

海外での社会貢献活動における協同を促すデザインの検討 — 学生集団に注目した分析 —

山 本 良 太
久保田 賢 一

要旨

本研究の目的は、海外の人たちとの協同を通じた学習の機会である、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を提示することである。本研究では、学生が現地の活動対象者と関わる時、学生が所属する学生集団の構成に影響されるという考えから、海外での社会貢献活動に取り組む学生集団がどのように構成されているのか、という問いに基づいて実践事例を分析し、デザイン要件を検討する。関西大学の学生が中心となって取り組む海外での社会貢献活動を実践事例とし、そこに参加していた13名の学生を対象として半構造化インタビューと分析を行った。結果、活動開始後間もない時期では学生と現地対象者と積極的なコミュニケーションが生起し、協同が作り上げられるが、次第にコミュニケーションが失われ協同も生まれなくなる。その後、取り組みの反省に基づいて、再び学生は現地の対象者とコミュニケーションを行うようになる。コミュニケーションが失われる理由として、学生集団が上級生と下級生という関係性の中で活動を維持継承していく仕組みがあることが分かった。分析の結果から、本研究では、①新参の学生の活動への参加を促す仕組みが埋め込まれていること、②柔軟に学生集団の活動内容を変化させること、③活動の改善を促すコンサルテーションを行うこと、という3つのデザイン要件を提示した。

キーワード 大学教育、海外での社会貢献活動、協同、学生集団

1. はじめに

1.1. 海外での社会貢献活動への注目

グローバル社会の進展に伴い、海外の人たちとの交流や協同が日常的に求められるようになってきている。このような社会の中で、とりわけ大学には、グローバル人材と呼ばれる、海外の人たちとの協同を実現することができる人材の育成が求められている（グローバル人材育成推進会議2011）。協同とは、共通する目的の解決のために、コミュニケーションを通して作り上げられる関係を意味する。グローバル人材育成の具体的な方法として、日本学生支援機構が支援する短期派遣事業のように、積極的に学生を海外に派遣し、海外の人たちと協同を作り上げる場面に参加させることが挙げられる。

多くの大学では、これまでも海外の協定大学な

どへ学生を派遣する海外留学を実施してきた（横田・太田・坪井・白土・工藤 2006）。しかし、学生が海外に留学しても、現地の人たちと関わりを持つ機会は限られている（Tanaka 2007）。これら大学が行う海外留学は、「箱入り学生の留学プログラム（工藤 2009）」といわれ、学生はあらかじめ派遣大学や現地の受け入れ機関が設定した語学研修プログラムや異文化体験プログラムを、同じ大学の日本人学生だけで、集団で受講しなければならないという行動の制約がある。そのため、現地で海外の人たちとコミュニケーションする機会も限られてしまう。このような課題から、大学が行う海外での教育実践では、より現地の人たちとのコミュニケーションを重視したプログラムを構築することが求められている。

そこで本研究では、海外の人たちとのコミュニ

ケーションを重視した教育実践の一つとして、海外の社会問題を日本人学生と現地の人たちが協同して解決することを目指す活動（以下、社会貢献活動）に注目する。社会問題とは、環境の変化に伴って、従来の生活様式では対応できなくなった結果生じる問題である。例えば、アフリカでは野生動物の保護を強化することによって動物の数が増えたが、その結果野生動物保護区域内で生活していた人たちが獣害に苦しむようになってしまったという例などがある（岩井 2010）。このような問題に学生が取り組むためには、異文化の人たちとの協同が欠かせない。なぜなら、社会貢献活動で大切にされなければならないのは、現地の人たちの生活を守ることであるため、学生が自分たちの価値観や考え方を一方的に押し付けたとしても、問題の解決にはならないからである。そのため、海外での社会貢献活動では、学生は現地の人たちとコミュニケーションを通じて目的を共有し、その解決に向けた取り組みを行う必要がある。

学生は、現地の人たちと協同を作り上げる経験を通して、グローバル人材に求められる能力を身に付けていくと考えられることから、海外での社会貢献活動はその重要な学習の機会となる。しかし、海外での社会貢献活動に関する研究は、参加学生の認識や態度の変化から学習成果があったという報告があるものの（岩井 2010）、学生がどのような学習環境の中で現地の人たちとの協同を作り上げることができたのか、具体的なデザインについて検討されていない。そこで本研究では、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を、事例の分析を通して提示することを目的とする。

1.2. 海外での社会貢献活動をデザインする観点

現地の人たちとの協同は、コミュニケーションする機会だけを用意すれば自ずと生起するものではない。サービスマンニングなど海外でのボランティア活動を通して協同の構築を企図した教育実践に関する先行研究では、積極的なコミュニケーションの結果、協同が生じていた事例が示される一方で、相互努力が生まれず協同もまた生じな

