

グローバル人材育成教育研究

第6巻 第1号

2018

■ 巻頭言

..... 加藤俊一

■ 研究論文

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

..... 永田浩一・檜村真由・白井義人 1

技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの変遷と日米比較

..... 織田佐由子・山崎敦子・井上雅裕 11

■ 実践報告

留学準備における日本事情教育の重要性を検討するための基礎調査

..... 足立恭則 23

The Impact of English Café on Students' Global Awareness and TOEIC Scores

..... Akimi Fujita and Kelvin Lai Siong Ong 33

渡航前オンラインレッスンと短期集中研修（フィリピン）による

ハイブリッド型英語発話力向上プログラム

..... 横川綾子 45

グローバル人材育成における短期留学の展望

(北海道大学「ファースト・ステップ・プログラム」を事例として) 正木幹生 56

■ 報告

大学共通テスト導入の背景と現状

(2018年度関東支部大会 基調講演 報告) 大杉住子 68

外部英語4技能試験について～大学入試英語成績提供システムへの各団体の対応～

(2018年度関東支部大会 特別企画 報告) 斎藤裕紀恵 73

2020年からの大学入試改革の課題～英語4 技能試験の導入の影響～

(2018年度関東支部大会 シンポジウムⅠ 報告) 勝又美智雄 77

グローバル人材育成 — 教育現場への提言

(2018年度関東支部大会 シンポジウムⅡ 報告) 大六野耕作 79

2018年度北海道支部大会報告

..... 竹内典彦 81

■ 会告

『グローバル人材育成教育ハンドブック（仮）』発刊のお知らせ 83

大会プログラム（2018年度前半期） 85

投稿規程 87

原稿執筆・投稿ガイドライン 89



グローバル人材育成教育学会

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

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 関東支部長 加藤 俊一

グローバル人材育成と英語教育の接点

本学会が設立されて5年が経ちました。その間に教育や企業の人材育成の現場では、「グローバル人材像」のイメージを明確にしつつ、様々な先進的な人材育成の取り組みが進められ、また、大きな広がりを見せています。特に学校教育の場面では、初等中等教育と大学教育の連携を図る中に、グローバル人材育成が重要な柱として位置づけられ、それは大学入試改革にも反映されつつあります。

今年の関東支部大会では、グローバル人材育成において英語教育がどのような役割を果たすべきか、本学会設立の「志」を振り返りつつ、入試改革と学校教育の将来像、学校教育への提言について、密度の高い議論を得ることができました。

初めに独立行政法人大学入試センター審議役の大杉住子氏より、「大学共通テスト導入の背景と現状」として、高大接続教育の必要性、大学教育・高校教育・大学入学試験改革などの背景のもと、外国語試験（英語試験）の位置づけについてお話を戴きました。次いで、外部英語4技能試験を提供する7機関から、各試験の概要をご紹介戴きました。

シンポジウムⅠ「2020年からの大学入試改革の課題 - 英語4技能試験の導入の影響 -」は、勝又美智雄氏（国際教養大学名誉教授）をモデレータに、高校側から4技能の育成に力を入れた教育を進める事例の紹介、一方、大学側からは多数の学生には基本的なコミュニケーション力の習得が十分ではないことも指摘されました。当日、飛入りで参加をお願いした安河内哲也氏（実用英語推進機構代表理事、東進ハイスクールのカリスマ英語講師）からは、教員の側が学習指導要領に縛られ過ぎず、子供たちの知的好奇心を刺激する教育こそ重要とのご意見も戴きました。

シンポジウムⅡ「グローバル人材育成 - 教育現場への提言 -」は、大六野耕作氏（明治大学副学長）をモデレータに、メディア・教育・人材育成の分野でグローバルな環境でお仕事されている方々をパネリストに迎えて行われました。討論では、グローバル人材像のイメージを揃えつつ、大学教育でどのような教育・学びの経験を与えるべきかが議論されました。その中で、ALやPBLなどの手法を、グローバル教育の目的と取り違える教育現場も少なくないことも指摘されました。英語を習得すること・英語教育は、グローバル人材にとって必要なスキル（手段）ではあるが、その向こうにある「相互理解のために何を伝えるのか・どう伝えるのか」が重要であることが合意されました。これは支部大会全体の結論でもあったように感じています。

これからの学校教育では、グローバルコミュニケーションのLingua Francaとなった英語の教育はもとより、グローバルスタンダードになりつつある新しい形態での授業（対話的授業、反転学習、Active Learning、PBL、グループワーク等）を、英語でリード・運営するスキルを、教員・指導者自身が習得することが求められます。そのためには、教員・指導者の側が持つべきグローバル教育コンピテンシーを明らかにする必要があるでしょう。本学会にそのような研究・議論の場を持ちたいと思っています。

（中央大学 理工学部 加藤 俊一）

目次

巻頭言

.....	加藤俊一
-------	------

研究論文

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

.....	永田浩一・檜村真由・白井義人	1
-------	----------------	---

技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの変遷と日米比較

.....	織田佐由子・山崎敦子・井上雅裕	11
-------	-----------------	----

実践報告

留学準備における日本事情教育の重要性を検討するための基礎調査

.....	足立恭則	23
-------	------	----

The Impact of English Café on Students' Global Awareness and TOEIC Scores

.....	Akimi Fujita and Kelvin Lai Siong Ong	33
-------	---------------------------------------	----

渡航前オンラインレッスンと短期集中研修（フィリピン）による

ハイブリッド型英語発話力向上プログラム

.....	横川綾子	45
-------	------	----

グローバル人材育成における短期留学の展望

（北海道大学「ファースト・ステップ・プログラム」を事例として）

.....	正木幹生	56
-------	------	----

報告

大学共通テスト導入の背景と現状

（2018年度関東支部大会 基調講演 報告）

.....	大杉住子	68
-------	------	----

外部英語4技能試験について～大学入試英語成績提供システムへの各団体の対応～

（2018年度関東支部大会 特別企画 報告）

.....	斎藤裕紀恵	73
-------	-------	----

2020年からの大学入試改革の課題～英語4技能試験の導入の影響～

（2018年度関東支部大会 シンポジウムⅠ 報告）

.....	勝又美智雄	77
-------	-------	----

グローバル人材育成 — 教育現場への提言

（2018年度関東支部大会 シンポジウムⅡ 報告）

.....	大六野耕作	79
-------	-------	----

2018年度北海道支部大会報告

.....	竹内典彦	81
-------	------	----

会告

『グローバル人材育成教育ハンドブック（仮）』発刊のお知らせ.....	83
------------------------------------	----

大会プログラム（2018年度前半期）.....	85
-------------------------	----

投稿規程.....	87
-----------	----

原稿執筆・投稿ガイドライン.....	89
--------------------	----

CONTENTS

Page

Preface

.....	Toshikazu KATO
-------	----------------

Research Papers

Educational Effects of Overseas Internships for Science and Technology Majors Hirokazu NAGATA, Mayu KASHIMURA and Yoshihito SHIRAI	1
Review of Previous Research and Japan-US Comparative Study of Global Competency in Engineering Sayoko ODA, Atsuko K. YAMAZAKI and Masahiro INOUE	11

Practical Reports

Basic Research for Considering the Importance of Reviewing Knowledge about Japan in a Study Abroad Preparation Program Takanori ADACHI	23
The Impact of English Café on Students' Global Awareness and TOEIC Scores Akimi Fujita and Kelvin Lai Siong Ong	33
The Hybrid English Language Program for Speaking Proficiency of the Short-term Intensive Course with the Preliminary Online Lessons Ayako YOKOGAWA	45
Short-term Study Abroad for Global Human Resource Development (A Case Study of The First Step Program (FSP) in Hokkaido University) Mikio MASAKI	56

Reports

Kanto Chapter Conference 2018: Keynote Speech Sumiko OSUGI	68
Kanto Chapter Conference 2018: Special Session Yukie SAITO	73
Kanto Chapter Conference 2018: Symposium I Michio KATSUMATA	77
Kanto Chapter Conference 2018: Symposium II Kosaku DAIROKUNO	79
Hokkaido Chapter Conference 2018 Norihiko TAKEUCHI	81

Announcement

Announcement of 5th Anniversary Publication	83
Conference Program in 2018 (April-September)	85
Contribution Rules	87
Guidelines	89

研究論文

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

永田 浩一^A、樫村 真由^B、白井 義人^C

Educational Effects of Overseas Internships for Science and Technology Majors

Hirokazu NAGATA^A, Mayu KASHIMURA^B, Yoshihito SHIRAI^C

Abstract: As attention has been drawn to the fact that there is a lack of future engineers in Japan who will support Japan's globalization, focus has been turned to overseas internships for science and technology majors to improve the situation. In this case study, 11 research participants were asked to take interviews about their overseas internship experiences. The collected data were analyzed by utilizing M-GTA (Modified Grounded Theory Approach). The results show how experiences in overseas internships influence Japanese students majoring in science and technology in terms of selecting a career path, sustaining a willingness to work abroad, and improving motivation to use and study English. It is concluded that the research participants' experiences in overseas internships will broaden their views on global human resources by learning the strength of Japanese companies and adapting to cultural and religious diversity at their workplaces. What they learned had a positive influence on their career path and willingness to work abroad, and also raised their self-efficacy. With regard to their motivation to use and study English, some of the students were reluctant to study English harder after their overseas internships, although they reported that their anxiety to use English decreased.

Keywords: overseas internship, career path, willingness to work abroad, qualitative approach

キーワード：海外インターンシップ、キャリアパス、海外勤務志向、質的研究

1. はじめに

1.1. 背景

我が国は、少子高齢化、人口減少化傾向のため国内市場は飽和状態になり、企業の売り上げの頭打ち状態といった成熟化を迎えている。一方、アジア諸国の特に新興国と呼ばれる国々は、経済成長の真只中にあり、人口が増加し、経済成長を続けている。

このような状況で、日本の産業はグローバル化、グローバル展開を進め、チャンスを手につかみ取り、

海外売上比率は年々上昇している。しかしながら、企業は大きな課題も抱えている。それは、新入社員の海外志向の低さや海外展開を進めていく中で、重要な役割を果たし、海外で活躍を求められている生産技術者（以下、「グローバルエンジニア」という。）が不足していることである^{[1][2]}。期待されるグローバルエンジニア像として、「グローバル化に対応する生産技術者の確保・育成に関する調査研究 機械工業高度化人材研究調査専門部会報告書(IV)」(2012)^[1]において、「本社との仲介・調整業務をこなしながら総責任者としての運営・管理ができ、現地の人を適切に指導し、協力を求めることができる人材」と示されている。そこで、企業では、海外派遣を意識した人材育成、キャリア形

A: 信州大学グローバル教育推進センター

B: 東京工業高等専門学校一般教育科

C: 九州工業大学大学院生命体工学研究科

成のための制度作り、海外派遣に備えた事前研修等を充実させようとしている。

また、大学進学予定高校生への実態調査では、留学意向に関して、「文系男子」・「文系女子」・「理系男子」・「理系女子」と4つの分類で比較した場合、一番低かったのは「理系男子」22.6%であった^[3]。理工系大学生を対象とした調査においても、留学したいと思わない理由を問い、「渡航費や滞在費」「語学力不足」「海外生活に不安」等が要因となり海外志向の低さが指摘されている^[4]。

グローバルエンジニア育成、ならびに、人材の量的不足という喫緊の大きな課題に対しては、産業界と高等教育に携わる者の両者が協力して、早急に解決しなければならない。

1.2. 海外インターンシップの推進

文部科学省・厚生労働省・経済産業省は、「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」^[5]として、インターンシップの意義を示し、海外インターンシップについても、「社会や経済がグローバル化する中、世界で活躍する真のグローバル人材を育成する観点から、日本人学生が海外留学中に行う海外インターンシップを推進する」ことの必要性を提言している。

体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議は、「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ」^[6]を発表し、海外インターンシップについて以下のように言及している。

グローバル人材育成の観点から、海外インターンシップのプログラムの開発・普及を推進する必要がある。(中略) 日系企業等現地法人との連携によるプログラムが有効である。なお、海外インターンシップについては、リスク管理、学生へのフォロー等、国内インターンシップ以上に手厚い対応が必要である。

グローバル人材育成の観点から、海外インターンシップは有効であり、産学連携によるプログラム開発・普及が今後の課題となっているが、プログラム設計における難易度の高さも指摘されており、特に、理工系

学生を対象とした海外インターンシップの実施例は多くない(小松 2014)¹⁾。

1.3. 研究背景と目的

これまで、日本におけるインターンシップの教育効果、成果に関する研究は数多くなされてきた。インターンシップ体験と自己効力感や就職活動の関係について、楠奥(2006)²⁾、城(2007)³⁾、田中(2007)⁴⁾、真鍋(2010)⁵⁾は、インターンシップ経験が就職活動にポジティブな教育効果があることを指摘している。

海外インターンシップに関しては、文系学生向けのプログラムの研究が多くなされ、文系学生を対象に、千葉(2010)⁶⁾は海外インターンシップ経験による進路選択への影響や語学力の向上、国内インターンシップと海外インターンシップを比較し海外インターンシップは教育効果が高いことを明らかにした。安藤(2014)⁷⁾、天木(2016)⁸⁾は、海外インターンシップ後の学生の意識の変化に対する効果を考察し、教育効果を検証している。

理工系学生向け海外教育プログラムに関しては、海外大学への派遣プログラムにおける教育効果の検証が多くなされており、入社後の社会人への追跡調査を行っている研究もある^[7](中橋 2016)⁹⁾、(山下 2016)¹⁰⁾、(ライアン 2016)、¹¹⁾(アーナンダ 2016)¹²⁾。

理工系学生を対象とした海外インターンシップに関する研究は、小松(2014)¹⁾が海外インターンシップの教育効果や意義を、鞍掛(2014)¹³⁾は高専学生を対象に学生が作成した海外インターンシップの報告書をもとに、学生の意識の変化、気づき等を報告している。

本研究では、海外インターンシップを経験した理工系学生を対象に、インターンシップ終了後の学生の意識の変化だけでなく、就職活動期間中、就職活動終了後(企業より内定取得後)、企業に入社後等において、彼らにとって海外インターンシップ経験はどのような影響を与えたか、また、産業界からの要望である海外志向を持ったグローバルエンジニアになることへの意識に関する研究を行う。

管見の限り、理工系大学生を対象にした、海外インターンシップ経験が、進路選択や就職活動に与える影響、海外志向の継続、英語学習のモチベーション等といった観点で、帰国後から企業に入社した後まで調査し、研究したものはこれまでにない。

2. 海外インターンシップの概要

九州工業大学が実施しているマレーシア海外インターンシップを対象とする^[8]。在マレーシア日系企業（製造業やプラントエンジニアリング会社等）に、以下の2点を依頼して、学生を受け入れていただいた。1つは、品質管理部門・生産管理部門・技術管理部門等といった就職したら将来理工系の学生が配属されると思われる部署を経験させること。2点目は、必ずマレーシア人スタッフを学生の管理責任係・教育係として一人以上配置させること。これらにより、就業時間のほとんどをマレーシア人スタッフと同行させ、日本語を使用しない状況を設定した。

1社につき、原則1名もしくは2名の学生を2～4週間程度受け入れていただいた。これまでの実績として、平成24年度1名（1社）、平成25年度4名（2社）、平成26年度22名（9社）、平成27年度32名（19社）の学生が大きな問題もなく、無事に海外インターンシップを体験した。

学生の選考方法は、まず、学生に海外インターンシップの企業名、派遣期間、簡単な業務内容を選考の約1か月前に知らせた。すべての企業から、「英語能力は問いません。元気で、前向きな学生さんであれば男女も問いません」と指摘されており、語学に関する能力は不問とした。応募者が受入れ企業の合計定員を超えた場合、面接等を行い各企業への派遣学生数を調整した。海外インターンシップ派遣学生を決定した後、全学統一的に実施している危機管理説明会等（3時間程度）の参加を義務付けた。また、九州工業大学が2013年に設置した国立大学では日本初の本格的海外キャンパス（以下、「MSSC」という。）と日本の教室間をTV会議システムでつなぎ、MSSC教職員から現地での生活や事前に学習しておいたほうがよいことの説明、学生からの質疑応答（2時間程度）を実施した^[9]。

自動車メーカーで海外インターンシップを経験した学生に対する事前研修を一例に挙げる。学生は、マレーシアに入国後、MSSC教職員による事前研修を経て、海外インターンシップをスタートさせる。英語を実践的に使用する練習、外国人と話すことへの抵抗の払拭、自動車業界の専門用語の習得、マレーシアにおける自動車業界、マーケットの概要を学習することを目的としている。

クアラルンプール街中や地元の大学で、20歳～50歳

くらいの男女を対象とし、自動車に関して、好きなメーカー、車種、購入時のポイント等を英語で学生が質問した。その他にも、マレーシアの国民車（プロトン、プロドゥア）や日本車、韓国車、欧米車のディーラーを訪問して、売れ筋車種やその特徴、他社との違い等を聞き取り調査した。

海外インターンシップの教育効果の評価として、派遣前・後での自己評価・変化を可視化して確認するために、異文化適応に関する自己認識テストやルーブリックを活用した。ルーブリックでは、「多様な文化受容」「コミュニケーション能力」「問題解決力」「持続的学習力」「グローバルな思考」「海外での就業力」「エンジニアデザイン力」といった7つの観点から、25の評価規準を定め、学生自らが評価を行った。派遣後の状態平均値は派遣前と比較して、評価規準のすべてにおいて高くなり、パフォーマンスの尺度を4段階（0、1、2、3）で評価し、25評価規準全体平均では1.04から1.83と0.79伸びた。（永田 2014）¹⁴⁾。

3. 分析方法と調査概要

海外インターンシップ経験がどのように進路選択や就職活動に影響を与え、活用されたのか、グローバルエンジニアになることへの意識、海外志向の継続、英語学習にどのような影響を与えたのか分析した。

分析方法として、質的調査手法の一つである木下が提唱したM-GTA (Modified Grounded Theory Approach) を参考にした^{15) 16)}。まだ十分に研究されていないテーマに取り組むとき、現象そのものが多様で複雑な関係の場合、また人々の内的側面、意味世界の様相やその変化を捉えるのに適しているからである。量的調査では知りえないダイナミックに変動する意識や環境、気づきをより当事者に近い視点で分析するためでもある（2015中橋）⁹⁾。分析者の問題意識に基づいて、データを切片化せず、コンテクストを理解することを重視し、調査対象者の発言から理論を構築する。つまり、海外インターンシップ経験が理工系学生の進路選択にどのような影響を与えたのか、どのような教育効果をもたらしたか、データから、その意識や行動の変化等のプロセスを捉えて、理論を構築するM-GTAが本研究の目的に適していると判断した。

本研究では半構造化面接を調査対象者に対して個別に実施し、調査対象者の発言をICレコーダに録音し、

テキストデータ化した。その後、それを調査対象者に送付して内容の確認をとった。そのテキストデータから分析ワークシートを作成し、概念、カテゴリーを生成し、それらの関係性をまとめ分析結果図を作成しモデルを構築することを試みた。

九州工業大学は MSSC を活用して、多くの学生に海外インターンシッププログラムを実施してきた。そのインターンシップ経験者の中より、本格的に開始した平成 25 年度から平成 27 年度の複数年度を対象として経年分析をした。帰国子女やインターナショナルスクールを卒業した学生、海外留学経験のある学生を調査対象者としなかった。なぜなら、これらの学生は海外インターンシップを経験せずとも、海外で働くことに特に抵抗もない可能性が高いからである。

表 1. 調査対象者のプロフィール

学 生	インターンシップ先企業	インタビュー時	インターンシップ 派遣時の学年
①	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士 1 年生夏休み
②	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士 1 年生夏休み
③	自動車メーカー	海外大学院留学	学部 4 年生春休み
④	自動車メーカー	自動車メーカー内定	学部 3 年生春休み
⑤	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部 4 年生春休み
⑥	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部 4 年生春休み
⑦	製紙メーカー	製鉄会社内定	学部 4 年生春休み
⑧	自動車メーカー	自動車メーカー内定	修士 1 年生夏休み
⑨	エンジニアリング会社	エンジニアリング会社内定	修士 1 年生夏休み
⑩	エンジニアリング会社	工作機械メーカー内定	修士 1 年生夏休み
⑪	容器メーカー	エンジニアリング会社内定	修士 1 年生夏休み

既に就職活動を終え、内定をもらっている学生と社会人になっている学生 11 名を調査対象者として、半構造化面接を実施した。面接時に、2 名は既に社会人として 2 年目を迎え、1 名は海外の大学院に留学し、残り 8 名は企業から内定を獲得後、卒業、修了前の学生であった。面接に要した時間は一人当たり 60 分から 90 分程度であった。調査対象者のプロフィールを表 1 に示す。半構造化面接では、以下のような質問事項を準備した。

1. なぜ、海外インターンシップに参加したのか。
2. インターンシップ期間中で印象に残っていることは何か。
3. インターンシップを終え、日本に帰国して学生生活の変化、始めたことは何か。
4. 就活の準備、就活中に海外インターンシップ経験をどのように活用したか。
5. 将来は、海外で働きたいか。

4. 分析結果

本調査では 20 個の概念が抽出され、さらにその概念を整理統合して 6 個のカテゴリーに分類された。抽出した概念とカテゴリーの関係性について検討した結果を表 2、結果図を図 1 で示す。図 1 に関して、概念やカテゴリーの関係性をみることを目的としているため、時間軸が対応していない箇所もある。

表 2. 概念とカテゴリー

カテゴリー	概念
日本では経験できないこと	海外で働くことの理解、認識
	アジアの活気を認識
	ダイバーシティの理解
	日本企業の強み (技術、品質、方針)
	日本企業の強み (ローカライゼーション)
	日本人駐在員からの学び
自律的行動	コミュニケーションの重要性と困難性
	外国人と話すことへの不安の払拭
進路選択、就職活動への影響	グローバルエンジニア像 (オンタイム) を形成
	グローバルエンジニア像 (オフタイム) を形成
	自己効力感
	志望業界・職種の絞り込み
	海外勤務に対する興味
自己の変化	積極的な学び
	一時的に意欲が低下
	積極的に外国人とコミュニケーション (帰国後)
英語学習と使用の態度の変化	英語学習のモチベーションを維持
	英語学習のモチベーションが低下
	理工系学生に必要な語学力
海外志向	海外志向

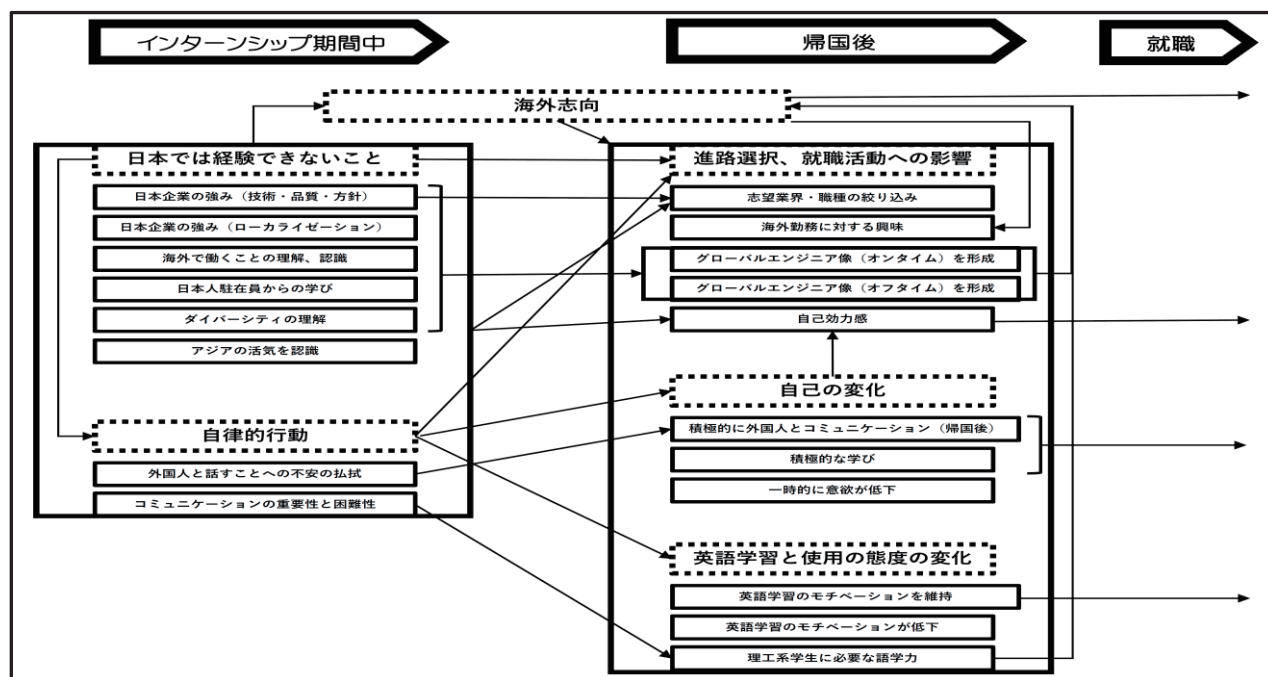


図1. 結果図

4.1. 海外インターンシップ期間中における学生の学びや意識、行動の変化

学生は、『日本では経験できないこと』を多く学んだようだ。海外駐在員、現地スタッフ等のサポートのもと、海外インターンシップを通して、学生は日系企業が持つ技術力の高さを体感し、多くの日系企業が海外事業展開を進め、日本ブランド製品が世界に行き渡っているという「日本企業の強み(技術・品質・方針)」「日本企業の強み(ローカライゼーション)」を理解できたようだ。例えば、表3に示すような発言が実際に見られた。

表3. 日本企業の強みに関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	インターンに行って、A社のポリシー、考え方に共感した。日本より生産設備等で劣るが、そのような状況でも日本並みの品質を保とうとする努力を感じた。自分にとっては、見た目では塗装レベルに問題があることはわからなかったが、日本人社員が、ローカルスタッフとレベルアップのために努力していた。
⑧	日本の自動車産業は、品質が良いから世界で勝っていることが改めて理解できた。

マレーシアならではの民族、宗教、国籍等の多様性に触れ、「ダイバーシティの理解」が深まり、日本では得難い経験として、多文化共生の状況や「アジアの活気を認識」し、ビジネス現場では日本と比較して業務

範囲や職務階層がはっきりしていることに、驚きを隠せなかったようだ。これらは表4に示す発言から伺える。

表4. ダイバーシティへの理解・アジアの活気の認識に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	金曜日の昼休みは長かった、イスラム教、宗教が優先されていた。
②	マレーシアはこれから将来当分発展していくんだろなあという雰囲気、空気を感じた。
⑧	びっくりした。手作業はマレー人かと思ったが。しかし、バングラディッシュ人だった・・・。
⑪	B社はチャイニーズ系が多かった。夕食を一緒に食べに行くこともあった。マレー系、インド系は社内食堂で一緒に(昼食をともに食べた)。

表5. 海外で働くことの理解、認識・日本人駐在員からの学びに関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	現地社長の働き方を見れた。就業時間外も見れた・・・。
③	現地で日本人がどうしているか、駐在員と飲みに行った帰り、こんなところに住んでいるんだと。
⑨	海外では、うまくいかないことばかりであり、そこで何とかすることが必要だと感じた。エンジニアリング会社の駐在員のタフな生活を垣間見れた・・・やはり、体力が大切。
⑩	いろいろな人種、宗教の人がいて、違いをお互い認めて仕事をしている現場を見られてよかった。

学生はリアルな海外の生産現場、ビジネス現場に身を置き、海外駐在員の仕事の進め方、業務内容、処遇、海外勤務の厳しさを学び、「海外で働くことの理解、認識」「日本人駐在員からの学び」があったことが表5に示す発言からわかる。

学生は、日本ではできなかった英語でのコミュニケーションにおける『自律的行動』を始めたようだ。これまで、外国人と話す機会に恵まれていなかった、もしくは、そのような機会があっても外国人とコミュニケーションをとることに積極的になれなかったが、海外インターンシップを通して、「外国人と話すことへの不安を払拭」できた。一方、日本人同士ならではの阿吽の呼吸、共通認識が海外では少ないことから「コミュニケーションの重要性和困難性」も痛感したようだ。これらが表6の学生たちの発言に表れていると言えよう。

表6. コミュニケーションの重要性和困難性に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	外国人に何かを説明すること、伝えることの難しさを感じた。
②	仕事の話なら、片言の英語、図を描く等でコミュニケーションをとれた。しかし、仕事以外の時間でどのような話をするか・・・。
⑨	最初は、こちらから話しかけられなかったが、後半は自分から話しかけたり、辞書を使いながら・・・何とかコミュニケーションがとれた。
⑩	・・・インターンシップ以前は、英語で話す前に完璧な文章を考えて、辞書で調べてから話していた。留学生と話すことへの敷居が高かった。

4.2. グローバルエンジニア像の形成

学生はインターンシップ期間中に様々なことに気づき、学んだことを進路選択や就職活動に活かした。

学生個々が思い描く、グローバルエンジニア像を形成することができた。前述の「海外で働くことの理解、認識」「日本人駐在員からの学び」から、海外駐在員は心身ともにタフであることが求められ、勤務時間中(以下、「オンタイム」とする。)は、ダイバーシティ環境において、中核人材として、現地の文化、宗教等を尊重し、海外に適応しながら現地スタッフと協働し、日本の技術力を発揮して海外でも高い品質を維持する、という誇りを持たなければならないといった学生個々が抱く「グローバルエンジニア像(オンタイム)を形成」することができた。学生によっては、海外駐在員

の方とコンドミニウムをルームシェアし、休日にも行動を共にすることもあった。そこでは、受け入れ企業の海外駐在員や現地社員だけでなく、関連会社の方等とも夕食を一緒にとることもあり、勤務時間外(以下、「オフタイム」とする。)の様子も垣間見て、その折に、これまでの様々な海外駐在員としての経験談や私生活のことを聞き、「グローバルエンジニア像(オフタイム)を形成」することもできた。学生にとって強いインパクトを与え、海外で働くことに対する示唆も与えたことが表7に示す発言から伺える。

表7. グローバルエンジニア像(オンタイム)(オフタイム)に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	海外拠点での技術者のトップとは・・・的確な指示をしていた。現地では頼りにされている。その人の判断を皆仰ぐ。
⑧	仕事は仕事、遊びも思いっきり、オン、オフを使い分けることの大切さを学んだ。・・・魅力的に見えた。こんな社会人になりたい。
⑩	C社の社員だけでなく、関連会社の方、協力会社の方とも食事(夕食等)をする等、いろいろな会社の方と話ができてよかった。

4.3. 進路選択、就職活動への影響

多くの学生は、海外インターンシップを経験しなかったら、漠然とした意識で、所属する研究室や学部先輩が入社している企業を選択していた可能性が高く、海外インターンシップ経験は、「志望業界・職種の絞り込み」に大きな影響を与えた。

表8の学生④、⑤、⑥、⑧の発言に見られるように、海外インターンシップを経験することで、志望業界を変更した学生や志望業界を複数から1つに絞り込んだ学生がいた。その中には、更に1つの企業や職種まで絞り込んだ学生もいた。

表8の学生⑥、⑨は、企業の海外戦略や海外研修制度の充実度、入社後のグローバルキャリアビジョンがしっかりしている企業を重視した。

表8の学生⑩のように、志望職種を1つに絞り、複数の業界を選択した学生もいた。

帰国後、「一時的に意欲が低下」した者もいたが、積極的な学びの姿勢が芽生え、『自己の変化』を認識できたようだ。インターンシップ経験が就職活動に影響を与えたことは、志望する業界や職種を絞れたことだ

けでなく、企業面接では、自己の成長を説得力のある経験談を用いて、自信をもって話すことができ、また、人事担当者や面接担当者へ質問する内容も他の学生と差別化でき、彼らが感心するような返答や質問を効果的にできたことは「自己効力感」が高まったことが要因であろう。

表8. 進路選択（主に志望業界・職種の絞り込み）に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
④	海外の車事情を全然知らなかった。衝撃的（日本とは大きな違い）だった。就活準備のために、ネットで調べた。D社の品質管理に惚れ込んだ・・・E社（D社の系列会社）に（インターンシップ）行ってそれはさらに深まった。
⑤	（インターンシップに参加していなかったら）、先輩が入っている会社をなんとなく選んで就職活動に臨んでいただろう。
⑥	F社はグローバル社員を募集していたので応募した。
⑧	自動車会社で、何を自分ができるんだろうと疑問に思っていた。製造部門でもたくさんの部署があることが分かり、インターンシップに行かねば、就活で具体的に何をしたいかわからなかった。
⑨	〇〇業界は、（海外）新人研修がしっかりしていると（インターンシップ中に、駐在員の方から）聞いて、この業界に興味を持ち、就職しようと考えた。
⑩	電子部品、繊維・・・幅広く会社を回った。業界というより職種で選んだ。インターンシップに参加しなければSEを選択していた・・・。

表9. 自己効力感に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
④	（就活で）予想外のことを聞かれても、言葉に（躊躇せず）詰まらず、自信をもって、安心して、面接で答えられた。もちろん、様々な準備もしたが、どんな質問にも説得力のある返答ができた。体験談だからであろう。
⑦	就活で、マレーシアでの経験が有利に働いた。他の学生との差別化ができた。・・・落ち着いて就活に臨み、対応できた。また、質問も具体的なことを、他の学生より深い内容で聞けた。これは有利だった。
⑨	その会社に海外拠点があるか調べた。海外に行ってみたいので、G社では応援で海外に行くことが多いみたい。会社自体も海外に行きたい人を求めているようだ。
⑩	海外で働くなんて、自分には無理、関係ないと思っていたが、インターンシップを経験して、海外で働きたい、海外勤務、海外赴任は大丈夫と自信を持って、自分の言葉で言うことができた。海外志向に、考え方が変わった。

海外インターンシップを経験したことにより、将来の「海外勤務に対する興味」を示し、自ら進んで海外勤務を希望したことで企業側も安心して彼らを採用で

きたと表9の学生⑨、⑩の発言の引用からも考えられる。

4.4. 英語学習と使用の態度の変化

海外インターンシップを経験して、学生は英語を学習しなければならないと感じたが、帰国後に「英語学習のモチベーションを維持」できた者と「英語学習のモチベーションが低下」した者に分かれた。しかしながら、表10に示す通り、「積極的に外国人とコミュニケーション（帰国後）」をとるようになり、留学生等と英語でコミュニケーションをすることに抵抗はなくなったと答える学生が複数いた。帰国後に継続して英語学習を続けた者は、海外大学院への留学を目指す等の明確な目標があった。また、語学に堪能であったほうが海外では仕事を進めやすいことは当然だが、学生②は将来働くだらうと想定される海外の生産現場で最低限必要とされる語学力について、つまり「理工系学生に必要な語学力」は、専門用語を学び、視覚的に伝えることができる資料を準備し、図を描くことで語学力不足を補完できるだろうということを認識した。

表10. 英語学習と使用の態度の変化に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	帰国後、英語の勉強を数か月は頑張ったが、それ以降は少しずつ。しかし、今でもたまには勉強はしている。
②	海外では、図やわかりやすい資料を準備し、また、仕事の話なら、片言の英語、図を描く等でコミュニケーションをとれた。
③	アメリカに行く決めて1年、本腰入れて、英語の勉強。TOEFLの教材を購入（して学習を続けた）。
⑤	日本に戻り、モンゴル人の留学生等と、今はコミュニケーションをとることを恐れなくなった。流暢な英語ではないが、留学生をサポートする・・・。
⑦	就活が終わってからイタリアに留学した。マレーシアを経験したので、楽だった。イタリア人とは英語でコミュニケーションがとれた。

4.5. 海外志向の芽生えと海外志向の継続

海外インターンシップを経て、今回の調査に参加したすべての学生が『海外志向』を抱くようになり、就職した企業、就職予定企業では、若手でも海外経験を積むことができるという条件を重要視した。既に入社した者は、表11に示すように、確実にグローバルキャリアを歩むための準備をし、海外研修やトレイニー制度に自ら志願していることが伺える。

表 1 1. 海外志向の芽生えと海外志向の継続に関する発言

学生	インタビューでの発言からの引用
①	会社に入って、海外が嫌だ!という仲間がいるが、自分が海外に行かなかったら、同じ考えだったろう、とは容易に想像がつく。
②	日本だけで勤務して定年を迎える(うまくすり抜けて海外勤務を避けよう)ことを考えていたが、インターンシップを終え、海外で働いてみたいと心境が変化した。部署にもよるが、ほぼ全員希望すれば、(三年目から五年目で)かなり高い確率で、トレイニー制度で海外に行ける。それは自分としては経験したい。
⑦	海外でなんとかする、自信がついた。率先して海外案件に自ら手を挙げていきたい。
⑧	マレーシアに行かなければ、結構違った道を選んでいたらかもしれない、海外勤務を希望しなかったかもしれない。

5. 考察

海外インターンシップを経験した理工系学生の『進路選択、就職活動への影響』、就職後までの『海外志向』の継続、英語学習への影響について考えてみる。

国内インターンシップのような実務を経験できるだけでなく、『日本では経験できないこと』、たとえば、グローバルな視点で、日本とは異なる文化や宗教観、多様な民族や社会、経済、思想、歴史、アジアの場合は成長段階にある新興国のリアルな現状や現実を目の当たりにできる。ここで詳細は言及しないが、日系企業の海外進出における課題や問題点、派遣された国の社会問題や環境問題等も肌で感じられるだろう。それらが『自律的行動』を促し、それぞれが思い描くグローバルエンジニア像を形成できる。

グローバルエンジニア像形成に関しては、オンタイムはもちろんのこと、オフタイムにおいても海外駐在員(受け入れ企業、関連企業)や現地スタッフと時間を共にできたことに注目したい。オフタイムであったからこそ、様々なことを海外駐在員や現地スタッフへ気軽に質問でき、リアルな声を聞き、普段の生活や様子を垣間見ることができたことはとても貴重である。それによりグローバルエンジニア像を個々の学生がしっかりと抱き、志望業界・職種を絞り込むことができ、進路選択や『海外志向』へポジティブな影響を与える。企業により異なるが、多くの企業において、海外駐在員はオフタイムにも何らかの責務が発生し、タフさが必要であること等の厳しさを学生が実際に見ることが

