

# 大学の海外体験学習プログラムにおける コーディネーターの役割

—桜美林大学での実践から—

林 加奈子

## 1. はじめに

筆者は、2007年度より4年間、桜美林大学にて海外体験学習プログラムである国際協力研修の調整と引率を担ってきた。本学における海外体験学習プログラムは、言い換えれば南の国々を対象としたスタディツアーである。筆者は、これまで同プログラムを開発教育の視点からつくり、参加学生が訪問現地での学びを帰国後、自身の生活や地域活動に生かしながら学びと行動を継続することを目的に、事前学習、現地研修、事後学習、そしてそれ以降の対応に分けて実践してきた。尚、単位認定の対象となる研修プログラムは事前学習、現地研修、事後学習であるが、筆者は上記目的を達成するために事後学習以降の対応も研修プログラムと位置付けて実践している。筆者はこれらを学生との関わり、日本国内の学外の団体や海外の団体との関わりの中で実践しており、筆者の立場はコーディネーターと位置付けることができる。

大学教育におけるこのような海外体験学習プログラムの実施は、近年になって多く見られるようになってきている。この状況を受けて、2004年からは恵泉女学園大学、国際基督教大学などが集まり、「大学教育における海外体験学習研究会<sup>(1)</sup>」が開催されている。また、このいわゆるスタディツアーを日本ではじめて実施したNGO業界においては、大学の動きに先駆けて2000年から「スタディツアー研究会<sup>(2)</sup>」を開催している。両研究会では、これまでにプログラムの目的、内容、仕組みづくり、危機管理、評価について話し合いが行われてきた。しかしながら、このような学習プログラムを全体として

中心的に築き上げていくコーディネーターの役割については研究が進んでいない。また、前者の研究会では、海外体験学習プログラムに参加した学生の学びがそれ以降の学びに結びつかないことを課題として挙げ、その課題を乗り越えるひとつのあり方として振り返りを重視しているが<sup>(9)</sup>、筆者はこの課題を乗り越えるひとつのあり方としてコーディネーターの役割についても検討していくことが重要であると考え。そこで、本稿では、筆者の桜美林大学におけるコーディネーターとしての実践を分析することにより、大学における海外体験学習プログラムのコーディネーターの具体的な役割を実践研究として明らかにすることを目的とする。

ところで、このコーディネーターという立場は、近年ボランティア、社会教育、多文化共生、開発教育の分野において注目されるようになっており、様々な研究と実践が積み重ねられている。ボランティアの分野においては、その基本指針、役割、方法について実践研究を積み上げ、認定制度も導入し、専門職としての力量形成に力を入れている。社会教育においては、学習支援者ということばでも表現しているが、社会教育関係職員以外にも、NPOの職員や学校・大学職員、一般行政職員も含め、学習者の学びを支援する者、学びあうコミュニティをつくり出していく者をコーディネーターと呼び<sup>(4)</sup>、実践を担うこれらコーディネーターの専門職としての省察的実践を重視している<sup>(5)</sup>。そして、この動きの中で大学を専門職としての省察的実践者育成の場と位置付けている<sup>(6)</sup>。多文化社会コーディネーターにおいては、その役割、専門性、育成プログラムについて実践研究が進められ、ここでも専門職としての省察的実践を重視し、大学を省察的実践者育成の場と捉えて育成プログラムの実践が進められている<sup>(7)</sup>。一方、開発教育においては、これまでファシリテーターとしてのみ語られがちであった実践者の役割について、山西優二が「課題の探求」を軸に、「プロデューサー（つくる）」「ファシリテーター（促進する）」「コーディネーター（つなぐ）」という三つの役割を総合的に描き、その基本的あり様として一人の生活者、個人として「対話する（省察し、行動する）」という新しい視点を提示している<sup>(8)</sup>。この基本的あり様は、社会教育、多文化共生分野において重視されている省察的実践者と重なる。

以上、これまでのコーディネーター研究を概観してみると、共通の役割と

して、省察的实践をしながら、学習者の学びや学習過程をつくりだすこと、学習者の学びを促進すること、学びに関わるリソースを発掘し、つないでいくことがある。ここから、コーディネーターとは、学習者の学び、またその過程を外部とも調整、連携し、省察的实践をしながら、全体として築き上げていく者ということができる。

では、大学という教育機関における海外体験学習プログラムのコーディネーターの具体的な役割とは何か。自らの実践を振り返る限り、山西の提示する上記三つの役割、そしてその基本的あり様が当てはまる。そこで、本稿では、そのコーディネーターとしての役割、基本的あり様について山西の議論を前提としながらも、筆者の実践を分析することから、新たに下記二つについて明らかにすることを目的とする。ひとつは、その基本的あり様として「対話する（省察し、行動する）」ことの他に「ケアする／される」ことを位置づけること、そしてもうひとつは、これまでのコーディネーター研究ではまだ明らかにされていない、実践におけるその役割の関係性・力点の変容とそれぞれの役割の変容のあり様を、実践を時系列で見っていくことから明らかにすることである。

