

巻頭言：「グローバル人材」の需要と供給

グローバル人材育成教育学会 副会長 勝又 美智雄

2013年夏に発足した本学会もこの夏で4年目を迎える。この間、年1回の全国大会に加え、各地域での支部活動も活発に行われ、会員数も13年末の73人から今年6月末現在、237人（ほかに教育関連企業・団体などの賛助会員28社）を数えるまでに成長した。全国大会も第1回が小野会長の在籍していた福岡大学、第2回が私の国際教養大学（秋田）、第3回が大六野副会長の明治大学（東京）、今年末の第4回は近藤副会長の大阪大学と、文字通り全国を巡る形で開催される。学界事情に詳しい人たちに聞いても、これほど順調に急成長している学会は珍しい、とのことで、学会役員としてうれしい限りだ。

しかも、その活動内容が着実に深まり、進化しているのを実感している。大会や支部での発表内容が当初は英語教育法中心で、学生の英語力を高めるのにどう工夫をし、どれだけ成果を上げているかという実践報告が多かった。それは初期会員のほとんどが英語教師だということからも無理ないことではあった。だが回を重ねるにつれ、「異文化理解・異文化コミュニケーションの能力をいかに高めるか」から「受信中心から発信重視へ」「何をどう発信するのか」へと問題意識が徐々に深まってきて、さらにコミュニケーション力、発信力の測定結果、つまり教育成果の「見える化」が報告されるようになってきている。

そのことは学会の原点である「グローバル人材」とは一体どういう人材なのか、なぜ「グローバル人材」が必要なのか、という問題意識が広く共有され、「では、そういう人材をどうやって育てていくか」という具体的な方法論の試行錯誤が全国的に始まってきた証拠だと言えるように思う。

私自身、そういう問題意識から本誌の第2号の巻頭言で「グローバル人材の条件とは」を論じ、英語は決して「グローバル人材」の必要条件ではない（つまり英語ができればグローバル人材に自動的になれるというわけでは決していない）が、「グローバル人材」の条件（必要な資質）を鍛え、育てていく上で、きわめて有力な手段となることを指摘した。それと同時に「英語さえできればいい」という手段の目的化、本末転倒にならないよう警鐘を鳴らしたつもりだった。

とはいえ、企業人、役人に聞けば、まず間違いなく

「これからは英語で議論できる人材が絶対に必要だ」と言う。つまり求人側が想定している「グローバル人材」とは、あくまで「英語が使える人材」なのだ。では実際に新入社員全員にそれを期待するか、というと、決してそうではない。「英語人材」は組織の中にせいぜい1割か2割もいればよい、と考えているのが実情だ。逆に言えば、日本企業、役所の中では8割から9割の人間は「外人さんとの付き合いは苦手」という「マルドメ（まるでドメスティック）＝国内派」であり、外人さんとの付き合い（交渉）は「グローバル人材」という名の「英語使い」に任せればいい、という空気がまだまだ（というか、これからも当分）支配的なのだ。

今、4年制の大学を毎年50～60万人が卒業している、求人もほぼ同数、つまり完全雇用の状態になっているが、その中で「英語人材」の求人は5～10万人あると考えられる。

ところが「英語人材」に足るべき資質としての英語力はTOEFLなら600点、TOEICなら900点、というのがメドとされ、それだけの英語力を持っている学生は4大卒業生全体の0.4～1%、つまり実数にして2千～5千人程度と言われている。それだけに英語力の高い「グローバル人材」を出せる大学の人気が高まっていることだけは間違いない。

一方、大学人の間でも実は「グローバル人材、など自分たちには関係ない」と冷ややかに見る人たちのほうがまだ圧倒的に多い。彼らの多くは「英語ができるに越したことはないが、別にできなくても社会で十分通用する」と考えている。だが、彼らも本来のグローバル人材の資質である異文化理解力、分析・批判し議論できる力、日本人としてのアイデンティティの確立と発信力などについては否応なく重要だと認めざるを得なくなってきている。

そこで「グローバル人材」の育成に力を入れる大学・学部学科は、自分たちが大学全体の中でも少数派であることを自覚しつつ、だからこそ、将来の日本に、さらには世界に必要な人材を自分たちが育てていく使命と役割を担っていくのだという覚悟と気概を持って教育内容の充実に取り組んでほしい、と私は願っている。

目次

巻頭言：「グローバル人材」の需要と供給

..... 勝又美智雄

特集「国際バカロレアとスーパーグローバル」

招待論文

教育業界の世界の潮流と国際バカロレア：求められるスキルと大学改革

..... 坪谷 ニュウエル 郁子 1

グローバル人材育成に資する国際バカロレア：ディプロマプログラムを中心に

..... 赤塚祐哉 7

グローバル大学学長式辞のテキストマイニング分析：
グローバル人材にふさわしい視座を嚮導できているか

..... 三上貴教 15

論文

経営学における言語監査の役割：人的資源管理の観点から

..... 高松侑矢 23

実践報告

TOEIC® 600点4年次進級要件導入の現況と考察：小規模理系大学による野心的な試み

..... 横川綾子 31

国際親善の視点での道德教育における協同学習を通じた創造力の育成：
小学校における「漢字作り」授業の考察から

..... 陳 卓君 41

論壇

グローバル人材育成のパイオニアとして：国際教養大学の成功の秘密と教訓（その1）

..... 勝又美智雄 50

会告

投稿規程..... 58

Journal of the Japan Association for Global Competency Education Vol. 3, No. 2 (2016)

CONTENTS	Page
Preface	
..... Michio KATSUMATA	
<hr/>	
Invited Papers	
Global Trends in the Educational Sector and International Baccalaureate: Skills in Demand and University Reform	
..... Ikuko TSUBOYA-NEWELL	1
International Baccalaureate to Fostering Global Citizens: Focusing on the Diploma Programme	
..... Yuya AKATSUKA	7
A text-mining analysis of speeches by the presidents of global universities in Japan: Do they lead their freshmen to nurture global perspectives?	
..... Takanori MIKAMI	15
<hr/>	
Research Paper	
The role of Linguistic Auditing in Business Administration: From a Human Resource Management Perspective	
..... Yuya TAKAMATSU	23
<hr/>	
Practical Reports	
Report and Analysis of a Newly-Introduced TOEIC® 600 Score Requirement for the Fourth-Year Curriculum: The Ambitious Attempt of a Small Science University	
..... Ayako YOKOGAWA	31
The development of creativity by cooperative learning from International Goodwill in Moral Education: From analysis of the lesson of Chinese characters creating in primary school	
..... Zhuojun CHEN	41
<hr/>	
Column	
As a Pioneer of Global Competency Education: Secrets and Lessons from the Success of AIU (Part I)	
..... Michio KATSUMATA	50
<hr/>	
Announcement	
Contribution Rules	58

特集：招待論文

教育業界の世界の潮流と国際バカロレア：
求められるスキルと大学改革坪谷 ニュウエル 郁子^AGlobal Trends in the Educational Sector and
International Baccalaureate:
Skills in Demand and University ReformIkuko TSUBOYA-NEWELL^A

1. 21世紀型スキルと世界の潮流

1980年代の米国は、製造業の国際競争力の低下が大きな問題となっていた。それを受けて、「世界レベルの教育水準達成を目指す」という国家戦略が設定され、労働省にて委員会が設置された。つまり、今後50年間、産業構造がどんなに変化しても必要になってくる職業能力を5つのコンピテンシーと3つの基本スキルとして、学校段階から養成していくことが、1992年に提言された。

5つのコンピテンシーとは、資源配分能力、人間関係能力、情報収集/整理能力、組織理解/設計/改善能力、技術操作能力であり、3つの基本スキルとは、基礎能力（読み書き、数、話す/聞く）、思考能力（創造、問題解決、想像、対応、推測/論じる）、人間的資質（責任感、自尊心、社会性、自己管理、誠実）とされた。

日本においても、2006年に90年代のバブルの崩壊により余裕をなくした企業から、経済産業省主導で大学において育成すべきである能力として、基礎学力、専門知識に加えて、社会人基礎力を定義された。この背景には、企業が終身雇用制を維持するのが難しくなったため、一生同じ仕事を続けられる人が少なくなると、専門分野だけでなく、汎用的な能力が必要だという論理が受け入れられたことの表れでもある。

それらは、前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）、考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握

力、規律力、ストレスコントロール力）とされた。

この新しい能力という概念は、教育界においても、世界的な潮流となっていった。例えば、英国では「キースキル」、フィンランドでは「コンピテンス」、オーストラリアでは「一般能力」などがそれにあたる。

1.1 世界の潮流を決定した2つの提言

この世界の潮流を決定したのは、2つの提言と言える。2つの提言というのは、OECDが2003年に提案した「キーコンピテンシー」と、アメリカ、オーストラリア、フィンランド、シンガポール、ポルトガル、英国の政府、大学、産業界が協力して活動しているATC21Sが定義した「21世紀型スキル」である。

1.1.1 OECDが提案したキーコンピテンシー

OECDのキーコンピテンシーは、絶え間なく続く技術革新に対応し、経済成長と地球環境の保護という二つの矛盾する目的を達成するための能力として、次の3つのカテゴリーを構成した。

- A) 社会、文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力
- B) 多様な社会・グループにおける人間関係形成能力
- C) 自立的に行動する能力

1.1.2 ATC21Sが定義した21世紀型スキル

ATC21Sの定義した「21世紀型スキル」は、次の4領域、10のスキルで定義された。

<思考の方法領域>

- 1. 創造力とイノベーション
- 2. 批判的思考、問題解決能力、意思決定能力
- 3. 学びの学習、メタ認知

^A 東京インターナショナルスクール、国際バカロレアアジア太平洋地区委員会

<仕事の方法領域>

4. 情報リテラシー

5. 情報通信技術に関するリテラシー

<仕事のツール領域>

6. コミュニケーション

7. コラボレーション

<社会生活領域>

8. 地域と国際社会での市民性

9. 人生とキャリア設計

10. 個人と社会における責任 (含む文化的差異の認識および受容能力)

1.2 世界の潮流を一般市民まで広めた研究発表

米国のデューク大学の研究者、キャシーデビットソン氏が、2011年、ニューヨークタイムズで「今年、米国の小学校に入学した子どもたちの65%は、今存在していない職業につく」と発表した。また、英オックスフォード大学でAIの研究のオズボーン准教授が「今後、10年から20年程度で、米国の総雇用の約47%の仕事が自動化されるリスクが高い」などの発表により、教育業界のみならず、この潮流は一般市民も巻き込んでの流れに世界的になってきたと言える。

2. 21世紀型スキルと世界の潮流

その激しい流れの中、ここ10年程で、ものすごい勢いで、世界中で増えている教育プログラムがある(現在、146カ国に認定校)。それが「国際バカロレア(以下IB)」である(表1)。

表1 国際バカロレアのプログラム

プログラム	設立時期	対象年齢	世界 (2016.6月)	日本 (2015.8月)
初等教育プログラム (PYP)	1997	3歳~12歳	1,408校	20校
中等教育プログラム (MYP)	1994	11歳~16歳	1,299校	9校
ディプロマ・プログラム (DP)	1968	16歳~19歳	3,075校	26校
※キャリア・プログラム (IBCP)	2012	16歳~19歳	112校	-

※キャリア・プログラム(BCP)：主に就職や専門学校を目指す生徒のため、社会に出て役立つスキルの習得を目指すプログラム

2.1 世界の潮流を決定した2つの提言

2.1.1 OECDが提案したキーコンピテンシー

ここでIBの3つのプログラム(PYP、MYP、DP)それぞれのここ数年の増加率を見てみよう(表2)。

表2 国際バカロレア導入校の増加率

プログラム	2009年10月	2016年6月	増加率
初等教育プログラム (PYP)	522	1,408	269.73%
中等教育プログラム (MYP)	613	1,299	211.90%
ディプロマ・プログラム (DP)	1,821	3,075	168.86%
合計	2,956	5,782	195.60%

数としては、すでに50年近い歴史をもっているDPプログラムを導入している学校が最も多いが、最近の傾向としては、初等、中等プログラムを導入する学校が増えている事がわかる。これはより低年齢から、このプログラムによって教育された生徒を増やしていこうという流れだと言える。

2.1.2 各国のIB導入状況

次に、各国の導入校数を見てみよう(表3)。

表3 各国の国際バカロレア導入校数

国	2016年6月現在			
	PYP	MYP	DP	Total
アメリカ	490	593	844	1,651
カナダ	78	162	156	342
エクアドル	9	9	225	225
オーストラリア	103	42	61	162
英国	13	12	116	123
インド	61	20	105	124
メキシコ	53	35	67	105
中国	36	26	83	101
スペイン	11	14	92	94
ドイツ	23	11	68	72
日本	20	9	26	36

※複数のプログラムを導入している学校があるため、合計数は全体の学校数と一致しない

全体の傾向としては、米州では公立校での導入、その他の地域ではインターナショナルスクールを中心とした私立の学校での導入と二分化されているが、アジア太平洋地区でも、マレーシアが公立校での導入に踏み切っている。

2.1.3 最新のIB導入状況

最近のニュースとしては、エクアドルが500校での導入を発表し、2016年6月の時点で、すでに225校が導入を終えており、さらに150校が申請中である。他にも南米地域では、メキシコが100校を超えた。アジア太平洋地区では、インドがインターナショナルスクールを中心に124校が認可され、その数は増え続け

ている。それに対抗して、パキスタンが導入校を増やすと名乗りを上げている。また、この表には反映されていないが、昨年の11月に筆者がアジア太平洋地区の委員会に参加した際に、その前の半年で中国がなんと44校の学校で申請をしてきていた。認定までに2年程度かかることから、今後は飛躍的に中国でその数は増えると推測される。また日本でも、今後、200校に増やすというプロジェクトが2013年の6月に閣議決定されている。2018年までの申請（認定は2020年頃）を目指して動き出している。

2.2 IB導入校が世界で増加する理由

2.2.1 グローバル化によるIBの導入推進

IBは1968年、スイスのジュネーブのインターナショナルスクールの教員が中心となって設立された非営利の団体である。その頃のジュネーブは、国際機関が多数集まっていた関係上、クラスの中に多国の生徒が在籍していた。ところが大学入学審査となると、各国でそれぞれの制度があり、どうも具合が良くない。そこで世界共通の成績証明書を作ろうという動きが始まり、そこで大学入学準備コース(DP)が出来上がった。

様々な国籍の生徒達が対象なので、当然ながらミッションは一国主義にするわけにはいかず、多様性を認める姿勢を前面に出し、以下のように定められた。

多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりを富んだ若者の育成。人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかける。

つまり、多様性の受容と生涯学習者の育成、あくまで世界平和を軸足の基準としているのが特徴と言える。その頃のジュネーブは、世界の中でも、国際機関が集まっていた特異な都市であったと言えるが、今や、世界は飛躍的に変わり、どの国もグローバル化が進んだ。それが、ジュネーブ以外でもIB教育が世界中で広まってきた理由のひとつと言えるのではないかと。つまり、IBのミッションが、多様化された、グローバル化された社会にまさに合っていたと言えるのであろう。

2.2.2 高等教育機関におけるIBの評価

卒業生の分析の結果、IB修了生に対する高等教育機

関の高い評価が根付いたことが、もう一つの要因と筆者は考えている。例えば、英国の主要20大学へ進学する生徒の割合が、英国で最も一般的な大学進学プログラムであるAレベルの生徒と比較した場合に、IB修了生で44.2%、Aレベル修了生で20%というデータ(図1)がある。

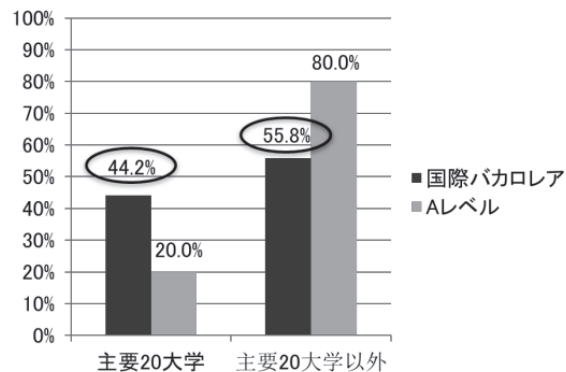


図1 進学する高等教育機関の種類 (2008/2009)

また、米国での主要大学への合格率のデータも同様の結果が出ている(表4、図2)。

表4 米国大学への合格率

大学名	IB生合格率 IB candidates acceptance rate	米国全体合格率 Total population acceptance rate	合格率の差 IB candidates versus total population (percentage points)
University of Florida	82%	42%	+40%
Florida State University	92%	60%	+32%
Brown University	18%	9%	+9%
Stanford University	15%	7%	+8%
Columbia University	13%	9%	+4%
University of California - Berkeley	58%	26%	+32%
Harvard University	10%	7%	+3%
New York University	57%	30%	+27%
University of Michigan - Ann Arbor	71%	51%	+20%
University of Miami	72%	30%	+42%
Cornell University	31%	18%	+13%
Duke University	28%	16%	+12%
University of Pennsylvania	24%	14%	+10%
Yale University	18%	7%	+11%
University of Central Florida	90%	47%	+43%
Boston University	70%	58%	+12%
University of California - Los Angeles	48%	23%	+25%
University of Virginia	64%	32%	+32%
UNC Chapel Hill	63%	32%	+31%
Princeton University	16%	8%	+8%

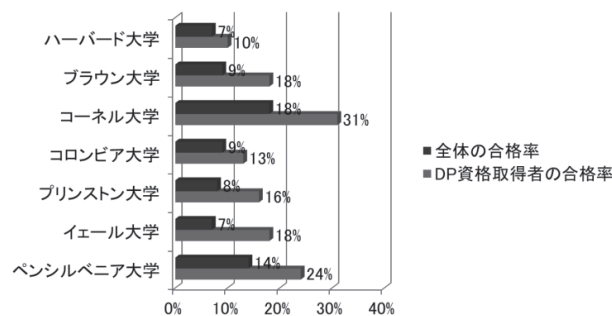


図2 アイビーリーグへの合格率

他にも University of California において6年以内で学士を修了した生徒の割合の高さ (図 3) や、入学1年後と卒業時における成績が他のプログラムを終了した生徒より高い事のデータ (図 4) などが集積されている。

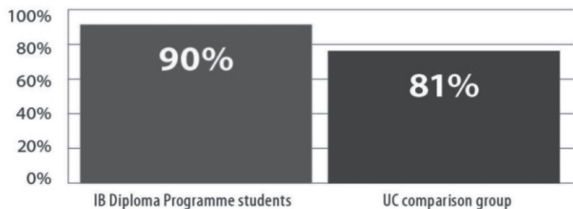


図3 6年以内に学士を取得する割合

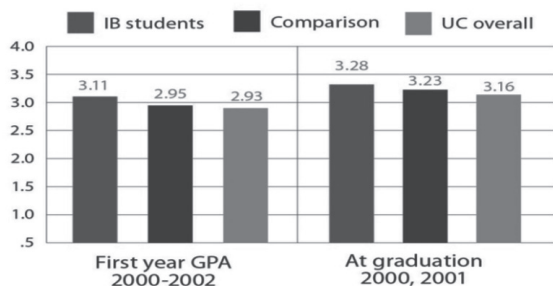


図4 大学入学1年次の最終成績と卒業時の最終成績

また、米国においては、IB 卒業試験のスコアによっては、入学時に大学の1年次の単位として認めるといふ大学もあることなどから、学費がセーブでき、費用対効果が高いということも IB が選ばれている要因だと筆者は考えている。

(例)

ハーバード大学:

- 上級レベル科目のスコアが7 (満点) の場合、一部科目の履修免除 (単位認定)
- 上級レベル科目のスコアが3つある場合、速習プログラムへの参加資格

コロンビア大学:

- 上級レベル科目のスコアが6または7の場合、各科目につき6単位 (最大16単位) 与えられる (学科で認められている場合)

UCLA:

- 上級レベル科目のスコアが5の場合、ほとんどのIB資格取得者に単位が与えられる (専門分野により異なる)

日本もIB校200校プロジェクトが本格的に始まり、それを受けて、今、凄い勢いで各大学がIB修了生に門戸を開きだしている (表5)。

表5 IB入試 (スコアの活用) の実施状況について

(平成28年5月現在)			
全学部導入	一部学部導入	導入予定・検討中	検討中 (時期未定)
筑波大学	東京大学	(平成28年度導入予定)	東京工業大学
京都大学	東京外国語大学	東京芸術大学	名古屋大学
岡山大学	大阪大学	創価大学	千葉大学
玉川大学	鹿児島大学	広島大学	長岡技術科学大学
東洋大学	国際教養大学	長崎大学	九州大学
関西学院大学	国際基督教大学	中京大学	熊本大学
立命館アジア太平洋大学	慶應義塾大学	(平成29年度導入予定)	芝浦工業大学
	順天堂大学	金沢大学	明治大学
	立教大学	東北大学	お茶の水女子大学
	早稲田大学	京都工芸繊維大学	
	上智大学	(平成30年度以降導入予定)	
	法政大学	北海道大学	
	横浜国立大学	東京医科歯科大学	
	大阪市立大学	立命館大学	
	工学院大学	豊橋技術科学大学	

※大阪大学は平成29年度、上智大学は平成28年度より全学部で導入予定。

こうしてIB修了生は、ますます世界で増え続けており、今では100万人以上の生徒達が世界でIB教育を受けている。

3. IBにおける教員の役割と学習アプローチ

3.1 IBにおける教員の役割

IBでは、生徒が積極的に、そして共感する心を持って生涯学び続けることが奨励されているため、教師は学習内容を教えるだけでなく、学習者を導く存在としての教師と言う極めて重要な役割を果たす。

IBの初代の事務局長であった、ピーターソンは「大学以前の教育段階で何よりも重要なことは、何を学ぶかではなく、どのように学ぶかということである。(中略) 肝心なのは、事実もしくはあらかじめ解釈された事実を飲み込んだり、ただ単にオウム返しにしたりすることではなく、新たな状況において、あるいは新しい事実が生じたときにそれに適応できる心の力や思考方法を養うことである。」と述べている。

3.2 IBの学習アプローチによるスキル育成

IB学習のアプローチの方法に関するスキルの育成は、単に認知スキルの発展にとどまらず、情意スキルとメタ認知スキルの発展が伴い、それにより生徒は自己管理型学習者になることができる。

認知スキルは学習スキルとも呼ばれ、これらには全ての情報処理スキルと思考スキルが含まれる。情意スキルは、立ち直る力、忍耐力、自己動機付けなどの態

度因子の基盤となる行動と感情をコントロールするスキルで、メタ認知スキルは生徒が自分の学習をより深く理解し評価するために、学習スキルと学習プロセスの有効性を確認する上で使用する事のできるスキルである。また、この認知スキル、情意スキル、メタ認知スキルは思考スキル、コミュニケーションスキル、社会性スキル、自己管理スキル、リサーチスキルの5つのカテゴリーに分類される。しかしこれらのカテゴリーは、相互に関連しあっているものである。

また、IBは6つの教育原理に基づいて指導が行われる。それらは探究を基盤とした指導、概念理解に重点をおいた指導、地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導、効果的なチームワークと協働を重視する指導、すべての学習者のニーズを満たすために差別化した指導、評価（形成的評価および総括的評価）を取り入れた指導である。

ここでブルーナ（Bruner1960）の言葉を思い出してみたい。「学習は、ただ私たちをどこかへ連れて行くだけでなく、将来、私たちがより容易に遠くまでいけるようにするものでなければならない。」

4. 求められる大学改革

4.1 大学入学審査の改革

4.1.1 日本における大学入試改革

国立大学の集まりである国立大学協会が、これからの大学改革の方向性などを示した「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」をまとめた。その中で、2021年までの間に、推薦入試やAO入試などによる選抜を入学者全体の3割とする目標が掲げられている。その中には、IB修了生も含まれている。個別入試についても「面接、調査書の活用等」として、一般入試における個別試験で面接の導入や、高校の調査書の重視など、学力検査以外の方法を積極的に活用する事を打ち出した。

4.1.2 米国における大学入試改革

今年の1月下旬、米ハーバード大学が抜本的に入試制度を改革する可能性の報道があった。明確な事は決まっていないが、理系等は今後も学力試験を必要とするとしている上で、学部や学科によっては、学力試験を選択制にすることを考慮しているという。つまり、テストを通じて見える知識だけでなく、様々な能力を評価の対象に変えていくという動きで、その中には、

家庭での貢献やボランティアへの参加等を今まで以上に評価するとしている。

こうして、大学の入学審査も国内のみならず、海外でも、改革がまさに始まろうとしているのだ。

4.2 IBから考えるこれからの大学と教員の在り方

4.2.1 IBの卒業試験の例

ここで、IB卒業試験のうち歴史、化学、TOKの問題を紹介したい（図5、図6、図7）。

2005年・上級・標準レベル科目共通 制限時間/90分
出題の中から2つの設問を選択し、それぞれの設問に関する歴史的出来事、その出来事が20世紀にどのようにして展開されたかを論述。

テーマ群1/戦争の原因、勃発、そしてその影響

1. 第一次世界大戦における中央政権、もしくは第二次世界大戦における日独伊の枢軸国の政権が敗北した主な原因を述べなさい。
 2. 戦争が社会変革を加速させるという視点にどの程度賛成するか述べなさい。
 3. 異なる地域で勃発した二つの戦争について、自国内と最前線とで展開された民間人による戦争への貢献について評価しなさい。
 4. ロシアの内戦、スペイン市民戦争、中国の内戦の3つ内戦のうち2つを選んで、その内戦が起こった理由、影響、そして外国の関与について比較しなさい。
 5. 「平和調停は新たな抗争の条件を整える。」この発言について、どの程度同意するか、少なくとも2つの和平交渉を例に説明しなさい。
- このようなテーマ群が6つ

図5 国際バカロレア卒業試験問題例(歴史)

2004年・上級レベル科目 制限時間/75分
複数の選択肢(オプション)の中から2つを選択し、それぞれ全ての設問に解答

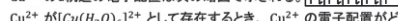
オプションG/現代分析化学

G1. 遷移金属の錯イオンを含む水溶液は通常、呈色する。これは、溶液中を透過する白色光の波長の一部の吸収によるものである。

(a) 3つの要素が、吸収される色を決定するのに役立つ。以下のそれぞれのペアについて、2つの複合体の色の違いの要因となる点を述べよ。

- $[Co(NH_3)_6]^{2+}$ 、 $[Ni(NH_3)_6]^{2+}$
- $[Fe(H_2O)_6]^{2+}$ 、 $[Fe(H_2O)_6]^{3+}$
- $[Cu(NH_3)_4(H_2O)_2]^{2+}$ 、 $[Cu(H_2O)_6]^{2+}$

(b) 錯イオンによる色の吸収の波長は、金属イオンのd軌道の分裂という点で説明することができる。 Cu^{2+} のd軌道の電子配置は次の略図で示される。



(c) $[Cu(NH_3)_4(H_2O)_2]^{2+}$ と $[CuCl_4]^{2-}$ におけるd軌道の分裂は、 $[Cu(H_2O)_6]^{2+}$ の分裂より大きいのか、または小さいか予測せよ。

※G2、G3は省略
※このような選択肢(オプション)が複数あり

図6 国際バカロレア卒業試験問題例(化学)

- 数学: 数学は、発明されたか、それとも発見されたか。・数学的価値に、なぜ優雅さや美しさに関係するか。
- 自然科学: 帰納法のプロセス(具体事例から一般論を確立する)に問題があることを踏まえた上で、どのようにして科学の信頼性を確立できるのか。科学的知識は、時間とともにどのように変化し得るか。
- 人間科学: ヒューマンサイエンス(人間科学)の方法は、どこまで「科学的」なのか。・ヒューマンサイエンス(人間科学)の法則には例外がある。だとすれば、どこまでこれらを実際の法則にあたると言えるのか。
- 歴史: 語られた歴史に特定の文化的・国民的な見方がどれだけ影響しているかを、どのようにして見極めることができるのか。・歴史における事実とは何か。
- 芸術: 作者と作品の間にはどのような関係があるのか。・作品の美的価値は、純粋に主観の問題なのか。

図7 国際バカロレア卒業試験問題例(TOK)