できる。

また、海外に進出している日系企業はインターンシップ学生を受け入れる経験が国内インターンシップと比較すると浅く、一回の受け入れ人数も少ないといった要因から、インターンシップ期間中に、海外駐在員が学生と接する機会が多くなる。そして、学生は海外駐在員、現地スタッフに常に見られている存在になり、待ちの姿勢から『自律的行動』への変化が促進される可能性が高くなる。それらも踏まえた上で、グローバルエンジニア像について考え、自分に足りない能力、身につけなければならない能力に気づくことができる。

海外渡航前は、海外駐在員のリアルな生活を見たことがなかったため、グローバルエンジニア像は、自分とはかけ離れた世界にいるなんでもできなければならない特別な存在、人材像だったように思われる。海外渡航以降は、オンタイムでは「本社との仲介・調整業務をこなしながら総責任者としての運営・管理ができ、現地の人を適切に指導し、協力を求めることができる人材」であり、オフタイムといっても、業務が発生することもあるが、休日を過ごす様子を見て、質問もすることで、自分でも将来は海外駐在員になれるかもしれないという人材像を抱き、『海外志向』へと総合的に変化していったように思われる。

つまり、学生が抱くグローバルエンジニア像とは、「グローバル化に対応する生産技術者の確保・育成に関する調査研究 機械工業高度化人材研究調査専門部会報告書(IV)」が示したグローバルエンジニア像とグローバルエンジニア像(オンタイム)が類似しており、それだけでなく、グローバルエンジニア像(オフタイム)も合わさって一体化したものと言える。そして、グローバルエンジニア像(オフタイム)の理解は、学生の『海外志向』を促す役割も果たす。

山下(2016)¹⁰⁾は「就職先を選択する際に海外インターンシップの経験が役立ったという人は社会人経験1～2年のグループには見られなかった」と示し、本研究とは異なる結果になった。山下の研究では、海外企業ではなく、9割の学生が海外大学に派遣されていたため、インターンシップという言葉の定義に関しても、今後整理が必要なのかもしれない。

本研究における海外インターンシップ経験の影響として、学生の「自己効力感」を高め、進路選択や就職活動にポジティブな影響を与えただけでなく『海外志

向』についても、帰国後のみならず、入社後にも継続できており、自らが思い描くグローバルエンジニア像に向かって努力できるようになり、実際に海外勤務してグローバルエンジニアになるための準備を順調に進めているといったキャリアパスを構築している。

英語学習に関しては、帰国後の継続学習、モチベーションを高めることはできなかったが、英語使用への不安を払拭することはできた。本研究は、樫村 (2013)¹⁷⁾と英語学習の動機付けや英語使用の不安について類似した結果を得た。

文系学生の海外インターンシップ経験による教育効果に関しては、アンケート調査による研究が行われており、語学能力やコミュニケーション能力、異文化理解や受容、キャリア意識の変化といった観点からポジティブな影響があるとされている 千葉 (2010)⁶⁾、天木 (2016)⁸⁾。本研究では、語学能力についてのみポジティブな結果を示した例は少なかった。

また、理工系学生にとって、業界毎の専門用語や専門知識の理解、図や絵といった視覚的な手段を用いることが語学能力やコミュニケーション能力を補完する(「理工系学生に必要な語学力」と認識できたことが『海外志向』に影響を与えた。

6. 結論

インターンシップ期間中に、『日本では経験できないこと』を学び、『自律的行動』を起こすようになる。帰国後は、積極性等の『自己の変化』がある。就職活動開始時には、適切に「志望業界・職種の絞り込み」をし、面接時には「自己効力感」を実感できるようになる。これは、「グローバルエンジニア像 (オンタイム) 形成」だけでなく、特に「グローバルエンジニア像 (オフタイム) 形成」により、『海外志向』が芽生え、個々が描くグローバルエンジニア像を構築できたことが要因である。自らのキャリアパスのイメージに『海外志向』を付して、それを入社後も継続できるようになる。また、「理工系学生に必要な語学力」を学生が理解できたことも『海外志向』を高めさせている要因の一つと考えられる。

本項目で丹念に見てきたように、海外インターンシップを経験することで、将来グローバルエンジニアになり、産業界の課題であるグローバルエンジニア育成と量的不足解消の一助になるであろうという可能性は

見えてきた。

7. 今後の研究課題として

社会人として活躍している者、内定をもらい就職活動を終えている者のすべてが、海外で働いてみたいという結果になり、この点については、さらなる定量調査が必要であり、海外インターンシップを経験しながら『海外志向』を抱かないケースを見つけ出して、その要因も研究調査する必要があるだろう。

最終目的は彼らが本当に海外駐在等をして、社会で活躍することであって、『海外志向』を抱くことはその過程の一つであり、就職後の追跡調査が更に必要となるであろう。

語学能力に関して、本調査では、海外インターンシップ参加以前の学生の英語運用能力の測定、参加後の振り返りを積極的に行ってこなかったため、今後は、英語運用能力の参加前後での測定、参加後に実際にできたこと、できないと思っていたけれどやってみたらできたこと、そして今後の課題を考える機会を設けてもよいように思う。

今後は調査対象大学、学生派遣国を限定せず複数大学、複数国を対象とする等の工夫が必要と思われる。

また、評価方法として、本研究のような定性的な調査だけでなく定量調査を組み合わせ、受け入れ企業からの評価も加味する等して、学生のインターンシップ経験前後での変化を客観的に評価できるような指標の開発も必要であろう。

注

- [1]一般財団法人日本機械工業連合会. (2012). グローバル化に対応する生産技術者の確保・育成に関する調査研究 機械工業高度化人材研究調査専門部会報告書(IV) では、グローバルエンジニアの質・量の不足、人材育成の必要性について言及している。
- [2]産業能率大学. (2017). 第7回新入社員グローバル意識調査.
- [3]リクルートマーケティングパートナーズ. (2013). グローバル化社会における大学進学者の留学意識に関する調査.
- [4]8 大学工学教育プログラム・グローバル化推進委員会 第3分科会. (2008). 日本人学生の留学に関する意識調査.

- [5] 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.
- [6] 体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議. (2013). インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ.
- [7] 山下徹ら. (2016). 現役学生及び就職後の社会人への追跡調査から見る工学系海外インターンシップの効果. 工学教育 では, インターンシップ派遣先の 9 割が海外大学であるので, 海外留学として扱う.
- [8] 九州工業大学ホームページ. 第 1 回学長記者懇談会資料. (2017. 12. 21 参照).
http://www.kyutech.ac.jp/information/kisya_20160525.html
- [9] 文部科学省. 大学のグローバル化に関するワーキング・グループ (第 4 回) 資料. 九州工業大学海外拠点 MSSC (2017. 12. 21 参照).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/siryo/1341618.htm
- 引用・参考文献**
- 小松俊明. (2014). 海外大学と日本コンソーシアムで実現する社会連携型キャリア演習の実践 (アジアにおける海外インターンシップモデルの設計). グローバル人材育成教育研究, 第 1 巻, 第 2 号, 1-6.
 - 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に関する実証研究. 立命館経営集, 第 44 巻, 第 5 号, 169-185.
 - 城仁士. (2007). インターンシップ体験が就職活動に対する自己効力感に及ぼす影響. 日本教育心理学会総会発表論文集, (49), 671
 - 田中宜秀. (2007). 高等教育機関におけるインターンシップの教育効果に関する一考察 (新たな「意義」をみだし, 改めて「効果」を考える). インターンシップ学会, 7-14.
 - 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活動への影響. インターンシップ学会. インターンシップ研究年報, 第 13 号, 9-17.
 - 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. 文教学院大学外国語学部文教学院短期大学紀要, 第 10 号, 207-224.
 - 安藤由香里. (2014). 海外プレ・インターンシップの教育効果に関する一考察. 大阪大学高等教育研究, 3, 55-62.
 - 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変化. グローバル人材育成教育研究, 第 3 巻, 第 1 号, 40-49.
 - 中橋真穂. (2015). 理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修 (PAC 分析による参加者の意識変容に着目して). グローバル人材育成教育研究, 第 2 巻, 第 2 号, 46-57.
 - 山下徹ら. (2016). 現役学生及び就職後の社会人への追跡調査から見る工学系海外インターンシップの効果. 工学教育, 64-5, 62-67.
 - ライオン優子ら. (2016). 工学部における海外研究室交流プログラムの実践. 実践方法の考察と参加学生の意識変化の分析. 静岡大学教育研究, 12, 125-138.
 - アーナンダ クマーラら. (2016). 理工系学生の国際意識に関する超短期海外派遣プログラムの効果 (スリランカと英国の事例から見えるもの). グローバル人材育成教育研究, 第 3 巻, 第 1 号, 9-18.
 - 鞍掛哲治ら. (2014). マレーシアのエンジニアリング会社での実地研修 (国立高等専門学校機構の海外インターンシッププログラム). グローバル人材育成教育研究, 第 1 巻, 第 2 号, 21-29.
 - 永田浩一ら. (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, 47-59.
 - 木下康仁. (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂
 - 木下康仁. (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂
 - 樫村真由. (2013). 海外インターンシップと事前研修が日本人英語学習者に与える英語学習の動機・英語能力試験への影響. 公益財団法人日本英語検定協会 第 25 回研究助成, 257-277.

受付日 2018 年 1 月 28 日、受理日 2018 年 7 月 14 日

研究論文

技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの変遷と日米比較

織田 佐由子^A、山崎 敦子^B、井上 雅裕^B

Review of Previous Research and Japan-US Comparative Study of Global Competency in Engineering

Sayoko ODA^A, Atsuko K. YAMAZAKI^B, Masahiro INOUE^B

Abstract: Through a review of previous research and comparative study between Japan and the United States, this paper aims to clarify the situation regarding required global competency in engineering. It became evident that the factors related to competency are initially defined in terms of “knowledge” and “skills”; however, those factors later expand to include “attitudes” and “identity.” Multimodal assessment appeared to be an effective means for evaluating multifaceted competency. The results of company surveys in the two countries showed that American engineers tend to emphasize technical skills; among Japanese engineers, factors related to “attitudes” with respect to global competency were also highly valued. In light of our findings, it would be beneficial to conduct further research into the means of developing and evaluating global competency in the field of engineering education.

Keywords: global competency, engineering education, company survey, comparative study

キーワード：グローバル・コンピテンシー、技術者教育、企業調査、比較研究

1 はじめに

近年のグローバル化の進展に伴い、急速な社会環境の変化や国境を越えた相互依存関係の深化に対応できる人材の育成が課題となっている。高等教育の分野では、このような動きを受けてグローバル・コンピテンシー（注：先行研究では global competence と global competency が用いられているが、それらの議論において意味的な違いは認められない。本稿では引用部分は原文の表記とし、それ以外の部分ではグローバル・コンピテンシーとする）の育成を教育目標に取り入れる動きが進んだ。欧州では European Commission の助成を受けた Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence プロジェクトが言語コミュニケーションを中心とした学修成果指標を作成し、アセスメントへの活用を促した¹⁾。北米においては Association of

American Colleges and Universities (AAC&U) が Global Learning VALUE Rubric を作成し、6つの評価項目を設定した（表1の①）²⁾。また異文化適応度の測定のために Belief, Events, and Values Inventory (BEVI)³⁾や Global Perspective Inventory (GPI)⁴⁾、Intercultural Development Inventory (IDI)⁵⁾といったツールが開発され、各国の教育機関で学修成果アセスメントに利用されてきた。さらに世界的な動きとしては、OECD が2018年の「生徒の学習到達度調査」(PISA2018)でグローバル・コンピテンシーを測定する方針を示し、国際的な課題に関する理解や文化的多様性・寛容性に対する態度についての評価枠組みを公表している（表1の②）⁶⁾。

一方、技術者教育の領域においては1990年代半ばから米国を中心にグローバル化対応のための教育改革が提起され、1996年に Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)がグローバル・イシューへの対応を Engineering Criteria 2000 に盛り込んだ⁷⁾。これを受けて米国の各大学は global

A: 芝浦工業大学大学院理工学研究科博士(後期)課程

B: 芝浦工業大学大学院理工学研究科

study 科目や学生の海外派遣といった国際プログラムの導入を図り、その教育目標や学修成果の測定について多くの研究が報告されてきた。

しかしながら、そこで論じられてきたグローバル・コンピテンシーの定義やアセスメント手法については各機関が個々に設定および実施したものであり、体系的な蓄積は必ずしも十分に行われていない。

そこで本研究では、米国で先駆的に展開されてきた先行研究を整理してその変遷を辿り、技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの定義と測定手法の分類を行った。さらに、それらのコンピテンシー項目に対する企業側の重要度の認識について、日本企業の技術系事業部管理職（経験者含む）を対象にアンケート調査を実施し、米国の先行研究との比較を行った。そこから日本人技術系人材が修得すべきコンピテンシーを明らかにし、今後の研究課題を検討する。

2 技術者教育におけるグローバル・コンピテンシー

2.1 グローバル・コンピテンシーの定義

本節では、米国の技術者教育分野のグローバル・コンピテンシーの定義およびアセスメントに関する論文のなかから、特に引用件数の多い先行研究を中心に取上げ、その変遷を表1の③～⑨に整理した。

まず、異文化環境で働く技術者にとって必要な能力を初めて具体的に示したものとして紹介されるのが、1999年のNational Research Council (NRC)の調査報告書で掲げられたglobal engineering skill setである⁸⁾。ここでは語学力、チームワーク・スキル、海外の商工文化・技術者教育の多様性に関する知識が掲げられている(表1の③)。

続いて、2000年代初めから副専攻の国際プログラムInternational Planを全学で展開してきたGeorgia Institute of Technology (Georgia Tech)のLohmannらは、その教育目標を設定するにあたり、国際教育学で提唱される3項目(語学力、国際知識、異文化適応力)に加え、技術者教育においてはそれらの3要素が互いに結びついていること、さらに「グローバル環境下で自らの専門性を発揮する力がglobal competenceである」と主張した(表1の④)⁹⁾。NRCの定義ではスキルと知識のみが示されたものに、異文化適応力と専門性の視点が加わっている。

一方、Virginia Polytechnic Institute and State

UniversityのDowneyらは「課題のとらえ方が自らと異なる人々と協働するための知識・能力・素質を身につけること」をグローバル・エンジニアとなるための基準とし、学修成果の指標として3つの項目を示した(表1の⑤)¹⁰⁾。従来の定義に比べて、異分野・異文化への理解と尊重がより重視されているといえる。

これらの先行研究を踏まえ、Brigham Young University (BYU) 工学部長であったParkinsonは13項目のglobal competenceを設定し、大学教員、企業役員、政府・学会関係者にアンケート調査を実施した¹¹⁾。この結果、重要度が高いと認められたものが表1の⑥で下線の引かれた5項目である。

続いて、同じくBYU工学部のGlobal Leadership Centerでディレクターを務めるWarnickは先行研究のメタ・レビューから8つのengineering global competency itemsを抽出した(表1の⑦)¹²⁾。そしてABETで求められる技術系コンピテンシー5項目、学業成績と国際業務経験の2項目を追加して全15項目のコンピテンシー(表2)を設定している。これを用いて国際業務経験を有するBYU工学部卒業生にアンケートを実施し各項目の重要度を調査した結果として、グローバル・コンピテンシーのなかの上位2項目(回答数全体の90%以上が重要と回答)を実線、下位2項目(同70%以下)を点線による下線で表1の⑦内に示す。

これらParkinsonとWarnickの研究からは、語学スキルや政治経済・国際情勢等に関する知識よりも、異文化を尊重してコミュニケーションを図る姿勢がより重視されていることが示唆されている。なおWarnickのengineering global competency 8項目を用いたStreinerらの後続調査では、追加項目として「実社会の要請を踏まえたシステムデザイン」、「世界的視野を持った課題対応」、「危機の把握と解決」が盛り込まれており、グローバル化の深化に伴う国際業務の実態をより明確に意識したコンピテンシーが求められるようになってきたといえる¹³⁾。

さらにPurdue UniversityではJesiekらSchool of Engineering Educationのチームが2012年7月から4年間にわたりNational Science Foundationの助成を受けた研究プロジェクトGlobal Engineering Competency: Definitions, Development Paths, and Situational Assessmentのなかで一連の論文を発表し

表1 グローバル・コンピテンシーの定義・指標の変遷

(①・②は分野を特定しないもの、③～⑨は技術者教育における議論)

① AAC&U (2010) Global Learning VALUE Rubric	(1) global self-awareness, (2) perspective taking, (3) cultural diversity, (4) personal and social responsibility, (5) understanding global systems, (6) applying knowledge to contemporary global contexts
② OECD (2017) Dimensions of global competence	(1) analytical and critical thinking (ability to interact respectfully, appropriately and effectively, empathy, flexibility), (2) knowledge and understanding of global issues, (3) intercultural knowledge and understanding, (4) openness towards people from other cultures, (5) respect for cultural otherness, (6) global-mindedness, (7) responsibility, (8) valuing human dignity, (9) valuing cultural diversity
③ NRC Report (1999) Global engineering skill set	(1) language and cultural skills, (2) teamwork and group dynamic skills, (3) knowledge of the business and engineering cultures of counterpart countries, (4) knowledge of international varieties in engineering education and practice
④ Lohmann et al. (2006) Global competence	(1) second language proficiency, (2) comparative global knowledge, (3) intercultural assimilation, (4) <u>disciplinary practice in a global context</u>
⑤ Downey et al. (2006) Learning outcomes for global competency	(1) knowledge of the similarities and differences among engineers and non-engineers from different countries, (2) ability to analyze how people's lives and experiences in other countries, (3) predisposition to treat co-workers from other countries as people who have both knowledge and value
⑥ Parkinson (2009) Dimensions/attributes of global competence	(1) <u>appreciate other culture</u> , (2) <u>communicate across cultures</u> , (3) familiar with the history, government and economic systems, (4) speak a second language (conversational), (5) speak a second language (professional), (6) <u>proficient working in or directing a team of diversity</u> , (7) <u>effectively deal with ethical issues arising from cultural/national differences</u> , (8) understand cultural differences relating to product design, manufacture and use, (9) understand the connectedness of the world, (10) understand implications of cultural differences, (11) exposure to international aspects of topics, (12) <u>practice engineering in a global context</u> , (13) view of "citizens of the world" as well as citizens of particular country
⑦ Warrick (2010) Engineering global competency items	(1) exhibit a global mindset, (2) <u>appreciate and understand different cultures</u> , (3) demonstrate world and local knowledge, (4) <u>communicate cross-culturally</u> , (5) <u>speak more than one language including English</u> , (6) <u>understand international business, law, and technical environment</u> , (7) live and work in a transnational engineering environment, (8) work on international teams
⑧ Jesiek et al. (2013) Categories for attributes for global competence	(1) technical and professional attributes – communication and teamwork skills, domain-specific technical expertise (2) global professional attributes – foreign language proficiency, intercultural competence, historical and cultural knowledge (3) Global Engineering Competency (GEC) – <u>technical coordination in cross-cultural context, understanding and negotiating engineering cultures, navigating ethics, standards, and regulations</u>
⑨ Streiner et al. (2015) Engineering global competency items	(1)～(8) ⑦に同じ (9) <u>design a system, solution, or process to meet desired need within realistic constraints such as economic, environmental, social, political, ethical, health/safely manufacturability, and sustainability</u> , (10) <u>work on problems with a global scale/scope</u> , (11) identify risks and formulate solutions/plans to mitigate risks

た。彼らは従来の技術者教育におけるグローバル・コンピテンシーの議論のほとんどが(1)課題解決やコミュニケーション、チームワークといった「技術的・実務的能力」、もしくは(2)言語力や異文化理解、グローバルな視野、海外の歴史文化に対する知識等の「国際的能力」のいずれかを個別に捉えている点を指摘するとともに、(3)両者を統合して国際環境で発揮される技術的・実務的能力を Global Engineering Competency (GEC)と定義し、その研究と分析の必要性を主張した(表1の⑧)¹⁴⁾。

2.2 グローバル・コンピテンシーの測定

米国の工科大学・学部では、グローバル・コンピテンシーの育成と向上を図るプログラムが展開されるなか、その測定についてもさまざまな手法の導入や開発が試みられてきた。本節では、先行研究をもとに各校で実施されてきたアセスメントを確認する。

まず、海外派遣プログラムが導入された初期段階では参加者に対し語学テストやプログラムの満足度アンケートが多く実施された⁹⁾が、こうした手法では行動特性や思考態度を測定することはできなかった。これに対し Georgia Tech をはじめとする多くの工科大学は IDI を導入し、国際プログラム前後と参加経験の有無による比較を行った。IDI は異文化に接した際の反応を6段階の発達度で測定するものであり、プログラム経験者の発達度が未経験者に比べて高くなることが期待されたが、実際には Georgia Tech 以外の教育機関では明確な差異が見られない事例も多かった¹⁵⁾。

一方、Purdue University では Jesiek らが多様性への適応度を測定する Miville-Guzman Universality-Diversity Scale short form (MGUDS-S)¹⁶⁾ をアセスメントに取り入れた。彼らが同ツールを用いた理由として、他の異文化適応度診断テストのように指定の研修を修了した試験管理者を学内に配置する必要がなくライセンス・フィーや受験費用が発生しない、質問が15項目に絞られており回答者の負担が少ないといった点が述べられている。同研究チームによる調査対象は1,000人を超える工学専攻の米国人学生と留学生¹⁷⁾、international capstone project に参加した米国、ポーランド、ロシア、ドイツの工学部生¹⁸⁾にも及んだ。筆者らも MGUDS-S 開発者の承諾を得て日本版を作成し、日本人理工系学生と同技術系国際実務経験者に調

査を実施し、国際経験の有無や経験内容の違いによる適応度の比較、日米欧の国際比較を行った¹⁹⁾。

また Jesiek らのチームは MUGDS-S に加え、GEC を評価するため外国人技術者・管理職とのビジネス場面をシナリオ化し、相手国の習慣や文化を踏まえてどのように対応するのが適切か選択する Situational Judgement Test (SJT)を独自開発し、日・中・印・独・仏・墨版を作成した。さらに海外派遣中のブログやレポート、ルーブリック、インタビュー等の多様な手法を用いて多面的な評価を試みている²⁰⁾。

なお、複数のアセスメント結果を組み合わせた分析の有効性については、筆者らが行った国際 Project Based Learning (PBL)を通じたグローバル・コンピテンシー評価からも示唆されている²¹⁾。同研究では個々の学生の社会人基礎力を PROG テスト²²⁾で測定し、多国籍・多分野のメンバーで構成されるチーム活動における相互評価、国際協働作業経験、語学力との相関を分析し、国際協働作業の経験と語学力がグローバル環境下でコンピテンシーを発揮する上での要因となっていることを数値的に検証した。

この他、Massachusetts Institute of Technology では Teaching and Learning Laboratory が中心となって開発したシナリオ型アセスメント Intended Learning Outcomes (ILOs)や独自設定のパフォーマンス指標を公表している²³⁾。また BEVI や GPI といった異文化適応度のアセスメント・ツールは工科系に限らず米国内外の大学で学修成果測定のために広く導入されており、日本では広島大学が BEVI の日本語版 (BEVI-j) を作成して国際プログラムの質保証に取り組む国内各校へ普及促進を図っている²⁴⁾。

2.3 先行研究のまとめと課題

技術者教育におけるグローバル・コンピテンシーの定義について変遷を追った結果、初期段階で掲げられた skills、knowledge のような定量的な測定が可能な能力から、次第に異文化・異分野に対する理解や尊重、グローバルな視点といった主体者の attitudes、identity へと項目が広がってきたことが明らかとなった。それらは専門分野を問わない汎用的なグローバル・コンピテンシーと重なる部分も多いが、技術者教育における特質としては、グローバル環境下や実社会で専門性や技術力を発揮して実務を遂行する能力の必要性

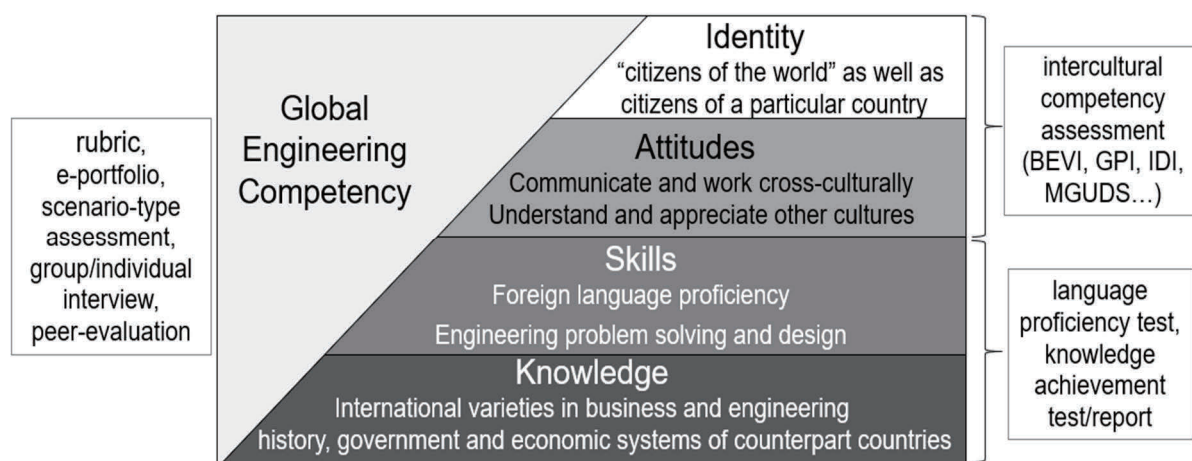


図1 技術系人材のグローバル・コンピテンシー項目とアセスメント手法

を多くの先行研究が言及していることが示された（表1の波線部分）。技術系人材には専門知識・技術の修得（インプット）だけでなく、語学力や異文化多様性への適応力、コミュニケーション力を備え、それらを統合・活用して新たな価値を持つ製品やサービス（アウトプット）へ結びつけることが求められているといえる。

このような流れの背景として、American Society for Engineering Education (ASEE)が2013年から展開中の Transforming Undergraduate Education in Engineering プロジェクトで産業界のニーズに関するレポートが出されている²⁵⁾。そこでは、産業界の代表者を対象に技術系人材が実務を行う上で重要な項目について調査が実施され、回答者の8割以上が international and global perspective を「今後10年間に最も重要になる」とし、同項目が現行の技術者教育で「不足している、大いに不足している」との回答が5割に上った。これらの値は知識や技術、外国語能力の項目を上回っており、グローバルな attitudes や identity を身に付けた人材のニーズが高まっている。

前節ではまた、グローバル・コンピテンシーの定義と同様に、その測定についても各機関がそれぞれの方針のもとで手法を導入または開発していることを明らかにした。表1にあるように多面的な要素を含むグローバル・コンピテンシーは単一の指標や手法では全体像を把握することが難しい。しかしながら現状では語学力や異文化適応度といった側面を部分的に測定しているケースが多く、複数のアセスメント結果から対象者のグローバル・コンピテンシーを多面的に捉え、総合的な評価を行う取り組みはわずかである。

以上の議論を踏まえ、筆者らは技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの定義と測定方法の関係を示すものとして図1を作成した。ここでは先行研究で明らかとなったグローバル・コンピテンシーの項目を knowledge、skills、attitudes、identity に分類した。その測定方法として、knowledge と skills のインプットに対してはペーパー・テスト等による学修達成度評価が適用されること、他方 attitudes と identity については異文化多様性受容を測定する BEVI や GPI、MGUDS-S 等のツールが用いられることを記した。さらに技術系人材に求められる特性として、コンピテンシーを総合的に活用してグローバル環境下で専門性や技術力を発揮する Global Engineering Competency (GEC)が提起されている。図1では GEC の評価手法としてルーブリックやeポートフォリオ、シナリオ型アセスメント、グループまたは個別インタビュー、相互評価等を示した。knowledge、skills、attitudes、identity と GEC の評価を組み合わせることで、プログラム参加者のインプットがどのようにアウトプットにつながったかを分析することが可能となる。

3. 技術系人材に求められるコンピテンシー日米比較

本研究では、Warnick の調査¹²⁾で用いられた技術系人材に求められるコンピテンシー15項目の日本版を作成し、海外事業を展開する日本企業の技術系事業部の管理職（経験者含む）を対象に調査を実施した。本章では Warnick の調査と筆者らの調査の結果を用い、その比較を通じて日本企業で技術系人材にとって重要と認識されるコンピテンシーを検証する。

3.1 調査対象となるコンピテンシー項目

Warnick が調査のために設定した 15 項目は、グローバル・コンピテンシー8項目（表1の⑦）にABETのEngineering Criteriaに基づく技術系コンピテンシー5項目、学業成績および実務経験の2項目を加えたものである（表2）。調査票ではこれらを混在させて並び、国際業務に携わる技術者を採用する場合に重視する度合いを5段階で評価するかたちをとっている。

Warnick の 15 項目はこれまで日本で用いられた例がなく、筆者らが調査を実施するにあたっては日本企業の状況に合わせて一部項目を変更のうえ和訳することで事前に同氏の承諾を得た。35名の技術系国際実務経験者を対象としたパイロット調査を経て完成した日

本版コンピテンシー項目が表3である。調査票の項目順はオリジナル版と同様とし、回答形式は「1: 重要だと思わない、2: どちらかといえば重要だと思わない、3: どちらともいえない、4: どちらかといえば重要だと思う、5: 重要だと思う」の5段階とした。

なお本調査は、企業のニーズと学生の自己認識との比較を行う観点から対象を理工系新卒者と想定した上で「国際業務に携わる人材の能力」として各項目の重要度を問うた。Warnick の調査では新卒採用に限定していないが、グローバルな企業活動のなかで技術系人材に期待されるコンピテンシーの傾向を把握することは可能と考えられる。

表2 技術系人材のコンピテンシー Warnick オリジナル調査項目

Engineering global competency items from meta-review of previous studies	
1)	an ability to exhibit a global mindset: establishes self-awareness, understands culture norms and expectations, and realizes that they are part of a global world
2)	an ability to appreciate and understand different cultures: a developed awareness, appreciation, and understanding of, as well as adaptability to diverse cultures, perceptions, and approaches with an ability to interact with people from other cultures and countries
3)	an ability to demonstrate world and local knowledge: understands the major currents of global change and its implications and demonstrate knowledge within a global and comparative context
4)	an ability to communicate cross-culturally: interacts with and understand people from different cultures and recognize the importance of both appropriate verbal and nonverbal communication including the ability to communicate and interact in a globally interdependent world
5)	an ability to speak more than one language including English: communicates in the international business language of English both orally and in writing, and the ability to speak another language
6)	an ability to understand international business, law, and technical elements: understands the different cultural contexts of how business, law, engineering and technology might be approached and applied and the implications of each within an international environment
7)	an ability to live and work in a transnational engineering environment: an ability and awareness to live and work effectively in international settings
8)	an ability to work in international team: collaborates and contributes professionalism in multicultural work environments either in person or in geographically distributed teams with person of different cultures and linguistic backgrounds where diverse ways of thinking, being, and doing are the basis of practice
ABET items	
1)	an ability to apply knowledge of mathematics, science and engineering
2)	an ability to design and conduct experiments, as well as to analyze and interpret data
3)	an ability to design a system, component, or process to meet desired needs within realistic constraints such as economic, environmental, social, political, ethical, health and safety, manufacturability, and sustainability
4)	an ability to identify, formulate, and solve engineering problem
5)	an ability to use the techniques, skills, and modern engineering tools necessary for engineering practice
Others	
1)	a high GPA
2)	pertinent applicable work experience

出典：Warnick (2010)の調査票に基づき作成。

表 3 技術系人材のコンピテンシー 日本版調査項目

先行研究のメタ・レビューから抽出した技術系人材のグローバル・コンピテンシー項目	
1)	グローバルな視点：自己を確立し、自国の文化規範を理解しつつ、それらが世界の一部であると認識できる（相対化できる）
2)	異なる文化を評価し、理解する力：異なる文化や国籍の人々と協力することができ、多様な文化やものの見方、進め方を認識して評価・理解するとともに、それらへ適応できる
3)	世界全体の動きや各地の情勢に関する知識：世界的な変化の流れやその意味合いを理解し、全体および個々の比較の視点から知識を示すことができる
4)	文化の違いを超えて伝え合う力：異文化に属する人々を理解して関わり合い、相互依存関係が深まる世界における言語・非言語コミュニケーションの重要性を認識できる
5)	外国語*によるコミュニケーション力：外国語で会話・文書によるコミュニケーションが図れる
6)	国際的なビジネス、法律、技術の状況を理解する力：国際的な環境でのビジネス、法律、技術のあり方や、それらの関連性を理解できる
7)	国際的な環境で生活し、仕事にとりくむ力：国際的な環境のなかで効率的に暮らし、働くことができる
8)	国際的なチームのなかで働く力：文化や言語、価値観や行動・思考様式が異なる人々と共に働き、プロとして貢献できる
ABET Engineering Criteria に基づくコンピテンシー項目	
1)	数学・科学・工学の知識を応用する力
2)	実験を計画・実施し、データを分析・解釈する力
3)	経済、環境、社会、政治、倫理、健康、安全、製造可能性、持続性といった現実的な制約を踏まえた上でニーズに合ったシステムをデザインする力
4)	工学的な課題を特定、整理し、解決する力
5)	技術や技能、最新の工学的手法を用いる力
その他の項目	
1)	高い学業成績
2)	国際関連業務の経験

*日本企業の場合、進出先によっては中国語、韓国語、スペイン語など英語以外の言語でコミュニケーションを図るケースもあるため、オリジナル版で more than one language including English とある箇所を「外国語」とした。

表 4 回答者の所属先企業業種

建設業	11 人	(8.4%)
製造業	63 人	(48.1%)
電気・ガス・熱供給・水道業	4 人	(3.1%)
情報通信業	18 人	(13.7%)
運輸業、郵便業	3 人	(2.3%)
卸売業、小売業	5 人	(3.8%)
金融業、保険業	3 人	(2.3%)
不動産業、物品賃貸業	1 人	(0.8%)
学術研究、専門・技術サービス業	11 人	(8.4%)
宿泊業、飲食業	1 人	(0.8%)
生活関連サービス業、娯楽業	3 人	(2.3%)
教育学習支援業	3 人	(2.3%)
医療、福祉	1 人	(0.8%)
公務（他に分類されるものを除く）	2 人	(1.5%)
その他	2 人	(1.5%)
合 計	131 人	(100.0%)

表 5 回答者の年齢

30歳未満	4 人	(3.1%)
30～39歳	13 人	(9.9%)
40～49歳	39 人	(29.8%)
50歳以上	75 人	(57.3%)
合 計	131 人	(100.0%)

表 6 回答者の役職

社長／事業主	8 人	(6.1%)
副社長	4 人	(3.1%)
部長	42 人	(32.1%)
次長	13 人	(9.9%)
課長／室長	60 人	(45.8%)
その他	4 人	(3.1%)
合 計	131 人	(100.0%)

3.2 調査方法と回答者

Warnick の調査は 2010 年 3 月から 5 月に実施され、国際業務経験のある BYU 工学部卒業生を対象としてインターネット上のアンケートにより回答を得ている。回答者 149 人のうち、Engineer は 47.1%、Engineering manager が 12 %、Engineering supervisor が 8.8 %、Director が 7.2 %、Vice president が 3.4%、CEO/President/Owner が 6.4%、その他（コンサルタント、大学教員等）が 15.1%となっている。また所属先の規模では 1,000 人未満が 32%、1,000 人以上が 68%であった。

一方、筆者らの調査は 2017 年 7 月から 9 月にかけて実施され、海外に事業展開している企業等の技術系事業部で管理職にある者、あるいはその経験がある者を対象にインターネット上のアンケートを通じて合計 131 人から回答を得た。回答者の所属先企業の業種は製造業が 48.1%と半数近くを占め、次いで情報通信業 13.7%、建設業と学術研究、専門・技術サービス業がともに 8.4%となっている（表 4）。企業規模では従業員数 1,000 人未満が 39.7%、同 1,000 人以上が 60.3%であり、米国の調査結果に近い値となっている。また男性は 121 人、女性は 10 人で、年齢は 50 歳以上が 57.3%、40～49 歳が 29.8%、20・30 代は合わせて 13.0%である（表 5）。回答者の役職・職位については課長／

室長が 45.8%、部長と次長が合わせて 42.0%で、全体の 87.8%を占める（表 6）。

3.3 調査結果の日米比較

3.3.1 コンピテンシーの重要度

これらの調査結果について、各コンピテンシー項目に対する 5 段階評価の平均値と標準偏差を算出したものが表 7 である。日米それぞれの平均値上位 5 項目を網掛けで示している。

ここから、米国の調査結果では ABET 項目がいずれも 4 ポイントを超えており、専門知識や技術を他のカテゴリーよりも重要視していることが明らかとなった。一方、日本企業では専門性ととともにグローバル項目も同程度のレベルで重要と認識されていることが示唆され、特に「異なる文化を評価し、理解する力」と「文化の違いを超えて伝え合う力」の値が高い。その一方で「世界の動きや各地の情勢に関する知識」と「国際的なビジネス、法律、技術の状況を理解する力」の値は日米とも比較的小さく、技術系人材にとってはこれらの分野の知識や理解力の修得は優先順位が低く認識されていると考えられる。さらに「外国語によるコミュニケーション力」は日本で 3.81 となっているのに対し、米国では 2.76 と全 15 項目中で最も低い値をとっている。この背景としては、英語が国際ビジネスの共

