

インターンシップの運用および学習成果に関する研究 —体験学習としてのインターンシップの可能性と課題

吉井 淳

インターンシップの運用および学成果に関する研究は、「インターンシップという活動を単なる『就業体験』ではなく、大学教育における単位化された授業科目の一環で、教育的な側面を強調する体験学習としてのインターンシップの可能性と課題を学習成果と運用」の両面から捉え、そこにおいて学生がいかに関心し、また学びを導く方法は如何にあるべきかを危機管理をも踏まえて検討した。国内外からの参加者をお迎えしたシンポジウムを通して、初期の目的を超える成果を上げることができた。今後は今回の実績を踏まえ、インターンシップの実務を取り込みながら、さらに研究を進めていくことが我々に与えられた課題であると考えている。

最終報告

齋藤 百合子

はじめに

インターンシップに対する関心が大学等高等教育や産業界、官公庁や地方自治体、民間団体等の間で高まっている。文科省は2012年、2010年に実施した「大学等におけるインターンシップの実施実態の把握及び検証」調査報告（以下、2010 文科省調査）を公表した。その報告によれば、「単位認定を行う授業科目として」「特定の資格取得に関係しない」インターンシップを実施している大学は、全体の70.3%と高い割合を示している（文科省 2012）。従来、日本でのインターンシップは特定の資格取得（教師、看護師、医師など）のための実習として実施されてきた。1990年代に入ると、顕著になったグローバルな市場経済への対策を急務とらえた経済界（経済同友会や東京会議所、経済団体連合会など）が積極的に教育界に対する教育改革や人材育成に関して提言¹を發表し、グローバルな経済市場主義経済社会のなかで活躍できる人材育成を念願することがインターンシップの拡大に寄与してきた（田中 2010:4）。経済界が教育界に働きかけるという経済界主導型の姿勢は、1997年に当時の文部省、通商産業省、労働省の三省がまとめた「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」に「人材育成の核となる大学等においては、産業界のニーズに応える人材育成の観点も踏まえ、創造的人材の育成を目指して教育機能の強化に努めているが、その一環として、産学連携による人材育成の一形態であるインターンシップが注目されている」と記されている（文部省、通商産業省、労働省 1997）。しかし、「イン

ターンシップの推進に当たっての基本的考え方」は、2014年に経済界だけでなく大学でも国際競争力を強化する必要が認識されるようになった背景を踏まえて推進された。その中で、大学は学生の「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」を有する人材育成の場所であること、そしてインターンシップは「学生が産業や社会についての実践的な知見を深める機会」として位置付けられるように改められる（文部科学省、厚生労働省、経済産業省 2014）。

このようにインターンシップが本格的に推進されてから 15 年以上が経過しているが、その間、一般のインターンシップの理解の主流は、インターンシップの定義「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」である。新聞や就職情報検索サイトなどでもインターンシップの説明は、「大学・短大・高等専門学校生らが職業を選ぶ参考にするため、企業や官公庁などで実際の仕事を体験する取り組み」（朝日新聞「キーワード」2010年12月15日）、「気軽に仕事、業界、会社をのぞける」、「価値観の異なる社会人、同級生と出会える」、「学生生活とは異なる外の世界を体験できる場」²と「職業体験」や「就業体験」という理解が強調されて発信されている（齋藤 2014:91）。インターンシップが、「職業体験」や「就業体験」として、グローバルな市場経済に合致する人材を送り込むことを教育の目的としてよいのだろうか。

大学教育の中で単位認定される授業科目としてのインターンシップの実施機会は拡大する傾向にあるが、単位に見合う、教育の質の保証としてのインターンシップはどうあるべきか。またどのように評価することが可能なのか。また、大学のプログラムとしての課外活動の範囲が国内だけでなく国外にも拡大されるとき、リスクを最小化して運用するために何が必要か。インターンシップに対するこのような問題意識の下で、2013年度から2014年度にかけて2年間にわたって国際学部附属研究所の共同研究として実施された本研究は、教育の質保証の課題としてインターンシップを体験学習ととらえ、運用に関してはとくにプログラム開発に関する課題と危機管理に関する課題を中心に研究を行った。

本稿は、研究報告として「1. インターンシップの概要」を日本で1990年代以降に発展してきた大学学部生を対象とした日本型インターンシップと開始から100年以上経過している米国のインターンシップの発展の経緯を比較した。そして「2. 体験学習としてのインターンシップ」において（1）インターンシップ以外のサービス・ラーニング、フィールドスタディ、ボランティアなど体験型の教育プログラムにおける体験学習のインターンシップを位置づけ、（2）リフレクションについて言及した。「3. インターンシップの運用」として、インターンシップ実施機関からの成果を明治学院大学国際学国際学部国際学科学学生を受け入れているパソナ・エデュケーション香港と徳島県木頭町のZiVASANプロジェクトから見る。そして危機管理をとりあげ、その留意すべき点と今後の課題を提示した。そして、最後にそれぞれの大学や学部の教育理念と経済界だけでなく幅広い社会の要請に対応していくための体験学習としてのインターンシップの可能性を結論とした。

1. インターンシップの概要

(1) 日本型インターンシップと米国のインターンシップ

① 米国のインターンシップの発展

米国でインターンシップは、しばしばコーオペ教育と一緒に、もしくは比較して語られる。コーオペ教育・インターンシップ学会 (Cooperative Education & Internship Association) では米国で使用されてきたコーオペ教育とインターンシップを次のように区別して使用している。コーオペ教育は、「実践と教室での学びを結びつけた構造的な教育プログラムで多くが学期中に実施される。多くが有給で、決められた時間の実習をこなす。プロフェッショナルなスーパーバイザーが学生の教育を担当する」(CEIA 2013)。一方、インターンシップは「学生のキャリアに関連した就業体験で、学期中および夏季休暇に実施される。インターンシップは有給、無給があるが、大学の単位と関連しない」(ibid.)。日本でコーオペ教育の確立を目指す立命館大学の加藤は、コーオペ教育を発展型インターンシップとしてとらえ、「特定の専門職の分野と関連づけている専攻分野で既に相当な準備(所定の単位取得等)をした学生に、カリキュラムの仕上げとして行われる一回限りの仕事もしくはサービスの体験」と、インターンシップを「在学中のフルタイムの学生に対し、彼ら彼女らの学問やキャリアへの関心と関連が深い仕事に就ける制度化されたプログラム」とした。

コーオペ教育とインターンシップを比較すると、コーオペ教育の方がインターンシップよりも、大学教育の専門性をより生かし、実習機関の協力と協働をしながら実習と教育の反復を行い、有給で、かつ単位が取得するものと捉えられていると考えられる。

