

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	国際共修（ICL）とオンライン海外大学連携型協働学習（COIL）
Author(s)	永井, 敦
Citation	広島大学留学生教育 , 27 : 43 - 58
Issue Date	2023-09-30
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/54871">10.15027/54871</a>
URL	<a href="https://doi.org/10.15027/54871">https://doi.org/10.15027/54871</a>
Right	
Relation	



# 国際共修（ICL）とオンライン海外大学連携型協働学習（COIL）

永井敦

## Intercultural Collaborative Learning (ICL) and Collaborative Online International Learning (COIL)

Atsushi Nagai

This paper discusses International Collaborative Learning (ICL) and Collaborative Online International Learning (COIL), with the aim of answering the question of whether COIL is one form of ICT, clarifying their relationship from different perspectives such as backgrounds, definitions, terminology, and instructional design. While ICL and COIL have different historical developments, they are both considered methods for achieving “Internationalization at Home” (IaH). Both approaches aim to develop learners' intercultural competence through collaborative learning. However, there is a clear difference in that ICL takes place in physical classrooms, whereas COIL takes place in virtual spaces using Information and Communications Technology (ICT). COIL also differs from ICL in that the former has an established pedagogical model. Furthermore, it is important to note that ICL is practiced within the same country and university, while COIL involves multiple countries and universities, making it a distinct pedagogical approach from ICL. The paper concludes that it is less confusing to keep ICT and COIL as two distinct pedagogical approaches to promote IaH.

**Keywords:** *Internationalization at Home, Intercultural Collaborative Learning, ICL, Collaborative Online International Learning, COIL*

キーワード： 内なる国際化、国際共修、ICL、オンライン国際協働学習、COIL

## 1 はじめに

高等教育の国際教育において、「国際共修」（Intercultural Collaborative Learning: ICL）と「オンライン国際協働学習」（Collaborative Online International Learning: COIL）<sup>1</sup>は、近年 特に注目されている概念である。国際共修とは、国内大学のキャンパス内で文化的背景の異なる学習者が同じ教室で共に学ぶことを一般的に意味し、COIL は同様の学習が ICT を活用したバーチャル空間で生じることを意味する。なぜ国際共修と COIL が注目を集めているかと言えば、高等教育の議論において重要な概念である（高等教育の）「国際化」—（国、セクター、機関レベルで）「国際、異文化、グローバルの側面を高等教育の目的、機能、提供へと統合するプロセス」（Knight, 2003: 2）—の内、特に「内なる国際化」（Internationalization at Home: IaH）、すなわち「国内の学習環境において、あらゆる学生のために、正規・非正規カリキュラムに国際的・異文化的次元を意図的に統合すること」

---

<sup>1</sup> 日本においては、「オンライン国際協働学習」（池田, 2019）という日本語よりも「COIL」という英語の略語が国際教育関係者の間に膾炙しているため、以下の議論でも「COIL」という言葉を用いる。「国際共修」（末松・秋庭・米澤, 2019）については、逆に「ICL」という略語よりも日本語の方が一般的であるため、「国際共修」という言葉を使用する。

(Beelen & Jones, 2015a: 69) を促進するための有力な手段と考えられているからである。国際共修と COIL については、政府の関心も高い。例えば、2021 年に文部科学省「大学の国際化促進フォーラム」事業で「国際共修ネットワークによる大学教育の内なる国際化の加速と世界展開」が発足し、2018 年度には「大学の世界展開力強化事業」において「COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援」が開始された。

IaH は、高等教育機関に所属している学生の内、より多くの学生に国際学習経験を提供するための方策である。海外で学ぶ学生の数は世界全体で増えてきたが、実際に留学する学生の数は「世界の高等教育機関で学ぶ学生全体から見れば数%程度にすぎない」(米澤, 2019: 5)。日本の大学においても、パンデミック前の時点で、海外留学生数は大学生全体の約 3%にしか満たず、さらに、多くの場合で留学期間は 3 カ月未満の短期である(水松, 2018)。高等教育の国際化が求められる背景に、世界のグローバル化の進行とそれに対応できるグローバル人材輩出の要請があり、そこで高等教育が重要な役割を担うと考えるのであれば、留学という限定的な教育手段に依存した教育の国際化には明らかに限界があり、また、教育機会の公平性の問題も残り続ける。これらの課題を、キャンパス内及び地域のリソースを積極的に活用するという発想の転換によって解決する試みが IaH である。IaH は、国内キャンパスで(一般に正課内で)学習経験であるため、海外留学の阻害要因とされる経済的困難、語学力不足、卒業時期や就職活動への影響など(小林, 2011)の問題は、(語学力を別にすると)実質的に無いと言える。その意味で IaH は、何らかの事情で留学ができない学生にとって魅力的で、コストパフォーマンスの高い教育と言える<sup>2</sup>。

「COIL」と「国際共修」は、国際教育関係者の間で広く知られるようになったものの、両概念は必ずしも明確に理解されているわけではない。伝統的には、文化的背景の異なる学習者が共に学ぶ場所が「リアルな」教室空間であるか、あるいは「バーチャルな」教室空間かによって国際共修と COIL は区別されてきた。だが、コロナ禍で、教育のプラットフォームがデジタル世界に移行し、リアルとバーチャルの区別が薄れたことで、国際共修と COIL の区別も曖昧になった(新見・星野・太田, 2021)。また、パンデミック前から COIL は「バーチャルな空間における国際共修」(水松, 2019, p.58)として位置付けられており、同様の見方は、永田・仙石(2023: 40)の「ICTを活用した対面によらない国際共修を COIL と定義する」という議論にも反映されている。すなわち、オンラインで行われる国際共修は COIL と区別できず、また、国際共修が元々対面でなされていたことをふまえると、COIL を国際共修の一形態と位置付ける見方が優勢になりつつある。

