

グローバル人材育成教育研究

第8巻 第2号

2020

■ 巻頭言	.....	小野 博	1
■ 研究論文	大阪大学カップリング・インターンシップにおけるキャリア教育的効果について (実践型短期海外インターンシップ成果報告書からの分析)	.....	寺西未沙, 勝又美穂子, 西川 宏, 近藤勝義, 田中 学
■ 実践報告	短期海外研修が参加学生に及ぼす影響と効果 (地方の医療・福祉系大学における国際交流事業の取り組みより)	.....	沼沢明美, 中島有季子, 町田修三, ターン・クリストファー
	短期海外インターンシップで培われる主体性	.....	上野由佳
	異文化コミュニケーションに関する実践的入門科目の試み (座学によるグローバル人材育成の可能性を探る)	.....	市村光之
	文理・異文化融合課題解決型グローバル人材育成プログラムが参加学生の進路検討に与える効果 (カップリング・インターンシップ参加学生の進路追跡調査より)	.....	橋本智恵, 勝又美穂子, 西川 宏, 近藤勝義
■ 専門部会報告	あなたの声を聴かせてください：大学教員が聴くコロナ禍で高校生への留学を憂う保護者の声 (教育連携部会傾聴会議報告)	.....	奥山則和
■ 第8回全国大会報告	2020年度全国大会・第1回国際遠隔会議報告	.....	原 隆幸
■ 支部大会報告	2020年度関東支部大会報告	.....	長尾素子
	2020年度中国四国支部大会報告	.....	大膳 司
	2020年度北海道支部大会報告	.....	竹内典彦
	2020年度中部・関西合同支部大会報告 (第5回中部支部大会／第6回関西支部大会)	.....	田中忠芳, 服部圭子
■ 会告	大会プログラム(2020年度後半期)	.....	70
	投稿規程	.....	76
	原稿執筆・投稿ガイドライン	.....	78



巻頭言

グローバル人材育成教育学会 理事長 小野 博

グローバル人材育成教育学会第8回全国大会が2021年2月6、7日の2日間にわたって鹿児島大学主管（実行委員長 原隆幸副会長）で開催されました。本学会初の遠隔方式による全国大会でしたが、国際遠隔会議などその特徴を活かした大会を開くことができ、今後の学会運営にも大きな影響を与える全国大会になったと思います。

昨年からの新型コロナウイルスの感染拡大で、大変残念なことですが、全国大会の準備委員会も集まることができず、Zoomによる会議を実施しました。今回の目玉であった第1回国際遠隔会議の開催までの経緯について述べます。昨年10月28日に全国大会の準備委員会をZoomで行い、開催日程、開催方法、統一テーマなど基本的な取り組みについての話し合いが終わった後、懇親的な自由討論の場で、「遠隔でやるならその特性を活かした全国大会を考えよう」との発言があると、「多くの会員は、いつになったら学生の海外派遣や受け入れができるようになるのか知りたいのではないか」「今後の展開を学生にどう説明したらよいかで悩んでいる」……との切実な声が沸き起こり、自然発生的に、「せっかく遠隔で開催するなら、海外にいる会員や会員の知人をお願いして、アジア太平洋地域の大学を結び現状報告をしていただければ」とのアイデアが浮かび、あっという間にまとまりました。

具体的な方法として「Zoomで海外の大学教員を結び、①その国、大学の町の感染状況、②コロナ下での大学における授業の実施方法、③現在及びこれからの留学生の送り出し、受け入れの見通し等を報告していただき、会員と質疑応答を行えば、大いに会員に役立つのではないかと提案したところ、準備委員から「台湾の大学にお願いできる副学長先生がいる」「ベトナム、ハノイには有力会員がいる」「私の出身のオーストラリアの同級生に話してみる」「ハワイの大学で話してくださる先生を知りませんか」……とトントン拍子で議論が進み、全国大会のメインイベントとして海外の大学と連絡を取り合い、「アジア太平洋最新教育事情と国際交流のニューノーマル：現地のCOVID-19・大学の授業状況・派遣と受入留学の現状」という国際会議案がまとまりました。それから準備担当の会員が精力的に連絡を取り、ハワイ、オーストラリア、台湾、ベトナム、スリランカの教員が参加してくださいました。

企画した時点と開催時では、刻々と変化する世界的な新型コロナの感染状況の中で、海外の大学の最新情報を得て、大学に持ち帰り議論の材料にしたいと言う会員が多かったようで、大成功でした。また、事前に口頭発表の動画を提出していただく方法で一般演題16件、学生発表13件の発表もあり、さらに、全国大会で恒例となった学生発表はZoomとオンデマンド方式で行われ、こちらも大変好評でした。教育連携部会企画では、高校生達も立派に英語や日本語でスピーチを発表していました。

学会終了後にはZoom情報交換会（懇親会）もあり、充実した全国大会になりました。学会としては今後、2年後の10周年記念の全国大会や書籍の出版等を考えており、今後も遠隔会議が続きそうです。新型コロナ下でもより多くの会員のご意見を集め、議論や活動が一層盛んになることを期待しています。

（西九州大学健康福祉学部 客員教授 小野博）

目次

巻頭言

..... 小野 博

研究論文

大阪大学カップリング・インターンシップにおけるキャリア教育的効果について
 (実践型短期海外インターンシップ成果報告書からの分析)
 寺西未沙, 勝又美穂子, 西川 宏, 近藤勝義, 田中 学 1

実践報告

短期海外研修が参加学生に及ぼす影響と効果
 (地方の医療・福祉系大学における国際交流事業の取り組みより)
 沼沢明美, 中島有季子, 町田修三, ターン・クリストファー 13

短期海外インターンシップで培われる主体性
 上野由佳 24

異文化コミュニケーションに関する実践的入門科目の試み
 (座学によるグローバル人材育成の可能性を探る)
 市村光之 33

文理・異文化融合課題解決型グローバル人材育成プログラムが参加学生の進路検討に与える効果
 (カップリング・インターンシップ参加学生の進路追跡調査より)
 橋本智恵, 勝又美穂子, 西川 宏, 近藤勝義 45

専門部会報告

あなたの声を聴かせてください：大学教員が聴くコロナ禍で高校生の留学を憂う保護者の声
 (教育連携部会傾聴会議報告) 奥山則和 54

第8回全国大会報告

2020年度全国大会・第1回国際遠隔会議報告 原 隆幸 56

支部大会報告

2020年度関東支部大会報告 長尾素子 59

2020年度中国四国支部大会報告 大膳 司 61

2020年度北海道支部大会報告 竹内典彦 63

2020年度中部・関西合同支部大会報告
 (第5回中部支部大会／第6回関西支部大会) 田中忠芳, 服部圭子 66

会告

大会プログラム(2020年度後半期) 70

投稿規程 76

原稿執筆・投稿ガイドライン 78

CONTENTS	Page
Preface Hiroshi ONO	
<hr/>	
Research Paper	
The Effects of Career Education in Osaka University Coupling Internship (Analysis of Practical Short-term Overseas Internship Reports) Misa TERANISHI, Mihoko KATSUMATA, Hiroshi NISHIKAWA, Katsuyoshi KONDOH and Manabu TANAKA	1
<hr/>	
Practical Report	
The Effectiveness of Short-term International Programs (A Study of the Medical, Healthcare and Interdisciplinary International Programs) Akemi NUMAZAWA, Yukiko NAKAJIMA, Shuzo MACHIDA and Christopher TARN	13
Short-Term Overseas Internship and Being Proactive Yuka UENO	24
Practical Introductory Course to Develop Cross-Cultural Communication Skills (Exploring the Possibility of Developing Global Human Resources through Classroom Lectures and Activities) Mitsuyuki ICHIMURA	33
The Effects of Practical Internship on Participants' Career Considerations (From a Follow-up Survey of CIS Participants Who Graduated from Osaka University) Chie HASHIMOTO, Mihoko KATSUMATA, Hiroshi NISHIKAWA and Katsuyoshi KONDOH	45
<hr/>	
Report	
A Report from the Special Interest Group on Intercultural Communicative Competence Web Conference by SIG on Educational Interlink (3)..... Norikazu OKUYAMA	54
<hr/>	
Reports on 8th National Conference 2020	
General Summary..... Takayuki HARA	56
<hr/>	
Reports on Chapter Conferences 2020-21	
Kanto Chapter Conference 2020	Motoko NAGAO 59
Chugoku Shikoku Chapter Conference 2020	Tsukasa DAIZEN 61
Hokkaido Chapter Conference 2020	Norihiko TAKEUCHI 63
Joint Conference of the Kansai and Central Japan Chapters 2020 Tadayoshi TANAKA and Keiko HATTORI	66
<hr/>	
Announcement	
Conference Programs in 2020-21 (September-March)	70
Contribution Rules	76
Guidelines	78

研究論文

大阪大学カップリング・インターンシップにおける キャリア教育的効果について (実践型短期海外インターンシップ成果報告書からの分析)

寺西 未沙^A、勝又 美穂子^A、西川 宏^A、近藤 勝義^A、田中 学^A

The Effects of Career Education in Osaka University Coupling Internship (Analysis of Practical Short-term Overseas Internship Reports)

Misa TERANISHI^A, Mihoko KATSUMATA^A, Hiroshi NISHIKAWA^A,
Katsuyoshi KONDOH^A and Manabu TANAKA^A

Abstract: This paper aims to clarify the coupling internship's educational impact (CIS) implemented as part of global education at Osaka University. In Japan, the need for "global education" and "career development" is increasing due to several contributing factors that also include social background. Still it has been pointed out that these educational systems are not well coordinated with each other. We aim to clarify the coupling internship's educational impact (CIS) implemented as part of global education at Osaka University and its effectiveness from career education. Specifically, 1) the educational effects of the program are analyzed using text mining (KH Coder) from the reports of students who participated in CIS, and 2) the results of 1) are compared with the "social and vocational independence and the skills necessary for a smooth transition to society work-life," (from now on referred to as "skills necessary for social and vocational independence") which are required and developed in career education. As a result, the following nine educational effects were noted: 1."Improvement of communication skills," 2."Improvement of problem-solving skills," 3."Understanding of different cultures and fields," 4."Understanding of others," 5."Self-understanding," 6."Understanding of industry work," 7."Understanding of work ethic," 8."Thinking about global career," and 9."Vision and motivation for the future." The results were consistent with three of the "skills necessary for social and vocational independence. Therefore, we can say that CIS had a certain effect on the perspective of career education. The results of this study will help us to reconsider how to manage and collaborate with "global education" and "career education" in the future.

Keywords: internship, global education, career education, text mining, KH Coder
キーワード: インターンシップ、グローバル教育、キャリア教育、テキストマイニング、KH Coder

1 はじめに

1.1 本研究の背景

我が国は、少子高齢化による労働力人口の減少や国内マーケットの縮小といった諸問題を抱え、グローバル化はそれらを解決する政策の一つとなっている。文部科学省は、グローバル化に対応すべく、2010年以降、大学の国際競争力の強化や国際展開の推進、そして人

材育成を目的とした支援事業を数々推進してきた¹⁾。各大学においても海外フィールドワーク、海外研修など多種多様な海外プログラムが実施運営されている。しかしながら、2021年卒業見込みの大学生を対象に行った意識調査²⁾では、約54%の学生が海外勤務に消極的であり、2015年に日本経済団体連合会が実施した調査³⁾によると、60%を超える企業が、グローバル経営においてグローバル人材の育成が課題であると回答し

A: 大阪大学接合科学研究所

ている。積極的にグローバル教育に力を注いでいるにも関わらず、実際にグローバルに活躍できる人材が育っていないのはなぜなのだろうか。大岡(2016)はグローバル人材育成の取組の問題点として、「グローバルな学びの経験」を将来のキャリア設計へと架橋するキャリア教育との連携が弱い点を指摘している⁹⁾。つまり、グローバルに活躍できる人材育成のプログラムには、「グローバル教育」に加え、そこで得た能力やマインドを自己のキャリアや職業に繋げる「キャリア教育」の要素が必要ということである。

ここで、まず「グローバル教育」の定義について少し触れておきたい。グローバル教育(global education)は1960年代後半から1970年代にかけて米国で誕生した理論である。これまで多くの研究者がグローバル教育の定義について議論を重ねてきたが、グローバル化する社会の中の教育全体のあり方を模索するという側面があり、定義が抽象的で、実践される領域が曖昧になってしまうことが否めない(森田, 2017)⁴⁾。例えば、安藤(1981)⁵⁾はグローバル教育の先駆者の一人であるAnderson, Lのグローバル教育概念を「地球的時代 Global ageにおける市民性のために生徒をよりよく準備させる目的で、教育の内容においての、方法においての、社会的文脈においての諸変化をもたらすさまざまな努力である」と述べている。日本におけるグローバル教育は、1970年代後半に大野連太郎と樋口信也が米国で発展してきたグローバル教育を取り上げ、Anderson, Lを含むグローバル教育の理論的指導者の諸論を紹介したことに始まる(魚住, 1995; 森田, 2005)⁶⁾。「グローバル教育」は、時には狭義の英語研修や海外研修をさす場合もあるが、本稿ではグローバルな視野をもつ教育という広い意味で捉え、「多文化が共存し、人々が互いに依存しあう地球社会の市民として必要な資質を育成する教育である」(大津, 1992)⁸⁾と定義したい。その上で、本稿ではグローバル教育の中でも「グローバル」と「就労」の両側面が一体化された海外インターンシップを調査対象として論じていく。

1.2 キャリア教育とは

「キャリア教育」という用語が文部科学省の政策文章に初めて登場したのは、1999年の中央教育審議会の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においてである。同答申では、キャリア教育推進の社

会的背景として、フリーター志向を持つ新規学卒者や就職後3年以内に離職する新規学卒者を挙げ、若年層の就労・雇用問題への懸念があることを示している⁹⁾。

2011年、同審議会では「キャリア教育」を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、幼児期から高等教育に至るまでの体系的な教育の必要性を指摘した。キャリア教育は、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものであり、その中で「基礎的・基本的な知識・技能」「専門的な知識・技能」「論理的思考力、創造力」「基礎的・汎用的能力」(「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」)「意欲・態度」「勤労観・職業観等の価値観」といった「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」(以下、「社会的・職業的自立に必要な力」)の養成が重要であるとしている。なかでも、「基礎的・汎用的能力」は分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力とされ、キャリア教育が中心となって育成すべき能力と位置づけられている¹⁰⁾。

1.3 大学におけるキャリア教育

高等教育では、2011年に大学設置基準に新しい規定「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」¹¹⁾が追加され、キャリア教育が義務化された。これを受けて、大学では様々なキャリア教育に関する取組が実施されている。大別すれば、教員が授業として教えるキャリア教育、大学の事務組織が提供するキャリア教育的機能、そして、学外での実習であるインターンシップの3つの軸を中心に行われてきた(花田・宮地・森谷・小山, 2011)¹²⁾。

中でもインターンシップについて言えば、1997年に「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」が文部省(現:文部科学省)、労働省(現:厚生労働省)、通商産業省(現:経済産業省)の共同で策定され、2014年の改正時にはキャリア教育・専門教育としての意義が追加された。インターンシップは、大学等における学修と社会での経験を結びつけることで学修の深化や新たな学習意欲の喚起、自己の職業適性や将来設計について考える機会、そして主体的な職業選択や高い職業意識の育成が図られるとして、その効果が期待され

ている¹³⁾。

堀内・岡田(2009)は技術革新の進展やグローバル競争を背景に、日本企業の雇用慣行が崩れ、社員は会社に依存するのではなく、自己責任において自律的にキャリアを形成する力が必要になったと指摘している¹⁴⁾。また、友松(2012)はグローバルな時代において、「グローバルマインドの啓発・育成・実践を通して、自覚と自律に基づく持続的なキャリア形成を支援する教育」を提案している¹⁵⁾。テクノロジーの発展やグローバル化といった変化の激しい時代において、大学でのキャリア教育の意義は一層増していくと言えるだろう。

1.4 先行研究

海外インターンシップの教育効果や学生に与える影響に関する研究はこれまでも行われてきた。先行研究から、海外インターンシップは異文化理解をはじめ、語学力の向上、進路選択への影響、キャリア意識の変化等に効果があることがわかっている(野口・吉川・中村, 2008a; 千葉, 2010; 永田・西野, 2014; 天木, 2016)¹⁶⁻¹⁹⁾。また野口・吉川・中村(2008b)²⁰⁾と千葉(2010)は海外インターンシップが国内インターンシップと比較して効果が高いことも明らかにしている。

しかし、これらの先行研究は量的研究が中心であること、そして研究対象となっているインターンシップの形態(実施期間、実習先、実習内容など)が多様であることから、得られた効果が現地のどのような活動と結びついているのか実態がわかりづらい。そこで本稿では、大阪大学で実施している短期海外インターンシップ、カップリング・インターンシップ(以下、CIS)を取り上げ、ほぼ同一条件下(実施期間、実習先の業界、実習内容が同じ)のCISプログラムに参加した学生を対象とし、学生の報告書を分析することで、学生にどのような効果があったのか、またそれらはどのような活動と関係しているのか、一定の知見が導きだせるものと考え。さらに、キャリア教育の観点から、それら教育効果とその要因の検証を試みる。

報告書の分析にはテキストマイニング(以下、TM)を使用した。TMの手法は経営学、医歯薬看護学、工学、経済学、心理学、教育学、文学、法・政治学など様々な分野で活用されている(齋藤, 2011)²¹⁾。グローバル人材育成教育研究においては、三上(2016)²²⁾がTMを用いてスーパーグローバル大学に選定された大

学の学長式辞の分析を行っている他、グローバル人材育成教育に関わる研究では、木野(2016)²³⁾が高校生の考えているグローバルで活躍するための能力について分析をし、野村・他(2017)²⁴⁾は海外教育インターンシップを通して変化する学生の授業づくりへの考え方を分析してプログラムの有効性を論じている。キャリア教育におけるTMを用いた先行研究では、国内インターンシップに参加した学生の報告書から同インターンシップの教育効果を分析したもの(松本, 2020; 水島, 2018)²⁵⁾²⁶⁾や、キャリア教育に関する授業に参加した学生の自由記述から同科目の効果検証を行った研究(後藤, 2020; 勝又・小澤, 2020)²⁷⁾²⁸⁾などが挙げられる。これまでにTMを用いて海外インターンシップの教育効果を総体的かつキャリア教育の観点から分析した先行研究は他になく、既述の先行研究を参考とした。

次章では研究対象であるCISの概要と特徴、ならびに調査・分析方法を記し、3章では教育効果とその要因について結果と考察を述べ、CISのキャリア教育としての有効性を検討する。そして最後に本研究の限界ならびに展望について論じる。

2 調査・分析方法

2.1 研究対象プログラム:CIS 概要と現地実習の特徴

CISは2013年度から文部科学省特別経費「広域アジアものづくり技術・人材高度化拠点形成事業」の一環として実施している短期海外インターンシッププログラムである。海外の日系ものづくり企業において、与えられた課題を、文化や分野が異なる学生のチームで取り組むことで、グローバルに活躍できる人材の育成を目的としている。与えられるテーマは、受入企業における「生産効率の向上」「コミュニケーションの課題と対策」「グローバル人材育成における課題と対策」等、実際に企業内で課題となりえるもので、かつ専攻が異なる学生が共に取り組めるテーマとなっている。2013年度～2019年度までに東南アジアで9か国、日本国内で2カ所、合計41回実施され、本学と海外大学合わせて328名の学生が参加している²⁹⁾。本学学生の活動は、国内事前研修(計9回)、CIS現地実習(2週間)、国内事後報告会(1回)に分けられる。各活動の詳細は、勝又・橋本(2019)²⁹⁾を参照いただきたい。

本稿では2週間の現地実習を研究対象とし、特にキャリア概念の醸成に関係性が強いと思われる活動を取

り出して考察を進める。現地実習は、事前研修 (2 日間)、企業実習 (5 日間)、文化体験日 (1 日) そして、最終報告会 (1 日) が組み込まれている。現地実習にはキャリア教育の観点から、以下の 4 つの特徴が挙げられる。一つ目は、異文化・異分野混合のチームワークによる課題発見解決の取組である。チームは、海外学生 2 名、日本人学生 2 名、かつ専攻分野が異なる計 4 名で構成されている。これは、社会に出たのちに学生が経験するであろうバックグラウンドの異なるチームワークを想定して設計している。二つ目の特徴は、インターンシップ内の企業の方からのレクチャーである。講義では、企業理念、各部署の役割、技術・商品紹介、業務の流れ等をお話いただいている。三つ目は企業の方へのインタビューの時間を多く設けていることである。インタビューとして役員から現場のスタッフまで、ポジションも国籍も異なる方々にご協力いただいている。四つ目は現場視察である。実際にモノづくりをしている工場を見学し、現場環境を体感させてもらう。また実際の建造物を見学することもある。

これら 4 つの特徴からは、グローバル環境における自己の能力や役割の客観的分析と対応能力の向上、グローバル企業の業務理解、そして自己キャリアの検討の促進を狙いとしている。他、CIS 全活動を通して、コミュニケーション能力の向上、課題解決能力の向上、異文化理解、多角的な視野の構築を目的としている³⁰⁾。

以上の学習目的は、キャリア教育で育成が求められている「社会的・職業的自立に必要な力」のうち、「基礎的・汎用的能力」「意欲・態度」「勤労観・職業観等の価値観」にあたり、CIS はこれらの能力や資質の向上を目指している。その他「基礎的・基本的な知識・技能」「専門的な知識・技能」「論理的思考力、創造力」に関しては、大学の専門教育やその他の座学で養うことができる能力であると本事業では考えている。

2.2 研究対象者

本研究の対象者は 2014 年～2017 年に実施した CIS の参加者 100 名のうち、分析の対象となる報告書の未提出または記載の一部が不完全であった 15 名を除いた 85 名とした。85 名の参加国と人数は表 1 の通りである。また学生の所属は外国語学部 44 名、工学研究科 41 名で学年の内訳は表 2 の通りである。

分析対象である報告書は、CIS 参加後 3 週間以内に

振り返りを目的として書かれたものである。1. CIS 参加の背景、自ら設定した課題や目標、2. 2 週間の現地実習の振り返り、異文化や異分野の違いを強く認識したエピソード、チームで課題に取り組むうえで工夫した点、課題に対する自己の取り組み、3. CIS を通して得られた成果、の 3 部構成になっている。今回は、CIS の教育効果を明らかにし、キャリア教育の観点から有効性を検証することを目的としているため、項目 3. CIS を通して得られた成果、を分析対象とした。

表 1 分析対象学生の参加国と人数

参加国	実施年度				合計
	2014	2015	2016	2017	
インドネシア	3	4	4	3	14
ベトナム	4	4	4	4	16
タイ	3	1	4	4	12
ミャンマー	—	2	4	—	6
シンガポール	—	—	3	4	7
マレーシア	3	2	—	—	5
カタール	3	4	—	—	7
インド	3	4	—	4	11
フィリピン	3	4	—	—	7

表 2 分析対象学生の所属と学年

所属	学年					合計
	B2	B3	B4	M1	M2	
外国語学部	5	23	16	—	—	44
工学研究科	—	—	—	40	1	41

2.3 分析方法

分析には、TM を用いた。TM はコンピューターによってテキスト型のデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を使って探索的な分析を行う手法である³¹⁾。自由記述といった質的データの分析を行う場合、分析者の解釈が入り、再現が困難であることが懸念される。しかし、TM は質的データを統計的・計量的に分析することで、分析者の主観に左右されることなく、客観的かつ再現性がある結果を得ることができる。学生自らが発する言葉から、彼/彼女らが自覚している成果の把握とその成果の背景、言い換えると教育効果の抽出とその要因を捉えることを目的とした本研究では TM が適していると考えられる。

今回は、TM のフリーソフトウェア「KH Coder」Ver.3 を利用した³²⁾。同ソフトでは、同じ文章の中によく一緒に現れる言葉のグループや共通する言葉を多く含む文章のグループを多変量解析によって自動的に発

見・分析する機能と、特定の概念や事柄に着目し、それらに関する語句を分類して基準（コーディング・ルール）を設けることで、仮説や問題意識に基づいた分析が可能となる機能を備えている。これら2つの機能を使い、教育効果の抽出とその要因の探索を行った⁴⁾。

TMの分析手順を図1に示す。はじめに、分析を行うにあたり学生の報告書内の明らかな誤字脱字の修正と、「CIS」の一語を強制抽出ができる語として登録し、分析用データを作成した。次に教育効果を抽出するため1) 出現回数が多い語彙と動詞の確認、2) 1)の動詞の共起関係の確認、3) 共起ネットワーク分析を行い、その後、教育効果の要因探索をするためコーディング・ルールを作成し、4) コーディング間の共起関係の確認を順に行った。1) では出現回数が多い語と動詞からCISの効果全体を把握し、2) では1)の動詞と関係する語の抽出、3) では語と語の関係性から、効果の具体的な内容を考察し、4) ではコーディングにより1)の動詞とキャリア教育に結びつくと考えられるCISの特徴的な活動の関係性を数値化し、CISのどのような活動が学生の学びに影響があったのかを検証した。言葉は使われる文脈によって解釈が異なることが考えられるため、適宜KWICコンコーダンス機能⁵⁾で原文の確認を行い、学生の意図する内容と大きな齟齬が生じないようにした。

ここで留意したいのは、分析当初から、CISがキャリア教育に効果がある、という先入観を挟まないよう、まずはCISにおける学習効果全体を中立的に把握することから分析を開始し、その後キャリア教育への効果へ焦点を絞っていった。そして最後にTMの分析結果から見えた教育効果とキャリア教育で求められる資質・能力を比較照合し、CISの有効性を検証した。

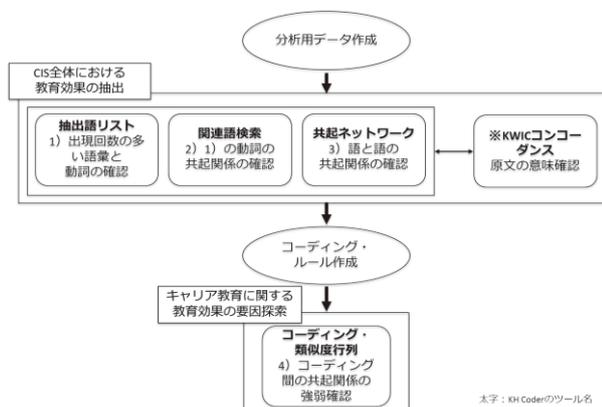


図1 TMの分析手順

3 結果と考察

85名の報告書データからは761の文、総抽出語数（報告書データに含まれているすべての語の延べ数）25,504語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）2,153語が検出された。そのうち助詞や助動詞など、どのような文章にでもあらわれる一般的な語を除外し、最終的に総抽出語数10,177語、異なり語数1,807語が分析の対象語として検出された⁶⁾。

3.1 頻出語上位30語から見える全体像と学習行動

はじめに、学生が報告書「CISで得られた成果」に対する回答で、出現回数の多かった語彙から、彼/彼女らがどのような事を言及していたのかを概観する。

図2は語の出現回数順位(1~150位)と出現回数の関係を示した分布図である。少ない高頻出語と多くの低頻出語から構成されていることがわかる。上位30語付近を境に、出現回数の変化が穏やかになることから「CISで得られた成果」に対する回答の特徴が特にこの部分に表れていると考え、当該30語を抽出した⁷⁾(表3)。「英語」(109回)「コミュニケーション」(92回)「言語」(53回)から意思疎通に関すること、「海外」(90回)「文化」(84回)からは海外における異文化体験、「働く」(91回)「仕事」(79回)「企業」(67回)からは働くことをベースにしたキャリアについて、「今後」(62回)「将来」(62回)からは未来についての意向などが言及されていると示唆された。

また動詞に注目すると、「思う」(119回)「考える」(96回)「感じる」(82回)「学ぶ」(66回)「得る」(53回)「知る」(43回)の6つの学習行動を表す動詞と「働く」(91回)「持つ」(74回)の2つの動詞、計8つの動詞が抽出された(表3 シェード部分)。

次章では、出現回数の多かった動詞と同動詞と関係が強かった語に注目し、何がどうしたのか、何をどうしたのか、学生の行動(動詞)を基点に詳細を見ていく。動詞に着目した理由は、質問項目「CISで得られた成果」に対する回答として、自身の具体的な経験を挙げた上で、その経験から自分はどのように変化したのかを述べていると考えられ、その変化にあたる部分が「動詞」に現れ、その動詞を起点として関わりが深い語を抽出することで、具体的な成果やその背景を捉えることができると考えたからである⁸⁾。

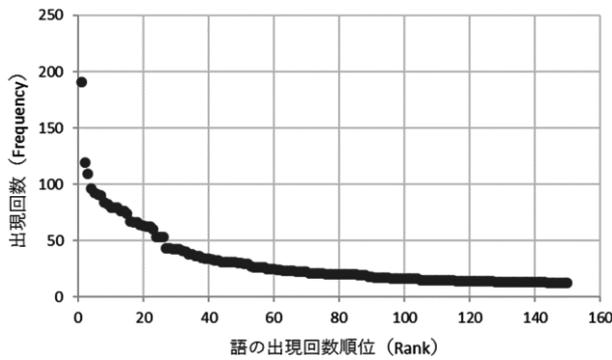


図2 語の出現回数順位と出現回数の関係

表3 頻出語 上位30語

順位	頻出語	出現回数	順位	頻出語	出現回数	順位	頻出語	出現回数
1	自分	191	11	仕事	79	21	今後	62
2	思う	119	12	日本	79	22	将来	62
3	英語	109	13	経験	76	23	人	60
4	考える	96	14	能力	76	24	言語	53
5	コミュニケーション	92	15	持つ	74	25	相手	53
6	働く	91	16	企業	67	26	得る	53
7	海外	90	17	学ぶ	66	27	意見	43
8	文化	84	18	今回	66	28	知る	43
9	感じる	82	19	理解	64	29	インターンシップ	42
10	学生	79	20	プログラム	63	30	ベトナム	42

3.2 出現回数の多い動詞から見える成果の内容

ここでは、前章で明らかになった出現回数の多かった8つの動詞と同動詞と関係が強かった語に注目し、学生は何がどう変わったのか、学生が自覚している自身の変化、つまり成果の内容について見ていく。

8つの動詞、①「思う」②「考える」③「働く」④「感じる」⑤「持つ」⑥「学ぶ」⑦「得る」⑧「知る」(出現回数順)と、これらの動詞と共起関係が高い語(上位10語)を表4に示す。共起関係とは出現パターンが似通った語の関係性のことをさし、関係性の強弱(共起強度)はJaccard係数⁹⁾で示す。KH CoderにおけるJaccard係数とは、ある語Aとある語Bのどちらかもしくは両方を含む集合体のうち、AとB両方を含む集合体の割合を示している。本稿では、この集合体の範囲を「文」に設定し、一文ごとの分析とすることで、より多くの情報抽出と詳細な分析を試みている。

なお、対象とする動詞のうち「思う」については、TMのデータに含むことへの懸念が指摘される論文(町田, 2019)³²⁾もあるが、本稿においては教育効果の抽出とその要因の探索という研究目的を念頭に、各動詞の使われ方をKWIC機能を用いて確認し、結果「思う」も他の動詞「学ぶ」「知る」「感じる」などと同様に教育効果やその背景を指し示す用途で使われている

ことから分析対象に含んでいる。

3.2.1 就労に対する意識の高さ

8つの動詞のうち⑧「知る」を除く7つの動詞と、就労に関わる「働く」「仕事」「キャリア」「企業」の語の間に共起関係が見られた。該当の語を表4の*で示す。特に②「考える」では、上位10語のうち3語を就労関係の語が占め、つまり、「キャリア検討や就労への意識・認識」を深めていることがわかる。

3.2.2 未来への展望や意欲

出現回数上位①「思う」②「考える」③「働く」と⑦「得る」の動詞は、未来の時制を表す「将来」「今後」と共起関係が見られた。該当の語を表4の**で示す。また同動詞では共通して「経験」との共起関係も見られた。これらより、CISで得られた経験が内省を促し、今後の見通しや目標に繋がっている、つまり「未来への展望や意欲」を持つ事に繋がったと考えられる。

3.2.3 勤労観の体得、自己他者理解、業界業務理解

各動詞と共起関係がある語の中で特徴的な語を表4の***で示す。

③「働く」は「実際」や「日本人」と共起関係があった。実際に現地に赴き異国の地で働く日本人の方との交流の中で、これまで抽象的であった「働く」ということの意義を考察し、各々の視点で「勤労観を育成させた」と考えられる。

④「感じる」は「必要」や「大切」と共起関係が見られた。チームで課題解決に取り組む中で立ちはだかる言語や異文化の壁、相互の合意形成の難しさに直面し、自分にはどのような能力や資質が必要なのかあるいは何を大切にすべきであるか等、「自己理解」を深めたことがわかる。

⑤「持つ」は「興味」「自信」「考え」と共起関係が見られた。「興味」は新たな世界を知ることによる視野の拡大、「自信」は自己効力感の向上、「考え」は他者と自己の違いへの気づきから「自己他者理解」を深めたものと考えられる。

⑦「得る」⑧「知る」では「知識」「エンジニアリング」「内容」との共起関係が見られた。社員の方々へのインタビューや講義、そして企業の現場視察を通して、日々の業務内容から企業理念、ものづくり業界の実情に至るまでの「業務理解」に関する広範囲な知識の習得があったことがわかる。

表4 出現回数が多い動詞の各共起関係

順位	①「思う」	Jaccard	②「考える」	Jaccard	③「働く」	Jaccard	④「感じる」	Jaccard
1	自分	0.125	今後**	0.139	海外	0.276	自分	0.104
2	将来**	0.116	仕事*	0.106	将来**	0.146	必要***	0.101
3	経験**	0.107	キャリア*	0.096	経験**	0.124	文化	0.093
4	今回	0.099	将来**	0.088	実際***	0.118	英語	0.088
5	働く*	0.096	経験**	0.081	プログラム	0.116	日本	0.086
6	機会	0.092	生活	0.079	企業*	0.102	海外	0.081
7	英語	0.089	プログラム	0.079	思う	0.096	働く*	0.081
8	日本	0.088	働く*	0.076	持つ	0.096	大切***	0.079
9	仕事*	0.084	持つ	0.076	日本人***	0.094	プログラム	0.076
10	持つ	0.084	問題	0.072	自分	0.088	仕事*	0.065

順位	⑤「持つ」	Jaccard	⑥「学ぶ」	Jaccard	⑦「得る」	Jaccard	⑧「知る」	Jaccard
1	興味***	0.110	学生	0.130	成果	0.136	聞く	0.085
2	働く*	0.096	インターンシップ	0.098	プログラム	0.117	話	0.080
3	異なる	0.095	プログラム	0.097	インターンシップ	0.110	文化	0.076
4	相手	0.094	今回	0.086	経験**	0.097	出来る	0.076
5	自分	0.094	多く	0.080	行う	0.092	言語	0.075
6	海外	0.088	企業*	0.080	知識***	0.087	エンジニアリング***	0.068
7	思う	0.084	ベトナム	0.079	今回	0.083	内容***	0.067
8	自信***	0.083	多い	0.075	仕事*	0.081	活動	0.064
9	考え***	0.079	大学	0.075	将来**	0.077	少し	0.060
10	考える	0.076	自分	0.070	自分	0.069	前	0.060

3.3 語と語の関係性から見える教育効果の全体像

3.3 では報告書で使用されているすべての語の中で、結びつきが強かった語と語の関係性から、学生の成果とそれらの関連性を確認していく。共起ネットワークのサブグラフ検出を行った。共起ネットワークとは、語と語の共起関係の程度の強さを線で結び関係性を可視化したものである。サブグラフとは比較的強く結びついている語のグループをさしている。円の大きさは語の出現回数に比例し、共起関係の強さは図形の位置ではなく^[10]結ばれている線の太さで表される。異なるサブグラフに含まれる語は破線で結ばれている。共起関係の強弱は Jaccard 係数を用い、語の最小出現数は 20、描画する共起関係数は 60 までとした。

分析の結果、53 の語と 10 のサブグラフが検出された。結果を図 3 に示す。これらのサブグラフの内、互いに関係がある 5 つのサブグラフを A~E と区分し、それぞれの区分に筆者らが解釈した区分名をつけた。

A サブグラフでは、「課題」「取り組む」「協力」を中心として「異なる」「人」「問題」「解決」に結びついていることから、考えが異なる人たちとの【課題解決の取組】と読み取ることができる。また「解決」は B サブグラフ内の「能力」に結びついていることから【課題解決能力の向上】があったことも確認できる。

B サブグラフでは、「コミュニケーション」「能力」「向上」を中心に「英語」「必要」と結びついていることから、英語を含んだ【コミュニケーション能力の向上】と読み取ることができる。

C サブグラフでは、「文化」「相手」「理解」を中心として、「文化」からは「言語」や「分野」「違う」、相手からは「意見」「伝える」や「大切」「実感」と結びついていることから、海外の環境や言語の違いから実感する異文化、そして異分野の違いを含んだ【異文化・異分野理解】と解釈できる。

D サブグラフでは、「働く」「経験」「将来」を中心として、「働く」からは「実際」や「海外」「企業」、将来からは「自分」と「思う」と結びついている。また「自分」と「思う」にも共起関係が見られた。これらのことから、海外で働くことを含め、将来をどのように考えるのかといった【グローバルなキャリアへの思考】と解釈できる。

E サブグラフでは、「プログラム」「今回」「参加」「得る」「成果」などが相互に繋がっており、【CIS から得られた成果】と読み取ることができる。しかし、何を成果として得られたのか目的語にあたる語が見当たらない。したがってこの部分は報告書の題目の復唱であり、特別な意味は含まれていないと考えられる。