表 7 技術系人材に求められるコンピテンシーの重要度

コンピテンシー項目		日本 (n=131)		米国 (n=149)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グローバル項目	グローバルな視点	3.80	15.89	3.46	20.13
	異なる文化を評価し、理解する力	3.98	19.39	3.69	19.79
	世界全体の動きや各地の情勢に関する知識	3.65	18.53	3.19	22.08
	文化の違いを超えて伝え合う力	3.88	19.01	3.88	19.67
	外国語によるコミュニケーション力	3.81	18.27	2.76	23.81
	国際的なビジネス、法律、技術の状況を理解する力	3.53	17.28	3.02	19.11
	国際的な環境で生活し、仕事にとりくむ力	3.74	18.99	3.42	16.18
	国際的なチームのなかで働く力	3.78	18.84	3.70	16.12
ABET項目	A 数学・科学・工学の知識を応用する力	3.86	16.73	4.42	32.48
	B 実験を計画・実施し、データを分析・解釈する力	3.97	18.45	4.30	28.25
	E 現実的な制約を踏まえたうえでニーズに合ったシステムをデザインする力	3.80	18.72	4.23	27.29
	工学的な課題を特定、整理し、解決する力	3.90	17.66	4.63	39.46
	技術や技能、最新の工学的手法を用いる力	3.70	19.50	4.36	30.86
その他	高い学業成績	3.39	18.06	3.47	23.89
	国際関連業務の経験	3.14	17.29	3.96	22.45

図2 異なる文化を評価し、理解する力の重要度

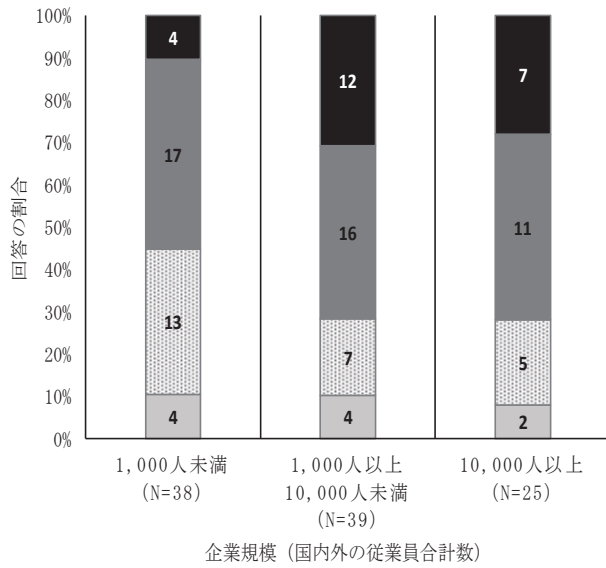


図3 文化の違いを超えて伝え合う力の重要度

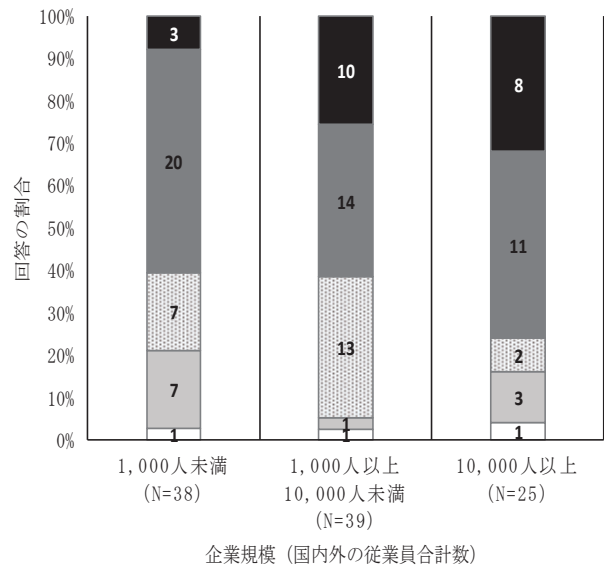


図4 実験を計画・実施し、データを分析・解釈する力の重要度

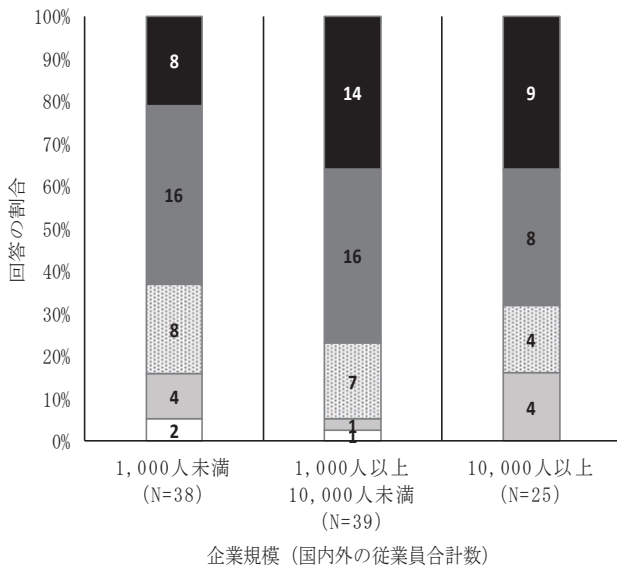
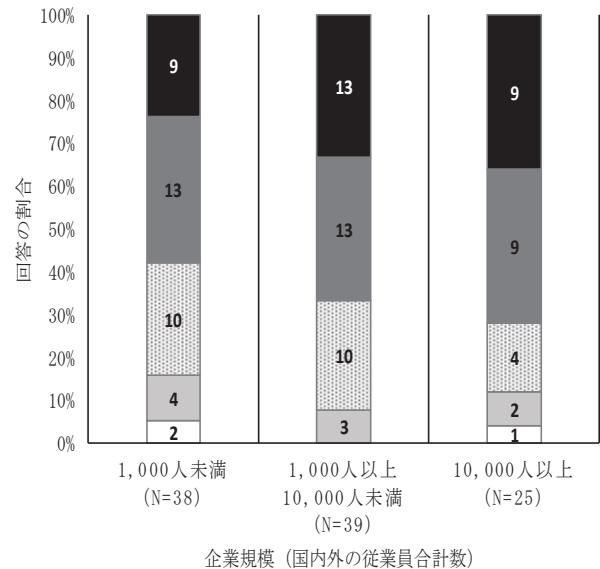


図5 工学的な課題を特定、整理し、解決する力の重要度



通語となっているなかで米国人が他言語を修得する必要性が低いことが考えられる。なお国際業務の実務経験については、前述したように日本の調査では新卒採用を想定して重要度を問うていることから 3.14 と低い値に留まっているが、中途採用も含む米国は 3.96 と ABET 項目に次ぐ重要性を示している。

3.3.2 企業規模による比較

Warnick は企業規模の面からも調査結果を分析し、国内外の総従業員数が多い企業は規模の小さい企業に比べて各コンピテンシー項目を重視する比率が高いことを明らかにしている。日本人に対する調査結果についてもグローバル項目と ABET 項目のそれぞれ上位 2 つを取り上げて分析を行い、図 2～5 に示した。ここでは米国と同様の傾向が見られ、異文化理解やコミュニケーションの面、テクニカルな課題解決の両面で、従業員数が 1,000 人を超える企業の方がそうでない企業よりも「重要だと思う」、「どちらかという重要だと思う」と回答する割合が多いことが示された。回答者の所属先は企業規模に関わらずいずれも国際事業を展開しているが、大企業の方が新卒者のコンピテンシーにより高い期待値を設けているといえる。

日本企業のグローバル人材育成状況と課題を整理した先行研究²⁶⁾によれば、小規模事業者の対応は日本人社員への語学・異文化理解教育の実施や留学生の採用が中心なのに対し、大手製造業ではグローバル人材の積極採用や若手社員の海外派遣、ナショナルスタッフの登用、国内と海外の一体的な育成配置が進んでいる状況が報告されている。今回の調査結果はこうした人材育成施策の状況を反映していると考えられるが、中小企業がその取引相手を日系会社から現地および周辺国の企業へと広げつつある状況で、マネジメントの現地化を積極的に進めるケースも見られる²⁷⁾。小規模の組織では個人の資質に拠るところが大きいため、今後はグローバル・コンピテンシーの重要性が大企業以上に強まることも予想される。

なお、本調査における製造業の割合は従業員 1,000 人未満の企業で 63.2%、同 1,000 人以上で 46.9%となっている。業種別にみたコンピテンシー項目の重要度認識については今後さらなる分析を試みたい。

3.3.3 実務経験者によるコメント

日米の両調査では選択回答に加えて記述回答も募った。調査票の 15 項目のコンピテンシーに追加するべ

きものとして、米国では communication and people skills、teamwork、capstone/project or previous experience、ability to travel が多くあげられ、Warnick は今後の技術者教育では専門分野に加えてこれらのヒューマン・スキルや経験を養う機会を提供すべきと述べている。

他方、日本では「論理構成力」、「自分で考えて動ける力」、「知的探求心・好奇心」を指摘するコメントが複数寄せられており、知識や技術を現場で行動に移すための実務能力や姿勢が求められているといえる。本調査の結果を掘り下げ、海外の現場が抱える課題や人材ニーズをより明確にするため、筆者らは 2017 年 8～9 月に企業インタビューを行ったが、そこでは技術系人材に求められるものとして「価値観や社会・文化的背景の異なる相手に論理的に説明できる」、「全体の意見を整理してまとめ、制約のなかで最適解を導き出す」、「現地の状況に合致した技術を見極める」、「国外や専門外の環境に身を置いて客観的視点を持つ」といった意見が共通して聞かれた。日本の技術者教育でも専門性と同時にこれらのコンピテンシー修得が期待されている。

4. おわりに：本研究の成果と今後の課題

本研究では、第 2 章において技術系人材に求められるグローバル・コンピテンシーの定義とアセスメント・ツールの整理・分類を行い、図 1 を作成した。ここでグローバル・コンピテンシーの定義が knowledge・skills から attitudes・identity へと拡大してきたことが明らかとなるとともに、技術者教育の特性としてこれらのコンピテンシーをグローバル環境下で発揮して実務を遂行することが重視されていると指摘した。また、多様な項目から構成されるグローバル・コンピテンシーを総合的に把握するために、複数のツールを用いた測定とその結果の多面的分析が試みられていることを示した。

第 3 章では、先行研究で設定された技術系人材のコンピテンシー項目の日本版調査票を作成し、企業調査の結果を通じて日米の国際比較を行った。その結果、海外進出している日本企業の技術系事業部においては専門性と同レベルで多様性への対応や異文化コミュニケーションが重視されていること、また知識や技術を実際の行動につなげるための実務能力や姿勢が求めら

れていることが示唆された。

技術系人材に求められるコンピテンシーは前掲の ASEE レポート²⁵⁾に見られるような産業界からの要請を背景に拡大してきたが、日本企業においても人口減少と高齢化が進む国内市場のみを対象にしているのは先細りが不可避であり、急速な社会変化や技術の進歩に応じるため国籍や分野を超えた多様性を有する環境下で研究開発が進みつつある。

筆者らは今回の企業調査と合わせて学生のコンピテンシー認識についても調査し、社会や企業のニーズとの比較、学年や国際経験・語学力との関係について分析を進めている。今後は各調査の結果を踏まえて日本人技術者に求められるグローバル・コンピテンシー項目を設定し、大学や企業の技術系人材養成プログラムへ適用可能なアセスメント手法を検討していく。

謝辞

本研究にあたり、グローバル・コンピテンシー項目の利用および日本版の作成をご快諾いただいたブリガムヤング大学 Gregg M. Warnick 博士と、調査手法に関してご助言をいただいた芝浦工業大学 武藤正義教授に感謝の意を表する。

引用・参考文献

- 1) The Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence Project. (2011). <http://www.unil.ch/magice/home.html> (2017 年 12 月 6 日参照)
- 2) Association of American Colleges and Universities. (2009). Global Learning VALUE Rubric. <https://www.aacu.org/value/rubrics/global-learning> (2017 年 12 月 6 日参照)
- 3) Shealy, C. N. (2016). Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) in Chapter 1, Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice. Springer.
- 4) Braskamp, L. A, Braskamp, D. C., Merrill, K. C., Engberg, M. E. (2010). Global Perspective Inventory (GPI). <http://www.gpi.hs.iastate.edu/> (2017 年 12 月 6 日参照)
- 5) Hammer, M., Bennet, M., Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), pp.421-443.
- 6) OECD. (2017). Global competency for an inclusive world. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (2017 年 12 月 6 日参照)

- 7) Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). (1996). *Engineering Change: A Study of the Impact of EC2000*. Baltimore, MD, ABET Inc.
- 8) National Research Council. (1999). *Engineering Education Tasks for the New Century: Japanese and U.S. Perspectives*. National Academy Press, Washington D.C.
- 9) Lohmann, J., Rollins, H. A., Hoey, J. J. (2006). Defining, developing and assessing global competence in engineers. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), pp.119-131.
- 10) Downey, G. L., Lucena J. C., Monskal, B. M., Parkhurst, R., Hays, C., Nichols-Belo, A. (2006). The Globally Competent Engineer: Working Effectively with People who Define Problems Differently. *Journal of Engineering Education*, 95(2), pp.107-122.
- 11) Parkinson, A. (2009). The Rationale for Developing Global Competence. *Online Journal for Global Engineering Education*, 4(2).
- 12) Warnick, G. M. (2010). *Global Competence: Determination of its Importance for Engineers Working in a Global Environment*. Dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.
- 13) Streiner, S. C., Vila-Parrish, A. R., Warnick, G. M. (2015). An Exploratory Study of Global Competencies Considered by Multinational Companies: A Hiring Perspective. *International Journal of Engineering Education*, 31(5), pp.1239-1254.
- 14) Jesiek, B. K., Zhu, Q., Thompson, J. D., Mazzurro A., Woo, S. E. (2013). Global Engineering Competencies and Cases. *Proceedings of the 2013 ASEE International Forum*, Atlanta, GA, June 23-26, 2013.
- 15) Shien, Y., Jesiek, B. K., Chang, Y. (2011). Cultural Orientation and Global Competency: A Comparative Assessment of engineering Students. *Proceedings of the 2011 ASEE Annual Conference and Exposition*, Vancouver, BC, Canada, June 26-29, 2011.
- 16) Fuertes, J., Miville, M., Mohr, J., Sedlacek, W., Gretchen, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement & Evaluation in Counseling and Development*, 33(3), pp.157-170.
- 17) Main, J.B., Sanchez-Pena, M. L. (2015). Measuring Engineering Students' Ability to Thrive in Diverse and Global Environment. *Proceeding of the 122nd ASEE Annual Conference & Exposition*, Seattle, WA, June 14-17, 2015.
- 18) Sanger, P. A., Nguyen, P., Kropiwnicki, J., Miscenko E. S., Quattrone, F. (2017). Cross Cultural Diversity in Engineering Students in America and Europe. *European Journal of Engineering Education*, September 2017.
- 19) Oda, S., Yamazaki, A. K., Inoue, M. (2018). A Comparative Study on Perceptions of Cultural

- Diversity in Engineering Students. Proceedings of the 10th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN18), Palma de Mallorca, Spain, July 2-4, 2018.
- 20) Jesiek, B. K., Haller, Y., Thompson, J. (2014). Developing Globally Competent Engineering Researchers: Outcomes-Based Instructional and Assessment Strategies from the IREE 2010 China Research Abroad Program. *Advances in Engineering Education*, 4(1), 2014.
- 21) 織田佐由子, 長谷川浩志, 山崎敦子, 井上雅裕, 古川修, 間野一則. (2017). 多国籍、多分野学生のPBLにおけるグローバルチームワーク能力の評価分析, *工学教育*, 65-1, pp.26-30.
- 22) 株式会社リアセック. PROG (Progress Report On Generic Skills). http://www.riasec.co.jp/prog_hp/ (2016年3月20日参照)
- 23) DeBore, J., Stump, G., Carter-Johnson, F., Breslow, L. (2013). Work in Progress: Development Direct Measures of Global Competence. Proceedings of the 2013 ASEE International Forum, Atlanta, GA, June 23-26, 2013.
- 24) 西谷元, 丸山文裕, 相田美砂子, 渡邊聡, 丸山恭司, 戴容秦思, 中野登志美, 渡邊恵. (2016). スーパーグローバル大学創成支援事業による 広島大学の教育力・研究力強化 ―客観的指標に基づく国際水準の達成―. 広島大学高等教育研究開発センター, 高等教育研究叢書, 137.
- 25) American Society for Engineering Education. (2013). Transforming Undergraduate Education in Engineering Phase I: Synthesizing and Integrating Industry Perspectives. Workshop Report. Washington, DC.
- 26) 永井裕久. (2012). 日本企業におけるグローバル人材育成システムの構築に向けて. *日本労働研究雑誌*, 623, pp.17-28.
- 27) 太田一樹. (2016). 海外市場で現地化に取り組む中小企業の現状と課題～アンケート調査と現地調査を踏まえて～. *経営経済*, 51, pp.161-173.

受付日 2018 年 7 月 11 日、受理日 2018 年 9 月 15 日

実践報告

留学準備における日本事情教育の重要性を
検討するための基礎調査足立 恭則^ABasic Research for Considering the Importance of Reviewing
Knowledge about Japan in a Study Abroad Preparation
ProgramTakanori ADACHI^A

Abstract: Japanese university students studying abroad are frequently asked questions about their home country, but a survey conducted on a group of semester study abroad returnees¹⁾ suggests that they may not be adequately prepared to answer these questions. Because university students who fail to answer basic questions about their own country would be put in an embarrassing situation and their contribution to disseminating information about Japan to people abroad would be diminished, the author argues that a study abroad preparation program should include a review of their knowledge about Japan. To develop such a program, information about (1) the kinds of questions that are asked and (2) the frequency with which they are asked are needed. To collect these data, a questionnaire was distributed to university students who had finished a semester of ESL program in an English-speaking country. The result indicated that everyday topics such as food and culture were much more frequently asked about than topics in social issues. The analysis of each question also revealed that the questions can be grouped into a 4 X 3 matrix based on the types of questions (e.g., ones that ask for factual information versus ones that ask for opinions) and the necessity to answer them adequately (e.g., embarrassing versus not so embarrassing, if not answered properly). Based on these findings, the importance of carefully selecting the topics and types of questions for the content of the preparation program is discussed.

Keywords: learning about Japan, introducing Japan, study abroad preparation

キーワード：日本事情、日本紹介、留学準備

1 はじめに

グローバル化が進む中で、自国のことを海外の人たちに説明する機会が増えている。その一方で、留学から帰国した学生からは、他国の留学生に比べ日本の学生は自国についてしっかり説明ができていないとの声もよく聞かれる。「東京の人口はどのくらいですか」、「日本の健康保険制度はどうなっていますか」など、大人であれば答えられることが期待される質問にも十分に対応できていないケースも少なくないようだ。

「グローバル人材」に必要な素養は数多あるが、英語が使える、異文化適応力がある、海外の事情に詳しい

などに加えて、自国の情報をしっかり持ち、それを正確に発信できる力も不可欠である。とりわけ、留学を控えた学生には自国に関する情報を正確に発信できる力をつけてから送り出すことが肝要である。本稿では、こうした力を身につけるには、体系的な教育が必要であるとの認識に立ち、そのための基礎調査を行う。調査の第一段階として、日本人学生が留学先で受ける日本に関する質問の内容と質問を受ける頻度を明らかにし、その上で、そのような質問に答えるために必要な準備教育の内容について考察する。

2 日本紹介のこれまでの試み

2.1. 各分野における日本紹介

A: 東洋英和女学院大学国際社会学部

日本文化や日本人の特徴を説明することは、古くは新渡戸稲造の『武士道』²⁾やルース・ベネディクトの『菊と刀』³⁾のような学術的著作において行われていたが、80年代後半のバブル経済期以降は日本人論ブームに乗って多くの一般書籍も出版され、より広く行われるようになった。その背景の一つには、企業等において海外との取引や社員の海外赴任などが増え、日本や日本のビジネス慣行に関する説明を求められることが多くなったという事情がある。この時代以降、『日本～その姿と心～』⁴⁾や『日本タテヨコ』⁵⁾などの日英対訳の日本紹介本が出版され始め、その後現在に至るまで相当数の「英語で語る」日本紹介本が出版されている。

一方、訪日外国人観光客に対しては日本各地の情報やそこで目にする物事に関する情報を伝達する「通訳案内士」というものがあり、民間レベルでの情報発信も行われている。通訳案内士になるためには国が実施する国家試験「通訳案内士試験」に合格する必要がある、年間約2千名前後が合格している⁶⁾。

日本語教育においては、昭和37年に当時の文部省が国公立大学に対して外国人留学生向けの科目として日本事情に関するものの設置を通達し⁷⁾、以来、バブル経済期以降の外国人留学生増加を経て、現在では日本語科目と並行して広く開設されている。

さらに、英語教育においては、現在、教材内容に日本理解や日本紹介を取り入れる取組が始まっている。現行の学習指導要領では、小学校から高等学校の外国語（英語）教育において、適宜、日本の文化や社会に関する内容を扱うことが求められている。たとえば、高等学校学習指導要領では、授業で扱う内容に関する配慮事項として「その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学などに関するものの中から、生徒の発達の段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げるものとし（p92、下線は筆者）」⁸⁾と定めている。また、文部科学省が進める「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」⁹⁾では、2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、日本文化の発信および日本人のアイデンティティ強化のための教育を推進し、英語による日本文化の発信、国際交流・ボランティア活動等の取組強化や日本の歴史・伝統文化および国語に関する教育の強化を目指している。

2.2 留学準備教育における日本紹介の扱い

このように、古くは学者を中心に行われていた日本研究や日本紹介は、現在では一般企業、観光業、日本語教育、英語教育など多くの領域で積極的に扱われるようになり、日本文化や日本社会に関する情報の発信がますます重要視されるようになってきている。

ひるがえって、留学準備教育の分野を見渡すと、自国の文化や社会について学ぶことを留学準備の重要な要素として捉え、そのための教育プログラムを整える動きは活発とは言えない。

一般に留学準備教育には、現地での生活に備えるための準備（健康・安全管理）や語学力、異文化理解力をつけるための教育、留学先の国事情など、留学先での生活・学業に必要な広範囲のものが含まれるが¹⁰⁾、実際の準備教育の現場で何をどの程度取り上げるかは、教育機関・指導者によってまちまちである。Woody Thebodo & Marx¹¹⁾は留学準備教育で扱うべき学術的なトピックとして、(1) 文化の概念、(2) 異文化適応、(3) 個人・文化的アイデンティティ、(4) 留学先国・地域に関する事柄、の4つを挙げているが、そこには自国の文化や社会について再確認する、あるいは学び直すという要素は含まれていない。自国に関する知識は留学までに受けた学校教育や実生活の中で身につけている（はずの）ものとして捉えられていることが窺われる。実際、留学準備教育を扱う論文の多くは語学準備や留学先での異文化適応への準備（たとえば、高濱・田中^{12,13)}など）に関するものであり、日本に関する学習を前面に出すものは見当たらない。

それでは、すでに身につけているはずの自国に関する知識をあえて、留学準備教育で扱う意義はあるのだろうか。これに答えるには、まず、留学をした日本の学生に自国に関する知識が欠けているのかを検証する必要がある。

足立¹⁴⁾は半年間の語学留学を終えて帰国した大学生を対象に留学成果に関する意識調査を行い、留学中日本に関する質問を受けた頻度に加えて、「日本に関する知識が足りないと思ったか」、「日本に関して学ぶ必要性を留学前より感じるか」等について尋ねた。その結果、まず、質問を受けた頻度として、約14%の学生が「ほぼ毎日」、32%が「週4・5回」、52%が「週1・2回」と答え、半年の留学期間全体ではかなりの頻度で日本に関する質問を受けているであろうことがわか

った。続いて「日本に関する知識が足りないと思ったか」に対して、47%の学生が「かなり足りない」と感じ、「多少足りない」と合わせて 94%の学生が日本に関する自身の知識不足を実感していたことがわかった。さらに、「日本について学ぶ必要性を感じるか」については、77%の学生が留学前より「ずっと強く感じる」と回答。このことから、留学が日本に関する知識不足を認識させ、学習の必要性を痛感させるのに大きな効果を発揮していることがわかった。

このことは同時に留学準備の段階で日本に関する知識をつけるための学習が必要であることを示している。個々の学生により程度の差はあろうが、すでに身につけているはずの日本に関する知識は、実は身につけていないことが少なくなく、日本の教育機関としては、この事実は看過できない問題である。そうした観点から、日本に関する知識を身につけるための学習を留学準備教育の一環として行うことには意義があるといえる。

では、留学準備教育ではどのような内容を扱えば良いのだろうか。それを決めるためには、留学した学生が実際に留学先でどのような質問を受けているのかを探らなければならない。留学中の学生が、どのような質問を、どの程度の頻度で受けているのか、より具体的な情報を得るための調査が必要である。

3 研究方法

本稿では、こうした情報を収集するため、約半年間の海外留学をした大学生に対し質問紙調査を実施し、「教育」、「食」、「社会問題」などのカテゴリーごとに、受けた質問の頻度をまとめ分析した。さらに、それぞれのカテゴリーにおいて、具体的にどのような質問が多かったかを知るために、留学中に学生が提出した「マンスリーレポート」を分析し、実際に尋ねられた質問の内容を分析した。

3.1 調査手法と内容

まず、どのような質問をどの程度の頻度で受けるのかを調べるため、質問紙を作成した(付録)。調査対象者は特定の話題に対してどの程度の頻度で質問を受けたかを4件法(「よく聞かれた」「ときどき聞かれた」「あまり聞かれなかった」「まったく聞かれなかった」)により回答した。質問紙は設問の順番を入れ替え、2

バージョン用意し、設問の順番による影響を軽減した。

質問項目(話題)は一般書籍である『英語で日本紹介ハンドブック』¹⁵⁾で取り上げられているものを中心に選定し、それをもとに数種類の日本紹介書籍(『バイリンガル日本事典』¹⁶⁾、『日本-その姿と心-』¹⁷⁾、『日本タテヨコ』¹⁸⁾、『英語で紹介する日本事典』¹⁹⁾、『英語で話す「日本」Q&A』²⁰⁾)を参照しながら、追加・削除その他の微調整を行った。その結果、以下の3カテゴリー、33項目が選定された。

「暮らし」

家族、住居、教育、食、家計、社会保障、仕事、結婚、宗教、女性、健康、社会問題

「文化」

日本語、伝統芸能・芸術、大衆芸能・芸術、スポーツ、年中行事・儀式、風物、国民性

「国土・国家」

国土、人口、気候、災害、政治、天皇、国防、国際関係、シンボル、歴史、経済・産業、交通、環境問題、観光

さらに、それぞれの項目について、具体例をいくつか示し回答の際の指針とした。例えば、「教育」については、「教育(例:学校教育制度、進学率、英語教育、塾・予備校、学校生活など)」のように示した。具体例を示すことにより、各項目の内容を限定してしまうことも危惧されるが、項目名のみを与えられ、その項目の質問を受けた頻度を答えるのは難しいことが予想されたため、この方法を取ることにした。それぞれの項目の具体例は上記各書籍から頻出するものを選定した。

こうして得た各項目の質問頻度に加え、各項目で具体的にどのような質問を受けているのかを調べるために、学生が留学中に派遣元大学に提出した「マンスリーレポート」も分析した。このレポートには「今月起こった異文化ハプニング」や「今月の成長体験」といった項目に加え、「今月、日本について聞かれたこと」という質問項目があり、留学中の学生はその月に受けた日本に関する質問を記述し、それらに対してきちんと対応できたかどうかを振り返ることになっている。今回の調査では、その項目を分析対象とした。

3.1.1 調査対象者

質問紙調査の対象者は関東地方の大学で2年次後期(2016年8月～2017年3月)に英語圏に語学留学をした女子学生52名である。その内、回答が不完全であ

った4名を除いた 48 名 (カナダ 23 名 (3 校)、オーストラリア 14 名 (2 校)、アメリカ 11 名 (2 校)) のデータを分析の対象とした。

レポート分析の対象者は 2015 年度と 2016 年度に同大学で同様の語学留学をした女子学生 85 名 (カナダ 41 名、オーストラリア 24 名、アメリカ 57 名、レポート合計 203 通) である。留学先の学校はオーストラリアの 1 校を除き全て大学付属の語学学校である。

3.1.2 質問紙調査実施日と手続き

2 年後期の語学留学を終え、帰国後オリエンテーションに参加した学生に対し無記名の質問紙を配布し、任意の回答を依頼した。回答のための時間制限は設けなかったが、全員が 10 分以内に回答を終えた。質問項目は 3.1 に示すとおりで、回答者は各項目の内容について、「よく聞かれた」、「ときどき聞かれた」、「あまり聞かれなかった」、「まったく聞かれなかった」の 4 つの選択肢から該当するものを選び、質問紙に直接マルをつけた。結果は 4 に示すとおりとなった。

4 結果と考察

4.1 質問を受ける頻度

尋ねられた頻度が高いものと低いものを知るために、各項目の回答をパーセンテージで表し、「よく聞かれた」の回答が多かったもの順に並べた (表 1)。

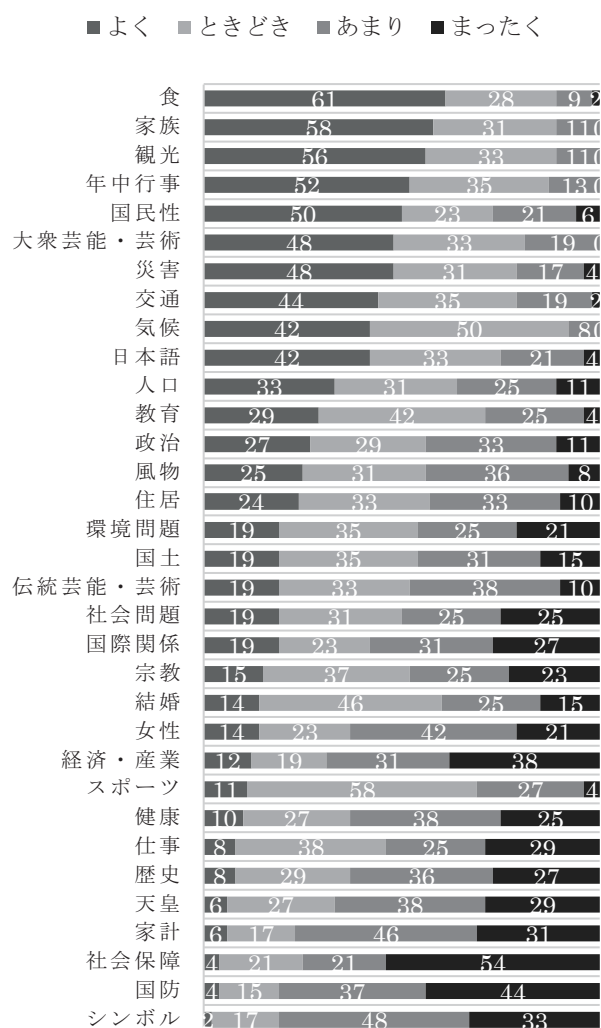
最も頻繁に尋ねられる話題として挙げられたものの上位 10 項目を見てみると、「食」、「家族」、「観光」、「年中行事」、「国民性」、「大衆芸能・芸術」、「災害」、「交通」、「気候」、「日本語」となり、比較的身近で日常的な話題が多いことがわかる。一方、最も聞かれなかった話題の上位 10 項目は、「社会保障」、「国防」、「経済・産業」、「シンボル (国旗・国歌等)」、「家計」、「天皇」、「仕事」、「歴史」、「国際関係」、「健康」であり、学校の授業や新聞等で扱われるような社会的な話題が多いことが分かる。全体的な傾向として、やはり日常生活に近い話題が頻繁に尋ねられているという結果となった。

4.2 高頻度で尋ねられる項目とその重要性

この結果はそれ自体驚くべきものではないが、この結果をもって、高頻度で尋ねられる話題の方が低頻度で尋ねられる話題よりも留学準備教育において重視されるべきだと結論付けるのは早計である。なぜなら、

高頻度で尋ねられることとそれに対する準備を必要とすることは別問題であるからだ。たとえば、「日本人は毎日寿司を食べるのか」という質問は高頻度判定を得た「食」に関する質問だが、それに対する答えは容易で、特別な準備を必要としない。一方、たとえ低頻度の話題であっても回答が難しかったり、回答できないと困るものもある。たとえば、留学した学生が大学生だとした場合、「日本の年金制度はどのようになっ

表 1 質問の頻度 (「よく聞かれた」順)



いるのか」といった質問にはある程度答えられることが期待される。答えられて当然とみなされる質問に答えられなければ、本人が恥をかくだけでなく、日本の大学生の教養レベルも疑われてしまいかねない。

このように考えると、準備学習の必要性は必ずしも尋ねられる頻度だけで決定できるものではなく、答えの難易度、答えられて当然か、という観点も考慮して決定しなくてはならないことになる。

4.3 質問される具体的内容

さて、上述の調査では「食」、「家族」、「観光」、「年中行事」などの項目について質問された頻度のみを対象にしていた。しかし、ひとくちに「食」や「家族」といっても、その範疇で尋ねられる質問の種類は数多ある。実際の準備学習においては具体的な質問内容が

分からなくてはどこから手をつけて良いのか迷ってしまう。それぞれの項目で学生たちは実際にどのような質問を受けているのだろうか。それを知るために学生たちが現地滞在中に書いたマンスリーレポートから具体的な質問内容を拾い上げ、大まかにまとめた。その結果は表2のとおりである。

表2 留学先で受けた具体的な質問内容

話題	具体例
家族	一般的な家族構成/休日の過ごし方/夫妻の家庭内の家事分担/日本の父親の家庭内での過ごし方
住居	家の作り(トイレと風呂が別)/靴を脱ぐ習慣/畳の部屋/ウォッシュレットや「音姫」は一般的か/一人暮らしの家賃はいくらぐらいか
教育	教育制度/大学入試制度と受験に必要な勉強量/学歴社会かどうか/日本の母親の教育観/一度就職し働いた後に、大学に入るケースもあるか/大学生の男女比/なぜ女子大があるのか(男子大はないのに)/大学生の日々の過ごし方・将来への展望/大学での授業形態の違い/大学生が勉強しないのはなぜか/なぜ英語を学びに留学する学生が多いのか/なぜ英文法はできるのに、話せないのか/通っている日本の学校と留学先の学校の違い/なぜ制服があるのか
食	日本人はよく寿司を作るのか/日本の寿司とアメリカ・カナダの寿司は違うか/握り寿司・巻き寿司の違い/寿司の食べ方/ラーメンの種類/なぜラーメンをすすって食べるのか(マナー違反ではないのか)/うどんとそばの違い/オススメの日本食は何か/日本人が日常よく食べるものは何か/日本食の特徴(味や香りを含め)/日本食の作り方/出身地で有名な食べ物/日本と韓国の食べ物の違い/お箸の使い方/食事のマナー(いただきます・ごちそうさま)/なぜ便利な食材(すぐ作れる)が多いのか/日本の牛乳の濃度
家計	物価の違い(水500mlの値段)/消費税/カラオケ(1時間いくら、部屋の大きさ)
社会保障	具体例なし
仕事	就活の流れ/就職の面接
結婚	夫婦別姓についてどう思うか/結婚式のしきたりの違い
宗教	日本の主な宗教/仏教徒とキリスト教徒の割合/信仰している宗教は何か/なぜ無宗教でいられるのか/なぜ無宗教でも神社にお参りにいくのか/なぜクリスチャンでない人がキリスト教の大学に行くのか
女性	男女平等(仕事選択・給料)/性別によって就きにくい職業はあるか/なぜ結婚すると専業主婦になるのか/日本における性差別問題
健康	喫煙者は留学先と比べて多いか/臓器ドナー制度
日本語	なぜ3種類の文字(ひらがな・カタカナ・漢字)があるのか/ひらがな・カタカナ・漢字の使い分け/なぜ漢字に読み方がたくさんあるのか/日本の漢字と台湾の漢字の違い/挨拶や簡単なフレーズ/文法や言葉の意味(「かわいい」はcuteかprettyか、兄弟の呼び方(兄弟)、「だね」の意味)/丁寧語・尊敬語・謙譲語の違い/シチュエーション別のお辞儀の種類/名刺交換の方法/擬音語・擬態語/日本語の発音・イントネーションの特徴、区別しにくい発音(つ・ず)/俳句とはどのようなものか/自分や日本人の名前の由来
伝統芸能・芸術	歌舞伎(なぜ役者は怒った顔(隈取り)をしているのか)/お茶の文化/和太鼓
大衆芸能・芸術	日本で人気のアニメ・漫画(『ワンピース』のような漫画は10人中何人くらい読んでいるのか)/どんな音楽が流行っているか、人気アーティスト、人気のジャンル/日本で流行っているK-POP/日本の若者はどのようなゲームが好きか/日本の芸能人の情報
スポーツ	相撲はどういうものか(ルールなど)/オリンピックでの日本選手の活躍はどうだったか
年中行事・儀式	伝統的なお祝いにどのようなものがあるか/日本のハロウィンはどのようなものか/Thanksgivingのような重要な食事はるか/クリスマスと正月の過ごし方/成人式(目的、なぜ振袖を着るのか、大人になる年齢)/なぜバレンタインデーに友達や同僚にたくさんチョコをあげるのか/誕生日の祝い方/ユニークなフェスティバルがあるか/薄れゆく伝統的な習慣(年賀状)や行事/国民の祝日とその意味/着物(どういう時に着るのか)/鎧兜/お手玉の使い方/銭湯と温泉
国民性	なぜ挨拶でハグやキスをしないのか/なぜ不満・不便があっても我慢して言わないのか/なぜ意見を言わないのか/なぜいつもルールを

