Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-07

国際共修による工学系グローバル人材育成の成果分析 : 組織行動の変化に着目して

熊野, 栄

(Citation)
大學教育研究,34:195-210

(Issue Date)
2026-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100503431

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503431

KOBE UNIVERSITY

神戸大学　大学教育推進機構　『大学教育研究』　第 34 号　2026 年 3 月：195-210

国際共修による工学系グローバル人材育成の成果分析
：組織行動の変化に着目して

Empowering Global Engineering Talent through International Collaborative Learning

熊野　栄（神戸大学　工学部　特命助教）／ KUMANO, Sakae

要旨

本研究は、神戸大学工学部グローバルチャレンジプログラム（工学部 GCP）の一環として実施されたサマースクールに参加した神戸大学所属の学生を対象に、質的調査を行った。国際共修を通じた海外参加者との協働経験において、学生は「参加者」として、また「受け入れ側」としての両役割を担いながら、文化認識と多様性理解を深化させた。参加学生は海外参加者との協働を通じて、異文化理解のみならず、自らの経験を内省的に解釈し、他者との関わりを再定義する意味づけのプロセスを経て、自国文化認識の再構築へと至っていた。その過程で成功体験を蓄積することが、自己効力感と心理的安全性を高め、主体的な関わりや交流の企画・実践へとつながるプロアクティブ行動の基盤として機能していたことが示唆された。

多様な価値観・時間感覚・行動様式との遭遇は、日本的な遠慮や沈黙を相対化し、他者との関係形成を再検討するきっかけとなり、コミュニケーションの再学習も確認された。これらの知見は、国際共修を語学学習の場において、心理的安全性の確保された環境で行動様式の試行錯誤を積み重ねることで文化的再社会化が促される学習環境を再設計する必要性を示唆する。

はじめに

近年、グローバル化の進展に伴い、人の移動と国際的な人材交流は教育・研究・産業など多様な分野において活発化している（杉村、2015）。日本の大学においても、政府が推進した「留学生 30 万人計画」（2008）を契機として正規留学生の受け入れが拡大し、大学キャンパスは異なる文化的背景をもつ人々が共に学ぶ多文化共生の場となりつつある。このような環境は、学生が異文化理解や多様性受容を実践的に学ぶ機会を提供しており、国際共修としての教育実践が広がっている。

国際共修は、異なる文化的背景をもつ学生が協働して学び合うことにより、相互理解や協働的問題解決能力を育成する教育手法として注目されている。しかし、これまでの研究は主として、海外留学や派遣研修といった「受け入れられる側」としての経験を対象とするものが多く、「受け入れる側」そして「参加者」として外国人学生と協働する日本人学生の学びや行動変容に焦点を当てた研究は十分に蓄積されていない。受け入れ側の学生は、

単なるプログラム参加者ではなく、ホストとして外国人学生を支援し、協働の場を共に創出する役割を担っている。このような役割意識の過程で見られる行動や意識の変化は、異文化理解だけでなく、学習者としての成長を促す契機となる可能性がある。

そこで本研究は、神戸大学工学部グローバルチャレンジプログラム（工学部 GCP）の一環として実施されたサマースクールにおいて観察された、日本人学生の自発的行動の発現に焦点を当てる。工学部 GCP は、参加学生が、工学英語科目の履修、国内で実施される工学系サマースクールへの参加、ならびにオーストラリアのロイヤルメルボルン工科大学への海外短期留学などを通じて、海外学生との協働学習を経験する形をとる。特徴は、学生が日本国内で海外学生を迎える「受け入れ側」としての立場と、その後、春休みにメルボルン工科大学への海外短期留学において「受け入れられる側」としての立場の双方を約 2 週間ずつ経験できる点にある。本プログラムを通じ、参加した神戸大学工学部の学生は、外国人学生との交流を自発的に深めたり、イベントを企画・運営したりする姿が見られた。彼らは、与えられた課題に取り組む受け身の姿勢から、外国人学生との関係構築や学習環境の改善に主体的に関与していくという変容が見られた。このような姿勢は、単なるプログラム参加にとどまらず、自らプログラムを作り上げるという学びを創出する能動的な学習行動を示している。この特徴は、組織行動論におけるプロアクティブ行動と共通しており、国際共修において、環境に対して受動的に適応するのではなく自ら変化を生み出す行動と言える（Crant, 2000）。プロアクティブ行動は、実社会における職務遂行やリーダーシップ発揮においても重視されており、工学系グローバル人材に求められる重要なスキルの一つである。経営学においては、プロアクティブ行動を促進される要因として、個人の特性（Crant,2000）、自己効力感（Bandura, 1997）、心理的安全性（Edmondson,1999）などが指摘されている。しかし、教育実践の文脈において、こうしたプロアクティブ行動がどのような要因によって促されるのかは、これまで十分に明らかにされていない。

本研究では工学部 GCP のサマースクールにおける日本人学生の経験を事例として、国際共修におけるプロアクティブ行動の促進要因を明らかにすることを目的とする。特に、自身の所属する大学内における異文化協働という多様性に満ちた学習環境の中で、学生がどのような経験や相互作用を通じて自発的な行動を生み出すに至ったのかを質的に分析する。