った事例も見られる（McAllister・Whiteford・Hill・Thomas・Fitzgerald 2006）。

このような事例ごとに異なる結果について、先行研究では、現地の知識、文化的背景の異なる他者と接触する際の資質や耐性など個人が持つ能力が協同の実現に重要な要因であると考えられてきた（山岸 1997、小澤 2001）。一方で、海外の人たちをはじめとした、文化的背景の異なる人たちとの協同が実現しない理由として、個人の知識や資質が不十分であるためではなく、それぞれが所属する集団との関係によるという考え方も見られるようになってきた（エンゲストローム 1999、稲葉 2010）。こうした考え方では、個人の行為は、集団内のルールや分業体制などと切り離すことができず、その関係の中で決められる。また、個人は集団へと継続的に参加し活動へ深く関与する過程を通して、活動内のルールや分業体制などを内面化し、次第に習慣化した行為としていく（Rogoff, 2006）。このような個人の行為を個人が所属する集団との関係の中で理解するという観点から海外での社会貢献活動のデザインを捉えると、学生が現地の人たちと協同に向けてコミュニケーションすることを促す集団をデザインすることが重要であるといえることができる。

大学における海外での社会貢献活動では、学生は一人で活動の対象地域に飛び込み、問題解決に向けて取り組むのではなく、所属する大学の他の学生とチームを組み、現地の人たちと関わることが多い（早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター 2010）。社会貢献活動を行う学生集団は、現地での取り組み内容やその準備を日本で行い、現地へ渡航し現地の人たちと調整をしながら活動を行う。このように学生は常に他の学生との間で構成されたチームに参加しながら現地の人たちとの協同を作り上げる。そこで本研究では、学生の行為は学生集団の構成に影響を受けるという考えから、学生集団がどのように構成されているのか、またそれによって学生の現地の人とのコミュニケーシ

ョンにどのように影響しているのかを明らかにする。

2. 研究の目的

本研究の目的は、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を提示することである。学生が社会貢献活動の対象者と関わる際、学生集団のルールや分業体制といった構成が影響しているという考えに基づき、協同に向けたコミュニケーションを促すためにはどのように学生集団をデザインすればよいか検討する。

本研究では、海外での社会貢献活動をデザインする要件を検討するために、関西大学の学生が行う事例を取り上げる。事例から学生と現地の対象者とのコミュニケーションが促進されたり、阻害されたりするとき、学生集団がどのように構成されているのかを分析し、得られた知見からデザイン要件を検討する。具体的には、対象の事例において学生と現地の対象者との間でどのようなコミュニケーションが行われ、実践が展開したのかを整理する。そして、その実践に取り組む学生集団がどのように構成されていたのかを、実際に参加していた学生に対するインタビューとその分析より明らかにする。

3. 研究の方法

3.1. 研究の方法

本研究が対象とする事例は、2007年から関西大学に所属する学生が中心となって取り組んでいる、フィリピンの小学校における ICT 教育の普及を目的とした活動である（以下、プロジェクト）。フィリピンでは、ICT の教育利用を教育省が中心となって進めており（Department of Education Philippines 2008）、小学校にもコンピュータやプロジェクターをはじめとした ICT 機器が導入されるようになってきた。しかし、ICT 機器が導入されたとしても、操作方法や授業での効果的な活用方法に関する研修などが十分に行われておらず、導入された機器が活用されていないままであった

（Kubota・Yamamoto・Morioka 2007）。そこで、情報学を専攻する学生が中心となり、フィリピン・ブラカン州マロロス市の小学校教師に対して、ICT の授業活用に関する研修を行ってきた。

具体的には、①フィリピンの小学校における指導方法や指導内容に適した ICT の活用方法について関西大学の学生と現地教師が協同的に検討する、②検討にもとづき必要な機器の操作や教材作成について学生が研修を実施する、③研修を受講した教師が授業で活用する、という流れで活動を行ってきた。学生は夏季および春季の長期休暇を利用してフィリピンに2週間程度滞在し、活動を行っている。

プロジェクトは、興味・関心のある学生が参加する正課外の取り組みであり、ほとんどの学生は学部3年次より活動に参加し、卒業までの2年もしくは、大学院に進学し4年間にわたって活動を継続している。人数の多少はあるが、毎年10名程度が参加している。本研究では、プロジェクトが開始された2007年から2013年を分析対象の期間とする。プロジェクトでは、2013年までに4つの小学校（A校～D校）の教師と連携して活動を行ってきた（表1、表2）。

学生を指導する立場の教員は、学生に活動場所を紹介し、学生が行う活動に対して適宜アドバイスや指示などを行うが、出来るだけ学生が責任を持って取り組めるように、前面に出ないように心がけていた。

本プロジェクトを分析の対象とした理由は、継続的なプロジェクト実施の中で、現地教師との協同的な活動が実施されたりされなかったりしたことが、先行研究より示されているからである。

表1 対象校、実施期間、研修回数

対象校	実施期間	研修回数
A校	2008年2月～2009年8月	4回
B校	2009年2月～2010年8月	4回
C校	2011年3月	1回
D校	2011年8月～2013年3月	2回

