

# グローバル人材育成教育研究

第4巻 第1号・第2号

2017

|                                            |       |                       |    |
|--------------------------------------------|-------|-----------------------|----|
| ■ 巻頭言                                      | ..... | 竹内 典彦                 | i  |
| <hr/>                                      |       |                       |    |
| ■ 研究論文                                     |       |                       |    |
| 国際バカロレアの外国語科目の教育手法とその効果：                   |       |                       |    |
| 英語運用能力の向上と内発的動機づけに焦点をあてて                   | ..... | 赤塚 祐哉                 | 1  |
| 「21世紀型市民」の育成に向けた学術科目連動型サービス・ラーニング：         |       |                       |    |
| Introduction to Multicultural Studies を事例に | ..... | 田邊 信                  | 11 |
| <hr/>                                      |       |                       |    |
| ■ 実践報告                                     |       |                       |    |
| スポーツを通じたグローバル人材の育成：                        |       |                       |    |
| 青年海外協力隊スポーツ隊員に対する期待（3）青年海外協力隊スポーツ隊員の展望     | ..... | 黒田 次郎                 | 23 |
| 外国人留学生のインターンシップ参加を通じたキャリア探索                | ..... | 横須賀柳子                 | 31 |
| 語学 TA 派遣型への海外研修プログラム再構築：                   |       |                       |    |
| 理系学生によるアクティブな英語運用と日本語指導による異文化交流            | ..... | 小野 真嗣                 | 43 |
| 現職の学校教員はグローバル人材を育成するために                    |       |                       |    |
| どのような教育内容や技能が必要と考えているか                     | ..... | 川崎 由花・澤山 郁夫・クレア グレイディ | 53 |
| <hr/>                                      |       |                       |    |
| ■ 論壇                                       |       |                       |    |
| グローバル人材育成のパイオニアとして：国際教養大学の成功の秘密と教訓（その2）    | ..... | 勝又美智雄                 | 59 |
| <hr/>                                      |       |                       |    |
| ■ 特別寄稿                                     |       |                       |    |
| ボストン訪問報告                                   | ..... | 穴田 有一                 | 67 |
| <hr/>                                      |       |                       |    |
| ■ 会告                                       |       |                       |    |
| 会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規程                      | ..... |                       | 72 |
| グローバル人材育成教育学会会則                            | ..... |                       | 74 |



## 巻頭言

グローバル人材育成教育学会 副会長 竹内 典彦

本学会は順調に会員数を増やし、全国大会も2017年9月に、小生の勤務する北海道情報大学で開催される。ぜひ多くの会員の皆様にご参加いただき、盛り上げていただきたいものである。

さて本題であるが、このたびの紀要発刊をお祝いし、英語教師として思うところを記したい。

日本のグローバル化が進んでいる。ソフトバンクの人型ロボット「ペッパー」の開発チームは、ソフトバンクグループのアルデバランロボティクス社（拠点フランス）である。社内公用語を英語にした楽天、ユニクロは多数の外国人を採用している。「ユニクロ」を展開するファーストリテイリングでは、2010年の国内新卒採用者約200人のうち、外国人が約100人だった。楽天は10年度の国内新卒採用者約400人中、外国人が17人で、現地採用では中国で15人、インドで21人を採った。楽天は2015年4月現在の従業員の TOEIC 平均スコアが990点満点中802.6点となり、2010年の平均点（526.2点）から大きく上昇した。日本人社員の英語力が向上したことも事実だが、外国人採用が平均点を押し上げた。

世界がグローバル化し、日本もまたグローバル化が進む中、世界的に見ても日本人の英語力は下位に低迷している。経済産業省によると、2010年の TOEFL iBT（120点満点）スコアの国別ランキングでは、日本は163か国中135位、アジアの中では30か国中27位と下位に低迷している。

このように成功しているとは言えない日本の英語教育を改善する方策として、「教え方」だけでなく、「学習時間」に注目してみたい。よく「大学まで英語を勉強してもものにならない」と言われるが、そもそも中学・高校の授業時間数は800時間程度である。English Tutors Network の調べでは、TOEIC で900点以上の英語指導者は4000～5000時間の学習時間と申告したという。圧倒的に学習時間が足りないのである。

学習指導要領の改定で、小学校3年から週1時間の外国語活動が始まり、5年から教科としての英語学習が始まろうとしているが、世界には、オランダなど、小学校1年から英語学習が始まり、週に数時間の授業がある国がすでに存在する。オランダの英語教育を見てみると、脳細胞の多い5歳（小学校）から英語教育を始め、7歳までは「大声音読」

を重点的に、8歳以上になると「速音読」に取り組む。速音読→シャドーイング（1セット5分を3セットまで）に移り、その他にアメリカのテレビ番組である「スポンジボブ」などのアニメやドラマを観るという。高学年になると英語とオランダ語で逐語訳訓練をして、文法はハイスクール（12歳から6年間）から取り組む。つまり小学校でスピーキングやリスニングができる（スピーチバイリンガル）ようになり、中学校以上で文法を学び、リーディングやライティングを習得する（テキストバイリンガル）というわけで、実に合理的である。

オランダは前述の経済産業省調べの2010年の TOEFL iBT で、世界163か国中、第一位の平均スコアで100点であり、日本は70点であった。オランダ語と日本語は、英語との言語的距離が違うので一概に比較できないが、オランダ式英語教育法に学ぶ点は多いと考える。オランダでは大学卒業後、英語圏で半年生活して、自分の英語学習の総仕上げをするという。ロイヤル・ダッチ・シェル、ユニリーバ、イケアはオランダに本社があるが、それは英語ができる人材が得られるためであり、オランダ生まれの企業でも、Oilily（オイリリー）やG-Starなどは、社内の公用語が100%英語である。

オランダのように小学校1年から英語を学ぶことになれば、それだけ英語学習時間が増え、国民全体が実用可能なレベルの英語力を習得できる可能性が増す。我々は日本人であると同時に地球人であり、世界共通語が英語である以上、「高校大学まで英語を勉強してもものにならない」という言説が昔話になるような制度の下で、早い段階から英語を学ぶ必要がある。「外国語としての英語」

（English as a Foreign Language）というより「世界共通語」（English as a Global Language）として英語をとらえるべきであり、我々日本人は「国内語としての日本語」（Japanese as a Domestic Language）と英語の「2言語話者」（monolingual から bilingual へ）であるべきという認識と自覚を持つ時代がそこまで来ていると考える。



# グローバル人材育成教育研究 第4巻第1号・第2号 2017

## 目次

### 巻頭言

|       |       |   |
|-------|-------|---|
| ..... | 竹内 典彦 | i |
|-------|-------|---|

### 研究論文

|                                                                                           |       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----|
| 国際バカロレアの外国語科目の教育手法とその効果：<br>英語運用能力の向上と内発的動機づけに焦点をあてて<br>.....                             | 赤塚 祐哉 | 1  |
| 「21世紀型市民」の育成に向けた学術科目連動型サービス・ラーニング：<br>Introduction to Multicultural Studies を事例に<br>..... | 田邊 信  | 11 |

### 実践報告

|                                                                        |                       |    |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|
| スポーツを通じたグローバル人材の育成：<br>青年海外協力隊スポーツ隊員に対する期待（3）青年海外協力隊スポーツ隊員の展望<br>..... | 黒田 次郎                 | 23 |
| 外国人留学生のインターンシップ参加を通じたキャリア探索<br>.....                                   | 横須賀柳子                 | 31 |
| 語学 TA 派遣型への海外研修プログラム再構築：<br>理系学生によるアクティブな英語運用と日本語指導による異文化交流<br>.....   | 小野 真嗣                 | 43 |
| 現職の学校教員はグローバル人材を育成するために<br>どのような教育内容や技能が必要と考えているか<br>.....             | 川崎 由花・澤山 郁夫・クレア グレイディ | 53 |

### 論壇

|                                                      |       |    |
|------------------------------------------------------|-------|----|
| グローバル人材育成のパイオニアとして：<br>国際教養大学の成功の秘密と教訓（その2）<br>..... | 勝又美智雄 | 59 |
|------------------------------------------------------|-------|----|

### 特別寄稿

|                   |       |    |
|-------------------|-------|----|
| ボストン訪問報告<br>..... | 穴田 有一 | 67 |
|-------------------|-------|----|

### 会告

|                             |  |    |
|-----------------------------|--|----|
| 会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規定 ..... |  | 72 |
| グローバル人材育成教育学会会則 .....       |  | 74 |



# Journal of the Japan Association for Global Competency Education Volume 4, Numbers 1-2 (2017)

## Contents

### Preface

|       |                   |   |
|-------|-------------------|---|
| ..... | Norihiko TAKEUCHI | i |
|-------|-------------------|---|

---

### Research Papers

|                                                                                                                                                                                                                   |               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----|
| The Effects of the Approaches to Teaching and Learning of the Foreign Language Subject<br>of the International Baccalaureate:<br>Focusing on the Increase of English Competency and Intrinsic Motivation<br>..... | Yuya AKATSUKA | 1  |
| Academic Course-based Service-learning for “21st Century Citizenship”:<br>A Case of Introduction to Multicultural Studies<br>.....                                                                                | Shin TANABE   | 11 |

---

### Practical Reports

|                                                                                                                                                                                   |                                              |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----|
| Global Human Resource Development through Sport:<br>The Expectations of Japan Overseas Cooperation Volunteers,<br>The prospects of Japan Overseas Cooperation Volunteers<br>..... | Jiro KURODA                                  | 23 |
| Career exploration during internship of non-Japanese undergraduate students<br>.....                                                                                              | Ryuko YOKOSUKA                               | 31 |
| Science Students’ Language Learning and Teaching in Overseas Study Tour:<br>To Produce the Opportunity for Active English Use<br>.....                                            | Masatsugu ONO                                | 43 |
| What kinds of subject matter and skills do teachers consider necessary for global education?<br>.....                                                                             | Yuka KAWASAKI, Ikuo SAWAYAMA and Clare GRADY | 53 |

---

### Column

|                                                                                                                |                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|
| As a Pioneer of Global Competency Education:<br>Secrets and Lessons from the Success of AIU (Part II)<br>..... | Michio KATSUMATA | 59 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|

---

### Special Contribution

|                                        |              |    |
|----------------------------------------|--------------|----|
| A Report on a Visit to Boston<br>..... | Yuichi ANADA | 67 |
|----------------------------------------|--------------|----|

---

### Announcements from the Association

|                                           |  |    |
|-------------------------------------------|--|----|
| Contribution Rules .....                  |  | 72 |
| The Constitution of the Association ..... |  | 74 |

**研究論文****国際バカロレアの外国語科目の教育手法とその効果：  
英語運用能力の向上と内発的動機づけに焦点をあてて**赤塚 祐哉<sup>A</sup>**The Effects of the Approaches to Teaching and Learning of the  
Foreign Language Subject of the International Baccalaureate:  
Focusing on the Increase of English Competency and Intrinsic Motivation**Yuya AKATSUKA<sup>A</sup>

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the effects of the approaches to teaching and learning (ATL) of Language B, one of the subjects of the Diploma Programme offered by International Baccalaureate®. This study used a bibliographic survey to compare the study of English as a Foreign Language based on the ATL of the Japanese National Curriculum, and the one based on the ATL of Language B. To analyse the effects of the ATL of Language B, Academic Word List (Coxhead, 2007) and rubric was used as quantitative research. Questionnaires titled “Intrinsic Motivation Inventory” created by Choi (2008) were used as qualitative research to measure the participants’ intrinsic motivation. The participants used in the study were Japanese private high school students, and the experimental group was 82 students, the control group was 80 students. The result indicated that the experimental group increased their academic writing skills and intrinsic motivation more than the control group. The effects of the ATL of Language B has actually not been revealed as of writing, however this study succeeded in revealing that the ATL of Language B were effective for increasing English competency, which is required as one of the global competency skills.

**Keywords:** International Baccalaureate, Diploma Programme, Language B, academic English, intrinsic motivation

**1. はじめに**

本稿では、グローバル人材育成に資するとされる国際バカロレア機構（International Baccalaureate®、以下 IB と略記）が提供するプログラム<sup>[1]</sup>のうち、高等学校段階におけるプログラムであるディプロマプログラム（Diploma Programme、以下 DP と略記）に設置されている外国語科目について、IB が発行する文献の調査、高校生への量的かつ質的な調査からその効果について検証する。IB は、最終試験で所定の成績を収めることにより国際的に認められる大学入学資格が取得可能なプログラムである DP を高等学校段階で提供しており、DP のカリキュラムでは「グループ2 言語習得（外国語）」という教科の中に「言語B」という外国語科目（以下、言語B と略記）を設置している。

文部科学省は高等学校段階から国際社会をリードする人材を育成する教育を充実させるため、2020年までに DP を提供する高等学校を200校に拡

大する目標を掲げている<sup>1)</sup>。日本国内でも DP 実施校・DP 実施予定校が拡大傾向にあり、また、大学との接続という観点からも教育再生実行会議の第四次提言（2013年10月31日）を受け、国内の大学の入学者選抜において DP の資格や成績が活用されるようになってきている。さらに IB が提供する各プログラムの指導ができる教員の養成と確保についても喫緊の課題となっており<sup>2)</sup>、国内の一部大学でも IB のプログラムに対応できる教員養成コースが設置され始めている。

IB という用語は、先行研究や文部科学省発行の資料では、IB という団体が提供する教育プログラム全般を指すことも多く、IB 教員養成、IB 導入、IB 認定校といった形で使用されることが多い。しかし、本稿では曖昧さの回避のため、本来の用語の意味通り、IB は国際バカロレア機構（International Baccalaureate®）を指す。

文部科学省はグローバル人材育成に向けた教育改革の1つとして、IB が提供するプログラムの活用を掲げている。同時に、グローバル人材育成の

<sup>A</sup> 早稲田大学本庄高等学院

ための英語教育改革プランとして、言語活動の高度化（発表、討論、交渉等）や、学校での学習が生涯にわたって自ら外国語を学び、実際のコミュニケーションで使おうとする動機付けに結びつけられるようにし、それを維持するようにすることを挙げている<sup>3)</sup>。言語活動の高度化については、言語Bでも評価活動として口頭発表、議論、エッセイライティングといった活動を行うようカリキュラムがデザインされていることから大いに参考になるであろう。また生涯にわたって学習できるための動機付けについても、Stobie (2007) は DP の全教科・科目は、生涯学習者 (life-long learner) を育てようカリキュラムが組み立てられていると述べている<sup>4)</sup>。一方、グローバル人材育成のための英語教育改革の一助として役立つであろう言語Bの教育手法は、その効果について未だ明らかになっていないと言いがたい。

以上の状況を踏まえ、本研究では、現在の高等学校学習指導要領「外国語」（以下、学習指導要領と略記）に基づいた一般の英語教育と、言語Bの教科ガイド (Subject Guide、以下 SG と略記) に基づいた英語教育を比較分析し、言語Bの教育手法で高校生が発表、討論、交渉等といった高度な言語活動に不可欠なアカデミックな場面で必要とされる言語運用能力である CALP (Cognitive Academic Language Proficiency: 認知・学習言語運用能力) レベルの言語運用能力が身につくかを検証するとともに、学習者の内発的動機づけにつながるのかを分析した。また、言語Bの教育手法の効果を考察するため、本稿では IB が提供する外国語教育の特徴や言語Bの特徴を概説し、学習指導要領と SG を比較分析する。さらに CALP レベルの言語運用能力の習得度合いを分析するとともに学習者の内発的動機づけについて分析する。

## 2. DP の言語教育

### 2.1 IB の外国語教育に対する立場

DP のカリキュラムを概説すると、まず DP はコアと呼ばれる3つの必修要件「知の理論」 (Theory of knowledge: TOK)、「課題論文」 (Extended Essay: EE)、「創造、活動、奉仕」 (Creativity, Activity, service: CAS) に加えて6つのグループ (教科)<sup>[2]</sup>で構成されている。6つのグループ (教科) 中、外国語を学ぶことを目的とする教科は、「グループ2 言語習得 (外国語)」である。生徒は「グループ2 言語習得 (外国語)」に設置されている複数の外国語科目から1科目を選

択し、標準レベル (standard level: 150時間以上の学習時間) 又は高度レベル (higher level: 240時間以上の学習時間) のどちらかを選択する。従って、高等学校で DP を学ぶ時間のうち概ね1/6の時間を外国語の学習に充てることになる。

なお、IB の外国語教育は、Crystal (2003)<sup>5)</sup>らが主張するグローバル言語としての英語 (English as a global language) や、House (2003)<sup>6)</sup>らが主張する共通語としての英語 (English as a lingua franca) という考えには基づいていない。複数の言語が社会の中で共存すべきだとする多言語主義 (multilingualism)、あるいは言語の多様性を認め個人が母語以外の他言語 (外国語) を学ぶことが望ましいとする欧州評議会 (言語政策部門) が提唱する複言語主義 (Plurilingualism) に基づいているのが IB の外国語教育の考え方である<sup>7)</sup>。言語Bとして設置されている科目はタガログ語やスペイン語等、複数科目が設置されており、外国語科目としての「英語」はあくまでも多数設置されている外国語科目の1つという位置づけである。文部科学省 (2014)<sup>8)</sup>がグローバル人材育成にあたり、国家的な施策として国際共通語としての英語の重要性を全面的に押し出している点と、IB の外国語教育に対する立場を比較すると、外国語教育における英語という言語の地位が異なっていることが分かる。

なお、IB では言語Bではどの言語であっても指導内容や取り扱うテーマは統一されており、それが英語であってもフランス語であっても外国語であれば指導方法は同一であるとしているのが特徴である。

### 2.2 言語Bの概要

言語Bでは3つの「コア」と呼ばれるトピック全てと、5つの「オプション」と呼ばれるトピックのうち2つを指導者が選択し、合計5つのトピックを2年間かけて学ぶ (表1)。

表1 言語Bのコアとオプション (International Baccalaureate (2014a)<sup>9)</sup>より作成)

| コア                                                                                                                                   | オプション                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• communication and media</li> <li>• global issues</li> <li>• social relationships</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• cultural diversity</li> <li>• customs and traditions</li> <li>• health</li> <li>• leisure</li> <li>• science and technology</li> </ul> |

なお、高度レベル (higher level) ではコアとオプションで取り扱うトピックに加えて文学作品を2作品取り扱う。それぞれのトピックで取り扱う各題材は教師の裁量となっているが、例えばオプションのトピックである cultural diversity を例にあげると、values and beliefs、how culture is learned、intercultural assimilation、language diversity、the concepts of human beauty 等といった題材をサブトピックとして教師は扱うことが可能である。

なお、DP には日本の検定教科書にあたるものがないことから、教師は SG に準拠した教材を使用するか、あるいは独自で教材を作成することがほとんどである。

### 2.3 言語Bの教育手法

言語Bの教育手法の主な特徴として、International Baccalaureate (2014a) <sup>9)</sup>では以下の4点を挙げている。

- ① ブログ、新聞記事、雑誌、パンフレット及びインタビュー等といった、教材用に加工されていないオーセンティックな題材を授業で活用すること
- ② Bloom (1956) <sup>10)</sup>が提唱し、後に Anderson and Krathwohl (2001) <sup>11)</sup>が改変した、分析する、批評する、創造するといった高次の思考力 (Higher Order Thinking Skills: HOTS) を育成するため、プレゼンテーションやディスカッション、エッセイライティング等を評価活動として取り入れること
- ③ 聞く・読むといった受動型のスキル (receptive skills) や、話す・書くといった発信型のスキル (productive skills) に加え、双方向によるやりとりである双方向型スキル (interactive skill) の3つをバランス良く身につくように授業を構成すること
- ④ 文法を単体で教えることはせず、常にコンテキストの中で指導すること

言語Bの教育手法と学習指導要領の詳細な比較については後述するが、特に①については学習指導要領に基づいた授業では、原則として文部科学省による検定済みの教科用図書 (教科書) を使用することになっており、必ずしもオーセンティックな教材を使用することを前提としていないこと、②については学習指導要領ではプレゼンテーションやディスカッションといった学習活動を行うよ

う記載しているものの、HOTS の育成について言及していないこと、③については学習指導要領では双方向型スキル (interactive skill) に関する記載がないこと、④については学習指導要領ではカバーすべき文法事項が定められている、といった違いがある。

### 3. 研究の目的

文部科学省の第2期教育振興基本計画ではグローバル人材育成のための手立てとして、中等教育段階での外国語教育を充実させるよう提言している<sup>12)</sup>。果たして、言語Bの教育手法は、グローバル人材として活躍できる英語運用能力が身につく指導内容となっているのだろうか。このことについて文献調査を通して検証するとともに、CALP レベルの英語運用能力の向上や自律した学習者を育成するために大切な要素である内発的動機づけが作用しているかを量的、質的に検証する。これらの検証から、グローバル人材育成を目指す一般の高等学校で言語Bの教育手法をどのように効果的に取り入れられるかの示唆を得ることを目的とする。リサーチクエスション (RQ) は次のとおりである。

RQ1: 言語Bの教育手法はグローバル人材として活躍できる CALP レベルの英語運用能力が身につくように構成されているのか

RQ2: 言語Bの教育手法により、内発的動機づけが高まるか

なお、IB が提供する DP の理念は、コアである TOK、EE、CAS 及び他グループの教科との協働的なカリキュラム編成によって実現されるものであり、本研究では言語Bの教育手法の分析を通して DP 全体の教育効果を検証することを目的としない。あくまでも、言語Bの教育手法が高校生の外国語学習者にどのような影響を及ぼすのかを検証するものである。一方、言語Bはコアである TOK とのつながりを意識していることにも特徴があり、TOK の教育手法の外国語学習者への影響度合を完全に排除することは難しい。

なお、本来は外国語の指導法ではない TOK の探究型学習の手法を用いた英語指導により、英語表現能力が向上することも確認している (赤塚、2016) <sup>13)</sup>。

## 4. 研究方法

### 4.1 授業者

本研究に参加した授業者は高等学校教諭1種免許状「英語」を所持しているものであり、かつ IB が発行する言語 B (English) の教授資格 (certificate) を所持している日本人である。IB の認定を受けた日本国内の高等学校での勤務経験がある。

なお、言語Bの授業が実施できるのは、IB から認定された高等学校のみであり、認定を受けていない高等学校では実施できない。本研究に参加した授業者の所属は IB の認定を受けていない一般の高等学校であることから、あくまでも言語Bの教育手法を参考とし、そのエッセンスを取り入れた授業であることを付け加えておく。

### 4.2 研究参加者

国内の私立高等学校 (共学) に所属する1年生162名が本研究に参加した。言語Bの教育手法を取り入れた授業に参加したグループを実験群 ( $n = 82$ )、学習指導要領の内容に基づき実施した授業に参加したグループを統制群 ( $n = 80$ ) とした。両者とも授業は英語で行うことを基本としている。参加者の英語力は様々であり、研究開始前の実験群の TOEIC® スコアの平均点は489.23点 ( $M = 489.23$ )、標準偏差 ( $SD$ ) = 184.61であり、統制群の平均点は486.32点 ( $M = 486.32$ )、標準偏差 ( $SD$ ) = 178.91である。また有意水準 ( $p$  値) は.821である。従って、研究開始前の実験群と統制群の間には英語力の差は見られず、ほぼ同等であると判断される。

### 4.3 調査材料

#### 4.3.1 IB が発行する資料

文部科学省が発行する学習指導要領<sup>14)</sup>及び同解説外国語編<sup>15)</sup>、IB が発行する SG、教師用補助資料 (Teacher Support Material: TSM、以下 TSM とする)<sup>16)</sup>の4点を用いて文献調査を行い、それぞれの特徴について比較分析を行った。なお SG と TSM は、それぞれ日本の学習指導要領と同解説外国語編に相当する文献である。

#### 4.3.2 ライティング課題

調査用課題として、研究参加者はライティング課題「グループプレゼンテーション振り返りエッセイ」に取り組んだ。参加者は3~4人程度によるグループ別のプレゼンテーションに取り組み、その後、250-300語程度で個別にライティングに取り

組んだ。ライティングの評価は「内容」 (content)、「アカデミック英語」 (academic English)、「構成」 (structure) の3観点で評価指標 (ルーブリック) (表2) を用いて評価をつけ、実験群と統制群のルーブリックの得点差を比較した。加えて、研究参加者のライティング課題に含まれる CALP レベルの語彙について Oxford University Press (2014)<sup>17)</sup>の *Oxford Learner's Dictionary of Academic English* の i-writer を用いて、Coxhead (2000) が開発した学術語彙リスト (Academic word list、以下 AWL と略記)<sup>18)</sup>に含まれる語彙を抽出し実験群と統制群の比較を行った。

表2 ライティング課題の評価指標 (ルーブリック) (International Baccalaureate (2014a)<sup>9)</sup> を基に筆者が作成)

| content                                                                                                                                                           | academic English                                                                                                                                            | structure                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>How well have you produced the required text type?</b>                                                                                                         | <b>To what extent have you used academic vocabularies and expressions?</b>                                                                                  | <b>How well have you structured of the essay including introduction, body, and conclusion?</b>                                                                                       |
| <b>4-5</b><br>Essay shows thorough reflection on challenges you faced.<br><br>Essay shows thorough reflection on how your experience could be used in the future. | <b>4-5</b><br>Essay is written with a high level of academic style.<br><br>A range of vocabulary is used accurately, with some errors.                      | <b>4-5</b><br>Sentences (What you want to say) are clear and accurate.<br><br>Essay is well-structured with introduction, body, and conclusion.                                      |
| <b>2-3</b><br>Essay shows some reflection on challenges you faced.<br><br>Essay shows some reflection on how your experience could be used in the future.         | <b>2-3</b><br>Essay is written with a middle level of academic style.<br><br>A fairly limited range of vocabulary is used, with many errors.                | <b>2-3</b><br>Sentences (What you want to say) are sometimes clear.<br><br>Essay is structured appropriately, but introduction, body, or conclusion is either missing or inadequate. |
| <b>0-1</b><br>Essay shows little reflection on challenges you faced.<br><br>Essay shows little reflection on how your experience could be used in the future.     | <b>0-1</b><br>Essay is written in a style inappropriate for academic submission.<br><br>A very limited range of vocabulary is used, with many basic errors. | <b>0-1</b><br>Essay shows little evidence of structure.<br><br>Sentence (What you want to say) are rarely clear.                                                                     |

#### 4.3.3 内発的動機づけに関するアンケート

内発的動機づけを測るため、Choi (2008) が作成した内発的動機付け尺度 (Intrinsic Motivation Inventory: IMI、以下 IMI とする)<sup>19)</sup> (表3) を研究参加者に用いた。アンケートは全21項目で、リッカート尺度を用いて、7段階による自己評価により回答するものである。アンケートはそれぞれ「興味／楽しみ」 (interest/enjoyment)、「選択観」

(perceived Choice)、「価値有用性」(value/usefulness)の3つの下位尺度により構成されており、それぞれの数値について実験群と統制群の差異を分析した。なお、アンケート中「R」のついた項目については点数を逆転させ、それぞれの項目の合計点数で下位尺度の得点を算出した。

表3 IMI の下位尺度と質問項目 (Choi, J. (2008) <sup>19)</sup>より引用)

|                                                             |
|-------------------------------------------------------------|
| <b><u>interest/enjoyment</u></b>                            |
| I enjoyed doing the activities very much.                   |
| The activities do not hold my attention at all. (R)         |
| I thought the activities were quite enjoyable.              |
| I was thinking about how much I enjoyed it.                 |
| I think these are boring activities. (R)                    |
| The activities were fun to do.                              |
| I would describe the activities as very interesting.        |
| <b><u>perceived choice</u></b>                              |
| I felt like it was not my own choice to do these tasks. (R) |
| I feel like I had to do these.                              |
| I really did not have a choice to do these activities. (R)  |
| I did the activities because I had to. (R)                  |
| I believe I had some choice about doing the activities.     |
| I did the activities because I had no choice. (R)           |
| I did the activities because I wanted to.                   |
| <b><u>value/usefulness</u></b>                              |
| I think these are important activities.                     |
| I think this is important to do.                            |
| I believe the activities could be of some value to me.      |
| I would be willing to do these again.                       |
| I think that doing these activities are useful.             |
| I think doing these activities could help me.               |
| I believe doing this activity could be beneficial to me.    |

#### 4.4 調査手順

調査は2016年4月から12月までの9ヶ月間、1回あたり50分の授業で計47回の授業で実施した。クラスサイズはそれぞれ40名前後のクラスで、実験群は2クラス、対照群は2クラスである。調査材料の1つであるライティング課題は10時間目と40時間目の授業で実施し、内発的動機づけに関するアンケートは47時間目の授業で実施した。

なお、ライティング課題は完成までに3日間の期間を設け、辞書等を用いて自宅での課題として取り組ませた。また、内発的動機づけに関するアンケート調査の回答時間は10分間とし、最後まで漏

れなく答えるよう指示をした。

## 5. 結果と考察

### 5.1 学習指導要領と言語の比較

表4は学習指導要領及び同解説と言語Bの SG 及び TSM との対比を行った結果をまとめたものである。4種類の文献調査の結果からは、主に以下の結果が得られた。

表4の項目1及び4から、学習指導要領及び同解説では、言語の使用場面に応じ、どのような言語活動を実施するかを記載しているのに対して、SG 及び TSM では、グローバルな課題を解決する主体的な生徒を育成するために、どのような題材や媒体(text)を取り上げるべきかについて記載されていることが分かった。また、表4の項目2からは、評価の取り扱いについて、SG 及び TSM ではどのような評価活動をどのような観点で実施したらよいのか、具体的な評価項目と得点ともに記載されており、学習指導要領及び同解説との違いが明らかになった。例えば、SG 及び TSM では評価活動では表4の項目3にある相手とのインタラクションの能力を測る口頭試験等を実施するよう記載されている。

表4の項目5及び6から、SG 及び TSM では異文化に対する理解を重視するための手段として、当該言語が使用されている国や地域の文化の理解を深めることを重視するとともに、HL においては文学作品を取り扱うことでその国や地域の価値観や文化理解を深めることを重視していることが分かった。一方、学習指導要領及び同解説には文学作品の取り扱いについての記載はない。

表4の項目7から、SG 及び TSM には学習指導要領及び同解説とは異なり他教科の知識の活用を要する教科横断的な学習をするよう記載されている。

なお、コア「知識の理論」(TOK)は批判的思考力や論理的思考力を高める授業であるが、言語Bでも TOK で身に付けた内容を応用するよう求められていることが分かる。

### 5.2 アカデミックな英語運用能力向上

#### 5.2.1 エッセイライティングにおける AWL の使用状況 : RQ1 について

1回目(10時間目)と2回目(40時間目)の変化を見るため、実験群と統制群のそれぞれの参加者が1回目と2回目にそれぞれ作成したエッセイライティング課題について、AWL に含まれる語彙の出

表4 学習指導要領に基づく英語教育と言語Bの教育手法の比較 (文部科学省 (2009) <sup>14)</sup>、文部科学省 (2010) <sup>15)</sup>、International Baccalaureate (2014a) <sup>9)</sup>、International Baccalaureate (2014b) <sup>16)</sup>より作成)

|   | 項目                    | 学習指導要領／学習指導要領解説                                 | 教科ガイド (Subject Guide)／TSM                                                                                           |
|---|-----------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 全般的な特徴                | どのような言語活動を行わせるかに焦点が当てられている。                     | どのような題材及びトピックを教師が取り上げたらよいのかに焦点が当てられている。                                                                             |
| 2 | 評価                    | 記載なし                                            | 言語運用能力をどのような評価活動で、どのような評価基準 (criteria) を用いて評価するのかが記載されている。                                                          |
| 3 | 4技能 (聞く、話す、読む、書く) の扱い | 4技能を取り扱うこととしている。                                | 4技能に加え、相手とのインタラクション (双方向型スキル: interactive skill) も重視している。                                                           |
| 4 | 取り扱う題材                | 日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学といった分野を扱うよう記載されている。 | 3つのコアトピックと2つのオプショントの計5つのトピックを取り扱うよう記載されている。また様々な媒体 (text) を取り扱い、とりわけグローバルな緒課題とも関連する学習活動を行うよう記載されている。サブトピックの例も豊富である。 |
| 5 | 異文化理解の取り扱い            | 日本の生活や文化についての理解も深めることも大切としている。                  | 居住地域の文化に触れつつ、言語が使用されている国や地域の文化 (target culture) の理解を重視するよう記載されている。                                                  |
| 6 | 文学作品の取り扱い             | 記載なし                                            | HL では文学作品2作品扱うよう記載されている。ただし、SL では文学作品は扱わない。                                                                         |
| 7 | 他教科・科目とのつながり          | 記載なし                                            | 教科横断的な学習をするよう記載されている。とりわけ、コア「知識の理論」(TOK) のエッセンスを取り入れながら指導するよう記載されている。                                               |

現数をそれぞれ算出した。英語力がもともと高い参加者と英語力が低い参加者の変化の度合いが異なることも予想されたため、研究開始前に実施した TOIEC® の中央値により、上位層 (英語力が高い参加者) と下位層 (英語力が低い参加者) に分けてt検定を行い分析した。その結果、1回目では実験群 (上位層及び下位層) と統制群 (上位層及び下位層) には有意差がみられなかったが ( $p > .05$ ) (表5)、2回目では実験群と統制群の間の上位層及び下位層どちらにおいても有意差がみられた (表6)。

なお、1回目と2回目の平均値 ( $M$ ) の差を比較すると、実験群の上位層の2回目では AWL に含まれる語彙が1回目と比較して+14.93、下位層では+10.58となっており、統制群の上位層の+4.7、下位層の+2.49よりも語彙数が増えていることが確認できる。また、実験群及び統制群それぞれの共通事項として、両群とも上位層のほうが下位層と比較して AWL に含まれる語彙の増加度合が多いことが確認できる。

これらの結果から、言語Bの教育手法により、学習者の CALP レベル語彙が増加することを確認した。

### 5.2.2 エッセイライティングのループリックの得点変化: RQ1 について

エッセイライティングでは表2に示す評価指標 (ループリック) を用いて評価を実施した。なお、評価にあたっては授業者が第一次評価を行

表5 AWL 使用状況の比較結果 (1回目)

|                     |     | エッセイライティングの実施時期 |      |      |
|---------------------|-----|-----------------|------|------|
|                     |     | 1回目             |      |      |
|                     |     | $M$             | $SD$ | $p$  |
| 実験群<br>( $n = 22$ ) | 上位層 | 4.23            | 3.95 | .081 |
| 統制群<br>( $n = 18$ ) |     | 4.63            | 4.71 |      |
| 実験群<br>( $n = 60$ ) | 下位層 | 2.67            | 3.58 | .072 |
| 統制群<br>( $n = 62$ ) |     | 2.72            | 3.21 |      |

表6 AWL 使用状況の比較結果 (2回目)

|                     |     | エッセイライティングの実施時期 |      |        |
|---------------------|-----|-----------------|------|--------|
|                     |     | 2回目             |      |        |
|                     |     | $M$             | $SD$ | $p$    |
| 実験群<br>( $n = 22$ ) | 上位層 | 19.16           | 4.26 | < .000 |
| 統制群<br>( $n = 18$ ) |     | 9.33            | 4.85 |        |
| 実験群<br>( $n = 60$ ) | 下位層 | 13.25           | 3.98 | < .001 |
| 統制群<br>( $n = 62$ ) |     | 5.21            | 2.97 |        |