	守るのか/なぜ礼儀やフォーマリティーを重視するのか/なぜそんなに忙しい(勤勉家)のか/なぜ日本の男性は家事をあまりしないのか/なぜ温泉でタトゥーがだめなのか/価値観の各国比較(韓国人と似ている等)/なぜ日本人はやせている人が多いのか/野菜の無人販売は本当か(なぜ信用できるのか)/日本の道はなぜきれいなのか/なぜみんなが東京に住みたがるのか
国土	位置/出身地の場所と特徴/出身地と留学先の都市の違い/大学のある都市の場所と特徴
人口	日本の人口/東京の人口/出身地の人口
気候	今、日本はどんな気候・気温か/四季の特徴/一番寒い日の気温(摂氏を華氏に変換するのが難しい)
観光	有名・オススメの観光名所/東京の観光名所/世界遺産(原爆ドーム・京都)
災害	なぜ地震が多いのか/地震(3.11)の時のこと/どんな防災訓練をしているか
政治	政治制度(総理大臣の仕事や任期等)/選挙制度/言論の自由(政府に批判的なことを言っても大丈夫か)
天皇	天皇の役割や位置付け(天皇は中東の王と同じか)/天皇家
国防	自衛隊の役割や位置付け/日本にアメリカ軍基地があることについてどう思うか
国際関係	尖閣諸島問題についてどう思うか/日韓の領土問題についてどう思うか/中国人に対する印象/日本とアジア諸国との歴史的・政治的関係/日本は難民の受け入れをしているか/米国大統領の印象
シンボル	国旗の意味/愛国心があっても表現しないのはなぜか(なぜ国旗などをあまり使わないのか)
歴史	沖縄戦/江戸時代/織田信長/杉原千敏(ユダヤ人のホストファミリーと)
経済・産業	ドライバー(オススメの日本メーカー)
交通	東京・出身地と留学先都市の交通機関の違い/新幹線/車のドライバーのマナーの良さ悪し/なぜ左側通行なのか/バスの利用者の違い(低所得者だけが使用するわけではない)
環境	リサイクルの仕方/環境問題に対する日本人の意識
社会問題	ホームレスやストリートチルドレンがいないのはなぜか/ソーシャルメディアでのトラブル/高齢化社会/社会的マジョリティについて

全体を見渡して分かることは各項目とも、尋ねられる具体的な質問の種類はかなり限られているということである。このことは、限られた内容だけを集中的に準備すれば現地での質問にとりあえずは対応できることを意味するが、同時に留学先での情報発信の内容が限定され、断片的な情報しか伝達できていないことも意味する。海外で日本の情報を積極的に発信することを奨励する立場からは、好ましくない状況だと言える。したがって、質問されない話題についても積極的に情報発信できるよう、こちらが発信したい情報を見極め、積極的に準備を行う必要がある。

次に、尋ねられる質問の中身を詳しく見ると、それぞれの質問は表3のように大きくいくつかのタイプに分類できることがわかる。また、それぞれのタイプごとに要求される学力(知識・分析力)も異なることが見てとれる。たとえば、東京の人口を尋ねる質問では数値的な情報が求められており、その数値を知識として持っていることのみが要求される。一方、なぜ日本人は謙虚なのかを尋ねる質問では理由の説明が求められており、知識のみならず、分析力も必要とする。

したがって、準備学習では知識の修得だけでなく分析力を磨く練習も必要となる。

表3 質問のタイプ分け

質問のタイプ	具体例	要求される学力
数量その他の事実に関する情報を求める	東京の人口はどのくらいか	知識
制度・仕組み等に関する説明を求める	首相はどのように選ばれるのか	
理由・分析を求める	なぜ日本人は謙虚なのか	知識と分析力
意見を求める	領土問題についてどう思うか	

さらに、それぞれの質問は必ず答えられるべきか、そうでないかによっても分別できることが分かる。たとえば、日本の総人口や政治制度に関する質問は必ず答えられるべきものであるが、カラオケボックスの1時間の使用料金や臓器ドナー制度の詳細、日本語の細

かな文法規則などは答えられなくても恥ずかしいレベルのものではない。したがって、後者は留学準備教育で扱う優先順位は低い。また、日本の大学進学率や難民受入状況など、正確に答えられなくても恥ずかしい程ではないが、大学生・大人としてはある程度答えられることが望ましい質問もある。

以上のことをまとめると、留学中に尋ねられる質問は「質問のタイプ」と「答えられる必要性」という2つの観点から表4のようにまとめることができる。各マスには代表的な質問内容を入れた。

表4 「質問のタイプ」と「答えられる必要性」

	必要性大 答えられな いと恥ずか しい	必要性中 大学生・知識 人は答えられ ることが期待 される	必要性小 答えられなく ても仕方がな い
数量的な情報や答えが 決まっている 情報を求める	・日本の総 人口はどの くらいか ・女性も天 皇になれる か	・主な宗教と 信者の割合は ・難民をどの 程度受け入れ ているか	・カラオケボ ックスの使用 料金はいくら くらいか ・世界遺産は いくつあるか
制度・仕組み 等に関する 説明を求め る	・総理大臣 はどのよう にして選ば れるのか ・日本と留 学先の国の 教育制度の 違いは何か	・社会保障制 度(年金・健 康保険等)は どのようにな っているか ・自衛隊は他 国の軍隊とど う違うのか	・外国人が日 本で永住権を 取得する方法 は ・臓器ドナー 制度はどのよ うになっている か
理由・分析を 求める	・なぜ地震 が多いのか ・なぜ日本人 は自分の 意見を言わ ないのか	・なぜ同じ漢 字に読み方が たくさんある のか ・なぜ少子高 齢化が進んで いるのか	・なぜ歌舞伎 役者は隈取り のメイクをす るのか ・なぜ日本語 には擬音語・ 擬態語がたく さんあるのか
意見を求め る	・今の日本 の首相につ いてどう思う か	・捕鯨につ いてどう思う か	・黒沢明の映 画についてど う思うか

いてどう思 うか ・天皇制に ついてどう 思うか	・日韓の領土 問題について どう思うか	う思うか ・武士道につ いてどう思う か
--------------------------------------	---------------------------	-------------------------------

留学準備教育ではこの表を参考に、答えられる必要性の高い質問を優先的に扱い、知識のみを必要とするものと分析を必要とするものをバランスよく取り上げるべきである。選定すべき具体的な内容については、しかしながら、今回調査対象となったマンスリーレポートだけでは多様性に欠け、十分ではないことがわかった。別途、より詳細な調査を行うとともに、こちらから発信したい内容と合わせて再度詳しい検討が必要であろう。

5 まとめ

これまで自国に関する知識は通常の学校教育や実生活をとおして修得されていることが前提となり、留学前にあらためて学習する必要性は積極的には唱えられてこなかった。しかし、足立²⁰⁾が示すとおり、学生は留学先で自身の日本に関する知識不足を感じ、学び直す必要性を痛感している。その意味で、学生が尋ねられる質問の内容と頻度を把握し、それをもとに留学準備教育の内容を構築していこうという本調査の意義は大きい。

今回の調査では、まず、学生が受ける質問内容には偏りがあり、食や観光など日常的な話題が多いことが明らかになった。また、具体的な質問内容も限られ、必ずしもバランスの良い情報発信にはなっていない可能性があることも分かった。もし、留学先でより多くの人たちに日本の真の姿を偏りなく知ってもらいたいのであれば、受けた質問にただ答えるだけでなく、こちらからも積極的に情報発信ができるよう準備学習を進めていく必要がある。

さらに、質問の内容により、必ず答えられるべきものと、必ずしも答えられなくても良いものがあることから、準備学習ではその点にも注意を払いながら取り上げる内容に優先順位をつけ、効率的な学習を目指すべきである。特に、優先順位の高い質問で、回答に高度な分析を必要とするものは、大学のような高等教育機関においては、積極的に扱うべきだと考える。

最後に、本調査の限界と今後の課題についても触れておきたい。まず、本調査は、語学留学をした学生を対象としており、学部や大学院に留学した学生は含まれていない。対象者が通ったのは主に大学付属の語学学校であり、クラスメートは各国から集まった留学生である。この点において大学の学部や大学院に留学した学生が受ける質問とは若干異なる可能性がある。また、本調査の対象者は全て女子学生であるため、女性向けの質問が多く出た可能性がある。たとえば、着物、成人式、結婚、性差別問題などは、どちらかというと女子学生に向けて尋ねられやすい質問と思われる。したがって、今後の調査では学部・大学院、および男子学生も対象とした情報収集が必要であろう。

また、今回の調査では、現地で質問を受けた学生が、どの程度その質問に答えられたのかを知る十分なデータが得られていない。「マンスリーレポート」の記載内容に「うまく答えられなかった」、「〇〇のように答えておいた」等のコメントはあるものの、断片的であり、まとまった客観的なデータとしては利用できない。準備教育に携わった筆者の印象では、日常の簡単なトピックを除くと、英語で適切に質問に答えられているケースは多くないと思われる。英語で質問に答えるには、まず日本語で内容を知っていることが前提となるが、それ自体も怪しいケースが少なくない。準備学習において、日本語で知識をつけると同時に英語で表現するスキルをつけさせるのは非常にハードルが高いことだが、この双方ができなければ、準備学習の目的は果たせない。その意味で、効果的な指導方法を模索し、確立していくことは急務である。

本稿では、留学中に尋ねられる質問の内容を中心に論じてきたが、より広い視点で日本事情教育を考えると、これ以外にも明らかにすべき事柄がいくつかある。一つは、準備学習で得た知識が留学先でどのように使われ、相手とのやりとりをとおして、日本の学生にどのような変容をもたらすのかについてである。

準備学習で日本に関する知識を蓄える目的は、現地で出会う人々に日本を知ってもらうことだけでなく、相手からの反応や相手国との比較をとおして日本の学生自身も自国に関する知識を相対化し、より客観的に日本を再認識できるようになることも含む。たとえば、憲法9条や自衛隊に関する知識を留学先で披露するような場面では、相手から賞賛の声も、否定的な声

もあるだろう。そうした反応を受けることにより、日本の憲法や自衛隊、ひいては世界平和についてこれまでとは違う視点から考え直すことができるようになる。準備学習で蓄えた知識が留学先で学生にどのような変化をもたらすのか、詳しく調査することにより、準備学習の重要性もより明確になる。

さらに、日本事情教育を準備段階と留学期間中だけに終わらせないために、帰国後の指導についても考える必要がある。留学先で十分に質問に答えられなかった学生が、帰国後にその弱点を補うためにどのような行動を取るのか、あるいは取らないのかについて調査し、留学後のフォローアップ教育のあり方を検討しなくてはならない。

このように、留学の準備段階、留学中、帰国後の一連の流れの中で留学の教育的意義を考え、それぞれの段階においてどのような教育支援が必要かを考えていくことが何よりも重要である。

引用・参考文献

- 1) 足立恭則. (2015). 語学留学の成果に関する意識調査：語学プラスαの語学留学の可能性を探る. グローバル人材育成教育研究, 2(1), 31-42.
- 2) 新渡戸稲造. (1938). 武士道. 改版. 東京：岩波書店.
- 3) ルース・ベネディクト. (1948). 菊と刀—日本文化の型. 長谷川松治訳. 東京：社会思想研究会出版部.
- 4) 日鉄住金総研. (2016). 日本～その姿と心～ 第10版. 東京：日鉄住金総研.
- 5) 学習研究所. (2001). 日本タテヨコ—JAPAN AS IT IS 改訂第4版. 東京：学習研究所.
- 6) 日本政府観光局：
http://www.jnto.go.jp/jpn/projects/visitor_support/interpreter_guide_exams/index.html. (2017年8月24日参照)
- 7) 倉地曉美. (1994). 国際化時代における「日本事情」教育の課題：グローバル教育の視点から. 広島平和科学, 17, 105-126.
- 8) 文部科学省. 高等学校学習要領.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf. (2017年8月24日参照)
- 9) 文部科学省. (2013). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afildfile/2014/01/31/1343704_01.pdf. (2017年8月24日参照)
- 10) 足立恭則. (2009). 大学における充実した留学教育構築のために. 人文・社会科学論集, 27, 35-52.
- 11) Woody Thebodo, S., & Marx, L. E. (2005). Predeparture Orientation and Reentry Programming. In J. L. Brockington, W. W. Hoffa, &

- P. C. Martin (Eds.), NAFSA's Guide to Education Abroad for Advisors and Administrators (pp.293-312). Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators.
- 12) 高濱愛, 田中共子. (2009). アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習の試み—アサーションに焦点を当てて—. 異文化間教育, 30, 104-110.
 - 13) 高濱愛, 田中共子. (2011). 米国留学準備を目的とした短期集中型アメリカン・ソーシャルスキル学習セッションの記録 (1)—自己紹介と対人関係の開始に焦点を当てて—. 一橋大学国際教育センター紀要, 2, 123-132.
 - 14) 前掲 1)
 - 15) 松本江. (2014). 英語で日本紹介ハンドブック 改訂版. 東京: アルク.
 - 16) 講談社インターナショナル. (2003). バイリンガル日本事典. 東京: 講談社インターナショナル.
 - 17) 日鉄住金総研. (1982). 日本〜その姿と心〜 第1版. 東京: 学生社.
 - 18) 学習研究社. (1985). 日本タテヨコ—JAPAN AS IT IS 第1版. 東京: 学習研究社.
 - 19) 堀口知子. (2010). 英語で紹介する日本事典. 東京: ナツメ社.
 - 20) 講談社インターナショナル. (2004). 英語で話す「日本」Q&A 改訂第3版. 東京: 講談社インターナショナル.
 - 21) 前掲 1)

受付日 2018 年 2 月 12 日、受理日 2018 年 7 月 14 日

付録

留学先で聞かれた日本に関する質問についての調査 (A)

本調査は、留学先で聞かれた日本に関する質問について調査するものです。アンケートは無記名で実施し、個人名を特定することはありません。留学準備教育の改善とその研究に使用されるものです。
ご協力よろしくお願いいたします。

留学先はどこですか。

1. アメリカ 2. カナダ 3. オーストラリア

次の話題について、どのくらいの頻度で質問されたか答えてください。

(よく聞かれた、ときどき聞かれた、あまり聞かれなかった、まったく聞かれなかった)

L1	家族 (例: 一般的な家族構成、家庭生活、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L2	住居 (例: 住宅の値段、家賃、住居の広さ、家の造り、通勤時間、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L3	教育 (例: 学校教育制度、進学率、英語教育、塾・予備校、学校生活、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L4	食 (例: 日常の食事、和食、調味料、作り方、箸など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L5	家計 (例: 物価、消費税、所得、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L6	社会保障 (例: 医療保険、年金、雇用保険、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L7	仕事 (例: 雇用形態、労働条件、単身赴任、失業率、定年、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L8	結婚 (例: 結婚年齢、お見合い結婚、結婚式、離婚率、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L9	宗教 (例: 神道・仏教・キリスト教、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L10	女性 (例: 女性の社会的立場、働く女性、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく
L11	健康 (例: 平均寿命、病院、健康維持法、主な死因、など) 1 よく 2 ときどき 3 あまり 4 まったく

以下省略

Practical Report

The Impact of English Café on Students' Global Awareness and TOEIC Scores

Akimi Fujita^A and Kelvin Lai Siong Ong^A

Abstract: English Café is a place where students discuss ideas with students from all over the world, motivating themselves to become global leaders. English Café has been held every Friday during lunch hour at the Faculty of Engineering, Shinshu University since December 2013. Activities including 10 minute presentations and group discussions encourage students to have their own opinions, to want to express their opinions, and to learn ways to express their opinions to others of diverse backgrounds. A total of 330 students participated in English Café between December 2013 and July 2017, but students who made academic travels abroad and international students participated more frequently than other students. Furthermore, we compared the current TOEIC scores of participants and non-participants to their scores in their first year of studies, and found that the average increases were 146.3 and 34.2 points, respectively. In particular, the increase was 169.0 points among English Café participants with overseas experiences, showing an interaction effect of *both English Café participation and overseas experiences* and time. Our study suggests that English Café attracts globally oriented students and is creating a snowball effect in their global awareness: that is, they go abroad more and they study harder for TOEIC exams.

Keywords: student-centered learning, global education, TOEIC

1 Introduction: What is English Café?

English Café at the Faculty of Engineering, Shinshu University is a student-led, student-centered activity to encourage students to empower themselves to become global leaders. We define global leaders as people who operate effectively in a global environment while being respectful of cultural diversity¹⁾ to inspire and influence people from around the world to work together toward a common vision and common goals²⁾. While we acknowledge English as a global communication tool at English Café, the focus is on thinking, expressing, and communicating, not on speaking English. English Café distinguishes itself from any English conversation or English classes.

English Café started in December 2013 when an international student and two Japanese students wanted to start TEDx at Shinshu University,

but could not get a license. Initially they wanted to create an environment on campus where students can present their “ideas worth spreading” and discuss the ideas in English³⁾. One of the authors, became a supervisor for English Café, and as we organize English Café together with new students coming and going, we clarified our motivation and vision for English Café. That is, we are empowering students to become global leaders in three steps.

I) *We have our opinions:* We care about social/political/economic/cultural issues as well as scientific/technological issues in the world, and we should be able to formulate our thoughts logically and objectively in a global context. Recognizing self-identity is the basis for this step.

II) *We want to express our opinions:* Without expressing ideas or opinions, there will be no change or improvement. That is, there will be no moving

A: Faculty of Engineering, Shinshu University

forward to our common goals. To express our opinions in words requires confidence and assertiveness as well as responsibility and flexibility.

III) *We know ways to express our opinions effectively to others:* We practice our communication skills through presentations and discussions with people from diverse countries and cultures. Our aim is to attain communication skills that are required

for global leaders, ultimately in our global language, English.

English Café is held every Friday during lunch time between 12:15pm and 12:50pm in a lounge at the engineering campus library. Every week, we have a 10-minute interactive presentation of a selected idea worth spreading, followed by questions.

Table 1
Presentations in Spring 2017

Date	Presentation titles	Presenter	
		Nationality	Department (grade)
April 04	What is English Café?	Japan	Mechanical Systems (B4)
April 14	One year Internship in Europe: English is merely a tool	Japan	Electrical and Electronics (M2)
April 21	Getting to Know Japan through Food and Festivals	Nepal	Electrical and Computer (M1)
April 28	Internship in Vietnam: stop worrying, just do it	Japan	Electrical and Computer (B2)
May 12	I Have a Dream: why I left El Salvador	El Salvador	Civil (B3)
May 19	New Zealand	New Zealand	Adjunct professor
May 26	Cyber Security	France	Exchange student
June 02	Brazil: A country of diversity and challenges	Brazil	Electrical and Computer (M1)
June 09	Cultural Space: globalization and culture identity	Japan	Senior assistant professor
June 16	Fascination Toward Video-Games and Astronomy	France	Exchange student
June 23	My Motivation: wanting to be different	Saudi Arabia	Mechanical Systems (B2)
June 30	Contemporary Art: there is no creation without destruction	China	Architecture (M1)
July 07	Why Do We Waste Food?	Malaysia	Mechanical Systems (B2)
July 14	Passion Leads You to Success	Vietnam	Electrical and Electronics (B3)
July 21	Think –Communicate like a Scientist	Brazil and Nepal	Electrical and Computer (M1)

Note. B = Bachelor's program (B2 = sophomore, B3 = junior, B4 = senior); M = Master's program (M1 = first year, M2 = second year); Departments are all at Faculty of Engineering.

= junior, B4 = senior); M = Master's program (M1 = first year, M2 = second year); Departments are all at Faculty of Engineering.

We make it interactive by requiring the presenter to ask three questions to the audience during the talk. Then we discuss an issue raised by the presenter in small groups for 15-20 minutes, led by group leaders with high communication skills in English, until now, all international students. Table 1 shows a list of the presentation titles and the nationalities, departments, and grades in spring semester 2017 of the presenters. For example, on June 23rd, a Saudi male sophomore student (mechanical systems engineering) talked about his successes driven by his wanting to be different from others and daring to think outside the box. We discussed our own examples of thinking outside the box that might have surprised people around us, but nonetheless led to successes. In the following week, a Chinese female graduate student (architecture) discussed contemporary art and postulated that there is no creation without destruction. In this session, we discussed examples of things created by destroying old values and whether or not destruction is necessary to create. We have had numerous lively discussions at English Café, and approximately 30-40 Japanese and international students attended English Café every week in 2017 on average.

In this paper, we investigate: 1) the relation between the participation of students in English Café and their overseas experiences based on the data from the university administration and 2) the correlations between the students' English Café participation/ overseas experiences and their TOEIC¹ score increases based on our survey questionnaires. This study is motivated by our observation of English Café participants in the past three and a half years: i) many students attended English Café before they went abroad for their studies/internships and again after they returned from abroad, and ii) many participants seem to have higher TOEIC scores than non-participants. Thus, we made a hypothesis: English Café is fostering global awareness in students, inspiring them to go

abroad more and study English more.

We describe the demographics of English Café participants and our materials and procedure for the study in **Method**. Then, we analyze the data of overseas experiences of participants and their participation frequency in **Results 1** and analyze TOEIC score improvements seen among participants compared to non-participants with and without overseas experiences in **Results 2**, and end with **Discussion** and **Conclusion**.

2 Method

2.1 Participants

English Café participants are mostly engineering students in the undergraduate and graduate programs, because the engineering campus of Shinshu university is in Nagano city geographically separated from other faculties located in four different locations in Nagano prefecture. A few students from the Faculty of Education have actively participated in English Café in the past: the education campus is also located in Nagano city, but it is 3.5km away from the engineering campus. In addition, there are no first-year engineering students at English Café as they are all in Matsumoto City for general education. All first-year engineering students are required to take the TOEIC or TOEIC-IP in their first year.

Engineering students are required to take a minimum of 8 credits in English for graduation. Freshman English classes focus on speaking and listening for interpersonal communication or, while sophomore English classes focus on reading research papers and writing essays of 3-5 paragraphs. There are a few elective English Classes offered for junior students. We note that the entrance examination for the Faculty of Engineering covers only math and science, not English, thus many engineering students (think they) are not good at English or tend to avoid studying English.

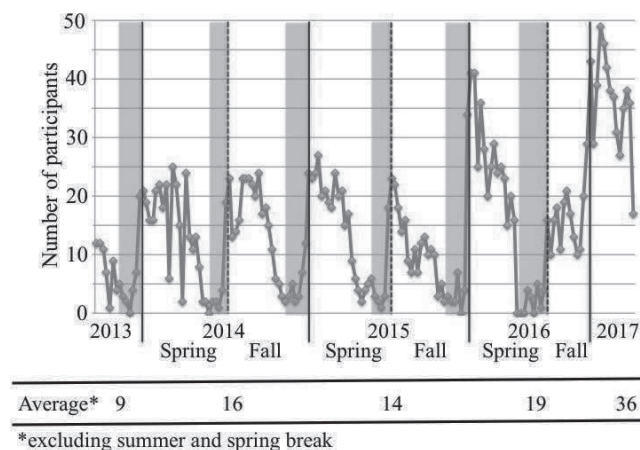


Figure 1. Numbers of English Café participants between December 2013 and July 2017.

Figure 1 shows the numbers of English Café participants since December 2013. The average numbers of participants have been steadily increasing over the past three and a half years, and the average in 2017 was 36, which is more than twice as much as the averages in 2013-2016. For the calculation of the averages, we excluded spring and summer breaks (*shaded region*), because most students were not on campus, so we did not organize any presentations or activities².

A total of 330 students have participated in English Café since December 2017, and most participants are Japanese students (79.4%) and the rest are international, *non-native English speaking* students (20.6%). We note that 35% of students never returned to English Café after their first visits, and they are mostly Japanese students who attended English Café *for extra credits offered by English classes*. Another 9% of students did not come back to English Café after a few times of participations. Twenty percent of the students are frequent participants who attended English Café more than 10 times, and they include both Japanese and international. We will show later that the most frequent participants with more than 40 participations are Japanese students with two or more overseas experiences and international students. We note that most of the discussion leaders

are international students as they tend to have better communication skills.

2.2 Materials and Procedure

To study the effects of English Café on the participants' overseas experiences, we use the records of their English Café participation tracked in our attendance confirmation system with student IDs and the records of their travels abroad from the university administration. We define "*overseas experiences*" to include only academic travels for the purposes of studying abroad, joining internship programs or attending conferences. Travels for leisure and family visits are excluded. We note that private academic travels in the students' first year (at the Matsumoto campus) are not recorded by the administration at the Faculty of Engineering. We studied the dates of their participation in relation to their travel dates.

To study the effects of English Café and overseas experiences on the participants' TOEIC scores, we conducted a survey among 58 English Café participants of the present and the past and among 323 non-participants taking courses in Academic English I and in various laboratories of the departments of mechanical systems engineering, information engineering, electrical and electronic engineering, and architecture. We asked their TOEIC or TOEIC-IP scores in their first year at Shinshu University and their most recent TOEIC scores. English Café student committee members collected the data using our survey questionnaire summarized in **Appendix I**. The survey was conducted in person mostly, but sometimes by email. However, many students did not take TOEIC exams after their first-year requirement. Thus, we have 33 participants and 131 non-participants with both past and current scores for our study. We also asked the subjects whether they have academic overseas experiences, but did not ask for the dates of their travels. Thus, we are not able to study the relation between the travels and TOEIC scores in time. IBM

SPSS statistics (IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) was used for the analysis.

3 Results

3.1 Results 1: English Café Participation and Overseas Experiences

Out of 330 English Café participants since December 2013, 104 students (90 Japanese students and 14 international students) had some form of academic overseas experience (31.5%). Our data only include the travels that they made while enrolled at Shinshu University recorded by our administration. 62 students were attending English Café before going abroad and 42 students began to attend English Café only after going abroad. In addition, 16 out of the 64 students and 18 out of the 42 students went abroad again after English Café participation respectively. Most students continued to participate in English Café after they returned from abroad (82.5%), but 22 students did not continue their English Café attendance.

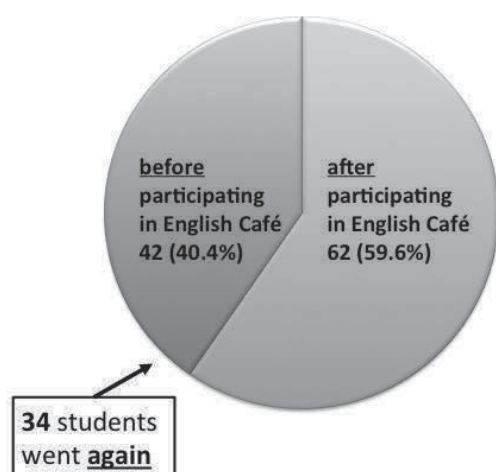


Figure 2. English Café participants with overseas experiences.

The total number of engineering students who went abroad from Shinshu University for

academic purposes between August 2013 and July 2017 is 257. This is a small number, given that the total number of undergraduate students (1644) and master's students (240) is 1884 at the Faculty of Engineering in 2017 alone. Out of 257, 104 students are English Café participants and 153 students are non-participants. Most of them made only single academic travels, but 34 participants and 23 non-participants made two or more travels.

Next, we compare the frequency of English Café participation between students with and without overseas experiences: they are 104 and 226 students respectively. These 226 students without overseas experiences include international students who did not make any academic travels from Shinshu University, but for the analysis below, we separate these international students from the Japanese students, as they 'did' make academic travels to Japan to attend Shinshu University. We consider them to be more globally oriented than the Japanese students. We also excluded 9 students with overseas experiences and 108 students without overseas experiences who visited English Café only once for extra credits offered by English classes. Thus, for the analysis below, we have 96 Japanese students without overseas experiences as Group 1, 95 students, both Japanese and international, with overseas experiences as Group 2, and 43 international students without overseas experiences as Group 3. Students who visited English Café only once are excluded as they just came to English Café for extra credits.

Figure 3 plots frequency distributions of English Café participation for the three groups. The average numbers of participation are 5.51 ± 6.09 (SD) in Group 1, 12.59 ± 15.28 (SD) in Group 2, and 13.98 ± 19.60 (SD) in Group 3. Levene's tests for equality of variance were found to be violated for both analyses ($F(1,189) = 32.68, p = .000$ and $F(1,189) = 18.59, p = .000$, respectively), thus, t statistics not assuming homogeneity of variances were computed. The mean

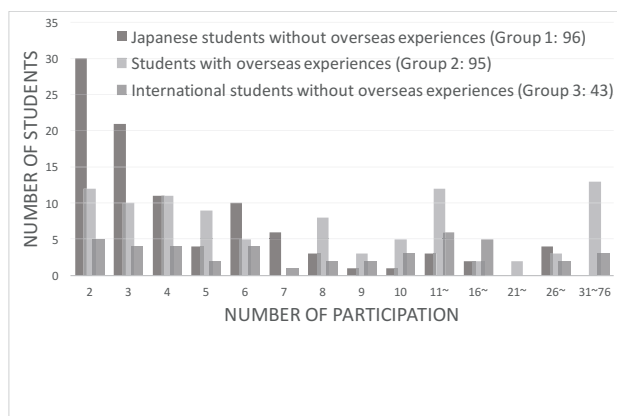


Figure 3. Frequency distributions of English Café participation I.

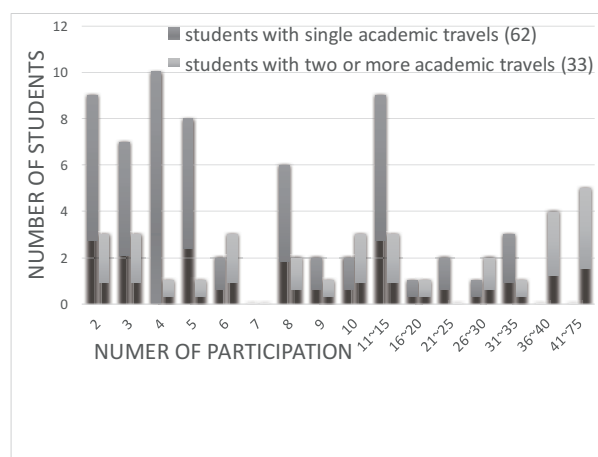


Figure 4. Frequency distributions of English Café participation II.

differences in participation are 7.08 between Group 1 and Group 2, and 8.47 between Group 1 and Group 3 with statistical significances ($t=4.45$, $p=.000$ and $t=2.77$, $p=.008$, respectively) by Welch's t -test. The effect sizes were moderate without overseas experiences. There is no significant difference in the means of participation between Group 2 and Group 3 ($t=.463$, $p=.640$).

The top three highest numbers of participation are 103 and 77 by international students. Two Japanese students follow with 58 and 57 participations: one of them became a student committee member for English Café in August 2017 and the other graduated in March 2016 and went to Coventry College in England for a master's degree program. We note that these two

Japanese students are very reserved and quiet even compared to the rest of the Shinshu University Japanese students.

We also compared the frequency of English Café participation between 62 students who made only single academic travels and 33 students who made two or more academic travels in Figure 4. Likewise, students who attended English Café only once for extra credits are excluded (8 and 1, respectively). The average numbers of participation are 8.37 ± 7.70 (SD) among students with single academic travels and 20.52 ± 19.67 (SD) among students with two or more academic travels. Levene's test for equality of variance was found to be violated for the analysis ($F(1,102)=52.94$, $p=.000$). Thus, by Welch's t -test, the mean difference in participation was 12.14 with a statistical significance ($t=3.41$, $p=.002$). The effect size was moderate ($d=.575$). These results suggest that students who made two or more academic travels attend English Café more than students who made only single academic travels.

3.2 Results 2: TOEIC Score Improvement

The TOEIC test is an internationally accepted, multiple-choice test of general English proficiency, and is marketed as a reliable measure of non-native speakers' abilities to communicate in an English-speaking work environment⁴⁾. It is beyond the scope of this paper to discuss the validity of their claim, however, high scores are intrinsic to finding good employment for students, especially in global industries in Japan.

This paper investigates the relationship between TOEIC score increases and the following factors:

- 1) English Café participation
- 2) Overseas experience, and
- 3) combinations of 1) and 2)

The average, maximum, and minimum TOEIC(IP) scores of 33 English Café participants (EC) are 499.2 ± 158.1 (SD), 945, 192 in their first

year 'before' they moved to the engineering campus where English Café is held and 645.5 ± 133.2 (*SD*), 970, 420 'after' they participated in English Café. Those of 131 non-participants (NEC) are 407.2 ± 97.13 (*SD*), 800, 210 'before' they moved to the engineering campus and 441.4 ± 109.3 (*SD*), 763, 200 most recently (= 'after'). The most current scores are recorded if students have multiple 'after' score.

Next, the means of TOEIC scores between EC and NEC groups at two different times are compared: 'before' and 'after' by *t*-test. Levene's test for equality of variance was found to be violated for the 'before' analysis ($F(1,162) = 8.86, p=.003$). There were significant differences between the groups in both 'before' scores ($t = 3.20, p=.003$) by Welch's *t*-tests and 'after' scores ($t = 9.17, p=.000$) by independent *t*-test. The effect sizes for this analysis were moderate ($d=.701$) 'before' and strong ($d=1.68$) 'after.' We follow Cohen's convention⁵⁾ for a large effect ($d=.80$). These results suggest that TOEIC scores of EC group are different from those of NEC group both before and after English Café participation, and the differences are 92.0 and 204.1 respectively.

Paired-samples *t*-tests were conducted to compare 'before' and 'after' TOEIC scores within EC and NEC groups separately. There were significant differences between 'before' and 'after' scores for EC group ($\Delta=146.3, t=7.21, p=.000$) with a strong effect size ($d=1.689$) and for NEC group ($\Delta=34.2, t=5.17, p=.000$) with a moderate effect size ($d = 0.45$). These results suggest that TOEIC scores of both EC and NEC groups increased over time irrespective of English Café participation. However, the increase of EC group is statistically stronger and much larger ($> \times 4$) than the increase of NEC group.

Figure 5 summarizes the results. The scores of two groups are different at both times, illustrated by no overlaps in means at 95% confidence level, and the scores of two groups increased over time, however, the increase of English Café participants is larger than the

increase of non-participants, illustrated by the sharper slope in **Figure 5**.

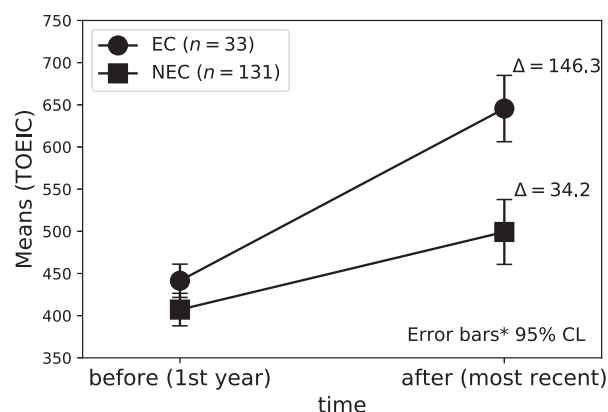


Figure 5. Means of 'before' and 'after' TOEIC scores for English Café participants (EC: circle) and non-participants (NEC: square).

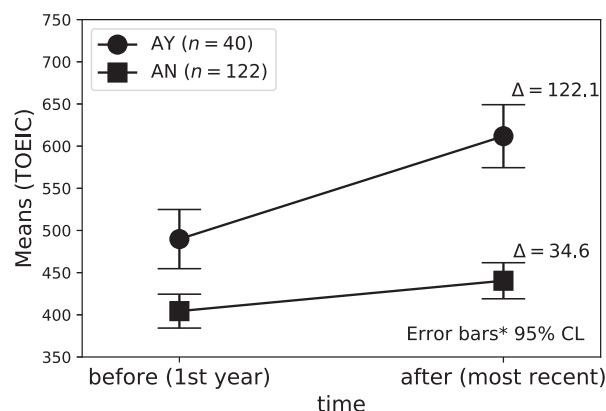


Figure 6. Means of 'before' and 'after' TOEIC scores for students with (AY: circle) and without (AN: square) overseas experiences.

Next, we analyze the correlation between overseas experiences of all the students in our sample and their TOEIC score increases. For this study, we ignore their English Café participation. The average, maximum, and minimum TOEIC(-IP) scores of 40 students with overseas experiences (AY) are 489.8 ± 156.6 (*SD*), 945, 192 'before' and 611.8 ± 149.4 (*SD*), 970, 340 'after' and those of 122 students without overseas experiences (AN) are 404.4 ± 93.87 (*SD*), 670, 220 'before' and 440.4 ± 108.3 (*SD*), 710, 200 'after.' Two NEC students did not specify this information on the questionnaire. Note we do not know when the

students made their travels in relation to their exam dates.

Welch's and independent *t*-tests were conducted to compare the means of TOEIC scores between AY and AN groups at two different times: 'before' and 'after' respectively, as Levene's test for equality of variance was found to be violated for the 'before' analysis. There were significant differences between the groups in both 'before' scores ($t = 3.26$, $p = .002$) and 'after' scores ($t = 6.71$, $p = .000$). The effect sizes for this analysis were moderate ($d = .661$) 'before' and strong ($d = 1.31$) 'after'. These results suggest that TOEIC scores of the AY group are different from the AN group both in their first year and in their most recent year by 85.4 and 171.4 on average, respectively.

Paired-samples *t*-tests were conducted to compare 'before' and 'after' TOEIC scores within AY and AN groups separately. There were significant differences in 'before' and 'after' scores for AY group ($\Delta = 122.1$, $t = 6.42$, $p = .000$, $d = 1.01$) with a strong effect size and for AN group ($\Delta = 34.59$, $t = 5.17$, $p = .000$, $d = 0.47$) with a moderate effect size. These results suggest that TOEIC scores of both AY and AN groups increased over time, but the AY increase is statistically stronger and much larger ($> \times 3$) than the AN increase. **Figure 6** summarizes the results.

To distinguish the effect of English Café participation from the effect of overseas experiences and assess the degree of impact by each factor on TOEIC score gains, we analyzed the data in and between four subgroups: they are the EC-AY group including English Café participants with overseas experiences (27 students), the EC-AN group including English Café participants without overseas experiences (6), the NEC-AY group including non-participants with overseas experiences (13), and the NEC-AN group including non-participants without overseas experiences (116). The average, maximum, and minimum TOEIC(IP) scores of four subgroups are 502.6 ± 169.6 (*SD*), 945, 192 (EC-AY), 484.2 ± 100.7 (*SD*),

650, 380 (EC-AN), 463.1 ± 127.0 (*SD*), 800, 320 (NEC-AY), and 400.3 ± 92.10 (*SD*), 670, 210 (NEC-AN) 'before' and are 671.6 ± 125.2 (*SD*), 970, 450 (EC-AY), 528.8 ± 108.9 (*SD*), 710, 420 (EC-AN), 487.7 ± 117.6 (*SD*), 765, 340 (NEC-AY), and 435.8 ± 106.7 (*SD*), 705, 200 (NEC-AN) 'after'.