表1 米国におけるコーオペ教育とインターンシップの違い

	コーオペ教育	インターンシップ
特徴	大学と実習機関との協働の教育	就業体験
対象学生	学部上級生、大学院生	学部生全般
専門科目との関連	専門分野との関連が深い	関連ある場合もない場合もある
有給か無給か	ほとんどが有給	有給もあり、無給もあり
単位	単位化されている	単位化される、されない両方あり

出典) CEIA 2013、加藤 2010 を参考に、齋藤が作成

米国でコーオペ教育やインターンシップが発祥した背景には、19世紀の産業の発展とそれに伴い、産業界での人材の養成が産業界から高等教育界に向けて提起されたという、日本の1990年代のインターンシップの発展の背景とよく似た状況が100年以上前の19世紀にあった。米国では1861年に土地を教育振興目的のために供与するモリル法が制定され、とくに農業分野と工業分野での実践的な教育を実施する大学が設立された。また、実践的な経験から学ぶというデュイの教育理論も、理論的な背景にあった(CEIA 2013)。

その後、1906年にシンシナティ大学のハーマン・シュナイダー学長は「理論と実践の反復が

教育の質を高める」と提唱し、インターンシップ³が開始された（加藤 2006:74, 79）。シンシナティ大学で開始されたプログラムは、27人の学生が13の企業で有給の実習をし、教室での学びを繰り返すという形式をとった。以降、シンシナティ大学は100年以上、現在にいたるまでインターンシップやコーオプ教育の発展のけん引役を果たしている（CEIA 2013）。

主に産業界での実習および就業体験を教育に活用してきたコーオプ教育やインターンシップは、1960年代から1970年代のアメリカ社会で公民権運動が活性化し、さまざまな社会的問題への対応が迫られた。この時期に、インターンシップから派生してコミュニティという地域社会的な問題解決に取り組むことがサービス・ラーニングの発祥となった（唐木 2010:63、齋藤 2014:93）。

② 日本型インターンシップの発展の経緯

米国では、就職を前にした大学生の就業体験的な意味合いが比較的強いインターンシップだけでなく、とくに高等教育機関に在籍する大学生に対して実践から学ぶ教育方法としてコーオプ教育が発展してきた。しかし、日本では教育方法としてのインターンシップより、就業体験としてのインターンシップとして発展している。加藤はその要因を、産業界の要請と就職率、学生の変化と受け入れ企業の対応の変化、若者の質の変化と3つの要因をあげている。

第1の要因とは、1990年代以降顕著となった雇用環境と新卒就職環境の変化で、即戦力により近い人材育成が産業界から求められたこと、一方就職決定率を上げたい大学関係者がその要請に対応した形で、産業界の要請と就職率の向上を目指した大学がインターンシップを促進したとの事情という要因である。第2の要因は、1990年代から促進されたインターンシップを希望する人文・社会科学系の学生が増えたが、一方で学生の質の低下の問題も指摘されるようになった。インターンシップ受け入れ機関（企業）の中には、受入に苦慮した末、「就職直結型インターンシップ」や「安い（あるいは無料の）アルバイト代替要員」など教育から逸脱したインターンシップという名の下でのプログラムで受入の対応をする企業も出現するようになった。第3の要因は、大学生を含む若年層の社会感や就業感の低下は淘汰の時代が目前であるため、「全入」時代を迎えた大学ではインターンシップ促進を経営戦略に組み込もうとしている背景がある（加藤 2006:75-76）。

日本で就労体験を重視したインターンシップが促進されている背景には、加藤が示した現代の若年層の活性化を期待した産業界や教育界の背景だけでなく、グローバルな市場経済での人材養成という産業界の意図を後押しする政界の動きもある。安倍政権はインターンシップに高い関心を寄せており、2013年4月19日には経済界との意見交換において首相が総理要請事項のひとつとして「キャリア教育やインターンシップへの支援を強化するとともに、中小企業の魅力を学生に発信する取り組みにも力を入れたい」と述べた。同じく2013年4月22日には内閣府、文部科学省、厚生労働省、経済産業省が発表した「我が国の人材育成強化に関する対応方針（大学生等の就職・採用活動問題を中心に）」でも、重点的に取組む事項のひとつに「在学生に対するキャリア教育・就職支援機能の強化」をあげ、「政府は、インターンシップに参加する学生の数の目標設定を行った上で、大学等と地域産業界との調整を行う仕組みを構築し、学生に対して、卒業・終了前年度の夏季・春季休暇中に行うインターンシップ、地元企業の研究やマッチングの機

会の拡充をはじめ、キャリア教育から就職まで一貫して支援する体制を強化する」とした（齋藤 2014:92）。

一方で、近年はグローバルな市場経済への対応としてのインターンシップだけでなく、日本国内で格差が顕著となりつつある地方創生・地方活性化、少子高齢化などの課題に取り組むインターンシップも政界から注目されている。安倍首相および内閣官房長官及び文部科学大臣兼教育再生担当大臣並びに有識者で構成されている教育再生実行会議の第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」⁴（2013年5月28日）では、「大学において、学内だけに閉じた教育ではなく、キャリア教育や中長期のインターンシップ、農山村も含めた地域におけるフィールドワーク等の体験型授業の充実を通じて社会との接続を意識した教育を強化する」と、インターンシップと並んで、経済界に限定しない農山村も含めたフィールドワークなどの体験型授業の推進にも言及している（齋藤 2014:92）。

日本型インターンシップは、1990年以降、産業界の要請が契機となって発展してきた。そして「就業体験」という狭義の意味で使われてきた。しかし、産業界以外のさまざまな社会問題に対して、インターンシップは、フィールドワークや体験型教育として教育界が対応するように要請されつつある。日本型インターンシップは、コーオプ教育という教育的配慮が強い概念はインターンシップと同時に導入されなかったが、その分、大学教育における日本型インターンシップという言葉を広義に捉えれば、コーオプ教育、フィールドワーク、そしてサービス・ラーニングという体験学習的な教育手法として考えることができる⁵。

2. 体験学習としてのインターンシップ

上述した広義のインターンシップを、体験学習としてとらえる。まず、理論的な背景をデュエイ、コルブから整理する。

(1) 体験学習モデル

経験から省察的な学びを行う、という体験学習の理論の原点は教育学者のデュエイに見ることができる。デュエイは1859年に米国東部バーモント州で生まれ、1952年に没するまで、19世紀後半の南北戦争、奴隷廃止、米国の産業革命から20世紀にかけての第1次、第2次世界大戦など世界が大きく変化した時代に生きた。教師であったデュエイは学校教育から民主主義の醸成を試みた。経験を「われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力」（Dewey 1916=1975, 232）によって「目的」に向かって行動すること、つまり観察→情報（知識）→判断を伴う行動という一連の振り返りの視点をデュエイは提示した（和栗 2010:86）。

