

国際教育交流における学びのコミュニティと場作り

——大学教員の役割と求められる技量とは——¹⁾

村山かなえ

要旨

本稿は、日本の大学での国際教育交流における正課内外での学生達の学びのコミュニティ作り、特に、国際学生²⁾と国内学生³⁾との交流活動に関して、筆者の実践をもとに、今日の日本で国際教育交流に携わる大学教員の役割と求められる技量について論点を整理し、今後への展望を記した。日本の大学での正課内活動と正課外活動での教育実践や研究報告を踏まえ、大学教員の役割や必要な技量は、どのような点にあるのかを述べた後、筆者の教育実践をもとに、国際教育交流に関わる大学教員として何を学んでいるかを、Byram et al (2017) が提唱した Barnett (1997) の3つの領域に当てはめて省察を行った結果をまとめ、最後に、日本の大学での国際教育交流の今後を、大学教員と大学との双方への視点で検討した。日本の国際教育交流における大学教員の役割や技量を考えるには、教員が自身の教員としてのアイデンティティをいかに真摯に捉えているか、また、学生、教員、事務職員と均衡の取れた関係性をいかに築けるかが非常に重要であることがわかった。

Keywords : 国際教育交流, 大学の国際化, 学びのコミュニティ, 大学教員, コーディネーション

1. はじめに

近年の日本の大学国際化に係る政策等により、国際学生と国内学生の相互の学びの場を提供する必要性とその教育意義に関する議論が進む(田中 2016; 坂本 2013; 坂本ほか 2017; 末松 2014)。田中(2016)は、日本での大学の国際化と学生の置かれた状況を自身の留学生教育の実践と調査研究活動から紐解き、「留学生」としてではなく、現在の多様な学生実態を反映して「国際学生」としての枠組みを捉える必要性を探究している。さらに、田中(2016: 8-10)は、今後の日本の大学国際化と学生交流の課題として、自文化と異文化を区別するような捉え方であると、国や地域、人々との間を自ずと区切ってしまう恐れがあるため、「(1) 文化の捉え方を検討する」必要があり、それと同様に、「個人と向き合うには、出自 (roots) だけではなく辿ってきた道 (route) に視点を置く」考えが重要視されるべきであることから、「(2) 個人と文化の関係を検討する」こと、さらには、「留学生 = 英語の話者、国際的 = 英語の使用」との固定概念にとらわれないように、「(3) 言語の選択肢を提供する」ことで、複言語環境の整備を目指す大切さを挙げている。これらのことから言えるのは、「留学生」や「日本人 (学生)」といった、一見の便宜的な枠組みを多用することは、人や国・地域などの捉え方を自ずと固定させてしまうこ

とにつながり、ひいては、「国際学生」と「国内学生」といった枠組みも、教職員が多用してしまうと、学生の捉え方にも影響してしまうのではないかと、とも言える。そこから、日本の大学での国際学生と国内学生の相互の学びの場を提供する必要性とその教育意義を考えると、大学教員の役割や求められる技量を熟考することの重要性にも直面する。

筆者が、2009年度から現在に至るまで、日本の大学の国際教育交流の現場で教員を務める中で、大学教員の役割と、大学や学生・他の教職員から求められる技量について、思い巡らすことが幾度となく訪れた。また、2017年度より、現職⁴⁾に就き国際学生と国内学生の学内での関わり合いを日本の大学で実践する中で、全学組織に所属する教員として見える景色は、日本の大学教員の従来型の業務である、研究活動と教育活動、学務（実務）とは別の役割が求められているように思える。そのため、一大学教員として、筆者のこれまでの実践を振り返りながら、筆者自身が得た知見をまとめ、一つの実践知⁵⁾として示す必要性を強く感じるようになった。

従って、本稿では、まず初めに、現在の日本の大学が置かれている国際教育交流における学びのコミュニティの正課内外での活動実践を踏まえた上で、国際学生と国内学生の学内での交流促進のための大学教員の役割と技量を考察する。そして、国際教育交流における学びのコミュニティや場を作る教員が担当する業務について概観しながら、国際教育交流に関わる教員として筆者が得た学びをまとめる。最後に、日本の大学における国際教育交流の今後へ向けた展望として、国際教育交流に関わる日本の大学教員と日本の大学の双方の役割と可能性を検討する。今日の国際教育交流における大学教員の役割、そこから派生する専門性や求められる技量とは、どのようなものなのかを今一度熟考することで、今後の日本の大学国際化の議論への一つの視点としたい。

