

2021 年度

博士論文

日本企業のグローバル人材育成に貢献する
大学教育ドメイン

中部大学大学院経営情報学研究科

博士後期課程経営情報学専攻

永田浩一

指導教授：寺澤朝子教授

目次

序章.....	4
第1節 研究の背景	4
第2節 問題意識と研究目的	5
第3節 研究のアプローチ	7
第4節 本論文の構成	9
第1章 グローバル教育に関する先行研究.....	12
第1節 グローバル人材の概念	12
第1項 グローバル化の動向.....	12
第2項 グローバル人材についての議論	14
第3項 グローバル人材の議論への批判	18
第2節 グローバル教育と人材育成	20
第1項 本論文で対象とするグローバル人材の特徴	20
第2項 グローバル教育と人材育成の先行研究	20
第2章 中核となる学習に関する諸理論	25
第1節 経験学習	25
第1項 経験学習とは.....	25
第2項 教育機関と企業における経験学習.....	26
第2節 実践共同体	29
第1項 実践共同体とその先行研究.....	29
第2項 コミュニティの概念と実践共同体.....	31
第3項 実践共同体の機能とその類型化	32
第3節 越境学習	34
第1項 越境学習研究の史的概観	34
第2項 越境学習の定義と概念	36
第3章 信州大学のグローバル教育体系	39
第1節 グローバルコア人材養成コース	39
第1項 グローバルコア人材養成コースの概要	39
第2項 BASIC コースの概要.....	40
第3項 ADVANCED コースの概要	41
第2節 グローバルコア人材養成コースの理論的検討	42
第1項 グローバル教育デザイン	42
第2項 理論的検討	44
第3節 ポートフォリオ分析	50

第1項	ポートフォリオの機能.....	50
第2項	異文化コミュニケーション力の習得状況.....	52
第4節	コロナ禍での取り組み	53
第4章	国際共修の事例研究（BASIC コース）.....	55
第1節	国際共修に関する先行研究	55
第2節	理論的枠組み（越境学習）	57
第3節	国際共修の実践	59
第1項	国際共修の概要.....	59
第2項	アンケート結果.....	59
第4節	アンケート結果の分析と考察	62
第1項	国際共修経験学生と国際共修未経験学生の比較.....	62
第2項	偶発的履修学生と積極的履修学生の比較.....	63
第3項	偶発的履修学生と国際共修未経験学生の比較.....	64
第5節	理論的考察	65
第5章	海外インターンシップの事例研究（ADVANCED コース）.....	68
第1節	海外インターンシップに関する先行研究	68
第2節	理論的枠組み（実践共同体）	70
第1項	大学教育における実践共同体と海外インターンシップ.....	70
第2項	実践共同体の機能と海外インターンシップ.....	71
第3節	調査概要と調査結果	72
第1項	海外インターンシップの概要.....	72
第2項	分析方法と調査概要.....	74
第3項	考察と今後の課題.....	83
第4節	海外インターンシップの効果を促進する日本の大学の海外拠点.....	85
第1項	日本の大学の海外拠点とその機能.....	85
第2項	分析方法と結果.....	87
第3項	海外拠点に関する考察.....	93
第6章	海外インターンシップの長期的効果についての試論.....	95
第1節	海外インターンシップの長期的効果に関する調査	95
第1項	海外インターンシップ調査概要と先行研究.....	95
第2項	海外インターンシップ事例と概要.....	95
第2節	アンケートとインタビュー調査結果と考察	98
第1項	アンケート調査結果と考察.....	98
第2項	インタビュー調査結果と考察.....	101
第3節	実践的含意	107

第7章 大学における実践的グローバル教育の特徴.....	109
第1節 グローバル組織社会化	109
第2節 大学ならではのグローバル教育	113
終章.....	116
第1節 全体の要約	116
第2節 グローバル人材育成を目的とした大学教育と企業における人材育成への提言.	117
第3節 本論文の限界と今後の課題	118
初出一覧	120
謝辞.....	121
参考文献	122

序章

第1節 研究の背景

社会経済のグローバル化に伴い、ヒト・モノ・カネ・情報がこれまでにないスピードで世界中を飛び交っている。日本の人口は減少を続けている一方で、世界の人口は増大しているため、海外市場へビジネスチャンスを求め、海外に製造拠点や販売拠点を構える日系企業は増加している。日本人従業員の海外駐在や海外出張が当たり前になり、国内では企業が積極的に多国籍人材を採用し、国内外で活躍できる従業員の育成や業績の向上を目的とした国際人的資源管理の重要性が高まっている。

このような状況で、企業が収益力を強化させ、イノベーションを持続的に起こそうと考えるのであれば、外国人をはじめとする多様な人材を確保し、これまでにない価値観や発想を取り入れることでビジネス環境の変化に柔軟かつ迅速に対応しなければならない。多様性に乏しく、それを受け入れることができない企業には、存在し続けることが難しいという現実が待っている。日系企業が国内外の拠点において多国籍人材を活用する際に、日本人従業員との間に障害や摩擦が発生するかもしれないが、それを乗り越えて多国籍人材と日本人従業員が有機的かつ着実に協働しなければならない。そこで、現在、多国籍人材の文化的、宗教的、民族的な背景や価値観等を理解し、協働することで、企業の収益力を強化させることができる従業員の育成と確保は、企業における重要な経営課題の一つとなっている。

実際に企業では、国内外のグローバルな環境で活躍できるグローバル人材（グローバル人材の概念と定義は次章で詳説する）が不足しているのか。新卒採用者にどれほど期待を寄せているのか。グローバル人材の候補者となる学生を社会へ輩出する教育機関としての大学に企業は何を期待しているのか。企業におけるグローバル人材を育成するための人材育成はどれほど実施されているのかを概観する。

総務省による調査「グローバル人材育成の推進に関する政策評価書」^{※1}（2017）では、4,932社の海外進出している日系企業を対象にグローバル人材育成に関するアンケートを実施し、980社（大企業677社、中小企業303社）より回答を得た。そこでは、約7割の企業が、グローバル人材が不足、または、どちらかといえば不足していると回答した。グローバル人材の候補者として、約6割の企業が国内の新卒採用者に期待を寄せており、約5割の企業はここ10年間でグローバル人材としての候補者の採用が増加している。企業規模別で見ると、中小企業では約3割の企業が増加したと実感しているようだ。企業が大学に求める取組みや実施してほしい教育として、海外留学や海外研修のような海外経験を積ませることが指摘されている。大学生の学習環境については、留学生や外国人教員の受入れ増加による学内の国際化への期待も高い。つまり、将来待ち受けている国内外におけるグローバルな環境での業務に耐えうるための素地を大学在学中に涵養させるべきだと考えている。さらに、前述の総務省の調査によると、従業員に対してグローバル人材育成を目的に、海外での実務研修（4割以上の企業が実施）や国内での語学研修（5割以上の企業が実施）を企業は社内外のリソースを活用しながら、コストをかけて行っている。一方、およそ半数以上の企業

が海外での実務研修等を実施していないが、そのできない理由として、時間がない(29.4%)、社内に研修ノウハウがない(21.6%)ことをあげている。この調査に回答した企業のうち、大企業の割合は7割であったが、日本における企業の約9割が中小企業であり、総従業員の2/3が中小企業従事者ということから、中小企業の状況も注視しなければならない。

「中小企業白書・小規模企業白書」^{※2}(2020)によると、中小企業の海外直接輸出や直接投資の比率は、近年、増加傾向にあることから、グローバル化が中小企業でも加速しており、グローバル人材が必要とされている。また、従業員育成のための研修予算(グローバル人材育成を目的とした研修に限らない)に関しては、企業規模に関わらず今後の見通しは減少するであろうという調査結果も出ている(産労総合研究所, 2020)^{※3}。

企業と大学を取り巻く状況を概括してみる。企業はグローバル人材育成にける十分な時間的な余裕やノウハウがなく、豊富な人的コストもかけることができない。けれども、グローバル人材として潜在能力のある学生を効率的に採用・選抜して、その学生をグローバル人材として早急に組織社会化(戦力にする、一人前にする)させることが経営課題の1つとなっている。そのために企業はOJTやOff-JTでの研修に取組み始めたが、企業規模に関係なく、グローバル人材不足は解消されていない。そこで、企業から大学への大きな期待もあり、産学が連携しながらグローバル人材の育成手法を真剣に考え、それを実践して、多くのグローバル人材の候補者を大学から輩出するという成果を出さなければならないことが浮き彫りとなってきた。

第2節 問題意識と研究目的

企業はグローバル人材不足という経営課題を抱えながら、海外に進出している企業の4割程度しか従業員に対する海外での実務研修を実施していない。この4割というのは、企業数の割合を示しており、各企業における全従業員の4割ではないため、実際に海外での実務研修を受けた経験のある従業員は相当少ないと推測される。多くの従業員は海外での実務研修なしに、海外赴任を命ぜられているのであろう。だからこそ、前述したように企業は、従業員が海外での任務に耐えられるような異文化適応力や異文化理解力の素地を身につけられるような取組み(教育)を入社する前段階で実施して欲しいのである。つまり、学生が大学在学中に異文化について理解をした上で、異なる価値観、文化的背景、能力をもったメンバーとの協働学習や協働作業を通じて得られるグローバルな環境において協働できる能力、実践的な力(の端緒だけでも)を高めてほしいと期待している。今後、労働市場の流動化が進むため、ある特定の従業員に対して、企業はグローバル人材育成という名目でコスト負担できるが、大多数の従業員にまでは対応することができないという背景もある。そもそも、研修目的の上位に異文化適応力や異文化理解力を向上させる内容・項目がなく、多くの企業にとって、グローバル人材育成に関する研修は主流ではない(産労総合研究所, 2020)。結局のところ、海外の文化的、宗教的、民族的な背景や価値観等を理解し、協働できる素地を涵養するような教育は大学にしかできないのかもしれない。社内でしっかりグローバル人

材育成を目的とした研修をしている企業も僅かにはあるが、多くはない。今後、このような傾向は強くなっていくであろう。

一方、学生にとっての生活環境や学習環境を概観すると、同年代、同じ国籍、同程度の学力層、同程度の経済層といった同質性に溢れ、異質性とはかけ離れている。だからこそ、外国籍の人に囲まれるような異質性のある環境に学生を飛び込ませ、協働することを大学在学中に経験させなければならない。そこで、2010年以降、グローバル人材育成を目的に、多くの大学がグローバル教育プログラムを開発している。具体的には、国内外における語学研修、長期・短期の海外留学、国際共修^{※4}、海外インターンシップ等がある。そこでは、学習成果目標を掲げ、評価指標を作成し、学生の語学能力スコア、学生へのアンケート、学生が作成した報告書等を心理学的観点で分析し、学生の成長や変化を確認しながら教育の質保証を行っている。最近では、新型コロナウイルス感染症の影響により、ICTを活用したオンライン海外研修プログラムを開発している大学が増加している。

これまで、様々な研究者により、語学研修や長期・短期の海外留学に関する効果の検証や理論的考察がなされており、それに参加した学生は異文化理解力を向上させたという結果が示されている。しかし、国際共修や海外インターンシップの効果の検証や理論的考察は少なく、事例報告が大部分を占めている（末松，2019）。また、大学における断片的な個々の海外研修や正課活動に参加することで、学生が成長するといった研究成果は蓄積されてきたが、海外研修と正課活動の関連性や多角的、横断的、長期的なプログラムデザインに関する理論的考察は少ない。

大学から企業への接続という視点でみると、グローバル人材の候補者として潜在能力のある学生を効率的に採用・選抜して、入社後にグローバル人材としていかに迅速にグローバルな環境に適応させるのかという課題は検討段階であり、このような人材マネジメントの実践例は少なく、理論的考察はされていない。つまり、近年、グローバル人材を育成するために大学では様々な取り組みや教育が、企業では研修が行われている一方で、大学と企業の双方を概観しつつも大学から企業へ円滑に接続させるグローバル教育についての実践例は少なく、教育学や経営学の観点で理論的考察もされていないと思われる。そこで、大学におけるグローバル教育実践、特に異質性の高い環境としての海外インターンシップや国際共修について、理論的に考察し、その意義と課題を明らかにした上で、それらを経験した学生が企業に入社した後、どのような経験をすることでグローバル人材として活躍できるのかを本論文では検討する。また、グローバル人材育成を目的とし、大学での経験や学びを入社後に活かし、いかに円滑にグローバルな環境に適応させるのかについて検討し、そこでの課題も明らかにすることで、大学におけるグローバル教育実践へ示唆を与え、企業における人材育成と有機的につながったグローバル人材育成のための教育モデルを構築する。つまり、大学でしかできない教育のあり方についても明らかにする。この点に本論文のオリジナリティがある。

本論文では、以下のようなリサーチクエスチョンを立て、グローバル教育の実践例をもとに、理論的実証的考察を進める。

- ① 国際共修を経験することで、異文化理解力やグローバルな環境で協働する力が身につくのか
- ② 海外インターンシップを経験することで、異文化理解力やグローバルな環境で協働する力が身につくのか
- ③ 大学在学中に海外インターンシップを経験したことが、企業におけるグローバル人材としての活躍へとつながるのか
- ④ 大学教育ならではのグローバル教育はあるのか

大学におけるグローバル教育と企業における人材育成の実態を把握し、双方の実施目的や効果等を比較し、その有機的なつながりによるグローバル人材育成のための教育モデルを構築することで、大学教育ならではのグローバル教育を明らかにする。そして、国際共修を経験することで、異文化理解力やグローバルな環境において協働する力が身につくのか。身につくのであれば、どのようなメカニズムで、どのような理論に基づくのか。また、理論的検討が行われていない海外インターンシップの効果について、成長のメカニズムを明らかにすることで、その背景となる学習理論を構築する。大学在学中に海外インターンシップを経験したことが、企業におけるグローバル人材としての活躍へとつながるのであれば、どのようなメカニズムに基づくのか。入社後にどのような経験を積むとグローバル人材になるのか。大学在学中の海外留学経験は、社会人になっても長期的効果があることが明らかになっているが、海外インターンシップの長期的効果は解明されていないため、そのメカニズムを明らかにする。

第3節 研究のアプローチ

リサーチクエスチョン①②③を仮説検証するための実践的なグローバル教育として、国際共修と海外インターンシップの二つを研究対象とする。国際共修では初年次生に、海外インターンシップでは高年次生（主に3、4年生、大学院生も一部含む）に焦点を当てる。海外インターンシップは大学在学中、就職活動中（採用・選抜）、入社後といった最長9年に渡る縦断的調査を行う。

研究方法としては、リサーチクエスチョンに照らし、インタビューやアンケートの自由記述といった質的データとアンケートの選択肢回答による量的データから、両者を相互的に

補完し、組み合わせる混合研究方法を用いる。双方のデータを1つの研究プロセスの中で統合することで、研究対象を立体的に記述することができる。

リサーチクエスチョン①に関する国際共修の事例研究では、越境学習の理論を援用し、2019年度に実施した3つの国際共修において、国内学生127名にアンケートを実施した。異文化理解力、異文化適応力、協働する力に関しては、国際共修を経験することで身につく力について調査研究をしている組織であるBRIDGE Instituteや石山(2018)、白木(2014)、Adler(1991)、McCaulley et al.(1998)といった越境学習や異文化適応についての先行研究を参考にした20項目の質問(5件法)とグローバルな環境におけるキャリア形成についての自由記述の問いを設定した。そして、対照群として、日本人のみでグループワークやアクティブ・ラーニングを実施した3つの授業を履修した国際共修未経験学生130名にも20項目の質問に回答させた。また、国際共修を経験した国内学生に授業の履修理由を質問し、外国人との交流やコミュニケーション、グループワークをしたいという積極的な動機から履修を決めた積極的履修者と、たまたまその時間が空いていた、友人が履修するから自分も履修したといった積極的でない理由をあげた学生を偶発的履修者とした。この国際共修経験学生を積極的履修学生、偶発的履修学生に分類し、国際共修未経験学生と比較することで国際共修の効果を探求する。国際共修経験学生には、グローバルな環境におけるキャリア形成についての自由記述の質問をすることで、将来、どのような場面でこの経験が活かされるのか具体的に学生にイメージさせた。

リサーチクエスチョン②に関する海外インターンシップの事例研究では、実践共同体の理論を援用し、2014年、2015年に実施された在マレーシア日系企業での海外インターンシップ経験者11名(就職活動終了後、海外大学院入学直前といった卒業を直後に控えた学生と、既に企業に就職している者)にインタビューを行った、そのインタビューをテキスト化し、十分に研究されていないテーマや現象そのものが多様で複雑な関係である場合、人々の内的側面の変化や当事者に近い視点で分析するための手法であるM-GTA(Modified Grounded Theory Approach)を用い、海外インターンシップ経験による異文化理解力、異文化適応力、キャリア形成への影響を分析した。

リサーチクエスチョン③に関する海外インターンシップの長期的効果を検証するために、海外インターンシップを経験した後に企業に入社した者へアンケートを実施し、39名から回答があった。アンケートの内容は、グローバル教育や海外留学を経験した社会人への調査石山(2018)、山下他(2016)を参考にし、海外インターンシップ経験が就職活動や現在の業務にどのように役立っているのかについて質問した。その後、既に社会人経験が5年以上の者3名にインタビューを実施することで、海外インターンシップを経験した後、インタビュー時までのグローバルな環境における具体的なビジネスシーンとそれにどのように対応できたのか(できなかったのか)調査し、グローバルキャリアパスについて明らかにする。

リサーチクエスション①②③を通した仮説の検証結果より、リサーチクエスション④「大学ならではのグローバル教育はあるのか」という仮説についての新たな知見を示したいと考えている。

第4節 本論文の構成

本論文の構成は、以下の通りである。まず、第1章では、これまでのグローバル教育に関する先行研究を概観する。本論文を進める上で鍵概念となるグローバル人材という言葉の定義を整理し、本論文におけるグローバル人材の定義を示す。「日本人であり、母語を日本語とし、帰国子女であったり、インターナショナルスクールや国際バカロレアでの学習経験があったりするのではなく、大学卒業後に日系企業に勤務し、そこでのグローバルな環境で業務を推進できるような人材」をグローバル人材と定義する。それを踏まえた上で、ここ10年で急増した日本の大学におけるグローバル教育内容を振り返りながら分類・整理し、グローバル教育の実践と研究がどのように行われてきたのかを、特に本論文に関係する主要研究を取り上げつつ俯瞰的に精査する。

大学におけるグローバル教育も企業における人材育成に関してもその対象となる学生や従業員が学び、成長することが非常に重要な目的であることは疑いの余地がない。そこで、第2章では、経験学習、実践共同体、越境学習といった本論文において中核となる学習に関する諸理論を整理しながら概説する。学習論を語るうえで欠かせないKolb (1984)による学習サイクルで有名な経験学習は、個人レベルの学習論であり、本論文ではグローバル教育や人材育成に効果的なグループ学習、さらには企業での組織学習へとつなげていく必要があると考える。そのため、越境学習や実践共同体によるグループレベルによる学習、あるいは組織レベルでの学習に注目していく。こうした学習理論は、それぞれが密接に関係し、相互補完的な役割を果たしていることは明らかであるが、本論文の視点からあらためてこれまでの学習理論の位置づけを分類・整理してみたい。

第3章では、信州大学において2018年度からスタートしている全学部生（工学部、繊維学部、理学部、農学部、医学部、教育学部、人文学部、経法学部）を対象に実施している全学横断特別教育プログラムグローバルコア人材養成コース（BASICコースとADVANCEDコースの二階建て構造になっている）の概要と実践事例について説明する。このコースの中で国際共修や海外インターンシップを実施しており、2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響もあり、海外研修はすべてオンラインによるCOIL（コイル：Collaborative Online International Learning）で行われる等、新たな試みも含めて、全国でもユニークであると称されるグローバル教育の体系について示したい。

第4章では国際共修の実践事例を詳説する。グローバル人材論（グローバルキャリアデザイン）、多文化融合論といった2つの授業とICP（International Co-Learning Project）における国内学生と留学生の協働学習という3つの国際共修での国内学生の成長について、アンケートをもとに検証し、越境学習の枠組みを援用しながら、越境学習における新たな

分類・類型化モデルを提案する。また、対照群となる国際共修未経験学生との比較や偶発的履修学生の国際共修経験前後での異文化への対応や意識の変化を考察することで、国際共修について、越境学習としての機能やその成果という観点から、学生の成長メカニズムを説明する。

第5章では、海外インターンシップの実践事例を詳説する。これまで実施例の少ない海外インターンシップではあるが、筆者は数多くの学生を海外インターンシップ生として世界中に送り出している。特に文化、宗教、人種等の面で多様性のある環境でありながら、英語を公用語としているマレーシアへ83名（2013年度から2019年度）派遣して、派遣学生へアンケートやインタビューを実施した。ここでは、11名へのインタビュー結果より、実践共同体の枠組みを援用しながら、実践共同体における新たな分類・類型化モデルを提案する。業務時間内だけでなく、業務時間外における海外駐在日本人従業員や現地スタッフとの交流により、学生がグローバルキャリアデザインを模索する様子や海外拠点の機能が学生の学びを深めるといったことも踏まえ、学生の成長を捉える際に、実践共同体の機能やその成果に関する先行研究と比較することで、海外インターンシップにおける学びの場を示す。

第6章では、大学在学中に海外インターンシップを経験し、入社後にどのような経験を積むとグローバル人材になるのかを考察し、グローバル人材になるまでのプロセスやメカニズムを解明し、実践的含意を提示する。今後、より精緻な調査・分析を行う必要があるが、現在、企業でグローバル人材として活躍しているかつての海外インターンシップ生の振り返りの言説から得られるものは大きい。

第7章では、第4章から第6章を総括した上で、大学ならではのグローバル教育について言及する。研究の成果として、大学在学中、主に初年次学生を対象とした国際共修という越境学習を経験することで、異文化理解力を身につけることができたことや高学年次や修士2年間で海外インターンシップに参加し、実践共同体の周辺メンバーとして学ぶ経験は、大学という比較的自由的な時間が多く、学びを指導し見守る教員がおり、失敗しても許容される教育の場でなければ成立しないことについて示す。本論文では信州大学の事例を詳細に分析したが、グローバルなビジネス環境に足を踏み入れる際の組織社会化を可能にする教育体制の整備の重要性について示す。この章では、企業でのグローバル人材育成につながるグローバルな組織社会化を可能にする発展段階モデルを提示する。

終章では、本論文で明らかになった企業のグローバル人材育成に資する大学のグローバル教育について述べ、今後の展開と本論文の限界に言及する。さらに、グローバル人材育成を目的とした大学教育と企業における人材育成への提言を述べる。

(注釈)

【注1】 総務省がグローバル人材育成の推進に関する政策について、どの程度効果を上げているのか等の総合的な観点から評価を行い、関係行政における今後のあり方の検討のために実施した調査。

- 【注2】 中小企業庁が毎年発行している報告書で、中小企業・小規模事業者に期待される「役割・機能」、それぞれが生み出す「価値」に着目し、経済的な付加価値の増大や地域の安定・雇用維持に資する取組を調査分析している。また、新型コロナウイルス感染症の影響や中小企業・小規模事業者における具体的な対応事例等についても掲載している。
- 【注3】 企業や団体が組織運営するにあたって参考となる調査や官公庁が実施・公表する統計ではカバーし切れていない分野や利害関係者が実施していることによって中立性を欠く場合がある分野において、調査を行っている民間シンクタンク。毎年、企業の教育研修費の実態調査を実施している。
- 【注4】 言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験（末松，2019）。

第1章 グローバル教育に関する先行研究

第1節 グローバル人材の概念

第1項 グローバル化の動向

海外に製造拠点や販売拠点を構える日系企業数や日本人駐在員数の推移、国内企業が多国籍人材を積極的に採用するといった日本のグローバル化の現況について、政府機関による統計調査結果から概観する（永田，2020）。その後、国内外のグローバルな環境で活躍できる人材に関して、産業界と教育機関が議論してきた経緯を考察することで本論文におけるグローバル人材の定義を示したい。

外務省が在外公館等を通じて実施した「海外在留邦人実態調査」（2020年）によると、日系企業の海外拠点^{*1}総数は80,373拠点で、年々増加している。地域別割合では、アジアが約70%を占め、次いで北米が約12%、西欧が約10%の順で、この3地域で全体の約9割を占めている。海外在留日本人は2000年代前半に若干の減少があったものの、その後は増加傾向を示している。地域別割合では、アジアが約40%、北米が約30%、西欧が約17%となっている。長期滞在者の職業構成をみていくと、民間企業勤務者と留学生・研究者が多い。また、海外の小・中学校教育課程で学ぶ学齢期の子女数の推移を見ると、2008年に61,252人となり、その後年々増加して2017年には82,571人と過去最高を記録し、地域別割合では、アジアが約40%、北米が約32%、西欧が約20%となっている。新型コロナウイルス感染症の影響を受け、海外在留日本人は若干減少しているが、現在も永住者に関しては増加傾向を示している。

日本国内に目を向けると、法務省「在留外国人統計」（2020年）より、在留外国人数は年々増加傾向であったが2020年に若干減少した。その内訳は、中長期在留者数が約258万人、特別永住者数が約30万人であった。国別では、中国が最も多く、次いでベトナム、韓国、フィリピン、ブラジル、ネパール、インドネシアとなっている。在留資格別では、永住者、技能実習、特別永住者、技術・人文知識・国際業務、留学の順になっており、技能実習と留学が減少した。都道府県別では、東京都、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県という順になっている。厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況より、2020年10月時点で、外国人労働者が約172万人と過去最高を記録した。政府が推進している高度外国人材や留学生の受入れが進んでいるためであり、在留資格別では技術・人文知識・国際業務が増加し、日本人配偶者の身分に基づく在留資格者の就労が進んでいることも要因として挙げられる。外国人を受け入れている事業所は267,243か所と過去最高を記録した。けれども、産業別外国人労働者数の増減率では、宿泊業、飲食サービス業と製造業がマイナスに転じており、産業ごとに傾向は異なるが、新型コロナウイルス感染症の影響による雇用情勢の厳しさは、外国人労働者にも無縁でないことが分かる。

法務省出入国在留管理庁の調査より、日本で学ぶ留学生の日本企業等への就職状況に注目すると、2020年に留学生が企業等への就職を目的として行った在留資格変更許可申請数は34,183人で、そのうち許可数は29,689人となり、増加傾向を示している。国籍・地域別

の許可数は、中国、ベトナム、ネパール、韓国、スリランカの順で、アジア諸国が大部分を占めている。在留資格別の許可数は技術・人文知識・国際業務が 26,268 人と全体の 88%を占めていた。就職先の業務内容は、翻訳・通訳、販売・営業、海外業務、技術開発（情報処理）の順であった。これまで、留学生数は増加傾向であったが、新型コロナウイルス感染症の影響で、大学入学前に渡日して日本語学校で日本語を学んだ後に大学入学試験を受験する私費留学を目的とした者の渡日が不可能となったことが増加傾向の見通しを暗くさせている。2022 年 4 月入学の留学生数は減少が予想されており、その学生は学部生であれば 2026 年 3 月に卒業することが想定されるが、この学生と 2023 年 4 月に入学し、2027 年 3 月に卒業する留学生数は減少を免れないと言われている。けれども、海外の大学で日本語や日本文化を学ぶ大学生や日本の大学での交換留学経験者を日系企業が海外で直接採用するという試みが始まっており、多国籍人材の新卒入社学生数は減少しない可能性もある。

観光ビジネスやインバウンドに注目してみると、世界情勢の影響を顕著に感じることができる。観光で日本を訪れる外国人が 2013 年以降堅調に伸び、2019 年には過去最高の 31,882,100 人を記録した。日本貿易振興機構（JETRO、ジェトロ）による「2018 年度日本企業の海外事業展開に関するアンケート調査～JETRO 海外ビジネス調査～」(3,385 社の中小・大企業からの回答)では、訪日外国人を対象としたビジネスについて質問したところ、既にそのようなビジネスを行っている企業は 28.9%で、今後（3 年程度）の展開について、新たに取り組みたいという企業とさらに拡大を図るといふ企業の総数が約 6 割であった。訪日外国人に向けたビジネスが活発化するにつれ、日本国内で多国籍人材が活躍する機会が増加することは容易に想像できる。しかし、新型コロナウイルス感染症による大きなダメージを受けている観光業界については、現状では以前のような状況に回復するのか先行きは不透明である。

企業の採用活動では変化の兆しが見え始めている。前出の日本貿易振興機構の調査によると、国内拠点で多国籍人材を既に雇用している企業の割合は 45%であった。大企業では 74%、中小企業では 38.5%と大きな開きがあったが、現在、多国籍人材を雇用していない中小企業で、今後に向けて雇用を検討したいと回答したのは 58%であった。また、製造業における従業員数に占める多国籍人材の割合は、上昇傾向にある。さまざまな資料やデータを鑑みて、一部の業界を除けば、多国籍人材の採用は今後も積極的になるであろう。

日系企業の海外進出状況、日本人の海外在留人数、留学生、企業の採用活動状況等という視点から日本のグローバル化を概観した。現状を簡潔に述べると、新型コロナウイルス感染症の影響を受ける前は、日本国内ではグローバル化が加速し、このような状況が逆行することはないと思われたが、現在、国内はもとより、国境を越える人々の移動が制限されているため、インバウンド関連事業は大きなダメージを受けた。しかし、このような一部の業界を除けば、過去最高益を記録する企業もあり、特に大手企業では好調な業績をキープしているため、多国籍人材の採用や企業のグローバル化が着実に進んでいる。次項では、産業界、政

府、大学がグローバル人材をどのように定義してきたのか、産業界はどのような人材を獲得したいのか、1990年代以降の状況を俯瞰してみたい。

第2項 グローバル人材についての議論

大西（2018）は、グローバル人材という言葉が使われ始めた時期について言及している。

2006年11月2日、参議院・経済産業委員会でのことだということがわかる。当時の甘利明・経済産業大臣（自由民主党）の発言で、同省内にグローバル人材マネジメント研究会を立ち上げた、という記録が残っている。（下線筆者）

海外から日本に来た留学生が大学卒業後、日系企業に就職しても企業側が多国籍人材（元留学生）に向けてキャリアパスを明示できていなかったことに端を発して、経済産業省内にグローバル人材マネジメント研究会を立ち上げた。ここで意味するグローバル人材とは多国籍人材である。残念ながら、この問題は現在も解消されていない。日系企業の硬直した人事制度がマスコミや高等教育機関から指摘されているだけでなく、日系企業自身もどのように対応すべきか試行錯誤している。さらに、大西（2018）の指摘によると、

2010年3月26日に開催された参議院本会議のことである。（中略）「我が国の国際競争力の強化、グローバル人材の育成の観点から、より多くの国内学生が海外留学を経験することが望ましい」と発言している。（下線筆者）

2010年のこの発言以降は、日本人のみを対象にグローバル人材が議論されている。吉田（2014）は、日本経済団体連合会、経済同友会といった経済団体による報告書等を精査し、以下のようにグローバル人材育成の議論に対して見解を示している。

産業界の大学への人材育成の要請は1990年代に始まるが、2000年代にはグローバル人材問題として論じられるようになる。（中略）グローバル競争に日本企業が勝ち抜くためには、国際社会で渡り合い、成長分野を牽引するリーダーが必要であり、その育成を大学に求める議論が繰り返される。（下線筆者）

そこで、2000年代以降に経済団体、政府、大学がどのような経緯でグローバル人材を定義し、期待される能力や要件について議論してきたのか変遷を辿ってみたい。

2007年に文部科学省と経済産業省の共同事業として、産学の代表者から構成された任意の会議体である「産学人材育成パートナーシップ」が設立され、グローバル人材についての議論の場が形成された。その成果として2009年に「産学人材育成パートナーシップ 今後の取組の方向性について」が示された。

企業がグローバル化を進める上で、グローバルに通用する人材（グローバル人材）が必要となっている。（中略）これまで、各大学・企業において「グローバル人材」の育成に向けた様々な取組が行われている。しかし、社会で求められる「グローバル人材」の人材像が必ずしも明確になっておらず、社会のニーズにあった「グローバル人材」が十分に育っているとは言えないのではないか。（中略）企業でグローバルな活動をするに当たり、どのような局面において、どのような能力が必要となるのか。語学だけではなく、優れた人間性や、教養、国内外の政治的・文化的側面を理解する能力等が求められているのではないか。そうした能力を持った人材を育成するため、企業においてどのように採用活動・育成・評価が行われているのか。企業における「グローバル人材」の育成の現状を踏まえて、大学において身につけておくことが望ましい資質を産学の共通認識として醸成できないか。また、そのような資質を育成するためには、どのような教育が効果的か。（下線筆者）

ここでは、グローバル人材に期待される能力や要件について、これから産学共同で議論することにより、それを身につけるために大学ではどのような教育を行い、一方、企業ではどのように従業員を育成・評価すべきか検討することの必要性を説いている。

この提言を受けて、2009年に産学の代表者から構成されたグローバル人材育成委員会が設置された。その第1回委員会・資料4「グローバル人材に求められる能力・資質とその育成手法の検討について」では、グローバル人材に期待される要件は、企業の置かれている状況によって異なることやグローバル人材の質だけでなく量も不足している現状が指摘されている。

企業において必要とされているグローバル人材の要件は、ビジネスモデルや経営戦略によって異なり、個別企業のグローバル人材育成の取組強化が求められる。

（中略）近年、日本企業の海外駐在員数は顕著に増加しており、グローバル人材育成は目下の課題となっている。その一方で、日本企業は海外展開に必要な人材の育成・確保、グローバルな評価制度や適切なポジションへの配置等の仕組みの未整備といった課題を抱えている。（下線筆者）

その後、2010年にグローバル人材育成委員会は、報告書「産学官でグローバル人材の育成を」を発表した。

一口に「グローバル人材」と言っても様々な「グローバル人材が存在する」また、「グローバル・ビジネス」の内容も多様である。しかし、様々な「グローバル・ビジネス」の事例を見てみると、おおよそ共通して、「多様な人々と共に仕事をし、

活躍できる」という部分を具体化できると考えられることから、次のように再定義する。「グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、さらにはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。」(中略)日本国内で活躍するために必要な力と、グローバルな環境下で活躍するために必要な力は、かなりの共通部分があると考えられる。」(中略)企業の人材のニーズが十分に伝わっていない状況では、学生が大学等において、どのような知識を習得すればよいのか、またどのような経験を積むことが望ましいのか、といった点について明確に捉えることが難しいと考えられる。(下線筆者)

ここで、グローバル人材が定義された。国内外で活躍できる人材の要件には多くの共通する部分があり、その要件(企業のニーズ)が企業から学生に伝わっていないことも指摘されている。日本経済団体連合会が2015年に発表した「グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取組みに関するアンケート結果」によると、企業を対象にグローバル人材の定義をしているか、というアンケート調査(n=430社)で、73.9%の企業がグローバル人材の定義をしていないと回答した。企業の人材ニーズ(グローバル人材の要件)を学生に伝える以前に、企業内で定義が明確になっていないことが伺える。これでは、学生に伝えることもできない。また、吉田(2014)が指摘していたようにグローバル人材育成の多くの部分を大学に求めようとしていることが色濃くなってきている。「産学官でグローバル人材の育成を」では、以下のような具体的な教育手法、プログラム開発の必要性を示唆している。

「グローバル人材」の育成には、優秀な外国人留学生を多く呼び込んで、多様な人材の中で協力・協働させることにより、日本人、外国人双方に対して「グローバル人材」に必要な能力を高める手法が効果的である。」(下線筆者)

海外留学や海外研修ではなく、日本国内における教育に関して、語学学習以外の教育手法が言及されていることに注目したい。国内学生と留学生がともに学び合う国際共修が、近年日本の大学において増加傾向にある。末松(2019)の調査によると、国際共修に関する最も古い論文が1994年に掲載され、その後、2000年までに10報、2001年から2005年には11報、2006年から2010年には22報、2011年から2015年には32報、2016年と2017年の2年間で42報もの論文が掲載されている。昨今、国際共修が盛んに行われ、多くの実践事例が研究され始めていることが推察される。

その後、2010年に文部科学省内に産学の代表者から構成された「産学連携によるグローバル人材育成会議」が設置され、同会議は同年に「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」を発表した。そこでは、以下のようにグローバル人材を定義している。

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等を持った人間（後略）。（下線筆者）

2011年には、当時の民主党政権が政府関係者で構成される「グローバル人材育成推進会議」を設置して、2012年に「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）」を発表した。ここでは、グローバル人材に必要とされる3つの要素を中心にまとめられた。

要素Ⅰ：言語力・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

この他、グローバル人材に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質としては、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・リテラシー等を挙げている。グローバル人材の概念に包含される要素の幅広さを考えると、本来、その資質・能力は単一の尺度では測り難い。しかし、測定が比較的容易な要素Ⅰの「道具」としての語学力・コミュニケーション能力を基軸として、グローバル人材の能力水準の目安を初歩から上級まで5段階で示すと、以下のように考えられるとしている。

- 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

我が国では、①②③レベルのグローバル人材の裾野の拡大については、着実に進捗しつつある。今後はさらに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、国際社会における今後のわが国の経済・社会の発展にとって極めて重要となる。

第3項 グローバル人材の議論への批判

藪田 (2015) は、すべての大学生がグローバル人材にならなければいけないのかという疑問を呈した。日本全体が一つの方向に向かい、同じ資質を身につけることを国家レベルで推奨することで、規格化された人材が生まれていく可能性があることを危惧した。

吉田 (2014) は、企業内部の人材育成という産業界の問題を日本社会の課題に転換しているのではないかと指摘している。また、大学における学生の選抜に関しては、それぞれの大学のミッションに照らして自ら決定してきたが、国家目標とされるグローバル人材の育成にあっては、そうした自由裁量が許されないかのようであり、規格化された人材が育成される可能性を示した。そこで、榎本 (2016) は以下のように言及している。

果たして、どこにそのような人材がいるというのであろうか、努力目標であったとしてもこうした要件を具備する人材は「スーパーマン・スーパーウーマン」であろう。

このように否定的な意見を述べる研究者だけではないようだ。大西 (2018) は、グローバル人材をいかに育てるかといった点に教育関係者は目を向け、その具体的な方法論を考え、実践し、幾多の試行錯誤を重ねながら、科学的かつ確立した方法論を見出さなければならぬと述べている。

守屋 (2016) は、日本企業に就職し、貢献できる人材像という幅の狭い議論・政策・教育であることを問題視している。欧米では、職務主義に基づいたグローバル人材の要件を分析して、そのための学習プログラムを開発するが、属人主義をとることの多い日本企業では所属する企業組織に応じて求められるグローバル人材に必要な要件が異なるため、グローバル人材の概念は抽象的にならざるを得ないと指摘している。

このようにグローバル人材の定義、グローバル人材に必要なとされる要件について産学共同で2010年代に議論された後に、大学では多様なグローバル教育プログラムが開発された。しかし、グローバル人材像が抽象的な表現にとどまっていることやグローバル教育の効果についての評価手法が明確になっていないという課題に直面していた。そこで、異文化適応度等を評価するために、留学前後の変化や留学への関心度を心理学的特性から測定する評価ツールとして、信念や価値観についての質問への回答から分析する BEVI (Belief, Events, and Values Inventory) や異文化に対する感受性の発達度を測定する IDI (Intercultural Development Inventory) や GPI (Global Perspective Inventory), MGUDS-S (Miville-Guzman Universality-Diversity Scale-Short form) が開発された。また、問題解決力等を評価するための GPS-Academic (Global Proficiency Skills program) や PROG (Progress Report on Generic Skills) といった評価ツールを利用する大学が近年増加してきている。これらの中には、産業界で使用されてきた評価ツールもある。今後、大学と産業界の共通理解の元、評価結果データを分析しながら評価ツールの改良を重ねていくことが望まれる。近い将来

にもう一度、産学が同じテーブルに着き、2010年代を振り返り、グローバル人材を再定義して、グローバル教育プログラム開発と評価手法についての議論を開始してもよいのかもしれない。なぜなら、グローバル人材の定義が時代とともに変化する可能性もあるからである。

