

海外体験学習の多様性と可能性 －これまでの10年・これからの10年

子 島 進*

岡 島 克 樹**

「大学教育における『海外体験学習』研究会」(以下 JOELN) は、2004 年から活動が続けてきた。毎年、ボランティアの運営委員が発案・企画する形で大会を開催してきた。会場校は以下のボックスにあるとおりである。

2012年 国際基督教大学	2011年 福岡女子大学
2010年 早稲田大学	2009年 東洋大学
2008年 関西国際大学	2007年 沖縄国際大学
2006年 桃山学院大学	2005年 大阪女学院大学(大阪フォーラム)
2005年 国際基督教大学(東京フォーラム)	
2005年 恵泉女学園大学	2004年 中央大学

本論では、年次報告書を参照して JOELN のこれまでの10年間をふりかえり、この間の重要な論点を整理することとしたい。

1. 研究会の立ち上げ

2004年、最初の年次大会が、中央大学において開催された。研究会立ち上げの発端は、タイのパヤップ大学において開催された「サービス・ラーニング国際会議」に、国際基督教大学、中央大学、桃山学院大学、恵泉女学園大学が参加し、問題意識を共有したことに遡る。さらに、大阪女学院大学と恵泉女学園大学の教員間に交流があったことから、初期のメンバーのつながりが生まれた。

この年の年次大会では、6つの大学から事例報告があった(国際基督教大学、桃山学院大学、中央大学、プール学院大学、明治学院大学、恵泉女学園大学)。これに加えて、大阪女学院大学や清泉女子大学の教員も初期のメンバーであった。現場での「奉仕」と「国際」を掲げるキリスト教

* 東洋大学国際地域学部: Faculty of Regional Development Studies, Toyo University

** 大阪大谷大学人間社会学部: Osaka Ohtani University Faculty of Human and Social Sciences

主義の大学が先導していたことが確認できる。

この最初の大会には30大学から教職員ならびに学生が集い、共通の問題が確認された。すなわち、全学的な理解が欠落していることやそこから生じる組織化が遅れていること、危機管理体制が未整備であること、学生活動の評価が定まらないことなどである。制度化が大きな目標であったため、研究会の対象は「海外で行われる単位化されたプログラム」を必須の条件としていた。単位にならないボランティア等は、当初想定していなかった。一方で、大学においてボランティア活動等の社会貢献の推進、ならびに国内外でのフィールドワークの充実を求める『グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について』（大学審議会、2000）にも目配りがなされていた。

研究会としての課題としては4点が挙げられている。

- ① 教育としての理念、内容、方法、評価等に関する現状認識と改善の模索
- ② 学生の受け入れ先
- ③ 危機管理の強化
- ④ 学内体制のあり方

代表を務めた大橋正明氏は「今ふり返ってみると、フィールドスタディの多様性に加えて、どこまで教育（学）の領域に分け入っていくのか、手さぐりの状態だった。たしかに、「途上国」を対象に、現地のNGOを通じて何らかの活動を学生が行う点が共通点となっていた。しかし、私のようなNGO出身者は、やはり地域の問題、受け入れ先への配慮ということにまず目がいくのに対して、学生の自己理解に重きを置くアプローチもあることを知った。異なるアプローチがあることを、たがいに認知するのにしばらく時間がかかった」と述べている（2013年11月6日）。参加者それぞれが投影する「海外体験学習」のイメージには、実は大きな幅があったのである。しかし、先の4点の大きな課題を共有し、取り組んでいこうとする熱気を、報告書からは感じることができる。

2. サービス・ラーニング

翌2005年には、3つの大きな大会が開催された。東京フォーラム（国際基督教大学）では、「海外体験学習の教育効果および成果の評価」がテーマであった。

この文脈において、重要となるのが、サービス・ラーニングという概念である。サービス・ラーニングとは、学生が「奉仕活動」を自主的に行い、その体験を「学び」につなげていく教育手法である。自分の体験をふりかえり、知識として取り込んでいく「ふりかえり」(reflection)の過程を重視する（ふりかえりも、海外体験学習におけるキーワードの一つである。後述）。1970年代末のアメリカにおいて、大学教育における知識の偏重が、健全な市民社会の醸成と乖離することへの批判から生まれてきた。このような動きは、現在、キャンパス・コンパクトという教育改革運動として知られ、全米で500以上の大学が取り組んでいる。

