

グローバル人材育成教育研究

第2巻 第2号

2015

■ 第2巻第2号発刊にあたって	大六野耕作 近藤佐知彦
-----------------------	----------------

■ 論文

自己理解にもとづく「グローバル人材育成」(レゴワークショップを活用したモチベーション喚起)	筒井久美子・船山和泉 1
Learning Progression with regard to Cultivating a “Global-Local-Mind” : Essential Competencies for the 21st Century	林 炫情・森原 彩 14

■ 実践報告

スポーツを通じたグローバル人材の育成～青年海外協力隊スポーツ隊員の事例紹介～ (1) 青年海外協力隊に期待すること	黒田次郎 23
日本の大学を卒業した外国人社員の職場における葛藤と解決方略(中小製造業企業を事例として)	鍋島有希 33
理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修(一PAC分析による参加者の意識変容に着目して一)	中橋真穂 46
通訳教育における否定表現への対応と指導法	吉村理一 58

■ 解説・講座

アウトバウンド促進授業実践としてのCOIL(オンライン国際連携学習)(世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向)	池田佳子 65
---	---------

■ 特集「TOEIC®・TOEFL®対策指導の可能性を探る」

(第2回 スコアの要件化と事例報告)	横川綾子 71
--------------------------	---------

■ 会告

各種お知らせ	74
投稿規程	76



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 副会長 大六野 耕作

2013年9月に設立された本学会も、第3回全国大会が開催される頃（11月14～15日、明治大学）には、設立3年目に入ることになります。6月6日開催の第2回関東支部大会には120名を超える参加者（非会員80名）があり、11月の全国大会は300名規模になるのではないかと、今から大きく期待を膨らましています。

学会への入会希望者も着実に増えており、しかも、入会希望の皆様のバックグラウンドは極めて多様です。専攻分野も、英語教育、国際教育はもちろん、社会学、政治学、経済学、経営学、文学、理工学など広い範囲に及んでいます。教育の国際化を担当なさっている、あるいはご興味をお持ちの中・高等学校、高専、大学の教職員、英語教育・ICT関係企業、さらには企業の人事担当者の方にも数多く参加いただいています。

会員の多様性が示すように、「グローバル人材」という言葉は、今や「普通の言葉」として定着してきたようです。たしかに、「グローバル」という形容詞を敢えてつけなければならない所に、日本の文化的・歴史的特殊性があるのかもしれませんが。19世紀の後半に、西欧列強の植民地主義に直面して、無理矢理に急速な近代化を遂げた国のもつ矛盾だともいえるでしょう。時代の節目になると必ず、「ナショナルかインターナショナルか？」といった、あまり生産的とは言えない論争が繰り返されてきました。

しかし、「グローバル」という言葉の意味を詮索する時代は、もはや終わっているように思います。というのも、「グローバル」という言葉は、「世界の中で共に生きる」ということに他ならないからです。そしてそのためには、①自分が生まれ育った国に対する冷静な認識を持ち、②同時に、他の国々や地域のあり方、そこに住む人々の生き方を理解し、③議論を通じて困難な問題の解決を図る知識・智慧・スキルを持つこと、④そのために必要となる外国語能力を修得するということに尽きると思われるからです。

私の大学でも、こうした観点から教育のグローバル化が推進されてきましたし、それなりの成果もあげていると思います。とは言え、私の所属学部だけをとっても収容定員は4,000名。そうした中で、すべての学生を「世界を舞台に活躍できる」学生に育てることは、初めから不可能です。

たとえば、すべての学生がバークレー（UCB）等で勉強し、世界で活躍するリーダになれるわけではありません。そうした学生の割合を増やすことは可能ですが、リーダ的役割を果たす人々はそもそも限られているはずです。

次に、すべての学生が「世界を舞台に活躍したい」と考えているわけでもありません。大多数の学生は、グローバル化した世界を生き抜く知識・智慧・スキルを修得したいと考えているのだと思います。学生の大半を占めるこうした中間層のニーズにどのように対応するかが、今や重要な課題になってきているのではないのでしょうか。

過去7年、私の所属学部では「留学促進」を最大の目標に据え、過去に導入されていた個別のプログ

ラムを結びつけ、「すべては、皆さんが留学するために用意されたもの」で、「それぞれのプログラムは有機的に結びついており、しかも段階的に構成されている」と学生に説明し、その通りに実施しただけで劇的な変化が生じました。TOEIC®の学部平均点は7年間で130点上昇し、単位を伴う留学者数も年間50名から160名へと急増しました。海外の大学とのDouble DegreeやDual Degreeを経験する学生も出ています。しかし、いま切実に感じているのは、**学生のニーズの違い**に対応したプログラムをどう準備するかということです。

「留学促進」を狙ったプログラムは、将来、アカデミックなキャリアや世界的に通用する専門的な知識・スキルを修得しようとする学生たちには理想的です。しかし、実践的なビジネス体験や、国際的なインターシップ体験を求める学生には、必ずしも向いているとはいえません。さらには、海外に出かけるだけの余裕と自信はないが、どうにか国内で異文化間のコミュニケーションや交渉を経験できないかと考えている学生には、まったく別のプログラムを考える必要があります。その際には、国内外の外部機関や企業との協働も必須になるでしょう。

そろそろ、Knowledge Based Learningに重点をおいたプログラムだけでなく、学生の関心や能力に合わせたプロジェクトやインターンシップに力点をおいたProject Based Learning型のプログラムを積極的に導入する時期に入ったのかもしれません。会員皆様の積極的なご議論とご提案を期待いたします。

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 副会長 近藤佐知彦

今年は夏の全国高等学校野球選手権大会 100 周年だそうです。

その第 1 回と第 2 回の大会は現在の甲子園球場ではなく、箕面有馬電気軌道（現在の阪急電鉄宝塚線）豊中駅近くの豊中運動場で開催されました。これはその 5 年前の 1910 年に開業したばかりの箕有電軌の小林一三専務（後に社長）がイメージアップのために大阪朝日新聞（現在の朝日新聞大阪本社）と交渉して誘致した結果で、そのイベントがとうとう 97 回 100 年のながきを数えることになったのです。

近衛内閣の商工大臣や幣原内閣の復興院総裁を務めることになる関西実業界の雄・小林一三は、後に阪急ブレーブス（現オリックスバファローズ）というプロ球団を保有することになる野球好きでした。そしてよく知られているように、彼は現在の鉄道経営の祖型を作りあげたアイデア経営者でもありました。

小林以前、鉄道はおもに都市間連結の目的で建設されてきたのですが、小林は沿線住宅地の分譲と組み合わせて都市勤務者を沿線に扶植する新たな経営を導入します。サラリーマン対象に日本初の不動産割賦販売をはじめ、また大阪市街地の反対側の終点となる箕面に動物園を、宝塚に「宝塚新温泉」を開業しました。平日の通勤需要だけでなく休日にも家族で鉄道を利用させたのです。新温泉の余興として出発した少女歌劇が宝塚歌劇で、そこから派生した演劇・映画部門が東宝です。また伝統的に呉服店などを起源とした百貨店事業に電鉄系としてはじめて参入、ターミナル駅の立地を活かして鉄道利用者を顧客として取り込むことに成功しました。

小林一三は 1952 年に永眠しますが、その小林が現代も生きていて 18 歳人口急減による「2018 年問題」に悩まされる大学運営や教育にあたったとき、どのような思い切った策を採るのか、と想像すると私の暗鬱な教員生活にも晴れ間が見えるような気がします。現代は一国一地域だけでは解決できない地球規模の難題が数多く出来し、日常的な経済生活も国際的に相互依存をしている時代です。当然ながらローカルで働く日本人にもグローバルな行動特性を備えていることが求められますから、小林は卒業生に十全の「コミュニケーション力（語学力）」と「デザイン力」を求めるに違いありません。また美術品蒐集家や茶人としても知られた小林ですので「日本文化への高い教養力」も高等教育卒業生に欠かせない素養だと考えるでしょう。それは私が思い描いている「グローバル人材」像そのものです。

小林が残した名言の一つに「鉄道が乗客を創造する」というものがあります。彼は鉄道経営のかたわらに住宅を分譲するというプランで鉄道経営を軌道に乗せるのですが、実はその後の小林のすごみは「阪急ブランド」の確立でした。清潔で時間に正確な電車や 100 坪以上に区画整備された分譲地、高級感あるデパートなど高品質なサービスが消費者に受け入れら

れ、関西地区においては、買い物をするときや住む場所を決めるとき、少々お高くても「阪急」は選ばれるブランドに育っていきます。会社創業期においてこそ「乗客を創造する」奇手を使った小林ですが、その後は「顧客が阪急を選択する」ブランドの確立に努めているのです。

さて、高等教育機関でのグローバル人材育成は、どうしても取り組んでいかなければならない課題です。しかし同時に「2018 年問題」のような難題も待ちうけています。今更「都市間連結」のような従来からのアプローチだけに頼っていては間に合いません。今後は「グローバル人材育成」をキーワードにしてどのようにして「学校が学生を創造する」のかを考え始めねばならないのではないのでしょうか。そしてその次に来るブランドの確立も大きな宿題です。

米国の有名私大の学費は年額 5 万ドル超。それでも世界中から多数の入学希望者が押し寄せています。日本の国立大学の 10 倍学費を払うのは、日本の国立大学より教育内容が 10 倍良いからなのではないでしょうか。チャレンジャーである日本の大学としては、既にブランドとして確立した米国私学の足下を掘り崩すようなアプローチも工夫する余地があるのではないかと。小林一三ならそのように考えるような気がしています。

小林が当事者となって始まった「夏の甲子園」が 100 年目となる今年、大学での「グローバル化」に関わる課題を考えるにあたって、オールジャパンで、頭を柔らかくしながら、そして奇手・正攻法を織り交ぜながら、知恵を出し合っていく必要があるのではないかと感じています。

そのための知恵を出し合っていけるグローバル人材育成教育学会であって欲しいと心から願っています。

目次

巻頭言(第2巻第2号発刊にあたって)	大六野 耕作	
.....	近藤 佐知彦	

論文

自己理解にもとづく「グローバル人材育成」(レゴワークショップを活用したモチベーション喚起)	筒井 久美子・船山 和泉	1
Learning Progression with regard to Cultivating a “Global-Local-Mind”: Essential Competencies for the 21st Century	林 炫情・森原 彩	14

実践報告

スポーツを通じたグローバル人材の育成～青年海外協力隊スポーツ隊員の事例紹介～(1) 青年海外協力隊に期待すること	黒田 次郎	23
日本の大学を卒業した外国人社員の職場における葛藤と解決方略(中小製造業企業を事例として)	鍋島 有希	33
理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修(一PAC分析による参加者の意識変容に着目して一)	中橋 真穂	46
通訳教育における否定表現への対応と指導法	吉村 理一	58

解説・講座

アウトバウンド促進授業実践としての COIL(オンライン国際連携学習) (世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向)	池田 佳子	65
--	-------	----

特集

「TOEIC®・TOEFL®対策指導の可能性を探る」 (第2回 スコアの要件化と事例報告)	横川 綾子	71
--	-------	----

会告

各種お知らせ		74
投稿規程		76

Journal of the Japan Association for Global Competency Education Vol. 2, No. 2 (2015)

CONTENTS

Page

Preface	Kosaku DAIROKUNO	
.....	Sachihiko KONDO	

Research Papers

“Global Human Resource Development” Based on Self-Understanding (Enhancing motivation with a use of LEGO® Serious Play® Workshop)	Kumiko TSUTSUI and Izumi FUNAYAMA	1
Learning Progression with regard to Cultivating a “Global-Local-Mind”: Essential Competencies for the 21st Century	Hyunjung LIM and Aya MORIHARA	14

Practical Reports

Global Human Resource Development through Sport - The Case Study of Japan Overseas Cooperation Volunteers - (The Expectations of Japan Overseas Cooperation Volunteers)	Jiro KURODA	23
Foreign Employees Conflicts and Resolution Strategies in Japanese Enterprise (Small and Medium-Sized Manufacturing Case Study)	Yuki NABESHIMA	33
A Study Abroad Program for Graduate Students in the Engineering/Science field within the Development of Global Human Resources (Focused on changes in attitudes of participants by PAC analysis)	Maho NAKAHASHI	46
A Method of Handling and Coaching Negative Expressions in Interpreter Education	Riichi YOSHIMURA	58

Explanatory Notes

COIL (Collaborative Online International Learning) As a Pedagogical Practice for Study Abroad Promotion (Generating Outward Mindset through Global Peer Learning)	Keiko IKEDA	65
---	-------------	----

Feature Article

Exploring pedagogical possibilities for TOEIC® and TOEFL® (The Second Issue: Test score requirements and a case report)	Ayako YOKOGAWA	71
---	----------------	----

Announcements

Official News		74
Contribution Rules		76

論文

自己理解にもとづく「グローバル人材育成」
(レゴワークショップを活用したモチベーション喚起)筒井 久美子^A、船山 和泉^B“Global Human Resource Development” Based on
Self-Understanding
(Enhancing motivation with a use of LEGO® Serious Play® Workshop)Kumiko TSUTSUI^A, Izumi FUNAYAMA^B

Abstract: Japanese universities are increasingly expected to design curricula that help students become “global human resources.” However, the programs and courses offered under the heading of “Global Human Resources Development Promotion” and supported by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) tend to negate not only the students’ individual values, but also their perspective on what being a “global human resource” means. In particular, many of these programs and courses underestimate or overlook what students are interested in, what kind of people they think they are, and what kind of lives they want to have. The purpose of this study is to examine how students can be motivated to grow into *their* ideal version of a global human resource, and then find out what they actually do to become one. We used the LEGO® Serious Play® Workshop to provide students with an opportunity to understand themselves, explore their interests, and define their aspirations when it comes to becoming a global human resource. Pre- and post-workshop questionnaires, as well as interviews conducted after the workshop, show rather clearly that self-understanding is the foundation they need to find motivation and take steps toward achieving their goals.

Keywords: Global Human Resources, Self-Understanding, Motivation, LEGO® Serious Play® Workshop

1 はじめに

日本では、グローバル化の進展に逆らうかのように、海外留学生や海外赴任希望者が減少し、若者の「内向き志向」の議論が起こってから久しい。日本のグローバル化への乗り遅れは、高等教育機関の国際化や企業の海外市場参入の遅れとなっており、とも言われている。そこで 2010 年、経済産業省は民間企業などの産業界、大学などの教育・研究機関、そして政府・地方公共団体の官公庁と連携し（産学官）、産業競争力を強化するために「グローバル人材育成委員会」を設置した（産学人材育成パートナーシップ, 2010）¹⁾。

産学官でグローバル人材を育成するための提言を受け、国際化と大学でのグローバル人材育成を目的に、組織的に教育体制を推進する事業に対して財政的な支援を行っている。しかし、グローバル人材育成推進会議（2011）で日本人学生の留学生数の減少と英語力低下が問題視されているためか、グローバル人材育成事業に採択された 42 校のプログラムの概要を見ると、その多くが英語力の強化のみに向けられている。そのため、なぜ英語力を向上させる必要があるのか、あるいは、どのようなグローバル人材になりたいのか、ということについて学生自身に考えさせるような、学生の基本的なモチベーションを高めるプログラムがあまり存在しない。そこで本研究は、学生個人が自己理解を深め自分なりのグローバル人材像を具体化することを

A: 立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター

B: Sara Lawrence College Modern and Classical Languages and Literature

導くワークショップを実施することによって、どのように彼らの内発的な動機が高まり、学習態度や行動が変化するのか検証する。

以下ではまず、研究の背景としてグローバル人材育成推進事業とその課題について述べる。研究方法では本研究で使用したレゴ®シリアスプレイ®ワークショップについて解説し、ワークショップ参加者にどのような気づきや変化が見られたのか詳述する。そしてワークショップの成果とレゴ®シリアスプレイ®の特質との関係について考察し、むすびでは本研究の限界についても言及する。

2 グローバル人材育成推進事業と課題

文科省は高等教育において国際的に活躍できるグローバル人材の育成と大学の国際化を目指し、2011年に「世界展開力事業」そして2012年に「グローバル人材育成推進事業」を開始した。文部科学省の概算要求によると、2014年度の予算額はそれぞれ31億円、42億円となっている。また今年2014年秋には高等教育の国際競争力を強化するために、世界レベルの教育研究を行う大学および大学の国際化を牽引する大学に重点支援を行う「スーパーグローバル創成支援」（予算額156億円）を実施した（文部科学省¹⁾、2014）²⁾。これらの事業の大きな目的は、日本の大学の国際化を推進することと、若い世代の「内向き志向」を克服し日本の将来を担うグローバル人材を育成することにある。しかしこの目的には、二つの点において重大な見落としがある。それは「若者の内向き志向を克服する」点と「グローバル人材を育成する」という自分ではなく国のための人材育成に比較的重きが置かれている点である。

若い世代の「内向き志向」は、「海外に目を向けようとせず、国内において平凡でも着実な道を選ぶ傾向にある」（杉村、2010, p. 193）ことをいうが、その傾向が2004年以降減り続ける海外への留学者数（文部科学省³⁾、2014）や海外赴任を望まない新入社員の増加（日本能率協会、2014）にあらわれていると近年問題視されている^{3) 4) 5)}。文科省が最も危機感を抱いているのは海外留学者数の減少であるが、その現状や要因はさまざまである。杉村(2010)は若者は海外に関心がないわけではないが夢をかけてリスクのある留学をする貪欲な若者は減少傾向にあると訴える。またサター

ホワイト（日本経済新聞、2011）は、若者の海外志向が変わったのではなく、社会構造が変わったと指摘する⁶⁾。そしてアメリカへの留学が減った最大の理由として、少子化による学生数の減少と日本国内の大学の増加を挙げ、留学者数の減少を「若者の責任にするのではなく、社会の問題ととらえて議論すべき」であると強調している。さらに太田(2014)は、大学在学中に日本人学生が海外留学を拒む原因として、現在の就職活動の早期化と長期化、単位互換の難しさと日本と他国の学年暦の違い、そして国際教育交流プログラムの開発の遅れを指摘する⁷⁾。他にも、経済停滞による家計の悪化（小林、2011）、少子化による親の過保護化、インターネット普及による安易な類似体験（太田、2011）が要因として挙げられている^{8) 9)}。このように若者の内向き志向については、賛成論・否定論・慎重論とさまざまな議論が展開され、海外留学者減少についての要因もさまざまで、若者の内向き志向を克服することが問題解決に結びつくかどうかには疑問が残る。

もう一つの問題点は「グローバル人材を育成する」という目的にあるが、「グローバル人材」とはどのような人材で何のために育成するのか。2012年度文科省によるグローバル人材育成推進会議では、グローバル人材の要素として、①語学力・コミュニケーション能力、②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、③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、を兼ね備えたものとしている¹⁰⁾。しかし、グローバル人材はおもにビジネスの社会で求められることが多く、池上は「世界に通用する人間であると同時に、日本の良さも自覚した上で働くことのできる人材」（国際協力機構、2013）と定義し、入山(2014)は世界で普遍的に使える「対人交渉力」のような強みを1つ身につけている人材が特定の国や地域に精通している専門家だと説明する^{11) 12)}。一方、上久保(2013)は、文科省が求めるグローバル人材は、1990年代前半に高度経済成長を達成し国際化を求められた日本が必要とする「『語学力』を持ち、海外で『コミュニケーション』ができる」（p.1）人材の焼き直しに過ぎないと非難している¹³⁾。さらに、グローバル人材育成推進事業によって大学で行われている「グローバル人材」育成のプログラムは、1990年代およそ20年前に日本企業が行っていた「国際化人材養成」プログラムと同じで、企業が経費削減のために社

員研修を減らしたため、育成の場が企業から大学に移っただけであると指摘する。そして上久保の考える真のグローバル人材「国境を越えてキャリアアップする『覚悟ある個人』」(p. 3)は、日本の将来のため、日本企業の国際競争力を強化するために行われている日本のグローバル人材養成のプログラムでは全く育成されていないというのである。つまり、現在育成されている人材は、語学力(特に英語)とコミュニケーション力を持つ主体的、積極的、チャレンジ精神のある人材で、20年前とほとんど変わらず、そのような人材こそがこれからの日本企業の国際競争力を上げ日本経済を支えてくれると考えられているのである。

ここで問題となるのは、これまで大学を卒業して企業に就職してから研修プログラムを通して養成していた人材育成を、大学などの教育機関で20歳前後の若者に対して行って効果が出るのかということである。換言すれば、「日本のために、日本企業のグローバル化のために、英語力を伸ばし留学してグローバル人材になりなさい」とさまざまな語学研修プログラムを提供したところで、どれほどの学生が使命感を持ってその趣旨に賛同し果敢に参加してくるのかということである。

2012年度の「グローバル人材育成推進事業」で採択されたプログラムで圧倒的に欠けているのは、国や企業ではなく個人の利益、すなわち大学生個人に目を向けるという視点である。特に、就職に有利というような外発的動機ではなく、どのようなことをして生きていきたいのかという内発的動機を引き出すための取組みが欠けているのである。グローバル人材育成事業における「日本人の学生の留学を促進するための環境整備」の下部項目に「動機付けや留学を促進するための取組」があるが、多くの大学が留学に関しての情報提供やサポート体制の強化、世界で活躍する講師の招聘など、外的刺激の提供に重点を置いている。外的刺激も確かに有益ではあるが、大学生個人の将来の夢や理想の自分という自己理解を促進し、内発的な動機に結びつける取組みがあまり行われていない、または軽視されていることは看過できない問題である。自分はどういう人間で、何をしている時に幸せだと感じ、どのような夢があり、将来何をしたいのかという自己理解を深めないまま、さまざまなプログラムに参加しても、モチベーションは継続できず、長期的な効果が見

られるとは思えない。

ここで言う動機とは、人が行動を起こしたり、行動を決意したりする原因・要因のことであり、動機づけとは、人の行動を触発する、つまり人のある行動に向かわせる過程を意味する。動機づけは外発的動機づけと内発的動機づけに大きく分類される。外発的動機づけとは、行為の結果としてもたらされる賞罰、評価、賞賛、承認、勝敗など外からの刺激により意欲を引き出すことをいい、内発的動機づけとは、行為の結果ではなくその行為自体に意味や関心、好奇心を覚え行動を起こすことをいう。特に教育分野では、外的報酬が内発的動機づけに負の効果をもたらすとも言われていることから、内発的な知的好奇心に基づく動機づけが重要視されている(鹿毛, 1994; 速水, 1993)^{14) 15)}。

しかし内発的動機づけを強制すると、「楽しくなければ学ばなくてもいい」と学習を回避し、やりたいことが見つからないフリーターやニートはやりたいことをやるべきだという義務感から身動きが取れなくなることにもなりかねないため(伊田・乾, 2011)、内発的動機づけだけを偏重すべきではない¹⁶⁾。筆者らが危惧するのは、国家政策として行っているグローバル人材育成事業が、大学受験のために学習に勤しんできた大学生に、自分とはどのような人間で何に興味があるのかなどを考える機会を与えることなしに、「内向き志向を克服し日本のためにグローバル人材になる」という一方的な課題を与えてしまっていることにある。外からの刺激は短期的な効果が期待できる場合もあるが、長期的にモチベーションを継続させるためには、内発的な動機づけが不可欠である。

このようにグローバル人材育成事業における「グローバル人材」の定義が曖昧で、多大な偉大性を含んでいるため、大学生にとって目指しにくい人材像であることはこの事業の欠点である。そこで、自分是一体どのような人物で、何に興味があり、どのような将来像を持っており、どうしたら自分なりのグローバル人材を目指すことができるのか、という問いかけを大学生に投げかけることを起点として、外からではなく内からのモチベーションを引き出すためのワークショップを実施するに至った。本研究では、ワークショップが参加者にもたらした変化について分析、考察し、学生個人が内発的動機に基づき、自分なりのグローバル人材像を目指すために必要な要素は何であるのかという

ことについて議論する。

3 研究方法

3.1 ワークショップとデータ収集の概観

ワークショップ参加者（以下、参加者）は、大分県内の私立大学に在籍する日本人学生1年生から3年生の19名で、2014年6月14日（土）と15日（日）に分かれてワークショップに参加した。募集は、『「留学をして英語と国際的な感覚を身につけたい!」「将来はグローバルな舞台で活躍したい!」』と書いていてもどうしていいかわからない（大学名）の皆さん、LEGO® Serious Play® Method Workshopに参加してみませんか。』という見出しで、ワークショップについての簡単な説明、実施日・時間・場所、研究協力をお願い、講師紹介をA4サイズの用紙にまとめ、筆者の一人が担当する授業と課外活動で説明、配布することにより行われた。全参加者19名のうち、課外活動（海外留学実現を目指す初年次学生対象の自主学习コミュニティ）からの参加者は6名、著者が担当する授業からの参加者も留学関係のプログラムやコミュニティには所属していないものの、独自で交換留学を目指す者、海外インターンシップや語学留学を志すものが9名で、残りは友人に誘われるなどして参加した。参加者は2日のワークショップのうち、どちらか都合のいい日に出席した。友達関係の参加者も数名いたが、初対面、または授業は同じだが話したことのない学生が大半であった。

本論は、解釈主義的認識論に依る質的研究であり、ワークショップから1ヵ月後に行ったインタビューを主な分析対象とする。他にも、ワークショップの事前アンケート、ワークショップ中に撮影したビデオ、ワークショップ後の事後アンケートを収集し、分析・考察に活用した。事前アンケートでは、自由記述方式で、入学理由、在学中に達成したいこと（目的）、それを助けるものと妨げるもの、参加者が考えるグローバル人材、卒業時になっていたい人材像、ワークショップに対する期待について質問した。また、5段階評価で、自己理解、自己効力感、将来の夢の明確さ、自分にグローバル人材の素質があるかどうか、について回答を求めた。ビデオ撮影は休憩時間を除いて行い、撮影時間は約6.4時間に及んだ。事後アンケートでは、事前アンケートで質問した大学入学理由を、ワークショップ

に参加して自分自身について分かったことを3つ列挙してもらった質問に変更し、その他の質問はすべて事前アンケートと同じものを使用した。事前・事後アンケートには参加者全員である19名が回答した。事後インタビューはワークショップを実施してから約1ヶ月後に個人メールで依頼した。19名の参加者のうち18名が応じ、半構造化個人面接を著者一人と約30分ずつ行った。面接では主に、ワークショップで何を感じ、何を学んだのか、ワークショップ後自分の中で変化があったとしたらどのようなことか（精神面や行動面）について質問した。また、著者が事前アンケートと事後アンケートの違いを指摘し、それについて参加者がどう思うか、またモチベーションが上がっていたのなら、どうしたらそれが維持できるかについても訊ねた。

本研究では、ワークショップ事前・事後アンケートとインタビューを分析し、ビデオ・データについては分析の対象外とした。アンケートは参加者が19名であるため統計的な分析対象とするのではなく、むしろ事後インタビューの際、学生自身がワークショップとその前後の生活を振り返るための材料として、また筆者がインタビューを行う際に掘り下げるべきポイントを検討するために活用した。そのために、アンケートの回答をすべてエクセル・シートに入力し、ワークショップ事前と事後の変化を5段階評価の数値も含め、確認できるようにした。インタビューは、録音を聞きながら、インタビューの質問に沿って、参加者の発言をまとめ、必要に応じて文字起こしした。その後、「ワークショップが参加者にどのような影響を及ぼしたのか」という問いに基づき、参加者（の発言）から観察された現象についてリストアップしたものをKJ法を活用してカテゴリー化し、その考察を行った。

3.2 ワークショップ

3.2.1 ワークショップの方法論：「レゴ・シリアスプレイ」とは

今回のワークショップでは、レゴ®シリアスプレイ®（LEGO® Serious Play®；以下LSP）と呼ばれる手法を活用した。LSPは、2000年代に入ってからデンマークのレゴ社で教育プログラムのコンテンツとして開発されたことに起源を持ち、マサチューセッツ工科大学メディア研究所のシーモア・パパート教授が提唱する、教育理論「コンストラクショニズム」に基づいて

いる。コンストラクショニズムとは、現在 IT 教育や科学分野の研究などに多く採り入れられている理論で、手と頭を同時に使い両者間の連携・信号のやりとりによって新しい知識を構築していくという理論である (Harel & Papert, 1991; Kafai & Resnick, 1996)。つまり、頭だけで考えるのではなく「何かをつくる」ことを通して新しい知識を構築してゆく、という考えた方であるということもできよう。

LSP を活用したワークショップでは専門のトレーニングを受けたファシリテーターの指導のもと、参加者全員がレゴ・ブロックを使ってテーマに沿った立体的な作品をまさに真剣に遊びながら (=シリアスにプレイしながら) 作る。その際、普段は曖昧かつなかなか言語化できない思考や感情がレゴ・ブロックの作品に形として表出するため、それを「可視化」することが可能となる、というのが、第一のプロセスである。次に、他の参加者 (すなわち他者) に対して、その作品=形について語りその思考や感情について語り共有する、というのが第二のプロセスとなる。その際、「語る」という行為によって、その可視化されたものを「言語化」してゆき、それによって、自身の思考や感情を明確にしてゆくことが可能となる。そして第三のプロセスとして、他の参加者から作品についての様々視点からの質問を受け、それに回答することを通して、自身の内省を深めていくと同時に、質問者も回答者についてより深く知ること、すなわち「共有化」、が可能となる。最後に参加者全員で気づきや学びを共有する。

高等教育の現場で「グローバル人材育成 (支援) のためのワークショップ」と銘打つイベントの数は増加してきているが、その実情はグローバル人材としての先達による講演とそれに続く質疑応答、といった内容である場合が多い。それ自体は学生に刺激や情報をもたらす有益なものとなり得るだろうが、あくまで「外部」からのそれに過ぎない。そのようなイベントでは、学生がそういった刺激や情報を「自分のこと」として消化し内発的動機と結びつけるべく内在化してゆくためのステップが、ほとんどの場合欠落している、あるいは軽視されているように見える。今回実施したワークショップでは、参加者自身が目指す自分にとっての「グローバル人材像」について、自分自身の手 (を使ってレゴ) でもって作品を作りストーリーを語る、というプロセスを踏んでいる。すなわち、LSP は自分の

人生における自分だけのグローバル人材像を想像及び創造し、それを掘り下げるという思索行為を可能にするという点において、一般的なグローバル人材育成のためのワークショップとは大きく異なるということが出来る。

また、参加者の学生にグローバル人材として自身の可能性を見いだしてもらうことを狙いとするこのようなワークショップは、大学におけるいわゆるキャリア開発プログラムの一環と位置づけることも可能であろう。日本の多くの大学で学生のキャリアデザイン (すなわち将来設計) を支援するべくキャリア開発センターが設置されており、キャリア・カウンセラーが個別サポートに当たっている例も多い。それでは従来のこういったサポートと LSP を用いたワークショップとは、どのような違いがあるのか。従来型のキャリア・サポートの文脈では、既存の職業や選択肢が前提としてある。それと比べて、レゴ・ブロックを使って自分になりたいグローバル人材像を文字通り「つくりあげる」ことを可能とする LSP では、学生がより柔軟な発想を持つことが可能であるばかりでなく、より独自のすなわちより自分自身の価値観に基づいた一発想をすることが可能となる。そのことにより、参加者の学生が、個々の内発的動機に基づくより多様なグローバル人材像を目指すことにつながってゆくのである。

なお、本論の筆者の一人は LSP のメソッドに関して専門のトレーニングを受けて LSP メソッドの認定デザイナー及びファシリテーターの資格を有しており、今回のワークショップのデザイン及びファシリテートを行った。

3.2.2 ワークショップのデザインと流れ

今回は二つのグループの参加者に対して同じデザインで約半日のワークショップを実施した。ワークショップの内容と所要時間は、表 1「ワークショップの流れ」の通りである。

表 1 ワークショップの流れ

	内 容	所要時間
第1部	イントロダクション (ワークショップのルール説明) & 自己紹介	15 分
第2部	スキル・ビルディング (ウォームアップを兼ねた練習)	55 分
第3部	「グローバル人材像」についての作品化・言語化・共有化	
(1)	グローバル人材としての「今の自分」を作る&語る	35 分

(2)	「自分の好きなこと」を作る&語る	35 分
(3)	グローバル人材としての「理想の自分」を作る&語る	35 分
(4)	全てを統合し、(1)今の自分 (2)自分の好きなこと (3)理想の自分、をつなげるストーリーを作る&語る	25 分

ワークショップは休憩を入れ全体で4時間ほどかけた3部構成となっており、第3部では4つの段階を設けた。

第2部の「スキル・ビルディング」はその名の通り、参加者がLSPの手法に慣れるためのいわば「練習」である。まずは「理想の恋人」のような身近で遊び心を持ちやすいテーマでレゴ・ブロックの作品を作り、語る、質問する、という上述したLSPの3つの基本のプロセスを練習し、LSPに対しての抵抗感や不安感を払拭した上で、第3部において本番のテーマ、すなわち「グローバル人材像についての作品化・言語化・共有化」、に取り組むという段階に進んだ。

第3部の最初の段階(1)ではまずグローバル人材としての「今の自分」についての可視化(作品化)・言語化・共有化を行った。ここでは「グローバル人材」の定義をこちらから提示するのではなく、学生自身がそれぞれに持つ「グローバル人材」のイメージをゴールとした時に、今の自分はどこにいるか、ということについて語るができるモデルを作るように、という指示をした。そしてそれぞれがモデルについて語り、モデルについての質問を他の参加者から受けるように進めた。(2)では、個々の学生がそれぞれ「何をしている時に幸せや情熱を感じる」か、「自分の好きなこと」というテーマでレゴ・ブロックの作品を作り、そのことについて語り共有するという段階を踏んだ。「好きなこと」こそが、彼ら一人一人が「グローバル」人材としてどうなりたいかという“個人的なヴィジョン”を持つためには重要であると考えたからである。そして(3)で、その「自分の好きなこと」を取り入れて「グローバル人材として理想の自分」についての作品化・言語化・共有化した。最終段階(4)で、「今の自分」と「理想の自分」と文字通り「つなげる」作業と、そしてその「つながり」について語り質問を受けて回答する、という過程を通じて、自身の強みや情熱や幸福感から派生する形としての、学生それぞれの「グローバル人材」像及びそこに至るまでの道筋を可視化することを目的とした。なお、グローバル人材としての「理想の自分」

については30才になった時点のことを想定させた。

4 ワークショップの成果と考察

ワークショップは参加者に対してどのような影響を及ぼしたのか。参加者とのインタビュー・データをKJ法を用いてカテゴリー化した中から抽出されたキーワードは1) 自己理解; 2) 他者との関係; 3) モチベーションの高まりと行動の変化、の三つであった。以下、グローバル人材育成に役立つワークショップとしてのLSPの有益性について言及しながら、それぞれのカテゴリーについて論じる。なお、発言例のあとの括弧内の番号は、参加者の識別のためにつけたものである。

4.1 自己理解

参加者との事後インタビューで明らかになった、ワークショップに起因すると思われる顕著な成果の一つとして、参加学生らの「自己理解」を挙げることができるが、これはインタビューに応じた学生18名全員に当てはまる。その理解がワークショップ以前から“なんとなく分かっていて”ことの「確認」である場合、ワークショップ以前に考えていたこととは違う「驚き」である場合を含めて、参加者全員が自分についての何らかの発見をしていた。この自己理解に関しては、A) 自己理解の深まり; B) 自分が目指すグローバル人材像の明確化; C) 自己理解の「欠如」に対する気づき、という三つの側面があることが観察された。

4.1.1 自己理解の深まり

参加者が体験した自己理解の深まりについては、主に二つの側面がある。一つは、自分が「どういう人間」なのか分かった、というもので、もう一つは自分がグローバル人材として「今どういう状態」なのか分かった、というものである。