2. 国際教育交流における学びのコミュニティ

2.1 国際学生と国内学生の交流

近年の日本の大学国際化政策の中でもとりわけ、文部科学省が2014年に「スーパーグローバル大学創成支援事業」を開始したことで、当事業に採択された大学には一層の「徹底した『大学改革』と『国際化』を断行する」(文部科学省 2014:1)ことが求められている。また、当事業で求められる留学支援、語学力向上、混住型学生宿舎や教育改革の各項目の文脈から、学内での国際学生と国内学生の交流支援の重要性が滲み出ているとも理解できる。そのため、言い換えれば、日本の大学の国際化において、国際学生と国内学生が互いに交流をする場や仕掛け作りは、より一層必要に迫られており、さらなる創意工夫で対応する必要があると言える。ただ、これまで、日本の各大学では、日本語教育や、国内学生の海外留学準備、異文化／多文化理解などにおいて、正課内外での国際学生と国内学生の交流に関する実践報告や研究活動が多数なされており、日本の各大学が学内の国際化として、国際学生と国内学生の交流促進に取り組んでいなかったとは言い切れず、各大学の現場で実践からの知見が蓄積されている状況であることは、ここに留意しておきたい。

本稿では、日本の大学における国際学生と国内学生の交流に関する多様な教育研究実践の中から、正課内や正課外活動で行われた近年の代表的な事例を次項で取り上げるが、その前に、

筆者が実際に日頃の業務で観察する国際学生と国内学生の交流事例を表1にまとめる。

表1 日本の大学における国際学生と国内学生の交流事例

正課内・外分類	学生の交流事例への関わり方	主な実践例
正課内活動	1) 国際学生と国内学生とが相互に学び合う科目を履修する	・全学教養科目(国際交流・国際理解型, 地域連携型, 協働学習型など) ・日本語, 英語, その他の言語を使用言語として用いる
	2) 学生の専門領域に関する科目を履修する	・各学生の所属学部・研究科等での専門科目など ・日本語, 英語, その他の言語を使用言語として用いる
正課外活動	3) 所属大学内の国際交流学生グループ(サークル, 学生団体)に所属する	・国際学生支援型(チューター, パディ, メンターなど) →学生ピア・サポーター
	4) 所属大学外の国際交流学生グループ(サークル, 学生団体)に所属する	・国際学生と国内学生との交流, ネットワーキングなど
	5) 所属大学内の国際協力・国際支援学生グループ(サークル, 学生団体)に所属する	・国内・海外ボランティア(教育支援, インフラ整備, 社会・環境問題解決支援など)
	6) 所属大学外の国際協力・国際支援学生グループ(サークル, 学生団体)に所属する	同上

上記の表1での国際学生と国内学生の交流事例に加えて, 国際学生と国内学生ともに, 正課内活動のみに関わる者, 正課外活動のみに関わる者, 正課内・正課外活動の両方に関わる者が存在し, 正課外活動においては, 参加者から運営者(学生ピア・サポーター)になる者も存在する。一方, 正課内・外活動のいずれにも参加しない学生も少なからず存在するため, 国際学生と国内学生の交流の種類の多様性だけでなく, 国際学生と国内学生双方の学生の参加度合いも考慮する必要がある。あわせて, 国際学生と国内学生の交流の取り組みに, 正課内・正課外で関わった学生達の学びや成果についても注目すべき点であるが, 本稿では, 国際学生と国内学生の交流に関わる大学教員の観点を掘り下げることとする。

2.2 正課内活動における国際学生と国内学生の交流

坂本(2013:146-147)は, 日本の大学を起点とする国際学生と国内学生との協働学習型の異文化交流の授業実践を踏まえ, 「協働に必要な情報収集能力やコミュニケーション能力, 柔軟な思考や行動力, 人間関係を構築する能力など, 感情面と行動面でのより実践的な学び」を目指した中で, 以下の視点を提起している。

「異文化交流授業における協働学習の場は, 多様な対話と学びの場であり, 困難や葛藤に直面しながら, 国際学生と国内学生は学習者と支援者の関係ではなく, 相互の学びに主体的に関わって対等な関係を構築し, 協働の仕方, 自己と他者の役割, リーダーシップやフォロワーシップなどを学んでいる。異文化交流授業は, 異文化接触という機会を教育的に提

供し『文化間の相互作用を中心にし、それまでの関係性を組み替え、新しい関係性を構築するという実践』(佐藤, 横田, 吉谷 2006) の場となる大きな可能性を持っている。異文化を背景にもつ国際学生と接触する過程で国内学生が経験するさまざまな摩擦や理解不能な状況、葛藤などは、多文化共生社会の現実であり、多文化共生キャンパスにおける留学生教育と国内学生教育の双方向の視点から、多文化共生力の育成をめざす実践的相互作用の場を大学の学びの中に意図的に構築していくこと、そのためのカリキュラムや教育環境、支援体制の整備が急務であると考える。」(坂本 2013:152)