尚、筆者は以前、大学における海外体験学習のプログラム論において三つの省察、具体的には学習者やコーディネーターの「個人の省察」、学習者同士、また学習者とコーディネーターとの「共同の省察」、そして学習者・コーディネーターと訪問現地の人々といった「第三者との省察」の重要性について言及した<sup>9)</sup>。そこで、本稿ではこれら三つの省察が上記三つの役割にどのように位置づいてくるのかについても言及したい。

## 2. コーディネーターの役割 — 指標の提示 —

先に述べたように、大学の海外体験学習プログラムにおけるコーディネーターの役割は、山西の提示する「課題の探求」を軸とした「プロデューサー（つくる）」「ファシリテーター（促進する）」「コーディネーター（つなぐ）」に当てはまる。山西は、開発教育の実践者を教師・指導者と呼び、その役割をより総合的に描くことを提起し、下記図1を提示している。山西は、開発教育が問題解決への協働・協力、ネットワークの構築といった運動志向を持

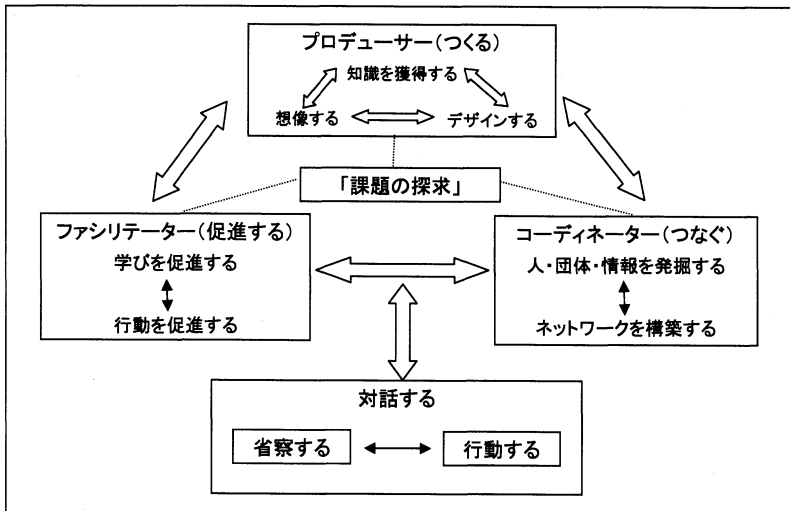


図1 開発教育の教師・指導者の役割

出典：山西優二「開発教育の教師・指導者とは—ファシリテーターを深め、ファシリテーターを越える」開発教育協会『開発教育』56号、明石書店、2009年、17頁

ち、公正で共生可能な地球社会づくりを目的とした教育をつくり出そうとする未来志向の活動であるため、実践者は課題の探求を軸に学びと行動への参加の循環を促すファシリテーターとしての役割だけでなく、協働・協力関係をつむぎ出すコーディネーターとしての役割、そして新しい教育を豊かな構想力をもってデザインするプロデューサーとしての役割をも担うことが必要であると述べる<sup>(10)</sup>。そして、このような上記三つの役割をもつ開発教育の実践者の基本的あり様として、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレに言及しつつ、自己そして他者と対話すること、自ら個として行動・社会参加し、省察し、そして他者と対話することが求められるとしている<sup>(11)</sup>。

すなわち、課題の探求を軸とした教育実践においては、実践者が一人の生活者、個人として批判的に課題や自身の実践を省察し、行動することなしにはその役割は担えないということである。海外体験学習プログラムを開発教育の視点から実践してきた筆者から見れば、山西の言及は自身の実践と重なり、非常に説得力を持っている。しかし、開発教育に限定しなくとも、問題

解決志向、未来志向の教育においては、実践者あるいは本稿で言うところのコーディネーターとして、三つの役割は大きくずれることはないとする。

しかしながら、大学という教育機関において、コーディネーターが常に学生と接する立場にあることを考慮すると、その基本的あり様として、一人の生活者、個人として「対話する（省察し、行動する）」ことの他に、「ケア」という機能が浮かんでくる。「ケア」ということは自体は、非常に広い概念を持つものであるが、広井良典は、以下の三つに整理している。第一はもっとも広義のもので、「配慮、気遣い」といった意味であり、第二は中間的な、少し限定された内容のもので「世話」ということばに相当する意味、そして第三がもっとも狭義の、医療や福祉（または心理）といった分野に特化された「専門的」あるいは職業的な意味内容を含むものである<sup>(12)</sup>。広井は、人間と「ケア」との関係性について、人間は「ケアする動物」と言い、それがどのような形をとるか様々であるにしても、いわば本来的に（だれかを）ケアしたい、ケアされたいという欲求（「ケアへの欲求」）を持っているとしている<sup>(13)</sup>。すなわち、「ケア」を「配慮、気遣い、世話」といった意味で捉えた場合、それは他者とのかかわりということであり、それは人間が普遍的に持っているひとつの性向である<sup>(14)</sup>。

