

## グローバル人材像と目指すべき人物像の狭間で

(平成31年1月7日 受理)

人文社会系 加藤 鈴子

## Navigating between “global” and “local” competency

(Received January 7, 2019)

Kyushu Institute of Technology Reiko KATO

### Abstract

This paper focuses on five Japanese students who actively participated in global education programs offered at their university. Responding to the needs of rapidly changing global society, importance of fostering global competences has been very much discussed and many educational programs are now being offered at universities in Japan. The Global Human Resource Education (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), Global/Key Competence (OECD), and 21<sup>st</sup> Century Skills (The Partnership for 21st Century Learning) are educational frameworks greatly influencing the development of global education in Japanese Higher Education. Five students in this study were very aware of the expectation, placed on them by the university and the nation, to be globally competent persons. While questioning the discourse of the “Global Human Resources” as Japan-oriented concept and demeaning themselves as economic tools, they sincerely tried to make sense of what it is to be a globally competent person and what kind of person they want to become. Students picked up keywords such as English, identity, and continuous learning from the discourse of global education, however used the terms in their own ways by placing them in their local contexts. The study eliminates how each student struggled, instead of blindly accepting the dominant discourse, to grow into a person who can contribute to the global society.

### 1. はじめに

加速的にグローバル化が進む中、多様な文化を受容し、目まぐるしい変化に柔軟であり、さらに知識・技術を創造的に活用できるグローバル人材の育成、グローバル・コンピテンシーの涵養が教育に期待されるようになった。日本の多くの大学が従来の教育を見直し、グローバル時代に対応した大学改革、そしてグローバル人材育成教育促進に取り組んでいる。本稿で着目する工学系大学もその例外ではなく、グローバル・エンジニア養成を教育目標の全面に押し出した大学改革に取り組んでおり、海外からの留学生（短期を含む）の受入や海外協定校への学生派遣などに力が入れている。

グローバル教育のための数々の取り組みは、現代の大学生の学習環境・学習目標に大きな影響を与えている。本研究は特に日本人学生に着目し、学生らがグローバル教育をどう受け止めているのか、自分自身を取り巻くローカルな現状とグローバル教育の言説

の狭間でどのように成長しようとしているのか、という問いを通して、グローバル教育の現状をより精細に考察するものである。

## 2. グローバル・コンピテンシー育成に関する言説

まず、日本の大学教育におけるグローバル人材育成に関して、教育目標に大きく影響する3つのグローバル教育に関する言説1) グローバル人材育成、2) キー・コンピテンシー、3) 21世紀型スキル、について簡単にまとめる。

「グローバル人材育成」は、2000年代以降、日本の経済界、経済産業省、文部科学省が一丸となって押し進めている教育政策である。これは、経済のグローバル化の加速化、急激な少子化という人口動態の変化という社会背景を受け（吉田2012）、日本企業の国際競争力を高めるための戦略の一つである。産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）はグローバル人材を以下のように定義している。

グローバル人材とは、世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間（p.3）

グローバル人材育成の言説は、教育の不平等や経済格差拡大への寄与（刈谷他, 2012）や日本における多様な他者の存在が現代的であるという設定自体の矛盾（久保田, 2015）など、批判される部分が多い。しかし、日本の大学教育の予算に占める競争的資金の割合が多くなる中、グローバル人材育成教育への取り組みが大学にとっては、重要な課題となっている（大木, 2014; 吉田, 2012）。とは言え、グローバル人材育成教育は歴史が浅く、その教授方法はまだ確立されているとは言えない（堀江, 2017）。「日本人としてのアイデンティティ」「教養と専門性」「コミュニケーション能力と協調性」「新しい価値を想像する能力」「社会貢献の意識」など、曖昧性・抽象度の高いグローバル人材育成のために現場では様々な取り組みが行われており、その実践報告も見られるようになってきたが（坂本・堀江・米澤, 2017）、依然として外国語（英語）学習や英語使用に偏重した教育やその評価も批判の対象になっている（大木, 2014）。

グローバル人材育成に加えて21世紀型スキルやキー・コンピテンシーの国際的な教育的枠組みも、日本の学校教育（大学を含む）への影響を強めている（松尾, 2015）。「キー・