ここで、グローバル人材の議論を進めていくうえで、国籍に注視してみると近年では複雑さが増していることを示したい。企業経営における国際人的資源管理の研究では、多国籍企業で働く人材を以下の3つに分類することがある。本社がある国の国籍を持った本国籍人材 (Parent Country National:PCN)、海外進出先の現地国の国籍を持った現地国籍人材 (Host Country National:HCN)、本国でもなく現地国でもない国の国籍を持った第三国籍人材 (Third Country National:TCN) がいる (関口他, 2016)。

従来であればこのような分類方法で企業研究を進めても問題はなかったと推察されるが、グローバル化の進展により、今後は分類方法を見直す必要があるだろう。例えば、外国籍を持ちながら、日本で初等教育課程から高等教育課程まで学んだ者がいる。もしくは、大学から日本で学び始めた留学生であっても日本語で開講された授業を受け、卒業論文を日本語で執筆したような日本語能力の高い留学生は、PCNのように国内学生と同様の就職活動プロセスを経て、入社後も日本人従業員と同様の待遇で勤務している。また、日系企業の海外拠点において日本人が現地採用され、HCNと同じ待遇になることもある。海外拠点に派遣された日本人が現地人と結婚して子供を授かり、その子供が中等教育課程まで現地の教育を受け、その後日本の大学に入学・卒業、もしくは日本へ留学した後、日本の会社に就職するといった事例も見受けられる。このように多様な背景や複雑性はより一層広がっていくと推察される。このような国際人的資源管理の実態に迫った代表的な研究調査として、白木 (2014, 2012) は、海外駐在員や現地スタッフへの大規模調査を実施することで、海外駐在員の職務成果につながる能力や行動特性を明らかにした。そこでは、対人関係能力 (部下育成能力や他部署との関係)、業務遂行能力 (業務能力や専門知識の習得、問題対応力)、情報発信力 (ビジョンの提示や意思疎通を促進する能力)、組織責任感 (規則遵守や顧客との信頼関係重視)、開放的志向 (異文化受容、異文化についての自己啓発) の重要性を指摘している。また、Bunderson & Sutcliffe (2002) や入山 (2019) は、イントラパーソナル・ダイバーシティ (個人内多様性、一人の人間が多様な経験と幅広い知見を持っていること) が高い者は経済界の様々な場面で優れたパフォーマンスを発揮することを示唆している。

これらの中には業務能力や専門知識といった入社しなければ習得できないことが含まれているが、大学教育で育成可能なこととして、異文化理解力や異文化適応力に深く関連する異文化コミュニケーション力、キャリア形成力、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力、個人の学習能力が該当するであろう。本論文では、八島 (2004) が示す異文化コミュニケーション力を参考にし、異文化接触で起こりうる対人関係の違和感や齟齬を調整して、異文化の人との出会いを両者にとって実りのあるものにする能力を異文化理解力、異文化という未知の環境で自己を制御・機能させる能力を異文化適応力とする。

第2節 グローバル教育と人材育成

第1項 本論文で対象とするグローバル人材の特徴

グローバル人材の捉え方は前節で示唆したように様々である。本論文で対象とするグローバル人材の特徴は、使用言語としての母語が日本語で、帰国子女でない、インターナショナルスクールや国際バカロレア等での学習経験のない者であり、大学卒業後、日系企業に勤務する日本人を想定している。そして、企業に入社した後は、国内外のグローバルな環境において、様々な人と協働し、組織目標を達成することや組織の問題を解決できるような人材である。

ここで産学が連携しながらグローバル人材を定義することの重要性について、考えてみたい。前節で示したような産学共同による議論の後、実際にグローバル人材育成を目的とした大学におけるグローバル教育や企業における人材育成が行われており、それに対する効果の検証が今後の課題となっている。そのため文部科学省が主導となり、大学のグローバル化、グローバル人材育成を推進するために様々な事業を展開している。最も象徴的な事業はスーパーグローバル大学創成支援事業であろう。大学がグローバル教育に傾注する一方で、企業における研修費が年々減少していることが産労総合研究所「2019年度 教育研修費用の実態調査」の結果から伺える。吉田(2014)が懸念していたように、大学が担う役割が次第に大きくなってきているのかもしれない。産学共同による委員会が発表した報告書では、グローバル人材に必要ないくつかの要件が挙げられたのだが、守屋(2016)が考察したようにその多くが抽象的な表現であった。一方で、属人主義をとることが多い日系企業では、グローバル人材を定義する際、諸条件を整理して限定しすぎる場合もあり、最終的には個人の問題とされることが懸念されている。このようなことから、日系企業がグローバル人材の要件を明確にすることが容易ではないことは想像に難くない。企業内では誰がグローバル人材を定義し、グローバル人材の要件を明確に従業員に説明しているのかは疑問である。やはり、グローバル人材の定義を企業毎に示す必要性もあるだろう。

今後期待されることとして、産学共同で、グローバル人材に必要とされる具体性のある要件を抽出しなければならない。そして、その要件を身につけるべく大学教育にしかできないグローバル教育、企業にしかできないグローバル人材育成手法を明確にして、これに対する評価手法を検討することが望まれる。また、大学と企業、大学教育と企業の人材育成における相互の関連性を分析して、大学から企業への移行期を円滑に乗り越えるための教育支援を含めたグローバル人材育成の方向性も産学共同で地道に検討していかなければ、競争が激しい現代のビジネスシーンにおいて日系企業が後塵を拝することになるのは明らかである。

第2項 グローバル教育と人材育成の先行研究

近年、グローバル教育という言葉が様々な場面で頻繁に目にすることがある。将来のグローバル人材を社会に輩出するという視点で教育機関を眺めると、日本国内にはインターナ

ショナルスクールやインターナショナルプリスクール、国際バカロレア認定校といった主に英語を中心とした外国語による授業を実施する幼稚園や学校がある。また、初等教育機関、中等教育機関では、総合的な学習の時間で英語を学ぶことや授業時間中に海外からの留学生や海外経験豊かな日本人をゲストスピーカーとして招き、講演してもらうといった、児童生徒の能力やそれぞれの学校の方針に合わせたグローバル人材育成のための教育プログラムがある。高校ではスーパーグローバルハイスクール、大学ではスーパーグローバル大学創成支援事業といった文部科学省がグローバル化を推進するために主導している事業があり、中等教育機関や高等教育機関がその方針に沿った教育プログラムを開発している。

一方、産業界は教育機関に対してグローバル人材の輩出を期待するだけでなく、自らも社内研修費として毎年予算を確保することで様々な従業員研修を実施している。例えば、従業員の語学能力向上を目的に、外国人講師による社内での英会話教室を開講することや通信教育、eラーニングシステム受講に対する受講料補助制度を設け、昇進時に語学要件を課すことで英語学習のモチベーションを維持させている。若手従業員には、上司や同僚の海外出張に同行させたり、海外プロジェクトのサポートをさせたり、入社数年後にトレーニー制度で海外に一定期間派遣するといったOJTの機会を人材育成計画に組み込んでいる。実際に海外駐在する従業員には、語学研修だけでなく、海外赴任前研修として、実務に関連することの他に、精神面でのサポートも行うことで、海外駐在の失敗（日本への帰任命令前に様々な理由で帰国せざるをえなくなるような状況）を未然に防ごうとしている。

このように、児童生徒、学生、従業員の境遇や職層に対応したグローバル人材育成のためのプログラムがあり、その方針や目的がある。それは、グローバル人材に期待される能力や要件、グローバル人材の定義をもとに、実際の教育や従業員研修がデザインされているのであろう。

表 1-1 にあるように、大学在学時のグローバル教育や企業におけるグローバル人材育成を目的とした人材育成プログラムは多種多様である。短期海外研修^{※2}や留学生チューターの経験と異文化理解力の向上に関する先行研究は多い。語学学習では特に英語学習に関する学習教材、学習支援、学習指導方法の研究成果も豊富に蓄積されているため、これらに関連する成果の詳細は別稿に譲ることとする。長期海外留学の効果については、横田他(2018)が大規模調査を実施している。主に30歳代、40歳代の長期海外留学経験者と非経験者を比較した。結果として、留学経験は収入面だけでなく、キャリア形成や就職活動に有効にはたらく、留学経験で培った知識、語学力、コミュニケーション力が企業に評価されたと留学経験者は実感している。それだけでなく、プライベートの生活や交友関係、これまでの人生への満足度も高いということが明らかにされた。

その一方で、国際共修、海外インターンシップ、国際学会発表を経験することで、どのような効果があったのかについては、本格的な研究は少ない。そこで、本論文では、国際共修と海外インターンシップに着目する。

国際共修に関する先行研究だけでなく、これまでの実践、歴史的背景や軌跡について、末松（2019）が丹念に追い、紀要に掲載されたものの多くが教育実践の報告であったとしている。教育検証を含む報告もあるが、特定の理論に基づきリサーチクエスチョンや仮説を立てた検証・分析ではなく、学術論文とは異なる性質のものが目立ったと指摘している。また、Beelen & Jones（2015）は、効果的な授業手法を用いて、国内学生と留学生間の意味ある異文化交流ができるような環境づくりや授業デザインの必要性について述べている。今後は、更なる理論的検証や授業デザインの開発が必要とされている。

海外インターンシップに関しては、文系学生を対象に研究が進んでおり、千葉（2010）は海外インターンシップ経験による進路選択への影響や語学能力の向上を示唆し、国内インターンシップと海外インターンシップを比較し海外インターンシップは効果が高いことを明らかにした。天木（2016）や安藤（2014）は、海外インターンシップ後の学生の意識の変化に対する効果を考察している。

表 1-1 グローバル教育と人材育成の実施例

時期	グローバル教育		人材育成
	主に大学初年次	大学高年次	社会人
プログラム	<ul style="list-style-type: none"> ● 短期海外研修 ● 留学生チューター ● 語学学習 ● 国際共修 	<ul style="list-style-type: none"> ● 短期海外研修 ● 長期海外留学 ● 研究留学 ● 留学生チューター ● 語学学習 ● 国際学会発表 ● 海外インターンシップ 	<ul style="list-style-type: none"> ● 海外出張 ● 海外取引 ● 国際プロジェクト参加 ● 海外トレーニー制度 ● 社内の多国籍人材（同僚・上司・部下）との交流 ● 海外赴任前研修 ● 海外研修 ● 語学学習（国内・海外） ● 海外大学留学

工学系学生を対象とした研究としては、短期海外研修の効果の検証が多くなされており、入社後の社会人への追跡調査を行っている研究もある（山下他，2016；ライアン他，2016；アーナンダ他，2016；中橋，2015）。工学系学生を対象とした海外インターンシップに関する研究では、小松（2014）が海外インターンシップの効果や意義について、鞍掛・室屋（2014）が高専学生を対象に学生が作成した海外インターンシップの報告書をもとに、学生の意識の変化や気づきを、英語能力の向上については、樫村（2013）の研究成果がある。けれども、海外インターンシップを経験することによる就職活動やキャリア形成、就職後の影響に関する研究は、永田他（2018）を除き管見の限りないと思われる。

ここで、大学におけるグローバル教育がどのような観点から理論的に検討されてきたのか示したい。Kolb (1984) の経験学習モデルやBandura (1977) の自己効力理論を援用して、水松 (2017) は国際共修の効果を検討した。Willingness to Communicate や International Posture より、多文化社会におけるグローバルマインドの涵養や異文化コミュニケーションについての研究も進められている (八島・久保田, 2012; Yashima, 2009, 2002; Byram, 1997)。山本 (2014) は、6つの発達段階 (「否定」「防衛」「最小化」「受容」「認知適応」「行動適応」) からなる評価手法を用いて、異文化への適応程度を探究した (Hammer, 2012; 山本・丹野, 2002; Bennet, 1986)。カッティング (2015) は、Fink (2003) の意義ある学習デザインモデルを援用して、短期海外研修の効果を検証した。異文化適応力や異文化理解力、異文化コミュニケーション力等の能力を測定する手法の研究として、BEVI (Belief Events and Values Inventory), IDI (Intercultural Development Inventory, MGUDS-S (Miville-Guzman Universality-Diversity Scale-Short form), PROG (Progress Report on Generic Skills) 等が活用されている (永井, 2019; 織田, 2019; Fuertes et al., 2000)。

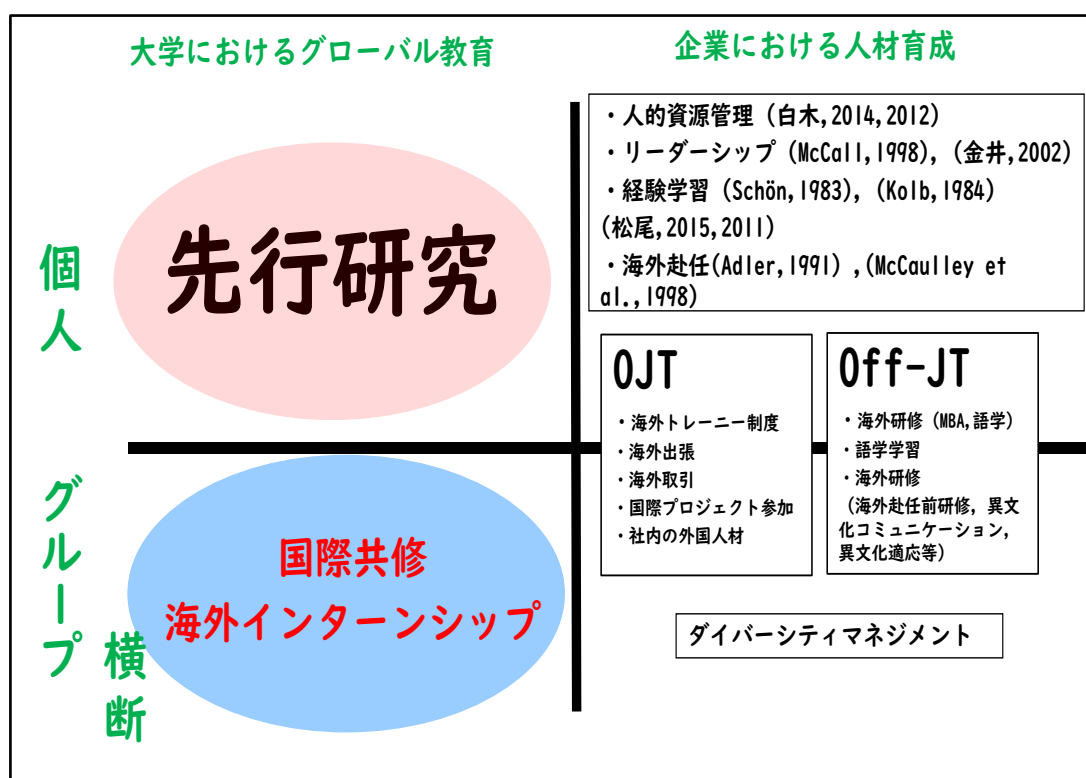


図 1-1 本論文の研究対象

企業における人材育成研究をみていくと、図 1-1 にあるように、白木 (2014, 2012) による人的資源管理論、McCall (1998) や金井 (2002) によるリーダーシップ論、Schön (1983) や松尾 (2015, 2011) による経験学習論、Adler (1991) や McCaulley et al. (1998) による海外赴任経験を要因とした異文化理解力や異文化適応力の向上に関する研究実績がある。

大学におけるグローバル教育に注目すると、図 1-1 にあるように、先行研究では、個人を研究対象として、個人の成長を評価検証してきた。本論文では、個人の経験による学習や個人の成長に影響を与える他者との関係にも注目することで、グループを研究対象とする。そして、そのグループと他のグループを横断するという視点に立って研究を進める。この点に本論文のオリジナリティがある。

(注釈)

【注1】 海外拠点とは、現地法人化された日系企業（日系企業が出資し海外に設立した現地法人、あるいは日本人が海外に渡って興した企業）、現地法人化されていない日系企業（日系企業の海外支店、駐在員事務所及び出張所）、区分不明とされる日系企業（現地法人化されているか否かが不明な日系企業）の3つに分類されている。

【注2】 海外滞在期間を基準として、短期海外研修を6か月未満、長期海外留学を6か月以上とする。

第2章 中核となる学習に関する諸理論

第1節 経験学習

第1項 経験学習とは

経験を通して学ぶ経験学習の理論やモデルは主に経営学の世界で頻繁に取り入れられているが、心理学や教育学においても無縁ではない。もっとも産業界で浸透しているのは、Kolb (1984) が提唱した経験学習モデルであろう。そこで、まず初めに、経験学習について、経験と学習のそれぞれの概念を心理学、教育学の視点から紐解き、その後、経営学と教育学で実用的に活用されている経験学習に関する先行研究の知見を概観したい。

心理学や教育学研究における経験とは、見る、聞く、感じる、考えるといった活動であり、個人の中に何か蓄積され、以前にはできなかったことができるようになり、外部から取り込んだ情報と今まで持っていた情報とを組み合わせるものによって、さらに次の情報の選択の仕方までも影響を及ぼすことである (依田, 1979)。そして、学習とは、広く定義する場合、経験によって生ずる行動の仕方の比較的永続的な変化、行動変容である。ここでいう経験とは、環境に対して、個人が心理的ないし行動的に反応することである (海保・楠見, 2006 ; 平塚他, 1966)。このように経験と学習を単に複合した場合の経験学習は、端的に言うところ、経験による個人の比較的永続的な行動変容と言えよう。これを踏まえ、経験学習理論を巡る言説空間について、学术界や産業界ではどのように進展していったのかを大局的に見ていきたい。

個人の経験と学習をめぐる理論の発展には、19世紀から20世紀にかけて活躍したアメリカ合衆国の哲学者 Dewey の影響力が大きい。彼は哲学のみならず、教育学、心理学、経営学、その他人文・社会科学研究に多大なる貢献をもたらした。そこでは、教師が教材を用いて指導し、学習者が記憶するといった伝統的な教育手法ではなく、学習者を中心とした生活経験を通じた問題解決力の向上に重きを置くようになった (Dewey, 1938)。

Dewey (1938) は、個人の経験と学習について、「連続性」「相互作用」「内省」という言葉を使って以下のように説明している。現在の経験は、過去と未来の経験に関係しており、過去の経験は、未来の経験に影響を与える、これを「連続性」と呼び、これらの経験は内的条件 (個人の身体や精神) と外的条件 (他者や事物) との「相互作用」に基づいているということを見出した。未来の経験を質的に発展・再構築するためには、現在に至るまでの経験を「内省」する必要があるとしている。このような主体と客体との「相互作用」という関係性において経験したことを「内省」しながら、「連続性」をもって経験を再構築するという経験主義的教育を教育現場に軸足を置きながら検証した。この教育実践の要諦として、どのような経験が子供の成長を促すのか、教育者はしっかり認識すべきだと説いている。このような経験を引き起こす源は個人の外にあり、教材は経験の代わりにはならないが、経験を解釈し、拡張するうえには重要なものであるとも主張している。

第2項 教育機関と企業における経験学習

Dewey の思想は、日本の学校教育にも影響を与え、1920年代には、子供の意欲、関心、経験を重視し、問題解決力や主体的に学ぶ力を獲得させようとする教育につながり、それが戦後民主主義教育でも取り入れられ、1990年代には、「総合的な学習の時間」において採用され、昨今では他者を含む環境での相互作用の中で経験を積み、その経験を振り返ることで効果が発揮される主体的・対話的な学びの場としての「アクティブ・ラーニング」の実施にまでつながっている（中原・中村、2018）。

学校教育において個人の経験と学習の実践的な研究が進展していく一方で、企業の人材育成への導入は、Dewey に影響を受けた Schön, Kolb, Mezirow らが大きな役割を果たした。Schön (1983) は、ある活動の中で、瞬時に生じては消えていく探求としての思考を「行為の中の省察 (reflection in action)」とし、行為の後に立ち止まって振り返る思考を「行為についての省察 (reflection on action)」とした。「行為の中の省察」の過程では「行為の中の知 (knowing in action)」が生成し、自らの行為の中の知と思考が融合することで、発見や変革を生み出すという「専門家の知 (the reflective practitioner)」という概念を打ち出した。そして、行為後の振り返りを「行為についての省察」と「状況との省察的対話 (reflective conversation with situation)」という行為の中で理解したことの意味を状況の中で問い、実践を俯瞰的に捉えることで、「枠組み (frame)」を見つけ、その「枠組みを変える (reframing)」ことにより、一つの問題が解決に至り、それがさらに大きな問題の理解にまで及ぶという螺旋的な発展が生じるメカニズムを提示した。行為という自らの行動による経験とそれを振り返ることが基盤となっており、Dewey の経験主義に触発されていることが分かる。

次に Kolb (1984) の経験学習モデルをみていきたい。まず、現場において「具体的経験 (concrete experience)」をする。次に、様々な視点から経験を観察し、振り返り「内省的観察 (reflective observation)」を行う。振り返った経験を理論として統合・概念化するのが「抽象的概念化 (abstract conceptualization)」である。その後、概念化した経験を現場で活用すること「能動的実験 (active experimentation)」により、再度、「具体的経験」につながり一周するという経験学習モデルを示した (図 2-1)。松尾 (2015, 2011) は、さらにこれを平明に示し、「具体的経験」をした後、その内容を「内省」し、そこから「教訓」を引き出して、「新しい状況に適用」することで新たな経験から学ぶというサイクルを提唱した。このサイクルが適切に回ることで成長に結びつくとしながらも、そのサイクルにおいて、経験の質が悪い、自己中心的な振り返りをしている、誤った教訓を引き出している場合には、成長できないということも言及している。このサイクルをしっかりと回すための3つの力として、ストレッチ（その人を背伸びさせ、新しいことを探求させ、隠れた能力を引き出すような経験）目標を立て挑戦する力、振り返る力、エンジョイメント（楽しむ力）をあげ、その土台となる思い（やりがい、意義、こだわり）と他者とのつながりを提示している (図 2-1)。

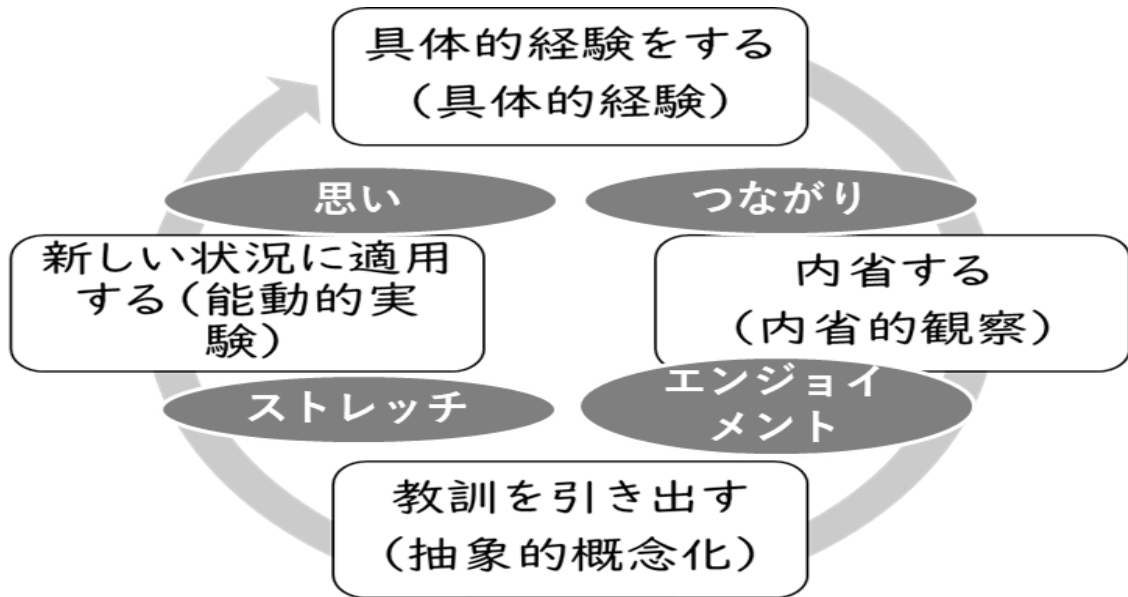


図 2-1 経験学習モデル (松尾, 2015; Kolb, 1984)

ここで、具体的に企業における個人の学習機会につながる経験についてみていきたい。企業の人材育成において、いかに経験が重要であるかについて、Schmidt&Hunter (1998) は、業務上の経験がビジネスパーソンの成長や学習に多大なる影響を及ぼしていると述べている。つまり、研修だけで仕事のスキルを獲得するわけではなく、現場における日々の経験を通じて、学習し続けることでビジネスパーソンは成長するのである。そのような経験の中でも特に意義のある経験はどのような経験であるのかを研究したのが McCall (1998) である。彼は、海外赴任経験のようなストレッチ経験がビジネスパーソンの成長を促すと示唆しているが、省察に関してはあまり触れていない。多くのビジネスパーソンは偶然の出来事や運命、そのほか外的要因に影響を受けながらも業務に励んでいる一方、自分らしさを探しながら生きている。変化や新しいことを学ぶことが要求されるような状況に、わざわざ自分をおくことには勇気がいる。しかし、目標としていた地点の一步先へ進んだところに成長の可能性が存在する。つまり、ここでも経験の重要性について述べられている。経験とは、毎日起こる日常的なことではあるが、すべての経験が等しいわけではなく、自分自身に対する理解、世界観、善悪の見識、今後の行動に影響するような経験をすることで、これまでとは異なった視点で自分自身を見つめ、別の角度からその局面を捉えられるようになる。その結果として、ものの見方が変わることが大切であるとしている。人は得意でないことや逆境を避けたがる傾向があるゆえに、自分の意志ではなく、運命としてその経験がもたらされることも大きいにある。例として、大人は重要なことを達成するために、新しいスキルを獲得する必要性が生じた際、最もよく学ぶと言われている。具体的に成長を促す状況に関する要素として以下の4つを示している。

- ① 【課題】初期の仕事，最初の管理経験，ゼロからのスタート，立て直し，プロジェクト
- ② 【他者とのつながり】ロールモデル，並外れた資質を持つ上司からの影響
- ③ 【修羅場と失敗】事業の失敗・ミス，降格，昇進を逃す，左遷，みじめな仕事，希望した仕事につけない，新しいキャリアに挑戦する，個人的なトラウマ，離婚，病気，個人的な危機
- ④ 【その他】ある経験を通して，取り組まなければならない仕事によって，学習が促進される

McCall (1998) は，具体的な研修プログラムについて，上記の成長を促す状況に関する要素を含んだ将来のシナリオや新しい事業環境に基づくシミュレーションとして，学習者がイメージしやすく，実際に経験できる海外赴任をあげている．つまり，McCall (1998) は，ストレッチ経験がビジネスパーソンの成長には必要であり，特筆されるのが海外赴任であるとしている．そのような海外赴任で獲得できる能力や要素について研究したのが Adler (1991) である．具体的には以下の4つの能力や要素をあげている．

- ① 【マネジメント・スキル】知識の増加，深い思考力，妥協する，先入観を持たない，様々な視点を持つ，オープンマインド，様々な人に対応できる
- ② 【曖昧さに対する寛容】断片情報で意思決定する，常に自分だけが正しいと考えない
- ③ 【多様な視点】相手の立場から物事をみる，他人の行動を予測する
- ④ 【他者との協働】外国人を受け入れる，他者を活かす，コミュニケーションを図る

同様に，日本では金井 (2002) が，海外赴任を「一皮むけた経験」と称し，日本人駐在員は赴任先で日本とは異なるものの見方，文化，習慣に触れることによって，多様な価値観への適応力が身につけやすくなり，世界を視野に入れた思考ができるようになる．それに加え，グローバルな環境におけるマナーや習慣を理解できるようになり，交渉力や語学力が身につくことで総合的な人間関係力が高まるとしている．つまり，異質な人材に対するマネジメントができるようになることを指摘している．

また，内省を促すアクションとしてのフィードバックに注目したのが，McCaulley et al. (1998) である．成功しているマネジャーは経験から学習しており，フィードバックを求め，フィードバックを活用するだけでなく，異文化に対して前向きであり，学習の機会を求め，批判を受入れられるような柔軟性を持った人材がビジネスシーンで活躍していることを示した．

ここで、経験学習における先行研究の成果とそれを補完し、相補できる学習に関連する概念について考えてみたい。教育機関においても、企業においても、個人の学習機会につながる経験の重要性については、先行研究より明らかであるが、特に海外での経験は個人にとって大変有意義であることが強調されている。その経験による個人の学習では、内省が必須であり、他者との相互作用が無縁ではないことも分かった。ところが、その個人がいつ、どのように、行動や意識を変化させたのかを特定することは難しい。そこで、中西（2018）は、経験による個人の学習の機会の多くは、他者との相互作用の中で得られるため、実践共同体の概念を用いて個人の学習を分析することに注目している。そこで、次節では、実践共同体に関する先行研究を概観してみたい。

第2節 実践共同体

第1項 実践共同体とその先行研究

実践共同体を一言で表すと、学習のためのコミュニティである。実践共同体は巷に多く存在しているかもしれないが、それを研究している者であっても自らが参加しているコミュニティに対して、これは実践共同体であろうかと、常に確認、認識しながら日々の生活を営んでいるわけではない。総じて、そもそもその概念を知らない者が多いため、そうであるのかと、考えることさえしないのであろう。

実践共同体はどのような学習のためのコミュニティであるのか、先行研究を概観していきたい。実践共同体の概念として広く知られているのは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意等を共有し、その分野の知識やスキルを持続可能な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である（Wenger et al., 2002）。そこには、実践、コミュニティ、ドメイン（関心領域）の3要素が組み込まれ、実践を通じて知識を共有または創造していく場であることは広義の概念として一般的に知られている。実践共同体とその他の組織体との相違点を表2-1で示す（Wenger et al., 2002）。実践共同体は、学習のためのコミュニティであるため知識共有や個人の能力開発を目的としており、公式ビジネスユニット、作業チーム、プロジェクトチーム、関心だけでつながっているコミュニティ、単なる非公式なネットワークとは異なることがわかる。

次に、実践共同体のメンバーに関する特徴をコミュニティへの参加度合から考察してみたい（図2-2）（Wenger et al., 2002）。活発なコミュニティには、メンバーを結びつけるコーディネーターの存在があり、また、そこに積極的に参加する人たち（コア・グループ）もいる。コア・グループ

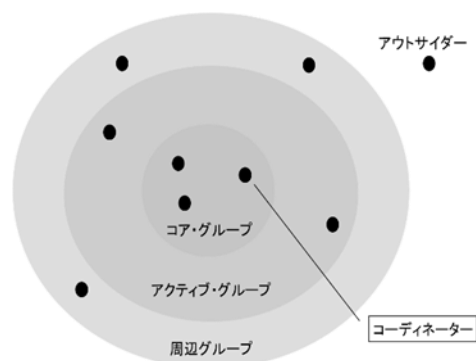


図 2-2 実践共同体への参加度合
(Wenger et al., 2002)

ほど熱心ではないが、ある一定レベルで参加をする人たちをアクティブ・グループ、そして、

めつたに参加しない周辺グループとする。個々人の参加度合は常に同じではなく、経時的にアクティブ・グループから周辺グループとなる者、周辺グループからアクティブ・グループとなる者のように参加度合の変容が見られる。

表 2-1 実践共同体とその他の機構 (Wenger et al., 2002)

	目的	メンバー	境界	結びつき	存続期間
実践共同体	知識の創造, 拡大, 交換, および個人の能力開発	専門知識やテーマへの情熱により自発的に参加	曖昧	情熱, コミットメント, 集団や専門知識への帰属意識	有機的に進化して終わる(テーマに有用性があり, メンバーが共同学習に価値と関心を覚える限り存続)
公式のビジネスユニット	製品やサービスの提供	マネジャーの部下全員	明確	職務要件および共通の目標	恒久的なものとして考えられている(次の再編までしか続かない)
作業チーム	継続的な業務やプロセスを担当	マネジャーによって配属	明確	業務に対する共同責任	継続的なものとして考えられている(業務が必要である限り存続する)
プロジェクトチーム	特定の職務の遂行	職務を遂行する上で直接的な役割を果たす人々	明確	プロジェクトの目標とマイルストーン	あらかじめ終了時点が決められている(プロジェクト完了時)
関心でつながっているコミュニティ	情報を得る	関心を持つ人なら誰でも	曖昧	情報へのアクセスおよび同じ目的意識	有機的に進化して終わる
非公式なネットワーク	情報を受け取り伝達する, 誰が誰なのかを知る	友人, 仕事上の知り合い, 友人の友人	定義できない	共通のニーズ, 人間関係	正確にいつ始まりいつ終わるといってもない(人々が連絡を取り合い, お互いを忘れない限り続く)

このように、実践共同体に参加するといった社会文化的実践に関わる中で、その参加度合を深めていく過程を正統的周辺参加という。これは、元来、何らかのコミュニティの外側にいる者がそこに関わるという社会的実践への参加の中で、知識と技能を獲得する学習(状況的学習、状況に埋め込まれた学習)を通して、参加度合やパースペクティブを変容させる現象である。その過程では、新参者が古参者になり、さらに熟練者になっていく。また、参加者としての正統性を高め、様々なことを十分に活用できるような状態を十全的参加と定義している(Lave&Wenger, 1991)。このように実践共同体は、状況的学習としてだけでなく、新参者が徐々に組織に社会化されていく過程も視野にいれながら個人の学習について検討することができる。

大学教育では実践共同体がどのように捉えられているのか先行研究を辿ってみたい。杉原(2006)は、「学習を実践共同体への参加度合いの増加とみることは、世界に働きかける全人格を問題にすることである」と言及し、学習共同体についての理論的背景を整理し、そこに包含される実践共同体の成果であるキャリア形成への影響や意義を示した。加藤(2007)は、大学における実践共同体の導入目的として、学生の学びを支援し学習の水準が上がることにより退学率を減少させ、特に初年次教育において有効に機能することを紹介している。山内(2010)は、大学における多様な実践共同体の構築を促進する学習環境整備を推奨している。

このように実践共同体の概念や定義、学習理論を拠り所として研究が進展しているが、その解釈が研究者によって異なり、概念も多様になることで問題が生じている。異質な集団に対して十分な配慮をせず、実践共同体という一語で同列に論じることは、理論の精緻化において支障をきたすだけでなく、概念や定義の乱立を招くと懸念されている（中西，2018）。これでは、十分に研究されている分野とはみなされず、その多様性や不明瞭さから研究者間における議論でも混乱が生じることもあった。そこで、実践共同体に関する全体像の把握が必要とされ、松本（2021，2020，2019）や中西（2018）がその類型化と分類化を試みている。本節では、まず、そもそもコミュニティとはどのようなものか考察し、その後、実践共同体の機能を示すことにより、その類型化と分類化を試みる。

第2項 コミュニティの概念と実践共同体

コミュニティ研究における歴史的変遷や背景、概念、実践共同体との関係性については、松本（2019）による先行研究をレビューすることで理解を深めていく。なお、本論文における実践（practice）の定義は、中西（2018）を参考にした。実践とは、「同じ時間や空間内において他者と関係しあうことを通じて、仕事を十全的に引き受け、または従事すること」を指す。松本（2019）はコミュニティの概念を初めて提唱したアメリカの社会学者 Maciver の主著「コミュニティ」（1924）におけるコミュニティ・アソシエーション論を特筆している。コミュニティとは、村や町、あるいは地方や国といった広い範囲の共同生活の領域を指し、アソシエーションについては、ある共同関心（利害）または諸関心を追求するための組織体（あるいは、組織される社会的存在の一团）であるとしている。共同関心とは、社会で生活している人々が共同に求める包括的な関心であり、その他の諸関心のうちの一つである類似関心は、ある目的に対する個別的な関心である。そして、コミュニティは、組織体における共通の目的にもとづいてつくられる確定した社会統一体であると述べている。一方、組織体としてのアソシエーションは部分的であり、コミュニティは統合的であるため、一つのアソシエーションの成員は、多くの他の違ったアソシエーションの成員になることが出来るとしている。つまり、人はそれぞれの関心にもとづいて他者と連携して社会活動を行っている。ここで、Maciver が提示したコミュニティとアソシエーションの概念を鑑みると、Wenger et al.（2002）が示す実践共同体の概念に近いのは、組織体としてのコミュニティではなく、アソシエーションであろう。また、Maciver は、個人の成長はコミュニティが発展する原動力になるとしているが、これはその機能として、実践共同体における学習が促進されていることを示している。つまり、Maciver のコミュニティ・アソシエーション論から考察されることとしては、学習という類似関心を持った者が集うアソシエーションと実践共同体が近い存在であるということだ。

次に、コミュニティを地域性・空間性という観点で捉えてみたい。そこでは、多くの議論がなされてきており、伝統的なコミュニティはその地域性・空間性が所与のものとされていたが、次第にそこから脱却して、人々の相互作用の中で生じるコミュニティについて論じら

れるようになっている。現在のグローバル化、インターネットの普及による ICT 化が進むことで、伝統的なコミュニティとしての地域性・空間性に対する概念が崩れ始め、オンライン上での人々の集いや相互作用を実践共同体とみなす研究も今後増えるであろう。

第3項 実践共同体の機能とその類型化

松本 (2019) は、実践共同体の機能とその機能が有効にはたらいた場合の効用を以下のよう示している。

- ① 【知識共有】一定の量・質の知識をメンバー間で保持し、共有し、創造できること。
 - ② 【学習促進】メンバーが一定の場所に集まることで相互作用が起き、多様な形態の学習（協働学習、提案、議論、アドバイスや助言）が促進される。非規範的な視点を獲得することで、多様な視点からの複眼的な検討にもとづく学習が可能となる。
 - ③ 【境界横断】部門・組織内（個人の境界）、階層間（縦の境界）、部門・組織間（横の境界）、国境を含む事業所・企業間の境界を超えること。
 - ④ 【価値観・文化・パースペクティブの変容】高次学習の機会をもたらす。
 - ⑤ 【キャリア形成】キャリア形成を支援する。
- その他、アイデンティティ構築、イノベーション、競争優位構築等

実践共同体の概念が様々な分野で旺盛に使用されることで、それが拡張し続けたため、その多様性や不明瞭さが問題となっており、それを払拭するために、上記の機能や効用に立脚した類型化や分類化が試みられている。表 2-2 は、分類軸として構造（階層別と平等）と知識活動（共有・育成）を設定し、実践共同体内のメンバー間の関係性として、上下関係があるのかないのか、知識を共有することが目的なのか、知識を共有するだけでなく創造的なアイデアや仕組みを生み出すことまで視野に入れているのかといった視点で分類されている（松本, 2019）。

表 2-2 実践共同体の類型化・分類化
(松本, 2019)

		知識活動	
		共有	育成
構造	階層	層別・共有 ・熟達者は初心者層と知識共有を行う ・陶磁器産地	層別・育成 ・知識発達の経験は連続的に用意されている ・教育サービス業
	平等	平等・共有 ・すべての層で知識はお互いに共有される ・自治体マイスター制度	平等・育成 ・知識発達の経験は連続的に用意されていない ・介護施設

本論文では他者との相互作用における個人の学習の機会として、大学生の海外インターンシップに焦点を当てるが、企業の海外拠点において、大学生が、いつ、どこで、誰との関係性による相互作用によって、何を学び、成長していくのかを探求する。そこで、実践共同体の類型化と分類化を試みてみたい（表 2-3）。分類軸として、境界横断の際に国境を超えるのか、超えないのか、また、参加者である学習者が学生なのか、ビジネスパーソンであるのかという視点で分類する。越境における境界が国境を基準とする場合、国内で大学生という学習者を対象とするケースとしては、医学系の実地研修や教育学系の教育実習が想定され（香川，2012）、海外であれば海外インターンシップ（永田他，2018）が該当し、共に人材育成型である。社会人を対象とするケースとしては、国内では企業内や企業間、海外では国境を越えた多国籍企業における人々の相互作用が期待され、知識移転や知識共有によるイノベーションや人材育成としてのキャリア形成やパースペクティブの変容を促進するような効果が期待される（荒木，2009，2007；Wenger et al.，2002）。

