

## 第4章 国際交流学習における外部支援者の「かかわり」 —Meet the Globe プロジェクトと日中プロジェクトから—

久保田 真弓

### 4.1 はじめに

海外にある学校の生徒と日本の学校の生徒が、電子メールなどの ICT (Information Communication Technologies: 情報コミュニケーション技術) を駆使して交流する学習に国際交流学習がある。昨今では、技術が進歩し、電子メールの交換だけでなく、ビデオレターの交換のほか、テレビ会議システムを通して対面の交流をしたり、自動翻訳機を使って異言語の生徒と交流したり、掲示板上でディスカッションしたりするなど、多様な交流形式が見られるようになった。しかしこのような交流を継続的に実践していくには、担当教員の熱意だけでは難しい面がある。例えば、交流相手を見つけること、ICT 関連の技術的な問題、コミュニケーションを図るための言語の壁、などである。そこで担当教員をサポートするために外部人材として大学生が授業支援者として入ったり、大学生自身が交流の企画・運営を率先して担ったりすることがある。

そこで、本稿では、2つの国際交流学習の実践形態を取り上げ、それらに携わる大学生に焦点をあて、動機の視点から彼らの実践への「かかわり」について分析する。そして、大学生と大学院生からなる実践コミュニティ (ウエンガー、マクダーモット、スナイダー、2002) の観点から考察し、国際交流学習を継続、維持するための要因を探索する。

なお、学習動機は一般に、学校教育という枠組みの中で生徒が勉強することを前提に提唱されているが、本稿では、ボランティアで実践に関わる大学生の動機付けに応用し、実践への参加の度合いとの関連を検討する。

### 4.2 人間関係と動機付け

一般に「やる気」とか「意欲」を表現するのに「動機づけ」という言葉を使う。動機づけ、すなわちモチベーションには2つの意味がある。ひとつは他の人を動機づけるという他動詞的な使い方、もうひとつは各人の中にある基本的な欲求である。市川 (2001) は、「勉強は何のためにするのか」という質問に対する自由回答から、6つの学習動機を分類している (表1)。これらは「学習動機の二要因モデル」と称され、横軸の学習の功利性という次元と縦軸の学習内容の重要性という次元から構成されている。学習内容が重要で学習の功利性が高い順に「実用志向」「訓練志向」「充実志向」があり、学習内容から離れた要因には「報酬志向」「自尊志向」「関係志向」がある。

表1 学習動機の二要因モデル

学習内容の重要性	大(重視)	充実志向	訓練志向	実用志向
	↑	学習自体が楽しい	知力を鍛えるため	仕事や生活に生かす
	↓	関係志向	自尊志向	報酬志向
	小(軽視)	他者につられて	プライドや競争心から	報酬を得る手段として
性	小(軽視)	←—————→		大(重視)
学習の功利性				

市川伸一 『学ぶ意欲の心理学』2001

市川(2001)によると表1の横軸の次元である「学習の功利性」とは、「やれば得をするし、やらないと損をする」というふうにとらえている動機で、あまり学習に伴う賞や罰は意識していないものをさす。一方、表1の縦軸である「学習内容の重要性」という次元は、「この内容だからこそやりたいんだ、という内容重視の考え方と、別にこの内容でなくてもいいという考え方」があることを示している。以下にそれらにより分類された6つの要因について説明を記しておく。

1) 充実志向

学習すること自体が楽しく、やっている充実感がある。一方、やると得をするかどうかは念頭にない。

2) 訓練志向

やると頭が良くなるような課題でなければ、やりがいがない。

3) 実用志向

勉強というものは自分の将来の仕事や生活に生かせるからやるという考え方。

これは、自分にとって勉強すれば仕事や生活が豊かになるというもので、逆にしなければ、困るというもの。したがって功利性は非常に強いということになる。

4) 関係志向

「みんながやっているから」、「先生が好きだから、」というように他者につられて勉強しているもの。内容についてはあまり気にかけてない。何を学ぶかよりも誰と学ぶかに関心がある。

