

2015年3月

関西大学審査学位論文

活動理論に基づく海外での社会貢献活動の分析
ーフィリピンにおける ICT を用いた教育改善
プロジェクトを事例としてー

関西大学大学院 博士課程後期課程

09D7004

山本 良太

目次

目次	1
序章	4
1章	先行研究と問題意識の明確化.....	12
1. 1.	グローバル時代における大学教育.....	12
1. 2.	大学における異文化間での教育実践とその課題.....	14
1. 2. 1.	海外留学を中心とした異文化間での教育実践.....	14
1. 2. 2.	海外留学で身に付けることが目指される能力.....	15
1. 2. 3.	海外留学の課題.....	18
1. 2. 4.	知識技能の状況依存性という問題.....	19
1. 3.	大学で求められる異文化間での教育実践の検討.....	21
1. 3. 1.	協同による活動の構築.....	21
1. 3. 2.	協同を重視した教育実践とその課題.....	26
1. 4.	海外での社会貢献活動への注目.....	29
1. 5.	本研究の研究課題.....	33
2章	活動理論を用いた実践の分析.....	35
2. 1.	活動理論の概念.....	35
2. 2.	活動システム.....	40
2. 2. 1.	活動システムの構成要素.....	40
2. 2. 2.	活動システム間の相互作用による変容.....	41
2. 3.	拡張的学習のサイクル.....	43
2. 4.	活動理論から海外での社会貢献活動を分析する意義.....	46
2. 5.	海外での社会貢献活動を分析する際の観点の検討.....	46
3章	研究の方法論.....	50
3. 1.	研究の意義.....	50
3. 2.	研究の方法.....	52
3. 2. 1.	学生の認識に基づく活動システムの分析.....	52
3. 2. 2.	複数年にわたる活動の展開プロセスの分析.....	53

3. 3.	対象の事例と選定理由.....	53
3. 3. 1.	対象事例の概要.....	54
3. 3. 2.	対象事例の選定理由.....	60
3. 4.	筆者と対象事例の関係および事例における立場.....	62
3. 5.	研究の手順.....	64
3. 5. 1.	プロジェクトが展開されたプロセスの整理.....	64
3. 5. 2.	参加学生に対するインタビュー調査.....	66
3. 5. 3.	インタビューより得られたデータの分析.....	69
4章	対象事例の活動が展開されたプロセス.....	72
4. 1.	A校での活動.....	72
4. 1. 1.	学生のA校教師に対する関わり方.....	73
4. 1. 2.	学生に対するA校教師の反応.....	76
4. 1. 3.	A校での活動のまとめ.....	77
4. 2.	B校・C校での活動.....	79
4. 2. 1.	学生のB校・C校教師に対する関わり方.....	79
4. 2. 2.	学生に対するB校・C校教師の反応.....	81
4. 2. 3.	B校・C校での活動のまとめ.....	83
4. 3.	D校での活動.....	84
4. 3. 1.	学生のD校教師に対する関わり方.....	85
4. 3. 2.	学生に対するD校教師の反応.....	88
4. 3. 3.	D校での活動のまとめ.....	90
4. 4.	対象事例の活動が展開されたプロセスのまとめ.....	91
5章	対象事例における学生集団の分析と考察.....	94
5. 1.	学生のプロジェクトへの参加のプロセス.....	94
5. 2.	B校・C校における活動の分析.....	100
5. 2. 1.	異文化間でのズレが認識される段階.....	101
5. 2. 2.	自己規定による研修実施の目的化と研修実施方法の継承.....	104
5. 2. 3.	B校・C校での活動システムと拡張的学習のサイクル.....	106
5. 3.	D校における活動の分析.....	109
5. 3. 1.	上級生を中心とした活動の再編.....	110
5. 3. 2.	変化した活動と研修に対する認識.....	112
5. 3. 3.	D校での活動を通して得られた成長・変化.....	115
5. 3. 4.	D校での活動システムと拡張的学習のサイクル.....	115
5. 4.	活動理論の枠組みからの考察.....	118

5. 4. 1.	活動システムの維持と質的転換.....	118
5. 4. 2.	活動システムの再編.....	120
6章	海外での社会貢献活動をデザインするための要件.....	125
6. 1.	海外での社会貢献活動をデザインするための要件の提示.....	125
6. 1. 1.	活動システムの維持と質的転換のためのデザイン要件.....	125
6. 1. 2.	活動システムの再編を促すためのデザイン要件.....	127
6. 2.	デザイン要件の適応範囲.....	130
終章	本研究の貢献と課題、展望.....	133
参考文献	136
謝辞	146

序章

本研究は、近年大学で取り組まれるようになってきている、海外での社会貢献活動という教育実践を行うための必要要件を提示することを目的とする。

今日のグローバル化が進展した社会では、国境や文化を越えた人々の移動および交流や協同が活性化している。異文化間での交流や協同では、言語だけでなく習慣や行動の様式、価値体系が異なる人たちと、共通する目的の達成に向けた活動を組織し、取り組むことが必要となる。こうした異文化間での活動を作り上げることができ、人材を、どのように育成することができるかということが大きな関心となっている。

異文化間の協同的な活動を実現することができる人材の育成に関して、大学はその中心的な機関として期待されている（産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011）。なぜなら、大学は、卒業後社会に貢献することができる人材を育成することを目的としているためであり、グローバル化した社会の中で活躍することができる人材の育成が求められているからである。従来の大学教育は、各学部学科という各分野における専門的な知識や技能を身につけることが主な目的であった。しかし、これら専門的な知識や技能に加え、異なる国籍や文化的背景を持つ他者との協同的な活動を組織することができる能力の育成も同時に求められるようになってきており（田島 2014a）、大学は様々な異文化間での教育実践を行うようになってきている。

そこで本研究では、大学が行う異文化間での教育実践の一つとして近年取り組まれるようになってきた海外での社会貢献活動に注目する。海外での社会貢献活動とは、学生が各学部学科において身につけた知識や技能を用いて、異文化の人たちと協同し様々な社会問題の解決に向けて取り組む活動を指す。学生の専門的な知識技能の

活用の場と、異文化間での協同的な活動の場が両立する海外での社会貢献活動は、近年の大学教育が解決すべき教育的課題に対応する。そのため、例えば早稲田大学などでは 2002 年より、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターを設置し取り組んでいるように、近年注目されるようになってきた（早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター 2010）。

海外での社会貢献活動を実現させるためには、大学で学んだ専門的な知識や技能、自分自身が身につけてきた習慣をそのまま文化的背景の異なる他者との協同の場に持ち込むのではなく、関わりの中で異文化間にあるズレを見出し、調整することが重要である。異文化間での協同的な活動である海外での社会貢献活動では、異なる文化的集団に所属し、異なる知識体系や習慣の中で生活している者同士が関わり合い、一つの活動が行われる。そのとき、一方の知識体系や習慣に、他方が合わせるのではなく、互いに知識体系や習慣を調整し、相互構成的な活動を構成することが必要であるからである（エンゲストローム 1999）。そのため、海外での社会貢献活動を教育実践として取り組むためには、相互構成的な活動である異文化間の協同的な活動がどのように実現されているのか、もしくは実現に際してどのような課題が存在するのかを明らかにし、考察する必要がある。そこで本研究では、筆者が 2007 年より学生として、また大学院生研究者として参加してきた、フィリピン共和国の現地小学校教師と協同した ICT（Information and Communication Technology：情報通信技術）を活用した教育実践の促進に向けた実践を事例として取り上げる。

海外での社会貢献活動は、学生と活動の対象地域に住む人たちとが協同し、特定の問題解決を目指して行われる活動である。こうした活動への参加を通して学生は、専門や自分自身が身に付けてきた習慣、行動様式などを調整し、活動を作り上げることが期待される。しかし、筆者が参加し研究対象としてきた事例では、学生はそれらの調整を行うことなしに現地の人たちと関わろうとしていた。

筆者は 2007 年より、フィリピン共和国・ブラカン州マロロス市という地方都市に所在する小学校の教師と協力して、ICT を活用した教育を促進するための活動を行ってきた。この実践において学生は、同じ大学に所属する学生とチームを組んで ICT 機器を用いた現地の小学校の授業改善に関する教師研修を実施する活動に取り組んできた。筆者を含めた学生チームは、2008 年より 2 年間に渡って A 校という対象小学校の教師と試行錯誤しながら、教師の授業をよりよくするための ICT の活用方法はどのようなものかを考え、研修の中で ICT 機器を用いて使用する教材を作成し、授業で試行してもらうこと活動に取り組んできた。2008 年から 2009 年の 2 年間に渡って、全 4 回の研修を続けてきた。学生と教師のコミュニケーションは、教師研修というフォーマルな機会に限らず、様々な場所や機会で行われていた。学生は日常的に A 校へと通い、教師の授業を見たり、教師の授業間の休憩時間に雑談をしたりしていた。時には、日本の文化紹介の授業を児童に対して行うなど、ICT を活用した教育の促進に直接的に関係しないような活動にも意欲的に取り組んでいた。その結果、学生と対象の小学校教師の間で良好な関係を構築することができ、数名の教師たちは日常的にコンピュータとプロジェクターを授業や学校行事で活用するようになった。さらに、そのうちの 1 名は自分の教室に自前のコンピュータを持ち込み、授業で活用するようになった。

しかし、A 校より一年遅れて 2009 年から開始された、異なる対象校である B 校の教師に対する研修では、A 校での取り組みのように教師と良好な関係を構築することができなかった。B 校でも、A 校と同じように、2 年間に渡り全 4 回の教師研修が行われたものの、その参加人数は、1 回目では B 校のほぼすべての教師数である 26 名が参加したが、徐々に減少し最後の 4 回目には 5 名にまでなった。また、3 回目の教師研修の終了時に参加した教師に手渡される修了証をめぐる、学生集団と教師集団が対立する問題まで発生した。この対立が起こった 3 回目の教師研修を外部評価者として観察した箕

浦(2012a)は、学生には教師がどのような作業に従事しているのか、どのような授業内容を教えているのか、どのようなルーティンの中で教師という仕事をこなしているのかといった、教師に対する理解がないことを指摘した。そのため学生が計画する教師研修には教師の日常的な実践が考慮されておらず、学生らが自己満足に行っていると述べている。B校での取り組みでは、学生と教師が関わる機会は、研修という限られた機会に限定されており、A校のように日常的に学生が学校へ赴き、教師とコミュニケーションをとるような場面は見られなかった。

筆者は、大学院生研究者として学生集団の中に入り込み、例示したA校とB校二つの小学校での取り組みをどのように理解すればよいのか、また学生と教師が関わり共通する目的に向かって相互調整を促すためにはどのようにすればよいのか考えてきた。例示した二つの小学校での取り組みは、A校が2008年2月より開始され、2009年8月までで、B校では2009年3月から2010年8月までであった。表0-1に示すように、A校とB校は2009年3月から8月までのおよそ半年間、2009年3月と2009年8月に行われた2回の研修は同時期に行われており、学生チームを構成するメンバーも同一であった。それにも関わらず、なぜA校では研修にとどまらず日常的に教師と関わりを持ち良好な関係から研修を実施することが

表0-1 A校とB校での取り組みの実施時期

	A校での取り組み	B校での取り組み
2008年2月	○	
2008年8月	○	
2009年3月	○	○
2009年8月	○	○
2010年3月		○
2010年8月		○

できたのか。同じメンバーが研修を行っているのにもかかわらず、なぜ B 校では教師とのコミュニケーションが研修だけに限定され、良好な関係を構築することができなかつたのか。

海外での社会貢献活動で行われるような、異文化間での協同的な活動を実現させるために必要な能力として、先行研究では学習者個人が持つ能力や知識、資質の高低がその決定的な要因であると考えられてきた（山岸・井下・渡辺 1992）。異文化間での協同を実現させるために必要な知識や能力、資質として例えば、異文化に対する共感性や敬意を表現する能力、柔軟性、忍耐力などが挙げられている（山岸 1997、小澤 2001 など）。つまり、異文化間での良好な関係性を構築することができず結果として協同を実現させられないのは、そのコミュニケーションを行う個人の能力や知識、資質が不足しているためであると考えられてきた。

しかし、筆者が直面した異なる異文化間での関わり方が行われていた二つの事例は、これまでの研究のように個人が能力や知識、資質を身につけているかどうかという観点では説明することができない。なぜなら、筆者が示した二つの事例では、学生は同時期に行われていた A 校と B 校両方の教師と関わりを持っており、A 校の教師とは良好な関係を構築することができた一方で、B 校の教師とはそれができなかつたからである。先行研究の説明に従うのであれば、A 校の教師と積極的にコミュニケーションを行い良好な関係を築くことができていた学生は、異文化間での協同を実現させるための能力や知識、資質を備えていたと考えることができ、B 校の教師とも同様の結果が期待される。しかし実際には、A 校と同時期に B 校の教師と関わっていたにも関わらず、学生は B 校の教師とは積極的にコミュニケーションを行わず、良好な関係も築くことができなかつた。このように、筆者自身が実践に関わる中で直面した経験と、先行研究で考えられてきたこととの間にはズレがあり、十分に説明することができない。そこで、海外での社会貢献活動において異文化間の協同的な活動をどのように実現することができるのかを考える

際、学習者個人の能力や資質の高低を分析の単位とする従来の研究アプローチとは異なる分析の枠組みが必要であると考えた。

従来の学習者の行為の捉え方は、個人と個人を取り巻く環境との関係を切り離し、個人が持つ能力によって一貫したものであるとされてきた。一方で、個人の行為は個人を取り巻く環境との関係の中で立ち上がってくるものであり、切り離して考えることができないという立場が見られるようになってきた。こうした立場では、個人の行為を個人が所属する特定の目的を共有した集合的な活動の一部として捉え、活動との相互構成的な関係にあるとする。つまり、個人の能力や資質とは、学習者個人内部に閉じたものであり、個人に還元されるものであるというよりもむしろ、学習者が所属する特定の集団に同様に参加している他者や、集団内で使用されている道具、過去の経験の蓄積や行動規範といった様々な要因（総称して人工物と呼ぶ）との関係の中で現れてくるものであるとする。そのため、個人が何をしようとするのか、どのようなことができるのかということは、個人と個人を取り巻く環境との関係性によって決まってくる（石黒 2001、茂呂 2012、有元 2001、有元 2011、有元・岡部 2008）。そして、個人が所属する集団と集団内部で使用される道具やルール、分業体制などとの関係の中で個人行為および集団の活動の理解を目指す。そのためこのような立場からの研究では、従来の異文化間の協同的な活動の実現に関する研究のように、個人にその成否の要因を還元するのではなく、個人と個人が所属している集団の総体である活動システムを分析の対象として、活動システムとの関係の中で個人の行為を捉えようとする。

海外での社会貢献活動に参加する学生は、一緒に様々な取り組みを行う他の学生とチームを作り異文化へと入り込み、現地の教師と協同的な活動に従事する。学生集団では、フィリピンの小学校でのICTを活用した教育実践の普及という目的に向かって分業が行われ、互いに協力しながら取り組みが行われている。また、学生が行う活動は、継続的に行われるものであり、A校での研修のやり方をB校

でも同様に実施しようとしたように、経験の蓄積が学生らの行為に影響を与えている。これらをまとめると、学生の行為には常に学生集団が関係しており、そのため学生の行為を理解するためには学生集団との関係を抜きに考察することができない。

学習者個人に焦点化してきた従来の研究のアプローチでは、状況によって異なる学生の行為を説明することができず、矛盾が生じていた。こうした従来の研究のアプローチに対して、個人と個人が所属する集団との関係性という側面に注目した分析を行うことで、多様な学生の行為を理解するための足がかりを得ることができると考える。

本論文の構成

本研究は、フィリピンにおける ICT を用いた教育改善を目指す社会貢献活動を事例として、その活動がどのように実現されているのかを分析し、教育実践として行う際のデザイン要件を提示することを目的とする。

1 章ではまず、グローバル社会に求められる人材像を明確にするとともに、それらを育成するために取り組まれてきた教育実践を整理し、その問題点を提示する。具体的には、語学や異文化における行動様式の習得とそのため海外留学が従来の教育実践の中心であったが、その考え方の基盤となっている学習観を示しその問題点を示す。そして、その課題に対して現在取り組みが始められてきている海外での社会貢献活動という教育実践が有用であることを述べる。加えて、海外での社会貢献活動を教育実践としてデザインするために、現地の社会貢献活動の対象者と学生が関わる際、学生が参加する集団との関係を分析する必要があることを示す。

2 章では、海外での社会貢献活動における異文化間での関わりを分析するための理論として、活動理論を説明する。活動理論では、個人の行為を、能力や資質といった個人の特性に還元するのではな

く、その主体である学生が所属する集合的な活動との関係で捉えようとする。そのために、個人の行為が集合的な活動とどのように結びついているのかを説明した上で、活動理論を用いて事例を分析し教育実践を行うためのデザイン要件を提示することの意義について述べる。

3章では、研究の目的と方法を述べる。まず、研究の目的を示し、次に本研究がグローバル社会において求められる人材育成に向けた教育実践の構築に与える意義について示す。また、研究の対象事例の詳細と、分析する収集データ、その分析方法について説明する。活動理論では、研究対象者の認識に基づいて実践を捉えようとするという特徴がある。そのため、本研究では、対象事例に参加する学生に対するインタビューを行い、分析対象のデータとする。

4章と5章では、対象事例において学生とフィリピンの教師がどのように関わりを持っていたのか、またその時に学生が所属する集団がどのように関係していたのかを明らかにする。4章ではまず、対象事例に参加する学生と現地の教師が、2007年から2013年という継続的な取り組みの中でどのような関わりを持ちながら活動を展開していたのかを整理する。整理には、学生が作成した活動報告書と教師が記入した自由記述アンケートを用いる。5章では、4章の対象事例が展開されたプロセスの整理より浮かび上がってきた社会貢献活動における異文化間の関わりを基に、学生の現地の教師と関わりを分析する。具体的には、海外での社会貢献活動に参加する学生に対するインタビューの分析を行い、学生の行為と学生集団との関係を明らかにする。

6章では、事例の分析結果を踏まえ、海外での社会貢献をデザインする際の必要要件を提示する。

終章では、本研究で得た知見を整理するとともに、残された課題について検討する。そして、将来的な研究の展望について言及する。

1章 先行研究と問題意識の明確化

本研究では、大学教育として異文化間の協同的な活動をどのようにデザインすることができるかという点に関心を置く。そこで本章でははじめに、どのような教育実践をデザインすべきかを考えるために、グローバル社会において求められている人材像について検討する。次に、その人材育成のための教育実践について検討する。これまで語学やソーシャルスキルといった文化をまたいで一般的な知識や技能の習得が、グローバル社会において求められる能力とされ、それらの能力育成のために海外留学が多く大学の取り組みられてきた。本研究ではそれらの能力観に対して批判的な検討を加え課題を明示するとともに、異文化間での協同的な活動を作り上げることが重要であるという立場から教育実践をデザインするための観点を示す。最後に、異文化間の協同的な活動を組み込んだ教育実践として海外での社会貢献活動を提示し本研究の研究課題について説明する。

1.1. グローバル時代における大学教育

近年のグローバル化の進展は、人やモノの国境を越えた移動を可能にし、特定の国やコミュニティという限られた人同士のコミュニケーションのみで完結する社会を想定することが難しくなっている。例えば、企業の国際化に見られるようなビジネス分野（吉田 2014）だけでなく、国際協力分野（関谷 2010）、地域社会（藤田 2003）など様々な場所で異なる文化的背景を持つ人同士が関わり協同することが求められている。こうしたグローバル化した社会においては、言語や習慣を共有する特定の集団に所属し活動を行うだけでなく、異なる言語や習慣を持つ他者と協力し何らかの活動を行うことが求められる。

従来 of 大学は、社会に資する人材の育成を目的として、学部学科

における教育を通して各分野の専門的な知識や技能の習得を目指してきた。これらは、学問領域として細分化した専門的な知識や技能を積み上げていく、いわば特定の学問領域を前提とした社会的集団への参加として捉えることができる（田島 2014b）。特定の学問を前提とした社会的集団への参加の度合いを深める過程で学生は、専門的な知識や技能を習得し、一人前へと成長していく。また、特定の集団内で使用される深い専門知識や技術、ものごとの捉え方や理解、その際の行動の様式をはじめとした専門的な知識や技能は、あらゆる文脈において一般的であり転移可能であるという前提に基づいている（高木 2001）。そのため、一度専門的で転移可能な知識や技能を習得すれば、異なる文脈でも同様に適応することができると考えられてきた。

一方で、知識や技能はそれらが習得された文脈と切り離すことができず、転移させることができないという分析結果も提示されるようになってきている（香川・茂呂 2006、香川 2007、香川 2013）。大学で学ばれるのは、特定の社会集団への参加のための知識や技能である。そうした知識や技能は、必ずしも異なる文脈の中で活動する異文化の人と一致するわけではなく、ズレが生じる。そのため、学生が文化的背景の異なる他者と出会い何らかの活動を作り上げようとするとき、一度習得した自分が持つ知識や技能に関する認識と異文化の人が持つ認識との間にあるズレを見出し、調整しながら一つの活動を作り上げなければならない。特定の知識や技能の習得を目的としたこれまでの大学教育は重要である。しかし、それに加え異文化間で関わりを持ち、習得した知識や行動を調整しながら協同的な活動を作り上げること経験させたりその時に必要な能力や態度を育成したりすることもグローバル社会における大学の役割として重要になる。

それでは、これまで大学教育においてどのような異文化間での協同を目指した教育実践が取り組まれてきたのか。次節では、これまで大学教育において取り組まれてきた異文化間の教育実践について

検討する。

1. 2. 大学における異文化間での教育実践とその課題

本節では、これまで大学教育において実施されてきた文化的背景の異なる人と関わり協同を目指した教育実践についてまとめる。このような実践の代表的なものとして、海外留学がある。そこで海外留学ではどのような能力の育成が想定されているのか、またそこではどのような課題があるのかということを整理する。

1. 2. 1. 海外留学を中心とした異文化間での教育実践

海外留学とは、一定期間海外の大学や語学学校に学生を派遣し、主に語学の習得を目的とした異文化間の教育実践である。また、留学中に学習した言語を実際の異文化間のコミュニケーションの場で活用する機会を設けるために、ホームステイや異文化間の交流の機会を用意するプログラムもある（工藤 2009、乾 2010）。横田・太田・坪井・白土・工藤（2006）によると、1年未満の海外留学を実施する大学は76.6%（n=282）、2ヶ月未満の海外短期語学研修を実施する大学は69.9%（n=282）に上り、派遣期間は様々であるが多くの大学が海外留学を実施していることが分かる。習得した語学を用いて、異文化の人たちとコミュニケーションを図り、協調的に日常生活を送ろうとする点で、海外留学はグローバル人材育成を目指す教育実践の一つとして見ることができる。

また、近年求められているグローバル人材を育成するための教育プログラムとしても、海外留学が推奨されている。文部科学省内に設置された専門会議である、産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）は、「グローバル人材」を以下のように定義し、その育成を大学に要請している。

「グローバル人材とは、世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」
(産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011、p3)

産学連携によるグローバル人材育成推進会議(2011)では、育成に向けた具体的な教育実践として、語学習得を目的とした海外留学へ学生を参加させ積極的に送り出すことが推奨されており(吉田2014)、その推進のための支援事業が行われている。例えば、日本学生支援機構が行う留学生交流支援事業など、学生を海外へと派遣し積極的に異文化間での協同に参加させようとする試みがある。日本学生支援機構は、2011年度より留学生交流支援制度の一つとして、留学生交流支援事業(ショートステイ・ショートビジット)(SS&SV、2013年度より「短期受入れ・短期派遣」として変更)を開始し、大学に対して異文化間の教育実践を推進している。このプログラムは、大学が行うグローバル人材育成に向けた教育実践を支援するために設けられたものであり、2014年度の計画では、長期短期合わせて32,000人の学生を海外に派遣する計画となっている(日本学生支援機構2014)。大学はこのような制度的な後押しを利用して異文化間での教育実践を構築し、グローバル人材育成を充実させていくことが求められている。

1. 2. 2. 海外留学で身に付けることが目指される能力

海外留学において学生が身に付けることが期待されている能力として、語学やソーシャルスキルが挙げられている。海外留学を通して学生が身に付けるべき能力として、内閣府に設置されたグローバ

ル人材育成推進会議（2012）は、以下のように明示している。

表 1 - 1 グローバル人材に必要な要素
（グローバル人材育成推進会議 2012、p8）

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

ここでは、グローバル人材が備えるべき多様な能力が明示されているが、語学力が筆頭に挙げられており、その重要性が強調されている（吉田 2014）。グローバル人材育成を目的とした日本学支援機構が行う事業においても、参加学生の成果を評価するための視点として TOEIC スコアが提示されており、プログラム実施大学には参加前後の伸長を評価することを求めている。これらから、グローバル人材育成においては、語学習得の重要性とそのために海外留学が重要であると捉えられていることが分かる。

海外留学で育成する能力には語学力の他に、ソーシャルスキルと呼ばれる各文化固有の行動様式を理解し表現できる能力がある（田中 1997、高濱・田中 2009）。各文化には、それぞれに特徴的な行動の様式がある。ソーシャルスキルは、各文化における行動の様式を言語における文法と同様に定式化したルールとして捉え、その文化の中で身につけておくべき技能として定義したものを指す。

海外留学ではソーシャルスキルを使用し文化的背景の異なる他者とコミュニケーションをとることが想定されている事例がある（例えば、八島・田中 1997、八島 2002 など）。これらの事例では、海外留学前に参加者に対してソーシャルスキルトレーニングと呼ばれるセッションを実施し、留学先の文化圏で必要と想定されるソーシャルスキルの習得が目指されている。具体的な例として、八島（1997）

は、アメリカへと留学する日本人高校生に必要とされたソーシャルスキルを、表 2 - 1 のように整理している。

表 2 - 1 アメリカ留学する日本人高校生に必要なソーシャルスキル
(八島 1997)

学校におけるスキル	ホストファミリーにおけるスキル
<p><積極的な話しかけ、参加のスキル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・初めての相手でも思い切って話す ・英語の間違いを気にせず話す ・口数を多くしてたくさん喋る ・自分から進んで自分のことを話す ・お昼を食べる仲間に入れてもらう ・クラブ、行事など活動に参加する <p><話題の導入、管理のスキル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の趣味、特技などについて質問する ・授業や宿題を教えてもらう ・日本の社会、文化について説明する ・共有の話題を探して話す ・冗談をいう <p><あいまいさの回避></p> <ul style="list-style-type: none"> ・不愉快さや怒りあいまいにせず表現する ・英語が解らないとき、解らないと言う ・Yes/Noをはっきりと表明する <p><言語使用のスキル：発話行為></p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の服装、持ち物を褒める ・相手の行動や好きな面を褒める ・親切に対し感謝のことばを言う <p><言語使用のスキル：談話の継続></p> <ul style="list-style-type: none"> ・問いかけに対し素早く応答する ・相手の話を聞くとときあいづちを打つ ・理解できなかったことを聞き返し確認する <p><非言語スキル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人と接するときに笑顔を浮かべる ・アメリカ人的なジェスチャーをする 	<p><家族の一員としての行動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭の生活のリズムを守る ・家事をすすんで手伝う ・家族のだんらんに参加する ・家族の活動に同行する <p><家族への親密さの表現></p> <ul style="list-style-type: none"> ・喜怒哀楽を豊かに表現する ・家族への好意的感情を言葉で表現する ・アメリカ風のスキンシップをする <p><積極的な話しかけのスキル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・宿題を頼んで手伝ってもらう ・学校での出来事を報告する ・自分からすすんで自分のことを話す ・あきらめずに意思疎通の努力をする <p><あいまいさの回避></p> <ul style="list-style-type: none"> ・満足、不満足を隠さず表明する ・嫌なことははっきり断わる ・自分の希望を口に出して頼む ・誤解をうやむやにせず話し合う <p><言語使用のスキル></p> <ul style="list-style-type: none"> ・丁寧なものの頼み方をする ・客にきちんと挨拶する ・家族の良いところを褒める ・問いかけにすばやく応答する ・理解できなかったことの確認をする

語学やソーシャルスキルという各能力は、1. 1. で述べたような特定の専門的知識や技能、理解の習得と同じ知識観に基づいている。すなわち、一度語学やソーシャルスキルといった技能を身に付けることができれば、それはあらゆる文脈に転移可能であるという考えを前提としている。しかし、実際には語学やソーシャルスキルを習得したとしても、異文化間での関わりを持つことができないと

いう課題が報告されている（八島 2002）。

1. 2. 3. 海外留学の課題

阿部（2009）は、日本人学生を対象として留学中にどのような友人関係を構築しているのかを調査している。対象となった留学生には、留学前に語学習得を目的としたプログラムを受講し、TOEFL550点が必須条件として求められていた。また、留学前には複数の必修の語学科目を履修している必要がある。語学科目は発表やディスカッションが多く取り入れられており、対象の学生は留学前から現地での学習やコミュニケーションに必要な語学力を有していたと考えられる。しかし結果によると、留学期間中のほとんどの時間を同国人の友人、または一人で過ごす日本人留学生がいたことが報告されている。このように語学習得を目的とした海外留学に参加したとしても、必ずしも留学期間中に現地で友人関係やホストファミリーと良好な関係を構築できない事例は多くみられる（Bochner・McLeod & Lin 1977、Tanaka 2007、Chen・Isa 2009、Asaoka 2009、工藤 2009）。

同様に、ソーシャルスキルを習得していたとしても友人関係やホストファミリーとの関係を構築できない事例も見られる。八島（2002）は、留学前にソーシャルスキルトレーニングを受講した高校生が、習得したスキルを積極的に使用して海外留学中に学校での友人関係やホストファミリーとの関係を構築できたかどうかを調査した。結果、留学生が状況に応じてどのように振る舞えばよいのかという知識を有していたとしても、必ずしもそのように振る舞うことができず、コミュニケーションをとることができなかったことを明らかにしている。留学生は、学校で他の生徒に対して自己主張をすることや、積極的に会話することがホスト国で求められるソーシャルスキルであり、そのことを理解している。しかし、実際には自己主張をして相手に嫌われたくないという思いや、相手に迷惑では