表 2-3 実践共同体（海外インターンシップ）の類型化・分類化

		入社前・後	
		大学生	社会人
状況	国内	実地研修 (病院：看護研修) (学校：教育実習) インターンシップ (企業) ⇒ 育成型	企業内，企業間， NPO，公的機関 ⇒ 育成型，知識共有 型
	海外	海外インターンシップ (日系企業海外拠点) ⇒ 育成型	多国籍企業 ⇒ 知識共有型

表 2-4 では、海外インターンシップと教育サービス企業について、目的、対象者、対象範囲、期間、頻度、国際性、国境、往還という視点で比較してみた。海外インターンシップの特徴として、対照範囲が、社会人だけでなく大学が含まれ、メンバーの国籍が多様であり、国境を越えるという相違点があることが分かる。

ここで、本論文における実践共同体の定義を以下のように定める。実践共同体とは、「学習のための共同体であり、あるテーマに関する関心や問題、熱意等を共有し、その分野の知識や技能を、持続可能な相互交流を通じて深めていく人々の集団」で

表 2-4 実践共同体の類型化・分類化（海外インターンシップ）

	教育サービス企業 (松本，2019)	海外インターンシップ
目的	学習	海外就業体験・異文化適応力
対象者	多くは社会人	大学生と受け入れ企業
対象範囲	数人から数百人	大学や企業の規模
期間	短期から長期	実施期間 (2週間～1か月程度)
頻度	頻繁ではない (週1回～月1回)	週5日程度
国際性 (国籍・多様性)	多くの場合はなし	あり
国境	多くは越えない	超える
往還	あり	多くは1回

ある。知識の創造，拡大，交換，及び個人の能力開発を目的とし，メンバーの国籍については，多様性があり，社会人に限らず，国境を越える者も含まれる。

前節では経験学習について，そして，本節では経験学習としての個人の学習を他者との相互作用から考察するために，実践共同体というコミュニティに立脚した枠組みを用いてその機能を示して，実践共同体を分類化，類型化した。次節では，越境学習に注目する。本節では実践共同体の機能としての境界横断について説明したが，実践共同体は学習活動を指すのではなく，あくまで学習のためのコミュニティであり，そこに生じる学習メカニズムは様々である。越境学習は学習活動を示唆するだけでなく，理論的研究に資する学習理論の一つであり，グローバル人材育成のための教育に欠かせない。そこで，次節では実践共同体だけに限定することなく，学習者が集団間を横断するという行為，活動によって生じる学習の効果について着目する。

第3節 越境学習

第1項 越境学習研究の史的概観

越境学習も実践共同体と同様に，社会で実際に行われてきた多くの活動の中には，これに相応するものが数多くある。特に1990年代から，経営組織論，心理学，教育学，言語教育，哲学等といった様々な分野において注目を浴びてきたが，昨今，ますます盛り上がりを見せている（香川・青山，2015）。本項では，まず，越境学習の理論が構築されるまでの背景を紹介し，その後，越境学習の概念や定義を整理し，越境学習の分類化を試みたい。

越境学習の理論的背景を辿ると，活動理論に行きつく。活動理論は三つの世代があり，Vygotsky を嚆矢としての第一世代より始まったが，そのもっとも重要となる最近接発達領域の理論から説明したい。子供が独力で問題を解答できることによって判定されるその時々の発達水準と，教師の指導や自分より能力の高い仲間（他者）と協同することを通じて問題を解くことができるようになる場合に判定される潜在的な発達水準との間の差異を最近接発達領域という。つまり，他者から考え方ややり方を学び，他者を模倣することや協同することで，一人ではできなかったことが，できるようになる。Vygotsky は子供の発達を社会的環境と教育との関わりの中で捉えようとしていた。この最近接発達領域の研究では，人間を他の動物と区別する基本的な相違点として道具を使うことを掲げている。そこでは，多くの道具の実例を示したが，その一つが言語である。人間は言語を使って他者とコミュニケーションをとり，何かを学び，習得する。それにより，周囲・環境に変化を与えるとともに，自分自身の行動や思考を変化させる（柴田，2006；柴田・宮坂，2005；土井・神谷，2003）。後述する Engeström の拡張的学習理論は，この Vygotsky の最近接発達領域の理論の影響を受けたものである。

この第一世代の限界は，その分析単位が個人に焦点化されたままであったことであり，それを克服したのが第二世代の Leontiev である（山住，2020，2018，2004）。Leontiev は，原始時代における狩猟集団の例をあげ，獲物を獲得するためにある者は，獲物を怖がらせて

追い立て、ある者は草木の影や中に身を潜め、追い立てられた獲物を仕留める。獲物を追い立てる行為だけでは、食料や毛皮として利用する獲物を獲得するという欲求を満たすことはできない。個人と他者との協働により目的を果たしている。第二世代の活動理論では、分業と協業という視点から、獲物を獲得するという活動の集団性を示し、この活動は食料や毛皮として利用したいという個人の動機によって方向づけられることを明らかにした。しかし、それは、Vygotsky が提起したモデルを集団システムのモデルへと拡張していないと Engeström は批判した。

そこで、第三世代の Engeström は、個人と集団で構成される活動として、コミュニケーション、多様なもの見方や活動システムの相互作用等を理解できるようにするための拡張的学習の理論を示し、Leontiev のモデルを克服しようとした (図 2-3)。

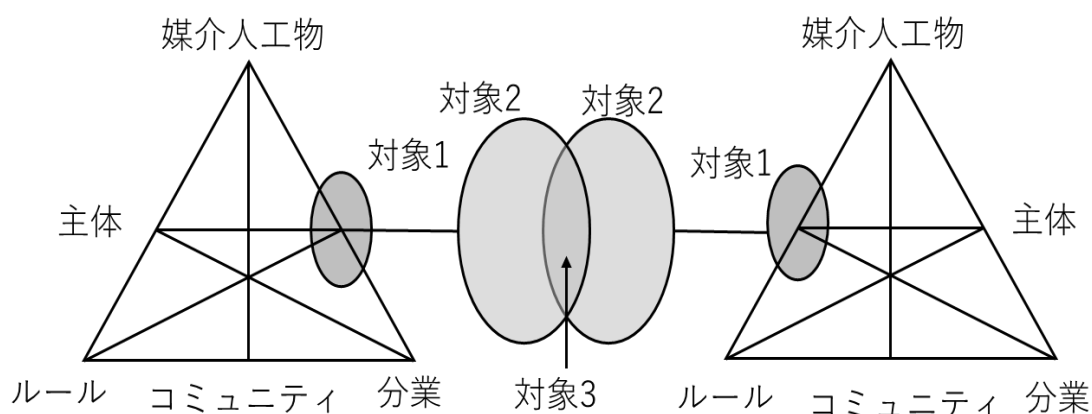


図 2-3 第三世代活動理論のための最小限二つの相互作用する活動システムのモデル (Engeström, 2001 ; 山住, 2018 ; 山住・Engeström, 2008)

二つの活動システムが対象 1 から、両者の対話を通して対象 2 へ拡張する。この拡張により、部分的に重なり合う対象 3 が生まれる。対象 3 で創造されたことが、対象 1 へフィードバックされることにより対象 1 を変革していく原動力が生まれる。異なる組織やコミュニティの垣根を越えて、対話や相互作用、ネットワークを促進し、組織やコミュニティを越えた活動を実現しようとする。拡張的学習の例としてインターンシップがある。学生を派遣する大学と受け入れる企業には、大きな活動の相違がある。異質な二つの対象が重なり合う、つまり学生とともに、大学と職場が相互に新しい知識やスキルを学び成長する。相互作用の場を越境領域とし、部外者、初心者である学生が新しい視点を提供し、仕事のあり方、意味づけを見直すチャンス職場に与える。また、学生がもたらした新しい視点が元の活動の場である大学や職場にフィードバックされた場合、新たな変化をもたらすきっかけとなる。このようにネットワーク、相互作用、境界横断により、新たなハイブリッドな活動システムに

デザインされることがある。この拡張的学習理論において越境横断の概念が確立され、越境学習につながっていくことになる。

第2項 越境学習の定義と概念

近年、個人が所属組織や職場、普段準拠している状況の枠を超えて学習することについて、様々な研究領域で関心を集めている。このような学習活動は越境学習と呼ばれることが多いが、越境学習の定義は研究者によって強調点が異なっている。ここで、昨今の越境学習に関する研究動向を概観し、本論文としての定義を明示してみたい。

中原（2012）は、越境学習について、個人が所属する組織の境界を往還しつつ、自身の仕事や業務に関係する内容について学習・内省することと定義している。この個人とは、ビジネスパーソンを対象にしており、就業時間外に個人の自由意志で参加する仕事内容に関連した勉強会や交流会等であり、組織を越えて開催されている学びの機会であると述べている。その機能として、同じ組織に居続けた場合には、気づかなかったようなアイデアを生み出したり、組織内では習得できない知識や技術を身につけたり、個人の変容や自らのキャリアを見つめ直すきっかけとなる学習と位置付けている。石山（2018）は、多様な知識や情報を統合する能力を獲得できるという効果を示唆している。その機能や成果の一つとして、企業の競争優位を支えるイノベーションの創出につながる可能性を秘めているため、人々の関心を集めていると推察できる。越境学習する人のニーズとして、中原（2010）は、キャリア、イノベーション、ネットワーク、フレンドシップ、プロフェッショナルボランティア、アントレプレナー、アビリティ、セルフラーニング、ラーニングニーズ、アンザイエティという10項目をあげている。大手企業に就職すれば安泰であるという幻想が消滅した社会において、キャリアについて真剣に考えたり、身につけてしまった思考形式や常識をアンラーンしたりすることで新しいアイデアを生み出すようなイノベーションを創出することや、ネットワークを広げることで、情報収集や能力開発につながることに期待をしているのであろう。越境学習についての実態を把握することを目的とした研究では、社外での勉強会や交流会、情報交換会に参加する者は、参加しない者と比較して業績が高いことを示唆した。

荒木（2008）は、職場における仕事のための学習活動について、学習観と境界という2つの観点に依拠した2軸を考案し4つの区分に分けた。これは越境学習についての定義ではなく、研究のアプローチに関する定義である。学習観では、経験による内省学習観と参加学習観に、境界に関しては、職場志向と越境志向と定めた。そこで、越境経験アプローチ（経験による内省という学習観に立ち、職場内を越境した学習活動に着目し、個人の成熟を促す経験）と越境参加アプローチ（参加による学習という観点に立ち、職場だけでなく、職場内を越境した学習活動全般に着目する立場）の定義を示した。中原（2012）の定義と比較すると、荒木（2008）は、組織外だけでなく、職場も含むため、組織内にも注視している。それは、就業時間内で、個人の自由意志とは関係なく、組織からの命令で学習活動を推進する可能性もあるため、定義が拡張されていることが分かる。

これまで大企業の従業員を対象とした越境学習に関する研究が荒木 (2009, 2007) や石山 (2018) によって進められてきたが、中小企業に焦点を当てたものもある (中原・保田, 2021)。中小企業の現場における学習を支援するエージェントとしての顧客に着目し、顧客からの学習が従業員の能力向上に正の影響を与えることを検証した。

石山 (2018) は、越境学習の定義として、広義の対象者を異なる状況をまたぐ人すべて、狭義の対象者を組織との関わりを有する働く人、働く意志のある人とした。自らが準拠している状況とその他の状況を境界として、学習の対象範囲を越境者が境界を往還し、境界をつなぐ一連のプロセスとした。そして、自らが準拠している状況でのアイデンティティとその他の状況におけるアイデンティティは異なるという、境界を往還しているという認識が存在していることで、越境学習が成立すると定義した。広義の対象者を異なる状況をまたぐすべての人とした事例研究として、石山他 (2016) は、インターンシップをあげている。大学から企業へ越境したことで、大学生にとっては企業という異なる文脈からの学びを得たことにより、越境学習の効果は学生にも及び、組織に属しているビジネスパーソンのみ限定されないことを示唆した。

香川 (2011) は、活動理論の第三世代に関連する議論を展開しており、越境学習を文脈横断論として定義し、文脈横断を異なる状況や集合体をまたぐ過程全般とし、越境を集合体の乖離をつなげる改革実践とした。そして、香川・青山 (2015) は、越境とは、異質な文化に触れあうことで、熟達した経験 (実践) やコミュニティのあり方、既存の枠組みが崩れ、そこから新しい振る舞い方やコミュニティ間の関係性を再構築していく過程としている。横断のタイプとして、時間的に前後する形で状況間を行き来する状況間移動、ある状況にとどまりながら他の状況にアクセスする手段的横断、異質な文化が同じ時間と場所で交流して新たなものや知識や実践を創造するハイブリダゼーションという3タイプを提唱した。

石黒 (2004) は、個人の変化、社会活動の変化、あるいは両方の変化を変移と呼び、変移が意識的に取り込まれ、学習者自身が何者であるのかを考え、社会的立場を変えることを共変移とした。共変移には、相互変移、媒介変移、包含変移、側方変移の4つの区分がある。相互変移は2つ以上の活動に個人が比較的同時に参加することである。たとえば、課外のアルバイト、大学での人文社会科学の授業から自然科学の授業への移動、本論文で対象とする国際共修があげられる。媒介変移とは、十分に経験したことの無い活動に参加することを想定した教育的活動内容を指す。徒弟制 (Lave & Wenger, 1991) やインターンシップが該当するであろう。包含変移は一つの社会的活動の境界内で起こり、正統的周辺参加の概念で捉えることができる。側方変移は、算数を学んだ生徒が数年後に高校生になって代数幾何学を学ぶように、2つの活動間を個人が時間を経て移動するとき起こる。

中西 (2021) は、越境における状況共有の機能、端的に言うならば協働に着目し、組織横断と状況横断の関係性について検討した。所属組織や部門、職種等の境界を越えることを組織横断とした。組織や職場等の制度的、物理的なものでなく、人の活動を取り巻く状況に着

目し、状況間の境界を越えること。異なる状況に準拠する者同士が交流することを状況横断とした。

本論文では、石山（2018）の定義を援用し、越境学習の主体とは、異なる状況をまたぐ人を指すが、その主体が、自らが準拠している状況とその他の状況を境界として、学習の対象範囲を越境し、その境界を往還し、境界をつなぐ一連のプロセスがあり、同時にその主体が、自らが準拠している状況でのアイデンティティとその他の状況におけるアイデンティティは異なるということ、さらに境界を往還しているという認識が存在していることで、越境学習が成立することとする。

第3章 信州大学のグローバル教育体系

第1節 グローバルコア人材養成コース

第1項 グローバルコア人材養成コースの概要

信州大学では2018年度からグローバルコア人材養成コース（以下、本コース）をスタートさせた。全8学部（工学部、繊維学部、理学部、農学部、医学部、教育学部、人文学部、経法学部）の学部生が履修できるシステムをとっている。本コースは、主に初年次生を対象としたBASICコースとそれを修了した学生が挑戦するADVANCEDコースの2コースで構成されている（永田・仙石，2020）。

BASICコースでは、地元長野県を中心とした国内だけでなく海外の文化、社会、経済、歴史、思想、環境問題等を学ぶ講義科目が設定されている。それ以外にも国際必修科目を履修することで日本に居ながらグローバルな環境で多文化を体験できる学習機会が提供される。また、各学部や教育センターが開発した40以上ある海外研修プログラムの中から学生が選択してそれに参加する。学生は、これらの正課活動だけでなく課外活動における学びをポートフォリオに記録して、成長を自己評価する。提出されたポートフォリオに対して、2名の本コース担当教員が学生個々にフィードバックをすることで、その後の学習計画の指導やADVANCEDコースにおいて学生が強化すべきポイントを顕在化させる。BASICコースでは、異文化理解力、異文化適応力、コミュニケーション力を身につけることを目標に掲げている。

ADVANCEDコースでは、専門科目を履修し、交換留学や海外インターンシップといったグローバルな経験をした後、同様なグローバル経験をした学部・学年を超えた学生が集い、これまでの学びを振り返るための集中講義形式の全学横断科目（科目名：グローバル人材論ADVANCEDコース）を履修する。ここでは、海外駐在経験者からの講義やダイバーシティマネジメント、グローバルな環境において着実に業務を遂行している人材の特性について学ぶ。ADVANCEDコースの修了判定時には、本コース履修期間中における学びを総合的に振り返るポートフォリオを作成する。ADVANCEDコースでは、グローバルな環境での協働力、企画力、プロセスマネジメント力、実行力を涵養し、俯瞰的な視野で自己を客観的に評価して意欲的に行動できるようになることを目標としている。

大学入学までに海外経験がない、外国人と話したことがなかった学生でさえ、本コースを修了して社会に出た際には、多様性のあるグローバルな環境で活躍できるようになることを目指している。多様化・複雑化した現代社会において、課題解決へのアプローチは1つとは限らず、完全なる正解がないこともある海外・国内におけるグローバルな環境で、組織のコア人材として活躍できる素養、能力、教養を身につけ、主体的に協働できるような人材を育成する。さらに具体的な人材像としては、将来、日系企業の海外拠点において、組織のコア人材として現地スタッフをはじめ、様々な人たちと協働しながら、求められるタスクを着実に遂行できる人材を育成することを想定しながら本コースを運営している。

第2項 BASIC コースの概要

講義科目 8 単位として、共通教育科目のうち、①国際理解科目群 (2 単位)、②日本理解科目群 (2 単位)、③グローバルコア人材力養成科目群 (2 単位)、④①～③の科目群から 1 科目 (2 単位) を選択して 4 科目、合計 8 単位を取得する。⑤グローバル実践 BASIC (短期海外研修) として、海外研修に参加し、それに対応する科目で 2 単位を取得する。修了に必要なとされる単位数は 10 単位としている。③グローバルコア人材力養成科目は、グループワーク、プレゼンテーション、国際共修、ディスカッションを行い、学生が主体的に発信する授業で、異文化理解力、異文化適応力、協働する力を涵養し、グローバルマインドを芽生えさせるような科目である。また、全科目の GPA が 2.67 以上を修了要件としている。①国際理解科目群は約 100 科目、②日本理解科目群は約 50 科目、③グローバルコア人材力養成科目群は約 10 科目程度あり、その中から学生は選択する。海外研修については、新型コロナウイルス感染症の影響により 2020 年 3 月以降の海外派遣プログラムは中止となっているため、海外の協定校や連携機関等が提供するオンラインプログラム受講の実績をもとに単位付与された科目を、グローバル実践 BASIC (短期海外研修) の代替として認めている。その他、小学校教育課程以降で海外教育機関において 1 年以上の教育を受けたこと、または国内のインターナショナルスクールや国際バカロレアを修了したことを証明書等で確認できる場合は、グローバル実践 BASIC (短期海外研修) を免除している。

英語能力基準として、TOEIC500 点、またはそれと同等以上に設定している。TOEIC 以外の英語能力試験の結果も認め、CEFR : B1 以上、英検 : 2 級以上、IELTS : 4.5 以上、TOEFLiBT : 42 以上、TOEFL ITP : 460 以上、CASEC や TOEIC Bridge であってもスコアシートに記載された TOEIC 換算得点で 500 点以上であれば要件を満たしたこととしている。TOEIC500 点相当と設定した理由は、大手日系グローバルメーカーにおいて、入社 5 年以内の若手従業員を対象とした英語研修のクラス分けの基準とされる語学スコアだからである。

BASIC コースの修了判定時には、グローバル化推進センターが開発したポートフォリオ (BASIC コース) を作成する。学生は BASIC コース履修期間中に学んだことをポートフォリオに記録する。A3 サイズ 1 枚にまとめ、学生は俯瞰的に学習成果を評価できる。ポートフォリオの作成手順として、学生は履修した講義科目 4 科目での学びを、それぞれの講義科目ごとに次のような視点を持ち、10 個のキーワードもしくは箇条書きで学んだ内容を記録する。日本ならではのユニークなもの・こと、日本が世界をリードしている技術やシステム、日本人の特徴・特質、日本もしくは日本人の強み、グローバルな環境で必要とされる資質・能力、日本と海外で異なる点に留意する。これらの学びから、日本もしくは日本人の強みについて、150 字から 200 字で論述する。

次に、課外活動として、自分のことを知っている他者にリサーチインタビューをして自分の強みを 10 個聞き出して記録する。それをもとに、自分の強みについて、150 字から 200 字で論述する。

それ以外にも、リサーチインタビューでは、日本もしくは日本人の強みについて、日本人以外の人に 10 個聞き出して記録する。それらを参考に考察を深め、日本もしくは日本人の強みについて、150 字から 200 字で論述する。

海外研修で経験した学びに関して、次のような視点を持ち、10 個のキーワードもしくは箇条書きで気づきを記録する。海外におい日本で生活している時のように当たり前でできたこと、一緒に海外研修に参加している学生がいる場合、その学生と比較して自分ができていると感じたこと・自分が他者と違っていると感じたこと、他者から褒められたこと・驚かれたことに留意する。ここでの記載内容を自己分析し、グローバルな環境における自分の強みについて 150 字から 200 字で論述する。

最後に、グローバルな環境で必要とされる資質・能力のうち、高年次において自分自身がさらに強化したいこと、身につけたいことを 1 つ挙げ、その理由を 150 字～200 字で論述する。

第 3 項 ADVANCED コースの概要

ADVANCED コースでは、各学部の専門科目の中から指定された講義科目を 1 科目(2 単位)、交換留学や海外インターンシップといった自律型海外研修(2 単位)をやり遂げた後、これまでの学びを振り返るための全学横断科目(2 単位)を履修する。修了に必要なとされる単位数は 6 単位としている。自律型海外研修では、自分で海外研修を計画し、渡航した現地で行う学習目標を渡航前に設定してそれをやり遂げることを課している。

英語能力基準として、TOEIC700 点、またはそれと同等以上としている。TOEIC 以外の英語能力試験の結果も認め、CEFR : B2 以上、英検 : 準 1 級以上、IELTS : 5.5 以上、TOEFLiBT : 72 以上、TOEFL ITP : 543 以上、CASEC では、スコアシートに記載された TOEIC 換算得点で 700 点以上としている。TOEIC700 点相当と設定した理由は、大手日系グローバルメーカーにおいて、30 歳前後の従業員を対象にした昇進試験時に必要とされる語学スコア基準だからである。

ADVANCED コースの修了判定時には、グローバル化推進センターが開発したポートフォリオ(ADVANCED コース)を作成する。学生は自律型海外研修中に学んだことをポートフォリオに記録する。A3 サイズ 1 枚にまとめ、学生は俯瞰的に学習成果を評価できる。それ以外にも、自律型海外研修における学びを 30 分程度で説明するプレゼンテーションスライド作成や本コースを履修している後輩学生に向けて、BASIC コース登録時から ADVANCED コース修了時までの自らの変化や成長、学部 1 年生、2 年生で取り組むべきことについての説明動画(3 分程度)を制作する。

第2節 グローバルコア人材養成コースの理論的検討

第1項 グローバル教育デザイン

初・中等教育機関では、2000年代以降、グローバル・シチズンを育成するための教育が幅広く行われ、授業デザイン、評価方法について研究されている（池野，2014；石森，2010，藤原，2008；日本グローバル教育学会，2007）。

大学では経済界からの期待を受けながら、グローバル化を加速することを目的として、政府主導により長期的で大規模な予算が付与された競争的資金であるスーパーグローバル大学創生支援事業が2014年から始まり、時を同じくして多くの大学がグローバル教育プログラムを開発し始めた。2010年代以降、大学はそれぞれが持つ特色や特長を活かしたグローバル教育プログラムを実施しており、年々増加している。実際には一つの大学でも複数のグローバル教育プログラムを実施している。そこで、グローバル教育プログラムの分類化を試みる（永田・仙石，2020）（表3-1）。

表3-1 グローバル教育プログラムの分類化（永田・仙石，2020）

		実施規模	運営方法	履修期間
全学的	総合大学	・副専攻，横断プログラム	・海外研修中心	・初年次と高年次 ・適宜（能力別や 専門性向上を目的 等）
	単科大学	・名称に「国際」を冠する ・特色のある副専攻	・講義科目中心 ・海外研修と講義科目	
学部・学科単位		・名称に「国際」を冠する ・特色のある副専攻	目	

実施規模では、全学の学生もしくは所属する学部・学科の学生を対象としているグローバル教育プログラムがある。全学的な取り組みとして総合大学では、副専攻システムをとることや横断プログラムと称していることもある。単科大学では、大学名に「国際」を冠する大学やそれぞれの大学の特色や特長を活かした副専攻システムをとることがある。また、総合大学、単科大学ともに学部や学科単位で実施していることも多い。運営方法としては、海外研修を中心に教育プログラムがデザインされ、指定された講義科目を学生が履修することもある。履修期間としては、主に初年次生、または高年次生を対象とするもの、学生の能力や専門性向上に特化したグローバル教育プログラムが適宜実施されることがある。

全体的な特徴として海外研修を課すことが多く、学生の海外滞在期間が一週間程度から数年に及ぶこともあり、その実施内容としては、語学研修、課題解決型学習、インターンシップ、ボランティア、研究留学、交換留学等で、プログラムの参加人員としては個人から集団のものがある。

グローバル教育の先行研究を概観すると、海外研修やグローバル教育プログラムにおける学生の成長という観点からの効果検証は行われてきた。しかし、講義科目や海外研修を含んだ多角的・横断的であり、数年単位で長期間に渡るプログラムについては検討されてこな

かった。また、講義科目と海外研修を組み込むことで相乗効果をもたらすという連関性といった観点でのグローバル教育プログラムの効果についての検証や理論的検証はほとんどみられない。

先行研究では、海外研修の出発前にアンケートをとり、帰国後にアンケートや振り返りのレポートを書かせるといった事前・事後調査が一般的であった。プログラムの成果や今後の課題を明らかにするためには必要なプロセスであるが、事前・事後という2回の定点観測をしているにすぎない。学生の成長という点では十分なデータをとっていない。そこで、横田他(2018)は、学生一人ひとりの成長の記録を追跡していくツールとしてのポートフォリオの必要性を説いている。井上他(2016)は、学修ポートフォリオ、キャリアポートフォリオ、語学ポートフォリオだけでなく、PROG (Progress Report on Generic Skills) や課題解決型プロジェクト、外国語コミュニケーション能力を判断するためのルーブリックを活用することでグローバル教育の質保証を行った。小松・鎌田(2018)は、短期海外研修の事前・事後にアンケートを実施して、学生のグローバル・コンピテンシーに関する意識の変化を明らかにした。

近年では海外研修後の異文化適応度を評価するために、BEVI (Belief, Events, and Values Inventory), IDI (Intercultural Development Inventory), GPI (Global Perspective Inventory), MGUDS-S (Miville-Guzman Universality-Diversity Scale-Short form) を活用し、問題解決力を評価するために、GPS-Academic (Global Proficiency Skills program), PROG といった評価ツールを利用する大学が増えている。

Vande et al. (2012) は、海外留学の効果を検討する際に、海外留学帰国後の学生の声を頼りにプログラムを成功とみなすのではなく、学習成果を明確にして、それを達成するためにプログラムをデザインすることの重要性を示唆した。そこで、カッティング(2015)は、講義科目、海外研修、サービス・ラーニングが組み込まれた短期海外研修プログラムの学習成果目標、それを達成するためのプログラムデザインについて、アクティブ・ラーニングをふまえ幅広い学生の成長をとらえることができる Fink (2003) の「意義ある学習経験」の理論を用いてグローバル教育の効果を検討した。その他数多くの研究者が授業デザインや教授法について説いているが、その中でも Fink が考案した「意義ある学習経験」の理論の特長として、知識の習得、技能・態度の開発はもちろんのこと、人格や人間的成長にまで及ぶ目標を設定して、学生の学びと成長を体系的・包括的に評価できることが挙げられる。また、「意義ある学習経験」の理論には、教室の外で行われるサービス・ラーニングやプロジェクトも包括されていることの重要性を指摘している(西岡, 2017; 溝上, 2014)。

これらの「意義ある学習経験」の理論の特性を鑑み、海外研修、講義科目、課外活動から構成される本コースの特徴や求められる人材像より、「意義ある学習経験」の理論を本コースに援用することが相応しいと判断した。そこで、次項では、本コースのプログラムデザインを理論検討する。本コースのように、講義科目や海外研修を含み、多角的にプログラムデザインされ、履修期間が学部生であると最長4年という長期に渡る全学対象のグローバル

教育プログラムは全国をみても稀であるため、プログラムデザインの理論的検討の研究事例も管見の限りないと思われる。

本章では、本コースが効果を十分に発揮するようプログラムデザインされているのかという観点で理論検討を行う。それだけでなく、学生がBASICコース履修期間中に作成したポートフォリオから、形成的評価として異文化コミュニケーション力の修得状況に関する評価も行う。

第2項 理論的検討

Fink (2003) はコースデザインについて図 3-1 のような基本的枠組みを示した。ここでは、最終的に学生が修得して欲しい「学習目標」を定め、それを達成するために、学生にはどのような「授業・学習行動(能動的学習)」をさせ、それに対してどのような「フィードバックとアセスメント」をすべきかについて、これらを明確にする必要があることを説明している。

意義ある学習として、Fink (2003) は図 3-1 の「学習目標 (意義ある学習)」に必要とされる6つの学習形態を掲げている (表 3-2)。

基礎的知識として、学生が修得すべき情報やアイデアを設定する。応用とは、学生が批判的、創造的、実践的に思考して、どのように問題を解決するのか、重要とされるどのような技能を修得するのか、複雑なプロジェクト管理方法を

どのように学ぶのかを決める。結合では、情報やアイデアを授業、社会、生活にいかにつけ付けるのかを考慮する。人間の特性とは、自分自身に

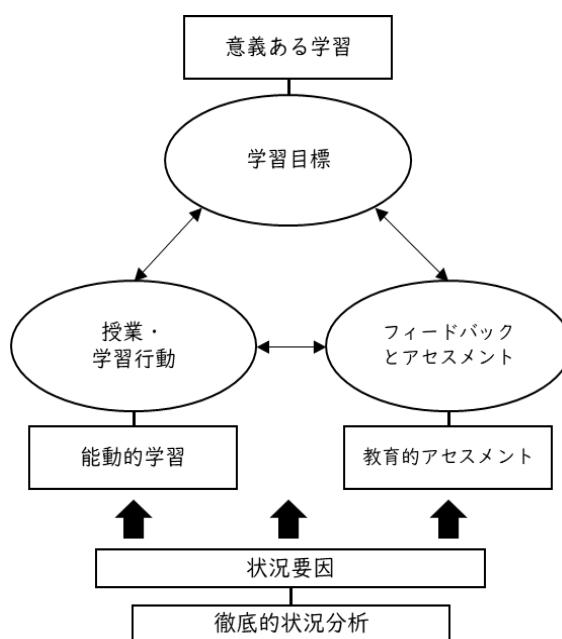


図 3-1 コースデザインのアセスメント基準 (Fink・土持, 2011)

表 3-2 意義ある学習形態の分類 (Fink・土持, 2011)

【基礎的知識 (理解するおよび記憶する)】・情報・アイデア
【応用】・技能・考え方 (批判的, 創造的, 実践的考え方)・プロジェクト管理
【統合 (結びつける)】・アイデア・人・生活の領域
【人間の特性】・自己について・他人について学習する
【関心を向ける (新たな発見)】・感情・関心・価値
【学び方を学ぶ】・よい学生になる・強化の探求・自主管理できる学習者

について何を学び、他人を理解し、他人との相互関係について何を学ぶのかを意味する。関心

を向けるについて、どのような価値や変化等に関心を持ってもらいたいのか、学び方を学ぶでは、自分が何を学ぶべきか、学びたいのかを明確にして、学習計画をたてるべきだとしている。実際に、本コースにおいてどのように実践され、該当するのか、それぞれの領域に当てはめてみた（表 3-3）。

Fink (2003) は図 3-1 の「授業・学習行動（能動的学習）」を次のように説明している（図 3-2）。経験とは、ディベートやシミュレーション、グループワーク、ケーススタディ等の活動であり、情報と考えは、授業や教科書等での学びである。経験と情報を獲得することで人間は意味を形成し、自己の学びへと

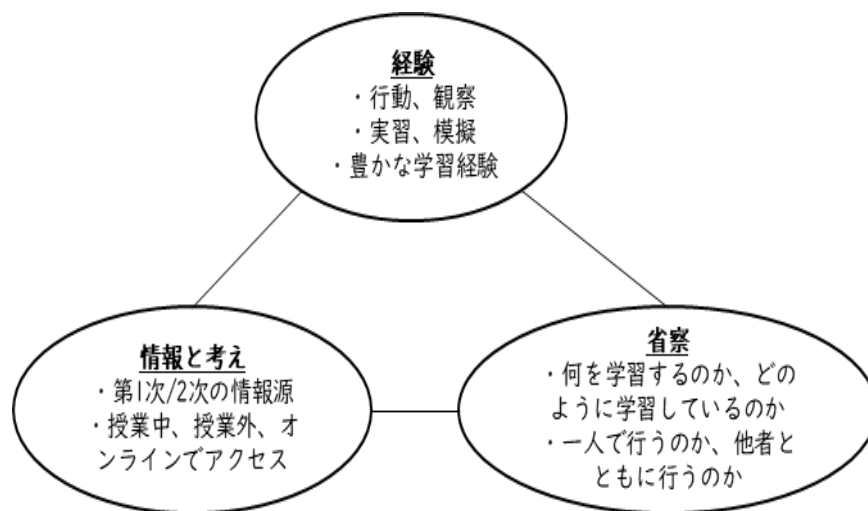


図 3-2 能動的活動
(Fink・土持, 2011)

構築しながら省察する。これは、経験、情報と考え、省察が行き来するプロセスでもある。実際に、本コースにおいてどのように実践されて、該当するのか、それぞれの領域に当てはめてみた（表 3-4）。

Fink (2003) はフィードバックとアセスメントについて、次のように説明している。将来を考えたアセスメントでは、学習したことを将来に役立て活用できるような状況を見据え、学生に問題や課題を考えさせる。また、学生が自己アセスメントできる機会を与え、適切に評価できるような評価基準を定める。学生にフィードバックする際は、頻繁に (Frequent)、迅速に (Immediate)、明確な基準に基づき識別 (Discriminating) する。そして、愛情を込めて (Done Lovingly) フィードバックすることが重要であると指摘している (FIDeLity)。実際に、本コースにおいてどのように実践されて、該当するか、それぞれの領域に当てはめてみた（表 3-5）

Fink (2003) が提唱している「意義ある学習経験」の理論に本コースを概ね当てはめることができた。つまり、十分な効果を発揮するプログラムである可能性が示唆された。一方で、いくつかの不十分な点を見出すことができた。

「意義ある学習」の関心を向けるについて、低年次に受講する教養科目や高年次になり専門教育を受けるだけで、学生がそれらに関心を向けるようになるのか。また、一時的な関心ではなく、それを継続できるような仕組み作りも学び方を学ぶや将来を考えたアセスメントと関係づけて検討しなければならないだろう。フィードバックとアセスメントの評価基

準では、特に BASIC コース履修者に対する評価基準が少なく不十分なため、補う必要があると思われる。フィードバックとアセスメントの自己アセスメントでは、外部評価ツール等を活用して自己アセスメントの機会を増やすことにより、様々な視点で学生が自身を評価できるように学習意欲を維持できる可能性がある。

講義科目、海外研修での学びや経験に対する学生の省察はなされているが、それぞれが関連していることを学生に気づかせる仕組みである結合が不十分であり、学び方を学ぶことを修得させることを向上させる要素を組み込まねばならないだろう。

このように「意義ある学習経験」の理論を用いて本コースを概観することにより、補完すべきポイントを表出させることができた。

表 3-3 グローバルコア人材養成コースにおける意義ある学習目標（永田・仙石，2020）

※《カッコ》は修得することを期待されている力，【カッコ】は学習行動

<p>基礎的知識</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化を理解し，多文化共生について知る ・国内外の歴史，思想，文化，地域課題等について理解する ・世界情勢，社会問題を理解する <p>【国際理解科目や日本理解科目を履修】</p> <p>《異文化理解力》</p>	<p>関心を向ける</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・海外や多様性のある状況に興味をもつ <p>【海外研修に参加，自律型海外研修を実行，国際共修を履修】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門分野等に興味をもつ <p>【専門科目等を履修】</p> <p>《異文化理解力》</p>
<p>応用</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・外国語能力を高める <p>【語学能力試験を受験】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト管理をする <p>【自律型海外研修ルーブリック・ポートフォリオを作成】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・状況や問題を分析して，評価する ・理論，先端技術や汎用技術の応用事例を評価する <p>【グローバルコア人材力養成科目を履修】</p>	<p>人間の特性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分について著述する <p>【ポートフォリオ（BASIC コース）作成】</p> <p>【ポートフォリオ（ADVANCED コース）作成】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者とのコミュニケーションにおける文化的配慮を持つ <p>【海外研修に参加，国際共修を履修】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・協働し，チームに貢献する方法を知る <p>【自律型海外研修を実行，国際共修を履修】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者の学びや経験から学ぶ <p>【グローバルコア人材力養成科目を履修】</p> <p>《異文化適応力》《コミュニケーション力》《俯瞰的な視野》</p>
<p>統合</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の授業での学びと現実社会を学際的に関連づける ・海外におけるリアルな状況や環境等と知識を比較，関連づける <p>【海外研修に参加，専門科目等を履修】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学外のゲストスピーカーの経験談や示唆と知識を関連づける <p>【グローバルコア人材力養成科目を履修】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・産業界に身を置き，知識と関連づける <p>【インターンシップに参加】</p> <p>《異文化理解力》</p>	<p>学び方を学ぶ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・海外研修を自律的に企画して，実行する <p>【自律型海外研修を実行】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の学習計画を作成し実行する <p>【ポートフォリオ（ADVANCED コース）作成】</p> <p>《協働力》《企画力》《プロセスマネジメント力》《俯瞰的な視野》</p>

表 3-4 グローバルコア人材養成コースにおける能動的学習（永田・仙石，2020）

経験	<ul style="list-style-type: none"> ・ BASIC コースの必修 4 科目からの学びより，世界や日本社会について俯瞰的視野で考察 ・ 短期海外研修に参加 ・ 自律型海外研修企画，実行 ・ ゲストスピーカーの講話聴講 ・ 自分について他者にインタビュー ・ 国際共修で，多文化共生と異文化理解を経験 ・ 全学横断科目におけるグループワーク ・ 学内外の異文化交流，留学生交流のイベント等開催状況の調査，参加，開催 ・ インターンシップ参加 ・ 専門分野の学修と修得 	情報・考え	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国際理解科目履修 ・ 日本理解科目履修 ・ 語学学習 ・ 自律型海外研修のプロジェクト管理手法を学習 ・ 専門分野の学修と修得
		省察的対話	<ul style="list-style-type: none"> ・ ポートフォリオ（BASIC コース）作成 ・ ポートフォリオ（ADVANCED コース）作成 ・ 自律型海外研修ループリック・ポートフォリオ作成 ・ 授業における資料や動画の作成とプレゼンテーション ・ 海外研修やインターンシップの成果報告書作成

表 3-5 グローバルコア人材養成コースにおけるフィードバックとアセスメント
(永田・仙石, 2020)

<p>将来を考えたアセスメント</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ポートフォリオ (BASIC コース) 作成 ・ポートフォリオ (ADVANCED コース) 作成 ・自律型海外研修ループリック・ポートフォリオ作成 ・全学横断科目における講義やグループワーク ・授業における資料や動画の作成とプレゼンテーション ・海外研修やインターンシップの成果報告書作成 	<p>自己アセスメント</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自律型海外研修ループリック ・異文化理解度チェックアンケート ・異文化交流, 留学生交流のイベントの参加, 開催 ・学会発表, 論文作成
<p>評価基準</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ポートフォリオ (BASIC コース) ・自律型海外研修ループリック ・語学能力試験スコア 	<p>FIDeLity</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・BASIC コース修了者, 個々へフィードバック ・ADVANCED コース修了者, 個々へフィードバック ・各種個別指導 ・各種セミナー開催