表2 各対象校での研修の内容

時期	内容
A校	
2008年2月（1回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 （キーボード入力、写真・イラスト素材の挿入、アニメーション等）
2008年8月（2回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 （授業で活用可能な教材作り）
2009年3月（3回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2009年8月（4回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
B校	
2009年3月（1回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 （テキストの打ち方、写真・イラスト素材の挿入、アニメーション等）
2009年8月（2回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 （授業で活用可能な教材作り）
2010年3月（3回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2010年8月（4回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
C校	
2011年3月（1回目）	・Windows Office ソフトウェアの使用方法（初級コース） ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
D校	
2011年8月（事前調査）	・教師の日常的な授業実践理解のための授業観察および教師との対話
2012年3月（1回目）	・観察にもとづくD校でのICT活用方法の例示 ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2012年8月（中止）	対象校が所在する地域で発生した集中豪雨および大規模浸水によって学校が1週間にわたり休校となり研修中止
2013年3月（2回目）	・観察にもとづくD校でのICT活用方法の例示 ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践

2010年8月に現地での研修を行う学生を観察した箕浦（2012）は、学生が現地の教師と関わることなしに一方向的に研修を立案、実施していたと述べている。一方で、山本・久保田（2012）は、2012年3月に現地での研修を行う学生に対するインタビューから、プロジェクト内には、教師との関わりの中で研修を立案・実施することが、共通のルールとして認識されていたことを明らかにしている。このように同一の学生集団内で、時期によって異なる学生の現地の教師との関わり方が見られる。本プロジェクトを対象とすることで、協同の実現に向けてコミュニケーションが促される時、または阻害される時の学生集団の特徴を理解する

ことができ、海外での社会貢献活動をデザインする際の知見を得ることができると考えた。

3.2. 分析対象のデータ

学生がフィリピン人の教師とどのように関わりを持つかは、学生が参加している学生集団内のルールや分業体制などと切り離すことができない。学生集団がどのように構成されていたのか、またそれらが学生の行為にどのように影響していたのかを理解するため、本研究では対象事例に参加した経験を持つ13名の学生に対して半構造化インタビューを行った。インタビューの対象とした13名は、参加時期や経験の異なる学生を選出した（表3）。インタビューは、2012年1月から2013年

表3 インタビュー調査の対象者一覧

学生	参加時期／継続年数
三井	2008年4月～2010年3月／2年
中田	2009年10月～2012年3月／3年6ヶ月
森田	2009年10月～2012年3月／3年6ヶ月
上島	2009年12月～2013年3月／4年3ヶ月
藤島	2009年12月～2011年3月／2年3ヶ月
本宮	2009年12月～2011年3月／2年3ヶ月
原田	2009年10月～2013年3月／3年6ヶ月
多田	2009年4月～2011年3月／2年
山崎	2010年4月～2013年3月／2年
内山	2010年12月～2013年3月／2年4ヶ月
高橋	2011年4月～2013年3月／2年
西川	2011年12月～2013年3月／1年4ヶ月
野村	2011年12月～2013年3月／1年4ヶ月

7月に、一人 60 分～120 分行った。インタビューでは、①プロジェクトにおける自分自身の活動内容、②現地の教師・他の学生との関わり方、③プロジェクトに参加する他の学生との関わり方、に関する項目を含め、筆者との自由な対話の中で進めた。インタビュー対象者は、卒業してから時間が経過している学生もいるため、参加当時の様子を思い返すために、必要に応じて参加時の写真や学生らが参加時に作成し研修に使用した教材、研修実施までの工程表などを見せ、活動を振り返りながらインタビューした。実施したインタビューはすべて IC レコーダーで録音した。

筆者は 2007 年のプロジェクト開始時のメンバーとして A 校での研修に参加していた。B 校での研修以降は、コーディネーターとして参加する学生に対する活動の質を補償するための助言や、現地の協力者や教師との研修実施のための交渉、さらに研修終了後に教師に対して授与する修了証の作成などを行っていた。このように筆者は継続的にプロジェクトに関わっていたため、プロジェクトがどのような状況の中で活動を行っていたのかを解釈することができる。またインタビュー対象

者の学生とのラポールが形成されているため、深いデータ収集が可能になる。

3.3. データ分析の方法

収集したデータは、質的研究手法にもとづいて分析する。学生が作成した報告書はその本文を、自由記述アンケートは現地の教師が記入した文章を分析の対象とする。半構造化インタビューは、録音したデータを文字化したものを分析のデータとする。

分析は、箕浦（2009）を参考に、①オープン・コーディング、②軸足コーディングとカテゴリー・グループの析出、③析出されたカテゴリー・グループ間の関連の検討、④図式化、という一連のプロセスで実施した。①オープン・コーディングでは、分析対象のデータの内容を意味ごとに分割する作業を行った。特にインタビューデータの分析は、現地の教師とどのように関わっていたのか、学生ごとや時期によって異なることが考えられるため、コーディング結果が混同しないように、学生ごとにオープン・コーディングを行った。②軸足コーディングでは、オープン・コーディングによって生成された一つ一つのコードの意味間の関連を検討し、意味の共通するコードをまとめたカテゴリーを生成した。さらに、内容が共通する上位概念によってまとめられるいくつかのカテゴリーを、カテゴリー・グループとしてまとめた。③カテゴリー・グループ間の関連の検討では、生成されたカテゴリー・グループ間の、時系列での変化や原因と結果といった関連を見出す作業を行った。④図式化では、③より解釈した協力関係が作り上げられた過程、学生の現地の教師への関わり方と学生集団の特徴を整理し、図としてまとめる作業を行った。

