

グローバル人材育成教育研究

第7巻 第1号

2019

■ 巻頭言

..... 勝又美智雄

■ 研究論文

海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相

(日本人海外駐在員へのインタビュー調査から) 市村光之 1

■ 実践報告

日本語学校に通う留学生の初年次キャリア探索

(ベトナム・ネパール人留学生を対象に) 鍋島有希 13

「海外フィールドワーク」における学生の学び

(関西学院大学の事例から) 安居信之, 越野圭美 22

■ 専門部会報告

異文化対応力測定尺度作成の試み

..... 工藤俊郎, 青柳達也 30

■ 支部大会報告

第6回関東支部大会報告

..... 長尾素子 36

TGGの目指すグローバル人材育成教育

(2019年度関東支部大会 基調講演(1) 報告) 谷口正一郎 38

大学教育におけるTGG活用の試みー拓殖大学商学部国際ビジネス学科の事例

(2019年度関東支部大会 基調講演(2) 報告) 中村竜哉 43

これからの異文化体験教育のあり方について

(2019年度関東支部大会 シンポジウム 報告) 勝又美智雄 55

2019年度九州支部大会報告

..... 原 隆幸, 川崎典子 58

■ 会告

大会プログラム(2019年度前半期) 60

投稿規程 62

原稿執筆・投稿ガイドライン 64



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 会長 勝又美智雄

英語教師たちよ、「グローバル人材」を目指そう

この春、英語教師のための月刊誌『英語教育』（大修館）に頼まれて「グローバル人材の条件」をテーマに4月号から9月号まで6回、連載した。1ページのコラムで1回の分量は約1550字と短い。そこでテーマを以下のように絞った。

- | | |
|---------------------|------------------------|
| ① 「グローバル人材」と英語 | ② 「グローバル人材」の必要十分条件とは |
| ③ 「英語ができる」日本人たちの問題点 | ④ 英語教師はグローバル人材教育に不向き！？ |
| ⑤ 英語力を高めるには日本語力も | ⑥ 英語教師こそ「グローバル人材」を目指そう |

読者である英語教師たちを強く意識して、全体を通したアクセントは「英語教師よ、がんばれ」だった。

担当の編集者はとても優秀で、丁寧に読んでいることはよくわかったが、ほぼ毎回のように「英語教師を批判するような表現は避けていただきたい」という注文が来た。新聞記者、大学教授として、これまで40年以上、いろんな雑誌に寄稿してきたが、文章表現について細かな書き直しを求められたのは事実上、初めてだと思う。

なぜ編集部がこんなに気を遣うのか、と最初は驚いた。そして英語教師はとてもプライドが高く、その分、自分を批判するような声には耳を貸したくない、という拒否反応が特に強いのではないかと気づいた。

これまでたくさんの英語教師と接してきたし、この学会の会員の8割近くは英語教師か英語教育の専門家だろう。その人たちは概して小中学校時代から成績優秀で、親にも先生にも褒められる模範生で、好きな英語を猛勉強して教職を選んだ、という人が大多数ではないか、と思われる。

そういう「エリート優等生」に共通するのは、教師や上司の言うことを素直に受け止めて、期待通りにうまく成し遂げる、という受信力・受容力と技術的な処理能力の高いことだ。その反面、自分を評価してくれない否定的な意見を素直に受け止めず、反発しがちなのではないだろうか。『英語教育』編集部もそれをよく承知しているからこそ、耳障りな意見・表現はできるだけ和らげようと努力しているのだろう、と感じた。

そういう目でこの半年間の『英語教育』の他の記事をよく読んでみると、文科省の教育政策を批判する論説などは、ほとんどない。原稿の大半は文科省の学習指導要領の改訂に合わせて、こういう対策をすべきだ、小学校英語はこう教えると効果的だ、中学・高校ではこう、と文部行政に即応して、いかにうまくやるか、という技術論と、英語の語彙・文法などの表現方法の指導や、英語専門家のマニアックな記事が中心になっている。そこでは全体を通して、批判精神はいらない、適応力こそが大事、という基本姿勢が透けて見えている。

だが、本来「グローバル人材」に最も重要な資質は、異論・批判を自分の考えを練り直す貴重な提言として歓迎し、お互いに合意できる地点がどこかを探り合う共同作業ができることだ。それこそが「異文化理解」の基本となる「異文化対立（衝突）」というべきもので、その衝突・対立に耐えられる力を鍛え、蓄えることこそが、今、最も求められる資質だと私は考えている。

それは排他的・独善的な一国至上主義を唱える大統領と、それを熱烈に支持する”White supremacists”がはびこる英語国の実態を見て、自分は何のために英語を教え、生徒・学生たちに英語を通して何を指導すべきかという自らの使命感を再認識することでもあるだろうと私は思っている。

（国際教養大学 名誉教授）

目次

巻頭言

.....	勝又美智雄
-------	-------

研究論文

海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相
（日本人海外駐在員へのインタビュー調査から）

.....	市村光之	1
-------	------	---

実践報告

日本語学校に通う留学生の初年次キャリア探索
（ベトナム・ネパール人留学生を対象に）

.....	鍋島有希	13
-------	------	----

「海外フィールドワーク」における学生の学び
（関西学院大学の事例から）

.....	安居信之, 越野圭美	22
-------	------------	----

専門部会報告

異文化対応力測定尺度作成の試み

.....	工藤俊郎, 青柳達也	30
-------	------------	----

支部大会報告

第 6 回関東支部大会報告

.....	長尾素子	36
-------	------	----

TGG の目指すグローバル人材育成教育

（2019 年度関東支部大会 基調講演（1）報告）

.....	谷口正一郎	38
-------	-------	----

大学教育における TGG 活用の試みー拓殖大学商学部国際ビジネス学科の事例

（2019 年度関東支部大会 基調講演（2）報告）

.....	中村竜哉	43
-------	------	----

これからの異文化体験教育のあり方について

（2019 年度関東支部大会 シンポジウム 報告）

.....	勝又美智雄	55
-------	-------	----

2019 年度九州支部大会報告

.....	原 隆幸, 川崎典子	58
-------	------------	----

会告

大会プログラム（2019 年度前半期）	60
---------------------------	----

投稿規程	62
------------	----

原稿執筆・投稿ガイドライン	64
---------------------	----

CONTENTS

Page

Preface

..... Michio KATSUMATA

Research Paper

The Actual Aspects of Intercultural Competence Factors for Japanese Business Persons
(Based on Interviews with Experienced Staff of Overseas Assignment)

..... Mitsuyuki ICHIMURA 1

Practical Reports

Career Search in the First-year of Foreign Students Attending a Japanese Language School
(For Vietnamese-Nepalese International Students)

..... Yuki NABESHIMA 13

Students' learning in "Overseas Fieldwork"

(A case study in Kwansei Gakuin University)

..... Nobuyuki YASUI, Yoshimi KOSHINO 22

A Report from the Special Interest Group on Intercultural Communicative Competence

Developing a Measurement Scale for Assessment of Intercultural Communicative Competence

..... Toshio KUDO, Tatsuya AOYAGI 30

Reports on Chapter Conferences 2019

Kanto Chapter Conference 2019

..... Motoko NAGAO 36

Kanto Chapter Conference 2019: Keynote Speech (1)

..... Shoichiro TANIGUCHI 38

Kanto Chapter Conference 2019: Keynote Speech (2)

..... Tatsuya NAKAMURA 43

Kanto Chapter Conference 2019: Symposium

..... Michio KATSUMATA 55

Kyushu Chapter Conference 2019

..... Takayuki HARA, Noriko KAWASAKI 58

Announcement

Conference Programs 2019 (April-August) 60

Contribution Rules 62

Guidelines 64

研究論文

海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相 (日本人海外駐在員へのインタビュー調査から)

市村 光之^A

The Actual Aspects of Intercultural Competence Factors for Japanese Business Persons (Based on Interviews with Experienced Staff of Overseas Assignment)

Mitsuyuki ICHIMURA^A

Abstract: The writer analyzed the qualities for interculturally competent Japanese business persons who work overseas in the previous article. This paper is to verify its validity and make more specific and multifaceted investigation into each of the requirements. The analysis of interviews supports the appropriateness of these requirements. It also shows the proper implementation of each differs depending on their roles, duties, counterparts, etc. In addition, the difference in the views of business operation between Japanese and foreigners causes various misunderstandings and missteps. It is necessary to grasp the facts of cross-cultural situations from two complementary points of view, i.e., macro-cultural features such as countries and ethnic groups, and micro features such as business culture and individual differences. In order to play an active role in the global society, Japanese should show their individualities while making use of their strengths, and contribute locally from a global standpoint.

Keywords: global competency, intercultural competence, cross-cultural communication, job description

キーワード：グローバル人材、異文化間能力、異文化コミュニケーション、職務記述書

1 グローバル人材育成の課題と本稿の目的

本稿の目的は、グローバルに活躍できる人材の資質、スキルなど、諸要件の実相をより具体的、多面的に示すことにある。市村（筆者）（2018）は、2014年に実施した海外駐在経験者へのインタビュー調査に基づき、日本人がビジネス上、外国人と協業するために求められる資質やスキルを《グローバル人材要件》とし整理した¹⁾。これを本稿では「第1論文」と呼ぶ。さらに筆者は2015年以降、海外の駐在現場に出向いてインタビュー調査を実施してきた。本稿はそれら2015～18年の調査結果をまとめた第2論文にあたる。

企業の海外進出の進展に伴い、グローバル人材の養成が大学等の教育機関に求められている。2010年代に入り、経済産業省、文部科学省、内閣官房、日本経済

団体連合会など関係各所が相次いでグローバル人材に関する提言等を発表した。海外で活躍する要件として、言語力を含むコミュニケーション・スキル、社会人基礎力に代表される汎用的スキル、異文化対応や主体性などの資質が共通に挙げられ、文部科学省は教養や専門分野の知識を加えている²⁻⁵⁾。しかし、これらはグローバル人材要件の概念の提示に過ぎない。一般には、英語が堪能で海外経験豊かな人という矮小化されたグローバル人材像が流通している（西山、2014）⁶⁾。大学教育においては、英語を中心に語学教育の強化および留学等の海外体験の促進をもってグローバル人材養成策とする傾向にある。藪田（2015）はこうした現状を課題とし、異文化を受け止め関係を取り結ぶ異文化間能力の重要性を指摘している⁷⁾。

2014年の第1次調査では、海外対応経験のある人事担当者等に国内で意見を求め、日本人または日系企

A: 横浜国立大学大学院教育強化推進センター



図1 グローバル人材要件の構造

業特有のグローバル人材要件を、図1に整理した。日本人が海外に駐在する際、または外国人と協業する際、①異文化環境に適応し主体的に行動する資質群と②自国や対象国の幅広い知識や教養が、相手との溝を埋め、円滑な関係を取り結ぶ土台になる。現実の業務活動ではそれらをベースに、③担当業務の知識や経験、および④業務遂行スキルを駆使しつつ必要な行動が取られる。そうした他者への働きかけの際に⑤語学力、殊にビジネス上の共通言語として英語が必要になる。つまり、異文化状況に主体的に適応する資質や知見、業務遂行上の能力がまず求められ、言語力はそれらを発動するツールとして機能する。加えて、これら一連の活動を縁の下で支えるのが、底辺の楕円にある家族や本人の新生活への適応である。私生活に不安がないことは、駐在員が仕事に集中し、能力を発揮するための前提となる¹⁴⁾。

本稿では、第1論文で整理したグローバル人材要件の妥当性を海外駐在員の生の声を元に検証する。加えて、対応相手や仕事の考えかたによる相違など、グローバル人材要件を多角的に考察する。本稿が単なる語学力を超えてグローバル人材要件の実相の、少なくとも代表的な面を提示し、多様な異文化環境に対処できる人材を育成するために、大学等の教育機関に求められることを再検討する基礎資料となることを期待する。

2 第2～5次調査の概要

2.1 調査地域と対象者

本稿の対象となる2015～18年の第2～5次調査では19カ国・21都市に赴き、各都市で3～8名、日系

企業の駐在員を中心に計104名に訪問調査した¹⁵⁾。

- ・ 第2次(2015年)：南・東南アジア4カ国(インド、インドネシア、ベトナム、シンガポール)20名
 - ・ 第3次(2016年)：欧州5カ国(ドイツ、ベルギー、イギリス、イタリア、ロシア)19名
 - ・ 第4次(2017年)：中東4カ国(UAE、エジプト、トルコ、イスラエル)18名、および東アジア2カ国(中国、韓国)12名
 - ・ 第5次(2018年)：アメリカ(ニューヨーク、アトランタ、シリコンバレー)19名、および中南米3カ国(メキシコ、コロンビア、ブラジル)16名
- 対象企業は銀行、商社、製造(自動車、機械、電機、食品、アパレル)、IT、建設などの主要産業をカバーし、一部にサービス業の自営業者や学校教育関係者、外交官などを含む。なお対象者は、可能な限り企業ごとに、赴任前にすでに管理職だった40～50代の社員と、30歳前後の初駐在の若手社員の2名に依頼した。

2.2 調査方法

調査対象者には、第1次調査結果と(a)～(c)の質問項目を事前に送付した。調査当日は対象者の勤務先を訪問し、約1時間の半構造化インタビューを実施した。第1次調査で抽出したグローバル人材要件の妥当性を確認すると共に、海外駐在現場の地域性や駐在員の役割、対応相手による人材要件の多様な面を抽出することに努めた。なお、発言内容は対象者の了承を得て録音し、文字起こしした発言録を元に分析した。

- a) 第1次調査でまとめた人材要件の妥当性
 - b) グローバル対応における現状の課題
 - c) グローバル人材育成のため大学教育に求めること
- 人材要件の妥当性(a)は、第2～3次調査ではほぼ確認・微修正し、確定できたことから、第4～5次調査では質問項目を以下に重点を移して継続調査した。
- d) 地域・役割・対応相手などによる差異
 - e) 駐在員家族の適応課題や、女性が駐在する際の課題

3 グローバル人材要件の妥当性

3.1 グローバル人材要件の検証結果

第1論文でまとめたグローバル人材要件について、概念図(図1)の構造全般、および見解が分かれそうな語学力、業務遂行スキルの捉えかたを中心に妥当性を検証した結果、図1の概念図は海外駐在員の現場感

覚として、参照に堪えうる妥当なものと判断できる。

3.1.1 グローバル人材要件の構造

図1の構造全般の妥当性を5件法のアンケートで回答させ、その理由を訊いた結果が図2である(回答者93名)。41%が「5.大いに賛同」、59%が「4.総論賛同」を選び、選択肢3以下のネガティブ回答はなかった³⁾。「日本企業が海外に出ていく前提としての大学教育のために、要件がきちんと整理できている」、「当初は英語のみ気にしていたが、実際に赴任し漠然と思っていた要件がこの図にまとまっている」など支持を得た⁴⁾。

「大いに賛同」を選ばなかった対象者の第1の理由は、「異文化適応の部分は信頼関係の構築につながり、業務遂行スキルとも混然一体となっている」との意見に代表される。図に整理するとこうなるが、個々の要件はクリアには分けられず、現実にはそれぞれの要件が複雑に絡み合って作用している点を指摘している。

第2の理由としては、図のピラミッド構造の上下関係や各台形の面積をどう意味付けるかによる解釈の違いである。たとえば、最上層に最も重要な要件が配置されていると解釈する人、最下層を基礎、土台として最重要と解釈する人、さらに台形の面積が大きいほど重要度が高いと解釈する人などがいた。図1は要件の構造を示すのが主目的で、重要度や関連性を含む複雑な関係を表しきれていない。図式化の限界と言える。

各要件の重要度に関しては、語学力よりも異文化適応の資質や業務遂行スキル、業務知識やスキルの重要性を指摘する意見が多く、第1論文の考察を裏付ける結果が示された。グローバル人材要件と国内要件についても両者の共通性が指摘され、第1論文の考察と一致した。

なお、図1の底辺の楕円部分(本人や家族の新生活への適応)は資質やスキル等の「要件」ではないが、海外で活躍するための前提として見過ごせない。インタビューでは、家族の心配事から駐在員本人が仕事に

集中できなくなるケースや、慣れない海外生活に適応できずに配偶者が日常生活で孤立し心身を病んでしまったり、離婚につながるケース、駐在員自身が環境不適応のプレッシャーから飲酒、異性関係等でトラブルを起こすケースなど、切実な事例も語られた。

3.1.2 語学力の捉えかた

図1でツールと位置付けた⑤語学力については、ビジネス上の共通語である英語力を想定して5件法で妥当性を確認した。その結果が図3である(回答者92名)。選択肢5、4の賛同の意見が90%を占め、一部に異なる見かたがあるものの概ね妥当と判断できる。

異文化適応の資質を活かして対応相手と向き合い、業務知識やスキルをベースに論理的思考力や発信力をフル稼働させて渡り合うことが重要であり、語学力は情報受発信のツールとみるのが駐在現場の人々の大方の認識である。「プラスαの語学力」の必要度合いは、駐在地域、役割、対応相手など駐在員が置かれた環境により異なることは第1論文で述べた。次章で詳述するが、それらの具体例も広範に収集できた。

一方、10%だが選択肢5、4以外を選択した、つまり語学力の捉えかたに違和感を抱いた対象者は3種に分かれる。第1は業界、携わる業務や役職、職場環境、さらに駐在地域などによって求められる語学力のレベル差があることを重視する意見である。それらが図に表現されていないことから「賛同」にならなかった。

第2は、語学力はツールとしたことを語学力の軽視と捉えた対象者である。対外交渉が多い事業開発系の仕事に携わる対象者は、「言葉ができないと相手の懐に入っていけない」と、社内業務中心の職種や開発系の職種との対比で、契約交渉など利害調整を含む難しい折衝では業務知識やスキルだけでなく、語学力も重要と指摘する。現地企業対象の営業職、経営・管理職も同様であろう。英語があまり得意でない若手駐在員は、「語学はツールという人は英語ができる人で、英語で苦勞していないからそう言えるのではないか」と訴え

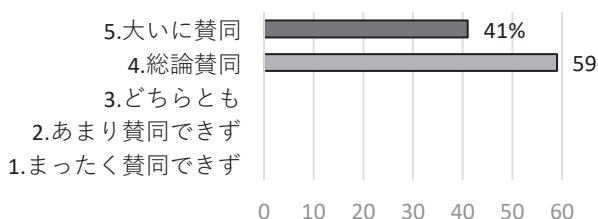


図2 グローバル人材要件の構造の妥当性

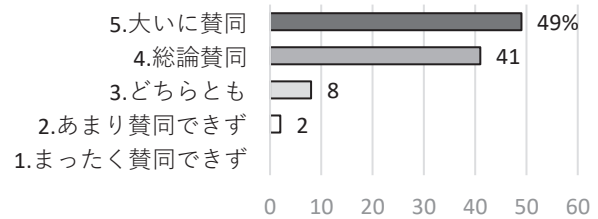


図3 語学力の捉えかたの妥当性

る。語学はツールと捉える対象者も「言語の壁ゆえに結局伝わっていないということがあります、誤解が生まれる。語学はツールだが無下にはできない」と言う。たかが英語、されど英語であることも事実である。

第3は、英語に加え現地語の必要性を実感している人々である。選択肢5、4の賛同者を含め、アジア、中東、中南米の対象者に多い。あいさつ程度でも現地語で会話できると、相手との距離が縮まり関係構築がスムーズに進む。さらに生産工場の場合、高等教育を受けていない現地スタッフが大半のため現地語しか通じないケースが多い。中東地域などの政府・監督官庁では、外国人との対応が閉鎖的な面があり現地語が求められるケースもある。

3.1.3 業務の知識・経験、業務遂行スキルの捉えかた

第1論文では、担当職務に関する相応の業務知識・経験があることを前提に、海外または外国人と効果的に協業するために求められるジェネリック・スキル(職業に係わらず共通に必要な基礎的・汎用的スキル)を「信頼関係構築力」と「思考力と発信力・調整力」の2つに集約した。図1の③④に当たる。この整理について5件法で意見を訊いた結果が図4である(回答者92名)。選択肢5、4の賛同意見が97%を占め、大多数から支持を得た。一方、選択肢3を選んだ対象者は、「業務知識や経験が最も重要。相手の話を聞くことや発信力などは各論ではないか」など、各要件の軽重と概念図内の配置の解釈を理由にした留保意見だった。

業務の知識・経験や業務遂行スキルは、それぞれが独立して存在し作用するものではない。第1論文では、信頼関係が構築されるプロセスを例に、①資質や②知識・教養を含め各要件が相互に作用して信頼関係が形成されることを示した。この点についても「ビジネスを含めすべての営みは信頼関係があって初めて成り立つ。そのスキルが資質と密接に結びついている」との発言にあるように、各要件はインタラクティブなものであり、語学力を含め各要件と切っても切り離せない

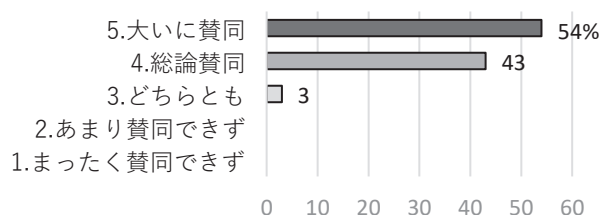


図4 業務知識、業務遂行スキルの妥当性

いというのが駐在員たちの実感である。そしてこれらは、外国人との対応に限らず、日本国内においても、日本人同士でも同様であろう。

3.2 異文化間コミュニケーション力

前述の経済産業省など関係各所が発表したグローバル人材要件にあつて、図1にない要件が「コミュニケーション能力」である。①～⑤の要件を総動員して発揮される総合力こそ、異文化間におけるコミュニケーション能力であり、1要件として概念図に配置できないからであることは第1論文で述べた。この点についても、さまざまな具体例から確認できた。

語学力に関して、「流暢な英語力は地域によっては用を成さない。英語を話す文化にない国では、流暢に話しても引かれるだけ。地域 by 地域だ」と言う。アジア、中東、中南米など英語を母語としない地域では、ネイティブ並みの発音で捲し立てるより、たどたどしくてもゆっくり発音するほうが聞き取りやすく、ノンネイティブ同士の親近感が沸くこともある。英語はビジネス上の共通語だが、世界人口でいえば話者の大半は英語を母語としない人たちである。英語の不得手な人には、相手の語学力や心情に合わせて話すといった配慮が状況に応じて求められる。

さらに論理的思考力に関して、「論理的思考～調整力は国によって異なるかもしれない。エジプト人は論理的ではないと感じる」との意見があった。もちろん人によるのだが中東や東南アジアでは、理詰めでビジネス上のメリットを説明するよりも、熱意をもって「私はこうしたい」、「あなたと組みたい」と訴えるほうが相手の心に響き、合意を得やすいと中東勤務を経て経験的に知ったと言う。

Meyer (2014) は信頼関係を構築する際、相手の業績や技術力など仕事上のやり取りからタスクベースで認知的信頼を形成する文化と、仕事の前に個人的付き合いから人となり確かめ、人間関係ベースで感情的信頼を形成する文化があると指摘する⁸⁾。一般に、欧米はタスクベース、アジアや中東は人間関係ベースに該当する。中国では、まず酒を酌み交わしお互いの人柄を確かめ親しくなってから仕事の話に入るが、欧米人はそうした会食の付き合いは稀で、仕事は仕事と割り切り、ビジネス上の損得で合理的に判断する。

つまりグローバル人材要件の適切な発揮のしかたは、

相手や状況に応じて変化する。グローバル人材の各要件が相互に関連して作用することと共に、相手に応じた適切な適用のしかたがあり、それらが重層的に発揮されて人間関係が成立する。それを可能にする一連の能力と行動の総体こそが、概念図に1要件としては表せない《異文化間コミュニケーション力》である。

3.3 大学教育で養成すべき要件

第5次のアメリカ、中南米調査では、初めて海外に赴任する30歳前後の若手と、赴任前の国内勤務段階ですでに管理職だった駐在員とで、求められるスキル要件の相違についてアンケートを含め調査した。海外駐在に初心者に優先的に求められる要件は、入職前の大学教育において養成すべき優先課題と考えることができる。図5は赴任前すでに管理職だった駐在員19名に、図1の各要件を11項目に分け、日常や家族の適応（最低層の楕円）を加えた計12項目について、管理職である現在の対象者がどのくらい求められているか（持っているかではなく）、それに対し30歳前後の初駐在の若手担当者にどのくらい期待するか、を4件法（1：あまり求められない、2：やや求められる、3：求められる、4：大いに求められる）で訊いた結果の平均値である。

管理職である現在はすべて平均3.5以上であり、各要件がまんべんなく求められていると認識している。一方、若手駐在員に期待する要件には強弱がある。若手に特に求めるのは、a)、j)、k)、l)の4項目（平均3.5以上）、つまり意思疎通を図る最低限の語学力と主体的に異文化に適応する資質、および見知らぬ土地での日常生活への適応である。赴任前の国内業務において役割に応じた職務遂行能力があることを前提に、海外業務で必要な職務遂行能力（b～h）は駐在を通じて徐々に身に着ける要件ということになる。

インタビューでは、12項目のうち最も大切なものも訊ねた。その結果はk)主体性発揮の資質が6名と最も多く、j)異文化適応の資質、l)日常や家族の適応がそれぞれ3名だった。通常、必要最低限の英語力を兼ね備えた者が駐在員に任命されるので、a)は選ばれなかったと推測できる。

最も多かったk)主体性発揮の資質は、担当業務を遂行するための原動力となるコアな要件と考えられる。市村（2015）は、国内の新卒クラスの若手社会人のス

キル課題を探るインタビュー調査により、就業力（ジェネリック・スキル）が発揮されるまでの大まかな構造を整理した⁹⁾。まず担当業務に対する当事者意識や責任感を含む《主体性》により、何らかのアクションを起こすための課題認識をもつ。その課題認識が原動力となり各種ジェネリック・スキルが発動する。それらはコミュニケーション能力により、周囲に働きかけられ、具体的なアクションになるという構造である。

では、グローバル人材、または海外駐在員として主体性を発揮するとはどのようなことか。対象者たちからは主に次の3つが挙がった。

- 待っていても何も進まない。自分がこれを担当し解決するという当事者意識を持つこと
 - 本社の方針と現地の事情の狭間で、現地のビジネスをどうしたいのか、判断の軸を持って行動すること
 - 3～5年という限られた駐在期間で、いかに現地に貢献するか、成果を産むかを構想すること
- こうした主体性を発揮し、行動に移さなければ、現地スタッフからの信頼は得られにくく、効果的に協働することが難しい。

以上のように、海外で活躍できる人材にまず求められる要件は、意思疎通が図れる英語力に加え、主体的に異文化に対処し行動するための資質群と日常生活を含む異文化適応能力である。語学としての英会話力は中学高校レベルの基礎力があればあとは慣れの問題で、現地に飛び込めば否応なく最低限度の意思疎通はできるようになる。一方、主体的に行動する姿勢や異文化に適応する資質は、知識としてわかっている、できるようになるまでに様々な実体験からの学びが必要で時間もかかる。しかし、ベントン（2012）が指摘する

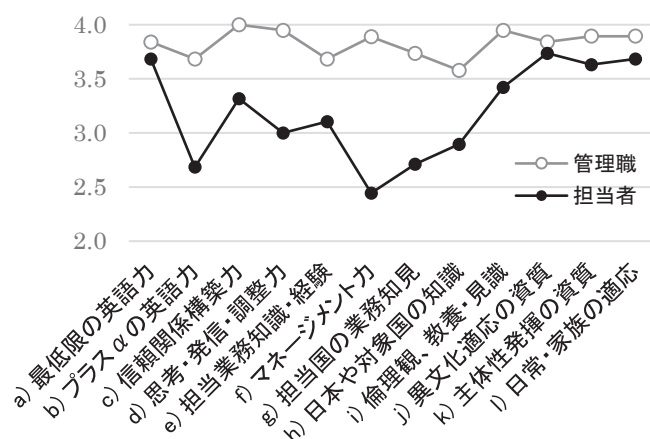


図5 各要件の必要度：若手担当者と管理職

ように、近年、日本の若者には異質な他者との係わりを避け、海外に出たがらない内向き傾向がみられる¹⁰⁾。グローバル人材という語学力の強化のみに眼がいきがちだが、前述の藪田(2015)がいう異文化間能力、さらには異文化間能力に外国語の運用力を加えた異文化間コミュニケーション力を大学教育課程の内外でいかに滋養するかが、実は重要な課題である。

