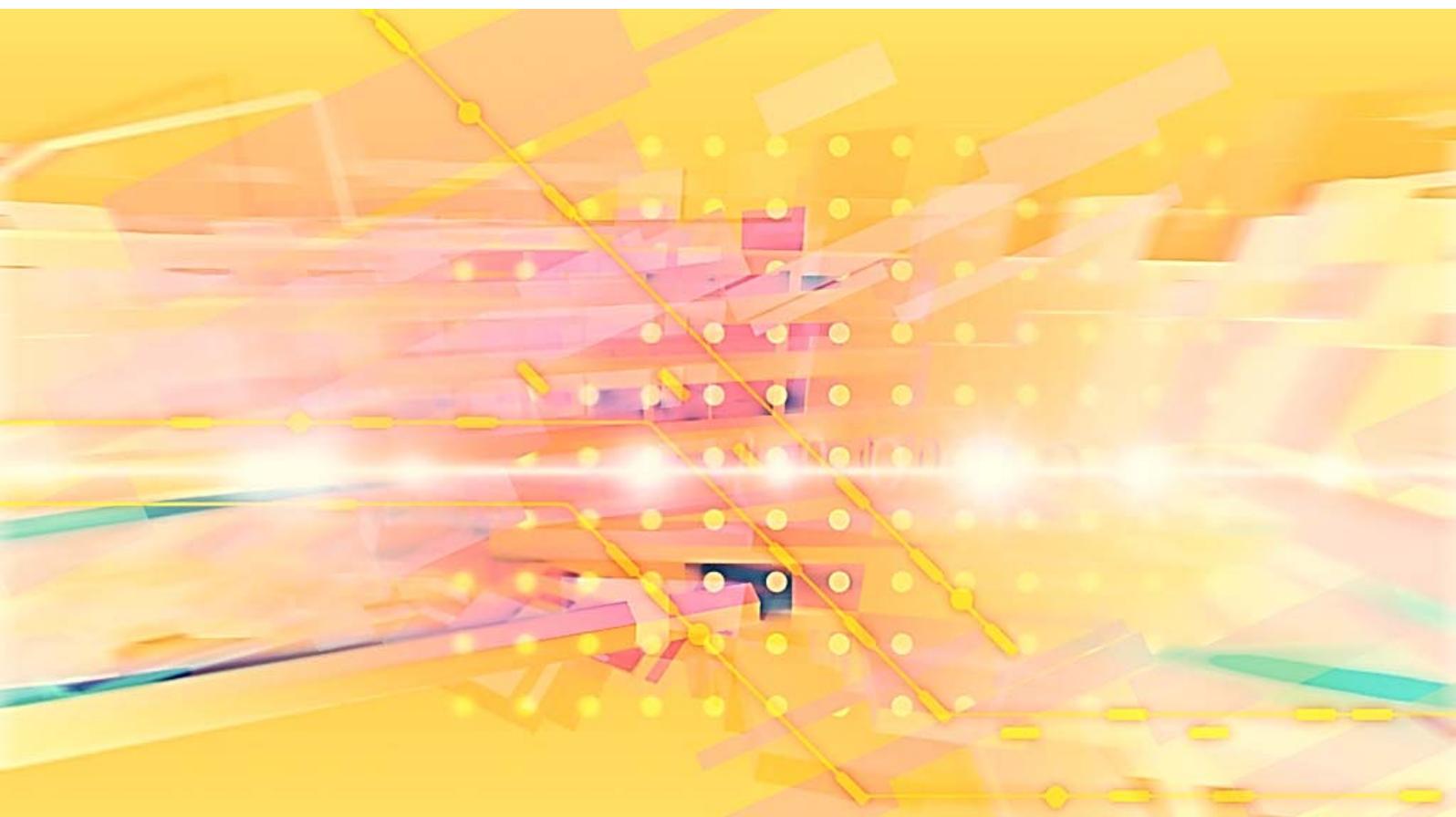


『留学交流』

2018年 8月号

特集

グローバル人材育成を支える



独立行政法人

日本学生支援機構

JASSO

Japan Student Services Organization

特集 グローバル人材育成を支える

- 【論考】** 1
- イギリスにおける大学管理運営職の養成
-専門性と職能開発-
- Training for University Managerial Staff in the United Kingdom: Professionalism and Professional Development
- 大正大学人間学部 高野 篤子
TAKANO Atsuko
(Faculty of Human Studies, Taisho University)
- 【論考】** 11
- グローバル人材と留学
-学生を海外に派遣するその前に-
- Global Talents and Study Abroad Programs: Some Tips You Should Know Before Sending Students Abroad
- 千葉大学国際未来教育基幹教授 大西 好宣
ONISHI Yoshinobu
(Institute for Excellence in Educational Innovation, Chiba University)
- 【論考】** 23
- 国内高等教育機関におけるEMI(英語開講)科目担当者の研修に関する一考察
-グローバルファカルティ・ディベロップメント-
- A Report on Teacher Training for EMI (English Mediated Instruction) Courses in Higher Education in Japan: Global Faculty Development
- 関西大学国際部教授・国際教育副センター長 池田 佳子
IKEDA Keiko
(Division of International Affairs/ Center for International Education, Kansai University)
- 【事例紹介】** 34
- 国際教育従事者の人材育成とネットワーク構築
-BRIDGE Instituteの取組と挑戦-
- Cultivating Intercultural Educators' Competencies through Trainings and Networks: Current Activities and Future Challenges of BRIDGE Institute
- 名古屋大学国際機構国際教育交流センター特任助教 川平 英里
KABIRA Eri (International Education & Exchange Center, Nagoya University)
- 名古屋大学国際機構国際教育交流センター講師 星野 晶成
HOSHINO Akinari (International Education & Exchange Center, Nagoya University)

特集 グローバル人材育成を支える

【事例紹介】 43

大学行政管理学会におけるグローバル人材育成を担うSD研修

-関東地区研究会の活動を中心に-

Staff Development Programs Responding to the Demands to Turn out “Human Resources with Global Perspectives” at the Japan Association of University Administrative Management: A Case Study on the Staff Development Training Programs Provided by the Kanto Regional Research Group

大学行政管理学会理事・国際委員/学習院大学学長室経営企画課長 宮澤 文玄

MIYAZAWA Bungen

(Director of the Japan Association of University Administrative Management/ Head of Management Planning Section, Gakushuin University)

【海外留学レポート】 54

本当の国際交流

-ベトナムフィールドスタディを通して学んだこと-

The True International Exchange: What We Learned through the Vietnam Field Study

三重大学教育学部 内田 陽菜、坂本 京子、佐藤 有紗

三重大学人文学部 佐々木 歩、隅 まりや

UCHIDA Haruna, SAKAMOTO Kyoko, SATO Arisa, SASAKI Ayumi, SUMI Mariya

(School of Education and Humanity, Mie University)

【論考】

イギリスにおける大学管理運営職の養成

－専門性と職能開発－

Training for University Managerial Staff in the United Kingdom: Professionalism and Professional Development

大正大学人間学部 高野 篤子

TAKANO Atsuko

(Faculty of Human Studies, Taisho University)

キーワード：国際化、大学運営、FD・SD

はじめに

日本の大学で管理運営にたずさわる職員の業務の高度化や専門職化はとりわけ1990年代後半より強く求められてきた。1997年には私立大学の管理職を主な対象として大学行政管理学会が発足し、国立大学法人化後の2005年には国立大学マネジメント研究会が発足している。その後、大学行政管理学会は課長職以上の会員資格を一般の職員にまで枠を広げ、国立大学マネジメント研究会は2011年に大学マネジメント研究会と名称変更した。いずれも大学経営を考え、かつ会員のプロフェッショナルとしての管理運営能力を高める活動を続けている。国際教育交流の分野に特化した組織としては古くからJAFSA（国際教育交流協議会）が存在し、日本の大学のグローバル化促進を支援している¹。JAFSAでは国際教育交流担当者の研修を実施したり、他の団体との連携・協力によるネットワークを形成したりしている。

こうした大学の管理運営の現場から専門職化を推進する動きに呼応するかのようには、2000年以降には大学の幹部職員の育成を目指す大学院教育プログラムが桜美林大学や東京大学等にて、履修証明プログラムが筑波大学や東北大学等にて提供されている。効率的かつ戦略的な大学運営という視点から大学の教職員に高い管理運営能力を求める動きは、日本のみならず21世紀以降のイギリスにおいても顕著である。本稿では、イギリス、すなわちグレート・ブリテンおよび北アイルランド連合王国(United

¹ JAFSA（国際教育交流協議会）は1968年に設立され、2003年に法人格を得た、特定非営利活動法人（NPO）である（JAFSA 2018のウェブサイトより）。

Kingdom of Great Britain and Northern Ireland、以下イギリスと略記)における大学の管理運営職とはいかなる専門職で、どのようにして専門性を開発しているのかについて、関係者への現地での聞き取り調査や収集した資料にもとづき、特徴を明らかにする。

1. 大学職員の専門性

イギリスには、イングランド地方に131、ウェールズ地方に11、スコットランド地方に19、北アイルランド地方に4と、計165の高等教育機関が存在する(HESA 2012a)²。2011年度時点でイギリスの高等教育機関にフルタイムで雇用されている教職員数は25万1,320人、パートタイムは13万465人となっている。イギリスにおいて大学に雇用されている構成員は“staff”であり、この言葉には教員も職員も含まれる。表1は、フルタイムで雇用されている大学の構成員の状況を示したものである。

教学職(academic staff)すなわち教員が全体の47%を占める。教学職とは、高等教育機関にて計画・実行・管理、教育研究を遂行する責務を担う教学の専門職であり、学長(chancellors)、副学長(vice-chancellors)、教育研究活動を担う医師、歯科医、獣医、その他の医療関係者が含まれる(HESA 2012b)。トップマネジメントを担うのは教員ということになる。他方、非教学職(non-academic staff)の内訳は、管理運営・専門・技術職(managerial, professional and technical staff)が約28%、事務職(clerical staff)が約17%、現業職(manual staff)が約8%となっている。マネジャー(managers)、非教学の専門職(non-academic professionals)、学生支援(student welfare workers)、秘書(secretaries)、清掃係(cleaners)等の非教学職が構成員の過半数を占める(HESA 2012b)。しばしばイギリスで耳にするPA(Personal Assistant)は事務職に含まれる。

表1は、イギリスの労働統計調査等で用いられる職業分類である*Standard Occupational Classification*を参考に、教員(Academic professionals)やマネジャー(Managers)や非教学専門職(Non-academic professionals)等と13の区分に分けられている。しかし、それぞれの職務内容や必要とされる能力・資格について詳しい定義はなされていない。そこでHESAの統計区分に沿った分析を行ったLLUK(2010)の報告から、実際に求められている資格や能力について整理してみる。まず教学職である大学教員には、PhD(哲学博士号)、MA(文学修士号)やMSc(理学修士号)、あるいは他の上級レベルの資格に加えて、教育能力を示すことが求められている。他方、非教学職であるアドミッション、財務、人事などのマネジャーには、第一学位、学士号、MBA(経営学修士号)や関連する専門職業的資格が必要とされている。非教学専門職には、Chartered Institute of Personnel and Development(以下、CIPDと略記)やConsultative Committee of Accountancy Bodies(以下、CCABと略記)といった人事や会計の団体による専門職業的資格、あるいはMBA、図書館情報のディプロマやサーティ

² 大学の数はおそらく毎年増えていると思われる。

表1 イギリスの大学における教職員の構成

教職	職名	人数	性別	割合	備考	
教職	教員	118,120	人	47.0	%	
非教職	管理運営・専門・技	マネージャー	14,515	人	5.8	%
		非教学専門職	22,630	人	9.0	%
		研究所・エンジニアリング・建物・IT・医療などの技術者（看護師を含む）	22,095	人	8.8	%
		学生生活支援・キャリア支援・職業訓練インストラクター・人事・計画などの職員	6,640	人	2.6	%
		芸術・メディア・広報・マーケティング・スポーツ活動などの職員	4,595	人	1.8	%
		小計	70,475	人	28.0	%
	事務職	ライブラリー助手、事務員、一般的な管理運営補佐職	33,740	人	13.4	%
		秘書、タイピスト、受付係、電話係	9,320	人	3.7	%
		小計	43,060	人	17.1	%
	現業職	料理人、庭師、電気・建物・機械整備・印刷工	4,480	人	1.8	%
		管理人、宿泊施設管理者、スポーツ・レジャー係員、保育・介護の職員	2,785	人	1.1	%
		小売り・顧客サービスの職員	640	人	0.3	%
		運転手、保全監督者、施設操作員	1,200	人	0.5	%
		清掃係、配膳係、警備員、保安員、ポーター、保全員	10,560	人	4.2	%
		小計	19,665	人	7.9	%
	総計		251,320	人	100.0	%

* Higher Education Statistics Agency (HESA), 2012a, “table 1-All staff by activity, contract, mode of employment and gender 2010/11” より作成

フィケート等が求められる。実験室・工学・建造物・IT・医療などの技術者 (Laboratory, engineering, building, IT, and medical technicians) や、学生生活支援職、キャリア・アドバイザー、職業訓練インストラクター、人事・計画オフィサー (Student welfare workers, careers advisors, vocational training instructors, personnel and planning officers) には、GCSE のAレベルや第一学位、団体による専門職業的資格が必要とされる³。芸術、メディア、広報、マーケティング、スポーツ活動などの職員には、CIM やグラフィック・デザインの HND が求められる⁴。

近年は、教員でも職員でもない専門的職員、融合した専門職 “blended professional” たちが活躍の場を広げているという (Whitchurch 2009, Whitchurch and Gordon 2011)。とりわけ伝統のある大学では修士号や博士号といった上級の学位をもつ職員が増えつつある。また前述した CIPD や CCAB のような専門職業的団体も数多く存在し、職能開発と社会的地位の向上に取り組んでいると思われる。次節ではイギリスの専門職団体について論述する。

³ GCSE とは General Certificate of Secondary Education (中等教育一般証明試験) の略である。

⁴ CIM とは CompuServe Information Manager (CompuServ の提供する電子メール等のサービスを扱うシステムのマネージャー) の略。HND は Higher National Diploma (高等一級技術検定) の略である。

2. イギリスの大学の専門職団体

イギリスには日本における大学行政管理学会のように大学職員を会員の対象とした Association of University Administrators (以下、AUA と略記) が存在する。高等教育の管理運営スタッフのための専門職団体で、会員のキャリアアップとネットワークの構築、キャリア開発の支援を行い、高等教育セクター全体のために組織化されている。会員数は約 4,500 人以上に達する大規模な団体で、日本の大学行政管理学会とは 2005 年に覚書を締結し相互に交流がある。

AUA のような大学職員の包括的な団体がある一方で、大学における専門的な職種ごとに数多くの団体が存在する。例えば、イギリスでは大学の学生支援組織の果たす役割の重要性が近年いっそう増しているため、AMOSSHE、The Student Services Organization (以下、AMOSSHE と略記) という学生支援のリーダーを養成する大きな団体が存在する (AMOSSHE 2012)。AMOSSHE は大学が会員となっているが、政府の関係者も大会に参加し、学生支援の政策についての情報を得ることを行っている。大学は異なっても抱えている課題は同じで、学資援助やカウンセリングやアカデミック・アドバイジングについてセミナーを実施したり、増加する第一世代 (first generation) と留学生の問題について良い実践例を互いに共有したりしている。

Higher Education Liaison Officers Association (HELLOA) は、学生募集、マーケティング、入学者選抜の仕事に関わる会員が増加中で、140 機関にわたり総数 900 人にのぼっている (HELLOA 2012)。また、University Human Resources (UHR) は大学における人事担当者、Association of University Directors of Estates (AUDE) は大学の施設担当ディレクター、British University Finance Directors Group (UFDG) は大学の会計担当ディレクターの専門職団体である。また、イギリスとアイルランドのレジストラー、チーフ・オペレイティング・オフィサーといった上級レベルのマネジャーたちの代表的な団体である Association of Heads of University Administration (AHU) では、コーチングや組織的なコンサルティングを実施している (AHU 2012)。こうした大学関連の専門職団体は数多く存在し、会員の社会的地位の向上、会員相互のネットワーク形成や能力開発の実施を行っている。

イギリスには当該領域の法律に精通している必要性から大学間のみならず産官学を横断する専門職団体も多く存在する。前述した人事の専門職団体である CIPD は高等教育機関に限らず産業界を含む人事担当者向けの団体で、会員数は 1 万 3,500 人にのぼり、ヨーロッパで最大規模のネットワークをもつ (CIPD 2012)⁵。職業的資格が重んじられているために、人事担当者たちは CIPD で自己研鑽を積むわけであるが、大学における人事担当専門職のポジションは教学に密接に関連するポジションであるため、修士号や博士号といった学位を持つ者が増えつつある。他に、ライブラリアン、情報スペシャ

⁵ 前述した CCAB は、会員数が国や全体で 23 万 6,000 人にのぼる会計士や会計担当者向けの大規模な専門職団体であるが、職能開発を行う教育プログラムの提供はしていない (CCAB 2012)。専門職としての教育訓練は個々の組織の問題であるとみなしているからである。

リスト、情報マネジャー向けの団体である Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)では、Information and Library Studies のディプロマを授与する教育プログラムを運営している (CILIP 2012)。

3. 高等教育資格枠組みと AUA のサーティフィケート・プログラム

第2節では、イギリスには大学職員の包括的な団体である AUA の他に、大学における専門的職業団体と、大学のみならず産業界も含めた専門職業的団体が存立していること等を見てきた。本節からはイギリスにおける管理運営職の職能開発プログラムについて全体像を確認していきたい。

イギリスでは2008年に職能資格との連携を視野にいれた「高等教育資格枠組み」が導入され、5つのアカデミックな資格すなわち学位と、そうした資格取得に要する最低単位数が設定され、レベル別に整理されている (QAA 2008)。学士号はレベル6であり、それより上位の学位・資格が表2で示した通りレベル7とレベル8となる (QAA 2008)。

表2 高等教育の学位/資格・レベル・単位数⁶

学位/資格	レベル	必要単位数
PhD / DPhil	8	—
Professional doctorates (EdD, DBA, DCLinPsy等)		540
Research master's degrees (MPhil, MLitt等)	7	—
Taught MPhil		360
Taught master's degrees (MA, MSc, MRes等)		180
Integrated master's degrees (MEng, MChem, MPhys, MPharm等)		480
Postgraduate diplomas		120
Postgraduate Certificate in Education (PGCE)		60
Postgraduate certificates		60

* QAA, 2008, *Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England* より作成。

レベル7の Postgraduate certificates に該当する教育プログラムの例をみてみよう。AUA はオープン・ユニバーシティ (Open University)⁷ と連携した“AUA Postgraduate Certificate in Professional Practice (Higher Education Administration and Management)” (以下、AUA PgCert と略記) という独自の能力開発プログラムを展開している (AUA 2012)。現役の大学職員の継続的な能力開発のための

⁶ イギリスには、小論文を課されることも多いが、主にコースワークの履修によって授与される課程学位 (taught degree) と、特定のテーマについて研究を行い、論文にまとめ、口述試問に合格することにより授与される研究学位 (research degree) が存在する。

