

〈投稿論文〉

教師の〈共に学ぶ〉経験から考える 「誰と学ぶか」 ——ベトナム海外研修における協力校の 立場からみる国際連携実践の省察——

陳文瑤

摘要

本研究旨在探討, 在國際教育合作的實踐中, 危機情境如何重新編組教師之間的關係, 並成為形成新教師共同體的契機。過去關於海外研習的研究, 多聚焦於參與學生的變容與異文化理解的深化, 然而, 對於負責研習設計與營運的教師自身, 如何透過與他校教師的協作進行學習, 並重新建構其專業性, 則尚未受到充分探討。本研究重新界定「共學」的概念, 認為其不僅是於同一場域中共同學習, 更是一種跨越組織、立場與國界, 並伴隨共同體形成的協作性實踐。

本研究以 2025 年 9 月由日本 A 大學、台灣 T 大學及越南 U 大學共同舉辦的「網絡型研究所計畫」PBL 海外研習為對象, 從夥伴學校教師的視角出發, 採用自我民族誌 (Autoethnography) 的方法進行分析。特別聚焦於大型颱風與校園淹水等危機情境下, 教師之間透過 LINE 所展開的即時性決策、學習空間的重構, 以及情感支持的過程。

分析結果顯示三項重要發現。第一, 危機情境並未固化主導學校、夥伴學校與接待學校之間既有的組織角色分工, 反而促使教師之間的專業性得以相互可視化, 進一步形成協作性的共同決策。第二, 以 LINE 為媒介的數位空間, 不僅是單純的聯絡工具, 更在實體活動據點喪失的情況下, 成為支撐教師共同體形成與學習空間重構的重要基礎。第三, 教師之間非正式的

情感支持, 成為危機情境下維持協作關係的重要關係基礎。

綜合以上考察, 本研究指出, 「與誰共學」並非僅限於學生學習經驗的問題, 而是國際教育合作中的教師, 如何透過危機經驗與他校教師形成新共同體的重要視角。

關鍵字

日語教育、國際合作、教師共同體、自我民族誌、共學

要旨

本研究の目的は、国際教育連携の実践において、危機的状況がいかに教員間の関係性を再編し、新たな教師共同体を形成する契機となるのかを明らかにすることにある。従来の海外研修に関する議論は、参加学生の変容や異文化理解の深化に焦点を当てる傾向が強く、研修を設計・運営する教員自身が、他校の教員との協働を通じてどのように学び、専門性を再構築していくのかについては十分に検討されてこなかった。本稿では、「共学」を単に同じ場で学ぶことではなく、組織・立場・国境を越えて共同体を形成していく協働的实践として捉え直す。

本稿は、日本の A 大学、台湾の T 大学、ベトナムの U 大学による 2025 年 9 月の「ネットワーク型大学院事業」PBL 研修を対象とし、協力校教員である筆者の視点から、オートエスノグラフィーの手法を用いて分析を行う。特に、大型台風および学内の冠水という危機的状況下で、教員間で LINE 上に展開された即時的な意思決定、学習空間の再構成、情緒的支援のプロセスに着目した。

分析の結果、以下の三点が明らかになった。第一に、危機的状況は、主導校・協力校・受入校という組織的な役割分担を固定化するのではなく、むしろ教員間の専門性を相互に可視化し、協働的な意思決定を促す契機となった。第二に、LINE を媒介とするデジタル空間は、単なる連絡手段にとどまらず、物理的な活動拠点が失われた状況において、教師共同体の形成と学習空間の再構成を支える基盤として機能した。第三に、教員間のインフォーマルな情緒的支援は、危機下における協働関係を持続させる関係的基盤となった。

以上の考察から、本研究は、「誰と学ぶか」という問いが学生の学習経験に限定されるものではなく、国際教育連携に関わる教員自身が、危機を通じて他校の教員と新たな共同体を形成していく過程を捉えるための重要な視点であることを提示する。

キーワード

日本語教育、国際連携、教師共同体、オートエスノグラフィー、共学

1. はじめに

1.1 研究の背景と目的

1.1.1 境界を越える日本語教育の現状と課題

グローバル化が加速する現代において、高等教育機関における日本語教育の役割は、単なる「言語知識の伝達」から、多様な背景を持つ他者と協働し、社会的な課題を解決する実践的リテラシーの育成へと変容している。教室という閉鎖的な空間を離れ、学習者が現実の社会文脈に身を置くことで、異文化間能力を飛躍的に向上させる「越境学習」の場として期待されている。

しかし、これまでの海外研修に関する議論の多くは、学習者の変容のみに焦点を当ててきた。研修を設計し、引率する教員側の視点は、プログラムを円滑に運営するための「管理者」としての側面に限定される傾向が強く、教員自身が研修の過程で何を学び、どのように専門性を再構築していくかという教師教育的視点は著しく欠落している。

言語や文化の境界を越える学びにおいて、真に「越境」すべき対象は、学生の物理的な移動だけではない。むしろ重要なのは、送り出し側・協力校・受入校の教員が、既存の組織的役割や立場を越えながら、いかに協働関係を形成し、新たな教育実践を共同で構築していくかという点にある。

本稿では、このような教員間の協働的实践を「共学」として捉え直す。「共学」とは、単に同じ教育空間に参加することを意味するのではなく、異なる組織・専門性・文化的背景を持つ教員同士が、不確実な状況において相互に専門性を補完しながら、新たな教師共同体を形成していく動的な実践過程を指す。

特に、国際教育連携の現場では、天災や環境変化などによって既存の教育計画が機能しなくなる場面が生じうる。その際、教員間の関係性は単なる「役割分担」ではなく、状況に応じて柔軟に再編される協働的ネットワークとして機能する必要がある。したがって、本研究では、危機的状況を通じて教員間の関係性がいかに再構成され、新たな教師共同体が形成されていくのかを考察の中心に据える。

1.1.2 専門用途の日本語教育における国際連携の意義

本稿が対象とする実践は、日本の A 大学(以下、A 大学)が文部科学省の「人文・社会科学系ネットワーク型大学院構築事業」¹の一環として推進する「多言語多文化社会で必要とされるコミュ

