

## 大学生のグローバル人材としての能力をどう測るか — 『REFERENCE FRAMEWORK OF COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE』を用いた予備調査—

### How Can We Assess Global Citizenship Competencies of Japanese University Students?: A Pilot Study Using “REFERENCE FRAMEWORK OF COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE”

宮本真有 近藤行人 櫻井省吾 近藤有美  
Mayu MIYAMOTO Yukihito KONDO Shogo SAKURAI Yumi KONDO

#### 1. 調査の背景

グローバル人材の育成が大学との関連で論じられるようになって久しい。文部科学省は2011年、「グローバル人材育成推進会議」を設置し、その翌年には『グローバル人材育成戦略』を発表した。その中で、グローバル人材として必要な要素を、「語学力・コミュニケーション能力」「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」「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」と定義し、これからの社会を担う人材に求められる資質として、「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（異質な者の集団をまとめる）とリーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等」を挙げている（グローバル人材育成推進会議、2012）。

このような社会的状況の中、筆者らの所属する名古屋外国語大学においても、グローバル教養人材に必要な資質・能力として、「コミュニケーション力（communication）」「創造性（creativity）」「協調精神（cooperation）」「貢献の意識（contribution）」の「4つのちから（4C）」を掲げ、その育成に向けた取り組みが進められている<sup>1</sup>。そして、この「4つのちから（4C）」はグローバル人材として世界を舞台に羽ばたくために必要だとしている。

また、グローバル人材の資質・能力を考える際には、近年取り上げられることの多くなってきた市民性についても考慮する必要があるだろう。市民性については、政治教育、道徳教育分野のほか、近年では第二言語教育の分野においても、この概念を援用しての議論が始まっている(山本、2019)。市民性に関わる「市民」を考えた際にも、市民そのものの定義は極めて多様であり、1つに集約できるものではない。ただし細川(2016)は、市民とは公共における個であり、市民は社会の一員として、社会的行為主体として他者と関わりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるという態度こそが必要なのであると述べている。多様化する現代では、同質な社会で同質の価値観を基に社会と接するだけでなく、多様な個人個人が共存する社会の中で多様な価値観を認め合い、社会に参画し、社会を変え、創造することが求められる。このような点から、市民性の形成はこれからのグローバル人材育成にとって重要である。

では、これらのグローバル人材としての資質・能力は、具体的にどのような活動を経て培われるものなのであろうか。大学という機関における教育や経験が、どのように作用しているのか。入学時と卒業時、もしくは留学前と後とでは、一体何がどの程度伸びているのか。大学4年間を通じ、何をどのように育めばよいのか。このような疑問に答えるためには、これらの育成されるべき要素を可視化できる形でモニターする必要がある。グローバル人材の筆頭要素として挙げられる語学力に関しては、共通の外国語能力試験等で測定可能であると考えられている。その他の要素の測定や評価方法については、異文化間能力という観点から多くの先行研究が積み重ねられてきた。ただし、異文化間能力はその定義についてもコンセンサスが得られた状態であるとは言えず(Deardorff、2006；竹内、2012等)、これまでに様々な分野で30以上のモデルと300以上の異文化間能力の構成概念が紹介されてきた(Holt & Seki、2012；Spitzberg & Changnon、2009)。それらの先行研究で「異文化間能力」は、知識、スキル、態度<sup>2</sup>の3つの構成概念に分けて検討されており(Deardorff、2015)、中でも態度の重要性が指摘されてきたといえる。例えば、Deardorff(2004)の異文化間能力のピラミッドモデル(Pyramid Model of

Intercultural Competence) では、「態度」が土台としてあり、その上に「知識や理解」「スキル」などがおかれている。さらに Deardorff (2011) では、「態度」から異文化間能力のプロセスが始まり、「態度」が全体のプロセスの基盤となっており、すべての構成要素に重大な影響を及ぼすと言及している。