4.2.2 大学の意識改革の必要性

ここから見えて来るものはなんだろうか？ ここでは何を評価の対象としているのか？ 大学が考える事は、こういった教育を受けた生徒達が、今後大学に入って来ることを目前にし、何を变えていかなければいけないのか？ 筆者が思うには、まずは、社会が大学に汎用的能力を求めているということに自覚する必要があるのではないかとことだ。そして、「主体的、能動的な学習」と「汎用的能力」は強い相関があるという事実がある。

主体的、能動的な学習とは、自ら学ぶ姿勢と自ら課題を探究する姿勢を指していると言われる。しかし、教室で教員と学生のコミュニケーションが取れて、学生の主体的、能動的な授業への参加が実現しているだけでは、汎用的能力の育成には不十分である。授業によって学生に学習意欲を喚起し、教室外でも主体的、能動的な学習に導いた時に、初めてそれは実現したと言えるのではないか。

次に、学生が大学できちんと学んでいるかどうかを示す「質保証」のニーズが、社会的な要請となってきたことの自覚である。今までありがちであった各教員の個別的な評価に頼ることなく、明確な評価基準をガイドラインとして「社会の信頼に値する成績評価」を実現していかなければならないといった必要が生まれているのだ。

4.2.3 教員の意識改革の必要性

それらを到達するために一番重要なのは、教員も自らが生涯学び続ける存在であるとの意識に自らを改革していかなければいけないと筆者は思う。

今や、社会は本格的に「知識基盤社会」「多文化共生社会」「情報化社会」になった。その中、高等教育における教員の役割は、まさに今後の日本の行方を決定する大事な職務であると言える。

なぜなら、若者は私達の未来であり、教育は若者を変えるチカラがあるからだ。つまり、教育は未来を変えるチカラがあると言える。

この社会の変革の中、自分の強みを生かして、より社会を平和で持続可能にしていくことに貢献できる若者の育成が急務と言える。

引用・参考文献

1) 国際バカロレア公式ホームページ：<http://www.>

[ibo.org/](http://www.) (2016年6月21日参照)

- 2) Higher Education Statistics Agency (HESA) Study, May 2011
- 3) 文部科学省ホームページ「国際バカロレアについて」：http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/ (2016年5月1日参照)
- 4) University of California, Office of the President, IB analysis.
- 5) 「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」国立大学協会 (2015年9月14日公表)

受付日 2016年6月21日、受理日 2016年8月29日

特集：招待論文

グローバル人材育成に資する国際バカロレア：
ディプロマプログラムを中心に赤塚 祐哉^AInternational Baccalaureate to Fostering Global
Citizens: Focusing on the Diploma ProgrammeYuya Akatsuka^A

Keywords: global leaders, International Baccalaureate, Diploma Programme

1. はじめに

「究極のアクティブ・ラーニング」とも言える国際バカロレア機構 (International Baccalaureate®、以下 IB と略記) が提供するプログラムが国内の地方自治体や高等学校で注目を集めるようになってきた。とりわけ、大学入試との接続の観点やグローバル人材育成の観点から高等学校段階における IB のプログラム「ディプロマプログラム (Diploma Programme、以下 DP と略記)」が注目され、その教育手法を参考とした授業を展開したい教員は多いと考えられる。

現在、グローバル人材育成は日本における国家的な教育課題と考えられ、グローバル化が進む国際社会で積極的に活躍できる人材育成が求められている。文部科学省は、高等学校段階から国際社会をリードする人材を育成する教育を充実させるよう、IB の DP 認定校等を 2020 年までに 200 校に増やす計画を進めている¹⁾。これまで、国内の DP 認定校 26 校のほとんどがインターナショナルスクールであり、学校教育法第 1 条に定める高等学校 (以下、「1 条校」と略記) の認定校はわずか 12 校であった (2016 年 6 月 1 日現在)。

一方、近年は 1 条校でも DP を導入する方針を決定しており、認定取得に向けて具体的に取り組んでいる高等学校が複数ある。大学においても、教育再生実行会議第四次提言 (2013 年 10 月 31 日) を受け、入学選抜で DP の資格や成績を積極的に活用されるようになってきている。こうした背景から、IB が提供するプログラムへの関心が急速に高まっているにも関わらず、

IB 及び DP についての国民的理解は十分とは言えない。そこで本稿では、グローバル人材育成に資するとされる IB のプログラムについて、DP を中心にその概要、教育理念、教育手法及び評価を解説する。

2. IB のプログラム概要

IB は 1968 年発足の民間の非営利教育団体で、本部はスイスのジュネーブにある。日本はシンガポールにあるアジア太平洋事務局に所属している。IB は、多くの国の政府機関、財団及びユネスコ等から協力を得て活動を行っている。IB 設立当時の趣旨は、国際的な移動を余儀なくされる生徒達を対象とし、「国際的に認められる大学入学資格 (国際バカロレア資格) を与え、大学進学へのルートを確保するとともに、学生の柔軟な知性の育成と国際理解教育の促進に資すること」²⁾であった。また、IB 設立当初は、IB のプログラムを提供する機関の大多数はインターナショナルスクールであったものの、現在はインターナショナルスクールのみならず、様々な国や地域の公立・私立学校で IB のプログラムが導入され、実践されている。IB は、IB 認定校を目指す学校への助言・審査・認定やカリキュラム、評価の開発、IB 主催のワークショップ等を通じた指導者の訓練及び学校間のネットワーク作り等といった取組を行っている。

なお、表 1 の通り、IB は年齢に応じ、以下の 4 つのプログラムを提供している。

^A 早稲田大学本庄高等学院

表1 IBの4つのプログラム (International Baccalaureate. (n. d.)より作成)³⁾

プログラム名	対象年齢	日本の該当学年・対象
Primary Years Programme (PYP) 初等教育プログラム	3～12歳	幼稚園・保育園から小学6年生まで
Middle Years Programme (MYP) 中等教育プログラム	11～16歳	小学6年から高等学校1年生まで
Diploma Programme (DP) ディプロマ・プログラム	16～19歳	大学進学を目指す高等学校2・3年生
Career-related Programme (CP) キャリア関連プログラム	16～19歳	専門学校等を目指す高等学校2・3年生

なお、2016年6月現在、IB認定校は全世界で4,569校、日本国内で37校が登録されている。

2.1 IBの理念と学習者像

IBは「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」(p. 3)⁴⁾を「IBの使命」(IB mission statement)に掲げ、IBの全プログラム(PYP、MYP、DP及びCP)で具現化するように定義している。また、IBではIBの使命をIBのプログラムを実施する上で最も大切な教育理念として位置付け、この理念を実現するための学習者としてあるべき姿を「IB学習者像」(IB Learner Profile)として示している(表2)。IBで学ぶ児童・生徒、IBを指導する教師のみならず、保護者や教育委員会・理事会等、学校に関わる全ての人が学校生活全体をとおして実現していく目標であるとしている。

なお、この学習者像はすべての教科・科目を通し、常に意識しながら学習を進めるようになっている。

表2 IB学習者像 (International Baccalaureate Organization. (2014a, p. 3)より引用)⁴⁾

探究する人	私たちは、好奇心を育み、探究し研究するスキルを身につけます。ひとりで学んだり、他の人々と共に学んだりします。熱意をもって学び、学ぶ喜びを生涯を通じてもち続けます。
知識のある人	私たちは、概念的な理解を深めて活用し、幅広い分野の知識を探究します。地域社会やグローバル社会における重要な課題や考えに取り組みます。
考える人	私たちは、複雑な問題を分析し、責任ある行動をとるために、批判的かつ創造的に考えるスキルを活用します。率先して理性的で倫理的な判断を下します。
コミュニケーションができる人	私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。
信念をもつ人	私たちは、誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます。
心を開く人	私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価もまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見だし、その経験を糧に成長しようと努めます。

思いやりのある人	私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動します。
挑戦する人	私たちは、不確実な事態に対し、熟慮と決断力をもって向き合います。ひとりで、または協力して新しい考えや方法を探究します。挑戦と変化に機知に富んだ方法で快活に取り組みます。
バランスのとれた人	私たちは、自分自身や他の人々の幸福にとって、私たちの生を構成する知性、身体、心のバランスをとることが大切だと理解しています。また、私たちが他の人々や、私たちが住むこの世界と相互に依存していることを認識しています。
振り返りができる人	私たちは、世界について、そして自分の考えや経験について、深く考察します。自分自身の学びと成長を促すため、自分の長所と短所を理解するよう努めます。

グローバル人材育成に資するIBのプログラムは「知識やスキルの習得をこえたところにある『全人的』な教育を目指すもの」(p. 8) 4)であり、IB学習者像からも全人教育を本質としていることが分かる。筆者がこれまで視察した国内外の複数の認定校でも例外なく学習指導案 (Unit Planner) 中に、どの学習者像に焦点を当てて指導するのかを教師は明記していた。同時に、学習者である生徒たちも学習者像を意識して、授業内で具現化できるよう工夫していたのが特徴であった。

2.2 IBにおける学習

IBは、全てのプログラム及び全教科・科目を通して、批評的 (クリティカル) で創造的な力を伸ばすよう、指導者に求めている 5)。また、知識をどの程度覚えさ

せるのかではなく、知識をどのように活用するのか、について主眼が置かれている 5)。

昨今、「グローバル化」という言葉が多く使われているが、グローバル化に対応するためには、生徒がクリティカルに考え、主体的に学習する力を身につけられるような教育が重要である。

IBの教育方針では、全教科・科目で横断的かつ同時並行的に、概念の理解と物事を探究することが重要だとしている 5)。さらに、IBでは、教育の目標は知識の獲得ではなく、多様な考え方で発揮できる知力を育成することだ、としている 4)。このIBが主張する知力の育成のプロセスにおいて、特に文部科学省が目指す人材育成の考え方に親和性があると感じている。

なお、文部科学省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」では、「今なお多くの学校において、学力についての認識が『何かを知っていること』にとどまりがちであり、知っていることを活用して『何かをできるようになること』にまで発展していない」 7) (p. 1) と指摘している。この指摘は国内の学校教育全体のことを指摘しているものであるが、グローバル人材の育成を目指した授業実践でも大いに参考となる指摘ではないだろうか。

2.3 学習の方法 (Approaches to learning: ATL)

IBでは、全プログラム及び全教科・科目を通して批評的 (クリティカル) で創造的な力を伸ばすため、学習の方法 (Approaches to learning : ATL) を児童・生徒の発達段階に応じて指導するものとしている。

ATLの指導を行う上で重要なこととして、

- ①現実社会の諸課題を取扱うこと
 - ②概念理解と探究活動を促進するよう生徒中心の学習形態をとること
 - ③生徒の感情知性とメタ認知能力 (affective and metacognitive skills) を高めること
- を目的としなければならないとしている 4)。そのためには、教師は生徒に協働学習や、自己の学習の振り返りを行うことの重要性を指導することが大切であるとされている。

今後の後期中等教育の方向性として、文部科学省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」では、生徒のメタ認知能力の育成を重要な課題の1つとしており 6)、今後の後

期中等教育課程におけるグローバル人材育成については、ATLの考え方が果たす役割は大きい。

IBでは、ATLを高める手法として、

- ①思考力 (thinking skills)
- ②コミュニケーション能力 (communication skills)
- ③ソーシャルスキル (social skills)
- ④自己マネジメント力 (self-management skills)
- ⑤リサーチ力 (research skills)

の5つの力を育成するとしている⁷⁾。これらの5つの内容は独立して教えるのではなく、それぞれが相互に連携し合って活用されるよう指導すべきであるとしていることも特徴である (図1)。

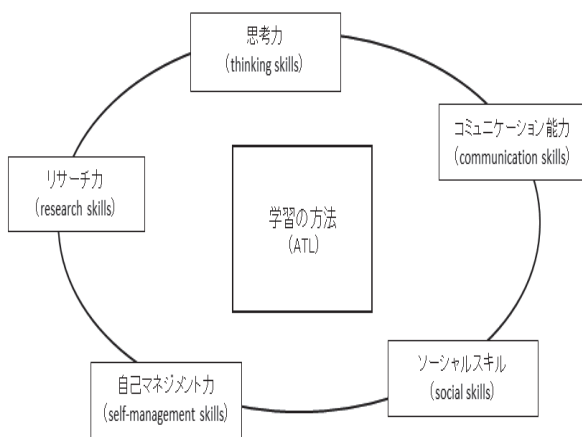


図1 ATLの5つのスキルの統合

例えば、高等学校外国語 (英語) の授業で実践する一例として、「言語や文化に関する知識・理解」の力を伸長させる探究活動として「言語習得と個々人のアイデンティティの維持にはどのような関連性があるのか」というテーマで学習を行うとする。その際、学内の図書館等で第二言語習得に関する文献や人種的マイノリティの人たちが言語を修得する上で感じる課題等を調べ (リサーチ力: research skills)、論述する際には、個人の経験等に基づき、論を展開するよう指定し (思考力: thinking skill)、論述形式で300語程度の課題提出をするといった学習活動が考えられる (コミュニケーション能力: communication skills)。

2.4 DPの概要

DPは16~19歳の生徒を対象とした2年間のプログラムである。日本の1条校で実施する場合、高等学校の2年生及び3年生で実施されることが多い。最終

試験は5月または11月 (日本の1条校の場合は3年生の11月) に実施され、最終試験を受け、所定の成績を修めることにより「ディプロマ」が取得できる。

DPは思いやりをもち、分析的に考えることができ、生涯を通して学習に励み、責任感のある良き社会の一員となるよう、プログラムが構成されている。生徒がこれまでに得た知識や経験を生かしながら学習を深め、教師と生徒、生徒同士が双方向で議論を深めたり、討論を実施したりしながら課題解決に向けた探究型の授業を特徴としている。

なお、DPでは、「IBの学習者像」を中心とし、生徒は3つのコアと呼ばれる科目と6つのグループと呼ばれる教科を2年間かけて学習する。図2はディプロマプログラム (DP) の構成図である。



図2 ディプロマプログラムの構成図 (国際バカロレア, 2014a, p. 5). より引用)⁴⁾

2.4.1 3つのコア

① 課題論文 (Extended Essay, EE)

課題論文では、それぞれのグループに設置されている科目に関連した研究課題を設定し、自ら調査・研究を行い、論文としてまとめる。論文は英語で4,000語程度 (日本語の場合は8,000字程度) で行い、大学で求められるリサーチ技術やライティング能力を身に付けることを目的としている。2年間にわたって、最低40時間以上の取組が求められる。

② 知の理論 (Theory of Knowledge, TOK)

教科横断的な観点から、物事を論理的かつ客観的に

捉える批判的思考力（クリティカル・シンキング）を養うことを目的とし、知識の本質を探究する。さらに、言語や文化及び伝統といった多様性を理解したり尊重したりすることを通して、国際理解を深めることができるようにする。2年間にわたって、100時間以上の学習を行う。

③ 創造性・活動・奉仕 (Creativity, Activity, Service, CAS)

教室外における学習を通して、協調性や思いやり、行動することの大切さを学ぶ科目である。次の3つの要素で構成されている。

- ・創造性 (creativity) : 芸術などの創造的な活動
- ・活動 (activity) : スポーツ等の身体的活動
- ・奉仕 (service) : 無報酬かつ自発的な活動

また、次の8つの学習成果を達成することが求められる。

- ・自己認識を行うこと
- ・新しい挑戦に取り組むこと
- ・計画を立て、活動を立ち上げること
- ・他者と協調すること
- ・献身すること
- ・グローバルな観点から課題に取り組むこと
- ・倫理感をもつこと
- ・新しい技能を発達させること

2.4.2 DPの6つのグループと設置科目

DPでは2年間を通して、以下の6つのグループからそれぞれ1科目選択し、3~4科目を上級レベル(HL: Higher Level)、2~3科目を標準レベル(SL: Standard Level)で履修する。HLとSLの配当時間はそれぞれ240時間、150時間となっている。表3にDPで設置される教科・科目の一覧を示した。

表3 DPの教科・科目一覧(文部科学省. (n. d). より引用)⁸⁾

グループ名	科目名
グループ1 言語と文学(母国語)	言語A: 文学、言語A: 言語と文化、文学と演劇(※)
グループ2 言語習得(外国語)	言語B、初級語学
グループ3 個人と社会	ビジネス、経済、地理、グローバル政治、歴史、心理学、環境システム社会(※)、情報テクノロジーとグローバル社会、哲

	学、社会・文化人類学、世界の宗教
グループ4 理科	生物、化学、物理、デザインテクノロジー、環境システムと社会(※)、コンピュータ科学、スポーツ・運動・健康科学
グループ5 数学	数学スタディーズ、数学SL、数学HL、数学FHL
グループ6 芸術	音楽、美術、ダンス、フィルム、文学と演劇

(※) なお、「文学と演劇」はグループ1と6の横断科目。「環境システムと社会」はグループ3と4の横断科目。また、「世界の宗教」および「スポーツ・運動・健康科学」はSLのみ。

ただし、グループ6は他グループに設置している科目から1科目を選択することができる。例えば、グループ3設置科目「経済」を選択したり、グループ4設置科目「化学」を選択したりといった具合である。大学の学部によっては、入学資格要件として、「DPの理科の科目を2つ履修していること」のようにしている場合がある。そのような場合にはグループ6「芸術」を選択せず、グループ4設置科目を2科目履修することになる。

また、グループ2設置科目を履修せず、グループ1設置科目を2科目履修することもできる。

3. DPの評価方法、ルーブリック評価、指導と評価

3.1 DPの評価方法

DPの評価方法には大きく分けて2種類あり、プログラムの最終段階で評価を実施することとなっている。

①各学校による内部評価 (Internal Assessment, IA)

②IBの試験による外部評価 (External Assessment, EA)

なお、IAでは校内の各科目の担当教員が生徒の取り組みを評価する。例えば、グループ1「言語と文学(母国語)」ではオーラルコメンタリーとよばれる口頭発表を生徒が行い、IBの示す評価規準に従い成績を付ける。IAの評価はIBに送られ、最終的にIBの試験官によって成績が最適化(moderation)される。

一方、EAでは筆記試験が課され(グループ6を除く)、IBの試験官が採点を行う。IAとEAの評価の比

重は教科ごとに異なるが、IA で 20～30%程度（芸術は 50%程度）、EA で 70～80%程度の比率となっている。

また、各教科は 7 段階（7 点満点）で評価が付けられる。ただし、EE と TOK の両方の成績が 3 点まで加算され、合計 45 点が満点となる。なお、DP 取得要件は各科目の点数が 4 点以上かつ合計が 24 点以上と定められている。

以上のように、グローバル人材育成に資するとされる DP は、このような厳格な評価システムにより質が保証されている。すなわち、世界のどこの国・地域でプログラムを履修したとしても信頼性と妥当性のある評価規準で生徒の能力が評価されるのである。

3.2 ルーブリックによる評価

IA と EA の評価で共通していることであるが、IB では、予め用意された評価指標（ルーブリック）で示された評価規準を、事前に生徒に示して授業を進めていく。ルーブリックによって、教師は生徒に身に付けさせたい能力を明確にできる。また生徒は何を目標に努力したら良いのかが分かると同時に、学習の方向性を可視化できる。

以下に、例としてコアの科目の 1 つである TOK の最終試験（Essay）における評価指標（ルーブリック）の一部を示す（表 4）。

表 4 TOK のルーブリック（国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議。（2012, pp. 27-28）より作成）⁹⁾

達成度	観点
0	・レベル 1 に達していない。
1-2	・エッセイ全体にまとまりがなく、構成が不十分である。 ・筆者の意図が分かりにくい。 ・エッセイの論点をサポートするために事実に基づいた情報が使われているが、非常に不明確である。 ・資料や情報はしっかりと認識されておらず、適切な参考文献等にあたっていない。
3-4	・エッセイ全体的にまとまりがなく、構成も不十分である。 ・筆者の意図が伝わりにくい部分がある。 ・使用されている用語について、説明の努

	力は見受けられるが、意味が不明瞭である。 ・エッセイの論点をサポートするために事実に基づいた情報が使われているが、常に信頼のおける内容ではない。 ・資料や情報の一部は適切な方法で使用されているものの、情報が不完全もしくは正確さに欠けている。
5-6	・エッセイ全体のまとまりはよく、構成も適切である。 ・エッセイのコンセプトが適切な形で表されている。 ・必要に応じて、エッセイのコンセプトについて適切な説明がなされている。 ・エッセイの論点をサポートするために使用されている情報は、ほぼ正確である。 ・資料や情報が適切に使用されているものの、正確さに多少欠ける部分がある。 ・制限単語数が守られている。
7-8	・エッセイ全体が良くまとまっており、全体的にしっかりとした構成である ・エッセイのコンセプトが良く考えられている。 ・エッセイのコンセプトについての説明が適切な場所で行われている。 ・エッセイの論点をサポートするために使用されている情報は、正確である。 ・資料や情報が適切に使用され、正確に使用されている。 ・制限単語数が守られている。
9-10	・エッセイ全体が非常に良くまとまっており、全体的に効果の高い構成である。 ・エッセイのコンセプトが良く考えられている。 ・エッセイのコンセプトについての説明が適切な場所で行われている。 ・エッセイの論点をサポートするために使用されている情報は正確である。 ・資料や情報が適切に使用され、正確に使用されている。 ・制限単語数が守られている。

3.3 DP の指導と評価活動

DP では指導と評価の一体化を重視している。指導にあたっては、

- ①生徒に課題を与え、
 - ②課題について探究させ、
 - ③探究した結果を評価活動の中で示す、
- という一連の流れが一般的である。なお、表 5 は DP のコア科目「TOK」の年間指導計画の一部である。図

表5 年間指導計画における指導内容と評価活動例 (筆者による作成)

TOPIC	CONTENTS	ALLOCATED TIME	ASSESSMENT INSTRUMENTS TO BE USED	RESOURCES
Areas of knowledge Ethics Focused on reason and emotion (ways of knowing)	- Students will explore ethical belief and culture. - Students will give examples of ethical dilemma. - Students will answer the question "to what extent overcoming ethical dilemma develops our personality?" - Students will reflect their learning through individual presentation..	10 hours	Written assignment: List examples some experienced ethical dilemma. Students argue that how they overcame it. Individual presentation: Students reflect their learnings from a view of transformation of their values and beliefs, what do students acquire new knowledge, what matters could be further discussed or addressed.	Ted Talk. Damon Horowitz: <i>Philosophy in prison</i> . Cohen, A.I. & Wellman, C.H. (2013). <i>Contemporary Debates in Applied Ethics (Contemporary Debates in Philosophy)</i> . Wiley-Blackwell.

中の CONTENTS の欄からは、単元のトピックである倫理 (ethics) について、生徒自身が探究できるような問いかけが行われることが分かる。また、評価活動の計画 (Assessment instruments to be used) の欄からは、指導と評価が一体化し、生徒が授業中に学んだ内容を深化できるような評価活動となっていることが伺える。表5のような指導計画を2年間分作成・実施することがIB教員には求められるが、IB教育についての十分な調査・研究なしには効果的な計画は立てられない。従って、IBの普及・拡大にあたっては大学におけるIB教員養成と並行し、現職の教員に対してもIBの評価手法や指導方法を学び、模擬授業やDP認定校での教育実習等を通して探究型・課題解決型の手法を実践する機会を提供することが不可欠となってくる。

4. 今後の課題

4.1 候補校における課題

DP認定校を目指そうとする学校を「候補校」(candidate school)と呼ぶが、候補校はDP認定校となるために、IBの教育理念や教育手法、評価手法等を十分に理解した上で、年間指導計画の作成や単元の指導計画の作成等を行い、作成した書類一式を国際バカロレア機構に提出する必要がある。一方、国内では、候補校のDPコーディネーター²⁾や教員はIB教育の経験がない場合があり、認定の取得までのプロセスは、DPコーディネーターや教員にとって大きなハードルであると言える。また、筆者による国内の候補校3校への聞き取り調査の結果、以下の項目について課題であると感じていることが明らかになった。(表6)

表6 DP導入にあたっての課題 (上位3位)

1位	IBの評価手法の理解と評価活動の計画・作成を行うこと
2位	探究型学習・課題解決型学習を取り入れた授業を計画し、実施すること
3位	教科・科目の枠を超え、教員同士が協働で調査・研究に取り組むこと

調査結果から、これまで日本の多くの学校で不得意な部分とされていた、指導と評価の一体化や探究型・課題解決型の授業スタイルへの転換が必要であることが明らかになった。表1に示した課題は、国内の認定校等200校達成のための共通課題であると考えられ、DPの教育に将来携わる教員を育成する上でも、重視すべき項目であると言える。

4.2 教員同士による協働調査・研究

IB教育は「リベラルアーツ型学習」¹⁰⁾であるとされ、教科・科目の枠を超えて授業を実施することが求められる。例えば、①歴史の授業で歴史上の人物のスピーチを取り扱い、なぜスピーチが民衆の心を掴んだのかを学び、②歴史の授業と同時期に、英語の授業で説得型スピーチの手法を学び、実際にスピーチを実施する、といった計画を作成することが求められる。これまでの多くの日本の学校では、教科・科目内で生徒の学びが完結し、学んだ知識を実際に教科横断的に活用するところまでは至っていなかったとの指摘もある¹¹⁾。一方、IBの教育では、教科・科目間で十分な連携を行わなければ、学んだ知識を実際に活用できるような効果的な指導が実現できない。特に、候補校では表6で示

す通り、「教科・科目の枠を超えて、調査・研究を行う時間が不可欠」と答えていることから、今後のグローバル人材の育成教育の中でもリベラルアーツ型の教育の中で、教科の専門領域のみに捉われない教員の育成が必要である。

5. 最後に

文部科学省事業評価書（平成24年度）では、「国際バカロレアのカリキュラムや指導方法、評価方法等を研究し、我が国の教育に取り入れていくことは、新学習指導要領が目指す『生きる力』の育成や新成長戦略に掲げられている重要能力・スキルの確実な習得に資するとともに、学習指導要領の見直し等の際に有効な実証的資料となる」¹²⁾としていることから、今後の日本の動向としてIBのエッセンスが教育の中に浸透していくと考えるのが自然である。グローバルに活躍できる人材育成の1つの手段として、IBの教育手法の普及・拡大に期待する。

注

- [1] ATLの5つのスキルの日本語訳は著者による訳である。
- [2] DPコーディネーターとは、プログラムの統括に当たる教師のことで、DPが効果的かつ円滑に実施されるよう、教師の指導等の業務に関わる。なお、DPコーディネーターは国際バカロレア機構の規定により、DP認定校では必置となっている。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省.(2015). 「まち・ひと・しごと創生総合戦略(2015改訂版)」。参照 <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf/h27-12-24-siryoku2.pdf> (2016年8月23日閲覧)。
- 2) 内閣官房内閣広報室.(2013). 国際バカロレアについて。参照 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/kokusentoc_wg/hearing_s/250913_kousetuminnei_monkashou_sankou2.pdf (2016年8月23日閲覧)。
- 3) International Baccalaureate. (n.d.). Programmes. 参照 <http://www.ibo.org/en/programmes/> (2016年8月23日閲覧)。
- 4) International Baccalaureate Organization. (2014a). DP: 原則から実践へ。Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
- 5) International Baccalaureate Organization. (2014b). 国際バカロレア (IB) の教育とは?。Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
- 6) 文部科学省 (2014). 育成すべき資質・能力を踏まえた

教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—平成26年3月31日。参照 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2016年6月24日閲覧)。

- 7) International Baccalaureate Organization. (2015). Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
- 8) 文部科学省. (n.d.). 3. 国際バカロレアのプログラム参照 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1308000.htm (2016年6月24日閲覧)。
- 9) 国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議.(2012). 国際バカロレア・ディプロマプログラム Theory of Knowledge (TOK) について。参照 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/06/1325261_2.pdf (2016年6月24日閲覧)。
- 10) 大迫弘和, 長尾ひろみ, 新井健一, カイト由利子. (2014). 国際バカロレアを知るために。東京: 水王舎
- 11) 文部科学省 (2014). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理— (平成26年3月31日)。
- 12) 文部科学省. (2012). 「文部科学省事業評価書(平成24年度新規・拡充事業等) 1-1. グローバル人材育成推進のための初等中等教育の充実等(新規)」。参照 http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1311777.htm (2016年6月24日閲覧)。

受付日 2016年6月29日、受理日 2016年8月29日

特集：招待論文

グローバル大学学長式辞のテキストマイニング分析：
グローバル人材にふさわしい視座を嚮導できているか三上 貴教^A**A text-mining analysis of speeches by the
presidents of global universities in Japan:
Do they lead their freshmen to nurture global perspectives?**Takanori MIKAMI^A

Abstract: It is a common phenomenon that few students listen to their presidents' remarks at the entrance ceremonies. However, the presidents usually declare their universities' educational purposes and policies in those speeches. We should pay more attention to those speeches. This paper explores those speeches that explain how to lead their freshmen to nurture global perspectives. The selected leading universities receive huge public funds from the government. In this paper, I conducted a text-mining analysis in which I compared presidents' speeches with diet discussions on fostering globally-oriented students. The analysis revealed that the Japanese diet aims for some of the universities in Japan to be listed among the top 100 universities in the world and is less interested in educating for globally-oriented citizens. On the other hand, there are numerous insightful ideas and messages in the presidents' remarks. Therefore, those universities are successful in showing laudable educational global perspectives, while the diet discussions are relatively short of relevant arguments.

