ISSN 2188-3505

グローバル人材育成教育研究

第２巻　第１号
2015

■ 巻頭言 …… 小野　博

■ 論文

アクティブ・ラーニング・コースとしてのグローバル・インターンシップ
（インターンシップにおける産学連携を目指して） …… 田邉　信　1

■ 実践報告

地方私立大学での国際化に対する教職員態度の研究 …… 安達　理恵　9

ICTを活用したグローバル人材育成プログラム（Web作品制作、ショートフィルム
制作、コンピュータプログラミング） …… 穴田　有一　20

語学留学の成果に関する意識調査（語学プラスαの語学留学の可能性を探る） …… 足立　恭則　31

グローバル化に向けた大学英語教育への提案（グローバルコミュニケーション
ツールとしての英語） …… 斎藤裕紀恵　43

■ 特集　「TOEIC・TOEFL対策指導の可能性を探る」

（第1回　活用の広がりと波及効果） …… 横川　綾子　51

■ 会告

各種お知らせ …… 54

投稿規程 …… 56

グローバル人材育成教育学会
http://www.j-agce.org/

巻頭言

会長　小野　博

グローバル人材育成教育学会は２年目に入り、昨年 11 月に秋田の国際教養大学で開催した第２回全国大会について多くの参加者から大満足だったとの話を聞き、大変嬉しく思っています。

さて、最近の大学の国際化・グローバル人材の育成の現状はどうなっているのでしょうか。従来から日本の国際化に強いと言われている大学は、素晴らしい教授陣と世界の一流大学との留学協定によって、意識と英語力が高い学生に世界の一流の学生と共に学ぶ機会を提供し続けています。その役割は日本社会に大きな影響を与え、これらの機会を得た卒業生が日本の経済の繁栄を支えてきたと言っても過言ではありません。

時代が移り、日本を取り巻く世界の経済環境の急激なグローバル化と 18 歳人口の減少による入試の多様化や大学生の学力低下が進む中で、全ての大学に本当の意味での“グローバル人材育成教育”が求められており、これからは分厚い中間層の学生をいかにしてグローバル人材に育成するかの競争の時代に入ると考えます。すなわち、これまでのグローバルリーダーの育成に加え分厚い中間層をグローバル人材に育てる教育が全ての大学に求められているのです。

大量のグローバルリーダーの育成で先陣を切ったのは第２回全国大会を開催した国際教養大学であり、開校 10 年で巷の優良企業が卒業生を欲しがるところまできました。第３回全国大会を開催する明治大学の政経学部は本来の教育力を発揮し６年で、従来、国際化に熱心だと言われている大学でもできなかった、“学生への教育”によるグローバル人材の育成に成功し、先頭を走っています。言いかえれば素晴らしい教育的指導者が現れれば、教員の負担は大きいものの研究に比べ比較的短期間で成果を出すことが実証されたのです。

筆者は元来グローバル人材の育成は大変手間がかかる事業であり、個々の教員の情熱と海外の人脈をフル動員した上で、知恵を絞り、学生が求める留学先やインターンシップの機会を提供する環境が用意できないと大量の人材の育成には成功しないと考えています。その第一歩は、英語力と共にコミュニケーション能力・異文化対応力を教育によって身に付けることだと考えます。

文科省から多大な支援を受けた大学の中にも、学生の実力（英語力等）や資質を申請時には把握しておらず、採択後に軌道修正し少人数の英語力のレベルが高い学生だけを入試で集め、全員留学で達成しようとしている大学があると聞いてます。また、研究面での実績はあるものの、学部学生のグローバル人材の育成に不熱心な大学は多いようです。さらに、まだ、どのようにして学生の英語力・コミュニケーション能力・異文化対応力を高めたら良いかが分からず、本題に入いれず苦悩している大学もあるようです。

今後は、知恵を絞ったユニークな就学力育成支援事業のように、多くの大学がグローバル人材育成に取り組み、全国大会、支部大会での発表や論文投稿が増えることを期待しています。

また、グローバル人材育成学会は多様なグローバル人材を育成したい全ての大学の教職員に門戸を広げ、先行する大学が持つノウハウの提供と本音で質疑や議論ができる環境をそろえるように務めています。

このところ、論文投稿も増えており、若い研究者に発表の場をさらに広げたいと考えており、多くのグローバル人材の育成に係わる大学関係者の入会を歓迎しています。

グローバル人材育成教育研究　第２巻第１号　2015

目次

巻頭言 …… 小野　博

論文

アクティブ・ラーニング・コースとしてのグローバル・インターンシップ（インターンシップにおける産学連携を目指して）…… 田邉 信　1

実践報告

地方私立大学での国際化に対する教職員態度の研究 …… 安達　理恵　9

ICT を活用したグローバル人材育成プログラム（Web 作品制作、ショートフィルム制作、コンピュータプログラミング）…… 穴田　有一　20

語学留学の成果に関する意識調査（語学プラスαの語学留学の可能性を探る）…… 足立　恭則　31

グローバル化に向けた大学英語教育への提案（グローバルコミュニケーションツールとしての英語）…… 斎藤 裕紀恵　43

特集「TOEIC®・TOEFL®対策指導の可能性を探る」

（第１回 活用の広がりと波及効果）…… 横川　綾子　51

会告

各種お知らせ …… 54

投稿規程 …… 56

Journal of the Japan Association for Global Competency Education Vol. 2, No. 1 (2015)

CONTENTS

Page

Preface ..... Hiroshi ONO

Research Paper

Global Internship as an Active Learning Course (Toward an Industry–University Collaboration in Internships) ..... Shin TANABE 1

Practical Reports

A Study of the Faculty Members' Attitudes towards Internationalization at a Local Private University in Japan ..... Rie ADACHI 9

Education Program for Fostering Global Person by Utilizing ICT (Making Web Work, Short Film and Computer Program) ..... Yuichi ANADA 20

An Awareness Survey of Semester-Long Language Study Abroad Programs (Exploring Benefits Beyond Language Gain) ..... Takanori ADACHI 31

Suggestion to University English Education towards Globalization (English as a Tool for Global Communication) ..... Yukie SAITO 43

Feature Article

Exploring pedagogical possibilities for TOEIC® and TOEFL® (The First Issue: Increased Application and Possible Washback) ..... Ayako YOKOGAWA 51

Announcements

Official News 54

Contribution Rules 56

論文

アクティブ・ラーニング・コースとしての グローバル・インターンシップ
（インターンシップにおける産学連携を目指して）

田邉 信 A

Global Internship as an Active Learning Course
(Toward an Industry–University Collaboration in Internships)

Shin TANABE[A]

Abstract: An increasing number of Japanese companies have initiated internship programs to promote their businesses and recruit talented youth. Most of them offer brief internship programs lasting only for 3–10 days and try to reach out to maximum possible university students. Although it is an irrefutable fact that an internship itself offers valuable opportunity for both future employers and employees (students), this study questions the current "short internship boom" that only seems to hasten university students to pursue a job since the early stages of their college life and diminishes the value of their undergraduate education. Instead, this study asserts the importance of an industry–university collaboration in an internship program and proposes an internship course as an active learning course. The study argues that an active-learning-based internship can facilitate students to analyze businesses extensively, improve their communication skills, and link their internship experience to their undergraduate program. As a case study, the Global Internship program offered by Kwansei Gakuin University since 2012 is analyzed herein.
Keywords: internship, active learning, industry-university collaboration

1　はじめに

インターンシップを実施する企業が年々増加している。例えば、大手就職サイトを運営する株式会社マイナビによると、主要就職4サイト上のインターンシップ掲載社数と掲載コース数は2013年以降上昇しており、2015年卒向けでは掲載社数が前年比1.73倍の4,124社、掲載コースに至っては前年比1.67倍の6,018コースと急増している[1)]。2016年卒向けコースについても2014年6月時点で4,645社と2015年卒向けを凌ぐインターンシップ募集企業数が確認されている[2)]。

インターンシップ参加学生も同様に増加傾向にある。「マイナビ大学生広報活動開始前の活動調査」や「マイナビ大学生インターンシップ調査」によると、2014年度卒、2015年度卒ともインターンシップに参加した学生は32%前後であったのに対し、2016年度卒の大学生については約61.4%がインターンシップに参加したと回答している。また、学生一人当たりのインターンシップ体験企業社数も2015年度卒では平均1.6社であったが、2016年卒については1.93社と増加している[3,4)]。インターンシップを実施する企業が増える中、インターンシップに参加する学生も着実に増加しているのである。

ところで、各企業はインターンシップにおいてどのようなプログラムを提供しているのだろうか。上記のインターンシップ調査によると、期間としては1日～1週間未満がほとんどであり、内容としてもグループワークや社員による講義が中心であったとのことである。企業によっては2週間をこえる有償インターンシッププログラムを設け、社員と同じような扱いを謳っているところもあるが、その数はまだまだ限られ

A: 関西学院大学国際教育協力センター

ている。ほとんどの場合、企業はインターンシップを採用活動のための短期の「お見合い」イベントとして位置付けており、学生に自社の魅力をアピールしつつも、グループワーク等を通じて優秀な学生を見極めているのである。

インターンシップの普及自体は、就職におけるミスマッチを防ぐ意味で望ましいかもしれない。しかし、今日起こりつつある「短期インターンシップ・ブーム」は、大学生が学業に専念することを目的として春から夏に繰り下げられた就職活動時期をむしろ早めることにつながっており、学生の意識をより一層学業から就職活動へと向かわせているように思えてならない。本論ではこうした問題意識に立ち、オルタナティブとしての産学連携型インターンシップ・コースの可能性と意義について議論していく。企業独自のインターンシップではなく、大学の正規科目であるアクティブ・ラーニング型インターンシップを実施していくことで、より教育効果の高いインターンシップを実施することができると主張したい。特に留学生を巻き込んだ英語によるアクティブ・ラーニング型インターンシップは、グローバル人材育成を促す有益な試みであると論じたい。以下では、アクティブ・ラーニング型インターンシップの概要について説明し、その実例として関西学院大学が 2012 年度より実施しているグローバル・インターンシップについて紹介する。

2　アクティブ・ラーニング型インターンシップとは

文部科学省によると、アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」[5] とされている。ここでは、教員は基礎知識を提供しつつも、ファシリテーターとして学生の議論を喚起し、学生が自ら考え、表現する手助けをすることが求められる。一方の学生も、単に講義を聴いて情報を得る受動的な学習ではなく、ディスカッションやプレゼンテーション、フィールド・ワークなどの課題に取り組むことで、自ら学習項目を発見し、理解し、表現することが期待されている。

インターンシップをアクティブ・ラーニング・コースとして位置づける場合、インターンシップはあくまでも学習者が能動的に取り組み、自分自身について理解を深めるための「テクスト」として位置づけられる。したがって、学生は企業担当者のオリエンテーションを受け、グループワークや職場見学など与えられたインターンシップ内容をこなしていくものの、そうした企業での体験に満足して終わるのではなく、その体験を通じて企業や業界の位置づけ、自国文化や社会の特徴、さらには自らの就業適性やキャリアの志向性について振り返ることが求められる。大学内での企業・業界研究や他の学習者とのインターンシップ体験の共有といった事前・事後学習、日誌や期末レポートといったコース課題はまさにその振り返りを促すものであり、インターンシップを一過性の「イベント」に終わらせるのではなく、個々人のキャリア理解やキャリア開発へとつなげていく仕掛けといえよう[6]。アクティブ・ラーニング型インターンシップとすることで、学生は特定の企業における「就業（そのもの）について」学ぶのではなく、「就業（体験）を通して」自分自身や企業、社会について包括的に見つめなおすことができるのである。

アクティブ・ラーニング型インターンシップでは、協働作業も重視される。会社説明会や採用活動の一環として実施されがちな企業インターンシップと異なり、アクティブ・ラーニング型インターンシップは大学の正規科目として実施される。したがって、グループ・レポートやグループ・プレゼンテーションなどグループでの成績評価項目を盛り込むことにより、学生間の協働作業を促し、異なる視点や考え方に触れ、自らの考え方を見つめなおす機会を設けることができるのである。それぞれの学生は「なぜ相手は自分と異なった考え方をするのか」、「相手の考え方にどのような長所・短所が認められるか」、「どういう建設的な意見を提示すれば、議論は進展するか」と考えるようになる。とりわけ教育効果が高いのは、留学生を交えた協働作業である。異なる社会文化的背景をもつ若者が協働して同じ課題にあたることにより、生活習慣や価値観が異なる人間のものの見方や考え方、解決方法や表現方法の違いについても理解することができるからである。世界市民を育む新しいリベラル教育の重要性を訴えるマーサ・ヌスバウムに倣えば、こうした文化の垣根を越えた協働作業は①批判的な自省を促し、②全

人類的視点から自分たちの在り方を確認させ、③自分と異なる他者の立場になって考えることを可能にするのである[7]。

最後に、アクティブ・ラーニング・コースとしてのインターンシップは、新たな学問的興味・関心を呼び起し、大学の他の授業やプログラムの動機づけを高める。企業での実習を含めたインターンシップ・コース全体を通じて、学生は企業だけでなく、日本経済や日本社会について新しい視点を得ることができる。学生によっては、これが出発点となり経営学や社会学、コミュニケーション学など自分の専攻以外の学問に関心をもつ者も出てくるだろう。とりわけ、修了証書プログラムなどの履修科目としてインターンシップ・コースが組み込まれていれば、学生の発展的学習への動機づけとなる。実際、グローバル・インターンシップ・コースを終えた本学の学生も英語学習にさらに力を入れるようになっており、後述するCCC修了証書プログラムの単位認定科目として英語で開講されているコースを積極的に履修している。インターンシップ体験と学問をうまく結びつける履修指導を行い、修了証プログラムなどの枠組みを整備することによって、こうした発展的な学習が期待できるのである。

以上、アクティブ・ラーニング型インターンシップの重要性について述べた。要約すると、アクティブ・ラーニング型インターンシップは、①学生のインターンシップ体験の振り返りと自省を促し、②他学生との協働学習をすすめ、③インターンシップ後の発展的な学習へとつなげることができる。大学の正規科目としてアクティブ・ラーニング型インターンシップを整備することにより、企業でのインターンシップを一過性の「イベント」にしてしまうのではなく、教育効果が見込める有意義なインターンシップへと変えていくことができるのである。以下では、その実例として、関西学院大学が実施しているグローバル・インターンシップ（GI）を紹介し、その意義について考えていきたい。

3　グローバル・インターンシップ（GI）とは

3.1　グローバル・インターンシップの位置づけ

関西学院大学では文部科学省の「大学の世界展開力強化事業」の一環として、カナダの3大学（トロント大学、クイーンズ大学、マウント・アリソン大学）と共同で『クロス・カルチュラル・カレッジ（CCC）』というバーチャル・カレッジ・プログラムを運営している。これは日本とカナダの学生が協力して課題を発見し、解決策を立案・実行するための知識の獲得と能力開発を目指すプログラムであり、学生は多文化共生論、国際関係論、北米研究やアジア研究（日本研究を含む）、日加学生協働科目の計16単位を履修することによりCross-Cultural College修了証を手にすることができるというものである[8]。グローバル・インターンシップはこの日加学生協働科目の一つで、日加の学生がペアを組み、日本企業、カナダ企業、その他外資系企業等でのインターンシップを通じて、企業や自らのキャリアについて省察することを目的としている。受入先としては製造業だけでなく、金融・保険業や旅行業、小売業、コンサルティングファームなどの専門サービス業と多岐にわたっており、規模も数名で事業を営むベンチャー企業から世界各地に多くの従業員を抱える大企業まで多種多様である。2012年度に日本国内ではじまったこのコースは、2014年度からカナダでも実施されるようになり、これまでに延べ120名の学生が参加してきた。学生の所属も国際学部だけでなく、文学部や経済学部、総合政策学部、商学部、社会学部など様々である。ちなみに、このインターンシップでは選抜試験があり、参加希望者は書類選考（応募書類及びTOEIC680点以上のスコアシートによる選考）と教員との英語面接に合格しなければならない。これまでに参加した多くの学生は学部3年生であり、その約8割が女子学生であった。なお、コースを修了した学生には、3単位（日本プログラムのみに参加した場合）、もしくは6単位（日加両国のプログラムに参加した場合）が与えられており、卒業所要単位としても認められている。

3.2　グローバル・インターンシップの概要

グローバル・インターンシップは座学研修と受入企業での実地研修の2部から構成される。まず学生たちは大学（関西学院大学ないしはトロント大学）において日本（カナダ）の企業文化やマネージメントスタイル、ビジネスマナーについての講義を受け、日加学生のペアで受入企業について10分間のプレ・インタ

ーンシップ・プレゼンテーションを行う。その上で、受入企業で8日間にわたる日加学生ペアでのインターンシップ（実地研修）に臨むのである。ここでは企業担当者によるオリエンテーションののち、マーケティング・リサーチや人事戦略立案などのプロジェクトが与えられ、最終日に社内で発表するように指示される。プロジェクトの一例としては「2016年度以降の新卒採用動向のレビューと戦略立案」「新入社員研修のレビューと改善案の立案」「女性が働きやすい職場づくりのための基礎調査」等である。日加の学生たちは、企業や業界団体のオンラインデータの分析や社員へのインタビューなどを行い、最終日に受入担当者や管理職社員に対して英語で成果報告を行う。そして、彼らは再度大学に集まり、企業でのインターンシップ体験について他の参加学生の前で15分程度の報告を行うとともに、受入企業で学んだことをまとめたグループ・レポート（ダブルスペースで10 - 15頁）とインターンシップ経験を振り返った個人日誌（1日につき300ワード程度）を提出するのである。この間、日加学生は同じ宿舎（同性の場合は同じ部屋）に滞在し、寝食を共にしながら、コース課題と企業でのプロジェクトに全力で取り組む。これらはすべて英語でこなさなければならないため、英語が母語ではない日本人学生にとってはかなりの負担であるが、カナダの大学生と協力することで、どうにか課題をこなしている。

3.3　参加学生の評価と感想

インターンシップ・コース参加者には、コース開始時と終了時にコース達成度調査シートを、コース終了時に授業評価シートを配布し、コースの振返りを行っている。いずれの調査も各設問に対して「とてもそう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」の選択肢から該当するものにマルをつけるもので、授業評価と事後のコース達成度調査度評価においては、項目ごとに理由を記載するよう求めている。2014年度はGlobal Internship in Canada (GI-C) 参加者20名、Global Internship in Japan (GI-J) 参加者40名に回答してもらった。

この2種類の評価結果によると、学生は積極的にコースに参加し、おおむねコース内容に満足しているようである。例えば、GI授業評価シートにおける「主体的にコースに参加したか」について問うた質問に対しては、参加者の多くが「とてもそう思う」、「そう思う」と回答しており、「とてもそう思う」を5、「全くそう思わない」を1とした場合の平均値ではカナダプログラムが4.5、日本プログラムが4.68であった。また、「他の学生にGIコースを推薦したいか」を問うた質問に対しては、比較的多くの学生が「とてもそう思う」、「そう思う」と回答しており、5段階評価の平均値はカナダプログラムが4.25、日本プログラムが4.33であった。また、知識や問題解決能力、コミュニケーション能力など学生自身の学びについて問うたコース達成度調査でも全体的に肯定的な結果が得られている。例えば、「日加のビジネス文化の違いや受入企業／業界についての知識」について問うた設問では5段階中、3.26（事前調査／GI Japan）から3.84（事後調査／GI Japan）に、「課題解決のための方策を考え、批判的に検討する思考・判断力」については4.00（事前）から4.15（事後）に、「自分の意見や相手の意見を整理して論理的に対話するコミュニケーション力」については4.03（事前）から4.24（事後）に、「異なる社会的背景をもつ人々との協働力」については4.18（事前）から4.43（事後）に、「国際的なプロジェクトに取り組む自信と動機」については4.10（事前）から4.27（事後）へとそれぞれポイントが増加している。（**表1**）

表1　Global Internship in Japan　コース達成度調査2014

項目	事前評価	事後評価	増減
日加のビジネス文化の違いや受入企業／業界についての知識がある	3.26	3.84	+0.58
課題解決のための方策を考え、批判的に検討する思考・判断力がある	4.00	4.15	+0.15
自分の意見や相手の意見を整理して論理的に対話するコミュニケーション力がある	4.03	4.24	+0.21

異なる社会的背景をもつ人々との協働することができる	4.18	4.43	+0.25
国際的なプロジェクトに取り組む自信がある	4.10	4.27	+0.17

また、参加学生にインタビューを行ったところ、その多くが言語や文化が異なる海外の大学生とペアでプロジェクトを遂行する難しさを実感したものの、忍耐力や相手に応じたコミュニケーションの取り方を学んだと答えていた。あるカナダ人学生は、日本人パートナーがYesかNoかの質問に対して“May be”と回答したため、最初は大変戸惑ったが、異なるコミュニケーションやその背景を理解できて有意義だったと語っていた。また、複数の日加学生は自らの職業的適性やキャリアプラン（勤務地や会社の規模、顧客層等）について考えるきっかけになったと述べていた。さらに、多くの日本人学生は、カナダ人学生との協働作業を通じて英語力を磨く必要性を痛感し、TOEICやTOEFLだけでなく、英会話力を高めたいと答えていた。

3.4　受入企業担当者の評価と感想

コース達成度調査についてはインターンシップ実施後に各受入企業担当者にも送付し、学生の評価をお願いしている。この結果を見る限り、学生の事後評価と企業担当者の評価に大きな差は見られない。例えば、「国際的なプロジェクトに取り組む自信や動機」に関する設問では、学生の事後評価の平均値が5段階中4.27（GI-Japan）だったのに対し、企業評価は4.45（GI-Japan）であり、「自分の意見や相手の意見を整理して論理的に対話するコミュニケーション力」についての設問では、学生の事後評価が4.24、企業評価は4.19であった。さらに、「異なる社会的背景をもつ人々との協働力」についての設問では、学生の事後評価が4.43、企業評価は4.37であった。概して、学生が肯定的にとらえているコース達成項目については、企業担当者も肯定的にとらえているのである。

インターンシップ期間中の終盤やインターンシップ実施直後にインタビューをさせていただいた受入企業担当者からも全体的に肯定的なフィードバックをいただいている。中には「もう少し積極的に質問をしてほしかった」、「打ち合わせ中にノートを取る習慣を身につけたい」といった批判的なコメントもあったものの、学生が期待以上の成果を上げてくれたと評価する声や社内のグローバル化を考えるきっかけとなったという意見が多かった。あるカナダ企業では、日加学生がインターンシップ期間中にまとめた新入社員研修の分析結果と提言書をもとに、次年度以降の新入社員研修内容を吟味するとのことだった。また、ある日本の製造企業の人事担当者は、中堅社員にインターンシップ学生を英語で監督させることで、社員の管理教育やグローバル教育に役立てることができたと述べていた。このように日加の学生がペアでインターンシップを行うことにより、受入企業にとっても自らの事業やグローバル化について見つめ直す機会となっているのである。

4　グローバル・インターンシップの意義

上記のとおり、本学では受入企業の協力を得ながら、グループ・プレゼンテーションやグループ・レポート作成などアクティブ・ラーニングの要素を盛り込んだ大学の正規科目としてインターンシップ・コースを英語で実施している。これには3つの意義があるように思われる。すなわち、学生の企業理解の促進、異文化コミュニケーション能力の向上、自己分析やキャリア理解の勧奨である。

第一の意義は、講義と実地研修を通じて、理論と実践の両面から学生の企業理解を促すことができるという点である。学生は講義を通じてマネージメントや企業文化等について学び、インターンシップ前のプレゼンテーションにおいてSWOT分析に基づく受入企業報告を行う。そのため、企業風土や業界での立ち位置、さらにはインターンシップ先で取り組むべき課題についてもあらかじめ予測し、インターンシップに臨むことができるのである。例えば、本年のカナダでのグローバル・インターンシップの事前研修では、現地の日系企業関係者にもゲストスピーカーとして講義をしていただき、日本企業の特徴やカナダに進出している日系企業の特徴、ローカライゼーションの課題など日系企業のグローバル化について理解を深める機会を設けた。カナダ人学生などを中心に終身雇用や年功序

列など日本的経営スタイルに違和感を持つ学生も多く見受けられたが、事前研修で企業文化の違いについて認識できたために、現地の日系企業や日本国内の企業でも比較的スムーズにインターンシップに取り組むことができたようであった。

第二の意義は、学生がコースを通じて、ビジネスでも応用可能な異文化コミュニケーション能力を高めることができる点である。日加の学生はインターンシップ期間中、受入企業近辺の宿舎で寝食を共にし、企業から課されたプロジェクトや大学に提出するグループ・レポート等の課題を協力してこなしていくことが求められている。中には言葉の壁から意思疎通がうまくいかなかったり、協働作業が思うように進まなかったりする事例もあったようだが、学生たちは辛抱強くパートナーとコミュニケーションを取り、お互いの強みを生かすことでプロジェクトや課題をこなしていた。例えば、あるカナダ人学生は、社内での打合せの際にノートパソコンで丁寧なメモをとり、打合せ後に日本人学生にメモを渡しながら論点を平易な英語で説明するなどプロジェクトを円滑に進める努力をしていた。日本国内のインターンシップでも、日本人学生が通訳として受入企業担当者の指示を英訳したり、滞在先の生活案内をしたりするなどカナダ人学生をサポートしている。中にはやや負担に感じる学生も見受けられたが、多くの学生はグローバルビジネスにおける協働の重要性を実感したようであった。

第三の意義は、コース課題をこなしていくことで、学生に自己分析やキャリア理解を促すことができる点である。日誌やグループ・レポートの作成などインターンシップでの「気づき」を文章化していく過程で、多くの学生は受入企業で感じた一体感や違和感、自らの志向性について少しずつ理解を深めていた。中には「ビジネス文化の違いを感じた」「違和感を覚えた」といった表面的な気づきにとどまる学生もいたが、日本とカナダのインターンシップの捉え方や女性の管理職登用の実態、新卒採用における課題などについて掘り下げて考える学生も見受けられた。また、学生同士インターンシップ体験を共有することにより、業界の違いや日系・外資系企業の違い、リーダーシップの在り方などについて理解を深めていた様子であった。