4 グローバル人材要件の実相

大学教育において海外で、または外国人との協業で活躍できる人材を育成する第1歩は、グローバル人材の各要件、または異文化コミュニケーション力の発揮のしかたの多様な実態を、学生たちに実感させることではないだろうか。本章では、企業のグローバル化の進行度合い、対応相手、仕事の考えかたの相違の3つの側面から、それらの幅と奥行きについて、これまでの調査で知り得た範囲ではあるが整理を試みる。外国人と日本人とのビジネス上の文化比較をするのは本稿の目的の範囲を超え、かつそれを包括的に論じる知見が筆者にはない。より学術的な見地からの検証は、今後のグローバル人材研究者の研究に委ねる。

4.1 企業のグローバル化度合いによる要件の相違

企業または事業のグローバル化の度合いにより、求められる要件、またはそのレベルに温度差がある。日本生産性本部は「国際化指標 2010 モデル」において、企業のグローバル化の進行度合いを、A～C のタイプに分類している¹¹⁾。輸出入の延長線上で海外拠点を配置するタイプAの企業は、ビジネスのグローバル化の初期段階にあり、国内ビジネスの比率が高い。これらの企業で海外事業に携わる者は、語学力よりも海外市場を切り開く熱意とタフさと、何もないところからビジネスを形成する主体的な動きがまず求められる。国内では海外部門自体が異質な存在であり、国内部門に海外の現状やニーズを理解させ動かす業務遂行力、特に社内調整力もカギを握る。

海外展開が進む多くの企業は、海外拠点を本国思考の調整で運営するタイプBに該当するだろう。これらの企業では、海外拠点を円滑に運営するマネジメント能力と、本社の方針と現地の事情の両方を踏まえつつ、最適な解を導く調整能力、語学力が必要になる。

グローバル化がさらに進んだタイプCの企業では、

ローカルに権限が委譲され現地が主体的に運営する体制に移行が進んでいる。経営の最適化のため「前衛」の経営・管理は現地人材が担い、駐在員は「後衛」の位置からそれらをサポートする。企業の理念や戦略を共有しつつ現地が独自性を発揮するためには、本社本位の発想から脱却し、現地を理解し尊重しつつ調和を図るより高度なマネジメント能力が求められる。

海外に進出した企業では、現地の経済環境に即応しつつ、現地と日本の双方が Win-Win の関係になれる組織管理・運営の最適化が急務となっている。白木(2012)は、ASEAN に展開する日系企業の調査において、現地での操業年数が長い企業ほど現地管理職人材が育ち、日本人管理職への評価が厳しくなると指摘している¹²⁾。操業年数の長さは、国際化指標 2010 モデルのグローバル化の進行と同期する面が多いと推測できる。輸出から始まった事業が拡大し現地人材が育つにつれて、権限の現地への委譲も進行し、駐在員が果たすべき役割も変化していく。それに伴い、日本人管理職に求められるスキル要件も変化する。

4.2 対応相手による求められる要件の相違

異国に暮らす駐在員たちは、実際に日々どのような人々と接し、どのような困難に直面しているのだろう。これまでのインタビュー調査を通じて、ジグソーパズルをつないだものが次頁の図6である。海外駐在において対応する相手は多種多様だが、主な登場人物は社内、社外、日常生活の3つの場面に分けて整理できる。

4.2.1 社内の人々との対応

駐在員が職務上対応する頻度が最も高いのは社内の同僚である。その内、日本人は現地駐在員と日本本社にいる社員に分かれる。現地スタッフは職種ごとに採用された、いわゆるホワイトカラーの人と生産拠点のある企業では工場の工員に分かれ、それらヨコの関係に上司・部下のタテの関係が加味される。

日本人同士でも、現地駐在員と本社社員とでは、日本語は通じていても立ち位置が違う。本社サイドはなぜ現地は計画通りに事が進まないのかと苛立ち、現地サイドは現場の事情も理解せずには本社は「本社の論理」を押し付けると不満を募らせる。両者の狭間で、駐在員には現地・本社双方に、それぞれの意図や事情を伝え、折り合いを図る調整力が求められる。意外だったのは、駐在員同士の人間関係が最も難しい、との意見が多か

ったことだ。外国人とのやり取りの齟齬は文化が違
と割り切れるが、駐在員は仕事経験、駐在経験に基づ
く流儀や価値観がそれぞれにあってお互い譲らない。
駐在員同士は苦楽を共にする濃密な関係にあり、人数
が限られ狭い世界故に、一旦、人間関係がこじれると
逃げ場がなく辛いのだという。

現地スタッフのホワイトカラーの人は、高等教育を
受けており英語が話せることが多い。欧米圏以外の地
域でも人によって欧米への留学経験があり、欧米流の
ビジネスの進めかたに慣れているケースもある。さら
に中国、韓国など地域によっては、日本語が堪能な現
地スタッフを揃えやすい。日本語を学んだ人は、元々
日本に親近感があり、日本の企業文化に適応しやすい。
そのため駐在員にとっても協業がしやすい。
その対極にいるのが生産部門の工員である。多くの場
合、高等教育は受けていない。西欧地域をはぶき英語
は話せないで、意思疎通は現地語になる。実際、溶
接工の指導員としてインドネシアの工場に赴任した駐
在員は、赴任してから覚えた現地語の単語とジェスチ
ャーで「赤、レバー、引く」などの指示を出していた。
こうしたケースでは、言語面のみならず現地スタッフ

の異文化度合いが高く、意思疎通のハードルも高い。
進んで昼食を共にするなど、ものおせせずにとけ込む
異文化適応の資質や、技術力そのもので信頼を得る、
つまり態度で示すことが駐在員に求められる。

欧州では過去の戦争の経緯から、フランス人とドイ
ツ人のスタッフが協業する際、場合によって駐在員が
間に入りクッション役を果たすという。宗教について
も同様に、歴史的経緯と現在の状況を踏まえ細心の配
慮が必要になる。さらにインドでは、人員の配置や昇
進を決める際、スタッフの出身カーストの違いに配慮
しなければトラブルの元になる⁵。

4.2.2 顧客など社外の人々との対応

社外の対応相手は、顧客または顧客企業、仕事を発
注する取引先、政府・監督官庁などに大別できる。顧
客企業や取引先は、現地に進出している日系企業と現
地企業に分かれる。現地企業は、顧客も取引先も現地
が主で外国人との対応に慣れていない、いわゆる地場
企業と、海外取引に慣れている企業に分かれる。

ビジネス上の共通語は英語だが、アジアや中東など
では、たとえ事務レベルの交渉は英語でも、トップ同
士の会談では現地語というケースもあり、経営者には



図6 対応相手による求められる要件の相違

英語のみならず、現地語が求められることもある（できないときは通訳が入る）。中国、韓国では、日系企業側が現地語で話すことで、それだけ相手を尊重し真剣に現地のことに取り組んでいると信頼感を深められるという。ドメスティックな地場企業への営業や交渉事は、現地の流儀に精通し現地語で対応できる現地スタッフが担当することが多い。銀行のように主な顧客が日系企業の場合、対応相手も日本人のケースが多く、国内とあまり変わらない営業活動ができるようだ。いずれにしても、仕事の進めかたは現地の流儀に従うことになるので、現地の法令、商習慣、仕事の進めかた等を把握しておかねばならない。

政府・監督官庁との対応では、当然のことながら現地の流儀に従う。公用語である英語が主だが、アジア、中東は現地語のケースもある。イスラム圏では宗教上の手続きの都合で休日が直前にならないと決まらなかったり、急に予定が変更されるなど、現地の意向に振り回されることも多い¹⁶⁾。

4.2.3 日常生活で付き合いの人々との対応

日常生活では住居の大家や不動産業者、メイド（特に東南アジア）、公用車の専属運転手、近所の商店やレストランの店員、電気水道等の工事業者、タクシーの運転手などがまず挙げられる。加えて駐在員の家族、日本人会など同胞との付き合いがある。

大家やメイド、近所の商店やレストランの店員など、日常生活で接する現地の人々は、異文化の際たる対応相手である。多くの国々では時間感覚が日本人よりも緩い。たとえば、水道工事業者が約束の日時に来ず、待ちくたびれて連絡すると「今日は忙しいので明日行く」と言われ、翌日も結局来ない、ということはしばしば起こる。欧州ではだいぶ英語が通じるようになったが、アジア、中東、中南米などでは多くは現地語か、英語が単語レベルで通じるのみだろう。もちろんこれらは、たとえばレストランで料理を注文するなど、業務遂行上の意思疎通に比べれば単純なやり取りが多いが、お互い相手の文化に慣れていない分、些細なすれ違いの積み重ねが大きなストレスになる。

過去の戦争の歴史から、東アジアの国では日本人へのネガティブ感情を抱く人もいる。そうした感情は仕事上の付き合いよりも、行きずりの相手との接触で露骨に表出されがちだ。実際、タクシーを止めると「日本人は乗せない」と乗車拒否されるケースはよく聞く。

対照的にイスラエルでは、通りを歩いていて不意に声をかけられ、「君は日本人か？ 私の母は日本人に命を救われた」と感謝されることがあるという¹⁷⁾。中南米には、100年余りに渡る日系移民の歴史がある。移民の人々が現地に融合し、現地社会に貢献する努力を積み重ねた結果、日本人の勤勉さや誠実さが認知され、日本人は信用できるというイメージが形成されていて親日的で仕事がしやすい。東南アジアや中東では、「Made in Japan」のモノ作りへの信頼はいまだ厚く、日本人に一目置く。

駐在員にとって本来、安らぎの場が家庭であり、心を許し合えるのが家族であろう。駐在員本人は仕事という目的があり現地赶赴するが、家族は現地赶赴するか、日本に留まって暮らすかに拘わらず、自発的な理由ではなく駐在員の都合で、新しい生活を余儀なくされる。そのこと自体が、家族にとって大きな精神的負担であることを忘れてはならない。生活環境や安全・衛生面、買い物や食事、友人関係、子供の教育、さらに病気の際の対処など一事が万事、日本とは勝手が違う。駐在員自身も新しい職場環境でプレッシャーと闘いながら仕事をしているが、その配偶者はそれ以上に不安な思いをしている。一方で、不慣れな環境故に家族同士が気遣い、助け合うようになり、国内にいるときよりも絆が強まることもある。いずれにしても、駐在員にとって、家族、特に配偶者へのサポートは、職場とは質の異なる異文化適応課題になる。

欧米先進国以外への駐在では、安全面において日本での日常感覚とは次元の違う配慮が必要になる。中南米の駐在員は防弾車に乗る。その一人であり海外経験豊富な対象者は、インタビューの1週間前に暗がりを歩いていて強盗にあった体験を語ってくれた。ミサイル攻撃防御用のシェルターを備えたビルに勤務するイスラエルの対象者は、十分に備えているという慣れが怖いという。駐在員の家族は、自由な外出も制限される。気晴らしにウインドウショッピング、独りでブラっと散歩、ができず、配偶者は家に閉じこもりがちになる。子供たちも通学は親が車で送り迎えし、子供同士で出かけるにも親が付きそう。近所の公園で気ままに遊ぶ、という日本なら当たり前のことができない。家族にとって日常の一つひとつがストレスになる。

現地の日本人会などの親睦団体での付き合いは、異国での生活をよりよくするための助け合い、情報交換

の場になる。一方で閉じられたコミュニティになりがちで、付き合いがいろいろいい、趣味が合う/合わないなどで人間関係が難しかったりする。

4.2.4 求められる語学力の相違

求められる語学力は、対応相手や職種によりまちまちである。本社とのリエゾン業務が中心の駐在員のケース、中国、韓国など日本語ができる現地スタッフを揃えやすい地域、規模が大きく駐在員が大勢いる事業所では多くが日本語で事足りることもある。営業や事業企画などの対外折衝の多い仕事では語学力も重要だが、エンジニアなどは内勤が多く、技術知識が共通理解となり言語を補完できるので語学力の重要度は相対的に低い。

英語で高等教育を受けた人の中には、英語が堪能なことがエリートの証と受け止め重視する人もいる。他地域に比べ、欧州はイギリス以外の国でも英語が堪能な人が多く、相応の英語力が求められる。さらにネイティブスピーカーの国では、より一層の英語力が求められ、たとえば子供の頃よく見たテレビ番組など、話題の文化的背景を知らないと会話に割って入れない。同じ英語圏でも英米で温度差があり、「*英国人は外国人に対して分かりやすい英語を話そうとする人が多いが、米国人は英語が話せて当たり前、話せるからアメリカに来ているのでしょという姿勢*」で手加減がない。アメリカは様々な国からの移民で成り立つ社会であり、英語がアメリカ社会またはアメリカ人の紐帯となっているからだろうか、いささか不寛容な面があると多くの在米駐在員たちは感じている。

4.2.5 マクロとミクロの視座

前出の Meyer (2014) はビジネス上の文化的な差異を国別にマッピングしつつ、それらは平均であり、個人差や地域性などにより散らばりがあることを留意点として挙げている。図6は、その散らばりについて駐在員を中心点に、日常で出会う人々という切り口で表したものである。海外の人々との対応においては、国や民族などのマクロな文化的特徴という主軸と、職場等のより狭いコミュニティや個人差というミクロな特徴の軸と、複眼で異文化状況を捉える必要がある。

同じ国でも相手により業務遂行上の役割や利害など関係性が異なり、様々な個人差があり、ものごとの受け止め方も千差万別になる。3.2 で英語の流暢さや論理的思考力で例示した通り、グローバル人材要件の適

切な発揮のしかたも相手に応じて変化するため、対応のコードスイッチ能力が求められる。

4.3 仕事の考えかたの相違

外国人と日本人との間で起きる仕事上の齟齬は、何が原因なのだろうか。徳永 (2009) は、日本で働く外国人が仕事上、日本人に抵抗や困難を感じる項目を調査した¹³⁾。その結果は言語力 (59%) をはぶくと、仕事の進め方が最も多く 31% が抵抗や困難を感じ、文化習慣が 18%、人間関係が 12% と続く。海外拠点では仕事の進めかたを現地に適合させている面があり、国内調査の結果をそのまま適用できないが、海外においても仕事上のやりとりで相当の戸惑いを感じていると推測できる。ここでは、異文化間コミュニケーションの実相を、仕事の考えかたを切り口に整理する。

4.3.1 雇用形態と Job 概念の相違

駐在員と現地スタッフとのすれ違いの起点は、雇用形態の違いに起因する職業の捉えかたの差である。守屋 (2014) は、欧米などの企業は職務主義をとり、職務記述書に職務内容や権限、責任範囲を明記する一方、日本企業は属人主義を取り、様々な職種を経験させてその企業に適応するジェネラリストの養成に重きを置き、職務範囲が柔軟で明確でない¹⁴⁾ と対比する。駐在員の大多数はいわゆる総合職として、その企業が営む事業に適応できるであろうポテンシャルで採用された人材であり、基本は終身雇用で職種も変わり得る。近年、日本人のキャリア意識が変わりつつあるとはいえ、意識は「就社」であろう。それに対し、海外では文字通り「就職」で、現地スタッフは、たとえば「〇〇の営業を担当する仕事」のように基本的に Job 単位で、その Job に必要な能力の持ち主が採用され、その Job に見合う成果を挙げられなかったり、その仕事が無ければ雇用も解消される可能性が高い。

加えて、自分が担当する職務の範囲や役割、つまり「Job」の概念が異なる。ある対象者が「日本企業はサッカー型、欧米企業はアメフト型」と例えていたのが言い得て妙である。サッカーはその場の状況に応じてそれぞれが有機的に動き、ディフェンスが攻撃に参加したり、守備に穴が空かないようポジションを超えてカバーし合う。日本企業も同じで、各従業員の担当役割は大まかに決まっているが、周囲の状況に応じて役割の幅が伸縮したり、自発的に多忙な同僚の仕事を手

伝ったりする。そうした臨機応変な対応ができることがよしとされる。一方、アメリカンフットボールでは個々のポジションの役割が厳密に決まっており、その役割に徹してプレーする。欧米に限らず日本以外の地域はほぼ後者に当たり、いわゆるジョブ・デスクリプション（職務記述書）により担当・責任範囲、目標などが明確に規定され、自分の担当分野で専門知識やスキルを最大限発揮して成果を上げるプロフェッショナルな動きが求められる。

両者の違いは、西洋人は特定の事象を周囲の文脈から切り離して捉え、お互いの独立性を重んじる傾向があるのに対し、東洋人は事象を相互の関連性から捉え、他者との協調を重んじる傾向があるというニスベット（2014）の文化比較に符合する¹⁵⁾。ただし、日本以外でサッカー的な動きが求められるのは韓国くらいとの意見もインタビューでは聞かれた。中国では野球に例えて、野手と野手の間に飛んだ打球はお互いに取らないといい、同じ東洋人でも行動様式が異なる。

この雇用形態と Job 概念の違いを起点に、各地域の歴史や文化、家族観や地域コミュニティでの関係性、宗教を含む価値観や慣習の違いが加味されて、仕事に関する考えかたは日本とその他の地域で大分異なり、駐在員と現地スタッフの間でさまざまな軋轢や思わぬ誤解を生んでいる。以下、その主要例から説明する。

4.3.2 担当職務の領域

駐在員が部下の現地スタッフに会議での通訳を依頼したら、「私は通訳ではない」と言われたり、事業企画の仕事で、企画のためのリサーチを依頼したら、「それはリサーチャーの仕事でプランナーである私の仕事ではない」と断られ、面食らうことがよくあるという。Job 採用では、ジョブ・デスクリプションに規定された職務がその人の仕事であり、その結果が昇進や昇給に繋がる成果である。ジョブ・デスクリプションにならない業務は、自分の仕事ではない。隣の席の同僚が遅くまで残業しても、自分の仕事が終われば定時で帰るのが当たり前だ。それは冷たい人、非協力的な人だからではなく、他者の担当領域に踏み込む権限がなく、その役割も付与されていないからである。

いちいち指示しないと現地スタッフが動かないことに、駐在地域を問わず多くの駐在員は戸惑い、苛立つ。日本企業の若手社員は、「1 を言われたら意を汲んで 10 をせよ」と教育されていることが多いだろう。海外

現地スタッフの多くは 1 を言われたら 1 しかしないので、「10 を期待するなら 10 を指示せよ」となる。しかし、指示・命令がなければ動かないのは、現地スタッフが怠け者だからでも、やる気がないからでもなく、前述の Job の捉えかたの違いがあるからである。1 を言われたら 10 をせよ、は日本人が言外の意を汲むことに慣れた high-context 文化の故ともいえる。一方、同じ high-context 文化であるアジアや中東などの地域は、Job の捉えかたが西欧型であることに加え、意思決定がトップダウン型で命令により動くことを基本とする（前出：Mayer, 2014）ことも手伝って、10 の指示を求めるのであろう。

さらに、ある担当者との別の担当者の境界に明確には割り当てられていない業務があったり、状況の変化に伴って新たな業務が発生したりする。日本企業では「報連相」という用語に象徴される上司や同僚との密な情報交換を基に、臨機応変にカバーする。これを海外で求めても、なかなか定着しない。そうした穴をカバーするには、上司の明確な指示と厳密にはジョブ・デスクリプションという契約の変更が必要になる。

4.3.3 キャリア形成意識

外国人との協業では、仕事でミスしても認めない謝らないことや、自己主張の強さに戸惑うこともしばしばである。殊に人事考課の際にその傾向が表れ、小さな成果を過大に申告したり、賃金アップを求めてきたり、対応の難しさを訴える対象者が多い。終身雇用が前提の日本企業では、人事考課は成果のみならず年功を含め組織内のバランスが考慮される。一方、Job 採用の海外では専門性が人材としての価値であり、担当職務の成果がその証になる。年功で順番に昇進・昇給するわけではないで、食欲にならざるを得ない。

現地スタッフの離職率の高さも課題となっている。特に 20 代のスタッフは、日系企業での職務経験をもとに、数年後に賃金の高い欧米系企業に転職（ステップ・アップ）する傾向にある。所属企業へのロイヤリティが低いと嘆く対象者が多いが、これも就職/就社意識の差であり、本人の専門性や期待役割をジョブ・デスクリプションで規定する仕組みの故といえよう。前出の守屋（2014）は、ジェネラリスト志向の日系企業に長くいても専門性が磨けないため、まずは新卒で入りやすい日系企業に就職し、専門性を求め欧米系などの企業に転職すると分析する。萩原（2013）はアジア

地域のための調査ではあるが、転職により昇進と賃金アップを実現している実態を明らかにしている¹⁶⁾。彼らが求めるものは専門性向上による自律的なキャリア形成と、成果に見合う賃金なのである。

4.3.4 ハラスメント

仕事の考えかたのギャップでもう一つ特筆したいのが、ハラスメントの問題である。部下の現地女性スタッフが懐妊したことを聞いて、「来月の出張（飛行機での移動を伴う）は別の人に替わってもらいましょう」と日本人上司が言い、問題になったケースをアメリカで聞いた。日本人上司は彼女の体調を気遣っての判断であり、日本人はそうした配慮こそ上司の役目と考えるのが一般的だろう。しかしその女性スタッフは、ジョブ・デスクリプションに基づく仕事領域を強制的に制限されたと危機を感じた。他にも、休日出勤の依頼の際、無理強いしない配慮のつもりで、日曜日に教会に行く予定があるか尋ねて問題になったケースがある。

人前で部下を叱責しない、(相手との関係性によるが)プライベートなことに立ち入らないことなどは、日本人も常識の範囲で判断ができよう。しかし、悪気がなかったり、相手を気遣ってする発言や行動は難しい。アメリカの場合、雇用やJob概念の相違に加え、多民族国家故の多様性への配慮と、訴訟社会故により厳格な、または日本国内とは質の異なる配慮が求められる。

5 グローバル化の中の日本人

5.1 グローバル人材育成の本質

筆者の第1論文では、日本人の海外駐在員特有のグローバル人材要件とその構造を明らかにした。本稿では、海外駐在員へのインタビューを基に、それらが現場感覚として妥当であることを確認した。加えて、グローバル人材要件の実相を抽出し、具体例を交え考察することで、大学教育等におけるグローバル人材養成で考慮すべきことの材料を提示した。

異文化コミュニケーションの現場では、マクロな文化的特徴と共に、職場などのミクロな特徴やJob概念の相違など多面的に異文化環境を捉えることが重要であることは第4章で述べた通りである。しかし、それらは本調査を通じて知りえた一部の側面に過ぎない。紙面の都合で割愛するが、仕事の考えかたについては、家族やプライベートなどの価値観や宗教観による仕事の取り組みかたの違い、仕事の組み立てかたや仕事の

品質の考えかた、時間や約束の観念など、重要な切り口が他にもある。それらグローバル人材要件の実相を事例として知ることにより、「我が事」として実感する想像力を鍛えることは、異文化間コミュニケーション力を滋養する上で有効な手段の1つと考える。しかし、知識として知ることには限界がある。想定外の事態がしばしば起きる異文化対応の現場では、知識に加え対応力がものをいう。コミュニケーションのありかたに絶対的な正解はなく、すべては時と、場合と、相手によることを忘れてはならない。

第1論文では、グローバル人材育成の課題として、異文化適応の資質や論理的思考力、課題解決力などを挙げた。グローバル人材とは語学力に留まらず、さらにそれ以上に、自分が置かれている異文化環境を早期に学習・認識し、相手や状況に応じて、異文化間コミュニケーション力を発揮できる人である。それらの根底にあるのは、対応相手の思考・行動を否定するのではなくまずは受け止め、自分が置かれた状況を理解し、目の前にいる相手とわかり合おうと、想像力を働かせて真摯に考える《主体的なマインド》である。グローバル人材を育成するとは、そうした柔軟で強靱なマインドを滋養することに他ならない。

5.2 日本人が日本人であるために

グローバル化の中の日本人はいかにあるべきか。俯瞰的に捉えようと、狭い意味での職業上の能力・スキルを超えて、むしろ「高邁な精神にあふれた日本人の姿」(前出: 西山、2014) が浮かび上がる。《日本人の強みを活かしつつ、個性を発揮し、地球規模の発想から地域に貢献しようとする》主体的なマインドを持った人。それが、本調査を通じて対象者たちのことばを紡いだ結果として立ち現れた、あるべき日本人像である。

礼儀正しさや勤勉さ、誠実さ、中庸の精神、思いやりなど、一般に日本人の特徴とされる資質は海外では好意的に受け止められている。仕事に関しても、たとえば中東では、「欧米はお前らは非文明という姿勢で入り、中国・韓国は安さを武器に入り、売ってさようなら」の傾向があるが、日本人は人種や宗教に関し比較的に分け隔てなく現地と対応し、緻密に計画を立て約束通りに完成させる¹⁸⁾。出来上がった後も責任をもってサポートする、と長い目でみて評価されている。第1に、そうした日本人の強みを活かすことが基本であ

る。この国は時間に寛容だから 10 分くらい遅れても問題ない、ではなく、約束の時間は守る。そうした地道な積み重ねにより、日本人とはこのようなものだと認識され、リスペクトされる。

第2に、その人らしさが仕事で発揮されてこそ、日本人らしい人を超えて、個性ある一個人として「by name」で認知される。個性の発揮のしかたはさまざまだが、対象者からは主に次の3つが挙げられた。

- 仕事上の専門性、能力の高さで貢献する
- 日本や相手国の、たとえば歴史や文化について、相手を尊重しつつ自分の理解や考えを表明する
- 人生哲学や仕事上の倫理観など、確固とした自分の考えを示し、ブレずに判断し、行動する

たとえば、法規制がなく他社も廃液を垂れ流しているからそれでいい、ではなく、現地に不利益なことはしない。現地に貢献するために、国際社会の一員としての倫理観、仕事を進める上での哲学を自分の中に確立することは、目立たないがキーポイントである。

第3に、単なる日本からの視点、所属企業の視点から脱却し、地球規模の視点から発想し、地域社会に貢献することが求められる。自国・自社・自分を利する発想、自分の可能性を試すという自己都合の発想ではなく、その国・地域・人々のために何ができるか、という発想である。本稿で定義したグローバル人材要件を総動員して異文化間コミュニケーションという格闘の過程で、個々人の個性を主体的に発揮することからのみ、その答えは導き出されるのではないだろうか。

注

- [1] 底辺の楕円部分は、ビジネス上の要件ではないことから第1論文では含めなかった。しかし、調査の過程でそれらの重要性を指摘する声が多く挙げたことから、2017年の第4次調査後に追記した。
- [2] 筆者および、横浜国立大学学務部職員各回 1~2 名（岸信治、関富士夫、栗原淳、春山慶太、野泰輔、小林恭平。年度により参加者は異なる）で実施した。
- [3] アンケートは対面で実施した。否定的な回答を選びにくいバイアスがかかることが想定されたため、選択肢5以外を選んだ対象者には違和感がないか、追加質問し、ネガティブ意見を含め抽出に努めた。
- [4] カギカッコ内の斜体文は対象者の発言の抜粋である。わかりにくい係り受け等、主旨を損なわない範囲で筆者が修正して掲載した。
- [5] 同郷の下位カーストの人を上位の人よりも上の地位に昇進させた結果、休暇で帰郷時に、昇進した人が殺害されたケースがあると聞く。

- [6] UAE ではヒジュラ暦と呼ばれる太陰暦を採用しており、宗教家が月の満ち欠けをみて祝日を決める。該当日の数日前に確定したり、変更になることもある。UAE 調査時、企業訪問日が祝日になり慌てた。
- [7] 1940 年、リトアニアのカウナス領事館領事代理だった杉原千畝は、外務省の命令に従わず、ナチス・ドイツの迫害を逃れてきたユダヤ避難民たちに大量のビザ（通過査証）を発給し命を救った。
- [8] キリスト教文明以外の世界は「非文明」であり、そうした他者世界を文明化するという独善が、ラテンアメリカの植民地化の過程にあった¹⁷⁾。

引用・参考文献

- 1) 市村光之. (2018). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の構造. グローバル人材育成教育研究, 第5巻第2号, 1-12
- 2) 経済産業省. (2010). 産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書
- 3) 文部科学省, 産学連携によるグローバル人材育成推進会議. (2011). 産学官によるグローバル人材の育成のための戦略
- 4) 内閣官房, グローバル人材育成推進会議. (2011). グローバル人材育成推進会議 中間まとめ
- 5) 日本経済団体連合会. (2011). グローバル人材の育成に向けた提言
- 6) 西山教行. (2014). 私事化する教育と言語教育の可能性 「グローバル人材」再考, 233-255. くろしお出版
- 7) 薮田由己子. (2015). グローバル人材とグローバルマインド育成に関する一考察. 清泉女学院短期大学研究紀要, 34 号, 53-62.
- 8) Meyer, Erin. (2014). The Culture Map. PublicAffairs
- 9) 市村光之. (2015). 就業力と大学教育. AP/FD ニュースレター創刊号. 横浜国立大学: <http://www.yec.ynu.ac.jp/book/#page=5> (2019 年 3 月 16 日参照)
- 10) ベントン, キャロライン. (2012). いま、なぜ若者は海外へ行かなくなったのか、グローバル人材を育てる. 6-27. 筑波大学附属学校教育局編, 東洋館出版社.
- 11) 日本生産性本部. (2011). 企業の人材マネジメントの国際化に関する調査報告書.
- 12) 白木三秀. (2012). 日本企業のグローバル化と海外派遣者. 日本労働研究雑誌, 2012 年 6 月号
- 13) 徳永英子. (2009). 日本人就業者と外国人就業者とのギャップは何か. 研究紀要 Works Review Vol.4
- 14) 守屋貴司. (2014). タレントマネジメント論(Talent Managements)に関する一考察. 立命館経営学, 第53巻 第2・3号
- 15) ニスベット, リチャード E. (2014). 木を見る西洋人 森を見る東洋人. ダイヤモンド社
- 16) 萩原牧子. (2013). 彼らは本当に転職を繰り返すのか. 研究紀要 Works Review Vol.8
- 17) 清水透. (2017). ラテンアメリカ五〇〇年. 岩波現在文庫

受付日 2019 年 5 月 7 日、受理日 2019 年 8 月 28 日

実践報告

日本語学校に通う留学生の初年次キャリア探索
(ベトナム・ネパール人留学生を対象に)鍋島 有希^ACareer Search in the First-year of Foreign Students
Attending a Japanese Language School
(For Vietnamese-Nepalese International Students)Yuki NABESHIMA^A

Abstract: This paper highlights the characteristics of career exploration in the first-year of Vietnamese and Nepalese students attending language schools in Japan which diverges from past research on Chinese and Korean students. Each study of this two-part investigation shares the same research questions, but differs in methodological approach. Study1, a questionnaire was conducted with first-year students. The factor analysis results suggested three factors for each group. The results from study 1 reveal that "Self-exploration" was most commonly expressed by Vietnamese students. "Searching for potential schools" and "Information gathering" were expressed more by Vietnamese students who have work experience. For Nepalese students, there was no differences in all factors regardless of work experience. Study 2 again examined the obtained scores from the questionnaire. It is clear that Vietnamese students' "self-exploration" scored higher than other factors and Nepalese students' factor score could not confirm any significant differences. These findings indicate that; 1) Vietnamese students with no work experience recognize they are in the initial stage of career exploration, 2) Vietnamese students with work experience recognize their career exploration is in the early stages, 3) for Nepalese students, their career exploration is fully focused on continuing their studies.

