Steven Initiative. (2020a). 2020 Virtual Exchange Impact and Learning Report. [<https://www.steveninitiative.org/resource/virtual-exchange-impact-and-learning-report-2/>, retrieved October 15, 2021]
- 13) 国立大学協会. (2021). コロナ禍を契機として考える今後の国際交流の在り方について: <https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/20210222-wnew-nextintlexch.pdf> (2022年4月2日参照)
- 14) 桜井厚. (2002). インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方. せりか書房.
- 15) 中野遼子, 石倉佑季子, 近藤佐知彦. (2020). 留学交流へのCOVID-19の影響—7月調査の回答を中心に—. ウェブマガジン『留学交流』, 114, 26–42.

受付日2022年5月1日、受理日2022年7月23日

実践報告

PBL型COIL授業が養うコンピテンシーとその要因 (コミュニケーションストラテジーの観点から)

山田 貴将^A

Competency Enhancement in a PBL COIL Class and its Background Factors (From the Perspective of Communication Strategies)

Takamasa YAMADA^A

Abstract: This paper reports on the growth of competencies of the participants in the Nanzan University COIL class, “International Industry-Government-Academia Alliance PBL C,” in terms of communication strategies(CS). 17 Nanzan University students and 23 Tianjin Normal University students collaborated online for the inter-university project in groups for 8 weeks. They collaborated in Japanese to solve an actual problem that an affiliated company of Toyota Motors had. To explore behavioral changes of Nanzan students during the collaboration, 16 of the students took the JAOS Study Abroad Impact Test before and after the 8-week project. No significant differences were found in the four fundamental skills for global participation: Communication, Global Problem Solving, Global Initiative, and Global Behavior. On the other hand, a *t*-test showed a significant difference in the average scores of listening ability before and after the project ($t(15)=-2.66, p=0.018$). A questionnaire on CS was carried out in order to explore the background factors for the gain in listening ability. It was found that Nanzan students, recognizing themselves as a language host, frequently used CS such as back-channel feedback and request of information to make their Japanese communication smoother and more interactive while reducing the worries and anxieties that Tianjin students may have had.

Keywords: COIL, Japanese, competencies, listening ability, communication strategies
キーワード: COIL、日本語、コンピテンシー、傾聴力、コミュニケーションストラテジー

1 はじめに

1.1 学修成果の可視化の必要性

教育プログラムの多様化に伴い、学修成果(Learning Outcomes)の可視化が世界中の高等教育機関で重要視されている(松下2017)¹⁾。国際教育交流の分野においてもその傾向は見受けられ始めており、留学等の国際経験がグローバル人材育成に与える影響・効果について検証・分析し、より効果的なプログラムの提供につなげていく必要性が指摘されている(総務省2017)²⁾。

1.2 南山大学における取組み

南山大学では、2018年度に「日米をつなぐNU⁴-COIL²~地域に根ざしたテイラーメイド型教育プログラム~」が、文部科学省「大学の世界展開力強化事業」に採択されてから数多くのCOIL型授業を展開してきたが³⁾、学修成果の可視化を組織的に行うまでには至らなかった。そこで、学修成果として参加学生のコンピテンシーの伸張を測定・可視化し、次年度以降の授業改善につなげていく目的で、2021年度よりJAOS留学アセスメントテストを導入することになった。共通教育科目として全学向けに開講されている国際産官学連携PBL科目(A、B、C、D1、D2)を履修した学生に対し初回及び最終授業終了時に受検機会を提供した。

A: 南山大学国際センター

2 プロジェクトについて

2.1 実施スキーム

筆者が2021年9月～11月に担当した国際産官学連携PBL Cでは、図1が示すように、トヨタ自動車系大手自動車部品メーカーである小島プレス工業株式会社（以下、小島プレス工業）から提供された課題に対し、南山大学と天津師範大学（中国）の学生がZoomやWeChatなどのオンラインツールを用いて日本語で8週間グループ協働を行った。

2.2 協働の流れ

具体的な協働の流れは以下の(1)から(4)の通りで

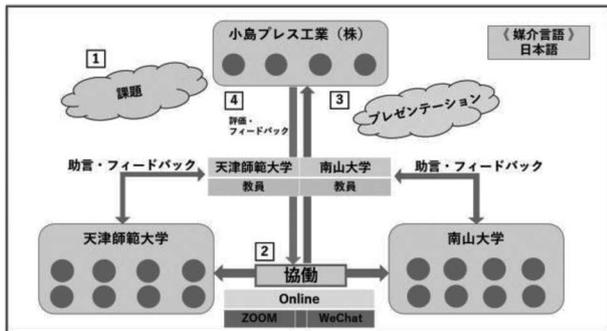


図1 PBL Cプロジェクトスキーム

ある（括弧内の数字と図1中の数字は対応している）。

(1) 課題提示

小島プレス工業から「10年後のクルマの形をデザインする」という課題が提示された。

(2) 協働

課題に対する解決策を提案すべく、南山大学と天津師範大学の学生が8週間に渡ってオンラインにてグループ単位で協働した（両大学の学生3～4名からなる合計6～7名のグループを7グループ形成した）。

(3) プレゼンテーション

最終授業で8週間に渡る協働の成果をプレゼン



図2 学生によるアウトプット

表1 4つのグローバル力とコンピテンシー：新見・阿部・星(2018)⁶⁾

グローバル力	コンピテンシー	
コミュニケーション力	主張力	自分の考えや意見を、明確に発言し、伝える力
	自己開示力	自分の考えていることや感じていることを、積極的に伝える力
	プレゼンテーション力	資料やデータを使い、相手にわかりやすく説明する力
	傾聴力	相手の言葉を遮らず、最後まで聞き取る力
	共感力	相手の感情や気持ちに寄り合い、素直に共感する力
	受容力	相手の意見や考え方を、批判しないで、ありのままに受け入れる力
問題解決力	計画立案力	目的の達成に向けて、短期的・長期的な計画を立てる力
	情報収集力	情報のネットワークを築き、多方面から情報を収集する力
	企画提案力	アイデアを企画化し、用法やデータを統合し、提案する力
	迅速実行力	課題達成のために、素早く意志決定し、迅速に行動する力
	変化応用力	環境の変化や関係者に合わせて、柔軟に対応する力
	完結達成力	目標や課題を中途半端で終わることなく、完結する力
グローバルマインド	チャレンジ力	現状に満足せず、高い目標を設定し挑戦を続ける
	成功への熱意	困難な状況においても、情熱を持ち続け、最後までやり遂げる
	主体的行動	自ら目標を設定し、当事者意識を持って行う
	多様性受容	多様な文化や価値観を、幅広く受け入れる
	探究心	さまざまな情報を取入れて、多様な考え方に興味を持ち、追求する
グローバルピヘイピア	積極的な質問	わからないことを明確にしたり、話題を深めるために、積極的に質問する
	パーティシペイト	多様な人に異文化との出会いを求めて、イベントやパーティ等に積極的に参加する
	持続力	新たな能力を身につけるために、やろうと決めたことや取り組んだことを持続する
	評価の受容	自分自身の成長や能力のために、相手からの評価を素直に受け入れる
	ホスピタリティ	相手と信頼関係を築き、受け入れてもらうために、気配りをしながら貢献する