1. 本研究の目的

本研究の目的は、工学部 GCP の一環として実施された国際共修サマースクールに参加した神戸大学の学生を対象に、「受け入れ側」及び「参加者」としての経験のうち、どのような要因が学生のプロアクティブ行動の発現を促進するのかを明らかにすることである。本論文では、プロアクティブ行動とは、個人が環境に受動的に適応するのではなく、自ら働きかけて変化を生み出す能動的行動を指す（Crant, 2000）。プログラム中には、外国人学

生との交流を自発的に深めたり、イベントを企画・運営したりするなど、学生が自ら学習環境をより良くしようとする行動が観察された。こうした行動は、単なる参加型学習を超えた、自律的で創発的な学びのあり方を示している。

本研究では、エンカルチュレーション（Herskovits, 1948）とアカルチュレーションの（Redfield et al., 1936）概念を理論的基盤として用いる。エンカルチュレーションは、個人が自らの所属文化の価値観や規範を学習し内面化していくプロセスを指す。一方、アカルチュレーションは、異文化との接触を通じて新たな文化的理解や行動を取り入れる過程である。この２つの過程は、国際共修という多文化的学習環境において、学生が文化的学習を経験する理論的枠組みとして有効である。

本研究は、神戸大学工学部 GCP の一環として実施されたサマースクールを対象に、受け入れ側の日本人学生の経験や環境要因が、どのようにプロアクティブ行動を促進するかを明らかにすることを目的とする。これにより、国際共修の教育的意義を、文化理解や多様性受容の促進にとどめず、行動的成長を支える学習プロセスとして再考する。

本研究のリサーチ・クエスチョンは以下の通り設定する。

RQ : 国際共修において、どのような経験や環境要因が受け入れ側の学生のプロアクティブ行動を促進するのか。

2. 先行研究レビューと検討

本節では、本研究の理論的基盤となるエンカルチュレーションとアカルチュレーションの概念を整理した上で、異文化教育・国際共修に関する先行研究の成果と課題を検討する。

エンカルチュレーションとは、個人が特定の社会の一員として成長する過程で、その社会に固有の価値観・慣習・言語等を意識・無意識的に学習・内面化する過程を指す（Herskovits, 1948）。一方、アカルチュレーションとは、「異なる文化をもつ集団が継続的に接触した結果、一方または両方の文化に変化が生じる現象」を表し（Redfield et al., 1936）、現在では主に個人の異文化適応プロセスを説明する概念として用いられている。エンカルチュレーションが自文化の維持・習得に焦点を当てるのに対し、アカルチュレーションは他文化への適応・行動変化に着目する点で区別される。近年では両概念が独立した二次元として捉えられ、併存および相互促進が可能であることが示されている。Berry（1997）は自文化保持の有無と他文化関与の有無を二軸として文化適応を四類型に整理し、統合型が最も適応的であることを指摘した。さらに、多文化環境下ではマイノリティのみならず多数派にも文化適応過程が生じうることが示されている（Hang & Zhang, 2023）。したがって、エンカルチュレーションとアカルチュレーションは相補的概念として、多文化学習環境における文化的変容を理解する上で有効な枠組みとなる。

また、エンカルチュレーションおよびアカルチュレーションの概念は、異文化教育や国際共修においても、学習者の行動変容や文化適応を説明する枠組みとして用いられてきた。

特に、アカルチュレーション理論は、留学生や国際移動を経験する学生の適応過程の分析に活用されている。Krsmanovic（2020）は米国の大学に在籍する新入留学生を対象とした質的調査により、学生の文化適応プロセスが Berry の 4 類型に沿って整理できることを示し、多くの学生が時間の経過とともに統合型戦略へ移行することを明らかにした。さらに、移民や少数民族の学生を対象とした研究では、家庭やコミュニティ内でのエンカルチュレーションと、学校や社会でのアカルチュレーションが、学業成績やアイデンティティ形成、メンタルヘルスに多面的な影響を与えることが指摘されている（Kim & Omizo, 2005）。エンカルチュレーションとアカルチュレーションのバランスの取り方が、異文化環境下における学習者の成功要因となっているのである。

このように、エンカルチュレーションとアカルチュレーションという二つの概念は、国際共修の中で生じる学生の文化的・行動的変容を多角的に捉えるための有効な理論的枠組みである。とりわけ、受け入れ側学生が異文化協働を通じて自己の価値観を相対化し、自律的な学びに向かう過程は、両概念を統合的に捉えることによってより深く理解される。したがって、本研究においてもこれらの理論を基盤に、学生のプロアクティブ行動の発現とその促進要因を明らかにする。

次に、異文化教育・国際共修による実証的成果について整理する。多文化間教育プログラムや国際共修科目への参加は、他文化へのメタ認知的理解の深化、自文化の相対化、異文化への寛容性の向上をもたらすことが報告されている（加賀美、1999;加賀美ほか、2006）。異文化接触の体験は、コミュニケーション能力や対人スキルの伸長にも寄与し、異なる意見を持つ他者を傾聴する姿勢や、言語・文化の壁を越えて協働するスキルを育むとされる（尾中ほか、 2020）。海外留学など国境を越えた学習経験は、一般的自己効力感や自信の向上と関連し（Nguyen et al.,2018）、質的研究からも「自分にもできる」という確信や主体性の高まりが明らかにされている（Maharaja,2018）。国際共修の過程で培われる共感力や他者理解も重要であり、演劇的手法を用いた授業では共感力や自己表現力の向上が確認されている（中野、2025）。また、COIL 型のバーチャル交流の参加を通じて、自文化・他文化への気づきが高まり、固定観念やステレオタイプを見直す契機となることも報告されている（Hackett et al.,2023）。これらの知見から、異文化教育・国際共修は、自己効力感、コミュニケーション能力、主体性、文化受容態度など、多面的な成長につながることが示されている。