⁷ 多様な媒体を通じて学ぶことができる通信制の大学。

もので、修了まで最短で1年半、通常は2年かかる。このプログラムは AUA が教育機関 (teaching institution) であり、ベテラン会員がメンターとして参加者をサポートする。しかし、最終的なサーティフィケートの授与は授与機関 (awarding institution) であるオープン・ユニバーシティが行う。

このサーティフィケート・プログラムはイギリスの高等教育機関におけるプロフェッショナルなマネジャーやアドミニストレーター向けのもので、参加者が自己管理し、仕事を基盤とした学修を行うように設定され、仕事に関わる分野の知識や理解力を開発・評価し、内省的な実務家としてのスキルを開発・向上する機会が与えられるようになっている。AUA による2日間の学修が必須であるが、基本的にプログラムの構造は参加者にとって必要なことを主体的に学ぶことができる柔軟性を有し、理論と実践が統合され、自己の学びや啓発に職務経験を活用することができる。受講生は、理論と実践を評価し統合する能力、知識を応用する能力、批判的に省察する能力等を獲得するために、メンタリングを受けながら、ポータルサイトの活用や文献資料の講読を通して自発的な学習に取り組む。そして本 AUA PgCert プログラムの修了者は、次節で取り上げるロンドン大学大学院修士課程でさらに職能開発を行うことが推奨されている (AUA 2012)。

4. ロンドン大学の MBA

イギリスで大学の幹部職員を養成する高等教育を専門・専攻とする大学院課程を開設している大学は、オックスフォード大学やリヴァプール大学、サウサンプトン大学等いくつか存在する。本節から、2000年以降に誕生し、イギリス国内外で有名な表2中の職業学位を授与するロンドン大学とパース大学の大学院について検討してみる。

まず、レベル7の修士課程レベルの教育プログラムを提供するロンドン大学の Institute of Education (IOE) の例を見てみよう。IOE では経営学修士号 (Master of Business Administration、以下 MBA と表記) を授与する高等教育を専門・専攻とするプログラムを2002年に開設している。この MBA を授与する修士課程の開設に尽力したのはキングストン大学の副学長等の経験者である Prof./Sir Peter Scott と、ウォーリック大学の事務局長 (registrar) 等の経験者である Prof. Michael Shattock である。当プログラムには、ブライトン大学の副学長経験者で、オックスフォード大学グリーン・テンプレトン・カレッジ長の故 Sir David Watson も在職していた。現在の教育プログラムのリーダー (Leader) である Dr. William Locke はイングランド高等教育財政審議会 (HEFCE) や英国大学協会 (Universities UK) 等に在職していたこともあり、豊富な管理運営経験を有する⁸。大学職員論で有名な Dr. Celia Whitchurch も講師を務めている。

この高等教育の MBA プログラムは、戦略 strategy、教育と研究の管理 managing teaching and research、

⁸ Dr. Locke は Prof. William K. Cummings や日本の有本章教授らと共同研究を行っていた。近年は Prof. Simon Marginson がメルボルン大学からロンドン大学 IOE に移っている。

財政 finance の3つのコア・モジュールによって構成され、上級レベルのマネジャーの育成が行われている。大学院生たちは、1年目の“Introduction to the programme”という2日間にわたるセッションの後からは、基本的に1週間の集中講座の形式となっている各モジュールを履修していく。1年目は高等教育における教育・研究のマネジメントと財源のマネジメント〈第1部〉、2年目は、高等教育機関の戦略的マネジメントと財源のマネジメント〈第2部〉が必修となっている。修了要件の1つであるレポートもしくは修士論文のどちらを選択するかにより総取得単位数は異なり、合計210単位、もしくは240単位で修士課程を修了する。全人的なアプローチがとられ、所属大学以外の大学にて経営コンサルタントのプロジェクトに参加し、レポートもしくは修士論文を執筆する。

上級レベルのマネジメント経験のある教員が多く、プロフェッショナルの養成を重視する修士課程のため、入学志願者は基本的に職務経験がないと入学を許可されない。国際的に評価の高い修士課程であるため、イタリアやフランスといった国外の大学における管理運営の現職者たちも集まる。イギリスの大学の経営人材の養成には国際化という視点も欠かせないのであろう。このMBAを授与する教育プログラムで受講生たちが獲得する力は、高等教育に関する知識のみならず、実践・環境を批判的に省察する力である(Carpentier 2011)。つまり、国内外における高等教育の政策や実践に必要な鋭い洞察力、理論と政策や実践との間をつなぐことが高等教育の現場ではとりわけ重要と捉えられているのである。

5. バース大学のDBA

続けて、レベル8の博士課程レベルの教育プログラムを提供するバース大学の例をみる。前節のロンドン大学のMBAを授与する修士課程開設と同時期の2002年に、バース大学ではビジネス・スクール(School of Management)にて高等教育のマネジメントを専門とする経営学博士号(Doctor of Business Administration、以下DBAと表記)を授与する教育プログラムの提供を開始している。このプログラムの開設に寄与したのは、UNESCO(国際連合教育科学文化機関)の高等教育マネジメント部門でチェアを務めた経験を有するMr. Richard Mawdittであった。現在の専任教員の数は17人で、経営学部所属が9人、教育学科所属が5人、その他は副学長、研究担当の副学長補佐を含む3人である(University of Bath 2010)。客員教員は2人、ゲスト講師は10人で、いずれも他大学の教員もしくはイングランド高等教育財政審議会(HEFCE)やUNESCOといった高等教育機関・組織の関係者である(University of Bath 2010)。

DBAは職業学位であるが、学位の取得にはPhD(哲学博士号)と同等の基準、すなわち学術的な知識の創造、知への貢献が要求され、博士論文の執筆と口述試問(viva voce examination)が課せられる。入学を希望する学生は職務経験に加えて、原則として修士号をもっていなければならない、修了まで最短で3年、長くて8年を要する教育プログラムである。修了後は優れた研究のマネジャー(leading

research manager)としてさらに活躍してもらうことを目標としている。大学院生のほとんどが中級あるいは上級レベルの職位・職階の現職者たちである⁹。また過半数は、北米、中東、欧州、アフリカ等の諸国の出身者(留学生)である。こうして受講生たちが世界中からバース大学のキャンパスに集い、まずは2週間ほど滞在し、互いの経験や意見を共有し、ネットワークを形成する機会が用意されている。高等教育に関するセミナーやワークショップを受け、第1段階から第2段階へ進むのに、8,000字のレポートを4つ作成することになる。第2段階へ進むと、教員の個別指導を受けながら5万字の博士論文を仕上げていく。修了するには博士論文を書き、大学内外の審査委員による口述試験に合格しなければならない。

おわりに

本稿では、日本と同様に1990年代後半から効率的かつ戦略的な大学運営がより強く求められているイギリスの大学における管理運営職の専門職化の状況と、その専門性を開発する教育プログラムについて検討してきた。

イギリスの大学における職員は“junior(初級)”から“senior(上級)”へ昇進し、非教学部門の最上位は一般的には“registrar(事務局長相当)”が該当するが、管理運営の専門職に関する厳密な定義は無く、教学側と非教学側あるいは専門職と非専門職との区別はわかりにくい側面をもつ。しかし、本稿で扱ったAUAのサーティフィケート・プログラムをはじめとして、様々な専門職業的団体にてワークショップやセミナーが実施され、修士号や博士号をもつ中級レベル以上の管理運営職は増加しつつあり、大学職員の専門職化は進みつつある。加えて、ロンドン大学やバース大学のように大学のリーダーを育成する高等教育を専門・専攻とするMBA(経営学修士号)やDBA(経営学博士号)を授与するユニークな大学院課程も誕生している。教えている教員も管理運営に携わった経験のある研究者が多い。そして、イギリスには職業資格と学位が連動する高等教育資格枠組みがあるため、サーティフィケートの上に修士号、修士号の上に博士号と、学ぶべき内容や身に付けるべきことを広く深く探究していく積み上げ式となっている。

本稿で取り上げなかったが、21世紀になってから、大学のリーダーを育成することに主眼を置いた高等教育リーダーシップ財団(Leadership Foundation for Higher Education)が政府主導で創設されている¹⁰。この財団では大学の管理運営にたずさわる人々を対象に職階別の様々な研修が行われており、イギリス国内のみならず国外の大学の管理職を育成する教育プログラムも提供されている。大学の管理運営の専門職を養成する大学院にも国外から多くの社会人学生を集めていたが、それがまさに

⁹ 副学長やディレクターとして、既に上級レベルのマネジメントチームの一員である者もいる。

¹⁰ 高等教育リーダーシップ財団は2018年3月にEquality Challenge UnitとHigher Education Academyとともに、Advance HEという組織に生まれ変わっている。

イギリスの大学の国際的な戦略でもあるのだろう。

一方で、国・地域を問わず目指される大学の管理運営職像は内省的なリーダーであり、能力開発の場ではレポートや論文の執筆が重要視されていた。普遍的かつ高次の汎用的スキルとして教育・研究活動に付随する能力が大学マネジメントに携わる者に求められているという傍証を固めたことにもなるだろう。なお、イギリスの大学における管理運営の専門職とその養成に関する詳細は、拙著（『イギリス大学経営人材の養成』2018年、東信堂）を御覧あれ。

参考文献

- Advance HE, 2018, Advance HE. (<https://www.advance-he.ac.uk/> 2018年6月11日).
- AHU, 2012, Association of Heads of University Administration. (<http://www.ahua.ac.uk/> 2012年8月25日).
- AMOSSHE, 2012, AMOSSHE, The Student Services Organization. (<http://www.amosshe.org.uk/> 2012年10月13日)
- AUA, 2012, *AUA - Programme Overview*, Association of University Administrators. (<http://www.aua.ac.uk/pgcert-2-Programme-Overview.html> 2012年6月30日).
- Carpentier, Vincent, 2011, "Policies and Practices in Higher and Professional Education," *Reflecting Education* 7(1): 1-4.
- CCAB, 2012, Consultative Committee of Accountancy Bodies. (<http://www.ccab.org.uk/> 2012年9月6日).
- Cilip, 2012, Chartered Institute of Library and Information Professionals. (<http://www.cilip.org.uk/> 2012年9月6日).
- CIPD, 2012, Chartered Institute of Personnel and Development. (<http://www.cipd.co.uk/> 2012年9月16日).
- HELOA, 2012, Higher Education Liaison Officers Association. (<http://www.heloa.ac.uk/> 2012年9月6日).
- HESA, 2012a, "Staff Introduction 2010/11," Higher Education Statistics Agency (<http://www.hesa.ac.uk> 2012年7月15日).
- HESA, 2012b, "Staff Definitions 2010/11," Higher Education Statistics Agency (<http://www.hesa.ac.uk> 2012年7月15日)
- LLUK, 2010, *Occupational Map for the Higher Education Sector: Final Report*, Lifelong Learning UK. (<http://dera.ioe.ac.uk/1037/> 2012年8月22日)

- Locke, William, Cummings, William K., and Fisher, Donald eds., 2011, *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspective of the Academy*, Springer.
- QAA, 2008, *Higher education credit framework for England: guidance on academic arrangements in higher education in England*, Quality Assurance Agency for Higher Education.
- University of Bath, 2010, *The Bath Doctor of Business Administration in Higher Education Management*, School of Management, University of Bath, 2010.
- University of Bath, 2012, *The Bath Doctor of Business Administration in Higher Education Management*, School of Management, University of Bath, 2012.
- Whitchurch, Celia, 2009, “The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia, and the United States,” *Higher Education* 58: 407–418.
- Whitchurch, Celia and Gordon, George, 2011, “Some Implications of a Diversifying Workforce for Governance and Management,” *Tertiary Education and Management* 17(1): 65–77.

【論考】

グローバル人材と留学

-学生を海外に派遣するその前に-

Global Talents and Study Abroad Programs: Some Tips You Should Know Before Sending Students Abroad

千葉大学国際未来教育基幹教授 大西 好宣

ONISHI Yoshinobu

(Institute for Excellence in Educational Innovation, Chiba University)

キーワード：国内留学、留学専門職能団体、FD・SD

1. はじめに：国策としてのグローバル人材

そもそも、グローバル人材とはどのような人を指すのだろうか。現在、多くの機会に用いられるのが、首相官邸によって2012年6月に公開された『グローバル人材育成戦略』による定義である。当該報告書は、文部科学省を中心とした教育関係者と、経済界の後押しを受けた経済産業省双方の議論を取りまとめたもので、21世紀のグローバル人材に必要とされる次のような要素が列挙されている。

グローバル人材に必要な要素

○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ー

○このほか、(中略)幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等

出典：首相官邸(2012)『グローバル人材育成戦略』p.8.

従って、国策上はこれらの要素を持つ人材がグローバルに通用する理想的な人物像であると捉えて良いだろう。我々が所属する各々の教育機関において、「グローバル人材の育成」という時、それはこうした人材を(例え完成形でなくとも)卒業までに育てることを目的とする、ある意味壮大なプロジェクトである。

2. マスコミが報じるグローバル人材

(1) 英語への偏重傾向

さて、そうした国策は別として、我々は日常、どのようなイメージでグローバル人材を捉えているだろうか。次の表1を見てほしい。リベラルを代表する朝日新聞、保守系を代表する読売新聞を対象

に、記事の中でグローバル人材という用語が初めて登場した瞬間から2017年末まで、グローバル人材を扱った記事の中にどのようなキーワードが何回含まれていたか、両紙の記事データベースを手掛かりに筆者が集計・分類してみたものである。

表1 グローバル人材+各キーワードの記事数

キーワード	新聞社名		小計
	朝日	読売	
責任官庁に関するもの			
文部科学省	123	99	222
厚生労働省	12	7	19
外務省	10	8	18
経済産業省	10	8	18
場所に関するもの			
大学	330	300	630
大学院	89	74	163
企業	252	193	445
国際連合（国連）	26	25	51
NGO	11	8	19
外国語に関するもの			
英語	232	189	421
中国語	24	13	37
知識／スキルに関するもの			
プレゼンテーション	13	2	15
教養	46	57	103
日本文化	11	20	31
異文化	48	52	100
積極性	3	8	11
チャレンジ精神	9	11	20
IT	45	28	73
コンピューター	12	8	20
リーダーシップ	21	19	40
機会・その他			
留学	215	208	423
ボランティア	45	42	87
インターンシップ	31	28	59
就職活動（就活）	63	27	90

出典 大西(2018) p179¹.

一見して明らかなように、圧倒的に数が多いのは「大学」「英語」「留学」という三つのキーワードである。「異文化」「積極性」「チャレンジ精神」「リーダーシップ」など、首相官邸による『グローバル人材育成戦略』の中で提起された語学力以外の要素群は、現実の新聞記事には余り登場しない。そしてこうした傾向は、朝日、読売両紙に大きな違いがない。つまり結局のところ、我々が日常的に目にし耳にするグローバル人材のイメージとは、「大卒で留学経験があり英語が話せる人」という単純なものに他ならない。

そもそも、語学力自体、先の要素 I で示された二つの項目のうちの一つに過ぎないし、英語力はさらにまたその一部である。にも関わらず、グローバル人材を扱った記事ではどうしても英語のみに過剰な焦点が当たりがちである。

しかしながら、こうした事実全てをマスコミ側の認識不足のみに帰することは適切でないだろう。何故なら、記事の取材にはインタビューなどで多くの学生や大学関係者も直接関わっているからである。つまり、マスコミ側の認識はさておき、我々のような教育に携わる人間自身が、「グローバル人材＝大卒で留学経験があり英語が話せる人」というごく単純なイメージ以上の価値を社会に対して何ら提供出来ていないという反省に我々はまず向き合わねばならない。

(2) 留学効果の過大視

加えて、前項で主要なキーワードとして紹介した「留学」について、我々はその効果を現実以上に過大視してはいないだろうか。仮に、英語の習得が目的だとした場合、現状の留学はそれを実現するに相応しい適切な活動として機能しているのだろうか。『留学』というのは、短期ではなく、最低でも一年間は学校で学ぶことをさします²という考えは些か決めつけ過ぎのようにも思うが、かと言って一週間や二週間では単なる旅行とさして変わらない。当該期間で学べる語学の内容やレベルも推して知るべしであろう。

次の表 2 は、各年度別に海外留学した日本人の数と、そのうち一か月未満留学した者の人数を抜き出したものである。もとは日本学生支援機構の調査による数値であるが、紙面の制約上一部を省略し、なおかつ対全体への割合については筆者が計算し付け加えた。

¹ 大西好宣(2018)「グローバル人材とは何か—政府等による定義と新聞報道にみる功罪」『人文公共学研究論集』第 36 号、pp. 168-183., 千葉大学

² 鳥飼玖美子(2016)『本物の英語力』p163., 講談社

表2 留学期間別留学生数の推移

年度	留学生数	うち一か月未満	対全体割合
2009	36,302	16,873	46.5%
2010	42,320	20,787	49.1%
2011	53,991	28,920	53.6%
2012	65,373	37,198	56.9%
2013	69,869	40,527	58.0%
2014	81,219	48,853	60.1%
2015	84,456	51,266	60.7%
2016	96,641	60,145	62.2%

出典 文部科学省（2017）『日本人の海外留学状況』³（もとはグラフ、一部省略かつ筆者が加工）

これを見ると、2009年度から2016年度まで、海外留学をした日本人の数は36,302人から96,641人へと大幅に上昇しているものの、それには一か月未満という最も短いカテゴリーの留学が毎年継続して増えたことが大きく寄与していることがわかる。その数は16,873人から60,145人へと実に3.56倍に達しており、年度別・全体の留学生数に占める割合も、七年間で46.5%から62.2%へと増加している。この表にはないものの、同じ期間に一年以上の留学は3.0%から2.5%、六か月以上一年未満は23.4%から14.1%、三か月から六か月は13.8%から11.0%、一か月から三か月は13.2%から9.4%へと、対全体に占める割合がいずれも例外なく減少しているのとは対照的だ。

こうした短期の留学プログラムでは、語学の習得に加え、異文化体験も同時に味わえると謳うものは多い。しかし、英語教育の第一人者である鳥飼（2016）による、次のような笑えない事例は果たして少数の例外なのだろうか。

私がかつて大学生を引率したことのあるカナダの大学の語学研修では、トイレトペーパーを使ってのウェディングドレス作りに一時間以上を費やし、「授業ではもう少し大学生らしい英語を教えて欲しい」と講師に注文をつけたことがあります。午後は「異文化体験」となっているので何をするのかと同行したら、「ピザのトッピングを体験する」というプログラムで、これなら日本でもできると思いましたが、学生たちは海外にやってきたことが楽しそうに文句は出ませんでした⁴。

³ http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1345878_02.pdf（2018年7月1日閲覧）

⁴ 前掲書 pp. 161-162.