よって、国際学生と国内学生による正課外活動での自発的な交流だけでなく、大学での教学環境を担保する見方から、正課科目として授業で国際学生と国内学生の相互的な学びの機会を提供することの必要が高まっていると理解できる。加えて、坂本(2013:152-153)は、異文化交流授業の実践的課題の一つとして、受講学生が自らの学びに気付く省察活動を繰り返すことで、彼らの主体性を育む授業運営の重要性も指摘している。

北出(2013:119-122)は、国際学生と国内学生が相互に学び合う今後の新たな言語文化教育の授業設計をするために、「従来の異文化コミュニケーションの捉え方(Cross-cultural)」と「新たな異文化間(相互文化)コミュニケーションの捉え方(Inter-cultural)」の双方を整理⁶⁾した上で、「自文化理解と相互理解」「異文化間技能」「多文化共生社会のためのコミュニケーション能力」の3つの柱とする国際学生と国内学生の「協働学習を目的とした相互文化学習科目」を開発した。実際の授業実践を通して、北出(2013:127-128)が提起するように、限られた授業期間の中だけで、受講学生の異文化理解が発展することは容易ではないため、当授業で起こった異文化間の学びを、授業が終わってからも続けるように、つまりは、別の正課科目や正課外活動に受講学生が主体的につなげていけるように、受講学生に意識付けを行うことが必要である。

2.3 正課外活動における国際学生と国内学生の交流

高木(2014:41-43)は、日本の大学での多文化間ディスカッショングループの実践をもとに、学生間のグループアプローチ⁷⁾を通じて期待できる効果として、「ネットワーク構築と予防・開発的援助の場」「多角的な視点や考え方を共有し、幅を広げることができる場」「リラックスした環境で、互いの経験や気持ちを建設的に受けとめあう場」「『あなたは一人だけではない』というメッセージを受け取れる場」「文化・学年・分野を超えた留学生活や学生生活における学びあいと支えあいの場」を挙げている。この多文化間ディスカッショングループを「文化・学年・専門分野(所属)を超えて、文化について学び合い、留学・学生生活における疑問や悩みを分かちあい、安心感をえられる『場』となっている」(高木 2014:44)とまとめ、その後の課題の一つとして、高木(2014:43-44)が掲げるのは、言語面のサポートを「言語教育や言語習得の専門家ともチームを組み」つつ、どのように行えるか再考し改善すべきことだと説明している。

さらに、筆者がコーディネーターとして関わった先述の表1の3)国際学生支援型の学生団体の中でも、特に正規留学(学位留学)をしている国際学生への支援を活動目的にしている学生団体は、国際学生が支援の対象者としてだけでなく、団体の運営メンバーとして加入し、国際学生が他の国際学生のピア・サポーターとして存在していることもある。そのため、これらの

学生団体の運営メンバー達と意見交換をしていると、学生達の中で「国際学生」と「国内学生」の枠組みを自ずと意識していない見方である様子が何度も遭遇した。つまりは、国際学生と国内学生間の大学内での「国際交流」を大学として推進していく場合、田中(2016)が提起している観点に加えて、大学内で推進される「国際交流」というのは、本当にその大学やキャンパスに所属する学生が広く望んでいることか、大学からのお仕着せになっていないか、ということに細心の注意を払い意識することが必要不可欠である。さらに言えば、学生達が求めることと、大学が求めることは合致しているのか、学生が求めることを全て迎合せずとも、教職員が、少なくとも学生の声を汲み取ろうとする姿勢が、学生に伝わっているのかということ日々意識し、目を配らなければならないと、筆者自身の日頃の業務を通して、身にしみて感じている。では、現在の日本の大学での国際学生と国内学生の交流促進を担う教員の役割と、求められる技量とは、どのようなことなのだろうか。

2.4 国際学生と国内学生の交流促進のための教員の役割と技量とは

正課内と正課外活動における先述の各取り組みを踏まえ、国際学生と国内学生の大学内での交流促進のための教員の役割について考察する。一つ目の役割は、あらゆる事態に寛容であり、俯瞰的に状況を見て判断しながら、学生への対話と教育的な介入をすることだと言える。国際学生と国内学生が交流する状況では、相互に少なからずの葛藤と摩擦が生まれるのは、坂本(2013)が論じるように多文化環境下では、いずれも起こりうる。そのため、その状況をまずは冷静に受け入れ、時には学生と向き合っ、じっくりと学生の声に耳を澄ませながら対話を重ね、国際学生と国内学生のそれぞれの認識の誤差に、いかに気付かせられるかが鍵となるだろう。気をつけなければいけないのは、そのような教員の介入時に、学生の主体性をいかに損なわないかという点である。同じく、坂本(2013)が示すように、学生が自らで考え、自らの学びに気付くような言葉かけが非常に重要であり、その言葉かけのタイミングは、実践での経験を重ねることで、教員が身につけていけるものだとも理解できる。そのため、教員自身も日頃の国際教育交流活動に携わることで、自身の実践の省察を行い、自分自身の中にあるグッドプラクティスとその反対を見つめる目を養う必要があるだろう。

