

グローバル人材育成教育研究

第1巻 第1号 (創刊号)

2014

■ 巻頭言

■ 学会設立の歩み

■ 発起人名簿

■ 招待論文

問題提起「日本におけるグローバル人材像の構築」

(「グローバル人材像」は、はたしてグローバルなのか?) 橋田 力 1

演劇的手法による大学生のコミュニケーション能力育成の実践 青柳 達也 7

異文化理解とコミュニケーション能力の育成 伊藤 健一 15

全員留学によるグローバル人材の育成 (国際教養大学の挑戦と展望) 勝又 美智雄 22

複眼的思考・批判的思考 (真にグローバルな人間に求められる「行動する教養」) 漆原 朗子 30

CALL 教材と協働学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践 林 裕子 38

コミュニケーション能力育成講座とその効果測定

(グローバル人材育成における応用可能性について) 工藤 俊郎・小野 博 46

■ 論文

グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果 林 裕子・小野 博 55

■ 会告

各種お知らせ 66

投稿規程 68

役員名簿 70

■ 編集後記

編集後記 71



グローバル人材育成教育学会

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

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 会長 小野 博

本学会の学術誌、「グローバル人材育成教育研究」第1巻第1号（創刊号）をお届けします。

日本社会の急激なグローバル化の進展によって、多くの日本企業では工場の海外移転に加え、海外に市場そのものを求める展開が始まっています。また、大学に対しては、従来のエリートの人材育成に加え、中間層のグローバル人材育成が求められています。

従来から、エリートの人材の育成は一部のトップ大学で熱心に行われてきました。その方法は、英語力の高い学生を帰国子女や付属高校、受験校から集め、大学は留学の機会を提供するなど、教育環境を整備することによって、国際的な活動が盛んな大学としての地位を維持してきました。しかしながら、大学全体の動きに発展するまでには至りませんでした。これらの大学を含め、分厚い中間層の学生をグローバル人材に育てる教育は今までどの大学でも十分には行われていなかったのです。今こそ、日本の大学にとって、エリート人材の育成に加え、分厚い中間層の人材育成が求められる時代になったと考えます。

ここ20年余り、日本の中学、高校では英語教育の改革が続けられてきましたが、大きな成果はあったのでしょうか。高校卒業時の達成目標は今でも20～30年前の「高校卒業時には英検準2級レベルの英語力習得を」と同じ目標値を掲げていますが、最近の大学新入生の英語力の平均は英検3級レベルと、むしろ、1段階下がっていることがわかります。このような学生に対し「TOEFL®テストを英語の入試に変えよ」と発言する財界人や政治家には、「なぜこうなってしまったのか」、「どうしたら良いのか」を一緒に考えてほしいと望むのは、私だけでしょうか。また、社会が大学卒業時までのTOEIC®テストの到達目標値として730点を期待するのであれば、全く革新的な英語教育方法を開発し、普及させることが不可欠だと考えます。

私は、納得した英語学習者が十分な学習時間を確保すれば、大幅な英語力の向上は可能だと考えています。大学で実現すれば、「大学生の英語レベルは入学時が一

番高く、大学の教養英語では英語力は上がっていない」と揶揄されることもなくなるでしょう。すなわち、英語教育に係る関係者にとってはとても大きなチャンスであり、研究テーマが目の前にぶら下がっているようなものです。萌芽的な実践研究が求められています。

中学生や高校生が楽しみながら学習し、英語力が向上したとの報告があり、これらの手法を大学の英語教育にアレンジして導入することも可能ではないでしょうか。コミュニケーション能力や異文化対応力を高める講座との併用学習が効果的であるとの報告や英語力の向上だけを目標とした学生の英語学習よりも、〇〇のために英語力を身につけたい、と、具体的な目標を持った学生の英語学習の方がモチベーションを継続し易いとの報告もあります。私共が毎日3時間の英語による対面授業を重視した集中英語学習を7週間実施したところ、TOEIC®テストを始めとする英語コミュニケーション能力が大幅に向上しました。

また、最近の大学生はコミュニケーション能力が低く、内向き志向で留学したと言われている。その背景の分析や、グローバル人材に係る学生の資質の測定方法の開発、育成策についての研究もあるでしょう。さらに、実践的グローバル人材の育成には、海外でのインターンシップが効果的との実践報告もあります。海外でのインターンシップの実施方法についての研究や、どのような学習内容のインターンシップが効果的かなどの実践的研究もあり得ると考えます。

このように「英語リメディアル教育からグローバル人材の育成まで」多様な研究の余地が残されています。私は、分厚い中間層の学生を対象としたグローバル人材の育成に関する研究が魅力的なテーマだと考えており、この分野での報告を期待します。

どうぞ、奮って「グローバル人材育成教育研究」にご投稿ください。将来、小誌に掲載された論文を参考に、各地の中学、高学、大学で新しいグローバル人材育成教育の成果が生まれ、さらに新たな基礎的、実践的な研究論文が投稿されることを期待してやみません。

学会設立の歩み

- 2013 年 8 月 3 日 本学会設立発起人会（於 福岡大学）
- 8 月 17 日 同設立準備事務会合
- 8 月 20 日 第 1 回全国大会準備委員会（第1回）
- 9 月 5 日 「グローバル人材育成教育学会」正式発足
- 9 月 13 日 本学会公式ウェブサイト公開
- 9 月 22 日 第 1 回全国大会準備委員会（第2回）
- 10 月 1 日 同大会開催告知
- 10 月 13 日 第 1 回全国大会準備委員会（第3回）
- 10 月 25 日 学会設立記念シンポジウム開催（於 福岡大学）
- 10 月 26 日 第 1 回全国大会・総会・理事会開催（ 同 ）

グローバル人材育成教育学会発起人名簿

(2013年12月31日現在、計78名)

北海道・東北

竹内 典彦 (北海道情報大)
勝又美智雄 (国際教養大)
高階 悟 (秋田県立大)
橋田 力 (会津大)

田原 博幸 (札幌大)
佐々木有紀 (国際教養大)
遠藤 雅子 (岩手大学)

関東

片桐 庸夫 (群馬県立女子大)
川村 光一 (春日部市立豊野中)
内田 富男 (明星大)
木村 松雄 (青山学院大)
田中 康夫 (明治大)
松岡 昇 (獨協大)
橘 雅彦 (芝浦工業大)
山田あきこ (東京国際大)
阿部 牧子 (東京富士大)
野口 桂子 (星槎大学)
前田 隆子 (カリタ女子短大)

田中 佳子 (日本工業大)
横川 綾子 (神田外語大)
小松 俊明 (東京海洋大)
斎藤裕紀恵 (早稲田大)
大六野耕作 (明治大)
宮内ミナミ (産業能率大)
佐々木大介 (成蹊大学)
田仲 正江 (東京国際大)
竹村 和浩 (ビジネス・ブレークスルー大)
赤塚 祐哉 (東京都立国際高)

中部

糸井 重夫 (松本大学松商短大)
リ-飯塚尚子 (長岡技術科学大)
岩崎 洋平 (豊橋技術科学大)
栗原 裕 (愛知大)
柳 善和 (名古屋学院大)
西尾 由里 (岐阜薬科大)

中村 純子 (松本大学松商短大)
田島 弘司 (上越教育大)
鈴木 繁夫 (名古屋大)
葛谷 登 (愛知大)
鈴木 薫 (名古屋学芸短大)
諏訪 純代 (岡崎女子短大)

関西

杉森 直樹 (立命館大)
近藤佐知彦 (大阪大)
村上 裕美 (関西外語大短大)
工藤 俊郎 (大阪体育大学)
高垣 由美 (大阪府立大)

棕本 洋 (立命館大)
植松 茂男 (京都産業大)
小畑 力人 (追手門学院大)
池田 佳子 (関西大)
内田 勇人 (兵庫県立大)

中国・四国

安野 早己 (山口県立大)

三上 貴教 (広島修道大)

九州

伊藤 健一 (北九州市立大)

長 加奈子 (北九州市立大)

植田 正暢 (北九州市立大)

冬野 美晴 (九州大)

川瀬 義清 (西南学院大)

宮原 哲 (西南学院大)

黒田 次郎 (近畿大学)

小野 博 (福岡大)

大津 敦史 (福岡大)

角中 正博 (福岡大)

崎村 義光 (福岡大附属若葉高)

安達 一徳 (中村学園女子中・高)

田口 純 (筑紫女学園大)

松崎 徹 (筑紫女学園大)

金子 良二 (東明館高)

安永 悟 (久留米大)

堤 康博 (堤塾)

早瀬 博範 (佐賀大)

青柳 達也 (佐賀大)

橋本堅次郎 (日本文理大)

鈴木 照夫 (日本文理大)

古村由美子 (長崎大)

島谷 浩 (熊本大)

荒木 瑞夫 (宮崎県立看護大)

原 隆幸 (鹿児島大)

鞍掛 哲治 (鹿児島高専)

グローバル人材育成教育研究 第1巻第1号（創刊号） 2014

目次

巻頭言

学会設立の歩み

発起人名簿

招待論文

問題提起「日本におけるグローバル人材像の構築」

（「グローバル人材像」は、はたしてグローバルなのか？）	橋田 力	1
演劇的手法による大学生のコミュニケーション能力育成の実践	青柳 達也	7
異文化理解とコミュニケーション能力の育成	伊藤 健一	15
全員留学によるグローバル人材の育成（国際教養大学の挑戦と展望）	勝又 美智雄	22
複眼的思考・批判的思考（真にグローバルな人間に求められる「行動する教養」）	漆原 朗子	30
CALL 教材と協働学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践	林 裕子	38
コミュニケーション能力育成講座とその効果測定		
（グローバル人材育成における応用可能性について）	工藤 俊郎・小野 博	46

論文

グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果	林 裕子・小野 博	55
-----------------------------------	-----------	----

会告

各種お知らせ	66
投稿規程	68
役員名簿	70

編集後記

編集後記	71
------------	----

CONTENTS

Page

Preface

A Brief History of JAGCE

List of Proposers

Invited Papers

Towards the Development of Global Professionals in Japan (Is the Idea of “Global Human Resources” Really Global?)	Tsutomu HASHIDA	1
Practical Report on Communication Competence Training Using Drama Technique (Focusing on the Example of the Training in Japan and the United States)	Tatsuya AOYAGI	7
Promoting Cross-cultural Understanding and Communication Skills	Kenichi ITO	15
Global Competency Education through Study-abroad Program (Challenges and Perspectives of AIU)	Michio KATSUMATA	22
Multi-Dimensional and Critical Thinking (“Proactive Liberal Arts” Required for Truly Global Human Resources)	Saeko URUSHIBARA	30
Enhancing Interaction through Collaborative Learning and Use of CALL Materials in English Language Lessons	Yuko HAYASHI	38
A Program for Developing Communication Abilities and the Measurement of Its Effects (On the Possibility of Applying the Program to Global Human Resource Development)	Toshio KUDO and Hiroshi ONO	46

Research Paper

Implementing an Intensive English-as-a-Global-Language Programme within the Development of Global Competency	Yuko HAYASHI and Hiroshi ONO	55
--	------------------------------	----

Announcements

Official News	66
Contribution Rules	68
Board of Directors	70

Editor’s Postscript

Editor’s Postscript	71
---------------------------	----

招待論文

問題提起「日本におけるグローバル人材像の構築」
(「グローバル人材像」は、はたしてグローバルなのか?)橋田 力^ATowards the Development of Global Professionals in Japan
(Is the Idea of “Global Human Resources” Really Global?)Tsutomu HASHIDA^A

Abstract: In this paper, the essential differences between the American idea of global human resources and the European notion of pluriculturalism are contrastingly analyzed. The former suits the needs of multinational companies based in America seeking global business, while the latter is an integral part of international public policy to promote democratic ideals in the whole of Europe by international organizations such as the Council of Europe. The historical, cultural and social circumstances to such differences between America and Europe are illustrated, and the elements most likely to be the basis for the development of global professionals in Japan and in ever-closer Asia are identified.

Keywords: market and society, diversity and creativity, empathy, innovation

1 問題提起

近年、日本においてグローバル人材を求める声が産業界を中心にかつてない高まりを見せている。しかし、「グローバル人材像」は、はたして世界共通のグローバル・スタンダードなのであろうか?

米国における多国籍企業のニーズに合致したビジネス志向の強いグローバル人材像と、欧州全体に広がりを持つ民主的理念をベースにした欧州評議会などによる国際公共政策の一環として提示されてきた複文化人材像とは本質的に異なる面がある。

それぞれの人材像の違いや背景を理解した上で、日本として（さらにアジアとして）今後どのようなグローバル人材像を描いていけばよいか、問題提起を行う。

2 市場志向の強い、米国のグローバル人材像

2.1 米国の多国籍企業のニーズ

米国におけるグローバル人材像は、ビジネス志向が強く、米国に本社を置く多国籍企業のニーズに合致

する組織論や人材開発などに重点が置かれている。

例えば、日本における TOEIC プログラムの実施・運営団体である一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会(IIBC)において、IIBC グローバル人材育成プロジェクトの一環として作成されている GHRD レポート「米国におけるグローバル人材開発最新事情」によると^[1]、全米人材開発機構 (ASTD: American Society for Training and Development) 年次大会において、起業家精神の学習者、組織設計の最高責任者、組織全体のプロセス、リーダー人材育成「投資の集中」などが近年、最も注目されたテーマとなっている¹⁾。

このような動きが海外市場を重視する（これまで北米市場を重視してきた）日本企業に大きな影響を与えていると思われる。

2.2 米国人は、全員グローバルなのか?

また、米国におけるグローバル人材像には米国の社会や文化が暗黙の前提としてあるようで、「グローバルに（有無を言わず）通用する英語」という言語の一国主義 (unilateralism) といった面も否めない。上述の

A: 会津大学企画運営室

ASTD 年次大会にしても、発表者の使用言語は、英語に限定されている²⁾。

では、英語ができれば、それだけでグローバル人材なのだろうか？本学会創設記念講演会・シンポジウム(10月25日、福岡大学)において、国際教養大学の紹介ビデオに登場したウィリアムズ副学長は、「英語ができればグローバル人材だとすれば、米国人や英国人は、全員グローバル人材ということになる。それは、とんでもない」と発言している。英語ができるからグローバル人材なのではなく、相手の文化的背景を理解し、多文化間の橋渡しができる人が真のグローバル人材ではなかろうか。

3 社会志向の強い、欧州の複文化人材像

欧州においては、域内統合の進展によって「国境のない共同体」が形成されている。主権国家の枠組みを大きく超えた国際機関で、ベルギーの首都ブリュッセルに本拠を置く欧州連合(EU)が政治経済面での統合を主導する一方、別の国際機関でフランスのストラスブールに本拠を置く欧州評議会(Council of Europe)が社会文化面で補完的役割を担い³⁾、民主主義擁護の一環として言語文化政策に力を入れている。欧州評議会には言語文化政策を担当する部局があり⁴⁾、付属機関としてオーストリアのグラーツに欧州現代語センター(European Centre for Modern Languages)も設置されている⁵⁾。

3.1 欧州における言語と民族の問題

欧州では、過去にスペインのフランコ独裁政権下でカタロニア語の使用が禁止されるといった歴史的経験から⁶⁾、言語と民族の問題に敏感である。言語と民族を不可分に捉える観点から、複言語・複文化主義(plurilingualism and pluriculturalism)による「ヨーロッパ人」のアイデンティティ形成を目指す取組が進められている。

また、少数民族の権利尊重や移民の社会的包摂(social inclusion)といった課題も重視されている。例えば、欧州現代語センターのプロジェクトにおいて試作された、異文化理解に関する自己アセスメント・ツール素案(Blueprint for a self-assessment tool for Intercultural Awareness)において、「私は、外国語で個人的関心事だけでなく... 自国における社会、文化、

環境、少数民族や人権(minority questions and human rights)について説明できる」といった質問事項が盛り込まれている⁴⁾。

3.2 欧州評議会の複言語・複文化主義

欧州評議会は、加盟国の言語教育に係わる互惠的促進を定めた欧州文化条約(European Cultural Convention)第2条の枠組にしたがって、言語的多様性と語学教育の推進に取り組んでいる⁵⁾。また、欧州評議会は、複言語主義、言語的多様性(linguistic diversity)、相互理解(mutual understanding)、民主的市民性(democratic citizenship)、社会的統合(social cohesion)の4つについて促進することを言語教育政策の目的としている。

複言語主義のための政策について、欧州評議会は、「欧州の中での移動が増え、コミュニケーション・スキルの向上が重要であることは変わらないが、グローバル化によって社会的統合に対する新たな課題が生じている」と指摘し、「言語能力は、個人が雇用や移動の機会を得るために重要なだけでなく、社会的・政治的プロセスに積極的に参加するために必要」として、社会的側面を強調している。言語教育の目標については、言語と文化の境界を越えて、複数の言語で活動できる複言語・文化間市民(plurilingual and intercultural citizens)を育成するとしている⁶⁾。

3.3 言語と文化に対する多元主義的アプローチ

欧州現代語センターは、「言語と文化に対する多元主義的アプローチのための参照枠(FREPA: Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures)」という先導的なプロジェクトを実施している(図1)⁷⁾。



図1 複言語への誘い (FREPA フライヤーより)

「言語と文化に対する多元主義的アプローチ」とは、教育プロセスにおけるさまざまな（少なくとも2つ以上の）言語と文化の同時的(simultaneously)使用に係わる教授法であり、個人の言語的・文化的能力に関する「個別分類的(compartmentalised)」学習観から脱却し、複数の言語と科目を関連付けて同時に学ばせることを目指している。

例えば、ドイツ語を使って歴史の授業を行い、歴史的概念をドイツ語で理解させることで同時にドイツ語特有の造語法を学ばせたり、フランス語を使って数学の授業を行い、数学的概念をフランス語で理解させることで同時にフランス語の特徴的な言葉の成り立ちを学ばせたりする、といった試みが行われている。

また、欧州現代語センターは、「言語と文化に対する多元主義的アプローチのための参照枠」として、複言語・文化間能力(plurilingual and intercultural competence)に関する観点別記述(知識・技能・態度)の包括的リストを出版物及びウェブサイトで公開している⁸⁾。このことにより、日本でも最近になって導入が進められている欧州言語共通参照枠(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)で示された到達目標の実現に向けたステップを提示している。さらに、学習者のレベルに合った観点別記述に対応する各種の推奨教材も提供しており、ウェブサイト上のデータベースを通じて適切な教材を選択できるようにしている。

4 日本(アジア)のグローバル人材像とは？

4.1 市場志向と社会志向の調和

これまで述べたとおり、米国のグローバル人材像にはビジネス志向に由来するダイナミックな実践が長所としてある反面、企業利益(卑近な表現をすれば「ゼニ」)を追求するあまり格差社会の問題に目が向かない短所もある。他方、欧州の複文化人材像には国境を越えた民主的市民の育成が長所としてある反面、国際機関が加盟国からの拠出金(各国民の税金)を使うための説明責任(卑近な表現をすれば「ヘリクツ」)に追われ、予算執行の制約などから官僚主義的な停滞を招く短所もある。

米国の市場志向と欧州の社会志向の2つの異なるアプローチを十分に理解し、開かれた世界観に立って、それぞれの長所を活かしつつ両者の調和を模索するこ

とが課題の一つと考えられる。

また、自然との共存に重きを置く伝統を踏まえた、地球環境への配慮も課題に含まれるであろう。

今後、国際経済において、アジアがますます中心的な役割を担い、国境を越えた人の移動も増える(現に、東南アジアから日本への観光客が急増している)ことから、英語だけでなく、欧州に見られるような複言語・複文化主義による「アジア人」のアイデンティティについて議論される日が来るかもしれない。

4.2 トライリンガル人材

異文化に接する際、異文化か自文化のどちらか一方の極端な肯定や否定(二項対立)の罠に陥らないためには、物事を3つの点から、面の広がりで見ること(triangulation)が大切である。例えば、日本語と英語に加え、もう一つの言語で書かれたものを読むと視界が広がる。一案として、無理に第二外国語でなくても、例えば、英語の成り立ちの中でフランス語やラテン語の要素に気付かせるだけでもよいかもしれない。

なお、東京大学は、「学部教育の総合的改革について(答申)」において、「グローバルリーダー育成構想」として、高度なトライリンガル(日・英・中)人材の育成を掲げている⁹⁾。

4.3 多様性の尊重と創造性の発揮

米国における多様性には、同じ米国社会の中での人種や性別といった個人の属性の違いに着目し、自由競争のための機会均等を目指す向きがある。

他方、欧州における多様性には、欧州全体に広がる共同体の中での加盟国・地域・少数民族といった集団の特性の違いに着目し、社会の中での権利尊重を目指す向きがある。例えば、欧州評議会は、「今日、全ての人間社会において文化的多様性は固有のものである。文化間対話の促進により、文化的多様性を相互の活性化の資源として、理解と調和と寛容(reconciliation and tolerance)の促進を目指す」としている¹⁰⁾。また、欧州連合は、「多様性の中の統合(United in diversity)」をモットーに定めている。これは、ヨーロッパ人が集まり、欧州連合の中で平和と繁栄のために働き、同時に欧州大陸の多様な文化・伝統・言語によって豊かになる道筋を示している¹¹⁾。

しかしながら、米国でも欧州でも「多様性が創造性

の発揮につながる」と考えられていることは共通している。日本のように、同調圧力と同質化傾向がひじょうに強いわけではなく、「違うことが当たり前」である。日本におけるグローバル人材育成を考える際、先ずは大学などの教育の場において、学生が多様性の尊重を学び、日常的な態度として身に付ける機会を提供すべきである。日本の社会では、「皆と一緒に」という同調圧力と相互規制があまりに強く作用し、「人と違う」ことを忌避させることが多く、多様性を尊重しているとはいいがたい面がある。グローバル化の進展に合わせ、先ずは大学などの教育機関から適切な環境づくりに取り組むべきであろう。

4.4 異文化体験とイノベーション

イノベーション研究の第一人者であるクレイトン・クリステンセンらは、“The Innovator’s DNA”（邦訳『イノベーションのDNA』）において^{12,13}、「イノベーターが試みる最も強力な実験は、異文化の中で生活と仕事をするることである。イノベーターは、より多くの外国での生活によって、そこから得たさまざまな経験をもとに、より多くのイノベーションを製品・プロセス・ビジネスにもたらす傾向がある」との興味深い指摘をしている。

国内外でグローバル化が進展する中、学生が多様性を尊重して創造性を発揮することを学ぶためのさまざまな機会を提供し¹⁴、そのような学びのプロセスを体系化することが大学の国際化における教育課題の一つと思われる。



図2 The Empathic Civilization（動画）



図3 デザイン思考プロセス入門（表紙）

4.5 共感とデザイン思考の可能性

近年、文明批評家のジェレミー・リフキンが名著“The Empathic Civilization”において¹⁵、共感にもとづく新たな文明の可能性を提起したように、異文化コミュニケーションの基礎である共感の重要性が強調されるようになった（図2）¹⁶。

共感とは、最近、日本でも導入が進んでいるイノベーションのためのデザイン思考(design thinking)の出発点でもある（図3）¹⁷。例えば、デザイン思考のプロセスにおいて、アイデアや新しいチャンスを導き出すために、観察対象として「極端代表」ないし「最高のユーザー(extreme user)」を重視している^{18,19}。これを異文化対応の観点から考えてみると、複言語・複文化的背景を持つ人々の経験から学ぶことにより、他の単言語・単文化的背景を持つ人々には表れない行動やニーズなどを掘り起こし、異文化対応のイノベーションのヒントを得ることができるかもしれない。デザイン思考の手法を異文化対応トレーニングなどに応用できないか、可能性を検討する余地がある。

5 グローバル社会における個人の生き方

実際に海外の慣れない環境で生活したり仕事したりするのは簡単ではない。異文化対応のプロセスにおいて恥をかいたり、自分が何者かを見失ってしまったりすることもあるが、そのような困難な状況を乗り越えることがグローバル人材としての成長をもたらす。学生には苦労だけでなく、実は楽しいことでもあることを気づかせる仕掛けが求められている。

また、相手がなぜそのような言動をするのかを探るため、共感力（深層文化に対するソナーのような探知

力ともいえるかもしれない) を高めることが大切である²⁰⁾。しかし、人は、ふだん自分の認知フィルターに無自覚的であり、自分のことしか考えていないので、共感(的理解と傾聴)には絶え間ない意識的な練習が必要である。

例えば、次のような事例を学生に考えさせるのも一案であろう。ある日本の会社がカンボジアに進出した。しかし、カンボジア人従業員は、毎朝、定時に出勤しない。始業時に全員でミーティングするといっても来ない(集団志向が理解できない)。遅刻分を減給するといっても聞かない(金銭感覚が異なる)。人事評価を下げるといっても効果がない(経営の常識が通用しない)... あれこれ悩んだ挙句、毎朝、定時前に無料で朝食を提供することで、カンボジア人従業員を定時から始業させることができた²¹⁾。

相手の文化的背景や価値観などを知り、相手の視点からも考え、双方に受け入れられるように仕事を進めることがグローバル時代に求められる「プロフェッショナルの流儀」といえよう。

注

- [1] 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会(IIBC)において、IIBC グローバル人材育成事業が展開されている。
- [2] しかも発表者に対してビデオ審査などがあり、通じる英語かどうかまでチェックされるようである。ただし、参加者には一部のセッションに限り通訳(日・韓・中)が提供されている。
- [3] 欧州評議会が提唱した欧州言語共通参照枠(CEFR)や、そこに盛り込まれた Can Do リストについては、最近、日本でも注目されているが、背景にある人材像については、あまり知られていないように思われる。
- [4] ベルギーにおいて、建国時に優勢であったワロン地方のフランス語だけが公用語となり、フランドル地方のオランダ語は公用語とはならなかった。第一次世界大戦の最中、ワロン地方出身の将校がフランス語で退却を命令してもフランドル地方出身の兵卒がフランス語を理解できずに敵軍に殺された逸話がある。後にオランダ語も公用語となり、フランドル地方(オランダ語圏)のルーヴェン大学をワロン地方(フランス語圏)に新たな大学都市を建設して分離する際、図書館蔵書の分割方法が大きな問題となった。さまざまな議論があったが、最終的には図書番号の奇数と偶数で分けることで解決した。なお、新大学都市ルーヴェン＝ラ＝ヌーヴは、筑波研究学園都市のモデルの一つとなった。
- [5] 日本で「ハーフ」と呼ばれる人々であるが、その背

後には父母いずれの文化から見ても完全ではないという単文化主義的な考え方があるように思われる。筆者は、複文化主義の観点から「ハイブリット」と呼ぶことを提案する。

- [6] カンボジアの社会は、産業化が進んでおらず、依然として気候に左右される農業が生活様式を決めており、エドワード・ホールというポリクロニック(polychronic)な時間感覚の中で生きている人が多い。定時に出勤するのは、産業社会のモノクロニック(monochronic)な時間感覚にもとづく生活様式であり、本文の例は、異文化対立の出現として考えることができる。また、カンボジア内戦が人々の考え方に及ぼした影響も慎重に考慮する必要がある。ポル・ポト政権下で密告により多数が殺害されたため、隣人を極度に警戒するようになり、家屋を隣接して建てることを避けている。全員でミーティングするといった集団主義的な価値観は、理解されにくい。内戦の過酷な経験から、将来もらえるかどうかかわからない給与よりも、目の前の食べ物の方が現実的であろう。会社組織で仕事した経験が乏しいことから、人事評価を下げられることのデメリットも実感できないと思われる。

引用・参考文献

- 1) 「米国におけるグローバル人材開発最新事情」ASTD 年次大会レポート | IIBC グローバル人材育成プロジェクト : <http://www.g-hrd.com/report/astd-report/> (2013 年 12 月 18 日参照)
- 2) Council of Europe: Language Policy Unit [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp, retrieved December 18, 2013]
- 3) European Centre for Modern Languages [<http://www.ecml.at/>, retrieved December 18, 2013]
- 4) Blueprint for a self-assessment tool for Intercultural Awareness [<http://archive.ecml.at/cando/files/CD-ICCblueprint.htm>, retrieved December 18, 2013]
“I can express myself on topics of personal interest ..., as well as social and cultural issues, environmental and minority questions and human rights in own country to countries where the foreign language is used.” (下線筆者)
- 5) Council of Europe: Education and Languages, Language Policy [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp, retrieved December 18, 2013]
- 6) 上記 5) の引用先において、欧州評議会は、多言語主義(multilingualism)と複言語主義(plurilingualism)の違いについて、以下のとおり説明している。
「多言語主義は、複数の言語が使われる地理的領域について言及するもので、個人は、単一言語の使用者である可能性がある(Multilingualism refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language' i.e. the mode of

speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety.)」(下線筆者)

「複言語主義は、個人が使う言語の多様性について言及し、単言語主義の対立概念である。したがって、多言語地域において単言語使用者と複言語使用者が併存する('Plurilingualism' refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties. Thus in some multilingual areas some individuals are monolingual and some are plurilingual.)」(下線筆者)

- 7) FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures
[<http://carap.ecml.at/>, retrieved December 18, 2013]
- 8) CARAP > Descriptors of resources
[<http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/Descriptors/tabid/2654/language/en-GB/Default.aspx>, retrieved December 18, 2013]
- 9) 東京大学入学時期等の教育基本問題に関する検討会
議「学部教育の総合的改革について(答申)ーワールドクラスの大学教育の実現のためにー」p.14 :
<http://www.u-tokyo.ac.jp/gen02/pdf/20130618souougoukaikaku.pdf> (2013 年 12 月 18 日参照)
- 10) Diversity - Council of Europe
[<http://hub.coe.int/web/coe-portal/what-we-do/culture-and-nature/diversity>, retrieved December 18, 2013]
“Cultural diversity is inherent in all present-day human societies. The aim of promoting dialogue between cultures is to make this diversity a source of mutual enrichment and to foster understanding, reconciliation and tolerance.” (下線筆者)
- 11) EUROPA - The EU motto
[<http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/>, retrieved December 18, 2013]
“It signifies how Europeans have come together, in the form of the EU, to work for peace and prosperity, while at the same time being enriched by the continent's many different cultures, traditions and languages.”
- 12) Dyer, J., Gregersen H., Christensen, C. M. (2011). *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators*. (p. 142). Boston, MA: Harvard Business Review Press.
“Our research on innovators revealed that one of the most powerful experiments innovators can try out is living and working in different cultures. The more countries someone lives in, the more likely he or she is to leverage that experience to deliver innovative products, processes, or businesses.”
- 13) クレイトン・クリステンセン, ジェフリー・ダイアー, ハル・グレガーセン, 櫻井 祐子 (翻訳) (2012). *イノベーションの DNA 破壊的イノベータの 5 つのスキル*. 翔泳社.
- 14) RSA Animate - Changing Education Paradigms
[<http://www.thersa.org/events/rसानimate/animate/rसानimate-changing-paradigms>, retrieved December 18, 2013]
- 15) Rifkin, J. (2009) *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin
- 16) RSA Animate - The Empathic Civilisation
[<http://www.thersa.org/events/rसानimate/animate/rसानimate-the-empathic-civilisation>, retrieved December 18, 2013]
- 17) Hasso Plattner Institute of Design at Stanford University. (2010). *An Introduction to Design Thinking PROCESS GUIDE*.
[<http://documents.stanford.edu/MichaelShanks/admin/download.html?attachid=509554>, retrieved December 18, 2013]
- 18) 東京大学 i.school (編者). (2010). 東大式 世界を変えるイノベーションのつくりかた. (観察対象のえらびかた p.24). 東京: 早川書房
- 19) スタンフォード大学ハッソ・プラットナー・デザイン研究所, 慶應義塾大学SFCデザイン思考研究会(編集). (2012). デザイン思考家が知っておくべき 39 のメソッド. (6. 最高のユーザー p.11). 慶應義塾大学SFCデザイン思考研究会
- 20) Shaules, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Bristol: Multilingual Matters.