い、第二次評価として IB が提供するプログラムを実施する学校での勤務経験が長い英語を母語とする教師が評価を行い ( $r = .73$ )、最終的に両者が話し合った上で得点の調整を行うことで評価の妥当性をもたせた。

言語Bに限らず、IB が提供するプログラムではルーブリックは学習者に事前に示され、学習者が到達目標を把握した上で学習活動に参加するケースが多いことから、本研究の参加者にも事前にルーブリックを提示した。

表7は1回目のエッセイライティングにおける実験群と統制群のルーブリックの得点比較を上位層と下位層に分けて示したものである。その結果、実験群と統制群の間に有意差はみられなかった ( $p > .05$ )。

一方、2回目では実験群と統制群の間で、上位層

及び下位層のどちらにおいても構造 (structure) を除く項目で有意がみられた (表8)。構造 (structure) において有意差がみられなかった原因として、言語Bの教育手法であっても学習指導要領の内容に基づいた指導であっても、導入・本論・まとめといったパラグラフライティングの基本構造の理解を深める指導方法に差がなかったからであると考えられる。

なお、表6で示した2回目の実験群の上位層及び下位層におけるAWLの使用状況と、表8で示したアカデミック英語 (academic English) の得点の相関関係を分析したところ、上位層で  $r = .71$ 、下位層で  $r = .79$ と強い相関関係があると解釈できることが分かった。

表7 エッセイライティング1回目の実験群と統制群の得点比較の結果

| エッセイライティングの実施時期         |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
|-------------------------|----------|-----------|--------------------------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|----------|
| 1回目                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 内容<br>(content)         |          |           | アカデミック英語<br>(academic English) |          |           | 構造<br>(structure) |          |           |          |
|                         | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i>                       | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i>          | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i> |
| 実験群<br>( <i>n</i> = 22) | 3.02     | 1.17      | .781                           | 2.23     | 0.95      | .492              | 3.35     | 0.87      | .857     |
| 上位層                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 統制群<br>( <i>n</i> = 18) | 3.05     | 1.23      |                                | 2.14     | 0.75      |                   | 3.38     | 0.99      |          |
| 実験群<br>( <i>n</i> = 60) | 2.88     | 1.31      | .692                           | 1.88     | 0.83      | .592              | 2.95     | 1.01      | .521     |
| 下位層                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 統制群<br>( <i>n</i> = 62) | 2.97     | 1.33      |                                | 1.94     | 0.73      |                   | 2.86     | 0.81      |          |

表8 エッセイライティング2回目の実験群と統制群の得点比較の結果

| エッセイライティングの実施時期         |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
|-------------------------|----------|-----------|--------------------------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|----------|
| 2回目                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 内容<br>(content)         |          |           | アカデミック英語<br>(academic English) |          |           | 構造<br>(structure) |          |           |          |
|                         | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i>                       | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i>          | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>p</i> |
| 実験群<br>( <i>n</i> = 22) | 4.43     | 0.74      | < .000                         | 4.24     | 0.85      | < .001            | 3.97     | 0.91      | .858     |
| 上位層                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 統制群<br>( <i>n</i> = 18) | 3.56     | 0.97      |                                | 3.13     | 0.79      |                   | 3.95     | 0.98      |          |
| 実験群<br>( <i>n</i> = 60) | 4.03     | 0.88      | < .000                         | 3.99     | 0.99      | < .000            | 3.52     | 1.14      | .744     |
| 下位層                     |          |           |                                |          |           |                   |          |           |          |
| 統制群<br>( <i>n</i> = 62) | 3.11     | 0.81      |                                | 2.86     | 0.91      |                   | 3.48     | 0.91      |          |



表9 学習指導要領に基づく英語授業と言語Bの教育手法による内発的動機づけ

| 項目                          |     | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>a</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|-----|----------|-----------|----------|----------|
| interest/enjoyment (興味／楽しみ) | 実験群 | 4.37     | 1.52      | 0.87     | < .000   |
|                             | 統制群 | 3.53     | 1.54      | 0.85     |          |
|                             | 差   | 0.84     | 0.02      |          |          |
| perceived Choice (選択観)      | 実験群 | 4.55     | 1.60      | 0.86     | < .001   |
|                             | 統制群 | 3.01     | 1.58      | 0.89     |          |
|                             | 差   | 1.54     | 0.02      |          |          |
| value/usefulness (価値有用性)    | 実験群 | 5.14     | 1.53      | 0.97     | < .000   |
|                             | 統制群 | 4.41     | 1.54      | 0.96     |          |
|                             | 差   | 0.73     | 0.01      |          |          |

### 5.3 学習者の内発的動機づけ：RQ2 について

表9は、実験群と統制群の平均と標準偏差を示している。信頼性係数 (*a*) は全ての項目で0.8以上であったことから信頼性は十分であると判断される。実験群と統制群の間の差をみるため *t* 検定を実施したところ、全ての項目で有意差がみられた。興味、楽しさの項目では実験群と統制群を比較すると、実験群のほうが0.84高く、授業内の学習活動を肯定的に捉えていることが明らかになった。選択観の項目は他項目と比較しても大きな差異が見られ、自ら進んで能動的に学習活動に参加していることが明らかになった。価値・有用性の項目では実験群と統制群を比較すると、実験群のほうが0.73高く、授業内の学習活動が学習者にとって役に立つと実感していることが明らかになった。このことから、言語Bの教育手法は学習者の内発的動機づけを高めていることを確認できた。

なお、本研究では両者の研究前のプレデータが取れなかったため、言語Bの教育手法だけが内発的動機づけに良い影響を与えたのかどうか、その他の条件を完全に排除することはできない。今後は、その他の条件の影響も分析したい。

## 6. おわりに

本研究は、言語Bの教育手法がグローバル人材育成のための英語教育改革の要である言語活動の高度化への貢献度と学習者の内発的動機づけに与える効果を検証した。研究で明らかになったことは、英文の文章構造を理解し、構造に従って英文を書くスキルには言語Bの教育手法を受けたグループとそうではないグループとの間に差は見られなかったものの、言語Bの教育手法を受けたものはCALP レベルの言語能力が伸張していくこと、さらには学習者の内発的動機づけにも良い影響を与

えていることである。

従って、言語Bの教育手法を実施することにより、グローバル人材として求められる英語運用能力と動機づけが身につくものと考えられる。今後の課題としては、インタビュー調査等を用いながら、授業内の一つ一つの言語活動のうち、どの言語活動が英語運用能力の伸長に資する材料になっているかを明らかにすることなどが挙げられる。

### 謝辞

本稿は早稲田大学特定課題研究助成費（課題番号2016S-158）による研究成果の一部である。

### 注

- [1] 3～12歳を対象とした「初等教育プログラム」(Primary Years Programme: PYP)、11～16歳を対象とした「中等教育プログラム」(Middle Years Programme: MYP)、16～19歳で主に大学進学を目指す高校生を対象とした「ディプロマプログラム」(Diploma Programme: DP)、16～19歳で主に職業教育諸学校（専門学校等）を目指す高校生を対象とした「キャリア関連プログラム」(Career-related Programme: CP) の4つである。
- [2] 6つのグループ（教科）とは、グループ1「言語と文学（母国語）」、グループ2「言語習得（外国語）」、グループ3「個人と社会」、グループ4「理科」、グループ5「数学」、グループ6「芸術」である。

### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省.(2015). まち・ひと・しごと創生総合戦略（2015改訂版）. 参照 <https://www.>

- kantei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf/h27-12-24-siryoku2.pdf (2017年2月1日閲覧)
- 2) 文部科学省. (2014). 5. 我が国における取組等. 参照 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/ib/1352960.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1352960.htm) (2017年2月1日閲覧)
  - 3) 文部科学省.(2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. 参照 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm) (2017年2月5日閲覧)
  - 4) Stobie, D. (2007). Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (eds). Coherence and consistency in international curricula: A study of the International Baccalaureate Diploma and Middle Years Programmes. *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, 140–15.
  - 5) Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press
  - 6) House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578.
  - 7) Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2013). *Conceptualizing and assessing International Mindedness (IM): An exploratory study*. International Baccalaureate. Cardiff, UK.
  - 8) 文部科学省.(2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. 参照 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm) (2017年2月5日閲覧)
  - 9) International Baccalarureate. (2014a). *Language B Subject guide*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
  - 10) Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, H., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals handbook 1: Cognitive domain*. NY: David McKay.
  - 11) Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Addison Wesley Longman.
  - 12) 文部科学省. (2013). 第2期教育振興基本計画 (本文). 参照 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf) (2017年2月4日参照)
  - 13) 赤塚祐哉. (2016). 説得型プレゼンテーション能力の向上-国際バカロレアの探究型学習を取り入れる-. *EIKEN BULLETIN*, 28 : 68-84
  - 14) 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領. 参照 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) (2017年2月4日参照)
  - 15) 文部科学省. (2010). 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編. 東京: 開隆堂出版
  - 16) International Baccalaureate. (2014b). *English B teacher support material*. 参照 [https://ibpublishing.ibo.org/live-exist/rest/app/pub.xql?doc=d\\_2\\_ablan\\_tsm\\_1105\\_3\\_e](https://ibpublishing.ibo.org/live-exist/rest/app/pub.xql?doc=d_2_ablan_tsm_1105_3_e) (2017年2月4日参照)
  - 17) Oxford University Press. (2014). *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. UK.: Author
  - 18) Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
  - 19) Choi, J. (2008). *Intrinsic Motivation Inventory*. Unpublished inventory.

受付日2017年2月7日、受理日2017年3月20日



## 研究論文

「21世紀型市民」の育成に向けた  
学術科目連動型サービス・ラーニング：  
**Introduction to Multicultural Studies** を事例に

田邊 信<sup>A</sup>

**Academic Course-based Service-learning  
for “21st Century Citizenship”:  
A Case of Introduction to Multicultural Studies**

Shin TANABE<sup>A</sup>

**Abstract:** An increasing number of Japanese colleges and universities have introduced service-learning (SL) courses as a part of their active learning program. To put it simply, service-learning is an educational program that facilitates students to participate in community service activities so as to apply acquired knowledge in their service, and gain new perspectives on their academic learning. While woven into rigorous discipline-based academic courses at the majority of universities in the United States, many SL courses in Japanese universities are offered as voluntary service courses or as a part of career education courses having a tenuous link with regular academic courses and their coursework. Thus, many students who engage in SL activities seem to halt at verbalizing their tasks and at superficial impressions of their service experiences. Amid heightening calls for rigorous academic assessment and quality assurance of baccalaureate degrees, the author argues that Japanese universities should introduce academic course-based SL programs that require students to understand concepts and theories through readings and discussions on assigned readings while participating in service activities. In this paper, the author discusses prospects and challenges of implementing academic course-based SL in Japanese schools based on a case of Introduction to Multicultural Studies course.

**Keywords:** 21st century citizenship, service-learning, liberal arts, Campus Compact, multicultural studies

## 1. はじめに

近年、アクティブ・ラーニングを推進する動きが活発になっており、その一環として、国内外でのサービス・ラーニングを正規科目として実施する大学が増えている。サービス・ラーニングとは、端的に言えば、学生が授業の一環として一定の期間、地域の協力機関（非営利活動法人や自治体等）において社会奉仕活動を行い、それまで知識として学んできたことを現場でのサービス体験に活かすとともに、その活動を通じた省察を通じて、より深い学びを目指す教育プログラムである。アメリカの大学では1980年代中盤から全国的に広まり、主に政治学や文学、生物学などの学術科目を社会的な文脈から再考する教育プログラムとして位置付けられてきた。今日では1,000を超えるアメリカ国内の大学、コミュニティ・カレッジ

においてサービス・ラーニング関連科目が提供されており、全米大学・カレッジ協会（Association of American Colleges and Universities）からは個々の学生を市民生活や仕事、豊かな人生へと誘う「最もインパクトのある教育実践」（Kuh, 2008）として高く評価されている<sup>1)</sup>。

日本の大学でも2000年代初頭から私立大学を中心にサービス・ラーニングが展開されている。しかし、「サービス・ラーニング」（関西国際大学）や「サービスラーニング方法論」（恵泉女子大学）、「全学インターンシップ」（立命館大学）のように独立した一般教育科目や共通科目、あるいはキャリア科目として実施されている場合が多く、内容としてもサービス・ラーニングの歴史やマナー、サービス活動の内容に関する事前研修などが中心である。また、学習評価においても、授業及びサービス活動への参加や日誌、振り返りレポート、振り返りプレゼンテーションなど

<sup>A</sup> 関西学院大学国際教育協力センター

で個人の体験を言語化することに留まっている場合が少なくない。

このため、学生に特定のサービス体験活動を奨励し、その体験を通じた学びを自らの言葉で語らせることができている、当該サービス・ラーニング科目に関わる社会理論や概念の理解、あるいは他の学問分野とのかかわりを意識させることができているのか（学問的に有意義なサービス・ラーニングが実施できているのか）疑問が残る。実際、学生だけでなく教員からも、サービス・ラーニング科目はボランティア活動をして単位が取れる「楽勝科目」、あるいは就職に有利な活動実績づくりのための科目だと誤解されることも少なくない<sup>2),3)</sup>。

本稿は、こうした問題意識に立ち、日本でも学術科目の一部としてサービス・ラーニングを位置付けていくこと（以下、「学術科目連動型サービス・ラーニング」と名付ける）の必要性を議論する。より具体的には、学生に特定の学術分野に関する必読文献を課し、講義、ディスカッションを通じて科目に関連する理論や概念を習得させつつ、サービス活動に従事させる学術的なサービス・ラーニングの展開を提唱したい。とりわけ専門性と幅広い教養をもって社会の課題に向き合うことのできる「21世紀型市民」の育成や国際通用性を備えた「学士力」の保証が求められる今日の高等教育機関において、要求度の高い学術科目連動型サービス・ラーニングが果たす役割は大きいのではないかと考える。

以下では、まず学術科目連動型サービス・ラーニングが求められる背景としての「21世紀型市民」の議論を紹介したのち、サービス・ラーニングの歴史的背景、実践事例を紹介する。その上で、学術科目連動型サービス・ラーニングの国内実践事例として筆者が関西学院大学で開講している *Introduction to Multicultural Studies* の取組みを紹介し、参加学生のアンケート結果や振り返りレポートの記述内容の分析結果を踏まえながら、学術連動型サービス・ラーニングの教育効果や課題について明らかにする。本稿では、主としてサービス・ラーニングについて議論するものの、その論点については、特定の就業体験を単位科目として位置付けているインターンシップや国内外のフィールド・スタディなどハンズ・オン・ラーニング（実践教育）全般についてもあてはまると考える。本稿がサービス・ラーニングだけでなく広く実践教育の在り方について再考する一助となれ

ば幸いである。

## 2. 時代における「21世紀型市民」

グローバル化が進むとともに、最先端の知識や情報、技術といったものが追及される今日の社会（いわゆる「知識基盤社会」）においては、自ら考え、判断し、行動できる人材が求められている。各経済団体の提言書においても、課題発見力や問題解決力を有する者が高く評価されており、企業が求める人物像の主たる特徴として描かれている<sup>4),5)</sup>。

ただし、企業や経営者は単に問題解決能力に優れた人材を求めているわけではない。その前提として、個々の学生の価値観を形成する教養教育（リベラルアーツ）の経験を重視しているのである。例えば、日本経済団体連合会（経団連）は「グローバルに活躍する日本人材は、異なる文化や価値観への関心を持つとともに、日本の文化や歴史、哲学などの学習を通じて、物事を考察する際の基礎となる思考力を身に付けることが求められる」<sup>6)</sup>とし、特に理系学生の教養教育は「イノベーションによる新たな付加価値を創造できる人材を育成していく」ことにつながるとしている<sup>7)</sup>。また、経済同友会は教養を「確かな知識や情報、経験に裏づけられた価値観の体系であり、また、人が社会との関わりの中で、自立して生きていくために必要な力であり、さまざまな国、文化、世代の人と理解しあうための共通の基盤（共通言語）」と定義したうえで、大学はきめ細やかな教養教育を提供していくことで、（学生が）「「解のない問題」に取り組み、頭が痛くなる程考え、自ら知を獲得する経験をさせる場」として機能してほしいとしている<sup>8)</sup>。問題解決のための知識や技術の獲得も重要ではあるが、その前提として個々の学生が幅広い視野を持ち、自らの価値観や考え方を模索するリベラルアーツの経験が不可欠だといっているのである。

こうした点は、中央教育審議会でも議論されており、「21世紀型市民」の議論へとつながっている。例えば、2005年の中央教育審議会の答申『我が国の高等教育の将来像』では、「知識基盤社会」においては「精神的文化的側面と物質的経済的側面のバランスが取れた個々人の人間性を追求していくことが、社会を構築していく上でも基調となる」とし、そうした活力ある社会を持続・発展させていくためには「専攻分野についての専門性だけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共

性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」すなわち、「21世紀型市民」の育成が不可欠だとしている<sup>9)</sup>。また、2008年の答申『学士課程教育の構築に向けて』においても、「自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民」として「21世紀型市民」が定義づけされており、そのための教育として「幅広い学び」を保証した学士課程教育が不可欠であるとしている<sup>10)</sup>。このように、中央教育審議会の議論でも、経済団体と同じく、リベラルアーツの経験が持続的な社会の発展に貢献する人材を育成していく上で不可欠だと結論付けているのである。

但し、同答申においては、授業時間の実質化や学習意欲向上に向けた取り組みの推進の必要性等に触れられているものの、どういう形で「21世紀型市民」育成のための「幅広い学び」を実現していくかについてはあまり具体的に記されていない。具体的な教育方法が提示されるのは2012年の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』においてである。この答申においては「21世紀型市民」という用語は積極的に用いられていないが、社会の発展を担う人材を育成していく教育方法として、「学生に授業のための事前準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中で教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探求等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学習プログラム等の提供が必要である」と授業前後の学修にも言及しながら具体的に記載されている<sup>11)</sup>。ここにおいて、サービス・ラーニングはインターンシップや留学と同じ様な体験学習プログラムとして紹介されているのである。

興味深いのは、同答申の用語集において、「サービス・ラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、**市民として必要な資質・能力の向上**、などの効果が期待できる。（太字強調は筆者による）」と新たな説明が加えられている点である。サービス・ラーニングが社会を支え、その改善に関与できる能動的な市民を育成していく上で有効な教育手法であるとの期待が表

明されているのである。

以上、現代の知識基盤社会においては問題設定・解決能力があるだけでなく、リベラルアーツの経験を積んだ「21世紀型市民」の育成が求められていることに触れ、その教育手法としてサービス・ラーニングが注目されていることを述べた。次節では、このサービス・ラーニングについて考察し、特に日本での取組みの課題について明らかにしたい。

### 3. サービス・ラーニングとは

#### 3.1 サービス・ラーニングの特異性

サービス・ラーニングは研究者の間でも異なる解釈や定義づけがなされており、その教育形態や評価方法もやや広範囲にわたっている。本稿では、さしあたり、中央教育審議会の用語集（2008）の定義を実用的定義（working definition）とし、若干の解釈を加えたい。すなわち、サービス・ラーニングとは「教室でのアカデミックな学習と地域社会での実践的課題への貢献を結び付けた経験学習の一形態である教授・学習法」である<sup>10)</sup>。

ここで注目したいのは「地域社会での実践的課題への貢献」というように公的な課題に目が向けられており、そこに学生自ら関与していくことが促されている点である。個人の雇用可能性（エンプロイアビリティ）向上や就業体験に力点が置かれるインターンシップとは異なり、サービス・ラーニングにおいて学生は地域の過疎化や経済格差、（人種、民族、性差による）差別といった社会全体の課題と向き合い、市民としての自らの役割は何かを考えることが促されているのである。

また、サービス・ラーニングはあくまで「経験学習の一形態である」という点も見落としてはならない。学生はボランティアやサービス活動に従事するものの、そうした経験が主目的ではなく、あくまでも活動を通じたアカデミックな学習が主目的なのである。その要となるのが、授業や大学での学びと関連付けながらサービス活動の意味づけを行う省察である。マックイーウェンは「サービス活動と省察の経験を通じて、学生は科目に関連した知識を増やし、より批判的にかつ複雑に思考することができるようになる」と述べているが、こうした省察の意義については、サービス・ラーニングの研究者の間で広く認められている<sup>12)</sup>。

このように、サービス・ラーニングとは地域で

の活動を通じて学生を公共の課題に目を向けることを促すとともに、その活動の省察を通じて学生自らの学術的な学びを深めていくことを目指した教育手法なのである。

### 3.2 サービス・ラーニングの歴史的展開

サービス・ラーニングが大学のカリキュラムとして取り入れられたのは1967年のことである。同年、アメリカの南部地域教育委員会 (Southern Regional Education Board) は単位化された同地域大学の課外奉仕活動の助成を決定し、これをはじめサービス・ラーニングと名付けた<sup>13)</sup>。当初は一部の学生による慈善活動にとどまり、必ずしも大学のミッションやコースワークと結びついた教育プログラムではなかったようである。そのため、サービス・ラーニングは大学のカリキュラムとして定着せず、学生を受け入れていた団体からもその負担感から倦厭されるようになる<sup>14)</sup>。

だが、1980年代に全米のキャンパスにおいてミーイズム (利己主義、自己中心主義) が蔓延するようになると、それに懸念を抱いたブラウン大学、ジョージタウン大学、スタンフォード大学の学長と全米州協議会の代表者たちはサービス・ラーニングの大学連合組織 (Campus Compact) を設立し、正規科目としてサービス・ラーニングを認定するようになる。また、これに呼応する形でサービス活動に携わった直近の卒業生を中心に Campus Outreach Opportunity League (COOL) が設立されるとともに、全米経験教育協会で研修を受けたコンサルタントたちによって500以上の大学、コミュニティ・カレッジでサービス・ラーニングに関するワークショップやコンサルテーションが展開されるようになる<sup>15)</sup>。

アメリカ政府もこうしたキャンパス主導のサービス・ラーニングの動きを奨励し、1990年には「国家及びコミュニティ・サービス法」を制定、1993年には「国家及びコミュニティ・サービス協会」を設立する。これにより、全米の初等教育機関から高等教育機関に至るまで、サービス・ラーニングが展開されるようになるのである<sup>16)</sup>。高等教育機関に関して言えば、現在、1000以上の全米の大学、コミュニティ・カレッジが Campus Compact に加盟している<sup>17)</sup>。

日本におけるサービス・ラーニングの歴史は浅く、国内の大学において活動が始まったのは1990年代後半に入ってからである。その先駆けとなったのは、1996年に国際基督教大学 (ICU) が開設し

た単位授与コース「国際インターンシップ」 (現在は「国際サービス・ラーニング」に改称) だと言われている。「神と人ともに奉仕する」有為の人材を育成することを教育理念にかかげる同大学は、1980年代から学生がタイの農村でボランティア活動に励む「タイ・ワークキャンプ」プログラムを展開したり、他国でフィールドワークを実施したりと海外でのサービス活動に積極的であった。そのため、アメリカの大学においてサービス・ラーニングが広まるようになると、現地の大学事情に詳しい教員が中心となり、リベラルアーツ教育を推進する ICU 独自のサービス・ラーニングが検討されるようになる<sup>18)</sup>。こうして同大学は1999年に「コミュニティ・サービス・ラーニング」を開講し、2002年には ICU サービス・ラーニング・センターを設立している<sup>14)</sup>。

また、中央教育審議会も『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について』 (2002年7月) において、「大学、短期大学、高等専門学校、専門学校などにおいては、学生が行うボランティア活動等を積極的に奨励するため、正規の教育活動として、ボランティア講座やサービスラーニング科目、NPO に関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である。」<sup>19)</sup>とサービス・ラーニングについて言及するようになり、文部科学省も「特色ある大学教育支援プログラム (特色 GP) 」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム (現代 GP) 」、「質の高い大学教育推進プログラム (教育 GP) 」等の国の教育支援事業においてサービス・ラーニングに関連する取組みを積極的に採択するようになる<sup>11)</sup>。

こうした教育支援事業も手伝って、2000年前半から青山学院大学、上智大学、恵泉女学園大学、桜美林大学などのミッション系大学、東北福祉大学や日本福祉大学などの福祉系大学、さらには愛媛大学や香川大学、筑波大学などの国立大学においてもサービス・ラーニングが正規科目として導入されていく。大学によっては、サービス・ラーニング・コーディネーターを雇用したり、サービス・ラーニング・センターを設置したりするところも出てきている。例えば、立命館大学は2004年に立命館大学ボランティアセンター (2008年にサービス・ラーニング・センターに改組) を開設し、現在では7名の専任教職員と学生コーディネーターがボランティア活動を通じた全学的な教育プログラムの開発と運営にあたっている<sup>20)</sup>。

### 3.3 日本型サービス・ラーニングの現状と課題

このように1980年代中盤からアメリカで広まったサービス・ラーニングは、2000年代に入り日本国内の大学でも先駆的な教育プログラムとして導入されるようになった。しかしながら、冒頭で触れたように、アメリカで展開されているサービス・ラーニングと日本で展開されているサービス・ラーニングは必ずしも同じような形で実施されているわけではない。

アメリカの大学で一般的なのは、政治学や社会学などの専攻科目の理解を深めることを目的としてサービス活動が補完的に導入されている「専攻別サービス・ラーニング (Discipline-based Service-Learning)」である<sup>[2]</sup>。ここでは、学生は授業と並行してコミュニティでのサービス活動に従事し、科目の学習項目を参照しながら定期的にサービス体験を振り返ることが求められている<sup>[21]</sup>。例えば、Campus Compact のウェブサイトにおいてサンプルとして提供されているシラバスをもとに社会科学分野のサービス・ラーニング科目を例にあげると、学生は科目に沿った3冊以上の必読文献を読むことが求められており、学期中のサービス活動（概して15～25時間）に関するリフレクション・ペーパーに加えて、授業への参加、中間テスト（中間レポート）、期末テスト（期末レポート）に取り組まなければならない。このため、サービス活動に関連した評価は最終成績の3分の1程度にとどまっている。さらに、サービス活動に関する課題についても活動自体の振り返りだけでなく、授業で取りあげた内容（特に必読文献）と関連付けることが要求されている<sup>[17]</sup>。サービス・ラーニングはあくまでも学術専門科目の一部として実施されているのである。

これに対して、日本のサービス・ラーニング科目のほとんどは独立した共通科目やキャリア科目の枠組みで実施されていることが多い。そもそも「サービス・ラーニング」と分類された科目であっても、サービス活動やフィールドワークを含んでいない講義科目（ボランティア論やシティズンシップ論など）であることも少なくない。実際、筆者が2016年度の Web シラバスをもとにサービス・ラーニングを導入している日本の32大学の236に及ぶサービス・ラーニング科目を調査したところ、121科目が一般教養あるいは共通科目として実施されており、49科目（20.7%）はサービス活動が含まれない講義科目であった。また、授業の一環としてサービス活動が求められている科目もボ

ランティア活動や社会参加をテーマとした「純粋な」サービス・ラーニングがほとんどで（123科目（65.7%））、専攻別サービス・ラーニングに準ずる科目は女子美術大学のヒーリング・アートプロジェクト（医療・福祉施設におけるアートによる社会貢献を目的としたプロジェクト）にかかる「サービス・ラーニング」<sup>[22]</sup>や考古学学習の一環として古墳まつりの準備や当日参加を求めた昭和女子大学の「考古学基礎」など41科目（21.9%）に限られていた<sup>[3]</sup>。概して、日本の大学ではサービス・ラーニングが独立して実施されているのである。

この理由としては、1) 多くの日本の大学においては、2単位科目（週1回の90分×15回の授業）の枠組みでサービス・ラーニング関連科目を開講しているため、時間的制約から座学と実践科目を分離せざるを得ないこと、2) 共通科目としてサービス・ラーニング科目が提供される場合が多く、個々の学生の専攻分野の理解を促すことより広く社会理解や地域参加を目的として科目設計がなされていること、3) （特に大規模な大学においては）一定数の学生を派遣できるサービス活動を前提に科目設計がされていることが考えられる。そのため、総じて、日本の大学におけるサービス・ラーニング科目は「大学における学びを社会において活かすサービス・ラーニング」という建前をとりつつも、学生の専攻・専修分野の学びを深めることより、ボランティア活動や社会参加を促すことを目的としている場合が多く、必ずしも学術性の高い科目ではないのである。

### 4. 学術連動型サービス・ラーニングの試み

前述のとおり、グローバル化が進む中で、各大学には国際通用性の備えた質の高い教育を実施し、幅広い教養と専門性、実践力を有した「21世紀型市民」の育成が求められている。ここでは単に専攻分野の知識を吸収するのではなく、分野を越えて自ら実社会が直面する問題の所在を発見し、その改善に向けて積極的に関与する人材の育成が求められている。日本の大学で実施されているサービス・ラーニング科目は、一見すると実社会の問題に直面する機会を提供しており、社会的要請に応じた取組みのように見受けられる。だが、こうした科目をよく検証すると、個人の社会的実践を重視するあまり、客観的な視点や学問的なつながりを踏まえずに学生自身の体験を過大評価しているようにも見える。

話が若干脇道にそれるが、文化相対主義がはび



こるアメリカ社会と大学教育の脱西欧化に関して警鐘を鳴らしたアラン・ブルームは、その著書『アメリカン・マインドの終焉』において、ボランティア活動などに積極的に「コミットメント」する学生達を自分自身の内部から湧き出た感情ばかりを重視し、その感情によって見出された価値を（「古い思考の名残」であるにもかかわらず）創造的なものとして過大評価する者たちだと厳しく批判している<sup>23)</sup>。ブルームによると、こうした「コミットメント」を重視する学生達は理性的な知への興味関心を失い、自分の外部にある規範や価値に対しても無関心になりやすい。そのため、ボランティア活動などへの「コミットメント」は知を探究する場である大学にとってその活動の障害となりうるというのである<sup>24)</sup>。このブルームの議論に対しては異論や反論もあるが、ここではその詳細に立ち入らない。重要なのは、大学がボランティア活動やフィールドワーク等をあえて正規科目として位置付けるのであれば、ブルームが指摘する「コミットメント」の問題をよく認識し、単なる体験学習で終わらせないようにする必要があるということである。

残念ながら、日本の大学で提供されているサービス・ラーニングは、その実践性ばかりが強調され、学術的な価値が認識されていないように思われる。だが、サービス・ラーニングを日本国内で普及させていくためにも、また学士課程教育の再構築に向けた起爆剤として位置づけていく上でも、実践科目や社会連携科目、キャリア科目という形で開講するのではなく、通常の学術科目としてサービス・ラーニングを導入していく必要があるのではないだろうか。

筆者は2015年度より関西学院大学において英語開講の共通基礎科目（Introduction to Multicultural Studies）を担当しており、必読文献に基づく講義、ディスカッション、学生プレゼンテーションと並行して、サービス・ラーニングを取り入れている。以下では、この科目を事例に、日本での学術連動型サービス・ラーニングの可能性と課題について議論したい。

#### 4.1 IMS におけるサービス・ラーニング導入の経緯

関西学院大学は文部科学省の「大学の世界展開力強化事業」の一環として、2011年度より「日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラムクロス・カルチュラル・カレッジ（CCC）」を実

施してきた。これは、関学生とカナダ3大学（クイーンズ大学、マウント・アリソン大学、トロント大学）が協働で運営している国際教育プログラムであり、多文化を共生させながら、グローバル社会の持続的な発展と成長に寄与できる世界市民リーダーズの育成を目指したものである。

CCC の参加学生は、①多文化共生論や国際関係論、国際理解に関する通常の英語開講科目（合計13単位）と②Global Internship や Global Career Seminar など日加の学生が寝食を共にしながら実践的な課題に取り組む日加学生協働科目（3単位）を取得し、TOEIC® で820点以上修得することによって CCC 修了証書を受け取ることができる。以下に紹介する Introduction to Multicultural Studies（IMS）は上記①の多文化共生にかかる英語開講科目の一つであり、国際教育協力センターが提供する全学生に開かれた学際的な基礎科目である。当該科目の目的としては、（1）多文化社会についての理解を深めること、（2）英語での口頭発表能力や文章表現力を高めること、（3）近隣の NPO や自治体などのように多文化共生の課題に向き合っているか理解すること、（4）多文化共生に向けた自分なりの方策を考えることである。この目的を達成するために、各授業では20～30頁程度の必読文献（英文）を課し、多文化主義を掲げるカナダの歴史的背景や現状、日本における外国人労働者の問題や外国人子弟の教育課題等の多文化共生課題に関して講義と学生プレゼンテーション、ディスカッションを行っている。

IMS は当初、講義ならびに学生のリサーチ・プレゼンテーションを中心とした英語開講科目であった。しかし、講義中心の通常期の科目と実践的な日加学生協働科目の橋渡しをする必要性が高まり、また大学全体としてハンズ・オン・ラーニングを推進することとなったため、通常期の IMS の授業に関しても2015年度からサービス・ラーニングを導入することとなった（但し、春休みに集中講義として開講している IMS については、非常勤講師が担当しており、時間的制約もあるため講義・ディスカッションを中心とした授業を行っている）。履修にあたっては TOEIC® で680点以上を取得しているなど一定の英語力を証明しなければならないものの、日加学生協働科目に参加を希望する学生や海外留学を希望する学生、グローバル企業に就職を希望する学生がこのコースを意欲的に履修している。

## 4.2 IMS におけるサービス・ラーニングの流れ

IMS では、サービス・ラーニングを教室での多文化共生学習を補完するフィールドでの活動として位置づけており、学生にはカナダや日本における多文化主義、多文化共生に関する講義・ディスカッション（12コマ）の参加に加え、国際交流に取り組む地元の NPO での10時間以上のサービス活動を求めている（本学では、3時間のフィールドワークを1コマ分とみなしているため、全体として15コマ分の授業に相当する）。これまで神戸や大阪を中心とした16の団体に学生を派遣し、受入団体での活動を通じて、地元に住む外国人が直面する課題や多文化共生に向けた取り組みについての理解を促してきた。参加学生が従事した活動の一例としては、日本語学習者向けの七タイベントの企画・運営、難民問題のセミナー運営補助、外国人向けの防災訓練への参加などがある。学生には、受入団体での活動を通じて地元の多文化共生の取り組みやその課題について振り返り、講義やディスカッション、必読文献と関連付けた英文リフレクション・ペーパー（ダブルスペースで5頁程度）を作成するよう求めている。また、期末レポートとして多文化共生を阻む地域課題を一つ取り上げ、その解決策について自治体や NGO の先行的取り組み事例などを参照しながら英文レポート（ダブルスペースで5頁程度）にまとめるよう求めている。前者はサービス活動を踏まえた個人の省察を促しているのに対し、後者は一次資料、二次資料を踏まえた客観的なレポート作成を求めている。どちらも学期末に英語で作成しなければならないため、学生にとっては負担であるが、課題を通じて多面的に多文化共生課題について考える機会となっている。

