

在米日本人大学生の日米教育比較

武田 圭 太

問 題

人の生涯発達の初期、とりわけ成人期以前に、日本を離れ一定期間を海外で生活したいわゆる海外・帰国子女は、同時期を日本国内で過した国内子女とはどこことなく違うと感じさせるようである(武田, 1997)。異文化体験が彼らの態度や行動を変容させたのだろう。

個別文化の特性に規定される人間行動という観点(Hall, 1959, 1966)から、自己の存在について、特定の文化で共有されている暗黙の前提を仮定できるだろう。北山(1994, p.153)は、このような自己についての前提を文化的自己観とし、個人的な価値観を超えて、特定の文化の歴史的、社会的に共有された自己観が社会的現実を構成していると主張した。例えば、米文化では、他から分離した自己という相互独立的自己観が日常の現実を形成するのに対して、日本文化では、他と結びついている自己という相互協調的自己観を前提にした社会生活が営まれるというように説明される。さらに、思考や感情や動機づけのような心の動きは、文化的自己観への個人の適応から生ずるとも仮定される(北山, 1994)。

このように、個別文化に共有された自己観を前提にすると、海外子女の自己認知には、異文化での社会生活をとおして、その社会に特有の自己観に影響されながら自己を再形成する精神活動に関する情報が含まれているだろう。

ところで、外務省の統計¹⁾によると、2006(平成18)年10月1日現在、全世界に在留している日本人の数は1,063,695人で、前年比5.05%増である。長期滞在者²⁾数が多い国は、アメリカ合衆国(246,988人)、中華人民共和国(124,476人)、英国(48,289人)、タイ(39,484人)である。長期滞在先の地域は、アジア36.32%、北米35.87%、西欧18.07%が多い。近年、日系企業の中華人民共和国への進出によりアジア地域の割合が漸増し、2006(平成18)年にアジア地域と北米地域とが逆転した。

さらに、2003(平成15)年10月1日現在の海外在留邦人のうち、長期滞在者の職業別内訳をみると、最も多いのは民間企業関係者で全体の56.5%を占めている。次いで、留学生・研究者・教師が24.8%となっている。

民間企業関係者が家族を伴って海外に赴任する場合、その子女は本人の意思にかかわらず一定期間を国外で過ごすことになる。大半は、国内で学校教育を受けている学童期や青年期の子女なので、親の海外赴任に同行して、国外の学校教育を受けることになる環境の変化は、

さまざまな適応問題をひき起こす。

しかし、学校以外に家庭や地域など、子どもを取り巻く生活環境の違いは、国内では経験できない出来事や機会に恵まれるともいえよう。このような異文化体験を肯定的に認知し、自己の新たな理解や発見のきっかけを掴む子もいる（武田, 1998, 1999a, 1999b）。

こうした生涯発達初期の就学環境の変化について、一方で、国外の教育を受けることになったのは、親の仕事の都合という子どもがいて、他方では、自身の考えから、国外の教育を求め海外留学を選択した子どもがいる。前者は偶然の出来事であるが、後者は目的を伴う自発的な選択行動であり、日本国内での置かれた現状への何らかの不満を想定できるだろう。そこで本稿では、特に学校歴の最終段階である大学教育について、米国の大学に留学することを自ら選んだ青年たちが指摘する日米の違いを紹介する。

調査1

調査対象 原調査の対象者は、アメリカ合衆国オレゴン州ユージーン（Eugene, Oregon）のオレゴン大学（University of Oregon）に留学している日本人青年10人だった。調査対象者の略歴をまとめた表1によると、中学校卒業後に海外留学したのは1人、高等学校卒業後は3人で、日本国内の大学を中退して留学した1人を除いて、その他の5人は日本の大学を卒業した後、アルバイトを含め就業した経験がある人たちである。また、女性は1人だけだった。調査対象者の米国留学経験は就学歴によって異なるが、共通しているのは、全員が日本の中学校を卒業していることである。

調査方法 調査対象者は、そのうちの1人に調査の目的や趣旨を説明し、日本人留学生への連絡と協力を要請して確保した。そして、調査者が現地に出向いて、調査への協力を承諾してくれた10人に対し聴き取り調査を行った。

表1 調査対象者の略歴

| | 調査時の年齢 | 海外滞在期間 | 留学までの略歴 |
|-------|--------|--------|-------------------|
| ツヨシ | 21 | 5年7ヵ月 | 中学校卒→留学 |
| ムネ | 21 | 3年7ヵ月 | 高等学校卒→留学 |
| ヤスオ | 23 | 6年11ヵ月 | 高等学校卒→留学 |
| サトコ | 20 | 2年6ヵ月 | 高等学校卒→留学 |
| エイイチ | 23 | 3年2ヵ月 | 大学中退→留学 |
| タカエス | 26 | 2年5ヵ月 | 大学卒→アルバイト→留学 |
| オカモト | 28 | 3年8ヵ月 | 大学卒→アルバイト→留学 |
| マサシ | 28 | 1年7ヵ月 | 大学卒→正規雇用→アルバイト→留学 |
| メンジョウ | 30 | 1年7ヵ月 | 大学卒→正規雇用→留学 |
| マサオ | 26 | 2年7ヵ月 | 大学卒→正規雇用→留学 |

