

『留学交流』

2019年 1月号

特集

グローバル人材育成のこれから



独立行政法人
日本学生支援機構
Japan Student Services Organization

特集 グローバル人材育成のこれから

- 【論考】** 1
- 国際バカロレアと「グローバル人材」育成
- 「国際的な視野をもつ人間の育成」と教育資格の国際通用性を中心に -
International Baccalaureate and Education for “Global Human Resource”: Focusing on the Development of “Internationally Minded People” and the International Validity of the Educational Qualification
奈良教育大学国際交流留学センター長 渋谷 真樹
SHIBUYA Maki
(Center for Intercultural Exchange and Studies, Nara University of Education)
- 【論考】** 9
- 多様なグローバル人材の育成と複言語教育
- 韓国語教育を中心に -
Plurilingual Education for Training Diverse Global Minded Persons:
Focusing on Korean Language Education
関東国際高等学校副校長 黒澤 真爾
KUROSAWA Shinji
(Vice Principal, KANTO International Senior High School)
- 【論考】** 19
- 海外における日本学研究者の育成
- 北京日本学研究中心を事例に -
Training for Japanese Studies Researchers Outside of Japan:
A Case Study of Beijing Center for Japanese Studies
信州大学高等教育研究センター講師 李 敏
LI Min
(Lecturer, Research Center for Higher Education, Shinshu University)
- 【特別論考】** 32
- 包括的国際化と国際担当上級管理職 (Senior International Officers) の高まる需要
- 米国大学の視点から -
Comprehensive Internationalization and the Rise of Senior International Officers:
From the Perspective of US Universities
東北大学国際連携推進機構 米澤 由香子
YONEZAWA Yukako
(Institute for International Initiatives, Tohoku University)
- 【海外留学レポート】** 47
- 印バ古典舞踊「カタック」に魅せられて
- カラーシュラム芸術学院での4年間 (インド、デリー) -
Enchanted by the South Asian Classical Dance, Kathak :
A Four-year Dance Training with Kalashram, Delhi
カラーシュラム芸術学院卒 石井 由実子
ISHII Yumiko
(Graduate Student of Kalashram, New Delhi)

【論考】

国際バカロレアと「グローバル人材」育成

－「国際的な視野をもつ人間の育成」と教育資格の国際通用性を中心に－

International Baccalaureate and Education for “Global Human Resource”: Focusing on the Development of “Internationally Minded People” and the International Validity of the Educational Qualification

奈良教育大学国際交流留学センター長 渋谷 真樹

SHIBUYA Maki

(Center for Intercultural Exchange and Studies, Nara University of Education)

キーワード：国際バカロレア、国際的視野、国際通用性、グローバル人材育成

国際バカロレアの日本への導入

近年、日本の教育施策においては「グローバル人材」育成が謳われている。そのための具体策のひとつが、国際バカロレア（IB）の導入である。教育再生実行会議の第三次提言（2013年5月）や日本経済団体連合会の「世界を舞台に活躍できる人づくりのために—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—」（同年6月）を経て、同年6月に閣議決定された「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」では、「グローバル化に対応した教育を牽引する学校群の形成」として、2018年までにIB認定校等を200校に増やすこと（IB200校計画）が掲げられている¹。

IBとは、スイス・ジュネーブのインターナショナル・スクールで1968年に開発された、国際的な教育プログラムである²。学校は、教育体制の整備や年間登録料の支払いなど、IB機構が定める条件を満たせば、IB認定校として当該の教育プログラムを実施することが可能となる。

IBには、ふたつの側面がある。ひとつは、「国際的な視野をもつ人間の育成」である。IBは、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する」若者の育成を目的とし、「人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあ

¹ 2016年12月の「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2016改訂版）では、2020年までに200校以上、と修正されている。

² 詳細は、IB機構や文部科学省の公式ウェブサイトを参照のこと（2018年12月11日最終確認）。
<https://www.ibo.org/>
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/index.htm

り得ると認めることのできる人」として生涯学び続けられるように、児童生徒に働きかけることを使命としている³。

IBのもうひとつの側面は、さまざまな国籍や文化的背景をもつ生徒たちに、国際通用性のある教育資格を与えることである。現在、IBには、3歳から19歳までを対象にした4つの教育プログラムがある。そのうち、ディプロマ・プログラム（DP）では、16歳から19歳の2年間で所定の教育プログラムを履修し、一定以上の成績を修めると、IB資格を取得することができる⁴。日本では、1979年から、IB資格をもつ者を「大学入学に関し、高等学校を卒業した者と同等以上の学力があると認められる者」（学校教育法施行規則第150条第4号）と認定してきた。これはあくまで大学入試の受験資格を保証するものであるが、別個の試験を課すことなく、IB資格の点数だけで入学を認める国や大学もある⁵。毎年90か国近くの大学にIBを履修した者が出願しており⁶、欧米諸国の選抜性の高い大学を含めた多くの大学に受け入れられている。

このようなIBを、今、日本政府は積極的に導入しようとしている。そのために予算が措置され、IB機構による関係書類が和訳され、教員研修が行われた。また、文部科学省（文科省）は、学校教育法1条に定める学校（一条校）⁷において、IBと学習指導要領を両立させるための教育課程の特例措置を設定した。さらに、外国人指導者等に対する特別教員免許状の授与を促進するための通知を出した。とりわけ、文科省がIB機構に交渉し、それまで英語、フランス語、スペイン語のいずれかでのみ行われてきたDPの授業や試験を、2科目を除いて日本語で行えるようにした⁸ことによって、一条校へのIB導入に弾みがついている。

このようなIB促進の結果、IB200校計画が出された2013年に16校（うち一条校は6校）であった日本のIB認定校は、2018年12月には61校（うち一条校は29校、国公立4校を含む）にまで増加している。かつてはインターナショナル・スクールに通う外国人家庭や海外駐在から帰国した日本人家庭、国際結婚家庭の子どもたちを中心に行われていたIBが、いまや、一条校に通う、在外経験のない日本人家庭にも広がっている。IB200校計画以降にIB認定校になった一条校の中には、かつてから英語教育や国際教育を特色としていた、選抜性の高い学校がある一方で、そうではない学校もある。また、留学生が多数を占める学校や、通信制の学校も含まれている。日本におけるIBは、多彩な様相を

³ 「IBの学習者像」および「IBの使命」より。「国際バカロレア（IB）の教育とは？」（IB機構2017）等で確認できる。

⁴ IB資格は、必修科目を履修し、6教科（各7点満点）と3領域のコア科目（3点）の計45点満点中24点以上であれば取得できる。

⁵ 各大学は、履修すべき科目やその点数、総合点を指定するなどして、合格基準を提示している。

⁶ IB機構の公式ウェブサイトより。<https://www.ibo.org/university-admission/recognition-of-the-ib-diploma-by-countries-and-universities/>（2018年12月15日最終確認）

⁷ IBはそれまで、学校教育法上、各種学校に位置付けられるインターナショナル・スクールで行われることがほとんどであった。

⁸ このプログラムは、日本語DPと呼ばれている。

示しつつ拡大中である。

そこで、本稿では、IBについて、「国際的な視野をもつ人間の育成」と教育資格の国際通用性という2点から論じたい。その上で、IBと「グローバル人材」育成とはどのような関係にあり、そこにどのような課題があるのかを考察したい。なお、本稿は、渋谷（2016）、渋谷（2018）などの拙論を踏まえつつ、「グローバル人材」育成という観点から再構成したものである。

「国際的な視野をもつ人間の育成」とIB

IBの「国際的な視野をもつ人間の育成」という理念を具体化する仕掛けは、カリキュラムの随所に埋め込まれている。渋谷（2018）は、言語学習に注目して、IBがいかに文化的多様性を捉えているかを考察している。たとえば、IBは、「複数の言語でさまざまな^{モダリティ}伝達様式を用いてコミュニケーションする能力は、多様な文化的視点を掲げる国際バカロレア (IB) の国際教育の概念においてきわめて重要」（IB機構, 2014, p. 1）であるとして、すべての児童生徒に複数の言語を学習することを課している。「複数の言語」のうちのひとつは、グローバル市場で使用されている、英語などの「グローバル言語」（IB機構, 2014, p. 15）であり、もうひとつは、各生徒が「学問的な文脈で使用したことがある」言語⁹（IB機構, 2014, p. 25）である。

「グローバル言語」、とりわけ英語の重要性は、近年の日本における「グローバル人材」育成の文脈でも盛んに叫ばれている。日本政府によるIB導入の促進を、日本の若い世代の英語力増強のためと解釈する向きもあるくらいである。

IBも無論、「権力へのアクセスは、社会的に地位の高い言語を使えるかどうかによって左右される」ことを十分意識している（IB機構, 2014, p. 4）。全教科を英語で学ぶ場合はもちろん、2科目以外は日本語で学ぶ日本語DPであっても、日本の通常のカリキュラムで学んだ生徒以上に英語力はつくと言われる。

しかし、IBは、言語に限らない全人的教育であるし、外国語学習の目的も、単に当該言語の四技能を伸長することではない。むしろ、IBは、言語の習得が「他の文化を認め、理解することを伴うプロセス」であることを重視している。そして、「自分自身の文化に浸かっていることで構築される特定の世界観は、必ずしも他の人々と共有されているとは限らない」ことについて考えることが、「多様な文化の理解と国際的な視野を育む上で重要」だとしている（IB機構 2014, p. 26）。

「国際的な視野を育む」という目的は、IBにおいては、母語学習においても共有されている。日本では、母語学習の重要性が「グローバル人材」育成の文脈で語られることは多くない。IBでは、母語

⁹ 母語や第一言語と言いつけ換えられることも多い。ただし、グローバル化がすすみ、国家間移動や国際結婚などがより日常化している現代においては、こうした概念自体が大きく揺らいでいる。このことに、IBは敏感である。

学習の中で、翻訳作品も必ず学ぶことになっている。このことは、文学を通じて文化の多様性を学ぶと同時に、多様な文化から文学や言語の本質について思考するという点で、示唆に富む。

「国際的な視野」の育成という観点から IB について特筆すべきは、「母語を学ぶ権利」をすべての生徒に保障しようとする姿勢である (IB 機構, 2014, p. 25)。IB は、母語学習のためにあらかじめ 50 の言語を用意しているが、それ以外の言語であっても、1 人でも希望者があれば、学校側の負担金の追加なしで試験官や試験問題を用意する。学校に希望の言語を指導できる教師がいない場合には、学校のサポートを受けながら自己学習し、他の言語と同じ基準で評価してもらうことが可能である。

実際、2016 年 5 月の試験では、1 科目の受験者が 10 人に満たないビルマ語やモンゴル語を含め、93 もの言語の試験が実施されている (IBO, 2016)。このように、少数言語を、話者数や影響力の大きい言語と同様に尊重している点は、IB が国際教育を自負するゆえんであろう。こうしたスピリットは、「国際的な視野をもつ人間の育成」という点で、児童生徒に好影響を及ぼすことだろう。

以上から、IB における「国際的な視野をもつ人間の育成」とは、英語の四技能の習得をはるかに超えていることがわかる。むしろ、IB では、複数の言語を学ぶことを通して、多様な価値観や世界観に触れて、多文化に開かれた思考力を身に付けることこそが肝要とされている。そこには、少数言語の尊重に象徴されるような、多文化的な教育環境がある。翻って、日本の公教育においては、少数言語話者に対する母語教育が保障されていないなど、多文化に対する配慮が欠けているのではないか。「グローバル人材」育成を考える際に、IB から学ぶべき点であろう。

IB 資格の国際通用性

IB はそもそも、本来は国際教育を目指すべきインターナショナル・スクールにおいて、大学進学準備のために、進学する国ごとのカリキュラムに分かれて履修せざるを得ない理不尽さを解消すべく始められた (Peterson, 1987)。したがって、IB 資格が多くの国の多くの大学で認知される国際通用性をもつことは、至上命題であった。

今、IB は、母国を離れて暮らす在外家族だけのためのものではない。グローバル市場では、民族や国籍等に関わらず、個人が競争する。その際に求められるのが、国際的に標準化された教育資格である。IB は、「世界中のトップレベルの大学への入学資格として優良株であるとみなされていることから、国内エリートの中でも強い上昇意欲をもつ層は子供をそれらの学校に在学させている」(ローダー他 2012、65 頁)。IB 資格は、中等教育修了段階、すなわち、大学入学時における、国際的な教育資格の典型といえる。そして、IB は、英語圏の大学に進学したり、国際的な仕事に就いたりするための手段になっているのだ (Hayden, 2011)。

ある IB 校の校長は、「国を越えて、子どもが勉強したいところに行ける環境」をつくるのが「到達点として持っているイメージ」だと言う (渋谷、2016)。筆者がインタビューした IB の生徒の中に

は、海外大学への進学を希望して IB を選択した者の他に、進学先は未定だが、国内外両方の大学への進学可能性を広げるために IB を選択した者が複数いた（渋谷、2016）。

イギリスではすでに、国内統一試験である A レベルと IB とのスコアの換算表を中央機関が作成しており、IB 資格によって国内外両方の大学を受験できる（花井、2011）。アメリカでも、大学の IB 認知度は高く、選抜性の高い大学が受験生に IB の履修を推奨したり、IB での履修を大学での単位に認定したりしている（国際バカロレア日本アドバイザー委員会、2014）。

それに比して、日本における IB 認知度はいまだ低い。しかも、IB の試験と従来型の日本の大学入試とはかなり異質で、IB に携わる教師らは、受験生に両方の準備をさせることは難しいと考えている（渋谷、2016）。IB の試験が、絞られた問いに対して深く多角的に論述させるのに対して、大学入試センター試験など旧来型の日本の試験は、大量の知識を早く正確に再生できる能力を測っているからである。

文科省は、スーパーグローバル大学創成支援における国際開放度の成果指標として、入試において IB の資格や成績を判定基準のひとつにすることを挙げるなど、日本の大学の IB 認知を促している。文科省が示した 2017 年 10 月現在の「IB を活用した大学入学選抜例」¹⁰には、17 の国立、6 の公立、31 の私立の計 54 大学が挙げられている。中には、選抜性の高い大学や医学部等の理系学部も複数含まれている。今後、日本の大学での IB 活用は増えていくであろう。また、大学入試改革によって、日本の入試も IB 型に変容していくことが予想される。

このように、教育資格の国際通用性が高まっていけば、国境を越えた大学進学が可能になり、生徒・学生の国際移動が増えていくだろう。生徒・学生が国内外を問わずに大学を選ぶということは、日本の大学が海外の大学と比較・検討されることでもある（渋谷、2016）。大学の世界ランキングは、指標の定め方などに問題が多いものの、すでに独り歩きして競争を煽っている（米澤、2014）。グローバル市場において大学教育は商品と化し、標準化され、外部評価に晒されていく（吉田、2013）。IB の普及は、教育におけるグローバルな競争を加速させる一翼を担っているのだ。

IB と「グローバル人材」育成

「グローバル人材」の定義は、グローバル・ビジネスに従事する者を指す限定的なものから、ビジネスでの知識や技術のみならず、より普遍的な態度や意識を含んだものまで幅がある。現在、文科省や教育学の研究者によって多く引用されているのは、産学連携によるグローバル人材育成推進会議が 2011 年に出した「中間まとめ」にある、以下の定義である。

¹⁰ 文部科学省公式ウェブサイトより。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1353392_4.pdf (2018 年 12 月 15 日最終確認)

要素Ⅰ 語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

この定義は、他に、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げている。抽象的なうえに、「グローバル人材」に限らず現代社会で求められる資質をひろく含んでおり、焦点化した議論がしにくい定義である。

こうした「グローバル人材」とIBが育成しようとする人間像とは、重なる部分もあるが、合致しない部分もある。とりわけ、要素Ⅲの「日本人としてのアイデンティティー」が何を指しているのか、そして、それがIBだけで育つのかは注意が必要である。IBは特定の国家の国民教育ではなく、「国際的な視野をもつ人間の育成」をめざす国際教育である。前述のように、IBは母語学習を重視しており、自文化への理解や意識を高める効果はあると推測される。ただし、それは、排他的な自国第一主義ではない。むしろ、多様な文化を比較・分析させるIBのカリキュラムの中で、自国中心主義を脱して、文化相対的な人間が育つ可能性が高いと予想される。それが、今、日本政府が育成を目指しているものと合致しているのか否か、確認が必要である。

というのは、前述の「日本再興戦略－JAPAN is BACK－」は、「今や日本の若者は世界の若者との競争にさらされている」とした上で、「世界と戦える人材を育てる」と明記しているからである。現代日本の「グローバル人材」育成がこうした文脈の中で推進されていることを考えると、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する」若者を育成しようとするIBとは同床異夢であるように見える。