5　グローバル・インターンシップの課題と展望

グローバル・インターンシップはコース開始から3年が経過し、徐々にその運営方法を確立しつつあるが、対処すべき課題はまだまだ多い。この節では、プログラムを継続していくうえでの課題をいくつか取り上げたい。

グローバル・インターンシップにおける第一の課題は、プログラム運営のための財源をどう安定的に確保していくかという点である。本事業は、2015年度までは文部科学省からの補助金を原資に運営されるが、2016年度以降は自主財源を確保し、運営していくことが求められている。人件費やプログラム運営にかかわる費用については本学の財源から支出される予定だが、参加学生の渡航費や滞在費などについては現行のように補助ができなくなる。そのため、どのように参加学生の負担を抑えていくかが課題となっている。ファンド・レージングなどによって民間資金を獲得したり、本学に在学中の正規留学生や交換留学生にも門戸を広げたりするなど、既存の枠組みにとらわれない新しいアプローチを検討していくことが求められる。

第二の課題は、各受入企業でのインターンシップ内容の差をどう縮めていくかという点である。プロジェクト・ベースのインターンシップが普及している欧米諸国の企業と比べ、日本企業はインターンシップの位置づけが定まっていない。そのため、データ分析やインタビューを踏まえた調査型のインターンシップ課題を提供する企業もあれば、会社説明や工場見学、若手社員との座談会などに時間を割く企業、さらにはファイリングや翻訳など雑多な活動をインターンシップ課題の一部として学生に課している企業もある。こうした研修機会や庶務業務が重要なのは言うまでもないことであるが、学生のより深い業界・企業理解を促し、インターンシップの教育効果を高めていくうえでも、大学の正規科目としてのインターンシップの趣旨を丁寧に説明し、インターンシップそのものの質を高めていくことが重要である。そのためには、実習内容を企業任せにするのではなく、大学での演習内容の説明や他社での事例紹介などを丁寧に行いながら、プロジェクト・ベースのインターンシップを提案し、企業担当者とともに内容を摺り合わせることが重要である。日本では英語でのインターンシップの受入をお願いすること自体容易ではないが、産学での連携を深めていくことで、双方にとって有益な質の高いインターンシッ

プ・コースづくりに励んでいきたい。

第三の課題は、学内の他のコース（とりわけ Cross-Cultural College 修了証獲得のために履修が求められているコース）をどう整備していくかという点である。グローバル・インターンシップはカナダ学生との協働科目であるため、コース課題が多いにも関わらず人気が高い。しかしながら、このコースだけが注目され、CCC 修了証取得までつながらない場合も少なくない。（英語開講コースを履修する学生はいるものの、通常の授業に興味をもてず、CCC 修了証取得に必要な単位を取らずに卒業する学生も少なくないのである。）ビジネス以外の社会文化面における異文化理解や大学での発展的学習を促していくうえでも、どのようにインターンシップ以外のコースを改良し、CCC プログラム全体として魅力的なものにしていくかが課題である。この点については、既存の必修科目にフィールド・ワークを盛り込むなどアクティブ・ラーニングの要素を高め、プログラム全体としてより実践的な力を伸ばせる学習環境づくりを整えていきたいと考えている。

第四の課題は、英語学習の機会をどのように拡充していくかという点である。既に本学では、English for Cross-Cultural Studies（ECCS）や各学部の英語学習コースなど少人数の集中英語学習コースが開講されている。しかしながら、受講者数や 1 週間あたりのコマ数が限られているため、受講生の英語力は必ずしも伸びていない。グローバル・インターンシップ参加者の多くが短期や中期留学プログラム経験者、あるいは帰国子女や英語話者の学生で占められているのが実情である。そのため、English Language Program など読解、聴解、会話、作文など総合的な英語力を身につける英語学習科目を整備していくことが求められる。と同時に、昨年から本学でも実施している Language Table（本学での呼称は English Café）やワークショップ（Public Speech Workshop、Academic Writing Workshop）など正規科目外での英語学習の機会を増やしていく必要がある。予算や人員など制約があるものの、オンライン学習コンテンツなども活用しながら、英語学習を促す機会を増やし、英語でのコミュニケーション能力の向上を図っていきたい。

６　おわりに

本論では、大学の正規科目としてアクティブ・ラーニング型インターンシップを整備していくことの重要性を述べ、具体的な取り組みとして関西学院大学が実施しているグローバル・インターンシップの事例を紹介した。先にみたとおり、アクティブ・ラーニング・コースとしてインターンシップを位置付けていくことにより、①学生のインターンシップ体験の振り返りと自省を促し、②他学生との協働学習をすすめ、③インターンシップ後の発展的な学習へとつなげていくことができる。特に留学生や海外大学、グローバル企業と連携していくことで、グローバル人材育成に寄与するインターンシップを実施していくことができるように思われる。本学で実施しているグローバル・インターンシップはその先駆的な試みだといえるだろう。もとより企業や経済団体等と連携してアクティブ・ラーニング型のインターンシップを実施する場合、財源の確保やインターンシップの質保証、大学の他の科目との連携など対処すべき課題は少なくない。しかし、こうした産学連携型のプログラムを着実に実施していくことで、大学の国際化だけでなく、企業の国際化を推し進めていくことにもつながっていくだろう。今後とも企業の協力を得ながら、こうしたアクティブ・ラーニング型インターンシップを発展させ、世界を舞台に活躍できるグローバル人材の育成に努めていきたい。

引用・参考文献

1) マイナビ採用サポネット　コラム. インターンシップについて: http://saponet.mynavi.jp/column/1557 （2014 年 12 月 8 日参照）
2) インターンシップ実施企業増加　短期決戦、中小に危機感も. 産経新聞（2014 年 7 月 18 日朝刊）. インターン導入 6 割増.日本経済新聞. （2014 年 7 月 18 日朝刊）.
3) マイナビ. 2015 年卒マイナビ大学生広報活動開始前の活動調査.: http://saponet.mynavi.jp/enq_gakusei/pre_action/data/pre_action_2015.pdf （2014 年 12 月 8 日参照）
4) マイナビ. 2014 年度マイナビ大学生インターンシップ調査.: http://saponet.mynavi.jp/enq_gakusei/internship/data/internship_2014.pdf （2014 年 12 月 8 日参照）

5) 文部科学省.(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）.中央教育審議会答申:
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
(2014 年 12 月 8 日参照)
6) 児美川孝一郎(2013). キャリア教育のウソ(「職場体験」って意味があるの？pp.100). ちくまプリマー新書
7) Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge; Harvard University Press.
8) 日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラム: http://www.ccc-canada.jp/
(2014 年 12 月 8 日参照)

受付日 2015 年 1 月 9 日、受理日 2015 年 3 月 2 日

実践報告

地方私立大学での国際化に対する教職員態度の研究

安達 理恵[A]

A Study of the Faculty Members' Attitudes towards Internationalization at a Local Private University in Japan

Rie ADACHI[A]

Abstract: This paper reports on a survey conducted among the faculty members at a private local university in Japan. Now Japanese universities are challenged with difficulties in order to become internationalized and to survive in a globalized world. The writer's previous study showed that most of the faculty members at the university generally have positive attitudes toward internationalization and that some study programs would be necessary in order to promote their attitudes. In this study, the writer focuses on the effect of both English proficiency and the experience of staying abroad on the faculty members' attitudes toward internationalization. The study also tries to find the relationships among their attitudes towards the internationalization and some other attitudes, such as an attitude toward foreign languages and cultures, familiarity with foreign residents, and a sense of belongingness to their own culture. It concluded that even a small university has better chances of promoting its own internationalization through enhancing faculty members' awareness of intercultural competence in its own way. The study suggested that it would be desirable for Japanese universities to provide their faculty members with some opportunities for intercultural contacts and to get them to develop an open-minded attitude toward different cultures.
Keywords: internationalization, learning foreign languages, intercultural competence

1　研究の背景

日本社会は、人口の減少による労働力不足を補い、また企業の競争力を高めるため、より多くの外国人を受け入れざるを得ない状況になっている。また大学においては、国際的に活躍できる人材を育成するため、国際化の推進が不可欠となっている[1)]。政府も、留学生10万人計画達成以降、2020年までを目安とした「留学生30万人計画」を策定し[2)]、さらなる留学生の受け入れと、グローバル化に対応できる日本人の人材育成を進めてきた。

しかしながら、震災や原発事故、日中韓の関係性の悪化などの影響により、大学の外国人留学生受け入れ数は、2010年5月現在の141,000人をピークとし、2013年同月は135,519人と、減少し続けている[3)]。また日本人の海外留学者数も、ピーク時の2004年は約83,000人であったが、2011年には57,501人と30%減少している[1),4)]。同様に、高等学校の生徒の留学（3ケ月以上）も、これを実施する学校と、生徒数の合計のいずれも、特に公立の場合には減少がここ10年以上著しい[5)]。

これに対し文部科学省は、2009年より「グローバル戦略」展開の一環として、大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業として「グローバル３０」を開始し、留学生の受入れ及び日本人学生の海外留学増大を目指した事業を展開した[6)]。但し、予算の面からこの政策は採択された13大学に限定され[7)]（１件あたり毎年2～4億円）、その後、スーパーグローバル大学事業では、37校が採択された[8)]。

A: 愛知工科大学総合教育センター

なお、大学の国際化とグローバル化については、双方とも多義性があるが、やや異なった意味をもつと指摘されている。例えばKnightは、「グローバル化は国際化を促進（グローバル化は国際化の触媒）し、国際化はグローバル化の反応装置である。」[9]としている。またBurgess, Gibson, Klaphake, and Selzer[10]は、国際化とは、文化の障壁を乗り越えるというよりむしろ日本を守るために自分で管理していく、という意味合いが濃く、一方のグローバル化は、日本が自ら影響を与え・コントロールすることが、あまりできない外的な過程と指摘している。つまり、前者は、大学の施策など、自らが主体的に関わる活動を指す傾向があるが、後者は、多様な物事が国境を越えて拡がる現象に対して、受動的に適合せざるを得ない状態を指すと言える。

本研究では、地方の一私立大学が、留学生受け入れを始めとする国際化推進を進めるに当たり、学内の国際交流検討小委員会が主体となってどのような方針や施策で進めていくべきか検討する中で、教職員を対象とした意識調査を焦点としている。したがって、本研究では、国際化とグローバル化の多義性を認め、また考慮しているが、国際化に向けて検討した施策を分析の中心としていることから「大学国際化」という用語を用いている。また、施策の内容としては、留学生の受け入れ以外にも、姉妹校提携や地域在住外国人との交流などの異文化間交流促進、外国語ホームページ作成などの当該大学の環境に合わせて検討された、国際化施策を前提とする。

2　大学国際化の背景

2.1　日本企業のグローバル化戦略と大学の国際化

多くの企業はグローバル化戦略のため、海外への進出をより加速させている。近年は人件費や輸送コストの削減のため、大企業のみならず、中小製造業も、積極的に工場や製造拠点を海外に移しており、その進出先も、欧米先進国から新興国や発展途上国に拡がっている。またパナソニックやファーストリテイリングのように、海外市場展開に合わせ外国人の採用を増やす企業も出てきている。さらに国内の観光事業でも、外国人観光客増加により対応が可能な人材が必要とされつつある。今後は、国という枠組みに囚われず、各地域で進むグローバル化に対応できる人材が求められている。

このように国境を越えたモノ・人の移動が加速化している時代では、企業が大学に育成を期待する資質も英語などの外国語スキルに限らず、主体的に行動できる能力や論理的思考力・課題解決能力、バイタリティ、高い専門性[1]と多様化している。その一方で、大学により、国際化に向けた取り組みは大きく異なりつつある。グローバル３０やスーパーグローバルに採択された大学は、次々と国際化戦略を打ち出す一方で、地方の小規模大学では、資金不足もあって国際化施策実行には至らず、検討段階にあるところも多い。

また、苅谷[11]は、世界の高等教育システムと国家との関係において、教育の質の維持、教育機会の平等（量的拡大）、高等教育の国家による持続可能な財政負担という３つの要素が、トリレンマの状態、すなわち、いずれか２つは並び立つものの、残りの１つは困難な状態であるとし、日本は、３つ目の要素、公的投資を最小限にする方法で国際化を進めてきた、としている。苅谷が指摘するように、教育の私事化や市場化は必ずしも全体の質の向上や平等の達成をもたらさないばかりか、公的資金は主にスーパーグローバルなどの旗艦大学に集中的に投資されているため、中小規模の大学の国際化への道のりは難しい状態にある。

しかし、グローバル化が国境を越えて拡がる現象である以上、人の移動は国外への流出と国内への流入の両面で加速化していくことから、国外で活躍するエリート人材のみならず、国内でもグローバルな視野をもって行動する人材を育成することは、大学の規模や偏差値に関わりなく期待される。今後は、グローバル人材とはどのような人材か、またどう育成すべきかに焦点を当わせた研究が求められよう。

2.2　外国人留学生の受け入れ課題

Burgess, Gibson, Klaphake, and Selzer (pp.465-467)[10]によると、外国からの留学生獲得は、1980年代から高等教育機関の国際化の中心的な原動力であった。留学生を呼び込むには、日本への留学意欲を掻き立てるような、魅力のある教育や満足感の得られる学習や就職のサポートが不可欠である。近年は、近隣アジア諸国でも高等教育へ進学する学生が急増し、留学生の送り出しや受け入れも大幅に増加してきている。特に韓国や中国では、海外からより多くの留学生を呼び込むために国家的な政策を実行し、急速に大学の国

際化が進んだ。

韓国では、ここ数年、大学への進学率が80%を超えるようになり[12]、海外留学も急激に増えた。2010年には、アメリカだけで73,351人[13,14]と数年前より増加し、アメリカ留学生総数の10%を占めている。送り出し総数も、2003年が約160,000人だったのが、2010年にはすでに251,887人[15]と日本の4倍以上である[2]。中国でも、高等教育機関の入学者数が1990年の60万9千人から2010年には639万人と約10倍に増えている[16]。それに伴い、送り出しも受け入れ留学者数も近年は飛躍的に増加している。2010年には、アメリカへの留学生の中でトップとなり、15万7千人と1年前より23.5%増加した[13]（図1参照）。また日本への留学も、81,884人と国別では1位となっている[3]。一方、受け入れも、2010年で265,090人の留学生を受け入れ、2020年には50万人の受け入れを計画しており[16]、現状も今後の予定も、日本の倍近くとなっている。

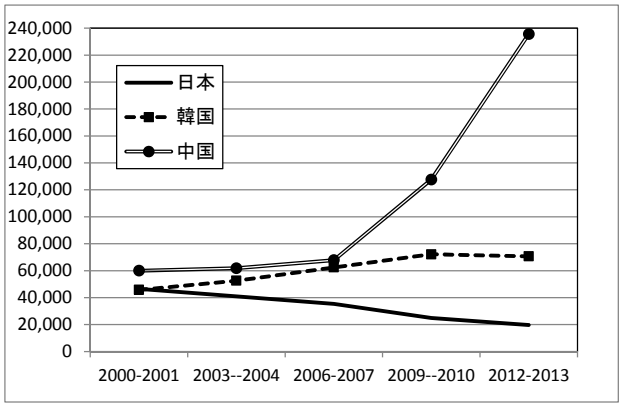

図1：中・韓・日3国のアメリカ留学者数の変化(Open Doors Data より作成)

学生の国境を越えた流動化が激しくなるに伴い、日本の大学などの高等教育機関は、一層、魅力や質の向上を求められている。米澤[17]では、韓国・中国の大学は、その徹底した留学生受け入れ政策や英語講義比率の高さによって、世界ランキングの地位が上昇したため、留学生市場での日本の存在感が薄くなっていることを指摘している。横田らの362校の日本の大学の国際化と留学交流に関する調査結果[18]によると、外国人留学生の受け入れに関しては、大変重要（58.2%）と少し重要（26.5%）を合わせて全大学の85%が重視しており、今後の外国人受け入れ方針に関しても、3割弱は「増やす」と回答しているように、日本も留学生獲得に向け積極的に取り組んできた。その一方、外国人留学生の教育では、日本語学習到達度が講義を理解するのに十分とは言えない場合や、英語による授業が留学生の求めるものと一致しない場合も指摘されている。例えば、Burgess,Gibson,Klaphake, and Selzer[19]は、留学生が日本企業に就職できない理由として、日本語能力の不足を指摘している。また鈴木[20]（pp.162-178）も、留学生は、日本留学中に日本（人）に対する意識が良好に変わった場合、日本で就職する傾向があるが、大学が博士号を出さない点や就職活動の困難さには、不満を抱くと指摘している。日本の大学は、今後、留学生の能力や学習目的に適うような教育の提供や、留学生のニーズに合わせた教育環境を整える必要があろう。

また教育面だけでなく、留学生の日本での生活をどのように支えるかも大きな課題である。例えば、出入国の手続き、在留資格手続き、住居、健康保険、地域のゴミだしなどの生活上の対応、就職活動など、多様な面での支援が必要となるため、大学には専門のスタッフや支援員を備えることが望ましい。これら支援員は、各種手続きや自治体との連絡には法律的知識、アドバイザーやコンサルタントなどの相談業務には心理学に関する専門知識など、今後はより専門的かつきめ細かな対応が必要になる。留学生に的確な対応のできる専門職員は、大学国際化の推進には不可欠となるだろう。

2.3　大学国際化戦略の検討課題

東京大学や早稲田大学以外にも、優秀な海外からの人材獲得を目指し、授業料減免や日本企業就職率90%を掲げる立命館アジア太平洋大学など、各大学は、独自の国際化路線を進めている[21]。一方、日本人学生の海外留学については、横田ら[22]によると、留学必修化や海外の大学との共同学位プログラムについて、重要性を認識している割には、実施大学が少ないことが伺われる。鈴木[20]（p.257）によると、海外の大学との交流協定も、アジアの大学からは留学生受け入れが多い（入超）が、欧米の大学は日本からの派遣が多い（出超）という、アンバランスが指摘されている。しかし、外国からの優秀な留学生獲得には、やはり潤沢な資金がないと多様な支援をすることは難しくなるだろう。

また、日本は他の先進国と比べて、外国人の職員や教員が少ないのも課題となっている。横田ら[22]による

と、外国人研究者・教員を採用する大学は多く、重要であると考える大学も多いものの、その数は1人が高く、外国人職員の採用も15%前後の大学に限られている。文部科学省によると、外国人研究者や大学教員は、本務者で全体の3.4%、兼務者で6.7%となっており[24]決して多くはない。この背景には、国立大学では外国人研究者は常勤の職に就くことが難しく、任用許可も1982年であった[25]こともあろう。文部科学省も、世界大学ランキングで東京大学の総合スコアが米英の大学に比べて低い要因に、外国人教員比率の低さを指摘[24]している。これに対応するため、2013年3月、京都大学や九州大等では英語による授業を増やすために外国人教員を大量に雇用することを発表した[26]。今後、各大学の動きが注視される。

昨今はUniversitas21と呼ばれる高等教育機関の国際ネットワークがあり、現在世界13か国の21大学が加盟し、学生間交流や教材利用などの相互協力、さらにはオンラインプログラムも運営している[27]。これはまだ十分な質保障システムの構築には至っていないものの、この他にも、さまざまなネットワークができつつある。例えば、ヨーロッパでは、ENQAという高等教育評価機関が、圏内の高等教育の質を保証する基準および指針を定め、一元的な質保障・評価を目指すものではないが、加盟機関の情報交換や相互協力を行っている。その一方、アジア太平洋域内の高等教育機関の交流では、学位の相互承認や教育機関の質と機能の整理、カリキュラムの相互調整などにはまだ至ってないことが指摘されている[25]。

情報公開の流れや大学の社会的説明責任の高まりによって、各国の高等教育機関の教育研究活動に関する情報は、世界中の人々に知られるようになり、ハーバード大やマサチューセッツ工科大学のように無料でオンライン授業を公開、希望者で課題をクリアしたものには単位を認定するなど[28]、画期的な教育システムが現れてきた。今後は、教育の質が国内のみならず国際的な評価基準で問われるようになるだろう。このような教育のネットワーク化に加え、昨今のアジア諸国の高等教育の位置づけの急速な上昇に伴い、日本の主要研究機関は、これまでの位置付けが保証されなくなっている[29]。他方、約7割の大学が国際化のための資金確保が困難となっており[30]、さらに選抜度の低い高等教育機関では、これまでは高等教育には進学しなかった学力層か、東アジアからの留学生を受け入れなければ、定員が満たせない[25]という問題も抱える。今後、各大学は、学生のニーズ把握など教育現場の視点に立ち、加えて地域社会の振興策など個別の特色も生かした独自の国際化戦略[17]を打ち出していく必要性に迫られている。

3　調査について

3.1　調査の意義と目的について

大学国際化の背景を様々な面から鑑みると、国際化の推進は、①世界のグローバル化の潮流や企業からの要望もあり、程度の差はあれ英語力や異文化間交渉能力向上に取り組む必要があり、②留学生呼び込みのため、教育・生活面に関するさまざまなサポート体制の確立し、③日本人学生の海外留学も積極的に推進する必要があり、④教育の質の保証・向上と外国人教員・職員を増やし、⑤アジア域内の交流推進のため、教育機関間の研究・教育での交流や連携を促進する必要があり、更に小規模校の場合は生き残りをかけて、⑥留学生受け入れを前提とした国際化を進めざるをえない状況もある。このような状況を俯瞰すると、国際化は、旗艦大学を中心に進めれば良いものではなく、むしろ、どの大学においても、真摯に取り組むべき喫緊の課題と言える。

大学の国際化に関する調査は、これまでも横田ら[22]を始め旗艦大学を対象にした調査はあった。また、各大学の国際化施策の内容や取り組み状況の調査[23]等もあったものの、それでは全体像を表層的かつ一面的にしか把握できない。国際化施策の実施には多くの課題を伴うため、学内の協力体制の構築や、教職員の意識の共有化は必要不可欠となり、全学的な体制がなければ継続は困難となる。更に、国際化施策は多岐に亘る上、実施には多額の資金も必要なため、当該大学では、どのような施策が可能で有効となるか、大学の特質や大学を取り巻く環境に見合った施策は何か、また事前には検討すべき課題は何か、多方面から考慮する必要もある。

そこで、本研究では、大学の国際化施策を、個々の教職員の意識・態度から調査することで、より本質的かつ具体的に、国際化に対する意識を把握できると考えた。さらに、国際化推進のための要因は何かを検討することで、提言につながる可能性も考えられた。

本研究は、愛知県内の一私立大学において、大学の国際化施策の検討段階として、教員および職員を対象に行った。なお教職員の意識の概要把握を主目的とした、筆者の前回の分析結果[31]では、国際化の推進については概ね賛成意見が多かったが、より重い負担が予測されそうな国際化施策については、消極的な意見が増える傾向があった。このことから、国際化推進をどう進めるべきかについては、準備・体制を慎重に整える必要があること、また、国際化推進意識を育成するには、外国語研修や異文化理解・異文化間コミュニケーションスキル研修の実施などが重要と考えられた。

但し、この分析ではいくつか課題が残った。例えば海外滞在経験と英語力に関しては、平均値がかなり低く、フロア効果により正規分布とはならなかったため、この各々と国際化推進意識などの要因との関係性は明らかにできなかった。しかし、箕浦[32]によると、海外の滞在期間や（子どもの）自己英語評定力は、アメリカ同化深度に影響していた。また筆者の、日本人の異文化受容態度に関する調査[33]では、多様な異文化の人に対する態度を集約した「外国人との交流親密意識」に、やはり海外経験の有無や自己外国語能力は影響していた。これらの結果から、海外滞在経験と英語力の２項目は、国際化推進意識に何らかの関係があると予測された。

本研究の国際化推進意識は、「研究の背景」で述べたように、「自らが主体的に関わる活動」であり、当該教職員が実行可能と考えられる施策であることから、国際化推進意識と国際化に関する態度意識の総合的な関係を解明することは、大学教職員に限らず、一般的な人々の国際化意識にもある程度関係があると考えられる。したがって、推進意識と筆者の前回の因子分析結果[31]から抽出された、外国人や異文化に対する意識・態度要因との関係を分析することで、施策遂行上の課題も浮かび上がると考えられる。したがって、本研究では以下の２つを解明することを目的とする。

１．国際化推進意識や国際化に関する意識・態度は、海外滞在経験や英語力の有無により差があるかどうか

２．国際化推進意識と国際化に関する意識・態度の総合的関係として、どのようなモデルを提示できるか

3.2　調査方法と調査項目について

調査は、2010 年の 12 月に、学内の国際交流検討小委員会主催で行われた。全教員・職員を対象に、質問紙と自由記述欄も加えた無記名の回答用マークシート用紙を配布、用意した箱への自主投函を依頼した。

アンケート項目の詳細は、筆者の前回の分析結果[31]にも記述したが、年代・性別・所属の３項目と、国際化推進施策に対する意識を尋ねた５項目および、国際化に関する意識・態度の 22 項目の全 30 項目となっている。なお、国際化推進意識は、国際交流検討小委員会で検討してきた主な５つの国際化施策に基づいて作成した。また国際化に関する意識・態度の 22 項目は、日本人の異文化の人に対する受け容れ態度を調査した結果[33]から、在日外国人との関係性や日本文化に関する意識など、国際意識に関連すると想定された項目を修正し、それに加えて、外国語や異文化に関する態度・意識を本調査のために設定した。なお、これらは厳密には順序尺度であるが、等分線上に示した、0～5 の６段階[3]から選ぶことにより、間隔尺度水準として適用できると判断した。