テーション形式で発表した(図2は、あるグループが実際のプレゼンテーションで使用した資料の一部である)。

(4) 評価及びフィードバック

小島プレス工業、及び両大学の担当教員が評価シートに基づいてプレゼンテーションを評価し、フィードバックを与えた。

上記(1)から(4)の協働過程において、担当教員は、学生と緊密に連絡を取り合い、モチベーションの維持・強化を図ったり、グループワークの方向性を確認しながら、適宜、助言やフィードバックを与えた。

2.3 参加者

参加者は、南山大学から17名(外国語学部〔英米学科、フランス学科、アジア学科〕、経済学部、経営学部、理工学部、国際教養学部)、天津師範大学からは日本語を専攻する23名であった。尚、天津師範大学の学生の日本語レベルは中上級であった。

また、南山大生は、所定の成績を収めることによって1単位が付与される正式な授業を履修する形で参加したが、天津師範大生は、単位が付与される授業としてではなく「第二課堂(課外活動)」としてボランティアベースで本プロジェクトに参加した。

3 JAOS 留学アセスメントテストとは

海外留学協議会(JAOS)が、行動特性研究所と連携し開発した留学アセスメントテストである。JAOSでは、一般的に性格は変化しにくく、行動特性は変化しやすいという考えに基づき、留学をはじめとする国際的な教育プログラムの前後における参加者の行動特性の変化を測定することによって、教育プログラムの効果を把握することを可能にしている⁴⁾。

表1の通り、具体的な測定項目には、グローバルな環境で必要とされる4つのグローバル力(①コミュニケーション力、②問題解決力、③グローバルマインド、④グローバルビヘイビア)があり、4つのグローバル力はそれぞれ下位項目として5~6種類のコンピテシーを含む(計22種類)⁵⁾。

4 結果

4.1 4つのグローバル力

PBL Cの開始時(9月上旬)と終了時(11月上旬)の2つのタイミングで南山大学の履修学生17名のうち16名が本アセスメントテストを受検した。上記3で述べた4つのグローバル力(①コミュニケーション力、②問題解決力、③グローバルマインド、④グローバルビヘイビア)のプロジェクトを通じた変化を把握するために、PBL Cの開始時と終了時における16名の平均値を算出した結果、図3が示すように4つのグローバル力全てにおいて終了時の値の方が高かった。

しかしながら、対応のあるt検定の結果、表2が示すように4つのグローバル力全てに関して開始

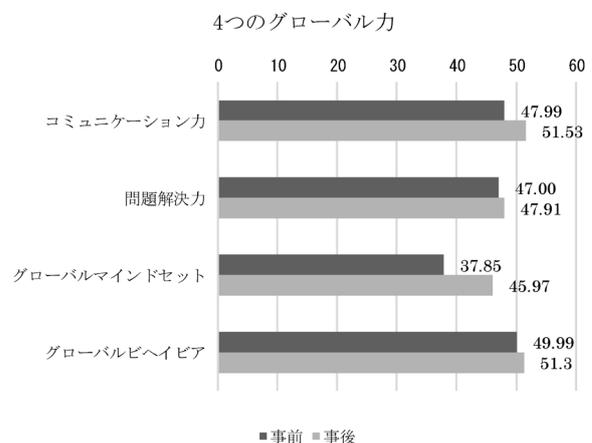


図3 4つグローバル力の変化

表2 4つのグローバル力に関するt検定の結果

	対応サンプルの差					t値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値の差	標準偏差	平均値の 標準誤差	差の95%信頼区間				
				下限	上限			
コミュニケーション力	-3.548	8.428	2.107	-8.038	0.943	-1.684	15	0.113
問題解決力	-0.905	6.983	1.746	-4.626	2.816	-0.518	15	0.612
グローバルマインド	-0.628	8.379	2.095	-5.092	3.837	-0.300	15	0.769
グローバルビヘイビア	-1.314	5.816	1.454	-4.413	1.785	-0.904	15	0.381

時と終了時における統計的な有意差は認められなかった。PBL Cは、8週間という比較的短期間のプロジェクトであったことが要因の1つとして推察される。

4.2 コンピテンシー

次に表1に示される各グローバル力を構成する合計22種類のコンピテンシーに関して、プロジェクト開始時と終了時の2つのタイミングにおける16名の平均値を算出した。以下に4つのグローバル力ごとの結果を記す。

(1) コミュニケーション力

全6項目のコンピテンシーの平均値が増加した(図4)。

(2) 問題解決力

迅速実行力と完結達成力を除く4項目のコンピテンシーの平均値が増加した(図5)。迅速実行力と完結達成力の平均値には参加者間でかなりばらつきが見られたことから、課題達成に向けた取り組みが

予定通り進んだグループに所属していたかどうかで大きな影響を与えた可能性が考えられる。

(3) グローバマインド

全5項目のうち、主体的行動以外の4項目の平均値が上昇した(図6)。(2)の迅速実行力及び完結達成力と同様、平均値にかなりの個人差が見受けられる。主体的行動の平均値が減少した要因としては、もともとある程度の主体性を持つてたろうという自己評価を有していた参加学生が、本プロジェクトにおいて、より主体的に行動する相手と出会い、影響を受けたことによって、自己評価を低下させた可能性がある。

(4) グローバルビヘイビア

全5項目のうち、パーティシペイトと持続力を除く3項目の平均値が上昇した(図7)。パーティシペイトと持続力の平均値の減少の要因としては様々考えられるが、コロナ禍において8週間に及ぶ今回のプロジェクトの全てがオンラインのみで行われた点と無関係ではないだろう。一度も対面で会わずに2カ月近くもの長期間、表1にあるように「多様な人