コンピテンシー」は、生徒の学習到達度調査 (PISA) を推し進める OECD により提唱されているもので、より複雑化する現代社会において必要な力として、これまでのリテラシー概念を刷新した概念である。

#### ＜OECDのコンピテンシーの定義＞

技能や態度を含む心理的・社会的な資源を活用し、それぞれの文脈において、より複雑な課題に対応する能力

#### ＜キー・コンピテンシーの概念枠組み＞

- ① 相互作用的に道具（言語、技術など）を用いる
- ② 多様な人々が存在する集団で交流する（良好な関係構築、協働、問題処理・解決）
- ③ 自律的に活動する（大きな展望、実行、自分の権利・ニーズなどの表明）

OECD DeSeCo プロジェクト (2005, 筆者による翻訳)

OECDのキー・コンピテンシーは多文化化・多言語化が進むEU諸国の教育政策に影響を強く与えており、複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束の5つの概念を統合する「民主的な社会形成のための市民性（シティズンシップ）教育」と深く関わりが見られる。また、アメリカの有識者を中心として展開される21世紀型スキルは、「学習とイノベーションスキル」「情報、メディア、テクノロジースキル」「生活とキャリアスキル」の3つのコア・スキルを含む教育の枠組み (framework) である (The Partnership for 21st Century Learning, 2015)。この21世紀型スキルは知識の基盤の上に、批判的思考力、問題解決力、コミュニケーションと協働などのスキル獲得を通して、より深い理解を達成することに重点を置いている。

日本のグローバル人材育成の「国際的競争力」に加えて、OECDのキー・コンピテンシーでは、「多様化・複雑化」するグローバル社会に対応できる力が、さらに21世紀型スキルでは「デジタル化」が進む社会における新しい働き方、生活の仕方、学習の仕方に対応する力が、極めて重要とされている。「グローバル人材育成」「21世紀型スキル」「キー・コンピテンシー」のいずれの言説も、雇用形態や職務内容などが変容するグローバル社会での「employability (雇用可能性)」が強く意識されており、次世代の労働者を育てることに重点が置かれている点で共通性を見出せる。一方で「グローバル人材育成」は日本という地域が強く意識されており、日本の経済戦略や日本企業の国際競争力を高める人材育成であるのに対し、「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」は、ある特定の国家色が極力排除さ、グローバリゼーションを推し進める教育政策であると言えよう。

広がる格差、環境破壊など課題を多く抱えるグローバル社会、グローバル経済が背景にあるグローバル教育は、教育による不平等の再生産に加担する恐れを含むが故に、批判的視点からの実践の省察がより一層求められる (刈谷他, 2012)。そこで、本稿では、大学生の語りから、一実践者として、グローバル教育を批判的視点から考察することを

試みる。

### 3. 研究

#### 3.1. 研究協力者が所属するJ大学について

J大学は南日本に位置する工学系大学であり、グローバル社会で活躍するエンジニア養成を教育目標に掲げている。J大学ではグローバル・エンジニアを「自らが持つ知識とスキルを持続的に成長させる姿勢」「変化し続ける高度で複雑な課題の解決に取り組む姿勢」を持ち続けるエンジニアと定義し、「多様な文化受容」「コミュニケーション力」「自律的学習力」「課題発見・解決力」「デザイン力」の5つの要素を **Global Competency for Engineer (GCE)** の柱として位置づけた教育改革を実施している（以下GCE教育という）。「グローバル人材」「21世紀型スキル」「キー・コンピテンシー」の概念に大きく影響を受けた教育実践であることは明らかである。

#### 3.2. 調査協力者について

本研究の調査協力者（表1）は、J大学のGCE教育プログラムに意識的に参加している学生5名である。

表1: 調査協力者(学生名は全て仮名、学年は調査当時のものである)

学生名	学年	参加した主な学習プログラム・活動	聞き取者
小芝	3年	低学年異文化交流型海外派遣プログラム 主体的学習リーダー活動 (県が提供する異文化交流型プログラム) 研究交流型海外派遣プログラム	浅川
中原	3年	低学年異文化交流型海外派遣プログラム 主体的学習リーダー活動 海外インターンシッププログラム	浅川 川田
田川	3年	低学年異文化交流型海外派遣プログラム 語学(中国語)研修プログラム	川田
後藤	3年	低学年異文化交流型海外派遣プログラム 語学(英語)研修プログラム 私費語学研修(英語)留学 留学生との混住寮	川田
片島	3年	低学年異文化交流型海外派遣プログラム 語学(英語)研修プログラム 海外大学生とのスカイプ交流プログラム	川田