## 4.3 履修による教育上の効果

### 4.3.1 事後調査による学生の評価

IMS におけるサービス・ラーニングは学習者にとってどのように受け止められているのだろうか。果たしてサービス・ラーニングは授業の目的を達成する上で有益だったのだろうか。また必読文献や授業と関連付けてサービス・ラーニングに励むことができているのだろうか。こうした問いを明らかにすべく2015年度秋学期ならびに2016年度春学期、秋学期の最終授業日に、それぞれの授業受講者に対してサービス・ラーニングに関するアンケート調査を行った。この調査では、回答者に「私は自ら住んでいる地域コミュニティのニー

ズや課題についてよく理解している」、「このコースにおけるサービス・ラーニングは講義やリーディング課題を理解する上で役立った」、「このコースにおけるサービス・ラーニングは自らの偏見や先入観について認識するきっかけとなった」など7つの質問に関してそれぞれ、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「とてもそう思わない」のいずれかにマルをし、サービス・ラーニング全体について特記すべき点があれば自由に記述するよう求めた。質問票は無記名とし、質問票については成績処理が終わった後に担当者がデータ処理することを伝えて実施した。

表1は、サービス・ラーニングに関する7つの質問に関して、「とてもそう思う」を4、「とてもそう思わない」を1としたときの回答者全体の平均値、中央値、標準偏差を表したものである。これを見ると、比較的多くの学生が IMS のサービス・ラーニングを通じて自らの偏見や先入観について認識をあらたにするようになり、地域参加への動機づけができていたことが伺える（表1）。実際、自由記述欄にコメントした学生の中には「地元こんなに多くの外国人の方がいるとは知らなかった」と述べた者や、「外国人と知り合うきっかけとなった」、「外国人から見た日本の生活について理解を深めるきっかけとなった」と記述した者が複数見受けられた。ただ、Q1、Q4 の質問に対する回答者全体の平均値、中央値ともに他の質問の平均値、中央値と比べて比較的低いことから、地域参加への動機づけはできたものの、学生自身がこれから地域のために何ができるか具体的に考えるまでには至っていないようであった。

### 4.3.2 リフレクション・ペーパーによる評価

学期末課題の一つであるリフレクション・ペーパーは、サービス・ラーニングの教育効果を測る上で重要な資料である。特にこのリフレクション・ペーパーでは科目の学び（必読文献、講義、ディスカッション）とサービス活動を関連づけて記述するように求めているため、どれだけ個々の学生が教室活動とサービス活動を一貫した学びとしてとらえることができていたか測ることができる。ここでは、2015年度秋学期、2016年度春学期、秋学期に提出されたリフレクション・ペーパー（提出者数計37名）に関して、①授業の必読文献に関連する記述（必読文献の直接引用や要約を含んだ記述）、②講義やディスカッション等の

表1 サービス・ラーニング事後アンケート結果

|    |                                                              | 母数 | 平均    | 中央値 | 標準偏差  |
|----|--------------------------------------------------------------|----|-------|-----|-------|
| Q1 | 私は自らが住んでいる地域コミュニティのニーズや課題についてよく理解している                        | 33 | 3.242 | 3   | 0.552 |
| Q2 | 私は今までと異なる動機から地域コミュニティに関わりたと思うようになった                          | 33 | 3.455 | 3   | 0.555 |
| Q3 | このコースにおけるサービス・ラーニングは講義やリーディング課題を理解する上で役立った                   | 33 | 3.364 | 3   | 0.540 |
| Q4 | このコースにおけるサービス・ラーニングはコースの学びを日常生活でどう生かすことができるかを理解する一助となった      | 33 | 3.273 | 3   | 0.664 |
| Q5 | このコースにおけるサービス・ラーニングは自らの偏見や先入観について認識するきっかけとなった                | 33 | 3.545 | 4   | 0.656 |
| Q6 | このコースにおけるサービス・ラーニングは自分がどのように自らの地域コミュニティに関わればいいのか理解するきっかけとなった | 32 | 3.438 | 4   | 0.609 |
| Q7 | このサービス・ラーニングの経験を通じて、私は市民としての自らの役割について認識を深めることができた            | 33 | 3.485 | 4   | 0.657 |

内容に関連する記述、③科目全体のテーマに関連する記述、④自分の視点や態度の変化に関する記述、⑤今後の自分の生活に関連する記述、⑥サービス活動の内容に関連する記述の6つの項目を設定し、分析を試みた。データ集計では、学生のリフレクション・ペーパー1作につき、上記の6項目それぞれに言及されているか否かを検証し、言及されているものについてはその言及回数に関係なく該当項目に1点ずつ加算した。表2はリフレクション・ペーパー全体（37点）に占める上記①～⑥の各記述項目に言及したペーパーの割合を表したもので、【学生のリフレクションコメント（参考）】は、報告書分析の根拠となる記述の一例である。

表2 報告書分析（N=37）

|                        |     |
|------------------------|-----|
| ①授業の必読文献に関連する記述        | 19% |
| ②講義やディスカッションの内容に関連する記述 | 30% |
| ③科目全体のテーマに関連する記述       | 54% |
| ④自分の視点や態度の変化に関連する記述    | 76% |
| ⑤今後の自分の生活に関連する記述       | 14% |
| ⑥サービス活動内容に関連する記述       | 86% |

【学生のリフレクションコメント（参考）】

① 授業の必読文献に関する記述の一例

- ・日本はまだ多文化共生が浸透していないと思う。リーディングでも「多文化共生とい

う言葉は、日本国内でもてはやされているが、十分に実践されているわけではない」とか、「神戸も異なる民族が対等な立場で共生できるような社会になっていない」という記述があったが、われわれが目指さなければならない社会は受入団体のような多文化・多言語支援機関が特別視されない社会だと思う。

② 講義やディスカッションの内容に関する記述の一例

- ・授業でも触れられていたが、日本社会が国際化するにつれて多文化の背景をもった学生が増えている。しかし、多くの日本の学校は日本人学生ばかりで、日本人を対象とした授業が提供されている。（私がサービス・ラーニングの受け入れ先で）出会ったネパール人も、自分の子供を日本で教育するかネパールで教育するか悩んでいた。

⑤ 自分の視点や態度の変化に関する記述

- ・サービス・ラーニングを通じて、どんなに小さなイベントであっても、外国人向けのイベントを実施することは外国人の方が日本を理解する助けになるし、地元の日本人や他の外国人とつながるきっかけになれば、日本に適応しようとする彼らの意欲を高めることができるように感じた。
- ・（定住外国人向けの防災イベントにおいて）外国人の人と英語で話したところ、彼女は

「あなたが英語で話しかけてくれてうれしい。もう自分を愚かだと感じなくて済む」と語った。私はその時彼女がどういうことを言おうとしていたのか分からなかったが、おそらく彼女は疎外感や混乱、不安というものを共有したかったのだと思う。

この分析結果をみると、7割以上の学生がサービス活動の内容だけでなく、サービス活動を通じた自分の視点や態度の変化について記述できていた。また約半数にあたる54%の学生は、科目全体のテーマ（多文化共生）について自分なりの言葉で表現しようとしていた。一方、授業の必読文献について言及した者はわずか19%で、講義、ディスカッションの内容について具体的に言及したリフレクション・ペーパーは30%といずれも3割以下にとどまっていた。

概して、多くの学生は授業で取り上げられるテーマを意識しながら、サービス活動に従事し、自らの認識を新たにすることができているようである。しかし、まだまだ多くの学生の振り返りは自らのサービス体験に限定されがちであり、必ずしも講義やディスカッション、必読文献を交えた深い省察がなされているわけではない。ルーブリックを活用しながら文献や授業内容と関連付けるよう指示しているものの、授業の内容とサービス活動を自分なりにどう結び付けていいのかわからない学生も少なくないようである。

立命館大学のサービス・ラーニング科目「地域活性化ボランティア」受講者のアンケート調査（サンプル数61名）もとにサービス・ラーニング学習成果についての分析を行った木村と河井は、学生の経験と学習効果が有機的に関連する上で教員やコーディネーターによる働きかけが重要であると述べているが、筆者としても講義やディスカッション、オフィス・アワーを活用しながら今以上に学生への働きかけを行っていき、教室活動とサービス活動を関連付けるよう促していく必要があると考えている<sup>25)</sup>。

#### 4.4 学術連動型サービス・ラーニング科目の運営課題

本稿で指摘してきたように、学術連動型サービス・ラーニング科目は日本ではまだまだ一般的ではない。貧困問題や多文化共生などの特定テーマを扱ったサービス・ラーニング科目が提供されている大学もあるが、概して科目の内容理解より

サービス体験が重視されており、要求度もそれほど高くはない。そのため、「楽勝科目」や就職のための実績作りとして誤解されても仕方ない面がある。より意義深い経験教育プログラムとしていくためにも、学術連動型へと改善していく必要があるだろう。筆者は、その改善において下記の3点が重要だと考える。

まずは、サービス・ラーニング科目の（サービス活動以外の）学術的要求度（academic demand）を高めていくことである。日本の大学生は、実質的な学修時間（とりわけ予習や復習などの授業外での学習時間）が国際的にみても著しく短いと指摘されている<sup>10)</sup>が、その理由の一つは教員が講義中心の講義を展開し、学生に関連文献（特に原典）を読ませたり、プレゼンテーションやレポート課題を課したりと、学生の能動的学習を促していないことに起因する。調査した国内大学のサービス・ラーニング科目のシラバスをみても、必読文献等の事前課題が課されている科目は少なく、文献課題が課されている場合でも学期を通じて教科書や書籍1冊程度であった。これは、見方を変えれば、サービス活動に関連した情報や知識のインプットが主として講義に限られていることを意味する。しかし、2節で紹介した経済団体の提言書にも明示されているように受動的な講義では、自ら知識を獲得する経験は得られず、各学生の問題設定力や問題解決力を高めることにはつながらない。教室でのアカデミックな学習と地域社会での実践的課題への貢献を結び付けた有意義なサービス活動を促していく上でも、サービス・ラーニング科目において必読文献やプレゼンテーション、レポート課題などを課し、学術的要求度を高め、教員がきめ細やかにフィードバックしていくことが求められる。

また、上記に関連して重要なのは、サービス・ラーニングを4単位科目として実施していくことである。サービス・ラーニングを導入している日本の大学においては、ほとんどの場合2単位科目ないしは1単位科目として提供されており（IMS も2単位科目である）、4単位科目として実施している事例は極めて少ない。（座学と実習を別コースとして開講しているため、サービス・ラーニング科目として位置づけられているにもかかわらず、サービス活動が求められていない科目も存在する。）通常の講義内容に加えて、サービス・ラーニングの準備やフォローアップ、リフレクションを盛り込んでいく場合にはどうしても15回の授業だけで

は限界がある。そもそも、学生一人が各学期に履修する科目数が10～15科目に達している日本の現状（北米の大学では4～5科目が一般的）では一科目の学習に割ける時間は制約され、インプット（文献読解やサービス活動の参加等）及びアウトプット（プレゼンテーションやレポート課題等）の時間と労力が割けないと推測される。有意義な学術連動型サービス・ラーニングを実施していくためにも、（30回開講の）4単位科目とし、教育上の密度を高めていくことが望ましい。

最後に、サービス・ラーニング・コーディネーションに関しても重視していく必要があると考える。一つの学部ならまだしも、複数の学部において学術連動型サービス・ラーニングを展開していく上では、各科目担当教員と受入団体の橋渡しをする専門のコーディネーターの存在が不可欠である。木村や河井の研究でもサービス・ラーニングの学習成果を高める上でのコーディネーターの支援が重要であることが示されている。だが、武田直樹が指摘するように、日本の多くの大学では予算の制約からサービス・ラーニングに関連する業務を限られた数の教職員（その多くが任期制教員ないしは契約職員）に任せるところが多く、大学によっては、人材不足や資金不足からサービス・ラーニング・センターを閉鎖するところも出ている<sup>26)</sup>。人的あるいは資金的に制約があるだろうが、学術連動型サービス・ラーニングを展開していく上では、コーディネーターの役割を再認識し、専門職員として雇用・育成していくことが重要だろう（立命館大学のように、過去の受講生を学生コーディネーターとして活用しながら、新たな受講生の学びを支援するのも一案である）。

## 5. おわりに

国際教育にしろ、キャリア教育にしろ、いわゆる実践的な教育プログラムは学部外（〇〇センターや〇〇教育機構といった部局）において、共通科目として提供されていることが多い。サービス・ラーニングも例外ではなく、日本の大学では、キャリア開発や地域理解という観点からサービス・ラーニングが導入されることはあっても、学術科目（特に専門科目）の一部として導入されることは極めて少ない。また、仮に専門科目に組み込まれている場合でも、学生が能動的に書籍や論文をよみ、講義やディスカッションに参加し、自ら携わるサービス活動を学問的に再考するといった事例は限られる。

しかし、学士課程教育の再構築が社会から求められ、学術的専門性と教養、実践性を備えた「21世紀型市民」の育成が叫ばれる今日、我々はサービス・ラーニングのような実践教育プログラムを大学教育の周縁で展開するのではなく、大学教育の中核である学術科目（とりわけ専門科目）において積極的に取り入れていく必要があるだろう。人文学であれ、社会科学系であれ、フィールドワークやサービス・ラーニング等の活動を加えることによって、その科目が社会的な文脈の中でどのように意義づけられるのか学生に自覚させ、より深い学びへと誘うことが重要である。IMSにおいて展開しているサービス・ラーニングも「多文化研究」の意義を実社会において問い直すことを目的としている。時間と労力にかかるが、こうした取組みが少しずつ広がり、日本の大学で「21世紀型市民」の育成につながる学術連動型実践教育が展開されることを期待したい。

## 注

- [1] 桜井政成と山田一隆によると、「特色GP」については2004年度～2006年度にかけて約30%、2007年度においては約40%のサービス・ラーニングを取り入れた教育改善取組案件が採択されており、「現代 GP」においては、2004年～2006年にかけて約35%、2007年度では約55%の教育案件がサービス・ラーニングに準ずるものを取り入れ、採択されている（桜井、津止2009）。
- [2] Campus Compact の2015年の報告によると、年次調査に応じた400の加盟大学のうち、専攻別サービス・ラーニングを提供している大学は78%で、1つ以上の専攻（major）のコア科目においてサービス・ラーニングが義務付けられている大学も64%にのぼっている。
- [3] サービス・ラーニング科目集計にあたっては、各大学が公式ホームページや Web シラバス（2016年度開講分）において「サービス・ラーニング」科目として位置づけられているものに限定し、計測を試みた。したがって、「サービス・ラーニング」に関する記載がないボランティア関連講義や社会実習科目は除外している。なお、同じ科目名であっても異なる時間帯に実施されている場合はそれぞれ1科目として計数している。また、(1)の「純粋な」サービス・ラーニング科目として分類したものは、ボランティア概論やサービス・

ラーニングの紹介等が含まれ、サービス活動の事前準備、実習とその振り返りにコース全体の半分以上の時間が割かれているものに限る、(2)の専攻別サービス・ラーニング科目として分類したものは、全体の半数以上の時間が専門科目あるいは学際的な特定テーマ(例:多文化共生)の学習に割かれ、テーマに即したサービス活動が求められるものに限定した。

#### 引用・参考文献

- 1) Kuh, G. (2008). *High-impact Educational Practices: What They are, Who has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- 2) 舟木譲. (2009). 関西学院大学における「サービス・ラーニング」導入の意義と可能性. 言語文化論集. 6, 101-112.
- 3) 桜井政成, 津止正敏 (編著). (2009). ボランティア教育の新地平: サービス・ラーニングの原理と実践. ミネルヴァ書房.
- 4) 一般社団法人 日本経済団体連合会. (2016). 「今後の教育改革に関する基本的考え方」—第3期教育振興基本計画の策定に向けて—: [https://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030\\_honbun.pdf](https://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030_honbun.pdf) (2017年1月31日参照)
- 5) 公益社団法人 経済同友会. (2015). これからの企業・社会が求める人物像と大学への期待—個人の資質能力を高め、組織を生かした競争力の向上—: [http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a\\_02.pdf](http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a_02.pdf) (2017年1月31日参照)
- 6) 社団法人 日本経済団体連合会. (2011). 「グローバル人材の育成に向けた提言」: <https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf> (2017年1月31日参照)
- 7) 一般社団法人 日本経済団体連合会. (2013). 「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—: [http://www.keidanren.or.jp/policy/2013/059\\_honbun.pdf](http://www.keidanren.or.jp/policy/2013/059_honbun.pdf) (2017年1月31日参照)
- 8) 公益社団法人 経済同友会. (2007). 教育の視点から大学を変える—日本のイノベーションを担う人材育成に向けて—: <https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2006/pdf/070301.pdf> (2017年1月31日参照)
- 9) 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像 (答申): [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm) (2017年2月7日参照)
- 10) 中央教育審議会. (2008). 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ): [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf) (2016年12月6日参照)
- 11) 中央教育審議会. (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申): [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2016年2月1日参照)
- 12) McEwen, M. (1996). Enhancing Student Learning and Development Through Service-Learning. In B. Jacoby (Ed.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 13) Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist* (Spring 1979) 9-11.
- 14) Kendall, J.C. (1991). Combining Service and Learning: An Introduction for Cooperative Education Professionals, *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 9-26.
- 15) Jacoby, B. (1996). Service Learning in today's higher education. In B. Jacoby (Ed.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 16) 唐木清志. (2010). アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング. 東信堂.
- 17) Campus Compactホームページ: <http://compact.org/> (2016年12月26日参照)
- 18) 佐藤豊 (2008). リベラルアーツ大学 ICU におけるサービス・ラーニング. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター. 体験的な学習とサービス・ラーニング. 7 - 12: [https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32141/1/ServiceLearning\\_00\\_00\\_002\\_Sato.pdf](https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32141/1/ServiceLearning_00_00_002_Sato.pdf) (2017年1月23日参照)
- 19) 文部科学省 (2002). 青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策などについて (答申): [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm) (2016年12月27日参照)

- 20) 立命館大学サービスラーニングセンター：  
<http://www.ritsumei.ac.jp/slc/> (2017年2月3日参照)
- 21) Campus Compact (2015) Preparing to Accelerate Change: Understanding our Starting Line. Boston: Campus Compact : [http://compact.org/wp-content/uploads/2008/11/CC\\_AnnualSurvey\\_ExecutiveSummary\\_FINAL.pdf](http://compact.org/wp-content/uploads/2008/11/CC_AnnualSurvey_ExecutiveSummary_FINAL.pdf) (2016年12月28日参照)
- 22) 女子美術大学 ホームページ. 美大におけるサービス・ラーニングの実践—アートを通じた大学と医療・福祉施設との連携—特設サイト：<http://www.joshiabi.net/healing/index.html> (2017年1月10日参照)
- 23) Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon & Schuster.
- 24) 藤本夕衣. (2012). 古典を失った大学—近代性の危機と教養の行方—. NTT出版.
- 25) 木村充、河合亨. (2012). サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習効果に関する研究—立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として—. 日本教育工学学会論文誌. 36(3), 227-238.
- 26) 武田直樹. (2011). 日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題. 筑波学院大学紀要. 6, 119-131.

受付日2017年2月10日、受理日2017年3月26日

## 実践報告

# スポーツを通じたグローバル人材の育成： 青年海外協力隊スポーツ隊員に対する期待 (3) 青年海外協力隊スポーツ隊員の展望

黒田 次郎<sup>A</sup>

## Global Human Resource Development through Sport: The Expectations of Japan Overseas Cooperation Volunteers, The prospects of Japan Overseas Cooperation Volunteers

Jiro KURODA<sup>A</sup>

**Abstract:** For the past several years, there has been increasing interest in volunteer activities through sports. The Japan Overseas Cooperation Volunteer (JOCV) is the core presence of international cooperation through sport in Japan. This organization was established in 1965 and has dispatched 41,191 JOCV volunteers to 88 countries worldwide over the past 50 years (as of January 31st, 2016). This reflects the increasing interest in volunteer activities through sports. Throughout these years, the abilities and qualities required for sports volunteers have been changing. In this article, I will further explore what developing countries expect from volunteers, and what is needed in order to meet these expectations.

**Keywords:** Global Human Resource Development, Japan Overseas Cooperation Volunteers, Japan International Cooperation Agency, international contribution, cross-cultural adaptation

### 1. はじめに

1968年から始められた青年海外協力隊（JOCV）スポーツ隊員の派遣は、以後50年近くに及ぶ活動によって、多くの成果とともに、開発途上国にとってスポーツと開発が相互に連動する可能性を示唆するようになった。これは2000年に開催された国連ミレニアムサミットで採択された「国連ミレニアム宣言」への回答ともいえる。

スポーツの普及や、スポーツを通じた国際協力は、スポーツと開発プロジェクトを連動させることで、開発途上国の民族の融合をはかり、教育や健康への意識を高めることにも成果を上げつつある。現在の国際ボランティア活動には、先進国と途上国の格差是正に向けた協力活動が、先進国側の免れない責任と看做され、経済開発とともに人間的・社会的側面を重視した「社会開発」が求められるようになってきている。しかし、国レベルの組織的なボランティアは、まだ広く普及しているとは言い難く、ニーズも多様化してきている。青年海外協力隊やそのスポーツ隊員に求められるニーズ、さらに隊員に求められる資質もまた、広

範囲にわたる指導者としての能力が求められるようになってきている。

本稿では、ボランティアとして派遣されるスポーツ隊員に、開発途上国ではどのような期待を抱いているのか。それらの期待に応えるためには、スポーツ隊員にどのような資質が必要なのか、そして今後のスポーツ隊員の活動を通じた国際ボランティアはどのような形で発展していくべきなのかを明らかにする。

### 2. 経済開発から社会開発へと移行

1990年代以降、先進国と途上国の格差を是正するための協力活動は、経済開発から社会開発の方向に変化してきた。

社会開発とは、住民参加、貧困対策、人権問題、女性支援、民主化、環境、ODA と NGO の連携など多岐にわたる支援に及ぶが、国家や民族という枠組みを突き抜ける契機としてその可能性をスポーツに見出し、それを積極的に活用しようとする動き<sup>1)</sup>がスポーツを通じた開発支援である。

たとえば、オリンピックを「平和の祭典」と謳いだしたのは、1992年のユーゴスラビア紛争以降のことで、「オリンピック休戦」という言葉が生

<sup>A</sup> 近畿大学産業理工学部



まれたように、IOC（国際オリンピック委員会）はスポーツによって平和の構築を訴えるようになってきた。

2000年代に入ると、189の国連加盟国の代表により、「国際ミレニアム宣言」が採択され、ミレニアム開発目標の達成にスポーツを応用しようとする動きが出てきた。日本でもこの動きに呼応するかのように、政府がスポーツによる国際貢献に取り組むことが表明されている。

さらに2020年の東京オリンピック招致活動で、日本政府は国際スポーツ貢献「スポーツ・フォー・トゥモロー」を国際公約として打ち出し、2020年までに100を超す国で一千万人への支援を打ち出した。

国際ボランティアが途上国の経済開発から、スポーツを通じた社会開発へとそのフェーズを変えてきているのである。

フェーズの変化は、支援される側、つまり国際ボランティアを受け入れる側国のニーズの変化にも見いだせる。たとえば、2005年にはカンボジア教育省から特定非営利活動法人（NPO）であるハート・オブ・ゴールド（HEARTS of GOLD：以下 HG と表記）に、全国的な体育開発に関する支援要請が行われている。

それまでカンボジアでも他国と同様、民衆一人一人の視線や立場、つまり草の根に焦点を合わせた支援が行われてきたが、この教育省の要請によってカンボジアの全国的な体育開発の枠組み作りが行われている。さらに HG は JICA（国際協力機構）と体育開発で実績のある筑波大学と協力し、三位一体の支援体勢を構築している。

2012年にはフィリピンで「フィリピン国ミンダナオ紛争影響地域コミュニティ開発のための能力向上プロジェクト」が JICA によって実行されている。このプロジェクトは、「和平合意を念頭に、長年武力衝突が続いた地域でのコミュニティ開発のモデル形成と、政府と武力紛争を続けてきたモロ・イスラム解放戦線の一つの組織でコミュニティ開発を担当する部局であるパンサモロ開発町への能力強化が目的」<sup>2)</sup>であった。

このプロジェクトでは、農業・水産・インフラを題材としてコミュニティ開発のモデル形成が実施されたが、そのなかで地域スポーツ振興を通じたコミュニティ開発も一つのテーマとして実施されている。

武力衝突が頻繁に発生していた紛争影響地域では、多くの住民が集まるスポーツ大会の開催は難

しいが、武力衝突が落ち着いている時期にはスポーツを通して人々が集い、スポーツを通じて平和を体感することには大きな意義がある。そのため運営や資金、持続性といったものが海外を含めた外部から支援することは可能である。

このように国際ボランティアが新しいアプローチを取り始めたのには、その背景がある。「スポーツによる国際開発と平和構想（Sport for Development and Peace：以下 SDP と表記）」「スポーツを通じた国際問題と平和構築（International Development through Sport：以下 IDS と表記）」など国連でもスポーツを通じた国際貢献が注目されているが、これはまず従来の「北／南」「第一世界／第三世界」「開発主義／ポスト開発主義」といった二項対立ではなく、人・モノ・金・情報といったものがそれぞれ複雑に絡み合いながら流通されるようになったことがあげられる。

さらに、資源や資本といった物質的な格差を前提としながら、より文化的な普遍性を追求することが求められるようになってきている点。そしてヒューマニズムを体現する文化の価値が見直されてきた点が挙げられる<sup>3)</sup>。

国際協力、国際ボランティアというと、先進国が発展途上国を支援し、貧困や飢餓、教育、難民、人権などの分野で国際協力を行うことというイメージが強く、それらの問題を解決するためには経済協力が優先されると考えられがちだ。しかし、近年ではボランティアを受け入れる相手国で、すでに経済よりも社会開発にニーズが移ってきているのである。それらのボランティアの実現に、スポーツ隊員の果たせる役割も大きくなってきているのである。

### 3. スポーツを通じた社会開発

ODA（政府開発援助）によるスポーツを通じた国際協力は、もともと国連が国際協力事業のなかに「国際連合教育科学文化機関」（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization：ユネスコ）を設置し、このユネスコが1952年の第7回総会で教育部門に体育・スポーツ関連セクターを設けたのが最初だといえる。スポーツを青少年の健全育成の手段として着目したのである。

以後、ユネスコはさまざまな場面で、スポーツを国際協力と結びつける重要な役割を担ってきた<sup>4)</sup>。

たとえば、1976年にはパリで「体育・スポーツ担当大臣等国際会議」の第一回会議が開催され、

教育においてスポーツが重要な構成要素であることの認識が共有されている。1978年には国連で「体育・スポーツ国際憲章」が採択されており、さらに1984年にはユネスコが国際オリンピック委員会 (IOC) との協力活動を開始している。

これらを国際機関によるスポーツを通じた国際協力の第一期とすれば、第二期はスポーツイベントと自然環境との共存が求められた時期で、アンチ・ドーピングに対する世界的なキャンペーンが実施され、またスポーツを通じた平和社会の実現を宣言した「平和化のための教育とスポーツの世界会議」(1999年)が開催されている。

2001年には元スイス大統領アドルフ・オギ氏を特別顧問として「開発と平和のためのスポーツに関するタスクフォース」が国連内に設置されたが、ここから第三期がスタートしたといっている。

2001年は、アメリカに同時多発テロが起り、アメリカはアフガニスタン紛争、イラク戦争へと突入。2002年にはインドネシアのバリ島で爆発テロが、2004年にはスペイン列車爆破事件、2005年にロンドン同時爆破事件が起こるなど、世界がテロの時代に突入していった。

国際機関によるスポーツ政策も、これらの事件を受けてテロの根源となる貧困を、スポーツによってどう削減していくかに向いていった。2005年には「スポーツと体育の国際年」として、スポーツが平和の一翼を担うものとして意識されるようになり、2011年には「スポーツ・平和・開発に関する国際フォーラム」が開催されている。

国際機関によるスポーツを通じた国際協力は現在第三期にあるが、わが国のODAによる取り組みはまだ盛んだとは言えない。わが国のODAによるスポーツ部門の国際協力は、大別すれば次の3つに分類できる<sup>5)</sup>。

- (1) 無償資金協力におけるスポーツ
- (2) 技術協力
- (3) その他の公的セクターによるスポーツ部門の国際協力

無償資金協力におけるスポーツというのは、開発途上国に資金を援助するものだが、スポーツ分野では在外公館が中心となって比較的小規模な資金協力が行われている。

技術協力では、JICA ボランティア事業が中心となり、「開発途上国の経済・社会の発展、復興へ

の寄与」「友好親善・相互理解の深化」「国際的視野の涵養とボランティア経験の社会還元」の3つを柱として掲げ、青年海外協力隊事業を中心として活動してきた。わが国のスポーツを通じた国際協力は、JICA が中核的な役割を担ってきたといっている。

JICA 以外の公的セクターとしては、「国際交流基金」「講道館」「日本体育協会」といった組織の国際活動もある。これが(3)に含まれるものである。

国際交流基金は、1972年に外務省所管の特殊法人として設立されたもので、2003年には独立行政法人国際交流基金となった。国際文化交流の中核を担う機関で、学術、日本語教育、芸術、出版、それにスポーツ、生活文化と幅広い分野で人的交流が行われている。

講道館は、1882年(明治15年)に柔道家の嘉納治五郎によって創設された柔道の総本山だが、2012年(平成24年)には公益財団法人に移行し、独自に派遣事業や海外柔道連盟招聘による派遣等も実施されている。

日本体育協会は、日本のアマチュアスポーツ界の統一組織で、アジア諸国を中心にスポーツを通じた国際交流を実施している。

#### 4. 青年海外協力隊員に求められる要素

日本でのスポーツを通じた国際協力の中核的な存在は、JICA の青年海外協力隊事業であるが、このスポーツ隊員に求められる能力や資質にも変化を見ることができる。

青年海外協力隊事業の目的は、「国際協力機構法第13条」に次のように記載されている。

「開発途上地域の住民を対象として当該開発途上地域の経済及び社会の発展又は復興に協力することを目的とするものを促進し、及び助長するため、次の業務を行うこと。

- イ. 開発途上地域の住民と一体となつて行う国民等の協力活動を志望する個人の募集、選考及び訓練を行ない、並びにその訓練のための施設を設置し、及び運営すること
- ロ. 条約その他の国際約束に基づき、イの選考及び訓練を受けた者を開発途上地域に覇権すること
- ハ. (省略)
- ニ. 国民等の協力活動に関し、知識を普及し、及び国民の理解を増進すること」

つまり、機構法上では協力隊事業の目的は、相手国（派遣国）の社会・経済発展への寄与である。現状では、協力隊事業の貴重な成果として挙げられている「国際交流」「日本社会への還元」「青年育成」といった側面も重要視している<sup>6)</sup>。

これらを実現するために必要な能力として、語学や経験、専門性といった個人の能力があるが、実はもっと求められている能力が、日本とは異なる異文化を受け入れる能力である。

従来から、国際協力の現場で業務を遂行する上では、語学、経験、専門性といった個人的能力の不足が、目標に対する満足度を低くする要因とされてきたが、『国際協力活動と異文化適応——青年海外協力隊員報告書を手がかりとして——』の中で堀江新子は、青年海外協力隊の活動状況を時間経過にしたがって記載している『隊員報告書』を資料として、異文化適応分析を行っている<sup>7)</sup>。

これによれば、個人の能力は業務を遂行することによって向上していくため、従来考えられていた語学、経験、専門性といった能力よりも、むしろ「目的を達成するプロセスを現地の人々と確認し、楽しむことで満足度を高める影響があると思われる」と結論づけている。

また、語学力や技術移転に伴う専門性や、日本での経験は高いに越したことはないが、業務を遂行する上では異文化を積極的に受容する異文化適応が重要であるとしている。そのため、派遣前の訓練でも異文化を受け入れる寛容、調和、自分の考え方を持つ人間軸の構築の訓練が必要であると指摘している。

青年海外協力隊に求められる要素として、「ポジショニング」を挙げているのは、星野晴彦である。星野は「青年海外協力隊のポジショニングに関する検討」<sup>8)</sup>で、「青年海外協力隊は、技術や知識を活かして開発途上国の国づくり、人づくりに身をもって協力するのである。その隊員が自分たちの活動目標を設定する際、サービス利用者のニーズや自分自身の知識・技術を評価していくことは当然のことである」として、さらに「自分の技術力・配属機関の実態の関係性を有機的に理解したうえで、自分のポジションを明確にする」プロセスが同時に含まれているという。

青年海外協力隊の隊員は、目的をもって海外に派遣されるため、その活動には常に自分のポジショニングを考えているだろうがこれを明確化することで、隊員の可能性を最大限に引き出せ、ま

た組織としてミッションマネジメントをどのように展開しているのかも健闘する要素である、としている。

さらに星野は、『青年海外協力隊活動におけるミドルマネージャーとの相互作用に関する検討』<sup>9)</sup>のなかで、「青年海外協力隊が派遣されるのは、非営利組織である。非営利組織であれば自動的に、組織が目的に向かって動くというものではない。ミドルマネージャーが限られた資源の中で、どのように使命という目標を軸とした優先順位を設定していくかが重要となる。」と分析し、青年海外協力隊でミドルマネージャーに求められるのは、組織の使命を明確に認識して、当事者の声を真摯に受け止め、そして個々の職員を支援・成長させるようなマネジメントであると分析している。

実際に青年海外協力隊員の報告等から、語学力や専門性、あるいは経験といった要素を持つ人材であることが望ましいが、それ以上に、派遣国で相手国の異文化を受け入れ、その上で自分のポジショニングを明確にし、どのように使命を実践していくかという優先順位を設定できる能力が必要となるのである。

## 5. 協力隊員に必要な能力・資質と語学力

青年海外協力隊の隊員は、海外に派遣される前に派遣前訓練・研修が行われる。この訓練・研修は、長期ボランティアの場合は60日から70日間の訓練が横浜国際センター、駒ヶ根訓練所（長野県）あるいは二本松訓練所（福島県）において、合宿形式で行なわれる。短期ボランティアの場合も、東京都内で派遣前研修が行われる。

さらに、派遣先の相手国の要請によっては、これを実現するための技術力に不足があると見込まれる場合は、技術補完研修を派遣前訓練の前後に行うことになっている。

とくに重要となるのが、語学力と専門性である。必要となる語学力は、英語の場合では中学卒業程度（英検3級もしくは TOEIC スコア330点）に設定されているが、この目安は合格後の派遣前訓練において語学力を習得する素地があるかどうかを確認することが目的となっている。

英語の他にもフランス語、スペイン語の語学資格レベルが設定されており、またドイツ語、イタリア語、ポルトガル語、ロシア語、中国語、韓国語、タイ語、インドネシア語の語学資格も認定可能となっている。

