

## 実践論文

## グローバル・プログラムの到達点と課題

## —和歌山大学観光学部における国際教育の試み—

Achievements and challenges in the Global Program:  
Enhancing international education at Faculty of Tourism, Wakayama University柴本 百合香<sup>1</sup>、堀田 祐三子<sup>2</sup>

Yurika Shibamoto, Yumiko Horita

1 和歌山大学観光学部観光実践教育サポートオフィス特任助手

2 和歌山大学観光学部教授

キーワード：観光教育、国際教育、グローバル人材、国際理解、グローバル・コンピテンス

Key Words : Tourism education, International education, Global human resources, International understanding, Global competence

## Abstract :

The Global Program (GP) was launched in the Faculty of Tourism at Wakayama University in 2016. The GP is a part of the tourism curriculum where the students study tourism studies courses in English. The authors analyzed the student records to reveal the achievement and challenges in this ongoing program. Students took the GP courses up to 60% of the curriculum and actively engaged in overseas study activities. However, the scores of the language proficiency tests have not improved as expected in the program of learning tourism studies in English for four years. These results suggest three challenges in the GP structure: 1) The objective and the incentive of the program should be more specific for participants to have a clearer vision of their study plan, including their learning goals; 2) Well-developed language learning process should be provided inside the program; 3) The evaluation method for the program should be considered using an indicator other than student records. The study reveals that the GP framework encourages students to foster their global competence, an important skill required for everyone involved in tourism today. However, at the same time, the framework can exclude certain groups of students who are not interested in global issues. We conclude that tourism education in Japanese universities should provide a curriculum for all tourism students to acquire a multi-dimensional capacity, including fostering global perspectives. This case study contributes to current discussions on international education for tourism students in Japan, offering insights into what skills should be cultivated and what a building a “global perspective” means in Japan today.

## I. はじめに

「グローバル人材」たるものが必要であると言われ、それが高等教育のあり方にも多かれ少なかれ影響を及ぼしている。日本企業の多くが海外進出を迫られるなかで、外国語運用能力を有し、国際的な舞台で交渉や取引ができる人材の必要性が高まり、高等教育においても「グローバル人材」育成を目指す改革が指向されてきた（グローバル人材育成推進会議, 2012）。

こうした時流のなか、2016年、和歌山大学観光学部でも創設から9年目を迎える年の改組に際し、英語で観光学を学

ぶグローバル・プログラムをスタートさせた。グローバル・プログラムは、外国語運用能力の向上だけを指すのではなく、重層的な観光現象を読み解き、異なる文化的背景を有する他者と連携しながら、多様な実践へとつなげていく力を涵養することを目指すものであり、ローカル（地域）での実践とともに、学部カリキュラムの1つの柱として位置付けられた。

観光というグローバルに展開する現象を対象とする高等教育においては、「グローバル人材」育成の位置づけにかかわらず、グローバルな視野は不可欠である。さらにプログラム開始以降の時期は、日本のインバウンドの急増期とも重なり、観

光分野における「グローバル人材」の需要が著しく高まったため、グローバル・プログラムは必然的に「グローバル人材」育成という政策的・社会的課題を担うものとなった。つまり、観光教育の内容と方法そのものがグローバルな視野で現象を読み解き、相互理解を深める力を涵養し、「地球市民」としての感性や実践展開を想定するものである一方、現実にはインバウンド急増のもとで、日本的な「グローバル人材」育成という社会的要請を背景に実践することになったということである。

本稿では、上記の現状認識の下、和歌山大学観光学部のグローバル・プログラムを対象に、その到達点と課題を分析し、観光教育における国際教育のあり方について考察する。

はじめに、既存研究のレビューを通じて、これまでの日本の高等教育における国際化促進に関する諸議論と観光教育のなかの国際教育にかかわるものを整理し、和歌山大学観光学部における国際教育の展開とその位置を確認する。そのうえで、グローバル・プログラムの成果を分析し、その到達点と課題を抽出する。グローバル・プログラムの分析対象は、2016年および17年入学の学生とし、入学前アンケート、2016年4月から2020年9月までの科目履修記録および面談記録、英語検定試験結果を用いる。詳細については後述する。またアクション・リサーチの手法を用いる<sup>i</sup>。筆者らは、グローバル・プログラムの運用に関与しており、個別面談、学修・留学相談、授業、国際関連の活動やイベント等において、グローバル・プログラムに参加している学生との接触機会が多く、その動向を日常的に捕捉できる立場にある。学生等との日常的なやりとりのなかで採取した事例もグローバル・プログラムの分析に用いる。

## II. 観光教育と国際化

### 1. 高等教育の国際化

日本の高等教育の国際化は、一部の私立大学が国に先んじてすすめ、2000年代に入って文部科学省の介入により国策として積極的に推進されてきた(末松, 2017)。2007年「産学人材育成パートナーシップ」がその嚆矢となり、「グローバル人材」をめぐる諸議論が交わされ、2009年にスタートした「大学の国際化拠点整備事業(グローバル30)」を機に、留学生受け入れ体制の整備や英語学位プログラムの提供をはじめ、「グローバル人材」育成を目指す諸事業の実施を通じて、国際化推進が図られた(吉田, 2014; 文部科学省, 2017)。その後も「大学の世界展開力強化事業」や「スーパーグローバル大学創成支援事業」など、国家プロジェクトとしての高等教育機関における「グローバル人材」育成は継続している(文部科学省, 2020; 日本学術振興会, 2014)。

「グローバル人材」の定義やその内容をめぐっては様々な議論がある。ここでは「グローバル人材」という言葉は造語であること、そして産業界からの強い要請の下、「グローバ

ル人材育成推進会議」がグローバル人材の定義や能力・資質等を示したという点をおさえておきたい(吉田, 2014; 末松, 2017)。この中で示された「グローバル人材」とは、I. 語学力・コミュニケーション、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、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、の3つの要素に集約されている(グローバル人材育成推進会議, 2012)。

国際的な場で必要となる能力について、国際高等教育の分野では「異文化能力/異文化間能力(Intercultural competence)」の概念—「異文化を認識し受け入れ、その違いに適応していこうとする能力」—が広く用いられている(芦沢, 2014)。また、経済協力開発機構(OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development)はグローバル・コンピテンスという概念を用い、それを「多面的な能力である」とし、「この能力をもつ者はローカル、グローバル、異文化の課題を検証でき、異なる視点や世界観を理解し、敬意をもって他者と交流し、持続可能性と多くの人びとの幸せに対して責任ある行動をとる」と説明している(OECD, 2018)。

これら以外にもいくつかの概念があるが、必ずしも厳密な区分がなされずに用いられている(眞谷, 2020)。とはいえ、これらの概念を構成する要素については、程度の差はあれ、Deardorff (2006) による異文化能力(Intercultural competence)の定義と、その要素である「態度」、「知識」、「スキル」を基盤として各々展開されている。日本でも国際系の学部・学科や教育の国際化をけん引する大学(例としてSGU<sup>ii</sup>)を中心に、コンピテンスの測定指標や、教育実践の効果等に関する事例研究が行われている(永井, 2018; 阿部・新見・星, 2018; 眞谷, 2020; 若林他, 2020)。

こうしたグローバル・コンピテンスや異文化能力といった諸概念をめぐる議論は、グローバルな時代に必要となる、より普遍的な人としての態度や能力—典型的には地球規模の課題や国際的な諸問題を解決する力—の涵養を意図するものである。しかし、日本のグローバル人材育成は、グローバルと称しつつも、その育成対象や貢献対象は極めてナショナルであることが指摘されている(吉田, 2014; 眞谷, 2020)。加えて、眞谷が指摘するように、グローバル人材育成が「職業生活における労働力としての能力」を強調するものであるとすれば、その意義をさらに狭めることになりかねない。

### 2. 観光教育における国際教育

観光関連の学部・学科がある大学は、2008年に観光庁が示した資料によれば、37大学40学科であったが、2019年には47大学にまで増えている(高橋, 2019; 観光庁, 2008)。また、観光という名称を持たない学部や学科でも観光を学ぶことができることも多くあり、受験生が利用する進学情報検索サイトでは、観光学が学べる場所として200を超える大学・短期大学が列挙されている<sup>iii</sup>。日本がこの間インバウンド増に