5) 自尊志向

プライドや競争心から人に負けたくないと思ったり、テストでいい点をとるなどで何か優越感を味わうために実践するというもの。

## 6) 報酬志向

外部からの物質的な報酬を意識している。例えば「成績が良いと小遣いを増やしてもらえる」「大学に受かるとバイクを買ってもらえる」という理由で勉強する。その際に、関心はお小遣いなり、バイクなりにあるので、学習している内容自体に大して興味があるわけではない。

市川(2001)によると、従来の内発的動機付けと外発的動機付けというのは、表1のモデルでいえば、典型的な内発は充実志向に、典型的な外発は、報酬志向にあたるという(p.51)。市川の分類で新しいのは、内発・外発とこれまで二分法で捉えていたものを連続した「程度問題」として捉えている点にある(p.52)。そして、さらに内発的動機づけに含まれていた「その活動内容を楽しみ、自己目的的に学んでいる」という意味を2つに分けて、別次元にした点に大きな違いがあるという。つまり、「内容自体に意義を感じているということと、自己目的性(裏を返せば功利性)ということを2つの要因として取り出して、それぞれ別の次元を立てた」という点である(p.53)。

このようにして市川によって作成された学習動機の二要因モデルであるが、上淵(2004)は、「関係志向」を測定した尺度項目に着目し、他者との関係によって質的に異なる項目が含まれているのでそれらをさらに区別するべきだと主張する(p.66)。

例えば、

「親や好きな先生に認めてもらいたいから」といった他者からの承認を求める動機。

「いっしょに何かしたい」といった「親和」的な動機

「みんながやるからなんとなく当たり前と思って、」といった「同調」的な動機

「悪いような気がする」といった他者に配慮した動機、をあげている(上淵、2004,p.66)。

このようにどのような人間関係から動機付けがなされているのかを調査、分析するには、Markus & Kitayama, (1991) が提唱する「文化的自己観」つまり「ある文化において歴史的に形成され、社会的に共有された自己、あるいは人一般についてのモデル、通念、あるいは、前提のこと」(北山、1997) を考慮する必要もあろう。動機付けの研究でも西洋の概念ですべての現象を捉えるのではなく、文化固有の事象にも目を向ける必要性が指摘されている(上淵、2004, p.80)。つまり日本人の人間関係では、例えば、濱口(1982)の提唱する「間人主義」から捉えなおすことで、動機の理解も多角的になり深まるのではないだろうか。

## 4.3 実践コミュニティとアイデンティティ

レイヴとウェンガー(1993)の状況的学習論に基づく「正統的周辺参加」の概念では、学習というものを、個人が知識を獲得するものと捉えるのではなく、「実践共同体への参加の度合いの増加」(p.25)とみている。学習を参加とみなすことにより、「変わり続ける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道であり、発達するアイデンティティであり、また、成員性の形態でもある」(p.11)ことになる。つまり、社会的世界とのかかわりの中に実践共同体があり、そこに全人格を通して学習者がかかわること

で学びが生起し、学習者のアイデンティティが形成されるとみなしている。そのような「アイデンティティの形成にとっては、自己責任において、意思決定が要求されるくらいの経験と、個人的な関心で何かに打ち込むコミットメント、積極的関与の経験が重要である。これを経験しているとしていないによって、現在のアイデンティティ・ステータスが実現される。」(梶田、p.119)と考えられている。

そこで、国際交流学習の営みを実践コミュニティと捉え、国際交流学習に携わる日本人大学生の動機に焦点をあて、実践コミュニティへの参加度合いから大学生の「かかわり」を考察することとする。以下にそのための事例を2つあげる。