Keywords: career exploration, Japanese language school, career support
キーワード：キャリア探索、日本語学校、進路サポート

1 研究目的

本研究では日本国内にある日本語学校、すなわち、日本国内にある民間企業等が運営し、外国人留学生が高等教育機関への進学を目指す教育機関を対象として研究を行なう。

日本国内では現在、日本語学校に通う留学生の約7割が国内の大学や専門学校へ進学している¹⁾。言い換えると、日本語学校は日本の高等教育機関へ進学するためのキャリアパスとなっている。そのため、日本語学校での進路サポートが留学生の学生生活の満足度に

影響を与えていることが指摘されている¹⁾。

一方、日本語学校の進路サポート上の課題として、進路を決める時期になっても卒業後の目標が定まらない学生や進路選択を躊躇する学生がいることが上げられる²⁾。こうした進路サポートの課題を解決する方法として、留学生の文化や価値観、社会的状況に基づいた異文化理解が必要であることが指摘されている³⁾。

これまで留学生は主として漢字圏からの国籍が多かった。しかし近年、増加傾向にあるベトナムやネパール等からの留学生は、非漢字圏出身であるが故に日本語習得に時間がかかることが指摘されている⁴⁾。そのため、キャリア支援についても早期からのサポートが

A: 龍谷大学グローバル教育推進センター

望まれる。

そこで本研究では、こうした現状を踏まえ、ベトナムやネパールの非漢字圏からの留学生を対象に、初年次のキャリア探索の特徴について明らかにすることを目的とする。

2 先行研究

2.1 キャリア探索に関する研究

キャリアとは、「生涯過程を通して、ある人によって演じられる諸役割の組み合わせと連続」のことである⁹⁾。Super(1985)¹⁰⁾は、回顧と展望を通じて自己概念が形成され実現されていくプロセスであるキャリア発達には移行期があるとした。この移行期には新しい段階へ進むための意思決定の過程があり、そこでは様々な選択や模索が行なわれる。Super(1985)¹⁰⁾はこうした試行錯誤を行なう段階をキャリアにおける探索とした。つまり、キャリア探索とは、新たな役割を獲得する過程に必要な準備行動であると言える。

キャリア探索に着目した研究は、主に学校から仕事社会への移行を対象にした研究が進められている。Stumpf et al.(1983)¹¹⁾は、キャリア探索に関するこれまでの一連の研究を包括し、キャリア探索尺度を開発した。そして、自己について考え評価する自己探索と仕事の世界について情報を得る環境探索の2つがキャリア探索の軸であると指摘した。

Blustein(1989)¹²⁾は、就業経験のある大学生と就業経験がない大学生の二群を対象に、キャリア探索の時期における自己探索と環境探索の変化について分析した。その結果、1)就職活動が本格化していない時期において、就業経験のある学生の環境探索は、就業経験のない学生に比べてあまり行なわれない、2)就業経験に関わらず、自己探索は就職活動が本格化しない時期から行なわれる、3)就職時期になると就業経験の有無に関わらず環境探索が積極的に行なわれることを明らかにした。これらの結果より、本格的な進路選択を行なわない時期のキャリア探索は、自己概念を特定するための自己探索が中心に行なわれ、徐々に環境探索へと変化することを指摘した。このように、キャリア探索に関する研究は、新しい段階への移行に向けて、本格的に準備する時期とそうでない時期に分けて分析されている。

日本国内のキャリア探索に関する研究において、安

達(2010)¹³⁾は、選択プロセスの初期、すなわち、本格的な就職活動が行なわれていない時期をキャリア探索の初期とし、キャリア探索の初期における日本人学生の特性について分析にした。大学1年生から3年生を対象に本格的に就職活動をしていない時期を分析対象とし、キャリア探索尺度¹⁴⁾を用いて各探索行動に該当する項目の平均値を求めた。その結果、学年に関わらず環境探索より自己探索が積極的に行なわれていることを明らかにした。また、初期のキャリア探索には、「情報収集」、「自己理解」、「他者から学ぶ」の3つの側面があり、「他者から学ぶ」という行動は環境探索と自己探索の双方と相関があることを明らかにした。そして、こうした初期の探索行動の比重は性別による違いがあると指摘した。

以上のように、キャリア探索に関する研究において、次の段階への移行が始まる時期を基準にし、キャリア探索にどのような変化や違いが見られるのか、その実態究明が行なわれている。

2.2 日本語学校を対象としたキャリア探索に関する先行研究

日本語学校を対象とした研究では、主にキャリア探索に直接の影響を与える進路選択自己効力¹⁵⁾について研究が進められている。村越(2011)¹⁶⁾は、中国人留学生と韓国人留学生の進路探索自己効力感に影響を与える教職員の進路サポートについて分析した。その結果、国籍に関わらず、留学生の「情報収集」と「計画遂行」という2つの行動は、教職員のサポートから影響を受けるが、そのサポートの内容は出身国によって異なることを明らかにした。

酒井(2015)¹⁰⁾は、中国人留学生のキャリア探索と進路選択自己効力感との関連について分析した。その結果、中国人留学生のキャリア探索には環境探索と自己探索の2つの行動があり、環境探索は進路選択自己効力感を構成する情報収集と計画遂行に関連することを明らかにした。そして中国人留学生は、両親を含めた親類関係者からの承認および、外部に対して対面が保てることを意識し、キャリア探索をしていると指摘した。また、酒井(2015)¹⁰⁾は日本語学校に在籍する留学生は進学先を選択する際に、将来的な就業を意識している特徴があることを指摘し、進路選択における就業か進学かという進路の違いは、日本語学校の留学生の

キャリア探索に影響を与えないと述べている。

このように、日本語学校の留学生を対象にしたキャリア探索の研究では、国籍によって他者から受ける支援に違いがあることが明らかにされており、これらの研究は主に中国人留学生を対象に進められている。近年の日本語学校では、ベトナムやネパール等の非漢字圏からの留学生が多く在籍し、様々な困難が指摘されているため、こうした出身国に着目し、キャリア探索がどのように異なるのか明らかにする必要があるだろう。また、留学生の進学に関するキャリア探索は、仕事社会への移行を対象とした研究成果と関連させて検討できる可能性が示されていることから、日本語学校の留学生のキャリア探索を検討するにあたり有効な枠組みになると考えられる。

2.3 研究課題

日本語学校に入学する留学生は、様々な背景を持っている。高卒や大卒等、学歴も様々である他、社会人として就業した経験がある場合もある。特にベトナムやネパールでは、現地の日本語学校から日本国内の日本語学校へ入学することが一つの留学ルートとなっているため、留学前に母国にある日本語学校へ通うケースが多く、高校卒業後にすぐに来日するケースの方が少ないと考えられる。

前述のキャリア探索に関する既存研究および、上記の留学生の状況を踏まえると、留学生の初年次のキャリア探索について、次の2点が仮説として示される。まず、第一に、ベトナムとネパールという出身国、性別、就業経験の有無によりキャリア探索に違いがあるのではないだろうか。そして第二に、進学に関する情報を得るという環境探索に比べ、自己について考え評価する自己探索のほうが積極的に行なわれているのではないだろうか。

そこで、以下の2つの課題を設定する。

- 1)ベトナム人留学生とネパール人留学生のキャリア探索について明らかにする。
- 2)ベトナム人留学生とネパール人留学生のキャリア探索の活動状況について明らかにする。

以下では、この2つの課題に関する方法論について記述する。

3 方法

3.1 調査対象について

調査対象は、福岡県に所在する日本語学校1校である⁹⁾。福岡県は、ベトナム人留学生の他、ネパール人留学生が多く在籍することが特徴である。調査対象の日本語学校は、日本の高等教育機関へ進学する留学生を対象とした民間の学校であり、毎年、9割以上の留学生が大学や専門学校に進学している。2017年5月時点で1年生に約180人の留学生が在籍しており、出身国は、ネパール、ベトナム、ミャンマー、スリランカ、中国等である。この日本語学校では30程度の仲介業者から紹介を受けた学生の中から面接試験を行ない、留学生を選抜している。面接では、留学目的が明確であること、日本の生活に適応でき、日本語学習に積極的に励む姿勢を持つ学生を採用している。そのため、本データは、こうした日本語学校側の意図の影響を受けた留学生の特徴が反映されることが考えられる。

3.2 質問紙の構成

本研究で用いた質問紙は、次の通りである。まず、キャリア探索尺度と進路に関する質問、性別・国籍・就業経験の有無等の項目で構成されている。キャリア探索尺度は、酒井(2015)¹⁰⁾を使用した。この尺度は、Stumpf, Colarelli & Hartman(1983)⁷⁾の環境探索行動7項目と自己探索行動の5項目を邦訳し、進学に関する質問に変換されたものである。これらの質問項目について、現在どの程度行なっているか、「非常によく行なっている」から「全く行なっていない」までの7段階評価でもとめた。なお、対象者が在籍する日本語学校では、進学に関するガイダンスや講演会は初年次の留学生向けにまだ行われていなかったため、このキャリア探索尺度の項目のうち、「進学に関連したガイダンスや講演会を聞きに行く」を除いた11項目を使用した。就業経験の有無の質問は「社会人として働いたことがありますか」と尋ね、2件法による回答をもとめた¹⁴⁾。

対象者の日本語レベルが初級であったため、質問紙は、英語とベトナム語に翻訳した。バックトランスレーションにより、各国語版における等価性を考慮し、その適切さを確かめた。

表1 対象者の属性一覧

	ベトナム人留学生	ネパール人留学生
性別	男性:20名 女性:23名	男性:35名 女性:21名
年齢	18-20歳:22名 21-25歳:14名 26-28歳:7名	18-20歳:16名 21-25歳:37名 26-28歳:3名
来日前の最終学歴	高校:29名 専門学校:14名	高校:34名 専門学校:16名 大学:6名
就業経験	あり:21名 なし:22名	あり:22名 なし:34名
卒業後の希望進学先	専門学校:36名 大学(学部):7名	専門学校:33名 大学(学部):23名
日本語レベル	初級:43名	初級:56名

3.3 調査方法と対象者

調査は2017年9月中旬に、対象の日本語学校に在籍する1年生全員に実施した。ベトナム人留学生とネパール人留学生に対して質問紙を合計で130部配布し、104部回収した(回収率:80.0%)。回答に著しく不備があるもの及び、日本語学校修了後に帰国や就職を希望する回答を除いた99部を有効回答数(有効回答率:95.2%)とした⁵⁾。集計結果は表1のとおりである。ベトナム人留学生43名(男性20名、女性23名)、平均年齢21.5歳($SD=2.81$)である。ネパール人留学生56名(男性35名、女性21名)、平均年齢21.9歳($SD=2.12$)である。

母国での最終学歴は、ベトナム人留学生が高校29名、専門学校14人であり、ネパール人留学生は、高校34名、専門学校16名、大学6名である。卒業後の進路希望は、ベトナム人留学生は専門学校36名、大学7名であり、ネパール人留学生は専門学校が33名、大学が23名である。

過去の就業経験について、就業経験があると回答したベトナム人留学生は21名で、就業経験がないと回答したのは22名である。また、就業経験があると回答したネパール人留学生は22名で、就業経験がないと回答したのは34名である。ベトナム人留学生とネパール人留学生ともに全員が日本での滞在期間は6ヶ月程度であり、日本語のレベルは初級であった。

3.4 分析方法

国籍による違いがあることが先行研究から示されているため、キャリア探索尺度はベトナム人留学生とネパール人留学生に分けて統計分析を行った。統計分析は、因子分析(主因子法・プロマックス回転)である。

課題1では、因子分析で得られたベトナム人留学生とネパール人留学生のそれぞれのキャリア探索行動について、性別と就業経験による差異があるかt検定により分析を行う。課題2では、前述の因子分析により抽出された因子ごとに下位項目を得点化し、その平均値を分析し、環境探索と自己探索の活動の比重について検討する。

4 結果

4.1 ベトナム人留学生のキャリア探索の因子分析

ベトナム人留学生の平均値および標準偏差は、表2の通りである。主因子法による回転なしの因子分析を行い、スクリープロットおよび固有値を得たところ、3因子が妥当であることが示された。3因子による因

表2 ベトナム人留学生の項目別平均値と標準偏差

項目の内容	平均値	SD
1) 進学を希望する学校について調べる	4.42	1.47
2) 将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる	4.56	1.45
3) 希望する進学先への先輩の進学状況や希望する進学先への自分の合格可能性について誰かに情報を得る	4.53	1.32
4) 希望する進学先について詳しい人と話をする機会を持つ	4.23	1.51
5) 進学フェアや進学説明会に参加する	3.98	1.46
6) 自分という人間についてよく考えてみる	4.91	1.21
7) これまでの自分についてじっくり考えてみる	5.14	1.15
8) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える	5.19	0.82
9) 希望する進学先について改めて考え直す	4.63	1.09
10) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことと進学について新しい関連づけをしてみる	5.02	0.80
11) 興味がある専門領域についての知識や情報を得る	5.02	1.18

表3 ベトナム人留学生のキャリア探索の因子分析結果

	F1	F2	F3
第1因子($\alpha=.880$) 興味がある学校調査			
3) 希望する進学先への先輩の進学状況や、希望する進学先への自分の合格可能性について誰かに情報を得る	.948	-.240	.042
2) 将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる	.922	.087	-.087
1) 進学を希望する学校について調べる	.704	.094	.031
第2因子($\alpha=.756$) 自己探索			
8) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える	.051	.962	-.286
7) これまでの自分についてじっくり考えてみる	-.060	.577	.091
6) 自分という人間についてよく考えてみる	.005	.561	.143
9) 希望する進学先について改めて考え直す	.059	.534	.175
10) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことで進学について新しい関連づけをしてみる	-.136	.515	.128
第3因子($\alpha=.791$) 情報収集			
5) 進学フェアや進学説明会に参加する	-.107	.043	.885
4) 希望する進学先について詳しい人と話す機会を持つ	.184	-.004	.663
11) 興味がある専門領域についての知識や情報を得る	.263	.247	.381
因子間相関			
	F1	.447	.562
	F2		.388

子分析をしたところ、信頼係数は $\alpha=.758$ が得られた。因子分析の結果は表3に示すとおりである。

第1因子は「希望する進学先について詳しい人と話をする機会を持つ」、「将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる」のように、進学希望や進学見込みのある学校に関する3項目が集約されたため、『興味がある学校調査』とした。第2因子は「自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える」、「これまでの自分についてじっくり考えてみる」のように、自分自身に関わる5項目が集約されたため、『自己探索』とした。第3因子は「進学フェアや進学説明会に参加する」、「希望する進学先について詳しい人と話す機会を持つ」のように、情報に関する3項目が集約されたため、『情報収集』とした。

その後、男女別差異を確認するため、因子分析後の因子得点の平均値に対してt検定を行なったところ、有意差は確認されなかった。

次に、就業経験の有無において比較したところ、『興味がある学校調査』は $t(41)=2.54$ 、『自己探索』は $t(41)$

$=0.62$ 、『情報収集』は $t(41)=2.37$ であり、 $p<.05$ の条件において、『興味がある学校調査』および『情報収集』に有意差が認められた(表4)。このことから、就業経験があるほうが、就業経験がない留学生に比べ『興味のある学校調査』と『情報収集』の行動をより多く行なう傾向があることが示された。また、この『興味のある学校調査』と『情報収集』との関連性を見ると、表3の因子間相関係数が示すように、『情報収集』と『興味がある学校調査』の間では.562であり、やや強い相関があることが示され、『情報収集』と『自己探索』の間では.388であることから弱い相関があることが示された。このことから、『情報収集』は『興味のある学校探索』と『自己探索』のどちらにも関係しているが、『興味のある学校探索』との関係のほうがより強いことが示唆される。

4.2 ネパール人留学生のキャリア探索の因子分析

ネパール人留学生の平均値および標準偏差は、表5の通りである。共通性が低い1項目を削除し、10項目で因子分析をしたところ、4因子が得られた。この4因子のうち1つの因子は下位項目が1つのみで構成されていた。この4因子で信頼性を確かめたところ、 $\alpha=.726$ であり、下位項目が1つのみで構成される因子を削除すると、 $\alpha=.753$ となり、信頼性が高くなった。そのため、該当因子を削除し3因子とした(表6)。第1因子は「興味がある専門領域についての知識や情報を得る」、「進学フェアや進学説明会に参加する」のように、

表4 ベトナム人留学生・就業経験別の因子得点比較

	就業経験あり		就業経験なし		t値
	平均値	SD	平均値	SD	
興味がある学校調査	0.12	0.30	-0.11	0.30	2.54 *
自己探索	0.02	0.23	-0.02	0.15	0.62
情報収集	0.11	0.29	-0.10	0.29	2.37 *

* $p<.05$

表5 ネパール人留学生の項目別平均値と標準偏差

項目の内容	平均値	SD
1) 進学を希望する学校について調べる	5.79	1.40
2) 将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる	5.43	1.48
3) 希望する進学先への先輩の進学状況や希望する進学先への自分の合格可能性について誰かに情報を得る	5.11	1.41
4) 希望する進学先について詳しい人と話をする機会を持つ	5.61	1.53
5) 進学フェアや進学説明会に参加する	5.30	1.49
6) 自分という人間についてよく考えてみる	6.20	1.03
7) これまでの自分についてじっくり考えてみる	5.91	1.24
8) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える	5.96	0.99
9) 希望する進学先について改めて考え直す	5.73	1.18
10) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことと進学について新しい関連づけをしてみる	6.18	0.97
11) 興味がある専門領域についての知識や情報を得る	6.14	1.00

学校探しに関わる項目の他、「希望する進学先について改めて考え直す」のように進学先について考える項目が集約されたため、『進路に関する知識拡張』と命名した。第2因子は「将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる」、「進学を希望する学校について調べる」のように、興味がある学校について調べる項目が集約されたため、『進学先の選定』とした。第3因子は「これまでの自分についてじっくり考えてみる」、

「自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える」のように、自分自身に関わる項目および学校との摺り合わせに関する項目が集約されたため、『自己と興味のある学校のマッチング』とした。

性差と就業経験の有無に関して因子分析前の各項目によるt検定を行なったが、どの因子にも有意差が確認されなかった。

4.3 ベトナム・ネパール人留学生の各因子の平均得点

ベトナム人留学生とネパール人留学生のキャリア探索尺度から3つの因子が抽出されたため、各因子の下位項目の平均得点をもとめた。その結果、ベトナム人留学生の『興味がある学校調査』は4.50 ($SD=1.27$)、『自己探索』は5.00 ($SD=0.73$)、『情報収集』は4.41 ($SD=1.17$)であった。このように『興味がある学校調査』と『情報収集』は中点の4に近く、『自己探索』は他の因子より高い数値であることから、『自己探索』がより多くの行動が行なわれていることが確認された。

ネパール人留学生の各因子の平均得点は、『進路に関する知識拡張』は5.84 ($SD=0.86$)、『進学先の選定』は5.61 ($SD=1.32$)、『自己と興味のある学校のマッチング』は5.66 ($SD=0.93$)であった。いずれの因子も中点の4よりも高い数値であり、各因子の平均得点に大きな違いは見られなかった。このことから、いずれの行動も積極的に行なっていることが示される。

表6 ネパール人留学生のキャリア探索の因子分析結果

	F1	F2	F3
第1因子($\alpha=.703$) 進路に関する知識拡張			
11) 興味がある専門領域についての知識や情報を得る	.669	.134	-.218
5) 進学フェアや進学説明会に参加する	.636	.022	-.034
9) 希望する進学先について改めて考え直す	.607	-.093	.115
10) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたものと進学について新しい関連づけをしてみる	.527	.030	.191
第2因子($\alpha=.815$) 進学先の選定			
2) 将来、自分の進学先になりそうな学校について調べる	.108	.871	.005
1) 進学を希望する学校について調べる	-.035	.757	-.036
第3因子($\alpha=.633$) 自己と興味のある学校のマッチング			
7) これまでの自分についてじっくり考えてみる	.135	-.305	.717
8) 自分がこれまでに学んだり、経験したりしたことが進学とどのように結びつくかを考える	-.218	.259	.671
3) 希望する進学先への先輩の進学状況や、希望する進学先への自分の合格可能性について誰かに情報を得る	.188	.324	.402
因子間相関			
	F1	.480	.567
	F2		.297

5 考察

ベトナム人留学生およびネパール人留学生のキャリア探索尺度に対して因子分析を行った結果、それぞれ3因子が得られ、それらの因子構造は異なるものであった。このことから、ベトナム人留学生とネパール人留学生の初年次におけるキャリア探索の方法に違いがあることが示される。そのため、本節ではまず、ベトナム人留学生およびネパール人留学生に分けて考察を行ない、最後に2つのキャリア探索について総合的な考察を行なう。

5.1 ベトナム留学生の初年次におけるキャリア探索の特徴

キャリア探索尺度の因子分析および各因子の平均得点の結果より、2つの点が明らかとなった。

まず、第一に、初年次のベトナム人留学生のキャリア探索が『興味がある学校調査』、『情報収集』、『自己探索』の3つにより構成され、その中でも『自己探索』が最も多く実施されている点である。安達(2010)⁹⁾は、進路選択が本格化していない時期のキャリア探索では自己探索が中心に行なわれると述べているが、こうした指摘を鑑みると、初年次のベトナム人留学生のキャリア探索は、進路選択に向けてまだ本格化していない時期と考えられる。

第二に、過去の就業経験により『興味がある学校調査』と『情報収集』に差異があることが認められ、さらに、これらの因子間にある程度の関連性が確認された点である。『情報収集』の下位項目を見ると、「進学フェアや進学説明会に参加する」等、進学先や専門分野を探索行為と推察される項目が集約されており、これらのことから、就業経験のあるベトナム人留学生が、就業経験のないベトナム人留学生に比べて進学に関する環境探索を行なっていることが考えられる。

以上のことから、ベトナム人留学生全体としては『自己探索』に重きが置かれた行動が取られているものの、過去に就業経験の有無において、『興味がある学校調査』や『情報収集』という環境探索に関する行動に違いがあることが示される。Blustein(1989)⁸⁾はキャリア探索の時期と過去の就業経験との関連について、次の段階に向けたキャリア探索が始まったばかりの時期は、就業経験がない人のほうがより環境探索を行うものの、本格的な進路決定を行なう時期になると、就

業経験の有無に関わらず環境探索と自己探索のどちらも積極的に行なわれると述べている。こうした先行研究の指摘を鑑みると、就業経験のないベトナム人留学生のキャリア探索は、進路選択に向けた準備が始まったばかりの早期の段階であり、一方の就業経験があるベトナム人留学生のキャリア探索は、本格化していない時期とは言え、進路選択に向けて準備活動を少し始めた時期と推測される。

5.2 ネパール人留学生の初年次におけるキャリア探索の特徴

キャリア探索尺度の因子分析の結果、ネパール人留学生のキャリア探索は『進路に関する知識拡張』、『進学先の選定』、『自己と興味のある学校のマッチング』の3つより構成されることが明らかとなった。これらの因子名を鑑みると、ネパール人留学生のキャリア探索は、環境探索という軸が基準になっていることが考えられる。また、これら3つの因子得点の平均値より、いずれの行動も積極的に行なっていることが確認された。つまり、ネパール人留学生の初年次のキャリア探索は環境探索に関するものであり、すべての行動に比重が置かれていることが推察される。

さらに、就業経験の有無によるキャリア探索の行動の違いを分析したが、その差は確認されなかった。Blustein(1989)⁸⁾は、本格的に進路選択を行なう時期になると、過去の就業経験の有無に関わらず環境探索が積極的に行なわれるようになると述べている。このことをネパール人留学生のキャリア探索の結果に照らし合わせると、ネパール人留学生の初年次のキャリア探索は、進路選択を本格的に行なう時期と類似するものと考えられる。

以上のように、初年次のネパール人留学生のキャリア探索は、ベトナム人留学生のとは異なり、自己探索に関する因子が確認されなかった。キャリア探索尺度の自己に関する質問項目を見ると、それらは『自己と興味のある学校のマッチング』に集約されていた。下位項目間の関連を見ると、自己と進学とを組み合わせる状況がうかがえた。このことから、ネパール人留学生の自己概念は、既にある程度特定化されており、進学先を特定していく行動を補完するところに位置づけられていると推測される。

5.3 ベトナム・ネパール人留学生の初年次におけるキャリア探索に影響を与える要素

本研究では2つ目の仮説として「進学に関する環境探索よりも自己探索に関する行動がより積極的に行なわれる」ことを提示したが、この仮説に対して、出身国による違いが見られた。

前述のように、ベトナム人留学生のキャリア探索は、過去の就業経験という条件において『興味がある学校調査』、『情報収集』に相違があるものの、『自己探索』により比重が置かれているという点において仮説を支持するものであった。一方、ネパール人留学生のキャリア探索は、就業経験や性別に関わらず『進路に関する知識拡張』、『進学先の選定』、『自己と興味のある学校のマッチング』という環境探索に比重が置かれていたことから、仮説を支持しないものと考えられる。