「コミュニケーションデザイン能力を有する専門職人材の共同育成」プロジェクトに基づいている。この事業は、医療や福祉、司法といった多文化共生社会の最前線で必要とされる「コミュニティ通訳」などを担う高度専門職人材を、国内外の大学がネットワークを構築して共同で育成することを目的としている。

ここで掲げられる「コミュニケーションデザイン能力」とは、単なる通訳技術の習得を指すのではない。それは、医療や福祉、司法といった専門性の高いコンテキストにおいて、言語間の障壁のみならず、文化的な差異や権力関係を調整し、対話の場そのものを再構成する高度なメタ能力である。

このような「ネットワーク型」の教育モデルにおいては、主導校と協力校という制度的な区分を超え、多国間での教育リソースの相互提供と、高度な専門性を共有する教師共同体の存在が不可欠となる。上述したように、学生の高度な能力を育成するためには、指導する教員自身が、単なる知識の伝達者にとどまるのではなく、異なる大学組織間の「ネットワーク」の中で、自らのコミュニケーションや教育方針を常にデザインし直すプロセスが必要不可欠となる。

特に、台湾のT大学(以下、T大学)が協力校として参画することは、東アジアにおける共通の社会的課題である「少子高齢化」や「多文化化」に対し、言語教育という枠組みから多角的な視点をを用いていかに貢献できるかという、実践的な問いを共有する実質的な連携の場を創出することを意味している。すなわち、このネットワークは単なる組織間の合意にとどまらず、教員自身が「誰と学ぶか」を問い直し続けるための動的なプラットフォームとして機能するのである。

1.2 協力校としての視点と問題意識

1.2.1 国際研修における主導校と協力校の位階

一般に、国際連携プログラムには、予算の執行権限やカリキュラム策定を主導する「主導校」が強い決定権を持ち、それに参画しパートナーシップの維持に責任を負う「協力校」は、その設計に従属する立場になりやすい。この構造的な位階は、大規模なプロジェクトを効率的かつ安定的に運用するためには合理的な仕組みであるが、その一方で、教育現場においては協力校の教員が「受動的な引率者」という立場に固定化し、プログラムの核心に対して能動的に関与する機会を制限する要因ともなり得る。

協力校の教員は、主導校が設計した教育枠組みに参加する立場に置かれることが多く、その役割は、プログラム運営を円滑に遂行するための補助的機能として理解されやすい。そのため、協力校教員自身の教育理念や専門性が、研修全体の教育設計にどのように関与しているのかは、十分に可視化されてこなかった。

特に国際連携事業においては、主導校・協力校・受入校という制度的役割分担が存在することで、教員間の関係性も固定化されやすい。しかし、実際の海外研修の現場では、天災や環境変化などの不確実性によって、事前に想定された役割構造だけでは対応できない場面が生じる。その際、協力校教員は単なる「補助者」としてではなく、状況に応じて主体的に判断し、他校教員と協働しながら教育実践を再構築する存在となる。

本研究では、このような危機的状況において、協力校教員がいかにして既存の組織的役割を越境し、他校教員との協働を通じて新たな教師共同体形成に関与していくのかを重要な分析対象として位置づける。

1.2.2 教員間の「共に学ぶ」パートナーシップの構築

本研究の核心的な問いは、論文題目にも掲げた「誰と学ぶか」という点に集約される。通常、この問いは学生の学びの対象を指すが、本稿ではこれを「教員がいかにしてパートナーとしての他校教員と共学(共に学ぶ)の関係を構築するか」という教員側の視点に読み替える。ベトナム・ハノイで実施された本研修において、筆者は、A 大学の教員 B、教員 C、教員 D、教員 E、そして現地 U 大学の教員 F²らと共に、未曾有の天災(台風および洪水)に見舞われた。この際、教員間で展開されたリアルタイムの意思決定、学習空間の再構成、そして参加院生へのファシリテーションの協働は、単なる業務上の連携にとどまるものではなかった。むしろ、それは各教員が所属や役割の境界を越えながら、相互に専門性を補完し合い、新たな教師共同体を形成していく協働的実践の過程であった。

本稿における「共学」とは、このような共同体形成を伴う動的な協働実践を指している。特に、危機的状況においては、事前に定められた制度的役割や上下関係だけでは対応しきれず、教員同士が相互に支援しながら即時的な判断を重ねていく必要があった。その過程において、協力校教員である筆者自身も、単なる補助的立場ではなく、他校教員と共に教育実践を再構築する主

体の一人として位置づけ直されていったのである。

1.3 先行研究と本研究の独自性

大学間連携による短期海外研修に関する先行研究は、その多くが参加学生の「学び」に主眼を置いてきた。³具体的には、異文化受容能力の向上やプロジェクト型学習(PBL)を通じた課題解決スキルの獲得、あるいは日本語運用能力の変容に関する検証が主流である。これに対し、引率にあたる教員の役割については、プログラムの円滑な運営を担保する「管理・指導的立場」として固定的に捉えられる傾向が強く、研修過程における教員自身の専門性開発や、他校の教員との相互作用を通じた「自己の学び」のプロセスを扱った知見は極めて限定的である。

本研究の独自性は、前節で述べた「協力校教員の主体性」という視点から、文科省事業が掲げるネットワーク型大学院の枠組みを、教員同士が「共に学ぶ」協働的实践の場として捉え直す点にある。特に、天災という不測の事態に直面した教員間のリアルタイムなデジタル・ディスコースを分析することで、平時では見えにくい協力校教員の能動的なコミットメントを可視化する。これは、引率教員を単なる「管理者」とみなす従来の枠組みに異議を唱え、国際教育連携における教師教育の新たな動態を提示する試みである。

1.4 オートエスノグラフィーの有効性

本研究では、協力校教員として本研修に参加した筆者自身の経験を分析対象とするため、オートエスノグラフィーの手法を採用する。オートエスノグラフィーとは、研究者自身の経験を単なる個人的体験として記述するのではなく、その経験を社会的・組織的文脈の中に位置づけながら考察する質的研究手法である。