前者の例としては、参加者が自分の「根っこ」や「内面」が「見えた」「分かった」といった言葉でもって自身についての“発見”について述べていることが特徴的と言える。例えば一人の参加者(1)は「自分の根っこがみえてきた。自分は悲観的な考えをもっている。根っこは負のエネルギーで、それが原動力ということが分かった。自分は抽象的な思考をするタイプだと分かった」と述べ、別の参加者(14)は「自分は意外とこだわってることが分かった」と述べているように、自身の

今まで知らなかった「特色」について言語化できるようになっている。また、その特色そのものについては言及しないまでも、「自分の内面がしっかり見えた」と、簡潔に断言する参加者(8)もいる。

また、ワークショップの最中に「今の自分」がレゴ・ブロックの作品に反映されていた、という振り返りをする参加学生も多かった。そのことを示す発言例としては「意外と自分が見えてるんだな、と思った」(11)、「思ってたより『自分』が表現された」(14)、「自分のひっかかる部分が表現されていた。出るもんだと思った」(15)、「自分の考えていること、自分でも分からないことがあるのに、自然と形になって表れたと思った。自分でも自分が知らなかった部分がレゴになってきていた」(17)などがある。いずれの発言にも“予想に反して”あるいは“予想以上に”というニュアンスが含まれているのが特徴的である。これは、参加者の中に存在はしていたが明確な“形”を持たなかった彼らのグローバル人材像が、レゴ・ブロックを用いて“形をつくる”ことによって浮き彫りになってきたとすることができるだろう。

後者の、自身が「今どういう状態なのか」に対する理解は、自分が目指す将来の姿から鑑みた現在の自分についての理解と同義である。そのことを示す発言例としては「やりたいことは明確になったけど、今やらないといけないことについてはすかすかだということが分かった。それが考えられていなかったということが、目に見えて分かった。自覚できた」(4)、「今やっていることが無駄になっていない。将来の夢とか関係ないと思っていたことも、一つ一つつながりがあるんだと感ずることができた」(14)、そして「今まで自分は何ごとに対してもぼんやりとしか考えていなかったと思っていたけど、レゴにするほどには考えていて、嬉しかった、すっきりした」(12)などがある。これらはいずれも、自身の現状を理解することそのものが、参加者が次へのステップについて考えることにつながることを示唆しているが、このことが次項で論じる「ヴィジョンの明確化」と密接に関連していることは明らかと言えよう。

4.1.2 自分が目指すグローバル人材像の明確化

上記のようなより明確な自己理解は「自分はこうなりたい」という願望へとつながる場合がほぼ全員(18名中17名)であった。そのことを示す発言例として

は、参加者(18)の「なりたいたいヴィジョンが見えてきた」のような明快なものもあれば、「ここで自分がどうすることがしたいのか、というのが、再確認できた」(17)や「ワークショップで、これからの生き方が『確認』できた。前も思っていたけどそこまでじゃなかった」(1)などのように、“あいまいだったことが確認できた”というものもある。また、「こうなりたいんだなあ、っていうのはちょっと見えた。そもそもそれがなかったから」(5)や「自分がやりたいことが何なのかを前よりも頻繁に考えるようになった」(9)の発言例が示すようにこのワークショップを機として自分が目指したいグローバル人材像について考えるようになった、という参加者もいる。さらに、「今までぼんやりとしか将来のこととか自分のことを考えられなかったけど、レゴで形にすることによってはっきりと捉えることができた」(12)のように、自身が目指すグローバル人材像の明確化とLSPの関係性に気がつきそれについて述べる参加者もいる。いずれの発言例からも、ワークショップを通じて参加者の内側に「変化」が生じ、“なりたいたい”“したい”“やりたい”といった気持ちが顕在化してきたことが分かる。

4.3で後述するように、ワークショップ後の学生のモチベーションは総じて上がっているが、これらの学生は自身が目指すグローバル人材像が明確になることに伴いより強い動機づけが起きているという傾向がある。そして参加者(4)が「何かを成し遂げるために何をするか、分かっていたけど具体的になった。これからどうしたいのか、整理できた。大きい一歩を踏み出した」と述べているように、自分が目指すグローバル人材像の明確化により強い動機づけが促された参加学生にとっては「何をするか」「具体的」な行動が見えてきている。例えば参加者(15)は「レゴに表れていたのが、自分の目標に対する道がストレートだった、ということだった。他のことを考えずにそれ(=TOEFL)だけやればいいんだ、とりあえずはここから開けて言ったら良いんだ、って思えた。自分のやりたいことは自分で分かってんのに、時間を無駄にするのはもったいないと思えるようになった」と述べているが、この参加者はTOEFL(の受験勉強)が“とりあえずやればいい具体的な行動”であるということが「分かった」のだ。

上記二つの例にも当てはまるが、「自分が目指すグローバル人材像の明確化」は必ずしも「新しい」発見と

は限らない。例えば参加者(16)は「ずっとひっかかっていたけど、そこにいくのかどうか、気持ちがあいまいだった。レゴを作るとそれが絶対に出てくる。やっぱりそこに行くべき、好きなことなんだ、っていうのが分かった」と述べているし、参加者(18)は「動いている先に自分の目指すところがあるという確認ができたので、そのまま信じて自分の活動を続けている」と報告している。また、参加者(8)は「趣味と将来の夢がちゃんと関連づいていた。あらためてがんばりたいな、と思った」と述べる。彼らの“やっぱり”“確認ができた”“信じて”、“あらためて”などという言葉に顕著に現れているように、参加者はむしろワークショップ体験を通じてなりたいグローバル人材像に関する自分自身(の思い)について「確認」を得て「確信」を持てるようになった、と言うのがより妥当であろう。

逆に、自分の理想像が明確になるとともに、現在の自分の姿と両者の「ギャップ」が明確になり、そのギャップによりモチベーションが高まった参加者もいた。上述の参加者(1)はインタビューで「夢は持ってたけど、夢までどういうふうにしていくかとか、今どういう風に過ごしているのかとか客観的に見えたので、今自分がどんな人間か分かった。今はちょっとたるんでる。30才の自分と今の自分を作ったところで、ギャップが分かった。埋めるしかない」と述べ、「先にどういう自分になりたいかというのが見えただけでも、乗り越えようと思える。次のステップとしては、とにかく勉強をがんばる、一つやりとげる」と続けている。

4.1.3 自己理解の「欠如」に対する気づき

ほとんどの参加者のインタビューにおいて、自分の願望や自分が目指すグローバル人材像が明確になっていることが観察された。さらに、そういうことをワークショップの機会に「表現できた」ということで自己肯定感を持った学生もいた。一方、ワークショップであらためて自分自身を見つめるという機会を得て、実は自分は自分のことが理解できていない、自分のしたいことがはっきりしていない、という「気づき」に至った参加者が二人いた。参加者(13)は「自分では具体的に思ってた自分の夢が(レゴでは)抽象的だと気がついた。ショックというよりは、気づけた、驚き。考えていたつもりでも、考えていなかったことが分かった」と述べている。参加者(19)は「自分のことが説明できない。自分のやりたいことがはっきりしていな

いということが分かった」と反省を示す。そしてこの二人の学生は、このワークショップのあと、自分自身に対する関心を持つようになったことをインタビューで述べている。前者の学生は、「普段でも、自分に常はどう感じているか、っていうことにアンテナをはるようになった。前は別に何も考えずに色々なことをしていたけど、もっと自分のことを知りたいと思った、自分が何を感じているかについて・・・」という態度の変化について述べ、後者の学生は「自分自身を見つめていないから(見つめるために)一日の流れを書くようになった」という行動の変化について話している。いわば自分には自己理解が「欠如」しているという「自己理解」を、ワークショップを通じて得たことが彼らの変化を導いたと言う事ができる。

4.2 他者との関係

今回のワークショップの狙いとして、参加者となった学生が自分の好きなことや願望を含めた自己理解に基づきそれぞれの「グローバル人材」像を持てるようになること、さらにはそのことにより学生自身の内発的動機を高めるということがあった。しかし、そのプロセスにおいて他者との関係についての考えや態度や行動が変化する、とういことは想定しておらず、事前事後のアンケートに、そのことに関連する質問項目は記載していなかった。しかしながら、事後インタビューで学生にワークショップの感想やワークショップ後の変化について尋ねたところ、18名中10名の半数以上の参加者が、他者との関係について言及した。

その顕著な例としては、参加者(8)が「他人に対して気になりだした。この人の将来の夢は何なのかな、とか、どういう風に生きたいのかなあとか考えるようになった。今まで割と、他人どうでもいいや、と思っていた」とインタビュー中に述べていることが挙げられる。この“他人に対して気になりだした”という言葉に代表されるように、他者に対して興味を持つようになった、そして彼らの内面について考えを及ぼすようになった、というような、他者に対する態度の変化は他の参加者の発言からも観察できる。

例えば参加者(4)は「なんでこの人ここに着目したんだろう、とか考えるようになった」と述べ、参加者(11)は「人のちょっとした変化にも気がつけるようになった。レゴのあと、なんであれオレンジなんだ? とかな

んでスカートあんなに短いんだ?とか、『人』に気がつけるようになった」と、他者に関心を抱いた具体的な体験例を挙げている。そして参加者(10)の「普段の生活でも人の話をもっと聴きたいと思うようになった」という発言からも分かるように、このような他者に対する興味、態度の変化は行動の変化の端緒となり得る。実際に数人の学生は、このような態度の変化が行動の変化、特にコミュニケーション行動の変化に結びついた事例についてインタビューで話している。例えば参加者(11)は「人に興味を持つようになった。留学生とのとっつきかたで、なんで、どうして、が気になるようになってから、初対面でも前よりも仲良くできるようになった」と言う。そして参加者(12)は「積極的に友達を作りに行ったりとか、『この前イベントで見たんだけど』とか留学生に話しかけるようになった。ちょっと自分でも変わったかな、と思った」と述べる。両者ともこれまでに話をしたことのない他者(留学生)に対して自ら話しかける、という今までになかった行動を起こしている。

また、自身のそういった変化とワークショップそのものの関連について明確に意識した発言もあった。たとえば参加者(8)は「一人じゃなくて複数で(ワークショップを)やってその人の意見を聞く事によって、自分とは違う考えを持っているんだなあ、っていうのが、気になりだした」と述べた上で「今まで淡泊だったと親に言われて来た。新しい変化だと思う」と続け、ワークショップ(のスタイル)が「新しい変化」をもたらしたことを明らかにしている。この参加者は「前よりしゃべるようになった。あまり話すの得意じゃないけど、明るくなったかな」と、自身の性質の変化にも触れている。参加者(14)はレゴの視覚化効果について言及し、「人と考えが違うのが視覚化されて、人と会話するときに前提として、自分と同じ認識があるという前提で話すことがあって、レゴでそうじゃない、ということがわかって、以後、そういう風に話すようになった。前提はそれぞれみんな違うんだということが分かった」と述べる。この参加者は「人との話し方が変わった。自分が当たり前と思っていることも当たり前と思わないようにして、こういう風に思っていて、こう、と説明を加えるようになった。相手もこれだけ言われても分からないだろう、と思うようになった」と述べ、具体的にどのように自身のコミュニケーション

行動が変化したかということについても明確な意識を持っている。また、ただ自身のコミュニケーション行動の「変化」を明確に意識しているだけではなく、コミュニケーション行動そのものに意識的に従事するようになったことについて、「自分と違うなと思った時口調が強くなってたけど、それをおさえるようになった。ムキに言って相手を納得させるんじゃなくて、相手も聞いてるよ、っていうのを見せて妥協案を探るようになった。強く言ったら相手がこう思うだろう、と考えるようになった」と述べており、いわば、この参加者のコミュニケーション能力が高まったことが伺える。

上述したように LSP では自分と他の参加者がレゴ・ブロックで作った作品についての対話を通して内省を深めていく。今回はグループでの作業そのものは取り入れなかったものの、その対話の過程を通して、参加者が互いの多様性に気づき興味を持つようになったこと、さらにそれが他者との関係性やコミュニケーションに変容をもたらしたことは特筆に値すると言える。

4.3 モチベーションの高まりと行動の変化

ワークショップ後に行ったインタビューの中で、多くの参加者が何らかの意欲が上がったことについて、ワークショップの自身に対する影響として報告している。例えば、「好きなことを将来につなげる」(2)、「将来の自分と今の自分のギャップを埋める」(10)、「建築を学ぶために将来役に立つ言語を学ぶ」(16)、「自分がやりたいことがなんなのか考える」(9)からは今と将来の自分を見据え、どうすればいいのか考えるようになったことが分かる。「発言しない自分より発言する自分になりたい」(3)、「苦難を乗り越えて成功したい」(5)という意見からは、理想の自分や未来に近づこうとする気概も見られた。

何が必要かを発見したり再確認はできたとしてもそれを行動に移すことは難しい。しかし、参加者の半数以上が、ワークショップを通してモチベーションが上がったその結果としてさまざまな形で何らかの行動を起こした、とインタビューで答えている。例えば、もともと意志が弱く、やりたくないことはやらなかったと告白する参加者(5)は、「授業の課題をしっかりとるようになった、遅刻をしないようになった、計画を立てるようになった」と日々の生活を見直し、授業に

対する基本的な姿勢を保つようになったことをワークショップの影響として述べている。参加者(16)は、予習復習をするようになり、図書館や SALC (Self-Access Learning Center 言語自習学修センター)にも行くようになった。さらに参加者(19)は、今まで授業の空き時間は友達と話すなどして過ごすことが多かったが、ワークショップ後は一人で図書館に行くようになり、時間を有効に使い、学習習慣を身につけるにいったと報告している。

また、何かを書き留めることによって、自分のすべきこと、考えていることを意識化させるようになったことをワークショップの影響として報告してくれた参加者もいる。参加者(4)は、4年間で成し遂げたいことを書くノートと、今後10年から20年の間で自分の夢を実現させるためにやるべきことを書くノートを1冊、合わせて2冊用意し、何か思いつく度に書き留めるということをワークショップ後に始めたと言う。参加者(13)は、自分の目標や考えていることを紙に書いて部屋に貼るようになったと述べる。自分の夢や目標についてただ漠然と考えるだけでなく、それを書き出し視覚化することで、より明確な意識づけをするようになったといえよう。

参加者(11)は、考えるよりも行動することが自分の経験となるとワークショップに参加して気づいたと言う。その具体例として、某大使館のインターンシップを応募締切2日前に見つけ、授業のレポートの締め切り終わるかわたら、申請書類を完成させ提出し内定をもらったと述べている。自分に自信を持てず何でも無理だとすぐにあきらめる傾向があり消極的だったという参加者(12)はさまざまなプログラムのパンフレットをオフィスまでもらいに行くという行動をとり、現在は応募を考えるようになったということである。参加者(4)は「いつまでに申請を出すと、交換留学できるのか」などの具体的な日程と手続きについて調べ始め、実際に担当オフィスまで出向き交換留学についての話を聴いている。そして、参加者(13)は、以前は忙しさを理由に行かなかった交換留学のイベントに参加した、と報告している。このように、これまで留学について学ぶための機会があっても参加をためらっていた学生が、ワークショップ後に実際に担当オフィスまで行って話を聴くようになったり、イベントに参加するようになったと述べていることは、彼らが最初のそして大

きな第一歩を踏み出したと言えるだろう。

自分で問題を解決した学生もいる。参加者(15)は夕食の時間などハウスメートに合わせ、忙しくてもお腹がすいてなくても料理を作って一緒に食べたりしていた。しかし、それが楽しくてもいつの間にか自分の中で負担になっていたことが、大きなタイヤを抱えている自分の姿を実際にレゴ・ブロックで作り見たことで、分かったと述べる。さらにそのタイヤを実際に外すことによって簡単に解決できることにも気づいたとも言える。そしてワークショップ後、忙しいということハウスメートに伝え、食事を別々にとるようにして、自分がすべき課題などを優先するようになり、自分の生活リズムが整うようになったということである。ワークショップで、自分でも気づかなかったことに気づき、解決の糸口も見つかり、自分の目標に向かってまずは生活を見直し修正ができた、この学生は振り返る。

自分の夢、将来したいことを実現するために、具体的な一歩を踏み出した学生もいる。例えば、映画に興味がある参加者(8)は自分に必要なものとして、自分が尊敬する監督の映像を見直し、古典的な表現だけ現代にも使える表現などを改めて見直した、と報告している。エシカル・ファッションに興味がある参加者(17)は、ワークショップを受けて、「やっぱり自分はファッション・ショーがしたいと思った」と語る。それまでファッション・ショーを行うまでの過程が複雑なので迷っていたが、ワークショップ直後にカフェテリアにブースを出してスタッフを募集し、インタビュー時にはモデルを募集中であることを教えてくれた。この二人の事例は、将来の夢に向け行動を開始した顕著な例といえよう。

今回のワークショップの成果として、上述の通り、参加者の自己理解の深まり、他者との関係性における変容、モチベーションの高まり、が挙げられる。特にワークショップ後、参加者の多くが何らかのモチベーションが高まったと述べている中で、その半数以上がそれに伴う行動の変化についてインタビューで話しているのは、注目すべき成果と言える。このことについて次項でさらに議論する。

5 ディスカッション：「行動」への導き

目標の設定や行動の具現化につながるものとして安達(2001)は自己効力感の重要性を挙げている¹⁹⁾。

Bandura(1977)によれば自己効力感とは課題達成に必要な行動を成功させるための能力についての自己評価であるが、この自己効力感と大学生の就職活動を含む進路行動との関連については、安達(2001)、楠奥(2005)、荻原・櫻井(2008)が論じている^{20) 21) 22)}。本論は大学生の就職行動や職業選択に関するものではないが、広義における進路行動に関するものと言うことができ、上記の研究者らが示す分析や知見は、今回のワークショップの成果を振り返る上で、熟考に値する。

楠奥(2005)がBandura(1977)の自己効力理論を引用して述べるところによれば、行動の遂行に有効なものとして「見通し」がある。目標の設定だけでなく、そこに至るまでの道のりがまずは「見える」ことが自己効力感（を高めるため）には必須ということである。さらに安達(2001)も述べるように、その行動がうまくできそう＝その道のりをうまく歩いて行けそう、という「自信」がともなわなければ、実際に行動を具現化する段階までには至らない。つまり、行動の結果が明らかであっても、またはいくらヴィジョンが明確であっても、そこと「行動」の間にはギャップがあるのである。

今回のワークショップでは、「グローバル人材としての今の自分」「自分が好きなこと」「グローバル人材としての理想の自分」という三つの局面から参加者の自己理解（の深まり）を促した上で、そこにに基づき参加者が自身のグローバル人材としてヴィジョンを明確化し、今後の学習行動へのモチベーションを高め、グローバル人材としての成長するための行動へとつながることを目指した。上述したようにワークショップの目的はほぼ達成されたということが出来るが、特に参加者の半数以上が何らかの行動を遂行するに至ったことについては、自己効力感を高める上でLSPの特性が大きく寄与していると考えられる。

LSPの手法は、今回のワークショップでも実施したように、現況と理想の状態を作り視覚化するだけでなく、三次元の空間（すなわち我々が生きる現実と同じ次元の空間）において両者を配置し、その関係性を再現する（視覚化するという事を含める）ことを可能にする。さらには、今回のワークショップの最終段階で行ったように、レゴ・ブロックを使って両者を文字通りつなげ、そのつながりのストーリーを構築することを可能にする。極端な言い方をすれば、LSPの時空間

において参加者は目標だけでなくそこに至るまでの道のりを、それを作るだけでなくそれについて語ることを通して、擬似体験するのである。前述したように、全ての参加者が理想的な「擬似体験」を持つわけではないものの、この「擬似体験」がワークショップ後の参加者の行動の遂行につながった可能性は高いと考えられる。擬似的にであっても、目標達成までの道のりを実際に作り、それについて他者に語るというプロセスを通して、参加者らはそれを内在化することができる、すなわちその「見通し」を持てると同時に擬似体験であっても「実現できた」という自信を持つ事ができる。その見通しと自信が現実世界に適応する形の行動へと結びついている、と言えまいか。

また安達(2001)は、自己効力感と自己探索行動との間の相関についても論じているが、その中で「自己探索は、自分と職業を関連づけて考える、自分自身についてじっくり考える等の活動を含み、自己理解や自己洞察に関連している。このように自己の外と内に向けられた探索的活動は、職業選択を具現化し実行へ移すのに有効である」(p.327)と述べる。このことは、本論の中で「自分はどのような人間で何をしている時に幸せだと感じ、どのような夢があり、将来何をしたいのかという自己理解を深めないまま、さまざまなプログラムに参加しても、モチベーションは継続できず長期的な効果が見られるとは思えない」と上述していることと適合すると同時に、今回のワークショップで自己理解を基盤としたことの有効性を示唆していると言える。

楠奥(2005)は大学生の年齢層が含まれる「青年期」の主題として、自分とは何者なのか、自分は何になりたいのか、という「アイデンティティー」がテーマになると述べ、アイデンティティーの未発達が職業未決定の現象と密接に関連していると論じる。楠奥はアイデンティティー構築のプロセスを「自分が自分の主人公になっていくということで、つまり自分で自分をつくっていかうとする心の動き」(p.112)と表現するが、LSPの特性と合わせてこのことについて考えると大変興味深い。「自分が自分の主人公になる」というのはまさに（レゴ・ブロックで作った作品としての）自分のストーリーを構築することであり、「自分をつくる」ことは文字通りレゴ・ブロックで自分を表す作品を「つくる」ことであると考えれば、今回のワークショップ

で行ったことは職業選択（的行動）を具現化し実行へつなげる手段としても有効であると言える。

参加者もしくは大学生を、グローバル人材として成長するための行動へと最終的に導くためには、目標を教育者や国から押しつけられるのではなく、そして大学生自身がただ単に目標を定めるだけでなく、その前にしっかりと自己について考えるように促すことが肝要であることが分かる。若者の目を外側へとばかり向けようとする政策や方策は、いわば彼らの内側に存在する源泉を軽視しているだけでなく見逃しているものであると言うことができよう。

今回のワークショップが参加者の「グローバル人材」像に及ぼした影響については様々であるが、一つ言えることは、グローバル人材像は、参加者によって異なる、ということであり、また流動的なものである、ということである。そして、参加者(4)が、「言葉ができなくても自分にしかできないことができるようになるのがグローバル人材であると考えようになり、言語がツールだとしたら、自分が持たなくても通訳を使えばいいと思うようになった」とインタビューで答えていることから分かるように、彼らが自分自身に対して抱くグローバル人材像はグローバル人材育成推進事業で謳われているものと必ずしも合致しない。さらに、明確な定義がないからこそ、自分にもグローバル人材となる素質があるのではないかと思えた、と参加者(1)が述べるように、グローバル人材像は、大学生本人が自分達に一番ふさわしいと思える像を、いわばカスタマイズすべきものではないか。そしてそのカスタマイズする力を育成することこそが、真のグローバル人材育成なのではないだろうか。

6 むすび

いわゆる若者の「内向き志向」を問題視し、彼らの目を外へ外へとのみ向けさせるための刺激や機会のみを供与するだけでは、グローバル人材は育たない。グローバル人材の必要性や英語の重要性をいくら説いたところで、学生一人一人が「自分の」人生においてグローバル人材になることの意味や英語習得の重要性を見いだせなければ、学生は「行動」しない。自分自身の中にある「種」を見いだしそれを育てることなしに、学生がグローバル人材として育つこともない。

本論の参加者らが所属する大学はその半数が海外か

らの留学生であり英語が学内公用語として使用されている。このことから、他の日本の大学の学生に比べて「グローバル人材」ということに対する意識が比較的高いことが予想できる。また参加者はワークショップ参加を自ら申し込み週末の大学構内に足を運んでいる。いわばこの時点で、彼らにはすでに一定のモチベーションや問題意識があったと考えられる。顕在的にせよ潜在的にせよ、参加者らは自らのモチベーションを高め態度や行動を変えたい、という意識を持っていたとすることができよう。これらことを鑑みると、日本の大学生一般に対しても今回のワークショップが同様の成果を持ち得るか否かについてはさらなる検証を要する。しかしながら、これらの限界をもってしても、今回のワークショップの成果と意義が減じるものではないと筆者らは考える。本研究がここ数年の流行とも言えるような「グローバル人材」信奉のあり方に一石を投じるものとなることを期待したい。

<謝辞>

本研究は、立命館アジア太平洋大学・学術研究助成（科研連動型）の助成を受け実施されたものであることについて、ここに記述するとともに謝意を表す。

引用・参考文献

- 1) 産学人材育成パートナーシップ. (2010). —産学官でグローバル人材の育成を— グローバル人材育成委員会、経済産業省：
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf (2014年8月30日参照)
- 2) 文部科学省¹. (2014). 資料2 平成26年度概算要求-グローバル人材育成のための大学の国際化と学生の双方向交流-：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/siryo/_icsFiles/fieldfile/2013/10/24/1340612_01.pdf (2014年8月20日参照)
- 3) 杉村美紀. (2010). 求められるグローバル人材像と日本における高等教育プログラム構築の課題 グローバル人材育成のための大学教育プログラムに関する実証的研究 北村友人（研究代表者）第23章, 193-199.
- 4) 文部科学省². (2014). 日本人の海外留学状況：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/fieldfile/2014/04/07/1345878_01.pdf (2014年8月20日参照)
- 5) 日本能率協会. (2014). 2014年度 新入社員「会社や社会に対する意識調査」結果、安定重視の傾向づく、居心地のよさ求める新入社員～組織・社会

- とのつながりを感じる機会をつくろう～：
http://www.jma.or.jp/news/release_detail.html?id=255 (2014年8月22日参照)
- 6) 日本経済新聞. (2011). 日本の若者は本当に内向きなのか 小倉和夫×鈴木謙介×デビッド・サワーホワイト. 2011/12/14 電子版：
<http://www.nikkei.com/article/DGXBZO37206690S1A211C1000000/> (2014年8月20日参照)
 - 7) 太田浩. (2014). 日本人学生の内向き志向に関する一考察 ―既存のデータによる国際志向性再考―. 日本学生支援機構ウェブマガジン留学交流, 2014年7月号, 40, 1-19.
 - 8) 小林明. (2011). 日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策. 日本学生支援機構ウェブマガジン留学交流, 2011年5月号, 2, 1-17.
 - 9) 太田浩. (2011). なぜ海外留学離れは起こっているのか. 教育と医学, 59(1), 68-76.
 - 10) 文部科学省. (2012). 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). グローバル人材育成推進会議
 - 11) 国際協力機構. (2013). 池上彰と考える「グローバル人材とは何か」 ―グローバル人材となるための第一歩の踏み出し方― 2013年10月10日：
http://www.jica.go.jp/topics/news/2013/20131010_01.html (2014年8月21日参照)
 - 12) 入山章栄(2014). 「中途半端な「グローバル人材」はいらない」 PRESIDENT Online 2014年2月3日号：
<http://president.jp/articles/-/11740?page=2> (2014年8月21日参照)
 - 13) 上久保誠人. (2013). 日本で全く育成できていない「真のグローバル人材」とは. DIAMOND Online 2013年10月30日：
<http://diamond.jp/articles/-/43698> (2014年8月21日参照)
 - 14) 鹿毛雅治. (1994). 内発的動機づけ研究の展望. Japanese Journal of Educational Psychology, 42, 345-359.
 - 15) 速水敏彦. (1993). 外発的動機と内発的動機の間-リンク信条の検証. Bulletin of the School of Education, 40, 77-88.
 - 16) 伊田勝憲, 乾真紀子. (2011). 学習意欲研究における自律性の位置づけ-内発的動機づけの批判的検討を通して. 釧路論集北海道教育大学釧路校研究紀要, 43, 7-14.
 - 17) Harel, I. & Papert, S. (1991). *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation: New York.
 - 18) Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice*, Routledge: London.
 - 19) 安達智子. (2001). 大学生の進路発達過程―社会・認知的進路理論からの検討―. 教育心理学研究, 49, 326-336.
 - 20) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
 - 21) 楠奥繁則. (2005). 大学生の進路選択における自己効力の阻害要因に関する一考察 ―アイデンティティの視点から―. 立命館経営学, 44(2), 105-122.
 - 22) 萩原俊彦, 櫻井茂男. (2008). "やりたいこと探し"の動機における自己決定性の検討の進路不決断に及ぼす影響の観点 から―. 教育心理学研究, 56, 1-13.

受付日 2015 年 4 月 6 日、受理日 2015 年 7 月 16 日

Research Paper

Learning Progression with regard to Cultivating a “Global-Local-Mind”: Essential Competencies for the 21st Century

Hyunjung LIM^A, Aya MORIHARA^B

Abstract: In our rapidly changing society, it is crucial for the education system to respond flexibly and appropriately in order to adapt to the changing social needs. Higher education needs to educate students to acquire the competencies they will need when they start to work such as critical thinking, and collaborative problem solving skills. This paper reports on an educational program conducted in Japan and Korea in 2014 to cultivate “Global-Local-Mind” and practical skills. It also evaluates the program and learning progress of students based on a comparison of students’ self-evaluations. The self-evaluations concerned four competencies in total; three competencies were based on “Fundamental Competencies for Working Persons” (METI, 2006), to which we added practical language skills. Self-evaluations were conducted with eight participants three times: at the beginning (pre), immediately after the overseas training (middle), and at the end of the program (post). The result shows improvement at each learning stage. It is assumed most of students recognized their changes after the overseas training where they were required to use four competencies. The results also indicate that it is essential for the program to offer students opportunities to use their acquired skills continuously.

Keywords: “Global-Local-Mind”, generic skills, PBL, learning progressions

1 Introduction

To approach regional issues without limiting biases, it is necessary to adopt new mindsets and attitudes, so as to be able to view these common issues as relevant to the situations of each individual. The mindset and attitudes conducive to such a perspective include approaching the issues in various regional communities with a global perspective, and collaboratively creating new values by viewing challenges as opportunities.

In this study, we define such mindsets and attitudes as “Global-Local-Mind” (GLM), and conduct effective Project-based Learning (PBL) to improve skills for cultivating and assessing GLM (i.e., GLM Skills). When people have a GLM, they display the capacity and willingness to approach

regional issues from a borderless, global perspective. PBL provides a favorable environment and opportunities for university students, who will play important roles in the global society in the future, to increase their interest in regional communities, and demonstrate creativity and ideas for solving issues by using wider, global perspectives. The study monitors students’ learning progressions and examines the effectiveness of fostering human resources who can meet social needs in the 21st century (i.e., education for 21st century skills) by evaluating students’ overall achievement throughout PBL.

2 Generic skills for cultivating the “Global-Local-Mind”

2.1 Expected human resources for the 21st century

In a globalized society, the ability to collaborate with one another to solve problems through the sharing of knowledge and information is crucial. In

A: Yamaguchi Prefectural University, Department of Intercultural Studies

B: Yamaguchi Prefectural University, Project for Promotion of Global Human Resource Development

recent years, in response to a rapidly changing society, skills that promote such collaborative efforts have come to be particularly valued as a human resource. They are defined as “competencies,” and educational goals are increasingly being established to develop such competencies in students, while movements to design policies that support such skill development are becoming common throughout the world (Katsuno, 2013). From the perspective of “employability skills” in the global society, “generic skills” are gradually being emphasized more and more in career education (Kubota, 2013). Kawashima (2010) states “Generic skills” are also called “transferable skills”, and they are higher-level skills can be applied anywhere to any situation. He also explains that generic skills include creativity, flexibility, independence, team-working skills, communication skills, critical thinking, time management, leadership, planning, and self-management skills.

According to Griffin, McGaw, and Care (2012), The Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills project (ATC21S)[1] asserts that as technological advancements have dramatically changed the nature of social connections, to be successful in the 21st century, learners are now required to develop a new set of skills to better understand each other, and to learn to use technology to work creatively and collaboratively to produce knowledge. After setting and accomplishing their initial goals, learners also need the competency to continuously identify and work towards solving new challenges. The ATC21S project emphasizes “collaborative problem solving” (CPS) and “learning using digital networks” as a part of 21st-century skills, and specifically identifies 10 skills within four categories (Table 1). The ATC21S project framework not only describes each skill, but also examines opportunities for education programs and assessment methods to successfully promote these 21st century skills as a part of their educational goals. Particularly, the ATC21S project

Table 1 ATC21S framework based on KSAVE

Categories	Skills
Ways of thinking	1. Creativity
	2. Critical thinking, problem solving, decision-making
	3. Learning and innovation
Ways of working	4. Communication
	5. Collaboration
Tools for working	6. Information and communications technology (ICT)
	7. Information literacy
Living in the world	8. Citizenship
	9. Life and career
	10. Personal and social responsibility

(Griffin, McGaw, and Care Ed., 2012)

suggests a framework to evaluate 21st-century skills based on the perspectives of Knowledge, Skill, Attitude, Value, and Ethics (KSAVE) (Binkley et al., 2009). It also emphasizes the importance of “knowledge-building environments” that can be used to cultivate 21st-century skills through the creation of valuable new knowledge, products, and ideas. Knowledge-building environments are expected to bring out learners’ potential, and they may significantly influence current educational systems and assessments.

Along with the trend of nurturing human resources for the 21st century, Japan also puts emphasizes transferable competencies and many other skills; and even though these skills are called by different names, the concepts remain similar and have the same roots (Kajiware, 2011). The Central Education Council (2008) states that generic skills are not only “important skills for both academic and career education” but are also “transferable.” Yamaji (2012) claims the contents of generic skills are diverse. Shimizu (2012) explains what generic skills are considered more relevant with “employability” or social skills, depending on the country. He also states that “Diploma Policy,” “Employability skills,” and “Fundamental Competencies for Working Persons” in Japan can be considered as generic skills. The “University Reform Implementation Plan” for the 21st century

(2013) clearly demonstrates that the ideal skill sets required for success in the 21st century would educate students to be proactive, lifelong learners, and to be able to “communicate independently of languages, generations, status, or positions.” It also states that in order to cultivate students’ abilities to think proactively and respond effectively to diverse situations, it is essential for teachers to communicate effectively with students and modify current educational approaches to include an active learning style based on solving problems, so that students can grow intellectually by inspiring each other. In other words, higher education institutions, such as universities, are strongly encouraged to promote not only basic academic skills and specialized knowledge and techniques, but also versatile ideas and social skills, motivations, and attitudes.

As described above, the movement towards 21st-century skills and assessment has attracted attention from researchers, governments, and national organizations over the world (Griffin, McGaw and Care Ed., 2012; Griffin and Care Ed., 2015). However, the implementation of programs to help students acquire these 21st-century skills has been limited (Bennet and Gitomer, 2009), especially as the associated educational models and assessment methods at both the local and international levels are still evolving.

2.2 Skills to cultivate the “Global-Local-Mind”

This study introduces a trial program and assessment for generic skills for both local and international levels as skills to cultivate GLM. As generic skills, we include 15 skills in four distinct areas: 12 skills of “Fundamental Competencies for Working Persons” and three skills of “practical language.” “Fundamental Competencies for Working Persons” (the Ministry of Economy, Trade, and Industry, 2006) consist of the “Action: ability to step forward” (initiative (I), ability to influence (AI), and execution skills (E)), “Thinking: ability to think

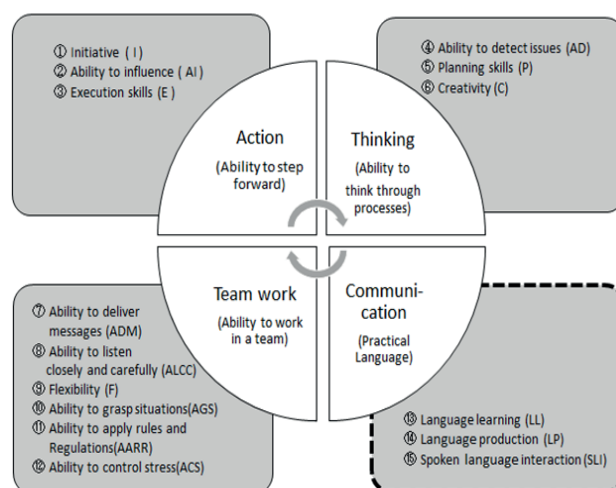


Fig.1 15 skills to cultivate GLM

through processes” (ability to detect issues (AD), planning skills (P), and creativity (C), and “Team work: ability to work in a team” (ability to deliver messages (ADM), ability to listen closely and carefully (ALCC), flexibility (F), ability to grasp situations (AGS), ability to apply rules and regulations (AARR), and ability to control stress (ACS). According to a recommendation from the Language Upbringing Cooperation Council (2007), language proficiency is defined as “the competency to deepen individual thinking and the ability to communicate with others by using a language based on knowledge and experiences, critical thinking, senses, and feelings.” This study adopts the definition of practical language proficiency, as the “capacity to establish relationships with others and create meaning by using a foreign language.” Thus, “Practical language” includes the three skills of “language learning (LL),” “language production (LP),” and “spoken language interaction (SLI).” Figure 1 outlines the framework of the 15 skills to cultivate GLM.