3.3　調査対象大学と対象者について

調査は、中部圏にある、短期大学併設の工科系私立大学[4]において、いずれかに所属する教職員計 108 人を対象に実施した。このうち、回収できた 97 人が今回の分析対象となっており、表１はその構成比である。

対象大学では、これまで留学生や在日外国人学生については、日本語能力が一定以上あること（日本語検定２級受験可程度）を基準とし、通常の入学試験に合格した者数名を受け入れてきた。また、近年の国際化への対応として、アジアに拠点を置く大学との姉妹校関係を締結しつつある。また系列の日本語学校から外国人学生の受け入れを準備中である。なお、外国人職員はいないが、外国人教員が１名いる。

表1:教職員構成比

短大職員	7	大学職員	32
短大教員	21	大学教員	36
不明	1		

4　結果

国際化推進意識は、「多様な面から国際化の推進」、「留学生受け入れ」、「外国語ホームページ作成」、「海外の大学との姉妹校提携」、「地域の外国人や国際交流団体との交流」の５項目である。これら５項目の平均値は M＝2.96 で、中央値の 2.5 より大きいことから、肯

定的な考えがやや大きいと考えられる。なお「国際化推進意識」の内的整合性を示す信頼性係数を確認したところ、α=.93 となり、下位尺度としては十分な値が得られた。

なお、調査項目のうち、「海外滞在経験」、「英語力」、「多様な外国力」の 3 項目にはフロア効果が見られ、調査対象の教職員は、海外滞在経験は多くなく、英語力や外国語力についてもそれほど高くないと考えられたことから、一般的な人々の状況にある程度近いと想定された。これにより全 30 項目のうち、「国際化推進意識」の 5 項目、名義尺度の 3 項目、フロア効果の 3 項目及び教員と職員では内容が異なる「将来の積極性」の 1 項目も除き、残り 18 項目で主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値や累積寄与率、因子の解釈可能性から4 因子が妥当と判断し(累積寄与率 66.7%)、 その結果を**表 2** に示した[5]。

これら 4 因子を下位尺度とし、内的整合性を検討するために、それぞれのα係数を算出し、各因子に高い負荷量を示した項目の平均値を下位尺度得点として算出した。**表**3 に、「国際化推進意識」と各因子の平均値(下位尺度得点)とその標準偏差、また各下位尺度間の相関を示した。この結果から、「国際化推進意識」と関係があるのは、「在日外国人関係性」と「外国語・異文化積極性」であり、「異文化受容」と「日本順守」の間には高い負の相関があると考えられた。

4.1　海外滞在経験及び英語力による国際化推進意識と国際化に関する態度への影響

次に、海外滞在経験の有無で、国際化推進意識及び各下位尺度を比較した。海外滞在経験は、0 (全くない) あるいは 1 (旅行程度) と答えたものを「無」、2 (1 ヶ月以上) ～5 (1 年以上) と答えたものを「有」として分析した。その結果、表 4 のように、海外滞在経験の有無では、「日本順守」を除き、中～大程度の効果量が認められ、有意差あり、という結果となった。したがって、海外滞在経験がある程度あれば、国際化推進意識や国際化に関する多様な意識・態度は高まると考えられた。

また同様に、英語力は、0 (かなり苦手) あるいは 1 (最低限なら) と答えたものを「無」、2 (簡単な業務なら) ～5 (母語話者近く) と答えたものを「有」として分析したところ、「国際化推進意識」と「日本順守」

表2　国際化に関する意識の因子分析結果

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
ブラジル人とは積極的に親しくするべき	**1.03**	.03	-.18	-.05	在日外国人関係性 (α=.93)
フィリピン人とは積極的に親しくするべき	**1.01**	-.11	.02	-.05	
中国人とは積極的に親しくするべき	**.94**	-.11	.03	-.02	
韓国人とは積極的に親しくするべき	**.93**	-.06	.06	-.10	
アメリカ人とは積極的に親しくするべき	**.75**	-.03	.06	.21	
外国の生活文化やニュースを見たり読む	**.41**	.14	.18	.25	
いろいろな外国語研修に参加したい	.13	**.79**	-.38	-.01	外国語・異文化積極性 (α=.84)
英語研修に積極的に参加	-.14	**.77**	-.23	-.08	
海外留学プログラムに積極的に参加	-.16	**.65**	.06	.00	
外国人の知り合いや友人を積極的に作りたい	.14	**.52**	.40	.06	
外国の生活文化や習慣について学びたい	.14	**.50**	.34	-.02	
海外からの教職員学生を自宅にホームステイ	.27	**.34**	-.10	-.06	
日本文化は世界の中でも優れている方	.05	.18	**-.67**	.32	異文化受容 (α=.62)
考え方や意見が自分と異なる人との付き合い避けたい	.00	.27	**-.64**	.00	
海外の外国人に大変好感持てた	.15	.16	**.55**	-.01	
将来日本文化や言語が廃れないか心配	.11	-.17	-.11	**.73**	日本順守 (α=.63)
滞在外国人増加についてもっと規制強化	-.30	-.09	.04	**.58**	
自分が日本人だということを強く意識	.12	.14	-.11	**.41**	

表3　国際化に関する意識の下位尺度間相関と平均、SD

	在日外国人関係性	外国語・異文化積極性	異文化受容	日本順守	*M*	*SD*
国際化推進意識	.50	.54	.11	-.20	2.96	1.06
在日外国人関係性	–	.61	.20	-.18	2.73	1.10
外国語・異文化積極性		–	.20	-.19	2.37	1.09
異文化受容			–	-.87	2.65	0.81
日本順守				–	2.66	1.03

表4　国際化に関する意識態度の海外滞在経験および英語力による差

	海外滞在無			有				
	n	M	SD	n	M	SD	*t*	*d*
国際化推進意識	72	2.81	0.99	25	3.39	1.15	−2.4 *	0.56
在日外国人関係性	72	2.52	1.06	25	3.33	1.01	−3.3 **	0.77
外国語・異文化積極性	72	2.13	1.04	25	3.09	0.92	−4.1 **	0.95
異文化受容	58	2.52	0.83	24	2.99	0.66	−2.5 *	0.60
日本順守	72	2.72	1.06	24	2.47	0.91	1.02	0.24

	英語力欠			有				
	n	M	SD	n	M	SD	*t*	*d*
国際化推進意識	67	2.86	0.97	30	3.19	1.20	−1.3	0.31
在日外国人関係性	67	2.37	1.04	30	3.52	0.78	−5.4 **	1.19
外国語・異文化積極性	67	2.08	1.01	30	3.02	1.00	−4.3 **	0.93
異文化受容	53	2.50	0.82	29	2.93	0.71	−2.4 *	0.54
日本順守	67	2.77	1.03	29	2.39	0.99	1.7	0.37

*$p<.05$　**$p<.01$　***$p<.001$

を除き、中～大の効果量がある有意差あり、という結果となった。したがって、英語力は、国際化推進意識にはあまり影響しないが、国際化に関する多様な意識・態度には影響があると考えられた。そして、海外滞在経験や英語力があれば、特に外国人に対する態度や外国語研修に関する態度は、かなり積極的になる傾向が認められた。

4.2　国際化推進意識と国際化に関わる意識・態度の総合的関係モデルについて

大学の国際化推進施策に対する意識と、国際化に関わる多様な意識・態度の構造的な関係を検討するために、５つの下位尺度得点に基づき、Amos を用いた共分散構造分析を行った。前回の調査[31]では、国際化推進意識を従属変数とする重回帰分析の結果、「外国語・異文化積極性」と「在日外国人関係性」が影響すると考えられたが、さらに表３の尺度間の相関結果に基づき、各尺度間に探索的にパスの取捨選択を行ったところ、図２のようなパス解析結果が示された。このモデルの適合度は、CMIN/DF=1.038、CFI=.999、NFI=.975、REMSA=.020 と十分な値が得られ、これは大学教職員の国際化推進意識とその影響要因の関係を表す一モデルとして、提示できると考えられた。

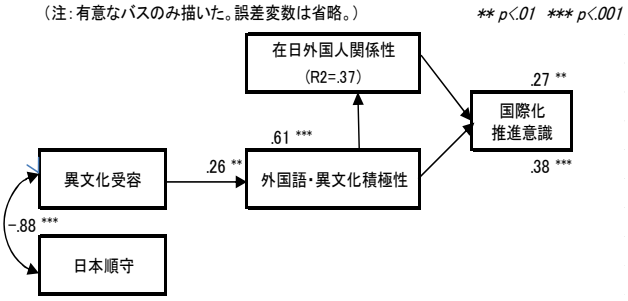

図１　大学教職員の国際化推進意識と影響要因のパス解析結果

これにより、国際化意識には、単に「外国語・異文化積極性」と「在日外国人関係性」が影響しているだけでなく、まず「在日外国人関係性」は、「外国語・異文化積極性」からの影響を強く受けており、また「外国語・異文化積極性」は、「異文化受容」からの影響を受けていることが明らかになった。このことは、日本文化に偏らず外国の文化を肯定・尊重し、価値観が異なる人との付き合いにも前向きな、異文化受容態度がある人は、外国語や異文化学習も前向きになり、異なったものを知ろうとする学習意識を喚起しやすいということを示している。そして、外国語に対する積極的学習態度や外国人や外国文化に対する関心は、在日外国人と親しくしようとする態度につながると考えられる。これらの結果により、異言語や異文化への学習意欲と在日外国人との積極的態度の２つが、調査大学においては、直接、国際化推進意識につながることが明らかになった。また、日本順守意識は、異文化に対する受容態度と強い負の関係にあるということは、自文化を守ろうとする意識が強いと、異文化受け入れには否定的態度となることも示された。

5　考察とまとめ

本研究での分析結果からは、次のようなことがまとめとして考えられた。

① 調査大学では、教職員の海外滞在経験がある程度ある場合は、大学の国際化推進施策を肯定的に捉えやすいと考えられ、また在日外国人に対する親密性があり、また外国語研修や海外留学プログラムなど外国語や異文化に対する積極性が高かった。一方、英語力の有無によって、国際化推進意識の高低には差はなかったが、「在日外国人関係性」と「外国語・異文化積極性」には差が見られた。

② 加えて、国際化推進意識には、「外国語・異文化

積極性」と「在日外国人関係性」が影響し、また「外国語・異文化積極性」は「在日外国人関係性」にも強く影響していた。したがって、教職員に海外への出張・研修旅行や語学教育プログラムを奨励すること、また異文化研修などの機会や、地域に住む外国人との接触や関わり合いの機会を提供することで、国際化に対する意識は高まると考えられた。

③ 一方「異文化受容」が「外国語・異文化積極性」に影響していたことから、多様な異文化を学ぶことや、多様な価値観を受け入れる態度を教職員に育成することは重要と考えられた。さらに「異文化受容」は「日本順守」と高い負の相関関係にあるため、大学において、多様な文化や考え方を柔軟に受け入れる態度の育成のための研修の機会などが今後は必要とされると考えられた。

本研究における国際化推進意識には、英語力による影響は表れなかった。箕浦[32]のアメリカ同化深度や安達[33]の「外国人との交流親密意識」には英語力が影響していたが、前者は、アメリカ文化に対する同一性に近いものと考えられ、後者は、直接的な交流を想定した親密度であるため、より個人的かつ具体的なものである。一方、本研究の国際化推進意識は、大学の施策に対する一般的な考えを問うものであり、また多様な面からの国際化施策であったため、英語力はあまり影響しなかったと考えられる。その一方、「在日外国人関係性」と「外国語・異文化積極性」の２つは英語力の有無によって有意差が見られたことから、英語力がある場合は、外国人や外国語に対して個人的に積極的に関わろうとする態度を持ちやすいことも明らかになった。したがって、一般的な国際化施策の実施は、教職員に英語力がなくても、大学国際化推進への環境を整えていくことは、ある程度は可能であるが、実際に外国人留学生等を接触する機会が増えると課題があるとも予測された。

一方、海外滞在経験の有無によって「国際化推進意識」始め、「在日外国人関係性」、「外国語・異文化積極性」、「異文化受容」に差があったことで、海外滞在経験は、国際化施策や、外国人や外国語に対する考えに違いが生まれるということを明らかにした。本研究の対象者は、海外滞在経験のある者が少なかったため、この結果は、大学教職員に限らず一般的な人々にもある程度、通じると考えられる。また海外での１カ月以上の滞在は、大人であっても国際化に関する態度に影響が認められたことから、教職員の海外研修の機会の有無が、全学的な国際化推進の機運を左右する、と推測される。

本研究では、国際化推進意識や国際化に関する意識・態度の、海外滞在経験や英語力の影響力、および、これらの総合的関係を表すモデルを提示することを目的とした。本研究は、一大学で実施したのみであるが、この結果から以下のような提言ができよう。一つには、「外国語・異文化積極性」が「在日外国人関係性」にも影響することを示したことは、在日の外国人に対する理解を深めるためにも、海外研修、外国語研修、異文化研修などを実施し、外国語や異文化に触れる機会を提供することが望ましい、と考えられる。筆者が 379 名の学生を対象にした調査した結果[6]でも、在日外国人などに対する態度である「外国人親密性」は、異文化に対する積極性を示す因子「異文化志向」と相関関係が認められた。したがって、外国語や異文化に対する理解を深める研修を教職員に提供することは、在日外国人との関係性も含めた、国際化への意識を高めるには望ましいと考えられる。但し、「国際化推進意識」は、具体的な国際化施策が実施にはまだ至っていない時点であることには、留意しておく必要がある。

つまり、実際に国際化施策を実行し、さまざまな課題に直面した場合には、本研究結果で示された要因間の関係には、変化が生じる可能性もある。したがって、国際化が進んだ時点で再度調査する、あるいは国際化施策の進捗度や施策の内容が異なる別の大学での調査も検討する必要があろう。本研究の国際化意識は、筆者の前回の分析結果から、「どのような施策を進めるかによって、態度に微妙な変化が生じる」と記したように (p.69)[31]、実際、各施策に対して一様の考えを示してはいない。異文化受容は、国際化推進意識に直接影響しないものの、外国語や異文化の人に対する積極性を通し間接的に影響するということは、国際化を進めるためには、表面的な交流のみならず、課題を克服しながら異文化を受容する態度を育成することの必要性を示唆するのであろう。

さらに、本研究の異文化受容は、表２の因子構成項目から判断すると、文化相対主義や異文化に対する多様性意識を示しており、これが日本順守と相対する関係にあることが見出された点は、意義深い。なぜなら、

昨今、ヘイトスピーチなどに見られるように外国人蔑視・排斥運動が過激化している[34]が、極端な自文化中心主義は、異文化受容態度に否定的な影響を及ぼす可能性が、本研究により実証的に示されたからである。教育再生実行会議の第三次提言[35]ではグローバル化に対応した教育施策の一つに、“日本人としてのアイデンティティを高める”を挙げているが、もし自文化保守意識が過度に強調され、“よそ者”に対する寛容性がない場合、多様な異文化に対する受け入れ態度には逆効果となる可能性を示す。したがって、二つ目の提言として、留学生の多くは近隣アジア諸国出身であることを踏まえると、留学生と共に学び成長する共生意識を、大学という社会に育てる必要があろう[7]。

Burgess, Gibson, Klaphake, and Selzer[19]では、大学の国際化とグローバル化の二つの概念は、グローバル30の政策のジレンマ、「閉じる」と「開く」が同時に起こっているとし、また英語による授業は、外国人留学生の日本語力及び就職を困難にし、また日本人学生にとっては障害となっていることを指摘している。国際人育成には、日本が「世界に伍して競う」ための「実践的英語力」の習得[35]だけでは、真の開かれた国際化とはならないであろう。むしろ、異文化受容を通して異文化の人々と協同するための国際化と、外国人との共生意識を育成する環境を整えていくことが教育機関に求められる。

そして最後に、国際化に向けた各大学の取り組み状況には格差が拡大する一方、近隣の中国・韓国をはじめとするアジア諸国の高等教育機関も、留学生数が急増し、教育水準も急速に高まりつつある。大学の国際化が進むのは望ましいが、各施策に採択された大学とそうでない大学では、学生数、施策、資金面などで大きな違いが生まれつつある[23]。しかし、人やモノが一層流動化しつつあるグローバル化社会では、国外に留まらず、国内でも、サービスや医療・観光など多様な現場で異文化の人々と接する機会は確実に増える。その一方、18歳人口の減少と大学の大衆化、企業のグローバル化戦略などがますます進む現況では、単なる留学生受け入れに留まらず、海外姉妹大学との単位相互認定制度や交換留学制度などを通し、グローバルコンピテンシーを育成するための国際化施策実施は、どの大学でも不可欠となっている。よって、三つ目の提言として、公的資金獲得が困難な地方・小規模の大学でも、異文化間コミュニケーションスキル向上のための国際交流や、多様な人々と協働できる能力の育成のため、政府は最低限OECD　並みの支援[36]を大学の規模に関わらず支援していく必要があろう。それぞれの大学が、その個性に合わせて、「自ら開くための国際化」を推進することが今、求められている。

注

[1] もっとも、文部科学省[37]によると、18歳人口も、2004年には141万人であったのが、2011年には120万人となった（15%減少）ため、母体数の減少もある。

[2] なお、日本の海外留学生数の2010年の58,060人を、文部科学省[38]による2010年当時の大学生総数2,887,414人で留学者比率を計算してみると、2.0%となり、一方、韓国では長島[14]によると、2010年の留学生総数251,887人を、大学生総計3,644,158人で計算すると6.9%となり、比率でも日本人の3.5倍近くが留学していることになる。

[3] 回答選択肢は、全く思わない、そう思わない、ややそう思わない、少しそう思う、そう思う、全くそう思う、の6つである。但し、海外滞在は全くない～1年以上、外国語能力は、かなり苦手～母語話者近くまでを6つに分けた。

[4] なお、調査大学は、小規模の単科大学であるため、国際交流センターや国際交流担当職員、海外への留学生もいない。調査当時、国際化推進施策を検討することを目的として作られた国際交流検討小委員会では、本調査結果を踏まえ、また留学生誘致など施策実行のための十分な資金はないことから、財政的に可能な範囲でのみ実施することになった（海外提携大学との交流、関連日本語学校からの留学生受け入れ等）。

[5] なお、この結果については、すでに基礎統計データを中心に教職員の国際化意識の概要を分析した、安達[31]に記載した。各因子については、第1因子は、各国出身の在日外国人との関係性についての項目が高い負荷量を示したため、「在日外国人関係性」、第2因子は、外国語研修や海外留学プログラム、外国の友人を作る、などの項目の負荷量が高いため、「外国語・異文化積極性」、第3因子は、自文化意識や自分とは異なる価値観の人を避ける

項目が高い負荷量のため、「異文化受容」、第４因子は、日本文化や日本語に対する異文化の影響の懸念や外国人に対する規制強化の項目の負荷量が高いため、「日本順守」と命名している。

[6] この結果は、2015 年 7 月 A Conference on The Culture of Study Abroad for Second Languages (http://www.smu.ca/conferences/culture-of-study-abroad.html) において発表予定。

[7] 実際、筆者は英語が最も苦手な学生のクラスで、英語に対する学習意欲を喚起させようと、英語、日本語が堪能な外国人留学生が日本企業に採用されつつある現状について話すと、「外国人が日本に来るから就職で苦労する」「外国人は日本に来るべきでない」のような意見を学生から聞くことがある。また教職員調査の自由回答には、「韓国や中国との姉妹校提携は本学にとって、どんなメリットがあるのか（中略）ノウハウを盗まれて得るところはあまりない」との意見もあった。

引用・参考文献

1) 文部科学省.（2011). 産業界の求める人材像と大学教育への期待－産業の国際競争力強化のために：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/__icsFiles/afieldfile/2011/10/07/1311779_18.pdf（2015 年 1 月 25 日参照）

2) 文部科学省.（2008). 教育再生懇談会合宿審議資料 5「教育の大胆な国際化を～「留学生 30 万人計画」の実現に向けて～」：http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/kaisai/dai3/2seku/2s-siryou5.pdf（2014 年 11 月 2 日参照）

3) 日本学生支援機構.（2014). 平成 25 年度外国人留学生在籍状況調査結果：http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data13.pdf（2014 年 11 月 25 日参照）

4) 文部科学省.（2014). 日本人の海外留学者数」及び「外国人留学生在籍状況調査」について：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1345878.htm（2014 年１０月 25 日参照）

5) 文部科学省.（2011).「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」について　参考資料(1)：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_2.pdf（2014 年１０月 25 日参照）

6) 日本学術振興会.（2011). 大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業 http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/backnumber.html

7) 日本学術振興会.（2009). 国際化拠点整備事業（グローバル３０）について：http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/meibo_siryou_h21.html（2014 年 10 月 25 日参照）

8) 日本学術振興会.（2014). スーパーグローバル大学創生支援 ：http://www.jsps.go.jp/j-sgu/

9) Knight, J.（2007). Internationalization of higher education: A balance between benefit and risks. Research institute for higher education, Hiroshima university. [http://www.jsps.go.jp/j-bilat/u-kokusen/report/pdf/h190515-hiroshima.pdf, retrieved December 6, 2014]

10) Burgess, C., Gibson, I., Klaphake, J. and Selzer, M.（2010). The 'Global 30' project and Japanese higher education reform: an example of a 'closing in' or an 'opening up'? *Globalization, Societies and Education, 8,* 461-475.

11) 苅谷剛彦.(2012). 高等教育の "日本病" グローバル化競争に乗り遅れた日本の大学：http://www.nippon.com/ja/in-depth/a00602（2015 年 1 月 25 日参照）

12) 文部科学省.（2011). 教育指標の国際比較（平成 25 年版）：http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/kokusai/1302640.htm（2014 年 10 月 25 日参照）

13) 朝日新聞.（2012). 内向き留学下降線　2012 年 1 月 29 日付.

14) Institute of International Education: IIE.（2012). Open Doors Data. International Students: Leading Places of Origin. http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/Leading-Places-of-Origin（2015 年 1 月 25 日参照）

15) 長島万里子.（2011). 韓国の留学生政策の展開と日韓の私立大学　第 50 回私学高等教育研究所　公開研究会配布資料

16) 黒田千春.（2011). 中国の留学生政策の展開と日本への影響　第 50 回私学高等教育研究所公開研究会配布資料

17) 米澤彰純.（2011). オンリーワンの道　日中韓の留学生政策から　教育学術新聞 2012 年 1 月 11 日付

18) 横田雅弘、太田浩、坪井健、白土悟、工藤和宏.（2006). 岐路に立つ日本の大学：全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告　平成 15-17 年度科学研究費補助金（基盤研究 B）「全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査」(pp.45-87) http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/handle/10086/15762（2015 年 1 月 25 日参照）

19) Burgess, C., Gibson, I., Klaphake, J. and Selzer, M.（2010). The 'Global 30' project and Japanese higher education reform: an example of a 'closing in' or an 'opening up'? Globalization, Societies and Education, 8, 461-475.（p.470-471）

20) 鈴木洋子.（2011). 日本における外国人留学生と留学

生教育．神奈川：春風社
21)同上（pp.183-186）
22)横田雅弘、太田浩、坪井健、白土悟、工藤和宏．(2006)．「岐路に立つ日本の大学：全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告」平成 15-17 年度科学研究費補助金（基盤研究 B）「全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査」（pp. 33-39）
23) 太田浩．(2010)．第３章 大学の国際化に関する推移・現況のデータ分析「研究環境国際化の手法開発（大学国際戦略本部強化事業）最終報告書 グローバル社会における大学の国際展開について」～日本の大学の国際化を推進するための提言～ https://www.jsps.go.jp/j-bilat/u-kokusen/program_org/finalreport/3.pdf （2015 年 1 月 25 日参照）
24)文部科学省．(2008)．留学生の就職支援と大学における外国人教員の受入れ http://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinzai/jitsumu/dai1/siryou2_2.pdf（2015 年 2 月 22 日参照）
25)OECD．(2010)．日本の大学改革（pp.105-106）．東京：明石書店
26)朝日新聞デジタル版．(2013)．「京大と九大、英語による授業増へ外国人教員を大幅雇用」3 月 1 日付：http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20130301-00000041-asahi-pol （2014 年 11 月 2 日参照）
27)塚原修一．(2008)．高等教育市場の国際化（pp.216-222）．東京：玉川大学出版部
28)朝日新聞デジタル版．(2013)．（教育をタダにする　オンライン授業の衝撃：上）学びの革命、世界が舞台 2013 年 3 月 6 日付：http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20130306-00000019-asahik-soci（2014 年 11 月 2 日参照）
29)米澤彰純．(2006)．第４章 日本における国際化評価「第１節 岐路に立つ日本旗艦大学」大学の国際化の評価指標策定に関する実証的研究　最終報告レポート．古城紀雄編：http://www.gcn-osaka.jp/project/project-finalreport.htm （2014 年 11 月 2 日参照）
30)朝日新聞デジタル版．(2013)．国際化に高いハードル「資金の確保が困難」７割以上 8 月 9 日付：http://www.asahi.com/edu/hiraku/hiraku2013/article09.html（2015 年 2 月 22 日参照）
31)安達理恵．(2013)．大学の国際化への対応を目指して―地方私立大学での教員・職員の国際化に関する意識調査からの一考察．国際開発フォーラム 43 号．名古屋大学国際開発研究科
32)箕浦康子．(1991)．子供の異文化体験（p.266）．東京：思索社
33)安達理恵．(2006)．日本人の異文化受容態度に関する実証的事例研究　名古屋大学大学院国際開発研究科博士論文
34)ＮＨＫ．(2013)．特集まるごと“ヘイトスピーチ”日韓友好の街で何が…：http://www.nhk.or.jp/ohayou/marugoto/2013/05/0531.html（2015 年 2 月 22 日参照）
35)教育再生実行会議．(2013)．これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/teigen.html （2014 年 11 月 2 日参照）
36)朝日新聞デジタル版．(2013)．教育予算「ＯＥＣＤ並み」見送り振興計画を閣議決定：http://www.asahi.com/edu/articles/TKY201306140035.html （2015 年 2 月 22 日参照）
37)文部科学省．(2012)．中央教育審議会　初等中等教育分科会　教員養成部会（第 64 回）　配付資料　資料３　「１８歳人口、進学率、教員免許状取得者数等の推移」：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1317122.htm（2015 年 2 月 22 日参照）
38)文部科学省．(2010)．学校基本調査-平成 22 年度 調査結果の概要（高等教育機関）：http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1300352.htm（2015 年 2 月 22 日参照）