一方で、IB機構自体も会費を取って教育プログラムを提供している一団体であって、グローバル経済の中に組み込まれていることにも留意すべきである。近年、国公立校でのIB導入がすすんでいるとはいえ、従来、IB認定校の学費は高額なことが多く、そこに集まる家庭の多くは恵まれた階層であった。IBは、威信の高い大学やグローバル市場で有利な職業にアクセスするための、恵まれた階層の再生産手段になっている（ローダー他、2012）。また、一条校がIBを導入する意図のひとつは、世界標準のIBというブランドをまとうことで、少子化時代を生き残ることもある（渋谷、2015）。

世界に開かれた教育を謳うIBの導入が、期せずして、国内での二極化や非寛容さにつながる危険性もある（渋谷、2016）。一条校である高校がIBに認定された場合、全生徒がDPを履修するわけではない。むしろ、DPを選択する生徒はごく一部で、大多数の生徒は従来通りのカリキュラムで学ぶ。少数の生徒だけが、よりよいと目される教育プログラムを、別のスケジュールで別の教員から別の空間で

受ける状態は、生徒間に予期せぬ亀裂を生み出しかねない。IBの生徒たちは、同じ理念とカリキュラムの下で学ぶ他のIB校の生徒たちとは、国境を越えて連帯感をもつ可能性が大きい（渋谷、2014）。一方で、もしも国内の同輩やより恵まれない人々とは共感できにくくなるようなことがあれば、本末転倒である。IBの教育を受けた若者たちがどのように生きていくのかを、継続的に見守っていく必要がある。

あらためて、「グローバル人材」とは、いったいどのような人間なのか。グローバル市場や国際機関で、日本の国益を追求する人間なのか。特定の国家への所属意識はもたず、国境を越えて個人的な幸福を追求する人間なのか。それとも、グローバルな意識をもちながら、地域の課題にも取り組む人間なのか。「グローバル人材」の育成が叫ばれる背景を含めて、より入念な検討が必要である。

グローバル化の進展によって、多様な文化的背景をもつ人々と共に生きていくことが、より切実な課題になっている。同時に、国内や国家間の競争にくわえて、国を越えた個人の競争も激しくなっている。教育は、そうした競争を勝ち抜くための私的財にもなり得るし、多様な価値観を尊重し合う社会を築くための公共財にもなり得る。IBという一教育プログラムを、恵まれた階層の再生産手段にしたり、国家の国際競争力増強に利用したりするのではなく、グローバル化の中で変容していく教育について議論する、ひとつのアリーナとしていくことが必要であろう。

本研究は、科学研究費（課題番号 17K04688）の助成を受けたものです。

引用文献

- 花井渉, 2011, 「イギリスにおける国際バカロレアの認証に関する研究—大学・カレッジ入学機構 (UCAS) を事例に」『九州教育学会研究紀要』第 39 巻, pp. 69-76.
- Hayden, M. 2011, “Transnational Spaces of Education: The Growth of the International School Sector”, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, No. 2, pp. 211-224.
- IB 機構, 2014, 「IB プログラムにおける『言語』と『学習』」.
- IBO, 2016, *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2016 Examination Session*.
- IB 機構, 2017, 「国際バカロレア (IB) の教育とは？」.
- 国際バカロレア日本アドバイザー委員会, 2014, 『国際バカロレア日本アドバイザー委員会報告書—国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言』
- ローダー, ヒュー／フィリップ・ブラウン／ジョアンヌ・ディラボー／A. H. ハルゼー 吉田文他訳, 2012, 「教育の展望—個人化・グローバル化・社会変動」ヒュー・ローダー他編 (広田照幸他訳)『グローバル化・社会変動と教育—市場と労働の教育社会学』東京大学出版会, pp. 1-104.
- Peterson, A. 1987 *Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*, Open Court

- 渋谷真樹, 2014, 「教科外活動におけるグローバル能力の育成—国際バカロレア・ディプロマ・プログラムの「創造・活動・奉仕」に着目して」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第23号, pp. 31-39.
- 渋谷真樹, 2015, 「一条校による国際バカロレア導入の意図と背景—学校管理職の語りから」『国際理解教育』vol. 21, pp. 3-12.
- 渋谷真樹, 2016, 「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続—日本の教育へのインパクトに着目して」『教育学研究』第83巻第4号, pp. 423-435.
- 渋谷真樹, 2018, 「『文化的に多様な子ども』から『国際的な視野をもつ人間』へ—国際バカロレアにおける文化的多様性—」『子ども社会研究』24号, pp. 43-60.
- 米澤彰純, 2014, 「世界環境の変化のなかでの大学と国際連携・協調」『研究 技術 計画』vol. 29, No. 1, pp. 8-17.
- 吉田文, 2013, 「グローバリゼーションと大学」吉田文『グローバリゼーション、社会変動と大学』岩波書店, pp. 1-42.

【論考】

多様なグローバル人材の育成と複言語教育

－韓国語教育を中心に－

Plurilingual Education for Training Diverse Global Minded Persons: Focusing on Korean Language Education

関東国際高等学校副校長 黒澤 眞爾

KUROSAWA Shinji

(Vice Principal, KANTO International Senior High School)

キーワード：グローバル人材、留学政策、外国語教育、複言語、グローバル人材育成

はじめに

政府は、2013年の閣議決定「大学のグローバル化に関する提言」の中で、日本人留学生の数を12万人に倍増する目標を掲げている。しかし、その後目立った伸びを示していないのが現状である。(2015年OECD調査等では54,676人)

日本学生支援機構のデータでは近年一定の伸びを示しているが、それは短期や交換留学生を含んだ数字であり、学位取得が可能な正規留学生の数は横ばい状態である。本論考では、中国の1/10さらに韓国の1/2にしか満たない日本人留学生の数が増加しない原因を高等学校の外国語教育の現状に探り、多様な外国語教育の普及が正規留学生の増加につながる可能性があることを考察するものである。

1980年代の韓国留学

まずは古い話で恐縮であるが、筆者の留学経験を紹介しようと思う。筆者は、1980年代の半ばから終わりにかけて韓国に留学した。大学の文学部で日本史を専攻していた筆者は、九州地方の文化史を学ぶ中で朝鮮半島との文化交流史に関心を持つようになり、学部卒業後、韓国に渡った。9か月通ったソウル大学語学研究所は、韓国の大学もしくは大学院に進学を予定している国費の留学生が主に通う語学センターである。留学生の国籍は多様で、ドイツ、アメリカ、ギリシャ、トルコ、イラン、台湾などからの留学生がクラスメートであった。上級までの語学研修を終えた後、3か月間私立の延

世大学の語学堂で上級の特別クラスに通い大学院への入学に備えた。大学院は、慶尚北道の大邱郊外に位置する嶺南大学に入学し、韓国史を専攻した。近世朝鮮期の社会変動を学ぶ傍ら、毎週のように地方に出向き、農村や漁村のフィールドワークをおこなった。長いときは大学院の長期休暇を利用して数週間離島に滞在し、民家に寝泊まりしながら日本の統治時代や経済成長期以前の村の様子の聴き取りをおこないレポートにまとめた。また、当時殆ど日本に紹介されることがなかった韓国の市民文化活動や環境運動に関する記事を翻訳し、関連の雑誌に寄稿したりもした。

社会的に大きな変動期であった1980年代の韓国に留学することができたのは、今思うと非常に幸運だったと思う。民主化を求め当時の軍事政権と果敢に対峙し、粘り強く民主化を成し遂げていく隣国の同世代の友人たちと接する中で、次第に彼らに対し尊敬の念を抱くようになった。日本に帰国後、財団法人アジア学生文化協会に入職、様々な文化活動やアジアの語学講座を企画・運営するようになるのだが、この時にアジアからの留学生たちと水平的な関係を築くことができたのは留学の経験があったからである。さらにアジア学生文化協会を退職後、高校生を対象に韓国語の授業を持つようになったときも、この留学時に培った韓国の友人たちへの尊敬の想いが常に仕事の下支えになってきたように思う。

韓国語を学ぶ高校生たち

2000年4月、東京渋谷にある関東国際高校（以下関東国際）が外国語科の中に新たに韓国語コースを開設することになり、筆者は韓国語教師として赴任することとなった。関東国際は外国語科を設置しており、その中に英語以外の外国語を専門的に学べるコースを有している。韓国語コースは、中国語、ロシア語に続き3番目の開設であった。民間の財団から高校に移った筆者は、教師としては全くの素人で、新たなコースをデザインするのに苦労を重ねた。授業時間割等は先行する中国語やロシア語に準じればよいのでさほど問題にはならなかったが、3年間の教育内容、つまりシラバスの作成や、教材開発、提携大学の選定などは先例事項がひとつも無く、全て試行錯誤であった。まず、韓国の教育機関と提携を結ぶ必要があった。筆者は、韓国語コース開設の前年に韓国に出向き複数の大学と協議をしたが、あまり良い返事がもらえなかった。いずれの大学も日本の高校と提携を結ぶことにメリットを感じなかったようだ。最後に訪ねたキョンヒ大学の国際教育院のみが、関東国際との提携に積極的な対応を見せ、最終的にキョンヒ大学と提携を結ぶことができた。キョンヒ大学の支援を得たことで、韓国語ネイティブ教員の確保、高校生用教材の開発、3年間のシラバスの作成、短期留学プログラムの開発など、コースの教育の核になる部分が出来上がっていった。

開設時には6名だった生徒も、次第に増え現在は各学年で3～40名の生徒が本コースで韓国語を学んでいる。最近ではK-POPブームの風に乗って入学希望者が多く、地方からも入学希望者が集まってくる。そして、コースの運営が軌道に乗る中、卒業後に韓国への留学を希望する生徒もここ数年多い。

最近5年間の韓国の大学（学部）への進学者数は以下の通り。（ ）は生徒数。

2014年度卒	2015年度卒	2016年度卒	2017年度卒	2018年度卒予定
6名（31名）	3名（35名）	6名（36名）	4名（33名）	8名（24名）
延世大 1名 キョンヒ大 3名 成均館大 1名 済州大 1名	延世大 1名 キョンヒ大 1名 ソウル芸術専門1名	延世大 1名 キョンヒ大 1名 梨花女子大 1名 成均館大 1名 東国大 1名 釜山外国語大1名	延世大 2名 キョンヒ大 1名 釜山外国語大1名	延世大 5名 キョンヒ大 1名 漢陽大 1名 釜山外国語大1名

今年度（2018年）は、特に留学希望者が多く、コース卒業予定者24名中8名が韓国の大学への進学を予定しており、これは過去最高値である。この間、生徒及び保護者のニーズに応えるため、韓国の各大学（学部）と日本の指定校推薦にあたる教育提携（MOU）を順次締結して来た。2018年現在、関東国際とMOUを結んでいる韓国の大学は、延世大、キョンヒ大、韓国外国語大学、釜山外国語大学の4大学である。いずれも奨学金授与もしくは学費免除等の待遇を含む条件での協定になっており、基準に達した留学希望者が多い場合は、学内選抜をおこなっている。

さて、上記の韓国語コース卒業生たちはどのような理由から国内大学に進学せず韓国の大学への進学を選択したのだろうか。筆者自身は大学卒業時までは、殆ど留学を考えたことはなく、高校卒業後すぐに正規留学するなど考えても見なかった。そこで、現在韓国の大学に留学中の3人の卒業生に質問調査をおこなってみた。質問項目は次の通り。

- ① 関東国際韓国語コース入学の動機 ② 韓国留学を決めた理由
③ 留学生活について（学業、私生活等） ④ 将来への展望

以下に3人の回答を紹介する。

1. キョンヒ大2年 Tさん

①何より中学生の時から好きだった韓国語を学びたいという気持ちが一番の動機です。都立の高校でも韓国語学習が可能な高校はありましたが、韓国語の学習環境（学習時間や国際交流など）が整っている面で関東国際高校（以下関東）を選びました。自分の意欲だけでなく、卒業生の韓国留学の実績などを見て親も気に入ってくれたようで私の関東への入学を応援してくれました。

②実は韓国留学は中学生の頃からの夢であり、正直在学中も韓国の大学に行くことしか考えていませんでした。その気持ちに拍車をかけたのは在学中に交流した韓国人の友達との交流、また、3年生の初めに参加したキョンヒ大学への短期留学でした。交流を通して感じた現地で学ばなくてはいけない、現地で学びたいという気持ちと短期留学で感じたキョンヒ大学と私の相性が決め手となり留学するこ

とを改めて決心しました。

③私は、今歴史学を勉強しているのですが、勉強が難しい反面、学科の友達がサポートしてくれるおかげで楽しく過ごしています。高校の時にずっと勉強してきた語学とは違い、歴史学は自分が勉強してきたことを活かせるようになるまで時間がかかります。そのため正直やりがいをなかなか感じられず高校生の時とのギャップに少し気分が落ちこんだ時もありました。でも関東で国際交流をたくさんしてきた分、友達を作る面では問題がなかったため、たくさん友達を作り、友達に支えてもらって今では少しずつやりがいも感じるようになりました。勉強の息抜きに友達とショッピングに行ったり、韓国料理を習ったり、韓国の大学生の文化と言っても過言ではないお酒やカラオケなども適度に楽しみながら生活面でも充実した生活を送っています。また、校内の勉強以外の面ではサークルを楽しんだり生徒会の候補団体に属して選挙活動したこともとてもいい経験でした。

④将来については大学に在学しながらたくさんの可能性を考えています。まだはっきりと決めてはいませんが日本の高校での韓国語教師、韓国の歴史に関する財団への所属など道はたくさんあると思います。韓国の史学科に入ったのも日本人に韓国と日本の偏見のない歴史と歴史に対する韓国人の立場を伝えたいという目標の一步なので、どんな形になるかわかりませんが最終的な目標としては韓国の歴史を伝えられる場を日本に作れたらなと思っています。

2. 延世大1年 Mさん

①1年生から韓国語を本格的に学べるカリキュラムや短期留学などのプログラム、韓国の大学の指定校があるという特色に惹かれ、関東国際に入学することを決めました。

②韓国について知っていくうちに、勉強も遊びも一生懸命な韓国の大学生活に憧れを持つようになり、韓国の大学に通いたいと思い留学という道を選択しました。高校に入学する前から韓国の大学への進学を考えていたため、国内の大学進学を考えたことはないです。そして入学後は留学に備え、語学力向上（韓国語能力試験等）、韓国への理解を深めること、韓国の大学についての調査（特色、カリキュラム等）をおこないました。

③私が通う延世大学は、1年生は全員仁川の国際キャンパスで寮生活をするという特色があります。韓国人のルームメイトと暮らすため、学校に通い学ぶこと以外にも韓国について学ぶことができるし、いいルームメイトに恵まれ毎日楽しい生活を送っています。授業は最初の学期はとても大変で、日本に帰りたくて仕方ない時期もありましたが、課題の多さにも今は慣れてきて、課題をこなしながら韓国での生活を楽しめるようになりました。

④具体的に何になりたいという職業はまだありません、せっかく韓国で留學生活を送っているので、なにかしらの形で韓国に関わる仕事がしたいと思っています。また、人と関わるのが好きなので、なにか人の役にたてるような職業に就きたいと思っています。なので、大学生活で様々なことに積極的に挑戦していき、自分のやりたいことを探しつつ、自分にあう職業を見つけていきたいです。

3. 釜山外国語大学2年 Yさん

- ①中学生の時、K-POPにはまってから韓国語の歌の歌詞や、韓国ドラマを字幕なしで見られるようになっていたと思ったからです。
- ②韓国への留学は中学生の時からしたいと思っていました。でも、韓国留学を本格的に考え出したのは、高校2年生の時です。動機としては、韓国語を完璧にマスターするとともに外国での生活をしてみたかったからです。留学先として釜山外大を選んだ理由は、韓国語以外の言語にも挑戦してみたかったからです。ソウルの大学ではなく釜山を選んだのは、釜山に知り合いがいなかったのでゼロから始められるという点と、勉強以外の交流会や行事などのプログラムが充実していたことです。
- ③現時点では、韓国語以外にタイ語の勉強をしながら、剣道部に入り、文武両道の生活をしています。それを通して出会った韓国人や外国人の子達と外へ遊びに行ったり韓国国内旅行へ出かけたりと、適度に勉強して、適度に遊んで充実した生活を楽しんでいます。
- ④まず、来年にはタイへの交換留学を考えています。将来については、留学の経験を生かして、日本に住む外国人を助けられるような仕事をしたいと思っています。

彼らは共通して高校の早い時期に留学を視野に入れ始め、準備を開始している。そして結果的に留学に必要な語学力を身につけ、MOUを使って入学、その後奨学金を受けながら勉学を継続している。高校卒業後韓国の大学に正規留学するためには、高校で一定の成績を修めることは当然のことだが、何よりも韓国語の能力が求められる。現在、韓国政府は留学に必要な言語能力として韓国語能力検定（TOPIK）3級以上を要求している。これはCEFRのA2～B1に相当するが、実際に大学の授業についていくためには3級では不十分である。文系であれば4級もしくは5級以上が望ましい（B2～C1レベル相当）。

