

Ⅱ 講演

「グローバル教育」を見つめなおす：高等教育の現場から

明治大学文学部准教授
山田 亨

概要

教育の国際化に関する議論は、時代とともにキーワードを変えながら長年交わされてきた。1980年代以降から現在だけに焦点を当ててみても、「留学生10万人計画」を筆頭として、「グローバル30」、そして、ここ10年間の「グローバル人材育成」や「スーパー・グローバル」をはじめとして、新しいスローガンが提言され政策として実施されてきた。このことは、本教育会でも英語教育から海外子女教育、そして、アクティブラーニングといった現場から、多角的で内容豊かな報告・論考がなされてきている。それらの報告・論考の中の斬新的な指導方法やカリキュラムを構築・実践し、国際理解の一層の促進に邁進されている教育現場からの報告はとても貴重であり、高等教育における「グローバル化」とのより一層の革新的な連携が期待できる。

本報告では、これまでの本教育会での議論を踏まえ、大学での「グローバル教育」について再考する。ある程度自主的にカリキュラムを設定しなければいけない大学での学びにおいては、比較的体系だった日本の教育制度に身を置いてきた学生たちが面を食らっていることを目にすることがある。時には自分を見失いそうになることがある大学生活の中で、学生にとって「グローバル教育」は「トップユニバーシティ」や「多様性人材」といった壮大なキーワードのジャングルであり、一層カオスな世界とみられることもある。今回の報告では「グローバル教育」における制度的な評価法を見つめなおすことで、その評価基準からもれてしまう「割に合わない作業」の重要性を再考する。

「ウィズ・コロナ」時代の短期研修引率



写真1：研修に参加した明大生と授業に受け入れてくれた協定校のカリフォルニア州立大学のAnn Young先生と現地学生たち（筆者撮影）

2022年10月28日から11月3日まで、明治大学文学部の海外現地研修という科目で、私は学生たちをロサンゼルスに1週間ほど引率した（写真1）。本研修の前に海外引率した最後が新型コロナウイルスの世界的な拡散以

前の 2019 年の夏休みであったことを踏まえると、私にとっては 3 年ぶりの海外引率であった。約 1 週間の現地滞在だったが、この経験は、実際に渡航を伴う海外研修や留学における学びや注意点を再認識させられたとともに、この 2 年間半の移動制限の中で培われてきたオンライン留学をはじめとした新しいかたちでの国際交流あり方の強みと難しさを検証する機会となった。

まず、「ウィズ・コロナ」といわれる中の海外引率において、以前とは異なる危機管理対応が必要になったことである。このことは、研修の予算・見積作成の時点から顕著になるのであるが、具体的には、渡航先と日本のそれぞれの検疫（いわゆる「水際対策」）の状況を見極めた飛行機チケットの購入の準備、各国におけるワクチン接種証明等の必要性や関連書類の有無の確認、そして、学生個人個人のスマートフォンのデジタル対応状況の確認（ワクチン接種証明アプリ対応の有無など）など、以前とは違う新しい作業が求められるようになってきている。しかし、「ウィズ・コロナ」に対応した一連の準備は、万が一の状況においても柔軟に対応できることを念頭に置くという危機管理の視点からは欠かせない作業である。

ところで、私の今回の引率先はロサンゼルスであり、世界的にも人口が多い都市である。そして、ロサンゼルスは車社会の都市である。しかし、明治大学の規定で引率等の業務における車両の運転には制限があり、研修期間中はバスや電車といった公共交通機関を使うことになる。バスやドライバーを借り上げることもできたかもしれないが、ロシアによるウクライナ侵攻といった国際情勢のあおりを受けた物価高や急激な円安の中で、学生の金銭的負担をなるべく抑えることも必要であった¹。つまり、引率する教員として、ある程度適切な準備が必要だったのと同時に、せっきく公共交通機関を利用することから学生のスケジュールをがんじがらめにするのではなく、可能な限り自主性を育めるようにすることも考える必要があった。しかし、同時に車での移動の場合はさほどは気にならない地域毎の治安の良し悪しも、バスや電車での移動となると注意を払う必要があった。そのため、日の出・日の入の予想時間、および、地域ごとの治安状況を念頭に入れた乗換えルートを考えながら、日々、学生へのアドバイスを準備する必要があった。このように、実際に準備するとなると、訪問先の大学での授業参加や学生交流だけでなく、授業以外での様々な準備が必要になってくる。