4. プロジェクトの展開過程

研究対象のプロジェクトでは、2007 年から 2013 年にかけて、A 校から D 校の 4 つの小学校で活動してきた。本章では、A 校から D 校まで 4 つの研修対象校それぞれで、学生はどのように現

地の教師と関わりを持ち、活動を展開していたのかを整理して示す。報告書とアンケートを整理した結果、2007年から2013年の活動では、学生の現地の教師とのコミュニケーションの取り方は、活動初期、活動中期、活動後期でそれぞれ異なることが分かった。

4.1. A校での研修

A校での研修が展開される過程において、学生は教師の役に立つ研修を作り上げるために、積極的に現地の教師と関わりを持ち教師の考えを聞き出したり、教師から出された要望に応えたりしていた。学生はA校の教師にとって役立つ研修とはどのようなものか、知らずに活動を始める。どのような研修が教師の役に立つかわからない学生は、積極的に教師とコミュニケーションを取りながら研修を作り上げていく。あらかじめ計画した研修にこだわらず柔軟に変更したり、教師からの要望を受け入れたりする学生の行為は、教師との関わりによって研修を作り出そうとする表れであった。

A校の教師は、研修開始当初は積極的に学生と関わろうとしなかったが、研修を継続的に受講するなかでICTの効果を実感し、学生にいろいろな要望を出すようになった。A校の教師は、研修を受講する前からICTを自分自身の授業に活用しようとは考えていなかった。しかし、学生たちが教師との関わり作り上げた研修に参加する中で、ICTに関する認識を変化させていった。結果、さらにICTを学ぶための研修を継続するために、学生に対して要求を出すように、その行為も変化していった。

A校では、4回の研修を行う過程の中で、学生と教師の間には積極的な関わりが生まれていた。A校での研修で学生は、教師の要望から研修を修正してきた。教師も新しいICT活用研修を、学校全体の取り組みとして位置づけ、授業時間を研修に充てたり、研修に対して懐疑的なPTA役員に対する説得を行ったりした。結果的に研修を受講した教師の一部は、日常的にICTを授業に採り入れるようになった(Hirakawa・Kato・Yamamoto

2010)。これらのことから、A校では学生とA校教師の協同が作り上げられていったといえる。

4.2. B校・C校での研修

B校・C校での研修は、表2で示すように、A校での研修内容とはほぼ同様のものであった。A校では、どのような研修を作り上げればよいか、参考にすべきモデルとなるものがなかったため、学生は積極的に教師と関わり、研修を作り上げようとしていた。一方でB校・C校で学生は、A校での研修を成功モデルと位置づけ、実践をそのままB校・C校に当てはめることができると考え、計画を調整することなしに研修を実施していた。例えば、4回で完結する研修の計画や、学校の授業時間中での研修の実施などは、A校での研修に従ったものであった。しかし、A校の教師との関わりから作り上げられた研修のやり方が、他の学校でも当てはまる訳ではない。B校の教師は、A校の教師のように、授業時間中に研修を受講することに対して抵抗があり、教師から授業時間中の研修を避けてもらいたいという要望を出していた。しかし学生は教師からの要求を受け入れず、A校での研修の実施方法に従って研修を行った。

B校・C校の教師は、研修を受講しICTを実際に授業で使ってみることで、ICTの教育的価値を見出し、これまでになかった取り組みである研修を受講するための要求を学生に対して行い、協力関係を作ろうとした。一方で学生は、教師の要求に合わせてA校での研修の内容や実施方法を改善させることなく研修を継続していた。結果、A校での研修のような学生と教師とのコミュニケーションが生じず、B校での研修はA校と同様に4回実施することができたが、C校に至っては1回のみの研修で打ち切りとなった。

4.3. D校での研修

D校で学生は、B校・C校での活動の反省から研修を作り上げた。具体的には、B校・C校のように、A校での研修に基づいてD校での研修を実施するのではなく、D校の教師と関わり、D校の教師にとって役立つ研修を実施しようとした。そ

のために学生は、D校の教師がどのような環境の中で授業を行っているのか、またどのような授業を行っているのかを知るために、学校の現状把握と教師の授業観察に取り組んだ。

D校の教師は、学生との関わりについて、寄付を得るための機会であるとして位置づけ、ICTの教育活用を目的としていたわけではなかった。しかし、教師の日常的な実践に基づいて作り上げられた研修に参加し、ICTの教育的意義を知ったり、学生が提供する教材の利点を実感したりする中で、研修に対する認識を変化させていった。最終的に、研修を学生から寄付を引き出すための機会ではなく、ICTの教育的活用方法を学ぶ場として捉え直し、学生に対して感謝の気持ちを持つようになっていった。

D校で学生は、A校で実施した研修はD校の教師にとって適切ではないことを自覚し、D校教師とのコミュニケーションから研修を計画、実施していた。これは、B校・C校での研修のように、学生が一方的にA校での研修を絶対視し教師の要求に対応しなかったこととは対照的であった。