デュエイの体験から行動へという省察的な学びの流れを汲んだコルブが体験学習（Experiential Learning）モデルとして理論を発展させた（Giles and Eyler 1994）。コルブは、学び（Learning）とは、成果ではなく気づきのプロセスであり、体験や経験に基づいてそのプロセスが継続していくことであるとした（Kolb 1984:26-30）。体験や経験から気づき、その学びを深めていくプロセスは、コルブの体験学習モデルと呼ばれている。その内容は次のプロセスに示された。具体的な

体験（Concrete Experience）を通して「感じる」、内省的な観察、つまりふりかえりを（Reflective Observation）を行って「観察し」、そこから抽象的な概念化、一般化（Abstract Conceptualization）の作業で「考え」た後、さらに新たに積極的に体験「行動する」をする（Active Experimentation）（Kolb 1984:21、唐木 2010:210）。

デューイからコルブによってモデルとして提示された体験学習は、ファーコによって体験学習の類型化が行われた。ファーコは、サービス・ラーニング⁶の視点から体験学習を考察し、「活動やサービスなどを通じた経験から学ぶ活動」、たとえばボランティア、フィールド教育、インターンシッププログラムなどを排除するべきではないと論じた（Furco 1996:3）。そして、「活動やサービスなどを通じた経験から学ぶ活動」を、サービスと学びのどちらに焦点を当てているか、誰にとって有益なのか（効率性）の2点の軸にサービス・ラーニング、インターンシップ、フィールド教育、コミュニティサービス、ボランティアで評価した。

今後、体験学習というこうしたプログラムが学生やコミュニティ、企業等で実施される際、その効果や影響等に関して評価すること、評価の指標をつくることが課題となると考えられる。

(2) 体験を通じた「ふりかえり」ークリティカル・リフレクション

インターンシップを「就業体験」ではなく、学生の学びを深める体験学習として進めるとき、また教育の質を高めていくためにはどうしたらよいか。経験を通じた学びの効果を高める際、リフレクション（ふりかえり）が重要なポイントであることは多くの教育関係者から指摘されている（唐木 2010、和栗 2010）。

ふりかえりとは、インターンシップという経験の後にその体験を振り返るだけではない。大学が単位取得できる授業科目としてインターンシップを実施している場合、まず大学はインターンシップ科目に関して「学生に対して教育目標を明示し、その目標に向けた計画的な学修を可能とする環境を提供した上で、適切な成績評価・卒業認定を行うことにより、学生の卒業時における質の確保を図るという充実した教育活動を行うことが、大学の社会的責務として求められ⁷」ている。単位取得を可能とするインターンシップは、①養成しようとする人材像の明確に提示し、②体系的に編成された教育課程の中でインターンシップ科目の位置づけを明確にすること、③インターンシップ科目で、学生が何を学び、何を身につけることが求められるのかを、シラバス等における成績評価基準とその基準に基づく客観的な成績評価方法に明示することが求められると和栗はまず指摘し、学びを生み出し、深めるためのリフレクションの方法として、アッシュとクレイトンが提唱したリフレクションの手法に依拠したクリティカル・リフレクション（以下、CR）と成果物をつくりあげる DEAL モデルを取り上げた⁸。

① クリティカル・リフレクション（CR）

和栗は、リフレクションをめぐる誤解や CR ではないリフレクションと CR を比較し、CR とは分析的で厳密であり、学びの証明として評価されうる論理展開があり、他者と協働ができ、学びを生み出し、深め、記録することが可能な学習方法のひとつであるとした⁹。CR の機能である学びを生み出し、深め、記録する学習関連行動とは具体的には、「問いを形成し発する、偏見と対峙する、因果関係を検証する、理論を実践と照らし合わせる、（断片的ではなく）構造的な問

題として捉える」(学びを生み出す)、「結論が短絡的でないか吟味する、代替案や別の視点から考える、『なぜ』を繰り返し問う」(学びを深める)、「学び・新しい理解が評価できるような、具体的な表現(成果物)をつくりだす」(記録する)である。

表2 クリティカル・リフレクション(CR)の機能と学習関連行動

CRの機能	学習関連行動
学びを生み出す	問いを形成し発する、偏見と対峙する、因果関係を検証する、理論を実践と照らし合わせる、(断片的ではなく)構造的な問題として捉える
学びを深める	結論が短絡的でないか吟味する、代替案や別の視点から考える、「なぜ」を繰り返し問う
記録する	学び・新しい理解が評価できるような、具体的な表現(成果物)をつくりだす

出典) Ash & Clayton 2009 から和栗が作成したパワーポイント資料(2015)より

さらに、アッシュとクレイトンはブルームの学習目標6段階をとりあげてそれを縦軸に、そして学習目標カテゴリーを横軸にした学習目的・目標モデルを提示した(Ash & Clayton 2009:33)。横軸となる学習目標カテゴリーを、アッシュとクレイトンは、「人間的成長」、「市民としての関与」、「アカデミックな向上」の3種類とした(ibid.33)が、和栗は「人間的成長・社会人としての必要な力の涵養」、「大学で学ぶ専門知識の向上」、「業界分野に関する理解の向上」とした¹⁰。このカテゴリーは、それぞれの大学や学部、また科目の学習目標に即して変更することが可能である。

表3 ブルームの6段階の学習目標

ブルームの分類	学習関連行動の例
知識	特定する、定義する、順序つける
理解	説明する、記述する、言い換える
応用	応用する、解決する、選択する
分析	分析する、比較する、対照する
統合	統合する、開発する、提起する
評価	評価する

出典) Ash & Clayton 2009 p32、翻訳は和栗による。

② DEALモデル

ある体験を通じて学びを引き出すために、①Describe/記述する、②Examine/考察する、③Articulate Learning/学びを明確に言語化・表現する、の3段階から構成されるアッシュとクレイトンのCR手法によるDEALモデルが和栗より提示された。DEALモデルは、学生たちに、書く、あるいは話すという行為を、学びが起きた後の表現としてではなく、学びを生み出すための

手段として使う機会を提供するものである (Ash & Clayton 2009:45)。

既述、考察、学びを明確に言語化、表現する、という DEAL の段階は、体験が終了した後にレポートとして記述する際に活用できるだけでなく、体験をしながらその途中でその都度振り返ることができる。そのときの振り返りの深度は、先に述べたブルームの分類による学習目標の 6 レベルに従って、学びを深め、最終レポート等を記述し、学びの成果物とすることができるだろう。