大学教育に国際共修を取り入れる動きは世界的に広がりを見せており、日本でも留学生と日本人学生が「意味ある交流」を行う国際共修科目が普及しつつある。高橋ほか（2019）の調査では、国内の約 7 割の国公立大学で国際共修科目が開講されている可能性が示唆されている。対面型・オンライン型の双方で教育効果を検証する研究も増加しており、Hackett ほか（2023）はオランダと米国の大学間の COIL プログラムを対象にした前後比較により、参加学生の文化的知性を含む異文化適応力の有意な向上を報告している。Hennings ほか

（2025）も、COIL 科目の履修後にクリティカルシンキングや問題解決力などの汎用的スキルが有意に上昇したと報告しており、国際共修型学習が異文化理解のみならずグローバル人材に求められるスキルの向上にも資することを示している。さらに、キャンパス内での国際交流機会の多寡が、留学経験の有無にかかわらず異文化理解力やグローバル志向性の自己評価と関連することも示されており（Soria & Troisi, 2014）、「自国にいながらの国際化」が一定の教育的効果を持ちうることが指摘されている。

また、異文化接触体験によるプロアクティブ行動に着目した研究は、まだ十分ではないが蓄積されつつある。先行研究では、学生のプロアクティブ行動の促進要因として、心理的安全性や文化的差異の理解、対話型授業の重要性が指摘され（館野ほか、2016；山口、2025）、内向的傾向の学生に対しては、事前の情報提供を充実させることで参加意欲を高められることが示されている（中橋、2024）。社会的学習理論（Bandura, 1977;1986）によれば、個人は他者の行動とその結果の観察を通じて学習し、有能なモデルの成功する姿を目にすることで自己効力感が高まり、行動の実行意欲が促進されるとされる。

以上の先行研究を踏まえると、人材育成の観点からみた国際共修の効果は、異文化理解やコミュニケーション能力、自己効力感などの成果指標の向上として一定程度明らかになっている一方で、国際共修の場におけるプロアクティブ行動の「促進要因」自体は十分に解明されていないと言える。組織行動論では、プロアクティブ行動を促す要因として個人特性、自己効力感、心理的安全性などが議論されているが、こうした知見が教育現場の多文化協働学習にそのまま適用できるかどうかは明らかでない。特に、国際共修において、どのような具体的経験や環境要因が学生のプロアクティブ行動の発現を支えているのかについては、実証的研究が限られている。異文化教育研究はこれまで、異文化理解やコミュニケーション能力といった成果面の検証が中心であり、学生が能動的に学習環境を改善しようとする行動の芽生えに着目した分析はほとんど行われてこなかった。したがって、国際共修の具体的事例を通じて、受け入れ側学生のプロアクティブ行動がどのような経験や環境要因から生まれるのかを質的に探索する必要がある。

加えて、日本人学生が「参加者」として学びながら、同時に「受け入れ側」のホストとして異文化協働に関与するという二重の立場における文化的学習過程も、十分に検討されてこなかった領域である。本研究はこの点に着目し、国際共修の場において受け入れ側の日本人学生が、エンカルチュレーションおよびアカルチュレーションに支えられた文化的学習を通じて、どのようにプロアクティブ行動を形成していくのかを明らかにすることで、工学系グローバル人材の育成における文化的学習と能動的行動形成の関係を捉え直し、国際共修を通じた学びの新たな意義を提示することを目指す。

3. 研究の方法

本研究の方法は、神戸大学工学部 GCP に参加した学生による自由記述レポートを対象とし、質的分析を行ったものである。本プログラム（神戸大学工学部 GCP）は、工学系学生にグローバルな視点と異文化間理解を涵養し、将来的に国際的な課題解決に貢献できる工学系人材の育成を目的として実施されている教育プログラムである。工学部に所属する学生の中から学部 1 年次に選抜された学生を対象に、学部 1 年次から 3 年次にかけて段階的に国際共修型の学習機会を提供している。本プログラムの各活動は、学部の正課科目として位置づけられており、履修学生には所定の単位が付与される。成績評価は、各科目の到達目標に基づき、事前・事後学習への取り組み、活動への参加姿勢、および最終レポート等によって総合的に行われる。

本研究が分析対象とするのは、GCP の一つとして実施された国内サマースクールであり、参加学生は当該時点において、海外学生と共に学ぶ「参加者」として、かつ海外学生を迎える「受け入れ側」としてプログラムに関与した。

本研究では、このうち 2025 年 7 月 1 日～11 日にかけて実施されたサマースクールにおいて、受け入れ側として参加した学生のプロアクティブ行動に焦点を当てた。なお、本プログラムには、神戸大学 GCP 生 16 人に加えオーストラリアのロイヤルメルボルン工科大学及びタイのマヒドン大学から 9 カ国出身の 19 人の学生が参加した。主な国籍はサウジアラビア、中国、オーストラリアであり、その他アジア諸国出身者という多国籍な参加者と交流を深める機会となった。