第3節 ポートフォリオ分析

第1項 ポートフォリオの機能

ADVANCED コースに進む前の形成的評価として、BASIC コース修了者に修得させたい3つの主な能力として掲げている異文化理解力、異文化適応力、コミュニケーション力といった異文化コミュニケーション力の修得状況について、ポートフォリオの記述をもとに理論的検討を試みる。本章では、異文化理解力、異文化適応力の修得に影響を与える可能性が高いとされる海外研修における学びに焦点を当てポートフォリオに学生が記述した内容についてのコード化を行い分析する。以下に、異文化コミュニケーション力に関する先行研究を示す。

Byram (1997) は、異文化コミュニケーション力としての ICC (Intercultural Communicative Competence) モデルを提唱した。これは、①態度、②知識、③解釈と関連付けるスキル④発見または相互交流のスキル⑤クリティカルな文化意識といった5つの要素とそれを統合した概念モデルであり、教育への応用や評価法を示した。このような、概念モデルや定義が1990年代以降に探求され、異文化コミュニケーション力が身についた状態を示すことはできたが、身につくまでの段階や状況の評価、分析することはなかった。

Yashima (2009, 2002) は、WTC (Willingness to Communicate) モデルを提唱し、第二言語を用いて他者と会話をする意思や国際志向性を測定するツール(28項目6件法)を開発し、異文化への関心や興味、WTCの向上と学習意欲の関連性について明らかにした。

織田(2019)は、普遍性や多様性への適応度を測定する目的で開発されたMGUDS-S (Miville-Guzman Universality-Diversity Scale-Short form)の日本語版(15項目6件法)を作成し、工学系学生を対象としたプログラムの効果を検証する研究を行った。これらは、海外研修前後における個人の意思や意欲の変化を比較することはできるが、修得状況の評価することはできない。

また、学生の専攻、語学能力、性格等といった個人的・属性的要因だけでなく、異文化における周囲からのサポートといった対人的要因、その他文化的要因等を評価基準とした異文化適応に関する多くの研究が行われてきた(鉄川他, 2016)。

近年、海外研修前後における学生の異文化適応度等の修得状況、成長段階を客観的に測定するために、BEVI, IDI, GPI, MGUDS-S, GPS-Academic, PROGといった評価ツールが活用されるようになった。永井(2019)は、50以上ある異文化コミュニケーション力に関する測定ツールの中から、これまで多くの現場で使用され、評価が高いとされているBEVIとIDIに焦点を当て、心理測定上最も重要とされる妥当性概念を用いて測定手法の妥当性を検証した。Standards^{*1}で定義されている5つの妥当性概念のエビデンスにより、BEVIとIDIはともに測定ツールとして妥当性が高いことを示唆した。BEVIは信念や価値を含む心理的变化を測定し、IDIは異文化感受性発達の測定に特化している。HammerとBennettによって開発された異文化感受性発達尺度であるIDIはBennett(1986)が提示したDMIS (Development Model of Intercultural Sensitivity)をベースにした尺度で、6つの発達段階(「否定」、

「防衛」, 「最小化」, 「受容」, 「認知適応」, 「行動適応」の6段階評価で「否定」が最も発達段階が低く「行動適応」が最も高い)を提示している。IDIの日本語版を作成し、学生や社会人を対象とした異文化感受性発達について研究もある(山本, 2014; 山本・丹野, 2002)。

これらを鑑み、本論文における分析方法として、異文化感受性発達状況を評価するIDIが適格的であると判断し、IDIを用いて学生の異文化コミュニケーション力について考察する。また、コード化されたポートフォリオにおける記述を分類するため、MGUDS-Sの3つのサブスケールとして定められている、態度(Diversity of Contact)、認識(Relativistic Appreciation)、感情(Comfort with Differences)を活用する。また、本論文ではグローバル人材育成を目的としているため、学生のグローバルキャリア形成状況についても考察する。

BASICコース修了申請をした32名が提出したポートフォリオを分析した。ポートフォリオからコード化を試みるにあたって、一人の学生が同内容の態度、認識、感情に関する記述を複数回した場合でもコード数を1とカウントした(表3-6)。

表3-6 ポートフォリオからのコード化(永田・仙石, 2020)

※(カッコ)内の数はコード数

態度	<ul style="list-style-type: none"> ・適応する(21) ・積極的なコミュニケーションを図る(21) ・行動的になる(15) ・オープンマインド, 受け入れる(7) ・イベントに参加, 交流しよう(6) ・異文化を理解しよう(5) ・自ら発信, 発言する(5) ・挑戦する(4) ・質問をする(3) ・映画を観る(2) ・(日本人以外と)一緒に遊ぶ, 行動する(2) ・友達をつくる(2) ・ボランティアに参加する(1) ・様々な意見の対立をまとめる(1) ・発言できなかった(1) 	認識	<ul style="list-style-type: none"> ・(異文化を)認識, 理解, 尊重する(12) ・相手を受け入れる(3) ・違いを否定的に捉える(1)
		感情	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に(24) ・好奇心, 興味, 関心を持って(14) ・冷静に(5) ・楽しんで(3) ・怖がらず, 躊躇せず(2) ・前向きに(2) ・環境・状況に自分が合っている(1) ・友達づくりが苦手, クラスに馴染めず(2) ・日本のほうがよい(1) ・恥ずかしい(1)

第2項 異文化コミュニケーション力の習得状況

ポートフォリオの記述内容から、「否定」、「防衛」、「最小化」、「受容」、「認知適応」、「行動適応」の6段階で評価する。無関心な態度をとるような学生が見受けられなかったため「否定」の段階の学生はいないと推定した。表3-6の『認識』における「違いを否定的に捉える(1)」, 異文化や異国の状況に対して、『感情』の「日本のほうがよい(1)」と他国に対して優越感を抱くことが多かった学生は同一人物であったが, この学生は「防衛」の段階と思われる。つまり, この学生以外の31名は「最小化」の段階以上の可能性が高い。

『態度』の「適応する(21)」は食文化の違い等といった表層的な違いに適応する記述が目立ったため, 「認知適応」の段階ではなく, ここでの多くの学生は「受容」もしくは「最小化」の段階と考えられる。海外研修の滞在期間が1か月未満だったため致し方ないだろう。

『認識』の「(異文化を) 認識・理解・尊重する(12)」「相手を受け入れる(3)」と『感情』の「積極的に(24)」, 「好奇心, 興味, 関心を持って(14)」, 『態度』の「積極的なコミュニケーションを図る(21)」「行動的になる(15)」の記述から, 探求心を持って, 自ら異文化を認めようとした学生は「受容」の段階と推察される。

『態度』における「イベントに参加, 交流しよう(6)」「(日本人以外と) 一緒に行動する, 遊ぶ(2)」ことを率先していた学生や「ボランティア活動に参加する(1)」といった学生は, 異なる世界に飛び込もうとしていたため「認知適応」の段階の初期状況の可能性はある。

『態度』の「様々な意見の対立をまとめる(1)」ことができた学生は, 状況に応じて複数国籍の学生間における意見対立を対処することができたため「行動適応」の段階にある学生かもしれない。

グローバルキャリアに関連する記述をした学生は2名だった。それぞれ, 具体的な業種, 職種をあげて, 現状の自分は何が不足して, これから何をすべきかといった将来計画があり, この学生は既にADVANCEDコースにおいて自ら企画して実行する自律型海外研修の計画を立てていたが, 新型コロナウイルス感染症の影響により, 計画を中止せざるを得なかった。これらの行動は, Yashima(2002)が示す国際志向性と学習意欲の関連性に合致した結果といえよう。BASICコースで修得を期待されている異文化理解力, 異文化適応力の修得について推測の域は出ないが, 多くの学生は「受容」もしくは「最小化」の段階の可能性が高い。これらの能力の修得時期については, BASICコースでの海外研修経験により身につけたのか, または, 帰国後にその能力を維持させているのかについては, 更なる検証が必要であるものの, 多くの学生が海外研修時には意欲的で, 自律的な行動をとっていたことがポートフォリオより伺える。

ここで, ポートフォリオに記載されていることではないが, 帰国後の学生の様子や課外活動についても注目してみたい。外国人留学生支援を半数以上の学生がしており, その中には留学生寮の寮長をする学生や地球規模課題解決を目指し, トビタテ! 留学 JAPAN に採択さ

れた学生がいる。また、地元 NPO に企画を持ちかけ多文化共生に関するシンポジウムを開催することや地元小学校で BASIC コースにおいて経験したことについて講義をするなど、教員の力を借りずに学生自ら行動を起こし始めている。BASIC コース修了学生が中心となりサークルを立ち上げ、そこでは BASIC コースでの学びを活用し、地元行政、企業と連携して多文化共生社会の実現を目的とした社会貢献をしようと行動をおこすといったサービス・ラーニングをする学生もいる。グローバル・シチズンとしての学生の行動を垣間見ることができる（日本グローバル教育学会，2007）。

本章では、グローバルコア人材養成コースの効果をプログラムデザインという観点で、Fink の「意義ある学習経験」の理論を用いて検討した。「学習目標」「能動的学習行動（授業・学習行動）」「フィードバックとアセスメント」が備わっているため、学生の成長を促すプログラムである可能性を検証できたが、評価基準とアセスメント方法について不十分な点があることが示唆された。また、講義科目と海外研修の連関を学生が気づく仕組み「結合」が不十分なため、「学び方を学ぶ」を深められなかった可能性がある。今後は、ポートフォリオの分析規模と方法に関して、人数が 32 名と少ないため、分析規模を拡大しつつ、異文化理解力、異文化適応力に関しては、大学入学までの海外経験等の影響や海外研修帰国後の状況も考慮しながら探求する必要がある。Fink (2003) が提唱する「意義ある学習経験」の理論を援用した理論的検討の結果や形成的評価としてのポートフォリオ分析結果を活かして、本コースの改善を試み、更なる効果の向上を目指したい。

第4節 コロナ禍での取り組み

2020 年 3 月以降、新型コロナウイルス感染症の影響により、多くの海外留学や海外研修が中止となった。また、留学生の渡日が困難になり、国内学生と留学生による国際共修の機会も減少している。そこで、ICT を活用して海外にいる大学生と国内学生がグループで課題に取り組む Collaborative Online International Learning 授業（以下、COIL）を導入する大学が増加した。本章では、信州大学において実施した COIL の事例を紹介し、受講した学生へのアンケート調査の結果を示す（永田・仙石，2021）。

①UPM（マレーシアプトラ大学）との共同学習

「タンデム型学習による UPM との社会課題解決型共修プログラム」を 1 か月間（2021 年 3 月）実施した。信州大学からは 34 名の学生、UPM からは工学部と経済学部の学生 31 名が参加した。両大学の学生は少人数からなる混成グループに分かれ、英語と日本語、マレーシア文化と日本文化を互い教えあった。第 1 部では「SDGs への貢献」、第 2 部では「観光プランの立案」をテーマに、相手国の政治・経済の状況やコロナ禍の状況等を聞きながら議論を重ね、最終プレゼンテーションに臨んだ。

②ノヴォシビルスク大学との共同学習

「五感で学ぶ JAPANOLOGY」を1か月間（2021年2月）実施した。信州大学からは16名、ノヴォシビルスク大学からは日本文化や日本語を専攻する学生15名が参加した。両大学の学生は少人数からなる混成グループに分かれ、5つのテーマ（書道、茶道、香道、能、俳句）について、それぞれの専門家から日本語、英語で講義を受け、関連する国内外の学術論文を精読し、テーマごとの課題に取り組んだ。

③オンラインインターンシップ

信州大学の協定大学による協力のもと、オンラインインターンシップを実施した。マレーシア（参加者5名）、オーストラリア（参加者4名）、ベトナム（参加者1名）における企業の抱える課題について、国内学生と海外学生が協力して解決策を模索した。

アンケート内容は、次章における国際共修で使用したものを参考にした。詳細説明は次章で行う。異文化コミュニケーション力、レジリエンス、自己効力感等の評価に関連する20項目（5件法）から構成され、それに加え、オンライン海外研修に参加して習得できたこと、気づいたこと等を自由記述形式で記載させた。

アンケートの回答数は52名であった。異なる文化の尊重、違いを楽しむ気持ち、異文化交流の継続、相手の文化に対する理解、チームワークの意識に関連する項目の平均点が高かった。身についたこととして、語学力、異文化や国民性や宗教の理解、コミュニケーション力（言語以外）、積極性についてのコメントがあった。オンラインだからこそ、良かったこととしては、日程調整の手軽さ、留学前の準備や練習になった、費用が安い、アルバイトや授業に出られる、研修中・後に家でリラックスできる、体調不良になっても不安がない、治安の問題がないなどの意見があった。オンラインの限界として、食文化・生活・雰囲気・空気を感じられない、フィールドワークができない、オフラインでは日本語を使用してしまう、Zoomでは一人の声だけ拾うため発言タイミングが難しい、一緒に食事や遊ぶことができない、街歩きができない、味覚・触覚・嗅覚を使うことがない、高揚感やワクワク感がない、実感が薄いといった感想があがってきた。今後は、更なる自由記述の分析、学生へのインタビューを実施することで効果を検証していきたい。

（注釈）

【注1】 Messick や Brennan による重要な研究的発展を経て作成された5つ妥当性エビデンスにより心理評価手法の妥当性を判断する。Standards for Educational and Psychological Testing (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement Education, 2014)。5つの妥当性エビデンスとは、内容、反応プロセス、内部構造、構想概念と他の変数との関係、尺度の実施目的である。

第4章 国際共修の事例研究 (BASIC コース)

第1節 国際共修に関する先行研究

留学生と国内学生^{*1}が共に学びあう国際共修の定義について、末松他 (2019) は以下のよう
に説明している。言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流 (meaningful
interaction) を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい
価値観を創造する学習体験を指す。単に同じ教室や活動場所で時間を共にするのではなく、
意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して、学習者が互いの物事へ
のアプローチやコミュニケーションスタイルから学び合う (末松, 2017)。この知的交流の
意義を振り返るメタ認知活動を、視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、
自己効力感の増大などの自己成長につなげる正課活動及び正課外活動を国際共修とする。
国際共修の学習者には、大学生のみならず、地域社会の住民や初等中等教育機関といった世
代や立場を越えた多様なステークホルダーが含まれる。

このような内なる国際化の実践は、多文化間共修と呼ばれることもあり、坂本他 (2017)
は、文化的背景が多様な学生によって構成される正課活動及び正課外活動における学びの
コミュニティの中で、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を
通して学び合う仕組みであると説いている。

国際共修と多文化間共修には多くの類似点を見出すことができるが、本論文では、末松他
(2019) が明示している国際共修の定義を援用する。

国際共修が進展した背景として、政府主導の大学国際化政策と内なる国際化の促進があ
げられる (末松他, 2019)。政府主導の大学国際化政策というのは、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といった 2010 年頃から始まった大学の国際化関連
事業を指している。内なる国際化というのは、地域社会の文化的多様性を学習リソースとし
て活かす教育概念であり、新型コロナウイルス感染症による影響がなかった頃には、日本の
大学で学ぶ留学生の持つ文化的多様性を学習リソースとして大学教育で活用することが念
頭に置かれていた。

国際共修の位置づけや有用性として、様々な理由で海外留学を躊躇う学生にとって、海外
留学の代替経験になるだけでなく、海外留学準備教育や海外留学に関心のない学生への啓
発や動機付けの機会となることが指摘されている。つまり、学生は海外留学せずとも国内キ
ャンパスにおいて異文化理解力や異文化適応力を涵養できる。それ以外にも、留学から帰国
した学生にとって、語学学習のモチベーションを維持するための一助にもなる。

ここで、初年次教育とキャリア教育との関連性という視点で教養科目としての国際共修
を捉えてみると、濱名 (2008) は、自分の個性や適性を分析し、自らの価値観・人生観や将
来の方向性を考え、動機や目的意識を形成することが必要であるという点では、キャリア教
育と初年次教育の内容に共通する部分大きいと言及している。このことから、初年次に
国際共修を経験することは、高年次における専門性の深化のみならず、就職活動や入社後の
キャリア形成に影響を与えることが推察される。

そこで本章では、グローバル人材育成を目的として実施する初年次学生向け国際共修の効果を検証し、その機能や成果について探求する。

末松（2019）は、国際共修に関する先行研究だけでなく、実践報告や歴史的背景といったこれまでの軌跡を丹念に追った。国際共修研究については、紀要に掲載されたものの多くが教育実践の報告であり、特定の理論に基づきリサーチクエスションや仮説を立てた検証・分析ではなく、学術論文とは異なる性質のものが目立ったと指摘している。また、Beelen & Jones（2015）は、効果的な授業手法を用いて、国内学生と留学生間の意味ある異文化交流ができるような環境づくりや授業デザインの必要性について述べている。今後、更なる理論的検証や授業デザインの構築が必須とされている。

限られた先行研究を概観すると、渡邊・大和（2020）は、教養科目において国際共修を実施し、稲垣（2013）が作成した「多文化コンピテンシー尺度」を用いて、履修した学生の意識変容を測定した。国内学生のみならずゲスト参加した留学生も研究対象とし、男子学生が積極的なコミュニケーションを図ろうとしていたことを示唆した。西岡・八島（2018）は異文化コミュニケーション力に関する先行研究を参考にした自己評価シートを作成し、その結果を因子分析することで効果を検証し、国際共修経験が異文化に対する認識スキルの向上を促すことを明らかにした。それに加え、その検証結果に対して、異なる人種や民族間の偏見低減に効果があると広く知られているAllport（1954）が提唱した「接触仮説」の最適条件「①制度的支援②対等な地位③相互知悉性④共通目標による協働作業」は、国際共修授業をデザインする際に適用できるという見解を示した。「接触仮説」を参照した他の研究として、坂本他（2017）、宮本（2015）の成果があり、ここでは国際共修の意義について明示している。水松（2017）はKolb（1984）の経験学習モデルを取り入れたプロジェクト型の国際共修を授業デザインし、Bandura（1977）の自己効力理論をもとに履修者の意識と行動の変化を分析した。

山田（2019）は、英語を使用した初年次学生向けの国際共修だけでなく、同内容の授業を日本語でも実施し、国内学生の言語行動に着目した。国内学生にとって、母国語である日本語による授業であっても、自己表明することのハードルは高かったようだ。つまり、英語で授業を行った場合は、英語力不足というハンディキャップも負うことになり、初年次教育においては、日本語で授業を実施することで、一人でも多くの国内学生に外国人と話したという意欲を持たせることが必要であると主張した。

仙石（2019）や仙石・永田（2020）は、国際共修を実施して、グループ内における学生間の相互作用について調査した。国内学生を対象として、海外留学経験のある学生が含まれるグループと海外留学経験のある学生がいないグループに分けて、グループ内の海外留学経験のない学生への影響を比較した。海外留学経験のある学生が含まれるグループにおいて、海外留学経験のある学生が海外留学経験のない学生にとってのロールモデルになり、海外留学経験のない学生の積極性を引き出すといった作用があることを示唆した。グループ内

の他者からの影響に焦点を当て、海外留学経験のある学生が有しているグループ内での影響力について考察した。

このように先行研究では、異文化コミュニケーション力、自己効力感に焦点を当てた尺度開発の他に、接触仮説や経験学習といった理論を授業デザインに組み込むことで国際共修の効果を捉えようと試みていた。また、授業内で使用する言語や学生間の相互作用に着目する研究もある。

本章では、初年次学生を対象にグローバル人材育成を目的とし、越境学習の理論的枠組みを用いて授業をデザインした国際共修の特性や機能、成果について探求する。このような先行研究は、管見の限り見当たらない。さらに、大学入学までに海外留学の経験や留学生との協働経験がないために、海外研修参加を躊躇う学生や海外研修に参加することを意識していない学生にとって、国際共修の経験から何を学び取り、その結果、どのような変化や成長をもたらすのか検討してみたい。

第2節 理論的枠組み（越境学習）

本論文では、石山（2018）による越境学習の定義を援用する。越境学習の対象者として、異なる状況をまたぐ人とする。自らが準拠している状況とその他の状況を境界として、学習の対象範囲を越境者が境界を往還し、境界をつなぐ一連のプロセスとする。自らが準拠している状況でのアイデンティティとその他の状況におけるアイデンティティは異なるという、境界を往還しているという認識が存在することで、越境学習が成立することとする。

河井・溝上（2012）は、複数の異なる活動の間を越境して往還しながら、それぞれの学習を結びつけて統合していくことをラーニング・ブリッジと定義して、大学における授業での

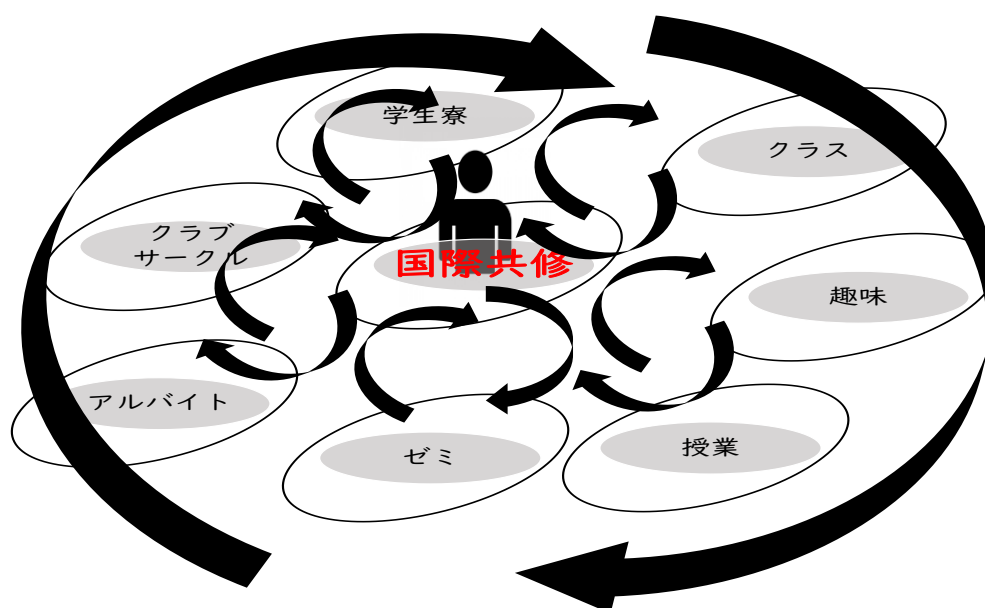


図 4-1 越境学習としての国際共修

学習と課外学習を架橋することが、学生の成長に寄与することを示唆した。ラーニング・ブリッジと越境学習では、類似点を見出すことができる。

越境学習の機能として、同じ組織に居続けた場合には、気づかなかったようなアイデアを生み出したり、組織内では習得できない知識や技術を身につけたり、個人の変容や自らのキャリアを見つめ直すきっかけとなる学習と位置付けている（中原，2012）。石山（2018）は、多様な知識や情報を統合する能力を獲得できるという効果を示唆している。

越境学習という着眼点をもって国際共修を位置づけてみると、正課活動として、学生は教養科目や専門科目などの授業を履修し、ゼミや研究室に所属することもあり、その中の一つが国際共修である。それ以外にも、正課外活動もあり、クラブやサークル活動、アルバイトといった多種多様なグループの中で自らのアイデンティティを形成しながら暮らしている（図 4-1）。学生がある状況とそれとは異なる状況を境界として往還し、それぞれの状況でのアイデンティティは異なり、境界を往還しているという認識が存在することで、越境学習が成立する。つまり、学生にとっての国際共修とは、留学生という普段の生活ではコミュニケーションをとる機会が少ない者が存在し、日本語が通じるかもしれないが、ネイティブではないため、国内学生間で通じることが伝わらない、理解されないこともあるという常識やバックグラウンドが違う留学生と一緒に協働する場である。そこでは、学生の留学生への接し方が普段とは異なり、初めての経験でもあり、学生のアイデンティティも変化するという状況に置かれ、普段の生活に対して、国際共修という異質な場を往還する。学生自身もいつもとは異なると認識することで越境学習が成立する。

留学生とコミュニケーションをとることが得意で中心的なメンバーとなる国内学生だけでなく、コミュニケーションをとることに躊躇し、積極的ではないがグループに一定の貢献をする学生といった様々な学生同士が予定調和では進まない状況でコミュニケーションをとりながら課題に取り組む、学び合うという相互作用性が生じる。また、課外活動時に自発的・自律的なグループ運営がなされ、知識共有も促進される。このように、越境学習の理論的枠組みを用いて国際共修を

授業デザインすることで、その効果を検証する。

ここで越境学習の分類化・類型化を試みる（表 4-1）。先行研究においては、組織内・外、就業時間内・外、自由意志・強制、ビジネスパーソン・学生といった様々な視点を用いて、越境学習を分類化してきた（石山，2018）。本

表 4-1 越境学習の分類化・類型化

		活動場所	
		国内	海外
対象者・参加者	国内学生・日本人	教養科目 専門科目 オンライン授業 国内インターン 教育実習 看護実習	/
	外国人含む	国際共修 COIL Collaborative Online International Learning	

章では、国内学生や日本人のみ、もしくは、外国籍の人が含まれる場であるのかという視点に加え、それが国内もしくは海外であるのかという視点で分類した。国内で、国内学生や日本人のいる場における学びは、通常の授業や国内インターンシップ、看護や教育実習が該当する。国内で外国人が含まれる学びの場として、国際共修やCOILといった協働学習が考えられる。海外となると、海外インターンシップや留学である。ここで強調されることとして、国際共修のような国内での学習は、海外までの移動やそれに伴う費用がかからないため、学生にとっては、海外インターンシップや留学と異なり、時間的制約や費用の負担なく、容易に参加できるという利点がある。

第3節 国際共修の実践

第1項 国際共修の概要

国内学生（8学部：文系学部，医理工系学部）3～5名程度と留学生1～4名程度が混在するグループを構成し、長野県内の魅力を国内外に発信することを目的とし、プレゼンテーション動画もしくはスライドを作成するプロジェクト型の国際共修を実施した。

授業の最初に、動画撮影や編集手法についての講義を受けた後、各グループでディスカッションを行い、動画・スライド完成までのスケジュールと各自の役割分担を確認した。課外の時間で取材に出かけ、それを各グループでまとめ、編集作業を行った。動画・スライドの完成後には、全員参加の発表会を実施し、他のグループの発表を聴くことにより学習内容を深めた。日本語を主な使用言語とした「多文化融合論」（国内学生：101名，留学生32名），「グローバル人材論」（国内学生：23名，留学生22名）の授業を履修した学生に加え，交換留学生と国内学生で取り組む，長野県内の魅力を発掘し，それをプレゼンテーションするというプロジェクト学習に参加した学生（国内学生：20名，留学生14名）の中から，国内学生合計144名（初年次学生）を研究対象者としてアンケートを実施し，127名より回答を得た。この127名を「国際共修経験学生」とする。

留学生が履修していないグループワークを中心に行う3つの授業を対照群に設定した。この授業では，地域の課題解決や企業研究手法，キャリア形成などについて学ぶアクティブ・ラーニング型授業を中心としており，この3つの授業を履修した国内学生（157名：56名，53名，48名）を「国際共修未経験学生」とする。この学生にも国際共修経験学生と同様のアンケートを実施し，130名（44名，46名，40名）から回答を得た。

第2項 アンケート結果

アンケートは，20項目から構成され，国際共修開始前の状態が3だとして，終了後に良い方向に変化すれば5を，悪い方向に変化すれば1を，変化がなければ3を選択するように，5段階評定で回答を求めた。アンケートは回収後，各質問について平均点を算出し，少数第3位を四捨五入した。「多文化融合論」「グローバル人材論」の受講学生には，大学入学までの海外留学や海外研修といった海外経験の有無を問い，「いいえ」と答えた学生には，

国際共修を経験して、今後の海外研修や留学することへの心理的なハードルが「下がった」もしくは、「変化がない」のかを質問し、その理由を自由記述で回答させた。さらに、将来、グローバルな環境で働く想定した場合、今回の国際共修で何を学んだのかについての質問をした。また、授業の履修動機についてもアンケートを実施した。「その時間が空いていたから」、「第一希望の授業の抽選に落選したから」、「友達がこの授業を履修するから」という履修動機の学生を「偶発的履修学生」とし、「留学生と交流したいから」、「留学したいから」という履修動機の学生を「積極的履修学生」とした。

効果を測定するためのアンケート作成には、以下の先行研究を参考にした。異文化コミュニケーション力に関する項目は、坂本他(2017)が示している国際共修で獲得できるスキル・能力・姿勢に関する項目に加え、西岡・八島(2018)の研究結果も参考にした。それ以外にも、石山(2018)が作成した越境学習において醸成される能力についてのアンケートや白木(2014)、McCaulley et al.(1998)、Adler(1991)によるグローバル・マネジャーの育成と評価に関するアンケートを加味することでグローバル人材に必要な能力や行動特性、キャリア形成について問う要素を入れ込んだ。つまり、異文化理解力、異文化適応力、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力、自ら学習する力といったグローバル人材に必要とされる要素を考慮したアンケートである。以下がそのアンケート項目である。

- Q1:物事を柔軟に考えて行動できたか
- Q2:オープンな気持ちで取り組めたか
- Q3:チームワークを意識して進められたか
- Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか
- Q5:物事を観察する能力は伸びたか
- Q6:情報収集能力は伸びたか
- Q7:課題達成に向けて、1つ1つのタスクを発見する力は伸びたか
- Q8:課題達成に向けて、1つ1つのタスクを解決する力は伸びたか
- Q9:創造的なことができたと思うか
- Q10:ユーモアを持って取り組めたか
- Q11:自分の感情をコントロールできたか
- Q12:不確実なことに対する忍耐力はついたか
- Q13:うまく行かなかったとき、立ち直ることができたか
- Q14:物事を多面的に考えられるようになったか
- Q15:物事を肯定的に捉えられるようになったか
- Q16:自分が成長し、やればできるという意識を持てたか
- Q17:同じグループの留学生の出身国の文化に対する理解は深まったか
- Q18:自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか
- Q19:異文化コミュニケーション能力は向上したか(語学力、交渉力、傾聴力等)

Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか

表 4-2 より、国際共修経験学生の回答では、高得点の項目は、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」が 4.75, 「Q18:自分と異なる文化を尊重する態度, 違いを楽しむ気持ちは身についたか」が 4.60 「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」が 4.47, 「Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか」が 4.37, 「Q3:チームワークを意識して進められたか」が 4.35, 「Q19:異文化コミュニケーション能力は向上したか(語学力, 交渉力, 傾聴力等)」は 4.34, 「Q11:自分の感情をコントロールできたか」が 4.25, 「Q17:同じグループの留学生の出身国の文化に対する理解は深まったか」は 4.24 と平均点が高かった。もっとも低かった「Q1:物事を柔軟に考えて行動できたか」と「Q5:物事を観察する能力は伸びたか」が 3.98 となり 4 を下回ったが、それ以外の項目はすべて 4 以上となり、全体的に高得点となった。

国際共修未経験学生へのアンケートでは、Q17, Q18, Q19 については留学生と一緒に授業を履修していないと回答できない質問のため分析対象から外した(表 4-3)。

国際共修未経験学生について、「Q3:チームワークを意識して進められたか」が 4.17 ともっとも高く、「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」「Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか」が 4.05 と高得点となった。他はすべて 4 を下回り、「Q9:創造的なことができたと思うか」が 3.67, 「Q12:不確実なことに対する忍耐力はついたか」3.72 と低得点となった。

表 4-4 より、偶発的履修学生について、高得点の質問は、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」が、4.67, 「Q18:自分と異なる文化を尊重する態度, 違いを楽しむ気持

表 4-2 国際共修経験学生へのアンケート結果

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
3.98	4.47	4.35	4.37	3.98
Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
4.07	4.09	4.05	4.05	4.09
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
4.25	4.07	4.14	4.17	4.18
Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
4.07	4.24	4.60	4.34	4.75

表 4-3 国際共修未経験学生へのアンケート結果

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
3.92	4.05	4.17	4.05	3.88
Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
3.79	3.88	3.74	3.67	3.76
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
3.86	3.72	3.78	3.98	3.88
Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
3.87	—	—	—	3.95

表 4-4 偶発的履修学生へのアンケート結果

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
4.14	4.46	4.32	4.46	4.05
Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
4.15	4.12	4.03	4.17	4.23
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
4.11	4.06	4.08	4.17	4.17
Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
4.06	4.21	4.58	4.34	4.67

ちは身についたか」が 4.58, 「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」と「Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか」は 4.46 となり、4 を下回る項目はなく、すべて 4 以上となった。

表 4-5 より、積極的履修学生につ

いて、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」が 4.95, 「Q18:自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか」が 4.77, 「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」が 4.56, 「Q17:同じグループの留学生の出身国の文化に対する理解は深まったか」と「Q19:異文化コミュニケーション能力は向上したか(語学力, 交渉力,

表 4-5 積極的履修学生へのアンケート結果

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
3.85	4.56	4.36	4.26	3.87
Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
3.87	4.00	3.92	3.79	3.74
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
4.21	4.00	4.10	4.15	4.18
Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
4.15	4.44	4.77	4.44	4.95

傾聴力等)」4.44 となった。「Q10:ユーモアを持って取り組めたか」が 3.74, 「Q9:創造的なことができたと思うか」が 3.79 と低得点となった。

第4節 アンケート結果の分析と考察

分析の意図に応じて学生をそれぞれ 2 群に分け、5 段階評定の各質問の平均点に両群間で統計的に有意な差があるのか調べる。また分析の解釈を得るための補完的データとして、自由記述式アンケートを活用する。

第1項 国際共修経験学生と国際共修未経験学生の比較

「Q1:物事を柔軟に考えて行動できたか」と「Q5:物事を観察する能力は伸びたか」以外のすべての項目に関して国際共修経験学生の平均点が国際共修未経験学生の平均点より有意に高かった。「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」、「Q13:うまく行かなかったとき、立ち直ることができたか」、「Q12:不確実なことに対する忍耐力はついたか」、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」については、国際共修経験学生が自らの成長を実感できたことを示唆している。ここで国際共修経験学生のコメントをいくつか参照してみたい。

国籍が異なっても自分から心を開いて話しかければ、よい関係を築けるということを体感した。日本には多様な国籍の人がいるが、この経験を活かし自ら積極的に話しかけていきたい。

今回、連絡の取り方を失敗した。しっかりと連絡することが大事だと思った。動画作成の際に、国内学生と留学生の意見の違いが少しあったが、それを修正して、最後までできたので自信がいった。

言葉や育った環境が異なる人と一つの目標に向かって取り組むことは難しく、忍耐力が必要であった。この忍耐力は将来、多文化の中で働くときに必要とされるものだと思う。

これらのコメントからも分かるように、留学生がグループにいることで、課題達成に向けたプロセスの中で、国内学生だけによるグループワークとは異なった状況が生じた。国内学生のみでのグループワークでは経験したことのないストレスや困難、衝突といったことを乗り越え、レジリエンスを高め、やり遂げる力が身についたことが推察される。

第2項 偶発的履修学生と積極的履修学生の比較

偶発的履修学生と積極的履修学生はともに、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」「Q18:自分と異なる文化を尊重する態度、違いを楽しむ気持ちは身についたか」が高得点であった。とりわけ、積極的履修学生の、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」は 4.95 ともっとも高かった。積極的履修学生より以下のようなコメントがあった。

授業外での食事や散策をすることで、味覚や文化の違いをより身近に感じることができた。海外研修先では積極的に出かけて文化に直接触れたいと思った。

留学生と交流してみたいという学生にとって異文化を実際に感じ、戸惑うこともあったかもしれないが、それを受け入れ、体験を通して多様性について学んだようだ。そして、国際共修で身につけたスキル、グローバルマインドに関して、参加を予定している海外研修先においてより一層向上させようとしている。

「Q10:ユーモアを持って取り組めたか」「Q9:創造的なことができたと思うか」「Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか」に関しては、偶発的履修学生の平均が高く、有意差が認められた。大学入学までのグローバルな経験（海外留学、海外研修等の経験）の有無を比較すると偶発的履修学生は 37%、積極的履修学生は 77%で偶発的履修学生はグローバルな経験が少なかった。推測の域を出ないが、積極的履修学生の多くが、既にグローバルな経験があり、留学生と協働で課題に取り組む際に、円滑な意思疎通と信頼関係構築のためには、ユーモアをもった対応が有効であることをもともと認識していたため高得点にはつながらなかったのかもしれない。一方、偶発的履修学生はグローバルな経験が少ないだけでなく、多くの学生はこれまで国内学生のみでの授業しか経験してこなかったと思われる。そこで、様々な国籍の仲間と初めて協働することで、大きな刺激を受け、好奇心を掻き立てられ、未知な体験・考え方に触発されることで、これまでの自分の価値観、枠組みを超えた創造的なグループワークとなり、その結果として高得点になった可能性がある。偶発的履修学生が今後、二度目

の国際共修を経験した後に、または、海外研修を経験した後の意識の変化を探る必要があるだろう。

第3項 偶発的履修学生と国際共修未経験学生の比較

すべての項目で偶発的履修学生の平均が高かった。とりわけ、「Q20:これからも異文化交流を続けていきたいか」「Q4:好奇心を持って試行錯誤できたか」「Q2:オープンな気持ちで取り組めたか」の項目で有意な差が認められた。国際共修で獲得できるスキル・能力・姿勢に焦点を当てたアンケートであるため当然の結果であるといえよう。偶発的履修学生のコメントを参照してみたい。

積極的に話すことや、相手をよく知り、情報交換することの大切さを学んだ。文化の違いや共通点を見つけていくことが楽しいと思った。違いを柔軟に受け入れることを以前よりできるようになった。

偶発的履修学生は、履修当初、積極的な意思を持って、国際共修に望んだわけではないが、留学生と交流することや協働することを絶対にやりたくないという学生であれば、授業を履修しないという選択を下していたと思われる。つまり、意欲が高いわけではないが国際共修を経験してもよい、もしくは、そのようなことを特に考えていない学生にとって、偶然であっても国際共修を経験することには意義があり、学生の成長や変化につながる学びの場を国際共修が提供できることを示唆している。国際共修を絶対に経験したくない学生は一定数いるだろう。そのような学生に無理強いして強制参加させるべきではないが、将来、多くの学生は国内外のグローバルな環境で働くことを余儀なくされるため、自分の中に秘めた能力を確認するためにも国際共修を学生に推奨してもよいと思われる。つまり、将来のグローバル人材として、グローバルな環境に適応していくための低いハードル、はじめの一歩の実践として国際共修を位置づけてもよいのではないか。

英語が苦手なので、まだ不安は大きい。留学生は日本語を使うので平気だが、海外に行ったらそんなことはないので不安である。

この学生は、自分の英語を使ったコミュニケーション能力を勘案して、海外に行くことへ不安を抱いているが、以下のような指摘もしている。

自分から積極的に関わっていくことが重要だと思った。それぞれの文化や習慣を理解し、尊重しあっていれば、自然と交流していけるのではないかと思った。

この学生は、海外研修に参加することには否定的であるが、国内のグローバルな環境であれば、協働できるであろう。英語でのコミュニケーションの不安を払拭できれば、海外のグローバルな環境で適応できる素養を身につけることができるかもしれない。このようにグローバルな環境で自分には何ができて、何ができないのかという現時点での自分の能力を認識できたことも効果の一つといえよう。

第5節 理論的考察

今回の課題である長野県内の魅力を各グループが調査し、その後のグループワークではどのようなテーマで発表するのか、いくつかの候補となるテーマの中から一つに絞り込み、そのテーマを掘り下げるというプロセスを経て、新たな知識を獲得しながら、グループ内でコミュニケーションをとることで知識共有を促した。グループの学生間で、一定量あるいは一定の質の知識共有がなされなければ、成果物である動画やプレゼンテーションスライドを作成できない。ここで知識共有は促進されたが、成果物を授業担当教員が評価したところ、知識の量や質はすべてのグループで同等レベルではなかったことが今回の課題として残った。

以下のコメントにあるように、グローバルな環境における協働について、イメージすることができた。予定調和的であり、阿吽の呼吸といった日本ならではのハイコンテキスト文化ではない状況を経験できたことは有意義であったようだ。異文化理解力、異文化適応力、協働する力が身についたと思われる。