二つ目の役割は、国際学生と国内学生の交流は、どちらか一方だけで行われるのではなく、相互に行われることであるという場づくりを行うことである。北出(2013)や高木(2014)が述べるように、多文化共生を目指す学びのコミュニティを形成するにあたり、言葉や習慣、文化的背景や、学生個人個人の性格などの個性に配慮しながら、国際学生と国内学生が相互に学び合う雰囲気づくり、その空気感がある意味「演出」する技量が教員には問われると考える。そのためは、国際学生と国内学生、ひいては、そこに関わる教職員へも、気持ちを委ねられる関係性の構築が非常に大切である。筆者自身の実践と照らし合わせて考えるなら、個人的なことにはなるが、高校時代に吹奏楽部に所属し、ホルンを吹いていた時と重なる部分がある。実際に吹奏楽部で練習をしていた際、よく先輩や顧問の先生に、吹奏楽団の音の構成について指導をされた。それは、ホルンやトロンボーン、サクソなどの中音域を担う楽器は、吹奏楽団全体の音の厚みを担う、ある種の縁の下の力持ち的な役割があり、中音域が吹奏楽団全体の演奏を支えられない(つまりは、演奏技術が他の音域の楽器と伴っていない)と、楽団全体の質

に左右するというものである。事実、ホルンは和音を演奏する構成が多く、トランペットやフルート、クラリネットなどの高音域の演奏と比べても目立ちにくい。そのため、周りの楽器の音や楽団全体の音のまとまりに常に十分注意を払って、楽団全体の調和を保つように演奏することへ神経を集中させながら（時には非常に神経質になりながら）、いつもホルンを吹いていた。緊張感が漂う空気の中で、楽団全体で、文字通りに息をぴったりと合わせて演奏できた時の感触と喜びは、今でも鮮明に蘇る。それから何年も経ち、現職の業務を行う過程で、自分がホルンを演奏していた時のことがフラッシュバックすることが度々あった。それは、自分の業務上での置かれた立ち位置が、ホルンを吹いていた時のように、相手の呼吸を見極め、自分がどのような役回りになれば、国際学生や国内学生、関係する教職員と心地良く調和が取れるかという視点を、無意識の内に実践していたのだろう。つまりは、周囲で起こる状況に、いかに細かく目を配り、学生どうしの気持ちに寄り添って、相互に学びあえる場づくりを教員ができるか、ということを強調しておきたい。

そして、三つ目の役割は、教員が国際学生と国内学生の交流をコーディネートをするということである。横田、白土（2004）は、国際化を進めるにあたり、国際学生と国内学生との交流機会の創出は不可避であり、国際学生担当の教職員が学生どうしの交流促進をコーディネートする重要性や必要性を論じている。高木、新見（2013）は、アメリカの大学で行われている国際交流に関する教育プログラム（コーヒアワー）を日本の大学で導入したケーススタディを分析し、横田、白土（2004）が定義した「交流コーディネーション」に焦点を当てている。高木、新見（2013:59）が説明するように、国際学生と国内学生の交流の場を教育的価値があると見いだせる場となるためには、教員がプログラムに参加する学生をまとめてファシリテートをするのが不可欠だと言える。そのためには、プログラム運営を担当する学生スタッフの育成と支援が必要だと理解することと、高木、新見（2013:59）が提起するように、継続的なプログラム運営を目指すのであれば、教員の関わりに代わって、学生達の主体性を育むための機会として、大学院生や教員と職員の連携でプログラムをコーディネートする、あるいは、プログラム担当の職員を配置することも、教員の他の担当業務との兼ね合いが取りやすくなると判断できる。ただし、もちろんのことではあるが、「大学の教職員の業務内容や担当などの状況を見ながら、適切な形を工夫して作っていくことが必要」（高木、新見 2013:62）であり、「国際交流プログラムは、一見、学生同士が交流し、リラックスする場だけのように見えがちだが、そのプログラムの舞台裏には、学生にとっては多くの教育の機会が秘められており、教職員の担当者にとっても学生の支援方法や質の高い運営システムなどをデザインするクリエイティブな機会」（高木、新見 2013:63）であることを認識することが非常に重要である。それがゆえに、教員が、国際学生と国内学生の交流をコーディネートをする役割を担うことは、大変意義深いと言える。