沸いたことや、それに伴う外国人との接触機会の増大が、少なからず観光を学ぶことに対する学生と大学双方の期待を高め、こうした高等教育機関の増大につながっているものと考えられる。

観光高等教育機関は着実に増えているものの、日本における観光教育については、人文科学や社会科学を母体として観光系学部が設立されるケースが多く（那須・佐々木・横手, 2008）、実社会で求められる人材像と日本の観光系学部が育成している人材の乖離があるため、観光産業から観光系大学への期待は必ずしも高くない現状である（観光庁, 2009）。その要因の一つとして、日本の観光教育カリキュラムは欧米のそれと比較すると専門科目の多くが自由選択科目であるため、産業界で活躍するための人材の要件が担保されていないことが指摘されている（根木・折戸, 2015）。仮に観光教育の目的を観光産業人材育成に限定するとしても、観光が「世界全産業の中で最大の“総合サービス産業”」（前田, 2003, p101）であるならば、山田（2015）が指摘するように、対個人サービス業に必要とされるスキルは「一つの特殊に高度な技術を駆使できる能力ではなく、多様な場面で様々な状況・課題を理解する能力とこれを解決に導くコミュニケーション・スキル」（山田, 2015, p24）であり、専門科目を必修化したところで人物像と人材の乖離が解消されることにはならない。さらには観光教育を狭義な分野に限ることにより、観光の教育力の醸成や観光教育の教育的意義の発展を妨げることにもなりかねない（大島, 2016）。

また、観光教育は、サービス供給側に資するものであるだけでなく、需要側としての観光者の素養にも資するべきものである。その意味で、高等教育における観光教育は学際的かつ広義な教養教育としての側面をもつものであり、観光業界の一部が利益を得るためではなく社会全体の長期的な発展を目指すことが必要である。河村（2016）は、観光教育・研究が産学連携と称して観光産業の利益を高めること傾斜することに批判的であり、大学での観光教育のあるべき姿は人の友好往来を促すための全人格教育であってよいと述べている。

こうした議論と関連して、学際的な学問領域としての観光学・観光教育を目指す高等教育のあり方と、産業界における人材育成教育との関係は、トライブらの議論を基盤として日本でも議論されている（Tribe, 2002; 原, 2015; 山田, 2016）<sup>iv</sup>。

つぎに観光教育のなかの国際教育という点について日本の状況をみると、まず上記 47 大学の観光関連学部・学科のうち、14 学部・学科が名称に「国際」を冠し、この他、1 学科が「国際」の名称はないものの外国語学部内の学科である。「国際」が付かない大学であっても、とくに私立大学を中心に英語検定試験の受験や、海外留学の必修化、海外観光研修や海外インターンシップなど、教育の国際化に力をいれている。実務指向型教育が強く求められるなかで、誕生の経緯からして、その性格を強く帯びた観光教育においては、外

国語運用能力の向上と海外派遣等を通じた国際教育は不可欠な要素となっている。

このように国際教育に対するニーズは高いものの、それと比べて観光教育における国際教育や先のグローバル人材に関わる学術界での議論の蓄積は少ない。そもそも観光教育の普及は 2000 年代以降であり、観光教育に関する研究や議論は、日本における観光教育の傾向やあり方にかかわる議論（安村, 1997; 那須・佐々木・横川, 2008; 山田, 2016; 河村, 2016; 等）と、日本観光ホスピタリティ教育学会を中心とした観光産業における人材育成にかかわる議論（日本観光ホスピタリティ教育学会編集委員会, 2009, 2008; 高橋, 2019; 等）が中心であって、国際教育の観点から観光教育を扱った研究はかなり限定的である。

観光系学部の国際教育プログラムに関する議論では、海外インターシッププログラムや海外派遣プログラムが取り上げられている（久保, 2009; 森越・白鳥, 2016）。そこでは、各大学等の取り組みを事例に、参加学生の英語力不足や業務体験ができる場面の少なさ、学生ニーズを反映したプログラムの充実が課題であると指摘されている。東・戸塚・ウエノ・肥田木（2009）は、ハワイ大学からの遠隔授業を通じて、学習者と授業実施者との間に文化的背景の違いによる認識の差が生じること、その認識の差を観光教育課程に意識的に活用していくことを指摘している。また東・加藤（2010）も、日本と海外との実況中継による授業実践について、学生の授業評価から課題の検証を行っており、そこから、異文化体験や交流の重要性はもとより観光教育においては海外での研修だけでなく「グローバルな視点から観光を考える経験の蓄積」が求められることに言及している。

現代社会において国境を跨ぐ移動が多くの人にとって身近なものとなり、移動する人々を受け入れる側も海外からの来訪者と接する機会が多い。その意味では、観光に従事する者だけでなく、移動をする者、またそれを受け入れる者、すべてにとってグローバルな感性が求められる。こうした時代における観光の学びは、観光産業や観光による地域振興に従事する人材の育成、すなわち労働力としての能力の向上にとどまらず、観光という事象を通じて、世界中の人びとの相互理解と地球環境や貧困の問題などボーダレスな連携や協働を必要とするグローバルな課題への対応が可能となる状況を創り出す「地球市民」の育成を視野にいれることが必要となる。このようなグローバルな感性や理解・課題対応力の涵養をどのように図っていくかが、観光教育の国際化、ひいては観光教育全般に問われる点であろう。

### 3. 和歌山大学観光学部における国際教育

和歌山大学観光学部は、学部設置以来、国際水準の観光学研究・教育の確立を目指すなかで、英語を活用して観光を学ぶ科目を提供している。学部設立当初は、学生の語学



力の向上を図るため、正規の授業時間外に追加的英語学修（エクステンション）を行うことと、海外派遣プログラムの二本柱で進められた。海外派遣プログラムは「海外観光調査実習」として単位認定が行なわれ、2008年度から2016年度までの9年間に延べ167名がプログラムに参加している。また、ハワイやオーストラリアとスカイプをつないでゼミや授業を行う試み等も行われた（東・加藤, 2010）。

その後、海外での研究教育経験を有する教員の着任等により、観光学を学ぶ授業科目においても英語による授業の提供が可能となる状況がつけられていった。これらの専門科目と、語学科目（英語）や海外派遣プログラム等とを組み合わせ、2013年度にIntegrated English Program（以下、IEP）が開始された。これは、学生の英語力向上とグローバルに展開する観光現象への関心や理解を高めることを意図したものであり、グローバル・プログラムの前身でもある。

IEP開始と同年、観光学部の研究プロジェクトとして「観光研究の高度化・国際化推進による次世代型観光モデル創出プロジェクト」がスタートし、研究と教育の両輪で国際化が推進された。以降、国際セミナーの開催をはじめ、海外の大学や研究者、国際機関等とのネットワーク構築が急速に進展し、それらに起因する国際プログラム等への学生の参画機会が増加していった（表1）。こうした組織的な研究活動とその方針に関連する諸活動が基盤となり、2016年の学部改組に際して、観光学を英語で学ぶグローバル・プログラムの構想を掲げることとなった。

学部改組とともに国際観光学研究センターの設置も構想され、センターを国際的な観光研究の拠点とすることで、研究と教育を連動させて、観光教育研究の国際化を一層推進し、その中身を高度化することが目指された。改組とセンター設置

表1 国際連携および学生の海外での諸活動（一部）

年	事 項
2013	IEP 開始 太平洋アジア観光協会（PATA: Pacific Asia Travel Association）加盟
2014	ASEAN Plus Three Tourism Students Summit (タイ)
2014～2015	フィリピン大学ボホール島 Community based Tourism Project（フィリピン）
2015	国連世界観光機関（UNWTO: World Tourism Organization of the United Nations）賛助加盟 サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学（スペイン）Japan Day
2016	グローバル・プログラム開始 PATA インターンシッププログラム学生派遣 PATA Japan Wakayama University Student Chapter（PATA 日本和歌山大学学生支部）発足 ASEAN Plus Three Tourism Youth Summit（フィリピン）
2018	World Tourism Forum Lucerne パートナー大学加盟
2019	PATA Annual Summit 2019 学生参加