3 Approaches to cultivating the “Global-Local-Mind”

This study uses PBL as a learning style to implement the program at both the regional community level and global level. To allow students

acquire overall competency, it is essential to establish a system for students to learn and evaluate themselves. PBL emphasizes a learning process that promotes specific learning goals. Tsuda (2010) reports that PBL is effective for motivating students to acquire skills using self-learning techniques.

3.1 Study participants and schedule for the PBL

The study was conducted over a period of seven months, from June to January 2014, and consisted of the following activities: pre-learning preparations, local learning activities in Korea for eight days, and

post-learning activities that included a presentation and a final report. Eight students participated in the program. Each of these students had studied Korean as a foreign language, and had participated in Korean society classes at Yamaguchi Prefectural University (YPU); one senior had studied in Korea for a year, and the remainder of participants included one junior, five sophomores, and one freshman. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) scale (2014) for Korean as a foreign language, six students were at B1 (intermediate) and two students were at C1 (Advanced) levels.

Table 2 Schedule of the PBL

Time	Theme	Learning Goals	Contents	Details
Self-evaluation (Pre-learning)				
Jul.– Aug.	Pre-Learning (Preparation)	Exploring regional issues	Researching for introducing Yamaguchi Precinct	Creating original brochures to introduce regional resources
		Reviewing relevant regional resources and history to create new value	Preparing and rehearsing of presentations to introduce Yamaguchi in a foreign language	Creating display posters and presentations
Sep. 23- 29	Field Learning (Activities in Korea)	Considering regional issues from a global perspective	Seminar with Korean and Japanese students on the theme:	Commitment to taking action for the betterment of society
			“Creating a lively community” through community development and reconstruction	
		Delivering regional values to the world	Participating in the “community market”	Analysis of surveys on the “community market” and “experiencing Japanese culture”
		Communicating by transcending the barriers of language, generations, and status	Experiencing Japanese culture	
Self-evaluation (Mid-learning)				
Oct.– Jan.	Post-learning (presentations and final reports)	Continuing to be actively involved in community development and regeneration	Developing ideas for regional development and developing a presentation to demonstrate these ideas	Continuing to develop ideas for regional development, delivering a presentation about these ideas, and
				writing a final report about project activities
Self-evaluation (Post-learning)				

The PBL was carried out in Changwon City, Korea, over a period of nine days in September 2014. This fieldwork evaluated the study's effectiveness for cultivating GLM. Changwon City was chosen because of its sister city partnership with Yamaguchi City in the Yamaguchi Prefecture. The city shares similar problems (such as depopulation and hollowing) with Yamaguchi City. To promote successful and sustainable community development, the mindsets and attitudes taught to students using PBL were important. Both Japanese and Korean university students who were living in those cities shared their regional problems while taking into account global perspectives, and focused their efforts on activities that would promote community development and reconstruction. Table 2 outlines a detailed schedule of the PBL. (Please refer to Lim, Morihara, and Yoshida, 2014 for more details.)

3.3 Assessment of GLM Skills in the Learning Process

Assessment becomes meaningful when its purpose is to develop the capacity of learners (Griffin, McGaw and Care Ed., 2012). To strengthen regional community relationships, it is crucial to include assessment methods that monitor the learning process (Earl, 2003; Earl and Katz, 2006). Furthermore, the assessment makes it possible to achieve improved results by challenging students to ensure that their performance exceeds previous performances, rather than simply narrowing the gap between learners' current performance and the achievement of learning goals (Griffin, McGaw and Care Ed., 2012).

Considering assessment as a tool for cultivating skills, this study uses student self-evaluations to assess how GLM Skills are acquired at various learning stages of a project. The assessment involved 45 skills: each skill contains three descriptions. Specific skill descriptions are outlined in Appendix 1. Student rated themselves based on these 45 skills using the following five-point scale:

“strongly agree” (2), “agree” (1), “neutral” (0), “disagree” (-1), and “strongly disagree” (-2). Higher points indicated higher rated abilities.

3.4 Assessment of GLM Skills in the Learning Process

The perspectives of “Portability,” “Dependability,” and “Sustainability” are essential for setting learning goals. According to Miyake & Pea (2007), “Portability” refers to the ability of learners to “transport” their learning outcomes into real-world situations when required. “Dependability” refers to learners' ability to consistently use their learning outcomes appropriately, and “Sustainability” refers to learners' ability to develop their skill sets by adjusting learning outcomes to current situations and needs.

In this study, the final self-evaluation comprised three questions about “Portability,” “Dependability,” and “Sustainability.” These questions were (1) “Will you use these experiences by participating in projects for other classes and workplaces in the future?” (Portability) (2) “Will you use the skills you learned in this project (e.g., teamwork, research skills, output skills, and presentation skills) in daily life, other classes, and in the workplace when dealing with new issues in the future?” (Dependability) and (3) “Do you consider the issues and outcomes in this project as your own problems, and do you plan to continue to put effort into solving these problems?” (Sustainability) The specific learning activities below are applicable to each question: (1) studying the Korean model for community rebuilding and applying solutions to students' own communities; (2) introducing student knowledge to Japanese and Korean regions, and using the Korean language in real situations; and (3) continuing project activities after training is complete (e.g., suggesting how to apply ideas developed during the project in their own communities as a part of post-learning activities).

Table 3 Assessment of GLM Skills in a learning process

ANOVA of Self-evaluation of GLM Skills

GLM Skill		project learning stages								F-statistic	Multiple comparison
		Pre(n=8)		Middle(n=8)		Post(n=8)		合計			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Action (Ability to step forward)	1)I	3.46	0.94	3.96	0.45	3.92	0.53	3.78	0.69	1.35	
	2)AI	3.46	0.56	3.88	0.67	4.00	0.50	3.78	0.60	1.91	
	3)E	3.67	0.96	4.21	0.43	4.08	0.50	3.99	0.68	1.43	
Thinking (Ability to think through process)	4)AD	3.25	0.30	3.92	0.50	3.96	0.63	3.71	0.58	5.21*	<u>pre</u> <u>Middle</u> <u>post</u>
	5)P	3.21	0.71	3.71	0.68	3.75	0.66	3.56	0.70	1.56	
	6)C	3.33	0.84	3.88	0.56	4.29	0.60	3.83	0.76	4.02*	<u>pre</u> <u>Middle</u> <u>post</u>
Teamwork (Ability to work in a team)	7)ADM	3.25	1.04	3.63	0.63	3.79	0.56	3.56	0.77	1.04	
	8)ALCC	3.50	0.96	4.08	0.53	3.83	0.53	3.81	0.72	1.39	
	9)F	3.67	0.50	4.13	0.75	4.00	0.50	3.93	0.61	1.25	
	10)AGS	3.83	0.50	4.21	0.43	3.92	0.43	3.99	0.47	1.49	
	11)AARR	3.79	0.85	4.21	0.59	3.92	0.66	3.97	0.70	0.73	
	12)ACS	3.75	0.56	4.04	0.65	4.08	0.68	3.96	0.62	0.66	
Communication	13)LL	3.79	1.04	4.08	0.75	4.21	0.47	4.03	0.77	0.59	
	14)LP	3.63	1.05	3.88	0.71	4.04	0.70	3.85	0.82	0.51	
	15)SLI	3.04	1.20	3.75	0.71	3.88	0.59	3.56	0.92	2.12	

* $p < .05$; All degrees of freedom(df)(2, 21)

The GLM skills learned were also assessed using the aforementioned five-point scale. Additionally, to assess the transfer of skills as “Preparation for Future learning,” when students chose “strongly agree” (2), or “agree” (1), they were asked how they specifically plan to use those skills. The assessment of GLM Skills in the learning process and a comprehensive assessment of GLM Skills regarding its transferability are examined in greater depth below.

4 Analysis and results

4.1 Assessment of GLM Skills in a Learning Process

Table 3 contains an analysis of self-evaluations during the three learning stages for the 15 GLM Skills. The results of analysis of variance indicates that (4) AD (ability to detect issues) and (6) C (creativity) had 5% of significant differences. The results of multiple comparison (5% levels) using Tukey test showed that the average score of (4) AD increased in the middle stage from the pre-learning

stage, and significantly increased in the post-learning stage from the middle stage. (4) AD has three descriptions: “is able to clarify the issues being researched,” “knows how to collect and analyze information to detect problems and issues,” and “seeks the opinions of others to clarify pertinent issues.” This indicates that in this PBL exercise, students were considering through the whole program what they could do for regional vitalization. On the other hand, (6) C shows significant differences only in the pre-learning and post-learning stages. In C, three skills are included: “is able to blend various things (e.g. items, ways of thinking, and techniques) to create a new thing,” “is able to shift from common knowledge and traditional ideas to create new ideas and solutions,” and “can discover something new by paying attention to areas not focused on before.” A comparison of the averages of pre-learning ($M = 3.33$) and post-learning ($M = 4.29$) showed a difference of 0.96, and these skills improved the most. An analysis of the results in the context of

these learning activities showed that the above results are most likely due to the fact that students made original brochures about the community during pre-learning activities, and made suggestions to the community as a part of post-learning activities. Focusing on each of the identified 15 skills, self-evaluation rankings of all skills at the mid-learning and post-learning stages appeared to be higher than the rankings at the pre-learning stage. However, the averages of (1) I, (3) E, (8) ALCC, (9) F, (10) AGS, and (11) AARR do not show a consistent trend of post > middle > pre. This might be because the contents and activities before middle and post evaluation are different. This PBL required students to active interact with local residents, and in the post learning stage, participants focused more on “writing a final report” and making a presentation. Depending on the contents and activities, the PBL exercise had a strong influence on students’ self-evaluations.

4.2 A comprehensive assessment of transferable GLM Skills

As mentioned previously, only in the pre-learning activities was the survey of “Portability,” “Dependability,” and “Sustainability” conducted. The results were analyzed to assess the program overall. The results are shown in Figure 2.

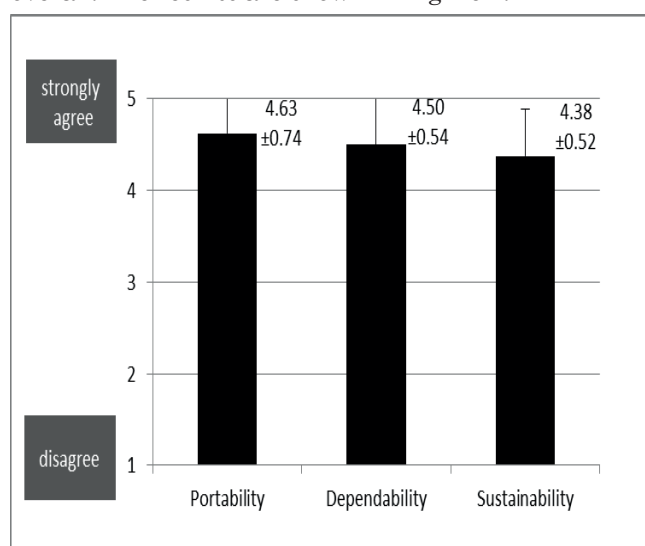


Fig. 2 A comprehensive assessment for transferable GLM Skills [2]

The average of “Portability (M=4.63, SD=0.74),” “Dependability (M=4.50, SD=0.54),” and “Sustainability (M=4.38, SD=0.52)” increased by 4.0, indicating that participants feel “Dependability.” With “Portability,” the highest average, skills were transferable. Some comments by participants were as follows: “I would like to use the skill to grasp the overall situation and understand my role in preparing and conducting activities,” “I would like to continue applying my research and using skills I have learned,” and “I would like to be involved in community development activities while studying abroad.”

For “Dependability,” many participants answered “presentation skills,” “I would like to see information through another person’s perspective,” and “I would like to use the ability to influence and involve others to accomplish projects as a team.”

For Sustainability, participants made comments such as “I found it important to continue my involvement in similar activities, instead of only participating in this project,” “I would like to keep learning about Yamaguchi and contribute to community activities that will make it better,” and “By sharing these regional issues, we can interact deeply at both regional and international levels.” Many of the comments indicated that participants planned to conduct extensive activities in the future.

5 Conclusion

The study introduced a program for cultivating skill competencies that meet the needs of the 21st century. Two types of assessments were used: self-evaluations at various learning stages, and a comprehensive assessment from a holistic perspective that considered the continued transference and application of these skills.

The results can be examined from three perspectives. First, PBL was the method used to focus the learning process, and it proved effective in conveying GLM Skills and achieving learning goals.

Second, it is possible to visualize GLM Skills and provide a meta-cognition of these skills. Third, the results indicate that there are gaps between individual student learning, depending on the proficiency level of each participant. From those findings, it can be interpreted that it is important to offer scaffolding, which supports individual learning that is matched to student's proficiency levels. The results also clarify that skill development does not necessarily increase through learning activities; however, the nature of learning activities at various stages of learning influences the effectiveness of skills acquisition. The limitation of the study was that only eight students participated in it. In future research, we need to include more participants in order to explore the concept of self-consciousness in learning experience, the degree of experience required by students, and the types of activities that are effective. A formative assessment with rubrics and portfolios is also needed.

Footnotes

[1] The ATC21S project was formed with 250 researchers to help teachers and education systems improve student learning in essential skills for 21st century. (<http://www.atc21s.org/>)

[2] The line graph shows the averages of all participants, and the standard above the bar graph.

References

- 1) Bennet, R. E., & Gitomer, D. H. (2009). Transforming K-12 assessment. In C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Eds.), *Assessment issues of the 21st Century*. New York: Springer Publishing Company.
- 2) Binkely, M., Erstad, P., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2009). *Developing 21st century skills and assessments*. White Paper from the Assessment and Learning of 21st Century Skills Project.
- 3) Council of Europe (2014). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Retrieved March 19, 2015 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- 4) Earl, L. M., (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 5) Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 6) Griffin, P., & Care, E. (Eds.) (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills - Methods and Approach*. Dordrecht: Springer.
- 7) Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- 8) Kajiwar, N. (2011). A Trial on Integration of Social Literacy and Career Education-by Practice on a Graduate University. *Japan Professional School of Education*, 4, p.81-96.
- 9) Katsuno, Y. (2013). Shakai no henka ni taiousuru shishitu ya nouryoku wo ikusei suru kyouiku-katei-hensei no kihon-genri [Basic Principles of Curriculum Formation to Foster Qualities and Abilities to Apply Social Change (Fundamental Study of Curriculum Formation)]. *2014 Project Study Report: National Institute for Educational Policy Research*. Retrieved March 12, 2015 from <http://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf> (In Japanese)
- 10) Kawashima, T. (2008). Outcome-Based Approach in Japanese Higher Education: Emerging Concerns and Challenges. *Kobe University Repository*, 17, p.31-42.
- 11) Kubota, Y. (2013). The Significance and Problems of Developing Generic Skills at University. *Departmental Bulletin Paper at Aichi University of Education* 3, P.63-70.
- 12) Language Upbringing Cooperation Council (2007). Proposed Measure for Developing for Language Proficiency (Report) (modified version). Retrieved March 17, 2015 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm
- 13) Lim, H., Morihara, A., & Yoshida, K., (2014). Kaigai fieldwork wo tooshite hagukumu Global-chiiki-mind program kaiatsu no kokoromi [The Report on Developing Programs to Cultivate "Global-Local-Minded Students" through Overseas Fieldwork]. *Academic Archives of Yamaguchi Prefectural University* 8, P55-63. (In Japanese)
- 14) Ministry of Economy, Trade and Industry (Ed.) (2006). Shakaijin kisoryoku ikusei no tebiki- nihon no shourai wo takusu wakamono wo sodaterutameni [Fundamental Competencies for Working Persons- Fostering a Young Generation to Lead the Japan in the Future]. Asahi Shimbun Publications Inc. (In Japanese)
- 15) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2008). Gakushi-katei-kyouiku no kouchiku ni mukete (toushin). [A Report on Establishing Baccalaureate Degree Programs by the Central Council for Education]. Retrieved March 17,

- 2015 from
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
(In Japanese)
- 16) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2013). Daigaku kakumei jikkou plan [University Reform Implementation Plan]. Retrieved March 17, 2015 from
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm (In Japanese)
 - 17) Miyake, N., & Pea, R. (2007). Redefining the learning goals of long-term learning across different fields of activity. In Proceedings of CSCL-2007. (Computer-Supported Collaborative Learning). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. p. 96-103.
 - 18) Shimizu, Y. (2012). The Development and Spread of the "Generic Skills" and its Political Background. Annual Bulletin, Graduate School of Education, Tohoku University, 61, 1. p275-287.
 - 19) Tsuda, J. (2010). Project based gakushu no portfolio hyouka to kyouiku portfolio [Portfolio Assessment and Educational Portfolio of Project Based Learning]. Research Institute for Faculty Development University, *Education Study Annual Report*, p. 16, 81-89. (In Japanese)
 - 20) Yamaji, H. (2014). Active Learning towa nanika [What is Active Learning]. *JUCE Journal*, 1. p2-7.

Received on 24th April 2014 and accepted on 23rd July 2014

実践報告

スポーツを通じたグローバル人材の育成
～青年海外協力隊スポーツ隊員の事例紹介～(1)
青年海外協力隊に期待すること

黒田 次郎^A

Global Human Resource Development through Sport
The Case Study of Japan Overseas Cooperation Volunteers
(The Expectations of Japan Overseas Cooperation Volunteers)

Jiro KURODA^A

Abstract: The purpose of this study is to explain the activities of the Japan Overseas Cooperation Volunteers (JOCV) which create global human resource development. The JOCV is a part of Official Development Assistance and is in the overseas volunteers dispatch system. The Japan International Cooperation Agency (JICA) is in charge of dispatching JOCV. The Cooperation is provided in ten fields: planning and administration, commerce and tourism, public and non-profitable utilities, human resources, agriculture, forestry and fisheries, health and medical care, industrial production, social welfare, and energy. More than 120 occupations are involved in all. Approximately 40,000 JOCV have been dispatched to 88 countries worldwide. The volunteers are assigned to developing countries for a period of two years, carrying out a “Plan, Do, See” course of action. Living and working with the local people, they participate in cooperative activities and gain competencies in management, negotiation and problem solving in their work and personal relations. Furthermore, as their language skills improve, their outlook broadens with their proficient communication ability. The JOCV’s activities in developing countries are very effective at creating a globally competent person. JOCV’s activities will contribute to develop global human resources in the future.

Keywords: Global Human Resource Development, Japan Overseas Cooperation Volunteers, Japan International Cooperation Agency

1 はじめに

近年の世界情勢のなかで、開発途上国や新興国に対するボランティアの考え方、取り組み方が変化してきている。

海外協力隊事業は、開発途上国からの要請に基づいて、技術を身につけた心身ともに健全な青年を派遣し、相手国の人々と生活と労働を共にしながら、外国との親善や相互理解を深め、日本青年の国際的視野を滋養することを目的としてきたが、近年ではよりグローバ

ルな人材を育成するため、途上国や新興国に一定の影響力を維持するための戦略目標を達成するためにも重要だとされている。

このグローバル人材の育成のために、青年海外協力隊の中でも特にスポーツ隊員の事例と取り組みが、新たなボランティア事業の意義や方向性のヒントとなる。

本稿では青年海外協力隊スポーツ隊員の事例から、グローバル人材育成のために求められる人材とはどのようなものか、さらにスポーツ隊員の活躍と現状、そして彼らに対する期待と展望を明らかにする。

A: 近畿大学産業理工学部

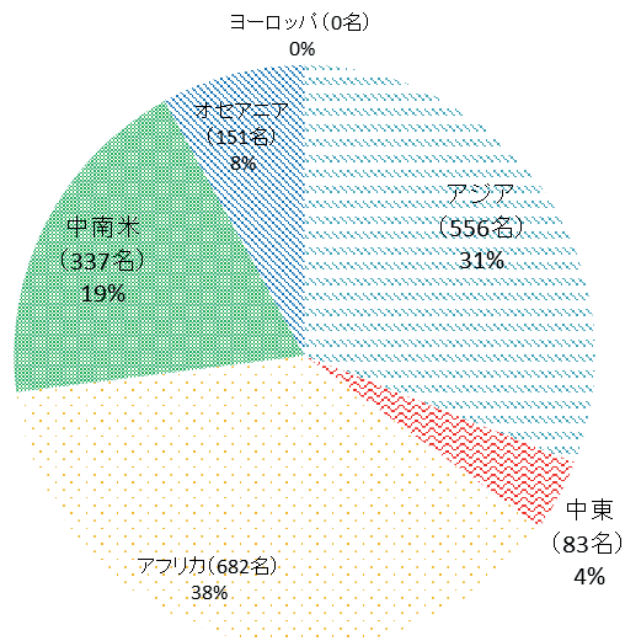


図 1-1 派遣地域別集計表（派遣中）（青年海外協力隊事務局（2014）JICA ボランティアより）

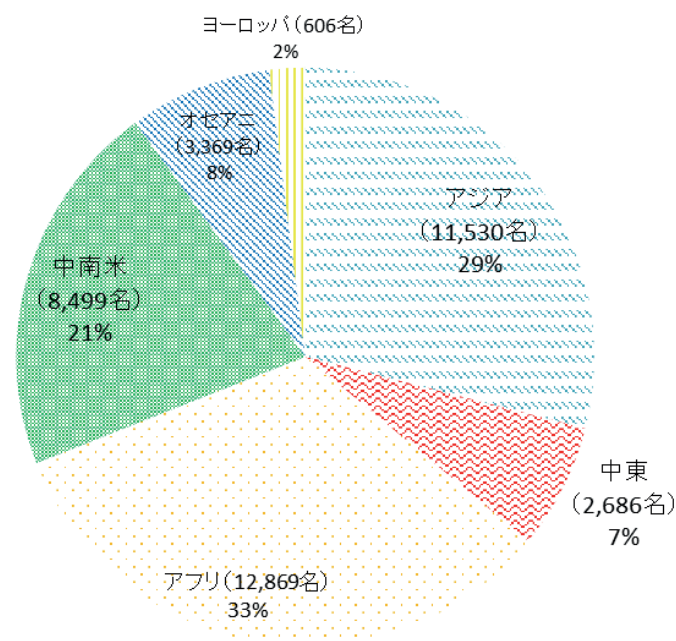


図 1-2 派遣地域別集計表（累計）（青年海外協力隊事務局（2014）JICA ボランティアより）

2 ボランティア事業の目的

青年海外協力隊は、政府開発援助（ODA：Official Development Assistance）の一環として行われているもので、海外ボランティア派遣制度である。この派遣

は、外務省所轄の独立行政法人国際協力機構(JICA)が行っており、農林水産、保健・医療、人的資源など 120 以上の職種で募集されている。これまでに世界 88 カ国、約 4 万人を派遣してきた。

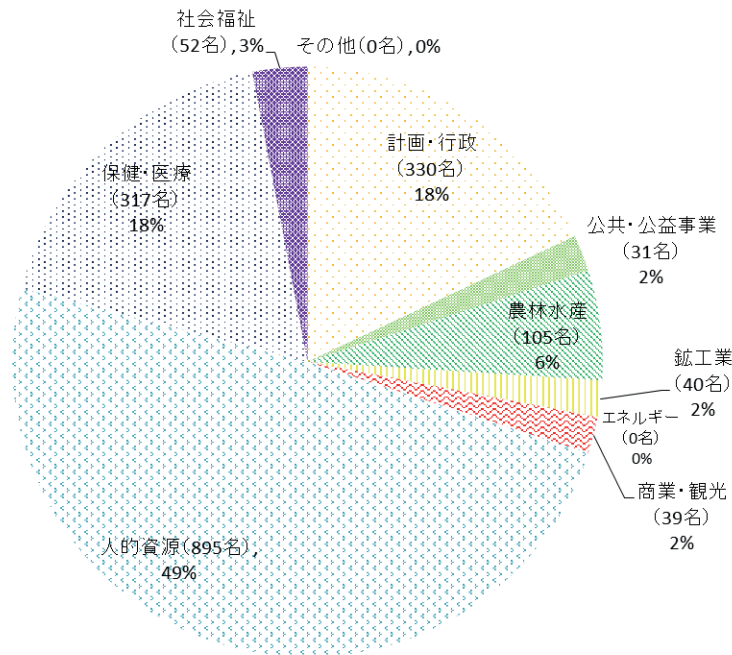


図 2-1 分野分類別集計表（派遣中）（青年海外協力隊事務局（2014）JICA ボランティアより）

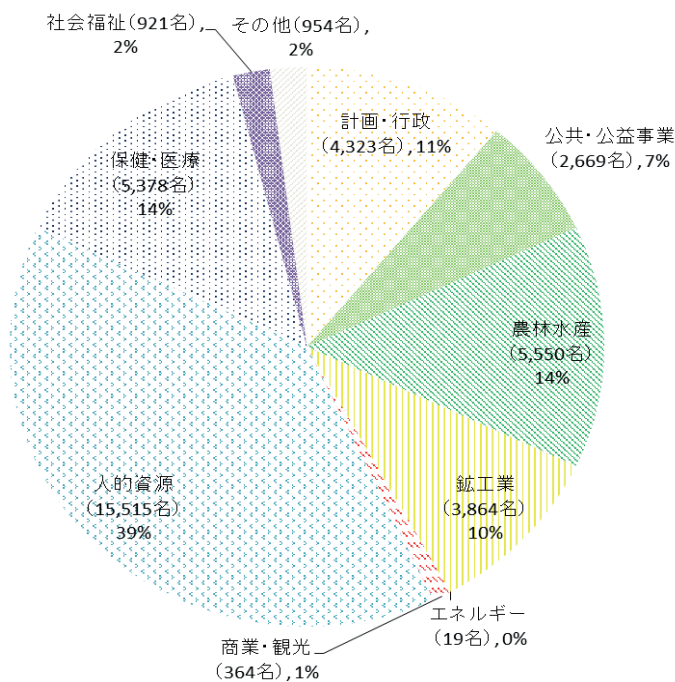


図 2-2 分野分類別集計表（累計）（青年海外協力隊事務局（2014）JICA ボランティアより）

もともと日本の国際協力は、1954年10月6日に日本が「コロンボ・プラン」に加盟したことでスタートした。コロンボ・プランとは、正式名称を「アジア及び太平洋の共同的経済社会開発のためのコロンボ・プラン」というもので、技術協力を通じてアジア太平洋地域諸国の経済・社会開発を促進し、その生活水準を

向上させることを目的として、開発途上国援助のために組織された国際機関である。

日本がコロンボ・プランに加盟した日は、後に「国際協力の日」と制定されているが、青年海外協力隊は1965年から始まっている¹⁾。

同年に開設された日本青年海外協力隊(JOCV)は、

74年に国際協力事業団(JICA)に引き継がれ、名称も青年海外協力隊となり、重要な事業のひとつとなっている。派遣地域はアジア、アフリカを中心に、中南米、中東などにも及び、その分野別活動範囲は人的資源や保険・医療、さらに行政、農林水産など多方面に渡っている。

JICA ボランティア事業の目的は、派遣する相手国との「お互いの価値観・生活様式・文化を尊重し、直接ふれあい、交流しながら、貧困問題、環境問題などその国の抱える問題に取り組み、経済や社会の発展に貢献することを目的としたボランティア」¹⁾である。

その目的のために、計画・行政、商業・観光、公共・公益事業、農林水産、鉱工業、エネルギーなどさまざまな分野の人材を募集し、アジア、中東、アフリカ、南米など多くの国に派遣している。

派遣される隊員は年2回、青年海外協力隊、シニア海外ボランティア、日系社会青年ボランティア、日系社会シニアボランティアの4部門で募集される。いずれもアジア、アフリカ、中南米、中東など派遣先の国々の人々のために、自分の持つ技術や経験を活かし、現地の人々と生活をともにしながら協働して開発途上国の国づくりに協力することとされており、そのための協力分野として、農林水産、教育、医療、それにスポーツなども含まれているのである。

3 スポーツ隊員の役割と国際協力

青年海外協力隊のスポーツ部門は、現在大きく3分野に分類され、さらに28業種に分類できる²⁾。

もともと JICA ボランティアにスポーツ部門が取り入れられたのは、それほど新しいことではない。1968年には中米のエルサルバドルにソフトボールの指導隊員が派遣されており、1970年にはフィリピンに野球指導のために隊員が派遣されている³⁾。

それ以来、アフリカ、中南米、アジア、東欧など36カ国に延べ278人の野球・ソフトボール指導者が派遣されている。ことにアフリカでは、日本の若者を「アフリカの友人」と呼び、JICA ボランティアなしでは野球やソフトボールの発展は考えられなかったと言われている。

これらの JICA のボランティア活動には、2013年に国際野球連盟から特別賞が授与されている。

2013年12月にミャンマーの首都ネピドーで開催

体育	体育、体育医学、エアロビクス
スポーツ	陸上競技、スキー、体操競技、水泳、シンクロナイズド・スイミング、水球、テニス、卓球、バドミントン、バレーボール、バスケットボール、ソフトボール、野球、ハンドボール、サッカー、ラグビー、ボクシング、レスリング、アーチェリー
武道	柔道、空手道、合気道、剣道、重量挙げ

図3 スポーツ部門の分類表

された第27回東南アジア競技大会(SEA Games)や、翌2014年1月に開催された第7回アセアンパラリンピック(APG)は、青年海外協力隊の活動が実際に実を結んだ大会でもあった。東南アジアのオリンピック・パラリンピックとも呼ばれる同大会には、東南アジアの11カ国が参加しているが、このうちラオス、カンボジア、ミャンマーの3カ国には6人の青年海外協力隊員とシニア海外ボランティアが、各国の選手をサポートした。

ラオスでは、隊員が女子柔道選手を指導し、競技部門で金メダル1個、銅メダル3個を獲得している。カンボジアでは、青年海外協力隊員がカヌー競技の代表チームを指導し、ミャンマーではナショナルチームの柔道を指導した。

これらの隊員による指導は、SEA では3カ国合わせて9個のメダルを、APG では23個のメダルを、それぞれの大会で獲得することに貢献している。

もちろん青年海外協力隊の活動は、大会でのメダル獲得を目指すといったものではなく、これらはあくまで活動の成果である。

青年海外協力隊スポーツ部門は、体育、スポーツ、武道の3分野になる。

このうち体育は学校の教員、スポーツと武道は各種スポーツコーチの立場で協力活動を進めるものとなっている。

また、3分野に分類されるスポーツは、次のようなものである。

「体育」分野の隊員には、国または地方の教育機関などに籍をおき、体育教育全般にわたって計画的及び実践に携わり、またその教育実績と指導力が問われる。「スポーツ」分野の隊員は、各スポーツ連盟や協会のもとで地域の学校やクラブと連携を図り、社会教育の一

環として健全な青少年の育成の場を提供するため、スポーツの技量とともに企画や管理、運営といった能力も問われる。

「武道」分野の隊員は、スポーツ連盟や協会のもとで道場における活動と武道の普及に携わり、広い知識と高度な技術を備えた人材が求められている。これは要請国の治安機関のもとで指導する機会も多いためである。

国際協力におけるスポーツは、「平和領域、政治領域、市民社会領域、社会・経済領域、保健領域の課題をよりよい方向に導くことを目的に実施される」⁴⁾ことから、スポーツによって敵対する民族が互いの存在を知り、共通の競技を行うことで敵対する民族に対する認識の変化を生じさせる効果があるとされている。

この国際協力におけるスポーツのソフトパワーこそが、青年海外協力隊のスポーツ指導者に求められる資質ともいえるものだろう。また要請国からは、スポーツ指導員としての技量以上に、これらソフトパワーを前提とした隊員の活動が求められているのである。

4 スポーツを通じた人材育成

JICA のボランティア活動によって、途上国の人々の国際的な意識を変革した事例も少なくない。

もともと文部科学省の「スポーツ振興基本計画」のなかには、次のような一節がある。

「スポーツは世界共通の文化の一つであり、言語や生活習慣の違いを超え、同一のルールの下で互いに競うことにより、世界の人々の相互の理解や認識を一層深めることができるなど、国際的な友好と親善に資する」⁵⁾。

スポーツを行うことや、さらにスポーツを見て楽しむこと、そしてスポーツを支援することは、国民生活の質的向上に有意義であると規定し、さらにボランティアとしてスポーツの振興に積極的にかかわることは、自己開発や自己実現を図ることを可能にするまで記載している。

その事例として、JICA のアフリカ・ブルキナファソでの野球指導ボランティアがある。

西アフリカにあるこの小さな国は、トーゴ、ガーナ、コートジボワールなどと国境を接する海のない国である。1960年にオートボルタ共和国として独立し、1984年に現在の国名に改称している。

このブルキナファソで野球が始まったのは、1993年のことである。N'DIAYE IBRAHIM 氏が最初のチームを発足させ、またリトルリーグを創設している。やがて 2004 年に同国の野球・ソフトボール連盟が発足しているが、2007 年に青年海外協力隊の野球隊員がはじめて派遣された。さらに 2010 年、2012 年にも野球隊員が派遣され、クラブでの指導や市内高校での野球の普及活動も行われている。

野球隊員とはいえボランティアとしての活動は野球指導にとどまらず、選手登録をしている青少年の高校進学を支援したり、感染症啓発、さらに整備された野球専用グラウンドの建設など、さまざまな分野にまで広がっている⁶⁾。

途上国では、とかく農業や工業などの産業や技術面での指導が求められがちだが、途上国だからこそ、スポーツ指導というボランティアが大きな効果も発揮することがある。

ワールドカップを引き合いに出すまでもなく、ブラジルは世界に冠たるサッカー王国であるが、このサッカーがブラジルの経済成長を後押しし、いまや世界経済を牽引する新興国にまで押し上げているという見方もある。

あるいは 90 年代初頭のボスニア・ヘルツェゴビナの内戦では、市街戦の影響が子どもたちまで及び、「another war」と呼ばれるもうひとつの戦争を生み出していた。家庭内暴力である。この問題に解決の糸口を与えたのが、やはりサッカーだと言われている⁷⁾。

外出が限られた子どもたちを対象に、地方自治体がサッカーのできる機会を提供することで、子どもたちに笑顔が戻り、「もう一つの戦争」を解決に導いたのである。

このようにスポーツには、政治や経済を成長させ、あるいは戦争をも解決するだけの力が秘められている。ここ数年、世界各地でスポーツの優位性を国づくりに応用する動きが高まっているが、2000 年の国連決議で「教育、健康、開発、平和を創造する手段としてのスポーツ」が採択されたためでもある⁷⁾。

以来、国連には「スポーツ特任大使」が配置され、またカナダやオーストラリア、ノルウェーなどが「スポーツを通じた開発」に積極的に取り組んでいる。紛争・復興地域や貧困地域、難民キャンプなどでスポーツ活動を推進する動きも進んでいる。

スポーツを通じて、ルールを守り、フェアプレーに徹し、またコミュニケーションの能力を付けることなどで、実生活でもルールに基づく社会が自然と作り上げられるようになっていく。それがスポーツの大きな力でもある。

これらの効果が期待されるからこそ、国際ボランティアにもスポーツ指導者が求められるわけだが、逆に青年海外協力隊員にはこれらの期待に応えられる資質が求められていることにもなる。