特に本研究が対象とするような危機的状況下では、教員間の関係性や意思決定のプロセスは、事後的な報告書や公式記録のみから把握することが困難である。実際には、教員間で交わされる即時的な相談、情緒的支援、役割の再調整など、非公式かつ流動的な相互作用を通じて、協働関係が再編されていく。これらの過程は、外部観察者による分析だけでは捉えにくく、実践の内部に位置する当事者としての視点が不可欠となる。

本研究において筆者は、協力校教員として研修運営に参加しながら、主導校・受入校教員との

協働過程を経験した。当初は制度的役割に基づく分担が前提とされていたが、台風および洪水という危機的状況を契機として、教員間の関係性は固定的な役割構造から、相互支援的かつ協働的なネットワークへと変化していった。本研究では、このような教師共同体形成の動態を、当事者としての内省的記述とデジタル・ディスコース分析を往還させながら考察する。

なお、本研究は一事例に基づく実践的研究であり、結果の一般化には一定の限界を有する。しかし、その一方で、危機下における教員間の関係再編や共同体形成の過程を微視的に記述できる点に、本手法の意義があると考ええる。

2. 実践の概要と調査方法

2.1 プログラムの立案と構成

2.1.1 人文・社会科学系ネットワーク型大学院構築事業の概要

本実践の理論的・制度的基盤は、文部科学省の「人文・社会科学系ネットワーク型大学院構築事業」の一環として A 大学が推進する「多言語多文化社会で必要とされるコミュニケーションデザイン能力を有する専門職人材の共同育成」プロジェクトにある。この事業の核心は、単一の大学院による教育完結型モデルを脱却し、国内外の諸大学や専門機関が「ネットワーク」を構築することで、多文化共生社会における複雑な課題に対応可能な専門職人材を共同で育成する点にある。特に本プログラムが標榜する「コミュニケーションデザイン能力」とは、単なる言語情報の変換（通訳）にとどまらず、医療や福祉といった多層的なコンテキストにおいて、対話の場そのものを設計し、調整する高度な調整能力を指している。

2.1.2 国際合同プロジェクト型研修における三校連携の意義

本事業の具体的な教育実践として、日本(A 大学)、台湾(T 大学)、ベトナム(U 大学)の三校による国際合同プロジェクト型研修(以下、PBL 研修)が、2025 年 9 月にベトナム・ハノイで実施された。本研修「ULIS スタディツアー」は、日本(A 大学)、台湾(T 大学)、ベトナム(U 大学)の大学院生が混成チームを作り、「医療・福祉」の現場を調査する PBL(課題解決型学習)として設計された。本研修の意義は、主導的な役割を担う A 大学の専門性と、協力校である T 大学が持つ東アジア的視点、そして受け入れ先である U 大学の地域的フィールドを接合させる点にある。T 大

学およびA大学から参加した大学院生(以下、参加院生)は「医療・福祉」という共通の社会的課題に対し、現地調査やインタビューを通じて、多言語状況下におけるコミュニケーションの課題を抽出するというプロジェクト活動を行う。教員群は、出発前の数ヶ月間、定期的なオンライン会議を通じて、これらの異なる専門性を一つの教育目標に統合するための調整を繰り返した。この三校連携の枠組みは、教員にとっても、異なる教育文化や危機管理体制を持つ他者との「共学」を促すものであり、ネットワーク型教育の実効性を検証する極めて重要な機会となった。

2.1.3 PBL 研修の具体的任務と実施過程

本節では、本研修の中核をなすPBLの具体的な任務設計と、その実施プロセスについて詳述する。本研修は、単なる語学研修の枠組みを超え、多言語・多文化が交錯する現実の社会的課題に対し、いかにして専門的なコミュニケーションをデザインし、合意形成を図るかという実践的な能力(コミュニケーションデザイン能力)の育成を目的としている。

このような高度なメタ能力の獲得を目指すため、本研修は「主導校」と「協力校」という制度的な枠組みを、実質的な「教育のネットワーク」へと転換させるための緻密な教育的介入として設計された。特に、物理的な移動を伴う現地研修(スタディツアー)は、教室内の学びを社会的文脈へと接続し、教員と学生が共に既存の役割を越境する「共学の間」として位置づけられる。以下、その学習活動の基盤となる参加者の属性とチーム編成、具体的ミッション、および当初予定されていた実施プロセスについて、順を追って記述する。

本研修の最大の特徴は、日本・台湾・ベトナムという、言語的・文化的な背景が大きく異なる三校の院生たちが協働する「混成チーム」の編成にある。この編成は単なる人的交流の枠を超え、各大学が標榜する専門領域のシナジーを現場で創出することを意図している。本研修には、A大学から6名、T大学から3名、U大学から7名、計16名の院生が参加した。

具体的なチーム構成は、一チーム5名から6名の計3グループで編成された。各チームは、以下の三群の院生によって構成されている。T大学の院生は日本語教育学や言語学を専攻し、言語構造の分析や記述に関する理論的背景から、フィールドワークにおける発話データの観察や課題抽出を担う。A大学の院生はコミュニティ通訳を専攻し、医療・福祉現場における対人関係の調整能力や通訳倫理に関する知見に基づき、対話の再構築という核心的課題にアプローチ

する。U 大学の院生は現地の言語・文化に精通し、高い日本語能力を有することから、情報のアクセシビリティを担保する「文化的橋渡し役」として機能する。

この多様な専門性の組み合わせは、単に対象言語を変換する「情報の翻訳」にとどまるものではない。それは、医療・福祉現場における「ケア」の質を多角的に検討し、非言語的な要素や社会的な権力勾配までも視野に入れた、新たな「コミュニケーションモデル」を構築することを目的としている。教員群は、各院生の具体的な専門領域や研究関心を事前に精査し、それぞれの強みが互いに補完し合い、かつ現場での葛藤を通じて新たな学びが生まれるよう、綿密な意味交渉を経てこの多文化混成チームを編成した。