4.4. 4校での研修のまとめ

2007年から2013年のプロジェクト活動の展開過程を整理した結果を以下にまとめる。

①活動初期：コミュニケーションによる研修構築

参考となる前例がなく、教師との積極的なコミュニケーションの中で研修が作られる。

②活動中期：A校で構築した研修の内容・実施方法

法をB校・C校に転用

一度作り上げられた研修の認識を絶対視し、対象の教師とのコミュニケーションなしに研修を計画、実施する。たとえ教師から改善要求があったとしても改善が行われない。

③活動後期：A校で構築した研修の内容・実施方法

法をD校に転用せず再構築

A校で形成した研修の認識は、D校の教師にとって適切ではなく、D校教師とのコミュニケーションから研修を改善した。

活動初期は、プロジェクトの学生が倣うべき前例となる実践がないため、学生は積極的に現地の教師とコミュニケーションすることでしか研修を作り上げることができなかった。しかし、継続的な活動の中で、一度作り上げた研修の形式がどのような対象校にも適切であると考えようになり、結果的に現地の教師とのコミュニケーションが行われなくなる。異なる対象校教師の間で作り上げられた研修は、他の対象校教師にとって必ずしも適切ではなく、そのため、協同も生じなくなっていった。しかし、過去の活動を反省する学生が中心となり、研修の作り上げられ方が変化する。学生は、活動初期と同じように、教師とのコミュニケーションを通して研修を作り上げようとし、関わりから協同を構築しようとした。

ここで問題となるのは、なぜ学生が教師とのコミュニケーションから研修を作り上げることよりも、過去の研修の形式を継承しようとするのかということと、そうした継承を批判的に捉え直し、再び教師とのコミュニケーションから協同を構築しようとするのか、という点である。以上の問題について、学生に対するインタビューを分析し、それぞれの段階で学生集団がどのように構成され、学生の活動に影響していたのかを明らかにする。

5. 学生集団の分析と考察

5.1. プロジェクトへの参加を促す学生集団内の仕組み

13名に対するインタビューから、プロジェクトには共通して、継続的に参加する上級生との関わりによって新しく参加する下級生がメンバーの一員になっていくという、学生の参加を促す仕組みがあった(図4)。

プロジェクトへと新しく参加した新参の学生は、上級生に促されながらプロジェクトの一員として研修を実施するに必要な知識を獲得したり、プロジェクトの一員としての意識を高めたりしていた。学生がプロジェクトへと参加するきっかけは、自分の関心や学習の目標を満たすことであることが

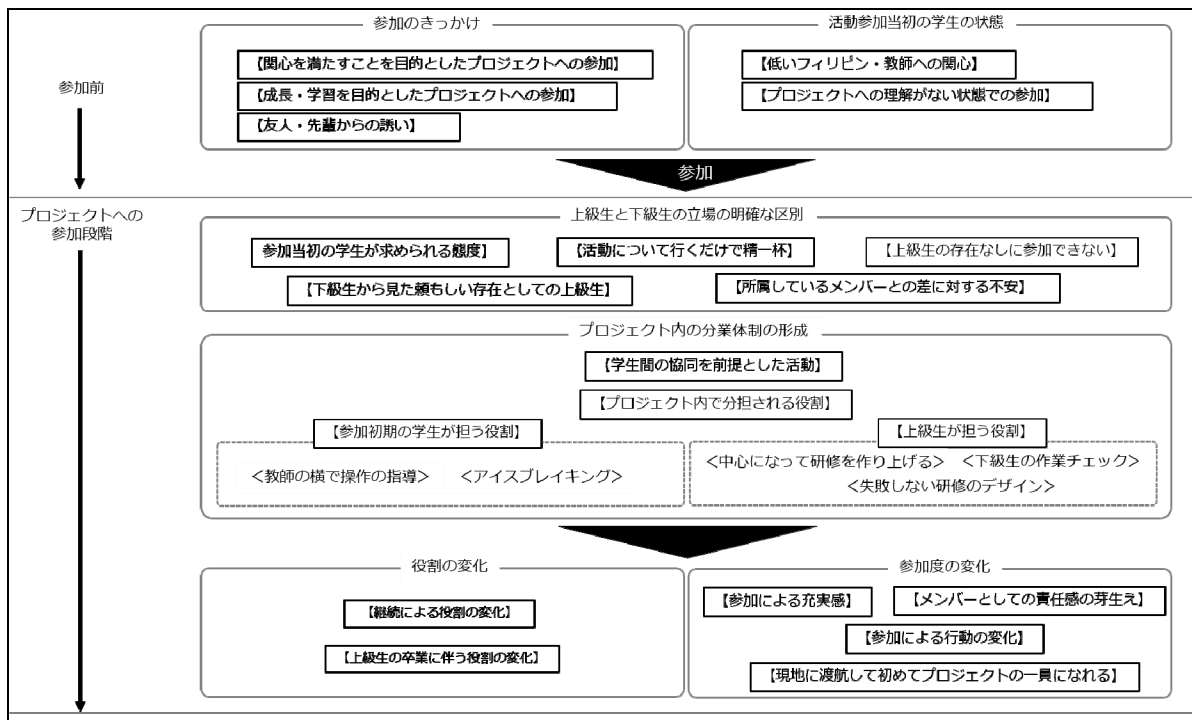


図4 学生のプロジェクトへの参加の仕方

多い。そうした学生は、フィリピンの教育の仕組みや研修対象の教師に関する認識を持つことなくプロジェクトに参加してくる。そうした新参の学生がスムーズにプロジェクトの一員として研修が行えるように、プロジェクトには新参の学生の参加を促す仕組みがあった。