こうしてごく短い間だけ異国を訪れ、無機的な空間で初歩の外国語（多くは英語）を学び、旅行と区別がつかないほどの「異文化との触れ合い」を提供する。現行の多くの留学プログラムでは、そうしたことが関の山になっていないだろうか。

もちろん、一か月未満という比較的手軽で経済的な留学が後々中長期の留学へと結びつくきっかけ或いは呼び水となることはこれまで多くの調査で明らかとなっている⁵。従って、短期留学が増えたことにもそれなりの意義はあるだろう。けれどもやはり、こうした旅行型短期留学プログラム或いは語学研修に代表される、比較的安直とも思える活動と、グローバル人材の育成という高邁なプロジェクト目標には、残念ながら大きな乖離が存在している可能性がある。そのことは誰も否定出来ないであろう。

3. ミスマッチをなくすための基本

こうしたミスマッチをなくすためのヒントは、先に紹介した鳥飼の事例の中に既に書かれている。「これなら日本でもできる」という一文だ。つまり必要なのは、国内でも実施出来ることと、海外へ留学しなければ実現困難なこととの可能な限り明確な線引きではないだろうか。例えば、「日本人としてのアイデンティティ」などは、むしろリソースやインフラの整った国内で学んだ方が良いのではないかと思えたりもする。

本稿冒頭で見たグローバル人材に必要な要素Ⅰの語学力さえ、初歩から中級程度の文法やライティング、リスニング等は国内の自大学でも専門のセンター等において重点的・効率的、しかもより安価に学ぶことは十分可能であろう。さらに学生の側からだけでなく、教職員側の事情からしても、ヒト・モノ・カネ・時間といった限りある学内資源を合目的かつ効率的に運用出来るという点で、国内事項と留学目的とを今以上に切り分けることの正当性と理由がある。

例えば、本邦大学のグローバル化を考える上で、教職員の外国語能力向上は重要な解決課題の一つである。筆者は以前、海外の大学では国際系職員を公募する場合、その採用時点から応募者の英語力を考慮し、採用後もそれなりの処遇を与えるのに、日本の大学では特に国立大学を中心として採用時点での英語力を問わず、採用後にわざわざ高いコストをかけて英語の研修を行うなどの無駄を訴えた⁶。

筆者自身は前者の方法がより効率的で真っ当であると考えたものの、同時に、後者の慣行を一挙に変えるのは現実的に困難であることも理解している。もし、我が国の大学がこうした慣行をそのまま続けるのだとすれば、大多数の現有教職員は日本語での教育や学習サービスを充実させることに注力し、外国語の得意な少数の教職員は外国語が絶対に必要だという場面でより活躍出来るよう、その環

⁵ 例えば、新居純子・岡田昭人（2017）「短期海外留学プログラムの評価と長期留学希望の関連性-東京外国語大学のショートビジットを事例として-」『広島大学国際センター紀要』第7号、pp37-45.、広島大学

⁶ 大西好宣・織田雄一（2016）「本邦大学における国際系事務職員の高度化に関する一考察-タイ・チェンマイ大学への短期留学プログラム等を事例として」『国際教育』pp. 91-118.、千葉大学

境を整えるのが両者にとってストレスが少ない。一種の選択と集中という考え方がここでは有効であろう。

4. 国内事項と留学目的の切り分け方

前章で提案した、国内でも実施出来ることと、海外へ留学しなければ実現困難なこととの線引きについて、本章では筆者の知る具体例を示したい。

(1) 国内1：模擬国連の勧め

まずは、冒頭で紹介した要素Ⅰのコミュニケーション能力である。筆者自身はこの10年余り、日本語によるディベートや交渉、プレゼンテーションについての授業を大学及び大学院において講じて来た。その経験から導き出される結論は、国内でトレーニング出来ることは多くあるということだ。そもそも日本人学生にとって、母語である日本語で言えないことが英語で発信出来るはずもない。日本語で口頭発表することさえ恥ずかしくて逡巡する学生が、英語で堂々と自説を展開出来るはずはない。まずは母語である日本語でしっかりとコミュニケーション出来るよう、各大学は知恵を絞るべきである。

中でもディベートはもともと日本にないもので、その重要性を説く政治家や経済界のリーダー、教育関係者が海外経験者を中心に増えて来たのはごく最近のことだ。その一方、今でさえディベートは「鷲を鳥と言いくるめる技術」⁷という誤解も多い。何より、ディベートとディスカッションとの違いが何か、具体的に説明出来る人が教員の中に何割いるだろう。10年前に比べれば、筆者の実施しているような表現系の授業が少しは充実して来たのではないかという実感はあるものの、学生の関心やニーズの大きさに比べれば現状はまだまだ心許ない。こうした分野の授業について、その質や量の充実はもっと追求されて良いはずだ。

他方、学生の関心やニーズという点で、筆者自身が逆に彼らから学んだこともある。例えば模擬国連はその最たるものである。以前、筆者が勤務していた大学で、毎年のように異なる学生数人から授業で是非とも模擬国連を取り入れてほしいとの要求を受けたことがある。同様の要求を現勤務校の千葉大学でも学生から受けるに及び、ようやく重い腰を上げたのは昨年(2017)のことである。前任校での度重なる学生からの要求に、結果として応えられなかったことは一教員として大いに反省し、恥じている。他の多くの教員が同様でないことを祈るばかりだ。

模擬国連は、国連をはじめとする国際会議のシミュレーションを通じて、討論や交渉といった外交の過程を実践的に学ぶことを目的に、国連がまだ国際「連盟」であった1923年、米ハーバード大学において産声をあげた。模擬国連では、学生は自らの国籍に関わらず、ある一国の大使として会議に出

⁷ 司馬遼太郎(1989)『「明治」という国家』p177., 日本放送出版協会

席し、その国を代表して政策上の主張を行い他国との交渉をまとめることが期待されている。

大使という役割を演じることは、冒頭で紹介した主体性・積極性、責任感・使命感、異文化に対する理解など、グローバル人材に必要な多くの能力を養うことにつながる。ディベートに加え公式・非公式の交渉スキルも要求されるという点で、およそ対人コミュニケーションの総合芸術的な側面を持つのが模擬国連の特徴である。日本には1983年、当時、上智大学の教員であった後の国連高等弁務官・緒方貞子氏によって紹介され、現在ではその主催団体として日本模擬国連(Japan Model United Nations, JMUN)が組織されている。因みに現在、日本政府国連代表部大使・次席常駐代表を務める星野俊也氏は当時の緒方の学生として模擬国連にも積極的だったと聞く⁸。

筆者には2017年末、JMUNが実施する模擬国連の全日本大会を視察する機会があった。そこでは高校生から若手の社会人まで、留学生や外国人を含む約320名が参加し、日本語5グループ、英語2グループでの模擬国連会議が連日にわたって実施されていた。それぞれのグループの討議テーマは、移民、核軍縮、宇宙利用等、いずれも地球規模の課題ばかりである。英語、日本語、いずれの言語でも、学生がもし高度なコミュニケーション力を養いたいのなら、何も多額の費用をかけて海外へ行かなくてもここへ来れば十分だと確信するほど、当該会議では質の高い議論が交わされていた。

同時にわかったのは、JMUNの運営、全日本大会等イベントの実施、普及活動、さらには資金集めに至るまで全ての活動を学生が担っているという驚くべき事実である。教員は一切関わっていない。関係者にヒアリングしたところ、こうした模擬国連の教育的な価値を高く評価し、経験者を中心に大学のゼミ等で実施している事例はごく少数伝え聞くものの、大学の授業として取り入れ体系化・シリーズ化している事例は知る限り報告がないという。教員の不勉強ということなのだろうか。いずれにしろ、学生たちのイニシアチブに我々大人の教育関係者が学ぶべきことは多い。

筆者は早速今年、自らが担当する授業「政策ディベートと交渉論の基礎」において、JMUNの全面的な協力のもと、模擬国連の手法を試験的に導入した。一人一人が国を代表する大使となることで俄然やる気が起きるのか、普段は物静かな学生も含め全員が積極的・主体的に発言し議論に参加していたのが印象的で、教員として実に感動的な光景を見ることが出来た。

模擬国連の隠れた特徴の一つは、日本人が比較的苦手とされる、国際会議における休み時間中の非公式な(水面下)交渉が予め組み入れられているということで、筆者はその点に最も感心した。幸い、学生からの評判も良いので、近い将来は模擬国連のみを独立した授業として実施することも考えている。なお、毎年12月に実施される模擬国連の全日本大会は、マスコミや教育関係者の見学を受け入れているので、事前に予約をして是非自らの目と耳で確認されることを多くの教員にお勧めしたい。

⁸ 筆者の前任校での元同僚でもある

(2) 国内2：国際連合大学グローバルセミナー

ただ議論するだけでなく、ちゃんと授業（講義）を聞いて、日本にいながら海外の大学の雰囲気を味わってみたいという学生にお勧めなのは国際連合大学グローバルセミナー（以下、UNU-GS）である。UNU-GSは、自治体や学界の協力のもと、1985年に国連（大学）が主体となって始めた合宿形式の国内留学プログラムである。対象は学部生、大学院生、もしくは若手社会人で、当代一流の講師陣による講義を基本に、英語及び日本語の両方を使って地球規模の問題について徹底的に議論する。一時期、日本の複数都市や韓国など海外でも開催されたことがあるが、近年は当初数年のように神奈川県にある湘南国際村センターのみでの実施に落ち着いている。

同センターでのUNU-GSは、2018年8月に開催されるセッションが第34回目となる。参加費3万8千円は宿泊費・食費・資料代の全てを含み、同様の条件を求めて海外へ行くことを思えば誠に経済的であろう。例年、留学生の参加も多いので、宿泊施設はちょっとした国際学生寮の雰囲気が味わえる。個室はなく、原則2～6人の相部屋となるものの、夕方の講義終了後も日本人と留学生との生身の交流が続くという意味では肯定的に捉えて良いのではないだろうか。

実は筆者自身もUNU-GSの卒業生である。筆者にとっては生涯初の外国の友人となった台湾人留学生と寝起きを共にし、実に多くのことを学んだ。関西の国立大に通う温厚な医学生であった彼が、ある講義で強烈な不満を公然と表明したのには驚いた。講演者のものの見方が中国本土の主張に傾き過ぎているというのである。部屋に戻った後も憤懣やる方ない様子で、戸惑う筆者に思いの丈をぶつけた後、怒って途中で退寮してしまった。今思えば、当時の筆者にとってUNU-GSは世界の縮図であったかもしれない。現代の学生たちにも必ずや大きな刺激をもたらしてくれるものと確信する。

(3) 留学：ツイン型学生派遣プログラム

では逆に、海外への留学でしか得られないものとは何であろうか。未知のものごとやマイノリティ（少数派）としての経験が味わえることに加え、先に紹介した鳥飼（2016）は、「海外語学研修の最大の問題は、現地の学生との接触がほとんどないこと」⁹だと述べる。確かに、日本人学生にとって同世代となる現地学生との交流は留学の大きな醍醐味の一つであろう。けれども残念ながら、春・夏・冬の長期休暇を利用した多くの留学プログラムでは、現地も同様に休暇期間であることから、実際にはキャンパスで現地の学生に遭遇することさえ稀ということは普通に起こり得る。せっかくのコミュニケーション能力も、使えなければまるで意味がない。

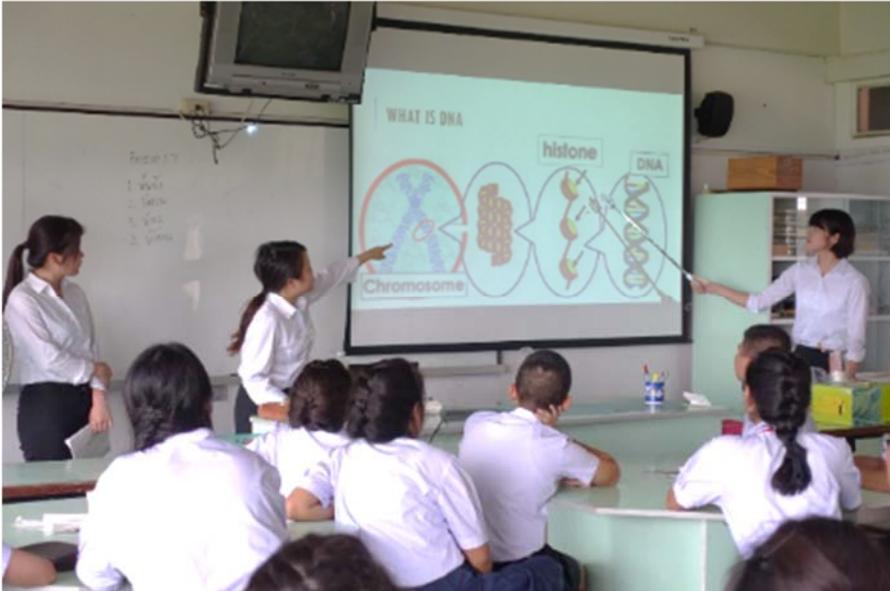
こうした点に予め配慮した留学プログラムは、例え短期間であっても優秀なものと言えるだろう。些か手前味噌ではあるものの、その一例として筆者が勤務する千葉大学のツイン型学生派遣プログラムを紹介したい。筆者の先輩や同僚が開発した実にユニークな留学プログラムで、文部科学省の「大

⁹ 鳥飼による前掲書 p162.

学の世界展開力強化事業」に選ばれ、2012年から実施されている。

TWINCLE と通称されるこの留学プログラムの特徴は、学生たちに海外での真剣勝負の機会を提供していることにある。具体的には、教育学部の学生と理系学部の学生とがペアを組み、ベトナムやインドネシア、タイ、カンボジアといった東南アジアの高校で実際に科学の授業を行うという内容だ（写真1）。事業の開始から2017年度末まで、既に368名もの学生が東南アジアの国々を訪ねた。

写真1 東南アジアの高校で理科の授業を行う千葉大生



派遣期間は二週間のトライアルコース、一か月以下のショートコース、加えて現地の大学での研究を含む半年以下のロングコースと計三種類が用意されている。いずれの場合も、渡航前に具体的な授業開発を行い、現地での授業に必要なプレゼン能力も国内で身につけておくという点は、国内事項と留学目的との切り分けに配慮した好例とも言えよう。参加した学生全員がTOEIC730点を突破することというのもこのプログラムの目標の一つで、学生にとっては実に明確なターゲットとなっている。

このプログラムのもう一つの特徴は、現地で日本人学生の行った教育上の実践が、かの地で歓迎され、なおかつ何らかの影響を残して行くという点であろう。筆者自身、2000年代にタイへの留学経験があるが、途上国では一般に理系の教員が極度に不足しているため、日本人学生が教師となって科学の授業を提供するという活動自体、現地のニーズに適っている。いわば、草の根の国際貢献と言って良い。留学した学生自身も生涯誇りに思うような体験であろう。

当該プログラムがさらにユニークなのは、東南アジアから日本へも人材の逆流があることである。具体的には、TWINCLEに参加するガジャマダ大学やマヒドン大学といった海外の一流高等教育機関から教員や学生が千葉を訪れ、年三回開催される高校生による英語での研究発表会に参加する。自らの発表に英語での質問やコメントが寄せられるのは、参加した日本人高校生にとっては初めての経験で

あり、それらに的確に回答するというのは彼らにとってまさに真剣勝負の瞬間である。2018年2月の発表会には、千葉県内の高校生199名、東南アジアの教員34名、留学生20名など計320名が参加した（写真2）。

写真2 英語で研究発表を行う日本人高校生と、質問する東南アジアの教員



5. 教職員に出来ること

これまで述べて来たことを踏まえれば、グローバル人材を育てるために我々教職員の出来ることは自ずと明らかなような気がする。最後の章ではこの点について触れてみたい。

（1）日本語による指導・教育を本分とする

まず、日本語で出来るグローバル教育を我々の第一の本分とすることである。元東大総長で現・三菱総合研究所理事長の小宮山宏は、あらゆる機会を通じて日本が「課題先進国」であることを訴えている。少子高齢化、先進医療、地方の過疎など、日本で今起きていることは同時に世界の問題でもある。日本の歴史や発展の経験、現在抱えている問題を正しく理解することは即ちグローバルにつながる。

但し、一步国内を出て、そうした問題を世界で訴え論じる場合には、外国語の一般的な能力に加え、合理的・説得的な説明のための質の異なるコミュニケーション能力が要求される。従って、教員としては学生の教育を行う上で、外国語での発信能力という点にも留意する必要がある。例えば、ディベートや模擬国連を日本語で一通り行った後、英語でも同様のことを行ってみるとするのは、筆者の経験からしても、異なる種類のコミュニケーション能力を同時に涵養するための有効な手段だと思われる。

本誌の読者は、その多くが英語によるグローバルな教育環境実現についての推進派であろう。けれども、世の中にはそうした点に懐疑的な考えを示す識者も決して少なくない¹⁰。その点、国内でも実施出来ることと、海外へ留学しなければ実現困難なことを可能な限り切り分け、日本国内での母語による教育をあくまでも中心に据えた上で、それでも提供出来ない教育的価値のみを留学で補うという本項の基本方針は、推進派・懐疑派双方が共に歩み寄れる考え方として貴重ではないだろうか。

(2) 留学プログラムは自前に拘らない

学生にとって教育効果の高い、新たな留学プログラムを策定する作業は、今後も変わらず必要であろう。けれども、初歩的な語学研修と異文化理解をコンパクトに詰め込んだ、今でもよく見られる典型的な短期留学プログラムを、国や地域を変えてこれ以上どれほど増やしたところで、そこに一体何ほどの意味があるのか筆者には甚だ疑問である。最良の解決策は先に紹介した TWINGLE のような練りに練られた留学プログラムを教職員が一体となって開発することであるが、それにはヒト・モノ・カネ・時間と多くの資源が必要であろう。

ここはいつそ自前のプログラムに拘らず、次善の策として、既に定評のある既成の留学プログラムを利用することも考えてみてはどうだろうか。例えば昨年、千葉大学から一人の学生がカリフォルニア大学バークレー校の実施する夏季ジャーナリズムプログラム¹¹に参加した。基本的にバークレー校の学生のための正規の授業であるが、夏季に編成された当該プログラムだけは特別に他大学の学生や留学生にも開放されている。言ってみれば、海外の一流大学による本物のサマープログラムであり、当然のことながら英語の要求点は高い。

そもそもこのプログラム、公開されている情報や申し込み自体が全て英語であり、旅行会社の支援もないため航空券や住居についても学生が自分で手配しなければならない。千葉大学自前のプログラムではなく、実施のイニシアチブはあくまで先方の大学にあり、例え申し込んだとしても必ず合格するとは限らない。学期の始まりや終了のタイミングも両大学で一致しない。取得単位は先方の大学から発行されるが、それが千葉大学でも認められるとは限らない。

自校の学生のために細部まで行き届いた自前の留学プログラムに比べれば、外部の既存プログラムはかくの如く条件的には実に不都合が多い。けれども、今回留学した学生は無事全てをやり遂げ、一か月半後、大いに自信を深めて帰国した。直後にインタビューしたが、留学して最も変わったのは自立心だとこの学生は述べていた。学内でこのプログラムを紹介した教員としては、それを聞いて大いに安堵したものだ。

¹⁰ 例えば、施光恒 (2015) 『英語化は愚民化』 集英社、吉田文 (2015) 『『グローバル人材育成』の空虚』 『中央公論』 2月号、pp. 116-121., 中央公論新社、清水真木 (2015) 『もし日本のすべての大学の授業が英語で行われたら』 『中央公論』 2月号、pp. 142-147., 中央公論新社