さて、TOPIK3級というとかなり高いレベルと思われがちだが、実際に高校でTOPIK3級以上を取得するためには、どれくらいの授業時間数が必要なのだろうか。関東国際韓国語コースを例に挙げながら考えてみたいと思う。

関東国際高校外国語韓国語コース 外国語授業数（2018年現在）

	1年生	2年生	3年生
韓国語	5時間/w	6時間/w	4時間/w 6時間/w（選択）
英語	5時間/w	6時間/w	4時間/w 4時間/w（選択）

上記の韓国語の授業は全くの初習者を対象とした内容で、英語は入学時に英検3級程度を想定して

いる。2018年度3年生のうち、TOPIK3級レベルに到達した生徒は70%、4級レベル到達者は54%となっている。また、英語についてはCEFR A2（準2級レベル）到達者が60%である。生徒個人のモチベーションにもよるが、一般的に英語に比べ韓国語は比較的上達の速度が早いことがわかる。

筆者の経験的な感覚では、初習者でも週4時間程度の授業時間を確保できれば、3年終了までには、TOPIK3級レベルに到達することが可能なのではないかと考える。つまり、一般的な高校の英語の授業時間数（週4～5時間）を確保できれば、韓国語はCEFR B1レベルに到達可能なのである。韓国語は、短い期間で留学可能な運用能力を習得することができる、我々にとって最も身近な言語であると言える。

日本の高校における複言語教育

さて、筆者の専門である韓国語について見てきたが、ここからは英語以外の外国語教育全般について見ていくことにする。関東国際では、韓国語以外に中国語、ロシア語、タイ語、インドネシア語、ベトナム語を学ぶことができる。（総称「近隣語各コース」）いずれのコースも韓国語と同じカリキュラムで、卒業後に海外の大学に正規留学する生徒も複数いる。2017年度卒業生は、中国3名（上海交通大、復旦大、深圳大）、台湾3名（淡江大、銘傳大、靜宣大）、タイ1名（バンコク大）が正規留学している。日本国内で、関東国際のように2つの外国語（英語＋1言語）をほぼ同時間数学び、同時にレベルを上げていくカリキュラムを実施している高校は数少ない。韓国語の場合、首都圏には見当たらず、唯一長崎県の対馬高校が似たカリキュラムを有し、毎年韓国語能力に長けた卒業生を排出している。

また、文部科学省の資料によると授業時間数に関わらず、英語以外の外国語を開講している高校（生徒数）は以下のようだ。

	学校数	言語数	中国語	韓国語	フランス語	ドイツ語	その他	計(延べ)
公立	478校	15言語	381校 (11,047人)	259校 (8,285人)	123校 (3,448人)	55校 (1,524人)	132校 (3,488人)	950校 (27,792人)
私立	196校	15言語	121校 (6,133人)	68校 (2,838人)	84校 (4,406人)	45校 (1,985人)	42校 (1,150人)	360校 (16,511人)
国立	3校	6言語	2校 (30人)	1校 (14人)	2校 (59人)	2校 (33人)	2校 (100人)	9校 (236人)
計	677校	18言語	504校 (17,210人)	328校 (11,137人)	209校 (7,912人)	176校 (3,542人)	176校 (4,738人)	1,319校 (44,539人)

（平成28年5月1日現在）

この表からもわかるように、英語以外の外国語を授業で学んでいるのは、全国に300万人ほどいる

高校生の1～2%に過ぎない。ここ数年、各言語の若干の上下動はあるが全体としての履修者は増えていない。現学習指導要領では、外国語の履修言語を英語に限ってはいないので（英語を基本として記載しているが）、各自治体や学校の裁量で多様な外国語を開設することはできる。筆者の周囲にも「多様な言語教育を行ってみたい」という管理職は多い。しかし以下のような事項が障壁になり、開設を断念するケースが多いようだ。

1. 科目設定がしづらい。（英語の授業時間数を減らせないで、選択科目で第2外国語をわずかな単位数で設置するか、もしくは総合学習の枠の中で授業展開をするしかない状態である）
2. 学習の目安になるものがない。（学習指導要領には英語のみ記載されており、他の外国語は英語に準ずるとのみある。）
3. 教員の不足（講師確保が大きな問題である）
4. 進路保証が不安定（大学入試の試験科目として使えない。センター入試にドイツ語、フランス語、中国語、韓国語があるものの、初習者が解けるレベルではない）
5. 該当言語に対して社会的なニーズがどれくらいあるのかが測定しづらい。

これらは、関東国際の近隣語各コースの開設時においても障壁であった。これらの障壁に対して我々は次のような方法で対処した。

1については、東京都に「外国語科」開設の申請をおこない、これを認められたことで潤沢な外国語の授業時間数の確保をした。

2については、既存の学習指導要領（外国語科）を参考にしつつ、先にも記述したように海外の提携教育機関と連携しながら各言語独自のシラバスを作成した。

3については、英語以外の希少言語の教員免許を持つ教員の確保が極めて難しい状況の中、東京外国語大学や大阪大学、神田外語大学といった希少言語の教員免許取得が可能な大学の協力を得ながら専門的な知識と経験を持つ優秀な教師を確保した。筆者自身も関東国際赴任に際し、東京都教育委員会に対し臨時免許申請を行い、その後3年間韓国語の免許取得が可能な神田外語大学に科目等履修生として通い、ようやく本免許を取得した。また、関東国際で韓国語の教鞭をとる韓国人教員の場合は、東京都に対し「特別免許」申請をおこない、3年前に当該免許を取得している。

4が最も高い障壁だろう。大学入試の科目にない言語を導入する場合は、安心して生徒が学ぶことのできる進路保証が必要だ。国内外の大学と高大連携協定を結び、一定数の指定校推薦枠を確保しなければならない。関東国際近隣語各コースも学習言語を媒介にして、ここ10年間で大幅に指定校推薦枠を増やした。

5については、さまざまな企業や大学が英語以外の多様な言語能力を持った人材を求めるようになってきている。ビジネスマン向けの雑誌である『日経ビジネス』は、2018.03.19No.1933号で「大事なのは高校一人手不足に克つ新・人材発掘術」という特集を組み、関東国際の東南アジア言語の3コースにつ

いての取材記事を掲載した。タイ語の授業やタイ現地研修の様子、さらにベトナム語コースを卒業し、現在首都圏の水道設備のメーカーに勤務している卒業生の活躍を紹介している。記事の最後は、次のような文章で結んでいる。

— 少子高齢化で国内市場の縮小にあえぐ日本。成長を続けるにはアジア市場の開拓が不可欠だ。が、人口6億人を越えるASEAN市場を開拓できる専門人材はまだまだ育っていない。「ASEANをこれまでのような“工場”としてではなく“市場”として本気で開拓するには、現地の人の懐に飛び込み、心を動かせるコミュニケーション力が求められる。それができる人材がない。」こう打ち明けるのは東南アジア市場の開拓を目指すあるメーカーの幹部。関東国際のOBであれば、そんな悩みを断ち切ってくれる可能性がある。—

また、生徒たち自身が英語以外の外国語学習の意義をどのようにとらえているかについては、関東国際が2016年5月に近隣語各コース3年生120名を対象におこなった意識調査の結果からある程度推察することができる。生徒たちの声の一部を紹介する。

Q：現在近隣語が学べる高校が非常に少ないことについて、あなたはどうか？

A：社会の国際化が進む中、英語だけでなく第3、第4の言語を話せる人材が増えることは大事だと思うから、近隣語を学べる環境が増えるといいと思う。

A：近隣語を学ぶことは、言語だけではなくアジアの国それぞれの文化やマナーを学ぶためにも必要だと思う。

A：最近日本に住む英語圏以外の国の外国人も増え、日本に観光に来る外国人が多いので、近隣語を学べる学校がもっと増えたら良いと思う。英語だけでなくもっと他の国の言語を学べる学校を増やして欲しい。

A：大学などで第2外国語として近隣語を勉強しても結局身につかないことが多いので、高校から専門的に勉強して、将来の仕事に使えるようにするのも大事だと思う。

上記以外の回答も、概ね多様な言語教育を推進すべきであるという内容であった。また、外国語教育の専門家の中からも次のような意見が出されている。2018年7月に行われたSGH（スーパーグローバルハイスクール）検証に関する有識者会会議（第8回）では、以下のような発言がなされている。

「英語以外の言語については、今の高校の現状を見ればどうしても英語が中心になっていくことは否めないが、レベルの問題、また指導者の問題などもある中で、どういう形で英語以外の言葉が高校レベルでもある程度やってもらえるようになっていくのか、そのあたりは今後の課題と思っている。」「英語を言語として学ぶ時代はとっくに終わっていて、英語やいろいろな言語を使ってどう発想していくかという時代に切り替わっていると思う。子どもたちが海外へ行くと、何を伝えていいかわからないという一番根本的な問題にぶち当たる子たちが大変多くいて、英語が話せる、話せないということではなく、何を題材にコミュニケーションしたらいいかわからないという子たちがいる。SGHの中でせ

ひ、さまざまな言葉に触れること、そしてリージョナル型の場合は、その地域に根差しているさまざまな外国人の方たちがいると思うので、地域を興していくのに、そういう方たちの力を借りる上でも、言語の多様化は大変重要ではないかと思っている。」

このような社会の声に答えるべく、公立の高校でも少しずつではあるが第2外国語を教育課程の中に取り入れて、本格的に複言語教育に実施するところが出てきた。例をあげると、都立杉並総合高等学校は、2017年度より1年生全員が必修で中国語もしくは韓国語を履修する教育課程を開始した。また2019年度より都立王子総合高等学校においても「グローバルランゲージ」という名称の第2外国語を必修化する予定である。

多様なグローバル人材の育成に向けて

今後、日本は多様なグローバル人材の育成に向けて、どのような教育政策をとっていくべきなのだろうか。最後に筆者の考えを述べたいと思う。

隣国の韓国では、いち早く高校における複言語教育を開始した。現在政府教育部が定めた第2外国語は、フランス語、ドイツ語、ロシア語、スペイン語、中国語、日本語、ベトナム語、アラビア語の8言語。多くの高校生が英語以外の外国語を学んでおり、必修科目ではないものの、学習者数は日本の比ではない。また、全国に31の外国語高校があり、そこでは関東国際と同様に英語ともう1言語を専門的に学ぶことができる。関東国際と姉妹校提携を結んでいる京畿道にある果川外国語高校には、現在英語以外にドイツ語、フランス語、中国語、日本語の4つのコースがある。これら31の外国語高校は韓国のグローバル人材育成戦略の中核を担うものであり、高校卒業後海外に留学する生徒も多い。果川外国語高校からも日本を初め卒業生の多くが海外に正規留学している。

韓国だけではない。関東国際と姉妹校関係にある中国（上海）、台湾（新竹）、タイ（バンコク）、ベトナム（ハノイ、フエ）、インドネシア（ジャカルタ）、ロシア（ウラジオストック）の高校も、全て英語以外の第2外国語を正式な教科として教えている。日本の外に目を向けると、英語偏重が進む日本の外国語教育は特殊であり、殆どの国では多様な外国語教育を推進しているのである。

筆者は、多様なグローバル人材を育成するための具体的な教育政策として、以下の3つを提案する。まず第1に、学習指導要領の中に「第2外国語」教科を設置し、ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、韓国語、タイ語、ベトナム語、インドネシア語、アラビア語などを認定外国語に指定し、学習の指針及び目安等を公表する。第2に、全国各地に韓国の外国語高校のような高校を設置し（公立・私立を問わず）、多くの高校生が英語とともにもう1言語を専門的に学べるようにする。さらに第3に、高校で多様な外国語を積極的に学ぶ生徒たちに対し、様々な面で支援をおこなっていく。例えば、現在英語の検定試験を受験する生徒に対し、政府・自治体は財政的な支援をおこなっているが、これと同様に多様な言語を学ぶ生徒たちが当該言語の検定試験（HSK や TOPIK など）を受験

する際、一定程度の財政支援を得られるようにする。

これらの教育政策を推し進めることで、高校生の時期から言語学習を通して多様な地域への関心が深まり、卒業後英語圏以外の地域に正規留学する学生の数も増えてくると思われる。そして政府が目標としている「正規留学生数倍増」も早い時期に実現可能となるはずである。

最後に、先の関東国際近隣語各コース生に対するアンケート結果をもう少し紹介しよう。

Q：近隣語を学ぶことで、あなたはどう変わりましたか？

A：積極性が増して、相手に対して関心や興味を持てるようになった。コミュニケーションをとることへの恐怖や不安が減った。(タイ語)

A：他人を理解しようと努力するようになった。(中国語)

A：外国語を学ぶことに対して不安が減り、異文化に触れる楽しさと関心が増した。(韓国語)

A：客観的に多譜面から物事を考えることができるようになった。(中国語)

A：様々な宗教や価値観を知り、その人の考えや意見を理解できるようになった。(インドネシア語)

A：夢が持てた。(ベトナム語)

筆者の韓国留学から30年が経過した。いつの時代も海外への留学、特に学位取得をとまなう正規留学は本人の意欲と努力が必要であることは勿論、さらに家族にも精神的・経済的に大きな負担を強いる。しかし、多様な地域への留学を終え帰国した若者は、グローバル化が進む社会にとって換えがたい貴重な財産となる。筆者が提案する「高校における複言語教育の普及」が、現在多くの課題を抱える日本社会の未来を切り拓くことのできる人材の育成につながっていくことを願っている。

【論考】

海外における日本学研究者の育成

—北京日本学研究センターを事例に—

Training for Japanese Studies Researchers Outside of Japan:

A Case Study of Beijing Center for Japanese Studies

信州大学高等教育研究センター講師 李 敏

LI Min

(Lecturer, Research Center for Higher Education, Shinshu University)

キーワード：グローバル人材育成、日本学研究者、知日派、北京日本学研究センター

1. はじめに—外国人グローバル人材とはなにか

本号の特集は、「グローバル人材育成のこれから」というテーマである。日本の大学に務める外国人として、この「グローバル人材」という言葉がずっと気になってしかたがない。人・モノ・カネ・情報が国境を越えて行き交うこの新しい時代において、「グローバル人材」の重要性がますます増大し、その育成は大学の使命の一つにもなっている。しかし、そもそも「グローバル人材」とはどのような人を指すのか。英語が話せ、欧米のビジネスルールを熟知する人がグローバル人材と言えるのか。あるいは、筆者のように、海外経験がある外国人というだけで、自ずとグローバル人材と見られるのか。あたかも自明のように語られているこの言葉だが、その中身は必ずしも明らかにはなっていない¹。

育成すべきグローバル人材像に関して、最も広く用いられているのは、産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2012）が提示した人材像である。推進会議の審議まとめによると、「グローバル人材」の3大要素は、Ⅰ. 語学力・コミュニケーション能力、Ⅱ. 主体性・積極性、チャレンジ精神、強調性・柔軟性、責任感・使命感、Ⅲ. 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティーという3点である。どちらかという、日本人向けの人材像と読み取れる。また、語学以外に、いずれも抽象的表現に留まっている。

一方、筆者のように、外国人でさえあれば、自然にグローバル人材の要素を備えているという認識も存在する。しかし、外国人であっても、グローバル人材と呼ばれる以上、それなりの特質の保持は

¹吉田（2015, p. 206）によると、最初に「グローバル人材」という言葉が新聞に登場したのは、1999年の『日本経済新聞』であり、トヨタ自動車の人材をグローバル人材とローカル人材とに二分し、グローバル人材を管理職人材として養成するという管理体制を紹介する内容であったとされている。海外事業展開のために、従来とは異なる人材の養成が急務となっているが、その人材の育成は、外国人ではなく、日本人に重きをおくべきだという考え方を読み取れる。

欠かせない。本文では、外国人という立場から、外国人グローバル人材の育成と今後の展望について考えてみる。

外国人がグローバル人材と見なされるのは、おそらく外国語ができることが最大の理由だと考えられる。一方、前述のグローバル人材育成推進会議の定義に準じるならば、グローバル人材と冠される外国人は、「Ⅰ. 語学力」に関して、母国語以外に、日本語を必須とし、「Ⅲ. 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」の外国人版として、「日本の文化と社会に対する理解」も必要であろう。要するに、日本語を自由に操り、日本の文化と社会を熟知する「知日派」こそ、外国人グローバル人材と称することができるのであろう。

