

# 短期海外研修プログラムの教育的効果とは

## -再考と提言-

獨協大学外国語学部英語学科専任講師 工藤 和宏

Kazuhiro Kudo

### 1. 問題意識

近年、国内外で活躍できる「グローバル人材」育成の必要性が、政策文書はもとよりマスメディアや産業・教育界において繰り返し唱えられている。同時に、日本の若者の留学離れや「内向き」志向をどのように解消すべきかについての議論が続けられている。本誌の2011年5月号と7月号では、大学生の海外留学の促進に関する特集が組まれた。重視されたのは、(1) 留学のメリットを学生に示しながら留学への動機を高めることと、(2) 実際に留学を実現させ、留学体験を学生の成長やキャリアデザインに活かせるよう大学が支援する体制を整えることであった。

今月号のテーマは「短期海外研修プログラム」である。筆者が知る限り、これについての公式な定義はない。しかし、一般的には、2週間から3ヶ月間程度、外国にて現地の言語や文化についての学習あるいは特定の技能や知識の向上を目的とした体験型教育活動をさすことが多い。語学研修、海外実習、ボランティア、インターンシップ、スタディーツアーなどとも呼ばれる。運営主体の大半は大学であるが、民間企業に業務委託をする例も多い。研修の形態は、通例、日本の他大学や他国からの学生と共に学ぶ混合型か、主催大学の学生のみが参加する特注型のどちらかになる。他にも、宿泊場所（学生寮、ホームステイ）、引率者の有無、単位認定の有無などさまざまな形がある。日本経済の停滞や就職への不安が大学生の海外留学を阻害する一方で（小林2011）、春休みや夏休み等に参加できる短期海外研修プログラム（以下、「研修」とも略記）への需要は大きい。実際、筆者らが以前に行ったアンケート調査によると、日本の約7割の大学が語学研修やインターンシップなどを実施している（横田・坪井・白土・太田・工藤 2006）。JASSO（日本学生支援機構）による最新の調査では、39.8%の大学が3ヶ月未満の研修を実施しているという<sup>1</sup>。

短期海外研修プログラムについては、教育的効果、すなわち教育活動としての研修の効果に焦点を当てた膨大な評価事例がある<sup>2</sup>。各大学はそれぞれ独自に評価を行い、研修のメリットを大学案内、紀要、国際交流部署ないし国際化部署のホームページなどで謳っている。しかし、本稿は二つの問題意識から短期海外研修プログラムの教育的効果を再考し、研修の質を向上させるための提言をしたい。ひとつは、ほとんどの先行研究は教育的効果を一面的または部分的にとらえており、その中身について包括的かつ具体的に問うものが少ないことである。その結果、研修の教育的効果を高めるための方法が必ずしも十分に検討されているとは言えない状況がある。これがもうひとつの問題である。

## 2. 教育的効果のとらえ方

短期海外研修プログラムの教育的効果に関する具体的な議論に入る前に、教育的効果のとらえ方を整理しておきたい。重要なのは、(1) 肯定的効果（ベネフィット）と否定的効果（コスト）の両方を視野に入れること、(2) 教育的効果を多数の要素が複雑に絡み合う動的な過程（プロセス）としてとらえることである。

これまでの研究は、研修の肯定的効果のみに焦点を当てている場合が多い（工藤 2009）。たとえば、学習言語の運用能力や学習意欲の向上（Kitao, 1993）、異文化への適応力の向上（川内 2006）、滞在国および滞在国民へのイメージの改善（徳井 2002）などの効果が、研修参加学生へのアンケート調査やインタビュー調査で示されている。国外での異文化体験を通じて日本人としての意識を再確認するという研究結果（Chen & Isa, 2003）や、より長い期間の留学への動機を高めることを期待する議論（池田 2011; 河合 2011）も見られる。また、インターンシップやボランティアなどの、他者との共同作業を伴う協働型プログラムの場合、「前に踏み出す力（アクション）」、「考え抜く力（シンキング）」、「チームで働く力（チームワーク）」で構成される「社会人基礎力」（経済産業省 2008、2010）との親和性も高い。研修を主催または委託する大学にとって、こうした教育的効果を示すことは、研修の存在意義にとどまらず自らの国際的なイメージを対外的に示すうえでも有意であることが想像できる。