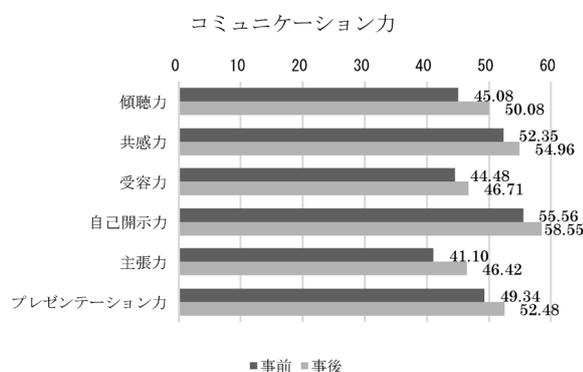


図4 コミュニケーション力の変化

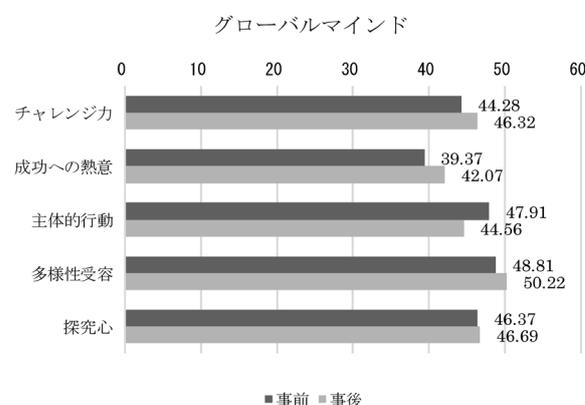


図6 グローバルマインドの変化

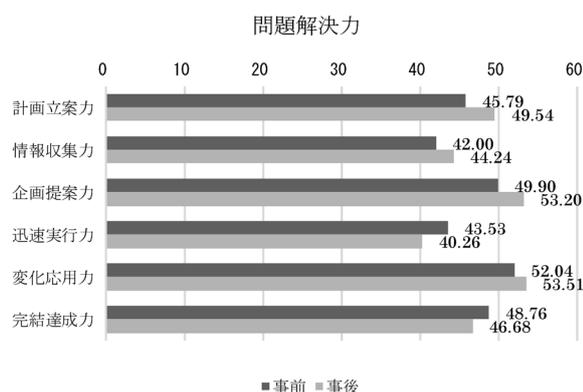


図5 問題解決力の変化

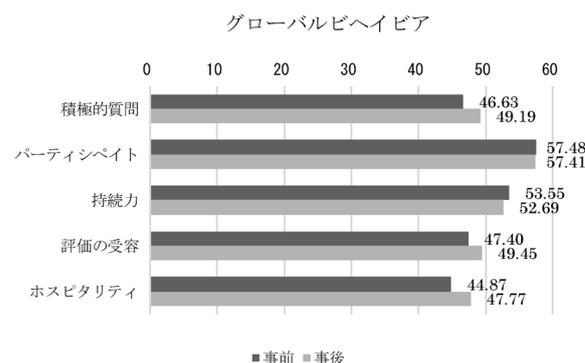


図7 グローバルビヘイビアの変化

表3 コンピテンシーに関するt検定の結果

	対応サンプルの差					t値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値の差	標準偏差	平均値の 標準誤差	差の95%信頼区間				
				下限	上限			
傾聴力	-4.994	7.518	1.880	-9.000	-0.987	-2.657	15	0.018
共感力	-2.594	13.928	3.482	-10.015	4.828	-0.745	15	0.468
受容力	-2.233	10.994	2.749	-8.091	3.626	-0.812	15	0.429
自己開示力	-2.981	11.889	2.972	-9.316	3.354	-1.003	15	0.332
主張力	-5.338	11.569	2.892	-11.502	0.827	-1.845	15	0.085
プレゼンテーション	-3.144	9.230	2.308	-8.062	1.775	-1.362	15	0.193
計画立案力	-3.756	9.675	2.419	-8.912	1.399	-1.553	15	0.141
情報収集力	-2.261	14.707	3.677	-10.098	5.576	-0.615	15	0.548
企画提案力	-3.308	9.339	2.335	-8.284	1.669	-1.417	15	0.177
迅速実行力	3.250	7.628	1.907	-0.815	7.315	1.704	15	0.109
変化応用力	-1.462	9.347	2.337	-6.443	3.518	-0.626	15	0.541
完結達成力	2.069	12.239	3.060	-4.453	8.590	0.676	15	0.509
チャレンジ力	-2.043	12.632	3.158	-8.774	4.688	-0.647	15	0.527
成功への熱意	-2.698	12.346	3.087	-9.277	3.881	-0.874	15	0.396
主体的行動	3.346	12.576	3.144	-3.356	10.047	1.064	15	0.304
多様性受容	-1.416	12.318	3.079	-7.980	5.147	-0.460	15	0.652
探求心	-0.328	10.015	2.504	-5.664	5.009	-0.131	15	0.898
積極的質問	-2.558	7.393	1.848	-6.497	1.382	-1.384	15	0.187
パーティシペイト	0.071	11.546	2.886	-6.081	6.224	0.025	15	0.981
持続力	0.866	10.732	2.683	-4.853	6.584	0.323	15	0.751
評価の受容	-2.049	10.655	2.664	-7.727	3.628	-0.769	15	0.454
ホスピタリティ	-2.900	12.583	3.146	-9.605	3.805	-0.922	15	0.371

に異文化との出会いを求めて、イベントやパーティ等に積極的に参加したり(パーティシペイト)、「新たな能力を身につけるために、やろうと決めたことや取り組んだことを持続する」(持続力)のようなモチベーションを高く維持し続けることは困難であり、このような結果につながった可能性が考えられる。

次に、上記(1)から(4)の22種類のコンピテンシーに関して、プロジェクト開始時と終了時における平均値に有意な差があるかどうかを確かめるため、対応のあるt検定を実施した結果、表3が示す通り、傾聴力に有意差が確認された($t(15)=-2.66$, $p=0.018$)。

5 傾聴力の伸びの要因

5.1 学生アンケートの結果から

傾聴力向上の要因を探る上で、筆者が授業改善の

ためにPBL Cの最終授業後に南山大生に実施した学生アンケートの結果(付録1)が参考になると思われた(履修学生17名中15名が回答。回答率88.2%)。PBL Cの受講を通じてコミュニケーションや問題解決、グループワーク等に関してできるようになったことを尋ねる全34項目のアンケートの内、「18. 外国語である日本語を使ってコミュニケーションを図る相手に対してより配慮ができるようになった」に対して、93%もの参加者が「強くそう思う」と回答しており、「そう思う」(7%)と回答した参加者を合わせると100%に及ぶ。このことは、日本語母語話者は、非母語話者との会話において、「少しでも会話に参加させよう、会話を円滑に進めようと配慮」する傾向がある⁷⁾とする一二三(1999)の指摘とも符合する。しかしながら、配慮とは漠然とした概念であるため、南山大生が天津師範大生とのインタラクションにお