E【CIS から得られた成果】を除く、A【課題解決の取組、課題解決能力の向上】、B【コミュニケーション能力の向上】、C【異文化・異分野理解】、D【グローバルなキャリアへの思考】を考察すると、A【課題解決能力の向上】B【コミュニケーション能力の向上】、C【異文化・異分野理解】、D【グローバルなキャリアへの思考】は成果を示しており、学生が認識している CIS の主な効果であることがわかった。A【課題解決の取組】は、成果ではなく、CIS 実習中の活動の一部を示していることがわかった。

次に図 3 のサブグラフ同士の連結を見る。A は B・C と繋がっており、B と C も連結している。そして、C は D と、D は E と関係性が見られる。これらの関係性を考えると、上述の通り A が活動の一部を示していることから A【課題解決の取組】を起因として B【コミュニケーション能力の向上】と C【異文化・異分野理解】が促され、B【コミュニケーション能力の向上】と C【異文化・異分野理解】は互いに促進させ合い、次に C【異文化・異分野理解】は D【グローバルなキャリアへの思考】を深め、全項目をまとめて E【CIS から得られた成果】として連続した時系列的な関係を示していると考えられる。つまり A【課題解決の取組】を要因として A→B・C、C→D→E の順に成果を得て

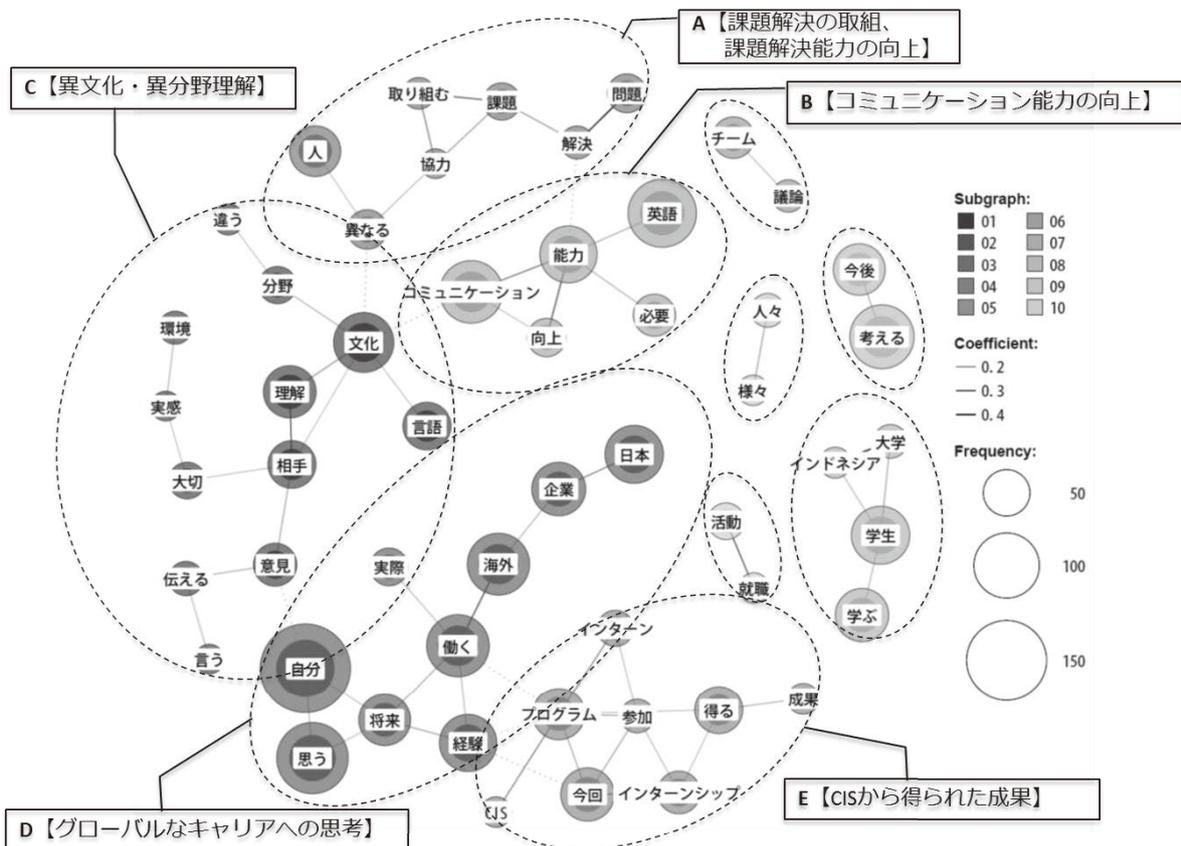


図3 共起ネットワーク

いと仮説がたてられる。

ここで1点、図3から読み取れる、英語に対する意識について考察を付け加えておきたい。実際、プログラム参加前には英語に対して不安を抱えている学生は少なくない。また、グローバルに働く＝英語が出来なければならないと考えている学生も多い。しかし、図3の「英語」の共起関係を見ると、サブグラフBの中心ではなく一部に位置し、他の語への共起関係も少ない。これは、学生が実践を通して、英語だけでなく他の能力や資質の重要性に気づいたことを示していると言えるだろう。

3.4 コーディングによる教育効果の要因探索

3.1 から 3.3 では、学生が CIS でどのようなことを成果として認識しているのかを明らかにしてきた。ここでは、CIS のどのような活動がどのような成果に結びつくのか、言い換えると教育効果の要因を明らかにするため、コーディングを用いて検証をした。コーディングとは複数の条件を 1 つの意味をもった集合体(コード) にすることである。コーディングを用いて、各コード間の関係性の強弱を比較することで要因の探索が可能となる。3.1 で抽出した出現回数の多かった 8

つの動詞とキャリア教育から見る CIS の特徴 4 つ([課題発見解決型][企業の方のレクチャー][企業の方へのインタビュー][現場視察]) に注目し、それらの関連性を数値化した。3.3 のサブグラフの関係性から見られた仮説、課題解決の取組が起因となり各教育効果を促すことが正しいければ、[課題発見解決型]と動詞の共起関係の強さが示されると考えられる。コーディング・ルールを設定を表5に、結果を表6に示す。

表6において、各動詞に対し、数値が高かった CIS 特徴上位 2 項目に注目する。該当部分をシェード(計 16 カ所)で示している。4 つの特徴のシェード部分を比較すると、[課題発見解決型]の数がもっとも多く(6 項目)、次に[企業の方へのインタビュー](5 項目)、[企業の方のレクチャー](3 項目)、[現場体験](2 項目)の順で差があった。この結果から、CIS の活動の中で、キャリア教育の観点で絞り込んだ時、[課題解決の取組]と[企業の方へのインタビュー]が学生にとってインパクトが強く、教育効果への影響が強い要因であることがわかった。この結果は、3.3 の仮説、つまり課題解決の取組を要因として、図3のA→B・C、C→D→Eの順で成果の構築がされていくことが正しいことを示したと言えるであろう。

表5 コーディング・ルール

コード名	コーディングに用いた語
課題発見解決型	課題 or 問題 or 取り組む or 解決
CISの特徴 企業の方へのインタビュー	インタビュー or やりがい or 苦労 or 苦悩
企業の方のレクチャー	レクチャー or 講習 or 理念 or 業務 or 業務内容 or 事業
現場体験	(工場 or 現場 or 実際) and (見る or 体験)
①思う	思う or 思った or 思える or 思えた
②考える	考える or 考えた or 考えれる or 考えれた
③働く	働く
出現回数が 多い動詞	④感じる
	感じる or 感じた or 感じれる or 感じれた
	⑤持つ
	持つ or 持った or 持てる or 持てた
	⑥学ぶ
	学ぶ or 学んだ or 学べる or 学べた
	⑦得る
	得る or 得た or 得れる or 得れた
	⑧知る
	知る or 知った or 知れる or 知れた

表6 コーディング間の共起関係
(CISの特徴×出現回数の多い動詞)

	①思う	②考える	③働く	④感じる	⑤持つ	⑥学ぶ	⑦得る	⑧知る
課題発見解決型	0.050	0.118	0.055	0.020	0.044	0.051	0.025	0.045
企業の方へのインタビュー	0.022	0.009	0.051	0.041	0.000	0.044	0.027	0.066
企業の方のレクチャー	0.015	0.019	0.020	0.010	0.023	0.022	0.060	0.034
現場体験	0.015	0.000	0.067	0.044	0.012	0.024	0.015	0.018

※1 数値はJaccard係数
※2 シェードは各動詞に対し、数値が高い上位2項目を示す

3.5 CISにおけるキャリア教育効果とその要因

前項では、CISの教育効果から更にキャリア教育効果との関係性を考察するために、キャリア教育効果としてインパクトの強い活動を数値で検証し、抽出した。

次に、前項で確認した通り、キャリア教育効果としてインパクトが強かったと言える[課題解決型の取組]と[企業の方へのインタビュー]の各詳細活動を見ることで、どのような活動プロセスから3.2と3.3で考察したCISとしての教育効果、【未来への展望や意欲】【勤労観の体得】【自己理解】【他者理解】【業界業務理解】【課題解決能力の向上】【コミュニケーション能力の向上】【異文化・異分野理解】【グローバルなキャリアへの思考】、がキャリア教育としての学びと繋がっているのかを考察する。

学生にとってキャリア教育効果として最も影響が大きかったと考えられる[課題解決型の取組]では、まずチームメンバーとの違いを理解し、関係性を構築するところから始まる。そして課題解決に向けて互いの考えを出し合い、a. 課題の設定、b. 方向性の確認、c. 事前調査、d. 受入企業内外の情報収集、e. 情報共有、f. 意見のすり合わせ、g. 情報整理を行う。チームとしての解決案が出るまで、bからgのサイクルを繰り返していく。協働作業を進めていくと、学生は徐々に自身を含むチームメンバーの得意不得意を見つけ出し、役割分担を行い、効率化を図る。これらの具体的な活動から、3.2と3.3で見られたCISの教育効果のうち【課

題解決能力の向上】【コミュニケーション能力の向上】【異文化・異分野理解】【他者理解】【自己理解】が促されていると考えられる。

一方、[企業の方へのインタビュー]では、どのような質問を行うのか、入念な質問事項の準備から始まる。CISでは質問の内容に制限は設けていない。学生が準備する質問は大きく2つ、課題解決の取組に即した質問と海外勤務の実態や企業の方々のキャリアパスに関する質問にわけられる。前者の質問の事前準備には、チーム内での調整が必要になる。後者の質問の事前準備には、予め自身で何が聞きたいのか、つまり海外勤務やキャリアパスについて自身の考えの整理と方向性のある程度考えておくことが求められる。つまり、インタビューをするにはその下地を備えておく必要があるということである。これによって、チーム協議の促進とグローバルキャリアへの思考が深まっていると言えるだろう。インタビューでは、海外における日常業務の詳細、各部署間の連携、本社(日本)と海外支店の関係性や役割、海外勤務のやりがいや苦労、社員の方のこれまで歩まれたキャリアパスなどを伺うことができる。社会に出る前の学生にとって、実際にグローバルに活躍されている方々の生の声はインパクトが強い。これまでイメージでしかなかった海外勤務が身近なものとなり、自分でも挑戦可能な選択肢の一つとなる。3.2と3.3で見られたCISの教育効果でいうと、[企業の方へのインタビュー]は【業界業務理解】【勤労観の体得】【自己理解】【グローバルなキャリアへの思考】の学びに繋がっていると考えられるだろう。

そして、最後に[企業の方へのインタビュー]を通して得られるグローバルに活躍することの具体像と、多様なバックグラウンドを持つ学生同士で行う[課題解決の取組]をやりきることで生まれる自信が3.2で見られた【未来への展望と意欲】に繋がっているものと考えられる。

つまり、3.2や3.3で考察したCISにおける教育効果がキャリア教育効果として関係性を持っている、ということが示されたと言えるだろう。

以上に述べた、関係性を図4に示している。

3.6 キャリア教育の観点からの有効性

3.5で整理したCISの教育効果と文部科学省が示し

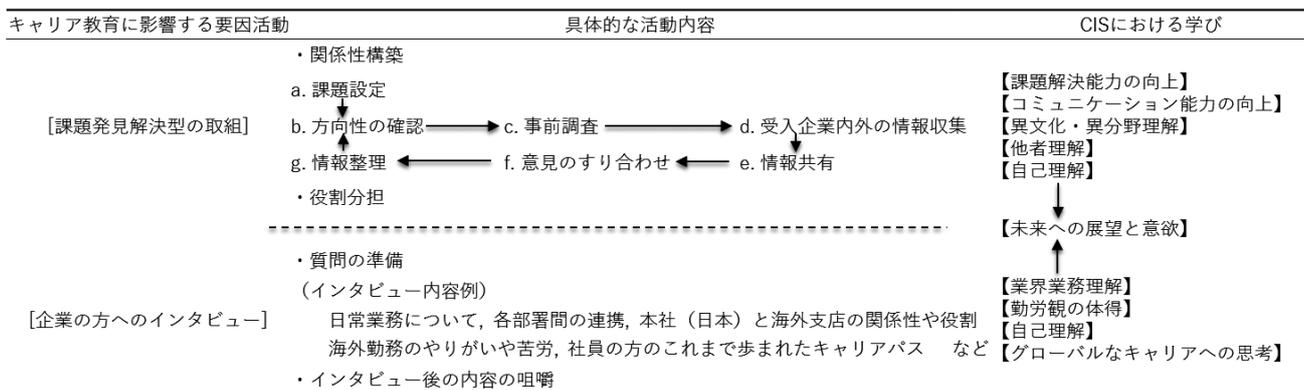


図4 CISの教育効果とその要因

たキャリア教育で育成が求められている「社会的・職業的自立に必要な力」を照合し、キャリア教育の観点からCISの有効性を検証する。結果を表7に示す。

3.2 や 3.3 で考察した CIS の教育効果である【コミュニケーション能力の向上】【異文化・異分野理解】【他者理解】は 2-1. 人間関係形成・社会形成能力、【自己理解】は 2-2. 自己理解・自己管理能力、【課題解決能力の向上】は 2-3. 課題対応能力、【グローバルなキャリアへの思考】は 2-4. キャリアプランニング能力に一致すると考えられる。また【未来への展望や意欲】は 4. 意欲・態度に、【業界業務理解】【勤労観の体得】は 5. 勤労観・職業観等の価値観にあてはまると考えられる。したがって、CISは「社会的・職業的自立に必要な力」の「2. 基礎的・汎用的能力」「4. 意欲・態度」「5. 勤労観・職業観等の価値観」において一定の効果があったと言えるだろう。

本結果は、2.1 で示した CIS の教育目標を達成しているとも言える。他方、CIS 運営サイドが期待していた結果と異なる点が1つ浮かび上がった。それは、チームワークについてである。「2-1. 人間関係形成・社会形成能力」の例にも挙げられているように、チームワーク力は社会に出ると学生生活以上に必要不可欠な力となる。図3において、「チーム」という語は表れているものの、主になるサブグループ (A~E) に結びついていなかった。これは、学生がチームワーク力をプログラムの成果として捉えていない、すなわち学生の「チーム」に対する意識が薄かったと言える。限られた時間の中で、与えられたテーマに対し提案 (成果物) を準備しなければならない状況は、常にプレッシャーを感じている状態である。この負荷は効率よくチームワークを進めるために、自分を含む個々の強みに気づき、それらをチーム内で活かすように仕向けるものである

が、実際は目の前の課題をこなす (形にする) ことで精一杯になり、「チーム」で最大限の力を発揮するにはどうすれば良いのかという俯瞰的な考えにまで至っていなかったようである。学生のチームワークに対する理解と意識の強化、実践が今後の課題と言えるだろう。

表7 キャリア教育で育成が求められている能力とCISの教育効果の比較

キャリア教育で育成が求められる能力 「社会的・職業的自立、社会的・職業への円滑な移行に必要な力」	TMから見えたCISの教育効果
1. 基礎的・基本的な知識・技能	—
2. 基礎的・汎用的能力	
2-1. 人間関係形成・社会形成能力 例) 他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーションスキル、チームワーク、リーダーシップ等	・コミュニケーション能力の向上 ・異文化、異分野理解 ・他者理解
2-2. 自己理解・自己管理能力 例) 自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等	・自己理解
2-3. 課題対応能力 例) 情報の理解、本質の理解、原因の追求、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等	・課題解決能力の向上
2-4. キャリアプランニング能力 例) 学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等	・グローバルなキャリアへの思考
3. 論理的思考力、創造力	—
4. 意欲・態度	・未来への展望や意欲
5. 勤労観・職業観等の価値観	・業界業務理解 ・勤労観の体得
6. 専門的な知識・技能	—

4 まとめ

4.1 本研究の成果と意義

本稿では、グローバル人材育成のプログラムには「グローバル教育」に加え、そこで得た知識や能力、マインドを、自己のキャリアに繋げる「キャリア教育」の要素が必要であるという問題意識を背景に、キャリア教育の観点から CIS の教育効果と有効性を明らかにすることを目的に、学生の報告書を TM (KH Coder) で分析し検証をおこなった。学生の使用した言葉の出

現回数 (抽出語リスト)、出現回数が多かった動詞と関係性が強かった語 (関連語検索)、語と語の関係性が強いグループ (共起ネットワーク)、コーディング間の関係性 (コーディング・類似度行列) の分析結果を総合的に考察したところ、主に【コミュニケーション能力の向上】【課題解決能力の向上】【異文化・異分野理解】【他者理解】【自己理解】【業界業務理解】【勤労観の体得】【グローバルなキャリアへの思考】【未来への展望や意欲】の9つの教育効果が見られ、それらはCISプログラムの特徴のうち、キャリア教育効果としてインパクトが強いと考えられる活動の中でも特に[課題発見解決型]と[企業の方へのインタビュー]と関係性が大きいことが示唆された。更に、9つの項目はキャリア教育で育成が求められている能力「社会的・職業的自立に必要な力」のうち、「基礎的・汎用的能力」「意欲・態度」「勤労観・職業観等の価値観」とも一致することから、CISプログラムはキャリア教育から見て、一定の効果があったと言える。9つの教育効果の中でも、【グローバルなキャリアへの思考】と【未来への展望や意欲】が見られたことは、CISが「グローバル教育」と「キャリア教育」を架橋するプログラムであることを示していると言ってよいだろう。

4.2 研究課題と今後の展望

本研究ではTMを用いて学生の報告書を分析した。TMは質的データを定量的かつ客観的に分析できるという利点がある一方で、出現頻度の低い語は分析対象外となってしまう限界がある。また、学生の報告書は、彼ら彼女らが最も成長を実感できた成果のみの記載になっている可能性がある。よって今後は、同質的データを他の手法で分析することや定量的調査と組み合わせるなど、多角的な調査分析をおこなっていききたい。

今後の発展研究として、CISをキャリア教育の観点から考えるならば、その後の学生生活、キャリア選択、就職後の思考や行動への影響なども明らかにする必要があるだろう。また、社会に出るまでに残された時間＝学年や性別によって自身のキャリア観の成熟度が異なることも考えられる。今後は学生の属性の違いにも注目し、更なる分析調査を続けていきたい。

最後に、本稿が今後の「グローバル教育」ならびに「キャリア教育」の意義や運営、そして連携の在り方を再考する機会になれば幸いである。

謝辞

本稿で述べたCISプログラムは文部科学省特別経費事業「広域アジアものづくり技術・人材高度化拠点形成事業」の一環として実施しているものである。ご支援いただいている文部科学省、ならびに学生の受入にご協力いただいている各企業様に感謝申し上げます。また、本稿執筆にあたり多くの関係教職員の皆様にご指導、ご支援いただきました。心より御礼申し上げます。

注

- [1] 大学の世界展開力強化事業(2011)、経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援(2012)、スーパーグローバル大学創成支援(2014)等が挙げられる。
- [2] 2017年度より国内でもCISを実施している。活動内容は海外で実施しているものと相違ない。
- [3] KH Coderは樋口耕一氏により開発されたテキストマイニングを行うためのフリーソフトである。KH Coder Ver.3. (2019年11月17日ダウンロード) : <https://khcoder.net/>
- [4] 本稿におけるKH Coderの形態素解析には茶釜が利用されている。
- [5] KWIC(Key Words in Context)コンコーダンスとは、分析対象データ内で特定の語がどのように用いられていたのか文脈を探ることができる機能である。
- [6] KH Coderでは動詞・形容詞・形容動詞などの活用をもつ語は、すべて基本形としてカウント・抽出されている。
- [7] 出現回数順位と出現回数との関係性(図2)において、出現回数上位30語に目星をつけた後、上位150語の語彙全体と上位30語前後までの語彙を比較し、上位30語には、「思う」「考える」「感じる」「学ぶ」「得る」「知る」といった思考や学習行動を示す動詞が集中して見られること、また成果のみならず、その成果をどのように活かしていくのか、未来に繋がる語彙「今後」「将来」が見られたことから当該30語が抽出するに相応しいと判断した。
- [8] 「動詞」に着目するにあたり、出現回数上位30語に含まれる名詞、動詞、サ変動詞の使われ方をKWIC機能を用いて確認・比較し、中でも動詞がプログラムから得られた気づき、意識の変化、意欲、内省などと直接的な結びつきが強いことを確認している。
- [9] Jaccard係数は0から1までの値をとり関連が強いほど1に近づく。
- [10] 語の配置はT. M. J. Fruchterman & E. M. Reingold(1991)の方法が用いられている。

引用・参考文献

- 1) マイナビ. 2021年卒大学生就職意識調査. (2020) : <https://saponet.mynavi.jp/wp/wp-content/uploads/20>

- 20/04/マイナビ 2021 年卒大学生就職意識調査.pdf (2020 年 12 月 7 日参照)
- 2) 日本経済団体連合会. グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート結果. (2015) : https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/028_honbun.pdf (2020 年 12 月 7 日参照)
 - 3) 大岡栄美. (2016). 関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の開発. 関西学院大学高等教育研究, (6), 17-28.
 - 4) 森田真樹. (2017). 米国社会科教育におけるグローバル教育の展開と課題. 社会科教育論叢, 50(0), 71-80.
 - 5) 安藤輝次. (1981). グローバル教育の理論と背景. 教育学論集, (7), 1-16.
 - 6) 魚住忠久. (1995). グローバル教育 地球人・地球市民を育てる. 黎明書房.
 - 7) 森田真樹. (2005). 社会科教育研究におけるグローバル教育についての考察. 社会科教育研究, 2005(95), 80-90.
 - 8) 大津和子. (1992). 国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想. 国土社.
 - 9) 中央教育審議会. (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申) : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/991201.htm (2020 年 12 月 8 日参照)
 - 10) 中央教育審議会. (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申) : https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2020 年 12 月 8 日参照)
 - 11) 文部科学省. (2010). 大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令の施行について (通知) : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2013/04/04/1331530_5.pdf (2020 年 12 月 8 日参照)
 - 12) 花田光世, 宮地夕紀子, 森谷一経, 小山健太. (2011). 高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題. KEIO SFC JOURNAL, 11(2), 73-85.
 - 13) 文部科学省, 厚生労働省, 経済産業省. (2014). インターンシップの推進に当たっての基本的考え方 新旧対照表 : https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/04/18/1346604_02.pdf (2020 年 12 月 8 日参照)
 - 14) 堀内泰利, 岡田昌毅. (2009). キャリア自律が組織コミットメントに与える影響. 産業・組織心理学研究, 23(1), 15-28.
 - 15) 友松篤信. (2012). グローバルキャリア教育. ナカニシヤ出版.
 - 16) 野口徹, 吉川孝三, 中村雅人. (2008a). 工学系大学院における海外インターンシップ教育とその効果の評価. 工学教育, 56(3), 80-85.
 - 17) 千葉隆一. (2010). 文系大学での海外インターンシップの意義・効果についての考察-文京学院大学外国語学部・文京学院短期大学の事例-. 文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要, (10), 207-224.
 - 18) 永田浩一, 西野和典. (2014). マレーシアでのインターンシップの実施. 九州工業大学教育ブレティン, 56(3), 47-59.
 - 19) 天木勇樹. (2016). 短期就業体験型の海外インターンシップによる学生の意識の変化 (グローバル人材として必要な素養を醸成するために何をすべきか) . グローバル人材育成教育研究, 3(1), 40-49.
 - 20) 野口徹, 吉川孝三, 中村雅人. (2008b). 大学院共通科目としてのインターンシップとその教育効果. 工学教育, 56(4), 69-77.
 - 21) 齋藤朗宏. (2011). 日本におけるテキストマイニングの応用. 北九州市立大学経済学会, 2011-12.
 - 22) 三上貴教. (2016). グローバル大学学長式辞のテキストマイニング分析: グローバル人材にふさわしい視座を嚮導できているか. グローバル人材育成教育研究, 3(2), 15-22.
 - 23) 木野泰伸. (2016). 高校生が考えるグローバル人材に必要な能力とその構造. 横幹, 10(2), 116-123.
 - 24) 野村純, 吉田恭子, 山野芳昭, 山下修一, 鶴岡義彦, 藤田剛志, ...米田千恵. (2017). アクティブ・ラーニングを主体とする海外教育インターンシッププログラムの開発と評価—千葉大学ツインクルプログラム受講者の授業観の分析—. 科学教育研究, 41(2), 141-149.
 - 25) 松本幸一. (2020). インターンシップ報告書のテキストマイニング分析. 九州国際大学教養研究, 26(3), 85-109.
 - 26) 水島智史. (2018). テキストマイニングによる園芸を学習している高等学校生徒を対象とした園芸生産現場におけるインターンシップの教育効果の分析. 園芸学研究, 17(2), 231-236.
 - 27) 後藤和也. (2020). キャリア支援科目「ライフ・キャリアデザイン」における教育効果の検証. 山形県立米沢女子短期大学附属生活文化研究所報告, (47), 1-10.
 - 28) 勝又あずさ, 小澤康司. (2020). 大学のキャリア教育におけるキャリア構成インタビュー演習の有効性—テキストマイニング分析による検討—. 産業カウンセリング研究, 21(1), 39-52.
 - 29) 勝又美穂子, 橋本智恵. (2019). 文理融合実践型研修における文理学生の認識比較調査 (大阪大学カップリング・インターンシップより) . グローバル人材育成教育研究, 7(2), 14-21.
 - 30) 横江好一. (2017, 11). カップリング・インターンシップ概要と活動報告. 国際シンポジウム実施報告書 : https://www.jasso.go.jp/ryugaku/kyoten/tiec/event/sympo/_icsFiles/afiedfile/2018/04/25/h29_nk_symposium_houkoku.pdf (2020 年 12 月 8 日参照)
 - 31) 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
 - 32) 町田佳世子. (2019). 質的研究におけるテキストマイニング活用の利点と留意点—活用研究の検討と頻出単語の特徴をもとに—. 札幌市立大学研究論文集, 13(1), 47-53.

受付日 2021 年 1 月 8 日、受理日 2021 年 3 月 13 日

実践報告

短期海外研修が参加学生に及ぼす影響と効果

(地方の医療・福祉系大学における国際交流事業の取り組みより)

沼沢 明美^A、中島 有季子^A、町田 修三^B、ターン クリストファー^B

The Effectiveness of Short-term International Programs (A Study of the Medical, Healthcare and Interdisciplinary International Programs)

Akemi NUMAZAWA^A, Yukiko NAKAJIMA^A, Shuzo MACHIDA^B,
Christopher TARN^B

Abstract: This study reports the effectiveness of the short-term international programs conducted by Takasaki University of Health and Welfare by running a quantitative and qualitative analysis of data acquired from 67 students who joined the 2019 and 2020 programs. A “Global Competence Self-evaluation Rubric” was used to compare their knowledge, skills, and attitudes “before” and “after” participating in those programs. The data obtained showed a discernible positive improvement in almost every category of the rubric from the “before” and “after” responses. In addition, we classified the information obtained from the students’ written report about their motivation and experiential education acquired during those programs into 5 categories. We integrated the 5 categories into a chart and a table under the titles “Reasons and purpose for participation”, “Overall Comparison Between Countries”, “Re-evaluation of Self-Esteem”, “Human Relationships”, and “Clarification of the Motivation for the Future”. The underlying outcome shows that the program helped students to gain new knowledge and expertise in their fields, helped them to improve their personal skills, improved their self-confidence and provided an incentive to challenge new obstacles.

Keywords: short-term international programs, Global Competence Self-evaluation Rubric, categories of students’ report, effectiveness of the program

キーワード：短期海外研修、グローバル度自己評価ルーブリック、学生レポートのカテゴリ
ー化、研修の効果

1 はじめに

日本政府は、2013年に「日本再興戦略」や「第二期教育振興基本計画」をもとに、グローバル化を推進する国内人材の確保・育成の必要性を示しており、グローバル化した社会において活躍する人材を育成することが喫緊の課題であるとして、2020年までに日本人の海外留学者数を倍増（大学等：6万人から12万人）させることを掲げた¹⁾。関係府省庁が海外留学を促進させる具体的取り組みとして、日本学生支援機構による

「海外留学支援制度」の他、「スーパーグローバル大学等事業」や、「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学JAPAN」の推進などがあげられる。2018年現在、独立行政法人日本学生支援機構が実施する「協定等に基づく日本人学生留学調査」²⁾によると、大学等が把握している日本人学生の海外留学状況は、2018年度で、115,146人（対前年度比9,845人増）である。同調査の留学期間内訳を見ると、1ヶ月未満の短期研修は全体のおよそ65%であり、6ヶ月未満の留学を含めると全体の86%を占める。短期留学が多い背景には、授業との兼ね合いや経済的負担、就職活動への影響などの理由があげられる。一方、「グローバル人材育成

A: 高崎健康福祉大学国際交流センター

B: 高崎健康福祉大学健康福祉学部

の推進に関する政策評価³⁾の中で、企業が理想とする留学期間については、約8割の企業が、1年以上、または6ヶ月以上1年未満の、中・長期の留学が理想と回答しており多数を占める短期留学者はその要件に見合っているとは言い難い。

このような課題を抱える中、留学を促進する送り出し機関、また学生にとっての海外留学の意味、海外研修の効果や影響の測定、その可視化の重要性が議論されるようになった。文部科学省は2017年に日本人による海外留学の人材育成上の効果を客観的に検証することを目的に委託研究⁴⁾を実施した。その中で2016年度海外留学支援制度の留学を対象とした14,280名の学生アンケート調査結果では、1ヶ月未満の短期留学においても、およそ半数の学生が、能力が伸びたと自己評価しており、基礎統計においては渡航期間に関わらず留学における効果があり、留学すること自体が最も重要であることを示す結果だとしている。しかし満足度評価は回答者の主観に左右される点や他者との比較可能性の担保が難しいこと、同調査データ内の膨大な自由記述内容は有益な情報として取り上げることが困難であったことも指摘されている。

アメリカでは、2000年始めころから海外研修の学生へのインパクトについて大規模調査が行われている⁵⁾。国際教育に熱心であり、各国へ多数の留学プログラムを提供するミシガン州立大学では、学生の海外での学びに関するアセスメントツールの開発やその評価が積極的に行われるなど、海外研修は言語力の向上のみならず、異文化理解、批判的思考、コミュニケーションなどを育てる機会として重要視されている。

Wong (2015)⁶⁾は、かつて海外研修は異なる文化に身を置くことだけで充分学生の成長が見られるとされていたが、学生が学びの経験から思慮深さや国際感覚をどのように得て、また向上できるかというプロセスが重要であり、そのためには教育者や研修企画者、引率者の適切な介入や仕組み作り、活動内容の選定が必要であることを述べている。また評価測定方法は数多くあるが、プログラムの実際と照らし合わせた研修評価や多面的な評価の判断が必要としている。

このような、海外研修のあり方や評価についての動向を注視し、これまで筆者らの大学で取り組んできた国際交流プログラムについて、海外研修に参加した学生の体験を通じた学びと気づきを量的、質的の両面か

ら分析することで海外研修が学生にどのような影響を及ぼすのかを追求し考察することを本研究の目的とした。また、学生の参加動機や期待、研修のどのような活動、出来事、状況から気づきや内面的な変化、学びを得ているのか、それらの関係性を示すことを試みた。

2 高崎健康福祉大学における海外研修の特徴

高崎健康福祉大学(以下、本学)では2010年の国際交流センター¹⁰⁾開設以来、医療・福祉分野の国際化に対応するため、また他の医療・福祉系大学との差別化を図るという目的のもと、同センターが中心となり海外提携大学との相互派遣プログラムを構築してきた¹¹⁾。過去3年間(2016~2018年)の年間平均で派遣者数87人、受入れ者数51人である。多くの学生が国家資格受験要件を満たすためのカリキュラムに沿って過密なスケジュールを余儀なくされているため、大学主催のプログラムは春または夏の長期休暇中、更に10日から2週間の短期間とせざるを得ないが、短期間の海外研修においても各研修の目的や双方のニーズに見合う内容とするため、PDCAサイクルに沿って、過去の研修からの経験、現地でのコネクション、参加学生・引率者からのフィードバック等を活かし、本学独自のプログラムを作り上げている。本稿研究対象である4研修(ベトナム、オーストラリア、フィンランド、ドイツ)の内、現地の具体的なプログラムの一例として、ベトナム派遣時のスケジュールを表1に、各研修の様子を図1~図4に示す。また、これらの研修は、全学科¹²⁾全学年対象であり、自由参加のため、各プログラムに複数の学科、異なる学年からの参加がある。

本学の海外研修の特徴として、1) 外部業者に委託することなく、国際交流センタースタッフが受け入れ先提携大学の教員、スタッフと直接協議し、講義、視察先、学生交流、宿泊先、移動手段等、細部に至るまで、研修を包括的にマネジメントしており、学生の参加コストを抑えることに成功している。2) プログラムには病院、福祉施設、教育施設等への視察を組み入れているが、参加学生の専門性に合わせ、病院内でも学科ごとに分かれて行う等、細かな配置が可能である。3) 講義は可能な限り実験や演習への参加とし、視察先でも現地の人へ能動的なアプローチを行う等、体験型の内容にしている。4) 全学科全学年対象の募集のため、先輩、後輩または、他学科の人との学び合いと交流が

表1 2019.3月 ホーチミン医科薬科大学(UMP)研修スケジュール

Day	薬学科	看護学科	理学療法学科	社会福祉、健康栄養、子ども教育学科
1	大学バスにて成田空港へ移動 ホーチミン着後 専用バスにて空港からアパートメントホテルへ移動			
2	戦争証跡博物館見学、枯葉剤被害者との交流(双方の文化紹介、手作り雑貨の制作協力、購入、学祭での販売金を寄付) UMP学生と昼食 交流			
3	ウェルカムセレモニー 薬学部イントロダクション Botanic Garden 視察、Saigon Zoo 見学	医療技術学部イントロダクション		公衆衛生学部 福祉、 栄養イントロダクション HCMC栄養センター視察
4	地域薬局訪問 / 漢方博物館	大学病院(UMC)ICU視察	大学病院(UMC)ICU視察	大学病院(UMC)視察
国立チョーライ病院視察(JICAプロジェクト)				
5	研究室訪問、実験(微生物学分野) 医薬品物流企業視察 (DKSH Vietnam Co., Ltd.)	スキルラボ参加 ハノイへ移動	大学病院(UMC) 整形外科部門視察 義肢製作所視察、義肢使 用者とのミーティング	高齢者施設視察 障害児通所施設視察
6	研究室訪問、実験 (分析化学、医薬品品質管理分野) UMP学生によるセレモニー デイナー	JICA 看護プロジェクト視察	私立病院視察 学科にて授業、演習参加 UMP学生によるセレモニー デイナー	幼稚園訪問、交流(折り紙) 小児病院視察(心療内科)
7	HCMC Agricultural Hi-Tech Park視察 歴史体験 クチトンネル	JICA 事務所視察	骨形成不全症児の入所、リハビリ施設、サプリメント開発、 研究所視察	
8	地域探索 メコンデルタツアー	ハノイ市内探索 ホーチミンへ移動	地域探索 メコンデルタツアー	
9	学生交流(自由)			
10	ボストン製薬視察 薬学科セレモニー	熱帯性感染症病院視察 文化体験(アオザイ、教会)	小学校訪問 折り紙授業の実施 文化体験 (アオザイ、寺院)	
クロージングセレモニー 修了式 フェアウエルパーティ				
11	アパートメントホテルチェックアウト 空港へ移動 成田着 専用バスにて大学へ			



図1 ベトナム 薬学部実験



図2 オーストラリア
クラスメイトと



図3 フィンランド
車椅子体験授業



図4 ドイツ バリア
フリーシステム
体験授業

できる。5) 研修には本学から教職員が引率として同行するが、現地では受け入れ先の教職員、学生などが中心となりプログラムを牽引するため、参加学生は、講義、視察、ディスカッションの場から、文化交流、地域探索まで、現地の人たちと多くの時間を共にすることができ、学生間の交流が大変積極的に行われる。その他、6) 事前事後研修も実施している。渡航前の事前研修では、文化、歴史、医療・福祉制度といった基本情報についての調査や、現地でのプレゼンテーション、ディスカッションに備えた英語での準備を行っている。研修後は個々の学びや気づきを参加者全員で共有する時間を設け、個人レポートによる振り返りとまとめを経て海外研修報告会でその成果を在学学生へ発信している。

このように事前研修から現地での本研修、事後研修までの一連の流れの中で、専門的知識を深めるだけではなく、座学では得られない経験を基に、他者への配慮や社会的気づきなどを促し、学生が自己の資質を高める機会となるようなプログラムを目指してきた。