この時点で、ある程度ご理解いただけると思うが、短期研修をはじめとした教育機関の国際化の業務においては、準備の段階から様々な配慮が必要になる。しかし、このような準備事項は、訪問先の大学の正規科目の授業内容の一部ではなく、むしろ、「日常生活における基礎知識」のように見られがちになるものである。そのため、研修を企画する教育組織にとっては、多くの場合科目の一部として体系だって扱われなかったりもする。それだけでなく、実際のところ、学生がトラブルに直面した際の責任の所在や危機管理対

¹ 2022 年 1 月 14 日の時点で 1 アメリカドル=114 円だった為替は、同年 3 月より円安傾向に転じ、研修出発日の 1 週間前の 10 月 20 日には 1 アメリカドル=150 円という 32 年来の円安を記録していた (MUFG Bank 2023)。

応などをはじめ組織的側面からも懸念事項として議論されることもある。そして、きめ細やかに学生サポートを提供するとなると、かなりの作業量になる。しかし、海外派遣数や受入留学生「数」、また、語学の検定試験の点「数」といった達成数値が統計的な評価基準になりがちな日本の高等教育の国際化の現場においては、この一連の学生支援の業務は表面的には「割に合わない作業」として解釈されることもある。

ちなみに、この「割に合わない作業」であるが、ここまでの段階では「学生の派遣」の中でも「短期研修」に主に焦点をあてたもののみのはなしである。これに付け加え、大学をはじめとした高等教育機関の場合は、交換留学をはじめとした1学期もしくは1年間の留学はもちろんのこと、「留学生の受入」に伴う作業や対応が含まれる。そのため、人によっては、グローバル教育は「割に合わない作業」と切り捨ててしまう関係者がいるのも現実である。

そのような「割に合わない作業」なのかもしれないグローバル教育ではあるが、本稿では、その「割に合わない作業」の中に貴重な点が含まれていることを論じたい。「割に合わない作業」の重要性は、グローバル教育に関わる現場関係者の間では、長年、共通認識として把握されていることではあるが、新型コロナウイルスの拡散と国際的な移動制限から派生した「オンライン留学」や「オンライン交流」が国際交流の選択肢の一つとなる中で、この「割に合わない作業」の重要性はより顕著になってきている。

グローバル教育と数値化

まず、グローバル教育に関わる本教育会のこれまでの紀要に目を通してみると、本当に多様で多角的な報告や論考が提供されてきている。英語教育に関する報告では、アメリカやイギリスといったよくイメージに浮かぶような「英語圏」だけでなく、マレーシアやフィリピンといったような教育言語が英語である地域をはじめ、世界各地のより幅広い地域で話される「Global English」の視点の重要性を論じた報告から(水倉・陣野 2022a; 2022b)、パレスチナのガザ地区の生徒と日本の生徒をつないだオンライン学習と交流に関する実践報告(末 2022)、そして、ヨーロッパの現地校におけるカリキュラムの特性に関する報告(石川 2021; 和辻 2018)など、とても内容豊かである。

私自身が日本の大学で国際交流、つまり、グローバル教育の業務に従事させていただくようになり 2022 年で 10 年目になる。教育の国際化に関する議論は、時代とともにキーワードを変えながら長年交わされてきているが、古い時代では戦前から続く国費での派遣留学はもちろんのこと、1980 年代以降からは「留学生 10 万人計画」を筆頭として(文部科学省中央教育審議会大学分科会留学生部会 2002)、「グローバル 30 (国際化拠点整備事業)」など複数の取組みが進められてきた(文部科学省 2017; Breaden 2013)。特に、近年 10 年間は「世界展開力強化事業」や「グローバル人材育成推進事業」(正式名称: 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援)、そして、「スーパー・グローバル」を冠とした「SGU」や「SGH」などを含めた学生や院生の海外派遣にも機軸をおいた複数の事業が推進されてきている。これらのグローバル教育の取組みは、日本学生支援機構の

給付型奨学金の多様化や拡充等とも同時に進められ、海外へ留学する学生数も日本に留学する学生数も、新型コロナウイルスの世界的な拡散の影響を受ける 2020 年 4 月前までは右肩上がりでも上昇していった。