国際共修で得たのは、綿密な計画性が重要であることだ。情報の受け手が本当にわかっているのか、やさしい日本語になっているのかで分業した後の結果が変わる。将来は、チームで研究するので、各プロセスで間違いのないようにするために役立った。

自らが専攻する学部とは異なる学生や留学生から構成されるグループで議論が進められ、各自が提案やアドバイスをするような状況で、多様な知識や視点を獲得することができ、留学生と自分を比較することにより何らかの差異を見出すという複眼的な検討にもとづく実践や学習をする機会を学生は得ることができた。

また、国際共修と学部の専門科目の授業とを往還することによる越境学習に関しては、成果の一つとして専攻する学部での学びへの影響を検討しなければならない。しかし、初年次学生を対象としているため、専門性を深めることへの何らかの影響に関しては、今回の研究結果からは明らかにすることはできなかった。

個人の変容については、関連する国際共修経験学生の「Q14:物事を多面的に考えられるようになったか」が4.17と高得点であったことから、以下のような学生のコメントを参照する。

日本人と外国人の視点は全く異なっていることに気づいた。自分たちが全て正しいと思うのではなく、自分たちにはない外国人の考え方や視点をポジティブにとらえることができた。

偏見をなくすことが大切だと思いました。偏見だけでその国の人を判断するのではなく、よく相手のことを知ってから、交流を深めればより良い関係が築けるのではないのでしょうか。

高次学習について検討しながら、キャリア形成への影響があるのか、コメントから考察していく。多くの学生は大学入学までにハイコンテクストな状況で何らかの活動をしてきたが、国際共修では、ローコンテクストな状況で協働することを強いられた。そこでは、忍耐力も必要で、グループ内での衝突も起こったが、創造的な活動となったことが伺える。前述したように、偶発的履修学生は「Q9:創造的なことができたと思うか」が高得点であった。これまでの多くのコメント等も含め、以下のコメントからも学生自身の経験や過去からの延長線上で考えるのではない高次学習の兆しが伺え、その成果として、問題解決力を向上させ、将来の自分の姿を想像することでグローバルなキャリア形成に資する経験を積んだことが示唆された。

様々なバックグラウンドを持つ人と意見を出し合い、解決する術を得ることができたので、会議で意見が衝突したときに打開策を考えるのに役立つと思う。

将来、働くときには、あきらめず根気を持ち続けてコミュニケーションをとることによって、お互いのことを理解しあえることを学んだ。

文化、習慣、言語が違っていてもコミュニケーションをとれば少しずつ分かることが増えてくる。将来の職場に外国人がいても協力していけると思う。

Maanen (1976) は、入社前段階としての予期的社会化の重要性を示唆した。予期的社会化とは、組織社会化（詳細は7章で説明する）の前段階で、組織社会化は入社してから開始するのではなく、その前から長い時間をかけて達成され、個人が生まれ育った家庭環境や学校教育、採用プロセスなどの影響により、入社する前から始まっていることを指す (Maanen, 1976)。予期的社会化と密接に関係しているのが、入社前の情報獲得と教育であり、これらは、組織参入にポジティブな影響を与える。情報の主なものとして、ネガティブな側面も含めた現実にもとづく職務情報の提供である RJP (Realistic Job Preview) ^{※2} があり、教育は職務に関連のある訓練を受けることである (尾形, 2020)。国際共修はまさに予期的社会

化を促す情報と教育を包含しており、将来のグローバルな環境で働くことへのワクチンのような効果をもたらす。学生のコメントにあるように、将来の職場に多国籍人材がいても協働できるという自信をつけていたことからその効果が伺える。

本章では、越境学習の理論的枠組みを用いて授業デザインした国際共修を経験した学生の変化や成長について検討してきたが、異文化理解力や異文化適応力、協働する力を涵養できることが示唆された。また、新たな知識の獲得、新たな視点の獲得、問題解決力の向上、グローバルキャリアへの影響を確認することができた。国際共修は単なる越境学習ではなく、様々な国籍の学生がともに学ぶ空間、実践としてのグローバルな環境で必要とされる力を養うグローバル越境学習と呼んでもよいかもしれない。

偶発的履修学生へのアンケート結果より、大学入学まで海外研修や海外留学の経験がないため、海外研修を躊躇う学生や海外研修に参加することを意識していない学生にとって外国人と協働することへの抵抗を低減させることが認められた。しかし、これはグローバル人材としての初歩的な能力や素養が身についただけであろう。大学在学中に、海外インターンシップ、長期留学、その他も含め、高学年になっても国内外で様々なグローバルな経験を積むことが必要である。

初年次教育として位置づけた際のグローバルなキャリア形成への影響に関して、国際共修は、将来の多様性のある職場環境に入社する前の予期的社会化としての役割を果たしていることが示唆された。

ここで、研究の限界をいくつかあげてみたい。アンケートや自由記述の回答はあくまで自己評価であり、非認知能力を正確に測定することは現状では難しい。

国際共修を実施したそれぞれの授業、教員が異なっていたため、それぞれのプログラムが同一、同質であると言い切ることができない。また、プログラム期間中のプログラム時間以外の影響についても今後考察の必要がある。さらに、高年次になった学生に対して、国際共修の長期的な影響があるのかを調査する必要もあろう。本章では、一つの地方国立大学における初年次学生に焦点を当てたが、今後は他大学での同様の試みとの比較、および初年次学生だけでなく高年次学生や社会人対象の国際共修に関しても検討していきたい。

(注釈)

【注1】 近年日本では、日本国籍を所有せず、留学生ビザも持たない学生が日本人枠で入学している。一方、国籍が日本でも、アイデンティティがそれに一致しないこともある。そのため、従来の日本人枠で入学した学生を国内学生とする。

【注2】 RJP とは、現実的な仕事情報の事前開示のことで、採用活動に際し、企業が求職者に仕事や組織の実態について良い面だけでなく悪い面も含めたありのままの情報を提供し、採用時点での企業と求職者とのミスマッチを軽減させるワクチンのような機能である (Wanous, 1973)。

第5章 海外インターンシップの事例研究 (ADVANCED コース)

第1節 海外インターンシップに関する先行研究

インターンシップ研究については、日本国内においてインターンシップを経験したことによる学生への効果やその成果に関連する数多くの研究成果が蓄積されている。インターンシップの重要な目的の一つである進路選択への影響や学生の自己効力感に着目するようなキャリア形成への効果を検証する研究が多数を占めている(真鍋, 2010; 城, 2007; 田中, 2007; 楠奥, 2006)。また、インターンシップ期間中のみならず、インターンシップ事前・事後学習期間も含め学生を評価し、「就業観醸成型」「能力開発型」、「日常業務型」「課題設定型」といった分類方法についても検討されている(二上, 2017; 石山他, 2016)。在学生ではなく、卒業生を対象にしたインターンシップ経験が賃金に与える影響、勤務先や仕事に関する満足度についての大規模調査もある(武内, 2015)。

理論的に検討された研究としては、国内インターンシップを大学から実践共同体である企業の職場への参入という越境の枠組みを援用するといった実践共同体の概念を学生のインターンシップに拡張するといった試みもある。石山他(2016)は、事前にデザインされていない自発的な場における学習ではなく、事前にプログラムとしてデザインされた場における経験を越境として位置づけ、学生にとっての効果を明らかにした。

教育実習生や医療・看護実習生を対象としたインターンシップに関連する実践共同体研究に関して、香川(2012)は、大学と職業訓練機関の往還により、専門的職業分野における学生の職業的アイデンティティが強化されること明らかにした。

横須賀(2015)は、研究対象として日本で学ぶ留学生に着目し、日本企業でのインターンシップを実践共同体として捉え、学生のアイデンティティ変容を探求した。

一方、海外インターンシップについては、文系学生を対象に研究が進んでおり、海外インターンシップ経験による進路選択への影響や英語能力の向上といった学生の変化を考察しながら効果を検証している(天木, 2016; 安藤, 2014; 千葉, 2010)。

工学系学生を対象とした海外インターンシップ研究としては、小松(2014)が海外インターンシップの意義について、鞍掛・室屋(2014)が高専学生を対象に学生が作成した海外インターンシップの報告書をもとに、学生の意識の変化や気づきに焦点を当てており、檜村(2013)は高専学生の英語能力の向上について言及している。また、永田他(2018)は、海外インターンシップ経験が、進路選択や就職活動、海外志向の芽生えやその継続、英語学習に対するモチベーション維持等へ与える影響について帰国後から企業に入社時にわたり調査している。今後は、それに加え海外インターンシップの長期的効果の検証が必要であろう。

ここで産業界の現状をみていくと、日系企業は着実にグローバル展開を進め、海外売上比率を年々上昇させている。しかし、企業は大きな課題も抱えている。それは、国内外のグローバルな環境で着実に業務を遂行できる生産技術者(以下、「グローバルエンジニア」という。)が不足していることである。期待されるグローバルエンジニア像の具体例として、「グローバル化に対応する生産技術者の確保・育成に関する調査研究 機械工業高度化人材研

究調査専門部会報告書（Ⅳ）」（2012）において、「本社との仲介・調整業務をこなしながら総責任者としての運営・管理ができ、現地の人を適切に指導し、協力を求めることができる人材」と示されている。本論文で対象とするグローバル人材の特徴は、前述したように、使用言語としての母語が日本語で、帰国子女でない、インターナショナルスクールや国際バカロレア等での学習経験のない者であり、大学卒業後、日系企業に勤務する日本人を想定している。企業に入社した後は、国内外のグローバルな環境において、様々な人と協働し、組織目標を達成することや組織の問題を解決できるような人材である。つまり、本論文におけるグローバル人材像とこの報告書にあるグローバルエンジニア像との類似点は多い。

高校生を対象とした調査データとして、大学進学予定高校生への実態調査^{*1}では、留学の意欲に関して、「文系男子」・「文系女子」・「理系男子」・「理系女子」と4つのケースで比較した場合、一番低かったのは「理系男子」22.6%であった。工学系大学生を対象とした調査^{*2}においても、留学したいと思わない理由を問い、「渡航費や滞在費」「語学力不足」「海外生活に不安」等が要因となり海外志向の低さが指摘されている。

グローバルエンジニア育成、ならびに、人材の量的不足という喫緊の大きな課題に対して、産業界と高等教育に携わる者の両者が協力して、早急に解決しなければならない。

文部科学省・厚生労働省・経済産業省は、「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」^{*3}において、インターンシップの意義を示し、海外インターンシップについても、「社会や経済がグローバル化する中、世界で活躍する真のグローバル人材を育成する観点から、国内学生が海外留学中に行う海外インターンシップを推進する」ことを提言している。体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議は、「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ」^{*4}を発表し、海外インターンシップについて以下のように言及している。グローバル人材育成の観点から、海外インターンシップのプログラムの開発・普及を推進する必要がある。日系企業海外現地法人との連携によるプログラムは有効である。なお、海外インターンシップについては、リスク管理、学生へのフォロー等、国内インターンシップ以上に手厚い対応が必要である。グローバル人材育成の観点から、海外インターンシップは有効であり、産学連携によるプログラム開発・普及が今後の課題となっているが、プログラムデザインにおける難易度の高さも指摘されており、特に、工学系学生を対象とした海外インターンシップの実施例は多くない（小松，2014）。文部科学省の調査^{*5}によると、大学等における学生の海外インターンシップ参加率は0.2%と極めて少ない。

本論文では、海外インターンシップを経験した工学系学生を対象に、インターンシップ終了後の学生の意識の変化だけでなく、就職活動期間中、就職活動終了後（企業より内定取得後）、企業に入社後2年以内において、彼らにとって海外インターンシップ経験はどのような影響を与えたのか、また、産業界からの要望である海外志向を持ったグローバルエンジニアになることへの意識に関する研究を行う。

第2節 理論的枠組み（実践共同体）

第1項 大学教育における実践共同体と海外インターンシップ

実践共同体はLave & Wenger (1991)により提唱された概念であるが、研究者により捉え方が異なっている。その中でも、あるテーマへの関心や問題、熱意等を共有し、知識や技能を持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団という定義が広く使用されている(Wenger et al., 2002)。また、Lave & Wenger (1991)は実践共同体の概念を拡張する必要があることを説いており、これまでに、教育現場や職場だけでなく、企業外の勉強会や技能講習会などのように集団を幅広く捉えた研究も見受けられる(松本, 2011; 荒木, 2007)。

表 5-1 (表 2-3 再掲) 実践共同体としての海外インターンシップの分類

		入社前・後	
		大学生	社会人
状況	国内	実地研修 (病院：看護研修) (学校：教育実習) インターンシップ (企業) ⇒育成型	企業内、企業間、 NPO、公的機関 ⇒育成型、知識共有型
	海外	海外インターンシップ (日系企業海外拠点) ⇒育成型	多国籍企業 ⇒知識共有型

大学教育において実践共同体がどのように捉えられているのか先行研究を辿ってみたい。杉原(2006)は、「学習を実践共同体への参加度合いの増加とみることは、世界に働きかける全人格を問題にすることである」と言及し、学習共同体についての理論的背景を整理し、そこに包含される実践共同体の成果としてキャリア形成への影響や意義を示した。加藤(2007)は、大学における実践共同体の導入目的として、学生の学びを支援し、学習の水準が上がることにより学生の退学率を減少させ、特に初年次教育において有効に機能することを紹介している。山内(2010)は、大学における多様な実践共同体の構築を促進する学習環境整備を推奨している。元木他(2020)は、看護を専攻する学生による1年生と2年生の混合グループ学習を実践共同体として捉え、2年生コア・メンバーがグループ運営のリーダーシップを担っていたことを指摘している。大学教育でも実践共同体の概念を用いることで、効果を検証しているが、海外インターンシップを実践共同体として捉えている先行研究は管見の限りない。この点に本論文のオリジナ

表 5-2 (表 2-4 再掲) 実践共同体の先行研究との比較

	教育サービス企業 (松本, 2019)	海外インターンシップ
目的	学習	海外就業体験・異文化適応力
対象者	多くは社会人	大学生と受け入れ企業
対象範囲	数人から数百人	大学や企業の規模
期間	短期から長期	実施期間 (2週間~1か月程度)
頻度	頻繁ではない (週1回~月1回)	週5日程度
国際性 (国籍・多様性)	多くの場合はなし	あり
国境	多くは越えない	超える
往還	あり	多くは1回

リティがある(表 5-1). 海外インターンシップの特徴を他の実践共同体研究と比較すると, 対象が社会人でなく, 大学生と受け入れ企業の社員で, 国際性があり, 国境を越えるという点も先行研究には見られない視点であろう(表 5-2).

第2項 実践共同体の機能と海外インターンシップ

実践共同体の特性や機能については, 松本(2019)が, Lave & Wenger(1991), Brown & Duguid(1991), Wenger(1998), Wenger et al.(2002)といった実践共同体に関連する主要4研究をレビューした. 実践共同体が学習のためのコミュニティであるという前提のもと, 特性として「境界横断性」, 「相互作用性」, 「自発性・自律性」をあげている.

機能としては, 「知識共有」, 「学習促進」, 「境界横断(越境)」について言及している. その成果としては, 低次学習としての知識や情報の共有だけでなく, 高次学習としての「価値観・文化・パースペクティブの変容」, 「キャリア形成への影響」を指摘している.

第1章において大学教育で涵養すべき力として, 異文化理解力, 異文化適応力, コミュニケーション力, レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力, 個人の学習能力をあげたが, 実践共同体の特性や機能に類似する要素は多い.

次に, 海外インターンシップが実践共同体として機能していることを示したい(図 5-1). 学生の普段の大学生活は, 大学で授業を受け, 高学年になると研究室に所属して専門性を深めていく. 課外活動としてクラブやサークル活動に励み, アルバイトを経験することで社会性を高めていく. 研究室では, 指導教員や研究室のメンバー(先輩, 同学年, 後輩)と切磋

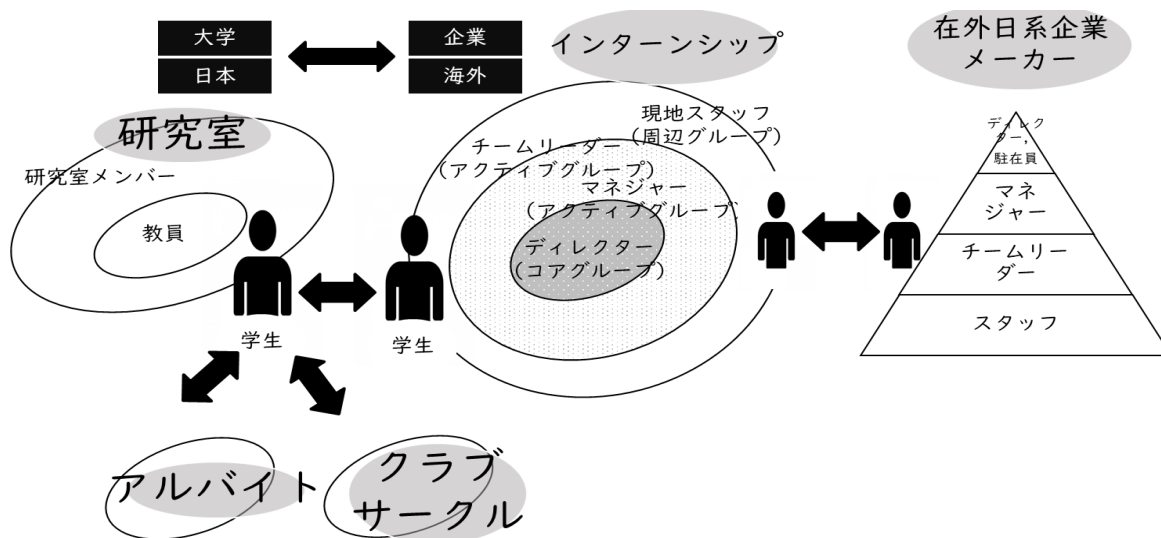


図 5-1 実践共同体としての海外インターンシップ

琢磨しながら協力もしつつ研究に勤しみ, 多くの時間を研究室で過ごすことになる. そのような学生が企業という別世界に行くのがインターンシップであり, 日本の常識が通用しな

い海外の企業で様々な点で鍛え上げられる機会を得られるのが海外インターンシップである。

一方、学生を受け入れる側の在外日系企業では、現地の代表であるディレクターである日本人駐在員が中心となって学生を受け入れる。日本人のディレクターやマネージャーが大学の海外インターンシップ担当者と綿密な事前打ち合わせをすることで、学生の受入れ時期やビザ取得の有無、プログラム内容などを中心に意見交換をしながらプログラムをデザインしていく。プログラム内容が決まったら、企業内では誰が、いつ学生の指導を担当し、どのような業務を学生に担わせるのかについて、スケジュール表を作成し受け入れ体制を確立していく。多くの場合は、現地スタッフが学生を受け入れて直接指導することになる。

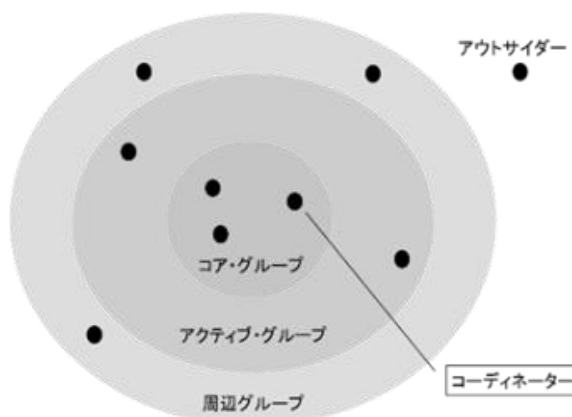


図 5-2 (図 2-2 再掲) 実践共同体への参加度合 (Wenger ら, 2002)

在外日系企業メーカーであれば、学生に品質管理、生産管理についての講義や実践だけでなく、実際の会議に参加させるなど、リアリティのある現場を経験させることを主眼に置いたプログラムとなる。このような準備期間を経て、海外インターンシップが実施され、実際の現場では、日系企業の得意とするモノづくりの神髄である、いかに高品質で、速く、低コストで生産できるかについて、学生は学ぶことができる。まさにこの現場が実践共同体なのである。表 5-2 にあるように学生は国境を越え海外で、国籍の異なるスタッフのもと、2 週間から 1 か月程度の期間、週に 5 日間、企業に通うことにより、海外就業体験を積みながら異文化適応力を高めていく。学習内容は、先述したようなモノづくりの神髄を現地社員（日本人や多国籍人材）からも学ぶことで、アウトサイダーだった学生が、周辺グループのメンバーとなり、徐々にアクティブ・メンバーに近づいていく (図 5-2)。

第 3 節 調査概要と調査結果

第 1 項 海外インターンシップの概要

学生を在マレーシア日系企業（主に製造業やプラントエンジニアリング会社）に海外インターンシップ生として派遣するにあたり、海外インターンシップ担当教員から、以下の 2 点の要望を伝えた。1 つは、品質管理部門、生産管理部門、技術管理部門といった就職したら工学系学生が将来配属されると思われる部署を経験できるような内容にすること。2 点目は、必ずマレーシア人スタッフを学生の管理責任係、教育係として一人以上配置すること。つまり、学生は就業時間のほとんどをマレーシア人スタッフと同じ時間を過ごし、日本語を使用しない、普段の大学生活とは大きくことなる環境（居心地が悪い可能性のある環境）を設定

した。マレーシアに限定した主な理由は、ビジネスシーンでは英語を使用すること、宗教・人種・文化等の多様性があること、学生が将来勤務する可能性の高いアジアの新興国であること、比較的治安が安定していること等、学生にとって意義のある環境であったからである。

学生の派遣人数は、1社につき、原則2名の学生とし、派遣期間は、2週間から4週間程度とした。学生派遣実績は、2013年度4名、2014年度22名、2015年度32名、2016年度1名、2017年度12名、2018年度5名、2019年度7名であった。1社につき、1名であったほうが、学生にとってはすべてを独力でやり遂げなければならない、大きな成長につながる可能性が高いが、二人であれば、悩みや不安、疑問等があった場合、二人で支え合いながら海外インターンシップを乗り切れる可能性があるとして海外インターンシップ担当教員が想定したからである。滞在先のホテルから、職場までは二人でタクシー等を使用して自力で出勤するが、会社の中では二人は別々の部署に配置され、勤務時間中は、なるべく学生が一緒にいることのない状況になるように受け入れ企業へ依頼した。

表 5-3 危機管理ガイダンス概要（永田他，2018）

渡航準備	各自のフライトチケット購入時の留意点指導
	ホテルの予約方法指導
	渡航までの準備，事前学習指導
現地での生活について	通勤時，勤務時の服装
	インターンシップの一日の流れ
	現地での生活費用，物価や所持金，両替
安全・危機管理	現地での危機管理，最新情報，生活全般説明
その他	学生からの質問等

次に学生の選考方法について説明する。まず、全学生を対象に海外インターンシップの企業名、派遣期間、簡単な業務内容、その他の派遣条件を選考の約1か月前に知らせた。すべての企業から、英語能力は問わない。元気で前向きな学生であれば男女も問わないという条件であったため、学生にとっては応募しやすかったと思われる。企業が設定した学生受入れ定員（原則2名）を超えた場合、面接等の選考プロセスを経て各企業への派遣学生数を調整した。海外インターンシップ派遣学生が決定した後、全学統一的に実施している海外派遣前に実施する危機管理ガイダンスへの参加を義務付けた（表5-3）。その後、学生は自分でホテルや渡航のためのフライトチケットを購入した。

自動車メーカーで海外インターンシップを経験した学生のマレーシア到着後の事例を示す。学生は、マレーシアに入国後、空港にて現地通貨への換金や携帯電話のSIMカードを購入する。その後、空港で海外インターンシップ担当教員から再度、危機管理説明を受ける。例えば、現地の病院情報や携帯電話の使用の確認をし、その後、学生各自がタクシーを手配してホテルに直行する。翌日は、英語を実践的に使用する練習として、外国人と話すことへの抵抗を払拭することや自動車業界の専門用語の習得、マレーシアにおける自動車業界の市場調査を目的とした海外インターンシップ直前現地研修を受ける。その研修内容は、

クアラルンプール街中や現地協定大学で、20歳から50歳くらいの男女を対象とし、自動車に関して、好きなメーカー、車種、購入時のポイント等を英語で学生が質問する。その他にも、マレーシアの国民車（プロトン、プロドゥア）や日本車、韓国車、欧米車のディーラーを訪問して、売れ筋車種やその特徴、他社との違い等のインタビュー調査をすることを学生に課した。

海外インターンシップの効果を評価するために、学生自身が派遣前・後での変化を可視化して確認できるような異文化適応に関する自己認識テストやルーブリックを活用した（永田・西野，2014）。このルーブリックでは、「多様な文化受容」「コミュニケーション能力」「問題解決力」「持続的学習力」「グローバルな思考」「海外での就業力」「エンジニアデザイン力」といった7つの観点から、25の評価規準を定め、4段階（0, 1, 2, 3）尺度で学生自らが評価を行った。結果としては、派遣後の状態平均値は派遣前と比較して、評価規準のすべてにおいて高くなり、25の評価規準全体平均では1.04から1.83と0.79伸びた。

ここまでは学生にとっての効果について述べてきたが、海外インターンシップを実施する受入れ企業にとってのメリットもある。現地スタッフが、自分の業務についての資料を作り、学生へ説明することで現地スタッフ自身が業務内容、会社概要だけでなく、会社のミッションや強みについての理解を深め再認識できる。また、現地スタッフにとって、日本人駐在員といえば、自分の上司（ディレクターやマネジャー）である場合が多く、部下のような立場の学生（日本人）とコミュニケーションをとり、日本人を指導するという初めての経験をすることで、これまでにない日本人像を発見できる。日本人駐在員にとっては、日本人駐在員に普段見せることのない学生に対する現地スタッフの様子や性格、スタッフ間の様子を学生から聞き取り調査をすることで現地スタッフの業務態度について、従来とは違った視点で評価できる。

第2項 分析方法と調査概要

異文化理解力、異文化適応力、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力、個人の学習能力、キャリア形成力といった第1章で示した在学中に涵養すべき力に対して、海外インターンシップ経験がどのような影響を与えたのか分析する。分析方法として、質的調査手法の一つである木下が提唱したM-GTA（Modified Grounded Theory Approach）を参考にした（木下，2007，2003）。まだ十分に研究されていないテーマに取り組む時、現象そのものが多様で複雑な関係の場合、また人々の内的側面、意味世界の様相やその変化を捉えるのにM-GTAが適しているからである。量的調査では知りえないダイナミックに変動する意識や気づきをより当事者に近い視点で分析するためでもある（中橋，2015）。分析者の問題意識に基づいて、データを切片化せず、コンテキストを理解することを重視し、調査対象者の発言から理論を構築できることも特長の一つである。つまり、海外インターンシップ経験が学生にどのような影響をもたらしたのか、データからその意識や行動の変化のプロセスを捉えて、理論を構築できるM-GTAが本章の目的に適していると判断した。

本章では半構造化面接を調査対象者に対して個別に実施し、調査対象者の発言を IC レコーダーに録音し、テキストデータ化した。その後、それを調査対象者に送付して内容の確認をとった。そのテキストデータから分析ワークシートを作成し、概念、カテゴリーを生成し、それらの関係性をまとめ分析結果図を作成しモデルの構築を試みた。

帰国子女やインターナショナルスクールを卒業した学生、海外留学経験のある学生を調査対象者としなかった。なぜなら、これらの学生は海外インターンシップを経験せずとも、異文化理解力、異文化適応力等を身につけている可能性が高いからである。

表 5-4 調査対象者のプロフィール（永田他，2018）

	インターンシップ先企業	インタビュー時	派遣時の学年
①	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士 1 年生夏休み
②	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士 1 年生夏休み
③	自動車メーカー	海外大学院留学	学部 4 年生春休み
④	自動車メーカー	自動車メーカー内定	学部 3 年生春休み
⑤	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部 4 年生春休み
⑥	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部 4 年生春休み
⑦	製紙メーカー	製鉄会社内定	学部 4 年生春休み
⑧	自動車メーカー	自動車メーカー内定	修士 1 年生夏休み
⑨	エンジニアリング会社	エンジニアリング会社内定	修士 1 年生夏休み
⑩	エンジニアリング会社	工作機械メーカー内定	修士 1 年生夏休み
⑪	容器メーカー	エンジニアリング会社内定	修士 1 年生夏休み

表 5-4 に調査対象者のプロフィールを示す。既に就職活動を終え、内定をもらっている学生と社会人になっている学生 11 名を調査対象者として、半構造化面接を実施した。面接時に、2 名は既に社会人として 2 年目を迎え、1 名は海外の大学院に留学し、残り 8 名は企業から内定を獲得後、卒業、修了前の学生であった。面接に要した時間は一人当たり 60 分から 90 分程度であった。半構造化面接では、以下のような質問事項を準備した。

1. なぜ、海外インターンシップに参加したのか。
2. 海外インターンシップで印象に残っていることは何か。
3. 帰国後の学生生活の変化、始めたことは何か。
4. 就活の準備、就活中に海外インターンシップ経験をどのように活用したのか。
5. 将来は、海外で働きたいか。

分析結果として、本調査では 20 個の概念が抽出され、さらにその概念を整理統合して 6 個のカテゴリーに分類できた。抽出した概念とカテゴリーの関係性について検討した結果を表 5-5、結果図を図 5-3 で示す。

表 5-5 概念とカテゴリー (永田他, 2018)

カテゴリー	概念
日本では経験できないこと	海外で働くことの理解, 認識
	アジアの活気を認識
	ダイバーシティの理解
	日本企業の強み (技術, 品質, 方針)
	日本企業の強み (ローカライゼーション)
	日本人駐在員からの学び
自律的行動	コミュニケーションの重要性と困難性
	外国人と話すことへの不安の払拭
進路選択、就職活動への影響	グローバルエンジニア像 (オンタイム) を形成
	グローバルエンジニア像 (オフタイム) を形成
	自己効力感
	志望業界・職種の絞り込み
	海外勤務に対する興味
自己の変化	積極的な学び
	一時的な意欲の低下
	積極的な外国人とコミュニケーション (帰国後)
英語学習と英語使用・態度の変化	英語学習のモチベーションを維持
	英語学習のモチベーションが低下
	工学系学生に必要な語学力
海外志向	海外志向

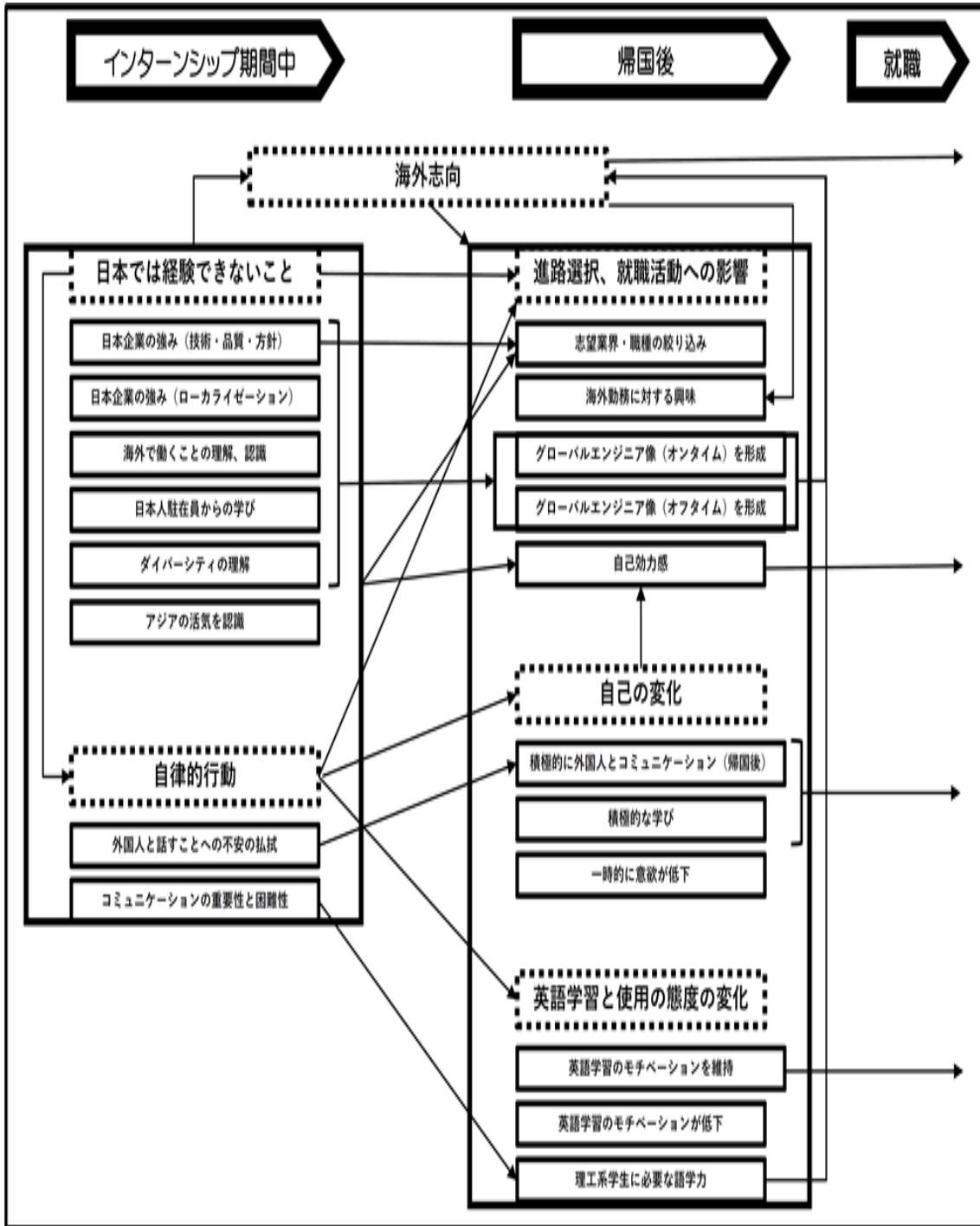


図 5-3 結果図 (永田他, 2018)

海外インターンシップ期間中における学生の学びや意識, 行動の変化として, 学生は、『日本では経験できないこと』を多く学んだようだ. 海外駐在員, 現地スタッフのサポートのもと, 海外インターンシップを通して, 学生は日系企業が持つ技術力の高さを体感し, 多くの

日系企業が海外事業展開を進めることで、日本ブランド製品が世界に行き渡っているという「日本企業の強み（技術・品質・方針）」「日本企業の強み（ローカライゼーション）」を理解できたようだが、以下の発言からそれを伺い知ることが出来る。

学生①インターンに行き、A社のポリシー、考え方に共感した。日本より生産設備等で劣るが、そのような状況でも日本並みの品質を保とうとする努力を感じた。自分にとっては、見た目では塗装レベルに問題があることはわからなかったが、日本人従業員が、現地スタッフとレベルアップのために努力していた。

学生⑧日本の自動車産業は、品質が良いから世界で勝っていることがあらためて理解できた。

また、マレーシアならではの民族、宗教、国籍等の多様性に触れ、「ダイバーシティの理解」が深まり、日本では得難い経験として、多文化共生の状況や「アジアの活気を認識」し、ビジネス現場では日本と比較して業務範囲や職務階層がはっきりしていることに、驚きを隠せなかったようだ。以下に示す発言から伺える。

学生①金曜日の昼休みは長かった、イスラム教などの宗教が優先されていた。

学生②マレーシアは今後発展していくという雰囲気や空気を感じた。

学生⑧びっくりした。手作業はマレー人かと思ったが、バングラディッシュ人だった。

学生⑩B社はチャイニーズ系が多かった。夕食を一緒に食べに行くこともあった。マレー系、インド系とは社内食堂で一緒に昼食をともに食べた。

学生はリアリティのある海外の生産現場、ビジネス現場に身を置き、海外駐在員の仕事の進め方、業務内容、処遇、海外勤務の厳しさを学び、「海外で働くことの理解、認識」「日本人駐在員からの学び」があったことが以下に示す発言からわかる。

学生①現地社長の働き方を見ることができた。就業時間外も見ることができた。

学生③現地で日本人がどういう生活をしているか、駐在員と飲みに行った帰り、こんなところに住んでいるのだと実情を知れた。

学生⑨海外では、うまくいかないことばかりであり、そこで何とかすることが必要だと感じた。エンジニアリング会社の駐在員のタフな生活を垣間見られた。やはり、体力が大切。

学生⑩いろいろな人種、宗教の人がいて、違いをお互い認めて仕事をしている現場を見られてよかった。

学生は、マレーシアでは自ら英語で話しかけるという『自律的行動』を起こした。これまで、外国人と話す機会に恵まれていなかった、もしくは、そのような機会があっても外国人とコミュニケーションをとることに積極的になれなかったが、海外インターンシップを通して、「外国人と話すことへの不安を払拭」できた。一方、日本人同士ならではの阿吽の呼吸や共通に認識されることが海外では少ないため「コミュニケーションの重要性と困難性」も痛感したようだ。以下の発言にそれらが表れていると言えよう。

学生①外国人に何かを説明すること、伝えることの難しさを感じた。

学生②仕事の話なら、片言の英語、図を描く等でコミュニケーションをとれた。しかし、仕事以外の時間では難しかった。

学生⑨最初は、こちらから話しかけられなかったが、後半は自分から話しかけ、辞書を使いながら、何とかコミュニケーションがとれた。

学生⑩インターンシップ以前は、英語で話す前に完璧な文章を考えて、辞書で調べてから話していた。留学生と話すことへの敷居が高かった。

学生はインターンシップ期間中に様々なことに気づき、学んだことを進路選択や就職活動に活かした。それぞれの学生が思い描く、グローバルエンジニア像を形成することができたようだ。「海外で働くことへの理解、認識」「日本人駐在員からの学び」として、海外駐在員は心身ともにタフであることが求められ、勤務時間中（以下、「オンタイム」）は、多様性のある環境において、組織の中核人材として、現地の文化、宗教等を尊重し、海外に適応しながら現地スタッフと協働し、日本の技術やノウハウについて指導しながら、海外でも高い品質を維持しなければならないといった駐在員としての矜持を学生が肌で感じるという「グローバルエンジニア像（オンタイム）を形成」することができた。学生によっては、海外駐在員の方とコンドミニアムをルームシェアし、休日も行動を共にすることもあった。ここでは、受け入れ企業の海外駐在員や現地従業員だけでなく、関連会社の方とも夕食を一緒にとることもあり、勤務時間外（以下、「オフタイム」とする。）の様子も垣間見て、その折

に触れて、これまでの海外駐在員としての様々な経験談や私生活のことを聞き、「グローバルエンジニア像（オフタイム）を形成」することもできた。学生にとってこの経験は強いインパクトを与え、海外で働くことの意義を学んだことが以下の発言から伺える。

学生①海外拠点での技術者のトップの人は、的確な指示を現地スタッフに与えていた。現地では頼りにされている。駐在員が下す判断を皆仰ぐ。

学生⑧仕事は仕事、遊びも思いっきり、オン、オフを使い分けることの大切さを学んだ。魅力的に見えた。こんな社会人になりたい。

学生⑩C社の従業員だけでなく、関連会社の方、協力会社の方とも食事をする等、いろいろな会社の方と話ができてよかった。

多くの学生は、海外インターンシップを経験しなかったら、漠然とした意識で、所属する研究室や学部先輩が入社している企業を選択していた可能性が高く、海外インターンシップ経験は、「志望業界・職種の絞り込み」に大きな影響を与えた。下記の学生④、⑤、⑥、⑧の発言に見られるように、海外インターンシップを経験することで、志望業界を変更した学生や志望業界を複数から1つに絞り込んだ学生がいた。その中には、さらに1つの企業や職種まで絞り込んだ学生もいた。下記の学生⑥、⑨は、企業の海外戦略や海外研修制度の充実度、入社後の社員に対するグローバルキャリアビジョンがしっかりしている企業を重視した。以下の学生⑩のように、志望職種を1つに絞り、複数の業界を選択した学生もいた。帰国後、「一時的に意欲が低下」した学生もいたが、「積極的な学び」の姿勢が芽生え、『自己の変化』を認識できたようだ。このように、インターンシップ経験が就職活動に影響を与えたこととして、志望する業界や職種を絞れたことだけでなく、企業面接では、自己の成長を説得力のある経験談を用いて、自信をもって説明することができた。また、人事担当者や面接担当者へ質問する内容も他の学生と差別化でき、彼らが感心するような返答や質問を効果的にできたのは、海外インターンシップ経験の結果、「自己効力感」が高まったことが要因として考えられる。