招待論文

「演劇的手法による大学生のコミュニケーション能力育成の実践」
(日本とアメリカにおける事例の紹介)

青柳 達也^A

Practical Report on Communication Competence Training
Using Drama Technique
(Focusing on the Example of the Training in Japan and the United States)

Tatsuya AOYAGI^A

Abstract: In recent years, the media has brought into question the decreasing communication competence of the young generation of college graduates in Japan. This is partially due to the fact that the communication competence training curriculum has not established and explored much in Japanese higher education. In the United States, on the other hand, communication competence training is common practice in higher education. This paper introduces the potentials of drama technique to train communication competence based on the author's teaching experiences in both Japan and the U.S.

Keywords: communication, education, competence, training, theater, drama

1 はじめに

近年、日本の高等教育において、特に学生の就職時におけるコミュニケーション能力の必要性はメディアなどにも頻繁に取り上げられ、学生にも日常的に意識されている。大学においても在学生の就職支援の一環として各種講座が開かれたり、学士教育課程のなかでもアカデミックスキルの獲得を念頭にコミュニケーション力育成が図られたりする取組みに加えて、特に初年次におけるコミュニケーション能力育成の取組が少しずつ広がってきている現状にある。

コミュニケーション能力育成を目指した様々な取組の中でも、とりわけ学生を対象に効果をもたらすのは「演劇」を活用した手法である。国内では、大阪大学コミュニケーションデザインセンター教授の平田オリザ氏を筆頭にして最近注目を集めている手法である。表1に示すように、演劇的手法から得るコミュニケーションに関する教育的効果は高いと言え、今後の展開

が期待されている取組のひとつであろう。

本稿では、米国マサチューセッツ州のセーラム州立大学(Salem State College)演劇・スピーチコミュニケーション学科(Theatre and Speech Communication Department)にて筆者がかつて指導していた「身体表現(Movement)」「演技(Acting)」から得られた知見に基づき、日本の高等教育に適応するための手法を考える事例として国内の佐賀大学「デジタル表現技術者養成プログラム」教養教育主題科目として開講している「身体表現入門」、また福岡大学GAPプログラムにてのコミュニケーション能力育成についての取組を紹介する。

表1 演劇的手法から得る教育的効果

失いつつある基本的な人と人の生のつながりを与えることができる
人間に無くてはならない協調性、表現力、責任感、創造力などを育むことができる
自分の気持ちや意見を発信することで、自分に対する

A: 佐賀大学非常勤講師「デジタル技術者養成プログラム」担当

自信や肯定感を持つことができる
人と人との繋がりを生で体験する事で心と心の結びつきを感じ、思いやりを持った協調性豊かな人間になる
身体と言葉でのコミュニケーション能力を高めることにより、自己表現力が豊かになる
失敗や間違いに恐れることなくお互いを認め合える信頼関係を作ることができる

2 アメリカの高等教育での取組

アメリカでは演劇が芸術や人文学の分野として位置づけられており、「身体表現」(Movement)「演技」(Acting)などを通じて学生がコミュニケーション能力に関しての教養を高めることに関心があると言える。演劇学の科目として開講している「身体表現」(Movement)「演技」(Acting)は、演劇専攻の学生だけに限らず、一般教養教育の中の芸術・人文学の選択の一つであるため、どの学部 of 学生でも受講できるという体制が敷かれている。

2.1 身体表現 (Movement)

「身体表現」(Movement)では、身体基礎力(ストレッチや筋力トレーニング)から始めることで、まずは自分の身体について深く意識することが求められる。身体を有効的に活用して表現をすることは、どのように身体が動いているか、連携しているかなどを知る必要があると言える。

また、ラバン身体動作表現理論に基づいた実践の内容を実施している。ラバン身体動作表現理論(Laban Movement Analysis, LMA)とは、「Rudolf von Laban (1879-1958)を中心とするドイツ表現主義舞踊の創作者らが1920～40年代に構築した、心理状態と身体運動の相関関係を規定する理論である。Labanらは、舞踊における身体動作の特徴を、戦闘形態と陶醉形態の二極構造とし、詳細化して心理状態との関連付けを行った。戦闘形態は、力強く(能動的な心理)、直線的な軌道を描き(対象へ集中した心理)、突発的である(警戒心)という特徴を有する。陶醉形態は、弱々しく(受動的な心理)、曲線的で発散した動作方向であり(対象失認)、継続的である(安穩)という特徴である。これらの特徴をエフォート(Effort)と名付けた。エフォートを

適切に組み合わせることによって、強力に心理状態を表現するダンスが創作できるとした¹⁾。ラバン身体動作表現理論の基本的な内容を表2に示す。

表2 ラバン身体動作表現理論

エフォート (Effort)	攻撃形態	陶醉形態
力加減 (Weight)	強い。速い。 →能動的な心理の表現	弱い。遅い。 →受動的な心理の表現
空間的特徴 (Space)	目標物に対して集中的、直線的な運動軌道、直線的な手足尾 →感心の集中した動作心理の表現	バラバラで曲がった運動軌道、手足尾の湾曲 →散漫な心理の表現
時間的特徴 (Time)	突発的、急加速、急停止 →警戒心理の表現	継続的、ゆっくりと変化する →安穩な心理の表現
ぎこちなさ (Flow)	ぎこちない、ためらいがある →不慣れであることの表現	流麗。自信のある動き。 →熟練の表現

(出典：中田亨(2007))

この8種類の身体動作において、普段の自分に当てはまる傾向を考え、そしてそれを選んだ理由を考えることにより、自分の身体動作を改めて分析することができる。理由の根拠は心理、感情、背景、履歴などがあげられる。このような分析は、自分の表現を豊かにすることにつながり、身体表現を学ぶ上での極めて重要であると言える。

2.2 演技 (Acting)

「演技」(Acting)では、言葉と身体の両方をコミュニケーションのツールとして表現するトレーニングを行う。発声や滑舌などの基礎的な口頭表現の訓練を行うことで、自身が発信する表現に自信をもつことができるようになる。

また、スタニスラフスキーの演技理論に基づいた実践などを通じて学ぶ内容になっている。これは、「モスクワ芸術座の創立者の1人で、演出家・俳優のコンスタンチン・スタニスラフスキーが実践に基づいて作り出した体系的な俳優術であり、俳優が役を真に生きるための精密な方法を探求した²⁾。」スタニスラフスキーの演技理論は、演技する上での基礎であるキャラクターや状況を密に分析し読解力を深めることを実践する。

演技とは演じることである。普段の生活においても、人間は場所や状況に応じて意識的にせよ無意識にせよ日常的に演じていると言える。他の霊長類とは違い、「人間のみが社会的な役割を演じ分けることができる³⁾。」より効果的に演じることを学ぶことは、日常生活に応用できるスキルの習得になると言える。

3 日本の高等教育での取組

筆者はアメリカでの経験を元に、「身体表現」(Movement)と「演技」(Acting)の両方をおりませた演劇的な手法を取り入れたコミュニケーション能力育成講座を佐賀大学と福岡大学で担当し、学生の実態に応じて臨機応変に対応している。対象にした学生は、コミュニケーション能力に自信が無く不安を抱えていることが多い傾向が見られる。また、その問題に対してどのような対処をしたら良いのかも知らない学生も多い。

実施前後のアンケートとインタビューの調査によると、コミュニケーション能力が高まったと実感した学生が多い結果がでている⁴⁾。これはあくまでこうした授業を経験した学生個人の見解でしかないが、他者との円滑なコミュニケーションをはかることができる第一歩は自信を持つことから始まる。筆者が実践しているコミュニケーション能力育成講座は、そのきっかけ作りになっていると言えよう。

3.1 佐賀大学「身体表現入門」

佐賀大学では2009年度より「デジタル表現技術者養成プログラム」を開講している。全学部 of 学生を対象にしたデジタルコンテンツの制作技術を学ぶプログラムである。その中でコミュニケーション能力も育む意図として「身体表現入門」を教養教育主題科目として集中講義を開講している。筆者は2011年より3年連続で担当している。表3講義実施概要で明らかであるように、佐賀大学の講義では様々な学年、学部、男

女が受講している。多種多様なコミュニケーションが存在する現代社会における能力の育成という観点で言うと、このように様々な学生が集まることで、学びが多い体験を得ることにつながると言える。

表3 佐賀大学「身体表現入門」実施概要

年度	合計人数	男子	女子	1年生	2年生	3年生	4年生
2011	51	25	26	33	7	3	2
2012	46	20	26	33	7	4	2
2013	36	13	23	16	6	2	2
	文化教育学部	経済学部	理工学部	農学部	医学部		
17	7	21	2	3			
19	11	10	2	4			
12	19	4	1	0			

身体表現に関する多種のアプローチを体験することにより、受講した学生は様々な気持ちに向き合い、想像力を働かせるようになる。表4に示す演劇の要素を含めたゲームやエクササイズを通じて、自然と自分を表現するようになり、他者との関わりを深めていく。実践を繰り返すことで、他者と隔たりもなくなり、段々と心を開いていくことができる。

表4 演劇ゲーム・エクササイズ

名称	内容
円の入れ替え	学習目的：アイスブレイクをする、緊張感をほぐす。 学習内容：円になる。講師の合図で左右どちらかに向き、顔が向き合った組は隣にならないように場所を移ることを数回繰り返す。 説明：講座の最初の方では必ずと言って良い程、知り合いの人と一緒に円になる際には隣通しになる。そこで、円の位置をゲーム性を持たせて入れ替えることで、違和感無く変えることができる。周

	りの人をもっと見るようになる。	うさぎ、あひる、ぞう	学習目的：身体表現を学ぶ、恥ずかしさをなくす。 学習内容：円になり、オニが一人真ん中に出る。オニは、ある一人に「ウサギ」というと、その人はウサギの耳を手でつくり、左右の人は足をつくる。「アヒル」というと、その人はくちばしを手でつくり、左右の人は羽根を手でつくる。「ゾウ」というと、その人は鼻を手でつくり、左右の人は耳を手でつくる。オニは誰かが間違ったり遅れたりすると、「アウト」と言って交代する。 説明：ゲーム感覚がある活動により、自然に身体を動かすことに慣れる。身体で表現することの恥ずかしさを失くすことができる。
30数える	学習目的：グループの連帯感をつくる。 学習内容：円になり、両隣り以外の人を選んで指差し30までの数をかぞえる。その後、同様のことをアイコンタクトだけで行う。次は、円にいる参加者で、アイコンタクトをしながら両隣り以外の人を指差しで選んで、選ばれたと思った人は「ハイ」と声を出し、次の数字を両隣り以外の人を選ぶ。選んだ人は自分が選んだ人が「ハイ」と言ってから選んだ人の場所に移動する。30まで数える。さらに、全員が自由に歩きながら、指差し30まで数える。その後、同様のことを指差しなしで（アイコンタクトだけで）行う。 説明：30まで数えるという単純なことをグループ全体でやる中で、ルールをだんだんと難しくしていくと、それをやり遂げようとする連帯感が生まれてくる。	身体しりとり	学習目的：身体表現を学ぶ、相手に身体で伝える難しさを体験する。 学習内容：3～4人組になり、身体でしりとりをする。一人がある言葉を身体で表現し、もう一人はそれが解ったら言葉であてる。3～4人の中で、繰り返し実施していく。同じ言葉は二回使ってはならない。「ん」で終わらないようにする。 説明：身体だけで何かを伝えることは難しいが、伝わること達成感がある。また、相手の人が上手に表現しているのを見ることで、学びがあり、自分でも同じように実践してみようと思うことができる。
名前ゲーム	学習目的：お互いに慣れ親しむ、緊張感をほぐす。 学習内容：円になり、一人ずつ名前を言うことを3周する。それから、ある一人が自分の名前を言って、そして円の中の誰かを見ながら、その人の名前を言う。名前を言われた人は、まず自分の名前を言って、そして他の人の名前を言う。名前を回していく。 説明：名前を完全に覚えることは出来なくても、お互いの名前を呼び合うことで、親しみがでてくる。人前で言葉を発することやアイコンタクトも自然にすることができる。	身体伝達ゲーム	学習目的：身体表現を学ぶ、恥ずかしさを失くす。 学習内容：参加者を半分のグループに分け、片方のグループがお題を出して、言葉なしの身体を使った伝達ゲームを行う。 説明：見る方とする方に分かれることで、お互いを見て学ぶことができる。身体で伝達することの難しさを体験する。
顔の運動	学習目的：表情を豊かにする、恥ずかしさを失くす。 学習内容：顔のパーツを右・左・上・下・右斜め・左斜め・四方八方・中心に寄せる。 説明：表情と感情はつながっているの、顔を動かすことで参加者の心が開いていく。また、お互いに変な顔をしているので、恥ずかしさをなくしていく。	50音で感情を表現する	学習目的：感情表現と言葉表現の関係を知る。 学習内容：参加者を半分にし、片方が「あ

	いうえお」で「こんにちは」という感情を伝え、もう片方が「こちらこそ」と言う感情をこめて「かきくけこ」と言う。毎回、違う行で違った内容の感情を表現してもらおう。交互に言うが、そのたびにお互い一歩ずつ後退し距離を離していく。 説明：「あいうえお」でも感情を表すことができることを知ることで、どんな言葉でも感情をのせることに気づく。逆に、言葉と感情は切り離せることにも気づく。また、言葉以外の感情表現の方法の存在に気づく。		手でじゃんけん、右手を握る・握られないように手を引く。 説明：ゲーム感覚で意識しないで相手と触れ合うことができる。お互いに親近感がでてくる。
わたしあなた	学習目的：アイスブレイクをする、アイコンタクトに慣れる、緊張感をほぐす。 学習内容：自分のことを言うときは「わたし」、そして相手を指して「あなた」と言うことをリレーのように回して行く。だんだんとペースを早くしていく。 説明：アイコンタクトをとることと人前で言葉を発することに慣れる。	1・2・3	学習目的：二人組での活動に慣れる、協力することを学ぶ、信頼関係をつくる。 学習内容： ①「1・2・3」を交互に言う。 ②次は、①の要領で「2」の場合、手を叩く。 ③さらに①②の要領で「3」の場合、足踏みする。 ④一組ずつ参加者の前で①～③までを見せあう。 説明：少し難しいけど可能な作業を行うことで、二人組で協力することを体験する。最終的に、お互いに見せ合うことで発表をすることに慣れる。
拍手回し	学習目的：グループの連帯感をつくる、アイコンタクトに慣れる 学習内容：隣の人と向き合って、相手の目を見て一緒にタイミングで拍手をする。そして、次の人と向き合って同じことをする。リレーのように回していき、だんだんとスピードを早くしていく。 説明：単純な動作を一緒にやることで、グループの連帯感がうまれてくる。スピードを早くしていくと、グループのリズムができてきて、それを保とうとしたり崩れたりすることで笑いがでる。楽しい雰囲気がでてくる。	イエス、アンド	学習目的：相手や相手が言うことを受け入れる、想像力を広げる。 学習内容：嘘でもありえないことでもいいので、「あなたは〇〇です」と右隣の1人に伝える。言われた人は言われた事をそのまま「わたしは〇〇です」と復唱し、そして次の右隣の人に自分で考えたことで「あなたは〇〇です」と伝えていく。次は、「あなたは〇〇です」といわれ、「わたしは〇〇です」と復唱した後「△△な〇〇です」と付け加える。 説明：周りにいる人達はそれぞれに違った考えやアイデアを持っていて、それをまず受け入れることで、新たな可能性が出てくることを体験する。自分の言ったことを受け入れてもらえることで、自分の考えやアイデアを発することの自信につながる。
じゃんけんゲーム	学習目的：アイスブレイクをする、二人組での活動に慣れる、お互いを知る。 学習内容：①左手を身体の前に出し、お互い右手でじゃんけんをして、勝った方は負けた方の左手を握ることができる。負けた方は握られないように手を引く。 ②次は、①と同じ要領で手を変えて、左	何やって いるの？	学習目的：身体と言葉の表現を学ぶ、想像力を広げる。 学習内容：3～5人グループにわかれる。一人がある動作をする。そして、隣の人

	がその人に「何やっているの?」と聞く。動作をしている人は、その動作を続けながら、やっている動作とは違うことを、例えば「掃除しているの」と言う。その言われた内容の動作を「何やっているの」と聞いた人はやる。次の人が同じこと繰り返す。バリエーションとして、答える時に、感情を付け加える。例えば「悲しそうに掃除しているの」と言われたら、その通りに悲しそうに掃除をする。 説明：即興的に相手に言われたことを受け入れて、すぐに身体で反応をすることは、あまり考えずに自分の直感を頼ることになる。頭で考えすぎなくても、対応できることを学ぶ。
私は木です	学習目的：身体と言葉の表現を学ぶ、想像力を広げる。 学習内容：4～6人のグループに分かれる。ある一人が「私は木です」と言いながら身体で木のポーズをつくる。次々に思いついた順番で次の人が、付け加えることができるものを作っていく。例えば「私は木の下にあるベンチです」などと言いながら、その形を身体でつくる。作る内容は、人間でも、動物でも、自然のものでも何でもかまわない。全員、入りきったら、最初に入った人が「私は〇〇を残します」と言って、その〇〇の人だけ残す。残された人は、再び「私は〇〇です」と言って、前回とは違った内容のものを始める。 説明：周りの人がやっている内容を見て感じて、自分がどんな役目が入っていいのかを判断する。何をやっても受け入れてくれることを体験することで、自信や信頼関係につながる。
パワートーク	学習目的：思いついたことを言葉にだす、対応力をつける。 学習内容：お題を出されて自分の知らない事でも、1分間話し続ける。舞台に1人で立ち、参加者に見られながら話し続

	ける。 説明：一分間は思っているより長いことを感じる。話す内容はめちゃくちゃでも、何か思いついたことを表現することを体験する。やり遂げることで自信につながる。
イス一つ	学習目的：想像力と創造力の連携と構築 学習内容：舞台に一つ椅子が準備され、その椅子はどのような環境のどのような椅子と見立ててよい（例：電車の中の椅子）。椅子に1人座り、もう1人は相手役として登場し、椅子に座っている人をその椅子から立ち上がらせることができるようなシーンをつくり出す。場所や役によって、やり方は沢山ある。 説明：自分が想像している内容を相手に伝わるように表現することは難しいことがだが、コミュニケーション能力という面では、極めて重要なことである。人前で自分のアイデアを実践して、認めてもらうことは、自信につながる。

演劇ゲームやエクササイズを通じて、演じることを自然にできる環境を作った後に、ランダムに分けられたグループによる演劇シーンを作る課程に入る。その後の段階で発表に向けてグループ内で話し合いをすることや意見を擦り合せると言ったコミュニケーションを体験する。作成されたシーンを発表することだけではなく、その課程において重要な学びが存在するということであり、演劇シーンを作ることに当てはまることではない。その後の学園生活や社会人生活においてだけではなく、日々の基本的な人間関係の構築にも役立てられよう。

3.2 福岡大学 GAP プログラム

福岡大学では、グローバル人材育成の取組の一環として、海外での短期英語研修を前提とした短期集中英語学習をGAPプログラムとして2012年より実施している。その一部として、筆者は英語によるコミュニケーションを円滑にする目的として演劇的手法による「Drama Method（ドラマメソッド）」を用いたコミュニケーション能力育成に携わってきた。実施概要を

表5に示す。2012年は3年生と4年生、2011年は1年生と2年生の参加であった。

佐賀大学「身体表現入門」とは異なり、ほとんどの指導を英語で行うことで、英語を身体全体で聴き理解することを実践していく。日本語から英語に訳して発するというプロセスではなく、英語をそのまま英語として受け入れ、反応することが求められる。これから留学を目前としている学生にとっては、リアルタイムに英語で受け答えをすることが必要とされるゆえに、このような体験を事前には極めて重要だと言えよう。

表5 福岡大学 GAP プログラム実施概要

日時	合計人数	男子	女子	商学部	経済学部	科学スポーツ
11/12	40	24	16	6	3	1
5/13	37	19	18	6	6	0
6/13	29	14	15	3	2	1
法学部	人文学部	薬学部	理学部	工学部	医学部	
5	14	3	3	5	0	
9	9	1	2	5	0	
6	5	3	1	4	4	

英語による演劇の要素を使ったゲームやエクササイズの後には、簡単な演劇のシーンを英語で演じてみる。もちろん状況設定を理解して英語のセリフをきちんと感情を込めて言うことも大事であるが、それ以外の瞬間においてセリフを聞いて反応したり動いたりすることも必要不可欠であることがわかるようになる。普段は慣れていない英語という言葉を使うからこそ、ボディランゲージやノンバーバルでのコミュニケーションに否応なしに頼ることになる。これは、これから待ち受けている研修生活の疑似体験であると言っても過言ではない。また、英語が少しでも通じたという成功体験を得ることは、英語学習全体への自信と意欲促進につながるという効果も期待できる。

4 日本とアメリカでの取組の考察

日本では、コミュニケーション学も演劇学も学問として定着していない。そのような中で、コミュニケーション能力という言葉だけ広がっているところがある。また、演劇的手法によるコミュニケーション能力の育成は新しい試みであって、多くの人にとっては未知なものである。

アメリカにおいては「演劇」が学問として定着しているゆえに、人文学を構成する一学問分野として位置づけされている。だが「コミュニケーション学」は「演劇」とは別に位置づけされていることから、演劇的な取組が直接コミュニケーション能力を育成するというのではない。しかし、大学生にとって、とりわけ初年次学生にとっての教養教育としてコミュニケーション能力を高めるという効果を得ることができるものである。

日本においてもアメリカにおいても、個人のコミュニケーションの能力育成をすることに関心があることは共通していると言えるが、文化的・社会的背景の違いや、高等教育だけではなく初中等教育におけるカリキュラムの違いは大きく、アメリカにおいての取組を、そのまま日本に持ち込むことはできない。また、日本においては、そもそもコミュニケーション能力は遊びや友達関係の中で自然に身に付き、これに特化した教育は今まで必要なかったが、「少子化や地域社会の変化があり、コミュニケーション教育について学校で取り組まざるを得なくなった」⁹⁾と言える。このような社会の変化に伴い、日本における独特のコミュニケーション能力の育成の手法を開発することが求められており、今後さらに注目を集めていくもの予想される。

5 まとめ

我が国の高等教育の現状は「コミュニケーション学という言葉さえ定着しておらず、『コミュニケーション教育』が入り込む余地は狭い」¹⁰⁾とされている。まだまだコミュニケーション教育において幅広い実践的なコミュニケーション能力の育成の場が求められている段階にあると言える。

グローバル化が進む世の中において、母国語である日本語と、実質の世界の共通語と言われる英語の両方におけるコミュニケーション能力の育成がこれから近い将来においてますます必要とされるのではなからう

か。社会に人材を排出する直前の役目を担っている高等教育においては、特にグローバル化の社会変化に耳を傾け、コミュニケーション能力育成に関して各大学が特化した独自の取組を開発し、敏感に対応していくことが求められるであろう。

引用・参考文献

- 1) 中田亨. (2007). ラバン身体動作表現理論.
<http://staff.aist.go.jp/toru-nakata/shintairon.html>
(2013年9月26日参照)
- 2) Shinji Betchaku 「スタニスラフスキー・システムの
実践・トレーニング [Trainer Labo]
http://trainer-labo.com/sta_system.htm (2013年
9月26日参照)
- 3) 平田オリザ. (2012). わかりあえないことから～
コミュニケーション能力とは何か～ (p.221). 講談社.
- 4) 小野博, 工藤 俊郎, 穂屋下 茂, 田中 周一, 加
藤 良徳, 長尾 佳代子. (2012). 学習型コミュニ
ケーション能力の測定と育成方策 (学習型コミュニ
ケーション能力を高める授業の導入を目指して).
リメディアル教育研究, 7 (5), 98-103.
- 5) 平田オリザ. (2012). 学びの場.com 教育インタビ
ュー. コミュニケーション教育を語る. ～ 演劇は
どの子にも居場所を作り、意欲や自信を持たせる
効力があります. (2013年9月30日参照)
- 6) 吉武正樹. (2009). 教員養成大学におけるコミュ
ニケーション教育はどうあるべきか. スピーチ・コ
ミュニケーション教育, 22, 21-30.

招待論文

異文化理解とコミュニケーション能力の育成

伊藤 健一^A

Promoting Cross-cultural Understanding and Communication Skills

Kenichi ITO

Abstract: In the global context it is inevitably important to make use of English, which is an international and the de facto standard language, to communicate with each other. Debating will be a very effective means to develop our communication skills in English, by so doing we can improve our abilities to think logically and discuss effectively. Furthermore, debating requires good preparation in terms of both skills and contents, which will lead to the increase of our knowledge of various fields. At the same time, however, we need to learn cultures and customs of Asian countries, with whom we are going to communicate in English.