「謝辞」
本研究は、愛知工科大学 2014 年度グループ研究採択課題として補助を受けています。

受付日 2014 年 11 月 21 日、受理日 2015 年 2 月 18 日

実践報告

ICT を活用したグローバル人材育成プログラム
(Web 作品制作、ショートフィルム制作、コンピュータプログラミング)

穴田 有一 A

Education Program for Fostering Global Person by Utilizing ICT
(Making Web Work, Short Film and Computer Program)

Yuichi ANADA[A]

Abstract: The education program by utilizing ICT for fostering global person in Hokkaido Information University (HIU) is held in collaboration with Rajamangala University of Technology Tanyaburi (RMUTT) of Thailand. This program is held once a year since 2011. The program is composed of five small programs: a contest of ICT works in each university, prior lectures for workshops, an international contest between these two universities, the two workshops and a briefing session for presenting their works made in the workshops. The main part of this program is composed of two successive workshops. These workshops are held in HIU and RMUTT alternately at interval of a few days. The duration of each workshop is 8 days apart from moving days. The 18 students of each university visit their partner university each other. They make Web work, short film or computer program by utilizing ICT in cooperation with each other in groups. In this program, students develop as global person. This program is managed with collaboration by many staffs of both universities.
Keywords: ICT, workshop, collaboration, contest, active-learning

1　序論

今日我が国は、高度な技術や科学知識が社会システムの隅々に浸透した知識基盤社会へ移行しているといわれる。知識基盤社会の進展は、産業構造の急速な変化と社会構造の複雑化を生じるとともに、様々な国・地域が相互に依存しなければ成り立たないグローバル化を生じている。グローバル化とは、政治・経済・社会のあらゆる分野で「ヒト」「モノ」「カネ」「情報」が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場はもちろんのこと、社会の諸課題への対応も地球的規模で捉えなければならなくなった状況と理解されている。[1] このような変化の中で、我が国が科学技術に立脚した成長を目指すには、グローバル人材の育成が急務であり、高等教育機関の役割は、飛躍的に重要性を増している。とりわけ高等教育の大きな役割を担う大学は、グローバル人材を育成することで主要な役割を果たさなければならない。[1,2]

グルーバル人材育成推進会議の審議まとめ [2] によると、グローバル人材の概念には次の 3 要素が含まれるとされている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

すなわち、グローバル人材とは、単に英語でコミュニケーションできるということではなく、自国の文化に根差したアイデンティティーをもち、チームワークに配慮しつつ積極的に課題に挑戦して、諦めずに結果を求めるような人物像であろう。[3,4] そして、知識基盤

A: 北海道情報大学経営情報学部

社会においては、グローバル人材は、海外で活躍する人材としてだけでなく、地域でも求められる人材となっている。

すでに多くの大学が、このような観点からグローバル人材の育成を進めているが、情報技術者の養成を教育の主要な柱とする本学では、ICT（Information and Communication Technology）を活用して、国際性を育む教育を進めている。その中心的なプログラムの一つが各種学内コンテストによるグローバル人材育成プログラムである。このプログラムは、異文化を背景に持つ海外の学生との Web 作品やショートフィルム作品の共同制作、またはコンピュータプログラミングの共同作業を通して行うワークショップ形式の交流により、グローバル人材を育成するものである。

本報告では、本学で行われている作品制作コンテストと連動したワークショップ形式学生交流によるグローバル人材育成プログラムの実践について報告する。

２　作品制作ワークショップ形式学生交流

2.1　WEB デザインコンテスト

本学では、2000 年から教員有志が、学内で WEB デザインコンテスト（WDC）を始めた。その目的は、授業時間以外の活動として、学生が Web 作品の制作を通してコンピュータ技術とコンテンツ作成能力・表現力を磨くとともに、自主的な創作活動を体験することである。WDC は、このような課外活動を経験することで、学生が授業においても主体的に学ぶ姿勢を身に付けることを意図している。

WDC は、大学の公式な教育プログラムとして出発したのではなく、学生に主体的な学修習慣を身に付けさせたいという教員有志（WEB デザインコンテスト実行グループ、WDCGroup）のボランティア的な活動として出発した。コンテストの入賞者には、インセンティブとして奨学金的な意味合いで副賞賞金も出したが、初めの 2 年間は教員有志の寄付を財源としていた。様々な努力と試行錯誤によって、WDC は次第に学内で定着し、参加する学生も増えてきた中で、大学に働きかけて資金援助を得ることができた。このように、学生に主体的な学修習慣を定着させたいという活動が行われていた一方で、2007 年、本学はタイ王国のラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校（RMUTT）[1] と交流協定を締結した。本学が学生数約 1,700 人、3 学部の小規模私立大学であるのに対し、RMUTT　は学生数約26,000　人の大規模国立大学であるが、RMUTT との交流の契機は、著者が国際学会[2]で、RMUTT の教員であるDr. Chaiyoot Changsarn 氏と知り合ったことである。

交流協定に明記されている交流の範囲は、「学生の交流」、「教職員の交流」、「共同の研究教育活動の促進」の 3 つであるが、学内に定着してきた WDC を基礎に、これら交流の範囲を網羅する交流として、WEB デザインコンテストによる国際学生交流を始めた。これは、それまで学内だけで行っていた WDC を発展させ、両大学間で Web 作品の学生コンテストを実施することにより、世界を舞台にした学生の自主的学修活動を展開しようとするものである。WEB デザインコンテストによる国際学生交流は、学内で行う WDC と区別して、iWDC という略称で呼んでいる。i は、international の頭文字である。

2.2　WEB デザインコンテストによる国際学生交流

iWDC は次のように実施する。まず、本学と RMUTT がそれぞれの学生を対象として学内で WEB デザインコンテストを実施し、優秀な作品数点を選ぶ。選ばれた作品のコンテンツは、それぞれ日本語あるいはタイ語で表現されているので、制作した学生はコンテンツを英語に直して両大学間の国際コンテストのエントリー作品とする。これらの作品は、両大学の教員が審査し、受賞作品を決める。作品がエントリーされた本学の学生は RMUTT を訪問し、iWDC 授賞式に出席し、RMUTT の学生と交流する。

このように当初の iWDC は、受賞者が 2、3 日の日程で RMUTT を訪問して学生交流を行う一方通行の交流であった。この交流が、2008 年度から 2010 年度にかけて実施された。ただし、2010 年度は、派遣費用が捻出できずインターネットでの国際コンテストとして実施された。

実は、iWDC は当初から学生の相互訪問を目指していたが、資金の問題から一方向の訪問による交流に止まっていた。2008 年と 2009 年に本学学生が RMUTT を訪問できたのは、日本私立学校振興・共済事業団の教育・学習方法等改善支援の外部資金が得られたからである。2010 年度はこのような外部資金が得られなかったためインターネット上での iWDC となった。しか

し、2011年度から開始された独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の留学生交流支援制度[3] の支援が得られたことにより、2011年度からは、学生を交互に両大学に派遣して Web 作品を共同制作するワークショ ップ形式の学生相互交流とし、プログラムを充実させることができた。

さらに、ワークショップで共同制作する作品の範囲を拡張し、2013 年度からはショートフィルム作品制作、2014 年度はコンピュータプログラミングを加えた。これらのワークショップも、Web 制作ワークショップと同様に、事前の学内コンテストによる参加学生の選抜と国際コンテストを合わせたプログラムである。

2013年度からは、このプログラムを単位認定の対象とし、国際交流科目「国際コラボレーション」を開講し単位を付与している。この年から RMUTT においても、ワークショップでの学修が単位認定されることになった。

学生に主体的学修習慣を定着させたいという教員有志のある種の危機感から2000年に始めたWDCだが、ワークショップ形式学生交流によるグローバル人材育成プログラムという意外な発展を辿り、授業科目「国際コラボレーション」として、本学の公式なグローバル人材育成プログラムとなった。

2.3　iWDC モデル

ワークショップ形式の相互交流プログラムに学生が参加する条件は、事前の学内コンテストで入賞することと、語学を含め一定の成績基準を満たすことである。ユニバーサル・アクセス[5] 時代を迎えた今日の大学生の学力は多様である。本学でも、リメディアル教育として中学校レベルからの補習を行わなければならない学生が在籍している。それらの学生には、高校教育経験者による補習を行っている。しかし一方では、非常に学力の高い学生や、ICT に習熟し、それらの専門知識に秀でた学生も在籍している。今日では、多様な学生に対応した教育プログラムを実施することも、私立大学の使命である。本学のワークショップ形式相互交流プログラムは、高い学力と高い ICT 活用力を備えた学生をグルーバル人材として育成することを狙いとし、多様な学生の教育を充実しようとするものである。

このような条件を満たして参加する学生に対して、本プログラムでは、次の 4 つの目標を定めている。

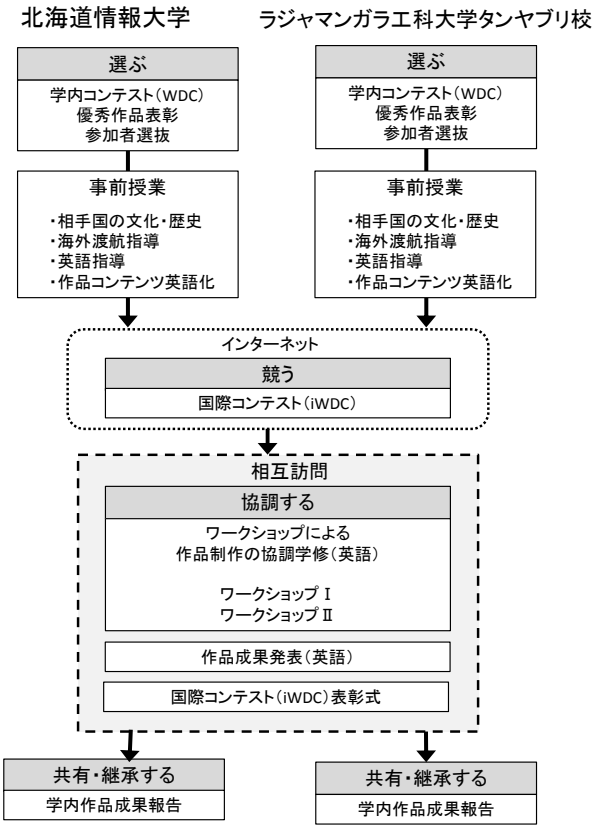

図1　iWDC モデル

(1)　作品制作の ICT 活用力を向上させる。
(2)　グローバルコミュニケーション力を向上させる。
(3)　両国の文化を互いに深く理解する。
(4)　両国の学生相互の友情を育む。

本学の学生と RMUTT が Web 作品を共同制作するワークショップを主とする iWDC では、これらの目標を学生たちが成し遂げる仕組みを試行錯誤してきたが、その結果として、4 つの要素「選ぶ」「競う」「協調する」「共有・継承する」で特徴づけられる iWDC モデル[6] を提唱している。本プログラムの本質をモデルによって明確にすることで、他の ICT 分野あるいは ICT 以外の分野への普及を図ることができると考えている。図 1 は iWDC モデルの概要である。

2.4　「国際コラボレーション」

本プログラムは、図 1 の iWDC モデルに従い、まず、各大学が学内で行う WEB デザインコンテストにより参加学生を「選ぶ」ところから始まる。コンテストは 12 月に募集を開始し、翌年の 5 月上旬が応募の締め切りである。両大学共通の審査基準に従い、各大

学がそれぞれ作品審査を行い、受賞作品を決め、ワークショップに参加する学生を選抜する。選抜された学生は、各大学で事前授業を受ける。

事前授業の内容は各大学の判断で行うが、共通している内容は、英語指導や海外渡航指導などである。本学の事前授業は、6 月から 7 月にかけて、次の内容で 1 回 90 分、合計 7 回行われる。この内容は本プログラムの授業科目「国際コラボレーション」のシラバスにも記載されている。

1 回目：タイ王国の地理，歴史，文化，言語
　　タイ現地取材の企画
2 回目：受賞作品の英文コンテンツ作成演習
3 回目：タイ現地訪問取材先の調査
4 回目：英語プレゼンテーション演習
5 回目：受賞作品の英文コンテンツ作成演習
6 回目：交流の趣旨説明
　　タイ現地訪問取材先の調査結果のプレゼン
　　海外渡航指導
7 回目：チームテーマのプレゼンテーション準備
　　英語プレゼンテーション演習

英語指導については、本プログラムの担当者でもある 2 名の本学英語担当専任教員が担当している。また、その他の事前授業については、後出の表 1 に示した多数の本プログラム担当教員ならびに本学の国際交流・留学生支援事務室職員が担当している。

事前授業では、学内コンテストで入賞した作品のコンテンツ英語化も行い、RMUTT との国際コンテスト応募作品とする。国際コンテストは、図 1 の「競う」場であり、本学学生とRMUTT　学生が競うことで、作品制作のICT 活用力の向上を図る場である。

事前授業を経て、学生は作品を共同制作するワークショップに参加する。2014 年のワークショップは、本学で行うワークショップⅠと RMUTT で行うワークショップⅡの 2 つからなり、移動日を除いてそれぞれ 8 日間、合計 16 日間、例年通り 8 月下旬から 9 月上旬にかけて行われた。2 つのワークショップの会場校の順番は、毎年交互に交替する。写真 1、写真 2 は、ワークショップの様子である。

ワークショップは「協調する」場である。本学と RMUTT それぞれ 2 名、合計 4 名からなるグループを作り、各グループ単位で Web 作品を共同制作する。作品の大きなテーマは「日本とタイの文化の比較」であるが、各グループはさらに具体的なトピックを考えて作品を制作する。グループ内でのコミュニケーションは英語で行われるが、どちらの大学の学生にとっても英語は第二言語であるから、学生たちは大いに苦労する。その苦労の中で、異文化を背景とする者同士の協調性と友情が育まれる。

ワークショップの主要な部分はグループ単位の協調学修であるが、ワークショップⅠの始めには、オリエンテーションの他に、両大学のコーディネーターによる基調講演やユニフォームの授与が行われ、その後でグループを編成し、ワークショップの準備を終えてから、2 つの授業が行われる。一つ目は、英語コミュニケーションの授業であり、英語を母国語とする本学の英語担当専任教員が担当した。この授業は、アイスブレイクも兼ねており、授業を進める中で両大学学生の緊張は徐々にほぐれてくる。二つ目は、グループワー

写真1　Web 作品共同制作（2013 年度に実施した RMUTT でのワークショップ）

写真2　2013 年度ワークショップ最終日のグループ制作作品の発表会

クの方法やタイム・マネジメントに関する授業であり、現役の Webデザイナーである日本人の本学専任教員により英語で行われる。また、ワークショップⅡでは、 ICT関連企業の社員による講義があり、最終日前日には、英語プレゼンテーション演習が行われる。2014年度の英語プレゼンテーション演習はRMUTT教養学部所属のフィリピン人教員が担当した。

ワークショップ最終日には、各グループが制作した作品のプレゼンテーションを英語で行う。また、ワークショップ直前に準備した国際コンテストの表彰式も行われる。国際コンテストの入賞作品は、各大学の審査委員がインターネットにより審査した点数の合計点によって決めるが、必要に応じてワークショップ期間に両大学の審査委員が参加して審査会議を行う。なお、今年度行われた審査会議で、来年度の作品審査にはルーブリック[7] を導入することが合意された。

本プログラムは、2.2 節で述べたように、2013 年度から授業科目「国際コラボレーション」となった。この科目は、2.3 節で述べた 4 つの目標を授業の目標とするグローバル人材育成科目であり、夏期集中授業として実施している。ワークショップと事前授業がこの科目の主要な内容であり、5 月上旬に応募を締め切る学内コンテストや学内作品成果報告は、事前事後学修と位置付けている。ICT に関する主要な授業科目を履修している 3、4 年生を主たる履修対象と想定しているが、全学年・全学部学科の学生が履修できるようにしている。全学年の履修科目としているのは、1、2 年生にも少数ながら在籍している優れた ICT 活用力を持ち、学力の潜在力が高い学生に、早くから成長の機会を与えるためである。また、2.3 節に述べた 4 つの目標の 3 つ目と 4 つ目は、学年を超えた普遍的な目標である。なお、実際には大半の履修者が 3、4 年生であり、1、2 年生は 1 名ないし 2 名である。1、2 年生の履修者には、「トビタテ留学！JAPAN」[8]など、さらなる国際交流や海外へのチャレンジを期待している。

この科目を修得した学生には 2 単位が付与される。また、RMUTT では、RMUTT の学生に 1 単位を付与している。このように、単位付与があるために両大学教員による成績会議が行われ、各グループの作品について、また、各学生のワークショップ中の参加度や協調性などについて意見交換して成績を決める。今年度の成績会議では、翌年度のワークショップの改善についても意見交換があった。成績会議は、グループ作品のプレゼンテーションの直後に行われる。この科目の成績評価は成績会議でほぼ決まるが、次に述べる報告会が終了してから確定する。

ワークショップ終了後は、各大学で、作品成果報告が行われる。本学では、2 か月程度の準備期間をおいて、11 月に学内で報告会が行われる。これにより、このプログラムの成果の「共有と継承」を図っている。

学内コンテストの作品募集から学内報告会までを本プログラムの期間とすると、12 月から翌年 11 月まで、1 年間かけて行われるプログラムであるともいえる。

2.5　4 つの目標とiWDC モデル

iWDC モデルと上の 4 つの目標との関連は、次のようになる。目標(1)については、コンテストの「競う」過程および共同制作の「協調する」過程で作品制作に必要な ICT 活用力の向上を目指す。目標(2)は、実際上は英語コミュニケーション力であるが、これにつても、「競う」および「協調する」過程で向上を目指す。本プログラムで共同制作する作品のテーマは「タイと日本の文化の比較」であるが、このテーマのもとで作品を制作する中で目標(3)の達成を目指す。本プログラムが最も重視しているのが目標(4)である。ワークショップで協調学修し、作品のための学外取材でもグループで活動するなかで、両国の学生の友情が育まれることを狙っている。

2.6　iWDC モデルと他の学修分野の導入

iWDC というモデルによって本プログラムの本質を明確に概念化したことにより、他の学修分野の協調学修を本プログラムに取り入れる基盤ができた。これにより、2.2 節で述べたように述べたように、他の分野の学修を順次取り入れ、国際交流科目「国際コラボレーション」の履修機会をより多くの学部学科に広げ、できるだけ多くの意欲ある学生をグローバル人材として育成する段階に入った。ただし、他の学修分野にはそれぞれの特徴がある。各分野の学修内容により、グループ学習の方法が多少異なることもあり、ワークショップのスケジュール等について、各分野の独自性を認めることはワークショップを充実し発展させる上で重要である。例えば、ショートフィルム制作では、教室外での取材活動が多くなる。また、コンピュータプロ

グラミングでは、日本とタイのICT企業での研修や見学も取り入れている。

制作する作品の範囲が年を追って増えてきたのに伴い、一方では、参加する学生の合計数も、Web制作だけを行っていた2011年度の10人から18人に増加した。しかし、現状では、これ以上の参加学生増は難しい。その理由は、プログラム実施に伴う費用や宿舎等の制限による。費用や宿舎など実施上の実務については、4節で説明する。

3　実施結果

3.1　教員の評価

両大学の学長をはじめ教職員は、本プログラムを高く評価している。その観点は、本プログラムが学生の主体的な学び[9]を培う上で効果的な学修方法であるという点である。本プログラムはアクティブ・ラーニングであるため、主体的な学びを実現する有効なプログラムであるとともに、互いに外国人である学生が協調学修することで、グローバル人材を育成する有効なプログラムであることが高く評価されているのである。RMUTTの学長であるDr. Prasert Pinpathomrat氏からも、「大学を卒業した後も、自主的に学習を継続する学生を教育する上で非常によいプログラムであり、今後も充実し継続したい」という評価をいただいている。また、ワークショップ最終日の成績会議では、目標の達成についても意見交換が行われ、個々の学生により差はあるものの、目標は達成されたと評価している。

3.2　学生アンケート

本プログラムの実施結果を学生の反応から評価するために、2013年度から学生へのアンケートを行っている。学生アンケートは、教員の評価と相補的に目標達成を確認するものになる。また、教員の評価は個々の学生に対するミクロな視点からの評価であるが、学生アンケートはマクロな視点からの評価ともいえる。2014年度のアンケートは、現在、一部の回答を収集・分析中であるため、本稿では2013年度のアンケート結果について説明する。アンケートは、学内作品成果報告会が終了した2014年1月に実施し、当該年度の4月以来のICT活用力、英語コミュニケーション力および意識の変化を質問したものである。対象学生は、

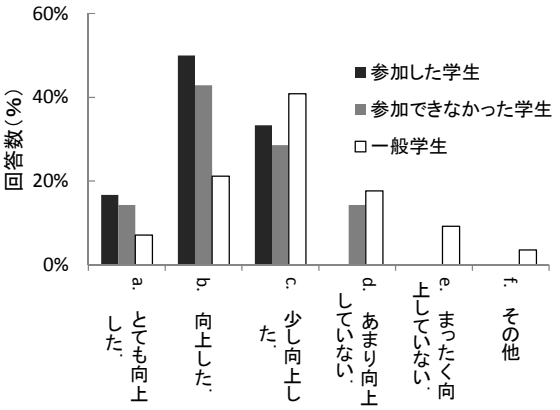

図1　作品制作に必要なICT 活用力の向上について

本プログラムに参加した学生（回答数18）、学内コンテストには参加したが本プログラム参加者として選抜されなかった学生（回答数7）、および学内コンテストにも参加しなかった一般学生（回答数114）である。紙数の都合で、すべてのアンケート結果を説明できないが、以下に主な結果を示す。なお、以下の図で黒棒は本プログラムに参加した学生、灰色の棒は学内コンテストには参加したものの本プログラムの選抜にもれた学生、白棒はコンテストにも参加しなかったその他の一般学生の回答数（%）である。

図1は、作品制作ICT活用力が向上したかについての質問である。これは、本稿の2.2節に示した本プログラムの4つの目標の内の1つ目に対する確認である。回答者の母数に違いがあるため詳細な分析は難しいが、この図を見る限り学内コンテストに参加しなかった一般学生に比べて、本プログラムに参加した学生の全員が、作品制作のICT活用力向上について、肯定的な回答をしている。また、本プログラムの選抜にはもれたものの、学内コンテストに参加した学生の回答も同様に大半が肯定的である。このことから、iWDCモデルの「選ぶ」にあたる学内コンテストに参加することで、作品制作に必要なICT活用力を向上する機会を与えることができたと考えている。

図2は、グローバルコミュニケーション力、すなわち、実際上は英語コミュニケーション力の向上に関する回答である。これは、2.2節に示した本プログラムの目標の内の2つ目に対する確認であるが、回答は明瞭に分かれている。すなわち、本プログラムに参加した学生全員が、英語コミュニケーション力の向上について肯定的な回答をしているが、その他の一般学生の

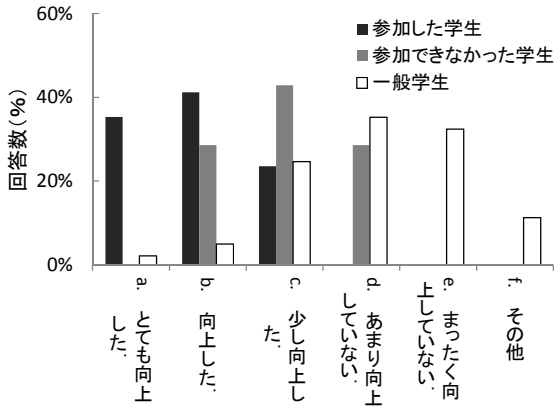

図2　英語コミュニケーション力の向上について

大半は否定的な回答をしている。また、コンテストに参加したが、本プログラムの選抜にもれた学生は、これらの中間的な回答である。このことから、あくまで学生が感じたことではあるが、本プログラムに参加することで、英語コミュニケーション力が向上したと考えられる。これは、事前授業からワークショップ最終日の英語プレゼンテーションまでを見てきた本プログラム担当教員全員の感想とも一致する。

本プログラムの目標の3つ目「両国の文化を互いに深く理解する」については、直接的ではないが「日本の良いところ悪いところを考えたことがあるか」と質問した。これに対する回答を図3に示す。この回答から、本プログラムに参加した学生も、選抜にもれた学生も、その他の一般学生に比べると、この点について、肯定的であることがわかる。このことから、本プログラムに参加する意思のある学生は、自国について何らかの省察をしていることが窺える。ただし、回答結果をよく見ると、本プログラムに参加した学生の中では、「最近、考えるようになった」とする回答者の割合が多い。ワークショップに参加し、タイの学生と共同作業する中で、自国について省察する機会を得たと思われる。

なお、1節に述べたグローバル人材の3要素の内、要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感に関連して、「将来外国人と一緒に働きたいか」と質問した。その回答を図4に示す。これについても、その他の一般学生については消極的な回答が多いが、本プログラムに参加した学生は、積極的な回答をしている。選抜にもれた学生については、非常に積極的な回答と消極的な回答に分かれたが、母数が少ないので、これ以上の推測は難しい。