このような「知日派」の外国人グローバル人材の育成は、来日した外国人留学生を対象に、日本で行うことができるが、政策などの制限で、受入れ人数にはどうしても限界が生じうる。したがって、海外で「知日派」を育成する方法が主流とならざるを得ない。海外で人材育成をするなら、その主な担い手は、日本人と外国人の日本研究者の両方が考えられる。前者の場合は、海外にいながらも日本並みの質の高い日本学教育が可能であろうが、コストが高額になりかねない。これに対し、後者はコストが低く抑えられる一方、前者と同レベルの教育を得るためには多大な努力が必要である。このように、それぞれ一長一短があるが、海外で「知日派」を育成するには、最もコストパフォーマンスの高い育成方法があるのか。このことは、おそらく海外で日本語教育、日本学研究を推進する関係者の最大の関心事であろう。

しかし、コストパフォーマンスを測定することは、困難を極める。というのは、人材育成の効果が高いか低いかという判断についての客観的な指標が限られているからである。海外における「知日派」育成の効果を判断する指標として考えられるのは、①日本語学習者数、日本語教育機関数の増減・関係論文数などのように、日本及び対象国という社会への効果、②修了者の就職、キャリアパスなどの外国人学生個人への効果。また、③指標化できる直接効果と、④日本文化の浸透度などの指標化しにくい間接効果。さらに、⑤人材育成が終了した直後の短期効果と、⑥しばらく時間が経つと現れてくる長期効果などの指標が想定できる。中にはデータを用いて可視化できない効果も存在するために、精確な効果測定が難しい。そのため、各種データを活用すると同時に、関係者へのインタビューや、長いタイムスパンで対象者・対象機関への考察を併用することも重要である。

本文では、1980年代の文化外交の事業モデルとして成立、発展してきた北京日本学研究中心を対象に、時代の変化を踏まえながら、海外における「知日派」の日本学研究者の育成をめぐる諸問題を考察する。続く第2節では、北京日本学研究中心の歴史を紹介したうえで、第3節で北京日本学研究中心の教育、研究をめぐり、その特徴を明らかにし、第4節でその日本学研究者育成の効果を教務データと修了者へのインタビューを通して、明らかにする。最後は、「終わりに」で、今回の事例研究を通し、海外における日本学研究者育成の問題点を検討したうえで、これからの方向性につ

いて提示してみる。

使用データは、北京日本学研究中心の30年間の教務データをデータベース化したものである。インタビューは、筆者が2017年12月から2018年3月にかけて、北京日本学研究中心の現センター長と元センター長、国際交流基金関係者、センターで教えた経験を持つ日中両国の教員、及びセンターの修了者²を対象に実施したものである。



桜満開の北京日本学研究中心ビル（撮影：郭連友）

2. 北京日本学研究中心の歩み

表1 北京日本学研究中心の歩み

年度	中国	日本	北京日本学研究中心	
1978年	改革開放の開始			
1979年	大平首相中国訪問 (日中文化交流協定)			
大平学校 1980年～			日本語研修センター ※通称「大平学校」 (北京言語学院内)	
第1次5カ年計画 1985年～		文化外交	設立	北京日本学研究中心の設立 (北京外国語学院内) 日本語研修コース 大学院修士課程
第2次5カ年計画 1990年～			拡大	現代日本研究コース [研究者・実務者研修] (北京大学内)
第3次5カ年計画 1995年～				在職日本語教師コースの新設 博士課程の新設 (北京外国語学院内)
第4次5カ年計画 2000年～				
2003年		独立行政法人化		
第5次3カ年計画 2005年～ 1年間の延長		対中ODAの終了	現地 縮小 への 転換	現代日本研究センター 大学院教育プログラム(博士課程) (北京大学内)
2008年				
第6次3カ年計画 2009年～			現地 の大 幅の 縮小 加速	
第7次3カ年計画 2012年～				
第8次3カ年計画 2015年～				

² インタビューを受けた修了者の属性は以下の通りである。A氏：1994年進学（10期）、社会コース、アメリカの大学に就職。B氏：1995年進学（11期）社会コース、中国の大学に就職。C氏：1995年進学（11期）社会コース、日本の大学に就職。D氏：2003年進学（19期）、文化コース、公務員。

出典：国際交流基金 HP : <https://www.jpff.go.jp/j/project/intel/study/support/bj/details_text.html>2018年12月8日アクセス。李敏 (2018), p. 135

北京日本学研究中心は、日本が海外で設立した日本語・日本学教育研究機関の中で規模が最も大きい施設であり、中国が海外の援助を受けて設立した教育研究機関の中で最大規模を誇る文化交流事業でもある(徐・曹, 2013)。

1985年に発足した北京日本学研究中心の前身となるのは、1980年に北京言語学院に開設された日本語研修センターである。10年間も続いていた文化大革命による破壊から復活するために、教育の再建と発展が当時の中国の至上命題となった。一方、日本は1978年の「日中平和友好条約」の締結を受け、1979年に中国に対し、経済、教育などの大規模な支援を実施することを内容とする対中国政府開発援助(ODA)を正式に発足させた。日本語研修センターは、そのODAの一環として設立されたのである(園田 2012, p. 54-56)。日本語研修センターは設立された当初から、日中関係者から親しみを込めて「大平学校」と呼ばれていた。日本語研修センターでは、1980年の設立から1985年に日本学研究中心への改組までの5年間で、延べ594名の日本語教員の研修を実施した(園田 2012, p. 57; 徐・曹, 2013, p. 54-56)。修了者の大部分は、現在でも日中両国における日本語教育、日本研究などの分野で活躍している(李, 2018)。

大平学校の発足は、日中関係が友好ムードに転換したと大きく関わっていることはいまでもない。また、「文化外交」政策をさらに強化しようとした当時の日本の政策も、発足の大きな一因と言える(金, 2014)。中国における日本語教員の研修機能に加え、より質の高い日本学研究者を育成するという中国側の強い要請のもとで、1985年には、大平学校が北京日本学研究中心に統合され、修士の学位を授与できる日本語・日本学の教育研究機関として再出発した。新設された北京日本学研究中心は、北京外国語学院(現:北京外国語大学)に設置されたが、北京外大の附属機関ではなく、中国教育部と日本外務省が共同で設立した独立性の強い大学院大学である。新しいセンターでは、日本語教員の研修の他、修士課程プログラムとして言語、文学、文化、社会の4コースを新設し、毎年度5名ずつ、計20名の大学院生を中国全土の範囲で募集していた。

現在の日本学研究中心は、上記の4コースに加え、新たに「日本語教育」、「日本経済」という2コースを新設し、募集定員も30名まで拡大した。また、1995年からスタートした博士課程は、現在毎年4~10名程度で募集している³。本稿は、主として北京外国語大学に設置された日本学研究中心一の修士課程を中心に、その人材育成の特徴を紹介する。

修了者の多くが日中両国の大学や研究機関で日本語・日本学研究的な教育と研究に従事したため、北京日本学研究中心は、設立してからまもなく、中国における「知日派」を育成する重要な拠点となった。

³1988年に、北京大学の中に、現役の日本研究者、及び実務家を対象とする研修コースを設置した。2006年より、北京大学社会科学系学科に所属する博士課程の学生がそのコースに組み込まれた。

1990年代に入ると、バブル経済の崩壊により、日本は文化外交を支える財政を縮小せざるを得なくなった。一方、中国の経済成長に伴い、中国脅威論が台頭し、対中 ODA の見直しの議論が日本国内で広がりつつあった。そのため、ODA の一環として設立された北京日本学研究中心も、予算の削減や中国現地化などの政策の転換を余儀なくされた。2000 年以降、日本側の北京日本学研究中心事業への経済的支援が減少に転じ、2008 年に対中 ODA の終了に伴い、センターへの予算が大幅に削減されただけでなく、日本からの教員の派遣も減少に転じた。大学院生の論文指導が従来の共同指導から完全に中国側が受け持つこととなり、事業の実施責任主体を、日本側から北京外国語大学の学長が担うようになった（上掲書、p. 77）。

このように、北京日本学研究中心の誕生と発展のプロセスは、まさに日中が親密な友人関係から経済文化の協力パートナー関係、さらに近年はライバル関係へという日中関係の変遷の投影と言える。また、日本文化の海外への紹介と普及に関して、80 年代の高度経済成長期に、強い経済力を土台とする推進政策から、バブル崩壊後、選択集中式の推進方針への政策転換を反映した好事例でもある。

3. 日本学研究中心における人材育成の特徴

3.1. 最優秀な教師陣による日中共同養成

北京日本学研究中心が発足した当初、修士課程の専門科目は日本人教員が担当し、共通科目、選択科目などは中国人教員が担当するという教員組織を作った。国際交流基金では、日本語、文学、社会、文化の分野の専門家による実施委員会を立ち上げ、センターに派遣する日本人教員を選出する。第 1 次、第 2 次 5 か年計画の 10 年間、延べ 300 名の日本研究者、教員を北京日本学研究中心に派遣した（徐・曹、2013、p. 17）。中には源了圓、十時巖周、中根千枝、石田一良、山室信一などのような日本を代表する学者が数多く含まれている。一方、中国人教員による授業は、北京外国語大学の教員に限定せず、中国社会科学院、北京大学、人民大学など、大学の枠を超えて日本学研究に造詣の深い研究者によって担当される。ただし、日本人教員は、北京での長期滞在が困難であるため、6 か月、3 か月の集中講義の方式を取り入れることが多い。

用いられる教材はすべて派遣教員が選出した日本語の学術書籍である。専門教育に関しては、日本の大学院のゼミ方式を取り入れているため、いままで教員による一方通行的な講義しか受けたことのなかった中国人学生にとっては、目から鱗の経験が多かった。しかし、大学に進学してからはじめて日本語を勉強し、日本語の学習歴がわずか 4 年にすぎない学生が大多数である。そのため、いきなり日本の大学院レベルの専門書を読み、ゼミ発表を行い、かつ日本語で修士論文を執筆することが、いかに難しいのかは容易に想像できるだろう。厳しい選抜を経て選ばれた学生だけに、驚異的な学習能力を持ち、1985 年から 2008 年までの 684 名の卒業生のうち、93.3%の 638 名が無事に修士学位を取得した。

そのような教育成果を得るには、日中両方の教員による丁寧な指導を欠かさなかった。授業以外に、読書会、研究会、討論会なども頻りに開催され、授業後の食事会も学習と研究の延長となっている。1995年に進学したC氏は、このように当時の生活を振り返った。

いままでの勉強は、いかに短時間で日本語を覚えるのが精一杯でした。なので、読書、暗記が毎日の生活となり、外国語を通して、新しい世界を知ることの楽しさは全く知る余裕を持ってませんでした。でも、日研（北京日本学研究中心の略称）では、日本人の先生とこのように密に接し、勉強と研究の楽しさが先生から十分に伝わってきました。それに、先生がよく食事を奢ってくださったので、北京の美味しい料理を味わえるのは、望外の喜びでした。

似たような声は、他の修了生からも多く聞こえた。国際交流基金が独立行政法人化された第5次3カ年計画期間以降は、日本人教員の派遣人数と頻度が次第に減少し、かわりに中国人教員主体の指導体制に切り替えられた。このような政策の転換は、日本国内の経済発展の失速、外交政策の転換に加え、大学法人化によって教員が多忙になり、海外への長期派遣が困難になったことが外部原因となっている⁴。一方、日本で博士号を取得したセンターの修了者がこの時期から続々と中国に帰国し、中国における日本学研究者の育成の担い手に成長したことが重要な内部要因と言えよう。現センター長の郭連友先生が修士1期生であり、中国人専任教員13名の中で9名がセンターの修了者である。

3.2. 背後にあるアカデミズム

中国国内の他の日本語・日本学研究機関と大きく異なるのは、北京日本学研究中心（以下、「センター」）が発足した当初、日本学研究者の育成を目標として掲げたことである。そのため、アカデミズムは最初からセンターの教育プログラムに組み込まれていた。2代目中国側センター長巖安生先生の紹介によると、アカデミズムを求めるのは、センター設立の準備段階から日中両方の有識者の中で共有したことである。

いままでの日本語教育は、実用主義に基づき、道具的な機能しか重視されませんでした。しかし、外国語教育として日本語を教えるのみならば、範囲が狭すぎます。学問として昇華させるためには、「日本学」として中国の未来の研究者を養成しなければならない。

これも現在のセンターが「日本研究センター」あるいは「日本語研究センター」と呼ばずに、「日本学研究中心」と名付けられた所以である。アカデミズムに拘ったのは、センターの設立準備に関

⁴ 国際交流基金北京事務所高橋耕一郎所長、野口裕子副所長へのインタビューによる。

わった日中関係者の経歴と大きく関係している。中国側初代センター長の李徳先生は日本の旧制高校、旧制京都帝国大学経済学部の出身なので、教養教育、人文科学の造詣が深い。にもかかわらず、今までは語学として日本語しか教えることができず、その限界を感じていたという。その他、いかにして欧米の獵奇的なオリエンタリズムと一線を画するような「中国における日本学研究」を実施するのかが、当時センターの設立にかかわっていた李徳先生の恩師である金田一春彦先生、中根千枝先生、源了圓先生などの日中両方の研究者の夢でもあった。

その夢に向け、学校の範囲を超える幅広い教育を実施するほかに、センターでは日中両国の研究者による公開講座やシンポジウムを頻繁に開催している。このような取り組みを通して、研究者の姿を身近に学生に感じさせるだけでなく、分野と国を超える学問的交流を実現することが可能になった。さらに、言語学以外のアプローチで日本学研究を充実するために、他大学や社会科学研究院などから、文学、歴史学の分野の研究者を客員教授、研究員として招聘する制度を設けている。

もう一つ特筆すべき取組は、図書資料館の充実である。センター設立の当初から、日本側が大量の学術書を送付したが、必ずしもニーズに合うとは限らなかった。そのため、北京日本学研究センターが専門の選書委員会を設置し、学術書の選定にあたってきた。例えば、1990年代の選書委員会は、国際日本文化研究センター図書委員会委員長、北京大学図書館館長、人文科学の学術書専門店である万聖書園園長などの専門家によって運営されていた。

図書の購入のほかに、友好団体及び個人寄付の書庫が10個設置されている⁵。さらに早くも1990年代から、センターの図書資料を日本の国会図書館資料とリンクさせることが実現した。ネット環境がさほど整備されていなかった1990年代において、資料情報の共有によって、中国の研究者が訪日する前に必要な資料の所在が分かること、日本の専門家がセンターに赴任する前にセンター所蔵資料の内容を把握し、不足分を事前に調達することを可能にした。

3.3. 学生の日本留学

2年間半の修士課程期間中⁶、2年目の後半（4月～9月）に、半年間日本留学するチャンスが与えられる。さらに修了者のうち、毎年4名の優秀者を選抜し、国費留学生として日本の大学の博士課程に進学することができる。その派遣は1985年から始まったため、センターの学生が中国における日本留学の先駆者とも言える。

2003年までは、訪日の奨学金のすべてが国際交流基金によって提供されたが、2004年より基金提供分の減少に伴い、奨学金の提供先の多様化が進んでいる。その中でも特に、三菱商事による援助の拡大が大きく、近年は国際交流基金が提供する奨学金の割合に接近、ないしそれを上回る趨勢となつて

⁵その10の文庫は、それぞれ高崎文庫、孫平化文庫、小孫文庫、徳川文庫、大平文庫、野村文庫、松村文庫、桐山靖雄文庫、丹羽文庫、昭恵文庫である。

⁶現在は、修士課程が3年制に切り替えられた。

いる。さらに、2013年からは中国留学基金が訪日奨学金を提供し始めた。要するに、センター運営の現地化が徐々に実現しつつあることをこの奨学金提供先の変化からも垣間見ることができる(李, 2018)。

80年代、90年代、私費留学が多くの人にとってまだ高嶺の花であった時代に、無料かつ奨学金付きで半年間も日本留学ができることは、とても抗しがたい大きな魅力を持っていた。北京日本学研究中心センターへの狭き門を目指し、激しい受験競争が繰り広げられていた。ある意味では、このような競争があるからこそ、進学者の高い質を保證できた。

いうまでもなく、研究者を目指すよりも、留学のチャンスを狙って進学した学生も少なくない。しかし、後述するように、濃厚な学術的雰囲気、行き届いた指導、さらに研究に夢中な日中両方の研究者がロールモデルとなって、後に研究者に転身した学生も多々いる。

このように、厳安生元センター長の言葉を借りてみると、「北京日本学研究中心センターは、道具としての日本語教育にとどまらずに、方法としての日本学研究者の育成を目指し、教育・研究・情報という三本柱で日中両国の有識者によって運営されている。」ということになる。