Keywords: global human resources, cross-cultural understanding, communication skills, debate, Asia

1 異文化間コミュニケーションに向けて

1.1 英語コミュニケーションへの課題

日本を取り巻く環境は急速なグローバル化を見せており、ことにビジネスの世界においては日本国内のことだけを考えていればよかった時代はすでに過去となつて久しい。「国際化」、「グローバル化」は現代社会の最も顕著な特徴である。通信・交通手段の急速な発達によって物理的な距離が克服され、容易に交流できる範囲が飛躍的に拡大したためであり、国境を越えた交流がきわめて盛んに行なわれている。日本企業の多くが海外進出を行なっている現在、国際化の更なる推進は最優先事項となっている。こうした中、大学の国際化の必要性は全国どの大学でもほぼ共通認識となっており、こうした思いを共有した人たちによって本学会が結成され、全国大会開催に至っているわけである。

しかしこうした状況は、昨今急に発生したわけではない。1969年には人類が初めて月面に着陸し、この模様は全世界に向けて放送され、「国際」を飛び越して地球外の世界すら手に取るように垣間見ることができるようになった。これからすでに40年以上の時間が経

過し、この間に企業の海外進出も増え、官民間問わず国際交流も盛んになっている。しかしそれでも「言語障壁」とも言うべき国際コミュニケーションの障害となる外国語の運用能力の問題はいまだ解決せず、通訳が不要になるどころかますます活躍の場が増えているのが実情である。もちろん、たとえ国民の多くが外国語に熟達したとしても高度に専門的な内容に関して通訳の助けを借りることは今後も続くことであろう。そのために通訳に求められる要件も今まで以上に厳しいものとなるかもしれない。いずれにせよ、グローバル環境下において外国語、とくに英語を用いて密度の濃い意思疎通を行なう能力は、一人一人に対してますます切実に求められてきているのである。

1.2 「ハラ語」の実態と限界

文化的背景を異にする人々同士の国際的なコミュニケーションにおいては、「阿吽の呼吸」や「空気を読む」ことなどに頼ることは不可能で、ことばによる意思疎通ができなければならないことは言うまでもない。もちろん日本人同士もことばによってコミュニケーションをはかっているわけで、日本人だけがことばを軽視し、代わりに特別なことを行なっているというわけで

A: 北九州市立大学外国語学部

はない。しかし、「以心伝心」に代表されるように、ことばに頼らずコミュニケーションをはかつていこうとする態度、さらにはそれによって日本人同士のアイデンティティを確認しようとする姿勢は、国際コミュニケーションの場では大きな障害要因となる。

「通訳さえしてもらえれば自分の言いたいことは伝わる」との考え方、あるいは「自分の話は日本人にさえ難しく理解してもらえないので、外国の人に理解してもらえなくても仕方ない」との考え方は、一見正反對のことを意味しているように思われるが、実はいずれも日本人のコミュニケーション力の低さを表しているものといえる。前者は日本人同士だけでコミュニケーションとろうとする姿勢を一切変更せず、異文化圏の人々との交流は一方的に通訳に任せていこうとする開き直りであり、通訳に過重な負担を強いながら本人には何とかして自分の考えを伝えようとする熱意は感じられない。後者は文字通り自分のコミュニケーション能力の低さを自覚し、自分の考えを伝えたくともどうしようもないとの諦めの告白と言えよう。

一般的に、均質度の高い日本のような文化のことは“High-context Culture”と、逆にアメリカのように多民族、多文化社会のことは“Low-context Culture”と称される。High-context Culture においては共有する要素が比較的高いため、すべてのことをことばによって説明しなくても容易に理解してもらえることが多い。したがって、ここではことばで表現しなくとも察知して理解してもらえる。以心伝心に代表される「沈黙のことば」がよく機能する環境なのである。他方、さまざまな考え方や価値観が混在する Low-context Culture においては、ことばによって表現し説明していかなければ、背景を異にする人々との間で意思疎通をはかることはできない。ここではことばに表さなくても察知してもらえるといったことはまず期待できない。情緒度の高い言語と言われる日本語を用いて生活しているわたしたちであるが、グローバルな世界においてはこのように日本語とは全く異なる文化的背景を持つ英語を事実上の国際共通語として用い、これによって異文化圏の人々に向かって自分の考えを伝えていこうとするのであるから、日本語を用いる時とは異なる意識に立ち、論理性を重んじたコミュニケーション活動を行なっていかなければならない。

ソニー元社長の盛田昭夫氏は、かつて「ハラ語の通

じ合わないアメリカの会社では、通じ合うのはことばだけだから、そこに、共通のことばによって、どうして意思を伝えていくかということが、大きな問題となってくるのである」と語ったり。ここで「ハラ語」と言われているものは、日本語話者が日本語話者同士で用いる言語体系、そのコミュニティ内で理解される共通の枠組みで、必ずしも音声や文字として用いられる言語だけでなく、ノンバーバルなコミュニケーションの手段をも含んだものである。この中では特定の表現が一定の基準で異なる意味に解釈される。たとえば、「前向きに検討します」という表現はかならずしも文字通りその実行可能性が検討されるということの意味するわけではない。日本人はそのことをじゅうぶん理解しているが、文化背景を異にする人々はその表現を文字通りの意味で理解し、その結果両者間でトラブルが発生することも少なくない。

2 異文化間ビジネスへの課題

2.1 異文化間ビジネスの実態

しかし、このようなトラブルが起こりうるということについては、これまで必ずしも十分に認識されてきたとは言えない。とりわけビジネスの世界においては文化による差異は少ないと言われ、その点に関する理解は十分ではなかった。確かに単純に商品を買ったり買ったりするだけであれば、あまり文化の差異を考える必要はないのかもしれない。しかし実際にはそうした場合でも条件面での交渉などの必要が発生し、思わぬ文化や商習慣の違いに戸惑うことも少なく。まして外国の企業と共同で事業を展開しようとなると、そこでは「ハラ語」の感覚はまったく通用しない。

異文化間コミュニケーションのコンサルタントとして活躍しているダグラス・リップ氏は、かつてアメリカ・ディズニー社の社員であったが、その頃東京ディズニーランドの計画を聞き、参加することになる。彼には日本への留学体験があり、このプロジェクトにはうってつけであった。当時のディズニー社にとって日本は規制の多い、直接投資をためらわせる環境であった。しかも東京ディズニーランドを建設するオリエントランド社側にはじゅうぶんな資金がなく、親会社の顔色を気にしながらという不安定な状況であった。こうした中で東京ディズニーランドの誘致、建設、開園に至る間、当然さまざまなことがらが起こった。彼

はその間のいきさつを著書にまとめているが、そこに記されていることがらはいずれも今後のグローバルなビジネスを考える上で有益な教訓となるものである。

ただしこの事例のみで異文化間ビジネスについて論じられるわけではないし、議論からもれる部分もでてくるかもしれない。しかも東京ディズニーランドが開園したのは1983年であり、それからすでに30年を数えていることもあり、この間に異文化間ビジネスを取り巻く環境も変化している。しかし2つの理由から、本事例から学べることは極めて有益であると考えられる。第1の理由は、東京ディズニーランドがアメリカのアナハイムおよびオーランドに開園されているパークをそのままのかたちで東京に開設することを目指したプロジェクトであるため、アメリカ側は基本的に日本側に譲歩せず自分たちの流儀で推し進めようとしていたことである。そのため、アメリカ流のビジネス手法をつぶさに確認することができる。これとも重なるが、第2の理由は、日本側アメリカ側両者とも相手国と共同のビジネス経験がほとんどなかったということである。このプロジェクトを通して両者とも衝突と試行錯誤を繰り返しており、それらを通して多くの貴重なことがらを学ぶことができる。

2.2 「ハラ語」から「国際コミュニケーション」へ

ダグラス・リップは著書の最後に、この間の日本人とアメリカ人の誤解とその原因となったことがらを確認した上で、アメリカ人と日本人に向けて「7つの情報」として彼からのアドバイスを記し、解説している²⁾。以下にその7つの情報を要約して記す。

①「合理的であることからくる誤解」：アメリカ人は良い結果を重視し、日本人はプロセスを重視する。アメリカ人はみずからの意思をはっきりと伝えるが、日本には合理的には割り切れない人間関係や行政からの規制などの仕組みから諍いが発生することもある。この日本人とアメリカ人との感覚の違いをどう調整してビジネスを成功させるかが今後の大きな課題である。

②「一見行儀の悪いアメリカ人」：単純にマナーに関する文化の違いに起因することであろうが、アメリカ人はフランクな対応をしようと思うあまり、行儀が悪かったり汚いことばを使ったりすることもある。むしろアメリカ人のオープンでフランクな面を日本人には理解してほしい。

③「とりあえず仲良くなることを拒むアメリカ人」：日本人はまず関係を良くすることを重視し、要件がなくてもビジネスの相手を訪問したりする。しかし、アメリカ人は用件がないときにビジネスミーティングを行なったりはしない。アメリカ側には「わけのわからない退屈なミーティング」に映り、日本側とかなりの意識のズレがあることを知っておくべきである。

④「アメリカ人は常にタイム・イズ・マネー」：アメリカ人は無駄な時間を嫌う。しかし日本人にとってはすべての人が同じテーブルに着くための根回しのための作業であったりする。東京ディズニーランドのプロジェクトでアメリカ人が一番苛立ったのがこの時間認識に関する問題であった。

⑤「ビジネスライクはとても大切」：アメリカ人とビジネスを進める場合は、日本流の人間関係をゆっくりと構築しているやり方より、ビジネスライクに交渉した方がうまくいくことが多い。「贈り物をもらっていやな人はいない」というのは日本人の発想だから注意が必要である。

⑥「一度決めたら動かすことが苦手なアメリカ人、方程式が好きな日本人」：アメリカ人は一度目標を設定したらそれに向かって動き出す。日本人は方法を見つけ出し、把握してからでないと動かない。日本側が「取りあえず」話し合ったことがアメリカ側からは目標として設定され、動いた後に日本人がはるか後方にいた、ということが何度かあった。

⑦「何で同じ人間なのと思ったときは黄信号」：お互いに自分の考え方が万人に受け入れられるものだと思うところに、根本的な誤解の原因が横たわっている。一歩引き下がって、今異文化体験をしているのだと考えてみよう。

以上7つの点を見つめてみると、日本人だけでなくアメリカ人も自分たちの「ハラ語」がどこでも通用すると考える性癖があり、そこに誤解を生む温床があることがわかる。国際コミュニケーションのための共通語としての英語は、アメリカ英語と同一ではないし、アメリカ英語の背後にある文化的枠組みは必ずしも世界中の英語学習者によって理解されていないのである。英語国民の多くは未だにこうした点を理解できていない。彼らが英語を母語としているからといって自動的にグローバル人材になるというわけではないのはそのためである。

3 ディベート教育の実践

3.1 ディベートで論理性を身につける

そこで、アメリカ人側のことはさておき、日本人側としては、グローバル時代のコミュニケーションは「ハラ語」の感覚でそれをそのまま英語で発言するというのではなく、英語の特徴を踏まえ、また文化背景が異なる人々同士がコミュニケーションをとっていくのだという前提で行なっていかなければならない。そのために有効な訓練法がディベートである。

ディベートは日本語のような情緒度の高い言語においてはあまりうまく機能することが期待されず、これまで日本語によるディベートの訓練はあまり実施されてこなかった。しかし、英語のように抽象度の高い、論理性を重んじる言語においては有効で、特にイギリスやアメリカにおいては学校教育の場でも重視されてきている。ディベートは、ある命題に対して賛成、反対の双方の立場に立ち、それぞれが論理的に意見を述べる討論形式で、特に教育ディベートの場合、説得力を競い合う協議と言う形態で行われることが多いが、多くの異なるスタイルがある。その目的のため本来の自分の立場とは違った立場に立たされることもあるが、いろいろな立場に立って思考することにより、文化背景を異にする人々や社会的弱者の立場に立って考えることが可能になる。言い換えれば論理的思考法を身につけていくとともに異文化感覚を身につけていくための格好の訓練法と言える。

教育ディベートを通して、自立した考えを持つようになる、相手の立場に立って考えることができるようになる、問題意識を持つようになる、などの副次的効果が期待でき、より直接的には、コミュニケーション力が身につく、など大きな成果が期待できる。

そこで北九州市立大学では、グローバル人材育成プログラムの中核として副専攻コース Global Education Program を 2012 年度より開設した。外国語学部などをターゲットとした Global Business Course と、文学部などをターゲットとした Global Studies Course の 2 つのコースを設定しているが、両コースとも、全プログラム受講者が必ず最初の学期に「グループ演習：ディベート・討論」を必修科目として履修することを義務付けている。この授業は基本的に英語で行ない、毎回テーマを掲げ、議論することとしている。2013 年度はこの科目に交換留学で派遣されている

英語圏諸大学からの留学生が参加し、日本人学生と机を並べ、英語での議論を楽しんだ。

ただし、この授業は「ディベート・討論」と名づけられているように、ディベートだけに特化して行なっているのではない。討論形態の中にはディスカッションもある。ディスカッションとディベートは、意見の対立があるかないかによって区別される。「消費税をどうしたらよいか」というテーマで議論するのはディスカッションであり、「消費税を 8% にすべきかどうか」という賛否が分かれる議論を展開するのはディベートである。この授業ではこの両者をカバーしている。

3.2 ディベートで知識を身につける

基本的に自分の考えを展開するディスカッションと異なり、一種の競技として自分の考えと異なる立場に立って説得力を競うディベートでは命題についての十分な理解が不可欠となり、そのためには調査、研究して準備しておかなければならない。グローバルな情報を読み解くために必要な知識があり、それを身につけていなければならず、その上でその情報を分析し、自分の考えを表明できなければならない。

言うまでもなくグローバル人材の育成は、狭い意味での英語力によってだけでは達成されない。なぜならば英語は、グローバルに情報を入手し、表明し、取引をし、共同作業するために必要な最低限の道具にすぎないからであり、実際にこの道具をどう駆使していくのが問われるからである。ディベートはただ単に自分の思いをぶつけることではない。論理性、討論力のみならず知識をも身につけることが可能なディベートは、したがってグローバル人材の育成にきわめて有効な訓練法となる。高度な英語力のみならず、豊かな教養を身につけ、その上で自分の考えを論理的に述べるができる、本当のグローバル人材育成に非常に有効な訓練メニューとすることができる。

こうした知識面でのサポートのため、副専攻コース Global Education Program では“Japanese Culture and Society”、“English Speaking Cultures and Societies”、“Global Business Seminar”などの科目を配置し、知識を身につけることも重視している。またビジネスに関する知識を持たない学生のために「企業研究」、「経営学」、「国際政治経済論」などの科目に加え、さらに企業の方々によるオムニバス形式の授業も

受講してもらっている。その外、プログラム参加学生には留学を含む海外体験およびインターンシップを義務付け、実践面にも配慮している。

4 海外インターンシッププログラムの開発

4.1 海外インターンシップの意義

アメリカなどでは大学の正規のプログラムとしてインターンシップ制度が位置づけられ、単位も取得できるようになっているといい、アメリカではこの制度には100年の歴史があり、学部によっては半数の学生がこれを経験するという³⁾。学問だけでなく実践的なビジネスを学べるインターンシップは極めて重要なプログラムであると思われるが、日本での取り組みはまだまだ少なく、海外インターンシップ制度となると実施例は極めて少ないようである。

しかし特に海外インターンシップは、海外留学とも一味違う教育的効果がある。交換留学などによって協定校で科目を履修すれば、成績に応じて日本の大学の卒業に必要な単位として認定してもらうことができる。合格の成績をもらえなければ当然単位認定はしてもらえない。視点を変えれば、不合格であっても単位認定が得られないだけ、とも言える。しかしインターンシップの場合はある職務を遂行できなかった場合、その責任を逃れることができない。そうした意味では学生を、逃げられない、たいへん厳しい環境下に置くということであり、大きな成長につながる有益な経験の機会として期待できる。

4.2 ディズニー・インターナショナルプログラム

北九州市立大学ではこれまでも国内のインターンシッププログラムを実施した経験があり、毎年インターンシップ先として協力企業を増やす努力をしてきている。例年夏休みの時期に主に北九州市内の企業へインターンシップ学生を派遣し、有意義な就労経験をつんでもらっている。また2013年度には初めての海外インターンシップ制度を立ち上げ、9月に1週間程度ずつ数名の学生を韓国、中国、シンガポールなどに派遣した。大学の制度としては画期的な取り組みであるが、何とも期間が短く、十分な就労経験を得られるとはいえない。

そういう中、大学生協が関わって実施するプログラムとして2012年度よりDisney International Pro-

gramを開始した。これはアメリカのフロリダ州オーランド市にあるValencia Community Collegeでビジネスやホスピタリティなどを学び、学んだことの実践として同市内のWalt Disney Worldのホテルやパーク等の施設内でインターンシップ学生として就労経験を持ってもらうというプログラムである。もともと、2007年のNACEというアメリカの大学および教育関係団体の総会に日本の全国大学生活協同組合連合会が招かれた際、ディズニー社からの提案があつて現在に至っているわけであるが、実施するまでの準備に時間がかかり、実施は2012年秋からとなった。

大学生協は1993年より「外国語コミュニケーション活動」と称する使える英語力を身につけさせるための活動を実施しており、この間、2,000時間の継続トレーニング、英語学習サークルの形成と活用の提案、TOEIC®テスト活用 の勧めなどを行なってきた。この間の取り組みを通して英語を聞いたり読んだりする力を伸ばし、TOEIC®テストのスコアアップといった実績をあげてはいるが、英語を実践する場の提供が必ずしもじゅうぶんではなく、長期休暇を利用した語学研修等のプログラム提供等にとどまっていた。その意味で本プログラムは、外国語コミュニケーション活動の最終段階にあたるものと位置づけられる。この段階になると、狭い意味の英語力という枠組みをはるかに超え、英語を用いてさまざまな活動を行なうというレベルに到達する。まさにグローバル人材となるためのハードルである。

このプログラムはValencia Collegeと、日本の全国大学生活協同組合連合会、および各大学の3者による協定に基づき、半年間学生を派遣するかたちをとっている。2013年末現在、これまで3期の間に全国から30名弱、北九州市立大学からはそのうちのかなりを占める20名余を派遣してきた。プログラム修了生が見違えるほど精神的に逞しく成長して帰ってきているのを見るにつけ、このプログラムに取り組んで本当に良かったと考えている。プログラム修了生が就職活動などでこの点を高く評価されているのは言うまでもない。

5 相手国の文化理解も課題

5.1 「抗日記念日」とは

グローバル人材と言うと英語力というイメージが先行し、またアメリカが世界一の経済大国であるという

ことから、わたしたちはグローバル人材が活躍する相手として無意識にアメリカを考えてしまう傾向があるように思われる。これまでの議論もそのそしりを免れないかもしれないが、今後はアジア、特に中国の人々と英語を用いてビジネスを行なうという場面が増えてくるものと思われる。その際に用いられる英語はもはやアメリカ人やイギリス人が日常的に用いている英語とは異質の、事実上の国際共通語としての英語ということになり、たとえば紅茶にまつわるイギリスの習慣といった知識は何ら必要とはならない。その代わりに、これまでの話に加えて新たに身につけておくべき知識が発生する。

例えば中国には過去の不幸な歴史に起因する「抗日記念日」なる日がある。2010年の尖閣諸島漁船衝突事件以後、何となく中国国内の反日的な動きは鎮静化してきていたが、2012年の尖閣諸島国有化宣言以降、再びこれまでにないレベルでの反日運動が進み、あまつさえ2013年末の安倍首相の靖国神社参拝により、その動きは沈静化どころかより深刻度を増している。こうした動きの中、中国を旅行する人はもとより、中国で、もしくは中国とビジネスを行なう人々にとっては国内の反日感情にはじゅうぶん気を配っておかなければならない。

7月7日の盧溝橋事件の日、8月15日の抗日戦勝記念日、9月18日の柳城湖事件(満州事変)の日、12月13日の南京事件(南京大虐殺)の日などは特に気をつけておかなければならない重要な日で、こうした日には記者発表やイベントなどの実施を控えるなど、行動には最大限の注意を払う必要がある⁴⁾。戦争を知らない、だからこうしたことについてもあまり気にしない人が増えていても、たとえ一人でもこうしたことに敏感な人がいれば、それに対する配慮を欠いてはいけなないのである。

そして、もう一つの隣国、韓国についても同じような問題が横たわっている。よき隣人として共存共栄を目指すためにも、じゅうぶんな配慮の気持ちを持ちたいものである。

5.2 アジアへの理解

こうしたタブーの外、金銭感覚などさまざまな文化の違いに至るまで感覚として身につけられるまで感度を鋭くしておく必要があるのは言うまでもない。

また、同じ漢字文化圏に属することから、中国人も同じような精神性を持っていると思いがちであるが、

実際にはさまざまな点で日本人とは異なる面がある。たとえば、日本人はよく「ありがとう」と言われていやな気がする人はいない、と言うが、中国では、「謝謝」を多用するとよそよそしいと感じるという⁵⁾。

異文化圏の人々との交わりにおいては自分の常識は必ずしも通用しない。相手の文化圏の風俗習慣についても学び、よりなめらかなコミュニケーションを実現したいものである。

ビジネスだけであれば、英語を用い、時には通訳に頼ることによって中国ビジネスを行なうことは可能である。しかし、人間関係を整え、より濃密な関係を築いてビジネスを展開するためには中国語を学ぶことも必要になってくる。日本にとって中国、韓国は、近隣諸国の中でも特に関係の深い国々である。その意味からも、中国語、韓国語を習得し、その背後にある文化を積極的に学ぶことも、今後のグローバル人材には必要となるはずである。

6 グローバル時代のコミュニケーション

6.1 本当のコミュニケーション力を目指して

一概にコミュニケーション力と呼ばれるが、英会話ができることと英語を用いてコミュニケーションが取れることとの間には大きな違いがある。本当のコミュニケーション力を身につけてもらうための教育、訓練がこれまで以上に必要となる。

駐日アメリカ大使館文化担当官補 Jeffrey Adler 氏は KAKEHASHI プロジェクト第2スロット東京オリエンテーション(2013年11月2日:日本青年館)の場で「みんなが世界とかかわり、global citizen になることがグローバル化の本当の意味である」と述べられた。特定の人材の育成のみならず、すべての人々を global citizens にする教育、それがグローバル人材育成教育なのである。

そして、近隣アジア諸国との交流が今後ますます深まっていかなければならないことを踏まえ、こうした国々の文化や言語を学ぶことにも積極的でありたいものである。

引用・参考文献

- 1) 國弘正雄, 西山 千, 金山宣夫. (1969). 通訳: 英会話から同時通訳まで (p.19). 日本放送出版協会.
- 2) ダグラス・リップ. (1994). TDL 大成功の真相. (賀

- 川洋訳) (pp.236-242). 東京: NTT 出版.
- 3) 杉田 敏. (2012 年 11 月). 実践ビジネス英語 2012 年 11 月号 (p.34). 東京: NHK 出版.
- 4) 杉田 敏. (2011). 中国ビジネスに失敗しない 7 つのポイント (pp. 18-19). 東京: 角川書店.
- 5) 前掲書. (pp. 65-66).

招待論文

全員留学によるグローバル人材の育成 (国際教養大学の挑戦と展望)

勝又 美智雄^A

Global Competency Education through Study-abroad Program (Challenges and Perspectives of AIU)

Michio KATSUMATA^A

Abstract: One of graduation requirements for all students at Akita International University (AIU) is participation in the one-year study in one of partner universities across the world. The number of partner institutions overseas has reached 159 in 43 countries as of November 2013. The purpose of the program is to help students in developing their independence and autonomy in thinking, judgment and actions, and also to give them opportunity to gain experience in the use of skills necessary to communicate and to express their opinions in unfamiliar cultural environment. AIU deliberately chooses the partner universities considering the quality of education, readiness for the smooth transfer of credits, and the feasibility to avoid of additional costs to students or university through the system of mutual student exchange. This study-abroad program makes a vital part of global human resource development program at AIU. We are now going further in planning to introduce a new global leadership program for the coming 10 year to identify AIU as a pioneer of global competency education.

Keywords: Akita International University (AIU), global communication skills, multi-cultural co-habitant society, global competency education, global leadership program

1 はじめに

国際教養大学 (AIU) は「国際的に活躍できる人材を育成するための国際教養 (International Liberal Arts)」という新しい教学理念を全国に先駆けて打ち出し、2004 年春の開学以来、①すべての授業を英語で行う②全学生に1年間の留学を義務付ける③国際標準に見合うカリキュラム編成で世界中の提携大学と単位互換できる④事実上の全寮制、などを柱に、徹底した少数精鋭教育を実施してきた。つまり AIU は、建学の出発点から「国際的に活躍できる人材＝グローバル人材」の育成を教学の中心に据えてきたわけで、本学のあらゆる教育、施設、人事はすべてこの理念を実現するための方策として構成されている。

このうち特に「全員留学」制度は教育カリキュラムの中核を成すもので、全カリキュラムが「全員留学」に向けて収斂し、「留学後」の進路指導に直結していると言っていい。

その端的な例が本学の2学期(セメスター)制だ。本学は春学期(4～7月)、秋学期(9～12月)の2学期で、9月入学を認めたうえ、全授業科目はそれぞれの学期で完結して、実質4ヶ月で単位が取得できるようにしている。通常75分授業を毎週2回履修し、15週で3単位にしている。

その理由は本学の学生が留学するのに1月から12月まで、あるいは8月から翌年7月までのいずれかを選択して留学しやすくする一方、そうした大学からの留学生の受け入れもしやすくするためだ。

その留学の実施状況については、これまで多くの大

A: 国際教養大学国際教養学部

学から問い合わせや視察が来ており、今回発足した「グローバル人材育成教育学会」でも特に関心が高く、第1回全国大会で私に報告するように依頼されたテーマでもある。そこで、学会での報告をベースに、本稿では「全員留学」制度の意味について、さらに詳しく解説する。

2 「全員留学」の意図・目的

そもそも「留学」は若者にとって、異文化に身をおくことに最も適した機会となる。他文化との摩擦・衝突(端的に言ってケンカ)を生活のあらゆる場面で何度も体験することで異文化理解力を高め、さらに異文化衝突を楽しめ、日本人としての誇りを持って「多文化共生社会」に生きる力を養うことができる。そうした、たくましく生きる力を本学(AIU)の学生全員に身に付けてもらいたい、というのが「全員留学」のねらいであり、目的である。それをもう少し詳しく説明すると、以下ようになる。

2.1 日本文化の強さと弱さ、長所と短所を体感する

日本は古来から「和を持って尊しとなす」「事挙げない」文化が定着してきた。正面切った議論、論争は「場の和を乱す」「空気が読めない、気の利かない人間」と嫌う。そういう姿勢が、むしろ「他者に気を遣う思慮深い大人の度量」「沈黙は金、雄弁は銀」と高く評価される。つまり「公式の場ではタマエを、非公式の場でホンネを」の使い分けをする文化と言える。そうした日本人の伝統的な「美德」が異文化交流の場では「自分の意見を持っていない」「何を考えているかわからないので不気味」と受け取られ、むしろマイナスに働く場合がきわめて多い。そのことにまず気づくことが、異文化理解の第一歩となる。

2.2 異文化の人たちとの会話、議論を楽しむ

留学は短期旅行とは異なる。空港や駅、ホテルでの手続きや、商店での買い物、レストランでの食事の注文など簡単なやり取り、当たり障りのない社交的な会話なら短期旅行でも十分体験できるし、そういう日常会話にはあまり知的な作業は必要としない。

だが留学は、行きずりの旅行者ではなく、その地域社会で生活し、しかもそこで学問的に勉強するという目的を持っている。つまり異文化の中で学生生活を送

るわけで、そこで知り合う地域社会の人たち、教室の学生仲間、教授陣との会話を通して、自分が何を考えているのか、何に関心を持って、何をしたいのか、など自分の意思を明確に表現しなければならない。つまり単なる日常会話の域を超えて、社会問題、政治・経済問題から人間の生き方、宗教問題などさまざまなテーマで深く、高いレベルで意見を交換し、相違点を明確にしたり、一致点で共感できるような議論の方法を身につけていくことが必要不可欠となる。

そうした議論をほぼ毎日のように学生寮で、教室で、研究室で、食堂・レストランで友人たち、教職員たちと重ねていくことで、議論する楽しさを味わい、自分の会話力・弁論術の未熟さを痛感し、さらに工夫しようと思いを掻き立てられることになる。これは決して厳しく、辛いことではない。むしろ、知性の高い人の巧みな話術、ユーモアにあふれた内容、ジョークを多用しながら聴く者を引き込んでいく語り口など、「話芸」をしっかりと学ぶ絶好の機会であり、自分が感心した話し方を自分なりに取り入れようと工夫するのは実に楽しいことだ。

そうした自分なりの語り口、話術、議論術を磨いていくこと、それを通して人種、社会生活水準、生活習慣・文化の違いなどによって優劣をつけるような差別意識をなくし、「自立する精神」を養い、自分の「個人」としての魅力をつくっていくことが期待できるのである。

2.3 日本人としての自負、誇りを持つ

そうした異文化接触では、常に自分が日本人であることを否応なく自覚させられるものだ。日本人との接触が少ない地域、階層の人たちと接する場合には特に、日本の歴史、文化、和食、アニメ、忍者、茶道、華道、政治、経済、地震、原発などあらゆる問題について意見を聞かれる。相手には、自分が「日本人の代表」と映り、日本人なら日本のことは何でも知っているだろう、と質問攻めにあうのだ。そこで自分がいかに日本のことを知らないか、ということを思い知らされることになる。

そうした苦い体験を何度も繰り返すことを通して、ほとんどの日本人留学生は、もっと日本のことを一生懸命勉強しなければならない、と痛感し、急いで図書館に行って関係書を調べたり、今ならインターネット

のサイトを検索して日本についての知識を仕込むことになる。

例えば、私が最近よく講演や講義で聞く質問に「日本は大きい小さいか」がある。中学・高校生から大学生、一般市民まで、まず会場の8~9割は「小さい」と答える。たしかに地理的には世界で約200カ国のうち、領土は60番目の大きさだが、領海を含めた排他的経済水域（EEZ）は世界で6番目であり、明らかに「海の大国」となっている。世界の総人口70億人のうち日本は1億2千万人で10位。聴衆のほとんどが日本より人口が多いと思っているドイツが8千万人、フランスもイギリスも6千万人台でしかない。そうした客観的な事実を、インターネットのデータ検索で「世界の人口ランキング」で示すと、ほぼ全員が驚く。日本の経済力（GDP）が最近、中国に抜かれたとはいえ、世界第3位であることをデータで紹介し、最後にあらためて日本の大きさについて問い直すと、間違いなく全員が「日本は大きい」と意見を変えている。

このように自分が漠然と抱いていたイメージを具体的な事実で修正するのも貴重な体験であり、そうしたイメージ修正を通して、自分の日本像が徐々に鮮やかなものになってくる。留学中に日本の歴史、文化を主体的に学び直すことで、日本の良さを発見し、日本人であることに誇りを感じるようになる。現にAIUの学生の多くが留学から戻って、「留学中の最初は日本のことが言えなくて焦ったけれど、後半はいっぱい日本自慢をしてきた」「もっと日本のことを勉強しなければだめだとよくわかった」と語っている。

つまり留学が「日本」を発見し「発信力のある日本人」をつくる重要な機会となるのである。

3 提携大学の作り方、選び方

3.1 1校に1人派遣が目標

今日、日本の大学の多くが「国際化」に対応して「留学制度あり」を大きくPRしている。ただし、その実態をみると、ある特定の提携校にまとめて10~200人送り込んでいる大学が少なくない。中には提携校のキャンパス内に自校からの留学生を受け入れる専用寮、アパートを持ち、そこで留学生を送らせているところもある。そういう「一括集団受け入れ方式」を認めている北米の大学を訪ねて状況を聞いてみると、担当者は「朝から晩まで日本人同士で固まって、一緒に食

事し、一緒に同じ授業をとっている。クラスによっては受講生の7割がその大学からの留学生で、これでは日本のキャンパスで外国人教師が授業するのと同じで、留学の意味がないのではないか」と笑っていた。

そこでAIUでは「留学効果」を最大限に高めるために、1つの大学に1人か2人送ることを原則にして提携校選びをしてきた。まずアメリカ、ヨーロッパ、アジアと世界を3分割して、各地域で教養教育に優れた大学で日本人留学生が少なく、本学学生を1~2人受け入れてくれる大学を探し、その大学との学生交換の形で交流協定を結ぶ方法を取ってきた。海外からの留学生を大量に受け入れている私立大学にはアジア、それも中国、韓国からの学生が圧倒的に多いところが多いが、AIUでは「全地球規模（グローバル）で学生を派遣し、受け入れる交換学生もグローバルに」をモットーに、世界中に目を向け、世界中でバランスよく提携校を増やしていく戦略をとってきた。

本学の入学定員は2004年の開学時が100人、それ以降、2年ごとに25人ずつ増やして現在は175人。2015年度以降には200人を想定している。そこで現在の提携校はこの秋現在43カ国159大学（北米50、欧州55、アジア太平洋40、その他14）だが、定員200人の時点では180~200校くらいにまでなると見込んでいる。

3.2 故中嶋嶺雄学長、教員のコネで開拓

この提携校の開拓には、創立者である中嶋嶺雄学長（2013年2月に肺炎で死去）の功績が大きい。東京外国語大学の教授時代から海外各地の大学で教え、外大学長時代にはアジア太平洋地域の大学間単位互換連合（UMAP）の国際事務総長を長く務め、アジア、アメリカの多くの大学の学長らと親交があった。そこで中嶋学長の呼びかけに「ドクター・ナカジマの大学なら信用できる」と提携に応じてくれる大学が多数あった。

またAIUに採用された外国人教員の多くが自分の母校や過去の勤務先の大学を紹介してくれ、日本人教員の間でもかつて自分が留学した大学とのつなぎ役を買って出してくれるケースも少なくなかった。教員は開学時には約50人、現在は約70人で、それに非常勤教師が50人ほどいるが、皆、有望な提携校探しに積極的に協力してくれている。

本学では教員は3年任期の年俸制で、毎年の業績評

価によって雇用契約を更新するかどうかを判断している。外国人教員の場合、本学で2、3年勤務したあと、その実績を生かして本国、あるいは他国の大学に転職する者が毎年数人いて、教員異動もかなりある。そこでほぼ常に教員募集をしているが、AIUのホームページで募集案内を出すだけでなく、米国の高等教育機関の教職員リクルート雑誌、“Chronicle for Higher Education”に募集案内を出している。すると、募集1件に対し、世界中から10～30件の応募があり、書類審査で2、3人に絞って本学で面接、模擬授業をやってもらって採用を決めている。その結果、教員はアジア、欧州からの応募者も多く、その経歴も業績も多彩で、しかも毎回、ほぼ例外なく前任者以上に優れた人材が来てくれている。