同じ時期に来日した留学生を対象に調査を実施したにも関わらず、このように結果に違いが見られたのはなぜだろうか。特に、本調査は留学生が1年生の9月に実施したものであり、彼らが来日して約6ヶ月の時期であった。このような時期に、自己を模索するキャリア探索の初期の段階から本格的な進路選択を行なう段階まで幅広いキャリア探索が行なわれていることは特記すべき点である。

このような結果となる背景の一つとして、進学に向けたキャリア探索の開始される時期が留学生の認知レベルで異なることが考えられる。例えば、就業経験のないベトナム人留学生の場合、彼らの意識の中で来日前と来日後のキャリアに区切りがつけられているのではないだろうか。つまり、日本語学校への入学が、日本の大学や専門学校への進学という新たな段階に向けた転機と位置づけられているものと考えられる。一方、就業経験のあるベトナム人留学生と、ネパール人留学生の場合、日本での進学に向けたキャリア探索は来日前から始まっているのではないだろうか。すなわち、彼らにとって来日前と来日後のキャリアは連続的なものであり、日本語学校は進学という新たな段階に向けた通過点と位置づけられているものと推測される。

また、本研究ではベトナム人留学生とネパール人留学生のキャリア探索に類似点が2つあることが示された。

まず、第一の類似点として、各因子の下位項目の平均得点をもとめた結果、ベトナム人留学生とネパール

人留学生のいずれの因子も、平均得点が中点よりも高かったことである。日本人学生を対象とした研究⁹⁾では、自己探索の平均値は3.33で、環境探索行動の平均値は2.54であり、環境探索は中点の3よりも低く、日常の範囲内での活動のみ行なわれていることが示されている。こうした先行研究の結果を照らし合わせると、日本語学校の初年次である留学生が来日したばかりの時期にキャリア探索のいずれの項目においても積極的に行動していることは考えにくい。こうした得点の高さには、外国人留学生の自己評価の高さが影響していることが予測されるため、本研究で得られた数値と同じ程度のキャリア探索の行動が実際に行なわれているかどうかという点においては慎重な議論が必要である。

第二の類似点として、ベトナム人留学生とネパール人留学生のキャリア探索に性別による差異が見られなかった点が挙げられる。日本人を対象とした安達(2010)⁹⁾の結果ではキャリア探索に性別による行動の違いがあることが示されている。留学生を対象とした研究において性差が確認されていないため、推測の域を超えないが、このように性別による差異が確認されなかったことについては、彼らの日本語能力が影響を与える一つの要因として考えられる。今回の調査対象者の日本語のレベルは全員初級であった。日本語能力が初級は、まだ日常生活におけるコミュニケーションに困難が残る程度のレベルである。そのため、こうした日本語能力の低さが、彼らのキャリア探索行動を制限したものと推測される。

6 おわりに

本研究では、ベトナム人留学生とネパール人留学生の初年次のキャリア探索の特徴を明らかにするために、来日時期と日本語能力がほぼ同じ対象者に対して、性別と過去の就業経験の有無の観点より検討を行った。初年次のベトナム人留学生のキャリア探索には、『興味がある学校探し』、『自己探索』、『情報収集』という3つの構成要素があり、その中でも『自己探索』がキャリア探索の方法として最も行なわれていることが明らかとなった。また、過去の就業経験の有無により、『興味がある学校探し』と『情報収集』に対する行動の違いが明らかとなった。このように、出身国だけを考慮すると一様に『自己探索』が行なわれているように見えるが、就業経験という社会的背景を考慮すると、

キャリア探索の時期が異なっていることが示唆された。そして、初年次のネパール人留学生のキャリア探索は、性別や就業経験に関わらず、『進路に関する知識拡張』『進学先の選定』『自己と興味のある学校のマッチング』という環境探索を中心に行なわれていることが明らかとなった。

日本語学校の進路サポートに関して、これまでの先行研究において文化的な特徴を踏まえたサポートを実施することが言及されているが、本研究で明らかとなったベトナム人留学生とネパール人留学生の初年次のキャリア探索の特徴は、進路サポートを実践するための一助となることが期待される。

現在、日本語学校を卒業した留学生は、日本の大学や専門学校に進学し、その多くは日本国内での就職を希望している。日本社会において、外国人労働者の受け入れが進んでいることから、こうした流れは益々加速することが予測される。外国人留学生が日本での留学期間中によりよい進路選択ができるよう、初期の段階からキャリア意識を育成することは、日本の留学制度の一部を担う日本語学校の役目であろう。

しかしながら、残された課題も多い。今回の調査では、データのサンプル数がそれぞれ 50 程度に留まったため、ベトナム人留学生とネパール人留学生の初年次のキャリア探索を実証できたとはいいがたい。また、日本語レベルとキャリア探索行動との因果関係等、考察から得られた仮説に対する検証が必要であろう。そのため、本研究で得られた知見をもとに、今後、更なる実証研究が求められる。また、村越(2011)²⁾や酒井(2015)¹⁰⁾のように、他者からのサポート内容との因果関係や、進路選択自己効力感との関連についても明らかにする必要があるだろう。

謝辞

調査の協力を頂いた日本語学校の関係者の皆様に心より御礼申し上げます。また、有益なコメントを頂戴しました 2 名の査読者の先生方に深く感謝申し上げます。

注

- [1] 平成 29 年度日本語教育機関実態調査によると、平成 28 年度は日本語学校に在籍する 75.6%の留学生

が国内の高等教育へ進学している。

財団法人日本語教育振興協会, “平成 29 年度日本語教育機関実態調査結果報告”, <http://www.nisshinkyoo.org/article/overview.html>, 2018 年 3 月.

- [2] 進路探索自己効力とは、進路を選択・決定するにあたって必要な行動に対する自己効力のことである。
- [3] 調査を実施する前に、留学生に対して事前インタビューを行なったが、進路に関する行動について尋ねても意図する答えを得ることが困難であったため、インタビューではなく、質問紙による調査を実施することにした。
- [4] 質問紙には「社会人経験」の説明として、アルバイトではなく正社員として働いた経験という説明を付記した。
- [5] 分析対象外とした 6 部はベトナム人留学生の分である。

引用・参考文献

- 1) 三枝優子, 留学生の進路決定に関する調査, 文学部紀要, Vol.19, No.1, 2005, pp.103-129.
- 2) 村越彩, 日本語学校に通う学生の進路選択自己効力に影響を及ぼす進路サポート - 中国人学生と韓国人学生の特徴”, 異文化間教育, No.34, 2011, pp.75-89
- 3) 酒井彩, 日本語を学ぶ中国人留学生の進路選択と留学生生活満足感, 日本語教育実践研究, No.3, 2016, pp.32-41.
- 4) 佐藤由利子・堀江学, 日本の留学生教育の質保証とシステムの課題, 留学生教育学会 20 号, 2015, 93-104.
- 5) Super, D.E., 1980, *A life-span, life-space approach to career development*, Journal of Vocational Behavior, 16, pp.282-296.
- 6) Super, D.E., 1985, *New Dimensions in Adult Vocational and Career Counseling*, Occasional Paper No.106, Columbus OH: The National Center for Research in Vocational Education.
- 7) Stumpf, S.A., Colarelli, S.M., & Hartman, K., *Development of the career Exploration Survey(CES)*, Journal of Vocational Behavior, No.22, 1983, pp.191-226.
- 8) Blustein, D.L., 1989, *The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process*, Journal of Vocational Behavior, Volume 35, Issue 2, pp.194-203.
- 9) 安達智子, キャリア探索尺度の再検討, 心理学研究, Vol. 81, No.2, 2010, pp.132-139.
- 10) 酒井彩, 中国人留学生の進路選択自己効力と進路探索行動との関連—長期的目標であるキャリアという視点から考える進路サポートに向けて—, 高等教育と学生支援, No.6, 2015, pp.19-25.

受付日 2018 年 11 月 18 日、受理日 2019 年 5 月 18 日

実践報告

「海外フィールドワーク」における学生の学び (関西学院大学の事例から)

安居 信之^A 越野 圭美^B

Students' learning in "Overseas Fieldwork" (A case study in Kwansei Gakuin University)

Nobuyuki YASUI^A Yoshimi KOSHINO^B

Abstract: The impact of an overseas experience on student's personal growth is significant. Teachers and staffs often wonder what programs, methods and materials can be adopted in order to prepare young undergraduates to be more "globally-minded". The purpose of this paper is to clarify the students' learning in an overseas fieldwork program held in Kwansei Gakuin University, Center for International Education and Cooperation. Analysis was performed on reflections questionnaires filled out by the students who participated in fieldwork over the course of eleven days. Students who participated were from a diverse range of academic backgrounds. As a result, students learnt how to accept and respect other cultures and developed their interests and concerns through the process of getting in touch with both Japanese and local students. By introducing two different theoretical concepts; "Group Dynamics" and Allport's "Contact Hypothesis", the authors examine how learning through fieldwork influences students.

Keywords: Overseas Fieldwork, Group Dynamics, Contact Hypothesis
キーワード：海外フィールドワーク、グループダイナミクス、接触仮説

1 はじめに 一研究の背景と目的

昨今、我が国において、グローバル人材の育成に積極的に取り組んでいる大学は少なくない。2012年に文部科学省が「グローバル人材育成推進事業」を開始し、高等教育機関においては学部以外の大学関連組織が扱う国外での国際交流関連プログラムが多様化している。同プログラムは10日間から4週間程度の短期間、半年程度の中期間、1年から2年の長期間に分類されるが、とりわけ短期間のプログラムは、初年次生或いは海外渡航経験がない学生が参加することで、その後の大学生活、ひいてはキャリアプランにまで影響を与える機会となる。短期間で国外の数箇所を訪問することで共通する「海外フィールドワーク」「スタディーツアー」が代表的な科目であるが、これらの違いを理解して参加する学生が少なく、様々な科目が豊富で

あるがゆえに、学生側としてはその選択に戸惑う傾向がある。

他方、短期や中期にわたる特色ある海外派遣プログラムが、各々の大学において多数運営されているにもかかわらず、実際、教育の現場では、学生に対してどういった教育内容を、いかなる方法にて行えば、より多くの実りをもたらすのか、担当の教職員は日々、創意工夫と試行錯誤を重ねているのが実情であろう。よって本稿では、実践より得られた具体的な証左を通じ、海外における体験学習の有効性について明らかにしたい。そこからひいては、留学、海外フィールドワーク、スタディーツアー、海外インターンシップ等の企画運営に資する知見を引き出せればと考えている。

2 フィールドワークに関する国内の研究動向

フィールドワークとは、そもそも文化人類学者のマリノフスキーが調査技法として確立させたとされ、

A: (株) 国際開発センター 経済社会開発部

B: 防衛大学校 総合教育学群

現在では文化人類学の他、地理学、社会学、経済学等、様々な学問分野においてその重要性が指摘されている。もっとも、2012 年以降は海外の多様な体験活動を伴う様々な授業の 1 つとしてフィールドワークが登場している。このようなタイプのフィールドワークに関する研究は、海外体験学習における位置づけの確認(藤山 2011)、参加学生の学習を促す要因に着目し、学生と現地の人との関わりや学生間の相互支援を促す学習環境のデザインの重要性を指摘する研究(山本、今野、岸、久保田、2012)、リフレクションに着目する研究(村上、小川、岸 2014)、事例研究としての報告・紹介(周 2013) などがある。

フィールドワークと混同されがちなものとしてスタディーツアー¹⁾がある。スタディーツアーとは、「国際協力・交流市民団体 (NGO) などが相互理解や体験学習を目的として行うツアー」(高橋 2008)、「実践型地域研究が目指している相互啓発による参加型地域研究」(安藤ほか 2015)、或いは「NGO (国際交流・協力の市民団体)、大学、学校、自治体、宗教団体などが、組織的かつ継続的に、相互理解や体験学習を目的として行うツアー」(藤原 2014)、「内容的には、観光のみならず、現地事情や NGO による活動などの学習、現地の団体や人々との双方向的な交流、参加者自らの参加、体験、協力などが可能なプログラムを持ったツアー(旅行)」(藤原 2014) である。これに対してフィールドワークとは、「地勢や気候、人々が暮らしている住居や街並み、暮らしぶりなどを観察するために自ら地区を歩き、自分の五感を駆使して情報を得る地区踏査であり訪問先関係者に対するインタビューが含まれている」(清水、永井 2015) となり、参加者がインタビューを行うところに特徴がある。尚、この他にも、スタディーツアーにおいて協働学習の視点を取り入れて、参加者の学習プロセスを検討した研究などがある(尾崎、マティアス 2015)。

他方、2004 年に発足した「大学教育における『海外体験学習研究会』」は、海外体験学習の対象を次の 5 つの要件を満たすものとしている。すなわち、

- ①学部課程で海外において実施される
- ②教育課程に組み込まれていること
- ③大学がマネジメントを行っていること (ゼミ旅行ではない)

④大学が組織的に行っていること

⑤外国語を主に学ぶわけではない

である。本稿では研究対象としている「海外フィールドワーク」は、この海外体験学習の要件にも該当するが、講義名称と統一させてフィールドワークと呼称することとする。

3 研究の対象 ー関西学院大学²⁾におけるグローバル人材育成のプログラムと「海外フィールドワーク」

3.1 プログラムにおける位置づけ

本稿で扱う「海外フィールドワーク」は、2013 年度に国際教育・協力センターに設定された「実践型“世界市民”育成プログラム」の科目である。学部横断型の同プログラムには、①グローバルリーダーコース、②グローバルエキスパートコース、③グローバルシニズンコース、の 3 つのコースが設定され、日本のグローバル化に貢献し、世界を舞台に活躍するために必要な教養と実践力を身につけるという共通の目的があるが、各コースには次の異なる特徴がある。

まず、グローバルリーダーコースは、国際社会でリーダーとなる人材を育成するコースである。学生は在学中に明確なビジョンを持ち、論理的に問題解決の道筋を見出し、タフなチャレンジ精神で目標を達成することが求められており、具体的には、在学中に国連ユースボランティアをはじめとする「国際ボランティア」に参加して、現場でインターンとして任務を遂行することになる。もっとも現場でカウンターパートと共に遂行する任務については、大学で担当教員が個別にサポートすることで、事前学習・事後学習に力点を置き、学生自身のマネジメント能力も養成されることになる。

次に、グローバルエキスパートコースは、世界で専門的知識・技能を発揮できる人材を育成するコースである。学生は、在学中の交換留学などを通じて身につけた高い語学力とコミュニケーション能力を活かし、世界を舞台に専門的知識・技能をフルに発揮できる人材になることが期待されている。具体的には、学部で培う専門知識とは別に、外国語力、プレゼンテーション力、ディスカッション力をトレーニングし、海外留学によってそれらの能力がさらに実践的なレベルにまで高まることになる。

最後にグローバルシティズンコースは、国際社会で他者と協調して社会貢献できる人材を育成するコースである。学生には、多様な文化や社会に対する興味や関心を有するとともに、他者と協調して課題を解決していく責任感が求められる。在学中には多彩な国際交流プログラムで様々な文化圏の学生との交流を通じ、共にプロジェクトを作り上げて成し遂げている経験を積むことになり、最終的にグローバルなビジネス現場でも通用する調整力や柔軟性が身につくことが期待されている。

本稿が対象としている「海外フィールドワーク」(2単位・集中科目)の授業は、グローバルシティズンコースのグローバルスタディーズ科目に位置づけられ、2014年度から1年に2回(春学期にマレーシア、秋学期にベトナム)実施され、担当教員1名が引率する。現地滞在期間自体は11日間と短い、学校や孤児院、農家や工場、マーケット、現地企業等を対象にして連日インタビュー調査を行うなど、内容的にも密度の濃いものとなっている。

3.2 参加学生について

応募期間のおよそ1ヶ月前に各校舎で説明会を2回開き、参加に関心がある学生が同説明会に出席をしている。参加資格は、全学部生を対象として、①事前研修および現地訪問に参加できる者であること、②英語

で行われる講演などを理解できる語学力を有することである。3～5日間に限定される出願期間内に、インターネット上の入力、その紙面及び英語能力の証明(任意)に関する書類の提出がある。その後、書類審査に合格した学生は面接審査にて、英語力の他、フィールドワークに対する理解、熱意、日本語及び英語によるコミュニケーション能力を判定されて最大15名が選考される。学生の選考に携わる教員は、センター所属の担当教員1名および引率教員1名の合計2名である。実際のところ、主に学部の1年生を中心に、「国際ボランティア」プログラムに関心のある学生たちが、その導入的学びと経験を深めるために参加してくることが多い。

3.3 タイムスケジュール： 夏季(春学期)実施の例

(1) 全体概要

全体概要を関係者別にタイムスケジュールとして表1に示す。学生(参加者)は訪問前後の全てにおいて過密なスケジュールをこなす。春学期のグループワークを通して対象国を調べつつ、現地での調査テーマを決め、実際に行うインタビューの準備を行う。いわゆるチームビルディングのステージである。また訪問後に学びの成果をアウトプットする期間がほぼ3か月続き、学んだ内容を定着化させることになる。

引率教員は春学期前に協力大学に対してプログラム

表1 全体のタイムスケジュール例

		各 関 係 者						
		実施大学					協力大学	
		学生 (参加者)	学生 (前年度 参加者)	引率教員		職員	職員	学生
				対学生	対協力大学			
現地 訪問 前	2月 3月	応募の検討		事前研修への協力打診	プログラム調整	日程案調整		
	4月	・説明会に参加 ・応募書類の作成 ・面接の準備	・説明会へ参加 ・応募書類審査 ・面接の実施		・説明会調整・実施 ・参加合格者発表 ・旅行会社等への調整			
	5月	・面接への参加 ・合否結果の受理 ・事前研修の準備	事前研修の準備	訪問先計画の打診	参加手続きについて学 生へのフォロー			
	6月	事前研修への参加	事前研修の実施	モニタリングの調整				
	7月			・訪問先のモニタリング ・事前合宿の実施		・訪問先の調整 ・学生ボランティアの要請		
現地	8月	事前研修(合宿)後に訪問					現地で参加	
現地 訪問 後	9月	小冊子データ提出		小冊子の精査	報告書の受け取り	小冊子作成会社の調整	報告書の送付	
	10月	・校正(1～3校) ・HP作成開始	・校正の指導 ・HP作成指導					
	11月	・小冊子完成 ・HP公開						

表2 事前学習・活動の内容例

回数	月	日	曜日	場所	時間	ねらい	内容	備考
1	6月	18日	土曜日	学内	9～15時	フィールドワークの理解	自己紹介、グループ分け、担当分野の選択、協力大学の紹介、フィールドワークのテーマの説明	
2	7月	2日				マレーシアの理解	担当分野(①政治・経済、②労働、③教育、④歴史・文化、⑤環境)のプレゼン及びバズセッション、インタビュー場所の選択	海外保険・旅行会社の説明会も含む
3		9日						・前年度の参加者によるプレゼン ・協力大学への派遣者によるプレゼン
4	8月	3日	水曜日	学外 (キャンプ場)	終日	問題発見	・振り返りシートの書き方 ・インタビューの練習(英語)	バーベキューの実施
5		4日	木曜日				英語によるロールプレイ	安全管理・危機管理研修も含む

の調整を行い、春学期の事前研修を実施しつつ訪問先への打診、モニタリングの調整・実施をする。職員も同様に、引率教員から共有される情報を基に日程調整、事務手続き等を行う。なお、協力大学の職員が実施大学からの要望や現地での経験に基づき、訪問先等を調整するのは現地入りの1か月前である。

(2) 学習スケジュールについて

参加学生の学習・活動内容は、①事前(5回)、②現地(10日)、③事後(数回程度)の3部構成となっており、各内容・期間は担当教員により各年度で若干異なっている。

・事前学習・活動(5月～7月)

表2は2016年度春学期(マレーシア研修)における事前学習・活動の内容である。特に訪問先でのインタビューが円滑にすすむことを考慮し、第2回および3回では、異なる学年や学部で構成されるグループ(1グループ:3名)ごとに、担当分野の発表を行い、他のグループに不足している知識を互いに充足することを促した。また、過去の参加者アンケートの内容を踏まえ、全回を通して参加者の個別勉強会(基本的なマレー語の学習、情報収集のあり方、インタビューの技法、フィールドノートのとり方)の他、第4回及び5回では学外(大学関連施設)での合宿を実施し、知識を補充することの他、参加者のコミュニケーションを図った。

・現地学習・活動(8月)

インタビューする際には、グループの仲間とともにさまざまな失敗を繰り返しながらも、それぞれの担当

責務を全うし、さらに終盤には、調査活動のまとめとして、活動全体を振り返りながら関係者に対して英語でプレゼンテーションを行う。グループワークの集大成としてのプレゼンテーションの機会は学生たちにとっては、いわば最終試験の場でもあり、まさに真剣そのものである。なお、現地活動期間中は、学生は毎日、振り返りのためのミーティングを行い、振り返りシートを作成・提出する。

・事後学習・活動(9月～)

参加後に、学生が編集委員となり成果物(A5版の小冊子)を作成する。尚、2016年度は無料のホームページ作成ツールを利用し、冊子の中身と同内容のホームページを作成した。さらに、希望者のみ、フィールドワークの期間内に撮影した写真を使用し、国際協力機構(Japan International Cooperation Agency: JICA)が主催する『グローバル教育コンクール』(毎年夏から秋に実施)に参加した。

4 学生たちの学びへの考察—実践と理論の繋がり

体験学習に主眼を置くこの授業の特徴としては、フィールドワークを通じて、以下の2つの学びを得ることが挙げられる。

①日本人学生間における相互の学び

②現地大学生集団との関わりを通じた学び

この2つの協働的活動を通じた学びに対応する形で、以下の2つの理論的な裏付けを仮定する。

(a)グループダイナミクスによる協働学習効果

(b)オルポートの「接触仮説」に基づく異文化間教育効果

4.1 日本人学生間における相互の学び —グループダイナミックスによる協働学習効果

まず第一に、このフィールドワークは現地では、個々に振り返りシートと呼ばれる日報にまとめるだけでなく、インタビューや観察を通じて見聞きしたことについて、毎日「振り返り」の時間が設けられている。教員のファシリテーションのもと、互いに思ったことや感じたことを率直に言い合うことで、新たな気づきを得たり、影響を及ぼし合ったりする工夫がなされている。以下に、事後アンケートに寄せられた学生たちの声を引用する。

【「振り返り」を通じた学び】

- ・毎日訪問先から帰って、すぐにみんなで「振り返り」をすることで新しい発見も多々ありましたし、11人各々で見る角度が違い、11人それぞれ違った意見を持っていることに気付きました。同じものを見ていると感じ方が違っていたり、同じ場所に行っている自分も気付かないところに気付いているメンバーがいたりしてチーム内で勉強になることがとても多かったように感じます。(マレーシア参加者)
- ・メンバーそれぞれが気づいたことを言い合う場として、「振り返り」の時間があったのはとてもよかったと思います。だんだんとインタビューの仕方が上手くなっていったし、各個人の良い所や立ち位置が分かってきたので、本当に「振り返り」の時間は大事だと感じました。(マレーシア参加者)
- ・「振り返り」の時間でも、それぞれの見解とさまざまな着眼点から多くのことを学ぶことができました。このようにお互いの意見を真剣に言い合える雰囲気をつくること、そしてそのような時間を毎日しっかりと設けることで、今回一緒にマレーシアに行ったメンバーの深い思慮や自分自身の学びを個人の学びにとどまらず全体の学びにつながっていったと思います。(マレーシア参加者)

相互に想いや意見を交換し合うことで、新たな発見に気付くことができ、また現地の人々への聞き取り方法の良かった点や悪かった点をお互いに指摘し合い、翌日以降のインタビューに生かすという意味でも有意義な時間となっている。フィールドワークの活動を通

して、日本人学生間で多様な意見や考え方を共有し合い、自ら考えることで、学びの深化がなされるのである。これは「グループダイナミックス (Group Dynamics)」に基づく協働学習の効果と考えられる。

グループダイナミックスとは、集団力学とも呼ばれ、クルト・レヴィンに端を発する学問領域として、集団及びそのメンバーの行動に関して、社会心理学的にアプローチするものである。この延長線上には、例えばジョンソン兄弟らによる集団内相互作用に基づいた協同/協働学習にかかる実証研究などが位置付けられる(ジョンソン他 2001、ジョンソン他 2010)。

また大学の4年間という時間は、社会に出る前の準備期間である。その1年目に、同じ大学内の意識の高い学生に出会えるのも、この授業に参加する意義の一つでもある。そのことで今後の大学生活のモチベーションを上げるきっかけにもなる。

【仲間からの影響】

- ・1番大きかったのは周りの「仲間」からの影響で、みんなそれぞれの鋭い観点から意見や質問を考えていて、それらに毎日触れていると自然と私もみんなに追いつこうと必死で考える力がついてきました。(マレーシア参加者)
- ・ドミトリーで1階のフロアー(談話エリア)に行けばいつでもみんなに会えて、考えたことをシェアできる、それが一番良かったと思います。自分ひとりで考えていても、一人の考えだから煮詰まってしまうこともあるけれど、誰かと話すことによって違う見方ができ、大変濃い11日間でした。(マレーシア参加者)
- ・インタビューについて複数人と一緒に考えることで、違う意見を聞き、それを自分の中に取り込み、改めて違う視点から考えることができました。(マレーシア参加者)
- ・(仲間となら)一人ではあきらめてしまいそうなことにぶつかっても、あきらめずに協力して乗り越えられる。(ベトナム参加者)

その上で、自分の中の変化に気づき、さらなる学びへの意欲を形成することに繋がっていくことになる。

【主体的な学びの継続】

- ・この研修では何をインタビューするか、最終プレゼ

ンでは何を発表すれば良いかといったことを、(チーム毎に) 自分たち学生が決めなければならないので、自ら考えて行動する能力が非常に上がったと思う。(ベトナム参加者)

・疲労もたまりきった最終日に、みんなでプレゼンテーションを作り上げることはとても大変だったが、自分のこれからの大学生活に対する意識が変わった。(マレーシア参加者)

このように、グループダイナミックスとして協働学習の効果が参加者間に発現し、グループワークを主体とする日本人学生間における相互の学びが形成されていくものと推測される。

4.2 現地大学生集団との関わりを通じた学び — オル

ポートの「接触仮説」に基づく異文化間教育効果

第二に、このフィールドワークのもう一つの特徴は、現地の学生と密接にかかわる時間が設けられている点にある。学生たちのこの学びのプロセスを理解するには「接触仮説 (Contact Hypothesis)」の考えを援用するとわかりやすい。この仮説は、ゴードン・W・オルポートが唱えたもので、「特定の条件下において異なる集団間のメンバーが接触することによって偏見の解消をもたらす」という仮説である (オルポート 1961)。後にブラウンが、この仮説を基に、集団間の偏見や差別を軽減する方策として、異なる集団に属するメンバーを混成したグループワークの手法が有効であると指摘している (ブラウン 1993、ブラウン 1999)。またドイッチは、建設的な紛争解決には、ある共通目的をゴールとする集団間の協力が資するとも述べている (ドイッチ 1995)。本授業に参加した学生たちの異文化理解の深まりは、これら理論が裏付けられるところの異文化間教育効果によるものと推察される。以下、再び学生たちの声を引用する。

【同世代との交流 (その1)】

・ベトナムの学生とたくさんかわれたのが、とても有意義でした。言いたいことがうまく伝わらない経験や、異文化にぶつかる経験もさることながら、異国でインタビューするという一見かなり難しそうなことが、楽しく行えたのは、ベトナムの学生たちのおかげ

である。(ベトナム参加者)

・現地の大学の学生とともに 10 日間過ごしたことによって、ベトナムの文化だけではなく、同世代だからこそ分かり合える内容 (流行や娯楽など) の話がたくさんできた。(ベトナム参加者)

・多くのマレーシアの学生と触れ合う中で、マレーシアの歴史、文化、多民族、差別、インタビューの担当場所についての知識などを集めることもできた。(マレーシア参加者)

・(マレーシア側の現地の) 優秀な学生達と関わるうちに、自分のこれからの勉学に対するモチベーションもより一層高まりました。グローバルに日本が戦うにはこのような学生達と肩を並べなければいけないのかと思い、勉強に励もうと思いました。(マレーシア参加者)

互いに英語でコミュニケーションしながら、通訳としてインタビューに同行し、食事と一緒にとるなど、常に行動を共にすることで、仲間意識も生まれ、互いに触発されていく。そして、その過程で、現地の学生の積極的な姿勢や意識の高さに刺激を受ける日本の学生も少なくない。