に向けて、教員および研究員新規採用の告知は海外にも発信し、採用要件に観光関連の研究業績だけでなく、英語による授業が担当できることを課すなど、観光学研究・教育の拠点としての体制がつけられていった。さらには、これらに先駆けて2014年に設置された観光学研究科博士後期課程の開設準備にあたって、諸外国の観光教育の傾向分析がなされた。大学院と学部というレベルの違いはあるものの、このときの分析を下敷きにして、グローバル・プログラムが具体化されていった。

こうした経緯を振り返って見えてくることは、第1に、グローバル・プログラムは大学改革の一環として取り組まれた組織改革のなかで実現に至ったということである。国立大学の人文社会学系の縮小方針が示され、人文社会学不要論が世間を賑わすなかで、文部科学省の「国立大学の機能強化」の取り組みに呼応する改革として進められた（文部科学省, 2015）。「機能強化」は国立大学相互の競争を促すものであり、とくに地方国立大学にとってはこうした制度的認定を得られるかどうか、教育プログラムの国際化に必要となるリソースを確保する必要条件でもあった。

第2に、観光教育の国際化推進の必要性が顕著に要請される社会的かつ政治的な背景が発展したことである。高等教育の国際化が政策的に強力に推進された時期であったことに加え、東日本大震災からの復興および地方創生の手段としての観光振興への期待の高まりのなか、観光政策はこれまでに以上に積極的なインバウンド促進を行った。東京オリンピック・パラリンピックの2020年開催を巡る動きともかかわって、観光は現実感を伴って、国際化と強く結びつけられるようになった。学部改組やセンター設置を含めた一連の観光教育研究にかかわる改革と国際教育は、こうした社会的推進力にも支えられ、そして方向付けられていったと言える。

第3に、観光学部の国際教育は、学生の英語力向上に傾斜した取り組みを端緒としつつも、その後の観光研究の国際化・高度化に向けた一連の取り組みと結びついて、実現に至ったという点である。観光の学びを通じて、グローバルな感性や対応力、いわゆるグローバル・コンピテンスの向上を目指す教育プログラムの基盤には、研究の国際化があるという点を指摘しておきたい<sup>9</sup>。教育での実践は、研究での実践や成果をもとに展開されるのであり、教育をする側の研究の国際化もまた問われている。

### Ⅲ. グローバル・プログラムの概要と観光教育におけるその位置づけ

#### 1. グローバル・プログラムの概要

では、こうして船出をはたしたグローバル・プログラムはどのように運用され、何を目指してきたのか。

グローバル・プログラムは、英語で観光学を学び、国際的な感性と理解、コミュニケーション能力を高めつつ、世界が直

面する諸課題にアプローチする力をつけることを目指すものとして編成された。観光学部のカリキュラムでは、授業科目が大きく基礎教育科目と専門教育科目に区分され、それぞれ44単位、80単位を卒業に要する最低修得単位数としている<sup>vi</sup>。専門教育科目80単位に相当する授業科目を英語で提供し、この80単位に対して6割以上の単位を取得するとグローバル・プログラムの認定証が授与される。専門教育科目すべてを英語で提供されるGP対象科目で履修することもできるが、英語と日本語の両言語で履修することを可能とし、学生自身が学びの目標を設定して、それに適した履修プランを作成することを重視したプログラムである。

GP対象科目は、基礎専門科目20科目（実習科目3科目を含む）、専門科目25科目（内訳：コース科目12科目、応用科目9科目、実習科目1科目、専門演習2科目、卒業論文1科目）合計45科目という構成である（表2）。海外で教鞭をとる国際観光学研究センターの特別主幹教授や専任研究員による授業も含まれており、国際色豊かな陣容で授業が行われてきた。また、学生の海外派遣プログラム（GIP: Global Intensive Project）については、毎年学部独自に複数実施している（表3）。

グローバル・プログラムでは、GP対象科目の取得単位数に

表2 GP対象科目一覧

科目区分	科目名 Subject
基礎専門科目	Fundamentals of Tourism Studies Introduction for Global Activity
	World Tourism Destinations Global Tourism Studies and Language
	Japanese Culture/ Event Management Leisure and Recreation
	Research Methods in Tourism Studies
	Local Producing for Tourism
	Activity for Project/ International Organizations in Tourism
	Tourism Policy and Law A & B Contemporary Issues in Tourism
	Tourism in Japan/ Tourist Behavior
	Global Learning Activity * / Global Corporate Internship *
	Self-Directed Project *
専門科目	Tourism Marketing/ Sustainability and Management
	Tourism Management A & B/ Tourism and Culture A & B
	Tourism and Environment A & B
	Tourism and Local Community/ Tourism and Landscape
	Cultural Studies for Tourism Traveling Cultures and Communication
	Community Based Tourism Tourism Enterprise and Strategy
	Urban Tourism/ Tourism and Diversity/ Heritage Tourism
	Sport Tourism/ Project Management
	Critical Issues in Tourism A & B Global Learning Advanced *
	Global Seminar I & II, Dissertation

\*実習科目（海外研修はGlobal Learning Activity/Global Learning Advancedの単位認定となる）

応じて4段階の認定基準を設定している。グローバル・プログラムへの参加を希望する学生は、1年次に仮登録を行い、面談等を通じて学びの目標を設定する。2年次に本登録を行い、本格的に学びの目標に沿って学修をすすめ、その後は節目に面談を実施して目標や学修の振り返りを行い、学びの進捗を確認する方法を採った。仮登録・本登録の要件は課していないため、希望者は原則参加可能である。

こうした専門科目の授業を履修するためには、外国語運用能力の向上も必須である。グローバル・プログラムでは、通常の語学科目に加えて、英語力を維持・向上させるための科目の設置や、GP対象科目の履修を主体的に継続していくための面談や英語学習サポートクラスを設けた（表4）<sup>vii</sup>。また、英語力が十分でない者については、第2外国語を英語選択とすることを求めた。外国語運用能力については、取得単位数による認定基準の4段階にあわせて、TOEIC等の検定試験スコアによる基準を設けている。

表3 観光学部実施の学生海外派遣プログラム

年度	募集プログラム
2016年度	カナダ・アルバータ大学、オーストラリア・クイーンズランド大学、イギリス・オックスフォード大学
2017年度	カナダ・アルバータ大学、オーストラリア・クイーンズランド大学、イギリス・オックスフォード大学、タイ・コミュニティベースツーリズム学習プログラム
2018年度	カナダ・アルバータ大学、オーストラリア・クイーンズランド大学、イギリス・オックスフォード大学、フィリピン・セブ島語学研修、タイ・コミュニティベースツーリズム学習プログラム

表4 英語力向上の取り組み

科目区分	科目名（年次）	単位数
基礎教育科目	英語ⅠⅡA、英語ⅠⅡB（1年） 英語ⅢA、ⅣA（2年）	8単位 4単位
基礎教育科目	Tourism and Language A & B（1年）	4単位
正規課目外	サポートクラス（1～2年） （2016～2017年度のみ）	—

グローバル・プログラムの前身であるIEPでも、語学（英語）科目と指定科目の取得単位数で認定を行う仕組みを採用した。2013年度から2016年度までに28名がIEP認定を得た<sup>viii</sup>。しかし、IEPは認定の仕組みをつくり、新年度のガイダンスで周知と推奨を呼びかけるに留まり、学生の学修支援は必ずしも十分とは言えないものであった。この反省を踏まえ、グローバル・プログラムでは面談や英語学習サポートクラスを通じて、学修のモチベーション維持・向上を図った<sup>ix</sup>。

#### IV. 学生の履修状況からみるグローバル・プログラムの分析

グローバル・プログラムは、2016年開始から5年が経過し、2021年3月第2期生が卒業を迎えた。本登録を行った学生は、2019年度末までに合計147人となった。ここからは、グローバル・

プログラム登録学生の履修状況を分析し、その到達点と課題について考察する。

分析の対象はグローバル・プログラム初期の2学年とし、2020年9月時点のデータを用いる。それぞれ対象者数は表5の通りである<sup>x</sup>。第1期は4年満了、第2期は3年半の時点のデータである。