ないかという、それまでに身に付けてきた対人コミュニケーションにおける考え方に基づいてホスト国の人たちと関わりを持っていた。そのため留学生は、理解し習得したソーシャルスキルの通りに行為することができなかった。以上の結果から、知識や技能として語学やソーシャルスキルを理解し習得していたとしても、実際にそれらを使用してコミュニケーションがとれるわけではないことが分かる。

このように知識として留学生が語学やソーシャルスキルを身につけていたとしても、必ずしも実際の行動にはつながらないという問題があり、語学やソーシャルスキルを習得させ、海外留学へと学生を派遣するだけでは、異文化間でコミュニケーションをとることができるとは限らない。語学やソーシャルスキルの習得という考え方は、従来の大学教育の専門的知識の習得の考え方に一致する。語学やソーシャルスキルという文化を越えて一般的な知識や技能を習得すれば、異なる状況であっても適応可能であるとする考え方である。しかし、海外留学におけるコミュニケーションの困難に見られるように、たとえ語学や技能を習得したとしても、それらを使用する際には関わりから相互に行動を変容させ良好な関係を作り上げることが難しい。

1. 2. 4. 知識技能の状況依存性という問題

海外留学で習得が目指されている語学やソーシャルスキルといった知識や技能は、文脈を越えて一般的であり、あらゆる文脈に適応可能であるという前提に立って想定されている。一方で、知識や技能はそれらを習得した状況と不可分であるという主張がある（川床2001）。つまり、ある知識や技能を学ぶということは、その知識や技能が使用される状況も同時に学ばれることであり、特定の状況との関係性を強めていくことであるということである。

レイヴとウェンガー（1991）は、個人の発達や学習とは、特定のコミュニティに深く参与しコミュニティとの関係性を深めていく過

程であるとし、正統的周辺参加論を示した。正統的周辺参加における学習では、学習者は特定の実践コミュニティへ正統的に参加し、その参加の度合いを変化させていくこと、すなわち、十全的に参加するプロセスに埋め込まれたりソースへのアクセスを通して行為できるようになることを学習として捉える（上野・ソーヤー 2006）。例えば、レイヴとウェンガー（1991）が示したりベリアの仕立屋の徒弟制では、新参の徒弟はボタン付けという作業の最終工程から任される。しかし、ボタン付けという作業は、仕立てられた衣服にボタンを付けるという作業を習得し実践できるようになるという意味だけを持つのではない。新参の徒弟は、ボタン付けという作業を通して、仕立屋というコミュニティではどのような作業行程があるのか、またそれぞれの作業がどのように達成されているのか、ボタン付けという作業が仕立屋の作業全体の中でどのように位置づけられるのかを理解する。つまり、ボタン付けという作業を通じた学習は、仕立屋のコミュニティ全体の作業状況と切り離して学習されるわけではないということである。

以上の知見を海外留学における文脈に当てはめて考えてみる。海外留学に参加する学習者が、語学やソーシャルスキルを習得するための環境とは例えば教室での学習状況などが想定される。教室内では、学習者が積極的に語学やソーシャルスキルを使用し、不十分であってもそれを受け止める教員がおり、学生はたとえ語学やソーシャルスキルを使用してうまくコミュニケーションを取れなかったとしても、積極的に使用することが求められ、また教室の中では失敗してうまくコミュニケーションが取れなくても問題がない。一方で実際の異文化間でのコミュニケーションでは、コミュニケーションがうまく取れなければ友人関係が構築できず、留学の成否に関わる問題となる。八島（2002）が報告するように、語学やソーシャルスキルを習得するための学習を経た海外留学生在が実際のコミュニケーション場面で「相手にとって迷惑ではないか」と考えるのは、コミュニケーションの対象が、教師とは異なり、学習者とのコミュニケ

ーションを肯定的に捉えているかどうか分からないことに起因する。

知識や技能が習得される時、必ず何らかのコミュニティが介在している。言い換えれば、知識や技能の習得とは特定のコミュニティへの参加とその関係性を深めることである。特定のコミュニティとの関係の中で知識や技能が習得されるため、それらは異なるコミュニティへ参加する際にそのまま持ち込むことができない。以上から、語学やソーシャルスキルを習得したとしても、必ずしもそれらを使用して異文化間でのコミュニケーションをとることができるようになるとは限らない。

1. 3. 大学で求められる異文化間での教育実践の検討

以上のように、語学やソーシャルスキルといった知識技能を習得したとしても、異文化間でのコミュニケーションを実現させられる訳ではないことが分かった。そこで本研究では、習得した知識技能を文化的背景の異なる他者とのコミュニケーションにおいてそのまま使用することを求めるのではなく、習得した知識や技能に関する異文化間のズレを出発点として、ズレを調整し協同的な活動を作り上げることが重要であるという立場をとる。以下では、ズレの調整による協同的な活動の構築という視点から大学において求められる教育実践について検討する。

1. 3. 1. 協同による活動の構築

それでは、大学における教育という観点から異文化間の教育実践を構築するには、どのようにすればよいのか。異なる文化的背景を持つ他者とのコミュニケーションを通して、協同的な活動を作り上げるためには、関わりの中から習得した知識や技能に関する異文化間のズレを見出し、調整することが重要になる。知識や技能、また

それらに関する認識は、コミュニティごとにそれぞれ異なる。それらが異なるコミュニティ同士が関わりを持ち何らかの協同的な活動を作り上げようとするとき、ズレとなって顕在化する。そのとき、自分自身がそれまで習得してきた知識や理解、技能を自明視して適応させることではなく、関わりを持つ相手に応じて変化させたり、批判的に捉えなおし調整したりすることが求められる。

こうした習得とは異なる学習の側面に注目した概念として、アンラーン（*unlearn*）という概念がある（鶴見 2006）。佐伯（2012）は、知識や行動を状況的に調整しながら活動を作り上げることの重要性を指摘している。学習には何らかの「型」を習得する側面と、一度構成された「型」を壊す側面がある。ここでいう型とは、特定の状況下における思考や行動のパターンを指す。型を習得する学習の具体例として、レイヴとウェンガー（1991）が指摘したような、特定の文化コミュニティにおける学習が挙げられる。何らかの知識や技能の習得は、その学習が行われた文脈と切り離すことができず、習得に伴って特定の文化コミュニティとの関係性を強めていくことと一致する。しかし、何らかの知識や技能を習得するということは、習得したコミュニティとは異なるコミュニティに出会いズレを認識した時、柔軟性を持って調整できなくなるということも同時に生じる。海外留学に参加する学生が、教室内で習得した語学やソーシャルスキルを、教室外の実際のホスト国の人たちとのコミュニケーションで使用することができなかつたのはこのためである。一方で型を壊すパターンの学習であるアンラーンとは、「学びほぐし」と訳されるように、一度学び習得された知識や理解、技能を再度批判的に捉えなおして、相対する他者との関係の中で再解釈したり再構築したりすることを指す。学習者が文化的背景の異なる他者に出会った際、特定の文化コミュニティで身に付けてきた型をそのまま適応させることはできない。アンラーンという学習の一側面に注目することは、とりわけ文脈を共有しない他者と出会い、何らかの協同的な活動を行うことを通して学習することを求める異文化間の教育実践

の構築において参考になる。

アンラーンという概念は、学生が文化的背景の異なる他者と出会う何らかの協同的な活動を作り上げようとする際に重要な視点ではある。しかし、アンラーンは学習者個人がどのように自分自身が身に付けてきた型を振り返り、再解釈したり再構築したりするかという点に力点があるため（高木 2013）、どのような再解釈や再構築がなされるかにまでは十分に言及がされていない。異文化間で協同し何らかの活動を作り上げようとするとき、学生は協同する他者との関係の中で自分自身が身に付けてきた考えや行動の型を調整することが求められる。このような協同的な活動の構築における学習について、香川（2012）は、越境的学習という概念を提示している。越境的学習とは、学習者の異なる集団間の移動に伴って、学習者がそれまでに所属していた集団の中で身につけてきた知識や理解、行動様式を移動先の集団との関係の中で再構成することを指す。香川（2012）は、看護実習に参加する看護学生が学内から現場へ移動する際に、教室で学んだ正確で衛生的ではあるが効率性は高くない処置方法と、現場で使用される正確さと衛生面は損なわれるが効率性が高い処置方法とのズレに直面することを報告している。そこで学生は、教室で学んできた処置方法を現場の状況との関係の中で調整し、教室と現場いずれとも異なる新しい処置方法を作り出していたことを明らかにしている。教室で学習してきた学生は、実習当初は現場において自分が学んできた正確で衛生的な処置の方法を一方的に適応し実践する。しかし現場の看護師との関わりの中で学生は、教室で学んだ処置方法と、患者が負わなければならないコストや多くの患者を処置しなければならない状況の中で作り上げられた効率性を重視した処置の方法との間でズレがあることを発見する。その時学生は、教室で学んだ処置方法と現場で作られられた処置方法を合わせ、独自の処置の方法を実践するようになる。こうした学生の変化は、学生の個人で生じるものではなく、学生と協同する現場の看護師が行う実践の在り方や実際にケアを受ける患者との関係の

中で生じる。現場で実習を行う学生は、常に協同する看護師や患者との関係の中で自分自身が身に付けてきた知識や技能を見直し作り直していく。さらに、学生が作り上げた処置の仕方は、現場の処置の仕方にも影響を与えていく。現場の看護師は、学生が作り上げた新しい処置の仕方を実践することを認めながら、病棟における処置の仕方に関するルールを再編していく。異文化間でのズレを見出し調整するとは、学生が一方的に現場の処置の仕方を受け入れ実践することではなく、互いに認識のズレを調整し協同的な活動を作り上げることであると捉えることができる。

こうしたズレの調整による協同的な活動の構築と視点は、本研究が目指す異文化間での教育実践において具体的に取り組むべき課題として参考になる。グローバル社会において求められる人材とは、異なる文化的背景を持つ人たちとの間で協同的な活動を作り上げることができる者を指す。協同的な活動とは、一方の実践の在り方に合わせて既存の実践の一員となることではなく、相互にこれまでの実践の在り方を調整し新しい活動を作り上げることである。看護学生の現場への移動において見られた学習（香川 2012）は、学内での教科書的な処置方法を現場へ適応させることではなく、現場の効率性を重視したやり方に迎合するでもない、互いの処置方法に関するズレを調整し新しい処置の在り方を作り出すというものであった。そしてその過程において相互調整が行われ病院におけるこれまでとは異なる患者に対する処置の在り方が目指されていた。看護実習という教育実践は国内で行われる実践であるが、異なる集団の中で活動してきた看護学生と病院の看護師同士が関わりを持ち活動を作り上げるという点は、異文化間の関わりと共通する。そのため、看護実習において見られた相互の調整による協同的な活動の構築は本研究にも参考になる。

ここで重要なことは二点ある。一つ目は、学生が異なる文脈に出会った際にズレを見出し、調整するために働きかけようとする仕組みが埋め込まれているという点である。異文化間でズレが顕在化し

た時、学生がそのズレを認識し調整しようとしなければ、協同的な活動は生起しない。そのため、教育実践をデザインするためには、学生自身が異文化間にあるズレを認識し、調整することを促す仕組みが埋め込まれている必要がある。病院での看護実習では、実際に入院中の患者に対する処置という作業を通して学生が教室で学習してきた正確さと衛生面を重視した処置の在り方と、患者が追うコストや効率性を重視した処置の在り方との間にあるズレが顕在化された。また、処置の在り方は患者の容体に影響を与えるため、学生にとってズレは重大な問題であり、調整し解決する必要がある。以上のように看護実習において学生は、患者に対する処置を通して教室と現場の処置に関するズレを見出し、調整を促す仕組みがある。異文化間での協同による教育実践を構築しようとする際にも、それぞれの異文化間にあるズレを顕在化させ、学生がそのズレの調整へと向かっていくための仕組みが実践の中に埋め込まれている必要がある。

二つ目は、学生がズレを調整し働きかけようとするとき、学生と協同する他者もまたそれに合わせて調整される可能性が開かれているという点である。看護実習での事例では、看護学生が教室と現場での処置の在り方を調整し実践しようとしたとき、病院の看護師もまたその変化に合わせて病院での処置の在り方を調整し、学生の処置方法も一つの処置の在り方として受け入れていた。学生が調整に基づき処置方法を変化しようとした際、看護師側が一方的に病院側の処置の在り方に従うよう求めたり、学生を現場の実践の一部として取り込もうとしたりするような仕組みであれば、学生の行為はこれまで病院で取り組まれてきた処置の在り方に従うほかない(香川・茂呂 2006)。そのため異文化間の協同による教育実践を構築する際、相互調整が促される学習環境を保証するという点が重要である。具体的には、学生と文化的背景の異なる他者が、双方の文化に依存した知識や理解、行動様式を再編する機会を意図的に埋め込まれた実践を作り、そこに学生を参加させることが重要であるといえる。

これらの考えを参考に、次項から海外留学とは異なる形態で現在取り組まれている異文化間での教育実践について取り上げ、検討を加える。

1. 3. 2. 協同を重視した教育実践とその課題

海外留学とは異なる形で、異文化間の協同的な活動を構築することができる人材育成を企図した教育実践として、海外でのサービスラーニングがある。サービスラーニングとは、サービスとしての社会貢献活動と、ラーニングとしての学生の学習を両立させようとする取り組みである。学生は、特に開発途上国などの社会問題を抱える地域に入り込み、その問題解決のための社会貢献活動を行う（藤山 2011）。そして、それらの活動を通してグローバルな市民性を身につけること（木村・中原 2012）、専門的知識を社会問題の解決に役立てること（Yashima 2009、河合 2012、河合・木村 2013）、そして異文化間を接続し新しい活動を創造すること（McAllister・Whiteford・Hill・Thomas & Fitzgerald 2006、Reitenauer 2013、Reitenauer・Cress・Bennett 2013）が期待されている。サービスラーニングは、正課教育内に位置づけられた教育実践であり、大学として学生の活動を支援するという特徴がある。

社会貢献活動は、一方が何らかの価値を他方に提供するような活動ではなく、社会貢献活動を行う側と受ける側双方の相互構成的な活動である（原田 2001）。社会貢献活動で行われるべき取り組みの内容は、その活動を行う側が一方的に決定し、受ける側に与えるのではなく、受ける側の社会状況やニーズなどに基づき決定される。そのため活動は、活動を行う側の価値観に基づくのではなく、受ける側の価値観との調整の中で決定される。活動を受ける側もまた、社会問題の解決のために行う側を受け入れ、調整していく必要がある。このように、社会貢献活動では、単独では解決できない社会問題を解決するために、活動を行う側と受ける側の相互構成的な関係

の中で作り上げられ、そのため異文化間での協同が必然的なものとなる。サービスラーニングでは、このような異文化間で協同する機会を意図的に創出しようとする点で、グローバル社会に資する人材育成に向けた教育実践として位置づけることができる。

サービスラーニングはアメリカの大学において市民性を育成する教育実践として開始され（Astin・Sax 1998）、海外でのサービスラーニングも広く取り組まれている。日本の大学においても、サービスラーニングを異文化間の教育実践として取り組む大学が見られるようになってきた。例えば、関西国際大学では、学部を問わず履修できる「特別研究Ⅱ（海外サービスラーニング・カンボジア）」という海外サービスラーニングに取り組んでいる。参加する学生は、カンボジアの貧困地域の学校を改善するために、算数用教材の寄贈およびその教材の活用方法のデモンストレーションを行う。教育プログラムは、事前学習、現地活動、事後学習の3つによって構成されており、事前学習では全15コマの学習会や現地でデモンストレーションを行うための準備や練習を行う。現地活動では、約3週間にわたってカンボジアに滞在し、学校に通う子どもたちに対して寄贈する教材を使ってデモンストレーションの授業を実施する。事後学習では、活動の振り返りと学内外での報告会を実施している（尾崎 2010、山本 2010）。

広島経済大学では、「興動館プロジェクト」という全学年学部学科を問わず履修可能な科目としてサービスラーニングを展開している。興動館プロジェクトでは、国内外様々なサービスラーニングの取り組みを用意し、学生の関心に合わせ参加できる体制を整えている。その中で、海外でのサービスラーニングとして、インドネシアの学生と連携して現地の子どもの日本語を教えたりインドネシアの商品を日本で販売し利益を還元したりする取り組みが行われている（木村・中原 2012）。

以上のように近年いくつかの大学で取り組まれるようになってきた海外でのサービスラーニングであるが、異文化間のズレを見出し

調整していくことを目指す教育実践として見たとき、限界がある。サービスラーニングは、正課教育として位置づけ学生の学習を強調するが、それによって学生は現地の対象者と協同して社会問題を解決することを目的とするのではなく、提示された学習課題の達成が目的化してしまうという問題がある。そのため、学生が異文化間で何らかの活動を行う際に見出し調整すべきズレが顕在化されず、調整することが促されないことがある。尾崎（2010）は、先述した関西国際大学の事例において、学生が事前に設定された学習課題の達成のみに注目し、現地の人との関わりを持ち活動が作り上げられないという問題を報告している。具体的には、教員によって設定された、「算数用教材を使った授業のデモンストレーション」を行うことだけが目的となり、現地の教育事情やこれまでカンボジアの対象教師がどのような算数の授業を作り上げてきたのか、どのような算数の授業が望ましいと考えられているのかといった、現地の教育に関する現状や教師が持つ価値観などに関する調査や考察が行われないうまま活動が行われていた。協同的な活動では、どのような研修を実施するのかということや、どのように算数の授業改善に向けどのような教育実践を行うかということは、現地の教師と協力しながら考えられる必要がある。具体的には、カリキュラムや達成目標など現地の教育内容、指導方法や学習観など現地の教育文化などとの関係の中で授業は計画され実施されなければならない。その過程の中で授業や使用する教材に関する異文化間の認識のズレが顕在化し、調整しながらデモンストレーションが作り上げられていく。しかし学生は教師と協同し活動を作り上げるというプロセスを経ることなく授業を計画、実施し、あらかじめ設定した目標の達成だけが目指されていた。

これは、サービスラーニングが大学の正課教育課程の一つとして位置づけられていることと関係する。学生は正課教育を履修する集団としてサービスラーニングの取り組みに参加している。そのとき、学生がどのように現地の人たちと関わりを持ち、行為するかという

時に、学生が所属する集団の関係を切り離して考えることはできない。正課教育として位置づけられるサービ斯拉ーニングでは、社会貢献活動の達成目標や活動内容はあらかじめ担当教員によって形作られ、提示される。教員によって形作られた社会貢献活動への参加は、学生にサービ斯拉ーニングの学習環境を、自分自身が学習する場として認識させる。すなわち、教員が設定した課題を達成するための活動へと学生を方向付けてしまう。その場合、学習者の関心は、異文化間にあるズレを調整し協同的な活動を作り上げながら問題解決を目指すことではなく、教員から与えられた学習課題を遂行することのみに注意が払われることになる。すなわち、異文化間に存在すると考えられるズレが学生に対して顕在化されにくく、また調整が必要であると認識されにくいということである。

学生の行為は環境との関係の中で促されたり制約されたりする。学生は、大学に所属し学生として振る舞うことが促されている。それは、大学や大学担当教員が設定した学習目標に従順であることを促すと言い換えることができる。しかし、一方でこの促しは、異文化間にあるズレを学生が認識し調整しながら協同的な活動を作り上げることを制約している。学生は単位認定という方法で大学および大学教員によって評価され、卒業という最終的な目的へと向かう。大学の単位認定を伴う教育課程として位置づけたプログラムに参加する学生の行為は、常にその単位認定に必要な到達目標と密接に関係している。学生は単位認定に必要な到達目標を参照し、どのように行為すべきかを決定しているからである。このときサービ斯拉ーニングに参加した学生には、異文化間でのズレが顕在化されず、またたとえズレが発見されたとしても調整しなければならない問題にはならない。

1. 4. 海外での社会貢献活動への注目

単位認定を伴う海外でのサービ斯拉ーニングでは、学生に対して

異文化間のズレを顕在化させずその調整を促すことができない制約があることが分かった。そこで本研究では、海外での社会貢献活動という異文化間での教育実践に注目し、その学習環境について検討する。海外での社会貢献活動は、社会貢献活動と学生の学習の両立を目指すという点では、サービスラーニングと一致するが、いくつかの相違点があり、それが異文化間の協同的な活動の実現のために重要な特徴となる。

一つ目の特徴は、サービスラーニングが正課教育に位置づけられる一方で、海外における社会貢献活動は学生の自主性が重んじられ、正課外教育に位置づけられる点である。大学が学生に対して提供すべき学習の機会、正課教育課程だけにとどまらず、特に最近ではインフォーマルラーニングをはじめ、正課外での学習機会を充実させることの重要性が認められるようになってきた（日本私立大学連盟 2011）。早稲田大学では、平山郁記念ボランティアセンターという、学生の社会貢献活動を支援するための機関を開設している。学生の社会貢献活動は、「プロジェクト」と呼ばれ、センターに所属している教員のバックアップのもと国内外で様々に展開されている。その中で特に異文化での活動として、インドネシア・ボルネオ島に居住するフィリピンからの移民村の環境保全を目的とした活動や、アフリカ・タンザニアにおける野生動物と地域住民の共生のための支援活動などが取り組まれている（早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター 2010、岩井 2010）。

正課外の学習活動では、サービスラーニングのような正課教育における課題に見られたように、単位認定のための手段として社会貢献活動が位置づけられることがない。なぜなら、海外での社会貢献活動に参加する学生は、単位認定が目的ではなく、異文化の人との協同的な活動を実現し社会貢献を行うことや、その過程を通して学習することが目的となるからである。海外での社会貢献活動において大学の担当教員は、活動の目的や課題設定を行うのではなく、学生が活動を行う際の支援のみを行う。例えば、社会貢献活動を行う

際のフィールドの提供や、リスクマネジメント、現地理解のための視点の提示などであり（早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター 2010、久保田・岸 2012）、活動は学生主体で行われる。

二つ目の特徴は、複数回に渡って対象地域に渡航し継続的な活動を実施するという点である。サービスラーニングでは、正課教育に位置づけるために基本的に一度限りの現地渡航とそこでの活動を想定している（尾崎・山本 2011）。そのため学生は、協同する現地の対象者と活動を始める前に関わりを持つことなく活動に取り組まなければならないという問題がある。一方で海外での社会貢献活動では、複数回に渡って継続的に現地に渡航し活動することが想定されている（岩井 2010）。海外での社会貢献活動は学生の主体的な活動であるため、複数回に渡って現地にて対象者と関わりを持ち、試行錯誤を繰り返しながら協同的な活動の実現に向かうことができるという特徴がある。

三つ目の特徴は、現地の対象者との関わりから創造的な活動を作り上げることに価値があるという点である。サービスラーニングと比較した時、学生はサービスラーニングに参加し現地での活動を通して大学の教員から与えられた達成課題を遂行すること、またその過程で学習することに価値が置かれる。一方で海外での社会貢献活動では、学生が自ら課題を発見しその解決のために協同することが重要となる。

学生が海外の社会問題の解決に取り組むためには、異文化の人たちとの協同的な活動を作り上げることが欠かせない。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。そのため、学生は現地の人たちと目的を共有し、価値観や考え方、生活習慣に関する相互理解に基づいて取り組まなければならない。この時重要なことは、一方の価値観や考え方を受け入れるのではなく、相互に調整しあい、合意形成の下に取り組むことである。学生の考えを一方

的に主張することは価値観の押し付けになり、現地の人たちの主張だけを受け入れることは迎合になる。海外での社会貢献活動では、このような異文化間での協同的な活動によって、学生と現地の対象者双方に価値のある活動を目指す点に特徴がある。

それでは、具体的に異文化間での協同的な活動を構築するために、学生はどのように活動を展開すればよいのか。早稲田大学が行うタンザニアでの野生動物と現地住民の共生を支援する社会貢献活動を事例として説明する（岩井 2010）。タンザニアでは、密猟などによる野生ゾウの減少を受けその保護区域を設定し保護を強化したところ、野生ゾウが急増し、域内で暮らす現地住民の農作物が荒らされたり、居住地域を襲ったりする被害が問題となっていた。学生は活動を始めた当初、ゾウは動物園等でしつけられ従順というイメージをもっており、現地住民がどのような被害を受けていたとしても動物保護を優先するべきであると考えていた。しかし活動の中で、半年かけて育ててきた作物が一夜にしてゾウによって台無しにされたり、ゾウが居住地域に侵入し人を襲ったりすることを知り、動物保護を優先することの難しさを実感した。学生は動物保護だけを優先するのではなく、動物を守ることと、現地住民の生活を守ることを両立するための活動を模索するようになった。考え方を变化させた学生は、日本の自動車ディーラーに協力を求めコミュニティに近くゾウを見張るためのパトロールカーを寄贈しその使い方を現地住民と議論したり、ゾウが嫌う唐辛子ロープを設置したりして、現地の生活とゾウの保護を両立させるための取り組みを行うようになった。

このように、現地の人たちと関わりを持ち、協同関係を作り上げながら現地の人たちと問題の解決に取り組むことが、社会貢献活動では重要となる。学生は現地の人たちと協同関係を作り上げる過程で、自分自身が持っていた動物保護に対する認識と現地の人たちが置かれている現実とのズレを認識し、一方的に自分自身の考えを押し付けるでもなく、また現地の人たちの考え方を受け入れるでもな

く、相互の考えを調整しながら新しい解決方法を検討していった。海外での社会貢献活動では、以上のように学生が現地の対象者と関わりを持ち、様々なズレを認識し調整しながら社会問題の解決に向けた協同的な活動に取り組まなければならない。このような実践の特徴は、本研究がデザインしようとする、異文化間のズレを認識し調整していく教育実践と一致する。

1. 5. 本研究の研究課題

これまでの研究では、海外での社会貢献活動に参加する学生が、協同的な活動の構築を通して異文化間にある認識のズレを見出し、調整しながら新しい活動を作り出すこと、またその結果学生の認識に変容が生じていたことが明らかにされてきた（岩井 2010）。しかし、海外での社会貢献活動という教育実践をデザインするための知見を得るためには、学生はどのように協同から活動を作り上げているのか、また一度作り上げた活動を状況の変化に伴って再編しているのかということが、検討すべき課題として残る。

海外でのサービ斯拉ーニングの批判的検討で見てきたように、学生は学生が所属している集団が持つ目的やその達成のために作り上げられたルールなどに従って行動する。こうした教育実践への参加の仕組みは、単位認定を目的としていないものの、海外での社会貢献活動でも同様である。海外での社会貢献活動では、学生は一人で異文化に飛び込み活動に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（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、現地へ渡航し対象者と取り組みの内容を調整しながら活動する。このように学生は常に学生集団に参加しながら、現地の対象者と関わりを持ち、協同的な活動を作り上げる。言い換えれば、学生は、学生が所属する学生集団とそこで作り上げられている目的やルールなどとの関係の中で行動

しており、学生と学生集団との関係を切り離して考えることはできないということである。以上から、学生集団の活動がどのように構成されているのか、またそれによってどのように学生を異なる文化的背景を持つ人たちとの協同と活動の構築および再編へと方向付けていくのかを明らかにする必要がある。また、そうした学生集団の構成に課題があるとするなら、どのような点なのかということも検討する必要もある。

そこで本研究では、海外での社会貢献活動において学生が異文化間で協同し活動を作り上げる際、学生集団はどのように構成されているのか、という問いに基づき研究を行う。具体的には、学生集団内には、異文化間のズレを顕在化するためにどのような仕組みがあるのか、また顕在化されたズレの調整が学生に促されているのかを検討する。さらに、異文化間のズレの調整が学生に促されていない場合、どのような原因によるのかということも明らかにする。本研究ではこれらの問いの検討をし、海外での社会貢献活動をデザインするための必要要件を提示する。

2章 活動理論を用いた実践の分析

1章において先行する異文化間での教育実践について整理し、協同を作り上げる過程で異文化間のズレを見出し調整することが重要であることを示した。またその際、学生が異文化と関わる際の行為は、学生が所属する集団とそこで作り上げられている目的やルールなどと密接に関係しており、そのためそれらと切り離して考えることはできないということを示した。そこで本研究では、学生が、海外での社会貢献活動を行う際、所属する集団との関係の中でどのように行為するのかを捉えるために、活動理論を参考にする。活動理論は個人の行為を個人内に閉じたものではなく、個人が参加する集合的な活動が共有された目的に向かって働きかけていく過程の中で立ち現われてくるものであると考える。そのため、異文化間のズレの調整は個人によって達成されるのではなく、集合的な活動自体が変化していくことによって達成されると考える。本章では、活動理論の概要および個人および集団によって構成される活動を捉える枠組みとして概念化された活動システム、また活動の変化のプロセスを捉える枠組みとして用意されている拡張的学習のサイクルについて説明する。そして、活動理論を用いて海外での社会貢献活動を分析する際に特に注意すべき観点について示す。

2. 1. 活動理論の概念

活動理論（エンゲストローム 1999）は、個人という主体と個人が参加する集団との相互構成的な関係性に焦点を合わせる研究アプローチである。活動理論では、個人の行為を能力や資質に還元し個人内に閉じたものとして理解するのではなく、個人が参加する集団内で共有された目的の達成に向けて働きかけるプロセスの中で現れてくるものであると考える。1. 5. で議論したように、海外での社

会貢献活動に参加する学生は、学生集団に所属して異文化の人たちとの協同的な活動を作り上げる。集団内では目的の達成のために様々な道具が使用され、また集団を組織するために分業体制やルールが作り上げられる。そのため、集団内で構成された環境と切り離して理解、考察することはできない。以下では活動理論を概説し、どのように海外での社会貢献活動における異文化間の協同的な活動の分析に有効なのかという点について説明する。

活動理論は、主体が対象としての目的に向かって何らかの働きかけを行う際、必ず媒介する人工物や主体を取り巻く環境との関係を切り離すことができないという考えに基づく。こうした理論的な視座は、媒介性から個人の行動を理解しようとしたヴィゴツキーの理論より発展した。

ヴィゴツキー（1978、2001）は、行動主義心理学が想定する人の行動に関する理解を否定する。行動主義心理学とは、学習とは、刺激と反応の二項図式から表すことが可能であるとする立場である（山住 2004）。つまり、刺激としての断片化した知識を学習者が習得していくことを学習であるとする（Sfard 1988、久保田 2000、久保田 2012）。