海外体験学習プログラムという連続した時間軸の中で同じ空間を共有することの多いコーディネーターと学習者は、互いのかかわりの中で個と個の関係を築きやすい関係にあると言える。また、このような関係性の中コーディネーターが一人ひとりの学習者に接する過程においては、一人ひとりの違いに気づき、一人ひとりの声や思い、悩み、戸惑い、考えを聴きながら対応し、寄り添っていくことの大切さを実感する。すなわち、このような関係性は、広井の定義する「ケア」の第一と第二に相当する。実践の現場を見てみると、このような関係性のないコーディネーターの実践は非常に業務的で流れ作業になっている。大学という教育機関における海外体験学習のコーディネーターは、その基本的あり様として、一人の生活者、個人として学習者を「ケア」していくことが重要である。尚、本稿では、この「ケア」を広井の第一と第二の意味に限定した上で用いる。

では、このような一人の生活者、個人としての「ケア」はもうひとつの基

本的あり様である「対話する（省察し、行動する）」とどのような関係性をもつか。ここで「ケアへの欲求」に戻って考えてみると、「ケア」は普通「自分以外の何ものか」に向けられるものであるのに、その過程を通じて、むしろ自分自身が力を与えられたり、ある充足感、統合感が与えられたりするものであることが分かる<sup>(15)</sup>。つまり、他者との関係性の中で「ケアし、ケアされる」関係性が構築される。コーディネーターは学習者である学生との関係性の中で自らも「ケア」されているのである。このような関係性を前提として、「対話する（省察し、行動する）」機能と「ケア」との関係性を考えてみると、学習者を「ケア」する／される中でコーディネーターと学習者がともに「対話する（省察し、行動する）」関係性が構築されていくことが見えてくる。

そこで、本稿では大学の海外体験学習のコーディネーターの役割の指標として、以下の六つを提示し、この視点から筆者の実践を次章において分析していく。

- ① 課題の探求
- ② プロデュースする（つくる）
- ③ ファシリテートする（促進する）
- ④ コーディネートする（つなぐ）
- ⑤ 対話する（省察し、行動する）
- ⑥ ケアする／される

### 3. 桜美林大学における海外体験学習のコーディネーターとしての実践と分析

本項では、前章で提示したコーディネーターの六つの指標をもとに筆者の実践を分析していく。尚、上記⑤対話する（省察し、行動する）と⑥ケアする／されるについては、一人の生活者、個人としてのコーディネーターの機能であり、上記①～④のベースとして位置付けられるため、最後にまとめて考察する。

#### (1) 実践の概要

桜美林大学の海外体験学習プログラムである国際協力研修は、年に3回夏

季休暇にフィリピンにて3週間、春季休暇にインド、バングラデシュにてそれぞれ約2週間ずつ実施されている。このプログラムにおいて筆者は、参加学生が訪問現地での学びを帰国後、自身の生活や地域活動に生かしながら学びと行動を継続することを目的に、事前学習、現地研修、事後学習、それ以降と大きく四つの時間枠を設け実践している。事前学習は出発の約2か月前から、現地研修は2～3週間、事後学習は帰国後1カ月以内を目途に、そして事後学習以降は長期的な視野で参加学生に対応している。尚、研修には毎回10～30名の学生が参加している。ここでは四つの時間枠に沿って、前章の六つの指標に基づき筆者の実践を分析する。

### ① 事前学習

(ア)「課題の探求」と「プロデュースする(つくる)」

まず、事前学習プログラムにおいて、コーディネーターは学習における「課題」の設定をする。筆者の経験では、多くの学生が南の国々に対してかわいそう、貧しいという感情、そして自分とは無関係であるという姿勢もっているため、その考えの前提を形作っている自らの「貧困・豊かさ・開発／発展」についての価値観や自分自身の生活を一度相対化し、再考すること、そして訪問する南の国々と自分自身とのつながりについて知り、考えることを「課題」として設定している。そして、上記の「課題」を参加学生が探求していくこと、さらにはそこから自分自身の課題の設定をしていくことができるように事前学習プログラムをつくっていく(「プロデュースする」)。コーディネーターは、この「課題の探求」を参加学生が自ら、そして参加学生同士でしていくことができるようにワークショップや課題発表、学外のNGOによる講義といった個別のプログラムを考案し、全体に組み込んでいく。