SGU をはじめとしたグローバル教育の実施に当たり採択された教育機関には体制拡充のための予算が期限付きで振りあてられたわけではあるが、それはそれぞれの教育機関が同時に複数の達成目標に追われることでもあった。具体的には、海外派遣や留学を経験した学生数や受入れた留学生数の把握をはじめ、学生・教職員の語学試験の目標点の達成度など数値による可視化が伴っている。特に「スーパー・グローバル」事業の終了が迫っている現在では、それぞれの採択校においてどのように目標数値を達成するか、もしくは、最終年度までにどのように目標数値に近づけるか、ということに向けて様々な企画を立案・実施しているのが現状であると思われる。質が保障されていることはもちろんのこと、そのような中で、「いかに効率よく」目標数値を達成していくのか、この問いは各教育機関の担当者にとっては悩みの種である。正直なところ、私にとっても、この問いに追われてきたこともこの 10 年間のグローバル教育の業務の一部である。

統計が示すグローバル教育

そのような中で、大学における現状に目を向けたい。私は、現在、明治大学という都心に位置する私立大学においてグローバル教育分野に従事する機会をいただいている。ちなみに、前職は東京近郊の国立大学法人において同様の職を 5 年間務めさせていただいたが、国立大学法人においては「なぜ、グローバル教育系の予算に申請するのか」という問いに対する回答が、ある意味、明快である。それは、2003 年の独立行政法人化以降、文部科学省からの運営交付金が削減されていく中で、予算獲得のために競争的資金へ申請する必要が生じているためであり、そのなかでもグローバル教育分野における競争的資金は「世界展開力強化事業」や「グローバル人材育成推進事業」、そして、「スーパー・グローバル事業」を含め複数設定されてきたからでもある。コンスタントな予算削減に直面していた国立大学法人においては、少しでも予算の確保の可能性が持てる競争的資金への申請は重要事項であるといっている。

しかし、グローバル教育の現場に身を置いていると、このような競争資金は申請すればランダムに採択されているわけではないことが見えてくる。むしろ、複数の要因が重なり、政府と各教育組織とで調整が行われることがあったりもする。私の前任校の場合は、もともとは都心にあった大学であったのであるが、1970 年代の国立大学の「新構想大学」として関東の郊外に移転した大学であった。お茶の水からの直線距離で 50 キロもない範囲にあるものの、鉄道が開通する 2005 年以前は交通の便も悪かった。そのため、多くの寮が設備として準備された。このことは、留学生の受皿としても機能することにもなり、1980 年代の「留学生 10 万人計画」の当時より現在の SGU に至るまで政府の教育の国際化政策と調整がおこなわれ続けてきている。時には、政策の下での留学生の受入を文科省や政府の外郭組織などから非公式に嘆願されたり、政策の立案の段階で非公式にヒアリング

の連絡が入り、後に公募として公開される競争的資金の方向性の参考となったりすることも私が勤務している期間だけでも1度ではなかった（しかし、公募として出された競争的資金が必ずしも獲得できるわけではなかった）。

そのような中で競争的資金が獲得できると、申請書に記したある程度の内容と目標数値の達成に向けて組織立って調整する必要があるが出てくる。そこで活用されるのが数値による可視化であり、教職員はこの数字に向かって奔走することになるのである。ここで、留学生の受入に焦点を当ててみると、2010年頃から徐々に上昇していく中で、世界展開力強化事業が開始された2011年、グローバル人材育成推進事業初年度の2012年、そして、SGU初年度の2013年と急激な増加がみられる。また、受入に関しても、約10万人以上の受入を達成した2003年以降、グローバル30事業開始翌年の2010年までに緩やかな増加を見せる。その後2011年の東日本大震災を理由とする留学生の緊急帰国や日本留学への回避などが見られたものの、2014年以降には急激な増加を見せ、グローバル30事業最終年度の2019年には日本語学校を含めた教育機関において事業の目標値であった30万人を超える留学生の受入を達成している。そして、その直後の2020年1月より、コロナ禍における日本を含めた世界的な国境管理の強化に伴う渡航を伴う留学の停止、そして、ワクチン接種ができるようになった昨年の夏以降から現在までの段階的な留学の再開につながっている。