資料は集団面接法で収集された。調査対象2～3人を1組とし、調査者の宿泊先で、1組約2時間の聴き取りをした。原調査は、在米日本人留学生を対象に、青年期の進路選択や大学教育の経験をめぐる日米の実情を聴き取るための探索調査なので、調査対象者にはできるかぎり自由に回答してもらおうと、構造化されていない面接法を用いた。この方法によると、回答者はコメントの長さとその内容に関して完全に自身で統制できる。

予め用意した面接項目は、次の14項目だった。

- ① 米国留学に何を期待したか
- ② 米国留学に期待したことは、日本では充足されないのか
- ③ 米国の大学教育は、日本とどのように違うか
- ④ 米国の大学では、学生の進路選択をどのように支援しているか
- ⑤ 日本の大学教育の意義についてどう思うか
- ⑥ 日本の教育体系についてどう思うか
- ⑦ 日本の教育指導にかかわる障壁についてどう思うか
- ⑧ 米国留学は、帰国後どのように評価されると思うか
- ⑨ 日本の組織の評価体系についてどう思うか
- ⑩ 米国留学／長期滞在の経験は、これからのキャリアにどのように影響すると思うか
- ⑪ 日本の学校組織で、「有能な人」とはどのような人だと思うか
- ⑫ 日本の経営組織で、「有能な人」とはどのような人だと思うか
- ⑬ 「独創性」の発揮についてどう思うか
- ⑭ 生活時間についてどう思うか

調査者は、特定の面接項目への回答が終了すると別の項目へ誘導したが、それ以外の作業は原則として行わなかった。調査者は、できるだけ全ての面接項目への回答を得ようとしたが、先行する項目への回答内容から判断して、回答を求めても無意味な後続の項目は割愛した。面接結果は、調査者が適宜筆記した。

調査時期 原調査は2001（平成13）年3月に実施した。

分析手続 まず、面接項目別に筆記録の内容を記述した。次に、本稿では、面接項目③～⑥の回答にもとづいて、大学教育の日米の違いにかかわる調査対象者の意見を整理したうえで、彼らが日本の大学教育の意義についてどのように考えているかを明らかにする。

結果と考察

大学教育の日米の違い 米国留学の目的はさまざまであるが、例えば、「帰国子女枠で受験して、専攻選択の範囲を制限されなくなかったから」「マスコミが報道する日本の大学生の実態に落胆したから」「スポーツ・ライター志望なので、アメリカのスポーツを観たかったから」など（武田，2008a），調査対象者が進路を自動選択していないことは共通している。そこで、そうした就学段階の自覚された移行を経て入学した米国の学校で、どのような教育を体験したかについて、日本国内との違いを中心に聴いてみた。

大学入学に何も期待していなかったツヨシさんは、学生の受講態度が違うのに驚いたという。「例えば、日本の大学の英会話の授業では、携帯電話で話したり、寝ていたり、音楽を聞いたりなど、ノートもペンも持って来ていない人がいる。ガムを噛んだり、ジュースを飲んだり、お菓子を食べている人もいる。足を机に上げている人も見かけた。先生に失礼だと思う。アメリカでは、学生はノートとペンを持って授業にきちんと出席し、先生の話の聞いている。授業に対する姿勢が（日米では）違う」。

ツヨシさんが目の当りにしたのは、米国の学生の方が、大学への進学や大学で学ぶことに目的を持っているので、その目的を達成するため、必要な勉学に取り組んでいるにすぎないという光景である。そうした日常に触れただけなのに、ツヨシさんは日本との違いを感じたのだろう。ツヨシさん自身も、日本の大学生と同じように、期待するものはないのに大学に進学したはずだった。ところが、米国の大学の生活環境が彼の態度を変容させた。

「(米国では)生活にメリハリがついている。何事にも意欲的になれる、遊ぶときにはきっちり遊ぶ。また、実用性のある講座が豊富で、実生活との結びつきが強い」。生活に実践し易い内容の授業だから、履修し学ぶ目的を学生は理解できるのだろう。つまり、学生は、大学の教育と日常生活とを結びつけて、必要な教育を自身で選択するので、勉学への動機づけが高まるわけである。

このことに関連して、ムネさんは、「日本では偏差値のようなグレードで人間を測る。それは、アメリカでも同じである。だから、(米国の)学生は成績のために勉強している。勉強量はアメリカの(学生の)方が多い。でも、成績だけで人間を見るのは嫌い。成績だけで判定するのは嫌だ」。

良い成績を目指して勉強するのは、日米どちらも同じようである。しかし、米国の大学生は熱心に勉強している。「(米国の大学生は)快適に授業を受けようとする。自分のリズムで授業を受けようと、質問をたくさんする。いいグレードを取るため、自分をアピールして教師に働きかける」。

教師への質問が活発だから、「講義ノートなど見たことがない」とムネさんは言う。講義ノートは授業時間外にまとめて、授業は、講義内容についての疑問や意見を教師に質問するための時間になっている。そのため、受講するには予習が必要になり、そのように準備してきた他の学生と教師との意見交換を聞くことも併せて、理解がより深まることになる。