ミルイビル大学 Bernard J. Strenicky 氏からの事例報告に拠れば、国際サービス・ラーニング・プログラムは1997年に発足。この年、45名の学生と教員からなる派遣団が西インド諸島のバルバドスを訪問し、麻薬防止対策と観光に焦点を当てた国際サービス・ラーニング活動を行った。現在

では12の専門分野にわたる教員、職員、学生、コミュニティの関係者を含め、総勢85名の規模を有する活動に発展している。このプログラムの目的、理由、本質を哲学的に表現する「他者への奉仕は、地球に住まうわれわれが支払う家賃である」(モハメド・アリ)は示唆的である。

国際基督教大学の事例(発表は2008年)から、さらにサービス・ラーニングについて見ていきたい。国際基督教大学では、国際サービス・ラーニングとコミュニティ・サービス・ラーニングがあるが、いずれにおいても学生は自分が設定したテーマ(農業、児童福祉、貧困問題)に携わる。事前学習→現場での実習(他者への奉仕)→事後のふりかえりという流れである。特筆すべきは、大掛かりな国際サービス・ラーニングモデルプログラムである。海外の複数の大学との連携のもと、学生は多国籍チームを作り、複数の地域において奉仕を実施していく。一連のプログラムへの参加学生は、奉仕について深く考え、それが互恵的な活動であることを知る。プログラム終了後に、大学とは離れて自発的に活動をする学生が多いことが、インパクトの強さを物語っている。

なお、国際基督教大学では、2008年にサービス・ラーニングの長期的インパクトについて卒業生を対象に調査を実施したが、その報告から見えてくるのは、在学中にサービス・ラーニングを体験した卒業生がサービス・ラーニング体験によって自分の人間的な成長を感じ、サービス・ラーニングが将来の職業選択に影響し、現場で直面した社会問題に関心を深めたと認識していることである。

3. 体験学習型プログラムの類型化

2005年の年次研究大会は恵泉女学園大学で開催された。「体験学習の内容と意味：類型化を目指して」がテーマであった。150ページ近い報告書には、多くの大学のプログラムの実践例、ならびに学生からの報告が掲載されている。

大橋正明氏(恵泉女学園大学)と和栗百恵氏(中央大学)の基調講演において、類型化の試案が提出された。そして、全国実態調査の実施が急務との認識が示されている。その後、実態調査は、特色GPを獲得した恵泉女学園大学が実施し、『海外における体験学習の実態基礎調査 報告書』として2007年にその成果を刊行している。関東地方の153大学への質問紙送付という形で行われたこの調査によって、海外体験学習の目的・形態・手法等の類型化が可能となった。

目的に従って類型化を図ると次のようになる。

「キリスト教理念の実践」「仏教理念の実践」「建学の理念の実践」「導入教育」「教養教育」「専門教育」「国際理解」「国際協力」「開発教育」「ボランティア・奉仕」「人間形成」「その他」である。

内容別に見ると、「労働奉仕的活動」「訪問/交流/見学/調査等」「日本語教育実習」「就業体験」「その他」となる。

さらに、形態面からは、「インターンシップ型」「短期FS型」「長期FS型」「日本語教育実習型」「ボランティア活動型」「その他(複合型、ダイビング実習)」となる。

このような調査には多くの資金と労力を要するが、私たちがそれぞれの視野を広げ、自らの立ち位置を確認するうえで、必須のものであろう。

伊藤高章氏（桃山学院大学）は「海外体験学習の諸文脈」において、別の観点から類型化を試みている（桃山学院大学では、1987年という早い時期から「アジアの人々の協働から学ぶ」を実施している）。背景には、「海外体験学習」の議論には実はさまざまなものが入っており、そのことをしっかりと確認しないまま、議論しているのではないかという危惧があった。

「グローバル化社会を批判的に検証する機会」「太平洋戦争を経た日本と諸国との新しい関係構築としての海外体験学習」「異文化体験を通して自己理解を深める人格教育としての海外体験学習」「海外インターンシップとしての体験学習」「技術移転の可能性検証としての海外体験学習」「フィールドワークとしての体験学習」「体験学習という学習方法論の実践」という7つの類型に分けて考えられている。