しかし、短期海外研修プログラムには否定的効果も伴うことを忘れてはならない。まずは、研修中の病気や怪我、事故、人間関係上のトラブルなどのリスクが考えられる。次に、年々大学の授業料が上がるなかでの、研修の費用対効果に対する学生側の疑念もあるだろう。研修期間の短さによる効果の持続性についても疑問視できる。さらに、一部の専門家が議論している、言語教育や異文化接触を通じた偏狭なナショナリズムの高揚という異文化理解の落とし穴（馬淵 2010; 工藤 2011）にも注意する必要があるだろう。ただし、ここで重要なのは、これらのリスクやコストを回避すべきものと決め付けるのではなく、学生の成長の契機にもなりうるという柔軟な姿勢をもつことである。取り返しのつかない失敗でない限りは、よい失敗から次の成功につなげるという楽観的な態度をもつことも、学生の自己成長の点からは重要ではないだろうか。

短期海外研修プログラムの教育的効果を考えるうえでもうひとつの重要な視点は、効果を「原因」（研修への参加）と「結果」（研修の効果）という一元的な因果関係ではなく、複雑な多数の要素からなる動的な過程（プロセス）としてとらえることである。短期海外研修プログラムと一口に言っても、目的、内容、滞在国や地域、期間、言語、住居、気候などの点から形態は一様ではない。国境を越えて展開される教育活動は、さまざまな文化的・政治的・経済的・制度的・歴史的・空間（時間と場所）的状况に左右される。さらに、個々の学生のニーズや過去の海外経験の多様化も重要である。ひとつの研修の（肯定的）効果を上述のような同一基準で測るのは研修の意義を訴えたい大学側の都合であって、研修に参加する学生には意味がない可能性がある。研修の効果は、一人ひとりの学生の特性や研修プログラムが置かれているさまざまな状況により変化するという前提で議論が行われるべきだろう。

### 3. 短期海外研修プログラムの教育的効果とは

以上の前提を踏まえたうえで、ここからは、筆者が構築した理論モデル（工藤 2009）をもとに、短期海外研修プログラムの教育的効果を概観したい。理論構築の基になった実地調査の詳細は工藤（2009）で説明してあるので、本稿では、先行研究や 2010 年以降に筆者が行ってきた別の研究や教育実践の成果を反映させながら、研修の教育的効果を高めることを目的にした一歩踏み込んだ考察をしたい。

図 1 は、短期海外語学研修プログラム<sup>3</sup>の教育的効果をまとめた工藤モデル（2009）の簡易版である。一定の動機のもと研修に参加した大学生にとっての教育的効果を、（1）困難、（2）緩衝行動、（3）研修成果<sup>4</sup>、（4）新解釈の相互作用として捉えている。（各要素の構成要素とその説明例は表 1（工藤 2009）を参照。）このモデルの構築は 4 週間のオーストラリアでの語学（英語）研修というひとつの事例をもとに行われたため、以下で述べる内容の一般性は更なる研究を通して検証されなければならない。しかし、簡易版工藤モデルは、前節で述べた教育的効果を考える際の前提、すなわち否定的側面を含めた全体的な効果をプロセスとしてとらえているという長所がある。