異文化間能力を調査するための尺度もいくつか開発されている。例えば、日本の大学生を対象とした稲垣 (2012、2013) では、アメリカにおける異文化接触や異文化コミュニケーションに関する知見を背景として、多文化間コンピテンス尺度を開発している。稲垣は、様々な文化が共生する社会において異文化間の人間関係の開始や維持に必要な能力や、共生社会において他者との適切で効率的な相互作用を営む能力を「多文化間コンピテンス」と定義し、「多文化間コンピテンス尺度」を作成した。この尺度では、「気づき」「知識」「スキル」を源泉としており、とりわけホスト社会に生きる私たちに必要なコンピテンスを想定した妥当性のある尺度となっている。しかし、稲垣の尺度では、異文化に向き合う際の態度につながる「価値観」やメディアリテラシーにつながる「批判的思考能力」といったコンピテンスが含まれていない。

また、地理的な理由から異文化間交流の多いヨーロッパに目を向けてみると、複言語・複文化主義に基づいた『言語・文化への多元的アプローチのための参照枠 (以下、CARAP)』が構築されている。それに必要な複言語・複文化能力とは、「程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う」(Coste, Moore & Zarate, 1997 姫田訳 2011 p.252)。欧州では多様性を認め、尊重することにおいて複言語・複文化能力が掲げられてきたといえる。CARAPでは、育成すべき複言語・複文化能力が「知識」「スキル」「態度」についてそれぞれの能力記述文で示されており、カリキュラム作成にも有用性が認められる。ただし、社会に参加する個として必要な市民性に関する項目は十分に取り上げられておらず、筆者らが考えるグローバル人材についての調査ツールとしては十分ではない。

筆者らは、グローバル人材としての資質や能力を包括的に測定するツ

ルを模索する中、2018年に欧州評議会（日本はオブザーバー国）が発表した『REFERENCE FRAMEWORK OF COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE』（以下、RFCDC）の135のkey descriptorsの存在を知ることになった。RFCDCでは、未来の子どもたちが多文化社会の中で積極的に参加・貢献できる人材に育っていくために必要な能力を「民主的な文化への能力（Competences for Democratic Culture）」とし、そのモデル（図1）を作成している。この「民主的な文化への能力」の基盤には、急激に進む国際化における異文化間の平和的共存・対話を実現するために必要不可欠な異文化間能力があり、その能力が「価値観」「態度」「スキル」「知識と批判的な理解」の4つの要素から構成されている。この中で言語能力は、このモデルにおいて「スキル」と「知識と批判的な理解<sup>3</sup>」の枠内におかれ、それらを支える重要な要素となっている（山本、2019）。

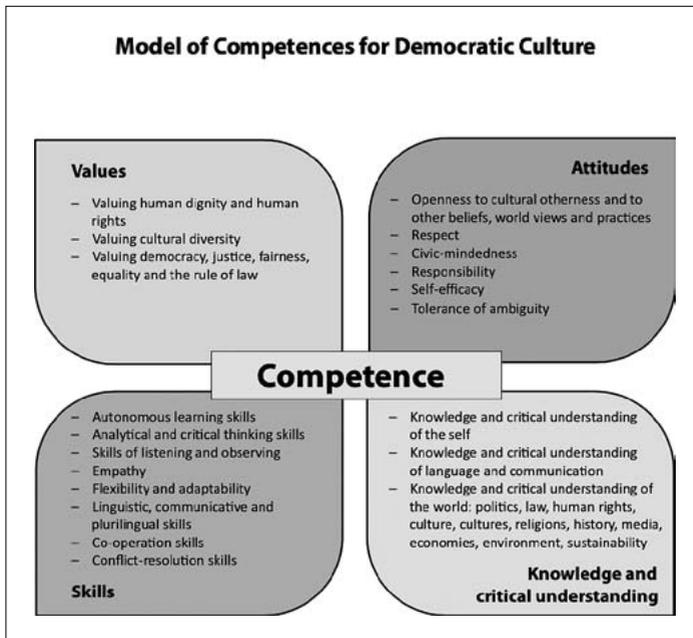


図1 民主的な文化への能力モデル  
(Council of Europe、2018、p. 85)