#### 4.4 プロジェクトとしての国際交流学習

関西大学総合情報学部では、「プロジェクト」と称して学生と大学院生が協同してさまざまな取り組みを行っている。プロジェクトで取り組まれる実践を題材に学部生は、卒業論文を、大学院生は、修士論文を書くことがあり、「プロジェクト」として認定することは、なんらかの研究の価値があることを含意する。携わる学部生や大学院生は、主に大学院でチームを組んでいる3人の教授のゼミ生であったり、大学院生である。ただし「プロジェクト」への参加は任意であり、参加人数は、毎年流動的である。そのような不確定要素をもつ「プロジェクト」ではあるが、「プロジェクト」参加者には、先輩から後輩へ引き継いでいかなければならないという使命感が、暗黙のうちに出来上がっている。本稿では、そのような「プロジェクト」で取り組んでいる国際交流学習から2つを事例として取り上げる。

##### Meet the Globe プロジェクト

本稿で取り上げる実践形態の一つ Meet the Globe(以下 MTG)は発展途上国で技術指導をする青年海外協力隊員と日本の小、中、高の生徒たちが ICT を使って交流する実践である。大学生は、交流する相手の協力隊員を紹介したり、交流校を分担して授業に参加し、電子メールをタイプするという技術的なサポートや、どのような内容で隊員に問いかけたらよいかなどをサポートしている。さらに各学校の取り組みを MTG 通信として月一回まとめ、参加校や隊員、スタッフの入っているメーリングリストに流し、かつ HP 上に公開している。この実践は8年目を迎え、実践は、先輩から後輩に引き継がれている。

##### 日中プロジェクト

日中プロジェクトとは、日本・中国プロジェクトの略で、中国南京市にある南京師範大学および南京航空航天大学の日本語専修の学生と関西大学総合情報学部の学生が交流する実践である。交流の目的は、日本の大学生が、中国の大学生の日本語運用能力を高めるための交流相手となることと実践当初は考えられていたが、交流が進むにつれ、双方の異文化理解、協調学習などに拡張されている。2007年度の春学期は、就職試験を想定し、履歴書を互いに書きインターネット上の掲示板でディスカッションすると共に、テレビ会議で模擬就職面接をした。また、秋学期には、協働でテーマを決めNOTAを利用し、インターネット上で新聞を協同で作成し、両国におけるメディア報道の違いを検討しようとした。

なお、これら2つのプロジェクトの概要は、表2のとおりである。

表2 2007年度のプロジェクトの概要

プロジェクト名	MTG	日中プロジェクト
交流形態	青年海外協力隊と小・中・高等学校の生徒との交流	中国の日本語専攻の大学生と日本の大学生との交流
交流のための言語	日本語	日本語
プロジェクトの形態	小・中・高等学校の教員(授業)のサポート	交流相手となる。
プロジェクトの歴史	8年目	3年目
運営会議・司会・議事録	有	有
交流相手とスカイプ交流	無	有
大学院生のサポート	有	一部に有
他のプロジェクトとの関係	兼任者多数	兼任者少数
HP・ニュースレター	有	無
仕事	分担有	流動的
報告書	毎年作成	毎年作成

#### 4.5 研究方法

本稿では、これらの実践のうち2007年度に関わった大学生9人に約一時間、半構造化インタビューを実施したデータを使用する。データは、KJ法で内容分析し、そのほか、毎週、実施された会議の議事録、参加状況等も加味し考察する。

#### 4.6 分析結果

各大学生は、自分の興味関心からそれぞれ実践に関わっている。関わることになった動機は、一年間で変容もしている。そこでまず、実践ごとに各大学生が様々な形で実践にかかわってきた中で見えてきたものをインタビュー結果から整理し、以下にまとめる。

##### MTG プロジェクト

1) 「プロジェクト」としての意識を持っている。

- 伝統を守る。
- マニュアルがない。
- プロジェクトの運営、改善に関心がある。
- 引継ぎが課題ととらえている。
- 意見を言って改善しようとする姿勢がある。
- 他の研究会との相乗効果がある。
- 研究の視点がある。

2) 会議のあり方を検討している。

- 単なる報告会の会議では、活性化しないと気付く。
- 会議は、物事を決める場である。
- 勉強会の開催を提案し実施する。例：ファシリテータのWS
- 参加者に宿題を課す。