---

<sup>2</sup> また、近年の地球温暖化をふまえると、IaH は環境への負荷が低い国際教育という面も持つ。留学生が増加すると航空機利用も増え、CO<sub>2</sub>排出量も増加するという懸念があるからである(Teekens, 2013)。

しかし、国際共修と COIL の関係性についての認識には、一考の余地がある。確かに COIL を「バーチャルな空間における国際共修」とすることは、直感的にわかりやすい。だが一方で、この理解の仕方は、両概念の差異に対する我々の意識を希薄化させ、誤解を生み出す危惧もある。実際、伝統的に国内大学の一つの教室内で完結していた国際共修と、国内大学と一つ以上の国外大学の複数の教室を結び付ける COIL では、その教育上の前提条件が明らかに異なるが、これらの差異を捨象し、リアルかバーチャルかという環境にのみ着目して分類を行うことは議論を単純化しすぎているきらいがある。Beelen & Jones (2015b: 12) は、国際教育関係者の間で IaH への注目が高まる中、概念そのものをより一層明確に理解することの重要性とともに、同概念について共通の理解があるという前提に立つべきではないと指摘した。であるならば、IaH を促進する方法である国際共修と COIL についても同様の指摘が当てはまると考えることは自然である。つまり、知名度が高まることでバズワード化しつつある「国際共修」と「COIL」について、改めてその基本的な特徴に立ち返り、両概念の比較検討をすることには意義がある。

以上の問題意識を背景に、本稿は国際共修と COIL の特徴について記述を行い、比較を通じて各概念の明確化を試みる。紙幅の限られた中で、あらゆる特徴を扱うことは不可能であるため、本稿では各概念の背景、定義及び用語を整理し、授業設計上の特徴についてのみ記述を行う。もちろん、この焦点化には一定の恣意性があるが、国際共修と COIL の特徴と両者の関係性を考察する一定の素地は提供できると考える。

## 2 国際共修 (Intercultural Collaborative Learning: ICL)

### 2.1 背景

国際共修は、高等教育の国際化、その中でも特に IaH という新たな課題に対する教授・学習アプローチである。近年の高等教育国際化の議論では、「包括的国際化」(Comprehensive Internationalization)、つまり「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」(Hudzik, 2011:6, 訳は米澤, 2019 による)が影響力のある考え方として提示されている。重要なことは、包括的国際化には、一部の学生だけでなく全ての学生が恩恵を受けられることが含まれている点である(Hudzik & McCarthy, 2012)。このことは、一部の学生しか恩恵を受けられない伝統的な留学は、教育の国際化において引き続き有用であるものの、限定的な効果しか持ち得ないことを示唆する。この包括的国際化を最大の枠組みとし、IaH は、支援サービスを含めた、より広範囲にわたる教育学習活動の国際化を目指す「カリキュラムの国際化」(Internationalization of the Curriculum: IoC) (Leask, 2015) の中に含まれる形で包括的国際化を促進する。国際共修は、この高等教育国際化の全体的な構造において、IoC 及び IaH を実現する具体的な教育学習手法として位置付けられる(図1)。

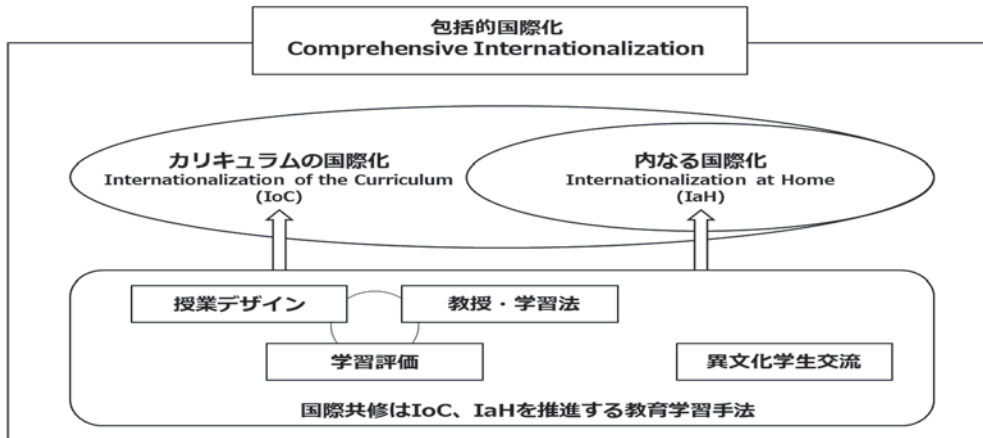


図1 大学国際化における国際共修の位置付け（米澤, 2019 の図 1-1 を一部改変）

国際共修は、日本においては教育実践及び研究の蓄積が限定的である。米澤（2019）によれば、2000年代後期以降、大学国際化に関する政府補助事業の進展の中で、国内大学においても、日本人学生と留学生の協働学習や議論の場を取り入れる国際共修が急速に開発され、展開されてきたという。また、末松（2019）は国際共修の教育実践・研究の実態を調べるため、国内で発表された127の文献を分析しているが、それによれば、国内で最も初期の関連研究には倉地（1994）がある（もちろんこれはあくまで関連する研究であり、当時すでに「国際共修」という言葉が存在していたわけではない）。文献で「国際共修」という言葉の使用が確認できるのは2011年（佐藤・末松・曾根原・桐原・上原・福島・虫明・押谷, 2011）からであり、その意味では歴史は浅い。だが、IaHという考え方が国内である程度浸透したことで、その具体的な手段である国際共修にも注目が集まっている。