本プログラムの4つ目の目標「両国の学生相互の友情を育む」については、ワークショップを指導した両大学の教職員から、成功したとの感想が異口同音に聞かれた。全てのワークショップが終了した後、相手大学の学生を空港まで見送りに行った学生たちが、いつまでの別れを惜しみ涙する光景は、毎年のことではあるが、同行した教職員の胸を熱くしている。学生たちは、プログラム終了後もSNS等で連絡を取り合っており、本学の参加学生の中には、タイで再会を果たしたものもいる。また、RMUTTでワークショップが行われるときには、過去に参加したRMUTTの学生が毎年本学学生のもとを訪れる。とくに、2014年度にRMUTTで行われたワークショップでは、2011年度の第1回プログラムに参加したRMUTTの学生で当大学の教員になった学生がワークショップを訪れ、今後はワークショップを指導する立場になりたいとの希望を語ってくれた。本プログラムは、本学とRMUTT

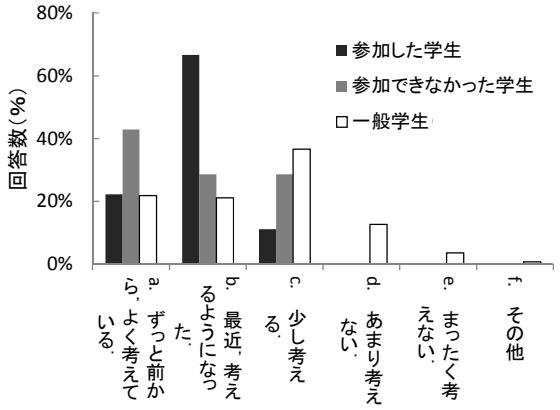

図3　日本の良いところ，悪いところを考えたことあるかについて

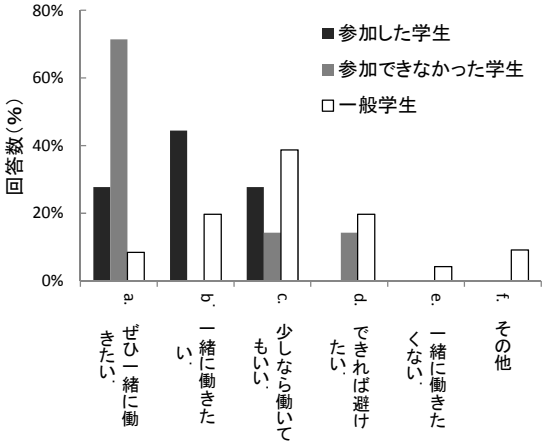

図4　将来外国人と一緒に働きたいかについて

が協力して作るグローバル人材育成スクールになりつつあると、筆者は感じている。

なお、参加した学生の自由記述からは、溢れるような喜びと感動が伝わってくる。自由記述の一部であるが、以下に紹介する。ただし、下線は筆者による。

・英語を学習する動機となりました、将来は海外の人と仕事をしたいと思うようになりました。そのためにTOEIC の点数を取れるように参考書を買いました。また今回の国際コラボレーションに関しては、個人的には Web を制作することが目的ではなく、タイの学生と親睦を深めることが第1だったのではないでしょうか。言葉が通じなくても、ここまで仲良くなれるのは驚きでした。生涯友人として付き合っていけることは誇りだと思っています。また情報大学の学生と先生方にも可愛がってもらえることができて本当に嬉しく思っています。今後もぜひこのプログラムを続けていただきたいと思います。

・学校主体での国際交流はとっても良いことだと思いました。主体的な人、海外に興味のある人を個人でもどんどん進出していくと思いますが、少し不安がある人、行きたいけどためらっている人などには、こういう機会がないと海外進出や国際交流などはしなかったと思います。今回のような交流のスタイルは学生達にとって大きなチャンスになったと思いますし、二度とない素敵な思い出や経験になったのだと思います。

・一生のうちでこんなにすてきな経験ができるのは素晴らしいことだと思うので、もっと興味、関心をもった人が増えてほしい。

・この様な交流は他大学ではあまり耳にしたことがないので、情報大学ならではだと思うのでぜひ続けてください。

・今回のワークショップを通じて英語でのコミュニケーションはやはり必要だと感じた。それと同時に日本人はあまりに英語のスキルが不足していると若干の危機感も感じた。日本人はもっと英語を学び、外国人と接する機会を多く設けるべきだと思います。

・ワークショップ参加前は英語での交流は難しいというイメージがありましたが、実際に交流してみて苦手意識がなくなったと思います。今後も海外へ旅行に行ったり、外国人と交流してみたいと思うようになりました。

4　支援体制

4.1　担当教職員

2.1 節に述べたように、本プログラムは、そもそも教員有志が自発的に始めた WDC が原点である。現在は、本学のグローバル人材育成の中核プログラムとなっているが、教員の自主的活動という動機は受け継いると思うし、受け継いでいきたい。WDC に加えて、ショートフィルム制作、コンピュータプログラミングと本プログラムのすそ野を広げるに従い、多くの教員がかかわるようになってきたが、皆積極的に関わっている。また、大学の公式プログラムとなったことで、本学の国際交流・留学生支援事務室の協力も得られるようになったが、当事務室の職員も単なる職務の範囲を超えて、積極的に協力している。RMUTT の教職員も交流協定という枠を超えて、親身に積極的に関わってくださっている。表 1 は、本プログラムを担当する教職員のリストである。19 名の教職員が担当しているが、この他にも、多くの教職員が協力している。また、表 2 は、RMUTT の担当教員である。

4.2　実施費用

本プログラムを実施するには、学生の負担を軽減するための資金が必要である。2.1 節で述べたように、本プログラムを実施する上で、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の留学生交流支援制度の支援は非常に大きい。また、2014 年度は、科学技術振興機構（JST）さくらサイエンスプランの支援も得られた。このような競争的外部資金の支援がなければ、これまでの本プログラムの実現は、難しかったであろう。もちろん、これらの外部資金だけでは、プログラムを実施するには不足であるが、競争的外部資金の獲得は、本学や RMUTT が支援する動機にもなっている。

しかし、これらの競争的資金の支援を今後も受けられる保証はない。これらの外部資金が得られない場合にも本プログラムを継続するために、いくつかの対策を検討している。本学では、教育研究振興のための寄付金募集を検討しているが、その目的の一つがグローバル人材育成支援である。また、RMUTT においては、学生基金の中から本プログラム参加学生への支援を検

討している。両大学のこのような支援の検討は、本プログラムの実績を評価していただいたことによると考えている。

4.3　宿舎等および危機管理体制

ワークショップ期間の学生の宿舎や食事、作品制作の取材活動に必要な移動のための交通手段などは、両大学の交流協定に表明されている平等互恵の精神に則り、ホスト校がゲスト校の学生に対して提供している。RMUTT の学生が本学に滞在する際には、学内の寮やキャンパスに隣接する契約寮を提供している。また、本学の学生が RMUTT に滞在する期間は、RMUTT キャンパス内にある寮またはホテルに滞在する。これらについては、収容人数に限りがあるため、本プログラムに参加する学生を増やすのは難しい。

本学学生が RMUTT を訪問する際には、当然のことであるが、保護者の同意を求めるとともに、海外渡航傷害保険へ加入し、緊急時の連絡網を整備している。

表1　北海道情報大学の担当教職員
＊ は 連絡担当者、（　）内は所属学科

	Hokkaido Information University
Coordinator	*Professor Yuichi Anada(Business)
Web Design Contest	Professor Masaharu Kawakami(Media) Professor Naohiko Hayata(Media) Associate Professor Tohru Hirohoku (Media) Associate Professor Hajime Saitoh (Media) Associate Professor Simon Thollar (System) *Associate Professor Mitsutaka Yasuda (Media)
Short Film Contest	Professor Hiroshi Miura(Media) Professor Shigeru Mukaida(Media) *Associate Professor Eiji Shimada(Media) Associate Professor Naoki Oshima (Media) Lecturer Keitaro Ohshima(Media) Lecturer Joel Rian(Business)
Programming Contest	*Associate Professor Kenji Saito(System) Associate Professor Jiro Tanahashi (System) Associate Professor Fumitake Taniguchi (Business) Associate Professor Mitsuyoshi Nagao (System) Lecturer Satoru Morikawa(Media)
English Teachers	Professor Simon Thollar(System) Lecturer Joel Rian(Business)
Secretary	*Ms. Sumiyo Oguro

表2　ラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校（RMUTT）の担当教職員
*は 連絡担当者、（　）内は所属学部。

	Rajamangala University of Technology Tanyaburi
Coordinator	*Vice President Dr. Sommai Pivsa-Art
Web Design Contest	*Mr. Deachrut Jaithavil (Engineering) Mr. Teerasan Lialang (Mass Communication Technology) Ms. Wanchanok Sunthorn (Mass Communication Technology) Dr. Burassakorn Yoosooka (Science and Technology) Dr. Thanyaporn Boonyang (Technical Education) Mr. Kitipoom Vipahasna (Technical Education)
Short Film Contest	*Dr. Uravis Tangkijviwat (Mass Communication Technology) Mr. Yuvayong Anumanrajadhon (Mass Communication Technology) Ms. Prapaporn Dolkit (Mass Communication Technology)
Programming Contest	*Mr. Nachirat Rachburee (Engineering) Mr. Manoch Pracha (Engineering) Mr. Niti Wittayawiroj (Science and Technology) Mr. Pongphon Nilaphruek (Science and Technology)
English Teacher	Mrs. Sudthai Krusong (Liberal Arts)
Secretary	*Assistant to President Dr. Natha Kuptasthien (Engineering)

それぞれの大学を訪問して実施するワークショップには、各作品制作分野の教員が同行し、学生と同じ宿舎に宿泊し、危機管理に当たっている。表 1 に示した本学教職員の内、約半数の教職員は、海外で長期滞在した経験があり、海外での学生対応で大きな力になっている。また、病気やけがの際には、それぞれの大学に常駐している医療スタッフが対応している。

5　結論

本稿では、2011 年から続けている作品制作コンテストと連動したワークショップ形式学生交流によるグローバル人材育成プログラムの実践について報告した。本プログラムでは、学生に達成してもらいたい 4 つの目標を掲げているが、学生アンケートから、これらの目標は概ね達成できたと考えている。しかし、改善すべき課題も明らかになってきた。

一つは、グローバル人材の要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感の養成である。3.2 節のアンケート結果からは、外国人と共同作業することに魅力を感じた学生が多い反面、その難しさを実感する学生が少数ながらいるのではないかと推測される。どのようなプログラムでも、そのような少数例はあると思うが、そのような学生への対応は今後の課題である。

二つ目は、グローバルコミュニケーション力としての英語力である。ワークショップの間に、学生たちは積極的に英語でコミュニケーションする姿に変貌していく。しかし、その英語としての水準は、まだ高いとは言えない。オーラルコミュニケーションは、必ずしも高度な水準の英語力を必要としない。むしろ、協調して課題を解決する意欲や諦めない姿勢が重要で、そのために必要な水準でよいと考える。2014 年度の学内報告会で、何人もの参加学生から、英語はまだ苦手だが共同作業する中で、うまく通じないところは身振り手振りを交えながらもコミュニケーションを図り作品制作を進めることができたこと、そして、それでも外国人と一緒に作品を完成することができるのだ、という趣旨の感想を聞くことができた。これこそが、グローバル人材の重要な資質であると考える。「したたかに、しなやかに」に生きていける人物像である。しかし、それでも今後は、英語の基礎力を現在よりも底上げし、それを土台にコミュニケーションを取れるように育成したい。これは、事前授業など本プログラムの中で対応するだけでは難しく、本学の英語教育とも連携して対応する課題であると考えている。

本稿で説明した 2013 年度の学生アンケートは、ワークショップ終了後に行ったものであるが、事前と事後のアンケートを実施すると、より実像に近い姿が見えてくるであろう。2014 年度は、事前事後のアンケートを実施したが、現在はまだ集計・分析が終了していないので，他の機会に、その結果を報告したいと考えている。

2000 年 4 月に本学の学内 WEB デザインコンテストとして出発した教員有志による学生の主体的学修支援の活動は、約 10 年を経てタイ王国・RMUTT との共同相互交流プログラムに発展した。本プログラムが実現できたのは、次の条件が整っているためであると考えている。

(1) 英語が苦手な学生に対して、言語の障壁が低い ICT を活用した作品制作という手段により、協調学修を行っている。
(2) 両大学の担当教職員が、協力して意欲的に取り

組んでいる。

(3) 本学およびRMUTTの管理職教職員ならびに一般教職員の積極的な協力がある。

(4) 本学およびRMUTTの支援がある。

本プログラムを支える大きな基盤は人である。本プログラムは、両大学の学生だけでなく、教職員についても、国境を越えた友情を育むことを目指している。幸運にも、RMUTT教職員と本学教職員の友情に根差した協力関係を築けたことも、本プログラムを実現できた大きな要因であると考えている。

謝辞

本プログラムの実施に当たり、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の留学生交流支援制度（ショートスティ、ショートビジット：SS&SV）および留学生交流支援制度（短期派遣、短期受入れ）、独立行政法人科学技術振興機構（JST）のさくらサイエンスプランに支援していただきました。また、本プログラムの前身である国際WEBデザインコンテストの交流で本学学生がRMUTTを訪問したプログラムについては、日本私立学校振興・共済事業団（教育・学習方法等改善支援）の支援をいただきました。さらに、北海道情報大学とラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校からも多大な支援をいただきました。この紙面を借りて、厚く御礼申し上げます。最後に、北海道情報大学の教職員、ラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校の教職員の皆様のご協力に心から感謝いたします。

注

[1] ラジャマンガラ工科大学タンヤブリ校（RMUTT）は、タイの首都バンコクの北約40㎞に位置する9学部、学生数約26,000人の国立大学である。ラジャマンガラ工科大学は、タイ王国全土に分散して配置されている8つの分校から構成される総学生数が100,000人を超える大学グループであるが、タンヤブリ校（RMUTT）はその中心校である。本学と交流協定覚書を調印した当時の学長は、Dr.Numyoot Songthanapitak氏であるが、RMUTTで学長職を2期8年間務めた後、2013年からはタイ王国北部の主要都市チェンマイにあるラジャマンガラ工科大学ランナー校（RMUTL）の学長を務めている。

[2] 41stInternational Symposium on Macromolecules, Rio de Janeiro in Brazil

[3] 学生の相互派遣ワークショップは、2011年度と2012年度は、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の留学生交流支援制度（ショートスティ、ショートビジット：SS&SV）の支援を得て実施した。また、2013年度と2014年度は、同じく独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の留学生交流支援制度（短期派遣、短期受入れ）の支援を得て実施した。

参考文献

1) 首相官邸政策会議：教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」（第三次提言）（平成25年5月28日）：http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf（2015年1月6日参照）.

2) 首相官邸政策会議：グローバル人材育成会議審議まとめ（平成24年6月4日）：http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf（2015年1月6日参照）.

3) 独立行政法人 大学評価・学位授与機構：ASEAN+3質保証フォーラム資料（第2部「キャンパス・アジア」東アジアの学生交流状況）（平成25年10月1日）http://www.niad.ac.jp/n_kenkyukai/1224452_1207.html（2015年1月6日参照）.

4) 日本学術振興会：大学の世界展開力強化事業，http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/h23_kekka_saitakua.html（2015年1月6日参照）.

5) マーチン・トロウ．(1976)．高学歴社会の大学 - エリートからマスへ―．東京：東京大学出版会.

6) 穴田有一，広奥暢，谷川健，サイモン・ソーラ，隼田尚彦，齋藤一，安田光孝，川上正博．(2014)．WEBデザインコンテストによる技術・文化の相互啓発で育つグローバル人材．2014PC カンファレンス全国大会論文集，280-281.

7) ダネル・スティーブンス，アントニア・レビルーブリック．(2014)．大学教員のためのルーブリック評価入門．東京：玉川大学出版部

8) 文部科学省：トビタテ留学！JAPAN：http://www.tobitate.mext.go.jp/about/index.html（2015年2月18日参照）.

9) 文部科学省：中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～」（平成24年8月28日）：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（2015年1月6日参照）.

受付日2015年1月15日、受理日2015年3月2日

実践報告

語学留学の成果に関する意識調査
(語学プラスαの語学留学の可能性を探る)

足立　恭則[A]

An Awareness Survey of Semester-Long Language Study Abroad Programs
(Exploring Benefits Beyond Language Gain)

Takanori ADACHI[A]

Abstract: This article presents the results of a survey measuring students' perceptions of the learning outcomes of semester-long language study abroad programs. Sixty-one female study-abroad participants were queried about their perceptions of five learning outcomes: (1) language acquisition, (2) knowledge of the host country, (3) intercultural awareness, (4) knowledge and awareness of their own culture, and (5) personal growth and development. The results indicated that semester-long language study abroad programs can have a positive impact on overall development in these five areas. The author suggests that semester-long language study abroad programs may serve as an alternative to studying in undergraduate programs that have more strict admission requirements and a higher cost of attendance.
Keywords: study abroad, language schools, college students, assessment, personal growth and development

1　はじめに

日本人学生が海外で学ぶ機会としては大きく、①短期研修（主に語学・文化体験、1 週間～1か月程度)、②中期語学留学（3か月～6か月程度)、③中・長期学部留学[1]（6か月～1年程度）がある。しかし、海外留学者数は全体としては年々減少しており、2010 年では 57501 人に留まり、ピーク時の 82945 人（2004 年）の 7 割まで減っている[1)]。中でも中・長期の学部留学は留学に要求される語学力の高度化、英語圏大学での授業料高騰、就職活動の早期化と長期化、学生のリスク回避と安全志向等の理由から伸び悩んでいる[2)]。中・長期学部留学への参加を促進するための取り組みは始まっているが[3-5)]、大きな効果が出るには時間がかかりそうだ。そうした中、より低いハードルで参加が可能な4～6か月程度の語学留学が注目される。

2　語学留学が秘める可能性

語学留学とは、大学付属の語学学校等において語学を中心に学ぶ留学形態を指す。語学留学は事前に求められる語学力のハードルが低いだけでなく、学部留学と比較し学費等の経済的負担が少ない。例えば、米国オレゴン大学（州立）を例に取ると、2015 年現在、1クォーター(10 週間)につき、学部での授業料が 13608 ドルであるのに対し[6)]、付属の語学学校では 3495 ドルである[7)]。また、留学期間が日本の大学の1学期で収まるため、単位互換制度さえ整っていれば通常 4 年間での卒業が可能である。

もし、中・長期学部留学で得られる成果と同等あるいはそれに近い成果が語学留学でも得られるのであれば、日本人学生の海外留学を促進させるための有効な手段となりうる。しかし、日本の高等教育機関において語学留学を奨励し、カリキュラム等に組み入れていくのであれば、まず、語学留学で期待される学びの種類を明らかにし、それぞれの分野で実際にどのような成果があるのか示す必要がある。

留学成果を明確化し、カリキュラムにおける留学の

A: 東洋英和女学院大学国際社会学部

位置づけを考察する、いわゆるアセスメントについては日本でも徐々に意識が高まりつつあり、今後ますます活発になっていくものと思われる。2011 年に文部科学省によって出された「産官学グローバル人材の育成のための戦略」[8]の中でも留学成果の可視化を課題の一つとしてあげ、留学で得られる成果を明らかにすることにより、海外留学者を増やすことを推進している。今後増加が予想される語学留学においてもその成果の可視化は重要な課題となる。

3　留学成果に関する先行研究

3.1　調査の種類と結果

留学成果を測る研究には、短期研修（数週間から 1 か月程度）の成果を測るものと、学部留学（1 年程度）の成果を測るものが多く、4～6 か月程度の語学留学に特化して成果を測るものは意外に少ない。また、留学成果を測る方法や範囲も様々である。

先行研究をタイプ分けすると、大きく①帰国後のインタビューや報告書を分析し、どのような学びがあったかを探る成果探索型、②特定の領域（例：語学）に着目し、その領域における学びの度合いを詳しく調べる特定領域型、③様々な種類の項目について成果の有無を質問紙により調査する多種項目設定型などがある。

成果探索型の例として、たとえば赤崎 [9]は、イギリスの大学院に留学した 2 名へのインタビューならびに質問紙による調査を行い、留学で得られる成果を次の 8 つにカテゴリー化している。①学術・専門知識、②外国語能力、③コミュニケーション・スキル、④新しい教育観、⑤困難を切り抜ける力、⑥留学先の社会に関する知識、⑦日本社会への客観的・相対的視点、⑧違いへの対応力。また、小林 [10]は 4 週間の韓国短期研修を終えた 6 名の大学生が書いた報告書をもとに、語学力、トラブル・困難への対応能力、学習一般へのモチベーションアップ、文化の相対化、将来への展望などの領域でプラスの効果があったと述べている。

一方、特定領域型では語学力や異文化理解、自己成長に関して詳しく分析するものなどがある。たとえば、4 か月のアメリカ語学留学に参加した大学生の語学領域での成果を調査した藤澤・小森 [11]では、統制群と比べて留学を経験した学生は Grammar, Listening, Reading の領域で伸び率が高く、特に Listening における伸びが顕著であるという結果が出た。また、これより期間の短い 3 週間の語学研修（ニュージーランド）に参加した大学生でも、文法、英作文、リーディング、リスニングについて、研修後に伸びが見られ、特にリスニングの伸びが高いことが分かっている [12]。

異文化理解や自己成長の領域では、留学先の国に対するイメージの変化を調査するもの [13,14]、自己のアイデンティティの変容を分析するもの [15]、認知、情動、態度・行動変容への影響を調べたもの [16]などがある。たとえば、池田 [17]は、学部留学した大学生 3 名（アメリカ 2 名、韓国 1 名）に対し、留学前後にインタビューを行い、留学経験によって①留学先の国のイメージが抽象的なものから具体化したものに変化する、②画一的なステレオタイプではなく、個人差や多様性に目を向けるようになる、③対人関係に関するイメージが増える、④異文化と日本を比較しながら、双方の文化を相対的に見るようになる、などの変化が起こることを報告している。

中川 [18]は、短期海外研修により、参加者たちが自文化を客観視する機会を得て、それにより自己アイデンティティや文化アイデンティティを模索する機会を得ると述べ、短期間の語学研修であっても学生が自分自身を見つめ、他者との関係性（つながり、協力、感謝など）を意識するようになると述べている。

多種項目設定型の研究では、大規模なものとして、学生支援機構の「海外留学経験者の追跡調査（平成 23 年度）」[19]や野水・新田 [20]がまとめた質問紙調査がある。前者の調査では、過去 15 年間に海外留学経験のある 20～40 代の一般個人 20223 人を対象に「留学の実態」、「留学前／留学中／留学後の状況」、「留学斡旋団体」、「留学経費・アルバイト・インターンシップ」、「総合満足度」などについて膨大なデータを収集している。野水・新田の調査では、学生支援機構が実施する「留学生交流支援制度」を利用した学生のうち、平成 23・24 年にショートビジット（3 か月未満）と短期派遣（3 か月以上 1 年未満）のカテゴリーで留学した学生約 3 万人に質問紙による調査を行った。質問項目は多岐に渡り、本稿の話題に関連のあるものだけでも以下のとおりである。

① 学業関連（専門分野の知識・資料収集、海外の学問の水準や方法の理解、専門用語の習得、専門勉強へのモチベーションの向上）
② 語学関連（語学力の向上、外国語で発言する勇気

や慣れ、外国語での研究発表や議論の仕方の向上、語学勉強へのモチベーションの向上）

③　異文化理解関連（異文化間コミュニケーション力の向上、生活習慣や文化の違いを肌で実感、留学先の国の学生・社会人との交流を通した人間理解、留学先国に関する知識の獲得、日本文化・日本人としての自分についての意識）

④　進学・就職関連（進路・就職への意識向上、将来の方向性をつかむきっかけ、就活での強みの獲得）

⑤　その他（困難を自力で乗り越える力量の向上、視野の拡大、外向き志向の高まり、海外の人間関係・人脈の構築）

⑥　社会人基礎力「前へ踏み出す力」（主体性、周囲への働きかけ能力、粘り強い実行力）、「考え抜く力」（課題発見力、計画実行力、創造力）、「チームで働く力」（発信力、傾聴力、柔軟な対応力、状況把握力、ストレス・コントロール力）

⑦　異文化間理解力（外国人との協働力、異文化理解力、異文間コミュニケーション力）

結果として、まず、①から⑤の項目でほぼ40%以上の学生が効果があったと回答しており、さらに短期派遣（3か月以上1年未満）がショートビジット（3か月未満）をすべての項目で上回っていた。また、短期派遣とショートビジットとの間で差が大きかった項目は、専門分野の知識・資料収集、海外の学問の水準や方法の理解、専門用語の習得などの学業関連、語学力の向上、外国語での研究発表や議論の仕方の向上などの語学関連、進路や就職についての意識の向上、将来の方向性をつかむきっかけ、就活における強みの獲得などの就職関連、さらに困難を自力で乗り越える力量の向上、海外の人間関係・人脈の向上などであった。

社会人基礎力に関してもほとんどの項目が上昇し、主体性、実行力、課題発見力、ストレス・コントロール力、外国人との協働力では短期派遣がショートビジットをはっきりと上回った。

4　本調査の目的と方法論

先行研究により得られた知見から留学の成果の内容が明らかになりつつあるが、3〜6ヶ月程度（日本の大学の半期）に当たる語学留学から得られる成果の詳細については、未だ不明な点が多い。とりわけ、語学学習への効果以外に関する情報が不足しており、語学留学の成果の全体像が見えていない。

そこで、本調査ではできるだけ広範囲の領域について、学生がどの程度の成果を実感しているかを質問紙形式で調べることとした。少人数のインタビューや帰国後の報告書分析から抽出されつつある留学成果を、より多くの帰国生から集めた質問紙調査で裏付けるとともに、大規模な多種項目設定型調査で効果があるとされたものについても、その効果の大きさについて「かなり」「多少」「あまり」などに分類し、それぞれの割合をパーセンテージで確認することとした。