Keywords: university president speech, globally-oriented citizen, text-mining analysis, university ranking

1. はじめに

東京工業大学の学長は、2016年4月の入学式式辞を英語で行った。それを批判する声も存在した^[1]。しかし学長は、スーパーグローバル大学に選ばれた大学として、世界を視野に入れた教育・研究の展開に向けた打ち上げ花火的な効果を狙ったのかもしれない。学長式辞に対して反響が起こることはむしろ稀で、まして研究対象としてそれが注目されることもほとんどなかった。そうした学長式辞^[2]ではあるが、大学学事暦の最も重要なイベントの一つにおけるそれは、大学の針路を示すメッセージ性に富む言説であることは間違いない。新入生とその保護者、多くの教職員を前に学長は、大学のリーダーとしてその指針を新年度早々に語る。大学の教育研究の青写真が語られることも多い。

スーパーグローバル大学に選定された大学に対しては世間の関心も高い。そうした点を総合的に勘案して、ここではスーパーグローバル大学の学長式辞に焦点を当てて分析することにした。

スーパーグローバル大学は、文部科学省がスーパーグローバル大学創成支援として平成27年度から10年間に渡って支援する事業で、104校109件の申請があったなかから、トップ型13校、グローバル化牽引型24校の計37校がそれに選ばれた(文部科学省2014)。この説明によると、トップ型は徹底した国際化と大学改革により、我が国の高等教育の国際競争力を強化することを目的に、世界レベルの教育研究を行う。他方、牽引型は先導的試行に挑戦し我が国の大学の国際化を牽引する。日本全体の大学のうち、学生数および教職員数の約20パーセントをこのスーパーグローバル大学が占めることになるという。学生及び教員の外国人

^A 広島修道大学法学部

比率の向上、英語による授業の拡大、成果指標の設定と徹底した情報公開が課された要件となる。東京工業大学はトップ型13校の一つである。

「平成28年度行政事業レビューシート」(事業番号0145)〔事業名：スーパーグローバル大学事業〕に基づいて事業としての位置づけをより明確に示すと、これは「世界的に国境を越えた学生・教員の流動性が高まり、国際的な大学間連携の動きも進む中、我が国の大学の国際化は十分ではなく、世界的な大学ランキングでも外国人留学生の割合等が反映される国際関係の指標において評価が低い状況にある。本事業では、このような状況を打破するため、我が国の大学の国際化を強力に推進し、大学の改革を促し、国際競争力を向上させることを目的としている」(文部科学省2016)。

行政事業レビューシートには「成果目標及び成果実績(アウトカム)」が二つ、「活動指標及び活動実績(アウトプット)」が三つ並ぶ(文部科学省2016)。前者は①外国人留学生比率の向上、②外国語力基準を満たす学生数の比率の向上、を定量的な目標としている。後者は①外国語による授業の実施率、②ナンバリング実施割合、③専任教員の年俸制の導入、を挙げる。

外国語の授業の実施率を上げることで学生の外国語力向上を企図することは理解できる。しかし年俸制の導入やナンバリング実施をアウトプットとする事業を遂行しても、外国人留学生の比率の向上には直結しないだろう。そもそもの事業目的である大学の国際競争力の向上にはつながらない。この事業の論理モデルに問題が存在する³⁾。財政難のなかで巨費を投じる事業であるだけに、その効果を吟味する慎重な審議が国会には求められる。ここでの国会審議は水平的アカウントビリティに該当する⁴⁾。文部科学省の事業に対する有効性を吟味する場として、国会審議への期待もある。本稿でスーパーグローバル大学にかかわる国会審議を分析する意味の一つもここにある。

ところで *super global university* は和製英語であり、これを「SGU」との略称で呼ぶことにも法的問題がある。札幌学院大学が「SGU」を商標登録しているからである(朝日新聞2016)。計画としてはトップ型最大5億円、牽引型最大3億円を最長10年間支援する予定だったが、実際は2015年度平均支援額でトップ型が2億8800万円、牽引型が1億3100万円で、「まるで詐欺」との声もある(朝日新聞2016)という。

スタートから順風満帆とは行っていない。

2. 分析方法と先行研究

学長式辞の分析にはKH Coderという計量テキスト分析のためのフリーソフトを用いた。これは文章、語句を分析対象として、その特徴を視覚的に浮かび上がらせることができる。このフリーソフトを用いたテキストマイニングの先行研究は枚挙に暇がない。しかし、現時点でこれを用いたグローバル人材育成に関する議論は見つけられなかった。

またスーパーグローバル大学とグローバル人材育成を関連付けた論考も、まだそれほど多く存在していない。嶋内(2014)は、一般的なイメージとしてグローバル人材が「コミュニケーション能力や異文化適応能力を持ち、地球規模の問題に対し積極的に取り組み貢献することができる人材」(p.109)とのとらえ方を紹介する。その上でグローバル人材に関連して語られる「日本人としてのアイデンティティ」概念についての分析を行い、さらにスーパーグローバルに限定されない裾野を広げたグローバル人材育成の必要性を指摘している(嶋内2004)。

本稿の議論の先に、今後の課題としてスーパーグローバル大学とそれに選定されていない大学におけるグローバル人材育成に対する視点を分析することがある。ただその場合、37校の学長式辞を大幅に上回るテキストが分析の対象となる。ここでは、文字通り文部科学省のいうトップ型、牽引型を代表として範囲的には限定的な分析となる。

以下ではまず「スーパーグローバル大学」に言及している国会審議における発言を、次いでスーパーグローバル大学学長の式辞を取り上げてテキストを比較する。さらにグローバル人材の定義で用いられる語句との関係性をクロス集計によって分析し、視覚化のために図示する。

3. 国会審議のなかのスーパーグローバル大学

スーパーグローバル大学支援事業について、文部科学省の狙いも含めてその意図を精査するための一つの試みは、国会審議の内容を検討することである。言うまでもなく、国会は国権の最高機関であって、国民の代表が様々な角度から政府の施策全般について質疑応答を繰り返し、政策の内容を吟味している。スーパー

グローバル大学に関しては多額の予算が投入されているだけに、2013年6月21日の衆院決算行政監視委員会においてこの語句がはじめて登場して以来、第190回国会を終えたところで最後となる2016年の5月11日までに、30回に渡っての言及がある。下は、下村博文文部科学大臣（当時）の委員会発言で「スーパーグローバル大学」が語句としてはじめて登場した段落の抜粋である。

「具体的に、海外大学の教育ユニットを誘致するとか、あるいは逆に日本の大学の海外展開を拡大するとか、国際化を断行するスーパーグローバル大学を、今後十年間で世界大学ランキングトップ百に十校ランクインする、今二校ですけれども、そういうこととか、留学生を倍増するとか、大学入学試験でTOEFL等を活用するとか、そういう具体的な提言をすることによって、各大学が日本の教育の方向性について理解していただいて、その方向に進めるような、そういう提言であるというふうに受けとめておりますが、もちろん、それ以前の段階として、日本人としてのアイデンティティを高めるための教育をするということは必要なことだと思います」（国会会議録 2013）。

さてこの下村発言を含めた30回すべての国会審議におけるスーパーグローバル大学への言及をテキストとして、共起関係を分析したのが図1である。これは品詞による取捨選択を、名詞、サ変名詞に限定し、最小出現数は15、描画数を30にした結果である。この共起ネットワークは出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク（樋口 2014）である。コマンドにより、出現回数大きい語をより大きい円で、結び付きの強い語を太い線で表すことができる。円の色は「中心性」を表していて、それが濃いほどネットワーク構造のなかで中心的な役割を果たしている。本稿においてもそうした図示となるコマンドを使用した。

この共起という概念について10年近く前からKH Coderを活用して論文を発表している橋本（2007）の説明に依拠して補足すると、たとえば句点から句点までの一文のなかで、「大学」という語とともにどのような語が登場するか、すなわち「大学」という語と「共起」しているのはどのような語であり、またその連関の強さはどの程度かを捉えるものである。連関の強さは「大学」という語が含まれている一文のなかで、あ

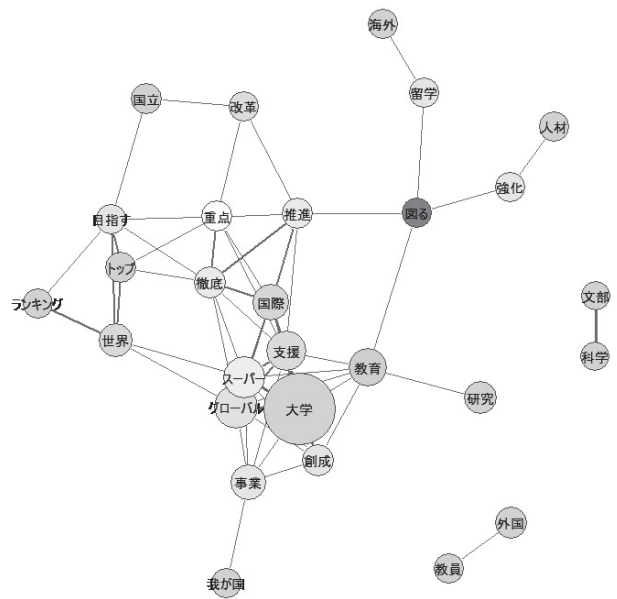


図1 国会審議共起ネットワーク

る語が常に使われているなら当然強く、使われる頻度が低ければ弱くなる。なお樋口の説明では、語句の位置にはあまり意味はなく、線で結ばれていなければ共起関係にはない。線で結ばれている語同士は互いに近づくが（樋口 2012）、結ばれていない語同士はそうではない。

さて、あらためて図1を確認すると左側に「ランキング」という語が登場する。周辺の語も含めて、ここでのスーパーグローバル大学は世界大学ランキングにおいて日本の大学が上位に入ることを眼目としたプロジェクトであることがわかる。「文部」「科学」と「外国」「教員」は他の語句と線で結ばれていない。しかしこれら以外の語句はどれも線で結びついている。「図る」が中心的であるのは、事業として大学を支援して、その国際競争力強化を促すことに力点が置かれていることの表れであろう。

4. 学長式辞

続いて学長のスピーチを分析する。文部科学省（2014）が選定したスーパーグローバル大学は、具体的にはトップ型が表1にある13大学、グローバル化牽引型が表2の24校である。この内、東京医科歯科大学、名古屋大学、大阪大学、京都工芸繊維大学、芝浦工業大学、上智大学、東洋大学、創価大学はそのホームページで学長式辞を探し出すことができなかった。そのため本稿での分析の対象外とした。

表1 トップ型大学

北海道大学	東北大学
筑波大学	東京大学
東京医科歯科大学*	東京工業大学
名古屋大学*	京都大学
大阪大学*	広島大学
九州大学	慶應義塾大学
早稲田大学	

*は分析対象外

表2 牽引型大学

千葉大学	東京外国語大学
東京芸術大学	長岡技術科学大学
金沢大学	豊橋技術科学大学
京都工芸繊維大学*	奈良先端科学技術大学院大学
岡山大学	熊本大学
国際教養大学	会津大学
国際基督教大学	芝浦工業大学*
上智大学*	東洋大学*
法政大学	明治大学
立教大学	創価大学*
国際大学	立命館大学
関西学院大学	立命館アジア太平洋大学

*は分析対象外

学長式辞のすべてを紹介する紙幅はない。例示として、この文部科学省事業において最多の支出額である東北大学の総長の式辞の一部を紹介したい。

<東北大学>

東北大学へ入学した皆さん、誠におめでとうございます。・・・中略・・・

皆さんが学ぶ権利を得たこの東北大学には、誇るべき強みや魅力が数多くあります。本日は、それらのいくつかを紹介するところから話を始めたいと思います。

一つ目は、「歴史と伝統のある世界トップレベルの研究型大学である」ことです。・・・(中略)・・・

三つ目は、「国際性の香り高いグローバルな大学である」ことです。

東北大学は、100年余も前から世界に開かれたグ

ローバルな大学として、常に新たな時代を切り拓いてきました。本学のキャンパスも小さな国際社会であり、日本各地はもとより、世界の90カ国以上の国・地域からの外国人留学生が学んでいます。

そして現在、東北大学は、「東北大学グローバルビジョン」を打ち出して、日本の大学という存在を超え、ワールドクラスへの飛躍を目指して様々な取組を展開しています。とりわけ教育面においては、平成26年度に文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援(トップ型)」13大学に採択され、海外研鑽を中心にして語学やコミュニケーション力、国際教養力、行動力を鍛える「東北大学グローバルリーダー育成プログラム」(TGL)を実施しています。英語で学位を取得できる「フューチャー・グローバル・リーダーシップ・プログラム」(FGL)でも卒業生を輩出し、来年度からは留学生だけでなく日本人学生を対象としたコースも設置します。海外の有力大学との国際共同大学院プログラムは、昨年度のスピントロニクス分野を皮切りに、本年度は環境・地球科学分野でも開設し、データ科学分野などがそれらに続きます。そのほか、ノーベル賞受賞者クラスの卓越した研究者を招聘し、1ないし3カ月本学に滞在する中で、皆さんと自由闊達に議論する「知のフォーラム」という場を設けています。本学では、早い時期からの海外武者修行を奨励し、海外留学を支援する奨学金も準備しています。私も初めて海外に出た若い時代の経験を今でも忘れることはありません。皆さんには、是非、こうした修学環境を大いに使いこなしていただきたいと思います。

好むと好まざるとにかかわらず、私たちは、これまで以上に、急速かつ大規模に進むグローバル化の影響にさらされていくでしょう。具体的な予測は難しいものの、人類社会が直面する課題の解決を目指して知的な格闘を続けていかなければならないことだけは確かです。東北大学で学ぶ権利を得たということは、その知的な格闘のために自らを鍛える時間と場を皆さんは与えられたということだと思います。つまり、皆さんにとってこれから大切なことは、東北大学に入学したという「学歴」ではなく、本学で学ぶ権利を得たことをどのように活かして自分の中に知の拠点を作り上げていくかという「学習・学問暦」です。それはまさに皆さんの決心と行動にかか

っています。そこで、私は東北大学総長として、また大学の先輩として、2つの期待を皆さんにお伝えしたいと思います(東北大学 2016)。

長い紹介となってしまったが、こうして実際に学長によるスピーチを見れば、なぜ「皆さん」が頻出語句のトップなのかがわかる。またここには「語学」や「コミュニケーション力」、「国際教養力」、「行動力」という語句が登場している。グローバル人材育成教育の観点からはおなじみの語句である。他方、人類社会が直面する課題の解決を目指して知的な格闘を続けるという表現は、トップ型大学の特徴の一端が表れている。

それぞれの学長式辞における頻出語句のトップ30を示したのが表3、表4である。トップ型に「英語」は入らなかったが、逆に牽引型に「学問」は入っていない。牽引型にある「文化」はトップ型にはない。国会審議の頻出語句は、学長式辞の語句とさらに趣を異にする。「スーパーグローバル大学」を含む段落を分析した結果が表5である。ここに登場する「支援」、「事業」、「重点」、「トップ」という語句は、学長式辞の頻出語句トップ30のなかには登場しない。

表3 トップ型頻出語句

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
皆さん	163	持つ	39
大学	135	人	39
研究	92	力	39
世界	92	科学	38
社会	89	環境	38
教育	72	自分	37
思う	67	自由	37
学生	66	自ら	36
本学	59	生活	36
入学	57	多く	35
学問	55	考える	34
年	51	日本	33
学ぶ	50	分野	33
国際	50	海外	31
キャンパス	40	京都大学	31

表4 牽引型頻出語句

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
大学	184	科学	54
皆さん	182	グローバル	48
世界	104	人	46
研究	97	持つ	45
社会	94	日本	43
本学	94	知識	42
入学	80	学部	40
学生	72	自由	39
思う	72	分野	38
教育	66	諸君	37
年	64	専門	37
技術	62	生活	34
国際	59	能力	34
自分	59	文化	32
学ぶ	57	英語	31

表5 国会頻出語句

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
大学	182	国務大臣	20
グローバル	68	外国	19
スーパー	60	思う	19
支援	54	徹底	19
委員	49	文教	19
教育	45	行う	18
科学	42	重点	18
国際	39	推進	18
事業	36	トップ	17
世界	27	下村	16
衆	26	国立	16
参	24	日本	16
研究	22	博文	16
創成	21	制度	15
文部	21	教員	14

グローバル人材育成を重要な目標の一つに位置付け、スーパーグローバル大学に選出された事実を前面に出す大学と、地球環境問題なども視野に入れて研究の前進を重視する姿勢との違い、さらには大学の国際競争力の向上を第一義的な目的とする事業の差異を確認で

きる。

トップ型のスーパーグローバル大学の学長の入学式式辞の共起ネットワークによる分析結果が図2である。図3が牽引型の学長式辞の分析結果である。双方とも図1と同じ方法に拠っている。

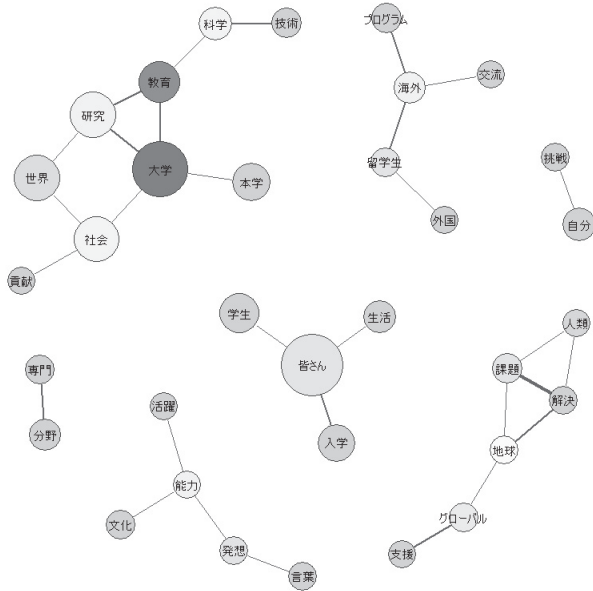


図2 トップ型共起ネットワーク

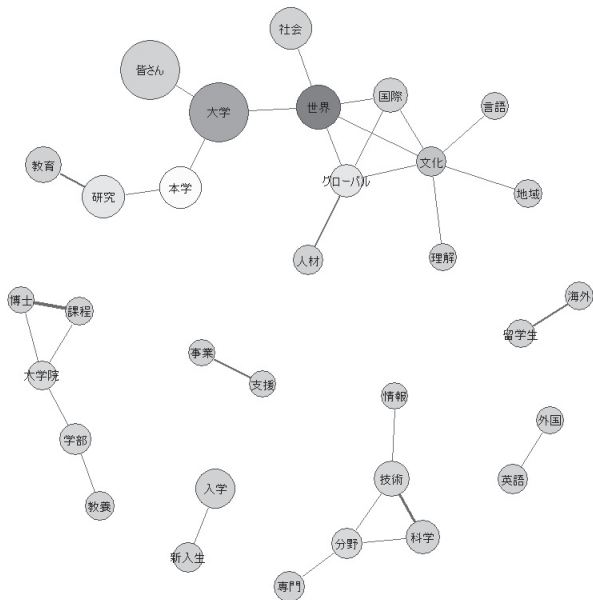


図3 牽引型共起ネットワーク

図2、図3には「社会」が登場しているが、図1にはなかった。上でも触れたが逆に「ランキング」は図1にあるが、図2、図3にはない。図2のトップ型では「課題」と「解決」が強い関係性を示すが、図3の

牽引型には「地域」と「理解」が登場して、大学として重視する指向性の差異も看取することができる。

すべての図において「海外」が現出し、それと共に「留学」あるいは「留学生」が現れている。留学を促すこと、あるいは留学生を受け入れることは、グローバルな視野に立とうとするときに高い優先度となっていることがわかる。

なお表5にあった「支援」と「事業」は、牽引型の共起ネットワークを示した図3のなかには現出する。これらは他の語句と線で結ばれていない。図1の「支援」「事業」が多くの語句と共に共起の関係性を持つこととは対照的な出現である。

5. クロス集計分析

グローバル人材育成推進会議(2011)がグローバル人材に求められる能力を3つの要素に分けて示した定義は多く援用されてきた(表6参照)。この中から語句として鍵となる「語学力」、「コミュニケーション」、「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」、「異文化」、「理解」、「日本人」を取り出した。また報告者自身は、グローバル人材はグローバルな課題に取り組む議論に積極的に参画できる人材であるべきだと考え、「英語力」、「アカウンタビリティ」、「クリティカル・シンキング」も鍵になることを主張してきた(三上2014)。またスーパーグローバル大学に関連しては、上の下村発言と国会審議の共起ネットワーク(図1)から「世界ランキング」、「留学生」、「海外」、「大学」、「日本人」の5つの語句の重要性が浮かび上がる。こうしたことから、これらを分析のためにコード化した(表7参照)これを用いてクロス集計分析を行った結果が図4と表8である。ここで「学長」についてはトップ型と牽引型を合わせたテキストを用いている。

表6 グローバル人材の3要素

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

グローバル人材育成推進会議 [新成長戦略実現会議] 「中間まとめ」(2011)に基づき作成

表7 コーディング

コード名	コーディングに用いた語句
グローバル人材	語学力、コミュニケーション、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、異文化、理解、日本人
三上定義	英語、社会、対話、説明、問題、解決、批判、クリティカル・シンキング、アカウントビリティ、市民性、シティズンシップ
スーパーグローバル大学	世界ランキング、留学生、海外、大学、日本人

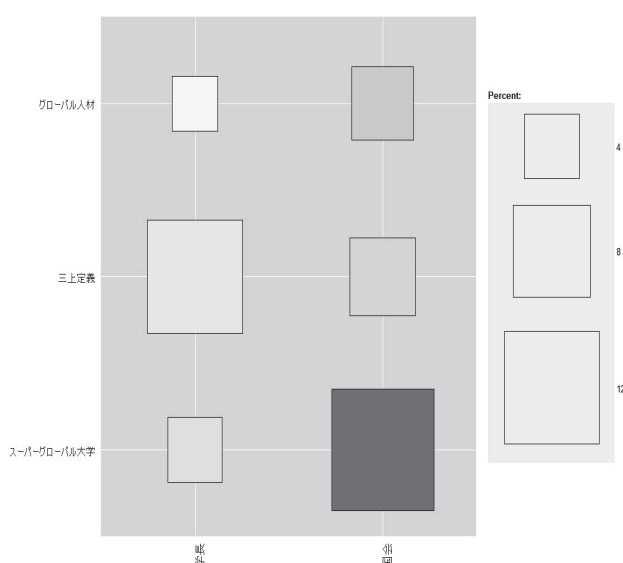


図4 コード出現率のバブルプロット

表8 コード出現率

	グローバル人材	三上定義	スーパーグローバル大学	全体のケース (文)
学長	55 (2.82%)	238 (12.21%)	78 (4.00%)	1949
国会	8 (5.10%)	9 (5.73%)	22 (14.01%)	157
合計	63 (2.99%)	247 (11.73%)	100 (4.75%)	2016
カイ二乗値	1.864	5.282*	30.018**	

** p<.01, *p<.05 (コード出現率に「学長」と「国会」で差があるかを見るカイ2乗検定)

この結果から、国会審議(図4と表8では「国会」と略記)では国の狙いとする「スーパーグローバル大学」が強調されていることは当然であるが、「グローバル人材」「三上定義」もそれぞれ5.10%、5.73%の関連

性を確認することができた。他方「学長」は国が狙いとする「スーパーグローバル大学」は4.00%、意外なことに「グローバル人材」との関連性も2.82%と低かった。「学長」と「三上定義」は12.21%の関連性を示した。

6. 結語

「スーパーグローバル大学」について、「国会」と「学長」との間に1%水準で統計的に有意な差があった。「学長」は必ずしも世界大学ランキングに執着しているわけではない。他方、筆者が定義した社会的な問題意識を有し、グローバルな課題に積極的に参画できる人材に関しては、5%水準で「国会」と「学長」の間に統計的に有意な差があった。あらためて筆者の定義のコーディングで用いた語を示すと、それらは、「英語」、「社会」、「対話」、「説明」、「問題」、「解決」、「批判」、「クリティカル・シンキング」、「アカウントビリティ」、「市民性」、「シティズンシップ」であった。この分析から、「学長」は「国会」と比較して新入生たちを筆者が定義するグローバル人材に導いている程度が大きいと捉えられる。

ここでは国会審議との相対的な比較を行った。国会の審議もグローバル人材育成を求める日本社会の要請を映し出している。それとの比較において、学長は新入生に対して、大学教育にふさわしいグローバル人材へと嚮導するメッセージの発出に成功している。

本稿はこれまでほとんど注目されることがなかった学長の入学式の式辞を、それぞれの大学教育の重要な指針が発出されているであろうことを前提にテキスト分析の対象とした。これをきっかけに学長式辞に対する関心が高まることに期待したい。日本の大学教育を分析する方法として発展可能性を有しているのではないだろうか。

グローバル人材育成の観点からスーパーグローバル大学に焦点をあてた。今後の課題として、文部科学省による選定に限定されない、規模は小さいながらも注目すべき人材育成教育を実践している大学にも目を向ける必要がある。単年に限らない学長式辞への注目も興味深い知見につながるかもしれない。さらに文部科学省の支援事業自体の成果も検証なしで済ますことはできない。残された課題も山積みではあるけれども、研究対象を広げて知見に結びつけること、あるいは研

究手法の進展という面で、本稿がわずかでも知的探求の点で貢献ができていれば幸いである。

謝辞

本稿は、2016年6月4日に産業能率大学自由が丘キャンパスで開催されたグローバル人材育成教育学会第3回関東支部大会における報告に基づいている。その際に勝又美智雄会員、八木智裕会員から貴重なコメントをいただいた。また匿名の査読者からの指摘は大変に有益であった。内容に関してはすべて筆者に責任があることはもちろんだが、記して各位に感謝申し上げたい。

注

- [1] 脳科学者の茂木健一郎はこの英語スピーチについて、「敢えて下手くそな英語を話す実際上の必要はないと思う」と記している。 <http://lineblog.me/mogikenichiro/archives/2351302.html> (2016年8月25日閲覧)
- [2] 八木(2013)は自らの学長スピーチに言及している。なお、大学によっては学長ではなく、総長、塾長などの呼称が、式辞の代わりに告辞が用いられている場合もあるが、ここではこれらをすべて「学長式辞」とした。
- [3] 行政の事業評価に論理モデルは有用である。詳しくはロッシ他(2005)を参照されたい。
- [4] 水平的アカウントビリティに関しては、政治にかかわるアカウントビリティを体系的に説明した高橋(2015)が参考になる。

引用・参考文献

- 1) 朝日新聞. (2014) 「『まるで詐欺』おこる選定校『スーパーグローバル大学』構想」4月26日夕刊.
- 2) グローバル人材育成推進会議. (2011) 「中間まとめ」: http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf (2014年11月13日閲覧)
- 3) 国会会議録. 2013) 「衆院決算行政監視委」6月21日.
- 4) 嶋内佐絵. (2014) 「グローバル人材育成と大学の国際化に関する一考察」『横浜市立大学論叢人文科学系列』66(1): 109-126.
- 5) 高橋百合子編. (2015) 『アカウントビリティ改革の政治学』有斐閣.
- 6) 東北大学. (2016) 「平成28年度東北大学入学式祝辞」 <http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/president/01/president0102/20160406.html> (2016年5月24日閲覧)
- 7) 橋本鉦市. (2007) 「戦後高等教育政策における 이슈とアクター——国会・文教委員会会議録計量テ

キスト分析——」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』56(1).