3. インターンシップの運用—明治学院大学国際学部の事例

さて、本研究では、インターンシップを体験学習としてとらえ、学びの側面からとらえ、インターンシップを実施する大学と社会の関係、および体験学習の質の保証にかかわるふりかえりについて研究してきた。しかしそれだけでなく、インターンシップを意義深いものにするために、プログラムの開発や危機管理など運用面での工夫も期待されていた。本項では、私立大学で、単位取得できるプログラム開発と危機管理についての研究成果を述べる。

(1) インターンシッププログラム

体験学習的なインターンシップの事例として、明治学院大学国際学部国際学科のインターンシッププログラムを事例として取り上げる。

① 科目名と単位

明治学院大学国際学部は、グローバル化が進む現代においてインターディシプリナな研究を行い、平和を志向し、多様性に対する理解と寛容を育む教育を目指している¹¹。その理念の下、現代のグローバル化に対応できる人材 (人財) を養成するために、国際学部国際学科は「インターンシップ」科目を 2006 年に、国際キャリア学科¹² は「Internship」科目を 2012 年に開講した。本研究では明治学院大学国際学部国際学科の「インターンシップ」科目を取り上げて事例とする。

「インターンシップ」科目は、は通年科目で、「インターンシップ A」(インターンシップ実習時間 150 時間以上 6 単位) および「インターンシップ B」(インターンシップ実習時間 100 時間以上 4 単位) の 2 科目があるが、同じ時間にふたつの科目を同時に行う。これらの「インターンシップ」科目は、春学期のインターンシップに備えた事前学習と、インターンシップ実習 (多くの学生が夏期休暇中に実施する)、そして秋学期にふりかえりなどの事後学習を行う通年の構成である。

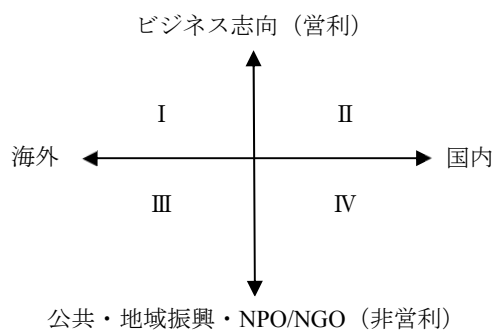
なおこの科目は国際学科 2 年生から 4 年生まで履修可能な選択科目である。

② インターンシップ実施先 (学生の派遣先)

インターンシップ実施先は、一般企業などの産業界だけでなく、広く、地域や社会のニーズを理解するために地域や国内外の社会における民間団体や教育機関、国際機関なども紹介している。本学のインターンシッププログラムが実施されている機関を、国内と国外、そして営利企業と非営利企業を四象限に分け、I を国外での営利企業、II を国内での営利企業、III を国外での非営利

団体、IVを国内での非営利団体とした。この中で、とくに国外インターンシップの機会は、学部が開拓したプログラム（Iのパソナ・エデュケーション香港でのビジネスインターンシップ4週間、IIIのメルボルンでの日本語 TA インターンシップ、5 か月間）の人気の高い。学部が開拓したプログラムは、契約書もしくは業務委託契約を取り交わしてから学生を派遣する。他のインターンシップ先は、学生が自ら開拓して探してくる、業者に委託する、大学のキャリアセンター経由で見つけることも多い。その場合、新たに学部と受入機関の間で学生のインターンシップ派遣に関する合意書を締結する。

図1 明治学院大学国際学部国際学科インターンシッププログラムの4象限



出典) 齋藤作成

表4 主なインターンシップ先とマッチングの特徴（明治学院大学国際学部）

象限	主なインターンシップ先	マッチングの特徴など
I 国外・営利団体	パソナ・エデュケーション香港、人材紹介業者、その他、ニュージーランドの旅行会社、オーストラリアでの語学専門学校など	・海外ビジネス環境でのインターンシップ派遣は学部が開発したプログラムが多い。学部開発プログラムは長期（6か月）、業者斡旋のプログラムは2週間から3週間と短期間のインターンシップの期間である。
II 国内・営利団体	ホテル、コスメ、航空、コンサルティング、金融・保険など幅広い業界	・キャリアセンター、検索サイト、家族や知人の紹介などで探した後、キャリアセンター経由以外の各社と大学が合意書を交わした。
III 国外・非営利団体	豪メルボルンでの私立校3校の日本語TA、国連ユースボランティア、NPOのプログラムなど	・豪の日本語教師TAプログラムは学部開発型。そのほかのインターン先は学生が探してきた後に大学との合意を交わした。
IV 国内、非営利団体	徳島県木頭村、地方自治体、地域振興型のNPOなど	・徳島県木頭村の地域振興型 ZIVASANプロジェクトの他、学生が関わりや思い入れが強いプログラムを選択しインターンシップを実施した。

出典) 齋藤が作成

(2) インターンシップの事例—受け入れ側の視点より

ここで、香港でビジネスを展開するパソナ・エデュケーション香港社でのビジネスインターンシップと、徳島県木頭村の一般社団法人イコールラボが実施する ZiVASAN プロジェクトでのインターンシップ—山間地における地域での少子高齢化、地方創生という現代の日本のみならず途上国における格差社会での課題提起型—における受け入れ側のインパクトについて考察する。両プログラムとも、国際学部のインターンシップ担当者が 2010 年に新規開拓して 2011 年から毎年夏休みに学生を複数名派遣しているインターンシッププログラムである。毎年、インターンシップ終了後に学生のふりかえりだけでなく、担当者同士の振り返りを行い、プログラムの質の向上をはかってきた。

表 5 香港のビジネスインターンプログラムと
徳島木頭村の山間地でのインターンプログラム概要

	パソナ・エデュケーション香港	ZiVASAN プロジェクト
形態	企業	一般社団法人
場所	中国・香港特別行政区	日本 徳島県木頭村
実施期間	8 月・4 週間 (100 時間相当)	8 月・約 15 日間 (100 時間相当)
特徴	グローバルなビジネス環境、英語、日本語、広東語を使う。徹底したビジネス英語やビジネスマナーなどを習得できる。	日本における都市と中間山間地の格差とコミュニティの豊かさが学べる。少子高齢化、地方創生等、先進国と途上国が共通する課題に取り組む。
業務内容	コンサルティング、営業同行、国際日本食見本市補助、日本語ティーチング・アシスタント、マーケットリサーチ、課題解決リサーチのプレゼンテーションなど	全般的なフィールドトリップの後、独自に課題解決型のリサーチテーマを決め、インターン期間中、コミュニティでのフィールド調査を実施し地域の課題解決方を村民の前でプレゼンする。