3 研究の概要

3.1 研究対象者

2019年3月から2020年2月に本学で実施した全学科対象の4海外研修で、本研究の協力に同意した参加学生67名を対象とした(表2)。

表2 学科別調査対象者数

学科/ 学年 研修/ 実施時期	学年	医療 情報 学	社会 福祉 学	健康 栄養 学	看護 学	理学 療法 学	薬 学	子 ども 教 育 学	学 年 毎 計	合 計
ベトナム 海外研修 2019.春12日間	1		3	2	2		3		10	26
	2				2	1	3	3	11	
	3						1		1	
	4						4		4	
オーストラリア 海外研修 2019.夏17日間	1	1		3	1			5	10	16
	2			3	2		1		6	
フィンランド 海外研修 2019.夏11日間	2	2			3		3		8	13
	3			2			1		3	
	4						2		2	
ドイツ 海外研修 2020.春11日間	1		3	1					4	12
	2	1	6						7	
	3						1		1	
合計									67	

3.2 調査/研究期間

2019年2月から2020年3月

3.3 調査内容

3.3.1 海外研修におけるグローバル度自己評価(量的調査分析)

異文化に対する知識、対応するためのスキル、態度について、参加学生が研修前後の変化を自身でどのように自己評価するかという手段としてはルーブリックを使用した(表3)。これは、多様な学修経路から生み出される学生の学びの達成状況を評価する方法の1つとして Association of American Colleges and University (全米カレッジ・大学協会)¹¹⁾が開発した16のVALUE Rubricの内、Intercultural Knowledge and Competency Value Rubricを基に本学の研修内容に合わせ修正し作成したものである。ルーブリックの評価観点の多くは、批判的思考力に求められる要素を分解して明示したものであり¹²⁾、海外研修のように体験からの知識や思考、コミュニケーション力や積極性といった学生の内面の変化を知る上で有効な手段である。各研修の事前研修時にルーブリックについて学生へ説明し、各人が自己評価を行い、海外研修後の事後研修で同じルーブリック評価を再度行った。

3.3.2 個人レポート(質的調査分析)

海外研修の参加学生には、帰国後に研修レポート提出を課している。記載項目は、1)参加動機、2)プログラムの内容・研修中の体験、3)文化の違い、4)ミスコミュニケーションや感情・感覚の違い、5)言語の学びについて、6)まとめ、であり、学生個々の実体験、気づき、思いを自由記述する形態である。それらは彼らがどのような活動や経験から、何を学び、感じているかということをも具体的に知ることができる豊富な記録データであり、各人が研修の学びを振り返るという意図のものだけではなく、研修がどのような意味を持つのかを知る上で貴重なデータである。蓄積した個人レポートを質的データとしてその文脈を丁寧に読み取り、整理することで研修を通して得る学生の学びや気づきを客観的に見直すことが可能である。また、それにより海外研修が学生にどのような影響をもたらすのかという視点から、本学における海外研修の意義を再考し、研修活動(講義、視察、文化体験等)や事前研修(歴史、文化的背景を学ぶ事前課題やグループワーク等)

表3 海外研修におけるグローバル度自己評価 (ルーブリック)

到達レベル 評価指標	C (Beginning) 1 ポイント	B (Developing) 2 ポイント	A (Accomplished) 3 ポイント	S (Exemplary) 4 ポイント	記入欄
指標 A: 知識 (帰属する社会・文化の知識)	帰属する社会・文化的ルールについてあまり知識がない。	帰属する社会の文化的ルールについて知識がある。	異文化体験を通して、帰属する社会・文化的ルールについて新たな理解、発見をし、文化的ルールや偏見、複雑性を認識する。	帰属する社会・文化的ルールについて自己体験と外的情報からの事実を理解し、偏見なく客観的に他者に説明することができる。	
指標 B: 知識 (留学先の社会・文化の知識)	留学先の文化、歴史、社会システム (政治・経済・宗教党)、習慣についてあまり理解していない。	留学先の文化、歴史、社会システム (政治・経済・宗教党)、習慣について部分的に理解している。	留学先の文化、歴史、社会システム (政治・経済・宗教党)、習慣についてたい理解している。	留学先の文化、歴史、社会システム (政治・経済・宗教党)、習慣、またそれらの複雑性を十分理解している。	
指標 C: スキル (共感・多文化の多面、複合的視点の考慮)	多文化の視点があることをあまり理解していない。自分の文化からの視点でのみ対応する。	ときに、多文化の異なる視点の存在を認識しながらも、ほぼ自分の文化からの視点で対応する。	自分の文化からの視点ではなく、多角的・複合的視点からの交流を理解している。	異文化体験を通して、自分の文化からの視点ではなく、多文化の異なる視点を多角的・複合的視点で理解し、相手の感情や彼らとの違いを考慮、尊重して行動、交流することができる。	
指標 D: スキル (言語・非言語コミュニケーション)	言語・非言語コミュニケーションについての文化的な違いをあまり理解していないため、話し合いはできない。	言語・非言語コミュニケーションについて文化的な違いがあることに気づき、それらが基になりコミュニケーションにおける誤解が生じることは理解できるが、話し合いはできない。	言語・非言語コミュニケーションについて文化的な違いがあることに気づき、それらの違いを認識して相手と少し話し合いをすることができる。	言語・非言語コミュニケーション (フィジカルコンタクト、直接・非直接的表現、高文脈・低文脈) について文化的な違いがあることを十分理解し、相手と話し合いをすることができる。	
指標 E: 態度 (興味・関心・意欲)	相手の文化についてあまり興味・関心が低い。	相手の文化について少し興味・関心があり、簡単な質問をすることができる。	相手の文化を更に知りたいという興味・関心を持ち質問し、回答を求め理解しようとする。	相手の文化について強い興味と関心を持ち、意欲的に質問し、多文化的視点で回答を理解することができる。	
指標 F: 態度 (外向性・対外行動力・積極性)	異なる文化を持つ人々との交流はあまりしない。新しいことには躊躇する。	異なる文化を持つ人々と少し交流できる。相手の価値観についての理解は難しいが、新しいことに対応しようとする。	異なる文化を持つ人々と交流できる。相手の価値観を尊重しようとする。積極的な交流を心がけ新しいことにも挑戦できる。	異なる文化を持つ人々と積極的に交流できる。安易に相手の価値観や考えを決めつけずに尊重できる。新しいことにも率先して行動できる。	
指標 G: 態度 (リーダーシップ・課題解決能力)	自ら行動するよりも人の後について行く。困ったときは人に頼る。	受動的ではあるがグループメンバーへの協力姿勢がある。問題に対して自らの発言は無いが解決策を考えようとする。	グループを盛り上げ、協働作業に貢献できる。問題に対して解決するための提案ができる。	グループメンバーの立場やその場の状況に応じて、協働作業を牽引し推進進めることができる。問題に対して、最善の手段を考え行動することができる。	

の内容を検討、改善するための根拠データとする。

3.4 分析方法

3.4.1 量的データ分析

対象者 67 名の事前と事後の自己評価 (指標 A~G、到達レベル 1~4 ポイント) の結果を集計し、事前、事後の平均値、標準偏差、及び改善率を算出した。各質問と事前事後の比較には Wilcoxon のノンパラメトリック検定を行った。統計ソフトは IBM SPSS Statistics Ver. 25 を使用し、有意水準は 5% とした。

3.4.2 質的データ分析

対象者 67 名の個人レポート内容について質的データ分析^{13,14)}を参考に行った。学生が記載した文章を文脈ごとにその意味や、留学ならでの経験、感情を考慮しながら再文脈化しコード化する作業を繰り返した。次に、コード間の相違点、共通点、関連性を検討・分類し、各コードの集まりをサブカテゴリーとしてグループ化した。サブカテゴリーを同様に整理し、概念の抽象度を上げ、幾つかのサブカテゴリーからなるカテゴリーを生成した。

3.4.3 倫理的配慮

本研究への参加は自由意思によること、また使用するデータは研究目的以外には使用しないこと、匿名性を確保すること等について参加者へ口頭及び文章で説明し、同意書への署名、提出をもって承諾を得た。なお、本研究は高崎健康福祉大学から研究に係る許可(高崎健康大倫 3035 号)のもと実施した。

4 結果

4.1 量的調査分析より

海外研修グローバル度自己評価の回答結果を研修毎に表4から表7に、また、全研修における指標毎の事前事後の平均値差を図5に示す。全研修において事前事後それぞれのポイントの平均に改善がみられ、また、28項目(4研修×7項目)中、25項目について有意差が認められた。指標A、Bは改善率が高く、訪問国の文化、歴史、社会システム等の知識を得ると同時に、帰属する日本の社会を振り返って理解したと回答する学生が多かった。指標Cは全研修において事後の平均値が高く、異文化体験を通してその違いに共感し、多角的視点で考慮することができるようになったと自己評価している。指標Gは改善率の上昇はあるものの、3つの研修で標準偏差の値が上昇しており、他の指標が概ね減少傾向であることと比較すると、評価にばらつきがあったと言える。

4.2 質的調査分析より

対象者67名のレポート記述を前述の方法で分析したところ、82個のコード、13個のサブカテゴリー、7個のカテゴリーに分類することができた(表8)。以下カテゴリーごとに概説したい。なお、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは《 》、コードは『 』、記述内容は「 」で示す。

4.2.1 【参加動機(向学心、向上心)】

このカテゴリーは、動機の中で最多記述数があり、《i. 既存の知識や経験と比較して学ぶ》、《ii. 専門知識、キャリアのため》、《iii. 言語に対する期待》、《iv. 自己への挑戦、向上心》の4個のサブカテゴリーから形成され、自身の専門分野において、また過去の海外研修経験から海外の考えや様子を日本と比較して学びたいと思って参加することを示している。

表4 自己評価結果(ベトナム)

指標	事前平均値/標準偏差	事後平均値/標準偏差	改善率	
A	2.19 / 0.82	3.37 / 0.48	53.9%	**
B	1.7 / 0.66	2.85 / 0.52	67.6%	**
C	2.78 / 0.74	3.33 / 0.67	19.8%	**
D	2.56 / 0.79	3.11 / 0.57	21.5%	**
E	2.96 / 0.74	3.33 / 0.54	12.5%	**
F	2.85 / 0.80	3.22 / 0.63	13.0%	**
G	2.41 / 0.62	2.81 / 0.72	16.6%	**
平均	2.49 / 0.74	3.15 / 0.59	26.5%	

表5 自己評価結果(オーストラリア)

指標	事前平均値/標準偏差	事後平均値/標準偏差	改善率	
A	2.15 / 0.53	3.31 / 0.46	53.6%	**
B	1.62 / 0.49	3.00 / 0.78	85.7%	**
C	2.38 / 0.49	3.54 / 0.50	48.4%	**
D	2.00 / 0.68	3.15 / 0.53	57.7%	**
E	2.38 / 0.62	3.31 / 0.61	38.7%	**
F	2.46 / 0.93	3.23 / 0.58	31.3%	*
G	2.00 / 0.55	2.85 / 0.86	42.3%	*
平均	2.14 / 0.61	3.2 / 0.62	49.5%	

表6 自己評価結果(フィンランド)

指標	事前平均値/標準偏差	事後平均値/標準偏差	改善率	
A	2 / 0.71	3.25 / 0.56	62.5%	**
B	1.44 / 0.61	2.81 / 0.53	95.1%	**
C	2.19 / 0.73	3.38 / 0.60	54.3%	**
D	2.44 / 0.50	3.13 / 0.48	28.3%	**
E	2.44 / 0.50	3.25 / 0.56	33.2%	**
F	2.38 / 0.60	3.31 / 0.77	39.1%	**
G	2.06 / 0.66	2.88 / 0.70	39.8%	**
平均	2.13 / 0.61	3.14 / 0.60	47.4%	

表7 自己評価結果(ドイツ)

指標	事前平均値/標準偏差	事後平均値/標準偏差	改善率	
A	1.92 / 0.28	3.08 / 0.64	60.9%	**
B	1.67 / 0.47	3.00 / 0.71	80.0%	**
C	2.33 / 0.85	3.25 / 0.60	39.3%	*
D	2.33 / 0.75	2.83 / 0.37	21.4%	
E	2.83 / 0.69	3.25 / 0.60	14.7%	
F	2.75 / 0.83	3.25 / 0.60	18.2%	
G	2.33 / 0.75	3.08 / 0.49	32.1%	*
平均	2.31 / 0.66	3.11 / 0.57	34.6%	

*:p<0.05, **:p<0.01

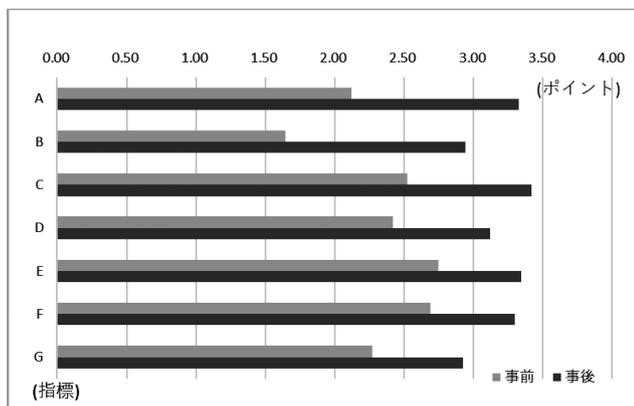


図5 自己評価の変化

4.2.2 【参加動機 (人との関わり)】

このカテゴリーは《v. 人との繋がり、ふれあい》から形成される。本学が実施している留学生受入プログラムへの参加や、外国人の友達が欲しいといった動機の他、本学他学科の学生とも親しくなりたい等、人と関わりを持つことに期待する動機である。

4.2.3 【参加動機 (漠然とした興味)】

このカテゴリーは《vi. 新しさ、未知への興味》、《vii. 事前情報、渡航の条件、事情》、の2個のサブカテゴリーから形成される。外国への憧れや新たな体験を求める他、先生、先輩からの勧めや海外研修報告会がきっかけである。

4.2.4 【比較からの学び】

このカテゴリーには、全体の中で最多記述数があり、《I. 現地での授業、視察、人々との関わりから知識、考えを深める》、《II. 異なる生活、文化に触れて価値観の違いに気づく》、の2個のサブカテゴリーから形成される。I. ではプログラムの中でアカデミックな学びや気づき、II. では生活、文化についての気づきが述べられているが、いずれも既存の知識、または日本との比較から学び得たものとして述べられている。

4.2.5 【自己の内面に向き合う】

このカテゴリーは《III. 現地の体験から成長を感じ向上意欲を得る》、《IV. 言語、コミュニケーション、知識の不十分さ、力不足を実感する》、の2個のサブカテゴリーから形成される。III. は自己を振り返り、向上心や自信がついたなどのプラスの変化で、IV. は痛感した知識やスキル不足のマイナスの自覚である。

4.2.6 【人との関わり】

このカテゴリーは《V. 人とのふれあい、協力を経て知る感謝の気持ち》である。現地の学生、教員の他、

研修に携わる人々と接することにより得た喜びや感謝の気持ちと、一緒に参加した他学科他学年の本学学生からの刺激を学びとしてまとめている。

4.2.7 【展望】

このカテゴリーは《VI. 期待、希望、思いを叶える》であり、4.2.4、4.2.5、4.2.6の学びや気づきを経て生まれた未来への思いである。

5 考察

前項の結果4.1において4研修の指標A~Gのほとんどに有意差が認められ、知識(日本、留学先の社会、文化)、スキル(共感・多文化の多面、複合的視点の考慮/言語・非言語コミュニケーション)、態度(興味・関心・意欲/外向性・対外行動力・積極性/リーダーシップ・課題解決能力)において、海外研修への参加により向上の効果が見られた。その具体的な内容を前項の結果4.2でまとめたが、図6では構造図として可視化した(コードは表8の主なものを記載)。これらを重ね見て、以下3つの点で考察する。なお、学生レポート記述内容の後に(派遣国名、所属学科名)を記す。

5.1 現地の体験からの比較、気づき

結果4.1では、指標A「帰属する社会・文化の知識」B「留学先の社会・文化の知識」、の改善率が高いことから、学生が、訪問国の文化、歴史、社会システム等の知識を得ると同時に、帰属する日本の社会を振り返って理解したと言える。そしてその裏付けとなる記述を結果4.2.4【比較からの学び】から抽出することができる。ベトナムでのバイクの多さや街中の渋滞事情、オーストラリアで貴重な水を大切に使うホストファミリーの環境に対する考え方等、生活してみて初めて日本との違いに気づいたようだ。「医療の質が高い病院は人気が集まり朝早くから行列ができ、質が低い病院は貧しい人たちを限界以上に受け入れ、廊下にまでベッドが置かれていた。これには両者とも衝撃をうけた」(ベトナム 理学療法)のように、実際の医療現場を見る事で、衝撃を受けたり、疑問を持ったりしながらそれぞれの理解に結び付けていく。また、看護の学内実習に参加した学生は「教授を交えながら、全員が真剣にディスカッションをしていた」(フィンランド 看護)と記述しており、学生の積極性や、学ぶ姿勢に感化され、思いを新たにしている。本学の特徴である現地体

表8 レポート内容分類表

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】	【コード】	データ数
参加動機 (向学心, 向上心)	i. 既存の知識や経験と比較して学ぶ	過去の研修経験からさらに自己のレベルアップをしたい	3
		日本との違いを知りたい	1
	ii. 専門知識, キャリアのため	異文化への興味	6
		日本との違いを学び, さまざまな知識を得たい	5
iii. 言語に対する期待	過去に参加した海外研修で学んだこととの比較	6	
	自身の専門分野以外について学ぶチャンス	1	
iv. 自己への挑戦, 向上心	カンボジアの医療を見た経験から他の国も見て視野を広げたい	1	
	教員になるために活かすための語学向上と体験	2	
参加動機 (人との関わり)	v. 人との繋がり, ふれあい	自身の専門についての海外の考えや様子を学びたい	28
		医療機関など普通は見学の難しいところを見学できる	2
		海外で教員になることを視野に入れている	1
		言語能力の向上	8
参加動機 (漠然とした興味)	vi. 新しさ, 未知への興味	海外で英語を使ってみたい, 話したい	6
		文化の共存, 自分にできることは何かを考えたい	1
		自分自身の成長	6
		他学科の学生と仲良くなりしたい	2
参加動機 (漠然とした興味)	vii. 事前情報, 渡航の条件, 事情	留学生受入れプログラムがきっかけ	8
		身近にベトナム人がいた	2
		外国人の友達が欲しい	5
		ベトナム人, ベトナム研修が大好き (この先ずっと続いてほしい)	1
比較からの学び	I. 現地での授業, 視察, 人々との関わりから知識, 考えを深める	新たな出会いを楽しみにして	1
		外国へ行くことへの憧れ	20
		新たな体験 (非日常) を求めて	7
		その国, 地域の遺産や自然に魅力を感じた	2
比較からの学び	II. 異なる生活, 文化に触れて価値観の違いに気づく	オーストラリアは良い国だと聞いた	1
		現地の日本人学生にそこで学ぶ理由を聞きたい	1
		時差がなく行きやすい	1
		先生, 先輩から勧められた	4
自己の内面に向き合う	III. 現地の体験から成長を感じ向上意欲を得る	海外研修報告会に参加し興味を持った	2
		視野を広げたい (旅行でなく大学の研修が良い)	1
		初めての海外で不安なため大学の研修を選んだ	1
		コミュニケーションに必要なことは何かを学んだ	37
自己の内面に向き合う	IV. 言語, コミュニケーション, 知識の不十分さ, 力不足を実感する	異なる授業スタイル, 医療・福祉・教育施設の仕組みを知ることで受ける衝撃や感動	58
		他学科の学びを知ることができて良かった	4
		JICAの協力内容について詳しく学べた	2
		会話重視の英語授業が印象に残った	9
人との関わり	V. 人との触れ合い, 協力を経て知る感謝の気持ち	現地で実際に見聞き経験することの良さを学んだ	3
		日本を離れてみることで日本のことが見えてきた	3
		出身国による英語の発音や特徴の違いに気が付いた	5
		海外で認知される日本を知った嬉しさ	3
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	国柄だけで相手を決めつけない	5
		国柄や慣習, 感覚の違いを知る	50
		他の国の人意見をはっきり言う	7
		外国人, 外部者として見られる違和感があった	4
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	街並み, 建物事情	21
		交通事情 (渋滞, ルール, 乗り物など)	28
		食事情 (味付け, 食習慣など)	16
		習事情 (生活, 男女, 家族など)	40
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	水道事情, 資源, 環境の違い	13
		物価の違いによる金銭感覚の違い	1
		多文化について知ることの面白さ	8
		個性や自己が尊重されている	7
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	母語以外の言語力の高さを感じた	4
		日本とは違う生活や体験を楽しんだ	25
		異なる文化を知ったり受入れたりすることのできる研修だった	9
		英語力, 学習意欲が向上した	35
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	緊張が解けて聞き取れるようになった	1
		ディスカッションの授業は語学力向上につながる	1
		英語以外の外国語にも興味を持った	3
		これまでの自分を見直すきっかけになった	1
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	積極的な行動が自身の力になる	1
		他国の学生の積極性に感化された	9
		自信をもって積極的に行動することの大切さを学んだ	20
		コミュニケーションの楽しさを感じた	1
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	多くの気づき, 学びを得て自身が成長した	18
		英語力不足を実感した	24
		リスニング力は向上したが話すのは難しかった	2
		英語で相手と意思疎通することの難しさの経験	21
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	言葉が分からないことでミスコミュニケーションがおきると実感した	1
		日本について自己の知識が不十分であることを実感した	5
		自己の積極性が不十分だったことを後悔した	2
		日本文化の紹介をして交流を楽しんだ	2
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	本学の仲間と一緒に楽しみ, 頑張れた	12
		現地の人との交流・繋がりをもてた	5
		研修で人々の優しさを受け, 自分もそのようになりたいと思った	3
		看護師は世界に活躍の場があり, 看護のつながりで現地の人と密に関われる	1
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	海外への興味, 国際交流への関心が増した	13
		今後の学習, 生活に活かしたい	17
		将来の自身のキャリアに活かしたい	1
		研修に参加していない自分の学科の人達に海外研修の良さを伝えたい	1
展望	VI. 期待, 希望, 思いを叶える	本学にきて良かった, 夢が実現した	1
		出会った人にまたドイツで会いたい	1
			1
			1

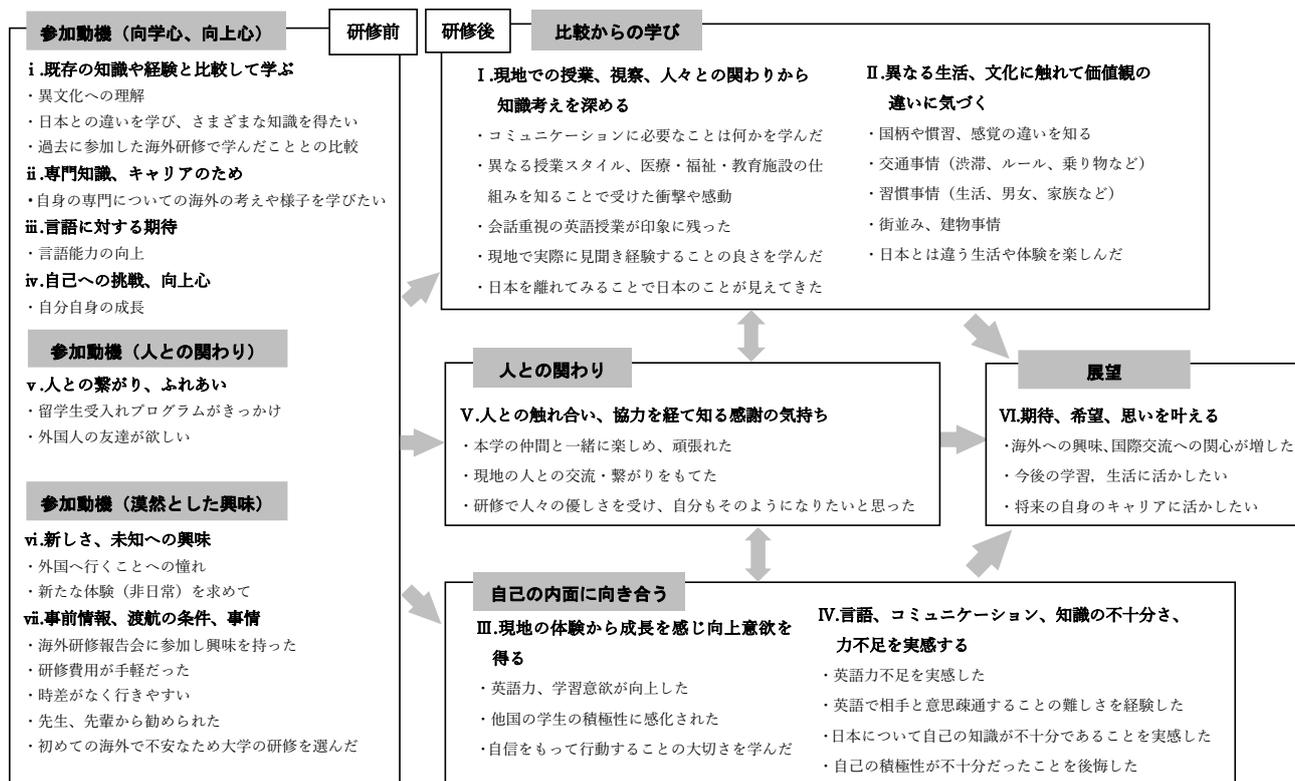


図6 参加動機と研修で得た学びの構造

験型プログラムが、学生の気づきを呼び起こし、学習動機に及んだと考えられる。

5.2 コミュニケーションについて

結果 4.1 の指標 C「共感・多文化の多面、複合的視点の考慮」D「言語・非言語コミュニケーション」においても、数値に改善が見られた。学生は言語のスキルアップを期待して研修に参加するも、自己の力不足や知識の不十分さを痛感する。そして同時に非言語でもコミュニケーションが取れることに気づき喜びも感じたようだ。レポート内で、「残念ながら英語力もベトナム語力も成長しなかった。しかし大事なことは伝えたことをどう伝えていくか考えることだと思う。…話せなくとも翻訳機やジェスチャーを使えば伝わるが多かった。コミュニケーション力を養えたのではないかと思う。」(ベトナム 健康栄養) とあるように、『コミュニケーションに必要なことは何かを学んだ』と言葉にする学生が多かった。短期間の海外研修では目に見えて言語力が向上することを期待するのは難しいが、言語のみに頼らずにコミュニケーションを試みた結果から得た気持ちであろう。また、「私はこの研修で相手の文化や歴史について理解する力が強くなった

と感じている。自分たちの当たり前とは違う場面に直面して、“おかしい”、“日本に比べて未発達だ”、と思うこともあったが、なぜそうなのか理由を聞き考えることでまた違った感想が生まれてくる。」(ベトナム理学療法)「他の外国人とも話す機会があり、ベトナム人とはまた異なる常識をもっていた。それぞれの常識を良し悪しで判断することなく、尊重する態度で受け入れればより深い理解に繋がると感じた。」(ベトナム理学療法) とあるように、相手の文化背景や異なった習慣などを理解、受け入れ、更に尊重することで円滑に意思疎通できるようになったと言えよう。

5.3 人との関わりについて

結果 4.1 の指標 E「興味・関心・意欲」F「外向性・対外行動力・積極性」G「リーダーシップ・課題解決能力」では、全て改善しているが、Gの「リーダーシップ・課題解決能力」については事後の標準偏差の数値が上昇したことから、自己評価に個人差があることを示している。短期間でリーダーシップの涵養を期待することは難しい。しかし、研修がその芽生えのきっかけとなっていることも確かである。それは、結果 4.2.6 の【人との関わり】からも読みとれる。本学の研修は、

ホームステイやゲストハウス、アパートメント等に複数人で宿泊することが多い。「10 日間以上、家族以外の人と 24 時間生活するという環境は私にとって初めての経験で、始めは友人との生活リズムの差に戸惑ったが、お互いがお互いの生活リズムを理解することで気持ちよく生活することができた。集団で生活すると、普段とは違いストレスがたまりやすくなるが、…私はこのような集団生活の中で自身の協調性を磨くことができた。」(ベトナム 薬) とあるように、学生が親元を離れ他人と寝食を共にするような機会は稀であり、短期間といえども、海外という非日常の環境においてはストレスなことも多い。

「乗るべき電車に迷っていると声をかけて助けてくれる人がいた。また、道で迷子になって通りすがりの人に話しかけると一緒になって目的地の場所を探してくれた。」(オーストラリア 薬) など、交通機関、宿泊先等での言葉の不自由さ、ルール、習慣の違いなどが壁となる。その一方で、現地の人の優しさに触れ、一緒に参加した本学学生と失敗や成功を重ね協力しながら過ごしていくことでリーダーシップ、協調性が生まれ、他者への配慮や社会で必要な力を備えていく。

その他、先輩からは専門の知識を、他学科の学生からは専門外の情報を得ることができ、海外に居ながらにして日本の現状を含め、各人の経験値をシェアする機会にもなったようだ。「フィンランドの教授、学生や人々だけでなく、一緒にいった仲間や先生たちに助けられながら、協力し合いながら研修を終える事ができ、本当に感謝だなと感じた。様々な人の協力や努力があってこの素晴らしい経験をする事ができたのでその気持ちを忘れないで今後活かしていきたい。」(フィンランド 看護) とあるように、先に述べた【比較からの学び】や【自己の内面に向き合う】等、各人の学びには、訪問先での助けやもてなし、時間を共にする参加学生同士の協力など、どれも人との繋がりから得られることが多く、学生自身がそれに気づくことも研修の大きな価値の一つと言えよう。

5.4 今後の課題

本調査では自己評価の測定にルーブリックを使用した。実施の際は学生に指標内容の説明を行い、調査データとして研修前後の差を見ることはできたが、学生が共有する問題について直接ルーブリックを参照しな

がら討論すること、自分の行動を評価するのにルーブリックをどう使うことができるか、どう使うべきなのか¹²⁾というルーブリックの教育的利用が十分であったとは言えない。今後は学生の目標達成のためのツールとして用い、効果的に自己評価できるようルーブリックの表現を検討し、事前・事後研修時に活用していきたい。

また、渡航先による差異の分析には至っていないが、学生の経験値を考慮することも必要であろう。例えば、ドイツ研修では、参加者の半数近くが海外研修経験者であったが、指標によってはほとんど事前値が高く、それが改善率の低さに影響した可能性がある。オーストラリア研修では、参加者の60%以上が1年生であったが、それが事前平均値の低い指標に影響したとも考えられる。今後はさらに詳細な要素を取り入れて分析を深めていきたい。

その他、これらの調査について、研修直後の結果だけでなく、在学中、または卒業後のキャリアにどう影響していくのかといった長期的な視点で、今後継続的に追っていくことが望ましい。

6 むすびにかえて

本学の国際交流プログラムについて、海外研修に参加した学生の体験を通じた学びと気づきを量的、質的の両面から分析し、海外研修が学生に及ぼす影響を追求し考察することを試みた。その結果、海外研修グローバル度自己評価では特に指標 A「帰属する社会・文化の知識」、指標 B「留学先の社会・文化の知識」の改善率が高く、訪問国の文化、歴史、社会システム等の知識を得ると同時に、帰属する日本の社会を振り返って理解したと自己評価する学生が多かった。また指標 C「共感・多文化の多面、複合的視点の考慮」の事後の平均値の高さから、学生は異文化体験を通してその違いに共感し、多角的視点で考慮することができるようになったと言える。指標 D「言語・非言語コミュニケーション」では、自己の力不足や知識の不十分さを痛感しながらも、どうすればコミュニケーションが取れるのかということ学んだ。指標 G「リーダーシップ・課題解決能力」でも改善が見られ、これらは学生の個人レポート分析からも読み取ることができた。学生が日本とは異なる社会に身を置き、実際の現場を見て受ける衝撃や日本との違いに疑問を持つといった【比較

からの学び】や、【自己の内面に向き合う】等、体験、人との関わりを通して、各人の成長に繋がったと言える。

筆者らは海外研修に同行し、学生が、新しい知見、知識を得ただけではなく、研修をどのように捉え、自己の資質を高める機会としたかという視点で彼らの成長や変化のきっかけを見てきた。それらを論理的に説明することは難しいと感じていたが、今回の調査、分析により、海外研修が学生に及ぼす一定の効果を示せたと考える。

注

- [1] 本学の海外提携教育機関は、オーストラリア、インドネシア、台湾、タイ、ベトナム、ドイツ、フィンランド、オランダの主に共通の専攻を有する 10 大学である。短期海外研修は学生の自由参加であり、参加者は事前・本・事後研修の参加、課題実施により規定の単位が認められる。本報告ではベトナム、オーストラリア、フィンランド、ドイツの 4 教育機関で行われた研修が研究対象であり、学生支援機構の協定派遣プログラムとして支援を受け実施した。
- [2] 本学は 2020 年現在、健康福祉学部（医療情報、社会福祉、健康栄養学科）、保健医療学部（看護、理学療法学科）、薬学部（薬学科）、人間発達学部（子ども教育学科）、農学部（生物生産学科）の 5 学部 8 学科から成る。

引用・参考文献

- 1) 内閣官房. 若者の海外留学促進実行計画：
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf> (2020 年 8 月 5 日参照)
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構. 2018 (平成 30) 年度日本人学生留学状況調査結果：
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/_s/_icsFiles/afieldfile/2020/04/21/datar01n.pdf
(2020 年 8 月 5 日参照)
- 3) 総務省. 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>：
https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html#kekkaoukoku (2020 年 9 月 1 日参照)

- 4) 学校法人河合塾. (2018). 文部科学省委託「日本人の海外留学効果測定に関する調査研究」
- 5) Hammer, M., & Benett, M., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity : The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- 6) Vande Berg, M., Paige, R.M., & Lou, K.H. (2012). Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're not, and What We Can Do About It. Sterling.
- 7) 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.
- 8) Pamela, R., Elizabeth W., & Inge S. (2014). Assessing Education Abroad Outcomes: a review of the BEVI, IDI, and GPII. Michigan State University International Center :
https://educationabroad.isp.msu.edu/files/2914/9486/1612/Assessing_EA_Outcomes_WhitePaper.pdf
(2020 年 5 月 29 日参照)
- 9) Wong, E.D. (2015). Beyond "It was Great" ? Not so Fast! A response to the argument that study abroad results are disappointing and that intervention is necessary to promote students' intercultural competence . *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 121-135.
- 10) 中島有季子. 沼沢明美. 町田修三. ターン, クリストファー. (2016). 高崎健康福祉大学国際化の歩み—3 年間の軌跡—. 高崎健康福祉大学紀要, 15, 155-167.
- 11) Association of American Colleges and University (AAC&U). (2009). Critical Thinking VALUE Rubric. Retrieved from <https://www.aacu.org/value-rubrics> (2018 年 8 月 8 日参照)
- 12) ダネル, ティーブンス, レビ, アントニア. 佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典(訳). (2014). 大学教員のためのルーブリック評価入門. 玉川大学出版部
- 13) 佐藤郁哉. (2008). 質的データ分析法—原理・方法・実践. 新曜社
- 14) 田中千枝子(編). (2013). 社会福祉・介護福祉の質的研究法—実践者のための現場研究. 中央法規出版株式会社

受付日 2020 年 12 月 17 日、受理日 2021 年 3 月 13 日

実践報告

短期海外インターンシップで培われる主体性

上野 由佳^A

Short-Term Overseas Internship and Being Proactive

Yuka UENO^A

Abstract: This paper describes the benefits of a short-term overseas internship and explores the reasons behind it. It analyzes whether “basic skills for working in a society”, as defined by the Ministry of Economy, Trade and Industry (METI) were improved by an overseas internship. Results indicated that the outcome was mostly positive and the beneficial effects of the internship had been sustained for at least one year. Among the many benefits, the development of students’ initiative was especially distinctive. This was inspired by the environment which required students to be proactive and adapt to their new surroundings. This study proves that overseas internship is effective in facilitating the skills necessary to succeed in today’s society. This finding should help the design of online internships, an alternative in response to COVID-19.