### 3) 「学び」がある。

- 先輩のやり方を盗み見る。
- 自分の弱点を勉強会で補強する。
- 高校生への話しかけ方を先輩のやり方を見て真似る。
- 作業の手順がわかるようにBCCで引き継ぎ者にも送り読み取らせる。

### 4) 人々の変化に対する関心と気づきがある。

- 自ら意図的にかかわり、同僚、後輩の変化を見る。
- プロジェクトのメンバーの成長をみる。
- 支援者として高校生の反応の変化を知る。
- 意図的に働きかけることにより、自己満足感が得られる。
- 達成感がある。

MTGプロジェクトの特徴は、大学の履修時間の合間を縫って地理的に離れている小・中・高校の交流実践の授業に参加し、支援することである。このようなかかわり方をすることで、幅広い視点や人間関係を作れるのが魅力となっている。学校の先生方と協同で授業運営をすることの楽しみを参加の動機に挙げている。大学生は、いくつかの交流実践校である小、中、高校のなかから自分の担当の学校を決め、定期的に授業支援に行くのだが、そうするためには、大学で履修している自分の授業時間と重ならないようにしなければならない。そこで、大学生の中には、支援する学校の授業時間を優先させ、その時間帯をあえてさけて自分の履修科目を決定している者がいる。つまり、それほど、学校支援に意義を感じている。

プロジェクト設立から、8年目になるとかなり運営の手順は、ルーティン化してくる。そこで一時は、マンネリ化しそうになるのだが、会議でそれが話題になり、あらたな刺激を求め、改善策が提案される。その意味で、会議は、重要な位置づけになっており、常に自分たちが満足できる形に改善しようとする姿勢が見られる。

また、プロジェクトの運営だけでなく、高校の授業中の支援では、「先生になろう」として関わっていくうちに、大学生の目線で「大学生の自分」として自然に高校生に関わることの意義や面白さを見出している。「きばらず」に関わるのが、1年間学校を支援することの動機付けになっている。このように支援する学校先では、小、中、高校の生徒とのかかわり、担任の先生との連携、プロジェクトメンバー同士の連携などさまざまな立場の人々とかかわることになるので、教科で学習するのは異なる「学び」が起きている。

さらに、交流相手である発展途上国にいる隊員の要求で日本の様子を紹介できる写真素材を集めたりするなど、交流の内容によって大学生である支援者の視点や力量が発揮できる場もあるため、支援の面白みが持続している。

## 日中プロジェクト

- 1) 活動を本物と認識している。
  - 大人の雰囲気がある。
  - 本気でかかわっている。
  - 主体的に関わる。
- 2) 仕組み作りを考えている。
  - 中国の学生を全員参加させる仕組みを考えている。
  - アイデアの出し方を工夫している。
  - 意見を出せるような雰囲気作りに配慮している。
  - 正解がないのでやりがいがある。
- 3) 中国・中国人学生に対する理解を深めている。
  - 「表現の自由」の違いに気がついた。
  - コミュニケーションのとり方（ほめる）を工夫し、相手を動かす。
  - 依頼の仕方（一方向の限界）を検討している。
  - 中国側に「本気さ」が伝わる結果となった。

日中プロジェクトの実践に参加している大学生には、特徴がある。中国に留学し、中国語もでき、中国に関してはエキスパートになりたいという崇高な動機で実践にかかわった学生は1名のみで、他の学生は、中国という交流相手の国に対する否定的なイメージを払拭したくて実践に関わっている。メディアで作られる中国のイメージや、祖父母から聞くイメージが悪く、すべての中国人が悪いわけではないだろうという思いから実践に関わっている。これは、大学生が、総合情報学所属の学生であることから、メディアをクリティカルに読むことを勧められている結果かもしれない。