また、日米の大学教育の違いとして、ヤスオさんはティーチング・アシスタントを指摘した。「優秀な卒業生がティーチング・アシスタントとして指導する。プロフェッサーやドクターの肩書きの人の授業より、T.A.の方が新鮮で、具体的で、ユーモアや笑いが入っている。1時間半の間、(T.A.の授業は)おもしろいので集中できる」。

T.A.が教師の専門教育を補完するような仕組みになっているのだろう。ヤスオさんもT.A.の指導を受けることで、授業への興味や関心を保っているように感じられた。T.A.は、学生が楽しく勉強できる環境づくりに貢献している。

サトコさんも、勉強が楽しいと言う。彼女はフランス語を専攻しているが、授業は全てフランス語で行われている。「(日本で)高校の英語の教師から、『今、頑張って勉強すれば、

大学生活はパラダイスだから』と言われた。読んだ本には、大学生活は最後の自由な時間と書かれてあった」。

サトコさんは、日本の高等学校に失望して米国に留学することを決めた。米国の大学では楽しく勉強できているようなので、留学を選択したことは彼女にとって良い方向づけだったといえよう。同時に、日本国内の大学に魅力を感じなかった理由が、大学生活を「パラダイス」や「最後の自由な時間」と評する一般的な認識にあるのではないと思われる。

T.A.以外にも、「経営や経済に関する科目の一部は、学位を持っている実務の現場経験者がG.T.F. (graduate teaching fellow) として教育指導している。学部生を教えるのはG.T.F.で、教授は大学院生の教育に専任している」と、マサシさんは教育者の多様性を強調した。「教科書の内容は読めばわかるので、授業では生きた経験について知りたい」。ここにも、学内の教育が学外の世界と繋がっている米国の大学の環境を見ることができるといえる。

また、エイイチさんは、大学への進路選択が日米で違うと主張した。「アメリカの大学では（入学時に所属する）学部が決まっていない。（日本のように）18～19歳で将来の進路を決めるとするのは無理がある。コース変更が自由にできる方がいい。（アメリカの）学生の自主性が（日本の学生とは）違う」。

同じように、マサオさんも、「日本では専攻を決める時期が早すぎる。言語学が自分には合わないと思ったときには遅すぎた。在学していた（日本の）大学には理系の学部はなかったので、（コンピュータについて専門的に学ぶには）留学するしかなかった」。

メンジョウさんは、「（米国の大学では）科目を選ぶときに選択肢が豊富にある。どれでも好きな科目を取れる。同一科目でもレベルを分けて設定している。各レベル別に、授業内容が記述され明示されていて、自分自身（の判断）で選択できる。（米国の大学では）コースが整備されているので、オン・ラインで常に（自身の）位置を確認できる」。

日本では、特定の進路を決め実際に選択すると、変更が困難なので選択した進路に沿ってキャリアを形成するしかないという実情があるが、米国では進路の選択や変更は自由にできる。しかし、自分自身の判断と責任で進路を選択しなければならないので、自ずと自主性が養われていくのだろう。また、学生が進路に沿って進む場合、全体の経路図が明確なので、大学を卒業するという目的を達成するまでの途中経過の位置と状態が、学生自身にわかりやすく体系化されているようである。

オカモトさんは、大学の教師に対する学生評価 (evaluation form) について、「(学生評価が) 教授にとってはプレッシャーになっている。評価が悪い教授は、場合によっては解雇される」と語った。学生評価が、教師の講義等への取り組みに一定の効果を発揮するように活用されているのだろう。

このように、在米留学生が認知した米国の大学教育には、学生が勉学の目的を達成できるように支援する環境づくりが表れている。基本的に、学生は自主的に進路を選択しなければならないので、大学もそれを手助けするため、相談機能を設けている。

ムネさんによると、「学生1人ひとりにアドバイザーがつく。例えば、学部変更するときには、アドバイザーやカウンセラーが専属で担当する」。オカモトさんもアカデミック・

アドヴァイザーについて言及した。「(アカデミック・アドヴァイザーは)教授が担当するが、教務関連の事務支援について助言してくれる。例えば、修得必要単位数に満たないような場合、正当な理由に関する所見を書いてくれる。しかし、実際には、(教授に会う)アポイントメントを取るのが難しい」。

日本でも、演習の担当者は学生を個別に指導するので、オカモトさんから聴いたような支援は行われている。しかし、ムネさんから取材したアドヴァイザーとカウンセラーが連携して1人ひとりの学生を常時支援するような体制は、日本ではまだ確立されていないのかと思う。

日本の大学教育の意義 ムネさんは、大学入学時に所属する学部を決めない方が良いと考えている。「(日本の大学では)一度学部を決めてしまうと、ずっと同じ学部の勉強をしないといけない。大学入試で合格した学部ですっとやらなければいけない。こちらでは、最初は学部を決めずに、途中で専門を選べる。キャリア・コースの変更が可能である」。就学中に、特定の専門性への興味を覚えた学生の欲求の変化に 대응できるように、途中で進路を変えられるような仕組みが良いという意見である。

サトコさんも、履修科目や専攻を選択したり変更したりする自由度が、米国に比べ日本の大学は低いと考えている。そして、そのような環境下の日本の大学生について、サトコさんは「学費がもったいない」と、大学教育に関する費用対効果の不均衡を指摘する。