Keywords: overseas internship, basic skills for working in a society, proactive, online
 キーワード：海外インターンシップ、社会人基礎力、主体性、オンライン

1 はじめに

1.1 研究の背景

2020年はコロナ感染症が世界で瞬く間に広がる中、各大学で留学や海外研修の中止が相次いだ。白百合女子大学でも同様の措置が取られ、毎年春季に実施していた短期海外インターンシップも中止となった。今後いつ再開できるかの見通しも立っておらず、各大学で留学の代替としてオンライン留学の導入が始まるのと同様に、本学でもオンラインで行う海外インターンシップの導入を検討している。このオンラインインターンシップは、現地での危機管理対応をする必要がない、すなわち受け入れ先の安全面を考慮する必要がなく、費用面でも負担額が軽減されるとのメリットも備えている。このことからコロナ感染が収束後もオンラインインターンシップは継続し、対面型と両立する可能性があると考えられる。そこで、オンラインインターンシップが本格的に導入される前に、対面でのインターンシップの効果とその根拠を整理すれば、オンラインインターンシップでも同様の効果を期待することは可能か、

あるいは全く別の目的を意図して設計すべきなのかを判断することができると思う。

本稿では従来型の海外インターンシップによってどのような能力が高められたのかを可視化するため、2006年に経済産業省が提唱した「社会人基礎力」¹⁾を用いて検証する。社会人基礎力とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義されている。小菅(2020)は留学をはじめとした海外経験では、主体性、働きかける力、実行力が必要となると捉え²⁾、小林(2013)も短期海外研修は未知の場面に遭遇することが多く、自ら一步を踏み出すことが求められるため、社会人基礎力のスキルと親和性が高いと指摘する³⁾。短期海外インターンシップも同様にアウェイの環境で自ら考え働きかけなければならず、そこで必要とされるスキルは社会人基礎力と類似するため、その伸長を測定することによって、インターンシップの効果が測れると考えられる。よって、本稿の海外インターンシップの効果測定にも社会人基礎力を用いることとする。

A: 白百合女子大学文学部グローバルビジネスプログラム

1.2 大学生向け短期海外インターンシップの増加

文部科学省の2019年「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」によれば、2018年度までの大学生による留学数は毎年上昇する一方、ここ数年の留学期間は1か月未満が60%以上を占め、短期留学が主流となっていた⁴⁾。留学のみならず、海外インターンシップ参加者も近年増加傾向にあり、図1で示すように、2011年度には2023名であったのが、2017年度には4089名へと倍増し、2019年度には5266名に達した。それと共に海外インターンシップを実施する大学数も2011年度の153校から2019年度の252校へと急増した(学部のみをカウント)⁵⁾⁷⁾。2019年に文部科学省が発表した「令和元年度大学等におけるインターンシップ実施状況について」によれば、インターンシップ期間も1か月未満が81%以上を占めていることから⁸⁾、留学と同様に短期の海外インターンシップが人気になっていたことが読み取れる。

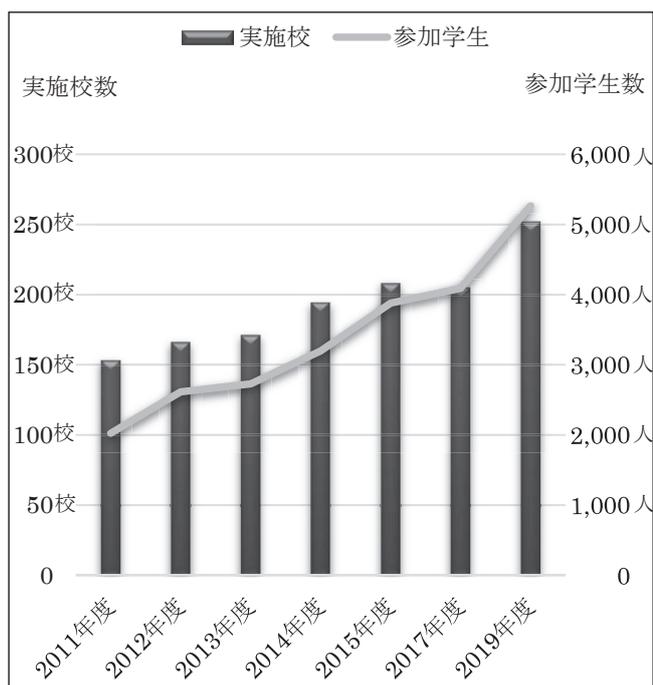


図1 大学生の短期海外インターンシップ実施校と参加学生数推移¹⁾

文部科学省「大学におけるインターンシップ実施状況調査結果について」⁵⁾⁷⁾、日本学生支援機構「平成24年度、25年度大学等におけるインターンシップの実施状況に関する調査」⁹⁾より筆者作成

1.3 先行研究

留学の短期化が進む中で、日本学生支援機構による「留学生交流支援制度／海外留学支援制度評価・分析

(フォローアップ)調査報告書」(2015)や河合塾が文部科学省委託によって2018年に実施した「日本人の海外留学の効果測定に関する研究」では、長期留学のみならず1か月未満の留学をも調査対象とし、その効果が認められることが報告されている¹⁰⁾¹¹⁾。短期の海外インターンシップに焦点を当てた研究では、天木(2016)は意識変化に対する効果¹²⁾を、千葉(2010)は就業意識への影響、さらには自己肯定感と語学力の向上や視野の拡大等を指摘している¹³⁾。森越・竹村・田中・白鳥・吉田(2016)も海外でのインターンシップを「行動力、忍耐力、コミュニケーション能力、国際的な感覚、勤労感を養い、社会に出る前の準備として基礎的な能力を身につけることができる」と捉えている¹⁴⁾。理工系学生を対象とした調査では、永田・檜村・白井(2018)が進路選択や就職活動に与える影響等をM-GTAを用いて分析した¹⁵⁾。市村・高田・高儀(2019)も海外インターンシップを終えた学生に対しアンケート調査を行い、専門科目や英語学習へのモチベーション、自己効力感の向上などの教育効果を実感している¹⁶⁾。

なお、国内インターンシップに関する研究も多数存在する。自己効力感の醸成(楠奥2006)¹⁷⁾、社会人基礎力の向上(真鍋2010)¹⁸⁾、社会人に対するイメージの具現化(竹内2013、尾川・甲原2015)¹⁹⁾²⁰⁾、自身の能力不足の認識(酒井2015)²¹⁾、就業意識の向上(平野2010)²²⁾など、様々な視点から検証されている。

松下(2014)はグローバル化する後期近代を生き抜いていくためには、新しい能力、エンプロイヤビリティ(雇用され得る力)、汎用的技能、コンピテンシー、就業力、学士力、社会人基礎力などが求められていると指摘する²³⁾。こうした多様な能力の伸長を測るために、海外、国内インターンシップの効果の測定方法も多岐にわたって検証されていることがわかる。しかしながら、短期海外インターンシップの効果を、前述した海外研修と親和性の高い社会人基礎力を用いて測定し、さらにはその背景までを分析するものは見受けられない。また、上記に挙げたほとんどの効果報告はインターンシップの参加前後を比較することとどまっている。

1.4 研究の目的と方法

経済産業省は社会人基礎力が12の能力要素で構成されると定義している。その12の能力要素とは、主体性、働きかける力、実行力、課題発見力、計画力、

創造力、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力を示す。本稿では、具体的にこの中のどの項目が海外インターンシップによって影響を受け、向上したのかを明らかにするため、学生を対象に事前事後でアンケート調査を行った。

なお、筆者は社会人基礎力のアンケート調査を海外インターンシップ前後で参加学生に行うだけではなく、参加から1年経過した時点で再度実施した。この時期を選んだのは、参加者の就職活動が解禁となる3月1日の直前の2月中に実施すれば、学生の自己分析にも役立つと考えたためである。また、アンケートの実施にとどまらず、どうしてそのように判断するのか、アンケートで答えた自己認識はどのような行動に結びついているのかを探るためにインタビューも行った。このインタビュー方法には半構造化面接を用いた。半構造化面接とは、質問内容とその順序をある程度決めながら、それらに対する回答の結果を踏まえ、必要なそれ以外の質問を自由に行う手法であり²⁴⁾、筆者も学生に対して質問事項をいくつか決めた上で、掘り下げるべき点には追加で質問を行った。これらのアンケート調査と半構造化面接によって、海外インターンシップで培われた能力は、体験直後で自己肯定感が高まっている故の結果にすぎないのか、あるいは1年後でもその能力は維持できているのか、仮に維持できているのであれば、それはどのような行動から判断できるのかを探ることができる。これによって、成長したと捉えられる能力要素は一過性のものなのか、もしくは持続性があり、個人の資質としてある程度定着したとみなすことができるのかの検証も可能となる。

2 短期海外インターンシップ

2.1 カリキュラム上の位置づけ

白百合女子大学は2011年に文部科学省の国際就業力育成支援事業として「グローバルビジネスプログラム」を立ち上げた。これはグローバル化するビジネスの現場に対応できる優れた職業人、すなわちグローバル人材育成を目指す4年間のキャリア教育プログラムであり、海外インターンシップはこの中の一科目としてスタートした。学生がこのインターンシップに参加するためには、グローバルビジネスプログラムに1年次から登録し、ビジネス英語やキャリア科目、ビジネススキル等の複数の必修授業を履修しなければなら

い。さらに2年次後期には、インターンシップの準備を行う「海外企業実地研修準備講座」の履修も必須である。この準備講座では、15回の授業でインターンシップでの目標設定からビジネスマナー、海外での危機管理までを学ぶ。これらの授業を全て終えて、学生は2年次の春季休暇中に実施される海外インターンシップに参加する要件を満たすことになる。

以上の条件を全てクリアしてから学生はいよいよインターンシップに参加することになるが、実習中もただ業務に携わるだけではなく、PDCAサイクルを自分で考え実践しなければならない。PDCAサイクルとは、目標を立て(Plan)、行動し(Do)、振り返りを行い(Check)、再度修正をする(Action)を繰り返す手法のことである。このPDCAを学生自らが回すことによって、自分の行動を振り返り、反省し、次の行動へと繋げることができる。

帰国後はワークショップにて、どのような体験をしたかを改めて振り返り、発表を行う。各自の経験を言語化し、共有することによって、新たな気づきも生まれる。また、その約半年後に必修となっている3年次夏季集中講義は、自己分析を行い、アサーションを高める内容になっているため、海外インターンシップ参加者はここでも自己分析の一環として、各自のインターン経験を取り上げ、再評価を行う。すなわち、短期海外インターンシップ自体は1か月以内の実習に過ぎないが、本学では参加するための必修授業が複数設定され、帰国後も言語化と共有が意識づけられている。このように、海外インターンシップは一連のキャリア教育の流れの中で設計され、展開されている。

2.2 インターンシップの派遣先と参加方法

白百合女子大学が実施する海外インターンシップの期間は約1か月であり、毎年10~30名を送り出している。実施地域は年によっても異なるが、米国(デンバー、サンディエゴ)、ニュージーランド、フィリピンを中心に、過去にはオーストラリアやカナダ、台湾にも学生を送り出していた。派遣先は現地もしくは日系の一般企業やNPO、教育機関等であり、業務は一般事務、営業の同行、ホテルでの受け付けや日本語指導教員補助などさまざまである(表1)。

募集は毎年10月に行われ、参加希望者はエントリーシート(日本語)及び履歴書(英語)を提出する。

受け入れ先によって人数制限があるので、筆者が面接を行い、本人の希望を考慮した上で、選抜を行う。スカイプで現地側と繋ぎ、学生に面接を行う場合もある。行き先が決まると、参加予定者は数々の必修授業以外にも英語のティーチングアシスタント(TA)による英語のマンツーマンレッスンを最低でも4回受けなければならない。

表1 海外インターンシップ研修先例

国 (地域)	受け入れ先
米国 (デンバー) (サンディエゴ)	米系企業 (広告代理店、不動産会社、ホテル等) 教育機関 (現地高校)、 その他 (日米協会) 日系企業 (出版社等) その他 (Japanese Friendship Garden)
ニュージーランド	日系旅行会社 日系留学斡旋会社
フィリピン	米系ホテル、商工会議所等

3 調査方法

インターンシップ参加学生を対象とし、参加前と参加後に効果測定を行った。具体的な方法としては、社会人基礎力の12項目について、自分が5段階評価の中で何点に該当するかを答えさせた。この評価では「優れている」を5点、「やや優れている」を4点、「標準的」を3点、「やや劣る」を2点、「劣る」を1点とし、アンケートをインターンシップ参加前の2016年1月、帰国後の4月に実施した。評価が変化した箇所については、何を根拠とするのかその理由も明記させた。さらには、研修全体を振り返るレポートを書かせ提出させた。同様の調査を2020年インターンシップ参加者にも実施した。回答者は2016年が23名、2020年が10名である。このデータをもとに項目ごとの数値を合計し、人数で割ることによって平均値を求めた上で、参加前と参加後の数値の比較を行った。

2016年インターンシップ参加者に対しては、その1年後となる2017年(4年次4月)にも効果が持続しているかどうかを測るため、再び社会人基礎力12項目を5段階評価させ、参加直後とそれから1年後での比較も行った。この時の回答者は11名であったが、半構造化面接も行い、海外インターンシップで培った能

力がどのように継続されているかを探った。

4 調査結果

4.1 社会人基礎力全体の向上

図2は2020年、図3は2016年の海外インターンシップ実施時の前後で行ったアンケート調査の結果である。

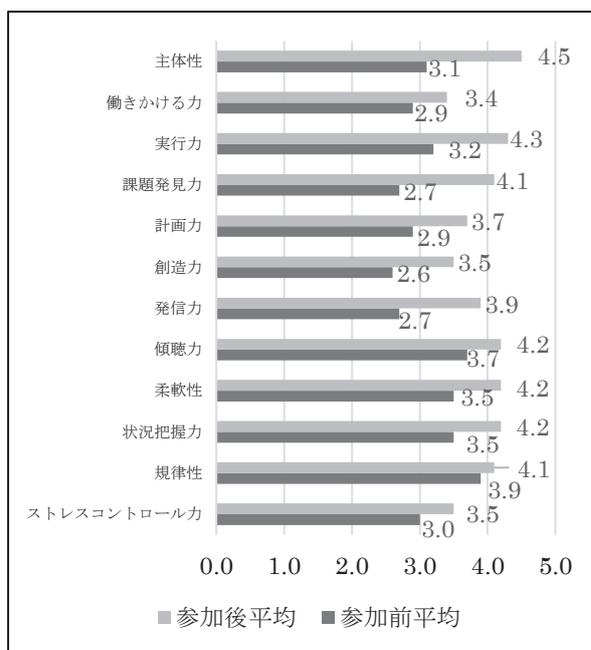


図2 2020年海外インターンシップによる社会人基礎力の変化 (回答者10名)

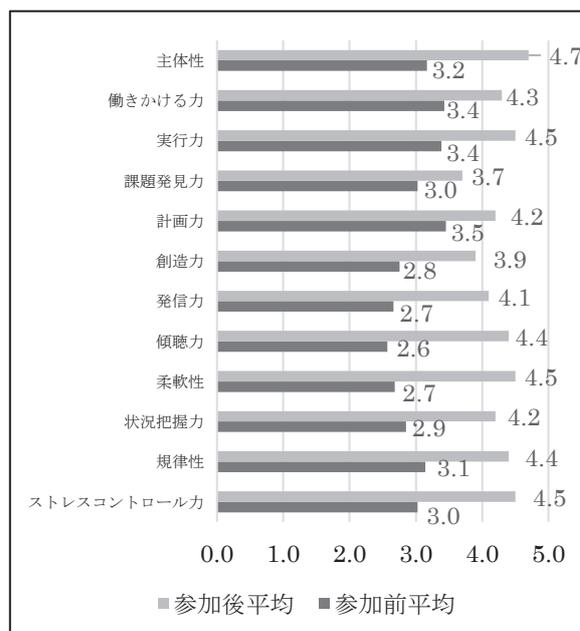


図3 2016年海外インターンシップによる社会人基礎力の変化 (回答者23名)

2020年、2016年の調査では12の能力要素全てが参加前と比較して向上した。両年で著しく変化したのはいずれも「主体性」である。2020年には3.1から4.5へと1.4ポイント上昇し、12項目の平均値でも4.5と最高値をつけた。2016年でも「主体性」が3.2から4.7へと1.5ポイント上昇し、最高値となった。「主体性」以外では、「発信力」(2020年には1.2ポイント、2016年は1ポイント上昇)、「実行力」(2020年、2016年共に1.1ポイント上昇)、「課題発見力」(2020年に1.4ポイント、2016年に0.8ポイント上昇)がいずれも大きく伸びている。

4.2 主体性を伸ばす環境

なぜ「主体性」の項目での伸び率が特に高く、「発信力」や「実行力」が次に続くのは学生が記載したコメント及びレポートから読み解くことができる。コメント欄には「常に自分が何をすべきなのかを考えて仕事をした」「海外では指示を待っていたら何もやらせてもらえないと気づき、自ら動くことが多くなった」などの記載が続く。さらに、レポートでも、「自信のない中でもやりきることで、自信は後からついてくるものだということを学んだ」「自分に自信がなかったが、自分の知らない土地と異なる言語で3週間仕事をやり抜くことができ、自信が生まれた。また、いざという時なかなか勇気が出なかったが、自分の殻を破って行動できるようになった」と言った振り返りが多く見られた。

これらの記述から明らかになることは、インターンシップでは受け身でいたら何も始まらない、常に主体性が求められる環境にあったということであろう。はっきりとした業務上の枠組みのない、自由度の高い海外でのインターンシップでは、明確な指示や課題も与えられていないことが多い。インターンシップの受け入れ先は、そこで参加学生が就職することを前提としておらず、あくまでも働く環境を提供するのにとどまる。つまり、受け入れ先の職場で実際には何をすべきか、何ができるのかは学生の能力とやる気次第となる。指示待ちに慣れている学生はこのような環境下で初めて自分で動かなければ何も始まらないということを経験し、ギャップに悩んだ後、いよいよ手探りで行動が始まる。

一度行動に移したら、次の気づきは「間違えても良

い」ことへの理解であり、意識の変化に繋がる。ここで、「間違えることは恥ずかしいことではないし、多くの失敗を重ねていくことで成長することが出来る」「やらないよりは間違っているもやった方がいいという考え方を学んだ」と失敗することへの恐怖心の緩和、失敗を成長への過程であると肯定的に捉えられるようになる。トライ&エラーを実践し、少しずつでも前に進むことによって達成感を得ていることが読み取れる。社会人基礎力の2項目である「発信力」「実行力」の上昇率が「主体性」に次いで高いのも、これらの学生の記述から裏付けることができる。

学生達の海外インターンシップでの学びに対する視点を少々ずらし、なぜこうした気づきが生まれるのかを考察すると、それは過去において学生達が自らの力で課題を発見し、間違っても良いから挑戦し、やり直し、再挑戦する、という機会があまり与えられていなかった、ともいえるのではないかと。「主体性」を筆頭に、「発信力」、「実行力」を発揮せざるを得ない海外インターンシップは、まさにその機会を提供する貴重な実習となっていると考えられる。

4.3 社会人基礎力の持続

2016年参加学生分に対しては、参加から約1年後(2017年、4年次4月)にも社会人基礎力の効果測定を再度行った。その結果を図4に示す。

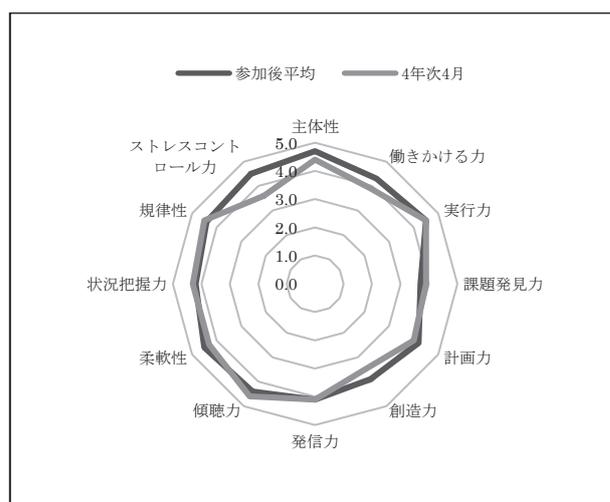


図4 インターンシップ1年後の社会人基礎力の変化

有効回答数は11名分であった。具体的には、「主体性」が参加後平均の4.7ポイントから1年後には4.4ポイントへと0.3ポイント低下した。他にも「ストレ

スコントロール力」が 4.5 から 3.6 へと 0.9 ポイントと大幅に下がり、さらに「創造性」が 0.4、「柔軟性」が 0.2 ポイントと僅かながらも落ち込んだ。一方、「発信力」や「実行力」を含むその他全ての項目で変化なし、あるいは微増となっている。全体としては、「ストレスコントロール力」の大幅低下以外は、それぞれの能力要素はインターンシップ参加直後の上昇した数値とほとんど変わらなかったといえる。体験型の学びの効果検証では体験直後は数値が伸びる一方、一定期間を経ると元に戻ると懸念されることが多い。しかしながら、本ケースの場合は 1 年後も数値がほぼ維持されている。すなわち、海外インターンシップの効果は一過性に終わらず、多少なりとも根付いており、インターンで学んだことが日常的にも活用されていると考えられる。これは帰国後のワークショップや授業で経験を言語化し共有することによって、効果が定着しているのではないかと推測できる。一方、「ストレスコントロール力」の低下は、海外、しかも新しい環境で働くというストレスの多い環境から、通常の大学生生活に戻ったため、非常に強いストレスを感じる事があまりなく、それと共に能力要素を低いと認識したと考えられる。

4.4 学生の行動の変化

インターンシップの経験が、その後の大学生活でどのように生かされているか、どのような行動に繋がっていると思うかを半構造化面接で問いかけ、インターンシップの効果がその後も持続していると思われる根拠を明らかにした。

図 4 で回答した学生を対象に、帰国後に主体性がどのように発揮されたかを質問したところ、一番多く得られた回答は、海外での体験を通じて、国内のインターンシップにも興味を持ち参加したというものであった。海外インターンシップは 2 年次の春季休暇期間に実施するため、インターンシップ自体が初めてという学生が殆どであったが、帰国後は約半数が国内でのインターンシップに数多く挑戦していた。つまり、一つの体験が別の類似体験へのきっかけとなり、行動量が増えるパターンが半数は存在したといえる。さらに、「海外インターンシップでは失敗も経験のうちとして許されるが、国内では失敗は許されないと気づいた」などのシビアな体験をしながら海外と国内のやり方の

違いを認識したと語る学生も見受けられた。

次に多いのはアルバイトでの働き方が変わったというものである。ある学生は「実習先で受け身のままではいけないということに気づき、常に時間を有効に、効率良くするにはどうしたらいいかを考えていた。そのことをアルバイト先でも実践し、その結果対人関係も向上させることができた」と語った。これも言い換えれば、仕事を受け身で終わらせるのではなく、工夫して付加価値をつけることによって自分の付加価値も上がり、バイト先の上司からも好評価をもらえるようになったということであろう。他にも、海外インターンシップで積極性を身につけたという学生は、「アルバイト先で自ら広告用のチラシを準備したらどうかと提案した」と語り、仕事への取り組み姿勢そのものが変化していたことがわかる。

4.5 学生の意識変化及びキャリア形成への影響

学生のアプローチは学外に対してのみではなく、学内のスピーチコンテストに参加した、授業での発言を心がけた、英語の勉強を意欲的に取り組んだ等も報告され、身近なところからも主体的な行動に移していることが窺えた。また、海外インターンシップを通じて、自分の卒業後の就業先を日本だけにとどめずに海外と繋がった仕事をしたい、と将来像が変化する等キャリア形成にも影響を与えているケースも存在した。わずか 1 か月の経験ではあるが、その後の行動、主体性、キャリア観にも影響を与えていることが確認された。

5 結論と考察

5.1 グローバル人材と主体性

グローバル人材育成推進会議はグローバル人材を 3 つの要素 (要素 I: 語学力・コミュニケーション能力、要素 II: 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素 III: 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー) を取り上げ、要素 II の中に主体性を含めている²⁶⁾。2017 年に発表された総務省の「グローバル人材育成推進に関する政策評価」によると、総務省はグローバル人材推進会議の定義にもとづき、海外進出企業 4932 社を対象とした調査を行った²⁶⁾。「ここ 10 年間でグローバル人材の 3 要素に照らし新卒採用者の能力は、どのように変化したか」と質問し、980 社より有効回答を得た。

図5はこの調査の中の要素Ⅰの「語学力・コミュニケーション能力」について示しており、ここ10年間で向上していると回答した企業は16%、やや向上していると回答した企業は46%となっている。すなわち約6割の企業が向上またはやや向上と評価している。

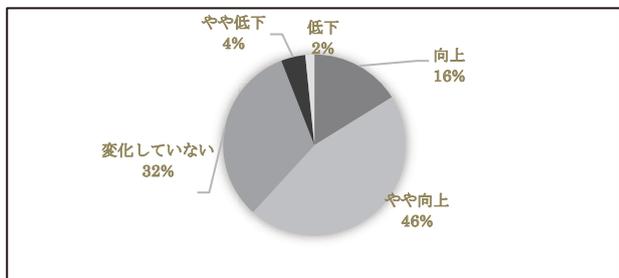


図5 言語力・コミュニケーション力：総務省「グローバル人材育成推進に関する政策評価」²⁶⁾

図6は要素Ⅱの「主体性・積極性」についてであり、ここ10年間で向上またはやや向上と捉えている企業は約3割にすぎない。言い換えれば、約7割が低下、やや低下または変化していないと回答している。

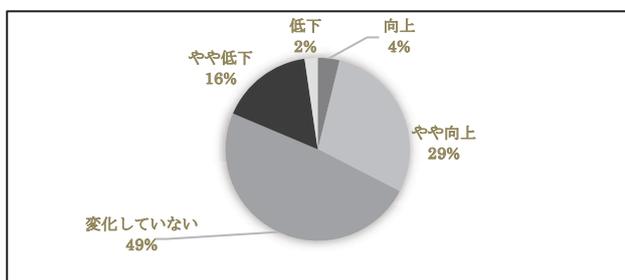


図6 主体性・積極性：総務省「グローバル人材育成推進に関する政策評価」²⁶⁾

図7は要素Ⅲの「異文化理解力」を示し、向上またはやや向上との回答が5割ほどになっている。

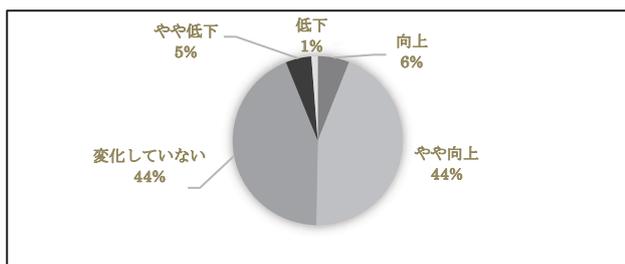


図7 異文化理解力：総務省「グローバル人材育成推進に関する政策評価」²⁶⁾

これらをまとめると、同調査に回答した海外進出企業は、ここ10年間での主体性・積極性の向上率がグローバル人材の3つの要素の中で一番低く、3割程度と認識しており、改善を要する課題であることの証左となる。

本稿では社会人基礎力の12項目の中でも、特に主体性が海外インターンシップによって培われ、その効果は1年後も微減はしているものの、ある程度維持できていることを行動様式からも明らかにしたといえる。もちろん、帰国後の活動こそが1年後のアンケート調査結果において最も貢献しており、海外インターンシップの効果は薄れている、との反論も可能であろう。しかしながら、帰国後の活動の推進力となっているのは海外インターンシップであることがインタビュー調査で確認できていることを鑑みれば、やはり海外インターンシップの効果は否定できない。グローバル人材育成の中でも主体性の向上が喫緊の課題であることから、主体性を培うことのできる海外インターンシップは理想的なプログラムであるといえる。

5.2 今後の海外インターンシップ

今まで見てきたように、対面型の短期海外インターンシップは主体性を育むのに優れ、発信力、積極性を高め、自己肯定感をも強化できる。これは自由度の高い職場環境が大きな役割を果たしていると考えられる。自分で考え行動する力が要求される環境こそが、海外インターンシップの醍醐味といえるであろう。コロナ感染症が収束し、留学やインターンシップが再開できるようになれば、この海外インターンシップの需要は今後も継続すると期待される。

一方、代替措置として導入が進む海外オンラインインターンシップの場合は、実際に職場で仕事を見つけて業務を行うのではなく、PBL型が多くなると予想される。筆者がオンラインでできる海外インターンシップを調べたところ、受け入れ先の殆どが業務遂行型ではなく、PBL型での受け入れを希望していた。このPBL型では、海外企業とは繋がっているものの、課題が既に用意されており、そこから情報収集、分析を行った後に受け入れ先に対してプレゼンテーションを行うスタイルとなる。すなわち、同じインターンシップという言葉を使っている、従来の対面型とオンラインPBL型では内容は大きく異なり、対面によって生

じる効果と比較すると後者の学びは限定的になるのではないかとの懸念が生じる。古田(2019)も、国内インターンシップについてではあるが、「インターンシップの内容に着目すると、業務体験や集合研修はインターンシップの意味づけを高めるが、プロジェクト学習ではその効果がなかった」と示唆している²⁷⁾。真鍋(2010)は国内での1週間の日常業務型インターンシップと6か月の課題設定型を比較し、いずれのタイプも社会人基礎力が伸長したとの自己認識を学生は有すると認めているが、伸長状況は両方で差があると結論づけている¹⁸⁾。

従って、ここでまず必要となるのは、オンライン海外インターンシップを実施する場合、事前事後で社会人基礎力を使用してどの能力が向上したかを測定することであろう。そこで古田(2019)や真鍋(2010)が指摘するように、効果が限定的なのか²⁷⁾、¹⁸⁾、あるいは効果があったとしても対面型とは異なるのかが明らかになる。対面型とは異なる能力の向上に効果があると判明すれば、対面型の再開と共に、両方の特徴を明確にして学生にアピールし、差別化を図りながら共存させることができる。

さらに、対面型インターンシップが今後も再開不可能となれば、プログラムの見直しも必要となる。グローバル人材に欠かせない主体性をどのように伸ばすのか、PBL型のオンラインインターンシップでも工夫すれば同じ効果を生むことは可能なのか、そのためにはどうすべきか、あるいはオンラインインターンシップにこだわらず、別の授業や活動で主体性を培うことを試みるのか等検討が必要となる。効果を精査し、対面型と比較、検証を行った上で、どのように対面型の効果を補完する、あるいは対面型と両立させるのか検討が求められる。

6 おわりに

本稿ではオンライン海外インターンシップの導入を見据えて、改めて対面型の効果の検証を行った。しかしながら、調査対象者数が限定的であるのと共に、あくまでも学生の自己認識ということで効果も主観的なものであった。調査対象者数を増やす、客観的な評価を取り入れるなどの工夫が今後はさらに必要となる。白百合女子大学では、オンライン版の海外インターンシップを2020年春季から導入する予定であり、その

効果測定も実施したい。

注

- [1] 2016年、2018年のデータは存在しなかったため、この両年は除いて図を作成した。

引用・参考文献

- 1) 経済産業省.(2006).「社会人基礎力」：
https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansai/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf
(2021年1月4日参照)
- 2) 小菅洋史.(2020). 短期海外ボランティアによる主観的成長と「社会人基礎力」第8巻第1号
- 3) 小林文生.(2013). 短期海外研修による教育的効果の再検討：学生の報告書の多面的な分析を通して、人文・自然研究, 一橋大学, 第7号, pp.162-185
- 4) 文部科学省.(2020).「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の留学者数」等について：
https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_gakushi02-100001342_1.pdf(2021年1月4日参照)
- 5) 文部科学省.(2016).平成26年度大学等におけるインターンシップ実施状況調査について：
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2016/03/15/1368428_01.pdf
(2021年1月4日参照)
- 6) 文部科学省.(2017).平成27年度大学等におけるインターンシップ実施状況調査について：
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2017/06/23/1387144_001.pdf
(2021年1月4日参照)
- 7) 文部科学省.(2019).平成29年度大学等におけるインターンシップ実施状況調査について：
https://www.mext.go.jp/content/20201202-mxt_senmon01-100003722_01.pdf (2021年1月4日参照)
- 8) 文部科学省.(2020).令和元年度大学等におけるインターンシップ実施状況調査について：
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2016/03/15/1368428_01.pdf
(2021年1月4日参照)
- 9) 日本学生支援機構.(2015).平成24年度、25年度大学等におけるインターンシップの実施状況に関する調査：
https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/internship_chousa/_icsFiles/afiedfile/2015/11/18/h26daigaku_chousakekka.pdf (2021年1月4日閲覧)
- 10) 日本学生支援機構.(2015).留学生交流支援制度/海外留学支援制度評価・分析(フォローアップ)調査報告書
- 11) 河合塾(2018). (文部科学省委託) 日本人の海外留学の効果測定に関する研究
- 12) 天木勇樹.(2016).短期就業体験型の海外インターンシップによる学生の意識の変化(グローバル人材と

- して必要な素養を醸成するために何をすべきか),
グローバル人材育成教育研究第3巻1号
- 13) 千葉隆一.(2010).文系大学での海外インターンシップの意義・効果についての考察, 文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要 第10号 pp.207-224
 - 14) 森越・竹村・田中・白鳥・吉田.(2016).英文学科における国内インターンシップ実践と海外インターンシップの可能性, 北星学園大学短期大学部北星論集 第14号 (通巻第52号) pp.1-12
 - 15) 永田浩一・檜村真由・白井義人.(2018).理工系学生を対象とした海外インターンシップの教育効果と進路選択への影響, グローバル人材育成教育研究 第6巻第1号
 - 16) 市村真希・高田秀志・高儀智和.(2019).海外インターンシッププログラムを通じたグローバルIT人材の育成, グローバル人材育成教育研究 第7巻第2号
 - 17) 楠奥繁則.(2006).自己効力論からみた大学生のインターンシップの効果に関する実証研究, 立命館経営学 第44巻第5号 pp.169-185
 - 18) 真鍋和博.(2010).インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職への影響, インターンシップ研究年報 第13号 pp.9-17
 - 19) 竹内一真.(2013).内定を得た大学生におけるインターンシップの意味付け:どのようなインターンシップでの経験が就職活動へのスムーズな移行を促すのか, 日本教育心理学総会発表論文集 55 p.481
 - 20) 尾川満宏・甲原定房.(2015).短期インターンシップの教育効果とは何か?:参加学生を対象とした意識調査の分析から, 山口県立大学学術情報 8巻 pp.41-50
 - 21) 酒井理.(2015).インターンシッププログラムの教育効果, 生涯学習とキャリアデザイン vol.12 pp.25-36
 - 22) 平野大昌.(2015).大学の内定獲得とインターンシップ経験のシグナリング効果, 生活経済学研究 vol.41 pp.31-44
 - 23) 松下佳代子.(2014).大学から仕事へのトランジションにおける〈新しい能力〉その意味の相対化, 溝上慎一・松下佳代子編, 高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育—:ナカニシヤ出版 pp.91-117
 - 24) 大谷尚.(2019).質的研究の考え方.名古屋大学出版会
 - 25) グローバル人材育成推進会議.(2012).グローバル人材育成戦略:
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/>(2021年1月4日参照)
 - 26) 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〉:
https://www.soumu.go.jp/main_content/000496484.pdf (2021年1月4日閲覧)
 - 27) 古田克利.(2019).インターンシップ体験の意味深さに影響を及ぼす要因の検討, インターンシップ研究年報 2019
- 受付日 2021年1月6日、受理日 2021年3月13日

実践報告

異文化コミュニケーションに関する実践的入門科目の試み
(座学によるグローバル人材育成の可能性を探る)市村 光之^APractical Introductory Course to Develop Cross-Cultural
Communication Skills
(Exploring the Possibility of Developing Global Human Resources
through Classroom Lectures and Activities)Mitsuyuki ICHIMURA^A

Abstract: This is a practical report on an educational course aiming for intercultural communicative competence through domestic classroom lectures and activities. Each session is constructed by a combination of a lecture, a related case study and/or a workshop based on Kolb's experiential learning model. This paper makes a specific and detailed description of the organization of the course and students' reaction to it. The mean of Likert scale of student satisfaction with the course was significantly higher than that of the overall on-campus courses. Even if it did not contribute much to the direct exchange with foreigners, the students' concern in different cultures was sufficiently improved. The effect of learning has been enhanced by a well-balanced arrangement of academic lectures, practical case studies/story-telling and simulated work experiences.