一方でヴィゴツキーは、主体の行動は道具や主体を取り巻く環境に媒介されたものであるという立場を取り、「主体（学習者個人）－人工物（言語、記号、機会、文字、身振り、建築物など）－対象（達成すべき目的）」という三項図式を示した（図2-1）。ヴィゴツキーは、人の行為は必ず文化的に形成された人工物によって媒介され起こるものであると主張する。人工物とは、例えば言語や文字といった記号などを含む、社会歴史的に形成された道具を指す。人は、人工物との相互作用によって行為を方向付けられたり、学習したりすることができる（久保田 2012）。例えば、「ノートをとる」という行為は、個人がどれだけ情報を聞き取り覚えている字を書くことができるかということが問題になるのではなく、ノートをとるという行為を支える人工物、例えばノートや鉛筆、文字といった人工物と

の関係を抜きにして行うことができないし、そもそもノートをとるといふ行為自体が、人工物との関係抜きにして成立しえない、と考える。ヴィゴツキーは、こうした人の行為の理解から、いかに人工物を媒介として対象と関わるかということを経験として捉える。ヴィゴツキーのこのような学習の見方は、人の行為が学習者個人内に閉じたものではなく、常に媒介する人工物とのセットによって起こるものであること、そして人の行為や学習を理解する際は、「主体－人工物－対象」という三項図式を分析の基本単位としなければならないことを示す。

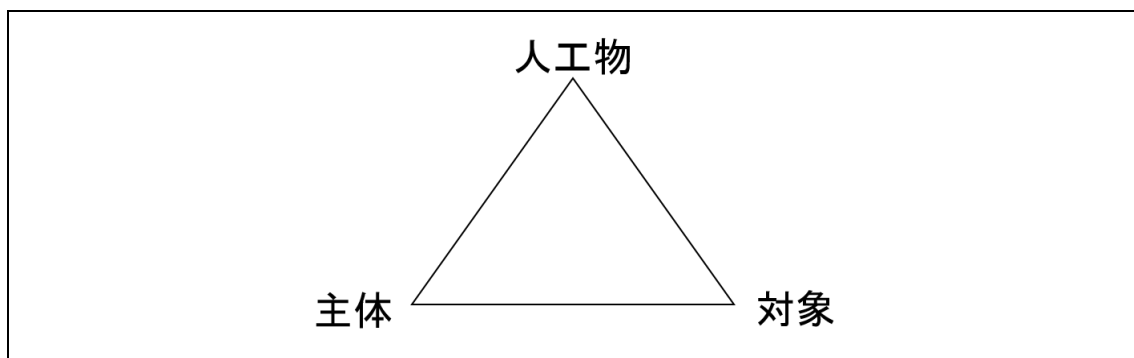


図 2 - 1 ヴィゴツキーの三項図式

ヴィゴツキーの主体－人工物－対象という三項図式は、個人の学習発達にのみ焦点が当てられていたが、それを集合的活動のレベルに拡張したのがレオンチェフ（1975）である。主体が対象に向かって働きかけるとき単独の個人で行われるだけではなく、必ず協同する他者が存在するし、他者と協同するときすべての人が同じ道具を使用して共通する作業を行うわけでもない。実際に行われる人の行為は、目的を達成するために協力する他者と様々な役割分担を行うことによって成立している。レオンチェフ（1975）は、個人の行為ではなく、集団による活動レベルでの人の行為を分析するための枠組みとして、活動の三水準を示した（図 2 - 2）。ここでいう活動とは、特定の共有された目的によって作られた集団による、目的の達成に向けた取り組みを意味する。

「活動」は、その集団全体の水準では、共通の「対象＝動機」を共有しており、活動の成員すべてに共通するものである。しかし、個々の水準では、集団における分業にもとづく異なる意識的な「目標」に従って「行為」している。さらにそこでの行為は、特定の「条件」に応じた「操作」の蓄積によって成り立っている。例えば、複数の人が協力して行われる狩猟は、食欲を満たし生存するというある集団全体の対象＝動機のもと（活動の水準）、狩猟に参加する個々人は、獲物の追い立て役、ハンター、調理者など、分業しながら、各々が異なる目標のもと異なる行為を行っている（行為の水準）。そして、ハンターの獲物を射するという行為は、狩猟道具の扱いなど、その使用条件に合わせた無意識的で自動化された操作から成り立っている（操作の水準）。このように、活動が行為を、行為が操作を方向付けており、この三水準は相互構成的な関係になっている（香川2008）。レオンチェフの貢献は、ヴィゴツキーが個人の行為および学習のみに焦点化していたのに対して、集合的な活動と個人の行為および学習を理解するための枠組みを示したことである。これによって、個人の行為および学習を、媒介人工物に加え個人が参加している活動のレベルで理解することができるようになった。

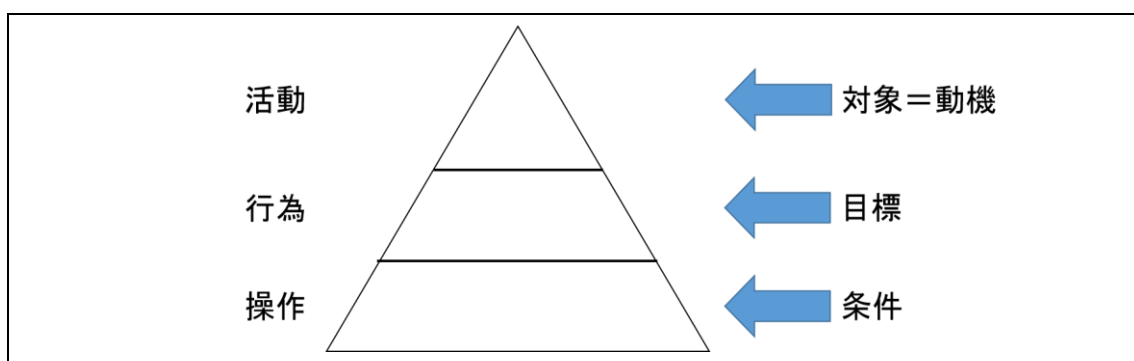


図 2 - 2 レオンチェフの活動の三水準モデル
(ダニエルズ 2000)

ヴィゴツキーおよびレオンチェフが示した個人の行為に関する理論的な視座は重要であるが、特定の社会文化的な集団内での学習や

集団の中での個人の行為を理解するにとどまる。つまり、特定の社会文化的な集団への参加の度合いを強める過程における学習という点に力点があり、異文化間の協同的な活動を作り上げる際に、認識や行為のズレを見出し調整するための環境を検討するという本研究の関心と一致しない。そこで本研究では、ヴィゴツキーおよびレオンチェフの理論を拡張し、異なる集合的な活動との相互作用によって生じる活動の構成や再編に力点を置く、エンゲストローム(1999)の活動理論を参考にする。エンゲストロームの活動理論は、ヴィゴツキー、レオンチェフから数えて第三世代の活動理論と呼ばれるが、本研究では以下、活動理論と称する。

活動理論では、ヴィゴツキーやレオンチェフの考えを受け、主体個人の行為を主体が参加している集合的な活動との関係の中で理解する。そうした考えに加えエンゲストローム(1999)は、活動とは静的で安定したものではなく、活動を取り巻く環境や他の活動との相互作用の中で常に内的矛盾を抱え調整のために再編されるものであると考える。異文化の人たちと協同的な活動に取り組む学生の行為は、課題達成が目的化されたように、学生がどのような集団に所属しているのか、またそこで目指されている目標や、目標に向かうために作り上げられたルールやその達成に必要な役割などと密接に関係している。本研究が注目する海外での社会貢献活動においても、学生は他の学生と集団を構成して異文化の人たちと関わりを持つ。そのため学生の行為は、学生が参加する集団の活動がどのように構成されているのかに影響を受ける。集団の活動の構成によって、異文化間のズレが顕在化されるかどうか、また顕在化されたズレを調整すべきかどうかはそれぞれに異なる。活動理論を用いて海外での社会貢献活動を分析することによって、異文化間のズレを顕在化させ、またそのズレの調整に学生を向かわせる活動がどのように構成されているのかを示すことができる。

次節では、具体的に海外での社会貢献活動を分析するための枠組みとして、活動システムと拡張的学習のサイクルについて説明する。

2. 2. 活動システム

活動理論では、主体の行為は主体を取り巻く環境や目的を共有する他者と相互構成的な関係にあるという前提として、主体個人と集団が相互に関わる活動を分析単位とする。この分析単位を、活動システムと呼ぶ（エンゲストローム 1999）。この活動システムは、固定的なシステムではなく、活動システムを取り巻く環境や他の活動システムとの関わりの中で常に再編されるものであると想定されている。以下では、活動システムがどのように構成されているのか、またその変化がどのように想定されているのかを説明する。

2. 2. 1. 活動システムの構成要素

活動システムは、図 2-3 のように定式化され、「主体」「対象」

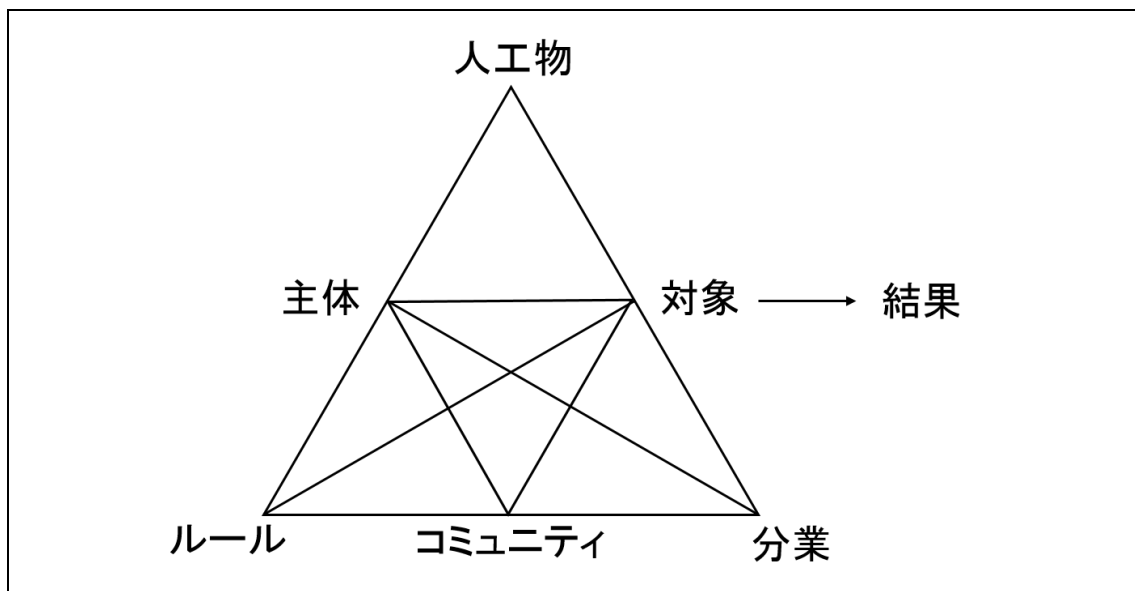


図 2-3 活動システム図

「人工物」「共同体」「ルール」「分業」という 6 つの要素と、目的に対する働きかけによって得られた「結果」によって構成されている。

これらの要素を、1. 3. 2. において事例として示した算数の授業改善を目的とした海外でのサービラーニングに当てはめて説明する。「主体」である学生は、大学または教員によって設定された算数教育改善のためのデモンストレーションという課題を遂行し単位取得することを「対象」として活動に取り組む。その時学生は、履修する際のシラバスや教員によって用意された達成目標、過去のサービラーニングで使用された資料、日本の算数用教材などの「人工物」を参照したり取り組みの中で使用したりする。学生は、履修するサービラーニングという科目を同様に履修している他の学生や担当教員によって構成されている「共同体」の一員として適切に振る舞うことが求められる。例えば、単位認定をする教員と単位認定される学生という「分業」に従って振る舞うことや、単位認定に必要な講義への出席や国内で準備してきた様々な取り組みを計画通りに実施するという「ルール」に従うことなどが挙げられる。こうした要素によって構成された活動によって、学生の単位認定という「結果」がもたらされる。このように学生の行為は学生が参加するサービラーニングを目的として秩序立てられた活動システムとの関係の中で方向付けられている。

活動システムを用いて海外での社会貢献活動を分析することで、主体である学生がどのような状況の中で取り組みを行っているのかを理解することができる。学生の行為は、常に学生集団の活動システムとセットであり、活動システムの各構成要素は学生個人の行為を理解するための観点を与える（茂呂 2012）。

2. 2. 2. 活動システム間の相互作用による変容

活動理論は、主体の行為とは主体が参加する協同的な活動と相互構成的な関係にあるという点と、協同的な活動自体が活動を取り巻く環境や他の活動と関わることによって変容していくという点を強調する。単一の集団が行う活動では、図2-4のように「対象1」

と呼ばれるその集団内だけで構成された対象に向かって活動システムが作り上げられる。しかし、他の集団との関わりを持とうとしたとき、単独の集団内だけで構成された対象ではズレが必ず生じる。そのため、「対象2」というそれまでとは異なる目的が設定される。そして、他のコミュニティと関わりを持ち何らかの取り組みを行う中で、相互に重なり合い共有される目的、「対象3」が立ち上がってくる。

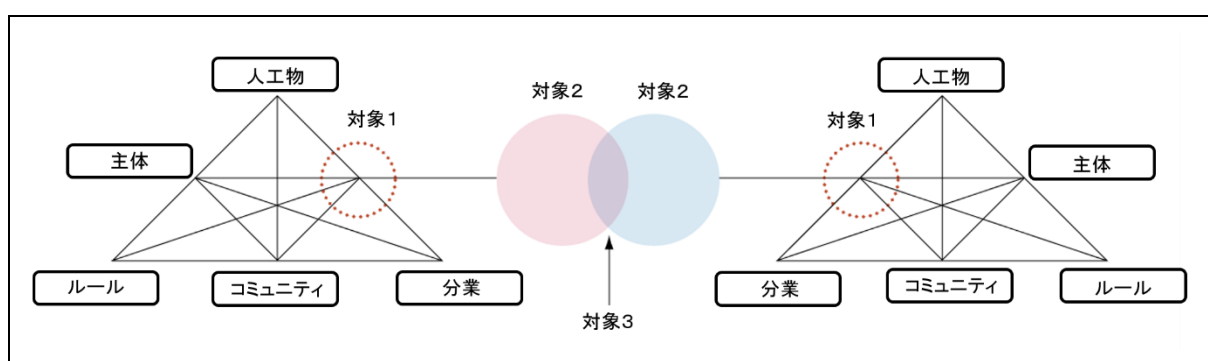


図 2 - 4 活動システム間の相互作用

以上を、先に示したサービスラーニングの事例に当てはめて説明する。サービスラーニングに参加する学生と、学生と関わりを持つカンボジアの小学校教師はそれぞれ、「算数教育のデモンストレーションを行い単位修得すること」、「算数教育実践を改善すること」ことを目的としている（対象1）。それぞれの活動システムが関わることによって、「カンボジアにおける算数教育のデモンストレーション」と「日本の算数教育や教材をカンボジアの教育実践に取り込む」というように対象が変化する（対象2）。そして、双方が重なり合うことによって新しい対象として「カンボジアの教育の文脈に適した算数教育実践」が生まれる（対象3）。

異なる活動システム間の関わりによる対象3の創造は、対象が置き換わるだけでなく、活動システムに内的矛盾を引き起こし、活動システムの構成要素全体の質的転換を促す。例えば、先の事例では、サービスラーニングに参加する学生の活動システムは、カンボジア

の教師の活動システムと関わりを持つ以前では、大学や担当教員によって設定された課題遂行による単位修得が対象であった。しかし、異なる活動システムと関わりを持ち、学生の活動システムの対象は、カンボジアの教育の文脈に適した算数教育実践に再構成された。変化した対象に向かうためには、それまでの対象に向けて構成された活動システムの各要素では十分ではない。また、活動システムの人工物やルール、分業など一部を取り換えれば活動が成立するというわけでもなく、活動システムそのものを変化させていかなければならない。そのため、各要素もまた対象に向かうために作り直されていく（図2-5）。

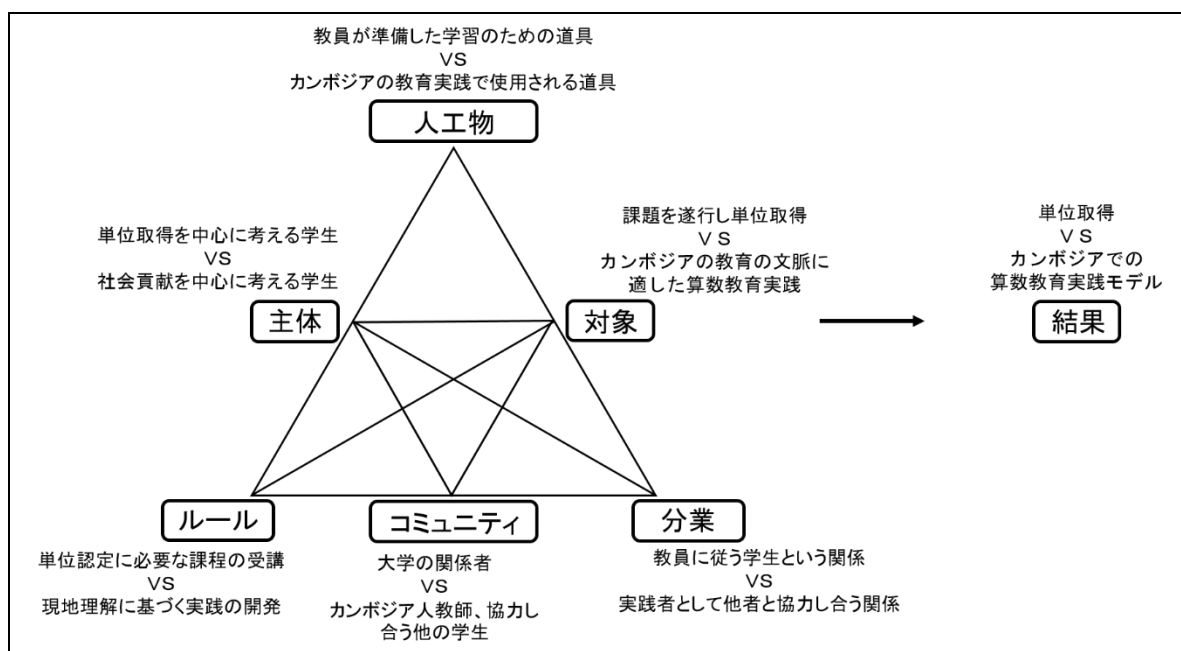


図2-5 活動システムの構成要素全体の質的転換

2.3. 拡張的学習のサイクル

活動システムの質的転換は、異なる活動システムや環境との関わりに伴って生じるが、それは漸次的なプロセスである。そうした活動システムが質的に転換していく過程を定式化した概念として、拡張的学習のサイクルが示されている（図2-6）。

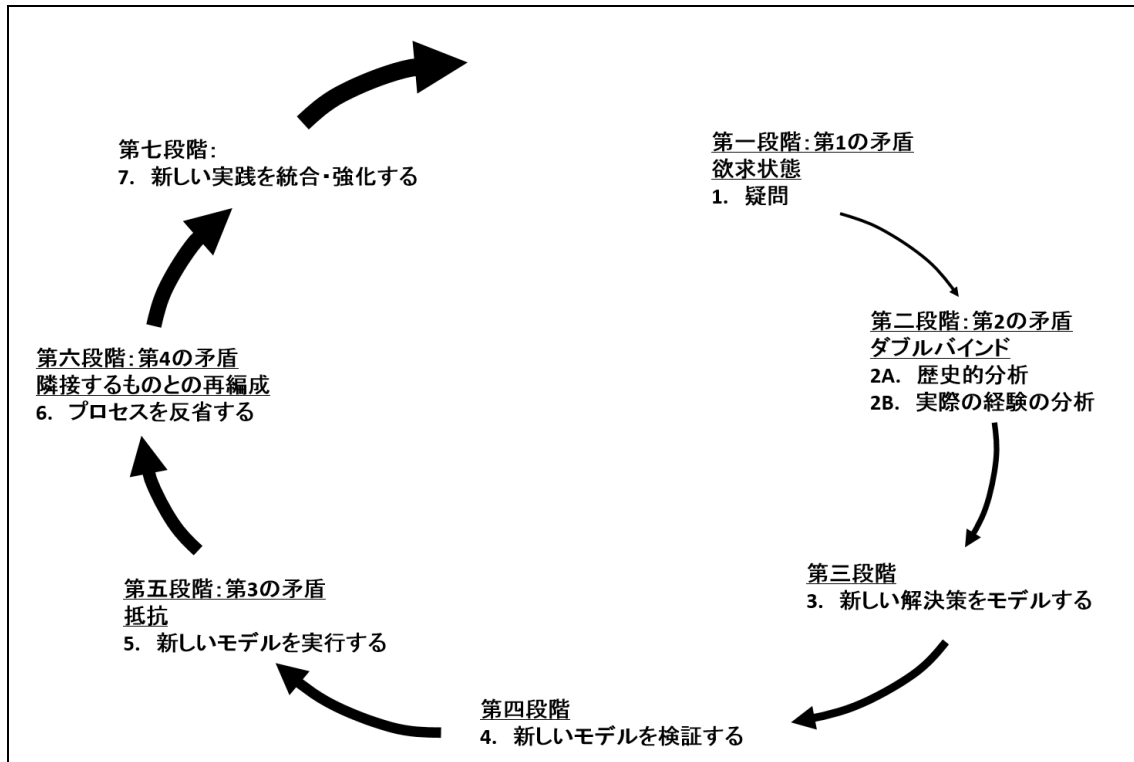


図 2 - 6 拡張的学習のサイクル

拡張的学習のサイクルは、現状の活動に対する疑問によって始まる（第一段階）。現状の活動システムが、異なる活動システムや環境と関わりを持つことで、主体が活動システムの在り方に対して持つ疑問である。第二段階では、第一段階で生じた疑問を解決するための分析の作業である。現状の活動システムは、それまでの活動の歴史の中で作り上げられたものである。しかし、異なる活動システムや新しい環境と関わりを持ち活動を行おうとしたとき、従来の活動と関わりを持った活動システムや環境との間でズレが生じている可能性がある。従来の活動システムと現状との間にある矛盾を見つけ出す作業が第二段階にあたる。第三段階と第四段階では、従来の活動システムをどのように変化させていくのか検討する段階である。第二段階より見出した活動システムの内的な矛盾を解決するために、何をどのように変化させていくのかを検討し、解決のためのモデルを作成する段階にあたる。第五段階では、検討した内的矛盾を解決

するためのモデルを実行に移す段階である。しかし、新しいモデルを実行したとき、予想していなかった結果がもたらされることがある。例えば、新しいモデルを実行した時、活動に参加している他者が、それまでの活動のやり方に則って変化しないなどの抵抗が考えられる。例えば、先の海外でのサービ斯拉ーニングの事例を例に挙げると、サービ斯拉ーニングに参加する学生が、カンボジアの教師との関わりの中で従来の取り組みに疑問を持ち、単位修得が目的化された活動をカンボジアの学校教師の利益を重視した活動へと変化させようとする。例えば、変化した活動は国内での募金活動や金銭的援助のみといった形で現地での活動が失われる場合もある。そのとき、単位認定を行うために現地での何らかの活動とそこでの学習成果が必要なサービ斯拉ーニングの担当教員から既存のプログラム内容を変化させることを拒否されるということなどが考えられ、そうした抵抗に対しても調整が必要になる。第六段階は、実行したモデルが取り組みの中で受け入れられたとしても、活動を取り巻く他の活動や環境が新しいモデルを受け入れないことがあり、その調整の段階である。例えば、修正した活動システムの活動が、カンボジアの教師に受け入れられないなどが想定される。このような段階を経て、新しい活動として既存の活動が変化していく。この段階が第七段階であり、一つの拡張的学習のサイクルとして定式化されている。

本研究が分析する海外での社会貢献活動における活動システムの質的転換を、拡張的学習のサイクルから捉えることで、学生が異文化間のズレを調整するための活動システムの修正がどのように達成されるのかを示すことができる。また、もし拡張的学習のサイクルが進展せず、活動システムの修正が促進されない場合、いつ、どのような問題が海外での社会貢献活動に付随しているのかという点についても特定することが可能となる。

2. 4. 活動理論から海外での社会貢献活動を分析する意義

海外での社会貢献活動を、活動理論を用いて分析することにより、異文化間での関わりから自身の行為や認識を調整し協同を作り上げようとする学生の行為を促したり制約したりする要因を見出すことができる。活動理論では、主体個人の行為を、主体個人内に閉じたものではなく、主体と主体が参加する協同的な活動と相互構成的な関係にあると考える。海外での社会貢献活動に参加する学生は、同じ大学に所属する学生でチームを組み、様々な取り組みを行う。その意味で、学生の行為は、ともに社会貢献活動に取り組む学生集団との関係を抜きにして考察することはできない。すなわち、学生の行為は、学生集団というコミュニティ内で構築されているルールや分業の在り方とセットであるため、切り離して考察することができない。活動理論では、こうした学生が所属する集団の構成要素を示す活動システム、活動システムが異文化間での関わりから見出したズレを調整していくプロセスである拡張的学習のサイクルがそれぞれ分析の枠組みとして提示されており、これらを用いることによって、学生が異文化の人たちと協同を作り上げる際の学習環境について考察を加えることが可能になる。最終的に本研究では、海外での社会貢献活動に参加する学生が異文化間との関わりからズレを見出し調整することを促す学生集団および学生集団を取り巻く学習環境要件が提示されることが想定される。

2. 5. 海外での社会貢献活動を分析する際の観点の検討

本研究では活動理論を参考に海外での社会貢献活動を分析するが、これまで活動理論を用いて分析されてきた対象の事例と、本研究が取り扱う事例の間には相違がある。それらの相違を明確にしたうえで、特に本研究で分析する際特に注意すべき観点について検討する。

活動理論を用いた研究では、これまで病院（エンゲストローム

1999、エンゲストローム 2008)、銀行、ハイテク企業 (Engeström 2007)、学校 (保坂 2008、今野・岸・久保田 2011) などといった活動システムの質的転換を対象としてきたものが多くみられる。これらの研究で対象とされている活動システムには、① 成員性の変化が少ない集団で展開される実践であること、② 社会的に活動システムを変化させることが求められていること、の二点が特徴として挙げられる。

① 成員性の変化が少ない集団で展開される実践である、という点について、病院という活動システムでは医師や看護師が、学校という活動システムであれば教師や学校の管理職などが活動システムの主体として参加している。またそれらの成員は、比較的継続的にその活動に参加し活動を構成している。すでに安定的に作用している活動システムを対象とした活動システムの分析では、安定した活動システムがどのように質的に転換していくのかという点に関心がある。

しかし、学生が活動の主体となる海外での社会貢献活動では、これらの研究で対象とされてきた活動システムとは異なり、参加する成員が常に変化するという特徴がある。学生は大学に入学し、学部や大学院での教育課程を修了すると大学を卒業する。それは、海外での社会貢献活動では入学した新しい学生の加入と、卒業に伴う脱退が必然的に伴っているということを意味する。このように、海外での社会貢献活動においては、活動の維持、継続と異文化間での協同を両立させなければならない。そのため、海外での社会貢献活動に参加する学生が異文化間での協同を作り上げる際の活動システムの様相を明らかにする際、学生の入替わりがありながらも活動が維持され継続される仕組みがどのように作られているのか、またそれらが異文化間での関わりにどのように関係しているのかということも同時に検討することが必要である。海外での社会貢献活動では、学生が所属する集団の維持と、異文化間のズレを調整しながら協同を作り上げるという、両面を実現させなければならない。こうした

活動システムの維持と質的転換の両面をどのように可能とするのかという点について、本研究では注目し分析と学習環境の必要要件の提示を行う。

②社会的に活動システムを変化させることが求められている、という点について、病院や銀行、ハイテク企業、学校などでの活動システムは、それらを取り巻く環境の変化を受容し変化していくことに対する社会的な要請が強く存在する。例えば、これらの活動システムでは、新しく開発されたテクノロジーや概念を積極的に導入することや、患者や顧客、児童生徒など関わりを持つ人たちのニーズの変化などに対応することが求められており、そのため活動システムを再編させていくことが強く求められているといえる。これらの活動システムには、社会的な責任が存在しており、その責任を果たすためにも活動システムを変化させていくことが自明視されている。

一方で海外での社会貢献活動は、病院や銀行、ハイテク企業、学校などと同様にその活動に社会的な責任があるものの、学生が主体的に取り組む教育実践であるため、変化や再編もまた学生の主体性に委ねられている。学生が行う海外での社会貢献活動は、正課外で取り組まれる活動である。大学の教育課程として位置づけられない活動であるため、大学や大学担当教員が目標や課題を設定することはないし、評価をすることもない。学生集団が主体的に異文化間でのズレを見出し調整すること、つまり、主体的に学生集団の活動システムの内的矛盾を発見しその解決のために活動を変化させていくことが求められている。このような学生の主体的な活動においては、学生自身が変化の必要性を認識し積極的に変化を求めない限り、活動システムの変容は生じない。活動システム同士が関わる際、内的矛盾は必然的に伴うが、それらを学生が必然的に解消させようとするわけではない。そのため、学生の主体的な活動において異文化間のズレを認識し活動システムの再編を促す仕組みがどのように作られているのかを検討することが重要である。具体的には、海外での社会貢献活動に取り組む学生集団の活動システム内に、異文化間の

ズレを顕在化させ、そのズレの調整を促すどのような仕組みが作られているのかに注目しなければならない。

以上から、海外での社会貢献活動を活動理論の視座より分析する際、特に（１）活動システムの維持と質的転換の両面をどのように可能としているのか、（２）異文化間のズレを顕在化させ活動システムの再編を促すどのような仕組みが埋め込まれているのか、という二点を分析および学習環境の必要要件の検討の際の観点とする。

3章 研究の方法論

本研究の目的は、海外での社会貢献活動に参加する学生が異文化間のズレを見出し調整しながら協同的な活動を作り上げることを促す学習環境をデザインするための必要要件を提示することである。本研究が指す異文化間の協同的な活動とは、学生と異文化の人たちが共有した目的を達成するために、互いの習慣や行動の様式のズレを見出し調整しながら作り上げられる活動である。海外での社会貢献活動において、異文化間での協同的な活動を実現させるためには、その活動を行う学生集団をいかに作り上げることが重要となる。なぜなら、学生は個人で社会貢献活動に取り組んでいるのではなく、チームに参加し異文化の人たちと関わりを持つからである。学生は学生集団に参加し異文化の人との関わりの中で異文化間のズレを見出し調整しながら協同的な活動を作り上げる。そのためデザインの要件は、どのように異文化間のズレを見出し調整することを促す学生集団を作り上げればよいのかを示すものとなる。