調査対象は、サマースクールに参加した神戸大学工学部 GCP 生 16 名である。本プログラムは、講義、企業研修、文化体験、ワークショップ、交流イベントなどが含まれ、ワークショップは PBL 方式を導入した。具体的な実施内容は表 1 の通りである。なお、表中の（太字）は、プログラムとして大学側が提供したものではなく、学生が自主的に企画・運営した活動を示している。日本人学生は、本プログラムにおいて自ら交流を企画し、積極的に声をかけて留学生と一緒に過ごす機会を構築していた。具体的には、留学生が学内にいる場合には所属学科の授業の合間にランチを共にするというものから、スポーツに誘ったり、神戸市内での観光やアクティビティの企画をしたり、最終日にはプログラムで公式に設定していたフェアウェルパーティーとは別に、フェアウェルパーティーを企画し、会場手配、料理の調達、誕生日のお祝いなどの企画を自発的に行っていた。

調査データは、プログラム終了後に課題として提出された自由記述形式の内省レポートから収集した。本レポートは、文字数等の形式的な制限は設けず、国際共修を通じた学習経験全体を振り返り、印象に残った出来事や自身の気づき、学び、変化について自由に記述する形式とした。特定の概念や理論枠組みをあらかじめ提示することは行わず、学生が自身の経験を内省的に言語化することを重視した。記述は日本語を基本とし、一部については英語での振り返りも含まれている。また、学生のプロアクティブ行動に関する補足的

な情報として、プログラム実施期間中の参与観察による記録を参照した。これらの自由記述データおよび観察記録は、あらかじめ設定した分析カテゴリーに基づくものではなく、分析段階において帰納的に整理・解釈した。収集した自由記述データは、分析用ソフトMAXQDAを用い、Braun & Clarke (2006) のThematic Analysisの手順に基づき分析した。

表 1 サマースクールの実施内容

日	午前	午後
1	神戸大生とのウェルカムランチ 交流ランチ	開会式・プログラム導入 基調講演：神戸大学におけるSDGsの取り組み キャンパスツアー歓迎会
2	日本語学習 情報知能工学科講義・ラボ見学	応用化学科講義・ラボ見学 書道体験・パフォーマンス見学
3	電気電子学科講義・ラボ見学	市民工学科講義・ラボ見学 神戸大学学生とのワークショップ　―合意形成―
4	企業研修：e-ディフェンス	明石海峡大橋見学
5	※グローバル研修 神戸市博物館 神戸市内での各グループランチ	※グローバル研修 人と未来防災**（スポーツ交流）・（神戸大学学生とのアクティビティ）**
6	**（神戸大学学生との交流）**	**（神戸大学七夕祭）** **（神戸市内観光）**
7	自由行動	自由行動
8	建築学科講義・ラボ見学	機械工学科講義・ラボ見学 ワークショップ（D&Iの理解）
9	企業見学：川崎重工業	企業見学：神戸海洋博物館・川崎ミュージアム 神戸大学メディカルディバイスラボ
10	日本学習―Live and work in Japan―	V-school Workshop―Crisis Communication Ideation 修了式・フェアウェルパーティー **（学生企画の交流イベント）**

出所：筆者作成

4. 環境要因としてのプログラムの運営方針と観察結果

分析を行う前に、プロアクティブ行動の促進要因のうち、環境要因となりうるプログラムの運営方針と、プログラムの中での観察された学生の行動について述べる。サマースクールの運営にあたり、留学生および日本人学生双方の自主性を尊重し、学生からの提案やリクエストは可能な限り尊重するよう心掛けた。まず、留学生側からコミュニケーションを取りやすいように、SNSでのグループを作りたいと提案があり、強制ではないが学生同士でSNSのグループを作成して、学生同士がコミュニケーションを取りやすい環境を構築することができた。また、留学生向けのプログラムにも授業に影響しない限り参加を促進した。各学科の授業についても、所属学科の各自の授業が無い場合という限定的であるが参加を認めた。また、5日目のグローバル研修では、学生同士のコミュニケーションのきっかけを作るために、4～6人のグループに分かれて神戸市内でのグループランチおよび午後の研修場所への移動の機会を設定した。このグループ行動については、事前には通知しておらず、各グループで相談して食事の場所を選定するという課題を与えた。

その他、グループワークにおいては、PBL を導入しディスカッションにより、課題を提示するにとどめ、発表の仕方や内容についてもフォーマットなどは指定せず各グループのやり方にゆだねた。グループディスカッションにおいては、RMIT の学生が主導となる傾向が強く、初めは発言回数も日本人学生が少ない傾向にあったが、回を重ねるごとに発言回数が増える傾向がみられた。また、書道体験や日本語の練習など日本の学生にとって得意な分野においては、プログラムの初期ではあったが、正解がないディスカッションなどと比べて積極的に参加する姿勢が見られた。また、学生が自発的に企画したイベントにおいては、日本の学生同士のコミュニケーションも活発となり、日本の学生同士の中でもプロアクティブ行動が散見された。

以上をもとに、次章では、サマースクールを通じたプロアクティブの発現の促進要因の分析を行う。

5. 分析結果

分析の結果、プログラムを通して学生の行動変容とプロアクティブ行動の発現の促進要因が明らかになった。その行動変容の要因につながった意識の変化と事例、そして行動変容を促進した要因について、以下に分析結果として提示する。

まず、プロアクティブ行動を引き出す要因を明らかにするために、国際共修を通じた学生の意識の変化について述べる。学生の意識の変化のきっかけとして挙げられた機会と事例数を以下の表に示す（表２）。