尚、大学のプログラムでは毎年学生が入れ替わりで循環していくという特徴があるため、過去の参加学生にも声をかけ、ともに事前学習プログラム全体の構成を考え、実践をつくりあげている。そして、実際の事前学習では彼ら／彼女らが前面に出て実践している。このようにすることで、現在の参加学生と過去の参加学生の交流、意見交換が生み出され、両者の「課題の探求」は深まっていく。

(イ) ファシリテートする (促進する)

コーディネーターは、上記の「課題の探求」と「プロデュースする (つくる)」をもとに、新たな参加学生、そして過去の参加学生の学びへの参加を促進していく。つまり、事前学習プログラムとして設定された課題について、新たな参加学生が自身で、そして参加学生同士、過去の参加学生、コーディネーターとともに考え、他者の意見を聴き、比較し、自らの考えを掘り下げることが促していく。そして、ここから参加学生個々人が、自分自身の課題設定を試みることを促す。また、過去の参加学生が事前学習プログラムに関わり、そこで新たな参加学生とともに課題について省察し、自らの考えを掘り下げていくこと、そしてここから新たに自分自身の課題を設定していくことも促していく。

尚、ここには新たな参加学生、過去の参加学生、コーディネーターの個人省察、共同省察、そして「ケア」が深く入り込む。つまり、学びはコーディネーターと参加学生の「ケアする／される」関係性の中で、個人省察、共同省察を促すことによって深められていく。

(ウ) コーディネートする (つなぐ)

コーディネーターは、上記の「課題の探求」と「プロデュースする (つくる)」をもとに、学内や学外のリソースを発掘し、つなげていく。ここでの「つなぐ」ベクトルは学内に向いている。つまり、学内での学びに向けて参加学生に学内や学外のリソースをつないでいく。具体的には、過去の参加者の中からともに事前学習プログラムを企画し、実施していくことのできる学生を発掘し、現在の参加学生につなげている。また、学外の NGO など、専門的な知識を有する団体や人を発掘し、プログラムにつなげている。そして、参加学生と外部との関係性のみをつなぐのではなく、新たな参加学生同士をもつなげ、その関係性を深めている。

② 現地研修

(ア) 「課題の探求」と「プロデュースする (つくる)」

現地研修でも、事前学習と同様、まずは「課題」の設定をする。ここでは、現地の人々の暮らし、考え、価値観、状況を知ること、そしてそこにある問題とその原因、自分たちとのつながりを知り、考えること、現地の人々と交



流し、意見交換を重ねることを通して、現地の人々と個と個の関係性を築くことを「課題」として設定している。

そして、上記の「課題」を参加学生が探求していくこと、さらにはそこから自分自身の課題の設定をしていくことができるように現地研修プログラムをつくっていく（「プロデュースする」）。筆者の実践では、プログラムを都市と地方の二つに分け、富裕層の人々、スラムや路上に暮らす貧しい人々、漁民、農民、政府の役人、若者、高齢者、子ども、男性、女性、現地で働く日本の援助機関職員など様々な人々と出会い、交流し、意見交換することができるようなプログラムをつくっている。ここで重視していることは、現地の様々な人々と参加学生が直接出会い、交流し、お互いに意見交換することである。スタディツアーは、よく北の国の人々による南の国の人々に対する情報の搾取だと言われるが、両者が互いに顔を合わせることでできる好機会を生かすためにも、両者が互いに学びあうプログラム、例えばユースフォーラムやホームステイなどをつくり出している。

また、このような現地研修プログラム内の「課題の探求」から参加学生自身の課題の設定、探求へと結びつけていくために、現地研修では毎日その日の終わりに、そして都市研修、地方研修の最終日にまとめとして共同の省察の時間をつくっている。

#### （イ）ファシリテートする（促進する）

上記の「課題の探求」と「プロデュースする（つくる）」をもとに、コーディネーターは現地での参加学生の学び、そして現地の人々の学びを促進していく。つまり、現地研修のプログラムとして設定された「課題」について、参加学生が自身で、そして参加学生同士、コーディネーター、そして現地の人々とともに考え、他者の意見を聴き、自らの考えを掘り下げることを促していく。そして、ここから「ケアする／される」関係性の中で、参加学生、コーディネーターの個々人の省察、参加学生同士、参加学生とコーディネーターとの共同の省察、そして現地の人々といった第三者との省察を通して、参加学生の学びを深め、自身の課題設定と探求を促進する。