こうした多様な教員陣の協力によって、開学時にはわずか2大学しかなかった提携校が、毎年倍々ゲームで順調に増えてきているのである。

3.3 単位互換とウェイバー方式

AIUの交流協定の最大の特徴は、単位互換がきちんとできることと、学生の金銭的な負担をなくすため、お互いの大学で払っている授業料だけで1年間相手校に在籍できる方式を採用していることだ。

AIUの年間授業料は68万円(2004年から2011年入学生までは国公立大と同額の52万円だった)、北米の大学は150～250万円、アジアは5～30万円とばらつきが大きい、お互いに派遣・受け入れ人数が少ないので特例措置として交換留学を認めてくれている。これによって相手先の大学の学生も安心してAIUに留学してくる。今年度はAIUから170人が留学し、提携先からは計180人が留学してきている。つまりAIUキャンパス内は常に3人に1人が外国人留学生であり、彼らは全員、日本人学生と2人部屋に住むことになっている。日本人学生にとっても留学生にとっても「異文化衝突」の始まりとなるのである。

3.4 職員のプロを育てる

こうした交流協定は、実は膨大な事務作業を必要とする。AIUで提供している科目と相手校の提供科目にどこまで教育レベル、難易度についての共通性、整合性があるかを事前にきちんと調べなければならないし、相手先の学生寮や食費類の自己負担の度合、大学周辺

の環境や治安上も心配ないか、なども現地調査で詳しくチェックしなければならない。それをすべてこなしただで協定文書をきっちりと詰めて学長同士の署名にこぎつけるのである。

それを実行するのは本学の国際センターの職員たちだ。職員は現在7人。全員が海外留学経験者であり、もちろん英語を母語とする職員もいる。彼らが毎年、提携校に出張し、留学生活に問題がないかを追跡調査し、さらには世界各地で開催される各種の大学交流フォーラムなどに出席して交流ネットワークを広げ、提携校の候補の選定にあたっている。

そうした事務局職員を交流協定を結ぶ実務のプロとして育成し、養成していくことが「全員留学」を実効あるものにするために絶対不可欠であることをAIU教職員は実感している。

4 留学の成果の実情

4.1 AIU生は留学で平均27単位取得する

一般に日本の一流大学の学生が1年間留学しても、留学先で取得できる教科科目の単位はせいぜい10～20単位と言われてきた。最初の半年間はまず、宿題の多さ、読む量の多さ、レポートの作成、プレゼンの仕方などでほとんど単位が取れないからだ。

そこで、われわれは留学する学生たちには「20単位取ってくれば問題ない」と言っていたが、AIU生はこれまで平均27単位取得してきている。半期に15～18単位、計30単位以上取ってくる学生も少なくない。それもAIUで普段から大量の英文資料を読むこととレポートの提出、プレゼンに慣れているからで、留学先の学科科目の成績でA、B評価をもらってくる学生はかなり多い。

その結果、1年間の留学を含めて4年で124単位以上を取得して卒業する学生は50%、4年半が20%、5年が20%で、ほぼ9割の学生が5年以内で卒業している。その4年半、5年組の学生のほとんどは留学からの帰国が4年次の夏から冬にかけてで、すでに就職活動期間が終わっているため、5年目の春に就活をして5年目の夏、あるいは丸5年終了時点で卒業するというケースがほとんどだ。

4.2 在籍3年半で卒業も可能

なお、AIUでは3年以上在籍して成績優秀(累積

GPA が 3.0 以上) で卒業に必要な 124 単位を取得できることが確実な場合、4 年未満でも卒業できている。その該当者が過去に 5 人いて、来年春には 3 年前の 9 月入学生が 2 人卒業する。1 人は関西出身の女性で大阪の代表的な優良メーカーに、もう 1 人は秋田で生まれ育った女性で地元食品メーカーにそれぞれ就職が内定して「早く社会に出て働きたい」と希望していた。

AIU では開学以来、9 月入学制を実施している。そうした 9 月入学生の間では「3 年半で卒業」を目指して意欲的に勉強し、留学先でも 30~36 単位取得してくる学生が今後も増えてくるのではないかと、われわれは予想している。

4.3 卒業後の進路

AIU が受験産業界、マスコミから一躍脚光を浴びたのは、2008 年春、初めての卒業生を出したとき。就職希望者の就職率が 100% で、しかも就職先に一流企業、有名企業が多かったためだ。「就職氷河期」と言われるときに、この驚異的な実績の秘密は何か、と新聞雑誌、テレビの取材が殺到した。以来、「就職率 100%」は現在まで続き、就職先も商社、金融、メーカー、サービス業と有名な大手企業が名を連ねている。そうした企業のほとんどは本学に人事担当者が来て、AIU 生のためだけの会社説明会を開催し、その場で面接し、内定、内々定を与えるというケースが多い。説明会希望企業は全国から軽く 200 社を超えるが、学内では学生が感心を示さない企業には辞退してもらっている。それでも今春は約 120 社が会社説明会を行った。

また大学院進学希望者も年々増え続けて、国内、海外の一流大学の大学院に多数入っている。要は学生の活躍が本学の評価を高めているわけで、今後、その評価をさらに高め、「グローバル人材育成」に優れた成果を出すにはどうすべきかをわれわれ教職員が一緒になって研究し、試行錯誤しているのが現状だ。

5 「グローバル人材」の条件

5.1 日本人としてのアイデンティティ

そこであらためて「グローバル人材」とは一体何か、どんな人なのを示しておきたい。まずこれまでの記述でわかる通り、本学では「グローバル人材」の条件として、

①幅広い基礎的な教養と異文化理解力

②論理的な分析力と批判力

③3ヶ国語以上の言語でのコミュニケーション能力

④日本人としてのアイデンティティ

⑤未知のものに挑戦する主体性、

の 5 つを身に付けることが必要不可欠だと考えている。

これをもう少し私なりに噛み砕いて言うと、

①異文化（自分と違う人間、社会、歴史）への好奇心と理解力を高めること。

②論理的な思考力、批判的な判断力を養い、自分の考えを的確に表現し、相手に納得してもらえるように主張できること。

③日本語で説明できることの 8 割以上は英語でもできるようになることと、さらにもう 1ヶ国語、かなり読み書きができる言語を身に付けること。

④自分の生まれ育った地域、親しくなった人たちをより深く知ろうと思い、その結果、日本の歴史、文化を誇りに思うこと。そして自分自身を日本人と明確に自覚し、異文化の人たちに日本の良さ、魅力を説明できること。

⑤異文化接触、異文化交流は必然的に摩擦、衝突を引き起こす。その異文化衝突を楽しめるだけの心の余裕を持つこと。それは相手の予期せぬ言動や反対意見に対しても単純に「許せない」と否定しないで、「そういう考えもあるのか」と相手の主張の基盤をなすものが何かを考え、むしろ主体的にその積極的な意義を見出そうとする「寛容の精神」を育てることでもある。それは自分にはないものの「発見」と、それまでの自分への「挑戦」に他ならない。

以上の 5 条件を要約すれば、「グローバル人材」とは「多文化共生社会の中で、日本人としてのアイデンティティをしっかりと持って生きていける人間」と定義できるのである。

5.2 「国際人」との差異

ところで、以上のような「国際的に活躍できる人材」を 1970 年代から 2000 年ころまではもっぱら「国際人」と称していた。その当時は「国際化の時代」と言われ、その担い手となるのが「国際人」とされたのだが、その言葉のイメージをまとめてみると、「海外生活の経験があり、その見聞を基に海外事情を解説できる人」と言えたように思う。つまり「国際化」の波に乗って海外に雄飛するエリート集団で、留学なり、海外勤務で

外国(それも特に欧米先進国)について知っている人、というほどの意味で使われ、その比重と言うか、アクセントは「日本に海外事情を伝えられる受信者、翻訳家、通訳者」にあって「日本を海外に発信する」のは二の次だった。

それは端的に言って、明治以来の伝統的な翻訳文化の担い手であればよく、期待される能力は読み書き中心で、相手と議論しながら主張するという「発信力」はそれほど重視されなかった。現に多くの大学、企業で「国際人」「国際派」と呼ばれる人たちの多くが実は外国についての知識が豊富なだけで、十分に外国語を操って外国人とコミュニケーションできる、あるいはさらに議論できるほどのことはなかったのである。

1970年代から～1990年代の初めにかけて、新聞記者として東南アジアや中東に海外出張する機会が何度かあり、特にロサンゼルス特派員時代(1987～1990)には全米各地からメキシコ、ペルー、ブラジルまで取材して回った。そうした折に現地で出会った日本人には現地の歴史や文化に深い関心を持ち、英語や現地語を駆使して現地の人たちと信頼関係を築いている人は少数派で、むしろ「早く東京本社に戻りたい」「この連中は時間にルーズ、金銭にルーズで信用できないから付き合いたくもない」と軽蔑するように語る人の方が多かった。そういう人でも帰国すれば「海外駐在経験の豊富な国際人」と呼ばれていたのである。

それが1990年代半ば以降、インターネットを中心にしたIT(情報技術)の急速な発展(「革命」と言ったほうが適切)で、海外情報に誰でもどこでもふんだんに接することができるようになるとともに日本人の海外旅行者が急増する一方、日本に外国人旅行者、出稼ぎ労働者が増えて、もはや「外国」が多くの日本人にとって珍しいものではなくなってきた。

また国際間の経済の規制緩和、自由化の進行で各国間の関税障壁、非関税障壁が低くなり、EU諸国で全く関税がなくなったように、経済のグローバル化が急速に進んでいる。また2001年9月11日の米国での自爆テロに象徴されるように、国際間紛争としての戦争が、「国家対国籍不明のテロ集団」という形の紛争(内乱)に変容してきている。

そうした中で、21世紀初頭になって「国際人」に変わる言葉として「グローバル人材」が登場してきた。

私の記憶では、言い出したのは経済産業省と産業界

だった。そこでの最大のウエイトは「コミュニケーション能力」、もっと言えば異文化の人たちを相手にしての「交渉(ネゴシエーション)能力」だ。単なる日常会話レベルではなく、ビジネスで通訳を介せずに直接、相手と話し合い、相手を説得できるだけの交渉力が求められるようになったのである。

その理由は簡単。グローバル経済にもっとも重要なのは即断即決の「スピード経営」であり、海外での商談で何度も中断して本社(政府なら本省)の指示を仰いだり、日本に持ち帰って検討、などという「国際化時代」にやってきたことがもはや通用しにくくなったからだ。つまり商談現場の中堅幹部がその場で自らの判断で交渉する、という「柔軟な判断力」「果敢な決断力」がいやおうなく求められるようになってきたのである。そこで「グローバル人材」とは「発信」ができるほど高い英語コミュニケーション能力を持ち、しかも自分の判断で交渉を相当程度までまとめるだけの力を持たなければならないし、そのためには相当に精神的にタフにならなければいけない、というわけなのである。

5.3 英語力はどこまで必要か

では、そうした「グローバル人材」にはどれくらいの英語コミュニケーション能力が必要なのか。前世代の「国際人」には読み書き中心で、発信・交渉できるほどの会話力は二の次だったが、「グローバル人材」は、発信も交渉もできなければならない。その意思疎通力のレベルは、日本語で説明できる範囲を100%とすると、まず80%以上は英語で説明できなければならない。60～70%台では交渉に苦労するだろうし、50%以下だとまず交渉にならないはずだ。同時に相手の言うことも80%以上は確実に理解していなければ交渉にならないし、50%以下ならまず通訳を使わなければならないだろう。

どんな交渉もまずは簡単な日常会話的な挨拶から始まって、ジョークの応酬があり、和気あいあいとした雰囲気の中で進めなければならない。その意味でユーモアのセンスが絶対に必要だ。そうしたユーモア感覚は場数をたくさん踏んで徐々に磨いていくものであり、ジョークに必要な知識も日常的に意識して蓄えていくべきものだ。日本語で冗談も言えない人が英語で場を和ませるジョークが言えるわけがないのだから。

では会話を最重要視して、英会話の特訓に励めばコミュニケーション能力(＝対話力)が高まるか、というと、実はそうでもない。対話力を日常会話レベル以上に高めるためには、絶対に、と言っていいほど、大量に英文を読むことだ。それも熟読して内容を100%理解する方法と、短時間のうちに数ページを速読して要点をつかむ方法の両方を身に付けることだ。それと同時に自分の言いたいことを正確な英文で書くこと、その英文が幼稚でなく、知的に高レベルになっているかどうか、動詞や形容詞が的確かどうか、あて先になる相手に十分敬意を払い、失礼のない表現になっているかどうか、などを知的なネイティブや優れた先輩、同僚にチェックしてもらうことだ。

つまり「話す」能力を高めるためにこそ、「読み書き」力の向上に力を注がなければならないのである。その「読み書き」力を高める方法として、私が学生に勧めているのは、自分が気に入った300語程度の文章を何度も声に出して読み、暗誦することだ。誰かの名演説、優れたスピーチ原稿でもいいし、小説や詩、戯曲、エッセイの好きな箇所でもいい。そういう暗誦をいくつも実行することで、会話や議論の中でもスッと滑らかに出てくるし、それが「教養ある知識人」として評価を高めることにも効果がある。

5.4 「グローバル人材」育成のための支援体制

そうした「グローバル人材」育成のための支援体制として、本学では私が館長をしている「24時間365日オープン」の図書館を主要拠点に、「言語異文化学修センター(Language Development and Intercultural Studies Center=LDIC)」で提携校のある35カ国語の語学教材、DVDなどを豊富にそろえ、学生たちがいつでも自由に自学自習できるようにしている。

またレポートの書き方やプレゼンの仕方などがよくわからない学生には「学修達成センター(Academic Achievement Center=AAC)」で大学院生や上級生、留学生たちがマン・ツー・マンで指導している。さらに全学生が指導教官をアドバイザーに持ち、日常的に教育相談している上、特に累積評価平均値(GPA=4.0が最高点)が2.0以下の学生には個別に特別アドバイザーを配置している。

本学では留学条件でGPAが2.5以上、TOEFL®が550点以上としているので、学生たちも普段から真剣

に勉強するし、そうしたきめ細かな指導によって、ほぼ全員が留学し、さらに第一志望の企業、機関に就職するという実績に結びついていると私たちは考えている。

5.5 目指すは「グローバル・リーダーシップ」

AIUでは、そうしたこれまでの10年間の実績を踏まえて、これからの10年間の中期目標として「グローバル人材の育成」をさらに一歩進めて「グローバル・リーダーの育成」に取り組んでいくことを決めている。

その「グローバルに活躍できるリーダー」とは「グローバル人材」の5条件に加えて、さらに次の4条件を身に付けることを目標としている。つまり、

⑥高度な専門知識と技術

⑦公益を尊重する高い倫理感

⑧取り組む課題の優先順位を判断し、決断する力

⑨果敢な実行力

の4つだ。そうした能力を高めるための教育内容と指導体制を整備していくことに取り組んでいく。

その第1弾としてこの秋には「アカデミック・キャリア支援センター(Academic Career Support Center=ACSC)」を新設して国内、海外の大学院への進学を積極的に奨励し、GRE・GMATなど受験対策の指導を始めた。同時に卒論(英文で5000語以上が基本)のレベルを高めるために従来の卒論ゼミだけでなく、別枠で資料・データ類のリサーチや論文執筆、プレゼンの指導を専門に行う教員を2人増強し、特に数量的データ処理力、社会科学的な分析力を高めるように指導している。

本学は、きわめて小規模の大学だ。それだけに学生同士の仲が良く、お互いに助け合い、励まし合う文化が出来上がっている。教員と学生の関係もきわめて親密で、日常的な個別指導で学生の勉学意欲を刺激し、将来のグローバル・リーダーを目指すように励ましている。

カリキュラム編成では3、4年生向けの専門科目は午後に限り、午前中は提携大学や国際機関から招いた教官による特別集中講義をいくつか開講している。これによって学生たちは秋田の田舎にいながらにして世界中の一流の教授陣の特別講義が受講できている。新年度以降はこうした内外の優れた講師陣を積極的に受

け入れる教員交流をより活発にし、より多彩で、しかも先に挙げた①～⑨の「グローバル・リーダー」の能力開発に重点を置いていく方針だ。

そうした「グローバル・リーダーシップ・プログラム」を充実させてこそ、「グローバル人材」の育成が達成できる、と私たちは考えている。

6 おわりに

以上のように書いてくると、「AIU は世界に羽ばたいていける有能なエリート、国際競争に勝てる戦士ばかりを育てようとしている猛烈な特訓機関か」と思われてしまうかも知れない。だが、それは違う。そういう国際舞台で活躍するビジネス・エリートや国連など国際機関や NGO で働く人材が育つことも嬉しいが、それと同時に、卒業後、それぞれの地元で地域おこし、町おこしに取り組む若者がどんどん出てくることも強く望んでいる。つまり地域のリーダー、それも国際的な視野で農業を、商業を、ベンチャービジネスを展開する人材を育てたいと願っている。

現に卒業生の中には、東京出身の1期生の男性が留学先でスポーツ経営学を学び「秋田が好きになったので、秋田をスポーツで元気にしたい」と秋田にプロバスケットボール・チームをつくり、それを経営する会社の社長をしている。このチーム「ノーザン・ハピネッツ」は県内経済界がこぞって応援し、昨シーズンは地区2位、今シーズンは開幕以来、地区首位をキープして快進撃を続けており、新年には初の優勝を目指している。

また地元出身の3期生の女性が韓国に留学中、日本料理店に秋田の酒が全くないのに驚き、就職先に地元の酒蔵を選んで、その市場調査・営業のためにほぼ毎月のように世界中を駆け回っている。この春、3年半

で卒業する秋田女性もハワイ大学で観光学・ベンチャービジネスを学んだ成果を生かして、秋田名産の「稲庭うどん」を世界に売り込む企業戦略の先兵になりたい、と張り切っている。

つまり「グローバルに活躍できる人材」とは「グローバルな感覚、世界的な視野で構想し、地域に密着して活動する」グローカル (Glocal=Global+Local) な人材でもあると言える。

そういう人材は実は、異文化の人びとが交流する世界にあって、個々人の自由と平等を認め合い、それぞれが幸福の追求をすることを助け合う「協調と寛容」の精神の広がりを目指した「民主主義の原理」に沿う生き方ができる人であり、そうした民主主義理念を何より尊重する「優れた市民」像とも重なってくる。つまり「グローバル人材」＝「多文化社会の中で民主主義理念を実行できる世界(地球)市民」、と私は考えている。

参考文献

- 1) 国際教養大学案内 2013-2014 年版 (2013 年 6 月)。
- 2) 中嶋嶺雄. (2004). 21 世紀の大学. 東京: 論創社.
- 3) 中嶋嶺雄. (2010). 「全球 (グローバル)」教育論. 東京: 西村書店.
- 4) 中嶋嶺雄. (2010). なぜ、国際教養大学で人材は育つのか. 東京: 祥伝社.
- 5) 中嶋嶺雄. (2011). 日本人の教養. 東京: 朝日新聞出版.
- 6) 中嶋嶺雄. (2012). 学歴革命: 秋田発国際教養大学の挑戦. KK ベストセラーズ.
- 7) 勝又美智雄. (2010). リベラルアーツ・カレッジにおける学習成果の可視化: 国際教養大学の実験と挑戦. 大学評価・学位授与機構編, 大学の学習成果を軸とした教育・評価・エビデンスの発信を可能とする体制についての研究.
- 8) 勝又美智雄. (2013). 温かい心を持った改革者. 歴史と未来第 28 号: 中嶋嶺雄先生追悼特別号. 中嶋ゼミの会. (2013 年 5 月).

招待論文

複眼的思考・批判的思考 (真にグローバルな人間に求められる「行動する教養」)

漆原 朗子^A

Multi-Dimensional and Critical Thinking ("Proactive Liberal Arts" Required for Truly Global Human Resources)

Saeko URUSHIBARA^A

Abstract: This paper argues that in order to play an active part as a global human resource one must be equipped not merely with English proficiency and international experiences but also with wide knowledge of and deep insight into world affairs, cultures and history. In addition, one must also be able to utilize multi-dimensional thinking and critical thinking, both of which are necessary to substantiate such knowledge and insight in a globalized society. These are the very qualifications of "proactive liberal arts" needed to supplement traditional knowledge-based liberal arts. Enhancing language awareness both through the channels of thinking and communication will lead to wider perspectives, problem-solving ability, and abundant receptivity. These are assumed to be the core of so-called "bachelor competence." The "Kitakyushu Global Pioneers" project at the University of Kitakyushu aims at cultivating such qualifications.

Keywords: multi-dimensional thinking, critical thinking, proactive liberal arts, language awareness, bachelor competence

1 高等教育における「グローバル」をめぐる背景

つとに知られる通り、「グローバル」という語を冠した文部科学省事業には、次の3つがある¹⁾。

- (1) a. グローバル COE プログラム (2007～2009)
- b. 大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業 (グローバル 30) (2009) 13 大学採択
*旧国際化拠点整備事業
- c. グローバル人材育成推進事業 (2012)

(1a)は国際的に第一級の力量を持つ研究者等を養成するため、国際的に卓越した教育研究拠点形成を図る取組とされた。具体的には、大学院レベルでの研究の国際化であり、実際にはいわゆる旧帝大系国立大学法人および首都圏・中京・関西圏の有力私立大学が採択

された。

また、(1b)は大学の機能に応じた質の高い教育の提供と、海外の学生が我が国に留学しやすい環境を提供する取組を対象としている。とりわけ、英語による授業等の実施体制の構築や、留学生受け入れに関する体制の整備、戦略的な国際連携の推進等、我が国を代表する国際化拠点の形成の取組を支援するとされている。そして、留学生と切磋琢磨する環境を創出し、国際的に活躍できる高度な人材を養成することを目的としている。したがって、この取組では学部・大学院レベルでの留学生の「受け入れ」に力点が置かれている。結果的には採択 13 大学はやはり従前より留学生数・外国人教員数共に多く、国際的な展開を行っている旧帝国大学を中心とする大規模な総合国立大学法人や私立大学であった。

一方、(1c)は申請書において海外留学者数の数値目標の設定を義務づけていることから明らかなように、

A: 公立大学法人北九州市立大学基盤教育センター

特に学部レベルにおける「送り出し」を念頭に置いている。さらに、(1c)には大学全体で目標達成を目指す「タイプ A (全学推進型)」と、特定の学部・学科等で目標達成を目指す「タイプ B (特色型)」がある。前者は(1b)に準じ、「国内大学のグローバル化を先導する大学」としての役割が求められているのに対し、後者は対象部局が当該大学のグローバル化推進を牽引することが期待されている。その結果、「タイプ A」採択大学 11 大学は公立大学法人である国際教養大学を除いては国立大学法人および私立大学、また 1 学部からなる国際基督教大学と 2 学部からなる立命館アジア太平洋大学の他は文理総合大学となっている。それに対し、「タイプ B」には、公立大学 (法人) 3 大学に加え、神田外語大学のように 1 学部からなる大学や、美術、工業等に特化した大学も含めた 31 取組が採択された。

北九州市立大学は人文・社会科学系学部 4 学部に加え、2001 (平成 13) 年度開設の国際環境工学部、2009 (平成 21) 年度開設の地域創生学群からなる総合大学であるが、外国語学部・経済学部・文学部・法学部の 4 学部を対象部局として「タイプ B」に申請、採択された。

これら一連の「グローバル」に関する取組において、(1a)、(1b)はいうまでもなく、(1c)にあっても TOEIC®等の評価尺度を用いた実践的英語力の向上と海外留学による国際経験の増加が強調されるのは当然の流れである。しかしながら、少子化・大学全入化の今日、特にいわゆる「ゆとり世代」では大学生の興味・関心および基礎的学力が多様化しているのはいうまでもなく、大学生が育ってきた家庭・社会環境も変容してきている。また、そのような状況に呼応して、好むと好まざるとにかかわらず、大学の役割・機能分化も一層進み、(1a)あるいは(1b)に採択されるような、大学院レベルでの研究の高度化をも担う大学と、それぞれの大学の建学精神あるいは地域性に根差した特色を打ち出す大学への二極化が生じつつあると思われる。

ただ、このことは日本に限ったことではなく、現在文部科学省が一種のモデルとしていると想定されるアメリカでは早くからいわゆる *research institutions* と *liberal arts college* という分業体制が確立している。そして、後者は前者に比して劣位ということではなく、幅広い視野と知見を持った学部生を育成し、社会に送り出す、あるいは専門教育において卓越した才能を示

す学生を前者の *research institution* に進学させるという形で有機的に機能している。以下では、(1c)に採択された地方公立大学の 1 つである本学における取組を紹介し、それが単に英語力と留学のみならず、国際社会の様々な場面で要求される複眼的思考、および往々にして文化・思考様式の異なる人々との交流において不可欠な批判的思考の涵養を目指す制度設計となっていることを示す。

2 事業公募前からの副専攻の取組

2.1 副専攻 Global Education Program (2012 年 4 月)

(1c)の公募に先立ち、本学ではより幅広く多角的なカリキュラム提供の観点から 2011 年度、当時の副学長より副専攻プログラム開設の提案がなされ、議論が行われた。

しかしながら、全学的導入は見送られた。理由は次の 3 点であった。第一の理由は制度上の問題点である。在籍学生に中途から副専攻を開設し、適用することは、履修上問題があり、制度設計が不明瞭であった。

第二に、2013 年度にすべての学部・学群のカリキュラム改正も行われることとなっている中、在籍学生に中途から副専攻を適用することは、制度上の問題のみならず、カリキュラムの重複等を引き起こし、学生・教職員にとって過度の負担となるからである。

さらには、内容に関しても、学部・学科によっては主専攻との重複が多すぎるなどの問題点が多く指摘されたからである。

その結果、2012 年 4 月より 2 年生 (2011 (平成 23) 年度入学生) を対象とした標記の副専攻が外国語学部英米学科のみで先行的に開講された。ただし、当該副専攻には以下の 2 コースがあるが、2.1.2 は英米学科の主専攻と重複が多いため、英米学科は 2.1.1 のみ開講することとした。そして、2013 (平成 25) 年度からは文学部比較文化学科に対しても副専攻 2 コースを開講することとした。

これらの副専攻は本学におけるトップ層のさらなる引き上げを目的としており、そのために、履修申請要件、修了要件ともに、高い TOEIC® (または TOEFL®・IELTS) スコアと GPA を課している。具体的な対象学生像、目的およびスコア、GPA は以下の通りである。

2.1.1 Global Business Course

(2) a. 対象学生：ビジネスリーダーを目指す学生

- b. 目的：地域（日本）に根ざしたグローバルな観点から事象を捉え、主体的に行動し、高度で実践的な英語力、経営に関する知識を駆使して、国際社会で活躍できる人材の養成
- c. 申請要件：1 年次末累積 GPA 2.5 以上
TOEIC®スコア 600 点以上
- d. 修了要件：① 所属学科の卒業要件を満たしていること
② 当該コースの修了要件単位 25 単位を取得していること
③ 国際教育交流センターⅡが認める国際的活動に参加していること
④ 卒業時累積 GPA 2.5 以上
⑤ TOEIC®スコア 800 点以上

2.1.2 Global Study Course

- (3) a. 対象学生：異文化理解をベースとしてリーダーシップを発揮したい学生
- b. 目的：地域（日本）に根ざしたグローバルな観点から事象を捉えることができ、国際的な文化・社会への深い理解力、実践的な英語力を持った国際社会で活躍できる人材の養成
- c. 申請要件：1 年次末累積 GPA 2.5 以上
TOEIC®スコア 550 点以上
- d. 修了要件：① 所属学科の卒業要件を満たしていること
② 当該コースの修了要件単位 23 単位を取得していること
③ 国際教育交流センターⅡが認める国際的活動に参加していること
④ 卒業時累積 GPA 2.5 以上
⑤ TOEIC®スコア 730 点以上

2.2 副専攻科目の内容と課題

Global Education Program が提供する副専攻科目は以下の通りである。

- (4) a. ビジネス科目
「経営学Ⅰ・Ⅱ」「国際経営概論」
「企業研究Ⅰ・Ⅱ」「経営戦略概論」
- b. 地域研究科目
“Japanese Affairs” “Japanese Culture and Society” “Chinese Culture and Society”

“English Speaking Cultures and Societies”
「国際政治経済概論」 “Asian International Relations” “Chinese Economy”

- c. 英語学習科目
「実践英語」（中級 2・上級 1・上級 2）
- d. 演習科目
「グループ演習（ディベート）」
“Global Business Seminar”

これらの科目は修了要件単位数やその内訳は異なるものの、2.1.1 で概説した Global Business Course、2.1.2 で概説した Global Study Course の双方に共通の科目である。そのため、双方の差異化という点では課題が残っている。また、特に Global Business Course は経済学部の主専攻科目とは重複が多すぎる上に内容的には経済学部の専門基礎科目相当であることから、経済学部 2 年次以上の学生の履修には不相当であるという問題が残った。この課題の解決への取組については 3.3 で述べる。

3 グローバル人材育成推進事業（タイプ B）採択

2 で概説した副専攻プログラムを核として、2012（平成 24）年度に公募された「グローバル人材育成推進事業（タイプ B）」に応募、2012 年 9 月末に採択の内示を受け、10 月に正式に採択通知があった。しかしながら、採択決定時点では課題が 2 つあった。第 1 は本学の取組を端的に示し、かつ他大学の取組との差異を可視化する方策である。第 2 は、英米学科 2 年生以上に限定されていた副専攻を含む取組を学年レベルとしては 1 年生から、また、他学部・他学科へも拡充する方策である。特に、他学部・他学科への拡充については、日本学術振興会の「審査結果表」にも以下の指摘がある。

- (5) しかしながら、優れた構想であるにもかかわらず、申請学部のみを取り組みに限定されているように思われる。タイプ B の趣旨から鑑みても、他の学部、キャンパスにも取り組みを拡大することによって、地域に根差したグローバルな大学のモデルへと発展することが望まれる。

そこで、それぞれについて以下のように展開している。

3.1 Kitakyushu Global Pioneers

採択に関する学内の意識覚醒も図るため、取組のネーミング、キャッチコピー、ロゴマークを教職員に学内公募した。20名近くから様々なアイデアが寄せられ、その結果、建学精神である「開拓者精神(Frontier Spirit)」に相通じる語を用いた「Kitakyushu Global Pioneers 北九州グローバルパイオニア」と命名、「We connect you to the world. 君と世界を結ぶ。」というキャッチフレーズと図1のロゴマークを定めた。