2010年以降、統計上は派遣・受入ともに急激な増加を見せるグローバル教育であるが、もちろん、統計の取り方については途中で数回異なる方針が発表されたため、数値に必ずしも統一性があるわけではない。具体的には、大学における集計手法はもともと「8日以上」、「21日以上」、そして、「3か月以上」というような留学期間や、学生のビザや在留資格によって数値に含めるか除外するかに関する指針を文科省が出している。しかし、この指針は事業の後半になると緩くなる傾向があり、例えば、グローバル30事業が終了に近づくころには「8日以下」の期間の滞在も留学として含むようになっている。そのこともあり、2016年以降の派遣・受入の両方での激増は統計的要因に帰するところも一部ある。

この派遣・受入の両方での増加から単純に読み取れることは、関係する教育組織や教職員にかかる負担である。確かに、集計方法が途中で緩和されるような変更がなされたが、短期研修でも学期間の留学でも、ビザや渡航サポートをはじめ、いずれの場合でも一人ひとりに対して必要な作業が伴うわけであり、そのため単純に「数字が増えた」わけではない。例えばサポート業務も簡単ではなく、場合によっては、2019年に報道されたような都内の大学における数百人にのぼる追跡不能の留学生問題（日本経済新聞 2019）など、学生指導や教育・研究という視点からは別の意図を持った組織の関与が疑われる場合もあり、数値の達成という目標のもとで教職員が戦々恐々と日々業務に取り組んでいるのも現実である。

ちなみに、本稿の最初の個所で言及させていただいた1週間のアメリカ引率を例にとると、まず、研修の企画から始まり、予算や学生への助成金の調整、学生募集の作成、学生

選考と事前指導、チケットの手配から学生への助成金分配、訪問先との交渉やスケジュール調整、学生個々人の事前準備の進展状況把握とケア、そして、研修中の学生個々への指導や危機管理など、取組まなければいけない多数の項目がある。すべての海外研修や留学において学生に対して手取り足取り準備しないといけないわけではない。ある程度学生自身がすべて行い教職員は最低限の危機管理対応の準備をしておくような留学やインターンから、初心者でも気軽に行けるような短期研修や留学と様々な形態を準備することができるが、しかし、統計上の数を増やすとなると、学生のニーズや家計状況等に注意をしながらひとりでも多くの学生に参加してもらえるような研修や留学制度を準備する必要になるだけでなく、目的が多様な学生に対応することが求められるようになるため、統計上の数値の背後にはそれまでにない業務量がかまえているのである。また、統計上の数値を増やすということは、留学に参加する学生の裾野を広げることであり、それは、派遣・受入の両方において海外渡航経験が少ない学生に対しても手が届くような研修の提供が含まれるのである。

しかし、その業務にマンパワーを当てるにも、対象である競争的資金もカテゴリーや年度によっては潤沢ではなく、それでいて期限付き予算であるため、担当者を雇用しようとしても多くの場合任期付きになってしまうため、雇用される本人にとっても留学プログラム全体にとっても足元が弱い状況で運営に携わることにもなる。そのため現実的な対応としては、一部業務を外部委託して効率化を図ることがあげられるが、その場合、どこまでの範囲を外部に委託し、どこまでの範囲を教育・指導の領域として教職員が関わっていくかをそれぞれの研修や留学企画において調整する必要が出てくる。

つまり、統計数値の背後にあるのは、多岐にわたる学生支援業務である。そのなかでも、海外渡航初心者や中長期的な海外滞在経験があまりない学生たちが対象になるという現実が数字の背後にある。そのため、統計上の人数を増やすには業務上の対応量が増えることは必然となる。つまり、目標数値を達成するために組織的な体力のバランスを念頭にいった「効率」を考えると、数値上では隠れてしまう学生サポートという業務を「割に合わない作業」として捉える関係者が出てきてしまうのは回避できない現実でもある。

そのため、この「割に合わない作業」を経験豊富な外部業者に委託することで対外的にも質の保証を正当化しつつも「効率」を高めながら、それぞれの教育組織や教職員が考える教務指導に集中できるようにすることにより、効果的に目標数値を達成するという考えは、ある意味において、理にかなっているともいえる。