Independent *t*-tests were conducted, as equality of variances was not violated in all cases by Levene's test, to compare the means of TOEIC scores within one group with two different variables: i) EC-AY v.s. EC-A, ii) NEC-AY v.s. NEC-AN, iii) EC-AY v.s. NEC-AY, and iv) NEC-AY v.s. NEC-AN. There are significant differences in TOEIC scores between two subgroups iii ($t = 2.166$, $p = .032$, $d = .869$) and iv ($t = 2.137$, $p = .027$, $d = .566$) 'before' and i ($t = 2.586$, $p = .015$, $d = 1.221$), ii ($t = 4.434$, $p = .000$, $d = 1.514$) and iii ($t = 2.069$, $p = .041$, $d = .463$) 'after' with strong to moderate effect sizes. The differences were insignificant in i ($t = 0.254$, $p = .801$, $d = .131$) and ii ($t = 7.440$, $p = .462$, $d = .264$) 'before' and iv ($t = 1.646$, $p = .102$, $d = .463$) 'after'. These results suggest that TOEIC scores of students are indistinguishable in their first year among English Café participants with or without their overseas experiences and among students with overseas experiences whether they participated English Café or not, and are indistinguishable now among students who did not participate in English Café with or without overseas experiences.

Paired-samples *t*-tests were conducted to compare 'before' and 'after' TOEIC scores within each subgroup. There are significant differences in 'before' and 'after' scores for EC-AY ($\Delta = 169.0$, $t = 7.527$, $p = .000$, $d = 1.448$) and EC-AN ($\Delta = 29.05$, $t = 3.724$, $p = .014$, $d = 2.449$) subgroups and NEC-AN ($\Delta = 35.50$, $t = 4.891$, $p = .000$, $d = .454$) with moderate to strong effect sizes, but not for NEC-AY group ($\Delta = 24.62$, $t = 1.838$, $p = .091$, $d = .510$). These results suggest that TOEIC scores increased over time in three subgroups, but did not increase in NEC-AY subgroup. TOEIC score increases were not observed among students with overseas experiences unless they participated in English Café, and if they did, their average increase was

significantly larger than the average increases seen in other subgroups ($> \times 5$).

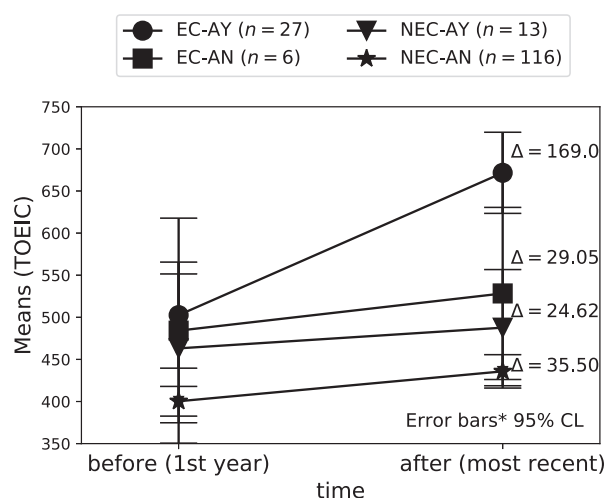


Figure 7. Means of 'before' and 'after' TOEIC scores in four subgroups.

Note: The increases in means are shown for EC students with overseas experiences (*circle*), EC students without overseas experiences (*square*), NEC students with overseas experiences (*triangle*), and NEC students without overseas experiences (*star*)

The results are illustrated in **Figure 7**. In the EC group, the initial scores are indistinguishable, but the TOEIC score increase of EC-AY is greater than that of EC-AN. In the AY group, the averages are different at both times, 'before' and 'after', but the score increase of EC-AY is greater than that of NEC-AY. Note that the three slopes (EC-AN, NEC-AY, NEC-AN) are indistinguishable from each other.

The mean number of participation and the mean number of overseas experiences among 26 EC-AY students are 28.00+18.84 (*SD*) and 2.19+1.57 (*SD*) compared to 8.29+8.77s (*SD*) and 1.45+.920 (*SD*) among 75 EC-AY students who did not participate in our questionnaire. As before, two students who visited English Café only once are excluded from the analysis, but all 33 EC students with TOEIC scores participated in English Café

more than once. We also note that we do not have a record of one of the students in the EC-AN group, but he was a Japanese student co-founder of English Café after returning from a year of study in Canada. The difference in means of the numbers of participation is 19.7 and is statistically significant ($t = 4.65, p = .000$) by Welch's t -test with a strong effect size, as Levene's tests for equality of variance were found to be violated for the analysis ($F(1,94) = 25.60, p = .000$). The difference in the means of overseas experiences is .737 and is statistically significant ($t = 2.74, p = .007$) by Welch's t -test with a moderate effect size ($d = .407$). These results suggest that the EC-AY students whom we studied for the correlation between EC participation/overseas experiences and TOEIC score increases do not represent the entire population of English Café participants with overseas experiences. They attended English Café approximately 20 times more than the rest of the English Café participants, and they also tend to have slightly more overseas experiences on average.

In the end, we note that 99 (76%) out of 131 NEC students know about English Café, but do not choose to participate for the following reasons: they are too intimidated and/or too shy to come to English Café (36%), they want to have lunch with their friends during lunch break instead (27%), they do not see the necessity to participate (9.9%), they have lectures (1.5%), or they are not interested (0.76%).

4 Discussion

Forty percent of all students who went abroad between August 2013 and July 2017 for academic purposes came to English Café. It is hard to interpret this number, however, we could say it is high considering that English Café is held during lunch time on Fridays only and many students have classes before and after this time. Our analyses showed that students with overseas experiences and international students participate in English Café more frequently than Japanese

students without overseas experiences. In particular, students who made more than one academic travel participated in English Café more than 20 times on average, and we hold English Café about 16 times a semester. Therefore, we think English Café is attracting globally oriented students, and is inspiring those who persistently participate to venture into the world.

The next analysis suggests the positive effect of English Café participation on TOEIC score increases among participants compared to those among non-participants. The average 'before' score of English Café participants is higher than that of non-participants, so it is difficult to conclude whether or not English Café has influenced the participants to study harder for TOEIC exams with this result alone. We suspect that English Café participants might have improved their TOEIC scores irrespective of English Café participation. Thus, it is rather correct to state that English Café is attracting globally oriented, motivated students who view their TOEIC scores to be important in their future. However, most of these students participated in English Café very frequently, so we know that they value English Café as well.

Another analysis suggests the positive effect of overseas experiences on TOEIC score increases. Without the dates of travels in relation to the dates of their TOEIC exams, we can only infer that the students with overseas experiences tend to study harder for TOEIC exams than the students without.

However, further analysis between the four subgroups suggests that TOEIC score increases were significantly higher among the students with both English Café participation and overseas experiences than students with only English Café participation or students with only overseas experiences. Interestingly, the effect of English Café participation on TOEIC score improvement was not observed among students without

overseas experiences, and the effect of overseas experiences on TOEIC score improvement was also not observed among non-participants. Therefore, we are led to conclude that the students with both English Café participation and overseas experiences are causing the observed TOEIC score increases in the first and second analyses. In addition, these 27 EC participants with overseas experiences were the students who attended English Café much more frequently than other English Café participants and who made two or more academic travels abroad and continued to come back to participate in English Café after their travels. We have seen them grow at English Café: their presentation skills have improved, they are more outspoken, they have more international friends on and off campus, and they are more globally aware. They have been empowering themselves to become global leaders. English Café may be attracting a special group of students as we set our goal high, that is to become global leaders, distinguishing ourselves from English learning classes or activities. However, our results support that English Café is fostering global awareness in these selected, motivated students.

5 Conclusion

We studied the relations between English Café participation and overseas experiences, and between English Café participation/overseas experiences and TOEIC score increases. Not all students who went abroad academically from the Faculty of Engineering have participated in English Café. However, among the students who visited English Café, the students with overseas experiences participated more consistently. In addition, the fact that the students with two or more overseas experiences attend English Café more frequently than others suggests 1) English Café is valued by globally oriented students and 2) English Café is supporting and fostering their global awareness so that they want to venture out

to the world more.

Moreover, TOEIC score increases were significant only *when both conditions were met*: students participate in English Café and they have overseas experiences. Although TOEIC is not the only good measure of communication skills, we believe that students who value higher TOEIC scores study for TOEIC exams more. Thus, given that the Japanese society views a TOEIC score as a measure for one's communication skills in business, it is very likely that these engineering students want to work in global industries in the future. Our study suggests that English Café attracts globally oriented students initially, but once they start to participate frequently, we think English Café fosters global awareness in them through presentations and discussions on global issues with international students. As a result, English Café may be indirectly motivating students to i) study harder for TOEIC exams and ii) go abroad more for studies and internships.

English Café has been evolving since July 2017, when this study was made. Our current focus is on discussions rather than presentations. Although we observed improvements in the presentation skills of those who presented at English Café, we noticed that some participants were not improving their communication skills as they did not actively participate in discussions by stating their opinions. In the fall/winter semester of 2017, we created more time for monthly topics with in-depth discussion. Recall our motivation for English Café is to empower students themselves to become global leaders, and our three steps to become global leaders are 1) to have opinions, 2) to want to express them, and 3) to express them effectively to others. We are still improvising with step 1) and 2): many students do not seem to have opinions about matters surrounding them or in the world, and even when they do have opinions, they do not have confidence or assertiveness to express their opinions to others, especially in English.

Therefore, we have introduced a dual language system since October 2017 which allows students to join discussions in Japanese and English. Moreover, our plan for 2018 is to tackle one global problem ('Let Girls Learn: gender equality and equal access to education') for the entire year, and we will not only discuss the problem, but also come up with solutions and bring them into action. Although it is called English Café, 'English' is not the primary focus of our English Café. English is just a tool to achieve our goal³.

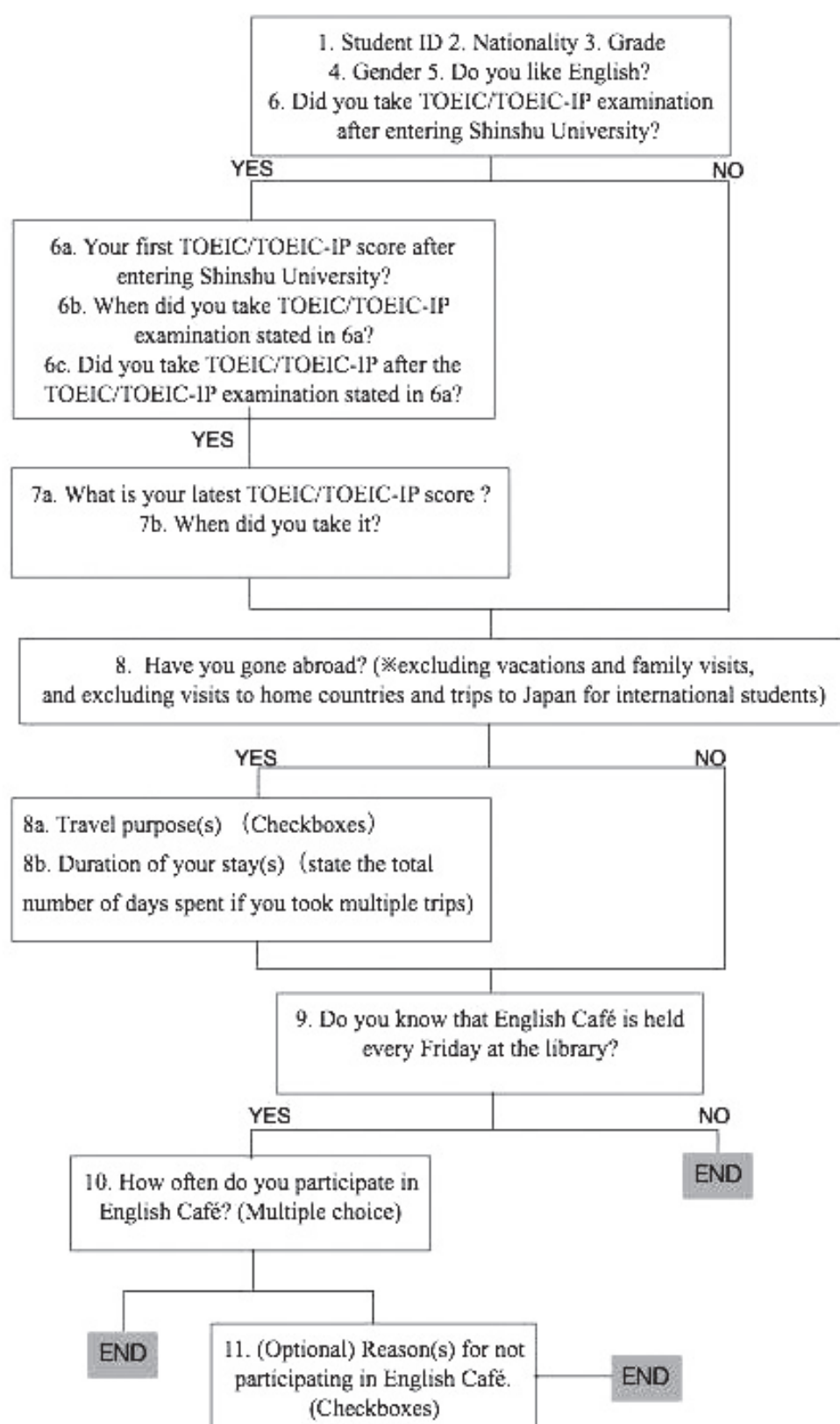
Note

- [1] TOEIC is a registered trademark of the Educational Testing Service. The TOEIC Program is administered by the Chauncey Group International Ltd., a subsidiary of the Educational Testing Service.
- [2] We stopped organizing English Café during breaks, starting in August 2017.
- [3] English Café is now called Global Café, starting in April 2018.

Reference

- 1) Harris, P. R., Moran, R. T., & Moran, S. V. (2004). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century* (6th ed.). New York: Elsevier.
- 2) Adler, N. J. (1997). Global leadership: Women leaders. *Management International Review*, 37(1) (pp. 171-196).
- 3) Hagiwara, Y. (2015) Report on English Café at Faculty of Engineering, Shinshu University, *Shinshu University Library Research*, 4 (pp. 93-102)
- 4) Liao, C.-W., Qu, Y., & Morgan, R. (2010). The Relationships of Test Scores Measured by the TOEIC Listening and Reading Test and TOEIC Speaking and Writing Tests. *TOEIC Compendium Study*.
- 5) Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Appendix I. Survey questionnaire



実践報告

渡航前オンラインレッスンと短期集中研修（フィリピン）
によるハイブリッド型英語発話力向上プログラム横川 綾子^AThe Hybrid English Language Program for Speaking
Proficiency of the Short-term Intensive Course with
the Preliminary Online LessonsAyako YOKOGAWA^A

Abstract: This paper examines the process of developing the hybrid English language program, consisting of the short-term intensive course in Manila in the Philippines coupled with the preliminary online lessons, which were conducted twice on a trial basis. The program has been organized to help Meiji University students with limited English-speaking skills develop their proficiency intensively. Primary objectives of the program include linguistic preparation and development of intercultural competence for a successful study-abroad experience. First, the paper explains the context behind the creation of the hybrid program and the design of the trial programs implemented in the summer of 2017 and the spring of 2018 respectively. Next, the paper describes the program in practice and examines the impact on the program participants' speaking proficiencies, referring to their TOEIC® Speaking Test scores conducted as pre- and post-tests. Finally, the paper argues how the program has been transformed into a credit-bearing course with the aim of developing both the English language proficiency and the cultural competency as part of the effort to foster global human resources.

Keywords: online lesson, short-term intensive course, speaking proficiency, Philippines, TOEIC® Speaking Test

キーワード：オンラインレッスン、短期集中研修、発話力、フィリピン、TOEIC®スピーキングテスト

1 はじめに

文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援事業」（平成26年度採択）¹⁾が始動して今年で5年目となり、折り返し地点を迎えつつある。平成29年度には、4年目に予定されていた1回目の中間評価²⁾が実施され、平成30年2月28日にその結果が公表された。事業に採択された37大学の取組に対しては、S評価が6件（全体の16%）、A評価が25件（同68%）、B評価が6件（同16%）という内訳であった。筆者が平成29年度から勤務する明治大学も採択校（タイプB「グローバル化牽引型」）の一つであり、今回の評価を真摯に受け止め、大学の国際競争力向上に日々努めている。

本稿は、「スーパーグローバル大学創成支援事業」において、本学が策定した8つの主な取組の一つとして行ってきた「実践的英語力強化プログラム」の枠組みで、夏季と春季の2回、試験的に実施した英語発話力に特化したハイブリッド型英語プログラムの実践報告である。平成30年度からの正規科目化を見据え（同年度から正式科目化済み）、前年度に行ったモニタープログラムの概要と成果を明らかにし、英語発話力向上に特化した短期集中プログラムのあり方と、その運営方法を論じるものである。

2 プログラム開発の背景

2.1 5年間継続した「実践的英語力強化プログラム」
明治大学は、「スーパーグローバル大学創成支援事業」

A: 明治大学国際連携機構

の目標として、毎年の卒業生 8000 人を世界で活躍する「未来開拓力」に優れたグローバル人材として社会に送り出すべく、「世界へ！MEIJI8000」³⁾と題した10年間のプロジェクトを運営している。その施策の一つが、「実践的英語力強化プログラム」(平成 30 年度から「留学志望者対象英語プログラム」に改訂)⁴⁾である。

「実践的英語力強化プログラム」は、文部科学省「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」の取組(平成 24 年度採択、タイプ B 特色型)⁵⁾として、大学在学中に実践的な英語スキルを身に付けたい学習者の裾野を広げる活動を担ってきた。その後、同プログラムは、平成 26 年度採択「スーパーグローバル大学創成支援事業」の取組として受け継がれ、個々に特色のある学部の英語科目や学部間共通外国語科目を補完する目的で、学生のニーズに合ったプログラムを提供している。限られた予算で最大の効果を上げるべく、プログラムの内容は年度毎に改訂され、平成 29 年度まで継続された。

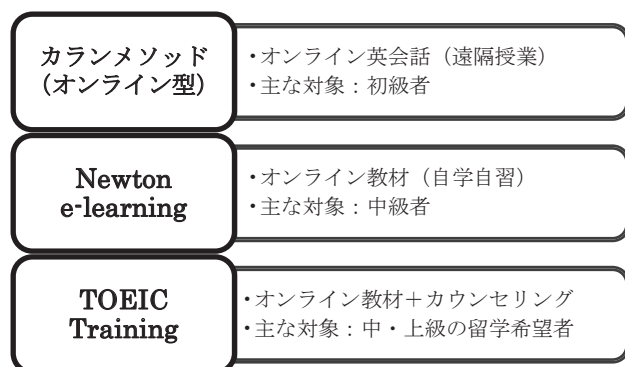


図 1 平成 29 年度実践的英語力強化プログラム

「実践的英語力強化プログラム」は、開講当初からオンライン授業が中心で、学生の意欲と自律性に任せる部分が大きかった。図 1 に示すように、発話力を養成するプログラムとしては「カランメソッド」⁶⁾がある。しかし、年間 100 名の定員は、学部生約 32000 名に対しては僅か 0.3%の枠に過ぎず、「話す」・「書く」トレーニングを行うプログラムは、十分に提供できていないのが実情であった。加えて、本節において前述した「世界へ！MEIJI8000」の取組の一つである、2023 年に年間 4000 人の学生を海外へ送り出すという目標を、残り 5 年のプロジェクト期間で達成するためにも、プログラムの内容に大幅な手直しが求められていた。

2.2 「留学志望者対象英語プログラム」への改訂

前節で述べたように、平成 25 年度から 5 年間実施した「実践的英語力強化プログラム」はその役割を終え、平成 30 年度からは「留学志望者対象英語プログラム」⁷⁾として、支援対象を変えることになった。

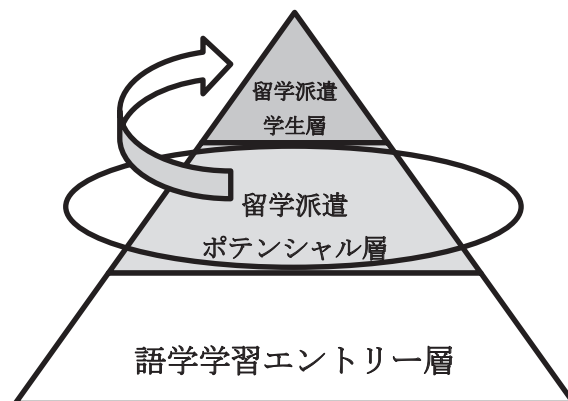


図 2 「留学志望者対象英語プログラム」の対象者

「実践的英語力強化プログラム」は、レベルと目的に合った英語学習を、自分のペースで継続したい学生層(以降、「語学学習エントリー層」)の拡大を意図していた。平成 30 年度以降は、図 2 中の中段に位置する、将来留学を希望する学生(以降、「留学派遣ポテンシャル層」)を主な支援対象とし、その中から一人でも多くの学生を、実際に海外留学する「留学派遣学生層」に押し上げるためのプログラムを開講している。レベル別・スキル別・試験種別にカリキュラム設計を行い、受講プログラムを学生自ら選択しやすい形に変更した。図 3 中の平成 30 年度プログラムのうち、2・3・5 は内製化済みであり、1・4 は外部委託により実施する。詳しくは、明治大学ホームページ「国際連携・留学」タブ「留学志望者対象英語プログラム」ウェブサイト(http://www.meiji.ac.jp/cip/study_abroad_english/index.html)を参照いただきたい。



図 3 平成 30 年度留学志望者対象英語プログラム

2.3 語学学習エントリー層の発話力養成

「留学志望者対象英語プログラム」は、留学を視野に入れている学生の語学力向上支援に軸を置いているが、人数的にボリュームゾーンの「語学学習エントリー層」から「留学派遣ポテンシャル層」へと学生が継続的に移行しなければ、その上の「留学派遣学生層」も充実しない結果となり、本プログラムは機能しない。

これまで「語学学習エントリー層」向けには、「実践的英語力強化プログラム」の枠内で、「カランメソッド」を提供してきた。しかし、後継の「留学志望者対象英語プログラム」では、予算の関係で、定員を年間 100 名から 60 名に絞らざるを得なくなり、発話力を養成するプログラムが不十分な状況が続くことになった。

そこで、明治大学国際教育センター主導で、発話力向上に特化したプログラムを開発することになった。夏季・春季休暇を利用し、比較的短期間で集中的にスピーキング力を養成するプログラムを提供できれば、「留学派遣ポテンシャル層」の拡大のみならず、広義のキャリア教育としても意義があるとの目論見もあった。

開発段階では、「既存プログラムとの差別化」・「実効性の担保」・「学生への訴求力」の三つを念頭に置いた。差別化には、丸ごと外部委託するのではなく大学が教育内容を監修すること、実効性に関しては、プログラム実施前後に客観的数値を用いて教育効果を評価・精査すること、訴求力としては、学生にとって参加しやすい期間・参加費・滞在先の選定に配慮した。また、開発年度にプログラムを試験的に実施し、改良を加えたうえで、翌年度には単位化を含めた正式実施に移行することも計画に盛り込んだ。

プログラム開発と時を同じくして、フィリピンの首都マニラ中心地を拠点とするエンデラン大学⁸⁾と本学の間で、提携交渉が進んでいたことも幸いした。発話力を養成したい学生を海外の語学学校へ送り込むだけでは、学生が自主的に探して参加する語学留学プログラムとの差別化は図れない。そこで、エンデラン大学附属語学学校と連携し、共同でカリキュラム開発を進めることになった。

カリキュラム開発に際しては、既存のプログラムを、学生のレベルやニーズに合わせて改訂・再編成した。懸念材料は、レベル別のクラス編成にはするものの、語学学校の通常の時間割であるマンツーマンレッスン 4 時間・グループレッスン 4 時間の計 8 時間におよぶ

英語のみによる授業に、発話力に不安を抱える「語学学習エントリー層」を中心とした学生が、ついていけない可能性があることだった。そこで、渡航前研修として、オンラインレッスンを組み入れることとした。講師とマンツーマンの英会話レッスンを継続的に受講することにより、英語を聞く・話すことへの心理的なハードルを下げた状態で、渡航先での集中研修に臨む体制を構築した。なお、第 3 章にて詳述するが、教育効果の比較等のため、夏季と春季とでは、オンラインレッスンの頻度・期間・委託先を変えている。

3 プログラムの概要

本プログラムは、図 4 に示す通り、渡航前オンラインレッスンとフィリピン・マニラでの短期集中研修を組み合わせたハイブリッド型である。実効性検証には、プログラムの開始前・終了後に、TOEIC[®] Speaking Test (以下、TOEIC Speaking)⁹⁾で発話力を評価し、その客観的数値を効果測定に活用する。

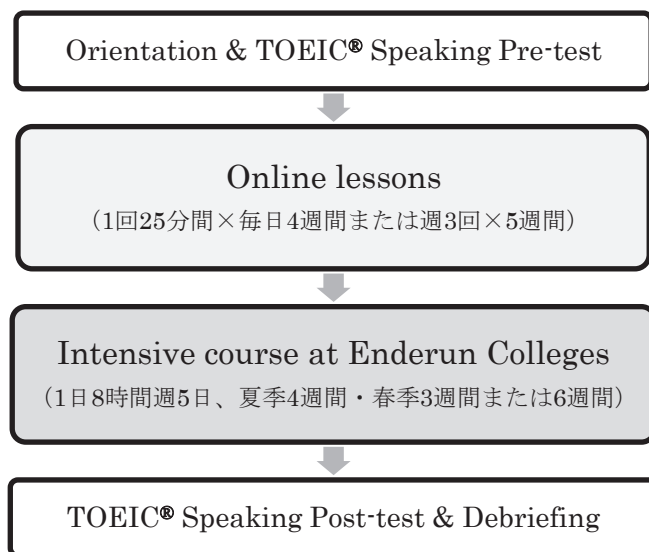


図 4 「英語発話力向上プログラム」の流れ

3.1 スカイプを利用したオンラインレッスン

2017 年 7 月～9 月実施の第 1 回モニタープログラムでは、10 名の参加者が渡航前研修として、1 回 25 分間のマンツーマンレッスンを毎日 4 週間にわたり「レアジョブ英会話」¹⁰⁾でオンライン受講した。受講率は毎週確認し、一斉メールで継続受講を促した。

2017 年 12 月～2018 年 3 月実施の第 2 回モニタープログラムでは、23 名の参加者が 1 回 25 分間のマン

ツーマンレッスンを週 3 回 5 週間にわたり、「QQ English (カランメソッド)」でオンライン受講した。第 2 回の参加者は、第 1 回の参加者が述べるオンラインレッスンの効果を説明会等で聞いており、レッスン期間中に受講率を頻繁に確認し、受講を促す働きかけをせずとも、一定の受講率を維持できると想定した。

3.2 エンデラン大学付属語学学校での授業

エンデラン大学付属語学学校では、マンツーマンレッスン 4 時間とグループレッスン 4 時間、計 8 時間の授業が週 5 日間行われる。研修初日に発話力を含めたプレイスメントテストを行い、その結果を基に 4~5 人を単位とするレベル別グループレッスンが実施される。授業内容の定着度診断には、毎週金曜日に Weekly Assessment (実施時間約 75 分)、プログラム全体の習熟度評価には、最終週の金曜日に Summative Assessment (実施時間約 80 分) がそれぞれ行われ、結果は個人の Progress Report に反映される。

マンツーマンレッスンは、図 5 にあるように、パーティションで仕切られたスペースに教師と受講生が並んで座り、60 分に 1 回程度の休憩を挟みながら行われる。語学学校が独自に開発したテキストを使い、発音矯正や語彙力強化 (授業名 Accent Training and Vocabulary Building)、日常的・社会的なトピックに関するディスカッション (授業名 Chatter Box) を中心にレッスンが進む。第 1 回モニター実施では、語学学校の方針を尊重し、特段の事情がない限り同じ講師がマンツーマンレッスンを担当することとした。しかし、学生の反応や現地視察の結果から、第 2 回モニター実施では、ほぼ毎日担当講師が交代する方式に変更した。個々の受講生のレッスン内容は、その日の担当講師が記録し、全講師間で共有される。



図 5 マンツーマンレッスンの様子

グループレッスンでは、1 クラス 4~5 人を講師 1 名が担当し、グループディスカッション・プレゼンテーション・パブリックスピーキング等の練習 (授業名 Oral Communication) を行う。第 1 回モニター実施の結果を鑑み、第 2 回では、エンデラン大学での正規授業の見学 (授業名 College Sit-in) や、キャンパス内で学生や教職員と会話をするフィールドワーク (授業名 Field Work) も取り入れた。

1 日 8 時間の授業時間に、マンツーマンレッスンとグループレッスンをどう組み入れるかにも工夫を凝らした。第 1 回モニター実施では、受講生が 10 名と小規模で、研修地がオフィスビル内の Learning Center であったため、人的資源が限られていた。そのため、A グループは、午前マンツーマンレッスン 4 時間・午後グループレッスン 4 時間、B グループはその逆という方式を取らざるを得なかった。第 2 回モニター実施では、本学からの受講生が第 1 回モニター実施から 2 倍以上に増え、講師や教室の数が多いエンデラン大学のメインキャンパスに研修地を変更したため、より柔軟な時間割が実現した。表 1 に示す例のように、90 分~120 分を単位として、マンツーマンレッスンとグループレッスンを交互に組むことが可能になった。

表 1 時間割の一例

9:00-10:00	Accent Training & Vocabulary Building
10:00-11:00	Room: CA206
11:00-12:00	Field Work
12:00-13:00	Room: TH106
13:00-14:00	LUNCH
14:00-15:00	Chatter Box
15:00-16:00	Room: CA206
16:00-17:00	Oral Communication
17:00-18:00	Room: TH101
18:00-	SELF STUDY

授業時間外には、本学の学生がエンデラン大学の学生と交流し、フィリピン社会への理解を深める機会を設けた。学生交流イベントである Mixer Night をキャンパス内で催し、日本語コーディネーターの引率で、フィリピンの史跡・観光地を巡るフィールドトリップも実施した。

3.3 事前・事後テストとしての TOEIC Speaking

ハイブリッド型英語発話力向上プログラムの開発に際しては、第2章第3節で述べたように「実効性の担保」を重視したため、モニタープログラムの教育効果を数値的に評価し、プログラム内容の検討や改良に活かす必要があった。

効果測定には TOEIC Speaking を使用した。外国語学習者の習熟度レベルを示すガイドラインとして活用されている CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) で、取得スコアを参照できること (表2 参照)¹⁴⁾、テストの設問が6種類11問と多様で、多角的に学生の発話力を評価できること、「モバイル実施」を利用すれば、学内で簡便に実施できること、実施時間が約20分と受験者の負担が少ないことが、選定の主な理由である。

なお、本プログラムは、主な対象レベルを CEFR A2 レベル (TOEIC Speaking 90 以上) とし、プログラム受講後に B1 レベル (TOEIC Speaking 120 以上) に達することを目標に開発された。ただし、正規科目化の際には、英語の習熟度による履修制限は設けない方針であったため、モニタープログラムでも、応募要件として特定の英語レベルは設定せず、応募時点で B1 ～B2 レベルの学生も受け入れた。

実際に応募してきた学生のレベルを見ると、第1回モニタープログラムでは、A2 レベルの応募者は予想より少なかったが、第2回モニタープログラムでは、A2 レベルの学生が約半数を占めた。応募動機を述べたコメントを読むと、第1回モニター実施では、すでにある程度の発話力を身に付けている学生が参加に興味を示す傾向が見られたが、第2回では、第1回の実績を知り、これから本格的に発話力を養成したいと希望する学生の応募が多かった。

表2 TOEIC スコアと CEFR

CEFR レベル		L	R	S	W
Professional User	C2				
	C1	490+	455+	180+	180+
Independent User	B2	400+	385+	160+	150+
	B1	275+	275+	120+	120+
Basic User	A2	110+	115+	90+	70+
	A1	60+	60+	50+	30+

(出典:「TOEIC® Program 各テストスコアと CEFR との対照表」)

4 第1回モニタープログラムの結果

本章では、第1回モニタープログラム¹²⁾の結果を、日程・参加者・効果測定の結果・参加者によるコメント・振り返りの5項目に分けて報告する。

4.1 日程

- ・募集期間 (定員10名): 2017年6月14日～22日
- ・オリエンテーションと事前テスト: 7月1日
- ・オンラインレッスン: 7月5日～8月4日
- ・渡航前オリエンテーション: 7月22日
- ・現地研修: 8月6日～9月2日
- ・事後テストとデブリーフィング: 9月5日

4.2 参加者

募集期間内に応募があった30名から、学部・学年・英語能力・男女比等のバランスを考慮し、10名を選出した。内訳は、1年生4名、2年生4名、3年生1名、4年生1名 (男子6名、女子4名) であった。表3に示す通り、参加者10名が応募時に申告した英語能力は、本プログラムが主な対象とする CEFR A2 レベルが2割、B1 以上が8割を占めた。第3章第3節で述べたように、応募者の中に A2 レベルが少なかったこと、学部・学年・男女比のバランスを考慮すると B1 以上の学生を選ばざるを得なかったこと等から、この内訳になった。なお、応募時に提出するスコアは2年以内に取得したものに限定したが、必ずしも学生の直近の英語能力を示すものとは限らない点を付記しておく。

表3 英語能力試験スコアと CEFR

受講生	英語能力試験スコア	CEFR
1	TOEFL ITP 533	B1
2	TOEFL ITP 527	B1
3	TOEFL Junior 830	B1
4	TOEIC L&R 910	B2
5	TOEIC L&R 575	B1
6	TOEIC L&R 780	B1
7	TOEIC L&R 465	A2
8	TOEIC L&R 600	B1
9	TOEIC L&R 775	B1
10	TOEIC L&R 520	A2
内訳	A2: 2 B1: 7 B2: 1	

4.3 効果測定の結果

プログラム受講前の2017年7月1日と現地研修から帰国後の9月5日に実施したTOEIC Speakingの結果を表4に示す。スコアが上昇した学生6名、変わらなかった学生2名、下降した学生2名で、最大の伸びは40(事前90→事後130)であった。事前・事後のスコアの伸びの平均値¹⁾を、事前のCEFRレベル別に比較すると、A2レベルの学生5名の平均はプラス16、B1レベルの学生5名の平均はプラス6で、事後にスコアが下降した学生2名は、事前テストではともにB1レベルであった。

表4 TOEIC Speaking スコア

受講生	事前	CEFR	事後	CEFR
1	130	B1	150	B1
2	110	A2	120	B1
3	130	B1	150	B1
4	130	B1	140	B1
5	110	A2	110	A2
6	140	B1	130	B1
7	100	A2	100	A2
8	90	A2	130	B1
9	120	B1	110	A2
10	100	A2	130	B1
平均	116		127	
内訳	A2: 5 B1: 5 B2: 0		A2: 3 B1: 7 B2: 0	

次に、事前・事後のスコア推移と、渡航前オンラインレッスンの受講率との関係を表5に示す。スコア上昇・不変・下降と3つに分けた場合の受講率の平均は、それぞれ約70%であり、大きな違いは見られなかった。ただし、次回以降、同様の取組を行う際は、受講率を100%に近づける方策が必要であると認識した。

表5 スコア推移と渡航前研修受講率

スコア	受講率	スコア	受講率
+40	39%	+10	58%
+30	100%	±0	100%
+20	100%	±0	42%
+20	45%	-10	77%
+10	77%	-10	58%

4.4 参加者によるコメント

- ・TOEIC Speakingは20分なのでレベルチェックに適した長さだと思う。
- ・渡航前に4週間英語を話す「義務感」があったのはよかった。
- ・オンライン英会話で他の学生がどんな教材を使っているのか知りたかった。
- ・マンツーマンレッスンは先生の質がレッスン内容を大きく左右する。
- ・マンツーマンとグループを組み合わせているのがよかった。
- ・グループレッスンは5人だとレベル差が大きくなるため3人程度がいい。
- ・グループレッスンは人前で話す訓練になったが、メンバーが固定だと飽きてしまう。
- ・事前・事後のスピーキングテストでは使う単語が変わったように思う。
- ・事後スピーキングテストではリスニングが伸びたのがわかった。

4.5 振り返り

第1回モニタープログラムでは、事前・事後テストとして実施したTOEIC Speakingのスコア平均が116から127へと11ポイント上昇し、客観的数値で成果を示すことができた。一方、即時に数値には表れない成果の評価方法の開発には、課題が残った。例えば、第1回参加者の中に、帰国後の選考に合格し、協定留学派遣学生として、今年の秋から長期留学する2年生(当時1年生)がいる。プログラムの教育効果を論じるには、時間の経過が必要な場合もあると再認識した。

また、現地研修のカリキュラムは本学も開発に関わったが、実際にどのような授業運営がなされているか、学生の反応はどのようなものかを、担当者が現地視察する必要性を強く感じた。授業を実地見学し、細かくフィードバックすることで状況が改善する場面も、少なからずあった。

5 第2回モニタープログラムの結果

本章では、第2回モニタープログラム¹³⁾の結果を、前章と同様、日程・参加者・効果測定の結果・参加者によるコメント・振り返りの5項目に分けて報告する。

5.1 プログラム日程

- ・募集期間（定員 20 名）：2017 年 12 月 7 日～15 日
- ・オリエンテーションと事前テスト：12 月 25 日
- ・オンラインレッスン：2018 年 1 月 8 日～2 月 10 日
- ・渡航前オリエンテーション：2 月 1 日
- ・現地研修：
 - 2 月 11 日～3 月 3 日（3 週間）
 - 2 月 11 日～3 月 24 日（6 週間）
- ・事後テストとデブリーフィング：
 - 3 月 6 日（3 週間）および 3 月 27 日（6 週間）