本研究では、海外での社会貢献活動においてどのような活動システムが作り上げられているのか、またその中で参加する学生が異文化間でのズレを見出し調整へと向かっていくのかを分析する。分析の結果から、異文化間での協同的な活動の実現へと学生が向かっていく際の活動システムとはどのようなものか、もしくはその実現へと学生が向かっていかない場合、どのような活動システムが作り上げられているのかを考察し、学習環境をデザインするための重要事項としてまとめ、提示する。

3.1. 研究の意義

本研究は、以下の学習術的意義および教育的意義がある。

(1) 本研究の学術的意義

本研究の学術的な意義は、個人の能力や資質によって説明されてきた異文化間の協同の実現について、従来とは異なる見方より分析を行おうとする点である。従来の異文化間での協同的な活動を作り上げるためには、異文化間のズレに直面した時、語学や異文化の行動様式を適切に表現する能力であるソーシャルスキルといった、文化をまたいで一般的な知識や技能を習得することによって解決が可能であると考えられ、研究されてきた。しかし本研究では、個人が文化的背景の異なる人と出会い協同的な活動を作り上げようとするとき、個人が所属する集団との関係を切り離すことができないという考えに立脚して事例の分析を行う（Rogoff 1990、ロゴフ 2006、箕浦 2012b）。そこでは、個人の行為に影響を与える活動を作り変えること、またそのための仕組みが必要になる。本研究では、このように異文化間の協同的な活動を作り上げる際の学習について、従来とは異なる観点より分析を行おうとする点に、学術的な意義がある。

(2) 本研究の教育的意義

本研究では、異文化間のズレを見出し調整しながら新しい活動を作り上げることが重要であるという立場から、個人の行為に影響を与える学生集団を含む学習環境をデザインするための必要要件を提示する。従来の異文化間の教育実践では、文化一般的な語学やソーシャルトレーニングといった知識や技能の習得をめざし、海外留学や、ソーシャルスキルトレーニングといった教育実践がデザインされてきた。本研究では異文化間の協同の実現について、これらの教育実践とは異なる考えに基づき、海外での社会貢献活動とそのデザインに必要な要件を提示することを目指す。提示される要件は、海外での社会貢献活動という特に異文化間のズレを見出し調整することを目指す教育実践を行う上での参考になり、また教育的意義がある。

3. 2. 研究の方法

本研究では、活動理論の枠組みを用いて海外での社会貢献活動を捉え、分析考察する。具体的には、海外での社会貢献活動に参加している学生の行為を、学生が参加する集団の活動システムとの相互作用の所産として捉え、どのように異文化間の協同的な活動が展開されるのかを明らかにする。以下の項で、活動理論を用いて実践を分析する際の具体的な方法を説明する。

3. 2. 1. 学生の認識にもとづく活動システムの分析

海外での社会貢献活動に参加する学生は、他の学生とチームを組んで異文化間での協同的な活動に取り組んでいる。活動理論では、主体である学生の行為は、主体が参加する活動システムの中で立ち上がってくる。そのため、学生がどのように行為するのかを理解するには、学生集団という活動システムとの関係を切り離して考察することができない。また、異文化間での協同を促す学習環境のデザイン要件を検討し提示するためには、活動システムがどのように構築されているのかを分析する必要がある。

活動システムの各構成要素や活動システム全体は、主体である学生以外から与えられたり構築されたりしたものではない（香川 2008）。学生間で共有された目的を達成するための取り組みの中で活動システムは作られ、維持される（香川 2007、香川 2011、有元 2012）。そのため、どのような活動システムが作られていたかを明らかにするには、活動システムの主体である学生が参加の中で活動システムをどのように捉えていたのか、学生の認識に基づいて分析が行われなければならない（上野 1996）。

以上のような活動システムに関する理解に基づき、本研究では海外での社会貢献に参加してきた学生に対するインタビューから、学

生がどのように学生集団との関係の中で異文化間での協同を作り上げようとしていたのかを分析する。

3. 2. 2. 複数年にわたる活動の展開プロセスの分析

学生が目的の達成するための取り組みの中で作られる活動システムを分析し、デザインに必要な要件を提示するためには、活動システムが作り上げられたプロセスに注目することが重要である。なぜなら、活動システムの諸要素は活動の蓄積の中で形作られていくため、スナップショット的にある特定の状況における活動システムの構成要素を切り取り、提示するだけでは不十分だからである。ある特定の状況下における活動システムの構成要素を分析し提示するだけでなく、それらの構成要素がどのような活動の蓄積の中で作り上げられ、学生に影響を与えているのか、またそれらがどのように再編されていくのか、長期的なプロセスを分析しなければならない。

そこで本研究は、複数年に渡る実践の展開プロセスを調査分析する。具体的には、ある時点に社会貢献活動を行う学生に対するインタビューを行うのではなく、異なる時期に実践に参加した学生に対して、実践の継続的な参加における自身の行為とその時の学生集団との関係性を調査分析する。

3. 3. 対象の事例と選定理由

本研究では関西大学の学生がフィリピン共和国・ブラカン州・マロロス市にて行っている社会貢献活動（フィリピン ICT 教育支援プロジェクト、以下、プロジェクトと記す）を対象事例として取り上げる。以下では、対象事例の概要と、対象事例として選定した理由について説明する。

3. 3. 1. 対象事例の概要

【活動の概要】

プロジェクトは、2007年度に学生の主体的な社会貢献活動として立ち上げられ、継続して取り組まれている、単位付与のない正課外の活動である。プロジェクトは、後述するが、その活動内容の特徴から、主に関西大学総合情報学部および大学院総合情報学研究科に所属し、情報学を専攻する学生によって構成されているが、その参加には特別な条件がないため、年度によっては同大学文学部や外国語学部の学生も参加することがあった。プロジェクトには、毎年大学院修士2年生から学部2年生まで異なる学年の学生が10名程度参加し、チームを作って活動している。ほとんどの学生は参加時から卒業までの2年から4年の間、継続してプロジェクトに参加し活動している。

プロジェクトでは、フィリピンの首都郊外の地域にある現地の小学校教師が、コンピュータやプロジェクターをはじめとしたICT機器を活用した教育実践ができるようになることを目標として活動している。フィリピンでは、教育の改善を目的としてICT機器の導入及び教育的活用が推進されているものの（Department of Education Philippines 2008）、実際は限られた台数のコンピュータやプロジェクターが導入されるのみで、それらの具体的な使用方法や教育的な活用方法については教師に提示されていないという問題がある（Kubota・Yamamoto・Morioka 2007）。プロジェクトでは、このようなICTを活用した教育の促進に関する問題を解決することを目的としている。

プロジェクトでは、学生が現地教師に対してICT機器の操作や活用の方法に関する研修を実施している。学生が計画し実施する研修に対して、大学教員は必要に応じて助言を行うが、研修内容の検討や準備、研修を実施する日程、研修の実施時間などプロジェクトの運営については、学生が現地小学校校長や教師と交渉しながら行う。

研修の実施に必要な機材については、大学の機材を借りることもあるが、学生ボランティア活動に対する助成金に応募し獲得した外部資金を用いて購入するなどして用意している。学生は、現地での活動を行うために、夏季および春季の長期休暇を利用して年2回フィリピンへ渡航し、2～3週間程度現地に滞在しながら現地教師に対する研修を実施している。

プロジェクトに参加する学生は、①事前準備、②現地での活動、③事後振り返り、の3つの段階を繰り返し、継続的に活動を行なっている（表3-1）。

表3-1 プロジェクトの一年間の流れ

月	活動内容	
4月	③事後振り返り	(新しい学生の加入) ・年度の実践の反省
5月～7月	①事前準備	・反省をもとに研修計画の作成 ・現地教師との日程調整等 ・研修に必要な教材の作成
8月	②現地での活動	・夏季長期休暇中のフィリピンでの研修
9月	③事後振り返り	・帰国後の研修振り返りと報告書作成
10月～11月	①事前準備	・反省をもとに研修計画の作成 ・現地小学校教員との日程調整等 ・研修に必要な教材の作成
2月	②現地での活動	・反省をもとに研修計画の作成 ・現地の小学校教員との日程調整等 ・研修に必要な教材の作成
3月	③事後振り返り	・春季長期休暇中のフィリピンでの研修 (卒業生の脱退)

①事前準備では、学生は現地での研修の実施に向けて、すべてのメンバーが集まるミーティングを毎週1回行っている。ミーティングでは、フィリピンで実施する研修案やそこで使用する教材について話し合われる。ミーティングで話し合われた研修案や使用する教材の作成は、メンバー間で役割が分担されそれぞれが責任を持って作成する。また、事前準備の段階では、ミーティングの他にフィリピンの教育システムや教育文化、様々な教授技術を学ぶための勉強会を実施している。

プロジェクトには、学年や参加経験年数が異なる様々な学生が参加している。経験のある上級生は、フィリピンでの自分自身の経験を、ミーティングでの議論や勉強会の場で下級生に共有するなどしている。

②現地での活動は、大学の夏季および冬季長期休業を利用して、2～3週間程度フィリピンに滞在し、現地の小学校教師に対してICT機器の活用に関する研修を行う。現地での研修の内容や日程は、学生らと現地小学校校長や教師と相談の上決定する。

③事後振り返りでは、実施した研修の成果と課題を明確にし、報告書としてまとめる。そして、まとめた報告書をもとに、次回の研修に向けた事前準備を行う。

これらプロジェクトの活動は、プロジェクトへ参加している学生間で協力して行われている。研修を実施するための現地の小学校管理職らとの交渉や日程調整など運営に関わる事項について主に大学院生など継続的にプロジェクトへと参加している学生が担う。その他、研修に必要な教材の作成や、研修内での役割は、学年を問わず分業され一つの活動を作りあげている。

【学生が行う研修の内容】

2007年から開始したプロジェクトでは、2013年までに4つの小学校（A校～D校）を対象として活動を行ってきた（表3-2、表3-3）。A校とB校、C校は、関西大学の協定校であるフィリピ

ン・ブラカン大学の情報通信技術学部に所属する教員によって紹介され、研修が開始された。D校は、C校の校長からの紹介により研修が開始されたという経緯がある。各研修対象校で行った研修の内容について、以下に示す。

表 3 - 2 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 3 - 3 研修の実施時期

	2008年 2月	2008年 8月	2009年 3月	2009年 8月	2010年 3月	2010年 8月	2011年 3月	2011年 8月	2012年 3月	2012年 8月	2013年 3月
A校	1回目研修	2回目研修	3回目研修	4回目研修							
B校			1回目研修	2回目研修	3回目研修	4回目研修					
C校							1回目研修				
D校								事前調査	1回目研修	研修中止	2回目研修

A校では、4回の研修が実施された。A校にて4回行われた研修の具体的な内容を、表3-4に示す。A校は初めての研修対象校であったため、1回目の研修では学生が大学で学習した基礎的なコンピュータ操作に関する内容を中心に研修していた。しかし、研修内外でA校の教師と関わる中で、学生が学習した内容を研修するのではなく、教師が授業の中で使うことができる教材を協力して作り上げる研修へと変化していった。さらに、3回目、4回目の研修では、研修中に教師が学生の補助によって作成した教材を、実際の授業で

使用する試みも行われた。また、教師に対する研修とは別に、PTA に対する研修も行われた。これは、PTA に対して学生が行う教員研修の理解を求めるために、A 校の校長より要請されたものである。

表 3 - 4 A 校での研修の内容

時期	内容
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 (キーボード入力の方法、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)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 継続的に参加する教師に向けた研修 ・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 ■ PTA に向けた研修 ・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 (キーボード入力の方法、写真・イラスト素材の挿入、アニメーション、授業で活用可能な教材作り)

B 校では、A 校と同様に 4 回の研修が行われた。B 校にて 4 回行われた研修の具体的な内容を、表 3 - 5 に示す。B 校は A 校に引き続き 2 校目の対象校であることから、内容、回数などは A 校での経験に基づいて計画され、実施された。B 校の開始時期は、A 校の 3 回目の研修と同時期の 2009 年 3 月であり、A 校での研修を経験した学生も B 校での研修に参加している。

表 3 - 5 B 校での研修の内容

時期	内容
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 (キーボード入力の方法、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 校での研修は、B 校での研修が終了した後の、2011 年 3 月に実施された。C 校にて行われた研修の具体的な内容を、表 3 - 6 に示す。C 校での研修は、A 校、B 校での研修とは異なり、1 回だけの研修となった。それは、C 校がマロロス市内でもテクノロジーを採り入れた教育実践を行っており、すでに ICT を活用した授業を行っている教師もいたためである。研修は、すでに ICT を活用している教師を対象とした上級コースと、初心者の初級コースを設け、実施された。

表 3 - 6 C 校での研修の内容

時期	内容
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 (上級コース)

D 校での研修は、C 校での研修が終了した後に開始された。D 校にて行われた研修の具体的な内容を、表 3 - 7 に示す。D 校での研修は、これまでとは異なり、まず学生による事前調査を行った後に

実施された。事前調査では、教師が日常的に行っている教育実践の理解を目的に、授業観察と教師に対する聞き取り調査が行われた。事前調査を行った後、2012年3月と2013年3月に2回の研修が行われた。2012年8月にも研修を計画していたが、マロロス市を襲った集中豪雨の影響で1週間にわたってマロロス市内の小学校がすべて休校になってしまい、中止することとなった。

表 3 - 7 D 校での研修の内容

時期	内容
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

3. 3. 2. 対象事例の選定理由

本研究が、関西大学の学生が行うプロジェクトを事例として選定した理由は二つある。一つ目は、プロジェクトに参加する学生の行為が、学生集団との関係の中で構成されている点である。山本・久保田(2012)は、対象事例のプロジェクトに参加する学生が、現地の教師との関わり方をどのように決定しているのかを分析している。その結果、学生は、プロジェクトへと継続的に参加する中で、学生集団内で共有される価値観や行動の規範を内面化しながら現地の教

師たちと関わっていることが明らかにされている。プロジェクトに参加している学生は、プロジェクトへの継続的な参加で上級生との対話やミーティングでの議論を通して、学生が考えた研修を一方的に実施するのではなく、現地教師の目線に立った研修を立案し実施しなければならない、というプロジェクト内のルールに基づいて行動していた。このことから、プロジェクトを研究の対象とすることで、学生の行為を学生集団の活動との関係の中から理解することが可能になる。

二つ目は、プロジェクトでは、参加する学生が現地教師と関わる際、時期によって異なる態度を取っていたという点である。箕浦（2012a）は、対象事例のプロジェクトが2010年8月に行った活動を外部研究者として観察し、学生の行為を批判的に分析している。分析結果によると、学生は、現地教師と十分にコミュニケーションを取っておらず、学生が計画した研修を一方的に実施していた。例えば、B校では、研修は平日の授業が行われている最中に実施されていた。対象校の教師が研修に参加するためには、自分が担当する授業を中断し児童に自習をさせておかなければならない。結果、ほとんどの教師は研修への参加を拒否し、数名の教師が参加するだけであった。学生がフィリピンに渡航することができる期間は2～3週間と限られており、その日程の中でなんとか研修を実施したい学生の都合が優先され、学生は現地の教師がどのように毎日の教育実践に取り組んでいるのかを理解しないままに研修を計画し実施しようとしていた。このように、2010年8月では学生は、現地教師と関わりを持ち研修に関する認識のズレを調整することなく、一方的に実施していた。

一方で、2012年にプロジェクトへと参加していた学生が、現地教師とどのように関わっているのかを分析した山本・久保田（2012）では、学生は、学生が一方的に研修を計画し実施するのではなく、現地の教師の目線から、教師にとって意味のある研修をおこなわなければならないと考えていたことを明らかにしている。また、山本・

今野・岸・久保田（2012）もまた、2012年にプロジェクトへと参加していた学生は、現地の教師との関わりを通して教師の日常的な教育実践を理解し、研修の計画に反映させていたと述べている。学生は、学生が計画した研修を一方向的に現地教師に対して実施するのではなく、現地教師が日常的に取り組んでいる授業に関する理解を深めた上で研修を計画しなければならないこと、学生自身が現地教師を理解し調整して研修を作り上げていかなければならないことが大事であると考えていた。このように、2012年にプロジェクトへ参加していた学生は、積極的に教師と関わり日常的な教育実践を理解した上で研修を計画しようとしていた。

このように、学生の現地の教師との関わり方は、活動の時期によって大きく異なっていた。それぞれの活動時期に、どのような学生集団が構成されていたのかを分析することで、異文化間の協同を促す学習環境をデザインするための要件を検討することができるとともに、海外での社会貢献活動を実践する際の問題点や注意点についても考察を加えることが可能になる。

3. 4. 筆者と対象事例の関係および事例における立場

筆者は、関西大学大学院総合情報学研究科に在籍し、博士課程前期課程・課題研究「情報通信技術（ICT）と新しい教育」在籍時に他の学生とともに対象事例のプロジェクトの立ち上げに参加していた。

筆者が所属していた課題研究では、大学院生と学部生が協力して、国内外の組織と連携し、様々な自主的な活動を行っている（岸・久保田・盛岡 2010）。例えば、大阪府立高校の情報科教師と協同しコミュニケーションを重視したプロジェクト型学習を情報の授業で導入し促進するための活動（時任・久保田 2011、時任・久保田 2013）や、国内の初等中等学校と青年海外協力隊員との間で行われる交流学习を教師と協力して実践する活動（岸・今野・久保田 2010、岸・久保田 2009、岸・久保田 2012）、国連パレスチナ難民救済事業機

関と協同しシリアのパレスチナ難民キャンプの学校において学習者中心型の教育実践を行うための教員研修を行う活動（今野・岸・久保田 2011）などに取り組んできた。

対象事例のプロジェクトは、これらの取り組みのうちの一つである。2007年10月に、筆者と学部生2名が協力しプロジェクトを開始した。筆者を含む立ち上げに関わった学生3名はいずれもスタディーツアープログラムでフィリピンへ渡航した経験があり、その時の経験からフィリピンで何らかの社会貢献活動をしたいと考え、プロジェクトを開始した。2008年以降は、フィリピンに渡航経験の有無を問わずプロジェクトへ参加するメンバーを広く募るようになり、現在に至るまで毎年10名程度の学生で活動している。

筆者は大学院博士前期課程に在籍していた2007年4月から2009年3月まで、プロジェクトの一員として他の学生と同じ立場で参加し活動に取り組んできた。2009年4月以降は、博士後期課程に進学し、他の学生とは異なり研究者兼コーディネーターとして参加するようになった。研究者として筆者は、参与観察者として毎週大学で行われるプロジェクトのミーティングへ出席し、現地での研修にも随行した。コーディネーターとして筆者は、プロジェクトの責任を負う立場で参加していた。プロジェクトの研修対象校は、現地大学であるブラカン大学の教員より紹介された学校が多く、研修を受講する教師の利益を保証することを役割として担っていた。具体的には、プロジェクトに参加している学生から研修内容に関する相談を受けたり、アドバイスを رفتたりした。また、研修終了時に参加教師に対して授与する修了証の作成と授与を行った。プロジェクトの研修内容や運営の仕方など、意思決定には直接関与していなかったが、研修の質を保証するために継続的に参加し中心的な立場の大学院生に対してインフォーマルにアドバイスを行うなどした。

インタビュー調査では、対象者が参加していた当時、筆者もまたプロジェクトに参加していたため、ラポールが形成されていた。また、学生の活動に同行し、観察を行ってきたため、対象者が活動を

行っていた当時の状況を共有している。そのため、実際に学生がどのように行為していたのか深い解釈が可能となる。

3. 5. 研究の手順

本研究では、まず、実際にプロジェクトに参加する学生がどのように現地教師と関わりプロジェクトの活動を行っていたのか、そのプロセスを整理する。次に、プロジェクトに参加する学生に対するインタビューと分析を行う。活動理論においては、学生がどのように学生集団と関わりを持ち活動を行っていたのか、活動の主体である学生の認識に基づいて分析することが重要である。そのため本研究では、プロジェクトに参加していた学生に対するインタビューから、学生がどのようにプロジェクトという学生集団によって構成された活動を認識していたのか、またそれとの関係の中で行為していたのかを明らかにする。収集したデータは、質的研究手法に基づき分析し、活動システムおよび拡張的学習のサイクルから考察を加える。

3. 5. 1. プロジェクトが展開されたプロセスの整理

本研究ではまず、2007年から2013年にかけて行われた活動について、①学生が作成した報告書、②各対象の小学校にて研修終了時に教師に対して実施した自由記述アンケート、の二つをまとめ、プロジェクトの活動がどのように展開されたのかそのプロセスを整理する。具体的には、学生と現地教師それぞれが、互いにどのように関わりを持ちながら研修に取り組んでいたのかを明確にする。また研修を行う際、異文化間でどのようなズレがあったのか、それらは調整され協同的な活動が取り組まれていたのかについても明らかにする。本研究で収集する報告書およびアンケートの一覧を、表3-8に示す。

表 3 - 8 収集する報告書およびアンケートの一覧

対象校	研修実施時期／回	報告書	アンケート
A 校	2008 年 2 月 / 1 回目	○	×
	2008 年 8 月 / 2 回目	○	○
	2009 年 3 月 / 3 回目	○	○
	2009 年 8 月 / 4 回目	○	○
B 校	2009 年 3 月 / 1 回目	○	○
	2009 年 8 月 / 2 回目	○	○
	2010 年 3 月 / 3 回目	○	○
	2010 年 8 月 / 4 回目	○	×
C 校	2011 年 3 月 / 1 回目	○	×
D 校	2011 年 8 月 / 事前調査	○	×
	2012 年 3 月 / 1 回目	○	×
	2013 年 3 月 / 2 回目	○	○

学生が作成した報告書は、夏季および春季の長期休業中に実施されるフィリピンでの研修終了後に、プロジェクトに参加している学生によって作成されたものである。報告書には、①研修の目的、②研修の実施に向けた準備内容、③現地での研修内容、④研修中に起こったトラブル、変更など特記事項、⑤研修の反省と次回研修に向けた展望、がまとめられている。報告書を分析対象とすることで、学生がどのように研修を計画し、現地の教師と関わりを持とうとしていたのかを理解することができる。

研修を受講した教師に対して行った自由記述アンケートは、各小学校での研修終了時に、教師による研修の評価や今後の要望を吸い上げるために行われたものである。アンケートは、すべての研修の終了時に行われていたわけではないが、約半数の研修で実施された。アンケートは共通して、①研修の満足度、②研修の内容についての意見、③学生の態度についての意見、④研修に対する要望、につい

て自由記述を求めている。自由記述アンケートを分析の対象とすることで、現地の教師が学生および学生が実施する研修をどのように捉えていたのか、また研修に対してどのような意見を持っていたのかを知ることができる。

3. 5. 2. 参加学生に対するインタビュー調査

本研究では、学生集団の活動がどのように構成されていたのか、プロジェクトに参加した経験を持つ 14 名に対して半構造化インタビューを行い分析のためのデータとした。活動とは、ある目的の達成のためにメンバーによって作り上げられるものである。そのため、対象事例のプロジェクトに参加した学生がどのような活動を行っていたのか、インタビュー調査を行う必要がある。半構造化インタビューは、研究対象が持つ主観的な理解をもとに理論化を図るための調査方法であるため（フリック 2002）、本研究の目的と一致する。

2007 年から 2013 年までの間にプロジェクトに参加した経験のある学生は 25 名いた。そのうち、参加時期が均等になるよう、各時期に参加していた学生のうちの半数にあたる学生を対象者として選定し、14 名の学生に対してインタビューを行った（表 3-9）。

表 3-9 プロジェクト参加人数とインタビュー対象人数

参加期	参加人数	インタビュー対象人数
1 期	2 名（筆者を除く）	1 名
2 期（2.5 期を含む）	7 名	3 名
3 期（3.5 期を含む）	8 名	5 名
4 期	1 名	1 名
5 期	3 名	2 名
6 期	4 名	2 名
合計	25 名	14 名

インタビュー対象者の詳細とインタビュー実施日を、表 3 - 10 に示す。対象とした学生はすべて、情報学系の学部および研究科に所属する学生であった。インタビュー対象者は、2007 年から 2013 年までの異なる時期に参加していた。また、すべての対象者は、複数年にわたり継続的にプロジェクトへと参加しており、対象とした学生間でも上級生、下級生、同級生という関係で活動が行われていた（表 3 - 11）。このように、様々な時期や学生間での関係を持つ参加者を対象とすることで、それぞれの時期にどのような活動が構成されていたのか、またそれがどのように構成されていたのかを明らかにする。

半構造化インタビューは、一人およそ 70 分から 120 分程度行った。インタビューには、①プロジェクトにおける活動内容、②プロジェクトの活動の決まり方、③プロジェクト内で共有されているルール、④プロジェクトにおける役割、⑤現地の教師および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。本研究の対象者は、卒業してから時間が経過している者もいるため、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、対象者らが参加時に作成し研修に使用した教材、研修の実施までの工程表などを見せ、プロジェクトでの活動や自分自身の経験を振り返ってもらいながらインタビューを行った。なお、インタビュー対象者の原田には 2 回インタビューを実施した。原田は大学院に進学したのちも、プロジェクトに参加し活動していたため、大学院進学後の取り組みに関するデータも重要であるため、同じ内容で 2 回実施した。実施したインタビューはすべて IC レコーダーで録音し、文字化したものを分析のデータとした。

表3-10 分析の対象者一覧

学生名 参加期	参加時期（参加時の学年） 継続年数／研修参加校	インタビュー実施日
井下 1期	2007年10月～2009年3月（学部3年～4年） 1年6ヶ月／A校	2012年12月30日
三井 2期	2008年4月～2010年3月（学部3年～4年） ／2年／A校・B校	2012年12月30日
中田 2.5期	2009年10月～2012年3月（学部3年～修士2年） 3年6ヶ月／A校・B校・C校・D校	2012年12月29日
森田 2.5期	2009年10月～2012年3月（学部3年～修士2年） 3年6ヶ月／B校・C校・D校	2012年12月28日
上島 3期	2009年12月～2013年3月（学部3年～修士2年） 4年4ヶ月／A校・B校・C校・D校	2013年6月16日
藤島 3期	2009年12月～2011年3月（学部3年～4年） 2年4ヶ月／A校・B校・C校	2013年7月6日
本宮 3期	2009年12月～2011年3月（学部3年～4年） 2年4ヶ月／A校・B校・C校	2013年1月27日
原田 3.5期	2009年10月～2013年3月（学部3年～修士2年） 3年6ヶ月／B校・C校・D校	2012年3月21日（1回目） 2013年2月16日（2回目）
多田 3期	2009年4月～2011年3月（学部3年～4年） 2年／B校・C校	2013年7月28日
山崎 4期	2010年4月～2012年3月（学部3年～4年） 2年／C校・D校	2012年3月5日
内山 5期	2010年12月～2013年3月（学部3年～4年） 2年4ヶ月／C校・D校	2012年8月25日
高橋 5期	2011年4月～2013年3月（学部3年～4年） 2年／D校	2013年7月15日
西川 6期	2011年12月～2013年3月（学部3年～4年） 1年4ヶ月／D校	2012年8月12日
野村 6期	2011年12月～2013年3月（学部3年～4年） 1年4ヶ月／D校	2012年2月29日

時期	2008年		2009年		2010年		2011年		2012年		2013年	
	2月	8月	3月	8月	3月	8月	3月	8月	3月	8月	3月	
研修対象校	A校				B校		C校	D校				
筆者	→		→		→		→		→		→	
井下	→		→		→		→		→		→	
三井	→		→		→		→		→		→	
中田	→		→		→		→		→		→	
森田	→		→		→		→		→		→	
上島	→		→		→		→		→		→	
藤島	→		→		→		→		→		→	
本宮	→		→		→		→		→		→	
原田	→		→		→		→		→		→	
多田	→		→		→		→		→		→	
山崎	→		→		→		→		→		→	
内山	→		→		→		→		→		→	
高橋	→		→		→		→		→		→	
西川	→		→		→		→		→		→	
野村	→		→		→		→		→		→	

表 3 - 11 インタビュー対象者の参加時期一覧

注) 表中の矢印は、プロジェクトへ参加していた期間を表す。破線の矢印は、筆者がコーディネーターとしてプロジェクトに参加していた期間を示す。網掛けされたセルは現地への渡航を表し、網掛けがないセルは現地へ渡航しなかったことをそれぞれ表す。

3. 5. 3. インタビューより得られたデータの分析

インタビューより得られたデータの分析は、質的研究手法に基づいて行った。活動理論の枠組みからプロジェクトという学生集団の構成を理解するためには、学生がプロジェクトで行うべき活動がどのようなものであると考え、またその考えに従ってどのように行っていたのかを分析することが重要である。そのため、あらかじめ仮説を立て定量的データを用いて検証することを目指す量的研究方法ではなく、定性的データから仮説を生成し、対象事例におけるパターンを見いだそうとする質的研究手法を採用する。

分析は、箕浦（1999、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

オープン・コーディングの段階では、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。本研究において使用する半構造化インタビューデータでは、インタビュー対象者が発言する内容の時間関係や因果関係などは複雑に入り組んでいたり、前後が入れ替わっていたりする。それらインタビュー対象者の発言を一つ一つの意味ごとに分割し、コードを付与していった。オープン・コーディングでは、定性的データ分析ソフトウェア「MAX QDA 2007」を使用した。オープン・コーディングでは、一つ一つに付与していったコードとオリジナルデータとの関係を何度も往復し解釈を精査することが重要である。MAX QDA 2007では、付与したコードとオリジナルデータがセットになって保存されるため、データの管理が容易になり、オリジナルデータと付与したデータの間を何度も往復することができるようになる（佐藤 2008）。

また、オープン・コーディングを行う際の注意点として、14名の学生が現地の教師とどのように関わっていたのかは、学生ごとや参加していた時期によって異なることが考えられるため、オープン・コーディングの結果が混同しないように、学生ごとにコードを付与していった。