専門性でも、やはり相手国の要請によって様々だが、職種別に技術補完研修が行われており、青年海外協力隊のスポーツ隊員の場合なら、次表のような内容になっている。

表1 職種別の主な技術補完研修（JICA 募集要項より作成）<sup>10)</sup>

| 職種     | 研修名                | 内容                                         | 日数   | 備考         |
|--------|--------------------|--------------------------------------------|------|------------|
| 卓球     | 卓球研修               | 卓球の指導法、各国の卓球事情について ほか                      | 1日間  | 指示された合格者のみ |
| バレーボール | バレーボール研修<br>(本人手配) | チーム指導と個人技術指導について                           | 3日間  | 指示された合格者のみ |
| 野球     | 野球指導者研修            | 野球の歴史、国際情勢、指導方法、戦術、戦術、作戦、練習計画についての講義及び実技訓練 | 3日間  | 指示された合格者のみ |
| 柔道     | 柔道指導者研修            | 指導法、審判規定について                               | 24日間 | 原則として全員受講  |
| 合気道    | 合気道指導者研修           | 指導法、基本技術について                               | 2週間  | 原則として全員受講  |
| ラグビー   | ラグビー研修             | 指導者育成スキル、コーチングスキル、プランニングマネジメントスキル          | 3日間  | 指示された合格者のみ |

JICA の JOCV 募集要項によれば、国際協力人材には、次の6つの資質や能力が求められている<sup>11)</sup>。

#### (1) 分野・課題専門力

派遣国から要請される分野と課題に対し、それに応えられるような専門知識や経験、適正技術、経験、スキルといった能力。相手国の自然・社会・経済の各環境や体制に適用させていくための適正技術・知識選択能力で、これらは大学や大学院などでの専門がベースとなる。

#### (2) 総合マネジメント力

相手国で問題解決のための方向性を提示し、必要な資源を動員して問題を解決していく力や、多様な関係者と協議・調整しながら変化する環境に対処し、案件や業務を期間内に達成する力。コーチング能力や人材育成、組織強化能力なども含む。

#### (3) 問題発見・調査分析力

調査業務では必須の能力で、問題の所在を発見し、解決策を検討するための情報を収集・分析して仮説を立てる力。問題発見力、情報収集・分析力、案件発掘・形成能力でもある。

ケースによっては、個別インタビュー技術や人脈形成ノウハウ、組織内の情報流通に関する知識、各種調査手法などの知識も必要となり、またこれらを使いこなせる能力も必要となる。

#### (4) コミュニケーション力

語学力に代表されるが、英語や現地語で業務を遂行していく際に意思疎通が十分にできるだけの語学力・コミュニケーション力が必要になる。さらに、自分の言いたいことを相手にきちんと伝えるプレゼンテーション力や交渉ノウハウなども含まれる。

異文化環境下での対人コミュニケーションを円滑に進めるため、基盤となる社会性や協調性、相手の状況に共感する力なども資質として必要である。

#### (5) 援助関連知識・経験

現地での各援助期間の特性や相互の関係、主要な事業スキームの内容といった援助関連基礎知識から、最近の援助潮流といったものまで様々な援助関連知識とともに、開発援助の現場や援助期間での業務・技術移転活動を通じて蓄積される知識や経験が必要である。

#### (6) 地域関連知識・経験

特定国や特定知識の政治、経済、社会、文化、歴史、自然などに関する知識や、これらの地域における実務経験を通じて得られた経験を指し、相手国の法制度や社会風習にいたるまで幅広い知識と経験が必要になる。

これらの隊員に必要となる知識や経験は、派遣前にある程度準備できるものもあれば、派遣後に習得していける経験もあり、実際にはこれらの知識や経験を習得していけるだけの資質があるかどうかの問題となる。

また、やはり大きいのは言語の問題であることは、青年海外協力隊員の活動報告書やアンケートなどを見てもわかる。このため『環境教育分野における青年海外協力隊支援』のなかで斉藤千映美、村松隆は「アンケートの結果から、言語の問題が大きな活動の阻害要因になっていること、アンケート調査と合わせて海外調査時に行ったインタビュー調査時に、「言語別の教材がほしい」という意見が聞かれたこと。」<sup>12)</sup>と記述しており、派遣前に現地語での資料などの整備が必要になることも指摘している。

これらの資質や能力とは別に、最近ではグローバル能力も必要になってきていると指摘されている。

文部科学省は2011年刊行の『平成23年度 文部科

学白書』の第8章「国際交流・協力の充実」の総論に、「近年、若者の内向き志向」として学生や研究者等若者の海外への関心の低下が社会問題となっています」と記している<sup>13)</sup>。

## 6. グローバル人材とその育成

かつては「国際化」とも言われていたが、最近では「グローバル化」と言い換えられるようになっているのが、ビジネスや企業を中心とする経営方向や人材能力である。グローバルな能力を備えた人材を、「グローバル人材」とも呼んでいるが、実際にその能力や中身は漠然としている。

翌2012年刊行の白書でも、「若い世代の『内向き志向』」と明確に指摘しており、その対処として「グローバル人材」育成事業を打ち出してきた。

文科省が日本の高等教育機関に求めるグローバル人材の説明には、次のように付記されている。

- I: 語学力・コミュニケーション能力
- 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
- III: 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

これらの能力を備える「グローバル人材」の育成に、佐久間克彦は『青年海外協力隊事業再考』のなかで、「今後とくに重要になるのは、さまざまな機関・団体間の“連携”であり、ひとつの機関や団体が単独ですべてを抱え込むことは得策ではなく、現実的でもない」とした上で、青年海外協力隊などの海外ボランティア活動に携わることで、「諸分野で仕事をしていて将来が期待される有能な多くの人材を2年程度で、いくらかでも“グローバル人材化”することが可能になるはずである」と結論付けている<sup>14)</sup>。

もともと青年海外協力隊が目指したものは、途上国において相手国の人々と生活を共にし、協力・共働することであるが、佐久間は「もしかしたら援助以上に、日本人青年の成長を目指していたかもしれないことが理解されるだろう」と指摘している。

現在、協力隊員が受ける事前研修では、ほとんどすべての時間が外国語の学習に当てられている。これは英語ばかりでなく、派遣先国で使用されている言語を含んでおり、たとえばバングラデシュに派遣される隊員にはベンガル語が、スリラ

ンカに派遣される隊員にはシンハラ語が、エジプトに派遣される隊員にはアラビア語が、といった具合に、一般の大学では教えないような外国語も多い。しかもそのほとんどがネイティブスピーカーの専門家による学習になっている。

さらに隊員は、任国に着いた直後に1カ月程度の現地語学訓練もあり、これによって隊員の外国語はかなりの程度まで高められる。

これらの語学習得の上に、隊員たちの任国での活動が始まると、さまざまな場面に直面し、その国の歴史、経済、社会システム、制度、宗教、それに文化や習慣、価値観といったものを学んでいかざるを得ない。多くの場面で、隊員たちは現地の人々と一緒に悩み、現地の人々に助けられ、教えられて、やがてさまざまな問題を乗り越えていくことになる。

この経験が、グローバル人材の養成に大きな役割を担っているのである。ただ語学が堪能になることだけが、グローバル人材と呼べるわけではない。国際化という言葉の「国際」とはインターナショナル (internationalization) だが、インターナショナルではなくグローバルという言葉が使われるようになったのは何故か? グローバルという言葉には、決まった訳語がなく、「地球規模の」とか「世界的な」といったニュアンスを表す訳語が無理に充てられており、やはり「グローバル」の内容を正確に表してはいない。

国際化とは、個々の国々を結び付けた横への広がりや展開を意味し、様々な国がたくさんあって、それらの国同士、あるいは国と国の関係といったイメージになる。ところがグローバルでは、個々の国々の総体である地球そのものをひとつのものとして捉え、地球規模での活動を推し進めるイメージとなる。

現在進行しているグローバル化とは、かつての国際化とはまったく性質の異なる変化なのである。この変化に対応できる人材が、グローバル人材であり、そのようなグローバル人材こそが、現在の国際協力に求められる人材であり、国際協力活動によって育成される資質でもあるのである。

## 7. グローバル時代のスポーツ隊員

2000年代に入って、国連でもスポーツを通じた国際貢献が注目されていると先記したが、『グローバル時代の社会貢献型スポーツビジネスとその役割』のなかで著者の山口拓は次のように記している。

「日本と途上国が産業—支援—振興の3本の矢をすみ分けながらも共に歩む体制構築の不可欠姓である。着実な社会貢献型スポーツビジネスの進展は、他業種の事業展開にも波及する可能性も高く、魅力的なビジネスモデルは企業の国際進出のみならず、現地の自立発展性を向上させる予想図となりえる。」<sup>15)</sup>

グローバル時代の社会貢献型スポーツビジネスの実現で、日本には欧州とは異なる特質がある。多くの途上国があるアジアに日本が位置している点である。グローバル化は国際化とは異なる視点で進んでいるが、スポーツを通じた国際協力を考える上で、スポーツのグローバル化への対応にも留意する必要がある。

先進諸国を中心とするスポーツ界は、長い時間をかけて組織化され、標準化されてきた。それによってスポーツによる国際交流が可能となり、メガスポーツイベントやプロスポーツの発展に見られるような経済的利益を生み出す「スポーツ市場」が形成されてきた。これはすなわち、スポーツがもはや余暇や健康維持、教育の場としてのみならず、「ビジネス」としての価値を持つ「公共財」と認知されてきていることを意味する。

一方、開発途上国におけるスポーツも、国際標準化を目指して加速している。各種地域大会やオリンピック、FIFA ワールドカップなどの国際大会に出場したり、結果を残したりすることは、国内外にスポーツや選手、あるいは国そのものの存在をアピールする機会と捉え、国の GDP にそぐわない額の資金が投入されるようになってきている。

この国際標準化について、岡田千あきは『スポーツを通じた国際協力を進める際の留意点』

(2015) のなかで、「国際競技会を頂点としたいわゆる『競技スポーツ』の急速な普及や発展が、固有の文化としてのスポーツを駆逐する危険性が指摘される。近代スポーツの枠組みの外にある地域独自のスポーツは、急激なグローバル化の波の中で、いとも簡単に消滅の危機を迎える。」<sup>16)</sup>と危惧している。

国際標準化を目指したスポーツの発展は、長い目で見れば開発途上国の利益にもつながる。さらに文化としてのスポーツは、社会の開発そのものに影響を与えることにもつながるだろう。

スポーツを通じた途上国の国際協力には、この視点も必要になる。派遣先相手国の社会や経済、政治、制度、風習などを理解した上で、相手国の

要請に応えるためには、スポーツ隊員にもまた語学力以上にこれらの環境に適応する力と、その下でどう問題解決にあたるかの判断力が必要となるのである。

さらにスポーツ隊員には、専門性を持ち、なおかつ実務的な対応能力のある「プロフェッショナル」であることが要求される。専門のスポーツだけでなく、広く「スポーツ学」や体育学、さらに国際協力学といった分野の専門的な知識を身につけた隊員が、スポーツを通じた国際協力を具現化していくことにつながり、これらの経験によって、グローバル人材が養成されることにもつながるのである。

佐久間勝彦は『青年海外協力隊事業再考』のなかで、隊員たちは「任国の人々から、人生にとって大切なものを教わったというの、非常に多く聞かされる。途上国のために役に立ちたい、と思って任国へ向かう青年たちが多いのだが、彼らは逆に、数値化できない重要なものを多く教えられた、と述懐することが多い」と記している。

青年海外協力隊は、派遣前に充実した訓練・研修が行われ、さらに派遣は日本と相手国との二国間の協定に基づいて行われ、ほとんどすべての手続が日本外務省、各国にある在外公館を通して行われる。多くの国に JICA 事務所があり、隊員のケアや健康管理なども行われており、その意味では青年海外協力隊はかなり恵まれたプログラムだといってもいい。

そのプログラムの基で、多くの青年が隊員として活動することは、即戦力のグローバル人材を養成することにつながっている。海外協力事業は、基本的には先進国と途上国との格差を是正するための事業ではあるが、多くの隊員たちが相手国の人々からより多くの重要なものを教えられたと述懐するように、グローバル化のような数値にできないものを、先進国が途上国から教えられることも多いのである。

#### 引用・参考文献

- 1) 小林勉. (2014年). なぜスポーツを通じた国際開発か? 現代スポーツ評論. 36-37. 創文企画
- 2) 河原工. (2014年). 発展途上国のプロジェクト運営で大切なこと. 現代スポーツ評論. 110-117. 創文企画
- 3) 清水論. (2014年). スポーツを通じた国際開発学の位置. 現代スポーツ評論. 8-18. 創文企画

- 4) 齊藤一彦・岡田千あき・鈴木直文. (2015年). 国際関連機関によるスポーツを通じた国際協力. 26-40. スポーツと国際協力. 大修館書店
- 5) 齊藤一彦・岡田千あき・鈴木直文. (2015年). ODAによるスポーツを通じた国際協力. 26-40. スポーツと国際協力. 大修館書店
- 6) 高橋真央、中村安秀. (2006). 教育分野における青年海外協力隊報告書分析. 『ボランティア学研究』 Vol.7 73-92. 国際ボランティア学会
- 7) 堀江新子. (2008). 国際協力活動と異文化適応——青年海外協力隊員報告書を手がかりとして——. Journal of East Asian, No.6, 2008.3 pp.125-144
- 8) 星野晴彦. (2015). 青年海外協力隊のポジショニングに関する検討. Study Note. 159-167
- 9) 星野晴彦. (2010). 青年海外協力隊活動におけるミドルマネージャーとの相互作用に関する検討. 『人間科学研究』 文教大学人間科学部 第32号 41-48
- 10) JICA ボランティア・技術補完研修. (2015). [http://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/training/skill\\_complement.html](http://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/training/skill_complement.html)
- 11) JICA. (2015). 国際協力人材に求められる6つの資質と能力. <http://partner.jica.go.jp/resource/1446186804000/shigoto/6abi.html>
- 12) 齊藤千映美、村松隆. (2010). 環境教育分野における青年海外協力隊支援. 宮城教育大学環境教育研究紀要 第12巻 49-58
- 13) 文部科学省. (2011). 第8章 国際交流・協力の充実. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1324676.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1324676.htm)
- 14) 佐久間勝彦. (2015). 青年海外協力隊事業再考. 聖心女子大学 学術リポジトリ. 97-123
- 15) 山口拓. (2014). グローバル時代の社会貢献型スポーツビジネスとその役割. 「グローバル・スポーツの課題と展望」 169-194. 創文企画
- 16) 岡田千あき. (2015年). スポーツを通じた国際協力を進める際の留意点. 225-227. スポーツと国際協力. 大修館書店

受付日2016年5月16日、受理日2017年1月26日

# 実践報告

## 外国人留学生のインターンシップ参加を通じたキャリア探索

横須賀 柳子<sup>A</sup>

### Career exploration during internship of non-Japanese undergraduate students

Ryuko YOKOSUKA<sup>A</sup>

**Abstract:** This study examines the career exploration of non-Japanese undergraduate students during the internship experience in Japanese enterprises in order to ascertain abilities a university education should, of necessity, provide the non-Japanese student for global human resource development. First, the author analyzed change in choice of occupation before and after internship of both non-Japanese and Japanese students; second, the author explored the similarities and differences between non-Japanese students and Japanese students with respect to factors affecting change in career choice. Taking a case study approach, a semi-structured interview between student and researcher was conducted based on a daily journal written by the intern during the internship experience. Results suggest that non-Japanese and Japanese interns experienced four different types of possible change in career choice. The study also indicates that differences in how the interns arrived at their career decisions could be attributed to: 1) information quantity and quality on the Japanese enterprises, 2) development of human relations, 3) the existence (or lack thereof) of a role-model in the workplace, and 4) student communicative ability in Japanese.

**Keywords:** career exploration, internship, Japanese enterprises, choice of occupation

#### 1. はじめに

##### 1.1 研究の背景と目的

近年の若年者の職業観の希薄化を背景に、日本の大学にはキャリア教育が義務化され、就職前に社会的・職業的自立を図るために必要な能力をもった人材の育成が求められている。キャリア教育には産業界との協働が不可欠であるが、最近、企業でのビジネス実践によるキャリア探索の機会としてインターンシップが注目されてきている。

産業界においては、企業のグローバル経営の進展に伴って、グローバル人材のニーズが高まっており、外国人社員予備軍である留学生の活躍も期待されているところである。しかしながら、7割の学部留学生が日本での就職を希望しているのに比べて、実際に就職できたのは3割弱にとどまっているのが現状である（経済産業省、2016）。

文部科学省・厚生労働省・経済産業省（2014）は、日本人学生だけではなく外国人留学生も視野に入れ、インターンシップのより一層の推進・普及を図ろうとしているが、学生たちがインターンシップを通して、実際にどのようにキャリア探

索をするのかについては、まだ十分に解明されたとは言えない。

そこで、本稿では、大学と実社会の紐帯としての機能をもつインターンシップに焦点を当て、参加した留学生のキャリア探索の実態を日本人大学生と比較しながら明らかにする。

##### 1.2 先行研究

「キャリア」は、これまで心理学、経営学、教育学、社会学などさまざまな分野において研究されてきた。キャリア研究の代表者である Super（1976）は、「キャリア」を単に「職業」（vocation）としてではなく、個人の生涯にわたる人生コースの中で捉え、個人によって果たされる他の社会的役割との連鎖と複合体であると考えた。Super のキャリア発達理論の中核には自己概念（self-concept）が据えられているが、これを発展させた Savickas（2011）は青年期の進路探索におけるタスクとして、次の3段階を経ることを指摘した。それは、①将来の職業的役割の中での自己概念を明確化する、②代替選択肢の比較や特定の職業を選択する、③選択を実行するための具体的な行動をとるという段階である。

<sup>A</sup> 国士舘大学政経学部



このことから、インターンシップは大学生に「職業人」という新たな疑似的役割を付与し、自己概念の形成—修正—実現という局面を含有するキャリア探索行動であると捉えることができる。

経営学の領域での研究を集約した竹内・竹内(2010, p. 87)は、「キャリア探索」を「求職者のキャリアに対する情報収集行動」として定義する。また、その下位次元には、自己理解を目的とした「自己キャリア探索行動」と、職業、業界、企業理解を目的とした「環境キャリア探索行動」があるとしている。

職業発達理論でのキャリア探索が自己と環境に関する情報収集を伴う行為であるという認識は、人間生涯全般の発達のアプローチに立脚したGrotevant(1987)による「アイデンティティ探究」の定義にも共通して表れている。Grotevantは、アイデンティティを動的なものとして捉え、「重要な人生の選択についての決断において、自己や自己を取り巻く環境に関する情報を引き出すための問題解決行動」(p. 204、邦訳筆者)であると指摘した。

つまり、大学生によるキャリア探索は、自己と環境に関する情報を収集しつつ、他者や社会とつながる自分が何者であり、未来に向けて何者になるかとするのかを問いかける人生の一過程であるといえる。

過去から現在までの成長過程で、自身が所属する社会集団の成員として必要な規範、価値意識、行動様式を身に付けた、すなわち社会化した学生には、就職後、「組織社会化(organizational socialization)」(Van Maanen & Shine 1979)と呼ばれる職業領域内での社会化の課題が待ち受けている。

新規参入者の適応は組織に参入する前の「予期的社会化(anticipatory socialization)」の段階から始まっており、入社前に形成された価値観、態度、期待が、入社後の組織社会化に影響をもたらすといった知見がある(Feldman, 1976)。就職後に受ける現実ショックの緩和策として、就職前にネガティブな側面も含めた現実を知らせ(「現実的職務予告(realistic job preview)」)、仕事に対する過大な期待の抑制を図ることで、離転職率を低減する効果があることも検証されてきた(Wanous, 1992)。

新卒予定者が自発的に情報収集をし、自己変革を呼び起こすような「プロアクティブ行動」をとることの重要性は、大学生の就職活動に関する調

査を実施した竹内(2012)や高崎・中原(2016)などで明らかにされている。高村(1997)は面接した大学生の30ケース中5ケースで、就職活動前後の職業選択が変わったことを報告している。

しかし、採用選考に入った段階の就職活動では、通常、学生が企業現場に入り込んでビジネス実践を体験することはない。また、選考においては、企業、学生の双方が、互いにとって望ましい情報を与えようと努めるのが通例ではないだろうか。よって、就職活動前の予期的社会化の段階で、学生が自身の直接的体験から企業の現実を知り、相互に良悪両面を含む情報を交換できるインターンシップは、「現実的職務予告」ともなり得るキャリア探索の機会だといえる。

インターンシップ経験を通じた学習成果としては、次のようなものが挙げられている。たとえば、社会経験を通じた自分の能力不足の発見、社会人や希望業種の実情の知識、今後の学生生活の目標の明確化(亀野, 2011)、適性・適職への気付きや手掛かりを掴めた成長感、業界・企業研究の進展、就職活動への動機付け(ディスコ, 2015)などである。しかしながら、これらの研究の多くが定量調査によって実践後の評価を示すにとどまっており、実習中のキャリア探索行動やそれが職業選択にどのように結びついたのかについての詳細な分析はなされていない。

また、従来の研究の大半は、日本人学生を対象としており、留学生についての検討が十分ではない。留学生のインターンシップ経験に関しては、日本語能力(アブドゥハン, 2011)やアイデンティティ変容(横須賀, 2015)の視点からの考察も散見されるが、これらは対象を留学生のみに限っているため、日本人学生と留学生とのキャリア探索行動の異同は明らかになっていない。

個人に内在する自己概念が社会文化的文脈に密着したものであるとすれば、参入する労働市場と同じ文化環境で生きてきた日本人学生と、異文化を背景にもつ留学生には、探索のあり方に違いがあるのではないかと推測される。そこで、本研究では留学生、日本人学生両者のキャリアに関わる現象をありのままに捉え、グローバル人材として必要な素地について、深い理解を追究していく。

## 2. 研究概要

### 2.1 研究協力者

本研究の協力者は、東京都内の私立大学に在籍する学部3年生(調査実施当時)、日本人学生7

名、外国人留学生7名である。表1に属性を示した通り、大学のキャリア関連部署が夏季休暇中（8月、9月）に主催するインターンシップ・プログラムに参加した[1]。例年、留学生の参加が少なく、日本人学生と同数にするには、複数の調査実施年度を要した。

対象留学生は当大学入学前に日本語学校で約1年の学習歴を経ているため、滞日年数は約4年であった。7名全員が「日本語能力試験」（国際交流基金・日本国際教育支援協会主催）で最上級と認定されている「N1」を取得しており、上級レベルの日本語能力を保持している。また、全員の学生が卒業後に日本で就職することを希望していた。

表1 研究協力者

| 研究協力者                 |    | 性別 | 学部 | 出身 | 実施年度  | 実質労働<br>日数 | インターンシップ・<br>タイプ | 実習先企業    | 社 |
|-----------------------|----|----|----|----|-------|------------|------------------|----------|---|
| 留<br>学<br>生           | F1 | 男性 | 社会 | 韓国 | 2012年 | 10日        | 企画プロジェクト         | 医療品製造販売  | A |
|                       | F2 | 女性 | 社会 | 中国 | 2014年 | 10日        | 企画プロジェクト         | 医療品製造販売  | A |
|                       | F3 | 女性 | 社会 | 韓国 | 2012年 | 10日        | 企画プロジェクト         | 教育研修     | B |
|                       | F4 | 女性 | 社会 | 中国 | 2012年 | 10日        | 周辺業務             | 教育研修     | C |
|                       | F5 | 女性 | 社会 | 中国 | 2012年 | 3日         | 講義               | 金融       | D |
|                       | F6 | 女性 | 理工 | 中国 | 2013年 | 10日        | 中核業務             | 金属部品製造   | E |
|                       | F7 | 男性 | 理工 | 中国 | 2013年 | 10日        | 中核業務             | 建設       | F |
| 日<br>本<br>人<br>学<br>生 | J1 | 男性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 10日        | 企画プロジェクト         | 教育研修     | G |
|                       | J2 | 男性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 10日        | 周辺業務             | 自動車ディーラー | H |
|                       | J3 | 男性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 10日        | 周辺業務             | 市役所      | I |
|                       | J4 | 男性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 3日         | 周辺業務             | スーパー     | J |
|                       | J5 | 女性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 10日        | 周辺業務・企画          | 区役所      | K |
|                       | J6 | 女性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 10日        | 周辺業務             | 教育研修     | C |
|                       | J7 | 女性 | 社会 | 日本 | 2014年 | 5日         | 講義               | 金融       | C |

本研究でみられたインターンシップ・タイプは、「企画プロジェクト型」、「中核業務型」、「周辺業務型」、「講義型」の4種に分けられた。

「企画プロジェクト型」は、あるテーマについて企画立案し、プレゼンテーションをするといったタイプである。他大学の学生と混成でのチーム協働プロジェクトであることが多い。「中核業務型」は、正社員とほぼ同様の業務に携わるもの、「周辺業務型」は、パート・アルバイトなどの非正社員と同様の業務を遂行するものである。「講義型」は主に、その業界や企業の業務内容などについて講座式で説明を受けるものである。

## 2.2 研究方法

分析に使用したデータは、①キャリア関連部署から課題として出された実習日誌、②実習報告書、筆者が実習前に実施した質問紙調査（属性、参加理由、達成目標、気がかりなこと、キャリア・ビジョンなどに関する質問）の記述データと、③それらを基に実習後に筆者が実施した半構

造化面接（1人当たり約90分）の文字化データである。この他、学生が実習で使用した資料や、筆者による事前オリエンテーションや事後報告会での観察メモ[2]、企業経営者および実習担当者へのインタビューを補助資料として用いる。

## 2.3 分析方法

まず、複数のパーソナル・ドキュメントから、協力者が希望する業種・職種の選択に関わる言説を抽出し[3]、キャリア選択のあり方がインターンシップ参加の前後で、どのように変化するかを分析した。企業・団体の業種は自己を取り巻く環境、職種は個人の自己概念を直接反映したもの（性格特徴、興味・関心、能力・適性など）とみなした。

次に、実習でのキャリア探索の様態に、その特徴を示すラベルを付けた。

最後に、日本人学生と留学生が業種・職種を探索する過程での共通点・相違点を抽出し、その要因について分析、考察した。

## 3. 結果と考察

### 3.1 インターンシップ参加前後のキャリア選択

分析の結果、本研究協力者には多様なキャリア選択のあり方があることが明らかになった。国籍の別を問わず、共通して見出された業種・職種選択までのキャリア探索の過程を表すと図1のようになる。

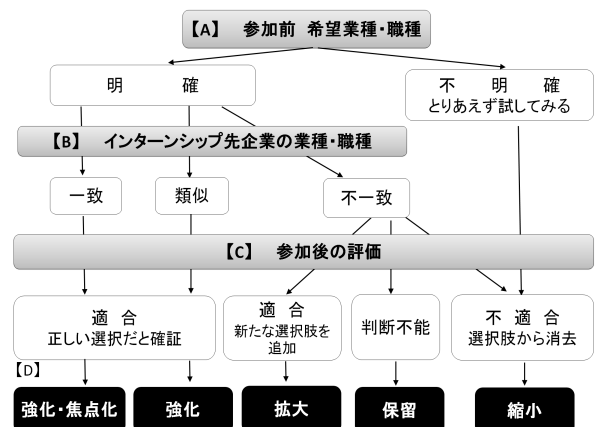


図1 キャリア探索による業種・職種選択の過程

まず、インターンシップに参加する前に、希望する業種、職種が明確であったかどうかとその後の選択の過程と様態を分けた【A】。参加前から、明確な希望をもっていた学生にとっては、それとインターンシップ先での業種や職種が一致する

か、類似するか、あるいは一致しないかが次の選択に関わった【B】。参加前の段階で、希望の業種・職種があり、実習先のものと一致する場合は、実習が自己指針の妥当性を検証する機会となった。ただし、参加前の希望業種・職種の数は必ずしも一つとは限らず、複数の可能性を抱いていた者もいた。明確な希望がない学生の場合は、とりあえず、ビジネス体験をすることを第一義的な目的として参加を決めていた。

実習先企業の業種については、大学キャリア関連部署によって用意された企業・団体から学生が選択し、第1希望、第2希望、第3希望まで提出した後、書類、面接審査によって決定された。よって、自身の希望する業種が明確にあっても、それが用意されていない場合や、成績いかんでは必ずしも希望通りとならない可能性もあった。特に、外国人留学生の受け入れについては、対応しないという企業もあり、希望する業種と異なる企業での実習を余儀なくされるケースも少なくない。

当大学でのインターンシップは、毎年300名近くの応募者の中から選考され、最終的に約100名の学生が参加する。中には、例年人気のある企業・団体もあり、厳しい競争を勝ち抜かなければ希望通りにならない場合もある。

職種の選択については、企業・団体が準備する実習タイプと内容に関連していた。例えば、「企画プロジェクト型」の実習であれば、職種としては、企画職にほぼ一致するであろうし、作成した企画書を疑似的営業社員として商談やプレゼンテーションをするといったタスクが加われば、営業職にもかかわってくる。よって、職種に関しても、まず実習先企業を選択する段階で、明確な希望をもっているか否かが参加後の評価に作用することとなった。

ただし、参加する企業で、どの実習タイプの課題が準備されているか、さらにその内容の詳細に関しては、学生たちは情報をほとんどもっていなかった。先輩による過去の記録などから実習内容におおよその予測をつけたとしても、実際に与えられる職務は年度や個人によって異なることもあった。

次の段階は、実習を経た後、体験した業種・職種を評価するときである【C】。自身の適性・能力・関心・興味などとの適合の度合いから判断が下される【D】。参加前に希望していた業種・職種と実習先企業が一致または類似しており、体験を通して得られた認知的・感情的結果が自身の適性

と「適合」していれば、それは正しい選択だという確証が得られ、決定意思が「強化」される。特に、自身の希望と体験との適合の度合いが非常に高く、他の選択肢は考えられないほどのゆるぎない選択決定は、「強化」をさらに「焦点化」した様態となった。

反対に、参加前の段階で明確な希望を抱いていたものの、実習先企業での業種・職種がそれと一致しなかった場合は、実習体験と自身の適性や興味との適合の度合いによって、「拡大」、「保留」、「縮小」、の3種の様態に分かれた。

1つ目は、参加前に絞り込んでいた範囲に新しい選択肢を追加した「拡大」である。明確なビジョンがありながら、何らかの理由で希望とは一致しない業種・職種の企業に参加することになったが、実習をしてみたら意外にも自分に合っていたといった新たな発見のケースである。

2つ目は、希望の業種・職種とは異なる実習にとりあえず参加したものの、自分の適性や能力を図るほどの体験はできず（「判断不能」）、選択に迷って意思決定が困難となった「保留」である。

3つ目は、希望と実習先の業種・職種が一致しなかったばかりでなく、実習体験と自己の認知・感情も「不適合」と評価したため、選択肢から当該業種・職種を消去した「縮小」である。

最後は、特に明確な希望もなく、とりあえず参加してみたが、実習体験も自分に合わなかった（「不適合」）ため、選択肢を「縮小」したケースである。

以上のように、学生のキャリア探索はインターンシップ参加前から参加後までの全過程におけるあらゆる時点でなされたと考えられる。また、参加後にみられた変容パターンは多様であり、その意義は個人によって異なるが、いずれのパターンにおいても変容が生じたことから、インターンシップでの経験が自覚的なキャリア探索を促したといえるのではないだろうか。

次項では、このプロセスのうち、特に実習先企業が決定した後のキャリア探索について詳述していく。

### 3.2 留学生・日本人学生によるキャリア選択の様相

参加前後のキャリア選択の過程を留学生と日本人学生に分けて分析したところ、業種については表2、職種については表3のような結果になった。

まず、業種の選択についてみると、留学生

表2 業種選択の様態

| 研究協力者 | 参加前希望業種                 | 一致度 | インターン先企業業界 | 参加後評価 | 選択パターン |
|-------|-------------------------|-----|------------|-------|--------|
| 留学生   | F1 医療機器関連               | 一致  | 医療品製造販売    | 適合    | 強化     |
|       | F2 金融                   | 不一致 | 医療品製造販売    | 適合    | 拡大     |
|       | F3 広告代理店／マスコミ           | 不一致 | 教育研修       | 適合    | 拡大     |
|       | F4 不明                   | 不明  | 教育研修       | 不適合   | 縮小     |
|       | F5 金融／監査法人              | 一致  | 金融 地方銀行    | 適合    | 強化     |
|       | F6 IT 関連製品製造業           | 類似  | 金属部品製造     | 不適合   | 縮小     |
|       | F7 電気製品製造業／電子情報系        | 不一致 | 建設         | 不適合   | 縮小     |
| 日本人学生 | J1 金融（都市銀行）／（業種を問わず）大企業 | 不一致 | 教育研修       | 不適合   | 縮小     |
|       | J2 自動車メーカー／住宅メーカー／保険    | 類似  | 自動車ディーラー   | 不適合   | 縮小     |
|       | J3 地方市役所                | 一致  | 地方市役所・企画課  | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J4 自転車部品メーカー／乳製品メーカー    | 不一致 | スーパー       | 不適合   | 縮小     |
|       | J5 区役所／地方市役所            | 一致  | 区市役所・人事課   | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J6 旅行                   | 不一致 | 教育研修       | 不適合   | 縮小     |
|       | J7 金融（都市銀行）             | 一致  | 金融         | 適合    | 強化・焦点化 |

表3 職種選択の様態

| 研究協力者 | 参加前希望職種         | 一致度 | 実習型（主な業務）                | 参加後評価 | 選択パターン |
|-------|-----------------|-----|--------------------------|-------|--------|
| 留学生   | F1 営業／企画        | 一致  | 企画プロジェクト（営業同行・商品企画・プレゼン） | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | F2 コンサルティング／企画  | 一致  | 企画プロジェクト（営業同行・商品企画・プレゼン） | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | F3 広報／企画        | 一致  | 企画プロジェクト（営業同行・商品企画・プレゼン） | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | F4 不明           | 不明  | 周辺業務（学校事務補助）             | 不適合   | 縮小     |
|       | F5 コンサルティング／会計士 | 一致  | 講義（金融・マナー講座）             | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | F6 技術           | 一致  | 中核業務（品質検査実験・プレゼン）        | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | F7 プログラマー／SE    | 不一致 | 中核業務（技術検査）               | 判断不能  | 保留     |
| 日本人学生 | J1 営業           | 一致  | 企画プロジェクト（営業同行・商品企画・プレゼン） | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J2 営業           | 一致  | 企画プロジェクト（営業同行・周辺業務）      | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J3 事務           | 一致  | 周辺業務（企画関連事務）             | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J4 営業           | 一致  | 周辺業務（販売補助）               | 不適合   | 縮小     |
|       | J5 事務（少子高齢化対策）  | 類似  | 周辺業務（人事関連事務）             | 適合    | 強化・焦点化 |
|       | J6 旅行代理事務       | 不一致 | 周辺業務（学校事務補助）             | 不適合   | 縮小     |
|       | J7 ロビーマネージャー    | 一致  | 講義（金融・マナー講座・営業同行）        | 適合    | 強化・焦点化 |

は、「強化」のパターンをみせた者が2名、「拡大」が2名、「縮小」が3名であった。一方、日本人学生は「強化・焦点化」が3名、「縮小」が4名であった。

次に、職種の選択をみると、留学生は「強化・焦点化」が5名、「縮小」が1名、「保留」1名であった。一方、日本人学生は「強化・焦点化」が5名、「縮小」が2名であった。