Kitakyushu Global Pioneers

図1 ロゴマーク

3.2 プログラムの拡充

まず、学年の問題については、副専攻は学科が限定されている上に2年次からの開講となるため、1年次からのプログラムを新たに加えた。具体的には3.2.1の通りである。また、従前の副専攻は履修要件も高く、トップの引き上げを目的としていたので、2年次以降の継続的な英語学習、さらには中位層の充実を目標とするプログラムも開設した。詳細は3.2.2および3.2.3で述べる。

3.2.1 Start-up Program (2013年4月)

このプログラムには申請要件を設けず、希望する1年生全員が登録可能とした。具体的内容は以下の通りである。

- (6) a. グローバル関連科目の履修の推奨
- b. e-ラーニングと連動した英語力向上講座
- c. カレッジTOEIC®等の受験助成

(6a)については4.1で詳説するが、(6b)については、基盤教育センター語学教育部門開設時に全学導入した(株)アルクの「ネットアカデミー2」を活用すると共に、(株)アルク教育社の英語学習アドバイザー2名による授業とオフィスアワーを導入、効果的な英語学習を目指している。

(6c)についても、やはり基盤教育センター語学教育部門が開設され、新たなカリキュラムが開始された

2007年度より、必修英語(外国語学部・経済学部・文学部・法学部1-2年次)では1学期に少なくとも1回のTOEIC®あるいはTOEFL®の受験を義務づけているところから、学生にとっては効果的なインセンティブとなっている。

3.2.2 Career English Program (2014年4月)

2年次以降、希望者は(6b)のe-ラーニングや英語学習アドバイザーの授業を継続して受講することが可能である。これは、副専攻やGlobal Standard Programを履修する意志や時間的余裕はなくとも、将来のキャリアを見据えて英語力を維持・向上させたい学生を対象としている。

3.2.3 Global Standard Program (2014年4月)

1年次で3.2.1に登録した学生でTOEIC470点以上の学生130名を対象に、(6a)、(6b)に次の科目を加え、主専攻の範囲内でグローバルな力を身につけることを目的としている。

- (7) a. 「教養演習 AII (Debate)」
- b. 「教養特講 I (Japan Studies)」
- c. 「教養特講 II (グローバルワーク)」
- d. 英語で開講される専攻学科の専門教育科目

(7a)(7b)(7c)は内容的には前述の副専攻科目の「グループ演習(ディベート)」、「Japanese Culture and Society」、「企業研究」と対応する。大きな違いは、カリキュラム上は教養教育科目に位置づけられていることから、学科の卒業単位に算入可能という点である。

(7a)は基盤教育センター語学教育部門所属の英語第一言語話者の専任教員により、合計10コマ開講される。内容については共通シラバスで、現代社会・政治・経済・文化に関するトピックを扱う。英語によるディベート技法の学習を通して、批判的かつ論理的に議論を構築する力を身につける。

(7b)も教養教育科目ながら、英語による講義である。

(7c)は今回の取組で雇用している実務家の客員教授による実践的な企業研究を含む科目である。

(7d)については、上述したように2013(平成25)年度に新カリキュラムを実施した直後でもあり、基本的にはすでに英語で開講されている専門教育科目、あるいは日本語で開講されている専門教育科目を英語でも開講して履修させることで、カリキュラムのさらな

る改定が不要となるよう配慮した。

英語で開講される専門教育科目を有する外国語学部
の各学科については、それらに加え、既存専門教育科
目（日本語）を専任教員あるいは非常勤講師によって
英語でも開講する。一方、社会科学系学部の経済学部・
法学部、および英語による専門科目を有しない文学部
に対しては、本取組を掌握する組織である「グローバル
人材育成推進室」の学部選出委員と学部長・学科長
と共に協議を行いながら、英語で講義可能な専任教員、
あるいは非常勤講師による開講を調整した。

3.3 Global Education Program 拡充 (2014 年 4 月)

2.2 でも指摘した通り、副専攻 Global Education
Program の Global Business Course は経済学部の 2
年次以上の学生にとっては主専攻科目と重複し、かつ
レベルも低いものとなってしまう。そこで、2014 (平
成 26) 年度より経済学部の学生用に「国際経済論
(International Economics)」を英語で開講し、それを
副専攻修了要件に入れることにより、受講が可能にな
るようにした。その他、副専攻を一層拡充し、多くの
学生が参加できるように修正している。

4 「行動する教養」と複眼的思考・批判的思考

4.1 基盤教育センターによる教養教育

(6a)を可能ならしめているのは、他大学ではほとん
ど類を見ない本学の大きな特色である「基盤教育セン
ター」の存在である。周知の通り、1990 年代のいわゆ
る「大綱化」以降、それまで教養教育を担当する組織
(教養部等)を有していた大学の多くでは、その解体と
教員の学部所属化が進んだ。その結果、大学設置基準
により教養教育を担当するために配置されている「教
養定員」に該当する教員も学部専門教育を(中心に)
担当するようになり、一方、教養教育については、学
部所属教員が(場合によっては輪番制のような形で)
全学的に担当することとなった。しかしながら、教養
教育の目標・カリキュラム・方法等を策定する責任体
制の不在のため、多くの大学における教養教育科目は
専門教育科目を拠出したような形式と内容に陥りがち
であり、ましてや教養教育科目間の連関や連携は難し
い状況である。

そのような状況の下、当センターは公立大学法人化
後の 2006 (平成 18) 年度、(狭義の)教養教育科目・
語学教育科目・情報教育科目に対して責任を負う組織

として発足した。カリキュラムはそれらの 3 領域間の、
そして専門教育との有機的な連携が担保されるよう策
定した。とりわけ、教養教育科目については、従来の
ように総花的、かつアラカルト方式で配置するのでは
なく、教養教育における系統性・順次性、および専門
教育との有機的連携を保証するための「人間史のクロ
ーバー」という概念図を立案した。それは、「自然環境
と人間」「思想文化と人間」「地域社会と人間」「国際
社会と人間」「歴史と人間」という 5 つの軸からなり、
その軸に沿って、1・2 年次の選択必修科目である「ビ
ジョン科目」と 1・4 年次にわたって興味と関心によ
って履修する選択科目「テーマ科目」を配置し、学生の
体系的履修を保証した。また、教育方法も従来型の知
識集約的教養にとどまらず、Project/Problem-Based
Learning(PBL)、グループワーク等を適宜取り入れて、
複眼的思考と批判的思考の涵養を目指している。

そのため、副専攻、あるいは今般の取組の開始より
前から、グローバル人材に必要な諸要素を提供する全
学的素地は整っていたのである。

そこで、Start-up Program では、基盤教育センタ
ー教養教育部門が提供する教養教育科目のうち、特に
グローバルな視点に不可欠な内容や、後述する複眼的
思考を涵養する方向性を有する科目を「グローバル関
連科目」として指定し、履修を推奨することとした。
具体的には、以下の現代国際社会、異文化・思想、日
本の歴史・文化・思想、キャリア、モチベーションの
4 科目群から 16 単位以上履修することを推奨してい
る。Global Standard Program 履修者はそれら 16 単
位が修了要件となる。

(8) a. 現代国際社会

「国際紛争と国連」「国際社会と日本」

「現代の国際情勢」「グローバル化する経済

b. 異文化・思想

「現代社会と倫理」「エスニシティと多文化社会」

「芸術と人間」「現代正義論」

c. 日本の歴史、文化、思想

「思想と現代」「歴史の読み方Ⅱ」「私たちと宗教」

「文学を読む」「民主主義とは何か」「人物と時代

の歴史」「そのとき世界は」「戦後の日本経済」

d. キャリア、モチベーション

「キャリア・デザイン」「プロフェッショナル

の仕事Ⅰ・Ⅱ」「コミュニケーション実践」「グローバルリーダーシップ論」

以上の通り、本学基盤教育センターが提供する教養教育は、知識の伝達を前提としながら、その体系と方法において、従来の知識集約にとどまらない、いわば「行動する教養」を目指すものである。

1で述べた通り、初等・中等教育における「ゆとり教育」や少子化に伴う「大学全入化」、そしてそれに呼応した入試形態の多様化から、現在の学生にはかつての学生が基礎的知識、いわんや常識として身につけていたものが欠落している場合も往々にしてみられる。その点からは、大学生として当然知っておくべき知識の伝達は「学士力」の一環として不可欠な要素である。その一方で、現在の学生は興味・関心も以前に増して多様であることから、それらを有効に引き出し、導くことによって、これまでとは異なる創造的な知の営みも可能である。その道筋をつけるものが「行動する教養」であり、その手立てとして「複眼的思考」「批判的思考」がある。

4.2 複眼的思考

複眼的思考という表現は2000年代より様々な分野の研究者・教育者によって用いられ始めてきた^{2,3)}。その定義は領域や立場によって若干異なるものの、共通する点としては以下が挙げられる。

- (9) a. 複数の異なった立場から物事を見る・考える
- b. 自己の立場や常識・先入観にとらわれない

また、英語では“Put your feet in the other person's shoes.”あるいはこれに類似する慣用表現がある。これらを総合すれば、他者の立場に立って物事を考えるということである。このような思考は「グローバル人材」には不可欠であるのはいうまでもない。

ところが、最近までの日本の教育は往々にして一つの立場に立つ、一つの「正解」を教授し、入試などでもその理解度を問う形式に依存してきた。もちろん、「思ひて学ばざれば則ち殆し。」を引くまでもなく正確な知識は必要であり、そのような形式の学習は否定されるどころか、初等・中等教育でこそきちんと行われるべきであると考ええる。ただ、一方で、それに偏るこ

となく(9)で挙げたような思考が可能となるような知的訓練も必要である。「ゆとり教育」の中で導入された「総合的な学習」はそのための試みと位置づけられよう。しかし、そのような試みの実践はその内容・形式ともに不可避免的に非均質的である。だからこそ、大学における実践が重要な意義を帯びてくる。

そして、この「複眼的思考」は、実は何も狭義の「グローバル人材」のみに求められるべきものではなく、すべての人が備えるべき資質であると考ええる。

4.3 批判的思考

批判的思考という表現は複眼的思考より歴史が長く、1930年代アメリカの教育学の分野で提唱され、その後1980年代に入って、心理学などより幅広い分野の研究者が論じている^{4,5)}。この概念に関しても様々な定義があるが、中心的な部分は以下の通りである。

- (10) a. 情報を常に「正しいもの」「真実」と考えない
- b. 情報の前提・論理展開を正しく理解する
- c. 情報に対して客観的に自己の論を展開する

つまり、情報を「懐疑的」に受け止め、正しい論理に従って判断・議論することであり、そのような思考過程には「事実」と「意見」「主張」の峻別、自己の論の展開に必要な論拠の収集と構成といった手続きが必要となる。これらもまた、本学が育成する「グローバル人材」、ひいては現代社会を生きるすべての人に不可欠な素養であると考えている。

ところが、少なくとも一般論としては、日本文化においては、「他者の論理」等の批判はそのまま「他者そのものの」の批判、というより「非難」と捉えられる傾向があるといわれる。そして、「和をもって貴しとし」「争いを避ける」「日本人」はそのような直接的対立を避ける気質を有しているといわれる。しかしながら、そもそも「君子は和して同ぜず。」ともある通り、対立を回避することと他人の論を「無批判に」受け入れることは別なのである。この点についても、昨今の初等・中等教育では「総合的な学習」をはじめ様々な形で導入されてきている。高等教育においては、対人関係、対社会対応といったライフスキルの観点はいうまでもなく、そもそも高等教育の目標である高度な研究の達成という観点からも批判的思考はこれまで以上に強調

されるべき素養である。

4.4 「言語力」と「学士力」

このような「複眼的思考」「批判的思考」と密接に関連するものが「言語」に対する意識の覚醒とその運用、つまり「言語力」であるといえる。「言語力」とは文部科学省学習指導要領（平成20年3月）において提言された概念で、以下のように説明されている⁶⁾。

- (11) 各教科等の指導に当たっては、児童/生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童/生徒の言語活動を充実すること。

また、言語力育成協力者会議の提言では、言語力を「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」と定義し、「言語に関するものについて論じるが、言語種別を問わない普遍的かつ基盤的な能力を培うとの観点から、外国語や非言語等に関する教育の在り方についても必要に応じて言及」ともしている。

「グローバル人材育成」の議論においては、当然ながら外国語、特に英語の高い運用能力が強調される。しかし、真のグローバル人材に必要な「言語力」は、単に英語の聴解・語彙・文法・読解のみを測定するTOEIC®スコアの高さで測られるべきでも、または測られ得るわけでもない。むしろ、日本においては多くの人にとって第一言語である日本語への理解と運用能力を備えた上で、英語をはじめとする外国語との異同を理解することが必要である。そして、「ことばの力」（強さ・こわさ）の根源を理解し、より意識的に言語を運用することができて、はじめてグローバルな活躍が可能となろう。そのような「言語力」がどのような場面に生かされるかといえば、日常的な言語活動、企業等職場における対人コミュニケーションはいうまでもなく、教育・研究、そして社会現象や問題へのより深い洞察にも不可欠である。

つまり、大学における「グローバル人材育成」は単

なる語学と海外経験にとどまらない、「言語力」に裏打ちされた「行動する教養」を備えた人材の育成を目指すべきであり、それが「学士力」を持った「グローバル人材」として、他のグローバル人材との差異化につながるかと考える。

5 展望と課題

以上、本学では、取組採択後、入学時から卒業につながる総合的プロジェクトである「Kitakyushu Global Pioneers 北九州グローバルパイオニア」を展開している。具体的には、先行的に開講された副専攻プログラムをもその一部として、1年次からの意識覚醒と英語力強化を図りつつ、2年次以降、トップ層の引き上げと中位層の充実、さらには継続的英語学習の場を提供する。1年次から英語と並行して幅広い科目履修を推奨するStart-up Program、2年次以上は議論、ビジネス、キャリア、異文化理解などに重点を置く科目を配置し、Global Standard/Education Programでは留学を義務づけている。

その根幹をなすのは、英語と国際経験はもとより、「グローバル人材」のいかににかかわらず必要とされる「行動する教養」、そしてそれを具現化するため複眼的思考と批判的思考の体系的かつ継続的な涵養である。そのために、本学では基盤教育・専門教育ともにグループワーク、PBLといったactive learningを適宜取り入れつつ、学生の積極的学習を促進している。今後は学生の個々の資質を見極め、より充実した「知」を提供すると共に、真の意味での教養である「行動する教養」の重要性に気づかせることが課題となろう。

注

[1] 本学の付属施設で、国際交流全般に関する業務を計画的かつ総合的に実施し、大学の教育・研究の充実・発展に資することを目的としている。具体的には、海外協定校の拡充及び学術交流・交換、外国人留学生の受け入れ業務としての生活支援、日本語並びに関連科目の教育及び研究、そして本学学生の送り出し業務としての海外留学のための外国語教育などを行っている。2名の専任教員（日本語教育）および各部局からの兼任教員により構成される。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省ウェブサイト <http://www.mext.go.jp/>
参照年月日：2013年9月30日.
- 2) 刈谷剛彦. (2002). 知的複眼思考法. 東京：講談社.
- 3) 長倉三郎. (2011). 複眼的思考ノススメ. 東京：くもん出版.
- 4) Fisher, Alec. (2001). Critical Thinking: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- 5) 楠見孝(編). (2010). 思考と言語. 現代の認知心理学 3. (批判的思考と高次リテラシー pp. 134-160). 京都：北大路書房.
- 6) 文部科学省. (2008). 学習指導要領.

招待論文

CALL 教材と協働学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践

林 裕子^A

Enhancing Interaction through Collaborative Learning and Use of CALL Materials in English Language Lessons

Yuko HAYASHI^A

Abstract: This paper provides an overview of a 7-week English language learning course entitled Interactive English (IE) and reports on its impact on undergraduate students' perceptions towards the learning of English. IE was designed to elicit and promote interaction between Japanese and international students, where English was used as a tool for carrying out the tasks given. EnglishCentral (EC), a speaking-focused CALL material, was used as an in- and out-of-class learning aid. Those who participated in IE made larger gains in speaking ability and vocabulary over the course of seven weeks, as measured by the EC scoring system, than those who did not. This finding is discussed further in the context of how CALL materials can assist and enhance student-centred interaction in class.

Keywords: Computer-Assisted Language Learning (CALL), collaborative learning, interaction, speaking ability

1 はじめに

複雑・多様化が進む今日のグローバル社会に対応し果敢に挑戦していくための人材として、語学力、コミュニケーション能力、主体性、実行力、問題解決能力など様々な素質や能力が求められている¹⁾。英語教育においてグローバル人材育成に貢献するためには、試験・単位取得のための英語学習から、英語で意見を述べる、協働作業に取り組める、国籍を越えたコミュニケーションが図れるなどの発信型学習者の育成に取り組むことが急務となる。

本稿では、CALL (Computer-Assisted Language Learning) 教材 EnglishCentral (以下、EC) を用いて実践した発信型英語授業 Interactive English(IE) の報告を行い、同教材の学習効果について検証する。IE では、日本人学習者と留学生間のインタラクションが主体となり、CALL 教材学習 (EC 上で作成した福岡大学独自のコース学習) と対面インタラクションが融合した発信型授業が展開された。

2 英語教育における CALL 教材の活用

テクノロジーの発展に伴い、ここ 10 年でマルチメディア教材が急激な進化を遂げ、CALL の外国語教育における貢献度が大いに注目されている。CALL の進展により、過去数十年に渡り提唱されている第二限言語習得分野(Second Language Acquisition、以下 SLA) 理論と実践との距離が縮まりつつある²⁾。代表的な理論の例として、①アウトプット仮説 (Output Hypothesis)^{3), 4)}、②インプットプロセス仮説 (Input Processing Theory)⁵⁾、③インタラクショニスト仮説 (Interactionist Theory)⁶⁾、④スキル習得仮説 (Skill Acquisition Theory)⁷⁾ などが挙げられる。①は、アウトプットに対して得られる外部からのフィードバックや産出した言語のモニタリングを通じて、学習者自らの言語知識とモデルアウトプットとのギャップへの「気づき」を促すことを指す。②の仮説では、学習者が受けるインプットとそれに伴う学習活動の質が高ければ高いほど、言語形式ー意味のマッピングがより促進されると提唱されている。③は、意味重視のインタラクションの中で言語形式への気づきを促すべきであ

A: 福岡大学言語教育研究センター

ると主張する仮説である。最後に④では、言語使用が自動的に出来るようになるには、練習の積み重ねが重要であり、その過程において、宣言的知識 (e.g., 文法ルールの説明) が手続き的知識 (e.g., スピーキングに役立てる運用知識、ノウハウ知識) へと発達する機会を与えることの重要性が強調されている。これらはごく一部の例にすぎないが、CALL 教材発達において重要な役割を果たしている仮説であると言える。

現在普及している CALL 教材は、語彙・発音力など特定の領域を専門とする教材に始まり、オンラインチャットフォーラムでインタラク션을促すスピーキング教材や、TOEIC®・TOEFL®対策で総合的に英語力を伸ばす教材など、種類は実に豊富である。スピーキング強化教材に関するより詳細な文献レビューは Eskenazi®をご参照いただきたい。本稿では、スピーキング教材 EC の実践報告を行い、その学習効果について考察する。同教材選定の主な理由として、自らのアウトプットに対するフィードバックが「グローバルスコア (次項参照) + コメント」の形式で得られ、単語・文レベルにおいてモデル発話との比較が行えるという独特な機能が挙げられる。その他の特長については次項で述べる。先述した SLA 理論でも重要視されているが、オンライン (発話中) だけでなく、オフライン (発話後) においても「気づき」を促すことができる点 (仮説①~③)、練習を通してそのギャップを閉ざしていく点 (仮説④) の 2 点に注目した。実際に、10 種類のオンライン教材の比較研究を行った Kimura®の調査において、EC が「楽しさ・継続性・学習効果」において、大学生より最も高い総合評価を受けたことが報告されている。

2.1 EnglishCentral とは

EnglishCentral(EC)とは一般向けに公開されているオンライン英語学習教材である。学習者アカウントは、無料アカウントと有料のプレミアムアカウントがあり、後者の場合約 1 万のコンテンツにアクセスできるようになる。学習者は自身のレベルに応じたコンテンツを選定し、実際の場面に基づく真性教材 (authentic material) を使い学習に取り組むことができる。YouTube のような様々なジャンルの動画コンテンツが備わっており、学習者は各動画につき、「見る (動画視聴) → 学ぶ (ディクテーション) → 話す (マイ

クに向かって話す)」の 3 段階で学習を進めていく。単語全体の発音のみならず、日本人が苦手な個々の音 (音素) の発音特訓、学習者の発話に対するフィードバック提供など、総合的かつ発展的な自主学習を促す発信型 CALL 教材である。

前項で述べた「発話に対するグローバルスコアの提供」は、EC のユニークな機能の 1 つであると言える。EC 独自の Speech Recognition System (SRS) では、音素・単語レベルの発音評価など個々の要素に対するフィードバック (ローカルスコア) に限らず、流暢さ・韻律・調音率・テンポなど、スピーチ全体の印象に影響を与える様々な要因も評価の対象とするグローバルスコアが算出される。更に、日本語、中国語、スペイン語話者など第一言語(L1)別の学習者スピーチデータに基づき、L1 の影響を考慮した採点システムが構築されている。例えば、日本語 L1 学習者の /b/ と /v/ の発音エラーが含まれているスピーチを、スペイン語・ロシア語・中国語など L1 が異なる学習グループのデータに基づき採点するのは正確さに欠ける。その逆もまた然りである。つまり、異なる L1 を持つ学習者のスピーチを日本語話者データで評価することは信頼性・妥当性の高い採点方法とは言えない。ビデオの長さや文章の内容によりグローバルスコアの上限は変わるため、1 万以上の動画全てに共通するグローバルスコア算出方法ガイドラインは公開されていない。目安として、約 1 分半~2 分程度の動画につき 1000 ポイントを取得できるシステムになっている。

2.1.1 EnglishCentral コース作成方法について

プレミアムアカウント開設後、「教える → Teach → Add → school/class/group → 大学名・コース・クラス・グループ名入力」の手順でコースを作成した。実際の学習内容 (動画) については、筆者が選定した動画を各コースに加え、カリキュラム編成を行った。

教師用アカウントから「マイクラス」というメニューをクリックすると、学習者のインターフェースに切り替わり、学習者の進捗状況が把握できるだけでなく学習者側の画面のチェックも行うことができる。教師用アカウントでのコース作成法については、<http://ja.englishcentral.com/academic/index#!/teacher-resources> も参考にさせていただいた。今回、各ビデオにデフォルトで設定されているターゲット単語ではなく、IE コース受講者のレベル (TOEIC® 350~550)

を考慮し新たに選定した単語リストを使用した。同リストは、EC チームの方々に単語クイズとして、各ユニット (EC 上での Class) に設置していただいた。

2.2 協働学習を取り入れた英語授業

IE では、CALL 教材の活用に加え、協働学習の概念を取り入れた。その背景に、グローバル人材に求められる能力・資質として、「異文化理解」「異文化コミュニケーション能力」「日本人としてのアイデンティティ」などが重要視されていることが挙げられる¹⁰⁾。つまり、英語学習で培った基礎力や発信力は、教室内や検定試験の場に限定されず、異なる言語や文化的背景を持つ人々と円滑なコミュニケーションを図る場面で活用できるスキル・能力へと育成されなければならない。IE ではそのような国際補助言語として英語運用を促すため、日本人大学生と留学生との相互交流を主体とした協働学習体験を実現する環境設定を行った。

協働学習の概念については、「協同学習」や「共同学習」との区別を明確にすべく、様々な定義が提唱されている。本稿では、異文化理解・コミュニケーション能力の涵養、アイデンティティ構築の重要性を明示する坂本¹¹⁾の定義に沿い、協働学習を「異なる組織や地域、文化に属する複数の学習者が、対等なパートナーとして出会い、互いの違いや葛藤を乗り越え、互いの立場や価値観を尊重し、互いのスキルや資源を活用し、共有された一つの学習目標や課題の達成を目指すプロジェクト型の学習」と位置づける。

3 方法

本学グローバル人材推進事業の一環として平成 25 年度よりスタートする新教育プログラム「Global Active Program(GAP)」のトライアル版として、平成 24 年 11 月・12 月の約 2 ヶ月間に渡る集中英語学習が実施された。その一環として IE を実践するにあたり、8 つのユニットからなる IE コースを EC 上で作成した。各ユニットに含まれている 5~6 つの動画は、学習目標やトピックに沿った動画をジャンル、難易度を考慮しながら、筆者が選定したものである。尚、IE 5 と 6 に関しては、共通のトピックを扱うため、結合ユニットとして作成した (3.1.3 項参照)。本実践では、グループディスカッション、プレゼンテーションなど様々な発展学習を取り入れたため、CALL 教室ではなく、通

常の (固定机がある) 教室を利用した。具体的な研究課題は以下の通りである。

- A) IE 受講者とネット学習者との間で、CALL 教材 (EC) 学習到達度に差は見られるか。
- B) 協働学習と CALL 教材学習を融合した英語授業 IE 実践により、学習者の英語学習への考え方や意識にどのような変化がみられるか。

3.1 Interactive English コース概要

3.1.1 対象者

福岡大学 2 年次生~4 年次生 94 名を対象とした。94 名の学生は、A) 対面授業 IE 受講+海外研修参加予定の 38 名、B) 対面授業 IE を受講する 14 名、C) EC 上の IE コース受講の 42 名の 3 グループに分かれた。A グループは、対面授業 IE コースを 7 週間受講し、その数ヵ月後に海外短期英語研修への参加が予定されていた。B は、直近の海外語学英語研修参加予定はないが、英語力向上のため IE コース受講を希望する学生から構成されたグループである。対面授業では EC が主教材として用いられたため、A・B グループは、授業中と授業外の双方で EC の学習を進めた。C グループは、EC 上で作成された IE コースを 7 週間自主学習として進めた。対象者は、人文・法律・経済・商学・理学・工学・薬学と、幅広い学部・学科からの学生から成る。そのほか、交換留学生 4 名 (ベルギー、フィンランド、イギリス国籍 2 名)、学部留学生 2 (韓国、ネパール国籍) 名の合計 6 名の留学生が参加した。

3.1.2 IE コース全体目標

IE の授業は各回 90 分、週 2 回の頻度で 7 週間に渡り展開された。コース全体目標として以下の 3 つの目標を設定した。

- EnglishCentral を活用し、発音、表現力、コミュニケーション能力の向上を図りスピーキング力強化を目指す。
- 複眼的思考力(critical thinking)を鍛える。
- 明快かつ論理的な構造に富む会話、スピーチ、ディスカッションの訓練を行う。

3.1.3 EnglishCentral コース概要・目標

IE では、EC 上で作成した IE1~8 のコースを授業中の教材、さらに、授業外の時間で進める e ラーニング

課題として活用とした。1～8の各ユニットのトピックは以下の通りである。

- IE1) Giving a self-introduction: getting beyond 'Nice to meet you'
- IE2) Why learn English as a global language? Part I
- IE3) Why learn English as a global language? Part II
- IE4) What makes your subject attractive?
- IE5) Speeches that flow well Part I
- IE6) Speeches that flow well Part II
- IE7) How to be an active listener
- IE8) Getting your point across in presentation

上記の学習内容を計画的に進めていけるよう、以下の週間目標を設定した。

- WATCH (見る) 5 videos
- LEARN (学ぶ) 25 words
- SPEAK (話す) 5000 points

3.2 Interactive English 授業例

3.2.1 Interactive English 2

- EC 動画 1. リリーは地図の天才
- EC 動画 2. 英語が話せますか。
- EC 動画 3. デンゼル・ワシントン演説
- EC 動画 4. 言語を学ぶ最善の方法
- EC 動画 5. 楽天「英語、さもなければ退職」

本授業では、グローバル言語としての英語学習の意義について理解を深めることを目標とした。動画1を視聴した後に世界白地図タスクを実施し、ビデオに登場する 'world map genius' 2歳児リリーとの世界地図精度比較を行った。次に、英語によるコミュニケーションを皮肉なユーモアで映し出している動画2を扱い、内容理解に加え、グローバル言語としての英語運用について論じた。その後、動画3の批評を行った。マイナス・プラスの面を指摘し、口頭発表に必要なスキルについてグループ学習を展開した。動画4・5については次回の授業までの課題とした。

3.2.2 Interactive English 8

- EC 動画 1. プレゼンを始める前に
- EC 動画 2. 説得のある導入部分
- EC 動画 3. 人を説得する方法
- EC 動画 4. スティーブジョブズのようにプレゼンしよう：3つの威力
- EC 動画 5. スティーブジョブズが iCloud を発表

動画1・2を鑑賞し、プレゼンテーションの冒頭で聞き手との距離を縮める質問の仕方、興味深いエピソードの提供、そしてプレゼンテーションの構造を明確に示すイントロダクションの仕方についての学習を進めた。これらのビデオはEC上で「プレゼンテーション」というコースに入っているものであるが、今回は個別に扱わせていただいた。次に、効果的なプレゼンテーションにおける聞き手の役割について考えるため、動画3を扱い、相槌の打ち方や建設的なコメント・質問の仕方について学習を進めた。本学習は学生のプレゼンテーションの準備学習に当たり、学生は学習後「専門分野の魅力」というテーマの下、自らの専門分野についてわかりやすく説明しその魅力を発表するプレゼンテーションを作成・実施した。写真1は工学部グループの発表の様子である。各ユニットの学習内容の詳細については林・小野¹²⁾をご参照いただきたい。

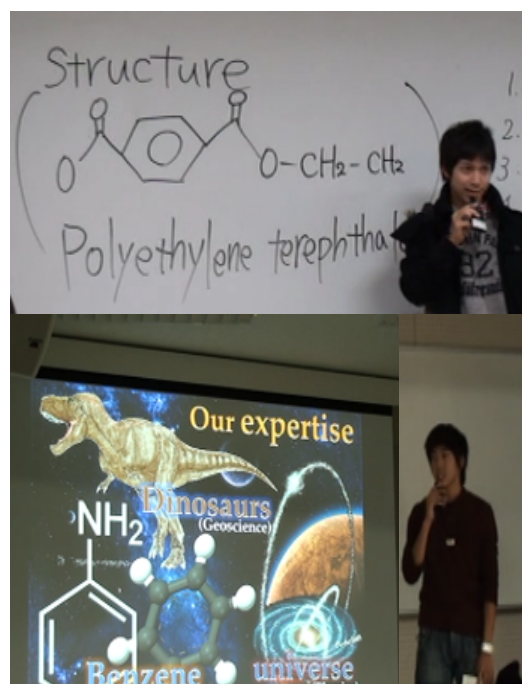


写真1 理学部学生プレゼンの様子

表 1 EC コース全体結果 : Interactive English (IE)コース別学習度 (%)