「(米国では)中学校から生徒に履修科目を選択させ、自己管理させている。そうして勉強に関する自己責任を身につけさせている。そのため、(履修する科目の)選択は自由で、生徒は個性を伸ばすことができる。(日本のように)アヴェレージ重視よりも生徒の個性や長所を伸ばすという考えの方が良いと思う」。学びたい科目を選べる自由は、学んだ結果としてどのようになりたいのかという個人的な目的や目標を持っていることが条件になる。自身の興味や関心の領域内で試行錯誤しながら、仕事の世界へ移行する進路を模索する過程をとおして、自己は少しずつ成長していくと考えるキャリア発達初期の理念 (Super & Bohn, 1970) が、学校の制度として実践されている。

ヤスオさんは、「日本人だから日本の教育制度を受け容れて、社会に出るのがふつうではないかというのが、家族の考え方だった」という。「家庭の価値観やイエの価値観、伝統を考えると、日本で就職するには日本の大学を出る方が有利だろう」。

「『日本で働いてもらうからには、日本のなかで育てて学んだ方が好ましい』『集団のなかでは、個人的な主張をすると浮いてしまう』と、海外就職フェアの選抜・採用担当者から言われた。一般的に、企業が求めている留学生像と、留学生の日本企業像との(選抜・採用に関する)温度差が感じられる。(日本企業の選抜・採用は)留学生の形式的な募集・採用にすぎない。(日本企業は留学生に)海外経験で身につけた語学と知識を求めただけで、人を必要としていない」。

ヤスオさんは、日本企業による留学生の募集・選抜・採用の関心が、個人ではなく、資源として活用できる語学や知識の技能そのものでしかないと思っているようである。日本国内で調達できない資源を国外に求め、日本人留学生を試掘している。そうした日本企業の要求

は、外国人に向けた方が適切であるように思われるが、「集団のなかで個人的な主張をして浮いてしまわないように」という注意を、外国人が理解するには長い時間と経験を必要とするだろうから、基本的な感覚を共有できそうな日本人留学生を採用候補にしているということなのかもしれない。

サトコさんは、「米国は、中高から（科目を）選択制度にしているので、（生徒の）基礎知識は乏しい。日本の（学校教育の）方が優れている」と、生徒の平均的な基礎学力を養うには日本の教育体制は有効であるという。エイイチさんも、どちらかといえば日本の教育体系を肯定視している。「日本の教育体系は悪くない。小中高については、成績が底辺層でも（生徒の学力は）充実している。どんな環境でも勉強する人はすると思う」。成績の上位と下位との差が米国ほど大きくない日本は、生徒の学力が均質なのだろう。

しかし、生徒全体が平均して高い学力を持つだけでなく、特に優秀な生徒の能力を積極的に開発し育成することも求められるだろう。「日本の大学教育は、成績上位の人たちにもっと配慮した方が良い」。

また、大学教育の具体的な内容については、「日本の大学のゼミナールのような演習は、米国の大学にはない。例えば、ジャーナリズムは、広告、マガジン、PRなどに特化しているが、各々について、日本の大学のゼミナール形式の授業はない。日本の大学のゼミは良いと思う」。エイイチさんは、少人数の学生が演習担当者を交えて議論しながら、自身の考えを深める場として日本の大学のゼミナールは良いという。

日本で中学校の臨時教員をした経験があるタカエスさんは、指導する教師について、「高校の教員も学校外にネットワークを持った方が良い。学校内に限定した勉学の専門性だけでなく、教員の視野を広く多様にするため、教員の体験学習（の機会）があっても良いと思う」。タカエスさんには、日本の教師が勉学に関する専門知識に限定された視野でしか物事を見ていないように感じられるのかもしれない。日本では、生徒ばかりか教師も、学校内で硬直したキャリアを形成しているのだろうか。

オカモトさんは、日本の大学生活に対して厳しい見方をしている。「日本の大学は、無駄な4年間だったと思う。休養期間にすぎない。高卒時は、日本の（生徒の）方が（米国より）上だけど、4年間の大学生活後には逆転されている」。大学入学試験に合格した後、オカモトさんは、卒業するまでの4年間に自身が成長した実感を持てなかったのだろう。

米国の大学生が日本の大学生を追い越すように卒業していく実情について、オカモトさんは、「（米国の大学生は）お金を払っているから、授業を聴かないと、質問をしないと損だと思っている」という。前述したサトコさんも同じような指摘をしている。今日、大学全入時代の日本では、親も子も高等学校を卒業したら大学生になることが、以前にもまして自動的に選択される状況になりつつあるが、米国の場合、大学進学は個人が主体的に選択したキャリアの進路であり、そうした選択は、キャリアを形成するために必要な教育費を投資するという実感を伴っているのだろう。そのため、投資した教育費に見合うような自己の成長を教師や授業や大学に要求するので、学生にとって費用対効果が低い授業への評価は下がり、そうした授業をする教師は解雇されることもあるという合理性が成立する。

新規学卒者を一括採用する日本企業は、オカモトさんが主張するような4年間の休養期間を過ごしてしまい、大学入学以降にあまり成長していないといわれる新卒者についてどのように考えているのだろうか。「学生は、高校から会社に入るまでの通路が見えていない。(日本企業が)新卒採用するのは、トレーニングして会社の色に染めたいからである。(日本企業は)日本の大学教育をあてにしていない」。