【同世代との交流 (その2) — 寝食を共にする経験】

・自分たちと同年代のベトナム人の学生達と交流できたこと。一緒に寝食を共にすることで、価値観の違い、国籍は違うけど、やっぱり同年代だなと感じる部分などを実感できた。(ベトナム参加者)

・現地のベトナム人大学生と常に行動し、寝食も共にすることができたことが最も有意義だと感じた。なぜなら 10 日間という短い期間でベトナムの社会を知ることが非常に難しいことだが、(ベトナムの学生) の普段の振る舞いやコミュニケーションを通じて、ベトナムとは一体どういう国なのかということをよく知ることができた。(ベトナム参加者)

・同世代の学生と共に寝泊まりすることで、うわべだけではなく、ベトナムのことはもちろん、企業や経済、日常について思っている本音まで聞くことができたのが良かった。(ベトナム参加者)

このように現地の大学生集団との密接な関わりが、異文化間の交流による協働作業という形で、「接触仮説」

に基づく教育効果として参加者間に発現するものと考えられる。

5 むすび

5.1 まとめとして

フィールドワークの本来の目的は、インタビューを通して調査対象の社会、文化、歴史、空間、集団全体を理解して自らの研究テーマ等に結び付けて考えていく力を身につけることである。学生たちのコメントからも、フィールドワークでの経験が個々の学生にとって何らかのインパクトをもたらす、自ら考える力を醸成したのは疑うべくもない。

他方、海外体験学習プログラムとしてのこの授業の狙いは、表向きには現地でのインタビュー調査活動を通じて、実践的なフィールドワークの手法を身につけるものとなっているが、実はその裏にある真の狙いは、上述の2つの学びのアプローチ、すなわち

①日本人学生間における相互の学び

②現地大学生集団との関わりを通じた学び

を踏破することで、集団内及び異文化間の双方において、協働的活動による学生間の相互作用としての学びを享受することにある（以下の図1参照）。事後アンケートにおける学生の満足度は総じて高い。そのことから、この授業が取り入れているアプローチは、海外体験学習プログラムにおける学びの充実化を実現し、ひいてはプログラムを成功に導く必要条件を示しているものと言えるのではないだろうか。

5.2 今後に向けて

まず引率教員として現場で細心の注意を最もはらわなければならないことは何より、安全管理および危機管理である。学生の学びのために自主性を高めることも必要であるが、昨今、アジア諸国においても、一般人が巻き込まれる同時多発的なテロ等が発生するなど、如何に安全管理および危機管理を万全に確保していくかは、今後の課題となる。訪問期間がイスラム教のラマダン期間と重なることを回避する等の大学側が出来ることに万全を期す他、やはり参加者である学生においても、一人ひとりが危機意識を高めることは重要である。

また、フィールドワークの地域の選定については、引率教員の研究や経験が豊富な地域が選定される傾向にあり、地域の特殊性とフィールドワークを通しての学びの関係からは十分に検討されているとは言い難い。参加者たる学生が、参加決定直後を皮切りに、事前学習、現地学習、事後学習、その後の大学における海外経験等々、自ら学びを膨らませ、貴重な経験知を積み重ねられるよう、今後さらに工夫が必要であろう。

グローバル化が促進し多様な価値観が混在する現在、今後ますます、全く異なる他者を理解して受入れ、連帯して生き抜く能力が必要とさせる時代となるであろう。その一方で、日々瞬時に行き交う膨大な事実や情報について盲目的に受け入れずに、様々な観点や立場から物事を捉えて自らの力で判断をなし、行動していくこともまた求められる。「海外フィールドワーク」に参加した学生が、これらの必要性や要求される資質の形成に如何に寄与しているか、今後、検証することも求められるであろう。

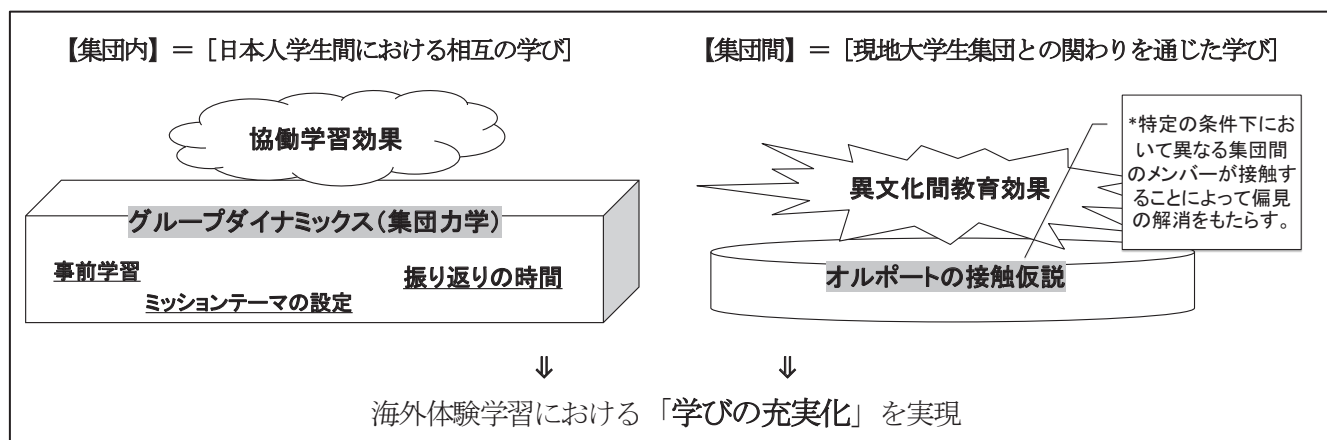


図1 協働的活動による学生間の相互作用

注

- [1] スタディーツアーの概念全般に関しては、他にも例えば林 (2010) などが検討している。
- [2] 本稿の内容は、あくまでも筆者個人の見解によるものであり、従って関係するいかなる組織・団体のそれを代表するものではない。尚、同大学は「グローバル人材育成推進事業」(GGJ) (42 大学が採択) およびスーパーグローバル大学 (SGU) (37 大学が採択) にともに採択されている。

引用・参考文献

- 1) 藤山一郎. (2011). 海外体験学習による社会的インパクト (大学教育におけるサービスラーニングと国際協力活動). 立命館高等教育研究, 11, 117-130.
- 2) 山本良太, 今野貴之, 岸磨貴子, 久保田賢一. (2012). 海外フィールドワークにおける学習を促す要因の検討 (協働する他者との関わりに注目して). 日本教育工学会論文誌, 36(Suppl.), 213-216.
- 3) 村上正行, 小川治子, 岸磨貴子. (2014). 海外フィールドワークにおけるリフレクションのデザインと有効性. 日本教育工学会論文誌, 37(Suppl.), 153-156.
- 4) 周星. (2013). 大学教育における海外フィールドワーク. 文明 21, 31, 41-53.
- 5) 林加奈子. (2010). 開発教育としてのスタディーツアー再考 (省察と行動の視点から). 開発教育, 57, 183-198.
- 6) 高橋優子. (2008). スタディーツアーの教育的意義と課題 (JICA カンボジア事務所での経験に基づいて). 筑波学院大学紀要, 3, 149-158.
- 7) 安藤和雄, 坂本龍太, 石本恭子, 谷悠一郎, 木下広大, 高島菜芭, 高浜拓也, 福田睦, 宮本明徳, 諏訪雄一, 長澤勇貴, 森田棕也, 柳原志穂, 酒井肇. (2015). 相互啓発実践型地域研究としての京都大学国際交流科目「ブータンの農村に学ぶ発展のあり方」現地スタディーツアー報告. ヒマラヤ学誌, 16, 42-65.
- 8) 藤原孝章. (2014). 特定課題研究プロジェクトについて (特集 海外研修・スタディーツアーと国際理解教育). 国際理解教育, 20, 36-41.
- 9) 尾崎司, ランブレヒト・マティアス. (2015). 協働学習を取り入れたスタディーツアーの可能性 (異文化間の学習プロセスに関する事例研究). 東京家政大学研究紀要, 55(1), 11-22.
- 10) 大学教育における「海外体験学習研究会」: <http://joeln.jp/concept/> (2019 年 6 月参照)
- 11) ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., スミス, K.A. 著, 関田一彦監訳. (2001). 学生参加型の大学授業: 協同学習への実践ガイド. 東京: 玉川大学出版部.
- 12) ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. 著, 石田裕久, 梅原巳代子訳. (2010). 学習の輪: 学び合いの協同教育入門. 大阪: 二瓶社.
- 13) オルポート, G.W. 著, 原谷達夫, 野村昭訳. (1961). 偏見の心理. 東京: 培風館.
- 14) ブラウン, R. 著, 黒川正流, 橋口捷久, 坂田桐子訳. (1993). グループ・プロセス: 集団内行動と集団間行動. 京都: 北大路書房.
- 15) ブラウン, R. 著, 橋口捷久, 黒川正流編訳. (1999). 偏見の社会心理学. 京都: 北大路書房.
- 16) ドイッチ, M. 著, 杉田千鶴子訳. (1995). 紛争解決の心理学. 京都: ミネルヴァ書房.

受付日 2019 年 7 月 7 日、受理日 2019 年 9 月 14 日

報告

異文化対応力測定尺度作成の試み

工藤 俊郎^A、青柳 達也^B

Developing a Measurement Scale for Assessment of Intercultural Communicative Competence

Toshio KUDO^A, Tatsuya AOYAGI^B

Abstract: In this paper, the author explains the development processes of measurement scales applied as intercultural competence assessment tools. A questionnaire form was created, composed of 48 questionnaire entries derived from Byram's (1997) Intercultural Communicative Competence model. Factor analysis was applied to the questionnaire results, and five factors were extracted. The factor scores obtained are considered as scale values for assessment. The scales are expected to assess the effects of study abroad programs, which are active in many higher education organizations in Japan. The effects were assessed by comparing the answers of students before and after some study abroad programs. The results showed that statistically significant differences were found among all the factors.

Keywords: intercultural communicative competence, measurement scale, factor analysis

キーワード：異文化対応力、測定尺度、因子分析

1 背景と経緯

2013年のグローバル人材育成教育学会(以下、本学会)設立と同時にコミュニケーション能力育成専門部会が設置された。それは、小野博氏(本学会初代会長)の「コミュニケーション能力はグローバル人材に必要な基盤的資質」(工藤・小野 2014) ¹⁾との考えに沿うものであった。

小野氏は本学会設立以前から、大学での学びを促進するためには学生のコミュニケーション能力の向上が必要との考えを持ち、大学生に対するコミュニケーション能力育成講座の実施を行っていた。筆者は、その講座の効果を検出するために、2011年以来質問紙によるコミュニケーション能力測定を試みていた(工藤(2013) ²⁾)。そして、工藤・小野(2014)は、そのコミュニケーション能力育成方法をグローバル人材育成においても活用することを構想した。しかし、その構想

を実行しようとする中で、グローバル人材に求められるのは、コミュニケーション能力だけでないことを再認識した³⁾。そして浮かび上がってきたものが異文化対応力(Intercultural Competence)であった。

異文化対応力のアセスメントを試みる既存尺度としては、Global Perspectives Inventory (GPI)、Intercultural Development Inventory (IDI)、The Global Competencies Inventory (GCI)、Global Competence Aptitude Assessment (GCAA)、The Intercultural Readiness Check (IRC)、Beliefs, Events and Value Inventory (BEVI)などがある。これらの多くはアメリカで作成されたものである。それらは、それぞれの基盤となる理論をもとに作成され、実践を通してデータを蓄積し分析を重ねている。

しかし、現在、日本人の学生に特化した異文化対応力を測定できる尺度は存在するとは言い難い状況にある。まず、日本語に翻訳された設問においては、日本人学生に適さないものがある。また、日本語に翻訳された尺度のほぼ全ては有料であり、数千円に達する高

A: 大阪体育大学

B: 佐賀女子短期大学

額なものもある。回答に要する時間が 30 分を超えるものもある。ほとんどがウェブ上のアンケート方式であるが、中には筆記の部分もあり制限時間が設けられていないものもある。結果の受取りまでに時間がかかるものもある。

さらに、アセスメントを手軽に実施できない理由として、背景となる理論の理解を実施者（教員等）に求める点が見られることもある。分析結果を理解するには一定のトレーニングを要すると謳っているものもある。実施者が敬遠することも生じる。

海外研修・留学プログラムやグローバル人材育成の取り組みを客観的に評価することに適したアセスメントを模索している大学は多いと思われる現状において、手軽に実施でき結果の解釈が容易な異文化対応力測定尺度の開発は、日本の大学や学生にとって必要性が高いと考えられる。

そこで、本専門部会では異文化対応力を測定する質問紙の開発を始めることとなった。そして、2017 年 6 月にコミュニケーション能力育成専門部会を異文化対応力育成研究専門部会に衣替えし、作業が 2017 年 6 月から開始された。

部会では、Byram(1997)³⁾ の Intercultural Communicative Competence (ICC) モデルに基づく質問紙を作成する方針を定めた⁴⁾。

質問紙作成に際しては、説明も含めて 10 分以内で

調査を実施できるものを目指した。1 項目への回答が 8 秒程度とすると 45 項目で 6 分要する。説明を含めると、これくらいの項目数でないと 10 分以内で実施できない。そこで、上述の Byram(1997) の Intercultural Communicative Competence (ICC) モデルにもとづき 48 の質問項目を作成した。その際、できるだけ具体的な行動に結びつけた。付表 1 に質問項目内容を示した。

2 2018 年度版質問紙

2.1 質問紙の構成

48 項目からなる質問紙においては、各質問に対して、それぞれ 4 件法（「1. 全く知らない」、「2. 少し知っている」、「3. ある程度知っている」、「4. 詳しく知っている」などで回答を求めた。ただし、48 項目のうち 9 項目では、それぞれ「はい」「いいえ」の 2 件法で回答を求め、「はい」と回答した者にだけ、それぞれ次の質問において 4 件法での回答を求めた。

しかし、これら 9 項目で「いいえ」と回答した者は、次の質問項目では回答しないことになる。したがって、これら 9 項目に続く質問項目には欠損データが発生する。欠損データの発生を少なくするため、集計においては、「はい」「いいえ」回答において「いいえ」と回答した者は、次の質問における「1. 全く知らない」と回答したものとみなすこととした。

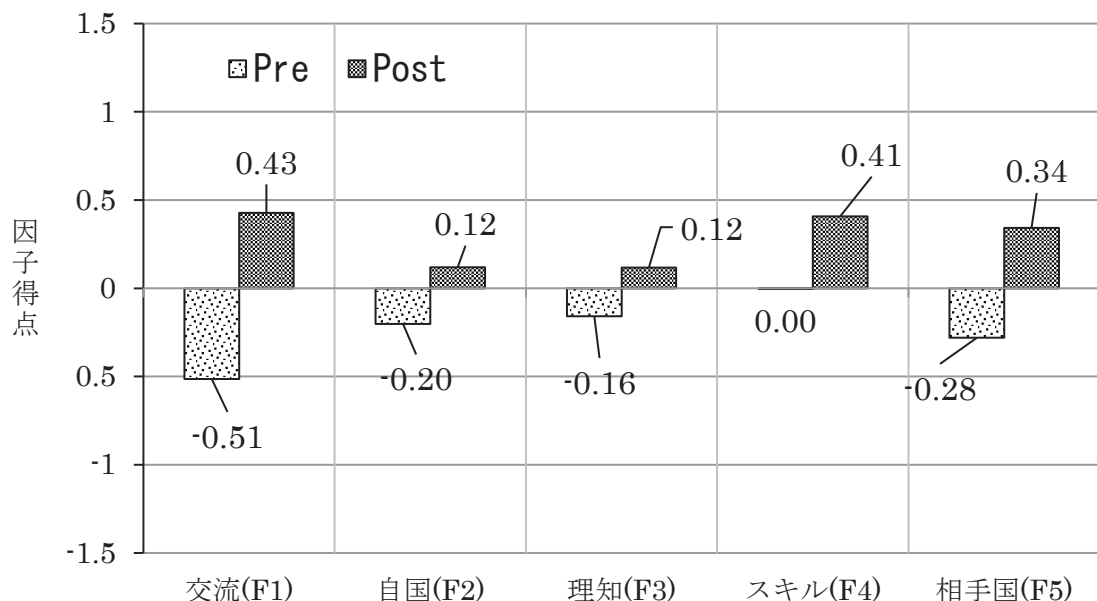


図 1 海外研修前後における各因子における因子得点比較

2.2 因子抽出

5 大学、1 高等専門学校から 350 名の回答を得た。このうち有効な 345 名分の回答に対して、因子分析により潜在因子を探った。因子分析に際しては、「はい」「いいえ」で回答を求める先の 9 項目を除く、39 の質問項目の回答を対象とした。コミュニケーション能力測定質問紙における分析の経験を踏まえ、因子分析は、最尤法によるプロマックス回転を用いて因子数を 5 に固定し、共通性が低いものを取り除きながら 9 回行なった。その結果 27 項目からなる 5 因子構造が見出された。付表 1 は、この因子分析により得られた因子パターン（パターン行列）である。また、因子間相関は付表 2 のとおりである。

抽出された 5 因子を次のように名付けた。第 1 因子 (F1 交流: 交流の態度、相手国の人々との交流・意思疎通への関心)、第 2 因子 (F2 自国: 自国の習慣に関する知識)、第 3 因子 (F3 理知: 異文化の出来事に対する理知的理解)、第 4 因子 (F4 スキル: 意志疎通方法 (スキル) に対する関心)、第 5 因子 (F5 相手国: 相手国の慣習・自国との関係についての知識) である。

この因子分析から得られた因子得点係数を用いて回答者の各因子における因子得点を算出し、それを異文化対応力の測定尺度と見なした。

なお、今回抽出した 5 因子のうち、第 1 因子 (F1 交流) が変動全体の 35.3% の説明力を有した。以下、第 2 因子 (F2 自国) は 6.3%、第 3 因子 (F3 理知) は 6.4%、第 4 因子 (F4 スキル) は 5.0%、第 5 因子 (F5 相手国) は 3.1% で、第 5 因子まで併せた説明力は変動全体の 56.2% であった。

以下で述べる異文化体験の効果測定においては、算出された因子得点の変化に注目した。

2.3 異文化体験の効果測定

2018 年に 3 大学の協力を得て海外研修の前後で質問紙調査を実施した。回答者は A 大学 114 名、B 大学 26 名、C 大学 8 名であった。ただし、海外研修の前後両方において質問紙に回答した者は 3 大学合計で 91 名だった。

以下では、海外研修前の回答を Pre 回答、研修後の回答を Post 回答と記すことにする。海外研修前の Pre 回答に用いた質問紙と海外研修後の Post 回答に用いた質問紙は、一部の表現における相違（「これから訪問する国」と「訪問した国」のような相違）を除いて同一のものであった。

3 大学合計 91 名の回答を合算して得た因子得点平均値における Pre 回答と Post 回答の間の変化を示したものが図 1

である。

Pre と Post の平均値に差があるかを検証するため分散分析を行なった。その結果、すべての因子において統計的に有意な差が認められた (F1 交流: $F(1, 90)=102.1$, $P<0.001$; F2 自国: $F(1, 90)=8.4$, $P<0.01$; F3 理知: $F(1, 90)=7.02$, $P<0.05$; F4 スキル: $F(1, 90)=11.4$, $P<0.01$; F5 相手国: $F(1, 90)=26.8$, $P<0.001$)。

2.4 尺度の有効範囲

以上のように 2018 年版として作成した質問紙を用いて海外研修の前後に回答を求めたところ、研修前より研修後において異文化対応力が向上していることを示すように見える結果が得られた。しかし、本稿で報告した異文化体験による因子得点の変化に関しては、同じ質問紙を 2 回繰り返ししたことによる効果（繰り返し効果）の可能性を排除できない。この可能性を排除するには対照群が必要である⁹。したがって、対照群のない今回の結果からは、異文化体験の効果を検証したとは言えない。

しかし、本稿で紹介した異文化対応力尺度は、異文化体験の期間、その方法などによる相違を検出することは可能性である。なぜなら、その比較における差を用いて論じる場合には対照群は不要となるからである。

また、各機関で独自に実施するアンケート調査や指導者が参加者に対して感じた変化の報告などの資料を本尺度で得た因子得点の変化と照合して得られる知見は、本尺度の妥当性を検証する貴重な手がかりとなる。本尺度の妥当性は他の観察資料により補強されるものと考ええる。

3 2019 年度版質問紙

2018 年度版を踏まえ、異文化対応力の変化をより確実に検出することを目指し、以下のように 2018 年度版を変更し、2019 年度版を 2019 年 1 月に作成した。

1) 無効回答が増える設問の仕方をできるだけ少なくした。例えば「Q6. 外国人の人と交流している時に、日本人にあまり馴染みのないこと（挨拶やしぐさ、言葉使いなど）を経験したことがありますか。」「Q7（問 6 で「ある」と答えた人に聞きます）その違いについて興味を持ったことがありますか。」を、「Q6. 外国人の人と交流している時に、日本人にあまり馴染みのないこと（挨拶やしぐさ、言葉使いなど）を経験し、その違いについて興味を持ったことがありますか。」のように一つにまとめた。

2) 第 2、第 4、第 5 因子に属する質問項目を追加した。第

2、第4、第5因子に対応する質問項目数はそれぞれ 3、3、2 である。各因子に滞在する項目数を 3 以上になるように項目を追加した。

3) 全体で 40 から 50 項目程度にする。2018 年度版の 27 項目に追加できるのは 13 から 23 項目となる。また第 1 因子の項目が 15 もあるので、これを減少させることによって他の因子の項目を増やすことができる。

4) 心理特性測定質問項目を新たに追加した。2011 年に実施したコミュニケーション能力測定尺度作成予備調査回答から得た分析結果を参考にして追加した。2011 年の調査では、自尊感情尺度、自己肯定意識尺度、達成動機測定尺度、シャイネス尺度を心理特性尺度として採用した。そこで用いた項目に対する回答を主成分分析した結果をもとに追加項目を選んだ。また、怒り対処特性項目を追加した。

5) 回答方法を、紙媒体の質問紙への記入だけでなく、Web (Google Form) 上のフォームへの記入も選択できるようにした。これにより回答を回収する機会を増やすことを図った。

以上の変更を加え、2019 年度版は、異文化対応力項目 29、心理特性項目 12、怒り対処特性項目 3 の合計 44 項目の質問紙とした。

注

- [1] グローバル人材育成推進会議(2012)⁹⁾は『『グローバル人材』の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる」と述べ、「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」、「要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「要素Ⅲ：異文化に対する理解と

日本人としてのアイデンティティー」を、グローバル人材に望まれる資質として挙げている。本稿で測定を試みるものは、この要素Ⅲおよび要素Ⅱの一部に対応するものと考えられる。

- [2] 本 部 会 が Byram(1997) の Intercultural Communicative Competence モデルにもとづく質問紙を開発した経緯については、古村由美子(2018)⁴⁾を参照されたい。
- [3] 今回の主な質問項目は異文化体験に特化した内容である。それは、海外研修等の異文化体験を予定していない学生にとっては、なぜこんなことを問われるのか見当がつかないものである。したがって回答する気になれない可能性が高い。そのため対照群の設定は難しいと判断した。

引用・参考文献

- 1) 工藤俊郎, 小野博. (2014). コミュニケーション能力育成講座とその効果測定 (グローバル人材育成における応用可能性について). グローバル人材育成教育研究, 1(1), 46-54.
- 2) 工藤俊郎. (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究 (質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討). リメディアル教育研究, 8(1), 147-161.
- 3) Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- 4) 古村由美子. (2018). 異文化対応力育成研究部会の発足から現在までの活動について (グローバル人材育成教育の挑戦—大学・高校での実践ハンドブック, pp. 376-385). IBC パブリッシング.
- 5) グローバル人材育成推進会議. (2012 年 6 月 4 日). 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), p. 8.

受付日 2019 年 7 月 10 日、受理日 2019 年 9 月 14 日

付表 1 因子パターン

質問項目内容		第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	第 5 因子	共通性	平均	N
第 1 因子 (F1 交流：交流の態度、相手国の人々との交流・意思疎通への関心)									
Q37	留学する予定の国出身の人と交流したことがありますか。	.968	-.122	-.090	-.075	-.106	0.616	2.51	345
Q38	(37「留学する予定の国出身の人と交流したことがありますか」で「少しできた」「ある程度できた」「できた」と答えた人のみ) 交流した際に、その国・地域と文化について知っていることをうまく利用することができましたか。	.897	-.130	-.037	-.031	.004	0.656	1.98	345
Q1	SNS やメール等で時々連絡を取り合う外国人の友人はいますか。	.680	-.037	-.148	.150	-.066	0.422	1.83	345
Q40	留学 (訪問) する予定の国・地域で、人々と親しくなるために役立つ場所やサービスを調べて確認したことがありますか。	.656	-.024	.011	.074	-.041	0.439	1.98	345

Q41	(40「留学(訪問)する予定の国・地域で、人々と親しくなるために役立つ場所やサービスを調べて確認したことがありますか」で「一度ある」「数回ある」「頻繁にある」のどれかを回答した人のみ)その場所に行ったりサービスを使ってみたりしたことがありますか。	.631	-.072	-.003	.110	.042	0.463	1.75	345
Q39	日本(自国)と対話相手の人の出身国との間の、過去から現在までの関係について調べたことがありますか。	.624	-.118	.230	.004	-.050	0.448	1.83	345
Q8	日本(自国)とこれから留学(訪問)する予定の国・地域が、これまでどのような関係にあったか、そして現在はどうような関係があるのかについて知っていますか。	.594	.064	.078	-.119	.079	0.451	2.08	345
Q36	留学(訪問)する予定の国・地域の特徴についてどれくらい知っていますか。	.583	.192	.029	-.052	.035	0.514	2.32	345
Q9	これから留学(訪問)する予定の国・地域のひとと親しくするにはどうすればよいか、また何かトラブルが生じた際にどうすればよいかについて知っていますか。	.563	.220	-.051	.015	-.029	0.447	2.07	345
Q23	これから留学(訪問)する予定の国・地域において一般的にどのようなコミュニケーション上の特徴があるのか知っていますか。	.550	.220	-.089	-.053	.200	0.605	2.07	345
Q12	これから留学(訪問)する予定の国・地域でこれまでに起こった出来事について知っており、また、日本人(自国のひと)がそれをどのように見ているのか、について知っていますか。	.521	.016	.040	.001	.198	0.483	1.89	345
Q5	個人的に連絡を取り、外国人と交流したり、活動したことがありますか。	.500	-.112	.025	.189	.003	0.331	1.82	345
Q14	留学(訪問)で滞在する国・地域のひとがどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	.444	.109	-.089	-.060	.271	0.434	1.77	345
Q11	日本(自国)でこれまで起こった重要な出来事が、これから留学(訪問)する予定の国・地域にどう関係し、その国・地域のひとからはどのようにその出来事が見られているのかについて知っていますか。	.426	.040	.067	.003	.243	0.451	1.88	345
Q10	文化の異なるひとの間でどうして誤解が生じるのか、またその誤解が生じる原因について知っていますか。	.383	.291	.122	.048	-.031	0.446	2.27	345
第2因子 (F2 自国：自国の習慣に関する知識)									
Q19	日本(自国)で生活する際に、自分たちの生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか。	-.156	.914	-.007	.089	.045	0.801	2.24	345
Q20	(問19で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ)そのルールは日本人(自国のひと)にどのように受け取られているのかについて知っていますか。	-.119	.799	.049	.000	.088	0.658	2.05	345
Q13	日本(自国)でひとがどのように一般常識や習慣を身につけていくのかについて知っていますか。	.140	.622	-.009	.021	-.160	0.394	2.47	345
第3因子 (F3 理知：異文化の出来事に対する理知的理解)									