聞き取り調査はJ大学で国際教育を担当する専門職教員2名(仮名:浅川、川田)が行った。GCE教育プログラムへの参加状況を参考に調査協力者の選定を行った。しかし、5名の中には、大学が提供するプログラムにおいて初めて海外留学に参加した学生もいれば、幼少期に家族の事情により海外生活を経験した学生やIB(国際バカロレア)ワールドスクール出身の学生などもあるなど、学生の文化的・教育的背景の多様性が、調査を進めるうちに明らかになった。学生の家庭環境や小中高を含む教育環境、また生まれ育った地域環境が、学生の行動と密接に関係しており、グローバル教育を理解する上で要素・因果関係の複雑さを再認識するに至ったが、本稿では大学生としての調査協力者が、自分の学習環境・学習目標をどう語るのかに着目をしたい。

### 3.3. 調査方法およびデータ分析

聞き取り調査は以下の質問項目を基に半構造的インタビュー手法を用いて行った。

主な質問項目

- 「グローバル人材」として成長するために行っている学習活動の経緯
- 「グローバル人材」とはどういう人材と考えるか
  - ープログラム参加前、参加後、現在における理解の変化
  - ー自分は「グローバル人材」に近づいていると思うか、その理由は何か
- 「グローバル・エンジニア」として成長していく中で、現在不安・疑問に思っていることは何か

学生の率直な意見を聞き出すために、インタビュー時には自由に発言することを意識的に促した。また、過去にさかのぼり入手できる限りにおいて、協力者(学生)が海外派遣プログラム時に提出した報告書等の記述もデータとして収集した。

収集したデータを、批判的談話分析(フェアクロー、2008)の手法を用いて分析した。フェアクローによると、批判的談話分析は、記述、解釈、説明の3つのステージに区分できる。記述の段階では語彙・文法・テキスト構造に関する設問(フェアクロー, 2008 pp.135-137)をもとにテキスト分析を行い、さらに抽出したテキストについて、「解釈」「説明」を加える段階を経ることで、コンテキストを社会的に位置付け、社会的ディスコースとして描くことができる。この批判的談話分析の手法を用いるために、まず音声データを文字化し、記述分析としてキーワード抽出およびカテゴリー化を行った。その中から、より詳細な分析対象とする箇所を選定し、学生の発言の背景的知識などについて、分析者が解釈手続きを経ることで、グローバル人材育成に関する社会的言説を描き出す



ことを試みた。

## 4. 分析結果

本節では、学生らが1) どのようにグローバル教育を受け止めているのか(グローバル人材像およびその資質の理解)、2) 自分自身を取り巻くローカルな現状とグローバル教育の言説の狭間でどのように成長しようとしているのか(「グローバル人材」に成長することに対する不安と葛藤)、についての解釈・説明を中心に記述する。

### 4.1. グローバル人材像およびその資質の理解

産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会がグローバル人材の定義を提示したのは2010年であり、今回の研究協力者5名が中学生もしくは高校生だった頃である。大学入学前から「グローバル人材」になることへの期待を漠然と感じてきた世代の学生らは「グローバル人材」像を如何に理解し、どのような資質を身につけようとしている(あるいは身につけていると感じている)のだろうか。

聞き取り調査では、日本の「グローバル人材」言説の影響が如実に現れた。これまでの生育環境は多様であるものの、複数の学生が「グローバル人材」に関して「海外で活躍するビジネスマン」もしくは「発展途上国で活躍するボランティア」というイメージを語っている。以下、田川(学生)と川田(教員)の対話の抜粋である。

田川：大学に入って、結構A(学科名)はそういう説明があるんですよ。グローバル人材とは何かとか映像を見せてくれたり、説明が。3Dプリンターで日本人がアフリカの義手とかを作ってあげたり、安くでてできたりとか。そういう人たちがいるんだよって。

川田：そこでイメージしたのが、技術と語学力のある人材。

田川：で、フィリピンとかに行って、そこでフリーランスをしてる日本人を見て、そういう生き方もあるんだなって。プログラミングをやってると、Wi-Fiがあればもうどこでも仕事ができる。だから世界を回って、別に一定の場所で会社に行くわけでもなくて。