- 8) 樋口耕一. (2012) 「社会調査における計量テキスト分析の手順と実際——アンケートの自由回答を中心に」、石田基広・金明哲編著『コーパスとテキストマイニング』10章、共立出版.
- 9) 樋口耕一. (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.
- 10) 三上貴教. (2014) 「グローバルに民主主義を支える人材育成のための英語ディベートについて」『広島平和科学』35: 39-59.
- 11) 文部科学省. (2014) 「平成26年度スーパーグローバル大学事業『スーパーグローバル大学創生支援』申請・採択状況一覧」: http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/shinsa/h26/h26_sgu_kekka.pdf.
- 12) 文部科学省. (2016) 「0145 スーパーグローバル大学等事業」: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/icsFiles/afieldfile/2016/07/15/ (2016年7月25日閲覧)
- 13) 八木浩輔. (2013) 「質問する学生たちを育てる、英語版本を海外出版する」『日本物理学会誌』68(5): 326-327.
- 14) ロッシ, ピーター・H、マーク・W・リプセイ、ハワード・E・フリーマン. (2005) 『プログラム評価の理論と方法』(大島巖、平岡公一、森俊夫、元永拓郎訳) 日本評論社.
- 15) Lave, Jean and Etienne Wenger. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

受付日 2016年7月31日、受理日 2016年8月29日

論文

経営学における言語監査の役割： 人的資源管理の観点から

高松 侑矢^A

The role of Linguistic Auditing in Business Administration: From a Human Resource Management Perspective

Yuya TAKAMATSU^A

Abstract: This paper aims to discuss corporate English policy and human development under the theoretical framework of linguistic auditing. Under the modern-day business environment, companies are dedicated to developing global human resources. It goes without saying that English is a requisite communication tool in the global business environment and establishing a sustainable strategy to improve employees' English is a challenge. A lasting English environment requires linguistic auditing based on the PDCA cycle. Furthermore, when the company is striving to globalize, linguistic auditing prevents employees from being subject to disparity when the language spoken amongst members and the official language differs from their own native language. In short, linguistic auditing is a new approach for human resource management.

Keywords: English policy, Sustainable strategy, Human resource management, Linguistic auditing

1. はじめに

経済のグローバル化や情報通信技術 (Information and Communication Technology : 以下、ICT) の進歩によって、企業経営を取り巻く環境は大きく変化した。かつての日本企業は、企業間の商取引 (Business to Business : B to B) や企業と一般消費者の商取引 (Business to Consumer : B to C) の主要な場所は国内であったが、今日では国内外を問わずにそれらが行われている。そのため、企業は従業員の語学力の強化を図るために日々試行錯誤することで、各企業が求める人材像を育成している。

楽天の社内英語化は、将来に対する危機感や、経営戦略の判断から踏み切った行動である。これまでの日本企業は、言語 (ここでは英語のことを指す) を、経営戦略に位置付けていなかったツケが今頃になって返ってきたと捉えることができる。

筆者は、企業がグローバルにビジネスを展開する上でビジネス言語の英語化は効率的だと考える。そのため、企業は従業員の英語力を向上させる責任がある。同時に、ビジネス言語の英語化による不利益を被らないための取り組みが求められる。これらを持続的に行うためには、管理・手順から考察する必要がある。そのため、本論文では、人的資源管理の観点から、持続的な英語化に向けた理論的枠組みである言語監査という概念を援用する。

2. 英語化に取り組む企業の実態

経済産業省の『日本企業の人材マネジメントの国際化度合いを測る指標 (国際化指標 2010)』¹⁾によると、国内採用の人材に対して、海外経験 (海外派遣や海外研修など) を提供する機会を設け、会議に英語を導入するといった日常業務にグローバルな要素を取り入れ、さらに人事評価に語学力・コミュニケーション能力を組み入れることがあげられる。国際ビジネスコミュニ

^A 西南学院大学大学院経営学研究科博士後期課程

ケーション協会の『2013年「上場企業における英語活用実態調査」報告書』(以下、同報告書)²⁾によると、75%の企業が英語を使用している。グローバル人材育成の取り組みとして英語研修の導入が多くあげられている(図1)。2011年と2013年における「英語研修」をみてみよう。2011年³⁾の44.2%(下の棒グラフ)と比べて、2013年の78.5%(上の棒グラフ)と比率が増加していることがわかる。他にも、「一般社員が海外経験を積める機会の提供」、「他国の風習や価値観を学ぶ等異文化理解研修」、「グローバルリーダー育成プログラム」といった項目も、2011年と比較して大幅に増加していることが分かる。

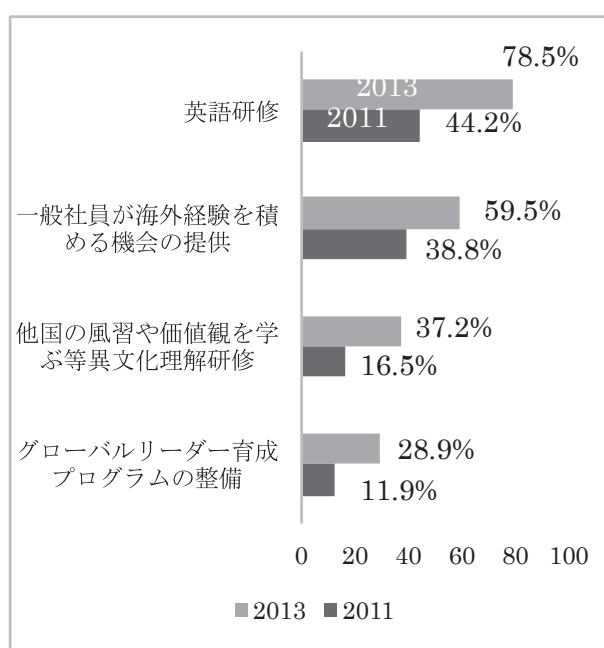


図1 グローバル人材育成のための具体的な取り組み(一部抜粋)

出所)『「上場企業における英語活用実態調査」報告書』(2011年版(p.13)・2013年版(p.6))より作成。

(図1)より、企業のグローバル人材へのニーズが高いことが分かる。企業の国際ビジネス戦略と人材の時代ごとの変化に着目してみよう。高松(2013)⁴⁾は、輸出中心のビジネスでは特定の従業員に語学能力が求められていたが、経済のグローバル化やICTの進歩によって国境という概念が希薄になりつつある今日では、外国籍人材と協働できる能力が求められると示唆する⁵⁾。また、馬越(2011)⁶⁾は、2010年を契機に、日本企業本社も変わりつつある。具体的には、外国人材

の登用・活用と社内言語の英語化が、今日のビジネス傾向である⁷⁾。

言い換えれば、従来の日本人中心の活用から、日本人と外国人との協働が国内外で求められるようになった。経団連⁸⁾の「日本企業の事業活動のグローバル化を担い、グローバル・ビジネスで活躍する(本社の)日本人及び外国人材」⁹⁾というグローバル人材の定義より、一つの組織内で「国境を超えた協働」が求められる、コミュニケーションとしての英語の重要性がより高まる。(図1)より、企業における英語のニーズは高まっていると判断できる。

しかし、Neeley(2012)⁷⁾は、企業がグローバル競争のもとでの繁栄のために、言語障壁を克服すべきだが、持続的結果を伴う英語政策を体系的に実施している企業は、ほとんどないと指摘する¹⁰⁾。持続的結果を伴う英語政策の具体的な内容とは、筆者は英語に対する従業員のモチベーションだと考える。同報告書(2013)によれば、「社員のモチベーションの向上」(41.7%)と「英語を使う職場環境づくり」(26.8%)を重視している¹¹⁾。言い換えれば、持続的な英語化への取り組みには、管理と手順によるアプローチが重要になると考える。

そのことを踏まえて、次章では企業の英語化に関する研究を概説する。

3. 英語化に関する研究

筆者は、経営学を専攻している。そのため、経営学や商学の領域で、企業の英語化に関する研究を紹介する。この領域で、企業と言語の関係に最初に着目したのが、吉原英樹教授(神戸大学名誉教授)である。吉原の研究から、経営学及び商学の領域でビジネスと英語に関する研究が、現在まで少ないながらも蓄積している。したがって、企業経営の言語に関する提言をしたのが、吉原の貢献であるといえる。

3.1 経営者の動機

ビジネス領域において、英語の必要性をビジネスコミュニケーションの観点から主張したのが、亀田尚己教授(同志社大学名誉教授)である。亀田は、吉原(後述)が主張する国際経営と英語の必要性を支持している。

まず、亀田(1998)⁸⁾は、企業の英語化の取り組み

には、「経営者の動機」が不可欠だと主張する。亀田は、「なぜビジネス言語の英語化現象が生じたのか？」と「何のために経営者はビジネス言語を英語にしようとするのか？」という2つのリサーチ・クエスチョンから、〈表1〉の命題を規定した⁶⁾。

表1 英語化に向けた経営者の動機

命題1	経営者は、効率への希求と成長への努力という「経営者の動機」あるいは経営目的の追求とその効用の最大化をはかる。
命題2	経営者は、その動機を満たし、かつ経営において最大効用がもたらされる方法を考え、その方法が明文化あるいは不文律のいずれかではあっても社内管理規則になる。グローバル企業にとって社内共通言語を何にするのかという問題は重要な管理規則となる。
命題3	グローバル企業における生産コストの低減と販売(量・利益・地域)の拡大など経営の効率化は、公用語あるいは社内言語の選択によって影響を受ける。

出所) 亀田 (1998)、pp. 215-216 より引用。

そして、亀田 (1998) は、「1つの定理として、上記3の命題が正しいとすれば、経営者は許容される範囲においてビジネス言語として英語を選択する」と述べた。高森 (2015) ⁹⁾は、亀田の「許容される範囲」の文言を「経営者が必要と考える範囲」と解釈したため、経営者はビジネス言語の英語化を進めると指摘した⁷⁾。つまり、経営者の立場からみれば、ビジネス言語を英語に切り替えることは、企業の戦略に沿った取り組みの過程であると判断できる。

亀田と同様、Neeley (2012) も、企業が英語化に取り組むためには、従業員の賛同を得ることが重要になる。そのためには、経営者のビジョンとそれを実現するための手段としての英語の重要性を、共有しなければならない。

3.2 言語コストと言語投資の経営資源モデル

企業経営の国際化と言語に関する研究の重要性を主張したのが、吉原英樹教授である。吉原 (2011) ¹⁰⁾は、日本企業が英語を必要とする理由について、以下

の4点をあげる。

- ・ 国際経営が企業の成長に貢献できる
- ・ 国際経営の共通言語が英語である
- ・ 優秀な外国籍人材の採用と活用
- ・ ICT ⁸⁾と英語が密接である

一方で、Keeley (2001) ¹¹⁾や岡部 (2005) ¹²⁾は、日本語は、漢字・ひらがな・カタカナの3種類の文字が混在して使用される複雑な構造で、表意文字と表音文字の使い分けが日本人の英語力の低い要因であると同時に、日本語でビジネスを行う外国籍人材の不足をあげている⁸⁾。つまり、日本語による国際経営は、通訳・翻訳コストが高いだけでなく、意思決定の遅れ、海外人材の活用の制限、E経営の遅れといった言語コストが生じ、国際ビジネスにおいて、日本企業は不利に働く。E経営とは、吉原・岡部・澤木 (2001) ¹³⁾の造語で、Eコマース、生産管理、サプライ・チェーン・マネジメント、研究開発など経営の様々な側面において電子情報技術を駆使する経営のことを指し、特に吉原・岡部・澤木 (2001) は、インターネットの共通言語が英語であることから、英語運用能力とICT活用能力は一体と考え、英語能力が低いことが、情報格差の原因になると指摘する¹⁰⁾。

企業が「日本語による国際経営」から「英語による国際経営」の実行に向けて、吉原・岡部・澤木 (2001) は、アンゾフの経営戦略論から「言語コストと言語投資の経営モデル」を構築した〈図2〉¹¹⁾。〈図2〉について、吉原・岡部・澤木 (2001) は、2つの可能性を示唆した。1つ目の可能性は、日本企業が英語を経営戦略に取り入れる際に、技術やノウハウといった経営資源の国際移転や、海外子会社の経営に直結すること。2つ目の可能性は、経営資源である英語力を向上させることは、海外勤務などの人事制度を戦略的に運用することを意味する¹²⁾。〈図2〉のモデルが登場したのは、2001年である。しかし、今日の英語化において参考になる部分はある。具体的には、企業のビジネス言語の英語化が求められる必然性について、企業の内部と外部の環境を分析することが重要になる。その分析から、求められる人材の登用や、既存の人材への投資を行う。〈図2〉のモデルを、各企業の英語戦略のロードマップとして活用することができる¹³⁾。

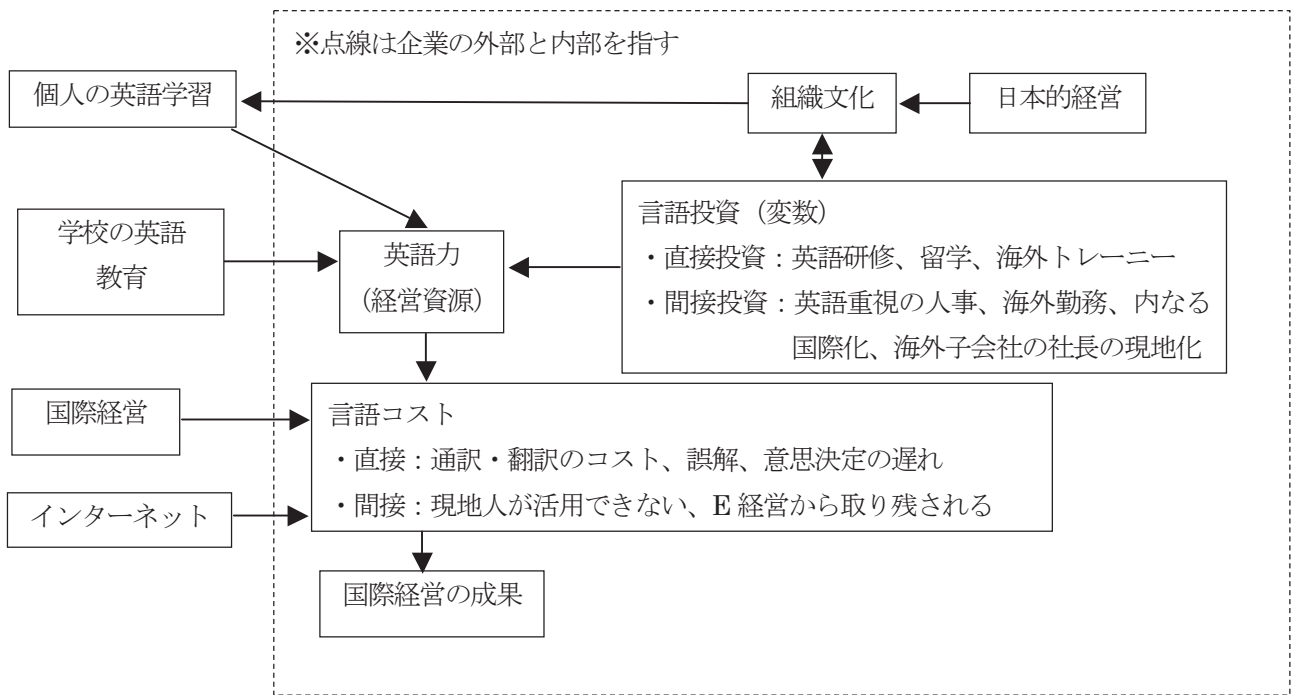


図2 言語コストと言語投資の経営資源モデル
出所) 吉原・岡部・澤木 (2001)、p. 157 より引用。

4. 持続的な英語化に向けて

4.1 人的資源管理からのアプローチ

人的資源管理 (Human Resource Management : 以下、HRM) [14]を概説しよう。佐護 (2001) [14]によれば、HRM という用語には、①組織体のなかで人的資源が果たしている決定的に重要な役割、②人的資源の有効活用への挑戦、③人事・人的資源管理をめぐる知識体系とプロフェッショナルリズムの育成という認識の3点の意味合いが込められている[15]。これらの意味から、上林 (2012) [15]は、HRM とは、全社的な経営戦略と直接関係しているため、中長期にわたる人員の採用・削減、育成などの計画が立てられていると述べる[16]。人材育成においては、上林 (2012) は、ヒトという経営資源は、他の経営資源 (モノ・カネ・情報) を活かす主体であり、感情や思考を持つ主体であることから、従来のOJT (On the Job Training : 職務を通じた教育訓練制度) やOff-JT (Off the Job Training : 職務を離れた教育制度) から個々人のキャリア・ディベロップメント・プランの設計に焦点が移行しつつあると述べた[17]。

特に、経営資源であるヒトを対象とする HRM は、外部の要因を最も受けやすい学問である。佐護 (2001) と佐野 (2007) [16]は、HRM は、国の文化の違いと時

代の影響 (例: グローバル化、価値観の多様化、高学歴化など) を直接受けやすいと指摘する。また、Keeley (2001) によれば、日本的 HRM の発展には、西洋の技術と日本人の文化的行動の組み合わせによる見方と、経済状況に合わせた合理的な行動に基づいた家父長型人事管理の2つに分類できると指摘する[18]。

佐護、佐野、Keeley より、HRM は外部の影響を最も受けやすい学問であることが分かる。企業が英語化に取り組むのは、グローバル化に加え、吉原・岡部・澤木 (2001) が指摘する情報技術という外部的要因が関係している。(図1) より、企業の人材育成において、英語研修、海外研修の実施、海外赴任などの海外経験の提供が、その表れといえる。従業員に求められる英語レベルをみると、小坂 (2011) [17]は、商業英語時代では、英語の使用者は一部にとどまっていたが、今日では海外進出の施策として英語を社内公用語化に取り入れようとする企業がある。そのため、英語の使用者は商業英語時代と比べて多く、全従業員に英語力を求めるのが、社内公用語の段階である[19]。このような時代背景を受けて、(図1) の取り組みが実施されている。しかし、岩田 (2011) [18]は、企業に従事する多くは、学習機会・恩恵から離れているため、英語学習に対する動機づけの低さが、自身のキャリア形成と直接結び

つかないと指摘する^[20]。

このように、HRM と企業と経営戦略は密接する。企業の海外展開は、企業の発展を継続する上での選択である。ビジネスのグローバル化に対応する手段として、従業員の英語力向上も戦略的に位置付けることができる。〈図2〉より、企業の言語投資が、従業員の英語力向上に貢献できる。企業が、今後グローバルなビジネスを展開する上で、〈図2〉より従業員の英語力は1つの経営資源と捉えることができる。経営資源としての英語力を向上させなければ、直接コスト（通訳・翻訳のコスト、誤解、意思決定の遅れ）と、間接コスト（不十分な現地人の活用とE経営の遅れ）といった言語コストの問題に直面する。

しかし、英語化の取り組みは、企業の業種や規模によって様々である。岩田や上林が指摘するように、キャリア形成の観点から英語の必要性は従業員によって異なるため、上林（2012）が指摘した個々人に合わせたキャリア・ディベロップメント・プランが重要になる。また、ヒトは感情を持つ経営資源であるため、企業の英語化の取り組みには精神的な抵抗感を持つ。本論文の「人的資源管理」という副題より、人材の育成や活用の観点から、英語化の取り組みの過程を管理・手順の観点から戦略的に取り組む必要がある。

4.2 言語監査からのアプローチ

企業が英語化を進めることは、HRM にも影響を及ぼす。企業が海外ビジネスで求められる英語レベルを設定し、既存の人材を育成（例：TOEIC®対策、語学研修など）や、社内外からの登用（例：人事異動、社内公募、中途採用、グローバル採用など）などを行う必要がある。これらの取り組みを管理・手順の面からのアプローチに、Reeves & Wright の言語監査（Linguistic auditing）という概念の援用を試みる。

言語監査とは、ヨーロッパでは市民権を得つつある概念である。この概念を日本に持ち込んだのが、本名信行教授（青山学院大学名誉教授）である。本名（2003）¹⁹⁾によれば、企業を含む全ての組織では言語を重要な問題と位置づけているため、その対応評価は会計監査と同様に厳密に実行されるべきであるという観点から、「言語監査」という用語が使用されている^[21]。

言語監査の目的は、Reeves & Wright（1996）²⁰⁾によると、企業が外国語におけるコミュニケーションの

長所と短所を明確にし、部署や従業員の現在の能力を把握し、企業の戦略、事業・部署、個人単位における言語ニーズを設け、言語への取り組みにかかる費用、時間、人的資源、訓練、予算を戦略的かつ財務的計画へ反映することである^[22]。本名（2003）は、言語監査が、自社に関連した言語ニーズを把握し、ニーズから教育を含む対応策を立てることが、企業の信用につながるを考え、その信用を構築するためには次の手順が求められるとした〈図3〉^[23]。

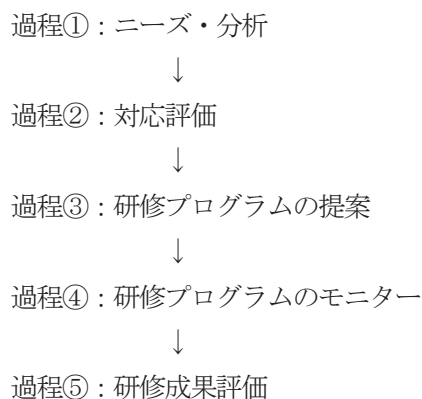


図3 言語監査のフロー

出所) 本名（2003）、p. 56 を参照。

高森（2015）は、〈図3〉の①～⑤の過程と楽天の英語社内公用語のプロセスを比較分析した結果、言語監査がPDCA サイクルにもとづいていると判断し、言語監査を社内英語公用語化の理論への援用を試みた^[24]。さらに、PDCA サイクルにもとづくことから、辻（2008）²¹⁾も、研修にかかる費用や研修成果の観点から、社内英語研修の効率化に向けて、言語監査の概念を援用した^[25]。

企業の英語化の取り組みを推進するために、吉原・岡部・澤木（2001）は、Ansoff の経営戦略論（経営目標の設定、環境分析、経営資源の分析、競争企業分析、経営戦略の策定、実行計画の立案）を応用して〈図2〉のモデルをつくり出した。「言語投資」を向上するために企業が行う努力や行動を「管理と手順」という側面からアプローチしたのが、高森研究の貢献である。また、経営資源としての英語力を向上させるためには、直接的または間接的な言語投資以外にも、小林（2011）²²⁾が提唱する社内インフラの英語化を実行するうえでも、PDCA サイクルにもとづいた言語監査の概念は必

要になる。

HRM の観点からみると、この言語監査は、人材の育成・活用にも援用できる。外国企業の HRM の研究において、言語監査が企業の人事政策に活用されている。例えば、Feely & Harzing (2003)²³⁾は、①企業の語学研修と新規メンバーの採用の必要性の査定、②言語研修と採用計画の効果の査定、③戦略に備えて企業に適合する外国語能力を提供する、の3点をあげている。Neeley (2012)の社内英語化に向けた提言では、①従業員全員参加型、②仲裁員・執行官としてのマネージャーの役割、③非英語話者 (Non-Native Speaker : 以下、NNS) への配慮、④NNS を英語環境に慣れさせる、の4点をあげることで、言語を介した人材マネジメントの枠組みが提示されている。Neeley & Kaplan (2014)²⁴⁾は、グローバルリーダー育成の観点から、企業による語学研修負担、勤務時間内の研修コースをあげている。

以上のように、職場内において、母語が異なるメンバーが協働で1つの組織目標を達成する場合、コミュニケーションを英語に統一することで、メンバー全員が知識や情報を共有しやすいことはいままでのない。しかし、メンバーによっては、不自由な英語でコミュニケーションを取るのには心理的負担がかかる。そのため、前述した言語投資を行ううえで、①～⑤の過程を実行するのが、言語監査の役割である。同時に、組織内において、一元化された言語でのコミュニケーションを円滑に行う際に、言語による不利益を被らないためにも、言語監査は重要な役割を担うと考えられる。したがって、HRM において、言語監査はグローバル人材の育成・活用において、新たな視点として価値ある概念であると言える。

5. おわりに

5.1 本研究が果たす役割

本論文は、HRM の観点から、持続的な英語化の取り組みを考察した。〈図1〉より、企業が従業員に求める英語へのニーズは高まっていることが分かる。同時に、従業員によっては、キャリア形成の観点から、英語の必要性は異なる。このことから、企業の業種・規模や、従業員個人に合わせた英語化を推進する必要がある。

本論文では、上記のニーズに基づいた英語化を実行

するために、言語監査という概念を援用した。この概念が、PDCA サイクルにもとづいているため、辻や高森の研究では、英語研修自体の効率化や、社内公用語に向けた取り組みに、この概念が援用されてきた。そのため、筆者も HRM の観点から言語監査の援用を試みた。企業内で使用言語を外国語に切り替えや、従業員の英語力を向上させる際に、PDCA サイクルにもとづいた管理と手順が必要になる。そのため、言語監査による管理的手法は、経営学の概念にもとづいているといえる。したがって、この概念は、大企業のみならず中小企業でも、言語戦略における分析ツールとして使うことができると考える。また、この概念は、日本語を主要言語とする企業において、外国人の活用の面でも応用できると考えられる。

最後に、企業の語学研修や社内英語公用語に向けた言語監査による管理的アプローチは、経営戦略をはじめ、組織論行動や人的資源管理などの経営学の分野に活用できると考える。したがって、グローバル化に伴う言語の問題 (社内言語の英語化) や、メンバー構成の多様化に伴い、言語監査は、1つの理論として活用されることに期待したい。

5.2 本研究における課題

持続的な英語化に取り組むことは、前述したメンバー間の不平等を是正、つまり、組織内の対立を克服することも視野にあげられる。企業のグローバル化と言語の関係性を研究している Neeley (2013)²⁵⁾の調査では、英語化に向けた取り組みが、仏人と英語圏出身者との間に対立を生み出すことが確認された²⁶⁾。この調査結果から、社内言語を英語に切り替えることは、慣れ親しんだ言語から、不慣れな英語でコミュニケーションを行うことで、グループ内での対立や、小集団の形成に発展する可能性がある。また、この調査では、Neeley は、仏人の英語レベルが低いほど、組織行動においては、英語を避ける・諦める傾向があると分析した²⁷⁾。

上記の調査結果は、同じ日本人同士でも起こりうる事案である。企業が英語化を推進することは、組織内において、英語化に対する賛成派と反対派の対立構造を生み出すことを意味する。Neeley の研究より、従業員の語学力向上だけでなく、言語による組織内の対立を抑えるという重要性を示唆した。したがって、企業

のグローバル化と言語戦略の観点からも、企業の持続的な英語化への取り組みを研究する上では、言語とメンバー間の対立は、人的資源管理や組織行動にとって重要な課題といえる。そのため、言語監査が、どのように関わり、どのように対立構造を抑えるかを精査する必要がある。

【付記】

本論文は、2015年11月に開催された第3回グローバル人材育成教育学会全国大会（於：明治大学駿河台キャンパス）で、筆者が発表した「経営学における言語監査の可能性」²⁶⁾の内容に修正加筆をしたものである。