¹¹ <https://journalism.berkeley.edu/admissions/summer-minor-program/>

(3) 必要な情報を収集し学生へ発信する

次に大事なものは、必要な情報の収集とそれを取捨選択して学生へ発信することである。先に模擬国連の全日本大会や UNU-GS の事例を紹介したが、学生が知らないこうした有益な国内情報はまだまだ多く埋もれているように思われる。前項で紹介した外部機関による既存の留学プログラムについても、世界にはまだまだ瞠目すべき実践や経験が眠っているだろう。

(4) 学外専門機関との連携を深める

そうした外部機関による既存のプログラムについて、最も多くの情報が蓄積されているのは大学よりもむしろ民間の日本認定留学カウンセラー協会(JAGSAC)及びその傘下にある海外留学協議会(JAOS)であろう。前者は専門の資格を持つ留学カウンセラーのための職能団体で、2017年末時点で少なくとも1,172人の認定留学カウンセラーが加盟しており¹²、実は筆者自身もその一人である。後者は法人を対象とし、同じ時点で在京オーストラリア大使館やブリティッシュ・カウンシルを含む、65の旅行・留学専門法人が加盟している¹³。

両者は毎月共同で、留学カウンセラーのための定期的な講習会を実施している。これまでに実施された具体的な内容は、英米豪などの国別留学最新情報のほか、留学相談の際のカウンセリング技術や帰国後の就職事情など実践的なものが多い。今のところ、開催地は東京や大阪などに限られているものの、対象は認定留学カウンセラーだけでなく、高校や大学の教職員など外部にも開放されている。民間が提供するこうした機会を、学内でのFD・SDに加え適切に利用することを奨励したい。

謝辞

本稿の執筆にあたっては、千葉大学教育学部の野村純教授をはじめとする次世代教育支援室スタッフの方々から貴重な情報提供を受け、ひとかたならぬお世話になった。心から謝意を表したい。

¹² Yoshinobu Onishi (2017) “Academic Advisors and Study Abroad Counselors in Japan: Implementing a New Forum for Both to Learn from Each Other,” *Academic Advising Today*, December Edition, National Academic Advising Association (NACADA)

¹³ 前掲論文

【論考】

国内高等教育機関におけるEMI(英語開講)科目担当者の 研修に関する一考察 -グローバルファカルティ・ディベロップメント-

A Report on Teacher Training for EMI (English Mediated Instruction)
Courses in Higher Education in Japan: Global Faculty Development

関西大学国際部教授・国際教育副センター長 池田 佳子

IKEDA Keiko

(Division of International Affairs/ Center for International Education, Kansai University)

キーワード：EMI 科目（英語で開講する科目）、FD(教員研修)、留学生の獲得、FD・SD

1 はじめに：英語で教授する科目(EMI 科目)・カリキュラムの背景

英語などの外国語を媒体として教授する講義の必要性は、日本国内では留学生受け入れの国の施策・指針と連動して高まってきた経緯がある。「留学生 10 万人計画」が設定された 1983 年は、日本国内の留学生数は約 1 万人、その後順調に増加し 12 万人程度まで上昇し、2008 年に「留学生 30 万人計画」が打ち出された。そしてこの 30 万人へと到達するために「グローバル 30(国際化拠点整備事業)2009-2013 年度」が進んだ。この事業では、留学生を国内に誘致するには、日本語による授業開講をしていてはその増加数の急上昇は望めないことから、外国語(特に英語)での講義・学位取得が可能な高等教育を確立することが主目的であった。この時期から、英語による講義科目(English Mediated Instruction 科目/EMI)の構築、担当講師の確保、そして講師群の研修(FD/ファカルティディベロップメント)が、様々な国際化戦略の中でも重要課題の一つとして個々の大学で取り組まれてきた。平成 21 年度にわずか 8 つの大学院が英語コースを行っていたのに対し、事業終了時点で 156(組織改編等によりその後 148 コース)の新設へと 5 年間で急成長したと言える¹。2014 年には「スーパーグローバル大学(SGU)創成支援事業」が始まり、世界トップレベルの大学との交流・連携を実現、加速するための新たな取り組みや、人事・教務システムの改革、学生のグローバル対応力育成のための体制強化など、

¹ 大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業プログラム委員会事業評価結果(2015年3月25日発行)http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/data/jigo_hyoka/hyoka_kekka/h21/h26_jigohyoukakeka_all.pdf(最終アクセス日 2018-07-22)

国際化を徹底して進める大学を重点支援する取組が進んでいる。この事業の37の選定大学では、多角面における大学のグローバル化を進めるが、本稿に関連深いものでは「外国語による授業科目のさらなる拡充」、「学位取得が可能なコースの在籍者の増加」、「シラバスの英語化」といった取組が進む。外国語による授業科目数は、37大学のみで10年で3倍の5万6千科目、外国語だけで卒業できるコースは2013年時点で652であるのに対し1,226コースの設置を進める。

グローバル化する世界の産業界で活躍することができる人材教育がSGU事業では前出されており、2013年時点で約1万6千人が留学経験者であるのに対し10年後の2023年には6万1千人を目標数値としている。一方で、世界の留学生獲得争いも、18歳人口の減少が確実な未来の姿である日本にとっては切実な課題である。SGUでは選定大学に所属する留学生数を2013年の約2倍（約10万3千人）まで増加しようとしている。2017年度時点で、国内の留学生数は約27万人だが、ここ数年は専修学校や日本語学校における受入れのみが急激に上昇し、大学の受入れは横ばい状態が続く（約12万6千人）²。大学機関における留学生数の向上を目指すには、国内の大学自体の体制や組織文化そのものの国際通用性を高め、海外の大学との国際競争力を向上させる改革を個々の大学が行わなければならない。この実現のために山積みとなっている改革の一つとして、英語開講科目・カリキュラムの増加・拡充の問題がある。

「大学ランキング」も、英語による学位や教育プログラムの必要性を後押しする背景要因となっていると言える。例えば、英タイムズ・ハイヤー・エデュケーション（以下THE）社による総合ランキングは、さまざまな基準によって判断されるが、「教育力（アンケートによる評判、教員あたりの博士学位授与数など）」、「研究力（アンケートによる評判、研究者1人あたりの研究費収入・論文数など）」、「研究の影響力（論文の国内外における引用数）」、「国際性（留学生や外国籍教員数の割合、国際共著論文の数）」、「産業界からの収入（研究者1人あたりの産業界からの研究費収入）」など、さまざまな項目で算出される。日本版ランキングも、2017年から開始された。世界版ランキングが「研究力」を軸に据えているのに比べ、日本版ランキングは、日本の教育事情により即した形で大学の魅力や特性を可視化するため、大学の「教育力」を測る設計となっている³。日本の高等教育機関の動向を反映し、「日本人学生の留学比率」そして「外国語で行われる講座の比率」が基準として加わっているというのも特徴的である。

2 国外のEMI事情

このような背景は、日本だけの事情ではない。日本を含むアジア諸国においても、「教授言語としての英語（EMI）」を使用した授業の増加とその質の向上が積極的に推し進められている。世界各国の高

² 日本学生支援機構平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果

³ <https://japanuniversityrankings.jp/>（最終アクセス日2018-07-22）

等教育機関における「インバウンド・ビジネス」は目覚ましい変化を急速に遂げている。どのような受け入れ方が各大学機関において可能となっているのか、最近の動向を固定概念や偏見なく見定める必要がある。後述するが、「インポート（学生輸入）大国」と言われるイギリス、アメリカ、オーストラリアに追いつけ追い越せと、多くの国々が高等教育機関を通じたインバウンド施策を強化している。これらのルーキー＝新たにライバルとして登場した国は、インバウンド施策を考えた場合は、まさに「競合相手」である。受け入れ施策に力を入れている国の高等教育機関の授業提供媒体の言語に着目した調査では、英語での科目(EMI、後述参照)やコース提供が進んでいる国ほどインバウンドマーケットシェアも高いことがわかる。例えばお隣韓国では、2007年にKAIST(Korea Advanced Institute of Science and Technology 韓国科学技術院)が、すべての大学初年次の教育を英語で行うといった指針を打ち出した。2010年にはPohang University of Science and Technology (POSTECH/浦項工科大学校)が約93%の提供科目を英語で行うまでになった。Piller&Cho(2013)によると、この頃までに上位ランキングに上がる韓国の大学の3割がEMIを導入したとされる。

東南アジアでは、シンガポールやマレーシアなどの英語が公用語として使用される国に加えて、タイ王国におけるEMI科目の導入の勢いに非常に目覚ましいものがある。韓国のように、国を挙げての高等教育の国際化の推進が進んでおり、2010年の時点で、タイ全体において981プログラムの外国語で教授するプログラム(IP/International Program)が実施されており、そのほとんどが英語である。IPは教育水準が国際的であることが指針とされており、EMIカリキュラムの質も、教授陣の教育背景も非常に高く多国籍に及ぶ。東南アジアの教育ハブの実現を目指し、国際的な水準の教育の質を確保することで、国外からの人材を誘致し、国家の経済発展に貢献するというのがストーリーである。2008年から2022年まで有効の「第二次15カ年長期高等教育計画フレームワーク」の指針に基づき、タイは本格的に留学生送り出し重点国から、受入れ重点国への転換を図ろうと動いている⁴。

高等教育機関にとって、EMI科目・カリキュラムが不可欠となるもう一つの要因としては、現在の「留学」の海外滞在期間の短期化傾向もあげられる。留学といえば、一昔前は最短でも1年、長い場合学位を取得するために外国の教育機関へ進学することを意味するものだった。しかし、近年は留学期間の短期化の傾向が国内外で観察できるようになっている。今、留学の短期化は、日本国内の事情のみならず、国外の諸事情もその要因となり促進されている。日本などのアジアへの留学を志す場合でも、欧米などの海外大学からの派遣は、御多分に漏れず短期化している。短期間の滞在であるが故に、「日本なら日本語での学習」ではなく、英語をコミュニケーション媒介言語とする「EMIカリキュラム」による短期滞在、具体的には4-8週間以内のSummer School(夏学期・サマースクール)のようなプログラムへの参加を希望する海外の学生が非常に多くなっている。授業料に関する各国の事情

⁴ 鈴木康郎(2010)

も、短期化を後押しする要因となっている。英国、米国、豪国などへの留学数を鑑みると、必ずしも留学生にとって学費の負担が軽ければ軽いほどインバウンド数増加につながるわけではないが、留学期間や留学のタイプ（進学/中長期留学/編入など）の判断材料になることは確かである。日本では、文部科学省の奨学金受給者は入学金、授業料、入学検定料などが政府から支給される。留学生の授業料はおおむね日本人学生と同等か、各機関によって提供される授業料減免制度や奨学金などで経済的な支援がある場合が多い。自国学生よりも授業料徴収額が桁違いに多いのが、留学生のインポート大国であるイギリス、アメリカ、カナダ、オーストリアである。イギリス・アメリカは年間学費だけで著名大学だと500万超にもなることがある。筆者もアメリカで学士・大学院修士・博士号を取得し、合計約11年間、高等教育課程を経ているが、当時（おおそ十数年前）に比べても学費は約2倍に高騰した。これらの大学へ通う学生達にとって、国内の授業料負担に加え、海外留学の経費を捻出することは、さらなるハードルとなる。従って、短期間の留学パッケージ、特に大学などが負担経費を一部担うような派遣留学（例えば教員引率型短期派遣プログラム/Faculty-led program）が着目される。ここでも、英語などの外国語で開講する講義やコースの提供が、受入れ先の国内大学には求められることが多い。EMI科目は、受入れ事情・派遣事情双方において根幹をなす重要な課題である。

3 EMI科目の国内外の高等教育機関における位置づけ

Deardenが提示するEMIの定義は、*The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English* (2015:2)となっており、第一言語が英語ではない国・地域において英語を使用し、アカデミック科目を教授すること、がEMIであるとある。

EMIは国内でよくCLIL(内容言語統一学習/Content and Language Integrated Learning)と比較（または混同）して議論される。CLILは90年代にDavid Marsh(英語教育者)を中心として考案され、現在ヨーロッパ、オーストラリアで活発に取り込まれている。この2つは、日本国内では特に混合・混同されて扱われるが、専門的な定義においても、その位置づけも実は異なっている。オックスフォード大学は、2014年にBritish Councilと協働でEMI Research Centerを設置しているが、そこで発行されたDearden(2015)がその異なりを明示的に記載している。まず、CLILはヨーロッパが発祥で、EUの複数言語主義政策がその背景にある。EMIには、このような社会的・政治的な背景はない。また、CLILは日本国内にて推奨する主だった研究者が英語教育関係者であることからわかるように、言語と科目の両方を教授することが目的であるが、EMIは必ずしも言語を教えることは目的に含まれない。EMIは英語を媒体して教授する科目（またはカリキュラム）を意味し、CLILはその授業を運営する上で、特に英語教育の要素を取り入れた「教授法(pedagogy)」である。CLILベースのEMIは、英語を学習言語(外国語学習)とする者に適しており、日本の主な大学機関では分母数の多い日本人対象に提

供するEMI 科目の推進においてCLIL を積極的に取り込もうとする動きがある。

一方で、EMI カリキュラムを提供する高等教育機関の中には、特に履修者層が必ずしも「英語学習者（英語を外国語として学習している者）」ではない場合、つまり、すでに英語が流暢であり授業履修の言語として十分支障がない学生がいる場合もある。このような学生層を抱える国の教育機関にとっては、言語学習の側面への配慮をさほど必要とせず、むしろ履修者の文化背景や、多様性（ダイバーシティ）に応じた、より明示的な指導・教授方法に焦点を当てた教育者の養成を必要とする。英国・米国で現在急速に増えているEMI 科目を対象とする研修プログラムは、筆者が管見の限りにおいては、どちらかというとも後者（授業マネジメント教師研修）への配慮に重きが置かれ、学習者層に英語学習者も母語話者も混合する教室における教授環境が前提となっている。これは留学生輸入大国でもあり、かつ移民大国でもある両国においては当然の流れであろう。一方で、英語学習を未だ必要とする者は、EMI 科目を学習する以前に、ESL (English as a Second Language) プログラムにてAcademic Foundation（アカデミックレベルの学習を英語で行えるように訓練するカリキュラム）の過程を経る。この予備教育は、オーストラリアやイギリス、そして英語が公用語として使用される東南アジアの国（例：マレーシア等）では、University Foundation Program (UFP) という制度として広く導入されており、UFPのみを提供する教育機関もある⁵。したがって、この予備教育終了後によりやく正規の大学の科目としてEMI 専門科目（現実的には、特別な名称を用いるまでもなく、通常の科目として開講されるものが該当する）を履修する。

日本国内の英語で開講するコースやカリキュラムの場合は、イギリスやこのFoundation Program 部分を提供することなく留学生及び日本人学生に提供されている場合が多い。日本国内では大学の国際化が急ピッチで進み、「英語による科目開講」「英語での学位取得が可能なコース」の確立が先行したため、そのコースを実際に履修する学生層の多層な語学運用能力レベル、そしてその科目群を担当する講師陣営らがその多様多層な個々があつまる教室で効果的な授業を行うことができるのかどうかといった実働の側面についての議論が後回しになりがちである。また、日本国内においては、大学の国際化の施策の一つである「外国人教員比率の向上」が、このEMI 科目・コースの設置・拡充と抱き合わせで推進されている。従って、英語で開講する科目群は、英語を母語とするもしくは高度な言語運用を持ち教授経験を持つ外国人教員が、その科目群・カリキュラムの担当を担うべく雇用が進んだ。外国人教員枠の公募（特に有期型雇用）が各大学で多く展開しているのはこの背景がある。一方で、多くの日本国内の大学では、既存の所属専任教員の大半を占める日本人教員については、海外で学位を取得した者などが一部科目担当を担い始めてはいるが、担当を買って出る教員数の増加を図ろうとすると、予想外に苦戦するケースが多い。海外で発表を多数行い、英語を用いる上で十分な資質を備

⁵ <https://ufp.uk.com/>（最終アクセス日 2018-06-30）

えている教員陣営であっても、いざ各国からやってくる留学生が混じるクラスで1学期間授業を進めるとなると二の足を踏む、いわば「EMI 潜在層」は非常に厚い。

筆者の所属する関西大学でも、他大学の進展同様、英語で開講する科目（EMI 科目/ English as a Mediated Instruction）の拡充を2014年以降急ピッチで進めてきた。2014年度に6つのモジュール（テーマ別英語開講専門科目）からなるKUGF(Kansai University Global Frontier)カリキュラムが新設された。3年目を迎える平成28年度には、新たに「グローバル科目群」として全学部共通教養科目に位置づけると共に、2つの新モジュール（Applied Sciences and Engineering 「応用科学と工学」と Fundamentals of Social Sciences 「社会科学の基礎」）を加え、よりカリキュラムとしての科目数と専門分野の範囲を広げる展開となった。2018年度には、モジュール1を Engineering Approach to Urban Issues として更新し、4つの科目を本学の理工学部の日本人専任教員が担当を開始した。また、2018年度には、英語で開講する大学院共通（オープン）科目群を設置し、英語で履修を希望する本学の院生のニーズに合わせたカリキュラムを提供している。本学では現在大学院レベルでの英語基準学位コース（理工学分野および社会安全学部の博士課程プログラム）及びDD学位プログラムを提供しているが、これらの科目を担保に、今後さらに英語基準の学位プログラム等の拡充につなげていくことを戦略の一部として、EMI科目の推進を行っている。先述のGlobal30や、それ以前からもEMI科目・カリキュラムの開発を行ってきた諸大学に比べ、本学の動きは大変後発である。学生数も日本人学生が3万人規模であり、留学生数も2018年度にようやく1,300人程度に到達するという背景を持つため、留学生だけがEMI科目を受講するのではなく、13学部在籍する日本人学生にも履修の機会を提供する科目・カリキュラムであることが当初のカリキュラム設置から求められた。　　こういった学生のプロフィールを捉え、関西大学ではEMI科目を受講するに見合う外国語運用能力を培うためのトレーニング科目群として Study Abroad Skill Up 科目群（海外の Foundation Program を参考としたもの）を設置し、「英語で授業を受ける」ことが初めての層がまず受講するプログラムを併走して設置した。一方で、短期または交換制度で来日し本学で学ぶ留学生には、上位年次が多いことから、専門分野の内容を取り扱う科目群（モジュール）もデザインの中に組み込んでいる。本学の特徴としては、これらの専門分野のモジュール科目は、日本人の専任教員らに依頼し開講する比率が高いことである（全体の約6割）。外国人教員も雇用を進めているが、KUGF科目群については、Foundation Program として位置付ける科目に比較的集中している。このため、後に述べるようなEMI科目担当者のための教員研修、いわゆる「グローバルFD」のニーズが学内で高まったのである。EMI科目の導入などをはじめとするカリキュラムの国際化は、単に教育の言語媒体をたとえば日本語（母語）から英語に転換するだけで解決するものではない。Global Teacher Education のある記事では、カリキュラムの国際化は、その教育を担う者(faculty)の視点、価値観、そして彼ら自身のグローバルコンピテンシーの転換を行うことであると述べている⁴。また、先述のように、EMI科目担当者は、日本人教員でない場合