「グローバル人材」という定義と現実との狭間

しかし、ここで注意しなければいけないのは、「割に合わない作業」と「教務」の線引きをどのように引くかである。現実のところ、それぞれの教育組織の体力と海外研修や留学に参加する学生数を、複数の危機管理対応のシナリオに照らし合わせながら、ある意味、逆算していくのが現実的である。大学を含めた高等教育の場においては、それぞれの教育組織が持っている既存の組織間の連絡体系や危機管理体制を把握・分析し、教職員の

スキルや柔軟性等を考慮にいれながら、派遣・受入の両方において短期研修から留学といった選択肢を提供することになるため、どれだけの数と種類の企画を学生に提供できるかは画一的ではなく、それぞれの教育組織とその組織が有する目標によって多種多様になる。

そのような中で、「割に合わない作業」と「教務」の線引きの基準のひとつとなるのが、各教育組織が思い描く「グローバル人材」や「グローバル教育」の定義とその先にある概念的な目標である。この 10 数年間、頻繁に耳にするようになった「グローバル人材育成」という言葉ではあるが、これはグローバル 30 事業の企画立案過程の中で、バブル崩壊後の日本の国際的な競争力の回復を目的とした産業界や政治・行政界の要望に耳を傾けながら、「高度外国人材」の獲得をその目的のひとつとして留学生として受入れ、学部教育から就職までシームレスに連携する構想を掲げる中で形成されてきた概念でもある。また、グローバル 30 事業においては日本から海外への学生の派遣についても焦点が当てられるようになる中で、2011 年 8 月に開催された「第 2 回グローバル 30 産学連携フォーラム」におけるテーマのひとつであった「留学経験のある日本人の雇用について」と題された分科会の幹事校であったのが、G30 の採択校のひとつであった明治大学である。そこで、当時の明治大学の国際交流担当副学長であった政治経済学部の勝悦子教授は「自分で考え判断する、自立したグローバル人材」の育成の必要性を訴えていた(勝 2011)。そして、勝教授の提言後に文部科学省や内閣官房を含めた行政の各部局での議論を経て取りまとめられた「グローバル人材」の要素は下記である：

- 「グローバル人材」の概念を整理すると、概ね、以下のような要素。

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

- このほか、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。
- グローバル人材の能力水準の目安を(初歩から上級まで)段階別に示すと、① 海外旅行会話レベル② 日常生活会話レベル③ 業務上の文書・会話レベル④ 二者間折衝・交渉レベル⑤ 多数者間折衝・交渉レベル。この中で、①②③レベルのグローバル人材の裾野の拡大については着実に進捗。今後は更に、④⑤レベルの人材が継続的に育成され、一定数の「人材層」として確保されることが極めて重要。

(グローバル人材育成推進会議 2011)

具体的に見ると項目も多岐にわたっており、総合的な視野を有して多文化間の中で柔軟に行動できる人であることを示唆しているのがわかる。しかし、同時に、バランスをとってこれらの要素に対応したグローバル教育科目を企画するとなると、簡単には達成でき

る項目ではなく、また、客観的にとらえることが難しい項目もある。端的に言って、ここにあげられている事項は、1 週間程度の研修で学生が取得できるような単純なものでもない。また、「日本人としてのアイデンティティ」などは、人それぞれに異なる多様な回答が出てくるし、ある意味、人によっては一生をかけて答えを探すことになるような壮大な課題でもある。そのため、おそらく学生指導に当たる教職員自体がどのように回答していいのかもわからなくなってしまうような事項でもある。

このような複雑な要素が提言されている中で、同時に、統計的な目標数値は毎年のように目覚ましアラームのようにやってくる。関係者は、毎年、年度末の3月から新年度の6月頃までは、文部科学省に提出する報告書に記載する集計作業とその数値を正当化するための文章作りに追われる。そのような状況の中で、グローバル教育に関わる関係者は、いろいろ試行錯誤しながら特色のある研修や企画を立上げ、そして、運営している。そのため、学生の「就職」のことも念頭に置いて考えてしまうと、悲しいことにも、グローバル教育という現場における関係者の肌感覚では、「グローバル人材」の実際のところの「運用上の定義」は就職活動の際に評価される「企業側の要望に合った人材」と単純化されてしまうことがあるのが現実でもある。おそらく、そのような中で、グローバル教育に関わる関係者の中には、国際交流が持つ可能性と現実的な組織的体力のバランスの狭間で試行錯誤しているのである。