出典) 齋藤が作成

① パソナ・エデュケーション香港社におけるグローバル人材の養成

香港でインターンシップを実施する利点は、香港という環境に依るところが大きい。自由経済、国際競争力の強さ、国際金融都市、中国への中継地としてアジア貿易の中心、高い教育レベル、豊富な人材、危機を乗り越えるバイタリティ (適応力、危機対応能力) などが香港に企業が進出する要因であり、そのような環境でインターンシップを実施することが学生にとっても、企業にとっても意義がある¹³。

パソナ・エデュケーション香港社は、香港の航空会社で CA の研修を担当していた経歴をもつ青田社長をはじめスタッフが、厳しくビジネスマナー、ビジネスのためのマインドセット、グローバルなビジネスに対する姿勢等の研修と実習を実施する。このインターンシップを経験した学生は、自己肯定感が増し、帰国後の学業および就職活動、また就職活動だけに限定せずに起業の

チャンスをつくるなど将来の人生に対して積極的である。同社のインターンシップの目的は、「国際部隊で活躍できるグローバル人材の育成」であり、グローバル人材になるために必要なスキル（異文化に対する理解、コミュニケーションの力、チャレンジ精神、グローバルスキル）を身につけることである。具体的には、同社の語学学習事業における日本語クラスのティーチング・アシスタントや日本語科のイベントの自主企画、コンサルタント業務研修、国際見本市アシスト、マーケットリサーチ等である。同社はこうした大学生のインターンシップ研修を担う



青田氏（2015年2月、「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」シンポジウム基調講演にて）

ことによって、インターン生は以下のスキルを獲得すると述べている。グローバル企業の一員として働くことで醸成される自覚と責任感、多国籍の顧客・社員と関わることによってコミュニケーション力、英語力、異文化理解の促進、日本文化教育を通して確立される日本人としてのアイデンティティ、海外で期間内に担当業務を遂行、完結することで得られる達成感と自信、そして複数回学生に課すプレゼンテーションや英語のほう・れん・そう（報告・連絡・相談）を実施することでグローバルビジネスの基本を体験する、である。

その上で、同社から大学教育関係者に望むことは、海外で見聞を広めることの重要さや国内で自国の社会を理解するなど基礎的な知識を身につけておくなど、一般教養や経済についての基礎知識、自国についての理解、優れた人間力の涵養だとした¹⁴。

② 徳島県木頭村（山間地域）における現代的課題解決策を探るインターンシップ

徳島県木頭村でのインターンシップは、林業とゆずが特産の山間地の集落で行われる。近くのコニエンスストアまで車で一時間、県庁所在地の徳島駅からローカルバスで3時間という距離にあるこの地域で、国際学部のインターンシップを実施する意味は何か。その意味は4つある。

第1に異文化理解、異文化コミュニケーションの促進である。一般的に異文化理解というと外国や外国語によるコミュニケーションを想定しがちである。しかし都市と山村、消費する暮らしと生産する暮らし、同年代中心の人間関係から高齢者やさまざまな年齢層の人間関係という差異の中にある異文化理解がインターンシップ体験から促進されるからである。第2に周縁化された社会の理解の促進である。木頭村にはかつてダム建設計画があったが住民の反対運動で阻止された。その後木頭の人々はフィリピンのダム反対住民らとの交流を継続している。都市を支えるための山村や農村でのダム建設など大規模開発計画の影響など、日本でも途上国においても開発の過程で発生する課題を考える契機がある。国際協力や国際開発に関心ある学生たちには途上国に行かずとも学びの機会がある。第3に、木頭村では少子高齢化、人口減少、農林業後継者不足との課題に対して、村の女性たちが「老後は高齢者施設ではなく自宅で、この村で暮らしたい」との思いを軸に、ゆずの生産、加工、販売を行う内発的な第6次産業（生産の第1次産業×製造の第2次産業×サービス・販売の第3次産業を担うこと）の起業を実現させた。内発的で持続可能な福

祉社会と社会開発が同時に実現されており、山間地の豊かな福祉社会のモデルケースとなり、現代的な課題にオルタナティブな解決策のひとつを提示している。第4に伝承知、伝承智を人々から学ぶことで、日本文化を相対化することができる。木頭村に伝わる古代布とも呼ばれる太布織の織り方や素材は、驚くほど北部タイやミャンマーに住むカレン族の麻の織物に似ている。数年前に木頭村にタイのカレン族の人々が視察訪問するなど、文化を介した民衆と民衆の国際交流の芽が出ている。このように国内に居ながら、異文化、開発、文化交流など国際的な視野を涵養する機会がある。

木頭村でのインターンシップの連絡調整を担うのは^{アイ}Iターンで木頭に家族で移住した玄番（げんぱ）氏である。2015年2月25日に実施したシンポジウム「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」において、事例報告「異文化体験としての徳島県木頭村の山間地におけるインターンシップ ZiVASAN プロジェクト」において、玄番はインターンシップ参加者の体験が内容的に理解できるような、「発見」を促すプログラムの構築に腐心してきた。

図2 体験や発見を促すインターンシッププログラム



出典) 玄番 2015

インターンシッププログラムは、一般的に、あらかじめ想定した時空間の中（コントロール空間）で実行されるが、実際は突然発生する何らかの状態や不連続変化（カタストロフィ）を可能な限り受容することも尊重される。そのために、a) 多様な人との出会いの場を設ける（自らの立ち位置、客観性）、b) プログラム実施者の感情や意図は出さない（思考の自由度確保）、c) 進行を優先させない（自発性）、d) 安全面の配慮（想定外に対する準備）が配慮されている。

インターンシップの内容は大きく4段階で進んでいく。山村理解のためのガイダンス（村の歴史、地域産業見学、山村の現状レクチャーと現地視察）、協働作業（川遊び準備、夏祭り準備、風俗習慣や炭焼き研修）、調査と作業（課題解決のための個々のテーマに沿った調査と作業）、まとめと報告（SNSや記録媒体の作成、地域の方々への報告）である。

表6 木頭村でのインターンシップの内容

山村(木頭)理解のためのガイダンス	ダムも含めた村の歴史/地域産業/集落単位の活動/山村の現状/現地案内
協働作業	学校と地域主催の川遊び準備/夏祭り準備/民俗風習(施飢鬼)研修/炭焼き
調査と作業	広く浅くではなく一人の人を多角的に知るために作業等しつつ共有時間をもつ
まとめ・報告	毎日の記録をSNSやビデオで記録/地域の方々への報告会