いて具体的にどのような点に気を配ってコミュニケーション活動に従事していたかは見えてこない。

5.2 コミュニケーションストラテジーを通じた配慮
方(2013)は、日本語母語者(NS)と様々な習熟度の中国人日本語学習者(NNS)の会話をコミュニケーションストラテジー(CS)の観点から分析した結果、NSは会話をスムーズに維持していく言語ホストとしての意識を持っており、あいづちや質問を効果的に使用しながら会話を促進する傾向が強いことを示した⁸⁾。この結果は、南山大生(NS)が、天津師範大生(NNS)との日本語によるコミュニケーションにおいて配慮を行った際にも言語ホストとして何らかのCSを使用した可能性を示唆している。

5.3 調査方法

南山大生の配慮には具体的にどのような行為が含まれているのかをCSの観点から明らかにする目的で、方(2013)⁸⁾を参照し、表4に示されている7つのCS(①情報要求、②情報提供、③あいづち、④理解表明、⑤確認チェック、⑥完成・援助、⑦無反応)に関するアンケート調査を8週間のプロジェクト終了後に実施した。

回答者には、「よく使った」、「たまに使った」、「あまり使わなかった」、「めったに使わなかった」から1つを選択してもらい、「よく使った」を選択した場合は、その理由を自由回答欄に記入してもらった。17名の参加者中14名からの回答があった(回

表4 7つのコミュニケーションストラテジー

①情報要求	学習者の発話内容について情報を求めるために質問する
②情報提供	学習者の発話に関する語彙項目や内容に関する情報を与える
③あいづち	あいづちで学習者の発話を促したり、理解を表す
④理解表明	あいづちに加え、あいづち以外の言語形式で理解を表す
⑤確認チェック	学習者の発話を繰り返したり、質問の形で確認したりして、表現と意味を確認する
⑥完成・援助	学習者の発話意図を推測し、学習者に代わって発話を完成させる
⑦無反応	沈黙や表情で理解困難であることを示す

答率82.4%)。

5.4 結果と考察

図8が示す通り、「あいづち」と「情報要求」の使用頻度が際立って高く、「よく使った」と「たまに使った」を合計すると共に100%となった。

以下は、「あいづち」と「情報要求」に関する自由回答の記述である(重要な箇所を下線を施している)。「あいづち」

【自由回答1】自分が話しているときに相槌がないと不安になるため、相手が話しやすい環境を作りたいと思ったから。

【自由回答2】相槌がなければ母語でない日本語を話して、伝わっているかどうか自信が無くなるのではないかと思ったから。

【自由回答3】日頃からあいづちは無意識で使っているから。

【自由回答4】ジェスチャーなどの非言語コミュニケーションもコミュニケーションを取る上で大切なことだからと思ったからです。

【自由回答5】わかっていることを伝えるため。

【自由回答6】理解していることを強調するため。

【自由回答7】相手にとって日本語で会話をするときは、きちんと意図が伝わっているか不安を感じやすいと思うが、あいづちを使うことで、きちんと分かっているということを相手に伝え、少しでも話しやすい環境をつくるため。

【自由回答8】相手は日本語学習者なので、自分が言っていることをネイティブである私たちがきちんと理解しているか不安だと思っていました。そんな天津の学生の不安を少しでも減らすために、「きち

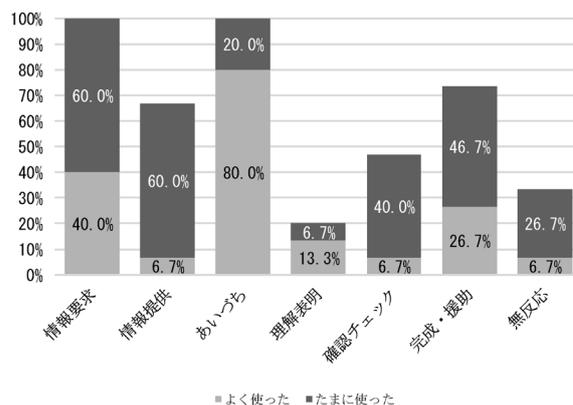


図8 南山大学の学生によるCSの使用状況

んと通じているよ」ということをあいづちによって示そうとしました。

【自由回答9】オンラインでの交流なので大きな表現を心がけたため。

「情報要求」

【自由回答10】相手の伝えたいことを自分が正しく理解できているか確認したため。

【自由回答11】違う母国語を持つ生徒が伝えようとしていることを正確に理解したいと思ったから。

【自由回答12】文化が違うため、それを知るには質問するしかないと思ったから。

【自由回答13】質問したほうが、意見交換できるから。

【自由回答14】コミュニケーションの擦れ違いが起きないように、相手の意図をしっかりと汲み取るため。

【自由回答15】文化の違いがあるためより相互理解を図るため。

これらの自由回答の記述を整理すると、「あいづち」に関しては、①NSとして、外国語である日本語でコミュニケーションを図る相手の不安を軽減するため（不安軽減）、②相手の話をきちんと理解していることを強調的に伝えるため（理解の伝達）、③相手が話しやすい環境を作るため（環境整備）、に集約される。一方、「情報要求」に関しては、①母語や文化の異なる相手の話を正しく理解するため（異文化理解）、②コミュニケーションのすれ違いを避けるため（齟齬回避）、③質問によって情報を求める行為が意見交換につながるから（意見交換）、と整理することができる。

6 まとめと今後の課題

6.1 まとめ

JAOS留学アセスメントテストの結果、天津師範大学生と日本語で8週間の協働を行った南山大生の4つのグローバル力（①コミュニケーション力、②問題解決力、③グローバルマインド、④グローバルビヘイビア）のプロジェクト開始時及び終了時における平均値には、統計的に有意な差は認められなかった。しかしながら、各グローバル力を構成するコンピテンシーを詳細に見ていくと、コミュニケー

ション力に関連する6つのコンピテンシーのうち傾聴力がプロジェクト終了後に有意に向上したことが確認された ($t(15)=-2.66, p=0.018$)。

その要因を探るためにCSに関するアンケート調査を実施した結果、南山大生は、天津師範大生の日本語を正確に理解しようと努めていただけではなく、相手が日本語使用時に感じる不安を軽減しながら、より活発なインタラクションにつなげていくために「あいづち」と「情報要求」というCSを頻繁に使用していたことが明らかになった。南山大生は、8週間に渡りNSとして自らを認識し、言語ホストとして継続的にこれらのCSを用いる過程で、JAOSが傾聴力として定義する「相手の言葉を遮らず、最後まで聞き取る力」（表1）を養うことができたのだらうと推察される。