具体的な任務は三段階で設計された。第一に、ハノイで開催された国際会議への参加を通じた「専門職としての将来像」の模索である。第二に、日本人医療職が執業する現地施設（整体院等）での実地調査である。ここでは、院生たちが事前に策定した 4 つの報告項目（テーマ、対象、準備、困りごと）に基づき、専門的なインタビューを行った。特に、通訳者が直面する「職業倫理」や「心理的負荷」に着目し、実務者が語る「200%、300%の準備」という姿勢から専門職の重責を学んだ点は、院生の教育目標を大きく超える成果となった。

第三に、調査結果の統合と、9 月 30 日夜に予定されたオンライン成果発表会である。当初、この一連のプロセスは、教員の支援のもとで安定的に進められることが想定されていた。

2.2 調査対象⁴と役割の定義

2.2.1 教員群の記号化と実働ネットワークの性質

本研究では、オートエスノグラフィーの手法を用い、研修全行程における教員間の相互作用を分析対象とする。分析に際しては、研究倫理および関係者への配慮の観点から、教員個人については記号（教員 A～F）を用いて記述する。一方で、大学組織については、主導校・協力校・受入校という制度的位置づけを明確にするため、A 大学・T 大学・U 大学という形で記述する。

なお、本研修における教員の役割は、事前に固定的に与えられたものではなく、現場状況や危機対応に応じて流動的に変化していた。特に、主導校・協力校・受入校という制度的役割区分は存在するものの、台風および洪水という危機的状況下においては、各教員が所属や役割を越えながら即時的な意思決定と協働を行う必要が生じた。

本研究では、こうした役割の再編過程に着目するため、教員個人を単なる所属機関の代表としてではなく、相互作用の中で動的に関係性を形成していく主体として捉える。そのため、記号化は匿名化のみを目的とするものではなく、危機下における教師共同体形成の過程を分析的に記述するための方法的整理として位置づけられる。

2.2.2 参加院生の属性と学習目標の選定

研修に参加した院生についても、所属校に基づき記号化を行う。T 大学所属院生を「院生 T 群」、A 大学所属院生を「院生 A 群」、U 大学所属院生を「院生 U 群」とする。各群の院生は、日本語を共通言語として混成チームを編成し、各専門領域(医療通訳、介護福祉等)に応じた調査目標を設定した。特に、高度な日越通訳能力を持つ U 群と、社会福祉の制度的知識を持つ A 群・T 群との協働は、専門職人材に求められる「多言語多文化間での知識共創」の疑似体験として設計されている。

2.3 調査方法としてのオートエスノグラフィー

2.3.1 LINE を通じたデジタル・ディスコースの収集

本研究における具体的なデータ収集にあたっては、研修実施期間中にコミュニケーションツールである LINE 上で交わされた、教員間および教員・院生間のデジタル・ディスコースを対象とする。具体的には、出発前の準備段階から現地研修期間、さらに帰国後の事後的な振り返りに至るまでに生成された対話ログのうち、特に危機対応および教員間の協働過程に関わる発話を抽出した。

本研究では、単なる日常的連絡や事務的確認ではなく、①危機的状況下における意思決定、②学習空間の再構成、③教員間の相互支援や役割調整、④参加院生へのファシリテーションに関わる発話を重点的に分析対象とした。これにより、台風および洪水という危機的状況下において、教員間の関係性がどのように再編され、新たな教師共同体が形成されていったのかを検討する。

具体的な資料としては、教員のみが参加する「教員専用グループ」と、教員および参加院生によって構成される「全体グループ」の二種類を対象とした。前者では、教員間における専門的判断

や危機対応に関する協議過程を、後者では、教員と院生との相互作用や学習支援の実践過程を中心に分析した。

なお、本研究は LINE 上に蓄積された対話ログを網羅的に分析するものではなく、本研究の主題である「危機下における教師共同体形成」と関わる場面を中心に抽出・整理した実践的質的分析である。

2.3.2 質的分析のプロセスと内省的記述

抽出されたデジタル・ディスコースは、時系列に沿って約 230 の分析ユニットへと整理し、質的分析を行った。分析にあたっては、①危機的状況下における意思決定、②学習空間の再構成、③教員間の相互支援、④役割の再編と協働関係の形成、という四つの観点から分類を行った。

特に本研究では、単なる情報共有の有無ではなく、危機状況を契機として、教員間の関係性や役割構造がどのように変化していったのかに着目した。具体的には、主導校・協力校・受入校という制度的役割区分が、実際の危機対応過程においてどのように再編され、教員間の協働の実践へと変化していったのかを分析の中心に据えた。

また、本研究では、筆者自身による内省的記述と LINE 上の対話ログを相互に参照しながら分析を行った。これは、教員間で共有された判断や感情を単なる個人的経験として扱うのではなく、教師共同体形成の動態として位置づけるためである。特に、危機下において教員間で行われた即時的な役割調整や相互支援は、固定的な組織関係を越えた協働的ネットワークの形成過程として捉えられる。

なお、本研究における内省的記述は、個人的感想の表明を目的とするものではなく、危機的状況下における教員間の相互作用を微視的に記述するための分析的手法として用いている。

3. 危機的状況におけるデジタル・レジリエンスの分析

3.1 国際連携における合意形成と実践的レジリエンス

3.1.1 出発前における連携ネットワークの構築と意味交渉

研修の成功を左右するのは、実地調査が開始される前の教育的意図に基づく設計にある。出発前の教員専用グループにおける対話データを分析すると、筆者を含む各校の教員が、単なる

引率のスケジュール調整にとどまらず、本事業の核心である「コミュニケーションデザイン能力」を参加院生にいかに関与させるかという点について、深い意味交渉を行っていたことが明らかになる。

一般に協力校の教員は、主導校が策定したカリキュラムを「受容」する立場に置かれることが多い。しかし、本研修の準備段階において、筆者はT大学所属の院生T群が持つ日本語能力の特性を能動的に発信し、それを踏まえた混成チームの役割分担を提案した。これに対し、主導校の教員Bや教員Eが即時的に専門的なフィードバックを返したプロセスは、1.で述べた「構造的な位階」を越え、互いの専門性を補完し合う教員間の協働的關係性の萌芽を形成していた。