	IE1	IE2	IE3	IE4	IE5・6	IE7	IE8
IE+海外研修組 (A)	55.5	61.5	48	39.7	37.6	25.9	20.5
IE 組 (B)	46.4	50.8	48.9	41.2	42.8	26.2	26.2
ネット学習組 (C)	8.1	2.5	0.2	0	2.2	0	0

表 2 グループ別 EC コース全体結果 : 項目別学習度

	A	B	C
IE 1 ～ 8 コース学習度 (%)	45.4	40.4	1.8
ビデオ数	33.7	24.9	2
単語数	54.3	38.5	3.8
スピーキング	7127.1	2675.3	141.9
総合成績 (%)	56	37.9	3

* 週間目標 : ビデオ数=5、単語数=25、スピーキングポイント=5000 ポイント

4 結果と考察

4.1 EC の学習効果について

各コースの進捗度、単語数、スピーキングポイント数の集計結果を表 1・2 にまとめる。表 1・2 に示されているように、IE 受講+海外研修組 (以下 A)・IE 受講組 (B) とネット学習組 (C) との間に顕著な差が表れている。EC の学習到達度を項目別に検証した結果 (表 2 参照)、A グループと B グループのスピーキングポイントの差は統計的に有意なものであることがわかった (マン・ホイットニー U 検定 : $U = 151.5$, $z = -2.45$, $p = .013$, $r = .34$) [4]。したがって、A グループの方が B グループに比べて、より高いスピーキングスコアを獲得していることがわかった。スピーキングポイントは、ビデオ数にのみ比例して増えるしくみにはなっていない。マイクに向かって話した回数に併せて「質」も反映されたグローバルスコアが算出される。IE1～8 のコース期間中に見たビデオ数に有意な差は見られないことから、A グループの方が、発音の正確さやイントネーションなどをより意識してスピーキングに取り組んだ傾向が示されている。その要因の一つとして、当グループは語学研修参加を目標としていたため、英語圏の人々とのコミュニケーションやアカデミックな場での英語運用などを意識した学習へと発展したことが考えられる。

次に、B グループと C グループの結果を比較した。A グループと B グループ間の差は語学研修参加の有無の影響が強いと推測できるが、B グループと C グループは、海外研修不参加の点において共通している。そ

の一方で、B グループは IE を 7 週間受講したのに対し C グループは 7 週間自習学習として EC 学習を進めた点は、主な相違点として挙げられる。したがって、両グループ間を比較することにより、EC 上で作成した IE コース授業実践の効果について考察を深めることができる。データ解析を行った結果、表 2 の全項目において、B グループと C グループ間に統計的に有意差が認められた[4]。つまり、EC は、自宅学習として進めていく方法に比べ、様々なタスク活動と併せて授業教材として使う方が、「見る・学ぶ・スピーキング」の 3 ステップの学習の効率が上がり、スピーキングトレーニングの量・質共に高まる効果が示唆される。

4.2 学習者のモチベーション

先に、A グループと B グループに関しては、海外研修参加の有無で学習者のモチベーションに差が出る可能性について述べたが、実際は、学習率平均は 45.4%、40.4%と 5%の差しか観測されていない。グループ数の差が大きいため直接的な比較は問題視されるかもしれないが、学習度の差が顕著に表れなかったことは、面白さ・継続性の促進といった EC 学習内容の特長が関係しているのではないだろうか。A グループと B グループの EC に対するフィードバックは下項 4.3 で報告させていただく。一方、C グループについては、100% 自宅学習の形式で学習を進めたが、学習度の全体平均は 1.8%という結果に終わった。C グループには教師が毎週 Email を送り学習コースと週間目標提示の連絡を行ったが、学習度 0%となる週が 3 回 (IE4,7,8)

表3 アンケート結果

項目	選択肢	回答率 (%)
1. EC を使った学習は楽しかったか	a. 楽しくなかった	9
	b. わからない	9
	c. 楽しかった	82
2. EC を使った学習と発音力・スピーキングとの関係について	a. スピーキング・発音力のアップにはつながらない	0
	b. わからない	9
	c. スピーキング・発音力アップに役に立つ	91
3. EC の今後の使用方法について	a. 授業外で1人の学習では続かない	15
	b. どちらとも言えない	9
	c. 授業外でも1人で続けていけそう	76
4. EC コンテンツについて	a. 自分で自由に選んだビデオのみ見たい	15
	b. 教師が選定したコースのビデオを中心に学習したい	6
	c. 自身で選んだビデオと教師選定ビデオのどちらも使って学習を進めたい	79
5. EC 教材と留学生との協働学習の実践について	a. EC 学習だけでよかった	3
	b. よくわからない	6
	c. 協働学習を取り入れた方が効果的だ	91

記録された。

モチベーションを上げる1つの工夫として、A・Bグループの仲間意識の高揚が挙げられる。2週目以降は毎週、授業の冒頭でグループ別の週間学習進捗度をグラフ化しクラス全体に発表した。次週に向けた目標は、グループリーダーが代表して各々クラス全員の前で発表した。進捗率が低かったグループのリーダーは、その原因分析も併せて発表を行った。EC チームよりご提案いただいた試みとして、今後「罰ゲーム」的要素をより強く取り入れていきたいと考える。週間学習率が最も低いグループには、「リーダーもしくはメンバー全員に、クラスの前でビデオのセリフ全体を音読させる」「グループを代表し、ペアでビデオを再現する演技を行う」などの課題を与えることで、学習率のみならず仲間意識高揚にもより効果的であると考え。特に、ペアでの演技を即興で行わせることで、主体性や創造性の育成にもつながるのではないだろうか。

4.3 アンケート結果

IEコース終了後に実施したアンケートの結果を表3にまとめる。スケジュールの都合上、アンケート記入

に参加できなかった学生がいたため、以下は34名に実施した結果を示す。アンケート項目の一部は冬野¹³⁾を基に作成した。集計結果から、学生の大半がECを用いた英語学習は楽しいと感じ、アンケートに答えた学生全員がスピーキング力・発音力向上に効果的な教材だと実感していることが明らかとなった。授業外での使用についても積極的であり、自習時間に進めたいと継続の意志表示をしている学生が約8割もいることがわかった。ECでは約1万の動画が提供されているため、本コースで扱ったビデオはごく一部にすぎない。また、今回はアカデミック・ビジネス・テクノロジーというように、ジャンルに偏りがでない方法でビデオ選定を行った。したがって、自身の興味があるジャンルを専門的に学習したいと、モチベーションが高まっていた学生が多いようである。

本コースの主な特長として、EC教材学習とグループディスカッション・プレゼンテーションなどを主とする協働学習の双方を効率よく実践するため、CALL教室でなく通常教室を利用した点が挙げられる。このような環境設定により、学生と留学生とのインタラクションが深まるグループワークのための作業スペース

を十分に確保することができた。実際に、長机でははかどらないというグループは床に座り作業に取り組んでいた。パソコンに囲まれた環境ではめったに観察できない光景である。アンケートの最終項目で、EC 教材を使いながら協働学習を実践したことについて、効果はよくわからないと答えた学生 2 名を除き、全員の学生が「英語を話す自信がついた」「コミュニケーションが取れて楽しかった」と回答した。EC は、実際の場面に基づく真性教材を使い発音力・スピーキング力を強化する教材であるが、インタラクションの要素は入っていない。したがって、EC 教材で熱心にスピーキングトレーニングを重ねても、その成果を発揮する機会がない場合、学習効果が激減してしまう可能性が否めない。EC 教材を使った学習効果の維持・増長のためには、自宅学習に併せ授業内でも使用し、学生を主体とするインタラクティブな環境を提供することが必要である。本実践内容を踏まえ、教師—学生のインタラクションに加え、協働学習を通じた留学生—学生のインタラクションを加えることにより、グローバル言語としての英語運用が実現できる環境設定を今後も積極的に実践していきたいと考える。

5 まとめ

IE コースを受講し、EC を約 2 ヶ月間毎日のように使用した学生の間では、モチベーションの高揚・維持が継続して観測され、「楽しくなかった」「飽きた」「続けていくたくない」などの声は一切聞かれなかった。スマートフォンやタブレット端末の普及でパソコン離れしつつある学生が増える中、毎日パソコンを開き EC でスピーキングの練習をする、自宅で環境が整っていない場合大学の CALL 教室にて行うなど、積極的な姿勢がうかがえた。その一方で、自宅学習のみで EC を使用したネット学習組については、ログインすら行っていない学生が多く見られた。これらの結果を踏まえ、授業内と自宅学習の双方で学習時間を確保していく方が、EC 教材の学習効果が表れやすいと考える。そのほか、適切な学習空間の確保も不可欠である。CALL 教室であれ通常の教室であれ、学習者間のインタラクションが主体となる協働学習を通じ、自主学習の内容を活用できる機会を十分に設けることにより、CALL 学習と対面協働学習の相乗効果の増長が期待できると考える。

今回 IE コースに参加した学生は英語中級学習者である。彼らの現時点のレベルでは、英語での発話の際に日本語の影響が強く出る傾向が強いため、現行の SRS による日本人向け採点方式で対応ができるであろう。しかし、彼らが上級者となり、日本語らしさが抜けた英語を話すようになった場合に、特定の L1 に起因しないエラーを適切に評価する採点方式が構築されなければならない。当課題を今後追究していくことにより、学習者の第一言語のみならず習熟度別のスピーキングデータに基づくコース選定・作成ができ、学習者のスピーキング力がより精確に把握できると考える。

注

- [1] 数値の相違を統計的に検証する場合、グループ間の散らばり（分散）が等しいかどうかを確認する必要がある。等分散が観測された場合 ($p > .05$)、標本データから母集団の特性（分散）が仮定できるということになる。等分散が観測されない場合 ($p < .05$)、正規分布（母集団の分布）からの逸脱が推定されるため、同様な仮定ができないことになる。リーベン検定を使って分散分析を行った結果、等分散が観測されなかったため、グループを比較するにあたり、ノンパラメトリック検定を使用した。効果サイズとは、観測された効果や変数間の関係の強さを、サンプル数など測定単位に頼らずに表す標準化された指標である¹⁴⁾。効果量大小は、 $r = .10$ （小）、 $r = .30$ （中）、 $r = .50$ （大）と解釈できる。
- [2] ①学習度 $U = 62.5, z = -4.76, p < .001, r = .66$, ②ビデオ $U = 69, z = -4.43, p < .001, r = .53$, ③単語 $U = 131, z = -3.41, p < .001, r = .47$, ④スピーキング $U = 100, z = -3.86, p < .001, r = .61$, ⑤総合成績 $U = 74, z = -4.27, p < .001, r = .59$ [3]

謝辞

この度 Interactive English コース実践にあたり、EnglishCentral 松村弘典社長・山元龍氏をはじめ、終始多岐に渡りサポートをしてくださった EC チームの方々に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 日本経済団体連合会. (2011). 産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果. <https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/005/honbun.pdf> (2013 年 4 月 1 日参照)
- 2) Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and Computer - Assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93 (Focus Issue), 741-753.
- 3) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible

- output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 165-179). Rowley, MA: Newbury House.
- 4) Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
 - 5) VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 115-135). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - 6) Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bahtia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
 - 7) DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - 8) Eskenazi, M. (2009). An overview of spoken language technology for education. *Speech Communication*, 51(10), 832-844.
 - 9) Kimura, T. (2010). Learning spoken English with a new web-based CALL system using speech recognition and popular video clips. *LET 50 Conference Proceedings* (pp. 94-95).
 - 10) 福岡大学大学協議会. (2012). 福岡大学グローバル人材育成推進事業」について. 未発表資料
 - 11) 坂本旬. (2008). 「協働学習」とは何か. 法政大学紀要 生涯学習とキャリアデザイン, (2), 49-57. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10114/6703>
 - 12) 林裕子, 小野博. (2013). 福岡大学 Interactive English クラス実践報告—EnglishCentral を用いたグローバル英語学習. 未発表資料.
 - 13) 冬野美晴 (2012). 学習者からの評価が高いオンラインCALL教材の要素—テキストデータに対する統計的アプローチ [Features of CALL material valued by learners: Toward learner-centered criteria for CALL material]. *LET Kyushu-Okinawa BULLETIN*, 12, 17-28.
 - 14) Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2008). Basics and considerations for reporting effect sizes in research papers. *English Education Research*, 31, 57-66.

招待論文

コミュニケーション能力育成講座とその効果測定 (グローバル人材育成における応用可能性について)

工藤 俊郎^A、小野 博^B

A Program for Developing Communication Abilities and the Measurement of Its Effects (On the Possibility of Applying the Program to Global Human Resource Development)

Toshio KUDO^A, Hiroshi ONO^B

Abstract: In order to communicate with other people, these abilities are necessary. The first is the ability to effectively send signals concerning one's own ideas or feelings. The second is the ability to accurately receive signals from another party. The third is the ability to coordinate the relationship between oneself and another party. We call them communication abilities. They are especially required in those who have to communicate with people of different cultures and play an active role globally. One training method for actors may be useful in developing these abilities. The authors have applied this method to college students as part of a program for fostering communication abilities. The authors have also made a questionnaire to measure communication abilities and have shown the improvements in these abilities by comparing the answers obtained before and after the program. The purpose of this paper is to consider the usefulness of applying this program to global human resource development.

Keywords: communication ability, questionnaire, global human resource development

1 はじめに

グローバル人材育成推進会議(2012)¹⁾は『『グローバル人材』の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる』と述べ、「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」、「要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」を、グローバル人材に望まれる資質として挙げている。

ところで、自分の考えを「発信」し、相手の意図を「受信」し、相手と「関係調整」する能力をコミュニケーション能力と呼ぶことができる²⁾。この能力は、上記資質の「要素Ⅰ」においてはもちろん、「要素Ⅱ」

の「協調性」、「要素Ⅲ」の「異文化に対する理解」においても必要なものである。つまり、コミュニケーション能力はグローバル人材に必要な基盤的資質である。

小野ら(2012)³⁾は、大学の初年次教育やリメディアル教育を成功させるためには、学生のコミュニケーション能力を高めることが有用であると考え、演劇俳優養成所で用いられるトレーニング法を適用したコミュニケーション能力育成講座を大学生のために2009年から開始した。工藤(2013)⁴⁾は、2012年度に講座前後に実施した質問紙調査から、講座がコミュニケーション能力を向上させることを示し、そのコミュニケーション能力がシャイネスや自尊感情という心理特性の影響を受けていることを示した。

本稿は、コミュニケーション能力測定のための質問紙開発の経緯と2013年度に実施した講座の効果測定

A: 大阪体育大学教養教育センター

B: 福岡大学

結果を報告するものである。そして、それがグローバル人材育成にも利用できるかを問うものである。

2 質問紙開発の経緯

コミュニケーション能力測定質問紙作成のための調査は次のように行った。2011年度に1962名に対して予備調査し、2012年度には1547名に、2013年度には1690名に対して調査した(合計5199名)。そして12回のコミュニケーション能力育成講座の前後にその質問紙を用いた測定を行った(合計339名)。また、講座を行わず測定を2回行う対照群調査も2012年と2013年に実施した(合計300名)。

2.1 予備調査

2.1.1 方法

コミュニケーション能力を問う質問項目は、社会的スキルやコミュニケーション・スキル測定の先行研究で用いられたものを参考にして作成した。また、大学の学習場面で直接的に有用な行動特性や生活習慣を問うものも含めた(以上52項目)。

これら質問項目とは別に、既存の社会的スキル尺度との相関をみるために4種の既存尺度(Kiss18、Endcores、JICS、和田ノンバーバル)の質問項目を含めた(17~21項目)。また、コミュニケーション能力と心理特性の関係を見るために5種の既存心理特性測定尺度(自尊感情尺度、自己肯定意識尺度、シャイネス尺度、達成動機測定尺度、基本的信頼感尺度)も含めた(29~37項目)。

以上により2011年度の予備調査質問紙は合計101~102項目となった¹⁴⁾。回答は「4.当てはまる」、「3.どちらかと言うと当てはまる」、「2.どちらかと言うと当てはまらない」、「1.当てはまらない」の4段階評定で求めた。

2.1.2 結果

回答を因子分析(最尤法、プロマックス回転)した結果、(1)発信力、(2)対人関係調整力、(3)初対面積極性、(4)受信力、(5)授業積極性の5因子を、この順で得た。その分散説明率は45.6%であった。

これら因子は既存の社会的スキル尺度値と有意な相関を示した。特に第1因子「発信力」は各尺度と0.465から0.830を示した¹⁵⁾。また、第1因子「発信力」が自尊感情、シャイネスとそれぞれ相関係数0.415、

-0.467を示したように、5種の既存心理特性尺度値とも多くの組み合わせにおいて統計的に有意な相関を示した¹⁶⁾。

「発信力」等のコミュニケーション能力因子に関して大学・専門系別の比較を行った。図1は、「発信力」得点を平均値順に並べたものである。私立工学系が低く、私立体育系や私立女子短大文系が高いことが分かる。その他因子でも概して同様の傾向があった¹⁷⁾。

2.1.3 考察

因子分析により抽出された因子内容が妥当であったこと、コミュニケーション能力と関係すると考えられる既存の社会的スキル尺度や既存の心理特性尺度との間に有意な相関があったことから、予備調査で用いた質問項目によりコミュニケーション能力を測定できる手応えを得た。

また、大学・専門系別比較の結果が社会通年と矛盾しないことも、その因子が一定の妥当性を有することを示唆した。

2.2 質問紙調査

2.2.1 方法

予備調査を踏まえて2012年度版質問紙を作成した¹⁸⁾。それは、生活習慣を問う7項目、コミュニケーション能力を問う41項目、4種の心理特性測定用32項目(自尊感情、自己肯定、達成動機、シャイネスの既存心理特性尺度から各8項目ずつ借用した¹⁹⁾)から構成された(合計80項目)。また、いい加減な態度による回答を排除する仕掛けも設定した¹⁰⁾。

2013年度版質問紙には、回答の信頼性をさらに高めるため、矛盾検出項目¹¹⁾、虚偽判定項目¹²⁾を加えて信

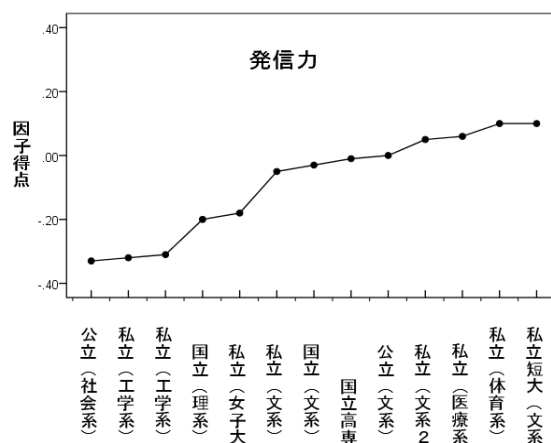


図1 大学・専門系別比較

表1 コミュニケーション能力5因子の質問項目

因子名	質問項目内容
初対面積極性	1 新しい友達をつくるのは苦手である。 2 見知らぬ人たちの会話のなかに気楽に入っていくのは苦手だ(R)。 3 初対面の同級生とでもすぐに会話を始めることができる。 4 パーティでよく知らない人にでも話しかけることができる。 5 初対面の人が多い会合は居心地が悪い。 6 よく知らない人の前では、ありのままの自分をうまく出せない(R)。
発信力	1 友人に自分の考えをうまく伝えることができる。 2 伝えたい話の内容を友人になかなか伝えることができない(R)。 3 自分の気持ちを、言葉で素直に表現できる。 4 自分の気持ちが分かってもらえるよう相手に働きかけることができる。 5 自分の主張を理由を示して説明できる。 6 人と異なった意見や感じを持っているとき、それを表現できる。 7 相手に納得してもらうために柔軟に対応して話を進めることができる。 8 出席者が20名くらいのクラスで緊張せずに話すことができる。 9 自分の気持ちを、しぐさや表情でうまく表現できる
受信力	1 相手が自分に対してどのように思っているのかを推測できる。 2 話相手の気持ちを表情から読み取ることができる。 3 話相手の感情が分かることが多い。 4 遠回しな言い方をされても相手の言いたいことに気がつく。 5 友人が何か言いにくそうにしていればすぐ分かる。
対人調整力	1 意見が対立した場合には相手の立場に立つ努力もする。 2 人の話を聞くときには相手の立場に立つ努力をする。 3 友人が考えているときには、相手の発言を待つことができる。 4 共感して相手の話を聞くことができる。 5 人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考える。
授業積極性	1 授業を欠席した場合、教員等に相談する。 2 授業が理解できない時、その場か授業の後のどちらかで教員に質問する。 3 興味をもった授業では関係する本を教員にたずねて読む 4 試験出題予想箇所がわからない場合、担当教員に直接たずねる。 5 授業のやり方に関する要望を担当教員に伝えることができる。

注：質問内容の末尾に(R)を付した逆転項目は4段階評定値nを(5-n)に変換して集計した。

頼できない回答を分析から除外した。また、同じ評定値が14項目以上連続する回答も除外した。また、一部因子を構成する質問項目が少なかった点を補うための質問項目の追加を行った^[13]。さらに、特異な傾向を示すかを推定する診断用5項目も加えた^[14]。その結果、2013年度版は、生活習慣を問う7項目、コミュニケーション能力を問う37項目、診断用5項目、虚偽判

定4項目となった(合計53項目)。

2.2.2 結果

2012年度版質問紙回答の因子分析から、(1)初対面積極性、(2)発信力、(3)学習積極性、(4)受信力、(5)対人調整力の因子をこの順で得た。5因子による分散説明率は39.5%であった。それぞれの因子に含まれる質問項目数はそれぞれ6、10、8、4、3項目であった。

2013 年度版質問紙回答の因子分析からは、順序は異なるが 2012 年度版とほぼ同様の因子構造を得た。すなわち (1)初対面積極性、(2)発信力、(3)受信力、(4)対人調整力、(5)授業積極性の順で因子を得た。5 因子による分散説明率は 44.3%となった^[15]。それぞれの因子に含まれる質問項目数は、それぞれ 6、9、5、5、5 項目となった。このように 2012 年度版に較べて、分散説明率が向上し、各因子に含まれる項目数を 5 項目以上とすることができた。各因子に対応する質問項目を表 1 に示した。

ところで、2012 年度版には 4 種の既存心理特性尺度から各 8 項目ずつ借用した質問項目が含まれていた。これらを因子分析したところ、シャイネス、自尊感情、自己否定、達成動機、他者意識、競争心という心理特

性 6 因子が見出された^[16](付録 1 に項目内容を示した)。そして、コミュニケーション能力の各因子が心理特性のどの因子によりどの程度の影響を受けているかを推定するために、前者を被説明変数、後者を説明変数とする重回帰分析を、ステップワイズ法により SPSS で行った。その結果が表 2 である^[17]。

表 2 から、「発信力」は、シャイネス、自尊感情、達成動機、競争心の 4 因子で決定係数が 0.531 に達し、分散の半分以上が説明されることが分かる。また、シャイネスは「発信力」だけでなく、「初対面積極性」でも「授業積極性」でも最大の影響を与え、すべての因子に影響を与えていることが分かる。自尊感情も比較的大きな影響を与えていることが分かる。

2.2.3 考察

心理特性との関係の分析結果は、本質問紙で測定するコミュニケーション能力因子が妥当であることを示唆する。例えば、重回帰分析の結果は、コミュニケーション能力の中核と考えられる「発信力」がシャイネスや自尊感情により比較的大きな影響を受けていることを示したが、それは自分の考えを他者に伝える「発信力」が、シャイネスの度合いが低いことや自尊感情が高いことにより支えられていることを示す。また、自尊感情が「発信力」において比較的大きな影響をもつことは、自分に対する自信が対人関係における発信行動を支えることを示唆する。

ところで、シャイネスがすべてのコミュニケーション能力因子において比較的大きな影響を与えることを示す結果は、小野ら²⁾が提唱するコミュニケーション能力育成講座のプログラムの妥当性を支持する。つまり、この講座では、演劇トレーニングを通して、他者の面前で、普段は行わない多少恥ずかしいことをしばしば行うが、それは、他者との壁を低くし、自己開示の程度を高めてシャイネスの低減をもたらすと考えられる。講座はシャイネスの低減を通してコミュニケーション能力各因子に対して向上効果をもたらすと考えられる。次章では、本章で述べた質問紙を用いてその効果を測定した結果を述べる。

表 2 コミュニケーション能力因子と心理特性因子

被説明変数	説明変数	標準偏回帰係数	確率 A	決定係数	確率 B
発信力	1 シャイネス	-0.575	.000	0.531	.000
	2 自尊感情	0.296	.000		
	3 達成動機	0.065	.000		
	4 競争心	0.045	.014		
初対面積極性	1 シャイネス	-0.535	.000	0.380	.000
	2 達成動機	0.136	.000		
	3 自己否定	-0.103	.000		
	4 自尊感情	0.086	.000		
授業積極性	1 シャイネス	-0.252	.000	0.140	.000
	2 自尊感情	0.212	.000		
	3 他者意識	-0.104	.000		
	4 達成動機	0.073	.000		
	5 競争心	-0.064	.005		
	6 自己否定	0.214	.012		
受信力	1 自尊感情	0.191	.000	0.064	.000
	4 シャイネス	-0.122	.000		
対人関係調整力	1 自己否定	-0.148	.000	0.078	.000
	2 競争心	0.133	.000		
	3 シャイネス	-0.124	.000		
	4 達成動機	-0.085	.000		
	6 他者意識	0.194	.001		

[注] 確率 A は標準偏回帰係数の有意確率、確率 B はモデルの有意確率である。決定係数は自由度調整済みのものである。

3 コミュニケーション能力育成講座の効果測定

3.1 講座の概要

演劇の基礎トレーニングを応用したコミュニケーション能力育成講座とは、役者養成の基礎プログラムの一部からなるものである。会話ストレッチ、筋力トレーニング、呼吸法・発声・活舌、イメージトレーニング、ボディートレーニング（喜怒哀楽を身体で表現）、感性トレーニング（即興劇・漫才・パワートーク・ゲーム）などを含む^[18]。図2はその様子である。



図2 コミュニケーション能力育成講座

3.2 方法

講座の効果測定は、講座の前後に質問紙調査を行い、コミュニケーション能力各因子の因子得点の変化を比較することで行った。因子得点は、前章で述べた質問紙調査回答（2013年度版 1690名）を因子分析して得た因子得点係数を用いて質問紙回答から算出した。講座前質問紙（以下Pre版）と講座後質問紙（以下Post版）に含まれる項目は同一である。ただし、項目の出現順は違えた。

なお、講座を経験せずにPre版とPost版の質問紙に回答する対照群における変化と、講座前にPre版に、講座後にPost版に回答する講座群における変化を比較して、回答の繰り返しによる効果を排除した。ただし、講座群では2回目の回答は1回目の翌日（1日間隔）であったが、対照群では1日から3日間隔となった。

また、講座前後には、講座指導者による参加者に対する面接評価を実施した。面接評価はそれぞれ2分以内で個人面接形式により行われた。指導者は、7つの観点（声の大きさ、活舌、口の動き、表情、視線の安定、体の安定、積極性）から5段階評定を行い、その評価値を平均して総合評価点とした。

3.3 結果と考察

2013年度には3大学4回の講座で効果を測定した。図3にその4講座117名分を合算した結果を示した^[19]。図4には2013年度の対照群（79名）の結果を示した。

図3および図4に関して知りたいのは、講座群における講座前後の因子得点の変化が、対照群における1回目と2回目の因子得点の変化より有意に大きいかどうかである。そこで、Post版質問紙から算出された因子得点からPre版のそれを引いて得た差分値に関して、講座群と対照群の平均値が異なるかをt検定した。

その結果は、「授業積極性」を除く因子において、講座群は対照群よりも差分値が有意に大きいことを示した。「初対面積極性」、「発信力」、「受信力」、「対人調整力」に関して、それぞれ $t(194)=4.79$ 、 $t(190.4)=7.43$ 、 $t(194)=5.49$ 、 $t(194)=7.40$ となり、それぞれ0.1%水準で有意差があった。「授業積極性」に関しては $t(174.1)=-0.32$ となり有意差はなかった。

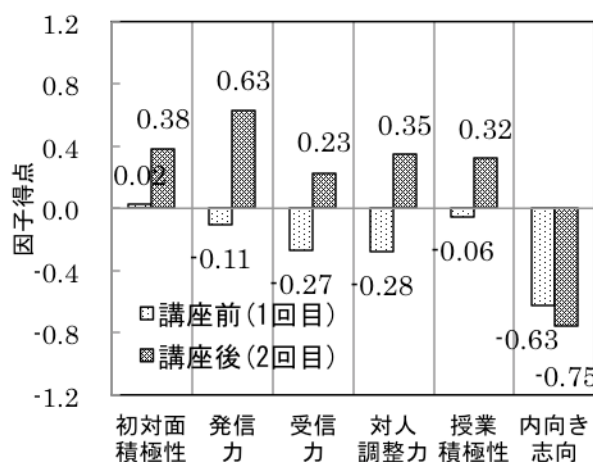


図3 講座群

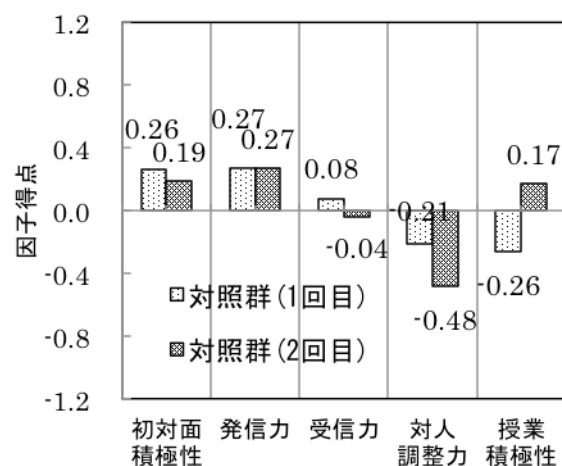


図4 対照群

面接評価点は講座前よりも後に評価点が有意に上昇した ($t(64)=18.4$, $p<0.001$)。なお、面接評価点が有意な相関を示したのは「発信力」と「初対面積極性」であった (相関係数はそれぞれ 0.379、0.169) [20]。