登録状況として、第1期では、仮登録後に本登録した者が25名、仮登録後に本登録しなかった者が15名であった。本登録を希望しない理由として、第二外国語の選択が英語に限定されることを挙げる者が多かった。第2期は、本登録をした者は30名、本登録しなかった者が41名であった。グローバル・プログラム開始から1年を経て、その認知度が高まり、離脱自由というハードルの低さが仮登録者数を増加させたものの、第二外国語の選択限定や本登録せずともGP対象科目の履修は可能であることの周知が、本登録者数を低下させた。実際、第1期については15名中14名が、第2期については41名中38名が英語以外の第二外国語を選択した<sup>xi</sup>。

## 1. 第1期の履修状況

### (1) 総取得単位数とGP対象科目取得単位数

図1は、本登録を行った学生（以下、本登録者）のGP対象科目の取得単位数と、卒業時の総取得単位数を示した

ものである。総取得単位数は、卒業要件となる最小の124から最大の157単位まで、GP対象科目の取得単位数は最小の2から最大の52までと幅がある。第1期102名の総取得単位数の平均は128.1であり、本登録者のそれは132.2である。

GP対象科目の取得単位数別に4区分し（A=0~10、B=11~29、C=30~47、D=48単位以上）、総取得単位数を見ると、認定が可能となる48単位以上を取得した者（D）の総取得単位数の平均は136.4と最も高く、全体平均よりも約8単位、本登録者平均より約4単位高い。GP対象科目を履修するということは、言葉の理解と授業内容の理解を要することから、日本語で提供される科目と比較すると多くの時間を要する。GP対象科目の取得単位数が48単位以上の学生はより多くの学修時間を費やしたと推察できる。

図2は、本登録者・非登録者別に、専門教育科目単位数（80単位）に占めるGP対象科目取得単位数の割合を表したものである。本登録者の中でも、その割合には幅があるのは、途中でGP登録継続を断念した者や、英語力維持の手段としてGP対象科目の履修を利用したい者、関心のあるGP対象科目だけを履修したい者がいるためである。第1期では非登録者の36人（46.8%）がGP対象科目を1科目も履修しなかった一方で、32人（41.6%）がGP対象科目を履修し単位を取得している。こうした状況から、本登録の有無にかかわらず、

表5 本登録者数・非登録者別分析対象者数（人）

	1期	2期
GP 本登録者数（A）	25	30
GP 非登録者数（B）	77	80
（内仮登録のみ行った者）	15	41
計（A+B）	102	110
未卒／休学等者数（C）	25	15
（内本登録者）	9	5
（内仮登録のみ）	2	7
合計（A+B+C）	127	125

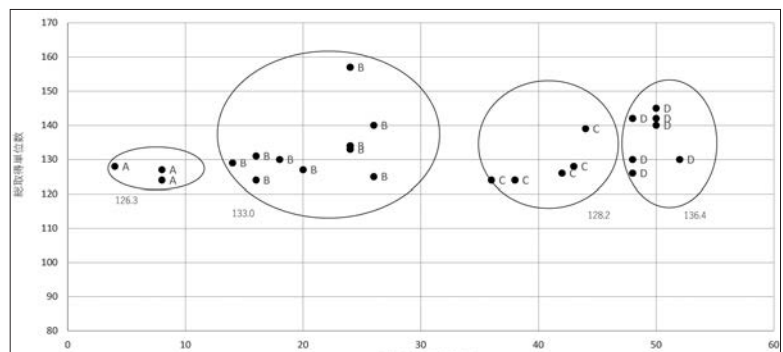


図1 GP対象科目の取得単位数と総取得単位数（第1期）

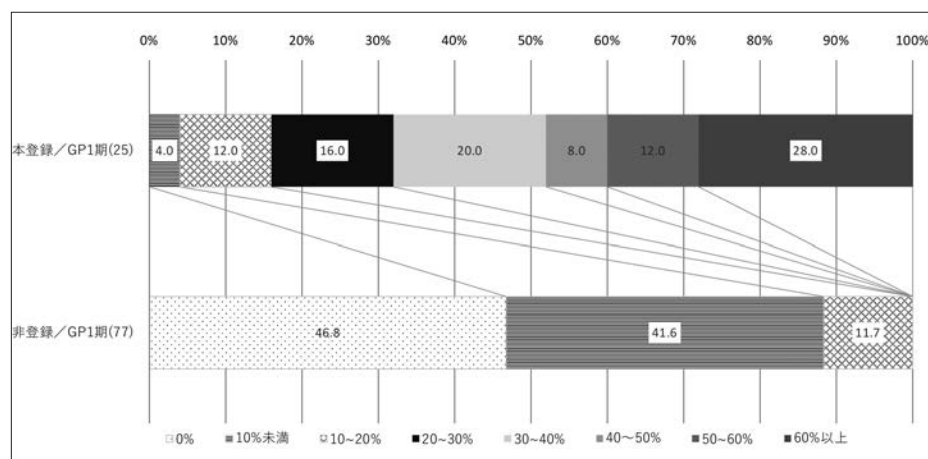


図2 GP本登録・非登録別 専門科目におけるGP対象科目取得単位数の割合（第1期）



多くの学生が英語で提供される専門科目を履修することに何らかの関心を示したことが見て取れる。

## (2) GP 対象科目の履修傾向

次に、専門教育科目のなかでも具体的にどのような GP 対象科目を履修していたかを見ていく（図3）。専門教育科目は大きく専門基礎科目と専門科目（コース科目・応用科目・専門演習・卒業論文）に分かれている。本登録者のうち、D グループにおいては専門基礎およびコース・応用科目をそれぞれ半数程度取得している。認定基準に近い数まで単位取得ができていた C グループについても、専門基礎とコース・応用科目の単位取得のバランスは D グループと大差ない。

また、専門基礎科目およびコース・応用科目には、日本語を母語としない講師による授業科目が配置されている。本登録者 25 名中 1 名を除く 24 名が、これらの授業科目のうち、少なくとも 1 科目の単位を取得している。

Global Seminar I（専門演習）については、全体で 10 名が単位取得しており、D グループではうち 1 名を除いて全員が Global Seminar I の単位を取得している。しかし Global Seminar II のハードルは高く、単位取得は 1 名であった。

一方、Global Seminar の単位を一切取得していなくても認定に達した者も 1 名いた。このことは、認定のための単位数取得を目標とする学生にとっては、そこへの到達ルートが複数存在することを示している。グローバル・プログラムは、学生が学びの目標のみならず、そのための履修計画も自分で組み立てることを可能にしている。

## (3) 海外学習経験

次に、学生の入学前後の海外学習経験の有無について概観する。ここでの海外学習は、海外になんらかの学習目的で渡航し一定期間現地に滞在した経験を指す。入学前の海外学習経験の有無と、学部海外派遣プログラム（GIP）への参加の有無を示したものが表6である。入学後の海外学習の経験は、GIP への参加に限定している。全体では、いずれも入学後「なし」が 86 名で「あり」16 名を上回っている。本登録者については、入学前後ともに「なし」が 9 名と最も多く、次いで「なし→あり」7 名となっている。また、GP 対象科目取得単位数との関係を見ると、D グループでのプログラム参加率が低く、入学前経験なしから入学後経験ありに変化したのは B グループが多い結果となった（表7）。

これらのデータから、入学前に海外学習の経験がありその延長上でグローバル・プログラムに登録するという傾向はそれほど強く表れていないと言えよう。本来であれば、海外での滞在を伴う学びが、国際性の涵養や派遣後の学びにどのようにフィードバックされているかを検証することが必要であるが、今回それに足だけのデータが不足しているため、それがかわない。ただ、派遣後に参加者から聞き取った感想によると、概ね全参加者が「実践能力を培うことができた」「国際的な視野が身についた」という項目で高い評価をしている。

入学後の海外学習の機会、GIP 以外にも大学が実施する交換留学や海外派遣プログラム、私費留学、さらには国や和歌山県をはじめとする各自治体が派遣する海外派遣プログラムなど豊富にある。本登録者の内 2 名が大学の交換