## 2.2 定義

国際共修は、内容豊かで複雑な概念である。「国際共修」に関する定義は、筆者の知る限り、以下の末松（2019: iii）によるものが最も詳細である：

言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流（meaningful interaction）を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験を指す。単に同じ教室や活動場所で時間を共にするのではなく、意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して、学習者が互いの物事へのアプローチ（考察・行動力）やコミュニケーションスタイルから学び合う。この知的交流の意義を振り返るメタ認知活動を、視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長につなげる正課内外活動を国際共修とする。

ここで国際共修は「学習体験」であり、「正課内外活動」であるが、同文献の別の箇所では「国際共修とは、多様が言語・文化背景の学生が、意味ある交流（meaningful interaction）を通して学び合う授業・活動形態」（末松, 2019: ii）と説明されている。また、国際共修は

「『カリキュラムの国際化』や『内なる国際化』で展開されるあらゆる教育学習活動で用いられ、かつ、これらの国際化を推進する教育手法」（米澤, 2019: 24-25）であり、「文化や言語の異なる学生同士が、グループワークやプロジェクトなどでの協働学習体験を通して、意味ある交流（Meaningful Interaction）により相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する一連のプロセス」（東北大学, 2023）でもある。

以上から明らかなように、「国際共修」という言葉は相互に関連する多くの意味を包摂する。上記定義から、少なくとも国際共修は「体験」、「活動」、「形態」、「プロセス」、そして、それらを教育的に設計するという意味で「（教育）手法」である。さらに、上記の記述から、国際共修においては「意味ある交流」の実現が鍵となることもわかる。なお、国際共修は、教育国際化の文脈でも議論されるため、そこでは「施策」や「戦略」としての含意もあるだろう。このように、国際共修は多様な意味を持つため、議論を行う際にはその意味するところの明確化が求められる。

## 2.3 用語

国際共修は、IoC や IaH を促進するための教育学習手法である（図 1）。したがって、IoC や IaH そのものとはカテゴリーのレベルが異なる。また、興味深いことに、日本語の「国際共修」のように、IoC や IaH に関連する教授・学習プロセスにのみに絞って概念化した例は、筆者の管見の限り、国外（欧米圏）文献には見当たらない。この点を理解するためには、その英訳を考えることが示唆的である。というのも、国際共修の標準的な英訳は *intercultural collaborative learning* であり（末松, 2019: iii）<sup>3</sup>、これは英語圏では記述的な意味（直訳すれば文化間協働学習）が強く、日本語の「国際共修」と異なり、様々な学習場面において一般的に使用される言葉だからである。先述のとおり、「国際共修」は高等教育国際化の議論と深いつながりを持ち、（IoC や IaH とは異なるレベルで）教育国際化の側面を捉えるための専門用語である（なお、海外では、日本語の「国際共修」のレベルの記述においては、*intercultural collaborative learning* よりも IoC や IaH が用いられる）<sup>4</sup>。

国際共修の「国際」部分について、その含意について考えることも意味がある。日本では「国際共修」という言葉はすでに普及しているため、違和感を覚える向きは少ない。だが、その英訳は *intercultural*（「文化間」）であり、「国際」（*international*）との対応関係にはずれがある。末松（2019）によれば、民族・文化的側面で均質性の高い日本では、

---

<sup>3</sup> 先述の「国際共修ネットワークによる大学教育の内なる国際化の加速と世界展開」でも、国際共修の英訳は *intercultural collaborative learning* であり、すでに「国際共修」の標準的英訳として確立していると言える。

<sup>4</sup> 例えば、Beelen & Leask（2011: 5）では、IaH について合意された特徴付けの一つに「内なる国際化は、全ての学生の国際的・異文化間能力を高めることに焦点を当てた一連の道具と活動」（下線筆者）という記述を挙げている。これは上述した「国際共修」の定義とも矛盾しない。

国内学生以外を「留学生」として一括りにする傾向がある。この指摘をふまえると、日本での国際共修教室において、国内学生以外の学生は外国籍を持つ留学生であることが一般的であるため、「国際」共修という言葉が違和感なく使用されていると推察できる。また、国際共修は高等教育「国際化」の文脈で語られることも多いため、それも「国際」という言葉の使用を強めているだろう。しかし、国際共修の本質とは、末松が（2019）が正しく述べるように *intercultural learning*、つまり文化的背景の異なる多様な学習者が「意味ある交流」を通じて生じる学習にある。ここにおいて、国（籍）は学習者間に観察される何らかの文化的差異を捉える上での一つのカテゴリーでしかない。ゆえに、我々は「国際共修」という言葉の含意を自覚しておかなければ、その教育・学習上の本質を捉え損ねる可能性がある（これは COIL についても当てはまるため、最終章で再び扱う）<sup>5</sup>。