このように、質問紙回答は講座がコミュニケーション能力因子を高める効果を示した。

4 「内向き志向」に関して

産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011)⁴が「日本の若者のいわゆる『内向き志向』が問題視されるようになってきている」と述べているように、若者の「内向き志向」がグローバル人材育成の阻害要因の一つとみなされることがある。この「内向き志向」とコミュニケーション能力との関係を考察する。

4.1 コミュニケーション能力育成講座との関係

4.1.1 方法

本稿で述べたコミュニケーション能力育成講座がこの「内向き志向」の低減に資するものかどうかを調べるため、2013 年度講座効果測定で使用した質問紙には次の 7 つの質問項目を含めた [21]。「1: (資金と時間があれば) 海外へ行きたい(R)」、「2: 将来は海外で仕事をしたい(R)」、「3: 外国にはあまり興味がない」、「4: 生活習慣が異なる外国では暮らしたくない」、「5: 海外勤務のある会社には就職したくない」、「6: 外国へ行き、そこで人々と交流したい(R)」、「7: 言葉が通じない国も行ってみたい(R)」。なお、項目内容の末尾に (R) を付したものは、4 段階評定値 4、3、2、1 をそれぞれ 1、2、3、4 に逆転処理し集計した。

なお、この 7 項目は 2012 年度版質問紙の一部 356 名分にも含まれていた。それを因子分析した結果は「内向き志向」とみなせる 1 因子だけの構造を示した。以下で述べる因子得点はそこから得た係数を利用して算出したものである。

4.1.2 結果と考察

図 3 には「内向き志向」に関しても講座前後の因子得点の比較が示されている。その前後平均値を比較する t 検定は、「内向き志向」が有意に減少することを示した ($t(116)=2.78$, $p=0.006$)。つまり、講座は「内向き志向」低下にも効果を生むことが示された。

4.2 コミュニケーション能力各因子との関係

4.2.1 方法

「内向き志向」とコミュニケーション能力各因子との関係を調べるために「内向き志向」得点をコミュニケーション能力 5 因子で重回帰分析した [21]。

また、「内向き志向」と英語に対する苦手意識との関係を調べるため、質問紙には英語に対する苦手意識を問う項目「英語は苦手だ」を含めた。

4.2.2 結果と考察

重回帰分析の結果、「対人調整力」と「初対面積極性」の標準偏回帰係数がそれぞれ -0.272、-0.132 となり決定係数 (調整済み) が 0.111 となる有意なモデルが得られた ($p<0.001$)。つまり、「内向き志向」は「対人調整力」や「初対面積極性」が高まれば低くなる傾向を示した。

また、「内向き志向」はコミュニケーション能力 5 因子すべてと有意な負の相関を示した。その因子得点は「対人調整力」「授業積極性」「受信力」「初対面積極性」「発信力」に対してそれぞれ -0.322、-0.286、-0.265、-0.235、-0.227 となり、すべて 0.1% 水準で有意となった (データ数 252)。

ところで、「英語は苦手だ」の回答値と「内向き志向」因子得点との間には 0.359 の 0.1% 水準で有意な正の相関があった。

さらに、英語に対する苦手意識が強い群と弱い群に分けて「内向き志向」とコミュニケーション能力因子の関係を調べた。具体的には、英語に対する苦手意識が比較的強い群 (「英語は苦手だ」に対する回答が「4」または「3」の群) と、苦手意識が弱い群 (回答が「2」または「1」) とで、内向き志向に対するコミュニケーション能力 5 因子の重回帰分析結果を比較した。その結果、苦手意識が強い群では、「対人調整力」の標準化係数 (β) が有意となるモデルが得られた (標準化係数 -0.397, 決定係数 0.153, モデル有意性 $p<0.001$)。他方、苦手意識が弱い群では有意なモデルは得られなかった。つまり、英語に対する苦手意識が強い群では「対人調整力」が高まると「内向き志向」が軽減される傾向が見出された。

5 まとめ

グローバル人材には、異文化の人々に接して、自らの考えや感性を発信し、同時に、異文化の人々の考え

や感性を受信し、自分と相手の関係を調整することが求められる。すなわち、「発信力」「受信力」「対人関係調整力」が求められる。他方、演劇手法を用いたトレーニング講座が「発信力」「受信力」「対人関係調整力」からなるコミュニケーション能力を高めることが講座前後に実施した質問紙調査回答から示された。つまり、このようなトレーニングがグローバル人材育成を支援する役割を果たす可能性が示唆された。

また、このようなトレーニングは「内向き志向」の低減にも役立つ可能性があることも本研究は示唆した。

今後の課題としては次の事項が考えられる。(1)講座の直後の回答ではコミュニケーション能力因子得点の向上効果が見られたが、その効果がどの程度長期に渡り維持されるか確認する。(2)本稿で述べた質問紙は元来学生の大学での学習を促進することに資するコミュニケーション能力の測定を主眼においたものであった。グローバル人材の育成に資する能力をもっと視野に入れた質問項目にする。

注

- [1] コミュニケーション能力は「発信力」「受信力」「対人調整力」の3要素から成立すると本稿では考える。なお、これら3要素が先行研究(「社会的スキル」や「対人的有能性」に関する研究)でどのように扱われてきたかについては工藤(2013)³⁾ p.2~3 に述べた。
- [2] 「Kiss18」、「Endcores」、「JICS」、「和田ノンバーバル」は、それぞれ、①堀・吉田⁵⁾「心理測定尺度集Ⅱ」収録の18項目からなる菊地(1988)「Kiss-18」、②堀・吉田・宮本⁶⁾「心理測定尺度集Ⅴ」収録の24項目からなる藤本・大坊(2007)「コミュニケーション・スキル尺度 ENDCORES」、③20項目からなるTakai & Ohta⁷⁾の「JICS(Japanese Interpersonal Competence Scale)」、④6項目からなる和田⁸⁾「ノンバーバルスキル尺度[感受性]」を指す。
- [3] 5種の既存心理特性尺度は、それぞれ、堀・山本⁹⁾「心理測定尺度集Ⅰ」収録の、①山本・松井・山城(1982)「自尊感情尺度」、②平石(1990)「自己肯定意識尺度(対他者領域)」、③桜井・桜井(1991)「シャイネス尺度日本語版」、④谷(1996)の「基本的信頼感尺度」、および堀・吉田⁵⁾「心理測定尺度集Ⅱ」収録の⑤堀野(1987)「達成動機測定尺度」である。それぞれの項目数は、①10、②22、③19、④4、⑤23である。
- [4] コミュニケーション能力測定用52項目はすべての質問紙に共通して含めたが、回答時間が15分以内(質問項目数100程度)になるように、既存社会的スキル測定尺度項目と既存心理特性尺度項目は組み合わせで3種類の質問紙に分けて配置した。

- [5] 4種の既存社会的スキル尺度(「Kiss18」、「Endcores」、「JICS」、「和田ノンバーバル」)と各因子との関連の詳細は工藤(2013)³⁾を参照されたい。
- [6] 5つの因子得点と5種の心理特性(①自尊感情、②基本的信頼感、③自己肯定意識、④シャイネス、⑤達成動機)との関連の詳細は工藤(2013)³⁾を参照されたい。
- [7] 他の因子の大学・専門系統別比較については小野ら(2012)²⁾を参照されたい。ただし、そこで扱われている因子は2013年度分析結果とは異なる。
- [8] 2012年度版では予備調査版の以下の点を改良した。一部の因子尺度の信頼性係数が0.8以下であった点、一部の因子尺度を構成する質問項目が少なかった点、いい加減な態度による回答を排除する仕掛けがなかった点、5種の心理特性尺度を含める際して、質問項目総数を100程度に抑えるため、3種類の質問紙を設定して、各質問紙に2種類ずつの心理特性尺度を含めた点(そのためコミュニケーション能力因子をすべての心理特性により重回帰することができなかった)である。
- [9] 2012年度版質問紙には、予備調査に含めた5つの心理特性尺度のうちコミュニケーション能力各因子と関連の低かった基本的信頼感因子を除いた4種の心理特性尺度を含めた。なお、自尊感情、自己肯定意識、達成動機、シャイネスの4つの心理特性の既存尺度はそれぞれ10項目、22項目、23項目、19項目から構成されていたが、これら尺度に関する予備調査回答を主成分分析して各尺度項目数を8に絞った。詳しくは工藤(2013)³⁾を参照されたい。
- [10] 表現は異なるが同内容とみなせる質問項目のペアを8~9組設定し、4段階評定で2以上異なる場合に矛盾と判定し、矛盾数4以上の回答を分析から除外した。また、無回答その他エラー回答個数が全体で9項目以上のものも除外した。
- [11] 2013年度版では、2012年度版の回答の項目間相関が高いものを7ペア選定し、4段階評定で2以上異なる場合に矛盾と判定し、矛盾が3以上ある回答を分析から除外した。
- [12] 虚偽項目とは、常識的に考えて「4」を回答するはずの項目である。この項目に対する「2」「1」の回答を「虚偽」とみなした。2013年版では4項目設定し、2項目以上「虚偽」がある回答を分析から除外した。
- [13] 2012年度版から得られた因子では「受信力」と「対人関係調整力」の質問項目がそれぞれ4項目、3項目しかなかった。これらの質問項目を増やすための新項目を追加した。
- [14] 診断用項目とは、予備調査と2012年度版で「天井効果(平均値に標準偏差を足したものが4.0超)」を示した項目で、普通は「4」または「3」を選択するはずの項目である。5項目設定した。
- [15] 因子間相関が0.4を超えるものは、「受信力」と「対人調整力」(0.673)、「受信力」と「発信力」(0.619)、「発信力」と「初対面積極性」(0.611)および「発信力」と「対人調整力」(0.469)であった。

- [16] 4つの既存心理尺度から選定した 32 項目を、固有値 1 以上の因子数で、最尤法、プロマックス回転により共通性が 0.2 以下のものを除外する方針で因子分析を 2 回行った。その結果得たのが本文中に示した 6 因子である。それらの因子による分散説明率は 43.4%であった。
- [17] 重回帰分析は SPSS で行った。表 2 におけるモデルの有意確率は、決定係数の有意性を分散分析で検定して得たものである。
- [18] 演劇俳優養成の手法を用いたコミュニケーション能力育成講座の詳細については、小野ら(2012)²⁾を参照されたい。
- [19] 4 回の講座の人数は 32、33、17、35 であった。「授業積極性」に関しては 4 回中 3 回で Pre と Post 間に有意差がなかった。「初対面積極性」と「受信力」は 4 回中 1 回で有意差がなかった。「発信力」と「対人調整力」は 4 回とも有意差があった。
- [20] 講座前後の面接評価を実施したのは講座指導者本人である。指導者は自分の指導の効果を期待している。そのため、その期待が評価に反映された可能性がある。また、面接評価とコミュニケーション能力因子の相関は講座前のものと講座後のものを合算して算出した。したがって、データ数は参加者数の 2 倍となる。なお、2013 年度講座 4 回のうち、講座前後の面接評価データを得ることができたのは 2 回の講座の合計 65 名分であった。
- [21] 2013 年度版で「内向き志向」用 7 項目を含んでいたのは講座前後に使用したものだけであった。したがって、ここでの「内向き志向」に関する分析対象は講座前後の回答 252 件である。したがって、同一人物の講座前後の回答は別のものとして含まれている。

引用・参考文献

- 1) グローバル人材推進会議. (2012 年 6 月). グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ p. 8).
- 2) 小野博, 工藤俊郎, 穂屋下茂, 田中周一, 加藤良徳, 長尾佳代子. (2012). 学習型コミュニケーション能力の測定と育成方策 (学習型コミュニケーション能力を高める授業の導入を目指して), リメディアル教育研究, 7(1), 96-103.
- 3) 工藤俊郎. (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究 (質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討). リメディアル教育研究, 8(1), 147-161.
- 4) 産官学によるグローバル人材育成推進会議. (2011 年 4 月). 産官学によるグローバル人材の育成のための戦略 p. 3).
- 5) 堀洋道監修・吉田富二雄編. (2001). 心理測定尺度集Ⅱ (人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係、価値観〉). 東京:サイエンス社.
- 6) 堀洋道監修・吉田富二雄・宮本聡介編. (2011). 心理測定尺度集Ⅴ (個人から社会へ〈自己・対人関係、価値観〉). 東京:サイエンス社.
- 7) Takai, J. & Oha, H. (1994). Assessing Japanese interpersonal communication competence, *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 33(3), 224-236.
- 8) 和田実. (1991). 対人的有能性に関する研究 (ノンバーバルスキル尺度およびソーシャルスキル尺度の作成), 実験社会心理学研究, 31(1), 49-59.
- 9) 堀洋道監修・山本眞理子編. (2001). 心理測定尺度集Ⅰ (人間の内面をみる〈自己・個人内過程〉). 東京:サイエンス社.

付録1 心理特性6因子の質問項目内容

因子名	質問項目内容	元尺度名
1 シャイネス	1 グループの中では、発言することはむずかしい。 2 人前で自分の意見を言うことが非常にむずかしいときがある。 3 グループの中では、言いたいことがあっても黙っているのが普通である。 4 自分の意見を言わなければならないときでも、そうすることはむずかしい。 5 人前でもこだわりなく自由に感じたままを言うことができる。(R) 6 疑問だと感じたらそれらを堂々と言える。(R) 7 言いたいことをうまく伝えられないことが、しばしばある。	シャイネス シャイネス シャイネス シャイネス 自己肯定意識 自己肯定意識 シャイネス
2 自尊感情	1 色々な良い素質をもっている。 2 だいたいにおいて、自分に満足している。 3 少なくとも人並みには、価値のある人間である。 4 自分に対して肯定的である。 5 物事を人並みには、うまくやれる。	自尊感情 自尊感情 自尊感情 自尊感情 自尊感情
3 自己否定	1 友人と話していても全然通じないので絶望する。 2 友達がたくさんいても、自分の本当の長所は知らないと思う。 3 自分を敗北者だと思うことがよくある。 4 他人との間に壁をつくっている。 5 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思う。 6 自分は全くだめな人間だと思うことがある。 7 初対面の人と会うことが、たびたびつらくなる。 8 とくとき寂しくなる。	自己肯定意識 シャイネス 自尊感情 自己肯定意識 自尊感情 自尊感情 シャイネス シャイネス
4 達成動機	1 社会の高い地位をめざすことは重要だと思う。 2 成功するということは、名誉や地位を得ることだと思う。 3 就職する会社は、社会で高く評価される場所を選びたい。 4 勉強や仕事を努力するのは、他の人に負けないためだ。	達成動機 達成動機 達成動機 達成動機
5 他者意識	1 人から何か言われたいか、変な目で見られないかと気にしている。 2 人に対して、自分のイメージを悪くしないかと恐れている。 3 自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる。 4 他人に自分の良いイメージだけを印象づけようとしている。	自己肯定意識 自己肯定意識 自己肯定意識 自己肯定意識
6 競争心	1 競争相手に負けるのはくやしい。 2 他人と競争して勝つとうれしい。	達成動機 達成動機

注：「元尺度名」に示した既存4尺度（自尊感情、自己肯定意識、達成動機、シャイネス）から採用した項目の回答を因子分析して得た因子の分類が「因子名」である。本稿の分析では「因子名」に記した分類を採用した。(R)を付したのは逆転処理項目である。

論文

グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果

林 裕子^A、小野 博^B

Implementing an Intensive English-as-a-Global-Language Programme within the Development of Global Competency

Yuko HAYASHI^A, Hiroshi ONO^B

Abstract: The current study investigates the effects of a 7-week English-as-a-Global-Language (EGL) programme for 94 intermediate learners on their English proficiency and attitude towards English language learning. The EGL programme entailed both e-Learning and face-to-face lessons. It was designed to improve language and communication skills, together with intra- and inter-cultural understanding and knowledge, which form essential aspects of global competency. Two out of three groups (A & B) of participants completed the EGL programme in full, the only difference being that Group A was to attend a two-week study-abroad programme a few months later. The third group (C) completed e-Learning only. The results showed that Group A made the largest improvement in proficiency scores, whereas the scores of Group C did not differ over time. Group B, descriptively analysed, made larger gains than did Group C, thus suggesting the potentially positive efficacy of the EGL programme. The analysis of the participant responses and the communicative competence questionnaire revealed the following: the participants had improved communicative skills, especially, the skills in expressing their views/opinions, establishing new inter-personal relationships and carrying out autonomous learning.

Keywords: English as a global language, globalisation, communication ability, critical thinking, developmental education

1 はじめに

今日、産業界や教育機関において、人・モノ・情報・言語・文化などが国境を越えて活発且つ複雑に行き交うグローバル化が急速に進行している。その中で、日本企業の世界展開、事業の拡大や生産拠点の海外移転、留学生の受入拡充、インターンシップ・留学派遣者数の増加など、「知の国際化」を実現・加速させるためのさまざまな取り組み・戦略が進められている。「知の国際化」とは、これまでに培ってきた教育や科学技術、文化等の力を国際的に発信し、国境を越えた人的交流を促進することを指す。その中で活躍の場を広げる多様な人材を育成し確保していくことが今日のグローバル社会において必要不可欠である¹⁾。その一方で、学

生の内向化や海外渡航志向の低下などの問題も指摘されている。日本人全体の出国率は過去10年間横ばい傾向を示しているのに対し、今後を担う20代の若者間では低迷傾向にあり、30代-50代の年齢層の人口より低い数値が観測されている²⁾。

海外渡航志向低下の原因の一つに、学生の英語力及び学習に対するモチベーションの低下が挙げられる。とりわけ、大学受験後に始まり大学入学後も継続して下降する傾向が示されている^{3), 4)}。モチベーション低下の主要要因として、英語の必要性、不十分な英語力・教室設備、試験対策中心の指導・学習スタイル、教師の英語力などが挙げられる⁵⁾。特に、「英語の必要性」「コミュニケーションでない指導スタイル」「試験対策中心の授業」などの要因には、英語を国際共通語、所謂グローバル言語とする認識の欠如が根底にあると

A:福岡大学言語教育研究センター

B:福岡大学

考えられる。また、学習者を中級と上級レベル学習者に分けた場合、前者において、自信の無さや英語学習に対するネガティブ思考からモチベーションが下がる傾向が強くみられる⁶⁾。本稿では、初級～中級前半レベル(TOEIC® 350～550)の学習者を対象に実施したグローバル英語学習プログラムの概要とその実践成果、特に学習者の英語力と語学学習に対する意識の変化について検証する。

2 先行研究

2.1 グローバル人材とは

まずはじめに、「グローバル人材」とは、使う人やその人が置かれる場面によって様々な意味合いで使用される用語であるため、本稿が想定するグローバル人材像の明確化が必要である。語学力や専門知識の向上・習得のみがグローバル人材の要件ではない。言語の背景にある歴史・文化・価値観などについての国際的な教養は異文化理解には必要不可欠であり、知を国際的に発信していくためには、まずは地域(local, regional)社会についての知の基盤が確立されなければならない。したがって、語学力や専門性に加え、幅広い教養、コミュニケーション能力、主体性、協調性、問題解決能力、異文化理解などのさまざまな素質や能力がグローバル人材には求められている⁷⁾。そのようなニーズを踏まえ、筆者らの所属大学では、以下の能力を備えた多数のグローバル中堅人材の育成を目的とする⁸⁾。

- ① 世界と日本の歴史・文化・社会を熟知し、グローバルでリージョナルな視点を兼ね備え、地域社会と日本、各国との交流を進めるなかで相手を尊敬し配慮しながら、判断と意思決定を行うことができる。
- ② 専門分野の知識・情報・科学的な分析等の能力の高さに加え、奉仕・貢献の精神を持ち、自分のためだけでなく、周囲の人を励まし導きながら個人や団体・組織の定めた目標達成のために前進できる。
- ③ 勇気・信念を持ち、困難に遭遇しても明朗闊達にチャレンジしていく積極進取の気概をもつ。

筆者らはこれらの点を考慮し、グローバル人材育成のための英語教育を構築していきたいと考える。

2.2 グローバルな視点をいかした英語教育

近年、グローバル化の加速に伴い、英語教育のグローバル人材育成における役割が重要視されている。グローバル人材の構成要素の1つに外国語能力があるが、「外国語＝英語」というように英語のみに限定した能力を指すものではない。中国語、韓国語などアジア圏における隣語の重要性も高まっている。しかし、ここで英語に注目する理由は、英語は今や世界共通語・国際コミュニケーション語としての地位が確立しており、この現状が数年でくつがえるようなことはまずないと予測できるからである。したがって、先に触れた「知の国際化」を実現していくためには、英語を用いたコミュニケーション能力・発信力が不可欠である。また、英米語など英語圏で第一言語(L1)として話されている英語をモデルとしアングロサクソン民族文化を偏重するような教育を実践するのではなく、英語 L1 話者に加え、英語を外国語／第二言語(L2)として話す人々との意思疎通にも焦点を置く教育が実践されなければならない。とりわけ、発音・訛り・文法の間違いなど指摘しながら「正しくきれいな英語＝L1 モデルの英語」だけを目指すのではなく、さまざまな L1 話者によって話される英語の多様性を尊重し、自らの知識や考えを明瞭に発信する、建設的にディスカッションを進めていくなどの発信力向上の指導が目指されるべきである。英語圏、フランス語圏、ドイツ語圏などさまざまな国際機関における長年の勤務経験を持つ河合⁹⁾も、国際ビジネスの場において最も重要なポイントは「何をどう伝えるか」であり、発言のポイントと根拠を簡潔明瞭に述べるのは必ずしも英語 L1 話者ではない場合が多いと主張する。

先述の発信スキルを育成するための英語教育はすでに幅広く実践されている。本稿で特に注目したいのは佐藤¹⁰⁾と西川他¹¹⁾の報告である。佐藤¹⁰⁾は、日常生活の関心事(健康、マスメディア、技術)から社会面への認識(政治、経済など)、更に地球規模の範疇に及ぶ項目(環境、異文化体験、平和など)を扱うグローバル教育の視点を取り入れながら、「内容」「言語(運用能力)」「思考力」を体系的に連結させる英語教育を実践した。中でも、グローバル教育と外国語教育の重要な接点として、情報を読み聴くだけでなく内容評価や異なる角度からの議論を通じて考えを深める力を指す「クリティカル思考力」の育成に焦点を絞り検証を行

っている。具体的には、グローバルな問題を盛り込んだ英語教材を使用しながら、半期に渡りクリティカル思考力育成のための指導（グローバル学習群）を展開し、指導効果の検証のため学期末に学生が執筆した「グローバル問題に関する英作文」を以下の6項目別に分析している。

- (1) 問題を認識している文
- (2) 問題の深刻さを表す文
- (3) 問題の原因分析を表す文
- (4) 時間的な変化・結果の予測の文
- (5) 具体的な対策・提案の文
- (6) 自分の意見・願望を表す文

グローバル学習群と非グローバル学習群（上記の指導を受けていないグループ）の英作文を比較した結果、「(6) 自分の意見・願望を表す文」の割合においてグループ間の差が大きくみられた（グローバル群 28%、非グローバル群 19.5%）。統計的な有意性についての言及はないが、クリティカル思考力育成のための明示的な指導を受けたグループの方が、グローバル問題に関する意見や考えをより多く提示できていたことが明らかとなった。一方で、その他の項目、特に項目(1)・(2)・(4)・(5)に当てはまる文の数の割合は低く、非グローバル学習群との間に顕著な差はみられなかったため、より長期間にわたる明示的な指導の必要性が示唆されている。佐藤¹⁰⁾も言及しているが、新たなメタ認知指導ストラテジーを用いながら従来の「知識伝達・吸収型」の授業形態に慣れている学生の思考形態を変えていく事は容易なタスクではなく、多くの時間を要すると考えられる。しかしながら、半期という限られたグローバル英語学習の中で学生の意見提示が促進されたことは、今後の実践につながる有意義な指導効果であるといえる。

西川他¹¹⁾は、専門教育と語学教育を融合させた理工系 ESP (English for Specific Purposes) 教材開発の事例報告を行っている。西川らは、グローバル人材養成を目的とし、(1) オンデマンド型で反復練習が可能、(2) 自動採点機能により予習や復習のための演習問題でフィードバックが得られる、(3) 場所や時間を選ばずアクセスができるなどの e-Learning の特色を生かした教材を開発した。同教材は「英会話」と「ベーシ

ック」の2つのコースに分かれており、前者は専門分野におけるプレゼンテーションやディスカッションなどオーラルコミュニケーションスキルに重点を置き、後者は専門分野における単語力や読解力など、語学基礎能力の向上を図る構成になっている。筆者らが同事例に注目した理由は、西川らが開発したカリキュラムは今日のグローバル社会のニーズを鮮明に反映する設計となっているためである。母語(本文脈では日本語)で専門分野の学習を進めている学生が多い中、就職活動においてTOEIC®高得点を応募要件とする企業や教育機関が増加傾向にあるため¹²⁾、英語の基礎能力習得は必須という現状がある。さらに、専門分野の知識を発信していくためには、TOEIC®で測定される語学基礎能力に加え、学会発表やワークショップなどで意見交換・解説・議論展開が行えるなど、実践的なコミュニケーションスキルも育成されなければならない。

2.3 現状の課題

先行文献の概観から、単位取得・検定試験対策を中心とする知識伝達・吸収型の学習形態では、「知の国際化」に積極的に貢献できるグローバル人材育成は達成し難いと考えられる。これは、単語力・読解力など英語基礎力アップのための学習が不必要と結論づけている訳ではない。TOEIC®やTOEFLなど英語力を総合的に測定する試験の対策をしっかり行い、英語基礎力を確実に向上していくことは重要な課題である。それと並行し、自らの意見を明瞭に述べることができる、建設的な意見のやり取りが行えるなど、発信力の向上が目指されなければならない。そのためには、佐藤¹⁰⁾の研究で示唆されているように、思考形態に働きかける明示的な指導が必要である。識字力や教養など思考に関係の深い能力(Cognitive Academic Language Proficiency)は、二言語共有仮説(interdependence hypothesis)によると、言語間でプロセスを共有するといわれている¹³⁾。したがって、英語での発信力を高めていくにあたり、日本語における思考形態にも働きかける指導が必要である。

3 方法

3.1 目的

上記の現状課題を念頭に、筆者らはグローバル人材に求められる内的・外的素質を育成することを目的と

した「短期集中グローバル英語学習プログラム」を実践した。本稿では、当プログラムの内容とそれが学生の意識や英語力に及ぼす影響について検証をおこなう。具体的な研究課題は以下のとおりである。

- A) グローバル英語学習プログラムを通し、学習者の英語力にどのような変化が観測されるか。また、その変化はグループ間で異なるか。
- B) プログラムを通じ、学習者の英語学習に対する考え方や意識にどのような変化がみられるか。

3.2 対象者

全学部（商・経済・スポーツ科学・法・人文・薬・医・理・工）2年次～4年次生を対象に、7週間のグローバル英語学習プログラムを実施した。計94名の学習者が参加し、A 海外研修+対面授業組、B 海外研修なしの対面授業組、C ネット学習組の3グループに分かれた。A グループは、本プログラム終了後、英語圏に2週間の語学研修参加が予定されていた（40名）。B グループは、今回の語学研修は希望しないが当プログラムの対面授業の部に参加するメンバーを指す（14名）。C グループは、7週間の対面授業には参加せず、課されたネット学習（e-Learning）にのみ取り組んだ（40名）。プログラム開始直後にAグループの2名がCグループへの移動を希望したため、各グループ38名（商5、経済4、スポーツ科学1、法5、人文11、薬3、理3、工6）、14名（商5、経済2、法2、人文2、薬1、理2）、42名（商11、経済6、法7、人文9、医3、理2、工4）の計94名でプログラムを進めた。

Bグループは対面授業受講を強く希望する参加者が集まったことから、A・Cグループに追加して形成されたグループである。Bグループの受講希望の主な理由は、①海外研修参加は希望しないが英語での発信力を鍛えたい、②去年海外実習に行ったので英語のブラッシュアップを行いたい、③次の長期休みに私費短期留学が決まっているので準備学習を行いたい、などが挙げられる。また、海外研修の事前学習として対面授業に取り組み、高い出席率（8割以上）を維持したAグループに比べ、海外研修なしのBグループでは7週間を通して1～2回しか出ていない学生もいれば、5割に留まった学生、さらに8割以上出席した学生もいるなど、プログラム参加形態にばらつきが生じた。こ

のように、Bグループではグループ間の人数差に限らず、プログラム参加目的・形態（出席率）においてグループ内でのばらつきも顕著にみられたため、1グループにまとめA・Cグループと直接比較をおこなうことは適切ではないと判断した。したがって、本稿では、目的や学習内容がグループとしてほぼ同一と認められるA・Cグループ間の比較に焦点を当てる。

3.3 プログラム概要

当プログラムでは、約2ヶ月間、月曜日から金曜日の5時限目と6時限目の時間を用いて、e-Learning（自習）と対面授業を実施した。そのほか、2.1で述べたグローバル人材育成に向け、週末講座やワークショップなど多様な課題を取り入れた。各学習プログラムの概略は以下の①～⑥にまとめる。

① 5時限目 e-Learning

毎週月～金曜日の5限目の時間に、CALL教室にてe-Learningの時間を設けた。学生はTOEIC®対策のNEWTON e-Learning教材と、動画を用いたスピーキング対策教材 *EnglishCentral*（以下 *EC*）の2種類のe-Learning教材の学習に取り組んだ。インターネットの環境さえあれば場所を選ばずに学習できることがe-Learningのメリットの1つであることから、教室学習の義務化は行わなかった。学生を約8～9人から成るグループに分け、各グループにStudent Assistant（以下SA）をリーダーとして配置した。SAは、TOEIC®800点以上を有する福岡大学の学部生から成り、CALL教室における対面サポート空間と電子媒体（Email）を活用し、学習進捗率のモニタリングや学習方法アドバイスの提供、激励などの役割を担った。

② 6時限目対面授業：TOEIC講座

週2回、6時限目にTOEIC講座を実施した。対面授業である同講座では、TOEIC®の形式説明、テクニック指導、パート別問題演習を中心に展開した。最初の1ヶ月間は全体授業を展開し、プログラム後半では学生を2グループに分けレベル別（中級・上級）の授業を実践した。