学生④海外の車事情を全然知らなかった。衝撃的（日本とは大きな違い）だった。就活準備のために、ネットで調べた。D社の品質管理に惚れ込んだ。E社（D社の系列会社）に（海外インターンシップ）行ってそれはさらに深まった。

学生⑤（海外インターンシップに参加していなかったら）、先輩が入っている会社をなんとなく選んで就職活動に臨んでいただろう。

学生⑥F社は、グローバル採用があり、募集をしていたので応募した。

学生⑧自動車会社で、何を自分ができるのか疑問に思っていた。製造部門でもたかさんの部署があることが分かり、海外インターンシップに行かねば、就活で具体的に何をしたいか絞ることはできなかった。

学生⑨〇〇業界は、(海外)新人研修がしっかりしていると(インターンシップ中に、駐在員の方から)聞いて、この業界に興味を持ち、就職しようと考えた。

学生⑩電子部品、繊維等、幅広く会社を回った。業界というより職種で選んだ。海外インターンシップに参加しなければSEを選択していただろう。

学生④(就活で)予想外のことを聞かれても、言葉を躊躇せず、詰まらず、自信をもって、安心して、面接で答えられた。もちろん、様々な準備もしたが、どんな質問にも説得力のある返答ができた。体験談だからであろう。

学生⑦就活では、マレーシアでの経験が有利にはたらいた。他の学生との差別化ができた。落ち着いて就活に臨み、対応できた。また、自分からの質問では具体的なことを、他の学生より深い内容で聞いた。これは有利だった。

海外インターンシップを経験したことにより、将来の「海外勤務に対する興味」を示し、自ら進んで海外勤務を希望したことで、企業側も安心して彼らを採用できたことが、学生⑨、⑩の発言から伺うことができる。

学生⑨その会社に海外拠点があるか調べた。海外に行ってみたいので。G社では応援で海外に行くことが多いみたいだ。会社自体も海外に行きたい人を求めているようだ。

学生⑩海外で働くなんて、自分には無理、関係ないと思っていたが、インターンシップを経験して、海外で働きたい、海外勤務、海外赴任は大丈夫と自信を持って、自分の言葉で言うことができた。海外志向に考え方が変わった。

海外インターンシップを経験して、学生は英語を学習しなければならないと感じたが、帰国後に「英語学習のモチベーションを維持」できた学生と「英語学習のモチベーションが低下」した学生に分かれた。しかし、以下に示す通り、「積極的に外国人とコミュニケーション(帰国後)」をとるようになり、留学生と英語でコミュニケーションをとることに抵抗が

なくなったと答える学生が複数いた。帰国後に継続して英語学習を続けた学生は、海外大学院への留学を目指すといった明確な目標があった。また、語学に堪能であったほうが海外では仕事を進めやすいことは当然だが、以下の学生②は将来働くだらうと想定される海外の生産現場で最低限必要とされる語学力について、つまり「工学系学生に必要な語学力」は、専門用語を用いて伝えることができることであり、視覚的に訴える資料を準備し、図を描くことで語学力不足を補完できるだろうということを認識した。

学生①帰国後、英語の勉強を数か月は頑張ったが、それ以降は少しずつだった。しかし、今でもたまには勉強をしている。

学生②海外では、図で分かりやすい資料を準備し、また、仕事の話なら、片言の英語や図で示す等でコミュニケーションをとれた。

学生③アメリカの大学院に行く決めて1年、本腰を入れて、英語の勉強をしている。TOEFLの教材を購入して学習を続けた。

学生⑤日本に戻り、モンゴル人の留学生と、今はコミュニケーションをとることを恐れなくなった。流暢な英語ではないが、留学生をサポートしていた。

学生⑦就活が終わってからイタリアに留学した。海外インターンシップを経験したので、楽だった。イタリア人とは英語でコミュニケーションをとれた。

海外インターンシップを経て、調査対象となった学生が『海外志向』を抱くようになり、就職した企業、就職予定企業では、若手でも海外経験を積むことができるという条件を重要視した。既に入社した者は、確実にグローバルキャリアを歩むための準備をし、海外研修やトレーニー制度に自ら志願していることが伺える。

学生①会社に入って、海外が嫌だ、という仲間がいるが、自分が海外に行かなかったら、同じ考えだったらろうとは容易に想像がつく。

学生②日本だけで勤務して定年を迎える、うまくすり抜けて海外勤務を避けようと考えていたが、海外インターンシップを終え、海外で働いてみたいと心境が変化した。部署にもよるが、ほぼ全員希望すれば、かなり高い確率で、トレーニー制度で海外に行ける。それは自分としては経験したい。

学生⑦海外でなんとかなるという自信がついた。率先して海外案件に自ら手を挙げていきたい。

学生⑧マレーシアに行かなければ、結構違った道を選んでいたかもしれない、海外勤務を希望しなかったかもしれない。

第3項 考察と今後の課題

異文化理解力への影響に関しては、国内インターンシップのような実務を経験できるだけでなく、『日本では経験できないこと』、たとえば、グローバルな視点で、日本とは異なる文化や宗教観、多様な民族や社会、経済、思想、歴史、アジアの場合は成長段階にある新興国のリアリティのある現状や現実を目の当たりにした。また、日系企業の海外進出における課題や問題点を肌で感じられたであろう。「コミュニケーションの重要性と困難性」より、片言な英語であっても頑張っってコミュニケーションをとろうとする意欲があった学生の様子から異文化に適応しようとしていたため、異文化適応力も向上したと推察される。それだけでなく、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力にも良い影響を与えたであろう。

また、海外インターンシップは、国際共修と同様、学生にとっての予期的社会化に影響を与える情報と教育を包含しており、将来のグローバルな環境で働くことへのワクチンのような効果をもたらしたと思われる。キャリア形成力への影響について注目してみると、オンタイムはもちろんのこと、オフタイムにおいても海外駐在員や現地スタッフと時間を共有できたことに注目したい。オフタイムであったからこそ、様々なことを海外駐在員や現地スタッフへ気軽に質問でき、リアリティのある返答や回答を聞いただけでなく、普段の生活を垣間見れたことはとても貴重な経験であった。それによりグローバルエンジニア像を個々の学生がしっかりと抱き、志望業界・職種を絞り込むことができ、進路選択や『海外志向』へポジティブな影響を与えた。企業により異なるが、多くの企業において、海外駐在員はオフタイムにも何らかの責務が発生し、タフさが必要であること等の厳しさも学生は実際に見ることができたであろう。

また、海外に進出している日系企業はインターンシップ学生を受け入れる経験が国内インターンシップと比較すると浅く、一回の受け入れ人数も少ないといった要因から、インターンシップ期間中に、海外駐在員が学生と接する機会が多くなる。そして、学生は海外駐在員、現地スタッフに常に見られている存在になり、待ちの姿勢から『自律的行動』への変化が促進される可能性が高くなる。それらも踏まえた上で、グローバルエンジニア像について考え、自分に足りない能力、身につけなければならない能力に気づくことができる。海外渡航前は、海外駐在員のリアリティのある生活を見たことがなかったため、グローバルエンジニア像は、自分とはかけ離れた世界にいる何でもできなければならない特別な存在、人材像だったように思われる。海外渡航以降は、オンタイムでの海外駐在員は、本社との仲介・調整業務をこなしながら総責任者としての組織の運営・管理ができ、現地のスタッフを

適切に指導し、協力を求めることができる人材であることを具体的に学生は理解できた。レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力に関しては、海外駐在員の様子から、その重要性は十分に理解できたであろう。

オフタイムについても学生はしっかり見ることであったため、自分でも将来は海外駐在員になれるかもしれないという自信を抱くようになり、『海外志向』へと総合的に変化していったように思われる。つまり、学生が抱くグローバルエンジニア像とは、「グローバル化に対応する生産技術者の確保・育成に関する調査研究 機械工業高度化人材研究調査専門部会報告書 (IV)」で示したグローバルエンジニア像と比較すると、グローバルエンジニア像(オンタイム)は類似しており、それだけでなく、グローバルエンジニア像(オフタイム)とも一体化したと言える。そして、グローバルエンジニア像(オフタイム)の理解は、学生の『海外志向』を強く促す役割も果たす。

本論文における海外インターンシップ経験の影響として、学生の「自己効力感」を高め、進路選択や就職活動にポジティブな影響を与えただけでなく『海外志向』についても、帰国後だけでなく、入社後にも継続できており、自らが思い描くグローバルエンジニア像に向かって努力できるようになり、実際に海外勤務してグローバルエンジニアになるための準備を順調に進めているといったキャリアパスを構築している。

自己学習力に関連する英語学習に関しては、帰国後の継続学習、モチベーションを高めることはできなかったが、英語使用への不安を払拭することはできた。本論文では、樫村(2013)が示唆した英語学習の動機付けや英語使用の不安についての結果と類似している。

文系学生の海外インターンシップ経験による効果については、アンケート調査による研究が行われており、英語能力や異文化理解や受容、キャリア意識の変化といった観点からポジティブな影響があるとされている(天木, 2016; 千葉, 2010)。本論文では、語学能力についてポジティブな結果を示した学生からのコメントは少なかった。

また、工学系学生にとって、専門用語や専門知識を理解すること、図や絵といった視覚的な手段を用いることで語学能力やコミュニケーション力不足を補完する(「工学系学生に必要な語学力」と認識できたことが『海外志向』に良い影響を与えた可能性がある。

ここで、海外インターンシップ経験の影響や効果について概観してみる。学生は、海外インターンシップを経験することで、異文化理解力、異文化適応力、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力、個人の学習能力、キャリア形成力を向上させたであろう。つまり、将来のグローバルエンジニア候補を育成することで、産業界の課題であるグローバルエンジニア育成と量的不足解消の一助になる可能性は見えてきた。

しかし、今回の調査では、社会人として活躍している者、内定をもらい就職活動を終えている者のすべてが、海外で働いてみたいという結果になったが、この点については、更なる定量調査が必要であり、海外インターンシップを経験しながらも『海外志向』を抱かないケースも視野に入れて、その要因を研究調査する必要があるだろう。最終目的は彼ら、彼女らが本当に海外駐在をすることや海外プロジェクトに参画したり、社内の多国籍人材と協働

できたりする、つまりは、社会で活躍することであって、『海外志向』を抱くことはその過程の一つである。就職後の追跡調査は必須であると言える。語学能力に関して、本調査では、海外インターンシップ参加前後における学生の英語能力の測定や参加後の振り返りを積極的に行ってこなかった。今後は語学能力試験のみならず、フォローアップのための帰国後語学研修プログラムの開発が必要であろう。また、調査対象となる大学や学生派遣国を限定せず複数大学、複数国を対象とする工夫が必要と思われる。そして、評価方法については、本章のような定性的な調査だけでなく定量調査を組み合わせ、受け入れ企業からの評価も加味しながら、海外インターンシップ経験前後の学生の変化を客観的に評価できるような指標の開発が必要であろう。

第4節 海外インターンシップの効果を促進する日本の大学の海外拠点

第1項 日本の大学の海外拠点とその機能

なぜ、日本の大学の海外拠点に注目するのか、簡単にその理由を述べる。企業は海外に製造拠点、販売拠点、研究開発拠点を設置することはあっても、従業員を対象とした人材育成拠点を敢えて設置するということはないであろう。教育産業においては、海外の小・中学校教育課程で学ぶ学齢期の日本人子女教育を目的とした学習塾はあっても、大学生を対象にした日系企業が運営する海外教育機関はおそらくないであろう。つまり、教育のための海外拠点は日本の大学ならではの機能であり、営利を目的として存在する企業では、コスト、運営面等を鑑みて、海外にある他社の教育機能に対してコストをかけて利用することはあっても、人材育成拠点を自社で構えてまで従業員を対象とした人材育成をするということはない。そこで、日本の大学の海外拠点と企業の海外拠点が協働しながら、大学生を教育する海外インターンシップについて考えてみたい。日本の大学内ではなく、海外に拠点を構える日系企業で、日本人大学生を教育するという、特種な状況におかれた大学生を対象にした教育であり、そこでの日本の大学の海外拠点はどのような機能を有しているのか研究することは、大学ならではの教育について、何らかの示唆を得られる可能性があると思われる。

さて、若年層の海外志向の低下や工学系学生の内向き志向が指摘されており、グローバルエンジニア育成、並びに、人材の量的不足という課題に対して、産業界と高等教育機関の両者が協力し、早急に解決することが期待されている。海外拠点を有している高等教育機関が実施する海外インターンシッププログラムは、その課題解決に有効な役割を果たす可能性を秘めている（永田他，2019）。

新型コロナウイルス感染症の影響を受ける以前の日本の大学では、日本人大学生の海外留学派遣数や海外からの留学生受入れ数が増加傾向にあった。特に海外経験が少ない日本人大学生を対象とした海外滞在期間が1か月未満の海外研修プログラムが急増している。また、文部科学省の調査によると、日本の大学の海外拠点（以下、海外拠点」という。）の設置数を見ると、2004年には148拠点であったが、2013年には489拠点、2014年には546

拠点と年々増加しており、2018年には690拠点、2019年には717拠点と右肩上がりの傾向を続けている。

海外拠点は表5-6のように様々な設置形態、運営方法、機能により分類化することができる。機能として、従来は広報を含めた日本への留学生獲得に向けたリクルート活動が主なものであったが、現在は高等教育機関における海外教育プログラムの企画、運営面を強化し、グローバル人材育成を目的としたものが増えている(岩城・星野, 2016;宮崎・河嶋, 2016)。海外研修内容としては、協定大学との交流や企業視察、ホームステイ、現地の歴史や文化の学習、語学研修が挙げられる。

表 5-6 海外拠点の分類化 (永田他, 2019)

設置形態	運営方法	機能
<ul style="list-style-type: none"> ●独自オフィス ●共同オフィス ●企業内オフィス ●協定校内オフィス ●個人へ委嘱 	<ul style="list-style-type: none"> ●駐在教職員あり・なし ●就労ビザあり・なし ●現地スタッフあり・なし ●法人登記あり・なし ●現地銀行口座あり・なし 	<ul style="list-style-type: none"> ●教育施設 ●研究施設 ●海外ランチ事務 ●広報活動 ●教育プログラム企画運営

※日本学術振興会, 「グローバル社会における大学の国際展開について～日本の大学の国際化を推進するための提言～研究環境国際化の手法開発 (大学国際戦略本部強化事業) 最終報告書」2010 をもとに筆者作成。

ここで、効果が高いとされる日系企業等現地法人と連携した海外インターンシップに注目してみる。海外拠点を構えることなく海外インターンシップを実施して、そのプログラムデザイン手法に関する研究や学生が作成した海外インターンシップ報告書をもとに学生の気づきや意識の変化を分析した報告がある(小松, 2014;鞍掛・室屋, 2014)。しかし、海外

拠点を活用した海外インターンシップにおいて海外拠点の機能が学生にどのような影響を与えているのかといった研究は管見の限りないと思われる。そこで、グローバルエンジニアを高等教育機関から数

表 5-7 日報例 (永田他, 2018)

201◆年◆月◆◆日 体調:△ (腹の調子が良くない)
【業務概要】 (午前) 完成品のテスト。 (午後) ソフトウェアのテスト。
【気づき, 日本との違いなど】 ▶絶対にメモをとる。 ▶仕事と体調管理のバランスをとることが難しい。 ▶現地スタッフが優しくてフレンドリー。 ▶言葉がわからないときは, 絵や文字, ジェスチャーで伝える。 ▶毎日夕方になると雨が降る。

多く輩出することを目的とし、海外インターンシップにおいて、海外拠点の機能が学生に及ぼす影響について検証する。

本章では、地方国立A大学の海外拠点を対象とする。A大学は2004年に協定大学であるB大学内にサテライトオフィスを開設した。これはマレーシア政府より認可を受けた代表連絡事務所である。そこでの実績に基づき、B大学内に国立大学初の本格的海外キャンパス(以下、「海外キャンパス」とする)を2014年に開設した。これまで、日本の国立大学は医療等

の特定研究やプロジェクトをベースとした海外拠点を設置していた。けれども、この海外キャンパスに関しては、B大学すべての教職員、学生が活用できる海外拠点としての海外キャンパスである。表5-6を参考にすると、協定校内オフィス、駐在教職員あり、就労ビザあり、現地スタッフあり、機能に関しては5つのすべてを有している。現地における研究、教育の資金運用のため、B大学との共同アカウント（銀行口座）もある。この海外キャンパスが主導で実施している海外インターンシップは、前節における海外インターンシップと同様である。インターンシップ期間中、企業へ提出する日報以外にも、表5-7に例示するような形式の海外キャンパス駐在教員（以下、「海外インターンシップ担当教員」とする）へ提出する日報がある。これは、学生の毎日の体調の変化を管理する他、帰国後の報告書、報告会資料や就職活動のエントリーシート作成のためのシーズとして、気づきや日本との違いを箇条書きで5つ程度、毎日記録させ、それに対して海外インターンシップ担当教員が指導をしつつ返信している。インターンシップが終了した翌日は、海外拠点において、海外インターンシップ担当教員が準備した振り返りシートを用いて、学生は自らの成長や変化を記載することで、帰国後に必要な学習等について考える。

第2項 分析方法と結果

分析方法として、前節同様に、質的調査手法の1つであるM-GTA (Modified Grounded Theory Approach) を用いた。調査対象者も同様に、海外インターンシップ経験者から、既に社会人となった者、卒業、修了を間近に控えた学生11名として、に半構造化面接を実施した。半構造化面接では、以下のような質問事項を準備した。

1. なぜ、海外インターンシップに参加したのか。
2. 海外拠点（駐在教職員も含む）のどのような支援が役立ったのか。
3. 海外インターンシッププログラム内容を評価して、改善点や将来海外インターンシップを経験する学生（後輩）へのアドバイスについて。

表5-8（表5-4再掲） 調査対象者のプロフィール（永田他，2018）

	インターンシップ先企業	インタビュー時	派遣時の学年
①	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士1年生夏休み
②	自動車メーカー	自動車メーカー勤務	修士1年生夏休み
③	自動車メーカー	海外大学院留学	学部4年生春休み
④	自動車メーカー	自動車メーカー内定	学部3年生春休み
⑤	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部4年生春休み
⑥	電気・電子メーカー	電気・電子メーカー内定	学部4年生春休み

⑦	製紙メーカー	製鉄会社内定	学部4年生春休み
⑧	自動車メーカー	自動車メーカー内定	修士1年生夏休み
⑨	エンジニアリング会社	エンジニアリング会社内定	修士1年生夏休み
⑩	エンジニアリング会社	工作機械メーカー内定	修士1年生夏休み
⑪	容器メーカー	エンジニアリング会社内定	修士1年生夏休み

分析の結果、表 5-9 で示すように 15 の概念が抽出され、さらにその概念を整理統合して 5 個のカテゴリーに分類できた。図 5-4 では、海外拠点の機能を中心に、概念間の関係を検討し、海外インターンシップ参加学生へ与える影響についての結果図を示す。

学生は、「海外研修参加願望」を抱いていたが、参加をためらういくつかの要因があったことが伺える。渡航費用や現地での生活費用といった資金準備の問題、海外研修に参加するにはどのような準備や手続きが必要なのか知らないことによる不安があった。それら懸案事項に対して、海外インターンシップを経験した研究室や学内サークルの「先輩経験者からの影響」として、海外インターンシップ体験談を彼ら・彼女らから直接説明されることで、不安を払拭し挑戦しようというポジティブな志向に変化した。また、大学から学生への「資金的支援」があったことも影響したようだ。

表 5-9 カテゴリーと概念（永田他, 2019）

カテゴリー	概念
海外インターンシップ参加動機	先輩経験者からの影響
	資金的支援
	海外研修参加願望
海外拠点の機能	海外インターンシップ参加申請前支援
	海外渡航前支援
	インターンシップ直前支援
	インターンシップ事前学習の効果
	インターンシップ期間中支援
自己の成長や変化	自己の成長や変化
インターンシップの意義	インターンシップの意義
プログラムの評価	自主的な事前学習の必要性
	日本でのインターンシップとの相乗効果
	インターンシップ内容
	インターンシップ期間
	社会人としての評価

学生②海外に行ってみたいという願望があった。海外インターンシップの条件（金銭面）が良かった。

学生⑤海外インターンシップに参加した動機は、大学院を修了するまでに、海外に行ってみようと思っていたから。たまたま研究室の先輩がマレーシアインターンシップを経験していたので、その話を聞いて自分でも挑戦しようと思った。マレーシアは大学からの資金的補助があったので、魅力的だった。海外キャンパスがあり、大学が事前研修等をしてくれたのはよい、何もサポートがなければ行かなかったかもしれない。

学生⑦先輩から聞いて、興味を持ち、大学が資金的サポートをしてくれるようなので参加した。

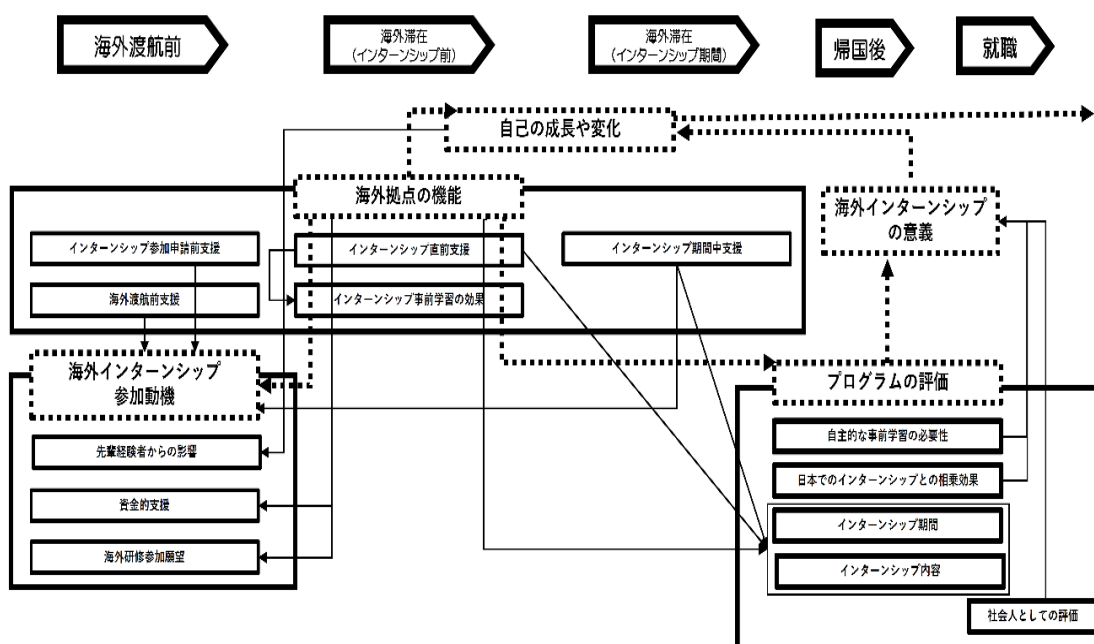


図 5-4 結果図(永田他, 2019)

海外キャンパスの機能については、「海外インターンシップ参加申請前支援」「海外渡航前支援」にあるように、大学を通じて学生が海外企業へ直接申し込むことや、海外インターンシップ専用求人サイトを利用した海外インターンシップマッチングは、学生にとって手続きの煩雑さ等の要因から、参加を躊躇させた可能性があることが以下の学生⑩の発言より伺える。海外インターンシップ申し込みから、マッチング前後のプロセスで海外キャンパスに駐在している教員からのサポートがあったことは学生の不安を軽減させた。マレーシア到着後の事前学習やオリエンテーションは学生にとって、とても有意義なものであったことが以下の学生⑪⑫から伺える。

学生①初めての海外渡航で、外国人と話すのも初めてだった。最初の街中インタビューは、今考えたら、自分の中に一番大きな変化をもたらした。

学生②海外キャンパスがなく、海外インターンシップへ行けと言われても、行く勇気はなかったかもしれない。フライトチケット購入でも、ビビって、成田経由を選び、海外トランジットは避けた。

学生⑨海外の空港に着いて、一人ですべてをするとなるとハードルは上がる。

学生⑩海外インターンシップ参加のメリットはわかるが、独力で海外インターンシップのプログラムを探すことや手続きはできない。

学生⑪マレーシアでの事前研修で、マレーシアに慣れたことが良かった。電車に乗ったり、タクシーに乗ったり、両替したり、いろいろ初めてのことを経験できたのが良かった。

「インターンシップ期間中の支援」として、就業時間中、就業時間外でも何らかの問題発生時、疾病や負傷の際には、海外インターンシップ担当教員のサポートを得ながら、日本語でやりとりができることは学生にとって心強かったため、企業での研修に集中できたようだ。海外拠点の存在自体が学生に安心感を与え、海外インターンシップ参加動機の一つになっているともいえる。

学生①海外拠点があることで、現地での生活に安心感があつた。それが一番良かった。海外インターンシップ中、何かあつたら、マレーシア国内に海外インターンシップ担当教員がいたので連絡できる。

学生⑧マレーシア国内に海外インターンシップ担当教員がいたほうが安心、インターンシップに集中できる。怪我や病気をしなかつたからよかつたが、病気の時、頼る人がいること、日本語で対応してくれるのは大きい。

学生⑩海外拠点（教職員）が、企業での研修外の部分をサポートしてくれるのはよい。

「インターンシップ期間」に関して、2週間から4週間という研修期間は、多くの学生にとって満足できるものであつたようだ。

以下の学生⑨の発言より、海外インターンシップだけでなく、日本のインターンシップを経験することで、「日本でのインターンシップとの相乗効果」を見込めるのではないかといった意見があった。「インターンシップ内容」に関して、以下の学生④のように、研修内容の改善点の指摘があったが、海外インターンシップ担当教員が即座に受け入れ企業にフィードバックを行い改善した。以下の学生⑧の学生の発言より、海外インターンシップスケジュールは概要だけで詳細は決めていなかったが、このフレキシブルな状況が学生には良かったようだ。

学生①事前に専門のことを勉強していればよかった。日本に帰って、マレーシアで理解できなかったこと、わからなかったことを調べた。

学生③仕事をしながら、タフさを身につけるのは難しいだろう。大学在学中に海外インターンシップに行ったほうがよい。大学在学中に見聞を広めることは大切。海外インターンシップではいろいろな感じとることができるだけでよいかもしれない。

学生④もっと、英語だけの環境があればよかった。現地スタッフで日本語を喋れる人もいたので。B社では工場の現場研修として、見るだけのことが多かった。オフィスワークもしてみたかった。今となっては、海外の車市場、マーケティングをしっかりと事前学習しておけばよかった。

学生⑥海外インターンシップ期間が3週間はちょうどよかった。

学生⑧きっちり決まったスケジュールより、フリーなほうが、いろいろ自分なりに、現場に行けて、質問できる。予定がきっちり組まれていないほうが良い理由を理解できた。事前に、大学での英会話教室があり、それが良かった。

学生⑨学部4年生でマレーシア海外インターンシップ、帰国して、修士1年生で日本のインターンシップに行ったらベストかもしれない。

「社会人としての評価」に関連し、学生③は、就職してから海外でのタフさを身につけるような研修は少なく、大学在学中に海外へ出て視野や見聞を広めるためにも海外インターンシップ経験が重要であることを指摘した。学生①は、海外渡航前に、自ら業界情報、マーケティング、生産技術や品質管理の知識等を学習することで、海外インターンシップ期間中の学びがさらに深くなるといった「自主的な事前学習の必要性」を示唆した。学生⑧のように、不定期開催ではあるが、大学が海外渡航者向け英会話教室（参加は任意）を実施しており、自主的に参加したことが良かったという学生もいた。

自己の成長や変化として、以下学生③、④の発言から、人見知りであった性格を改善し、タフさが身についたことや、後輩の指導をするようになった等の「自己の成長や変化」を感じ取れたことがわかる。以下学生⑨は「海外インターンシップの意義」を体感して、後輩にアドバイスすることや参加を勧めるといった積極的な行動力も生まれてきたようだ。

学生③日本では、もともと人見知りで、コミュニケーションが得意でなかったが、インターンシップの最後には、普通に英語でしゃべれていた自分がいた。

学生④後輩（研究室の後輩に海外インターンシップを勧め、実際に後輩は参加した）の国内インターンシップ申請書を添削サポートした。

学生⑨マレーシアのことは、ガイドブック、ネットでも情報を集められるが、現実には行ってみないとわからないし、感じられない。海外に行くことが大事。バイトの後輩（同じ学部）に海外インターンシップを勧めた（実際に後輩は翌年、海外インターンシップに参加した）。

海外インターンシッププログラムやそれに参加した学生に対して海外拠点の機能が与える影響についていくつかのことが示唆された。海外拠点に海外インターンシップ担当教員が駐在していることによる安心感が、学生の海外インターンシップの参加動機になった。また、学生にとって、海外インターンシップに参加するための煩雑な手続きを軽減でき、渡航前に事前学習や指導を受け、現地からの最新情報（安全・危機管理・生活等）を入手することができる。現地空港到着後、海外インターンシップ担当教員による受け入れ企業毎に対応した様々な事前研修を受け、学生個々の能力に応じた指導がなされ、スムーズに海外環境へ適応できるようになる。現地滞在中、問題や疾病・傷病等に際して24時間対応のため、学生は研修に集中できる。学生から研修内容の改善要望があれば、それに対して、駐在教職員が受け入れ企業へ即座にフィードバックして改善できる。受け入れ企業と頻繁に綿密な打ち合わせが可能のためプログラムが毎年改善されている。大田（2016）は、工学系学生の海外インターンシップで実績のある広島大学工学部のプログラム運営担当教員に訪問聞き取り調査を実施して、以下のような海外拠点の機能を示唆した。広島大学工学部では、修士学生のみを対象としているが、A大学では、学部生を多数マレーシアに派遣しており、受け入れ企業は有名企業が大半を占める。これは海外インターンシップ担当教員がいるためであり、学部生も安心して海外派遣させることができ、また、受け入れ企業を開拓できる要因になっている。

また、海外拠点があることで、競争的外部資金等の申請時に申請内容の実現可能性が高まり、資金を獲得しやすくなる。その結果、学生へ資金的支援をしやすくなり学生の海外渡航資金準備に対する不安を解消させることができる。

第3項 海外拠点に関する考察

海外拠点があることで、「海外インターンシップ参加申請前支援」「海外渡航前支援」だけでなく、現地での「インターンシップ直前支援」が充実する。また、「インターンシップ期間中支援」として、学生への安心感を与え、『海外インターンシップ参加動機』に大きな影響をもたらす。学生はインターンシップを経験し、『自己の成長や変化』を感じとり、帰国してもそれが継続し、後輩へ海外インターンシップ参加を勧めることもある。この「先輩経験者からの影響」は『海外インターンシップ参加動機』となり、海外へ行くことに躊躇している学生を力強く後押しすることになる。また、海外拠点があることで、学生への「資金的支援」となる競争的外部資金獲得の可能性が高まることも重要である。

海外インターンシッププログラムにおける海外拠点の機能を総合的に評価して見ると、海外教育プログラム全体を充実させ、学生へ様々なポジティブな影響を与えグローバルエンジニア育成を促進させ、それが学生の成長にもつながっていることが分かる。つまり、海外拠点がグローバルエンジニアを輩出するための一助となっていることが示唆された。

教育を目的とした海外拠点の存在自体が大学にしかないが、海外インターンシップ前後のみならず、海外インターンシップ期間中も学生の精神的な安心感を与える海外拠点の存在は、海外インターンシップの効果を促進させる機能を十分に果たしているといえよう。

今後の課題として、本論文では海外拠点が設置されていることによるメリットに焦点を当てたが、運営コスト面での課題もある。海外拠点を運営するにあたり、人件費、ランニングコスト等を考慮しながら、増加傾向にある日本の大学の海外拠点を評価する手法を開発しなければならないだろう。特に、ランニングコストに関しては、駐在教職員ではなく、現地採用のコーディネーターを配置することでコスト削減し、海外拠点を設置せずとも同様の効果を得ることができるか調査、研究をしなければならない。新型コロナウイルス感染症の影響を受け、Zoom等の廉価な遠隔会議システムの導入が進んでいるため、駐在教職員を削減することは可能になるかもしれない。コスト削減例として、大学の国際同窓会（海外駐在日本人や元留学生の卒業生）の活用や、元留学生で母国に帰国して大学教員になっている者をコラボラティブ・プロフェッサーとして称号を与え、日本人大学生が留学等をした際に、その学生を支援する仕組みを試行している大学もある。

学生へのポジティブな影響を検証することができたが、手厚いサポートのため、かえってそれが成長のチャンスの芽を摘んでしまっている可能性もはらんでいることも考慮し、海外拠点を構えずに海外インターンシップを実施している事例との比較検証が必要となるであろう。

グローバル人材に必要とされる英語能力向上のために、海外拠点を活用したプログラム開発が期待されている。本章では、英語の事前学習として、日本においてインターンシップ参加者が無料で参加できる講座を開講していた。講座は週2回合計8回程度で、1回あたり90分の少人数制で、英会話に焦点を当てて行われていた。マレーシア到着後の海外インターンシップ事前学習でも英語でのインタビューを実施した。今後は、事前事後の英語能力の自己評価や英語能力テストを取り入れることで、参加した学生が、更なる英語運能力向上に向けての課題や目標を設定しやすくなるようなプログラム改善も必要となってくるであろう。

本章では、学生へのインタビューから海外拠点の機能を検証したが、受け入れ企業からの視点も含めた研究も必要である。また、他大学の海外拠点の機能との比較も必要である。そして、今後は、定性的な調査に定量的な調査を組み合わせることも検討しなければならない。

(注釈)

【注1】 リクルートマーケティングパートナーズ (2013). グローバル化社会における大学進学者の留学意識に関する調査

【注2】 8 大学工学教育プログラム・グローバル化推進委員会第3分科会 (2008). 国内学生の留学に関する意識調査

【注3】 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2014). インターンシップの推進に当たっての基本的考え方 (新旧対照表)

【注4】 体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議 (2013). インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策についての意見の取りまとめ

【注5】 文部科学省令和元年度大学等におけるインターンシップの実施状況について

https://www.mext.go.jp/b_menu/internship/1387151.htm

第6章 海外インターンシップの長期的効果についての試論

第1節 海外インターンシップの長期的効果に関する調査

第1項 海外インターンシップ調査概要と先行研究

本章では、大学在学中に海外インターンシップを経験し、入社後に様々な社内研修を受けることや業務経験を積むことによりグローバル人材になっていく実情について探求する。大学卒業後、7年以内の社会人を対象とし、グローバル人材として日本企業で活躍するに至るまでのプロセスをアンケートとインタビュー調査から明らかにしたいと考えている。今後、より精緻な調査・分析を行う必要があるが、現在、企業でグローバル人材として活躍しているかつての海外インターンシップ生による振り返りの言説から得られる示唆は大きい。

まずは、大学における海外インターンシップの実施状況について概観してみたい。文部科学省の調査によると、大学等における学生の海外インターンシップ参加率は0.2%と極めて少ない。海外インターンシップの定義については様々な見解があるが、本論文では学生が海外企業へ2週間以上派遣され、そこで実務を経験するプログラムを海外インターンシップとする。海外インターンシップの効果に関する先行研究としては、文系学生を対象としたプログラムが多い。派遣先としては、ホテル、小売業、日本語教師といったサービス業界や海外現地事務所で実務を経験することが多く、学生の英語能力や異文化理解力の向上に注目している(天木, 2016; 安藤, 2014; 千葉, 2010)。工学系学生を対象とした海外インターンシップに関しては、プログラムデザイン手法についての研究や学生が作成した海外インターンシップ報告書をもとに学生の気づきや意識の変化を分析した報告がある。その他にも、海外インターンシップ期間中の経験をもとにした学びや学習効果を検証し、就職活動やキャリア形成への影響について研究している(小松, 2014; 鞍掛・室屋, 2014)。

このように大学在学中に焦点を当てた研究成果が蓄積される一方で、本来の目的である海外インターンシップを経験した学生が卒業後、実際に産業界でどのようにグローバル人材になっている、もしくは、なっていないのか、という視点での研究は少ない。卒業生が在学中に経験した海外インターンシップを自ら再評価し、現在の自分と過去の自分を比較することで、どのようにグローバル人材になったのか、もしくは、なっていないのかを検討する必要がある。そこで、在学中に海外インターンシップを経験した卒業生へのアンケートとインタビューを実施することにより、その効果を検証し、グローバル人材に成長、もしくは、成長途上の場合もあるかもしれないが、その成長プロセスの検討を試みることにより、大学教育における海外インターンシップの意義と課題を明らかにする。

第2項 海外インターンシップ事例と概要

研究対象となる卒業生が大学在学中に企業へ派遣された海外インターンシップ期間中以外の事前・事後学習内容が学生により異なっていたため、A型とB型海外インターンシップという2つのタイプに分類した。まずは、A型・B型インターンシップの共通点を示し、その後、相違点を説明する。

共通点として、学生の受入れ先は、製造業やプラントエンジニア等の在マレーシア日系企業で、学生の派遣期間は、1社につき原則2名の学生を2週間から4週間とした。マレーシアに限定した主な理由は、ビジネスシーンでは英語を使用すること、宗教・人種・文化等の多様性があること、学生が将来勤務する可能性の高いアジアの新興国であること、比較的治安が安定していること等、学生にとって将来をイメージできる意義のある環境であったからである。学生の配属部署は、品質管理部門・生産管理部門・技術管理部門とし、日本人ではない現地スタッフを各学生の管理責任係・教育係として配置した。また、勤務時間中に2人の学生が一緒に行動する機会を減少させるため、配属部署を異なるようにし、昼食や夕食は現地スタッフと一緒にとることを推奨した。緊急時のみ日本人駐在員のサポートを得ることができるように

して、始業から終業時間まで、日本語を使用できない環境にした。通勤時の交通手段について、学生はホテルから企業までの往復では、自らタクシーを手配した。毎日の日課とし

表 6-1 (表 5-7 再掲) 日報例 (永田他, 2018)

201◆年◆月◆◆日 体調：△ (腹の調子が良くない)
【業務概要】 (午前) 完成品のテスト。 (午後) ソフトウェアのテスト。
【気づき、日本との違いなど】 ▶絶対にメモをとる。 ▶仕事と体調管理のバランスをとることが難しい。 ▶現地スタッフが優しくてフレンドリー。 ▶言葉がわからないときは、絵や文字、ジェスチャーで伝える。 ▶毎日夕方になると雨が降る。

て、企業へ提出する日報以外にも、簡単な日報を海外インターンシップ担当教員に提出させた (表 6-1)。これには、帰国後の報告書や就職活動エントリーシート作成のための材料として使用できるように、その日の気づきや日本とマレーシアの違いを箇条書きで5つ以上記録させた。海外インターンシップ担当教員がそれに対して、学生からの質問、疑問等があれば指導をしつつ毎日返信した。インターンシップ最終日は、日本人駐在員や現地スタッフに向けて、学生のインターンシップ期間中の学びについて、英語で発表する機会を設けた。

ここで、A型海外インターンシップの特徴について説明する。学生に対して、渡航前に、派遣先企業の状況を考慮しながら海外インターンシップ担当教員がガイダンスを実施した (表 6-2)。また、海外インターンシップ派遣前・後での自己評価・変化を可視化できるよう独自開発したループリックを使用した。ループリックでは、「多様な文化受容」「コミュニケーション能力」「問題解決力」「持続的学習力」「グローバルな思考」「海外での就業力」「エンジニアデザイン力」といった7つの観点から、25の評価規準を定め、学生自らが0から3の4段階で評価を行った。その他、安全指導、危機管理指導として、国際経験豊富な教員より、2時間程度の講義を学生は受講する (永田・西野, 2014)。学生はマレーシアに到着後、空港やクアラ Lumpur 市内で海外インターンシップ担当教員による現地事前学習ガイダンスを受講した (表 6-3)。企業での受入れが終了した翌日には、海外インターンシッ