## 2.4 授業設計<sup>6</sup>

国際共修は意図的な教育的行為であり、その授業設計においても綿密なプランニングが求められる。高等教育国際化の専門家である de Wit（2011: 13-16）は、キャンパスまたは教室内に留学生が存在しさえすれば大学教育国際化が実現され、学習者の異文化間能力が自然と発達するという誤解について指摘している。また、国際共修についても同様の誤解が見られる。例えば、国内の大学においても、大学院レベルの授業では履修者に留学生がいることは珍しくない。この点だけを切り取り、国際共修は特に目新しい概念ではないと主張する向きもあるが、仮に、物理的に同じ教室にいたとしても、異文化間学習の面から見て有意義な交流が行われないことは（残念ながら）日常的に観察される。無論、これは大学院では専門的知識の獲得が主な目的であり、教授者側は必ずしも異文化間能力の養成という視点から授業を設計していないためである。だが、このような場合、これらの授業が「国際共修」と見なされることはない。なぜなら、国際共修授業とは、学習者の異文化間能力向上のため、文化的背景の異なる学習者同士が「意味ある交流」を行う場が意図的に設計されたものを指すからである。この異文化間教育の狙いが、関連理論<sup>7</sup>をふまえつつ授業実践へと翻訳されている点で、国際共修は偶発的に生じる多文化教室とは一線を画す。

<sup>5</sup> 特に「国際」を強調する余り、国内学生間にも存在する文化的・身体的差異（例えば、ジェンダー、性的志向、宗教、政治信条、障害、肌の色など）を「日本（人）」というカテゴリーで覆い隠してしまう言語実践は、国際共修が目指すものとは真逆の行為であろう。

<sup>6</sup> 末松（2019: 246）が述べるように、「日本における国際共修はまだ実践例も限られており、理論的背景や体系だった教授法が確立されているとは言い難い」現状がある。したがって、本節で取り上げる内容も、国際共修に関する国内の代表的文献に基づいてはいるものの、確立した教育設計の手法ではない。

<sup>7</sup> 例えば、関連理論として異文化間能力発達理論や経験学習論を挙げることができる。これらの理論と国際共修との関係については、秋庭（2019）を参照されたい。の

国際共修においては、全ての参加学生に意味がある授業を設計することが重要である。末松（2019: 247）は、留学生と国内学生が同等の学びを得られるかを自問しながら授業を設計することで「自ずと授業で取り上げるテーマ、授業で使用する言語、課題、評価方法にも考えが及ぶ」と述べる。例えば、日本語を教授言語とした国際共修では、日本語能力の伸長は、留学生にとって授業参加目的の一つになるが、日本語を母語とする国内学生についてはそうではない。よって、この面では全ての学生に意味があるとは言えない。

また、国際共修では、学生主体（student-centered）の授業を設計することが重要である。末松（2019: 247）は、国際共修の意義は「留学生と国内学生の学び合い」にあり、互いを学習資源とするため、学生主体のアクティブ・ラーニング型授業の設計が「基本中の基本」になると述べる。ただし、学生主体の授業は、学生の学び合い活動へ依存することを意味していない。学生の学びを最大化させるためには、あくまで教員側のプランニングが重要である。なお、上記の学生主体のアクティブ・ラーニング型授業では、教員は原則としてファシリテーターに徹することが期待されている。

国際共修授業でのアクティブ・ラーニング活動には、多様な形態が用いられる。国内の国際共修実践を調査した北出・尾中（2019）によれば、授業での活動形式は、ペアまたはグループワークが多く、プロジェクトワーク、フィールドワーク、キャンプなどの実践型学習を導入している例も多いという<sup>8</sup>。

### 3 オンライン海外大学連携型協働学習（Collaborative Online International Learning: COIL）

#### 3.1 背景

COIL は、情報通信機器（Information and Communications Technology: ICT）を活用して、国境を越えた学習者をオンライン上で結びつけて展開するアクティブ・ラーニング型教育の手法である。この「COIL」という用語は、2006年にニューヨーク州立大学のJon Rubinが創り出した（Rubin, 2022a）。COILが求められた背景として、21世紀が異文化対応力を持つグローバル人材を求める一方で、米国においても経済的事情や仕事の都合等で留学ができない学生や「内向き志向」の学生が多く、その矛盾を打開するためにオンラインでの国際協働学習が提案されたという事情がある（池田, 2019: 64-65）。COILの起源は、2002年からRubinが海外の大学と共同で行っていた教育実践にあるが、初期のCOIL実践には、

---

<sup>8</sup> 図1でも示されているように、国際共修では評価も重要な話題である。だが、国際共修のように留学生と国内学生が混在する複雑な状況で生じるアクティブ・ラーニングの評価は難しい問題である（末松, 2019）。本稿では紙幅の都合もあり、評価については扱わないが、国際共修の評価については、北出（2019）や永井（2023）を参照されたい。



大学の国際化担当部署からの支援はなく、国際化の計画にも十分に組み込まれないままに発展してきた (Rubin, 2017: 29)。近年は、他のバーチャル交流の手法と共に COIL も高等教育国際化 (特に IaH) との関連で活発に議論されている (Beelen & Doscher, 2022; Charles, 2022; プールオミッド, 2023)。そして、コロナ禍でオンライン教育が普及したことで、COIL は大学の国際教育関係者の間で一気に注目を浴びることとなった。

### 3.2 定義

COIL は、国際教育における一つの教授法 (pedagogy) と見なされることが一般的だが、国際共修と同様に意味の緩やかな幅を持つ。その内実を捉えるため、ここでは「COIL」の生みの親である John Rubin 自身によるいくつかの定義を挙げる<sup>9</sup>。

「その最も本質的で典型的な形において、COIL は二つ、時にはそれ以上の教育機関にわたる既存科目に埋め込まれた、双方向交流及びそれに対応する教授法である。」 (Rubin, 2022a: 6)