ここ数年で、海外体験学習を採用する大学が増加したものと思われる。全国的な規模での第2回実態調査の実施が求められている。

4. 危機管理

海外におけるプログラムを実施するにあたっては、いずれの大学も危機管理には相当な注意を払わねばならない。本研究会でも、恒常的に議題としている。桃山学院大学で開催された2006年の年次研究大会では、さまざまな立場から危機管理に関する報告がなされた（具体的な発表者は日本アイラック（保険会社）、マイチケット（旅行会社）、シャプラニール（国際協力NGO）、京都精華大学、恵泉女学園大学であった）。多くの事例をもとに、大学に求められる対応、大学の法的ならびに道義的責任、旅行形態と旅行会社の法的責任、感染症発生の実際、帰国後のケアなどが取り上げられた。

1983年以来、200回以上のスタディツアーを実施してきたNGO シャプラニールの報告は、大学にとっても参考になる。2003年春、バングラデシュへのツアー参加者数名が腸チフスを発症した。この際、シャプラニールは情報を開示し、問題点の洗い出しに努めた。（なお、このとき発症まで2週間が経過していたが、当時の海外旅行傷害保険は、「帰国後72時間以内に当該症状で診察を受けている」ことを求めている。すなわち、潜伏期間の長い疾病には、適用されない可能性が高かった。その後、SARSの問題をきっかけに、特定の感染症は、腸チフスも含めて30日間以内の受診となった）。

帰国後しばらくしてからの発症は、盲点になりがちである。教員も帰国して安心し、別の仕事にとりかかっている。参加学生から発熱したというメールが来ても、メールの返信だけですませてしまいがちとなる。旅行会社のマイチケットが指摘するように、電話で本人と話し、熱帯感染症の専門病院の所在を伝えることが必要である。日本には、熱帯感染症に接した経験をもち、適切に対処できる医師はそう多くない。かかりつけの病院で、正確な診断を期待することはできないのである。高熱で移動が困難な場合でも、本人に専門病院での受診を説得しなくてはならない。このような実例から引き出された教訓を共有していくことは、危機管理において有効であろう。

その後も、「感染症対策：新型インフルエンザ対応を中心に」と題したパネル討論を実施するなど（2009年東洋大学）、常に議論を続けている。

5. 地域の特性を生かしたプログラム

沖縄国際大学で開催された2007年の年次研究大会は、地域の特性を生かした海外体験学習プログラムの報告という点で画期的であった。「社会福祉学習における海外体験学習とその学習効果～沖縄、当事者性をキーワードに～」 「沖縄県人会のネットワークを生かした南米現地実習 - 名桜大学の試み」などである。後者のプログラムは、その名の通り、中南米の沖縄県人会と密に連携している点に特色がある。単に学生を派遣するだけでなく、県人会の子弟を大学に受け入れることによって、互恵性が担保されている点にも注目したい。

6. 海外体験学習と学士力

2007、2008年の大会では、海外体験学習と学士力について、突っ込んだ議論がなされた。2007年、川島啓二氏（国立教育政策研究所）が「大学教育における体験的な学習とその評価」と題して報告している。

まず、現代社会を構成する「市民」としての公教育という大きな文脈において、海外体験学習の有効性を発信するよう訴えている。多くの教員は自らの専門性（ディシプリン）によって大学に就職する。しかしながら、今必要とされているのは、汎用的能力や市民としての責任ある態度を培う教育である（学士力）からである。

グローバル化が進み、環境、食糧、経済、金融などの分野において、私たちは逃れ難い相互依存の中で生きている。これからの大学教育が公共的価値を志向しなければならない所以である。海外体験学習を通して、この相互依存への学生の気付きを促すことができるだろう。とは言え、その検証・評価は難しい。海外体験学習が効果的に育成できる能力を明示し、その能力獲得を適切に評価する手法を開発しなければならない。試みられている手法としては、レポートや授業のふりかえり、自己診断や自己評価（ピア評価）、そしてポートフォリオがある。それらを活用しつつ、大学教育の正当な一部として、ラーニング・アウトカムの一翼を担っているのだと認知してもらう努力が必要になってくる。それが我々の課題であると、川島氏は指摘する。