ちなみに政府が取りまとめた「グローバル人材」の要素を身につけた学生が、必ずしも「企業側の要望に合った人材」になる保証はない。高い語学力のために多方面から情報が入り日本に失望してしまったり、いろいろな経験を積んでいる学生の「チャレンジ精神」や「積極性」がむしろ「傍若無人」に映ってしまったり、「異文化に対する理解」と「協調性」がありすぎて「いろんなことに躊躇」するようになってしまったり、または、留学中の体験がたつらすぎてその国が嫌いになってしまったりと、企業や政府側のニーズから180度違った方向に行ってしまうこともよく見受けられる。このような現実の中で、作業効率のことを念頭に置いてしまうと、学生サポートはとて「割に合わない作業」になってしまい、政府による要素と極端に簡素化される数値作業の間で教職員が自分自身を見失ってしまったりもする。

統計の背後へ

ここでもう一度、政府が取りまとめた「グローバル人材」の要素に着目してみたい。これらのことは授業の中だけでは単純に身につけることができない項目ばかりである。研修や留学先での授業に焦点を当てても、授業の内容を学ぶだけではなく、課題として出されるテーマの社会的に多様な背景や関連する議論を把握するだけでなく、それに基づいた学生各自の分析や視点を、クラスメートが端的に理解できるように効果的に説明する全般的なスキルの習得などが求められている。そのように考えると、治安や地域特性などをはじめとした留学先の地域における社会状況をなるべく多く把握し、留学先の地域や日本社会の両方を理解することにより2つ以上の地域社会の橋渡しができるようになること

が提言されていると理解していい。つまり、2011年に明治大学で開催された産学連携フォーラムにおいて提唱された「自分で考え判断し、自立する」ようになるには、積極的に行動し、現地でいろいろなことを吸収して行くことが必要であり、それはつまり、学生が危険を冒す可能性もあるということであり、結果的には統計作業的にみると「割に合わない作業」自体に重要性があることを示している。

興味深いことに、このことは、コロナ禍のこの2年半におけるオンライン留学の実施の際に顕著だった。日本から遠隔で留学予定先の大学の授業を履修していると、講義や課題、そして、ディスカッションの中で出てくる現地をはじめとした日本ではなじみのない事象や事例が取り扱われた場合、学生が全く内容についていけなくなるが見られた。オンライン留学は、現地の「日常生活における基礎知識」へのアクセスがないまま、授業に取り組まなければいけないというハードルが高い留学でもある。渡航が伴う留学の場合、留学生に対して授業担当教員やクラスメートがフォローアップで説明を提供したりしてくれることもあるが、オンライン授業の環境では気軽に隣の人にヘルプを求めることができなかつたりもする。そのような限られた環境の中で、パソコンの先で生活している現地学生が有している共通認識を習得するには、学生の努力だけでなく日本からも適切な教務サポートができる人員を配置することが実りのあるオンライン留学にするには必要でもあった。現地に行けないという学生にとって制限されている環境においては、オンライン留学先の教育制度や文化・社会になじみのある関係者のサポートがカギとなったのであり、このことも「割に合わない作業」が重要度を有していることを再確認させられるとともに、「学生自身がオンライン留学するのでも大変なのに、自分自身が海外の大学との連携でオンライン授業をすることには思考停止」となってしまう教職員もいることは現実である。

ロサンゼルスで再確認したもの



写真 2：研修に参加した明大生たち（筆者撮影）

ここで、本稿の冒頭で取り扱ったロサンゼルス研修の話に戻りたい。写真の通り、この短期研修においては参加者が6名と、統計上の効率としてはいい方ではない(写真 2)。学生募集を行った2022年7月の時点では日本の

国境管理の緩和状況もまだ見えず、渡航先で仮にコロナ陽性の学生が出た際の対応も準備しなければいけなかったため、参加人数に関しては保守的になってしまったことがある。幸いにも9月以降、ワクチン3回接種での日本への入国が可能になったことから、不確定