表 2　意識の変化のきっかけ

機会	事例数
ワークショップ	23
食事の時	11
プログラム中での接点	10
授業中	6
神戸市内でのアクティビティ	5
移動中	3
書道体験	3
ウェルカムパーティー	2
七夕祭	2

出所：データをもとに筆者作成

行動変容のきっかけとなったのは、ワークショップ等の公式プログラム内での非公式な会話を通じた気づきによるものが大多数であったが、授業に対する積極性、ディスカッシ

ョン方法の違い、宗教的理由または信条による食事制限に関する学習経験など、体感型のプログラムが意識変容のきっかけとして挙げられた。異文化への気づきや受容だけではなく、留学生を通じた日本文化の独自性への気づきや、アンコンシャス・バイアスへの気づきも多く挙げられた点が特徴的であった。さらに、本来プログラムに設定されていなかった七夕祭への参加や、神戸市内でのアクティビティを通じてコミュニケーションを取ったことにより、関係性の構築が見られた。

以上の意識の変化事例の分析をもとに、行動変容を促進し、プロアクティブ行動の発現の促進要因として、以下の 7 つの概念カテゴリーを抽出した。各概念カテゴリーとその定義を以下に示す（表 3)。

表３　各概念カテゴリーと定義

	概念カテゴリー	定義	事例数
①	成功体験	成功体験を通じた意識変容	16
②	多様性の重要性への気付き	国籍・ジェンダーの気付きによる意識変容	26
③	積極性の学習	留学生及び日本人学生からのポジティブさの学び	21
④	日本の文化との比較理解	日本の伝統文化及びポップカルチャーの再評価	44
⑤	新たな自己発見	アンコンシャス・バイアスやキャリア観の気付き	11
⑥	コミュニケーション	コミュニケーションの方法の再認識	48

出所：データをもとに筆者作成

概念カテゴリーの詳細を、以下にカテゴリーごとに説明する。なお、調査データからの引用部分を*斜体*で示す。

①成功体験については、英語力や国籍を超えて意思疎通をすることが出来たことが挙げられた。また、プログラム開始前には、*仲良くなれるか不安な気持ち*や*英語への苦手意識持っていたが、思っていたよりすぐに仲良くなれた*ことや、*共に時間を過ごし同じ感情を共有できたことで友情が深まって*いたことが分かった。この成功体験を通し、自信の獲得や心理的安全性が確保され、それがプロアクティブ行動の発現につながった様子がうかがえた。

②多様性の重要性への気付きについては、本プログラムでは日本人を含めると 10 か国の学生が参加するプログラムとなった。そのため多様性を感じる機会も多く、文化的多様性だけでなく、個人の多様性にも気づくきっかけとなっていたことが分かった。特に、PBL を取り入れた学習では、*みんなの意見を(理由も含めて)聞き入れ、吟味してくれるので、とても発言をした甲斐があったと感じ*たことや、*事例を知っているか知っていないか*によって*議論や意見も変わっていく*と感じたという経験などが挙げられた。また、時間感覚の違いや、*みんなで移動している最中に数人がいつの間にかいなくなっている*という経験を通

し、個人の自主性の尊重の学びとなっていたことが分かった。また、ジェンダーについて、オーストラリアの女性の学生が*入学前は不安だったと思っていたと発言*をしていたことで、共通の思いを共有できたと感じていた。これらの経験により、個人の重要性の認識が、自分がやってみたいと思った行動を起こすきっかけとして語られていた。

③積極性の学習については、授業での発言の積極的姿勢や失敗を恐れない姿勢、そしてユーモアの重要性が挙げられた。*自分たちで授業をつくっていく姿勢*や*質疑応答の時間に、間髪入れずに複数の留学生から質問が上がり、タイムアップまで大学院生とコミュニケーションを*取る姿勢に刺激を受けていた。また、日本語学習の機会において、

日本語で自己紹介をしてくださいと急に当てられた際、ほとんど全員の学生が恥ずかしがることなく間違えた文を自信満々に読んでいたのを聞き、*周りがどう思うか気にする集団主義的な多くの日本人と対照的で、自分自身のチャレンジを重視する姿勢*などから、失敗を恐れない姿勢を感じた経験が、プロアクティブ行動の発現を促す一因として認識されていたことが読み取れる。

④日本の文化との比較理解については、プログラムを通して留学生が幼少期から日本の漫画・アニメに精通していることもあり、日本文化を高く評価する傾向が強かった。そのため、日本文化を意識する機会が多くあった。*多くの日本人がまだ日本の真の魅力に気付けていないように感じ*ていた。また、ポップカルチャーだけでなく、*歌舞伎などの文化や歴史、教育なども日本は非常に洗練されている*と感じる機会となり、日本文化を伝えたいと思うようになるという意識変容が見られた。またその過程において、日本文化の特異性に気付く経験があった。*温泉で裸になることを嫌う*外国人がいることや、*「いただきます」「ごちそうさま」という食事のマナー*から、文化の学びが見られた。それらを留学生と共有したいという思いが、学生のプロアクティブ行動の動機となっていたことが示唆された。