Keywords: intercultural communicative competence, cross-cultural communication, global human resources, experiential learning

キーワード：異文化対応力、異文化コミュニケーション、グローバル人材、経験学習

1 グローバル人材育成の課題と本稿の目的

本稿の目的は、グローバルに活躍できる人材の育成を目指す教育科目の、高等教育機関における実践事例を示すことにある。

市村(筆者)は、グローバル人材の要件を明らかにすべく、2015年～2019年に海外駐在員へのインタビュー調査(以降、海外調査)を実施した¹⁾。その成果として、日本人がビジネス上、外国人と協働するために求められる資質や能力を整理すると共に、それらの主な実相を明らかにした(市村.2018, 2019)^{1,2)}。海外で活躍できる人材に求められる要件は、意思疎通が図れる英会話力に加え、日常生活を含め異文化に適応し、主体的に対処するための資質・能力群である。それら

の資質・能力群を、本稿では、異文化間コミュニケーションで求められるスキルの総称として「異文化対応力」と呼ぶこととする。異文化対応力は、知識として《知る》ことはできても、《できる》ようになるまでには様々な実体験からの学びが必要で時間もかかる。グローバル人材というと語学力が注目されがちだが、異文化対応力を大学教育課程の内外でいかに滋養するかが、重要な課題である。

筆者は大学教育において、前述の海外調査に基づき、グローバルに活躍できる人材を養成する試みを続けている。異文化対応力を実践的に養成する科目「グローバル化と日本人」を2016年に開講し、海外調査結果を反映しつつ改善を重ねてきた。開講4年目となる2019年度版で大幅な修正が不要な域に到達したため、実践報告として公表できると判断した。

A: 横浜国立大学大学院教育強化推進センター

グローバル人材育成教育学会では、過去8年、学会誌においてグローバル人材の育成に関する様々な論考が発表されている。図1はそれらを筆者が試みに集計したものである²⁾。近年グローバル人材育成手法として注目されている海外研修・インターンシップ・留学等に関するものが33%で最も多く、英語教育が16%と続き、海外体験または外国語能力に関する論考が約半数を占める。本稿はグローバル人材養成科目の内容を紹介するものに該当するが、同種の論考は12%、全61本の論考のうち7本であり、活発とは言えない。その意味でも、異文化対応力を滋養する試みとしての本科目内容、授業手法を具体的に報告し、読者諸先生のご批判を仰ぐことで、グローバル人材養成科目としてのさらなる高次化を目指すものである。

2 「グローバル化と日本人」の科目概要

2.1 本科目の必要性と課題

本学の卒業生は、海外に展開する大企業に就職する人が多く、本人の好むと好まざるとに拘わらず、海外生活または外国人と協働する機会も多い。文系・理系を問わずビジネスの場で、さらに想定外の事態がしばしば起き得る異文化環境において、相手と意思疎通を図り、信頼関係を取り結び、職務遂行上の最適解を見出さなければならない。グローバル化という、学生はそうした海外進出をまず連想するが、国内に住む外国人は年々増加し、内なるグローバル化も着実に進行している。たとえ海外に出ていなくても、在留外国人との共生を真剣に考えなければならない。

しかし、近年、日本の若者には異質な他者との係わりを避け、海外に出たがらない内向き傾向がみられる(ベントン, 2012)³⁾。筆者が担当するキャリア教育科

目の履修生も、留学や外国人との交流を積極的に進めようとする学生がいる一方で、英語が苦手、就職活動が心配、経済的に難しいなど、留学等の海外体験を躊躇する学生が多い。海外には興味ない、外国人との付き合いは面倒そうと留学や外国人との交流に関心を示さない学生も少なからず存在する。内外を問わず進展するグローバル化の流れの中で、志向が多様な学生たちに、将来外国人と共生または協働するための基礎力を身に付けるさせることが主な課題であった。

2.2 科目の設計

本科目の原型は、横浜国立大学(担当教員・筆者)とbeyond global Japan株式会社(代表取締役社長・森田英一)との共同プロジェクトにより開発した⁴⁾。筆者が考案した科目のコンセプト、授業構成を元に、同社に内容に関する助言、および授業で取り上げる事例やワーク類の収集・提供を求め、両者の協議により練り上げた。

前述の多様な学生に、社会に出てから役立つ実践的な内容を提供するため、本科目は全学教育科目(いわゆる教養科目)のうち、卒業後の人生について考える「キャリア形成実践知」と呼ばれる科目群に位置付けた。2016年秋学期に新規開講し、以降、海外調査結果等を盛り込みつつ改訂した。科目の概略は以下の通り。

- 科目名: グローバル化と日本人
- 科目種: 全学教育科目、秋学期、2単位
- 履修対象: 全5学部(教育・経済・経営・理工・都市科学)の1~4年生(留学生も履修可)
- 履修人数: 50名程度
- 使用言語: 日本語
- 協力: 横浜国立大学校友会(社会人ゲスト講師の紹介、謝金提供)

2.2.1 科目の目的

一連の海外調査を経て立ち現れたグローバル化の中のあるべき日本人像は、「日本人の強みを活かしつつ、個性を発揮し、地球規模の発想から地域に貢献しようとする」主体的なマインドを持った人であった。グローバル環境の中でバックグラウンドの異なる人々とよりよく協働できる人材の養成を目指す意図で、科目名は「グローバル化と日本人」とした。

シラバスで学生に公開する履修目標は「将来、グローバルに活躍するために、自分らしい異文化コミュニ

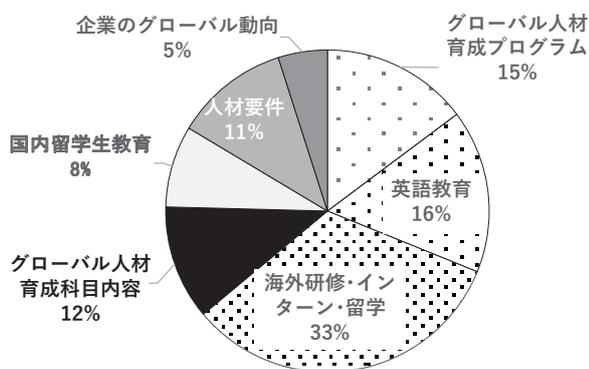


図1 本誌掲載論考の主題別分布

ケーションのありかたを確立する下地ができる」とした。異文化対応力の土台の部分であり、海外調査で整理したグローバル人材要件の構造(図2)のうち、主に①主体的な異文化適応力、②自国・対象国の知識、教養に相当する(市村,2019) 2)。それらを、本科目のみで獲得するのは難しい。しかし、留学や外国人との交流体験がないまま社会に出るであろう学生たちに、外国人との共生の課題について関心を芽生えさせ、そうした課題に対応する下地を身に着けさせたい。加えて、留学や海外インターンシップを推進する全学的な動きを補完し、留学等を目指す学生の準備講座として、異文化対応力の基礎を身に着けさせたい。

加えて「海外に行かなくてもグローバル人材になれる」を科目のキャッチコピーとし、シラバスに明記した。海外体験は異文化対応力を養成する有効な手段の1つだが、国内にいても、教室内でもできることがある。留学等の海外体験を躊躇する学生たちに履修を促すメッセージでもある。

2.2.2 授業方法

履修目標達成のため、本科目は学術上の文化比較の手法やその研究成果を知識として付与することよりも、ビジネスの現場や日常生活で汎用可能な異文化対応の基礎力を身に着けさせることに主眼を置いている。

異文化について《知る》段階から、それらに適切に対応《できる》に至るまでには高い壁がある。その壁を克服するには、Kolb(1984)が経験学習モデルで示した具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験のサイクルを回すことが有効と考える 4)。しかし、日本人学生が大半を占める授業で、異文化対応に関する「具体的経験」をどこまで提供できるか。教室とい



図2 グローバル人材要件の構造

う場において、かつ4か月の履修期間の中で「能動的実験」を実施することは可能なのか。

もちろん、教室内の活動のみでそれらを100%満たすことはできないが、ケーススタディやグループワークなどに組みこみ体験談を聴くことで、代用できると考えた。ケーススタディ等に取り組む(具体的経験)と、試したからこそわかることや思うようにはできないことに気づく(内省的観察)。その経験に触発されて、講義を聴いたり発展的に自主学習することで理解が整理され深まる(抽象的概念化)。さらに、グループワーク等に取り組む(能動的実験)ことで認識を修正したり新たな知見を蓄積する。そうした経験学習のサイクルまたはメタ認知の形成プロセスを経験させることで、授業終了後も、それらを異文化対応の場で実践できるようになるのではないだろうか。

具体的経験の代用とするため、講義で取り上げる話題やケーススタディ等の題材は、海外調査で収集した事例など、できるだけリアルなものにした。就職氷河期以降の大学生は、知的好奇心に基づく学問探求よりも社会に出てから役立つ知識やスキルを求める傾向にある(濱中,2013) 5)。新入生の意識調査からも、学生は大学で学ぶ目的と将来の進路をつなげて考える傾向が窺える(市村,2018) 6)。その功罪は置くとして、リアルな題材を用いることで、学生たちは将来の進路や社会との関連で学びがどう関わっているか、役立つかを認識し、現実感をもって主体的に授業に取り組める。

2.2.3 成績評価方法

成績評価は、100点満点で以下の配分とした。

- (1) 小レポート(3回): 40点
 - (2) 期末レポート: 40点
 - (3) 授業貢献(発言、ワークの取り組みなど): 20点
- なお、(1)は次項の授業構成のパート①~③で各1回課し、(2)は全授業を包括したレポートを課している。

2.3 授業の構成

15回の授業を4つのパートに分けて構成している。パート①で異文化を実感させ、パート②③でインバウンド、アウトバウンド両面から多角的に異文化対応の課題を捉えさせる。つまり、経験学習モデルの「具体的経験→内省的観察→抽象的概念化」までのサイクルを何度か回す。各パートの最後に課す小レポートは、「抽象的概念化」の役割を果たす。それらを踏まえて

パート④では、経験学習モデルの「能動的実験」に挑む。以降、各パートの目的と概要を説明する。各授業回の概要も表1に示す。

2.3.1 パート①：異文化を実感する

第1～3回の授業回は、異文化とはどのようなことかを肌で感じさせ、本科目に取り組む意義を履修生に自覚させることが主な目的になる。さまざまな事例や

小ワークによりステレオタイプや偏見など、異文化の相手に抱きがちな感情を実感させる。

2.3.2 パート②：在留外国人との共生課題を知る

第4～7回には、日本に住む外国人との共生について考える。自分は海外に出るつもりはないのでグローバル化は無関係、と短絡的に考える学生の意識を変える意図もあり、アウトバウンドよりインバウンドのグ

表1 「グローバル化と日本人」の授業概要

	各授業回のテーマ	授業の目的	授業内容および授業形式
① 異文化を実感する	1 今なぜ、グローバル人材か	科目のオリエンテーション	<ul style="list-style-type: none"> • 社会のグローバル化の現状、グローバル人材の要件、本科目を履修する意義、授業方針など • 講義中心
	2 異文化とは	異文化とはどのようなことか、意識付けを図る	<ul style="list-style-type: none"> • ステレオタイプ、偏見、カテゴリー化、異文化感受性適応モデルなど • 事例を元に解説、ディスカッション
	3 異文化との遭遇	異文化環境を体感させる	<ul style="list-style-type: none"> • 高コンテクスト/低コンテクスト文化、東洋/西洋の思考パターンの相違など • グループワーク中心
② 在留外国人と共生課題を知る	4 国内グローバル化の進行	身近なグローバル化について考える意識付けを図る	<ul style="list-style-type: none"> • 外国人の受け入れ状況と課題、差別の意識など • 講義、ビデオ教材でディスカッション
	5 在日外国人の現状1	日本に住む外国人が直面する典型的な課題を認識させる	<ul style="list-style-type: none"> • 在留外国人の日常生活、職場、日本人との付き合い、子供の教育、病気の際の対応などの事例 • 在日外国人支援機関の担当者の講話
	6 在日外国人の現状2	日本に住む外国人の生の声を聴かせる	<ul style="list-style-type: none"> • 日本で暮らす困難さ、意識や文化の相違の実際 • アジア・欧米各1名の外国人に教員がインタビュー
	7 外国人をいかに受け入れるか	外国人との共生を「我が事」として意識させる	<ul style="list-style-type: none"> • 日本における移民受け入れの是非 • デイバート形式のディスカッション中心
③ 海外での協働課題を知る	8 働きかたの相違から	海外で働く日本人が直面するビジネス上の典型的課題を認識させる	<ul style="list-style-type: none"> • Job採用/Membership採用、仕事の責任領域、意思決定などの相違点 • ケーススタディを元に解説、ディスカッション
	9 欧米圏で働く日本人	欧米圏駐在経験者の生の声を聴かせる	<ul style="list-style-type: none"> • ビジネスの流儀や考えかたの相違の実際 • 欧米圏で駐在経験のある社会人2名に教員がインタビュー
	10 価値観、習慣の相違から	海外で働く日本人が直面する日常生活上の典型的課題を認識させる	<ul style="list-style-type: none"> • 時間感覚、信頼関係構築プロセス、宗教や習慣などの相違点 • ケーススタディを元に解説、ディスカッション
	11 アジア、イスラム圏で働く日本人	アジア、イスラム圏駐在経験者の生の声を聴かせる	<ul style="list-style-type: none"> • ビジネスの流儀や考えかたの相違の実際 • アジア、イスラム圏で駐在経験のある社会人2名に教員がインタビュー
④ 異文化適応を実践する	12 異文化環境に入る	異文化環境に入るとはどのようなことかを意識させる	<ul style="list-style-type: none"> • 異文化適応プロセス(U字、W字曲線)、カルチャーショック、メンタルモデルなど • 講義、ビデオ教材でディスカッション、ワーク
	13 共感する	共感の姿勢を体験させる	<ul style="list-style-type: none"> • 傾聴と共感、同情との違い、共感のワークなど • グループワーク中心
	14 異文化間で協働する	異文化の人々と協働を体験させる	<ul style="list-style-type: none"> • シックスハット法のロールプレイ • グループワーク中心
	15 日本人が日本人であるために	グローバル社会の中でどう生きていくか、考える	<ul style="list-style-type: none"> • 日本人の強み・弱み、信頼関係など • 講義、ワーク、ディスカッション

ローバル化の課題を先に配置した。

当事者意識を形成するため4回の授業を、問題意識を芽生えさせる(第4回)→日本に住む外国人の戸惑いや日常生活に困難について当事者から話を聴き実感させる(第5、6回)→移民受け入れの是非を賛成/反対両派に分かれてディスカッションすることで、《我がこと》として課題の自覚を促す(第7回)構成にした。

2.3.3 パート③：海外での協働課題を知る

第8～11回は、海外に出ていく日本人を取り上げる。履修生には海外留学を準備する者、卒業後には海外展開する企業への就職や海外勤務を希望する者も多く、学生たちが最も興味を抱くパートである。

諸外国と日本における働きかた、働くことの考えかたの相違点を明らかにし、日本における「当たり前」を相対化して考えられるようにすることが目的になる。ケーススタディで海外と日本の相違を実感させる授業(第8、10回)と、海外駐在経験のある社会人をゲストに招き、体験談からそれらの違いを確認・発展させる授業(第9、11回)を交互に組み合わせている。

2.3.4 パート④：異文化適応を実践する

ここまでで、履修生はインバウンド/アウトバウンドの両面から、日本人が直面する異文化対応の主要課題を学んできた。第12～15回は、それらを踏まえて、グループワークにより異文化環境を疑似体験することで、日本人としての異文化対応のありかたを模索させる。履修目標に掲げた、異文化コミュニケーションの下地を作るための仕上げのパートである。

パート①の異文化環境を再び想起させ(第12回)、いくつかのワークにより異文化環境で自分がどのようなことを感じ、リアクションするかを体験する(第13、14回)。それらワークからの気づきを含め、自分らしい異文化対応のあり方を模索する(第15回)。

3 実践的授業の具体例

3.1 履修生の動機付けのために

本科目は4つのパートに分かれるが、各パートの最初の授業回は、そのパートで扱うテーマに取り組む動機付け、授業の方向付けとして重要である。履修生が異文化やそれに関わる諸課題を知識としてではなく肌感覚で実感し、異文化対応を《我がこと》として考えることを重視して、導入部の授業を考案している。ここでは、パート①②の導入部を紹介する。

3.1.1 自ら考えることを意識させる

パート①の第2回(第1回はオリエンテーション)は、異文化遭遇時の主な課題としてステレオタイプ、偏見などを取り上げるが、授業は講義でなくワークから始める。エジプトで販売されている日本製調味料が、国内のように瓶詰めではなく、僅か5gほどに小分けしたビニールパックで販売されている理由を問う(図3)⁴⁾。履修生には、3×4cm四方ほどの調味料の実物を渡し考えさせる。貧しい人々は少量(1パック約3円)でないと買えないからだが、その正解を知っている学生はまずいない。しかし、エジプト→砂漠の国→砂漠の国といえば石油→しかしエジプトは産油国ではない…などと想像力を駆使して類推すると、価格を安く抑えるためでは、という答えに辿り着ける。

異文化に関する必要知識には際限がなく、それらをすべて把握するのは不可能であろう。異文化理解では持てる知識を総動員しつつ、想像力で補完することが大切であることを実感させる。合わせて、異文化を知識として吸収するのはなく、履修生自らが考えていくのがこの授業のスタイルであることを意識付ける。

3.1.2 我がこととして捉えさせる

今や、飲食店やコンビニエンス・ストアの店員が外国人であることが珍しくなくなった。身近なところで在留外国人が増加し、さまざまな誤解や軋轢が発生している。その要因の一つに、程度の差はあれ、無意識であれ、私たちの中に偏見や差別が潜んでいる。国内のグローバル化を考えるパート②の初回(第4回)授業は、外国人を受け入れる側の課題を自覚させ、共生のための問題意識を芽生えさせることが目的になる。

国内のグローバル化の進行を考えるトピックとしては、在留外国人の現状や外国人受け入れ(出入国管理法、技能実習制度など)の課題などが考えられる。しかしそれらを、統計データや教科書的な情報で講義す



図3 カイロの食品店で売られている調味料(円内)

るだけでは、履修生にとっては他人の知識の域を出ない。実感をもって理解させる工夫が必要である。そこで本授業では、冒頭で筆者がアウシュビッツ強制収容所を訪れた際の体験を、撮影した写真を交えて話す。一見のどかな欧州の田舎の写真(図4)を見せて、ここはどこか、イメージで答えさせることから始める。実は写真の枠外には、かつて高圧電流が流れていた鉄条網が張り巡らされている。些細な偏見、小さな差別が次第にエスカレーションして、極端なケースではホロコーストに至る。私たちと同じ、普通の人々がそうした狂気を引き起こし得ることを自覚させる。

次に、日本に住む外国人(白人)の子供たちが日本人から受けた差別体験を語るビデオを見せる⁷⁾。ここでは、金髪のため「ガイジンだ!」という好奇の眼を投げかけられたときの恥ずかしさ、日本で生まれ育っているにも拘らず、漢字テストで教師に外国人だからという理由で採点を甘くしてもらった際の違和感などが語られている。相手を傷つける行動は、あからさまな差別だけではない。よかれと思って取った行動が相手を傷つけることもある。そうした複雑さ、繊細さに敏感になることが求められる。続けて、履修生が初めて外国人と接触したときどんなリアクションをしたか、その根底にはどんな意識、価値観があったか、を思い出させ、グループ内でシェアさせる。

以上の活動により、差別の現実や自分の中の小さな偏見を自覚させてから外国人受け入れの現状など統計データを交えて講義することで、身近な問題として履修生に受け止められる。

3.2 異文化を多角的に、深く捉えるために

パート②③では、ビジネスの流儀や生活習慣など、さまざまな相違について考える。それらを表層的またはステレオタイプな理解に留めない配慮が求められる。



図4 一見のどかな住宅街、実はアウシュビッツ

3.2.1 リアルな題材と多様な視点を提供する

第4~11回では、経験学習モデルのサイクルを回せる授業設計を心がけた。まず、事前学習として、各回授業テーマに関する問題意識を喚起する読書課題を課す。在留外国人や海外に住む日本人に関する新聞・雑誌記事や、体験談のブログ記事など毎回10ページ程度、1時間弱で読める読み物である。

授業は、ケーススタディや事例から典型的な異文化対応課題を考える授業回(第4、7、8、10回)と、海外駐在経験者などから体験談を聴く授業回(第5、6、9、11回)を半分ずつ配置する。ケーススタディなどで学んだことを、体験談を聴くことで、現実感の伴った知識として確認・発展させる意図である。授業の具体例は次節以降で示す。

なお、第3回以降、ワーク類は5~6名に分け同一メンバーで進めるが、パート③に入る第8回のタイミングでグループ編成を替え、その後最終回までグループを固定する。履修生には多様なメンバーと交わりたいのもっと頻繁に替えるべき、慣れたメンバーのほうが話しやすいので替えないほうがよいなど、両論がある。グループ固定によるマンネリ化の防止と話しやすさの兼ね合いで、1回のみ編成替えしている。

3.2.2 ケーススタディから実践的に学ばせる

第8回を例に授業パターンを紹介する。海外で一般的なJob採用と日本特有のMembership採用に起因する職務遂行上の相違点、たとえば、役割や仕事の担当領域が明確なアメフト型の海外と、担当領域が必ずしも明確でなく有機的に動くサッカー型の日本の相違について考える授業回である。

授業の冒頭、経験学習モデルの具体的経験の代用として海外調査で収集した実話をアレンジしたケーススタディ(次頁の表2)を用い、外国人との対応で日本人が直面する戸惑いを疑似体験させる。個人ワーク(3分)で自分の考えをまとめてから、グループワーク(5~10分)で意見交換させる。次いでいくつかのグループに発表させ、全体共有することで内省を促す。「忙しいときはお互い様なので自分なら手伝う、Bさんは冷たすぎる」、「欧米は家族が第1で家事も夫婦で分担するから手伝えない」、「Bさんのように割り切ったほうが働きやすい」等の意見が出る。手伝うべきか否か、は仕事の担当範囲の考えかたに関する文化、およびその人のものの考えかた、価値観、生きかたが根底にあ

る。外国人に比べれば同質性が高い日本人の学生間でも意見はさまざまに分かれ、教室の中でさえも異文化集団であることを履修生は自覚する。

次に、抽象的概念化を促すために、メイヤーの「カルチャーマップ」やニスベットの研究成果を用いて仕事の考えかたに関する国・地域別の相違などを解説する^{8,9)}。履修生は整理された情報を知ることで、わかった気になる。しかしそれらは、依然として異文化の表層的な理解に過ぎない。メイヤーの「カルチャーマップ」は、いわばマクロな文化的特徴を示しており、あくまでも平均または傾向である。教室内で意見が多様であるように、より狭いコミュニティ毎の違いや個人差がある。そうしたミクロな特徴とマクロな特徴の複眼で異文化状況を捉える必要がある。

そこで具体的経験の発展問題として、表3のケーススタディを課す¹⁰⁾。A 課長に悪気はなく、B さんの体調を気遣っての申し出だった。しかし B さんは、ジョブ・デスクリプションに基づく仕事領域を強制的に制限されたと受け止めた。たとえ相手を気遣っての行動でも、相手が望まなければハラスメントになることがある。こうした事例により、履修生は働きかた、考えかたの相違をより多角的に捉え、異文化理解の奥深さを自覚し、抽象的概念化をより確かなものにするきっかけを掴める。

授業の開始時と終了時に、欧米型と日本型の働きかたのどちらが自分に合いそうか訊ねた。2019年度の授業では、開始時は欧米型 56%に対し日本型 44%だったが、終了時では欧米型 45%に対し日本型 55%になった。考えが変わった履修生は、多様な意見を聴き、

表2 ケーススタディ1：仕事の担当範囲

Aさん(日本人)は、担当している仕事のピークで毎日21時くらいまで残業する日々が2週間続いています。さすがに今週は、表情にも疲れの色が見えます。

一方、隣の席のBさん(アメリカ人)は、思いのほか順調に仕事が進んでいて余裕があります。Aさんが担当する仕事はBさんも経験があり、手伝おうと思えば手伝える内容です。Bさんは、午後顧客とアポがありましたのが急にキャンセルになりました。差し当たってきょうの午後にどうしても片付けなければならない仕事がないBさんは、半日休暇をとることにしました。そして、Aさんに「お疲れ様。お先に」と言って帰っていきました。

- あなたがBさんの立場だったらどうしますか?
- では、Bさんはなぜ手伝わないのでしょうか?

多角的にものごとを捉えた結果であろう。

3.2.3 体験談から実践的に学ばせる

海外駐在経験者などから実体験を聴く授業回(第5、6、9、11回)では、毎回2名の社会人をゲスト講師に招く。90分の授業のうち一名30分ずつ、担当教員によるインタビュー形式で体験談を伺い、20分を学生との質疑応答に充てる。前項で紹介した第8回授業に続く第9、11回では、海外と日本との働きかたの相違の実際を、海外駐在経験のある社会人から聴く。ゲスト講師からは、当該国と日本との典型的な働きかたやものの考えかたの違いなど生々しい実話が語られる。それらは、前回授業で学んだことを裏付けるものだったり、相違のバリエーションを拓けるものだったりする。

海外はJob採用で仕事の役割が明確に分かれる点について、欧米やアジア、中東などそれぞれの国や地域の事情や実例が語られた際の例を示す。A氏は、欧米はビジネスの損得を合理的に考えドライだが、アジアや中東は人間関係重視で動く傾向があると言う。一方B氏は、中国や中東も合理的に判断して動くと言う。両者の話は矛盾しているようにみえるが、さらに話を聴くと、A氏のアジアや中東の対応相手は現地を市場とする販売代理店であり、紹介をベースに取引する傾向にある。B氏の対応相手は輸出が活発な製造業が多く、欧米のビジネススタイルに慣れていると言う。同じ国でも業界や相手によりバリエーションがあり、ステレオタイプに捉えることはできないことがわかる。

体験談を聴く授業の成否のカギは、ゲスト講師が授業の主旨を理解し、体験を率直に話してもらえるかどうか、にある。体験談と言われても、何をどのくらい具体的に話せばよいのか、ゲスト講師は戸惑う。事前の打ち合わせでは、仕事の流儀、近所付き合い、子供の教育など、聴きたいテーマを提示し、話せることを

表3 ケーススタディ2：善意で言ったのに…

A課長(日本人)はニューヨークの日系企業の駐在員です。ある日、新婚の部下の女性Bさん(アメリカ人)から、妊娠3か月と報告を受けました。

A課長は、Bさんの体調を気遣って、「無理しないでくださいね。大事な時だから、飛行機は乗らないほうがいい。来週のアトランタ出張(Bさんが行く予定だった)は、Cさんに替わってもらいましょう」と言いました。

翌日、BさんはA課長の上司であるD部長に訴えました。「私、A課長からハラスメントを受けています!!」と。

- なぜBさんは、ハラスメントと訴えたのでしょうか?

箇条書きしてもらおう。そのリストを見ながら、取り上げる内容を特定する。加えて、「いつ、どこで、どんな出来事があったのか。相手はどんなリアクションをし、それに関してあなたはどんな気持ちになったのか。学生がその場面を思い浮かべられるように話してください」のように説明し、ゲスト講師が語るべき体験談の具体性を把握できるように努めている。

3.3 異文化対応力の土台を作るために

本稿の冒頭で、異文化対応力を知識として知ることではできても、できるようになるのは難しいと述べた。パート④は、その《できる》を目指し、グループワークで試すパートである。経験学習モデルの具体的経験の発展問題、または能動的実験に相当する。現実には数回の授業で《できる》に到達することはない。多くは自分がいかにできないか、を自覚するに留まるが、その自覚こそができるに通じる出発点になる。

3.3.1 共感する態度を体験させる

Bennett (1986) が異文化感受性発達モデルで示した自文化中心的な段階から文化相対的な段階に移行するために、または異文化の相手を受け入れ信頼関係を取り結ぶためにカギを握るのは、共感し合えるかどうかであろう¹⁰⁾。心理療法においても、共感クライエント（患者）との関係性構築に重要な技法だが、鳴岩 (2017) は、共感を「異なる人格である以上客観的な意味では正確にわかるはずのない他者の内界に、経験と理論と内省力を総動員して近づこうとする、能動的で持続的なプロセス」と定義している¹¹⁾。共感とは、相手を理解した状態ではなく、相手を理解しようとする《態度》なのである。第13回授業では、この共感する態度を体感するワークに挑む。

表4 グループワーク：共感

① 一人目が話す：3分

- 話し手：メンバーを見ながら、知ってもらいたいという思いをこめて、具体的に語りかける
- 聞き手：アイコンタクト、相槌、うなづきを含め、黙って聴く。相手の持っている「想い」を探求する
- 聞き手：話し手が心の奥底に抱えている「想い」をポストイットに記入する

② 一人目が話し終えたら：2～3分

- 聞き手：ポストイットを話し手に渡し、感じたことを手短かに説明する

③ 二人目が話し、①②のやり取りを繰り返す

履修生には前回授業の際に、話すことを考えてくるよう伝えただけで、本授業回では「今までの人生で、一番つらかったこと、大変だったこと」を、表4の手順によりグループ内でシェアする¹⁶⁾。このワークの成否は、話し手がどのくらい率直に語れるか、聞き手がどれくらい共感の態度になれるかにかかっている。第8回以降、グループを固定してワークを実施しているので、この時期にはメンバー同士の距離感はある程度縮まっている。

ワーク後の感想では、「どうしても自分の過去の体験や価値観から相手の話を考えてしまいがち」、「話の内容を理解するのが精一杯」と、履修生たちは共感の難しさを実感する。一方で、自分の体験を聴いてもらったことで、「自己肯定感が上がり、みんなに仲間と認められた気がした」、「自分の話を理解しようという姿勢を見せてくれる相手は、話し手にとって非常に大きな存在だと感じた」など、共感の効用・可能性も発見する。

聞き手が誠実に話を聴き、共感できれば、話し手は自分が受け入れられた安心感から信頼関係が深まりさらに話したくなる。外国人など、異文化の相手と接する際、この共感の態度を適用できるようになれば、異文化対応力は向上するだろう。

3.3.2 異文化間の協働を体験させる

続く第14回授業では、異文化の相手との協働において、自分の常識とは異なる振る舞いをする相手とタスクを進める難しさを実験的に体験させる。

本授業回では、「シックスハット法」のロールプレイに大半の時間を割く¹⁷⁾。履修生は日本人が大半を占め、年齢・学力など同質性の高い集団であり、教室内で異文化間のやり取りを体験させるのは難しい。シックスハット法は、本来は多角的なものごとを捉え、議論を活性化させる手法だが、履修生それぞれが意図的にあるキャラクターになりきることで、異文化状況での議論を疑似体験できると考え、この手法を採用した。

6名グループの各メンバーに、データを論拠に冷静に意見を言う人、心配性で否定的な意見が多い人、楽観的な意見が多い人、感情的に好き/嫌いで意見を言う人、他者の話を聴きまとめるのがうまい人、新しいアイデアを出すのが得意な人の6種の役割を与え、そのキャラクターになりきって、あるタスクを達成するため議論する。つまり、価値観や考えかた、性格が異

なる異文化のシチュエーションを人工的に作って議論させる。自分の常識とは異なるメンバーの振る舞いに接して感じたこと、この人はどんな考えの人なのだろうと想像しながら議論することも意識させる。前回授業で取り組んだ共感の態度で、どれくらい議論に臨めるかが試される。

終了後の振り返りでは、それぞれのメンバーはどんな価値観や思考様式の人かを当てさせ、常識が異なるメンバーと議論して何を感じたか、シェアさせる。「異文化の職場の雰囲気を実感的に感じることができた」、「この人はどんな人なのだろう、どうすれば分かり合えるのだろうと考えながら話すと、より深く多角的な議論が出来る」など学生の気づきは多い。

3.4 日本人がグローバル人材になるために

最終回は、まとめの授業回ではない。これまでの授業で学んだことを踏まえ、グローバル社会の中で日本人としてどう生きていくか、履修生それぞれが考えることを促す。本授業回を実施するために、これまでの14回の授業があったとも言える。

私たちは、歴史や文化、ものの考えかたなどが日本人であることを無視して自分のアイデンティティを構築することはできない。それはどの国・地域に生まれ育った人も、それぞれに同様であろう。授業の導入部で、日本人がグローバル社会で活動する上で強み/弱みとなるのはどのような点かを考える。個人ワーク (3分) で自分の考えを整理してから、グループで議論させる (10分)。留学生には、それぞれの母国・地域で考え、意見を述べさせる。

続いて、日本人が外国人との協働で貢献するためのヒントとして、筆者が一連の海外調査から抽出した次の4つを例示する。

- 日本人のよさ (思いやり、寛容などの資質。モノづくりへのこだわりなどの企業文化) を活かす
- 他国・他者を知り、自分を相対化したうえで、何が大切なのか、自分の価値は何か、を考える
- 組織を引っ張らなくても、調整役、ファシリテーターとしてもリーダーシップは発揮できる
- ものごとを判断する際に指針、バックボーンになる哲学や倫理観を獲得する

では、私たちが暮らす日本とはどのような国なのか。外国人から、「日本ってどんな国? 日本人ってどんな

感じ?」と訊かれたらどう答えるか。これが本科目最後の問いである。履修生には、個人ワーク (3分) で考えを整理してから、ペアになりそれぞれ1分で説明させる。留学生は、それぞれの母国・地域で語る。

話す内容を捻り出すのに苦労する履修生も多く、ワーク後の振り返りでは、「自分が住んでいる国のことを知らない」と漏らす。しかしながら、「これまで外国について考えてきたからこそ新しい視点で日本を考えられた」、「日本人の常識で考える日本のよさでなく、より客観的な視点からよさを考えるべき」、「日本人は時間を守り、真面目で、そんなステレオタイプを超えて、一個人として見てもらうためには、私固有の価値を持つことが必要」などの気づきも得る。

他者に伝えられるほど、自分は日本を知らないことに気づくこと、さらに自国の理解も外国の理解もある種のステレオタイプから始まることに気づくことが大切である。その認識を出発点に、日本人または自分自身を客観的・相対的に捉える努力を重ねる過程で、他文化も相対的に捉え、受け入れられるようになる。その努力こそが、2.2.2.で述べた経験学習のサイクルまたはメタ認知の形成プロセスの実践に相当する。

日本人の強みを活かしつつ、個性を発揮すること。自分を試す、日本のためにという自分本位の発想を超えて、地球規模の発想で地域に貢献できる人材こそが求められている。本科目の終わりは、履修生たちがグローバル人材になるための始まりになることを期待して15回の授業を閉じる。

4 本科目の評価と学修効果

4.1 本科目の授業満足度

本科目の授業満足度、出席率等の推移を表5に示す。履修者の構成は例年、学部別では文系の経済、経営を中心に全5学部に渡り、学年では1年生が7割、2年生が2割、3~4年生が1割程度である。満足度は全学共通で期末に実施する授業アンケートのうち、「総合的にこ

表5: 本科目の授業満足度、出席率等の推移

	履修数	出席率	満足度	回答率
2016	7名	88%	3.71	100%
2017	40名	92%	3.83	90%
2018	91名	90%	3.84	92%
2019	90名	92%	3.41	77%

の授業に満足しましたか」の平均値（4件法）で、全学教育科目（教養科目）の全学平均（例年 3.3 前後）よりも高い水準を維持している。

自由記述のコメント欄では、「理論と実践の両方で学べたのがよかった」、「考えるだけではわからないことを実際に他者との関わりで体感できた」、「我々日本人がグローバル社会に目を向けるとてもいいトリガーになる」など、本科目の授業設計意図に副う回答が大半を占めた。唯一のネガティブ意見は履修者の参加意欲の温度差に関するもので、「ディスカッションする気がなさそうな人の班になってしまうと不幸」、「(クラス全体討議の際) 人数が多いからか、意見を求められても発言しにくい。半分くらいの人数ならば改善されるのではないか」などの意見があった。履修生の参加を促す働きかけが担当教員に求められるが、効果的なサポートができなかったことは、今後の課題である。

本科目は履修を途中で諦める学生はほとんどおらず、出席率も 90% を超える。いわゆる一般教養科目を履修する学生は、当該科目に興味をもって履修する者だけではない。授業内容に特段の期待はなく単位を稼げればよい、たまたま時間割が空いていた、友人が履修するから一緒に履修するなど履修動機はさまざまである。前章で述べた動機付けの工夫や実践的な内容が、そうした多様な学生の学習意欲を喚起した結果、高い出席率を維持していると推測する。

4.2 役立った授業回

本科目では独自の「終講時アンケート」を授業終了時に実施している。そのアンケートで、最も役立った授業回を訊いた。図 5 は、授業の完成度が高まった 2018、2019 年度の回答結果から、その授業回を選んだ人の比率を示したものである。直近の授業のほうが記憶に新しいこともあろうが、パート④の 13~15 回が最も高い。異文化を体感するためのワークが多い実験的な授業回であり、履修生には大いに刺激になった。社会人から体験談を聴く授業回（5、6、9、11 回）も概して高く、実話の力だろう。なお、回答率は 2018 年が 71.4%（64 名）、2019 年が 90.0%（81 名）だった。

回答の自由コメントには「体験型の授業が多く、聞くだけよりも得られるものが多かった」、ゲスト講師の体験談を聴き「異文化で働くことを、それをせずとも実感できた」、ワークでは「異なる価値観を持った人たちと意見を共有することの大変さを身をもって感じた」とある。当事者に実体験を聞いたり、ワークにより自分が疑似的に試す機会は、履修生にとって講義として聴講するよりも異文化を実感でき、今後役に立てられる感覚を掴めるということだろう。

だからと言って、講義による知識の付与は学修効果が低いということにはならない。たとえば第 8、10 回ではビジネススタイルの違いを講義で解説しているが、「今まで感じていたことを論理的に理解できた」とい

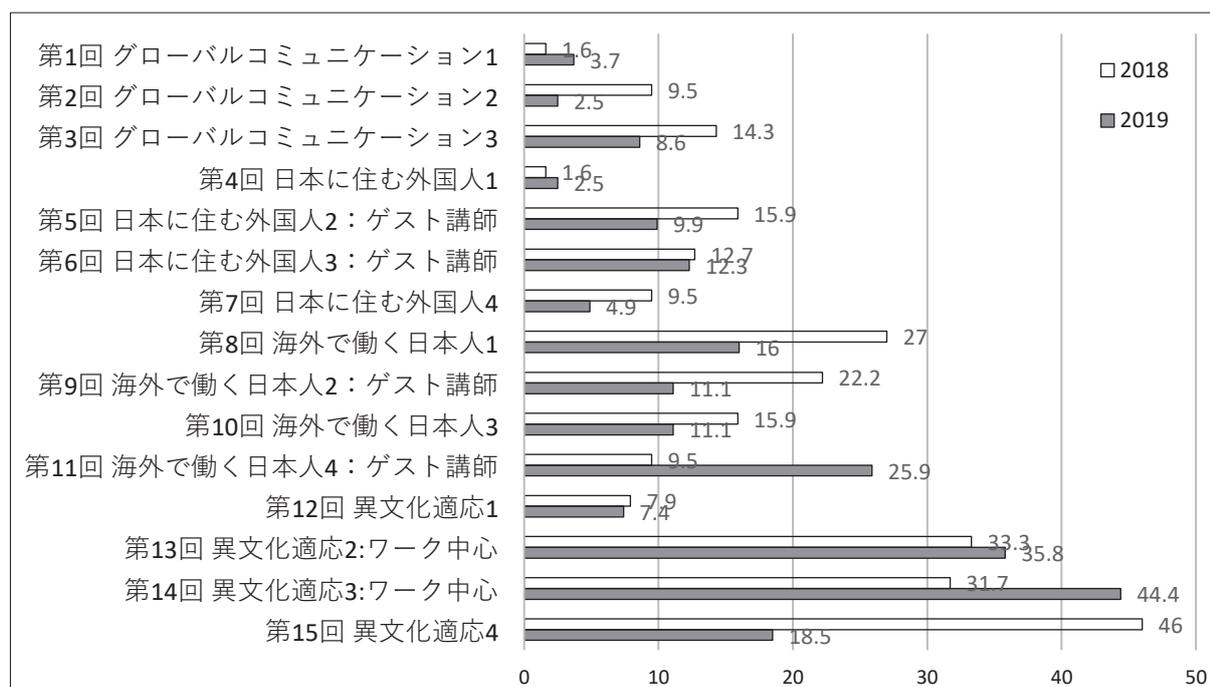


図 5 役立った授業回（3 つまで選択可、回答者全数のうち選択者数の百分率）

うコメントのように、整理された情報を知識として理解して初めて、一連のワーク類（経験学習モデルの具体的経験）による気づきを、多角的に深く振り返る（内省的観察）ことができる。それらの繰り返しを経て、自分が体験したことを意味付けることができ、理解が定着する（抽象的概念化）のではないだろうか。より効果的に経験学習を実施するには、「それに裏打ちする知性や概念の知識が必要」である（中原, 2013）¹²⁾。講義による知識吸収と、ワークなどの体験からの気づきは相互補完的で、両者をバランスよく配置することで学修効果が高まるのである。