③ 6時限目対面授業：Interactive English

週2回、6時限目の授業に学習者主体のインタラク

ションを重視した発信型授業 (Interactive English) を実施した。授業内の主要言語は英語とし、6名の Teaching Assistant (以下 TA)と共に授業を展開した。TA は、イギリス、フィンランド、ネパール、ベルギー、韓国出身の留学生であり、多国籍性を活かしたグローバル言語としての英語運用を重視した。授業では、5 時限目の自習学習でも使用した EC を主要教材として用い、発展学習として、音読、ペアワーク、グループディスカッション、口頭プレゼンテーションを実施した。EC を用いた実践内容の詳細については本巻収録の林¹⁴⁾をご参照いただきたい。

④ 異文化対応能力育成研修

本研修は、日本国内に在住する留学生を中心とした国際人材との協働学習を通じてグローバル人材に求められる内的要素を育てるユニークな日本国内研修である。本研修は3回の講義形式のセミナーと1回の1日研修から構成されている。セミナーでは、グローバル社会の特徴・性質、グローバル社会で求められる能力や素質、英語の位置づけ等のトピックに基づいたタスク活動やプレゼンテーションを展開した。1日研修では、英語を共通語とし、留学生と共に幅広い視点から物事を考えるパネルトーク、プロジェクト活動など、さまざまな問題解決活動に従事し新たな知識やスキルの習得を目指す協働学習を進めた。

⑤ コミュニケーション能力育成講座

役者養成のノウハウを通じ¹⁵⁾、大学生のコミュニケーション能力の改善を目的としたワークショップを実施した。東京と福岡で実際に舞台に立っている役者を招き、1日約3時間×2日間(日本語)と90分×2回(英語)のスケジュールにて、ストレッチ、呼吸法・発声・滑舌、イメージトレーニング、ボディートレーニング(喜怒哀楽を身体で表現)、感性トレーニング(即興劇・漫才・パワートーク・ゲーム)などを組み合わせた学習内容を実践した。本稿が想定する大学生に有用なコミュニケーション能力は、以下の4つの資質に主眼を置くものとする¹⁶⁾。

- a. 発信力: 自分の考えや疑問を素直に臆せず表現できる
- b. 受信力: 他者の意見や考えを素直に理解できる

- c. 対人関係調整力: 他者と協同作業する関係を維持できる
- d. 学習積極性: 主体的に問いかけを行い、他者との協同作業を通して答えを求めることができる

⑥ 日本語力、社会的知識、国際感覚の涵養

先述したが、英語を流暢に話せるだけがグローバル人材ではない。英語・日本語というように表記の仕方が異なる言語であっても、読む・書く・考えるなど、思考と関係が深い部分はプロセスを共有すると言われている¹³⁾。つまり、日本語(国語)力・基礎学力が重要な能力として英語力を支えていると考えられる。これらの能力を育成するため、学生1人1人に新聞を配布し、学生が新聞を毎日読む習慣を身に着けるよう促した。実際に読んだ記事の内容は、5 時限目の e-Learning の際に、ペア乃至小グループで議論を行う時間(約10・15分)を設けた。さらに、時事問題に関する知識の定着を図り、一人ひとりにニュース検定公式問題集¹⁷⁾を自習用教材として配布した。このような試みにより、英語力向上のほか身の回りの環境や出来事への興味・関心を一層喚起することで、社会的知識の増長、さらに教養や国際感覚の涵養を目指した。

3.4 手づき

プログラム開始前の3日間に渡り、プレテストとして TOEIC® に特化した WEB 模試を実施した。本テストを選定した理由に、① TOEIC® 公開・IP テストスコアや他の英語習熟度テスト(英検)との相関が高いテストである点^{18), 19)}と、② 所要時間が60分と実際の TOEIC® の半分であるため授業時間内で実施できる点が挙げられる。また、学習者の日本語能力を把握するため、標準化された日本語能力テスト(語彙・漢字)²⁰⁾を実施した。コミュニケーション能力育成講座では、コミュニケーション能力測定テスト¹⁶⁾を実施し、講座前後における発信力・受信力・対人関係調整力・学習積極性などの資質の変化を検証した。プレテスト実施後に上記の学習プログラムを開始した。プログラムは約7週間に渡り進められ、毎週月～金曜日の5・6 時限目の時間に実施した。5 時限目は e-Learning の時間とし、6 時限目は教師による対面授業の時間とした。プログラム最終日に、ポストテスト(プレテストとは異なる WEB 模試)と学生アンケートを実施した。

表1 各テスト・学習進捗率の平均と標準偏差

	海外研修+対面授業 (A) n = 38	海外研修なしの対面授業 (B) n = 14	ネット学習 (C) n = 42	t 検定 (A - C)
プレテスト	448	479	486	1.92
(max. 990)	(48.89)	(51.33)	(116.2)	
ポストテスト	556	529	501	1.43†
(max. 990)	(104.69)	(108.2)	(96.44)	
NEWTON 学習率	60.35	49.06	21.27	12.58***
(%)	(15.57)	(18.21)	(16.03)	
EnglishCentral	45.6	39.22	3.55	8.0***
(%)	(20.57)	(19.25)	(6.55)	
日本語 (max. 120)	98.56	99	NA	NA
	(8.53)	(4.9)		

*** $p < 0.001$, † $0.05 \leq p \leq 0.07$

4 結果と考察

4.1 英語力テスト

実施したテスト（プレテスト、ポストテスト、日本語能力テスト）と各 e-Learning 教材の学習進捗率の平均を表1に示す。海外研修なしの対面授業組(B)については、他の2グループに比べ人数が少なく、プログラム参加目的・形態の多様性が高いため、計量的分析を用いた直接比較は行わないものとする(3.2項参照)。

Shapiro-Wilk 検定を用いて標本分布の性質を調べた結果、表1全項目において正規分布から逸脱しない分布が観測されたため($p > 0.05$)、パラメトリック検定を用いて解析を行った。海外研修+対面授業組(A)とネット学習組(C)を比較したところ、NEWTON 教材進捗率、EC 教材進捗率において有意水準に達する違いがみられ、全項目においてAグループの進捗率が高いことが示された。ポストテストスコアについては、統計的有意性に近づく水準(0.06)でAグループのスコアがCグループのスコアより高いことがわかった。プレテストスコアのグループ比較を行ったところ、統計的に有意な差は見られなかった。グループ内の比較分析の結果、Cグループではプレテストとポストテストのスコアに有意な差は示されなかったが($p > 0.05$)、Aグループのポストテストスコアはプレテストスコアより高く、その差には統計的有意性が観測された($t(37) = 7.5$, $p < 0.001$, $d = 1.21$)。

次に、各テストのスコアと教材の学習進捗率の相関

を検証した。結果を表2に示す。日本語能力テストはスケジュールの都合上、A・Bグループにのみ実施したため、Cグループには該当しない。Aグループでは、日本語力が高い学生ほどポストテストのスコアが高いという正の相関が観測された。一方、Cグループにおいては、ポストテストの高低は、プレテストスコアとECの進捗率との間において有意な正の相関関係が認められた。すなわち、プレテストの時点で高得点だった学生、または、EC教材を進めた学生はポストテストで高得点を収める傾向にあることがわかった。

表2の結果を基に、ステップワイズ法による重回帰分析を行い、各要因（プレテストスコア、日本語能力など）がポストテストの結果に与える影響について検証した。表3に表すモデルはポストテストスコアを結果因子とし、第一ステップにプレテストスコア、第二ステップにe-Learning教材(Newton教材、EC教材)、

表2 各変数間の相関

	ポストテスト	
	海外研修+対面授業組 (A) (n = 38)	ネット学習 (C) (n = 42)
プレテスト	0.22	0.70**
Newton	0.26	0.28
EC	0.13	0.54*
日本語	0.62***	NA

Note. EC = EnglishCentral, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

表3 ステップワイズ法による重回帰分析の結果

	海外研修+対面授業組 (A)				ネット学習 (C)			
	n = 38				n = 42			
	B	SE B	β	t	B	SE B	β	t
1. プレテスト	0.70	0.29	0.35	2.39*	0.69	0.19	0.83	3.66**
2. e-Learning								
NEWTON 教材	1.86	0.89	0.29	2.10*	1.34	1.01	0.22	1.32
EC 教材	0.51	0.91	0.08	0.56	3.59	3.34	0.24	1.07
3. 日本語	6.71	1.86	0.55	3.60***	NA	NA	NA	NA

Note. (A) $R^2 = 0.52$, $\Delta R^2 = 0.23$, $F(1, 22) = 12.96^{**}$, (C) $R^2 = 0.47$, $\Delta R^2 = 0.08$, $F(2, 16) = 1.41$,

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

最後に表2で相関が最も高かった日本語能力テストを入力した。このような手法により、プレテストやe-Learning 教材進捗率の影響を取り除いた上で日本語能力スコア独自の説明量(unique variance)を検証することができる。A グループのモデルでは、これら3つの予測因子は全体でポストテストスコアの分散の52%を説明し、そのうち日本語能力が独自で23%寄与していることがわかる。また、プレテストスコアとNEWTON 教材の学習進捗率も有意因子であることがわかった。したがって、ポストテストスコアの高低は、プレテストスコア、NEWTON 教材の学習進捗率、さらに、日本語能力によって予測ができるということが示された。その一方、C グループモデルについては、プレテストスコアのみが有意な予測因子であることがわかった。つまり、プレテストスコアが高かった学生はポストテストにおいても高得点を収める傾向にあり、その過程で行った e-Learning 学習率によっては有意に予測されなかった。

上記の結果から、A グループは大幅にスコアを伸ばしたのに対し、C グループのスコアはプレ・ポスト時で有意な差がないことが示された。本稿ではB グループ(海外研修なしの対面授業組)は統計的解析から除外されているが、統計的に見てC グループよりスコアの伸びが大きいことがわかった。したがって、学生のe-Learning と対面授業による学習が相互補完的に融合するような学習環境の整備・提供が、学習の進捗を促しスコア伸長にも反映されたものと考えている。ここで留意すべき点は、C グループの日本語能力のデータが欠如している点である。したがって、C グループにおける英語力と日本語力の関係は言及できないため、上記の結果は本研究標本データ全体に適用されるもの

ではなく、A グループに限定した結果として解釈されなければならない。

4.2 英語学習に対する考え方

4.2.1 学生アンケートの結果

次に、7週間のプログラムを通じて学生の英語学習に対する考え方がどのように変化したかについて記述的分析を行った。スケジュールの都合上、A グループ34名にのみ、無記名による事後アンケートを実施した。当アンケートは、①「グローバル英語学習に参加した動機について」②「英語学習に対する考え方は変わったか。変わった場合、どう変わったか」の2つの項目から構成されている。回答形式は、選択式もしくは選択+自由記述式になっている。項目②については、約9割の学生が「変わった」と回答し(変わっていない=3名、わからない=2名)、それに続く自由記述の欄には以下のような回答がみられた。

- 以前は入試合格のための勉強しかしてこなくて英語を話す必要性はないと感じていたが、実際今回のプログラムを始めて、外国人と触れ合う機会を通して英語が話せるようになれば自分の世界が広がると実感した。
- 英語学習が好きになった。語学学習=試験のための勉強というイメージを払拭できた。
- 「英語が苦手勉強したくない」から「英語が苦手だけど勉強して克服したい(勉強したい)」に変わった。
- 何事にも意欲的に真剣に取り組むという姿勢が身に付き、英語の学習にもそれが活かされた。
- 今までは単語や文法を「覚える」しかしていなか

ったが、英語は言語なので、話してコミュニケーションをとることで英語力は身に付いていくのだと実感した。

- 今までは完ぺきな英語でないといけないと思っていたが、コミュニケーションをとる上では難しい英語よりも簡単でわかりやすい英語が重要であるとわかり、英語学習への抵抗感がなくなった。

上記の回答内容には、学生の英語学習に対する姿勢や意識的な変化が示されている。プログラム当初、英語学習は多くの学生にとって「試験対策や単位取得のための学習」として位置付けられていたが、今回のプログラム参加を通じて、「国際人材とのコミュニケーションを図るための学習」や「意欲的に使う機会を増やす学習」へと変化を遂げている。また、留学生がTAとして授業に参加したことで、留学生－学生・教師－留学生のインタラクションが加わり、チャットにはじまり、ディスカッション（トピック：「留学生が日本で体験したカルチャーショック」、「グローバル社会の定義」）、プレゼンテーション（テーマ：「グローバル社会に果敢に挑戦するためのアクションプラン」）等、英語アウトプットの形態に幅を持たせることができた。このような発信力育成を促す足場掛けを頻繁に提供したことにより、英語を話すことへの自信の無さや抵抗感が着実に軽減され、ステップアップを目指す姿勢へとつながったと考えられる。

4.2.2 コミュニケーション能力

前項のアンケート調査では、自身のコミュニケーション能力の高まりやその重要性を認識する回答がみられた。具体的にどのような資質が向上しているかを検証するため、コミュニケーション能力育成講座直前・直後に実施した質問紙¹⁰⁾の結果を分析した。講座全日程に参加した31名の学生のデータを対象とした。最尤法、プロマックス回転法で因子分析を行った結果、以下の4つの因子が得られた。各因子に最大負荷をもつ質問項目内容については付録をご参照いただきたい。

- (1) 発信力（例：自分の主張を理由を示して説明できる、自分の考えをしぐさや表情でうまく表現できる）
- (2) 受信力（例：話を聞くときは相手の立場に立つ努力をする、相槌を打って話を聞く）

表4 コミュニケーション能力因子得点比較

	海外研修+対面授業組 (n = 31)			
	初対面積極性	発信	受信	学習積極性
事前	0.24	0.08	0.25	0.51
事後	0.66**	0.65***	0.39	1.31***

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

- (3) 初対面積極性（例：初対面の人に自己紹介ができる、初対面の同級生と会話を始めることができる）
- (4) 学習積極性（例：授業の予習・復習をおこなう、教員に質問をする）

これら4つの因子得点でt検定を行い、事前と事後での変化を検証したところ、発信・初対面積極性・学習積極性が講座を通じて高くなっていることが示された（表4参照）。受信力については、講座前後で有意な変化は観測されなかった。

5 考察

知の国際化が進むグローバル社会において、語学力に併せさまざまな能力やスキルを兼ね備えた人材育成が急務である。筆者らが実践したグローバル英語学習プログラムでは主に、英語基礎能力、英語・日本語でのコミュニケーション能力（受信・発信・対人関係調整力・学習積極性）、社会的知識・国際教養の涵養に主眼を置き、学生の英語力や英語学習に対する考え方の変化を検証した。

e-Learningのみを進めたグループに比べ、グローバル英語学習プログラムすべての内容を消化したグループの学生の英語力の伸びは大きく、特に海外研修+対面授業組では著しい伸びが観測された。このようなグループ間の差が観測された要因の1つとして、海外研修参加の有無によるモチベーションの差が考えられる。前項のアンケート結果に示されているように、海外研修組の英語に対する考え方は、スコアアップや単語・文法力アップのための語学学習から、グローバルな環境での英語を用いたコミュニケーションやアカデミックな場での英語運用の必要性を十分に意識した学習へ発展している。実際に、コミュニケーション能力テストにおいても、発信力や対人関係・学習面における積極性の伸びが観測されている。これは、従来の受動的

学習からより自律的な発信型の学習へと発展傾向にあると捉えることができ、ローカル且つ国際的な知の発信が求められる今日の社会において、明るい展望が持てる結果だといえる。

海外研修なしの対面授業組とネット学習組については、海外研修不参加という点では共通しているが、前者の方が教材の学習率やポストテストにおいてより高い数値が観測されている。海外研修なしの対面授業組については、海外研修組と同様、学習時間（平日毎日3時間）と指導体制（教師とTA）が確保された環境の中で学習を進めたため、英語学習の習慣形成が実現できたといえる。その一方、ネット学習組は教室学習や授業参加の義務が一切無い自由形式で学習を進めた。教師やSAが週1で対面や電子媒体(E-mail)によるメンタリング（学習状況の確認・フィードバック・目標設定など）を一貫して行ったが、学生からの反応は若干名を除いては全く得られず、自主的・自発的学習につながるサポートシステムへと発展しなかった。4.1で行った重回帰分析でも対照的な結果が得られた。全グループ e-Learning 教材学習に取り組んだが、学習量がポストテストスコアに貢献したのは約60%の学習率を達成した海外研修+対面授業組のみであった。約20%と学習進捗率が低迷したネット学習組では有意な相関は認められなかったことから、学習量が十分に確保されていなかったと考えられる。つまり、教師の熱心さやサポートシステムの充実さは学習に重要な役割を果たすが、実際に学習に取り組む学生自身の学習動機が弱ければ十分な効果は望めないことが明らかとなった。これは、第二筆者の過去の研究を裏付ける結果となった。小野・酒井²⁰が3大学を対象に実施した、e-Learning 教材を用いた英語リメディアル学習の実証研究においても、学習時間（週3回強制+自主学習）・環境（教室の確保・教師の熱心なサポート）ともに充実させた大学において最も顕著な英語力の伸びが見られた。学生の自主学習に任せた他の2大学では十分な学習率や学習時間が達成されず、英語力が全体的に伸び悩む傾向が示された。

正規授業外の時間で学習者の自主的学習を促すためには、電子媒体によるコミュニケーションのみではなく、対面でのサポート体制・学習時間の確保・コミュニティ形成（学習仲間）などの効果的な動機付けが必要であるといえる。海外研修+対面授業組と海外研修

なしの対面授業組の自律的学習が促進できた背景に、同じ境遇で学習を進める仲間や毎日顔を合わせるTAや教師の存在が大きかったのではないだろうか。正課外で、週5日、毎日3時間 e-Learning と対面授業をこなすという過密スケジュールを継続していくことは決して容易なことではないが、それでも出席率が終始下がらなかったのには、激励し合える仲間との交流が果たす役割が大きかったからだと考える。

6 リメディアル教育の観点からみた教育的示唆

本研究で実施したプレテスト・ポストテストの結果からグループ間の特徴や傾向は見えても、個人差は明らかにならない。海外研修+対面授業組では約110点のスコアの伸びが観測されたが、学生全員にプラスの伸びが観測されたわけではない。標準偏差にも表れているが、ポストスコアの範囲330~770と極めて広く、ポストテストで+20~30点と伸び悩んだ学生や、スコアがマイナスになった学生も数名いる。そのような学生に対し、リメディアル教育の一環として、中学校・高校英語を中心に扱う基礎学習を実施した。本稿では英語によるグループワークを中心とした発信力育成に特化した授業を展開したが、基礎が確立していない段階では新たな知識やスキルの習得が難しかったのではないかと考えたためである。リメディアル学習の結果は別稿で詳しく報告した²²。

次に重要な課題は日本語力向上である。先に、海外研修+対面授業組に実施した日本語能力テストと英語力テストのスコアは正の相関関係にあることが示された。つまり、日本語力が高い学生は、英語力の伸びも大きい傾向が示されたのである。Cummins¹³の二言語共有説に提唱されているように、思考や読解など高次の認知プロセスは言語をまたがり共有される。したがって、グローバルな環境で意見を述べる、複眼的に物事を見る、建設的な議論をおこなうなどの発信力は、思考言語である日本語においても涵養していく必要がある。佐藤¹⁰の報告でも強調されているが、これらのスキルは「クリティカル思考力」育成には不可欠であり、長期に渡る明示的指導を要する領域である。本稿では、クリティカル思考力を測定するテストは使用しなかったため、筆者らのグローバル英語学習のクリティカル思考力育成における役割について今後の検証で明らかにしていきたいと考える。

7 おわりに

本稿ではグローバル対応能力育成のための学習プログラムを実践し、英語力のみに限定せず、日本語能力、教養、コミュニケーション能力育成にも働きかける統合的アプローチを用いた。正課外の時間で実施した2ヵ月間という短期間のプログラムではあるが、学習者の英語基礎力アップに加え、発信力や学生の英語学習に対する意識向上も確認できたことは大変有意義な結果であるといえる。

付録 コミュニケーション能力4因子別質問項目【初対面】

- 新しい友達をつくるのは苦手である。
- 初対面の同級生とでもすぐに会話を始めることができる。
- 見知らぬ人たちの会話のなかに気楽に入っていくのは苦手だ。
- パーティでよく知らない人にでも話しかけることができる。
- 初対面の人が多い会合は居心地が悪い。
- よく知らない人の前では、ありのままの自分をうまく出せない。
- 初対面の人に自己紹介をうまくできる。

【発信】

- 自分の気持ちを、言葉で素直に表現できる。
- 自分の気持ちを、しぐさや表情でうまく表現できる。
- 友人に自分の考えをうまく伝えることができる。
- 自分の主張を理由を示して説明できる。
- 伝えたい話の内容を友人になかなか伝えることができない。
- 人と異なった意見や感じを持っているとき、それを表現できる。
- よく知らない人の前でも自由に感じたままを言うことができる。
- (出席者が20名くらいのクラスで) 緊張せずに話すことができる。
- 気まずいことがあった友人とうまく仲直りできる。

【受信】

- うなずきながら友人の話を聞くことができる。
- あいづちをうって友人の話を聞くことができる。

- 授業内容が分からない友達が質問にきたら、分かることは教えてあげる。
- 人の話を聞くときには相手の立場に立つ努力をする。
- 友人が考えているときには、相手の発言を待つことができる。
- 授業で聞き取れなかったことがあれば、友達に確認する。
- 人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考える。
- 分からないことがあれば、相手に説明を求める。

【学習積極性】

- 興味をもった授業では関係する本を教員にたずねて読む。
- (授業を欠席した場合) 教員等に相談する。
- (写真・大人数教室で) 質問する。
- (授業を欠席した場合、友人にノートを借りて写し) さらに関連のありそうな資料も読んで補う。
- 授業では予習・復習をする。
- (試験出題予想箇所がわからない場合) 担当教員に直接たずねる。
- (写真・小人数教室で) 質問する。

謝辞

この度、株式会社ニュートン今井義人氏、長柄智之氏 EnglishCentral 松村弘典氏・山元龍氏には教材運用に関する指導・サポートを多岐に渡りいただきました。LbE-Japan 北浩一郎氏、古賀健一郎氏には、グローバル人材対応能力育成のための指導にご協力いただきました。大阪体育大学教授工藤俊郎氏からは、コミュニケーション能力育成・測定について協力・助言をいただきました。そして、福岡大学の多くの教職員の方々のご協力とご指導により本稿で報告したプログラムを円滑に進めることができ、改めまして皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省大臣官房国際課. (2012). グローバル人材育成への取り組み. 英語教育, 61(9), 10-13.
- 2) 文部科学省. (2013). 日本人の海外留学状況: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/01/_ics_files/afeldfile/2012/02/02/1315686_01.pdf (2013年4月1日参照)
- 3) Hamada, Y. (2011). What Demotivates and What Prevents Demotivation? *Annual Research Report on General Education*, 13(59), 59-67.

- 4) Miura, T. (2010). A Retrospective Survey of L2 Learning Motivational Changes. *JALT Journal*, 32(1), 29-53.
- 5) Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009). Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study, *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- 6) Falout, J. & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-10.
- 7) 日本経済団体連合会. (2011). 産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果: <https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/05/honbun.pdf> (2013年4月1日参照)
- 8) 福岡大学大学協議会. (2012). 福岡大学グローバル人材育成推進事業について. 未発表資料.
- 9) 河合江理子. (2012). 非英語圏のグローバル組織に学ぶ英語公用語時代の多文化コミュニケーション (Feature articles Global Leaders). *Harvard Business Review*, 37(10), 78-85.
- 10) 佐藤涼子. (2001). クリティカル思考によるグローバル問題英語学習. *自然人間社会*, 7(31), 205-227.
- 11) 西川美香子, 中嶋幹男, 岩井千春, 小笠原史恵, 岸野文朗, 福井希一. (2006). グローバルコンピテンシーの修得を目的とした e-learning による専門英語教育コースの創設. *工学教育*, 54(3), 117-122.
- 12) 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会. (2011). 「TOEIC®大学就職課調査」「上場企業における英語活用実態調査」調査報告書ー高まるグローバル人材・英語コミュニケーション能力へのニーズ. http://prw.kyodonews.jp/prwfile/release/M100404/201106157290/_prw_fl6_WIz154Hq.pdf (2013年4月1日参照)
- 13) Cummins, J. (1984). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students. In C. Rivera (Ed.). *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 2-19), Clevedon: Multilingual Matters.
- 14) 林裕子. (2014). CALL 教材と協働学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践. *グローバル人材育成教育研究*, 1(1), 42-49.
- 15) 小野博, 工藤俊郎, 穂屋下茂, 田中周一, 加藤良徳, 長尾佳代子. (2012). 学習型コミュニケーション能力の測定と育成方策 (学習型コミュニケーション能力を高める授業の導入を目指して). *リメディアル教育研究*, 7(5), 98-103.
- 16) 工藤俊郎. (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究 (質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討). *リメディアル教育研究*, 8(1), 147-161.
- 17) 日本ニュース時事能力検定協会. (2012). 2012年度版ニュース検定公式問題集 1・2・準2級. 毎日新聞社.
- 18) 石川有香. (2011). Newton・グローバルフォート・石川有香研究室共同研究 2010年度実施報告. 未発表資料.
- 19) 株式会社ニュートン(NEWTON). (2012). TOEIC®公開テストとWEB模試関連データ事例報告書集. 未発表資料.
- 20) 小野博. (2005). 日本語プレースメントテストの開発について. *NIME 研究報告「日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育」* (6), 31-42.
- 21) 小野博, 酒井志延. (2005). e-learning による英語リメディアル教材の検証実験. *NIME 研究報告「日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育」* (6), 111-116.
- 22) 林裕子, 小野博. (2013). リメディアル英語教育からグローバル対応英語能力の育成へ. *リメディアル教育研究*, 8(2), 63-73.

受付日 2013 年 11 月 27 日、受理日 2014 年 1 月 28 日

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（または登録情報の変更）は下記の URL からお願いします。

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

合わせて、上記の年会費を以下のいずれか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

福岡銀行六本松支店

普通預金 口座番号 2261743

口座名義 グローバル人材育成教育学会 代表 小野 博

2. 第2回全国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2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いたします。

開催日程 2014年11月15日(土)～11月16日(日)

開催場所 国際教養大学（秋田市雄和椿川字奥椿岱193-2）

3. 会誌第2号新規投稿募集について

本学会誌第1巻第2号（本年8月末刊行予定）の投稿論文を募集いたします。今回の特集として、「グローバル人材の育成とインターンシップ」に関する論文を掲載予定です。なお、今号以降、投稿論文の募集期間は特に定めず、随時受け付けることといたしますので、どうぞ奮ってご投稿ください。投稿の手続き詳細につきましては、本学会誌末尾に掲載の『グローバル人材育成教育研究』投稿規程をご参照ください。

4. 関東支部の発足と第1回支部大会実施報告

昨年12月21日（土）本学会関東支部会の設立総会を兼ねて、東京海洋大学品川キャンパスを会場に第1回関東支部大会が開催されました。支部総会では、同大学の小松俊明氏が関東支部長に選出されました。また、支部大会にはグローバル人材育成教育や語学教育に取り組む中等・高等教育機関の教職員、企業内で社員の人材育成やグローバルスキルの開発を実践されている方々、グローバル人材を目指す学生や社会人の方々など、約60名が参加しました。本学会小野会長の「新学会がめざすもの」と題する講演に続いて、「グローバル人材育成教育の最前線」をテーマとするシンポジウムが行われました。前半は、企業経営者、小野会長と小松支部長3名のシンポジストで、企業、大学、そして産学連携の立場から、グローバル人材育成の課題に関する討論が行われ、後半は「グローバル教育実践の現状と方法」と題して、異なる三つの教育機関から具体的な教育実践の報告が行われました。

『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し、冊子の形式による出版は行わない。
- 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学会役員一覧

地 域	氏 名	所属・職名	役 職
北海道	竹内 典彦	北海道情報大学 教授	理事
東北	勝又美智雄	国際教養大学 教授	理事・副会長
関東	片桐 康夫	群馬県立女子大学 教授	理事
関東	内田 富男	明星大学 准教授	理事
関東	宮内ミナミ	産業能率大学 副学長	理事
中部	糸井 重夫	松本大学松商短期大学部 教授	理事
中部	栗原 裕	愛知大学 教授	理事
中部	鈴木 繁夫	名古屋大学 教授	理事
関西	杉森 直樹	立命館大学 教授	理事
関西	近藤佐知彦	大阪大学 教授	理事・副会長
関西	小畑 力人	追手門学院大学 教授	理事
中国・四国	安野 早己	山口県立大学 教授	理事
九州	伊藤 健一	北九州市立大学 教授	理事・副会長
九州	小野 博	福岡大学 客員教授	理事・会長
九州	田口 純	筑紫女学園大学 教授	理事・事務局長
九州	松崎 徹	筑紫女学園大学 准教授	理事・編集委員長
九州	鈴木 照夫	日本文理大学 准教授	理事
	宮原 哲	西南学院大学 教授	監事
	大津 敦史	福岡大学 教授	監事

編集後記

2013年9月5日に本学会が正式に発足して以来、同年10月26日の第一回全国大会開催（於福岡大学）を経まして、本学会誌『グローバル人材育成教育研究』第1巻第1号（創刊号）の発行によりやがてこぎつけることができた今、気がつけばはや5ヶ月近くの月日が経過していました。投稿規程を定める際に電子版での発行にこだわったその主な理由のひとつが「より迅速な発行を目指す」ことであつたわけですので、発行までに要した時間を省みますと当初の目標を十分達成できたとは胸を張って言えず、むしろ自責の念を禁じえません。しかしながら、そのような中でも、秀逸な研究論文1篇を投稿いただいたことに加えまして、全国大会にて招待講演を賜りました諸先生方にも、講演の内容をさらに深化なされた論文をそれぞれご寄稿いただき、記念すべき創刊号にふさわしい大変充実した内容の出来栄になったことは大いなる救いでした。これもひとえに役員の先生方をはじめ、関係の皆様のご協力の賜物であると、この場を借りて御礼申し上げる次第です。最後に、グローバル人材育成の必要性がさらに高まっていくことが予想されるなか、今後も本学会誌が発行を重ね、その存在が時代を先導する灯りとなっていくことを祈念いたしまして編集後記の結びといたします。

会誌編集委員長 松崎 徹

グローバル人材育成教育研究 第1巻第1号（創刊号） (2014)

編集委員会（委員長）松崎 徹 e-mail: editor-in-chief@j-agce.org
（委員・順不同）田口純、古村由美子、栗原裕、村上裕美
発行者 グローバル人材育成教育学会
事務局 〒818-0192 福岡県太宰府市石坂2丁目12-1
筑紫女学園大学文学部英語メディア学科田口研究室内
e-mail: office@j-agce.org
発行日 2014年1月31日