高等学校から大学を経て就職するまでのキャリアの移行経路は、入学・入社試験の可否によって進路の方向が変わるといのように不確定なので、本人が自身のキャリアの先行きを予測することが実際には困難な事情がある。それは、個人ではなく集団・組織に有利なキャリア選択の環境であり、個人は常に自身の位置を後づけでしか確認しようがないのが実情である。そのため、大学教育の内実も、入社後に役立つと後づけられることもあれば、役立たないと後づけられることもあるというような「あてにならない」形式的な通過経験であり、むしろそうしたあいまいな性格が、キャリアの選択をめぐる入社後の自己正当化を可能にし、新卒者のキャリア移行と日本企業の新卒採用に貢献しているともいえよう。

学校の世界から仕事の世界へ支障なく移行することについて、マサシさんは、「大学でのインターンシップを薦める。(学生が)会社の実情を理解することは大切である。(インターンシップは)教育実習と同じように考えることができる」。マサシさんは、日本でもようやく実施されるようになってきたインターンシップ制度の有効性を主張する。しかし、インターンシップ制度が職場の体験学習で終わるだけでは、アルバイト経験と大差ないだろう。職場での体験を文字どおり学習とするためには、キャリアの選択や形成の1つの準拠として、インターンシップの原体験を確定するような本人の分析作業が必要であろう。

メンジョウさんも、オカモトさんと同様に、日本の大学教育に批判的である。「日本では、大学の間はバンド活動しかしなかった。遊ぶ期間だった。(大学入学試験は)過去問(過去に出題された試験問題)をそっくりそのままか、数値を少し変えて、それも小数点以下の複雑な計算ではなく、整数で解答できるような問題が出題されている。だから、過去の問題を集めている人なら(大学入学試験は)パスできる」。

このような日本の大学の教育について、メンジョウさんは、「大学受験のレベルを下げるのではなく、大学のシステムを変えるべきである。例えば、課題(homework)をもっと増やしてはどうか。(オレゴン大学では)学生のアルバイト時間は、週に20時間以下という公式のきまりがある。どんなに頑張っても20時間以上は(アルバイトが)できないような授業と授業の課題が課せられる。具体的に、歴史や文学の授業などは、数百頁の本を毎週1冊読んでレポートを提出しなければならない。提出したレポートには(教師の)コメントがについて戻ってくる。その他に、小テストも実施される」。

大学に入学した後、学生は自動的に勉学に没入せざるを得ない組織環境が、米国の大学では機能しているようである。日本の高校教師から、「大学生活はパラダイスだから」と言われ、「大学生活は最後の自由な時間と書かれてあった」本を読んだと語ったサトコさんの証言をメンジョウさんの証言と対比させると、日米の大学生活の差異を推察できるだろう。

このように、日本の学校で勉学することへの違和感から、米国留学を自発的に選択した日

本人留学生の事例として、オレゴン大学の在学生の意見を紹介したが、そこから大学進学や学生の学ぶ態度にかかわる日米の違いが少し見えてきた(武田, 2008b)。日本国内の学校教育に満足できない一部の学生が、米国に移動したようである。

1990年代(平成2～11年)に米国では、多文化化する労働市場に対応するため、多様性を理解する能力を持った人材や、そうした人材を使いこなせるような経営管理能力を身につけることの重要性が提唱され、建国以来の自由、平等、人権を保障する多文化教育を推進しようという目標を掲げたという(横田, 1995)。人材の多様性を企業戦略に取り入れるには、創造性(creativity)の発現が必要だろう。そして、特定の専門領域の新奇性は、創出された新奇性を評価できる人や集団や組織という社会的な場の存在を要件とする(弓野, 2005)。また、最近、広く関心を集めているフィンランド・メソッドの基本理念も、考える力を獲得するため、特定の答えを定めず「どうして?」と生徒に質問を繰り返し、思考を進展させる教育方法である(北川・フィンランド・メソッド普及会, 2005)。いずれも、発想力にかかわる教育が日本とは異なるようである。

そこで次に、海外子女の人的資源としての可能性を探るため、米国大学の日本人留学生が、米国の文化的自己観への適応経験をとおして、管理能力の潜在性に関する能力特性について、どのように自己評価しているかをみてみよう。

調査2

調査対象 原調査は、調査1を行ったオレゴン大学(University of Oregon)に留学している日本人青年28人(男性8人、女性20人)を対象にした。調査対象者の年齢は、19～33歳($M = 22.64$, $Me = 22.00$, $SD = 2.82$)である。

調査方法 原調査は、構造化された質問紙法で実施した。先行して行った調査1の対象者($n = 10$)を介して調査票を配布および回収した。

調査票は、アメリカ合衆国ニューヨーク州パーチャスにある東京都内の私立K大学に附属するニューヨーク学院高等部と、ケンタッキー州レキシントンのセントラル・ケンタッキー日本語学校で調査した(武田, 1998, 1999a, 1999b)ときに使った同じ質問項目を中心に、大学生活や授業への評価、卒業後の予定などの設問を加えて構成した。