出典) 玄番 2015

木頭村の ZIVASAN プロジェクトのインターンシップの成果（インパクト）は「若年層が極端に少ない過疎地であるため、集落の共同作業への貢献や新しいアイデアを地域としては得ることができる。また、関わった人たちのモチベーションがあがり、特に、次代へ伝える知恵（在野知）を有する者は、その重要性を再認識する」（玄番 2015）。さらに大学生ら都会に住む若者は、都会にない人と人のつながりやコミュニティの重要性を認識しており（ibid.）、木頭村でのインターンシップの可能性が広がる。その一方、玄番は地域と大学の関わりについての課題を3点あげた（ibid.）。



玄番氏（2015年2月、「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」シンポジウム報告にて）

- a) 専門知と在野知の融合を模索する（専門領域を越えて俯瞰し見通す洞察力）
- b) 自己実現最優先ではなく、集団的に生きる文化を学ぶ（民主制と相互扶助）
- c) 多様なコミュニケーション環境下に身を置く（自らの精神的な脆弱性の克服）

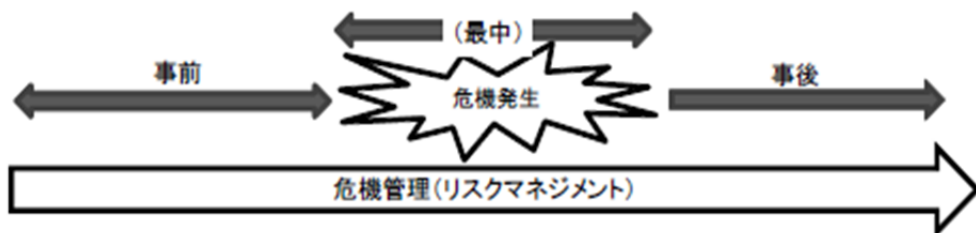
研究機関であり、かつ教育機関である大学が地域と持続発展的な関係を構築するために、地域から提起された、時間をかけて取り組むべき重い課題群である。

(3) 危機管理

キャンパスの外に学生を派遣するインターンシッププログラムでは危機管理に対する配慮が必要である。とくに留学など他の海外でのプログラムに比べて脆弱となる海外で実施されるインターンシップにおける危機管理への対応を本研究では研究課題としてとりあげた。

本研究では危機管理とは、危機を予測した上で危機を回避もしくは縮小するための事前対応、危機に遭遇した際にその影響を最小限にするための危機最中の対応とその後の対応、という事前、最中、事後の対応を含めた対応であるにとらえ、事前の対応と危機が発生最中、そして事後の対応にわけて、研究会における議論や先進的な取り組みを行っている大阪大学グローバルコラボレーションセンター（GLOCOL）でのヒアリングなどから考察した¹⁵。

図3 危機管理の考え方



出典) 大橋、齋藤 2007

① 事前対応—安全管理と配慮義務

本研究の研究会において、危機管理コンサルトの山下氏は、「大学が実施する、インターンシップを含む海外プログラム参加中の学生の生命、身体、健康など事故対応の責任主体は大学にある。大学は危険が生じないように、事前に安全かつ円滑に実施できるよう適切に配慮すべき『安全確保・配慮義務（債務）』を負う。大学に求められる安全確保と安全配慮義務とは、安全な研修行程の企画・安全な提供機関（団体）の選定、安全調査（現地）と安全に関する説明、学生の安全確保のための適切な対応措置、緊急時の対応（危険回避排除、被害軽減）がある」（山下 2014）と述べた。しかし、とくに海外で実施されるインターンシップにおいては留学やフィールドスタディプログラムなどに比べて、引率者なし、かつ学生単独での渡航、さらに受入先も企業や教育機関、民間団体などさまざま、学生が事故に遭ったとき、また病気になったときなどの対応は一律ではない。海外で実施されるインターンシップは、リスクに対する脆弱性が他のプログラムよりも高い現状がある。

例えば、大学のプログラムにおいて安全確保と安全配慮義務は至極当然のことながら、自然災害、テロの危険、感染症などどれをとっても不確定な要素があるため、安全配慮義務は履行すべきであっても安全を確実に確保できる保証はない。また、安全な研修行程の企画・安全な機関（団体）の選定においても、引率者がいる集団のプログラム、もしくは学生の安全確保を受入先の教育機関が担う留学と違い、インターンシップは脆弱性がある。そのため、実行可能な安全確保の方法を一つでも多く実施する必要がある。

ひとつの実行可能な安全確保は、受入機関との関係強化である。客として、現地の受入機関にお世話になるのではなく、核となるプログラムは相互交流を積極的に進めるなど、関係強化は有効であろう。また 2015 年 2 月には、国際学部付属研究所主催の研究活動において「体験型学習としてのインターンシップの可能性と課題」を開催し、明治学院大学国際学部のインターンシッププログラムで学生を派遣している香港のパソナ・エデュケーション社の代表取締役社長青田氏や徳島県木頭村でのインターンシップコーディネーターの玄番氏を招き、基調講演や事例発表を担っていただいた。こうした相互交流で信頼関係を深めていくことは、学習成果の向上だけでなく、危機管理の一助ともなっている。

また、可能な限り、プログラム担当教員による安全に関する調査や説明は、事前に実施地で調査することが大事であると山下氏は指摘している（山下 2014）。インターンシップの受入企業や、学生の宿泊および交通機関などできるだけリスクと安全を確認、把握するとともに、衛生事情や医療事情の情報収集を行うことが必要となろう。メディアのニュースを含めて外務省の海外安全情報や JICA 国別安全事情など公的な機関によるテロやデモなど治安の情報や、危機管理コンサルタント事業者による海外渡航情報における注意などを積極的に情報収集し、学生（および保証人）や大学に説明することが大事であろう。昨今、ISIS やその関連団体がテロ活動を活発化させているので、より慎重な情報収集と情報のアップデートと事前調査、そして適宜大学執行部と連絡、そして判断が必要となる。

さらに、山下氏は、安全確保のための事前対応として、大学が海外のプログラムに参加する学生に対して、手続き（パスポートやビザ取得、保険や大学に提出すべき書類など）や生活上の安

全管理や生活事情（外務省海外安全ホームページや JICA 国別生活情報など）、健康（感染症、予防接種、常備薬、帰国後の体調管理など）などの情報を適切に伝える必要がある」とする（山下 2014）。

そして、「緊急時には危険回避や被害を軽減するための対応が必要であり、大学は、对学生個人に対応する海外旅行傷害保険や大学が教職員を派遣するなど可能な事故保険への加入のほか、危機管理コンサルタントと提携することも被害回避や被害軽減につながる。また、大学での緊急連絡網を構築するなどの事前対応が可能である」（ibid.）とした。