② 軸足コーディング

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ごとの関連を検討し、抽象度の高いカテゴリーを生成した。さらに、内容的に共通の上位概念によってまとめられる複数のカテゴリーを、カテゴリー・グループとして編成した。

③ カテゴリー・グループ間の関連の検討

この段階では、生成されたカテゴリー・グループ間の関連を見出す作業を行った。具体的には、「海外での社会貢献活動において学生が異文化間で協同し活動を作り上げる際、学生集団はどのように構成されているのか」という本研究の問いに基づき、見出したカテゴリー・グループが活動システムの「人工物」「コミュニティ」「ルール」「分業」「対象」とのどのような関係にあるのか、またなぜそのカテゴリー・グループが生じてくるのかということを検討した。さらに、得られた結果と拡張的学習のサイクルとの関係を検討し、学生集団の活動システムが質的に転換していくプロセスがどのように展開されていくのかを考察した。

④ 図式化

図式化の段階では、③より得られた解釈の内容を図としてまとめる作業を行った。図式化によって、学生が現地教師と関わり協同的な活動を作り上げる過程において、学生集団がどのように関係しているのかを明示する。

海外での社会貢献活動に取り組む学生集団には、参加メンバーの入れ替わりが必然的に伴う。学生集団は学生が行う活動であるという特徴の中でどのように異文化間の協同的な活動を実現しているのかを考察の際の視点とする。具体的には、(1)活動システムの維持と質的転換の両面をどのように可能としているのか、(2)異文化間の関わりの中で活動システムの内的矛盾の発見および変容していくためにどのような仕組みが活動システムに埋め込まれているのか、という二点を考察および学習環境をデザインする要件を検討する際の観点とする。

4章 対象事例の活動が展開されたプロセス

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、協同的な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、3つの異なるプロジェクトの活動が見られること、そしてそれぞれの活動ごとに学生の現地教師への関わり方は異なることが分かった。一つ目は、活動が開始された2007年10月から2009年8月までに対象校としていたA校との活動で、学生は研修を実施するために現地教師と積極的に関わりを持ち協同的な活動が作り上げられていた。二つ目は、2009年3月から2011年3月までに対象としていたB校およびC校との活動で、ここではA校での活動のように学生は現地教師と関わりを持たず、学生が計画した研修を一方的に実施し研修に対するズレとその調整が行われなかった。三つ目は、2011年8月から2013年3月までに対象としていたD校での活動で、学生はB校・C校での研修の反省に基づき、積極的に教師と関わりを持ちながら研修を実施しようとしていた。以下では、A校、B校・C校、D校それぞれで行われたプロジェクトの活動の展開過程を示した表を示し、具体的な活動に関する説明を行う。最後に、プロジェクト活動の展開過程の整理から、学生と現地教師との間にどのようなズレがあったのかを説明する。

4.1. A校での活動

2007年から2009年まで実施されたA校での研修についての報告書およびA校での研修を受講していた教師より収集した自由記述アンケートを整理した結果、A校では学生が研修を作り上げるために

A校教師と積極的に関わり、協同的な活動が作り上げられていた(表4-1)。以下で、どのようにA校での活動が行われていたのかを説明する。

表4-1 A校での活動のプロセス

活動の時期	学生の動き	A校教師の動き
活動開始前	・フィリピンの小学校で研修を行った経験なし	・ICT機器は導入されていたが授業では使用していない
活動開始当初	・教師の実践を基にした研修の実施	・授業外でのICTの活用を目的 ・研修を受講することに満足
活動実施中	・授業でICTを活用してもらうための努力 ・教師の要望に応じた研修の実施	・授業でのICTの活用を目的 ・ICTを活用することの意義の発見
活動終了時		・学生への要求

学生とA校教師との関わりによる研修の構築

4.1.1. 学生のA校教師に対する関わり方

まず、A校での活動において学生がA校の教師とどのように関わりを持とうとしていたのかについて説明する。A校での実践を行うにあたって、学生はこれまでにフィリピンの小学校においてICTを活用した教育改善を目指す活動に参加した経験や、そのための研修を計画したり実施したりした経験がなく、どのように研修を行えばよいのかわからない状態で活動を始めた。そこで学生は、現地教師の役に立つ研修の内容を、現地教師と一緒に考えてようとした。

以下に示す学生が作成した 2008 年 2 月の報告書では、どのような研修を行っていくのか、学生の中で具体的な内容が定まっていた訳ではないことが分かる。活動開始当初に学生は、A 校の教師たちと活動の中で求められる研修を見つけ出し、A 校の教師との合意に基づいて活動を行おうとしていた。

「A 校の教員に関して、2008 年 2 月の教員研修によってプロジェクトの重要性を認識してもらい、K 大学が一方的に支援するのではなく、協働で行っていくプロジェクトである意識を持ってもらう。」

「現在 ICT 教育促進という漠然としたプロジェクトゴールであるが、どのような ICT 教育促進を目指すのかということを明確化する。」

(活動報告書：2008 年 2 月)

学生は、現地の教師との合意に基づいて研修を行うために、積極的に教師と関わり授業で ICT を活用してもらうための努力と、教師から出された要望への対応という二つに取り組んでいた。

一つ目の、教師と関わり授業で ICT を活用してもらうための努力とは、積極的に教師と関わり研修の内容を作り出すことである。例えば、学生が考えた研修が A 校の教師にとって役立たないと判断した時、事前の計画を変更して教師が日常的に行っている授業の内容に添って研修を修正する行動や、教師と関わる中で見出した学校の課題を解決するための行動などを指す。以下で、学生が A 校で行った取り組みを具体例を説明する。

学生は A 校で行った 3 回目の研修にて、写真素材やイラスト素材などを組み合わせる授業で使用する教材を作る研修を計画した。学生は、日本にいる間に A 校の教師が授業で使えそうな写真素材やイラスト素材をあらかじめ収集していた。しかし、A 校での研修でそれらを提示したところ、教師からは、授業の内容と一致していない

ため使えないという反応であった。学生は、日本で収集してきた素材を無理に使ってもらうことはせずに、その場で教師から授業で使いたい具体的な写真素材やイラスト素材のイメージを聞き出し、現地で新たに素材を収集しなおした。学生は、研修の内容を日本で企画・準備するが、現地研修で不適切であると判断すると、計画を変更して教師が行っている授業に合わせて素材を集め直すという努力をしていた。

また学生は、不十分な A 校の ICT 環境を積極的に改善するための努力もしていた。A 校では、コンピュータ教室が作られており、そこに 5 台のデスクトップコンピュータが設置されていた。しかしコンピュータ教室は本来授業で使用することを想定して作られておらず、教師がプロジェクターを使って教材を提示しようとしても、児童が学習するための机や椅子なども十分な数が用意されていなかった。そのため、A 校の教師が通常の授業で ICT を活用しようとする、コンピュータを通常教室まで運び出し、準備しなければならなかった。さらに A 校では、コンピュータの画面を投影するためのプロジェクターも導入されておらず、活用したい教材があったとしてもそれを児童に提示することもできなかった。A 校の教師が ICT を活用した授業を行うためには、教室までの持ち運びが簡単なラップトップ型と教材を投影するプロジェクターが必要だったが、それらは導入されておらず、ICT を活用するには不十分な環境であった。そこで学生は、2009 年 8 月の研修終了後に、学生のボランティア活動に対して行われる助成金に申請し、そこで得た助成金を使って購入したラップトップ型コンピュータとプロジェクター各一台を A 校に寄贈した。

これらのように学生は、積極的に教師に関わりながら、A 校には何が必要かを自分たちで考え、行動していた。

二つ目は、教師から出された要望に応えることである。後述するが、2009 年 8 月の研修時に A 校の学校長より要請された A 校の PTA 役員に対する研修の実施など、当初計画のなかった活動に対しても

応えるなど、学生は教師の要望に応じて研修を実施していた。

これらの学生が A 校教師と関わる際の態度が形成されていた理由として、学生がどのような研修を実施するか考えるとき、A 校の教師の意見を取り入れることでしか達成できないからである。

以上のように、A 校での活動において学生は、フィリピンの小学校での ICT を活用した教育改善のための活動を行った経験がないため、どのような研修を行えばよいのか分からない状態で活動を始めた。そのとき、どのような研修が望ましいのかを考えるためのリソースは A 校の教師しかおらず、教師たちの意見を取り入れることでしか研修を作り上げることができなかつたためであると理解することができる。

4. 1. 2. 学生に対する A 校教師の反応

研修開始当初、A 校の教師は ICT を授業内で使用するものではなく、「コンピュータの操作などは家庭で使えそうである（A 校教師の自由記述アンケート：2008 年 2 月）」など、授業外での使用するものであり、授業で活用することを考えていなかった。それでも教師が研修に参加していたのは、受講料がかからない無料で実施される研修だったからである。そのため、教師は研修を受講することだけで満足であり、実施される研修の内容について積極的に何らかの要求をすることはなかった。

しかし、継続的に研修を受講することを通して、教師の研修に対する認識が変化するようになった。具体的には、ICT を授業の中で活用することの意義を見出し、授業での ICT の活用を目的として研修に参加するようになっていった。この変化は、学生の支援によって作成した写真素材やイラスト素材を組み合わせた教材を、実際の授業の中で活用し、その有用性を教師自身が見出したことによって生じた変化である。教師は、「児童を授業へと深く参加させられる（A 校教師の自由記述アンケート：2009 年 3 月）」や「黒板よりも多く

例を示すことができる（A校教師の自由記述アンケート：2009年8月）」など、ICTの活用がそれまで行っていた教育方法より優れている点を見出すことで、積極的にICTを活用しようとするようになっていた。

ICT活用に対して意義を見出した教師は、学生に対して積極的に要望を出すようになった。以下で、A校の教師が学生に対して出した要望について説明する。

A校では、平日の授業時間のうち1時間を研修に充て、2週間にわたって合計10時間程度実施していた。これは、2週間から3週間という限られた期間しかフィリピンに滞在できない学生のスケジュールと、一度に長い時間を研修に割くことができないA校の教師との間で取り決められたものである。A校の教師は、研修を受講している1時間の間、教室を離れ児童に自習をさせていた。しかし、教師が教室を離れていることを知ったA校のPTA役員から、教師を教室に戻すようにクレームがあった。そこで、教師に研修を受講させたいA校の校長は、学生にPTAの役員に対して初心者向けの研修を実施してほしいと依頼した。校長は、PTAの役員が研修を受講し、教師が授業でICTを活用できるようになる意義を実感することで、教師が教室を離れ研修を受講することを了解してもらえると考えた。このように、開始当初は受動的で授業での活用を目指していなかったA校の教師は、継続的な学生集団との関わりを通して変化し、学生集団と協同してICT活用へと向かうようになっていった。

4. 1. 3. A校での活動のまとめ

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知らない学

生は、積極的に教師と関わり、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、研修開始当初は学生との関わりを積極的にと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、PTA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校教師の協同的な活動が作り上げられていったといえる。

以上から、活動開始間もない海外での社会貢献活動は、学生と現地教師との間にある研修に対する理解のズレを調整し活動が再編されていくというよりもむしろ、学生が研修に対する認識を作り上げる過程であったと特徴づけることができる。例えば、日本では通常教員に対する研修は授業時間外の放課後や休日に実施される。しかし、A校での研修は授業時間中の1時間を研修時間として、教師に教室を離れさせていた。これは、フィリピンでは校長の権限と責任が大きく、校長の決定によって研修が授業時間中に実施することも可能であったためである。学生はこのような日本とフィリピンという異文化間での学校に関する仕組みの違いがあったとしても、学生

にとってはズレとして認識されず、A校の校長や教師の要求に応じて研修を実施していた。異文化間のズレは、双方に共通する対象に対して異なる認識を持っていることによって生じる（香川 2007）。プロジェクトにおいては、学生と教師が研修という活動に取り組もうとする際、双方が研修に対してどのような認識を持っているのか、そのズレを調整することが重要である。しかし、開始間もないA校での活動では、学生は研修に対する認識を持って参加していないため、調整すべきズレが生じなかった。それは言い換えれば、プロジェクトが行う研修とはどのようなものかという認識を作り上げる過程であった。

4. 2. B校・C校での活動

2009年から2011年までの期間に実施されたB校およびC校での研修をまとめた結果、B校・C校では、A校での研修のように学生と教師が積極的に関わり研修が作られていたのではなく、学生は教師と積極的に関わろうとしていなかったということが分かった（表4-2）。以下で、学生およびB校・C校の教師双方の関わり方について詳しく説明する。

4. 2. 1. 学生のB校・C校教師に対する関わり方

A校での研修を経て、B校・C校での研修が行われるようになったが、学生の研修に対する認識は、A校で研修を開始した当初のものと異なっていた。A校での研修を開始するに当たって学生は、A校の教師と関わり、教師の日常的な実践から研修を作り上げようとしていた。しかし、B校・C校では、A校で行ったと同じように教師と関わりながら研修を作り上げるのではなく、報告書に以下のように書かれているように、一度作り上げられたA校の研修を転用して研修を計画・実施しようとしていた。

「今年度より、B校という新たな対象校で研修を行うことになった。研修内容は、昨年度よりA校で行っていた研修内容に沿って行うことにした。」

(活動報告書：2009年3月)

表4-2 B校・C校での活動のプロセス

活動の時期	学生の動き	B校・C校の教師の動き
活動開始前	・A校での研修の経験と実績を持った状態	・ICT機器は導入されていたが授業では使用していない
活動開始当初	・A校で実施した研修を転用して研修を計画・実施	・多様な研修受講の目的
活動実施中	・教師と関わることなく研修を計画・実施	・研修の改善要求
活動終了時	・二面性がある学生の態度	・学生に対する肯定的な評価 ・学生に対する否定的な評価

学生がA校で作りに上げた研修に対する認識をそのままB校・C校での研修に転用
研修に対する認識にズレがあったとしても調整が行われない

学生は、A校での研修のように教師と関わり研修を作り上げるのではなく、A校での経験に基づいて研修を実施しようとしていた。それは、B校での研修の実施回数、研修の内容が、A校での研修とほぼ同じであることから、特にB校では、学生らがA校での研修

を参考に B 校での研修を実施していたことが分かる（表 3 - 4、表 3 - 5 参照）。

しかし、A 校での研修に基づいて B 校・C 校での研修を作り上げることは、実際に研修を受講する B 校・C 校の教師と関わることなくに研修が計画されることになる。B 校での研修では、計画の段階で教師の意見や教師が日々取り組んでいる教育内容などは取り込まれることなく、学生が計画した研修を一方向的に実施するだけになっていた。B 校の教師抜きに計画された研修は、以下に示すように、教師の現状に即した内容になっていなかった。

「教員によって PC 操作スキルに大きな差が見られた。基礎的な使い方ができる教員もいれば、マウス操作もままならない教員もいた。それにも関わらず一つの研修計画しか用意していなかったため、教員の程度に合わせた研修を行うことができなかった。」

（活動報告書：2009 年 8 月）

また学生は、4. 2. 2. にて後述するように B 校の教師がいくら研修の改善を要求しても、学生はそれを受け入れず要求に合わせて研修を修正することがなかった。

一部の教師から学生の態度は肯定的に捉えられていたものの、教師に関わり理解を深めることがないままに研修を行う学生の態度は、権威的なものとして教師に映っていた。教師が記述したアンケートによると、「数名の学生はもっと笑顔になれば、高飛車な態度がなくなり、もっと接しやすくなると思う（B 校教師の自由記述アンケート：2010 年 3 月）」と否定的に捉えられていた。

4. 2. 2. 学生に対する B 校・C 校の教師の反応

B 校・C 校の教師も、研修参加当初は A 校の教師と同様に、授業の中で ICT を活用することを目的に研修に参加していた訳ではなか

った。教師は、「新しい職業を得るのにコンピュータ技術は役立つ(B校教師の自由記述アンケート：2010年3月)」と考える者がいたように、多様な研修受講の目的を持っていた。

しかし、A校の教師と同じように、B校・C校の教師も、ICTの教育的価値を理解するようになり、いろいろ要求するようになる。教師の要求の中で特に、研修の実施時間に関する改善要求があった。B校での研修が実施された時間帯は、A校でのやり方と同じように、平日の1時間を研修時間とするものであった。B校の教師は研修開始当初は、学生の研修のやり方に合わせ、児童に自習させて研修に参加していたが、A校の教師とは異なりB校の教師は教室を抜けることに抵抗があった。B校での研修を実施する際学生は、B校の校長から授業時間中に研修を行うことに対する許可を得ていた。しかしB校の教師は、研修を受講するために授業を抜けることを校長から許されていたとしても抵抗を感じ、以下のような研修の実施時期に関する改善要求をした。

「授業時間中の研修は参加が難しい」

「休暇中のより時間をとることができる時期の研修を望む」

(B校教師の自由記述アンケート：2010年3月)

B校の教師から出された要求に対して学生は、研修の実施時期を教師に合わせて修正することなく、A校と同じように授業時間での研修を継続した。結果として、B校での研修に参加する教師数は、1回目の研修では26名であったが、4回目の研修では5名にまで減少した。特に3回目の研修では、研修1日目に参加した教員が23名いたにもかかわらず、最終日まで受講を継続した教員はおよそ半数の13名になった。一部の教師が研修中で学生の態度を好意的に評価する一方で、教師の要望を研修に反映させようとしない学生の態度に対し、否定的な評価を行う教師もいた。

4. 2. 3. B校・C校での活動のまとめ

B校・C校での研修は、A校での研修内容とほぼ同じであった。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、他の学校でもそのまま当てはまる訳ではない。B校の教師は、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を実際に授業で使うことで、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。一部の学生は好意的に教師に接するが、A校での経験に基づく研修の内容や実施方法は変化せず、学生は教師の要求に対応しなかった。結果、A校での研修のような学生と教師との関わりは生まれなかった。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回のみで打ち切りとなった。

B校・C校で学生は、研修の実施時間や研修の内容などA校での研修で作った研修に対する認識を持って研修を行おうとした。しかし、学生が持つ研修の認識は、B校・C校の教師にとっては受け入れられるものではなく、研修に関する認識のズレが生じていた。学生は教師の研修改善の要求などから研修に対する認識のズレが顕

在化されていたにも関わらず、そのズレを調整することなく一度作り上げた研修の認識に基づいて研修を実施した。

4. 3. D校での活動

2011年8月から2013年3月まで行われたD校での研修に関する報告書およびD校での研修を受講していた教師より収集した自由記述アンケートを整理した結果、B校・C校で積極的に現地の教師と関わりを持とうとしなかった学生の態度に変化が生じ、積極的にD校の教師と関わろうとしていた。D校の教師は、積極的に関わりを持ち研修を作り上げようとする学生の態度を好意的に評価するとともに、研修に対する認識を変化させていた（表4-3）。以下では、

表4-3 D校での活動のプロセス

活動の時期	学生の動き	D校教師の動き
活動開始前	・ B校・C校での反省	・ ICT機器は導入されていたが授業では使用していない
活動開始当初	・ 反省に基づく研修の計画	・ 寄付を得るための研修という認識
活動実施中	・ 学校を理解するための活動	・ ICTを教育利用する意義の発見
活動終了時	・ 教師を助ける学生の態度	・ ICTの教育利用を学ぶための研修という認識 ・ 学生に対する感謝 ・ 学生の学習を意識

B校・C校での活動の反省に基づき、D校教師に対する理解から研修を計画

どのように D 校での活動が行われていたのかを説明する。

4. 3. 1. 学生の D 校教師に対する関わり方

D 校での研修は、B 校・C 校で行った研修の反省に基づき、それまでとは異なる活動の流れで展開された。例えば、A 校と B 校はいずれも 4 回という研修回数やそのうち最初の 2 回をコンピュータやプレゼンテーションソフトウェアの基礎的な操作方法の習得を目的とし、後半の 2 回を教材作成と授業での活用という研修の進め方をしていた。しかし、D 校では研修を実施する前に D 校の教師が日常的にどのような授業を行っているのか、事前調査を行った上で研修が作り上げられていた。また、同様に A 校と B 校では、小学校の授業時間中に研修を実施していたが、D 校では授業時間中ではなく、土曜日の学校の休日に研修を実施し、教師が教室を離れる必要をなくしていた。

報告書に以下のように示されているように、学生は A 校から C 校までの小学校で行ってきた研修を踏まえ、フィリピンの教育や学校の文化に根ざして研修を作り上げる必要があるという認識を持つようになった。

「3 つの小学校での研修を終え、本プロジェクトの活動を進める上で、現地の小学校教員の授業に対する考え方、指導の方法など、教育・学校に関わるフィリピンの文化をより深く理解した上で、研修を実施することが重要であるという認識を持った。」

(活動報告書：2011 年 8 月)

B 校・C 校で学生が行ってきた研修は、A 校での経験に基づいて作り上げられたものであり、実施する研修は対象校の教師との関係の中で作り上げられたものではなかった。そのため、B 校・C 校では、A 校の研修を踏襲するだけで現地の教師が置かれている状況や、

教師が日常的に行っている授業などを知るための努力をする必要がなかった。しかし、B校での学生に対する批判的な評価を受けたり、C校で継続的な研修ができなかったりしたことから学生は、反省に基づきD校の教師の実情に根ざした研修を作ろうとした。

B校・C校での反省に基づく研修を行おうとする学生は、以下に示すように学校を理解するために学校の現状把握と教師が行う授業の観察をした。

「今期活動の目的

授業観察を行うにあたり、2つの目的を設定した。

- ① 現地の小学校教育の現場を理解する
- ② 現地の小学校教員の授業の進め方に関する特徴を理解する

これらの目的を設定し観察を行った理由は、フィリピンの教育現場の現状を理解することで、現地の小学校教員が普段の授業で大切にしている点を保ちながら、ICT機器を活用する利点や可能性を提案する研修を企画するためである。観察結果を踏まえた企画を行うことで、より教員のニーズや現状に合わせた研修を実施することを目指した。」

(活動報告書：2011年8月)

学生は学校の現状把握と教師が行う授業の観察から、教師の授業方法を理解し、教師に対する理解に基づいて研修を作り上げようとしていた。D校での研修を実施するにあたり学生は、1回の渡航をすべて学校の現状把握と教師の授業観察にあてた。これは、これまでのプロジェクトの取り組みに見られなかったものである。学校の現状把握で学生は、「教室の名前や場所、掲示物や設備などを観察し(活動報告書：2011年8月)」どのような環境の中で教師が授業を行っているのかを理解しようとした。また、教師が行う「授業を実際に観察し、教師や児童の様子や、教室内の備品、教師が教えるにあたり使用する道具、教授方法など(活動報告書：2011年8月)」を

記録し、研修に活かそうとしていた。

学生が発見したフィリピンの教師の日常的な教育実践とは例えば、英語による受け答えができるようになることを重視した教授方法が挙げられる。小学校3年生の科学の「動物のすみか」という単元の授業では、動物の写真を見せて、それぞれがどのような場所に住んでいるのかを児童に質問していた。その後、あらかじめ黒板に書かれていたそれぞれが住んでいる場所の定義（Pond：池、Forest：森林、Meadow：草地）を提示し、その定義を児童に復唱させていた。この時、教師は児童にノートをとらせることがなかった。学生は、日本の学校では、黒板に板書したものをノートに写す場面が多く見られるが、フィリピンの小学校では、この授業に見られるように板書を写すという行為があまり見られない点について注目し、以下のように考察した。それは、フィリピンの小学校では英語で授業を行うため、ライティングの能力より、英語のリスニングとスピーキングの能力が重要視されているということである。フィリピンの小学校では、英語、算数（1年生より配当）、科学（3年生より配当）の3教科はすべて英語で教えられる（外務省 2006）。そのため、英語のリスニングとスピーキングの能力を有していなければ、教師が授業で説明している内容を理解することができない。科学の授業であっても、英語での受け答えを重要視していたと考えた。この観察結果から学生は、無理にノートを取らせず、児童との授業中のやりとりを多くさせるための ICT 機器の活用方法を考えようとした。具体的には、教師が児童に問いかけ、児童がそれに応答する機会をより多くすることができるような、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。

学生の、教師の日常的な実践を基にした研修を立案しようとする態度は、A校での学生の態度と同じように、教師から学ぶという態度につながる。そのため、学生の研修や研修外での態度は、教師を助ける学生の態度として教師から好意的に捉えられていた。D校の

教師から収集したアンケートでは、「学生らは質問に対していつも笑顔で愛想がよかった（2013年3月アンケート）」や「学生とのコミュニケーションには壁がなかった（2013年3月アンケート）」というように好意的に受け止められており、B校・C校での研修で見られたような否定的な評価とは対照的であった。

4. 3. 2. 学生に対する D 校教師の反応

D校の教師は研修開始前に、学生がA校でコンピュータとプロジェクターを寄付したことを知っていた。これは、対象地域であるブラカン州マロロス市内の小学校校長が集まる連絡会で、A校の校長が他の校長に対して行った報告からD校の教師に伝わっていたためである。このことからD校の教師は、これまでの3つの研修対象校の教師と同じように、研修をICTの教育利用を学ぶための機会として見ていたわけではなかった。D校の教師は、研修開始前に関西大学の学生と行う研修は、寄付を得るための取り組みであるという認識を持っていた。学生は、報告書に「ICT機器の寄付を期待されていると感じることが多々あった（活動報告書：2011年8月）」と示すように、教師や校長から寄付の要請されていた。以上からD校の教師は、研修についてICT機器を活用した授業を実践するために必要な能力を身に付ける機会というよりもむしろ、寄付を得るための取り組みであると捉えていた。フィリピンの学校では、日本の初等中等教育学校のように、管轄する教育委員会単位で一律に教育環境が整えられることもあるが、学校単位で寄付を得るための取り組みを行うことがある。例えばC校では、韓国のロータリークラブからコンピュータを多数寄贈されていた。関西大学の学生もまた、D校の教育環境を充実させるために寄付をしてくれる団体であるとD校の教師に認識されていたと考えられる。

しかしD校の教師は、研修を受講して実際にICTを教師が担当する授業で活用し、ICTを活用することの意義を認識するようになって

ていった。研修を受講した教師は、「ICTを使うことでより児童とのインタラクションを導入した楽しい授業ができる（D校教師の自由記述アンケート：2013年3月）」というように、ICTの授業での活用に関する意義を見出すようになった。

研修受講の成果としてICT活用の意義を実感したD校の教師は、研修に対する認識を変化させていた。研修当初、D校の教師は、研修を学生から寄付を得るための機会であると考えていたが、研修を受講する中で研修を、ICTの教育利用の方法を学ぶための機会であると、その考えを変化させた。具体的には、教師は以下のアンケートの記述に見られるように、ICT機器は学校が整備するものであり、学生に対する認識が、寄付を行う団体ではなく研修を行う団体であると変化していた。

「もし学校側がICT機器を用意し、使える環境を整えられたなら、D校の教師にICTはとても有益な道具になる」

（D校教師の自由記述アンケート：2013年3月）

研修において学生は、D校の教師が日常的に行う教育実践に基づいてICT機器の活用方法を検討し、すぐに使用することができるテンプレート型の教材を提案した。具体的には、算数の授業で教師が児童により多くの問題を提示することができる、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などである。紙で作られた算数のフラッシュカード型教材はこれまでもD校で使用されていたが、算数の問題はすべて紙に書かれていたために、あらかじめ用意されていた問題しか児童に提示することができなかった。ICTを活用したフラッシュカード型教材は、毎回ランダムに計算式が提示されるため、教師の授業準備時間を短縮させるとともに、教師が必要と思うだけ何度も教師と児童の応答の機会を作ることができる。また、演習問題の提示用教材は、フィリピンの小学校の授業の多くは、以下のよ

うなパターンで展開されることが多い。

- ① 前回の授業の復習
- ② 今回の授業の導入と定義説明
- ③ 教師と一緒に解く演習問題
- ④ 授業内容の理解度を確認するために児童独力で解く演習問題

④ 確認の演習問題では、教師はハンドアウトを用意して小テスト形式で行ったり、口頭で問題を出し児童に答えさせたりすることが多かった。学生は、児童がより楽しみながらできるように、クイズ番組調のテンプレートを用意し、教師に提案した。

これら学生が提示したテンプレート型の教材について教師は、「学生らが提供してくれたテンプレート型教材は演習の準備に非常に役立つ（D校教師の自由記述アンケート：2013年3月）」や「表計算ソフトを使用して四則演算を行わせることができ、児童たちを勉強に動機づけられる（D校教師の自由記述アンケート：2013年3月）」と好意的に受け止め、これら学生の努力に対して、教師は感謝の気持ちを持つようになった。

4. 3. 3. D校での活動のまとめ

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、学生が提供するテンプレート型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の教育的活用の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。

以上の結果からD校で学生は、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、ズレがあることを前提として、そのズレを調整する形で研修を計画、実施していた。B校・C校での研修のように、学生が持つ研修の認識にズレがあったにも関わらず、調整しようとして研修の実施方法を変化させようとしなかったことは対照的であった。学生が研修の認識にズレがあることを前提に、そのズレをD校教師との関わりの中で調整し解消させようとして働きかけることで、D校の教師もまた研修の認識を変化させ、協同的にICTの教育利用を目的とした活動に取り組むようになった。

4. 4. 対象事例の活動が展開されたプロセスのまとめ

2007年から2013年に渡るプロジェクトの活動が展開されるプロセスを整理した結果をまとめると以下のようになる。

① 活動初期：研修に対する認識の構築

異文化間のズレの原因となる研修に対する認識が作り上げられておらず、現地教師との関わりの中から研修の認識を作り上げる。

② 活動中期：A校で形成した研修の認識を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、教師との間で研修に対する認識のズレが生じていたとしても問題とせずまた調整も行われなかった。

③ 活動後期：A校で形成した研修の認識をD校で転用せず再構築

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

くズレがあることを前提として、ズレを調整するために活動自体を変化させた。

ズレは、特定のコミュニティ内で習得した認識や知識、技能を異なるコミュニティとの関わりにおいて適応させようとしたときに立ち現われてくるものである。例えば、看護学生が教室というコミュニティで身に付けた患者に対する処置に関する認識や知識、技能を、現場の看護師のコミュニティでも適応させようとしたときに顕在化する（香川・茂呂 2006、香川 2007）。そのため、ズレを見出し調整するためには、活動に対する何らかの認識やそれに基づく行動の型を習得する必要がある。