注

- [1] 高松 (2013)、pp. 4-7。
 [2] 馬越 (2011)、p. 143。
 [3] 日本経済連団体合会 (2011)、p. 2 より引用。
 [4] Neeley (2012)、p. 116。
 [5] 国際ビジネスコミュニケーション (2013)、p. 5。
 [6] 亀田 (1998)、p. 215 より引用。
 [7] 高森 (2015) によれば、社内の賛同次第では英語化取り組みが左右すると指摘する。高森 (2015)、p. 73。
 [8] この用語について、吉原の著書ではITと表記しているが、本稿ではICTと表記する。
 [9] 詳しくは、次の文献に依拠する。①Keeley (2001)、p. 143；②岡部曜子 (2005)、p. 107。
 [10] 吉原・岡部・澤木 (2001)、p. 40。
 [11] 吉原・岡部・澤木 (2001)、pp. 154-159。
 [12] 吉原・岡部・澤木 (2001)、p. 158。
 [13] 高森 (2015)、pp. 68-77。
 [14] HRMの諸制度には、雇用管理、人材育成、評価、報酬、福利厚生、労使関係の6つの制度に分けられる。
 [15] 佐護 (2001)、pp. 3-4。
 [16] 上林 (2012)、p. 40。
 [17] 上林 (2012)、pp. 38-39。
 [18] 次の文献に依拠する。①佐護 (2001)、p. 5；②佐野 (2007)、pp. 32-34；③Keeley (2001)、pp. 33-34。
 [19] 小坂 (2011)、pp. 18-22。
 [20] 岩田 (2011)、p. 20。
 [21] 本名 (2003)、p. 55。
 [22] Reeves & Wright (1996)、pp. 5-6。
 [23] 企業がグローバルなビジネス活動を行う上で、全てのステークホルダー（消費者、従業員、株主、債権者、仕入先、得意先、地域社会、行政機関など）に情報を開示しなければならない。本名は、外国語による対応が不十分だと、その企業に対してマイナスの印象を与える危険性があると指摘する。本名 (2003)、p. 55。
 [24] 高森 (2015)、pp. 70-77。
 [25] 辻 (2008)、pp. 60-62。
 [26] Neeley (2013)、p. 487。
 [27] Neeley (2013)、p. 489。

引用・参考文献

- 1) 経済産業省『日本企業の人材マネジメントの国際化度合いを測る指標（国際化指標2010）
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/sangakujinnzai_ps/pdf/shihyo2010.pdf (2016年6月1日参照)
- 2) 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2013). 2013年「上場企業における英語活用実態調査」報告書.
- 3) 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011). 2011年「上場企業における英語活用実態調査」報告書.
- 4) 高松侑矢.(2013). 日本企業本社の英語化と国際経営. 経営学研究論集(西南学院大学大学院). 第58号, pp. 1-30.
- 5) 馬越恵美子.(2011). ダイバーシティ・マネジメントと異文化経営—グローバル人材を育てるマインドウェアの世紀—. 新評論.
- 6) 日本経済連団体合会.(2011). グローバル人材の育成に向けた提言. http://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf (2016年3月27日参照).
- 7) Neeley, T. (2012). Global business speaks English: Why you need a language strategy now. *Harvard Business Review*, May 2012, pp. 116-124.
- 8) 亀田尚己.(1998). 経営者がビジネス言語を英語化にする動機について. 同志社商学(同志社大学). 第49巻第4号, pp. 197-227.
- 9) 高森桃太郎.(2015). 日系企業における英語社内公用語化の手順と管理体制—楽天の事例—. 同志社商学(同志社大学). 第67巻第1号, pp. 63-78.
- 10) 吉原英樹.(2011). 国際経営(第3版). 有斐閣.
- 11) Keeley, T. D. (2001). *International Human Resource Management in Japanese Firms: Their Greatest Challenge*, New York, Palgrave.
- 12) 岡部曜子.(2005). 日本企業の言語コストと言語ベネフィット—バイリンガル経営の阻害要因の分析を通じて—. 国際ビジネス研究学会年報 2005年, pp. 101-114.
- 13) 吉原英樹・岡部曜子・澤木聖子.(2001). 英語で経営する時代—日本企業の挑戦—. 有斐閣.
- 14) 佐護馨.(2001). 人的資源管理概論. 文真堂.
- 15) 上林憲雄.(2012). 人的資源管理論—特集 この学問の生成と発展—. 日本労働研究雑誌. 第54巻第4号, pp. 38-41.
- 16) 佐野陽子.(2007). はじめての人的資源マネジメント. 有斐閣.
- 17) 小坂貴志.(2011). 英語ビジネスコミュニケーションの新パラダイム—グローバル日本企業の社内英語化方針に関する議論の分析と一考察—. 国際社会研究(神田外国語大学). 第2号, pp. 15-39.
- 18) 岩田京子.(2011). 企業内英語教育の現状と展開—勤労者の英語教育制度を求めて—. 産業教育学研究. 第41巻第2号, pp. 16-23.

- 19) 本名信行. (2003). ニホン英語でどうぞ一言語監査の実現に向けて一. 企業と人材. 産労総合研究所, pp. 54-56.
- 20) Reeves, N. & Wright, G. (1996). *Linguistic Auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*, Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.
- 21) 辻勢都.(2008). 企業における効果的な英語教育の具体化一言語監査的アプローチの活用一. 自由が丘産能短期大学紀要 (自由が丘産能短期大学). 第41巻. pp. 55-66.
- 22) 小林一雅. (2011). 「組織英語力」の作り方. 東洋経済新報社.
- 23) Feely, A. J. & Harzing, A. W. (2003). Language Management in Multinational Companies, *Cross Cultural Management*, Vol. 10, No. 2, pp. 37-52.
- 24) Neeley, T. & Kaplan, R. S. (2014). What's Your Language Strategy?, *Harvard Business Review*, September 2014, pp. 70-76.
- 25) Neeley, T. (2013). Language matters: Status loss and achieved status distinctions in global organizations. *Organization Science*, 24 (2), pp. 467-497.
- 26) 高松侑矢. (2015). 経営学における言語監査の可能性. グローバル人材育成教育学会第3回全国大会予稿集. pp. 48-49.

受付日 2016年6月21日、受理日 2016年8月29日

実践報告

TOEIC® 600 点 4 年次進級要件導入の現況と考察： 小規模理系大学による野心的な試み

横川 綾子^A

Report and Analysis of a Newly-Introduced TOEIC® 600 Score Requirement for the Fourth-Year Curriculum: The Ambitious Attempt of a Small Science University

Ayako YOKOGAWA^A

Abstract: This practical report is aimed at presenting the progress of implementation of a newly-introduced TOEIC® 600 score requirement for the fourth-year curriculum in the School of Marine Science of Tokyo University of Marine Science and Technology, and examining the current situations in depth with analysis of students' achievements as of July 15, 2016. First, the author explains circumstances under which the institution has decided to introduce the TOEIC® 600 score requirement for the fourth-year curriculum. Next, the author illustrates the TOEIC educational curriculum in progress with a variety of data. Finally, the author critiques the curriculum and proposes suggestions to the discussed problems for improvement of the curriculum. Although the final outcome of first-time implementation of the TOEIC® 600 score requirement will not be obtained until the end of 2016 academic year, the report attempts to explore the best practices possible and shed light on problems and concerns of requiring a certain score of English proficiency tests, such as TOEIC®, of university students without exception.

Keywords: TOEIC 600, TOEIC educational curriculum, score requirement, science university, global competency education

1. はじめに

本稿では、国立大学法人東京海洋大学海洋科学部が平成 26 年度入学生以降に適用している TOEIC® 600 点 4 年次進級要件（以下、「TOEIC600 点 4 年次進級要件」と表記）達成度の進捗状況を報告し、その現況に対する考察を試みる。まず、進級要件導入の経緯を述べ、次に、TOEIC 教育プログラムの実態を詳らかにし、最後に、現在の課題と今後の展望を論じる。

東京海洋大学は、平成 15 年 10 月 1 日東京商船大学と東京水産大学を統合して設置され、平成 16 年 4 月 1 日からは国立大学法人東京海洋大学となった。海洋科学部と海洋工学部の 2 学部からなり、キャンパスはそれぞれ品川と越中島に分かれている。2 学部 7 学科の総学生数は 2000 名弱という小規模理系大学である。

学部生の約 6 割が大学院に進み、就職を選ぶ学生は、主に食品・流通・運輸業界に職を得る。教員 1 人当たりの学部学生数は 8.3 人で、学部・学科ごとに複数の支援教員が、入学時から卒業までの 4 年間にわたり修学支援を行う制度もある等、学生と教員の距離が近いと評される国立大学である。

海洋研究を志す学生が集まる小規模理系大学である本学には、入試の二次試験に独自の英語科目試験を課さないという特徴がある。そのため、英語を不得意とする学生が多いと言われてきた。また、学部・大学院の授業は、一部例外を除いて基本的に日本語で行われていたため、本学への留学を志望する学生にとっては、日本語の習熟というハードルが存在していた。しかし、経済のグローバル化が急速に進み、大学のグローバル化も急務であるという問題意識が共有されつつあったところに、文部科学省によるグローバル人材育成支援

^A 東京海洋大学グローバル人材育成推進室

事業が始まり、東京海洋大学海洋科学部もその支援を受けることとなった。この支援事業による取組の一つが、本稿のテーマである TOEIC600 点 4 年次進級要件の導入である。次章では、進級要件導入の経緯と取組の実際について詳述する。

2. 進級要件導入の経緯と取組の実際

2.1 グローバル人材育成支援事業と三大教育改革

東京海洋大学海洋科学部は、平成 24 年度文部科学省による「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業：タイプ B 特色型（以下、グローバル人材育成支援事業と略記）」に採択された。大学のグローバル化の遅れに強い危機感を抱いていた当時の海洋科学部長（平成 28 年 3 月末任期満了）が中心となり、海洋科学部三大教育改革が発案され、採択に至った。

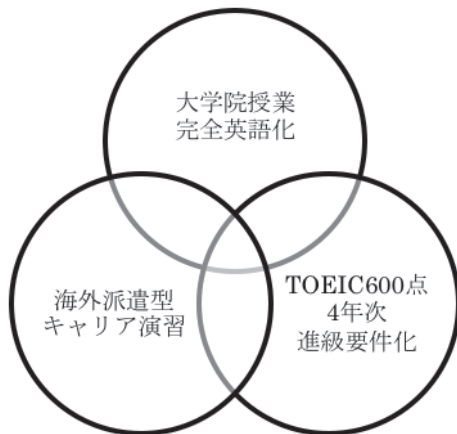


図1 東京海洋大学海洋科学部「三大教育改革」

本教育改革では、三つの取組が段階的に企図されている。第一段階として、TOEIC600 点 4 年次進級要件を導入し、学部生の英語基礎力を底上げする。続く第二段階では、海外派遣型キャリア演習（選択科目）の開講により、英語基礎力を身に付けた学生が海外経験を積む機会を提供する。さらに第三段階として、大学院で行われる授業を英語化することで、世界に開かれた教育機関を目指す。

本教育改革遂行のために組織されたのが、グローバル人材育成推進室である。研究・国際担当理事を室長、海洋科学部長を副室長とし、2 名の専任教員と非常勤事務員 3 名から構成される。週 1 回の定例会議には、教務課から 3 名の職員、外部派遣の英語学習アドバイザーが加わり、各プロジェクトの進捗状況が報告され、

必要な意思決定がなされる。

グローバル人材育成支援事業の中間事業評価では、タイプ B 特色型採択 31 大学中 2 大学のみにも与えられた S 評価を受けた。以下、文部科学省からのコメントを一部抜粋する。

本事業の学部・大学院教育改革は、TOEIC600 点の学部 4 年次への進級要件化、学部 3 年次での海外派遣キャリア演習の新設、大学院前期課程授業の完全英語化という三つの野心的な取組からなるが、どの取組に関しても計画が順調に進行している点は高く評価できる。

（「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援プログラム委員会における評価（公表用）」より引用）

今年度は、プロジェクト開始 5 年目の最終年度にあたる。三大教育改革で進めてきたそれぞれの取組を組織化し、プロジェクト期間終了後、いかに各取組を学内に定着させるかが課題となっている。

2.2 進級要件と統括教員の位置づけ

本節では、4 年次進級要件として外部英語能力試験である TOEIC（平成 28 年 8 月 5 日に名称変更された TOEIC® Listening & Reading Test を指す）における一定のスコアを採用した背景と、関連する教育プログラムの運営担当者である TOEIC 統括教員の学内における位置づけを論じる。

東京海洋大学海洋科学部は、学士教育の着地点を数値で示す必要性を重視し、客観的な評価のしづらい英語力の測定に、外部英語能力試験という客観的指標の導入を決定した。以下に引用する文部科学省の施策にも、客観的指標への言及がある。

職業や研究などの仕事上英語を必要とする者には、上記の基礎的な英語力を踏まえつつ、それぞれの分野に応じて必要な英語力を身に付けるようにし、日本人全体として、英検、TOEFL（トーフル）、TOEIC（トイーック）等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指すことが重要である。

（「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（抜粋）より引用）

設立当初から実業界との繋がりが深い本学は、この指標に TOEIC を選択した。産業界に直結した活躍を学部生時代から意識させるため、実業界で広く活用さ

れる TOEIC の一定スコアを進級要件に課すことで、卒業生の英語力に対する「品質保証」とする狙いがある。基準スコアの妥当性に関しては、次節で考察する。

TOEIC600 点取得を支援する教育プログラムを包括的に管理・運営する人員として、グローバル人材育成推進室に配置された専任教員が、TOEIC 統括教員である。平成 25 年 4 月に着任した前任者から平成 26 年 9 月に後任者（現職）が引き継いだ。学科や学年に関係なく、それぞれの学生が進級要件を達成するまで、継続的に教育支援を提供する役割を担う TOEIC 統括教員は、種々の学内組織との連携が求められる。例えるならば、TOEIC 教育プログラムという車を円滑に走らせるためのハブ（車輪やプロペラなどの中心にある部品。転じて中心地、結節点）のような役目を果たすと言える。

TOEIC 統括教員が最も密に連携するのが、グローバル人材育成推進室の TOEIC 担当スタッフである。当該スタッフの担当業務は、TOEIC スコアの一元管理を中心として多岐にわたる。TOEIC 統括教員は大学生協とも協働する。本学の IP テスト（TOEIC 団体特別受験制度。IP は Institutional Program の略）の運営は、大学が費用負担するもの以外は大学生協の管轄であるため、IP テスト実施や日程調整の際には大学生協との連携が必要となる。例えば、受験者が約 400 名（海洋科学部生 3 人に 1 人に相当）に上った平成 28 年 6 月の IP テストでは、申込人数の推移に合わせた定員増や教室手配、効率的なスコアレポート返却等に関し、大学から対応を依頼した。また、昨年度末より IP 受験時の本人確認をさらに厳格化したため、その面でも大学生協の協力を得ている。

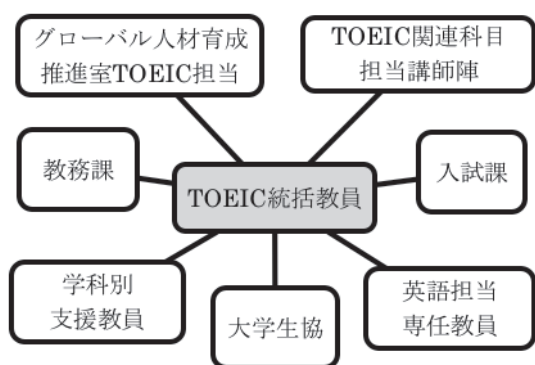


図 2 TOEIC 統括教員の学内における位置づけ

2.3 基準スコア 600 点の妥当性

東京海洋大学海洋科学部は、英語に関する学士教育の着地点を TOEIC600 点と規定し、TOEIC という客観的指標で示される英語基礎力を 4 年次進級要件として課していることはすでに述べた。本節では、基準スコアである 600 点の妥当性について考察する。

2.3.1 600 点の人が持つ英語力

まず、種々の調査結果から TOEIC600 点を取得する人の英語力を探る。一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会が行った、平成 23 年 1 月実施第 160 回 TOEIC 公開テストの受験者を対象とした調査結果 (<http://www.toeic.or.jp/toeic/about/result.html>) の一部を、以下に引用する。

表 1 スコア帯別でできることの見通し

スコア	できることの見通し
700~795	<ul style="list-style-type: none"> ・会議の案内等の社内文書・通達を、読んで理解できる。 ・自分の仕事に関連した日常業務のやりかたについての説明を理解できる。
600~695	<ul style="list-style-type: none"> ・自分宛てに書かれた簡単な仕事上のメモを読んで理解できる。 ・ゆっくりと配慮して話してもらえば目的地までの順路を理解できる。
500~595	<ul style="list-style-type: none"> ・電車やバス、飛行機の時刻表を見て理解できる。 ・打ち解けた状況で、“How are you?” “Where do you live?” “How do you feel?” といった簡単な質問を理解できる。

（「TOEIC スコアとできることの見通し」より一部引用）

表 1 に示す調査結果によれば、TOEIC600 点台の受験者は、簡単な文書が読め、道案内等は聞けるが、業務上の複雑な書類を読むことができる、業務に関する口頭説明を理解できるレベルには達していないと推定される。また、同協会が平成 25 年に実施した「上場企業における英語活用実態調査」によれば、グローバル化に対応するため全社員に求められる期待スコアの平均は 600 点で、68.6%の企業が国際部門での業務遂行には 700 点以上のスコアを求めている。さらに、TOEIC®プログラム DATA & ANALYSIS 2014

(IIBC, 2015) によれば、TOEIC 公開テスト受験者のうち、社会人の平均スコアは 603 点であるから、企業が社員に一律に期待する英語力の目安と、公開テストを受験する社会人の平均スコアは、およそ 600 点で一致している。同データによれば、企業が新入社員に求める TOEIC スコアは 450~650 点とのことである。これらの調査結果から、学生が TOEIC600 点で示される英語基礎力を持って社会に出れば、企業の学生に対する期待には、ある程度応えられるのではないだろうか。

2.3.2 CEFR との相関

次に、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages、ヨーロッパ言語共通参照枠) を用いて、TOEIC600 点が示す英語力を探る。CEFR の 6 指標と TOEIC Listening・Reading との相関を、TOEIC を開発する ETS が公表している Mapping on the TOEIC® Tests on the CEFR から引用する。

表2 CEFR と TOEIC セクション別スコアの相関

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
TOEIC Listening	60	110	275	400	490	
TOEIC Reading	60	115	275	385	455	

表2の Listening と Reading のスコアを合算すれば、TOEIC550 点以上 785 点未満が CEFR の B1 に相当し、600 点もこの範囲に入る。B1 とは「自立した言語使用者」を指し、以下のことができるとされる。

仕事、学校、職場で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。
その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいいていの事態に対処することができる。
身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。
経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
(吉島茂・大橋理枝他「外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—」より引用)

B1 より 1 つ上の B2 も「自立した言語使用者」を指

すが、小池他 (2010) によれば、ビジネスパーソンが国際交渉に必要と考える CEFR のレベルは、「複雑なテキストの主要内容を理解・発表することができる」とされる B2 である。回答者 7354 名のうち 9 割が、日本人が国際交渉を行うのに必要な英語力の最低ラインは B2 であると答えた。であれば、B2 の前段階である B1 を、学生のうちに身に付けておくべき英語力の指標とすることには、一定の合理性があるのではないかと。

ちなみに、文部科学省が実施した「平成 27 年度英語力調査結果 (高校 3 年生)」の速報によると、全国の高校 3 年生約 9 万人 (国公立約 500 校) の英語力は、「聞くこと」で A2 が 24.2%、A1 が 73.6%、「読むこと」で A2 が 29.9%、A1 が 68.0%であった。つまり、B1 以上の割合は、「聞く」・「読む」共に約 2%に留まることになる。今回浮き彫りになった高校生の英語力の実態を鑑みると、B1 を学士教育の着地点とする意義は大きいと、目標の達成は容易ではなさそうである。

2.3.3 TOEIC スコアの「誤差」

最後に、TOEIC スコアにあるとされる誤差について言及する。入学時以降 3 年次末までに 1 回でも 600 点以上を取得すれば、本学学生は 4 年次進級要件を充たすが、600 点を取得して 4 年次に進級する学生と 595 点で留年する学生の英語力の差はいかほどだろうか。

例えば、平成 27 年 6 月から平成 28 年 4 月までの公開テスト各回平均スコアは、582.6 点 (平成 27 年 9 月) から 596.2 点 (平成 28 年 4 月) まで最大で 13.6 点の開きがある。ETS (1998) は、測定の標準誤差 (standard of error measurement) として、リスニング・リーディングそれぞれ ± 25 点、計 ± 50 点の誤差を認めている。つまり、ある回の TOEIC で 595 点だった場合、誤差を加味すると、その受験者の実力は 545 点~645 点の範囲に入ることになる。長井 (2006) によると、同じ人が受けた 2 回のスコアを比べる時、2 回のテストそれぞれが持つ測定の標準誤差の平方和の平方根を求めると、差の標準誤差 (standard of error difference) が算出され、TOEIC ではリスニング・リーディングそれぞれ ± 35 点、計 ± 70 点となる。例えば、ある学生が 595 点で 3 年次留年となった場合、もし別の回の TOEIC を受けていれば、スコアは最大で 665 点であったかもしれず、進級要件を充たしていた可能性も生じる。

進級要件の運用には何らかの数值基準を設定する必要はあるものの、TOEIC スコアにおいて想定される誤差を考慮すると、600 点という単一のスコアを英語基礎力の判断基準とすることの危うさを感じる。

3. 教育プログラムの実態と進級要件の達成状況

3.1 プログラムの全体像

入学時から3年間にわたり TOEIC600 点取得を支援するプログラムは、「TOEIC 教育ロードマップ」に端的に表される。本ロードマップはプログラムの改良に合わせて、毎年度末に更新される。図3に示す通り、TOEIC 関連の必修科目は、1年次前学期科目「TOEIC 入門(以下、「入門」と略記)」と3年次必修科目「TOEIC 演習(以下、「演習」と略記)」の2科目のみである。両科目とも英語科目ではなく、それぞれ2年次末、3年次末までに履修すべき基礎教育科目である。3年次進級要件の一つとして「入門」が、4年次進級要件の一つとして「演習」が配置されていることになる。

1年生が入学前に600点を取得している場合、「入門」の単位認定申請(受講免除)ができる。また、入学時のクラス分けIPテストで600点を超えれば「入門」を受講する必要はない。一方、入学時以降3年次進級までに一度も600点に達していない学生は、自動的に「演習」に履修登録される仕組みになっている。

3年次に進級してから600点以上を取得した学生には、その時点で「演習」に優100の成績が付与され(同時に4年次進級要件を充たす)出席義務がなくなるため、3年次末に向けて「演習」の履修者は減っていく。

3.2 必修科目とその詳細

本節では、前節で述べた1年次と3年次に配置された2つの必修科目について詳述する。

表3 「TOEIC 入門」・「TOEIC 演習」の概要

科目名	対象	開講時期	授業数	人数
TOEIC 入門	1年生 600点未満	1年次 前学期	週1 (15週)	20名以下
TOEIC 演習	3年生 600点未満	3年次 通年集中	①週2・3 (7週) ②土曜 (4週)	50名前後

各科目の教育目標に関しては、「入門」が自律的に英語学習・TOEIC 対策学習を継続する習慣の醸成が大きな目的であるのに対し、「演習」は600点取得に特化した英語学習に重きが置かれる。

「入門」の授業は、発音練習、音読練習、聴解力養成、文法演習、読解演習、eラーニング教材を活用した語彙増強など、基礎力養成が中心となる。表3に示すよ

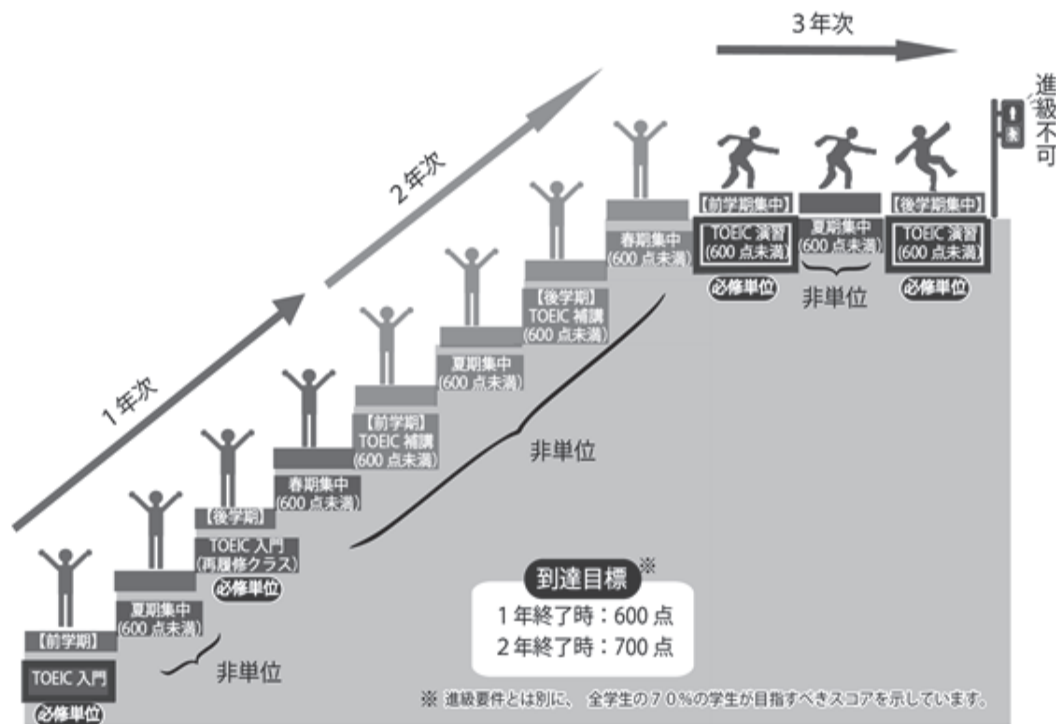


図3 TOEIC 教育ロードマップ (平成28年度版)

うに、1クラスの人数を20名以下に制限し、講師の目が行き届く規模に抑えている。また、授業効果を高めるため、入学時IPテストの結果によりレベル別(500点台、400点台、300点台以下)のクラス編成を行っている。TOEIC統括教員が統一のシラバスや教材を作成する等して授業の質を確保する一方、非常勤講師が工夫を凝らした講義を展開し、学生の英語基礎力を底上げする。「入門」開講期間の15週間で、1年生のTOEIC平均スコアは、入学時から約90点上昇する(平成26・27年度実績の平均値)。

対して、「演習」の授業では、模試演習が中心となる。受講生は3年次までにTOEIC受験に関する基礎的なストラテジーを修得していると推定し、模試演習を通じて「聞く・読む」訓練を重ね、英語に触れる量と時間を積み上げる。今年度前学期は、TOEIC統括教員が文法・読解クラスを、米国人ネイティブ教員がリスニングクラスを担当するチームティーチングを実施し、土曜集中講義では、非常勤講師が3コマ連続で模試演習を行なった。後学期は、語彙力強化を目的としたクラス(ネイティブ教員が担当)を追加し、週3コマの集中講義と土曜集中講義が展開される。後学期「演習」の後には、最終支援として、TOEIC統括教員が担当する3日間集中講座を翌年2月中旬に開講予定である。

3.3 必修科目以外の支援策

前節で詳述した2つの必修科目以外に、以下に列記する授業内・外の支援策も継続的に提供している。

【授業科目(必修科目以外)】

「TOEICリスニング補講」(2年次前学期、週1×10週)
 「TOEICリーディング補講」(2年次前学期、週1×10週)
 「600点突破!夏期集中講座」(全学年、3日間集中)
 「TOEIC総合補講」(1年次後学期、週1×15週)
 「TOEICリスニング補講」(2年次後学期、週1×10週)
 「TOEICリーディング補講」(2年次後学期、週1×10週)
 「TOEIC特訓クラス」(全学年、後学期、週1×12週)
 「600点突破!春期集中講座」(全学年、3日間集中)
 「IPテスト連動TOEIC模試練習会」(全学年、IPテスト前)