この問題意識は、翌2008年に引き継がれる。田中義信氏（大阪女学院大学）の基調講演から見ていこう。

学士力の重要なポイントとして、「新しい課題に直面した時に、自分で問題を解決していく力をつける」がある。これは、既存の知識を机上で学ぶだけでは得られない。求められているのは生活世界との結びつきであり、身体性ある学びの経験を通して、学びの意味を取りもどすことである。さまざまな問題を抱えた現場が教室であり、そこで自らの立ち位置を問われ、揺さぶられ、混乱する経験をする。課題との取り組みの中で、自分と社会との関わり、他者との関係に気付いていくのである。大学教育のユニバーサル化という状況で、ラーニング・アウトカムが問われている。「何を教えるか」ではなく、学生が「どんな力を身につけるか」。一方的な知識の伝達ではなく、学生自身が体験を経て、目覚めていくことを重視したい。

この点を、磯久晴氏（桃山学院大学）は、次のように表現している。学士力の議論は「基礎学力

不足」と裏表の関係にある。入学してくる学生を見ていて、学生たちが自尊意識を失ってしまっていることに気付かされる。自分に可能性があることを信じていない。学んだら成長できるというイメージをもっていない。

このような状況にあっては、自分で学んでいく力を身につけることが求められる。桃山学院大学の海外体験学習は「自己主導型学習」であり、出かけていく先の「地域の課題」（たとえば貧困問題）を学ぶことは二次的となっている。

学生が自分で課題を設定し（自ら設定した課題によって拘束される）、試行錯誤しながら答えを見つけていく。海外体験学習の良いところは、「誰かが何かを教えてくれる」という環境から離れていることである。そして、「非日常的な体験」の中で、感情・情緒的な側面も重要視される。自分が抱いた感情について話し合うことが、実は学習対象をきちんと向き合う契機をもたらす。

具体的には、マザーテレサのところへボランティアに行って、「ヒンディー語であいさつする」でもよいし、「病気の人の手に触れる」でもよい。それらの課題に答えを見つけていく過程で、ふりかえりが重要となる。3C（明確化 clarification、対峙 confrontation、支持 care）という技法を活用することとなる。まず、教員は報告する学生に対して「それでは何が言いたいのか通じない」「本当にそんなことを感じているのか」と指摘する。この過程において、問題は解決に向かうのではなく、むしろ問題の複雑さがよりはっきりと見えてくる。試行錯誤の度合いは高まるが、その中で互いに助けあい、励ましあって、ラーニング・コミュニティが形成されていく。自らの行動を、現場での体験を共有する仲間たちに支えられながら、言語化していくのである（実際には、午前4時間のボランティアの後に、午後2時間のふりかえりを行っている。さらに、現地で1時間ずつの個人面談を2回行う。帰国後1週間以内に、自己評価レポートを提出する）。

7. ふりかえり

ここまでの記述で、ふりかえりが、この研究会での議論において中核的な位置を占めていることが確認できるだろう。この概念をここで少し整理してみたい。2009年の年次大会（東洋大学）では、大学教育におけるスキルとしてのふりかえりに焦点を当てている。

和栗百恵氏（現福岡女子大学。当時は大阪大学）は、「生きていく、働いていくために必要とされるジェネリックな（汎用的な）スキルを身につけること」が、大学教育におけるふりかえりに関する議論の主要テーマとなっていると指摘する。そして、National Service-Learning Clearinghouse（アメリカ）から引用して、3つの要素を挙げている。

- ① クリティカル・シンキング：より深く多角的な観察を促す。
- ② 全人的な関わり：学んだ知識を批判的に見るだけでなく、学びへの全人的な関わりを意図的に作っていく。
- ③ 学びの共同体の創造：学生たちが相互に影響を与え合う学びの環境を創り出す。

先の桃山学院大学の実践を踏まえてみると、ふりかえりの意味をより明確に理解すること

ができる。和栗氏はまた、優れたふりかえりのための4つのCを紹介している。Continuous、Connected、Challenging、そしてContextualizedである。