Q45	(自国での) その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	-.202	-.048	.893	.027	.096	0.698	2.21	345
Q47	(訪問先での) その出来事について、根拠に基づき論理的に分析・評価したことがありますか。	.010	-.135	.781	.085	.132	0.663	1.92	345
Q44	日本(自国)で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか、考えたことがありますか。	.015	.220	.675	-.129	-.197	0.496	2.78	345
Q46	留学(訪問)する予定の国・地域や海外で起こったニュースを見て、その出来事はどのような原因で起こったのか考えたことがありますか。	.354	.070	.512	-.009	-.125	0.517	2.27	345
第4因子 (F4 スキル：意志疎通方法(スキル) に対する関心)									
Q43	(42「日本人(自国の人々)と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか(授業内、授業外どちらでも)」で「一度ある」「数回ある」「頻繁にある」のどれかを回答した人のみ)その時に、自分が持っている知識やスキルを使って、結論がでるように導くことができましたか。	.006	.026	-.047	.954	.030	0.923	2.10	345
Q42	日本人(自国の人々)と外国人が含まれるグループでディスカッションをしたことがありますか(授業内、授業外どちらでも)。	.023	.071	-.031	.839	-.076	0.710	2.42	345
Q48	外国人とのディスカッションで、文化の違いを配慮して、参加者全員が納得できるような結論を導くことができましたか。	.112	.028	.134	.529	.043	0.485	1.93	345
第5因子 (F5 相手国：相手国の慣習・自国との関係についての知識)									
Q22	(21で「少し知っている、ある程度知っている、詳しく知っている」のどれかを回答した人のみ) そのルールはその国の国民にどのように受け取られているのかについて知っていますか。	.055	-.077	.016	.013	.917	0.851	1.57	345
Q21	これから留学(訪問)する予定の国・地域で生活する際に、自分達の生活に大きな影響を与える社会のルールはどのようなものかについて知っていますか	.111	.058	-.027	-.032	.789	0.769	1.74	345

(注) 左端列の Q1～Q48 は質問項目番号を示す。質問紙ではその番号順に項目が配置された。

付表 2 因子間相関

因子	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	第 5 因子
第 1 因子	1.000	0.530	0.454	0.492	0.646
第 2 因子	0.530	1.000	0.455	0.389	0.541
第 3 因子	0.454	0.455	1.000	0.389	0.325
第 4 因子	0.492	0.389	0.389	1.000	0.345
第 5 因子	0.646	0.541	0.325	0.345	1.000

報告

第6回関東支部大会報告

長尾 素子^A

昨年9月に開設された東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY (以下、TGG と表記する) を会場として、第6回関東支部大会が6月9日(日)に開催された。関東支部総会に続いて、大会委員長の斎藤裕紀恵氏の進行のもと、グローバル人材育成教育学会関東支部長・加藤俊一氏、株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 代表取締役社長 CEO・織田信雄氏、グローバル人材育成教育学会会長・勝又美智雄氏が挨拶を行い、開会となった。

基調講演では、株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 取締役統括本部長の谷口正一郎氏が「TGGの目指すグローバル人材育成教育」と題して、TGGが設立された経緯と意義が紹介された。また、これまでの利用状況と効果についても報告がなされ、今後の展望が語られた。次に、拓殖大学商学部長中村竜哉氏が「大学教育における TGG 活用の試み」と題し、大学では初めて TGG と連携し、新入生オリエンテーションの1日を TGG で行った経緯とその成果を紹介した。初年次教育の一環として、TGG のプログラムを活用することの意義が語られ、今後4年間の大学生活における効果測定が課題であることが示された。二人

の講演からは、TGG に来場した小中高生および大学生の共通項として、プログラムに参加した満足度が高いこと、今後の英語学習への刺激になったことが明らかになった。

続いて、出展企業によるプレゼンテーションの後、TGG の内覧およびデモ研修が行われた。



写真：イングリッシュスピーカーによるマーケティングのデモ研修

デモ研修は、実際に来場者が体験するプログラムであり、解説を含めた短縮版が紹介された。今回は、多数あるうちの3つのプログラム、「マーケティング」、「SDGs17」、「地球の未来と環境」が3人のイングリッシュスピーカーによって披露された。英語による質疑

A: 拓殖大学商学部

応答もあり、30 分間の短縮版とはいえ、参加者にとっては、TGG オリジナル体験プログラムのイメージと理解が深まる時間となった。

デモ研修の後、一般発表および教育連携企画が4 会場で行われた。一般発表では、大会テーマにふさわしい「グローバル・マインドの育成」にちなんだ9 テーマの報告があった。同時進行の教育連携企画は、高校生と大学生がチームを組み、テーマについて質疑応答をしながら理解を深める高大連携プログラムのひとつである。本大会では、「異文化体験」をどのように認識し、成長へと結びつけていったか、3 つの高大連携チームから発表があった。



写真：教育連携企画による高校生の発表

一般発表および教育連携企画で4 会場に分かれたのち、終了後には再び1 会場に集まり、シンポジウム「これからの異文化体験教育のあり方について」が行われた。3 人のシンポジストから興味深い異文化体験が語られ、モデレーターの勝又氏の進行により、活発なやり取りが行われた。詳細については、勝又氏の報告をご覧ください。

シンポジウムをもってすべてのプログラムを終了し、最後に小野博理事長の挨拶により閉会となった。

関東支部大会を TGG で開催するという初めての試みであったが、約 130 名の来場者があり、盛会となった。終了後に行われた情報交換会では約 60 名が参加し、基調講演、発表、教育連携企画、シンポジウム等に関する率直な意見交換が引き続き行われた。「グローバル・マインドの育成」についての新しい知見や気づきが得られ、大変有意義な時間となった。

お忙しい中ご来場くださった皆様を始め、講演者、発表者、シンポジスト、協賛企業の皆様および大会実行委員、運営に関わってくださったすべての方々に心より感謝申し上げます。大学教育と TGG 運営の両方に携わる立場から、TGG が単に小中高の英語学習施設ではなく、大学向けのグローバル人材の育成にも有益であることをご理解いただけたのではないかと感じている。最後に、グローバル人材育成教育学会と TGG におけるますますの発展を心からお祈り申し上げます。

受付日 2019 年 7 月 13 日、受理日 2019 年 9 月 14 日

報告

TGG の目指すグローバル人材育成教育 (2019 年度関東支部大会 基調講演(1) 報告)

谷口 正一郎

2019 年 6 月 9 日に東京都英語村 (TGG=TOKYO GLOBAL GATEWAY) 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、関東支部大会予稿集に掲載した原稿を著者に再構成して頂いたものです。

TGG の目指すグローバル人材育成教育

株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY

取締役 統括本部長 谷口 正一郎

本稿では、体験型の英語学習・実践施設である TOKYO GLOBAL GATEWAY の設立経緯や設立背景を振り返り、初年度の運営実績を通じて、利用者がどのような体験をしたのかを分析的に記述していく。グローバル人材の育成に向けて、学習者が主体的に活動する機会の重要性を指摘し、将来に向けた具体的な課題を指摘する。

I. TGG の設立経緯と特徴

TOKYO GLOBAL GATEWAY (以下、TGG)は、東京都教育委員会 (以下、都教委) が 2016 年 3 月に公表した「英語村 (仮称)」事業実施方針及び募集要項に基づき、2019 年 9 月 6 日に開業した、株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY が自主独立して運営する体験型の英語学習・実践施設である。現在、我が国には TGG を含めて 10 箇所の「英語村」があると言われている (2019.4 月 TGG 調べ)。規模や運営方法など事業者によって様々であるが、概ね三つの共通点がある。そこで、本節ではこれらの共通点を、TGG の特徴を交えながら説明していく。

第一の共通点は環境設計である。利用者が海外に渡航することなく、日本語の環境から離れ、英語漬けの時間が実現するよう、様々な工夫が凝らされている。例えば、利用者が海外の生活シーンを想定できるような造作や設計が施されたものや、廃校や公民館などの既存施設を利活用しつつも、使用言語を英語に限ったものなどが挙げられる。TGG は前者の取り組みを採用している。学習者が、授業や学校の中から飛び出して、よりリアルなシチュエーションの中で、英語によるコミュニケーションの必然性が生み出される環境づくりを意識している。例えば、海外の街並みを模した専用設計のエリアは、コミュニケーションのリアリティを高めることを目的としており、特定の外国を模すのではなく、グローバル化した近未来の東京そのものを意識している。TGG では、これをアトラクション・エリアと呼んでいる。

第二の共通点は英語の発話を促すプログラムである。具体的な環境の中で習った英語を使うプログラム、例えば、ファストフードや飛行機の機内を想定した会話に挑戦するものや、英語で新たな学習に挑戦するプログラム、例えば、レストランで実際にテーブルマナーを学ぶプログラムや、英語でキャンプ活動に取り組むものなどが挙げられる。TGG の特徴はこれら両方を体験できることである。前述したアトラクション・エリアでは、ファストフードや飛行機、さらには留学先の学生センターなど、合計 12 箇所で具体的なやりとりが実現できる「模擬店舗」を用意している。各店舗にはイングリッシュ・スピーカー扮する店員 (クランク) がおり、三段階のレベルに応じた

ミッションが記載されたカードが用意されている。ここで利用者は、自らのレベルに応じたミッションに挑戦するのである。店員と利用者が会話する 90 秒ほどの間は、いわゆるマンツーマンの状態となるため、英語による臨機応変な対応が求められる。さらに、TGG では、英語で新たな学習に挑戦するアクティブイマージョンというプログラムを用意している。CLIL（内容言語統合型学習）の考え方を取り入れ、他教科の内容や文化、ビジネス、国際貢献など多様なコンテンツを英語で学習するプログラムを実施するのである。特徴的なプログラムとしては、放送スタジオ設備を用意した「Original News Program」、ブルームバーク社と提携し、専用端末を導入した「Finance and Investment」、オーストラリア・クイーンズランド（QL）州教育省の現役教員が直接授業を担当する「Overseas Study Program」など、TGG ならではの多彩なプログラムを用意している。

第三の特徴は、利用者とコミュニケーションするイングリッシュ・スピーカーである。いわゆるネイティブ・スピーカーを揃えた英語村もあれば、多様な国籍からなるイングリッシュ・スピーカーを採用する英語村もあり、前述した施設環境と共通したコンセプトのもと、各社が採用・研修活動を行なっている。TGG の施設環境コンセプトは、グローバル化した近未来の東京そのものへの玄関口（Gateway）であるため、30 カ国以上から多様なイングリッシュ・スピーカーを採用した。また、少人数運営方式を導入しているのも TGG の特徴である。学校を想定した利用の場合、児童・生徒・学生 8 人に 1 人のイングリッシュ・スピーカーが常に帯同することで、英語が途切れないコミュニケーションの機会、チームで相互に学び合うコミュニケーションの機会を実現している。

II. TGG の目指すグローバル人材育成教育と開業以降の利用実績

1. TGG の目指すグローバル人材育成教育

TGG が目指すグローバル人材とは「伝わるってすごい！」という価値観を持ち、英語を通じて、世界の多様な人々とつながることで、「わくわく」を創造できる人材だと考えている。英語学習者が、学校や自学学習を通じて身に付けた英語力を、ビジネスで、生活で、学びで、遊びで、様々なライフシーンで活用し、交流しながら「わくわく」を創造する場面が「本番の試合」だとすれば、TGG での学習は疑似体験ができるという点で「練習試合」と言える。ここで大切になるのは、学習者自身による主体的な活動である。そのために、TGG の各プログラムでは、英語を使う「目的」が見つかるような目標と方針を定めている。

<TGG のプログラム開発目標>

- ・ 児童および生徒が英語を聞くこと、話すことに慣れ親しむこと
- ・ 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること
- ・ 児童および生徒が言語や文化について体験的に理解を深めること

<TGG のプログラム方針>

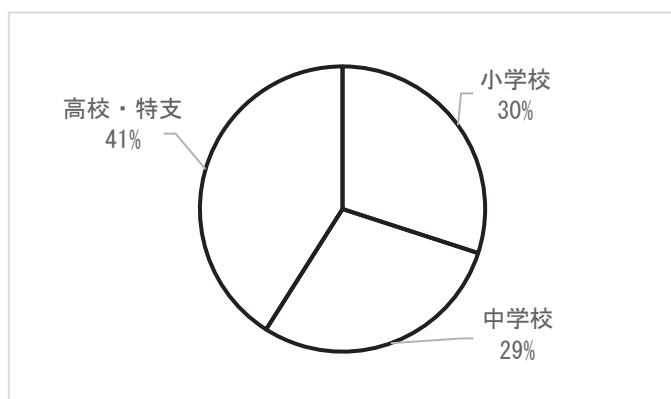
- ① 日常生活における様々な場面で実際に英語を使ってみる体験を提供する
- ② 英語とプログラム内容（Content）を同時に学習する機会を提供する
- ③ イングリッシュ・スピーカーと少人数で双方向のコミュニケーション（Communication）を行う場を提供する
- ④ 学習指導要領の目標に沿うプログラムを提供する
- ⑤ CEFR-J のレベルに対応し、生徒のレベルに応じたプログラムを提供する
- ⑥ 英語の正確さよりも、プログラムを楽しくやりとげることを重視する
- ⑦ プログラムは基本的にすべて英語で実施する
- ⑧ 異なる文化と他者（Culture/Community）に触れ、考え、気づき（Cognition）を得る場を提供する
- ⑨ 「足場かけ（scaffolding）」「英語」「内容学習」の比重をコントロールして、利用者のレベルに応じたプログラムを提供する

2. TGG 開業以降の利用実績

TGG は開業初年度の 7 ヶ月で、約 5 万人の英語学習者にご利用いただいた。2 年目に入った現在、都内のみならず全国から、既に初年度を上回る利用申込をいただいている。

TGG の利用者は二つに大別される。第一に東京都教育委員会と連携した、小学校・中学校・高等学校による団体利用である。小学校、中学校、高等学校における外国語・英語の指導内容については、「知識、技能」の着実な定着を目指すとともに、「思考力、判断力、表現力」を育成するため、「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に表現する」(『中学校学習指導要領 外国語』平成 29 年 3 月告示) 活動を通じた指導が重要だとされている。このようなニーズを受けて、初年度は特定の校種に偏らず広くご利用いただいた(図 1)。

図 1 2018 年度の学校利用実績



- 5 万人、約 400 校
- 国公立いずれもご利用
- 初年度も都外からも利用

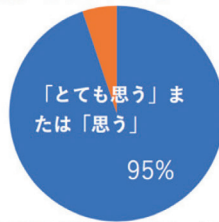
TGG では、ご利用いただいた児童・生徒や学校に、TGG 参加中の取組状況に関するフィードバックを提供している。学校からも沢山のご意見をいただき、日々の運営やプログラム開発に反映している(図 2)。

図 2 2018 年度の利用者(生徒)と引率教員の感想

➤ 9 割以上の生徒が「楽しかった」「今後の英語学習の刺激になる」と回答

Q TGGは楽しかったですか。

Q TGGでの体験は、今後の英語学習の刺激になりましたか。



2018年9月～12月に利用した生徒への当日アンケートより

- 約 9 割の教員が「自身にとって得られるものがあつた」と回答
- 普段と違う生徒の様子を見ることができ、今後の指導に役立つ
- おとなしい生徒が積極的に活動していて驚いた
- イングリッシュ・スピーカーのサポート方法が参考になった。

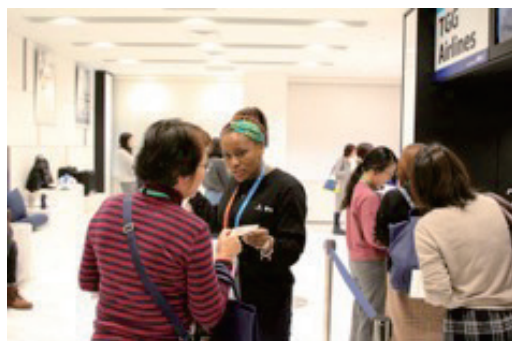
第二の利用者は、大学・企業による法人団体利用や、一般の英語学習者による個人利用である。TGG では、まずは初年度において、5,000 人以上の英語を学習している一般利用の幼児、児童にご利用いただいた。続いて、2 月と 3 月には大人向け個人利用コースを開設したところ、大変好評をいただいた(図 3)。

＜プログラム概要＞

- 実施日と人数 2/2, 2/7, 3/2, 3/9 各回定員 50 人
- 時間 15:00～17:00 参加料金 4,500 円
- 内容 ガイダンス 20 分の後、「英語で体験する生活シーン」、「自己紹介タイムアタック」、「サロンでフリートーク」の 3 つを体験できる。

- 参加者のイメージ
 - ・ 貴社テレビ・ラジオ講座や英会話スクール、オンライン英語などの英語学習者のうち、自分自身の壁を感じている人。英語レベルは様々だが、初学者は参加しない。
 - ・ 英語を学習しているが、勤め先などで英語を使う機会があまり無い人。
- 参加者の年齢層 申し込み総数 200 人中、アンケート回答した 195 人から分類
 - ・ 10 代 14 名 7%
 - ・ 20 代 30 名 15%
 - ・ 30 代 39 名 20%
 - ・ 40 代 63 名 32%
 - ・ 50 代 36 名 18%
 - ・ 60 代 6 名 3%
 - ・ 70 代 7 名 4%
- 参加者の声
 - ・ 他のスクールではできないシチュエーションでの英語体験が良かった。
 - ・ 普段自宅で学習しているが、英語を使う機会が無いので、実用的でとても良かった。
 - ・ 今のスクールを辞めようと思っていたが、自分の弱点もわかったので、やっぱり続ける。
 - ・ 思うように話せないもどかしさ、表現力の無さを感じた。勉強をやり直して再チャレンジしたい。
 - ・ 今回は 1 人で参加したが、次回は英会話スクールの友人を誘って参加したい。

図 3 「大人の TGG」の様子



さらに、企業においても、経済活動のグローバル化を背景として、実践的な英語力を求める声はますます高まっている。このニーズに対して、一方では、企業の 76.8%が、社員を対象とした外国人講師派遣による「社内英会話教室」や、通信教育・e-Learning による英語研修を実施しているが（一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会, 2015）、他方では、英語力が向上した経験を持つ社会人は、最も効果のあった学習法として、「実践の機会」を挙げている（リクルートマネジメントソリューションズ, 2011）。例えば、「英語を使う具体的かつ実践的な機会」を創出する手法の一つは、海外留学や海外赴任であろう。しかし、海外での生活や渡航は高コストであり、期間中の業務に支障をきたすといった問題も指摘されている。このようなニーズを踏まえ、TGG では、2019 年 4 月より、企業向け社員研修コースをスタートした。同時に、大学利用を正式にスタートしており、現役学生の英語研修としてのご利用のみならず、推薦合格者を対象とした研修や、新入生を対象としたオリエンテーションの場としても利活用していただけるよう、より柔軟なプログラム開発や運営手法の開発に取り組んでいく。

III. まとめと今後の課題

小学校、中学校、高等学校で行われる授業においては、タスクベースの活動も取り入れながら、4技能（5領域）のバランスのとれた英語力を伸ばす指導が進められているが、どうしても、個々の児童・生徒が英語を使って実際にタスクをやり遂げる機会は限定的にならざるを得ない。他方で、大学や企業、一般の学習者にとっても、これまでは実践的な英語活用経験を提供するためには海外留学、海外赴任という、比較的高コストの手段が中心だった。TGGは、このような課題に対して、英語を「学ぶ時間・機会を低コストで増やす」ための具体的な機会の創出であり、「学ぶ意欲を高め、学び続ける」きっかけを提供する新しい取組である。

TGGが抱えている今後の課題は、各学校や大学、法人、一般利用者のニーズを丁寧に把握しながら、ALTや留学などの既存ソリューションのみならず、AIなど新たなウェブサービスとの連携を視野に、さらなる相乗効果をあげることである。そこで本節では、TGGの視点から考えられる、グローバル人材育成教育業界に求められる必要条件を指摘したい。

<TGGが考えるグローバル人材教育に必要な条件>

- ・ 学校、法人、家庭と連携した、連続性のある機会の提供
- ・ 「ゴール」を想定した学習カリキュラムの構築
- ・ 「英語村」に限定しない実践的な機会の提供

多くの英語学習者や法人がTGGを訪問し、英語をより身近なツールとして使う体験をすることを通じて、英語の有用性に気づき、英語を学び続ける意欲を喚起できる機会となるよう、魅力あるプログラムの開発及びスタッフの育成を進めていく所存である。英語教育のみならず、グローバル人材育成教育関係者の方々から、様々なご示唆をいただければ幸いである。

以上

なお、TGGで展開する多様なプログラムについては、下記から参照していただければ幸いである。

<https://tokyo-global-gateway.com/school/programs/>

受付日 2019年6月17日、受理日 2019年9月14日

報告

大学教育における TGG 活用の試み -拓殖大学商学部国際ビジネス学科の事例 (2019 年度関東支部大会 基調講演(2) 報告)

中村 竜哉

2019 年 6 月 9 日に東京都英語村 (TGG=TOKYO GLOBAL GATEWAY) 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、関東支部大会予稿集に掲載した原稿を著者に再構成して頂いたものです。

大学教育における TGG 活用の試み -拓殖大学商学部国際ビジネス学科の事例-

拓殖大学商学部長 中村竜哉

拓殖大学商学部は、2019 年 4 月 6 日(土)10 時から 14 時半まで、TOKYO GLOBAL GATEWAY(TGG)にて、国際ビジネス学科新入生 150 名を対象にしたオリエンテーションを開催しました (当日参加した新入生は 142 名でした)。この取り組みは、大学教育において TGG を活用した第 1 号案件とされています。

なぜ、拓大商学部はオリエンテーションの場として TGG を活用したのでしょうか。それは、4 つの目的を達成するためのスタートの場として TGG を位置付けたからです。4 つの目的とは、「学生がグローバル人材の素養を身につけること」、「学生がビジネスシーンで使えるための英語を修得すること」、「学生が自分のキャリアを描くこと」、「学生が専門科目を学ぶためのモチベーションを持つこと」です。

拓殖大学商学部のカリキュラムには、グローバル人材の素養を身につけるための科目として、1 年生向けに『インターカルチャー研修』が設定されています。この科目は、海外の学生との交流等を経験し、異文化理解を学ぶ目的があります。学生の財政的な負担が軽くなるように、韓国や台湾での研修を行っています。最近はこの科目を履修する学生が激減しています。その理由は、事前事後の座学や振り返りの学修が面倒であること、韓国等の近隣諸国へは安価に旅行ができるようになったことがあげられます。そこで、拓大商学部では、1 年生向けに、楽しく学修でき、さらに安価に気軽に、国内で外国人と交流でき、異文化理解ができる場はないかと探していました。検討の結果、オリエンテーションにおいて TGG を活用することになりました。

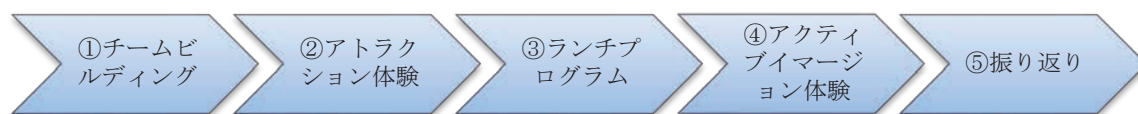


図1 TGG におけるオリエンテーションの内容

TGG におけるオリエンテーションは、図1にあるような順で実施されました。①チームビルディングでは、まず英語能力がほぼ同じ水準にある学生 8 人と、エージェントと呼ばれるイングリッシュスピーカーがチームを構成します。エージェントは、流暢な英語運用能力・高度なファシリテーションスキル・人間性を備えており、施設内の移動時も学生の英語での発話を促す役割を演じます。学生は、実際のプログラムを体験する前に、英語で自己紹介やアイスブレイクを行います。②アトラクション体験では、エアポートゾーン、ホテルゾーン、トラベルゾーン、キャンパスゾーンに分かれており、グループはこれらのうちの 1 つのゾーンを体験します。コミュニ

ケーションはすべて英語で行われます。③ランチプログラムでは、一緒にプログラムを体験したエージェントと、各学生が持参したランチを食べながら英語でコミュニケーションします。カジュアルで和やかな雰囲気のなかで発話することで、英語での雑談対応力を鍛えるという目標があります。④アクティブイマージョン体験では、「東京の魅力を紹介する」「企業を分析して投資先を考える」などのテーマが与えられます。グループごとに調べて、まとめて、英語で発表をします。⑤振り返りでは、一日一緒に過ごしたエージェントとともに、体験プログラムを振り返ります。ここでは、今後の英語学修に活かすために、学んだこと、感じたこと、自分の弱点などを見つめ直します。

回答 学生	とても 好き	好き	あまり好き ではない	好きでは ない	合計
日本人	26 名	69 名	23 名	2 名	120 名
留学生	7 名	12 名	3 名	0 名	22 名
合計	33 名	81 名	26 名	2 名	142 名

表1 質問「あなたは英語が好きですか」への回答

回答 学生	とても必 要	必要	あまり必要 ではない	必要 ではない	合計
日本人	78 名	40 名	2 名	0 名	120 名
留学生	13 名	9 名	0 名	0 名	22 名
合計	91 名	49 名	2 名	0 名	142 名

表2 質問「英語は将来必要であると思いますか」への回答

回答 学生	とても刺激に なった	刺激にな った	あまり刺激に ならなかった	刺激に ならなかった	合計
日本人	77 名	42 名	0 名	0 名	119 名
留学生	16 名	6 名	0 名	0 名	22 名
合計	93 名	48 名	0 名	0 名	141 名

表3 質問「TGGにおける経験は英語学修の刺激になったか」への回答

表1、表2、表3は、TGGにおけるオリエンテーション終了直後に、参加した学生にアンケート調査した結果を表しています。「英語が好き」「英語は将来必要である」「TGGにおける経験は今後の英語学修の刺激になった」という回答が多いという結果になりました。

今後の拓大商学部の課題は、TGGにおける経験で刺激された学生の学修へのモチベーションをどのように維持して、英語や専門科目の学修成果に結びつけるかになります。機会がありましたら、追跡調査報告をさせていただきたいと思います。

受付日 2019年8月28日、受理日 2019年9月14日

 拓殖大学
Takushoku University

**「大学教育におけるTGG活用の試み」
-拓殖大学商学部国際ビジネス学科の事例-**

 2020
TAKUSHOKU
NEW ORANGE
PROJECT

拓殖大学は創立120周年を迎えます

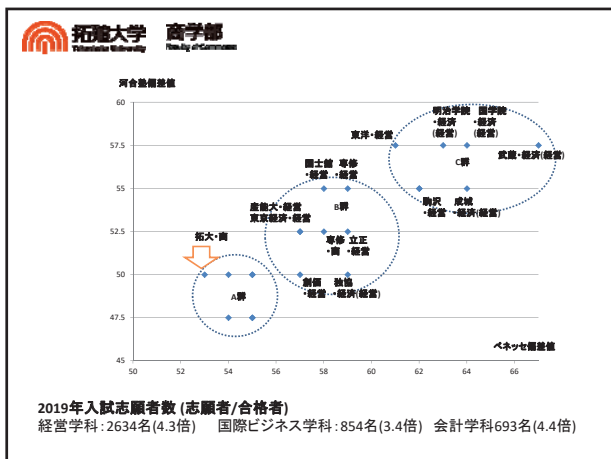
**拓殖大学商学部長
中村竜哉**
(中小企業診断士・FP1級
・CFP・証券アナリスト)

拓殖大学の学部学生数は8,817名。院生306名。

- ・5学部
- ・**商学部1学年の定員は600名(経営学科380名・国際ビジネス学科150名・会計学科70名)**
- ・政経学部(政治学科・経済学科)
- ・外国語学部(英米語学科・中国語学科・スペイン語学科)
- ・工学部(機械システム工学科・電子システム工学科・情報工学科・デザイン学科)
- ・国際学部(国際学科)

- ・6大学院
- ・11研究所

 拓殖大学
Takushoku University



目次

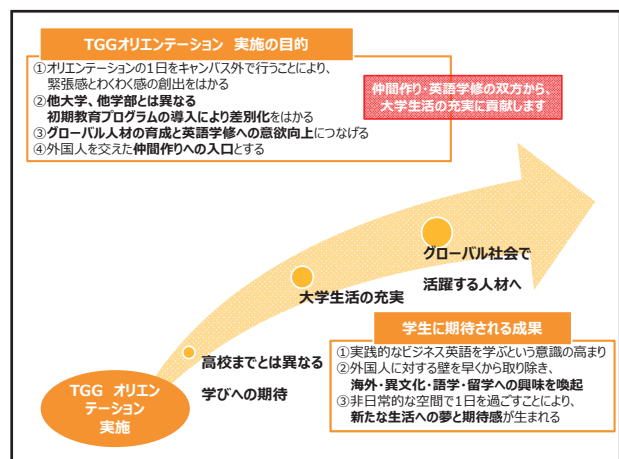
1. どのようにTGGにおいてオリエンテーションが実施されたか?
2. なぜTGGを活用したのか?
3. TGGでオリエンテーションを行った結果、どうなったか?