【授業以外の支援策】

学内IPテスト前期4回・後期5回計9回実施
 TOEIC統括教員による個別カウンセリング
 学年別「TOEICニュース(一斉メール配信)」

英語学習アドバイザーによるカウンセリング・ミニ講座
 語学自習スペース「グローバルコモン」

eラーニング教材NetAcademy2

TOEICに特化した入学前教育

授業科目として挙げたクラスは単位を伴わず、基本的に任意受講であるため、学生への周知徹底、受講の奨励、出席率の維持等が課題となる。補講は、海洋科学部4学科の必修授業や履修者の多い選択授業がない時限に設定する必要があるため、すべての学生にとって都合の良い開講日時を探すのは難しい。とはいえ、昨年度後学期の2年生対象補講2クラスは、それぞれ約30名が受講した。また、7月第2週から6週間続く夏季休暇中は、必修のクルージングや海洋実習等で学生は忙しく、昨年度8月上旬に実施した夏期講座の受講生は、わずか15名であった。今年度は、学生がキャンパスに戻る9月下旬に時期をずらして開講する。

授業以外の支援策の一つである語学自習スペース「グローバルコモン」には、英語学習アドバイザーが常駐し、学生や教職員のカウンセリングに対応している。1年次前学期「入門」の初級クラス(入学時300点台以下)の学生には、英語学習アドバイザーとの個人面談を義務付けている。英語学習履歴や「入門」の受講状況を聞き取り、その情報をTOEIC統括教員および「入門」初級クラス担当講師間で共有する。今年度は、対象者47名のうち14名がカウンセリングを再度利用し、個別に支援を受けている。

3.4 進級要件の達成状況

以下に、本稿執筆時点(平成28年7月15日)での進級要件達成状況を示す。なお、最新の進級要件達成状況は、グローバル人材育成推進室のホームページ(<http://www.kaiyodaiglobal.com/toEIC/>)にて更新・開示されるので、参照されたい。なお、進級要件達成状況とスコア帯別人数は、IPテストの結果が判明次第、最新情報を学内にも掲示し、学生への周知を図っている。

進級要件初適用学年となる平成26年度入学生(現3年生)の進級要件達成率は、平成28年7月15日現在で65%、4月・5月・6月のIPテストで初めて600点を超えた学生数は平均約9名であった。このペースで残り5回のIPテストが進むと仮定すると、スコア

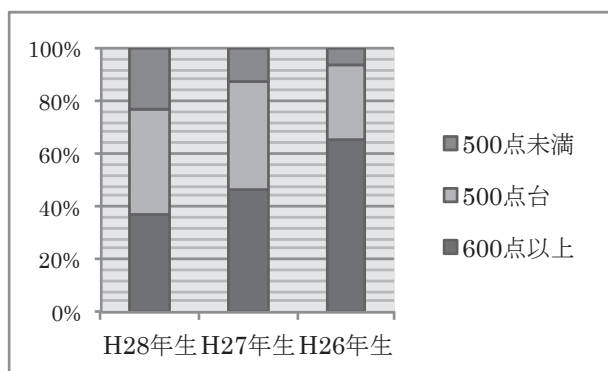


図4 進級要件達成の現況

提出期限である平成 29 年 2 月 28 日までに、約 230 名 (81%) が進級要件を達成する計算となる。同時に、約 50 名 (19%) は 600 点未満に留まることになるため、いかにこの数字を抑えるかが当面の目標となる。4 年次進級が不可となる理由は複数あり得るが、TOEIC スコアのみが原因の 3 年次留年を 10% (28 名) 以下に抑えることを進級要件適用初年度の数値目標とする。

平成 27 年度入学生 (現 2 年生) の進級要件達成者数は、頭打ちの状態である。4 月・5 月の IP テストを受験した計 15 名のうち、初めて 600 点以上を取得した学生はおらず、6 月の IP テストでは受験者 48 名中 2 名いた。平成 26 年度入学生の実績では、2 年次中に 26 名が新たに 600 点を超えたが、平成 27 年度入学生はこのペースを上回るよう、1 月下旬の無料 IP テストをターゲットに支援を継続していく。

平成 28 年度入学生 (現 1 年生) には、これまでの入学生にない特徴がある。この学年で初めて、入学時クラス分け IP テストの平均スコアが 500 点台になり、前年度平均の 486 点から 10 点以上伸びた。また、入学時に 990 点満点を取得した学生が 1 名出現した。

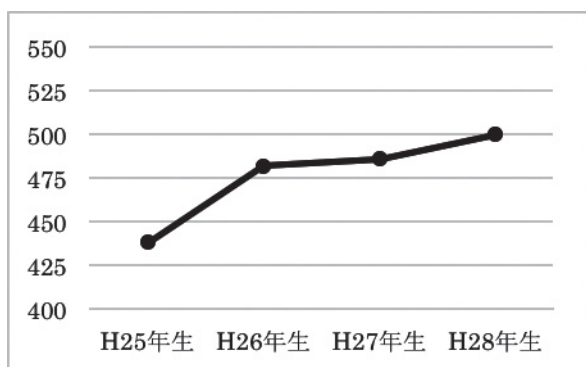


図5 海洋科学部 1 年生入学時 IP 平均スコアの推移

入学時 IP テストの平均スコアの上昇は、海洋科学部において平成 28 年度入試から、出願要件として外部英語資格試験のスコア提出を義務づけた (2 年間は大学入試センター試験の一定得点を利用できる等の経過措置あり) ことが背景にあった可能性がある。

表4 出願要件としての外部英語資格試験とその基準

TOEIC 400 点以上
TOEFL (iBT) 40 点以上、 または TOEFL (PBT) 435 点以上
IELTS バンド 3.5 以上
GTEC for STUDENTS 500 点以上、 または GTEC CBT 720 点以上
英検準 2 級以上

※推薦入試 (専門学科・総合学科卒業生) および AO (B) 入試 (専門学科・総合学科卒業生) の場合は別途基準あり

出願要件変更 1 年目となる平成 28 年度入試で、海洋科学部合格者が利用した主な外部英語資格試験は、前期・後期日程平均で、実用英語検定試験 (英検) 約 54%、TOEIC 約 10%、GTEC for STUDENTS 約 8% であった。なお、出願要件変更前と変更後の志願倍率 (志願者数÷募集人員) を比較すると、平成 27 年度入試が 6.9 倍、平成 28 年度入試が 5.5 倍となり、出願要件変更後は倍率が約 2 割低下した。

今後、出願要件に TOEIC スコアを利用する志願者および合格者の割合が増えれば、それに比例して新入生の TOEIC に対する習熟度も高まる結果、入学時 IP テストの平均スコアもさらに上昇すると予測される。

4. 現在の課題と今後の展望

4.1 現行カリキュラムの問題点と改善案

4.1.1 2 年次のエアポケット

現行カリキュラムの問題点としてまず挙げられるのは、2 年次に TOEIC の必修科目がないため、1 年次前学期「入門」以降、3 年次集中「演習」の開講まで、カリキュラムにおいて TOEIC 学習を継続する動機づけが弱い点である。TOEIC 教育プログラムの策定に際し、卒業必要単位数に大幅な変更を加えず、既存のカリキュラムに新しい科目を組み込むには、半期開講科目を 2 つ (合計 2 単位) が限界だったと聞いている。

単位のかかった必修科目がない状態が1年半も続くと、一部の学生を除いては TOEIC 学習への意識が大幅に低下する。以下、表 5 に示す、現 3 年生の IP テスト受験者数および新規 600 点クリア人数の推移を見ると、無料実施の 2 月を除き、特に 1 年次後学期から 2 年次前学期にかけての数字が少ないことがわかる。

表 5 平成 26 年度入学生（現 3 年生）IP 受験者推移

	平成 26 年度	平成 27 年度	平成 28 年度
4 月 IP	287 (31)	3 (0)	49 (5)
5 月 IP	5 (0)	9 (1)	62 (12)
6 月 IP	73 (9)	1 (0)	82 (9)
7 月 IP	実施なし	29 (5)	実施なし
9 月 IP	242 (75)	20 (0)	未実施
11 月 IP	9 (0)	34 (4)	未実施
12 月 IP	25 (0)	54 (7)	未実施
2 月無料 IP	129 (11)	120 (4)	未実施
3 月 IP	9 (3)	31 (4)	未実施

※カッコ内数字は初めて 600 点を超えた人数

IP テストは基本的に有料であることもあり、受験は強制できないものの、この「空白期間」に必修科目が新設されれば、学生の TOEIC 学習に対する動機づけは、現状より強化されるだろう。よって、次のカリキュラム改訂の際に、1 年次後学期または 2 年次前学期に必修科目（1 単位）を新設することが、何よりの改善策となる。1 年次前学期の「入門」で学んだ内容を基礎としてさらに学習を積み上げることで、1 年次後学期中あるいは 2 年次前学期中に進級要件を達成する学生が、現状より増えることが期待できる。

当面の対策として、今年度から 3 年次通年集中「演習」の低年次履修（「入門」を履修済みであることが条件）を可能にし、2 年次で「演習」を履修する途を開いた。結果、今年度前学期は 2 名の 2 年生が低年次履修した。なお、「演習」では、600 点を超えると優 100 点が与えられ、超えない間は成績が付かない。よって、「演習」の低年次履修は、学生にとってリスクが少なくメリットは大きい。今後は、「入門」履修済みの 1・2 年生に対してこの制度の周知を徹底していく。

4.1.2 e ラーニング活用の限界

グローバル人材育成支援事業採択時、東京海洋大学

海洋科学部は、アルク教育社が提供する e ラーニング教材 NetAcademy2 を導入した。少ない授業時間数を補い、「はみがき方式」と称して毎日の英語学習を習慣化することで、1 日も早く 600 点をクリアさせることを狙った施策であった。しかし、その運用に成功しているとは言い難い状況である。入学直後から e ラーニングに親しんでもらうため、平成 27 年度開講「入門」以降、成績評価基準に NetAcademy2 の語彙増強プログラム「PowerWords (Level 4)」の進捗率を 10% 含めている。これは、平成 26 年度開講「入門」で、リスニング・リーディング教材の滞留時間を成績評価基準としたため、パソコン画面を開いたまま何もしない学生が出現したことに対する対応策の一つでもある。とはいえ、実際の進捗率を見る限り、学生によって e ラーニング教材への取り組み方は様々である。

改善には 2 つの方向性がある。一つは e ラーニングの活用度を高めること、もう一つは e ラーニング以外の方法で自律学習を支援することである。前者としては、「入門」だけでなく英語の授業でも e ラーニングを何らかの形で導入・活用してもらうことが考えられる。しかし、次項で述べるように、英語科目と TOEIC 教育プログラムは独立した関係にあるため、こうした協力依頼は難しい。後者としては、学生によって構成されるスタディグループを作ることが一案として挙げられる。学習素材は個人が選択するものの、定期的な一定の場所に集まって勉強し、情報交換をする仲間ができると、学習習慣が醸成されやすい。今年度の「入門」中級クラス担当講師の一人は、3~4 人毎のスタディグループを運営している。講師が学生のスコアや性格等を考慮しながらグループを編成し、学期中に数回メンバーを入れ替える。学生間で学習の進捗状況を定期的に報告し合うことによって自律学習を支援する試みは、今後 1 年生の他クラスでも導入したい。

4.1.3 英語科目との連携

グローバル人材育成支援事業採択時から一貫して、英語科目と TOEIC 教育プログラムは互いに独立した関係を保っている。グローバル人材育成推進室が実施する入学時クラス分け IP テストのスコアは、英語科目のクラス分けにも使用される。そのため、スコアデータの共有やテスト欠席者の予想スコア算出等に関し、個々の教員間の協力体制はあるものの、組織としての連携は確立されていない。また、「入門」・「演習」は履

修登録時に 600 点未満の学生は必修であるのに対し、英語（語学）科目は選択必修科目であるため、600 点未満の学生全員が英語科目を履修するわけではないという制度上の違いもある。加えて、英語科目と TOEIC 関連科目では通底する部分はあるものの、教育目標が明らかに異なる。様々な要因を勘案すると、当面は現在の独立関係を維持する方向が望ましいと思われる。

4.1.4 4 学期制移行への期待

本稿執筆時点で、東京海洋大学は 2 学期制をしており、4～9 月を前学期、10～3 月を後学期としている。問題となるのは、7 月第 2 週から 6 週間続く夏季休暇によって前学期が分断されてしまうことである。授業開始から 13 週で夏季休暇が入り、残り 2 週を経て 9 月上旬に授業期間が終わることになり、学習の継続的な積み上げが難しい。実際、9 月上旬に IP テストを設定しているにもかかわらず、「入門」最後の 2 週は例年欠席者が多く、授業効率が下がっている。

あくまで希望的観測だが、4 学期制が導入されれば、長期休暇を挟んで学期が継続する問題は解消される、あるいは現状よりバランスのとれた形になり、学生の学習意欲の維持に貢献するのではないか。例えば、1 年生であれば、第 1 学期（4 月～6 月）は「入門」を受講、第 2 学期（7 月～9 月）は英語圏での語学プログラムに参加し、第 3 学期（10 月～12 月）は TOEIC 補講クラス（または新設の必修科目）を受講して、翌年 1 月の IP テストで 600 点を超える、といった新しいロードマップを描くこともできる。4 学期制導入により授業期間の区切りが細くなることには、こうした利点もあるのではないだろうか。

4.2 今後の展望

TOEIC 教育プログラムの包括的な評価は、平成 26 年度入学生（現 3 年生）の 4 年次進級要件達成率の最終結果を待つ必要がある。以下に、本稿執筆時点での今後の展望を学年別に述べる。

平成 28 年 7 月 15 日時点で、500 点未満の 3 年生は 18 名いる。この学生達は、入学時から 2 年以上このスコア帯に停滞していることになるため、進級要件達成に向けてはスコアが上昇しない理由を個々に見極め、指導する必要があるだろう。また、3 年次になってから一度も IP テストを受験していない学生が 19 名おり、彼らも注視対象に入っている。さらに、平成 29 年度

以降は TOEIC スコアが 600 点に届かずに 3 年次留年した学生に対する支援も必要となる。当該学生に対しては、単なる「演習」の再履修クラスではなく、根本的に英語力を養成するための指導や個別カウンセリングが必要であると思われる。

同時に、2 年生・1 年生に関しても、学年別のスコア推移を考慮し、様々な支援を継続する。

表 6 平成 27・28 年度入学生スコア帯別人数の推移

	700 点以上	600 点台	500 点台	500 点未満
H27 年生 入学時	4%	14%	27%	55%
H27 年生 3 か月後	8% (±4%)	31% (+17%)	36% (+9%)	25% (-30%)
H28 年生 入学時	6%	9%	32%	53%
H28 年生 3 か月後	8% (+2%)	29% (+20%)	40% (+8%)	23% (-30%)

表 6 は、入学時と入学後 3 か月経過後のスコア帯別人数の推移を平成 27 年度入学生（現 2 年生）と平成 28 年度入学生（現 1 年生）とで比較したものだが、両者に大きな違いは見られない。ただし、平成 27 年 9 月の IP テスト（「入門」期末試験相当）で、初めて 600 点を超えた 1 年生が、受験者 71 名中わずか 4 名に留まったことは問題視している。この結果を踏まえ、平成 28 年度は「入門」中級クラス・初級クラスにそれぞれ統一課題を与え、夏季休暇中の学習意欲と 9 月 IP テスト受験に向けての緊張感の維持を狙った。テスト結果を入手次第、詳細に分析し、必要な対策を講じる予定である。

5. まとめ

本稿では、国立大学法人東京海洋大学海洋科学部の TOEIC600 点 4 年次進級要件導入の現況を報告し、進級要件導入の経緯、TOEIC 教育プログラムの実態、現在の課題と今後の展望を論じることで、小規模理系大学による取組を多角的に考察した。進級要件初適用となる現 3 年生の最終的な進級要件達成状況が判明する平成 29 年 2 月末まで、学生の現状に即した改良が継続的に加えられ、本教育プログラムは進化し続ける。

TOEIC という客観的指標を活用しながら、入学時からの 3 年間で全学生の英語基礎力を一定水準以上に引き上げることを狙いとするこの取組は、4 年次進級

要件という枠をはめることで大学教育の出口を保証しようとする、野心的な試みと言える。入試の出願要件変更と4年次進級要件適用という、「入口」と「出口」が完全に連動する平成30年度以降の大学の変化に、今から大いに期待している。この取組の実態を公開し報告することで、日本のグローバル人材育成教育の向上に僅かでも貢献することができれば、本学のプロジェクトに携わる一員として幸甚である。

引用・参考文献

- 1) 東京海洋大学ホームページ: <https://www.kaiyodai.ac.jp/> (2016年7月15日参照)
- 2) 東京海洋大学グローバル人材育成推進室ホームページ: <http://www.kaiyodaiglobal.com/> (2016年7月15日参照)
- 3) 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援中間評価結果: https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/chukan_hyoka/hyoka_kekka/h26/h26_hyoukakekka_b06.pdf (2016年7月15日参照)
- 4) 文部科学省. (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画 (抜粋): http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06040519/002-2/018.htm (2016年7月15日参照)
- 5) 一般財団法人国際コミュニケーション協会ホームページ「TOEIC スコアとできることの見通し」: <http://www.toeic.or.jp/toeic/about/result.html> (2016年7月15日参照)
- 6) 一般財団法人国際コミュニケーション協会. (2013). 「上場企業における英語活用実態調査」報告書: http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/katsuyo_2013.pdf (2016年7月15日参照)
- 7) 一般財団法人国際コミュニケーション協会. (2015). TOEIC®プログラム DATA & ANALYSIS 2014. http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA.pdf (2016年7月15日参照)
- 8) Educational Testing Service. Mapping the TOEIC Tests on the CEFR: https://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic_cef_mapping_flyer.pdf (2016年7月15日参照)
- 9) 吉島茂, 大橋理枝他 (編・訳). (2004). 外国語教育 II-外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠. 朝日出版社.
- 10) 小池生夫, 寺内一, 高田智子, 松井順子, 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会. (2010). 企業が求める英語力. 朝日出版社.
- 11) 文部科学省. (2015). 平成27年度英語力調査結果 (高校3年生)の速報 (概要): http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryu/_icsFiles/fieldfile/2016/05/24/1368985_7_1.pdf (2016年7月15日参照)
- 12) 一般財団法人国際コミュニケーション協会ホームページ「公開テスト平均スコアスコア分布一覧」: http://www.toeic.or.jp/toeic/about/data/data_avelist.html (2016年7月15日参照)
- 13) Mapping the TOEIC® Tests on the CEFR: https://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic_cef_mapping_flyer.pdf (2016年7月15日参照)
- 14) 長井克己. (2006). 香川大学における TOEIC テストの分析 (2005-2006 年度). <https://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~nagai/papers/kn11/kn11.pdf> (2016年7月15日参照)
- 15) 海洋科学部平成28年度入試からの出願要件としての外部英語資格試験のスコア提出に関する Q&A (平成27年10月更新版) <https://www.kaiyodai.ac.jp/009youken.pdf> (2016年7月15日参照)

受付日 2016年7月15日、受理日 2016年8月29日

実践報告

国際親善の視点での道徳教育における
協同学習を通じた創造力の育成：
小学校における「漢字作り」授業の考察から

陳 卓君^A

The development of creativity by cooperative learning
from International Goodwill in Moral Education:
From analysis of the lesson of Chinese
characters creating in primary school

Zhuojun CHEN^A

Abstract: This research is taken up curriculum guideline to review the development of Cooperative creativity in primary school. As a result, clarify the fact that the development of creativity is being neglected. In addition, indicating that the development of “thinking”, “creativity” in moral education is being expected. Based on it, thinking about such as meaning and function of words of katakana notation, to develop a lesson of international goodwill that creation a new Kanji transmitted to the Chinese. It is intended to growing a “Cooperative creativity” that leads to joy of created a new Kanji words. “Cooperative creativity” is “not simply learn the knowledge and skills, while involved with others toward a common goal, taking advantage of the acquired knowledge and skills, will creating a new one capability”. From these activities, could reveal the effectiveness and improvement of practice in it. In addition, based on the practice lesson, in the moral education there is a new possibility that “the development of creativity” is to be open.

Keywords: cooperative learning, creativity, Chinese character, Moral Education

1. 問題意識

創造力の育成は、あらゆる教育分野において非常に重要な問題となっている。たとえば、臼井ら（1986）は、「教育荒廃に終止符をうち、来るべき二一世紀を担う子どもたちを育成していくための重要な教育の目標の一つは、『広い心、すこやかな体、ゆたかな創造力』¹⁾と述べている。

まず、創造及び創造に関連する言葉の定義や解釈は文献によって様々である。たとえば、日本創造学会のホームページにより、「創造」の定義が多くある。本研究は、教育実践の視点から見ると、創造は「何らかの価値を有する、新しいアイデア・思想、その表現、あるいは表現としての事物を、意図的に生み出すこと。」²⁾であると考えられる。また「創造」と関連する言葉

も多い。「創造」の定義から見ると、「創造力」は、「新しい価値を作り出ししていく能力」であり、「創造性」は「新しい考え方・思想などを生み出すこと」であると考えられる。また、「創造的」というのは、「新しい価値を生み出す力がある状態」であると考えられる。

そして、日本の小学校における、創造力を育成する状況を把握するため、以下では、小学校の教科を中心として考察する。

小学校の教科において、創造力と関連している表記が出てくるのは、図画と美術に限られる。

小学校学習指導要領・第2章「各教科」・第7節「図画工作」の目標は、次の通りである。

「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに

^A 千葉大学人文社会科学部

に、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」³⁾

つまり、「創造」という表記が「図画工作」のみ登場する。また、創造の定義や、どのようにすれば創造的になるかといった説明に対しては、学習指導要領でも触れられてはいない。

教科以外の領域において、目標として「創造」という表記が出てくるのは、「総合的な学習の時間」だけである。

小学校学習指導要領・第5章「総合的な学習の時間」の目標は、次の通りである。

「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」⁴⁾

「総合的な学習の時間」の目標では、「創造的」という表記が登場する。また、総合的な学習の時間の目標に、「創造的」という言葉が出ていても、指導解説書にその解説がないことも事実である。解説書の大部分は探求的な学びについて書かれており、「創造力」を重視しているとは思えない。

以上の内容を踏まえると、各教科・領域で目標の中に「創造」という言葉が入っているのは、小学校では図画工作・総合的な学習の時間だけであり、図画工作が「創作活動」に限った扱いであることを考えると、一般的に「新しい価値を作り出していく能力」の育成を期待できるのは、総合的な学習の時間だけに限られる。しかし、目標の中に「創造的」という言葉は出てきても、その定義や具現化する方策が『学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』の中に登場していない。本研究の観点は、創造力を育成するためには、国語や算数のような各教科それぞれにおいて創造性を意識した教育方法の採用を重視するべきではないかと考えられる。

一方、小学校学習指導要領における道德教育の目標は、次の通りである。

「道德教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。

道德の時間においては、以上の道德教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的实践力を育成するものとする。」⁵⁾

2014年、文部科学省は、「道徳に係る教育課程の改善等について一主に審議をお願いしたい事項(案)」を発表し、道德教育の目標と道德の時間の目標について検討をはじめた。その中で、改善に向けて主な論点の一つとなったのは、「目標では、総則に述べた『道徳性』を『道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性』と説明しているが、例えば、『思考力』などの認知的な側面を充実する必要はないか。」⁶⁾という指摘であり、また、「道德教育の目標については、自律性や主体性の育成も視野に、道徳的な問題を解決する能力や論理的、創造的、批判的思考力についても含めてはどうか。」⁶⁾といった指摘である。

以上の議論にも見られるように、創造力の育成が、今後、道德教育において一つ重要な課題となるのではないかと考えている。

2. 道德教育における創造力の育成

2.1 道德教育における国際親善

国際親善は、英語で「International Goodwill」と表記されており、各国の間で互いを知り、仲良くすることを指すことである。国際親善のあり方に対しては、現行学習指導要領の道德の指導内容のうち「第5学年及び第6学年」の項目に示されている。

「他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。」⁷⁾

これは、国際親善の心をもった児童を育てることを内容とする項目と言える。一方、「国際理解」や「国際化」などの言葉は国際親善と関連している。「国際理解」

は教育文化科学に関する国際機関ユネスコから提起され、国家間で理解・共存することであると考えられる。「国際化」とは、国と国の間の経済的、文化的などの領域で、互いに結びつく行動であると考えられる。そして、「国際理解」や「国際化」は小学校指導要領の中にもある。たとえば、道徳教育における「国際親善」に関する具体的な内容は、次のようになる。

「国際化への対応は、今後一層重要になってくる。まず、外国の人々や自分の回りの文化とは異なる文化に対する理解と尊敬の念が重視されなければならない。各国にはその国独自の伝統と文化があり、各国民はそれに対して誇りをもち、大切にしている。そのことを、我が国の伝統と文化に対する尊敬の念と併せて理解できるようにしていく必要がある。また、単に国際理解にとどまることなく、日本人としての自覚をもって、積極的に外国の人々と接したり、交流の場に参加したりするなどして、国際親善に努めることが大切である。そして、それらを更に人類愛にまで深めていくことが求められる。

この段階においては、特に社会的認識能力の発達や社会科等での学習との関連を考え、国際理解と親善の心を育てることが重要である。その際、外国の人々が、我が国と同じようにそれぞれの国の伝統と文化に愛着や誇りをもって生きていることを理解し、これを尊重するとともに、同時に、我が国の伝統と文化についての理解を深め、尊重する態度をもって考えを深めたり、交流したりしようとするのが大切である。」⁸⁾

以上のように、道徳教育においても「国際理解・国際親善」や「自国の文化の理解と尊重」が重視されている。また、学校教育における国際親善についての指導に関しては、次のように記述されている。

「指導に当たっては、そのことを踏まえ、様々な文化やそれに関わる事柄を互いに関連付けながら国際理解を深め、国際親善に努めようとする態度を育てることが重要である。その際、他国の人々が、我が国と同じようにそれぞれの国の伝統と文化に愛着や誇りをもって生きていることについて

一層理解が進むようにすることが大切である。また、日本人としての自覚や誇り、我が国の伝統と文化を理解し、尊重する態度を深めつつ、自分のできることを考えるなどして、進んで他国の人々とつながり、交流活動を進めたりより親しくしたりしようとする国際親善の態度を養うことが求められる。」⁸⁾

このように、国際親善においては、自国と他国を同時に理解することが重要となるが、自国の伝統と文化理解が先に置かれていることがわかる。しかし、道徳教育の目標に対して、「諸外国とも比較した上で、コンピテンシー概念と関連付けて実生活で生きて働くような力として見直す必要がある。豊かな人間性だけでなく、自律性や主体性の育成も視野に、道徳的な問題を解決する能力や論理的、創造的、批判的思考力についても道徳性に含めて考えるべき。(中略) 思考力などの認知的な側面を充実する必要はないか。」⁶⁾という指摘に鑑みると、互いにより深く理解するためには、相手のことを想像し、創造的に思考する力が必要である。つまり、道徳教育における創造力というのは、図画や美術という教科のある意味単純化された創造力とは異なると考えられる。以上の内容を踏まえ、本研究は、国際親善と創造力を連動させる形で、道徳教育の内容を充実していく教育のあり方も十分に検討に値すると考えられる。

2.2 国際親善の視点から協同学習を通じた創造力の育成

前述したように、創造の定義や解釈は文献によって様々である。創造力の定義も様々である。本研究では、協同学習の視点から創造力を説明する。

協同学習はグループ学習の一種であるが、グループ学習は協同学習よりも広範囲の意味で使用されている。また、ジョンソン(2009)によれば、協同学習を効果的に行っていくためには児童たちをただグループに編成して学習を行わせるだけでは不十分である。そのため、協同学習は、以下の五つの条件「積極的相互依存(promotive interdependence)、対面的促進的相互作用(face-to-face promotive interaction)、個人の責任(individual accountability/ personal responsibility)、社会的スキルの適切な使用(appropriate use of social

skills)、グループの改善手続き (group processing)」⁹⁾を満たすことは必要である。それは、協同学習の定義であると考えられる。原田 (2010) は、協同学習のメリットについて、「協同学習では、スモール・グループ内での成員相互の交流が高い頻度で交わされる。成員同士が社会的にかかわる過程で、学ぶことが多い。」¹⁰⁾と指摘する。さらに、Green et al. (2005)¹¹⁾は児童の発達と社会化に及ぼす積極的な影響を総括し、その中で、「思考力を高いレベルに引き上げること」と「異文化と肯定的に関係しようとする」という内容も含まれている。以上の文献を踏まえ、協同学習を通して、協同学習の過程の中で、児童たちの思考力を高めることができる考える。