プ担当教員による直接指導のもと、学生は振り返りシートを用いて、自らの成長を記録し、帰国後に必要な学習等について考えた。

表 6-2 日本国内でのガイダンス概要（永田他，2018）

渡航準備	各自のフライトチケット購入時の留意点指導
	ホテルの予約方法指導
	渡航までの準備，事前学習指導
現地での生活について	通勤時，勤務時の服装
	インターンシップの一日の流れ
	現地での生活費用，物価や所持金，両替
安全・危機管理	現地での危機管理，最新情報，生活全般説明
その他	学生からの質問等

次に B 型海外インターンシップの特徴について説明する。渡航前に、海外インターンシップ担当教員が表 6-2 と同内容のガイダンスを実施した。学生はマレーシアに到着後、現地大学内の学生寮に移動し、1 週間から 2 週間程度滞在しながらマレーシア人学生バディのサポ

表 6-3 マレーシアでのガイダンス概要（永田他，2018）

空港にて（1 日目）	緊急連絡手段の確保，24 時間対応病院の所在と連絡方法の確認等
クアラルンプール市内にて（2 日目）	マレーシアの歴史，文化，宗教，生活における注意点，最新生活情報や危機管理，企業におけるマナー，インターンシップ中の体調管理方法についての講義
	調査実習（企業やショッピングモール）

ートのもと、2つの課題に取り組んだ。1つは、リサーチプロジェクトとして、自らテーマを決めて、大学内で調査や研究を行った。調査の例として、「将来、就きたい職業は」「女性工学系学生にとって、将来、希望する進路は？」「使用している携帯電話端末の機種や通信会社は？それを選んだ理由は？」といった内容のインタビューやアンケートを現地大学生やスタッフを対象に行った。研究の例として、「パームヤシの収穫装置の実証研究」というテーマを設定した学生は、関連研究室に所属して実験農園で実証研究を行いながら、研究室会議にも参加した。2つ目は興味のある授業を選んで参加することである。シラバスを学生自身で確認し、学生バディのサポートを得ながら、授業担当教員に授業参加の交渉をして受講した。

第2節 アンケートとインタビュー調査結果と考察

第1項 アンケート調査結果と考察

大学在学中に海外インターンシップを経験した 83 名のうち、連絡先が分かり、尚且つ、既に就職している 51 名にアンケートを送付した。39 名 (A 型 : 25 名, B 型 14 名) (男性 33 名, 女性 6 名) からの回答があった。アンケート内容については、工学系学部や大学院出身者で、大学在学中に海外研修経験のある卒業生を対象とした状況調査アンケートを参考に

表 6-4 アンケート項目

【問 1】 海外インターンシップ経験は、就職活動や現在の職を得るのに役立ちましたか？ (1: 強く否定, 2: 否定, 3: どちらでもない, 4: 肯定, 5: 強く肯定)
【問 2】 就職活動においてどのように役立ちましたか？ (複数回答可) ・ 就活エントリーシートに記載 ・ 就活の際の話題 ・ 就活の際に企業が評価 ・ 就職先の選択・キャリア形成 (業界・業種の絞り込み) ・ 海外インターンシップの経験により就職活動に自信を持てた ・ その他
【問 3】 これまでの業務でどのようなグローバルな経験をしていますか？ (複数回答可) ・ 海外出張 ・ 海外とのやり取りや取引 ・ 海外プロジェクト参加 ・ 海外トレーニー制度 ・ 社内の外国人材 (同僚, 上司) とのやり取り ・ 海外研修参加 ・ 海外赴任・駐在 ・ 語学研修参加 ・ 国際学会参加 ・ その他
【問 4】 海外インターンシップは現在の業務に役立っていますか？ (1: 強く否定, 2: 否定, 3: どちらでもない, 4: 肯定, 5: 強く肯定)
【問 5】 業務にはどのように役立っていますか？ (複数回答可) ・ 異文化コミュニケーション力 ・ 国際感覚, 国際経験 ・ 多様なものの見方 ・ 順応力, 対応力 ・ 語学力 ・ 専門知識・技術 ・ グローバル化な環境で働くことの自信 ・ その他
【問 6】 大学で学んでいたことで、海外インターンシップに役立った、関連していたことがあれば教えてください。
【問 7】 海外インターンシップで学んだことで、帰国後、大学での学びに役立った、関連していたことがあれば教えてください。
【問 8】 海外インターンシップの経験で、今でも鮮明に覚えていることがあれば、教えてください。
【問 9】 あなたが考える、学生にとって有意義な海外インターンシップとは？どのようなプログラム内容でしょうか？

しつつ、学習のためのコミュニティである実践共同体における学びに関する質問も加味して、筆者が作成した (石山, 2018; 山下他, 2016)。A 型海外インターンシップと B 型海外インターンシップでは、事前学習内容が異なっているが、アンケートではそれについては問うことなく、海外インターンシップ期間中の経験に着目した (永田他, in press) (表 6-4)。

社会人歴について、5年目が11人と多い（表6-5）。所属する業種別では、製造業に勤務している者が多く、職種別に見ると製造技術者（開発）が多かった（表6-6）。

表6-5 社会人歴

社会人歴（年目）	1	2	3	4	5	6	7
人数（人）	5	4	5	5	11	5	4

表6-6 業種別，職種別

業種	人数	職種	人数
製造業	31	製造技術者（開発）	25
情報通信業	5	製造技術者（開発を除く）	8
インフラ	2	情報処理・通信技術者	5
学術研究	1	自然科学系研究者	1

海外インターンシップが就職活動に役立っているのかについての質問（問1）では、9割近くが役立ったと回答した（図6-1）。図6-2は現在の業務に役立っているのかについての質問（問4）であるが、6割くらいから役に立っていると高い評価を得た。

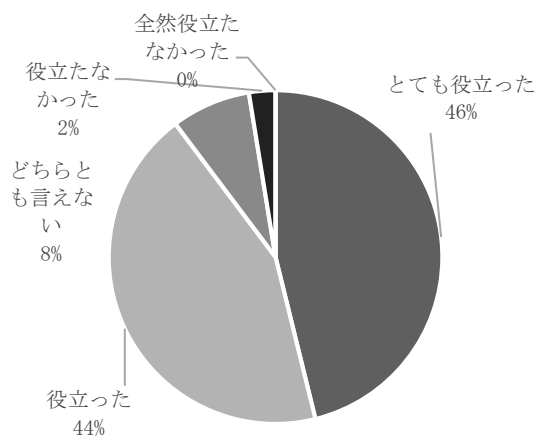


図6-1 就活への影響

題なく取り組める可能性を示唆できたようだ。海外インターンシップでの経験が自信となるだけでなく、就職先選択にも大きな影響を与えたようだ。また、海外インターンシップ経験学生が0.2%ということもあり、企業

表6-7は、具体的にどのように役立ったのかの質問（問2）した。海外インターンシップ経験を就職活動のエントリーシートに記載することで、面接でそれが話題となり、将来の海外業務に問

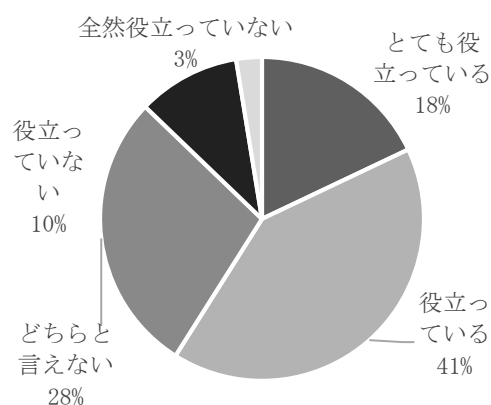


図6-2 現在の業務への影響

の面接担当者が海外インターンシップの状況や内容を知りたかったために質問が多くなったことも想像できる。

社会人になって、職場でどのようなグローバルな経験を積んでいるのかについての回答（問3）では、海外の取引先とのやり取り、語学研修受講、社内のグローバル人材とのやり取りをする機会が多い（表6-8）。さらに、社会人歴1～4年目、5～8年目に分けて比較すると、5～8年目が多くのグローバル経験を積んでいる。現在の業務に海外インターンシップの経験がどのように役立っているのか（問5）については、国際感覚や異文化コミュニケーション能力、多様な視点や順応・対応力を涵養できたことが、現在の業務にも役立っているようだ（表6-9）。

現在の職場でどれくらいグローバルな経験をしているのか、社会人歴でみていくと、ほとんどの項目で社会人歴に比例して増加している。5～8年目の者は海外とのやり取り（75%）、海外出張（35%）、海外研修経験者（25%）、海外プロジェクト参加者（20%）、海外駐在経験者（10%）となっている。つまり、社内でグローバルエンジニアとして認められているために業務を任されていると推察される。1～4年目の者は、語学研修（42%）の経験者が多く、将来のグローバルエンジニアとして期待されており、実際に海外とのやり取り（26%）や社内のグローバル人材とのやり取り（16%）というように

表6-7 就活への影響（複数回答可）

面接において話題	72%
エントリーシート	64%
自信	56%
就職先選択	49%
企業が評価	28%

表6-8 業務におけるグローバル経験（複数回答可）

	全体 (39名)	1-4年目 (19名)	5-8年目 (20名)
海外とのやり取り	51%	26%	75%
語学研修	31%	42%	20%
社内でのやり取り	26%	16%	35%
海外出張	18%	0	35%
海外研修	13%	0	25%
海外プロジェクト	10%	0	20%
海外駐在	5%	0	10%
トレーニー	5%	0	10%
国際学会	5%	0	10%

表6-9 業務への影響（複数回答可）

	全体 (39名)	1-4年目 (19名)	5-8年目 (20名)
国際感覚	56%	47%	65%
異文化コミュニケーション	51%	42%	60%
多様な視点	51%	58%	45%
順応力・対応力	36%	37%	35%
語学力	31%	21%	40%
グローバルな環境での自信	23%	21%	25%
専門知識・技術	5%	5%	5%

業務におけるグローバル化が始まっているのかもしれない。このことから、5～8年目の多くの者は既にグローバルエンジニアに成長しており、1～4年目の者は国内におけるグロー

バルエンジニア予備軍となっていると想定される。職種別にグローバルな業務（海外出張，海外やり取り，プロジェクト，トレーニー，社内やり取り，海外研修，海外駐在，語学研修，国際学会）の経験割合を見ると，情報処理・通信技術者は11%，製造技術者（開発）は19%，製造技術者（開発を除く）は21%であった。職種別の社会人歴の平均は，情報処理技術者は4.2年，製造技術者（開発）は，4.1年，製造技術者（開発を除く）は4.9年と職種によって大きな差はなかったことから，情報処理・通信技術者の若年層はグローバルな業務が少ないのかもしれない。

表 6-7 より，就職先選択への影響が 49%であるが，海外インターンシップで派遣された企業の日本本社に就職した者が 4 名，同業他社や同じ業界に就職した者が 11 名であったことから，海外インターンシップ経験は就職先選択へ影響を与えたことが伺える。

海外インターンシップは，予期的社会化に影響を与える情報と教育を包含しており，グローバル化している企業の実情を入社前に知る RJP の効果だけでなく，グローバルな経験をすることから，入社後の海外業務への適応を促していることも推察される。転職者が 2 名であったが，それは同業他社であったことから日常業務へのミスマッチも減少させた可能性が伺える。

第 2 項 インタビュー調査結果と考察

第 4 章で調査対象となった 11 名のうち，社会人経験が 5 年以上で，海外インターンシップで派遣された企業（グループ会社も含む）に就職し，海外インターンシップが初の海外経験であった者を抽出した結果，該当者が 3 名であった。その 3 名にインタビューを実施し，卒業生①，卒業生②，卒業生③とする。インタビュー内容と結果は以下に示す。

【質問概要】

1. 入社してから現在までの業務について。
2. これまでどのような国際的な業務を経験したのか？その際に，大変だったこと，失敗したこと，成功したこと，満足できたこと。
3. 海外インターンシップ経験で記憶に残っていること。
4. これまでの業務に，海外インターンシップ経験が役立ったか。
5. 入社後に海外研修などに参加経験がある場合，海外インターンシップの時との違いは何か。
6. 同期，同僚と比較して，国際的な業務に対応できているか。
7. 国内でも海外でも同じように業務パフォーマンスを発揮できるか。
8. 外国人の友人・知人はいるのか。
9. 現在，英語学習をしているのか。

卒業生①は、社会人歴が7年目で、入社5年目に1年間、海外駐在を経験した。海外インターンシップに参加したことにより、その企業の社風を気に入り、海外トレーニー制度があることを知り、それが決め手となり、就職活動ではこの1社だけに絞った。入社してから海外駐在をするまでの間には、海外とのプロジェクトに参加することや海外のサプライヤーと取引をするといった様々なグローバルな経験を積みながら英語を使った業務に邁進していたことが以下のコメントから伺える。

海外拠点の人（日本人ではない）と仕事をするとう国民性が違うことを感じる。仕事の進め方も違うので、国によって対応方法を変えている。

会議での英語はテクニカルタームの使用頻度が高く、効果ある・なしといった結論がシンプルなため、英語でコミュニケーションをとれる。お互いが伝えようという意志があり、ミスがないようにしているためフラストレーションはない。

海外駐在する国に到着した際に、マレーシアでの海外インターンシップ（初の海外経験）で、空港からホテルにタクシーで向かった時の不安感を思い出し、当時の状況と重ね合わせながら自分の成長や変化を実感したようだ。

一度も訪れたことのない国（駐在した国）に到着して、空港からホテルに向かうタクシーでは落ち着いて車窓を眺めていた。その時に、海外インターンシップでは、空港からホテルまでのタクシーでドキドキして、不安を覚えていたことを懐かしく思い出した。

海外インターンシップと実際の海外駐在では立場も違い、責任も全く異なる。社内外に人脈を広げ、情報収集や交流をしていたようだ。そのような中、今度は自らが駐在先で外国人学生をインターン生として受け入れるという経験をした。

現地スタッフと協働しながら、彼らのサポートを得ながら業務を遂行した。マレーシアと駐在した国ではマレーシアのほうがゆったりしていた。社内では、日本語と現地語を使い、他社とのやりとりや交渉は英語であった。他社の社員と食事に行くことがあったが英語でコミュニケーションをとり、彼らの働きぶりを知ることができ、大きな刺激を受けた。

現地大学生をインターン生として受け入れた。インターン生を受け入れると、職場が明るくなる。日本の学生と比較すると意欲、能力、競争心をもった学生が多かったため、日本の学生の将来に不安を感じた。

駐在してみて、先輩駐在員（日本人）の働きぶりをみる事ができた。タフな人が多い。

月に3回程度、業務やプライベートで飛行機に乗ることがあった。自分で、フライトとホテルの予約をしていた。現地での移動は一人でもなんとかなった。

前述から分かるように、海外駐在には大きな不安を抱かず、現地では行動的に過ごし、現地スタッフと協働しながら業務を遂行していたようだ。これは以下のコメントから海外インターンシップの経験、それも直接経験したことが効果的であったと推察される。海外インターンシップでの経験を学内の報告会で発表することや研究室の後輩にもその経験を伝えることで経験をしっかりと振り返った（永田他，2018）。卒業生①の経験談を聞いた後輩が実際にその後、海外インターンシップに挑戦している。

海外インターンシップ経験から、教訓を得て、それを入社後の海外プロジェクトに活かし、その経験をさらに今度は海外駐在にも応用するという質の高い経験学習を海外インターンシップ経験後の9年間続けていることが伺える。

マレーシアでの初めての経験は、ドキドキ感があり、異文化への対応で疲れた。マレーシアでの経験が大きく役立った。海外で暮らす、英語を使うことへの不安はマレーシア滞在の4週間で払拭できた。外国人とコミュニケーションをとることへのハードルが下がった。このようなことは、大学のような座学ではわからない、実際に経験すべき。学生のうちに海外インターンシップのような経験をしたほうがよい。

海外インターンシップを経験して9年を経過した現在でも、しっかり記憶に残るだけでなく、実際の業務やキャリア形成にも活かしていると思われる。

海外での仕事は嫌ではない。むしろ海外駐在をしたい。海外インターンシップでその会社を気に入って、入社もした。会社の見方、選び方が変わった。駐在員やマレーシア現地スタッフとのコミュニケーションで多くの情報を得た。駐在員の生活を見ることができたのがよかった。会社の選び方のポイント、選択の幅が広がり就活では、他の学生よりは優位な立場にいたと思う。不思議な縁である。マレーシアに行かなければこの会社に入社していない。海外インターンシップを経験しなけ

れば、異文化コミュニケーション力、異文化理解力、コミュニケーション力、外国人と協働する力も身につけなかったであろう。

学会や展示会、大学の研究室、社内の研究会で情報収集をすることがある。アイデアを創出するには、必要であり、情報収集を常にしなければならない。

卒業生②は、社会人歴が7年目である。海外インターンシップに参加した企業に就職したいという希望を抱き、その企業の社風や業務内容、将来性について学びたいという動機から、海外インターンシップに参加した。入社6年目に1年間、海外駐在を経験している。そこでは、社員が数百名おり、日本人駐在員は10数名程度であった。日本人以外の国籍は多様で数十か国に及ぶ多国籍人材が同じ職場で働いていた。業務におけるコミュニケーションは英語であったが、流暢ではなくとも、しっかり相手に自分の意志を伝えるだけのスキルが備わっていたため、業務に支障をきたすことなく、日本からの要望にも応えながら業務に邁進した。日本に帰国した現在でも、赴任した海外拠点だけでなく、他の海外拠点とのやり取りをすることがあり、国内外のグローバルな環境で業務をすることには抵抗はないようだ。まずは、海外駐在時の様子を見ていきたい。

上司が現地スタッフ（日本人ではない）の生産現場で業務を遂行していた。新型コロナウイルス感染症の影響もあり、2交代制になっていたが、いろいろな人とコミュニケーションをとりたかったため、個人的に配慮してもらい多くの現地スタッフと社内で会うことができた。現地スタッフと協力しながら、助けや教えを請いながら業務に邁進した。

新型コロナウイルス感染症の影響で同僚と外食できなかった。しかし、ランチは食堂で一緒にとることができた。英語でコミュニケーションをとった。現地での食事、生活全般、多少のストレスを感じることはあったが、大きなストレスはなく、異文化、日本と異なる状況を楽しみながら、ある程度余裕をもって生活できた。現地では、自分が興味を持った会社にアポイントをとり、いろいろな会社を訪れた。現地スタッフから情報を得るなどのサポートを得ながら訪問したい現地の会社を選定した。

海外の人には、細かく、はっきりと、すべてを説明しなければならない。日本人であれば、阿吽の呼吸、お互いが自分で周りのことも考えて仕事をする。

郵便物は一度受けとれないと、送り主に返却される。日本との違いを実感したが、この経験を上司に説明すると「Welcome to（駐在した国名）」と現地の社会システ

ムを経験できたことをジョーク交じりで教えてくれた。現地スタッフのサポートを得ながら現地での業務や生活に馴染んでいった。

遠隔会議システムを使って、日本と駐在した国をリアルタイムでつなぎ、日本が発注した現地機械メーカーが作った装置の仕様確認を行った。本来なら、日本から担当者が訪れる予定だったが、新型コロナウイルス感染症の影響で、渡航できなくなり、急遽、私が現地機械メーカーを訪問して現場対応した。

今は、海外とのやり取りや遠隔会議は苦になっていない。現在もたびたびあるが英語でのメール対応も抵抗はない、ここ2年で、海外の仕事が増えたが、何とかなっている。海外の仕事、働き方、文化を若いうちに知るべき。

現在は、英語の学習を自宅では行っていないが、業務では英語を使用する機会が頻繁にあるようだ。また、常にアンテナを張って業務に関連する情報収集を怠っていない。

学習といえば、展示会で情報収集している。英語の勉強は業務で、実践的に学んでいる。海外での仕事は嫌ではない。海外駐在の機会があれば挑戦したい。

海外インターンシップ経験について振り返り、キャリア形成に大きな影響を与えたこと実感しているようだ。異文化を理解し、海外の技術レベルを実際の業務で感じ取りながら、日本の技術の高さ、高い品質力について、あらためて理解できたと思われる。

学生のうちに海外インターンシップのような経験をしたほうがよい、お勧めする。マレーシアでの経験が大きかった。海外駐在が初めての海外だったら大変だっただろう。マレーシア、その他、国によって品質レベルが違うことを実感した。マレーシアで、異文化、宗教、働き方や国民性の違いを感じることができた。良い経験。現地スタッフにとって金曜日のお祈りが重要だった。マレーシアでは、時間外での学びがたくさんあった。

卒業生③は、入社5年目である。卒業生③は卒業生②のサークルの後輩で、先輩である卒業生②に勧められて卒業生③は、海外インターンシップに参加した。つまり、卒業生②も卒業生①と同様に帰国後の報告会だけでなく、後輩に海外インターンシップ経験を説明することで、しっかり振り返りができていたことが分かる。卒業生③は、その企業の社風を気に入る、海外インターンシップ後、その企業の国内インターンシップにも参加した。就職活動では、この会社1本に絞って見事に内定を獲得して入社に至った。入社後は、特に海外勤務を希望しているわけではないが、会社から命ぜられれば、海外勤務をしてもよいと考えてい

る。これまでの業務で海外とのやりとりは、一回だけで海外プロジェクトに参加して、数か月間、遠隔会議システムやメールのやり取りをすることで、グローバルな環境で業務を経験した。その会議では、プロジェクトチーム全員の前でプレゼンする機会があり、英語での資料作りや説明の準備に多くの時間を要したが、実際の業務では、大きな問題もなく、また、会議中に多国籍人材からの質問等でもわからない場合は、上司や同僚の助けを得ることで乗り切り、成果を出すことができたようだ。通常の日本人相手の業務と比較すると、多少のストレスや緊張はあったが、海外インターンシップの経験もあり、多国籍人材との久しぶりのコミュニケーションであっても、気後れすることはなかった。

入社3年目のプロジェクトで、短期間ではあるが、アメリカの拠点とTV会議をする機会があった。英語で資料作成し、英語で説明（イラストを多く使用して説明）できた。しっかり準備したので英語で伝えることができた。英語での質疑応答は周囲のサポートを得ながら業務を遂行できた。プロジェクトの相手国の社員がそもそも知らないことを説明することが難しかった。マレーシアが海外初体験であったが、これがなければ、海外プロジェクトへの拒絶反応があったかもしれない。

今後、海外とのプロジェクト、やりとりがあっても抵抗感はない。海外案件や海外駐在が嫌なわけではない。命令があれば、いつでも行ける準備はできている。コロナが落ち着いたら、テーマが明確になれば、トレーニー制度で海外に行ってもよいかもしれない。

海外インターンシップのように駐在員と現地スタッフのやりとりを直接見ることができるリアリティのある体験はよい。マレーシアでは、プレス機の大きさ、音などは圧巻だった。外国人と画面越しでなく、直接会って、食事などもできる。現場なら、作業員など、いろいろなこと、もの、人などが目に入ってくるからよい。音、雰囲気、オフィスの状況、全体を直接みたほうがよい。駐在員が現地スタッフに指示しているところを普通は見られない。食事を駐在員と一緒に行くことができるのはよい。本音を聞ける。いろいろな経験談を聞ける。駐在員と本音ベースで話すことができ仲良くなれる。駐在員が現地スタッフを叱る、怒る姿はオンラインインターンシップでは絶対に見られないだろう。

弊社は、働きやすい環境で、下の者の意見を上の者がしっかり聞いてくれる。社内の後輩でも優秀な人が多いので、その人たちの力や知恵を借りると仕事がやりやすくなる。行動力やアイデアをたくさん持っている人が周囲に多いため、仕事のや

り方、生き方、考え方が参考になる。上司、同僚と協力しながら業務を遂行している。

第3節 実践的含意

本論文で対象とするグローバル人材の特徴は、使用言語としての母語が日本語で、帰国子女でない、インターナショナルスクールや国際バカロレア等での学習経験のない者であるが、本章において研究対象となった社会人は、この条件に当てはまる。

大学卒業後、日系企業に勤務する日本人を想定しており、企業に入社した後は、国内外のグローバルな環境において、様々な人と協働し、組織目標を達成することや組織の問題を解決できるような人材である。具体的に必要とされる能力については、異文化理解力、異文化適応力、レジリエンスを高め協働して課題をやり抜く力、自ら学習する力であり、それらが備わっている人材をグローバル人材としている。ここで、前述した卒業生①から③がグローバル人材の特徴とどれほど符合しているのか、あるいはしていないのかを評価してみたい。

卒業生①は、海外赴任する以前から、グローバル環境での業務を任せられ、海外のビジネス習慣や国によって異なる国民性を理解しながら業務に邁進していた。海外に駐在しても現地で公私に渡り人脈を広げながら、日本と異なる状況下でも現地スタッフと協力しながら成果をあげていた様子が伺える。そして、情報収集を常に心がけ、社外に出て精力的に外部から新しい情報を獲得することに努めている。

卒業生②は、海外駐在以前はグローバル環境での業務はほとんどなかったが、海外駐在をすることになり、そこでは新型コロナウイルス感染症の影響を受けたものの、前向きに現地の文化、習慣、社会システムに馴染もうと努力し、現地スタッフと協力しながら業務を進めていた。様々な問題や困難に直面した時も、日本とは異なるということを前提に対応しながら現地企業に馴染んでいった。また、急な日本からの要望にも応え、海外渡航できないために日本で困っていることにもしっかり対応していた。英語学習や情報収集も積極的に行い、自己研鑽に励んでいる。

卒業生③は、グローバル環境での仕事はプロジェクトベースであるが、プロジェクトに参加している国のスタッフにしっかりプレゼンすることで、プロジェクトを前進させていた。社内のプロジェクトメンバーからサポートを受けながら、困難な業務を一つずつクリアしながら、成果を出していた。また、テーマを明確にしてトレーニー制度を利用して海外に行くことも検討している。

本章では、大学在学中に海外インターンシップを経験し、入社後に様々な社内研修を受けることや業務経験を積むことによりグローバル人材になっていくのかを探求した。大学卒業以降、企業入社7年以内を対象とし、グローバル人材になっていく実情をアンケートとインタビューの結果により考察した。海外インターンシップを経験したことが自信となり、就職活動では自信をもって臨むことができたようだ。入社後も様々なグローバルな職場環境であったり、グローバルな経験を積む機会があり、それらに対して、避けたり、消極的にな

ることなく、多少の困難はあったかもしれないが、しっかり業務を遂行できていることから、在学中に身につけた異文化理解力や異文化適応力、協働して業務に取り組む力といったグローバル人材に必要とされる能力が発揮されたことが伺える。つまり、海外インターンシップで身につけた能力は短期的ではなく、長期的に定着している可能性が高いことが明らかになった。そして、グローバルな環境における予期的社会化に大きな影響を与えていることが認められた。

今後、精緻な調査・分析をさらに行う必要があるが、現在、企業でグローバル人材として活躍しているかつての海外インターンシップ生によるふりかえりの言説から得られる示唆は大きい。

第7章 大学における実践的グローバル教育の特徴

第1節 グローバル組織社会化

尾形（2020）は、組織社会化について組織適応の下位概念として議論を展開している。組織適応を知識的側面と感情的側面の組み合わせとしており、組織の文化や仕事に関する知識的側面を捉える場合には、組織社会化（職業的社会化、文化的社会化）を用い、組織の仕事への愛着に関する感情的側面を組織（感情的）コミットメント、離職意識、仕事のやりがいといった概念に分けることにより、組織適応を複合的に捉えている。実証研究においては、組織社会化、組織（感情的）コミットメント、離職意志、仕事のやりがいの4つの変数を組織適応の下位次元として分析を進めている（尾形、2020）。

本論文では、主に組織の文化や仕事に関する知識的側面についてアンケートやインタビュー調査結果を用いて分析しているため、組織社会化に焦点を当てる。尾形（2012）や高橋（1993）は論者ごとに異なる組織社会化の概念や定義を概観しているが、本論文では、以下のような高橋（1993）による組織社会化の定義を援用する。組織への参入者が組織の一員となるために、組織の規範・価値・行動様式を受け入れ、職務遂行に必要な技能を習得し、組織に適応していく過程を組織社会化とする。組織社会化は技能的側面と文化的側面に分けることができ、一般的には、新入社員が、組織内における文化と個人の仕事の領域を学びながら一人前になっていくことをいう。研究事例として、尾形（2020）は、組織社会化に関する調査の際、質問項目に「自分の仕事を上手にこなしていく上で必要な技術（スキル）や能力を十分身につけている」「仕事のコツを習得している」「自分の職務に関する特別な用語や専門用語をマスターしている」を用いている。また、組織社会化のプロセスは、新入社員の時に一度経験すれば終わりではない。誰もが異動のたびに新しい組織や職場環境に順応する必要に迫られ、あらためて組織社会化に直面することがある。転職のように、組織間移動によって別の組織に参入した際に再び社会化されることを組織再社会化という（尾形、2012）。

組織社会化研究では、尾形（2020）のように国内の企業へ就職した若年層に焦点を当てた研究や白木（2014）のような日本人駐在員の海外拠点への適応についての研究が進められてきた。本論文では、組織社会化の中でも、日本国内におけるグローバルな環境についても論じてきた。たとえば、国内に居ながらも海外拠点の多国籍人材と遠隔会議システムを使用したビジネスシーンや日本国内にいる多国籍人材の上司、同僚等といった日本国内のグローバル環境における業務遂行能力にも注目した。

そこで、対面コミュニケーションだけでなく、遠隔コミュニケーションを必要とされる状況も含めた国内外のグローバルな環境で組織内の知識的側面において適応していくプロセスをグローバル組織社会化という。グローバル組織社会化は筆者が提示する造語であるが、その概念について示したい。大学を卒業し、日本国内の企業に勤務するのであれば、まずは組織社会化のプロセスを経る。その後、日本国内で社内の多国籍人材と協働することや遠隔会議システムを使用して海外にいる多国籍人材と協働することがあり、グローバルな環境

における組織の文化や仕事の領域について学び、業務に邁進しながら職場環境に順応していく。多国籍人材が多数を占める職場環境であれば、新入社員は、組織社会化とグローバル

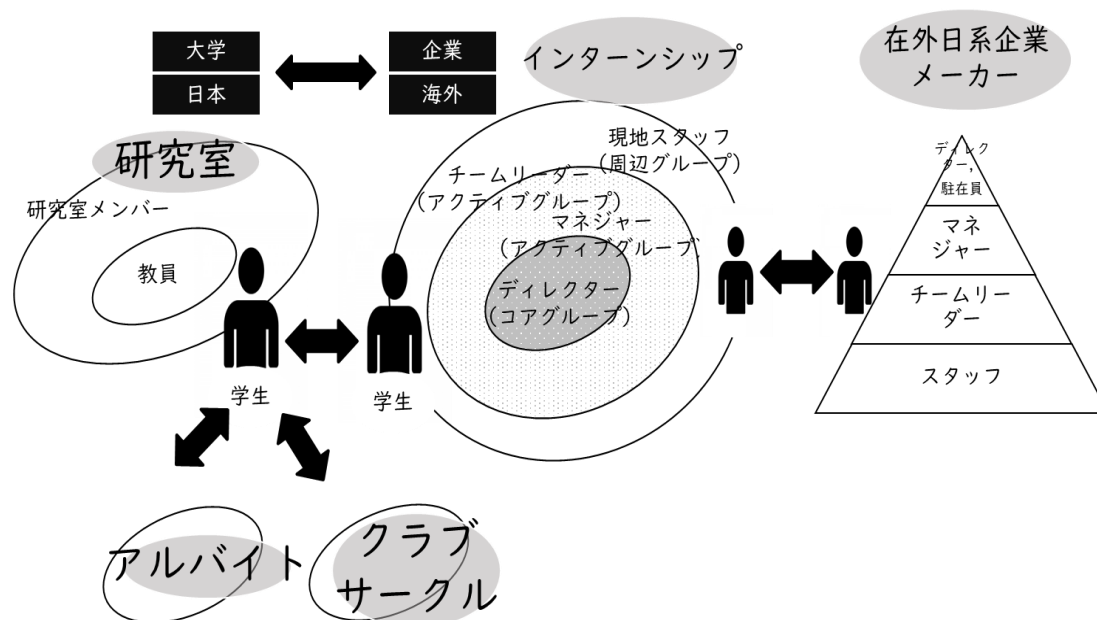


図 7-1 (図 5-1 再掲) 実践共同体としての海外インターンシップ

組織社会化のプロセスを同時に通過することになる。海外駐在をして、自分の仕事を上手にこなしていく上で必要な技術(スキル)や能力を十分身につけていくプロセスも含まれる。そこで、これまで注目してきた海外インターンシップ、国際共修、COIL といった 3 つのグローバル教育プログラムとグローバル組織社会化の関係性について考察してみたい。

海外インターンシップを経験することは、学生が日系企業の海外拠点における文化とその企業に従事する個人の仕事の領域について触れることである。つまり、予期的社会化として、将来、学生が企業に入社した後に経験するグローバル組織社会化の過程をうまく乗り越えるための素地を涵養することと位置づけられる。一人前に成長するまでの最初の一步を踏み出す過程である。海外インターンシップ経験により、企業のホームページや就職活動では垣間見ることができない企業の内側の情報を学生が獲得しつつ実体験を積むことができる。そこで RJP の効果が発揮され、その企業や業界を気に入り就職する者もいれば、一方で、事前に抱いていたイメージと異なっていたために他の業界や職種を選択する者もいる。学生でありながらグローバル組織社会化の初期段階の過程を経験できる海外インターンシップは、キャリア形成や職業選択という観点で意義のある海外研修プログラムである。

学生は、受入れ企業の日本人駐在員や現地スタッフの支援を受けながら、実務を経験して、大学の海外インターンシップ担当教員からも支援を受ける(図 7-1)。企業と大学の両担当者から、学生が日々作成する日報へのフィードバックもあることから、企業に入社した後の

組織社会化やグローバル組織社会化を促進する社内制度と比較した場合、海外インターンシップは充実した手厚い教育となっているのが特徴の一つである。また、表 7-1 にあるように、社会人になり多国籍企業に勤務した者による海外とのやり取りは、人材を育成するようなゆとりのある場ではなく、知識共有をしながら収益をあげることを目的とした厳しいビジネスの現場である。例えば、日本から海外生産拠点へ製造依頼する際に、日本の品質水準を満たしているのか確認するケースが考えられる。このような業務については、事前研修はなく実務から入ることになる。海外インターンシップでの経験は多国籍企業における海外ビジネスの事前教育となり、そこでは、失敗が許される状況で、組織内の文化や仕事について学べるため、海外インターンシップを経験した学生は入社後、このようなケースに直面しても大きく戸惑うことなく、業務に取り組むことができるようになる。その証左となる海外インターンシップの効果を示した結果図（図 7-2）をみていきたい。

表 7-1 (表 2-3 再掲) 実践共同体 (海外インターンシップ) の類型化・分類化

		入社前・後	
		大学生	社会人
状況	国内	実地研修 (病院：看護研修) (学校：教育実習) インターンシップ (企業) ⇒ 育成型	企業内，企業間， NPO，公的機関 ⇒ 育成型，知識共有型
	海外	海外インターンシップ (日系企業海外拠点) ⇒ 育成型	多国籍企業 ⇒ 知識共有型

日本では経験できないこととして、日本企業の強み、ダイバーシティの理解、日本人駐在員からの学びといった入社しなければ知ることができない情報や経験が海外インターンシップに包含されていて、業務内容や組織の文化を実感できる。それらが、予期的社会化を促し、就職活動へ良い影響を与え、入社後のグローバル組織社会化を助ける。

次に国際共修の特徴について述べてみたい。端的に言えば、国籍、人種、言語、宗教、文化等の多様性を包含した教育だということである。大企業であれば、複数の海外拠点を構えているかもしれないが、そうであっても複数の国を相手にしながら業務を遂行している社員はごく僅かであろう。中小企業であればなおのことそのような機会は少ない。国際共修では、さまざまな国籍の留学生が参加する多様性に富んだ環境において授業中に協働学習を経験する。授業時間以外の課外活動でも協働学習する機会もあり、インフォーマルな状況でリラックスしながら、授業中では留学生に質問しにくいような趣味や個人的な話題にも触れることができるため、異文化理解が促進される。その点に注目すると、日本人海外駐在員は、海外拠点において日本人だけで集まる機会を好む傾向があり、異文化理解が浅く、狭くなることにつながり、海外において人脈を広げられないという欠点も指摘されており、国際

共修での経験は、この問題を解消させる可能性を秘めている。このようなグローバル組織社会化が進んでいない状況について、白木（2014）は、日本人駐在員のディレクターやマネジャーは同ランクのローカル管理職と比べて、組織責任感が高いが、社内外における良好な人間関係や広い視野、好奇心、新しい仕事に挑戦する態度については非常に低く評価されていることを指摘している。特に、マネジャーは対人関係能力が現地スタッフに低く評価されていることを明らかにした。

言語に関しても、多国籍人材であれば、必ず英語を使ってしっかりとしたコミュニケーションがとれるわけではない。英語が比較的苦手な多国籍人材もいる。国際共修では、英語圏以外の学生との協働があり、英語、日本語、留学生の母語を適宜使用しながら、ジェスチャ

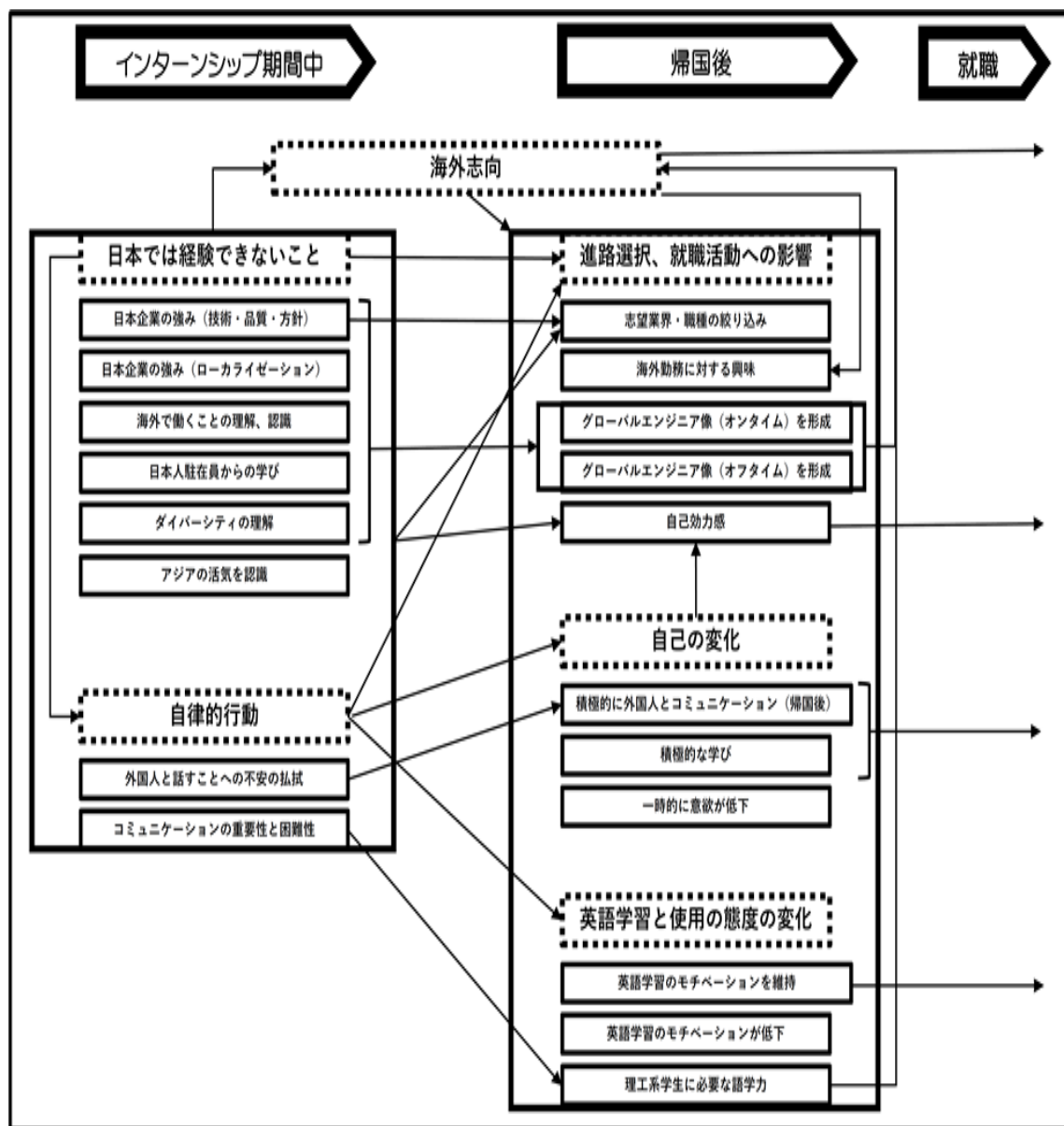


図 7-2 (図 5-3 再掲) 結果図 (永田他, 2018)