#### （ウ）コーディネートする（つなぐ）

コーディネーターは、上記の「課題の探求」と「プロデュースする（つく

る)」をもとに、訪問現地のリソースを発掘し、つなげていく。ここでの「つなぐ」ベクトルは学外の訪問現地に向いている。つまり、訪問現地での学びに向けて参加学生にリソースをつないでいる。そして、ここにはリソースをつないでいくための前提として、現地の関係者と信頼関係をつくることがある。また、参加学生の学びをともにつくり出してもらうために、現地の文脈を尊重した上で、こちらの意図を理解してもらい、連携していく。ただし、参加学生だけでなく、現地の人々の学びをもともにつくり出していくためには、ただつなぐだけではなく、いかに協働関係をつくりだしていくかが重要となる。しかし、現地訪問の期間は短いため、筆者の実践ではユースフォーラムといった短時間での協働の学びの場の創出にとどまっている。

### ③ 事後学習

(ア)「課題の探求」と「プロデュースする(つくる)」

事後学習では、帰国から1カ月以内を目途に、現地で感じ、考えたことを振り返り、学びの共有をすること、現地と自分たちとの関係性について再考すること、そして今後自分たちに何ができるのかを考え、自身の課題を設定し、その達成のために行動していくことを事後学習プログラムの「課題」として設定している。ここでの自身の課題の設定は、事前学習、現地研修において参加学生個々人が考え、設定を試みてきた課題と連続している。

そして、上記の「課題の探求」をもとに、事後学習プログラムをつくっていく(「プロデュースする」)。ここでは、事前学習と同様、この「課題の探求」を参加学生が自ら、そして参加学生同士でしていくことができるように、コーディネーターはワークショップを中心にプログラムを考案、実施していく。尚、ここでも事前学習時とともにプログラムづくりを行ってきた過去の参加学生とともに進めていく。

事後学習プログラムでは、事前学習と現地研修で得た学びをいかに行動につなげ、さらなる学びを促進するかが重要となる。そこで、現地での学びを行動へと循環させるため、振り返りをもとに参加学生個々人の今後の課題設定をする時間をつくる。その際、事前学習、現地研修で得た現地と自分たちの関係性について振り返り、参加学生個々人に課題を引き寄せ、そこから自分たちには何ができるのかといったワークショップを考案し、組み込んでい

る。

(イ) ファシリテートする (学びと行動を促進する)

コーディネーターは、上記の「課題の探求」と「プロデュースする (つくる)」をもとに、参加学生の学び、そして行動への参加を促進していく。筆者の経験では、参加学生の学びは自分事として捉えないとなかなか行動には結びつかないため、現地で見えてきたことを自身との関係から考えるように促している。そして、そこから自分には何ができるのかを考え、行動につなげることを促進している。尚、ここでも、事前学習、現地研修同様、コーディネーターと参加学生の「ケアする/される」関係性の中で、コーディネーターは、個人の省察と共同の省察を促進し、ここから行動を促していく。

(ウ) コーディネートする (つなぐ)

事後学習では、上記の「課題の探求」と「プロデュースする (つくる)」をもとに、リソースを発掘し、つなげていく。ここでの「つなぐ」ベクトルは学内での学びに向いている。具体的には、事前学習時とともにプログラムを考案し、実施した過去の参加学生を再度プログラムにつなぐこと、また参加学生個々人の課題設定をもとに、さらなる学びや行動につなげることができるよう主に学内のリソース、例えば専門科目や他の教職員、学生につなぐことがある。

#### ④ 事後学習以降の対応

(ア) 「課題の探求」と「コーディネートする (つなぐ)」と「プロデュースする (つくる)」

事前学習、現地研修、事後学習を終えた後、参加学生はこれらで得た学びやそこで設定した自身の課題の探求、すなわち課題を達成するためにさらなる学びや行動への参加をしていく。事後学習以降の対応では、コーディネーターは、この参加学生個々人の課題の探求を「課題」として設定する。これまでに参加学生個々人が設定した課題のテーマには、日本の貧困、農業、日本に暮らす外国につながる人々、環境問題等がある。

コーディネーターは参加学生個々人の課題に基づいて学内、学外のリソースを発見し、つないでいく (「コーディネートする」)。そして、コーディネーターとして、また一人の生活者としてともに実践できることについてはつな

ぐ（「コーディネートする」）だけでなく、学びと行動への参加の場をつくる（「プロデュースする」）ことをしている。以下では、後者について、これまでに筆者が実践してきた国内の路上生活者支援を例に述べる。