調査領域を決定するにあたり、まずインタビュー分析や報告書分析などから浮かび上がった成果項目を選定し、大規模な多種項目設定型調査で選定されている項目からも、語学留学に関連のありそうなものを選んだ。これにより半期の語学留学で得られる成果の全体像を見たいと思う。成果の全体像が見えることにより、大学教育における語学留学の教育的意義が明確になり、留学をカリキュラムに取り入れる際のヒントにもなる。また、留学の事前・事後教育で行うべき指導内容も見えてくるはずである。

5　調査方法

5.1　調査対象者

調査対象者は神奈川県の女子大学で 2 年次後期（2013年8月〜2014年3月）に語学留学をした女子学生61名である。その内、回答が不完全であった2名を除いた 59 名のデータを分析の対象とした。留学先の国と留学期間・人数の一覧は**表**1のとおりである。

当該大学では、2 年次後期の語学留学がカリキュラムの一部になっており、希望者は原則全員留学することが可能である。出発前に受けた TOEFL ITP®の平均点は407点で、年齢構成は19〜20歳であった。

表1　滞在先国と滞在期間・人数

留学先国	滞在期間	人数
アメリカ	4.5〜6ヶ月	14
カナダ	3〜6ヶ月	28
オーストラリア	4〜5ヶ月	12
ドイツ	6ヶ月	1
フランス	4ヶ月	1

韓国	5ヶ月	2
タイ	4ヶ月	1

5.2　調査日と手続き

2 年次後期の語学留学を終え、3 年次前期開始時（2014 年 4 月）の履修オリエンテーションに参加した帰国学生に対し無記名の質問紙を配布し、任意の回答を依頼した。回答のための時間制限は設けなかったが、全員が 20 分以内に回答を終えた。

質問項目は 5.3 に示すとおりで、質問項目により若干異なるが、回答者は留学の成果について「大幅に伸びた」「まあまあ伸びた」「少しだけ伸びた」「あまり伸びなかった」等の選択肢から該当するものを選び質問紙に直接マルをつけた。

5.3　主な質問項目と構成

(1) 語学力
- 語学力が伸びたか（話す力、聴く力、書く力、読む力、文法知識、生活語彙、アカデミック語彙）
- 外国語使用に対する抵抗が減ったか
- 語学学習への意欲が上がったか

(2) 留学先の国および他国の留学生の国に関する知識
- 知識が増えたか（地理、政治、経済、歴史、文化、宗教）
- 関心が増したか

(3) 異文化理解
- 異文化理解の重要性をより強く感じるようになったか
- 留学先の国および他国留学生の国の人々に対するイメージが変わったか
- 自分自身の価値観が変わったか
- 異文化コミュニケーション・スキルをどの程度実践できたか（判断の保留とアサーティブ・コミュニケーション）

(4) 日本に関する理解と認識
- 日本に関する自分の知識が足りないと思ったか、学ぶ必要性をより強く感じるか
- 海外の人が日本・日本人に対して抱くイメージを掴めたか
- 日本人の価値観がより鮮明になったか
- 日本人（日本出身者）としてのアイデンティティが増したか

(5) 自己成長
- 自己管理能力が上がったか（基本的な家事、健康管理、安全管理）
- 自立心が育ったか（親からの精神的自立、人に頼らず自分で行う力、感情のコントロール、親・保護者への感謝）
- 積極性が増したか（新しいこと・苦手なことにも挑戦する勇気、人を助けようとする意欲・ボランティア精神、自分に対する自信）
- 自我（自分は自分、人は人）の確立が進んだか
- 将来への展望が開けたか（自分の興味・将来したいこと）

(6) その他
- 現地の人・他国の留学生とのトラブル（誤解・不快な経験など）があったか
- 帰国したいほどつらいと思った時期があったか
- 留学先の国が「嫌いだ」と思ったことがあったか
- 自分の身や持ち物への危険を感じたことがあったか
- 日本と現地、どちらが自分の性に合っていると思うか
- 日本人の友達と他国の友達（現地国の人を含む）とどちらが多かったか
- 将来、海外で勉強/仕事をしたいと思うか

6　結果と考察

結果の分析にあたっては、意識調査である点を考慮し、留学成果の判定は控え目に行う必要がある。例えば、語学力の伸びに関して、回答者は「大幅に伸びた」「まあまあ伸びた」「少しだけ伸びた」「あまり伸びなかった」の 4 つの選択肢から選ぶが、留学中、語学力がある程度伸びることはある意味当然であり、多くの回答者が「まあまあ伸びた」以上の選択肢を選ぶことが見込まれる。このような場合、「まあまあ伸びた」の回答を過剰評価しないよう留意する必要がある。留学先の国に関する知識についても同様のことが言える。したがって、これら 2 つの分野では、主に「大幅に」や「かなり」の回答率に着目し、結果を過剰評価しないよう留意したい。

6.1　語学力

語学留学で語学力が飛躍的に伸びることを夢見る学生は少なくないが、帰国後の意識調査の結果を見る限

り、必ずしも学生の期待どおりにはなっていないことが分かる。

質問紙では、語学力をいわゆる4技能（話す、聴く、書く、読む）の力と文法知識、生活語彙、アカデミック語彙の7つに分類し、留学を通してそれぞれの領域でどの程度力が伸びたかを「大幅に伸びた」「まあまあ伸びた」「少しだけ伸びた」「あまり伸びなかった」の選択肢で判断してもらった。アカデミック語彙と生活語彙について、それぞれ「教科書や講義で使われる単語や表現」、「日常生活で使う単語や表現」と簡単な注釈を入れた以外、それぞれの技能・知識について細かな説明は与えなかった。したがって、たとえば「話す力」と言った場合、各調査対象者によりその解釈は若干異なる点は述べておかねばならない。

結果の詳細は**表2**のとおりである。先に述べたように、この項目で注目したいのは「大幅に伸びた」の回答率である。いわゆる4技能（話す、聴く、書く、読む）を比較すると、聴く力の伸びを感じている学生の割合が一番多く、「大幅に伸びた」と感じている学生が55%いる。一方、多くの学生が伸びを期待する話す力では、大幅な伸びを感じる学生が39%である。この数値を高いと見るか低いと見るかは微妙であるが、約半年間の語学留学で話す力が大幅に伸びたと感じる学生は半分に満たないという結果である。書く力と読む力に関しては、どちらも20%台で、文法知識についても、「大幅に増えた」と感じている学生は20%に留まる。この結果は、前述の短期研修における英語力の伸びを調べた先行研究の結果とほぼ一致する。半年の語学留学でも傾向は同じであることが分かる。

語彙力に関しては、アカデミック語彙の伸びを実感する学生が多いことが分かる。43%の学生が「大幅に増えた」と実感している。語学学校の授業で頻繁に使う語彙・表現であるから、当然と言えよう。一方で、生活語彙が「大幅に増えた」と感じている学生は18%に留まる。日常生活を目標言語が話されている環境で送るのであるから、日々の生活で目にする・耳にする語彙の習得は高いであろうと予想されるが、必ずしもそうではないことを示している。

このことは語彙習得研究における「付随的学習」との関連で興味深い。付随的学習（incidental learning）とは自然なコミュニケーション活動の中で意識的に学ぼうという意図を伴わずに語彙等を習得することをいい、主に読解や聴解のプロセスの中で起こることが確認されている[21,22]。これらの研究は日常生活を通して起こる語彙習得を調べたものではないが、留学中の日常生活で、学生たちがどの程度意識的あるいは付随的に語彙を習得しているのか調査することは第二言語習得論の観点から興味深い。

外国語、すなわち現地の言葉でコミュニケーションすることへの抵抗が減ったかについては、64%の学生が「抵抗がなくなった」と回答し、34%が「多少抵抗がなくなった」としている（表省略）。外国語を話すことに抵抗を感じる割合が多いと言われる日本の学生だが、目標言語が日常的に使われる環境に置かれれば、半数以上は抵抗なく話せるようになることを示している。この抵抗感の低減が日本の学校への復帰後も継続されるかは不明だが、2週間の豪州語学研修をした高等専門学校生に関する調査[23]では、英語使用不安と英語授業不安において、研修直後並びに5か月後にも減少が見られたと報告されている。

最後に、語学学習への意欲について、75%の学生が「大幅に増した」、23%が「まあまあ増した」と回答している。学生を留学に送り出す教育機関にとって、増進されたこの学習意欲をどのように帰国後の学びにつなげていくかが大きな課題である。その際、学習者の動機がどこから生まれ、どのように維持され、どのように減少していくのか、動機づけのモデル[24]等に照らして分析することが有効である。そのためには、個々

表2　語学力の伸びについて

	話す力	聴く力	書く力	読む力	文法知識	生活語彙	アカデミック語彙
大幅に伸びた	39%	55%	27%	23%	20%	18%	43%
まあまあ伸びた	45%	41%	52%	55%	61%	52%	52%
少しだけ伸びた	13%	4%	20%	20%	18%	25%	5%

あまり伸びなかった	4%	0%	2%	2%	2%	5%	0%

の学習者の動機づけ（motivation）について詳しく調べる調査が必要となろう。

6.2　留学先の国に関する知識（地域研究）

留学を国際教育・海外事情教育と捉えた場合、留学によって留学先の国に関する知識や興味がどの程度増すのかを知ることは非常に重要である。しかし、この点に関して詳しく調べた研究は不足している。

本調査では留学先の国に関する知識として、地理、政治、経済、歴史、文化、宗教の6分野について尋ねた。また、各国の留学生がクラスメートであるという語学留学特有の環境を鑑み、他国に関する知識が増えたかについても尋ねた。調査対象となる大学生は地域研究を含む社会科学系の分野を専攻する学生であるため、自身の専門分野の知識の増幅を判断しながら回答したと考えらえる。結果の詳細は**表3**のとおりである。

語学同様、「かなり知識が増した」の回答率を中心に見ると、留学先の国に関する知識として明確に増幅を実感しているのは「文化」についてである。半数の学生が「かなり知識が増した」と回答している。「文化」はもちろん日々の生活習慣、価値観等多岐にわたる。生活習慣に慣れるだけでも「知識が増した」と言うことも可能であるから、高い割合は当然と言えるかもしれない。

一方、地理と宗教はともに20%台であり、政治、経済、歴史に至っては10%前後と低い。特に政治と経済では知識量が留学前と「あまり変わらない」が45～6%、歴史では30%、宗教では25%である。このことは半年間、語学学校に通うだけでは文化以外の知識についてさほど大きな学びが得られない可能性を示している。これらの分野の学びを増やすためには積極的な教育的介入が必要なのかもしれない。

そんな中、注目すべきは留学先以外の国に関する知識である。41%が「かなり増加した」と回答している。語学学校には世界各国から留学生が集まり、授業では互いの国について教え合う内容が含まれるのが一般的である。また、放課後や週末に留学生同士が出かけたりすることも珍しくない。ホームステイ先で他国の留学生と同居する場合もある。したがって、日本人学生がこうした交流を通して他国の事情を知る機会は多く、他国の知識が増したと実感することはうなずける。

一方、留学先の国について関心が増したかについては、知識の増幅の場合より相対的に高くなっている（**表4**）。地理と文化については、半数の学生が「かなり関心が増した」と答えている。ただし、それ以外の分野では16～27%に留まる。関心の度合いが留学前と「あまり変わらない」と答えた学生も政治、経済、歴史、宗教ともに30～36%いる。学生のもともとの興味の度合いにも影響されるが、今回調査対象となった学生にとって、政治、経済、歴史、宗教といった分野への興味は、現地で語学学校に通うだけでは大きく増幅されないことが分かる。

表3　留学先の国の知識

	地理	政治	経済	歴史	文化	宗教	他国
かなり知識が増した	26.79%	8.93%	12.50%	8.93%	50.00%	23.21%	41.07%
多少知識が増した	64.29%	46.43%	41.07%	60.71%	46.43%	51.79%	53.57%
あまり変わらない	8.93%	44.64%	46.43%	30.36%	3.57%	25.00%	5.36%

表4　留学先の国への関心

	地理	政治	経済	歴史	文化	宗教	他国
かなり関心が増した	50%	20%	16%	27%	52%	21%	63%
多少関心が増した	39%	48%	46%	43%	41%	46%	36%
あまり変わらない	7%	30%	36%	30%	7%	32%	2%
多少関心が薄れた	4%	2%	2%	0%	0%	0%	0%

かなり関心が薄れた	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

最後に、他国の留学生の国に対する関心は、知識同様、留学前より高くなっていることが分かる。「かなり増した」が63%であり、「あまり変わらない」も2%と極めて少ない。留学先の国や言語について学ぶことが留学の大きな目的であると捉えられることが多いが、少なくとも語学留学のように他国の留学生が大勢いる環境では、他国に関する知識や関心も増幅するという効果があることが分かる。具体的にどのような経験を通して、どのような知識が増えたのか、さらなる調査が必要であるが、様々な国について理解を深めるという国際教育の観点から、この点は大いに注目に値する。

6.3　異文化理解

語学力や学問・学術的学びに並んで留学の成果として期待されるものは異文化理解である。ここでは、主に次の４つの領域について調査した。

①異文化理解の必要性に関する認識
- 以前より強く感じるか
- 今後、異文化理解について授業を履修したいか

②海外の人々（留学先の国及び留学生の国）に対するイメージの変化

③自分自身の価値観の変化

④異文化コミュニケーション・スキルの実践
- 判断の保留（エポケー）
- アサーティブ・コミュニケーション

まず、異文化理解能力を身につけることの必要性について、以前よりも強く感じるか、また、その意欲の表れとして、帰国後に異文化理解に関する授業を履修したいと思うかについて尋ねた。

80%の学生が異文化理解能力を身につけることの重要性を留学前よりも「強く感じる」と回答している。また、関連授業の履修に関しても約48%の学生が「絶対に取りたい」と答え、「できれば取りたい」と合わせると94%の学生が帰国後、授業で異文化理解を学ぶ意欲を示している（表省略）。留学が異文化理解の必要性とそれを学ぶ意欲を大きく増進していることが分かる。

次に、留学先の国の人々に対するイメージと留学先で出合った留学生の国の人々に対するイメージが変わったかについて尋ねた。

留学先の国の人々については、14%の学生が「がらりと変わった」と答え、「かなり変わった」を合わせるとおよそ 48%の学生がイメージに大きな変化があったと答えている。１か月の英語研修に参加した大学生に対する質問紙調査をした徳井の調査[25]でも、帰国後にアメリカ人へのイメージが肯定的なものに変わった、国や民族という括りではなく、より個人として見るようになったなどの変化が報告されている。

さらに、現地で出合った留学生たちの国の人々に対するイメージもかなり変化している。「がらりと変わった」と答えた学生は約23%、「かなり変わった」と合わせて73%である。このことからも語学留学が留学先の国の国民だけでなく、他国の留学生の国の国民についても学ぶ良い機会となっていることが分かる。

次に留学によって自分自身の価値観がどの程度変わったかについて見ていく。自分自身の価値観が「がらりと変わった」と回答したのは 20%。「かなり変わった」を合わせて70%であり、留学が人の価値観に与える影響の大きさを示している。

最後に、異文化コミュニケーション・スキルを留学先でどの程度実践できたかについて尋ねた。異文化コミュニケーション・スキルには様々なものが存在するが、ここではその中から調査対象者が留学前の準備学習で学んだ２つ、「判断の保留」と「アサーティブ・コミュニケーション」について現地でどの程度実践できたか尋ねた。

判断の保留とはエポケーとも呼ばれ、十分な情報が得られるまで早急な判断や決めつけを控えるという態度のことを言う[26]。アサーティブ・コミュニケーションとは「相手を尊重しながら自分の考えや気持ち、権利について適切に主張するコミュニケーションの方法」[27]である。アサーティブ・コミュニケーションを含む異文化間ソーシャルスキルは一部の教育機関の留学準備講座でも取り上げられてきている[28]。本調査では、これらが実際にどの程度身についたかを測るものではなく、どれくらい実践できたと本人が認識しているかを調査している。

判断の保留を「十分にできた」と感じているのは約36%、「ある程度できた」は 55%である。アサーティブ・コミュニケーションについては「十分できた」は29%、「ある程度できた」は63%であった。微妙な割合で評価が難しいが、現地で直接的な教育的介入ができればさらに効果が上がると思われる領域である。

6.4　自国（日本）に対する理解度と認識

日本を離れ、異国で留学生活を送ることで日本を外から眺め、自国の社会や文化、価値観などを相対化し、より客観的な理解ができるようになるものだろうか。語学学校の授業やホームステイ先等では日本に関して頻繁に質問を受けるため、自身の日本に関する知識の少なさを実感する機会も多いと予想される。

まず、日本に関する質問をどの程度受けたかについて、14%の学生が「ほぼ毎日」と回答、32%が「週に4・5回」、52%が「週1・2回」と答えている。大まかな数字ではあるものの、日本に関する質問は留学期間全体ではかなりの数受けていると考えられる。これだけの質問を受ける中で、自身の日本に関する知識についてどのように感じたのか、また、日本について知る必要性についてどう考えているのか尋ねた。

47%の学生が自分の知識が「かなり足りない」と感じており、「多少足りない」と合わせると 94%の学生が日本に関する知識の足りなさを実感したことが分かる。また、日本について学ぶことの必要性については、77%の学生が留学前より「ずっと強く感じる」と答え、「以前より少し感じる」と合わせて97%に上る。このことから、語学留学が自国に関する知識の少なさを意識させ、自国について学ぶことの必要性を認識させるための有効な手段になることが分かる。

次に、海外生活によって海外の人が抱く日本のイメージがつかめたか尋ねた。「かなり分かるようになった」と答えた学生は 29%で、「多少分かるようになった」は70%であった。程度の差はあるものの、海外から見た日本のイメージはある程度わかるようになるようだ。

日本人の価値観に関してどの程度鮮明になったかについては、「かなり鮮明になった」と答えた学生は23%。「多少鮮明になった」は71%である。価値観が異なる他国の留学生やホストファミリーなどと付き合う中で自分自身の価値観との相違に気づき、自分の価値観を相対化するきっかけになったことを示している。

バイラムの異文化間コミュニケーション・モデル[29]では、他文化の人から見た自国のイメージや自分自身の価値観に気づくことが異文化理解のための重要な条件の一つとなっている。自分自身のことを知って初めて、自分を相手と相対化できるようになり、お互いとお互いの文化を客観的に捉えることができるようになる。その意味で、日本理解は異文化理解と一体をなしていると言える。

最後に、日本人・日本出身者としてのアイデンティティの増減について尋ねた。29%が「かなり増した」、48%が「多少増した」と回答している一方、「変わらない」が14%、「全くなくなった」が9%いる。海外生活で自分が日本人であることを意識する学生が多かった一方、地球市民的な観点からあえて日本人としてのアイデンティティを弱くした学生もいたようだ。

6.5　自己成長

青年期に半年間海外で留学生活を送ると、どの程度の自己成長が得られるのか。自己管理能力、自立心、積極性、アイデンティティ、将来への展望の5つの領域で調査した。

6.5.1　自己管理能力

調査対象者の滞在先はホームステイまたは大学寮である。いずれの形態でも学生は一人暮らしとほぼ同様の状況で生活することになる。そのような状況下で自己管理能力はどの程度向上するのだろうか。

結果は、掃除・洗濯・料理などの基本的な家事をこなす力が「かなり向上した」と答えた学生が75%、「多少向上した」が23%だった。また、食事・睡眠・運動などに留意し自己の健康管理をする力が「かなり向上した」と答えた学生が30%、「多少向上した」は53%いた。さらに日本と異なる治安下で安全への配慮をする力が「かなり向上した」と答えた学生は52%、「多少向上した」は29%だった。一人暮らしを経験したことがない多くの学生にとって、留学は自己管理能力をつける良い機会になっていることが分かる。

6.5.2　自立心

留学した学生は自立心が育ち、たくましくなって帰ってくるという印象は留学教育に携わる教職員は常に

実感しているところである。帰国した学生自身は自己の成長についてどのように感じているのだろうか。

親からの精神的自立が「かなり増した」と回答した学生は46%で、「多少増した」は41%であった。また、できるだけ人に頼らず、自分のことは自分でする力が「かなり向上した」と感じる学生は 50%、「多少向上した」は41%である。半年の留学であっても自立心が育っていることが分かる。また、怒りやフラストレーション、落胆などの感情をコントロールする力については32%の学生が「かなり向上した」と答え、44%が「多少向上した」と答えている。一方、「あまり変わらない」と答えている学生も23%いた。学生は異文化において様々な不都合や衝突を経験していると思われるが、その割には感情をコントロールする力が「かなり向上した」学生の割合が多くなかったように思われる。このような力は半年程度では身につくものではないということかもしれない。

一方、自己の自立心の向上とともに、親・保護者への感謝の気持ちは確実に増している。88%の学生が「かなり増した」と回答している。帰国後の報告書で親への感謝を述べる学生が少なくないが、普段実家暮らしの学生にとっては、一人暮らしをして初めて今までどれほど親に頼っていたかが分かるようだ。

6.5.3　積極性

海外という異なる環境で自立的な生活を送ると、物事に対する積極性も増すのだろうか。回答結果を見ると、積極性も概ね増していることが分かる。新しいことや苦手なことにも挑戦する勇気が「かなり増した」と回答した学生は46%で、「多少増した」も46%である。人を助けようとする意欲やボランティア精神が「かなり増した」と回答した学生は45%、「多少増した」は48%いた。前向きに物事に取り組もうとする意欲は半年でも増すことが分かる。一方で、自分に対する自信について「かなり増した」と答えたのは27%に留まり、「多少増した」が60%だった。

6.5.4　自我

いまだ自己発見の途上にある青年期に海外で生活することは自我の確立に影響を及ぼすのか。学生は日本にいれば、自我の確立は日本社会の枠組みの中で行われることになる。しかし、海外に出ればその枠組みが外れ、より多様性に富んだ環境の中で自我を考えることになる。そのことが自我（自分は自分、人は人）の確立を促進するのだろうか。中川[30]は新井[31]を引用しながら日本人のアイデンティティは西洋人の自我（内面的一貫性）とは異なり、他者との関係性によって規定されやすいと述べている。異国で日本人とのしがらみをある程度解かれ、他国の留学生たちと、より自立的な生活を送るなかで、「人は人、私は私」という自我の確立は進むのだろうか。

この質問では43%の学生が自我の確立が「かなり進んだ」と回答している。「多少進んだ」は 48%であった。今まで他の日本人との比較において自分はこうである、あるいは、こうでなくてはならないと考えていた学生も、海外で多様な人々と交流する中で必ずしもそうした型にとらわれない自分を発見できるのかもしれない。

6.5.5　将来への展望

最後に留学が将来の展望にどう影響するのかを見る。いわゆる「自分探し」のために海外に出るという話をよく耳にするが、半年の語学留学で自分の興味や将来したいことが明確になるのだろうか。自分の興味や将来したいことが明確になったかという問いに対し、今回の調査では、21%の学生が留学前より「ずっと明確になった」と答えている。「多少明確になった」の63%を合わせると84%である。具体的な内容は分からないが、半年の留学生活でも自分の興味や将来したいことがある程度は明確になるようである。

6.6　その他

質問紙の最後では、留学成果の分析の参考にするため留学中の経験や心理状態、将来海外で働きたいか等について尋ねた。異文化理解および自己成長の項目との相関関係を予期して設けた質問項目であったが、相関関係は認められなかったため、回答結果のみ報告したい。

まず、留学先での不快な経験について尋ねた。現地の人や他国の留学生とのトラブル（誤解や不快な経験）がどの程度あったかについて、2%の学生が「頻繁にあった」、32%が「ときどきあった」、43%が「あまりな

かった」、23%が「全くなかった」と答えている。帰国したいほどつらいと思った時期が「頻繁にあった」学生は2%、「ときどきあった」学生は25%、「あまりなかった」は39%、「全くなかった」は34%であった。また、留学先の国が嫌いだと思ったことが「頻繁にあ った」学生は2%、「ときどきあった」は11%、「あまりなかった」は39%、「全くなかった」は48%い留学に不快な経験やつらい思いはつきものと予想されたが、半年の語学留学ではさほど頻繁にあったわけではないようだ。しかしながら、四人に一人が帰国したいほどつらいと思ったことがあるという事実は注目に値する。留学先の国が嫌いだと思った割合がさほど多くないところを見ると、つらい思いの原因は必ずしも留学先の国や人々に対する嫌悪感ではないのかもしれない。ホームシックやカルチャーショック等が関係していると想像されるが、具体的な要因については詳しい調査が必要である。

さらに、自分の身や持ち物への危険を感じたことがあったか尋ねた。「頻繁にあった」学生は2%、「ときどきあった」学生は16%、「あまりなかった」は47%、「全くなかった」は34%だった。8割以上の学生が大きな危険を感じることがなかったという結果であるが、2割近くの学生がときどき以上の危険を感じたという点は、学生を送り出す留学機関としては認識しておく必要がある[2]。

滞在先の国への適応具合は時間とともに変化するということはカルチャーショックのUカーブ[32]からもよく知られていることだが、半年の滞在ではどの程度適応が進むのだろう。ここでは適応の一つの物差として日本と現地と、どちらが自分の性に合っていると思うかを尋ねた。その結果、34%の学生が日本と答える反面、20%の学生が現地と答えた。一方、「どちらとも言えない」は46%いた。海外志向の強い学生が留学するケースが多いことを考えると「現地」を選んだ学生が2割しかいないのは若干意外である。

留学先での交友関係については、日本人と他国の友達（他国の留学生と現地国の人）のどちらが多かったかを尋ねた。「どちらも同じくらい」が59%で一番多く、「他国・現地の人」が29%、「日本人」と答えたのは13%と少なかった。意識的に様々な国の人と付き合うようにしたことの表れかもしれない。