5 ボランティア経験で自己実現

JICA 青年海外協力隊の派遣期間は、通常は2年間、訓練期間と合わせて約2年3カ月となっている。要請国に派遣され、約2年後には帰国または他の職業に就くことになるが、このボランティア経験は隊員のその後の人生を大きく変えるケースもある。

もともと国際協力事業のなかにスポーツを導入したのは、国連教育科学文化機関(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : ユネスコ)で、1945年に教育、科学、文化の協力と交流を通じて、国際平和の実現と福祉の促進を目的として設立された。

ユネスコは1952年に、教育部門に体育・スポーツ関連センターを設けたが、これがユネスコによるスポーツの最初の取り組みだといっている。スポーツを青少年の健全育成の手段として採用したのである。

その後ユネスコ主導のもとで、国連機関によるスポーツ国際協力が実施され、スポーツの普及とそれによる世界平和への認識を確固たるものとしてきた。2001年には国連内に「開発と平和のためのスポーツに関するタスクフォース」が設置され、2003年には「スポーツと遊びに接するのは人間の基本的権利であり、スポーツを通じて開発、平和、教育、健康を促進することを全ての関係者に求める」ことを謳う「マグリンゲン宣言」も採択されている⁸⁾。

日本では、これらの国際機関の動きと協力しながら、海外ボランティア事業を展開してきたが、とくに日本の戦後復興が世界の奇跡と呼ばれるほど注目を集め、またアジアに対する贖罪意識も込められ、「青年の手で戦争の後始末を」というスローガンのもとに、ボランティア事業が展開されてきたという面もある⁹⁾。

これらのボランティア事業の発足時と比較すれば、

今日ではボランティア事業はその使命を終えたといった意見もあるが、逆に海外ボランティア事業がますます重要になってきたという見方もある。

海外に青年がボランティア隊員として進出することは、日本のファンを増やし、グローバルな人材を育成していく上で、重要な意味を持つというのである。国際社会で中国等の新興国が台頭し、経済・社会面でのプレゼンスが相対的に変化するなかで、「将来にわたって対日信頼感の醸成を通じて途上国や新興国において一定の影響力を維持する」との戦略目的を達成する上で(外務省国際協力局)、ますます重要度を増すというのである。

さらに途上国住民の視点をもったグローバル人材の育成で、そのOB・OGのなかから政界、官界、教員、民間、国際機関、NGOなど多岐にわたる分野で多くの人材を輩出してきたという事実もある。

この事例として、2012年に行われたワールド・ベースボール・クラシック(WBC)が挙げられる。日系社会青年ボランティアとしてブラジルで野球の指導に取り組んだ黒木豪氏は、ブラジル代表チームの打撃・走塁コーチを務め、強豪パナマを破って本戦進出を決めている。同国でのボランティア活動によって、黒木氏の指導力に着目したブラジル野球連盟が、WBCのコーチとして要請したのである。

この大会ではもう一人、百瀬喜与志氏もドミニカ共和国でコンディショニング・コーチを務めている。百瀬氏はJICAボランティア経験者である。百瀬氏はコスタリカで野球隊員としてボランティア活動の後、米国セントラルフロリダ大学で運動生理学を学び、メジャーリーグでコンディショニング・コーチに就任。これらの経験が、ドミニカ共和国の監督などから評価され、WBCのコンディショニング・コーチを要請されたのである¹⁰⁾。

JICAボランティア経験者は、ホンダ、ヤマハ、NTTなど民間企業が海外展開を拡大する上で、途上国を熟知した人材として多く採用されてもいる。また、自治体が地方の国際化やコミュニティの活性化にボランティア経験者を即戦力として歓迎するといった例も少なくない。過疎化が進む地方の国際化や村おこしなどで、途上国でボランティア活動を通じ、創意工夫能力を発揮して取り組んできた経験者、ボランティアOB・OGたちに期待が持たれているのである。

これらのボランティア OB・OG のその後を見ることが、ボランティア隊員に求められるグローバル人材とは何か、どのような人材が求められるのかを類推する手がかりにもなる。

6 青年海外協力隊員に求められる人材

青年海外協力隊員はアフリカ、アジア、中近東、中南米、東欧など主に開発途上国を中心に派遣されている。これは任意国の受け入れ機関が存在し、派遣を要請されることで配属先が決まることになる。派遣される国とは、日本政府との間で必ず「派遣取極」という国際的な約束が結ばれており、その国の要請に応じて協力隊が派遣される¹¹⁾。

活動形態は要請国によって、また環境や職種、役割などによってもさまざまで、さらに都市なのか地方なのかといった地理的条件などによっても環境は変わってくる。しかし、あえて分類するとすれば、次の五つになる³⁾。

(1) 村落型

派遣先の村落の一員として農村地域に溶け込み、巡回指導や普及活動に従事する。

(2) 教室型

職業訓練校や各種学校で授業を受け持ったり、実習指導を行う。日本語指導や理数科教育などの分野で、現地の教師に指導法のアドバイスを行うこともある。

(3) 現場勤務型

官庁や事務所に所属し、土木、建築、通信などの現場の工事に従事したり、病院、工場などに勤務する。

(4) 本庁・試験場勤務型

事務所や研究室、病院、本庁の試験場などに勤務し、配属先のスタッフとともに設計や試験、研究などを行い、またアドバイスをしたりする。

(5) チーム派遣型

複数の職種の隊員がチームを組み、同一のプロジェクトに参加する。

このように活動形態は、さまざまな要因によって異なってくる。また、とくにスポーツ隊員では(3)現場勤務型や(4)本庁・試験場勤務型といった形態は、政府機関などに属するケースが多い。

スポーツ隊員の主な任務は、次のようなものになる¹²⁾。

- ・将来の体育、スポーツ指導者の育成のために、体

育系大学や学部で学生を対象に講義、実技指導を行う。

- ・小・中・高校等で教員として児童・生徒を指導し、現地の教員に日本の指導法を紹介する。

- ・教育を管轄する政府の機関に属し、学校体育の指導内容や指導法の向上に協力する。

- ・スポーツを管轄する政府の機関に属し、競技種目の普及やレベルアップ、技能指導などに協力する。

- ・スポーツ競技連盟や協会に属し、選手の育成や競技力の向上に協力する。また、コーチや指導者などの養成を行い、講習会などを通じて普及やレベルアップに協力する。

- ・柔道、空手、合気道などの場合は、警察学校や警察などで教える。

- ・スポーツクラブに属し、地域の競技力の向上に協力する。

- ・身体障害者のスポーツ活動に協力する。

要請国によって、地域住民のスポーツ普及からクラブや学校での指導、さらに警察など国の機関で技術指導を行うなど、幅広い活動が期待されるのがスポーツ隊員の特徴だともいえる。

しかしどのような形態、任務でも、派遣先が開発途上国であるため、日本とは歴史や文化、経済、社会情勢、それに人々の価値観なども異なってくる。物資やお金も不足するし、日本で暮らすようなわけにはいかない。さまざまなものが不足し、不自由な環境で、ボランティア活動を行う必要がある。

そこで要求されるのは、自発的参加であり、工夫する精神である。さらに強い責任感や忍耐力、それに謙虚さも必要となってくる。環境が異なる、とくに劣悪な環境であればなおさら、どんな困難にも打ち勝つ強い精神力が求められるのである。

7 日本の成長へとつながるボランティア活動

青年海外協力隊には、開発途上国から140職種もの派遣依頼があるが、そのなかには資格取得者や実務経験者を求めるものも多い。もちろん、要請国によって要求される技術レベルはまちまちだが、やはり基本的な知識は必要不可欠である。

この技術力とともに、異なる環境下で困難に打ち勝つためには、なんとしてもやり遂げてやるという強い責任感と「やる気」が必要なのである。

この「やる気」とは、ボランティア隊員に求められ

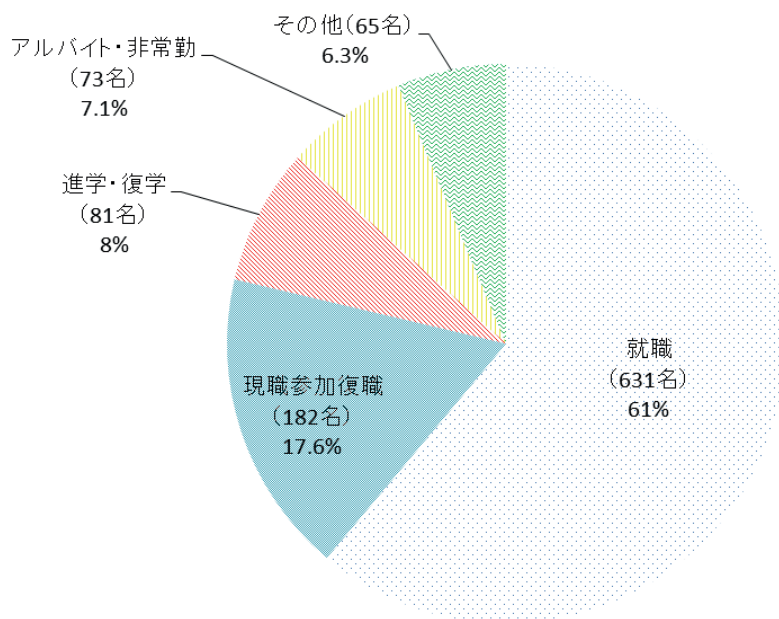


図4 帰国ボランティアの進路状況(青年海外協力隊事務局 (2014) JICA ボランティア事業実績より)

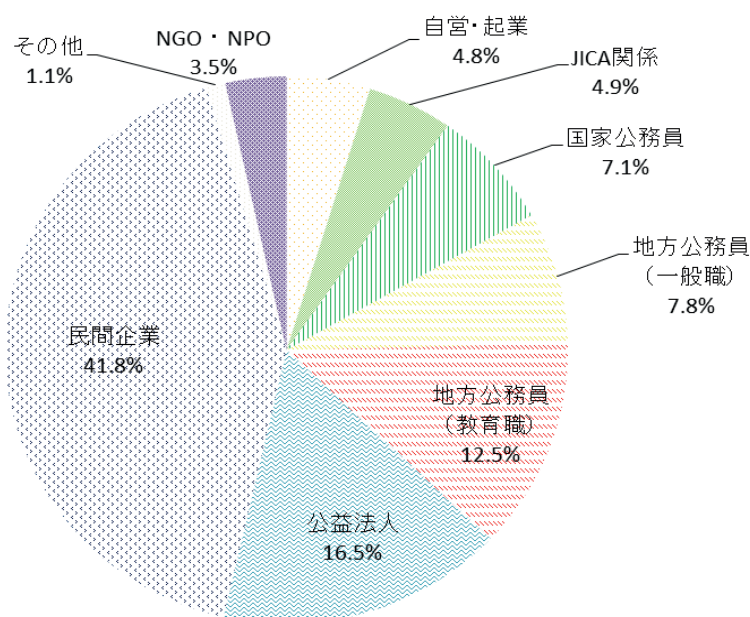


図5 就職先内訳(青年海外協力隊事務局 (2014) JICA ボランティア事業実績より)

る大きな資質であり、言い換えれば強い精神力や責任感とも言える。

派遣国では日本人の持つ高い技術力や豊かな経験に期待を寄せており、これまで派遣されたボランティアの活動によって、日本人は高い評価も得ている

が、ことに青年海外協力隊は、指導、助言、調査を通じて開発途上国の人材育成に貢献する。

人材の育成とは、ひいては国造りに協力していることでもある。途上国の次世代を担う人材の養成に協力するということは、その国の将来の道筋をとも

に築いていくことでもある。

これらの期待や評価を裏切らないためにも、ボランティアには他人の役に立ちたいという精神と、確固たる目的意識とそれを実現させていく計画性、さらに困難な状況を克服する意欲や情熱などが必要になってくる。

JICA によれば、ボランティアに求められる要素は、「社会に溶け込む積極性、円滑に活動及び生活を遂行する協調性、環境への対応力、相手から学び取る謙虚さ、思考の柔軟性等」¹³⁾ といったものが挙げられる。

さらに、現地での生活や活動に支障のない語学力も必要になり、また精神的なストレスが強く、生活環境も厳しい開発途上国だけに、これらを克服できる健康状態・精神状態なども必要となってくる。

なかでも今後ますます重要とされるのが、語学力に代表される「グローバル」能力である。グローバル能力とは、日本であろうと海外であろうと、どこでも対等に付き合え、交渉できる能力である。また、海外ボランティア活動によってグローバルな人材の育成も進むことになる。

グローバル人材とは、政府有識者会議の報告(『産官学でグローバル人材の育成を』経済産業省・文部科学省 2010 年 4 月)によれば、「社会人基礎力」「外国語でのコミュニケーション能力」「異文化理解・活用力」といった能力に加え、「論理的思考」「強い個人」「教養」「柔軟な対人能力・判断力」といった資質や能力も重要だとしている。

これらのグローバルな人材を育成していくことが、ますます重要性を増しているが、海外ボランティア活動によってこれらの人材の育成にもつながっている。

今日のインターネットに代表されるネットワークの整備と発展、さらに長距離移動の高速化などによって、世界は今後ますます狭くなっていく。途上国でのボランティア活動を通じて、世界共通の価値尺度を持ち、どこの世界の人とも共感して仕事を進めることができる人材が育成される。これは市場価値の高い人材でもある。

青年海外協力隊の 2 年間のボランティア活動は、Plan(計画)、Do(実行)、See(検討)を繰り返し、さらに現地の人を巻き込みながら活動を進めることで、

マネジメント力や交渉力、課題解決力が身につく。これに語学力が加わり、広い視野や豊かなコミュニケーション力を備えた人材が、グローバル人材だといっている。

東京エグゼクティブ・サーチ株式会社の加藤春一氏は、グローバル人材の指標として「能力 Q」を提唱している¹⁴⁾。

これは英語の指数(Quotient)という意味で、IQ(Intelligence Quotient、情動的知能指数)、EQ(Emotional Quotient、精神的成熟指数)、PQ(Physical Quotient、体力指数)、AQ(Action Quotient、行動指数)の 5 つの Q をカバーした総合的な人間の能力指数をさしている。古い言葉でいえば、「心・技・体」を備えた総合的な人間力といっている。

これらの各能力のなかには、体力・健康維持管理能力、潜在的能力、意志力、マネジメント能力、情報分析能力、コンピュータ活用能力、語学力を含むプレゼンテーション能力、国際価値認識能力などいくつかの能力も含まれる。そして、この能力 Q を高めることが、グローバル人材になるための必要な指標だとしている。

実際、JICA のボランティア帰国者の進路状況は、図 4、5 のようになっているが、協力隊経験者を採用したいと考えている企業は急増しているという。

外務省国際協力局の「我が国海外ボランティア事業のあり方」では、JICA が行う途上国での海外ボランティア活動は、グローバル人材の育成のために非常に効果があり、他の目的をもって行われる民間企業の人材育成や学生の海外留学によっては、効率的に達成できないとしている。しかも、これらの活動を外務省直轄で行うよりも、在外事務所のネットワークを活用して実施できる JICA の活動のほうが適当である、とまで断言している。

JICA の青年海外協力隊のボランティア活動は、今後ますます必要となるグローバル人材の育成にも、大いに期待されているのである。

引用・参考文献

1) JICA ボランティアの歩み：

<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/history/index.html> (2014 年 10 月 21 日参照)

- 2) JICA ボランティアが伝える「野球への敬意」
ー世界に広がる日本野球のアイデンティティーー：
http://www.jica.go.jp/topics/news/2013/20130614_01.html (2014 年 10 月 21 日参照)
- 3) 小栗俊之. (2001). 国際ボランティア団体・青年海外協力隊に関する研究ースポーツ部門における現状と課題ー. 文京学院大学研究紀要, 3(1), 59-77.
- 4) 柏木志保. (2013). 国際協力とスポーツ：国際政治学におけるソフト・パワーとしての役割を中心として. 筑波大学体育学紀要 (Bull. Facul. Health & Sci. Univ. of Tsukuba) , 36, 15-20.
- 5) 文部科学省スポーツ振興基本計画 1 総論：
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/plan/06031014/001.htm (2014 年 10 月 21 日参照)
- 6) 野球を通じてスポーツの楽しみと人材育成：
http://www.jica.go.jp/burkinafaso/office/information/event/130624_01.html (2014 年 10 月 21 日参照)
- 7) 岡田千あき. (2010). スポーツのカー人間力を育むもう一つの現場ー. JICA's World, 19, April, 6-7.
- 8) 榎本伸悦. (2012). スポーツによる国際協力ー国連機関の開発援助の歴史と意義ー. 広島経済大学研究論集, 35(2), 53-64.
- 9) 我が国海外ボランティア事業のあり方：
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shimin/oda_ngo/taiwa/pdfs/seikyo_10_0302. (2014 年 10 月 21 日参照)
- 10) 野球が人をつくるーJICA ボランティアの熱血指導オムニバス：
<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/story/> (2014 年 10 月 21 日参照)
- 11) もろしのぶ. (2004). 青年海外協力隊になるには (pp.52-56). ペリかん社.
- 12) 廣川俊男. (1995). 青年海外協力隊スポーツ隊員と Sports for All. 新潟産業大学人文学部紀要, 2, 109-121.
- 13) 世界に広がる JICA ボランティア：
http://www.jica.go.jp/publication/archives/jica/pamph/pamph_01.html (2014 年 10 月 21 日参照)
- 14) 加藤春一. (2012). グローバル人材養成塾 (グローバル人材とは). 東京：生産性出版.

受付日 2014 年 12 月 20 日、受理日 2015 年 6 月 11 日

実践報告

日本の大学を卒業した外国人社員の職場における 葛藤と解決方略 (中小製造業企業を事例として)

鍋島 有希^A

Foreign Employees Conflicts and Resolution Strategies in Japanese Enterprise (Small and Medium-sized Manufacturing Case Study)

Yuki NABESHIMA^A

Abstract: This paper will highlight typical conflicts that arise with foreign employees who have graduated from Japanese universities, then consider what kinds of support might alleviate these situations. Individual and group interviews were conducted with foreign employees and Japanese supervisors. The study found that: (1) Foreign employees and companies have different understandings of on-the-job training. (2) Japanese supervisors do not fully realize how different foreign employees' perceptions are. (3) Proposals were implemented that benefitted both foreign employees and Japanese supervisors. Relations between foreign employees and Japanese supervisors can be improved as follows: First, employers need a process to help them consciously realize what they typically take for granted. Second, foreign employees can benefit from training for how to communicate not by directly addressing a conflict, but rather, by making suggestions that will benefit both sides.

Keywords: Workplace, Conflict, Foreign employee, International student.

1 先行研究と目的

「留学生 30 万人計画」¹⁾を背景にして大学では外国人留学生が増加する見込みである。国立大学協会は国際化目標として、2020 年までに在学学生における留学生の割合を 10%にすることを目標としている²⁾。外国人留学生の多くは、卒業後の進路希望において日本で就職することを希望しており、留学生数の増加とともに日本企業に就職を希望する外国人留学生数も増加することが予測される³⁾。また、経済産業省(2012)⁴⁾は、グローバル化や労働人口の減少に対応するため、外国人留学生はグローバル人材として注目され、新卒採用拡大の兆候が見られることを明らかにしている。

異なる文化背景を持つ社員が働く職場では、協力し

て仕事に取り組む協働関係の難しさが指摘されている^{3), 4), 5)}。日本においては、日本語を使用して働く外国人社員に葛藤があることが明らかになっている⁶⁾。そして、その葛藤は日本語の問題だけとは限らない。近藤(2007)⁷⁾では、日常およびビジネスのコンテキストにおいて高次の日本語能力を持つ外国人社員に、「仕事にまつわる慣行の相違」、「文化習慣の相違」などの言語以外の課題があることが指摘されている。また、日本の大学を卒業した外国人社員を対象に実施した労働政策研究・研修機構の調査⁸⁾によると、外国人社員の定着や活躍するための対策の中で「日本人社員の異文化への理解度を高める」という項目が外国人社員と企業側との間で最も回答に差があることが明らかになっている。

「協働」とは一般的に目的を達成するために人びと

A: 九州大学大学院地球社会統合科学府博士後期課程

が協力する活動と定義される⁹⁾。企業組織ではコミュニケーションにより業務が進む。そのため、異なる文化背景を持つ社員同士に起こる異文化葛藤を避けることはできない¹⁰⁾。チームワークを重視する日本企業では、協働するための人間関係の構築が望まれるが、まだ外国人社員の人数が少ない日本の職場は、文化的に同質な関係を持つ者の集合体となりやすい。そのため、職場で日本人社員と外国人社員は協働関係をどのように形成するのが問題となる。しかし、従来の研究では、日本の大学を卒業した外国人社員が日本企業でどのように働いているのかミクロレベルにおいて実態が十分に明らかになっていないため、協働関係の課題にどのように取り組むのかまで議論が至っていない。

そこで本研究では、外国人社員と日本人社員の協働関係に着目し、日本の大学を卒業した外国人社員と日本人社員に職場においてどのような葛藤があるのか実態と課題を明らかにし、その課題にどのような支援が可能なのかを考察する。

2 研究方法

この目的を明らかにするために、以下のような課題を設定した。

- ①外国人社員にどのような葛藤があるのかを明らかにする。
- ②葛藤状況を日本人社員に提示することにより、彼らがどのように葛藤を解決しようとするのかを明らかにする。
- ③外国人社員の葛藤は、日本人社員にも起こることなのかを確認する。

本研究では、製造業に属する中小企業を研究対象に取り上げた。中小企業を対象としたのは、日本企業に就職する半数以上の外国人留学生が従業員300名以下の中小企業に就職しているためである¹¹⁾。また、中小企業は、1999年の中小企業基本法の改正以降、政策としても注目されており、数は少ないが外国人留学生の採用意欲がある中小企業が存在するためである¹²⁾。また、製造業における研究開発、営業、国際業務において、外国人留学生の採用増加が予測されていることから、この業種において外国人留学生を活用している企業とした²⁾。

調査対象は、外国人社員とその上司、そして、外国人社員と同じ条件で入社した同期の日本人社員とした。

研究課題を明らかにするため、次のような調査を実施した。

- ①外国人社員とその上司である日本人上司に対しての個別インタビュー
- ②外国人社員と日本人上司に対しての合同インタビュー
また、調査後の職場にどのような変化があるのかの情報収集
- ③同期の日本人社員に対しての個別インタビュー

2.1 調査対象者および調査手続き

調査は従業員数が約230名の産業用機械の製造販売を行うA社を対象として行った。

調査対象者は国際営業部、開発部、部品部に所属する外国人社員3名とその日本人上司、および外国人社員と同期の日本人社員2名である(表1)。

調査の手続きは、まず、調査者から対象企業の人事課に、研究目的、方法、倫理的配慮などを記述した研究計画書を提出し、調査の依頼を行った。その後、人事課を通じて、調査対象者である外国人社員、日本人上司、同期の日本人社員に調査実施の許可を得た。日本人上司および同期の日本人社員の選定は人事課を通して調査期間中に協力可能な方に依頼した。調査対象者には、人事課からの説明に加え、調査実施時に、調査者から直接口頭で調査の目的やデータの収集目的や使用範囲や方法について説明し同意を得た。

実際の調査では、調査者から対象者に対して、「働いてみて大変なことは何ですか?」、「外国籍の方と一緒に働く職場はどうですか?」などのオープンエンドの質問を行った。

調査はA社の応接室を利用して就業時間中に実施した。調査期間は2013年4月～9月である。

2.2 調査の内容

(1) 外国人社員と日本人上司への個別インタビュー

インタビューの方法は半構造化インタビューである。インタビューでは、ガイドラインを使用した。

外国人社員へのガイドラインの内容は、現在の年齢や最終学歴、日本語学習歴、勤務予定年数、職場の満足度、外国人社員の定着・活躍についてである。

具体的に、勤務予定年数の質問では、「入社した会社に長く勤めて、ずっと日本で働きたい」、「転職するか

もしれないが、ずっと日本で働きたい」、「いつかは母国に帰って働きたい」、「いつかは日本・母国以外の国で働きたい」から1つ選択してもらった。職場の満足度は、「総合的に見て、現在の会社の仕事に満足していますか?」と質問し、4段階で回答してもらった。外国人社員の定着・活躍については、「ご自身の経験から、日本企業で留学生が定着・活躍していくために日本企業が取り組んでいくべきことは何だと思いますか?」と質問し、「外国人の特性や語学力を生かした配置をする」、「職務分担を明確にする」、「個人業績・成果を重視した評価・処遇制度を構築する」、「外国人に必要なビジネス教育を行う」などの14項目から、あてはまるものをすべて選んでもらった。

日本人上司へのガイドラインの内容は、勤務年数、外国人部下を持つ経験年数、海外渡航や外国人との接触経験、外国人部下の働き方への満足度、外国人社員の定着・活躍についてである。外国人部下の働き方への満足度は4段階で回答してもらった。また、外国人社員の定着・活躍についての質問は、上述の外国人社員へ行った質問と同様の内容である。

なお、ガイドラインの質問項目は、労働政策研究・研修機構(2009)⁸⁾の質問紙を援用した。

インタビューはガイドラインに沿いつつ調査対象者に自由に発言してもらった。インタビューは1名ずつ90分程度行った。使用言語は日本語である。

(2) 外国人社員と日本人上司への合同インタビュー

合同インタビューでは、個別インタビューの結果のうち、葛藤状況が分かる語りを整理したものを資料として使用した⁹⁾。合同インタビューを開始する際には、

調査者から職場に葛藤があることを説明し、その状況に対して話し合ってもらいたい旨を伝えた。また、インタビュー中での対話では、相手の意見を批判する発言はしない等、協調的な対話を行うよう依頼した。

調査者は、外国人社員が分からない言葉を簡単な日本語で説明することや、外国人社員の言葉不足を補足するなど、対話が円滑になるよう言語上のサポートを行った。また、外国人社員と日本人上司の会話の中で不明な点を尋ねるなどしたが、会話に入らないように極力心がけた。

なお、個別インタビュー後に国際営業部の外国人社員が退職したため、合同インタビューは開発部と部品部の2組で実施した。国際営業部の日本人上司に対しては、資料を用いたインタビューを実施した。

それぞれのインタビューの時間は60分程度である。

(3) 同期の日本人社員へのインタビュー

インタビューの方法は半構造化インタビューである。インタビューでは、ガイドラインを使用せず、就職活動の時期から現在までの職場のできごとを時間軸に沿って尋ねた。調査対象者には自由に発言してもらった。調査対象者が体験を語る際には、そのときの職場の状況や当時の気持ちを尋ねた。インタビューは1名ずつ60分程度行った。

なお、調査対象者である同期の日本人社員には、インタビューの語りに影響を与えることを避けるために、調査趣旨を伝える際、外国人社員が職場のどのようなことに葛藤や困難を抱いているのか具体的なことは伝えなかった。

表1 調査対象者

所属部署	国際営業部	開発部	部品部
外国人社員	FA氏：男性（24歳） インド出身 勤務年数2年（入社3年目） 日本語能力試験N1	FB氏：男性（29歳） 韓国出身 勤務年数1年（入社2年目） 日本語能力試験N1	FC氏：男性（26歳） バングラディシュ出身 勤務年数1年（入社2年目） 日本語能力試験N2
日本人上司	JA氏：男性（42歳）部長 外国人社員への指導経験6年 海外業務経験：約15年 海外留学経験：3年	JB氏：男性（50歳）部長 外国人社員への指導経験6年 外国人社員との接触経験：約10年 （海外出張・外国人研修生受入等）	JC氏：女性（39歳）係長 外国人社員との協働経験なし 海外業務・外国人社員との接触等の経験なし
同期の 日本人社員	JD氏：男性（26歳）入社2年目 JE氏：男性（26歳）入社3年目	開発部所属 開発部所属	FB氏、FC氏と同期 FA氏と同期、JB氏が直属の上司

(4) その他の情報収集

経営企画部および総務部人事課の担当者から、外国人留学生の採用と配属状況、企業制度や各部署の習慣に関する情報を収集した。情報収集は、インタビューやメール等により、調査期間中に数回に分けて行った。

また、調査終了後には調査結果の報告を行い、その際に各部署の様子について情報を収集した。また、調査報告した数ヵ月後に、経営企画部および総務部人事課の担当者を訪ねて職場の様子を尋ねた。

2.3 分析方法

- (1) 個別インタビューから葛藤を起こすできごとの抽出と企業制度や習慣との関連づけ

外国人社員と日本人上司の個別インタビューを文字化し、葛藤を抱くできごとを抽出した。外国人社員と日本人上司が葛藤として語るできごとが、どのような企業の制度や習慣と関わっているのか関連づけを行った。関連づけには、経営企画部や総務部人事課の担当者から収集した情報や、日本人上司のインタビューを使用し総合的に照らし合わせを行った。

葛藤の判断はインタビューの際に本人の意思をもって確認を行った。また、葛藤を抱くできごとと企業の制度や習慣との整合性は、経営企画課および総務部人事課の担当者へ提示し確認を行った。

- (2) 合同インタビューにおける日本人上司の葛藤解決に向けた行動の抽出と職場変化

合同インタビューの語りを文字化し、外国人社員の葛藤状況に対する、日本人上司の様子を抽出した。

抽出された日本人上司の様子と、日本人上司が葛藤に対してとった行動に、どのような関係があるか分析した。また、合同インタビューにおいて、葛藤解決に向けて提案された内容が調査後に実施されているケースは、どのような提案なのか分析した。

- (3) 同期の日本人社員のインタビューから外国人社員が葛藤を起こす企業の制度や習慣に対する解釈の抽出

外国人社員と同期の日本人社員のインタビューを文字化し、外国人社員が葛藤を抱く企業の制度や習慣に対する解釈を抽出した。葛藤であるかの判断は本人の意思をもって確認を行った。その後、同期の日本人社員の企業制度に対する解釈と、企業制度を比較し分析を行った。

3 結果

3.1 外国人社員と日本人上司への個別インタビュー

A社では新入社員の人材育成のため、入社後に人事課による新入社員研修が実施される。新入社員研修では、「座学研修」と「実地研修」が行われる。その後、正式に配属先でのOJTが行われる。

この新入社員研修で実施される「実施研修」と「配属先でのOJT」が外国人社員の葛藤の対象となっていた。また、日本人上司1名(部品部JC氏)にOJTに関する葛藤が確認された。

3.1.1 外国人社員は「実地研修」のうち配属先の業務と直結する内容のみを「研修」と捉えていた。

A社の新入社員研修は、「座学研修」と「実地研修」で構成されていた。「座学研修」は、会社の沿革や商品について学ぶ座学やビジネスマナー研修が行われていた。「実地研修」は、①製品の製造から顧客が使用するまでの一連の流れを学ぶこと、②他部署の社員と人間関係を構築すること、③仕事のやり方を学ぶことを目的としていた。そのため、新入社員は配属後に間が空いてくる部署や、配属後の業務に役に立つ知識が得られる部署など、正式な配属先とは異なる部署で研修が行われていた。なお、実地研修を行う時期が仕事の繁忙期と重なる場合、入社前に内定者をアルバイトとして雇用し実地研修が行われていた。このような実地研修に対して、外国人社員は人事課の意向と異なる認識を示した(表2)。

表2のように、国際営業部に配属予定の外国人社員FA氏の実地研修は、設計部での製品デザインであった。FA氏は実地研修について、「自分のやっていることと関係ない」、「関係ない仕事でも営業なら大丈夫だったのに。」と語った。このことから、FA氏は、営業の仕事のみを研修対象としており、設計部での実地研修を、「実地研修として学習をしたのではなく、単純に仕事を手伝った」と認識していることが分かる。

設計部に配属予定の外国人社員FB氏の実地研修は、アルバイトとして入社前に工場、そして入社後は国内営業部で行われた。工場での実地研修については、FB氏の語りから見られなかった。国内営業部での実地研修については、「確かに商品がどう使われているか見に行ったほうがいい。でもやり方は営業じゃなくてもよかった。自分で感じるのもいいですけど」と語った。

表2 外国人社員が認識する実地研修

外国人社員 FA 氏
「入社してから、営業しか大学で勉強したことがないのに、『デザインをやってみて』って。『すみません、デザインをやったことがないんです。マネジメントだったらできるんですけど。』、言った瞬間に、『えっ、できないの？やってみて』って言われて、とまどいました。デザインの仕事は自分のすることと関係ないし、営業とかの仕事であれば、今の部署と関係ない仕事でも大丈夫だったのに。」
外国人社員 FB 氏
「確かに商品がどう使われているか見に行ったほうがいいかなって思います。でもやり方は営業じゃなくてもよかったかな。自分で感じるのもいいんですけど、うち営業マン多いし、そこから話も入ってくるんです。今も商品の説明会に行ってるんで、別に営業をやらなくてもよかったかな。」
外国人社員 FC 氏
「新入社員研修には、トレーニングと仕事がありました。最初の1週間ぐらいは電話対応とかを学んだので、はっきりとした研修だと思いました。工場でしたことは研修ではなく仕事だと思いました。営業は配属になる場合は担当になりますので研修だと思っています。何のためにしてるか、それがはっきり理解できない。」

このことから、FB氏は、国内営業部での実地研修を、「商品が顧客にどのように使われているか、体験をもって知ること」と認識していることが分かる。

外国人社員 FC氏は、入社の際に国際営業部への配属を希望していたが、最初の配属先は部品部に決まっていた。そのため、実地研修は工場と国際営業部で行われた。表2のように、FC氏は実地研修について、「工場でしたことは研修ではなく仕事だと思いました。国際営業部は配属になる場合は担当になりますので研修だと思っています。」と語った。このように、JC氏は工場での研修を仕事と捉え、配属される部署に直接関わりがあるものを「研修」と捉えていた。

以上のように、外国人社員は、「実地研修」の内容のうち、配属される部署に直接関わりがあるものを「研修」と捉えており、実地研修への理解が企業の意向と異なっていた。

3.1.2 外国人社員は「配属先でのOJT」について、仕事を学ぶ環境がないと捉えていた。

OJT (on-the-job-training : 以下OJT) とは、先輩や上司が仕事を通じて指導することである¹³⁾。

配属先でのOJTは、部署によって異なっていた。国際営業部は、配属当初から担当業務が与えられ日本人上司が指導する方法であった。日本人上司は、問題

が発生したらすぐに声かけができるように雑談を含めた「何でも話せる」環境を作っていた。開発部では製品を作成するチームごとに勤務年数の長い先輩が後輩を指導する体制を作っていた。部品部では新入社員に対して教育係を配置し、アシスタント業務からはじめ徐々に担当業務へ移行する方法をとっていた。このように、各部署では、新入社員が仕事のやり方を学び一人前になるための支援として、先輩や上司が新入社員と一緒に業務を行う方法が取られており、どの部署も共通して、コミュニケーションに配慮した職場作りが行われていた。このような「配属先でのOJT」に対して外国人社員は、仕事のやり方を教える環境がないと職場を捉えていた。また、部品部では日本人上司にもOJTに関する葛藤が確認された(表3)。

表3のように、国際営業部の外国人社員 FA氏は、職場の人材育成について、「研修をやるのが大事じゃないかな。」「上司に時間がないので、相談にのることがあまりない。」「ゼロから説明があれば問題は解決するんです。」と語り、職場は仕事を学ぶ環境がないと捉えていた。そして、日本人上司による指導やコミュニケーションに配慮した環境への語りは見られなかった。開発部の外国人社員 FB氏は、「配属先でのOJT」について「部署に入ってから一度も指導をしてもらったことはない。個人的な指導はあるかもしれないですけど。」と語った。そして、指導がない環境への対処として「先輩にすぐ聞きます。」と、先輩に聞く行動をとっていた。先輩が後輩を指導することが上司の意図する教育であったが、FB氏は先輩に聞く行為を組織の人材育成と捉えていなかった。