本稿では、①能力の自己評価、②日本で働くときの有利性、③特異な性格や能力の実感の3変数について検討する。

「能力の自己評価」の資料は、アセスメント・センター方式³⁾の管理能力の諸次元を参考にした表2の25項目について、学生が自己評価した結果として収集した。アセスメント・センター方式は、各種の演習をとおして管理能力の潜在性を測定診断する方法であるが、ここでは、アセッサーが演習の行動を診断する際の評定項目を、質問紙法の自己評価項目に翻訳して、管理能力にかかわると思われる自己の特性を測定しようと試みた。

質問紙では、「あなたは、自分自身についてどのように思っていますか。次の項目それぞれについて、あてはまる番号を1つ選び○をつけてください」に対して、「1=そう思う/2

＝どちらかといえばそう思う／3＝どちらかといえばそうは思わない／4＝そうは思わない」から選択してもらった。なお、得点は、「4＝そう思う／3＝どちらかといえばそう思う／…／1＝そうは思わない」と逆転させて分析したが、「日本で働くときの有利性」「特異な性格や能力の実感」も同様に操作した。

「日本で働くときの有利性」は、「あなたは、海外で学校生活をすごした経験が、学卒後に日本で働くときに有利な経歴になると思いますか。次のうちからあてはまる番号を1つ選び○をつけてください」に対して、「1＝有利である／2＝どちらかといえば有利である／3＝どちらかといえば不利である／4＝不利である」から選択してもらった。

「特異な性格や能力の実感」は、「あなたは、海外滞在経験によって、日本国内の学生とは違う性格や能力が養われたと思いますか。次のうちからあてはまる番号を1つ選び○をつけてください」に対して、「1＝そう思う／2＝どちらかといえばそう思う／3＝どちらかといえばそうは思わない／4＝そうは思わない」から選択してもらった。

この他、「性別」「年齢」「学年」「海外滞在期間」の回答を得た。このうち、「海外滞在期間」は、これまでの海外滞在経験を長い期間の順に3つまで、それぞれ国名と都市名と年月単位の滞在期間数を記入してもらったが、年数を基本単位にして、月数は6ヵ月未満を0.0、6ヵ月以上は0.5として得点化した。

調査時期 原調査は2002（平成14）年1～2月に実施した。

分析手続 本稿では、米国留学生の自己認知と、キャリア形成における海外滞在経験への自己評価との関係を検討する。ただし、回収した28の調査票のうち、有効な調査票は25と少数なので、分析の結果を一般化して論議できない。それでも、青年が自ら選んだ海外留学の成果を日本国内へ還元しようという態度が、在米子女の人的資源としての潜在性を考える前提にもなるので、分析結果から今後の手がかりを少しでも見つけたいと思う。

結果と考察

能力自己評価の特性 アセスメント・センター方式の管理能力に関する潜在性の測定診断項目を参考にした表2の25項目の自己評価結果のうち、「挑戦意欲」「他者への感受性」「偏見のない考え方」「関心領域の広さ」などの得点は高い。英語で自身の考えや気持ちを明確に意思疎通する毎日なので、日本人どうしの会話に比べて、時間をかけて互いが理解し合えるまで伝えるようなコミュニケーションを求められることが、例えば、他者への感受性や偏見のない考え方を身につけた自己を自覚させるのかもしれない。また、米国留学を選んだことにも体现されているが、いろいろなことに関心を持って、目標に挑戦しようという彼らの意欲は、聞き取り調査からも感じられた（武田, 2008a, 2008b）。

反対に、自己評価得点が低い項目は、「頭のよさの自覚」「リーダーシップ」「口頭表現力」などである。「私は、他の人より頭がいい」という優秀であり有能であることの自己評価に対して、米国滞在の経験は否定的に影響しているのかもしれない。クラスや友だちのなかで、みんなをまとめるリーダーシップは、一般に、横並び意識が強いとされる日本人にとって得

意でない特性と思われる。米国留学中の青年にも、そのような紋切り型の態度が表れたということなのだろうか。また、口頭表現力は、英語の習熟度と関連するだろう。

表2 能力自己評価の平均値と標準偏差 (n = 25)