すなわち、現場においても事後においても、繰り返しふりかえりを行うことが効果を高めることになる。そして、その際には、とりあえず感想を述べ合っているのではなく、明確に学習目標につながっていることが意識されている必要がある。学生の思考は学びが深まるにつれて変わっていくが、そのプロセスに刺激を与えるよう設定されていることも重要である。そして、最後にふりかえりを文脈化することが必要である。「持続可能なライフスタイル」について学んでいるのに、電気もエアコンもつけっぱなしの教室で議論しているようでは、文脈化されているとは言い難いわけである。

8. 教員と職員の連携

2010年年度の年次研究大会（早稲田大学）は、教職協働をテーマとした。海外体験学習において、職員の果たす役割は大きい。本研究会の運営委員会にも、複数の職員が参加している。

より効果的な学びの仕組みを実現していくには、主体である学生はもちろんのこと、学生を導き、支える教員および職員双方の貢献が求められる。既存の科目を中心とした大学教育の枠に、海外体験学習の仕組みは収まりにくい。プログラム実現のためには、誰かがイニシアティブをとる必要がある。ある教員が個人的に始めたものの、大学の中で孤立し、支援を得られない場合もあるだろう。本研究会でも、そのような厳しい現実について、しばしば耳にしてきたところである。その一方で教員もしくは職員が始めた取り組みが周囲を巻き込み、教職協働を実現していく場合もあるだろう。その場合、どのようにして個人の取り組みから組織としての取り組みになっていくのだろうか。研究大会では、①従来の組織の枠組みの中で、海外研修を実施している事例を東京国際大学が、②海外研修専門の部署が設けられている事例を国際基督教大学が提供した。

教員個人の熱意で動かしていたプログラムを、公式に大学のプログラムとして制度化するメリットは、プログラム運営の効率化、業務の認知や危機管理など多い。その際には、通常の授業以上に、担当教員やコーディネーター、また関わる職員が有機的につながり、そして柔軟な関わりを学生との間に確保することが重要となる。プログラムが制度的に整備された後、「存在するから慣習的に実施する」という惰性に流れる危険をさけ、制度と有機的な関わりを両面をバランス良く活かしていくことが、プログラムの発展にとって不可欠となる。

9. 学生セッション

大学教育における「海外体験学習」の主役は、もちろん学生である。この研究会では、「学生たちが訪問先の複雑な現実を深く理解し、自らの課題へと内在化していくことを目指し、教職員の役割はそのサポートにある」と考えている。

年次大会でも、繰り返し学生セッションを設けてきた。2010年の分科会の一つは、「海外ボラン

ティア経験学生によるワークショップ「経験・学びの活かし方」であった。この分科会は、慶應義塾大学4年の稲垣伴憲氏と早稲田大学4年の金子尚矢氏が、コーディネーターとして組織した。現地で気付いたことや、今後どうしていきたいかについて、学生間で率直な意見交換が行われた。帰国後の気づきや方向性として、「日本についてより深く知ることが、比較の軸を作ることになる」「さまざまな分野での日本の経験を知ることが重要。それが将来のアクションにもつながっていく」といった意見が多く表明されている。

最後に、稲垣氏と金子氏は次のように報告をしめくくっている。「行動は意識が強くなって初めて起こせるものです。その点で今回グループとなって他の人と自分の経験を共有しながら、「振り返り」という作業を行ったことは少なからず意味があったと思います。同時に、参加者にとって、自分の思考を刺激し、自分を新たな行動へと促し、また自分の行動を後押ししてくれるような「仲間」と出会えたことも、今回のセッションの大切な点だったように思います」

学生たちが、海外での体験学習と、日本国内でのプログラムの往復が意味を持つことを示唆していることに気付かされる。2011年の年次大会（福岡女子大学）では「学生が語る、『海外体験学習』とその後」をテーマとし、早稲田大学、お茶ノ水女子大学、福岡女子大学の学生たちが、海外での気づきをもとに、日本で行った活動について報告した。タイ農村を訪れた後に、自分たちが日本の農村について何も知らないことに気づき、福島県の農村を訪れる（お茶ノ水女子大学）。オーストラリアでの研修で培った自発性を、大学寮の自発的運営に生かす（福岡女子大学）。そして、ボルネオでのボランティア活動から、被災地での支援活動へと向かう（早稲田大学）。

