

論文 Article

大学院におけるアクティブラーニングの実践と効果的な教育方法 — 広島大学「たおやかプログラム」における講義「地域文化創生論」を事例に —

石川菜央¹

Effective methods and practice of active learning in postgraduate education: A case study of the “Creation of Regional Culture” in the Taoyaka Program, Hiroshima University, Japan

Nao ISHIKAWA¹

要旨：本研究の目的は、アクティブラーニングの観点から、多国籍の学生を対象にした講義において、効果的な教育方法を提示することである。これまでの多国籍の学生を対象としたアクティブラーニングに関する研究では、日本人の学生と留学生が交流する異文化理解に主眼が置かれていた。筆者が担当する講義「地域文化創生論」では、多国籍の受講生が相互の文化的な背景を理解し合うだけでなく、フィールドワークに関する学びを深めることを目的とした。そして、言語に制約がある中でも、受講生がより主体的に学びを深められるように、講義のアクティブラーニング化を目指した。本稿ではその工夫と学生への教育効果を踏まえ、アクティブラーニングを実践する上での効果的な教育方法について述べる。

キーワード：大学院教育、アクティブラーニング、文化、留学生、フィールドワーク、観察

Abstract: This study was aimed at presenting effective educational methods with active learning in mind for lectures geared toward international students in classroom settings. Past studies on active learning designed for multinational students have focused mainly on cross-cultural understanding between Japanese and international students. The author's lecture, “Creation of Regional Culture,” sets not only mutual understanding of cultural backgrounds, but also gaining deeper learning experience in fieldwork as its objectives for multinational students. The author also aims to integrate active learning into the lecture so that students can voluntarily enhance their studies in fieldwork despite language barriers. Based on the actual methods introduced and their effect on the students, this paper will discuss perspectives required for active learning in educational settings.

Keywords: postgraduate education, active learning, culture, international students, fieldwork, observation

I. はじめに

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、アクティブラーニングの観点から、大学院における多国籍の学生を対象にした講義において、効果的な教育方法を提示することである。グローバル化が進む中、日本の教育においても、自ら課題を設定して行動し、課題を解決できる人材を育てることが求められている。そうした流れの中で注目されてきたのがアクティブラーニングである（高橋, 2015）。アクティブラーニングとは、「学生に物事に取り組みせ、彼らが行っていることについて考えさせること」

であり（Bonwell & Eison, 1991）、学生により能動的な学習や活動、思考を促すものである。

筆者は、広島大学大学院リーディングプログラム「たおやかで平和な共生社会創生プログラム」（以下、たおやかプログラム）の教員であり、「地域文化創生論」の講義を担当している。この講義では、プログラムを構成する3つのコースの1つである文化創生コースに関する基礎的な理解を促すために、フィールドワークについての入門的な内容を扱っている。筆者は、講義という限られた時間の中、いかに知識だけではなく体験を含めて学生に学びを与えられるのかを試行錯誤

¹ 広島大学文学研究科（たおやかで平和な共生社会創生プログラム）；Graduate School of Letters, Taoyaka Program for creating a flexible, enduring peaceful society, Hiroshima University

してきた。そこで取り入れたのが、アクティブラーニングである。本稿では、2014年度、2015年度に行った講義の工夫や改善を踏まえ、これまでに指摘されてきたアクティブラーニングにおける教育方法の効果を検討するとともに、新たな方法を提案する。

2. 従来の研究

アクティブラーニングに関する代表的な論文である“Active leaning: Creating Excitement in the Classroom” (Bonwell & Eison, 1991) では、アクティブラーニングを“active learning be defined as anything that involves students in doing things and thinking about the things they are doing”, すなわち「学生に物事に取り組みせ、彼らが行っていることについて考えさせること」と定義している。また、文部科学省は2012年8月28日に行われた中央教育審議会の答申における用語集 (中央教育審議会, 2012) で、アクティブラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である。」と定義している。

大学においても、これからますます重要になると考えられるアクティブラーニングについて、教員は必要な対応を検討し、実践することが求められる。中央教育審議会は、アクティブラーニングを教員による一方向的な講義形式とは異なるものであると指摘している。その一方で、講義という形式は、多くの大学教員が学生時代から受けてきた日本の大学における主な教育方法の一つである。よって、アクティブラーニングの導入によって、従来の講義と異なる方法が求められるとすれば、教員はその観点や心構えについて積極的に学び、新しい手法を取り入れる必要がある。