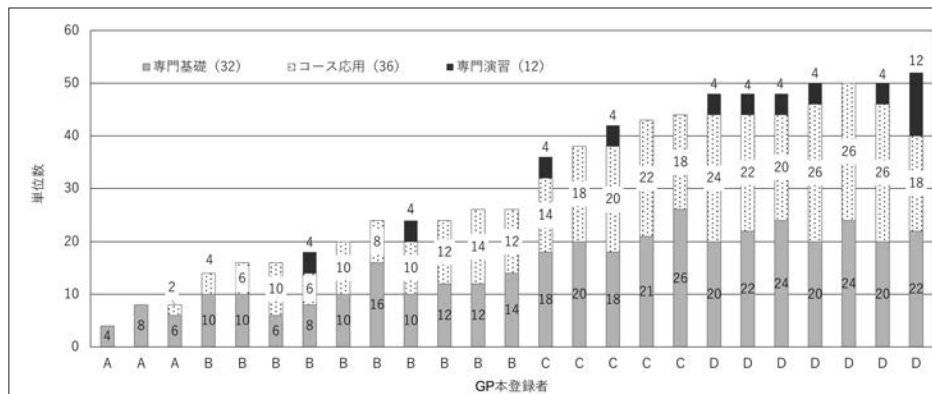


図3 専門科目内 科目区分別取得単位数（第1期）

表7 GP 対象科目単位取得グループ別  
入学前後での海外での学習経験者数（人）

表6 入学前後の海外での学習経験者数（人）

前→後	GP	(%)	非 GP	(%)	合計	(%)
なし→なし	9	36.0	57	74.0	66	64.7
あり→なし	6	24.0	14	18.2	20	19.6
なし→あり	7	28.0	4	5.2	11	10.8
あり→あり	3	12.0	2	2.6	5	4.9
合計	25	100.0	77	100.0	102	100.0

取得単位数 Grp	入学後なし		入学後あり		合計
	なし→なし	あり→なし	なし→あり	あり→あり	
A	1	1	0	1	3
B	4	2	4	0	10
C	1	1	2	1	5
D	3	2	1	1	7
合計	9	6	7	3	25

留学生として派遣され<sup>xvi</sup>、3名が、和歌山大学がメンバーとなっている太平洋アジア観光協会（PATA：Pacific Asia Travel Association）の国際会議で開催された PATA Development and Networking Academy に学生支部メンバーとして参加している。また、グローバル・プログラム第1期の本登録者の内、卒業しなかった8名は本稿での分析対象としていないが、その殆どは交換留学や私費留学等の海外での活動のために卒業を延期したケースであることも記しておくたい。

#### (4) 英語力

本登録者25名の初年度 TOEIC IP のスコア平均は、仮登録を行った46名平均と比較すると若干高い。初年度受験以降、卒業までに外部の検定試験スコアの提出があったのが13件、そのうち12件が TOEIC、1件が TOEFL iBT であった。初年度受験以降に受験した検定試験のスコアの平均は TOEIC のみで114ポイント伸びた。スコア算出の対象が限定的であるため、正確な評価は困難であるが、全体として英語力の若干の上昇を確認できる。

表8は、入学前の英語力、初年次の TOEIC IP スコア、卒業時までに提出された検定試験スコアを数値化し、その変化を示したものである。英語力の伸びには個人差があるが、Dグループについては当初の英語力レベルよりも向上している者が多い。自己で設定した獲得スコア目標に対しての達成についても、プログラムの成果としては不十分と言わざるを得ないものとなった（表9）。これは、当初より英語で学ぶことを前提にプログラムが設置されているながらも、英語力の向上プロセスをプログラムの中に体系的に組み込むことなく、個々の学修に依存した結果であると言える。

しかしながら、GP 対象科目ではないものの、英語力を維持・向上させる目的で1年次の前期と後期に1科目ずつ設けられた Tourism and Language の履修状況について、25名のうち2科目を履修した学生が14名、1科目のみ履修した学生が3名であった。2科目を履修した学生がDグループ7名中5名、Cグループ5名中3名、Bグループ10名中4名、Aグループ3名中0名となっており、この科目を履修し着実に英語力の維持・向上に努めた結果が、2年次以降の GP 対象科目の積極的な履修に繋がっていると考えられる。

## 2. 第2期の履修状況

### (1) 総取得単位数と GP 対象科目取得単位数

第2期についても、第1期と同様の項目を概観する。第2期は最終学年前半期までの単位取得状況をもとに分析しているが、A～Dの類型化の基準は第1期と同じである。図4に示すように卒業まで半期を残す時点で、すでに調査対象者の多くが卒業に必要な最低修得単位数124単位の大半を取得しているか、124単位を超過して取得している。

GP 対象科目の単位については、第1期と同様最小の6単

位から最大48単位と幅がある。登録者全体の総単位取得数の平均は123.3単位、非登録者を含めた第2期110名の

表8 英語力の伸長

単位 取得数 Grp	入学前 英語力	①初年度 TOEIC IP	②①以後の 検定スコア	①②の比較 UP/DN	サポート クラス受講
A	2	NA	NA	*	0
	1	2	3	↑	3
	2	1	NA	*	0
B	3	3	3	—	1
	3	2	NA	*	0
	3	3	3	—	3
	3	2	NA	*	1
	3	1	NA	*	0
	2	2	3	↑	1
	2	2	NA	*	6
	NA	1	NA	*	3
	3	2	NA	*	1
C	NA	3	NA	*	3
	3	2	NA	*	3
	3	2	NA	*	3
	3	3	3	—	1
	2	3	3	—	3
D	3	3	3	↑	2
	3	2	NA	*	0
	2	3	4	↑	1
	3	3	3	↑	1
	2	2	3	↑	3
	2	1	3	↑	2
	3	2	3	↑	0
	2	2	3	↑	3
	2	2	3	↑	3
	2	3	NA	*	3

#### <凡例>

- ・入学前英語力は英検を軸に3段階に区分。  
1 = 英検3級、2 = 英検準2級、3 = 英検2級  
(ただし GTEC580 点 = 準2級、TOEIC540 = 2級に換算)
- ・①②については、TOEIC (L&R) を軸に4段階に区分。  
1 = 290 ~ 445 未満、2 = 445 ~ 530 未満、  
3 = 530 ~ 730 未満、4 = 730 ~ 880 未満、NA = スコア無
- ・①②の比較については、↑ = 上昇、— = 変化なし、\* = スコア無
- ・サポートクラス受講については、半期を1としてカウントした受講クラス数

表9 自己設定した獲得スコア目標に対する達成者数（人）

	十分達成	ほぼ達成	未達成	結果なし	合計
A	0	0	1	2	3
B	0	0	3	7	10
C	1	0	1	3	5
D	1	3	1	2	7
合計	2	3	6	14	25

注) ・面接時に聞き取った目標と、取得スコアとの比較による達成度評価。

- ・十分達成 = 取得スコアが目標を大きく上回って達成、ほぼ達成 = 取得スコアが目標以上
- ・結果なしは目標設定なしを含む



平均は118.5であった。総取得単位数の平均はDグループが150.3単位と最も多く、すでに卒業要件を超えている。次いでCグループが122.6となっている。

Dグループは卒業に必要な124単位を約25単位超過して単位取得しているが、GP対象科目の取得単位数は、専門教育科目単位数(80単位)に対して60%にとどまっている。総取得単位数の超過分はGP対象科目履修によってもたらされたというよりも、GP対象科目に限らず、積極的な科目履修による学びを行った結果であるとみることができよう。

本登録者のGP対象科目取得単位数は、専門教育科目に対して20～30%と40～50%を取得している者が多い(図5)。残り半年の積み上げで、この割合がどこまで変動するかは現時点では不明であるが、仮に若干積みあがったとしても、60%に到達する者の数が大幅に増加する可能性は低い。

他方、非登録者については、1科目もGP対象科目の単位取得を行っていない者が第1期と比較して少なくなっている。つまりGP対象科目を履修する非登録者が増えているということである。グローバル・プログラム開始から1年を経て、本登録をしなくてもGP対象科目を履修できること