2014 年 3 月当時に実施された本研究は、国際交流関連など学内関係者に公開して開催された。研究会では質疑応答や議論も活発に行われた。その後、2014 年度に大学における危機管理コンサルタントの選定および契約が行われ、2015 年度から大学で実施される留学や海外プログラム—インターンシップやフィールドスタディを含む—の旅行中の電話相談や危機管理が整備される一助となった。

② 危機管理：リスク発生最中

事故や重大な疾病など、危機的な事柄は、旅行中は発生してほしくないとも誰もが願っている。しかし、そうした危機（リスク）を 100%回避することは現実的ではない。不幸にも危機が発生した場合、どのようにそのリスクを最小化するか、迅速に対応するかが求められる。

そもそも危機（リスク）とは多様であり、広範である。この危機（リスク）を大阪大学グローバルコラボレーションセンター（以下、GLOCOL）では、危機（リスク）をその深刻度に応じて軽度から重度のものまで以下のように分類した。

表 7 危機（リスク）の種類

軽度	A	担当教員が現場で対応し、事後報告で済むもの。学生の生命に別条のない軽傷や軽度の疾病。携行品の盗難など。
	B	現場一部局一保険会社（企画旅行の場合は旅行会社も）で対応するもの。学生が入院した場合、緊急搬送が必要な場合など。
▼	C	B と大学本体とリスク管理コンサルタント会社で対応するもの。現地で大規模な災害に遭遇した場合など。
重度	D	C と在外公館も交えて対応するもの。現地で犯罪組織やテロ組織などに誘拐された場合など。

出所) 小峯 2014 p31 より筆者が作成。

しかし、危機が発生した場合に迅速な対応が必要であるが、SNS などの通信手段等が発達した現代でも現実的には想定していた通りの迅速な対応は容易ではない。GLOCOL の小峯は、迅速性を阻む要因は、「判断の速さ」であるという。発生した事案が重度になるほど、B における企画旅行を主催する旅行社や、C の危機管理コンサルタント会社¹⁶、D の在外公館など、情報の錯綜と判断する権限などが不明確であればあるほど、迅速性がはばまれる可能性が否めない。そ

のため、GLOCOL では、学生が巻き込まれた事故を想定した、危機管理対応シミュレーションを2012年に実施したという（小峯 2014:31）。

③ 事後対応

海外プログラムで外国に滞在中に罹患し、病気が潜伏状態のまま帰国し、その後、感染症等が発症する事例が、大学教育における海外体験学習研究会では報告された。この事例から、事後の健康管理（学生同士の健康状況の共有と確認）、熱帯地方の感染症の診断や治療が可能な医療機関の紹介などを、学生に提供する情報の一部とすることも重要であろう。

4. 結論

本研究は、インターンシップを単なる「就業体験」ではなく、大学教育における単位化された授業科目の一環で、教育的な側面を強調する体験学習としてのインターンシップの可能性と課題を、学習成果と運用からとらえようとした。本研究の成果は、日本型インターンシップと米国型インターンシップの発展経緯を比較検討しながら、大学教育における日本型インターンシップの課題がインターンシップという制度だけでなく大学側にも内包されていることがわかったこと、体験学習としてのリフレクション等の新しい教育手法が実践されていること、また本研究において開催したシンポジウムにおいて、体験学習としてのインターンシップのリフレクションを工夫していくことで質の向上への示唆されたこと、危機管理に関する研究と実践が功を奏したことである。

しかし、体験学習の学習効果を計る評価もしくは評価指標をどのように考えたらよいのか、学生個々の気づきや学びについてのフォローアップの必要性、アメリカ以外の国におけるインターンシップの概念やリフレクションや評価の実践例の比較研究など、新たに見えて来た課題も少なくない。今後もこうした課題に対応していきたい。

※本報告書は、国際学部付属研究所共同研究「インターンシップの運用および学習成果に関する研究」の最終報告書である。

<参考文献>

- Ash, Sarah & Clayton, Patti H. (2009) Generationg, Deeping, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, Vol.1, Fall. 25-48 page.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay Company.
- Cooperative Education and Internship Association (CEIA) (2013), *History of Cooperative Education and Internship*, Cooperative Education and Internship Association HP. <http://www.ceiainc.org/history> (2015年5月15日最終アクセス)。
- Dewey, John (1916). "Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education", New York: Free Press. (=1975, 松野安男訳, 『民主主義と教育 (上)』, 岩波書店)
- Furco, Andrew (1996) "Service-Learning- A Balanced Approach to Experiential Education" "Expanding Boundaries: Service and Learning" Corporation for National Service, Learn and Serve America: Higher Education Cooperative Education Association
- Kolb, David (1984) "Experiential Learning Experience as the source of Learning and Development" <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf> (2013年12月2日アクセス)

Giles, Dwight E and Eyler, Janet (1994) "Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning" Michigan Journal of Community Service Learning Vol.1, No.1
 Sherril B. Gelmon, Barbara A. Holland, Amy Driscall, Amy Spring, Seanna Kerrigan (2009). "Assessing Service-Learning and Civic Engagement Principles and Techniques" Campus Compact.

大橋正明、斉藤百合子 2007「大学主催の海外体験学習プログラムにおける危機管理（リスクマネジメント）」『大学教育における海外体験学習の可能性と課題 危機管理事例を中心に』 恵泉女学園大学、6-8 ページ。
 加藤敏明 2005「立命館大学型コーオペ教育の確立に向けて——人文・社会科学系学部に通適可能な発展型インターンシップの実践的研究」、『立命館高等教育研究』第5号、立命館大学 大学教育開発・支援センター、73-84 ページ。
 唐木清志 2010「アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング」東信堂
 玄番隆行 2015「異文化体験としての徳島県木頭の間地におけるインターンシップ ZiVASAN project」2015年2月25日明治学院大学「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」シンポジウム発表資料。
 小峯茂嗣 2014「リスク管理体制構築において留意すべきことおよび危機管理シミュレーションの必要性」『海外体験型教育プログラム 短期派遣手続きとリスク管理 大学におけるより良い海外派遣プログラムをめざして』大阪大学グローバルコラボレーションセンター
 齋藤百合子 2014「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」、『国際学研究』第45号 明治学院大学、91-102 ページ。
 田中宣秀 2010「インターンシップの原点に関する一考察—実験・実習・実技科目のキャリア教育・大学改革における意義—」『生涯学習・キャリア教育研究』第6号 名古屋大学教育学部・教育発達学科学研究科紀要、9-18 ページ。
 厚労省 2007「インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書」
 文部省、通商産業省、労働省 1997「インターンシップの推進に当たったの基本的考え方」
 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たの基本的考え方」
 文部科学省 2012「大学等における平成23年度インターンシップ実施状況調査について」
 山下寿人 2014「海外プログラムにおける危機管理」『研究所年報』第17号 明治学院大学国際学部附属研究所 明治学院大学
 和栗百恵 2015「インターンシップとリフレクション 学びを生み出し、深めるために」、2015年2月25日開催明治学院大学「体験学習としてのインターンシップの可能性と課題」シンポジウム発表資料。
 —— 2010「「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル」、『国立教育政策研究所紀要』第139集、国立教育政策研究所、85-100 ページ。