川田：そうなんだ、世界中を渡り歩ける。

田川：そうなんです。その人は世界旅行中なんですよ、世界一周旅行中。

田川は「3Dプリンターで日本人がアフリカで義手とかを作ってあげ」る、「一定の場所

で会社に行」かずに、「世界一周旅行」をしながら仕事するというイメージを語っている。中原（学生）は「ボランティア」に加えて「ビジネスマン」というイメージを語っている。

中原：わかりやすく言えば、青年海外協力隊に行きたかったのって、なんか人のために役に立てばなみたいな、っていうのからなんか、一方的にあげるだけみたいな、ギブだけみたいな、どうぞ、がんばってがんばって、みたいな。

川田：それが、グローバル、グローバルタレントじゃないけど。

中原：というイメージがなんとなくありました。世界で活躍する人みたいなイメージは、なんとなくギブギブみたいな。あと、会議室でディスカッション、みたいな。スーツを着たお兄ちゃんがディスカッション、みたいな。

中原の「ギブギブみたいな」という表現の背景にあるイメージは、発展した日本の技術で世界の貧しい・困っている人々を救ってあげられる、あるいはビジネスで成功を収めた、「グローバル・エリート」であろう。社会的成功と「グローバル人材」を関連づけた、日本社会に存在する「グローバル人材」言説を表現したものである。

しかし、さらにデータを読み解いていくと、学生らが、「グローバル人材」言説を鵜呑みにし、内面化しているわけではないこともわかる。小芝は「グローバル人材」の曖昧さについて、指摘している。

小芝：最初は結講その、海外で、海外でも通用する、その人材を育成って言ってるのもあるので、言われているのもあるので、海外に出て、その世界の人、他の国の人と、同じ土俵で、色んなビジネスとか、なんかその、工業系だったら設計とか、何かそういうのができるっていうことなんだろうなあっていうふうに思ったんですけど、結局これって…

浅川：それは最初のほうってこと？

小芝：あ、はい。結局、これってまだ、なんて言うかな、何も、なんか、イコールを言っただけで、じゃあ何をすればいいのかっていうのは、全然はっきりしてないのかなって。今の言い換えだけでは全然はっきりしないのかなと思って。

「海外でも通用する人材」とは「グローバル人材」を「言い換えただけ」で、実際に何ができれば「海外でも通用する」のかは具体的に示されていないと言う。片島からも「グローバル人材、なんでしょう、けど結局はグローバル人材って言われても漠然ですよ、学生からしたら」と、同様の発言が見られた。グローバルに活躍する「ボランティア」

も「ビジネスマン」も、自分の将来を想像するには漠然としている。

「グローバル人材」に関するステレオタイプとそのイメージの変化に言及した学生もいる。

中原：なんとなく段々イメージの変遷はもちろんありますけど。今たどり着いた、グローバル人材と言えば、社会全体がグローバルだし、別に海外でなくてもグローバルだから、日本社会自体も。

GCE教育プログラムへの参加経験等を経て「グローバル」という概念を省察した結果の気づきであるが、これまで「海外」というイメージに囚われていたグローバル人材の活躍の場所を、「海外だけでなく」「日本」も含まれるのではないかとの自分自身のイメージ・考えの変化を口にしてしている。また、片島は「グローバル＝英語」というステレオタイプのイメージを再考している。以下は、片島が低学年異文化交流型海外派遣プログラムに参加した際の学習成果報告書の記述である。

今まではその（グローバルなコミュニケーションをとる）上で大事なものは何かと言われれば「英語」だと答えていた。確かに「英語」も大事だ。しかしそれと同様に必要なのは先に述べたような「コミュニケーション力」と「異文化理解」であると考えようになった。いくら英語が喋れようとそれらがなっていなければ、仕事をきちんと回すことは出来ないし、円滑な人間関係を結ぶことが出来ない（低学年異文化交流型海外派遣プログラム 海外派遣成果報告書記述より）

片島は海外派遣プログラムへの参加経験を通して、「グローバル＝英語」というイメージへの変化を記述していた。今回のインタビューにおいても、彼はグローバル人材について以下のように述べている。