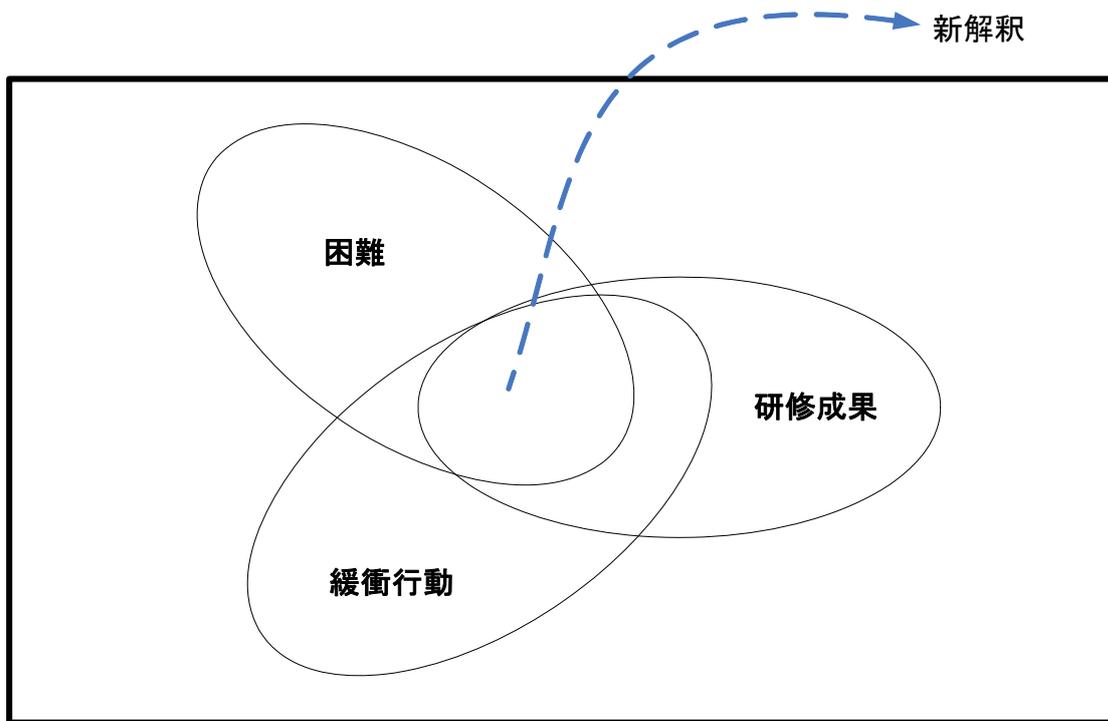


図1 短期海外研修プログラムの教育的効果——工藤(2009)の簡易版

表1 教育的効果の構成要素——工藤（2009）を一部改訂

中心的要素	構成要素	説明
困難	緊張・不安	「外国人」に気後れや劣等感を抱く。予測が困難な状況に対応できない。
	無力感（能力の欠如）	学習言語が聞き取れない。話せない。通じない。スピードについていけない。話題が見つからない。
	不快・衝撃体験	他者と対立・口論をする。日本語を話す自分に非日本語話者からの不快感が向けられる。今までの自分の価値観に気付く契機になる。
	植民者日本人	植民地主義の歴史について問い詰められる。
緩衝行動	研修生との接触	情報交換やストレスの低減になる。
	快経験	相手の言動を好意的に評価できる。相手との類似性や返報性を認知する。
	受容的行動	相手の立場や感情を受入れることで会話がしやすくなる。
	意欲的行動	研修の参加目的の達成や対人関係の構築に向けて積極的に行動する。
研修成果	親密化	限定的ではあるが、研修先で出会った人々と親しくなる。
	言語の習得	学習言語を使うことが研修前よりも身近で自然になる。
	自信	劣等意識や緊張・不安を克服する。積極的に行動できるようになる。
	国際理解	互いの国民文化の特徴に気付き理解しあうようになる。
新解釈	—	文化的に異なると思われた他者を人として見るようになる。他者からの批判や衝撃体験を通して新たな気付きや問題意識を持つようになる。

### 3.1 研修参加への動機——参加する学生は「箱入り娘・息子」なのか

異文化接触に関する多くの先行研究が動機（motivation）を重視していることから（Hashimoto & Kudo, 2010）、まずは、研修に対する動機からみる参加学生の特性について考えてみたい。学生は、そもそもどのような理由で研修に参加するのだろうか。上述の短期海外研修プログラムの定義に従うと、外国の言語や文化の学習あるいは特定の技能や知識の向上が主な理由であることが想定できる。しかし、理由はそれだけではない。まず、教育活動であることを謳う「研修」への参加によって、所属大学の単位を修得できる場合が多い。次に、学生の外国渡航に対する本人および本人を心配する保護者の不安を低減する心理的効果がある（工藤 2009）。とりわけ大学主催の語学研修に参加する学生の多くは海外への渡航経験が少なく、現地語の運用能力は高くない。そのため、引率者や現地スタッフからの生活上および学習上の支援によって、安全を確保したいと願うのは当然のことだといえよう。さらに、学生にとっての研修先の魅力（もしくは国に対するイメージ）や、同じ大学の仲間と海外体験をしたいという親和欲求、半年以上の留学と比べた場合の費用面での負担の少なさなどが参加の動機になるだろう。