が多いことも、国内の事情として認知していく必要がある。その場合でも、教室の学生の国籍（日本人学生を含む）や背景が混合する場合が多い、日本国内の EMI 科目の担当者としての研修（FD）はしっかりと取り扱い、対応していくべきであろう。

4 EMI 科目担当教員向け FD（教員研修）の事例

EMI 科目を推進する上で、看過できないのが、その推進を担う人材リソースである。「国際化されたカリキュラム」は、国内の学生および留学生らがインターカルチャル、マルチカルチャルな場面において主体的に行動できる人材の養成を可能にする教育である。この人材養成を遂行する上で、最も学生に影響を与え、国際化されたカリキュラムの本来の目的を具現化させることができるのは、教育者自身に他ならない。EMI 科目設置の試みは、それだけではあくまでも「外枠」であり、環境づくりの一部以上のものにはならない。これらの新設された科目の中で、日々学生と接し、「国際化された授業」、「国際化された教室」を作り出すのは、その中でどのような教授がなされるのかにかかっていると言えるだろう。平たく言えば、大学教育の国際化は、教育者自身の国際化と、彼らと与える学生達への影響力が大きな鍵を握っているということである。教員・職員、そして多様なアウトリソースとの協業などの多側面における議論がここでは可能となる。ここからは、筆者の所属する大学で行っている事例を参考に、今後の EMI 科目を担当する教員のための研修の在り方を考察していく。

関西大学で実施してきたグローバル FD 活動は、2015 年を皮切りに開始された。EMI 科目を本格的に拡充させた 2014 年の翌年である。EMI のエントリーレベルのトレーニングとして、「CLIL から学ぶ英語を介した教授法トレーニング」をテーマに、平成 26 年度における国際教育のための FD/PD (Faculty/Professional Development) の第一弾を企画し、7 月末の 5 日間（7 月 20 日～25 日）の集中トレーニングワークショップを開催した。このワークショップは、CLIL の教育メソッドを学ぶもので、主に日本人教員で将来的に EMI 科目を担当したいと考えている専任教員が合計 16 名、複数学部から参加した。クィーンズランド大学所属の ICTE (Institute of Continuing & TESOL Education) から講師を特別に招聘し、今回のワークショップが行われた。CLIL は、外国語教育の様々な教育原理・技法を有機的に統合することで、高品質な授業の実現を目指す（池田真 2011）。CLIL の基本原理は言語教育に基づくが、日本国内の環境において、専門科目を英語で教授する場合、多くのケースにおいて日本人学生と留学生が混合した履修者がいる教室が対象となるため、多言語支援や、日本語と英語をどれぐらいの比率で、またはどのようなチャンネルで応用しながら学習者の最大限の学びを引き出せるのか、それぞれの講師が思案しなくてはならない。英語を用いて教授すると言っても、授業の目的が「Soft CLIL（英語教育中心）」と「Hard CLIL（科目教育中心）」が対極にあり、その間に様々な英語を介した授業のあり方が可能となっている。その裁量は科目の目的、学習者プロフィール、ニーズの異なりなど多くの要件を考慮して設計がなされる。本ワークショップにおいても、本学に所属する英

語教育の専門家の教員もいれば自然科学科目を担当する教員も参加しており、それぞれが個別の CLIL のとらえ方をすることができた。CLIL をどれぐらい通常の科目運営に取り込むか、という点でも、Partial CLIL と Total CLIL が両極で、様々な比重が考えられる。使用する言語においても、多くの学生にとって母語となる日本語を全く使用しない Monolingual CLIL と Bilingual CLIL があり、日本語を交えつつ行う授業も排除するものではないことがわかる。



図1 CLIL 研修の様子(2015年)

学外の専門集団にアウトソースする FD 形式とともに、2016 年からは、学内に新しい組織「国際教育支援室」(教育推進部の機関の一部として位置づけ)が新設され、ここに所属する特別任用教員 3 名が主体となり、学内におけるグローバル FD を実施している。イギリスの高等教育機関、特にオックスフォード大学、ケンブリッジ大学、リード大学で行われている EMI 研修プログラムの内容を参考に、日本の大学の状況に合わせた課題を対象としたワークショップを設計している。EMI 科目の受講者は、筆者の所属大学でも同様だが、日本人学生に加えて、多様な国からやって来た留学生が混在する。留学生の多くが、本学の世界中の協定大学から半年から 1 年の間交換留学生として本学で学ぶ学部生たちである。欧米諸国出身の学生もいれば、英語を第二(または第三)外国語として駆使する東アジア・東南アジア・アフリカの学生達もいる。彼らは「非正規」学生として本学では位置づけられており、短期間の日本滞在で会得したいことはそれぞれである。かたや日本人学生は、一定の外部英語テストの要件をクリアしているが、実際のコミュニケーション上での英語の運用スキルや、アカデミックな設定における英語使用についてはこれからという発展途上の能力レベルである学生も多くいる。このような、国籍も語学力もまさに混合したクラスをどのように教えることで、効果的な情報伝達、活発な学習を促すことができるのだろうか。これらの科目を主体的に担当する特別任用教員達も、日々悩み試行錯誤しながらクラスマネジメントを行っている。理想的なカリキュラム像を描けば、習熟度別に履修者を分けて複数科目開講をした方がより教員は学生のニーズにあわせて教授ができるだろう。しかし、さまざまな制限や環境の中、それがすべての EMI 科目についてかなわない。日本の大学における EMI 科目・カリキュラムは一部の学生層のためのものとなり、たちまち大学マネジメントの視点からも、そこから漏れた学生層の立場からも、批判的となる。必然的に、語学力の差、文化の差と

いった様々な要因が混在する学生構成のクラスのような大変現実的であるが重要な問題の解決が、頻りに本学のグローバルFDのテーマとして話題に上がる。

学内で実施するFDは、外部の提供するプログラムでは対応しきれない、参加する本学所属教員らの声をできるだけ反映させた内容とすることができる。外部の専門家集団に委託したFDの場合、実際の担当教員の声を直接反映させることが難しい。国内の教員の中には、海外の専門家から研修を受けたいという声もあるが、学内でカスタマイズした研修設計を行う利点も多いにある。これらの双方のニーズのバランスを考え、適宜外部にもアウトソースしながらも、後に学内にノウハウを残すためにも、学内で独自に研修ができる「体力」を培うべきである。教員の国際化の経験の提供、担当するEMI科目の授業設計や教授法に関するアドバイス、日々の相談窓口といった課題は、単発形式の外部への委託ですべてを担うことは大変困難である。



図2 学内におけるEMI科目担当者FDの様子と使用されている資料（一部）

EMIを担当する、もしくは担当を将来的に考えている教員にとって、クラスマネジメントと同じ様に关心が高かったのは、EMI科目を教授するに「相応しい」語学力レベルがなんであるか、という点である。国外では、ヨーロッパ言語参照枠(CEFR)でC1を下限とするといったスペインの高等教育機関における明確な提示があるようなケースもある⁶。参考までに、本学のFDでは、あえて外部試験スコアなどによる参照ラインを設定するのではなく、「どのような授業を展開するEMI」であるのかという、授業デザインの目標を描き、その授業を実現するために必要なcan-do(実践能力)を個々に洗い出すという作業を推奨している。C1をパスしなければ教授不可という制限をかけることで、挑戦しようという勢いまでもそいでしまうことを危惧したためである。その代わりに、EMI科目のFDという位置づけで、学内教員が個人レッスンまたはグループレッスンで自らの英語コミュニケーション能力の研修ができるセッションを追加し、特に平成30年度は提供回数を例年より倍増するなど、教員の不安材料となる課題へ対策も行っている。

⁶ Costa, F. (2015).

5 おわりに

本稿では、主に日本人の専任教員がEMI科目を担当する場合に必要な教員研修を中心に考察を行った。EMI科目カリキュラムを拡充する作業に併行して、外国人教員担当者だけではなく既存の専任教員の参加を促す研修を行うことは、国内大学の教育全体の国際化の推進に繋げていくよいチャンスでもある。せっかくのEMIカリキュラムが、外部への委託や非常勤講師、もしくは外国人教員によって担われていると、自分とは無関係であると学内の教員はどうしても解釈してしまうだろう。カリキュラムの国際化が、特別なプログラムの枠の中でのみ展開しているのでは、本質的な次元での大学の国際化が進んでいることにはならない。在外研究や海外での体験から、EMI科目の担当を考え始めた教員がそこで支援不足のために元の鞅に収まるのではなく、一歩踏み出す支援がタイムリーに提供されると同時に、EMI科目開講までのフォローができる「体制作り」が重要である。

グローバルFDは、セミナーを開催し一方的に情報提供をして完結するものではなく、研修後の参加した教員のフォローも一連の活動として行うものだという認識とコミットが求められる。決して1人の力でこのようなアフターフォローにエネルギーを要するFDを行うことはできない。また、「実績作りの研修」をしても、EMI科目やカリキュラムの改善・拡充は見込めない。学内の各部署の協力を仰ぎ「グローバルFDチーム」の形成が必須となるだろう。達成目標を明確に定め、そこにたどり着くことに焦点を定めた、慎重な研修の設計が求められるため、インストラクショナルデザイナー、国際教育の専門家、英語教育の専門家など、多分野の人間を巻き込んだチームが理想である。この組織の力で、それぞれの大学の人間に最適なグローバルFDを生み出してもらいたい。

参考文献

- 池田真 (2011). 「CLILと英文法指導：内容学習と言語学習の統合」、『英語教育』10月号
- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3-24). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Costa, F. (2015). English medium instruction (EMI) teacher training courses in Europe. *RiCOGNIZIONI*. Volume 4, 11:127-135.
- Dearden, J. (2015). Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. *International Education Studies*. 8 (3). Online publication.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/37071>
 (最終アクセス日 2017-01-31)

Piller, L. & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1):23-44.

鈴木康郎 (2010) 「高等教育のマス化と ASEAN 統合に向けた国際的地位の向上を目指して-タイの高等教育戦略-」『リクルート カレッジマネジメント』164 / Sep.-Oct.

【事例紹介】

国際教育従事者の人材育成とネットワーク構築

-BRIDGE Institute の取組と挑戦-

Cultivating Intercultural Educators' Competencies through Trainings and Networks:

Current Activities and Future Challenges of BRIDGE Institute

名古屋大学国際機構国際教育交流センター特任助教 川平 英里
KABIRA Eri
(International Education & Exchange Center, Nagoya University)
名古屋大学国際機構国際教育交流センター講師 星野 晶成
HOSHINO Akinari
(International Education & Exchange Center, Nagoya University)

キーワード：国際教育、人材育成、異文化理解、FD・SD

1. はじめに：今日の教育機関における国際教育従事者の課題

近年、グローバル化の進展に対応した教育改革が大きな課題であり、大学や高校では「スーパーグローバル大学創成支援事業」(SGU)、及び「スーパーグローバルハイスクール事業」(SGH)等の文部科学省の競争的補助金事業を通して、教育の国際化が推進されている。結果、正課内外教育において多様な国際教育プログラムが展開されている。これらのプログラムの多くは、2008年頃から経済界と教育界が連動しながら取り組んでいる「グローバル人材育成」を主軸としている。「グローバル人材育成」を目指す教育実践では、学生の到達目標として語学力向上や知識獲得のみならず、異文化対応力や多様性理解、自主性の涵養、柔軟性や多面的な視点の獲得など、非知識型の能力・資質向上を掲げている(経済産業省, 2010; 文部科学省, 2011)。後者に力点を置くプログラムの多くは、海外留学や日本国内での外国人留学生との共修・交流といった異文化接触機会を提供する形態を採用している。

一方、文部科学省の競争的補助金事業の実施にあたっては、担当者及び実務者が申請時に記載した数値達成(人数・点数)に気を取られるあまり、送り出し・受け入れ等の定量的な視点を重視したプログラム開発・運営がなされるケースも少なくない。その結果、昨今では質の高い国際教育を担う人材の育成と獲得が各機関における課題の一つともなっている。したがって、今後の取組においては、海外留学や異文化接触機会を中心とした国際教育機会の更なる拡充に加えて、学びの質を保証するための国際教育プログラムの理論研究及び、実務担当者の支援・研修の充実が重要となる。

2. BRIDGE Institute 設立の経緯とミッション

上述の背景により、教育機関における国際教育従事者は、それぞれが持つ教育的資源を他者と共有し、実践の質向上に向けて学び合う機会に恵まれていない。この現状を改善し、国際教育従事者の育成とプログラムの質向上を図るため、立命館大学堀江未来教授を代表とする大学の教職員（国際教育関連分野での研究・実務経験を持つ者）、及びこの分野に異なる立場から携わる社会人が集い、2013年にBRIDGE Institute¹ (Building Resources In Diversified Global Education) を立ち上げた。本稿の執筆者2名は、その中心メンバーであり、現在は16名のメンバーが活動している。BRIDGE Instituteは有志による任意の教育・研究・実践組織であり、現在、社団法人等の法人格は取得していない。

設立にあたって、BRIDGE Instituteは以下の2点を目的として掲げている。

- ① 世代や違いを超えて互いに学び合えるようなネットワークの構築
- ② 国際教育分野に情熱を持つ者の交流を通じた、国際教育に関する新たな知識や実践の創造

この目的を達成すべく、国際教育・異文化理解分野でのキャリア構築を目指す人を募り、国際教育の理念、理論、実践について包括的に考え、現場で活かすうる応用力を培う研修等を企画・実施してきた。

3. BRIDGE Institute の活動概要

BRIDGE Instituteの主たる活動は「国際教育分野の人材育成ワークショップの開催（複数日または1日）」、「国際教育関連企業・組織からの受託事業の実施」、「研究調査活動」の三形態に分けられる。表1は、これまでの主な活動と実施時期を年表式にまとめたものである。

表1 これまでのBRIDGE Instituteの活動経歴

年月	活動概要
2013年	立命館大学堀江未来氏を中心とする有志で、BRIDGE Instituteを立ち上げる
2014年 8月	第1回BRIDGE Institute「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」開催 8月22-24日 於 宇多野ユースホステル（京都）
2015年 8月	第2回BRIDGE Institute「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」開催 8月21-23日 於 タナベ名古屋研修センター（愛知）
2016年 9月	第3回BRIDGE Institute「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」開催 9月2-4日 於 立命館大学いばらきキャンパス OIC セミナーハウス（大阪）

¹ BRIDGE Institute (Building Resources In Diversified Global Education)
HP: <https://www.bridgeinstitute-international.com>

2017年 1月	受託事業：「高校向け海外研修旅行の事前・事後学習プログラム開発」JTBコーポレートセールス -高校生向け教材開発『コミュニケーション基礎力&異文化理解・自分NOTE(第2章「異文化理解」第3章「自分NOTE」)』及び国際交流センター講師対象研修の教案開発と実施 -中等教育現場における異文化理解教育の充実 -海外研修旅行の事前・事後学習プログラムの開発
2017年 4月	科学研究費助成金「国際教育プログラムの開発・普及・評価サイクルの構築：高大連携による学びの実質化」基盤研究(B)(研究課題/領域番号 17H02688)に採択 (2020年3月まで)
2017年 7月	講師派遣：JTBコーポレートセールス主催 大分県内公立/私立高等学校 学生対象海外渡航前研修
2017年 12月	第4回 BRIDGE Institute 「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」開催 12月3日 於 立命館大学いばらきキャンパス OIC セミナーハウス 12月10日 於 立命館大学東京キャンパス
2018年 9月	講師派遣：一般社団法人 持続可能な国際教育推進のための研究コンソーシアム主催の 「国際教育に関わる教職員向け夏期研修」(予定) 9月5-7日 於 広島YMCA 国際文化センター
2018年 11月頃	第5回 BRIDGE Institute 「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」開催(予定) 場所未定

3.1. 「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ」

BRIDGE Institute は毎年ワークショップを開催している。2016年までの3年間は、2泊3日の宿泊を伴うプログラムを実施し、2017年は外部講師を招聘して1日のワークショップを東京と大阪で実施した(表2)。

2014-16年の宿泊型研修では、参加者の協働学習とアクティブ・ラーニングを中心に組み立てることで、研修を通して構築した人的ネットワークがそれぞれの教育現場の課題解決に繋がることをねらいとした。研修内容は「理論編」と「実践編」の2部構成とした。「理論編」では、国際教育や学習者の学びのあり方に関する国内外の研究調査の動向や、理論的枠組みについての講義を実施し、現場での国際教育活動の質向上に資する知識的基盤の構築を行った。具体的には、Intensity Factors of Intercultural Experience (Paige, 1993)、Intercultural Developmental Continuum (Hammer, 2012)、Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Bennett, 2013)、そして Experiential Learning (Kolb, 1984) といった理論を2回のセッションを通して紹介した。《理論編セッション①》では、異文

化体験を通じた成長や変化についての理論と先行研究を学び、学習者の成長や変化を促す要素について学習した。続く《理論編セッション②》では、国際教育と「体験」から学ぶことの関連性を理解し、学習者が深く学ぶための仕組みづくりとそれを実践する教育者の役割について学習した。

表2 BRIDGE Institute のワークショップ概要

研修名	国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ				
実施年	2014年	2015年	2016年	2017年	
実施日時	8月22-24日	8月21-23日	9月2-4日	12月3日	12月10日
	(2泊3日)	(2泊3日)	(2泊3日)	(1日)	(1日)
研修場所	京都	愛知	大阪	大阪	東京
参加者	20名	18名	20名	28名	33名
研修内容	<p>【1日目午後】 インTRODクシヨン 自己紹介&アイスブレイキング セルフリフレクシヨン 《理論編セッション①》 「国際教育を通じて成長・変化するとは？」 -Intensity Factors of Intercultural Experience -Intercultural Developmental Continuum -Developmental Model of Intercultural Sensitivity 懇親会</p> <p>【2日目】 目覚ましアクティビティ 《理論編セッション②》 「学習者の学びを促す仕組みづくり」 -Experiential Learning 《実践編セッション》 グループプロジェクト 異文化体験シミュレーション</p> <p>【3日目】 グループプロジェクトの発表 フィードバック 全体リフレクシヨン クロージング</p>			<p>【午前】 オリエンテーション アイスブレイキング 《理論編セッション》 「異文化感受性を育てる国際教育（1）」 -Intercultural Developmental Continuum -Developmental Model of Intercultural Sensitivity -Intercultural Development Inventory</p> <p>【午後】 《理論編セッション》 「異文化感受性を育てる国際教育（2）」 -Intercultural Developmental Continuum -Developmental Model of Intercultural Sensitivity -Intercultural Development Inventory 《実践編セッション》 グループワーク・フィードバック 発表</p>	

ワークショップ後半の《実践編セッション》では、BRIDGE Institute が現場のニーズと課題を想定した事例を提示し、グループプロジェクトに取り組んだ。ここでは、前半で学んだ理論的枠組みを実践に落とし込むことを目的とし、理論学習を発展的に応用する力を育成するとともに、知識と実践の統合を試みた。研修最終日には、グループプロジェクトの成果を発表し、参加者及び講師との相互批評を通じて多角的に省察した。