片島：最初からなんでもかんでもできるっていうよりは、新しいことにおつかったときにそれに対して最終的に適応できたらグローバルなんじゃないかな。例えば異文化に対して。新しい文化とおつかったときに最初からは無理だと思うんですよ。それができる人もいないんですけど。結局、それを自分内で消化して、でそれに適応できるような人がグローバルなんじゃないですかね。単純に英語がしゃべれるとかよりは。



片島にとっては大学が提供する海外派遣プログラムへの参加が初めての海外経験であった。聞き取り調査はその参加からおよそ1年後であったが、自らの経験から得た学びが、片島の中でより確実に定着していることが「単純に英語がしゃべれるとかよりは」という発言から推察できる。

学生らは、日本社会に蔓延する「グローバル人材」＝「国際ビジネスマン」「国際ボランティア」、グローバル＝「海外」「英語」、という偏ったイメージを認識する一方で、曖昧な「グローバル人材」像について自らの学習機会を通して省察し、より自分の現実に即したグローバル人材像をイメージしようとしている。

また、学生らはグローバル人材に必要な資質・能力も模索し、自身の言葉で表現している。学生らが実際に使った表現には、適応力、英語力、日本人のアイデンティティなど、産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会が提唱する「グローバル人材資質」、特に「異文化理解・語学」に関連・合致するものが多かったが、自分自身の経験に基づいた表現として、より具体的に想像されている。

まず、小柴は、グローバル人材に必要な資質・能力として、文科省や大学が掲げるグローバル人材資質にも含まれる「英語力」を挙げた。

小柴：意思疎通ができなきゃいけないっていうのは、まず絶対なのかなっていうのは思ったんだけど。そうすると、なんか1つ。今でいうと、世界の共用語的な雰囲気のある、やっぱ英語がしゃべれないといけないのかなっていうのがあるので。やっぱ英語が絶対に、グローバル人材っていう人なら話せなきゃいけないのかなっていうのがあるんですけど。それに、プラスアルファ言語があれば、話せれば話せるだけいいと思うんですけど。

しかし、「意思疎通」に言及することによって、「英語を学ぶこと」自体あるいは「英語テストの点数をあげること」が目的とされてしまいがちな社会的言説とは一線を画し、彼自身の目的意識や意思をより明確に表現している。つまり、小芝にとっては伝えたい何かがあり、それを伝えるための手段としての「英語」という意識が感じられる。

中原は「アイデンティティ」や「母国愛」を挙げている。これも、グローバル人材資質に含まれているものを使用したものである。

中原：日本人のアイデンティティーを持って、外人だと恐れずにちゃんと普通の人だと思って向き合える人です。(中略)日本人のアイデンティティとゆうのは、難しいのですが、ここが今、自分の中で揺れる、全然片付かないんですよ。ただ、

でも、母国愛とゆうか、そこを忘れたら終わりだと思いますよ。

しかし、中原は「母国愛」を「無限大に広い精神的な土台」「その人がここを母国だと思ったところでそういう土台を養っていけばいい」というように、精神面における故郷もしくは自分の根元と意味付けており、無批判に（あるいは盲目的に）母国を指示するというような「母国愛」とは一線を画し、自分自身の言葉として「母国愛」「アイデンティティ」という言葉を使っている。

さらに、学生らが語るグローバル人材資質には「成長する過程」が含まれていたことに着目したい。前述の片島の発言にも「最初からなんでもかんでもできるっていうよりは（中略）自分内で消化して、でそれに適応できる」というようになるという表現が見られる。後藤も、スピードは違うにしても「みんな結局、グローバル人材にはなれる」という成長を意識した表現を用いている。

後藤：グローバルコミュニケーション（のスキル）をたくさん持って、しかも、自分の中で、習得の方法を知ってて、最終的に、全然コミュニケーションをとれなかった人が、とれるようになってしまったっていう人。（中略）みんな結局、グローバルな人材にはなれるんですけど、ただそのスピードがかかったり、途中で諦めちゃったりっていつて。英語を、学ばなきゃ海外に留学しちゃいけないんだっていう、変な固定概念があるから諦めちゃう。だからむしろ、あっけらかんな人のほうが、成長していくんじゃないですかね