3. 国際教育交流に関わる教員としての学び

ここからは、筆者が国際教育交流に関わる教員として得られた学びを紹介する。筆者自身の学びを省察するために、北出ほか（2019）に倣い、次の理論的枠組みを用いた。Barnett（1997: 105）は、“Critical Being”: critical action, critical self-reflection, critical reason の3つの批判性の形

が融合することで、critical person であると説明している。また、Byram et al (2017 xxvi-xxviii) は、Barnett (1997: 103) の考えをもとに、「Knowledge (前提知識)」、「Self (自己認識)」、「World (他者・世界への働きかけ)」の3つの領域へ実際に新たに当てはめていくことが、優れた相互文化的市民性プロジェクト(a good intercultural citizenship project)だと論じる。この枠組みを前提に、筆者自身が国際教育交流に関わる教員としての学びを振り返り、「Critical Being」を目指してみた。

まず、「Knowledge (前提知識)」については、業務を行う度に、折に触れて、自分の過去の出来事を思い出すことが当てはまる。筆者は、教職課程を日本とオーストラリアの両方で修了したため、日本の大学で学んだことと、オーストラリアの大学で学んだ内容が業務を通して蘇ることが多い。また、自分自身のオーストラリアへの留学経験から、日本から海外へ留学する国内学生の気持ちと、海外で学ぶ国際学生の気持ちに加えて、自身のオーストラリアと日本での教育実践経験から、海外で教える外国人としての教員の気持ちや、自分の第一言語ではない言語を使って教える教員の気持ちなども相互に入り混じり、学生目線と教員目線の双方を自分の中で切り替えながら、日頃の業務に当たっているという自覚がある。

次に、「Self (自己認識)」については、筆者は一番多くの考えが湧き出た。なぜなら、ほぼ毎日考えることだからである。自分の現職の職位に対しての認識や、これまで日本の大学で、全学対象の組織にしか所属したことがないため、常に大学全体にとっての視点を持って業務に当たらなければならないが、しかも、新規立ち上げの業務を担当することが、これまで筆者が就いた教員ポストの全てで続いていることもあり、自分と似たような経歴を持った大学教員に出会うことが少ないと感じることも多い。また、筆者の前々職の教員ポストは教育活動が全ての担当業務の割合を占めていたのに対し、前職に就いた教員ポストは、全体の担当業務のおよそ9割が国際教育交流活動の事務作業を含めた実務に従事し、残りの1割程度で教育活動を担当していた。そして現職では、教育活動と実務の割合がちょうど5割ずつであるため、このような仕事内容の割合の違いを経験し、大学教員とは一体何をする人なのかという問いが、頭をもたげることが多いことも事実である。筆者は、前職の教員ポストで、全学(学部・研究科全て)の国際教育交流に関する業務の中で、新規学生交換協定を3年間で海外の4大学と締結し、所属大学と協定大学の双方の学生や教職員に対する機会創出につなげた。新規協定締結の打診のために、実際に海外にある現地の大学を訪問したり、国際教育に関する国際会議に参加したり、あるいは、海外の大学関係者の来訪対応で意見交換をしたりする中で、日頃の教育や研究活動、実務での気付きをもとに対等に意見を付き合わせる機会に幾度となく遭遇した。その際、「教員」「(事務)職員」といった枠組みを超越して、一個人として向き合う場面が、非常に頻繁に、なおかつ自然に発生し、その度に、一大学教員としてだけでなく、一人の人間として、ある種の人間性を磨く重要さと、利害関係を超えて、一人の人間としての実直さや聡明さがどの程度であるか、ということに常に意識させられた。他方、筆者は2009年度に着任した前々職から、日本の大学生の海外留学派遣促進に携わっており、これまで、ざっと計算して延べ約1,000名以上の学部・大学院生の海外留学支援に関わったが、正課内・正課外のどちらの活動でも、「教員」という肩書きを持ちながら、海外留学アドバイジングや、海外留学プログラムの新規立ち上げ、留学支援のための教育プログラムの企画運営等を行うことにより、各ステークホルダーとの調

整作業が業務の多くを占めている。これらの経験は、筆者自身が取り組める仕事の幅を広げたことはもちろんのこと、自分自身の大学教員としてのアイデンティティを形成する上では、避けては通れなかった大切な過程であるし、そのために今があるとも思える。