「COIL は疑いなく教授法として考えられるべきものであり、教える方法と実践をも意味する。」 (Rubin, 2022: 16, 下線は筆者による)

「COIL はインターネットを活用して世界中の学生と教員をエンパワーし、学問上の仲間と協力して興味、柔軟性、寛大さを発展させる。これによって、2つ以上の教室で協働する学生に恩恵を与えるが、これらの学生は通常異なる国にいて、異なる人生経験を有する。COIL はまた、学生と教員が新たな視点から自身の学問分野について学ぶ方法であり、当の知識がどのように応用されるのかについて、異なる経験や視点を持つ人々を関与させる方法でもあり得る。」 (Rubin, 2021, n.p.)<sup>10</sup>

これらの定義から、COIL は基本的に教授法という位置付けが明確である。ただし、Guth & Rubin (2015: 18) では、COIL は「教授・学習のパラダイム」(teaching and learning paradigm)、あるいは「フレームワーク」(framework) とも説明されている。さらに、COIL は「高等教育における IaH (内なる国際化) の動きに該当する」(池田, 2023: 59) という施策的位置付けもあり、文脈に応じてその意味には幅があることがわかる。

また、Rubin (2022a: 9) は、「COIL 型 VE の定義的性質 (The Key Defining Attributes of COIL Virtual Exchange)」として、以下の4つを挙げている：

- ・高等教育機関での単位取得用科目に埋め込まれている (課外活動としてなされるべきではない)
- ・異なる文化や場所に基盤を置く二人の教員によって共同で開発される (三方向の交流のために、三人の教員によって COIL 科目が開発されることもある)
- ・ほぼ常に、COIL 科目は開発者である教員達によって教えられる
- ・多様な学生グループの間で実施される協働プロジェクトを中心に組み立てられる

<sup>9</sup> 以下、外国語文献の引用の日本語訳は全て筆者による訳読である。

<sup>10</sup> 引用は Rubin (2022a: 7) による。Rubin 自身がこの記述を“[a] more holistic definition recently developed by Rubin (2021)”として紹介しているため、定義の例として挙げた。

つまり、これらの特徴を著しく欠いている教育実践は、仮にそれが VE の別形態（例えば Telecollaboration）であったとしても、一般に COIL とは見なされない（しかし、現状は、オンラインで国内学生と海外学生が交流していればそれを COIL と見なす向きも多い）。

さらに、COIL 型 VE は、典型的には以下の特徴を持つとされる（Rubin, 2022: 9-10）：

- (1) 全参加学生が、相対的な公平性と積極的な参加を実現する方向に向かって動く
- (2) 教員と学生の言語能力について配慮し、対応する
- (3) 大きく異なる分野の科目を結び付けることが多い
- (4) 通常、既存科目（またはモジュール）の一部として埋め込まれ、5 週間から 8 週間続く
- (5) 高等教育機関同士の新たなパートナーシップに基づいて行われる、あるいは、新たなパートナーシップそのものを促進する
- (6) COIL は、教授上の枠組みに大きな変化を要求するため、しばしば、参加大学の片方または両大学で通常行われている実践への介入となる
- (7) COIL がプログラムとして支援されている大学では、職員によってコーディネートされることがある
- (8) 多くの場合、参加学生は所属教育機関でのみ履修登録を行い、（指定があれば）授業料を支払い、成績が与えられる

このように、COIL には、実践者の間でおおむね合意された、COIL を定義づけるいくつかの前提がある（ただし、1 と 2 は、国際共修においても同様に重要な点である）。

### 3.3 用語

COIL（Collaborative Online International Learning）は、「協働学習」に意味の力点がある。実際、日本国内での COIL の普及を先導してきた池田佳子は、COIL を「オンライン留学」と単純化して呼ぶことは、「COIL の最も重要な要素である『協働学習』」の認識が薄れてしまうと指摘しており（池田, 2020: 21）、Guth & Rubin（2015: 28）も COIL の C、つまり collaborative が COIL を最も特徴づける要素であると述べている<sup>11</sup>。

COIL は、「COIL」という英語略称の使用が用語法として確立している。それゆえに、日本語名称が使用されることは稀であるものの、「オンライン国際連携学習」（池田, 2016）、「オンライン国際協働学習」（池田, 2019）、そして「オンライン海外大学連携型協働学習」（池田, 2020, 2023）という 3 つの日本語名称を同定することができる。COIL という英語名称は常に変わらないが、その日本語名称は、徐々に COIL の本質的特徴（オンライン/ICT、国内大学と海外大学の連携、協働学習）をより明確に表現する方向に変化してきている。

また、COIL は、より広い文脈で、バーチャル交流（Virtual Exchange: VE）の一種であると理解される。VE とは「教育プログラムの一環として、オンライン上で、他の文化的文脈や地理的な場所に身を置くパートナー集団と異文化間交流及び協働プロジェクトに従

---

<sup>11</sup> COIL における collaboration の説明については Rubin（2022b）を参照されたい。なお、COIL と協働学習については斐・須谷（2022）が教育学的に詳しく考察している。

事すること」(O’Dowd, 2018: 1)である。VEには複数の形態が含まれる。例えば、外国語教育と結びつきの深い Telecollaboration や E-tandem、ビジネス教育と関連する Global virtual teams、そして COIL 及びその類似用語として Globally networked learning environments などがある。つまり、VE と一口に言っても実際には多数の形態があり、COIL はその一つである。なお、類似用語に Virtual Mobility という言葉があり、それは例えば、ある学生が自国にいながら、外国の高等教育機関が提供するオンライン科目を履修して単位等を得る状況を指している。ただし、そこには通常、履修者間における有意義な協働や交流が欠けており、また、複数の教育機関及び教員の協働もない。さらに、科目内容は異文化意識の涵養を必ずしも意図したものではないため、VE (含意により COIL) とは異なるとされている (Rubin, 2022: 14)。