RFCDCを構築した欧州評議会は、理想とする社会の構築には教育が不可欠だとし、初等・中等・高等教育機関及びその他の教育に従事する機関における「民主的な文化への能力」の育成をミッションとして掲げている。したがって欧州評議会は、それぞれの教育機関でこれらの能力を測定・モニターするために、図1のモデルの4つの要素を、「教育という環境において観察可能な行動」という観点から135のkey descriptorsに分けて記述した。さらにこれらをbasic、intermediate、advancedの3レベルに分け、能力の到達度を測定できるようにした。これらの記述の中には、公的な場面での能動的な社会参加や、平和的問題解決、協調性など、民主社会に必要な市民性である異文化間の対話、行動、態度についての項目が多数設けられており、文科省が『グローバル人材育成戦略』で提示した3つの要素や、本学の掲げる人材育成の目標にも通じている。このRFCDCは、欧州評議会という公的な機関によって膨大な費用・人材・時間を費やして構築されたものであるという点において信頼できる指標であり、教育機関で使用するという本調査の目的にも合致している。

そこで、筆者らの求めるグローバル人材としての資質や能力を包括的に測定するツールとして、この135のkey descriptorsが利用可能かどうかを検討するために、大学生を対象に予備調査を行った。

## 2. 調査目的と概要

本調査の目的は「日本の大学生のグローバル人材としての能力を測る方法としてRFCDCの135のkey descriptorsの使用可能性を検討する」ことである。

RFCDCは元々、教師が教育場面において生徒もしくは学生の能力について評価する、いわゆる他者評価用に作成された。これは、初等・中等教育などにおいて自己評価が困難なことを考慮しているのであろう。しかし、Council of Europe (2018) はkey descriptorsの使用に関して、「自己評価としての使用及び学びの批判的振り返りにも適している」(p.63)と言及しており、自己評価やポートフォリオとしての使用可能性を示している。高等教育機関である大学においては、自己を客観的に評価する能力も求められるため、自己評価

としての使用も検討されるべきである<sup>4</sup>。今回の予備調査では、RFCDCの135のkey descriptorsの邦訳版（櫻井・宮本・近藤・近藤、印刷中）を大学生による自己評価のツールとして使用し、前述の調査の目的を検証する。

### 3. 調査方法と手順

#### 3.1. 調査対象者

今回の調査は、日本国内の外国語大学に通う2年次生59名のうち、調査協力の意思を示した18名を対象に行った。

#### 3.2. 調査方法と手順

今回の調査のデータ収集は、オンラインによるアンケート形式で行った。調査協力者を募った後、Google Formsで作成したアンケートへのリンクをメールにて配布した。

アンケートの冒頭部分で、まず調査の目的、研究成果の発表方法、個人情報保護について説明し、その内容に同意・署名した者のみ、実際のアンケートへ進むよう設定した。次に、本調査で使用するRFCDCが異文化間能力を基盤にしていることから、異文化交流の経験（海外で生活した経験／ホストファミリーとして海外の人を受け入れた経験）についての質問を2つ設けた。その後、RFCDCの135のkey descriptorsを1つずつ提示し、それぞれの記述について、「該当する」、「該当しない」、「質問の意味がわからない」の3つの選択肢を設けた（図2参照）。調査協力者には、それぞれの記述を読み、文章の意味が分からない場合は「質問の意味が分からない」を選択し、質問の意味が分かる場合はそれが自分に「該当する」か「該当しない」を選択するよう指示した。本アンケートの回答にかかった時間は、平均18.58分（範囲：約7分～35分）であった。RFCDCの135項目は、「価値観」に関する質問項目20問、「態度」に関する項目37問、「スキル」に関する項目48問、そして「体系的な知識と批判的な理解」に関する項目30問で構成されている。135項目をレベルごとに分けると、basicの項目は44問、intermediateは46問、advancedは45問となっている。

1) 人権はいつも守られ尊重されるべきだと主張する

該当する

該当しない

質問の意味がわからない

図 2 アンケート項目のサンプル

#### 4. 調査結果と考察

調査目的である「RFCDCの135のkey descriptorsを自己評価として使用する可能性」を検証するにあたり、アンケートの結果についての記述統計を報告し、考察していく。なお、今回の調査は18名という小規模なデータによるものである。