5.2 参加者

募集期間内に応募があった 56 名から、学部・学年・英語能力・男女比等のバランスを考慮し、3 週間プログラム 13 名と 6 週間プログラム 10 名の計 23 名を選考した。内訳は、3 週間が 1 年生 7 名、2 年生 5 名、4 年生 1 名（男子 8 名、女子 5 名）、6 週間が 1 年生 5 名、2 年生 3 名、3 年生 2 名（男子 4 名、女子 6 名）であった。表 6・表 7 に示す通り、全参加者 23 名のうち、応募時に申告した英語能力試験結果に基づいた CEFR A2 レベルは、約 5 割まで増えた。なお、第 4 章第 2 節でも述べたように、提出されたスコアは、応募した学生の直近の英語能力を示すものとは限らない。

表 6 英語能力試験スコアと CEFR（3 週間）

受講生	英語能力試験スコア	CEFR
11	TOEIC 655	B1
12	TOEIC 600	B1
13	TOEIC 520	A2
14	TOEIC 370	A2
15	TOEIC 480	A2
16	TOEIC 485	A2
17	TOEIC 705	B1
18	TOEIC 640	B1
19	TOEIC 590	B1
20	TOEIC 530	A2
21	TOEIC 455	A2
22	TOEIC 665	B1
23	TOEIC 595	B1
内訳	A2: 6 B1: 7	

表 7 英語能力試験スコアと CEFR（6 週間）

受講生	英語能力試験スコア	CEFR
24	TOEIC 545	A2
25	TOEIC 625	B1
26	TOEIC 470	A2
27	TOEFL-iBT 60	B1
28	N/A	N/A
29	TOEFL-iBT 53	A2
30	TOEIC 670	B1
31	TOEIC 460	A2
32	TOEIC 445	A2
33	TOEIC 715	B1
内訳	A2: 5 B1: 4 (N/A: 1)	

5.3 効果測定の結果

プログラム受講前の 2017 年 12 月 25 日と現地研修から帰国後の 2018 年 3 月 6 日および 27 日に実施した TOEIC Speaking の結果を表 8・表 9 に示す。スコアが上昇した学生は 3 週間 10 名・6 週間 6 名、変わらなかった学生は 3 週間 1 名・6 週間 3 名、下降した学生は 3 週間 2 名・6 週間 1 名で、最大の伸びは 6 週間プログラム参加者による 50（事前 70→事後 120）であった。

表 8 TOEIC Speaking スコア（3 週間）

受講生	事前	CEFR	事後	CEFR
11	100	A2	110	A2
12	130	B1	100	A2
13	110	A2	120	B1
14	80	A1	110	A2
15	100	A2	100	A2
16	100	A2	110	A2
17	120	B1	110	A2
18	100	A2	110	A2
19	110	A2	130	B1
20	90	A2	120	B1
21	100	A2	110	A2
22	80	A1	110	A2
23	100	A2	140	B1
平均	102		114	
内訳	A1: 2 A2: 9 B1: 2		A1: 0 A2: 9 B1: 4	

表9 TOEIC Speaking スコア (6 週間)

受講生	事前	CEFR	事後	CEFR
24	80	A1	110	A2
25	130	B1	110	A2
26	130	B1	130	B1
27	130	B1	130	B1
28	70	A1	120	B1
29	100	A2	120	B1
30	100	A2	120	B1
31	80	A1	100	A2
32	60	A1	100	A2
33	120	B1	120	B1
平均	100		116	
内訳	A1: 4 A2: 2 B1: 4		A1: 0 A2: 4 B1: 6	

事前・事後のスコアの伸びの平均値を事前の CEFR レベル別に比較すると、A1 レベルの学生 6 名の平均は 3 週間プラス 30、6 週間プラス 35、A2 レベルの学生 11 名の平均は 3 週間プラス 16、6 週間プラス 20、B1 レベルの学生 6 名の平均は 3 週間マイナス 20、6 週間マイナス 5 であり、事後にスコアが下降した学生 3 名は、事前テストでは全員が B1 レベルであった。

表10 スコア推移と渡航前研修受講率 (3 週間)

スコア	受講率	スコア	受講率
+ 40	93%	+ 10	93%
+ 30	100%	+ 10	87%
+ 30	100%	+ 10	18%
+ 30	93%	± 0	73%
+ 20	100%	-10	100%
+ 10	100%	-30	100%
+ 10	93%		

表11 スコア推移と渡航前研修受講率 (6 週間)

スコア	受講率	スコア	受講率
+ 50	100%	+ 20	75%
+ 40	93%	± 0	100%
+ 30	92%	± 0	100%
+ 20	100%	± 0	86%
+ 20	93%	-20	100%

また、表 10・表 11 に示す事前・事後のスコア推移と渡航前オンラインレッスンの受講率には、第 1 回と同様、関連性は見いだせなかった。なお、全体の平均受講率は、第 1 回約 70%から第 2 回約 91%へと改善したが、第 2 回では「カランメソッド」のレッスンが体系的に行われたため、受講生の学習意欲が持続したことが主な要因ではないかと推測する^図。

5.4 参加者によるコメント

- ・1 日にマンツーマンで先生と話せる授業が長時間あり、普段できない経験だった。(3 週間)
- ・マンツーマン、グループ、フィールドワーク等、様々な授業形態があり、集中力が切れない。(3 週間)
- ・安全地域での活動だったので、危険な目にあまりあわずに済んだ。(3 週間)
- ・授業後に大学のクラブ活動に参加できれば、なお良かった。(3 週間)
- ・グループレッスンでは他の国、他の学校の学生がいたら良かった。(3 週間)
- ・Accent Training など英語が苦手でも成長を実感しやすい授業があり、やる気を維持できた。(6 週間)
- ・人前で話す機会が多く、そういう場に慣れることができた。(6 週間)
- ・1 日に 8 時間も授業がうけられる充実度！友達は授業が 4 時間ほどであとは観光だったそうだ。(6 週間)
- ・Vocabulary Building の教科書のトピックが難しく、語彙の乏しい人には厳しかった。(6 週間)
- ・事前の学習として知識をつめこむプログラムをして、現地でそれを使うとよいと思った。(6 週間)

5.5 振り返り

第 2 回モニタープログラムは、第 1 回から、渡航前研修の内容・現地研修の期間・研修地・滞在先^図等を変更して行った。初の海外生活に慣れるため 2～3 週間の短期研修に挑戦したい学生がいる一方、夏季・春季休暇中に出来るだけ長く語学研修に参加したい学生もいるため、研修期間を 3 週間・6 週間から学生が選べるようにし、それぞれの教育効果を測定した。客観的数値としては、事前・事後の TOEIC Speaking で 3 週間は 12 ポイント上昇、6 週間は 16 ポイント上昇という成果を得た。これは、モニター実施に求められていた「実効性の担保」に一定の役割を果たすデータとなる。

学生アンケートの結果は、第1回よりも好意的な意見が多く見受けられた。

6 平成30年度からの正規科目化

第4章・第5章で述べたモニター実施の結果、正規科目として開講するに値する実効性と教育内容の質が確認できたため、本プログラムは平成30年度以降、単位付与を伴う「海外語学研修講座(英語)」になった。正規科目化にあたり、必要となった対応と今後の課題を以下に述べる。

6.1 到達目標

単位化に伴い、到達目標を新たに設定した。これまで実施したモニタープログラムでも、英語発話力の向上のみならず、渡航国の文化・社会に対する理解を深め、異文化対応力を身に付けさせる狙いはあったが、それを以下のようにシラバスに明文化した。

【到達目標】

中長期留学とその準備に必要な英語発信力を短期集中で強化しつつ、フィリピンの文化や社会に対する理解を深め、異文化に対する適応力を高める。本プログラムの主な対象レベルは CEFR A2 レベル (すでに B1 レベルに達している学生も参加可能) で、プログラム受講後に B1 レベルに達することを目標とする。

6.2 成績評価方法

成績評価は、プログラム受講前・受講後に提出する日本語のレポートと、エンデラン大学付属語学学校による評価を総合して行うこととした。レポートを事前・事後に課すのは、受講前に各自の学習目標を明確にさせ、受講後に学習成果を自己評価させる目的がある。また、エンデラン大学付属語学学校には、個人に発行される Progress Report の形式を踏襲し、プログラム修了後、客観的数値をもって成績評価を行い、結果を本学と共有するよう依頼している。

【成績評価方法】

- ・受講を希望する理由をテーマにしたレポート
※事前講義日に提出 10%
- ・エンデラン大学付属語学学校による評価 80%
- ・習得した英語技能をテーマにしたレポート
※事後講義日に提出 10%

6.3 事前・事後学習

単位化に伴い、講座の到達目標に「渡航国の文化・社会への理解」を明示したため、事前・事後学習もそれに対応した。事前学習は、渡航約3週間前に合同で行い、フィリピンの文化・政治・社会体制などの基本知識を確認した後、渡航までに行うべきリサーチや準備を話し合う。事後学習は、3週間・6週間プログラムとも帰国後3日目に実施し、各自が体験したフィリピン社会についての考察や、比較文化的な視点からの日本社会の分析などを行う予定にしている。

なお、モニタープログラムに組み込まれていた渡航前オンラインレッスンは、正規科目化に伴い、受講料は学生負担となった。

6.4 効果測定

モニター実施では、プログラムの実効性を確認する必要があったため、大学が受験料を全額負担して、TOEIC Speaking を事前・事後の2回実施した。しかし、今回の正規科目化に伴い、効果測定は受益者である受講生の自己負担で行うことになった。したがって、国際教育センター主催の講座説明会では、発話力を客観的数値で評価する意義を説明し、事前・事後で発話力を測定するテストの自主受験を強く推奨している。

6.5 今後の課題

正規科目化以降は、本プログラムの質保証を CEFR B1 レベルに維持する方策を、新たに考案する必要がある。本学が開講する他の語学研修講座と同様、研修費や英語能力試験受験料は、受講生の自己負担となる。費用の自己負担化により、TOEIC Speaking の事前・事後受験をプログラム参加者に義務付けることができないため、モニター実施で行った客観的数値を伴う効果測定は、現行の仕組みでは出来ないことになる。

代替策として、エンデラン大学付属語学学校による個人別評価を精査する、同校のカリキュラムを継続的に検討し必要な改善を求める、参加者が研修前後に受験した英語能力試験のスコアを任意提出させる等の方法を想定している。加えて、プログラムに参加した学生が英語圏の長期留学に挑戦する、フィリピン滞在中に身に付けた異文化対応能力が就職活動等において強みとなるといった、数値に表れにくい教育効果にも着目していきたい。

7 まとめ

本稿は、平成 30 年度からの正規科目化を見据えて試験的に実施したハイブリッド型英語発話力向上プログラムの実践報告である。モニター実施を 2 回経て、予定通り、平成 30 年度から正式科目化を完了した。その第 1 期生となる学生 28 名 (3 週間 20 名、6 週間 8 名) は、2018 年 8 月 5 日にフィリピンへ渡航する。

3 パターンのモニタープログラムを実施・検証した結果、1 か月前後の短期間であっても、1 日 8 時間のよく配慮されたプログラムに集中的に取り組めば、CEFR A2 レベルの大学生が B1 レベルの英語発話力を得るのは不可能ではないことが確認できた。初回の 4 週間プログラムでは、TOEIC Speaking のスコアが A2 以下の参加者の割合が、受講前の 50% から受講後は 30% に減った。参加者を変え、半年後に実施した 3 週間プログラムでは A2 以下が 85% から 69% に、6 週間プログラムでは 60% から 40% に減じた。言い換えると、プログラムの到達目標である B1 以上の割合が、4 週間で 50% から 70% に、3 週間で 15% から 31% に、6 週間で 40% から 60% に増加したことになる。

ただし、正規科目化の影響で、渡航前オンラインレッスンの受講料や、事前・事後の TOEIC Speaking の受験料が全額自己負担となり、学生に対する強制力が弱まったことは、今後のプログラム運営と質保証における課題であると認識している。その一方、正規科目履修生として講座を受講する学生の学習意欲は、大学からの授業料助成を受けて参加したモニター学生のそれより高く、プログラムが意図する教育効果をより高次に体現してくれる可能性もあると期待している。

アルク教育総合研究所(2015)によると、B1 レベルの英語使用者は、「職場の定期的な会議で、新しい商品開発など、議題の概要を理解し、事実確認をしたり、自分の意見を述べたりして、ディスカッションに参加することができる」¹⁴⁾ とされる。大学教育の出口保証として、B1 レベルの英語発話力を備えた学生を可能な限り多く輩出することが、約 32000 人の学部生を抱える本学の社会的責任の一つであると自負している。

本プログラムは、シラバスの到達目標にある中長期留学を促進する役割も担う。講座修了後の学生の動向を追いながら、プログラムの質を維持・向上しつつ、グローバル人材育成教育に努めたい。

注

- [1] 事前・事後のスコアの伸びの平均値は、該当者の「(事後スコア) - (事前スコア)」を足して人数で割った値であり、事後にスコアが下降した学生がいる場合、伸びの平均値も下降する。
- [2] 第 1 回モニター実施の渡航前オンラインレッスンは、参加者のレベル差が大きかったこともあり、学生の希望に応じたレッスン内容で、「レアジョブ英会話」を受講させた。しかし、特に A2 レベルの学生にとっては、あらかじめ決まっているプログラムを進める方が、意欲と達成感を感じやすいことがわかった。よって、第 2 回モニター実施では、レッスン頻度は毎日から週 3 回に減るものの、レッスン内容が体系的に編成されている「QQ English (カランメソッド)」へ変更した。
- [3] 滞在先は、学生の安全確保を最優先として選定した。現地コーディネーターの勧めもあり、第 1 回モニター実施では、研修地から徒歩圏内のビジネスホテルに 2 人 1 部屋で滞在させた。第 2 回モニター実施では、現地学生との交流の機会増大に配慮し、キャンパスから徒歩圏内の大学の寮を滞在先とした。治安面で問題ないことが確認できたため、正規科目化後も、滞在先は大学の寮を指定している。この大学寮は、徒歩圏内に大規模ショッピングモールがあり、生活至便な立地となっている。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省スーパーグローバル大学創成支援事業：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm (2018 年 7 月 9 日参照)
- 2) 「スーパーグローバル大学創成支援事業」(平成 26 年度採択) の中間評価について：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1401770.htm (2018 年 7 月 9 日参照)
- 3) スーパーグローバル大学創成支援「世界へ！MEIJI8000」
<https://www.meiji.ac.jp/koho/sгу/sгу-8.html>
(2018 年 7 月 9 日参照)
- 4) 2017 年度「実践的英語力強化プログラム」受講者募集について
<https://www.meiji.ac.jp/cip/info/2017/6t5h7p00000nmpol.html> (2018 年 7 月 9 日参照)
- 5) 経済社会の発展を牽引 (けんいん) するグローバル人材育成支援
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1361067.htm (2018 年 7 月 9 日参照)
- 6) QQ English オンライン英会話「カランメソッド」
https://www.qqeng.com/callan_method/
(2018 年 7 月 9 日参照)
- 7) 明治大学「留学志望者対象英語プログラム」：
http://www.meiji.ac.jp/cip/study_abroad_english/index.html (2018 年 7 月 9 日参照)
- 8) Enderun Colleges：
<https://www.enderuncolleges.com/>, retrieved July 9,

- 2018]
- 9) TOEIC® Speaking Test :
<http://www.iibc-global.org/toEIC/test/speaking.html>
(2018年7月9日参照)
- 10) レアジョブ英会話 :
<https://www.rarejob.com/> (2018年7月9日参照)
- 11) TOEIC® Program 各テストスコアと CEFR との対
照表
[http://www.iibc-
global.org/toEIC/official_data/toEIC_cefr.html](http://www.iibc-global.org/toEIC/official_data/toEIC_cefr.html)
(2018年7月9日参照)
- 12) 明治大学 2017 年度 英語発話力向上モニタープロ
ラム (フィリピン) の募集について
[https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2017/6t5h7
p00000oi2i5.html](https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2017/6t5h7p00000oi2i5.html) (2018年7月9日参照)
- 13) 2017 年度春期英語発話力向上モニタープログラム
(フィリピン) の募集について
[https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2017/
6t5h7p00000pwwah.html](https://www.meiji.ac.jp/cip/from/information/2017/6t5h7p00000pwwah.html) (2018年7月9日参照)
- 14) アルク教育総合研究所.(2015).グローバル教育を考
える (Ⅱ・2「社会人の英語使用実態調査」の結果 p.
185) .アルク.

受付日 2018年7月11日、受理日 2018年9月15日

実践報告

グローバル人材育成における短期留学の展望 (北海道大学「ファースト・ステップ・プログラム」を事例として)

正木 幹生^A

Short-term Study Abroad for Global Human Resource Development (A Case Study of The First Step Program (FSP) in Hokkaido University)

Mikio MASAKI^A

Abstract: This study presents a new perspective on short-term study abroad, focusing on university students' awareness of two essential competencies—"global competency" and "fundamental competencies for working persons." For Japanese students, a popular means of meeting this demand is short-term study abroad; however, current programs do not seem to address global liberal arts, particularly fundamental competencies for working persons. For first- and second-year students, Hokkaido University's First Step Program (FSP) provides a new perspective on this issue; it is a credited two-week program comprising student exchange activities at partner institutions and in-depth discussions with professionals at various Japanese/global companies and international organizations. Reports submitted as assignments by FSP students analyzing their description of international liberal arts revealed that flexible goal-setting attracted students, the two-week program is sufficient for them to gain awareness of global liberal arts, such as career planning, and this awareness could provide a basis for proceeding to the second step of longer-term study abroad.

Keywords: global competency, fundamental competencies for working person, short-term study abroad, international liberal arts

キーワード：グローバル化対応力、社会人基礎力、短期留学、国際教養

1 はじめに

今日の日本において、企業のみならず日常生活にもグローバル化の波が迫ってきており、「グローバル化対応力」^[1]と「社会人基礎力」^[2]は、海外に関心のある一部の学生のみならず、すべての若者に求められる資質となりつつある。その背景には、日本社会の複層的な国際化と、産業・就業構造の変化がある。そして、この日本社会の変化こそが、大学における国際化教育の改革を強く迫っている。

筆者は、北海道大学において、上記の変化を意識して、初学年の学生を対象とした短期留学プログラムの企画と制度設計、及びその実施と評価に関わった。すなわち、このプログラムは、日本人学生が身に付けて

おくべきものとされている「グローバル化対応力」と、「社会人基礎力」を結合した「国際教養」を念頭に置いて、企画・実施したものである。

本研究の目的は、同プログラムを取り上げて、その理念と成果について検討し、短期留学の新たな活用を提言する。

本稿では、第一に、日本社会のグローバル化の状況を概観し、全ての学生が「国際教養」を身に付ける必要性が高まりつつある背景を明らかにする。第二に、留学の阻害要因と国際教養に対する対応と課題を導き出す。そして第三に、その課題に対処する、北海道大学の短期留学プログラム、「ファースト・ステップ・プログラム（通称、FSP）」を取り上げて、それがどのような先行研究や実践を踏まえて企画・実施されてきたかを明らかにする。以上を踏まえて、今後のグロー

A: 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院博士後期課程

バル人材育成推進に係る短期留学の展望を示す。

2 日本社会の環境変化と大学の国際教育

「グローバル化対応力」と「社会人基礎力」の必要性は、以下の3つの環境変化に対応したものである。第一に、企業のグローバル化、第二に、地域社会のグローバル化、第三に、技術・知識・情報のボーダレス化である。そしてこの3つの環境変化により、二つの概念を個別に扱うのではなく、その概念を結合して「国際教養」というひとつの概念にまとめて国際教育に取り組む必要性が高まりつつあると考える。

2.1 経済・就業構造の変化の核としての企業がグローバル人材育成に及ぼす影響

企業活動は、大きく2つの観点からグローバル人材育成に影響を与えている。

第一に、企業の海外展開である。大企業の約8割は1999年以前から海外ビジネスを展開している一方、中小企業は、2013年以降から海外ビジネスに取り組むようになってきている¹⁾。海外展開の地域は、アジア、北米、欧州が主流であるものの、伸び率では南米、東欧、アフリカが高いことから、企業による海外展開の面的拡大が進んでいることが伺える。その展開に伴って、グローバル人材の育成が高まっていることは、中小企業の5～6割が海外展開するために必要なグローバル人材が「不足している」または、「必要だがいない」と回答していることが示している²⁾。中小企業の場合、人材確保自体が困難であり、自社で人材育成する余裕がない。特に地方の中小企業にとって人材確保は深刻である。静岡や福井のように、地元の国立大学と企業が協力して日本人学生のみならず外国人留学生も含めてグローバル人材育成に取り組んでいる例もみられる。

第二に、企業による人材育成の限界である。1990年代のバブル経済の崩壊によって終身雇用を前提とした人材育成は成り立たなくなった。その影響のひとつは、企業の経済的な体力が低下したことに起因する、これまで社費によって行われていた留学や海外研修の規模や期間が縮小されるようになったことである³⁾。もうひとつの影響は、キャリア形成に対してである。かつて入社してから定年までひとつの企業で全うするのが普通であった。そのため、社会人としての常識・習慣を上司と部下の関係で身に付けていく余裕があっ

た。転職が日常風景となっている今日、企業は転職する可能性がある人のキャリア形成に十分責任をもつことはできなくなってきている。その結果、キャリア・プランニング能力は、個人自ら対応する必要性が高まるようになる。

2.2 日常生活を激変させる地域社会のグローバル化

日本への外国人流入と日本社会が直面している少子高齢化の両面において、都市から農村に至るまで、地域社会のグローバル化は、日常生活に影響を及ぼしつつある。

1997年以降、リーマンショックの影響で2009年から減少した在留外国人は、2013年から再び増加傾向が続いている。訪日外国人は、2011年の東日本大震災で減少した年もあるが、全体的には増加傾向を示している。訪日外国人の増加は、お土産店、レストラン、ホテルなどのサービス産業だけでなく、市役所や警察など行政機関においても、外国人と無縁ではいられない状況になっている。

一方、留学や技能実習の目的で在留する外国人も増えている。少子高齢化社会が進むにつれて、日本政府の政策による支援もあって、福祉・医療分野における外国人労働者の増加は、加速化する方向にある。訪日外国人とは異なり、外国人労働者の流入は、地域社会とより密接な関係をもつことになり、日本社会との摩擦など負の影響も生じるようになる。このことは、単に異文化理解やコミュニケーション能力があればいいというレベルではなく、ストレスコントロールや社会性などより高度な社会人基礎力が必要とされるようになってきていることを意味している。

2.3 技術・知識・情報のボーダレス化と人材育成

情報通信技術の加速化によって、技術・知識・情報は、瞬時に国境を越えて世界中に行き渡る状況を迎えて久しい。英語や中国語など外国語を習得することで、入手できる技術・知識・情報量は拡大する一方である。

大量の技術・知識・情報を活用するには、そこから必要なことを見抜くための、情報等の背景にある異文化に対する理解力、課題発見力や創造力は欠かせない。そして、対応する課題や問題が大きくなるほど、家庭、企業、大学、いかなる組織においても、他人、他部署、他企業・組織と連携協力することが求められるように

なり、そこでは柔軟性やチーム力が必要となる。つまり、グローバル化対応力と社会人基礎力、双方に係る資質が必要となってきた。

2.4 高まる国際教養の必要性

以上をまとめると、日本社会の環境変化は、福岡(2018)³⁾も指摘するように、グローバル化対応力と社会人基礎力を併せ持った人材の育成を大学に期待している。今日、どちらの概念に係る資質も社会で活躍するうえで特別なものではなくてきており、双方に係る資質を切り離して対応するのは困難になりつつある。したがって、本稿では、この二つの概念をまとめて「国際教養」とする。

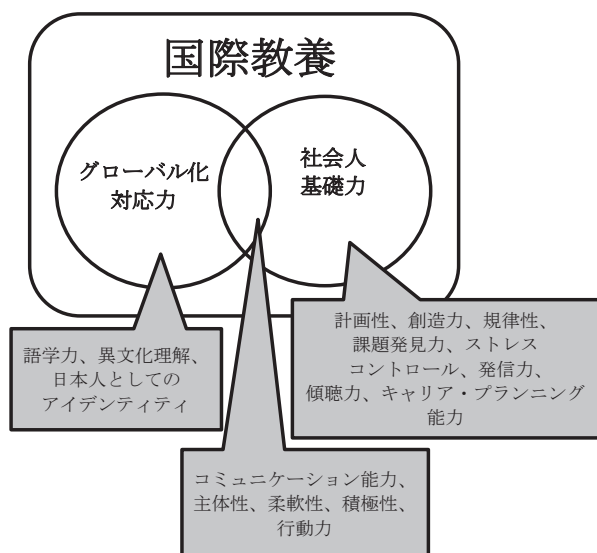


図1 国際教養の位置づけ

国際教養を身に付けるうえで留意すべきことが二つある。ひとつは、国際教養を支える二つの概念に係る共通点と相違点の存在である。両者に係る概念において、「コミュニケーション能力」、「主体性」、「柔軟性」、「積極性」と「行動力」などは、共通する資質である。一方、グローバル化対応力では、「語学力」、「異文化に対する理解」、「日本人としてのアイデンティティ」は社会人基礎力に含まれていない。社会人基礎力における「計画性」、「創造力」、「規律性」、「課題発見力」、「ストレスコントロール」、そして、「キャリア・プランニング」や「人間性」は、グローバル化対応力の資質にはみられない。これら社会人基礎力だけに係る資質が、現在の留学プログラムではカバーされていない。その

一因は、社会人基礎力に係るインターンシップは、就職に関することとしてキャリアセンターが担当しており、海外に係ることは留学や国際関係部署であることなど、縦割りの大学組織体制の影響もあると思われる。

もうひとつの留意点は、国際教養が求められるレベルは、学生が目指すキャリアによって異なることである。前述したように、日本国内においても国際教養は必須であるが、語学力や異文化理解の必要性は、海外と国内で要求されるレベルは異なるはずである。他方、社会人基礎力は、場所や業界を問わず学生にとって必須であることに変わりはないが、社会人基礎力には多くの資質が含まれているので、大学の初学年から段階的に取り組む必要がある。

3 大学の対応と課題

国際教養が備わった人材育成という社会からの期待に対して、日本人学生の留学促進は、大学による対応のひとつである。本章では、留学の概況と、留学を促進するうえでの阻害要因とその対応状況について考察する。

3.1 拡大傾向のアジアへの短期留学

日本学生支援機構(JASSO)が毎年実施している「日本人学生留学状況調査」によると、日本人学生の海外留学者数は、増加傾向を示している⁴⁾。

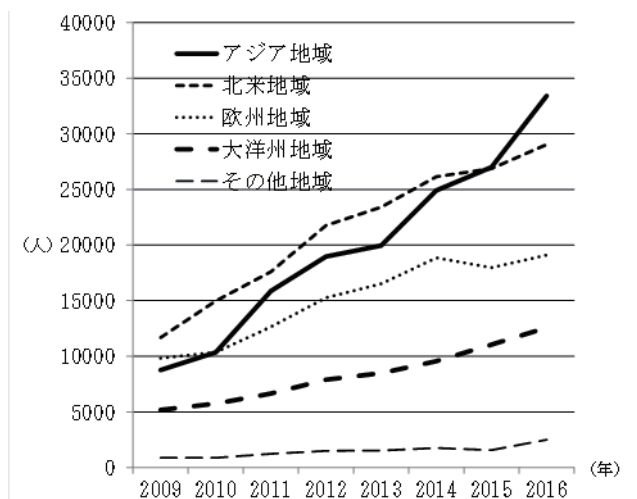


図2 主要地域別日本人留学生の推移⁵⁾

地域別の留学傾向をみると、図2が示すとおり、2014年まで北米への留学者数がトップであったが、2015年からはアジア地域がトップとなっている。この2つ

の地域で、全体の約 65%を占めており、次いで欧州、大洋州地域と続いて、以上 4 つの地域で 98%を占めている。

留学期間別では、1 ヶ月未満の留学が最も多く、2009 年には 46.5%を占めていたが、2016 年には 62.2%まで増加している。日本人学生留学状況調査では、1 ヶ月未満の期間のプログラムについて把握できないが、JASSO の報告書⁴⁾によると、3 ヶ月未満の 30~40%は 2 週間以内のプログラムとされている。1 ヶ月未満の留学が増加していることを踏まえると、今日においても、2 週間以内のプログラムが短期留学プログラムの主流であると推測される。

留学地域と留学期間を合わせてみると、1 ヶ月未満ではアジア地域、1 ヶ月以上 3 ヶ月未満は北米や大洋州地域、1 年未満の留学では、北米と欧州地域が主流を占める。短期留学はアジア、より長期の留学は北米、欧州、大洋州という傾向が読み取れる。

3.2 短期留学に取り組む大学の課題

日本人学生の留学が増加傾向を示している一方で、日本人学生の海外留学に係る阻害要因については、小林 (2011)⁵⁾や太田 (2014)⁶⁾他によって以前から指摘されている。米国など留学先の経済社会状況、留学後の就職活動、費用、大学の留学支援体制など様々で、留学先の状況や就職など、大学のみでは解決困難な要因も含まれている。一方で、留学の阻害要因と言っても、どのような留学にとっての阻害要因なのかについても確認する必要がある。

ここでは主要な阻害要因となっている、①学生の内向き志向、②留学費用に関係する経済的要因、③留学プログラムの種類、について検討する。併せて、短期留学に起因する課題についても取り上げる。

3.2.1 内向き志向の議論を超えて

日本人学生の内向き志向については、最近においても小林 (2017)⁷⁾のように賛否両論がある。どのデータに依拠するのか、長期留学なのか、短期留学なのか、など見方次第のように思われるが、ここではこの論点については議論しない。

どの大学においても、積極的に留学や海外に行く学生、語学力や治安等の問題で海外への一步を踏み出せずに踏みとどまっている学生などがある。このような

学生をいかに海外に送り出すかが差し迫っている課題である。

3.2.2 経済的要因

学生にとって留学に係る費用は、大きな阻害要因のひとつである。費用負担を軽減する手段として、奨学金制度を充実させることは必須であり、学生が期待している支援でもある (高橋、2018)⁸⁾。一方、奨学金だけでなく、費用を軽減する取組み (小林、2011)⁵⁾も不可欠である。この点に関して、短期留学は、長期留学と比べて経済的負担が少なく済むので、学生の負担を軽減することが可能となり、留学に対するハードルを下げることになる。

短期留学に対して、文部科学省は、2011 年度より実施している留学生交流支援制度/海外留学支援制度によって、一定の要件を満たす短期留学プログラムに対して奨学金を給付している。2017 年度における同奨学金の採択状況は、表 1 に示すとおりで、国立大学の採択が多い結果となっている。

表 1 2017 年度海外留学支援制度の選考結果

設置形態	国内の大学数	申請大学数	採択大学数
国立大学	86	77	74
公立大学	90	36	19
私立大学	604	169	107
合計	780	282	200

一方で、各大学は、大学独自に日本人学生の留学に係る奨学金を設けている。表 2 は、北海道内の国公立大学において大学独自の奨学金を設けている大学数を示している。

表 2 北海道内の独自の奨学金制度を持つ大学数

設置形態	北海道内の大学数	独自の奨学金制度を持つ大学数	備考
国立大学	7	4	基金設置を準備中の大学一つを含む
公立大学	5	2	
私立大学	26	8	
合計	38	13	

北海道の状況はひとつの地方に過ぎないので日本全体の状況を表すことにはならないが、いずれの表においても、国立大学に対する奨学金が目立っており、政府奨学金が幅広く学生に提供されていないように見受けられる。国公私立を問わず、医療や工学などの単科大学や、海外との学生交流がない大学は、独自の奨学金制度を持っていない場合が多い。また、都市と地方では大学が置かれている学生交流の環境も異なるので、一概に私立大学の奨学金制度が立ち遅れているとはいえないことに留意する必要がある。

海外留学支援制度は、大学と学生にとって経済的に助かる制度ではあるが、その奨学金の金額について再考の余地がある。一例として、アフリカ地域で実施するプログラムは、航空賃だけを考えても欧州と同じ程度、あるいはそれ以上のコストがかかる。しかしながら、アフリカ地域で実施するプログラムに対する奨学金は、欧米より安い金額となっている。短期留学プログラムの地理的多様化を促進することを考慮する場合、奨学金の金額は、検討する余地があると思われる。

奨学金の拡充や費用削減と併せて、学生が自腹で払ってでも参加したくなる魅力あるプログラムを学生に提供することも不可欠である。そして、そのことを学生だけでなく、費用をサポートすると思われる学生の家族にも理解していただけるように働きかけることも必要である。

3.2.3 留学プログラムの多様化

小林 (2011) ⁹⁾が指摘した留学プログラムの多様化については、留学受け入れ組織、留学対象国・地域、そして、留学プログラム形態の観点で多様化している傾向がみられる。

留学プログラムの受入先は、各大学の協定校が一般的である。実際、1 年未満の留学をみると、留学全体の 62.8% (2016 年) は、協定に基づく留学で占められている。留学全体の半数以上は協定校であるが、過去 8 年の傾向をみると、全体としては 2009 年の 66.1% から減少している。主要な留学先 4 地域のなかでは、アジア地域における協定校に基づく留学比率は、2011 年の 73.7% から 2016 年には 63.7% に低下している。

協定校に基づかない留学が拡大している要因は、協定校以外の国際機関、研究機関、日系や現地企業を受け入れ先とするプログラムの増加が考えられる。一例

として、関西学院大学他 8 大学と国連ボランティア計画 (UNV) との間で締結している国連ユース・ボランティア、明治大学のディズニー留学など、社会との接点を求めるプログラムが増えている。

留学先の国・地域については、アジア、北米、欧州、オセアニアの主要 4 地域と比較すると規模は小さいものの、アフリカ地域への留学生の増加は見過ごせない。2009 年の 1 ヶ月未満の日本人留学者数は 14 人だったのが、2016 年には 94 人まで増加するなど、増加率はアジア地域に匹敵している。

留学プログラムに係る形態に関しては、海外留学支援制度で採択された海外インターンシップが 2013 年の 11 大学 13 プログラムから、2018 年には、30 大学 47 プログラムに拡大していることは多様化の一例を表している。また、語学研修とインターンシップあるいはボランティアとの組み合わせなど、異なる形態を結合したプログラムも散見するようになってきている。このような異なる形態の組み合わせ方は、学生が段階的に国際教養を身に付けるプログラムを企画するうえでの鍵のひとつになると思われる。

3.2.4 「短期」留学の課題

短期留学に係る課題は二つに分けられる。ひとつは、短期留学に対する成果である。短期留学のなかでも、前述のとおり 2 週間程度の短期プログラムが留学の主流になっている。短期語学研修等について、木村 (2011) ⁹⁾や佐々木 (2017) ¹⁰⁾は、英語のリスニング力向上や英語学習の重要性を再認識する機会となっていることを指摘しており、工藤 (2011) ¹¹⁾は更なる海外留学への動機を高めているなど、肯定的に捉えている研究がある。他方で、リスニング力向上はあっても、木村 (2011) ⁹⁾は、3 週間程度の研修では文法やライティングの正確さの向上は期待できないとしている。また、新居と岡田 (2017) ¹²⁾は、短期留学と長期留学との相関が弱いなどの課題を指摘している。加えて、総務省の政策評価では短期留学の政策上の位置づけを明確にすることを勧告するなど ¹³⁾、学生のみならず政策面においても研究を蓄積していく必要がある。

2 週間から 1 ヶ月程度の短期語学研修では語学能力の向上は期待できないとしても、語学能力向上や留学する必要性に「気づく」ことも成果のひとつである。「気づき」があるからこそ、次の具体的な行動をとる

ことができる考える。

大学入学時点で将来のキャリアについて明確な意識を持っている学生もいるが、多くの学生は大学入学で一安心して、学びたい専門分野や目指したいキャリアが明確になっておらず、留学についても漠然と考えている程度と思われる。このような学生に対しては、語学や異文化理解、インターンシップなど特定の分野に絞るプログラムより、できる限り多種多様な体験・経験を提供することで、何らかの気づきを与える可能性が高まり、より多くの学生に対してプログラムに対する関心を引き付けることにもつながると考えられる。

もうひとつの課題は、インターンシップに代表される就業体験の留学プログラムへの組み入れ方である。語学研修、異文化体験と同様に、海外インターンシップも独立したプログラムとなることは、学生にとって選択肢が増えることになるので望ましい。これまでの国内インターンシップは、大学3年生以上を対象とすることが多かったが、最近では1年生も応募可能なインターンシッププログラムもみられるようになりつつある。海外インターンシップも通常1週間から数ヶ月のプログラムが多い。これでは、そのインターンシップの分野や企業に関心がある学生を引き付けることはできるが、あまり関心を示していない学生を引き付けることは難しい。従って、インターンシップという社会体験についても、たとえ、半日の社会体験であっても、複数の分野を体験する機会^[7]を提供することで、特定の業種・業界に関心が定まっていない学生へのアプローチが可能になるとと思われる。

4 留学体験と社会体験のハイブリッド型短期留学プログラム

前述の課題を考慮して、企画・実施したのが北海道大学のFSPである。本章では、FSPの全体像と、その4つの特徴（目標設定、留学体験、社会体験、グループ作業）を概観する。

4.1 海外体験に向けての第一歩としてのFSP

FSPは、海外体験が少ない学生を念頭に置いて、グローバルな視野、キャリア・デザイン、コミュニケーション能力などの基礎的な能力を向上させて交換留学、語学研修、海外インターンシップ/ボランティア等に主体的に参加するように、学生の意識に変化をもたらす

ことを目的としている。FSPは、2012年3月に第1回を実施して、2013年8月に実施した第4回以降は、全学教育科目の一般教育演習（フレッシュマンセミナー）科目（2単位）として、定員20名前後で、学部1、2年生を対象に開講している。2018年3月までに、アジア、欧州、北米、アフリカ地域を対象に23回、400名以上の学生が参加している。

FSPは、異文化コミュニケーションの講義や訪問国事情や安全管理に係るグループ作業などを含む5回の準備授業、2週間の海外研修、そして、海外研修の振り返りや報告会を含む3回の事後授業で構成されている。海外研修は、基本的に同一地域の2ヶ国を訪問して、1ヶ国における基本的なプログラムは、協定校での講義や討論、そして学生交流を含む留学体験と、日系・現地企業、国際機関等における関係者との対話や職場視察などの社会体験で構成されている。