日本の大学で国際教育交流に関する実務作業を担当すると、大学事務職員と協働して業務を行うことが多く、そこから、事務職員と教員としての自分の役割の違いは認識できているか、常に自分に問うことが必要になる。特に、学生への関わり方や、学生との距離感は、教職協働が進んでいる組織体であれば、区別されるところもあるが、一方で、そのような組織体でないと、業務内容によっては、線引きが難しいこともある。そして、教育活動と実務両方に言えることは、自分自身がこれまでの人生で経験してきた引き出しがどれだけあるのか、それを活用して、業務に生かせることはどれだけあるかという視点を持つことが多い。担当業務に携わることで、まるで、自分の人生の総ざらいをしているようにも思えることもある。これらの気づきをまとめてみると、筆者のこれまでの日本の大学での職歴は、いずれも、「国際」という言葉が付いた部署に所属しているが、そもそも、「国際」への観念とは何で、ひょっとすると、「国際」という言葉が付くことで、言語や文化背景、イレギュラーな対応などのイメージが付与された特殊性が発生してしまうのではないか、ということに、ここ数年気づくようになったのも事実である。そうなれば、結局のところ、自分が担当している業務は、誰が行う（べき）仕事であるのか。不確実性が伴うことも多いため、自分自身が翻弄されるような気持ちになることもあるが、そんな気持ちの翻弄ばかりでいいのか。そのような状況に出くわすことも業務上少なくないが、冷静さを保ちながらも自分自身の熱意を忘れることなく、自らの意思表示をする重要性も、ここ数年で痛感するようになってきた。総じて、この省察を行ったことで、「Self（自己認識）」に関しては、自分は日頃から時間とエネルギーを割くことが多いと気付くことになった。

最後に、「World（他者・世界への働きかけ）」に関しては、学生と事務職員、教員の三者が均衡を保って連携できる連携体制の構築が非常に重要である（村山2018）と認識し、チームメンバーを信じて任せることを念頭に置きながら、自分の担当業務として実行に移している。ただし、明確な成果が求められることと、そうでないことの両方が、担当業務の中で存在することもあり、自分が携わる教育プログラムでは、量と質の両方が極力釣り合いが取れるよう、量と質を同時に増幅させるように心がけている。一方、国際教育交流における正課内外での学生達の学びのコミュニティや場づくりに関わると、時間をかけて育むべき側面と、速さを大切にして取り組むべき側面の両方が存在するようにも思える。そうすると、スピード感を強く求められる場合は、それは一体誰の何のためなのか、吟味する目も持ち合わせる必要もあると言えよう。加えて、先述の通り、国際教育交流における正課内外での学生達の学びのコミュニティや場作りにおいて、教員にはコーディネーションが求められるが、その場合の「コーディネーション」とは、単に人と人をつなぐだけなのか、疑問が湧く。高木、新見（2013:63）から読み解けるのは、学生どうしや教職員をつなぐのはもちろんのこと、学生、同時に教職員の学びの機会を創出するのは、「コーディネーション」の一手法として、教員は裏方となり、学生や他の教職員への、いかに効果的な聞き手になり得るか、ということも、これまでの業務経験から学び取ることが多々あった。それは、決して一朝一夕にできるものでもなく、スピードや量など、目に見えてわか

ることだけに走ると見えづらい、あるいは、簡単に見逃してしまうとも言える。つまりは、数字などの目に見えるもの(量)を追い求めるのか、中身(質)を追い求めるのか、あるいは、その両方を追い求めるのか、この部分に、大学教員としての技量が問われていると痛切に感じる。

山口(2019)は、上述のような筆者の学びの過程を、香川(2016:20)が提起する「越境の一般的なプロセス」を用い、「①異文化への横断・接触」をし、様々な違いに出くわすことで「②異文化への違和・抵抗」に突入し、その後「③互いに差異を相対化しうまく創造的に結合させていく」ようにすると、「④第三の知」が「ブレイクスルー(突破口)」となり、「⑤新機軸を実行する過程で、場に合わせ修正・具体化」へとつながり、「⑥越境志向やその機会が他のプロジェクトや場や人に波及」することを、「創造の原動力」とみなせると説いた。また、この議論に派生させるとすれば、山西(2011:6-7)は、多文化社会コーディネーターの専門性を、「①人と出会い、関係をつくる」基礎的役割と、「②課題を探る」「③リソースを発見しつなぐ」「④社会をデザインする」ことを構想的役割として、さらに「⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」ことを実践的役割とする5つの役割に分類し、これらの役割は、「価値・思い・態度」「知識」「技能」などの要素で成り立つと示した⁸⁾。山口(2019)と、山西(2011)に共通すると言える点は、筆者のような、国際教育交流における正課内外での学生達の学びのコミュニティや場作りに関わる教員は、人やモノとのつながりを創造する中で、差異や抵抗に遭遇することは、寧ろ至極当然のこととして受け止める必要があり、それが作用すると、自分自身のみならず、自分の周りのその他の人々へ反映されるという考えである。この視点は、筆者にとっては、心底合点がいく考えであり、最大の声援のようにも聞こえる。