一方、恩田 (1974) は「創造的思考は、想像と思考の両方の機能をもっている。創造的思考過程では、まず想像力によって、豊富な新しいイメージを思い浮かべる。しかし、それだけでは不明確なので、思考力によって、それを具体化、現実化、合理化する。」¹²⁾と指摘している。Lubert (1994)¹³⁾も創造性の構成要素について説明している。その内容は「Thinking Style」が創造性の構成要素の一つであり、知能や知識を問題に適用させることに有効な方法である。以上の内容を踏まえ、思考力は創造力の一つ重要な構成因子である。協同学習を通して、創造力・思考力を育成することができる。

その上、村上ら (2009) は、「協同的創造力」という新しい概念を出し、「単に知識や技能を覚えるのではなく、共通の目的に向かって他者とかわりながら、習得した知識や技能を生かし新たなものを創り出していく力。」¹⁴⁾と述べている。つまり、「協同的創造力」は、「他人の力を合わせて、新しい価値創造を目指す能力」と考えられる。今回の授業実践は、「協同的創造力」の育成プロセスを参考にする。また、国際親善の視点から、協同学習を通して創造力を育てることに重点を置くことにし、授業活動を工夫する。

3. 「新しい漢字をつくろう」の授業開発

村上ら (2009) によれば、『協同的創造力』の育成プロセスとして、『学んだことを生かし→集団で学び合いながら→自分たちの新たな文化を創り出す』という過程を児童たちに歩ませることが必要であると考えている。このプロセスの積み重ねにより、協同的創造力

を身につけた子ども、すなわち『自分たちで文化を創造する子ども』を育むことができるという捉えである。」¹⁴⁾と述べている。本研究は以上の内容に基づいて授業を開発する。

筆者は、中国人留学生として、「日本と中国の間での理解・交流」という国際親善授業プログラムのテーマを設定した。授業プログラムの対象は日本と中国の小学校5年生である。様々な題材があるなかで、文化交流のテーマにおいては、道徳教育の視点も採り入れる形にした。授業プログラムの一環として実施されたこのテーマにおける中心活動は「新しい漢字作り」である。

漢字文化圏の中で、漢字は重要な役割を果たしている。中国と日本の両国において、漢字は、互いを媒介するものとして、文化・技術・経済等、相互に影響を与えてきた歴史がある。

また、漢字は、本質的に日本と中国において共通性を有しているが、日本語の平仮名、片仮名、中国語の表音漢字など、異なる点もある。相手にとって、その部分の言葉や文字はわからない。児童たちには、この部分の言葉が通じ合うようにするために、日本の片仮名から漢字を創造する新しい漢字作成活動を実践してもらおう。漢字を調べたり、漢字を作ったりという体験を通して、自国の漢字の魅力を感じることができ、創造力も発揮できるようになった。

先に述べた育成プロセスに当てはめ、「協同的創造力」を発揮しながら生きている児童の姿と国際親善との接点について、次のような3段階のプロセスに区分した。

第1段階 既に学習した内容を生かす

「中国と日本の漢字の由来、特徴、発展」について児童たちに紹介し、中国語と日本語の漢字の知識に着目する。

第2段階 協同で学び合う

グループで協力し合い、片仮名表記の言葉をその意味や形・機能などから考え、中国人に伝わるような漢字を考える。

第3段階 新しい漢字を創り出す

新しい漢字の考え方に気づき、根拠を明らかにしながら漢字的な表現を用いて創作したり、クラスの中で発表したりする。

そこで目指される児童像については、「基礎的な知識の内容を活用して、人とかかわり合いながら新しい考え方を発揮する児童」とした。

また、道徳教育では、協同的な創造力の基盤として、「創造的思考力」を身につけさせたいと考える。「創造的思考力」というのは、創造的に思考する力であり、つまり新しくて有意義なアイデアや着想を生み出す能力である。そこで、龍沢(1984)¹⁰⁾により、「創造的思考力」を育てる五つの視点に基づく、日々の授業実践を通して重点的に指導していきたいと考えた。

- ① 思考力を育てる「場」の保障という点である。
- ② 子ども自身が思考の対象に向かい、そしてその思考の対象にそくして思考していくうえでのメルクマールともなることである。
- ③ 他人とコミュニケーションをかわしながら考えるという点である。
- ④ コトバ(知識)の役割を見すえるという点である。
- ⑤ 知識を味わいながら創造的思考力を育てるという点である。

また、龍沢(1984)は、①と②についての説明について、「場」は、「自由な場、責任をもてる場」を指す。それは、児童自身が思考の対象にいかに向かい、それにそくしてどれだけゆたかに思考していけるか、という意味での「自由」と「責任」の「場」であるわけである。¹⁰⁾と述べている。このため、今回の授業活動は、自由に漢字を創造する雰囲気を作ると同時に、児童たちに「日本語と中国語を互いに理解しやすくなる」という責任感を育成することも必要である。

4. 授業の実際

(1) 単元名：「新しい漢字をつくろう」

(2) 学習活動：日本語中の片仮名表記の言葉をその意味や形・機能などから考え、相手に伝わるような漢字を創作する。

(3) 評価基準：①漢字を創造する体験を通して、漢字の魅力を感じることができ、創造力も発揮することができること。②グループ活動を通し、コミュニケーション能力を習得すること。

(4) 実施時期：平成26年6月

(5) 実施対象：千葉県市原市立A小学校5年生2クラス(計59名)

(6) 授業の様子

最初に「日本と中国は両方とも漢字を使っている」ことを強調し、授業を始めた。

中国人である授業者は「中国の人は日本語がわからなくても、日本語の漢字を見ればその意味が大体わかるが、平仮名と片仮名はぜんぜんわからない」という事実を伝えた。授業者は、黒板に「問題：中国の人は日本の片仮名がわからない」と書いた。

「もし、中国の人が、片仮名がわからない場合、どうすればいいでしょうか?」と問いかけると児童たちは黙っていた。その時、1人の児童が「漢字にする」と答えた。今日の学習課題「片仮名→漢字」を板書した。児童たちからは「難しい」との声が聞こえた。

そこで、授業者が作った漢字を出した。(図1)



図1 授業者が作った漢字

「え? なに? アイス? かき氷?」「アイスクリーム?」と正解がでた。

「これは私の考えた「アイスクリーム」です」と話すと児童たちからは「面白いけど難しいなあ」とのつぶやきが漏れた。

そこで、「アイスクリーム」という漢字の組み合わせ、自分の考え方について児童たちに説明した。また、作り方に関して、①「形を表す」、②「意味を表す」、③「2文字3文字(になっても)ok」、④「説明文(図)を書く」という四つのポイントも児童たちに説明した。

最後の説明は、クイズという形式で発表を行うため、

作る際には、他のグループに教えないようにすることを確認した。

課題となる片仮名は、各グループの代表者が片仮名のカードを引いて決めた。

最初、各グループは、自分たちの片仮名の単語を見た後、ほぼ全員が悩んでいる様子を見せた。今回は、2クラスのC児童がいるグループの様子を考察した。2クラスのC児童のグループでは、以下の場面があった。

このグループが選んだ片仮名は「トマト」である。最初、メンバー全員が「どうしよう」、「わからない」と言った。そのとき、授業者は「トマトの形と色から考えてみたら、どうですか?」と助言した。C児童の隣の女子児童は静かに、自分で作っている「トマト」に集中していた。彼女は悩んでいたが「トマト、赤くて丸い感じ、そして栄養がありますね」と話しながら、「トマト」の漢字を完成させた。完成した後、グループのメンバーは自分で作った漢字を展示し、「どうですか」と他のメンバーに訊いた。「君のトマトは複雑だ」、「それは絵と似ているな」というような意見をそれぞれ発言した後、自分の漢字を修正し続けていた。その後、C児童の隣の女子児童は自分が修正した漢字について授業協力者を呼び、「どうですか」と聞いた。授業協力者は「いいじゃない、わかりやすいですよ」と認めた。その時、女子児童は『赤』という漢字は中国語の意味と一緒にですか」と授業協力者に質問した。「同じ意味です」という肯定的な答えをもらった後、C児童や他のグループの児童たちが「それはいいね」と口々に言った。その女子児童は自分の漢字に自信を持ち、彼女とC児童はどんどん漢字の説明文を書き始めた。C児童のグループは全員が完成した後、どれを代表にするのかを悩んでいた。その時、授業者は「では、皆の作った漢字を並べて、どれがいいのかを指差しましょう」と言った。結果は、グループ全員がその女子児童の漢字を選んだ。そして、グループ全員は発表するために、説明文を書き直し、発表の練習を始めた。

その後、発表の時間になった。担当の先生は、各グループの代表者を確認した後、1から5の順番でグループ発表を行った。

C児童のグループの発表は次のようであった。C児童の隣の女子児童は、紙を持ち、クラスメートの前に立ち、「トマト」という新しい漢字の紙をスクリーンに

映しながら「この字の片仮名は何ですか」と皆に聞いた。最初は誰もわからないが、「丸くて赤いそして栄養があるものはなんですか」と助言した。1人の児童が「トマト」と答えた。この女子児童は「正解です」と言い、「1、〇はトマトの形です。2、トマトは赤くて、栄養があって、土から育っている食べ物です。3、このような漢字にしました」と説明をした。(図2)

このほかにも、それぞれのグループが熱心に取り組んでいた。児童たちが考えた片仮名を漢字にしたものは次のような秀作揃いであった。たとえば、1クラスの発表の中で、グループ1の片仮名は「カレンダー」(図3左上)である。「カレンダー」を表す漢字は、一から十を組み合わせた新しい漢字であった。「①一から十は日付です。②それをあわせれば、31日までの日づけになる。③月と日で何月何日ということがわかります」という説明には、他のグループの児童たちも感心していた。その後、「シーソー」(図3右上)や「ステーク」(図3右下)「チョコレート」(図3左下)等の秀作ができていた。授業観察者は、児童たちの創作力のすばらしさに驚かされた。

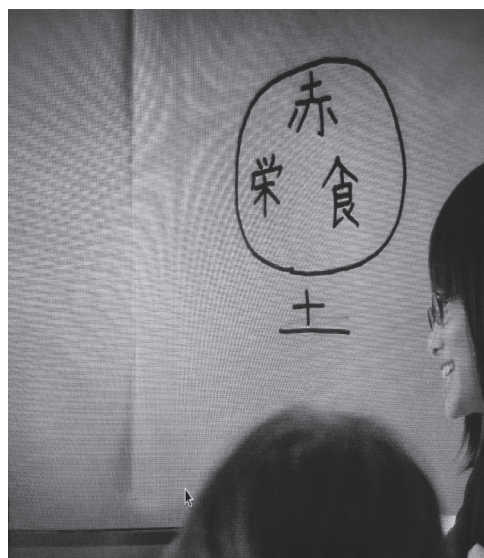


図2 新しい漢字「トマト」の発表

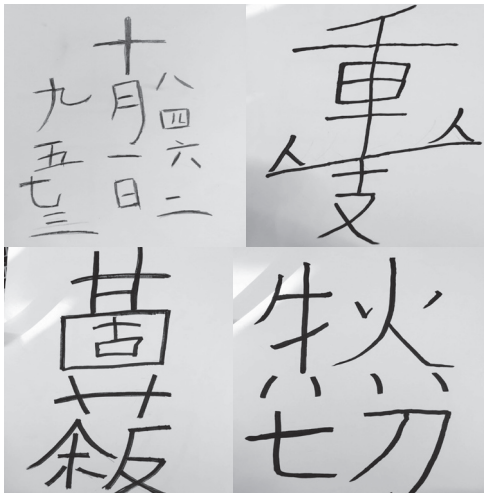


図3 児童たちが作った漢字

(順に)「カレンダー」、「シーソー」、「チョコレート」、
「ステーキ」

5. 授業活動の考察

ここからは、授業の目標であった「①漢字を創造する体験を通して、漢字の魅力を感じられることができ、創造力も発揮することができる、②グループ活動を通し、コミュニケーション能力を習得する」が達成されたのかを検討したい。まず、授業後のアンケートから見ると、「グループで新しい漢字を作ることができましたか」という問いに対して、「できた」と回答した児童は、54名中51名(94.4%)であり、「まあまあ」と答えた児童を含めると、全員が「グループで新しい漢字を作ることができた」と回答している。また、「新しい漢字を、また作ってみたいですか」という問いに対して、「はい」と回答した児童は、54名中53名(98.1%)であった。1人は「もう疲れた」という理由で「もう作りたくない」と回答した。また、「自分あるいは他のグループが作った漢字についてどう思いますか」という問いに対して、「上手くできた」、「不思議」、「わかりやすい」という回答があったが、「他のグループが作った漢字がすごい」、「画数がちょっと多いな」、「難しい」という回答も多かった。

そして、授業協力者から見ると、半分のグループは漢字を作成した後、中国人協力者に「この漢字は中国の児童たちにもわかりますか」と聞いた。その部分の児童が「相手国のことを考えている」という意識をもって作成したと判断できる。また、授業では、一人の児童が意識しないままに漢字を作成することになった

が、協力者が「それは中国人にもわかる」ということを示した後では、周りの児童たちが思い出し、自分の漢字を中国人協力者に見せ、「これは中国人にもわかりますか」と言った。このため、その「相手の国を考える」という目標は十分に達成したとは言えないが、協力者の提示や助言、授業の最初の説明で児童たちへの意識づけを行うことが重要だと考えられる。

自由記述では、ほぼ全員が、「楽しかったからまた作りたい」と書いた。「いろいろな発想ができてとても楽しかった」と書いた児童も多かった。また、「中国にはカタカナがないことは知りませんでした。また、カタカナ言葉の漢字を作り中国でも読める漢字を作ります」という記述が多く見られ、今回の授業を通して中国との繋がりを意識した児童が多く見られた。

授業観察者は、「児童たちが集中していた」「楽しそうだった」「いつもならあきらめる子が最後までがんばっていた」等、授業への姿勢がとてもよかったと評価している。

片仮名から漢字を作るのが面白いという児童の反応が見られた一方で、1人の児童の感想において、「何を基にして作ったのかわからないと意味不明だった」という意見が見られたことは、今後の課題となる。確かに、「片仮名から漢字を創造し、中国人がわかるような漢字を作ってみよう」という設定は、中国と日本の共通する漢字を学習しないとわからない。さらに大きな問題は、中国で日本の「繁体字」がどこまで知られているのかが未知数なことである。児童の視点から見ると、わかりやすく絵を漢字にし、また中国と日本の共通する漢字がわかると、新しい漢字をうまく作れる可能性が高い。このように、新しい漢字の作り方およびどのように児童たちへ伝えるのかという二つの問題については再検討が必要となる。前述した「知識を味わいながら創造的思考力を育てる」という視点を重視していかなければならないだろう。

以上の分析により、課題も残されているが、本時の目標である「漢字を調べたり、漢字を作ったりする体験を通して、漢字の魅力を感じることができ、創造力も発揮することができる」は十分達成されたと判断する。目標達成に加えて、課題を楽しく創造的に解決する学習の可能性を感じさせた授業となった。

6. まとめと今後の課題

6.1 漢字の限界

漢字作りの授業は、実際の生活と密接に関係し、単なる漢字遊びやゲームに限定されない、中国と日本の言語社会と直接に関連する活動でもある。児童たちが中国語と日本語の外来語についての問題を意識しながら、外来語を漢字に作り変え、相手に理解できる漢字を提示することは、創造的思考力などの認知的な側面を涵養することに繋がる。もちろん今回の漢字を作る方法について、細かく調整する必要がある。この教育を広げるには、日中漢字の専門家および関連の機関と連携し、漢字を作る専門授業プログラムや教材を開発することも必要となろう。このような異なる文化・共通文化に基づいて文化を再創造する活動は、道徳教育における協同的創造力の育成の一つの有効な実践方法ではないかと考えられる。

漢字を素材とした道徳教育の実践は大いに成果があったが、今後は「漢字文化圏以外」の国に適応される題材とした授業の可能性も模索していく必要がある。漢字文化という素材は主に日本と中国、およびシンガポールの小学校の段階で実施することができるが、「漢字圏」を脱出した国（北朝鮮、韓国、ベトナムなど）や漢字圏以外の国に対して、どんな素材に基づけば、国と国の間の文化の絆を体現することになるのか。児童たちが理解できるように、これから国ごとに、詳細に研究しなければならない。

6.2 「協同的創造力」から「道徳的創造力」へ

今回の道徳教育の実践は、「国際親善」という視点から「協同的創造力」を育成することである。道徳教育の実践は、多様な道徳的価値に支えられている行為として表れたものである。

日本では、道徳教育を目的とした「道徳の時間」が設定されている。その「道徳の時間」の目標は、以下のようなものである。

「道徳の時間の目標は、学校の全教育活動を通じて行う道徳教育の目標をそのまま受け継いでいる。そして、さらに、道徳の時間以外における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によって、それらを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを

深め、道徳的実践力を育成することが目標として挙げられている。」¹⁷⁾

また、「道徳的実践力」については、以下のように記述されている。

「道徳的実践力とは、人間としてよりよく生きていく力であり、一人一人の児童が道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである。」¹⁸⁾

以上の内容を踏まえると、「様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができる」ためには、「批判力」、「創造力」を涵養しない限り、道徳的実践力の育成は期待できない。現在、日本と中国における道徳の授業は、おそらく道徳の原理や原則を教え、内面的自覚を図る取組が多い。しかし、社会的な価値が揺らいでいる時代において、道徳教育においても創造力が必要である。伊藤（2011）では、「道徳教育において、道徳的価値の伝達と創造は二大機軸であり、そのどちらが欠けても日常生活に生きて働くものにはならないのである。」¹⁹⁾と指摘され、道徳の授業においても、「教えた原理・原則を固定化せず、その『批判的吟味』を通して『様々な場面、状況』においても適切な判断を下せる真の道徳的判断力を育成することである。」¹⁹⁾とされる。道徳教育においては、創造力を育成するだけでなく、その本質において創造性に注目することも必要であり、つまり論理的な判断・行為の場面で創造力を育成することが重要である。それは「道徳的創造力」と本研究が呼ぶ。このため、「道徳的創造力」という課題をはじめ、今後は具体的な理論や構成についても検討を続けたい。

引用・参考文献

- 1) 白井嘉一、金子真、三浦恭夫、田中仁一郎、高山守、山岸洋一、宇田川利勝、森田玲子、森川絃一、石井

- 重雄。(1986).子どもと生きる4子どもの思考力・創造力をのばす.あゆみ出版. (p. 8)
- 2) 日本創造学会公式ホームページ: <http://www.japancreativity.jp/definition.html> (2016年8月20日参照)
- 3) 文部科学省.(2008).小学校学習指導要領. (p. 83)
- 4) 文部科学省.(2008).小学校学習指導要領. (p. 110)
- 5) 文部科学省現行学習指導要領・生きる力第3章道徳:
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/dou.htm (2016年8月20日参照)
- 6) 文部科学省道徳教育の目標について: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/05/12/1347466_3.pdf (2016年8月20日参照)
- 7) 文部科学省第3章特別の教科道徳の第2に示す内容の学年段階・学校段階の一覧: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356257_1.pdf (2016年8月20日参照)
- 8) 文部科学省小学校学習指導要領解説道徳編:
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_011.pdf. (pp. 59-60). (2016年8月20日参照)
- 9) Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning,” *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, 2009, (p. 366)
- 10) 原田信之.(2010).協同の学びを効果的に実現する授業方法.岐阜大学教育学部研究報告 人文科学第58巻第2号. (p. 97)
- 11) Green, Norm, und Green, Kathy. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*, Kallmeyer; Auflage: 7 (pp. 33-37)
- 12) 恩田彰.(1974).創造心理学.恒星社厚生閣 (p. 133)
- 13) Lubart, T. I. (1994). “Creativity.” In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. San Diego, CA: Academic Press. (pp. 289-332)
- 14) 村上良太、川崎生盛、妹尾進一、植田敦三、松浦武人。(2009).算数科・数学科における協同的創造力の育成—創造性の基礎を育成する授業の創造—.広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要第37号. (p. 337) http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/26361/20141016154037953111/AnnEducRes_37_337.pdf. (2016年8月20日参照)
- 15) 龍沢武久.(1984).子どもの思考力.岩波新書. (pp. 22-26)
- 16) 龍沢武久.(1984).子どもの思考力.岩波新書. (p. 22)
- 17) 文部科学省道徳教育の目標について: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/05/12/66_3.pdf. (p. 28). (2016年8月20日参照)
- 18) 文部科学省道徳教育の目標について: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/05/12/66_3.pdf. (p. 30). (2016年8月20日参照)
- 19) 伊藤啓一.(2011).「修身」と戦後の「道徳教育」.『大阪観光大学紀要』11 大阪観光大学, <http://library.tourism.ac.jp/no.11ItoKeiichi.pdf>. (p. 6). (2016年8月20日参照)

受付日 2016年7月1日、受理日 2016年8月29日

論壇

グローバル人材育成のパイオニアとして：
国際教養大学の成功の秘密と教訓（その1）勝又 美智雄^AAs a Pioneer of Global Competency Education:
Secrets and Lessons from the Success of AIU (Part I)Michio KATSUMATA^A

Abstract: Akita International University (AIU), established in 2004, has achieved an unprecedented highest reputation for its global competency education within a decade. Why and how has it succeeded to such a miracle? –This has been the most frequently asked question from other universities so far. As one of the core founding members of AIU, I answered to the question that the miracle has been realized by the strong leadership of its founder and first President and CEO, Dr. Mineo Nakajima, with his deep commitment and initiative for introducing innovative systems covering all from admission policy, academic curriculum of international standard, study-abroad program to students' career development designing. He was a high profiled scholar with more than 100 academic books and thousands of mass-media appearances, which eventually enabled his university to draw high attention from mass media.

In this paper, I will also focus on the systematic and institutional elements which make AIU keep standing as a pioneer of global competency education.

Keywords: Akita International University (AIU), global competency education, international competitiveness, university president as CEO, Mineo Nakajima

はじめに

国際教養大学 (AIU) は 2004 年春に「国際的に活躍できるグローバル人材を育成するための国際教養 (International Liberal Arts)」という新しい教学理念を全国に先駆けて打ち出して開学した。2007 年ごろには受験界で早くも「東北の最難関校」と話題になり、就職氷河期と言われた 2008 年春に初の卒業生たちが「就職率 100%」を記録して注目を浴び、その後今日まで教育力や就職力、人気度、偏差値などさまざまな指標で常に全国約 800 の大学のうちのトップクラスにランクされるようになっていく^[1]。

開学わずか 10 年でそこまで奇跡的に躍進した秘密は何か、どこがなぜ、どうして「すごい」のか。

私自身、開学前の 2002 年から大学の中身づくりに取り組んできた創設メンバーのひとりとして、これまで各地の大学や高校などの学校現場や教職員団体の集まりなどで、必ずと言っていいほど、そうした質問を

受けて、答えてきた。本学会でも本誌創刊号に AIU の最大の特徴である「全員留学」の意義とその仕組みを詳しく紹介し、2014 年秋の第 2 回全国大会を国際教養大学で開催した際には「国際教養大学の挑戦と成果」を基調講演で報告した。

私は開学以来、創業者である中嶋嶺雄・初代学長 (1936～2013) の補佐役として大学のスポークスマン役を務めてきたが、今春、大学を定年退職した。そこで、あらためてこの 14 年を振り返って、成功の秘密が何かを具体的に示し、「グローバル人材育成」に取り組む他大学の教職員の参考にしていただけたら幸いと思う。

これまで書き記したこととの重複を避け、今回は特に次の 5 点に絞って詳述したい。まず第 1 に学長のリーダーシップをいかに確立したか、第 2 に制度設計で最も注意したことは何か、第 3 になぜグローバル人材の育成が大学改革の中核になるのかという点であり、ここまですを本稿で示す。そして第 4 として教育・指導のあり方、第 5 に卒業生たちの動向については次回に

^A 国際教養大学名誉教授

紹介したい。

なお、本稿で書き記すことはすべて私個人の見解であり、現在の AIU からは全く何も公的な了解を得ていない。その理由は、読めばおのずからご理解いただけると思う。また本稿で頻繁に使う本学名は AIU と略記する。

1. 学長のリーダーシップ

1.1 学長の教職員人事権をどう確保するか

およそ、どんな内容であれ、大学改革に本気になって取り組もうとするならば、何よりもまず、大学のトップである学長が経営のリーダーシップを握らなければ始まらない。つまり会社社長と同様、経営組織の長である学長が CEO（最高経営責任者）とならなければならない。

ところが日本の大学の場合、明治以来の国立大学は教職員が国家公務員であり、学長は文部大臣が任命する。戦後に林立した公立大学も教職員は地方公務員で学長は知事あるいは市長が任命することになっていて、どちらも学長に教職員の人事権（採用と解雇の両方を含む）はない。特に戦後の 1947 年、教育公務員特例法の制定によって、教育公務員＝教師はその身分・地位が一般公務員よりもはるかに手厚く保障され、特に国公立大学教員はいったん採用されたら、ほぼ年功序列で昇格し、定年まで身分は安泰、しかも「その意に反して」転部・転職を求められることも事実上ない。教員人事に係わることは「学長が教授会の議に基づき」行うもので、しかも教授会は満場一致が建前の議決機関であり、ある特定の部署や個人が不利益になるような議決をすることはほとんどない、というのが実情である。

したがって私の知る限り、国公立大学の教員で、研究業績が乏しい、授業がいい加減で教育・指導に熱心でない、休講が多い、大学の就業規則を守らない、あるいは学長の指示に従わない、などの理由で辞めさせられた教員は一人もいない。

また私立大学の場合、理事長＝学長であるならば人事権を持つが、既存の多くの私立大学では理事長と学長は別であり、人事権は理事長にあつて学長にはない。学長が理事長の厚い信託を得ている場合には別だが、私立大学でも多くの場合、学長は学務を中心に「教授会の議に基づき」指示したり、せいぜい外部からの教員採用を理事会に推薦したりする程度で、教員人事を含む経営判断は理事長＝理事会が行っている。また私

立大の多くは国公立大を定年（あるいは中途）退職した教員を多数採用しており、そうした教員は国公立大の教授会の運営方法を踏襲したがるもので、ここでも学長の主導権よりも理事長、あるいは有力理事の意向を汲んだ教員が主導権を持つ教授会が大学運営をしていく、という構図になっている。

つまり国公立大も私大も、学長のリーダーシップが弱く、学長がいくら改革に熱心でも、それがなかなか教授会全体の合意を取り付けるところまでいかない、というのが現在の大学の実態ではなからうか。

1980 年代前半、私は日本経済新聞記者として教育問題を担当して以来、今日まで全国各地の大学を訪ねて教育改革の動きを取材してきたが、多くの大学で失敗していた。

その最大の原因は、改革意欲に満ちた学長が特別委員会をつくって 1～2 年かけて改革案をまとめても、それが教授会にかかると「全国的に見ても前例がない」「時期尚早」と異論が出て、修正や棚上げを求める声のほうが強いからだ。特にその改革案が既存の学部学科の再編や予算面で重点部門への「選択と集中」を伴う場合には、まず間違いなく、リストラ対象の学部学科が猛反対し、さらに無関係の学部からも「そこまでドラスティックにやらなくてもいいのでは」「統廃合される学部の教員たちがかわいそうだ」などの“同情論”まで出て、結論は先送りされ、改革案が事実上、凍結されるケースが少なくない。それも肝心の学長が八方美人型で教授会と組合の抵抗に気弱で日和見になり、自ら改革案をひっこめる場合が結構多い。その結果、改革派の委員会メンバーたちが悪役にされて恨まれるだけに終わってしまい、改革派が挫折感を味わい「所詮、うちの大学では改革なんか出来っこないですよ」と自嘲気味に語るのを何度か聞いた。

「グローバル人材育成教育」について言えば、関係部科が一生懸命になればなるほど、「国際交流部門や英語担当教師がやればいいこと」と、他学部科から冷ややかに見られ、大学全体としての合意形成がなかなかうまくいかない、というのが現在でも多くの大学が抱えている悩みではないだろうか。