一方、研修には出発前のオリエンテーションから、渡航中、さらに研修後に至るまでの詳細な行動計画が決められている。移動や課外活動において集団行動を伴うことが多い。そのため、学生は日常生活や交友関係を含む行動の範囲において制約を受け

ることになる<sup>5</sup>。たとえば、引率者や現地のサポートスタッフの指示に常時従うことが求められたり、個人の自由時間が短くなったりすることがある（工藤 2009）。また、ホームステイでは、現地家庭の一員（娘や息子）として振舞う役割が期待される。ホストファミリーとの交流を通じて言語習得や文化学習の効果が期待される一方で、待遇をめぐる期待のずれや契約違反、関係のもつれなどのトラブルが発生することがある（工藤 2012b）。研修に参加する学生は、監督者の保護のもと快適に海外を経験する「箱入り娘・息子」とは言い切れないようである。

### 3.2 教育的効果のプロセス

次に、短期海外研修プログラムの教育的効果のプロセスについて論じたい。工藤（2009）は、4週間のオーストラリア英語研修に参加した学部学生の調査から、研修の教育的効果を「学習言語でのコミュニケーション困難」、「困難の緩衝行動」、「研修成果」の相互作用として説明している。一方、本稿は「研修成果」としての、学習者の解釈の枠組みの変化に注目したい。そのため、工藤（2009）では「研修成果」に含まれていた「新解釈」を4番目の中心的要素として扱う（表1参照）。いずれにせよ、研修に参加する学生は、さまざまな困難を経験する。また、困難を克服するために思考し行動することを通じて、研修の成果を認識もしくは再解釈するのである。

まず、研修への参加を通して経験する「困難」は、文化的に異なる他者とのコミュニケーションにおいて緊張や不安、無力感、さらには不快感を経験することを意味する<sup>6</sup>。これらは学生や若者の異文化体験に関する多くの先行研究で指摘されているが（Hashimoto & Kudo, 2010）、工藤（2009）では、先に指摘した異文化接触を契機とするナショナリズムの芽生えや偏見の強化という、異文化理解の落とし穴にも注目している。母語ではない言語でのコミュニケーションに対する不安から、「日本人」と「外国人」の差異をウチ集団とソト集団の二項対立でとらえることがある。「我々と彼ら」という二項対立は、集団間の偏見や不寛容、さらには解決が困難な衝突につながりやすい（Holliday, 2011; Kudo et al., 2011）。したがって、学生にとっては、これをどのように乗り越えられるのかが、研修の満足度や目的の達成度に大きな影響力をもつといえよう。

次に取り上げるのは、困難を克服するための工夫としての、「緩衝行動」である。工藤（2009）は、異文化接触に伴う困難を和らげる有効な方法として、同じ大学からの研修生との接触、さまざまな人との快経験の共有、自他の受容的行動、自己の意欲的行動を挙げている。もちろん、困難を肯定的効果につなげるのは、ほかでもない研修に参加する学生自身である。困難を克服するための具体的な方法については人それぞれだろう。しかし、困難に直面した時に自分なりの方法で対処できるよう、たとえば派遣前オリエンテーションにおいて事前学習の機会が設けられていることは重要である。これについては、派遣留学生への教育的サポートシステムとしてソーシャル・スキル学習の機会を提供している高濱・田中（2011）の実践が参考になる。交換留学のように半年以上留学する学生と同様に、3ヶ月未満の研修に参加する学生にも、否、逆に滞在期間が短いからこそ事前にスキルを持って海外へ出かけることは学習効果を上げる意味では重要であろう。しかし、サポートシステムの構築にあたっては、サポ

ートへの過度な期待と現実とのギャップからくる失望感や、過剰なサポートの提供による自尊心・自己肯定感・問題解決能力の低下など、否定的側面が出る可能性にも配慮すべきであろう（工藤 2012a）。