全体的な傾向として、日本人学生の方が留学生より、インターンシップ参加後に業種選択の意思が「強化」し、さらにその決心の度合いが強く「焦点化」した者が多いことが明らかになった。逆に、日本人学生にはみられず、留学生にのみあらわれたのは、参加前に絞り込んでいた選択肢が「拡大」したパターンである。

選択幅を「縮小」したパターンは、日本人学生、留学生ともにみられたが、参加前に日本人学生が多様な代替選択肢を備えていた上での絞り込みだったのに対し、留学生は1つあるいは類似した種類の選択肢しかもっておらず、数少ない選択肢からの消去か、もともと希望さえもってなかった者による消去であった。

職種の選択については、業種選択ほど留学生と日本人学生の国籍による差はみられなかった。

### 3.3 留学生・日本人学生によるキャリア探索の相違

留学生と日本人学生のキャリア探索の違いを生起した主要因を分析したところ、1) 参加前にもっていた情報量、実習に求める情報の内容、2)

人間関係構築の仕方、3) ロール・モデルの存在、4) 職業的自己概念の確立の仕方の4点において特徴があることが判明した。本節では、さらに詳細な事例を挙げながら、それぞれのキャリア探索について検討していく[4]。

### 3.3.1 企業・団体に関する情報

#### 1) 日本人学生のもつ予備情報量 —J2、J3、J4—

日本人と留学生との相違点の1つは、日本人学生が参加前から得ている企業・団体に関する情報量である。

たとえば、J2 は自動車メーカーでの営業職を希望し、メーカーではないが自動車ディーラーで営業同行や店舗での来客対応などを経験した学生である。彼は、自動車関連業界の企業をインターンシップ先を選んだ理由を次のように語った。

「自分が自動車が好きっていうのと、後は正直なところというか、家族が結構、自動車業界が多いので何となくなんですけど、結構、自動車業界に何ていうんですかね。近いものを感じるというか。イメージしやすい仕事で。」

両親ともに自動車部品メーカーに勤務し、祖父が自動車部品販売業を営んでいた影響もあり、家庭内での話題や父と視聴するテレビ番組も自動車に関するものが多かったという。

企業名や車種名を具体的に挙げながら、自動車業界内でのメーカーとディーラーの違いや企業ごとの特徴などを説明する。本来は「大衆車を扱う」某メーカーが好きなのだが、インターンの募集がなかったために、同系列のディーラーであるH社にしたという。

インターネットで調べたり、先輩から聞いたりした情報では、ディーラーのイメージは「(情報を) 鵜呑みにはしていなかったけど、飛び込み営業をかけてきつい仕事」という認識であったが、実際は支店や店長によっても違うことを知った。インターン生に見せる営業同行は新規開拓のような厳しい顧客相手ではないことを差し引いて考えても、自動車ディーラーは自分に合わないと思い、実習後はH社を選択肢から消去することにしたのである。

J2 がもつ情報の多さは、自動車業界に限らなかった。「(就職活動は)自動車業界一本に絞ってるわけではなくて、単価の高いものを営業をしたいなっていうふうに思ってます。」と、「(売上) 単価の高いもの」を基準として、住宅メーカー、保険、自動車メーカーといった他の業種の代替選択肢も優先順位をつけて複数用意し、情報収集を

怠っていなかった。

J2 と同様に J4 も複数の希望業種・職種を具体的に挙げた1人であった。彼は「自転車部品メーカーの営業、乳製品メーカーの商品開発企画か、大企業ではなくて中小企業」を希望する。その理由を尋ねると、自転車は両親自身が興味をもっていたため、幼少の頃から「親はほんと自転車だけは惜しみなく与えてくれた」もので、成人祝いにも高価なロードバイクを買ってもらったと言う。

乳製品メーカーを希望した理由については、特定ブランドの濃厚な牛乳が好きだったことや、学内の企業説明会で、その企業の牛乳が高級アイスクリームの原料として使われる世界で3社しかない乳業会社のうちの1社だと聞いたからだと言った。

実習先のスーパーでの周辺業務体験では、中小規模でも優良な企業があることを認識したが、通常のアルバイトで経験済みのスーパーでの販売職は、自身の興味に不適合と判断し、選択肢から消去した。

出身地の市役所への就職を希望し、公務員試験の勉強に励む J3 は、両親ともに公務員をしていること、祖父が市議会議員であることから、生育環境の中で築かれた公務員についての明確なイメージをもっていた。しかも、両親は自身と同じ大学の出身者であり、実習先の市役所の現職市長も同校出身であった。J3 の身近にいる他者たちの人生コースの軌跡は、J3 自身が将来たどるだろう経路のビジョンに重なり、公務員になるという意味決定をより確かなものにしていった。

同じく地方公務員を志望する J5 は、小学校時代に出身地の市役所が主催する生涯教育のイベントに参加したことを契機に、区市役所に就職したいと思うようになった。実習先の区役所では、職員採用に関わる人事課に配属され、業務では自己の適性を見出したため、その意思はさらに強まった。

このように、日本人学生の業界や企業に関する情報は、幼少期から両親などの身近な他者と共有する育成環境の中で見聞きしたり、自身の直接的な体験から得たりしたもので、その蓄積量が極めて多いことがわかる。それはまた、好感を伴った興味関心に基づく職種の選択にも結び付いていたのである。

日本人学生が希望する業種・職種の理由が具体性を帯びていること、多種多様な代替選択肢が準備されていること、また、インターネットや先輩などから得た間接情報を客観的に評価しているこ

となどから、収集した情報は量が多いばかりではなく、その内容が深いこともうかがえる。

## 2) 留学生の情報量と内容 ―F1、F2、F3、F7―

一方で、留学生のもつ情報量は少ない。それはまず、留学生によるインターンシップ参加の目的についての記述から読み取れる。実際の体験を通して企業組織や業務のあり方を知る、社会人としての責任をもつ、自己の能力・適性を見極めをするといった目的は、日本人学生によっても留学生によっても共通して挙げられた目的である。

しかし、留学生の記述には、そこに「日本の会社に入って、本当の日本企業の姿を見て」「日本の会社を実感するため」、「日本の会社の環境はどんな環境、自分はその環境には入れるのかそういうことも見たいです」と、「日本の会社」という表現が付加された点で異なった。これらの表現は、彼らをもつ「日本社会」での企業情報が多くないことを示唆している。情報量の少なさによって、日本人学生が備えていたような代替選択肢もなく、相対的な評価も難しいため、限定された情報による絶対的な判断で業種や企業を選択する傾向がみられた。

母国でインテリアデザイン関連の就業経験をもつ F7 は、参加目的について「日本の建物はどうやって建てるのかを知る」とことと記した。ここには、母国と日本の建物の建築工程には相違があるだろうと推測していることが示唆されている。F7 は、日本の大学では電子情報を専攻しているため、電気製品製造業や電子情報系の業界で、プログラマーか SE として働きたいと希望していた。しかし、理工系留学生を受け入れる数少ない候補企業の中から選んだ実習先は、希望とは一致しない建設業であった。建設業に全く関心がなかったわけでもなかったが、与えられた業務は建物の単純な安全点検であった。結局、実習中に適職判断ができなかったため、職種選択の意思決定は「保留」となり、摸索の状態が続いた。

留学生の情報量の少なさは、業種選択の幅を「拡大」した者がいることにも表れている。F2 は参加前に、金融業界でのコンサルティングまたは企画職を希望していた。しかし、実習先の医療機器メーカーでの企画プロジェクト型のチーム課題を体験したことから、金融業界でなくても企画の仕事はできることを知り、業種の選択幅を拡大したのである。

同様に、F3 も参加前は、広報・企画職に興味があり、広告代理店やマスコミ業界に就職すると決

め込んでいたのだが、教育研修業界で企画立案のチーム協働プロジェクトを経験したことから、広告業界以外でも企画業務ができることに気づき、選択肢を追加したのであった。

留学生と日本人学生との違いは、情報量だけではなく、実習体験に求める情報の内容にも表れていた。留学生はビジネス実践を通して、業種・職種の適性判断をすると同時に、日本の企業で就業できるかどうかの判断の手がかりとなる情報を得ようとしていた。

日本の大学に留学中、第三国であるアメリカにも留学したことのある F1 は、外国人である自分は母語話者ほど流暢に日本語を話せないし、母語の韓国語も日本ではそれほど有益ではないと思ったため、英語を習得した三言語話者として、「日本の学生と差別化をつけたかった」と述べた。F1 の語りには、多言語に精通する自分が就職活動での日本人学生との競争の中で、どのように評価されるのかを知りたいという思いが表れていた。医療機器メーカーでの営業・企画職を希望していた F1 は希望通りの実習体験を通して、日本企業でやっていける自信をつけていた。

このように、日本人学生と留学生との大きな相違は、幼少期からの予期的社会化の段階および就職活動の段階で得ている企業・団体に関する情報量だけではなく、インターンシップ体験から得ようとする情報の内容にもあったのである。

### 3.3.2 人間関係構築

日本人学生と留学生のキャリア探索の相違点の2つ目として、キャリア探索のための情報源となる人間関係の構築が挙げられる。

#### 1) 同じ実習組織内での人間関係 ―F4、J6―

日本人学生は、情報源となる人間関係に多様性と緊密性があつた。留学生 F4 と日本人学生 J6 は、異なる年度に同じ旅行業資格教育研修業C社での実習に参加したが、職場での2人の人間関係の構築の仕方には違いがみられた。

留学生の F4 は参加前から希望する業種も職種も明確ではなく、母国の親戚がアパレル工場を営んでいるので、数年後に帰国してその手伝いをするとはできそうだったといった漠然とした将来像しか抱いていなかった。実習業務はコピーや書類作成などの単純事務作業で、興味関心を喚起するほどのものでもなく、業種・職種の選択肢を縮小するにとどまった。

参加後のインタビュー時も、「自分が何をやりたいのか分からなくて不安を持っています。でも

自分の興味のあることから自分のやりたいを（ママ）探すのが一番良いかなと思って。洋服と化粧品好きですから、そのような仕事やりたいかなと思います。」と答えつつも、ヨガのインストラクターを募集する会社の説明会に行くなど、キャリアの方向性が定まらぬまま迷っているようだった。

F4 は、実習中に接触した日本人社員たちの業務支援を「やさしく、温かい」と感じ、また、日本人と中国人とのハーフであるアルバイト職員とは中国語で話をしたが、いずれの人々も F4 にとって確実なキャリア概念を確立するための情報源とはならなかった。

一方、F4 と同じ実習先は、日本人学生の J6 にとっては、偶然にも当年度5月から数カ月、旅行業の「総合業務取扱管理者」という資格取得のためにダブルスクーリングしていた機関であった。実習業務は、前々年度に F4 がしたものと同じ単純な事務補助作業だったため、J6 も自身の興味・関心には適合しないと判断し、教育研修業と事務職は選択肢から消去した。

しかし、実習先の教職員には旅行業界での勤務経験者が多くおり、F4 は本来自分が目指している旅行業に関する情報をふんだんに仕入れることができた。全国平均約10%の合格率という難関に突破して資格取得を果たした J6 を「～ちゃん」と親しく呼んで支援してくれる職員や、昼食をおごってくれる校長など周囲の人々との緊密な人間関係を築くことで、情報収集に成功していた。業界の有力者である校長の推薦で、将来の就職先候補ともなり得る大手旅行会社でのアルバイトまで紹介してもらうに至ったのである。

## 2) 資格と人脈との連結 —J3、J5、J6、J7、F2、F5—

J6 の「総合業務取扱管理者」のように、将来のキャリアのために資格を取得しようとする志向は、日本人学生、留学生ともに共通してみられた特徴である。

日本人学生の中には、高校時代にすでに簿記やワープロ、情報処理の資格を取得している者も多く、大学ではさらに上級の簿記（J3、J5）やファイナンシャルプランナー（J7）を目指してダブルスクーリングをする学生もいる。留学生もまた簿記・情報処理などの資格を取得する（F2）、公認会計士養成学校にダブルスクールで通う（F5）などしていた。

しかし、留学生の場合は、資格を取得すること自体が目的化されがちなのに対し、日本人学生は

その資格を有効に活用する方法を知っており、人脈と有機的に結びつけることで、将来のキャリア・ビジョンをより強固なものにしていたのである。

## 3.3.3 ロール・モデルの存在

人とのつながりに関しては、将来の自分のロール・モデルが存在するかどうかという点でも、日本人学生は留学生よりも有利な環境にいた。

第3.3.1項で述べたとおり、自分が希望する仕事と同じ仕事に就いている家族、親戚、先輩などがある学生にはすでにロール・モデルがおり、将来のキャリア像が容易に想像できた。しかし、日常生活の中で身近なロール・モデルが存在しない場合は、インターンシップ先の職場にそれに代わる人物がいるか否かが、キャリアの明確化の成否を分けた。

### 1) 日本人学生のロール・モデル —J5、J7—

職業人としてのロール・モデルの存在は、就職した先の人生にある結婚や育児を含めたワーク・ライフ・バランスの可否判断にかかわる女子学生にとって、なおさら重要であった。

日本人の女子学生は、職場の中で、仕事と家庭を両立させている先輩女性との接触を積極的にもち、自身の母親の生き方と比較したりしながら、未来の職業人生活を想像しようとしていた。

J5 は区役所人事課での給与関連業務の中で、休業に関する資料を読み、育児休業関連だけでも多様な種類があることを知る。その職場には、ワーク・ライフ・バランスを体現している女性職員も多くおり、実際に産休を取ろうとする女性職員からの電話もあった。ある女性職員が個々のケースに応じて臨機応変に対応している姿を観察し、「個人の技量とか知識とかが大事なんだってのはすごい感じましたね」と、社会的制度に関する知識と対人能力に長けたその人をロール・モデルとした。

信用金庫で社員と営業同行をした J7 は、リスク管理上、女性社員には単独で顧客宅に訪問させないという慣行があることを知る。J7 は内勤の職を望んでいるため、女性単独での営業が許されない規則に反発しているわけではなかったが、今後は女性社員の意欲や女性による営業活動のメリットと危機管理とを折り合わせた良策が生まれればよいと語った。

### 2) 留学生のロール・モデル —F6—

一方で、留学生の場合は、男性であれ女性であれ、日本社会で働く日本人社員の姿は、厳密には

外国人社員としてのロール・モデルの存在とはなり得なかった。

特に、製造業での技術職を目指す女子留学生 F6 にとって、地方の事務機器メーカー工場では、求めるロール・モデルの存在は皆無だった。品質実験をする実習で F6 は、男性社員たちの手厚い業務・精神支援を受けて技術力を向上させ、また、社会人の生き方に関しても様々な情報を得ることができた。しかし、そこには F6 のモデルは存在せず、女性技術員としての就業の可否判断は、自分の直接的な体験だけが頼りとなった。結局、F6 は機材の重量を負担に感じたことから、実習後は小柄な女性の手には負える範囲での物を扱う技術職に就きたいと思うようになり、業種の選択幅を縮小したのである。

### 3.3.4 日本語によるコミュニケーション

人的ネットワークの構築や他者からの情報収集を円滑にするには、適切なコミュニケーションとそれを支える言語力が必要である。

#### 1) 日本人学生・留学生共通の問題 -J1、J5、F1-

日本語力の点において、留学生は上級でありながらも母語話者ではないため、不安を抱く者がいた。しかし、コミュニケーション能力に関しては、日本人学生と留学生とには多くの共通した問題点がみられた。

他人の意見を理解し咀嚼しながら自身の意見を即座に構築すること、その意見を洗練された語彙を使って表現し、相手を説得すること、敬語を場面に応じて的確に使い分けること、文章を要約することなどが、国籍を問わずに挙げられた問題である。特に、実習開始時は、日本語母語話者である日本人学生であっても、不安や緊張からうまくコミュニケーションができないといった問題が挙げられた。

J5 は、実習初日から2日間、「極度の緊張をしまして、本当に何もできなかったですよ。質問するのも今いいかなって、結構うかがって、『もっとガンガン来ていいんだよ』って言われたんですけど、躊躇してしまった」と、緊張して過ごした時間を後悔の念とともに振り返っていた。

人前でのプレゼンテーションや非対面の電話で話す際に情意フィルターがかかる経験は、他の日本人学生にも留学生にもあった。

J1 は顧客からの電話を社員に取り次ぐ業務を任されたとき、「(アルバイトの居酒屋でも電話対応はするが) 変な言い方すると、雑になっちゃうじゃないですか。でも、こういうところは企業なの

で、しっかりとした言葉で使わないといけないので、ちょっと緊張しましたね。普段使わない言葉がやっぱり出てきますね。ま、ちょっと詰まってしまったかなと。」と述べた。

しかし、いずれの学生も、時が経つにつれて緊張感が解けていく。留学生の F1 も「最初のときは慣れてなくて、みんなと仕事に慣れてなくて、緊張しながらダメだったですけど(ママ)、でも、時間がたつにつれ、言葉に関するそういう問題はなくなってきた。」と語った。

#### 2) 留学生特有の問題 -F2、F3-

非日本語母語話者である留学生の特徴としては、自身のコミュニケーション力不足を言語の問題として認識する点があった。他大学の学生たちと協働で企画プロジェクト課題を遂行した F2 と F3 は、商品開発を立案する討議の中で、自分と日本人学生の間言語の隔たりを感じた。

たとえば、F3 は「学士力を保証する大学づくり」に取り組むプロジェクト・チームの議論の中で、留学生の視点から述べる自身の意見と、「日本にある大学だから、日本人のための大学を作るべきだ」とする日本人学生の意見との間で対立した。最終的に F3 は、日本の大学での留学生の存在意義について自説を貫き、他の日本人メンバーからも賛同を得られた。F3 が自覚した言語の隔たりは、実は異文化を背景にした個人の価値観の相違なのであった。

留学生が日本語で日本人と思考や価値観を交換するには日常から日本人と語り合うことが必要であるが、「日本人の友人がいない」(F2、F3、F4、F7) という者もいる。日本人との接触機会がない状況では、日本語でのコミュニケーション能力は涵養されないばかりか、人的ネットワークの構築や必要な情報収集をも妨げる原因となり得るだろう。F4 は、インターンシップでの経験からコミュニケーション能力向上の必要性に気づき、「今、就職のこと考えて、友達作ってます。」と述べた。

### 3.3.5 職業的自己概念の確立

これまで述べてきたように、環境の影響を受ける業種選択については、日本人学生と留学生とでは異なる特徴がみられたが、職種の選択については、両者にそれほどの差異はみられなかった。

#### 1) 留学生の人生経路の複雑性 -F1、F5、F6、F7-

職種は自己概念に直接かかわるものであり、この点において、留学生には日本留学前の人生経路と経済的自立を伴う留学生活の中で培った自律的



意思決定による自己価値向上への強い志向性がみられた。

本研究協力者の日本人学生は、日本の社会文化内のみでの等質的な教育を背景としているのに対して、留学生は社会文化を越えて来日し、日本語学校を経て大学への入学を果たしている。中には、母国での大学中退者（F1、F5、F6）や就業経験者（F7）もあり、インターンシップに至るまでの背景は様々ではない。

F5 は母国の大学では理系で自動車整備に関する勉強をしていたが、日本でビジネスを学びたいと思ったために中退し、社会科学系の専攻に転向した学生である。志望する公認会計士の資格取得には実務経験が必要とされるため、卒業後は銀行でのコンサルティング業務をしたいと考えていた。実習先の地方銀行での講義を通して、自身の将来に向けてのキャリア選択に間違いがないことを確認した。

F6 も母国の大学を中退し、専門を幼児教育から理系の電子情報に転向した学生である。自分は「ものづくり」や研究が好きだと思ったため、製造業を希望したのであった。

このように、過去において複数の人生コースの岐路に直面し、さらに大学卒業後には就職する国を選択するといった重大な決意が課された留学生たちの進路選択には、その度に最適な選び取り、強化された自己概念による裏付けがあったといえる。

## 2) 日本人学生の職業的自己概念 -J2、J3-

一方、豊富な情報による予期的社会化がなされていた日本人学生は、他者が自身の職種選択に関与することで、かえって自律的な自己概念形成に負の影響を与えることもあった。

たとえば、公務員志望の J3 はインターンシップ参加の仕方について「～先生に言われていたんです。」と、他者のアドバイスを聞き入れることでリスクを回避すると同時に、自己を正当化しているように語った。将来も昇進して重要な任務を果たそうとする意欲はなく、「なんか公務員はおとなしくやるものだっていう、先生やら両親とか（が言っている）。」、「今の全体の若者像としては、多分サトラレ世代[5]とか言われてますよね。自分もまあ、ある程度夢があるわけじゃないんですけど、取りあえず、安定した生活したいなあと。とりあえず働くしかないかなあと。思って。」と安定志向を貫く姿勢をみせた。

J3 のキャリア選択には明確性はみえるものの、

それは自らが選び取ったものではなく、両親、教員などの他者の手によって敷かれた点線のルートであり、就職に有利な状況を粛々と固めながら実線につなげていっているような様相を呈していた。

キャリア探索に必要な多くの情報を得られる日本人学生の中にも、このように他律的な学生がいる一方、J2 のように自ら食欲にキャリアを追求しようとする学生もあり（第3.3.1節）、自己概念の確立については、個人的特徴による差が大きいのではないかと考えられた。

## 4. まとめ

以上、本稿では、グローバル人材予備軍としての外国人留学生によるインターンシップ参加を通じたキャリア探索の実態について、日本人学生との比較から検証した。

留学生と日本人学生のキャリア探索には共通点も多くみられたが、予期的社会化過程での業界や企業に関する情報量と質、情報源となる人間関係の構築の仕方、職場でのロール・モデルの存在、日本語でのコミュニケーションにおいて相違があることがわかった。自己概念にかかわる職種の選択に関しては、国籍とともに個人差による相違が示唆された。

労働市場の地位競争の中で、外国人としての自己を対等に位置付けるためには、留学生は日本人学生との決定的な格差である情報量と質の不足を補充する努力をしなければならないだろう。日常から日本人との交友関係をもつ、志望業界に関連したアルバイトや社会活動に参加するなどして、言語だけではなく異文化的価値観を学べるような予期的社会化の環境を自主的に整えていく必要がある。

しかし、それはただ単に、就職に有利な情報を仕入れればよいという意味ではない。過去から現在までの連続性の中での自己を見つめ直し、日本社会で生きる覚悟を決めた自分の将来像を見据えた上で、不足している力をつけていこうとする自律性が不可欠となる。

過去において複雑な人生岐路を経験してきた留学生は、自己探索の機会を多く経てきている。本研究では、インターンシップが留学生にとって、職業適性を判断するためだけではなく、直接的な体験から日本社会で職業人となろうとする方向性を見極める好機となることが示唆された。

グローバル人材の素地としては、次の能力の必

要性が指摘できよう。1) コミュニケーションを通して必要な情報を収集し、自己と職業について理解する力、2) 異質で多様な価値観をもった人間との関係を構築し、自他を理解する力、3) 将来を自律的に設計し、複数の選択肢から選び取れる意思決定力である。

しかしながら、自己と他者の価値観の相違をうまく調整付ける力は、留学生だけに求められるものではないのかもしれない。第3.3.4-2) 節の事例で示した日本人学生の価値観は、チームメイトの留学生 F3 との接触によって変容したのだが、単一の文化的思考に偏りがちな視野を拡大させる努力は、組織のマジョリティ構成員となる日本人側にも求められているのではないだろうか。

企業のダイバーシティ経営が活性化している昨今、留学生は複数言語・文化に精通しているため、グローバル企業で有用される能力も備えている。彼らを単に「日本人の価値観が通用しない」というだけで活用しない手はないのだ。留学生、日本人学生ともにグローバル人材として育成するためには、橋田 (2014) が指摘する通り、大学においても「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」 (p. 4) であろう。

大学と企業には今後、キャリア教育体制のさらなる充実化が期待される。大学機関には、学生たちの参加前の希望業種・職種の明確性の度合いや多様な参加動機に対応できるような受け入れ企業の開拓、企業側には実習タイプや業務内容の検討、実習生の性別や国籍を問わない受け入れ体制の整備など、今後も多くの課題が残されている。

## 注

- [1] 対象大学機関の概要は、匿名性を確保するために割愛する。このインターンシップ・プログラムは大学独自で実施され、キャリア関連部署が主催するもので、参加した学生が所属学部により自己申請をし、認められれば、学部指定の科目名で2単位の認定がなされるカリキュラムとなっている。
- [2] 当プログラムでは、事前教育として「マナー講座」、「身だしなみ講座」、キャリア部署職員や受け入れ企業社員数名がインターンシップの心構えなどについて、参加者全員に向けて話をする「事前オリエンテーション」が行われた。事後教育としては、参加者執筆による「報告書」作成と、受け入れ企業社員

を招いて学生全員が口頭発表をする「成果報告会」が実施された。「成果報告会」は全体会后、学生と企業担当者 (各約8名) のグループに分かれて行われた。筆者はこのうち「事前オリエンテーション」と「成果報告会」を観察した。

- [3] 日本の企業には新卒者を職種別で採用する慣行がなく、特殊技能を専門とする学生以外は職種未定のまま一括一律で採用されることが一般的である。希望の職種と入社後に人事配置される職種が一致しないケースも少なくない。これに準じて、インターンシップもまた職種上の技能訓練を目的としているわけではないことから、業種・職種の両方について検討することにした。
- [4] 本文の文章中に協力者による言説を引用する場合は原文のまま「」で示す。留学生による日本語の誤用は正さずにそのまま「ママ」と記述する。
- [5] 「さとり世代」とは、現実的な将来を見通して悟ったようになり、無駄な努力や衝突を避け、過度に期待や夢を持たずに、浪費をしないで合理的に行動するような現代の若者気質のことである (朝日新聞社)。

## 引用・参考文献

- 1) 経済産業省.(2016).若手外国人材から見た日本企業の特徴が明らかになりましたー「内なる国際化」研究会で対応策を議論しますー. <http://www.meti.go.jp/press/2015/02/20160205003/20160205003.pdf> (2016年11月25日参照)
- 2) 文部科学省, 厚生労働省, 経済産業省.(2014).インターンシップの推進に当たっての基本的考え方. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346604\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346604_01.pdf) (2016年11月25日参照)
- 3) Super, D. E.. (1986).Life-career roles: Self-realization in work and leisure. In Hall, D. T. (ed.), *Career development in organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- 4) Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
- 5) 竹内倫和, 竹内規彦.(2010). 新規参入者の就職活動プロセスに関する実証的研究. 日本労働研究雑誌52(2), 85-98.

- 6) Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation, *Journal of adolescent research*, 2(3), 203-222.
- 7) Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- 8) Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- 9) Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers* (2nd ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 10) 竹内倫和.(2012). 新規学卒就職者の組織適応プロセス：職務探索行動研究と組織社会化研究の統合の視点から. 学習院大学経済論集, 49(3), 143-160.
- 11) 高崎美佐, 中原淳.(2016).大学在学中の「職」に関わる行動と就職活動に関する調査報告書. <http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/transmission/investigation/result/> (2016年12月20日参照)
- 12) 高村和代.(1997). 課題探求時におけるアイデンティティの変容プロセスについて. 教育心理学研究, 45(3), 243-253.
- 13) 亀野淳.(2011). インターンシップ参加学生の事後満足度と企業の学生評価の関連性に関する研究－北海道大学の事例をもとに－. 日本インターンシップ学会年報, 14, 1-8.
- 14) ディスコ.(2015). 2016年度日経就職ナビ就職活動モニター特別調査レポート. インターンシップに関する調査. [http://www.disc.co.jp/uploads/2015/04/internship2016\\_01.pdf](http://www.disc.co.jp/uploads/2015/04/internship2016_01.pdf)
- 15) アブドゥハン恭子.(2011). 学生から見た企業文化におけるコミュニケーション－インターンシップに関するアンケートと聞き取り調査から－. 第13回専門日本語教育学会研究討論会誌, 19-20.
- 16) 横須賀柳子.(2015). 職業探索段階の留学生によるアイデンティティ変容－日本企業でのインターンシップ参加者の事例から－. 言語教育研究, 5, 59-77
- 17) 橋田力.(2014). 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?－. グローバル人材育成教育研究, 1(1), 1-6.
- 18) 朝日新聞社：知恵蔵2015コトバンク. <https://kotobank.jp/word/%E3%81%95%E3%81>

%A8E3%82%8A%E4%B8%96%E4%BB  
%A3-189547 (2016年12月20日参照)

受付日2016年12月27日、受理日2017年3月24日

実践報告

## 語学 TA 派遣型への海外研修プログラム再構築： 理系学生によるアクティブな英語運用と 日本語指導による異文化交流

小野 真嗣<sup>A</sup>

### Science Students' Language Learning and Teaching in Overseas Study Tour: To Produce the Opportunity for Active English Use

Masatsugu ONO<sup>A</sup>

**Abstract:** This paper describes the practice of an overseas study tour program in which Japanese college students of science major not only learn English (EFL/ESL) but also teach Japanese (JFL/JSL) to English college students as teaching assistants. The purpose of this practice is to produce the opportunity that they are able to use English actively with a sort of work role in order to avoid passive learning. By offering such an opportunity to the students, the author expects that they use English as a foreign/second language, see Japanese as their first language again in a fresh light, and cultivate their intercultural understanding competency more than ever before. As a result of the practice, the students had a good opinion of the practice. They thought that their English skills were improved and they got more motivated after the practice. In addition, they were very satisfied with their experiment of teaching Japanese through English by analyzing the questionnaire on the practice.

**Keywords:** overseas study tour, teaching assistant, active language learning, intercultural understanding, learning motivation

#### 1. はじめに

本稿は、理系大学における海外語学研修プログラムを一事例として取り上げ、研修に参加する学生が先方大学においてティーチング・アシスタント (Teaching Assistant、以下 TA と記す) に準じて従事<sup>1</sup>し、実務性のある言語使用の場で活動することによって、外国語 (英語) 運用・母語 (日本語) 理解・異文化交流の3点について体験的に学習できる短期教育プログラムの構築について論じるものである。

著者は北海道南部に立地する国立理工系単科大学である室蘭工業大学 (以下、本学) に勤務している。本学をはじめ、地方大学に共通する実情として前置きさせて頂くが、大都市における大規模展開する諸大学と異なり、外国人と直接触れ合うことができる場面は極めて限定的であり、学生の異文化交流経験は海外語学研修プログラムにより提供されているという特有の背景がある。本学は南半球オーストラリア・メルボルン市にあるロイ

ヤルメルボルン工科大学 (Royal Melbourne Institute of Technology、以下 RMIT と記す) との学術交流を平成10年度より実施し、平成28年度で19年目を迎え、長期にわたり実働性のある交流の歴史を有している。交流開始当初は、英語語学研修のみの試行的かつ一方向の派遣交流であったが、翌平成11年度に学術交流協定を締結して正式に姉妹校となって以来、本学学生の英語語学研修のみならず、親日で知られるオーストラリアの日本語教育事情も反映し、RMIT の日本語履修生 (以下、RMIT 学生) との異文化交流も重要な比重を占めるようになってきている。また、RMIT 側からも日本語科目を履修する RMIT 学生の日本語研修を本学に受け入れてほしいとの強い要請が出てきたため、平成16年度以降は本学側からの学生研修派遣だけではなく、RMIT 側からの学生研修受け入れも本学で実施されるようになり、平成28年度には12年目を迎えている。その間、お互いの派遣交流プログラムの精選・改善を行いつつ内容の充実化を図り、3年前の平成25年度以降の本学からの研修派遣では、いわゆる英語語学研修に留まらず、

<sup>A</sup> 室蘭工業大学大学院工学研究科

RMIT の日本語授業における TA に準じて参画させる業務型プログラムを立ち上げ、派遣学生自身の英語・英語圏文化の涵養に加え、日本語・日本文化の伝達や再認識へつながら効果をねらい、プログラムを再構築した。本稿では、主にそのプログラムについて論じ、事後アンケートに基づいてプログラム実施効果について報告することとした。

## 2. 先行研究

海外語学研修は近年では各大学・高専・高校と校種を問わず教育機関全般において実施される時代となり、各担当者によって活動概要等の事例報告がなされている。本稿におけるプログラムにおいては、次に述べる活動事例に影響を受けている。

吉田・小寺(2012)は、手探り状態からの姉妹校間の海外語学研修の構築について論じており、特に研修中に教員・学生の双方が気づく不足しがちな点、つまり教員側による学生への事前説明不足、英語環境の活用の不十分さ、学生側の英会話の継続性を含めた知識・情報の準備不足等について例を挙げて細かくまとめられている。中でも渡航先の英語環境の活用に関する反省や必要性について指摘しており、一方的な派遣ではなく双方のニーズに基づく研修プログラムの必要性を示唆している。

金子(2016)は、日本から海外へ留学する学生数が減少していると言われる中、現在は回復基調であることを指摘している。また留学前後で英語学習の動機付けが統計的に有意な差を示した点を論じている。

本稿では語学研修における英語動機づけ向上の質的な利点は失わずに、より学生の能動的な活動を取り入れるべく、かつ協定大学間のニーズに合致したプログラムの再構築について注意を払いつつ実践することとなった。

## 3. 問題の所在

本プログラムの目的は、いうまでもなく本学に在籍する理工系学生としての英語運用力向上を第一義としている。一般に理工系学生は英語を苦手としていると言われる<sup>2</sup>中、本学学生も同様の傾向が認められる。小野(2013、2016)は、理工系学生においても英語運用力、とりわけ技術現場におけるコミュニケーション力が必要となっている情勢について指摘しており、本学もこのような状況

の中で海外語学研修プログラムを実施している訳である。実施上の問題点として、英語を苦手としながらも海外に興味のある学生が参加する中で、以前は語学研修姿勢や教育システム自体が受動的活動に終始するといったプログラム構成上の問題があり、その能動的活動への改善・転換が長年に渡る課題であった。学生個々人の英会話への意識改善は、現地で知り合った受講生とのコミュニケーションを通じて見られ、一定の満足度はこれまでも得られていたものの、学生が主体的にかつ能動的に実務性のある活動という点では脆弱な面が残り、そういった機会の提供は学生・教員双方の悲願であった。目下、アクティブラーニングが叫ばれる時代へと移り変わり、より一層そのような活動の機会提供は急務となった。

一方で、本研修は最長でも2週間強のいわゆる短期研修に分類されるプログラムであり、実現には時間的制約、期待できる教育効果の限界、派遣学生が駆使できる言語運用の範囲があるため、とりわけ社会で求められる実務に耐えうる英語運用力と発展途上の履修学生の英語能力との差が大きいこともあって、この点の克服が望まれていた。そこで、これまでの海外研修プログラムの再構築を行うべく編み出されたものが、以下後節で述べる事業である。問題の所在及び期待される改善点を(1)にまとめる。