また本ワークショップは、先述の「理論編」と「実践編」以外に、それぞれの教育現場でも活用で

きる「アイスブレイキング」、理論学習の内省化を促進させるための「セルフリフレクション」、異文化疑似体験・学習を目的とする「異文化シミュレーション」などを通して、参加型の学習モデルを参加者全員が実際に経験する。さらに、宿泊や懇親会をスケジュールに含むことで、2泊3日を通して参加者間に今後も学び合える人的ネットワークが構築できるよう支援した。

一方で、2017年の1日研修では、国際教育における異文化感受性の役割と重要性に焦点を当てたプログラム「異文化感受性を育てる国際教育」を大阪と東京の2ヶ所で実施した。理論的枠組みである Intercultural Developmental Continuum と Developmental Model of Intercultural Sensitivity をより深く学習することを主な目的とし、この分野の専門家であるメーカー亜希子氏(Interculturalist, LLC²)を米国から招聘した。同ワークショップでも従来の設計と同様に「理論編」と「実践編」の2部構成とした。「理論編」においては、異文化感受性に関連する基礎的理論とそれを測る指標(Intercultural Development Inventory: IDI)を取り上げた。グループディスカッションを含むセッションを通して、異文化感受性の基礎的知識について理解を深めた。「実践編」では、現場で実施されている実際のプログラムを題材として、「理論編」で習得した知識を応用しながら学習者の学びを促す仕組み(プログラムのねらい、内容、問いの立て方)についてグループメンバーと議論し、発表した。

2018年は、一般社団法人 持続可能な国際教育推進のための研究コンソーシアム³が主催する「国際教育に関わる教職員向け夏期研修」に、メンバーを講師として派遣し、同様の内容を実施する予定である。また、第5回の「国際教育の理論と実践を学ぶワークショップ(2018年11月頃開催)」に向けて、現在準備を進めている。

3.2. 国際教育交流関連企業からの受託事業：海外研修旅行の事前・事後学習教材開発

BRIDGE Institute では、2016年にJTBコーポレートセールスからの受託事業として、高校生を対象とした海外研修旅行の事前・事中・事後学習の教材開発に関わった(教材名『コミュニケーション基礎力&異文化理解・自分NOTE』)。同教材は3章で構成されており、BRIDGE Instituteは第2章「異文化理解」と第3章「自分NOTE」を執筆・監修している。上述したように、文部科学省の政策によって国際教育機会が高校にも拡充しており、語学研修やホームステイなどの海外研修旅行が多く実施されている。その一方で、送り出す高校の担当者(主に教諭)は海外研修旅行の学びを効果的に深めるための知識・情報資源や研鑽機会を十分に得られていない現状がある。そこで、BRIDGE Instituteは現行の教育研修を補完するための生徒用ワークブックを開発し運用を促した。また、事前・事後研修の担当者を対象とした講習用教案も開発し、該当者に研修を実施した。表3には、同教材(第2章及び第3章)の目次を示した。

² Interculturalist, LLC HP: <http://www.interculturalist.com>

³ 持続可能な国際教育推進のための研究コンソーシアム HP: <http://recsie.or.jp>

学習教材の第2章「異文化理解」では、文化の例え (Berardo, 2012)、体験学習の循環過程 (津村, 2012, Kolb, 1984) 等を紹介しながら、異文化における学びを促すことをねらいとしている。また、文化摩擦に対する理解を深めるために複数のケースも紹介している。また第3章「自分 NOTE」については、「第1部：事前学習」では、学習者が異文化経験を通じた個人目標を設定し記入することができるようになっていいる。「第2部：研修中」では、研修中の経験を多角的に振り返ること

表3 『コミュニケーション基礎力&異文化理解・自分 NOTE』第2章「異文化理解」及び第3章「自分 NOTE」目次

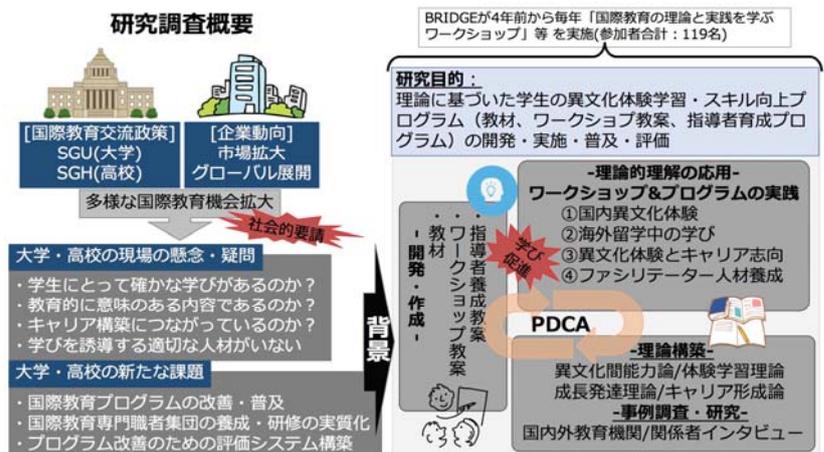
<p>第2章 異文化理解</p> <p>はじめに</p> <p>1. 文化とは？異文化とは？</p> <p>2. 検証「見える文化」と「見えない文化」</p> <p>3. 海外・異文化体験から学びを深めるには</p> <p>コラム1 気持ちのアップダウン</p> <p>第3章 自分 NOTE</p> <p>はじめに</p> <p>第1部 タビマエ：海外研修での学びを深める準備をしよう</p> <p>海外研修の目的は？：自分の人生の主人公になるために</p> <p>第2部 タビナカ：毎日の学びと気づきを記録しよう</p> <p>第3部 タビアト：経験を振り返り、次につなげよう</p> <p>1. 研修前に設定した「3つの身につけたい力」はどの程度ついたと思いますか</p> <p>2. 3つのキーワードを使って、新しく発見したことや気がついたことを表現してください</p> <p>3. これからの自分はどうありたいですか</p> <p>4. 次の海外研修参加者へのアドバイス</p> <p>5. 感謝の気持ちを伝えましょう</p> <p>コラム2 リエントリーショック：日本に帰国してからの再適応</p>
--

ができる記述式のジャーナルを導入し、学習者が日々の経験の中で感じたことや考えたことを書き込むことで、自らの学びを振り返り、気づきを深める支援をする。「第3部：事後研修」では、海外研修での経験を包括的に振り返り、生徒自身が「知識・スキル・姿勢」の側面でいかに成長したかを評価し、具体的に説明することができるような課題を提示している。そして、より深く研修での経験を考察し、学習者が自らの力で学びを最大化できるような構造とした。なお、本教材の作成にあたり、Paige et al. (2004) も参考にしている。

3.3. 科学研究費助成金「国際教育プログラムの開発・普及・評価サイクルの構築：高大連携による学びの実質化」基盤研究 (B)

2017年には、科学研究費助成金に BBRIDGE Institute の教育・研究計画が採択されたことで、BRIDGE Institute の研究活動はさらに活発になっている。この研究は、以下を目的としている。

- ① 異文化体験学習関連諸理論に基づくアクティブ・ラーニング型国際教育プログラムの開発
- ② 高校・大学の実践現場における実証的な評価研究を通じたプログラムの実用化・実装化
- ③ プログラムを有効に活用できる人材育成機会及び開発・普及・



評価サイクルのパッケージ化と社会における発信・普及

具体的には、各セミナーにおける質問紙調査、インタビュー調査の実施、及び文献研究を行いながら、発足以来蓄積してきた情報や知識、実践経験をまとめて公表することで、国際教育従事者の現場での実践の質向上の一助とすることを目指す。今後、研究成果をワークショップに取り入れたり、学会等で発表したりするなど、調査研究と実践の統合を実現させながら活動を進めていく。

4. BRIDGE Institute が実施した研修の参加者の声と研修の課題

過去4年間で開催した研修では、毎回プログラムの評価アンケートを実施し、参加者の声をプログラム改善や新たな研修の開発に活用している。同評価アンケートによると、参加者の満足度は毎回概ね高く、毎年向上している。参考として過去参加者のコメントを紹介する（原文ママ）。

- 「様々な立場で国際教育に関わる人が参加したことで、思わぬ創発が起きて、とても刺激になりました。」（2014年）
- 「理論について再確認ができた。新しく学んだ理論をどのように実践に結びつけたら良いか理解できました。」（2015年）
- 「自分の将来したいことがより明確になった。留学してこの分野を学び、将来は日本の国際教育を担う一員になろうと思った。」（2017年）
- 「海外研修を1人で担当しており、参加者募集から事前・事後研修の計画・実施まで、試行錯誤する日々なので、とても参考になった。また、私に欠けているのは根本的な学びと気付かされた。」（2017年）

また、BRIDGE Instituteに対する改善点や要望については、毎年プログラム内容の見直しを実施し、その都度反映させている。一方で、取り扱う理論の更新、教育プログラムの実施方法に焦点を当てたファシリテーション研修の開発、学習者主体の教育手法に特化した研修の開催など、要望に対して未着手の部分も未だ残されており、引き続き検討を重ねていく。以下に参加者から頂いた改善点や要望の一部を紹介したい（原文ママ）。

- 「送り出しに焦点が置かれることが多かったようなので、受け入れに関する話ももう少しあるといい。」（2014年）
- 「国際教育の理論を更に深めたものが必要」（2014年）
- 「ファシリテーションの仕方について焦点を当てるセッションがあると嬉しい。」（2015年）
- 「実際に大学生のグループなどに、BRIDGEのアドバイスにそったオリエンテーションを実施する様子を見学したい。」（2017年）
- 「多様性の理論とワークショップの実施方法やサービラーニング／ピアサポートに特化した（異文化感受性育成）プログラム開催」（2017年）

今後も、より現場の実態や課題に即したプログラムを考案・実施することで、国際教育従事者の学びの質をさらに高めていきたい。

5. おわりに：今後の展望、課題

BRIDGE Institute は今年で設立から5年が経過した。発足以来 BRIDGE Institute は、国際教育プログラムの質の向上を目指し、国際教育従事者の人材育成と、関係者における人的ネットワーク構築に焦点を当てて活動を続けてきた。

これまでグローバル人材育成の取り組みの主眼は大学や高校に置かれてきたが、今後は、小・中学校においても急速に政策の策定・実施が推し進められていくことが見込まれる。実際、2019年度より、小学校教諭を含む全教職課程において外国語（英語）コアカリキュラム案が採用されることとなり、外国語に関する専門的事項の一つには「異文化理解」が含まれる。その到達目標には、「世界の文化の多様性や異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。」及び「多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。」と明記されている。このことは、今後さらに幅広い教育段階の教員や実務担当者が、国際教育において学びの質を保証することができるように、より汎用性の高い教材を開発し、普及させる必要があることを示唆している。また、多様な学習者を想定した国際教育プログラムの開発・実施・評価の仕組み構築と、国際教育従事者の学びの機会の創出と拡充も急務であると言える。

また、産業界におけるグローバリゼーションも加速の一途を辿り、市場はさらなる拡大を続けている。これに伴い、企業・組織内での文化的多様性に対する認識が広まることは明らかである。多文化的組織の中で、自主性を発揮しながら多様な他者と協働できる人材の育成は、時代の流れと切っても切り離せない、国際教育従事者に課せられた任務であると言える。

今後、各教育段階や分野における国際教育の課題とニーズを更に特定していくことで、より汎用性の高い教材・教案を開発し、実装化していくことを予定している。また現在 BRIDGE Institute は、異文化環境における学習者の主体的な学びを促すための知識、スキル、感受性を備えた「国際教育ファシリテーター」の養成に焦点を当てた調査研究にも注力しており、これに関する研修プログラムも開発する予定である。今後もメンバーそれぞれが自己研鑽を重ねながら、国際教育に関する質の高い学びの機会を広く安定的に提供できる仕組みを構築していきたい。

6. 参考文献

- Bennett, M. (Ed.). (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices* (2nd ed.). Boston, ME: Intercultural Press.

- Berardo, K. (2012). Four Analogies. In K. Berardo & D. K. Deardorff (Eds.), *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models* (pp. 61–68). Sterling, VA: Stylus.
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (Ch. 5, pp. 115–136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Paige, R. M. (Ed.). (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2004). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- 経済産業省 (2010) 「産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書-産学官でグローバル人材の育成を」
<http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf>
(2018年7月5日アクセス)
- 津村俊充 (2012) 「プロセス・エデュケーション 学びを支援するファシリテーションの理論と実際」金子書房
- 文部科学省 (2011) 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」 Retrieved from
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf> (2018年7月5日アクセス)
- 東京学芸大学(2017) 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度文部科学省委託事業報告書
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf> (2018年7月9日アクセス)

【事例紹介】

大学行政管理学会におけるグローバル
人材育成を担うSD研修
-関東地区研究会の活動を中心に-

Staff Development Programs Responding to the Demands to Turn out
“Human Resources with Global Perspectives” at the Japan Association of
University Administrative Management: A Case Study on the Staff
Development Training Programs Provided by the Kanto Regional
Research Group

大学行政管理学会理事・国際委員

学習院大学学長室経営企画課長 宮澤 文玄

MIYAZAWA Bungen

(Director of the Japan Association of University Administrative Management/
Head of Management Planning Section, Gakushuin University)

キーワード：大学行政管理学会、関東地区研究会、大学職員の国際化、FD・SD

はじめに

大学におけるグローバル人材育成という観点は、学生の教育や教員のFD及び国際研究に対する視座により展開されることが多い。しかしながら、近年はスーパーグローバル大学創成支援事業や私立大学等改革総合支援事業などで職員に対してもグローバル化が強く求められるようになって来ている。

そこで本稿では、大学職員に対するSD活動の職能団体としては全国規模の大学行政管理学会(以下、JUAM)における設立20周年を経た諸活動の中で、特に関東地区研究会での活動を中心に、これまでグローバル化に関する人材育成がどのようになされてきたか、学会諸活動の事例とともに現状の課題と展望の提示を行う。その中で、大学運営に関わる職員自身がグローバル人材となるため、どのようにSD活動との有機的な連携を目指すべきかについての考察を目的とする。

1. JUAMにおける国際交流活動

プロフェッショナルとしての大学行政管理職員の確立を目指して、「大学行政・管理」の多様な領域を理論的かつ実践的に研究することを通し、全国大学の横断的な「職員」相互の啓発と研鑽を深めるための専門組織¹としてJUAMは1997年に設立され、以降活発な活動を行い現在に至る約1,400名の会

員を擁する一般社団法人である。その設立は、孫福弘（慶應義塾大学、初代会長）、村上義紀（早稲田大学、初代副会長）、山本忠士（亜細亜大学、初代事務局長）の三氏が大学の枠組みを越えた管理職人材養成の必要性を議論し、職員の学会を作ることで一致したことから始まる。三氏とも1968年に発足したJAFSA²（外国人留学生問題研究会、現・国際教育交流協議会）の活動が一つの契機となっており、JUAM設立時の世話人や発起人にJAFSAの活動経験者が多いことから、JUAMのSDは国際教育交流活動に一つの起源が関連していたとも考えられる。現在のJUAM事業計画における重点課題でもグローバル化への対応を掲げており、そこには「グローバルな視点は創設時以来の伝統でもあり、これらを発展させていく」ことを表明している点からも、本学会はグローバル人材育成のためのSDに向けた組織としてJAFSAとともに国内関係団体としては大きな位置を占めているとすることができる。

実際にJUAMでは、学会の国際化を進展させるための組織として国際委員会を常設しており、その他全国規模での地区単位やテーマ別による様々な研究会を展開している。筆者は本務においてもこれまで国際交流の現場に携わってきた関係もあって、学会の国際委員会や関東地区研究会に参加し、これら活動の中で大学職員におけるグローバル人材育成に向けたSD活動の取り組みを行ってきたため、ここでの事例を次章より述べる。

2. 海外の各種機関との連携・協力関係の構築

JUAMでは各期毎に選任されている執行部により、単年度の事業計画を定めて理事会等で決定している。2017年度の重点課題のうちグローバル化に関する点は次のように掲げている。

グローバル化への対応

- ・ 研究者がそうであるように、世界の大学職員、同業者と切磋琢磨することが必要。
- ・ グローバルな視点はJUAM創設時以来の伝統でもあり、これらを発展させていく。
- ・ これまで連携・交流のあるAUA、KAUA、KAIEのほか、海外の諸団体との連携を進めるとともに、その内実について政策化し方針をもつ。

ここに記されているAUA、KAUA、KAIEとの交流の概要については、次項のとおりである。

2-1 AUA

JUAMでは、諸外国の高等教育をめぐる課題及び大学行政の管理運営に関する実践的研究を推進することを目的として、2003年度より英国の大学行政職員協会（The Association of University Administrators、以下AUA）総会に会員派遣を行ってきた。AUAとは1961年に設立された英国大学職員の職能団体であり、主な会員は英国及びアイルランドの高等教育機関に従事する大学事務職員や教員等となっている。なお、AUA³は組織の目的を次のように掲げている。

「私たちのビジョンは、各分野の活動を促進・援助するために、高等教育専門家の才能と大望を発展させ支援することです。」

このように、大学職員の職業能力開発や社会的地位の向上を目的として各種研究会や研修などを実施している点はJUAMの方向性と近似している。そのため、海外諸団体との交流は日本の大学職員にとっても学ぶべきことがあるという視点から、2005年度AUA総会において日本の大学行政管理学会セッションを開催し、それを契機として2005年9月にJUAMとAUAは相互交流を奨励する覚書を締結した。また2011年秋のAUA日本スタディツアーへの協力等を通して、両組織の関係は年々進み2012年4月にはそれぞれの年次総会・研究集会に会員を相互派遣する内容を盛り込み、協定書を再締結した経緯がある。しかしながら、図表1のとおり、相互派遣といっても実際は日本からの派遣がほとんどであり、先方から受け入れた年もあるが言語や受け入れ態勢の問題もあり継続はしておらず、後述する学会が定める基本方針「1. 対等の原則」で双方向の交流も踏まえている以上、協定内容と実際の運用については改めての検討も必要であると言えよう。

2-2 KAUA・KAIE

韓国大学行政管理者協会（Korea Association of University Administrators、以下KAUA）と、韓国国際教育者協会⁴（Korean Association of International Educators：以下、KAIE）は、いずれも別組織ではあるが、韓国内で主に大学職員を中心とした団体という点では共通している。

KAUAとは2004年設立の韓国大学職員による任意団体で、高等教育政策学会に加入している職員の提案から発足し、大学行政研究の発表、大学間交流、職員採用情報の提供などを中心に主にWeb上での活動を行ってきた組織である。また、KAIEとはJAFSAのノウハウと支援を受けて1998年に創立された国際交流担当者による協議会で、国際交流担当職員の相互業務協力と情報交換を通じ、国際交流の活性化に貢献することを目的として、韓国の大学の約半数が加盟している職能団体である。

まず、韓国の大学職員団体との交流については、JUAMの2005年度事業計画に遡ることができる。この前年度よりAUAとの関係から設立された国際委員会とも絡むが、同年度の重点計画の一つとして「海外諸機関との交流促進をAUA、IMUA⁵のほか、中国、韓国、東南アジア諸国等アジア地域にある高等教育機関等との交流・連携を推進する。」と掲げられ、この時点で交流・連携を推進する地域の一つとして挙げられるようになった。