プロジェクトが立ち上げられた当初の研修対象校である A 校で学生は、例えば日本での ICT 教育の実践事例などを参考に研修の認識を形成し A 校の教師に対して実施することはせず、A 校の教師との関わりの中で研修の認識を作り上げようとしていた。そのため、A 校の教師から出される様々な要求に対して応えようとしたり、日本では通常行われない授業時間中の研修についても疑問を持つことなく取り組んだりしていた。このような学生の態度は、学生は A 校の教師と関わることによってフィリピンでの ICT 教育促進のための研修に対する認識を形成しようとしていたと理解することができる。

しかし、A 校での研修から形成された学生の研修に対する認識は、他の研修対象校にも適応可能であると考えられるようになる。B 校・C 校での活動において、学生が A 校での研修の認識に基づいて、A 校での研修の実施方法を転用したことは、このことによる。学生にとって B 校・C 校での研修は、A 校での研修と同一視され、そのため学校によって個別の文脈が見失われる。結果、A 校での研修の実施方法は B 校・C 校では受け入れられず、教師側から研修の改善要求が出されたとしても、調整が生じなかった。

D 校では、B 校・C 校での活動の反省に基づいて、一度作り上げられた活動自体を変化させながら研修が実施された。具体的には、

学校や授業の観察を行い、教師の理解に基づいて研修を計画した。D校の教師は、他の学校と同じように研修開始当初は、研修をICTの教育利用を学ぶ場として位置づけていなかったが、実際に研修を受講しICTの教育的価値を実感することで、変化が生じた。D校教師は研修をICTの教育利用を学ぶ場として捉え直していた。このように、D校では、学生と教師双方が研修を受講するために行動や認識を調整していた。

以上から、海外での社会貢献活動における異文化間のズレは、活動開始当初から存在しているものではなく、継続的な活動の中で徐々に立ち上がってくるものであると考えられる。活動の中で形成される研修の認識とそのズレは、異なる対象者との協同場面や活動を取り巻く状況の変化に伴って顕在化するものである。

ここで問題となるのは、どのようにして学生は研修に対する認識を固定していくのか、またどのように固定化した自己の研修の認識と教師の間でズレがあると見だし、反省から調整に向かうのかということである。次章では、学生に対するインタビュー調査から、以上の問題について分析する。特に、A校で作上げられた研修に対する認識が学生集団の中でどのように固定化されていくのか、またそれらがD校での研修を行うにあたりどのように変化していくのかという点について分析する。

5章 対象事例における学生集団の分析と考察

4章における分析から、研究対象のプロジェクトで学生は、研修開始当初はフィリピンの教師との関わりから研修を作り上げようとしていたが、後続の活動では一度作り上げられた研修の実施方法が転用され、教師との関わりが失われていた。しかし、次第に教師との関わることなしに作り上げられる研修に対する反省から、学生は教師との関わりから研修を作り上げようとするようになる。本章では、これら学生が教師と関わることなしに研修を作り上げたり、反省から教師と関わり研修を作り上げたりする際に、学生集団の活動システムがどのように関係していたのかを、学生に対するインタビューデータを用いて分析する。具体的には、学生がプロジェクトという学生集団をどのように認識し、行為していたのかを明らかにする。

5.1. 学生のプロジェクトへの参加のプロセス

まず、研究対象の学生に対するインタビューから、プロジェクトでは、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プロジェクトの一員になっていくという、参加の仕方に関する共通性が見られた（図5-1）。

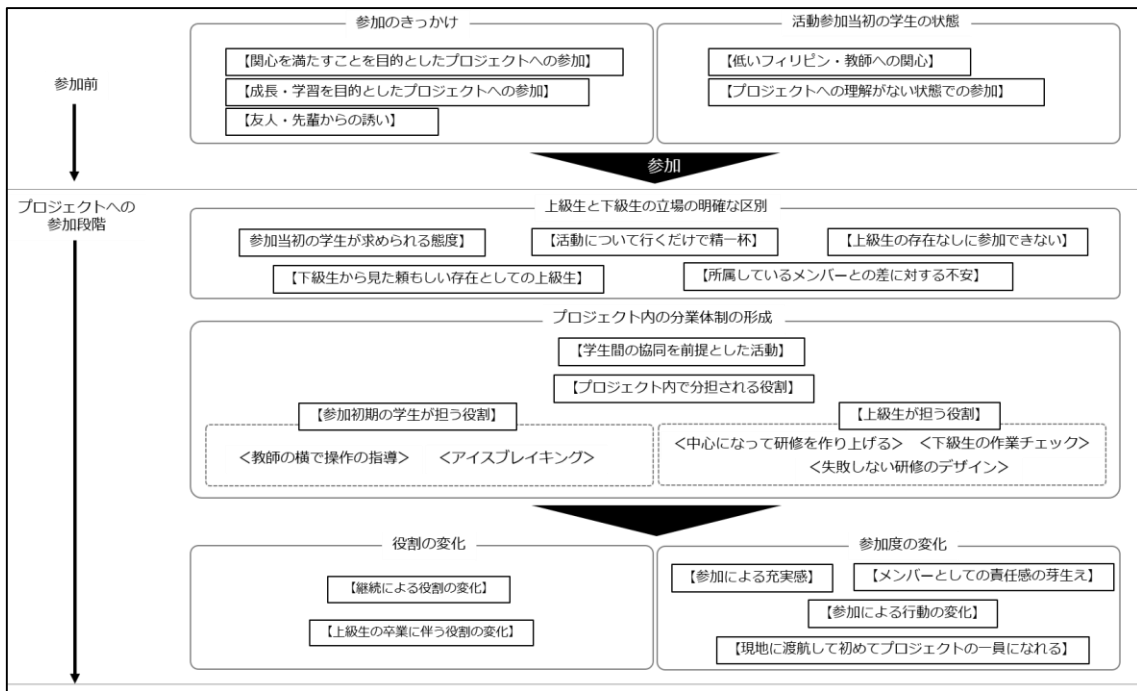


図 5 - 1 学生のプロジェクトへの参加の仕方

注) 図および本文中の【 】はカテゴリー・グループ名を、< >は、下位カテゴリーをそれぞれ示している。

学生がプロジェクトへ参加するきっかけは様々であった。例えば、異文化交流や観光旅行とは異なる海外での経験、社会貢献活動への参加を理由に参加する学生や、語学習得や自己研鑽、情報教育に関する知識の習得と活用といった自己成長を目的とする学生、同級生の友人やすでにプロジェクトへと参加している上級生から誘われて参加する学生など、多様なきっかけによってプロジェクトへと参加していた(【関心を満たすことを目的としたプロジェクトへの参加】、【成長・学習を目的としたプロジェクトへの参加】、【友人・先輩からの誘い】)。

学生がプロジェクトへ参加するきっかけとなる理由は、フィリピンの教師に対する ICT を活用した研修の実施による教育改善ではなく、自己の関心を満たすことや成長にある。そのため学生は、プロジェクトの取り組みである研修やそこで関わりを持つ教師が、どのような授業を行い、どのような研修を必要としていたのかといった、

プロジェクトを行う上で必要とされる知識を持って参加していたわけではなかった（【低いフィリピン・教師への関心】、【プロジェクトへの理解がない状態での参加】）。

プロジェクトには、フィリピンの小学校やフィリピンの教師、プロジェクトがこれまでに取り組んできた研修やその目標など、研修を行うために必要な知識を持たない学生が毎年参加してくる。このような学生がプロジェクトの一員として活動できるようになる過程の中で、プロジェクト内で上級生と下級生というカテゴリを作り出し、下級生は上級生からプロジェクトについて学ぶ、という仕組みが作り上げられていた。

新しくプロジェクトに参加した学生は、プロジェクトにすでに所属しフィリピンでの研修を経験している上級生と関わりを持つ。そこで、上級生と自分との違いを認識したり、上級生に支えられながら活動に参加したりすることで、上級生と下級生の立場の違いを明確に区別するようになっていた。まず新しくプロジェクトに参加した学生は、プロジェクトでは、上級生に周辺的な役割を与えられながら活動したり、上級生の研修における振る舞いを倣ったりすることが求められると認識していた（【参加当初の学生が求められる態度】）。例えば、「今までどういう（研修の）プランをしてたかというのを探り、参考に（藤島）」してどのように行動するかを考えることや、「見よう見まねで、学ぶ（上島）」ことでプロジェクトに参加することが求められていた。プロジェクトでの活動の経験を持たない学生は、上級生に支えられることによってプロジェクトで活動することができる（【上級生の存在なしに活動できない】）。例えば、活動中に分からないことに直面した場合、上級生が的確に対応することや、活動場所であるマロロス市までの移動や対象校までの移動において上級生が引率することなどがあり、参加間もない学生は、上級生なしで活動することができない。研修の内容や現地の事情について理解しないままプロジェクトに参加してくる学生が、経験を有する上級生と同じようにプロジェクトで活動することは容易ではな

い（【活動について行くだけで精一杯】）。

上級生に依存しなければ活動に参加できないことを経験したり、上級生と自分の知識や経験の差を認識したりすることで、学生は不安を抱えることもある（【所属しているメンバーとの差に対する不安】）。例えば、すでにプロジェクトとして組織された集団に途中から参加する学生は、上級生には共有されているが自分が分かっていないことをミーティングで発言することに対する不安を持っていた。また、活動を継続して行う上級生が持つ ICT 教育に関する知識やコンピュータ操作技術と自分のそれとを比較したときに不安を持つ。しかし上級生の存在について新しく参加した学生は、「先輩とかがすごくなって思った（内山）」というように尊敬の対象や、問題に直面した際には相談すべき対象であると認めていたことから（【下級生から見た頼もしい存在としての上級生】）、上級生は研修を行う上で倣うべき存在であると捉えられていた。

プロジェクトでは、参加する学生による分業によって活動が展開される（【学生間の協同を前提とした活動】）。例えば、「最初のイントロダクションのところと、授業するところ、みたいな感じで分かれて（藤島：【学生間の協同による活動】）」いた。研修は複数日に渡って実施され、様々な内容を取り扱っていたため、プロジェクトに参加するメンバー間で協同し、役割が分担されていた。【プロジェクト内で分担される役割】には例えば、教師の横について操作指導を行う＜教師に対する技術指導＞、アイスブレイキングや研修の場を和ませる＜研修のムードメイク＞、＜研修の立案と全体管理＞、＜後輩への指導＞、＜教師の声を拾い上げる＞、研修で使用する教材のチェックや研修中に起こるトラブル等処理する＜研修の質を保証する役割＞などがあった。これらの役割は、すべての学生がどの役割でも担うことができるのではなく、上級生と下級生という立場の違いに応じて担うことができる役割が違っていた。

【参加初期の学生が担う役割】は例えば、＜教師の横で操作の指導＞や＜アイスブレイキング＞がある。これらの役割は、研修に参

加した経験を必要とせず、参加間もない学生であっても準備や事前学習さえしていれば担うことができる役割である。一方で、【上級生が担う役割】には、<中心になって研修を作り上げる>ことや<下級生の作業チェック>という研修の立案と全体管理に相当する役割や、<失敗しない研修のデザイン>という研修の質保証に相当する、研修中に下級生をフォローする役割などがある。プロジェクトに参加した学生は、参加メンバーに対して上級生と下級生という立場の違いとそれぞれが担うべき役割についても意識していた。参加間もない学生は、このような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して参加することができていた。

プロジェクトの一員となり、継続的に参加するようになる学生は、プロジェクト内で担う役割と、プロジェクトへの参加の度合いを変化させながら、十全的な参加者へと変化していく。1年以上継続的にプロジェクトへと参加すると、学生の学年は上がり新しいメンバーが加入する。以下に示すように、プロジェクトに参加する学生の構成が変化するに伴って、学生が担うべき役割も変化していた（【継続による役割の変化】）。

学生の役割の変化は、継続的な参加によってプロジェクト内の立場の変化によるものだけでなく、上級生の卒業によっても学生に促されていた（【上級生の卒業に伴う役割の変化】）。学生からは、これまで上級生が担っていた役割を空白にしたり、上級生と異なる役割を作り出したりするという意識は見られず、上級生が担っていた役割を1つ下の学年の学生が継承するものであるとして見られていた。学生には上級生の卒業に伴って、役割の変化を意識することや、上級生が担っている役割を自分が担わなければならないという意識があった。

継続的な参加によって学生のプロジェクトへの参加度もまた変化していた。それは、研修を通して現地の教師と関わることができたことに対する充実感や、プロジェクトを行うメンバーとしての責任感によって引き起こされていた（【参加による充実感】、【メンバーと

しての責任感の芽生え】)。充実感を得たり責任感を持ったりした学生は、プロジェクトで積極的に活動していくようになる(【参加による行動の変化】)。学生は、プロジェクトの一員として、研修を実現させるために必要なことを自分で考え行動するようになった。以下の学生の発言は、プロジェクトへの参加による充実感、責任感の芽生え、行動の変化について表している。

「英語まずしゃべれない。っていうことで夜、辞書調べて勉強したり、あとはソフト、パワーポイントでも分からないこといっぱいある。その使い方パソコンを勉強したり。自分の中で意識が変わって、で、足りないもの考えるようになりましたね。(多田)」

プロジェクト参加による充実感や責任感、それに伴う行動の変化は、プロジェクトに参加するだけでもたらされるものではない。なぜなら、プロジェクトの一員としてフィリピンに渡航し、研修を通してプロジェクトが実施する活動の意味や、関わりを持つ教師の存在に気づくことができるからである(【現地に渡航して初めてプロジェクトの一員になれる】)。活動参加初期にスケジュールの都合でフィリピンに渡航することができなかつた多田や山崎が、「**実際行ってみないと分からない(多田)**」や「**行かないと分からないことだらけ(山崎)**」と言うように、現地での活動に参加して初めて研修の意味と対象の教師の存在を理解することができる。

これらの参加プロセスをまとめると、下級生が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やプロジェクトの一員としての意識を高め、研修に対する認識を形成する段階であったと理解することができる。自分の関心や学習を目的とする学生は、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する。プロジェクトには、新しく参加する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作り上げられた段階があった。またその段階で学生は、

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、研修に対する認識を作る。B校・C校での活動では、ここで作られた研修の実施に対する学生の認識が、異文化間のズレとして顕在化する。

5. 2. B校・C校における活動の分析

B校・C校におけるプロジェクトの活動には、インタビュー対象者のうち10名が参加していた(表5-1)。10名から得たインタビューデータの分析から、B校・C校では多くの学生が研修に対する認識について、学生と教師の間でズレが生じていたこと、またそのズレを認識していたことが分かった。しかし、学生はそうしたズレを調整し活動を再編することができず、自己規定によって研修実施を目的化し、これまでの研修の実施方法を継承していた(図5-2)。以下でB校・C校における研修がどのように作り上げられていたのかを説明する。

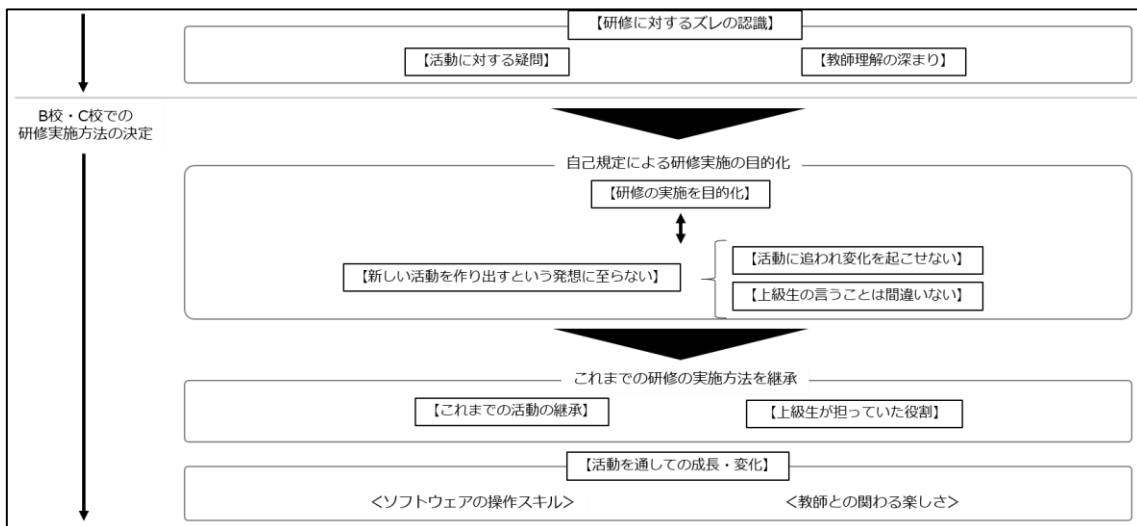


図 5 - 2 B校・C校における活動の分析結果

表 5 - 1 B 校・C 校の研修に参加したインタビュー対象者一覧

学生名 / 参加期	参加時期 / 継続年数 / 研修参加校
三井 / 2 期	2008 年 4 月 ~ 2010 年 3 月 / 2 年 / A 校・B 校
中田 / 2 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2012 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / A 校・B 校・C 校・D 校
森田 / 2 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2012 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / B 校・C 校・D 校
上島 / 3 期	2009 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 4 年 4 ヶ月 / A 校・B 校・C 校・D 校
藤島 / 3 期	2009 年 12 月 ~ 2011 年 3 月 / 2 年 4 ヶ月 / A 校・B 校・C 校
本宮 / 3 期	2009 年 12 月 ~ 2011 年 3 月 / 2 年 4 ヶ月 / A 校・B 校・C 校
原田 / 3 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2013 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / B 校・C 校・D 校
多田 / 3 期	2009 年 4 月 ~ 2011 年 3 月 / 2 年 / B 校・C 校
山崎 / 4 期	2010 年 4 月 ~ 2012 年 3 月 / 2 年 / C 校・D 校
内山 / 5 期	2010 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 2 年 4 ヶ月 / C 校・D 校

5 . 2 . 1 . 異文化間でのズレが認識される段階

継続的にプロジェクトへと参加し、上級生からの促しによって研修を行うようになった学生は、過去の研修と現在研修を受講する教師の反応との間にズレがあることを認識する(【研修に対するズレの認識】)。4年生となり研修の立案と全体管理の役割を担っていた藤

島は、以下に述べるように準備してきた研修が B 校教師に受け入れられないという問題から、学生と教師との間に研修に対する認識のズレに気付いた。また、継続的にプロジェクトへと参加しながら教師に対する技術指導の役割を担っていた森田や上島は、研修が「終わった後に、自分で（ICT を活用した教材を）作って使うみたいなことをしていない（森田）」教師の姿や、「B 校の、先生の欠席とかが増えた（上島）」ことから、研修が教師にとって役立つものとなっていないことに気付いた。

「4 年の夏。で、そのときに、こっちがよっしゃやったるぞっていう気持ちで行ってるのに、なんか向こうは、っていうか 忙しいからやらんでいい しみたいな。（中略）それはきっかけになりましたね。（藤島）」

特に B 校での研修では、研修に参加する教師の人数が徐々に減少し、学生に目に見える形で研修が受け入れられていない様子が表れていた（表 5 - 2）。

表 5 - 2 B 校における研修の参加教師数

研修回	研修 1 日目参加人数	研修最終日参加人数
B 校 1 回目研修	26 名	26 名
B 校 2 回目研修	24 名	24 名
B 校 3 回目研修	23 名	12 名
B 校 4 回目研修	5 名	5 名

研修に対する認識のズレに直面した後、研修に疑問を持ったり、教師と積極的に関わりそのズレの原因を探ったりする学生も見られた。例えば森田は、B 校での研修において学生と教師との認識のズレに直面し、学生が A 校と同じ研修内容を B 校で実施していることに疑問を持つようになった（【活動に対する疑問】）。

「今までの（研修の）流れ乗っかって、今まで来ちゃったけど、もう一回思い返してみれば、それ（教師がICTを使わない理由）を誰かが見てちゃんとやってたか（研修に反映させていたか）って言ったら、見てないと思う。（森田）」

上島は、B校での研修に参加しなくなった教師と積極的に関わりを持ち、教師に対する理解を深めていた。具体的には、B校での研修は、B校の教師が参加しにくい時間帯に研修が実施されており、教師は研修に参加したいと思っていたとしても参加しにくいこと、教師は日本人と交流することに対しては肯定的であるがICT活用そのものについては価値を感じていないことを知った（【教師理解の深まり】）。

「（B校教師の）Sさんとかと話せるようになって。なんか教えてもらったこと、やっぱり研修っていうものが私には必要ない、やっぱり時間的に厳しい。私たち日本人と関わることはうれしいし、できる限りなら行きたいけど、私（Sさん）の生活があるとかいう部分を知った。（上島）」

このように、継続的にプロジェクトへと参加した学生は、実施する研修が必ずしも現地の教師にとって役に立つものとなっていないという研修に対する認識のズレに気付くようになる。学生の中には研修に対する疑問を持つ者や、教師への理解を深める者もいた。しかし、これらの疑問や教師に対する理解は研修へと反映されず、B校・C校での活動ではその内容や実施方法は変化しなかった。次の節で詳細を説明する。

5. 2. 2. 自己規定による研修実施の目的化と研修実施方法の継承

プロジェクトが行う研修について、参加学生は疑問を持ちながらも三井や藤島のように、上級生がこれまでに作り上げてきた研修の実施の方法を引き継ごうとする学生がいた。三井や藤島は、以下に述べるように、B校で行ってきた研修について、疑問を感じながらもA校で上級生が行ってきた研修の実施方法を変えず、研修を実施すること自体を目的としていた（【研修の実施を目的化】）。

「自分一人は、どっちかっていうと、変えなかった。他のみんなは、変えれなかったとか、もっと変えたかったかもしれないですけど、自分はもうそれでいいと思ったんで。変える必要はない。
（研修はICTを活用するようになる）きっかけであって、それが先生の中でどっかで一つ一つあって、どっかで今後十年後でも、フィリピンの教育環境が変われば、こういうことを教えてもらった、活用しようっていう、そのきっかけの一つ（三井）」

「（ICTの）ツール紹介したあとはもう使うのはあなた（教師）ですよみたいな。（藤島）」

研修を実施すること自体を目的化して、A校での研修を他の学校でも転用して実施することを学生が決める要因として、3つが挙げられる。一つ目は、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ということがある（【新しい活動を作り出すという発想に至らない】）。藤島や本宮は、教師にとって役立っていない研修を改善したいという考えを持つが、実際にどのように行動に移せばいいのか分からず、結局は改善に向けた行動を起こすことができなかった。

「(研修を改善するために)踏み出せなかったのは、なんかどう動いていいかわからないから、結局止まったまま。(藤島)」

「一步踏み出してどう活動とか、どう行動したらいいかっていうのは、分からなかった(本宮)」

二つ目は、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が挙げられる(【活動に追われ変化を起こせない】)。プロジェクトでは、夏季と春季の長期休暇中にフィリピンへ渡航し研修を行うことが定例となっており、毎回の研修に向けた準備を行うだけで学生は精一杯になっていたため、研修の実施方法を変化させる余裕がなかった。

三つ目は、上級生が作り上げてきた研修に対する信頼がある(【上級生の言うことは間違いない】)。プロジェクトでは、新しく参加した学生がプロジェクトの一員になるプロセスにおいて上級生が重要な役割を果たしていたことから分かるように、上級生に対する信頼が強い。以下の本宮の発言のように、本宮が参加していた時期には、A校で研修を作り上げてきた筆者や、A校で作上げた研修を変えずに継承しようと考えた三井が上級生として参加しており、上級生の考えに従って研修を実施すること自体に主眼が置かれていた。

「[先輩のやってきたことに間違いないやろうとかもある?] そうですね。(本宮)」

研修の実施を目的化した学生は、これまでの研修の実施方法を継承しB校・C校での活動を実施した。具体的には、上級生がA校で作上げた研修の実施方法を固定化して継承すること(【これまでの活動の継承】)と、自分が下級生として参加していた時期に上級生が担っていた役割を担うこと(【上級生が担っていた役割】)であった。また、B校・C校での研修まで参加していた4名の学生(三井、藤

島、本宮、多田)は、プロジェクトを通して成長したり変化したりしたこととして、ソフトウェアの操作スキルの向上や、教師と関わる楽しさを知ったことを挙げており(【活動を通しての成長・変化】)、教師との関わりの中から研修を作り上げることを通して得られる学習成果は見られなかった。

以上から、学生は A 校での研修の実施方法が B 校・C 校では適切ではなくズレが生じていたことを見出したとしても、その調整へと向かわないことがある。

5. 2. 3. B 校・C 校での活動システムと拡張的学習のサイクル

B 校・C 校において学生が行った研修について、図 5-3 に示した活動システムから説明する。B 校・C 校での研修で学生は、学生と教師との間に研修に対する認識のズレを発見していたにもかかわらず、研修の実施を目的化し A 校の教師との間で作り上げられた研修の実施方法を転用していた。研修の実施を目的化する学生は、A 校での研修をモデルとして位置づけ、A 校で行った研修と同じように B 校・C 校でも実施していた。特に、B 校における研修では、実施回数、各回の実施内容、研修の実施時間は A 校の研修とほぼ同一であったこと、学生が記述した報告書にも、A 校での研修を参考にすることが明記されていたことから分かる。

上級生と下級生という立場が明確に区別されていると認識されていたプロジェクトでは、学生は上級生からの促しによってプロジェクトの一員となる。そのため、上級生が実施してきた研修に追従することに間違いがないと学生に認識されるようになり、上級生の取り組みは規範になっていた。A 校での研修を参照することは、そこでの分業体制もまた A 校での研修に従うことであり、上級生が作り上げた役割分担が継承されていた。

このように構成されていた学生集団が行う研修では、A 校の研修をそのまま B 校・C 校でも当てはめて実施していた。学生は B 校・

C校の教師と関わりを持つことなく、教師から研修改善の要求があったとしても研修の内容や実施方法を修正することなく、A校の研修を参考に研修を作り上げていた。その結果、B校・C校で行った研修は、教師に受け入れられなかった。

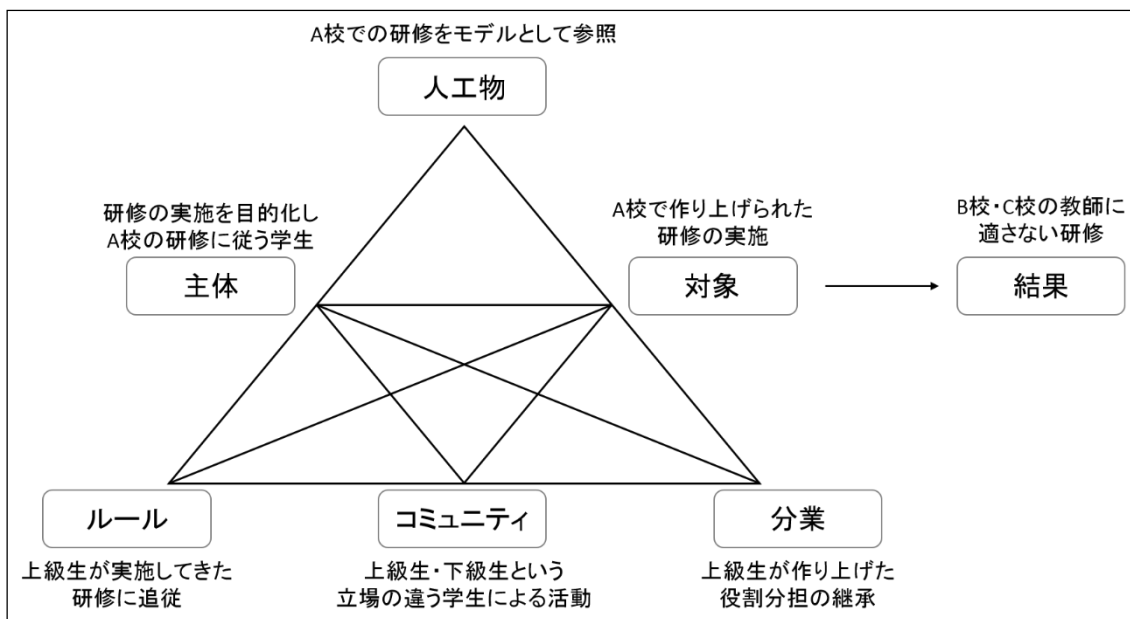


図 5 - 3 B校・C校での学生集団の活動システム

学生は、プロジェクトに参加し一員となることで上級生が取り組んできた A 校での研修の内容や実施に必要な分業などの理解を深め、フィリピンで行う研修に対する認識を持つことができた。学生は、学生が身に付けた A 校での研修の認識を持って B 校・C 校の教師と関わるが、A 校の研修は適切ではなく、研修に対する認識について学生と教師の間でズレがあることが認識された。しかし、研修を改善しようとしたとき、A 校での研修の内容や実施方法しか知らない学生は、どのように研修改善のための行動を起こせばよいのか分からない。また、毎回の研修を実施することに追われ、研修を改善しようという発想にも至らなかった。そのため、上級生がこれまで取り組んできた研修を実施すること自体に意義があると考え、ズレを調整するための研修改善が行われなかった。

以上のように、B校・C校ではA校での研修に基づいて研修が作り上げられ、B校・C校の教師との関わりの中から活動を調整し、協同的な活動が作り上げられなかった。B校・C校で研修を行っていた学生集団の拡張的学習のサイクルを、図5-4に示す。