4.3 本科目の学修効果

本科目の履修目標は、自分らしい異文化コミュニケーションの下地を形成することにある。その度合いを客観的に測定することは難しいが、前述の終講時アンケートで、履修前と比べた意識や行動の変化について学生に自己評価させた。授業での学び、気づきを通じて、内面の姿勢や関心、意欲が変化し、それらが原動力になり行動変容をもたらすと仮定し、行動変容の前提になる内面の姿勢（①～③）、意欲（④⑤）、関心（⑥⑦）の設問を設定し、実際の行動変容に関する設問（⑧～⑩）を設定した（図6）¹⁸⁾。選択肢は5件法で聞いた。なお、これらの設問の妥当性について、検証には至っていないが参考として示す。

図6は2018、2019年度の平均値をグラフにしたものである。姿勢（①～③）のスコア平均は4.29、意欲

（④⑤）は同4.12、関心（⑥⑦）は同3.99だった。各設問で8割前後の履修生に行動変容の準備段階に相当する学修効果が現れており、異文化対応の下地の形成に成功していると言えよう。姿勢のスコアが最も高いのは、ワーク類で異文化対応を疑似体験した結果と推測する。一方、行動変容の実行期に当たる⑧～⑩は同3.57で、特に⑩外国人との交流機会が増えた人は約3割に留まった。これを、座学でもここまでの効果が出るとみるか、座学では限界があるとみるかは解釈が分かれる。授業期間は4か月に過ぎない。そもそも行動変容の実行期は、経験学習モデルの能動の実験に相当し、その度合いは履修終了後の主体的な行動の如何で測るべきものなのかもしれない。

5 まとめ

本科目では、将来グローバルに活躍できる人材の基礎となる異文化対応力の滋養を目指してきた。日本人学生が大半を占める教室で、留学や海外研修等の実体験を経ずに「実践性」を実現することが授業設計に求められた。そこで、特に導入段階で異文化を体感させ履修生の動機付けを図った。実践的授業を実現するために、できるだけリアルなケーススタディや疑似体験できるワーク類を多く盛り込んだ。知識の付与と疑似体験をバランスよく組み合わせながら経験学習のサイクルを回せる授業に努めたことが、学修成果に繋がった。知識と体験のバランス、または異文化に関するメタ認知の形成のしかたを身に付けさせる工夫は、本科

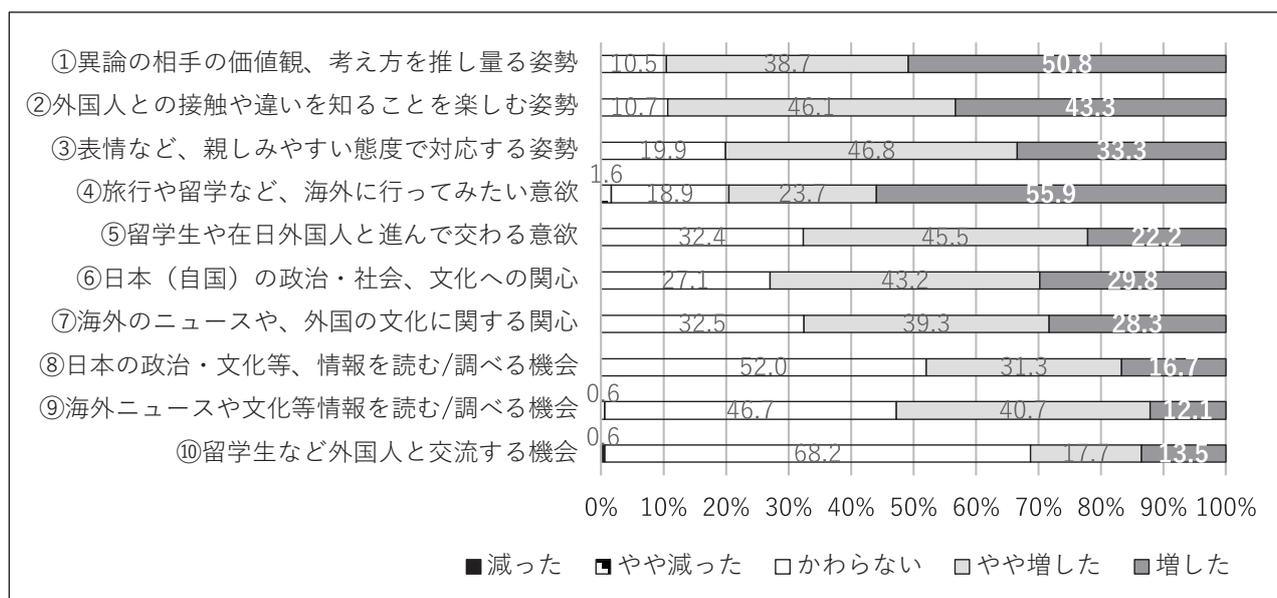


図6 履修前と比べた意識や行動の変化（終講時に測定）

目のような座学型に限らず、海外研修など体験型プログラムにおいても同様に重要性であろう。

異文化コミュニケーションの下地作りとして、所期の目標はほぼ達成できた。しかし、それらはいくまでも異文化とはどのようなものかを体感し、自分にはうまく対応できないことを知った段階である。《できる》に至る道のりは長い。授業終了後、関心を持った海外の事象を調べたり、学内の留学生など身近な外国人と交流したり、さらに将来、社会人として異文化対応の実地の場における主体的な行動（経験学習サイクルの継続）に委ねられる。本科目の履修を出発点に、日本人らしさと個性を融合させ、履修生それぞれが自分らしい「グローバル化の中の日本人」像を模索できる授業を今後も追及していきたい。

謝辞

一連の海外調査の際、大学教育に活かすことを前提に貴重なお話を伺いました。調査にご協力いただいた企業・団体等の皆様に改めて感謝の意を表します。

注

- [1] 5年間で25カ国・28都市に赴き、民間企業の海外駐在員を中心に、延べ134名にインタビュー調査した。調査結果の詳細は引用1、2参照。
- [2] 「グローバル人材育成教育研究」誌に2014年創刊号～2020年第8巻1号までに掲載された研究論文、研究ノート、実践報告61本のタイトル、見出しから主な内容を試みに分類した。
- [3] 本プロジェクトは2015年10月～翌年1月に実施した。beyond global Japan社は研修サービスを提供する企業である。異文化の中で自社の基本理念を共有し、現地の人々と事業遂行できるグローバル人材の育成に力を入れており、筆者の科目企画意図に合致していると判断し、共同開発に至った。2016年の開講後は、本学独自に内容の充実や事例の差し替えなど改善（全体の1/3程度）を図り、現在に至る。
- [4] この調味料は、2017年9月の海外調査でエジプトを訪問した際、エジプト味の素食品社・社長（当時）の宇治弘晃氏よりサンプルとして提供された。図4の写真も同様。
- [5] 2018年に米国で海外調査した際に、最近起きた事例として語られた。仕事よりも部下の健康に配慮することが上司の務めとの考えによる判断だった。しかし、当該部下の意向に依らず仕事を制限することは不適切であり、現在では日本においても、マタニテ

ィ・ハラスメントとして認識が浸透しつつある。

- [6] ワークは、NVC Japan (<http://nvc-japan.net/>)の「共感サークル」を参考に、著者らが考案した。共感サークルは、話し手がパーソナルな話を語り、聴き手は意見を述べずに話し手の心の奥にある感情や価値観に焦点を当てて聴くことで相手を受けとめ、共感を体感するワークである。
- [7] 6色の帽子(6種の人物キャラクター)になりきって思考することで多角的にアイデア発想する方法。原型はEdward de Bonoにより考案された。
- [8] 厚生労働省健康局の「標準的な健診・保健指導プログラム(平成30年度版)」にある「行動変容ステージ(無関心期→関心期→準備期→実行期→維持期)」にヒントを得て、行動変容が関心・準備期と実行期に分けられる点に着目し独自に考案した。

引用・参考文献

- 1) 市村光之.(2018). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の構造. グローバル人材育成教育研究, 第5巻第2号, 1-12
- 2) 市村光之.(2019). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相. グローバル人材育成教育研究, 第7巻第1号, 1-12
- 3) ベントン, キャロライン.(2012). いま、なぜ若者は海外へ行かなくなったのか, グローバル人材を育てる. 6-27. 筑波大学附属学校教育局編, 東洋館出版社.
- 4) Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall
- 5) 濱中義隆.(2013). 多様化する学生と大学教育. シリーズ大学2 大衆化する大学, 47-74. 岩波書店
- 6) 市村光之.(2018). 学修成果の可視化①. AP/FD ニュースレター10. 横浜国立大学: <http://www.yec.ynu.ac.jp/newsletter/APFDvol10.pdf> (2020年9月18日参照)
- 7) Mira. 白人系日本人 <https://www.youtube.com/watch?v=Q9cTwzko1ZI> (2020年9月18日参照)
- 8) エリン・メイヤー.(2015). 異文化理解力. 英治出版
- 9) リチャード E. ニスベット.(2014). 木を見る西洋人 森を見る東洋人. ダイアモンド社
- 10) Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 170-198
- 11) 鳴岩伸生.(2017). 心理療法における「共感」概念について. 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要. 55. 125-139
- 12) 中原淳.(2013). 経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, 639, 4-14,

受付日 2021年1月6日、受理日 2021年3月13日

実践報告

文理・異文化融合課題解決型グローバル人材育成プログラムが参加学生の
進路検討に与える効果

(カップリング・インターンシップ参加学生の進路追跡調査より)

橋本 智恵^A、勝又 美穂子^A、西川 宏^A、近藤 勝義^AThe Effects of Practical Internship on Participants' Career Considerations
(From a Follow-up Survey of CIS Participants Who Graduated from Osaka University)Chie HASHIMOTO^A, Mihoko KATSUMATA^A, Hiroshi NISHIKAWA^A,
Katsuyoshi KONDOH^A

Abstract: Since 2015, Osaka University has had a practical internship called the Coupling Internship(CIS), which is supported by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. CIS is conducted with mixed participants from Osaka University and overseas universities from both humanities and engineering majors. During the 2-week-long group internship at a Japanese manufacturing firm, students with diverse backgrounds work together to propose findings and solutions to the firm's problems. 164 students of Osaka University have completed the CIS so far. This paper attempts to find the effects of the CIS experience on participants' career considerations, based on the responses to a follow-up survey of CIS participants who graduated from Osaka University. The results show that both Humanities and Engineering students enjoyed positive effects but that the type of effect tend to differ between the two: the biggest impact on Engineering students was an expansion of the career paths they considered to include international options while, for the Humanities students, it was self-understanding.

Keywords: Coupling Internship, humanities and engineering students, follow-up survey, global-mindness, self-understanding

キーワード：カップリング・インターンシップ、文理学生、追跡調査、海外志向、自己理解

1 はじめに

カップリング・インターンシップ(以下、CIS)は、大阪大学接合科学研究所が中心となり文部科学省特別経費「広域アジアものづくり技術・人材高度化拠点形成事業」の一環として2013年度から開始し、2020年度で8年目を迎えた。CISは時代の変化とニーズに対応したグローバル人材育成を目的とし、日本・海外、文系・理系が融合し、課題解決力や異文化理解、コミュニケーション能力の向上を目指す実践型の海外・国内研修である。これまでフェーズI(2013年度～2017年度)、フェーズII(2018年度～)を合わせ2019年

度までに計41回実施し、本学の参加学生総数は164名である。CISは各実施箇所につき、本学学生4名、海外連携大学学生4名が参加し、受入企業から提示された実習課題に本学学生と海外学生、文系理系学生の1チーム4名の混合チームで取り組み、対策の提案を行う¹⁾。本学の参加学生は、文系は外国語学部(フェーズI～)、経済学部・経済学研究科(フェーズII～)、理系は工学研究科(フェーズI～)、基礎工学研究科(フェーズII～)に在籍する学部生と大学院生で構成されている。前述のとおり本研修は「課題解決力や異文化理解、コミュニケーション能力の向上」を目的としており、「専門分野の技術習得や知識習得」が主目的ではないことから、本研修においては、学部生と大学院生

A: 大阪大学接合科学研究所

の区別はせず、参加者は全て「学生」とし、上記の文系学部及び研究科、理系研究科に在籍する学生をそれぞれ「文系学生、理系学生」としている。加えて、本研修におけるキャリア教育の観点から、参加対象は就職に近い学年に設定している。文系は博士課程へ進学する学部生が非常に少なく、他方、理系は博士課程へ進学する学部生が多いため、文系は主に学部生、理系は大学院生が参加している。本研修の成果については、異分野融合・産学連携による学生の学び¹⁾や文理学生の協働を通して双方に与える学び²⁾において検証を行ってきた。本研修では期待される効果の一つとして、学生のキャリア意識向上を挙げており、本稿では、本研修の経験が参加学生の進路検討へ与える効果を進路追跡調査をもとに明らかにすることを目的とする。

2 カップリング・インターンシップ (CIS) の概要

2.1 全体概要

CIS 現地実習までに、本学学生に向け日本企業の経営理念やものづくり企業について、実習課題への取り組み方、コミュニケーションと異文化理解、危機管理等計9回の事前研修を実施し、研修本番に向けた準備を進める。実習課題は、事前に受入企業と本学で協議の上設定され、文理学生が共に理解可能であり協議できるもの、またそれぞれの強みが活かせるテーマとなっている。本学での事前研修終了後、各実施箇所では2週間の現地実習が始まり、本学学生と海外学生が合流し最初の2日間現地事前研修が実施される。その後、日系ものづくり企業で工場見学、技術講義、技能実習、社員へのインタビュー等の企業実習を5日間行う。学生は、企業実習でものづくり企業への理解を深めるとともに、課題取り組みの情報収集に努める。そして、連日の実習課題に対するチーム協議や文化体験を通じ学生同士の絆を深めていく。本研修最終日には、受入企業、海外連携大学と本学関係者、学生が参加する最終報告会が開催され、学生が各々のチームの実習課題の課題と対策を英語で発表し、報告会参加者からは発表内容に対する質問やコメントが出される。本研修が終了すると、参加学生は各自「成果報告書」と「実施後アンケート」を作成し内省する³⁾。

2.2 企業実習

本稿では、企業実習の経験が参加学生の進路検討へ影響を与える大きな要因であると考察する。企業実習は、2週間のCIS実習のうち5日間日系ものづくり企業にて実施される。受入企業での実習カリキュラムは本学と受入企業との協議の上設定され、カリキュラム内容は主に企業・組織紹介、安全講習、工場見学、技術講義、溶接等の技能実習、顧客訪問や現場視察、社長や工場長をはじめとする社員へのインタビューである。企業・組織紹介では、企業沿革、企業理念、事業内容、組織について説明が行われる。工場見学では、製造工程から出荷前までの一連の流れを見学するため、ものづくり現場を実際に体感することができる。また工場内では社員の働く様子や安全性、労働環境、業務の効率化等における企業の取り組みも見ることができる。顧客訪問や現場視察では、工場で製造プロセスを見学した製品が出荷後どのように活用されているのかを見る機会となる。また、企業実習カリキュラムにはインタビューの時間が多く設定されており、社長や工場長をはじめとし、部長・課長クラス、リーダークラス、ワーカークラス、日本人駐在員、現地社員等、様々な職位の社員へヒアリングを行う。学生は、インタビューを通じ、課題発見のための情報収集を行うと同時に、社員の業務内容や責務、組織マネジメント等をより詳細に理解していく。そして、企業実習期間中には、受入企業社員との懇親会も開催され、参加学生と社長や工場長を含めた社員との交流の場となっている。企業実習は、グローバルに展開する日系ものづくり企業の様々な企業活動や日本の技術力を間近で体感し、ものづくり業界への理解を深めると共に、グローバル環境で働く日本人の任務や責務、苦悩ややりがい等について具体的に知る事ができる機会となっている。

3 アンケート調査

CISの経験が進路検討へ与える影響を調べるため、以下2つのアンケート調査を実施した。

3.1 CIS参加学生の進路追跡調査（以下進路調査アンケート）

【調査目的と内容】

CIS参加学生の卒業後の進路先とCISの経験が進路検討に影響を与えていたかを探るためアンケート調

査を実施した。進路検討時における CIS の影響の有無については「CIS の経験が進路検討に役立ったか」の問いに「非常に役立った」「一部役立った」「ほとんど役立たなかった」「全く役立たなかった」の中から選択してもらい、「非常に役立った」「一部役立った」を選択した場合は、「何がどのように役立ったか」を自由記述にて回答を求めた。

【調査対象】

2013 年度～2018 年度に CIS に参加した卒業生 110 名 (文系学生：外国語学部 52 名、経済学研究科 1 名、理系学生：工学研究科 57 名)。回答者 74 名 (文系学生：外国語学部 36 名、理系学生：工学研究科 38 名)

【調査時期】

2019 年 2 月～4 月

【調査実施方法】

E メールで質問票を送付

3.2. CIS 未経験者の海外志向と就業意識に関するアンケート調査 (以下 CIS 未経験者アンケート)

【調査目的と内容】

進路調査アンケートの結果と比較分析するため、CIS 未経験者へアンケート調査を実施した。アンケート項目は就業意識、海外志向、ものづくり業界への関心、グローバル人材像、自信のカテゴリーに分け設定しそれぞれの問いに 5 段階で評価してもらった。その中から「外国人と活動したり外国語を使うようなインターンシップに参加したことがあるか」「将来どんな職業につきたいか明確か」「将来どんな業界で働きたいか明確か」「ものづくり業界について知っているか」「ものづくり業界に興味があるか」「将来海外勤務の可能性のある企業やグローバルに展開している企業で働きたいと思うか」「海外勤務やグローバル企業で働くことに対し不安があるか」「どのような不安があるか」の問いに対する回答結果を分析対象データとする。

【調査対象】

CIS 未経験の大阪大学学生計 46 名。対象内訳を表 1 に示す。CIS への参加要件にあてはまる研究科、学部、学年を対象とする。B は学部課程、M は博士課程であり、学年と合わせて記載している。B4、M2 は CIS 参加要件にあてはまる就職活動が完了している可能性が高いことから調査対象としない。

表 1 CIS 未経験者アンケート回答者内訳

文系 (23 名)		理系 (23 名)		
経済学研究科	外国語学部	工学研究科	基礎工学研究科	
M1	B3	B2	M1	
1 名	8 名	14 名	16 名	7 名

【調査方法】

オンラインアンケート (無記名)

4 調査結果

4.1 文理の進路検討に与える影響の差異

進路調査アンケートで「CIS が進路検討に役立ったか」という問いに対し「非常に役立った」「一部役立った」と回答した学生は、文系 33 名 (91%)、理系 32 名 (84%)、文理合わせて 63 名 (88%) であった (図 1)。文理共に多くの参加学生が CIS の経験が進路検討に役立ったと回答した。

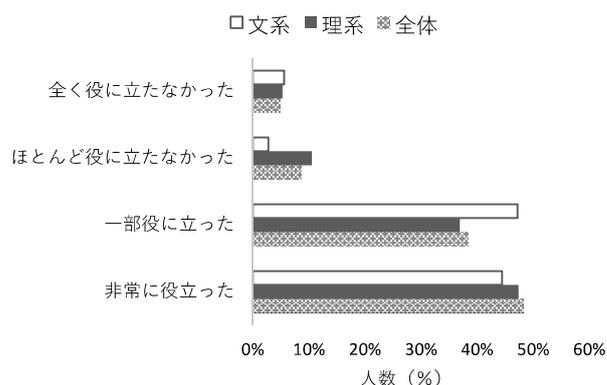


図 1 CIS の経験が進路検討に役立ったか。
(進路調査アンケート)

「非常に役立った」「一部役立った」と回答した文理学生 63 名の「何がどのように進路検討に役立ったか」の問いに対する自由記述回答を表 2 の分類基準をもとにカテゴリー分類した。分類基準は語や文章記述の類似性、コンテキスト、記述全体の意味から同一概念を抽出し作成した。1 名の回答が複数のカテゴリーに含まれることがあり、それぞれカウントしている。その結果、文系学生、理系学生の進路検討に与えた影響に異なる傾向があることがわかった (図 2)。

表2 「何がどのように進路検討に役立ったか」の回答カテゴリー分類

カテゴリー項目	分類基準
業種理解	ものづくり業界・企業組織・企業活動・職務の理解
自己理解	自己に対する新しい気づきや認識(興味・関心・能力・価値観等)、職業への興味、進路の明確化
海外志向の向上	海外やグローバル企業でのキャリア検討、海外への不安軽減
就業・職業意識の変容	働くことや仕事に対するイメージ形成、働くことの面白さや難しさを理解
その他	意味を明確に理解できない、上記にカテゴリーできない回答

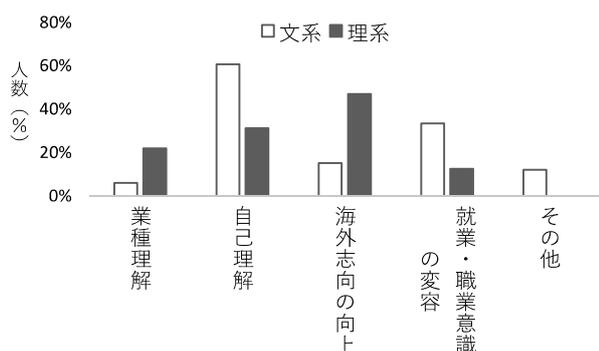


図2 何がどのように進路検討に役立ったか。(進路調査アンケート)

進路検討に最も影響を与えた項目は、文系学生は「自己理解」、理系学生は「海外志向の向上」であった。最も影響を与えた項目に違いが出た要因は、文理の専門性による進路の明確度の差異が背景にあると考える。文系学生は、専門性による業種職種の限定が少ないことから、幅広い進路選択が可能となる。キャリア検討開始時や業種職種の選択時に、自己の興味や関心、職業適性の認識等の自己分析が不可欠なことから、自己理解へ最も影響を与えたと考える。加えて、2013年度から2018年度に参加した文系学生はほぼ全員が外国語学部所属であり、進路調査アンケートの文系回答者も全員外国語学部生であったことから、本研修に参加する前から海外志向は高かったと推測する。理系学生

は、専門性が高く進路の業種職種が限定されているため、自己理解よりも海外志向へ影響があったと思われる。

図3はCIS未経験者アンケート結果である。アンケート回答者はB2も含まれるが、CIS参加対象学年に該当するため、サンプルに含んでいる。「将来どんな業界で働きたいか明確か」の問いに対し、文系学生は「明確」「やや明確」が計12名(52%)で「とても明確」はいなかった。理系学生は「とても明確」「明確」「やや明確」は計19名(83%)であった。

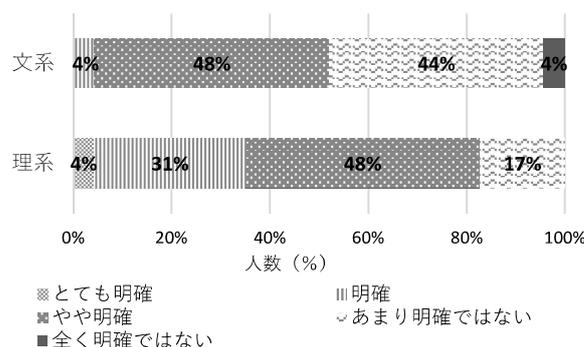


図3 将来どんな業界で働きたいか明確か。(CIS未経験者アンケート)

また、「将来どんな職業に就きたいか明確か」の問いに、文系学生は「明確」「やや明確」が計9名(39%)、理系学生は計19名(87%)であり(図4)、理系学生の方が自己の将来の職業に対する明確度が高かった。

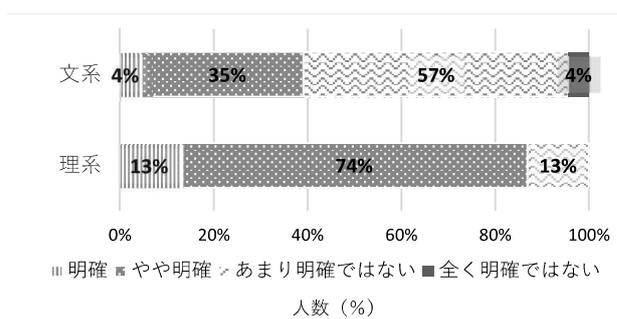


図4 将来どんな職業に就きたいか明確か。(CIS未経験者アンケート)

これらの結果から、進路の明確度が文系学生と理系学生とで異なる傾向があることがわかった。専門性による進路の明確度の差異により、本研修の経験が進路検討に最も影響を与えた項目に異なった傾向が表れたと考える。

4.2 理系学生の進路検討への影響

4.2.1 コミュニケーション力や英語力における自己効力感の向上が進路検討に与える影響

本稿では、体験による「自分でもできそうだ」という個人の自信・確信を自己効力感と示す。進路調査アンケートで「何がどのように役立ったのか」の問いに対する理系学生の自由記述回答をカテゴリー分類した結果、「海外志向の向上」が最も多かった(図2)。回答には「海外で働くことに興味を持った」「海外勤務の可能性が高い企業を優先し、就職活動を行った」など海外勤務への興味やグローバル企業や海外勤務の可能性のある企業への就職活動を行ったという記述内容が多く見られた。理系学生の海外志向が向上した要因を探るため、CIS 未経験者アンケートの理系学生の回答結果(図5~8)を参照した。まず、「将来海外勤務の可能性のある企業やグローバルに展開している企業で働きたいか」の問いに対し、「とても思う」「思う」「やや思う」と回答した理系学生は計16名(70%)であり(図5)、多くの理系学生が、海外勤務がある企業やグローバルに展開している企業への就職を希望していることがわかった。次に、「海外勤務やグローバル企業で働くことに対して不安があるか」の問いに対し、「とてもある」「ある」「少しある」と回答した学生は計18名(78%)であり(図6)、多くの理系学生が不安を抱えていることがわかった。

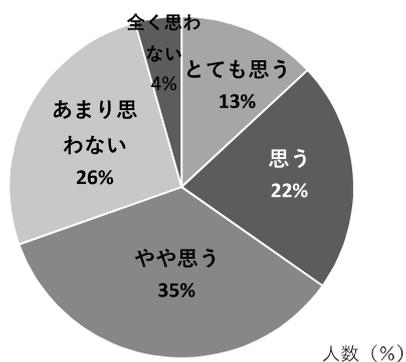


図5 将来海外勤務の可能性のある企業やグローバルに展開している企業で働きたいか。
理系学生回答 (CIS 未経験者アンケート)

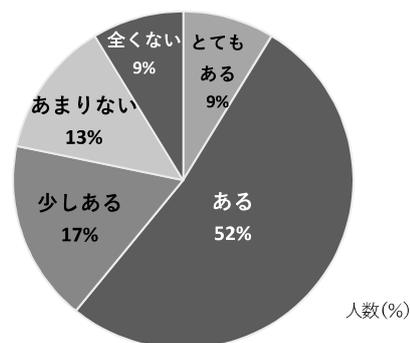


図6 海外勤務やグローバル企業で働くことに対して不安があるか。理系学生回答 (CIS 未経験者アンケート)

そして、学生が海外勤務やグローバル企業で働くことに対しどのような不安を抱えているのか質問したところ、最も多かった回答は、「自分の語学力やコミュニケーション力」であった(図7)。

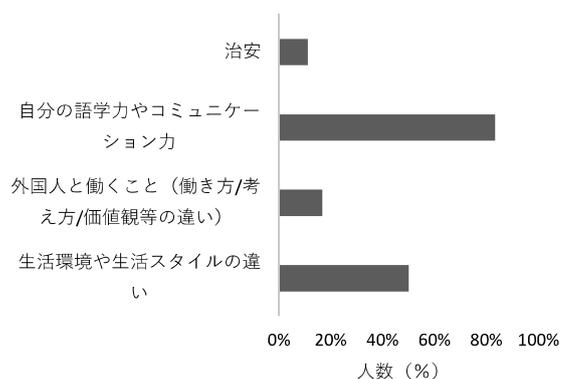


図7 どのような不安があるか。
理系学生回答 (CIS 未経験者アンケート)

この結果から、CIS 未経験の本学理系学生の傾向として海外志向はあるものの、外国人と活動したり外国語を使うようなインターンシップ参加経験はほとんど無く(図8)、自己のコミュニケーション力や英語力に不安を感じていることから、海外勤務やグローバル企業で働くことにも不安を感じていることがわかった。

これらの結果から、CIS 参加理系学生の「海外志向の向上」は、本研修を通じコミュニケーション力や英語力の不安を払拭したことが大きな要因であると思われる。

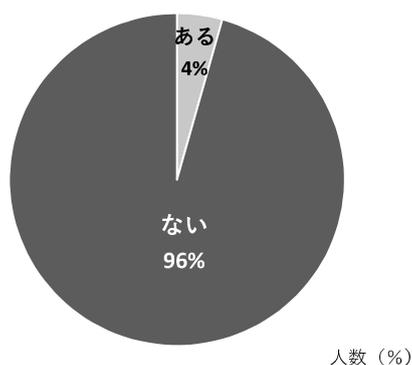


図8 外国人と活動したり外国語を使うようなインターンシップに参加したことがあるか。
理系学生回答 (CIS 未経験者アンケート)

そこで、前述の CIS に参加した本学卒業生への進路調査アンケート、CIS 未経験者の海外志向や就業意識を調査した CIS 未経験者アンケートの調査結果に加え、CIS 実施直後に参加学生へ実施した実施後アンケートの回答を参照する。

実施後アンケートのアンケート項目に「CIS に参加して自分のどのようなところに自信が持てるようになったか」という問いを設定しており、この自由記述回答を参照した。進路調査アンケートで CIS の経験が進路検討に「非常に役立った」「一部役立った」と回答し、「海外志向の向上」にカテゴリ分類した理系学生 15 名の記述内容を抽出し分類した (図 9)。分類は語や文章記述の類似性、コンテキスト、記述全体の意味から同一概念を抽出し行った。ただし、自信の内容が複数含まれている回答もあり、それぞれカウントしている。

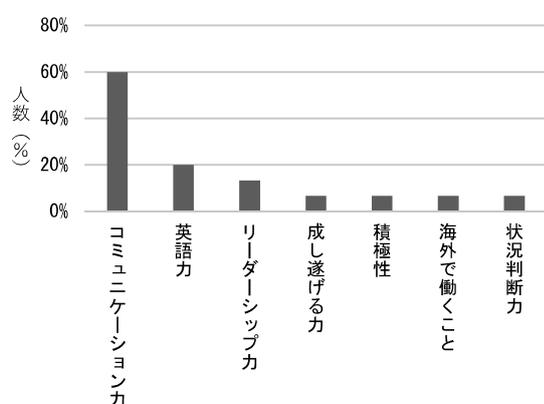


図9 CISに参加して自分のどのようなところに自信が持てるようになったか。理系学生回答 (実施後アンケート)

その結果、「コミュニケーション力」が最も多く、次に「英語力」であった。本研修を通じ海外志向が向上した学生のうち、自己のコミュニケーション力や英語力に自信を得たと認識している学生が多いことがわかった。

本研修の活動は終始英語をはじめとする外国語で行われる。本研修は2週間合宿方式で実施され、学生は皆同じホテルに泊まり、寝食も共に行う。海外学生との長時間にわたる時間共有や人間関係構築のため、プログラム以外の時間も必然的にコミュニケーションが必要となる。そして、2週間という制限された時間で課題に取り組み、研修最終日には受入企業へチームのプレゼンをしなければならないことから、海外学生とのコミュニケーションやディスカッションから逃げられない環境に置かれる。このような学生を取り巻く環境要因がコミュニケーションやディスカッションへの積極性を引き出していると考えられる。海外学生との膨大で多種多様なコミュニケーションやディスカッションを体験することでコミュニケーション力や英語力における自己効力感を高めたことがわかった。そしてコミュニケーション力や英語力の自己効力感が向上したことにより、不安が払拭され、それと共に海外志向が向上し、海外勤務のある企業やグローバル企業への就職を検討したと考える。

4.2.2 企業実習の経験が進路検討に与える影響

進路調査アンケートで「海外志向の向上」にカテゴリされた理系学生の記述回答を表3に示す。記述内容から、企業実習でグローバルに展開する日系ものづくり企業の様々な企業活動や社員の働く様子を実際に見たことにより、グローバル企業への興味や海外勤務への抵抗感の軽減に影響を与えたことがわかった。

就業経験のない学生にとって、実際の企業活動の現場や社員の業務内容等を理解することは容易ではない。また、外国人と共に活動した経験がない、または少ないこと (図 8) により海外勤務に対する不安や抵抗感が生じていたことから、企業実習の経験が海外志向向上に影響を与えたと考える。

表3 何がどのように進路検討に役立ったか。

理系学生回答 記述部分一部抜粋 (進路調査アンケート)

・海外インフラ事業に興味を持つきっかけとなった。
・海外で現地の人と協力して働くということに対してイメージがわき、海外勤務の可能性に対する抵抗感が軽減した。
・日本企業が世界を舞台に事業を行っていることを実感し、グローバルな企業への憧れが強くなった。
・発展途上国だと思っていた国の工場が日本と大差ないことを知り、また、街、人の発展の勢いを体感し、グローバル企業に就職しようと思った。

4.3 文系学生の進路検討への影響

4.3.1 自己理解の促進による進路検討への影響

進路調査アンケートで「何がどのように役立ったのか」の問いに対する文系学生の自由記述回答をカテゴリ分類した結果、「自己理解」が最も多かった(図2)。

表4 何がどのように進路検討に役立ったか。

文系学生回答 記述部分一部抜粋 (進路調査アンケート)

・現地スタッフや学生とコミュニケーションを取りながら課題解決することで、今後も専攻語を活かし参加国インドネシアとの関わりを持ち続けたいと思うきっかけの一つとなった。
・英語を使った仕事をしたいという気持ちが強くなった。
・海外の製造現場で起きている問題を直接現場の方からお聞きできるという部分が、課題解決のための選択肢を提示できる業界で働きたいという気持ちが強まった。
・現地学生が日本文化へ興味を持っていることを知り、日本のことをさらに外国人に伝えたいと思った。
・結局、自分はマスコミという道を選択したが、それはこのインターンシップを通じ、外国人労働者や日系企業、外資企業の経済活動について興味を持ったからであり、CIS参加の意義はかなり大きいものであった。

「自己理解」にカテゴリ分類された文系学生の記述回答(表4)から本研修における海外学生との活動、企業実習の経験が、自己の職業に対する興味や関心の高まりのきっかけとなっていたことがわかる。4.1でも述べた通り、文系学生は幅広い業種職種への就職が可能であることから、自己の興味や職業適性等を考え見つけなおす必要があることが結果の背景にあると考え

る(図3,4)。

次に、同じく「自己理解」にカテゴリ分類された文系学生の記述回答(表5)から本研修が、ものづくり企業への興味や就職希望を高めるきっかけとなっていたことがわかった。

表5 何がどのように進路検討に役立ったか。

文系学生回答 記述部分一部抜粋 (進路調査アンケート)

・工場実習がものづくりに興味を持つきっかけになった。
・日本のものづくりのレベルの高さを感じ、メーカーに興味を持つきっかけになった。
・工場ができて、雇用が生まれ、地域の経済が発展していく、その現場を見て、私も日本のメーカーに就職して将来は海外で働きたいと思った。
・参加前から当時はメーカー就職を希望していたが、その思いが強まった。

表6は進路調査アンケート回答者の就職先である。文系学生36名中、半数の18名が製造・メーカーに就職している。

表6 CIS参加学生(文系学生)の就職先
(進路調査アンケート)

進路先	文系(人数)
製造・メーカー	18
その他	10
金融	3
マスコミ	3
インフラ	1
進学	1

CIS未経験者アンケートの「ものづくり業界について知っているか」の問いに対する文系学生の回答(図10)を見ると、「あまり知らない」「全く知らない」が計16名(70%)と文系学生はものづくり業界に馴染みがないことがわかる。また、「ものづくり業界に興味があるか」の問いに対し、「とてもある」「ある」「少しある」と回答した学生は計14名(61%)であった(図11)。この結果から、本学の文系学生はものづくり業界に興味はあるものの、業界詳細については詳しく知らないことがわかった。

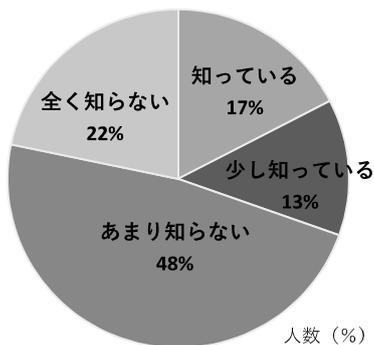


図10 ものづくり業界について知っているか。
文系学生回答 (GIS 未経験者アンケート)

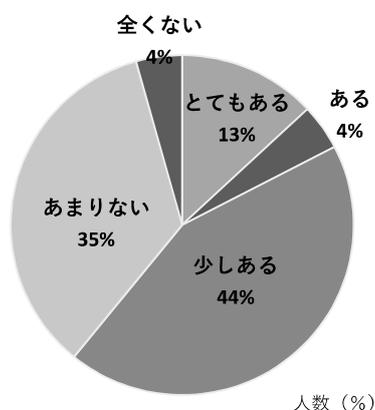


図11 ものづくり業界に興味があるか。
文系学生回答 (GIS 未経験者アンケート)