⑤新たな自己発見については、アンコンシャス・バイアスや、自分の中で持っていた行動規範を見直し、留学で多文化主義に身をおくことになるオーストラリアへの理解をする姿勢がみられた。オーストラリア人という定義を見直すきっかけとなり、*人種差別をしているつもりはなくても、日本という閉鎖的な国で培われた価値観*であると気付きを得ていた。また、仕事に対する価値観の違いに気付きとなり、留学生と将来のキャリアについて話す中で、*彼らが「安定よりも情熱を持てる仕事を選ぶこと」を重視している姿勢*や、*自分たちが作った機械を誇らしげに紹介する様子から、仕事に楽しさと誇りを求める価値観*に直面し、*安定した正社員として働くことが評価されるという考え方を強く持っていることに気づく*きっかけとなった。また、ワークショップの中で、*日本のキャリア制度について表面的な理解しか持っていないことに気づき*となっていた。*ホームレス支援や薬物問題、生活保護制度などについて十分に説明できなかった*という*経験から、自分がこれまで関わりの薄い社会分野にも意識を向け、知識を広げる必要性を認識する*きっかけとなっていた

ことが分かった。自己発見の経験が、より学びを得たいという好奇心や、留学生との積極的な関係構築と関連づけられている様子が確認された。

最後に、⑥コミュニケーションについては、言語のコミュニケーション、非言語コミュニケーション、コミュニケーションの方法の 3 つに分けて、例示する。まず、言語のコミュニケーションについては、自分の*英語力に限界を感じる*一方で、*文法が間違っていても通じる*という発見や、大多数が英語母語話者でなかったことから、文法通りに伝えても*アクセントや言い回しでうまく伝わらない*という経験をしていた。また、ディスカッションのワークショップを通して、*母国語でない言語で話すと、自分の考えを直接的に伝えようとすることが増え、いろいろな意見が出やすい*と感じたり、*自分が思っていたほど英語が話せないわけではなかった*と気付くきっかけとなっていたりしたことが分かった。

非言語コミュニケーションについては、*こちらから話に行くぞ！という勢いと自分はコミュニケーションができる！という自信 が最も重要だ*と感じた事例や、*完璧な英語を目指すより、まずは伝えようとする姿勢が大切と考え、積極的にメモやジェスチャーを使って説明することにより、相手の発言を確認するように心がけ、次第に他のメンバーも同じように配慮してくれ、コミュニケーションが円滑になった*という事例が明らかとなった。

また、スポーツやアクティビティを通じて、非言語コミュニケーションによる人間関係の構築をしていたことが分かった。学生が自発的に企画した*バスケットボールを通して、良い人間関係を築い*ていた。また、*どこどこに行こうと提案すると、ほとんど提案に乗ってくれて、全部の提案で楽しそうにしてくれていたので、誘った側としても安心した*と、いうような相手の積極的誘いの受け入れにより、プロアクティブ行動を起こすための心理的安全性が醸成されたと学生は認識していた。

コミュニケーションの方法については、議論の仕方の違いに多くの学生が気づいていることがわかった。*まずは全員が各議題に対して、自分の意見を述べることである。そして、同意見であったとしても、具体例を付け加えたり、言い方を変えたりして、自分の意見として示しており、議論に参加しようとする姿勢が感じられたという*事例である。*日本とは異なった議論のやり方で、今後必ず実践したいと思った点だが、議題の内容、設定・相手の意見で分からないことがあればすぐに質問するということである。そしてその際に、相手の意見を真っ先に否定しないということである。いわゆる傾聴の見本だと思った．相手の話を聞いて相手の考えを理解しようとする姿勢、また、相手の発言等に即座に質問できるというのは、相手の話を真剣に聞いていることでもあり、常に頭を使っていることの表れでもあると思った*という経験をしていたことがわかった。コミュニケーションについては、言語、非言語、コミュニケーションの方法の学びを通じて、これまで学んできた英語をコミュニケーションツールとして活用するすべを学んだことや、言語能力以外でもコミュニケーションが補填できること、そして新たなコミュニケーション方法を学びたいという意欲が、プロアクティブ行動の背景にある要因の一つとして考えられる。

全体を通して、異なる価値観を理解する時に、新たな意味づけをした上で理解する傾向が見られた。*書道体験でどの漢字にするかにこだわって決めかねている学生がいた。（中略）名前には個性や文化的価値が多く込められていて、それを尊重したり、誇りに思ったりする価値観が日本よりも強いのではないか*という意味付けや、*遠慮することが礼儀であるという日本特有の行動様式*について、留学生の積極的な発言する姿勢を目の当たりにし、*発言するタイミングが分からなくなった*経験を通して、*自分では相手に配慮しているつもりでも、それが時に「消極的」や「無関心」に見られる可能性がある*と自分なりの意味づけをして理解していることが分かった。

6. 考察

本研究は、国際共修プログラムに参加した日本人学生の質的データをもとに、行動変容に着目してプロアクティブ行動の発現要因を検討した。その結果、成功体験、多様性の重要性への気付き、積極性の学習、日本文化との比較理解、新たな自己発見、コミュニケーションという 6 つの概念カテゴリーが抽出された。以下では、これらのカテゴリー間の関連を整理しつつ、国際共修プログラムにおける日本人学生の行動変容プロセスを考察し、実践的示唆について論じる。