今回の分析では、「自己評価として上手く機能しているかどうか」をbasic、intermediate、advancedとkey descriptorのレベルが上がるにつれ、それぞれのレベルで「該当する」を選んだ割合が減少しているかどうかで判断することとした。これは、より高いレベルの能力を身につけるためにはその前段階のレベルの能力も身につけているであろう、という仮定に基づいたものである。

##### 4.1. アンケート全体の結果

表1は、それぞれのレベルで「該当する」を選択した学生の割合を示すものである。この結果によると、basicに属する44項目のうち、学生が「該当する」を選んだ項目数の平均は37.3であった。つまりbasicレベルの84.8%の項目において、学生はその能力を現段階で身につけていると自己評価したと理解できる。同様にintermediate、advancedの結果を見てみると、レベルが上がるごとに、「該当する」を選択する割合が65.5%、60.2%と減少しているのがわかる。この結果から、邦訳したRFCDCが日本の大学生のグローバル人材としての能力（異文化間能力）のレベル分け（basic、intermediate、advanced）

について、全体でみた限り概ね上手く機能しているといえる。

表1 レベル別アンケート結果（全体）

レベル	項目数	「該当する」が選択された項目数の平均	平均／項目数
basic	44	37.3	84.8%
intermediate	46	30.1	65.5%
advanced	45	27.1	60.2%

また、この傾向の異文化交流経験の有無による違いは、ほとんど見られなかった（異文化交流経験については、18名中10名が「ある」、8名が「ない」と回答した。）。これは、異文化交流経験が「ある」と答えた人の全員が0～3ヶ月以内の経験であったため、異文化間能力を身につけるには短すぎた可能性が考えられる<sup>5</sup>。あるいは、異文化間能力は大学などの教育機関で明示的に教育されないと習得できないという可能性も考えられる。今後の調査においては、1年以上の留学経験のある学生とそうでない学生のデータを比較してみる必要があるだろう。

#### 4.2. 「民主的な文化への能力」の4つの要素別の結果

次に、先に挙げた「民主的な文化への能力」の4つの要素別（価値観、態度、スキル、体系的な知識と批判的な理解）にそれぞれの傾向を分析した。表2～5は、要素別に結果をまとめたものである。「態度」と「スキル」の要素においては、表3と表4が示すように、どちらもレベルが上がるにつれて、「該当する」を選択する割合が減少している。これは、先程見た全体の結果と同様であり、この2つの要素においては、RFCDCのkey descriptorsが想定通りに機能していると言える。

その一方で、「価値観」と「体系的な知識と批判的な理解」の要素においては、異なる結果がみられた（表2と表5参照）。「価値観」の場合はintermediateの割合が95.4%と、basicの90.5%を上回っている。言い換えると、intermediateより前に身につくであろうと想定されるbasicのいくつかの能力は、現段階

で身につけていないと学生たちが自己評価したということになる。これは一体なぜなのか。考えられる一つの理由として、「価値観」のbasicに属する項目のうち、「質問の意味がわからない」という回答が4件あったのに対し、intermediateにおいては2件のみであったことが挙げられる。質問の意味がわ

**表2 要素別アンケート結果「価値観」**

レベル	項目数	「該当する」が選択された項目数の平均	平均／項目数
basic	7	6.3	90.5%
intermediate	6	5.7	95.4%
advanced	7	6.0	85.7%

**表3 要素別アンケート結果「態度」**

レベル	項目数	「該当する」が選択された項目数の平均	平均／項目数
basic	12	11.0	91.7%
intermediate	13	8.2	63.3%
advanced	12	6.2	52.3%

**表4 要素別アンケート結果「スキル」**

レベル	項目数	「該当する」が選択された項目数の平均	平均／項目数
basic	16	13.9	86.8%
intermediate	16	11.8	73.6%
advanced	16	10.4	64.9%

**表5 要素別アンケート結果「体系的な知識と批判的な理解」**

レベル	項目数	「該当する」が選択された項目数の平均	平均／項目数
basic	9	6.1	67.9%
intermediate	11	4.4	39.9%
advanced	10	4.4	44.4%