・話題提供としてお聞き下さい。

1. どのようにTGGにおいてオリエンテーションが実施されたか?

**拓殖大学 商学部
国際ビジネス学科 2019年度 新入生
オリエンテーション実施概要**

2019年 3月29日
株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY



実施概要

対象 商学部2019年度 国際ビジネス学科 新生 150名
 日時 2019年4月6日(土) 10:00~14:30



想定タイムスケジュール

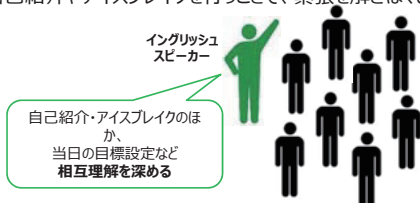
時間	内容	所要時間	体験場所
10:00~10:15	入場・点呼	15分	1階エントランス
10:15~10:45	①TGGチームビルディング[英語]	30分	1階グローバルステージおよびエントランス
11:00~12:00	②TGG アトラクションエリア体験[英語]	1時間	2・3階 ATTエリア
12:00~13:00	③移動・昼食・ランチプログラム[英語]	1時間	2・3階 AIエリア
13:00~14:00	④TGG アクティブイマージョンエリア体験[英語]	1時間	2・3階 AIエリア
14:00~14:30	⑤TGG フィードバック[英語]	30分	2・3階 AIエリア
14:30~15:00	⑥拓殖大学教員によるまとめ[日本語]	30分	1階エントランス

① チームビルディング [英語]

①~③ (④) のプログラムでは、8名の学生に1人、エージェントと呼ばれるイングリッシュスピーカーが帯同します。

流暢な英語運用能力・高度なファシリテーションスキル・人間性を備えた人材が、施設内の移動時も学生の英語での発話を促します。

チームビルディングでは、実際のプログラムを体験する前に、自己紹介やアイスブレイクを行うことで、緊張を解きほぐします。

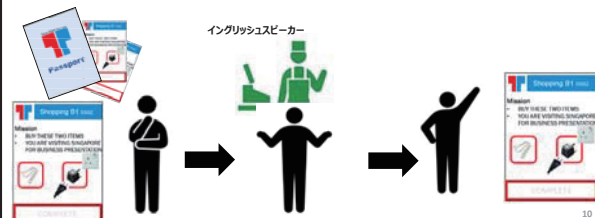


② アトラクションエリア体験 [英語]

グループごとに異なるプログラムを体験



各ゾーンで行われるアクティビティの流れ



③ ランチプログラム [英語]

一緒にプログラムを体験したエージェントと、各自が持参した昼食を食べながらコミュニケーション。カジュアルで和やかな雰囲気の中で発話することで、英語での雑談対応力を鍛えます。



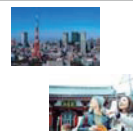
④ TGG アクティブイマージョン

プログラムは例・別紙で参照ください・グループごとに異なるプログラムを体験

CLIL : Content and Language Integrated Learning
「内容言語統合型学習」

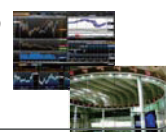
例：東京の魅力を紹介しよう

「外国人に東京の魅力を紹介する」ための映像などを作成
 訪日外国人への紹介を通して観光スポットをアピールする
 東京オリンピックに向けた「おもてなし」の心を育む



例：企業を分析して投資先を考えよう

グローバル企業（外資系金融、総合商社等）と連携
 豊富かつリアルなデータ・素材
 英語で実践型の金融教育とロジカルなプレゼンを実践



⑤ 振り返り・フィードバック[英語]

一日一緒に過ごしたエージェントとともに、体験プログラムを振り返ります。学んだこと、感じたこと、自分の弱点などを見つめ直し、今後の英語学修に活かします。



13

⑥ 拓殖大学の教員によるまとめ[日本語]

TGGの体験をうけて、先生から「グローバル人材に必要なコミュニケーション力の重要性」「ビジネスで求められる英語の修得」について、お話頂きます。

<期待される成果>

▼オールイングリッシュ、リアルな環境のなかでの発話を繰り返すことで英語運用力の必然性に気づき、英語学修への動機づけとなること

▼本日の学びを、これから始まる大学生活のなかで生かしていただけるよう意識づけること

14

「2019 拓殖大学国際ビジネス学科 新入生オリエンテーション」約5分

- 映像をご覧ください。
- 拓殖大学商学部HPからも見られます。

2. なぜTGGを活用したのか？

- (1)グローバル人材育成の場
- (2)オリエンテーションの場
- (3)英語教育の場
- (4)キャリア教育の場
- (5)(英語に限定せずに)専門科目を学ぶモチベーションを持つ場

(1)グローバル人材育成の場

(A) 真にグローバルな拓殖人材育成(120周年記念、オレンジプロジェクト)

(B) オープンキャンパス等で、受験者や保護者から「海外研修、留学の機会」について、かなりの頻度で質問される。

⇒仕掛けはいろいろと用意している。特に、短期研修と単位認定。しかし、あまり利用されない。

⇒グローバルな(拓殖)人材育成に関して、どんな効果があるのか？

⇒海外でなければ効果がないのか？国内では効果が得られないのか？

(A) 真にグローバルな拓殖人材育成
(120周年記念、オレンジプロジェクト)



拓殖大学は創立120周年を迎えます





＜建学の精神＞

積極進取の気概とあらゆる民族から敬慕されるに値する教養と品格を具えた有為な人材の育成

拓殖大学は1900(明治33)年、桂太郎公爵により台湾協会学校として台湾開発に貢献しうる人材の育成を目的に設立されました。

単なる国際交流ではない、異なる文化や生活様式の人々と共に生きること、つまり一つの地球上に共生する同じ人間としての共通意識の上に立った視点をもつ人材が必要とされています。



＜教育目標＞

・世界のあらゆる民族・人種との共存、ならびに相互信頼を実現する柔軟な理解力、豊かな受容力を備えた人材の育成

・激動する国内外の情勢下にあつて、事柄の本質を冷静かつ確に把握し、確固たる信念をもって行動するための洞察力と決断力を備えた人材の育成

・人間社会が直面する課題の解決に率先して立ち向かう開拓精神にあふれ、かつ、そのために必要な知力と体力を備えた実践的な人材の育成

「グローバル人材育成戦略」 (2012年6月4日)

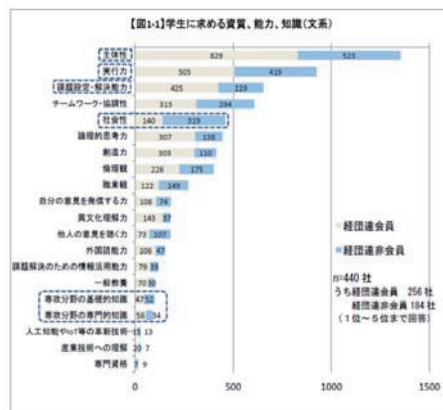
- グローバル人材に必要な要素
 - 要素Ⅰ: 語学力・コミュニケーション能力
 - 要素Ⅱ: 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
 - 要素Ⅲ: 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー
- 幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等

「グローバル人材育成戦略」

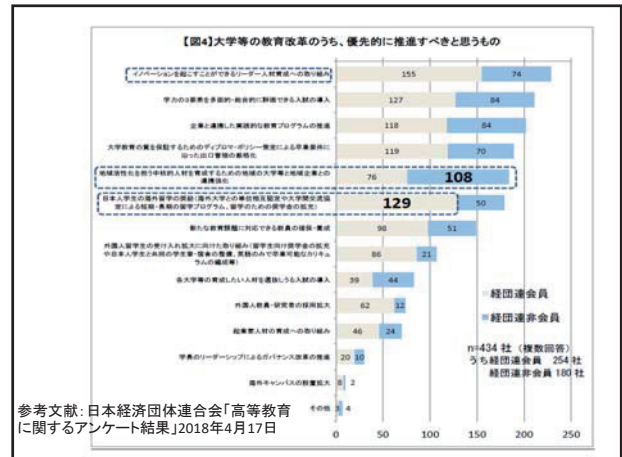
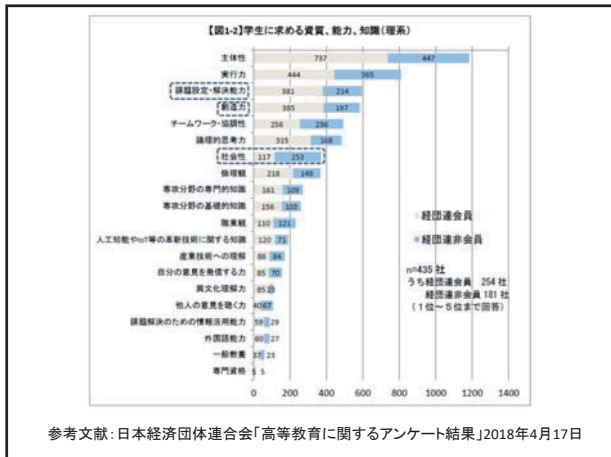
- 測定が比較的容易な要素Ⅰ(「道具」としての語学力・コミュニケーション能力)を基軸として(他の要素等の「内実」もこれに伴うものを期待しつつ)、グローバル人材の目安を(初歩から上級まで)段階別に表示すと、例えば、以下のようなものが考えられる。
 - ① 海外旅行会話レベル
 - ② 日常生活会話レベル
 - ③ 業務上の文章・会話レベル
 - ④ 二者間折衝・交渉レベル
 - ⑤ 多数者間折衝・交渉レベル

日本経済団体連合会「高等教育に関するアンケート結果」(2018年4月17日)

- 論理的思考力や意見の発信・傾聴力、情報活用能力、外国語能力なども一定のポイントを得ており、基本的な能力に基づく課題解決能力等が求められていることがわかる。
- 経団連会員企業からは「日本人学生の海外留学を奨励する」という意見が多く、あらためてグローバル人材へのニーズが示された。
- 「グローバル事業で活躍する人材」



参考文献: 日本経済団体連合会「高等教育に関するアンケート結果」2018年4月17日



(B)受験生は何を基準にして志望校を決めるのか?

1. 偏差値、倍率
2. 交通アクセスの良さ
3. カリキュラム(実務対応、資格検定試験対応)
4. 就職の良さ
5. 海外研修、留学の機会
6. キャンパス生活の充実

海外研修、留学の機会

- ・ 商学部では、海外研修や留学に関していろいろな仕掛けを用意した。
- ・ 特に、グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略」(2012年6月4日)にある要素Ⅲを意識して、「インターカルチャー研修」を設定した。
- ・ これは、初めて海外を経験する学生のために、選択した外国語を問わず、安価に参加できることを特色として設定した。

⇒しかし、安価で気楽に行ける韓国や台湾での研修のため、学生は自分たちで海外旅行で経験してしまう。参加者激減。

多彩な制度で留学をサポート 拓殖大学海外留学プログラム TUSAP

英語をはじめとする諸言語の語学力とコミュニケーション能力、そして異文化に対する理解力。グローバルな人材に求められる力が身につくプログラムです。

TUSAP: Tokai University Study Abroad Programs

インターカルチャー研修 (約1週間)
慶応大学校 (韓国)、東京大学 (台湾) で英語、現地の歴史や文化、社会に触れ、日本との違いを体験することで海外へと視野を広げます。低予算・短期間で参加しやすく「初めての海外」にもぴったりです。

短期研修 (約4週間)
ポルトランド州立大学 (アメリカ) またはドミニオン・ユニヴァーシティ (ニュージーランド) で英語 (英語) を中心とした授業に加え、ホームステイでの体験を通して生の文化を学ぶことができます。

長期研修 (6~8ヵ月)
英語圏・中国語圏・スペイン語圏の提携校で研修を行い、語学力を磨きます。現地の文化や習慣を学ぶ異文化学習の機会も、提携校での成績は本学での成績として評価でき、奨学金を受け取ることができます。

交換留学 (6ヵ月~1年)
世界70ヶ国・地域の協定校で実施。留学先では言語に特化した講義または専門分野に関する科目を受講します。1学年・2学年に1年程度の留学が可能で、留学先の学費が免除されるほか、奨学金を受け取ることもできます。

個人研究留学
第二外国語の修得を目的とした個人留学を支援する。給付型奨学金制度、学生自身が計画・実行する研修 (3~8週間) について、審査のうえに支給されます。

・「インターカルチャー研修」の目的を達成でき、新入生が入学した直後に実行できるプロジェクトはないか?
⇒TIGGにおけるオリエンテーションはどうか?

(2)オリエンテーションの場として活用

- ・ 新入生が新しい環境に適応するための研修等に対して拓殖大学では予算が配分されている。
- ・ 「歴史や文化、社会に触れ、日本との違いを体験することで海外へと視野を広げられる」。

(3) 英語教育の場として活用

- 英語は2年間にわたり8科目(1単位半期科目)も必修。何ができるようになるのか？
- 商学部の教育上の目標である「ビジネスシーンで使える外国語の修得」をめざす。
↓授業デザインを重視。
- 「誰が」「何を」「どういう文脈で」学修するのかを検討した。
- 置かれた環境においてアウトプット(成果)も変わる。英語学修に適した場か不向きな場か？
- 英語が嫌いな人や苦手な人でも、英語の学修に適した場に置いてあげる。
- 商学部の学生にとって、意味のある文脈で英語を学ぶ。

卒業要件 (126単位) の内訳

- ①専門科目(すべての学生60単位)：専門科目を深く学ぶ。
- 経営(経営、経営情報、流通・マーケティング)
 - 国際ビジネス
 - 会計
- ②教養科目(日本人20単位、留学生10単位)：専門科目以外の科目を学んで、視野を広くする。
- ③外国語科目(日本人16単位、留学生26単位)：ビジネスシーンで使える外国語を身に付ける。留学生は特に日本語をしっかり学んで、専門科目を日本人学生と同じレベルで受講する。
- 第一外国語8単位(留学生は日本語18単位)
 - 第二外国語8単位(留学生は英語8単位)

卒業要件 (126単位) の内訳

- ④初期教育科目(6単位)：大学生(そして社会人)の学び方を学ぶ。
- スタディスキル2単位
 - 情報リテラシー4単位
- ⑤ゼミナール科目(8単位)：学びの集大成としてのゼミナール論文、卒業論文。
- 2～4年生ゼミ開講。
- ⑥自由科目(16単位)：将来像に沿って自由に学ぶ。

学生のブラックボックス化⇒いくら教員がFD活動して授業の方法がうまくなくても、学生の成果が上がらない。

・アウトプットを管理しても思い通りのアウトプットは出力されない。

・学生に対してわかりやすい授業をしよう。
・カリキュラムを変更しよう。



アウトプット(成果)

- テスト・試験
- 資格・検定試験
- レポート、論文 など



教員がインプット(入力) 学生の多様化

思い通りのアウトプットが出ない

・学生が多様化し、何を入力すれば、何が出力されるかという教員の認識との間にズレが発生。
・ブラックボックス状態では、インプット段階で工夫しても思い通りのアウトプットは出力されない。

解決すべき問題(課題)は 学生のブラックボックス化

- 学生のブラックボックス化⇒いくら教員がFD活動して授業の方法がうまくなくても、学生の成果が上がらない。
- プロセスマネジメントの考え方を援用して解決しよう。
- 「決断経験」「小さな成功体験」「小さな失敗体験」「学ぶ場が重要」

プロセスマネジメント

- ①目標や役割について認識が不足している。
- 実は成果が上がらない原因の3～4割。
 - グループ学修で目標と役割を持つ。
- ②学修の進め方が分からない。
- 成果が上がらない原因の3～4割。
 - 学び方を学ぶ。
- ③能力が足りない。
- 実は成果が上がらない原因の1～2割。
- ④報酬や評価が足りない。
- 努力が評価に結び付く。
 - 小さな成功体験と失敗体験を繰り返す。

(4)キャリア教育

- ・「自分の将来像を描く」
- ・「自分で考える」
- ・「自分から行動する」
- ・「必要ならば他人を巻き込む」
- ・自己肯定感を持つ。

(5) 専門科目を学ぶ モチベーションを持つ場

- ・専門科目を初めて学ぶ。
- ・商学部(あるいは文系学部)の初期教育は何を学ぶかが難しい。

3. TGGで1年生のオリエンテーション を行った結果どうなったか？

・アンケート調査をしました。Q1～Q5はオリエンテーション前に、Q6は後に回答してもらいました。

- Q1:英語が好きか？
Q2:学校で英語を使うか？
Q3:学校以外で英語を使うか？
Q4:英語は必要か？
Q5:海外に行ったことがあるか？
Q6:TGGにおける経験は今後の英語学修の刺激になりましたか？

能力別の英語クラス

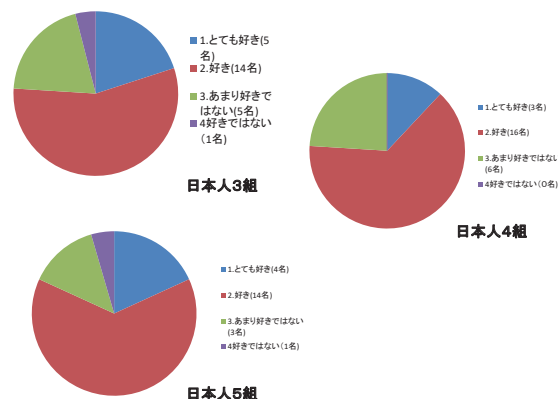
クラス	点数(100点満点)	クラス	点数(100点満点)
日本人1組(24名)	80～92点	留学生1組(7名)	76～92点
日本人2組(24名)	72～78点	留学生2組(7名)	64～70点
日本人3組(25名)	66～72点	留学生3組(3名)	54～62点
日本人4組(25名)	54～64点	留学生4組(5名)	32～50点
日本人5組(22名)	28～54点	-	-

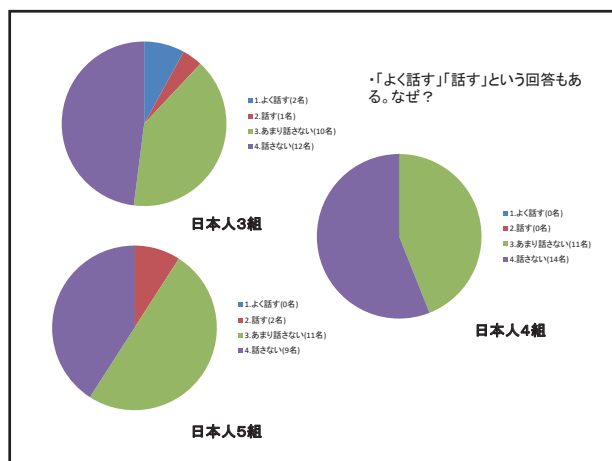
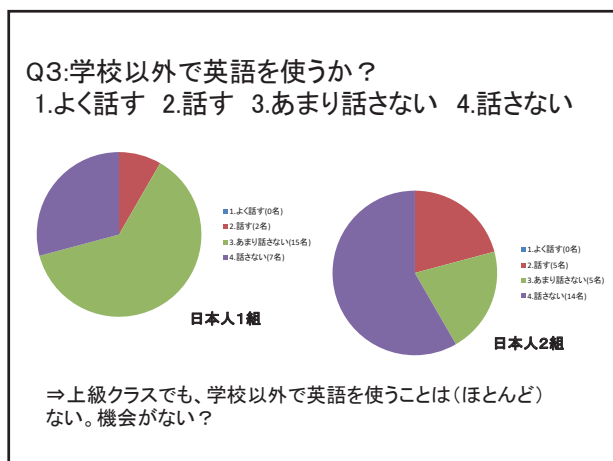
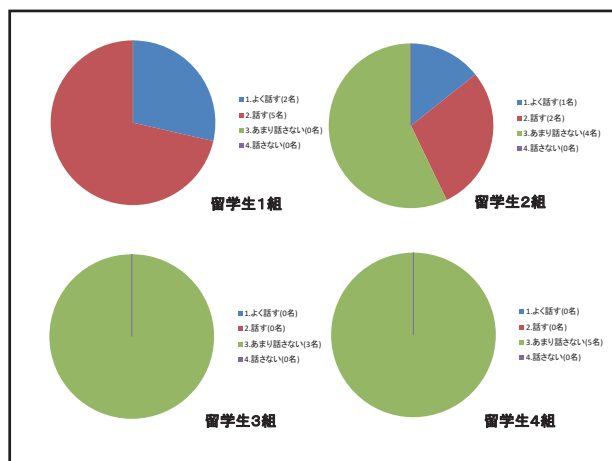
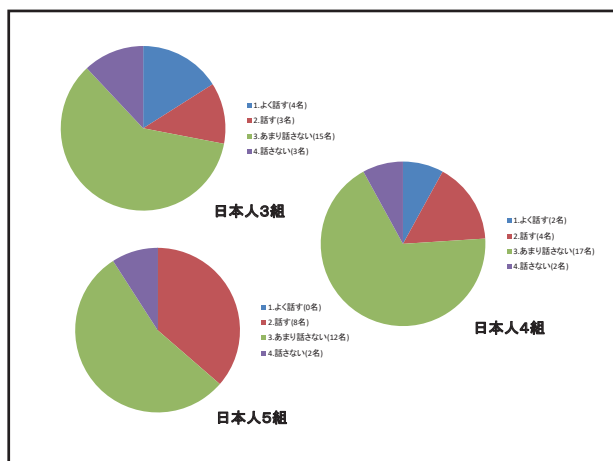
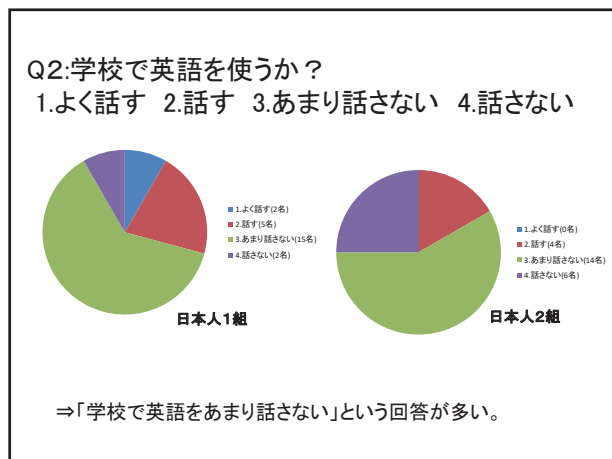
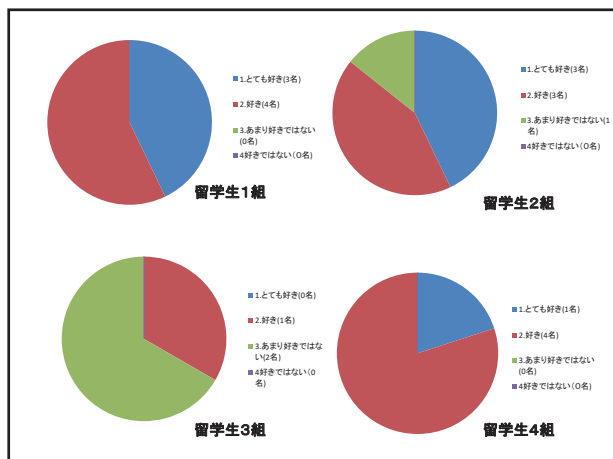
Q1:英語が好きか？

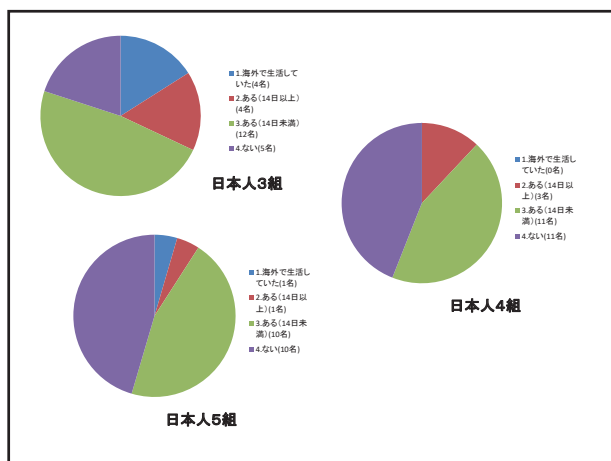
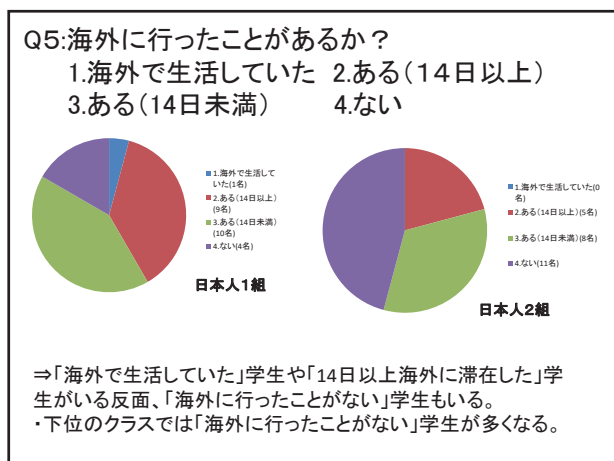
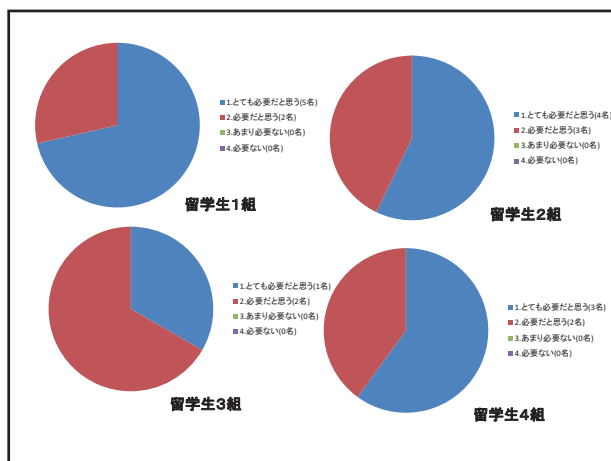
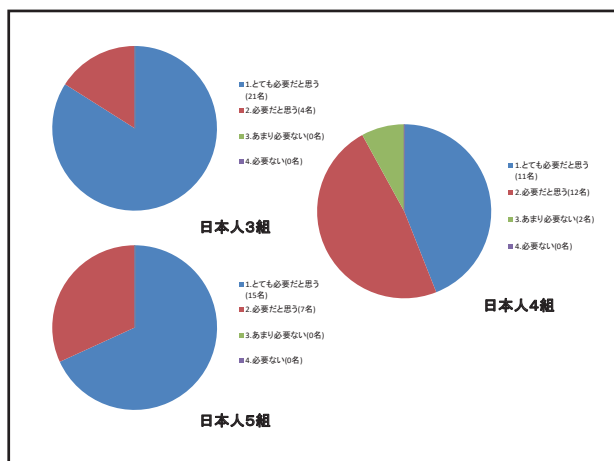
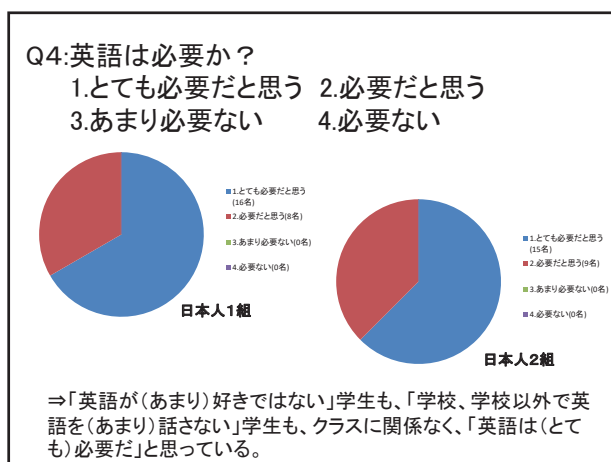
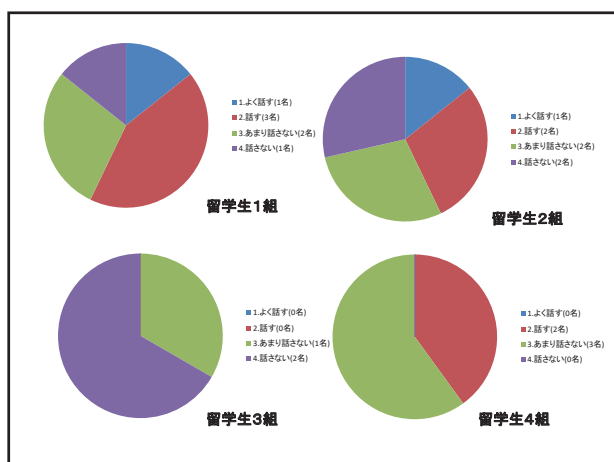
- 1.とても好き 2.好き 3.あまり好きではない
4.好きではない