### 3.4 教育設計

COIL には、標準的とされる教育設計のモデルがある。頻繁に引用される代表的な COIL の設計モデルは、以下の3段階モデルである (Guth & Rubin, 2015: 38)<sup>12</sup> :

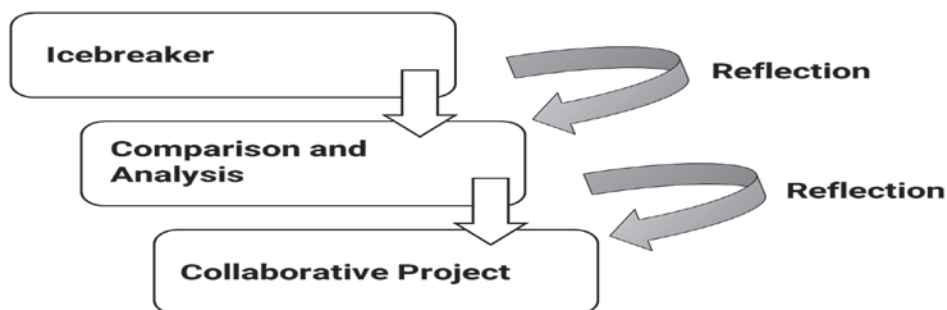


図2 COIL における主要タスクの配列 (Guth & Rubin, 2015, Figure 2.1 を一部改変)

まず、Icebreaker では、文化的背景も異なる学習者同士が快適に活動に取り組むため、緊張や不安を取り払うことを目指す。別の言い方をすれば、「双方のクラスメートをより身近に感じるために行う活動」である (池田, 2019: 67)。次に、Comparison and Analysis では、COIL が通常 2 ヶ国以上の学生を関与させる利点に注目し、適切なトピックを設定した上で文化間の類似点や相違点を考察する比較活動を行う。例えば、「アメリカと日本の義務

<sup>12</sup> 本モデルの元になっている、ニューヨーク州立大学のウェブサイトで提示されている COIL モデルでは、Collaborative Project の後に、“Presentation, reflection, conclusion”という段階を区別して提示している (<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>, 2023 年 9 月 30 日アクセス)。また、近年のモデルでは、「Pre-COIL student preparation→Introduction→Engagement→Collaboration→Conclusion」(Doscher & Rubin, 2022: 189-190) と段階がより詳細化されて提示されている。

教育制度の異なりを、それぞれが自国について調査し、Wikiなどの共有スペースに提供する」活動である(池田, 2019: 67)。最後に、Collaborative Projectでは、文化的背景の異なる学生同士が協力しなければ達成できない課題を与えて、協働学習に取り組ませる。協働は異文化意識を向上させるための「最も重要な部分」(keystone) (Guth & Rubin, 2015: 39)であるため、この段階では「最も慎重に計画し学生の学びについての配慮が必要」(池田, 2019: 68)とされる。

以上、国際共修及びCOILについて、その背景、定義、用語、教育設計について基本的な特徴を記述してきた。次章では、両者の比較考察を行う。

#### 4 国際共修とCOILの比較

まず、国際共修もCOILも、現在は高等教育国際化(特に「内なる国際化」)の文脈に位置付けられて議論されている点に違いはない。いずれも、国内学生は国外への物理的な移動を伴わずに、教員が意図的に設計した協働学習活動の中で、異なる文化的背景を持つ他者と「意味ある交流」を行い、異文化間能力を高めることを目的としている。

定義の面では、国際共修とCOILには重なる部分が多いが、COILはその意味する範囲が限定的で、細かな前提条件がある点で国際共修と異なる。国際共修は、基本的には「教育学習手法」(米澤, 2019)として理解されているものの、「活動」、「経験」、「プロセス」など多様な意味を持つ。COILは通常、教授法という意味で限定的に理解される。また、COILは、国際共修と比較して、実践者間で合意されたいくつかの定義的特徴を持つが、これはCOILが国内大学と海外大学による協働を前提にしていること及びそこにおいてICTが特に重要な役割を持つという特殊性に起因している。

用語の面では、国際共修とCOILの日本語名称と英語名称の比較により、関連概念との違いが表れてくる。国際共修は、IoCやIaHを促進する教育学習手法を描写するための、日本の高等教育国際化議論に固有の概念であり、より記述的な意味合いで使用される英語名称のintercultural collaborative learningとは使用法が異なる。COILについては、日本語の名称に変遷はあるものの、あくまでCollaborative Online International Learning(特定の意味を持つため、頭文字は原則大文字で表記される)という英語の用語を反映したものであり、そのためCOILという英語名称の略称が日本語でも使用されている。関連用語については、国際共修は概念としてある程度独立に存在しているが(IoCやIaHと混同されやすいが、カテゴリーのレベルが異なる)、COILはVEとしての位置付けを持つため、VEの他形態(Telecollaborationなど)やVirtual Mobilityと区別される必要がある。

教育設計については、いずれも異文化間能力を効果的に高めるために、意図的に文化間交流活動を計画する点は通底している。また、国際共修の原則(全ての学生に意味があり、学生主体の教育を設計すること)はCOILにも当てはまり、COILで重視される協働学習は