コミュニケーション上のさまざまな困難を緩衝行動によって克服した結果、工藤モデル（2009）は、「研修成果」としての肯定的効果が現れることを示している。限定的ではあるが、さまざまな人との親密化、言語の習得、自信の獲得、国際理解の促進を報告している。これらは、先行研究が指摘する短期海外研修プログラムの一般的な効果と一致するものである（前節参照）。短期海外研修プログラムの肯定的効果に関する学生本人による気付きは、更なる海外留学への動機を高めるうえでも重要な役割を果たす。工藤（2009）では言及していないが、実際、この研究の調査に協力した学生のなかから、のちに1年未満の留学をする学生が少数ながらいたことは、特筆すべきだろう。また、研修後もいわば同窓会サークルのような形で学生どうしが定期的に交流していたのも注目に値する。

そして、短期海外研修プログラムの肯定的効果として本稿が最も強調したいのは、限定的ながらもこれまでの日常とは異なる空間での学習や異文化との出会いを通じた、解釈の枠組みの変化である。工藤（2009）は、これを「新解釈」とよび、文化的に異なると思われた他者を偏見やステレオタイプのような集団的イメージではなく、ひとりの人として見られるようになったことや、他者からの自分に対する批判や衝撃的な体験を通して新たな気付きや人生観を持つようになる事例を紹介している。このような自らの体験についての解釈の枠組みそのものが変わる学習経験は、もちろん短期海外研修プログラムに限られたことではない。内閣府主催「世界青年の船」のような集中的な国際交流プログラム（Hashimoto & Kudo, 2010）や、「ヒューマンライブラリー」という障がい者や性的マイノリティ、ホームレスなど社会的に偏見や誤解を持たれやすい人との共創的対話（工藤 2011b; Kudo et al., 2011）にも同類の現象がみられる。重要なのは、どの事例も、自らの経験を他者との対話を通して「内省」することによって「新解釈」が可能になることである<sup>7</sup>。異文化理解や能力を促進するうえで重要なのは、経験自体ではなく、異質性や他者性を意識したなかで自らの経験を分析し、行動につなげる力である（Alred, Byram, & Fleming, 2003）。その力を伸ばす「仕掛けづくり」こそが、短期海外研修プログラムの運営者が果たすべき重要な役割ではないだろうか。

#### 4. 提言——大学がすべきこと

以上の議論を踏まえたうえで、最後に、短期海外研修プログラムの教育的効果をより高めるための運営上の提言をしたい。既に述べたように、研修の内容や目的、運営形態は実に多様であるので、ここでは個別の研修に対する提言というよりは、今後の実践の方向性を示したい。

第1の提言は、研修の引率者および現地スタッフによるガイダンスのもと、研修に参加する学生が他の学生と継続的に対話し、内省をしながら自ら教育的効果をつくる、自律型研修プログラムの構築である。言い換えれば、学生の「自立」と学生への「支援」のバランスを意識した、学生の人的成長を促すプログラムづくりである。既に

議論してきたように、研修の教育的効果は、肯定的な一部分だけを見るべきではない。重要なのは、否定的な経験や効果も含め、学生が自らの経験を積極的に解釈し、将来の経験につなげられるような学習を支援することである。対話に次ぐ対話を通して自らの経験の意味を継続的に作り変えていくこと、これが学習や成長を呼ぶのであれば、この機会が提供されることこそが大学が主催・運営する短期海外研修プログラムの最大の利点になりえるかもしれない（工藤 2009）。教育者や専門家が自ら設定した教育目標通りに学生を変えていく他律的な人間形成（other-formation）ではなく、学生が自らの強みと弱みと対峙し、置かれた状況を自ら変化させてゆくような自律的な「自己形成」（self-formation: Marginson & Sawir, 2011）の可能性が模索されるべきだろう。

第2の提言は、引率者および現地スタッフなど、研修の運営者が学習促進者としての役割も果たせるような運営および評価体制の整備である。研修を安全に運営する以外にも、運営者がすべきことは沢山ある。研修前のオリエンテーションに加えて、第1の提言で述べたような自律型学習を手助けすることが重要である。また、短期海外研修プログラムを継続的に改善させることを可能にする評価分析も必要である。本稿の冒頭でも述べたように、学生の海外留学を促進させるためには、留学のメリットを示しながら学生の動機を高めることと、留学経験を自らの成長やキャリアデザインに活かせるような教育的支援が欠かせない。これらを実現させるためには、教育的効果の評価研究と研究結果の運営現場への還元が極めて重要である。