学生は、上級生と下級生という立場の違いを明確に区別し、上級生に追従しながらプロジェクトの活動を行うことが求められ、ルールとなっていた。また、参加経験の違いによって担うことができる役割に違いが設けられており、参加経験が十分でない学生は、例えば研修前に行われる学生と教師のアイスブレキングなど、過去に研修への参加経験がなくても取り組むことができる役割を担い、上級生は参加経験が十分でない学生のフォローや、研修全体の運営に関する役割を担うという分業体制があった。学生はその仕組みの中で研修を実施するために必要な分業をはじめとした知識、プロジェクトの一員としての責任感を高め、プロジェクトの一員となっていく。

こうしたプロジェクトへの参加を促す仕組みは、限られた期間しか研修に参加することができない

学生を、スムーズにプロジェクトの一員とすることを促すために作られたものであり、重要な意味を持つ。しかし、上級生と下級生という関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成は、新参の学生の参加を促す一方で、学生と現地教師のコミュニケーションを制約することにもつながっていた。

5.2. B校・C校における活動の分析

B校・C校において学生は、教師とコミュニケーションを行うことなしにA校で上級生が行ってきた研修の内容や実施方法を継承し、研修を行っていた。学生は、継続的な研修実施の中で、過去の研修を行うことが必ずしもB校・C校の教師にとって適切ではなく、疑問を持っていた。しかし、学生はそうした疑問に基づいて研修を再構築することができず、教師とのコミュニケーションも行われないままであった(図5)。

A校での研修において学生は、倣うべき前例となる研修がなく、教師と関わる中で研修を作り上げることしかできなかった。そのため学生と教師との積極的なコミュニケーションが行われた。一方で、B校・C校での研修に参加した学生は、A

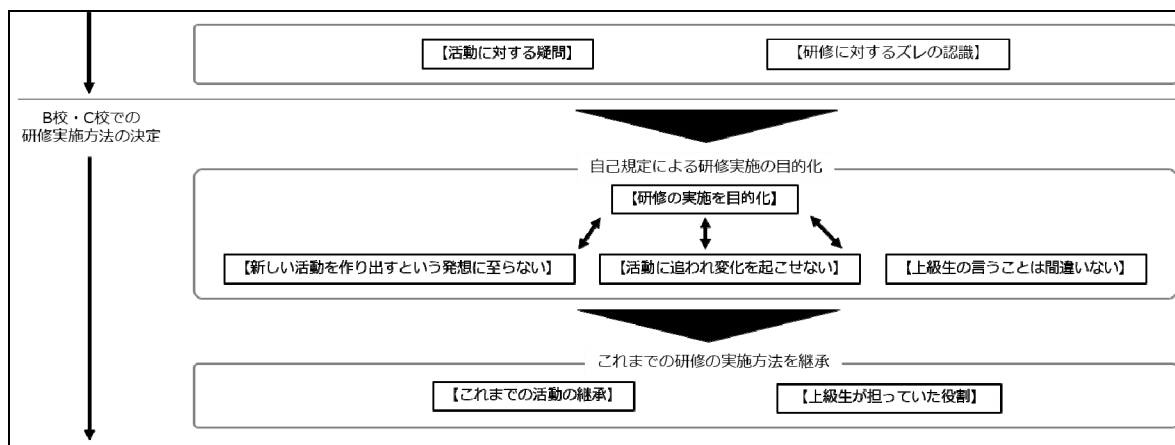


図5 B校・C校における活動の分析結果

校における研修が存在し、倣うべき前例として認識していた。なぜなら、プロジェクトには上級生と下級生という関係の中でプロジェクトの一員となる仕組みがあるため、学生には過去の研修は参考すべきものとして捉えられていたからである。しかし、A校で実施した研修は、必ずしも他の対象校の教師にとって適切ではなく、B校・C校教師の研修に対して肯定的ではない態度や、研修に参加する教師数の減少などから、学生は過去の研修の実施方法に対する疑問を持つようになっていった。

過去の研修をB校・C校で実施することに対して学生は疑問を持ち研修の改善が必要であると考え、実際に改善に向けた行動に移すことができず、研修内容や実施方法を変化させることができなかった。その要因として、①すでに作り上げられてきた活動に参加する学生には新しい活動を作り出そうという発想が生まれにくいこと、②すでに作り上げられた研修を実施するだけでも学生にとっては難しいこと、③上級生が作り上げてきた研修に対する信頼、という3点があった。プロジェクトに参加する学生は、上級生の促しによってプロジェクトの一員となる。プロジェクトの一員となる過程で学生が経験する研修は、上級生が作り上げてきたA校での研修だけであり、学生はそれ以外の研修を実施しようという発想になりにくい。また、プロジェクトでは上級生と下級生の非対称的な関係性があり、上級生が行ってきた研