特に後藤は「習得の方法を知って」というメタ認知能力にも言及している。メタ認知能力は現代の教育学においてもその重要性が注目されることではあるが（松下, 2016）、「みんな（中略）なれる」という表現と併用することで、グローバル人材＝グローバル・エリート言説に抵抗しているとも考えられる。

#### 4.2. グローバル人材育成に関する不安と葛藤

次に、学生が疑問として発した揺らぎや発言に矛盾が見られた箇所、つまり学生が葛藤や不安を感じていると思われる箇所に着目する。

まずは英語力に関する葛藤である。英語の存在は、当然のことながら、学生らの意識に重くのしかかっている。J大学では6年一貫のグローバル・エンジニア養成コースの修了要件としてTOEICスコアを定めている。それだけでなく、グローバル人材＝英語というイメージは社会に蔓延している。片島は英語力はグローバル人材資質の一部でしか

いと明言しつつも、自分自身の英語力の「無さ」(点数の低さ)に触れ、「英語を頑張らない」という気持ちを表現している。日本のグローバル人材言説の影響を強く受ける以上、あるいは英語が世界共通語である以上、「英語」は避けては通れないという状況と感じているようである。一方で、小芝は求められる英語力 (TOEICスコア) について不安を語った。小芝は大学で求められる TOEIC の点数は取得済みであるものの、英語への不安 (あるいは劣等感) は払拭できないと言う。

小芝: (TOEIC)600点を取ってることが最後の院卒業段階で、証書を渡す1個の基準になってるんですけど、今、600点っていうのも人によっては難しいかもしれないんですけど、もう僕は取っちゃって。だからって言って、じゃあエンジニアレベルの片言の英語であったとしても話せるのかどうなのかって思ったときに、自分じゃそれはまだ無理だろうと思うんですよ。

エンジニアとして英語で仕事をこなせるのかと問われたら、まだできないと思う、つまり、テストの点数が実際に職業に携わって行く際の英語力だとは必ずしも言えないと感じている。さらに、小芝は「英語力」に囚われることへの不安も感じている。

小芝: グローバル人材っていう言葉が、もともと日本でしかないじゃないですか。

浅川: そうだね (笑い)。あくまで日本の定義としてってこと。

小芝: なんで、日本人にとってのグローバル人材っていうと、やっぱりまずは英語なのかな。

浅川: っていうことですか、なるほど。ああ、そういうことですね。はい、わかりました。じゃあグローバル人材っていうのは、日本特有の言葉だと理解してるってこと?

小芝: ていうか、多分…結構島国で閉鎖的な状況で、日々接するのに日本語が話してて、さらに日本人としか基本接しない中でのいるからこそ、なおさらそのグローバルっていうものが引き立つのかなと思って。ヨーロッパとかは、EUとかでも国境すらないような状態なので。もはやグローバルっていうよりは、ヨーロッパっていう国になりかけているような状態だから。ヨーロッパ内でのあれに、グローバルっていう言葉が出てこないのかなーと思って。

ここでは「英語力」が問題になるのは日本に特化されたグローバル人材の言説であり、多言語化が顕著なヨーロッパなどにおいては「英語力」とか「グローバル」ということ

がすでに学習の目標にされていない、もっと別の資質獲得に注力されているのではないか、という不安を語っている。小芝は幼少期に家族の仕事の都合でヨーロッパに在留した経験を持っており、自分自身も大学生になってヨーロッパを旅行で訪れている。その経験から、日本の「英語力」に重きを置くグローバル人材が、「グローバル」な場で活躍する資質と言いつつも「日本」という場所に囚われたビジョンのように感じられ、葛藤・不安を感じているようである。

また、「グローバル人材」という言葉自体に、否定的感情を表現する学生もいた。以下は、聞き取り調査時に中原がグローバル人材という言葉への拒否感を持っていることを事前に知っていた浅川の仲介を受け、中原自身が否定感を語った部分である。

川田：中原君にとってグローバル人材ってどういう人材ですか。今考えて。後で変化を聞くかも。

浅川：人材って言葉が嫌いならば、別の言葉でも構わんけど、そういったもの…

川田：人材って言葉嫌いなの？

中原：人材はあんま好きじゃないですね。

川田：何で？

中原：人材ってだって会社の人事部の話でしょ。人をものとしか見てないですから。人じゃないですか人はだって。グローバルタレントですよ。そこですよ。企業の人事部の発想です。