筆者の経験では、参加学生の多くが研修で海外に出たことにより、自身の足元を見直す視点を得ている。これまで多くの参加学生が、日本の貧困について関心を持ち、現場を訪問したいという希望を伝えてきた。そこで、筆者は浅草・山谷地域の路上生活者支援団体の活動を他の教員に紹介してもらい、そこに学生を参加させてもらうようつないできた（「コーディネートする」）。ここでコーディネーターは、この団体に参加学生をつなぎながら、学びと行動への参加の場を同時につくっている（「プロデュースする」）。この活動は毎月一回行われているが、本学の学生がはじめて参加するようになってから約3年が経つ。毎回約15名程度が参加し、中には3年間継続して参加している学生も10名程いる。そして、学内での事後学習が終わるごとに新たな学生が参加するようになっている。今となっては支援団体にとっても本学の学生の参加がなくては活動がなりたたなくなるほどである。

ここでのコーディネーターのひとつの役割である「コーディネートする（つなぐ）」を見てみると、ベクトルは学外のこの団体に向いていることがわかる。つまり、支援団体での学びに向けて参加学生をつないでいる。支援団体での学びはコーディネーターが参加学生のみを対象として「課題」を設定することが難しいので、参加学生をつなぎ、信頼関係を築き、そこでともに現場の課題を発掘し、設定し、探求するという協働関係をつくりだしている（「プロデュースする」）。また、コーディネーターは、すでに参加している学生とこれから参加したい学生をつなげ、彼ら／彼女らが出会う場をつくり、参加しやすい流れをつくっている（「プロデュースする」）。

#### （イ）ファシリテートする（促進する）

コーディネーターは、参加学生個々人の課題に基づいて学内・学外のリソースをつなげ、参加学生が行動していくことを促進する。また、ともに活動する場合には、学外の人々と参加学生が関係を築きやすいように立ちまわったりしながら、参加学生の学外での学びと行動を促進している。ここではまず、参加学生が学外の人々と出会い、そこで考え、他者や状況から学ぶこ

と、問題に直接触れ、そこで解決のために行動すること、さらには人々とともに協働する中で新たな学びをしていくことを促進している。また、参加学生が学外で悩み、考えたことを随時聴きとり（「ケアする／される」）、コーディネーターとともに省察する機会を設けることを促している。

⑤ 四つの時間枠すべてを通して：「対話する（省察し、行動する）」と「ケアする／される」

コーディネーターは、四つの時間枠を通して、省察的实践をしながら実践を進めている。また、先に述べた通り、コーディネーターは常に参加学生の声や思い、悩み、戸惑い、考えを聴き、寄り添いながら、参加学生の学びと行動の場を築き上げている。そして、参加学生を「ケアする／される」中で、コーディネーターと学習者がともに「対話する（省察し、行動する）」関係性を構築している。事前学習、現地研修、事後学習の時間枠においては、一人の生活者、個人として、学習プログラムの課題について個人で、参加学生を「ケアする／される」関係において共同で、また現地の人々、学外の人々といった第三者とともに省察し、行動している。そして、コーディネーターは、これらの省察を専門職としてのコーディネーター役割の一つである「ファシリテートする（促進する）」役割と密接に関連させ、全体として参加学生の学びと行動の場を築き、そこから一人の生活者としての省察、行動、ケアに循環させている。事後学習以降においては、学外と関係性をもち、ともに活動をする場合、コーディネーターは学外の人々と関係性を築き、そこでもまた個人で、そして参加学生や学外の人々と共同で省察し、行動し、コーディネーターの三つの役割と循環させている。

(2) 分析

前項から、「課題の探求」を軸に、「プロデュースする（つくる）」「ファシリテートする（促進する）」「コーディネートする（つなぐ）」という三つの役割が展開されていることが見出せる。そして、この「課題の探求」を実践に即して見てみると、そこには課題の設定、課題の探求という流れがあり、その過程には課題を軸とした参加学生の学びと行動への参加という動きが見出せる。

事前学習、現地研修、事後学習においては、コーディネーターはまず、課

題を設定し、この課題を軸として参加学生が学びと行動に参加していくことができるよう学びの場を「プロデュース（つくる）」していることが分かる。この「課題の探求」と「プロデュースする（つくる）」役割はセットで動き、この二つを軸として、必要に応じて「コーディネートする（つなぐ）」が展開され、リソースを学生につなげている。そして、この関係性から「ファシリテートする（促進する）」役割を見てみると、参加学生の課題を軸とした学びへの参加とその学びの掘り下げ、さらに学習プログラムとして設定された「課題の探求」から参加学生自身が課題を設定し、探求するという流れをコーディネーターは促進していることが分かる。そして、学びのみでなく行動への参加を促進するときには、自分事として課題を参加学生に引き寄せることを重視している。さらにその対象は新たな参加学生のみでなく、過去の参加学生、現地の人々となっている。また、この「ファシリテートする（促進する）」役割は、「対話する（省察し、行動する）」「ケアする／される」という一人の生活者、個人としてのコーディネーターの機能、また参加学生の三つの省察と密接な関わりをもっていることがわかる。