交流を目的としたテレビ会議では、「現在はやっているもの」「結婚」などさまざまなテーマで準備し、ディスカッションしたり、ミニディベートをしたりしている。

日本側は、週一回運営会議を開き、司会と議事録係を持ち回りでやり、運営会議後は、随時、中国側の代表とテレビ会議をし、全体の運営の調整をしている。MTGプロジェクトと異なり、交流相手として常に中国の学生と対峙していかなければならないので、そこに運営の難しさがあるのだが、それゆえに会議は真剣になり、その本気さに大人の雰囲気を感じ取り、活動の意義を見出している。

また、参加を促す交流の仕掛け作りや準備は、簡単ではなく、それらを「面倒」と思っても続けるのは、交流相手を実感として捉えているからである。大学生の支援者のうち半分は、夏休みを利用して南京へ行き、南京航空航天大学の学生と対面で交流する機会を得ている。個々の相手の顔がみえたため、交流にさらに力が、入っているようだ。

本プロジェクトでは、交流相手(中国側)のメリットは、日本語運用で、当然あるのだが、「自分側(日本側)のメリットも考える」よう先輩から言われ、その一言の回答を見つけることが実践の原動力になっている者もいた。したがって、単に交流相手をしているのではなく、日中プロジェクトでは、さまざまな交流活動を企画、運営しており、その過程で異文化理解が深まることが、実践の原動力となっている。

2つの実践から支援する大学生は、先輩と後輩の関係、交流相手との関係、支援する学

校の先生や生徒との関係、紙幅の関係上、詳述できなかつたが、国際交流研究会で出会う教員や大学院生との関係などさまざまな人々との人間関係のもとで交流実践を展開しており、自分だけでなく、さまざま立場の他者の存在が、実践の原動力となっている。さらに、1)「プロジェクト」と称して研究の視点があること、2) 会議などをとおして自己決定する面白みがあること、3) 一緒に活動できるメンバーがいること、4) ゼミ生という枠があること、5) (ゼミ生ゆえ) 顔の見える先輩と後輩の関係がみえること、が2つの国際交流プロジェクトを維持、継続させるための「推進力」になっている。

#### 4.7 考察

これまで見てきたように国際交流のプロジェクトでは、実践コミュニティで取り上げられるような徒弟制度があるわけではない。例えば、靴職人になるといった明確なゴールがあつて実践に参加するわけではないのだ。また、企業に参加して行うような仕事ではないため報酬もない。そして、大学の授業外の活動であり、教科を履修するように学ぶべきものが事前に提示されているわけでもない。言いかえれば、単なる自主活動といえるが、同好会などのようなサークル活動でもない。それでもプロジェクトを真摯に運営し、本気で活動に取り組むのはなぜなのだろうか。

岡田(1993)は、『かかわりの教育学』で教育的なかかわりの4類型を提示している。それらは、X軸の左から右へ「安定・調和的關係」と「対立・葛藤的關係」をY軸の上から下へ「縦のかかわり」と「横のかかわり」をとり、仕切り取られた4つの部分を、第一象限から順に「権力的かかわり」「権威的かかわり」「受容的・呼応的かかわり」「認知・葛藤的かかわり」と命名したものである。これらの4類型をもとに岡田(1993)は、教師と生徒という役割を担った人間関係ではなく「生身の向かい合った人と人との間」のことを「かかわり」と定義し、互いに作用しあふ関係性を見直すことを指摘している (p.2)。「権力的かかわり」は、子どもの世界がまだ出来上がっていないときに、うまくアメとムチで誘導するようなかかわり方をさす。一方、「権威的かかわり」は、子どもの信頼や愛着を得ているときに行使するもので畏敬の念や義務感で服従させるかかわり方をさす。「受容的・呼応的かかわり」は、子どもがよりどころとする世界が崩れかけ不安定になっているときに威力を発揮するかかわり方で、相手の目線に立って傾聴し相手をすべて受け入れる姿勢である。その意味で4つのかかわりのベースともなっている。最後に「認知・葛藤的かかわり」とは、自分とは異質な考え方の相手と対峙し、世界の自明性に批判の目を向けて吟味するようなかかわりである。「当事者は原則的に対等でなければなら」(p.110)ず、感情ではなく考え方の相違から問題解決に向けて考えていこうとするかかわりである。縦のかかわりである「権力的かかわり」と「権威的かかわり」の違いは、前者は、他者を強制的に服従させるもので、子どもと教育者の間では、「引力と斥力(反発)が併存して」(p.11)おり、権力を行使される者は、自分の被る利害によって功利的に判断し、行動している。一方、後者では、子どもと教育者の間には「尊敬や崇拜のような引力のみが働いて」(p. 11)おり、自発的な服従といえる。したがって、権威を行使される者は、「権威者の権威の正当性——例えばその者の人格の崇高さであったり、集団規範との合致であったり」(p.15)で判断し、行動する。なお、以上の分類は、こどもの発達段階を考慮して区分された教師と子どもとの関わり方であるが、「実践コミュニティ」(レイヴとウエンガー、1993)における教師