英語力や国籍の違いを超えて意思疎通できた経験や、当初の不安を超えて留学生と打ち解けた経験は、自己効力感と心理的安全性を高め、学生が自ら働きかける行動に踏み出す基盤として機能していたことが推察される。多国籍メンバーとの協働や、ジェンダー、時間感覚、行動様式の違いに直面する中で、学生は多様性を「理解するだけの対象」ではなく、「自分も行動する場」として捉え直し、日本的な遠慮や沈黙が状況によっては消極性として受け取られ得ることを自覚していた。

また、留学生による日本文化への評価や多文化主義社会との比較は、日本文化の再評価と自己認識の揺らぎをもたらし、アンコンシャス・バイアスやキャリア観を見直す契機となっていた。これまで関心の薄かった社会領域への学習意欲や、留学生との関係構築に向けた能動的な関わりが生じていた点は、プロアクティブ行動の内的基盤として解釈できる。

コミュニケーションについては、言語・非言語・議論の方法に関する再学習が確認された。完璧な英語よりも「まず伝えようとする姿勢」や、ジェスチャー・メモによる補完、スポーツやアクティビティを通じた非言語的交流が関係性と心理的安全性の形成に寄与していたことがうかがえる。また、一人ひとりが意見を述べ、相手を否定せずに質問を重ねる議論スタイルとの出会いは、新たなコミュニケーション規範として受け止められていた。

これらの結果から、国際共修プログラムにおける日本人学生のプロアクティブ行動は、①公式・非公式を問わない多様な接点での小さな成功体験、②多様性を持つ学生との交流を通じた自己と他者の再解釈、③コミュニケーション様式の再学習と心理的安全性の確保、という要素が重なり合うプロセスとして理解できる。特に、ワークショップ中の雑談や移

動、神戸市内でのアクティビティ、学生主導のスポーツ企画など、プログラム周縁の場面が行動変容の重要な契機として意味づけられていた点が、本研究の特徴的な知見である。

本研究で明らかになったプロアクティブ行動の発現要因は、国際共修プログラムの設計・運営に対して実践的示唆を与える。プロアクティブ行動の発現の鍵となるのは、小さな成功体験を組み込むことである。少人数でのディスカッションや短時間の発表、言語レベルや背景の違いを前提としたタスクなど、英語力や国籍の差異があっても通じた、関われた、という実感を得ることが出来る場面を設計することが重要である。このような経験が、自己効力感と心理的安全性を高め、その後の発言や提案、交流の場づくりといった主体的行動の基盤となる。

多様性の学習は、知識として説明するだけでは不十分であり、異なる背景をもつ学生同士が協働しながら課題に取り組むプロセスそのものを学びの中心に置く必要がある。多国籍のグループに課題設定や役割分担、議論の進め方を可能な範囲で委ねることで、価値観や時間感覚、行動様式の違いに直面し、それらを調整しながらタスクを達成する経験が蓄積される。あらかじめ望ましい関わり方の正解を示すことではなく、学生が試行錯誤を通じて関係性や役割を再編していく過程を観察し、必要なときにのみ介入する立場を取ることに意義がある。

日本文化の再評価や新たな自己発見を一時的な印象で終わらせないためには、内省の機会を制度的に組み込むことが求められる。ディスカッションを用いて、アンコンシャス・バイアス、キャリア観、社会問題への関心の変化などを言語化させることで、偶然の気付きや感情的な経験が、構造化された学習成果として定着する。こうした内省のプロセスが、さらに学びたい、自分から説明したい、関わりたいというプロアクティブな姿勢の土台となる。コミュニケーション教育においては、言語能力だけでなく、質問の仕方、同意や不同意の示し方、相手の意見を尊重しながら異なる考えを述べる方法など、対話の進め方そのものを扱う必要がある。スポーツや市内でのアクティビティ、書道などの文化体験といった、非言語的な交流を含む活動をカリキュラムの一部として位置付けることは、言語的不安の高い学生にとって参加しやすい入り口となる。言語的・非言語的な複数のチャネルを用意することが、多様な学生のプロアクティブ行動を引き出すための環境条件となる。

これらの示唆は、工学系の国際共修プログラムに限らず、異文化協働を通じて学生の主体的な学びと行動変容を促す教育実践全般にも応用可能であると考えられる。

7. 研究の限界

本研究の限界として、分析および解釈を筆者が単独で行っている点が挙げられる。筆者は本プログラムの設計および運営に関与しており、その立場性がデータの解釈に影響を及ぼす可能性は否定できない。本研究では、学生の自由記述データに基づく記述を重視し、

恣意的な解釈を避けるよう努めたが、今後は複数研究者による分析や他事例との比較を通じて、知見の妥当性を検討する必要がある。

また、本研究は単一年度に実施されたサマースクールを対象とした事例研究であり、分析対象は参加学生によって語られた個別の経験や意味づけに基づいている。プログラムの構成や参加学生の属性、個々の国際経験や価値観等は年度ごとに変動し得るため、本研究の結果を他年度や他大学の国際共修プログラムへ直接一般化することには一定の制約がある。今後は、複数年度にわたる継続的なデータ収集や、他大学における国際共修事例との比較分析を通じて、国際共修が学生の行動変容に与える影響をより多角的に検討する。

おわりに

本研究は、神戸大学工学部の国際共修プログラムに参加した工学部学生の記述データをもとに、受け入れ側としての国際共修の経験がどのような行動変容をもたらし、プロアクティブ行動の発現につながるのかを検討したものである。その結果、成功体験、多様性の重要性への気付き、積極性の学習、日本文化との比較理解、新たな自己発見、コミュニケーションという 6 つの概念カテゴリーが見いだされ、それらが相互に影響し合いながら、学生の主体的な学びと行動変容を支えていることが明らかになった。