この重要性は、短期海外研修プログラムについても当てはまる。しかし、筆者が知る限り、日本の大学においては国際教育に関する学生の学習成果分析は発展途上である<sup>8</sup>。ビジネス・マネジメントで一般的に使われるPDCA（Plan-Do-Check-Act）もしくはPDSA（Plan-Do-Study-Act）サイクルのような、教育活動の改善を意識した評価が徹底されているとは言いがたい状況である。今後は、短期海外研修プログラムを含めた、各種教育活動の効果を高めるための各大学内での制度改革、とりわけ学習促進者の人員配置が極めて重要である。制度改革という点では、たとえば平成23年度より始められた「留学生交流支援制度（ショートステイ、ショートビジット）」<sup>9</sup>により、3ヶ月未満の研修に対しても奨学金の給付が可能になった。経済的理由により海外体験をすることが難しい学生に機会を与える意味では、この制度の意義は大きい。しかし、研修の教育的効果を高めるという視点に立つならば、継続性の高い効果的なプログラムの開発をするための研究や運営のための資金、とりわけ人件費への支援も今後必要になるのではないだろうか。

第3の提言は、これまでの議論からはやや外れるが、短期海外研修プログラムを生かした、カリキュラムおよび学生生活の国際化の更なる促進である。一部を除き、日本の大多数の大学は、英語による研究・教育プログラムや海外の大学とのツィニング・プログラムなど、特色ある国際教育を実施するだけの十分な資金や人材を持っていない（Kudo & Hashimoto, 2011）。したがって、工藤（2009）が述べているように、今後も短期海外研修が学生を海外に送り出す主要なプログラムであり続けるであろう。それでは、短期海外研修プログラムは、個々の大学のカリキュラムのなかでどのように位置づけられるべきなのだろうか。研修を通して、半年以上の交換留学やキャンパス

内の留学生と地元学生の交流を促進する何かよい方法はないだろうか。長期的な視点から、短期海外研修プログラムの効果を学生生活全般やキャリア形成に活用する工夫はできないだろうか。日本の経済が停滞しているなかでも、一人でも多くの学生がたとえ短期でも海外生活を体験できるよう、経済的負担を軽減させる工夫はないだろうか。多くの学生が利用している、FacebookやTwitterなどのソーシャル・ネットワーキング・サービスを活用した、より効果的な短期海外研修プログラムが運営できないだろうか。

本誌今月号きっかけに、多くの建設的な議論が喚起されることを期待したい。

#### 引用文献

- 池田庸子(2011)「海外留学の意義とメリットを考える——海外留学によって何が得られるか」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年7月号。  
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/yokoikedada.pdf> (2011年10月23日閲覧)
- 河合淳子(2011)「大学における学部学生の留学促進」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年5月号。  
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/junkokawai.pdf> (2011年10月23日閲覧)
- 川内規会(2006)「大学生の異文化適応と心理的不安の変化に関する研究」『青森県立保健大学雑誌』7巻1号、37-43頁。
- 工藤和宏(2009)「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果——グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察」『スピーチ・コミュニケーション教育』22号、117-139頁。
- 工藤和宏(2011a)「書評『クリティーク多文化、異文化』」『異文化間教育』34号、162-165頁。
- 工藤和宏 編(2011b)『獨協大学リビングライブラリー——日頃気付かない自分に気付こう(2011年度ゼミ研究報告書)』獨協大学外国語学部工藤和宏研究室。
- 工藤和宏(2012a)「サポートシステム」石井敏ほか 編『異文化コミュニケーション事典』春風社。(編集中)
- 工藤和宏(2012b)「ホームステイ・プログラム」石井敏ほか 編『異文化コミュニケーション事典』春風社。(編集中)
- 経済産業省 編(2008)『今日から始める社会人基礎力の育成と評価——将来のニッポンを支える若者があふれ出す!』角川学芸出版。
- 経済産業省 編(2010)『社会人基礎力育成の手引き——日本の将来を託す若者を育てるために』河合塾。
- 小林明(2011)「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年5月号。  
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/akirakobayashi.pdf> (2011年10月23日閲覧)
- 高濱愛・田中共子(2011)「派遣留学生の教育的トータルサポートシステム構築へ向けて——日本人留学生を対象とした留学前および帰国後教育プログラムの試み」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年7月号。  
[http://www.jasso.go.jp/about/documents/aitakahama\\_tomokotanaka.pdf](http://www.jasso.go.jp/about/documents/aitakahama_tomokotanaka.pdf) (2011年10月23日閲覧)