が広く認識されたことや、本登録することのメリットが意識されにくいことなどが、こうした傾向の背景にあると考えられる。第2期では、GP対象科目を20～30%、30～40%取得している非登録者が合わせて9名おり、第1期と比較すると、履修者数の増加ということだけでなく、履修科目数も増えている。

## (2) GP対象科目の履修傾向

第2期も、第1期と同様、CおよびDグループの基礎専門とコース・応用科目の履修のバランスは半数程度であった(図6)。日本語を母語としない講師が担当する授業科目に

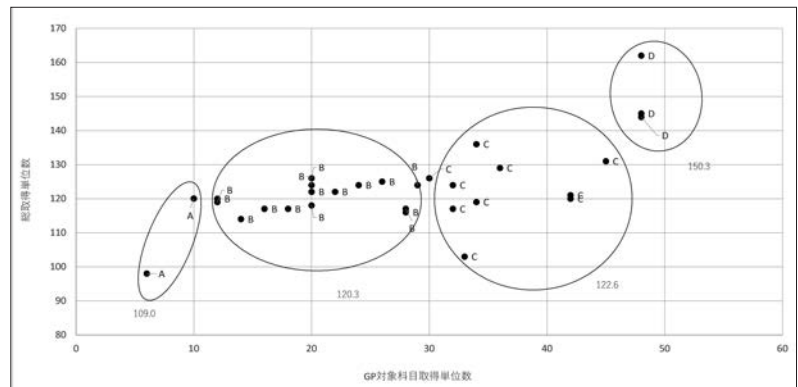


図4 GP対象科目の取得単位数と総取得単位数(第2期)

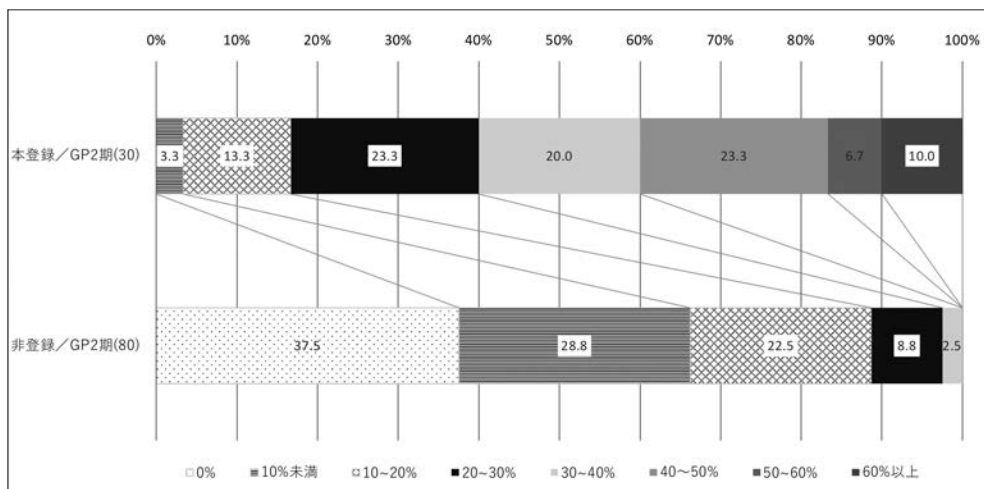


図5 GP本登録・非登録別 専門科目におけるGP対象科目取得単位数の割合(第2期)

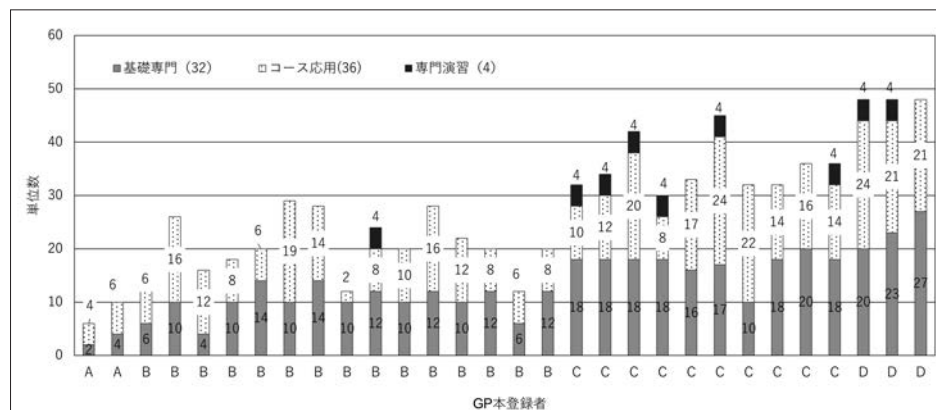


図6 専門科目内 科目区分別取得単位数(第2期)

については、27 名が少なくとも 1 科目の単位取得を行っていた。Global Seminar I の単位取得者は 9 人にとどまった。

### (3) 海外学習経験

第 2 期の入学前後での海外学習経験については、本登録者 30 名中 GIP によって海外学習経験を得たものが 15 名と半数であった（表 10）。非登録者と比較すると、海外派遣プログラムの利用者数は大差ないが、第 1 期と比較すると本登録者が GIP に参加した割合は若干上昇している。本登録者が 1 期よりも全体として多かったことも、この上昇に影響している可能性がある。また、グローバル・プログラムが 2 年目に入り、入学前から GIP への参加意欲を高めていたことが影響したとも考えられる。GP 対象科目取得単位数との関係では、特徴的な傾向はみられなかった。

GIP 以外での海外学習については、本登録者のうち 2 名が交換留学生として海外での学びを経験している。この他、本登録者のうち延べ 7 名が、PATA の国際会議で開催された PATA Development and Networking Academy に学生支部メンバーとして参加している。

表 10 入学前後の海外での学習経験者数（人）

前→後	GP	(%)	非 GP	(%)	合計	(%)
なし→なし	9	30.0	58	72.5	67	60.9
あり→なし	6	20.0	12	15.0	18	16.4
なし→あり	11	36.7	8	10.0	19	17.3
あり→あり	4	13.3	2	2.5	6	5.5
合計	30	100.0	80	100.0	110	100.0

### (4) 英語力

本登録者 27 名の初年度 TOEIC IP のスコア平均は、学年全体（111 名受験）のスコア平均より 20 ポイントほど高い。初年度の全員受験以降、3 年半後の時点までに、外部の検定試験スコアの提出があったものが 11 件、そのうち 9 件が TOEIC、1 件が IELTS、1 件が英検であった。10 件は 1 ～ 2 年次に受験したスコアである。9 件の TOEIC のスコア平均は、初年度 27 名のスコア平均と比較して、約 139 ポイントの上昇が確認できる。

## 3. 第 1 期・第 2 期の GP 本登録者の学修意欲

先述の通り、本プログラムの前身となる IEP での教訓を生かし、学生が GP 対象科目の履修を主体的に継続していくための支援として、4 年間に渡り本登録者に対して定期的に個別面談を設定した。面談では、主に、2～3 名の教職員が個々の学生に対して学業面での達成状況、現状の課題、今後の目標について学生に確認した。学生にとって、教員からのアドバイスや情報提供を得る機会であったと同時に、面談での質問に回答することで自己分析や目標を再認識する機会となり、

振り返りや学修へのモチベーション維持に活用していた。また、定期的な個別面談以外にも、学生のリクエストに応じて面談時間を設け対応した。語学学習の進捗や、休暇中の海外派遣プログラムへの個人参加など、多岐に渡るテーマで、学生自身の学修状況を積極的に共有する者が多くみられた。個人差はあるものの、教職員と話すことで自己の活動を認識し、学修継続や新たなチャレンジへのモチベーション維持に繋がっていた。

多くの学生は、グローバル・プログラムの認定基準を達成することよりも、卒業後に国際舞台で活躍する機会のある職業に就くことや、高度な外国語運用能力を身につけるという目的のもと、英語で専門科目を履修することに魅力を感じ、学修していたようである。日本語で提供される科目よりも学修時間が必要な GP 対象科目を履修するというのが、ひとつのチャレンジであり、学生自身の自信構築の要素になっていた。また、本登録をしている学生同士がそのチャレンジや自信を共有し合うことで、本登録者間の仲間意識を高めたことが、GP 対象科目の履修を積み重ねる過程でのモチベーションとなったようである。