それを打開するためには、まず学長自身が「21 世紀の大学教育の基本方針はグローバル人材を育成することにある」という強い信念を持ち、それを実現するためには全学的にどのような体制をとらなければならないかということについて、まさに全学的なコンセンサスを築かなければ始まらない、と私は考えている。

現に AIU をつくるにあたって、創業者となる中嶋学長と私が最初に「大学設立準備委員会」を発足させる際、合意していたのが、①新構想大学は既存の国公立ではまず不可能であり、秋田県の県立大学という形態では必ず失敗する、②新大学は限りなく私大に近い設立形態にして学長=理事長とし、学長が教職員の人事権を持たねばならない、③そこで教職員の雇用契約は学長=理事長との個人契約とし、契約書に「教員は教育を最重要視する建学理念に従う」旨を明記する、ということだった。

それは中嶋学長が 1995 年から 2001 年まで 6 年間、東京外国語大学の学長を務め、大学改革に本格的に取り組んだが、まさに「既得権益を最優先する教授会の厚い壁に阻まれて、思うことの 10 分の 1 もできなかった」という無念さが下敷きになっていたからである。

そこで 2002 年に発足した秋田県の設定準備委員会では、まず初めに、以上の 3 点について県庁側（端的には当時の寺田典城・県知事）の基本合意を取り付け、それを起点にして具体的な制度改革案を練っていったのである。

1.2 「大学の顔」としての学長の役割

学長がそれだけ大きなリーダーシップを持つということは当然、学長が単なる「お飾り」でも「おみこし」でもなく、まさに「大学の顔」として大学の教育理念 (Vision) を社会に広く語り、自分の果たすべき役割を使命 (Mission) と心得て、その実現に情熱 (Passion) を傾ける、ということではなければならない。

その点、中嶋学長は、まさに打ってつけだった。彼が長年の夢だった「今の日本のどこにもない、国際競争力の優れた理想的な大学」をつくらうというビジョンを掲げ、それに賛同する教職員を世界中から公募し、採用した教職員一人一人にそれぞれの使命 (Mission) を与えて、学長室を常にオープンにして、教職員の誰でも受け入れて話を聞くことを励行していた。彼は事務局を通るたびに誰彼となく声をかけ、その仕事ぶりに感謝の言葉をかけることを決して怠らなかつた。週に 2、3 回は学生食堂で食事し、学生たちにも気軽に声をかけ、また学生たちが学長の姿を見つけて集まってくるのに実に嬉しそうに反応していた。

そのため教職員の多くが「この学長の下で仕事をするのは幸せ、やりがいがある」と認めていたし、ほとんどの学生、卒業生が「学長が私たちを本気で愛しているのがよくわかった」と語っていた。これが、私が

誇張して書いているのでは決してなく、事実であることは、誰でもいい、現在およびかつての教職員、在学生、卒業生に会うことがあれば率直に聞いてほしい。まず例外なく、具体的なエピソードを含めた賛辞が聞けるはずだ。

中嶋学長は、1960 年代後半の中国文化大革命以来、その冷静な分析で現代中国研究の第一人者となり、この半世紀の間に著訳書だけで 100 冊以上を刊行、新聞雑誌への寄稿、対談、座談会や TV ラジオへの出演などを含めるとマスコミへの登場回数はざっと 5 千件に達している。

それほど著名人が創設した大学、という話題性も大きく、AIU には開学以来、ほぼあらゆる新聞・雑誌・テレビから取材が殺到した⁴。

中嶋学長への執筆依頼も多く、教育関係の著書も相次いだ。まず 2010 年には『全球 (グローバル) 教育論』(西村書店) と『なぜ国際教養大学で人材は育つか』(祥伝社黄金文庫)、2011 年には『日本人の教養』(朝日新聞出版)、2012 年には『学歴革命: 秋田発国際教養大学の実験と挑戦』(KK ベストセラーズ) が出版され、広く話題になった。特に『なぜ……』はすぐに韓国語に翻訳されてハードカバーで売れ、2014 年には韓国の民放テレビが AIU を紹介する特別番組を制作して放映した。その結果、韓国では日本の大学の中でも抜群の知名度を得て、韓国の高校卒業生が多数、AIU を志願してきている。

こうしてマスコミで大きく報道されるたびに、その翌日には全国から大学事務局に「大学案内」パンフ類の申し込みや受験の問い合わせが殺到し、事務局員が応対に追われた。当然、開学後まもなく AIU は「全国区の大学」となり、北海道から九州・沖縄まで、全国から受験生が集まり、この数年は定員 175 人に対して競争倍率 10 倍以上を記録し続けている。

振り返ってみれば、国公立大学で「あの人が学長だから」という理由で受験してくる学生は皆無に近いだろう。私大でも、今は大学としてのブランド・イメージが中心で、「あの学長の大学に行きたい」と思う受験生はほとんどいない。その点、AIU では開学以来、「中嶋学長が魅力で」と言う受験生が相当多数いた。2013 年に中嶋学長が亡くなってからも、入学生が何人も私の部屋を訪れては、「中嶋学長に会えることを楽しみにしていたのにショックだった」などと話していた。「大学の顔」である学長は間違いなく、それだけのインパクトを持っていたのである。

ちなみに、中嶋学長がいかにAIUに精魂を傾けていたかを示すエピソードを2つ、紹介したい。

就職の内定がなかなか取れない学生のことを心配して、個別に学長室に呼んでは本人の志望を詳しく聞いたうえ、心当たりの会社社長に直接電話して、その学生の良さをPRして内定を取り付けた例がいくつかある。それが「就職率100%」を支える原動力にもなっていた。

また2009年に開学5周年の記念事業としての施設整備や奨学金の充実を図って1億円募金キャンペーンを提唱した時には、リーマン・ショック後の厳しい経済情勢だったため、事務局が「とても無理」と尻込みしたが、学長自ら即座に2000万円を寄付した。そして、それを呼び水に教職員にも「応分の寄付」を呼びかける一方、県内はもちろん首都圏、関西圏の親しい会社経営者らの自宅やオフィスを行脚して目標額を達成した。これには学長夫人も「昔から自分のためには何もお金をかけないけれど、大学のため、公的に有益なことのためには率先して身銭を切る人だから」と苦笑していた。

戦後70年、国公立大学ではもちろん、私大でもこれだけ大学のために「身銭を切る」学長の例が他にあっただろうか。

そうした中嶋学長の姿勢が教職員、学生の中に浸透していたからこそ、2014年の開学10周年記念事業では、前年に亡くなった学長を顕彰することが主な柱となった。

まず、キャンパス前に建てた記念碑には学長自筆の「Be a Global Leader!」の文字を刻み、学長が「大学の知のシンボル」と愛した図書館を「中嶋記念図書館」と命名し、さらには彼を慕う卒業生たちと保護者会が300万円寄付して胸像をつくり、図書館内ロビーに飾った。私大で創設者の銅像を見かけることはあるが、国公立大学で学長の胸像が作られるというのも全国でも例がないと思う。

こうした中嶋学長の大学教育論は、現在刊行中の『中嶋嶺雄著作選集』全8巻（桜美林大学北東アジア研究所刊）の第7巻『大学教育革命』にそのエッセンスが私の編集・解説で収録されているので、興味のある方はぜひ、読んでいただきたい。

2. 制度設計の基本条件

2.1 教授会をいかに形骸化させるか

学長のリーダーシップを保証するために、最も心を

砕いたのは「教授会自治」という名の既得権益の保護体制をいかに打破するか、であった。

教授会は1947年制定の学校教育法に基づき、「学長に意見を述べる場」としているが、実際は、大学の重要事項のほとんどを決める議決機関となっており、それが「教授会自治」の名のもとに学長のリーダーシップの発揮を抑える形で機能してきたのが実態だろう。とはいえ、教授会そのものを廃止することは現行法制上、考えられない。

そこでAIUは、私立大学の理事会に相当する「大学経営会議」を大学の基本方針を決める常設機関として置き、その構成は常務理事（業総務担当副学長）、学務担当副学長に外部理事4人、それに事務局長、県庁OB、県教育長の3人を委員としている。そして実際の大学運営については学内各科・プログラムの代表たち計15人ほどで組織する「教育研究会議」（AAEC=Academic Affairs Executive Committee、議長は学長）が毎月開催され、学生の入学・進級・留学・休学・卒業などの許可からカリキュラム内容の検討、学則類の改正、施設整備や教職員人事の了承などまで、すべてこの会議で決定することになっている。つまりこのAAECが実質的に他大学の教授会に相当している。AIUの教員全員が参加する「教授会」は学期初めと学期末に開催し、AAECが既に決定したものを正式に承認する、という形をとっている。

これによって、学生の成績評価問題にしろ、カリキュラム改革案にしろ、重要案件がいたずらに継続審議で先送りされたり、人事案件が絡んで堂々めぐりを繰り返した挙句に棚上げされるなどという、従来の国公立大学の教授会でよく指摘された弊害が取り除かれ、「学生にとって良いことはすぐやる」という即断即決型の管理運営体制ができたのである。

この新制度が問題なく機能するためには、AAECのメンバー（各課程長）がそれぞれの課程メンバーの意見を事前にまとめ、それを代表する形でAAECの場で発言すること、また会議終了後、数日以内に各課程会議を開いて、AAECの決定事項を伝え、一般教員たちの了解を取り付けること、そこであらたな問題が出た場合には翌月のAAECの議題に提案すること、などが実行されなければならない。AAECの検討事項は常に事前に全教職員に学内メールで公表され、さらに会議終了後、2、3日以内にその議事録がすべてメールで公表されることになっている。つまりAIUでは学内の重要事項を決めるAAECははじめ常設委員会の議事録の

すべてを教職員全員が常に共有できるように「情報の公開と共有」「運営の透明性」を確保する体制をつくっているのである。

なお、AIUは教員の過半数が外国人であり、AAECはもちろん、常設委員会も外国人が一人でもいれば会議はすべて英語で行い、公式の議事録はすべて事務局が英文と日本語の両方を作成している。そのため事務局には英語を母語とする職員が数人いるし、公募で採用された日本人職員のほとんどは留学経験があり、また相当高い英語力を持っている。

例えば、私はこの12年間、図書館長として毎月の図書委員会（メンバーの半数以上が外国人教員）を開催してきた。毎回約1時間の会議を司会して終了すると同時に職員に議事録を作成してもらい、その英文は私が細かく添削してから教職員全員にメール配信していた。職員たちは担当当初は英文議事録に苦労していたが、だんだん短時間で手直して済むようになった。

2.2 教員は世界中から公募

AIUは、日本の大学の「日本人教員が日本人学生に日本語で教える」現状を打破するために、「教員も学生も国籍を問わず、英語で教える」体制を築いた。

そこで教員募集にあたっては、英字紙は当然のこととして、常に世界を対象にするための最も簡便な方策として、米国の大学教職員リクルート雑誌である“*The Chronicle for Higher Education*”を利用した。開学の約1年前に、同誌のインターネットのサイトに約20人分の募集文が掲載されると、まさに世界中から問い合わせがあり、570人以上が応募してきた。

その中から教育・研究の実績を見る書類選考で70人に絞り、東京での面接に自費で来るよう求めたところ、60人が応じてきた。面接審査の結果、20数人の採用を決めたが、合格者はいずれも教育実績が高く、ほとんどが博士号の持ち主で、教科担当枠の関係で残念ながら不採用になった人たちも粒ぞろいだった。審査委員長の中嶋学長が「こんなに優れた人たちがたくさん来てくれるなら、立派な大学をもうひとつつくれる」と感激したほどだ。

日本の大学の教員採用の多くは公募の体裁をとっていても、実際は理事や学長、有力教員の個人的なコネで決まることが多いと聞いている。逆にそうしないと、人物保証がしにくく、公募の審査が大変なのだという。

その点、AIUでは中嶋学長自身が全応募者の膨大な申請書類を入念にチェックして、1つの採用ポストに

つき有力候補者を3~5人に絞ったうえで審査委員会にかけ、議論して採用を決めていった。

開学時の正教員は42人で、うち日本人は16人、外国人が9か国から26人だった。外国人のうち15人は、それまで秋田にあったミネソタ州立大学日本校の米国人英語教師たちで、同校が2003年に閉鎖されたとき、秋田県がAIUにそのまま採用するから、と約束していた。

教員は年俸制で、雇用契約は3年にした。この3年という任期は短かすぎるのでは、という意見もあったが、毎年の業績評価を厳正にし、優れた人には最大10%の報酬アップ、劣る人には最大10%の減俸にすることとし、3年ごとの契約更改にはそうした評価を踏まえること、契約打ち切りと判断される人には2年半の段階で事前通告することなどを定めた。

そして3年後、開学時からいた正教員36人（42人のうち途中6人が自己都合で退職、転職した）のうち12人が契約更改されず、大学を去った。実に教員の3分の1が解雇されるという全国でも例のない事態ではあった。

失職した教員のうち10人はミネソタ州立大学から残留したアメリカ人英語教師で、徒党を組んで新任の課程長の指示に従わず、当初から学長の示す方針にも何かと反抗的な態度をとっていた。そこで契約打ち切りを通告されると、匿名で大学を誹謗中傷するメールをマスコミに流したり、知事や県議会に「人事権を乱用する学長を罷免し、ミネソタ州立大学日本校時代の人事体制に戻せ」となど訴える匿名の怪文書を送り、さらには労働組合全国組織の事務局に「地位保全の仮処分を求める」提訴や損害賠償・慰謝料の請求などの相談に駆け込んだ。

だが県庁も議会もまったく相手にせず、組合事務局の弁護士らにも「雇用契約に従っていない、と判断されたのでは裁判でも勝ち目はない」と言われたという。

その後、2006年末には全学生あてに「教員の不当解雇を阻止しよう」という匿名のメールまで流れたが、直ちに学長が全教職員向け、全学生向けの説明会を開いた結果、学生の間にもほとんど動揺はなかった。マスコミも数社がそうした事情を大きく取り上げたが、概して大学側に好意的で、問題がこじれることはなかった。こうして、日本でも前例のない教員任期制の最初の厳しい試練をうまく乗り越えることができた。

そのとき退職した12人に代わって15人新たに公募したが、それにも世界中から400人以上の応募があっ

た。そのうち書類審査にパスした約 30 人が AIU に来て面接と模擬授業をやってもらって選考されたが、新規採用者たちは、解雇された教員より教育力、研究業績が高く、その後の AIU の教育のレベルアップに大きく貢献してきた、と私は実感している。

2.3 「教員と職員は車の両輪」—職員のプロを育てる

AIU の制度上の大きな特徴として、職員の地位をきわめて高く評価している点がある。日本では国公立を問わず、大学では教員が上で、職員が下、という上下構造になっているのがほとんどという。

だが、AIU では「教員と職員は同格であり、車の両輪」と位置付けている。それは厳しい任期制によって、たとえ教員の転入・転出がひんぱんにあっても、教育体制に支障が起きてはならないし、そのためには事務局をしっかりと体制にして、カリキュラム内容から入試、留学、進路指導など、それぞれの専門分野で業務に優れたプロを養成すべきだ、という問題意識から来ている。

そこで AIU の職員は担当部署で専門職として通用するよう SD (職員研修) にひんぱんに参加し、外部機関や他大学への視察も多く、3~5 年は同じ部署で働く。そして部署ごと、個人ごとに年度初めに業務目標計画を作り、年度末にその達成度を測って業績評価につなげている。

一例をあげれば、学生の受け入れ制度については開学以来、入試委員会 (学長が委員長で、外部の専門委員 3 人を含めて、課程長、事務局員ら計 8~10 人で構成。私は開学以来 12 年間、委員だった) が基本方針を決め、入試室がそれに従って実務を担当している。

開学時の入学定員は 100 人だったが、そのとき、私が「100 人採用するなら県内外の高校を最低 100 校は訪問して、本学の PR をし、受験生を勧誘すべきだ」と、当時の国公立大学では例のない高校訪問を提案した。

それを受けて入試室は職員を手分けして県内全 50 余校と近隣県、首都圏の高校を 100 校以上訪問し、定員が 175 人に増えた 2010 年ごろからは毎年、北海道から沖縄まで 400 校以上を訪問している。それをもとに全国の高校の偏差値から校風、クラブ活動、国際理解教育の状況などの詳細な調査結果をまとめており、さらに AIU を受験・入学した学生たちの高校での成績と入学後の成績の相関関係を調べるなど、豊富なデータを集積してきた。

入試室職員は毎年、全国の担当地域担当を巡回しており、出前講座や模擬授業で出かける教員には会場校近隣の高校も訪問するように依頼し、さらに他の部署の職員が出張する場合にも、ついでに近くの高校を訪問するように頼んで、聞き取り調査している。

AIU は年に 3 回オープンキャンパスを開催し、大都市圏での大学説明会も年に 3~5 回は実施している。入試は推薦から AO、種類の異なる筆記試験、ギャップイヤー入試まで含めて 1 年間に 7 回も実施している。

それらをすべて取り仕切るのが入試室で、訪問先から頼まれた講演・セミナー類の講師派遣の調整も行う。つまり室員は訪問先での聞き取り調査能力、データ類の分析力、実務処理能力に加えて、多忙な教員をうまく説得して講師として派遣する調整能力、説得力にも優れた人たちであり、さらに毎年の実績を踏まえながら、来年度はここをこう改善すればもっと良くなる、と常に改良・改革案を入試委員会に提案する積極性を備えた優秀な人たちだ。

また留学業務を担当する国際センターの職員たちも毎日のように海外の提携校との連絡や、留学生たちのトラブル処理もあり、土日返上で勤務することが多い。その模様は本学会誌創刊号に寄稿した論文「全員留学によるグローバル人材の育成」で詳しく紹介したので、関心のある方はそちらを参照していただきたい。

こうした職員も基本的に公募であり、毎年、ホームページで募集をかけると、希望者が、それも資質的に優れた人たちが多数応募してくる。それは全国でも高齢化率が高く、人口減少の激しい秋田県だからこそ、いい就職口がないまま首都圏などに就職していた人たちが、大学職員という就職口を見つけて喜んで応募してくるため、親の介護のために秋田に戻ってきたいという人たちもいる。そのように、自ら強く望んでくるので、インセンティブも士気 (モラル) も高い。つまり地方だからこそ、かえって優れた人材が得られる、という興味深い現象が起きている。

AIU は県が出資した大学なので、開学から数年は県庁からの出向者が管理職ポストを占めていたが、今では「生え抜き」の人たちがどんどん育ち、管理職の多くを占めるようになっていく。現在では職員約 60 人のうち県からの出向者は 7~8 人で、それも県庁内では「AIU は仕事大量にあって、土日でも返上が多いから」と敬遠する職員がほとんどだという。

以前、SD の一環として国立の秋田大学と職員交流で数か月間、お互いの職員を一人ずつ交換したところ、

AIU 職員は午前中の 2、3 時間で 1 日分の仕事を済ませて、上司に「他にやることはないのですか」と聞きに行き、上司を戸惑わせる一方、秋田大からの出向者は「一人でこんなに大量の仕事をするのか」と驚いて悲鳴を上げ、以後、職員交流の話は県内の他大学からも辞退されている。

要は、こうした「業務プロ集団」の職員たちがいるからこそ、AIU の目指す「全国に例のない国際競争力の高い大学」の体制が整備されてきている、と私は思っている。

それに付け加えて、AIU の事務局で大きな特徴となっているのは、いつも明るくにぎやかで、活気に満ちていることだ。職員の 6 割以上が女性でしかも 20~30 代が多い。教務課では毎日、多数の教員や学生が入れ替わり立ち代わり、成績の確認や単位交換の相談をしているし、総務・広報班には全国各地から講師派遣の依頼やマスコミの取材があり、全国からの見学・視察団もほぼ毎週、10 組以上ある。短期集中講義や国際シンポジウムの打ち合わせなどで外国から学者や大学幹部が訪ねてくるし、また皇族や閣僚、著名文化人などの来訪も多い。最近では TV コマーシャルや映画の撮影場所に選ばれることも増えている。そうした対応もすべて職員がこなしているわけで、職員たちは「秋田にいながらにして、日本全体、世界とつながっていることを実感できる」と喜んでいる。

そうしたことの反映で、特に他大学からの視察団の多くが「ここは皆さん、元気で、仕事の手際がいいですね」と感心している。国公立大学の事務局は一般に「省エネ」と称して電灯を半分消して、それだけ室内が暗くて職員の士気が低いように感じられる。職員の多くが 2、3 年で異動するので「プロ意識」を育てるインセンティブが少なく、労働組合の強いところでは「労働強化」に反対する声が強くて、仕事は例年通り、カレンダー通りにやれば「大過なく平穩に過ごせる」という意識が支配的になっている。

だが事務局がそうした姿勢では改革どころか、わずかな改善さえも期待できない。AIU の事務局づくりは最初から、そうした問題点を克服するためにこそ「民営化＝独立行政法人化」を出発点にしたのである。

3. 大学改革のパイロット役

3.1 「国際化時代の大学のあり方」の模索

では、なぜ、そこまで「国公立大学の民営化」にこだわったのか。それは中嶋学長が教員となって以来、

文字通り、世界中の大学を国際会議や共同研究、講演などで訪問・滞在した経験から、「日本の大学は外から見て魅力がない」ことを痛感していたからだった。

日本の大学は戦後長い間、国の会計年度に合わせて 4 月始業、3 月終業の 1 学期制が支配的だった。そのため、海外から学者・研究者が 4~6 か月程度滞在するにも不便であり、外国からの留学生には日本語能力試験 1 級をパスすることが条件になるなど、外国人の受け入れを拒むような「知の鎖国」状態が続いていた。同時に、日本の優秀な若者が欧米の一流大学・大学院・研究所に行く「頭脳流出」も問題になっていた。

1980 年代の中曽根内閣で臨時教育審議会ができたのも、「国際化時代の経済大国日本にふさわしい大学のあり方は何か」を抜本的に考え、改革することが柱のひとつであり、「自由化」と「個性化」の基本方向が示された。1990 年代の橋本内閣の行政改革会議でも「国立大学の民営化」が問題になったが、文部省の強力な反対で「民営化は不適切」とされた。

だが中嶋学長は、早くから大学の国際競争力を高めるためには「自由化・個性化」を図るべきであり、そのためには画一主義の大学運営を脱却しなければならない、と考えていた。そこで 1995 年に国立大学協会のメンバーになったとき、同協会の会議の席上「国立大学もこれからは民間活力の導入を図り、いずれは民営化も視野に入れるべきではないか」と発言したところ、先輩学長から「ここで民活とか民営化などと発言するのはタブーです」とたしなめられたという¹⁴。

だが 2001 年 6 月、発足間もない小泉内閣が「骨太の方針」を掲げて、その中で「国立大学の構造改革の方針」が遠山敦子文部科学大臣の名前で発表された。この「遠山プラン」が①国立大学の再編・統合、②国立大学に民間的発想の経営手法の導入、③大学に第三者評価による競争原理の導入、を 3 本柱にして、その後の大学改革の方向を明確化した¹⁴。

私自身、のちに遠山氏にインタビューしてその背景から展望までを聞いたが、「法人化はあくまでも手段であり、目的は日本の大学が優れた教育内容を持ち、国際競争力を高めて、世界的に魅力的な大学へと改革することにある」と強調していた。それはまさに中嶋が念願していた方向づけとほぼ完全に一致するものだった¹⁵。

つまり AIU の開学は、文科省が 2002 年以降本格的に取り組む大学改革と軌を一にしたものだった。文科省が国立大学法人法を制定して 2004 年の施行に踏み

切ってからも、多くの国立大学の戸惑いと反発でなかなか軌道に乗らなかった。

それに対し、AIUは「新構想大学の創設」という形で法人化の先導役を担ったと言える。AIUが2004年に全国初の公立大学法人として発足できたのも、文科省の支援で総務省が大急ぎで独立行政法人法を改正して、公立大学法人の設立を認めたからだった。

3.2 既設大学でもできること

全国の大学からの視察団がAIUの詳しい説明を聞いて、まず口にするのが「素晴らしい制度ですね」であり、次が「うちでは無理です。とてもできない」だ。

例えばAIUにならって教員の任期制を導入する大学も出てきたが、そのほとんどは5年任期であり、しかも対象は新規に採用される教員に限られ、既に採用されている教員は適用外だ。どの大学にも、辞めてほしい「不適格」教員が1~2割はいると聞くが、そうした人たちは定年まで安泰、となっている。

学期制の変更やカリキュラムの改革なども、まず学長のイニシアティブで「教授会自治」を崩していくことと並行する形で進めるべきだ。その時に大きな柱になるのが事務局だろう。つまり、事務局に優れた人材を登用し、改革意欲の高い教員たちと協議しながら、自分たちの大学に最も適合した教員組織、職員組織をつくり、その共同作業で自分たちの大学のカラーにふさわしい制度を築いていけば突破口が見いだせるのではないか。

学部が多い総合大学では、全学的なコンセンサスづくりがきわめて難しい、ということをよく聞く。だが逆に言えば、それだけ多様な考えを持つ優れた人材がたくさんいる、ということであり、そうした人たちの率直な意見をくみ取り、生かしていく工夫が必要だろう。

そういう工夫、努力こそがまさに異文化摩擦の実験であり、「グローバル人材育成」を標榜する教員こそが、そうした困難な摩擦現場に飛び込み、学内でのコンセンサスづくりの主導的な役割を果たし、大学改革の旗手になるべきではないか、私は考えている。

注

[1] 特にインパクトが大きかったのが2012年7月16日付の日本経済新聞1面4段の「人材育成の取り組みで注目する大学」の記事で、同社が主要企業の人事トップを対象に調査した結果は、AIUが首位、2~5位の東大、立命館アジア太平洋大、早稲田、慶応な

どを大きく引き離していた。この記事がきっかけで経済誌、テレビ、週刊誌まで毎週のように取材があり、2013年3月8日には首都圏の夕刊フジが1面全部を使って「東大、早慶を超えた!! エリート養成大学」とセンセーショナルに報じた。

『サンデー毎日』などの週刊誌、河合塾、ベネッセなど受験産業界が毎年出している大学難易度調査ランキングではAIUの偏差値は例年67~73とランクされている。

大学通信社が発行する『卓越する大学2016年度版』では「グローバル教育に力を入れている大学」「小規模だが評価できる大学」ランキングでともにAIUが他を大きく引き離して首位であり、「教育力が高い」ランキングでも東大、京大、東北大に次いで4位に評価されている。

マーケティングの専門家たちによると、こうしたメディア報道はAIUの知名度、信用度を高めるうえで非常に効果があり、広告宣伝費に換算すれば軽く年間1億円以上のPR効果があるという。

- [2] 中嶋学長は開学時にはほぼ全国の主要新聞の「ひと」欄で一斉に取り上げられた。特に朝日新聞は2004年3月16日付で「公立大学法人第1号」と全7段の記事で紹介、同年4月8日の入学式もほぼ全紙が大きく報じた。同年9月30日には毎日新聞が「開学から半年」と学長インタビューを全7段で掲載するなど、その後、主要誌紙が数か月おきに大きく取り上げることが恒例になってきた。
- [3] 中嶋学長が国立大学協会「会報」(2001年8月号)に寄稿した『『大学を変える』』ということの意味に詳しい。この寄稿文は『中嶋嶺雄著作選集』第7巻に収録した。
- [4] 遠山敦子著『こう変わる学校 こう変わる大学』(講談社、2004)に詳しい。
- [5] 「人流インタビュー」(『国際人流』入管協会、2004年3月号、pp34~37)

受付日 2016年7月26日、受理日 2016年8月29日

『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3巻第2号 (2016) (通巻第6号)

編集委員会

委員長 内田富男 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 糸井重夫、佐々木大介

編集委員 小野博、河住有希子、工藤俊郎、近藤佐知彦、大六野耕作、
田原博幸、番田清美

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 小野博

事務局

〒814-0180 福岡県福岡市城南区七隈8-19-1 福岡大学 小野博研究室

(2016年3月31日まで)

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

(2016年4月1日より)

発行日 2016年8月31日

印刷所 株式会社福田印刷

〒800-0037 北九州市門司区原町別院3番5号

TEL: 093-371-3231 Fax: 093-371-5735