この事前段階における継続的なコミュニケーションを通じて、各教員は互いの専門領域やファシリテーション・スタイルへの理解を深めていった。これは単なる事前調整ではなく、危機的状況下において即時的な協働を可能にするための關係的基盤を形成する過程であった。

特に、本研修では主導校・協力校・受入校という制度的役割区分が存在していたものの、事前の意味交渉を通じて、各教員が固定的役割を越えながら相互に専門性を補完する關係性が徐々に構築されていた。このような過程は、後に台風および洪水という危機的状況下において、新たな教師共同体が形成されるための重要な前提条件となったのである。

3.1.2 デジタル空間による事前コミュニティの形成とアイデンティティの構築

出発前の全体グループ(教員・院生合同)におけるインタラクションは、現地での「共学」を円滑に進めるための「仮想的な教室」としての機能を果たしていた。教員群は、現地の治安情報や準備物品の共有といった事務的な連絡を、単なる情報の伝達としてではなく、参加院生間に「三校合同のプロジェクトである」という共通のアイデンティティを構築する機会として活用した。

特に、大学院レベルの専門職教育においては、教員が単なる指導者ではなく、院生の自主的な探求を支援する「伴走者」としての立ち位置を確認し合うプロセスの構築が不可欠である。

デジタル空間上で展開された事前指導や日常的な対話を通じて、教員間では、「院生の学びを止めてはならない」という共通の教育的価値観が徐々に共有されていった。これは単なる情報共有ではなく、異なる大学組織に所属する教員同士が、共通の教育目標に向けて相互理解を深めていく共同体形成の過程でもあった。

特に本研修では、主導校・協力校・受入校という制度的区分が存在していたにもかかわらず、デジタル空間上での継続的な対話を通じて、教員間には「伴走者」として院生の学びを共に支える意識が形成されていった。このような関係性の蓄積があったからこそ、後に物理的な活動空間が失われた際にも、教員たちは固定的な役割分担に依存するのではなく、相互に補完し合いながら教育空間を再構成することが可能となったのである。

つまり、LINE を中心とするデジタル空間は、単なる連絡手段として機能しただけではなく、危機下における教師共同体形成を支える関係的基盤として作用していたと考えられる。

3.2 天災による物理的な場の崩壊と即時的意思決定の動態

3.2.1 大型台風の直撃とホテル待機における危機管理

2025 年 9 月 29 日、大型台風のハノイ直撃により、当初予定されていた施設見学や対面インタビューは全面的に中止を余儀なくされた。物理的な移動が制限されたホテルという閉鎖空間において、教員群は LINE を主戦場として、即時的な危機管理体制を構築した。この段階の対話データを分析すると、台風の勢力や公共交通機関の稼働状況といった不確実な断片情報を、三校の教員がリアルタイムに共有し、統合していく高度な「意味交渉」の動態が確認できる。

9 月 29 日朝、台風による気象状況が急速に悪化した際、教員専用グループ内での対話は、国際教育ネットワークが緊急事態においていかに即時的、かつ動的に対応したかを示している。

第一に、意思決定権の動的な委譲が確認できる。早朝 08:34、主導校の教員 E は移動中による通信環境の制限から、「先生方のご判断にお任せします」という発話を行った。これは危機的状況下において、あらかじめ定められていた制度的役割分担が、相互信頼に基づく動的な意思決定の権限委譲へと迅速に転換されたことを示唆している。

第二に、物理的な場の崩壊の確定である。08:44、現地校の教員 F は「大学は洪水の状態で」と報告し、優先的な避難の必要性を伝えた。この発話は、安全確保の観点から全ての対面活動の中止を決定づける客観的な根拠となり、研修の「場」が物理的なキャンパスからデジタル空間へと完全に移行する決定的な契機となった。

さらに、外出の可否が議論される緊迫した状況下において、デジタル空間は各校の教員が互いの安全を確認し合い、現地の正確な情報を集約する「情報センター」としての機能を果たした。

08:45 から 08:47 にかけて、主導校(教員 B・C)および協力校(教員 A)は、移動中の現地校教員 F に対し、安全を祈る発話を相次いで行った。これは、単なる業務上のやり取りを超え、危機を共有する者同士の情緒的な連帯を示すものである。また、教員 B が現地校の学生に対しても「安全第一で(大学に)来ないように」との指示を要請したことは、自校の学生のみならず、ネットワーク全体の安全確保を優先する広域的な管理意識の現れといえる。ここからは、越境的な配慮と安全の優先がうかがえる。

08:55、教員 B は午後の活動(施設の見学)の可否を判断するため、現地の交通障害や倒木の状況について詳細な情報収集を試みた。これに対し、09:01 に現地校の教員 F は「タクシーの拾いも困難」「今出かけない方が良い」と強く警告を発した。物理的な視察という当初の「計画」に執着せず、現地のリアリティに即した教員 F の意見を即座に仰ぎ、それを受容するプロセスが、教員間のデジタル・ディスコースを通じて極めて迅速に行われたのである。

さらに、当初の教育的意図に基づく設計と、刻々と変わる現地のリアリティとの間で、苦渋の決断が迫られた。

台風による状況が悪化し、当初の研修計画の遂行が危ぶまれる中で、教員間では、教育的意図と学生の安全を天秤にかけた極めて重要な意思決定が行われた。午前 10:42、主導校の教員 E は、午後に予定されていた施設見学の実施可否について、現地校の教員 F に助言を求めた。当初の理論的枠組みに基づく設計において、この実地調査は院生が専門職の現場を体験するための不可欠な要素として位置づけられていた。しかし、教員 E は強行することの危険性を察知し、現地の状況に精通した教員 F の判断を仰いだ。これに対し、10:51 に教員 F は「交通手段が麻痺する可能性」を強く示唆した。

このプロセスは、あらかじめ定められた計画に固執するのではなく、現地校の教員 F の知見を基盤としながら、各教員が相互に専門性を補完しつつ教育活動を再編していく過程であった。このような柔軟な協働は、危機下において教師間の関係性が再構成され、新たな教師共同体が形成されていく動態として捉えることができる。