具体的に韓国との交流が開始されたのは、2006年青山学院大学におけるJUAM10周年の国際シンポジウムにおいて啓明大学の呂副総長が参加したことにある。このシンポジウムは、国際委員会を中心にした企画であり、パネリストは英国・米国・韓国・日本の各大学から4名という構成であった。英国からの招聘者はAUAの会員との説明もあったが、当時の米国・韓国の大学との関係は定かではない。しかしながら、このときの会場校である青山学院大学は啓明大学校にとって、東京都内で唯一同

じキリスト教系の協定校であったことも関係していたようである。筆者の所属する学習院大学も同校の協定校であったため、懇親会の席で呂副総長と出会った際に確認してみたところ、協定校との関係もあって今回訪問した、というような話を聞いた。その後、筆者は学習院の海外研修で2009年度に啓明大学校の客員研究員として滞在することになった。副総長室で再会した際に改めてJUAMとKAUAの交流のきっかけを尋ねたところ、KAUAの会長が勤務する啓明文化大学が呂副総長の勤務する啓明大学校と同じ学校法人であった点が、JUAMと結びつく一つの契機となっていたことが分かった。

KAUAとJUAMの実際的な交流は、2008年6月21日にソウルの弘益大学校でKAUA主催の「韓・日大 学行政専門性向上」セミナーに、先方からの招請によりJUAMを代表して福島元会長と澤谷元副会長の2名が参加したことによって始まり、両名は次のような所感を述べている。「今回を契機にして、日韓の大学職員が交流して、相互の高等教育の発展を考えることは大いに意義があることだと感じました。韓国に限らず、東アジアの大学事情については詳しいことがよくわかりません。とりわけ大学職員がどのような状態にあるのか、我が学会としても意識的に交流を深めていく時期にきたのではないかと強く感じた次第です。」

このことからKAUAとの交流が始まったが、協定書のように何か具体的な目的が明示されたわけでもなく、AUAと同様に相互交流の形とは今もなっていない。KAUAとの交流は5年間不定期に続き、その後も韓国側から何度か招聘や派遣のオファーはあったものの、先方の都合により結果的には実現せずに現在に至り、AUAと同様活発な動きはないのが現状である。

そのような実際的な交流を見直す意味もあってか、2013年度の国際委員会と近畿地区研究会ではJAFSAと共催で、韓国の別の組織であるKAIEとのワークショップを開催した。このワークショップは、JAFSAとKAIEが以前より交流があった関係から、両組織に関わっていた余田勝彦JUAM元国際委員会委員長とJUAM会員でJAFSA常務理事を務めたことのある塩川雅美氏（元学校法人常翔学園）の尽力により、関西学院大学及び国際基督教大学において開催された。余田元国際委員長によれば「JAFSAの招待に応じてKAIEの会員が来日する機会を活用しJUAMのイベントを実施したい」という思いから実施に至り、これまでのKAUAとの関係も考慮して「今回、KAIEとの交流が発生することは、KAUAとの今後の関係に影響を持つようなことはない。」と、国際委員会内で述べていた。

このことから、JUAM全体の2014年度事業計画よりKAIEとの交流も盛り込まれるようにはなったが、以降組織的な交流はこの年を最後に行っていない。JUAMと海外諸団体との交流実績については以下のとおりである。

	AUA	IMUA	KAUA	KAIE
2018年度	1名派遣			
2017年度	派遣見送り			
2016年度	2名派遣			
2015年度	派遣見送り		2名招聘	
2014年度	2名派遣・1名招聘		2名派遣・2名招聘	
2013年度	2名派遣・1名招聘			ワークショップ開催（JAFSA 共催）
2012年度	1名派遣		2名招聘	
2011年度	2名派遣		開催中止（2名派遣予定）	
2010年度	1名派遣			
2009年度	1名派遣		4名招聘	
2008年度	2名派遣	1名派遣	2名派遣	
2007年度	2名派遣			
2006年度	1名派遣	開催中止		
2005年度	3名派遣			
2004年度	1名派遣	2名派遣		

（図表1）出所：JUAM「事務局便り」（2004～2017年）

なお、2011年度までの事業計画には学会のビジョンとして「海外を含めて共通の目的をもつ多様な組織や団体と交流することを通じて、アドミニストレーターとしての通用性や視野の広がりをもつ」点を掲げていた。しかし、これらは各期毎に選出される役員により打ち出されているもので、執行部が変わるとこれらの方向性は概ね継承されていても、そもそもの国際化に向けた基本方針のようなものは存在しないため、一貫しているものではなかった。実際の活動が、いわゆる表敬訪問程度の活動に留まっていたこともあり、それ以上の展開が難しかった部分もあったのかもしれない。しかしながら、2017年度には学会創立20周年を迎え、様々な記念事業を検討する中で、今後のより具体的なグローバル化への対応も主要な論点となってきたことから、その一環として『国際連携・協力に関わる基本方針』を定め、これまでの年度毎の事業計画の重点課題との有機的な連携を図るようになった。この基本方針に基づき、国際委員会で下記のような活動計画概要を掲げるようになったことは、本学会及び構成員である会員各位にとって大きな進展となったと思われる。直近の活動計画は次のとおりである。

【2018年度国際委員会活動計画】

- ①継続事業として、英国で開催される AUA 総会への会員派遣プログラムを実施する。AUA 総会への JUAM 会員派遣に関しては、最大 2 名の派遣を想定。派遣者への補助金の交付に際しては、おって詳細を確定し、支出を行なう。派遣時期は 2019 年 3 月予定である。
- ②AUA 以外の諸外国における大学職員の職能団体との交流及び協力・連携の可能性を追求する。併せて、このような諸外国の職能団体との連携・協力に際しては、「国際連携・協力に関わる基本方針」に則った対応を行なう。
- ③20 周年記念事業としての「若手海外派遣事業－海外大学調査研修－」の実施については、既に派遣が内定している会員への支援を委員会として適宜行ない、研修成果の最大化に努める。なお、同事業の予算措置は別途による。

3. 創立 20 周年記念事業「若手海外派遣事業－海外大学調査研修－」

以上のような学会全体の国際化に向ける動きは見られたものの、これらはあくまで組織レベルの話であり、参加した特定の会員自身の SD 活動の場とはなっても、その他多くの職員のグローバル人材育成のための SD と直接は結び付いていなかったと思われる。組織間の交流があれば、当然そこに携わる国際委員等の意欲や能力は高まるものの、他の多くの学会員に及ぶものではない。一般の大学でもよく見られる特定の国際部門に集約されるような、所謂出島化とも共通していると言えよう。そのようなこれまでの反省も踏まえ、また、学会創立 20 周年事業という契機もあり、より多くの会員、特に次代を担う若手職員にグローバル人材育成のための SD の場を提供する案が理事会の方針とも一致し、新たに「若手海外派遣事業－海外大学調査研修－」を次のような概要で公募することとなった。

【募集要領】昨今のグローバル化の中、海外からの留学生や外国人教員の増加、諸外国の大学を始めとする様々な機関との連携推進等、大学職員の業務においても海外との関わりは日増しに多岐にわたり増大しています。また、大学設置基準の改正による SD の義務化に加えて、大学職員の専門職化も議論されており、海外の高等教育の動向や先進的な事例等への知見を深めることは、意義あることと考えています。そこで、JUAM では、20 周年記念事業の一環として、若手職員にそうした機会を提供するため、海外大学の視察・調査を目的とした海外派遣研修を実施いたします。諸外国における高等教育の実情や事例に直接触れる機会は、グローバル化を推進する職員の育成や自大学の施策等にも寄与するものと考えます。

この募集に対して、立命館大学、名古屋工業大学、名城大学、東京電機大学から計5名の応募があり、以下の申請のような研修を、この5名を一つのチームとして行うことが承認された。このような次代を担う若手職員が海外に渡航し、チームとして自ら定めたテーマ設定に基づく課題解決型の研修を行うことは、大学職員のグローバル人材育成にとって非常に意義のある内容となるであろう。JUAMでは学会創立20周年の最終事業として、この研修を契機に今後新たなSD活動の展開になることも大きな期待がされている。

【応募者の申請内容】

研修テーマ：モビリティとモチベーションの関係性

訪問希望先国名（予定）：イギリス、ドイツ、スウェーデン、オランダ

渡航日程（予定）：2018年9月16日～9月23日（8日間）

研修テーマは、「モビリティとモチベーションの関係性」とし、欧州大学間で展開されているErasmus+を軸とした戦略的取り組み等について、現地での基礎調査を実施することとします。

なお、Erasmus+では、アウトカムズの一つに“職員の日々の業務におけるモチベーションと満足度の増加”が挙げられているため、これに関する欧州内の複数の国、大学・団体の取り組みを比較検討したいと考えています。

4. 学会事業計画の重点課題に基づく関東地区研究会の活動

以上、学会組織全体と一部の参加者による国際化に係ることは概観できるが、双方向事業であるはずのAUAやKAUAとの実際の交流状況は一方通行という状況も踏まえ、JUAMのこれまでの20年から、次の20年に向けてどのような将来構想や中長期計画を持ち、これらと有機的な結びつけを持ってSD活動を展開するかが重要である。そのため、何のためにどのような観点を持って海外諸団体との交流を行うのか、今一度原点に立ち返る必要があることについて、周年事業の節目に学会全体の課題として、今後展開していく予定である。しかしながら、現状においても学会組織の国際化のビジョンは提示しているため、本来であれば個々の研究会においてもそれぞれの観点から組織目標に繋げて行く必要があるが、JUAMの傘下には多くの研究会があるものの、各部門では国際的な視座が少ないまま国内活動における研究に特化している状況が散見される。

そこで、筆者が代表を務める関東地区研究会では、学会全体の国際化に対するビジョンに基づき、「海外の教育・大学の状況を知る」シリーズを展開することとした。まずは、2017-2018年度の第4回関東地区研究会の場を活用して、2018年4月21日成蹊大学にて次のようなテーマで開催した。

第4回関東地区研究会 2018年4月21日 成蹊大学

テーマ：「近隣国(地域)の大学入試状況を知り、日本留学に向け大学職員ができることを考える
(香港編)」

・『香港の大学入学試験制度と受験生の動向について(香港DSEを中心に)』

公益財団法人アジア学生文化協会理事・事務局長 白石勝己 氏

・『海外で外国人学生を対象とした学生募集活動について』

早稲田大学国際教養学部事務所・海外学生リクルート担当 赤松茂利 氏

終了後、意見交換会(パネルディスカッション形式)

香港では大学数が相対的に少ないため国内大学進学率が約20%となり、高校卒業とともに海外の大学への進学(留学)を視野に入れる生徒が多いという背景が白石氏より説明され、その後、高校卒業時に受験する統一試験であるHKDSE(Hong Kong Diploma of Secondary Education)の具体的な内容について赤松氏より説明がされた。同試験の結果は現地大学入学試験として使われるが、当該試験の結果を日本への留学試験としても利用している具体例と、その業務における大学職員の役割についても紹介があった。その後、講師と参加者との間で質疑応答がなされ、当日は、大学関係者のみならず高校を含めた多くの教育関係機関からの参加もあり、各方面からの活発な意見や質問が展開された。

続く、第5回関東地区研究会を2018年5月26日学習院大学にて下記のとおり開催した。

なお、この時の研究会は前述の学会全体の国際連携で韓国の諸団体と交流を行ってきた流れもあり、JUAM初の試みで、学会の国際委員会と関東地区研究会の共催という形を取った。共催の趣旨は学会事業計画の重点課題にグローバル化への対応を掲げており、これに関連する研究会を国際委員会としても賛同したということがある。

第5回関東地区研究会 2018年5月26日 学習院大学

テーマ：「近隣国(地域)の大学入試及び高等教育改革の状況を知り、日本の大学や高等学校ができることを考える(韓国編)」

・『韓国における留学生政策の展開』成城大学 教育イノベーションセンター IR推進室 朴 炫貞氏

・『韓国の大学入学試験制度と受験生の動向について』関東国際高等学校 副校長 黒澤眞爾 氏

終了後、意見交換会(パネルディスカッション形式)

第一部の講演では、朴氏より韓国の高等教育に関する現況や展開、政策の背景が示され、全体を概観した。入試制度や外国人留学生の獲得戦略を中心とした改革状況について、IRの視点を持ったエビデンスを基にした話は大変説得力があった。続く第二部では、黒澤氏より韓国留学の経験を活かし高校の現場で高大接続改革を率先する副校長として、隣国の中・高等教育の最新情報を、日本では公開されていない一次資料から説明をされた。参加者との活発な質疑応答も行われ、両名の話を通じ隣国とのベンチマークの中で、日本の大学としての課題を共有することができたと言えよう。

なお、この2回の研究会には、関東地区のみならず全国各地からの参加者もあった。以下、終了後のアンケートから主に共通した感想を抽出する。

- ・初めて参加させて頂きました。他では聞けない貴重な情報を研究会で取り上げて頂き、とても満足しています。
- ・この海外シリーズは他の研究会ではなかった内容であり、ぜひ継続して欲しいです。
- ・アジアをターゲットにし、とても重要で話題性に富む研究会なので今後も参加させて頂きます。
- ・参加者ニーズを意識したトピック、資料準備、話法全て素晴らしかったです。

その他、多くの高評価を頂いたことから満足度の高い研究会であったと関東地区研究会としては総括している。この海外シリーズは大変好評であったため、続けて7月にはベトナム編を行った。また、今後のJUAMにとっても意義のある研究会であったと、参加した現職役員や元副会長からの意見も頂くことができた。なお、参加者数はこれら3回を通じて延べ150名を超える人数を集めている(2018年7月7日現在)。関東地区の研究会でありながら、北海道、秋田、新潟、福井、静岡、愛知、大阪、京都、兵庫、福岡、大分など広範な地域からの参加者(公務出張者も複数含む)があり無記名によるアンケートでは、全回答者から「大変よかった」又は「よかった」との評価を得ている。

5. 総会における発表

以上のようなこれまでのJUAMの国際活動における総括とこれからの課題について、2018年9月開催の桜美林大学における定期総会・研究集会において、周年事業の集大成として関東地区研究会と国際委員会の共催により分科会を開催することになった。内容については下記のような形での発表を予定している。

JUAM 第 22 回定期総会・研究集会 分科会 9 月 2 日（日）桜美林大学

（発題者及びパネリスト）

高橋 史郎（早稲田大学国際教養学部事務長、本会副会長）

澤谷 敏行（元・関西学院大学国際連携機構事務部長、元・本会副会長）

橋本 規孝（立命館大学グローバル教養学部設置準備事務室課長補佐、本会創立 20 周年記念事業「若手海外派遣事業－海外大学調査研修－」リーダー）

篠崎 裕二（立命館アジア太平洋大学リサーチオフィス課長、本会国際委員会副委員長）

（コーディネーター）

宮澤 文玄（学習院大学学長室経営企画課長、本会理事・関東地区研究会代表・国際委員会委員）

テーマ：「大学職員と JUAM の国際化～これまでの 20 年、そしてこれからの 20 年～」

大学の国際化の課題は、日本の高等教育が世界に伍して行くためには避けられないものであり、当分科会ではこのような問題意識に基づき、職務を通して様々な国際経験を積まれてきた 4 名の方に登壇頂き、講演及びパネルディスカッションを実施します。

最初に、これまで本務校の職員として、また学会員としても組織の国際化に深く関わってこられた新旧の副会長から、過去 20 年の歩みを語って頂きます。そしてこれからの 20 年を迎えるにあたり、くしくもこの総会直後の 9 月 16 日～23 日に、創立 20 周年記念事業「若手海外派遣事業－海外大学調査研修－」として派遣される会員団のリーダーから渡航計画の意義や抱負について語って頂きます。最後に若手海外派遣事業を所管する国際委員会副委員長より、本研修のねらいや今後の 20 年を踏まえた大学職員や JUAM の国際化の在り方を総括します。パネルディスカッションでは、各氏の講演を踏まえ、日本の大学の将来を担う全国の会員とともに、大学及び大学職員、さらには JUAM の国際化について議論を深めて行くことを目指します。

6. 今後の関東地区研究会の動向と職員のグローバル人材育成に向けて

JUAM は 1997 年 1 月設立以降、2017 年 3 月に一般社団法人へ移行した関係で、事業計画の年度切り替えは 7 月となる。新年度においても関東地区研究会では香港・韓国編に続き、継続してこの海外の教育と大学シリーズを開催し、諸外国の関係者との交流を通じた大学教職員の SD 活動の場とする方針を掲げている。新年度の第 1 回は 7 月 7 日にベトナム編として、ダナン外国語大学の講師とベトナム社会科学院・社会科学情報研究所の研究員を招聘し、「ベトナムの教育と大学を知る」という主題の研究会を開催し、前回までと同様に全国各地から多くの出席者を集めた。

またこれ以降も、関東地区研究会では他の諸外国編の企画や、今後は実際に海外の大学視察を含めたスタディツアーも計画している。具体的に決定しているのは今夏の台湾への訪問である。台湾の文

部科学省にあたる教育部傘下にある日本台湾教育センターとの共催で JAFSA の後援も頂き、日本の高校の校長や教頭とともに、大学側として JUAM の会員を集め、高大連携事業の形とした、台湾の大学訪問を予定している（2018年8月5日（日）～8月8日（水））。これら関東地区研究会の活動は、基本的には学会員を対象としているが、2017年度からの大学設置基準のSD義務化に伴い、広く国内大学教職員のSDに向けた研究会として非会員にも参加を募っている。関心のある関係者はJUAMの公式WebサイトやJAFSAメーリングリスト等で確認をして欲しい。

以上、JUAMの国際化と関連するSD活動のこれまでの歩みを概観してきた中で、職員のグローバル化人材への期待は益々高まり、今後の大学経営を担う流れは確実に増えて行くことは明らかであろう。そのためのSD活動の拠点として、単独の大学ではできない横断的な人材育成を今後もJUAMとして進めて行く必要性を筆者は強く感じている。特に、多くの大学が存在する関東地区研究会では、本学会が目指すビジョンに基づき、大学職員のグローバル人材育成の場の一つとして確立するよう努力して行きたい。

そして、このようなOFF-JTを通じ、その一人一人がグローバル人材となるよう各大学でのOJTとも連動させて、職員自らが主体性を持ち教員や学生とともに、新しい時代における世界の中の日本の大学を築き上げて行けるようになることを切に希望している。

¹ JUAM ウェブサイト <http://juam.jp/>（2018年7月1日確認）

² JAFSA ウェブサイト <http://www.jafsa.org/>（2018年7月1日確認）

³ AUA ウェブサイト <https://aua.ac.uk/>（2018年7月1日確認）

⁴ KAIE ウェブサイト <http://www.kaie.org/>（2018年7月1日確認）

⁵ IMUA (International Meeting of University Administrators) へのJUAMからの派遣も存在し、2004年8月には北京大学へ2名の派遣を行った。その後隔年で1名派遣して以降は継続しておらず、近年の事業計画でも触れていないため、本稿では取り上げない。なお、IMUAは国際的な観点から高等教育の諸課題について議論することを目的として1981年に設立され、世界各国の都市を会場に隔年で開催される会議体である。