## V. 到達点と課題

以上の分析結果を踏まえ、グローバル・プログラムの到達点として、以下のように総括する。

グローバル・プログラムは、学生が自主性をもってそれぞれの目標を定め、英語または日本語で提供される科目を個々の目標に応じて選択し、学修することを求めるものであった。実際、グローバル・プログラムに参加した学生は、認定基準に達した者もそうでなかった者も、英語あるいは日本語で提供される科目を組み合わせ、卒業に必要な最低修得単位を履修していた。

GP 対象科目の履修については、第 1 期・2 期ともに 4 年間ないし 3 年半で最大で 60% であった。基礎専門科目と専門科目の科目区分において一方に偏ることなく、バランスのよい単位取得であった。また GIP を通して 15 ～ 20% の本登録者が海外研修を経験しており、一部の学生についてはグローバル・プログラムの枠組みを超えて、海外への関心や活動を広げていたことが確認できた。

一方で、認定基準に達成した者および Dissertation を修めるに至った者は、第 2 期の見込みを含めても少数に留まった。また英語力の点を含めても、プログラムの成果としては不十分であった。

ここまですり振り返り、グローバル・プログラムの仕組みとしての課題を諸点指摘する。

第一の課題として、グローバル・プログラムに参加することのインセンティブの不明瞭さやプログラムの目的が抽象的であることが挙げられる。認定基準の達成に至る過程での学びや Dissertation を執筆するに足る知識・能力・技術を習得するこ

との意義を、学生が自身の学修計画のビジョンとして描けるようなインセンティブやプログラムの目的を明示することが必要であると考え。

第二の課題として、認定基準に英語力を求める一方で、プログラムに必要な一定の英語力を習得するためのプロセスが明確に示されておらず、個々の学生の自主学習への依存度が過大となった点が挙げられる。グローバル・プログラムの目指すところは、英語を使って観光学を学ぶことを通じて国際的な感性と理解を涵養することであるが、専門分野の学びを進展させ自らの考えを発信していく上で高度な英語力の必要性は蔑ろにできない。このようなプログラムを提供・運営しているからには、参加している学生が高度な英語力を習得できるプロセスが必要である。

第三の課題として、グローバル・プログラムの成果の測定が限定的であったことが挙げられる。本稿では、データが限られているため、履修記録や英語力の中で分析せざるを得なかった。ただ、国際的な感性と理解の涵養について、その達成度をいかなる指標をもって評価するかは、国際教育研究の領域において未だに議論されており、定まっているものではないが、そうした評価指標に関する既存研究の蓄積（OECD, 2018; 永井, 2018 等）を批判的に検証しつつ、グローバル・プログラムにおいても何を評価し、そして何をモニタリングしていくのか、今後さらに検討する必要がある。成果測定指標の検討に際しては、政府が示す「グローバル人材」像に拘束されることなく、また一律の評価指標によって、学生の学びや可能性を画一化することにならないよう、量的・質的指標ともに慎重な検討が必要であろう。

ここまで、2 学年に渡るグローバル・プログラムの経過を見てきたが、国際性豊かな講師陣による科目の提供や、PATA 等国際機関との連携によって、多様な活動への参画機会があったことを踏まえれば、国内にいながらにして国際的な感性に触れる機会があったことは確かである。加えて、このことはグローバル・プログラム非登録者にとっても例外ではなかった。非登録者の4割以上がGP対象科目を履修し、本登録者をメインターゲットに実施している学部独自の海外派遣プログラムへの参加者も少なからずおり、その他グローバル・プログラムを発端とした多様な活動への参加機会があった。

グローバル・プログラムに関連して提供される学修機会は、すべての観光学部生に開かれており、関わりの程度に差はあっても、国際的な感性が刺激される環境であった。こうした環境に身を置くことで養われる感性についての評価は、長期的に学生をモニタリングする必要がある、今後のプログラム展開と改善に活かしたい。

2020 年 9 月現在、グローバル・プログラム 5 期生までが在籍しており、時間の経過とともに運営体制の課題や反省点を基にしたマイナーチェンジを繰り返しながら現在に至っている。本稿では 2 学年分のデータのみ分析対象としているため、

一定の成果と課題を論じるためには、現在も継続中の学年のデータや、卒業時期を延期した学生のデータも含め、複数年に渡るデータを引き続きモニタリングし分析していく必要がある。また繰り返しになるが、その際何をどのように評価するかについても併せて検討が求められる。

ここで示した課題と到達点は、和歌山大学観光学部のグローバル・プログラムの取り組みを分析したものであり、その意味で一事例研究の域を出ない。しかし、日本の観光教育における国際性の涵養に関する議論が海外インターンシップや海外派遣プログラムといった体験学習の事例研究が中心であることを踏まえると、カリキュラムの一部とはいえ、本研究は体系的なプログラムを取り扱った事例研究として独自の意味を持ち、今後の観光教育における国際性涵養のあり方を考えるひとつの素材となりうるものである。

## VI. 観光教育における国際教育のこれから

日本の「グローバル人材」育成の流れのなかで実現した和歌山大学観光学部のグローバル・プログラムであるが、目指してきたのは、言うならば、OECD（2018）が掲げるグローバル・コンピテンス概念に示されるような「多面的な能力」の涵養である。観光を取り巻く環境を考えれば、グローバル・プログラムへの参加の有無にかかわらず、観光を学ぶ学生として、こうした能力の涵養を目指すことが望ましい、と筆者らは考える。この観点から思索すると、観光教育のカリキュラムの中でグローバル・プログラムのような枠組みを設定し、学生が自身の関心に応じて参加有無を決定することは、参加しない学生の「多面的な能力」の涵養の機会を妨げることにつながりかねない。観光教育のなかで国際という枠組みを設定することは、かえって内に閉じた「ナショナル」な学生群をつくりだすというパラドックスを生む。こうした問題を克服するためには、観光を学ぶすべての学生が観光教育の基礎としてグローバル・コンピテンスを涵養する必要があるが、具体的にどのような能力をどこまで涵養するかについては今後の検討が求められる。

国際という枠組みが問題を孕むとはいえ、日本の観光教育における国際教育は発展の途上にあり、本稿で対象としたグローバル・プログラムもまたそのなかにある。グローバル・プログラムについては、とくにその初動において、国際という枠組みの設定が、国際的な事象への学生の関心と能力の向上に一定の効果を発揮した。そして今回の分析結果を通じて、その国際という枠のもつ意義と限界が浮かび上がった。ここでの示唆は、今後の日本の観光教育における国際教育のあり方を考えるひとつの手がかりになると考える。

世界的に持続可能な社会が謳われる時代に、高等教育機関で観光学を学んだ者に問われるのは、観光というレンズを通して、複雑でグローバルな現象を読み解き、異なる文化的背景を有する他者との連携や課題解決に向けて取り組むことが出来る能力ではないだろうか。この点を含め、今後、高等教



育機関の観光教育における国際教育について、更なる議論が展開されることを期待する。

## 謝辞

本稿執筆にあたっては、グローバル・プログラムの実施主体である和歌山大学観光学部から資料提供等のご協力をいただきました。ここに期して感謝申し上げます。同時に、同プログラムに対する本稿の分析考察はすべて筆者らの責任に属するものです。