最後に将来また海外で勉強または仕事をしたいか尋ねた。今回の留学で各自の海外志向に変化があったかを知るためである。結果は概ねポジティブである。再び海外で勉強したいかについて、「絶対したい」が36%、「できればしたい」と合わせて89%に達する。仕事については、「絶対にしたい」が21%、「できればしたい」を合わせて73%である。海外で勉強・仕事をしたいという意味での海外志向は半年の留学後も健在であることが分かる。

7　総括

7.1　調査結果の意義

今回の調査で半年間の語学留学の成果が語学の習得や異文化理解促進に留まらず、留学先の国に関する学び（地域研究）や日本理解、学習意欲の増進、自己成長など広範囲にわたっていることを確認できた。また、そのそれぞれについて、学びの度合いが異なることも確認できた。語学学習中心と思われる語学留学でもそれ以外の成果も実現させることができる可能性を含んでいることが分かる。ただし、いくつかの項目については留学前あるいは留学中に積極的な教育的介入が必要と思われるものもある。たとえば、今回の調査では留学先の国の政治、経済、歴史などの知識はその国に住み、語学学校に通うだけでは十分に実感できるほどの学びが得られないことが分かった。実感が伴わずとも、習得が進んだ知識もおそらくあるであろうが、こうした分野の学びを留学成果として特に重視する場合は、留学前に関連科目の履修をさせ、現地でリサーチを行う課題を与えるなど積極的な教育的介入が必要となろう。

グローバル人材の育成を標ぼうする高等教育機関は数多くあるが、その教育の目指すべき目標には、語学力や異文化理解能力の獲得に加え、(外国語による）専門知識の獲得、自国に関する知識や理解の促進、主体性や実行力、忍耐力やチャレンジ精神などの人格的素養の育成なども含まれるはずである。経済・産業界からも「既成概念に捉われず、チャレンジ精神を持ち続ける」力や「海外との文化、価値観の差に興味・関心を持ち、柔軟に対応」できる素養が求められている[33]。今後、大学がこうした社会の要請に応えていくのであれば、このような素養や能力の獲得を含めた成果を留学にも求めなくてはならない。すなわち、留学で得ら

れる成果も全人教育的視点で捉えることが重要となっていると言えよう。語学留学は語学の習得以外にもこうした素養や能力を身につけさせるのに有効な手段となりえよう。

7.2　課題と今後の展望

本研究は、語学留学から帰国した学生が留学で得られた成果について自己診断を行った、いわゆる意識調査である。すなわち帰国生本人の主観的印象に基づく調査である。したがって、帰国生の意識・実感が客観的な事実と必ずしも一致しているとは限らないという弱点がある。すべての意識調査に共通の問題ではあるが、その点を申し述べておかねばならない。特に語学力や地域研究における学びの成果については、曖昧さが拭えない。しかしながら、学生の興味ややる気の増減等を確認するのには有効であり、また、語学留学による成果の全体像を見るのには有効な手段であったと言えよう。

今回確認した留学成果の全体像を大きな枠組みとし、すでにある先行研究によるデータを再整理し、不足しているデータについては更に収集していく必要がある。また、今回、大きな学びがあったと回答された項目についても、より詳細を明らかにし、また大きな学びが見られなかった部分については、なぜそうだったのか詳しく調べていく必要がある。たとえば、語学力の伸びについて、生活語彙の習得が思ったほど進まないとしたら、その理由は何なのか。他国の留学生の国に関する知識が増えたという場合、具体的にどのような知識が増えたのか。また、どのような経緯でその知識を得たのかなど、それぞれの項目について詳細を明らかにするための調査が必要である。さらに、調査で得られたデータを第二言語習得論や異文化間コミュニケーション・モデル[34]等の理論に当てはめ、理論的な立場から考察する必要がある[3]。

最後に、この調査結果を参考に、各教育機関で実施されている語学留学がカリキュラムで意図した学びを実現しているかを確認する機会となれば幸いである。

注

[1]　学部留学とは大学の学部課程で主に現地の大学生と同じ科目を履修する留学形態を指すものとする。ただし、語学力の足りない学生は一部語学科目を履修するケースも少なくない。

[2]　自分の身や持ち物に対する危険を「頻繁に」または「ときどき」感じた学生の留学先は、ヴィクトリア（カナダ）、ヴァンクーバー（カナダ）、サンディエゴ（アメリカ）、ユージーン（アメリカ）、ニューカッスル（オーストラリア）、パリ（フランス）であった。ただし、これらの都市に留学した学生でも全く危険を感じなかった学生も大勢いる。

[3]　査読者の方のご指摘に感謝いたします。

引用・参考文献

1) 文部科学省：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2014/04/07/1345878_01.pdf（2015 年 1 月 2 日参照）
2) 太田浩. (2014). 日本人学生の内向き志向に関する一向ー既存のデータによる国際志向性再考ー. ウェブマガジン留学交流, 40, 1-19.
3) 池田庸子. (2011). 海外留学の意義とメリットを考えるー海外留学によって何が得られるかー. ウェブマガジン留学交流, 4, 1-9.
4) 河合淳子. (2011). 大学における学部学生の留学促進. ウェブマガジン留学交流, 2, 1-12.
5) 小柳志津, 岡村郁子. (2014). 首都大学東京における海外留学促進の取り組み, ウェブマガジン留学交流, 34, 1-5.
6) University of Oregon: http://registrar.uoregon.edu/costs（2015 年 1 月 2 日参照）
7) American English Institute: https://aei.uoregon.edu/sites/aei1.uoregon.edu/files/AEI-IEP-Cost-Brochure-Insert-2015.pdf（2015 年 1 月 2 日参照）
8) 文部科学省：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf　(2015 年 1 月 2 日参照)
9) 赤崎美砂. (2009). 成人の留学成果：留学から就職まで. 国際経営・文化研究, 13(2), 1-14.
10) 小林文生. (2013). 短期海外研修による教育的効果の再検討：学生の報告書の多面的な分析を通して. 人文・自然研究, 7, 162-185.
11) 藤澤良行, 小森道彦. (2005). 中期語学留学プログラムの英語学力への効果に関する研究ー日本の大学英語教育への提言ー. 大阪樟蔭女子大学論集, 42, 35-47.
12) 木村啓子. (2006). 英語圏滞在が学生の英語力に及ぼす影響ー短期語学研修により英語力は向上するかー. 尚美学園大学総合政策研究紀要, 12, 1-20.
13) 徳井厚子. (2002). 短期語学研修におけるコミュニケーション意識とイメージの変化ーユタ大学夏期英語研修プログラムの事例ー. 信州大学教育学部紀要, 107, 25-33.
14) 前掲論文 3).
15) 中川典子. (2013). 日本人留学生の異文化接触とアイ

デンティティー留学前、留学中、帰国後のイメージ分析を通してー. 流通科学大学論集ー人間・社会・自然論, 25(2), 53-75.
16) 中川典子. (2009). 短期海外語学研修における参加者の気づきー異文化理解教育の観点からー. 流通科学大学論集ー人間・社会・自然論, 21(2), 37-60.
17) 前掲論文 3).
18) 中川典子. (2012). 短期海外研修プログラムにおける参加者の「学び」ーその意義と長期留学への期待ー. ウェブマガジン留学交流, 17, 1-13.
19) 学生支援機構. (2011). 海外留学経験者の追跡調査（平成 23 年度）. http://www.jasso.go.jp/study_a/enquete2012.html
20) 野水勉, 新田功. (2014). 海外留学することの意義ー平成 23・24 年度留学生交流支援制度（短期研修・ショートビジット）追加アンケート調査分析結果からー. ウェブマガジン留学交流, 40, 20-39.
21) Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional learning. In C.J. Doughty & H.M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-81). Malden, MA: Blackwell.
22) Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research (2nd ed.).* Boston, MA: Heinemann.
23) 大塚賢一. (2008). 茨城工業高等専門学校における海外短期語学研修の言語学的教育効果検証ー2 年間のデータ分析からー. 茨城工業高等専門学校研究彙報, 44, 23-30.
24) Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
25) 前掲論文 13).
26) 八代京子, 荒木晶子, 樋口容視子, 山本志都, コミサロフ喜美. (2001). 異文化コミュニケーションワークブック. 第 1 版. 東京：三修社.
27) 前掲論文 26), p144.
28) 髙濵愛, 田中共子. (2009). アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習の試みーアサーションに焦点を当ててー. 異文化間教育, 30, 104-110.
29) Byram. M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
30) 前掲論文 15).
31) 新井郁夫. (1995). 日本人の異文化接触とアイデンティティ. 異文化間教育, 9, 4-17.
32) Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
33) 日本経済団体連合会. (2011). 産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果. https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/005honbun.pdf
34) 前掲論文 29).

受付日 2014 年 1 月 10 日、受理日 2015 年 3 月 13 日

実践報告

グローバル化に向けた大学英語教育への提案
(グローバルコミュニケーションツールとしての英語)

斎藤　裕紀恵[A]

Suggestion to University English Education towards Globalization
(English as a Tool for Global Communication)

Yukie SAITO [A]

Abstract: Because of the rapid pace of globalization today, universities in Japan have been expected to change English education and to offer courses where students can acquire English as a tool for global communication. Though the importance of learning English as a tool for global communication has been emphasized, there is usually no clear guidance from university administration about content and methods for teaching English classes in a way that reflects the importance of globalization. Based on the concepts of English as a lingua franca, English as an international language, and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), I defined English as a tool for global communication: First, as having the English ability to think critically and objectively and to convey thoughts and ideas in an organized manner through pair work, discussion, and presentation. Secondly, as having English ability to understand other people and other cultures and to understand and convey our own cultures. With the reference to the European Language Portfolio (ELP) and self-regulated learning theory, a portfolio was designed to help university students to acquire English as a tool for global communication. Pedagogical implications to teach English as a tool for global communication will be also addressed.

Keywords: globalization, global communication, CEFR, Language Portfolio, presentation

1　グローバル化に向けた英語教育の再考

急速に進むグローバル化の波を受け、日本の大学英語教育も、時代に沿った英語教育の提供が求められている。また大学の英語教育を通じて、学生が将来グローバルな舞台で、英語をコミュニケーションツールとして使用できる英語力を身に付けることも期待されている。それに伴い、大学英語教育は英語をグローバルコミュニケーションツールとして使用するためにどのようなスキルが必要であるかを考慮に入れて、カリキュラム、シラバス、目標を変更することが今後、必要になってくるのではないだろうか。現在、英語をグローバルコミュニケーションツールとして使えるためには何をどのように教えるべきかについて明確な指針がない。しかしながらグローバル化が進む現在、大学英語教育においてグローバル化に対応して、何をどのように教えるべきかについて具体的指針が必要とされているのではないだろうか。

A:早稲田大学文学学術院

1.1　グローバル人材とは？

グローバル人材に関しては様々な定義がされているが、文部科学省はグローバル人材を以下の３つの要素を持つ人材として定義している。要素Ⅰは 語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱは主体性、積極性、チャレンジ精神、協調性、柔軟性、責任感、使命感、要素Ⅲは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である。またさらにグローバル人材として

求められる力として課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ力等を掲げている[1]。文部科学省が掲げるこのような力の育成も、英語教育に今後必要になっていくと考えられる。

現在、国際バカロレアが日本の英語教育に影響を与えつつあるが、国際バカロレアは 10 の学習者像として、探求する人、知識のある人、考える人、コミュニケーションができる人、信念をもつ人、心を開く人、思いやりのある人、挑戦する人、バランスのとれた人、振り返りができる人を掲げている[2]。この 10 の学習者像は、グローバル人材の定義をする際に、またグローバルコミュニケーションツールとしての英語教育を定義する際に参考になりうるだろう。

1.2　国際共通語としての英語教育

近年、グローバル化が進む中で、コミュニケーションツールとしての英語の必要性がますます高まっている。また英語教育でも英語を国際共通語として教えるという動きが高まっている。

例えば Kachru(1992)による World Englishes の概念では Three Concentric Circle というモデル を用いて世界の様々な英語を説明している。このモデルでは言語の広がり方や習得のなされ方を英語がもともと母語として話されている Inner Circle、英語が母語として話されている場所、英語がインドやフィリピンのように植民地化の結果話されている Outer Circle、日本のように英語が外国語学習の結果学ばれている Expanding Circle で区分している[3]。Kachru によると現在話されている英語の約８０%が非言語話者によるものである。 Kachru は Expanding Circle の国々では英語の必要性が高くないと述べているが、Graddol(1997)は Expanding Circle の多くの国々で、英語は国内でまた国際コミュニケーションのために必要であると述べている[4]。日本でも、ビジネス業界の楽天やユニクロの英語公用語政策を一例として、グローバル化に向けて国内においても英語の必要性がますます高まっている[5]。

また Jenkins(2009)は異なった言語文化背景を持つ人々の間の共通言語としての英語 English as a lingua franca の重要性を語っているが、Graddol(1997)同様に英語が Kachru(1992)の Three Concentric Circle モデルの Inner Circle や Outer Circle の人々よりも、Expanding Circle の非母国語話者間でより使われるようになっていると述べている[6]。

また別の定義として English as an international language の定義がある。Smith(1976) は English as an international language としての英語を国際的に最も頻繁に使用される言語であり、異なった国からの人々が互いにコミュニケーションをするために使用されるための、また外国人と文化の説明や議論するために使用される国際言語であると定義している[7]。また McKay も同様に英語の主な役割が、もはや Inner Circle の文化を繋げるものではなく、自分の考えや文化を伝えることを可能にすることにあるとしている[8]。このように異文化理解の重要な国際言語としての英語の必要性がますます高まってきている。

現在、世界で幅広く活用されているヨーロッパ言語共通枠参照枠（CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages）は複言語主義と複文化主義の概念に基づいている。複言語能力と複文化能力はコミュニケーションの目的のために言語を使用する能力であり、いくつかの言語といくつかの文化的経験を持つ人が、異文化交流に参加できる能力であると定義されている[9]。CEFR で提唱されているように言語を学ぶ重要な目的の一つは背後にある文化理解であり、英語教育においても、英語を学びながらも、多文化理解を深める機会を提供することが大切であろう。

1.3　グローバルコミュニケーションツールとしての英語の定義

現在、大学英語教育においてもグローバルコミュニケーションツールのために英語が必須であると幅広く認識されているが、明確な定義が提示されていない。しかしながら、グローバル化に向けた大学英語教育を再考するためには、英語をグローバルコミュニケーションツールとして教えるための明確な定義が重要であると考えられる。筆者は、文部科学省のグローバル人材定義、国際バカロレアの 10 の学習者像、English as a lingua franca, English as an international language, CEFR を参考にグローバルコミュニケーションツールとしての英語を以下に定義する。

> First, as having the English ability to think critically and objectively and to convey thoughts

and ideas in an organized manner through pair work, discussion, and presentation. Secondly, as having English ability to understand other people and other cultures and to understand and convey our own cultures.
批判的、客観的に考え、ペアやグループワーク、ディスカッション、そしてプレゼンテーションを通して、系統立てて、考えや意見を述べることができる英語力であり、また他国の人々や文化を理解して、自国の文化を理解し伝えることができる英語力。

２　グローバル化に向けた英語学習者育成

CEFR で述べられているように言語学習のねらいは、学生をよき言語学習者になるようにし、言語学習を生涯続けていくことができるようにすることである(モロウ，2004)[10]。上記で提示した英語をグローバルコミュニケーションとして学ぶ際の目標をより効果的に達成するためには、学習者がよりよき学習者になることが求められる。

2.1　Zimmerman の自己調整学習理論

自己調整学習とは学習者が内的能力を学力に変える自己指示プロセスであり、教育の主な目的の一つは生涯学習の育成である為，自己調整学習は重要である(Zimmerman, 2002)。

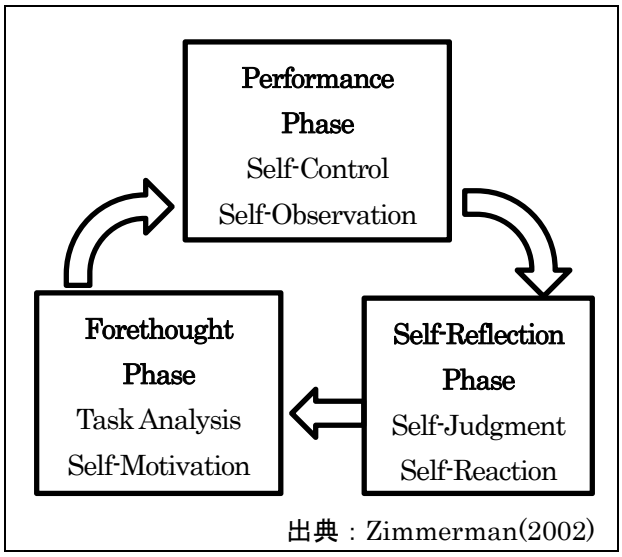

図１　自己調整学習の周期的過程

図１が示すように、まず予見段階では学習を始める前に目標設定を行い、その目標に従ってその目標を達成するためのストラテジーを選択する。また同時に自分が目標を達成することが可能だという高い自己効力感をもつことが効果的であると言われている。次の遂行コントロールの段階では学習を進める中で、予見段階では設定した学習ストラテジーや学習を調整し、観察を行う。最後の自己省察の段階では学習の取り組みの自己評価や、成功や失敗の原因の考察を行う。自己調整学習ではこの自己省察の段階でされた自己評価が次の予見段階では生かされるという周期的過程になっているが、この周期的過程を取り入れることによって、より効果的な学習が行われると考えられている[11]。

2.2　ヨーロッパ言語ポートフォリオ

ヨーロッパ言語ポートフォリオは CEFR の複言語主義、複文化主義に基づいて、作成されているものであり、学習者の自律性を伸ばし、言語習得のプロセスや、異文化理解の経験についての記録をつけるためのものである[9]。ヨーロッパ言語ポートフォリオには前述した Zimmerman(2002)の自己調整学習サイクルが反映されている。

ヨーロッパ言語ポートフォリオには、複言語と複文化体験を記す言語パスポート(Language Passport)、言語学習履歴や学習目標、自己評価などを記す言語バイオグラフィ（Language Biography）、学習記録を保存する資料集（Dossier）から構成されている(レンツ，2004)[12]。

３　コース概要とポートフォリオの起草

筆者は大学一年生の総合英語クラスで、上記で定義したグローバルコミュニケーションツールとしての英語を指導する際に使用するポートフォリオを起草した。ポートフォリオを起草の際には、上記でグローバルコミュニケーションツールとしての英語の定義をした際に参考にした文献とともに、Zimmerman(2002)の自己調整学理論と CEFR のヨーロッパ言語ポートフォリオも参考にした。

大学１年の半期の総合英語クラスで使用されるポートフォリオにはコースの目標、このコースで学びの過

程を記録に留めることができる言語バイオグラフィと、具体的にライティング等の記録を留めることができる資料集を含んでいる。言語バイオグラフィには学生が一回の授業後に、学びを振り返るための振り返りの箇所を加えている。

3.1　コース概要と受講生

この大学一年生の総合英語のクラスは半期 15 回のクラスで、授業は基本、英語で行われることになっている。同コースでは学部内で統一のシラバスに掲げられた目標に沿って授業を行うことになっているが、指定された教材はなく、各クラスの内容は担当講師の采配に任させられている部分が多い。筆者自身は初年度には中上級用の ELT テキストを使用したが、テキストの内容が十分でないと考え、英語をグローバルコミュニケーションツールとして使えることができるようになるためのテキストとコースの必要性を感じていた。そのため、今期はテキストを使用せず、以下で説明をするポートフォリオを使用することとした。

筆者が担当したこのコースでは男子 13 名と女子 17 名の合計 30 名の学生が在籍していた。帰国子女はいないが、難関校の一つであるこの大学では授業開始直後、学生の読み、書きのレベルが相対的に高い印象を持った。ただ話す力に関しては学生間にばらつきがあるのが見受けられた。しかしながら英語で行われた 1 回目のクラスで、ほとんどの学生が英語の話す力には差異があるものの、積極的にコミュニケーションを取ろうとする姿勢が見られた。

3.2　コースの目的

この総合英語の目標として、学生が中級レベルの英語を聞いて、話されている内容を理解し、小グループでの英語のディスカッションに参加できること、ディスカッションの結果をレポートできること、英語でプレゼンテーションができることが挙げられている。

この目標に、上記で掲げたグローバルコミュニケーションツールとしての英語の力を伸ばすことを目標として加えている。追加されたこのコースの目標は批判的、客観的に考え、ペアやグループワーク、ディスカッション、そしてプレゼンテーションを通して、系統立てて、考えや意見を述べることができる英語力、また他国の文化を理解して、自国の文化を理解し伝える英語力を伸ばすことである。

このコースの目標を達成するため、教室内でもインターネットを使用しての情報のシェアや、プレゼンテーションの参考のためにスティーブ・ジョブズやマララ・ユスフザイのスピーチの利用等、教室内の視覚設備が積極的に使用された。

3.3 コースポートフォリオの起草

3.3.1 コースシラバス

ヨーロッパ言語ポートフォリオの言語学習履歴や言語バイオグラフィを参照し、上記に掲げたこのコースの目標をポートフォリオの最初に明記し、コースの最初に授業で説明するだけでなく、学生がいつでも確認できるようにした。このようにコースの目標をポートフォリオに記載することによって、自分自身が何をこれから学び、何を達成していくことが必要であるかを個々で確認できるが、これは自己調整学習の周期サイクルをポートフォリオに取り入れた一例である。

次に半期の総合英語コースで網羅する内容を記載したコースシラバスを紹介する。半期のこの授業では表１にあるように、まず自分自身のことや家族や友人についてなど学生が馴染みのあるトピックから始まり、学期の終わりには、英語で問題解決プレゼンテーションができることを目標としている。最初の授業ではこのコースシラバスを参考にして、具体的な課題、例えばプレゼンテーションの内容等の説明がされた。

表1　コースシラバス

Lesson	Contents
1	Orientation, Self-Introduction, Introduction to Presentations
2	Family and Friends
3	Family and Friends
4	Individual Presentation (What I have been most concerned about)
5	Individual Presentation (What I have been most concerned about)
6	News in Japan
7	Social Issues in Japan
8	Cultures in Japan
9	A group presentation about news,

	social issues, and cultures in Japan
10	Cultures in the World
11	News in the World
12	Various Issues the World is facing
13	Review & Preparation of Group Presentation
14	Review & Preparation of Group Presentation
15	Group Presentation

大学一年生の４月からのクラスでは、まだ英語で行われる英語の授業を受講することに慣れてない学生が多いので、最初は、ペアワークによる Q&A を通して、お互いを知ることから始める。例えば、お互いを知るための質問文をペアワークで作成して、新しいパートナの学生にそのできた質問をする。その後、質問した内容に基づいて、クラスメートについてパラグラフライティングを行い、翌週にはパラグラフライティングで書いた内容の要約を、他の学生に口頭でレポートするというタスクを取り入れている。

このコースではまた日本と同様に他国の人々、日本や世界の時事ニュース、文化の理解を目標に掲げている。学生は課題として、日本の現在のニュースや社会問題に関するニュースの英語新聞記事を自分で探して、その要約を英語で行い、ディスカッションクエスチョンを英語で書いてくることになっている。クラス内では、その課題に基づいて、グループで新聞記事の要約を伝え、ディスカッションを行い、最後にディスカッションの結果をまとめることになっている。日本の文化に関しても、前もって自分の関心のある日本文化の一側面を調べ、調べた内容をクラス内で発表することになっている。

世界の現在のニュース、社会問題に関するニュースに関して、同様に英語の新聞記事を探して、その記事の英語要約と、ディスカッションクエスチョンの用意を課題として、その課題に基づいて、レポート、ディスカッション、ディスカッションの報告が行われる。世界の社会問題を扱う授業の際には、マララ・ユスフザイが国連で行ったスピーチを紹介して、教育に関するディスカッションも取り入れている。各国の文化に関しても、同様にある国の文化について調べてクラス内で発表を行っているが、最後に、異文化に接する際に、どのような姿勢が必要であるかについてグループやクラスでディスカッションを取り入れることによって異文化に対する受容の姿勢を育てることを念頭に置いている。

3.3.2 ポートフォリオの具体例

タスクの過程はポートフォリオに書き留めることができるようになっている。このようにポートフォリオに資料集（ライティング等の記録を留めることができる）を入れることによって、学生は常に自分の学びの過程を観察できるようになっている。これもまた Zimmerman (2002)の自己調整学習理論を取り入れた一例である。以下はレッスン 10 のポートフォリオの抜粋である。このレッスンでは Task1 から Task 6 までを課題として取り入れている。まず Task1 で学生の馴染みのある旅行に関して、ペアで質問を作成し、その質問をすることから導入を行う。以下の表では Task2 から Task4 を紹介する。

表2　ポートフォリオの資料集例

Task 2: Unique cultures in many countries: Write many unique cultures in the world with your group members.
Task3: Choose one country and look into unique cultures of the country with a partner. Take a memo during discussion and using the memo, report it to other students.
Name of a country you chose
Unique cultures in the country
Task4: Every country and every region has

different and unique cultures. To be a global minded person, how and what we should do toward different and unique cultures in the world?