【参考文献】

- 宮澤文玄（2009）「韓国の大学職員における職能開発に関する実証研究」『大学行政管理学会誌』第13号
 大学行政管理学会 大学事務組織研究会編（2018）『大学事務職員の履歴書』学校経理研究会
 大学行政管理学会（2004～2018）「事業計画」
 大学行政管理学会（2004～2017）「事務局便り」

【海外留学レポート】

本当の国際交流

-ベトナムフィールドスタディを通して学んだこと-

The True International Exchange:
What We Learned through the Vietnam Field Study

三重大学教育学部 内田 陽菜、坂本 京子、佐藤 有紗

三重大学人文学部 佐々木 歩、隅 まりや

UCHIDA Haruna, SAKAMOTO Kyoko, SATO Arisa

SASAKI Ayumi, SUMI Mariya

(School of Education and Humanity, Mie University)

キーワード：ベトナム、異文化交流

はじめに

私たちは2018年2月28日から3月8日までの9日間、ベトナムフィールドスタディに参加しました。ベトナムフィールドスタディは、ベトナムへ行き、現地の学生と交流しながら、それぞれの学生が興味をもったテーマについて調査をしたり、現地の文化に触れて異文化交流を行ったりするという海外研修プログラムです。半年ほど前から大学全体で参加者の募集があり、人文学部の学生4名と、教育学部の学生4名の、合わせて8名が参加しました。参加者決定後から出発前に、5回の事前学習が行われました。簡単なベトナム語や、歴史や通貨などについての学習をしたり、お互いに調べてきたことをプレゼンテーションしあったりすることを通して、9日間ベトナムで生活をするにあたっての基本的なことを知ることができました。また、事前学習を行ったことで、現地での調査をより円滑に進めることができ、現地での知識をある程度つけることができたので、より多くの異文化体験や観光を楽しむことができたと感じています。また何より、一緒に行く参加者同士の交流を持てたことが、楽しく円滑にベトナムでの9日間を過ごすことにつながりました。

現地での研究活動

ベトナムフィールドスタディということで、現地では主に調査活動を行いました。事前に日本で学

生自身が興味をもったことに基づいて課題を決定し、①ベトナムの言語史、②ベトナムの教育文化、の大きく2つのグループに分かれて調査を行いました。言語史は主に人文学部の学生、教育文化はおもに教育学部に属する学生が中心となり、出発前にはホーチミン市師範大学の教諭と連絡を取り、現地での調査では、ホーチミン市師範大学の日本語学部のベトナム人学生5～6名を含めたそれぞれ10名ほどのグループで活動を進めました。

ベトナムの言語史グループでは、はじめに、中心となるテーマを「なぜベトナムから漢字が消えたのか」と設定しました。かつて、ベトナムは日本と同じく中国の影響を受けた漢字文化圏であり、漢字を多く使用していましたが、時を経るにつれて、日本では漢字を簡略化して表す「ひらがな」「カタカナ」というものを独自に発明しました。現代の日本では、漢字、ひらがな、カタカナをうまく組み合わせ、日本語を表記しています。これに対して、ベトナムでは、漢字を難しくした「チュノム」というものを発明しました。「日本では、漢字を簡略化したのに対し、ベトナムでは、なぜ難しくしたのか」と疑問が出てきたことから、上記のテーマ設定をしました。大きな要因は、「中国への感情の違い」であることが推測されました。中国から漢字が入ってきて、元々あった音に漢字を当てはめていきましたが、音の数量の関係で当てはめることができず、独自の文字を発明しました。その後、ベトナムはフランスの支配下に置かれます。元々あった中国から独立したいという思いとフランスの支配下に置かれたことが原因で、ベトナムから漢字が消えたと言われています。日本は中国から漢字が入ってきたことにより、もっと中国から色々なことを学びたいと思い、多くの日本人が中国へ渡り、中国文化を日本に取り入れました。このように、中国に対する気持ちの差が、現代のベトナムと日本の言語の違いを生んだのだと結論付けました。

ベトナムの教育文化グループでは、「ベトナムと日本の教育の比較」に焦点を当て、現地の中学校を訪問し調査をしました。そこで出てきたベトナムと日本の教育の違いは、まず、ベトナムでは英語教育がとても充実しているという点でした。中学校の数学の授業を英語で行ったりするなど、英語を英語の授業以外で使用しており、日本で行われている英語教育よりも実用性の高い英語教育がなされていました。これにより、子どもたちの興味関心は引き立てられ、その後の勉強意欲向上につながると思いました。また、中学校訪問の際に、現地の生徒たちが私たち日本人学生の訪問をととても歓迎してくれました。教室に入った際に大きな拍手をしてくれたり、廊下ですれ違った際には大きな声であいさつをしてくれたり、私たちに対して積極的に質問をしてくれたりしました。この姿に私たちは非常に感銘を受けました。日本であれば、もし言語の通じない外国人の学生が学校に訪問したとすれば、何を話せばいいのかわからず困惑してしまったり、消極的な態度をとったり黙り込んでしまうと思います。しかし、ベトナムの生徒たちは私たちを歓迎し、進んで交流をしてくれました。日本の生徒には、このような積極性と、異文化を受け入れる姿勢があまりないのではないかと感じました。これは日本がベトナムの教育から学ばないといけないことであると強く感じました。このような体験を通し

て、日本の教育においてももう少し「子どもたちが積極的に取り組み、苦手意識をもたないような教育を行うこと」が大切であるという考えを持つことができました。

上記のような調査活動は普通に海外へ行くだけでは経験できないことだと思います。また、現地での移動は大学がマイクロバスを用意してくださったり、活動を進めていくにあたってベトナムの学生がサポートしてくださったりしたので、スムーズかつ安全に進めることができました。特に言語の通じない私たちに寄り添い、積極的に助けてくれたベトナム人学生には感謝の気持ちでいっぱいです。ベトナム語の文献をわかりやすく日本語に訳してくれたり、私たちの難しい質問にも根気よく考えて答えてくれたり、私たちのわがままにたくさん付き合ってくれました。日本人とベトナム人で、それぞれにできることとできないことがあります。自分はわからない・できないからやらないのではなく、それぞれができることを持ち寄って協力することができました。両学生が国境を越えて協力して得ることができた結果にこそ価値があり、ベトナム人学生の力がなければわたしたちはこのフィールド調査を達成することができなかったと思います。このようなホーチミン市師範大学と三重大学の学生がつながって活動を行えたのは両大学のサポートあってのことです。これらのサポートのおかげで、9日間の中で、現地での授業参加や観光、ホームステイなどの異文化交流などしながら、ここまで本質的な調査活動をすることができました。

ホーチミン市師範大学での授業

ベトナムフィールドスタディの9日間の研修の中で、ホーチミン市師範大学で私たちのために特別に授業を設けていただきました。研修の初めのほうでは、日本語学部の4年生の学生が教壇に立ってベトナム語の授業をしてくれました。また、私たち日本人1人1人にベトナム人学生がついて発音指導をしてくれました。1年生の学生も多く、日本語を学び始めて1年にも満たないとは思えないほど、みな流ちょうな日本



写真 1 ベトナム語を教えてくれた日本語学部の学生さんと

語を話しており大変驚きました。日本語で表現するのが難しい説明ではときどき英語をまじえたりしながら、私たちにベトナム語を教えてくださいました。ベトナム語を学ぶ上で一番難しいと感じたのは、発音でした。日本語には無いような、「ん」の喉の奥から出すような発音が特に難しかったです。発音が難しいため、意味を理解する余裕までなく、音を覚えるだけで精一杯でした。基本的な挨拶も教わりましたが、「ありがとう」や「こんにちは」は比較的簡単で、その後の生活中も使うことができ

ました。数字の言い方も日本とは違って、4桁目でピリオドを打ち、そのピリオドにも位置によって異なる呼び方がついていました。しかし、例えば11のことを「じゅう」+「いち」のように組み合わせさせて発音するという点は日本語と似ていると感じました。

さらに、ベトナムの文化の授業を受けました。この授業のテーマは、「日本文化とベトナム文化の比較」でした。まず、ベトナム人が抱く日本のイメージに、「敗戦し貧しかったが、先進国になった」というものがあるといいます。そしてベトナム人は、まだベトナムのことを途上国だと思っているそうです。しかしベトナム人と日本人は、親属国（昔の中国と朝貢関係にあった国）だということ、頭が良く勤勉で勇気があること、という点で共通しています。こうした共通点があるため、ベトナムは必ず日本のような先進国になれると人々は信じており、日本に学びたいと考えているといいます。私たちはそれを聞いて、日本語学科の学生たちがあれほど熱心に日本語を学んでいる背景をよく理解することができました。

ベトナム語は、日本と同じようにもともと漢字文化圏であったベトナムの下で築き上げられたため、似ているところもきっと多いだろうと思っていました。しかし、そうした文化面での共通点を深く掘り下げてみると、その中国文化に対する意識の違いなど、大きな相違点がみつかるというのが非常に興味深く感じられました。これからも、ベトナムと日本の共通点や相違点を見つけ、ベトナムの文化をよりよく理解し、身近なものに感じられるよう努力したいと思います。

現地でのホームステイ

このプログラムの中盤では、1泊のホームステイを体験しました。私は日本語学部1年のホンさんという女子学生のもとで1日をすごしました。ホンさんは日本語を3か月しか勉強していないにもかかわらず、私はほとんど不自由することなく彼女とコミュニケーションをとることができたので、自分は何年も勉強している英語がどうして上達しないのかと悲しくなるほどでした。ホームステイの間、言葉の通じない私が不自由のないように力を尽くしてくれました。ホンさんの家族の方も、言葉も通じない私にまるで自分の娘のように優しくしてくれました。一緒に市場に買い物に行き、その材料で一緒に春巻きを作って食べました。市場では野菜がゴロゴロとそのまま置かれていて、これが欲しいと指をさすと、その場でお店の方がナイフで皮をむいて使いやすい大きさに切って渡して



写真 2 ホームステイ先でホストファミリーとつくった春巻き

くれました。お肉も同じように、切り株の上でナイフを使ってたたいて分けて渡してくれました。普段私はスーパーで食品を買っていたので、正直なところこの市場での光景は衝撃的でした。私はこのホームステイの体験を通して、ベトナムは「今を生きている」国であると強く感じました。食べ物を買うときは、市場で野菜やお肉がそのままゴロゴロと売られているものの中から、必要な分だけお店の人に切り分けてもらいました。また、食器を洗う時も外でためた雨水をつかっていました。日本では設備が整いすぎて気が付きませんが、生きていくうえで必要なことはシンプルなことではないかと思います。働いてお金を稼いで、それを使って物を買ったりごはんを食べたりして生きていく。日本にいと、便利なものが多すぎて、視野が狭くなってしまおうと思います。ベトナムは発展途上なところがあるからこそ、みんなが生き生きと生活していて楽しそうでした。日本人からすると、そんなことだと思うことにも幸せを感じ、笑顔になっていました。そういった姿をみて、恵まれているからといって幸せなわけではないのだと強く感じました。最後にホンさん家族とのお別れの際に、私は日本語で、言葉の通じない私を受け入れてくれてよくしてもらったこと、ベトナムという国がさらに好きになったこと、貴重な体験をすることができたことなど、感謝の気持ちを伝えました。言葉がわからないのに、ホンさんのお母さんは笑顔で大きく頷いてくれました。言葉は通じあわなくても気持ちは通じあうのだと感じたと同時に、ホームステイの間にこんなに良くしていただいたのにもかかわらず、日本語しか話せず感謝の言葉すらも伝えることのできない自分に情けなさやふがいなさを感じました。その国の言語を学ぶことの大切さも同時に感じました。

ベトナム観光

私たちは滞在中にベトナムのさまざまな場所に観光に行きました。ここでも、ベトナム人の学生が同行してくれて、案内や買い物の手助けをしてくれました。大学でのプログラムとして、サイゴン大教会、サイゴン中央郵便局、歴史博物館、ベントイン市場、ドンコイ通り、統一会堂、水上人形劇、クチトンネル (Đà đạo Củ Chi)、歴史遺跡ホーチミン戦争証跡博物館に行かせていただきました。また、自由時間にベトナムの伝統衣装であるアオザイ (Ao dai) をレンタルして着て、タンディン教会 (Tan Dinh Church) とスリ・タンディ・ユッタ・パニ (Sri Then Da Yutha Pani Temple) に行ったり、ほぼ毎日ドンコイ通りで買い物をしたりしました。

観光した場所では、主にベトナム文化を学んだ場所と平和について学んだ場所がありました。始めに文化について述べます。サイゴン大教会では、赤レ



写真 3 統一会堂の前でジャンプ！

ンガ造りのネオゴシック様式の、荘厳な雰囲気の外観を見ました。歴史博物館は、ベトナムの古代の歴史に関する資料を展示しているところで、授業で学んだことを確かめられる時間であり、ためになる時間でした。ベントイン市場の中は、お店がびっしりと立ち並び、通路も狭く人も多いため混雑していました。事前に観光客を狙ったスリが多いと聞いていたため、おびえていましたが、ベトナム人学生がずっと一緒にいてくれ、安心して回ることができました。フルーツの量り売りやベトナムの民芸品などのお店が多くあり、また、生き生きとした市場の雰囲気を味わうことが出来、ベトナムらしさ、力強さを感じることもできました。水上人形劇は、ベトナムの農村の文化に触れる機会になりました。このように、古代から現代までのベトナム文化について感じることができ、非常に勉強になりました。1回の訪問でこんなに幅広く文化を学ぶことができたのは貴重な経験だと思います。

次に平和について述べます。統一会堂はベトナム戦争終結となった場です。地上階では、豪華な大統領家族の暮らしが窺えました。しかし地下に行くとその様子は一変し、戦争時の作戦指令室など戦争のためのつくりがありました。この一つの建物に大統領家族の住まいとしての役目とともにベトナム戦争に関する様々な工夫が凝らされている面を知ることができました。平和と戦争の両方を一気に感じることもできたとともに、なんとも言えない、不安を感じました。クチトンネルという歴史遺跡ではトンネルの中に入ることもでき、トンネルの中を実際に通ってみることも武器をみて、当時の兵士たちの生活や戦争の様子がうかがえ、胸が締め付けられる思いでした。さらにここでは実弾射撃も行いました。トリガーを引けば当然ながらモデルガンや縁日の射的には無い衝撃を受け、重量だけではない「重み」を感じました。また、それが誇らしげに展示・案内されていることに少し違和感を覚えました。そんな思いの中で私たちはホーチミン戦争証跡博物館を訪れました。戦争が勃発するまでの経緯や被害者の写真、反政府運動者への拷問や処刑の様子まで、ベトナム戦争に関する展示が多岐にわたってなされていました。ここで私たちは戦争とは惨いものであり、多くはかけがえのない命を奪っていくということ、改めて戦争の無意味さを認識しました。また、ベトナム人学生にベトナム戦争のことを聞いても知らないことが多いことや戦争博物館にはベトナム人はほとんど行かない、外国人の付き添いだけでしか行かない、と言っていることに非常に驚きました。国民のほとんどが戦争を経験しているだけに、戦争を話題にすることもまだ厳しいところがあるのか、しかし若い世代が戦争のことを知らないのは問題であるとも感じました。

観光のために設けられた時間以外にも、毎日ドンコイ通りへ出かけて、おいしいものを食べにいたり、気になったところに行ってみたり、買い物をしたりしました。ベトナムのタクシーは非常に安いため、時間さえ許せばどこへでも行くことができました。

ベトナムフィールドスタディ参加者の日本人学生8人は、とても仲が良く、プログラム中の自由時間は全て一緒に過ごしていました。ベトナム人学生も私たちがプログラム内で出かけるときには必ずついてきてくれました。彼らはとても親切で、通訳をしてくれたり、押し売りなどに困っているとき



写真 4 大学近くのアイスクリーム屋さんへ



写真 5 大学の食堂でバインミーを

には助けてくれたり、師範大学の食堂で食事をするときは食べ物を注文してくれたり、観光地へ行ったときは、店員さんと値段交渉をしてくれたり、私たちがアオザイを着てみたいと言えば、観光客向けのおすすめのレンタルアオザイのお店を紹介してくれました。また、観光の際についてきてくれたベトナム人学生と話をしたり、質問をしたりして、ベトナム人学生のおすすめのお店や場所に行くこともでき、ベトナムの大学生の日常を体験することができました。

おわりに

私たちはこのベトナムフィールドスタディでの9日間を通して、多くの体験をさせていただきました。通常の海外留学では、現地へ行っても、参加者同士で授業を受けたり活動をしたりすることがほとんどで、現地の学生とはあまり交流ができないまま帰国することが多いですが、この研修ではベトナム人学生に支えてもらいながら、たくさんの交流を



写真 6 閉会式での記念撮影

することができました。私たちは、現地の学生との交流を通して、国際交流とは国と国との交流ではなく、人と人との交流なのだと感じました。そして、外国語を習得するには、何よりもその言語を積極的に使おうとする態度なのだという事も強く実感し、とても刺激を受けました。引率の先生方も私たちの活動がより有意義なものとなるように尽力してくださり、海外と

いう日本よりも様々なリスクが高い場所で、時には非日常的な体験をして浮かれていた私たちを安全に引率してくださいました。私たち日本人学生8名全員にとって、この研修が人生で1番というくらい楽しく有意義なものとなったのは、9日間のこの研修中に、ベトナム人学生のみなさん、ホーチミン市師範大学の先生方、引率の先生方に恵まれたからだと思っています。本当にありがとうございました！

* 本記事については、本マガジン『留学交流』5月号にも下記の関連記事が掲載されていますので、ご参照ください。

【論考】

アクティブラーニングと海外留学

-主体的学び、主体性に着目して-

三重大学教養教育院特任講師 奥田 久春

(<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2018/05.html>)

次号予告

ウェブマガジン『留学交流』9月号

特集「地域活性化と外国人留学生」

地域人材としての外国人留学生、地域連携による留学生受入れ（予定）

編集後記

平成30年7月豪雨による災害のお見舞いを申し上げます。この度は大雨により被害を受けられた皆さまに謹んでお見舞いを申し上げます。一日も早く復興されますことを心よりお祈り申し上げます。

本号では、「グローバル人材育成を支える」と題し、論考では、イギリスの大学管理運営職養成、グローバル人材と留学、英語開講科目担当者研修について考察し、事例紹介では、BRIDGE Instituteの人材育成とネットワーク構築の取組、大学行政管理学会におけるSD研修を取り上げております。また、海外留学レポートでは、ベトナムへの留学をお伝えしております。

留学関係業務に携わる皆様に参加としていただけるような内容を目指してまいりますので、引き続きよろしくお願いたします。

(編集部・T)

ウェブマガジン『留学交流』 2018年8月号

Vol. 89

平成30年8月10日発行

編集 独立行政法人日本学生支援機構

(編集部) 留学情報課

東京都江東区青海 2-2-1 (〒135-8630)

電話 (03) 5520-6111

FAX (03) 5520-6121

Eメールアドレス ij@jasso.go.jp

本誌へのご意見、ご感想は、こちらのメールアドレスまでお願いいたします。

Web Magazine “Ryugakukoryu” (Student Exchanges)

“Ryugakukoryu” delivers a variety of necessary information and materials to faculty and staff engaged in acceptance and dispatch of international students, and educational guidance.

The magazine has been made public online without charge since April 2011.
(Issue date: 10th of each month)