4.2 FSPの4つの特徴

FSPは、広島大学のSTARTプログラムや、大学主催の授業ではないが国連フォーラムが実施するスタディ・プログラム^[8]などを参考に、回を重ねる毎に内容を改善してきた。FSPの主な4つの特徴を以下に示す。

4.2.1 国際教養を考慮した目標設定

FSPは、学生の幅広い関心に対応するために、国際教養の領域に関連する5つの参加目標を提示して、その中から各学生の関心がある目標を選択できるようにしている。

5つの参加目標とは、「グローバルに視野を広げる」「コミュニケーション能力」「異文化理解」「キャリア・デザイン」「専門分野の絞り込み」である。参加申し込みの段階では、このなかで優先度を付けることを学生に求めている。そして、参加確定後は、再度、そのなかから1～2つを選択して、その項目に係る具体的な目標設定、海外研修前まで、並びに海外研修中にその目標を達成するための活動、達成指標、自己評価・反省をA4用紙1枚の「目標達成自己評価シート」に書くことを課している。

このシートを用いて、海外研修出発前までに、プログラムの担当者と2回の個別面談を行って、学生が求めている成果や、成果を得るために必要とされる活動

をより明確にできるように取り組んでいる。

海外研修中は、週末に振り返りのミーティングをもっている。ミーティングでは、その1週間を振り返って、各学生が設定した目標に対する達成度とその理由、そして、次の1週間に向けて改善すべき点をA4用紙1枚にまとめて発表する。その際、発表する学生は、他の参加者の中から一人を指名して、発表内容についてコメントすることにしている。このような作業を通して学生は、参加者同士で学び合える、刺激を受けるようになっている。

海外研修後、学生は同シートに自己評価・反省を書いて提出する。プログラム担当者は、そのシートにコメントを書いて学生にフィードバックしている。A4用紙1枚では紙面に限られているので、詳細な自己評価や反省は、報告書にまとめられる。

4.2.2 留学を体感できる協定大学訪問

協定大学の訪問は、その大学が開講している授業、語学研修、留学生向けオリエンテーションなどの既存のプログラムへの参加と、キャンパスツアーを含む学生交流の二つのセッションで構成されている。特に、協定大学の既存の授業への参加や、協定大学の留学生オリエンテーションなどに参加できるようにスケジュールを調整している。

欧州の大学の授業が始まる8月末は、他国からの留学生を受入れる時期でもあり、通常1週間程度の留学生オリエンテーションを実施している。FSPでは、そのオリエンテーションの一部に学生が参加できるように努めている。授業が始まるまでの夏期休暇期間中は、英語講座を開講している協定大学があるので、その英語講座の一部に参加できるようにも努めている。

以上のような協定大学における既存のプログラムの一部に参加することで、今後、実際に交換留学や語学研修のときに体験すると思われる語学力の必要性やオリエンテーションにおける立ち振る舞いなどをイメージすることが容易になる。

4.2.3 企業の「教育力」を活用した社会体験

社会体験では、各学生の関心領域を広げることを優先して、多種多様な企業・組織の訪問を組み入れている。訪問先は、日本国大使館、国際協力機構（JICA）や日本貿易振興機構（JETRO）などの日本政府関係機関や訪問国政府機関、業種/規模を問わずに日系/現地企業、国連大学世界経済研究所などの国際機関や

NGO などである。訪問先では、事業概要、対応者のキャリア形成のお話、職場見学、質疑応答で、通常3時間程度を基本としている。学生は、訪問に係る作業をとらして国際教養を身に付ける必要性に気付くことになる。

社会体験に係る特徴としては、海外研修前から研修終了後までの学生による連続的な取組みと、企業の「教育力」を活用した社会体験が挙げられる。

前者について、海外研修出発前までに、各訪問先を担当する学生は、訪問先に係る基礎情報や質問事項をまとめることが課されている。そして、海外研修に出発する前までに、訪問先の担当者に質問事項を送り学生からの質問に対する回答を準備してもらうようにしている。海外研修中の訪問時には、最初の挨拶からお礼に至るまで担当学生が対応することになっている。海外研修終了後、各訪問先について学んだことなどを200字程度にまとめたものをプログラムの担当者から訪問先にフィードバックする一方、担当学生も訪問先に対して直接メールでお礼状を送ることになっている。

後者に係る企業の「教育力」を活用した社会体験は、大学では実施できない、企業や研究機関だからこそ可能となる体験である。日本の大学においては、キャリアセンター等によって、企業による就活やマナー講座、公務員や国際機関のキャリアガイダンスなど、企業の「教育力」を活用したイベントは開催されている。しかしながら、これらの講座内容は就職に直結するものであり、対象学生は3年生以上であることが多く、国際教養を身に付ける導入としては必ずしも適していないと思われる。

一般的な企業訪問と異なり、企業の「教育力」を活用した社会体験では、訪問先との事前のやり取りや、訪問先から学生に課される課題に対する対応など、より入念な準備作業が必要となる。具体的な事例は下記のとおり。

ドイツ、富士通：人事担当者によるワークショップ（半日）

企業の人事担当と若手の海外駐在員と現地職員の大学から入社までのキャリア形成についてお話していただいた後、「5年後の自分は自信を持って海外で働いている。そのために必要なことは何か」というテー

マで4～5人のグループ討論した後、その結果を報告して、それに対して社員から質問・コメントを受けた。

英国、オックスフォード大学難民研究センター：研究員によるフィールド・ワークに係るワークショップ(2日間)

海外研修出発前には、難民研究センターが発行しているウガンダにおける難民に係る報告書を事前に目を通しておくという課題が課された。そのうえで、アフリカなどの途上国におけるフィールド・ワークを実施する上での心得に係るワークショップを開催した。難民研究センターの5名の研究員のキャリア形成と難民研究との関わりについてプレゼンテーションした後、研究員と学生がグループとなり架空の国におけるフィールド・ワークの準備作業について討論・発表した。

4.2.4 チーム力や規律性を促すグループ作業

FSPは、参加者のチーム力、規律性、コミュニケーション力、主体性を促す機会として、選考段階からグループ作業をプログラム全体に組み入れている。プログラム開始当初から2年間に実施したグループ作業は、グループ面接、プレゼンテーション並びに企業訪問に係る作業程度であったが、参加学生からのグループ作業から得られる反応をみながら、グループ作業を行う機会を増やしている。

具体的な作業としては、書類選考に続くグループ面接では、4～5人単位で北海道大学の魅力に係るグループ討論・報告を課している。参加決定後、参加者は、海外研修の時間管理、しおり等の作成、学生交流のイベントを企画する総務企画班、協定大学で北海道大学・北海道の魅力をプレゼンテーションする班、訪問先の企業・組織の情報や訪問時の質問をとりまとめる企業班、授業全体の様子をFacebookに投稿したり、全体の報告書を作成する広報班の4つの班のいずれかに属して班活動を行うことになっている。

班活動以外では、準備授業における安全管理において、海外研修で自宅を出発してから帰宅するまでの間で想定される危険やその対策などについてグループ討論・発表することを課している。また、海外研修中の週末における行動は、2人以上のグループでの行動を原則としている。

以上のように、異なるグループ作業を複層的にプログラムに組み入れてチーム力を中心とする国際教養に対する気づく機会を提供している。

5 FSPの成果と今後の留学に向けての示唆

本章では、FSPの特徴を踏まえて、参加した学生の多様な動機に対応していること、短期間の留学・社会体験にも関わらず学生が得られた気づき、そして、グループ作業・行動に焦点を当てる。そして、これら点について得られる成果を考察して、今後の短期留学に対する示唆を示す。

調査方法は、学生が応募時に提出した参加申込書、事後授業で提出した報告書の記述(質的調査)から考察する。対象者の概要は、表3のとおり。

表3 調査回答者の概要

訪問地域	訪問国	時期	参加人数
アジア	シンガポール、タイ	2013年3月	20(男子8、女子12)
アジア	シンガポール	2014年3月	15(男子8、女子7)
アジア/アフリカ	シンガポール、ザンビア	2014年3月	12(男子4、女子8) 注：調査対象者は男子3人
アジア	シンガポール、ベトナム	2014年8月	13(男子6、女子7)
欧州	ドイツ、スウェーデン、フィンランド	2014年9月	19(男子7、女子12)
アジア	シンガポール、ベトナム	2015年2月	16(男子6、女子10)
欧州	英国、フィンランド	2015年3月	23(男子13、女子10)
アジア	シンガポール、ベトナム	2016年3月	18(男子9、女子9)

5.1 学生の多様な動機に対応している FSP

14回までにFSPに参加した252人のうち、表3にある135人の学生が提出した参加申込書における2つの質問項目「参加動機(記述式)」と「5つ目標項目に対して学生が達成したい目標項目に優先度を付ける」をみると、参加動機は「留学」、「キャリア」、「海外体験」、「国際交流」の4つに分けられる。

図3が示すように、「留学」を参加動機とする学生が最も多い。そのほとんどは、「留学に関心」、「留学への第一歩として」程度であり、具体的な国を書いて交換留学を希望する学生もいる。フィンランド(欧州プログラム(以下、プログラムは省略)、教育学部女子1年)、ドイツ(欧州、農学部2年女子)、ベトナム(アジア、経済学部1年男子)のように具体的に国名を書いている学生は少ない。

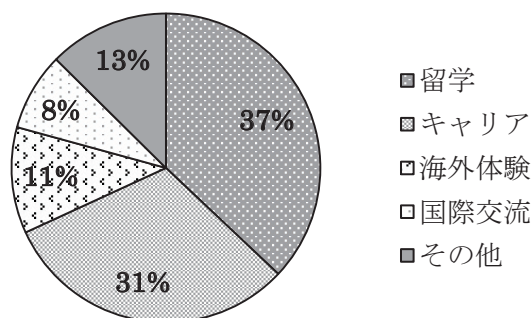


図3 FSP参加の動機 (N=135)

「キャリア」については、「国際的な職業に就きたい (アジア、経済学部 1 年女子)」、「将来の選択肢を広げたい (アジア、法学部 1 年男子)」など多様なキャリアを見て将来の参考したい学生と、「企業訪問で視野を広げたい (欧州、薬学部 2 年女子)」という企業活動をみたい学生とに大きく分かれる。14 回のなかでアフリカ訪問を含むプログラムに参加した学生の 12 人中 8 人は、国際協力や開発援助の業界で働きたいというように、アジアや欧州のプログラムの参加者より明確な動機があるようにみえる。

「海外体験」を動機とする学生には「無駄のない安全な海外体験をしたい (アジア、文学部 2 年女子)」も含まれる。一方、「国際交流」では「異文化交流や仲間作り (アジア、工学部 2 年男子)」や「学生交流したい (欧州、薬学部 2 年女子)」などが含まれている。

「その他」の動機には、「平凡な日常生活を変えたい (アフリカ、総合文系 1 年男子)」、「過去の参加者の影響をうけて。語学研修ではないから (欧州、文学部 1 年女子)」、「自分の価値観を変えたい (アジア、水産学部 2 年女子)」、「一人で海外は不安だから (欧州、総合理系 1 年男子)」などが含まれている。

図4は、FSPに参加した学生の参加動機別にみる優先度第1位とする目標項目を示したものである。留学を動機とする学生は、語学を含むコミュニケーション能力の向上をプログラムに参加する目標とする学生が他の動機をもつ学生より比較的多い。キャリアを動機とする学生の場合は、参加目標もキャリアとする学生が多く、動機と参加目標が一致する学生が多いことがわかる。

異なる動機・目標であっても、社会が必要としてい

る国際教養に含まれる資質であること、また、動機や目標に挙げられていなくても、大学卒業後の進学や就職は、どの学生にとっても共通の課題であり、学生自身の生活に関係してくることである。

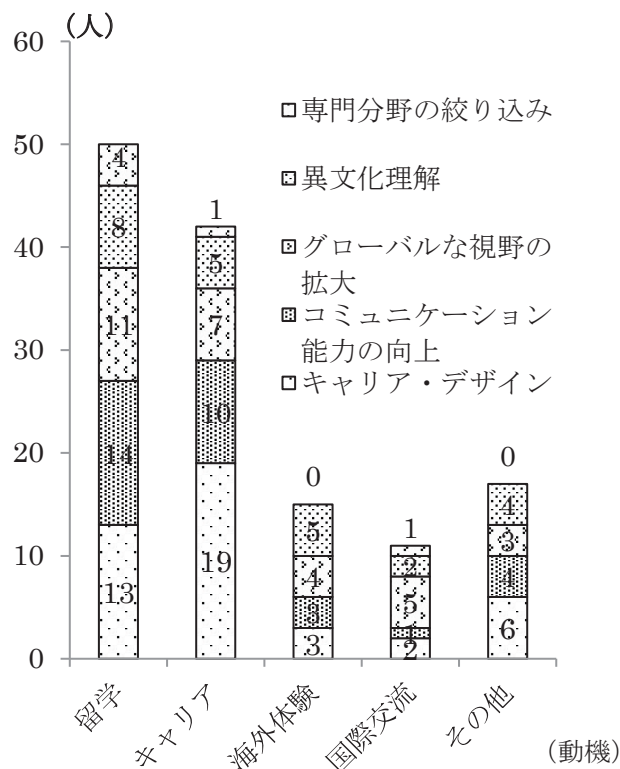


図4 参加動機別の優先度1位の目標項目

5.2 留学体験：語学力の無さだけではない気づき

協定大学のオリエンテーションや授業の参加から得られる学生の気づきは、「留学生交流会ではアメリカ・ヨーロッパから来た留学生同士のなめらかな会話に入っていく勇氣もなく、留学に必要なだけの英語力のなさがよくわかった (欧州、理学部 2 年女子)」、「英語力の不足からオリエンテーションの内容は半分程度しか理解することができなかったが、このオリエンテーションに参加したことで交換留学についてより具体的にイメージすることができるようになった「欧州、教育学部 2 年女子」などの語学力だけに留まらない。

「留学した場合の雰囲気を掴むことが出来た。さらに交流会では、実際に留学している方と話をして留学に必要なスキル、留学前にしていたこと、英語の勉強法などについて話を伺うことが出来た。(欧州、経済学部 2 年女子)」、「留学生向けオリエンテーションに参加して、自分が留学する際に必要となる英語力も現実

味を持って理解できた。また、コミュニケーションをとるうえで、自分に足りないのは英語力だけではなく、積極性と自主性でもあると気づけた（欧州、教育学部1年女子）」のように、語学力以外の能力も向上させる必要があることにも気付いている。

5.3 社会体験から得た気づき

2週間の短期間で多種多様な社会体験をした学生の多くは「今回いろいろな職場の色々なキャリアを持った大人たちと接し話を聞いた結果、自分が何をやりたのか、何になりたいのかわからなくなってしまった。選択肢は増えていく一方で、それを絞る勇気も知識もないのが現状（欧州、農学部2年男子）」や、「海外で活躍する日本人の方とたくさんお話することができたのがよかったです。将来自分がどのように働いていきたいのかも考えられました（欧州、教育学部1年女子）」というのが一般的である。

社会体験のなかでも企業の「教育力」を活用した社会体験は、学生からの評価が高い。ドイツ富士通に対しては、「個人的には今までの企業訪問の中で最もためになるお話を聞けたと思う。具体的な企業の紹介だけでなく、グローバルに活躍するということ、そのために自分がどういう行動をとればいいのかを具体的に考える機会を与えて下さり、受身な姿勢ではなく、自分の考えを整理しながらお話を聞けた。またグループワークを通して、周りのFSPの参加者と求められる人材になるためにどのようなことが必要と考えているか共有できたのは、とてもよかった（欧州、工学部2年女子）」など、参加者19人はほぼ同様な感想を述べている。

一方、難民研究センターによる2日間のワークショップは、日本語の通訳を介することなく、完全に英語環境で行った。ほとんどの学生のコメントは、英語のプレゼンテーションや討論をフォローするのが精一杯という状況を示していた。

当初、学部1、2年生で英語力が十分でないと思われる学生がワークショップについていけるかとの懸念をセンター側から表明されたが、試験的な試みということで実施することができた。難民問題を背景としたフィールド・ワークの入門ワークショップであるが、下記の学生が報告書に記述しているように、多くのことを学ぶことができたようである。

「難民研究センターの方々のキャリアについてのプレゼンテーションを聞く中で様々なキャリアの積み方が

あることを実感し、少数のグループに分かれて質問するときは間近で聞きたいことを深く掘り下げて聞くことができとても参考になった。2日目に行われたフィールド・ワークや研究についてのプレゼンテーションはとても分かりやすく、また惹きつけるプレゼンテーションの仕方の見本となった。グループで実際にフィールド・ワークを行うと想定し方法を話し合うことで、わからなかったところを発見・解決し、仲間と協力することができた。このワークショップを通し、自分の人生観の変化、研究や海外の大学で学ぶことに対する興味の増加、など得られたものが非常に大きかった（欧州、医学部2年女子）」

終了後、難民センターからは学生の事前準備や、ワークショップでの討論など、流暢な英語ではないが、伝えたいという姿勢がみえるなどの積極性が伺えたということで、難民研究センター所長や研究員から高い評価を得ることができた。

5.4 仲間意識で維持されるモチベーション

FSPは、選考段階からグループ面接、事前の授業でもグループ作業、海外研修でもグループ行動・作業が続く。以下の学生の言葉は、集団行動の良い面が表れている。

「私が一番刺激を受けたのは一緒にプログラムに参加した15人のメンバー達でした。普通に大学生活を送っていれば知り合うことは出来なかっただろう色々な学年・学部の人たちと2週間の共同生活をしていく中で、お互いの良い面・悪い面をさらけ出して、それぞれの考えを発表し合ったり、それに対するレスポンスをしたりして意見を共有することが出来たのはとても新鮮なことであったし、同世代の高い意識を持った尊敬できる仲間とこれからも互いに刺激し合い、高めあっていけるような関係を築けたのは自分の中での大きな収穫でした。準備期間も含めて約2ヶ月間の間でこんなにも成長できるとは思いませんでした」（欧州、参加者）

同じ回の参加者同士によって、プログラムで求められているセカンド・ステップに向けての行動についても意見を言い合えることになり、モチベーション維持にもつながる。回によって参加者同士の結束は異なる

が、ある回は 15 人の参加者のうち半分以上が交換留学に参加する事例もある。

帰国報告会以降、授業として参加者が集まる機会はない。しかし、学生が自主的に FSP 同窓会や Facebook を設定するなどして、回を超えて縦のつながりもできつつある。FSP 募集説明会における過去の参加者による経験談の設定や、新しい回の参加者が決まったときの過去の参加者との交流会がつながりをもつ機会となっている。大学組織としてどの程度関与するかは難しい点もあるが、学生が主体的に行動するようになることに期待したい。

5.5 短期留学に対する示唆

これまで FSP を企画するに至った背景、実践、そして成果を論じてきた。ここではこのプログラムから得られた示唆について触れていく。

第一に、初学年を念頭にいった短期留学プログラムのあり方である。FSP の場合、参加学生には、次のステップへの行動をとることを期待している。例えば、広島大学の START プログラムは、ステップアップ版として START+(プラス)を設けるようになった。大学によっては既存のプログラムがファーストステップに続いてセカンド・ステップとして位置付けられることもあろう。学生が段階的に国際教養を身に付けていけるプログラムの企画と調整が必要と考える。

第二は、留学プログラムにおける企業の「教育力」の更なる実践である。FSP ではプログラムの一部として企業訪問の中に組み入れたが、継続的な形で行われたわけではなかった。企業と大学による組織的かつ持続的な実践があるはずである。例えば、企業も単純にプログラムを受け入れる側に立つのではなく、企業関係者も学生に交じって同じプログラムに参加することを企業の研修に組み入れることも一案である。

FSP に参加した学生の反応から判断すると、初学年から学生に対するキャリア・プランニングに取り組む必要性は高く、この点においても企業の「教育力」を活用できる機会はあると思われる。

最後に、日本の企業がアフリカや南アジア等における海外展開を進めていることを踏まえると、これらの地域を対象とした短期留学プログラムを開発することが望まれる。FSP の場合、アフリカでは 1 回のみ実施したが、治安や実施体制などの問題もあって、それ以降アフリカ地域では実施していない。学生の安全確保

を優先することは当然であるが、地理的な配慮も含めて短期留学プログラムによるグローバル人材を推進することが望まれる。

謝辞

本稿は、「海外留学と国際インターンシップの「ベース・キャンプ」を構築する(北海道大学発グローバル・キャリア・デザイン事業の理念と展開)」という題目でグローバル人材育成教育学会第 4 回北海道支部大会(2018 年 8 月 4 日開催、於：北海道情報大学)において発表した内容を大幅に加筆・修正したものである。発表の機会を与えていただいた大会運営委員会の皆様と、査読の過程におきまして有益なコメントをいただきました 2 人の査読者に感謝いたします。

注

- [1] 本稿における「グローバル化対応力」の定義は、2012 年 6 月にグローバル人材育成推進会議がまとめたグローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議審議まとめ)
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2018 年 7 月 11 日参照)に基づくものとする。同戦略では、グローバル人材の概念を、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)に分けている。
- [2] 本稿では、「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」文部科学省・厚生労働省・経済産業省、平成 27 年 12 月 10 日一部改訂、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf (2018 年 7 月 11 日参照)における課題発見・探究能力、実行力などの「社会人基礎力」と、社会人として必要な「基礎的・汎用的能力」から構成されるものとする。
- [3] 日本経済新聞 2015 年 10 月 27 日付。但し、外資系への転職を支援しているアクシム社のデータによると、アメリカでの MBA 留学生の推移では、社費留学と推測される人数は 1999 年から 2019 年まで大きな変動はない。また、官公庁からの留学と言える「行政官長期在外研究員派遣」の人数も増加傾向を示していることに留意する必要がある。
- [4] OECD、ユネスコ、米国国際教育研究所(IIE)等の 2015 年の統計における日本人の海外留学者数は 54,676 人で対前年度比 236 人減少しており、日本学生支援機構による「日本人学生留学状況調査」による人数とは異なる。
- [5] 「協定等に基づく日本人学生留学状況及び協定等に基づかない日本人学生留学状況」日本学生支援機構、平成 21 年～平成 28 年度版を基に作成。
- [6] 日本大学生等の海外留学促進について、「文部科学省は、今後必要とされるグローバル人材の育成

を推進する観点から、短期留学の政策上の位置付けを明確にした上で、次期教育振興基本計画における海外留学の促進に係る成果指標を検討し、その結果を反映させる必要がある」としている。

- [7] 「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」では、インターンシップの場の多様化に言及しており、複数分野を体験することも有意義であるとしている。
- [8] 国連フォーラムのスタディ・プログラムは、参加者全員でつくることを基本方針として、参加者を企画、ロジ、広報、研究班に分けてプログラムを実施している。これを参考にして、FSP では、参加者を企画班、プレゼンテーション班、企業班、広報班のいずれかに所属してもらってグループ作業に参加する仕組みをとっている。

引用・参考文献

- 1) 日本貿易振興機構海外調査部.(2018). 2017年度日本企業の海外事業展開に関するアンケート調査結果概要.
- 2) 日本政策金融公庫総合研究所. (2013). 中小企業のグローバル人材の確保と育成—海外展開に取り組む企業の事例から—. 日本公庫総研レポート No. 2013-7.
- 3) 福岡佑子. (2018). 大学における短期海外留学プログラムの教育的意義—徳島大学国際センターの取り組み—. 徳島大学国際センター紀要・年報, 11-13.
- 4) 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.
- 5) 小林明. (2011). 日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策. ウェブマガジン. 留学交流, 2, 1-18.
- 6) 太田浩. (2014). 日本人学生の内向き志向に関する一考察 - 既存のデータによる国際志向性再考 -. ウェブマガジン. 留学交流, 40, 1-19.
- 7) 小林元気. (2017). 若年層の「内向き」イメージの社会的構成プロセスと海外留学の変容. 留学生教育, 22, 59-68.
- 8) 高橋美能. (2018). 日本人学生の海外留学を促進する方策—東北大学の留学相談者と留学未経験者を対象とする調査結果を基に—. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 4, 373-381.
- 9) 木村啓子.(2011). 短期海外研修プログラムの効果と役割. ウェブマガジン. 留学交流, 9, 1-7.
- 10) 佐々木直子. (2017). 短期語学留学プログラムによる効果の検証. 電気通信大学紀要第, 29 (1), 47-55.
- 11) 工藤和宏. (2011). 短期海外研修プログラムの教育的効果とは - 再考と提言 -. ウェブマガジン. 留学交流, 9, 1-10.
- 12) 新居純子・岡田昭人. (2017). 短期海外留学プログラムの評価と長期留学希望の関連性—東京外国語大学のショートビジットを事例として—. 広島大学国際センター紀要, 7, 37-45.

受付日 2018 年 7 月 13 日、受理日 2018 年 9 月 15 日

報告

大学共通テスト導入の背景と現状 (2018 年度関東支部大会 基調講演 報告)

大杉 住子

2018 年 6 月 17 日に明治大学で開催された関東支部大会での講演の資料を掲載します。
この資料は講演者の承諾を得て、関東支部大会予稿集から転載したものです。

【講演者】

大杉 住子（独立行政法人 大学入試センター審議役）

【プロフィール】

1997 年、文部省（現・文部科学省）入省。幼児教育、大学教育、キャリア教育など教育分野を中心に担当し、ユネスコ教育局アソシエイトエキスパート、愛媛県教育委員会保健スポーツ課長、在イタリア日本国大使館文化科学アタッシェなども歴任。2014 年から文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室長として学習指導要領改訂の中核を担い、2017 年 4 月より現職。2020 年度から実施される「大学入学共通テスト」の作問に関する業務に携わっている。

平成30年1月

独立行政法人大学入試センター

平成30年2月に実施する大学入学共通テスト導入に向けた試行調査（プレテスト）

（外国語科「英語」）の趣旨について

1. 大学入学共通テストの実施と試行調査（プレテスト）（外国語科「英語」）の位置付け

（1）高大接続改革等の進展

- 長年、高校と大学とが連携して一体的に改善を図ることが課題とされてきた高大接続改革について、現在、例えば次のような具体的な改善策が、関係者の努力と連携により着実に進められているところです。

〔大学教育の改善に向けて〕 三つの方針（①卒業認定・学位授与方針、②教育課程の編成・実施方針、③入学者受け入れ方針（アドミッション・ポリシー））に基づく大学教育の質的転換

〔高校教育の改善に向けて〕 高等学校学習指導要領の改訂を見据えた教育課程の見直し、学習・指導方法の改善

〔大学入学者選抜の改善に向けて〕 大学入学共通テストの導入、アドミッション・ポリシーに基づく個別大学の入学者選抜の改革

- これらの改善は、高校あるいは大学において「何をどのように学び、何ができるようになるのか」を明確にしながらそれぞれの教育の充実を図るとともに、接続段階で実施される入学者選抜を通じてどのような学習の成果を評価するのかを明確にすることで、高校と大学における学びの効果的な接続を図るために行われているものです。
- なお、英語教育については、英語を使って何ができるようになるかを重視し、小・中・高等学校を通じて「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」を総合的に育成することを目指した取組が進められています。高等学校においては、特に「話すこと」「書くこと」などの言語活動が十分に行われていないこと、生徒が習得した知識や経験を生かしてコミュニケーションを行う場面等に応じて適切に表現することなどに課題があることを踏まえつつ、言語活動の改善・充実などが目指されているところです。
 こうした英語教育改革の方向性を踏まえ、昨年7月に文部科学省が公表した「大学入学共通テスト実施方針」では、大学入学者選抜においても、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」をバランスよく評価するため、大学入学共通テストの枠組みにおいて、現に民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用することが示されています。
- 大学入学共通テストについても、このテストのみの在り方ではなく、こうした改革の全体像の中でその意義や役割を捉えていただければと思います。

(2) 大学入学共通テストの準備状況（外国語科に関連する事項について）

- 大学入試センター（以下「センター」という。）では、「大学入学共通テスト実施方針」に基づき、外国語科に関連する事項として、以下のような準備を進めています。

①「大学入試英語成績提供システム」の構築に向けた準備

- ・ 大学入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用を支援するため、センターに「大学入試英語成績提供システム」を設け、一定の参加要件を満たすことが確認された資格・検定試験について、受検生から申出のあった回の成績を一元的に集約し、要請のあった大学等に対して提供することとしています。
- ・ 昨年11月に参加要件を策定・公表し、12月まで参加申込受付を行いました（参加要件の詳細や参加申込状況については、センターのHPを御参照ください）。今後、本年3月末を目途に、申込のあった資格・検定試験が参加要件を満たしているかの確認結果を公表する予定であり、現在、センターに設置した「大学入試英語成績提供システム運営委員会」において専門的見地からの検討を行っているところです。また、システムの整備等に向けた準備も進めています。

②センターが作問する外国語科「英語」の試験の在り方についての検証

- ・ 「大学入学共通テスト実施方針」では、制度の大幅な変更による受検者・高校・大学への影響を考慮し、資格・検定試験の実施・活用状況等を検証しつつ、2023年度まではセンターが作問する外国語科「英語」の試験を実施し、各大学の判断でこのセンターが作問する試験と「大学入試英語成績提供システム」に参加する資格・検定試験のいずれか又は双方を選択利用することを可能とするとされています。その際、センターが作問する試験の出題内容や配点等のバランスについても、必要な検討を行うと示されたところです。
- ・ こうした方針を踏まえ、センターが作問する試験の在り方についての検証に資するため、本試行調査

(プレテスト¹。本資料では以下単に「試行調査」という。)を実施させていただくこととしました。

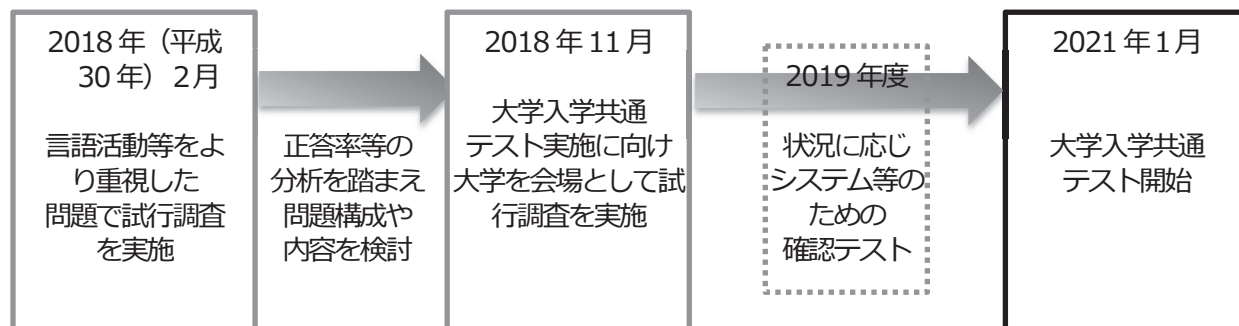
③「英語」以外の外国語科目について

- ・ 外国語科の「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「韓国語」の試験については、「大学入学共通テスト実施方針」において、センターが作問する試験を実施する方向性が示されたところです。
- ・ 出題方法等については「英語」に準ずることとされており、今回の試行調査を経て得られた作問の方向性に準じて検討を進めていきます。

(3) 大学入学共通テストと試行調査の関係

- 新しいテストの問題構成や内容等を決定していくにあたっては、あらかじめ、英語教育改革の方向性を踏まえつつ、実際のコミュニケーションの場面等における言語活動等をより重視した新たなねらいの問題を出題した場合の正答率や解答の傾向等を分析しておく必要があります。こうした分析を行うためには、地域バランス等にも配慮しながら分析に必要な規模のデータを集める必要があるため、今回、全国の高校等にご協力いただき実施するものです。
- 試行調査で出題される問題は、あくまでも検証のためのものであり、今回の問題構成や内容が必ずしもそのまま2020年度からの大学入学共通テストに受け継がれるものではないという点にご留意ください。実際の大学入学共通テストの問題構成や内容等がどのようなものになるかは、今回の試行調査の結果等を踏まえ今後さらに検討されるものです。

【イメージ】



(4) 現在の高校生にとっての試行調査の意義

- 大学共通テストが開始される2021年1月は今の高校生にとってまだ先の話かもしれませんが、各大学の入学者選抜では、既に新たなねらいの問題の導入も進み始めています。今回の試行調査は、今の高校生にとっても、言語活動等の成果を問うことをより重視した問題で、自分の力を試すことができるものです。
- 生徒には、緊張せず、腕試しのつもりで挑戦してみるよう促してください。

¹ 「大学入学共通テスト実施方針」で「プレテスト」と表記されているが、よりその趣旨・性格が明確になるよう「試行調査(プレテスト)」の名称に改めたところ。

(5) 試行調査の実施期日・科目

- 今回の試行調査の実施期日等は別添の通りです。

2. 試行調査の問題のねらいと形式

(1) 問題のねらい

- 大学入学共通テストにおいては、高校教育を通じて、大学教育の基礎力となる知識及び技能や思考力、判断力、表現力がどの程度身に付いたかを問うことをねらいとしています。これを踏まえて、本年度実施する大学入学共通テストの導入に資する試行調査では、高等学校学習指導要領において育成を目指す資質・能力に準拠し、知識の理解の質を問う問題や、思考力、判断力、表現力を発揮して解くことが求められる問題を重視して出題することとしています。
- 外国語科「英語」の試行調査においては、英語の資格・検定試験活用に関する方針も踏まえながら、「読むこと」「聞くこと」の能力をバランスよく把握するため、筆記（リーディング。マーク式）とリスニング（マーク式）を課すこととします。
いずれにおいても、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を参考に、A1 から B1 までの問題を組み合わせ出題します。また、実際のコミュニケーションを想定した明確な場面、目的、状況の設定を重視します。
- 筆記（リーディング）については、テキストを読み事実や意見等を整理する力、テキストの構成を理解する力、テキストの内容を理解して要約する力等を問うことをねらいとし、問題の構成や内容について検証を行います。なお、英語の資格・検定試験の活用を通じて「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の総合的な評価がなされる方針であることを踏まえ、筆記（リーディング）の問題では「読むこと」の力を把握することを目的とし、発音、アクセント、語句整序などの問題は出題されません。
- リスニングについては、複数の情報を比較して判断する力や、議論を聞いて要点を把握する力等を問うことをねらいとし、問題の構成や内容について検証を行います。音声については、アメリカ英語以外の読み上げ（イギリス人や英語を母語としない人による読み上げ）も行います。また、資格・検定試験における英語のリスニング試験における一般的な在り方を踏まえ、読み上げ回数についても検証（受検者を二つのグループに分け、全て2回読みのもので実施するグループと1回読みと2回読みが混在するもので実施するグループを比較）を行います。
- 今回の試行調査の問題はあくまでも検証のためのものであり、今回の問題構成や内容が必ずしもそのまま2020年度からの大学入学共通テストに受け継がれるものではないという点にご留意ください。

(2) 新たな出題形式

- 今回の試行調査では新たな出題形式として、当てはまる選択肢を全て選択させる問題なども出題されます。

3. 実施後の問題冊子の扱いや成績提供等について

- 今回の試行調査の問題内容は、全体の正答率等の速報値とともに3月中旬に公表予定です。試行試験実施後は各校で問題冊子を回収し、公表まで校内で厳重に保管してください。生徒には、公表前は問題の内容について他校の生徒に伝えたり SNS で情報を流したりすることのないよう、指導をお願いします。
- 個人の成績等については、年度内のなるべく早い時期にお送りさせていただきます。今回は試行調査であり配点は行っておりませんので、問題ごとの正誤や正答率等を成績として送らせていただくことになる予定です。なお、個人や学校ごとの成績は公表しません。
- 本調査の結果等については、センター及びセンターと共同研究を行う公的機関等において、大学入学共通テストに関する調査・研究の資料として利用されます。調査・研究結果の発表に際しては個人が特定できないように処理されます。
- その他、試行調査の実施上の留意点等については、別途配布される実施マニュアルや監督マニュアルをご覧ください。

【平成30年2月試行調査（プレテスト）「英語」の実施概要】

平成30年2月試行調査（プレテスト）「英語」の実施概要	
英語で求められる「読むこと」「聞くこと」の能力をバランスよく把握するため、筆記（リーディング）については、必要な情報を整理したりする力や談話構成を理解する力、要約する力等を、リスニングについては、複数の情報を聞いて判断したり、議論を聞いて内容を把握したりする力等を評価することをねらいとした作問を工夫し、問題の構成や数、内容、音声回数等について検証を行う。	
①実施期日	・平成30年2月13日～3月3日内で試行調査協力校が任意の日時で実施
②実施科目	・英語（筆記（リーディング）及びリスニング）（マーク式）
③実施規模	・6,700人程度
④選考方針	◎大学入試センター試験の設置者別受験者数及び1校当たりの参加人数の原則（40人程度）踏まえつつ、 ・公立学校については、教育委員会に推薦依頼 ・私立学校及び国立学校については、公募方式によるランダム抽選
⑤試験時間	・筆記（リーディング）80分、リスニング30分（リスニングはAとBの2グループに分けて実施）を予定 ・A⇒全ての問題で問題音声は2回流れる方式 ・B⇒問題音声は1回流れる問題と、2回流れる問題が混在する方式 ・このほか、アンケート調査を実施予定
⑥実施会場	・各協力校
⑦受検対象者	・高等学校等の2年生を対象
※同時期（2月中）に「受験上の配慮（点字問題）」に関する試行調査を実施。	

別添

受付日 2018年6月17日、受理日 2018年9月15日

報告

外部英語 4 技能試験について ～大学入試英語成績提供システムへの各団体の対応～ (2018 年度関東支部大会 特別企画 報告)

斎藤 裕紀恵^A

英検 (公益財団法人日本英語検定協会)

TEAP (同上)

IELTS (British Council)

ケンブリッジ英語検定 (ケンブリッジ大学英語検定機構)

GTEC (株式会社ベネッセコーポレーション)

TOEIC L&R および TOEIC S&W (一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会)

TOEFL iBT テスト (国際教育交換協議会(CIEE))