一やイラスト等の視覚的要素も駆使しながらコミュニケーションをとるが、このような実践は、企業の研修ではないと思われる。また、多くの日本人は日常会話では宗教に関する話題を取り上げる機会は少ないが、国際共修では、さまざまな宗教の信仰者との協働があるため、特に課外活動中に、例えばイスラム教徒と一緒に食事をする際にはハラール食品であるのか配慮しなければならない。また、礼拝の時間も考慮しながらスケジュールを組み、課題に取り組まなければならない。

COIL については、新型コロナウイルス感染症の影響により、学生が海外留学や海外研修に参加できないため、その代替として実施されている。産業界も同様に海外出張ができなくなり、遠隔会議システムを活用してビジネスを進めている。将来のアフター（ウィズ）コロナにおける社会情勢や企業の状況を鑑みると、遠隔会議システムでのやりとりが、海外出張の完全な置き換えになることはないが、一部の業務については遠隔会議システムでもなんとかビジネスを進めることができる。つまり、これからは遠隔会議システムやその他コミュニケーションツールを活用して多国籍人材とコミュニケーションを図るという遠隔コミュニケーションスキルが必須とされる。COIL は、その能力を涵養するための実践である。

つまり、国際共修は日本にいながら、国籍、人種、言語、宗教、文化等の多様性のある環境でのグローバル組織社会化の第一歩の実践練習であり、海外インターンシップは海外駐在を想定したグローバル組織社会化の実践応用練習である。COIL は現場で多国籍人材と対面コミュニケーションがとれない場合を想定した際、今後必要とされるスキルであり、グローバル組織社会化の過程の一要素となる遠隔コミュニケーション実践練習である。

第2節 大学ならではのグローバル教育

前節で述べたような海外インターンシップ、国際共修、COIL はまさに大学ならではのグローバル教育であり、失敗しても許容される有意義な実践である。特に、日本の大多数を占める中小企業にとって、グローバル教育を後回しにせざるを得ない状況を踏まえると、その価値がさらに高まる。

ここで、「リサーチクエスション④大学教育ならではのグローバル教育はあるのか」について考えてみたい。大学在学中、主に初年次学生を対象にした国際共修のような越境学習を経験することで、留学生からの影響や担当教員の支援等により学生は、異文化理解力を身につけることができた。さらに高学年次や修士2年間での海外インターンシップという実践共同体の周辺メンバーとして学ぶ経験においても、大学という比較的自由的な時間が多く、学びを指導し見守る教員がいて、失敗しても許容される教育の場でなければ成立しないということが示唆された。国際共修における教員、海外インターンシップにおける海外駐在員や現地スタッフ、インターンシップ担当教員が学習者としての学生の成長を促す役割を一時的に担い、学生は無理なく知識や情報を獲得しつつ経験を積んでいく。そうすることにより、次には周囲からの支援なく自分一人でできることが徐々に増加し、グローバル人材としての将来を見据えたスキヤフオールディング（足場かけ）としての機会を大学は学生に提供

できる (Wood et al., 1976). そして、企業のように収益性や採算性を重視した環境とは異なり、さまざまな国から来日する留学生も学ぶ大学では、自分とは異なる学部の学生との偶然の出会いや仲間との人間関係を築きながら主体的な行動や学びの機会もある。

表 7-2 グローバル教育と人材育成の接合

主な使用言語	大学		企業	
	日本	海外	日本	海外
母語	<ul style="list-style-type: none"> ・国際共修 ・COIL 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外研修 (グループ) ・語学研修 (グループ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・国内での多国籍人材との協働プロジェクト 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外駐在 (日本人同僚あり)
外国語	<ul style="list-style-type: none"> ・国際共修 ・COIL 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外インターンシップ ・長期留学 ・海外研修 (個人) ・語学研修 (個人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外拠点との遠隔会議 ・海外取引先とのやり取り 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外出張 ・海外駐在 (日本人同僚なし) ・グローバル企業 ・外資系企業

本論文では信州大学の事例を詳細に分析したが、グローバルなビジネス環境に無理なく参入できるようなグローバル組織社会化を可能にする教育体制は他大学においても早急に整備する必要があるのではないだろうか。本章では、グローバル人材育成につながるグローバル組織社会化を可能にする発展段階モデルを示す (表 7-2)。最初のフェーズとして大学では、日本国内において、国際共修やCOILを経験することで、留学や海外インターンシップ参加に向けた準備をする。ここでは、留学生や海外の大学生の考えや常識、行動様式といった自分がこれまで経験したことのない、自分と彼らとのさまざまなギャップを理解することで異文化理解を促進させる。また、その際、数多くの失敗をおかし、恥をかく一方で、言語や文化の違いがあっても協働できることを学ばせることは学生の成長を促す。第2フェーズとして高学年になったら、実際に海外に渡り、リアリティのある世界を海外留学や海外インターンシップで経験し、日本人がマイノリティである環境や将来、企業に入社した後のグローバル環境に近い実践の場に身を置いたりすることで、異文化理解力や異文化適応力を向上させる。留学では派遣された現地大学の学生だけでなく、世界中から訪れた学生との学びや現地ならではの文化、歴史、社会情勢を肌で感じながら自らの専門性を深掘りできるだけでなく、海外に長期滞在することにより日本を客観視できるようになる。海外インターンシップでは現地スタッフとの協働を経験できることや日本人駐在員の働きぶりだけでなく、アフターファイブや休日のようなオフタイムを垣間見て、時間をともにしながら直接日本人駐在員に自らの疑問を聞いたり、駐在体験談を語ってもらえるという日本のインターンシップでは経験できない多くの有意義な機会が待っている。このような収益性や採算性に関係なく、学習できる環境は大学生でなければ経験できない。

また、前章で示したように、海外拠点を活用したグローバル教育は、大学という教育現場でなければ発揮できない機能でもある。海外の大学と連携した教育や在外日系企業との連携による教育プログラムを開発することは企業にとっても大学にとっても、また学生にとっても有意義なことであろう。

ここで、①から③のリサーチクエスチョンを示し、本論文で明らかになったことを示したい。

- ① 国際共修を経験することで、異文化理解力やグローバルな環境で協働する力が身につくのか
- ② 海外インターンシップを経験することで、異文化理解力やグローバルな環境で協働する力が身につくのか
- ③ 大学在学中に海外インターンシップを経験したことが、企業におけるグローバル人材としての活躍へとつながるのか

①については、第3章での国際共修の実践と理論的検証から、異文化理解力やグローバルな環境で協働する力が身についたことが明らかになった。

②については、第5章より、海外インターンシップの効果として、異文化理解力だけでなく、異文化適応力も涵養できることが明らかになった。協働する力に関しては、海外駐在員の姿からその必要性を実感できたが、学生自身が協働する力を身につけることができたのか、十分な証左を示すことができなかつたかもしれない。プログラム内容の更なる改善が必要であろう。

③については、第6章での39名へのアンケートと3名へのインタビュー調査より、グローバル人材としての第一歩を踏み出していることから、海外インターンシップ経験がグローバル組織社会化の促進に貢献していることが明らかになった。

④については、越境学習のような国際共修の機会や海外インターンシップという実践共同体の一員として、さまざまな国籍の人々との協働、担当教員などの学びを見守る指導者による支援のもと失敗が許容され、無理なく知識や情報を獲得しつつ経験を積むことができる機会は大学ならではの教育である。

終章

第1節 全体の要約

終章では、本論文の内容をあらためて要約提示し、そこから明らかになった日本企業のグローバル人材育成に貢献する大学教育ドメインとグローバル人材育成を目的とした大学教育や企業における人材育成への提言を述べる。さらに、今後の展開と本論文の限界に言及する。

第1章では、鍵概念となるグローバル人材に関する定義を整理し、本論文におけるグローバル人材の定義を示した。それを踏まえた上で、2010年以降、日本の大学におけるグローバル教育内容を振り返りながら分類・整理し、グローバル教育の実践と研究について、特に本論文に関係する主要研究を取り上げながら大局的に捉えた。

第2章では、学生や企業の従業員が学び、成長する際に重要な観点となる経験学習、実践共同体、越境学習といった学習に関する諸理論を整理しながら概説した。経験学習は、個人レベルの学習であるが、越境学習や実践共同体のようなグループレベルの学習に注目した。こうした学習理論は、それぞれが密接に関係し、相互補完的な役割を果たしているが、あらためてこれまでの学習理論の位置づけを分類・整理した。

第3章では、信州大学の全学横断特別教育プログラムグローバルコア人材養成コース（BASICコースとADVANCEDコースの二階建て構造になっている）の概要と実践事例について詳説した。ここでは、国際共修や海外インターンシップだけでなくオンラインによるCOILの事例等も含め、全国でもユニークな教育プログラムの意義について示した。

第4章では、国際共修の実践事例を示した。国際共修における国内学生の成長について、アンケートをもとに検証し、越境学習の枠組みを援用しながら、その新たな分類・類型化モデルを提案した。また、対照群となる国際共修未経験学生との比較や偶発的履修学生の国際共修経験前後での異文化への対応や意識の変化を考察することで、国際共修の越境学習としての機能やその成果という観点から、学生の成長メカニズムを示唆した。

第5章では、海外インターンシップの実践事例を示した。文化、宗教、人種等の面で多様性のある環境でありながら、英語を公用語としているマレーシアへ派遣された学生11名にインタビューを実施した。その結果として、実践共同体の枠組みを援用しながら、実践共同体における新たな分類・類型化モデルを提案した。業務時間内だけでなく、業務時間外における日本人駐在員や現地スタッフとの交流により、学生がグローバルキャリアデザインを模索する様子や海外拠点の機能が学生の学びを深めるといったことも踏まえ、学生の成長を捉える際に、実践共同体の機能やその成果に関する先行研究と比較することで、海外インターンシップにおける学びの場を示唆した。

第6章では、大学在学中に海外インターンシップを経験し、入社後にどのような経験を積むとグローバル人材になるのかを考察し、グローバル人材になるまでのプロセスやメカニズムを解明し、実践的含意を示した。今後、より精緻な調査・分析を行う必要があるが、現

在、企業でグローバル人材として活躍しているかつての海外インターンシップ生の振り返りの言説から得られるものは大きかった。

第7章では、第4章から第6章を総括した上で、大学ならではのグローバル教育について言及した。大学在学中、主に初年次学生を対象に、本論文で取り上げた国際共修という越境学習を経験することで、異文化理解力を身につけることができた。さらに高学年次や修士2年間で海外インターンシップに参加し、実践共同体の周辺メンバーとして学ぶ経験は、大学という比較的自由的な時間が多く、学びを指導し見守る教員がおり、失敗しても許容される教育の場でなければ成立しない。国際共修や海外インターンシップは学生の予期的社会化を促し、多国籍人材と協働する力を涵養することが示唆された。それらを踏まえ、グローバル組織社会化を可能にするグローバル人材育成につながるグローバル教育とグローバル人材育成の接合と発展段階モデルを提示した。

第2節 グローバル人材育成を目的とした大学教育と企業における人材育成への提言

日本企業のグローバル人材育成に貢献する大学教育ドメインについて、国際共修と海外インターンシップといった実践的な教育プログラムを示し、その理論的検討を重ねてきた。そして、その効果をアンケート、インタビュー調査結果をもとに考察を重ねた。

企業で実施されている具体的な人材育成プログラムでは、Off-JTとして、語学学習、語学留学、新興国への短期研修、海外研究機関への派遣や海外大学への留学、国際協力機関への派遣、ボランティア等がある。OJTとしては、海外出張や海外プロジェクト参加、海外拠点との会議や共同事業といったさまざまな国際業務だけでなく、海外拠点に身を置くトレニー制度、海外駐在がある。

企業のグローバル戦略は、業種や企業の強み、方針、歴史的背景によって異なる。どの地域に、どのような形態で、どの分野で、いつから海外展開するのか、それとも既に海外展開していて、それをさらに強化する予定なのか、企業はその時々々の社会情勢を鑑み決定する。誰が、つまり、どの部署が中心になるのか、本社なのか、海外拠点なのか、海外エリアなのか、どのような意思決定手法で、どのようなスピード感をもって、戦略が実行に移されるのか。企業によって千差万別である。

しかし、グローバル人材を育成し、確保しなければならないのは、すべての企業に共通している。また、若年層がしっかりと多様な海外経験を積むような機会を提供しなければならないことは、企業だけでなく、大学も認識している。大学のグローバル教育や企業の人材育成に関しては、戦略的、計画的、意図的にデザインされていることが望ましい。グローバル教育やグローバル人材育成の経験を積んだ人材が将来、企業の中核を担い、世界中の競合他社に伍していく際に、企業を牽引していくリーダーとなる。

けれども、今後はこのようなリーダー層だけでなく、幅広い層をターゲットとしたボトムアップも必要である。たとえば、業務における使用言語について主に英語が中心である国内のグローバルな環境、海外駐在であっても他の日本人駐在員がいる環境、海外駐在で日本人

駐在員がディレクターだけであるといった完全なるグローバルな環境といった様々なグローバル環境のレベルがあり、要求される能力水準は異なる。

リーダー層の人材育成については、多くのプログラムを準備し、コストと時間をかけて実行できるのが重要となる。ボトムアップの施策、つまり、国内のグローバルな環境で活躍できる人材の母集団を増やすことは、さらに重要となり、注力する必要がある。

そのために、例えば、大学における国際共修授業を、日本の大学生、留学生、企業の若手社員と一緒に受講するような協働学習を実施することが必要であろう。そして、日本の大学生、海外の大学生、企業の若手社員と一緒に受講する国際共修（オンライン）である COIL も有効な手段となってくる。そのためにも、企業と大学間のギブアンドテイクの仕組みを模索しなければならない。

また、前章の表 7-2 に示したように、段階的にグローバル教育を経験する必要のある学生もいれば、大学入学前までにグローバルな経験をどれだけ積んできたのか、どれだけグローバルな環境に身を置いてきたのかにより、グローバル教育を受けるスタート地点が異なってくる。それ以外の要素としても、学生の家庭環境や学生自身の意欲や意識、または、グローバル教育を受講する際の費用負担がどれだけできるのかにも依拠してくるが、学生個々に適したオーダーメイドのグローバル教育プログラムを大学が準備して、学生自身もそれを自律的に大学生活の中で計画して受けていかなければならない。また、可能な限り、大学だけでなく、企業の若手社員や高校生にも参加する機会を与えることが大学の使命の一つになってくるであろう。

第3節 本論文の限界と今後の課題

本論文の限界として、新型コロナウイルス感染症の影響のため海外研修が中止となり、国際共修を経験した学生が海外インターンシップを経験するという同一学生を経時的に追跡することができなかったことが挙げられる。今後は、同一学生を経時的に追跡調査する必要がある。また、海外インターンシップの長期的な効果検証については端緒についたばかりであり、企業のグローバル人材育成に資する大学のグローバル教育のあり方についてはさらに精緻なモデル化が必要である。グローバル組織社会化の第一歩までにしか、踏み込むことができなかったからである。

古澤（2005）は、どのようにすれば実践共同体が組織学習に資するのかについて検討しており、実践共同体での学習がそのまますぐに組織学習につながる訳ではなく、実践共同体の支援チームや教育イベントといったコミュニティ開発の重要性、それに加え経営層の支持や利害関係者への支援の必要性を示唆している。グローバル教育における実践共同体と組織学習のつながりについての検討が今後必要であろう。安藤（2019）が組織学習の概念として示している、「組織と個人を包含するシステム全体における組織ルーティーンの変化」については、海外インターンシップにおける実践共同体では確認することができなかったが、

「組織の一員として、組織目標を共有する個人が、組織のために行う学習活動」という組織学習における一要素である個人学習は確認できた。

大学におけるグローバル教育と企業における研修や実務を通して、グローバルな環境で企業が求めるパフォーマンスを発揮しながら自ら学習できる人材に成長できたことは確認できた。しかし、企業のグローバル戦略を立案できるような人材にまではなっていないと思われる。第6章においてインタビュー対象者になった者が管理職になるころには、そのような人材として活躍していることを切に願う。

初出一覧

本論文の一部は、以下の各稿をもとにして、それらを加筆修正し発展させることで再構成したものである。

第1章 グローバル教育に関する先行研究

- 永田浩一（2020）「グローバル人材育成をめぐる産学による議論の概観」『中部大学経営情報学部経営情報学部論集』34-1-2, 161-171 頁.

第3章 信州大学のグローバル教育体系

- 永田浩一・仙石祐（2020）「信州大学のグローバル教育プログラムの教育効果について 初年次生を対象に意義ある学習経験の理論とポートフォリオ分析から」『グローバル教育』22, 35-52 頁.
- 永田浩一・仙石祐（2021）「ICTを活用したオンライン海外研修の教育効果について」『第28回日本グローバル教育学会全国研究大会』.

第5章 海外インターンシップの事例研究（ADVANCED コース）

- 永田浩一・樫村真由・白井義人・田中清（2019）「理工系学生向け海外インターンシッププログラムにおける海外拠点の機能」『工学教育』67-2, 69-74 頁.
- 永田浩一・樫村真由・白井義人（2018）「理工系学生を対象とした海外インターンシップの教育効果と進路選択への影響」『グローバル人材育成教育研究』6-1, 1-10 頁.
- 永田浩一・西野和典（2014）「マレーシアでのインターンシップ実施」『九州工業大学教育ブレティン』11, 47-59 頁.

第6章 海外インターンシップの長期的効果についての試論

- 永田浩一・仙石祐・樫村真由・寺澤朝子(in press)「グローバルエンジニア育成を目的とした海外インターンシップの長期的効果の検証」『工学教育』

本研究は JSPS 科研費（21K02741）の助成を受けたものである

謝辞

本研究を遂行するにあたり、主査・指導教官として、終始温かくご指導、ご鞭撻を賜りました中部大学経営情報学研究科教授寺澤朝子先生に深謝の意を表します。3年前、面識のない私を社会人学生として受け入れ、本論文を作成する機会を作ってくださいました。ご多用にも関わらず、週末には熱心に講義をしていただき、多くの新たな視点や気づきを私に授けてくださいました。

副査であります中部大学経営情報学研究科教授辻村宏和先生、中部大学経営情報学研究科教授仁川栄寿先生には大変有意義なご助言、ご指導を賜りました。辻村宏和先生には、論文の論点が定まらない状況に陥った際に、軌道修正していただき、仁川栄寿先生には、論文において曖昧な表現を回避する手法について熱心にご指導いただきました。

海外インターンシップの運営には、九州工業大学教授白井義人先生や東京工業高等専門学校准教授榎村真由先生にご支援、ご指導をいただき、多くの学生をマレーシアに送り出すことができました。学生を受け入れていただいた在マレーシア日系企業のご支援がなければこのような素晴らしい機会を学生に提供できませんでした。ここに、深く感謝いたします。

海外拠点の活用や国際共修の実施に際しては、信州大学教授田中清先生、信州大学講師仙石祐先生のご支援により、多くの学生にグローバルな環境を国内外で経験させることができました。新型コロナウイルス感染症の影響もあり、学生が海外渡航できない状況であっても、COILによって学生の学びを止めないよう努められたのは信州大学グローバル化推進センター教職員皆様のご支援によるものです。

最後に、本論文の執筆中に、ご支援いただいたすべての方々、家族に感謝いたします。これからは、研究者としての道をスタートさせ、社会に貢献できる研究者として精進して参ります。グローバルな環境で活躍できる人材を社会に数多く輩出できる大学教育の実現に向けて、本論文が少しでも貢献出来れば幸いです。

参考文献

【英文文献】

- Adler. N. J. (1991) *International Dimensions of Organizational Behavior*, PWS-KENT. (江夏健一・桑名義晴【監訳】(1992)『異文化組織のマネジメント』マグローヒル).
- Allport. G. W. (1954) *The nature of prejudice*, Perseus Publishing. (原谷達夫・野村昭【共訳】(1961)『偏見の心理』培風館).
- Bandura. A (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change," *Psychological Review*, 84-2, pp. 191-215.
- Beelen. J. & Jones. E (2015) "Redefining Internationalization at Home," *The European Higher Education Area*, pp. 59-72.
- Bennett. M. J. (1986) "A developmental approach to training for intercultural sensitivity," *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 179-196.
- Brown. J. & Duguid. P (1991) "Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation," *Organization science*, 2-1, pp. 40-57.
- Bunderson. J. & Sutcliffe. K (2002) "Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects," *Academy of management journal*, 45-5, pp. 875-893.
- Byram. M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Multilingual Matters. (山田悦子・古村由美子【訳】細川英雄【監修】(2015)『マイケル・バイラム「相互文化的能力を育む外国語教育グローバル時代の市民性形成をめざして」』大修館書店).
- Byram. M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters.
- Dewey. J. (1938) *Experience and Education*, Simon & Schuster, Touch Stone. (市村尚久【翻訳】(2004)『経験と教育』講談社学術文庫).
- Engeström. Y. (2001) "Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization," *Journal of education and work*, 14-1, pp. 133-156.
- Fink. L. D. (2003) *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco: Jossey-Bass. (土持ゲーリー法一【監訳】(2011)『学習経験をつくる大学授業法』玉川大学出版部).
- Fuertes. J. N., Miville. M. L., Mohr. J. J., Sedlacek. W. E & Gretchen. D (2000) "Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale," *Measurement & Evaluation in Counseling and Development*, 33-3, pp. 157-170.

- Hammer. M. R. (2012) “The Intercultural Development Inventory: A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence,” *Student Learning Abroad*, 5, pp. 115-136.
- Kolb. D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Lave. J. & Wenger. E (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press. (佐伯胖【訳】福島真人【解説】(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書).
- Maciver. R. M. (1924) *Community : a sociological study : being an attempt to set out the nature and fundamental laws of social life*, FRANK CASS & CO. (中久郎・松本通晴【翻訳】(1975)『コミュニティ 社会学的研究 社会生活の性質と基本法則に関する一試論』ミネルヴァ書房).
- McCall. M. (1998) *High Flyers Developing the next generation of leaders*, President and Fellows of Harvard College. (金井壽宏【翻訳】(2002)『ハイ・フライヤー 次世代リーダーの育成法』プレジデント社).
- McCauley. C. D., Moxley. R. S & Velsor. E. V (1998) *Handbook of Leadership Development*, The Center for Creative Leadership: CCL Jossey Bass. (金井壽宏【翻訳】(2011)『リーダーシップ開発ハンドブック』白桃書房).
- Schmidt. F. & Hunter. J (1998) “The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings,” *Psychological Bulletin*, 124-2, pp. 262-274.
- Schön. D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals Think in Action*, Perseus Books Group. (柳沢昌一・三輪建二【監訳】(2007)『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房).
- Van Maanen. J. (1976) “Breaking in: Socialization to Work,” *In Robert Dubin (Ed.), Handbook of Work, Organization and Society*, pp. 67-130.
- Vande. B. M., Paige. R. M & Lou. K. H (2012) *Student Learning Abroad*, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Wanous. J. P. (1973) “Effects of a realistic job preview on job acceptance, job attitudes, and job survival,” *Journal of Applied Psychology*, 58, pp. 327-332.
- Wenger. E., McDermott. R & Snyder. W. M (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press. (野村恭彦【監修】野中郁次郎【解説】櫻井裕子【訳】(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社).
- Wenger. E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity*, Cambridge University Press.

- Wood, D., Bruner, J. B & Ross, G (1976) “The Role of Tutoring of Problem Solving,” *Child Psychol Psychiat*, 17, pp. 89-100.
- Yashima, T. (2009) “International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context, Motivation, language identity and the L2 self,” *Multilingual Matters*, pp. 144-163.
- Yashima, T. (2002) “Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context,” *The Modern Language Journal*, 86-1, pp. 54-66.

【邦文文献】

- アーナング・クマール・太田絵里・村田美穂 (2016) 「理工系学生の国際意識に関する超短期海外派遣プログラムの効果 (スリランカと英国の事例から見えるもの)」『グローバル人材育成教育研究』3-1, 9-18 頁.
- 天木勇樹 (2016) 「短期就業体験型の海外インターンシップによる学生の意識変化」『グローバル人材育成教育研究』3-1, 40-49 頁.
- 荒木淳子 (2009) 「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会』33-2, 131-142 頁.
- 荒木淳子 (2008) 「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討 ワークプレイスラーニング研究の類型化と再考」『経営行動科学』21-2, 119-128 頁.
- 荒木淳子 (2007) 「企業で働く個人の「キャリア確立」を促す学習環境に関する研究 実践共同体への参加に着目して」『日本教育工学会』31-1, 15-27 頁.
- 安藤史江 (2019) 『コア・テキスト 組織学習』新世社.
- 安藤由香里 (2014) 「海外プレ・インターンシップの教育効果に関する一考察」『大阪大学高等教育研究』3, 55-62 頁.
- 池野範男 (2014) 「グローバル時代のシティズンシップ教育 問題点と可能性：民主主義と公共の論理」『教育学研究』81, 138-149 頁.
- 石黒広昭【編著】(2004) 『社会文化的アプローチの実際』北大路書房.
- 石森広美 (2011) 「高等学校におけるグローバル教育のデザインと評価」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60, 437-458 頁.
- 石森広美 (2010) 「高校のグローバル教育におけるアセスメント指標の開発的研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59, 357-379 頁.
- 石山恒貴 (2018) 『越境的学習のメカニズム』福村出版.
- 石山恒貴・新目真紀・半田純子 (2016) 「インストラクショナルデザイン理論に基づくインターンシッププログラムの学習効果」『人材育成研究』12-1, 99-120 頁.
- 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」
『言語文化』21, 18-32 頁.

- 井上雅裕・長谷川浩志・間野一則・古川修・山崎敦子・Khantachawana (2016) 「グローバルな環境でイノベーションを創出するための人材育成プログラムの開発」『工学教育』64-5, 101-108 頁.
- 入山章栄 (2019) 『世界標準の経営理論』ダイヤモンド社.
- 岩城奈巳・星野晶成 (2016) 「Nagoya University Overseas Take-off Initiative (NU-OTI) 海外事務所を活用した「講義一体型」海外短期研修の取り組み」『留学生交流』60, 36-43 頁.
- 榎本悟 (2016) 「グローバル化で求められる能力」『関西学院大学国際学研究』5-1, 43-53 頁.
- 大田真彦 (2016) 「広島大学大学院工学研究科 ECBO プログラムの本学海外インターンシッププログラムへの示唆」『九州工業大学教育ブレティン』13, 55-61 頁
- 大西好宜 (2018) 「グローバル人材とは何か 政府等による定義と新聞報道にみる功罪」『千葉大学人文公共学研究論集』36, 168-183 頁.
- 尾形真実哉 (2020) 『若年就業者の組織適応 リアリティ・ショックからの成長』白桃書房.
- 尾形真実哉 (2012) 「リアリティ・ショック (reality shock) の概念整理」『甲南経営研究』53, 85-126 頁.
- 織田佐由子 (2019) 『理工系人材のグローバル・コンピテンシーの開発と評価』芝浦工業大学博士学位論文.
- 海保博之・楠見孝【監修】(2006) 『心理学総合事典』朝倉書店.
- 香川秀太・青山征彦 (2015) 『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社.
- 香川秀太 (2012) 「看護学生と越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達 学内学習臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ」『教育心理学研究』60, 167-185 頁.
- 香川秀太 (2011) 「状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』8-4, 604-623 頁.
- 檜村真由 (2013) 「海外インターンシップと事前研修が日本人英語学習者に与える英語学習の動機・英語能力試験への影響」『公益財団法人日本英語検定協会第 25 回研究助成』257-277 頁.
- カッティング美紀 (2015) 「短期留学プログラムにおける「意義ある学習」の実践 留学におけるアウトカムの体系化と学生志向の教育デザインへの挑戦」『異文化間教育』41, 111-126 頁.
- 加藤善子 (2007) 「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディヴェロプメント」『大学教育研究』16, 1-16 頁.

- 金井壽宏 (2002) 『仕事で「一皮むける」』 光文社新書.
- 河井亨・溝上慎一 (2012) 「学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析 学習アプローチ 将来と日常の接続との関連に着目して」『日本教育工学会論文誌』 36-3, 217-226 頁.
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』 弘文堂.
- 楠奥繁則 (2006) 「自己効力論からみた大学のインターンシップの効果に関する実証研究」『立命館経営学』 44-5, 169-185 頁.
- 鞍掛哲治・室屋知佐 (2014) 「マレーシアのエンジニアリング会社での実地研修 (国立高等専門学校機構の海外インターンシッププログラム)」『グローバル人材育成教育研究』 1-2, 21-29 頁.
- 古澤和行 (2005) 『組織学習のダイナミズム 親和, 遮閉, 飛躍』 名古屋大学大学院経済学研究科 博士学位請求論文.
- 小松俊明・鎌田昴 (2018) 「グローバル・コンピテンシーに関する意識の変化 短期留学前後におけるアンケート調査の分析」『グローバル教育』 20, 16-30 頁.
- 小松俊明 (2014) 「海外大学と日本コンソーシアムで実現する社会連携型キャリア演習の実践 (アジアにおける海外インターンシップモデルのデザイン)」『グローバル人材育成教育研究』 1-2, 1-6 頁.
- 坂本利子・堀江・未来・米澤由香子【編著】 (2017) 『多文化間共修 多様な文化的背景をもつ大学生の学び合いを支援する』 学文社.
- 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』 寺子屋新書.
- 柴田義松・宮坂瑠子【訳】 (2005) 『ヴィゴツキー教育心理学講座』 新読書社.
- 城仁士 (2007) 「インターンシップ体験が就職活動に対する自己効力感に及ぼす影響」『日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集』 49, 671 頁.
- 白木三秀【編著】 (2014) 『グローバル・マネジャーの育成と評価』 早稲田大学出版部.
- 白木三秀 (2012) 「日本企業のグローバリゼーションと海外派遣者 アジアの現地スタッフによる上司評価からの検討」『日本労働研究雑誌』 623, 5-16 頁.
- 末松和子 (2019) 「国際共修の検証 文献リサーチを通して見えてくるもの」『留学交流』 95, 1-12 頁.
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (2019) 『国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』 東信堂.
- 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・学生支援機紀要』 3, 41-51 頁.
- 杉原晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学

高等教育研究』12, 163-170 頁.

- 関口倫紀・竹内規彦・井口知栄【編著】(2016)『国際人的資源管理』中央経済社.
- 仙石祐 (2019)「大学初年次生を対象とした国際共修の効果に関する一考察 事前の海外経験の有無を中心に」『異文化間教育学会第40回大会』.
- 仙石祐・永田浩一 (2020)「留学生と国内学生がともに学び合う国際共修 信州の地域資源を活かしたプログラムを中心に」『信州大学総合人間科学研究』14, 33-45 頁.
- 高橋弘司 (1993)「組織社会化をめぐる諸問題」『経営行動科学』8-1, 1-22 頁.
- 武内真美子 (2015)「インターンシッププログラムが卒業後のキャリア形成に与える影響」『九州大学基幹教育院』1, 21-33 頁.
- 田中宣秀 (2007)「高等教育機関におけるインターンシップの教育効果に関する一考察 新たな「意義」をみいだし改めて「効果」を考える」『インターンシップ研究年報』10, 7-14 頁.
- 千葉隆一 (2010)「文系大学での海外インターンシップの意義・効果についての考察」『文教学院大学外国語学部文教学院短期大学紀要』10, 207-224 頁.
- 土井捷三・神谷栄司 (2003)『「発達の最近接領域」の理論 教授・学習過程における子供の発達』三学出版.
- 鉄川大健・谷口淳一・森下高治 (2016)「異文化体験前期待・不安尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『岡山大学大学院社会文化科学研究科文化共生学研究』15, 155-174 頁.
- 中西善信 (2021)「越境における状況共有の機能 組織横断と状況横断の関係の検討から」『日本労務学会誌』21-3, 5-17 頁.
- 中西善信 (2018)『知識移転のダイナミズム 実践コミュニティは国境を越えて』白桃書房.
- 中橋真穂 (2015)「理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修 PAC 分析による参加者の意識変容に着目して」『グローバル人材育成教育研究』2-2, 46-57 頁.
- 中原淳・保田江美 (2021)『中小企業の人材開発』東京大学出版社.
- 中原淳・中村和彦 (2018)『組織開発の探求 理論に学び, 実践に活かす』ダイヤモンド社.
- 中原淳 (2012)『経営学習論 人材育成を科学する』東京大学出版会.
- 中原淳 (2010)『職場学習論 仕事の学びを科学する』東京大学出版会.
- 永井敦広 (2019)「BEVI と IDI の比較 その基本的特徴と妥当性に関するエビデンス」『広島大学森戸国際高等教育学院紀要』1, 6-13 頁.
- 永田浩一・仙石祐・櫻村真由・寺澤朝子 (in press)「グローバルエンジニア育成を目的とした海外インターンシップの長期的効果の検証」『工学教育』
- 永田浩一・仙石祐 (2021)「ICT を活用したオンライン海外研修の教育効果について」『第28回日本グローバル教育学会全国研究大会』.

- 永田浩一 (2020) 「グローバル人材育成をめぐる産学による議論の概観」『中部大学経営情報学部経営情報学部論集』34-1-2, 161-171 頁.
- 永田浩一・仙石祐 (2020) 「信州大学のグローバル教育プログラムの教育効果について初年次生を対象に意義ある学習経験の理論とポートフォリオ分析から」『グローバル教育』22, 35-52 頁.
- 永田浩一・樫村真由・白井義人・田中清 (2019) 「理工系学生向け海外インターンシッププログラムにおける海外拠点の機能」『工学教育』67-2, 69-74 頁.
- 永田浩一・樫村真由・白井義人 (2018) 「理工系学生を対象とした海外インターンシップの教育効果と進路選択への影響」『グローバル人材育成教育研究』6-1, 1-10 頁.
- 永田浩一・西野和典 (2014) 「マレーシアでのインターンシップ実施」『九州工業大学教育ブレットイン』11, 47-59 頁.
- 二上武生 (2017) 「工学系大学における就業観醸成型インターンシップの質保証に関する取り組み」『インターンシップ研究年報』20, 11-18 頁.
- 西岡加名恵 (2017) 「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と発展」『教育学研究』84-3, 311-319 頁.
- 西岡麻衣子・八島智子 (2018) 「異文化間能力の変容から見る異文化間協働学習の教育的効果 接触仮説とその発展理論の可能性」『異文化間教育』47, 100-115 頁.
- 日本グローバル教育学会【編】(2007)『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究社.
- 濱名篤 (2008) 「初年次教育の必要性と可能性」『大学と学生』5, 6-15 頁.
- 平塚益徳・沢田慶輔・吉田昇【編集】(1966)『教育事典』小学館.
- 藤原孝章 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育の可能性 試行的実践の検証を通して」『同志社女子大学学術研究年報』59, 89-106 頁.
- 松尾睦 (2015)『「経験学習」ケーススタディ』ダイヤモンド社.
- 松尾睦 (2011)『職場が生きる人が育つ 「経験学習」入門』ダイヤモンド社.
- 松本雄一 (2021) 「実践共同体の学習」『日本経営学会誌』46, 69-78 頁.
- 松本雄一 (2020) 「実践共同体による実践知の創造・共有・継承」『日本労働研究雑誌』724, 99-107 頁.
- 松本雄一 (2019)『実践共同体の学習』白桃書房.
- 松本雄一 (2011) 「自治体マイスター制度の展開 現状と展望についての考察」『商学論究』59-2, 85-10 頁.
- 真鍋和博 (2010) 「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」『インターンシップ研究年報』13, 9-17 頁.
- 水松巳奈 (2017) 「プロジェクト型「国際共修」が学生の自己効力に与える影響 Kolb の経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 115-129 頁.

- 溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと授業学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 宮崎千穂・河嶋春奈 (2016) 「海外研修一体型全学教養科目 (NU-OTI)」の試み『名古屋大学国際教育交流センター紀要』3, 13-22 頁.
- 宮本美能 (2015) 「留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察 言語の問題へのアプローチと学習効果」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』41, 173-191 頁.
- 元木絵美・小路浩子・丸山有希・鷺田幸一・玉木敦子・野並葉子・福山敦子・西方弥生 (2020) 「看護基礎教育にコミュニティ・オブ・プラクティスの考えを採り入れた「学びのグループゼミ」での学生の学び」『神戸女子大学看護学部紀要』5, 11-22 頁.
- 守屋貴司 (2016) 「日本における「グローバル人材」育成論議と「外国人高度人材」受け入れ問題 日本多国籍企業のタレントマネジメントの関わりから」『社会政策』8-1, 29-44 頁.
- 八島智子・久保田真弓 (2012) 『異文化コミュニケーション論 グローバルマインドとローカル・アフェクト』松柏社.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部.
- 藪田由己子 (2015) 「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」『清泉女学院短期大学研究紀要』34, 53-62 頁.
- 山内祐平【編著】(2010) 『学びの空間が大学を変える』ポイックス.
- 山下徹・大貫惣明・船水尚行 (2016) 「現役学生及び就職後の社会人への追跡調査から見る工学系海外インターンシップの効果」『工学教育』64-5, 62-67 頁.
- 山住勝広【訳】ユーリア・エンゲストローム (2020) 『拡張による学習 (完訳増補版) 発達研究への活動理論からのアプローチ』新曜社.
- 山住勝広【監訳】ユーリア・エンゲストローム (2018) 『拡張的学習の挑戦と可能性 いまだここにはないものを学ぶ』新曜社.
- 山住勝広・ユーリア・エンゲストローム編 (2008) 『ネットワークキング 結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造』関西大学出版部.
- 山田悦子 (2019) 「多文化クラスにおける日本の学生の言語行動 使用言語の異なるクラスの比較から」『高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習』26, 11-23 頁.
- 山本志都 (2014) 「文化的差異の経験の認知 異文化感受性発達モデルに基づく日本的観点からの記述」『多文化関係学』11, 67-86 頁.
- 山本志都・丹野大 (2002) 「異文化感受性発達尺度 (The Intercultural Development Inventory) の日本人に対する適用性の検討 日本語版作成を視野に入れて」『青森公立大学紀要』7-2, 24-42 頁.
- 横田雅弘・太田浩・新見有紀子【編】(2018) 『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト 大規模調査による留学の効果測定』学文社.
- 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, 28-39 頁.

- 依田新【監修】(1979)『新教育心理学辞典』金子書房.
- 横須賀柳子 (2015)「外国人留学生のインターンシップ研修による学び 研修参加の目的, 評価, 課題の分析」『接触場面における相互行為の蓄積と評価 接触場面の言語管理研究』12, 55-69 頁.
- ライアン優子・和田忠浩・袴田麻里 (2016)「工学部における海外研究室交流プログラムの実践 実践方法の考察と参加学生の意識変化の分析」『静岡大学教育研究』12, 125-138 頁.
- 渡邊知積・大和啓子 (2020)「大学教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する効果 多文化間コンピテンス尺度に基づく検証」『群馬大学国際センター論集』2, 1-19 頁.