表3のように、部品部では、外国人社員と日本人上司にOJTに対する葛藤が確認された。外国人社員 FC氏は教育係の指導について、「言葉が少ないです。」「『これ』だけでは、外国人はよく分からないです。」「仕事のやり方とか、進め方とか、ちゃんとしたやり方を一回学べて理解できたら、仕事ができるようになります。」と語った。このことから、指示が不明瞭であり、仕事のやり方を明確に教えてほしいと考えていることが分かる。

一方、日本人上司 JC氏は、まず、「初めてみんな受け入れるから、日本人と同じように対応しようと思うんです。それが良いか悪いのかわからない。」と語った(表3)。そして、教育係である日本人社員に、外国人

社員 FC 氏への指導に困難があることを語った。教育係は任せた業務が難しい場合、無理だと報告するように話しても、外国人社員 FC 氏は「できます。」としか言わず、一人で困難な状況を抱え込むことに悩んでいた。このことから、教育係の日本人社員は、状況の報告を受けることで仕事の指導をしたいと考えていることが分かる。また、日本人上司 JC 氏は、アシスタント業務からはじめ、一つずつ仕事を与えることで仕事を任せる教育方法に、FC 氏が「自分には仕事がない、自分の担当する仕事がほしい。」と話したことを語った。このことから、徐々に仕事を任せる教育方法は、外国人社員に伝わっていないことが分かる。

このように、外国人社員は、日本人上司から明示的に教えてもらいたいと考えており、一方で、日本人上司は暗示的に指導したいと考えていた。このことから、外国人社員は、仕事の状況を伝えることで日本人上司や教育係から仕事のやり方を学ぶことが OJT であると認識していないことが分かる。

以上のように、各部署の OJT に対する外国人社員の理解と日本人上司の意向が異なっていた。

また、外国人社員の語りからは、仕事の相談や報告

に関する難しさが見られた(表 3)。

外国人社員 FA 氏は「会社の人たちと相談しないと、なかなかうまくいかない」と、日本人上司へ相談ができないことを語った。外国人社員 FB 氏は、「量産図を出そうとしても、どんどん話があつて出すタイミングが難しい。」と語った。外国人社員 FC 氏は「どれを報告すればいいのか、反対に報告すれば、上司に迷惑かけるか、その感覚がわかりにくい。」と報告の難しさを語った。

A 社の OJT は、上司や先輩と一緒に業務を行い仕事のやり方を学ぶ方法であった。そのため、部下が上司へ報告や相談をすることは、上司が部下の状況を把握して仕事の指導を行うために必要なコミュニケーションであると思われる。つまり、外国人社員が報告や相談することの難しさを語ることは、それらが教育を受けるために必要なコミュニケーションと認識していないことが考えられる。

さらに、表 4 のように、外国人社員への個別インタビューでは、私生活について語る様子が見られた。FA 氏は、「インド人は、親が年をとると親の面倒を見なくては行けない、責任が多くなる。」と語った。FB 氏は

表 3 外国人社員と日本人上司の OJT に対する葛藤

外国人社員 FA 氏	「仕事を任せるのは全然良いんですけど、その前に研修をやるのが大事じゃないかな。もう少し教育があれば、誰でもうまくできるんじゃないかな。」 「上司に時間がないので、相談にのることがあまりないです。こういうことですので、ゼロから説明があれば問題は解決するんですね。」 「一番不安に思っていることは、仕事を失敗することです。失敗しないようにしたいんですけど、本を読んでも分からないです。知識がないから、会社の人たちと相談しないと、なかなかうまくいかないですね。」
外国人社員 FB 氏	「部署に入ってから一度も指導をしてもらったことがない。個人的な指導はあるかもしれないですけど、分からなかったときは、先輩にすぐ聞きます。プライベートで会ったりすると、仕事する時ちょっと手伝ったりとかするよね。今も、もちろん最初の仕事があるんで、教育とか欲しいですね。」 「細かく入ると難しいこともあるんです。量産図を出そうとしても、どんどん話があつて出すタイミングが難しい。」
外国人社員 FC 氏	「(教育係の) ○○さんは言葉が少ないですね。『これ送った?』って聞いたら、『これ』だけでは、外国人はよく分からないです。それで結構、誤解が発生するとかもあるし。」 「仕事のやり方とか、進め方とか、ちゃんとしたやり方を一回学べて理解できたら、仕事ができるようになります。上司に教える時間がないとか、よくわかります。でも、教えなかったら、その後も同じ間違いをしてしまう。」 「報告連絡相談、重要視しなきゃいけない、新入社員研修で習いました。その感覚は難しいです。どれを報告すればいいのか、反対に報告すれば上司に迷惑かけるのか、その感覚がわかりにくいです。上司は忙しいので結構遠慮する。」
日本人社員 JC 氏	「初めてみんな受け入れるから、日本人と同じように対応しようと思うんです。それが良いか悪いのかわからない。」 「実際に指導をしているのは教育係なんですけど、自分の言いたいことが通じないと。分かってくれないと。『はい、わかりました』、『できます』っていうのが多いと。できなかったら無理だとか、難しいとか、はっきり言わないといけないよと言う。『わかりました。できます』って言うから困る。そういうところが難しいなって。」 「自分のぎりぎりラインまで持ち込んで、もうできませんって言ったときには、フォローのしようがなくなってしまうときがあるので、難しくなる前に言って、と言うんですけど、そのタイミングが分からないんじゃないかな。」 「最初に一番言われてショックだったのは、雑用って言ったら雑用なんですけど、『何か不満ある? いやなことある?』って聞いたら、『僕には仕事がありません。』と。自分しかできない仕事、自分の担当する仕事がほしいんだって言われたんですよ。仕事ができると思ったら一つずつ仕事を与えるけど、彼はその段階じゃないのに、仕事がないとか、今の仕事が自分の求めている仕事じゃないとか、ショックでした。」

表4 外国人社員の私生活への語り

外国人社員 FA 氏
「お母さん 52、お父さん 49 です。インド人は、親が年をとると親の面倒を見なくては行けない、責任が多くなる。大人になるまでは親が面倒見てくれました。だから、親の年をとると私たちに責任があります。責任を守らないとですね。日本で働くって事は、日本で経験して母国で生かしていくってことです。親といながら仕事するのがいいじゃないかなと思いますね。」
外国人社員 FB 氏
「一度、韓国で就職したんですけど、日本で働こうと思ったんです。それから 8 か月くらい韓国の大学で研修を受けて、日本の派遣会社に入りました。その後に韓国の大学にまた戻って。それから日本の大学に編入しました。」 「就職のために人生波瀾でしたから、今更でも色々やりたい。若いときに色々できなかったことを後悔してるんです。海外旅行に行く計画をしたり、初めてなんです。年取ったかな。もう 29 歳なので結婚したい。」
外国人社員 FC 氏
「日本の企業に就職したいから留学しました。日本のために何かをやると共に母国や世界に貢献したいです。将来は自分自身で会社を建てるとか、大きな目標を持っています。」 「バングラディシュは宗教的に厳しいから、学生時代に早めに結婚しました。今は自分の家族に責任がある。家族のニーズを満足させて、家族と一緒に暮らそうと思っています。」

「もう 29 歳なので結婚したい。」と語った。FC 氏は、「今は自分の家族に責任がある。家族のニーズを満足させて、家族と一緒に暮らそうと思っています。」と語った。このように、外国人社員の語りには、職業生活の他に私生活への言及が見られた。

3.2 外国人社員と日本人上司への合同インタビュー

職場にある葛藤に対して解決案を考える場を設けたところ、開発部の外国人社員と、部品部の外国人社員と日本人上司から解決案に関する提案があった。

合同インタビュー実施後の職場の様子を確認したところ、開発部の外国人社員が提案した内容は、実質的に行われており、部品部の外国人社員と日本人上司が提案した内容は行われていなかった。

また、国際営業部と開発部の日本人上司からは、職場にある葛藤の解決に向けた提案は見られなかった。

3.2.1 日本人上司は、外国人社員の教育の捉え方を十分に理解できなかった。

国際営業部と開発部の日本人上司は、外国人社員の職場をどのように捉え葛藤を起こすのかについて、十分に理解する様子が見られなかった。部品部の日本人上司の場合、外国人社員の葛藤を理解する様子が見られたが、外国人社員の求める仕事の教え方に対して

対応したくても日本人上司に時間がないため対応することが難しい様子が確認された(表5)。

国際営業部の場合、資料を読みながら「どうなんだろうな。」「うーん。うーん。どうだろう。」と語り、悩む様子が見られた。日本人上司 JA 氏は、「関係的には悪い関係ではなかったと思うんですよ。」と、「何でも話せる」環境が OJT として機能していた状況を語った。このように、国際営業部の日本人上司からは、外国人社員の語ることに理解しようとする様子が観察されたが、葛藤解決に向けた提案の語りはなかった。

開発部の場合、表5のように、日本人上司 JB 氏は、「気持ち的には自分たちが入った時と一緒にです。」「先輩忙しいし、自分でやるしかないと思って。」と

表5 日本人上司の職場にある葛藤に対する反応

国際営業 JA 氏
「どうなんだろうな。ほかの社員も含めてあれこれ話しますからね。1 日何回も話しますし。うーん。うーん。どうだろう。関係的には悪い関係ではなかったと思うんですよ。発生都度ベースで教えてあげられないと思うんです。こんなときはこんなケースって、一緒にやっていくしかないんです。」
開発部
JB 氏 「気持ち的には自分達が入った時と一緒にですよ。先輩について師匠がいて、ずっと聞いて教えてもらって。このとおりです。全然教えてくれなくて、先輩忙しいし、自分でやるしかないって思ってますね。」
FB 氏 「自分も最初入ってすぐに、専門用語とか全く分からず、会議に入っても何を言っているか分からない。ある程度経ったら、それがあれなんだとか、気づきながらやってたんです。分からなかったら先輩に聞いて。」
JB 氏 「流れは一番最初の教育であつたよね。どういう手順によってやりますっていうのはマニュアルがあるんですよ。こういうのに則してやっていきますよっていうのが、全部文書にあるんですよ。日本人も一緒ですよ。最初から日本語べらべらやから一緒よ。日本語ができない研修生の時は厳しかったね。」
部品部
JC 氏 「(教育係の)〇〇さんは、言わずともわかってるんじゃないのっていう感覚じゃないかな。あんまりしゃべるタイプじゃないから。」
FC 氏 「どういう感覚で言っているのか、わからないことがあります。間違った事をどう改善すればいいか、もうちょっとはっきり、教えたらいいと思います。」
JC 氏 「私も経験して覚えた、やりながら覚える。ちょっと上の知っている人に聞いて自分なりのマニュアルを作りながら覚えてきた。どうすればいいですかって聞かれても一言では答えられないよ。」
FC 氏 「いや、一歩先の段階がわからないと、仕事をさせてもできないじゃないですか。それが問題です。」

語った。また、「日本人も一緒ですよ。日本語ぺらぺらやから一緒よ。日本語ができない研修生の時は厳しかったね。」と語った。JB氏は外国人研修生を受け入れた経験があり、その経験から日本語という言語問題がなければ、特に問題はないと考えていた。このことからJB氏は、外国人社員のOJTに対する葛藤は日本人社員と同じものであると捉えていることが分かる。このように、先輩に尋ねる行為そのものがOJTと認識していない外国人社員FB氏の認知状況に、日本人上司が理解する様子は見られなかった。また、報告のタイミングが難しいと語るFB氏の状況に対して日本人上司JB氏は、「流れは一番最初の教育であったよね。」「こういうのに則ってやっていきますよっていうのが、全部文書にある。」と語り、外国人社員は仕事の順序が分からないと解釈していた。部品部の場合、表5のように、外国人社員が仕事のやり方を教えてほしいと語ることに對し、日本人上司は、「やりながら覚える」、「どうすればいいですかって聞かれても一言では答えられない。」と口で説明することは難しいと語った。ま

表6 葛藤解決に向けた提案

開発部の外国人社員FB氏の提案	
FB氏	「先輩のやり方が統一していないっていうか。聞く人によって返事が違うから。マニュアルを作って統一したら、もっと楽に製品を作れると思う。」
JB氏	「えっと、基本的にはマニュアルですね。今、作りますよ。でも、そんなには進まんですよ。合間合間だから。」
FB氏	「まあ、思った時に、マニュアルをつくるチームがあるんで、逆に聞かれたりするんです。」
JB氏	「マニュアルほしいやつとか。」
FB氏	「そうですね。」
JB氏	「50代、40代が少ない。35くらいから40代ってのが、いないですもんね。それが一番、うちの問題なところですね。」
部品部の外国人社員FC氏の提案	
「どのようなタイプの人がいるのか、どういうことをさせるのかを考えて、人事が採用する。性格のマッチをすると、お互いに誤解もないし、会社の役に立つ。会社も貢献できるような人がいて、周りの人たちのお仕事も楽になるんじゃないかなと思います。」	
部品部の日本人社員JC氏の提案	
「日本語で書けるとか、お客さんに電話をしても大抵聞き取れるのか、ある程度の情報は事前に欲しいな。あればもうちょっと受け入れる態勢も違っただろうし。教育は全体的にしないといけないですね。新入社員もですけど、全体的な教育しなくちゃいけないと思います。」	

た、外国人社員が「一步先の段階がわからないと、仕事をさせてもできない。」と語ることに、日本人上司は「教えだしたらきりが無い。」「時間がないから教える余裕がない。それは悪いと思う。」と語った。このように、部品部では、日本人上司が外国人社員のOJTへの葛藤状況を理解する様子が確認されたが、対処するには時間に余裕がない状況があった。

3.2.2 外国人社員と日本人上司の双方にメリットがある葛藤の解決案が実施されていた。

開発部の外国人社員と、部品部の外国人社員と日本人上司から、葛藤解決に向けた提案があった(表6)。

開発部の外国人社員FB氏は、「マニュアルを作って統一したら、もっと楽に製品を作れると思う。」とマニュアル作成による葛藤解決の提案を行った。このマニュアル作りは、開発部で行われていた現場の改善運動の1つであった。A社の定年が60歳であり、役職者のほとんどが50代であることから、技術後継が現場の課題であった。そのため、技術継承の対策として若手社員によるマニュアル作りが始まっていた。FB氏はすでに実施されている活動を、葛藤解決の案として提案していた。調査後、その後の職場の様子を尋ねたところ、外国人社員FB氏がマニュアル作りの活動に参加しており、活動は継続して行われていた。現場の社員による職場の改善活動は、これまでも多く実施されていたが、長く続くものは少なく数ヶ月で終わるのが多かった。そのような中、この改善活動は、仕事の合間に行われ1年近く継続して実施されていた。

一方、部品部の外国人社員と日本人上司からは人事課へ提案が行われた。表6のように、外国人社員からは、「どのようなタイプの人がいるのか、どういうことをさせるのかを考えて人事が採用する。」と、性格の相性と仕事の内容を考慮することが提案された。日本人上司からは、「日本語で書けるとか、お客さんに電話をしても大抵聞き取れるのか、ある程度の情報は事前に欲しいな。」と、人事課から外国人社員のスキルについて事前に情報を伝えることが提案された。調査後に、この提案について、調査者から人事課へ職場改善の提案として報告を行った。しかし、この提案について人事課の反応や語りなどは見られなかった。

なお、調査者から人事課への報告には、外国人社員の実地研修の捉え方などの調査結果も含まれていた。人事課からは、外国人留学生を採用する際には実地研

修を見直す旨の語りが見られたが、次年度の外国人留学生の新卒採用がなかったため、実質的に行ったかどうかを確認することはできなかった。

3.3 同期の日本人社員へインタビュー

「実地研修」と「配属先での OJT」に対する同期の日本人社員の捉え方は、人事課や日本人上司の意向と一致していた。また、実地研修への葛藤は見られなかった。OJT に対しては、配属された当初において葛藤が見られたが、インタビューを実施した時点では見られなかった。その他の、報告や相談に関する葛藤や、外国人社員と異なる職場への困難は見られなかった。

3.3.1 「実地研修」の解釈は人事課の意向と一致した

外国人社員と同期の日本人社員 JD 氏と JE 氏は、実地研修が教育の一環であることを理解し、実地研修では人事課の意向と同様のものを習得していた(表 7)。

表 7 同期の日本人社員の実地研修に対する認識と習得内容

日本人社員 JD 氏
「突然営業でしたね。実地で学べて、ていうのもあって。自分の場合は勉強してもらってるんで、不満はないですね。」
「営業の方はマニュアルなんてないんで、人と人とのコミュニケーションなんで、一体どうしたらいいですかねとは先輩に聞いてたんですけど、そしたら、まあニコニコしてけて。研修を通して、商品の説明できるようになって、機械の内部について、まだまだだなあって思っ。」
日本人社員 JE 氏
「半年前からアルバイトで来てたんですよ。だから、社内的などうのこうのっていう話は事前に聞いていたっていうのもあるかもしれないですね。」
「入社確定する前からどういう会社かって言うのは、入社前からある程度知っているから。アルバイトしながら、職場の雰囲気を見ていた。個人的にアルバイトはいいと思います。」

表 7 のように、日本人社員 JD 氏は、営業部の実地研修に「営業でしたね。実地で学べて、ていうのもあって。」と語り、営業部での経験を研修と捉えていた。研修先では、「どうしたらいいですかねとは聞いていた。」と、JD 氏は、先輩との会話で仕事のやり方を習得していた。この先輩から聞いて仕事を学ぶ行為は、人事課の意図する「仕事のやり方を学ぶこと」に一致していた。

日本人社員 JE 氏の実地研修は、アルバイトでのみ行われた。表 7 のように、JE 氏はアルバイトについて「半年前からアルバイトで来ていたんですよ。」、「社

内的などうのこうのっていう話は事前に聞いていた。」と語った。また、「話の持っていく方のコツとか。アルバイトしながら職場の雰囲気を見ていた。」と語り、人間関係や職場の雰囲気を観察することで仕事の進め方を学んでいた。JE 氏からは、教育がなかったなどの語りは見られず、研修に対する葛藤は確認されなかった。そして、JE 氏の仕事の進め方を習得する行為は、実地研修の目的である「仕事のやり方を学ぶこと」と一致していた。

3.3.2 OJT への解釈は配属先の指導方法と一致した

外国人社員と同期の日本人社員 JD 氏と JE 氏は、配属先での OJT という人材育成があることを理解していた。各部署に配属された当初は指導に葛藤を抱く様子が見られたが、インタビュー時点では葛藤対象にはなっていなかった(表 8)。

表 8 同期の日本人社員の OJT に対する認識と職場で仕事を進める方法

日本人社員 JD 氏
「一から教えてって言っても教えてくれません。秘訣があったとしても自分で考えろって事です。だからはじめは、ちょっと、すごく冷たいなと思ったんですけど、本当に自分で考えることが大事だなのというのはすごく思います。」
「仕事で問題があって相談したいときは、大体チーム長にします。簡単なことであれば先輩。OJT もそんなに問題ない。」
「失敗しても、自分なりに考えて、こういう理由だからだと思えますって話したら教えてくれます。」
日本人社員 JE 氏
「忙しくて話しかけづらいとかはないですね。基本は放置が多いけど、話しかけやすいですね。向こうから声かけとかしてくれます。恵まれてると思います。」
「(指導は) 基本的には、ざっと言われて、やってみて、見てもらって、修正される。抽象的に言われたときには、これでいいのかなって思ったりもするんですけど、逆に言ったら自由やから、自分のやりたいようにやっていいって自分は解釈したから、そんなストレスに思ったことはないですね。」
「色んな所にいる人のちょっとずつ使えそうところを使う。チーム以外の人話も聞きながら取り入れるって感じです。」
「ルールが一応あるんだけど、実際は別のルールがあったり。人の関係だったり、この人だったら聞いてくれるとか。そういうコツみたいなのが、要は話の持っていく方のコツとか。」

表 8 のように、JD 氏の場合、配属された当初、OJT に対して「はじめは、ちょっと、すごく冷たいなと思った。」と、指導に葛藤を起こしていた。しかしながら「自分で考えることが大事だなのというのはすごく思います。」、「OJT もそんなに問題ない。」と語り、インタビュー時点では葛藤がなくなっていた。また、「相談

したいときは、大体チーム長にしていますね。簡単なことであれば先輩。」と、上司や先輩から指導を受ける行為が「配属先での OJT」であることを理解していた。

日本人社員 JE 氏の場合、「配属先での OJT」について、「放置が多いけど、話しかけやすいですね。」と、日本人上司を評しており、上司とのやり取りが指導であることを理解していた。また、「放置が多い」、「これでいいのかなって思ったりもする」と、語ることから葛藤があることがうかがえるが、「逆に言ったら自由だから、自分のやりたいようにやっていいって解釈したから、そんなストレスに思ったことはない。」と語り、インタビュー時点では葛藤を起こしていなかった。

また、JD 氏と JE 氏の实地研修で修得した仕事の学び方と、配属先での仕事の習得の仕方は類似していた。

实地研修において教育担当者とのコミュニケーションを通じて仕事を学ぶ様子が見られた JD 氏は、配属先においても先輩や上司とのコミュニケーションを通じて仕事を学んでいた。实地研修において人間関係を観察する様子が見られた JE 氏の場合、配属先では「チーム以外の人の話も聞きながら取り入れる。」というインフォーマルな人間関係を使用した仕事の進め方をしていた。このように、日本人社員は、实地研修で修得した仕事の学び方という知識を使用して、配属先の職場で働いていた。このことから、同期の日本人社員が配属当初、OJT に対して葛藤を抱いたにもかかわらず、現在は葛藤が見られなかった背景には、实地研修で学び方を学んだことが、職場適応の一助になっていたと考えられる。

4 考察

個別インタビューと合同インタビューにより明らかになったことは次の3点である。

1 点目は、新入社員研修で実施する「实地研修」と「配属先での OJT」について、人事課や日本人上司の意向と外国人社員の理解が異なっており、それらに対する葛藤が外国人社員にあったことである。

2 点目は、日本人上司は外国人社員の葛藤を十分に理解できなかったことである。また、外国人社員と日本人上司の双方にとってメリットがあると思われる葛藤解決の提案が、調査後の職場で実施されていた。

3 点目は、同期の日本人社員の「实地研修」と「配属先での OJT」への理解は人事課や日本人上司の意向

と一致していた。配属先での OJT に対する葛藤が配属された当初に見られたものの、インタビュー時点で葛藤になっていなかったことである。

4.1 経験学習がベースの人材育成に対する捉え方の相違

外国人社員に「实地研修」と「配属先での OJT」に対する葛藤があることが明らかとなった。

「实地研修」とは、人事課が行う新入社員研修の一つであり、正式に配属される部署以外で実施される現場実習であった。实地研修を行う目的は、製品の製造から顧客が使用するまでの一連の流れを学ぶこと、他部署の社員と人間関係を構築すること、仕事のやり方を学ぶことであった。これに対して外国人社員は、实地研修の中でも配属される部署での業務に直結する内容のみを研修と捉えていた。

「配属先での OJT」とは、新入社員研修が終わった後に、各部署で行われる人材育成であり、各部署では、先輩や上司が新入社員を指導することや、責任のある仕事を徐々に任せる教育が行われていた。このような OJT に外国人社員は、教育する仕組みがない、仕事のやり方を研修や教育を受けて学びたいなどと考えていた。このように、实地研修と配属先の OJT に対する状況認知が異なることが葛藤の要因となっていた。

一方、外国人社員と同期である日本人社員の「实地研修」と「配属先での OJT」に対する捉え方は、人事課や上司の意向と一致していた。また、同期の日本人社員は、配属当初にあった OJT に対する葛藤を、实地研修で学んだ知識や経験を生かして克服しており、インタビュー時点において「配属先での OJT」は、日本人社員の葛藤の要因となっていなかった。

OJT とは、その場その場で形を変え、はっきりとした形式をもたない訓練方法である¹⁴⁾。A 社の OJT も上司や先輩などの人間関係に頼るものであり、経験を通して徐々に仕事ができるようになる暗示的な教育方法であった。实地研修も同様に、異なる部署での経験を通して、正式な配属先で必要な知識や仕事を進める方法を学ぶものであった。このことから、外国人社員の葛藤の対象となっていたものは、仕事をすると同時に習熟するという経験学習がベースの人材育成であると思われる。

また、外国人社員は、報告や相談のタイミング、何

をどこまで報告するのかという報告内容の程度について難しさを感じていた。A社における部下からの報告や相談は、上司や先輩から教育を受けるためのコミュニケーション手段であった。外国人社員の場合、職場に教育する仕組みがないと認識しているため、報告や相談も同様に、指導を受ける手段であると認識していないと思われる。そのため、仕事のやり方を学ぶという目的が、報告や相談の行為に入らず、結果、タイミングや内容の程度に困難を覚えるものと思われる。つまり、実地研修と配属先でのOJTへの異なる捉え方が、外国人社員に報告や相談する難しさをもたらしたと考えられる。

加賀美(2007)¹⁵⁾は、国によって教育に対する価値観が異なり、異文化間の教育に葛藤が起きることを指摘している。今回の調査においても、外国人社員に経験ベースである教育への捉え方の違いが見られた。しかし、この事象が文化を背景とした教育観の異なりであるかどうかは、慎重な議論が必要となると思われる。

今回の調査において確認されたことは、外国人社員に共通して「仕事のやり方を教えてほしい。」と考えている点であった。このことは、「早く一人前になりたい。」という焦りとも考えられる。

外国人社員の語りからは、結婚や家族への責任など私生活に対する関心が見られた。インド出身のFA氏は、両親の年齢が50歳付近であることや両親の面倒を見る必要があることを語った。バングラディシュ出身であるFC氏は、妻や両親に対する責任を語り、母国で起業し家族と一緒に暮らしたいと希望を語った。インドとバングラディシュの平均寿命と平均健康寿命は、インドが66歳と57歳であり、バングラディシュが70歳と60歳であった¹⁴⁾。また、韓国出身のFB氏は、年を取ったと自分自身のことを語り、結婚したいと語った。韓国の場合、数え年で年齢を数えるため29歳のFB氏は母国では31歳であった。

日本の大学を卒業した外国人社員は、就職する前は外国人留学生であった。外国人留学生は、日本の大学に入学するために、日本語学校に通い、母国の大学を卒業した後に留学するなど、様々な経路で日本の大学に入学する。そして、学部を4年間で卒業しない場合もある。このように、留学に対して多くの時間を使うことから、卒業時の年齢が20代半ばや後半であったりする。外国人社員FB氏とFC氏も、類似の経験に

より入社2年目で年齢が29歳と26歳であった。つまり、日本の大学を卒業した外国人社員には、母国の事情や留学期間の長さ起因した時間に対する焦りがあると思われる。そして、時間への焦りが暗示的な教育方法さらに見えにくくしたと考えられる。

4.2 葛藤状況に対する理解から提案までのプロセス

合同インタビューにおいて、日本人上司は、外国人社員の葛藤状況を十分に理解することができなかった。また、調査後の職場では、開発部の外国人社員が提案したマニュアル作成が継続して行われていた。

国際営業部の日本人上司は、外国人社員が上司に相談できないと語る状況を明確に捉えることができなかった。開発部の日本人上司は、外国人社員が先輩に聞くことがOJTであると認識していない状況に対して理解する様子は見られなかった。このように、葛藤状況を十分に理解することができなかったため、状況を解決する様子は見られなかった。部品部の日本人上司の場合、外国人社員との対話において葛藤を抱くことを理解し、対処しようとする様子が見られた。しかし、時間に余裕がないため対応が難しい様子が見られた。そのため、認知の異なる葛藤状況を具体的に解決する様子は見られなかった。

このような葛藤状況に対する日本人上司の行動を見ると、解決行動に至るまでには、気づき、理解、提案のプロセスがあるように思われる。まず、個別インタビューの結果を提示することが、状況に対する気づきのきっかけとなった。国際営業部と開発部の日本人上司は、葛藤状況の理解で留まり、部品部の日本人上司は、理解するものの提案まで至ることができなかったと思われる。そして、このように日本人上司の行為が規定されたことについて、次の3点が考えられる。

まず1点目は、今回、葛藤の対象となった「実地研修」や「配属先でのOJT」は、日本人上司にとって「当たり前なもの」として存在したことである。例えば、開発部ではOJTへの葛藤は、配属されて間もない日本人の新入社員にも起きることから、「よくあること」と認識されていた。このように、葛藤が起きる対象が日本人上司にとって「当たり前なもの」であることが、外国人社員の異なる職場の捉え方を伝わりづらくしていたと考えられる。

2点目は、日本人上司の過去の外国人社員との接触

経験である。部品部の日本人上司の場合、これまで海外業務や外国人社員との接触経験がなく、本人もどのように対応してよいのか分からないと悩む様子が見られた。一方で、開発部の日本人上司は、過去に外国人研修生を受け入れた経験から、日本語に問題がなければ日本人と同じであると考え様子が見られた。このように、接触経験がないことや過去の接触経験の蓄積が、解決行動のプロセスを規定したと予測される。

3 点目は、部品部の日本人上司のように、葛藤状況を理解しても提案に至ることができない背景には、中小企業の特徴が連関するものと思われる。中小企業は一般的に人材育成において人的資源が限られていると言われている¹⁶⁾。A社においても、日本人上司が日々忙しく業務を行う中で外国人社員を指導する様子が見られた。そのため、忙しい職場環境が、日本人上司の解決しようとする行動を規定したものと考えられる。

また、調査後の職場では、開発部の外国人社員が提案したマニュアル作成が継続して行われていた。

マニュアル作成は、若手社員によって実施されている職場改善活動であり、日本人上司にとっては技術継承という部署の課題を解決するものであった。このような既存の活動をあえて外国人社員が提案した背景には、日本人上司も必要としている課題解決に、自分自身の葛藤解決を盛り込む意図があったと考えられる。この行動は、葛藤当事者双方の関心を満足させ、希望を満たそうとする統合方略¹⁷⁾と考えられる。統合方略は、葛藤解決において最も有効な方略であるとされている¹⁸⁾。したがって、外国人社員がマニュアル作成のメンバーとなって活動が進められていたことは、このような統合的な方略が、「配属先の OJT」への異なる捉え方という課題に作用したと考えられる。

以上のことから、日本人社員と外国人社員の協働関係の形成に向けた支援の可能性として、日本人社員側には、「当たり前なもの」に対する気づき、理解、解決というプロセスへのアプローチが考えられる。そして、外国人社員側には、双方にとってメリットのあることを提案するような統合方略のコミュニケーション育成支援が考えられる。

田崎他(2011)¹⁹⁾は、文化的摩擦や葛藤について、コミュニケーションを通して捉えられるような教育的支援の必要性を述べており、上述のような内容が、具体的な教育内容として考えられるのではないだろうか。

5 まとめ

本稿の目的は、日本の大学を卒業した外国人社員と日本人社員の協働関係に着目し実態と課題を明らかにすることで、どのような支援が可能なのかを考察することであった。

経験学習がベースである「実地研修」と「配属先での OJT」という人材育成への状況認知の相違が要因となり、職場に葛藤が起こっていた。そして、「配属先での OJT」は、日本人上司にとって「当たり前のもの」であるため、日本人上司は外国人社員が葛藤を起こす状況を十分に理解できなかった。また、葛藤を理解できた日本人上司は、時間の余裕がないことから、葛藤解決までの提案をすることができなかった。

調査後の職場では、葛藤解決案として提案されたマニュアル作成が実質的に活動として行われていた。マニュアル作成は、既存の職場改善活動に葛藤解決を盛り込むという日本人上司にも外国人社員にもメリットのある内容であった。

以上の結果から、日本人上司には「当たり前のもの」に対する理解と提案というプロセスへの支援が考えられ、外国人社員には、双方にとってメリットのあることを提案するようなコミュニケーション育成支援が可能であると考えられる。このことは、葛藤状況に対する具体的な解決策となり、ひいては、よりよい協働関係の形成支援となるとと思われる。

今回の調査を通して見えたものは、外国人社員にとって働きやすい環境を作ろうとしている日本人社員側の姿勢や、自分なりに考えて行動している姿であった。また、外国人社員も少しでも企業の利益になるように役に立ちたいと強く願う姿であった。多様性が進む日本企業の職場において、働く一人一人が、多様性のある職場に適応しながら、自らがその環境を作り上げていく担い手となる。このように自らの力でグローバル人材として成長していく過程に支援を考えることが、これからのグローバル人材育成に求められるであろう。

しかしながら、今回の調査だけでは不十分な点も多い。インタビューでは、日本人上司や外国人社員の双方から葛藤解決のための意見を具体的に聞いてみる方法もあったと思われる。今回と同様の調査方法で調査対象を広げてデータ収集し分析する必要もあるだろう。また、日本人社員の海外業務経験との関係など、日本人社員側の意識に関する考察も必要であったと思われる。

る。これらの不足点については、今後の課題としたい。

謝辞

本論文の審査プロセスでは、2名の匿名レフェリーの先生方から、多くの有益なコメントを頂いた。ここに記して感謝の意を表したい。

注

- [1] 「留学生 30 万人計画」とは、2020 年を目途に外国人留学生を 30 万人受入れることを目標とした、文部科学省の施策である。この施策には、外国人留学生の就職支援を実施することが盛り込まれている
- [2] 日本学生支援機構(2014)²⁰⁾によると、私費外国人留学生の卒業後の進路希望は「日本で就職」が 65%と最も多い。また、法務省(2014)¹¹⁾によると在留資格の変更者数は増加傾向にある。
- [3] インタビューの語りを資料として使用する際は、人事課を通して本人の許可を得た。その後、資料を本人に送付し確認・修正依頼を行い、返信をもって同意の意志を確認した。また、合同インタビュー時に直接本人から許可を得た。配布した資料は調査終了後、調査者が回収しシュレッダーで裁断した。
- [4] 世界保健機関の発表した統計をもとに総務省統計局が算出した 2012 年のデータである。
<http://www.stat.go.jp/data/sekai/e1.htm#s011201>
(2015 年 4 月 27 日参照)

引用・参考文献

- 1) 一般法人国立大学協会. (2012). 国立大学における教育の国際化の更なる推進について：
<http://www.janu.jp/news/files/20130308-y-020.pdf>
(2015 年 7 月 1 日参照)
- 2) 経済産業省. (2012). 平成 24 年度アジア人材資金構想プロジェクトサポートセンター事業「日本企業における高度外国人材の採用・活用に関する調査」：
http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/surveydata_2012.pdf (2015 年 7 月 1 日参照)
- 3) Otten, S., Van der Zee, K., & Brewer, M. B. (2014). Towards Inclusive Organizations. S. Otten, K. Van der Zee, & M. B. Brewer (Eds.), *Determinants of successful diversity management at work* (pp.1-11). New York: Psychology Press.
- 4) 吉本恵子. (2011). 外国人社員のキャリア形成 (キャリア・コンサルティングの事例から). 異文化間教育, 33, 28-42.
- 5) 平井達也. (2011). キャリアカウンセリングにおける文化的視点の重要性. 異文化間教育, 33, 43-59.
- 6) 守屋貴司. (2011). 日本の外国人留学生・労働者と雇用問題 労働と人材のグローバリゼーションと企業経営 第 1 版. 京都: 晃洋書房.
- 7) 近藤彰. (2007). 日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究 第 1 版. 東京: ひつじ書房.
- 8) 労働政策研究・研修機構編. (2009). 日本企業における留学生の就労に関する調査：

<http://www.jil.go.jp/institute/research/2009/057.html>
(2015 年 4 月 27 日参照)

- 9) 山本志都. (2011). 異文化間協働におけるコミュニケーション 相互作用の学習体験化および組織と個人の影響の実証的研究 第 1 版. 京都: ナカニシヤ出版.
- 10) 谷口真美. (2005). ダイバシティ・マネジメント 多様性をいかに組織 第 3 版. 東京: 白桃書房.
- 11) 法務省. (2014). 平成 25 年度における留学生の日本企業等への就職状況について：
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00080.html (2015 年 4 月 9 日参照)
- 12) 厚生労働省. (2014). 外国人留学生採用意欲調査の結果について：
http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/roudou_report/dl/20140228_01.pdf
(2015 年 7 月 1 日参照)
- 13) 高橋伸夫. (2011). よくわかる経営管理 第 1 版. 京都: ミネルヴァ書房.
- 14) 古川久敬, 山口裕幸. (2012). 先取り思考の組織心理学 第 1 版. 東京: 有斐閣.
- 15) 加賀美常美代. (2007). 多文化社会の葛藤解決と教育価値観 第 1 版. 京都: ナカニシヤ出版.
- 16) 日本経済団体連合会. (2006). 中小企業の人材確保と育成について：
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2006/045.pdf> (2015 年 4 月 27 日参照)
- 17) 益子洋人. (2013). 大学生における統合的葛藤解決スキルと過剰適応との関連. 教育心理学研究, 61(2), 133-145.
- 18) 大淵憲一. (1997). 紛争解決の社会心理学 第 1 版. 京都: ナカニシヤ出版.
- 19) 田崎敦子, 齊藤ひろみ, 見世千賀子. (2011). キャリア形成と異文化間教育. 異文化間教育, 33, 1-14.
- 20) 独立行政法人日本学生支援機構. (2014). 「平成 25 年度私費外国人留学生生活実態調査概要」：
<http://www.jasso.go.jp/statistics/scholarship/ryujhosa25.html> (2015 年 7 月 1 日参照)

受付日 2015 年 4 月 28 日、受理日 2015 年 7 月 23 日

実践報告

理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた
短期海外研修

(—PAC 分析による参加者の意識変容に着目して—)

中橋真穂^AA Study Abroad Program for Graduate Students in the
Engineering/Science field within the Development of
Global Human Resources

(Focused on changes in attitudes of participants by PAC analysis)

Maho NAKAHASHI^A

Abstract: In this paper, the author has described how studying abroad affects graduate school students who belong to the engineering/science field. By using Personal Attitude Construct and interviews, the author discovered that the students' minds changed from pre-departure, during and post study abroad from their own perspectives. The results showed that throughout the program, participants improved their communication skills, deepened their cross-cultural understanding and expanded their network and perception. With these results, the author concluded that the short term study abroad will be beneficial for the students in becoming global human resources in the future.