<注>

- 1 1990年に経済界からの提言は次のようなものがある。経済同友会『選択の教育を目指して—転換期の教育改革』（1991）、東京商工会議所『わが国企業に求められる人材像と今後の教育のあり方』（1993）など。
- 2 リクナビ「インターンシップで仕事研究しよう！」「インターンシップとは」
<http://job.rikunabi.com/2014/contents/article/edit-intern-index/u/> (2013年10月30日アクセス)
- 3 CEIAは1906年にシンシナティ大学で開始されたのはコーオペ教育であるとしている (CEIA 2013)。
- 4 首相官邸 教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」（第三次提言）
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaizei/pdf/dai3_1.pdf (2014年1月14日アクセス)
- 5 本研究では2013年8月29日に「体験学習としてのインターンシップの評価」研究を立命館大学の山田一隆氏を講師に迎えて「オフキャンパスにおける体験型学習に関する評価について—米国サービス・ラーニングの経験から—」の発題から議論した。山田氏は大学におけるオフキャンパスの体験型学習がどのように発展してきたか、どのような学習成果を求めてきたか、インパクトを与えうる教育実践やそれらの評価について米国大学教会 (AAC&U) の LEAP プロジェクトの内容と評価システムの Value Rubric を紹介した。そのほかに米国大学学長らによって形成されているキャンパス・コンパクトのアセスメント (学生、教員、地域、大学の4方面による) を紹介した。米国ではサービス・ラーニングを中心にこうした教育実践と評価が進められているが、とくにサービス・ラーニングのアセスメントはインターンシップのアセスメントにも有効であることが議論の中で確認できた。
- 6 サービス・ラーニングを教育手法として取り入れるための米国の複数の私立大学の連合体であるキャンパス・コンパクト Campus Compact のサービス・ラーニングの項目には、サービスラーニングはさまざまな形態・名称で実施されており、インターンシップもサービス・ラーニングの一形態であると説明している。Service Internship
http://www.compact.org/initiatives/syllabi/syllabi-introduction-page-3/service-internships/?zoom_highlight=internship (2014年1月14日アクセス)
- 7 文科省「Q3 日本の大学の現状について、「授業に出席しなくても単位が取れる」「勉強しなくても簡単に卒業できる」などの声を耳にしますが、これについて大学はどのような対策を講じているのでしょうか。」との問いに対する回答より。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm

- 8 2015年2月26日に明治学院大学国際学部付属研究所主催で、明治学院大学白金キャンパスで実施されたシンポジウム『体験学習としてのインターンシップの可能性と課題』における和栗百恵氏の基調講演「インターンシップとリフレクション 学びを生み出し、深めるために」より。
- 9 同上。
- 10 2015年2月26日に明治学院大学国際学部付属研究所主催で、明治学院大学白金キャンパスで実施されたシンポジウム『体験学習としてのインターンシップの可能性と課題』における和栗百恵氏の基調講演「インターンシップとリフレクション 学びを生み出し、深めるために」より。
- 11 明治学院大学国際学部学部長メッセージより。明治学院大学国際学部 HP
- 12 国際キャリア学科は2011年に新設された学科で、すべての授業が英語科目である。インターンシップ関連科目は、 Semester毎に設定され、「Internship A」（インターンシップ実習時間150時間以上6単位）、「Internship B」（インターンシップ実習時間100時間以上4単位）の2科目がある。
- 13 2015年2月26日に明治学院大学国際学部付属研究所主催で、明治学院大学白金キャンパスで実施されたシンポジウム『体験学習としてのインターンシップの可能性と課題』におけるパソナ・エデュケーション香港代表取締役社長の青田朱実氏基調講演「香港におけるグローバル人材育成」の内容より。
- 14 同上。
- 15 本研究では危機管理に関する研究活動を次のように実施した。
 - 2013年11月16日（土）「大学教育における海外体験学習研究会」年次大会の第1分科会「危機管理と学内体制」於・和光大学（東京・町田）参加者：齋藤百合子
この分科会では、国際基督教大学サービス・ラーニング・センターの黒沼敦子氏が「ICU サービス・ラーニングの学内体制」と題したICUでのサービスラーニングを学内でどのように協力体制を形成していったのか、また学内体制におけるサービス・ラーニングで成長した学生の役割が大きい（ブレイクスルーになる）ことが報告された。
 - 大阪大学 GLOCOL ヒアリング（大阪）（2013年12月17日）調査者：齋藤百合子
このヒアリングでは、同センターの成立の敬意本研究では、2013年11月に和光大学で開催された「大学教育における海外体験学習研究会」年次大会の第1分科会で事例報告をした大阪大学 GLOCOL の取組に注目し、2013年12月17日に同センターに齋藤がヒアリングに出かけ、とくに同センター内の海外体験型企画オフィス（FIELD）における海外インターンシップや課題別のフィールドスタディなど多彩なプログラム企画運営、危機管理体制および学内体制について多くの示唆を得た。また、同センターから、GLOCOL ブックレット13『海外体験型教育プログラム短期派遣手続きとリスク管理 大学におけるより良い海外派遣プログラムを目指して』に寄稿した（2014年3月に発行）。
 - 「海外プログラムにおける危機管理」研究会 明治学院大学白金キャンパス（2014年3月24日）リスク管理専門の日本アイラック株式会社の山下氏による「海外プログラムにおける危機管理」と題した講演および研究会を実施した。海外プログラム実施時の大学の責任、インターンシップの法的地位、留学系インターンシップなど、インターンシップに関連する危機管理について示唆を得た。
- 16 危機管理コンサルタントを実施する事業者およびプログラムは、昨今多様化している。主な事業者は、特別非営利活動法人海外留学生安全対策協議会（JCSOS）の J-Basic（JCSOS 緊急事故支援システム）http://www.jcsos.org/support_b.html や日本アイラック株式会社の海外緊急重大事故支援サービス <http://www.i-rac.co.jp/>、JTB の大学危機管理業務のアウトソーシング <http://www.jtbbwt.com/service/educational/college.html> などがあり、警備業、保険業、旅行業など他業種が大学の危機管理分野に参入している。