からなかったため、「該当する」が選択されず、intermediateよりもbasicの方が、割合が低くなっているのかもしれない。同様に、「体系的な知識と批判的な理解」の要素においても、intermediateのレベルに属する項目で「該当する」を選択した割合が39.9%であったのに対し、advancedは44.4%と増加している。詳しくアンケート結果を見ていくと、割合の低くなっているintermediateの項目では「質問の意味が分からない」という回答が19件あったのに対し、advancedの項目では9件であった。やはり、「質問の意味が分からない」ために「該当する」の割合が減った可能性は否定できない。この「質問の意味が分からない」について、より詳しくみていく必要がある。

#### 4.3. 「質問の意味がわからない」の回答結果

今回アンケートに使用した135のkey descriptorsは、英語から日本語に翻訳したものである。そのため、翻訳された日本語の理解度の確認として「質問の意味がわからない」という選択肢を用意した。ここでは、この回答に関する結果と考察を報告する。

135のkey descriptorsのうち、「質問の意味がわからない」という選択肢の回答があった項目は、全部で36項目であった。そのうち、2名以上から「質問の意味がわからない」と言う回答のあった項目を抜き出しリストにしたものが表6である。

この結果により、日本の大学生にとってわかりにくいと考えられる項目を特定することができた。そして、その分からなさの要因を探るため、アンケート後3名の学生に追跡インタビューを行った。

インタビューは学生1名に対して調査者2名で行い、約一時間程度かけて表6のそれぞれの項目について、どこがどのようにわかりにくいと感じたのかを口頭で答えてもらう形式をとった。その結果、8名の学生が「質問の意味がわからない」としていた項目128と129（表6参照）は、インタビューに応じた学生3名全員が「プロパガンダ」という単語に問題があると回答した。「プロパガンダ」という言葉を聞いたことがないので意味がわからない、もしくは聞いたことはあるが具体的にどのような意味であるかが想像できないと

表6 複数件「質問の意味が分からない」と回答のあった項目一覧

項目番号	Key descriptor	回答人数
128	プロパガンダが現代社会にもたらす影響力を説明することができる	8
129	人々がどのようにしてプロパガンダを警戒し（その影響から）自身を守ることができるかについて、説明できる	
35	他者の尊厳や権利が脅かされているような状況において、傍観者としての立場をとらないという決意を示す	3
37	地域、国家、そしてグローバルなレベルにおいて、能動的な市民としての義務と責任を果たす	
5	収監されている人々は、自由に制限はあっても、人間としての尊重と尊厳は一般の人と同等に守られるべきだという見解を支持する	2
12	学校は、民主主義及び民主的な市民としてどのように振るまうかを教えるべきであると主張する	
20	市民権を侵す公的権力者の言動に対して、効果的な救済があるべきだと主張する	
36	コミュニティーをよりよい場所にするために何ができるかを話し合う	
55	自分のアイデアや価値観についての批判を望んでいることを示す	
60	最小限の管理・監督のもとで、新しい話題・テーマについて学ぶことができる	
63	直接的な管理なしに、課題をモニタリングし、明確化し、優先順位を決め、完遂する能力を示す	

いったことが、理由として挙げられていた。その他「収監」や「尊重と尊厳」などの単語も、同様の理由として挙げた。このような、ある特定の単語に馴染みがないため意味がわからないというケースとは別に、単語としての意味は知っているが、key descriptorの文脈における意味が分からない、というケースもあった。例えば、「能動的な市民としての義務と責任」のように、一つ一つの単語の意味はわかるが、この文脈における「義務と責任」が具体的に何を示すのかがわからないといった場合である。

インタビューの結果、「分からなさ」の中には、ただ単にある単語を知らないというものが理由である場合と、単語は知っているがその文脈における意

味が分からない場合とがあることが明らかになった。また、大学生にとって馴染みのない単語については他の易しい言葉に書き換える方法も考えられるが、その言葉や概念に馴染みがないこと自体が、異文化間能力に対する知識や能力が足りないという見方もできる。これらは、今後自己評価を実施する中での検討課題である。追跡インタビューから、アンケートのみでは見えてこなかった貴重な情報を得ることができた。