ホスト校であった福岡女子大学の学生19名（国内外での体験学習プログラムに参加）が学生実行委員会を組織し、事前準備及び受付、撮影、会場誘導等、当日の運営を行ったことも、「海外体験学習とその後」の一例として、ここに記しておきたい。

前々回2012年の年次大会（国際基督教大学）のテーマは、「海外体験学習がもたらす変容とは何か—Transformative Learningの可能性」であった。海外体験学習に関して理論的展開を図ることは年来の課題であり、その一端がここで実現したこととなる。

10. これまでの10年

以上、これまでのJOELNにおける議論を振り返ってきたが、改めて、本研究会の10年とは何であったのだろうか。この点を明らかにするために、時代区分を設定してみたい。

まず1990年代は、海外体験学習のいわば「黎明期」であった。とくにキリスト教系の大学が先駆的に海外体験学習を実践しはじめていた。その背景として、キリスト教系の大学のミッションと海外体験学習の目指すところとのあいだに親和性があったことを指摘できる。1980年代に国際協力系NGOで活躍した人々が1990年代に大学で職を得て、その経歴を反映した教育を大学で展開したということもあったであろう。

言い換えるならば、フィールドをよく知る教員（現場の達人）による企画・実践の時代でもあった。たとえば、NGO職員としてダッカに駐在した経歴をもつ大橋正明氏が、恵泉女学園大学の学生をバングラデシュに引率する。教室で『バングラデシュを知るための60章』を読むだけの勉強

に対して、海外体験学習では、事前事後に編著者の大橋氏と一緒に『バングラデシュを知るための60章』を読み、自らもバングラデシュを訪れる。そして、学生は自分が設定したテーマについて学ぶ。どちらが学生へのインパクトが大きいかは明らかである。

2000年代は、先述した恵泉女学園大学による実態調査にもあるように、多くの大学が海外体験学習に取り組み始めた「普及期」に該当する。これは、グローバル化の進展によって、大学教育における「グローバル人材」「グローバル市民」育成の必要性が広く認識されるようになってきたことを背景とする（大学審議会，2000）。フィールドの達人ばかりではなく、着任したとたん、海外への学生引率が夏休みの仕事だと言い渡され、戸惑いながら一生懸命に取り組むという教員も出てくる時期である。

こうした「普及期」の半ば、2004年に産声をあげた本研究会が海外体験学習に対して行った貢献には以下の2点があると自己評価している。

第一に、「黎明期」における実践とそこから得られた教訓をもとに議論を行うことによって、海外体験学習の主要課題を特定・整理した。特定された海外体験学習の主要課題とは、上の2～8で記したように、そもそも海外体験学習とは何か、そこにはどのような多様性があるのかといったものである。「海外体験学習」の概念整理をはじめ、その内容の本質を成す「ふりかえり」や、実施のために必要なインフラとしての危機管理や教職協働、学習プログラムの直接的な効果やそれが持つ大学教育改革上あるいは社会に対する意義など、議論は広範囲に及んだ。これらの課題の継続的な探求は、学術的な貢献という意義を有している。

第二に、本研究会が果たしてきた役割に、海外体験学習に取り組む大学教職員のキャパシティ・ビルディングがある。「黎明期」の先駆的な取り組みから生み出された経験と教訓の語りは、2000年代、新たに海外体験学習を導入した大学の教職員にとって、必要な知識の移転を意味する。海外体験学習に着手する大学の教職員は、往々にして学内でマージナルな立場に立たされるが、この追体験はモチベーション維持という観点からも役立ったであろう。本研究会は、新規参入組の教職員にとってエンパワメントの場でもあったのである。

11. これからの10年

それでは、今後、本研究会はどのような活動を行っていくべきであろうか。2000年代の「普及期」は、数多くの大学が海外体験学習に新たに開始した、量的な拡大期であった。そうであるならば、今後は教育効果とそこに発現するプロセスをより明確に認識し、質的な充実を目指していく時期となるだろう。