文系学生は、理系学生に比べてものづくり業界の詳細を知る機会が少なく、その業界に属する企業の活動を具体的にイメージできないために、馴染みが少ないと思われる。本研修に参加するほとんどの文系学生にとって、実際に工場に入り製造から出荷までの過程を間近に見たり、そこで働く様々な役職の社員との交流は初めての経験である。加えて、本研修の課題取り組みのため、受入企業についての総括的な理解が求められる。これまで未知の業界であったものづくり業界、グローバルに展開する日系ものづくり企業の様々な企業活動、日本の高度な技術力を間近で体験し知見を得たこと、インタビュー等を通じ、ものづくり企業で働く社員から話を聞いたり、働く姿を見たことが、ものづくり業界やものづくり企業の理解を深めたり関心を高めたと考える。

4.3.2 就業・職業意識の変容による進路検討への影響

進路調査アンケートで文系学生の進路検討に役立った項目として次に多かった項目は「就業・職業意識の変容」であった(図2)。記述回答(表7)から社員との交流や、職場や社員の働く様子を実際に見たことにより、仕事や働くことの具体的なイメージ形成ができたことがわかった。

表7 何がどのように進路検討に役立ったか。

文系学生回答 記述部分一部抜粋 (進路調査アンケート)

・普段の生活では会うことすらない駐在社員さんと昼ごはんを食べながら気軽に話せる機会を得たことで刺激を得たり、就職についての具体的なイメージを少し持つことができた。
・「海外で、違う国の方々と共に働くこと」を体感したことが、自分が外資系企業で働きたいのか、国内企業で海外に出たいのか、ものづくりの営業がしたいのか、等具体的にイメージが付き、自分がやりたいことを明確にして就職活動を行えた。
・企業組織の内部のイメージ(海外駐在)が持てた。
・仕事についてのイメージを持つことが出来た。
・海外で働くことの大変さを知れた。
・就職に対して漠然としたイメージしかなかったが、実際に働いている社員の方を拝見して、自分が働くイメージを持てた。

就業経験のない文系学生にとって、同じく就業経験のない理系学生と同様に、仕事や働くことに対し想像レベルでしか理解できなかったことが企業実習を通じ現実として具体的に理解したということがわかる。仕事や働く事の具体的なイメージを形成できたことが学生の就業意識や職業意識の涵養に繋がったと考えられる。

尚、表 3,4,5,7 で参照している自由記述については令和2年度報告書に記載を予定している。

5 まとめと今後の課題

本稿では、本研修の経験が参加学生の進路検討へ与える影響の有無、影響の種類、影響要因を検証・考察し、参加学生の進路検討へ与える効果を明らかにすることを目的とし検討を行った。調査・検討結果から本研修の経験が文理学生共に進路検討へ効果的な影響を与えたことがわかった。最も大きな影響の種類は、文理で違った傾向があり、理系学生は「海外志向の向上」、

文系学生は「自己理解」であった。文理学生の進路検討に与えた最も大きな影響の種類が異なる要因として、専門性による進路の明確度の違いが背景にあると考えられる。他方、別の視点で見ると、文系学生は主に「学部生」、理系学生は「大学院生」という参加学生の属性の相違が一つの要因とも想定できる。本稿では文系学生と理系学生の差異に着目していることから、学部生と大学院生を基準とした影響の差異については今後の分析課題としたい。

理系学生の海外志向の向上の大きな要因として、これまで経験したことのないほどの膨大な英語や外国語を使ったコミュニケーションを経験したことにより、外国人とのコミュニケーションや英語力における自己効力感が向上したことが理解できた。そして、海外の日系ものづくり企業の活動現場やそこで働く人々の働く様子を実際に見たことで、グローバル企業への興味が高まり、また海外勤務に対する抵抗感が軽減したことがわかった。この海外志向の向上が海外勤務のある企業やグローバル企業への就職を検討・志望する後押しとなったことが理解できた。

文系学生にとっては、本研修が自己の仕事に対する興味や関心、職業適性の認識等の自己理解を深める契機となったことが分かった。そして、ものづくり企業で研修し様々な知見を得たことで、これまで具体的に知ることのなかったものづくり業界への理解促進や興味を喚起し、進路選択肢の拡大や進路が明確化したことがわかった。また、実際に職場に入り、社員が働く様子を見たことにより仕事や働くことの具体的なイメー

ジが形成され就業・職業意識が涵養されたことが理解できた。

最後に、今回は進路調査アンケート、CIS 未経験者アンケート、実施後アンケートのデータをもとに効果検討を行ったが、今後は、検討結果の信頼性を高めていく必要がある。そのため、同一対象の縦断的調査データの取得、本研修のコンテンツと参加学生の進路検討に与える影響の相関分析、対象サンプル数を増やすため中長期にわたるデータ取得が課題であると考えられる。

謝辞

本研修を賛助してくださっている文部科学省、各受入企業の皆様、大学関係者の皆様に感謝の意を表す。

注

- [1] カップリング・インターンシップ全体概要は以下に詳細を記載している。勝又美穂子,橋本智恵.(2019). 文理融合実践型研修における文理学生の認識比較調査, グローバル人材育成教育研究第 7 巻 2 号 pp14-21

引用・参考文献

- 1) 勝又美穂子.(2018年8月). カップリング・インターンシップ, グローバル人材育成学会第4回北海道支部大会予稿集 pp.22-23, 北海道情報大学
- 2) 勝又美穂子,橋本智恵.(2019). 文理融合実践型研修における文理学生の認識比較調査, グローバル人材育成教育研究第7巻2号 pp.14-21

受付日 2021年1月8日、受理日 2021年3月13日

報告

あなたの声を聴かせてください： 大学教員が聴くコロナ禍で高校生の留学を憂う保護者の声 (教育連携部会傾聴会議報告)

奥山則和^A

2020年11月7日(土)の15時から17時まで、オンラインで標題の企画が開催された。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大を受けて、教育連携部会は2020年夏に2回、同様の会議を実施した¹⁾³⁾。以上の会議の振り返りの際、部会員の大学教員から、高校の保護者の声を聞きたいという意見があり、今回の開催となった。大学と異なり、高校以下の教員は保護者との連絡は常日頃から行っていることである。このような会議の開催は、学校間の連携を推進する上で意義があることに思われた。

発言者の概要は以下の通り。

Aさん：完全中高一貫¹⁾男子進学校1年生の保護者
トビタテ!²⁾申請も募集自体が中止に

Bさん：高入生がある中高一貫進学校2年の保護者
中学時短期留学、昨年度末の海外研修が中止に

Cさん：高入生・大学附属校2年の保護者
多彩な留学機会を求め同校進学も留学断念

Iさん：教育連携部会員・私立校1年担任

SSH³⁾認定・国際クラスもあり海外研修機会多し
会議の流れとしては、まずは上の保護者が2分を目処に自身の状況を紹介した。次にブレイクアウトセッションを約40分実施し、保護者だけが司会者と話し合う時間を設けた。これは、関係者がいない場を作ることで忌憚のない発言を促すためである。その間、参加者の教員は教員で同セッションを行い、情報交換の場にしていただいた。セッション後、司会者のフィードバックに続いて、部会員のI氏が勤務校の保護者の様子について語ってくださった。

総合司会は、教育連携部会副部会長の高城宏行氏に担っていただいた。またブレイクアウトセッションでは、中高での勤務経験がある仲谷ちはる氏にもサポー

トに入っていた。

当初15分の予定であったブレイクアウトセッションは、保護者たちが意見をたくさん述べてくださり、結局40分程度実施することになった。そこから得られたフィードバックは以下の通りである。

- ・大前提として、コロナ禍を受けて学校が留学や海外語学研修を中止するのは致し方ない。
- ・しかし、留学機会があるからこそ選んだ高校に進学しても機会がなくなり、あるいは苦労して申請したトビタテ!の合否もわからないままなのは、残念。
- ・学校が海外研修を控えるのは理解するが、国単位で渡航を許可するところも出てきた場合は、子どもが望むのであれば保護者の判断で行かせたい。そのためにも、情報提供はしてほしい。
- ・高校のメインターゲットは海外語学研修。海外経験が豊富な生徒を対象としたプログラムの情報提供が欲しい。
- ・大学側には、海外経験がある学生に対して「次のステップ(英語で専門を学ぶなど)」に行けるような高度で専門的な機会を提供して欲しい。またそういうプログラムがある大学を進学先として考えたい。
- ・ただ単に留学するというだけではなく、発達段階に合った留学を考えている。高校で行けなかったから大学で取り返す、というものではない。心が柔らかい高校生のうちに海外を体験させるということができなくなった。

司会の高城氏がいくら促そうと、3名の保護者から学校に対するネガティブな声は聞かれなかったようだ。

一方、Iさんの報告からは別の面が見えてきた。なお、同氏が勤める学校は公立校が強い中京地区にある、私立校だ。同校が提供する多様な海外との交流機会を期待して入学された生徒が多いのが特徴である。彼の報告は次の通り。

A: 桐蔭学園グローバル教育センター
グローバル人材育成教育学会・教育連携部会長

- ・「コロナだから仕方ない」という前置きはありつつも、多くの不満が学校に対して向けられた。
- ・海外との交流が盛んで、県内でも出願者が多い学校だからこそ、交流が全て止まってしまった学校に入ったことを後悔しているご家庭が多数あった。
- ・オンラインで海外の提携校と研究発表会を実施しても、納得してくださる方が少なかった。逆に実際の交流を求める保護者が多かった。
- ・海外研修を売りにしていた大学は、同校の生徒から人気が高かったが、そのような大学への進学希望者は1人になってしまった。特に女子生徒は保護者からのネガティブな意見に影響を受けているようだ。
- ・学級の2割以上の生徒が退学や進路変更を検討しているようだ。

質疑応答では、オンライン授業のセキュリティーに対する懸念があるのでは、という意見があった。それに対し保護者は、現地での交流に価値を見出しているようであった。空気感を感じる、ワクワク感があるといった言葉があった。その分、あえてオンラインのみで留学をする気持ちすらないようであった。それよりも、国内でできる代替案の方がいいという意見があった。

また、参加者からは、そもそも日本の住宅事情が在宅で学習や仕事をする事に向いていない、セキュリティー以前の問題があるという問題提起があった。一方、オンライン交流が海外への馴化としては有効であるという実践検証結果があるという意見もあった⁴⁾。

最後に3名の保護者から感想を伺った。

Aさんは、中高一貫校と高校だけの学校の違いもあるかもしれないが、Iさんの置かれた厳しい状況に心を痛めている様子であった。お子さまの通う学校は国内でできる代替案を発表したばかりで、先生方の尽力には感謝しているとのことだった。

Bさんは、お子さまの高校在学中の留学機会は現実的にはなくなった分、大学進学後は視野を広げさせたとは思っているものの、今後の状況が見通せないということだった。だからこそ、批判的だったオンラインサービスを含め、色々とチャレンジをしていかなければと力説された。

Cさんはご家庭の誰も海外経験がない中、お子さまには早い年齢でチャレンジさせたいとは思っていたものの、見通しは明るくないと仰った。それならば、バーチャルでも海外との交流経験を積み、いざ海外へい

ける時に向けて準備させたいということであった。

締め挨拶は、常任理事のクマール名城大学教授にお願いした。教育機関としてのコロナ対応の難しさ、またご自身が勤めるのが外国語学部というところからくる苦しさも吐露された。しかし、コロナ収束後もグローバル化は進むという前提に立ち、若者たちをその世界へ向けて準備させることは続けるためにも、建設的な意見はいつでも歓迎したいと述べられた。

少数ではあったが、保護者から直接意見を伺える貴重な機会となった。中高一貫校に通う保護者と高校から入学された保護者とで若干意見に違いがあったりしたことは、こういう場だからこそ得られた気づきだ。また参加者からも、保護者の方から学校選びにどれだけ労力を費やしているかを聴くことは、大学にいると見えない部分なのでよかったという意見が出た。

オンラインでの情報収集を目的とした会議は、今回で終了にする予定だ。3回の会議に携わった全ての方に感謝したい。今後は、学校間を超えた生徒・学生・社会人の交流の場を創るよう努めていきたい。

注 (ウェブサイトの閲覧日は2021年1月5日)

- [1] 完全中高一貫校とは、高校からの入学生(高入生)がいない一貫校のこと。
- [2] トビタテ! 留学 JAPAN 日本代表プログラム【高校生コース】が正式名称の官民協働の留学支援キャンペーン。2020年度分は、新型コロナウイルス感染症の拡大により、採用手続きの途中で中止となった。<https://tobitate.mext.go.jp/news/detail.html?id=208>
- [3] Super Science High schools の略。文部科学省の指定を受けた学校が先進的な理数教育を実施しつつ、高大接続の在り方について大学との共同研究や、国際性を育むための取組などを推進している。<https://www.jst.go.jp/cpse/ssh/>
- [4] 玉川大学・高城宏行准教授の発言。詳細は、今後の研究発表に期待したい。

引用・参考文献 (ウェブの閲覧日は2021年1月5日)

- 1) 奥山則和.(2020). コロナ禍で変わるグローバル教育: 何が起きて、これからどうなるか? (教育連携部会緊急会議報告). 『グローバル人材育成研究』第8巻1号 http://www.j-agce.org/wp-content/uploads/2013/09/201001JAGCE_Journal_8-1.pdf
- 2) 奥山則和.(2020). 私たちはコロナに負けない: コロナ禍で留学機会を逸した若者が切り開く未来 (教育連携部会未来会議). 前掲書.
- 3) 上野創・斉藤純江.(2020). コロナで留学が中止に・・・若者と教員が意見交換「もっと相談先や交流の機会を」. 朝日新聞 EduA ウェブ版 <https://www.asahi.com/edua/article/13725973>
受付日 2021年1月6日、受理日 2021年3月13日

報告

2020 年度全国大会・第 1 回国際遠隔会議報告

第 8 回全国大会実行委員長・副会長 (九州支部長) 原 隆幸^A

さる 2 月 6 日 (土)・7 日 (日) に、グローバル人材育成教育学会の第 8 回全国大会・第 1 回国際遠隔会議が、鹿児島大学を会場とし、オンラインで開催されました。大会テーマは「アジア・太平洋最新教育事情と国際交流のニューノーマル～現地の COVID-19・大学の授業状況・派遣と受入留学の現状～」、英語では、Towards the New Normal: Current Educational Situations and International Exchanges in Asia-Pacific Regions and The Impact of COVID-19 on International Student Mobility となっており、遠隔会議方式の特性を活かして開催しました。通常は大会を担当する支部の理事を中心に会員の先生方の協力を得ながら大会準備を進めていきますが、今回はその枠組みを超え、全国の会員、特に関東支部の会員に協力していただきながら、準備を進めてまいりました。オンラインで全国大会を行うことや全国の先生方による大会実行委員会は初の試みでした。また、オンライン開催ということで、海外の大学の先生方に参加いただき、ご発表いただくのも初の試みでした。2 日間で国内外含め、延べ 200 名以上の参加がありました。2020 年 10 月下旬に九州支部の先生方で Zoom 会議を行い、12 月上旬には本部の先生方を含め本格的な会議を Zoom で行いました。今回は 1 度も実際に集まることはなく、Zoom と実行委員会の ML のみで全ての作業をみんなで分担しながら行ってまいりました。

初日は、13 時の開会后、勝又会長による挨拶、鹿児島大学の理事 (教育担当) 兼総合教育機構長である武隈理事による開催校挨拶から始まりました。その後、九州支部の新たな研究会である Reading assist 研究会の発表と異文化対応力育成研究専門部会の活動報告がありました。Reading assist 研究会は「リーディング・

アシスト・システム教材の開発と実践検証」と題して、佐賀女子短期大学の青柳達也先生が代表で、リーディング・アシスト・システム (RAS)、実践検証の方法、実践検証の結果、RAS の運用に向けて、の各項目に関して発表してくださいました。RAS は大学生を対象とした英文リーディングにおける語彙学習教材であり、これは学習のモチベーションを維持し、学習者の英語力に合わせて語彙の日本語訳を表示するシステムとのことです。検証結果も比較的いい結果がでていたことが報告されていました。今後は高校生を対象にした教材や実践も検討していきたいとのことで、これからの研究会の活動が楽しみです。

異文化対応力育成研究専門部会は「異文化対応力育成研究専門部会活動報告一質問紙 2018 年度版から 2019 年度版へ」と題して、長崎大学の古村由美子先生、大阪体育大学の工藤俊郎先生、福岡大学の佐々木有紀先生が発表して下さいました。古村先生は異文化対応力育成研究専門部会の発足から現在に至るまでの活動と異文化対応力測定尺度による質問紙に関して、工藤先生は質問紙の変更点と全体の分析結果に関して、佐々木先生は福岡大学の分析結果に関してそれぞれ報告がなされました。最後に「これからの活動について」として、コロナの影響で海外渡航ができず、海外派遣プログラムが全てキャンセルされたが、このような状況の中でどのようにこの質問紙を活用していけるのかの展望が示されました。

その後、休憩時間を挟み、第 16 回 JICA 理事長賞を受賞されたアーナンダ・クマラ博士 (名城大学初代外国語学部長・教授) から「我、日本とスリランカの架け橋とならんー日本で交際交流・国際協力活動に携わってー」と題して、特別記念講演がなされました。クマラ先生がどのように日本に興味を持ち、日本に来るようになったのか、日本に来てから何を学び、何

^A 鹿児島大学総合教育機構共通教育センター

に興味を抱いてきたのか、どのように国際交流と国際協力活動に携わってきたのかについて詳しく知る機会となりました。その後、勝又会長による質疑応答と、勝又会長から祝辞が述べられました。

2度目の休憩を挟み、学会論文賞を受賞された大阪大学接合科学研究所の勝又美穂子先生と同じく大阪大学接合科学研究所の橋本知恵先生に対する授賞式と受賞者スピーチが行われました。まず、小野理事長による受賞者の先生方の略歴の紹介、その後、筆頭著者である勝又美穂子先生によるスピーチが行われ、勝又会長から祝辞が述べられました。

初日の休憩時間には賛助会員によるプロモーションビデオを流すという初の試みが行われました。初日の最後は、九州支部総会が行われ、九州支部長である原より次年度の運営体制等について報告が行われました。

2日目の午前中は海外からの招待講演 (English Session) と専門部会の企画が同時に行われました。まず10時から12時まで招待講演として、大会テーマである “Towards the New Normal: Current Educational Situations and International Exchanges in Asia-Pacific Regions & The Impact of COVID-19 on International Student Mobility” と題して、オーストラリア、台湾、アメリカの状況に関して講演が行われました。司会者として、Nicole Sonobe 先生 (Vice-director・International Exchange Center・Nishi-kyushu University)、講演者として、オーストラリアから Dr Courtney Pedersen (Senior Lecturer・Queensland University of Technology)、台湾から Lynne Lee (Vice President of International Affairs, Vice President of Industry-academia Affairs and University Extension, Assistant Professor, International Business and Trade Program・Ming Chuan University)、アメリカ・ハワイ州から Damian Zukeran (Special Program Coordinator・University of Hawai‘i Kapi‘olani Community College)、Joseph Overton (Department Chair, Paul S. Honda International Center and Professor, Political Science・University of Hawai‘i Kapi‘olani

Community College)、Takashi B. Miyaki (Admissions and marketing・University of Hawai‘i Kapi‘olani Community College) が参加され、発表が行われました。

一方、11時から12時30分には、別のZoomで専門部会である教育連携部会の企画「JAGCE Youth: U-25 スピーチ大会“いまを生きる”」が開催されました。高等学校からは愛媛大学附属高等学校、鹿児島県立喜界高等学校、桐蔭学園高等学校、明治大学付属明治高等学校の生徒が、大学からは玉川大学、明治大学の学生が、社会人としては喜界町外国青年招致外国語指導助手、玉川大学卒業生が参加し、スピーチが行われました。

お昼には賛助会員によるリアルタイムでのプロモーションが行われました。

午後は招待講演 (日本語セッション) と指導学生発表 (選抜) が同時に行われました。まず13時15分から15時15分まで招待講演として、大会テーマである「アジア・太平洋最新教育事情と国際交流のニューノーマル～現地のCOVID-19・大学の授業状況・派遣と受入留学の現状～」に関して、日本、スリランカ、ベトナムの状況に関して講演が行われました。司会者として佐賀女子短期大学の青柳達也先生、日本・スリランカについては名城大学のアーナンダ・クマール先生、ベトナムについては大阪大学接合科学研究所の勝又美穂子先生が参加され、COVID-19の影響下での大学の最新事情をご紹介いただきました。

一方、13時から15時30分まで、別のZoomで指導学生発表 (選抜) として、教員の指導を受けた学生による発表が5件行われました。このセッションでは、学生3名が司会を行い、このセッションをまとめていきました。

最後に、閉会式後にはZoomにて情報交換会が行われました。

また、通常は複数の会場に分かれて行われる一般演題と賛助企業の発表ですが、今回は非同期型プログラムとして位置づけ、オンデマンド型の一般演題と賛助企業の発表の形式にして行いました。発表が採択された方は、事前に発表動画を録画し、それをYouTubeに

限定公開でアップし、そのリンク先をプログラムに掲載する形にしました。指導学生発表も同様の方法で行いました。そのため、参加者は、期間中は空いている時間にそれぞれの URL にアクセスし、発表を聞くことができました。

大会実行委員長として、学内業務の合間を縫って、昨年末からご協力とご支援いただいた先生方に心より感謝申し上げ、報告に代えさせていただきます。ありがとうございました。

受付日 2021 年 3 月 8 日、受理日 2021 年 3 月 13 日

2020 年度関東支部大会報告

実行委員長 長尾 素子^A

【メインルーム】

第7回関東支部大会

2020年9月19日 (土) 13:00~17:25

- ・支部総会 (13:00~13:10) は、サブルームで開催します。
- ・支部総会に出席されない方は、開会 (13:15) までしばらくお待ちください。
- ・マイクをミュートにしてください。
- ・お名前は「氏名@所属」に設定してください。

グローバル人材育成教育学会
THE JAPAN ASSOCIATION FOR GLOBAL COMPETENCY EDUCATION

さる9月19日(土)に、「グローバル人材育成教育学会第7回関東支部大会」(大会テーマ「新しい時代における国際交流・教育」)が開催されました。当初は、6月に開催が予定されていましたが、新型コロナウイルス感染症の広がりにより、延期となっておりました。その後、開催について検討を重ね、オンラインによる支部大会の開催を初めて試みることにいたしました。オンラインによる授業にやっと慣れたところではありましたが、学会の運営となると、経験不足は明らかです。果たして、発表者の方々、賛助会員企業様、参加の皆様に満足していただける内容の運営ができるだろうか、不安の中で準備を進めることになりました。

終わってみれば、心配は杞憂に終わり、実行委員の皆様からのご助言とご協力のお陰で、約100名もの皆様にご参加いただきました。オンラインならではの良さもあり、日本全国から、さらには海外からの参加もありました。まさに関東支部(ローカル)という一地域の大会が世界(グローバル)に開かれているというのを実感する1日となりました。

奇しくも、大会テーマは「新しい時代における国際交流・教育」であり、ウィズコロナ、アフターコロナの時代にふさわしい国際交流のあり方を考えようというものでした。本大会そのものが、新しい学会のあり方になったように思います。

当日は、関東支部総会に続いて、大会実行委員長の挨拶により開会となりました。その後、メインルームとサブルームの2つのミーティングルームにてそれぞれ4つの発表が行われました。いずれも新しい時代にふさわしい国際交流や教育のあり方について、示唆に富む内容でした。

4つの発表の間に、賛助会員企業によるプレゼンテーションが行われました。続いて、明治大学学長の大六野耕作氏によるテーマ講演(題目「新しい時代における国際交流・教育」)、さらに大阪大学教授の近藤佐知彦氏によるテーマ報告(題目「新型コロナ流行と留学事業について緊急アンケート調査」)が続きました。

大六野氏は、明治大学におけるオンラインを用いた授業例や海外提携校の授業と明治大学の授業との融合について触れ、新しい教育のあり方が紹介されました。

A: 拓殖大学商学部

近藤氏は、大学教職員、留学生、日本人学生にアンケート調査を行い、コロナ禍における国際交流の問題点についての実態が報告されました。いずれの報告も、これまでとは異なる時代に求められる工夫と知恵について、緊急性の高いものであり、大きなヒントとなるものでした。活発な質疑応答がなされ、本大会テーマにふさわしい講演、報告となりました。

最後に、関東支部長の加藤俊一氏から挨拶の言葉が述べられ、閉会となりました。

例年行われてきた教育連携企画、情報交換会は中止

となりましたが、今回の経験を経て、今後は新たな学会の可能性を感じています。ウィズコロナの時代においては、すべてをオンラインで完結する学会、対面とオンラインのハイブリッド型、新しい形の情報交換会、海外とのコラボ開催など、選択肢が広がったように思います。

不慣れた運営にも関わらず、皆様のご支援とご協力のお陰で盛会となりました。改めまして、心よりお礼申し上げます。

受付日 2021年3月1日、受理日 2021年3月13日

報告

2020 年度中国四国支部大会報告

中国四国支部長 大膳 司^A

2020年11月8日(日)に「新型コロナ時代の大学の国際化」を大会テーマとして、グローバル人材育成教育学会第6回中国四国支部大会がオンラインで開催された。7組の発表と40名の参加者をえて、中国四国支部大会でこれまでの最大規模となった。

13:00からの開始式は中澤加代中国四国支部理事(四国学院大学)による司会のもと、学会理事長の小野博先生(西九州大学・福岡大学・中央大学)の挨拶、支部長の大膳司(広島大学高等教育研究開発センター)の挨拶から始まった。

続いて、以下の7組の発表があった。

トップバッターとして、大膳司が「外国で学位を取得した大学教員の研究—属性と活動の特徴—」のテーマで発表をした。日本の大学教員を対象に実施したアンケート調査によって収集した2,124人のデータを用いて分析した結果、外国で学位を取得した大学教員の特徴は、①人文科学系、社会科学系、工学系を専門とする者が多い、②主として教育活動に関心を持つ者と主として研究活動に関心のある者に分かれており、③教育活動の国際化の面では、英語を使った授業を開講したり、学士課程の授業を担当したりする比率が高い、④研究活動の国際化の面では、国際的視野や国際的志向性の研究を行っており、外国人研究者との共同研究実施比率が高いが、その成果として、SCI論文を有意に多く出版しているわけではない、ことが明らかになった。

続いて、隅田学氏(愛媛大学教育学部)らの実践報告研究の成果が報告された。愛媛大学附属高等学校と愛媛大学とのコロナ禍における高大連携に関して、オンライン活動とオフライン活動に分けて現在進行中の方策について報告された。特に、オフラインの高大連

携による国際化促進の事例として、愛媛大学内の15名の留学生に自分の専門性を活かして附属高校における学習補助員を担当してもらった事例が報告された。高校生は「校内留学」的な雰囲気を感じることができた。

内田富男氏(明星大学)は、喜界町教育委員会と県立喜界高校を軸としたマーシャル諸島大学との交流の事例報告があった。参加した児童生徒は23名で、町内在住の小学生(11名)と高校生(12名)である。遠隔交流の相手は、南太平洋に浮かぶ環礁上に建つ島嶼途上国であるマーシャル諸島共和国の首都マジュロ市にあるマーシャル諸島大学(College of the Marshall Islands, CMI)である。Zoomを使った遠隔交流には、小学生、ボランティアの高校生が役場の集会室に集まり、大型スクリーンを通じて英語でやり取りした。高校生の活躍は特筆すべき成果であり、高校生が英語で発信したり、小学生の質問をサポートしたりで、交流を楽しみながら多くを学んだ様子が報告された。

山西敏博氏(長野大学)は、これまでに勤務した公立大学2校での国際交流の現状と今後の課題について、事例を発表するとともに、現在のコロナ禍における国際交流のあり方について言及した。これら2校の公立大学は、ほぼ同じ学生数の大学ではあるが、その設置のされ方により国際交流の状況には歴然とした差が現れている。「西日本の公立T大学」は、県と市が同時に法人としてついているために、資金は潤沢である。他方「東日本の公立N大学」は、市のみが設置者であり、しかも「大学内部の留保資金のみでの運営」を条件に公立化したという背景を持ち、加えて新たな学部改組と新大学院設置という、大きく資金が動く状況があるために、国際交流までには手が回らないという現状である。

小川正人氏(環太平洋大学国際・教養教育センター)は、約3,000人の学生が在籍する開学13年目の岡山

A: 広島大学高等教育研究開発センター

にある環太平洋大学の国際化に向けた実践例を紹介しながら、コロナ共生時代における地方私立大学の国際化への挑戦と課題について報告した。

着任してから8年間、勤務校における国際化は着実に促進している事例が報告されるとともに、地方私立大学において国際化を一層推進していくためには、全学規模での組織体制の整備、戦略計画の作成、外部資金の調達、担当職員の強化とキャリアパスの構築などが必要になり検討していかなければならない、との報告があった。

河合理英子氏 (Universitas Al Azhar Indonesia、明治大学サービス創新研究所) は、インドネシア大学のオンラインによるイベントとしての日本語や日本文化を学習する学生の活動を紹介し、その活動を通して、日本の大学生がオンライン上で海外との文化交流を実現する可能性を考え、その支援のあり方が2つ提案された。一つは、日本語を使用することである。交流の目的を文化の相互理解とするならば、英語や専門の外国語にこだわることなく、日本語の使用によって、より有意義な交流内容を実践することが可能になるのではないか。もう一つは、日本語学習者や日本人を交流の窓口とすることである。海外の日本語学習者や在外邦人には、日本語でブログやインスタグラムを使って情報発信をしている人もいる。彼らとつながり、共に海外の文化に注目することは、日本人学生の参加へのハードルを下げるとともに、海外の日本語学習者にとっては日本人との交流はまさに実践的学習であり、双方の効果が想定される。在外邦人にとっては、自分の知り得た海外の情報を若者の教育に役立てることに喜んで協力する人は少なくない。

赤木綾香氏 (兵庫教育大学大学院学校教育研究科) は、鳥取県に暮らす定時制課程の高校生とレバノンに暮らす青年との交流活動を通じた生徒の変容についての実践報告を行った。

参加者は鳥取県立高校の定時制課程で2019年度にコミュニケーション英語I (3単位) を履修した1年生7名 (男子3, 女子4) である。7人中6人は中学校時代に不登校であったため、英語知識は乏しく、人称代名詞のような基本的文法知識や語彙が定着していない。2019年11月22日、12月10日、2020年1月28日の3回交流を行った。交流方法は、交流1回目の一週間前に交流相手からメッセージ動画が届き、日本語と英語で自己紹介があった。それを視聴した生徒が質問したい項目を事前に提案し、交流当日、生徒は教員が英語にしたものを使用した。交流はレバノンの位置を確認したうえで、Wi-Fi 接続のタブレット1台を使用して7人が1人ずつ交代で質問する形式を採った。

6名の生徒が交流相手個人について「とても知りたい」「まあ知りたい」と答え、顔を見たことで文化背景に関わらず、一人の人間として興味を持ったようだ。顔の見える交流を通して個人として親近感を持ち、中東地域を近くに感じられ、関心が高まったことが推察された。オンライン交流は彼らの視野を広げる一助になった。

以上7組の報告は、グローバル人材育成について考える上で貴重な情報提供であった。コロナ禍にもかかわらず、そのような情報提供の機会を提供できたことはよかった。

受付日 2021年2月24日、受理日 2021年3月13日

報告

2020年度北海道支部大会報告

実行委員長（北海道支部長） 竹内 典彦^A

第6回北海道支部大会を2021年2月27日（土）13時から、北海道情報大学を大会本部として、Zoom（オンライン）で開催しました。大会テーマは『新型コロナ以前と以後のグローバル人材育成教育』でした。

開会式は伊藤一正先生（北海道情報大学）による司会のもと、勝又美智雄会長によるご挨拶から始まり、筆者が支部長挨拶をして、4名が実践報告や研究発表をした後で、実践報告者を含む4名によるパネルディスカッションを持ちました。最後は福沢康弘先生（北海道情報大学）に閉会のご挨拶を頂きました。休憩時間を利用した2名の大学生の発表を含め、参加者は36名となり、アンケートでもよい評価をいただきました。ご参加くださりありがとうございました。

第1部（北海道のグローバル人材育成 高校編）では、伊藤先生が司会をされて以下の2組の発表がありました。

トップバッターとして、吉田努先生（北星学園女子中学高等学校、以下北星学園）が「高校におけるクラス全員留学の効果～ケンブリッジ英語検定による4技能効果測定～」のテーマで実践報告をされました。

『北星学園では、高校2年次の留学を必須としている。生徒は留学を通して成長するが、英語力のどの技能がどれくらい伸長するのか、また留学によって広がった世界の見方がどのように進路選択に影響するのだろうか。（1）全員留学の概要を紹介し、（2）留学の効果をケンブリッジ英語検定（以下、Cambridge Exam）を用いて4技能毎にCEFRで示し、（3）留学がその後の進路選択にどのように影響するのかを考察した。その結果、長期留学生も短期留学生も英語力を向上させた。特に、長期留学生の伸びほどの技能も

非常に大きく、中でもReadingが最も伸びたのは、授業の課題として、大量の読書が課されたためであると推測される。短期生も、素点を見るとすべての技能を向上させている。Listeningの伸びが大きいのは、ホストファミリーとのやり取りや学校の教員からの指示を逃さず聴こうと努力したためだと思われる。また、留学の有無は進路選択に大きく影響を与えるということだ。現在の高校2年生は、コロナ禍の影響で留学が経験できなかった世代であり、進学先で「これから留学ができる見通しがある」かどうかは重要な一つの判断材料となる。留学を経験するかどうかは、人生の選択に大きく影響する。』という報告でした。

続いて、山崎秀樹先生（北海道千歳高等学校、以下千歳高校）が「千歳高校とソウル空港高校とのオンライン姉妹校交流と参加生徒の変化」というタイトルで実践を報告されました。

『千歳高校は、1993年に大韓民国ソウル市立空港高等学校（以下空港高校）と姉妹校提携を結び、生徒、教職員とPTAの保護者の相互訪問を毎年行ってきた。ソウル市内に金浦空港、千歳市に新千歳空港がある「空港つながり」が縁で実現した。今年度は相互訪問が中止となったが、「交流を止めるな」を合言葉に、両校の協議で、34名の生徒によるオンライン交流が実現した。コロナ禍で往来できない中での苦肉の策であったが、本校で可能な限りのICT機材を使用し、校外では生徒個人のデバイス等を使い交流を維持することができた。日常からオンラインと相互訪問の両方を想定して計画を進めると相互訪問も充実するだろう。』という報告でした。

その後の10分間の休憩を利用しての非公式プログラムとして、北海道情報大学通信教育課程の河田有美香さんが「日本の英語教育と諸外国の英語教育の比較」というタイトルで卒業論文の内容を発表されまし

^A 北海道情報大学経営情報学部

た。

続いて第2部(北海道のグローバル人材育成 大学・一般編)に移り、司会を中山健一郎先生(札幌大学)が担当されて、最初に正木幹生先生(北海道大学大学院)が「コロナ禍が引き起こす国際交流の拡大?」というタイトルで研究発表をされました。

『海外におけるリアルな交流は依然として重要であり、安全・安心を最優先として拡大するためには、関係者の創意工夫や関係者とのコミュニケーションはこれまで以上に重要となってくる。オンラインで参加できる学会やセミナーなどでこれまで以上に情報交換ができるようになることを期待したい。国際交流を取り巻く環境が変化していることを鑑みると、オンラインによるスタディツアーのように実際には行かないが、海外との交流は行われて学生の意識も変化するはずである。海外派遣・海外からの留学生数だけでなく、オンラインによる交流についても国際交流の実績のひとつとして検討されてもよいかと考える。』と正木先生は報告されました。

続いて小野真嗣先生(室蘭工業大学)が「海外渡航によらない国際交流活動の実践報告—実質化した活動あつてのオンライン交流—」というタイトルで実践を報告されました。

『本報告は、室蘭工業大学における国際交流活動について論じ、コロナ前の交流実績に基づいて、コロナ禍における海外渡航によらずに展開できた国際交流実践について報告するものである。発表時点において、コロナ禍となっておよそ1年を迎えるが、2021年度についても海外渡航による語学研修や単位互換留学などは、筆者は未だ大変厳しい状況であると考えている。2020年度、本学は全ての海外渡航型の研修プログラムをやむなく中止としたが、本学はいくつか萌芽的なオンラインによる国際交流や異文化理解に関する活動実施に比較的早期にこぎつけることができた。首都圏の大学でもオンラインによる学生間の国際交流が早々に始動し、また海外の協定校からのオンライン接続による語学研修なども紹介され、徐々に全国的に普及したと言える。これらはいずれも代替措置として講じられたものだが、本学が学生に提供した一連の国際

交流実践について話題提供させて頂き、情報共有を図るとともに、コロナ後の改善された環境に向け、本学単体だけでなく小中高の学校間連携によって地域内で展開できる可能性について検討できる機会になればと考えている。本学は首都圏の有名私大ではない地方の小規模国立大学であるが、協定校との関係維持を念頭に、実績のある活動をベースとしたオンライン国際活動に移行できた。まだまだ洗練は必要であるが、大学が有する海外学術協定校および自大学に在籍する外国人留学生という資源を一層有効活用して、コロナ禍の国際交流に努めたいと考えている。』と報告されました。

次の10分間の休憩を利用しての非公式プログラムで、北海道情報大学通信教育課程の伊藤彩加さんが「グローバル人材の条件と英語力」というタイトルで卒業論文の内容を発表されました。

その後、第3部に移り、小野真嗣先生(室蘭工業大学)が司会者になりパネルディスカッションが開かれました。テーマは「ウィズコロナの時代ではどんな国際交流活動ができるのか—地域内・学校内におけるグローバル人材の育成と共有—」でした。