一方、事後学習以降の時間枠においては、少し状況が異なっている。事前学習、現地研修、事後学習の時間枠では、基本的にはコーディネーターが「課題」を設定し、その設定された学習プログラムの「課題」について、参加学生が学びに参加していく過程が見出せた。だが、事後学習以降の時間枠における「課題の探求」の「課題」とは、参加学生個々人が設定した個人の課題を探求していくことであるため、そもそもその質が異なっている。そのため、コーディネーターは個々人の課題に基づいてまずは学内・学外のリソースを発掘し、つないでいる（「コーディネーションする」）。そして、コーディネーターとして、ひとりの生活者としてともに行動できることについては、「コーディネーションする（つなぐ）」役割と「プロデュースする（つくる）」役割を同時に担っている。ここで、学外の団体との関係性を持ち始めたときの「コーディネーションする（つなぐ）」役割を見てみると、学外のリソースを参加学生につなげるのではなく、学外の学びに参加学生をつなげるように動いている。そして、「ファシリテートする（促進する）」役割は、学びへの参加と同時に行動、さらには協働への参加を促進していることが分かる。

尚、現地研修という学外の学びの場においても、筆者の実践ではこの協働関係を築く努力をしているが、現地に滞在する時間的な制約からこまごまの実践になっていないことが読み取れる。

基本的あり様である「対話する（省察し、行動する）」と「ケアする／される」については、四つの時間枠すべてにおいて実践され、両者が密接に関連、影響していることが読み取れる。そして、この両者は特に、先に述べたように「ファシリテートする（促進する）」という専門職としてのコーディネーターの役割と密接に関連し、そこから「プロデュースする（つくる）」「コーディネートする（つなぐ）」役割にも全体として影響を与え、またそれが個人の省察、行動へと循環している。

以上から、コーディネーターは、基本的あり様である「対話する（省察し、行動する）」「ケアする／される」ことをベースとして置きながら、「課題の探求」の変容、すなわち参加学生の学びと行動への参加の変容を軸として、「プロデュースする（つくる）」「ファシリテートする（促進する）」「コーディネートする（つなぐ）」の三つの役割のあり様を変容させ、上記二つの基本的あり様を「ファシリテートする（促進する）」と密接に関連させつつ、三つの役割全体に影響を与えながら、全体をまた二つの基本的あり様へと再び循環させていることがわかる（図2参照）。

個別に三つの役割の変容を見てみると、コーディネーターは、「プロデュースする（つくる）」役割の中で、「課題の探求」を軸に、学習プログラムをつくることを通して、また学外に活動の場をつくることを通して学びと行動の場をつくっている。特に、後者の場合には、学外の人々と協働し、新たな課題を発掘し、設定し、探求することをしながら、学びと行動の場をつくる努力をしている。「ファシリテートする（促進する）」役割の中では、対象者を広く捉え、対象者の学びと行動を促進するために、省察を「ケアする／される」関係性の中で、個人、共同、第三者と実践しながら、対象者の個々人の学び、対象者同士の共同の学びを深め、個々人が課題を設定するよう促し、行動へと結びつけている。そして、「コーディネートする（つなぐ）」役割の中では、課題が学内での学びを軸としている場合には、それに必要な学内・学外のリソースを学生につなげ、課題が学外での学びを軸としている場合に