4. 育成の効果

それでは、北京日本学研究中心センターの修士課程教育は、どのような効果を及ぼしたのかについて、教務データと修了者のインタビューをもって、説明してみる。

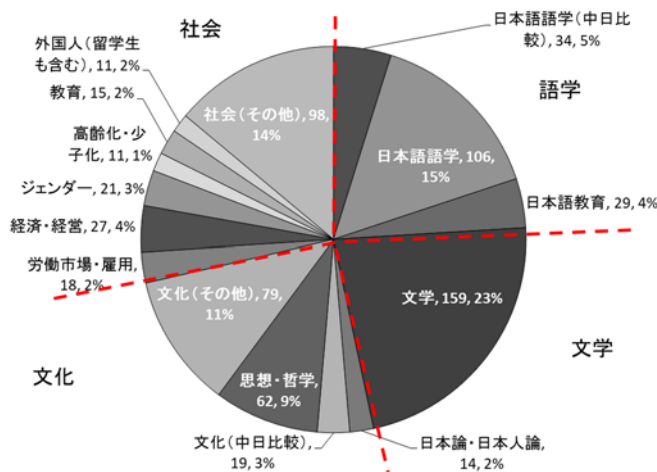


図1 修士論文テーマ

4.1. 修士論文のテーマ

2012年28期生までの修了者703名の修士論文テーマを見てみると、コースの設定と関連して、語学、文学、文化及び社会に関するテーマがそれぞれ4分の1程度を占めている。中でも注目すべきなのは、日中比較をテーマにする研究が8%(53名)を占めることである。この値が多いか少ないかという判断よりは、中国における日本研究として、日中比較を行うこと自体が、一段と重要な意義を持っている。また、ここで示したデータは、あくまでも修士論文のタイトルが明確に日中比較と書いてあるものの集計にすぎず、実際は日本の研究をテーマにしなが、日中比較の視点や方法論を採り入れ

た論文が他にも数多くあることを指摘しておきたい（李，2018）。

4.2. 修了者の進路

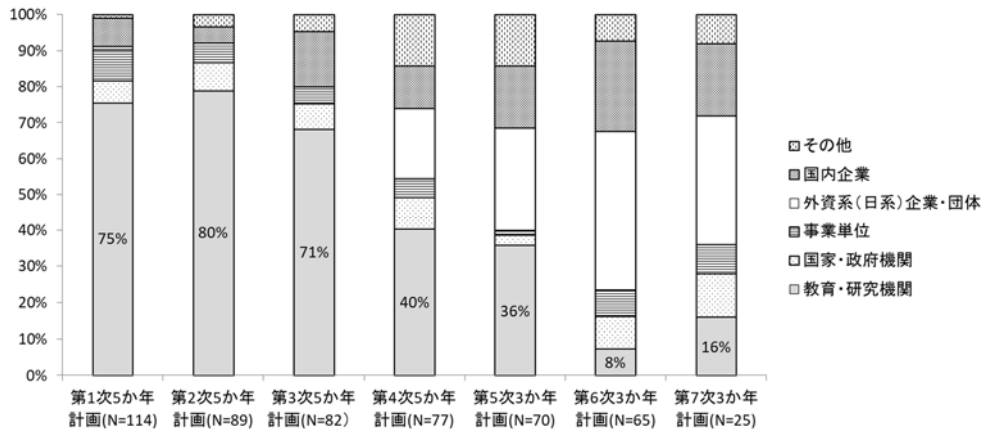


図2 就職先の種類（就職者のみ）

修士課程の修了者の進路について、2002年までは、9割以上が中国国内で就職したが、2001年以降、海外就職、国内外の大学院の博士課程に進学する割合が増加するようになった。特に近年は日本の大学院の博士課程に進学する修了者の増加が目立つ（図省略）。

就職者の就職先種類を見てみると、第3次5か年期間（1999年）までは修了者の7～8割が教育・研究機関、残りの2～3割は国家・政府機関、事業単位（日本の独立行政法人や特殊法人に該当する組織）などの公務員を務めることが多かった。2000年以降は、修了者の就職先の多様化が急速に進行しており、2010年以降は、教育・研究機関への就職者が1割程度までに減少した。その代わりに日系企業、民営企業などへの就職者の増加が目立つ。センターの学生のうち、研究者志向の学生が減少しつつあるという消極的な解釈もできるかもしれないが、教育・研究機関に就職するためには、博士号が必須であるという中国社会全体の高学歴化の結果とも考えられる。実際、2010年前後、センターの博士課程及び日本の大学の博士課程への進学を選択した修了者が増えたことを考慮すれば、センターの修了者の中で、研究者を目指す人が依然として高い割合を維持していると言えよう（李，2018）。

一方、大学教員、研究者の道を選ばずに、公務員、企業に就職した修了者も各分野で活躍している。例えば、マスメディア、日中経済・貿易関係の仕事に携わり、真の日中間の懸け橋の役割を果たした者は枚挙に暇がない。紙幅の関係で、この部分の紹介を割愛させていただく。

4.3. 修了者による評価

以上は、あくまでもデータで示すことのできる効果に過ぎない。実際、より多いのは、必ずしも客観的なデータで提示できない効果である。例えば、B氏がその一つの典型例である。B氏は90年代に

学部卒業後、当時人気の貿易会社に就職することもできたが、センターでは日本の有名学者による教育を受けられ、また、なによりも半年間日本留学ができることに惹かれ、センターへの進学を選んだ。だが、進学当初、北京の生活環境になかなか慣れず、退学まで考えていたが、すぐにセンターの教育に興味を湧き、次第に研究者の道を歩む決心を固めた。そして、半年間の留学期間中に、博士課程で日本の大学に進学することを決心した。修士課程修了後、B氏は一旦中国の某名門大学に就職したが、3年後にセンターの推薦で文部科学省の国費奨学金を取得し、再び留学の道を歩んだ。博士号を取得した後、前職の大学に戻り、中堅の研究者になっている。研究者を目指すようになった動機について、B氏は下記のように述べた。

日本語をあるレベルまで身に付けてからは、日本という国、民族のことを知りたくなりました。中国と比較したい衝動にも駆られました。センター在学中に、日中の教員の研究に対する熱意に強い感銘を受けて、研究って本当に素晴らしいなと思いました。また、半年間の留学は、短いながらも、日本の研究レベルの高さを実感できました。

実際、厳安生元センター長は、センターの進学者の中に、留学のチャンス、北京での就職のチャンスなどのような実利的な目的で進学した学生がいるにしても、尊敬すべき先生に出会い、彼らの姿勢に影響され、研究に興味を感じる学生が出てくれば、センターの存在意義は大きいと評価した。

B氏は、留学の半年間、修士論文の資料収集と執筆に時間を取られていた。それに対して、撮影が趣味であるC氏は勉強と修士論文執筆の合間に、日本各地を旅した。ママチャリで東京から金沢までの旅を敢行したことは、地元の新聞紙にまで取り上げられた。その日本での経験がきっかけとなって、C氏は後に私費で早稲田大学の博士課程に進学し、現在日本の大学の教員を務めている。

近年、中国経済の発展に伴い、海外留学へのハードルがかつてほど高くなかった。それに伴い、北京日本学研究中心の中国における魅力が多少落ちたかもしれない。それにもかかわらず、センターのこのような養成方式は、中国国内の他の日本学教育研究機関、及び学部卒業後、直接日本に留学する学生と比べ、特筆すべき意義がある。

北京日本学研究中心は、中国で日本並みの質の高い大学院教育を受けられます。ある程度日本学の基礎知識、及び研究方法を身に付けたうえで、日本の博士課程に入るのは、適応期間が大きく短縮でき、スムーズに日本の研究室に溶け込むことができます。(B氏)

研究者志向の学生だけでなく、実際就職の道を選んだ修了生にとっても、センターの経験はかけがえのない貴重な経験である。現在、政府機関の外事弁（国際交流課）で、対外交流の仕事に従事する

D氏は、このようにセンターでの経験を評価している。

博士課程に進学しなかったものの、修士課程で受けた訓練は今の仕事にも大変役に立っています。例えば、企画書・報告書を書くことや、プロジェクトを立ち上げることなどは、いずれも修士の時のレポート、修論執筆に通じています。しかも、他の大学の日本語関係の修士と比べ、生の日本人とずっと接触してきたし、日本の文化や社会を深く研究と体験したことがあるので、日本の慣習、日本人の考え方をより深く理解することができます。その意味ではいち早く仕事に溶け込むことができることがセンター修了生の特徴とも言えます。

当然、それ以外にも、センターの経験が修了者個人それぞれのキャリアに役に立つ効果が数多くあることが予想できる。これは筆者の今後の研究課題とする。

5. 終わりに

以上のように、本稿は、今月号の特集「グローバル人材育成のこれから」をめぐる、海外において、外国人グローバル人材をどのように育成するのかという問題について、北京日本学研究中心を事例に考察する内容である。センターのような日本学研究機関ができたのは、日中関係がハネムーン時期にあったことに加え、バブル期にある日本が日本文化を海外に普及しようとする政策が重なったこと、いわゆる「天の時、地の利、人の和」の三拍子が揃ったためである。その特殊性は否めないが、この事例を通して、どのような知見が得られるのかについて、以下のようにまとめてみる。

第1に、日本学研究者の育成の担い手は日本人と中国人のどちらが担当するのかという問題についてまとめてみる。冒頭で指摘したように、日本人研究者の派遣は効果が高いが、コストも高額になる。また、近年日本国内の大学改革によって、海外への長期派遣が困難になったことも考慮に入れなければならない。したがって、派遣の人数と比べ、派遣する日本人研究者の特徴を生かすことがより重要となる。例えば、北京日本学研究中心に派遣した日本人教員について見てみると、「大平学校」時代と第1次5カ年計画期間中は金田一春彦先生、中根千枝先生、源了圓先生、十時巖周先生などのような中国に深い感情を持つ日本を代表する学者であり、第2次5カ年計画期間はそれらの先生のお弟子さんであるという特徴があげられる。中国のことを熟知する学者であるだけに、比較の視点に立って日本学の研究方法を伝授できる。また、学生たちも容易にそれらの先生方の情熱に影響される。要するに、「知中派」の日本学者による日本学教育なら、高い効果が期待できる。それと同様に、そうした機関で教える中国人の日本学研究者も、日本に対する深い理解のあるいわゆる「知日派」の学者を配置することが大事である。北京日本学研究中心の初代センター長の李徳先生は京都帝国大学の

出身であり、2代目センター長の巖安生先生は文化大革命が終了した後、最初に東京大学に留学した元留学生であり、2015年に旭日中綬章を受賞した研究者でもある。3代目センター長の徐一平先生は神戸大学で博士号を取得し、日本言語学を研究する代表的学者である。一方、現在の4代目センター長の郭連友先生は、センターが養成した1代目の修士修了者で、東北大学の博士号を取得した後、センターに赴任したのである。現在は、今までの日本学教育、研究、情報という三本柱に加え、日本文化の中国への紹介と普及に力を入れている。このように、「知中派」の日本人研究者、「知日派」の中国人研究者の組合せこそが、効果的な日本学研究者の育成を可能にすることができる。

第2に、どのような方法で日本学研究者を育成するのかという問題があげられる。このことについては、北京日本学研究中心での経験が極めて示唆的と言える。日本語は大事であろうが、言葉の背後に潜んでいる日本の文化と社会を理解する教育を実施することこそが、「日本愛好家」ではなく、「知日派」を育成する基礎とも言える。一方、海外での育成を中心としながらも、来日の経験を取り入れるなら、事半功倍（半分の努力で倍以上の成果を上げる）の絶大な効果が得られる。留学生を海外から受け入れることの意義はまさにここにある。また、ここで強調したいのは、センターの修了者が日本語を熟知し、日本の文化、社会に対して、ある程度の予備知識と理解を持っているからこそ、留学の効果が高くなるということである。したがって、現在のように英語による留学生の教育も可能であろうが、その効果については、限定的なものになりかねないと言わざるを得ない。

その他、今回の研究を通して、センターが発足してからの30年間、センターの日中両方の教員、修了者によって構築されたネットワークが、今後の日中両国における日本学研究者、「知日派」の育成に大きな効力を発揮しつつあることが見えてきた。そうしたネットワークの効果は、なかなか客観的データで示せないが、今後の日中関係の構築に大きな役割を果たすことは間違いない。この意味では、センターの設立は、コストと労力がかかった一方で、長期的効果が高いという評価ができる。

本研究は、筆者が研究代表となる学術研究助成基金助成金 基盤 (C)「日本留学の長期効果に関する研究—北京日本学研究中心を事例にする—」(18K02388、2018年度～2020年度)研究の一部である。

謝辞：本研究の実施にあたり、巖安生元センター長、徐一平元センター長、郭連友センター長、周維宏先生、畔上和子日本側事務主任、日本国際交流基金の高橋耕一郎所長、野口裕子副所長、及びセンターの修了者たちから多大なご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

参考文献

- 金弼東 (2014)「日本の文化外交の推移— 1980年代を中心に —」『日本学報』第99期、pp. 283-292。
 徐一平・曹大峰 (2013)『中日教育合作実践与成效研究—以「太平班」和北京日本学研究中心為例』学苑出版会。

園田茂人（2012）『日中関係史 1972-2012 Ⅲ社会・文化』東京大学出版会。

李敏（2013）「日本の留学生政策と実態に関する考察—中国人留学生を事例として—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第43集、pp. 81-96。

李敏（2018）「中国における日本学研究者養成の変化—北京日本学研究センター修了者を事例に—」『総合人間科学研究』（11）、pp. 134-147。

吉田文（2015）「第11章 グローバル人材の育成をめぐる企業と大学とのギャップ」五十嵐 泰正、明石 純一（編著）駒井 洋（監修）『グローバル人材をめぐる政策と現実』、pp. 206-221。

【特別論考】

包括的国際化と国際担当上級管理職（Senior International Officers）の高まる需要

—米国大学の視点から—

Comprehensive Internationalization and the Rise of Senior International Officers: From the Perspective of US Universities

東北大学国際連携推進機構 米澤 由香子

YONEZAWA Yukako

(Institute for International Initiatives, Tohoku University)

キーワード：大学国際化マネジメント、国際担当上級管理職、包括的国際化、大学執行部

1. 問題の所在と本稿の目的

近年、大学マネジメントにおいて、副学長や国際部長など上級管理職の立場から大学国際化を推進する「国際担当上級管理職」の役割の重要性が高まっている。欧米諸国の主要大学では、この役職を Senior International Officers (SIOs)¹ という職位に位置づけ、SIOs は統括責任者として国際化を戦略的に推進する役割を担う。こうした大学国際化領域を担当する上級管理職は、当該諸国において専門性の高い貴重な人材としてマーケットが確立してきており、大学間の人材の流動化についても加速的に進行しつつある (Brustein, 2007; Dessoff, 2010; Kratochvil, 2015)。

日本では、過去 40 年間、多くの大学が大学改革の中心的課題として国際化に積極的に取り組んできた。これをさらに効率的かつ戦略的に推進するために、今後は欧米諸国と同様に SIOs と称される国際担当上級管理職の必要性和専門性の高まりが予測される。しかしながら、日本における当該職（あるいはそれに類似する職）の現況が十分に把握されているとは言い難い。

¹ 米国では Senior International Officers という名称が一般化しつつあるが、他の国・地域では同様の職位を異なる名称で表すこともある。例えば、ヨーロッパでは International Relations Manager、カナダでは International Liaison Officer といった呼称が見受けられる (AIEA, 2016)。これらの各職位・職種の定義を比較し、SIOs と同様の特徴や責任を共有していることを確認したことから、本稿では特に断りのない限り Senior International Officers という用語を代表的に使用する。

このような状況を踏まえ、本稿では、SI0sに関する調査や考察の蓄積が進みつつある米国の高等教育界の現状を概観しながら、それを日本の文脈に重ね合わせて考察し、最終的に日本の大学国際化マネジメントにおけるSI0sのあり方に関する今後の課題と展望を見ていきたい。

2. SI0sとは誰か：定義と職位上の特徴

SI0sとは、大まかに言えば大学の全学的な国際化のプロセスに対する責任と役割を集中的に統括する職位である。その責任範囲は個々の大学の規模、ミッションやポリシー、運営戦略等に応じて多様であり、後述するように各大学で使用される職名や位置づけも、大学のガバナンス体制に応じて実に様々である。しかしながら、彼らの多様な責任領域を集約すれば、SI0sは「高等教育機関における包括的国際化の取り組みを牽引、促進することに対し主要な責任と役割をもつ人々」と定義できる(AIEA, 2016)。具体的には、大学の国際化・国際展開を担当する副学長や、彼らを補佐する学長補佐や副学長補佐、そして、教育の国際化を全学的に推進する組織の長などの立場が相当する。比較的小規模の機関などでは、このような職位を置かないこともあるが、その場合は学生部長やプロボスト、あるいは学長がその役割を兼務することが多い(Koehn et al., 2011)。