学生のプロアクティブ行動は、英語力や国籍の違いを超えて意思疎通できたという小さな成功体験の蓄積によって下支えされていることが示された。少人数での対話や短時間の発表、雑談や移動中のやり取りなど、公式ではない場面での「思ったより伝わった」「自分から話しかけても大丈夫だった」という経験が、自己効力感と心理的安全性を高め、その後の発言や役割の引き受け、交流の場づくりへとつながっていた。このプロセスは、国際共修の場を、単なる語学力向上や異文化理解の機会ではなく、学生が心理的安全性が確保されている環境で、試行錯誤を重ねながら行動様式を変化させていく学習の場として捉え直す必要性を示している。また、多国籍メンバーとの協働や価値観・時間感覚・行動様式の違いとの遭遇は、学生の多様性理解と自己認識を揺さぶる契機となっていた。日本的な遠慮や沈黙が消極性として受け取られ得ることを自覚した学生は、自らの行動規範を相対化し、異なる前提をもつ他者との関わり方を考え直していた。留学生による日本文化への評価や多文化主義社会との比較を通じて、社会問題への関心やキャリア観に変化が生じていた点も、プロアクティブな姿勢の内的基盤が形成されつつあることを示している。さらに、コミュニケーションの再学習が重要な視点として浮かび上がった。完璧な英語よりも限られた語彙でもまず伝えようとする姿勢が重視され、スポーツや文化体験といった非言語的交流が、関係性とより強い心理的安全性を形づくっていた。一人ひとりが意見を述べ、相手を否定せずに質問を重ねる議論スタイルとの出会いは、新たなコミュニケーション規範の学習機会となり、異文化協働の場における自らの関わり方を組み替えるきっかけとなっていた。

謝辞

本プログラムの実施にあたり、本州四国連絡高速道路株式会社、川崎重工業株式会社、防災科学技術研究所、神戸市立博物館、阪神・淡路大震災記念 人と防災未来センターの皆様には、多大なるご高配を賜りましたことを、厚く御礼申し上げます。

提携校であるロイヤルメルボルン工科大学およびマヒドン大学の教職員の皆様、ならびに工学部、工学研究科、システム情報学部、システム情報学研究科、バリュースクール、未来医工学研究開発センターをはじめとする本学教職員の皆様からは、格別のご支援を賜りましたことに、心より御礼申し上げます。また、神戸大学書道研究会の学生の皆様には、本プログラムの実施に際し、多大なるご協力をいただきましたことを、深く感謝申し上げます。

参考文献

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 291–326).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management, 26*(3), 435–462.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383.

Hackett, S., Janssen, J., & Beach, P., et al. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, 5.

Hang, Y., & Zhang, X. (2023). Acculturation and enculturation of the majority group across domains. *International Journal of Intercultural Relations, 97*, 101893.

Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.

加賀美常美代（1999）「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』2(2), 131–142.

加賀美常美代・箕浦康子・三浦徹・篠塚英子（2006）「グローバル文化学に関心のある学生はどのような学生か」『お茶の水女子大学人文科学研究』2, 245–265.

Kim, B. S., & Omizo, M. M. (2003). Asian cultural values, attitudes toward seeking professional psychological help, and willingness to see a counselor. *The Counseling Psychologist, 31*(3), 343–361.

Krsmanovic, M. (2020). Strategies adopted by international first-year undergraduate students in the United States. *Journal of International Students, 10*(4), 954–975.

Maharaja, G. (2018). The impact of study abroad on college students' intercultural competence and personal development. *International Research and Review, 7*(2), 18–41.

文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省（2008）「『留学生 30 万人計画』骨子」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/09/18/1420758_001.pdf（最終アクセス：2025 年 2 月 12 日）

中橋真穂（2024）「オンライン海外研修の今後を考える（オンライン海外研修参加者へのアンケート調査から）」『グローバル人材育成教育研究』11(2), 34–45.

中野遼子（2025）「演劇的手法を用いた国際共修授業の教育的効果に関する考察―脳科学の視点を取り入れて―」『留学生交流・指導研究』27, 49–62.

Nguyen, A. M. D., Jefferies, J., & Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations, 66*, 119–129.

尾中夏美・高橋美能・黒田千晴（2020）「国際共修の効能と課題―コミュニケーション能力の向上を図る 3 大学実践事例―」『留学交流』4, 1–11.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*(1), 149–152.

Soria, K. M., & Troisi, J. (2014). Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education, 18*(3), 261–280.

杉村美紀（2015）「ヒトの国際移動と『グローバル・シティズンシップ』」『異文化間教育』42, 30–44.

高橋美能・尾中夏美・黒田千晴（2019）「国公立大学における国際共修の現状―アンケート調査の結果から―」『留学交流』103, 13–25.

舘野泰一・中原淳・木村充・保田江美・吉村春美・田中聡・浜屋祐子・高崎美佐・溝上慎一（2016）「大学での学び・生活が就職後のプロアクティブ行動に与える影響」『日本教育工学会論文誌』40(1), 1–11.

山口有里紗（2025）「地域日本語教室における対話的問題提起学習の意義―日本語非母語話者の学びに着目して―」『人間情報学研究科年誌』30, 138–147.