- 徳井厚子 (2002) 「短期語学研修におけるコミュニケーション意識とイメージの変化——ユタ大学夏季英語研修プログラムの事例」『信州大学教育学部紀要』107号、25-33頁。
- 馬淵仁 (2010) 『クリティーク多文化、異文化』、東信堂。
- 横田雅弘・白土悟・坪井健・太田浩・工藤和宏 (2006) 『岐路に立つ日本の大学——全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告』文部科学省科学研究費補助金(基盤研究B)平成15-17年度調査最終報告書。
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Introduction. In G. Alred, M., Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 1-13). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hashimoto, H., & Kudo, K. (2010). Investment matters: Supremacy of English and (re)construction of identity in international exchange. *Language and Intercultural Communication*, 10 (4), 373-387.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hutchings, K., Jackson, P., & McEllister, R. (2002). Exploiting the links between theory and practice: Developing students' cross-cultural understanding through an international study tour to China. *Higher Education Research and Development*, 21 (1), 55-71.
- Kitao, K. S. (1993). Preparation for and results of a short-term overseas study program in the United States. *Bulletin of the Institute for Interdisciplinary Studies of Culture*, 10, 107-118.
- Kudo, K., & Hashimoto, H. (2011). Internationalization of Japanese universities: The current status and future directions. In S. Marginson, S. Kaur, & E. Sawir (Eds.), *Higher education in the Asia-Pacific: Strategic responses to globalization* (pp. 343-359). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kudo, K., Motohashi, Y., Enomoto, Y., Kataoka, Y., & Yajima, Y. (2011). Bridging differences through dialogue: Preliminary findings of the outcomes of the Human Library in a university setting. *Proceedings of the 2011 Shanghai International Conference on Social Science (SICSS)* [CD-ROM]. Retrieved 9 October 2011 from the Human Library website: <http://humanlibrary.org/paper-from-dokkyo-university-japan..html>.
- Marginson, S., & Sawir, E. (2011). *Ideas for intercultural education*. New York: Palgrave Mcmillan.

---

 注

<sup>1</sup> JASSO(日本学生支援機構)による平成21年度「協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」より。実施大学の割合についての最新データは、同留学生事業部留学生事業計画課企画調査室よりご提供いただいた。この場をお借りして御礼申し上げたい。

<sup>2</sup> 学習評価の際には「成果(outcome)」が用いられることが多いが、本稿では短期海外研修プログラムの否定的側面ないしリスクについても言及したい。そのため、「効果(effects)」を用いることとする。ただし、本稿が依拠する工藤(2009)の理論モデルでは、肯定的効果としての「成果」が用いられている。

<sup>3</sup> 同研修は、A大学の学術協定校であるオーストラリアの公立B大学付属語学センターにて、毎年2月上旬から4週間実施されている。

<sup>4</sup> 注2を参照。

<sup>5</sup> 各種青年交流事業（たとえば内閣府主催「世界青年の船」）においても、行動面での制約がみられる（Hashimoto & Kudo, 2010）。

<sup>6</sup> 研修の教育目標が高い専門性をもつ場合は、目標の達成自体が困難として認知されるだろう。

<sup>7</sup> Hutchings, Jackson & McEllister (2002) も指摘しているように、研修を通して滞在先の文化を完全に理解することができたという安心感を学生に与えないよう、更なる学習の余地を気付かせる工夫も必要である。

<sup>8</sup> 現在、筆者は、国際教育プログラムの質保証と学習成果分析に関する共同研究を行っている。平成23-25年度文部科学省科学研究費補助研究（基盤研究B）「国際教育プログラムの質保証と学習成果分析」（代表者 芦沢真五）、2011年4月～2014年3月。

<sup>9</sup> <http://www.jasso.go.jp/scholarship/sssv.html>（2011年11月15日閲覧）