国際共修においても同様に重要である。ただし、COIL には標準的な学習のモデル（タスク配列の段階モデル）が存在する点で国際共修と異なると言える。

ここまで比較してきたように、国際共修と COIL には明らかに共通する部分も多いが、一方で、COIL が ICT の活用を前提とした、バーチャル交流に基づく教授法であるために、その教育的な独自性が際立つ。コロナ禍では、確かにオンライン上で国際共修と COIL は区別がつきにくい面があった。しかし、対面での教育が戻った現在において、国内大学に所属する国内学生と留学生が互いに日本に住みながらオンラインで協働学習を行う場合と、国内大学の学生と海外大学の学生が互いに地理的に異なる場所に住みながらオンラインで協働学習を行う場合は果たして同じものだろうか。また、COIL 科目は「異なる文化や場所に基盤を置く二人の教員によって共同で開発される」（Rubin, 2022a: 9）という特徴—これにより COIL は VE の中で、「共有シラバス型アプローチ」（O’Dowd, 2018）として分類される—を持つが、異なる教育機関の複数の教員及び複数の科目が関わるということは、教育計画がより複雑になることを意味する。さらに、心理面からも、日本に留学している外国人学生は、まさにその事実から、日本に関心や好意を抱いている可能性が高く、留学をしている時点で当該学生は異文化受容的態度がある程度高いと考えられるが、COIL における海外大学の学生は、いずれも前提にできない（だからこそ、COIL においては Icebreaker が決定的に重要になる）。この心理差は、見逃されがちではあるが、教室運営の容易さにおいて無視できない違いを生む可能性がある。なお、大学でも対面教育が戻った現在、国際共修をあえてバーチャル世界で実施する可能性は非常に低く、国際共修は対面、COIL はオンラインという伝統的な区別が再び妥当することになると思われる。以上の点をふまえると、COIL を国際共修の一形態と見なすより、COIL は COIL として、国際共修と同じく IoC 及び IaH を促進するための「教育学習手法」として理解する方が、両手法の特徴についてよりよく理解でき、より良い教育実践及び議論につながると考える。

## 5 「国際」から「多文化」へ—まとめにかえて

本稿は、国際共修と COIL という、高等教育の国際教育において重要な概念を取り上げ、COIL は国際共修の一形態として位置付けるべきかという問いについて、いくつかの視点（背景、定義、用語、教育設計）から比較考察を試みた。結論として、国際共修と COIL は、いずれも「内なる国際化」を促進する教育学習手法であり、学習者の異文化間能力向上を目的とする点で共通しているものの、COIL が海外大学との連携並びに ICT の活用を前提とする独自性をもつことから、両概念を区別しておく方が、混乱が少ないと考えられる。

以下では、まとめにかえて、「国際」共修と COIL (Collaborative Online International Learning) の名称に共通に含意される「国際」という言葉の問題について検討したい。

「国際」は、国民国家という単位を前提としており（羅, 2013）、そのことは異文化理解の仕方に影響を及ぼす。「民族・文化的側面において比較的、均質性の高い日本」（末松, 2019: iii）において、「国際」という言葉は、一方で「外国」と「日本」を峻別し、他方で「国家」と「民族」の同一視、つまり「日本＝日本人」という意識を強める。この意識のもとで、「異文化」という言葉が「同文化」の存在を前提とする（門倉, 2009）ことをふまえると、異文化とは基本的に外国（人）の文化であり、同文化とは日本（人）の文化を意味する。この場合、「異文化理解」は外国（人）の文化について（日本（人）の文化と比較しながら）理解することへと単純化される。だが、「文化」には多様な異なりがある。「『文化』をもつばら『国』や『民族』にのみ帰属させていくのは、『文化』についての一面的な見方」（門倉, 2009: 205）でしかなく、「『日本人』を一括りにすることによって、日本の中の人種的多様性や、地域、性差、年代差等の多様性を押しつぶしてしまう」（門倉, 2009: 202）（この指摘は、外国籍を持つ人々を「〇〇人」として一括りにする際にも当てはまる）。このような「異文化理解」の仕方は、我々の望むところではないことは明らかであろう。

「国際共修」及び「COIL」において実践者が忘れてはならないことは、学習者は、国内学生であるか留学生であるかに関わらず、互いに必ず何らかの点で異なる文化的な背景を持つという「多文化」への意識である。国際共修と COIL の目的が、異なる文化的背景を持つ学習者が「意味ある交流」を通じて、「視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長」（末松, 2019: iii）を実現することならば、批判的な思考を通じて文化の「一面的な見方」から自由になること、あるいは、近年注目される「インターセクショナルリティ」（コリンズ・ビルゲ, 2021）の概念を援用するならば、文化の様々なカテゴリー（ジェンダー、性的指向、年齢など）が相互にどのように関係し、互いに形成し合っているのかを捉えることこそ重要であろう。すなわち、国際共修の本質は「多文化間共修」（坂本・堀江・米澤, 2017）にこそある。

ゆえに、我々は「国際」という言葉が持つ、「異文化理解」を「国」という単一の視点からのみ実現させようとする力に注意し、時には積極的に抗うことが必要である。たかが言葉ではないかと思う向きもあるだろう。だが、言葉とは、単に意味を伝達するものではなく、現実に関与する「行為」そのものでもある（Austin, 1975/2019）。「国際」とその関連語を用いた発話（例えば「日本では…」や「日本人は…」という言明）を行うことで、どのような言説が作られ、あるいは、強化されているのか、「異文化理解」教育に関わる教育者ならば誰でも自覚的であるべきであろうし、仮に「国際」という言葉を使用せざるを得ない状況においても、そのまなざしは「多文化」へと開かれていなければならない。されど言葉なのである。