修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションから研修を作り上るという考えに至らない。さらに、プロジェクトのような海外での社会貢献活動に参加した経験のない学生にとって、過去の研修に倣い活動するだけでも容易なことではないため、たとえ研修に対して疑問を持ったとしても、改善に向けた行動を起こすことが難しい。以上から、学生と教師とのコミュニケーションは失われ、過去の研修に基づいた活動が継承されていくことになった。

上級生と下級生との関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成は、限られた期間しか参加できない新参の学生をスムーズにメンバーの一員とするために有効に働く。しかし、その構成は一方で学生と教師とのコミュニケーションを制約することにもつながっていた。

5.3. D校での活動の分析

D校では、B校・C校での活動から引き続きプロジェクトに参加し大学院へ進学し最上級生となった4名の学生が所属しており、その4名が中心となって研修に対する疑問から、教師とのコミュニケーションから研修を作り上げようとしていた(図6)。

B校、C校での経験を経た後、大学院へと進学しD校での研修にも関わっていた4人は、B校やC校での研修について反省した。例えば研修の実施時間について、A校での研修は、校長が授業時間中に研修を実施することを決め、教師が教室を

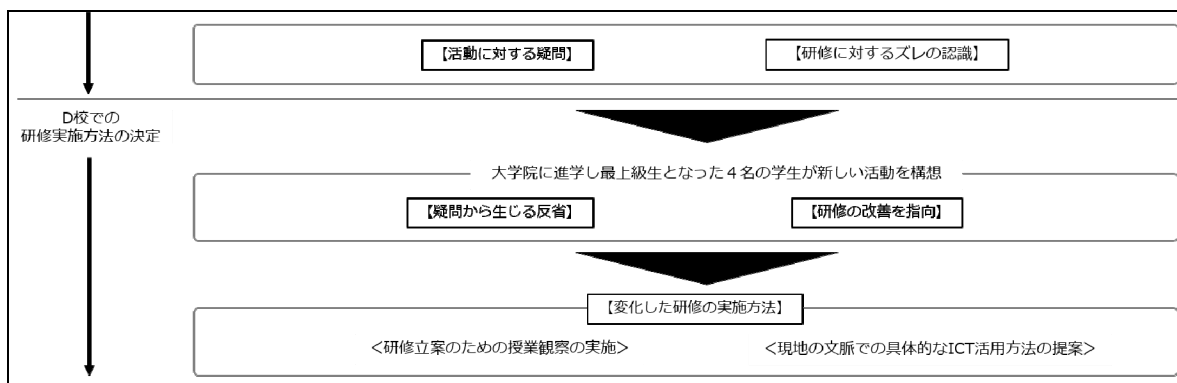


図6 D校における活動の分析結果

離れることができるよう、PTA の理解を得るための努力を学生と行っていた。そのため学生は校長から許可が得られれば授業中でも教師は教室を離れ、研修に参加するという認識を持っていた。しかし、B校やC校では校長に許可を得たとしても、教室を離れることに対する抵抗を感じる教師があり、研修に対する認識について学生は反省した。

具体的にどのような研修が望ましいのか、アイデアを持たない学生は、定例化された夏季と春季の長期休暇中に実施していた研修を行わず、研修に先立って研修立案のための授業観察を行うことにした。4名の学生は、活動の参加経験を問わずすべての学生が授業を観察して、D校の教師とコミュニケーションを行い、教師が行う実践を知ることにした。教師と関わり研修を作り上げようとした学生は、D校の教師に対する理解に基づき、表計算ソフトを活用したフラッシュカード型の教材や、プレゼンテーションソフトを活用した演習問題の提示用教材を提案した。

B校・C校とは異なり、学生が研修の改善に向けてこれまでの研修の実施方法を変化させられた理由として、プロジェクトのコーディネーターであった筆者の助言があった。D校での研修を行うにあたって4名の学生は、コーディネーターという立場である筆者に、どのような研修を行うべきかを相談した。相談に対して筆者は、筆者がA校で研修を作り上げたように、教師が日常的に取り組んでいる実践に関わりの中から理解し、研修として反映させることが重要であることを助言し、

教師と関わりを持ち日常的な実践を知るための取り組みを行うことを提案した。

上級生と下級生という関係性の中でプロジェクトへと参加する学生が独力で過去の研修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションの中から研修を作り上げようと行動を変化させることは容易ではない。そのため、海外での社会貢献活動では、大学の担当教員やコーディネーターが、活動をモニタリングしながら適宜介入を行うことが重要となる。

5.4. 海外での社会貢献活動をデザインする要件

対象としたプロジェクトの分析から、海外での社会貢献活動では、活動開始当初は積極的に学生が現地の人たちと関わりを持とうとすることが分かった。なぜなら、学生自身が現地の事情やフィリピンの教師が抱える問題についての理解が十分ではないために、教師の役に立つ取り組みを行うには、教師とのコミュニケーションから教師の理解を深めるしか方法がないからである。しかし、学生は一度現地の教師との関わりから研修を作り上げると、その方法を継承し、教師とのコミュニケーションが失われ、結果として相手を理解しないまま研修を実施する。継続的な研修実施の中で学生は、過去の研修を他の学校でも同様に実施することに疑問を持つが、上級生と下級生との関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成から、改善に向けた具体的な行動を起こすことができず、教師とのコミュニケーションは行われなままになる。このような研修の