人として成長することを模索している中原にとっては、グローバル人材育成言説は、経済の道具（もの）として成長するようにと求められていると感じられ、それに対する嫌悪感を表現している。中原は、2011年東日本大震災と福島原子力発電所事故を高校生として衝撃的に受け止め、将来の夢として「福島原発の廃炉を終わらせたい」「次世代の負担をできるだけ少なくしたい」と将来の夢を語っている。そのためにグローバル社会で活躍できるエンジニアになりたいと願う一方で、経済の道具である「グローバル人材」に成長することへの葛藤を感じているようであるのである。

さらに、「グローバル」と「非グローバル」の二項対立的葛藤にも着目したい。データ分析の過程で、学生が話題から外れるとして謝るもしくは断りを入れた部分が複数箇所見られた。その箇所を詳細に見ると、グローバル教育の学習場面や目指すべきグローバル人材像を語っている場面であったが、学生らは、無意識・意識的に「グローバル人材の資質」と「そうではない資質」、グローバル教育に「相応しい場所」と「本来は違う場所」という区別をしている（二項対立的に捉えている）のではないかという、疑問

が生じた。以下に具体的な場面を提示する。後藤は自分の大切な学び（社会勉強）の場としてアルバイトをあげ、アルバイト先の社長との対話について語っている。

後藤：もう2年近くなるんですね。バイトが、僕1人だけで、社長がずっと見てくれてたので、土日。平日も大学生ですけど、土日は勉強として行っていたので、時給は安いんですけど、いい社会勉強はさしてくれましたね。接客は自分で考えろってということもあるんですけど。いいですかね、ごめんなさいバイトの話して。

川田：いいえ。

後藤：1番面白かったのは、僕、時給は、あまり意識しないようにしてたんですよ。もちろん接客なんですけど、時給1万円の仕事をしろって言われたことがあって、その意味が見いだせなくて。時給1万円の接客って、難しいじゃないですか。（中略）だから意識を変えろってということだったんですよ、あれが。

しかし、後藤は話の途中で「ごめんなさい」と聞き取り調査を行っている川田に対して謝っている。それは、後藤の中ではアルバイトはグローバル教育の「正式な場」ではないという認識があるからではないだろうか。一方中原は、「グローバル人材」の資質とそれ以外の資質を区別していると思われる。

中原：なんとなくでも、別に全然関係ないんですけど、1個、思ってる像っていう像っていえば、グローバル関係ないですよ。人の成功とか、人がなんかできたとか、出生して頑張ったっていうのに、素直に「わー、すごいね、おめでとう」って喜んであげる人になりたいっていうのは1個ですね。

川田：なんでそれグローバル関係ないんですか？

中原：別に、関係ないかなって思って。（笑い声）関係あるかどうかはどうぞ判断してください。僕はあんまり関係ないかなって。だからその人間的な面で素直にほめてあげるっていうか、この人のために頑張ってあげたいって思える人っていうか

中原はなりたいたい人材像を語るところで「グローバル関係ない」と断りをいれている。仲間の成功に「共感」する人材になりたいが、それは「グローバル人材」とは関係ないという認識である。さらに、後藤は「人間としての成長」と「グローバル・コンピテンシー獲得」を別のものとして捉えているようである。



後藤:そうですね、その力（ゴールを見据える力）を育てないといけないので、多分、留学云々の話じゃないのかなーって思いますね。

川田:ああ、なるほどね。海外というよりは、もう。

後藤:海外というよりも、ほんとに、自分の人間として、ちょっと成長しないとイケないのかなって思います。でも、コミュニケーション能力はもう大丈夫なので。大丈夫ですよ。

後藤の発言からは、「グローバル人材資質」＝「コミュニケーション力」や「グローバル」＝「海外」と狭義に捉えた場合、自分の人間としての成長としては不十分であると捉えているように理解できる。「海外というよりも、ほんとに、自分の人間として、ちょっと成長しないとイケない」という箇所、グローバル人材と自分自身の将来像の間に葛藤が表現されている。

学生たちは、社会的に期待される（と理解している）「グローバル人材」像と自分になりたいと考える「人間」像との間で、また、「グローバル人材の資質」と自分自身が身に付けたいと考える資質との間で、葛藤を感じている。「グローバル人材」という枠組みでは自らの学習目標が語れないことを感じているのだろう。