## <参考文献>

- 阿部仁・新見有紀子・星洋 (2018) 「グローバル環境で育む4つの力：留学前後における派遣学生のコンピテンシー変化について」『一橋大学国際教育センター紀要』9, 5-18. doi:10.15057/29392.
- 大島順子 (2016) 「観光の教育力の構造化に向けて」『観光科学』8, 73-86.
- 芦沢真五 (2014) 「グローバル人材育成における大学の役割 (グローバル・コンピテンシーと学修成果分析)」『リメディアル教育研究』9 (1), 42-50.
- Deardorff, D.K. & Jones, E. (2012) Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. In: Deardorff, D.K., Hans, D.W., John, D. H. & Tony, A. (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, 283-304. Sage, doi:10.4135/9781452218397.n16.
- Deardorff, D. K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266, doi:10.1177/1028315306287002
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 原一樹 (2015) 「観光教育の更なる洗練に向けて—方向性と手法に関する準備的考察」『神戸夙川学院大学・夙川学院短期大学教育実践研究紀要』2013-2014, 11-18.
- 東悦子・加藤久美 (2010) 「スカイプ実況中継による和歌山・オーストラリア通信授業の試み」『観光学』4, 55-61.
- 東悦子・戸塚敦子・ウエノラッセル・肥田木元春 (2009) 「和歌山大学観光学部遠隔教育「ハワイの観光開発」の事例に基づく研究—外国語による遠隔授業を通じて検証する観光教育の方向性」『観光学』1, 67-75.
- 観光庁 (2008) 「観光系大学の現状とカリキュラムに関する検討課題」, 観光関係人材育成のための産学官連携検討会議 第1回カリキュラムワーキンググループ 資料, <https://www.mlit.go.jp/common/000026999.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 観光庁 (2009) 「カリキュラムワーキンググループ中間取りまとめ骨子 (案)」, 観光関係人材育成のための産学官連携検討会議 資料, <https://www.mlit.go.jp/common/000059971.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 観光庁 (2009) 「カリキュラムワーキンググループ中間とりまとめ」, 観光関係人材育成のための産学官連携検討会議 第3回カリキュラムワーキンググループ 資料, <https://www.mlit.go.jp/common/000059969.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 河村誠治 (2016) 「わが国における観光教育の概況と課題」『山口経済学雑誌』65, (3-4), 53-66.
- 眞谷国光 (2020) 「近年の大学における留学の動向および留学による学生の変容—早稲田大学の事例より—グローバル人材の育成—大学での留学制度の活用からグローバル・コンピテンシーへの発展—」『日本応用心理学会第86回大会, 大会企画シンポジウム資料』45, (3), 255-261.
- 前田勇 (2003) 『21世紀の観光学—展望と課題』, 学文社.
- 文部科学省 (2015) 「新時代を見据えた国立大学改革」2015年10月1日, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2015/10/01/1362382\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/10/01/1362382_2.pdf) (最終閲覧日: 2021年3月28日).
- 文部科学省 (2017) 「グローバル30とは」, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2017/03/30/1383779\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2017/03/30/1383779_01.pdf) (最終閲覧日: 2020年11月24日).
- 文部科学省 (2020) 「大学の世界展開力強化事業」, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/) (最終閲覧日: 2020年11月24日).
- 永井敦 (2018) 「BENIによるショート・ビジット型留学プログラムの効果分析: 「グローバル人材」は育成できるのか?」『広島大学留学生教育』22, 38-52.
- 那須幸雄・佐々木正人・横川潤 (2008) 「わが国における大学の観光教育の分析—現状と動向—」『文教大学国際学部紀要』18 (2), 67-79.
- 根本良友・折戸晴雄 (2015) 「欧米と比較による観光人材育成のカリキュラムとインターンシップに関する研究」『日本国際観光学会論文集』22, 日本国際観光学会, 73-80.
- 日本学術振興会 (2014) 「スーパーグローバル大学創成支援事業」<https://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html> (最終閲覧日: 2020年11月24日).
- 日本観光ホスピタリティ教育学会編集委員会 (2009) 「観光業界が教育界に期待する人材の育成」, 日本観光ホスピタリティ教育学会第8回全国大会基調講演録, 『観光ホスピタリティ教育』4, 70-81.
- 日本観光ホスピタリティ教育学会編集委員会 (2008) 「観光ホスピタリティ分野におけるキャリア教育を考える」, 日本観光ホスピタリティ教育学会第6回全国大会シンポジウム抄録, 『観光ホスピタリティ教育』3, 51-59.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018) Preparing our youth for an inclusive and sustainable world the OECD PISA global competence framework, OECD, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 末松和子 (2017) 「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通じたカリキュラムの国際化—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 41-51.
- 高橋伸子 (2019) 「観光系大学における教育が観光産業に果たす役割」『日本労働研究雑誌』708, 31-46. <https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2019/07/pdf/031-046.pdf> (最終閲覧日: 2021年5月28日).
- 高橋伸子 (2019) 「観光系大学における教育が観光産業に果たす役割」『日本労働研究雑誌』708, 31-46.
- Tribe, J. (2002) The philosophic practitioner, *Annals of Tourism Research*, 29, 338-357.
- 若林真美・榊原久孝・入山茂美・府籾真紀子・内海悠二・家島明彦・浅野みどり (2020) 「グローバル人材としてのコンピテンシー調査とフィリピン研修の開発」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』6, 27-38.
- 渡部由紀・阿部仁・星洋・二子石優 (2017) 「グローバル環境で育む4つの力: 留学前段階における派遣学生の行動特性測定結果」『一橋大学国際教育センター紀要』8, 143-156. doi:10.15057/28738.
- 籾田由己子 (2016) 「グローバル人材とグローバルマインド育成に関する一考察」『清泉短大研究紀要』34, 53-62.

- 山田良治 (2015) 「大学改革と観光教育」『観光学術学会第4回大会発表要旨集』, 24-25.
- 山田良治 (2016) 「観光学と観光教育」大橋昭一・山田良治・神田孝治編『ここからはじめる観光学：楽しさから知的好奇心へ』, ナカニシヤ出版, 17-26.
- 安村克己 (1997) 「観光教育と観光研究の連携：観光教育の社会科学系コース試案」『観光研究』8 (2), 日本観光研究学会, 1-8.
- 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る—」『教育学研究』81 (2), 28-39.

## 注

- i 筆者らのグローバル・プログラムへの関与については以下の通りである。著者のうち1名はグローバル・プログラムの進捗管理や学生面談、学生の海外派遣支援等を行っている。もう1名は、2016年の学部改組に伴う新しいカリキュラム策定のワーキング・グループメンバーとして、グローバル・プログラム案の作成に関わり、その後プログラムの進捗管理や実績報告作成等を行ってきた。
- ii スーパーグローバル大学創成支援事業 (Top Global University Project) に採択された37大学
- iii リクルートスタディサプリ (236) では2020年12月2日時点で200件を超える。検索サイトによって件数は異なる。<https://shingakunet.com/> (最終閲覧日: 2020年11月24日)
- iv 日本でも観光教育研究の重要性は増し、独自の専門領域として発展してきているものの、教育体系は職業選択とリンクした実務型の性格を有していることや (山田, 2016)、観光関連産業に向けた職業教育において何が必要かという点で合意形成が図れているわけでもなく、また他方で「教養としての観光学」についても十分とは言えない (原, 2014) との指摘等がなされている。
- v ここで言う研究の国際化とは、英語で書かれた論文を発表することや海外を研究のフィールドにするとといったことに留まるものではない。それぞれの研究領域において、地球規模ないし国際的な相互関係という全体のなかで、日本や地域での個別の現象を捉え、思考するという意味での国際化も含む。
- vi 区分や名称、最低修得単位数についてはグローバル・プログラム開始当時のものである。また、専門教育科目は、基礎専門科目と専門科目に分けられる。専門演習および卒業論文は専門科目に割り当てられている。
- vii 通常の語学科目は、基礎教育科目に配置され、第1外国語と第2外国語を合わせて合計12単位必要である。
- viii 2015年度は英語による授業科目の増加を見越し、IEPよりも修了認定要件を高くしたIEP Advancedを設けた。この人数にはAdvanced認定者も含む。
- ix 英語学習サポートについては、正規授業との時間割の調整が困難であったことや、サポート利用者の減少によって、プログラム開始後3年目に終了した。
- x 1期分については2020年3月時点 (4年修了時)、2期分については、2020年9月時点 (4年次前期) までのデータを利用する。入学年毎に集計し、期別の登録者に関する分析においては、留学による休学等により学年進行が遅れている者のデータは除いている。
- xi 第二外国語の英語選択については、外部の検定試験において一定のスコアを取得すれば、他の言語を選択できるとしていた。しかしこのことは必ずしも英語学習を促進することにつながらなかった。また語学学習を英語に限定することは、グローバル・プログラムの主旨に適合的でないという声もあり、本登録に際しての第二外国語の英語選択という条件は解除している。

受理日 2021年7月12日