実施方法は、継続的に参加し研修に対して疑問を持つ学生に対するコーディネーターの助言によって改善された。コーディネーターの助言から学生は過去の研修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションから研修を作り上げようと、行動を変化させた。

分析の結果より得られた、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件として、以下の3点を提示する。

①新参の学生の活動への参加を促す仕組みが埋め込まれていること

学生が海外での社会貢献活動に参加することができる期間は限られている。また、活動へと参加する学生の多くは、過去に海外での社会貢献活動に取り組んだ経験を持たないために、いかにスムーズに活動の一員となって行動できるようになるかが問題となる。そのため、対象のプロジェクトで見られたように、学生の参加を促す仕組みが活動に埋め込まれていることが重要となる。

②柔軟に学生集団の活動内容を変化させること

学生が活動を継続的に行うとき、一度行った活動を絶対視して固定化しがちになる。過去の活動内容は、必ずしも現在協同しようとする相手にも適切であるとは限らないため、協同する相手が変われば、活動の内容はその都度コミュニケーションを行い、作り直される必要がある。そのため、学生集団が行う活動内容を柔軟に変化させることが重要である。

③活動の改善を促すコンサルテーションを行うこと

学生が活動を改善しようとするとき、大学の担当教員やコーディネーターが、改善のアイデアを提案したり後押ししたりすることが必要である。学生が活動に対して疑問を持ち改善しようとしたとしても、学生集団の構成から、活動を変化させるための具体的なアイデアを得ることができなかつたり、実際に行動に移すことができなかつたりする場合がある。そのため、大学の担当教員やコーディネーターは、常に学生の活動をモニタリングし、改善が必要な時に、他の活動事例を紹介し

たり、具体的な活動改善のための行動案を示したり、教育的な介入を必要に応じて行うことが求められる。

6. 研究の課題と展望

本研究では、海外での社会貢献活動を行う際の要件を提示することを目的に、学生が現地の対象者とのようにコミュニケーションを行うのか、またその際に学生集団がどのように関係しているのかを明らかにしてきた。特定の事例を対象とした分析によって、3つの要件を提示することができ、今後の同様の実践を行う上での示唆を得ることができた。

本研究の課題について、他の大学における海外での社会貢献活動の事例を分析する必要があるという点が挙げられる。他の事例においても、本研究で対象とした事例と同様の異文化間の協同の構築過程が見られるのかどうか、相違があるとすればそれはどのようなものなのかを明らかにする必要がある。今後、この課題に関する調査を通して、大学における海外での社会貢献活動を行うための要件をさらに示していくことが求められる。

参考文献

- Department of Education Philippines (2008), “Five-year information and communication technology for education strategic plan” Manila, Philippines: Author.
- エンゲストローム, Y. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 訳) (1999) 『拡張による学習:活動理論からのアプローチ』 新曜社
- グローバル人材育成推進会議 (2011) 『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622_chukan_matome.pdf (情報取得 2014/8/16)
- Hirakawa, S., Kato, E. & Yamamoto, R. (2010), “Analysis of Teachers' Incentives and Disincentives for Promoting ICT Education

- in the Philippines” Proceedings of ICoME (International Conference for Media in Education) 2010. pp.455-459
- 稲葉光行 (2010) 「活動のつながりと文化の創造」『多文化関係学』7巻 pp.1-22.
- 岩井雪乃 (2010) 「ボランティア体験で学生は何を学ぶのか: アフリカと自分をつなげる想像力」『人間環境論集』10巻2号 pp.1-11.
- Kubota, K., Yamamoto, R. & Morioka, H. (2007), “Promoting ICT education in developing countries: Case study in the Philippine” Paper presented at the International Conference for Media in Education, Busan, Republic of Korea.
- 工藤和宏 (2009) 「日本の大学生に対する短期外国語研修の教育的効果-グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察-」『スピーチ・コミュニケーション教育』22巻2号 pp.117-139.
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B, Thomas, N. & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 7(3), pp.367-381.
- 箕浦康子 (2012) 「構成主義に基づく大学院教育の課題と可能性: とくに海外連携プログラムについて」久保田賢一・岸磨貴子 (編著) 『大学教育をデザインする: 構成主義に基づいた教育実践』晃洋書房
- 箕浦康子 (2009). フィールドワークの技法と実際Ⅱ-分析・解釈編. ミネルヴァ書房
- Rogoff, B. (2003), “The cultural nature of human development” New York: Oxford University Press.
- Tanaka, K. (2007). “Japanese students' contact with English outside the classroom during study abroad” *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 13(1), pp.36-54.
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (2010) 『世界をちょっとでもよくしたい: 早大生たちのボランティア物語』早稲田大学出版.
- 山本良太・久保田賢一 (2012) 「海外での教育実践における学生の動機づけを促す要因」『日本教育工学会研究報告集』JSET12 巻 3 号 pp.121-126
- 横田雅弘、太田浩、坪井健、白土悟、工藤和宏 (2006) 『岐路に立つ日本の大学: 全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告』