パネリストの一人である山岸充明先生(北海道登別明日中等教育学校)が、「北海道登別明日中等教育学校の国際交流事業および英語科の取組—グローバルに活躍することのできる人材を育成するために—」と題しまして、報告されました。

『コロナ禍におけるオンライン交流として、スーパーグローバルハイスクール事業下で実施してきたテレビ会議をヒントにして、オンライン交流へとシフトするようにしたことは、本校の国際交流や異文化交流に新たな方法をもたらした。当初は海外へ行くことができないことに対する興味や関心の低下を予想していたが、海外の人たちとコミュニケーションを変わらずとることができることや、海外に一人で留学することへの不安を和らげるという点においてオンライン交流は非常に有効であった。また、渡航費や宿泊費をかけることなく誰でもコミュニケーションをとることができたり、紹介したい素材が身近にあることでより自分の地域について伝えることができるようになった点から

も、本校生徒にとって有効であった。特に英語力に不安を感じている生徒にとっては、周りにサポートしてくれる仲間がいる中で海外の生徒と英語でコミュニケーションをとることに挑戦することができ、異文化理解への関心を高めるだけでなく、海外で滞在していく自信をつけることにもつながった。本校において、オンライン交流は国際交流や異文化交流をより身近に感じさせるものであり、生徒にとって海外で生活することへの不安を和らげてくれるものである。コロナ禍でオンライン交流はまだまだ続くと考えられるが、その効果や有益性から海外派遣が再開された後も国際交流の一つの選択肢として活用していくことで、生徒の実態に即した国際交流が展開できると期待している。』と報告されました。

続いて、タケ・ディビッド先生（函館工業高等専門学校、以下函館高専）が、「International Programs at NIT, Hakodate College: challenges, rewards, and prospects（函館高専の国際プログラム：挑戦・報酬・展望）」と題しまして報告されました。

『これまで166名の短期の留学生を受け入れ、73名の学生を海外に派遣してきた。最近始まったのはイタリアへの1週間の文化交流プログラムである。またフランス、ベルギー、シンガポールにはインターンシップとして学生を派遣してきた。日本学生支援機構や函館高専独自の給付型奨学金を受けて、特にフランス・ベルギーへの6～12週間程度のインターンシップは成果が大きい。指導教員や同年代のチューターもつく。費用も学生の負担をできるだけ小さくするために、航空券や宿泊施設を選定している。期間中は実験

室での作業だけでなく、文化研修や語学研修もプログラムに含まれている。海外から函館高専に来る留学生は学校全体により影響を与えている。今後はより長期にわたる海外インターンシップや教職員の相互交流も活発化していきたい。』とお話されて、特にフランスやベルギーという海外交流ではあまりなじみがない国での報告に、多くの参加者から質問が寄せられていました。

以上の発表者の報告は、それぞれが示唆に富むものであり、たいへん貴重な情報提供でした。大会のアンケートで「印象に残ったプログラムは？」と問いかけたところ、休憩時間中の学生の非公式プログラムを含む全ての報告に対して「印象に残った」という意見が寄せられました。

パネルディスカッションと大会全体の総括として、勝又会長よりコメントがなされましたが、「北海道支部大会がますます進化している」というお褒めの言葉もいただきました。

閉会式は、中山先生の司会で、学会理事の福沢康弘先生に閉会のご挨拶を頂きました。

最後にアンケートに寄せられた参加者の声をいくつか紹介します。

『大学に限らず、高校まで範囲を広げたプログラムで、北海道地区のグローバルの取り組みを拝聴でき、大変勉強になった』『コロナ禍の課題と積極的な取り組みのご発表から、大変勉強させていただいた』『オンライン留学や異文化研修の実践報告で有用な情報が得られた』

受付日 2021年3月8日、受理日 2021年3月13日

報告

2020年度 中部・関西 合同支部大会報告
(第5回中部支部大会/第6回関西支部大会)田中 忠芳^A、服部 圭子^B

1 はじめに

Zoom ミーティングを利用して、2021年3月6日(土) 13:00~18:30(日本時間)、グローバル人材育成教育学会(以下、JAGCE) 2020年度中部・関西合同支部大会(第5回中部支部大会/第6回関西支部大会)が開催された。大会テーマとタイムテーブルは、次の通りであった。

大会テーマ：新常态への移行とグローバル人材育成
Transition of Global Human Resource Development for the "New Normal"

13:00 - 13:10 開会の辞

13:10 - 14:50 教育連携部会企画「オンラインお国自慢」

13:10 - 13:15 教育連携部会企画 開会挨拶

13:15 - 14:00 ブレイクアウト セッション

14:00 - 14:25 報告会&質疑応答

14:25 - 14:40 振り返り

14:40 - 14:45 講評

14:50 教育連携部会企画 閉会挨拶

15:00 - 15:20 研究発表(学生発表)

15:20 - 16:00 研究発表(一般発表)

16:10 - 16:50 招待講演

「ニュートンが生きたイングランド—驚異の年、王立協会と論文誌の発明、ペスト禍、ロンドン大火—」

並木 雅俊 氏(高千穂大学人間科学部教授)

16:50 - 17:00 閉会の辞

17:00 - 18:30 情報交換・意見交換会

参加者総数は81名で、その内訳は、正会員24名、賛助会員4名、学生会員1名、学部学生25名(スリランカ:18名、日本:5名、カナダ:2名)、高校生17名、中学生7名、非会員3名であった。

開会の辞の後、プログラムに沿って、中部・関西合同支部大会が、オンラインで開催された。

A: 金沢工業大学基礎教育部

B: 近畿大学生物理工学部

2 教育連携部会企画「オンラインお国自慢 We are proud of our whereabouts: Beloved home, school, community and the state」

教育連携部会は、発足以来、様々な形態で学校種の枠を超えた学びを模索してきているが、今回、オンラインで国境を越えてスリランカと日本の若者たちが交流するセッション「オンラインお国自慢」を企画した。

この新しい企画のコーディネイターを、奥山則和氏(JAGCE 教育連携部会部会長/桐蔭学園)と Ananda KUMARA 氏(JAGCE 常任理事・中部支部/名城大学)が務めた。セッションの司会進行を大口真史さん(名城大学外国語学部)が務めた。大口さんは、スクリプトに沿って、英語と日本語で会を進行した。スリランカからの参加者のために、KUMARA氏から、随時、臨機応変に、英語でもアナウンスが行われた。

ブレイクアウトセッションで、中学生・高校生・大学生の参加者、一般の参加者は、次のブレイクアウトルーム①~③に分かれて入室した:

① NAKAMURA, Mizuki

・ Ananda College, Colombo

・ Holy Cross College, Gampaha

・ Toin Gakuen (famous graduates)

・ Toin Gakuen (club activities)

② MATSUDA, Reiya

・ Royal College, Colombo

・ Sirimavo Bandaranaike

・ Toin Gakuen (symphony hall)

・ Toin Gakuen (uniform)

③ ONODERA, Riku

・ Visakha Vidyalaya, Colombo

・ Meiji University High School

・ Toin Gakuen (why JHS going)

・ Toin Gakuen (school festival)

各ルームで、参加者は、事前にグループで制作された地元を紹介するビデオを視聴し、大学生の司会で、

作成の意図やポイント等を質問し合い交流を深めた。各ルームの司会を、①は中村美月さん(名城大学)、②は松田怜那さん(上智大学)、③は小野寺陸さん(成蹊大学)がそれぞれ務め、英語を基調にして、各ルームでセッションが進められた。

各ルームでのブレイクアウトセッション後、参加者はメインセッションに戻り、大口さんの司会進行で報告会&質疑応答が行われた。各ルームの司会から各セッションの報告の後、参加した日本とスリランカの高校生から、感想や文化や習慣についての質疑応答が活発に行われた。一般参加者からも質問があり、参加者の間で、オンラインで、交流が活発に行われた。

振り返りでは、ブレイクアウトセッションの司会をした大学生から、英語を基調とした遠隔でのセッションの司会の難しさや課題が述べられた。その後、スリランカと日本の生徒・学生の間で、英語で、食や文化等について熱心に質疑応答が行われ、今後へ向けた前向きな感想やコメントがあった。お互いに学ぶことも多く、とてもいい交流の機会になったようである。

最後に、高城宏行氏(JAGCE 教育連携部会副部会長/玉川大学)から、講評、閉会の挨拶があった。

3 研究発表

3.1 研究発表(学生発表)

工藤俊郎氏(JAGCE 関西支部/大阪体育大学)の司会で研究発表(学生発表)が進められた。

3.1.1 人類の歴史から学ぶ21世紀のグローバリゼーション

渡邊芽依さん(名城大学外国語学部)と山田明さん(名城大学外国語学部)から、「人類の歴史から学ぶ21世紀のグローバリゼーション(VUCA時代に求められる社会のあり方)」と題して、研究発表が行われた。

発表者らは、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の拡大により従来のグローバルゼーションに終止符が打たれたが、感染症の歴史を今後どう生かすかを考察し、Volatility(変動性)、Uncertainty(不確実性)、Complexity(複雑性)、Ambiguity(曖昧性)の頭文字をとった造語「VUCA」(ブーカ)で象徴される時代である21世紀における新形態のグローバル社会のあり方を考えると述べた。

その上で、人類が経験した過去の感染症について、時期、原因、社会への影響をわかりやすく表にまとめ、

感染爆発を助長した要因について、過去と現在とを比較した。また、COVID-19の現状が紹介され、それを受けた生活環境の変化が人との「非接触」と深く関係していることを指摘した。そんな中、発表者らは、在日留学生やスリランカ人の学生とオンラインで交流会を行い、簡単に海外と繋がることができたことに驚いたと述べ、従来、常識と考えられてきたことが必ずしも最善とは限らないことを学んだ、と報告した。

18世紀ごろまでの感染防止策「隔離・閉鎖・廃棄」は、現代は「廃棄」が「除菌」に置き換わると考えられるものの、「隔離・閉鎖」は現在も、なお主要な防止策であると述べた。

その一方で、中世・近世と現代との決定的な違いはインターネットの普及であり、現代に生きる私たちは、自分がどう行動すべきか等、個人レベルでの判断能力が求められていることを指摘し、積み上げられた経験と歴史から学ぶこともあるが、自分たちで考えなければならぬことも少なからずあると指摘した。ICT技術の活用は今後ますます重要になり、「分散化」「バーチャル化」により新しいグローバル社会のあり方が浸透するだろうが、文化や習慣で変わらないこともあるだろうと述べた。

最後に、フランスの作家ポール・ヴァレリーの「我々は後退りしながら未来へ入っていく」という言葉を引用し、多くの疫病感染を経験した人類の歴史から学び、世界規模でそれらを参照しながら未来を形成する必要があることを訴えた。

質疑応答では、VUCAの時代のどこに着目しているかについて質問があった。発表者らは、COVID-19拡大やそれに伴うICTの急速な普及をみると、Volatility(変動性)、Uncertainty(不確実性)が現在のパンデミックを象徴していると思うと回答した。また、パンデミック下の学びの質について質問があり、ネットワーク環境が整っていればオンライン動画を復習で繰り返して聴けるので学びの質が向上したと回答した。

3.2 研究発表(一般発表)

糸井重夫氏(JAGCE 中部支部/松本大学)の司会で研究発表(一般発表)が進められた。

3.2.1 Developing Human Resources for the New Normal: Way Foreword

KUMARA, K.K.U. Ananda 氏 (Faculty of Foreign

Studies, Meijo University, Japan) と KUMARA, P.H.T.氏 (Faculty of Management, Uva Wellassa University, Sri Lanka) による発表では、スリランカからオンラインで繋いで、KUMARA, P.H.T.氏が発表した。発表の概要は次の通りである：

パンデミックは、産業部門とサービス部門に大きな悪影響を及ぼしている。世界的に COVID-19 の症例は依然として増加傾向にあり、約 250 万人の死亡を含む 1 億 1500 万人の症例が報告されている (2021 年 2 月 28 日現在)。政府機関、事業体、大学、および学校はオンラインに移行し、飲食物、野菜、薬、その他の注文はオンラインで行われるが、多くの国で地方の周辺地域では 3G / 4G の通信環境が不十分で、一部の地域では通信環境が存在しない。

現実の世界で COVID-19 以前の状況に戻ることは予想できず、状況は新常态「ニューノーマル」に移行している。人材の能力と可能性について分析し、「ニューノーマル」に直面した開発途上国での、国の開発における人的資源開発のための代替戦略を提案する。

調査によると、COVID-19 により、スリランカ等の開発途上国でも在宅勤務が強く推進されているが、経済的、物理的、法的、そして人的資源も、これに備えられていなかったことがわかった。現在、経済活動を行う上で人的資源の管理に苦労している。遠隔地の従業員を長期間管理することは、主要な人事問題になっている。労働者の多くは、上司の直接の監督下で、指定された勤務時間、決められた作業エリアやオフィスで働くように訓練されているが、在宅勤務は、これらすべてで問題を引き起こす。さらに「ニューノーマル」の状況において、労働者は非常にストレスを感じていることがわかる。

この調査では、在宅勤務が「ニューノーマル」の多くの事業体の恒久的な運営モードになると結論付けている。したがって、人的資源をリモートワークに向けて訓練することが必須である。このことに必要なインフラと法的枠組みは、開発途上国において確立される必要がある。また、この調査では、すべての従業員にウェルビーイングトレーニングを提供し、モチベーションに注意を払うための管理スタッフのトレーニング、スタッフとの聞き取りと明確なコミュニケーション、リモートワークに対する前向きな姿勢の浸透、緊急行動としての在宅での良好なワークライフバランスに関

するトレーニングを推奨している。そうすることで、「ニューノーマル」のための人的資源が準備できるとしている。

質疑応答では、学生の渡邊さん (名城大学) から、リモートワークにおけるパフォーマンス低下にどのように対処しているか、英語で質問があった。それに対して KUMARA, P.H.T.氏から、パフォーマンスを上げる工夫、リモートワークやオンラインのメリットについて具体例とともに、英語で回答があった。

3.2.2 宇宙史・地球史とグローバル人材育成に関する一考察

発表者、田中忠芳 (金沢工業大学基礎教育部) は、ジョン・デューイ (米国、1859~1952) が、教育の目的を「自然に従う発達、社会に有為な能力、教養つまり人格的、精神的に豊かにすること」としたこと、職業を「他の人々に対して奉仕をし、いろいろな成果を達成するために個人の能力を使用するようなあらゆる連続的活動」と定義したことに触れた。

また、デューイが「生活は自己更新の過程である」、その営みのための「教育は、まず第1にコミュニケーションによる伝達にある。コミュニケーションとは経験が皆の共有物になるまで経験を分かちあつて行く過程である。コミュニケーションはその過程に参加する双方の当事者の性向を修正する」としたこと、脳科学的にも確認されている学修における対話の重要性をすでに指摘していた、と述べた。

独自に考案した片対数目盛の方眼紙を用いた「宇宙年表」記入用紙を用いて発表者が実践した、宇宙の歴史に自分の歴史を刻むキャリア教育授業の内容を、実際に授業で使ったスライドを用いて紹介した。

グローバルで多文化的な課題を批判的に多様な視点から分析し、自己や他者の知覚や判断、考え方にどのような相違があるかを理解し、人間的な尊厳のために互いに尊敬しながら多様な背景からオープンで適切かつ効果的な他者との相互作用に関わるためには、地球史、生命史、人類史の観点から獲得できる自己肯定感が必要である、また、他に奉仕することを前提に行われるグローバル・コンピテンシー育成において、地球史的、生命史的、人類史的観点から得られる自己肯定感が必要かつ重要である、と述べた。

4 招待講演

並木雅俊氏（高千穂大学人間科学部教授）を招待して、「ニュートンが生きたイングランド—驚異の年、王立協会と論文誌の発明、ペスト禍、ロンドン大火—」と題してご講演いただいた。招待講演の概要は次の通りである：

Isaac Newton (1642~1727) が偉大な創造を成し遂げた1665年8月から1667年4月までの約20カ月間は「驚異の年 (anni mirabilis)」と呼ばれる。Albert Einstein (1879~1955) と同様に、集中して一人で仕上げた作品は完成度が高い。Galileo Galilei (1564~1642) が亡くなった年に Newton は生まれた。Science (知識) の累積と進歩が可能となった科学革命後期にあたる。イタリア以外で学協会 (academy) が発足したのも Newton 誕生の頃である。Francis Bacon (1561~1626) の自然哲学に影響を受けた人たちのサークルが、1662年に王立協会 (The Royal Society of London for Promoting Natural Knowledge) となった。

王立協会の事務総長に Henry Oldenburg (1619頃~1677) が任命され、Oldenburg は1665年に論文誌“Philosophical Transactions”を刊行した。論文誌という新しいメディアは、研究のアイデアと成果の発表を迅速かつ安価で行うことを可能にし、原稿執筆に要する時間、出版社との交渉と多額の出版費の工面等から学者を解放した「発明」であった。これにより、学問社会に priority (先取権) が確立した。

Newton 誕生4か月前の1642年8月、王党派と議会派との内乱が進展して内戦になり議会派が勝利した。1649年1月に Oliver Cromwell (1599~1659) が政権を握り、1652年1月に始まった第1次英蘭戦争は、2年後、イギリス優勢のうちに終結した。Cromwell の死後、1660年に王政復古となり Charles II 世が国王となった。1665年2月に第2次英蘭戦争が始まり、イングランド各地にペストが大流行した。ペストは、ヨーロッパ世界が誕生した6世紀と十字軍の始まった11世紀にも大流行し、14世紀には「黒死病」と呼ばれ感染地域の人口の4分の3が失われたと推定される。

1666年9月2日、テムズ川沿いから出火し、4日間燃え続け、1万3200戸が焼失した (ロンドン大火)。この大火がペスト感染者低減の一因とする説もある。

1671年12月、Newton の反射望遠鏡の発明が王立協会に注目され、翌年1月、Newton は王立協会会員

に選出され、2月にその論文が掲載された。

Newton は、ウールズソープに約15年間、グランラムに約5年間、ケンブリッジに研究者として約36年間、ロンドンに政治家として約30年間、隠居の地としてケンジントンに約2年間、それぞれ過ごした。数人の理解者はいたが、Newton は孤高の人であった。

5 情報交換・意見交換会

閉会の辞の後、Ananda KUMARA 氏 (JAGCE 常任理事/名城大学) から“Right Time to Create Stronger Linkages with the Rest of the World”と題してスピーチがあった。その後、情報交換、意見交換が、活発に行われた。

6 おわりに

グローバル・コンピテンスは、知識、理解、態度で構成され、人間的尊厳と文化的多様さへの視点が背景にある。グローバルな課題についての知識と理解だけでなく、文化間の垣根を超えた知識と理解が求められ、他文化へのオープンさ、尊敬、グローバルな精神と責任ある態度が重要となる。

新型コロナウイルスの感染拡大を受けて、新しい常態への移行が始まり、すでに1年が経過した。人類はこれまで、幾度となく危機に遭遇し、それを乗り越えてきた。17世紀から18世紀にかけて人類は、さまざまな苦難とたたかいながら着実に営みを続けた。ルネサンス期から産業革命期までの人類の営みから、私たちは何を学ぶことができるかという思いから、ニュートンが生きたイングランドの当時の状況等について、並木雅俊氏にご講演いただいた。

実行委員会の委員は次の通りであった (五十音順・敬称略)：糸井重夫 (松本大学)、奥山則和 (学校法人桐蔭学園)、工藤俊郎 (大阪体育大学/第6回関西支部大会実行委員長)、KUMARA, Ananda (名城大学/JAGCE 常任理事)、武知薫子 (近畿大学)、田中忠芳 (金沢工業大学/第5回中部支部大会実行委員長/JAGCE 中部支部支部長)、服部圭子 (近畿大学/JAGCE 関西支部支部長)、日高俊夫 (武庫川女子大学)。

予稿集編集にあたり、近畿大学医学部の後藤敏一氏に多大なご協力を頂いた。ここに深く感謝の意を表す次第である。

受付日 2021年3月19日、受理日 2021年3月20日

大会プログラム (2020 年度後半期)

第7回関東支部大会 プログラム

大会テーマ：新しい時代における国際交流・教育

開催日：2020年9月19日(土)

開催場所：オンライン

プログラム：

13:15 開会挨拶

13:25-14:25 一般発表①

<メインルーム>

“Equal and quality education during the pandemic –Opinion of online class takers”

Astha Tuladhar (三重大学教養教育院)

「英語による『実践交渉学』オンライン授業：教授方法の検証と改善提言」山本明男(明治大学経営学部)

<サブルーム>

「短期海外インターンシップの成果について」上野由佳(白百合女子大学)

「GLTPの学生にみるアフリカをフィールドにした研究テーマの傾向性 –TICAD (アフリカ開発会議) 優先課題の変容過程との比較考察–」今江夏子(国連大学サステイナビリティ高等研究所)

14:35-15:05 賛助会員によるプレゼンテーション

株式会社桐原書店

日経メディアマーケティング株式会社

株式会社アルク

株式会社学研プラス

15:05-16:05 一般発表②

<メインルーム>

“Curriculum Construction of International Understanding Education based on Virtual Reality Technology” 陳卓君(華南師範大学)

「オンラインで繋がる新しい国際交流：ニューノーマル時代のグローバル人材の芽」斎藤裕紀恵(中央大学)、緒方健作(マギル大学)

<サブルーム>

「動画教材は留学生の日本企業で働くイメージにどのような影響を与えているか」渡辺若菜、伊藤俊也(立命館アジア太平洋大学)

「国際的な学術交流を目的に2言語で行う授業におけるオンライングループワークが見出す学習成果と課題」Prabath Buddhika Kanduboda(立命館大学)

16:15-16:45 テーマ講演

「新しい時代における国際交流・教育」明治大学学長 大六野耕作(本学会理事・前副会長)

16:45-17:15 テーマ報告

「新型コロナ流行と留学事業について緊急アンケート調査」大阪大学教授 近藤佐知彦(留学生教育学会会長・本学会元理事)

17:15-17:25 閉会挨拶

第6回中国四国支部大会 プログラム

大会テーマ：新型コロナ時代の大学の国際化

開催日：2020年11月8日(日)

開催場所：オンライン

プログラム :

13:00-13:10 開会式

理事長挨拶 小野博 (西九州大学・福岡大学・中央大学)

支部長挨拶 大膳司(広島大学)

13:10-13:40 「外国で学位を取得した大学教員の研究—属性と活動の特徴—」大膳司(広島大学)

13:40-14:10 「コロナ禍における高大連携の国際化促進を通じたグローバル人材育成の試み—愛媛大学附属高等学校 WWL の取り組みを例として—」隅田学(愛媛大学教育学部)、上床孝樹(愛媛大学附属高等学校)、安藤俊子(愛媛大学附属高等学校)、飯田悠哉(愛媛大学附属高等学校)、吉村直道(愛媛大学教育学部)、八木昌生(愛媛大学附属高等学校)、角藤寿樹(愛媛大学附属高等学校)

14:10-14:40 「官学連携による離島間遠隔型国際交流の実践—「珊瑚島親善交流」の試み(中間報告)—」内田 富男(明星大学)

14:40-15:10 「「公立」大学における国際交流の現状と、今後の課題」山西敏博(長野大学)

15:10-15:20 休憩

15:20-15:50 「コロナ共生時代における地方大学の国際担当組織について考える」小川正人(環太平洋大学)

15:50-16:20 「インドネシア大学のオンラインイベント」河合理英子(Universität Al Azhar Indonesia)

16:20-16:50 「顔の見える交流はSDGsの促進に寄与するのか—一定時制高校生とパレスチナ難民とのオンライン交流の一考察—」赤木綾香(兵庫教育大学グローバル化推進教育リーダーコース)

16:50 終わりの挨拶

理事 中澤加代(四国学院大学)

第8回全国大会 プログラム

大会テーマ:アジア・太平洋最新教育事情と国際交流のニューノーマル・現地の COVID-19・大学の授業状況・派遣と受入留学の現状・

開催日:2021年2月6日(土)・7日(日)

開催場所:オンライン(幹事校:鹿児島大学総合教育機構共通教育センター外国語教育部門)

プログラム:

2021年2月6日(土)

13:00-13:10 開会式

司会 原隆幸(鹿児島大学)

挨拶 勝又美智雄(本学会会長、国際教養大学名誉教授)

開催校挨拶 武隈晃(鹿児島大学、理事(教育担当)兼総合教育機構長)

13:15-14:00 九州支部研究会

Reading assist 研究会

「リーディング・アシスト・システム教材の開発と実践検証」青柳達也(佐賀女子短期大学)、佐々木有紀(福岡大学)、園部ニコル(西九州大学)、小野博(西九州大学)、乙武北斗(福岡大学)、吉村賢治(福岡大学)

14:00-15:00 専門部会活動報告

異文化対応力育成研究専門部会

「異文化対応力育成研究専門部会活動報告—質問紙2018年度版から2019年度版へ—」古村由美子(長崎大学)、工藤俊郎(大阪体育大学)、佐々木有紀(福岡大学)

15:00-15:10 休憩

賛助会員 プロモーションビデオ

15:10-16:00 特別記念公園

第16回 JICA 理事長賞受賞者 アーナンダ・クマラ博士(名城大学初代外国語学部長・教授、本学会常任理事)「我、日本とスリランカの架け橋とならん—日本で国際交流・国際協力活動に携わって—」

祝辞 勝又美智雄(本学会会長、国際教養大

学名誉教授)

16:00-16:10 休憩

賛助会員 プロモーションビデオ

16:10-16:40 学会論文賞授賞式

受賞者

勝又美穂子 (大阪大学接合科学研究所・特任准教授)、橋本知恵 (大阪大学接合科学研究所・特任講師) 「文理融合実践型研修における文理学生の認識比較 (大阪大学カップリング・インターンシップより)」 (第7巻第2号)

祝辞 勝又美智雄 (本学会会長、国際教養大学名誉教授)

16:40-16:50 九州支部総会

2021年2月7日 (日)

10:00-12:00 Invited-Symposium 1 (English Session)

Current Educational Situations and International Exchanges in Asia-Pacific Regions & The Impact of COVID-19 on International Students Mobility

【Speakers】

<Australia>

Courtney Pedersen (Senior Lecturer・Queensland University of Technology)

<Taiwan>

Lynne Lee (Vice President of International Affairs, Vice President of Industry-academia Affairs and University Extension, Assistant Professor, International Business and Trade Program・Ming Chuan University) <Hawaii, U.S.A.>

Damian Zukeran (Special Program Coordinator・University of Hawai'i Kapi'olani Community College)

Joseph Overton (Department Chair, Paul S. Honda International Center and Profes-

or, Political Science・University of Hawai'i Kapi'olani Community College)

Takashi B. Miyaki (Admissions and marketing・University of Hawai'i Kapi'olani Community College)

12:00-12:15 休憩

12:15-13:15 賛助会員プロモーション

日経メディアマーケティング、学研プラス/TGG、日本スタディ・アブロード・ファンデーション (申し込み順)

13:15-15:15 招待講演2 (日本語セッション)

アジア・太平洋最新教育事情と国際交流のニューノーマル—現地の COVID-19・大学の授業状況・派遣と受け入れ留学の現状—

<日本・スリランカ>

アーナンダ・クマラ (名城大学外国語学部・教授)

<ベトナム>

勝又美穂子 (大阪大学接合科学研究所・特任准教授)

<総括>

勝又美智雄 (本学会会長、国際教養大学・名誉教授)

15:15-15:30 休憩

15:30-15:45 閉会式

15:50-16:50 情報交換会

開催2日目 2月7日 (日) 午前の部
教育連携部会企画

11:00-12:30 専門部会企画

教育連携部会 JAGCE-Youth:U-25 スピーチ大会“いまを生きる”

参加予定者

高等学校

愛媛大学附属高等学校

鹿児島県立喜界高等学校

桐蔭学園高等学校

明治大学附属明治高等学校

大学

玉川大学

明治大学

社会人

喜界町教育委員会外国語指導助手 (ニュージーランドより)

玉川大学卒業生

非同期型 (オンデマンド) プログラム (詳細)

2月6日 (土)、7日 (日)

一般演題発表一覧

「コロナ禍で海外研修が中止になった学生の意識調査 (BEVI-j の分析を中心に)」佐々木有紀 (福岡大学)、新田よしみ (福岡大学)

「グローバル人材育成教育を目標とした国内での国際交流事例」上杉裕子 (県立広島大学)

「食を通じたグローバル人材育成を考える：九州を例に (科研費プロジェクト報告書「福岡県における外国人留学生の食育に関する実態調査結果」をもとに) 津田晶子 (中村学園大学)、仁後亮介 (中村学園大学短期大学部)

「実践的異文化コミュニケーション入門科目の試み (海外に行かなくてもグローバル人材になれる) 市村光之 (横浜国立大学大学院)

「オンライン英語授業での海外大学の学生との言語交流の可能性と課題」斎藤裕紀恵 (中央大学)

「ベトナムにおけるA社を仲立ちとする日本人学生の臨床的交流の意義と可能性」藤井三和子 (兵庫教育大学大学院)

「Negative Capability とグローバル人材力に関する研究計画について」勝又美穂子 (大阪大学)

「企業の公用語と人材活用 (インクルージョンの視点から)」高松侑矢 (九州共立大学)

「国際化のニューノーマルに向けての中規模大学の取り組み」畑中みどり (大阪学院大学)、孟涛 (大阪学院大学)

「グローバルコンピテンスの育成における国際的な経験の効果：高校生と大学生の経年調査」高城宏行 (玉川大学文学部)

「コロナ禍に対応した国際交流事業一大規模私学中高一貫校の場合」奥山則和 (桐蔭学園)

開催2日目 2月7日 (日) 午後の部

指導学生発表・選抜 (同期型)

13:00-15:30 指導学生発表 (選抜)

司会：茂木つばさ (産業能率大学経営学部3年)、柴田遼空 (産業能率大学経営学部3年)、中村美月 (名城大学外国語学部国際英語学科2年)

13:00-13:30 発表1

「日米の MacBook ユーザー向け URUSHI キーボードカバーの商品提案」中里百李、佐々木里菜、虫明誠悟、佐久間翔大、三上華怜 (産業能率大学経営学部3年)

13:30-14:00 発表2

「在日留学生・在日外国人のイマと新たな交流のカタチ」杉本柚乃 (名城大学外国語学部国際英語学科3年)

14:00-14:30 発表3

「コロナ禍でも充実した生活」エイモスさくら (愛媛大学附属高等学校1年)

14:30-15:00 発表4

「ウルシの廃材を再利用した日本と中国に向けての商品開発 (SDG's を意識した新しいサンダル)」島村和佳奈、服部史歩、小林くるみ、富田翔大、佐藤翼 (産業能率大学経営学部3年)

15:00-15:30 発表5

「『名城大学チャレンジ支援プログラム』における大学の選抜コミュニティと『マインドの涵養の共同体』実態」大口真史 (名城大学外国語学部国際英語学科3年)

「外国人研究者と共同研究している大学教員」の研究（形成過程と活動状況を中心として）」（大膳司（広島大学）

「普遍的な「グローバルなもの見方」の育成についての考察」大塚圭（中央大学杉並高等学校）

「新学部における Global Projects の実施、Covid-19 前後の展開と今後の展望」斎藤裕紀恵（中央大学）、飯尾淳（中央大学）

「日本人英語学習者の動機づけ（やる気の「潮流」の発生と持続）」阿川敏恵（清泉女子大学）

「「世界英語」俳句の試み（グローバル人材の育成を目指して）」内田富男（明星大学）

指導学生発表（オンデマンド）

「ウルシの木を活用した日本人・北米人向け商品提案（ぐいのみ「URUSHI ぐい）」柴田遼空、唐木将彦、片井梨帆、松永麗々（産業能率大学経営学部 3 年）

「ウルシの木を活用したつり革の開発（SDGs の取り組み）」茂木つばさ、長谷川聖、横山友哉、岡崎智洋（産業能率大学経営学部 3 年）

「ポストコロナにおける途上国の教育支援」中村美月、高橋一見（名城大学外国語学部 3 年）

「ポストコロナにおける空港の在り方」中村美月、山田 明（名城大学外国語学部 2 年）

「これから求められる人材と自分がその人材になる為にするべきこと」三畝陽大、西田悠人（名城大学外国語学部 1 年）

「私が思うグローバル人材」玉井君果、駒明華（名城大学外国語学部 1 年）

「グローバル人材になるためのコミュニケーション能力」市野萌香、祐成志桜里（名城大学外国語学部 1 年）

第 6 回北海道支部大会 プログラム

大会テーマ：新型コロナ以前と以後のグローバル人材育成教育

開催日：2021 年 2 月 27 日（土）

開催場所：オンライン（【主催】グローバル人材育成教育学会北海道支部 【主管】北海道情報大学）

プログラム：

13:00 開会式

司会 伊藤一正（北海道情報大学）

グローバル人材育成教育学会会長挨拶

勝又美智雄（国際教養大学名誉教授）

グローバル人材育成教育学会北海道支部長挨拶
竹内典彦（北海道情報大学）

第 1 部（北海道のグローバル人材育成 高校編）

13:20-13:50

「高校におけるクラス全員留学の効果～ケンブリッジ英語検定による 4 技能効果測定～」
吉田努（北星学園女子中学高等学校）

13:50-14:20

「千歳高校とソウル空港高校とのオンライン姉妹校交流と参加生徒の変化」山崎秀樹
（北海道千歳高等学校）

14:20-14:30 休憩

第 2 部（北海道のグローバル人材育成 大学一般編）

14:30-15:00

「コロナ禍が引き起こす国際交流の拡大？」
正木幹生（北海道大学大学院）

15:00-15:30

「海外渡航によらない国際交流活動の実践報告ー実質化した活動あつてのオンライン交流ー」小野真嗣（室蘭工業大学）

15:30-15:40 休憩

第3部 (パネルディスカッション)

15:40-16:50

「ウィズコロナの時代ではどんな国際交流活動ができるのかー地域内・学校内におけるグローバル人材の育成と共有ー」

司会 小野真嗣 (室蘭工業大学)

パネリスト 山岸充明 (北海道登別明日中等教育学校)

パネリスト 山崎秀樹 (北海道千歳高等学校)

パネリスト タケ・ディビッド (函館工業高等専門学校)

パネリスト 小野真嗣 (室蘭工業大学)

16:50 閉会のことば

司会 中山健一郎 (札幌大学)

第5回中部支部大会/第6回関西支部大会
合同支部大会 プログラム

大会テーマ: 新常態への移行とグローバル人材育成: Transition of Global Human Resource Development for the "New Normal"

開催日: 2021年3月6日 (土)

開催場所: オンライン

プログラム:

13:00-13:10 閉会の辞

田中忠芳 (グローバル人材育成教育学会中部支部/金沢工業大学)

13:10-14:50 教育連携部会企画

司会 奥山則和 (グローバル人材育成教育学会教育連携部会/桐蔭学園)

テーマ「お国自慢」

13:10-13:15 教育連携部会企画 閉会挨拶

13:15-14:00 ブレークアウトセッション

① NAKAMURA, Mizuki

② MATSUDA, Reiya

③ ONODERA, Riku

14:00-14:25 報告会&質疑応答

14:25-14:40 振り返り

14:40-14:45 講評

14:50 教育連携部会企画 閉会挨拶

研究発表 (学生発表)

司会 工藤俊郎 (グローバル人材育成教育学会 関西支部/大阪体育大学)

15:00-15:20

「人類の歴史から学ぶ 21世紀のグローバリゼーション (VUCA 時代に求められる社会のあり方)」渡邊芽依 (名城大学外国語学部)、山田明 (名城大学外国語学部)

研究発表 (一般発表)

司会 糸井重夫 (グローバル人材育成教育学会中部支部/松本大学)

15:20-15:40

'Developing Human Resources for the New Normal: Way Foreword' KUMARA, K.K. U. Ananda (Faculty of Foreign Studies, Meijo University, Japan), KUMARA, P.H.T. (Faculty of Management, Uva Wellassa University, Sri Lanka)

15:40-16:00

「宇宙史・地球史とグローバル人材育成に関する一考察」田中忠芳 (金沢工業大学基礎教育部)

16:10-16:50 招待講演

司会 田中忠芳 (グローバル人材育成教育学会中部支部/金沢工業大学) 「ニュートンが生きたイングランドー驚異の年、王立協会と論文誌の発明、ペスト禍、ロンドン大火ー」並木雅俊 (高千穂大学人間科学部教授)

16:50-17:00 閉会の辞

服部圭子 (グローバル人材育成教育学会関西支部/近畿大学)

17:00-18:30 情報交換・意見交換会

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 (2021年3月6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、掲載料の徴収も行わない。
- 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** 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10条** 著者には、要望があれば本誌に掲載された論文等の抜き刷りを本人の実費負担により渡す。
- 第11条** 著者は、本誌に掲載された論文等の抜き刷り、あるいは電子ファイル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12条 本誌は原則として年二回以上発行する。

第13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。

(2017年12月8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、また、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。文中等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。

【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. 完成原稿は、画面上で確認するだけでなく、印刷した上でご確認ください。

4. 学会誌入稿フォームに必要事項を記入し、完成原稿のWordファイルおよびPDFファイルをアップロードしてください。
5. 原稿を確認して、著者の連絡先に受理のメールを送信します。
6. 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、署名したものをスキャン等で読み込んでPDFファイルで保存し、メールに添付して送信してください。

【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	<input checked="" type="checkbox"/>			
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			<input checked="" type="checkbox"/>	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		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	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8巻第2号 (2020) (通巻第15号)

編集委員会

委員長 宮内ミナミ (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 糸井重夫、河住有希子

編集委員 天木勇樹、内田富男、勝又美智雄、工藤俊郎、佐々木有紀、
田中忠芳、たなかよしこ、番田清美、横川綾子

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 勝又美智雄

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 2021年3月31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