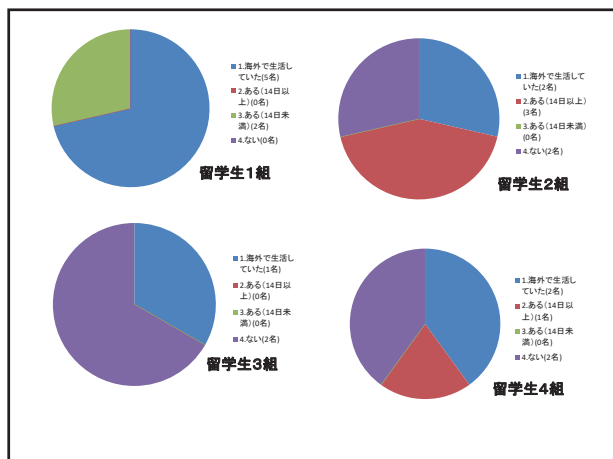


⇒上級クラスに限らず、どのクラスでも「英語が好き」という回答が多い。



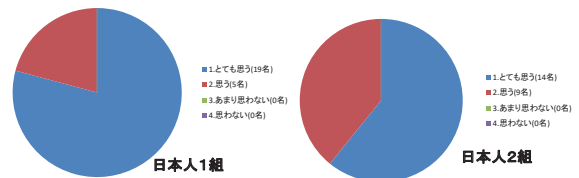






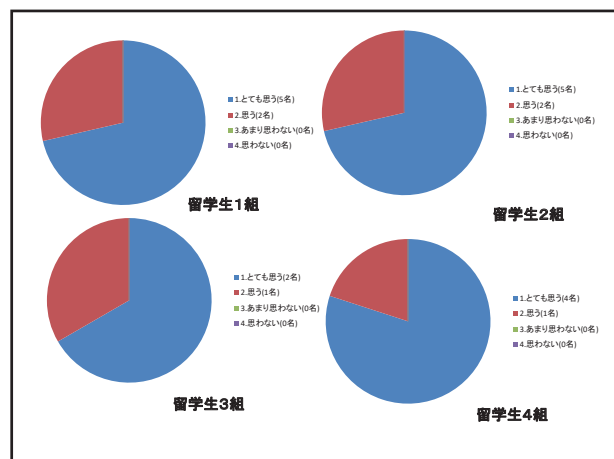
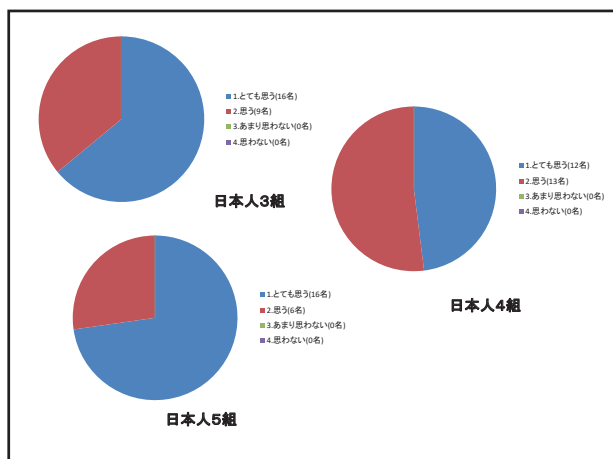
Q6:TGGにおける経験は今後の英語学修の刺激になりましたか？

1.とても思う 2.思う 3.あまり思わない 4.思わない



⇒「英語が(あまり)好きではない」学生も、「学校、学校以外で英語を(あまり)話さない」学生も、クラスに関係なく、「TGGにおける経験は英語学修に関してやる気を持たせる」結果となった。

・このやる気が成果(アウトプット)が結びつくが次段階の課題である。



結論に代えて-アンケート結果(1)-

Q1:英語が好きか？

⇒上級クラスに限らず、どのクラスでも「英語が好き」という回答が多い。

Q2:学校で英語を使うか？

⇒「学校で英語をあまり話さない」という回答が多い。

Q3:学校以外で英語を使うか？

⇒上級クラスでも、学校以外で英語を使うことは(ほとんど)ない。機会がない？

Q4:英語は必要か？

⇒英語が(あまり)好きではない学生も、学校、学校以外で英語を(あまり)話さない学生も、クラスに関係なく、「英語は(とても)必要だ」と思っている。

結論に代えて-アンケート結果(2)-

Q5:海外に行ったことがあるか？

⇒海外で生活していた学生や14日以上海外に滞在した学生がいる反面、海外に行ったことがない学生もいる。

・下位のクラスでは海外に行ったことがない学生が多くなる。

Q6:TGGにおける経験は今後の英語学修の刺激になりましたか？

⇒英語が(あまり)好きではない学生も、学校、学校以外で英語を(あまり)話さない学生も、クラスに関係なく、TGGにおける経験は英語学修に関してやる気を持たせる結果となった。

・このやる気が成果(アウトプット)が結びつくが次段階の課題である。

報告

これからの異文化体験教育のあり方について (2019 年度関東支部大会 シンポジウム 報告)

勝又 美智雄^A



このシンポジウムでは、異文化体験教育について豊富な経験と実績を持っている3人に登場願って、それぞれの立場から自由に話してもらい、参加者（聴衆）に「これからの異文化体験教育のあり方」を考える上でのヒントなり指針を提供できるように企画した。その狙いは、出演者3人が自分の人生で、あるいは職業として「異文化体験」になぜ、どう関わってきたか、そこで感じてきたことは何か、さらには日本人が異文化体験教育をする（受ける）ことの意味と意義は何かを率直に語ってもらうことにある。そこで形式としては各人が主張を述べ合い議論する「パネル討論」というよりも、むしろ自由闊達に話し合う「座談会」を想定した。

A: 国際教養大学名誉教授

【モデレーター】

勝又 美智雄 国際教養大学名誉教授・グローバル人材育成教育学会会長

東京外大英米科卒。日本経済新聞記者 32 年。米スタンフォード大ジャーナリズム研究員。秋田の国際教養大学の創設に関わり、2004 年開学と同時に教授兼図書館長に就任。毎週 6 コマ、北米事情、日米関係論などを英語で教え、16 年に定年退職した。13 年、本学会の創設から副会長、18 年秋から会長。

著書に『最強の英語学習法：グローバル人材を育てる実践的英語教育』（IBC 出版）など。

【シンポジスト】

嶋津 幸樹 タクトピア株式会社・英語教育事業ディレクター

青山学院大学卒。ロンドン大学教育研究所修士課程修了。大学在学中にオックスフォード大学 ELT 研修

に最年少で参加し、卒業後ケンブリッジ英語教員資格 CELTA、IELTS8.0 取得。17 歳のとき海外進学塾 EUGENIC (現 Academia) を起業、24 歳で売却した。世界で最もイノベティブな教育を実践する英語教師に贈られる Pearson ELT 英語教育ティーチャーアワード 2017 受賞。元大学講師。著書 6 冊。

森山 たつを 株式会社スパイスアップ・アカデミア代表取締役社長

早稲田大学理工学部卒。日本オラクル、日産自動車などを経て、学生向け海外インターンシッププログラムを運営する株式会社、スパイスアップ・アカデミアを起業。同時にカンボジアにスパイスアップ・カンボジア社を設立し、CEO (最高経営責任者) を務める。現在 7 カ国でプログラムを運営中で、これまで 800 人以上の大学生を中心とした若者に、海外で働く体験を提供している。

桃山学院大学兼任講師、i 専門職大学客員講師、インフィニティ国際学院プログラム・ナビゲーター。

馬越 恵美子 桜美林大学副学長・教授 (国際経営)

上智大学卒、慶應義塾大学大学院 (経済学) 修了。経済学博士 (学術)。同時通訳、(株)インターリンク代表取締役、東京純心女子大学教授、NHK ラジオ講師、東京都労働委員会公益委員等を経て現職。(株)日立物流取締役、アクサ・ホールディングス・ジャパン(株)取締役、異文化経営学会会長、日本学術会議連携会員などを兼任している。

『ダイバーシティ・マネジメントと異文化経営』(新評論) など著書多数。講演や執筆のほか、英語落語、ジャズボーカルなど幅広く活動中。

まず最初に出演者 3 人にそれぞれのプロフィールを含めて「異文化体験」活動の様子を 5~7 分ずつ説明してもらった。

最年少の島津さんは、現在、日本全国各地で中学生・高校生を主な対象に実施している“English Camp”の模様をパワーポイントと映像で紹介。これは島津さんが英国の大学留学中に親しくなった欧米各国の留学生 (大学院生を含む) たちと組んで、彼らを日本に呼び、数日から 1 週間程度の合宿生活で日本の若者に自分の専門分野のことを教えるプログラムで、“Teaching is

Learning” を Keyword にしている。その理由は、留学生たちは自分が学んでいることを他人にわかりやすく伝える工夫をすることで自分の専攻分野のことを本当によく理解できるようになることだが、それと同時に、そういう努力をする留学生の熱意に触れて、日本の中高校生が非日常的な異文化接触から学ぶことの面白さを実感し、外国人青年たちと親しく触れ合うことで共感する喜びを体験してもらうことにあった。この合宿で、全く一言も話せなかった女子中学生が最後に留学生と思いが通じて泣いて抱き合うなど、人と人とのコミュニケーション力の本質を理解する感動的なシーンがいくつもあったという。

森山さんは主に日本の大学生をチーム編成してカンボジアでカレーライスを売る競争を仕掛けている。実はカンボジア人はカレーが好きではない。そこにあえて挑戦することをつかかりに「異文化衝突」を実感してもらうのが狙いだ。外国市場でモノを売る、あるいは買ってもらうためには、まず何よりもしっかりした市場調査が必要だし、市場に見合った商品づくり、資金管理など経営の基本を現地で学ばなければならない。その際、重要なのは本などで得た知識や頭で考えたことがほとんど通用しないことを痛感し、日本語を勉強している現地の大学生たちと組んでいろいろと試行錯誤をすることだという。そういう活動を通して、異文化社会でのビジネスを実体験するわけだが、現場でインストラクターや教師が気を配って指示したり教えない方が、むしろ自分たちで悩み、あれこれと創意工夫して、予想以上の成果を上げることができるという。そうした異文化体験を通して、参加した学生のほとんどが「卒業したら日本の外で働きたい」と強く思うようになる、との具体的なデータ類をいくつも紹介した。

年長の馬越さんは二人の異文化体験を聞いて「本当に日本の若者は素晴らしい」と称賛した。同時に日本で生活している社会人も自分の本業以外にいろんな興味・関心のあることを実行する「マルチ・タレント」性が大切ではないか、と問題提起し、会場の参加者に挙手してもらって、9 割が「マルチ」活動していることを知って喜んだ。馬越さん自身、大学で教え、経営に関わりながら、学会を主宰し、複数の有力企業の社外重役を務め、さらに定期的にジャズ歌手としてステージに立ったり、英語落語家として振袖姿で高座にも



出ている。そうした多彩（多才）な活動を楽しみながら、自分から進んで日常的に「多文化体験」を積んでいくことが、自分の中に「多文化」を共生させる工夫であり、「多文化共生社会」とは個人個人の中でも言えることではないかと解説した。

3人に「異文化」接触の原体験を聞くと、島津さんは高校の時に半年間、オーストラリア・パースにホームステイした時、その家族からひどい待遇を受けたことがバネになって、英国での大学生活にも耐えられた。同時に、自分が日本で受けてきた教育と留学先で求められた英語力の落差に対する怒りが、高校生での起業に結びついたという。

森山さんは中学高校時代から国語も英語も劣等生で、エンジニア志望だったが、大学時代からあらゆる種類のアルバイトを経験する中で「人は何をしても食っていけるし、生きていける」サバイバル感覚を身に着け、英米人相手では英語で話せないが、アジア諸国の人たちとはお互いに片言の英語と日本語で十分意思疎通でき、仕事にも支障がないと胸を張った。

馬越さんは半世紀前に AFS でミネソタ州の高校に1年間留学した時、ホームステイ先の娘との感情のもつれで転居したこと、学校帰りにバスに乗り遅れて、凍てつく道を1時間、一人とぼとぼと歩いた体験などから「何事も自己責任で、一人でしっかりと生きて行く」覚悟を決めたという。

つまり3人とも、強烈な異文化体験が「自立する精神」を養ってくれた、というわけだ。

さらに島津さんは、現在の日本社会の主流になっている「内向き・下向き・後ろ向き志向の日本人」に対して「自分を確立して英語で論破できる若い世代の育成が急務」だと強調。森山さんもカンボジア・プログラムなどの実績から「日本の若者の大きな可能性を信じていることができる」とうなずいていた。



そうした若い世代の意欲的な発言を受けて、馬越さんは「21世紀はまさにダイバーシティ（多様性）の時代。様々な文化的背景の人たちと切磋琢磨しながら、いかに協働するかがカギになる」と指摘。そこで必要不可欠なのが、英語コミュニケーション力であり、「早い時期に世界に飛び出し、異文化の環境に身を置くと、否応なく自分を磨くことができる。また国内においても、積極的にいろいろな機会を活用して、多国籍の人たちと交流し、討論することで、大いに学ぶことができる」と語り、これからは特に「積極的に異文化体験教育のチャンスが多く、若者に与えられるよう、産官学で取り組むことが大切ではないか」と促した。

司会者としての実感は、今の日本の若者は親からも教師たちからも過保護に「無事故・安全第一」で育てられているが、それは実は子供を甘やかし、従順な「指示待ち人間」を育てるだけではないのか、という問題を改めて突き付けられた感じだった。「グローバル社会」で活躍できる人間に育てるには、むしろ、「異文化体験」を通して、子どもの可能性を信じて、思い切った冒険をさせること、不可能と思えるものに挑戦させることこそがきわめて重要ではないか、ということだった。

3人の率直な発言に会場は笑いに次ぐ笑いで終始。参加者からは「そういう異文化体験プログラムをうちの学校でもぜひやりたい」「現場はやりたくても、校長や教育委員会、大学当局からはなかなか認められない」などという悩みの相談が出たり、意見交換も活発だった。閉会後の情報交換会も前日までの参加申し込みをかなり上回る人たちが集まり、出演者を囲んでにぎやかな談笑が尽きなかった。

受付日 2019年6月18日、受理日 2019年9月14日

報告

2019 年度九州支部大会報告

原 隆幸 (九州支部長) A・川崎典子 (大会実行委員長) B



2019 年 8 月 3 日 (土) に宮崎大学 (木花キャンパス) にて、グローバル人材育成教育学会第 6 回九州支部大会が開催された。天気にも恵まれ、九州だけでなく、北海道や関東からの参加に加えて、台湾から学生の参加もあり、31 名の出席があった。今回の大会テーマは「地域から世界を視野に：地方大学のグローバル人材育成の実例検証」であった。

12:40 からの開始式は宮崎大学の Michael Schauerte (マイケル・シャワティエ) 先生の司会のもと水光正仁先生 (宮崎大学 副学長・研究担当理事) による会場校挨拶から始まった。その後、引き続き水光正仁先生 (宮崎大学 副学長・研究担当理事) による「世界を視野に地域から始めよう 私の研究人生の紹介」と題する 45 分間の基調講演が行われた。これまでの人生で苦労されたこと、先生ご自身の研究、研究成果

を踏まえた宮崎大学の地域貢献のお話など、文系の参加者にもわかりやすく、ユーモアを交えてお話をうかがうことができた。

続いて、初の試みである「私を変えた！海外での様々な活動発表」と題するパネルトークが開催された。明石良先生 (宮崎大学 副学長・機能強化推進担当西日本大学など) をコーディネーターに迎え、奈良場悠香 (宮崎大学 医学部 看護学科 2 年)、山田誠士 (宮崎大学 地域資源創成学部 地域人材コース 4 年)、堤優太 (宮崎大学 農学部 森林緑地環境科学科 4 年) の 3 名のパネリストに留学経験を話してもらった。その後、明石先生による質疑応答と参加者からの議論が行われた。

その後、休憩に続き、一般発表と学生発表が行われた。今回はメイン会場から移動し、別の 2 会場で研究発表を行ない、一般発表は七本、学生発表は一本あった。会場 1 では、一般発表が四本行われた。

まず、山田直子先生 (佐賀大学) により「正課外活動

A: 鹿児島大学、B: 宮崎大学

を包含する異文化間教育の試み：佐賀大学の事例を中心に」と題する発表がなされた。佐賀大学グローバルリーダーズ (GL) は学生・教員・職員の協働による国際交流の取り組みで、その軸となる活動は「ランゲージラウンジ」である。国内学生と留学生の相互交流目的としており、教職員による GL メンバーへのサポートを行いながら運営している。次に、小野博先生 (西九州大学)、吉村賢治先生 (福岡大学)、乙武北斗先生 (福岡大学)、青柳達也先生 (佐賀女子短期大学) により「英語力を超える語彙を表示する多読アシストシステムの開発」と題する発表がなされた。続けて佐々木有紀先生 (福岡大学)、青柳達也先生 (佐賀女子短期大学)、園田ニコル先生 (西九州大学)、小野博先生 (西九州大学) により「多読アシストシステムの教材作成方法」と題する発表がなされた。この2つの発表は関連しており、小野先生他の発表では、グローバル人材の育成や仕事に使える英語力を身につけるために、多読と語彙学習の重要性を述べた。そのため、学習意欲を保持し、多読学習の効率を上げ、語彙学習にもなることを目的に学習者に英語力を超える英語語彙の日本語訳を表示するシステム開発の重要性を説いた。具体的にシステムの構成、個別辞書の作成と初期値の確定、語彙アシストシステムの動作手順、教材以外の英文での利用などについて説明がなされた。続いて、佐々木先生他の発表では、多読アシストシステムでの教材作成、多読アシストシステムの教材利用の可能性などについて説明がなされ、また、今後の課題も述べられた。最後に、内田富男先生 (明星大学) により「グローバル時代における離島の教育課題：喜界島の事例」と題する発表がなされた。鹿児島県大島郡喜界島を研究対象として取り上げ、喜界町教育行政の重点施策、中高一貫教育の実情と課題、英語教育等の取り組みなど考察することにより、離島の教育問題、さらに島国日本が抱える問題を浮き彫りにした。会場2では、一

般発表三本と学生発表が一本行われた。一般発表として、高松侑矢先生 (九州共立大学) により「グローバル対応力養成の考察 (楽天の「二重疎外者」従業員をてがかりに)」と題する発表がなされた。世界中の多様な人材を雇用するグローバル企業の楽天を取り上げ、日本語も英語も母語としない従業員の実態からグローバル対応力養成について問題提議がなされた。次に、Amy Hombu 先生により「English Education for Regional-community Globalization and Cultivating Global Human Resources」と題する発表がなされた。宮崎大学地域資源創成学部における English Camp の取り組みでは、留学生との英語交流のみならず、学部の特徴を生かして宮崎市綾町の活性化に関する提案を作り上げていくという取り組みがなされている。次に、川崎典子先生により「課外活動として英語学習に取り組む理系学生の傾向から見えるグローバル教育支援に関する一考察」と題する発表がなされた。英語を敬遠しがちな地方大学工学部では稀な課外英語学習者に焦点を当てた動機や態度の調査からグローバル教育支援に対する問題提起がなされた。最後に学生発表として、松原大修さん (名城大学) により「学生主体の学びを中心にしたグローバル人材への試み～少人数講義のメリットと課題点」と題する発表がなされた。名城大学における少人数制による英語授業の実践を受講する学生の視点から分析し、成果と課題について考察した。

大会終了後の情報交換会には 21 名が参加し、湖畔の花火大会を楽しみながら、活発な意見交換、情報交換が行われた。また、勝又会長の提案により、九州支部の会員がどのような研究を行っているのかをお互いに知る機会も得た。

受付日 2019 年 8 月 27 日、受理日 2019 年 9 月 14 日

大会プログラム (2019 年度前半期)

第 6 回関東支部大会 プログラム

大会テーマ：グローバル・マインドを育てる異文化体験の試み～東京都英語村で考える～

開催日：2019 年 6 月 9 日 (日)

開催場所：東京都英語村 (TGG=TOKYO GLOBAL GATEWAY)

プログラム：

10:00-10:25 関東支部総会

10:30-10:45 開会挨拶 加藤 俊一 (本学会関東支部長、中央大学)、織田 信雄 (株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 代表取締役社長 CEO)、勝又 美智雄 (本学会会長)

10:50-11:50 基調講演

(1)「TGG の目指すグローバル人材育成教育」

谷口 正一郎 (株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 取締役統括本部長)

(2)「大学教育における TGG 活用の試み」中村 竜哉 (拓殖大学商学部長)

11:50-12:10 出展企業によるプレゼンテーション

12:20-14:40 昼食+TGG 内覧ツアー+デモ研修

14:50-16:05 教育連携企画「中高生が参加する教育連携の試み：僕たちは、こうして異文化を乗り越える」

【参加校】

高校：拓殖大学第一高等学校、中央大学附属高等学校、桐蔭学園高等学校 (女子チーム) 桐蔭学園高等学校 (男子チーム)

大学：成蹊大学、拓殖大学、千葉大学、中央大学

14:50-16:05 異文化教育に関する一般・招待発表

「英語体験プログラムが「コミュニケーション不安」に及ぼす影響ー東京都英語村 (TGG) における調査からー」長尾 素子 (拓殖大学)、小西 由樹子 (早稲田大学研究 FB センター)

「桐蔭英語村ー小学生から大学生・社会人まで利用する学園内のグローバル環境ー」岡田 俊恵 (桐蔭英語村名誉村長・桐蔭横浜大学教授)

「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 (東洋英和女学院大学准教授)

「世界で 1 つだけの部活ーアイアーン沖尚ー「5 年後、10 年後に役立つ力」を育てる部活」上野 浩司 (沖縄尚学高等学校)

「大学を拠点としたホリデーカード交換プロジェクトー短大生ファシリテーターと小学生との国際協働学習」栗田 智子 (実践女子大学短期大学部)

「学内外での学びを学生主体による高大連携の形式で地域社会に還元する施策提案ー児童向けの国際協力のハンドブック作成を通じて地域の児童とのコミュニティの形成を高大連携の形式で実施する取り組みの提案からー」大口 真史 (名城大学外国語学部 2 年)、アーナンダ・クマーラ (名城大学外国語学部教授)

「学びを深める異文化理解研修ー教員研修での実践を例に」吉野 康子 (順天堂大学)、東郷 多津 (京都ノートルダム女子大学)

「グローバルに活躍する技術者を育成するための海外研修」塚崎 香織（鹿児島工業高等専門学校）

「米国オハイオ州の教育機関における日本プログラム一元 JET プログラム（The Japan Exchange & Teaching Program）参加者による貢献」越野 圭美（防衛大学校）

16:20-17:35 シンポジウム「これからの異文化体験教育のあり方について」

モデレーター：勝又 美智雄（本学会会長）

シンポジスト：嶋津 幸樹（タクトピア株式会社英語教育事業ディレクター）、馬越 恵美子（桜美林大学副学長・教授、異文化経営学会会長）、森山 たつを（株式会社スパイスアップ・アカデミア代表取締役社長）

17:40-17:45 閉会挨拶 小野 博（本学会理事長）

18:00-19:30 情報交換会

第6回九州支部大会 プログラム

大会テーマ：地域から世界を視野に：地方大学のグローバル人材育成の実例検証

開催日：2019年8月3日（土）

開催場所：宮崎大学（宮崎大学木花キャンパス）
プログラム：

12:40-12:45 開会式・会場校挨拶 水光 正仁（宮崎大学 副学長・研究担当理事）

12:45-13:30 基調講演「世界を視野に地域から始めよう 私の研究人生の紹介」水光 正仁（宮崎大学 副学長・研究担当理事）

13:40-14:30 パネルトーク「私を変えた！海外での様々な活動発表」

モデレーター：明石 良（宮崎大学 副学長・機能強化推進担当）

パネリスト：「トビタテ！留学 JAPAN」で海外渡航した宮崎県内の学生3名

14:30-14:50 休憩・移動

14:50-16:10 一般発表・学生発表

「正課外活動を包含する異文化間教育の試み：佐賀大学の事例を中心に」山田 直子（佐賀大学）

「英語力を超える語彙を表示する多読アシストシステムの開発」小野 博（西九州大学）、吉村 賢治（福岡大学）、乙武 北斗（福岡大学）、青柳 達也（佐賀女子短期大学）

「多読アシストシステムの教材作成方法」佐々木 有紀（福岡大学）、青柳 達也（佐賀女子短期大学）、園田 ニコル（西九州大学）、小野 博（西九州大学）

「グローバル時代における離島の教育課題：喜界島の事例」内田 富男（明星大学）

「グローバル対応力養成の考察（楽天の「二重疎外者」従業員をてがかりに）」高松 侑矢（九州共立大学）

「English Education for Regional-community Globalization and Cultivating Global Human Resources」Amy Hombu（University of Miyazaki）・Mihoko Fukushima（University of Miyazaki）

「課外活動として英語学習に取り組む理系学生の傾向から見えるグローバル教育支援に関する一考察」川崎 典子（宮崎大学）

「学生主体の学びを中心にしたグローバル人材育成への試み～少人数講義のメリットと課題点～」松原 大修（名城大学）

16:10-16:25 休憩・移動

16:25-16:35 閉会式・会長挨拶 勝又美智雄（本学会会長）

18:30-20:30 情報交換会

大会プログラムは、グローバル人材育成教育学会ウェブページより転載（2019年9月14日）

URL：<http://www.j-agce.org/>

会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規程

第1条 本誌はグローバル人材育成教育に関する論文等を掲載する。

第2条 掲載する論文等の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言とし、種別ごとの内容とページ数は別表の通りとする。

第3条 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限る。

2 論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言については、編集委員会が特に認めた場合は非会員が筆頭著者となることができる。

第4条 掲載する論文等は、編集委員会が委嘱する査読者による査読審査を経るものとし、査読審査を経て編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長がその掲載を決定する。

第5条 著者に対して原稿料の支払いをせず、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

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

【原稿執筆について】

1. 原稿の種別は、研究論文、研究ノート、実践報告、論壇、展望、解説・講座、報告、巻頭言です。種別ごとの内容とページ数を表1に示します。
2. 研究論文、研究ノートおよび実践報告は本会の会員が筆頭著者であるものに限りま
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、最新の APA (American
Psychological Association) に沿って作成してください。英文原稿では、和文の題
名・和文の著者名、和文のキーワードは不要です。
8. 英文原稿の場合は、和文の題名・和文の著者名の部分は不要です。
9. 研究論文、研究ノートおよび実践報告については、和文原稿・英文原稿とも、英文ア
ブストラクト（100～200語以内）を記載してください。
10. すべての種別の原稿について、英文および和文のキーワードをそれぞれ5語以内（3～5
語）で記載してください。
11. 原稿の構成と内容について、表2、表3に示す「査読の評価項目」を参考にしてください。
また、十分に推敲してください。
12. 引用・参考文献の書式は、3ページ以降を参照してください。
13. 受付日・受理日は、空白としてください。掲載決定後にお知らせします。

14. 原稿の各ページにページ番号を付けてください。
15. 題名、著者名、脚注、注、文献、日付等を含め、刷り上りページ数が原稿の種別ごとのページ数の制限を越えないように作成してください。

【投稿方法】

1. 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) Pisciella, 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
 - 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7巻第1号 (2019) (通巻第12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 勝又美智雄

事務局

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

発行日 2019年9月30日

編集 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