高まるSI0sの存在感を反映し、米国の大学間ネットワークの一つである、国際教育アドミニストレーター協会(Association of International Education Administrators: AIEA²)では、2011年から3年ごとに、加盟大学のSI0sを対象として、彼らの属性や役割、責任、求められる資質等を尋ねるプロフィール調査を実施している³。この調査の目的は、米国大学の国際化の取り組みを牽引するSI0sの特徴や求められる知識、経験、能力、経歴、価値観等を把握し、その結果をもとに彼らが必要とする研鑽・研修の場を計画的に実施することにある。過去3回の調査の中から、最新版である2017年調査の結果を簡潔にまとめたものが表1である。これによれば、米国の大学におけるSI0sの代表的な属性は、かつての60代男性というイメージを覆し、性別については男女ほぼ同比率で年齢層は50代、多くが白人系で8割以上が博士号または関連の専門職学位を有する。SI0としての経験年数は5年未満が主流であるが、その多くが国際教育分野で20年以上の業務経験をもつことから、遅くとも30代でこの業界でのキャリアを積み始めたといえる。最も重要な責務は、国際的な組織間の交渉やパートナーシップの構築であり、次いで所属機関を代表して海外大学との外交を行う役割、そして、所属する大学の国際戦略策定におけるリーダーシップである。大学という組織の文化と高等教育における国際関連知識のアップデートを欠かさず、また、大学の教学面での管理運営や、組織を運営し予算を管理・

² 1982年に発足した、米国を主とした高等教育機関で国際教育に携わる管理職が集う協会。特に、教育の国際化をはじめとする大学国際化においてリーダーシップを執る上級アドミニストレーター(管理職)を主な対象とし、情報交換の場や職務に必要な研鑽・研修の機会を提供することを主要な目的とする。

³ 本調査はこれまで、2011年、2014年および2017年に実施された。

執行する経験が高く求められる。対人関係や異文化間能力に関するスキルと、さらに、組織の将来的な方向性やあり方を計画する先見性が資質として重視され、個人的特性としては洞察力、行動力、外交的手腕が求められる。

表1 AIEAによるSIOsのプロファイル調査(2017年)

質問項目	回答結果
職位 (上位3項目)	ディレクター/ エグゼクティブ・ディレクター (38%) 副学長/ 学長/ プロボスト等の補佐 (27%) 副学長/ 学長/ プロボスト (16%)
男/女 比	51%/48% (非公表 1%)
年齢層 (上位2項目)	56-60歳 (26%) 51-55歳 (21%)
エスニシティ (上位4項目)	白人 (70%)/ アジア系 (8%)/ 黒人 (5%)/ ラテン系 (5%)
最終学位	博士・専門職学位 (81%)/ ポスドク (18%)/ 修士 (3%)/ 学士 (2%)
SIOとしての経験年数 (上位2項目)	5年未満 (46%) 6-10年 (23%) *回答者の30%以上が国際教育分野での経験を20年以上有する
責任範囲 (上位3項目、複数回答可)	国際交渉/パートナーシップ構築 (94%) 所属機関の国際交流における代表 (90%) 国際化戦略策定 (86%)
尊重される知識 (複数回答可)	組織文化の理解 (78%) 高等教育における国際関係知識 (76%) リーダーシップの知識 (55%) 現代の世界情勢 (21%) ビジネスの原理や仕組み (24%) 異文化理論と異文化理解 (16%)
尊重される経験 (複数回答可)	学事の管理運営 (72%) 組織マネジメント (70%) 予算マネジメント (51%) 海外在住経験 (32%)
尊重される資質 (複数回答可)	対人関係スキル (70%) 計画力や将来設計スキル (57%) 異文化間能力 (51%)
尊重される個人的特性 (複数回答可)	洞察力 (57%) 行動力、情熱 (48%) 外交的手腕 (45%) アントレプレナーシップ (32%) 創造性 (30%) 柔軟性 (30%)

出典：AIEA (2017)

注：AIEA加盟大学370校のうち190校の回答を集計(回答率53.8%)

このようなプロファイルをもつSIOsが、米国の多くの大学で急速に広がってきた背景には何があるのか。そして、彼らSIOsは個々の大学においてどのように位置づけられ、大学マネジメント全体の中

でどのような役割や責務を担っているのでしょうか。これらの問いに迫るため、次節では、SI0sの高まりにある背景としての米国の大学マネジメントにおける近年の変化と、SI0sの大学マネジメントにおける実際の役割と責務について概観する。

3. 包括的国際化：米国の大学国際化マネジメントの組織構造と組織文化における変化

米国の大学国際化において過去10年にわたり大きなインパクトを与え続けているのが、緊縮財政と、それを受けた国際化マネジメントの中央集権化（centralization）である⁴。米国の高等教育における学生・研究者交流の旗艦的プログラムであるフルブライトプログラムの財政状況を見ると、プログラム財源の約半分を占める国務省からの資金は、多少の増減を繰り返しながらも、2016年度は2010年度に比べ約200万米ドル減となり、同じく教育省からの資金は、2010年度から2011年度にかけて1,500万米ドルから750万米ドルへと半減した後、2016年度まで横ばい状態が続いている（Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2010; 2016）。大学国際化を含む高等教育の向上に対する教育省の競争的資金である“Fund for the Improvement of Postsecondary Education”についても、2010年度には1億5,900万米ドルが充てられていた年間予算が、2017年度には600万米ドルにまで減額された（US Department of Education, n.d.）。

政府をはじめとする外部資金の全体的な落ち込みは、個々の大学の国際化財源にも大きな影響力を与えた。その結果、多くの大学は自力で国際化財源を賄うための効率的で戦略的な国際化の推進へと舵を切った（Green & Ferguson, 2012; Deschamp & Lee, 2015; Glass & Lee, 2018）。より質の高い国際化を積極的に進めるためには、当然ながらそのための資金が必要となることから、収入増へつながる幅広くかつ細分化された国際化・国際教育の取り組みが、個々の大学において急速に開発された。具体的には、留学生のさらなる獲得を目指す積極的なリクルーティング活動や、国際通用性を意識した入学制度の整備と手厚い留学生受け入れ・支援サービス、英語教育やエリア・スタディなどにおける質の高有料の国際教育プログラムの開発、カリキュラムの国際化、海外の大学を戦略的に選定し分野を絞り込んだ共同研究を進めるパートナーシップ、他大学や産業界と結びついた国際的な商取引や技術移転、国内外の大学ランキングを含む広報媒体を活用した国際的プレゼンスの向上（大学ブランディング）などであり、大学国際化マネジメントの所掌範囲は、年を追うごとに多様化・複雑化の一途をたどっている。従来の国際教育や国際交流活動から各段に拡大した国際化・国際展開の領域を確実・安全かつ効果的に推進するためには、これまでよりもさらに戦略性を意識した組織構造の構築と、それを支える組織文化の醸成が必要となる。このような国際化マネジメントの構造と組織文化における大きな変革を端的に表したのが、「包括的国際化」という概念である。

⁴ 2018年2月に米国で実施したSI0sへのインタビュー調査では、大学国際化に関する最近10年間の変化として、複数のインタビュイーが「財政の緊縮」と「管理運営の中央集権化」を異口同音に挙げた。

包括的国際化とは、「高等教育における教育、研究、社会貢献のすべての分野に国際的な視点を浸透させる大学の公約」である (Hudzik, 2011, p. 6)。2000年代初期から米国高等教育界の関係者間で徐々に用語として使用され始め、2010年代に入り、ミシガン州立大学のHudzikが概念化した(2011; 2015)。包括的国際化の定義とともにHudzikが特に強調するのは、次の3点である。すなわち包括的国際化は、(1)単なる関係者の「思い」だけでなく「行動」を通して実体化されるものであること、(2)達成できれば良いという可能性や選択肢の一つではなく、個々の大学が断固として取り組む公約であること、そして最も重要なこととして、(3)学内の一部の関係者のみでなく、経営や教学のリーダー、教員、学生を巻き込み、学内のあらゆる組織に取り込まれるべき概念であること、である。これらの定義や強調点から分かるように、包括的国際化は組織構造と組織文化の両面において、国際化の観点から大きな大学改革を迫るコンセプトである。包括的国際化の実現には、学長をはじめとする中央のリーダーシップと、部局や事務組織など各ユニットにおけるリーダーシップが協力的に結びつく必要がある。これら学内の各リーダーシップをつなぐ中核として、大学国際化のための幅広い知識や経験、資質を有し、この領域に時間と労力を専心して充てられる専門職が、大学マネジメントの中心部に求められるようになった。SIOsは、このように拡大し複雑化する包括的国際化の現場において、必然的に誕生した職位なのである。

国際化に特化したマネジメントにあたる上級管理職として、SIOsは個々の大学の組織編制において実際にどのように位置づけられ、どのような役割と責任・責務をもつのであろうか。一般的に、米国大学のガバナンス体制は、意思決定機関である理事会と、そこから権限を移譲され組織される大学執行部、そして教学の現場を担うファカルティで構成される。このうち、日々のマネジメントにあたる大学執行部においては、学長の下にプロボスト(Provost)を置くことが多い。多くの大学では、資金獲得活動など対外的な役割が多い学長に対し、プロボストは学長代理として、教学面の予算や人事までも含む全般的な権限と責任を負い、学内の実質的なマネジメントを担う(小林, 2014)。プロボストは非常に多岐にわたる責任範囲をカバーするため、その下に副プロボスト(Vice Provost, Associate Provost, Deputy Vice Provost等)や副プロボスト補佐(Assistant Vice Provost, Associate Vice Provost等)を置くことにより、各領域の専門性を担保する。この副プロボストや副プロボスト補佐には、従来から研究、資金獲得、学士課程などの分野の担当職が置かれてきたが、これらに加え、近年急速に増加し存在感を増しているのが、大学国際化を担当する副プロボスト、副プロボスト補佐である。

Times Higher Educationの2018年大学ランキング⁵上位30位に位置付けられた大学の中で、米国

⁵ Times Higher Education 2018 World University Rankings.

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (2018年8月27日閲覧)

大学は19校⁶がランクインしている。これらの大学は国際化においても積極的なマネジメント体制を敷いていると考えられる。そこで、これらの19大学の執行部組織を各大学ウェブサイトで調べたところ、プロボストを置く大学は14大学であり、それら14大学すべてのプロボストの下には国際担当の副プロボストが据えられていた。また、プロボストを配置していない4大学においては、Executive Vice President や Executive Vice Chancellor, Vice President などの副学長職に、国際化や国際教育に専従する国際担当を置いていた。

このような大学執行部の組織体制を、国際担当を中心にして一般化したものが図1である。副プロボストや副プロボスト補佐は、日常的な国際化や国際教育の取り組みを適宜プロボストに報告し、また、海外留学オフィスや留学生・外国人研究者支援オフィスなど国際教育系センターを監督し、センター長等からの報告を受ける。そして、国際化・国際教育の現場での実践を通して得た知識や経験の蓄積を土台とした洞察力と創造性により、大学全体の国際戦略を立案し、プロボストに提案する。このような報告・監督・立案体制を敷くことにより、教育・研究・社会サービスの幅広い責任範囲を所掌するプロボストに、国際化の側面から実践に基づいた最新情報や専門的な知見を適切なタイミングで報告、補佐することが可能となる。プロボストにとっては、国際担当の専門上級管理職から詳細な情報を得ることで、国際化の取り組みを大学全体のビジョンや目標の中に位置付け、予算や人事を含めた計画を統合的に策定・実施することが可能となる。このような組織体制は、米国の大学において2000年代から敷かれ始め、過去約20年間で多くの大学に普及していった⁷。

⁶ 該当する19大学は以下の通り。California Institute of Technology; Stanford University; Massachusetts Institute of Technology; Harvard University; Princeton University; University of Chicago; University of Pennsylvania; Yale University; Johns Hopkins University; Columbia University; University of California, Los Angeles; Duke University; University of California; Berkeley, Cornell University; Northwestern University; University of Michigan; Carnegie Mellon University; University of Washington; New York University.

⁷ Brustein (2007)によると、2000年代にはインディアナ大学やミネソタ大学でSIOsの職位の格上げがあり、またペンシルバニア州立大学、ブラウン大学、ヴァージニア大学などで副学長や副プロボストとして国際担当が新しく配置されるようになるなど、職位としての存在感の向上が顕著である。

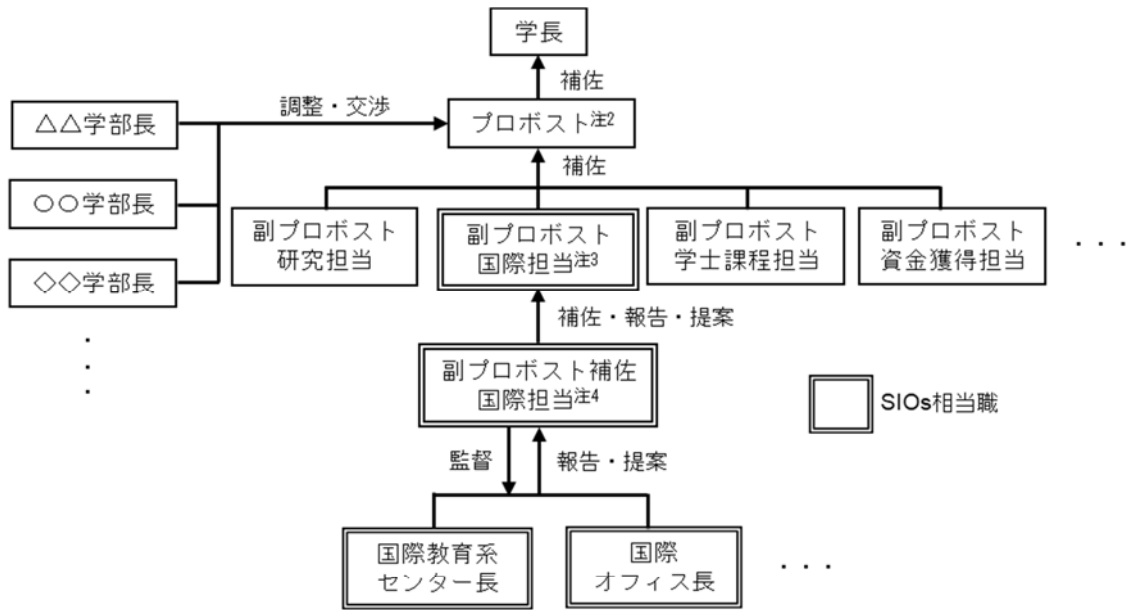


図1 大学執行部における国際担当職の組織体制^{注1}

参考：小林（2014）

注1 THE 大学ランキング2018上位30位に入る米国19大学の組織を参考に作成。

注2 プロボストを配置しない大学もある。

注3 Vice Provost, Associate Provost, Assistant Provostなど職名は多様である。

注4 Assistant Vice Provost, Deputy Vice Provostなど職名は多様である。配置しないこともある。

SI0sは、このような組織構造上の「ハード」における役割だけでなく、自大学の組織文化を国際化に対し積極的なものへと変革させる、「ソフト」（触媒的）な役割も担う。学内には学生や教授団など様々なステークホルダーがおり、国際化は必要な変化プロセスであるという認識は浸透しつつあるものの、彼らにとってその重要性の認識の程度や目指す方向性、そして実際の国際化の取り組み内容は、置かれている状況により実に多様である。国際化に対する意見や視点、熱度の異なる学内ステークホルダーの声に丁寧に耳を傾けながら、彼らの国際化の活動をサポートし、また学長やプロボストの発する国際戦略のメッセージを彼らに噛み砕いて説明し、個々の国際化活動に全学ビジョンのエッセンスを落とし込むよう促し、最終的には大学全体として国際化に対し順行的で調和のとれた組織文化を築くことも、彼らの重要な使命である。表1のSI0sのプロファイルで尊重される資質や特質として挙げられた、対人関係スキルや異文化間能力、外交的手腕などは、学外における国際交渉等の場面のみでなく、学内の様々なステークホルダーに対峙する場面でも発揮することが求められる。

4. 米国におけるSI0sの育成環境

前節で概観した米国の高等教育における国際化マネジメントの構造的変化を受け、SI0sの需要は、2010年代を境に米国高等教育界で急速に高まってきた。この高まる需要を、米国の高等教育界はどのように受けとめ、応えているのであろうか。

SI0sのキャリア・パスには一つの特徴がある。流動性が高い米国の雇用習慣を反映し、同一大学内で国際化関連領域での経験を経て昇進するケースはごく少数であり、多くの場合、彼らは国内外の大学を渡り歩き、同職種の経験を積み上げながらキャリアを築いていく。福留(2013)は、米国の大学執行部の役職は「職務ごとに専門職化が進んでおり、特定ポジションの専門家として大学間を移動する場合も多い」と報告しているが(p. 47)、これは国際担当の上級管理職にも当てはまる。表2は、筆者らが米国でのSI0s調査でインタビューした、ある大学のSI0の経歴である。この例のように、国内の(場合によっては国外の)様々な大学を移動しながら国際化マネジメントの経験と専門性を高め、専門職としてのアイデンティティを築き、国際教育系オフィスやセンターの副センター長、センター長、副プロボスト補佐などと職位を上げつつ上級管理職へのキャリアアップを実現していくことが、米国においては一般的である。