これまでと同様、危機管理に関するセッションや学生セッションを継続し、海外体験学習のロジスティックスにかかる教職員間の情報共有や大学の垣根を越えた学生同士の学びを支援していくことは基本である。質的な充実を目指すにあたり、本研究会では、さらに2つの研究活動に着手することを計画している。

第一に、海外体験学習に関する全国調査である。前回の恵泉女学園大学による海外体験学習は関東圏の大学・学部のみを対象としていた。また、現時点でこの調査から6年が経過している。本研

研究会としては、今日の日本における海外体験学習の実態と課題の把握に努めようと考えている。質問紙は、2007年の恵泉女学園大学による調査項目を基本的に踏襲しつつも、教育的効果とその評価に関する調査項目を充実させることとし、全国780大学の2460学部に送付したい。

第二に、海外体験学習のプロセスと成果を理解するための理論的研究への取り組みである。本研究会においては、これまで幾度かにわたって関連する学習理論を取り上げ、海外体験学習のプロセスと結果について考えてきた。しかしながら、その取り組みは、いまだ包括性を欠いている。また、成績評価とどのように関連付けるのか、実用性にも乏しかった。評価方法に対する検討としては、ルーブリック（評価基準）の導入や、定量的かつ長期にわたる追跡調査の必要性が認められる。さらに、それらを踏まえて、学士課程教育の中でのインパクトを検証することも求められている。本研究会においては、今後も海外体験学習のプロセスと成果を理解するために有用な学習理論の研究を継続していく。そして、そうした研究の成果を知の公共財として論文集の作成につなげていく必要もあるだろう。

なお、海外体験学習に関する研究は、たとえば国際理解教育学会（2014）など、多方面で行われるようになってきている。今後もそうした類似の研究テーマをもつ諸団体・諸研究者と連携しながら研究活動を行っていききたい。

[参考文献]

- 赤尾勝美編、2004年『生涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論、生涯学習の理論と方法』世界思想社。
- 日本国際理解教育学会編、2014年『国際理解教育』（Vol.20）明石書店。
- 川島啓二、沖裕貴、佐藤浩章、山田剛史、2011年『平成20～22年度プロジェクト研究「FDプログラムの構築支援とFDer（ファカルティ・ディベロッパー）の能力開発に関する研究」国立教育政策研究所高等教育開発セミナー報告書：3つのポリシー（DP, CP, AP）をどう構築するのか？～学士課程教育の一貫性』国立教育政策研究所。
- 恵泉女学園大学編、2007年a『海外における体験学習の実態基礎調査 報告書』恵泉女学園大学。<http://www.keisen.ac.jp/about/activity/gp/study/pdf/investigation.pdf>
- 恵泉女学園大学編、2007年b『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。
<http://www.keisen.ac.jp/about/activity/gp/study/pdf/riskmanagement.pdf>
- 国際基督教大学、2009年『サービス・ラーニング研究シリーズ4 Lessons from Service-Learning in Asia: Result of Collaborative Research in Higher Education』。
- 国際基督教大学、2009年『国際サービス・ラーニングの展開と連携構築～実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成～事業報告書（平成17～20年度）』。
- 桜井政成・津止正敏編、2009年『ボランティア教育の新天地—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房。
- 大学教育における「海外体験学習」研究会、2004～2012年『年次報告書』。
- 大学審議会、2000年『グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について』。
- 藤山一郎、2011年「海外体験学習による社会的インパクト—大学教育におけるサービスラーニングと国際協力活動—」『立命館高等教育研究』（11）、117-130ページ。

メジロー、J. 2012年『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房。

和栗百恵編、2008年『体験的な学習とサービスラーニング』早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター。

和栗百恵、2011年「海外体験学習の組織的実践—JOELNの事例」『IDE：現代の高等教育（特集 体験型学習の可能性）』（530）、19-23ページ、IDE大学協会。

Japan Overseas Experiential Learning Network: Major Issues and Achievements

Susumu NEJIMA and Katsuki OKAJIMA

Established in 2004, JOELN (Japan Overseas Experiential Learning Network) has been actively working in the field of overseas experiential learning for university students. This paper describes JOELN's history and achievements for the last ten years.

Keywords : JOELN, experiential learning