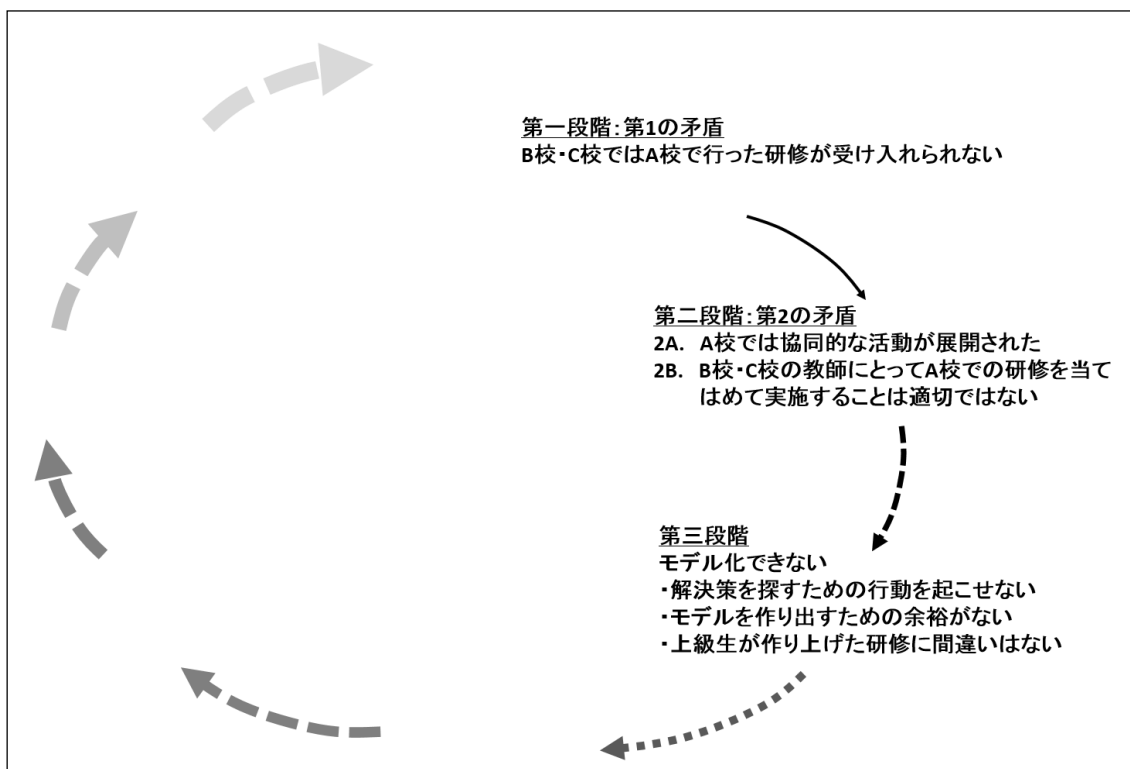


図5-4 B校・C校における学生の拡張的学習のサイクル

B校・C校で研修を行っていた学生は、A校での研修では受け入れられていた研修の実施の仕方が、B校・C校では受け入れられないという状況に直面し、研修に対する疑問を持つ（第一段階）。学生は、A校で受け入れられてきた研修の実施方法が、B校・C校での研修は、教師にとって適切ではなく受け入れられないことから、活動に矛盾を抱える（第二段階）。しかし、上級生との関わりの中でプロジェクトの一員となったB校・C校で研修を行う学生は、たとえ研修に対して疑問を持ったとしても、解決策を探すための行動を起こせなかったり、研修を改善するための時間的な余裕がなかったり、

上級生が作った研修に対する信頼から、改善のための行動を起こせなかった（第三段階）。結果、拡張的学習のサイクルは次の段階に進むことがなく、B校・C校では、A校での研修に基づいて作り上げられた研修から変化することがなかった。

5. 3. D校における活動の分析

次に、A校での研修の実施方法を変化させ教師との関わりから研修を作り上げてきたD校の活動を分析する。D校での活動には、インタビュー対象者のうち9名が参加していた（表5-3）。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名の学生が研修の認識に対する学生と教師の間にあるズレを調整するために活動を再編し、教師との関係の中で研修を作り上げようとしていた（図5-5）。以下でD校における研修がどのように作り上げられていたのかを説明する。

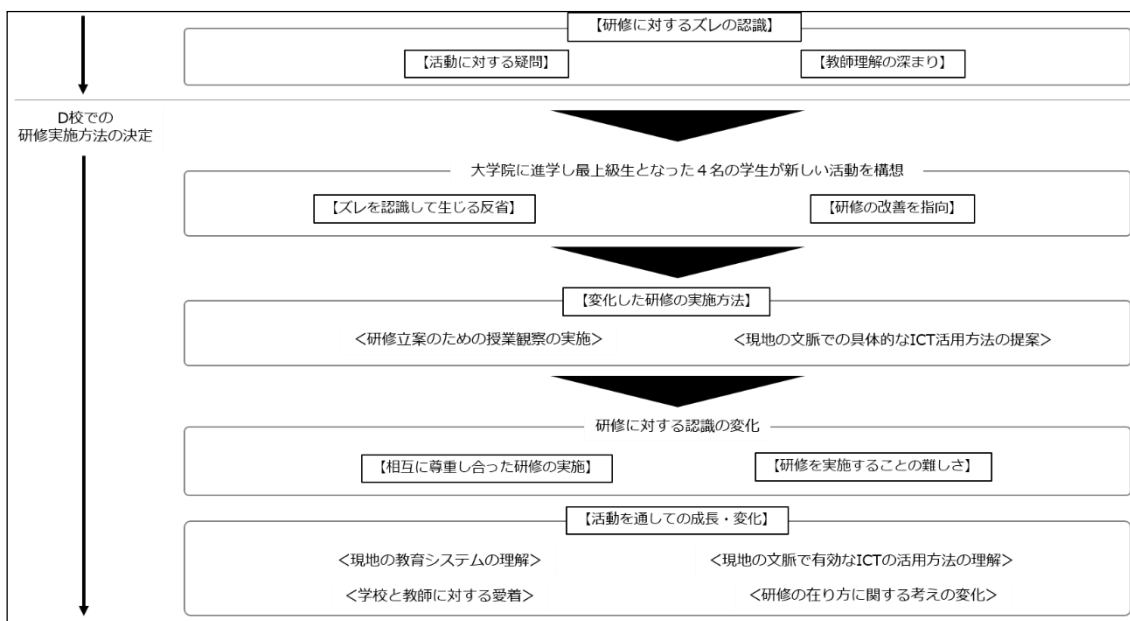


図 5 - 5 D校における活動の分析結果

表 5 - 3 D 校の研修に参加したインタビュー対象者一覧

学生名 / 参加期	参加時期 / 継続年数 / 研修参加校
中田 / 2 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2012 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / A 校・B 校・C 校・D 校
森田 / 2 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2012 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / B 校・C 校・D 校
上島 / 3 期	2009 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 4 年 4 ヶ月 / A 校・B 校・C 校・D 校
原田 / 3 . 5 期	2009 年 10 月 ~ 2013 年 3 月 / 3 年 6 ヶ月 / B 校・C 校・D 校
山崎 / 4 期	2010 年 4 月 ~ 2012 年 3 月 / 2 年 / C 校・D 校
内山 / 5 期	2010 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 2 年 4 ヶ月 / C 校・D 校
高橋 / 5 期	2011 年 4 月 ~ 2013 年 3 月 / 2 年 / D 校
西川 / 6 期	2011 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 1 年 4 ヶ月 / D 校
野村 / 6 期	2011 年 12 月 ~ 2013 年 3 月 / 1 年 4 ヶ月 / D 校

5 . 3 . 1 . 上級生を中心とした活動の再編

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中田、森田、上島、原田の 4 人は、B 校や C 校での研修について反省した（【ズレを認識して生じる反省】）。例えば上島は以下に示すように、研修の実施時間などを教師との合意の上で決定していなかったことについて反省した。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おり、研修に対する認識について学生は反省した。

「この時間、とか、タイムスケジュール的なこととかもちゃんと対面で、ちゃんと、校長先生には掛け合いましたけど、実際に受け入れてくれるその先生らに確認したかっていうとしてなかったし。(上島)」

また、研修を受講したとしても教師が ICT を活用しないことに対して森田は、教師が何故 ICT を使わないのか、使うとすればどのように使うことができるのか、考えることなく研修を実施してきたことについて反省した。さらに、教師にとって研修は、修了証を得ることだけが目的化しているという反省をした。フィリピンの学校において研修やセミナーの修了証は昇給や転職の際に重要な意味を持つ。B 校や C 校で研修を行う際筆者は、各校の校長より修了証の授与を強く求められた経験がある。また、B 校での 3 回目の研修において、表 5-2 から分かるように、初回の研修に参加したが途中から研修に参加しなくなった教師が研修終了時に筆者に対し、修了証の授与を求めてきたことがあった。筆者が公平性の観点から授与できないことを伝えてもその教師は執拗に食い下がった。B 校での研修より参加した森田は、その時の教師の様子を見ており、以下に述べるように修了証を得るためだけの研修になっていることに反省をしている。

「とにかく、知らなかった、たぶん。使わないし、使わないのがなぜなのか、使うのがなぜなのかとか、どういう風に使いたいのとか（森田）」

「ただ学生は、フィリピンに来てちょっとしたことを経験して、教師は、実際は手に入れてないスキルを修了証としてもらうみたいな。本当に、うわべだけの意味のないことやなって。そのままではいけないなって思った（森田）」

B校・C校での研修の反省から、4名の学生は研修の改善を目指すようになる（【研修の改善を指向】）。しかし、4名の学生もまたB校・C校までの研修に参加していた藤島や本宮のように、具体的にどのように行動を起こせばよいか、改善に向けたアイデアを持っているわけではなかった。

「いい研修して、向こうの先生にも、学びがあるものにしたかって、改善したかった。けど改善しようにも改善のアイデアも出てこなくて。そもそも知らないしアイデアなんて浮かびようもなかった（森田）」

5. 3. 2. 変化した活動と研修に対する認識

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（【変化した研修の実施方法】）、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（＜研修立案のための授業観察の実施＞）。

「新しい学校に行くときにいきなり研修をしようってなっても、分からないからまずはニーズ調査をしようってなったと思うんですよ。そのニーズ調査っていうのを一回の渡航まるまるやるっていうのが、今までになかったのかなっていう風に思います。(原田)」

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、具体的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を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。筆者の提案を受け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校の教師と関わりを持ち、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、4章にて示したように学校の現状把握と教師の授業観察を行った。そして、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（＜現地の文脈での具体的なICT活用方法の提案＞）。

このようにD校の教師との関わりの中で研修が実施されていた研修に対する認識について、学生は【相互に尊重し合った研修の実施】が必要であると捉えていた。例えば山崎は、教師に対して学生が実施する研修への参加を一方向的に求めるのではなく、学生もまた研修が教師にとってどのように役立つのかに目を向けなければならないと考えていた。

「お金も出ないし、別にやらなきゃいけないことじゃないじゃないですか、その人の人生で。別に授業はちゃんとやってはる訳ですから。(中略)自分たちが、要求するんじゃないじゃなくて与えてから、どう思ってもらおうかっていうことに目を向けていかなければやっていけないのかなって思いました。(山崎)」

また同時に学生は、研修は現地の教師との関わりの中から研修を作り上げることは容易ではないとも感じていた(【研修を実施することの難しさ】)。例えば、研修を実施するためには、実施する日程や時間帯、研修の長さの設定を現地の教師の日常生活に合わせなければならぬ。しかし、教師の日常生活に完全に合わせようとする学生が求める内容を消化することができないため、相互に歩み寄りながら調整することの難しさがあった。また、D校教師の授業を観察したとしても、その授業をよりよくするためのICTの活用方法が簡単に見いだせるわけではない。森田が以下に述べるように、ICTの活用とD校教師の教育実践との接点を見いだすことに難しさを感じていた。

「(授業観察で) 見たことと、それを研修で使うその間を考える、その間を考えることが一番難しい (森田)」

授業観察からICTの活用方法を提案するという研修の認識は、B校・C校の研修に参加していた学生だけでなく、例えば以下のように述べる西川のようにD校から参加をした学生にも伝わっていた。

「「やっぱり自分がICT絶対いいからみたいなそういうので、突き通すのか、その、先生がICTより黒板の方がいいやんって言ったらそれはそれでいいんじゃないのかなって、自分の中で。そういうところが難しい。 (西川)」

5. 3. 3. D校での活動を通して得られた成長・変化

D校での活動に参加していた学生が得たと考える成長や変化について、〈現地の教育システムの理解〉や〈現地の文脈で有効なICTの活用方法の理解〉といったフィリピンの教育やD校の教師に対する深い理解が得られていた。また、〈学校と教師に対する愛着〉を持つ学生や、〈研修の在り方に関する考えの変化〉があった学生もいた。研修の在り方に関する変化について、例えば山崎は、C校での研修では、教師の背景を理解しないまま研修に参加するのは当然であると考えていたが、D校での研修では教師と深く関わり教師の背後にある事情なども理解した上で研修を行うことができるようになっていた（【活動を通しての成長・変化】）。

5. 3. 4. D校での活動システムと拡張的学習のサイクル

D校において学生が行った研修について、図5-6に示す活動システムから説明する。D校では、B校・C校での研修について疑問を持ち、その反省に基づいて研修を実施しようとする学生が最上級生となり、D校の教師が行う教育実践において有効なICTの活用方法の提案が目指されていた。学生は、D校の教師との関わりから研修を作り上げるために、D校の学校の現状とD校の教師が日常的に行っている授業を観察し、そこで得られた理解から研修を計画した。D校以前の研修校では行われなかった、事前調査を1回分の渡航で行ったことから、学生がD校の学校の現状や教師の授業に基づいて研修を立案していたことが分かる。学生集団の構成は、D校以前と変わらず、学年やプロジェクトでの活動経験が異なる学生によって構成されており、上級生を通して活動を理解すること、上級生が活動を牽引することが学生集団内で維持されていた。

しかし、D校における学生集団のコミュニティ、ルール、分業は、以下に説明するように、D校以前の研修校の活動システムの構成と

は異なっていた。D校において学生が行った学校の現状を把握するための学校見学と、教師の授業を知るための授業観察は、参加経験を問わずプロジェクトに参加するすべての学生で取り組まれていた。また見学と観察の結果の解釈もすべての学生によって議論されていた。D校での活動では、個々の学生が持つプロジェクトでの経験に関係なく、学生集団はD校の教師について知らないという前提で事前調査に取り組んでいたためである。D校での研修では、D校以前までのコミュニティ、ルール、分業に加え、プロジェクトに参加する学生はD校教師について知らないという前提のもと、すべての学生がD校教師を理解するためのルール、分業に基づいて活動に取り組んでいた。

結果、学生はD校の教師の授業で役立つ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、D校教師の研修に対する変化を引き起こすことができた。

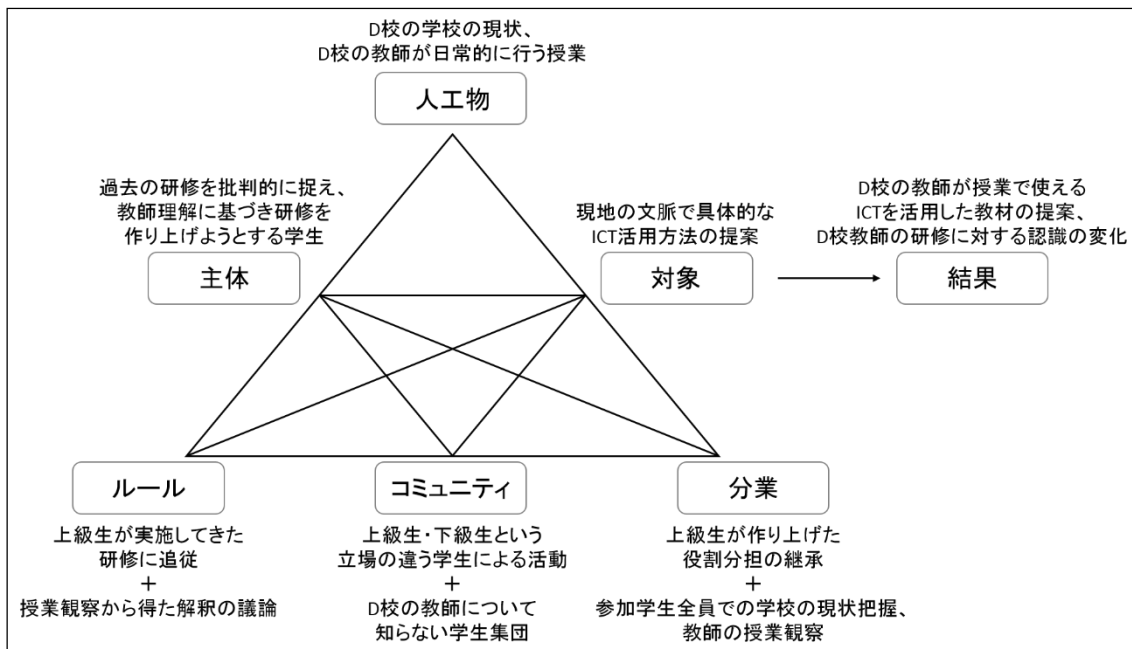


図 5 - 6 D校での学生集団の活動システム

D校での研修において学生は、B校・C校での研修の反省に基づいて活動システムを調整し、D校の教師と関わりながら研修を作り上げることができた。D校の教師もまた、寄付を引き出すという研修受講当初に持っていた研修に対する認識を変化させ、学生が行う研修を、ICTを学ぶための機会として捉え直すようになり、協同的な活動が作り上げられていた。D校で研修を行っていた学生集団の拡張的学習のサイクルを、図5-7に示す。

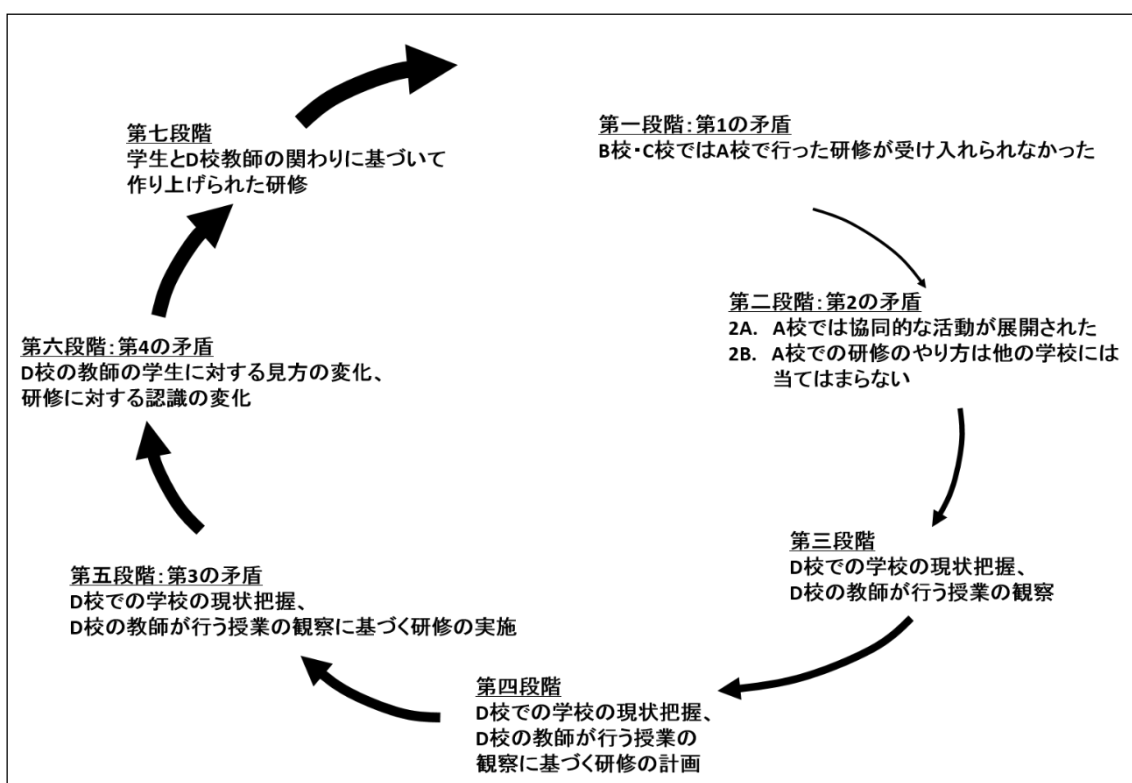


図5-7 D校での学生の拡張的学習のサイクル

D校での活動に参加していた大学院生は、B校・C校で行われてきた研修に対して疑問を持っていた。それは、A校では受け入れられてきた研修の実施の仕方が、B校・C校では受け入れられないという経験からの疑問である（第一段階）。B校・C校から引き続きプロジェクトに参加していた学生は、協同的な活動が展開されたA校での研修が、B校・C校では受け入れられないという矛盾に直面す

る（第二段階）。そこで学生は、活動の対象を変化させることで、新しい活動システムを作り出した。それは、A校での研修をそのまま他の研修対象校に当てはめるのではなく、異なる方法で研修を作り上げようとしたことである。学生は、D校の学校の現状把握とD校の教師が日常的に行っている授業の観察を行い（第三段階）、そこで得た教師に対する理解から研修を計画した（第四段階）。D校の教師に対する理解に基づく研修を行うために学生は、コミュニティ、ルール、分業をそれぞれ変化させ、作り上げた研修を実施した（第五段階）。実施した研修を受講した教師は、学生が行う研修に対する認識を変化させ、研修を受け入れるとともに学生に対する感謝の気持ちを持つようになった（第六段階）。こうして作り上げられた研修は、2013年3月まで2回実施された（第七段階）。

学生は、活動の対象に生じていた矛盾を解決するために、すでに作り上げられていた活動のコミュニティ、ルール、分業を変化させ、D校の教師との関わりの中から研修を作り上げ、拡張的学習のサイクルを進めたとともにD校の教師と協同的な活動を作り上げていた。

5. 4. 活動理論の枠組みからの考察

海外での社会貢献活動をデザインするための要件を検討するために、分析結果を（1）活動システムの維持と質的転換の両面をどのように可能としているのか、（2）異文化間のズレを顕在化させ活動システムの再編を促すどのような仕組みが埋め込まれているのか、という二つの観点から考察する。

5. 4. 1. 活動システムの維持と質的転換

海外での社会貢献活動は、変化する成員性の中で活動システムの維持と質的転換の両面に取り組むことが求められる。本プロジェクト

トでは、参加する学生は、学生集団への十全的参加と異文化間での協同的な活動という二つに取り組みながら活動システムの維持と質的転換に取り組んでいた。

分析結果で示したように、プロジェクトに参加して間もない学生は、上級生と下級生を明確に区別し、上級生から助けられ促されながらプロジェクトの一員として活動できるようになる。プロジェクトに参加する学生は、上級生から周辺的な役割を与えられながら成員性を高めるといふ、プロジェクトへの十全的参加が求められている。学生は経験を積み重ねながらプロジェクト内で分業される様々な役割を担う。つまり、正統的周辺参加論（Lave & Wenger 1991）で主張されるように、継続的な参加の中でプロジェクトという特定の集団との関係性を強めていくことが求められていた。学生はプロジェクトの一員となり関係性を強めていく過程において、プロジェクトで共有されている研修の認識を身に付け、その実施方法を理解していく。言い換えれば、活動システムの主体となり活動システムを維持するための研修の型を身に付ける。

プロジェクトへの十全的参加は、プロジェクトの活動システムを質的転換するために重要となる。分析の結果から学生は、B校・C校、D校で研修を行う際、A校での研修を型として対象の教師と研修で関わり、ズレを認識していた。学生が活動の中から異文化間のズレを認識し調整に向かうためには、まず研修に関する認識を持ち、その実施方法を理解することが必要となる。つまり、プロジェクトへ十全的に参加し、研修に対する認識とその実施方法を理解することなしに、ズレを認識し調整へ向かうことはできない。

以上のように、活動システムの維持と質的転換は表裏一体の関係にある。海外での社会貢献活動では、学生の加入と卒業に伴う脱退が必然的に伴うため、新しく学生集団に参加する学生がスムーズに活動の一員となるよう、上級生による促しが作られており、重要な機能を果たしていた。

5. 4. 2. 活動システムの再編

しかし、新しく参加した学生が上級生による促しによって活動の一員となり、教師との関わりから研修に関するズレを見出したとしても、活動システムを質的に転換させ再編させることは容易ではない。海外での社会貢献活動において学生集団の活動システムを再編していくかどうかは、学生の自主性に任されているため、学生が活動の中でズレを見出し活動の質的転換が必要であると考えたとしても、必ずしもそれが実行されるとは限らない。

それでは、海外での社会貢献活動において活動システムの再編を制約する要因と、促進する要因はどのようなものなのか、分析結果から考察する。具体的には、活動システムの再編が生じなかった B 校・C 校での研修と、その再編が生じた D 校での研修それぞれに参加していた学生の比較から検討する。

まず、B 校・C 校での研修に参加していた学生と D 校での研修に参加していた学生では、その経験に大きな差があった。プロジェクトに参加する学生の多くは、学部 3 年生の時から参加し、学部卒業までの 2 年間、プロジェクトの活動へと参加する。一部の学生は大学院に進学し、さらに修士課程の 2 年間と合わせ 4 年間、プロジェクトで活動する。B 校・C 校での研修に参加していた学生の多くは、学部 3 年時に B 校での研修の開始から参加していたが、D 校での研修には、B 校・C 校での研修を経験した大学院生が活動の中心となっていた。この点が B 校・C 校での研修と D 校での研修との大きな違いである。

プロジェクトでは、夏季と春季の長期休暇を利用してフィリピンに渡航するため、2 年間継続参加する学生は、合計 4 回現地での研修に参加することができる。しかし、4 回という限られた回数では、たとえ研修に疑問を持ったとしても、研修を積極的に改善していくための時間が十分でない。表 5 - 4 は、渡航回ごとの学生の取り組みについて示している。

表 5 - 4 渡航回ごとの学生の取り組み

渡航回数	各回での学生の取り組み
1 回目	<p>上級生について活動対象地域や対象校に行ってみる。 どのような学校で、どのような教師と活動を行っているのかを知る。 教師との関わりはあいさつ程度。</p>
2 回目	<p>上級生に役割を与えられながら、研修に参加する。 周縁的な役割を担い、教師との関わることで教師の実情を知り、活動に疑問を持つ学生が現れる。</p>
3 回目	<p>学年が上がり上級生となり活動の中心となっていく。 上級生となり活動が俯瞰して見られるようになり、疑問が強くなる。しかし、具体的な行動を起こすためのアイデアや時間的余裕がなく、行動に移すことができない。</p>
4 回目	<p>下級生に活動を引き継ぐ。 活動に疑問を持ったとしても、次の活動の中心となる大学院に進学している学生が活動をどう作っていくかは考えるべきだという考えのもと、活動の改善に積極的に関与しなくなる。</p>
5 回目以降	<p>大学院に進学した学生は、疑問から活動を批判的に捉え改善に向かう。 活動改善のためのアイデアを経験者などから集め、実行に移す。</p>

1 回目の渡航では、学生は現地のことを何も知らない状態で参加するため、以下で高橋が述べるように、関わりを持つ教師と対面しあいさつ回りをしたり、どのような学校でどのような教師とこれから活動を行っているのか知ったりするだけになる。また、フィリピンでのどのように生活し活動を行うのかということについても初め

て参加する学生は分からないため、上級生に追従し活動について知ることが中心になる。

「(上級生に) ついて、何日か挨拶回りするじゃないですか。なんか(上級生から言われたこととして) とりあえず自己紹介だけ考えときみたいな。(高橋)」

2回目の渡航から、上級生から研修の一部を任されるようになってくる。アイスブレイキングや教師に対する技術指導など、下級生でも担うことができる役割を担うようになる。この時、技術支援などで教師と積極的に関わることができる学生は、教師の本音を聞き、活動に対して疑問を持つようになる。

3回目の渡航では学年が上がり、下級生を牽引していく立場になる。また、役割も変化し、下級生に役割を与えたり、校長など学校管理職と研修実施の合意を取り付けたりするような運営に関わる役割を担うようになる。以下で中田が述べるように、学生は役割の変化に伴って、活動を俯瞰することができるようになると、活動に対する疑問がさらに大きくなっていく。

「ちょっと一歩引いた立場で、プロジェクトに関わるようになって(中略) 結局同じことをこう、繰り返してメンバー変わっていく中で、同じことを繰り返してるだけであって、それは、本当に(現地の)先生にとって意味あんのかなっていうふうな疑問を抱いた。(中田)」

しかし、プロジェクトへと十全的に参加し関係を強めることが求められていた学生にとって、改善のための行動を起こすことは容易ではない。具体的にどのような行動を起こせばいいのかアイデアがなかったり、時間的な余裕がなかったりすることから、行動へと至

らない。

4 回目の渡航は、学部で卒業する学生にとっては最後の渡航となるため、積極的に活動に関与し改善しようとしても、その後の活動に対して責任を負うことができない。そのため、研修の実施を目的化するとともに、以下のように学部で卒業した三井や藤島が言うように、もし活動を変えていくとするなら大学院に進学する学生に今後の活動を任せる態度をとるようになる。

「(卒業時に) 他人事感は、あったかもしれないですね。(三井)」

「僕たぶん思ったんは、そこやるのは、院生の人やなって思ったんですよ。上に上がった原田とか、上島がやるべきことやと思ったんです。(藤島)」

5 回目以降に、大学院生となり活動を継続することができた学生は、活動の中心となり積極的に活動を変化させることができるようになる。B 校・C 校での研修を経験し D 校での研修に参加していた大学院生は 4 名いたが、このように活動を継続し疑問を感じた学生が大学院生として活動を継続することができるようになってはじめて活動が変化していく。大学院生になった学生は、筆者を含む様々な経験を持つ人材から活動システムを再編するためのアイデアを収集し、実行に移していた。

ここで重要なことは、継続的にプロジェクトに参加すれば活動システムの再編が可能になるということではなく、D 校での研修に参加していた学生が、研修に対するズレを認識した時、活動システムを再編させ研修の改善に向かってどのように取り組んだのかという点である。学生が活動システムを再編させるための具体的な取り組みについて、以下でまとめる。

一つ目は、海外での社会貢献活動において学生が活動システムを

再編していくためには、活動に関するズレが見出された時、活動を継続することに固執せず再編のために時間をかけた点である。B校・C校での研修に取り組んでいた学生は、研修を継続するために活動を変化させていくための余裕がなく、結果A校での研修の実施方法を継承するほかなかった。一方でD校での研修に参加していた学生は、大学院生を中心に研修を開始する際、研修を実施せずD校の授業観察に取り組んだ。結果、教師との関わりの中で研修を作り上げるといふ、活動システムの再編が可能になった。異文化間のズレが見出された時、それまでの活動を一旦停止し再編を目指すことが重要である。

二つ目は、活動システムを再編させるために、学生集団外のアイデアを取り込んだ点である。具体的なアイデアを持たない学生が独力で活動システムを再編させることは難しい。D校での活動に際して学生は、A校での研修を作り上げた経験を持つ筆者を巻き込みながら活動システムの再編を目指した。学生は、筆者の助言を取り込みながら、研修に先立って参加するすべての学生でD校の授業観察を行うという、それまでのプロジェクトの活動システムの再編を再編させた。このように、活動システムを再編させる際、学生独力で取り組むのではなく、外部の知見を取り入れるための機会が重要になる。