表2 米国大学の国際担当副プロボストの経歴例

Dr. ○○○ ○○○○
Vice President and Vice Provost for International Affairs

15年以上の国際関係職を経て、2016年に◇◇大学の現職に就任。
当大学のSI0として、数々の国際教育プログラムサービス(留学プログラム、留学生支援、英語教育プログラム、国際インターンシップ、パートナーシッププログラム、フルブライトプログラム、国連プログラム等)のための戦略的リーダーシップを執行する責任をもつ。

◇◇大学に着任する前は、△△大学においてグローバル教育担当副プロボストと副学部長を、そしてVice Provost for Global Educationを約5年勤めた。また、☆☆大学において学生キャリアと国際教育支援の副ディレクター、およびキャリアサービスセンターのディレクターも経験している。

表2を一例とするSI0sがキャリアアップしていくためには、日々の実践におけるトレーニング(OJT)は最も重要な機会の一つではあるものの、個人の経験的学習のみでは当然ながら十分ではない。組織的なプロフェッショナル・ディベロップメントの体制が求められるが、個々の大学がその体制を個別に整備するには限界があり、効率性を考えても現実的でない。よって、大学をまたいでSI0sの育成を支える仕組みが必要となる。米国高等教育界では、すでに国際教育に関する大学間ネットワークが幾重にも構築されており、こうしたネットワークがSI0sの育成に対して次の2つの点で貢献している。

一つ目は、SI0sを対象とした研修機会の提供である。大学の国際教育や国際化に携わる関係者によるいくつかの大学間ネットワークでは、2010年代初期からSI0sの研鑽ユニットを次々と発足させており、これらのユニットが年次研究会を開催することで、SI0sの実践や課題の洗い出し、大学国際化マネジメントにおけるSI0sの役割の将来予測などを話し合う機会を提供している。具体例を挙げれ

ば、ACE (American Council on Education)⁸は“*Institute for Leading Internationalization*”という研修ユニットを2013年頃から立ち上げ、ここでは国際化のリーダーシップを執るSIOsが集い、彼らの役割を議論する研究会を毎年実施している。NAFSA⁹においては“The International Education Leadership Knowledge Community”が組織され、包括的国際化を屋台骨として支えるSIOsの研鑽に資するワークショップやシンポジウムを毎年実施している。そして、AIEAでは、前掲のSIOsプロフィール調査の結果を反映し、就任5年以内のSIOsのキャリア・トレーニングを目的とした“AIEA Leadership Academy for New Senior International Officers”¹⁰を立ち上げている。当該Academyは2015年から毎年5月頃に5日間ほどの研究集会を設けており、国内外からのSIOsの参加者を毎年堅実に集めている。2019年に開催される同Academyでは、管理運営、教員の参画・関与、アライアンスの構築、パートナーシップ、国際化の成功事例、アセスメント、リソース、戦略的計画、キャリア選択の9つの領域について、参加者とファシリテーター間でのディスカッションが予定されている。こうした大学を超えたネットワークによるプロフェッショナル・ディベロップメントの場において、SIOsは情報交換やグッド・プラクティスの共有、課題の発見等の機会を享受している。

大学間ネットワークのSIOs育成に対する二つ目の貢献は、各ネットワークが主催する年次大会である。本稿読者の中にはNAFSA年次大会に参加経験のある大学関係者も多いと思われるが、このようなネットワークの年次大会は、海外協定校との交渉等を通して国際化マネジメントの実践を積むトレーニングの機会となるのみでなく、日々の業務によって生じる問題意識を発展させた実証的研究成果を発表するセッションで発表をしたり、セッションに参加し意見交換したりすることで、業務へのより深い理解や知識の獲得、および情報共有やネットワークの構築へと繋げることができる。また、年次大会で定期的に顔を合わせることによって、SIOsの間でグッド・プラクティスを共有したり、キャリアアップのため他大学へ移動する（他大学での職を得る）機会の情報交換が行われたりもしている。AIEAが2006年に実施した国際教育行政職（Chief International Education Administrators）を対象とする調査¹¹に回答した大学の多くの関係スタッフは、このような大学間ネットワークに機関会員や個人会員として所属し、彼らの業務を支援するための多様なリソースを活用している。同調査によれば、回答した大学（N=80）の96.3%はNAFSAに所属し、その他にも、IIE: Institute of International Education (84.0%)、CIEE: Council on International Education Exchange (77.8%)（カッコ内は回答率）など、多くの回答者が業務や関心に応じた多様な国際教育関連の大学間ネットワークに所属し

⁸ <https://www.acenet.edu/leadership/programs/Pages/Institute-for-Leading-Internationalization.aspx>

⁹ https://www.nafsa.org/Connect_and_Network/Networking_with_NAFSA/Professional_Networks/IEL_KC/International_Education_Leadership_Knowledge_Community/

¹⁰ <https://www.aieaworld.org/sio-academy>

¹¹ 2011年以降実施されているSIOsプロフィール調査の前身となるもの。

ていた (AIEA, 2006)。Green & Ferguson (2012)によると、2010年以降の緊縮財政により、海外出張コストを見直し、代わってこのようなネットワークでの研鑽を SIOs 等のプロフェッショナル・ディベロップメントの機会として投資しようとする大学が増えてきており、結果、大学間ネットワークへの参加者は増加する傾向にあるとしている。

5. 日本の大学国際化におけるガバナンスとマネジメント体制

前節までに見た米国の大学国際化における近年の組織構造・組織文化の変化と、それを背景にした SIOs の存在感の高まりを日本の高等教育の文脈に重ねると、日本の大学国際化マネジメントの特徴として何が見えてくるだろうか。

米国と同様、大学国際化に対する政府の財政事情は、日本においても厳しい状況が続いている。国際学生交流に関する文部科学省予算の推移を年度ごとに見ると、2014年度は269億円が計上された外国人留学生受入れに関する予算は2018年度には263億円へと減じ、また国内学生の派遣留学を含む海外留学支援制度関連は、2014年度の86億円から平成30年度は81億円となり、両事業項目を合わせると、2014年度から2018年度にかけて約10億円の減少となっている（文部科学省、2014;2015;2016;2017）。大学国際化事業「大学の世界展開力強化事業」および「スーパーグローバル大学創成支援事業」については、さらに深刻である。両事業を合わせた年間予算は、127億円が計上された2014年度から、5年後の2018年度には55億円へと半額以下に減じた（図2）。両事業に採択された大学の多くはこれらの事業を国際化の基盤的取り組みと位置付け、両事業を先導する専任担当者をこれらの事業予算で雇用しているケースが多い。そのような場合、事業予算の減額が人材計画に影響し、国際化マネジメントの現場を牽引する人事について安定的な長期計画を立てにくい状況を生んでいることが推測される。

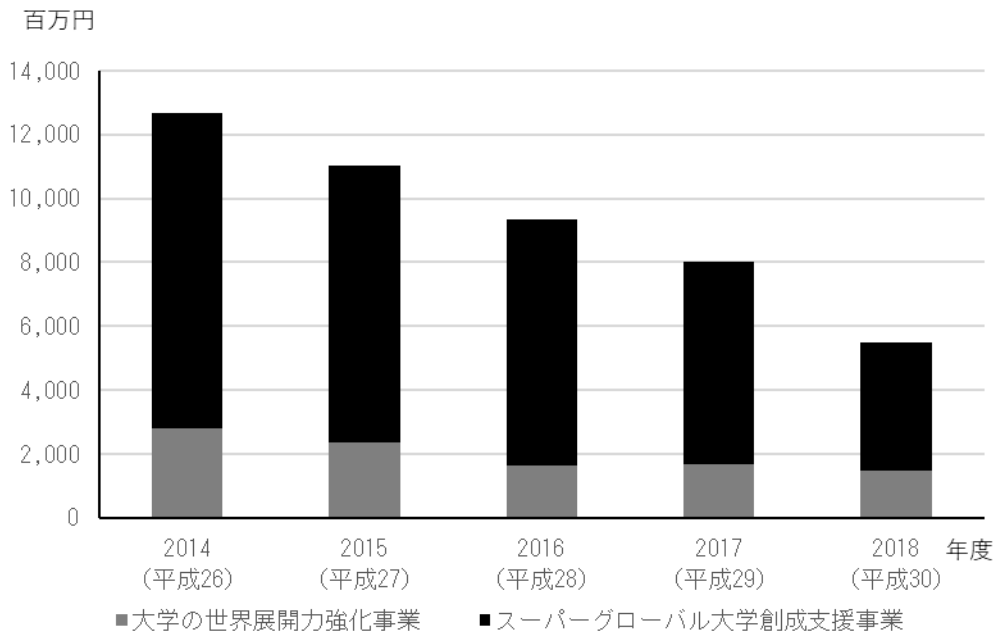


図2 主要な大学国際化事業予算の変遷（2014-18年度）

出典：文部科学省（2014;2015;2016;2017）

日本において大学国際化の取り組みが年々高度化・複雑化している点も、米国の事例と同様である。1953年に導入された私費留学生受け入れ制度や翌年の国費外国人留学生招致制度を土台に始まった戦後日本の大学国際化は、長期にわたり留学生の受け入れを主要な取り組みとしてきた。しかし、2000年代に入ると、「グローバル30（国際化拠点整備事業）」の実施を皮切りに、英語による科目の履修のみで学位が取得可能なコースが主要大学を中心に増え始め、留学生の受け入れ環境の向上や、入学審査制度、成績評価、カリキュラムなど教学面での国際化の推進が強調された。そして2010年代以降は、内向き志向が懸念される国内学生の派遣留学、海外研修や英語力強化が重点化されてきている。近年では、受入れおよび派遣の双方向の学生流動化と、英語による教育プログラムをはじめとするキャンパスの国際化（内なる国際化）を一体的・統合的に進める包括的国際化マネジメントを掲げる大学も少しずつ増えている。2014年度開始の「スーパーグローバル大学創成支援事業」では、採択大学に課せられた国際化指標は41項目¹²に及び、その内容は、学生の流動性や留学支援体制、学生の語学力、教務システムの国際化など教育の国際化に直接関係する項目から、教職員の民族・文化上および性別上の多様性や人事システムやガバナンスの国際通用性まで、幅広い範囲と分野を網羅している。国際化を担当する実務者や上級管理職は、これらの指標項目に関する学内データを収集・分析しながら、大学の全体ビジョンの中で自大学の国際化の現状を把握し、将来計画を見据えることが求められるよ

¹² 予算削減に伴い、2018年度より、採択大学が報告すべき指標項目のうち選択可能なものが増えたことなどから共通項目は減ったものの、本事業の所掌範囲は依然として広い。

うになった。

以上のように、日本の高等教育界は、政府による財政的支援の低迷および国際化活動の多様化・複雑化という米国と類似した様相を呈しているが、他方、米国で起こったガバナンスおよびマネジメント体制の変化や SIOs の積極的な配置は今のところ見られない。ガバナンス体制では、2004 年の国立大学法人化以降、学長の権限は強化が謳われ、学長を筆頭とした執行部の役割も大きくなり、さらに 2014 年の学校教育法改正では、教授会は教育研究に関する学長の諮問機関であるという法的位置づけにより、決定権者としての学長の役割がより明確化された。しかし、学部など教学組織に裁量の比重が置かれる分権的構造を伝統としていた日本の多くの大学において、これらの法整備がなされたからといって、実際に中央執行部の影響力が素直に増すことにはならない。教育担当副学長の役割とリーダーシップについて調査した夏目（2012）は、副学長が抱える困難として、職務内容が量的に多く内容も多岐にわたること、多様な関係者間の意見調整が難しいこと、改革に向けたアイデアや計画を創出する余裕がないこと、などを挙げている。これらはまさに副学長が創造的なリーダーシップを発揮して担うべき主要な役割であるにもかかわらず、実際には困難を感じ十全に責務を果たせていないという自己認識が当事者にあることがうかがえる。そして、これらの点を担わなければならないのは、国際担当の副学長も同様である。

国際担当副学長を対象とした同様調査や先行研究は管見の限り見当たらないため、国際担当副学長の組織上の位置づけとその役割等を実証的に論ずることはできないが、国際化を推進する主要大学の執行部の組織体制を見ることで、ある程度の推察は可能である。「スーパーグローバル大学創成支援事業」の全採択大学のうち、世界大学ランキングトップ 100 を目指す大学として選ばれたタイプ A の 13 大学は、国際化を重要施策の一つと掲げていると考えてよい。これら 13 大学の執行部の組織体制を各大学ウェブサイトで確認したところ、2 つの特徴が見られた。一つには、国際担当理事・副学長が他の領域を兼務しているケースが多いことである。対象 13 大学のうち、「国際」のみを担当領域として掲げる専任の理事・副学長を配置しているのは 4 大学であり、他の 9 大学では、広報、総務、産学官連携、IR など、国際以外の所掌領域が担当として併記されていた。このことから、ますます複雑多様化する国際化の取り組みを、上級管理職の立場から専任して統括することが困難な状況がうかがえる。二つ目の特徴は、理事・副学長を補佐する立場として副学長補佐に国際担当を置いているのは 13 大学中 7 大学であったが、彼らのうち 6 名は、その下の国際教育の実務組織である留学生センターや国際交流センターなどのセンター長を兼任していた。第 3 節で見た米国 19 大学の組織体制では、国際担当の副プロボスト補佐が国際教育系センターのエグゼクティブ・ディレクターとして位置づけられている例もあったが、その場合でも別途ディレクターがおり、実質的に彼らディレクターがセンターの実務をリーダーとして担当している。日本の大学においては、組織図上は個別に用意されていても、実際にはこれらの役職を兼務する例が少なからずあり、国際担当を専任する管理職の実際の人員数は決

して多くないことが推察できる。以上の特徴から、日本の大学国際化においては、財政の低迷や国際化の複雑・多様化を受け、ガバナンスやマネジメントの効率化が喫緊の課題とされているものの、そうした状況が各機関の組織体制にまで反映されていない、あるいは反映させたくても、そのための予算を含むリソースが不足していると考えられる。

6. 結びにかえて：日本版 SIOs の職位確立に向けた今後の課題

高等教育を取り巻く近年の情勢を見れば、日本においても早晩、専門性の高い国際担当上級管理職である SIOs の職位の発展が望まれる。すでに見たように、米国で急速に存在感を高めてきた SIOs の育成環境には、彼らの専門性向上を促す学内外の土壌があった。日本の文脈において同様の仕組みを作ることはすぐには難しいが、その養成に向けた土壌作りを今を起点に長期的視野で検討していくことが求められる。米国のたどった道を参考にすれば、今後の日本版 SIOs の育成を目指すための課題として、少なくとも次の3点が挙げられる。一つ目には、SIOs の職位確立に向けた組織編制上の仕組み作りである。現代の国際化の複雑性と多様性を鑑みれば、少なくとも国際化を重要施策と掲げる大学においては、大学の組織体制において他の領域を兼務しない国際担当専門の理事・副学長を置くべきである。そして、その職位には、SIOs として大学国際化を取り巻く最新の知識と豊富な経験、求められる資質を有する者を、外部登用も視野に入れて配置することが望ましい。二つ目には、国際教育系センターの室員やセンター長の育成計画である。米国では、国際教育系センターにおいて国際教育交流の経験を積み、成果を上げてセンターのディレクターとなり、やがて副プロボスト補佐、副プロボストへとスパイラルアップしていくキャリア・パスが可視的に普及している。日本においても、各大学が将来の SIOs を育てるという意識の下で国際教育系センターの室員やセンター長を配置し、役割と責任を設計することが、やがて日本全体の高等教育における国際化を先導する SIOs の層に厚みを加えることにつながる。これらは個々の大学におけるガバナンス体制計画であるが、三つ目の課題としては、大学を超えた国レベルでの専門性確立を志向するネットワーキングの構築を挙げたい。米国の NAFSA、AIEA、ACE のような大学間ネットワークの実効性は、日本の大学国際化の歴史において長きにわたり望まれているものの、実現には至っていない。これは、大学国際化担当を専門職と見なすキャリア・アイデンティティの確立とも関係し、今後の日本の大学国際化における深刻な課題となると予測される。大学国際化はもはや一部の関係者のみが担う時限付きの特殊な活動ではなく、大学改革の中核に据えられ、大学の機能を社会に還元していくための全学を挙げての公約であるという包括的国際化を推進するためには、それを牽引する専門職を実務担当から上級管理職まであらゆるレベルで育てる仕組みを、個別の大学内に閉じることなく機関を超えて構築することが強く望まれる。

本稿は、科学研究費補助金「大学国際化マネジメントにおける教職協働の実証的研究」(基盤研究(C))

17K04672) の助成を得て実施した調査に基づきまとめられたものである。

参考文献

- 小林雅之 (2014). 『執行部と教員組織をつなぎ意思決定に貢献するプロボスト』 *Between*, 2014年6-7月号, 18-19.
- 夏目達也 (2012). 『大学教育改革における大学執行部のリーダーシップの形成と発揮：国立大学副学長を中心に』 *名古屋大学高等教育研究*, 12, 5-24.
- 福留東土 (2013). 『米国における大学経営人材：理事と学長に着目して』 山本真一 (編) 「教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する研究」 *広島大学高等教育研究叢書*, 123, 41-53.
- 文部科学省 (2014). 『平成27年度予算(案)主要事項』.
- 文部科学省 (2015). 『平成28年度予算(案)主要事項』.
- 文部科学省 (2016). 『平成29年度予算(案)主要事項』.
- 文部科学省 (2017). 『平成30年度予算(案)主要事項』.
- AIEA- Association of International Education Administrators (2006). *A survey on chief international education administrators, their institutions and offices*.
<http://www.aiea-world.org/assets/docs/Surveys/ciea2006.pdf> (2018年8月22日閲覧).
- AIEA (2016). *What is an SIO? Standards of professional practice for international education leaders and Senior International Officers*.
<http://www.aieaworld.org/sio> (2018年8月22日閲覧).
- AIEA (2017). *The SIO profile: A preliminary analysis of the survey on senior international education officers, their institutions and offices (2017)*.
http://www.aiea-world.org/assets/docs/Surveys/final-2017%20executive%20summary_sio%20profile%20survey.pdf (2018年8月22日閲覧).
- Brustein, W. (2007). The blueprint for a global university: The senior international officer. *AIEA Newsletter*. Fall 2007 (2).
- Bureau of Educational and Cultural Affairs, US Department of State (2010). *J. William Fulbright foreign scholarship board 2010-2011 annual report*.
https://eca.state.gov/files/bureau/2010_2011fsbannualreport.pdf (2018年8月22日閲覧).
- Bureau of Educational and Cultural Affairs, US Department of State (2016). *J. William Fulbright foreign scholarship board annual 2016 report*.
https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb_annual_report_2016_gps_hi_res_20170824fl.pdf

(2018年8月22日閲覧) .