そこで、まずは従来の講義に対して、アクティブラーニングという観点からどのような教育方法が求められるのかに焦点を当てた研究を参照する。入江 (2015) は、学生がアクティブラーニングによって社会人としての基礎力が高められることを指摘し、教育者には講義中心の教授法から学生の主体的な学びを引き出す工夫が必要であると指摘する。そして、2014年に経済産業省によって発行された「社会人基礎力育成の好事例の普及に関する調査報告書」(株式会社リベルタス・

コンサルティング, 2014) を引用しながら、大学にアクティブラーニングを導入する上での効果的な教育方法について整理している。そこでは教員と学生の双方が主体的に関わり合い、対話する教育スタイルや、地域社会、産業界、チームなどで展開される多様な学習形態が重要であると指摘されている (入江, 2015)。高橋 (2015) は、アクティブラーニングが効果的に機能するための授業改善の方法として、授業において双方向・多方向のコミュニケーションを図り、そこから生まれる興味・疑問・関心・反応を授業化すること、動きのある授業への工夫をすること、評価に関する工夫をすることを挙げている。

こうした示唆の一方で、アクティブラーニング導入の課題として指摘されているのが、講義の形式を変えるだけではなく、学習者の思考過程が能動的に働くように導くための方法の確立である (高橋, 2015)。様々な実践例をもとに、どのような教育方法が有効であるのか、議論が重ねられなければならない。本稿は、こうした流れを受けて、これまでに指摘されているアクティブラーニングにおける効果的な教育方法に、新たな方法を付け加えるものである。

本稿で取り上げる「地域文化創生論」の特徴の1点目として、フィールドワークを知識として教えるだけではなく、学生による実践に踏み込んだ点が挙げられる。アクティブラーニングの定義にもとづけば、フィールドワークもその一つと考えることができる。富田 (2015) は、アクティブラーニングの一環として、新入生を大学と社会になじませるために、大学のある地域を対象としたフィールドワークを授業に取り入れる意義について論じている。本稿で取り上げる講義も、大学院の新入生が主な対象であること、フィールドワークの舞台が大学のある地域であることなどの共通点があり、アクティブラーニングの一環としてのフィールドワークの位置づけに関して参考になる。一方で、アクティブラーニングの定義には幅広い教育の形態が含まれており、従来の実習やゼミナール、フィールドワークなどと何が同じで何が異なるのか明らかではないという指摘もされている (高橋, 2015)。本稿では、講義自体をフィールドワークに振り替えるのではなく、講義をアクティブラーニング化するための工夫の一つとして、フィールドワークの実践を位置づける。

本稿で対象とする講義の特徴の2点目は、多国籍の学生が受講していることである。従来の報告では、多国籍の学生が受講する講義のアクティブラーニング化の実践として、日本人の学生と留学生との交流を主眼に置いた講義の実践や (岡, 2016)、異文化理解の授

業における英語によるコミュニケーションに焦点を当てた論考（奥山，2016），留学生を対象とした日本語教育の可能性について言及した大橋・三隅（2014）などがある。これらの講義の主なテーマは異文化理解や多文化共生であり，多国籍の学生同士でのコミュニケーションで生まれる発見や相互の理解などに主眼が置かれている。

本稿で対象とする講義で目指したのは，地域における文化を知るためのフィールドワークの方法を伝えることである。多国籍の学生同士がお互いの文化的な背景を理解し合うことは講義が目指す方向には沿っているが，国籍に関係なくフィールドワーク自体に関する深い学びを与えることもまた重要な目的である。そこで講義をアクティブラーニング化する手段の一つとして，座学に加えて小規模なフィールドワークを行うことにした。ここで課題となるのが学生の言語の壁である。講義の受講生の8割は留学生で，そのほとんどは日本語を話すことができなかった。

青木（2014）は，留学生と日本人の学生が言語のハードルがある中で一緒にフィールドワークに取り組んだ事例として，大学のある札幌を対象に「札幌を最も表しているもの」を調べ，写真を含めてポスター発表するという取り組みを紹介している。こうした事例を参考に，留学生と日本人の学生が大学の立地する町を歩いて観察し，発見したことを写真に撮り表現するというのは，時間や言語の制約がある中で，フィールドワークの導入として適切だと考えた。