| 項目内容 | M | SD |
|-----------------------------------------------------------|------|------|
| 1. 第一印象の好ましき—私は、はじめて会った人に好ましい印象をあたえる。 | 2.56 | .87 |
| 2. 粘り強さ—私は、難しく辛い課題もがまんして最後までやり続けることができる。 | 2.92 | .86 |
| 3. 口頭表現力—私は、私が考えていることをみんなの前で上手に話せる。 | 2.04 | .84 |
| 4. 文章表現力—私は、私が考えていることを上手に文章で書ける。 | 2.28 | .98 |
| 5. 独創性—私は、他の人が思いつかないような考えを提案できる。 | 2.44 | .96 |
| 6. 関心領域の広さ—私は、科学や政治やスポーツや音楽や美術など、いろいろな分野に関心がある。 | 3.20 | .82 |
| 7. 勤勉性—私は、熱心に勉強している。 | 2.92 | .91 |
| 8. 良い成績への意欲—私は、他の人よりもできるだけ良い成績をとりたい。 | 3.08 | .86 |
| 9. リーダーシップ—私は、クラスや友だちのなかで、いつもみんなをまとめるようにしている。 | 2.00 | .82 |
| 10. 説得力—私は、他の人を説得して私の意見をとおすことができる。 | 2.20 | .76 |
| 11. 他者への感受性—私は、他の人の立場や気持ちがよくわかる。 | 3.24 | .60 |
| 12. 傾聴性—私は、他の人が話しているときに、いつも注意して聞いている。 | 3.08 | .91 |
| 13. 柔軟性—私は、どんな場面でもそのときの状況に合わせて柔軟に対応できる。 | 3.16 | .62 |
| 14. 挑戦意欲—私は、興味や関心がある目標には、たとえ失敗することが予想されても挑戦したい。 | 3.56 | .58 |
| 15. 積極性・始動性—私は、何をやるにも他の人がどうであれ、積極的に率先して始めるほうである。 | 2.88 | .93 |
| 16. 自主独立性—私は、他の人がどうであれ、私の考えにしたがって行動するほうである。 | 3.12 | .88 |
| 17. 統率力—私は、クラスや友だちのなかで、みんなを上手にまとめられる。 | 2.20 | .82 |
| 18. 問題分析力—私は、与えられた課題や問題の要点を要領よくつかめる。 | 2.36 | .81 |
| 19. 決断力—私は、どんな場面でもそのときの状況に合わせてやるべきことを決断できる。 | 2.88 | .78 |
| 20. 頭のよさの自覚—私は、他の人より頭がいい。 | 1.76 | .83 |
| 21. 精神の回復力—私は、どんなに落ち込むことがあってもすぐ立ち直れる。 | 3.04 | .89 |
| 22. 行動修正力—私は、私の目的を達成するためには、自分の行動をすぐに修正できる。 | 2.76 | 1.01 |
| 23. 長・短所の自覚—私は、私の長所と短所についてよくわかっている。 | 3.16 | .80 |
| 24. 報酬を後回しにする能力—私は、今あまり報われないとしても、将来のために辛いこともがまんできる。 | 3.16 | .94 |
| 25. 偏見のない考え方—私は、人種や民族や教育水準や社会経済的地位などの違いについて、偏見のない考え方ができる。 | 3.24 | .83 |

能力自己評価と日本で働くときの有利性との関係 米国で大学を卒業した後、日本に帰国して日本企業で働く場合、留学経験が有利な経歴になると思う ($M=3.16, SD=.75$) ことと、能力自己評価との関係をみると、「関心領域の広さ」「積極性・始動性」「報酬を後回しにする能力」「偏見のない考え方」の4項目と有意な正の相関関係がみられた (表3)。

表3 能力自己評価と日本で働くときの有利性との相関関係 ($n=25$)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|--------|--------|-------|-------|---|
| 1. 関心領域の広さ | — | | | | |
| 2. 積極性・始動性 | .363 | — | | | |
| 3. 報酬を後回しにする能力 | .335 | .309 | — | | |
| 4. 偏見のない考え方 | .356 | .255 | .481* | — | |
| 5. 日本で働くときの有利性 | .561** | .511** | .436* | .406* | — |

* $p < .05$ ** $p < .01$

興味や関心がある科目を自由に選択できる米国の大学の仕組みは、本当に学びたいことの知識を身につけられるので、留学生は自主的に勉学の範囲を広げていくのだろう。その結果、関心領域の広さという自己評価は手応えのある内実を伴い、帰国して日本で働くときに有利だと感じさせるのかもしれない。自身の積極性・始動性を認知していることの有利性は、他者に同調しないで自分自身の考えのままに行動する傾向を強みと思っていることを表しているのだろう。また、米国留学を帰国後に活躍するための教育期間と位置づけている人は、日本で働くときに留学経験が報酬をもたらすことを期待しているだろう。そして、偏見のない考え方ができるという自己評価は、異なる人種や民族の人たちと触れ合うことで、本人自身もおそらく日本人としての同一性を感じながら、多様な考え方の共存を寛容できる自覚を有利な特性として実感しているのではないかと思われる。

日本で働くときの有利性の規定因 海外で学校生活を過ごした経験が、学卒後に日本で働くときに有利な経歴になるという認知と有意な相関性を示した能力自己評価の4項目を独立変数にして重回帰分析したところ、1%水準で有意な結果が得られた (表4)。このモデルの

表4 日本で働くときの有利性を従属変数とする能力自己評価の重回帰分析結果 ($n=25$)

| 独立変数 | 標準偏回帰係数 | t |
|-------------|---------|-------|
| 関心領域の広さ | .352 | 1.913 |
| 積極性・始動性 | .300 | 1.679 |
| 報酬を後回しにする能力 | .165 | .861 |
| 偏見のない考え方 | .125 | .653 |
| R | .688 | |
| R^2 | .473 | |
| F | 4.492** | |

** $p < .01$

決定係数は.473であるが、4つの独立変数の標準偏回帰係数値は全て有意ではなかった。標本数も少ないので、この結果は参考資料にすぎないが、標準偏回帰係数値が比較的の高い「関心領域の広さ」「積極性・始動性」は、将来、日本に帰国して働くときに有利になると、在米大学生が自己の能力について評価している特性として注目したい。