ここで筆者は、主導校の安全管理責任を尊重しつつ、協力校の立場から院生 T 群の心理状態を教員群にフィードバックし、集団全体の士気を維持するための「情緒的安全網」の構築に寄与した。これは、主導校の意思決定を一面的に受容するのではなく、協力校が自律的なパートナーと

してネットワークを補完し、プログラムを共同構築するプロセスであった。このような相互補完的な協働関係は、危機対応を通じて主導校・協力校・受入校という既存の制度的区分を越えながら、新たな教師共同体が形成されていく過程を示している。

3.2.2 学内の冠水による活動拠点の緊急移転と空間の再定義

9月30日早朝、台風の余波によりU大学のキャンパス内が冠水し、物理的なアクセスが不可能であることが教員Fより報告された。この「学内の冠水」という決定的な場の崩壊は、本研修最大の危機であったが、教員Cは午前8時47分に「活動拠点をホテル内へ移転する」という最終裁定を下した。

この瞬間の意思決定プロセスには、文科省事業が掲げる「コミュニケーションデザイン能力」の真髓が表れている。教員Eはベトナム籍教員のネットワークを駆使して冠水現場の視覚情報を入手し、情報の真実性を担保した。これを受け、教員群は一時間以内に「大学という公的空間」から「ホテル客室という私的空間」への拠点移転を完了させた。筆者もこの場の転換を即座に受容し、院生に対して、ホテル内を臨時的な学習空間として再構成するという新たな学びの枠組みを提示した。物理的な場所の消失を、デジタルを通じた「機能的な場所の生成」へと転換させたこのプロセスは、危機的状況下における教師共同体のレジリエンス(回復力)を示すものである。

午後に入り、台風による洪水がハノイ市内全域に拡大し、大学キャンパスを含む物理的な活動拠点が完全に遮断された状況下で、教員間のネットワークはいかにして研修の「継続性」を維持したのであろうか。

13:25、現地校の教員Fより「ハノイ市内は全域が洪水中であり、外出を控えるように」との最終的な警告が発せられた。これに対し、主導校の教員Bは即座に「午後はホテルに滞在する」と応答した。これにより、当初予定されていた学外での調査活動は完全に停止したが、同時に「滞在ホテル」が新たな学習・活動の拠点として公式に再定義されたことを意味する。ここでは「場」の再定義が行われると同時に、ホテルを基点とした安全確保も図られたのである。

特筆すべきは、物理的な接触が困難な状況下で行われた、事務手続きの即時的な調整である。15:43、主導校の教員Cは、ホテルの受付(フロント)を中継地点として活用し、院生への参加証明や記念品を現地校の教員Fに引き渡す段取りを整えた。本来、これらは対面によるセレモニー等

で授与されるべき性質のものである。しかし、教員たちはデジタルの指示と物理的な物流(ホテルのフロント機能)を即時的に組み合わせることで、研修としての最低限の要件(証書の授与など)を完遂しようとした。これは、物理的制約を克服するための組織的な適応力、すなわちロジスティクスにおけるレジリエンスの発現として捉えることができる。

さらに、教員群はデジタル・プラットフォームを介して、断片的なニュース報道を超えた「現場の一次情報」の収集に努めた。教員 E はベトナム籍教員のネットワークを駆使して、冠水した現場の視覚情報をリアルタイムで入手し、教員グループ内で共有した。これにより、情報の真実性が担保され、机上の空論ではない、現場のリアリティに即した安全判断が可能となった。

研修の最終段階において、教員間のコミュニケーションの焦点は、「研修プログラムの遂行」から「全参加者の安全な帰国」という危機管理の最終ミッションへと移行した。

9月30日19:00、主導校の教員 B は、翌日の出発を見据えて現地校の教員 F に対し、空港へ続く道路の冠水状況を確認した。これに対し教員 F は「可能性が高い」と警告し、「市内がこの状態であれば、空港への道も例外ではない」との見解を示した。公共の交通機関やインフラが麻痺している危機的状況下において、教員たちはデジタル空間を介して現地の一次情報を集約し、リスクの最小化を図った。ここで不確実な交通情報の収集と共有を図る対話が見られる。

この不確実性が極限に達した瞬間、意思決定の場に劇的な変化が生じた。19:01、状況の深刻さを受け、主導校の教員 C は「一度(教員 D の)部屋に集まって相談しましょう」と提案した。これまで主要な意思決定の場であったデジタル空間(LINE グループ)から、宿泊先という物理的な空間における対面協議へと迅速に切り替えた。これは、デジタルの即時性と、対面による密度の高い情報交換を状況に応じて使い分ける、動的なレジリエンスの発現である。物理的な「部屋」という空間が、一時的に最高意思決定機関として機能したこのプロセスは、ネットワーク型教育における教員の主体的な「場の再構成」を象徴している。

また、教員 B はホテルのフロントに状況を調べさせることを提案した。これは、デジタル上の情報と、ホテルスタッフという現地の人的リソースを組み合わせることで、多角的な判断材料を確保しようとする実働レジリエンスの発露ともいえよう。

以上の分析から明らかになったのは、台風および洪水という危機的状況が、単に研修活動を制限しただけではなく、教員間の関係性そのものを再編する契機として作用していたという点であ

る。

当初、本研修では主導校・協力校・受入校という制度的役割区分に基づいて教育活動が設計されていた。しかし、物理的な学習空間が機能停止へと追い込まれる中で、各教員は固定的役割に依存するのではなく、互いの専門性を補完しながら即時的な意思決定と教育空間の再構成を進めていった。

特に、LINE を中心とするデジタル空間は、単なる情報共有の手段ではなく、危機下において教員間の協働を維持し、新たな教師共同体を形成していくための関係的基盤として機能していた。また、その過程では、制度上は補助的立場に置かれやすい協力校教員も、院生の心理的支援や教育活動の再編に主体的に関与し、ネットワーク全体を支える重要な役割を果たしていた。