6.2 今後の課題

本実践報告を通じて、日本語で海外大学の学生と協働するタイプのCOIL型授業であっても、参加学生の様々なグローバル力とそれに関連するコンピテンシー、とりわけ傾聴力を高める可能性を有していることが示唆された点は意義深いと思われる。しかしながら、参加学生の能力変化をより正確に把握するためには、今後、JAOS留学アセスメントテスト以外の評価ツールも併せて活用し、複合的に能力変化を把握していく必要があると考える。また、能力変化の要因に関しても、CSに限定せずより幅広い観点から探索していかなければならないだろう。更には、日本語だけではなく、英語や他の外国語で協働するCOIL型授業を受講した学生の能力も併せて測定、比較することを通じて、媒介言語の違いによる能力変化の差異についても理解を深めていくことが非常に有益であると考えられる。

参考文献

- 1) 松下佳代. (2017). 学習成果とその可視化. 高等教育研究, 20, 93-112.
- 2) 総務省. (2017). グローバル人材育成の推進に関する政策評価〈結果に基づく勧告〉. http://www.soumu.go.jp/main_content/000496484.pdf (2022年1月17日参照)
- 3) 南山大学NU-COILプログラム NU-COILとは [グ

- ローバル人材を育てる特別プログラム]. <https://office.nanzan-u.ac.jp/nu-coil/nu-coil/index.html> (2022年4月1日参照)
- 4) 行動特性研究所 能力(コンピテンシー)と行動特性. <https://www.iobt.jp/behavior-traits/competency.html> (2022年1月17日参照)
 - 5) 海外留学協議会(JAOS)・行動特性研究所(n.d.). JAOS留学アセスメントテスト. https://www.iobt.jp/document/assessment-test_j.pdf (2022年3月21日参照)
 - 6) 新見有紀子, 阿部仁, 星洋. (2018). 短期語学留学経験と4つの「グローバル力」—留学前後の行動特性の変化に基づく考察—. 留学生交流・指導研究, 21, 7.
 - 7) 一二三朋子. (1999). 非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連日本語ボランティア教師の場合. 教育心理学研究, 47(4), 490–500.
 - 8) 方穎琳. (2013). 日本語学習者のコミュニケーション方略使用に母語話者の調整が及ぼす影響. 人間文化創成科学論叢, 15, 133–142.

付録

[1] 学生アンケート項目

1. 相手の立場を考えられるようになった。
2. 異文化協働学習の方法が身についた。
3. 異文化の友達が増えた。
4. 今までの自分の殻を破った。
5. 海外で働いてみたいと思うようになった。
6. 学習意欲がわいた。
7. きちんとスケジュール・計画を立てて、それにそって行動できるようになった。
8. グローバル企業への就職により強い関心を持つようになった。
9. グループディスカッションに活発に参加できるようになった。
10. 好奇心を持つようになった。
11. 向上心が高まった。
12. コミュニケーション能力が向上した。
13. 中国により関心を持つようになった。
14. 時間管理能力が伸びた。
15. 言語や文化の違いを受け入れられるようになった。
16. 情報収集力が上がった。
17. 将来の目標が明確になった。
18. 外国語である日本語を使ってコミュニケーションを図る相手に対してより配慮ができるようになった。
19. アジアに対する興味関心が高まった。
20. 製造業により興味を持つようになった。
21. 責任感を持てるようになった。
22. 想像力がアップした。
23. 母国語に対する興味関心が増した。
24. 卒業後のキャリアについてより真剣に考えるようになった。
25. 対人関係能力が伸びた。
26. 他人の意見に耳を傾けることができるようになった。
27. チームワークができるようになった。
28. 何でも話せる友達ができた。
29. 働くことについてより具体的なイメージを持つようになった。
30. 人との繋がりが大切だと思えるようになった。
31. ファシリテーション能力が上がった。
32. 物事に対して意欲的に取り組むことができるようになった。
33. 問題発見力および解決力がアップした。
34. やる気がでてきた。

受付日2022年5月5日、受理日2022年7月23日

報告

2022年度北海道支部大会報告

竹内 典彦 (実行委員長・北海道支部長)^A

第8回北海道支部大会を2022年7月17日(日)13時30分から17時まで、北海道情報大学多目的室とZoomのハイフレックスで開催した。大会テーマは『グローバル人材育成教育と社会人基礎力』であった。

開会式は中山健一郎先生(札幌大学)による司会のもと、アーナング・クマール学会会長(下写真)によるオンラインでのご挨拶から始まった。会長からは「社会人基礎力を取り上げるのは、たいへん興味深い。社会人としての専門性の他に、『人間力』や『リーダーシップ』が求められている。名城大学のグローバル人材力は、『外国語力』『コミュニケーション力』『好奇心』『学習意欲』『積極性』の5つと『ハングリー精神』を強調した。また、『内気』を克服することや『完璧主義をやめて失敗してもよい』ということを指導した。」と貴重なお話をいただいた。



その後、筆者が支部長挨拶をした。「3年ぶりに対面も一部取り入れて、開催できることをたいへんうれしく思う。会場にご参集いただき、たいへんありがたい。知床の事故や政治家への襲撃という痛ましいことがあり、コロナ感染も収束していない中ではあるが、実り多い大会になることを願う。また本日の大会テーマは『グローバル人材育成教育と社会人基礎力』であるが、『社会人基礎力』と『グローバル人材育成』との関連について議論を深めたい。

A: 北海道情報大学経営情報学部

あわせて北海道における学生の留学状況についても情報交換したい」と話した。

第1部では、中山健一郎先生(札幌大学)が司会をされ、小山克明先生(下写真、一般社団法人グローバル・リーダーシップ・コーチング協会シニア・ファシリテーター、日本大学非常勤講師)が、「グローバル人材と人間力—新しい時代に求められるリーダーの質」と題して、オンラインでご講演をいただいた。



1. VUCAとConvergenceの時代に求められる人間力
 - ・現代に必要とされるのは、自分自身の独自の羅針盤を持ち、状況を俯瞰し、変化の根底にある本質を見抜き、自己をnavigate(操縦)していく力
2. 一般社団法人グローバル・リーダーシップ・コーチング協会(GLC)のグローバル・リーダー養成活動
 - ・リーダーシップの5要諦は、ヴィジョン力、戦略力、コミュニケーション力、実行力、人間力
3. GLCプログラム構成について 内容省略
4. 未来に向けての最初の問いかけ「あなたの人生の経営者は誰か？」 内容省略
5. 誰もが人生のリーダーになれる
 - ・ピーター・ドラッカーは「成果をあげる人に共通しているのは、自らの能力や存在を成果に結びつけるうえで必要とされる習慣的な力である」、「成果をあげるには、成果をあげるための並の能力で十分である」としている