Keywords: Personal Attitude Construct, development of global human resources, interview, study abroad program, graduate school students in engineering or science field,

1 はじめに

1.1 研究背景

グローバル社会の進展により国際競争が激化する中、グローバル人材育成を目標に掲げ、各大学で短期海外研修プログラムなどが実施されてきた。一方で、「内向き志向」も指摘され、特に「留学意向あり」の割合は文系女子 43% > 理系男子 23% と理系男子の海外への関心は低い(リクルート進学センサス 2013)。しかし、先端科学技術の担い手である理工系学生にとって世界を舞台に活躍する能力は必要不可欠であり、これらの人材の育成は急務の課題である。

海外派遣とその効果や意識等に関する研究は、派遣学生が増加した 1990 年代より実施されてきた(河合・野口 2010、中川 2013 他)。一方、従来の留学とそ

の効果や意識変化等に関する研究において、理工系の大学生・大学院生の留学に焦点を当てたものは少なく(奥西他 2013)、また、先行研究の多くが量的調査であり、当事者視点で異文化接触経験や意識変化を実証的に明らかにする質的研究の蓄積は不十分である。

異文化接触経験をどう捉えるか、留学がどう効果的であったか、それらの要因は何か等は当事者の視点でこそ明らかになるといえ、留学に関する研究においても主役である学生の視点を取り入れた研究の発展が今後益々必要であると考ええる。

1.2 研究目的

以上を踏まえ本研究は、国立 A 大学が 10 年以上に渡り実施している理工系大学院生向けの短期海外研修に参加する学生を対象に質的調査を実施する。

短期海外研修参加学生の意識(異文化理解、アイデ

A: 大阪大学大学院工学研究科

ンティティ、ネットワーク等)は、研修前・中・後でどのように変化したか、またそれには何が影響しているのかを明らかにすることで、大学における理工系分野でのグローバル人材育成に資する短期海外研修の効果と課題の検証を試みる。質的調査を援用することで、研修に参加した理工系大学院生の異文化接触経験等に関して、量的調査では知り得ないダイナミックに変動する意識や環境をより当事者に近い視点から分析する。

なお、本題に入る前にグローバル人材の概念を整理したい。文部科学省(2011)は「グローバル人材」について、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、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といった3つの要素を示すとともに、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ等を要素として掲げている。本稿においても、これらの要素を多角的に持ち合わせた人材、さらにその中でも理工系分野におけるグローバル人材について着目する。

2 調査概要

2.1 調査方法

本研究で用いる研究方法是、内藤(1993)により開発された Personal Attitude Construct 分析実施法(以下、PAC)である。当該手法を用いた研究は多岐に渡っているが、この手法の利点は、1. 質的研究と量的研究の長所を掛け合わせたものであり、2. 調査者は調査協力者の枠組みを用いて調査協力者の体験を理解しようとして、3. 調査協力者の報告及びその解釈はデンドログラムに基づいているので再現性が高いという3つが挙げられる(末田2001)。海外研修参加者を対象にこの分析方法を用いて実施された調査は、渡部(2009)、中川(2013)などがある。渡部は、研修参加前後に留学・海外研修についてのイメージを連想させ、その背景にある体験や意識などを明らかにした。中川は、特に「留学」と「自分自身」のイメージの変化の模索を通して、異文化接触によるアイデンティティの変容について考察している。これらを参考にしながら、本稿は特に、先に述べたように比較的留学志向の低い理工系学生に焦点を当てる。

なお、調査協力者の負担を軽減するため、土田^[1]の

開発した PAC 分析支援ツール(PAC-assist)を使用し、PAC 分析を実施した。PAC 分析の流れは以下の通りである。

- 1) 調査者が、調査協力者に、連想刺激文(本研究では「あなたにとって本研修はどのような意味を持っていますか。思い浮かんだ言葉やイメージを、思いっただけ挙げてください。単語でも、短い文でもかまいません。」)を提示する。
- 2) 調査協力者が、刺激文からイメージする言葉や文を PAC-assist に入力する(数に制限はない)。
- 3) 入力した言葉(文)を重要度順に数字を付ける。
- 4) PAC-assist の比較開始ボタンを押すと、入力した言葉(文)が2ずつランダムに表示される。調査協力者に、それらのイメージの近さを(1)非常に近い～(7)非常に遠い、の7段階で評価してもらう。
- 5) 4)で得られた類似度距離行列に基づき、ウォード法によるクラスター分析(SPSS Version.22)を行い、デンドログラムを出力する。
- 6) デンドログラムをもとに各項目やクラスターについてインタビューを実施する(ICレコーダで録音)。
- 7) 6)までのデータをもとに、調査者により全体的な分析と考察をする。

2.2 調査協力者

調査協力者はA大学の理工系大学院生向け短期海外研修に参加した学生(理工系の大学院博士前期課程1年生、または2年生)から募集した。研修は約1か月(8月～9月)、アメリカ、カリフォルニア州にある州立B大学にて実施された。国際学会の発表を想定し、自身の研究内容を題材にプレゼンテーションスキルとそれらに必要なスキルを総合的に高める訓練を重ね、習得することを研修での主な目的としている。さらに、講義のみならず、理工系企業、研究施設、他大学訪問等もプログラムの一環として組み込まれている(表1)。

表1 カリフォルニア州B大学での授業

授業項目	内容
Public Speaking Skills	プレゼンテーションスキル（ジェスチャー、トーン、ペース等）を習得する。
Workshop for Professional Presentations	自分の研究を題材とし、国際学会発表を想定した訓練を行う。
Pronunciation and Listening in Technology	理工系トピックを用いたリスニング・発音指導を実施する。
Hot Topics in Science and Engineering	理工系トピックをディスカッションし、批判的思考の育成を行う。
Introduction to Regional Business and Industry	理工系施設訪問。事前の下調べから訪問後のディスカッションまでを実施する。

研修参加者 28 名から募集をした調査協力者 14 名（男性 13 名、女性 1 名）に対し、研修前（2014 年 7 月）、研修中（2014 年 9 月）、研修後（2015 年 2 月）の 3 回に渡り調査を実施した。

3 調査結果

クラスター分析の結果出されたデンドログラムをもとにインタビューを実施した。同様の分析を行った 14 名の中から紙幅の関係上、以下の 3 名（A、B、C）のデンドログラムとインタビューを抜粋し、クラスター（以下、CL）ごとの解釈を研修前、研修中、研修後に分けて提示する。これらをもとに、残りの 11 名の結果とともに考察をする。

3. 1 A の PAC 分析

A（博士前期課程 1 年・男性）のデンドログラム（研修前～研修後）と各解釈を以下に示す（図 1～3）。

3. 1. 1 研修前

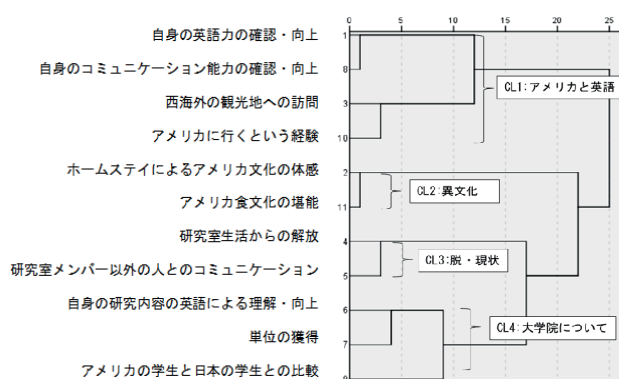


図1 A のデンドログラム（研修前）

CL1: アメリカと英語

先日、留学生とディスカッションをする機会があったが、留学生が「こう思う！」と主張すると日本人は反論できず、理論的に説明も出来ず悔しい思いをした。

英語がもともと苦手だが、嫌いではない。ただ、現在は実際に使う機会はほとんどないため、アメリカに行くことによって自身の英語力を確かめ、向上させたいと思っている。それに伴い、コミュニケーション能力も高まると予想している。現地では、英語しか使えない環境が不安でもあるが、楽しみでもある。

CL2: 異文化

ホームステイや現地の人との交流を通してアメリカ文化、アメリカ人などの異文化を知ることが出来ると思う。ほとんど海外に行ったこともないので、具体的にはまだ想像がつかない。

CL3: 脱・現状

現在は、基本的に朝から晩まで、土日も多くの場合研究室に籠っていて、研究室のメンバー以外とほとんど話す機会がない。社会に出る前にこのままではいけないと感じている。新しい人と出会い、コミュニケーションをとりたい。

CL4: 大学院について

自身の研究発表を英語でしたり、単位を取得したりといった現状の大学院生活をよりよくすることと、他国の学生の学習意欲や休み時間の過ごし方など学生生活を知ることにも興味がある。

3. 1. 2 研修中

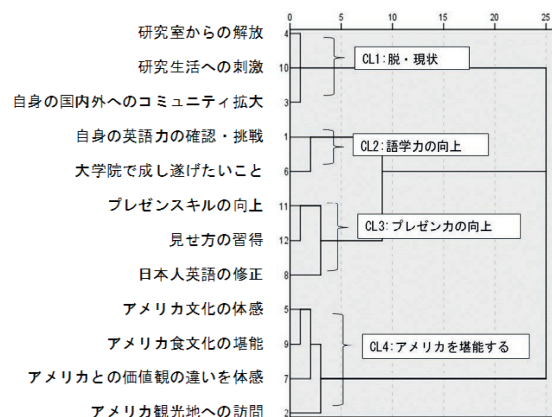


図2 A のデンドログラム（研修中）

CL1: 脱・現状

研究室にいる限り他のことを考えたり、他のコミュニティに参加したりすることもなかった。でも、この研修で多くの人と出会い、交流して一気に世界が広がった。国内外へネットワークが拡大していることを実感している。さらに、それらが結果的に研究室へのモチベーションにもつながっている。

CL2: 語学力の向上

学生のうちに海外で自身の英語がどの程度通用するのか確認し、向上させることが研修で成し遂げたかったことの1つだった。結果、自身の語学力は良くも悪くも予想通りで、ある程度会話は出来るがまだまだ思ったことが文章にならないと痛感している。それが明らかになったことで、これから上達に向けて挑戦していきたい。まさに今、毎日が挑戦だと感じている。

また、中学、高校で先生が言っていた英語に関する知識や受験英語を、この実践の場になってよく思い出す。無駄ではなかったと感じている。

CL3: プレゼン力の向上

見せ方のスキル、ジェスチャーなど、普段意識しないことを繰り返し訓練する機会があり、確実な変化を実感した。同じことを伝えるにしても、その伝え方で大きく違うのだということを知った。自身の研究についても改めて考える機会になっている。

CL4: アメリカを堪能する

文化、価値観、食事、インフラ関係など、いい部分も悪い部分もたくさん体験することが出来た。その上でそれらを楽しむことが出来ている。違いを拒否するのではなく堪能する、というポジティブな姿勢を取れていることが、自信にもつながっている。

3. 1. 3 研修後

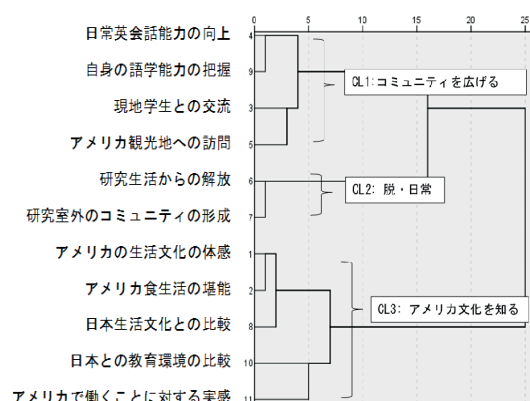


図3 Aのデンドログラム（研修後）

CL1: コミュニティを広げる

現地の学生やホストファミリーとの交流、観光地への訪問などを通して、視野も広がり、話の幅も広がった。実際に行って体感することが重要だと実感した。それは英語においてもそう、実際に現地で使ったという経験が、今の自信や度胸につながっている。

CL2: 脱・日常

完全に研究室から離れ、普段出会わない人に出会った1か月は今思えば脱・日常だった。一気にコミュニティが広がった。その分、帰国して研究に打ち込むことが出来た。正直、今はまた日常に戻っているが、例えば参加者メンバーや現地の学生とは何かしらのきっかけがあれば、今後につながる事が出来ると思う。

CL3: アメリカ文化を知る

特に、向う（アメリカ）は適度に休養を入れる生活でそういう世界があることを知ただけでもよかった。

授業に関しても、向こうでは常に学生が参加しようという意識を持っていた。日本の授業の多くは、「何か質問がありますか」と先生が言っても誰も質問をしない。そういうところが、今はもどかしかったりする。

自身の置かれている文化、世界が必ずしも普通ではないと客観的に捉えられる視点は非常に重要だと思う。

3. 1. 4 Aに関する総合解釈

Aの所属研究室は、「拘束時間が長く、とても厳しい。」研究自体は好きで真面目に取り組んできたが、研究室以外の人とほとんど話さない日々には危機感を抱いていた。そんなAにとって本研修の大きな意義としてインタビューで繰り返し語られた「脱・現状」が挙げられ

る。研修前・中・後の3つのクラスターにも示されているように、研究室と下宿先との往復の日々を「とても狭い世界」と捉え、「単なる旅行なら先生に許してもらえないが、大学主催の研修に参加するという名目で外の世界を体感したい」と考えている。実際に研修に参加したことでそこから離れ、コミュニティや視野が大きく広がり、結果的に帰国後の研究へのモチベーション向上にもつながることとなる。これに関連し、研修後にはコミュニティの拡大やコミュニケーション力の向上がクラスターとして表れたと考えられる。

また、語学力の向上に関しては、「ずっと受験英語として学んできたことをはじめて実践した」としている。研修前は自身の語学力の確認、研修中は確認と挑戦へ変化し、研修後は英語力を把握することで今後のモチベーションへとつなげている。

研修前はデンドログラムの項目が示すように漠然としていた研修の意義が、研修中は特に「異文化」「語学スキル」の内容において具体的になり、全体的にポジティブな姿勢へと変化している。さらに、研修後はコミュニティや視野がどう拡大したのか具体的に示されており、それらが脱・日常と関連していることが分かる。また、アメリカの生活や食文化のみならず、教育や仕事までへと意識が広がっている。

3. 2 BのPAC分析

B(博士前期課程1年・男性)のデンドログラム(研修前～研修後)と各解釈を以下に示す(図4～6)。

3. 2. 1 研修前

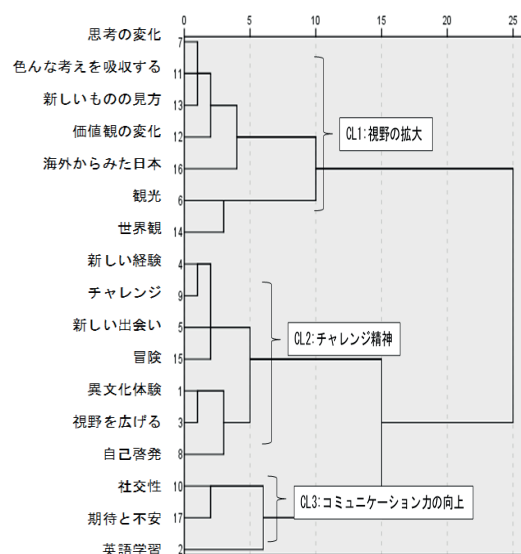


図4 Bのデンドログラム(研修前)

CL1: 視野の拡大

違う地で色々な考えを吸収し、価値観に触れ、観光地に行き、日本を客観的に見るなどすることで、モノの見方が変化したり視野が広がったりするのではないかと、今は漠然とだが予想している。

CL2: チャレンジ精神

普段は狭い世界にいてと感じていて、研修では様々な出会い、異文化、冒険などが予想される。また、それによって、自己啓発されるのではないかと考えている。研修に参加すること自体がとても不安で、大きな挑戦だと思っている。

CL3: コミュニケーション力の向上

普段は人見知りなので、研修をきっかけに変わりたい。そのためにも語学力は必要だと考える。新しい経験が出来るだろうという期待と、楽しく、充実した研修が送れるのかという不安の両方ある。今は研究に忙しい毎日で、逆に研修で自由な時間が出来た際にしっかり充実させられるか自信がない。研修を成功させるうえで重要な鍵はコミュニケーションだと感じている。コミュニケーション力、特に人見知りの脱却と、英語を話せるようになりたい。

3. 2. 2 研修中

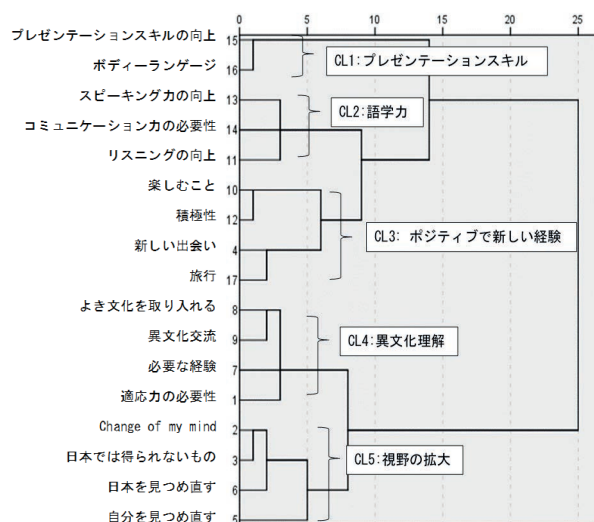


図5 Bのデンドログラム (研修中)

CL1: プレゼンテーションスキル

日本で実施したプレゼンテーションと、研修で学んでいるプレゼンテーションが全然違うことに驚いた。(アメリカのプレゼンテーションは) 全身を使ってプレゼンテーションをする。いいプレゼンテーションは、ああ、こんなにも心の中に入ってくるんだということを知った。研修中に、少しでも身に付けようと日々努力している。

CL2: 語学力

話さざるを得ない時が多いため、おのずと研修開始直後よりは上がったと感じる。最初は全然話せず good, OK の繰り返しだったのが、徐々にフレーズになって、短文になってといった上達を実感した。

ただ、語学力というより、コミュニケーションを取ろうとする姿勢が大切だということに気づいた。「ありがとう」を必ず言おうという心がけなど、ホストファミリーにも褒められて嬉しかった。

CL3: ポジティブで新しい経験

研修前はほとんど不安で占められていたのが、行ってみたら案外生きていけるんだなということを実感した。さらに、楽しいこともいっぱいあり、物事を積極的に楽しむことが大切だと感じた。積極性がないと何も進んでいかないし、授業でも友達との交流も、参加して自分から話しかけないといけない。

ただ、やはり、もっと積極的になれるかと思ったが、

自分は自分のままで大きな変化はない。どちらかというと積極性が身に付いたというより、もっと積極性が自分にあったら、それが身に付けられたら、世界が広がることを実感した。それに気づけただけでも、大きな進歩だと思う。

CL4: 異文化理解

アメリカは皆オープンマインドというか、気さくに話しかけてくれる態度などがいいと思った。ホストファミリーや現地の学生と交流して、心を柔軟にして、適応していくことを心がけている。そして、自分には案外適応力があることにも気が付いた。自分の人生において、とても必要な経験だと思う。

CL5: 視野の拡大

今、日本を離れて、日本そして自分を見つめ直している。自分だけではなく、日本人にとって別の国でしばらく暮らすというのは必要な経験じゃないのかと感じた。閉ざされた島国で、同じ日本人同士、同じ枠組み同士で人見知りの人が多いと思うので…もっと外に目を向けていくのが大事だと思う。そういった意味で視野が拡大したと感じている。

3. 2. 3 研修後

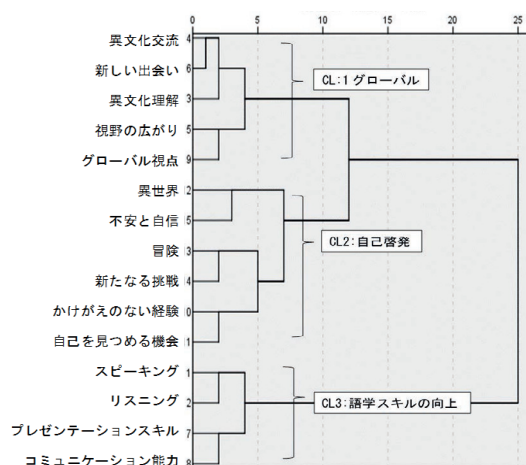


図6 Bのデンドログラム (研修後)

CL1: グローバル

帰国後も英語はやらないといけないと思いながら日々忙しい。特に研究結果に翻弄されている。ただ、研修を通して得たグローバルな視点は活きている。例えば、就職活動の際にも広い視野で柔軟に考えられていて、20代のうちに海外でも仕事を出来たらいいなと

考えている。研修の際に自国を客観的に見て、日本は内向き志向だなと感じた。技術力はあるのに、世界に発信できていない、もったいないと感じた。自分の研究分野でもガラパゴス化が懸念されているが、食い止めたい。そういうグローバルな視点が研修の収穫だと感じる。

CL2: 自己啓発

今振り返ると異世界、今までの生活と全然違う生活、世界にいたような感じがする。行く前は本当にとっても不安だった。今も完全に自信がついたわけではないが、英語が出来なくてもコミュニケーションしようという気持ちさえあればなんとかなっていくんだなという度胸がついた。留学ということのハードルが高かったので研修参加自体が冒険だった。そして乗り越えた今、かけがえのない経験になった。

CL3: 語学スキルの向上

実際に話す機会がたくさんあった中で、語学力も必要だが、コミュニケーションを取りたいという気持ちが必要だということを身を持って実感した。ホストファミリーとの交流は、そういった意識が特に重要だということを感じた。語学力というより、語学スキルといった方がこの考えに合っているように思う。

3. 2. 4 Bに関する総合解釈

研修前は、研修の意義に関して漠然としたイメージを持ち、期待と不安の入り混じった状態であった。「変化するであろうことは予想しているが、どのように変化するかは予想できていない。」しかし研修中は、たとえばプレゼンテーションスキル、語学力を付けるために必要な要素など、項目がより具体的に变化する。また視野の拡大においてはどのような影響があったかも、具体化されている。

研修前は不安が強調されていたが、研修中は全体的にポジティブな姿勢へと変化し、帰国後は、研修そのものだけではなく、今後どう生かしていくか、他へどう応用できるかにまで意識が及んでいる。自信がないと語っていたBだが、研修後、「一番、自分の中で変わったのは、本当に今回この留学に行くのは自分にとってハードルが高く、不安で行きたくなかった。でも今は時間とお金があれば、半年、1年位の留学に行きたいと強く思う」という意識まで変化する。

さらに、「漠然とだが、海外に今研究しているこの技術を供給できるようにしていきたいと、研修前よりも、実践に行動に移そうという気が少し増したというか、本当に出来たらいいなと思う」と、今後の将来展望にも変化が見られた。さらにこの意識は「そのためにもっと英語をがんばらなきゃいけない」と英語学習へのモチベーションにもつながっている。

3. 3 CのPAC分析

C(博士前期課程2年・男性)のデンドログラム(研修前～研修後)と各解釈を以下に示す(図7～9)。

3. 3. 1 研修前

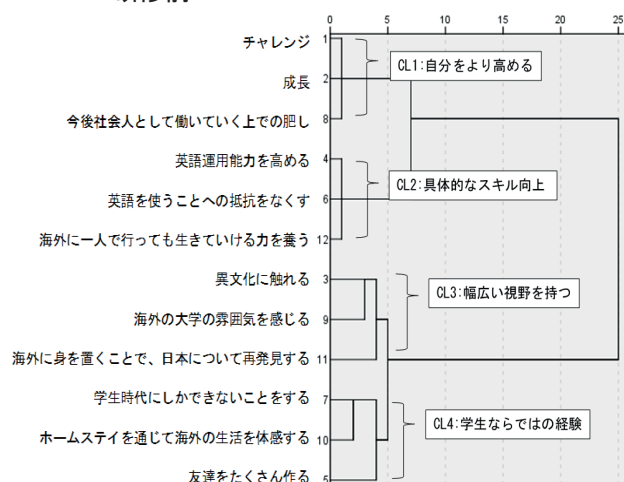


図7 Cのデンドログラム(研修前)

CL1: 自分をより高める

1 つ目は英語力を高めたい。今まで中高大と、英語を勉強してきて、リーディングやリスニングなどの受け身の英語はだいたい出来るようになった。一方、スピーキングやライティングなどの自分で発信する点がまだまだ弱い。国際学会で発表した際にも、英語での質疑応答やディスカッションでは相手の話を聴いて、考えて、英語で考えを発言するというアウトプットの部分が弱いと痛感した。今回の研修を通してそういう面で成長したいと思う。

2 つ目は人間関係についてである。海外で、バックグラウンドの違う人とうまくやっていくという面での成長もしたい。

これらは社会に出た際にも生きてくると思う。就職先は、今現在の段階ではそれほど海外と密に結びつきのある企業ではないが、長いスパンで見ると、絶対海外とのつながりを持たないと、企業としても生き残っていけないと感じる。逆に、今の段階から私がこうや

って1か月間だけではあるが留学したことが、後々社会人として働いていく上で有利に働いてくるのではないかと思う。

CL2: 具体的なスキル向上

例えば日本でも、外国人の観光客を見かけた際に助けたい気持ちはあるが、なかなか自分から積極的に助けることは、出来ていない。研修1か月でペラペラにはなれないというのは分かっているが、最低限、何かしら単語が出てきて物怖じせずにコミュニケーションを取ろうという意欲だけでも身に付けたいと思う。

就職先は、海外にも支部を持っている。今後、海外展開の部分が会社の中で割合が大きくなってくると思うので、そういったときに、海外に一人で行っても上手く仕事や、生活をしていけるような力、基礎を今回築けたらいいなと思っている。

CL3: 幅広い視野を持つ

今まで、ほとんど日本人のコミュニティの中でしか生活してこなかった。海外に行くと、当然育ってきた環境も言葉も違う人がたくさんいると思うので、そういう人たちと話すことで、日本では当たり前だと思っていたことが違うこととか、それこそカルチャーショックと言われるようなことを経験して、それを踏まえた上で、改めて日本人の自分としてどうあるべきか、これからの日本がどうやっていくべきか考えたい。仕事の上でも、政治の面でも、色々と知るという意味でも、様々な異文化を持った人と触れたいと思う。

今回アメリカの大学で実際に勉強し、アメリカの大学の講義やキャンパスがどんな感じか、雰囲気を感じてみたい。就職後に取り扱う製品に関しても、アメリカに行くことで現地の状況や人々の意識も体感できる。

今まで日本の中でしか考えられていなかった物事というのが、もう少し広い視点から見られるのではないかと期待している。

CL4: 学生ならではの経験

実際にそのアメリカで暮らしている一般の家庭で生活し、旅行だけでは見えてこないようなアメリカの生活スタイルが見えてくるのではないかと予想している。そういったところが経験できるということがホームステイならではの経験だと思う。今は研究室と学校の往復。

何かしら学生のうちに新しい環境に身をおくことで高い壁を作って、その壁を乗り越えることで成長したいというのが1番大きな動機だと思う。

3. 3. 2 研修中

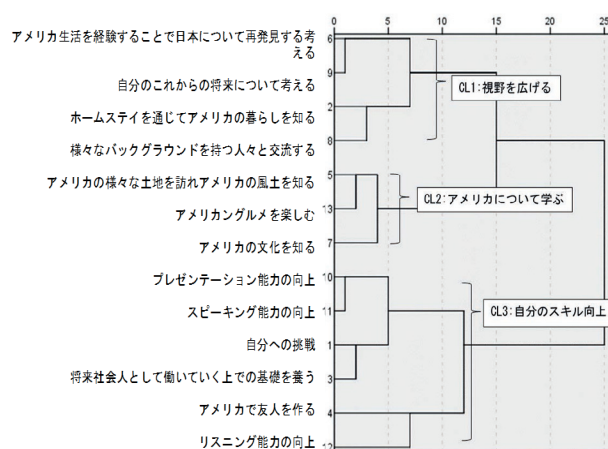


図8 Cのデンドログラム(研修中)

CL1: 視野を広げる

来年から社会人として働いていく前に1回、アメリカでの生活を体験して、将来的に海外で働いていく可能性とか、海外に事業が広がっていく可能性があるの、自分はこれから仕事を通じてどういうことを実現していきたいのかというのを考えるきっかけにしたい。

CL2: アメリカについて学ぶ

やはり、来てみないと分からないことばかりだった。自分の目と耳で経験するのは全然違うと実感している。旅行やホームステイ、毎日生活している中で、なんとなく文化を感じることはできたかなと思う。

ただ、アメリカは1つの国ではあると思うが本当に色々な国からの移民で国が出来ているので、日本みたいに1つの日本という文化があるというよりは多様性があるのがアメリカの文化なのかなというのを感じた。

CL3: 自分のスキル向上

まずは、プレゼンテーションのスキル。上手な人のプレゼンテーションは身振り手振りを見てみても、話し方が上手いと感じられる。そういうところを少しでもテクニックを盗めたらいいと思う。

スピーキング能力に関して、まだ自分で実感できるほど向上したかはわからないが、何かしら単語を組み

合わせて、なんとか自分のいいたいことを伝えるという姿勢は、出来たかと思う。実際に英語をツールとしてコミュニケーションをするという経験を今体感できている。生きた英語を使っているという体験により、モチベーションは高まった。

また、社会人として働いていくとしても、色々な人と出会い、仕事をしていかなければならない。自分の良く知っている仲間とだけではなく、初めて会った人とであってうまく何かうまく仕事をやり遂げていく、うまく人をまとめていく能力などが求められていくと思うので、そういった部分の訓練になっていると思う。

3. 3. 3 研修後

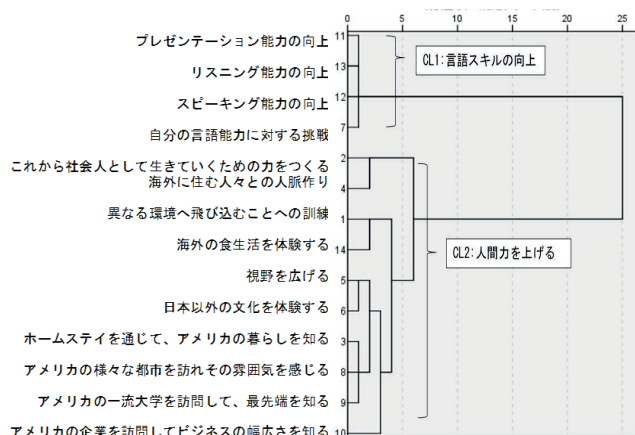


図9 Cのデンドログラム(研修後)

CL1: 言語スキルの向上

もう読み書き等はこれまでの教育の中で一通り網羅してきたし、実際現地でも読み書きの面で苦労することではなく、やはり足りてないのは直接英語を使ってコミュニケーションを取るという経験だった。英語での研究発表でも最初は研修先で英語を磨くイメージがあったが、実際は英語自体を磨くというより、英語をツールとして使いながらどのように自分の伝えたいことを相手にとって興味深いと思ってもらえるように伝えるかという点だと実感した。

帰国後もそういう経験を積極的にしないといけないというモチベーションはあった。反対に、TOEIC用の勉強など、そういう座学はもう必要ないかなと感じている。ただ、残念ながら帰国後は研究で手がいっぱいになってしまっているのが現状である。

CL2: 人間力を上げる

やはり異国の地に、海外に行ったこともない状態か

ら自分で未知の環境に飛び込んでいって、ホームステイをしたり、現地の人と交流したり、週末旅行にいったりと、なんとかする力、度胸というか、なんとかやっていけるってということが分かった。自分の知らない世界でうまくやっていくための挑戦であり訓練であった。それは、これから社会人になり、また同じような環境、国内外に関わらず、何も分からない環境から手探りでしながらなんとかやっていくところでは共通している。そういう意味で、研修で人間力が上がったと実感している。

3. 3. 4 Cに関する総合解釈

来春から大手メーカー企業に就職が決まっているCは、研修前、「今まで日本でしか生活したことがなかったのでアメリカで生活するのはかなり不安な面もあるが、あえて自分でハードル/目標を作って乗り越えるという意味で、自分への挑戦である」としていた。特に、「英語を自らアウトプットするというスピーキングの面で少しでも成長したいので、日常会話であれば物怖じせずに話せるようになりたい、そして色々な人と交流して視野を広げたい」という、「英語運用能力を高める」「幅広い視野をもってグローバルな体験をする」という2つを目標として掲げていた。研修中には、それらを実現するには何が必要か具体的に提示されている。同時に、日本や自己を振り返る機会になっていることが分かる。

これらの経験を踏まえ帰国後は、「旅行ではなくホームステイを通して向こうの生活や交流を体験し文化を知ることが出来たことと、研究を発表する訓練を受けることが出来たことの2つにおいて意義があった」と振り返る。そしてそれは、クラスターに示されたように、言語スキルの向上と、人間力を上げることにつながっている。

研修前・中に示された「視野を広げる」点については例えば、アメリカで格差問題を目の当たりにし、日本の将来についても語っている。「日本もこの平和な状況が野放しで続くわけではないので、なぜ今日本がこういう風に平和で安全化しているのかを考えて、これからはこういったことを考えていくべきだと思った」や、「身近であれば選挙に行くとか、政治に参加するか、普段のニュースをきちんと見るとか。まだ正直あまり理解していないところがあるため、自分の意見を持つところまではいけていない。ただ、少なくとも色

んな情報に触れて、今世の中がどういう風に動いているのかとか、これから日本がどうしていくべきか、考えていけないといけないと思う」といった、身近な問題にも改めて意識が向いていることにも着目したい。

4 考察

以上、A、B、Cの研修前、研修中、研修後の意識をPAC分析により明らかにした。これら3名と他の11名の結果から、研修に対する意識や異文化接触経験、意識の変化などについて考察する。さらにそこから、本研修の特徴と効果、そして今後の課題について検討し、まとめとする。