## 参考文献

- 秋庭裕子 (2019) 「なぜ国際共修か? : 発達理論アプローチを中心に」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ-』東信堂, 30-44.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*, The William James Lectures Delivered in Harvard University in 1955, 2nd edition. In J. O. Urmson & M. Sbisà (Eds.), Clarendon Press (J. L. オースティン (2019) 飯野勝己訳『言語と行為』講談社学術文庫)
- Beelen, J., & Doscher, S. (2022). Situating COIL Virtual Exchange within Concepts of Internationalization. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 19-31). Routledge.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015a). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salvi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59–72). Springer.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015b). Europe calling: A new definition for internationalization at home. *International Higher Education*, 83, 12-13.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Doscher, S., & Rubin, J. (2022). Introduction to What Instructors and Support Staff Need to Know About COIL Virtual Exchange. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 187-199). Routledge.
- Charles, H. (2022). The Limits of International Education Mobility and the Emergence of COIL. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 19-31). Routledge.
- de Wit, Hans. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam.
- Guth, S., & Rubin, J. (2015). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. In A.S. Moore & S. Simon. (Eds), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (pp. 15-27), Routledge.
- Hudzik, J.K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA: Association of International Educators.
- Hudzik, J., and J. McCarthy. (2012). *Leading comprehensive internationalization: Strategy and tactics for action*. NAFSA: Association of International Educators.
- 池田佳子 (2016) 「バーチャル型国際教育は有効か : 日本で COIL を遂行した場合」『国際交流』67, 1-11.
- 池田佳子 (2019) 『大学教育の国際化への対応』関西大学出版部
- 池田佳子 (2020) 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習「COIL」の教育効果と課題」『大学教育と情報』2, 20-25.
- 池田佳子 (2023) 「コロナ禍前後の国内 COIL 型教育事情の変遷と比較」池田佳子・前田裕・藤田高尾・山本英一・本村康哲・ベネットアレキサンダー・バイサウズドン・岩崎千晶・古川智樹・プールオミッドサッジャド『ポスト・コロナ禍時代のグローバル人材育成：大学の国際教育のパラダイムシフト』関西大学出版部, 57-66.
- 門倉正美 (2009) 「『日本人は...』と言う前に：日本人論の前提を問う」横浜国立大学留学生センター編著『国際日本学入門：トランスナショナルへの12章』成文社, 190-208.

- 北出慶子 (2019) 「国際共修授業の評価」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, 279-306.
- 北出慶子・尾中夏美 (2019) 「日本におけるグッドプラクティス：調査のまとめと分析」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ-』東信堂, 279-306.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- 倉地曉美 (1994) 「大学における多文化間教育としての日本語・日本事情教育」『広島大学日本語教育学科紀要』7, 51-62.
- 小林明 (2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」『留学交流』2, 1-17.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London; Routledge.
- 水松巳奈 (2018) 「『内なる国際化』によるグローバル市民育成に関する事例研究」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4, 135-147.
- 水松巳奈 (2019) 「海外留学の効果との比較から考える国際共修の可能性と課題」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, 45-63.
- 永井敦 (2023) 「国際共修のアセスメント」『大學教育研究』31, 141-160.
- 永田浩一・仙石裕 (2023) 「COIL (Collaborative Online International Learning) と国際共修の教育的効果の比較：越境学習理論に基づきキャリア形成を意識して設計された教育プログラムの効果より」『グローバル教育』25, 39-53.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1-23.
- 裴芝允・須谷弥生 (2022) 「COIL の教育学的検討：協働学習 (Collaborative Learning) に焦点を当てて」『学習開発学研究』14, 113-122.
- 羅京洙 (2013) 「東アジアにおける文化の「域際化」：「韓流」現象を中心に」『学習院女子大学紀要』15, 187-199.
- Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalization Higher Educ.* 2, 27-44.
- Rubin, J. (2021, November 4). *Introduction to COIL Virtual Exchange* [Presentation]. Universidad de Mendoza, Argentina.
- Rubin, J. (2022a). Preface to an Evolving International Educational Landscape. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 3-18). Routledge.
- Rubin, J. (2022b). Collaboration. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 3-18). Routledge.
- プールオミッドサッジャド (2023) 「COIL：日本の国際高等教育における行動と方向性の持続可能性、多様性、包括性に向けて」池田ほか『ポスト・コロナ禍時代のグローバル人材育成：大学の国際教育のパラダイムシフト』関西大学出版部, 67-89.
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編著 (2017) 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子 (2011) 「共通教育課程における『国際共修ゼミ』の開設：留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』6, 143-156.
- 新見有紀子・星野晶成・太田浩 (2021) 「ポストコロナに向けた国際教育交流：情報通信技術 (ICT) を活用した新たな教育実践より」日本学生支援機構『留学交流』12, 26-41.
- 末松和子 (2019) 「国際共修の検証：文献リサーチを通して見えてくるもの」『留学交流』95, 1-12.



- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著 (2019) 『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂
- Teekens, H. (2013). Internationalization at home: Crossing other borders. *University World News* (276).  
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186> (2023 年 9 月 30 日アクセス)
- 東北大学 (2023) 「国際共修とは」 <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/about/> (2023 年 9 月 30 日アクセス)
- 米澤由香子 (2019) 「国際共修：開発と発展の背景」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, 4-29.