- (1) a. 日本から派遣される一方向で、かつ受動的な語学研修から、学生が主体的・能動的に活動できるプログラムの転換により、現地学生との異文化交流を通じ、双方の国際性を涵養させること
- b. 派遣期間が最長でも2週間強のため、派遣学生の急激な英語能力向上は見込めないものの、彼らが学習して得た知識・技能を活用する機会を設け、運用可能なレベルの下で、実務的な業務を創出すること
- c. 本学のみならず、先方の RMIT においても、ニーズを満足する活動を確保し、協定大学間の持続的友好関係を継続させること

(1) を満たすため、これまでの研修日程を再編し、RMIT 日本語履修生との異文化交流活動及び彼らが履修する日本語授業における TA 業務を英語及び日本語で行うこととして能動的な活動の

場を創出することとなった。これにより、現地日本語教員が実施する授業の教育補助業務に従事することを通じて、英語習得や運用に加え、自文化である日本語・日本文化の再認識を海外視点より促す点も副次的な目的とした。本プログラムにおける英語語学研修および日本語語学アシスタント業務を通じた活動は、日英両語の言語運用を直接的に観察し習得の手助けになることが期待され、両大学の学生にとって大変有用で高い教育的効果が見込まれる。最終的には、国際交流体験を通じた直接的な異文化理解の場を提供することにより、本プログラムに参加した学生が国際的な広い視点を有し、精神的な逞しさを兼ね備えた、即戦力としての工学系グローバル人材の育成がプログラム延長上にある終着点である。再構築したプログラムを実施するにあたり、達成目標としては(2)を掲げることとした。

- (2) a. 世界に目を向け、大学で学修した事項を活かし、グローバルな課題に取り組む能力を習得する。
- b. 海外の技術者と交流することができる基礎的な外国語コミュニケーション能力を習得する。
- c. 自文化認識、異文化理解を通じ、多様性への寛容な態度を獲得する。
- d. 不測の事態にも適切な状況判断や支援の要請を通じ、困難な状況においても自己解決を図ることのできる対応力を獲得する。

#### 4. 実践の内容

本節では、平成28年度に実施した海外研修プログラムを例に、再構築したプログラムの実践報告として論じることとする。なお、再構築前より実践されていた本学学内で行われた事前研修、現地における英語語学授業については割愛し、主に TA の項目に焦点を当て論じるものとする。

##### 4.1 プログラム概要

研修プログラム期間については、日本国内の大学等で行われている一般的な事業と大差無い2～3週間程度のものである。本プログラムの特徴としては、表1で示す通り、第2週目の TA 業務の部分を作成することにより、受動的な英語授業のみではなく、学生自身の能力を発揮できる活動機会を設けたことである<sup>3</sup>（当該部分は下線で示してあ

る）。

表1 研修日程表

| 日付・曜日            | 午前                              | 午後                      | 夕方以降                |
|------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------|
| 8/27 土           | —                               | 日本出発                    | 機内                  |
| 8/28 日           | 現地到着                            | ホームステイ                  | ホームステイ              |
| 8/29 月           | オリエンテーション<br>(英語学校)             | オリエンテーション<br>(RMIT)     | ウェルカムパーティ<br>ホームステイ |
| 8/30 火<br>～9/2 金 | 語学研修<br>(英語学校)                  | 文化講義等<br>(RMIT)         | ホームステイ              |
| 9/3 土            | 自由行動                            | 自由行動                    | ホームステイ              |
| 9/4 日            | 観光ツアー                           | 観光ツアー                   | ホームステイ              |
| 9/5 月            | 日本語専攻学生交流<br>(RMIT)             | TA ミーティング<br>(RMIT)     | ホームステイ              |
| 9/6 火<br>～9/9 金  | TA 業務<br>プレゼン準備                 | TA 業務<br>プレゼン準備         | ホームステイ              |
| 9/10 土           | 学生交流行事                          | 学生交流行事                  | ホームステイ              |
| 9/11 日           | 現地日本語弁論大会視察<br>(ビクトリア州大会 Final) |                         | ホームステイ              |
| 9/12 月           | ホテル移動                           | English<br>Presentation | フェアウェルパーティ<br>ホテル   |
| 9/13 火           | 自由行動                            | 自由行動                    | 出発                  |
| 9/14 水           | 機内                              | 日本到着                    | —                   |

一方、本プログラムに参加した本学・RMIT 双方の関係者は次の表2に示す。表2の通り、本学とRMIT の双方ともに、ほぼ同じ人数で構成されている。RMIT の日本語授業においては、非常勤講師を含めた複数名で展開されており、各開設時間に本学学生が TA として派遣された。

表2 プログラム参加の構成員数

| 所属       | 人数                                     |
|----------|----------------------------------------|
| 本学学生数    | 8名<br>(男子6名、女子2名)                      |
| 本学教職員数   | 2名 ※[ ]内は引率時期<br>(事務職員1名[前半]、教員1名[後半]) |
| RMIT 学生数 | 11名 ※交流行事参加学生の人数。<br>日本語履修生はここに含まず。    |
| RMIT 教員数 | 4名<br>(専任教員1名、非常勤講師3名)                 |

##### 4.2 ティーチング・アシスタント (TA) 業務

RMIT では intensive の日本語授業がレベル1から6までの6段階で展開されており、本学学生はこれらの授業に TA として参画した。日本の大学で



一般的に展開されている1コマ90分の授業とは異なり、3時間（180分）が単位時間となっているようで、本学学生は表2で示した第2週の4日間で、1人あたり3コマ分の計9時間（540分）の TA 業務に従事した。通常の日本語授業風景を以下の図1で示す。



図1 通常の日本語授業風景（写真）  
（1テーブル受講生6名のうち TA を2名配置）

初級クラスでは図2で示す日本語教科書を用いた授業が展開される一方、中上級クラスではスピーチやテーマ別プレゼンテーションといった言語運用に焦点を当てた授業も多く展開され、各授業の担当講師と事前打合せで役割を確認の後、授業に臨むこととなった。本学学生は講義を丸々全て担当する訳ではないが、図3に示す日本語ネイティブとしての対話相手の役割の他、図4で示す個別の質問対応の役割も担っていた。応対には学習言語の日本語使用の他、説明言語となる英語を用い、初級クラスほど英語運用機会が増大する傾向があることから、本学学生は英語説明には苦労しながら、普段無意識で使用している母語（日本語）に対して意識を促し、理解を深めることとなった。

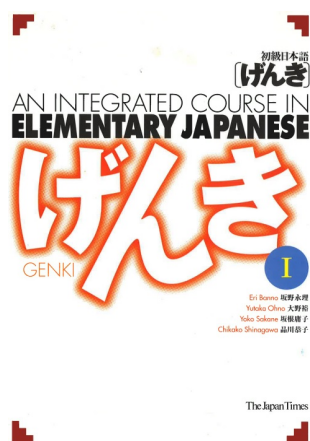


図2 使用していた初級日本語教科書「げんきI」



図3 コミュニケーション相手としての TA（写真）



図4 個別説明中の TA（写真）

また、TA 業務中に知り合った学生の1名が、その週末に図5に示す日本語弁論大会に、学習開始後半で出場することが授業内で知らされ、その指導補助に一部従事した学生もいた。後述の研修報告書にもあるが、本学学生には語学学習に対して大変刺激になったようであり、日本語弁論大会における発表者の日本語能力やプレゼンテーションの質の高さ、巧みなテーマ選択など、その後の本学学生達に迫る研修報告としての英語プレゼンテーションに対し、大きな意義付けとなったことは研修参加による副次的な効果と言えよう。



図5 オーストラリア・ビクトリア州開催の日本語弁論大会の開催ポスター（写真）



図6 日本語弁論大会当日の様子（写真）

#### 4.3 研修報告としての英語プレゼンテーション

帰国の前日の午後は RMIT における海外研修プログラム最終日であり、本学学生には滞在期間中の体験に基づいた参加学生各自のテーマ設定によるミニ調査研究の英語プレゼンテーションを課している。第2週の TA 業務の空き時間やホームステイ先帰宅後の自由な時間を利用しながら、学生個別にプレゼンテーションの準備を行った。上級学年ほどプレゼンテーション慣れをしており、テーマ設定や調査方法については素早くこなしていたが、下級生ほどプレゼンテーションそのものに慣れが無いこともあり、当初はテーマ設定から困難を抱える者もいて、RMIT の補助学生の支援も得つつ、全員がそれぞれ満足できる形で発表を迎えるに至った。無論、全員が英語プレゼンテーションは初めてであり、発表の構成の仕方や、*useful phrases* の手解きも受け、学生によってはリハーサルの支援を受けた者もあり、英語プレゼンテーションに真摯に取り組んでいた。(3)は学生が各自設定した調査研究テーマ（発表題目）であり、図7にプレゼンテーション準備風景、図8に発表風

景として示す。

- (3) a. The things I thought about after coming to Melbourne
- b. ANIME, animation
- c. Sports in Australia.
- d. Differences on language learning between Australia and Japan
- e. Australian Grub
- f. Traffic system of Melbourne: public transportation—bus & tram—
- g. Unique ecosystem
- h. Water saving



図7 プレゼンテーション準備作業の様子（写真）



図8 研修報告としての英語プレゼンテーション（写真）

(3)を見ると、交通工学・都市計画に関するもの、水道などインフラ整備に関するものが見られた。このように工学に根ざした内容がきちんと選択されたことは喜ばしい。メルボルン市は市内を縦横に路面電車が走っており、中心部は無料



で乗車可能なゾーンも設定されており、観光客には優しい街と考えてよく、その点に目をつけた調査研究があった他、オーストラリア特有の水不足について、シャワー利用時間が5分と制限された経験談を踏まえた水資源事情など、生活環境にも広げたテーマもあった。また、アニメ、スポーツ、言語といった文化の違いに焦点を当てたものもあり、英語プレゼンテーションを課すことが、英語を通じて工学・異文化を総合的に学ぶ機会になったと解釈している。

## 5. 結果と解釈

本節では、本海外研修プログラムによる効果について、参加した本学学生からの事後アンケート及び研修報告書に基づいて考察する。

### 5.1 事後アンケート

海外研修を終え帰国した後、参加した学生には、事後アンケートを実施した。一部、事務的な質問項目も含むため、本稿では教育活動にかかる部分を対象にアンケート結果について論じていくこととする。アンケートに用いた質問項目は(4)の通りである。なお、結果のグラフも(4)に続いて合わせて掲載し、分析・解釈についてはグラフ掲載の後に後述するものとする。

- (4) a. 研修期間の長さ
- b. 研修費用の価格
- c. 研修期間に対する内容の多さ
- d. 英語授業の回数
- e. 英語授業の期間設定方法
- f. 英語授業の難易度
- g. 英語授業のクラス編成
- h. 英語授業の満足度
- i. RMIT の歴史・文化の講義
- j. RMIT 学生との交流
- k. 日本語授業 TA の期間/回数
- l. 日本語授業 TA の業務内容に対する満足度
- m. ホームステイ先の満足度
- n. 研修による英語コミュニケーション力
- o. 研修による英語学習意欲

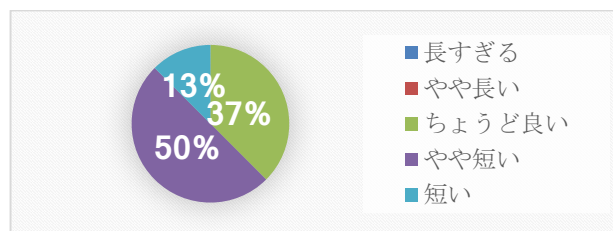


図9 研修期間

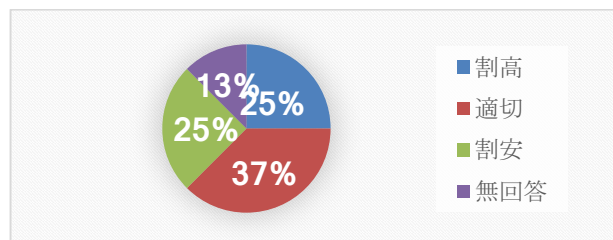


図10 研修費用

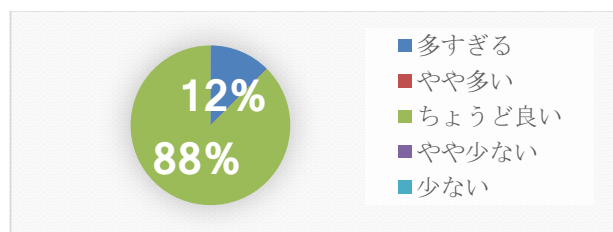


図11 研修期間に対する内容

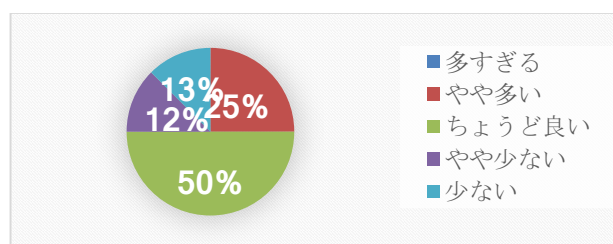


図12 英語授業の回数

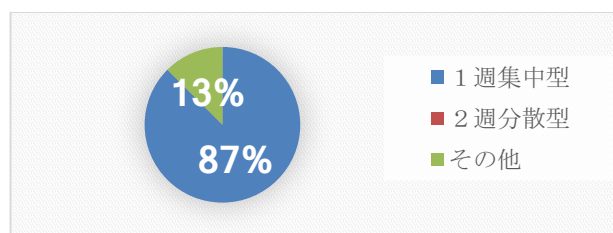


図13 英語授業の期間設定方法

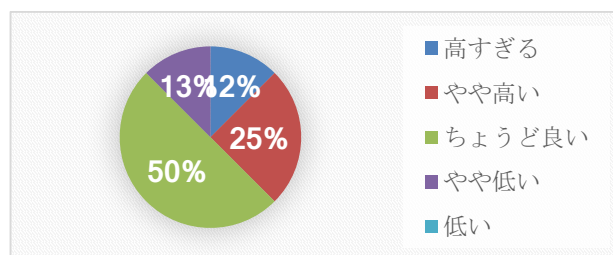


図14 英語授業の難易度

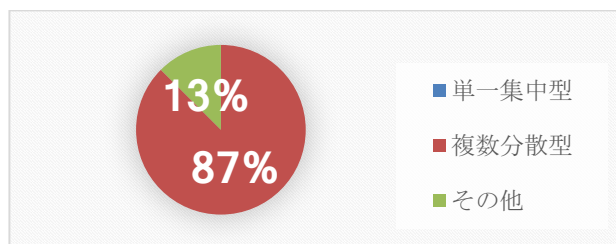


図15 英語授業のクラス編成

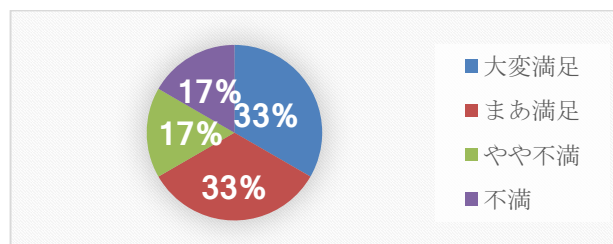


図20 日本語授業 TA の業務内容に対する満足度

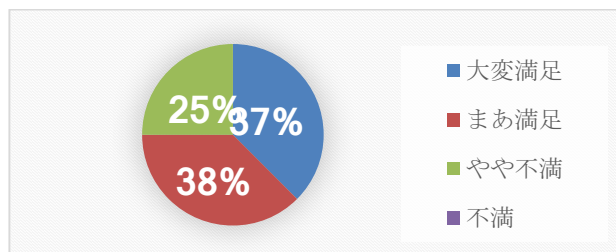


図16 英語授業の満足度

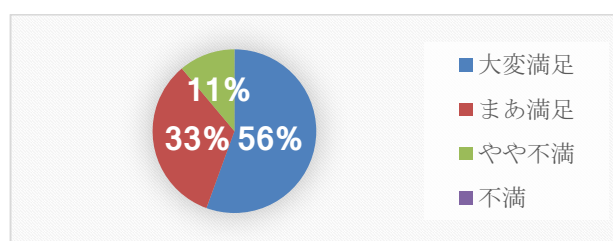


図21 ホームステイ先の満足度

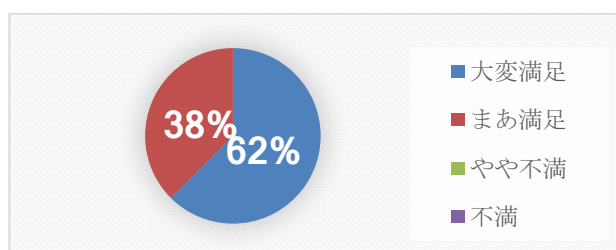


図17 RMIT の歴史・文化の講義に関する満足度

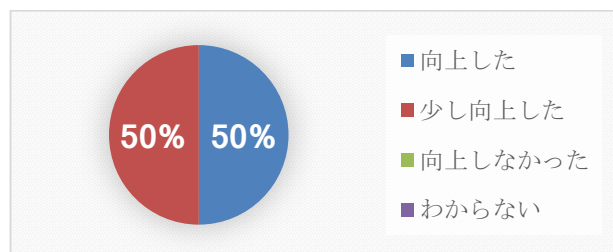


図22 研修効果（英語力）

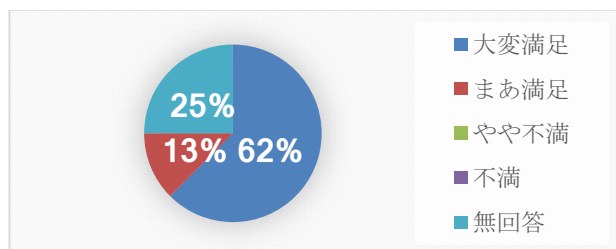


図18 RMIT 学生との交流に関する満足度

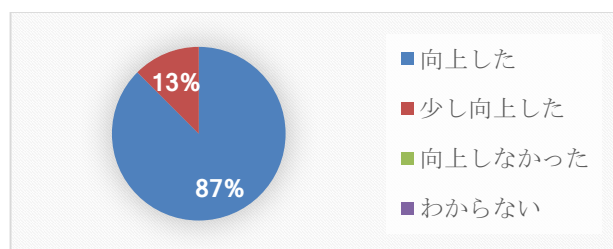


図23 研修効果（英語学習動機）

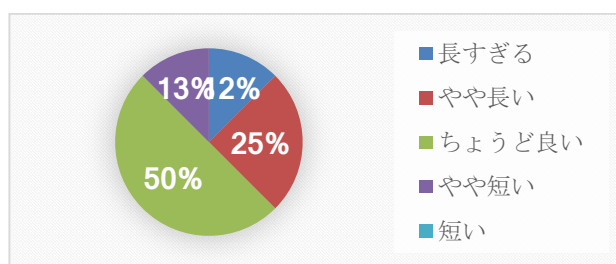


図19 日本語授業 TA の期間／回数

(4) a. については、図9に示す通り、37%にあたる学生が「ちょうど良い」と答える反面、「短い・やや短い」と感じた学生が63%であった。このことは全員が長さについては満足 of いく回答となったと解釈できる。精神的に与える負担感や不安感を極力少なく、研修の効果を上げるには今回の期間は最適であったと考える。

(4) b. については、図10に示しており、意見が分かれている。「適切・割安」感じた学生が半数を超えたものの、4分の1の学生は「割高」と感じる者もあり、費用負担については個別事情の要因が大きいと考える。しかしながら、割安と感じる者が割高と同数いる点からも、6割を超える者はプログラムとしては総じて満足度が高かったと考えて良いだろう。

(4) c. については、図11に示す通り、1名が「多すぎる」と感じていたものの、他の8割を超える割合で「ちょうど良い」との回答が得られた。プログラムの内容改善は引き続き図っていくものの、本結果より当面は内容については据え置く形で良いと考える。

(4) d. については、図12に示すとおりである。ちょうど良いと答える者が半数である反面、それと両極に多いと感じる者と少ないと感じる者が半数を占める結果となった。学生の英語学習に対するニーズの違いがある中、1つの研修プログラムで実施しており、今後も期間設定においては検討が必要であろう。一方、本学では本プログラムの他、複数の語学プログラムも用意されているが、それらとの差別化・充実化を図っていく必要がある。

(4) e. は英語授業の期間設定に対する問いであるが、図13の結果から、2週に分散することは誰も望んでおらず、8割の学生が今回の1週目の集中型を望んでいることがわかった。習得した英語知識・技能を翌週で実践するという教員側が意図したスタイルが認知されていると考えられる。

(4) f. の英語授業の難易度であるが、図14より

(4) d. と同様に割れる結果となった。渡航前に個人で有する語学力が左右しているものと考えられる。

(4) g. の結果は図15で示されているが、(4) e. と同様のグラフとして見て取れる。海外に来てまで本学学生の日本人同士の授業は望まず、それぞれ個別のレベルに合った授業を望んでいることがわかる。

(4) h. は図16により英語授業の満足度を示すが、4分の3が満足と示す一方、不満を示す者も4分の1いることがわかった。不満の内容についての記述項目を見ると、「やっていることは中学の文法（時制）」との指摘であった。恐らくは学生自身が有する理解レベルと運用レベルの乖離で英語に葛藤のある学生と推察するが、試験等における英語力は有しつつ、Listening 及び Speaking といった音声面の言語運用力について不足している事情があり、時制に関する知識面の理解をもって内容が容易であるとの不満につながっているものと考えられる。時制、特に完了相・進行相は奥が深い単元でもあり、「知っている」で留まるのではなく「適切に使い分けて運用できる」といった視点が当該学生にあったかどうか、この点が疑問として残る回答であった。

(4) i. 及び j. は RMIT における講義や学生交流に関する満足度であるが、一部無回答があるものの、不満の回答はなく、一様に満足していることが伺える。

(4) k. 及び l. は TA 業務に関する質問項目である。図19では TA としての業務回数を含めた時間の長さについての満足度を示している。半数がちょうど良いと回答する反面、3分の1が長いと感じる者もいた。クラスの特徴が反映された結果として見て取れ、不満には夜遅くの時間帯の担当について敬遠する回答があった。実際、17:30～20:30の授業が2回設定されており、本学でいう夜間主コースの1～4限にあたることから、1日あたりの拘束時間として「長い」と感じたことと解釈できる。また、事前指導の段階で夜間の治安に関する注意点についても指導しており、その心配もあったものと考えられ、今後は時間設定について改善を要する点として受け止めている。

(4) m. はホームステイについての満足度であり、図21がその結果を示している。8割強が満足している反面、ホームステイ先によっては5分というシャワー時間の制約があった所や、食事の点が不満につながったようである。

最後となる(4) n. 及び o. は研修効果について尋ねた項目であるが、全員が英語力向上及び英語学習動機の向上について肯定的な回答をしており、一応の成果はあったと見なしている。

全体としてまとめると、研修プログラムに対する学生からの評価として肯定的な回答で占められたと解釈できる。一方、不満として挙げられた項目はいずれも異文化ギャップに起因するものであり、シャワー利用時間の短さ、1単位時間における授業時間の長さ、夜にまで及ぶ授業時間枠の長さ、知識ではなく運用力を重視したクラス分けによる授業項目内容への不満等の否定的意見は、いずれも日本では経験しないことであり、ある意味でのカルチャーショックであったのだろうと考えられる。

また、(2)に示した達成目標と照らし合わせた場合、次の(5) a.～d. に挙げた点により、一連の経験や活動は達成目標のいずれの項目も概ね満たしていると解釈でき、目標を達成することができたと考えている。今後は習得度の程度について、さらなる詳細な追跡調査が求められることになろう。

(5) a. 英語授業の履修を通して日本語TA実務

を遂行できるだけの必要な外国語コミュニケーション力を習得した

- b. RMIT 学生との交流行事や日本語授業 TA 業務を通して文化の多様性を理解した
- c. シャワー利用に代表される異文化環境において困難な状況に遭遇した場合の自己解決能力を習得した
- d. 研修で学修した内容を踏まえつつ、現地調査活動に関する英語による研修報告を行った

## 5.2 研修報告書

研修報告書は、事後アンケートには表れてこない内容を含み、参加学生各々が自身の言葉で素直に体験を表現したものであり、取組の反省や改善に対して、非常に価値の高いものとなる。一方で、それは綿密かつ質的な分析を要求することもあり、コーパス研究の道を歩んできた著者にとっては、その文書は今後の方向性を見極める貴重なデータ・言語資料となる。その詳細な分析は次稿以降で扱うこととし、実践報告としての本稿では、著者が注目したいいくつかのキーフレーズを掲載するとともに、内容を解釈していくこととした。 (6) にそのキーフレーズを記す。

- (6) a. 毎日の昼ご飯の時間ですらも英語の勉強
- b. 試練の連続
- c. 語学を始めて半年で弁論大会出場には驚き
- d. 幸せがまず大事だと考える
- e. 水に対する認識が違う
- f. 間違いなく人生のターニングポイント
- g. 下手な英語でも喋る勇気がついた
- h. 日本人も変化に寛容であるべき

(6) a.~c. については、異文化接触における気づきに起因するものである。いわゆるカルチャーショックを引き起こす要因となる。これらを見ると、語学に対する難しさの認識や、それに加えて一部喜びとも受け取れる印象を抱いていたと考えよう。特に (6) c. は現地学生の語学に対する直向さとその結果を直視できた結果生まれた印象であり、それが (4) o. の肯定的な回答につながったと考えることができる。(6) d.~e. は他文化理解と自文化認識につながるフレーズである。

こういった経験の繰り返しにより、ゆくゆくは多文化共生の価値観につながるものと考えられ、その第一歩を踏み出した貴重な異文化接触であったのだろうと考える。(6) g.~h. は上述した (6) a.~f. までの気づきから導き出した、異文化に接した日本人としての視点による、日本国外から見た日本人像に対するグローバルな価値観による意見と言ってよいだろう。日本人英語としてのアイデンティティの確立、前例主義と言われる国民性に対する彼らなりの発見であったのではないかと考え、これが今後の新規性を生む原動力に結びつくのではないかと感じられるフレーズである。

著者自身、学生引率者として同行したのであるが、参加学生の成長について肌で感じることはできても、それを表現する素材が乏しいことは毎回引率毎に感じている。研修報告書に見る彼ら独特の言い回しは、彼らの成長を示す一端であると認識しており、研修報告書を今後も蓄積し詳細分析のための貴重な言語データとして活用したいと考えている。

## 6. おわりに

本稿では、これまで本学で受動的な英語授業参加による海外研修プログラムから、日本からの TA 派遣とした実務を担った海外研修プログラムへ再構築の過程について、主に平成28年度の事例を対象に事後アンケート及び研修報告書の結果に基づいて論じた。英語を苦手とする理系学生においても、学生自身が有する母語の能力を用いて、その日本語初級学習者に対し、自身の語学力の限界は有しつつも外国語（英語）を用いた活動を行うことは、海外で一定の実務をこなしたという満足度につながった。英語学習途中にある発展途上の者にも海外で活動の場を提供できる仕組み作りは容易ではないものの、本実践が一つの参考事例になれば幸いである。

本稿冒頭にも述べたが、地方大学は大都市における大規模展開する諸大学と異なり、外国人との生の異文化交流の機会は非常にまれであり、その種の経験は海外研修への依存することになりがちである。普段からの慣れが無い分、異文化交流へのハードルも若干高めになるのかもしれない。今後も、学生へ勇気を持たせ、積極的にグローバルな世界へ進み貢献できる人材育成に努め、一人でも多くの若者にグローバル人材の魅力を感じてもらいたいと本稿執筆で改めて感じたところである。

## 謝辞

本プログラムを実施するにあたり、RMIT の School of Global Urban and Social Studies に所属し現地コーディネータとなって頂いた Ohashi Hiroko 先生をはじめ、本学学生を日本語授業に快く迎え入れて下さった非常勤講師の Hama Chie 先生、Aiko Mizue 先生、Fujioka Maya 先生、ならびに期間中の交流行事の企画運営をして頂いた Student Committee Member 各位に対し、心より感謝の意を表します。ご協力下さり、誠に有難うございました。また、本稿執筆にあたり、初年度より交流活動の礎を築いてこられた本学国際交流センター門澤健也先生、継続的な交流プログラム運営にご尽力頂いている山路奈保子先生をはじめ、関係教職員の皆様に謝意を記し、心より御礼申し上げます。

## 注

- [1] 本稿で述べる TA は、RMIT において給与が支給されるような契約関係にある形態ではなく、研修中のボランティアとしての活動を指す。活動としては既に教室ごとに配置されている RMIT の TA と同様に従事するため、本稿では統一して TA と表記することとする。
- [2] 顕著な例としては、著者の前任校でもある工業高等専門学校（高専）に在籍する学生も理工系学生に分類されるが、教員の真摯な活動により改善は図られつつも、未だ英語が弱いと認識されている。
- [3] 本学では本プログラムの他、アメリカ・ウェスタンワシントン大学（WWU）における3週間の英語研修及びボーイング社の工場見学プログラム、ドイツ・ツヴィッカウ応用科学大学への英語研修及び異文化体験プログラムを提供している。位置付けとしては、RMIT 研修が学生交流を主体とした語学・異文化研修事業、WWU 研修が語学集中講座を主体とした事業、ヨーロッパ研修が非英語圏学生との英語コミュニケーション体験事業という三分類としている。

## 引用・参考文献

- 1) 小野真嗣. (2013). 「国際遠隔授業の実践による成果と課題—6年間の取組から見てきたこと—」『全国英語教育学会第39回北海道研究大会発表予稿集』, pp.150-151. 全国英語教育学会.

会.

- 2) 小野真嗣. (2016). 「高専における国際技術者教育の実践—グローバル人材育成と工学教育—」『グローバル人材育成教育学会第3回北海道支部研究大会予稿集』, pp.22-23. グローバル人材育成教育学会北海道支部.
- 3) 金子義隆. (2016). 「海外留学・研修が英語学習動機に与える効果の検証」『全国英語教育学会第42回埼玉研究大会発表予稿集』, pp.358-359. 全国英語教育学会.
- 4) 吉田三郎, 小寺光雄. (2012). 「海外短期語学研修の効果を高める方策について」『研究論集』第31号, pp.11-20. 全国高等専門学校英語教育学会.

受付日2017年2月10日、受理日2017年3月24日

# 実践報告

## 現職の学校教員はグローバル人材を育成するために どのような教育内容や技能が必要と考えているか

川崎 由花<sup>A</sup>・澤山 郁夫<sup>B</sup>・クレア グレイディ<sup>A</sup>

### What kinds of subject matter and skills do teachers consider necessary for global education?

Yuka KAWASAKI<sup>A</sup>, Ikuo SAWAYAMA<sup>B</sup> and Clare GRADY<sup>A</sup>

**Abstract:** This study investigates the kinds of subject matter and skills teachers consider necessary for global education. A questionnaire was administered to 31 Japanese teachers who participated in a teacher training workshop for global education. The results suggest the following three points. They indicate that (1) the subject matter of Japan is more necessary than that of other countries, (2) teachers' skills are not always necessary for global education, and (3) global contents should be taught by outside lecturers or with multimedia tools but not by the teacher individually. We first need to verify the kind of global education that teachers think could foster global skills. We then need to consider a way of delivering global education that does not increase the teachers' workload.