と学生との関係を捉える上でも示唆に富むと思われた。

これら4分類をもとに本稿の事例分析結果を考察すると、大学という「場」で行われているが、授業という枠組み外で取り組む大学生の関わり方は、「受容的・呼応的かかわり」および「認知・葛藤のかかわり」であるといえよう。言いかえれば、横のかかわりでの「学び」を渴望しているとも考えられる。大学受験まで徹底して教師と生徒という関係が、学校や授業という枠組みのなかで「権力的かかわり」「権威的かかわり」というものだったからこそ、大学で自由に組み立てるプロジェクトでは、「受容的・呼応的かかわり」および「認知・葛藤のかかわり」が生み出されたのではないだろうか。

「プロジェクト」いう価値づけがある実践コミュニティのなかで、大学の教員、大学院生、学部生、支援する生徒、先生、交流相手をする学生、それぞれの中で、傾聴や共感の力が育まれることが、「受容的・呼応的かかわり」の基本である。それを土台に、「認知・葛藤のかかわり」がある。他者と認知的に対等な関係で、他者との考えや意見上の異質性からメタ思考を促進させるのである。そのような「学び」があるからこそ、大学生の動機は満たされ、国際交流プロジェクトは、維持、継続されていくのではないだろうか。

佐伯（1995）や佐藤（1999）が指摘するように「学習」と「学び」では、捉え方の違いがある。「学び」の語源が「まねび」であるのは、学びが他者とのコミュニケーションによる模倣を基礎としていることを示している。そして「何らかの意味でよくなることが意図されている」（佐伯，1995，p.4）。人は、学びがいがあれば、一生学んでいく（佐伯，1999，p.5）。しかし、学習は、知識や技能の伝達や獲得を効率的に行うところに重点があり、修了すれば、正当な評価を得て、終了する。したがって学習という場合には、その生起に関して学習者本人の意図は関与しておらず、学習内容にもあまり関与することがない。その意味で「学習」ではなく、「学び」に着目し、国際交流プロジェクトの継続的な運用について参加者相互のコミュニケーションを通して「かかわり」を築く過程を追って研究を深めていきたい。

## 参考文献

- 市川伸一(2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP 新書  
上淵寿編著(2004)『動機付け研究の最前線』北大路書房  
エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M. スナイダー  
著 野村恭彦監修 野中郁次郎解説・櫻井祐子訳(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社  
岡田敬司(1993)『かかわりの教育学』ミネルヴァ書房  
梶田正巳(2002)『学校教育の心理学』名古屋大学出版会  
北山忍、(1997)「文化心理学とは何か」 柏木恵子、北山忍、東洋 編『文化心理学 理論と実証』東京大学出版会、 17-43.  
佐藤学(1999)『学びの快楽 ダイアローグへ』世織書房  
佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店  
ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー著、佐伯胖訳、福島真人解説(1993)『状況に埋め込まれた学習』産業図書  
濱口恵俊(1982)『間人主義の社会日本』東洋経済新報社

Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychology Review*, 98, 224-253.