このように、本研修における危機対応は、単なる緊急時対応ではなく、国際教育連携における「共学」が、教員間の協働的实践および教師共同体形成として具体化されていく過程として捉えることができる。

3.3 分散型オンライン成果発表会への実務的介入

3.3.1 宿泊空間の「研究室化」と学術的質の担保

物理的なキャンパスへの入構が不可能となった際、教員群が直面した最大の課題は、成果発表会の形式を維持することではなく、その「学術的質」をいかに担保するかであった。教員 C の判断を受け、発表会はホテル各客室を分散型会場とするオンライン形式へと急遽転換された。

このプロセスにおいて、私的な宿泊空間はデジタル・プラットフォームを媒介として、教員と院生が学びを継続するための協働的な学習空間へと再構成された。教員群は LINE を通じて「背景の整理」や「プレゼンテーションの音響確認」といった微視的な指示を即時的に提供した。これは、危機的状況下において「学びの場」をデザインし直すという高度な教育的介入である。院生たちはこの場域の転換に適応し、私的な空間において公的な学術的尊厳を維持しながら発表を行うという、専門職人材にふさわしい主体性を発揮した。

3.3.2 多層的なファシリテーションと接合点としての機能

台風直撃から一夜明け、物理的な危険が去りつつある中で、教員・学生間のコミュニケーション

は、安全確保のフェーズから「研修成果の総括」へと質的に転換した。

まず、デジタル・プラットフォームが学習の継続性を担保した点が挙げられる。10月1日夜(21:55～21:56)、グループチャット上では特定の班に対する具体的な質問が投げかけられた。これは、物理的な移動が制限されていた期間中に、院生たちがデジタル空間で深めた議論が、台風通過後も途切れることなく継続されていたことを示している。教員群による適切な「問い」の提示は、学生の思考を活性化させ、逆境を学びの資源へと転換させる一助となった。

また、発表会の実施中、筆者は Zoom と LINE を併用した多層的なフィールド・コントロールを行った。対話データの分析によれば、Zoom での質疑応答が進行する背後で、筆者が教員専用グループおよび全体グループにおいて、院生に対し質問の意図を解説したり、応答の優先順位を示唆したりする発話が確認できる。

協力校の教員である筆者のこの介入は、主導校の運営を補完するだけでなく、院生が非対面空間において学術的に孤立することを防ぐための「接合点」として機能した。物理的に隔てられた複数の客室が、デジタルを通じて一つの統一された「発表空間」として機能したこの実践は、教員同士が「誰と学ぶか」を自覚し、互いの技能を補完し合った結果として得られた高度な共学の成果である。

次に、オンライン・コミュニティにおける安堵感の共有である。発表会が無事に終わった翌朝 07:20、教員より「お日様の光が見えました」「昨日より穏やかな天気になりそうです」という発話がなされた。このような発話は、危機的状況を共に経験した教員間における相互信頼や連帯感を再確認する契機となり、教師共同体としての関係性をさらに強化するものであった。また、06:11 に投稿されたオンラインミーティングのスクリーンショット(院生と教員が画面上に並ぶ様子)は、物理的な場が冠水によって消失しても、デジタル空間において研修の目的(多文化協働と成果報告)が完遂されたことを視覚的に証明している。

3.4 パートナーシップの質的転換と共学の昇華

3.4.1 情緒的支援と「裏舞台」の重要性

物理的な移動や公式な活動が制限される中、デジタル空間は教員間の心理的距離を縮め、インフォーマルな形での連携を継続させる場へと変容した。

例えば、9月29日15:48から15:49にかけて、主導校の教員Bはホテルの詳細な位置情報や、推奨されるレストランリストを共有した。これは単なる情報の提供にとどまらず、外部との接触が遮断された状況下で、教員同士が互いの生活環境を気遣い、支え合おうとする情緒的な連帯の現れである。

また17:02、教員Bは翌日の昼食について「急に決まりました」として教員Fを招待した。当初の計画が台風によって白紙となったことを受け、教員たちは公式な行事の代わりに、インフォーマルな食事の場を「最後の教育的・交流的接点」として即興的に再定義した。物理的な障壁によって公式なプログラムが崩壊しても、デジタル空間を介して新たな交流の形を模索し続ける姿勢は、国際連携における強靱な関係性の構築に寄与している。

天災という高ストレス下において、研修を継続させるための最大の推進力となったのは、教員専用グループで行われた「インフォーマルな対話」であった。ここでは、指導者としての顔を脱ぎ捨て、教員同士が不安や疲労、そして困難を笑いに変えるユーモアを共有した。

特に、主導校の教員Bや教員Eが、協力校の筆者に対して現地の緊迫した状況を率直に吐露し、それに対して筆者が肯定的なフィードバックを即時的に返したプロセスは、組織的な位階を超えた「情緒的な同調」を生み出した。デジタル空間におけるこの「裏舞台」の対話こそが、表舞台での強靱な学術的連携を支える不可欠なインフラとして機能していたのである。

3.4.2 情緒的支援と教師共同体の形成

この情緒的支援の積み重ねを通じて、教員間の関係性は、制度的な役割分担に基づく連携から、相互信頼に基づく協働的な関係へと質的に変化していった。物理的な障壁が教員たちを孤立させる一方で、デジタル空間における継続的な対話と支援は、教員間の心理的距離を縮める役割を果たした。

筆者自身も、協力校という立場を超え、危機対応を共に担うパートナーとして他校教員との関係性を再認識するに至った。これは、教員が互いの専門性や経験を共有しながら、共に危機を乗り越えていく「共学」のプロセスであり、その過程を通じて教師共同体が形成されていく動態として捉えることができる。危機下で再構築されたパートナーシップは、単なる情報共有や役割分担を越えた、国際教育連携における新たな協働関係の可能性を示している。

4. 終わりに

4.1 本研究の総括と知見

本稿は、2025年ベトナム・ハノイ研修における危機的状況(台風および学内の冠水)を対象とし、協力校の教員という当事者の視点から、国際連携研修における教員間の「共学」のプロセスを省察した。分析の結果、以下の三つの重要な知見が得られた。