**Keywords:** global leader, global competency, global education, teacher training

#### 1. はじめに

政治・経済等のグローバル化に伴って、グローバル社会に対応する力をもった「グローバル人材」を育成することが諸分野から求められるようになった。そこで、本稿ではまず、各分野が求めるグローバル人材像について、レビューした結果をまとめる。その後、そのようなグローバル人材を育成するために、どのような教育内容を充実させる必要があると考えられるか、現職の学校教員を対象として行った意識調査の結果について報告を行う。

#### 2. 求められるグローバル人材像

##### 2.1 各分野で求められるグローバル人材像

##### 2.1.1 日本経済団体連合会が求める人材像

日本経済団体連合会（以下、経団連）は、まず、2000年に『グローバル化時代の人材育成について』と題する意見書の中で、必要とされる人材像に求められる基礎的能力として「主体性」「プロ意識」「知力」を挙げている<sup>1)</sup>。その上で、①将来ビジョンを示し世界をリードでき、②各国のリーダーと対等に渡り合え、③企業家精神旺盛で、④高度な専門知識・最先端の知識を持つ人材

が、国際的に通用する能力を持った人材であるとしている。経団連はまた、2011年に『グローバル人材の育成に向けた提言』を発表し、その中で「産業界の求めるグローバル人材と、大学側が育成する人材との間に乖離が生じている」とした上で、産業界が求める人材は、社会人としての基礎的な能力に加え、①既成概念にとらわれずチャレンジ精神を持ち続ける姿勢、②外国語によるコミュニケーション能力、③文化・価値観の差に興味・関心を持ち柔軟に対応する能力が必要であるとしている<sup>2)</sup>。

##### 2.1.2 経済産業省が求める人材像

経済産業省（以下、経産省）は、2007年に「グローバル人材育成委員会」を設けた。そして、2010年の報告の中で、グローバル人材とは、①社会人基礎力、②外国語でのコミュニケーション能力、③異文化理解・活用力を有した者であると述べている<sup>3)</sup>。

##### 2.1.3 文部科学省が求める人材像

文部科学省（以下、文科省）は、2011年に「産官学によるグローバル人材育成推進会議」を設置し『産官学によるグローバル人材の育成のための戦略』において、グローバル人材を、①日本人としてのアイデンティティを持ち、②教養と専門性、③異なる言語、文化価値を乗り越えて関係を

<sup>A</sup> 兵庫教育大学大学院学校教育研究科

<sup>B</sup> 大阪大学大学院人間科学研究科

構築するためのコミュニケーション能力、④協調性、⑤新しい価値を創造する能力、⑥次世代までも視野に入れた社会貢献の意識、等をもった人間と定義している<sup>4)</sup>。

#### 2.1.4 内閣官房が求める人材像

2011年、内閣官房に「グローバル人材育成推進会議」が設置された。そして、2011年の『中間まとめ』では、①語学力・コミュニケーション能力、②主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、③異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティをグローバル人材の概念に含まれる要素としている<sup>5)</sup>。

#### 2.2 求められるグローバル人材像

各分野が求めるグローバル人材像の要素についてまとめると、次の6項目に分類することができる。

- ① 技能力：英語・コミュニケーション
- ② 理解・受容力：文化・価値観等の差異
- ③ 姿勢・行動力：チャレンジ精神・主体性・積極性・協調性・柔軟性
- ④ 社会人としての基礎的な能力・教養
- ⑤ アイデンティティ
- ⑥ 専門知識

①～④はどの分野にも共通して挙げられている要素である。⑤のアイデンティティを挙げたのは文科省の「産官学によるグローバル人材育成推進会議」と内閣官房の「グローバル人材育成推進会議」である。また、⑥の専門知識を挙げたのは、経団連である。これらの結果は、文科省や内閣官房が教育指向であるのに対して、経団連、経産省は産業界・経済指向であることからの差異であると解釈できよう。

#### 2.3 問題となるグローバル人材の育成方法

では、このような力を合わせもつグローバル人材を育成するためには、どのような教育内容を充実させる必要があるのだろうか。本研究では、現職の学校教員を対象とし、彼らがどのような教育内容を充実させるべきと考えているか意識調査を行う。そして、その結果から、グローバル教育の手法について今後検討を進める上で、どのような点に注意する留意する必要があるか考察を加える。

### 3. グローバル教育に必要な要素に関する意識調査

#### 3.1 目的

現職の学校教員は、諸分野から求められるグローバル人材を育成するために、どのような教育内容を充実させるべきと考えているか検討することを目的とする。

#### 3.2 方法

##### 3.2.1 調査時期と対象者

2016年7月から8月にかけて実施された教職大学院主催の「グローバル人材育成」に関する教員研修において、研修に参加した現職の学校教員31名を対象に質問紙調査への回答を求めた。各教員の所属内訳は、小学校教員が9名、中学校教員が1名、高等学校教員が20名、高等専門学校教員が1名であった。なお、いずれの教員も外国語（英語）の授業や、留学支援を担当する等、グローバル人材育成に携わる者であった。

##### 3.2.2 調査項目

学校現場でグローバル化を推進するにあたって必要と考えられる教育内容を20項目列举し、それぞれの項目について「教育の必要性」を7段階で問うた。なお、列举する教育内容は、グローバル教育を専門とする研究者間で事前に協議の上、選定した。また、参考までに、各教育内容について「教員が教育技能を有する必要性」も合わせて問うた。当該の教育内容に関して、「教育の必要性」が高く認知されているならば、必然的に「教員が教育技能を有する必要性」も高く認知されているであろうと考えた。これを確認することも、本研究の補足的な目的とした。

#### 3.3 結果と考察

回答に不備のある者を除いた結果、26名が分析対象となった。20水準の「教育内容」、および2水準の「必要性の対象」を要因とする2要因参加者内の分散分析を行った<sup>[1], [2]</sup>。結果、「教育内容」についての主効果、「必要性の対象」についての主効果、およびその交互作用効果の全てが検出された（順に、 $F(9.51, 237.67)=7.50, p<.01, \eta_p^2=.23$ ;  $F(1, 25)=53.14, p<.01, \eta_p^2=.68$ ;  $F(7.89, 197.17)=3.97, p<.01, \eta_p^2=.14$ ）。以下、それぞれの結果について、順に詳しく述べる。

##### 3.3.1 教育内容ごとの必要性認知の差

「教育内容」について主効果が検出されたため、Holm 法による多重比較を行ったところ、190組中24組の水準間で差が検出された（ $ps<.05$ ）。紙面の制約上、その詳細は省略するが、平均値の高い上位3項目は、高い順に「異文化」（ $M=4.85$ ,



$SE=.16$ ）、「日本の文化」（ $M=4.69$ ,  $SE=.14$ ）、  
「日本の環境問題」（ $M=4.65$ ,  $SE=.15$ ）であった。  
一方、下位3項目は、低い順に「世界の学校事情」  
（ $M=3.64$ ,  $SE=.18$ ）、「世界の宗教」（ $M=3.64$ ,  
 $SE=.19$ ）、「世界の教育」（ $M=3.73$ ,  $SE=.17$ ）で  
あった。現職の学校教員は、世界に関する教育内  
容よりも、日本に関する教育内容を主軸として、  
グローバル教育を行う必要があると考えている可  
能性がある。

### 3.3.2 教育と教育技能の必要性認知の差

仮説とは異なり、「教員が教育技能を有する必  
要性」は「教育の必要性」と比べて、平均的に低  
く評定されていた。この理由としては、グローバ  
ル教育は必ずしも教員が行う必要はないと認知さ  
れている可能性が挙げられる。すなわち、ゲスト  
講師や教材等を活用することで、教員の教育技能  
の「不足」を埋め合わせようと考えられている可  
能性である。今後、彼らが考えているグローバル  
教育の手法についてインタビュー調査を行う等し  
て、精査していく必要がある。

### 3.3.3 教育内容別にみた教育と教育技能の必要性 認知の差

教育内容別にみた各必要性認知の平均値を図1に  
示す。交互作用が認められたため、教育内容ごと  
に「必要性の対象」に関する単純効果の検定を  
行ったら、ところ、「日本の教育」以外の全ての教育  
内容において、教育と教育技能の間の必要性認知  
に差が検出された（ $ps<.10$ ）。したがって、「日本  
の教育」以外のどの教育内容においても、「教員  
が教育技能を有する必要性」は「教育の必要性」  
よりも、低く認知されていた。ただし、交互作用  
が認められていることから、その差の程度が教育  
内容によって異なると解釈しうる。紙面の都合  
上、全ての教育内容の結果について列挙すること  
は控えるが、差の効果量の大きな上位3項目は、大  
きい順に「世界の宗教」（ $\eta_p^2=.66$ ）、「世界の歴  
史」（ $\eta_p^2=.64$ ）、「世界の環境問題」（ $\eta_p^2=.63$ ）で  
あった。一方、下位3項目は、小さい順に「日本の  
教育」（ $\eta_p^2=.05$ ）、「日本の学校事情」  
（ $\eta_p^2=.13$ ）、「日本の宗教」（ $\eta_p^2=.30$ ）であ  
った。この理由として、現職の学校教員は、グロー  
バル教育を考える際、日本に関する内容は教員自身  
の手で、一方、世界に関する内容はゲスト講師や  
教材等の力を借りて行うことを想定している可能性  
等が考えられよう。グローバル教育に関する教育  
内容の全てについて、教員に教育技能を有するこ  
とを求めるのは、今日の学校教員が多忙であるこ

とを踏まえると、現実的な展望としては、受け入  
れられにくいかもしれない。教員の負担を十分  
に考慮したグローバル教育のあり方について、今  
後検討を進めていく必要があると示唆される。

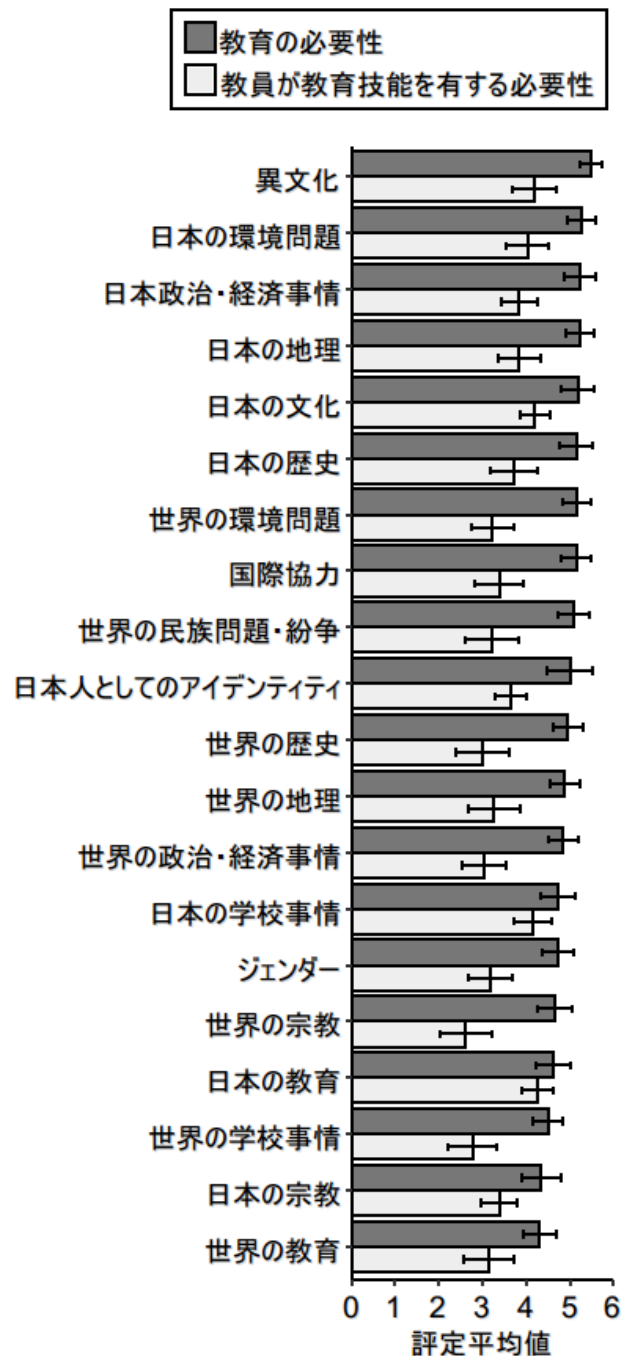


図1 現職の学校教員が考える必要性の程度<sup>[3, 4]</sup>

概して、教育内容によって、学校教員の考える  
グローバル教育としての必要性の程度は異なっ  
ていること、また、これに対して教員が教育技能  
を有する必要性は低く認知されていること、とり  
わけ世界に関する教育内容においてその傾向が顕  
著であること等が示されたといえる。



#### 4. 総合考察

本研究の目的は、現職の学校教員を対象として、彼らはグローバル教育としてどのような教育内容を充実させるべきと考えているか意識調査を行い、今後、グローバル教育の手法について検討を進めていくための一助とすることであった。結果、現職の学校教員は、(1) 世界に関する教育内容よりも、日本に関する教育内容を主軸として、グローバル教育を行う必要があると考えている可能性、(2) 「教員が教育技能を有する必要性」は「教育の必要性」と比べて、平均的に低く認知されており、グローバル教育は必ずしも教員が行う必要はないと認知されている可能性、(3) 日本に関する内容は教員自身の手で、一方、世界に関する内容はゲスト講師や教材等の力を借りて、教育を行うことを想定している可能性の3点が示唆された。

一般に、必要性が高く認知されている内容の方が、関連情報の収集に対して動機を高めやすいと考えられる。例えば、原子力発電に関する思考動機について検討を行った辻川らの報告では、必要性認知の高い者ほど情報収集動機が高いことが示されている<sup>6)</sup>。したがって、今後、グローバル教育について検討する上では、学習者の他、教員の必要性認知に沿ったカリキュラム構成となっているか確認することが求められるといえる。具体的には、教育の必要性が特に高く認知されていた「異文化」、「日本の文化」、「日本の環境問題」といった内容がカリキュラムに優先的に配置されることで、教員の動機づけに対する効果等が期待できるであろう。

最後に、今後の課題を2点挙げる。

第一に、現職の学校教員が認知している必要性の妥当性である。すなわち、学校教員が必要と考える教育内容や技能で、冒頭で述べた能力を有するグローバル人材が本当に育成可能なのかどうか疑問が残る。例えば、今回の調査結果では、「日本の宗教」は相対的にみて教育内容としての必要性が低いと評価されていた。しかし、グローバル人材を育成するために、「日本の宗教」について教えることの優先順位は、本当に低いのであろうか。教員が教育内容の必要性を、実際に必要な程度よりも、過小評価している可能性は考えられないであろうか。もし過小評価されているのであれば、教員の認識のズレを修正するような、教師教育が必要になるといえる。今後、グローバル教育に関する研究者といった専門家による見解と結果

を照らし合わせる等して、学校教員が認知している必要性の妥当性について、検討する必要があるだろう。

第二に、本研究で用いた調査項目の妥当性の問題である。本研究では、教育内容ごとの大まかな傾向を把握するため、調査項目として抽象的な名称を使用した。したがって、それぞれの教育内容が具体的にどのような内容を指すものであるか、回答者が共通のイメージをもっていたとは言い難い。例えば、「世界の宗教」に関していえば、宗教対立のような紛争に関わる問題を教育内容として想起した者もいるであろうし、クリスマスのような文化的内容を教育内容として想起した者もいるであろう。本研究の結果はこれらの個人差を含めた上での平均的な傾向を示しているため、各教育内容に対する平均的な必要性認知の差異に関して一定の妥当性は保証されると考えられるものの、各教育内容について平均的にどのような内容が想起されているのか、また、その想起についてどのような個人差があるのか明確に特定することはできないことに注意する必要がある。また、本研究では、予め研究者が選定した20の教育内容を調査項目として使用した。したがって、調査項目として挙げなかったものの他に、必要性が高いと考えられている教育内容が存在する可能性がある。今後、自由記述やインタビュー調査等を通して、現職の学校教員が考えているグローバル教育の詳細を、精査していく必要があるだろう。

#### 注

- [1] 分析には HAD ver.15<sup>7)</sup>を用いた。
- [2] 各被験者内要因について、球面性仮定が棄却されたため、C-M 法による自由度の調整を加えた。
- [3] エラーバーは95%信頼区間を示す。
- [4] 図1の教育内容は「教育の必要性」に対する評定平均値が高い順に上から並べた。

#### 引用文献

- 1) 日本経済団体連合会. (2000). グローバル化時代の人材育成について: <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2000/013/> (2017年2月8日参照)
- 2) 日本経済団体連合会. (2011). グローバル人材の育成に向けた提言: <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/062/> (2017年2月8日参照)

- 3) 経済産業省. (2010).産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会報告書～産学官でグローバル人材の育成を～ : [http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_ps/2010globalhoukokusho.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf) (2017年2月8日参照)
- 4) 文部科学省. (2011). 産学官によるグローバル人材の育成のための戦略 : [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf) (2017年2月8日参照)
- 5) 内閣官房. (2011).グローバル人材育成推進会議中間まとめ : <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/> (2017年2月8日参照)
- 6) 辻川典文, 土田昭司, 塩谷尚正. (2011). 必要性認知と不安感が原子力発電に対する思考動機に及ぼす影響. 社会技術研究論文集, 8, 74-81.
- 7) 清水浩士. (2016). フリーの統計分析ソフトHAD : 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

受付日2017年2月10日、受理日2017年3月24日



論壇

## グローバル人材育成のパイオニアとして： 国際教養大学の成功の秘密と教訓（その2）

勝又 美智雄<sup>A</sup>

### As a Pioneer of Global Competency Education: Secrets and Lessons from the Success of AIU (Part II)

Michio KATSUMATA<sup>A</sup>

**Abstract:** Akita International University (AIU), established in 2004, has achieved an unprecedented highest reputation for its global competency education within a decade. Why and how has it caused such a miracle?— I answered in the first part of this essay in the previous issue that the miracle has been realized mainly by the strong leadership of its founder and first President and CEO, Dr. Mineo Nakajima, with his deep commitment and initiative for introducing innovative and unique systems in Japan.

As the second part of the essay, I will focus on the contents of AIU education and how the graduating students get jobs and working in the society.

**Keywords:** Akita International University (AIU), global competency education, English for Academic Purposes (EAP)

#### はじめに

本稿の「その1」（Part I）は本誌前号に掲載されている。その内容は 1. 学長のリーダーシップ、2. 制度設計の基本条件、3. 大学改革のパイロット役、となっており、日本で本格的に大学改革に取り組む場合の最も重要な条件として、

「グローバル人材の育成」を教育理念に掲げて、その実現に取り組んできたのであり、日本の大学改革の先導役を担っている、と自負している

——の3つを紹介した。そこで本稿はその続きとして、④教育指導の具体的な内容、⑤なぜ AIU が産業界から注目されるのか、卒業生たちの動向、を紹介する。

- ① 経営トップである学長＝CEO（Chief Executive Officer）が明確な教育理念（目標とする理想像＝Vision）を掲げ、学長自らはもちろん全教職員にそれぞれが果たすべき役割（使命＝Mission）を具体的に提示し、各人がその実現に向けて情熱（Passion）を持って取り組むことを求める。
- ② 教育理念を達成するために必要不可欠な制度（組織体制）をしっかりとつくり、その制度の効率的な運営を図るために、特に事務局内にプロ集団を育成する。
- ③ 日本全国に約800校ある大学はそれぞれ規模の大小、歴史、教育の理念と具体的な実践内容で多種多様だし、それぞれが個性を持った大学経営をすればいい。その中で AIU は全くの小規模新設校として「グロー

#### 4. 学生の教育指導のあり方

##### 4.1 「英語で学ぶ」意味

AIU の教育の最大の特徴は全教科を、音楽・美術から茶道、華道、体育まで、すべて英語で教えていることだ。それを今でも多くの人が「英語ばかり勉強する大学」と受け止め、「英語がでなければ入れない」「英語さえできれば入れる」と言われているが、それは大きな誤解だ。

AIU は「英語を勉強する」ところではなく、「英語で勉強する」ところなのであり、この「を」と「で」は質的に決定的に異なっている。AIU は、英語がそんなにできなくても（つまり普通の公立高校で英語の成績が5段階評価で4か5なら）入れる。その一方、「理系は苦手だが、英語だけは得意」という学生はむしろ入ってから必修

<sup>A</sup> 国際教養大学名誉教授

科目の数学や物理・化学で苦労することが多い。

「英会話ならネイティブ並みの発音で流暢に話せる」ことを自慢してきた学生が、初年度の英語集中 (EAP=English for Academic Purposes) コースで、さまざまな文章を大量に読み、かつ論理的に書く能力を厳しく問われて、なかなか EAP コースを修了できないという例はいくつもある。

そもそも英語をしゃべるだけなら英語圏に住む人なら幼稚園児でもできる。英語ができるのが「グローバル人材」というなら英米人は幼稚園児から全員、グローバル人材、というバカバカしい話になってしまう。

英語を勉強するのが大事なのではなく、英語で何かを勉強することによって、日本語で学ぶ場合とは異なる文化体験をし、日本語と英語の表現の違いを意識し、その違いがどこから来ているのかを否応なく考えさせられ、自分の思考力を高めることが重要なのだ。日本語ならまったく疑問に思わないことを、いざ英語で表現しようとする、そもそもなぜそうなのかと疑問を抱かざるを得ないものだ。その疑問に見合う適切な表現を探す努力をすることが、そのまま「異文化摩擦・異文化衝突」を意識せざるを得なくなるということが最も大事なのだ。

#### 4.2 英語集中コース (EAP) の持つ意味と役割

1年生全員が履修する EAP コースは、まさに文字通り、アカデミック (大学レベル) な学問をするのにふさわしいだけの英語力を身に着けさせるのが目的であり、そこでは実は、会話力は2の次で、むしろたくさんの英文を読み、内容を早く的確につかみ、それを要約したり、問題提起されたものに自分なりの答えを出すことが問われる。しかも、その答えを説得力のあるかたちで文章にまとめることが最重要視されている。さらに自分の考えをパワーポイントを使ってわかりやすく図示しながら、人前で大きな声で明瞭にプレゼン (表現) し、Q&A (質疑応答) もこなすという訓練を通して「コミュニケーション能力」を鍛える場となっている。

それは実は、欧米ならば中学高校段階で毎日のように鍛えられる「学習する態度」であり、日本の受験英語ではなかなか訓練されていないディシプリンだ。だからこそ、AIU ではそれを EAP でしっかりと教え込み、主体的に学習する姿勢を育てているわけなのである。

では EAP コースはどういうクラス編成をしてい

るか。AIU の1年生は全寮制であり、入学式の前日に全員、TOEFL (PBT=Paper-Based Test) を受験させ、その成績によって点数別にクラス編成している。それも初年度 (2004年) から数年は460点以下が初級、460~480点が中級、480点以上が上級、という分類で、初級クラスが4クラス、中級が2クラス、上級が1クラス、という分布だったが、年々レベルが上がって2008年ごろには逆転し、初級が1クラス、中級が3クラス、上級が4クラス、となった。新入生の入学前の英語力は初年度からしばらくは平均470点くらいだったのが2009年には500点を超し、2011年以降は520点台になっている。そこでクラスもそれに見合って再編成し、一部の一般基礎科目も受講できるように配慮している。

EAP を修了するには、独自に設定している Speaking、Listening、Reading、Writing プラス Presentation の5分野の基準に到達することと、TOEFL が500点以上を取ることを条件にしている。たとえ入学時に TOEFL が500点以上であっても、EAP 免除にはならない。実際に大学の基礎科目を受けるためには上記の SLRWP のレベルの方が重要であり、現に TOEFL 500点以上の学生の大半がこの基準に到達していないからだ。

そこで当初は、この EAP のハードルをクリアするのに1年かかることを想定していたが、2010年度以降ではほとんどの新入生が春学期 (4~7月) 終了までにこの条件をクリアし、秋学期 (9~12月) から一般科目を受講できるようになっている。TOEFL のスコアも、EAP 受講前と修了時では、最初低かった学生ほど伸び率が目覚ましく、2015年4月入学生の場合、1年後の2016年春には平均560点を記録している。

#### 4.3 授業のやり方と学生指導の実態

AIU は開学以来、1クラス平均17人であり、EAP ではどのクラスもグループで議論し、発言には常に「なぜそう考えるか」の根拠 (エビデンス) を示す「Because ...」の説明が中心になる。それによって思考力が鍛えられ、会話力はごく自然に身に着いてくる。

また AIU では全科目がその教科の内容レベル (難易度) を示す国際コードを採用しており、100番台は1年生向け、200番台は2年生向けの一般教養・基礎科目、300、400番台は3、4年生向けの専門科目、卒論演習となっている。

AIU の開講科目はすべて大学のホームページで詳しいシラバスが公開されており、提携大学から

の留学生が事前に自分の受講したい科目とその内容と難易度、単位数が明確にわかるようにしている。これがないと教育交流協定はうまくいかない。またシラバスは米国の主要大学のシラバスを数種類検討して、AIU に最もふさわしいモデルを作り、教員は全員、その基準にしたがって自分のクラスの各回の授業に何をどういうテーマで学習するか、予習すべき内容、その参考資料は何かなどを明示している。

私は開学からしばらくは100～300番台まで教えていたが、過去数年は300～400番台に絞って各学期でそれぞれ3～4科目教えてきた。

その指導方法を具体的に紹介すると、300番台の「アメリカの政治思想」「アメリカの産業と経済政策」「アメリカの社会問題」「日米関係論」などでは4か月15週（毎週75分授業が2回で基本27回～29回）の間に3回、課題レポートを書かせ（1、2回目は各1000語程度）、それを細かく添削して2週間以内に返し、3回目の期末レポートは1500～2000語プラス引用、参考文献などの Reference を付けることとしていた。同じ学生のレポートを3種類読むことで、その学生の英語力のレベル、論理的な思考力、表現力を詳しく見ることができるし、初回のレポートで文法的な間違いの多い学生が1か月後の2回目に素晴らしい英文を書いてきた場合にはすぐにコピペを疑って、入念にチェックしていた。

AIU では Plagiarism（盗作・コピペ）があると、その科目は当然「F」（不可）にし、悪質な場合にはその学期の全受講科目を「F」にする厳しいルールを採用しており、これまで全学で年に1、2件、それに該当するケースが出ている。だが、概して1、2回目の添削指導で、次のレポートが格段に質的に良くなっていることは事実だ。

また授業は毎回、学生2人に事前に与えた課題（シラバスに示したその日のテーマに関すること）について、それぞれ5～7分のプレゼンをさせ、そのパワーポイントの出来や説明の出来について他の学生たちに感想、意見を聞きながらクラス討論していく。その際、最も注意しているのは同級生のプレゼンに「あれは駄目」「良くない」などと否定的な評価はさせず、常に「どこが良かったか」「もっと良くするにはどの点に気を付けたらいいか」などポジティブな意見を言わせることだ。そうすると学生たちも自分がプレゼンするときのことを考えて、できるだけ発表者を勇気づけるようなことを積極的に言うようになる。そ

の後、私がさらに補足していく形で教材に沿って説明し、それも学生との Q&A をひんばんに混ぜながら授業を進め、教材の区切りのところで学生に授業評価メモを書かせていた。

また400番台の卒論ゼミでは、最初の5週間は日米関係史の中の重要な事件について（例えばペリー来航、排日移民法、真珠湾攻撃、原爆投下、占領期、安保条約改定、経済摩擦、沖縄問題など）について日本側、アメリカ側両方の事情の調査結果をプレゼンで発表させ、クラス討論した。後半の10週間は各自の卒論テーマについて途中経過を2週間おきに発表させ、その間、個別の論文指導を続ける形式を励行した。卒論は5000～7000語、それに最低50件以上の Reference をつけることを条件にしていたが、全員がそれを軽くクリアしていた。

12週目あたりには秋田の乳頭温泉に1泊2日の合宿をして各自の卒論の要旨を発表させて全員で批評しあう（もちろんすべて英語で）合評会を開催した。その夜の宴会は日本語で、アルコールも飲み放題（これはすべて私のポケットマネーでまかになった）で、深夜までにぎやかに盛り上がるのが常だった。卒業時にはゼミ生全員が「AIU で受けた授業で最高。特に合宿がよかった」と喜んでくれたのは、お世辞半分にしろ、「教師冥利」につき、何よりもうれしかった。

なお、この卒論ゼミは各学期6～9人の受講生だったが、最後の2015年秋学期は14人もいて、この指導は大変で、ほぼ毎日のように個人指導が1、2時間は入って、正直、こちらが疲労困憊するほどだった。

以上のような学生指導は何も私だけのことでなく、課程会議で学生指導の基準として教員共通の合意事項になっている。つまり、AIU では、どの教員もこうしたきめの細かい指導をしているのであって、各学期末に提出させる学生からの授業評価結果では、私は決してトップクラスではなく、平均よりやや上。私以上に学生からの評価の高い教員がいくらでもいる、というのがそのよい証拠だ。

そして大事なことは、これまでの説明でもわかるように、AIU では教師が講壇から講義するだけという「一方通行型」はほとんど（と言うか全く）なく、授業はほとんど（全て）学生参加型のQ&A、プレゼン、討議中心であり、それだけ学生は常に事前準備が必要で、自分の意見を言わなければならない、ということだ。

当然、学生は毎日5時間分の受講科目があるとすれば、それに合わせて毎日5～10時間は予習やパワーポイントの作成、レポート書きに追われるわけで、まさに「ひたすら勉強しなければ追いつけない」という生活を送っているのである。それは実はアメリカの一流大学の学生たちが当たり前のこととして実行していることであり、AIUの学生が1年間の留学で留学先の一流校から平均27単位も取得してくる実績を生む背景になっている。

#### 4.4 留学の効果

ここで AIU 教育の大きな柱でもある留学制度についても簡単に触れておこう（詳しくは本誌第1巻第1号の招待論文として書いた「全員留学によるグローバル人材の育成」を参照してほしい）。

まず留学するには条件があり、TOEFL で550点以上、取得科目の成績が GPA（評点平均値）で2.5以上（4.0が満点）なければならない。これに達しない学生は、達するまで留学できず、同期生よりも半年か1年、場合によっては2年遅れるケースもあるので、皆、必死で勉強している。

AIU が1年間の交換留学で提携している大学は現在世界中で185大学、すべて英語で授業が受けられるところだ。今の入学定員が175人（開学時は100人で、徐々に増やしてきている）なので、1大学に1人送る態勢ができていく。日本の他の大学の留学制度の大半が特定の提携大学に短期間、数十人から100人以上も送り込むのとは異なり、「留学効果」を最大限に高めるための制度設計だ。この制度では学生は留学先の授業料は不要だが、異郷で一人、悪戦苦闘しなければならない。それが何事も自分で解決、改善しなければならないという自立心を否定なく育てる効果を生み、1年後にはびっくりするほど精神的にたくましくなって帰ってくる。

留学先は南北アメリカが3割、アジアが3割、欧州が3割、大洋州（豪州・ニュージーランドなど）が1割と戦略的に分布している。その中でも AIU 生たちの人気は欧州の大学だ。欧州では丸2か月間の休暇があり、その間に学生の特典パスで格安にほぼヨーロッパ中を回れるからだ。

ただし留学先の決定は成績準で決まり、学内成績が悪いと、第2志望どころか第4、第5志望のところに割り振られることになる。それでも実際には欧米に留学してアジアからの留学生と親しくなり、アジアに留学して欧米からの留学生と親しくなるなどで、帰国後はほぼ全員が「あそこに留学

してよかった」と満足している。世界中に友達ができ、いつでも気軽に訪ねていける、というのが大きな魅力になっている。

そして1年間の留学で30単位以上取得して来る学生が半数近い。AIU で英語の授業に慣れているだけ、現地でも溶け込みが早く、授業に十分ついていけている証拠だ。

日本の一流大学と言われるところの学生でも1年留学して4年で卒業できる学生は例外的だが、AIU では4年で卒業するのが5割。残る2割が4年半、さらに2割が5年で卒業している。その4年半、5年組もほとんどが卒業に必要な124単位が取れないからではない。留学から戻るのが4年生の夏や冬の場合、その年の就職シーズンが既に終わっているため、半年先、1年先まで卒業を延ばして就職活動する、というケースがほとんどだ。

また AIU では学則で卒業要件を「3年以上在籍して124単位取得すること」としている。このため、これまで最短の3年で卒業した学生も数人いるし、3年半で卒業する者は毎年2～4人はいる。いずれも成績優秀な学生で、家庭の経済的な事情から少しでも早く卒業して就職したい、という「親孝行」組が多いのが特徴だ。

### 5. 卒業生たちの動向

#### 5.1 入学時から就活時への変化

AIU は初の卒業生を出した2008年春以来、「就職率100%」を記録し続け、それも軒並み一流企業に就職している実績がマスコミで大きく取り上げられてきた。毎年、年末から春にかけて大手企業、有名企業100社以上の人事担当者がわざわざ AIU に来て、個別に会社説明会を開き、その場でエントリーシートを書かせて個別面接し、内々定（仮内定）を与えることが恒例化している。

なぜ、そんなに AIU 生が求人側に魅力的なのか。その理由を各社の人事担当たちは「厳しい英語の授業をクリアーし、しかも1年間の留学という高いハードルを乗り越えてきていて、異文化への適応力も高い。海外駐在要員に打ってつけ」「単に頭のいい“指示待ち人間”ではなく、チャレンジ精神、自立心が旺盛で、将来性が期待できる」などと説明している。

外部の人たちからは一般に「AIU の学生は皆、海外に行きたがるのでは」と思われがちだが、実情はやや異なる。

まず入学時点での将来の進路志望調査では、ほぼ例年「国連など国際機関や NGO で途上国の経

済発展、政治的・社会的安定、教育・環境・資源問題などに組みたい」が3割を占めてトップで、「民間企業で海外駐在したい」が3割弱、「通訳、翻訳など英語を生かした専門職、教職」が2割、「大手企業、銀行、公務員など安定した職に就きたい」が1割、「未定」が1割となっていて、他大学に比べ、「公益・社会貢献・国際貢献」を意識している学生が多い。

それが入学後のキャリア開発の授業や専門課程で国際機関や NGO の仕事の実態などを学んでいく中で、「英語が多少できたとしても4大卒のレベルで国際貢献などの分野でいきなり責任のある仕事などできるわけがない」と知り、「まずは社会人としての訓練をしっかり受ける必要がある」と民間企業への就職に大きく傾斜していく。

幸い、企業からの評価がきわめて高いので、内定を2つ、3つと取る学生が多い。そこで教師としては、最初に内定してくれた会社に行け、複数の内定を得た場合には本命以外の会社には丁重にお詫びと断りの手紙を書き、後輩の就活に悪影響が出ないように配慮せよ、などと助言してきた。

## 5.2 目立つキャリアアップ型の転職

そこで、卒業生たちの就職後の動向について事例をいくつか紹介したい。

卒業生から結婚式に招かれたり、「会いたい」と連絡が来るのは教師として非常に嬉しいものだ。食事しながら仕事ぶりを聞くと、2人に1人は転職を考えている、と打ち明けてくれる。あるいは既に転職したという話もよく聞く。

経営雑誌などによると、最近は大学卒業後3年以内の転職者が3割以上いる、とのことだが、AIU 卒業生もほぼ同じような傾向を示していると感じられる。私の卒論ゼミの OB・OG も2008年春以来2016年春までの9年間で100人ほど（7割が女性）いるが、その2〜3割は最初の就職先から既に転職している。

他大学の卒業生の転職理由の主なものは「待遇が悪い」「仕事がきつい・面白くない」「上司や同僚との人間関係」などだが、AIU 生の転職者の場合は、それとはやや異なっている。むしろ「今までの職場で、社会人として必要なことは一通り学んだので、自分のキャリアアップを考えて、次のステップを踏んだ」という前向きな姿勢が目立っている。

例えばA子は好きな美容関係の会社に勤めたが、体力的に続かず2年で退職、海外広報が中心の中

堅 PR 会社で頭角を現し、1年の半分はアジア・欧州への出張で飛び回り、その4年後には世界最大級の経営コンサルタント会社に高額でスカウトされて、今は日本と欧米をひんぱんに行き来している。まさに欧米流の Job-hopping の典型だ。

B男は最大手鉄鋼会社に入社したが、3年で退職して、現在は英国の大学院に在籍中。かねてから希望していた環境経済論の権威の指導を受けており、この秋か来年には国連開発計画（UNDP）に就職して、将来はアジアアフリカ地域の環境問題に取り組んでいきたいと考えている。

C子は一流商社に入って3年ほど子会社の経理部門で企業経営の基本を学び、本社に戻ってしばらくして起業家志向の仲間たちと勉強会を続けるうちに数人でベンチャー企業を始めることを決意した。勉強会仲間だった夫は IT 関係、彼女はペット保険の開発に取り組んで、最近ようやくビジネスが軌道に乗ってきたと楽しそうに話している。

AIU 卒業生はこれまで女性が65%、男性が35%であり、ほぼ全員が20代から30代初め。女性では結婚・出産で退職・転職するケースがいくつもある。

また地域で頑張ろうとする人たちも多い。D子は秋田出身で、秋田の酒を世界に売り込もうと地元の酒造会社勤めたが、3年ほどで退職した。理由は1年目から社長や役員に「堪能な英語力と明るい社交性と優れた営業センス」を高く評価されて、海外営業の際の役員のかばん持ちから通訳、契約文書作成まで担当していた。月の半分は全国各地、さらには海外出張と張り切って仕事していたが、他の社員、特に先輩、上司の嫉妬を買って、嫌がらせを受けるようになって「人間関係に疲れた」と辞めてしまった。仕事の縁で知り合ったベンチャー志向の青年グループと地域おこしの活動をしていて、その仲間の農家の青年と結婚して、今は子育て中。義理の両親も協力的なので、少し手が空くようになったら地域おこし活動を再開したい、と話している。

秋田の地元で大手病院の事務職をしているE子も、昨年秋に国家公務員と結婚したばかりだが、仕事は続け、さらに地域貢献活動に取り組もうとしている。いずれも自分の人生を前向きに考えていて、こうした若い世代が地域活性化の原動力になる、と私は期待している。

## 5.3 “Think Globally, Act Locally”

現に卒業生の中から地域貢献・社会貢献に目覚



ましい成果を挙げている者もいる。1期生の水野勇気さんがその典型で、秋田にプロバスケットボールチーム (bj リーグ) 「ノーザンハピネッツ」をつくり、その運営会社社長をしている。東京生まれの東京育ちだが、中嶋学長の AIU 構想に魅力を感じて入学した。中学時代はバスケットボールの選手で「高校バスケット日本一」だった能代工業高校に憧れていたが、秋田に来てみると、その面影もないことに失望し、在学中に「秋田をバスケット王国にする」ことを自分の使命にして、留学先でもスポーツ経営学を学んだ。