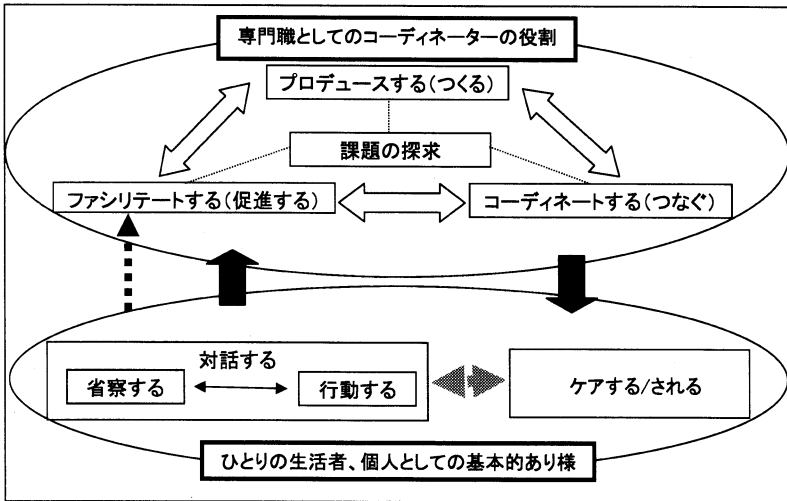


図2 大学の海外体験学習におけるコーディネーターの役割、山西優二、前掲書、2009年、17頁をもとに筆者作成

はそこに学生をつなぎ、「プロデュースする（つくる）」ことと循環させている。

#### 4. ま と め

本稿では、大学の海外体験学習プログラムのコーディネーターの役割について、筆者の実践を分析することから、次のことを明らかにした。一つは、コーディネーターの基本的あり様として、「対話する（省察し、行動する）」ことと同時に「ケアする／される」ことを位置付けることの重要性である。そして二つ目は、コーディネーターは、上記二つの基本的あり様をベースとして置きながら、課題の探求の変容、すなわち参加学生の学びと行動への参加の変容を軸にして、「プロデュースする（つくる）」「ファシリテートする（促進する）」「コーディネートする（つなぐ）」役割の関係性・力点、またそのもののあり様を変容させつつ、全体として参加学生の学びと行動への参加を、「対話する（省察し、行動する）」「ケアする／される」と循環させながら築き上げていく必要があるということである。特に、課題の探求



過程における学びの軸が学内にあるときと学外にあるときとは、三つの役割それぞれのあり様が異なってくるため、コーディネーターとしては両方に対応できるよう力量をつけていく必要がある。

また、大学の海外体験学習プログラムが、現地での学びをさらなる学び、そして行動へと循環させることを目指すのであれば、コーディネーターは事後学習以降の時間枠も海外体験学習プログラムとして位置付け、その学びを学内にとどめず、長期的な視野で学外の人々と協働し、そこでの学びを収奪するのではなく、ともに新たに課題を発掘、設定、探求していける学びと行動の場をつくり出す役割を担うこと、さらにはそこで学生と学外の人々の学びと行動、協働を促進する役割を担うことが必要である。尚、この点については、現地研修における現地の人々とともに作りあげる学びについても同様のことが言える。

## 5. おわりに

本稿では、大学の海外体験学習プログラムのコーディネーターについて、学習者の学びと行動への参加の変容を軸とした三つの役割、二つの基本的あり様の関係性の全体像、そしてそれぞれの変容のあり様について明らかにした。また先の大学教育における海外体験学習研究会で課題として提起された参加学生の学びと行動の循環について、筆者の実践分析からコーディネーターの役割を論じることにより、そのひとつのあり様を示した。学内と学外の両方を実践の場とするコーディネーターは、学内での学びを軸としたときと学外での学びを軸としたときではその役割のあり様が異なるため、その両方に対応していくことができるよう力量を形成していくことが望まれる。

尚、本稿で見たような大学と学外の団体あるいは地域との協働実践は、今後実践が進む中で、大学が果たすべき新たな役割について何らかのインプリケーションを与えてくれるのではないかと考えるが、これについては今後の実践と研究の課題とし、本稿を結びたい。

### 注

(1) 海外体験学習プログラムを実施する大学から成る。原則として、学部レベルで海

- 外において体験学習プログラムを実施している、教育課程に組み込まれ、単位認定のために事前に履修登録が行われている、大学がマネジメントを行っている、大学として組織的に行っている、いわゆる外国語学習のためではなく、フィールドでの体験を主としている、ことが挙げられている。大学教育における海外体験学習研究会『大学教育における「海外体験学習」研究会 2005 年次報告集』2006 年。
- (2) スタディツアーを実施する NGO から成る。2000 年以來、スタディツアーの課題について話し合う機会を持つ。
  - (3) 大学教育における海外体験学習研究会『大学教育における海外体験学習研究会第 8 回研究大会資料集』、2009 年。
  - (4) 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版社、2009 年、10-12 頁。
  - (5) 三輪健二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造—』鳳書房、2009 年
  - (6) 日本社会教育学会編、前掲書、2009 年、205-281 頁。
  - (7) 杉澤経子「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究別冊 1 多文化社会に求められる人材とは？—多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター、2009 年、6-30 頁。
  - (8) 山西優二「開発教育の教師・指導者とは—ファシリテーターを深め、ファシリテーターを越える」開発教育協会『開発教育』56 号、明石書店、2009 年、16-17 頁。
  - (9) 林加奈子「開発教育としてのスタディツアー再考—省察と行動の視点から—」開発教育協会『開発教育』57 号、明石書店、2010 年
  - (10) 山西優二、前掲書、2009 年、16-17 頁。
  - (11) 山西優二、前掲書、2009 年、20-21 頁。
  - (12) 広井良典『ケア学—越境するケアへ—』医学書院、2000 年、16 頁。
  - (13) 広井良典、前掲書、2000 年、16 頁。
  - (14) 広井良典、前掲書、2000 年、16 頁。
  - (15) 広井良典『ケアを問い直す—<深層の時間>と高齢化社会』ちくま新書、1997 年、14 頁。