第一に、物理的な場の崩壊という危機的状況は、平時における主導校(A大学)と協力校(T大学)の「構造的な位階」を一時的に無効化し、教員間の関係を「管理的な連携」から「協働的な教育実践」へと再編する契機となった。第二に、デジタル・プラットフォーム(LINE)は、単なる連絡手段を超え、物理的に分断された学習空間を再接続し、協働的な教育実践を維持するための、柔軟な学術的・情緒的インフラとして機能した。第三に、協力校の教員は、主導校の運営を補完するだけでなく、専門領域に基づく微視的な介入や情緒的安全網の構築を通じて、主体的な「接合点」としての役割を果たした。これらの知見は、論文題目である「誰と学ぶか」という問いが、学生のみならず教員自身にとっても、パートナーとの相互変容を伴う重要な教育的課題であることを示している。

4.2 「共学」モデルの提示と教員の主体性

本研究が提示した「共学」モデルの意義は、単なる緊急時の応急処置として片付けられるべきではない。本研究でいう「共学」は、学生同士の学習活動を指すものではなく、教員間の協働的実践および教師共同体形成の過程を意味している。本実践において明らかになったのは、大型台風という危機的状況が契機となり、主導校と協力校の間に存在していた「管理上の位階」が無効化され、教育者としての教員間の専門性の相互補完と協働的関係性の維持が優先されたプロセスである。

これは、文科省事業が掲げる「コミュニケーションデザイン能力」を、教員自らが現場で体現した結果に他ならない。物理的な教室という境界が消失した際、教員たちが「指導者」という固定的な役割を脱ぎ捨て、院生の学びを支援する「伴走者」として互いの専門性を補完し合ったプロセスは、ネットワーク型大学院における教員間協働の一つの実践的可能性を示している。教員が他校

のパートナーを「共に学ぶ仲間」として再認識することは、単なる事務的な連携を超え、教育者としての専門性開発における新たな次元を切り拓くものである。

特に、デジタル空間上の「裏舞台」において展開されたインフォーマルなコミュニケーションや情緒的安全網の構築は、表舞台での教育活動を支える不可欠なインフラであった。この知見は、今後の国際連携事業のデザインにおいて、危機管理の文脈のみならず、平時から教員間が教師共同体を形成していくための関係性を構築する上で重要な示唆となる。つまり、「誰と学ぶか」という問いは、あらかじめ定められた組織の枠組みに依拠するのではなく、不確実な現場においていかに柔軟にパートナーシップを再構成し、互いの専門性を補完し合えるかという、動的な関係性の構築プロセスを指すのである。そして、その過程を通じて形成される教師共同体こそが、危機下における国際教育連携を支える重要な基盤となるのである。

4.3 今後の課題と展望

本研究は、オートエスノグラフィーという手法を用いることで、危機的状況下での微視的な対話や心理的変容を精緻に捉えることができた。しかし、本研究の射程は一回性の極限事態に限定されており、平時における継続的な連携の中で、いかにしてこの「主体的な共学」の関係性を維持・発展させていくかについては、さらなる検証が必要である。

また、本研究は一事例に基づく実践研究であり、他の国際教育連携や異なる危機状況においても同様の関係再編が生じるかについては、今後の比較研究が必要である。

さらに、本研究で確認された教師共同体が、危機対応という特殊な状況を超えて、その後も持続的に維持・発展していくのかについては検討できていない。この点については、研修終了後の教員間の関係性の変化を継続的に追跡する縦断的研究が今後の課題となる。

本研究で提示した「共学」の概念については、今後、実践共同体論や越境学習論との比較を通じて理論的整理を進める必要がある。特に、本研究でいう「共学」が、教員間の協働的实践や教師共同体形成とどのように関わるのかについては、さらなる理論的検討が求められる。

今後は、本研究で得られた「デジタル・レジリエンス」や「インフォーマルな共学モデル」を、危機時以外の通常プログラムにいかに組み込むかが課題となる。国際連携における教育設計において、意図的に「裏舞台」の対話を促進する場を設けることは、教員自身のアイデンティティの変容

を促し、より強靱で持続可能な学術ネットワークを形成する鍵となるであろう。

(陳文瑤 チェン ウェンヤオ 東海大学日本語文化学系)

参考文献

- 李穎清(2015)「短期海外研修が大学生の意識に及ぼす影響に関する調査：外国語力と異文化間コミュニケーションの意識を中心に」『城西国際大学紀要』23(2)、pp. 55-66
- 瀬尾匡輝;小西達也(2023)「オンラインによる短期海外研修に参加した学生達の内面的な変化」『留学生交流・指導研究』(25)、pp. 63-76
- 瀬尾匡輝(2024)「オンラインによる短期海外研修で参加学生は互いに関係性を築くことができるのか? :ベトナムと日本の大学間で行った COIL 型の海外研修プログラムの実践から」『Study Abroad: The Journal of Worldwide Education』(16)、pp.16-36
- 瀬尾匡輝(2025)「ベトナム短期海外研修に参加した学生の内面的な変化：BEVI と複数の方法を用いた分析から」『Study Abroad: The Journal of Worldwide Education』(17)、pp.122-136
- 佐々木緑;坂井純子;デイヴィス 恵美;伊藤由紀子;榎本英之(2025)「短期海外研修がおよぼす内面的変化：大阪成蹊大学・大阪成蹊短期大学の学生を事例として」『大阪成蹊大学紀要』(11)、pp.183-194

注

- ¹ 「人文・社会科学系ネットワーク型大学院構築事業」は、日本国内の複数大学院や海外大学院、産業界・国際関係機関等との連携による、ネットワーク型の教育研究指導やキャリア支援を通じて、国際社会の期待に応える新たな人文科学・社会科学系の高度人材養成モデルの構築を支援する事業である。
- ² 所属および役職は、2025年9月時点のものである。
- ³ 瀬尾匡輝(2024)、瀬尾匡輝(2025)などの先行研究がある。
- ⁴ 本稿における各教員の所属は、調査実施当時(2025年9月)のものである。