要素も軽減されたのではあるが、それでも治安が良くない地域を通過することになる公共交通機関の利用を基礎とした研修には危機管理対応上の不安要素が多かった。実際、ロサンゼルス駅や電車にはホームレスが多く、なかなかアグレッシブに絡んでくる。しかも、カリフォルニアの場合、2016年以降趣向品として大麻の消費が合法化されているが、大麻の影響が体内に残っている状況での運転は禁止されていることもあり、大麻使用者があの特徴的な匂いとともにリラックスした感じでバスに乗ってくる。危機管理的には大型車を借り上げてハイウェイで移動した方が楽でもある。実際、現地の訪問先の大学や受入機関の関係者から「What? Did you really take trains to get here?」と驚かれたりもした。そのようなハラハラ・ドキドキの中で、学生たちと一緒に移動し、彼女たちの移動状況を常に連絡が取れるようにしておいたことで、訪問先の大学が近隣地域や住民との関係性の中で見えてきたり、各地域の特性が見えたりなど、「日常生活における基礎知識」以上に学べることは多かったといえる。

しかし、学生たちに共通していたのは、大学入学以前の段階で様々な経験を大事にして、その基盤があったことである。小さい時からあっちこちに飛びまわっていた学生もいれば、ホームステイなどを経験したことがある学生、中・高校での海外研修を経験した学生もいれば、今回の研修が初めての海外渡航という学生もいた。訪問先の大学での授業のディスカッションについていけず、学生にとっては必ずしも簡単な内容ではなかったが、海外渡航や留学の経験がある場合でもない場合でも、高校までの授業はもちろんのことであるが、部活でもいいし、趣味や遊び、または、つらかった経験でもいいので、小中高の時にしかできない経験から培ってきた視点が、学生それぞれ独自の個性のある分析を導く基礎となっていた。このことから、「グローバル人材」という概念を学生それぞれが戦略的に分析し、それぞれの「柔軟性を伸ばす」機会にすることができれば、企業が求める以上のまさに「自立」という強い立場の形成につながるのではないかとと思われるのである。その意味において、高等教育におけるグローバル教育においては、学生それぞれの入学前の学びや遊びの状況を可能な限り把握することで、大学が提供している目的が異なる研修や留学と可能な限りマッチングを支援することが重要であるとともに、場合によっては高大連携により、より特色のあるシームレスなグローバル教育のデザインが可能にもなる。「割に合わない作業」の中の重要性を異なる組織を越えて互いに認識し、そして、それぞれの組織的な限界を把握しながらも互いに連携していくことにより、統計的な数値の問題も緩和されるといえる。

参考文献

Breaden, Jeremy

2013 The Organisational Dynamics of University Reform in Japan:
International Inside Out, Abingdon Oxon UK: Routledge.

MUFG Bank

2023 外国為替相場チャート表,
<https://www.bk.mufg.jp/tameru/gaika/realtime/chart.html>, 2022年11月11日閲覧。

グローバル人材育成推進会議

2011 『グローバル人材育成戦略』文部科学省, p. 8。

勝悦子

2011 「G30 採択大学と経団連、国際人材育成に向けて産学フォーラムを開催」『明治大学広報』第 635 号。

石川真理代

2021 「イングランドの学校教育制度の現状について -イングランドの公立小学校、特別支援学校、公立中等教育学校の訪問インタビューを通じて-」『明治大学教育会紀要』第 14 号, pp. 31-42。

日本経済新聞

2019 「留学生 1600 人不明：東京福祉大に受け入れ停止指導」6月11日。

水倉亮, 陣野俊彦

2022a 「日本人英語教員の役割とポストコロナ社会の国際コミュニケーション教育」『明治大学教育会紀要』第 14 号, pp. 1-12。

2022b 「教師のゼミ室（英語）—日本人の英語の先生としてできること—ポストコロナ社会に求められる国際コミュニケーション教育」『明治大学教育会紀要』第 14 号, pp. 101-105。

文部科学省

2017 『グローバル 30 とは?』文部科学省。

末佐和子

2022 「世界の“今”と繋がる国際理解教育」『明治大学教育会紀要』第 14 号, pp. 31-36。

和辻龍

2018 「現場で見る日本とドイツの教育の違い」『明治大学教育会紀要』第 10 号, pp. 75-80。