能力自己評価と特異な性格や能力の実感との関係 もう1つの基準となる変数として、米留学によって日本国内の学生とは違う性格や能力が養われた ($M=3.56, SD=.59$) という自己認知について考えてみよう。日本にいたときとは違う自分自身を感じている人のなかには、能力の自己評価に何らかの特徴が表れているかもしれない。

特異な性格や能力の実感と有意な正の相関関係がみられたのは、「他者への感受性」($r=.512, p<.01$)、「長・短所の自覚」($r=.594, p<.01$) だった。他者の立場や気持ちがわかるという自己評価と、自身の長所と短所を理解しているという自覚は、海外滞在の経験によって特異な性格や能力が養われたと感じていることと相関するようである。異文化社会での他者とのコミュニケーションの積み重ねが、他者だけでなく自己の内面もより深く洞察する習慣を身につけさせたのかもしれない。

特異な性格や能力の実感の規定因 「他者への感受性」「長・短所の自覚」を独立変数とし、特異な性格や能力の実感を従属変数にして重回帰分析したところ、 $R=.639, R^2=.408, F=7.576, p<.01$ の結果が得られた。2つの独立変数の標準偏回帰係数値は、他者への感受性が $\beta=.276, t=1.430, ns$ 、長・短所の自覚が $\beta=.449, t=2.324, p<.05$ だった。他者への感受性より自身の長・短所の自覚の方が、特異な性格や能力の実感を規定するようである。日本を離れ異なる文化社会のなかで暮らすうちに、自己を客観視できるようになるのかもしれない。このような傾向が、より多くの在米日本人大学生にも同じようにみられるなら、人的資源として魅力だと思う。

註

- 1) 外務省領事局政策課による「海外在留邦人数調査統計 平成19年速報版」を参照した。
- 2) 長期滞在者は、3ヵ月以上の滞在者で、永住者ではない邦人である。永住者は、原則として、当該在留国から永住権を認められている日本国籍保有者である。
- 3) アセスメント・センター方式 (Assessment Center Method) は、職場のさまざまな状況をシミュレートして観察対象者に与え、その状況下で本人がどのような判断や行動をとったかを専門の観察者が体系的に分析するという測定診断法である。
この方式の特徴は、従来の心理検査や面接試験に加えて演習試験 (situational test) を重視している点である。演習試験には、ビジネス・ゲーム、インバスケット・テスト、リーダーレス・グループ・ディスカッションなどがある。
アセスメント・センター方式の詳細については、Bray, Campbell, & Grant (1974), クレイグ (1991), 関本 (1977), 関本・佐野・楨田 (1977) を参照されたい。

引用文献

- Bray, D.W., Campbell, R.J., & Grant, D.L. 1974 *Formative years in business: A long-term AT&T study of managerial lives*. New York: John Wiley & Sons. (最上 潤 訳 1974 企業は人をどう変えるか ダイアモンド・タイム社)

- Hall, E.T. 1959 *The silent language*. New York: Doubleday & Company. (國弘正雄・長井善見・齋藤美津子 訳 1966 沈黙のことば—文化・行動・思考— 南雲堂)
- Hall, E.T. 1966 *The hidden dimension*. New York: Doubleday & Company. (日高敏隆・佐藤信行 訳 1970 かくれた次元 みすず書房)
- 北川達夫・フィンランド・メソッド普及会 2005 図解フィンランド・メソッド入門 経済界
- 北山 忍 1994 文化的自己観と心理的プロセス 社会心理学研究, **10(3)**, 153-167.
- R・L・クレイグ 編 田代 空 監修 日本能率協会マネジメントセンター人材開発ハンドブック
翻訳委員会 訳 1991 人材開発ハンドブック 日本能率協会マネジメントセンター
- 関本昌秀 1977 管理能力のアセスメント—日米の比較を中心として— 組織科学, **11**, 21-33.
- 関本昌秀・佐野勝男・榎田 仁 1977 わが国産業組織における「管理能力アセスメント」の研究—「日本版インバスケッ・テスト」の開発をめざして— 組織行動研究, **2**, 3-61.
- Super, D.E., & Bohn, M.J., Jr. 1970 *Occupational psychology*. Belmont, California: Wadsworth. (藤本喜八・大沢武志 訳 1973 職業の心理 ダイアモンド社)
- 武田圭太 1997 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—予備報告4: 中学校教師の帰国学生への印象— 愛知大學文學論叢, **114**, 233-246.
- 武田圭太 1998 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—国内子女と在米子女の有能感(1)— 愛知大學文學論叢, **117**, 217-242.
- 武田圭太 1999a 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—国内子女と在米子女の有能感(2)— 愛知大學文學論叢, **118**, 222-236.
- 武田圭太 1999b 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—国内子女と在米子女の有能感(3)— 愛知大學文學論叢, **119**, 153-174.
- 武田圭太 2008a 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—予備報告23: 在米日本人留学生のキャリア選択に関する認知(1)— 愛知大學文學論叢, **137**, 273-288.
- 武田圭太 2008b 海外・帰国子女の生涯キャリア発達—予備報告24: 在米日本人留学生のキャリア選択に関する認知(2)— 愛知大學文學論叢, **138**, 290-312.
- 横田啓子 1995 アメリカの多文化教育—共生を育む学校と地域— 明石書店
- 弓野憲一 編著 2005 世界の創造性教育 ナカニシヤ出版