4.1 意識変化

第1に、「視野の拡大」が挙げられる。理工系の大学院生にとって、学生生活の中心となるのが研究であろう。一方、研究室と下宿先を往復する生活を送っていく上で、調査協力者の3名とも「視野が狭い」と自覚していた。3名のみならず、14名中11名が研修前に「視野拡大」を期待し項目に挙げている。これは、後に述べるコミュニティとも関わってくるが、多くの学生が数年以内に社会に出る状況で、現在の環境を「限られた行動範囲、限られた人と関わる状況」とし危機感を覚えている。理工系特有ともいえるこのような状況を打破することが1つの大きな研修の目的となっていることが明らかとなった。危機感を持って参加した学生だが、研修を通して「大きく視野が拡大した」との意見が共通して確認された。そしてこれらは、「ガラパゴス化を食い止めたい」「海外へ技術を供給したい」といった日本の将来を担う理工系研究者、技術者としての意識にも影響していることも分かる。日々の研究から離れ視野を広げることにより、研究へのモチベーションが高まる結果となった。

第2に、14名中全員が項目に挙げた「異文化理解」である。先に述べた視野の拡大とも大きく関連しているが、例えば日本で生まれ育った3名が、1か月間アメリカで生活することで、「異文化への理解」が深まっている様子がインタビューから分かる。さらに、単に異文化を理解するだけではなく、それに適応する力が自分に備わっていることを実感し、自信へとつながっていることも明らかとなった。また、これらの適応力とそれに対する自信は、海外での生活のみならず、今

後社会に出た際にも応用することが出来ると捉えている。

第3に、「ネットワークの拡大」である。先述したように1日の大半を研究室で過ごす理工系大学院生にとって、研究室を軸にしたネットワークが中心となる。一方、研修に参加した学生は、それを「狭い世界」と捉え、それ以外のネットワークを求めていることが分かる。研修前は、研修に参加することでネットワークが大きく拡大されると期待し、研修後は実際に大きく分けると2つの点で変化が見られた。1つ目は、現地の人とのネットワークである。ホストファミリーをはじめ、現地の大学生や先生などが挙げられる。2つ目は、研修に参加した学生同士である。同じ大学に所属していても、研究分野の違う者と交流する機会というのは大学院生になると減少する傾向にある。そういった状況で、理工系の中でも様々な分野の学生が参加し研修でともに切磋琢磨したことが互いの刺激になり、視野拡大にもつながっている。さらに、グローバルな社会において、このようなネットワークの構築自体が重要であるといった意識も確認された。

「自身の能力の把握と成長」についても触れたい。14名中10名が「自己成長（自己を高める）」を項目に挙げている。先の3名も、研修への参加を「挑戦」とすると捉え、研修前は研修を通して海外に身を置くことで自身の能力を客観的に把握し、成長することが出来ると期待していた。実際、3名のインタビューからは主に3つの点で成長が確認された。はじめに、語学力である。受験英語として蓄積してきた英語を、はじめて実際に使ったと実感している。そして、流暢ではなくても英語を話すことへの抵抗感が軽減されていることが分かる。さらに、文法等の語学力のみならず、コミュニケーションを取ろうとする姿勢が重要であることを、様々な交流から体感している。

次に、プレゼンテーション力である。理工系大学院生にとって、国際学会での発表や共同研究など、英語を使って研究を発信する能力は今後益々重要となってくるであろう。これらに焦点を当て、トレーニングをすることで、発信力が向上したと認識している。先の3名のみならず、14名全員が、研究発信力が身に付いたとしている。

最後に、人間力である。視野の拡大、異文化理解、ネットワークの拡大、様々なスキルの向上などを通し

て、総合的に人間力が上がったと実感していた。これは今後グローバルに活躍する上で必要となる力であり、「自信」にも大きく影響すると考えられる。

以上、3名のPAC分析とインタビューを中心に確認された研修の意味とその変化について概観した。彼らが挙げた各クラスターをまとめると、各項目がそれぞれ意義をなしつつ関連し合っており、これらは先に定義として述べたグローバル人材に必要な要素と一致する。つまり、本研修が少なからず、グローバル人材育成に資するものであることが当事者の視点から、明らかになったといえよう。

4. 2 研修の効果と課題

「理工系」とは、経済成長の国策が生み出した日本特有の区分であり(梅木 1995)、モノづくりを通して国に貢献してきた。一方で、専門分野以外のことや社会の動きに無関心であり、知識偏重で融通が利かず、世間に疎く付き合い下手(毎日新聞科学環境部 2007)、英語の苦手意識が比較的高い(ALC 2008)との指摘もある。さらに、研究等が忙しいなどの理由から海外留学を敬遠する者も見受けられる。

これに対し、グローバル人材には、語学力、思考能力、発信力、ディベート力、プレゼンテーション力が求められている(宮本 2013)。研究者や技術者、科学者としてグローバルに活躍するには、高い専門性に加え、コミュニケーション力、多角的に物事を捉えることの出来る広い視野、異なる文化への理解、相互の信頼関係を築いてゆくネットワーク力などを総合的に身に付けなければいけない。

日々真摯に研究に取り組み、日本そして世界の将来を担う理工系学生が、社会に出る前に海外を経験し、アイデンティティ、人間力(積極性・主体性・自信等)、コミュニケーション能力(英語力、対話力等)、専門力(学会発表、海外の研究者とのネットワーク等)を身に付ける機会の提供は急務を要する課題であると先に述べた。この点において本結果から、海外研修により、少なからずこれらの要素を習得できるといえよう。

本研修の特徴として、単なる語学研修ではなく自身の研究を題材とした研究発信力を総合的に身に付けることに焦点を当てていることや、米国の企業や研究施設訪問がプログラムに組み込まれている点が挙げられる。国際学会を想定するといったより実践的な内容が、

理工系学生にとってスキル、意識の両面において向上が期待出来、実際に帰国後、参加者の中には積極的に国際学会に参加し受賞するなどの成果が報告されている。今日、単に留学機会を提供するといった初期段階から、教育プログラムの内容が問われる状況にある(孫・村山 2008)。各専門を高めると同時にグローバルに活躍することを意識づけ、自信を持たせる研修の開発が今後益々期待される。

一方、帰国後には研究などが忙しくなることでモチベーションが低下する、語学力が下がるといった懸念も観察された。今後の課題として、教育内容を体系化し、研修前後の講習等を開発するなど、より体系的かつ効果的なプログラムへと改編することが課題として挙げられる。

また、より多くの学生がこういった機会を持つための施策、例えば経済的な支援、学内での国際交流機会の提供などが益々重要となってこよう。

5 おわりに

PAC分析は、一般的な平均値としての人間(行動)を解明することを目的としている法則定立的な研究方法とは異なり、人間を「自身の行動を意味づける存在」とみなし、個人を全体的に捉えようとするホリスティックな観点に立つ研究方法としている。そして、「人間はそれぞれに独自な世界を持つ異質な存在である」という分析法の概念に従い、唯一無二の対象者を研究の対象とするに十分な研究価値が存在すると考えられている(中川 2013)。本稿で取り上げた3名も、データ全体の傾向を代表するものではない。しかし、質的調査はその代表性を明らかにするものではなく、個々をより深く理解する点に意義がある。誰にも当てはまらない平均値ではなく、PAC分析の特徴である3名の意識を内面から確認することにより、意識変化、そして研修の効果と課題が明らかとなったといえよう。

学生の意識を視野に置く効果的な留学プログラムの展開が、高等教育での国際的人材教育を通じての日本国際化に資する可能性がある(孫・村山 2008)と指摘されるように、引き続き、留学と意識変化、中でも特に理工系学生に焦点を当てた研究の促進、そして理工系学生にとってより効果的な短期海外研修プログラムの開発と実施が期待される。

注

[1]土田先生よりツールソフトを直接送っていただいた。

<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2014年6月9日参照)

引用文献

- 1) リクルート進学センサス. (2013). 「グローバル化社会における大学進学者の留学意識」.
http://www.recruit-mp.co.jp/news/library/pdf/20130627_01.pdf (2015年5月10日参照)
- 2) 河合淳子, 野口剛. (2010). 日本人学生の留学志向に関する実証的研究—京都大学学生アンケート・インタビュー調査にみる「留学志向の三層構造」.「留学生交流・指導研究」12, 69-81.
- 3) 奥西有理, 出口朋美, 市村真希, 池道彦. (2013). 理工系学生の国際力はどのように向上するか.「多文化社会と留学生交流」17, 19-29.
- 4) 文部科学省. (2011). 「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」.グローバル人材育成推進会議3.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu9-3/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2011/08/01/1308506_1.pdf (2015年5月10日参照)
- 5) 内藤哲雄. (1993). 個人別態度構造の分析について.『人文科学論集』27, 43-69.
- 6) 内藤哲雄. (2002).『PAC 分析実施法入門 (改訂版)「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 7) 末田清子. (2001). 留学体験の意味づけ—大学生の留学前及び帰国後の滞在国に対するイメージ分析を通して—. *Journal of Intercultural Communication*. 4, 55-74.
- 8) 渡部留美. (2009). 短期海外研修のプログラム作りと課題—大阪大学グローニンゲン大学短期訪問プログラム実施報告—.「大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流」13, 75-82.
- 9) 中川典子. (2013). 日本人留学生の異文化接触とアデンティティ 留学前、留学中、帰国後のイメージ分析を通して.「流通科学大学論集. 人間・社会・自然編」. 流通科学大学論集. 人間・社会・自然編」25 (2), 53-75.
- 10) 梅木松助. (1995). 日本における文系・理系分野教育歴史.「日本教育学会大研究発表要項」54, 206-207.
- 11) 毎日新聞科学環境部. (2007). 「理系」という生き方. 理系白書 2. 講談社
- 12) ALC. (2008). 特集「理系的英語学習のススメ」
<http://www.alc.co.jp/eng/feature/080725/index.html> (2015年5月10日参照)
- 13) 宮本 美能. (2013). 超短期プログラムのポテンシャル A 大学におけるオーストラリア語学研修プログラムの一事例考察.「留学生交流・指導研究」15, 77-87.
- 14) 孫京美, 村山皓. (2008). 大学の留学プログラムと国際交流政策. 立命館人間科学研究. 17, 75-91.

受付日 2015 年 4 月 30 日、受理日 2015 年 7 月 23 日

実践報告

通訳教育における否定表現への対応と指導法

吉村 理一^AA Method of Handling and Coaching Negative Expressions
in Interpreter EducationRiichi YOSHIMURA^A

Abstract: Based on improper interpretations (or translations) made by students who major in English, this paper investigates the cause of the interpretive errors and offers a solution for it from the perspective of (English) Linguistics. We will deal with various kinds of negative expressions in English below. This article points out that the students often oversimplify their meanings and tend to unify those phrases into one simple form. More specifically, they only produce *-nai*, which is a typical negative morpheme in Japanese. The author makes note about this situation, stating that even English major students are not familiar with the gradation of negative words, the meanings, intentions of the word and construction choices. This report insists that it is necessary to incorporate the knowledge on the lexicon and constructions from (English) Linguistics into Interpreter Education for the students to make accurate interpretations.

Keywords: Interpreter Education, Global Human Resources, Negative Expressions, Error Analysis, English Linguistics, Syntax and Pragmatics

1 導入

1.1 本論文の目的

本論文では、大学における通訳教育の実践の中で見受けられる学生が示す不適切な訳出に焦点を当て、①なぜそのような不適切な訳出を行うように至ったのかというエラー分析 (Error Analysis) ^[1] を行い、②不適切な訳出を防ぐための方策を言語学 (特に英語学) によってもたらされる知見を活かした上で提案することを目指す。本稿の考察対象は否定表現であり、具体例は以下の 1.3 節で提示する。

1.2 通訳教育の役割

経済産業省の「産業人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会」により 2010 年 4 月に公表された報告書から見て分かるように、日本企業が今後の生き残りをかけて成長を続けていくには、世界市場を相

手に戦略を立てなければならないのは明白な事実である。このため、世界規模で活躍できる人材の育成が急務とされており、いわば人材の醸造所である大学に寄せられる産業界からの要望と期待は益々膨らむことが予想される。また、福岡大学で開催された第 1 回グローバル人材育成教育学会全国大会のシンポジウムで報告されていたように、大学側も入学志願者の確保、学生の就職先の開拓、そして就職率アップを念頭に、語学教育や異文化理解、国際ビジネス等の国際化教育の拡充が全国規模で進む傾向にある。重要なことに、これらの国際化教育は今や学部や学科の垣根を越えて、専門分野を問わず幅広い学生に提供されていることである。このことは、英語を (で) 専門的に学ぶ (例えば、文学部や外国語学部等で英語を専攻している) 学生達に大きな影響を与えている。これまでのグローバル人材育成教育の主なターゲットであったこれらの学生達は、英語を専門としない学生達が国際化に関しての科目を履修しない分、それらの科目を履修して「あ

A: 九州大学大学院人文科学府

る程度の知識と技術」を身につけるだけでも付加価値が生まれ、就職活動の際も英語を専門的に学ぶ彼らの存在意義が認められていたように思われる。しかしながら、皮肉なことに、専門性の垣根を越えた国際化教育が加速するにつれ、自らの専門分野とは別に英語等の語学と異文化理解を身に修めた学生が増えるため、英語を専門とする学生達はこれまでのように「ある程度の知識と技術」を身につけただけでは埋没してしまうのである。このような文脈で、彼らには、英語を(で)専門的に学ぶ意義が問われていると言っても良い。これから更にグローバル人材育成に向けた支援が広まる中、英語を専門とする学生達とそうではない学生達との間に良い意味での差別化を作り出すには、プレゼンやディベートに関しての技術に加え、専門職に相応する高度な語学運用能力、幅広い異文化理解、そして幅広い国々の政治、経済、思想などについて知識を涵養することが上記の学生達には求められている。

通訳や翻訳に関わる科目は、英語を専門とする学生達に、より高度な語学運用能力を鍛える機会を与え、同時に多様な異文化理解を促す科目の一つとして考えられている。特に、筆者が専門とし、教育を担当している通訳に関する基礎科目では、正確な聴き取りとターゲットとなる言語への瞬時変換が求められる。その技術を支えるのが、語彙や文法についての知識と幅広い話題へ精通していることである。通訳対象としての発話で使用されている語彙や文法が単純且つ明瞭なゆっくりとした発音であれば、英語を専門としない学生でも通訳することは可能であると思われる、通訳内容的をさほど外さないであろう。しかし、関谷(2013)で指摘されているように、実際のビジネスの場面では、そのように単純なものを通訳する機会は稀であり、専門用語が使用された難解な文を通訳しなければならないこともしばしばある。また、会議や商談などの場面に於いては、滞りなくコミュニケーションを図ることが必須であるため、確認のため何度も聞き返すことや詰まりながらの通訳は受け入れられない。さらに、通訳の対象となる話者が明瞭な発音で且つ明確な語彙と文法を使用して話してくれることも保障されていない。世界の共通語としての位置づけを得ている英語は世界中の人々に話され、その人々によっては母語の影響により、所謂、訛りが生じ、英語母語話者が話す標準的な英語とはかけ離れている場合もある。その上、時に

は「～について説明してください。」と補足説明を依頼されることもある。例えば、日本企業と他国籍企業とを繋ぐ通訳を担当する際に、日本側が「お盆期間は休業で対応できないこと」を伝える際に、「そもそもの、お盆休暇の意味」、「お盆休暇の期間」、「お盆休暇期間に通常どういうことを日本の人々はするのか」といった、日本人には当たり前となっている前提情報が、他国籍企業側には共有されていないため、「何故、休業となるのか」という理由が判然としなければ、相手側をイラつかせてしまう可能性もある。円滑な関係を築くお手伝いをさせていただく上でも、前提情報を共有するための補足が必要となる。この補足をするためには、先に述べた幅広い話題に精通していることが求められるわけである。

上記のように緻密な通訳をするには、相当の語学運用能力と異文化に関する知識が必要であり、一筋縄ではいかないため、英語を専門とする学生以外が専門領域の学習と並行して習得するには時間的な制約もあることから難しいかもしれない¹⁴。それ故、通訳や翻訳の科目を履修し、知識の涵養と語学力の研鑽に努めることは、英語を専門とする学生達には大変有意義であり、英語を専門とする学生としての価値を見出す手助けができるものと思われる。そのような意味で、通訳や翻訳教育の役割やそれらに寄せられる期待は大きく、英語を専門とする学生達にしか成し得ないであろう技と知識の習得を促すような教育内容を考えなければならない。

1.3 考察対象の紹介—否定表現

上述で「英語を専門とする学生達にしか成し得ないであろう技と知識の習得」というキーワードを述べたが、その具体例の一つに「精確な通訳」が挙げられる。瞬時に、より相応しい表現で通訳することは容易ではないが、國弘(1999)で述べられているように、特に英語を日本語に通訳する英日通訳を行う際に、「ただ、概略が適切に伝われば良い」という姿勢では、通訳者としての価値が危惧される。換言すると、國弘(1999)は、日本人の母語である日本語の表現が豊かでなければならないことを示している。この理由から、通訳上の語彙選択に関して注意を向ける必要があり、本稿では、以下のような否定表現を取り上げるものとする。

- (1) a. There is no hurry for people to learn about the problem.
 b. I don't buy vegetables that are not perfect now because I rarely see them.
 (関戸冬彦, 小暮正人, Jake Arnold, Ken Ikeda (2014))
- (2) a. Never have I seen so much rain.
 b. Not in any other countries do you see such things.
 c. In not many years will Christmas fall on Sunday.
 d. In not many years Christmas fall on Sunday.
 (Klima (1964))

紙面の都合で例文の紹介はごく一部であるが、上記のような否定表現に対して寄せられた学生の不適格な通訳内容を考察の主体とし、より相応しい表現で通訳を行うことが出来るようにするための支援策を以下で議論する。

2 通訳教育の実践について

2.1 対象者

北九州市立大学の外国語学部英米学科では、通訳演習が学科の専門科目、ビジネス科目群の1つとして位置づけられており、クラス単位で開講されている。1クラス当たりの平均受講者は25名程度である。習熟度に分けてのクラス分けはなく、当該の学科の2年生以上の学生が受講できるようになっている。前期開講の通訳科目では、留学の準備段階の学生が多く受講していることから、TOEFL® ITP のスコアで表すならば、510～550 点のレベルの学生が受講する傾向にある。一方、後期開講の通訳科目では、前期の通訳演習で実力をつけた学生が引き続き履修したり、留学を終えて帰国した学生が履修したりする関係でレベルが非常に高まり、TOEFL® ITP で表すと、平均して550点程度の学生が集まる傾向にある³⁾。

2.2 教材と通訳演習の進め方

通訳演習のメインテキストとして以下の(3a)と(3b)を、補助教材としては(3c)、(3d)、(3e)を用いた。

- (3) a. CNN Student News Vol.2 (朝日出版社)
 b. What's on Japan 8 (金星堂)
 c. TED Talks (<https://www.ted.com/>)

- d. A Message from the U.S. Ambassador Caroline Kennedy to Japan
 (https://www.youtube.com/watch?v=Xtqn6G23_io)
 e. Negation in English (Klima (1964))

通訳演習は、メインテキストを中心に予習をしてきてもらい、小松(2005)や友野、宮元、南津(2013)を参考に、即時(変換)応答(Quick Response)、シャドーイング(Shadowing)、換言化(Paraphrasing)、通訳メモトレーニング(Note Taking)、逐次通訳(Consecutive Interpretation)、サイト・トランスレーション(Sight-translation)など通訳の基礎トレーニングを行っている。

Quick Response は、語句レベルの瞬時変換能力を鍛えることに加え、語彙の豊かさを形成するためには欠かせないトレーニングである。通常は、テキストに掲載されている英単語とその意味を暗記し、それを即座に変換できるか、ペアを組んでお互いに確認し合ったり、あるいはモニターに表示される英単語やその意味を見ながら各自が口ずさんで瞬時変換できるかどうかを確認したりする。筆者の演習クラスでは、その基礎トレーニングから更に一歩進み、英語から日本語への変換時に、テキストに掲載されている意味から派生させた、様々な類似した日本語表現を作り出すことや、それを英単語に応用し、英語の類語も抱合せて覚えるという、より語彙力の増強に役立つ応用練習を執り行っている。また、教室設備の都合上、モニターでの提示が難しい場合は、ペアで確認作業を行ってもらっている。

Shadowing では、頭の中で発話されている内容を復元できるようにするため比較的クリアな音質で、スピード的にも速すぎないものを積極的に取り入れている。CNN Student News は、実際の TV Program で発話されている標準スピードの音声と、それを分かりやすく明快な発音とスピードで録音し直した音声の2種類の教材があり、Shadowing の際には比較的容易なものをを用いて耳慣らしをしている。

Paraphrasing では、テキストに出てきた日本語から英語へ変換する問題を中心に引き上げ、テキストが示す模範解答以外の形式で同様の意味を表す英語表現が出来るように各自考えてもらい、後に全体で確認し

て他の受講者と解答例を共有してもらっている。

Note Taking の指導では、Rozan (1956)の7つの原則に基づき、様々な通訳者の Note Taking を参考にしながら、各自「言葉」ではなく「概念」を抽象的にメモすることができるように記号を作ってもらい、自分が見やすい Note の作り方を模索してもらっている。

通訳を行うための一通りの準備が終った後、Consecutive Interpretation のトレーニングへと移る。この演習時には、ニュース番組やインタビューなど日常で耳にするであろう生の英語を聞き、Note Taking の技能も生かしながら学生一人一人に通訳してもらう。他の受講者の通訳を聞くことで自分の訳出で不適切であったところや情報が抜け落ちていたところの確認もしてもらっている。

その Consecutive Interpretation の演習が終った後、欠かさず行っているのが読まれた原稿を見ながらの Sight-translation である。これは、先程述べた、自分の訳出の不適切であったところや聞き取りが出来なかったところを視覚的に確かめる上では欠かせないトレーニングである。以下で詳しく述べることとするが、Consecutive Interpretation の演習時に学生の訳出が不適格の場合、他の学生も同様のミスを犯していないかの確認と、誤訳をしてしまった箇所の抽出をしておく。そして、Sight-translation の演習時に、誤訳が目立った場所を集中的に取り上げ、地の文で正確に訳出ができるかどうかを検証し、何が誤訳の要因になっているのかを探るようにしている。

3 学生の否定表現に対する通訳

3.1 過度な単純化

本節では否定表現が表出した際に見受けられた学生たちの通訳を紹介する。紙面の都合により全てを網羅的に紹介することは不可能であるが、まずは、扱った例文を(4)に記載する。

(4) a. Make sure your student understand the speed limit in and around Hamilton when leave, but also that there is not hurry to get home at the expense of their safety!

(Harris County High School Media Squad. (2014))

b. There is no hurry for people to learn about the problem.

(関戸冬彦, 小暮正人, Jake Arnold, Ken Ikeda (2014))

c. I don't buy vegetables that are not perfect now because I rarely see them.

(ibid. (2014))

d. Never have I seen so much rain.

(Klima (1964))

e. Not in any other countries do you see such things.

(ibid. (1964))

f. In not many years will Christmas fall on Sunday.

(ibid. (1964))

g. In not many years Christmas fall on Sunday.

(ibid. (1964))

(4a)の there is not...のような、be 動詞と否定辞 not の組み合わせによる否定文は、英語を専門とする学生が通訳する際に困難を要するものでは決してない。事実、筆者が担当したクラスでこの例文を「安全性を犠牲にして、家に帰宅することを急ぐ必要はない。」という模範的な訳出から大きく逸脱した表現をした学生は一人もいない。しかし、(4b)はどうであろうか。一見すると形式的には(4a)と類似しているように思われる。さらに、否定副詞である rarely が使われた例文(4c)、否定副詞が前置され倒置が起きている(4d-f)に対しての訳出はどうであろうか。加えて、(4f)と類似した構造を成している(4g)の訳出はどのようなものであるだろうか。以下の(5)に、担当クラスで多く見受けられた学生の訳出を代表的に1つずつ提示する^[4]。

(5) a. 帰宅する際、Hamilton とその周辺の制限速度を生徒が把握しているかと、安全性を犠牲にして帰宅することを急ぐ必要がないということを生徒が分かっているかを確かめなさい。

(cf. (4a))

b. # 人々にとって、急いでその問題について学ぶ必要はない。

(cf. (4b))

c. # 今、(型崩れをしていない) 完璧な形の野菜を買うことはない。なぜなら、それらを目にすることがないからだ。

(cf. (4c))

d. # そのように大量の雨が降るのを見たことはない。

(cf. (4d))

e. # そのようなことを見れる国はない。

(cf. (4e))

f. # 長年、クリスマスの日が日曜日と重なることはないだろう。

(cf. (4f))

g. * 長年、クリスマスの日が日曜日と重なることはないだろう。

(cf. (4g))

非常に興味深いことに、(5b-g)の全ての例文において、否定の gradation を表す no や rarely、さらには否定要素の前置に伴って起こる倒置という現象が見られる特殊な構文が使用されているにもかかわらず、学生は(5a)に倣って「～ない」という単純な否定表現を用いて通訳している。Klima (1964)、Liberman (1975)、Rochmont (1978)、Culicover (1991)によると、標準的な否定形態素である not に比べて、比較的大きな音韻的際立ち(prominence)を帯びる no、rarely、そして構造自体がその否定要素を際立たせる否定倒置構文では、それぞれ否定の度合いが異なることが示唆されており、彼らの論に従うと、単純に「～ない」と通訳するのは適格ではなく、「全く～ない」、「ほとんど～ない」、「当分～ない」のように、gradation をつけて通訳することが求められる。

上記のような不適当な表現で通訳してしまう要因として、「まずは話の概略を伝えなくてはならない」という意識が働き、内容を頭の中に記憶したり、メモを取ったりする際に、(過度に)単純化、簡略化して記録してしまっている可能性が挙げられる。実際、通訳演習をはじめた初期段階では、そのような「概略だけでも伝えなければならない」という意識の芽生えから、上述したような訳出が頻繁に観察される。確かに、初期レベルの通訳としては受け入れられるかもしれない。しかし、1 節で既に述べたように、この程度のレベルの通訳であれば英語を専門としない人々でも産出することが可能であるので、英語を専門とする学生が将来に渡り、この程度のレベルの通訳から抜け出せないならば、通訳を専門的に学ぶ価値が見出せなくなる。よって、語用論的に不適格な訳出については、その訳出を

するに至った経緯や要因を徹底して追究し、修正していく必要があると考える。

3.2 不適格な訳出の原因分析—Error Analysis

前節で言及したように、(5)の語用論的に不適切な訳出をするに至った経緯として、認知プロセスの観点から、話の概略を正確に伝えるために、記憶領域への負荷を軽減すること、また Note Taking による処理時間を出来るだけ短縮することにより生じた結果であることが予測される。しかしながら、もう一方で、認知プロセスの問題ではなく、そもそも否定語彙の gradation や使用されている構文の構造と機能について知識を有していないことから生じる結果である可能性も残されている。前者の場合は、聞き取りの際に音韻的に prominent である否定要素に注意を払うと同時に、Note Taking を工夫して、否定の度合いを反映する形でメモを取るようにすることで、比較的容易く克服できるように考えられる。後者の場合は、語彙情報や文法についての知識の欠如からもたらされるものであるため、英語学研究によってもたらされる知見を応用すべき課題であると筆者は考える。

まずは訳出のエラーがどのレベルで生じているのかを明らかにする必要がある、そのために有効とされる手法が発話を記載した原稿を用いての Sight-translation である。Sight-translation は、視覚的に目に入ってきたものから随時処理していく訳出手法であり、文処理 (Processing) に関して脳に出来るだけ負荷をかけさせない、というメリットがある。もし、この Sight-translation の演習で、語用論的に相応しい訳出ができれば、(5)の不適格な訳出は、語彙情報や文法についての知識の欠如ではなく、認知プロセスの負荷によるものであると結論付けられる。

3.3 分析結果

Consecutive Interpretation の演習で学生が示した不適当な訳出箇所を中心に、上記の Sight-translation を行った結果、結論を簡潔に述べると、(4b-e)の例文を正確に訳すことが出来た割合は、1 クラス 25 名中 5 名を切っていた。さらに、着目すべき点として、(4f)と(4g)の対比の例文については、当該の 2 つの例文のコントラストを捉えた上で適切な訳出をすることができた学生は 1 人もいない。

受講していた学生達への聴き取り調査によると、否定語彙の *gradation* に関しては単語帳や英文法書で知っておくと良い予備的な知識として指導されることが多く、あまり意識して学習した記憶がないということだった。同様のことが、否定倒置構文にも言える。特に印象的だったのが、クラスの殆ど全員の学生が(4f)と(4g)の対比を見たことがないと答えたことだ。この2種類の対比的な例文は、英語学研究の領域では、否定倒置を扱う際には必ずと言ってよいほど参照されるものである。前者は、否定副詞が前置されることに伴い主語と助動詞の倒置が起こっており、否定の修飾領域(*scope*)は文全体を覆っている。すなわち、文否定になるので、模範的な訳出として、「クリスマスが日曜日に重なるなんてことは、当分ないだろう。」が与えられる。他方で、後者の例文は、否定副詞の前置が起こっているにも関わらず、主語と助動詞の倒置は起こっていない。否定の *scope* としては部分的なものである。つまり、部分否定の解釈しか得ないので、模範的な訳出としては、「クリスマスが日曜日に重なる時が、もうすぐ訪れるだろう。」という表現が挙げられる。

3.4 分析結果に基づく結論

前節の結果から、「高校までの英語教育の中で語彙や文法についての指導があまり重点的には行われてない」と結論付けることは時期尚早であるかもしれない。というのも、今回の調査結果だけではデータ不十分であり、更なる詳細な調査が必要とされるためだ。しかしながら、本稿を作成するに当たり、被験者となってくれた学生達への聴き取り調査から、そのような傾向にあることは示唆される。通訳の世界では、語彙や文法については重点的に学ぶ必要はないと主張する通訳指導者もいるが、筆者はそれらの意見には賛同しかねる。なぜなら、話者の伝えたい意図や感情は、声の速さやトーンだけでなく、使用される語彙や文法によっても反映されるからである。関谷 (2013)でも指摘されているように、通訳者は、この話者の意図や感情までも伝える役割を有している。これは、機械翻訳や概略化した通訳しか行うことが出来ない人々には、なかなか成し得る技ではない。それ故、英語を専門的に学ぶ学生が付加価値を見出すためにも、意味と意図を抱き合わせて橋渡しできるようになることが非常に肝要なポイントとなる。

3.5 英語学の知見を活かす取り組みの必要性

3.3 節で、当該の学生達が否定語句の *gradation* に関しての情報と文法知識をあまり豊富に有していないという事実が明らかとなったため、何らかの対策が必要である。そこで筆者が提案したいのが、英語学の知見を活かした指導法である。具体的には、音韻的にどの要素に強勢が置かれるかを示した音韻マッピングのデータの提示やターゲットとなる否定表現が用いられた構文と類似した例文を複数紹介することにより、一般化を導き出して、それを知識として定着させる方法である。ちょうど、否定倒置構文についての説明で(4d-f)に羅列したようにすると良い。様々な例文を比較検討して、それらの中にある一般特性を導き出すことは英語学研究の世界では、学派を超えて頻繁に用いられる手法である。その先の分析については多種多様に別れるが、通訳の領域では、どのように分析するかについてはあまり関係がないので、「例文の一般化として、ということが言えるのか」というところまで指導すれば良い。

もし仮に、高校までの英語学習で語彙や文法についての指導が、あまり重点的には行われなくなっているならば、大学での英文法や英語学の講義が担う役割は大きなものとなるであろう。しかしながら、教員数やカリキュラム上の点から、すべて英文法や英語学の担当教員に、それらの教育を任せるのは現実的には難しいかもしれない。そのため、通訳や翻訳など実務分野を扱う教員であっても、語彙や文法についての指導ができるように準備しておかなければならないと考える。豊かな語彙や文法についての知識がなければ、*native-like* に英語を操ることも、理解することも難しく、*native-like* に英語を運用できるようになることを目指す学生達を指導する立場にある教員は、その点を十分心得ておくべきである。

4 まとめ

本稿では、通訳教育の実践の中で、学生が示した否定表現に対しての語用論的に不適切な通訳に焦点を当て、なぜそのような訳出をするに至ったのかという要因を模索した。考えられる要因として、記憶などの認知プロセスにあまり負荷をかけようとしまいとする(過度な)単純化や、そもそも、語彙情報や文法についての知識を欠いていることが挙げられた。

Sight-translation を用いた調査の結果、要因としては後者が有力であることが判明した。この結果を受けて、この課題を克服するためには、やはり語彙や文法についての指導が不可欠であり、英語学の知見を応用することが有効であることを示した。将来の研究課題としては、具体的にどのように英語学の知見を活かしながらの指導ができるのかという、指導内容そのものの具体化が挙げられる。通訳教育に於いては、このようにエラーを分析して、その原因を究明し、英語学の立場からアプローチする手法は比較的新しく、あまり研究が進んでいない。よって、英語学（言語学）の観点から、どのような支援が出来るのかを考えて、提言していくことは有意義であると考ええる。

注

- [1] 本稿でのエラー分析 (Error Analysis) は、Corder (1967)によるエラーの分類に基づくものとする。Corder の研究は言語獲得研究を扱う心理言語学や第二言語習得論にも強い影響を及ぼしており、Ellis (1994) において詳細に解説してある。Corder (1967) および Ellis (1994)らによれば、エラーには複数の種類があり、それらは大きく次の6つに分類されるとしている。①発話、筆記、読解、聴き取りの運用能力に関わる *modality* のレベル、②発音、文法、語彙、文体に関わる *linguistics* のレベル、③省略、挿入、代替表現に関わる *form* のレベル、④能力上の問題かパフォーマンス上の問題かを区別する *type* のレベル、⑤異なる言語間の干渉による *Cause* のレベル、⑥ *norm* と *system* 間の緊張に関してのレベルが挙げられる。
- [2] 筆者の知る限り、そもそも、国際化教育として通訳や翻訳についての科目が全学的に開講されている事例は殆ど無いように思われる。
- [3] 前後期の履修者の習熟度については、筆者の担当する平成 26 年度開講の通訳演習履修者のデータに基づくものである。
- [4] (5)で用いている # は、文法的ではあるが、意味、語用論上、適切な訳出とは言えないことを表している。他方で、* は非文法的であることを表し、訳出が完全に誤りであることを示す。

引用・参考文献

- 1) Corder, Stephen. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 160-170.
- 2) Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 3) 産業人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会. (2010). 報告書—産学官でグローバル人材の育成を. 経済産業省.

http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf (2015年4月15日参照)

- 4) 関谷英里子. (2013). 同時通訳者の頭の中. 東京：祥伝社.
- 5) 國弘正雄. (1999). 國弘流英語の話しかた. 東京：たちばな出版.
- 6) 関戸冬彦, 小暮正人, Jake Arnold, Ken Ikeda. (2014). CNN Student News Vol.2. 東京：朝日出版社.
- 7) Klima, Edward. (1964). Negation in English. In Jerry Fodor and Jerrold Katz (eds.), *Structure of language* (pp. 246-323). New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- 8) 山崎達朗, Stella M. Yamazaki. (2014). What's on Japan 8. 東京：金星堂.
- 9) 小松達也. (2005). 通訳の技術. 東京：研究社.
- 10) 友野百枝, 宮元友之, 南津 佳広 (2013). 通訳学 101. 大阪：大阪教育図書.
- 11) Rozan, Jean-François. (1956). *La prise de notes en interprétation consecutive*. Geneva: Georg. [Translated by Andrew Gillies (2004) as *Note-taking in Consecutive Interpreting*. Gracow: Tertium.]
- 12) Harris County High School Media Squad. (2014). Back to School Driving Safety Tips. <http://hchsmediasquad.com/tag/safety/> (referred on April 25, 2015.)
- 13) Liberman, Mark. (1975). On conditioning the rule of Sub-Aux Inversion. *NELS* 5 (pp. 77-91).
- 14) Rochmont, Michael. (1978). *A theory of stylistic rules in English*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts, Amherst. [Published by Garland, New York, 1985.]
- 15) Culicover, Peter. (1991). Polarity, inversion, and focus in English. *ESCOL* 91, (pp. 46-68).