6. 見過ごしがちなリーダーシップの2側面を意識しよう 内容省略
7. GLCの思い：日本発のリーダーシップを世界のスタンダードへ 内容省略

次に第2部に移り、司会は筆者が務めた。

最初に北海道情報大学大学院経営情報学研究科修士課程1年生の、劉徳満さん（下写真）に、『異文化体験を通しての人的成長』と題してご発表いただいた。お話の骨子は、

- ・中国にとって食は非常に重要
- ・中国人が中国人と会うとき、「吃饭了吗（チーフアンラマ）」（ご飯食べましたか）というあいさつの言葉を交わす
- ・中国式の食事は「共食」であり、日本式の食事は「分食」である
- ・中国は「握手」、日本は「お辞儀」



次に、北海道留学センター代表の東出将範さん（下写真）に、『コロナ禍の留学生事情～北海道の場合～』と題してご報告いただいた。



お話の骨子は、

- ・自分のワーキングホリデーのトラブルの克服体験を活かすために起業を決意
- ・北海道在住または出身者のみを扱うエージェント
- ・カナダ・オーストラリア留学の新型コロナウイルスによる影響⇒2020年3月国境閉鎖
- ・2020年10月カナダ一部緩和も、入国後の2週間のホテル滞在は自己負担で高額

- ・2021年カナダはビザ規制やジョブオファーが必要
- ・2022年カナダ・オーストラリアはワクチン2回が条件、オーストラリアはワクチン不要に変更
- ・北海道において9月以降出発予定は急増中
- ・「サバイバルスキル」がさらに鍛えられる

次に第3部は、司会を福沢康弘先生（北海道情報大学）が務められ、拓殖大学教授であり、一般社団法人社会人基礎力協議会代表理事、また学会理事もお務めの、長尾素子先生（下写真）に『グローバル人材育成と社会人基礎力』というテーマでご講演をいただいた。



- 1 はじめに
 - ・アイデアやイノベーションを創出する「グローバル人材」の育成と「人への投資」が求められている
- 2 「グローバル人材」と「社会人基礎力」の共通項
 - ・「グローバル人材」に求められる要素は、「社会人基礎力の12の能力要素と共通している
 - ・「社会人基礎力」に「語学力」と「異文化に対する理解」「日本人としてのアイデンティティ」を加えることで、「グローバル人材」の育成につながる
- 3 グローバル人材育成を目指した新入生オリエンテーション
 - ・2019年4月に行った新入生オリエンテーションの一環としてTOKYO GLOBAL GATEWAYの英語体験プログラムに参加した学生がその後のように成長したか、について追跡調査を行った

4 新入生オリエンテーションに参加した学生の「社会人基礎力」

- ・グローバル人材は、「対人基礎力」と「対自己基礎力」において一般社会人よりスコアが高い。これは「前に踏み出す力」と「チームで働く力」に相応する
- ・TGGに参加した国際ビジネス学科1年生のスコアを見ると、同じような傾向を示した

閉会式は、中山先生（札幌大学）の司会で、浅見吏郎先生（札幌大学）に閉会のご挨拶を頂いた。参加者は現地とオンライン合計で50名となり、アンケートでもよい評価をいただいた。ご参加くださり感謝申し上げます。

最後にアンケートに寄せられた参加者の声をご紹介します。小山先生のご講演については「大変参考になる刺激的な内容でした。このようなプログラムの一部、もしくは入門中の入門編であっても、大学で

作ることにはできないだろうかと考えさせられました。」劉さんのご発表については「大変おもしろかった。現地に行くことの意味を主張してくださり、とても良い発表だった。」東出さんのご報告については「非常に参考になりました。特に『短期留学をお勧めしなくなった』という部分に関しては私も個人的に思うところがありました。」「オンライン留学が「留学経験」としては、不十分であることについては同感です。」長尾先生のご講演については「社会人基礎力に関してはずっと授業で使用してきており、学生はグループディスカッションで自己分析と目標設定の深掘りをしてきました。今後私自身も学生の取り組みを言語化していきたいと思いました。」という声が寄せられました。

受付日2022年7月29日、受理日2022年7月31日

大会プログラム (2022年度前半期)

第8回北海道支部大会 プログラム

大会テーマ: グローバル人材育成教育と社会人基礎力

開催日: 2022年7月17日(日)

開催場所: オンライン

プログラム:

13:30 開会式 司会 中山健一郎(札幌大学)

会長挨拶 アーナンダ・クマラ(Lanka Nippon BizTech Institute学長)

北海道支部長挨拶 竹内典彦(北海道情報大学)

第1部 司会 中山健一郎(札幌大学)

13:40-14:30 講演「グローバル人材と人間力—新しい時代に求められるリーダーの質」小林克明(一般社団法人グローバル・リーダーシップ・コーチング協会シニア・ファシリテーター、日本大学非常勤講師)

第2部 司会 竹内典彦(北海道情報大学)

14:35-14:55 「異文化体験を通しての人的成長」劉徳満(北海道情報大学大学院生)

14:55-15:35 「コロナ禍の留学事情—北海道の場合」東出将範(北海道留学センター代表)

第3部 司会 福沢康弘(北海道情報大学)

15:45-17:00 講演「グローバル人材育成と社会人基礎力」長尾素子(拓殖大学教授、一般社団法人社会人基礎力協議会代表理事、グローバル人材育成教育学会理事)

17:00 閉会式 司会 中山健一郎

閉会挨拶 浅見吏郎(札幌大学)

大会プログラムは、グローバル人材育成教育学会ウェブページより転載(2022年7月31日)

URL: <http://www.j-agce.org/>

会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規程

- 第1条 本誌はグローバル人材育成教育に関する論文等を掲載する。
- 第2条 掲載する論文等の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言とし、種別ごとの内容とページ数は別表の通りとする。
- 第3条 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限る。
- 2 論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言については、編集委員会が特に認めた場合は非会員が筆頭著者となることができる。
- 第4条 掲載する論文等は、編集委員会が委嘱する査読者による査読審査を経るものとし、査読審査を経て編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長がその掲載を決定する。
- 第5条 著者に対して原稿料の支払いはせず、掲載料の徴取も行わない。
- 第6条 原稿は、日本語または英語を使用し、指定された形式で作成する。
- 2 研究論文、研究ノートおよび実践報告に関しては、本文で使用する言語に関わらず、200語以内の英文の要約を付けるものとする。
- 第7条 投稿の際は、学会ホームページの指定されたフォームに必要事項の記入を行い、原稿のファイルを添付して送信する。
- 第8条 原稿は未発表のものに限り、二重投稿を禁じる。本誌に投稿した原稿の採否が決定するまでは、著者は同内容の原稿を他の雑誌等に投稿してはならない。
- 第9条 原稿作成上、研究倫理に関する項目等がある場合は、所属機関等の研究規程にしたがって承認を受けている旨、原稿に明記するものとする。
- 第10条 人物が映っているなど、肖像権への配慮を要する写真等を掲載する場合は、個人や団体・組織が特定できないよう、原則として匿名化並びに画像の加工等を施すこととする。
- 2 上記にかかわらず、個人や団体・組織が特定できる写真等を掲載する必要がある場合は、所属機関等の肖像権に関する研究倫理規定等に従うこととし、その旨原稿に明記するものとする。
- 第11条 本誌に掲載された論文等の全ての著作権（著作権法第27条及び第28条に規定する権利を含む）は、グローバル人材育成教育学会に帰属する。
- 第12条 著者は、本誌に掲載された論文等の抜き刷り（PDFファイルを含む）を配布するにあたり、学会の許諾は必要なく、出典を明記し、完成版のみとする。
- 第13条 本誌は原則として年二回以上発行する。
- 第14条 この規程を改廃するときは、編集委員会の議決を経て理事会で承認するものとする。