4. 日本の大学での国際教育交流の今後に向けて

4.1 国際教育交流に携わる日本の大学教員に求められる今後の役割と可能性

本稿のこれまでの議論を踏まえ、今後へ向けた議論をしたい。まず言えるのは、国際教育交流における正課内外での学生達の学びのコミュニティや場づくりを担う教員は、学生が大学に望んでいる目線と、大学が学生に求めている目線の差を、まるでダイヤル式のラジオ放送のチャンネルを回して聴く時のようにチューニングする必要があるということである。あわせて、学内のことに目が向きがちではあろうが、大学内での教育だけで、果たして満足して良いのかという疑問も常に持ち合わせる事が大切である。長い目で見れば、大学外や、学生達が大学を卒業した後を思い描きながら、目の前の現状に取り組めるかは、決して見逃すべきでなく、大学の枠を超えた、その先への眼差しや思考が、教員には問われていると痛切に思う。つまりは、繰り返しになるが、大学教員は、誰の何のために存在していて、それは、組織としてだけでなく、教員自身の中で、自分なりの答えが見出せているか、ということも、ここに筆者自身へのこれからの歩みのためにも、その重要性を強調しておきたい。宇田川(2016:51)は、北海道大学の例を用いて、今日の大学教員の職務の分類を行っており、それを踏まえた上で、「大学教員を目指す者は教育と学問研究に専念する研究者という古いアイデンティティではなく、新しいタイプの職業アイデンティティを持つことによって、満足の行く職業人生を送ることができるだろうし、大学の社会的価値を高めることにも寄与で

きる」と結んでいるが、国際教育交流においても、大学教員が担当する業務は従来型の研究と教育、事務作業を含んだ実務であるが、それとは別の役割が求められる時代に突入しているとも言えるのではないだろうか。

4.2 日本の大学に求められる今後の役割と可能性

前項でも指摘した通り、今日の大学教員の役割は多様化している。そのような状況下において、教員だけでなく、日本の大学へも、求められるべき今後の役割とその可能性を考えたい。Furco (2019) は、サービス・ラーニングにおけるコミュニティパートナーとの関係構築を4つの段階「Initiation (創始)」「Development (展開)」「Maintenance (維持)」「Dissolution (解消)」で表し、パートナーシップの構築と重要性を示唆している。特に、「Dissolution (解消)」段階での関係解消につながる要因の一つとして、「Partnership is transactional rather than transformational 変容的(価値転換的)でなく交流的(手続きの)なパートナーシップ」を挙げている。これは言うなれば、政策や予算ベースで動き出す教育プロジェクトに起こり得る、あらゆる文脈に置き換えることができるとも言える。Furco (2019) が明示するパートナーシップの構築の考えは、大学内にも当てはめて言えることであり、学生、教員、事務職員のどのグループのみに偏ることなく、三者が、それぞれの主体性を育むことができるようなパートナーシップの構築が、今よりもさらに、今後より一層発展することを心から願っており、筆者も国際教育交流の現場にいる一教員として、そのパートナーシップの構築の重要性を大学内外に説く立場を大切に、自分の日頃の業務で実践を続けたいと切に思う。

5. おわりに

本稿は、日本の大学での国際教育交流における正課内外での学びのコミュニティ作りの中で、筆者の実践をもとに、今日の日本の大学教員の役割と求められる技量について論点を整理し、今後への展望を記した。本稿が、日本の大学教育において、国際教育交流や、その他の分野に携わる教職員はもちろんのこと、今後の日本の大学教育に関わりたいと考える学生達へ向けて、ほんの僅かでも一助になれば幸甚である。

注

- 1) 本稿は、2019年3月に開催された「言語文化教育研究会 第5回年次大会」でのパネルディスカッション「コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指してーサービスラーニング、多文化間教育、地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題ー」における筆者の発表をもとに、加筆したものである。
- 2) 従来は「留学生」として表記されること、英語表記の international students に倣って表記。本稿では、日本国内の大学に所属する海外からの正規・非正規外国人留学生の意味で使用。
- 3) 「日本人学生」と表記すると、日本国籍を持たない学生が含まれないため、本稿では、日本国内の大学に所属する、注2) 以外の現地学生 (local students, または, domestic students) の意味で使用。
- 4) 立命館大学国際教育推進機構国際教育担当嘱託講師。主な業務は、全学教養科目での異文化交流、海外留学に関する科目担当と、グローバルコモンズ運営のコーディネートをを行う。