## 5. まとめと今後の課題

本研究ノートでは、大学におけるグローバル人材の育成が求められている背景と共にグローバル人材に必要な要素を測るためのツールの必要性について述べ、欧州評議会のRFCDCの135のkey descriptorsの邦訳を自己評価として使用する可能性について検証し、報告した。アンケートによる調査の結果、RFCDCのkey descriptorsは概ね機能していると言えるが、「民主的な文化への能力」のうち「価値観」と「体系的な知識と批判的な理解」の2つの要素における項目では、少し問題が見られた。そしてその問題は、「質問の意味が分からない」ことに起因するものだということが分かった。また、後日行った追跡インタビューの結果から、その理由には、ある特定の語彙を知らない場合と、ある文脈における語彙の意味が分からない場合があることが明らかになった。

本アンケート調査と追跡インタビューで得られた情報から、今回使用したRFCDCの135のkey descriptorsの邦訳を大学生を対象とした自己評価のためのツールとして、今後改良していく余地があることが示唆された。どのような項目をどのように書き換えるのか、また書き換ええないのかなどの判断は、更なる質的分析を経て慎重に進めていきたい。

## 注

<sup>1</sup> 名古屋外国語大学HP「学長室:学長の言葉」より (<https://www.nufs.ac.jp/president/message/>)

<sup>2</sup> 「態度」という要素を意味する言葉は研究者により異なる場合がある。例えば、石井他(1997)では態度のことを「情緒」や「認知」という言葉で表しており、山岸(1997)で

- は、「カルチュラル・アウェアネス」という言葉を使用している。
- <sup>3</sup> 櫻井・宮本・近藤・近藤（印刷中）の邦訳では「体系的な知識と批判的な理解」と訳されている。
- <sup>4</sup> Leung, Ang, & Tan (2014) は、異文化間能力の測定方法には、self-reported measures、informant-based measures、performance-based measures の3種類があるが、その中でも特に自己評価は、その人のパフォーマンスに関する価値のある情報を提供してくれると述べている。
- <sup>5</sup> Olson & Kroeger (2001) は、海外経験（substantive experience）は異文化間能力を培う上で重要であるとし、3ヶ月以上の期間を海外経験と定義している。

## 参考文献

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G., (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, @ *Conseil de l'Europe*, 70p. (日本語訳：姫田麻利子（訳）(2011)「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要〈人文科学〉』第49号、pp.249-268.)
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 context, concepts and model* (Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>).
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011, 65-79.
- Deardorff, D. (2015). Definitions: knowledge, skills, attitudes. In J. Bennett (Ed.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (pp. 217-220).
- Holt, K., & Seki, K. (2012). Global leadership: A developmental shift for everyone. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(2), 196-215.
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489-519.
- Olson, C. L., & Kroeger K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5, 116-137.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- 石井敏・久米秋元・遠山淳・平井一弘・松本茂・御堂岡潔（1997）『異文化コミュニケーションハンドブック』有斐閣選書
- 稲垣亮子（2012）「多文化間コンピテンス尺度」作成のための予備調査—結果報告を中心に

- にー」『人間文化研究紀要』第18巻、pp.193-212.
- 稲垣亮子 (2013) 「多文化共生社会における『こころ』の問題へのアプローチ—ホスト市民を対象とした『多文化間コンピテンス尺度』作成と顕在測度を用いた妥当性の検証—」『愛知淑徳大学言語コミュニケーション学会言語文化』第21巻、pp.18-32.
- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美 (印刷中) 「欧州評議会の「民主的な文化への能力と135項目のキーディスクリプター」の邦訳」『名古屋外国語大学論集』第8号
- 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>(2020.6.30参照)
- 細川英雄 (2016) 「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ編『市民性形成とことばの教育』くろしお出版、pp.2-19.
- 竹内愛(2012)「『異文化理解能力』の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』第12巻、pp.105-112.
- 山岸みどり(1997)「異文化間リテラシーと異文化間能力」『異文化間教育』第11号、pp.37-51.
- 山本冴里 (2019) 「Citizenshipの育成は、第二言語教育とどのように関わるか」『言語文化教育研究』第17巻、pp.53-70.

## 付記

本調査の実施には、名古屋外国語大学より2020年度教育研究活動推進助成を受けた。