以上の二つの取り組みによって学生は、活動システムの再編を実現させていた。プロジェクトに参加する学生は学生集団の活動システムを再編するための時間的な余裕がなかったり、具体的にどのように再編を行っていくかアイデアを持たなかったりする。しかし、再編に向けた促しを用意することによって、活動システムの再編に向かう可能性は高まっていくと考えられる。

6章 海外での社会貢献活動をデザインするための要件

本研究では、海外での社会貢献活動に参加する学生が異文化間のズレを見いだし調整しながら協同的な活動を作り上げることを促す学習環境をデザインするための要件を提示することを目的に、研究対象事例を分析、考察した。本章では、まず分析と考察から得た知見をもとに、海外での社会貢献活動をデザインするための要件を提示する。次に、提示する要件の適応範囲を示す。

6.1. 海外での社会貢献活動をデザインするための要件の提示

海外での社会貢献活動は、学生が主体となるため活動を構成する成員が卒業による脱退と加入によって絶えず変化する。また、どのような活動を行うかは学生に任されているため、異文化間での関わりからズレを見出した時、学生が主体的に活動の再編に取り組まなければならないという特徴がある。そのため、2章で示したように、海外での社会貢献活動のデザインには、(1)活動システムの維持と質的転換の両面を可能にするためのデザイン、(2)異文化間のズレを顕在化させ活動システムの再編を促すためのデザイン、が含まれる必要がある。以下で、本研究より得た7点のデザイン要件について示し、説明する。

6.1.1. 活動システムの維持と質的転換のためのデザイン要件

まず、活動システムの維持と質的転換の両面を可能にするための、3点をデザイン要件として提示する。

① 継続的に活動へと参加し異文化間での協同的な活動に取り組むこと

海外での社会貢献活動において異文化間のズレを見出し調整しながら協同的な活動を実現させるためには、1度限りの関わりではなく継続的に活動に参加し、その実現に向けて取り組むことが必要である。学生が異文化間でのズレを認識し、調整のための活動を質的に転換させていくためには、まず学生がズレのもととなる活動に関する認識や行動の様式を習得しなければならない。学生が活動に関する認識を持たないまま異文化間の関わりを持ったとしても、ズレをズレとして見出すことができない。

学生が活動に関する認識や行動の様式を習得するためには、1度限りの活動ではなく継続的に同一の社会貢献活動に参加することが重要になる。学生は学生集団に参加し、その活動の一部を任せられながら社会貢献活動に取り組むが、自分が参加している活動の意味は活動の対象者と関わって初めて理解されるものである。そのため、継続的に活動に参加し、活動の意味理解を深めるとともに、ズレが見出された時調整することができる参加の機能が確保されなければならない。

② 活動への十全的な参加を促す仕組みが埋め込まれていること

学生が活動に関する認識や行動の様式を習得するためには、学生集団が取り組む活動への十全的な参加が重要である。そのため、学生の活動への十全的な参加を促す仕組みが埋め込まれていることが必要になる。

研究対象としたプロジェクトでは、学生集団への十全的な参加を実現させるために、経験の程度が異なる上級生と下級生という関係の中で活動が展開されていた。上級生は、新しく学生集団へと参加してくる学生に対して、様々な役割を付与することなどを通して、学生集団の一員として活動できるように補助を行う。活動に参加する学生は、参加当初、学生集団がどのような取り組みを行っているの

か、またどのような社会貢献の対象者と取り組みを行うのかを知らずに参加する。上級生による補助によって、新しく学生集団に参加する学生は、学生集団の一員となり、社会貢献活動に関する認識の枠組みを持つことができる。ここで重要なことは学年の上下ではなく、社会貢献活動における経験の差であり、事例によっては、学年は重要ではない場合もあることを留意しなければならない。

③柔軟に目的を変化させることができる活動であること

異文化間のズレが見出された時、柔軟に活動の目的を変化させ質的転換が促される活動であることが重要である。学生は、学生集団へと参加し活動に関する認識や行動の様式を習得することによって、対象者と関わりを持ったときに活動に関する異文化間のズレを認識することができるようになる。しかし、ズレを認識したとしても、目的が修正されなければ、学生中心の取り組みに終始することになる。一度作り上げられた活動の目的であっても、ズレを調整するために柔軟に目的を変化させることができる活動であることが重要である。

6. 1. 2. 活動システムの再編を促すためのデザイン要件

次に、活動システムの再編を促すためのデザイン要件として、以下の4点を提示する。

④過去の活動を批判的に捉える視点を持たせること

活動の再編を促すために、学生集団が取り組んできた活動を常に批判的に捉える視点を持たせることが必要である。学生集団に参加し認識や行動の様式を習得した学生が対象者との関わりからズレを見出したとしても、過去の活動を批判的に捉え直しその調整に向かうことは容易ではない。なぜなら、過去の経験によって学生は参加を促され行為することができるようになったため、過去の経験を批

批判的に捉える視点を持たないからである。研究対象のプロジェクトに参加していた学生が、上級生が作り上げた活動に基づく研修の実施方法を継承したように、異文化間で何らかのズレが見いだされたとしても、過去の活動を批判的に捉え直すことは難しい。

そのため、学生集団内で過去の活動を批判的に捉え直す視点を共有させることや、必要に応じて大学の担当教員がこれまでの活動を批判的に捉え直すための視点を持たせるための教育的な介入を行うことも必要となる。

⑤ 活動を再編するために立ち止まって考える機会を設けること

学生が活動の中で異文化間のズレを見出した時、活動を一時停止して活動の再編に向かわせることが必要である。学生が海外で社会貢献活動を行う際、活動に埋没し異文化間のズレを見出したとしても調整を行うための余裕がないことがある。研究対象のプロジェクトでは、プロジェクトに参加していた学生は、研修に対して異文化間でのズレを見いだしていたにもかかわらず、活動に追われ活動の再編に向かうことができなかった。そのため、学生集団の活動について、異文化間でのズレが問題となった時、活動を再編するために立ち止まって考える機会を設けることが重要になる。

活動を再編するための機会が設けられない場合、学生はたとえ異文化間でのズレが生じていたとしても、ズレが問題とならないように活動の意味づけを変化させてしまうこともある。例えば、ICTを活用した教育改善を目的とした研修に対する認識に学生と教師の間でズレがあったとしても、「10年後役立つかもしれない」や「教えた知識を使うか使わないかは教師次第」というように研修の意味づけを自己規定することにつながる。

⑥ 異文化間でのズレが生じていたとき、活動の再編を促すコンサルテーションを行うこと

学生が活動を再編させようとするとき、再編に向けたアイデアを

提案したり再編を後押ししたりすることが必要である。学生が異文化間のズレを見だし活動を再編しようとしたとしても、活動を変化させるための具体的なアイデアがなかったり、再編に躊躇したりする場合がある。研究対象のプロジェクトでは、学生が異文化間でのズレを見出したとき、改善のための具体的なアイデアを持たなかったため、行動に移すことができなかったが、筆者の助言など学生集団内外の様々なリソースを用いて再編のための行動を起こすことができた。特に担当する教員は、学生が異文化間でのズレを見だし活動を変化させようとした際、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、スプリングボード（エンゲストローム 1991）となるアドバイスをを行うなど教育的な介入を必要に応じて行うことが求められる。

⑦ 学生集団に絶えず変化を起こし続けること

異文化間でのズレを見だし活動を再編して、ズレが解消されたとしても、それで活動は安定し変化が必要なくなる訳ではない。活動を再編することは、新しいズレを生み出すきっかけになる（高木 2012）。例えば、研究対象の事例では、現地の教師との関わりの中で研修を作り上げようと学生は過去の活動を批判的に捉え、授業観察等を導入し活動自体を再編した。しかし、授業観察やその解釈に時間を割くようになると研修を準備するための時間がなくなってしまい、結局教師にとって有益なものとならない可能性がある。また、現地の教師の日常的な実践から研修を立案しようとする態度は、過去のプロジェクトの経験の軽視につながり、上級生と下級生という関係性に矛盾を抱えることにもつながる。

このように、学生集団がズレを調整するために活動を変化させることは、新しいズレを生み出すことにつながる。海外での社会貢献活動を行う際、活動の変化は絶えず繰り返される螺旋的なプロセスとして捉えることが重要である（エンゲストローム 1991）。

以上の7点を、海外での社会貢献活動をデザインする際の必要要件として提示する。

6. 2. デザイン要件の適応範囲

本研究で提示した海外での社会貢献活動のデザイン要件は、一つの実践を対象とした分析から見出されたものであるため、すべての実践に適応可能ではない。本節では、本研究が示すデザイン要件の適応可能性がある実践の条件について整理する。

(1) 1度限りの関わりではなく継続的に取り組まれること

継続的に活動に参加し複数回に渡って対象者との関わりを持ち続ける実践であることが適応の条件になる。研究対象のプロジェクトでは、学生は2年から4年に渡って継続的に活動に参加していた。特に単位履修を伴わない海外での社会貢献活動の場合、学期期間中に渡航することが難しく、現地で活動できる期間は夏季および春季の長期休業に限られることが多い。そのため、学生集団の一員として活動し、再編に向かうためには、1年以上の継続的な参加が必要であり、また要件適応の条件となる。

(2) 参加経験が異なる学生が混在していること

2つ目の条件は、参加経験が異なる学生が混在し相互に関わりながら活動が行われるという点である。本研究が対象としたプロジェクトは、学部生から大学院生まで、また参加継続年数が異なる様々な学生が一緒になって活動していた。またその中で上級生と下級生という関係が作られ、活動が組織されていた。本研究の知見を適応するためには、このような経験の差がある学生によって構成されている社会貢献活動である必要がある。

(3) 学生が主体となって取り組むこと

大学の担当教員によって学生が取り組むべき課題が示されない、学生主体の活動であることが、3つ目の条件である。教員が主導する活動では、学生は教員から与えられた課題を遂行することだけが目指され、ズレを見出したり、見出したズレを調整させたりすることがない。教員の役割が、活動の具体的な内容の検討や、運営に関する責任を学生に移譲し、学生が活動できるフィールドを提示したり、学生が必要とした時に活動の再編のための助言をしたりするなどに止まり、学生が活動の中心となっている必要がある。

(4) 社会貢献活動の対象者との関係が重要であること

4つ目の条件は、現地の対象者と協力なしには成立しない活動であることである。研究対象のプロジェクトでは、現地の小学校でICTを用いた教育改善を目指した活動を行っていた。これは、教師がICTを使用したり、研修に参加したりしない限り達成されるものではなく、そのため対象者との関係が重要になる。対象者と協力することを必要としない活動では、本研究の要件は適応しない。

(5) 何らかの成果が求められること

最後に、学生には社会貢献活動の結果得られる何らかの成果が求められていること、また学生がそれを認識していることが条件として挙げられる。活動の成果とは、例えば現地の生活や環境、教育の改善などがある。学生に対してこれらの成果が求められず、また学生が求められているという認識がなければ、活動をよりよくするためにズレの認識と調整に向かうことはない。プロジェクトにおいて学生は、研修対象校の教師から研修の実施や改善を求められる経験から、プロジェクトに対する成果を意識して活動に取り組む。このように、学生が何らかの成果を出すことを求められているということを認識できる活動であることが条件となる。

以上5点を、本研究が示すデザイン要件の適応可能性がある実践の条件として示した。これらの適応範囲に関する条件から、早稲田大学が行う海外での社会貢献活動など(岩井 2010、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター 2010)、単位認定が伴わず学生主体で取り組まれるような実践には適応可能である。また、単位認定が伴う海外でのサービスラーニングにおいても、継続的に一つの活動へ参加することを前提として組み立てられ、また学生が主体となる実践には適応可能性があると考えられる。例えば、海外サービスラーニングを実施している関西国際大学では、2年次に海外サービスラーニングを履修した学生が、次年度ではメンターとして実践に参加することが促されており、継続的な参加が可能となっている(日本学術振興会 2011)。このように、活動への継続的な参加が意図された海外でのサービスラーニングの場合、単位認定が伴うプログラムであっても本研究で得たデザイン要件は適応可能である。

終章 本研究の貢献と課題、展望

本研究は、海外での社会貢献活動に参加する学生が異文化間のズレを見出し調整しながら協同的な活動を作り上げることを促す学習環境をデザインするための要件を提示することを目的とした。デザイン要件を提示するために、研究対象事例を活動理論の枠組みを用いて分析、考察した。その結果、以下の7点を海外での社会貢献活動をデザインするための要件として提示した。

- (1) 活動システムの維持と質的転換の両面を可能にするためのデザイン
 - ① 継続的に活動へと参加し異文化間での協同的な活動に取り組むこと、
 - ② 活動への十全的な参加を促す仕組みが埋め込まれていること、
 - ③ 柔軟に目的を変化させることができる活動であること、
- (2) 異文化間のズレを顕在化させ活動システムの再編を促すためのデザイン
 - ④ 過去の活動を批判的に捉える視点を持たせること、
 - ⑤ 活動を再編するために立ち止まって考える機会を設けること、
 - ⑥ 異文化間でのズレが生じていたとき活動の再編を促すコンサルテーションを行うこと、
 - ⑦ 学生集団に絶えず変化を起こし続けること。

本研究で提示したデザイン要件は、すべての海外での社会貢献活動に適応可能ではないが、以下の5点の条件を満たす実践をデザインする際、適応可能性がある。

- (Ⅰ) 1度限りの関わりではなく継続的に取り組まれること
- (Ⅱ) 参加経験が異なる学生が混在していること
- (Ⅲ) 学生が主体となって取り組むこと

(Ⅳ) 社会貢献活動の対象者との関係が重要であること

(Ⅴ) 何らかの成果が求められること

本研究では、学生が異文化間のズレを見出し調整しながら協同的な活動を実現する経験を得ることが、今日の大学教育において重要であるという立場から、そのための教育実践である海外での社会貢献活動デザイン要件を提示することができた。最後に、本研究で得られた知見の学術的、教育的な意義を確認する。

本研究の学術的な意義としては、学生が異文化間で協同的な活動を作り上げる際、学生が所属する集団がどのように関係しているのかを示すことができた点である。研究対象事例に参加した学生に対する調査分析から、学生は学生集団へ十全的に参加することを通して文化的背景の異なる他者と関わりを持ち、異文化間のズレを認識することができる。しかし、異文化間のズレを認識したとしても、学生集団との関係から協同的な活動の構築に向かうことができるとは限らないことが分かった。これらの知見は、学生が異文化間で協同的な活動を構築することを学習とする様々な教育実践の参考になる。異文化間での教育実践をデザインする際、学生個人の能力をいかに育成するかという視点の他に、学生と学生が所属する集団との関係にも目を向ける必要があることが、本研究から明らかになった。

本研究の実践的な意義として、海外での社会貢献活動をデザインするための7つの要件を提示したことである。本研究では、一つの実践事例の詳細な分析によってデザイン要件を検討したため、提示された要件はすべての海外での社会貢献活動に対して適応可能ではない。しかし、具体的な分析から検討されたデザイン要件は、研究事例と同様の海外での社会貢献活動を実践する上で重要な知見となる。

最後に、本研究の課題と展望について述べる。

一つ目の課題として、具体的な一事例のみを対象に分析を行ったため、海外での社会貢献活動一般に適応可能なデザイン要件を提示

することができなかつたことである。活動理論を用いた分析では、実践の具体性を重視する。本研究で得られた知見は、海外での社会貢献活動の特徴に基づいた傾向を示すことはできたとしても、それが他の事例に適応可能であるとはいえない。今後の展望として、他の事例の分析を蓄積し、本研究で得た知見と比較しながら海外での社会貢献活動のデザイン要件の適応範囲を拡大していくとともに、様々な形態の異文化間での教育実践に関するデザイン要件を検討する。

二つ目の課題として、大学が行う海外での社会貢献活動が、現地にどのようなインパクトを与えたのかという点について踏み込めていない点である。本研究では、学生集団の活動が、現地の教師の活動との関係でどのように構成されていくのか、またその結果協同的な活動の実現をどのように促すことができるのかということ、デザイン要件という形でまとめ示すことができた。現地の教師は、学生との関わりを通して ICT の教育的価値に気付き、学生の研修を積極的に受け入れながら自らの教育実践を改善しようという変化が見られた。しかし、実際に協同的な活動を作り上げた結果、現地にどのような影響があり、結果として現地の社会問題の解決にどのように寄与できたのか、詳細を示すことができなかった。大学での社会貢献活動は、教育実践の一つとして位置づけられると同時に、現地に対する社会貢献活動である以上、異文化間の協同的な活動が実際にどの程度現地の教育に影響を与えたのかについても今後検討していきたい。

参考文献

- 阿部 祐子 (2009) 「日本人大学生の短期留学における異文化適応とソーシャル・サポート」『異文化間教育』 30 : 65-77
- 有元典文 (2001) 「社会的達成としての学習」上野直樹 (編著) 『状況のインタフェース』金子書房、東京 : 84-102
- 有元典文 (2011) 「アーティファクトの心理学」茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編著) 『社会と文化の心理学 : ヴィゴツキーに学ぶ』世界思想社、京都 : 32-54
- 有元典文・岡部大介 (2008) 『デザインド・リアリティー半径 300メートルの文化心理学』北樹出版、東京
- Asaoka, T. (2009). The contribution of “study abroad” programs to Japanese internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 13 : 174-188
- Astin, A. W. & Sax. L. J. (1998) How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development* 39(3) : 251-263
- Bochner, S., McLeod, B. M. & Lin, A. (1977) Friendship patterns of overseas students: a functional model. *International Journal of Psychology*, 12, (4) : 277-294
- Chen. L., & Isa. M. (2009) Intercultural communication and cultural learning; The experience of Japanese visiting students in the U.S. *Howard Journal of Communications* 14(2) : 75-96
- ダニエルズ, H. (山住勝広・比留間太白訳) (2006) 『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部、大阪
- 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. (1999) 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) 『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社、東京
- Engeström, Y. (2007) Enriching the theory of expansive learning: lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, culture, and activity*, 14(1-2): 23-39
- エンゲストローム, Y. (2008) 「拡張的学習の水平次元：医療における認知的形跡の編成」山住勝広・エンゲストローム, Y. 編著『ネットワーク：結び合う人間活動の創造へ』新曜社、東京：107-147
- 外務省 (2006) 『平成 17 年度 NGO・外務省合同評価 フィリピン教育分野評価 報告書』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyouka/kunibetu/gai/philippines/sect05_01_index.html (2014 年 11 月 30 日最終確認)
- フリック, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子約) (2002) 『質的研究入門：<人間の科学>のための方法論』春秋社、東京
- 藤田美佳 (2003) 「地域ネットワークにおけるメディエーターの機能：のしろ日本語学習会の取り組みをもとにして」『異文化間教育』18: 28-35
- 藤山一郎 (2011) 「海外体験学習による社会的インパクト：大学教育におけるサービラーニングと国際協力活動」『立命館高等教育研究』11: 117-130
- グローバル人材育成推進会議 (2011) 『グローバル人材育成戦略：グローバル人材育成推進会議 審議まとめ』
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
(2014 年 11 月 30 日最終確認)
- 原田隆司 (2001) 「意味から人間関係へ：立体的なボランティア理解に向けて」『ボランティア学研究』2: 21-38

- 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*: 455-459
- 保坂裕子(2008)「ネットワークによる発達環境の協創」山住勝広・エンゲストローム, Y. 編著『ネットワーク：結び合う人間活動の創造へ』新曜社、東京：149-177
- 乾美紀(2011)「大学連携を通じた国際教育交流の取り組み：学生の海外派遣プログラムの評価を中心に」『神戸大学留学生センター紀要』17：19-42
- 石黒広昭(2001)「アーティファクトと活動システム」茂呂雄二(編著)『実践のエスのグラフィ』金子書房、東京：59-95
- 岩井雪乃(2010)「ボランティア体験で学生は何を学ぶのかーアフリカと自分をつなげる想像力ー」『人間環境論集』10(2)：1-11
- 香川秀太(2008)「「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチー学習転移論から文脈横断論への変移と差異ー」『心理学評論』51(4)：463-484
- 香川秀太(2007)「行為・変化の契機としての学内ー学外間のギャップ：看護学生の学習過程の分析から」『日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告』13(1)：7-18
- 香川秀太(2012)「看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達：学内学習ー臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ」『教育心理学研究』60(2)：167-185
- 香川秀太・茂呂雄二(2006)「看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成：校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析」『教育心理学研究』54(3)：346-360
- 川床靖子(2001)「“教室”の言語ゲーム：タンザニアの小学校をフィールドワークする」茂呂雄二編著『実践のエスノグラフィ』金子書房、東京：205-229

- 河合亨(2012)「ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか：全国大学生調査の分析から」『ボランティア学研究』12：91-102
- 河合亨・木村充(2013)「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』36(4)：419-428
- 木村充・中原淳(2012)「サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究－広島経済大学・興動館プロジェクトを事例として－」『日本教育工学会論文誌』36(2)：69-80
- 岸磨貴子・久保田賢一(2009)「メディアを活用した交流学习が与える影響：青年海外協力隊員とのメール交換を事例に」『教育メディア研究』15(2)：1-13
- 岸磨貴子・久保田賢一(2012)「生徒の意識の変容を促す海外との交流学习のデザイン：青年海外協力隊との交流学习の事例から」『異文化間教育』35：121-126
- 岸磨貴子・久保田賢一・盛岡浩(2010)「大学院生の研究プロジェクトへの十全的参加の軌跡」『日本教育工学会論文誌』33(3)：251-262
- 岸磨貴子・今野貴之・久保田賢一(2010)「インターネットを活用した異文化間の協働を促す学習環境デザイン：実践共同体の組織化の視座から」『多文化関係学』7：105-121
- 今野貴之・岸磨貴子・久保田賢一(2011)「教育開発プロジェクトにおける葛藤と介入：パレスチナ難民の学校における授業研究の活動システム分析より」『日本教育工学会論文誌』35(2)：99-108
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、大阪
- 久保田賢一(2012)「メディア概念の拡張とこれからの「教育メディア研究」：社会文化的アプローチによる研究方法論再考」『教育メディア研究』18(1&2)：49-56

- 久保田賢一・岸磨貴子（2012）『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、京都
- Kubota, K., Yamamoto, R. & Morioka, H. (2007) Promoting ICT education in developing countries: Case study in the Philippine. *Proceeding of International Conference for Media in Education 2007*: 105-110
- 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(2)：117-139
- レオンチェフ, A. N. (西村学・黒田直実訳) (1975) 『活動と意識と人格』明治図書出版、東京
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (佐伯胖訳) (1991) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、東京
- 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) : 367-381
- 茂呂雄二（2012）「活動：媒介された有意味な社会的実践」茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介編著『状況と活動の心理学：コンセプト・方法・実践』新曜社、東京：4-10
- 箕浦康子（1999）『マイクロ・エスノグラフィー入門：フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房、京都
- 箕浦康子（2009）『フィールドワークの理論と実際Ⅱ 分析・解釈編』ミネルヴァ書房、京都
- 箕浦康子（2012a）「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、京都

- 箕浦康子（2012b）「異文化間教育」研究という営為についての2、3の考察：パラダイムと文化概念をめぐる『異文化間教育』36：89-104
- 日本学術振興会（2011）『質の高い大学教育推進プログラム（平成20年度採択教育プログラム）状況調査結果報告書 別冊』
https://www.jsps.go.jp/j-goodpractice/data/jyoukyouchousa/kekkaoukoku/h20_betsu.pdf（2014年11月30日最終確認）
- 日本学生支援機構（2014）『平成26年度海外留学支援制度（短期派遣）募集要項』
http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/h26tanki_hakuen_youkou.pdf
- 日本私立大学連盟（2011）『私立大学学生生活白書』
- 尾崎慶太（2010）「サービ斯拉ーニングプログラムを中心とした学びの展開に関する試行的研究：海外サービ斯拉ーニングプログラム（カンボジア）の実践と科目との関連性」『教育総合研究叢書』3：87-96
- 尾崎慶太・山本秀樹（2011）「教育効果と地域貢献を高めるためのサービ斯拉ーニングの研究：海外サービ斯拉ーニング（カンボジア）のプログラム分析を通して」『教育総合研究叢書』4：71-82
- Reitenauer, V. L. (2013) *Becoming community; Moving from I to we*. In Cress, C. M., Collier, P. J. & Reitenauer, V. L. (Eds.) *Learning through serving; A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities* (pp.37-47) . Sterling, VA : Stylus Publishing

- Reitenauer, V. L., Cress, C. M. & Bennett, J. (2013) Creating cultural connections; Navigating difference, investigating power, unpacking privilege. In Cress, C. M., Collier, P. J. & Reitenauer, V. L. (Eds.) *Learning through serving; A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities* (pp.77-91) . Sterling, VA : Stylus Publishing
- Rogoff. B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York : Oxford University Press
- ロゴフ, B. (2006) 眞賀子千賀 (訳) 『文化的営みとしての発達 : 個人、世代、コミュニティ』新曜社、東京
- 佐伯胖 (2012) 「まなびほぐし(アンラーン)」のすすめ」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著 『まなびを学ぶ』東京大学出版会、東京 : 27-68
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf (2014年8月29日最終確認)
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 : 原理・方法・実践』新曜社、東京
- 関谷雄一 (2010) 『やわらかな開発と組織学習 : ニジェールの現場から』春風社、神奈川
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2) : 4-13
- Tanaka, K. (2007) Japanese students' contact with English outside the classroom during study abroad. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*. 13(1) : 36-54.

- 田中共子（1997）「異文化適応スキル」江淵一公（編）『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部、東京：134-150
- 高木光太郎（2001）「移動と学習：ヴィゴツキー理論の射程」茂呂雄二（編著）『実践のエスのグラフィ』金子書房、東京：96-128
- 高木光太郎（2012）「「まなびの凝り」と「まなびほぐし」：「転倒しつつある場」としてのワークショップの可能性に向けて」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著『まなびを学ぶ』東京大学出版会、東京：117-150
- 高濱愛・田中共子（2009）「アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習の試み：アサーションに焦点を当てて」『異文化間教育』30：104-110
- 田島充士（2014a）「大学における説明の教育とは：「越境の説明」の提案」富田英司・田島充士（編著）『大学教育：越境の説明をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版、京都：3-16
- 田島充士（2014b）「「越境の説明」再検証：大学教育の未来へ」富田英司・田島充士（編著）『大学教育：越境の説明をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版、京都：245-253
- 時任隼平・久保田賢一（2011）「高等学校におけるティーチングアシスタント経験がもたらす教師の授業力量形成への影響とその要因」『日本教育工学会論文誌』35(Suppl.)：125-128
- 時任隼平・久保田賢一（2013）「卒業生を対象とした正課外活動の成果とその要因に関する研究」『日本教育工学会論文誌』36(4)：393-405
- 鶴見俊輔（2006）「対談の後考えた：臨床で末期医療を見つめ直す」『朝日新聞』2006年12月27日付朝刊
- 上野直樹（1996）「協同的な活動を組織化するリソース」『認知科学』3(2)：5-24
- 上野直樹・ソーヤーりえこ（2006）『文化と状況的学習：実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社、東京

- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press
- ヴィゴツキー (2001) 柴田義松 (訳) 『新訳版：思考と言語』新読書社、東京
- 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』早稲田大学出版部、東京
- 山岸みどり (1997) 「異文化間リテラシーと異文化間能力」『異文化間教育』11 : 37-51
- 山岸みどり・井下理・渡辺文夫 (1992) 「「異文化間能力」測定の試み」『現代のエスプリ 国際化と異文化教育：日本における実践と課題』至文堂、東京 : 201-214
- 八島智子 (2002) 『第二言語コミュニケーションと異文化適応：国際的対人関係の構築をめざして』多賀出版、東京
- Yashima, T. (2009) The effects of international volunteer work experiences on intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations* 34(3) : 268-282
- 八島智子 (1997) 『日本人高校生の米国留学成果(国際的資質と英語力の獲得)に関する基礎的研究』平成 6～8 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書 (研究課題番号 06801066、研究代表者:八島智子)
- 山本秀樹 (2010) 「ジェネリックスキルの獲得に向けた大学教育プログラムの研究：海外サービスラーニング (カンボジア) における実践から」『研究紀要』11 : 47-55
- 山本良太・今野貴之・岸磨貴子・久保田賢一 (2012) 「海外フィールドワークにおける学習を促す要因の検討ー協働する他者との関わりに注目してー」『日本教育工学会論文誌』36(Suppl.) : 213-216

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(3)：121-126

山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ』関西大学出版部、大阪

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

<http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/handle/10086/15762>

（2012/12/02 入手）

吉田文（2014）「「グローバル人材の育成」と日本の大学教育：議論のローカリズムをめぐって」『教育學研究』81(2)：164-175

謝辞

本研究論文の執筆にあたり、多くの方から多大なる協力をいただきました。指導教官である久保田賢一先生、黒上晴夫先生、久保田真弓先生には、本論文の構成や分析に関する多くのご意見をいただきました。特に、久保田賢一先生には、学部ゼミから10年間、私が向かうべき道を方向付け、常に助言をいただきました。また、研究のフィールドへの参加をお許しくださったフィリピンの小学校関係者の皆様、本研究に協力いただきましたフィリピン・ブラカン大学ヴィクトリア・バレンズエラ先生、そして、フィリピンとともに葛藤を乗り越え、活動を作り上げてきた、フィリピン ICT 教育支援プロジェクトに参加していたすべてのメンバーへ、心より感謝いたします。

フィリピンとの関わりを持つようになり、私は大きく変わりました。博士後期課程に進学し、研究者を目指すきっかけを与えてくれたのも、フィリピンでの経験でした。そんな私にとって、フィリピンをフィールドに本研究論文を執筆することは、私に多くを与えてくれたフィリピンの友人たちに対する恩返しの意味がありました。しかし、実際に論文を執筆する過程では、多くのフィリピンの教師の皆様から協力をいただくことになりました。いつまでたっても、恩返しが終わることはありません。ライフワークとしてフィリピンという国と関わっていくという決意とともに、これからも彼らとともに生きてゆきたいと思います。

最後に、私が大学院で学ぶことを許し、また論文執筆をあきらめそうになったとき、後押ししてくれた家族に心より感謝いたします。多くを言わず、私のことを信頼してくれて、本当にありがとう。私にとって家族は、心からの誇りです。

すべての人たちに感謝を込めて。