Task2 では世界のユニークな文化について調べることが課題となっている。これは授業内で学生にインターネットを使用して、できるだけ多くの文化について調べるブレインストーミングタスクとして導入された。その後の Task3 では１つの国のユニークな文化を、パートナと調べるタスクをペアワークとして取り入れ、調べた内容をまた新たなグループで発表をするタスクも加えられている。Task４では様々の文化を学んだ後、グローバル人材となるためには、その文化の多様性に接した時にどう行動すべきかを議論してもらい、最後にクラス全体でシェアする活動を取り入れた。表２では記載していないが、続く Task5 このレッスンで学んだことをマインドマップに描きながらまとめ、Task6 ではそのマインドマップを参考に、パラグラフライティングをすることを課題として加えられている。

3.3.3　プレゼンテーション力の強化

実際の授業では、コースの目標に掲げているように英語で伝える力を育成するため、特にプレゼンテーションスキルの強化に力を入れている。学生は半期中の授業に、 個人プレゼンテーション、 日本のニュースと文化を伝えるグループ・プレゼンテーション、 問題解決グループ・プレゼンテーションの３つのプレゼンテーションに取り組むことになっている。

まずは効果的なプレゼンテーションをするために、デリバリーの仕方や Introduction, Body, Conclusion の骨格を学ぶ機会を設けた。効果的プレゼンテーション方法について学んだ後、クラス全体に自分の関心のあることについて３分間の個人プレゼンテーションすることが最初の課題である。その後の１つ目のグループ・プレゼンテーションではレッスン６で学んだ日本のニュース、レッスン７で学んだ日本の社会問題、レッスン８で学んだ日本の文化を参考にして、それぞれの内容を１つずつ入れたグループ・プレゼンテーションを、パワーポイントを使用して行うことが課題として取り入れている。最後のグループ・プレゼンテーションはある社会問題に関して、問題の原因、問題から派生する影響、最後に問題解決策を提案する課題解決提案プレゼン―ションが課題である。

3.3.4　振り返りシート

上記**表**1 で紹介した右側の欄には、学生が毎回の授業後、授業を振り返ることができる振り返りシートの部分を導入した。ヨーロッパ言語ポートフォリオの言語バイオグラフィを参考にしている振り返りシートの導入は、自己調整学習理論(Zimmerman,2002)の最後の段階である自己省察の機会を設ける目的がある。毎回の授業後に、学習の取り組みの自己評価を行い、成功や失敗の原因を考察することによって、次の学習をより効果的にできることが期待されている。以下の**表**3 は**表**１で示した右側部分に追加されているものである。**表**3 ではレッスン１から5 までの振り返りシートを紹介する。

表3　振り返りシートの例

Lesson	Contents	Looking back on today's lesson, write comments.
1	Orientation, Self-Introduction, Introduction to Presentations	
2	Family　and Friends	
3	Family　and Friends	
4	Individual Presentation (What I have been most concerned about)	
5	Individual Presentation (What I have been most concerned about)	

4　コース後の振り返り

大学１年生の総合英語コースにおいて、グローバル化に向けた英語教育の必要性を感じ、これまで定義に欠けていたグローバルコミュニケーションツールとしての英語の定義を定め、自己調整理論（Zimmerman,2002）とヨーロッパ言語ポートフォリオ（Council of Europe, 2001）を参考に、ポートフォリオを起草した。次に、まずこのコースの最初に目標として掲げたグローバルコミュニケーションツールとしての英語の習得の視点からコースを振り返る。次にその目標の効果的達成のために導入されたZimmerman（2002）の自己調整学習理論とヨーロッパ言語ポートフォリオ（2001）を参考にして作成されたポートフォリオについて振り返る。

4.1　グローバルコミュニケーションツールとしての英語授業の振り返り

グローバルコミュニケーションツールとしての英語を「批判的、客観的に考え、ペアやグループワーク、ディスカッション、そしてプレゼンテーションを通して、系統立てて、考えや意見を述べることができる英語力であり、また他国の人々や文化を理解して、自国の文化を理解し伝えることができる英語力」として定義し、同時にこのコースの目標としてこのコースを進めていった。

英語で行われたこのコースのクラスの最初は授業の進め方に慣れない様子の学生もいたが、回を重ねるごとに抵抗も少なくなっていたようだ。また日本のニュースや海外のニュースについて英字新聞を読み、要約をまとめ、発表、またニュースに基づいた議論を行うことによって批判的、客観的に考え、自分の考えや意見を述べることができるようになったと考えられる。

以下に学生が書いた振り返りの抜粋を紹介する。

> "I had good opportunities to speak English and discuss with all classmates."

この学生はクラスメートと英語で話し、ディスカッションをするいい機会を持ったと、最初にディスカッションを取り入れた授業後に書いている。

また系統立てて、考えや意見を述べることができる英語力をつけることを目標としていたが、３回のプレゼンテーションを通して、自分の考え、意見を述べることができるようになったと考えられる。特に最後の問題解決プレゼンテーションではある問題に関して情報を収集し、その情報を客観的、批判的に見つめ、またその問題に対して解決策を提案することが求められていたが、各グループは協働で、性差別、教育問題など様々の問題に関して、自ら調べ、批判的かつ客観的に見つめ、最後の問題の解決提案までを行うことができていた。またプレゼンテーションも事前に実践を通しながら、指導していたため、効果的に行われていた。以下に振り返りに記載されていた学生のコメントを紹介する。

> "I'm not good at English, so presentation was very difficult for me. But speaking in front of people was a very good chance."

上記は最初に個人プレゼンテーションを行った授業後に学生が書いたコメントである。英語に自信がなく、プレゼンテーションが難しかったが、プレゼンテーションはいい機会だったとこの学生は前向きにとらえている。

> "Speaking English to tell others my opinions was difficult. But I thought it is important in today's global society."

他の学生は、意見を述べるために英語で話すことは難しいが、このグローバル化社会では意見を英語で述べることが重要であると書いている。このコメントから学生の間にこのコースの目標が伝わっていたと考えられる。

4.2　ポートフォリオからの振り返り

英語をグローバルコミュニケーションとして学ぶ際の目標をより効果的に達成するためには、学習者がよりよき学習者になることが必要と考え、自己調整学習をとヨーロッパ言語ポートフォリオを参考にこのコースのポートフォリオを作成した。最初の授業のコース内容説明の際には目標、シラバス、その後の学習記録を記せる資料集の部分を使用して、説明することによって、学生はこのコースの目標や進路を明確にすることができたと考えられる。

学生は毎回ポートフォリオを持参し、資料集をタスクするたびに埋めていくことにより、自己調整学習で述べられている自分の学びの観察をすることができた

のではないかと考えられる。また振り返りシートは最初の数回の授業では授業終了５分前を使用して、記入をさせていたが、その後はあえて授業内では記入の時間を取らなかった。自宅で記入するようには何度も伝えたわけではなかったが、学期終了後ポートフォリオを回収すると、ほとんどの生徒が振り返り部分をすべて記入していた。その意味で、ポートフォリオを使用することによって学習の振り返りが習慣化したのではないかと考えられる。

最後に、振り返りに記入された学生のコメントの一例を紹介する。

> "I'm glad to take your class. I learned a lot of social issues in the world through homework. Today (7/12) is a "Malala day". One pen and one book can change the world. This is my favorite sentence."

上記はコースの最後に学生が書いたコメントである。課題を通して、世界の多くの社会問題について学んだと書いている。 学生のコメントを見る限り、この自己省察の機会を前向きに捉えていたようだ。

5　まとめ

急速に進むグローバル化の波を受けて、グローバルコミュニケーションツールとして大学でも英語を学ぶ必要性があるとの観点から、本論文では World Englishes, English as a lingua franca, and English as an international language、CEFR の複文化主義、文部科学省が掲げるグローバル人材、国際バカロレアが提唱する 10 の学習者像を参考に、グローバルコミュニケーションツールとしての英語を定義した。またその定義を目標として、その目標の達成を促すためによりよい言語学習者の育成が必要と考え、自己調整理論とヨーロッパ言語ポートフォリオを参照して、大学 1 年生の半期クラス用にポートフォリオを起草、作成したが、本実践報告ではそのポートフォリオの一部をコースの内容とともに紹介した。

現在のポートフォリオはあくまでも試作段階で、今後、学生がグローバルコミュニケーションツールとしての英語を習得できるように、更なる工夫が必要とされる。また今後、学生がこのコースを受講後、実際にどのように力を伸ばすことができたのかに関して質的かつ量的な研究も必要となるだろう。

グローバル化が進む中で、英語教育の必要性が高まってはいるが、英語をグローバルコミュニケーションツールとして教えるためには何をどのように教えるべきかについて具体的な指針に欠けているように思われる。本論文で紹介した内容が、少しでもグローバル化に対応した大学での英語教育への示唆の一つとなるように願っている。

引用・参考文献

1) 文部科学省: グローバル人材の育成について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf#search='%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%3A+%E3%82%B0%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%90%E3%83%AB%E4%BA%BA%E6%9D%90%E3%81%AE%E8%82%B2%E6%88%90%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6'(2015 年 3 月 17 日参照)

2) 坪谷ニュエル郁子. (2014) . 世界で生きる力:国際バカロレアが子供たちを強くする　第 1 版. 東京 : ダイヤモンド社.

3) Kachru, B. B. (1992). *The other tongue*. Chicago: University Illinois Press.

4) Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: British Council.

5) 吉田寿.(2012).世界で闘うためのグローバル人材マネジメント入門　第 1 版.東京 : 日本実業出版.

6) Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*. 28(2).200-207.

7) Smith. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal,* 7(2). 38-43.

8) McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

9) Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

10) キース・モロウ.(2013). ヨッロッパ言語共通参照枠 (CRFR) から学ぶ英語教育 (CEFR の背景 pp.2-14) .研究社.

11) Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologies*. 25(1), 3-17.

12) ピーター・レンツ.(2013). ヨッロッパ言語共通参照枠 (CRFR) から学ぶ英語教育 (ヨーロッパ言語ポートフォリオ pp32-45) .研究社.

受付日 2015 年 1 月 16 日、受理日 2015 年 3 月 17 日

特集

TOEIC®・TOEFL®対策指導の可能性を探る
（第１回　活用の広がりと波及効果）

横川 綾子 A

Exploring pedagogical possibilities for TOEIC® and TOEFL®
(The First Issue: Increased Application and Possible Washback)

Ayako YOKOGAWA A

１　活用の広がりとその背景

米国の非営利テスト開発機構 Educational Testing Service（ETS）が開発・作成する TOEIC®（Test of English for International Communication）ならびに TOEFL®（Test of English as a Foreign Language）は、大学の教育現場で最も活用されている英語能力試験と言えるだろう。この場合 TOEFL®とは、TOEFL ITP®（Institutional Testing Program）と呼ばれる学校・企業等で実施される団体向けテストプログラムであり、TOEIC・TOEFL ITP はともにマークシート方式によるリスニングとリーディングの 2 技能型試験である。この２つのテストは、新入生のクラス分けや学年末の到達度診断として学内で一斉実施されるほか、一定のスコアを進級・卒業要件として、あるいは出願要件として課すなど多様な活用例が見受けられる。例えば、筆者の勤務する東京海洋大学の大学院入試では TOEIC700 点で外国語（英語）試験が免除になる措置がある。また近年は、新卒者の採用選考時に提出するエントリーシートの多くに TOEIC スコアの記入欄があり、TOEIC が就職希望者の「足切り」として使われているとの話もある。実際、大学３年生の秋を迎える頃になって TOEIC 対策を始める学生が急増し、なぜもっと早く相談に来ないのかと嘆く英語教員も少なからずおられるのではないかと拝察する。

多くの英語能力試験がある中、ここまで TOEIC・TOEFL ITP が大学教育に浸透した背景には、学生にとっては「受験上の利便性」、そして大学にとっては「実施上の簡便性」があるのではないだろうか。学生は、TOEIC テストに関しては個人受験できる公開テストが年 10 回実施される点に利便性を感じるだろう[1]。これは年３回実施の実用英語技能検定（英検）の３倍以上の受験機会が、毎年提供されることを意味する。そして TOEIC・TOEFL ITP とも結果は合否ではなくスコアで表示されることが、進級・卒業・就職活動を控えた学生が複数回チャレンジしやすい要因となっている。一方大学にとっては、両テストともマークシート方式のペーパーテストであることから、全受験者を収容できる教室と CD を流す音響設備があれば大規模な一斉実施が可能であるという、実施上の簡便性がある。追加料金を払うと３営業日ほどでテスト結果が届くサービスもあり[2]、短期間でクラス分けや成績判定を行う必要のある大学に対する配慮も行き届いている。もちろんテストとしての信頼性が高いことが前提だが、英語能力試験の利便性・簡便性は、その普及を左右する大きな要因の１つだろう。

２　増加傾向にある正規科目としての対策クラス

こうした活用事例の増加を背景にして、以前は外部業者による非正規科目としての実施が多かった TOEIC・TOEFL 対策クラスが、単位を伴う正規科目として開講されるケースが増えてきている。例えば、筆者が 2009 年から 2014 年まで出講していた大学では、この 6 年の間に TOEIC600 点目標のクラスや TOEFL ITP480 点目標のクラスが続々と新規開講され、新学期には教室に収容しきれないほどの履修希望

A: 東京海洋大学グローバル人材育成推進室

者を集めた。大学からすれば、TOEIC・TOEFL 対策は自学でやるべき、大学は資格試験予備校ではないという主張もあるとは思うが、進級・卒業要件として規定するなど一定のスコアを取ることを学生に対して義務づけている場合、大学側にもそれなりの支援体制が求められるのは理解できる。

平成 24 年度より文部科学省によるグローバル人材育成推進事業の支援対象になった大学では、その採択事業[3]に合わせた大規模なクラス改編や新規開講を行ったことだろう。採択事業の数値目標の１つとして、一定の TOEIC・TOEFL ITP スコア取得者数が掲げられているケースもあるが（例：TOEIC800 点以上取得者が 60 人）、その目標達成に向け、英語能力試験対策クラスの開講を進めた大学も多かったのではないだろうか。と同時に、このような数値目標が教育手法に与える影響、数値目標の妥当性や実現可能性、2 技能型ペーパーテストを学生の英語能力測定に利用することの是非など、熟慮すべき問題もあるように思う。

３　TOEIC と TOEFL ITP はどう違うのか

昨今大学で広く活用されるようになった TOEIC・TOEFL ITP ではあるが、一部の専門家や教育関係者は別として、一般的にはテストの形式や出題内容、テストが及ぼす指導・学習への影響について広く知られているとは言えないだろう。本稿では２つのテストの違いと共通点を簡略化し、表１にまとめた。詳細については、各テストの公式ホームページ [1)2)]を参照されたい。

表1　TOEIC・TOEFL ITP の比較

	TOEIC	TOEFL ITP
トピック・題材	ビジネス 日常生活	アカデミック 大学生活
問題数：問	200	140
内訳：問 リスニング 文法・語彙 読解	 100 52 48	 50 40 50
スコアレンジ：点	10～990	310～677
解答方式	マークシート方式	
解答時間	約２時間	

表1 を見ると、TOEIC とTOEFL ITP は数字の上ではよく似たテストのように思える。大きく違うのはトピック・題材とリスニングの問題数だが、これはテストの主旨を反映したものと言える。TOEIC はビジネスパーソン向け、TOEFL は英語圏への留学希望者向けの英語テストとしてそれぞれ開発されたという成り立ちの違いがある。ちなみに現在、公開テストとして個人受験できる TOEFL は 4 技能型試験である TOEFL iBT®で、このテストには文法・語彙に特化したセクションはない。2006 年から本格導入が始まった iBT では、スピーキングやライティングでの運用能力として現れた文法や語彙の知識を評価する方向へシフトしたことがわかる。

数字に表れない「体感的」な違いとしては、TOEIC より TOEFL ITP を難しく感じる受験者が多い。問題数は TOEIC の方が多いが、解答に際しては情報処理的な要素があり、出題傾向も比較的安定していることから、コツを掴むと短期間でスコアアップする場合も少なくない。対して TOEFL ITP は、題材や使用語彙が学術的な分野から選ばれることから、語彙力や背景知識の不足を嘆く受験者が多い。加えてリスニングの読み上げスピードは手加減がなく、メモ禁止の状態で 1 分以上続くレクチャーを聞いて設問に答える問題もある。読解では、平均 350 ワードのアカデミックな長文を読んで 10 問前後の設問に約 10 分間で解答していくなど、タスクとしての負荷が高いことも特徴だ。まさに留学先での講義についていけるだけの聴解力・読解力があるかどうかを試されているというわけだ。

４　テストが及ぼす「波及効果」

TOEIC や TOEFL といった英語能力試験は、大学入試の文脈においては大学独自の選抜試験と区別して「外部英語試験」などと呼ばれるが、その活用は主に私立大学の入学者選抜において進んでいる。例えば、立教大学では2016年度から実施する「グローバル方式」の入試で、英検、IELTS™、TEAP、TOEIC・TOEIC S&W、TOEFL iBT®、GTEC CBT を出願資格として活用するとしている[4]。入試が 4 技能型の英語能力試験に変われば、それまでの 2 技能型を念頭に置いた従来の教育手法も変わらざるを得なくなる。後々受けるテストを意識しながら教えたり学んだりすることより、

テストそのものが教育手法や学習方法に与える影響を「波及効果」と言うが、このキーワードは入試制度改革の話題で頻繁に見聞きする。英語の入試は4技能型試験が基本となれば、受験者は4技能をバランスよく身に付けようとするプラスの波及効果が期待される。

話をTOEIC・TOEFL ITPに戻すと、大学の教育現場にこれだけ両テストの活用が浸透し、対策クラスで多くの学生が学ぶことにも、様々な波及効果が予想される。まずプラス面として、それまで英語に苦手意識があった学生がスコアアップという数値化された成果を手にすることで、学習意欲が向上する可能性がある。加えてTOEIC・TOEFL ITPは標準化されたテストである以上、出題傾向や学習範囲はある程度把握できるため、英語習得という茫洋とした目標に対して的を絞った学習が可能になる利点もある。

一方で、マイナス面として最も懸念されることは、TOEIC・TOEFL ITP が 2 技能型マークシート方式のテストであるため、スピーキングとライティングの技能を高める直接的なきっかけにはなっていないということだろう。TOEIC 批判でよく聞かれるコメントに「TOEIC900 点でも英語を話せないのだからTOEIC学習には意味がない」というものがある。これはある意味当たり前の話で、2 技能型テストで高得点を取ったことは、その受験者が4技能においても優れていることを自動的に保証するわけではない。テスト開発に携わるETSは以前、「TOEICでは2技能を測定することで4技能もある程度測定できる」というかなり苦しい釈明をしていた。しかしスピーキングとライティングの技能を直接的に測定するTOEIC® S&Wテストを実施するようになってからは、そのような説明はされなくなった。

なお、前述の TOEIC900 点でもスピーキングには苦労するというケースだが、例えば TOEIC500 点の人より900点の人の方が受動的語彙や文法知識というリソースは格段に豊かなはずである。そうした潜在能力を持つ人が、相応の訓練を経て高度なスピーキングスキルを後から身に付けることは十分可能であることを付け加えておきたい。

5　「期待値の明確化」と「品質保証」

こうしたプラス・マイナス両面の波及効果が予期される中、大学側が敢えて進級・卒業要件としてTOEIC・TOEFL ITPの一定スコアを課す背景をいま一度考えてみると、大きく2つの狙いがあるように思う。1つは学生への期待値をスコアという数値で明確に示すこと、もう1つは学生を社会へ送り出す際の品質保証の意味合いである。

東京海洋大学海洋科学部では、平成 26 年度入学生からTOEIC600点を学部4年次進級要件とした。それに連動し、TOEIC対策の必修科目を1年次と3年次に設定し（3年次の科目は平成28年度開講）、学内の支援体制を着々と整えている。本学ではTOEIC600点を「英語基礎力」と規定し、600点達成を4年次の進級要件とすることで、3 年次終了までにこの基礎力（＝TOEIC600 点を取得するスキル）を身に付けてほしいという、大学側の学生に対する期待値を明確に打ち出した。3 年間の猶予つきで達成すべき目標を明示された学生の自覚と自助努力に大いに期待している。

またTOEICの自己最高点が600点未満の学生は例外なく4年に進級できないことから、逆を言えば4年生になり学部を卒業した学生にはすべて、TOEIC600点を取得するのに必要な英語基礎力が備わっていることを意味する。理系の国立大学としてはかなり思い切った施策だが、挑戦する価値のある教育改革であると自負している。本学の取り組みと進捗状況については、折に触れてご報告したいと思う。

注

[1] ペーパー版の TOEFL®PBT テストは段階的に廃止されており、日本では公開テストは実施されていない。TOEFL ITP®テストは学校単位での受験になるため、個人受験は出来ない。

[2] それぞれの正式名称は TOEIC「ラピッドスコアリングサービス」、TOEFL ITP「ラッシュ・スコアリング・サービス」。

[3] グローバル人材育成支援の審査結果及び採択事業概要については日本学術振興会のWebサイトに詳しい。
http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/h24_kekka_saitaku.html

[4] 英語4技能試験情報サイト「大学入学者選抜制度 先進的な取り組み事例」として取り上げられている。
http://4skills.eiken.or.jp/selection/advanced/rikkyo_univ.html

参考文献

1) TOEIC®テスト公式ホームページ
http://www.toeic.or.jp/index.html

2) TOEFL®テスト公式ホームページ
http://www.cieej.or.jp/toefl/index.html

会告

1．入会手続きについて

【会員の種別】

会員には、以下の 5 つの種類があります。

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

【新規入会申し込みと年会費振込】

新規入会のお申し込みは下記の学会ウェブサイト URL からお願いします。

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

合わせて、上記の年会費を以下の金融機関口座にお振り込みください。

ゆうちょ銀行（振替口座）
口座記号番号：01700−0−126765
加入者名：グローバル人材育成教育学会

＊ゆうちょ銀行以外の金融機関から振り込まれる場合の上記振替口座情報は以下の通りです。
銀行名　ゆうちょ銀行
金融機関コード　9900
店番　179
預金種目　当座預金
店名　一七九（イチナナキュウ）店
口座番号　0126765

２．第３回全国大会および各支部大会の開催日程と会場について

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

第３回全国大会
開催日程　2015 年 11 月 14 日(金) ～ 11 月 16 日(日)
開催場所　明治大学駿河台キャンパス（東京都千代田区神田駿河台 1-1）

また、各支部会の第２回支部大会については、以下の場所、日程で開催予定です。

九州支部会　第２回支部大会
開催日程　2015 年 5 月 16 日(土)
開催場所　日本文理大学（大分市）

関東支部会　第２回支部大会
開催日程　2015 年 6 月 6 日(土)
開催場所　明治大学（東京都千代田区）

北海道支部会　第２回支部大会
開催日程　2015 年 8 月 8 日(土)
開催場所　札幌大学（札幌市豊平区）

中部支部会　第２回支部大会
開催日程　2015 年 9 月 5 日(土)
開催場所　松本大学（長野県松本市）

３．会誌第２巻第２号投稿論文募集について

本学会誌第２巻第２号の投稿論文を募集しています。なお、今号以降、本学会誌の論文投稿は随時受付けることといたしますので、どうぞ奮ってご投稿ください。第２巻第２号発行までの具体的なスケジュールは以下のとおりです。

4 月末　　第２巻第２号掲載のための原稿受理締め切り
7 月下旬　（修正）原稿受理締め切り、最終結果通知
8 月下旬　最終原稿完成
8 月末　　発刊

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

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

『グローバル人材育成教育研究』投稿規程

第 1 条　本誌はグローバル人材育成教育に関する研究論文や実践報告などを掲載するものとし、投稿については、研究論文および実践報告は本会の会員が筆頭者であるものに限るが、論壇、展望、解説・講座、巻頭言は編集委員会が特に認めた場合は非会員が筆頭者となることを認める。

第 2 条　投稿原稿は、編集委員と編集委員会が委嘱する査読者による査読審査を経るものとする。

第 3 条　査読審査を経て編集委員会が公表するのにふさわしいと認めた原稿について、編集委員長がその掲載を決定する。

2　執筆者に対して原稿料の支払いはせず、掲載料の徴収も行わない。

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

投稿原稿・依頼原稿の別	記事類別（括弧内は英文原稿の場合 の表現	内容	ページ数
投稿原稿 場合により、これらの種別で編集委員会が執筆依頼することもある	研究論文 (Research Paper)	グローバル人材育成教育に関する研究結果など	6～12※
	実践報告 (Practical Report)	グローバル人材育成教育に関する実践活動（授業など）から得られた成果などについて、一般化には至らないが、ある程度定性的・定量的に述べたもの	4～12※
投稿原稿・依頼原稿	論壇 (Column)	グローバル人材育成教育に関して意見や主張などを述べたもの	2～8※
	展望 (Prospect)	主題について、最近の進歩や将来の予測を、広い視野に立って述べたもの	2～8※
	解説・講座 (Explanatory Notes)	主題について、会員の啓発に資するように、技術、手法などについて平易に説明したもの	4～8※
	巻頭言　(Preface)	会長などが、巻頭に述べるもの	2 以内※

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

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

第 6 条　研究論文および実践報告に関しては、本文で使用する言語に関わらず、200 語以内の英文の要約を付けるものとする。

第 7 条　投稿の際は、指定されたメールアドレスに原稿のファイル（原稿表紙と論文を一つにまとめたPDF ファイル）を送信する。原稿の受信後、編集委員会において書式等を確認したのち、受領の通知を行う。また、必要に応じて、著者照会を行う。査読審査を経たのち本誌への掲載が決定した段階で、受理の通知をする。

第 8 条　原稿は未発表のものに限り、二重投稿を禁じる。本誌に投稿した原稿の採否が決定するまでは、著者は同内容の原稿を他の雑誌等に投稿してはならない。

第 9 条　本誌に掲載された論文等の全ての著作権（著作権法第 27 条及び第 28 条に規定する権利を含む）は、グローバル人材育成教育学会に帰属する。

第 10 条　著者には、要望があれば本誌に掲載された論文等の抜き刷りを本人の実費負担により渡す。

第 11 条　本誌は原則として年二回以上発行する。

第 12 条　この規程を改廃するときは、編集委員会の議決を経て理事会で承認するものとする。

グローバル人材育成教育研究　第２巻第１号　(2015)　　(通巻第3号)

編集委員会
　委員長　　栗原裕　　(e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)
　副委員長　糸井重夫、内田富男
　編集委員　小野博、工藤俊郎、近藤佐知彦、大六野耕作、田原博幸、宮内ミナミ

発行者　グローバル人材育成教育学会
　会長　小野博
事務局
　〒814-0180　福岡市城南区七隈8-19-1　福岡大学　小野博研究室
発行日　2015年1月31日