(2021年9月30日改訂)

別表

種別	内容	ページ数 (図表等を含む)
研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究成果について論じたもの	6～12
研究ノート (Research Note)	論文に準じ、速報性を有し、研究過程で得られた結果・知見などをまとめたもの	4～6
実践報告 (Practical Report)	グローバル人材育成教育に関する実践活動（授業など）から得られた成果などについて述べたもの	4～12
論壇 (Column)	グローバル人材育成教育に関して意見や主張などを述べたもの	2～8
展望 (Prospect)	主題について、最近の進歩や将来の予測を広い視野に立って述べたもの	2～8
解説・講座 (Explanatory Note)	① 主題について、会員の啓発に資するように、平易に説明したもの ② グローバル人材育成教育に関する技術、手法、教材および教育プログラムなどについて客観的に説明したもの	4～8
報告 (Report)	① 本会に設置されている委員会・支部・専門部会からの報告 ② 会員にとって有用な情報、記録にとどめるべき資料や情報などをまとめたもの	2～8
巻頭言 (Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2以内

原稿執筆・投稿ガイドライン

グローバル人材育成教育学会編集委員会

本誌はグローバル人材育成教育に関する論文等を掲載します。原則として年2回(3月末、9月末)発行します。投稿はいつでも受け付けています。投稿規程を参照の上、以下のガイドラインに沿って原稿を執筆し、投稿してください。

【原稿執筆について】

1. 原稿の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言です。種別ごとの内容とページ数を表1に示します。
2. 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限り、論文、展望、解説・講座、報告、巻頭言については、編集委員会が特に認めた場合は非会員からの投稿を掲載することがあります。
3. 原稿は、日本語または英語を使用し、指定された形式で作成してください。原稿作成用テンプレート(Word ファイル)をダウンロードし、上書きして作成してください。詳細は、JAGCE書式確認用リスト(PDFファイル、2ページ)を用いて確認してください。
4. 原稿確認・著作権等に関する確認書(Wordファイル)をダウンロードし、記載内容を確認してください。
5. 題名は、読者が内容を把握できるよう、具体的な情報を含みかつ適切な長さで付けてください。必要に応じて副題をつけることができます。
6. 新規投稿時および修正原稿提出時には、査読者に著者情報を開示しないため、原稿に含まれるすべての著者氏名(和名および英名)および所属名について、記載スペースを確保して空白の状態としてください。文中でも著者が特定される箇所を伏せ字にするなどして、著者が推測されにくいように配慮してください。
7. 3.のテンプレートは、和文原稿用です。英文原稿の場合は、最新のAPA(American Psychological Association)に沿って作成してください。英文原稿では、和文の題名・和文の著者名、和文のキーワードは不要です。
8. 英文原稿の場合は、和文の題名・和文の著者名の部分は不要です。
9. 研究論文、研究ノートおよび実践報告については、和文原稿・英文原稿とも、英文アブストラクト(100~200語以内)を記載してください。
10. すべての種別の原稿について、英文および和文のキーワードをそれぞれ5語以内(3~5語)で記載してください。
11. 原稿の構成と内容について、表2、表3に示す「査読の評価項目」を参考にしてください。また、十分に推敲してください。
12. 引用・参考文献の書式は、3ページ以降を参照してください。
13. 受付日・受理日は、空白としてください。掲載決定後にお知らせします。
14. 原稿の各ページにページ番号を付けてください。
15. 題名、著者名、脚注、注、文献、日付等を含め、刷り上りページ数が原稿の種別ごとのページ数の制限を越えないように作成してください。
16. 人物が映っているなど、肖像権への配慮を要する写真等を掲載する場合は、個人や団体・組織が特定

できないよう、原則として匿名化並びに画像の加工等を施してください。また、個人や団体・組織が特定できる写真等を掲載する必要がある場合は、所属機関等の肖像権に関する研究倫理規定等に従った旨、原稿に明記してください。

【投稿方法】

1. 投稿前にJAGCE書式確認用リストで書式の確認をしてください。
2. 作成した原稿（著者情報の含まれないもの）をPDFファイルで保存してください。
3. 学会誌入稿フォームに、題名、著者名、所属、連絡先等、必要事項を記入し、原稿のPDFファイルをアップロードしてください。
4. 原稿を確認して、著者の連絡先に受付のメールを送信します。
5. お問い合わせ等は、学会誌問合せフォームをお願いします。

【査読審査】

1. 査読審査を経て、編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長が掲載を決定します。
2. 研究論文、研究ノートおよび実践報告は、著者情報を開示しないで、編集委員会により選任された匿名の査読者2名による査読を行います。
3. 論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言は、編集委員会により選任された編集委員1名による査読を行います。
4. 原稿の種別ごとの評価項目について、表2、表3に示します。原稿を作成する際の参考にしてください。
5. 査読の判定は「採録（このまま掲載）」「条件付採録（修正後掲載可）」「照会（照会後再判定）」「不採録（返却）」です。
6. 査読者から著者へのコメントや照会事項がある場合は、著者照会を行います。コメントに対する回答と修正原稿を期限までに学会誌入稿フォームに提出してください。
7. 査読期間は原則として最短で、初回は2週間、照会は3週間、再査読は1週間です。