資金もコネもまったくない文字通り「ゼロからの挑戦」で、あるのは意欲と情熱だけ。そこで学長と私が応援団になり、秋田の経済界の有力者たちを説いて回って、協力を取り付けた。2年目には資金のメドも立って会社を設立し、3年目の2010年にチームをつくって、bj リーグに参加した。チームはすぐにリーグでも上位に入り、優勝を狙うまでに成長し、ブースター (応援団) の観客動員数はリーグでもトップクラスを記録している。その経済効果は年に軽く10億円以上とも言われ、設立わずか6年での快挙は特筆に値する。当初、冷やかだった県庁も市役所も、今ではあげて「地域活性化の起爆剤」と応援し、まさに「オール秋田」で「スポーツ立県」のシンボルになっている。

また私の卒論ゼミで「国際観光ビジネスのあり方」を書いた須崎裕さんは、2年前に外国人観光客を東北に呼び込む旅行社、「サービス・トラベル」社を設立した。在学中に起きた東日本大震災の時にはすぐに毎週末、現地に入ってボランティア活動を続け、半年以上、東北各地を駆け巡ったことで東北の良さを知り、「秋田をはじめ東北の魅力は无尽蔵にある。それを外国人観光客に知ってもらって東北ファン、親日家を増やすのを自分の使命にした」と張り切っている。大阪で生まれ育ち、関西と東京の一流ホテルでベルマンから始めたが、「英語ができなくては外国人客にいいサービスができないから」と AIU に入って、留学先でも観光ビジネスを学んできた。定番の観光コースを紹介するのではなく、顧客 (個人でも団体でも) の要望や期待をよく聴いたうえ、場所、地域、コースを特別に組んで案内する。まだ顧客開拓に苦勞してしているが、2017年3月に秋田で再会すると、「最近、ようやく黒字のめどが立ってきた」と嬉しそうだった。

AIU は小さな大学だけに学生たちの仲が親密で、ブログやツイッターなど SNS (Social

Networking Service) をフルに生かして連絡を取り合い、困ったときにお互いに助け合っている。須崎さんの仕事にも、いったん有名企業に就職した仲間がボランティアで手伝っており、情報ネットを広げている。彼らのモットーは、中嶋学長がよく口にしていた “Think Globally, Act Locally” (「グローバルな視野で考え、地域で行動する」)。社会的に意義のあることで、他の人がやらないことにあえて挑戦する、その活動の質を国際的に通用するまでのレベルに高め、世界に発信する、という AIU の建学の精神が彼らにはしっかりと受け継がれている。

#### 5.4 増える進学希望

自分の資質を世界レベルに高める、ということへの関心が徐々に高まって、内外の優れた大学院に進学しようという学生も年々増えている。当初は年に数%程度だったが、最近は10%近くまでになっている。

その進学先も国内では北海道大、東北大、東京大、一橋大、名古屋大、京都大、大阪大とほぼ専門分野のトップ校ばかりで、AIU の大学院にも毎年数人進学している。海外では英オックスフォード大、ロンドン・スクール・オブ・エコノミクス (LSE)、パリ政治学院、米ジョージタウン大、オーストラリア国立大、ソウル国立大、台湾国立大など各国の一流大学院が名前を連ねている。

修士号を取得した後の就職先もさまざまだ。

F子は AIU 時代には当初、英語教育を志望していたが、米カーネギー大学院で言語学を専攻するうちに「もっと外国人に日本を理解してもらいたい」と決意して、昨夏、オハイオ州の大学に日本語教員で採用された。一時帰国した折に会うと、秋にはアメリカ人技術者と結婚して当分、アメリカで頑張る、と楽しそうに話していた。

G子は交換留学した米ケンタッキー大学が気に入って、大学院で公共政策・教育行政論を勉強中で、今、日本かアメリカの大学事務局に就職することを検討している。

こうした大学院志向は、留学先で欧米やアジアの学生たちが「よりレベルの高い仕事に就くために大学院で学ぶ」ことを考え、実行していることに刺激を受けた結果でもあり、これももう一つの留学効果と言える。つまり「就職か進学か」ではなく、「就職してから進学」「進学してから就職」という選択肢を考えるようになっている。

### 5.5 転職・進学を考える OB たちとの対話

昨春、AIU を定年退職して以来、私は首都圏で働いている卒業生10人以上と個別に会ってきたが、その過半数が「転職・進学」を考えていた。入社2～5年で転職と考えている人たちの話を聞いて、「まだ早い」と諫めるケースと「そろそろ辞めることを真剣に考えてもいいね」とうなずくケースが半々だった。

「まだ早い」と注意するのは、自分の勤めている会社（ほとんどが優良な中堅企業か大企業）や業界の実態がまだつかめないまま、「毎日の業務が単調な仕事の繰り返しで退屈だ」と愚痴を言っている場合だ。

仕事がつまらない、と思うなら、どうすれば面白くなるか、どう工夫すればいいかを考えるべき。与えられた仕事が想定している知識、技能、習熟度がどの程度のものか、さらにその上の仕事に取り組むにあたって、今の段階で準備し、習得しておくべきことは何か、などを考えながら、常に具体的な目標を自分で設定して、仕事に取り組むべきではないか。辞めて転職するときに履歴書に「自分がそれまでの職場で何を学んで、どんな実績を持ち、何ができるか」を PR できない段階では、決して期待するような転職などあり得ない、むしろ「仕事に打ち込むことができない職場不適応症候群」の人間だと否定的に見られるだけだ、などと忠告している。

「転職したい」と思うきっかけは、職場の先輩、上司を見ていて、このまま5年、10年と勤めても、せいぜいあんな仕事しかできないのか、5年後の自分の姿があれば面白くない、と感ずることから来る場合が多い。さらに上司に何か異論、意見を言うと「そんな生意気なことを言うのは10年早い」などとたしなめられる場合だ。この会社では、率直な意見を言えるのに10年もかかるのか、と反発し、「とてもここには長くいられない」となるわけだ。

だが、そういう会社でも、必ず先輩、上司の中には自分が「あになりたい」と目標にしたい人がいるもので、そういう「私のメンター（精神的支えになる先輩）」を見出すと、会社に行くのが楽しくなるはずなのだ。

幸い、AIU 生たちは賢いので、「たしかに隣の芝生は青い、で他がよく見えるけど、どこも同じなんでしょうね」と笑顔でうなずいてくれる。

また私が「もう辞める潮時かな」と同意するのは、Job-hopping 型を目指して、今の職場で「見る

べきほどのことは見つ」と「生意気」にも言える場合だ。

先のB男は、入社する時点から「この会社で鉄鋼、金属類の世界市場の現状がどうなっているのか知りたい。それが過去から現在、そして将来、どうなっていくかを現場で勉強したい」と考えていた。そして3年間、フルに勉強したという充実感を持ち、上司にもきちんと説明して了承を取り付け、円満退職した。10年後には国連職員として自分が勤めた会社とも協力関係を築きながら社会の役に立つ仕事がしたい、という計画実現に向けて踏み出したわけだ。

もちろん現実には、あまり深く考えずに入社した場合でも、職場で仲間と一緒に仕事をするうちに仕事の面白さを発見し、夢中になり、居心地もそこそこによくて、気が付いたら10年、20年と勤め続けていた、というケースのほうが多いものだ。

その一方、まさにグローバル経済の荒波の中で、就職した会社が M&A（合併・買収）で経営体制が大変わりすることも珍しくないし、入社時点から3年、5年で社業がどんどん変化し、新規ビジネスに取り組むこともある。むしろこれから、そうした急激な変化のほうが多くなるだろう。つまり、今の時点で自分の勤める会社の5年後、10年後などまったく予想がつかない、というのが実情だろう。

さらに言えば、グローバル化とIT化、それも特にAI（人工知能）の急速な開発によって、今後、10～20年で人間の仕事の47%が AI に取って代わられる、という英国学者の予測もあれば、米国のシンクタンクなども10～20年後には現在存在しない仕事に就くものが3割以上になり、どの企業も専業社員はごくわずかで、大半は「副業社員」「フリーランサー」が中心になっている、などと推測している。

つまり、今後10～20年の間に世界的な「仕事（労働）革命」が起きるわけで、そのころには現在の日本企業のような「終身雇用」を前提にした「就職は1社だけ」も「副業禁止」もあり得ず、一人一人が自分の持つ資質、能力、希望に応じていろんな仕事をする「マルチ・タレント」になることが想定されてくるだろう。つまり「就職」も「1社専属の就社」ではなく、主業、副業を兼務する「複属」型が増えてくると私は予想している。

当然、これからのサラリーマン、組織人間には、そうした激変する事態に直面しても、たくま

しく、したたかに生き延びるだけの強靱な生命力と、苦境を切り開いて行けるだけの行動力が、ますます問われてくることになる。そうした強さを鍛え、備えていくことがまさに「国際的に活躍できるグローバル人材」なのであり、AIU 卒業生の多くはそうした資質を持っている、ということを卒業生たちとの会話を通じて実感している。

### おわりに

AIU が全国的に有名になった理由の一つに「24時間365日オープン」をキャッチフレーズにした図書館がある。AIU には毎週全国から数件、人数にすれば数十人から百人以上の訪問客、見学者が来るが、ほぼ全員が「素晴らしい」と感嘆するのが図書館だ<sup>[1]</sup>。

半円形のユニークなデザインで、設計者は環境デザインの第一人者、仙田満・東工大名誉教授。この図書館は内外のデザイン賞をいくつも受賞し、その使い心地の良さから「行ってみたい図書館」アンケート調査で全国トップにランクされ<sup>[2]</sup>、2015年に公刊された図録『日本一美しい図書館』<sup>[3]</sup>の表紙を飾るなど、大学のシンボルで「日本一素晴らしい図書館」と評されるまでになっている。

開学以来、丸12年間、その図書館長を務めて管理運営に当たったのが私であり、振り返ってみれば、全国の大学図書館長の在職最長記録を期せずしてつくったようだが、開学以来、「日本一の大学」づくりを目指して、まずは「日本一の図書館」を実現させたことが私の大きな誇りになった。

2013年2月に中嶋学長が急死したあと、2014年の開学10周年記念事業では、図書館を誰よりも愛していた学長を顕彰して「中嶋記念図書館」と名付け、館内に中嶋学長を慕う卒業生、保護者たちが寄贈した胸像を飾っている。10周年記念誌の「10年の歩み」は前半の5年分は中嶋学長が5周年記念誌にまとめた記録をそのまま生かし、後半の5年分は私が執筆した。

そして今は創設者亡き後の「守成期」。創業の精神をいかに受け継ぎ、それも単に守るだけでなく、さらに新たな目標を掲げて挑戦し、発展させていくか、が今後の課題となる。昨春から今春にかけて、創業期を支えた教員たちが次々に辞め、その後任には30～40代の若い教員が採用されて「世代交代」が急速に進んでいる。図書館運営については一度も私の意見が求められることもないまま、教授職でなければならない後任館長には国

立大学を定年退職した事務職員が充てられるという変則人事になった。それでも AIU には建学の理念、志を受け継ぐ優れた教職員がまだたくさんいて、組織・制度もしっかりしているので、これからもさらにたくましく発展していける可能性は高いと信じたい。それに卒業生たちが30代から40代になって、日本社会でも海外でも大いに活躍してくれることが十分期待できる。それを今は、外野の応援団席からしっかりと見守っていこうと心している。

### 注

- [1] 2009年には秋篠宮、2016年6月にはケネディ米駐日大使が大学を視察するなど図書館を見学に来る著名人は多い。図書館を背景にした TV ドラマや CM の撮影も何本もある。
- [2] 日本経済新聞「プラス1：何でもランキング」2015年9月15日付け。産経新聞も同年11月29日付け「探訪」で全10段を使って紹介。
- [3] エクスナレッジ社、2015年5月刊。洋泉社の MOOK『図書館へ行こう!!』2016年5月刊でも大きく紹介された。

受付日2017年1月28日、受理日2017年3月23日

特別寄稿

## ボストン訪問報告

穴田 有一<sup>A</sup>

論文賞の副賞として、アメリカ合衆国のボストンを訪問させていただきました。副賞を提供してくださったボストン在住の近藤信之氏に心から感謝いたします。また、論文賞に選出してくださった小野博会長はじめ審査にあたられた理事の皆様に、心から感謝いたします。

訪問の期間は、2016年11月15日から11月20日まででしたが、移動日を除くと実質4日間の滞在でした。その間に、中高一貫校の Noble and Greenough School と University of Massachusetts Boston および Boston College の2つの大学を訪問し、さらに、全米で就学している日本人学生を対象としたキャリア・フォーラムも視察しました。実質4日間にこれだけの予定を詰め込んだため、思いのほか忙しい滞在でしたが、ボストン滞在最終日の近藤氏との素晴らしい会食は、とても楽しく、また、くつろいだひとときとなりました。訪問先、日時およびお会いした方をまとめると、次のようになります。

11月16日 (水)

7:40～13:00: Noble and Greenough School  
(Address: 10 Campus Drive, Dedham, MA 02026)  
Ms. Tomoko Graham

11月17日 (木)

13:00～15:30: University of Massachusetts Boston  
(Address: 100 Morrissey Blvd., Boston, MA 02125-3963)  
Vice Provost Dr. Schuyler S. Koban, Dr. Takuya Minami, Assistant Vice Chancellor John A. Drew

11月18日 (金)

10:00～12:00: Boston College  
(Address: Chestnut Hill, Boston, MA 02467)  
Director of Liberal Arts Dr. Mary. T. Crane  
15:00～17:00: 30th Boston CAREER FORUM  
近藤信之氏と見学、IACE TRAVEL アメリカ副社長 成田敦氏が対応

11月19日 (土)

18:00～: SCOTCH & STORIES で会食  
(Address: 15 Beacon Street, Boston, MA 02108)  
出席者: 近藤信之氏、ボストン日本総領事館・領事 藤井麻理氏、IACE TRAVEL アメリカ副社長 成田敦氏、穴田

11月15日、小雨が降るボストン・ローガン・国際空港に到着したのは、午後5時でした。Airport Shuttle で地下鉄 Airport 駅まで行き、そこから地下鉄の Blue Line、Orange Line を乗り継いで、ボストン中心部の Back Bay 駅に着いた時には、雨脚が相当激しくなり、午後7時頃、Copley Square 近くのホテルに着いた時には、ジーンズの裾もスニーカーもずぶ濡れでした。11月のボストンは、秋も深まり東京よりもだいぶ気温が低かったけれども、札幌に比べると、予想以上に暖かく、過ごしやすい気候でした。翌日は、早朝から Noble and Greenough School を訪問することになっていたのので、ホテル近くのファストフード店へ行き、ボストン名物のロブスターロールとクラムチャウダーで簡単な夕食を取り、早めに休みました。

11月16日は、朝7時頃の電車で出発するため、早々にホテルの朝食を済ませ、Back Bay 駅に向かいました。曇り空でしたが雨は上がっていたので、足元は大丈夫でした。Back Bay 駅から Commuter Rail の Needham Line で出発し、約20分後に Hersey という無人駅で降車し、車で迎えに来てくださった Tomoko Graham 先生に Noble and Greenough School まで案内していただきました。ボストンは、アメリカでは公共交通がよく発達した便利な街ですが、少し郊外に出ると、やはり車がないと不便なようです。

この学校は中高一貫の私立学校で、New England のトップレベル校の一つということらしく、Harvard 大学や Boston College をはじめ、アメリカの有名大学に多くの学生が進学する学校として知られているようです。授業料は年間約4万ドルということですが、私立大学の5～6万ドルよりは少し安いようです。そうはいっても、日本の私立学

---

<sup>A</sup> 北海道情報大学経営情報学部

校・大学とは比べ物にならない金額です。朝8:00の全校集会 assembly (写真1) から始めて、3つの授業(物理、日本語、歴史)を参観しました。どの授業も10人前後の少人数で行われるため、教員と生徒の対話が進められるのが、共通していました。朝の assembly でも数組の生徒がそれぞれのテーマで数分間のプレゼンテーションを行っていましたが、授業でも生徒が発言する機会が多く、これがうわさに聞くアメリカのコミュニケーション力をつける教育かと納得しました。当校の中学部でも、全員が集まって、数人一組ずつのプレゼンテーションを行っていました(写真2)。物理の授業は、教員と生徒が iPad で宿題を共有し、PCと紙プリント、示範実験などを組み合わせて行ういわゆる hybrid 型の授業でした。これは、近年、日本でも本格的に取り組み始めた Active Learning の一形態です(写真3)。



写真1 Noble and Greenough School で毎朝行われる assembly



写真2 Noble and Greenough School 中学部のプレゼンテーション授業



写真3 Noble and Greenough School の物理の授業

University of Massachusetts Boston (UMass Boston) は、地下鉄 Green Line の JFK/UMass Boston 駅から大学の無料のシャトルバスで5分ほど行ったところにあります(写真4)。地下鉄で行けるので、アクセスはよい大学です。UMass Boston は、11のカレッジと大学院からなる学生数17,000人の州立大学です。発達障害学生への対応、国際交流、Enroll management の実情について、説明していただき、意見交換しました。



写真4 UMass Boston キャンパス

発達障害を持つ学生について、日本では、発達障害であることを開示しないことが多いのですが、アメリカでは保護者も開示することを望み、身体障害と同様に積極的に支援を受けるようです。日本でも、大学生の6%くらいはいるといわれる発達障害ですが、中でも自閉症のようなコミュニケーションに課題がある場合には、グローバル人材育成を広める中で、その流れから排除される可能性があるかもしれません。また、UMass Boston でアメリカの発達障害児教育の実情について説明してくださったのは、日本人の南拓矢氏でしたが、氏は小学校時代をアメリカで過ごした帰国子女で、日本の大学を卒業した後、アメリカの大学



院に進学し博士号を取得されました。約6年間アメリカで教育を受けたため、小学校を終了するころに帰国したときには、日本との文化のギャップに困惑したそうです。このようなことは、学生が留学したときにも起こることで、学生が成長するうえで必要な経験だと思います。

Vice Provost の Schuyler Koban 氏 (写真5) とは、国際交流について話し合いましたが、本学が進めているタイ・ラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校との ICT 作品共同制作型ワークショップに対して、強い関心を示され、参加の希望を示唆されました。しかしながら、今の体制で UMass Boston も参加すると、私の勤務校では、人的にも、資金的にも、対応が難しくなります。本学と協定を調印している他の大学からも、同様な希望があるため、新しい実施体制を工夫することで、これらの協定校の参加を実現する方向も検討した方がよいと思っています。



写真5 UMass Boston の Vice Provost Schuyler S. Koban氏 (左)

Assistant Vice Chancellor の John Drew 氏とは、Enroll Management について、意見交換しましたが、UMass Boston で行われている学生支援の体制は、私の勤務校で実施している支援体制と概ね同様であることが分かり、これまで私たちが行ってきた学生支援は、世界に通用するものだという自信が持てました。

Boston College は、ほとんどのアメリカ人が知っている有名大学です。学生数は、約14,000人です。College は、通常 Liberal Arts 大学に使う名称ですが、Boston College は総合大学と位置付けられています。しかし、イエズス会が経営する宗教色が強い大学で、制度面でも教育内容でも Liberal Arts 教育を重視しているようです。Boston College の卒業

生には、かつてのアメリカ合衆国民主党大統領候補で、オバマ大統領政権の国務長官を務めた John Kerry 氏を始め、各界の有名人が多数います。

ボストン市郊外の Newton 市および Brighton 市にまたがる広くて閑静なキャンパスへは、ボストン市内の Copley から地下鉄 Green Line (Riverside Line) を利用して大学近くの Chestnut Hill 駅まで30分程度で行けます。ただし、地下鉄とはいっても、路面電車のようなもので、郊外では地上を走っています (写真6)。この日の空は、ボストンで初めて晴れ渡り、すがすがしい気分地下鉄の駅へ向かいました。



写真6 Copley 駅から Newton 市方面へ向かう地下鉄

Boston College では、Liberal Arts 部門の Director である Mary. T. Crane 氏にお会いし、Liberal Arts 教育について、説明していただきました (写真7)。入学後2年間行われる Liberal Arts 教育に対する学生の興味関心が、この数年弱くなっているということで、2人の教授が担当する学際的なコースを作っているということでした。これについては、日本の大学でも同様な事情があり、Boston College の事例だけから一般論に敷衍はできませんが、日米の大学事情に共通点があるように感じました。余談ですが、ボストンから帰国して間もなく、国際学会でタイへ行きました。その際に、バンコクの飲食店で偶然同席したアメリカ人と大学教育について話し合ったところ、40代か50代くらいに見える彼が学生時代に興味を持って受講し今でも印象に残っているのは、複数教員が担当した学際的な科目だったということでした。これとは少し異なりますが、日本でも近年、学部学科の枠にこだわらない学位プログラムの議論があり、ユニバーサル・アクセスの進行と高等教育の質保証の観点から教育システムの改革は進むような気が

します。



写真7 Boston College の Director of Liberal Arts  
Dr. Mary. T. Crane 氏



写真8 Boston College のキャンパス

渡米する数日前に、近藤氏から連絡があり、ボストンで毎年開催されるキャリア・フォーラムを見学できることになりました。このイベントは、主としてアメリカ在住の日本人学生の就活を支援するイベントで、毎年ボストンで開催され、今年は、ちょうど30回目になります。



写真9 キャリア・フォーラムの様子

会場は、私が宿泊していた Copley Square Hotel

のすぐ近くだったため、ホテルのロビーで近藤氏と待ち合わせして、一緒に見学しました。会場への入場証は、IACE TRAVEL の成田敦氏が手配してくださいました。会場に入ってから、まず驚いたのは、あまりに多くの日本人学生がいたことと、日本と同様に、全員がいわゆるリクルートスーツを着ていたことでした。参加者数は、3日間の開催期間になんと延べ15,000人です。大多数がアメリカ在住の日本人学生でしたが、少数ながら日本から参加した学生もいました。参加企業は、大半が日本の企業および団体でしたが、Amazon、Bloomberg などアメリカの有名企業も含めて200社以上が参加していました。各企業がブースを構え、学生たちが、それぞれ関心のあるブースに立ち寄って、説明を聞くというスタイルも日本と同様でした。何人かの学生にインタビューしましたので、学生から聞いた内容の一部を以下に記します。

- ・アメリカで生まれ、中高は一時日本に戻ったが、その後アメリカで大学に進学した。アメリカ国籍も持っているので、それを生かしてアメリカで働きたい。
- ・日本から来た。日本でも就活するが、アメリカでもいい就職があれば、考えてみたい。
- ・大学からアメリカに来ている。できればアメリカで働きたいが、日本企業に就職したい。勤務地はアメリカでも日本でもよい。
- ・アメリカで中高大学まで進学したが、日本の役に立つ仕事をしたいと考えるようになった。日本のよいところがわかるようになった。



写真10 近藤信之氏（左）とキャリア・フォーラムにて

ボストン滞在最終日は、いよいよ最大のイベント、近藤氏との夕食会です。近藤氏と私の他に、



ボストン日本総領事館・領事の藤井麻理氏、IACE TRAVEL アメリカ副社長の成田敦氏が出席され、おいしい料理とワイン、楽しい会話であつという間のひとときでした。SCOTCH & STORIES という名のこのレストランは、ほどよい広さの店内に、食事用の数席のテーブル席とバーがバランスよく配置され、明るすぎない照明とシックな内装で、とても感じがよく、くつろげるところでした。IACE TRAVEL でのインターンシップは、この時に話題になりました。

ボストン滞在中は思いのほか忙しく、名所見物などはあまりできませんでしたが、アフターファイブは、私の好物のビール、ワインを楽しむことができました。また、キャリア・フォーラムのあとや会食では、とてもおいしいウィスキーを近藤氏からごちそうになりました。滞在最終日の会食前にボストン美術館（Museum of Fine Arts, Boston）を見学する時間が取れたのは幸運でした。世界の著名な美術館に比べて、近現代の目玉となるような有名な絵画はあまり多くはありませんでしたが、アジア、ヨーロッパ、アメリカ、エジプト、ギリシャ・ローマなど世界各地の美術品を始め、古代エジプトから現代アメリカの美術作品まで展示し、幅広い空間軸と時間軸で構成されたスケールの大きな素晴らしい美術館でした。欧米では珍しくありませんが、この美術館でも気に入った絵を模写する学生を何人か見かけました。美術館が身近な学びの場であることは、素晴らしいことです。

アメリカ合衆国の歴史は、ボストンがあるニューイングランドから始まり、先住民を巻き込んだフランスとの植民地戦争、ボストン茶会事件等をトリガーとする独立戦争、そして南北戦争を経て、経済基盤や文化が異なる地方が合体して国をつくり今日に至っています。ある意味では、北アメリカ大陸でいくつかの国がグローバル化によって結びついて出来上がった連合体と言えるかもしれません。分裂しそうで分裂しない国民に共通する何か強固な基盤をもつ国だと思います。その基盤が Liberal Arts かどうかは判断できませんが、アメリカを子細に観察し、考察することで、グローバル人材育成のヒントになるものが見えてくるかもしれません。残念ながら、今回の滞在では、そこまでの知見を得ることはできませんでしたが、アメリカの高校、大学の現状をいくつか視察することから、日本の学校教育との共通点や異なる点、あるいは参考になる点などが多少は、見

えてきました。これらを今後の大学教育に生かしていきたいと思います。

あつという間に過ぎたボストン滞在でした。夕食後は、その日に訪問した大学等のメモを作ったり、本務校の業務メールを確認したりと、結構忙しい毎日でしたが、大変楽しく充実した時間が過ごせました。最後に改めて、近藤信之氏、小野博会長、理事の皆様、会員の皆様に心から感謝して報告を終えることにします。

受付日2017年2月9日、受理日2017年3月30日



## 会誌『グローバル人材育成教育研究』投稿規程

**第1条** 本誌はグローバル人材育成教育に関する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・<br>依頼原稿の別                                    | 記事類別<br>(括弧内は英文原稿<br>の場合の表現) | 内 容                                          | ページ数  |
|----------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------|-------|
| 投稿原稿<br>場合により、これ<br>らの種別で編集委<br>員会が執筆依頼す<br>ることもある | 研究論文<br>(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<br>(Practical Report)   | グローバル人材育成教育に関する実践活動（授業など）から得られた成果などについて述べたもの | 4～12※ |
| 投稿原稿・<br>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<br>(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、学会ウェブサイト上にある原稿表紙とテンプレート（割付見本）を利用し、わかりやすい日本語または英語（英語第一言語話者に英文の校正を受けたもの）で作成する。

**第6条** 研究論文および実践報告に関しては、本文で使用する言語に関わらず、200語以

内の英文の要約を付けるものとする。

- 第7条** 投稿の際は、指定されたメールアドレスに原稿のファイル（原稿表紙と論文を一つにまとめた PDF ファイル）を送信する。原稿の受信後、編集委員会において書式等を確認したのち、受領の通知を行う。また、必要に応じて、著者照会を行う。査読審査を経たのち本誌への掲載が決定した段階で、受理の通知をする。
- 第8条** 原稿は未発表のものに限り、二重投稿を禁じる。本誌に投稿した原稿の採否が決定するまでは、著者は同内容の原稿を他の雑誌等に投稿してはならない。
- 第9条** 本誌に掲載された論文等の全ての著作権（著作権法第27条及び第28条に規定する権利を含む）は、グローバル人材育成教育学会に帰属する。
- 第10条** 著者には、要望があれば本誌に掲載された論文等の抜き刷りを本人の実費負担により渡す。
- 第11条** 本誌は原則として年二回以上発行する。
- 第12条** この規程を改廃するときは、編集委員会の議決を経て理事会で承認するものとする。

## グローバル人材育成教育学会会則

2013年9月5日 制定  
2016年12月11日 改定

### 第1章 総則

（名称）

**第1条** 本会はグローバル人材育成教育学会と称する。本会の英文名は The Japan Association for Global Competency Education とし、本会の略称は JAGCE とする。

（事務所）

**第2条** 本会の事務所は、理事会の定める所に置く。

### 第2章 目的及び事業

（目的）

**第3条** 本会は、グローバル人材育成に関する研究・開発及び普及を促進し、その発展に貢献することを目的とする。

（事業）

**第4条** 本会は前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- 一 学術集会等の開催
- 二 学会誌その他刊行物の発行
- 三 国内外の関連学術団体との連携及び協力
- 四 公開講演会の開催、その他本会の目的を達成するために必要な事業

### 第3章 会員

（会員）

**第5条** 本会は次の会員をもって組織する。

- 一 正会員 本会の目的に賛同して入会した個人
- 二 学生会員 グローバル人材を目指す学生
- 三 大学会員 本会の目的に賛同し、代表者1名を定めて入会した非営利団体で、大学（短期大学及び高等専門学校を含む。以下同じ。）、大学の設置者、大学の部局その他これに準ずるものとして理事会が承認したもの
- 四 賛助会員 本会の目的に賛同し、又は本会の事業を賛助するため、代表者1名を定めて入会した団体で、前号に該当しないもの
- 五 フェロー グローバルに活躍している個人又は団体で、本会の活動を積極的にサポートしてくれるもの

（入会）

**第6条** 本会に入会しようとする者は、入会の申し込みをし、理事会の承認を得なければ

ならない。

（会費）

**第7条** 会員は総会の定めるところにより会費を納めなければならない。会費を滞納した者は理事会において退会したものとみなすことができる。

2 納入された会費は、返還しない。

（退会）

**第8条** 会員は、会長に退会届を提出することにより、いつでも任意に退会することができる。

（除名）

**第9条** 会員が次の各号の一に該当するに至ったときは、総会における出席正会員の3分の2以上の議決により、当該会員を除名することができる。

- 一 この会則その他の規則に違反したとき
- 二 本会の名誉を傷つけ、又は本会の目的に反する行為をしたとき
- 三 その他除名すべき正当な事由があるとき

## 第4章 機関

（役員）

**第10条** 本会に次の役員を置く。

- 一 会長 1名
- 二 副会長 3名以内
- 三 選挙により選出された理事（以下「選挙理事」という。）15名以内、及び理事会の推薦による理事（以下「推薦理事」という。）5名以内、合わせて計20人以内とする。
- 四 監事 2名

（役員を選任）

**第11条** 役員は次の方法により選任する。

- 一 選挙理事及び監事は、別に定める役員選出規程に基づき実施する選挙により選出する。
- 二 推薦理事は、理事の居住する地域及び研究分野の均衡等を考慮して、理事会が推薦し、総会の承認を受ける。
- 三 会長は、理事会において互選し、総会の承認を受ける。
- 四 副会長は、理事会の議決を経て理事の中から会長が委嘱する。

（役員の任期）

**第12条** 理事及び監事の任期は、2年とする。但し、再任を妨げない。

- 2 理事又は監事が欠けた場合であって、理事会が必要と認めたときは、理事会がその補充を行うものとする。この場合において、補充された者の任期は、前任者の残任期間とする。
- 3 会長及び副会長の任期は、2年とし、再任を妨げない。但し、原則として連続2期を超えて選任されないものとする。

（会長）

**第13条** 会長は本会を代表し、会務を掌理する。

- 2 会長に故障がある場合には、副会長が、あらかじめ会長が指定した順位により職務を代行する。

（副会長）

**第14条** 副会長は、会長を補佐する。

（理事及び理事会）

**第15条** 理事は理事会を組織し、会務を執行する。

- 2 会長は、必要があると認めるときには、理事会に理事以外の者を出席させ、説明又は意見を求めることができる。

（監事）

**第16条** 監事は会計及び会務執行の状況を監査する。

（名誉会長及び顧問）

**第17条** 本会に、名誉会長（1名）及び顧問（若干名）を置くことができる。

- 2 名誉会長及び顧問は、理事会の議決を経て会長が委嘱する。
- 3 名誉会長及び顧問は、会長の諮問に応え、会長に対し、意見を述べることができる。

（総会）

**第18条** 本会に、最高意思決定機関として総会を置く。

- 2 総会は、正会員によって構成する。
- 3 大学会員及び賛助会員の代表者は、総会に出席し、意見を述べることができる。
- 4 会長は、少なくとも毎年1回通常総会を招集しなければならない。
- 5 会長は必要があると認めるときはいつでも臨時総会を招集することができる。総正会員の5分の1以上の者が会議の目的たる事項を示して請求したときは、会長は臨時総会を招集しなければならない。

（総会の定足数及び議決）

**第19条** 総会は、総正会員の5分の1以上の出席なければ、議事を開き議決をすることができない。

- 2 総会の議事は、この会則に特別の定めがある場合を除き、出席正会員の過半数をもって決する。

（事務局）

**第20条** 本会の事務を処理するため、事務局を設置する。

- 2 事務局に事務局長を置く。事務局長は、理事会の議決を経て会長が任免する。
- 3 事務局の組織及び運営に必要な事項は、理事会の議決により別に定める。
- 4 事務局と理事会、各支部との連絡や全国大会、支部大会の調整などを円滑に進めるため、本部事務局運営会議（理事と事務局で構成する）を置く。

（委員会）

**第21条** 会長は、本会の事業を推進するために必要あるときは、理事会の議決により、委員会を設置することができる。

- 2 委員会に委員長を置く。委員長は、理事会の議決を経て会長が任免する。
- 3 委員会の任務、構成その他必要な事項は、理事会の議決により別に定める。

（専門部会及び支部会）

**第22条** 本会に、理事会の議決により専門部会及び支部会を設置することができる。

- 2 専門部会に部会長を、支部会に支部長を置く。
- 3 専門部会及び支部会に必要な事項は、理事会の議決により別に定める。

## 第5章 会計

（経費）

**第23条** 本会の経費は、会費、寄付金及びその他の収入をもってこれに充てる。

（会計年度）

**第24条** 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わるものとする。

（決算）

**第25条** 会長は、毎会計年度終了後、決算報告書を作成し、理事会に議決を経て総会に提出し、その承認を受けなければならない。

## 第6章 会則の変更

（会則の変更）

**第26条** この会則の変更は、総正会員の5分の1以上、または理事の過半数の提案により、総会出席正会員の3分の2以上の賛成を得なければならない。

## 第7章 雑則

（公告の方法）

**第27条** 本会の公告は、学会誌その他の刊行物又は本会のウェブページにより行う。

（細則）

**第28条** この会則に定めるもののほか、本会の運営に必要な事項は、理事会の議決により別に定める。

## 附則

- 1 この会則は、2013年9月5日から施行し、会則第24条に規定する事項については2013年9月1日から適用する。
- 2 本会発足時における役員は、会則第11条の規定に関わらず、本会発起人会において推薦し、総会の承認を受けるものとし、その任期は会則第12条の規定に関わらず1年とする。
- 3 会計年度は、2017年度から4月-3月に変更する。このための移行措置として、2016年度は2016年9月-2017年3月とする。移行に伴う年会費の修正は理事会で別に定める。

**グローバル人材育成教育研究**

第4巻第1号・第2号（2017）

（通巻第7号）

**編集委員会**

委員長 佐々木大介（e-mail: editor-in-chief@j-agce.org）

副委員長 糸井重夫・河住有希子

編集委員 内田富男・小野博・工藤俊郎・近藤佐知彦・  
大六野耕作・田原博幸・番田清美

**発行者** グローバル人材育成教育学会

会長：小野博

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

**事務局** 101-8301

東京都千代田区神田駿河台1-1

明治大学 研究棟812号室（大六野研究室）

**発行日** 2017年3月31日