- 5) 当該語彙の定義は、下記のリンクで説明されている池田 (2017) を参照のこと。
<https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060517knowlege.html>
- 6) 「表2 多文化共生社会が目指すべき言語能力 (文化的側面) と従来の捉え方の比較」(北出 2013:119)。
- 7) 高木 (2014:33-34) は、「『自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営み』(野島 1999) と定義され、広義には集団で取り組むあらゆる教育的・開発的活動をグループアプローチと呼ぶことができる。」としている。
- 8) 図式化された「多文化社会コーディネーターの専門性としての5つの役割とその構成要素」と、関連する詳細は、山西 (2011) を参照のこと。

参考文献

- 宇田川拓雄 (2016). 大学教員の職務再考－高等教育センター専任教員を例として『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習』, 北海道大学高等教育推進機構高等教育研究部, 23, 43-52
- 香川秀太 (2016). 「越境」は新しい自分になる絶好のチャンス『RMS Message』, リクルートマネジメントソリューションズ, 44, 19-20
- 北出慶子 (2013). 「相互文化学習」授業の意義と設計－グローバル社会における言語文化教育の在り方『立命館言語文化研究』, 立命館大学国際言語文化研究所, 24 (3), 117-130
- 北出慶子, 遠山千佳, 山口洋典, 村山かなえ, 平野莉江子 (2019). コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して－サービスラーニング, 多文化間教育, 地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題, 言語文化教育研究会 第5回年次大会パネルディスカッション, 早稲田大学
- 坂本利子 (2013). 異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか－多文化共生力育成をめざして『立命館言語文化研究』, 立命館大学国際言語文化研究所, 24 (3), 143-157
- 坂本利子, 堀江未来, 米澤由香子 (2017). 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』, 学文社
- 佐藤郡衛, 横田雅弘, 吉谷武志 (2006). 異文化間教育学における実践性－「現場生成型研究」の可能性『異文化間教育』, 異文化間教育学会アカデミア出版会, 23, 20-36
- 末松和子 (2014). キャンパスに共生社会を創る－留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて 日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』, 独立行政法人日本学生支援機構, 42, 11-21
- 高木ひとみ (2014). 学生の適応援助グループ－多文化間ディスカッショングループにおける実践『留学生交流・指導研究』, 国立大学留学生指導研究協議会, 17, 33-46
- 高木ひとみ, 新見有紀子 (2013). キャンパスにおける交流コーディネーションの実践－ミネソタ大学と名古屋大学におけるケース『留学生交流・指導研究』, 国立大学留学生指導研究協議会, 15, 53-64
- 田中京子 (2016). 留学生と大学の国際化－留学生相談担当者の視点から『名古屋大学国際教育交流センター紀要』, 名古屋大学国際教育交流センター, 3, 5-11
- 野島一彦 (1999). グループアプローチへの招待『現代のエスプリ：グループ・アプローチ』, 野島一彦編, 至文堂, 385, 5-13
- 村山かなえ (2018年3月20日). 国際交流活動とピア・サポート：多様な交流を促進する学生達の学びとは, 第24回大学教育研究フォーラム 個人研究ポスター発表, 京都大学
- 文部科学省 (2014年4月25日). 『平成26年度スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創成支援」公募要領－我が国社会の国際化を先導するグローバル大学30校を創成』, https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/download/01_sgu_kouboyouryou.pdf, 2019年8月23日参照
- 山口洋典 (2019年3月10日). 権利の行使ではなく自覚と責任を促す学びの場作りに向けて－「コミュ

ニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して」へのコメント 北出慶子, 遠山千佳, 山口洋典, 村山かなえ, 平野莉江子 コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して-サービスラーニング, 多文化間教育, 地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題, 言語文化教育研究会 第5回年次大会パネルディスカッション, 早稲田大学

山西優二 (2011). 多文化社会コーディネーターの専門性形成と協働実践研究の意味『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 14, 4-14

横田雅弘, 白土悟 (2004). 『留学生アドバイザー学習・生活・心理をいかに支援するか』, ナカニシヤ出版

Barnett, R. *Higher Education: A Critical Business*, Open University Press, 1997.

Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*, *Multilingual Matters*, 2017.

Furco, A. *Building Reciprocal and Ethical Community Partnerships: Service-Learning as a Balanced Approach to Experiential Education*, 第14回日本サービス・ラーニング・ネットワーク全国フォーラム基調講演, 立命館大学, 2019年7月27日.