#### 4-3. 考察

上記の分析から、調査協力者らは、最初から確固たるゴール（「グローバル人材」のイメージや理解）があり、グローバル人材育成のための学習活動を行っているわけではなく、様々なことを経験する過程において、「グローバル人材」言説と自分自身の「グローバル人材」像を擦り合わせながら、自分自身が目指す「グローバル人材像」をより具体化しようと試行錯誤しているということが明らかになった。また彼らが感じている不安や葛藤からは、社会に蔓延する「グローバル人材」言説をただ無批判に受け入れているわけでもなく、また「内向的な日本人学生」という言説が言うように自らを取り巻く現状にただ満足しているわけでもない、という姿を見ることができる。

筆者は、学生らは何らかの形あるグローバル人材像・グローバル人材資質をすでにイメージしており、大学のグローバル教育を経ることでそれらのイメージが「変化」しているのではないかと考えていたが、この分析結果は筆者の先入観を浮き彫りにした。多様な解釈が可能であるグローバル・コンピテンシーは、学生一人ひとりが自分で、その時その場で考えていくものである。その過程を教師と学生の対話の中で実現していくことこそが「グローバル教育」に求められる姿勢なのかもしれない。

## 5. おわりに

今回の調査結果をまとめるにあたり、「グローバル人材」は決してゴールではなく、指針の一つであることを再確認した。グローバル教育とは何か特別な教育（語学学習や留学・留学生との共修など）を実施し、ある特定の「グローバル人材」になることを目指すことではなく、学生がグローバル教育活動を通して、自らの世界をちょっと広げよう、あるいは自分自身をとりまく社会の境界を少し見直そう、そして自分らしく成長しようとする過程を手助けすることではないだろうか。そのためには、多文化教育や教育の国際化の分野では繰り返し言われていることだが、グローバル教育を単なる追加物として従来の教育に付加するのではなく、従来の教育とともに新しい教育を模索する、あるいは発想を転換していく必要がある。

今後の研究課題として、対象者の拡大が挙げられる。本稿では、大学が提供するGCE教育機会に意識的に参加している学生に着目したが、故に「グローバル教育に積極的に関わる」というアイデンティティ構築を行っている学生に偏ったデータ収集であった。グローバル教育は現代の教育に大きく影響しており、その関わり方もまた人それぞれである。今後は、GCE教育機会への参加の有無に関わらず、学生の経験を聞き取っていく必要があると考える。

## 謝辞

データ収集に協力頂いた九州工業大学教養教育院の大田真彦博士に感謝する。

## 参考文献

- 大木充 (2014) 「グローバル人材育成政策と大学人の良識」 西山教行・平畑奈美編 『「グローバル人材」再考』 くろしお出版, 48-79.
- 荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫 (2012) 荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫編訳 『グローバル化・社会変動と教育2 文化と不平等の教育社会学』 東京大学出版会.
- 久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育：クリティカルな視点から』 くろしお出版.
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』 学文社.
- 産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会 (2010) 『報告書～産学官でグローバル人材の育成を～』 [http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_ps/2010globalhoukokusho.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf)
- フェアクロー・ノーマン (2008) 『言語とパワー』 大阪教育図書株式会社
- 堀江未来 (2017) 「多文化間共修とは」 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』 学文社, 1-33.

- 松尾 知明 (2015). 『21 世紀型スキルとは何か: コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』 明石書店
- 松下佳代 (2016) 「アクティブラーニングをどう評価するか」 松下佳代・石井英真編 『アクティブラーニングの評価』 東信堂, 3-25.
- 吉田文 (2014) 「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育-議論のローカリズムをめぐって-」 教育学研究, 81(2), 164-175.
- \_\_\_\_ (2012) 「2000年代の高等教育政策における産業界と行政府のポリティックス —新自由主義・グローバルイゼーション・少子化」 『日本労働研究雑誌』 第629号, 55-66.
- DeSeCo, O.E.C.D (2005). The Definition And Selection Of Key Competencies: Executive Summary, <[www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco)> (2017年5月8日)
- The Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions, <<http://www.p21.org/about-us/p21-framework>> (2017年5月8日)