(各テスト正式名称は下記に記載) *カッコ内は実施団体体名

1 外部英語 4 技能試験導入の背景

文部科学省がコミュニケーションを重視した英語教育の必要性を提言してから久しいが、大学英語入試が依然として、コミュニケーション重視の英語教育の導入を妨げていると言われている^{1, 2, 3)}。文部科学省はその問題に対処するために、これまでのリーディングとリスニングの2技能を測る大学入試センター試験の英語に代わる外部英語 4 技能試験導入を 2020 年度から開始することを決定した⁴⁾。大学入試センター試験の英語も、2020 年に大学入試共通テストとして改定されるが、現時点ではその大学入試共通テストの英語入試の提供は 2023 年度までの予定で、2024 年度以降は外部英語 4 技能試験のみが対象となる⁵⁾。スピーキングとライティングを加えた外部英語 4 技能試験の導入は肯定的な波及効果をもたらすことが期待されている。また導入は今後の英語教育、そしてグローバル人材教育に多くの影響を与えと考えられる。しかしながら、大学入試英語成績提供システムに対応する外部英語 4 技能試験が現時点で 8 種類もあり、まず外部英語 4 技能試験について知ることが緊急の課題である。現場で実際に指導の点から対応が必要な高校教師、また外部対応が必要な大学側に、有益な情報を提供する目的で、英語 4 技能入試について高校生を受け入れる側から 8

種類の外部英語 4 技能試験を実施する 7 団体の責任者から試験の特色とどのような高校生が受験すべきかについて話を聞いた。2020 年度からは、以下対照表が示すように、各試験結果がそれに対応する CEFR レベルとともに志望大学に提供される⁶⁾。CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)は一番高いレベルである C2 (熟達した言語使用者) から A1 (基礎段階の言語使用者) まで 6 段階 (次頁、図 1) に分かれている⁷⁾。

2 各試験の特色

2.1 英検 (実用英語検定)

英検は生涯資格としての実用英語技能検定 (学習指導要領を参考) である。これまでの一次・二次の 2 段階方式に加えて、大学入試英語成績提供システムへの対応する「英検 2020 2days S-Interview」(1 日目は RLW の筆記、2 日目は S の対面式面接) と「英検 1day S-CBT」(同日に RLW の筆記、S の Computer ベースによる面接) が 2019 年より導入予定である。対象となる級は 3 級、準 2 級、2 級、準 1 級、1 級である。出題内容に関しては従来型の英検と同じ。2020 年共通テストでは、すでに実施されている「英検 CBT」を含め、全員がスピーキング (対面式または吹き込み式) まで受験できる英検の新しい 3 方式より選択可能となる。生

A: 明治大学国際日本学部

各資格・検定試験とCEFRとの対照表

文部科学省(平成30年3月)

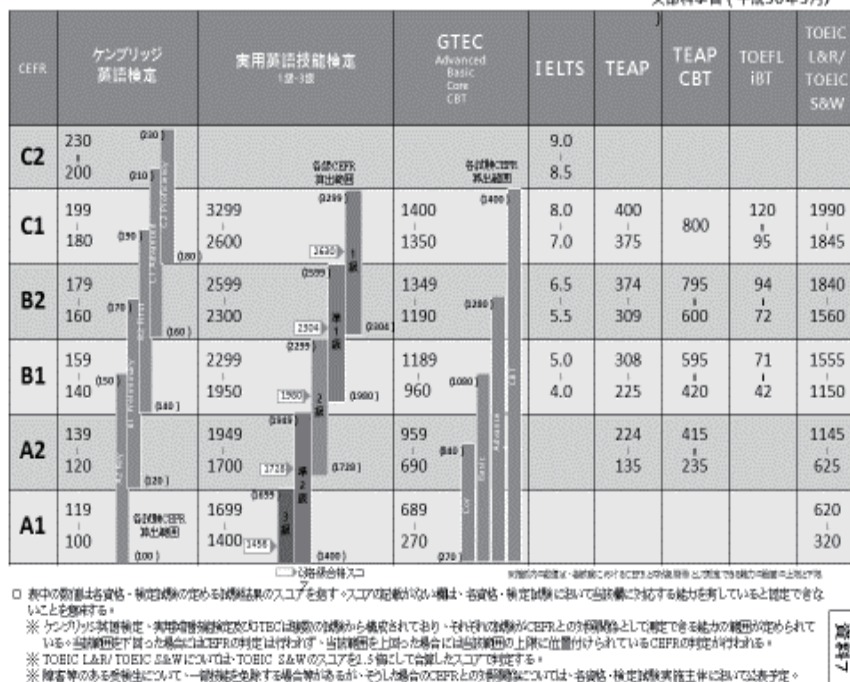


図1 各試験・検定試験とCEFRとの対照表

涯資格と大学入試の両方で活用できるため、将来を見据えた高校生に受験を勧める。なお、大学入試英語成績システムを利用しない入試ではもちろん従来型の英検が使用可能だ。

2.2 TEAP (Test of English for Academic Purposes) /TEAP CBT

TEAP は大学入試用に開発された 4 技能型アカデミック英語能力判定試験(学習指導要領を参考)である。英検準 2 級～準 1 級相当の難易度で、日本の高校 3 年生の「大学教育レベルにふさわしい英語力」を測定。検定日は年 3 回、個人・団体の申込可能。20 都道府県の公開会場で実施しており、今後も増設予定。RLW は筆記、S は面接。成績は CEFR 対応の TEAP スコアが 1 点刻みで表示され、各技能 100 点満点(総合 400 点満点)。出題問題は、大学教育で遭遇する語彙・場面等を想定した内容で、アカデミックな英語に特化。TEAP CBT は Computer ベースの試験で、年 3 回受験可能。11 都市で受験可能である。2020 年度からの共通テストに利用可能。4 技能をバランスよく学習し、大学入学後に TOEFL、IELTS を受験して留学を希望する高校生に勧める。

2.3 IELTS (International English Language Testing System)

年間、全世界 140 か国以上で 300 万人以上の人々が受験をしている。4 技能のテストの合計所要時間は約 2 時間 45 分。スピーキングは対面式で行われる。IELTS は全国 15 都市で、ほぼ毎週実施。レベルは 1 から 9 までのバンドで示される。バンド 9 が一番高くエキスパート・ユーザーとして評価される。各技能の英語力がバンドスコアで示される他に、総合評価としてオーバーオール・バンド・スコアが与えられる。レベル 9 は CEFR で C1 レベルであり、大学入試英語成績提供システムへの対応としては B1 レベル以上、バンド 4 から 9 までの成績が提供される。IELTS は海外留学や研修の際に、英語力の証明として使えるため、大学に入学してから留学を考えている高校生は慣れて置く意味で IELTS 受験を視野に入れたい。

2.4 ケンブリッジ英語検定

Cambridge Assessment English (ケンブリッジ大学英語検定機構) の英語検定の試験受検者は世界 130 か国以上、年間 550 万人。CEFR に完全準拠しているのが特徴の 1 つ。A2 Key は約 30 年前に日本の高校生のためにケンブリッジが作った試験が前身となってい

るなど、学習指導要領との親和性も高い。「大学入試英語成績提供システム」には A2 Key から最高峰 C2 Proficiency まで 5 レベル 8 種類。なお、すべてのケンブリッジ英語検定で全参加要件を満たしていることが確認された。スピーキングテストは他の受検者と一緒に対面式で行うペア型面接であるためリアルなコミュニケーションスキルの測定が可能。すでに世界各国での実績があることから、進学や就職など海外に活躍の場を求める学生に向いている。

2.5 GTEC(Global Test of English Communication)

GTEC はすでに高校の現場で幅広く利用されており、2018 年度は 120 万人の中高生が受験する予定。大学入試英語成績提供システムへの対応するテストは GTEC, GTC CBT である。GTEC は英語のコミュニケーション力を測る英語 4 技能試験で、LRW は筆記 (LR はマークセンス方式)、S はタブレットを使用したテスト、GTEC CBT は 4 技能をコンピューターで受験する英語のテスト。学習指導要領から想定される「日常的な言語使用場面」と大学での「アカデミックな言語使用場面」におけるタスクより構成されている。2020 年には GTEC が年 4 回、GTEC CBT が年 2 回受験可能予定である。学習指導要領に沿った出題であり、日常生活に加えてアカデミックな内容も含むので国内外の大学進学を希望する高校生に勧める。

2.6 TOEIC Tests (TOEIC Listening & Reading Test (以下、TOEIC L&R) および TOEIC Speaking & Writing Tests (以下、TOEIC S&W))

大学入試英語成績提供システムへ対応するテストは、TOEIC L&R と TOEIC S&W で公開テストの受験が必要となる。大学入試英語成績提供システムを利用する場合のみ、TOEIC S&W のスコアを 2.5 倍にして合算したスコアで判定する。現時点では TOEIC L&R は年 10 回、TOEIC S&W は年 24 回実施予定。TOEIC L&R スコアと TOEIC S&W スコアは、大学におけるプレイスメント・成績評価・単位認定、就職活動時の英語能力アピール、企業では海外駐在基準や昇進・昇格要件等、キャリアを通じて幅広く活用できる。大学入試に留まらず、将来グローバルに活躍したいと考えている高校生にチャレンジしてもらいたい。

2.7 TOEFL(Test of English as a Foreign Language) iBT テスト®

TOEFL®テストは、英語を母語としない人々の英語力を測定するために作成された世界基準のアカデミックテストで、そのスコアは 130 カ国 10,000 以上の教育機関で利用されている。4 技能を測定する TOEFL iBT®テストは全セクションをコンピューター上で受験。複数の技能を同時に測定する統合的問題 (Integrated task) 等を通して、学習環境下で書かれていることや実際に話される講義・会話を理解し、意見が述べられるか、また論旨明快な文章が書けるかをグローバルスタンダードの基準に照合し、世界の高等教育機関 (主に大学、大学院) で求められる英語力を測定する。世界中の高等教育に関心のある高校生、常に学び続ける意欲を持つ高校生の利用を勧める。

3 おわりに

本報告は、上記に挙げた 8 種類の試験について 7 団体から話を聞き、さらに試験内容の正確な把握のため調査を行った上で、各試験団体に原稿の確認を依頼した上で作成した。センター試験の英語に代わって、8 種類の試験を導入することは前例のないことである。そのためにも、現場で指導にあたる高校教師、また受け入れ先の大学が、8 種類の試験と大学入試英語成績提供システムについて知識を深めることが期待されている。そういう意味でも今回、7 団体の責任者から話を聞いたことは貴重であり、今後もこのような情報共有の機会を継続して設けていく必要があるだろう。

また外部英語 4 技能試験の導入はコミュニケーション重視の英語教育の転換の可能性など肯定的な波及効果だけでなく、外部 4 技能試験導入の際の混乱や授業が外部 4 技能試験対策になる可能性など否定的な波及効果も考えられる。外部英語 4 技能試験の肯定的な波及効果を最大化して、かつ否定的な波及効果を最小化するためにも、可能性ある波及効果について検証と対応が欠かせないだろう。

引用・参考文献

- 1) Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory study. *JALT Journal*, 30, 27-50.
- 2) O'Donnell, K. (2005). Japanese secondary high English

teachers: negotiation of educational roles in the face of curricular reform. *Language, Culture, and Curriculum*, 18(3), 300-315.

3) Taguchi, N. (2005). The communicative approach in Japanese secondary schools: teachers' perceptions and practice. *The Language Teacher*, 29(3), 3-9.

4) 文部科学省：大学入学者選抜改革について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm

5) 文部科学省：大学入学共通テスト実施方針
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm

6) 文部科学省：各資格・検定試験と CEFR との対照表

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/.../1402610.pdf

7) Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, England: Cambridge University Press.

謝辞

本報告の作成の際には、各試験団体より原稿の確認をしてもらい必要な個所は加筆・修正のご協力を頂いた。

受付日 2018 年 9 月 7 日、受理日 2018 年 9 月 15 日

報告

2020 年からの大学入試改革の課題

～英語 4 技能試験の導入の影響～

(2018 年度関東支部大会 シンポジウム I 報告)

勝又 美智雄^A

モデレーター 勝又 美智雄 (学会理事、国際教養大学名誉教授)

パネリスト 太田 浩 (一橋大学国際教育センター教授)

奥山 則和 (桐蔭学園グローバル教育センター長)

村松 教子 (明治大学付属高校・中学英語科教諭)

安河内哲也 (財団法人・実用英語推進機構代表理事)



このシンポジウムは、この日の大学入試センター担当者による講演「大学入試での共通テスト導入の背景と現状」、および外部英語 4 技能試験について、その実施 7 団体の責任者に、それぞれの試験の特徴を解説してもらったのを受けて、高校・大学の現場教員たちがそれぞれ、2020 年からの大学入試改革の動きをどうとらえているか、どんな展望を描いているかを議論してもらう場として設定した。

A: 国際教養大学名誉教授

当初はパネリストを高校教員 2 人、大学教員 2 人として準備し、予稿集でもその 4 人の人たちの討論したい内容を紹介していたが、印南洋・中央大学理工学部教授が急病で欠席することになり、シンポジウム開催の直前、会場に聴衆として来ていた安河内さんに「ピンチヒッター」として登場してもらった。安河内さんは受験界では長く東進スクールの「カリスマ英語教師」として著名で、英語学習書もたくさん出していて、英語教育界での論客として知られている。予想通り、このシンポジウムでも興味ある発言、問題提起をたくさんして、議論に弾みをつけ、会場を沸かせた。

そこで改めて、その議論を総括すると――。

まず村松さんは、明治高校が 2010 年以降、明治大学への推薦基準が 2015 年度から英語検定 2 級合格および TOEIC450 点以上と大幅に厳しくなるのを受けて、高校全体で英語力をつける態勢づくりができたことを報告。現在既に毎年 97%以上の生徒がこの推薦基準をクリアしていることを紹介して、同校が 2020 年度からの大学入試改革を「織り込み済みで、先取りしている」ことを報告した。具体的には英語力の向上に向けて英語科だけでなく国語科、理科、社会科、図書館・情報科などの協力も得て、校内英語スピーチコンテストや英語プレゼン・コンテスト、海外研修・国内研修の機会も設けて、4 技能の向上に意欲的に取り組んでいるとのこと。そのため、今回の入試改革、4 技能試験の導入は「いい方向への改革で、歓迎している」と積極的に評価した。

それに対し、奥山さんは、桐蔭学園が小学部の段階から英語検定を団体で受検していて、その蓄積データを教員・生徒・保護者が共有しながら大学までへの進路指導に生かしていることを紹介した上、2015 年度から本格的に「アクティブラーニング型」授業を導入して、単に知識習得型の授業から、さまざまな課題について個人で考え、グループで協働しながら探求していく方式に替えて、英語科では特に 4 技能をバランスよく向上させる工夫を続けている、と紹介した。

桐蔭はかつては東大に毎年 100 人以上合格させた実績を持つ有名進学校だっただけに、一流大学への合格を望む保護者の期待も大きく、中学・高校部の受験体制も整っているが、今回の外部試験の導入の決定には、やや驚き、疑問点もいくつか感じた、と奥山さんは言う。その理由は外部の民間試験機関の英語の成績を提供するシステムでは試験の時期（2 年の段階か 3 年のいつの時点か）に各機関で差がある上、その成績がどれだけ公平性・客観性が保障されているのか、また受験費用も概して高く、家計への負担が大きくなるのではないか、などの問題がある、と指摘した。

また太田さんは、まず大学生の英語力の低迷・劣化が彼らの国際競争力の低下を招いていることに警鐘を鳴らした。一橋大学の場合、入学時点での TOEFL の成績が PBT(ペーパーベース・テスト)で平均 520 点と

日本の大学の中ではトップレベルにあるにも関わらず、在学中にそれがほとんど伸びないままで、特に男子はむしろ低下しているのが実態であり、彼らが留学しても議論や発表中心の授業になかなか適応できず、スピーキング力（日常会話もクラス討論などの議論）も他のアジアからの留学生たちに比べても大きく劣っていること、さらには大学生として必須の論文作成力、特に引用文献のこなし方などを高校段階までにほとんど学んでいない実態が問題だ、と指摘した。

太田さんは今回の入試改革が大学現場に与える影響について、教員たちは自分の専門領域に専念していて、学生の英語力を高める工夫をしようという動きはほとんど期待できないのではないかと、悲観的で、日本の大学の国際競争力を高めるためには、もっと積極的に学生を留学させる機会を増やすべきであり、それも単に半年以内の「短期留学」体験で良しとするのではなく、少なくとも半年以上留学させて、きちんと正規の単位を取得してくるよう促すべきだと主張した。

飛び入り参加した安河内さんは、中学・高校の教師たちは頑張っているが、学習指導要領に縛られ、自由な教え方が出来ずに悩んでいる、と同情する一方、塾・予備校は学校ができない「すき間」を狙ってビジネスにしている、それも学習指導要領など全く関係なく、生徒たちの知的好奇心を刺激して、できる子をどんどん伸ばす教育に徹しているからこそ生徒からも父兄からも信頼され、評判が良いのだ、と語った。

今回の入試改革もテスト業者や、そのテスト対策用の参考図書や教材の出版を当て込む出版社、テスト向けの特訓講習をする塾・予備校を喜ばせるだけに終わるのではないかと皮肉を言って、会場を笑わせた。

登壇者は 4 人ともきわめて率直な意見を述べてくれ、その交通整理をする私もとても楽しく、いろいろと学ばせてもらった。司会役と言っても壇上には座らず、会場側に立って、パネリストたちの顔を見ながらメモを取らずに頻繁に質問を投げかけながら議論を進めた。そのため、以上に記したことはすべて私の記憶によるもので、多分に登壇者の発言を取り違えた心配もある。その点、登壇者、および本稿読者のご海容を願っておきたい。

受付日 2018 年 6 月 18 日、受理日 2018 年 9 月 15 日

報告

グローバル人材育成 — 教育現場への提言 (2018 年度関東支部大会 シンポジウム II 報告)

大六野 耕作 A



(シンポジウム II の様子：明治大学リパティタワーにおいて)

2018 年 6 月 17 日、明治大学駿河台キャンパス・リパティタワーで開催された第 5 回関東支部大会のシンポジウム II は、「グローバル人材育成—教育現場への提言」をテーマに、4 人のシンポジストを迎えて開催された。

ご登壇いただいたシンポジストは、発表順に賀川浩さん (IBC パブリッシング株式会社 取締役会長)、松村弘典さん (株式会社 English Central 代表取締役社長)、矢野絵美さん (リコーIT ソリューションズ株式会社 経営企画本部 人事部)、町田猛 (日本経済新聞社 デジタル事業 日経カレッジカフェ編集長) の 4 氏である。いずれの方々も、日本と世界を結ぶ仕事を現場で行っておられ海外の経験も豊かだ。

今回のシンポジウムでは、民間の現場でアクティブに活躍されるみなさんが、(1) 実際に必要とされるグローバル人材をどのように認識されているか、(2) 皆

さんは、大学にどのような教育を求めているのか、(3) そうした認識と大学教職員との間に認識のギャップはあるのか、さらには (4) グローバル人材と英語との関係をどのように考えておられるのかをポイントに議論を進めながら、大学での教育のあり方を探ってみた。

1. グローバル人材のイメージ

大学の教職員と民間の現場で活躍する方の間には「グローバル人材」に対するイメージに違いがあるのだろうか？ 賀川さんが強調したのは、異なった文化の間で「頭のスイッチ」を切り替えて考え・行動できる人間。松村さん、矢野さんは、多様な価値が存在する中でコミュニケーションできる人間。日経の町田さんは、ズバリ、海外でしっかりビジネスをやって利益を上げられる力を備えた人材。

4 人のシンポジストに共通しているのは「国内外を問わず、どんな環境においても人間として尊敬され、どのような価値観を持っている人とでも普通に議論し

A: 明治大学政治経済学部

論争しながらで、協働して物事を成し遂げられる人」ということのような。興味深いのは、皆さん英語は堪能なのだが、英語ができることを第一条件に挙げられた方は誰もいなかったことだ（もちろん、英語ができればそれに越したことはないという認識は皆さんお持ちなのだが）。さらに、英語を大学で習得したという方はどなたもいなかった。皆さん、お仕事の現場で使える英語を学ばれたようだ。

2. 大学教育に求められるもの！

それでは、皆さんは大学教育に何を求めておられるのか？

賀川さんは遠慮がちに、しかし明確に幅広い教養と知識。いわば、相手に尊敬される人間として魅力と、確かな分析能力だという。松村さん、矢野さん、町田さんもしっかりとした分析力を持ち、相手を説得できる力、コミュニケーション力が必要だという。では、現在の大学教育はこうした力を養成できているのか。

幅広い教養の重要性や分析力能力の必要性は、これまでも何度も指摘されてきた。しかし、写真のような教室の構造（教壇が前にあって、机が教壇に並行に何列も並んでいる）大教室では議論もできないはないか。議論をする環境がなければ、深い教養も、しっかりした分析力も、コミュニケーション力も育たないではないかという素朴な疑問が賀川さんから提示された。また、松村さん、矢野さんからは、異文化と出会う機会の重要性が指摘された。

3. グローバル人材に対する認識のズレ

最近では大学においても、AL（Active Learning）とかPBL（Project Based Learning）といった言葉が飛び交い、様々な実験も行われている。社会の現実を見つめ具体的なケースを取り上げ、これに対する具体的な対応を考える中で思考を鍛える。あるいは、思考実験の域を超えて、具体的な行動（現地調査に基づく政策提言とプロジェクトの実施等）を通じて、現実社会で必要とされる知識や知恵を習得させるといった努力は大学の側も行っている。だが、どうも民間の現場から見ると隔靴搔痒の感があるようだ。

その認識のズレが生じる最大の原因は、手段に過ぎないALとかPBLといった教育手法が日本の大学では、それを実施すること自体が目的になってしまいが

ちで、目的がどこかに置き忘れられてしまう点にあるかもしれない。

こうした問題を克服した事例として、理工系学生が国内の大学・海外提携校の学生と協働で、例えば海外に立地する企業が直面する問題解決に取り組むといった事例がフロアから紹介された（芝浦工業大学）。

4. 英語は絶対に必要・・・どこまでも手段

日本が世界で生き残っていくためにも、世界の平和や安定に貢献できる日本の文化、価値観、技術を世界に広めるためにも、今やLingua Francaの地位を確立した英語を効果的に運用できないことは、かなりのマイナスになりうるという点では、シンポジストの意見は一致している。

しかし、同時に、英語はどこまでいっても手段に過ぎない。問題は伝えるべき中身、問題解決のアイデア・知恵であることに変わりはない。フロア（安河内氏）からは、日本語話者として育った日本人の場合には、日本語で物事をしっかりと理解し考える力なしには、英語を用いて考えを説得的に表現することも難しいとの指摘も。

この意味で、日本で必要な議論は、「日本語が先か英語が先か」ではなく、自らの歴史・文化をしっかりと学びながら、多様な価値の中で自らの意見を、英語でも伝えることのできる力をどう身につけるかではないか。こうした観点からの英語教育論とその実践が求められている。

5. 教職員の意識と国民的議論の必要性

こうした議論を踏まえれば、重要な論点の1つは、教職員の意識の問題である。教職員が、学生の利益を第一に教育に取り組む姿勢を持ち続けているか否か。また、教育に関わるすべての人（学生、教職員、保護者、企業、政府等々）が、日本社会を支えるステークホルダーとして、お互いの知見と経験を尊重・共有し、よりinnovativeな教育方法を作り上げようとしているか否かである。結局、日本社会のあり方を根本から考えてみる必要性を感じさせられたシンポジウムであった。

受付日 2018年7月14日、受理日 2018年9月15日

報告

2018 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

さる8月4日（土）に、グローバル人材育成教育学会北海道支部の主催で、「グローバル人材育成教育学会第4回北海道支部大会」が、北海道情報大学（江別市西野幌 59-2）eDC タワー3階多目的室で開催されました。

本州以南は猛暑の中、当日は幸いにも 30 度を下回る気温になり、主催側としては安堵いたしました。出席者数も 53 名と、これまでの支部大会よりも多く、人数的にも内容的にも実り多い大会となりました。これもひとえに、ご講演された勝又美智雄先生（国際教養大学名誉教授）、学会本部事務局のご支援、そしてご発表者の方々の質の高い報告と、はるばる遠方よりご参加いただいた出席者と賛助会員様のおかげであります。

またこの場を借りて運営スタッフの皆様にも感謝申し上げます。事務局長・予稿集担当の田原博幸先生（札幌大学）、会計・受付担当の福沢康弘先生（北海道情報大学）、会場・司会担当の伊藤一正先生（同）、司会担当の中山健一郎先生（札幌大学）、記録担当の浅見吏郎先生（同）、茶菓担当の尾田智彦先生（同）、ご協力本当にありがとうございました。

今年の大会テーマは、『分野・学校・産学のボーダーを越えたグローバル人材育成の最前線』でした。12 時 30 分の開会後、筆者による挨拶、その後第 1 部（北海道企画）として最初に、英語力向上事業研究指定校の実践である「グローバルマインドで地域の魅力を発見・発信～倶知安農業高校総合実習・生活班の取り組み～」を前田義江先生（倶知安農業高校）と高校生 4 名が発表してくださいました。参加者からは質の高い発表に感銘を受けたという声が多く上がりました。次に SSH

A: 北海道情報大学

(スーパーサイエンスハイスクール)指定校の実践として、「SSH における農業教育と英語教育の融合—未来のグローバル人材を目指して」を満保浩司先生(岩見沢農業高校)と高校生6名が発表してくださいました。こちらでも高校生の英語による一生懸命な発表に好感が寄せられました。第1部の最後に、高大産連携として「英語科・社会科・大学連携によるグローバル社会実習〜利尻高校“Rishiri Pride”の取り組み〜」を福沢先生、中西真弓先生(利尻高校)、鈴木香代子先生(礼文高校)による共同発表がございました。高大産による複合的取り組みとして大きな注目を集めました。

第2部は(招待発表)のセッションとして、初めに(産業界)より「中小企業における外国人従業員とのコミュニケーション〜ベトナム現地法人での事例および北海道での事例〜」と題して 高奥淳氏(株式会社サンコーベトナム代表)による発表がなされ、勝又先生からも高い評価をいただきました。次に「高度外国人材(主に外国人留学生)の活用促進へ向けて」と題して大辻晴幹氏(小樽商科大学大学院)による興味深い分析のレポートがなされました。最後に「未来のグローバル人材を育てるのはローカルから」と題して山崎秀樹先生(千歳高校)による高校生の躍動感が伝わるすばらしいご報告がなされました。

第3部は(会員発表)のセッションとして、最初に「海外留学と国際インターンシップの「ベースキャンプ」を構築する—北海道大学発グローバル・キャリア・デザイン事業の理念と展開」と題して正木幹生氏(北海道大学大学院)による貴重なご発表がなされ大いに聴

衆の興味を引きました。次に「理系女子学生のエンパワーメント—グローバル化の観点から」と題して塚崎香織先生(鹿児島高専)によるたいへんユニークなご報告がなされました。3番目に「カップリング・インターンシップ—異分野融合・産学連携による学生の学び—」と題して勝又美穂子先生(大阪大学)による興味深い実践報告があり、活発な質問が出されました。休憩後に、勝又先生によるお待ちかねの特別講演「グローバル人材と英語」が、大会最後のプログラム(第4部)となり、先生による熱弁に感動した聴衆が終了後にご著書を買求める姿がありました。

前後しますが、第2部終了後に、賛助会員の桐原書店様、グローバルエイト様、チエル社様からの貴重なスピーチもございました。閉会後は情報交換会が、eDC タワー2階のカフェテリアで開催されました。学会理事の穴田有一先生(北海道情報大学)のご挨拶、昨年の全国大会シンポジウムでコーディネーターをされた中山先生の乾杯のご発声の後、楽しいひと時も瞬く間に過ぎていきました。終わりに会計・受付とご発表の3役を立派に果たされた福沢先生の乾杯で会を閉じました。最後に伊藤先生が記念写真を撮影してくださいました。終わりに当たりまして、皆様のご協力とご支援に重ねて感謝申し上げます、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 2018年9月17日、受理日 2018年9月18日

会告

『グローバル人材育成教育ハンドブック (仮)』発刊のお知らせ

会員の皆様には、日頃より当学会の運営に一方ならぬご協力・ご支援をいただき、誠に有難うございます。本学会は2013年の設立以来、「グローバル人材の育成」をフォーカル・ポイントに、英語教育はもちろん、あらゆる分野におけるグローバル教育のあり方を研究するとともに、その実践のあり方を紹介して参りました。この度、学会設立5周年を記念して、『グローバル教育ハンドブック (仮)』を、(株)IBCパブリッシングより発刊(2018年10月予定)する運びとなりましたので、この場を借りてご報告申し上げます。

第1部では、「グローバル人材育成教育学会」の5年間の活動を振り返りながら、わが国における「グローバル人材」をめぐる議論を総括するとともに、「グローバル人材」という概念が具体的に何を意味するのか、「グローバル人材」を育成するためには、どのような教育制度・教育手法が必要なのか、そうした制度や手法を導入する際の障害は何か、といった問題に焦点を絞って、国の行政のあり方、企業の本音、教職員の意識など、いわば日本の教育の根幹に関わる問題が議論されます。

第2部は、全国の高校11校、高専1校、大学30校(合計42校)からご寄稿いただき、各校のグローバル化戦略(留学生の受入、学生の送出し、英語教育、地域特有の試み、奨学金・助成制度、具体的な留学プログラムとその効果、提携校の作り方の知恵等)が、学校の所在地・規模によって一目で分かる“すぐ分かる・すぐ使える”データブックとなっております。

第3部は、戦後から今日に至るまでの、わが国におけるグローバル教育の歴史をまとめた年表になっており、この一冊あれば戦後教育の主要な流れ(中央教育審議会、臨時教育審議会等の答申、経団連等の提言、学習指導要領の変遷、民間企業における英語公用語化、国際系大学(学部)設立の動向、SGH, SGUの動向等)を時代の流れの中で俯瞰することが可能になっています。

学会設立5周年記念の第6回「グローバル人材育成教育学会」全国大会(2018年10月21・22日に、名城大学にて開催)までには、皆様がお手にとることができるよう、現在、急ピッチで編集作業を進めております。ご寄稿をいただいた、各学校の執筆者の皆様、出版元の(株)IBCパブリッシング様には、何かとお手数をおかけしておりますが、今暫くお付き合いのほどお願い申し上げます。

(学会設立5周年記念出版 編集委員長 大六野 耕作、同副委員長 斎藤 裕紀恵)

グローバル人材育成教育学会5周年記念 『グローバル人材育成教育ハンドブック (仮)』 目次

刊行にあたって

第1部:「グローバル人材とは?」(座談会)

第2部:大学・高校におけるグローバル教育の実施状況

はじめに:学校が留学をどうサポートするか

各校の取り組み

大規模大学 (8 学部以上)

東北大学、明治大学、中央大学、早稲田大学 (2 件)、名城大学、大阪大学、関西大学、近畿大学、福岡大学、長崎大学、鹿児島大学

中規模大学 (2～7 学部)

北海学園大学、北海道情報大学、北海道文教大学、北星学園大学短期大学部、東京海洋大学、東京工業大学、東京都市大学、産業能率大学、松本大学、西九州大学

単科大学

札幌大学、小樽商科大学、室蘭工業大学、国際教養大学、共栄学園前橋国際大学、芝浦工業大学、広島文教女子大学、福岡教育大学、鹿児島工業高等専門学校

高校

札幌旭丘高校、北海道千歳高等学校、札幌創成高校、札幌龍谷学園高校、札幌国際情報高校、東京学芸大学附属高等学校、明治大学付属明治高等学校明治中学校、順天高等学校、名城大学付属、箕面高校、中村学園

学校現場での実践報告

酪農学園大学、明治大学、東京理科大学、千葉県立松戸国際高等学校、早稲田大学本庄高等学院、愛媛大学附属高等学校

教育連携部会・高大連携マニュアル

異文化対応力育成研究部会

第3部：資料編 戦後日本の教育改革の変遷

解説 「グローバル人材の育成を求める教育改革の流れ」

年表 「戦後日本の教育行政とグローバル人材育成への動き」

参考資料 (民間企業の英語公用語化の試み)

学会誌目次

おわりに 学会の未来

大会プログラム (2018 年度前半期)

第 5 回関東支部大会 プログラム

大会テーマ：グローバル人材育成と英語教育の
接点

開催日：2018 年 6 月 17 日 (日)

開催場所：明治大学 (駿河台キャンパス)

プログラム：

10:00-12:00 臨時理事会

12:30 関東支部総会

12:50 開会挨拶 関東支部長 加藤俊一

13:00-13:30 講演「大学共通テスト導入の背景
と現状」大杉住子 (独立行政法人大学入試セン
ター審議役)

13:35-13:50 質疑応答

13:55-14:50 外部英語 4 技能試験について (大
学入試英語成績提供システムへの対応)

英検…公益財団法人日本英語検定協会

TEAP (TEAP CBT も含む)…公益財団法人日本英語
検定協会

IELTS…British Council

ケンブリッジ英語検定…ケンブリッジ大学英語
検定機構

GTEC…株式会社ベネッセコーポレーション

TOEIC®L&R および TOEIC®S&W…一般財団法人国
際ビジネスコミュニケーション協会

TOEFL iBT テスト…国際教育交換協議会 (CIEE)
日本代表部

15:00-16:10 シンポジウム I

「2020 年からの大学入試改革の課題～英語 4 技
能試験の導入の影響～」

モデレーター：勝又美智雄 (本学会理事、国際
教養大学名誉教授)

パネリスト：太田浩 (一橋大学)、奥山則和
(学校法人桐蔭学園)、村松教子 (明治大学付
属明治高等学校・中学校)、安河内哲也 (実用
英語推進機構代表理事)

16:15-16:35 賛助会員プレゼンテーション

16:45-18:20 シンポジウム II

「グローバル人材育成—教育現場への提言」

モデレーター：大六野耕作 (大会委員長、明治
大学)

パネリスト：賀川洋 (IBC パブリッシング株式
会社 会長)、松村弘典 (株式会社 EnglishCent
ral 代表取締役)、矢野絵美 (IEEE Japan Cou
ncil WIE 前代表、リコー IT ソリューションズ
株式会社 経営企画本部 人事部)、町田猛 (日
経新聞社 デジタル事業 日経カレッジカフェ編
集長)

18:30-19:50 情報交換会

第 4 回北海道支部大会 プログラム

大会テーマ：分野・学校・産学のボーダーを越
えたグローバル人材育成の最前線

開催日：2018 年 8 月 4 日 (土)

開催場所：北海道情報大学

司会：伊藤一正 (北海道情報大学)

プログラム：

12:30 開会のことば 竹内典彦 (北海道支部
長、北海道情報大学)

第 1 部 <北海道企画>

12:35-13:05 英語力向上事業研究指定校の実践
(1)

「グローバルマインドで地域の魅力を発見・発
信～倶知安農業高校総合実習・生活班の取り組み

み～」前田義江（北海道倶知安農業高等学校）、引率高校生4名

13:05-13:25 SSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定校の実践（2）

「SSHにおける農業教育と英語教育の融合ー未来のグローバル人材を目指して」満保浩司（北海道岩見沢農業高等学校）、引率高校生6名

13:25-14:05 高大産連携

「英語科・社会科・大学連携によるグローバル社会実習～利尻高校“Rishiri Pride”の取り組み～」福沢康弘（北海道情報大学）、中西真弓（北海道利尻高等学校）、鈴木香代子（北海道礼文高等学校）

14:05-14:20 休憩

第2部 <招待発表>

14:20-14:50 招待発表（産業界）

「中小企業における外国人従業員とのコミュニケーション～ベトナム現地法人での事例および北海道での事例～」高奥淳（株式会社サンコー）

14:50-15:20 招待発表（会員）

「高度外国人材（主に外国人留学生）の活用促進へ向けて」大辻晴幹（小樽商科大学大学院）

15:20-15:50 招待発表（会員）

「未来のグローバル人材を育てるのはローカルから」山崎秀樹（北海道千歳高等学校）

15:50-16:00 休憩

第3部 <会員発表>

16:00-16:30 「海外留学と国際インターンシップの「ベースキャンプ」を構築するー北海道大学発グローバル・キャリア・デザイン事業の理念と展開ー」正木幹生（北海道大学大学院）

16:30-17:00 「理系女子学生のエンパワーメントーグローバルゼーションの観点からー」塚崎香織（鹿児島工業高等専門学校）

17:00-17:30 「カップリング・インターンシップー異分野融合・産学連携による学生の学びー」勝又美穂子（大阪大学）

17:30-17:40 休憩

第4部 <特別講演>

17:40-18:25 「グローバル人材と英語」**勝又美智雄**（グローバル人材育成教育学会理事、国際教養大学名誉教授）

18:25 閉会のことば 田原博幸（札幌大学）

18:30-20:00 情報交換会

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をせず、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

学会誌『グローバル人材育成教育研究』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す。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。
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、和文の題名・和文の著者名の部分は不要です。
8. 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。
9. 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。
10. 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。
11. 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。
12. 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。

13. 原稿の各ページにページ番号を付けてください。
14. 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. 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。
2. 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。
3. 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。
4. 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(原則として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署名したものを、学会事務局宛に郵送し

てください。

【郵送先】〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台1-1
 明治大学 研究棟 812号室 (大六野研究室)
 グローバル人材育成教育学会事務局

【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., & Boomersshine, A. (2006). Life, the critical period: An exemplar-based model of language learning. Ms., The Ohio State University. [http://www.ling.ohiostate.edu/_kchall/KCH, retrieved March 15, 2011]

表1 原稿の種別ごとの内容とページ数

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

表 2 査読の評価項目（研究論文、研究ノートおよび実践報告）

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

表 3 査読の評価項目（論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言）

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

以 上

グローバル人材育成教育研究 第6巻第1号 (2018) (通巻第10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、大六野耕作、
たなかよしこ、田原博幸、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 小野 博

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 2018年9月28日

印刷所 株式会社福田印刷

〒800-0037 北九州市門司区原町別院3番5号

TEL: 093-371-3231 Fax: 093-371-5735