【判定から掲載まで】

1. 掲載が決定した場合、受付日・受理日をお知らせします。
2. 空白としていた著者名、所属、受付日・受理日を記入し、ページ番号・ヘッダー・フッターを削除した完成原稿を作成し、WordファイルおよびPDFファイルで保存してください。
3. 完成原稿（Wordファイル）、原稿中に図表が含まれる場合は図表のみを保存したPDFファイル、原稿中の表をExcelで作成した場合は該当する表を保存したExcelファイルをメールに添付して提出してください。提出先は、掲載決定時にお知らせします。
4. 完成原稿提出後、著者による校正を1回行います。
5. 原稿確認・著作権等に関する確認書を印刷し、原稿の種別、題名、日付を記入して、署名してください。署名した確認書はスキャナ等で読み取り、PDFファイルで提出して頂きます。提出先は別途お知らせします。

【引用・参考文献の記述について】

本学会誌の記法を、以下に示すいくつかの例に従って定めます（これらの例には、一部架空の情報が記述されていることをあらかじめお断りしておきます）。

著者名は、全員分を省略せずに原文に忠実に記述してください。英文原稿における引用・参考文献の記載

については、APA(American Psychological Association)スタイルに準拠してください。なお、英文以外で書かれている文献については、ローマ字表記のタイトルの後に英訳タイトルを記載してください。

1. 和文誌・和文論文集などに掲載される一部の記事の場合
 - 1) 西山潔, 石原和宏. (2005). 活火山地帯における震源地特定について (第1報 計算手法の提案). 火山列島, 50(5), 407–416.
 - 2) Nishiyama, K., & Ishihara, K. (2005). Kakkazanchitai ni okeru shingen tokutei ni tsuite (Dai ippou keisanshuhou no teian) [Specification of earthquake center in active volcano area (1st report, Approach for Calculating Method)]. *Kazan Rettou*, 50(5), 407–416.
2. 外国語雑誌・外国語論文集などに掲載される一部の記事の場合
 - 3) Piscicella, P., Pelio, M., & Becker, D. S. (2006). FTIR spectroscopy investigation of the crystallization process in an iron rich glass, *Journal of European Ceramics Society*, 33(3), 345–351.
3. 図書1冊の場合
 - 4) 岩井實, 佐久田博. (2006). 基礎応用 第三角法図学 第2版. 東京: 森北出版.
 - 5) Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - 6) García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell.
4. 図書の一部の場合
 - 7) 月本洋. (2008). 日本人の脳に主語はいらない (音声と文字 pp. 14–17). 講談社選書メチエ.
 - 8) Kanno, Y. (2007). ELT policy directions in Japan. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language teaching* (pp. 63–73). New York: Springer.
5. 会議報告書や研究発表講演会講演論文集・予稿集などに掲載された一部の記事の場合
 - 9) 三田純義, 松田稔樹. (2005年5月). 力学と関連づけた設計入門教材の開発 (第1報), 日本設計工学会平成17年度春季大会研究発表講演会講演論文集, 東京理科大学森戸記念館.
 - 10) Murakami, T., Deguchi, M., Jin, Y. (Oct. 2005). *Computational methodology of universal design for quantitative user diversity*. Paper presented at the 1st International Conference on Design Engineering and Science (ICDES2005), Vienna, Austria.
6. ウェブサイトやPDFファイルなどの電子文献 (URLからはリンク (下線) を削除しておいてください)
 - 11) グローバル人材育成教育学会: <http://www.j-agce.org/> (2013年10月25日参照)
 - 12) Hall, K., & Boomershine, A. (2006). Life, the critical period: An exemplar-based model of language learning. Ms., The Ohio State University. [http://www.ling.ohiostate.edu/_kchall/KCH, retrieved March 15, 2011]

表1 原稿の種別ごとの内容とページ数

種別	内容	ページ数 (図表等を含む)
研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究成果について論じたもの	6～12
研究ノート (Research Note)	論文に準じ、速報性を有し、研究過程で得られた結果・知見などをまとめたもの	4～6
実践報告 (Practical Report)	グローバル人材育成教育に関する実践活動（授業など）から得られた成果などについて述べたもの	4～12
論壇 (Column)	グローバル人材育成教育に関して意見や主張などを述べたもの	2～8
展望 (Prospect)	主題について、最近の進歩や将来の予測を広い視野に立って述べたもの	2～8
解説・講座 (Explanatory Note)	① 主題について、会員の啓発に資するように、平易に説明したもの ② グローバル人材育成教育に関する技術、手法、教材および教育プログラムなどについて客観的に説明したもの	4～8
報告 (Report)	① 本会に設置されている委員会・支部・専門部会からの報告 ② 会員にとって有用な情報、記録にとどめるべき資料や情報などをまとめたもの	2～8
巻頭言 (Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2以内

表2 査読の評価項目 (研究論文、研究ノートおよび実践報告)

原稿種別 評価基準	原稿種別			◆評価記号と評価基準 (5段階評価) A: 非常に良い。 B: 良い。 C: 現時点でも、最低基準はクリアしている。 D: 現時点では、最低基準に至っていない。 ?: 現時点では判断できない。照会後に判定する。
	研究論文	研究ノート	実践報告	
評価項目				
分野、内容の 妥当性				原稿の内容は本会で扱うものとして適当か。 広く公表するのにふさわしい内容か。
構成、記述の 妥当性				全体の構成が適切であるか。目的と結果が明確であるか。既往の研究との関係性が明確であるか。表現は正確か。理解困難な表現はないか。
有用性				この成果が教育において有用か。教育効果向上が期待できるか。 得られた知見、手法等が教育分野において将来的発展・拡大に寄与する可能性があるか。
新規性 独創性			X	従来にない新しい考え方、理論、実践、手段、事例等が示されているか、従来のものに、意義のある成果を付与しているか。
信頼度				データ収集は適切な方法で行われているか。データの解釈は適切か。内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。
完成度		X	X	内容にまとまった成果が得られており、独立したものとして評価できる段階にあるか。教育効果に対する考察がなされているか。

表3 査読の評価項目 (論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言)

分野、内容の妥当性	原稿の内容は本会で扱うものとして適当か。 広く公表するのにふさわしい内容か。
構成、記述の妥当性	全体の構成が適切であるか。 表現は正確か。理解困難な表現はないか。
有用性	有用な情報を提供しているか。 グローバル人材育成教育に寄与するか。

以上

グローバル人材育成教育研究 第10巻第1号 (2022) (通巻第18号)

編集委員会

委員長 糸井重夫 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 天木勇樹、河住有希子

編集委員 内田富男、勝又美穂子、佐々木有紀、園部ニコール、田中忠芳、
たなかよしこ、番田清美、日高俊夫、福沢康弘、宮内ミナミ、横川綾子

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 アーナンダ・クマール

事務局

〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台1-1 明治大学 大六野耕作研究室

発行日 2022年9月30日

編集 株式会社国際文献社

〒162-0801 東京都新宿区山吹町332-6

TEL: 03-6824-9362 Fax: 03-5206-5331