受付日 2015 年 4 月 30 日、受理日 2015 年 7 月 23 日

解説・講座

アウトバウンド促進授業実践としての COIL (オンライン国際連携学習) (世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向)

池田佳子^A

COIL (Collaborative Online International Learning) As a Pedagogical Practice for Study Abroad Promotion (Generating Outward Mindset through Global Peer Learning)

Keiko IKEDA^A

Abstract: In this paper, one of the pedagogical practices for international education in the Web 2.0 generation called COIL (Collaborative Online International Learning) is introduced. Using various SNS (Social Network Services) and other ICT (Information and Communication Technology) tools, two or more classes across oceans and continents communicate, most popularly in English, and work on a collaborative project such as a research presentation or a project together. The paper points out some of the critical aspects for this pedagogy to be effective for Japanese local students, in order to cultivate their intercultural competency and stimulate their motivation to study abroad in the near future.

Keywords: Collaborative online international learning, Outward mindset

1 はじめに

日本人学生が海外で留学・研修体験を行うアウトバウンドの学生モビリティの向上の需要が高まっている。就職活動時期や卒業単位履修の遅延などが不安材料となり、さらには自身の外国語能力の不足から、高等教育教育局(2014)が示すように、海外での研修自体に魅力を感じず留学に踏み切らない内向き志向の日本人学生の傾向は未だ色濃く問題点として残っている¹⁾。世界の同世代を競争相手と意識し、自身の進路やキャリアを考えるきっかけを提供する上で不可欠なのが、学生達自らが同世代の学生たちと交流する場を留学前から作りだし、グローバル化する社会に必要な人材となるスキルの基礎の鍛錬の場の構築である。イギリス・アメリカでも、アウトバウンド学生モビリティの極端な少数値の改善や異文化への関心を強める施策が求められており、やはり外向き志向を産み出す仕掛けを教育的介入により見出そうとしている。この解決策の一

育的介入により見出そうとしている。この解決策の一つとして、本稿が取り上げる ICT ツールを用いたオンライン国際連携学習 (英語では Collaborative Online International Learning¹⁾となる) がニューヨーク州立大学(SUNY)において発足した²⁾。国内にしながら海外の様々な地域の同世代と共修するこの教育実践には、海外約 18 カ国 (機関) が賛同し COIL を導入した科目提供を行っている。本稿の目的は、この活動が次世代グローバル人材の育成目的的教育カリキュラムの活性化への貢献に期待ができることを読者に理解してもらい、今後の展開を広く周知することにある。現在、著者の所属大学 (関西大学) では、日本で初めて COIL のグローバルネットワークに参画し、COIL の Regional Hub としての役割を担うべく SUNY と連携しながら教育活動を展開し始めている。

異文化間コミュニケーション能力を育成する上で、実際の相互行為の中での訓練は必須である。90 年代後半から、自己モニタリング(Ban 2005)や異文化間の相違、言語能力の違いに繊細に対応するには、相互行為

A: 関西大学国際部

においてさまざまな談話戦略 (communication strategies) を使用しなければならないことが指摘されている(e.g., Tsuda 1994³⁾; Fujio 2009; Firth, 1996)。外国語教育研究の分野でも、異文化コミュニケーションに特化した授業科目の設置の必要性を主張する声が高まっている (e.g., Bennett, 2008; Tasaki 2003; Sonoda, Okumura & Nakamura 2008⁴⁾)。この流れを踏まえ、本稿で取り上げるような教育実践を新たに提案し、今後グローバル人材育成を目指す教育カリキュラムとしての検証を行うような動きは増えていくと思われる。

2 COIL を理解する

2.1 何が新しいのか

ICT を活用し、オンライン国際連携学習を行うこと自体は、さほど難しいコンセプトではない。遠隔 TV 会議の環境や昨今では Skype などの Web 会議ツールを駆使した国際交流活動は活発になされている。では、COIL の斬新さとは一体なにか。従来の TV 会議交流活動などの事例を見ても、「単発の楽しい交流」で終始完結する場合が多い中、COIL では、C=Collaboration を強調し、海を隔てて存在するピアとの平等な立場における協働・共同プロジェクトを目的とした「アクティブ・ラーニング」として昇華させる。世界の同世代のピアと知り合い、様々な異なり、価値観や考え方、そして言語の異なりを尊重しながら一つのものを作り上げていく。この過程を数週間から数か月のある一定の期間、科目単位でコミットしアウトプットを完成させる。このように、異文化間で協働作業を遂行する能力は、日本の現代社会の次世代の社会人として巣立っていく若者に非常に必要不可欠な資質であり、さらに言えばグローバル人材として企業が望む能力としても重要である。従来では、実際の海外留学・研修の経験を通してこのような資質を育成するというのが国際教育では「王道」だが、COIL は国内にしながら (つまりは日本人学生にとっては大きな経済的な支弁能力の有無を問わず) 若者に大きなインパクトをもたらすことのできる学習実践なのである⁵⁾。米国における COIL の活用は、様々な理由で留学は実現できない大学生らに代替する異文化体験を提供することが主たる目的と

なっているが、日本を含め米国外で COIL が活用される際には、実際に海外派遣・留学を行う前の語学・異文化理解などの側面におけるレディネスを培う上で効果的だと思われる。また、本稿の標題にあるように、日本人学生に未だ不足していると言われる「外向き志向」、つまり世界を舞台として自らの今後の進路を築き上げていこうとする視点を持たせる機会としての効果が期待できる。無論、単純に海外と単純に繋げるだけでは、我々が望むような「学び」は起きない。これは単に留学派遣をするだけでグローバル人材と成長するわけではないのと同じ理論である。まずは外国語を用いて意思伝達や意見交換を行う場をバーチャルに提供し、そこで求められる語学コミュニケーション能力がどのようなものかを痛感してもらう。次に、協働学習の過程において多文化共生の難しさ、そして重要さに対する気づきを促すようなファシリテーションを行う。教師がお尻を叩き手取り足取り何をするのかを逐一指示するのではなく、参加する学生達が自ら能動的に相手にアクションを取らなければ、望むようなアウトプットは産出できないのだ、という自覚を持たせる。COIL を通してこのような教育的介入を行えば、自律を促す学習を現実化することができる。

2.2. COIL の学習モデル

ここで、簡略ではあるがどのような学習モデルが COIL では実際に可能となるのかを提示しておく。図 1 が示すように、COIL では大きく分けて「Ice Breaker」、「Comparison & Analysis」、そして「Collaboration」の 3 段階の活動をクラス A (仮に日本の大学の科目とする) とクラス B (仮に海外の大学の科目とする) が同ペースにて行う。A と B、それぞれのパートナークラスの国と自国との時差や学年歴、そして授業開講時限など様々な条件を考慮し、交流の形を考案する。ICT ツールを活用し、同期型 (中継)、または非同期型 (事前録画、掲示板など) のメソッドで学生達が交流の機会を持つ。SUNY の COIL 学習モデルでは、通常短くとも 4 週間から 6 週間程度の活動期間を割り、この 3 段階を行うことが理想であるとされている。

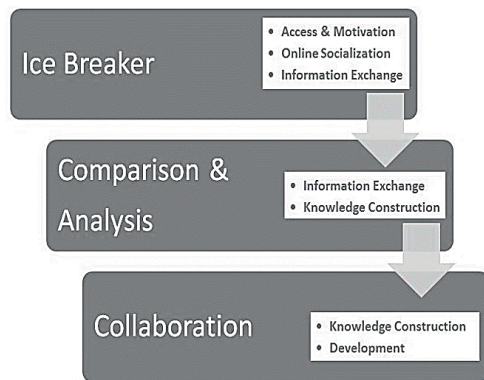


図1 Rubin & Windle (2014)より抜粋^[3]

Ice Breaker は、AB 双方のクラスメートをより身近に感じるために行う活動のことである。例えばクラスAの3名、クラスBの2名が一つの融合グループを構築して今後の段階の活動実践を行う場合、彼らが一種の仲間意識 (sense of community) をバーチャルであっても距離感なく感じることができるような仕掛けが必要である。TV 会議や Skype など同期で対面させるのが最も有効だが、それがかなわない場合は YouTube ビデオを事前録画し、互いが閲覧するなどといった活動も奨励されている。また、この初期段階においても、単に仲良くなるのではなく、互いの文化や環境を相手に伝えるという課題を与え、その過程で異文化間コミュニケーションの実体験をさせるようなタスクを提供することも必要となる。次に、第二段階の活動 (Comparison & Analysis) として、同じテーマにおいて互いの国の事情 (例えば「社会福祉厚生の仕事」など) を調べ学習し、パートナーに提供する。この情報に基づき、クラス AB それぞれにおいて相違比較検証を行い、異文化への気づきを促す。この段階では、教師側は自国の事情を他者にわかりやすく伝えられるように工夫する必要性を学生に指導し、例えば言葉の選択、表現の工夫、図や表の活用、そして情報の詳細さや提示情報全体の構成など、自国のピアに同様の内容を伝えるのと同じでは通用しないということを学生が身をもって理解できるように仕向けなければならない。場合によっては、語学的な (英語) 側面での TA などのサポートをつけるなど、日本の大学サイドで特に配慮する必要がある要件も加わってくる^[4]。

3 段階の内、最も慎重に計画し学生の学びに関し

ての配慮が必要となるのが、最終段階の Collaboration である。Collaboration は、日本語に訳すと様々な意味が該当する。協力、共同作業、援助といった概念も、そして合作、共同研究といった概念も、Collaboration の一部であると一般的に理解される。COIL が求める Collaboration は、後者に相当する、より複雑で高レベルの活動である。例えば、クラス A とクラス B の両者が協力して、「スマートフォンの普及」に関する小規模の紙面アンケートを作成し、それを実際に AB 両者の国の消費者に回答してもらう。この結果をもとに、AB 双方の構成メンバー間で考察を行い、協働プレゼンテーションを作成し発表する、といった活動がそれに該当する。異文化間でなくとも、協働作業では互いのコンセンサスを構築し、また参加者それぞれの貢献度をしっかりと事前に確定し、責任を持つこと、さらには互いを信頼して行動しなければならないことなど、多くの重要な社会人としての基礎能力を必要とする。この作業を遠隔にいる者同士、そして (日本人学生にとっては多くの場合) 外国語で意思疎通を行いながら実現させる必要があるのが COIL である。作業過程において、双方の担当講師の適切な監修とアドバイス、そして十分な作業時間の確保をクラス・シラバスに設けること、そしてこの協働作業を科目の最終成績評価に反映させることで、受講する学生らの学習意欲の維持を図ることなどが肝要となる。

2.3 COIL と ICT ツール

COIL は、大陸や海を越えて交流を可能にする ICT ツールが重要な鍵を握る。映像と音声を可能にする交流ツール (Skype, TV 会議システム, Google Hangouts⁵⁾ など) や掲示板のような学生間で非同期にやりとりができる SNS (Facebook や blog など) に加え、学生達の協働学習の過程、合作のアウトプットを作成途中の段階から保存しそのアーカイブの構築が可能となる LMS (Learning Management System) などの環境整備がなされていると、授業担当者側は学生らの活動の記録を素材に各学生の評価を出しやすくなる。

COIL が科目の活動の一部として取り込まれる以上、様々な ICT ツールを駆使してコミュニケーションを実現させ、その活動を適切な評価指標を用いて、学生

それぞれの評価を行い最終成績に反映させる必要も出てくる。この場合、実際の交流がどのようなものであるか、教師側が十分に把握しておくことが重要である。例えば、COIL では Skype によるグループ会議をさせるという課題を与えることが一般的だが、その中で学生がどのような対話を展開し、何がその会話の中で達成されたのかという点を考慮せずに適切な評価は難しい。図2は日本人学生を含む合計5名のスカイプ会議の様子を示したものである。「Comparison & Analysis」の課題として、互いの文化や言語の相違を発見することが課されていたが、実際に何を質問し、会話を展開するかという点は参加者間にゆだねたものであった。その場合、30分程度の交流の会話の中で、日本人学生の発話量は他の参加者に比べると少なく、質問を投げかけられて初めてごく少ない言葉数を発話する、というやり取りが展開した。スカイプ会話を体験した学生らの中には「何も言えない自分のふがいなさが情けなかった」と、後で涙混じりに講師に吐露した者もいた。このように会話にきわめて周辺的に参加する者もいれば、積極的にアイデアを提示し、会話を牽引する者もいる。両者のパフォーマンスを評価に反映させる上でも、どのようなコミュニケーションを行ったのか、記録に基づき、参加者の報告をそれぞれに記載させるなどの工夫が必要となる。このような第2段階の課題を確実に実行させるためにも、動画キャプチャソフトなどのアプリを用いて学生自身に会話を1度は収録させると良い。自分のやり取りを後で再生して聞かせ、反芻するなど、会話でなされた意見交換をまとめるなどの作業を行うことも貴重な学習機会となる。

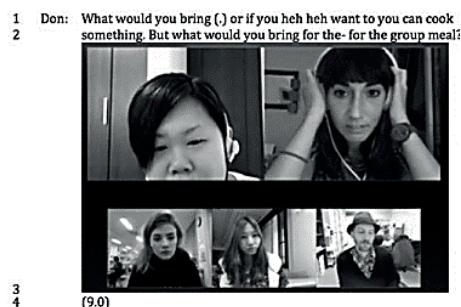


図2 Skype 会議の様子

Skype によるやり取りよりも、LINE[®]による文字とスタンプによるやり取りの方が時差などをさほど考慮せず参加しやすいと感じる場合もある。LINE のやり

取りを後ほど教師が閲覧できるようあらかじめ「talk 履歴」が保存できる設定にしておけば、提出させることもできるため、このようなツールの活用も可能だろう。他にも、Web 2.0 世代が活用できる ICT ツールは数多く存在する。写真を共有できる Web アルバム Picasa⁷⁾ や物語を共同で構築できる Storybird⁸⁾、プレゼンテーションとビデオを合体させて共有できる Knovio⁹⁾ など、無料アカウントで始められるアプリは次々に登場している。どれを使うべきか、は、学生らにどのような collaboration task を課すのかを企画する上で選択する。それぞれのアプリは比較的簡単に利用方法を学習できるものだが、ネット環境が快適に作動すること、PC のオペレーションシステムが比較的新しいバージョンであるなど、教室または学習環境が保証されていることが前提となる。さらに、筆者自身の経験からいうと、スマホを手放したことがない昨今の若者だからといって、これらのアプリの修得が必ずしも速いわけではなく、全員が使用可能になるまで授業時間を割いて手取り足取り指南する必要も出てくる。授業時間を割いて対応するのか、TA などにアシストを依頼するのか。クラスマネジメントと並行して考慮しなければならない要件である。また、あれもこれも、と目新しいアプリを多く一度に使うと、それぞれに登録・アカウント作成の過程が負荷されるため煩雑になる。学生達（ユーザー）にとっては、この煩雑さが彼らのコミュニケーションの意欲を削いでしまう原因となることもある。ICT の発達した便利な時代だからこそ、本当に何が必要なのか、教師が事前にじっくりと見極めて選択し、計画を立てて実施することが肝要である。

LMS は、個々の国内の大学で採用されているものは同一ではなく、たとえ同種のものを採用してもカスタム化され、さらに大学関係者以外の者へのアカウント付与を行うことが困難な場合が多い。海外大学の LMS によっては、学外者にゲストアカウントの付与を可能にしているところもあるが、双方の LMS が使用しにくい場合はオープンソースのもの（例：google classroom や Moodle）を使用するなどのオプションも考えられる。その場合、管理者の負担は活動ページの作成からアカウント作成と付与に至るまで、時間と労力を要するものとなる場合がある。LMS を介さずに COIL を行うことも可能だが、その場合学生一人一人

の活動履歴をトラッキングすることは大変難しい。Collaboration の段階における連携作業のプロセスにおける各自の参加度合いや、最終プロダクトを作り上げる部分作業のどの側面で貢献したのかなど、LMS の機能を使って把握できるようにしておけると大変便利である。COIL 実践はその過程にこそ重要な学びや気づきがあり、最終的なアウトプットはむしろ副次的な位置づけにある。さらには、Facebook など一般的に普及している SNS だけでは個人情報のセキュリティなどの側面で脆弱であることは否めない。ただほど高いものはない、ということである。COIL のような交流学习をしたいけれど、科目担当講師自身は ICT ツールのリテラシーにやや不安があり、この試みを現実化することができないというケースが少なくない。このような場合、大学の全学の教育推進支援を遂行する機関(たとえば「授業支援センター」や「IT センター」のような機関)の支援を求められるよう、大学の環境整備も今後必要となるだろう。米国の大学では、小さなコミュニティーカレッジであっても「インストラクショナル・デザイナー」という、教育工学の専門知識を持つ専念職員が常駐しており、COIL 実践に取り組む教師を最初の一步からサポートしている。日本国内においてこのような専念職はまだまだ萌芽的存在であり、今後の開拓が早急に望まれる。

3 日本で展開する COIL : 「KU-COIL」としての出発

関西大学におけるグローバル人材育成プログラムにおいて、本稿で解説した COIL は教育カリキュラム上大変重要な位置を占めると考えている。本学では、①英語を学ぶのではなく、「英語で学ぶ」機会をより多く設けることができる②積極的に留学を実行へ誘う③海外の大学のピアを意識させ、日本だけではなく世界を自身の視野に入れた修学をさせるといった様々なメリットが期待できるものとして、積極的に学内の様々な科目において多様な COIL を展開するべく動いている。平成 26 年度は 3 科目(「Cross-cultural Competence」「Study Skills /Contemporary Japan」「Japanese and Business People」)においてそれぞれ SUNY の 2 校とスコットランドの Glasgow Caledonian University と連携した。平成 26 年度の活動の集大成として、12 月には COIL 国際シンポジウムを千里山キャンパスにて開催した(図 3 参照)。関西大学は現在 SUNY COIL

Center の構築した Global Network Partners として、他国計 17 大学が参加するネットワークに参画し、Center の支援を受けながら「Kansai University COIL (KU-COIL) Regional Hub オフィス」として近年中に開設する計画で活動を行っている。



図 3 第 1 回 COIL 国際シンポジウムの様子

まずは学内に向けて、COIL 活動を行う際に簡易な手続きでアカウント付与ができ、海外と国内で容易に利用できる①COIL 活動の支援システム(「KU-COIL システム(仮称)」)の構築、②日本の希望クラスと海外のクラス(SUNY を含む)のパートナー探しの支援、そして未だ日本国内では珍しい③インストラクショナル・デザイナーによる国際連携学習企画と遂行時のアドバイジングのサービスなどをパッケージとして提供する計画である。並行して、日本国内において COIL 実践に関心を持つ他大学ともコンソーシアムを結成し、Regional Hub を牽引する立場として展開していきたいと考えている。

4 おわりに

日本は今国をあげてアウトバウンド施策を遂行している。海外へ留学する、ボランティアや協力、インターンシップなどの目的で派遣され活躍した経験のある若者を多く産出し、少子高齢化が進む日本社会を支えるリーダーとなるような「グローバル人材」を輩出しようと、高等機関もこぞって様々なルートを考え出し、経済的支援なども施して所属する学生に「さあ飛び立て!」とエールを贈る。これらの環境整備は非常に重要であることに間違いはない。しかし、これだけでは実際に期待するような「グローバル人材」は育たないのではないのではないだろうか。筆者が日々の授業の

中で、さらには日々の業務の中で接触する学生達の様子を見ていると、「海外に行く」ことが先走りしてしまい、留学をするまでに準備すべき自分自身の心構えや、留学先の文化や社会を学ぼうとするレディネスが省略されてしまっていることが多いように思える。また、留学先の選定を行う際にも、「〇〇国の△△市は、映画で見たことがある」「みんなが知っている〇〇大学へ行きたい」といった、あまりにも乏しい情報をもとにそれぞれの希望大学や派遣国を決定していることが少なくない。例えば、韓国やマレーシアに大学全体の様々な国から来ている留学生の比率が7割もある大学があることや、北欧の多くの大学では英語で履修ができる教育プログラムがどれほど多く存在し、非常に高い比率で英語と自国語を話すこと、またドイツ、トルコ、ドバイなどの中東には英語語学力の支援プログラムを持つ大学があるといったことを事実として一体何人の学生がすでに知っているだろうか。世界の地域が持つ多様性、コンテンポラリーな事情を学べば、これらの国々に行ってみたい、留学してみたい、と思う者も増えるのではないだろうか。「大人」が何を言っても、実際に行きたい場所を決めるのは学生本人であり、親もそれを尊重する（べきである）。COILのような教育実践を、例えばマレーシアなどの大学と連携し、国も文化もダイバーシティ溢れる国際学生が大半を成すような学生で構成されているクラスと交流を行うことで、留学を漠然と考えている日本人学生らにとってはまさに「開眼の経験」となり、英語圏一辺倒の考え方が変わるかもしれない。世界の現実を目の当たりにする機会を、説教くさくならない形で提供できるのも、COIL実践の魅力だと筆者は考えている。

注

- [1] 英語名称の Collaboration は、和訳が複数の可能性がある。教育学分野では「協調」と訳されることが多いが、COIL の概念はそれよりもさらに「共同創作」のようなものを到達目標とするため、本稿ではあえて「連携」という言い方を選択した。
- [2] COIL Center 所長 Dr. Jon Rubin とのインタビュー（2014.12.8）。
- [3] 2014年12月7日に関西大学にて開催された COIL 国際ワークショップにて Dr. Jon Rubin と Ms. Hope Windle によって提示されたものである。
- [4] 筆者の COIL 実施の経験では、日本人学生 3~4 名に対し欧米から留学している国際学生 1 名程度のピアアシスタンスをつけ、調べ学習や情報提示の作

業を後押しすることで、語学力にやや不安を持つ学生でも期待されているアウトプットを最終的には産出することができていた。海外のパートナーの科目受講者は、あくまでも平等な立場のグループメンバーとして協働作業をしているため、彼らに語学アシスタントとしての役割を期待するべきではない。言語的な支援は、日本の大学のクラス内にて対応を実施することが望ましい。

引用・参考文献

- 1) 高等教育局学生・留学生課(2014)『日本人の海外留学者数及び外国人留学生在籍状況について』文部科学省
- 2) ニューヨーク州立大学 COIL センター：
<http://coil.suny.edu/>
- 3) Tsuda, Y. (1994). The diffusion of English: Its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16, 49-61.
- 4) 園田博文、奥村圭子、中村朱美. (2008). 「異文化理解力とコミュニケーション能力の養成にむけて：山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として」山形大学紀要. 教育科学 vol.14 no.3 p.55-77.
- 5) <https://plus.google.com/hangouts>
- 6) <http://line.me/ja/>
- 7) <http://picasa.google.com/>
- 8) <https://storybird.com/>
- 9) <http://www.knovio.com/>

受付日 2015 年 4 月 28 日、受理日 2015 年 5 月 20 日

特集

TOEIC®・TOEFL®対策指導の可能性を探る (第2回 スコアの要件化と事例報告)

横川 綾子^A

Exploring pedagogical possibilities for TOEIC® and TOEFL®

(The Second Issue: Test score requirements and a case report)

Ayako YOKOGAWA^A

1 高等教育機関における TOEIC®の利用実態

第1回特集では、序論として TOEIC®・TOEFL®の形式の違いとその波及効果を論じた。今回は、TOEIC スコアを大学等における進級・卒業要件あるいは出願要件として課す「スコアの要件化」に伴う諸問題について、東京海洋大学海洋科学部（以下、本学部）の事例を踏まえて考察する。

近年、TOEIC 等の外部英語試験を諸要件に活用する高等教育機関が増えている。例えば、TOEIC 運営団体が大学等を対象に行った 2014 年の調査（回答数 1154 校）によると、入学試験に 480 校(41.6%)、単位認定に 479 校(41.5%)が TOEIC を利用している(表 1)。

表 1 TOEIC®テストの利用実態

利用方法	大学 (754)	短大 (343)	高専 (57)
入学試験	347	97	36
単位認定	360	74	45

(国際ビジネスコミュニケーション協会資料より作表)

また、大学院入試で TOEIC スコア所持者への優遇措置を設けているのは約 9 割（回答数 38 校中 34 校）に達している。優遇措置には、TOEIC で一定スコアを取得すると英語試験が免除される、TOEIC スコアが英語試験の得点として換算される¹⁾といった方式がある。専門科目の試験準備に集中したい受験者にとって、時期を選んで複数回受験できる TOEIC で英語試験を代替出来るメリット²⁾は大きい。

2 TOEIC スコア要件化に伴う諸問題

スコア取得者に選択の余地がある単位認定や優遇措置としての活用とは異なり、進級・卒業要件や出願要件として一定の TOEIC スコアを導入する場合には、種々の問題や困難が想定される。スコア取得を義務づける側と義務づけられる側に分けて整理したい。

まず、スコアの要件化に乗り出す教育機関にとって最初の困難は、学内の意思統一だろう。TOEIC の妥当性に対する評価は様々で、TOEIC では英語能力を測れないとする声もあるに違いない。学内調整が難航し、最終的には学長や学部長のトップダウンで要件化に踏み切る例もあるようだ。また、スコアの要件化によって入学希望者に敬遠される、留年者が増える、といったリスクを勘案する必要もある。一定スコアの取得を義務化する場合には、学生に相応の教育支援を行う責任が教育機関側にあることは言うまでもない。

一方、スコアを要件化された学生や入学希望者は、要求されるスコアが出るまで何回も受験することになるため、経済的負担³⁾が大きくなる。それが受験機会の多寡や取得スコアに影響する可能性についても、要件を課す側は斟酌する必要がある。

3 東京海洋大学海洋科学部の事例

本学部の TOEIC 600 点 4 年次進級要件化は、現 2 年生が 4 年次に進級する 2017 年 4 月 1 日までその成否は未知数である。しかしながら、現時点で見えてきた TOEIC スコア要件化を円滑に進めるためのポイントを、現場で奮闘する TOEIC 統括教員の目から整理してみたい。

A: 東京海洋大学グローバル人材育成推進室

な指示をその場で出す。意思決定が早いと、様々な状況に柔軟に対応でき、週ごとの話し合いで現場の意思統一が図られる。なお、定例会議には教務課やグローバル人材育成推進室のスタッフを含む 10 名余りが参加する。

3.3.4. 進捗状況の把握と最新情報の共有

要件の達成状況は常に分析・把握され、最新情報が関係者に共有されていることが望ましい。本学部では、テスト実施後約 7 日で送付される IP テストのデータを一元管理し、定例会議の参加者および TOEIC 科目担当講師の間で情報を共有している。データに大きな動きがあった場合は「海洋科学部 Newsletter」を作成し、学内掲示やホームページへの掲載を通じて学生に情報を周知している。また、TOEIC 関連の連絡事項等に関しては、TOEIC 統括教員が「海洋科学部 TOEIC ニュース」を発行し、学生に一斉メール配信している。

3.3.5. 統一シラバスと TOEIC の専門家による指導

英語学や英語教育の専門家が必ずしも TOEIC スコアアップのプロとは限らない。一定のスコアを取得するのに必要なスキルを短期間で身に付けさせるには、TOEIC に精通した力量のある指導者による授業が欠かせない。本学部では、統一シラバス (TOEIC 統括教員が作成) を踏まえたうえで担当講師の強みと個性を活かす授業によって、高い教育効果を出している。

3.3.6. アドミッションポリシーとの連動

一定の TOEIC スコアを進級・卒業要件として課す場合、その要件に対応できる基礎力や潜在能力を持つ学生を入学段階で選別する必要も出てくる。本学部では、平成 28 年度入試からすべての入試区分に TOEIC 400 点や英検準 2 級等、外部英語資格試験のスコア提出を出願要件に加えた。アドミッションポリシーとして入学希望者に一定水準以上の英語基礎力を求めることは、進級要件との整合性を確保し、効果的な教育支援を行う環境が整う布石となる。

4 TOEIC スコア要件化の円滑な実施のために

最後に、TOEIC 統括教員の視点から、TOEIC 等の外部英語試験のスコア要件化を円滑に進めるための実施上の要点をまとめる。

- ・教育支援における PDCA (計画・実行・評価・改善) サイクルの徹底

- ・学生に対する継続的な情報発信
- ・意思決定を迅速に行うための組織作りと大学当局の積極的関与
- ・事務関連を含む関係者間の情報共有と意思統一
- ・アドミッションポリシーとの連動

本連載では、TOEIC と TOEFL の違い、波及効果、要件化について述べた。紙幅の都合により、本学部の TOEIC 教育プログラムの全容や具体的な指導法および教材については触れることができなかった。それらについては、グローバル人材育成教育学会第 2 回全国大会予稿集等⁹⁾を参考にされたい。

注

- [1] TOEIC 700 点で英語試験 80 点 (100 点中) に換算。
- [2] ただし TOEIC では専門的な英語文献を読むスキルを直接測定できないことは、受験者を選抜する側には不利に働くかもしれない。
- [3] TOEIC の受験料は 2015 年 6 月現在で税込 5,725 円、学内 IP テストは 3,000~4,000 円。
- [4] 今年度から 1 年次後期の「TOEIC 補講」を「TOEIC 入門 (再履修クラス)」に変更したため、平成 27 年 4 月 1 日に改訂が加えられた。
- [5] 東京海洋大学海洋科学部の取組については、グローバル人材育成教育学会第 2 回全国大会予稿集収録の横川綾子・トンプソン美恵子 (2014) 「東京海洋大学海洋科学部の TOEIC 教育プログラム」に詳しい。大学における TOEIC 指導用教材としては、横川綾子・トニーック (2014) 『Level-up Trainer for the TOEIC® TEST』(センゲージラーニング) および横川綾子・渋谷奈津子 (2012) 『TOEIC® テストいきなり 600 点!』(アルク) なども参照されたい。

引用・参考文献

- 1) (一財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 : <http://www.toeic.or.jp/toeic/about/data/search.html>
http://www.toeic.or.jp/toeic/about/data/search_daigakuin.html
(2015 年 7 月 15 日参照)
- 2) グローバル化に向けた東京海洋大学海洋科学部の入試改革について : <http://www.kaiyodai.ac.jp/admission-cms/gakubu/88/file/03kaikaku.pdf>
(2015 年 7 月 15 日参照)
- 3) 国立大学法人東京海洋大学グローバル人材育成推進室ホームページ : http://www.kaiyodaiglobal.com/toeic/education/toeic_19.html
(2015 年 7 月 15 日参照)

会告**1. 入会手続きについて****【会員の種別】**

会員には、以下の5つの種類があります。

会員種別	会員となる資格要件	年会費
正会員	大学・短大・高専・高校教員などで本会の目的に賛同する個人（当該教育機関の国際化推進担当者、グローバル人材育成教育関係者、留学生教育関係者、キャリア教育関係者等を含む）	2,000 円
学生会員	グローバル人材を目指す学生	1,000 円
大学会員	大学、短期大学、高等専門学校など	10,000 円
賛助会員	グローバル人材育成関連企業、教育関連企業、教材開発会社など	30,000 円
フェロー	国際社会で活躍した経験を大学のグローバル化に生かすための支援を惜しまない人々（個人）	10,000 円

【新規入会申し込みと年会費振込】

新規入会のお申し込みは下記の学会ウェブサイト URL からお願いします。

http://www.j-agce.org/?page_id=82

合わせて、上記の年会費を以下の金融機関口座にお振り込みください。

ゆうちょ銀行（振替口座）

口座記号番号：01700-0-126765

加入者名：グローバル人材育成教育学会

＊ゆうちょ銀行以外の金融機関から振り込まれる場合の上記振替口座情報は以下の通りです。

銀行名 ゆうちょ銀行

金融機関コード 9900

店番 179

預金種目 当座預金

店名 一七九（イチナナキュウ）店

口座番号 0126765

2. 第3回全国大会および各支部大会の開催日程と会場について

グローバル人材育成教育学会（JAGCE）第3回全国大会の開催日程と開催場所が下記のように確定しました。大会プログラムの詳細については、後日学会ウェブサイト等でお知らせします。

第3回全国大会

開催日程 2015年11月14日（金）～11月16日（日）

開催場所 明治大学駿河台キャンパス（東京都千代田区神田駿河台1-1）

また、各支部会の第2回支部大会については、以下の場所、日程で開催済みまたは開催予定です。

九州支部会 第2回支部大会

開催日程 2015年5月16日（土）（開催済み）

開催場所 日本文理大学（大分市）

関東支部会 第2回支部大会

開催日程 2015年6月6日（土）（開催済み）

開催場所 明治大学（東京都千代田区）

北海道支部会 第2回支部大会

開催日程 2015年8月8日（土）（開催済み）

開催場所 札幌大学（札幌市豊平区）

中部支部会 第2回支部大会

開催日程 2015年9月5日（土）

開催場所 松本大学（長野県松本市）

3. 会誌第3巻第1号投稿論文募集について

本学会誌第3巻第1号の投稿論文を募集しています。なお、本学会誌の論文投稿は随時受け付けることになっておりますので、どうぞ奮ってご投稿ください。第3巻第1号の発行予定は2016年1月末です。

投稿の手続きおよび原稿執筆要領などの詳細につきましては、次頁に掲載の『グローバル人材育成教育研究』投稿規程および下記の本学会ウェブサイト URL に掲載の原稿執筆ガイドラインをご参照ください。

http://www.j-agce.org/?page_id=89

『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研究論文や実践報告などを掲載するものとし、投稿については、研究論文および実践報告は本会の会員が筆頭者であるものに限るが、論壇、展望、解説・講座、巻頭言は編集委員会が特に認めた場合は非会員が筆頭者となることを認める。

第2条 投稿原稿は、編集委員と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する。

第3条 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。

2 執筆者に対して原稿料の支払いはせず、掲載料の徴収も行わない。

第4条 投稿原稿の記事類別と依頼原稿（編集委員会が執筆を依頼する原稿）の記事類別、内容とページ数は、以下の通りとする。

投稿原稿・依頼原稿の別	記事類別（括弧内は英文原稿の場合の表現）	内容	ページ数
投稿原稿 場合により、これらの種別で編集委員会が執筆依頼することもある	研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究結果など	6～12※
	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、一般化には至らないが、ある程度定性的・定量的に述べたもの	4～12※
投稿原稿・依頼原稿	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 Notes)	主題について、会員の啓発に資するように、技術、手法などについて平易に説明したもの	4～8※
	巻頭言 (Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2以内※

※図・表（写真など）は本文中に入れ、原稿は上表に定めるページ数内に収まる分量とする。

第5条 原稿は、学会ウェブサイトにある原稿表紙とテンプレート（割付見本）を利用し、わかりやすい日本語または英語（英語第一言語話者に英文の校正を受けたもの）で作成する。

第6条 研究論文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、指定されたメールアドレスに原稿のファイル（原稿表紙と論文を一つにまとめた

PDF ファイル)を送信する。原稿の受信後、編集委員会において書式等を確認したのち、受領の通知を行う。また、必要に応じて、著者照会を行う。査読審査を経たのち本誌への掲載が決定した段階で、受理の通知をする。

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 本誌は原則として年二回以上発行する。

第 12 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。

グローバル人材育成教育研究 第2巻第2号 (2015) (通巻第4号)

編集委員会

委員長 栗原裕 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 糸井重夫、内田富男

編集委員 小野博、工藤俊郎、近藤佐知彦、大六野耕作、田原博幸、宮内ミナミ

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 小野博

事務局

〒814-0180 福岡市城南区七隈8-19-1 福岡大学 小野博研究室

発行日 2015年8月31日

印刷所 株式会社 福田印刷

〒800-0037 北九州市門司区原町別院3番5号

Tel: 093-371-3231 Fax: 093-371-5735