- Deschamp, E. & Lee, J. J. (2015). Internationalization as mergers and acquisitions: Senior international officers' entrepreneurial strategies and activities in public universities. *Journal of Studies in International Education*. 19(2), 122-139.
- Dessoff, A. (2010). The rise of senior international officers. *International Educator*. Jan/Feb 2010, 45-49.
- Glass, C. R. & Lee, J. J. (2018). When internationalization funding feels tight: Satisfaction with funding and campus internationalization strategies. *Journal of Studies in International Education*. 22(4), 302-316.
- Green, M. F. & Ferguson, A. (2012). US Internationalization faces the recession. *International Higher Education*. 66, 12-14.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA: Association of International Educators, Washington DC.
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. London, New York: Routledge.
- Koehn, P. H., Deardorff, D. K. & Bolognese, K. D. (2011). Enhancing international research and development-project activity on university campuses: Insights from U. S. senior international officers. *Journal of Studies in International Education*. 15(4), 332-350.
- Kratochvil, D. and Stephenson, G. K. (2015). The growing role of senior international officers. *University World News*. 17Apr2015, 363.
- US Department of Education (n.d.) *Budget News*.
<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/news.html> (2018年8月22日閲覧) .

【海外留学レポート】

印パ古典舞踊「カタック」に魅せられて

- カラーシュラム芸術学院での4年間（インド、デリー） -

Enchanted by the South Asian Classical Dance, *Kathak*: A Four-year
Dance Training with Kalashram, Delhi

カラーシュラム芸術学院卒 石井 由美子

ISHII Yumiko

(Graduate student of Kalashram, New Delhi)

キーワード：インド、舞踊

舞踊留学に至るまで

私は、学生時代に印パ（インドとパキスタン）の古典舞踊カタックに出会った。印パで多くの話者人口を誇るウルドゥー語を、大学で専攻していたことが舞踊に出会ったきっかけだ。優美で繊細でありながら力強く大胆な舞踊と、その複雑なリズムの虜になった。大学4回生の2007～2008年、語学の研鑽のためインド政府文化評議会(ICCR)の奨学生として1年間デリー大学で勉強する傍らカタックを嗜んだが、あまりにも支離滅裂な舞踊の教授法に四苦八苦し、舞踊の全体像が掴めぬまま留学期間終了となった。大学卒業・就職後もカタックという舞踊の魔法が解けず、就職後わずか2年ほどで退職。南アジアとの歴史的な繋がりが深く、蔵書や環境も充実したロンドン大学東洋アフリカ学院(SOAS)で、舞踊に関わる古典音楽の研究の道に進んだ。修士課程を終え、理論的にカタックという舞踊と音楽やその輪郭がぼんやりと見えてきた2014年、1度目の留学から約6年間の月日を経て、舞踊を集中的に習得する目的で再度渡印した。

留学事始め

ビザ

ビザの発行手続きがスムーズにいかないのが在日本インド大使館の常ながら、私の舞踊留学ビザは申請後1週間程度で発行された。しかし、デリーでは到着直後から外国人登録やビザの延長など煩雑な手続きが、各国からやってくる留学生を待ち構えている。昨今、政府関連機関の諸手続きのオンラ

イン化やキャッシュレスが急速に進んでいるものの、カースト制度の残る分業社会では全体的な仕事のペースは遅く、窓口のスタッフの対応にはサービス精神の欠片もない。1度の訪問では必要な書類の種類を全て教えてもらえず、何度も足を運ばざるを得ない。手続きの過程で、一旦提出した申請書類が行方不明になる、列に並んでも順番通りに対応してもらえない、窓口の担当者によって判断が異なる、途中まで進んだ手続きが振り出しに戻る…といったことは日常茶飯事だ。

また、近年、留学生の受入れに対するインド政府の方針が厳しくなりつつあり、ICCR奨学金などインド政府を通さずに、自力で私立に長期間留学するのは難しくなっている。自力で留学手続きを行うとしても、国立大学などの大きな教育機関でなければ長期間のビザを与えられる可能性はかなり低くなってきているようだ。例えば、留学予定のコースが3年や5年のものであっても、1年単位でビザの更新を行わなくてはならないというケースをよく耳にする。さらには、自国の大使館でビザを取得してデリーの地に降り立ったが、外国人登録所から滞在許可を得られず困惑する留学生の姿も目にした。

私の留学したカラーシュラム芸術学院は、完全に私立で政府の留学生受入認可リストに登録されていないため、私は1年間のビザを3回更新することになった。毎年ビザ更新のルールが微妙に変更されるので、その度に奔走させられ、留学3年目からはビザの延長すら危うくなったが、物わかりのよさそうな担当官とインドならではの曖昧なルールが功を奏して、何とか卒業までビザを延長してもらうことができた。こればかりはまさにインド人でさえも予測不能な社会の掟で、この国の短所であり長所でもあると言える。

家探し

デリーは地域によって、住む人の階層がほぼ決まっている。南デリーには富裕層の住む地域が多く、家族向けの大き目の物件が多い。外国人女子の一人暮らしで安全性を求めると、東京のワンルーム・マンションと同じくらいの家賃を支払って少し大きめの家に住まざるを得ないが、舞踊留学生にとっては練習スペースが自宅に確保できる点で都合が良い。東京と違って、車のクラクションが絶え間なく鳴り、物売りが行き交い、祭りや結婚式の日には、夜中まで大音量の音楽や花火が響くデリー市民は騒音に寛大なので、早朝深夜でもあまり気を使わずに練習できた。

但し、留学生の身分で住めるようなランクの家には、何かしらの欠陥と停電や断水などのトラブルがつきものだし、先進国のような清潔な部屋が見つかることはかなり珍しかった。家探しが上手くいかないときには、安全で安心して眠ることのできる屋根のある部屋に住むことがこんなに難しいことなのか…と惨めな思いがした。不動産仲介業者はバイクで物件案内をすることが多く、バイクの後ろにヘルメットなしで乗車せざるを得ず、バイクから転倒した際、バイクを運転していた仲介業者に逃げられたこともあった。私は5回引っ越しを経験したが、大家にも良し悪しがあった。その中には、

退去時に保証金を返金しない大家や、私を取り付けた家具を返してくれない大家がいて、砂を噛む思いをした。

デリーでの生活

不便さばかりが強調されがちなデリーの生活ではあるが、東京よりは英語が通じるし、ここ数年で携帯電話のタクシー呼出しアプリや、フード・デリバリーなどのアプリが浸透してきている点では、かなり便利になってきた。しかし、物乞いや労働者も溢れており、日々の生活を送る上で教育や貧富の差が顕著に見える瞬間が多々あるのも事実である。盗難やボッタクリ、修理や頼んだものが時間通りに到着しない、タクシー運転手が目的地によって乗車拒否をする、急いで目的地に向かう道中に「ごめん、ちょっとガソリン入れる」と軽いノリでガソリン・スタンドに立ち寄られる…といったことが、当たり前前に起こる。さらに、夏には50度近い灼熱が街を襲う。

また2016年11月には首相から高額紙幣停止が突然発表され、高額紙幣が一瞬にして紙になる事態が起こったことも記憶に新しい。新紙幣が市場に出回るまでには数か月かかった。その数か月間、ATMの中の紙幣は空になり、生活に困窮した自殺者などの報道があり、暫く混乱状態が続いた。個人的には、預金が引き出せず、家賃が払えず、大家が文字通り本気で扉を叩いて取り立てに来るという恐ろしい経験もした。強引な政策の数か月後には、新札が浸透しており、何事もなかったかのように社会はまた元の通りに動き出していた。

インドの発展は目覚ましいものの、日々予期せぬ出来事が起こり、将来を計画してもそれ通りに進まないことが多い。日本のように様々なものが滞りなく予定通りに進むことが当たり前という感覚でデリーに身を置くと、生活で直面する1つ1つのトラブルが苛立たしく思われる時があり、日本で生まれ育ったためにインドで小さなことにいちいち腹が立つなんて!…と非常に損をしている気分にもなった。

舞踊漬けの日々、そこで得たもの

舞踊学校のクラスは、毎日午後5時くらいから9時過ぎまで行われており、師匠らが地方や海外公演などでデリーの外にいない限り、毎日舞踊の世界にどっぷりと浸かることができた。最初は完全なるお客さん扱いをされていたが、現地の言葉に明るいこともあり、少しずつ雑用や身の回りの世話を任されるようになった。雑用をしながら、先輩の振付・リハーサルの現場を見学させて頂いたり、お祭りの日にご家族の集まりなどに声をかけて頂いたりしたことは、一生の財産だ。

毎日、いつかかってくるか分からない師匠や姉弟子からの電話を待ち、鞆持ち、お茶出しから、師匠の公演前の楽屋の世話、クラスのアシスタント、映像の編集、師匠の地方公演のアテンドまで、ありとあらゆる経験をした。毎日お昼過ぎから夜まで、師匠や姉弟子たちと舞踊や音楽とそれにまつわ

るこぼれ話に溢れた世界で過ごしたお蔭で、無意識のうちに舞踊や音楽に伴うあらゆる知識や感覚が身に付き、普段の生活の中で舞踊の世界に存在する様々な目に見えない「いろは」が自然と自分の中に培われていくのを感じた。たった4年の留学中に、デリーや地方公演の機会を20回以上も与えて頂いたのは奇跡だった。

こうして文字に起こすと、ドラマティックなサクセス・ストーリーに聞こえるかもしれないが、綺麗な思い出ばかりではない。華やかな舞台裏の競争は、凄まじかった。師匠はムガル宮廷から代々続く宮廷舞踊家の家元。そのクラスに入れて頂けるだけでも身の丈に余る名誉だった。けれども、その中では公平ではない競争社会を目の当たりにした。単純にどれだけ練習を重ねたか、どれだけ真面目に取り組んでいるかだけでは評価されない。私には天賦の才能も華もなく、地味で愚直なタイプなので、大して練習もしないでクラスにやってきては、優等生ぶった口の上手いクラスメイトに掻き消されてしまうのだった。いくら現地の言葉を不自由なく話せても、大きな声と態度で自分をアピールすることができない私は勇気を出して声を上げて、狡賢い年下のクラスメイトに笑い者にされるだけだった。周りが練習不足で覚えていなかったリズムを一人だけ覚えていた時も、誰も私に関心を払わなかった。師匠や姉弟子のいない舞台裏での嫌がらせや陰湿な陰口もあった。リハーサルの直前に振付を思い出せない時や試験の前など、私の助けが必要な時にだけ、作り笑顔で話しかけられた。

外国人でインド古典舞踊をインドまで習いに來る人は、多くはないかもしれないが、少なくもない。わざわざ自分の国で慣れ親しんだ環境を捨て、リスクを背負って移住してまで舞踊の習得を試みる者の熱意は自明の事実で、そうした留学生の真っ直ぐな気持ちも、他人の利益のために利用されたこともある。上カーストの生徒で、出自や金銭に物を言わせている者もいた。純粹に舞踊を愛する自分の強い気持ちと、数少ない心優しい姉弟子がいなかったら、心が折れて留学の途中で帰国してしまっていたかもしれない。自分の強い意志と目標が苦しい時に自分自身を奮い立たせ、自分の正直な気持ちに不公平な環境に負けない強さを生んだと思う。

また、アイデンティティーについてもかなり悩んだ。生粋の日本人である私は、日本人としてインドの古典舞踊を踊る意味を考え続けた。見た目や骨格が異なる私は、伝統的な舞踊劇の演目では役に付けない。舞台を見に来てくださった人々の声を聴いて、悩んだ末に辿り着いた結論は、舞台上で伝えたいテーマを観客に伝え、人の心を動かすことができるのならば、表現に国籍は関係ないということだ。例えインド人でも舞踊や音楽の訓練を積まなければ、そして舞台上で表現して人の心を動かさなければ、カタク舞踊家とは言えない。同様に、日本人だからといって必ずしも誰もが日本舞踊の知識や教養を備え、その道で成功できるとも限らないだろう。

私は舞踊の修業のために、インドに合計5年間ほど滞在した。そこでは舞踊だけでなく、世界で普遍的に存在する人の弱さ、醜さ、強かさ、苦しみ、そしてそれを乗り越えた先にある喜びや達成感を經て、自分という人間の存在と自分の人生の目的が何なのかを改めて確認する機会を得た気がする。

人それぞれ留学先や留学の目的、タイミング、渡航先で出会う人々や得る経験は様々で、留学後の満足感や達成感、その先の人生設計も多様だが、そのオリジナルな時間と経験が、その人の視野を広げ、未来の社会と世界をより良い場所にするキッカケになることを願ってやまない。

(参考)

留学日記：デリー・カタック・ダイアリー (<https://kathak-diary.theblog.me/>)



芸術の女神サラスワティーに祈りを捧げる春の祭日



初舞台の後、師匠と



マハーラーज師匠 79 歳のお誕生日

師匠の生家にて



古城遺跡で行われた祭典のステージにて

(クレジット : Rakesh Kumar)



大好きなシャーシュワティー姐さんと

次号予告

ウェブマガジン『留学交流』2月号

特集「日本人学生の海外留学促進」

日本人学生の海外派遣の現状と課題、様々な海外留学プログラム（予定）

編集後記

新しい年が始まりました。皆さまはどのような今年の抱負をお持ちでしょうか。周りの人へ感謝の気持ちを忘れずに本年も精進してまいります。

さて、今月は「グローバル人材育成のこれから」と題し、論考では、「国際バカロレア」と「グローバル人材」育成と、「多様なグローバル人材の育成と複言語教育」、「海外における日本学研究者の育成」というタイトルでご寄稿いただきました。特別論考では、「包括的国際化と国際担当上級管理職の高まる需要」を取り上げております。また、海外留学レポートではインドへの舞踊留学をお伝えしております。

本号が、グローバル人材の育成に携わる皆様に参加していただけるような内容を目指してまいりますので、引き続きよろしくお願いたします。

(編集部・T)

Web Magazine “Ryugakukoryu” (Student Exchanges)

“Ryugakukoryu” delivers a variety of necessary information and materials to faculty and staff engaged in acceptance and dispatch of international students, and educational guidance.

The magazine has been made public online without charge since April 2011.
(Issue date: 10th of each month)

ウェブマガジン『留学交流』 2019年1月号

Vol. 94

平成31年1月10日発行

編集 独立行政法人日本学生支援機構

(編集部) 留学情報課

東京都江東区青海 2-2-1 (〒135-8630)

電話 (03) 5520-6111

FAX (03) 5520-6121

Eメールアドレス ij@jasso.go.jp

本誌へのご意見、ご感想は、こちらのメールアドレスまでお願いいたします。