フィールドワークの体験をどのような段取りで提供するか，体験の成果をどのように効果的に利用するかについて，加藤（2009）の『キャンプ論—あたらしいフィールドワーク』を参考にした。加藤は，カメラ付き携帯電話などの身近な機器を利用した記録方法や，ポストカードやフリーペーパー，宙吊り広告などの「小さなメディア」を用いて，フィールドワークの成果を地域に還す多様なアイデアを提示している。本講義では，加藤のアイデアを参考にしつつ，キャンパス内での練習から始め，それを発展させてキャンパスの外におけるフィールドワーク体験を提供することとした。

II. 講義の実践と改善

1. たおやかプログラムにおける本講義の位置づけ

たおやかプログラムは，日本学術振興会によって採択された「博士課程教育リーディングプログラム」である。5年間一貫教育で，国内外において課題を抱える地域に貢献する人材を育てることを目標にしてい

る。文系や理工系の学生が専門分野を超えて共に学び，協力しながら研究活動を進めることが特徴である。地域研究を行い地域の課題に挑む力を養う文化創生コース，課題を解決するための技術を開発する技術創生コース，技術の効果や影響を分析・予測し，地域社会に実装する社会実装コースの3つのコースがある。

学生たちは，学内における「オンキャンパス教育」において，専門分野の基礎的な知識を身に付ける。そして学外における「オンサイト教育」では，現地に滞在し具体的な事例から課題を把握し，考え，取り組む力を養う。筆者が担当する「地域文化創生論」は，オンキャンパス教育における講義の一つであり，主に1年生（D1）が対象である。毎年度，後期の10月から2月にかけて開講する。この講義は，文化創生コースが提供する基礎的な講義であるため，技術創生コースや社会実装コースなど，他コースからの受講生も多く含まれる。受講者の構成は，2014年度は9名（出身国はベトナム4名，インドネシア2名，タイ2名，日本1名）であり，コース別には，文化創生コース5名，技術創生コース3名，文学研究科からのプログラム外の聴講生が1名であった。2015年度は8名（出身国はインド2名，日本2名，ベトナム1名，フィリピン1名，中国1名，メキシコ1名），コース別には，文化創生コース2名，技術創生コース4名，社会実装コース1名，国際協力研究科からのプログラム外の聴講生が1名であった。なお，この講義を含め，たおやかプログラムの講義や研修は全て英語で提供されている。

2. 講義の狙いと課題

本講義の狙いを「学生がフィールドワークを通して，地域の文化をいかに探求するのかを学び，人々の暮らしや価値観を尊重しながら，その地域の活性化に貢献するためのアイデアを得ること」と設定した。

たおやかプログラムでは現地における学びを重視しており，必須科目として，日帰りから1週間程度の宿泊を伴う現地研修や，チームを作り対象地域と数か月にわたって関係を築きながら取り組むプロジェクトなどが設定されている。2014年度の「地域文化創生論」では，実際のフィールドワークはその他の現地研修で十分に経験できると判断し，フィールドワークに関する知識や背景，調査で気を付けるべき事項などを中心に，座学を重視した授業を展開した（表1）。

2014年度の講義の最終レポートの課題として「最も興味深かった，あるいは有益であったトピックを選び理由を述べる」と「講義の改善点を指摘するこ

と」の2つを与えた。その結果、複数の学生から「地域の文化とは何かとか、学生としてそれを学んだ上でどう生かしていけばいいのか示唆が欲しい」、「講義の一環として実際にフィールドワークをして、そこで発見したり考えたりしたことを議論できれば、より深い理解ができると思う」という指摘があった。これらの感想を踏まえ、地域の文化を学ぶことが、地域への貢献にどのように結びつくのか、学生の理解を深めることが必要であると考えた。また、講義で得た知識を共有したメンバーで小規模なフィールドワークの体験をすることは有意義であると判断した。

3. 講義のアクティブラーニング化

2014年度の反省を踏まえ、2015年度はアクティブラーニングの方法を取り入れ、講義の内容や流れを一部変更した(表2)。主な変更点は以下の通りである。第1に、文化創生コースの学生たちだけではなく、理工系の分野を専門とする他コースの学生が受講していることを踏まえ、プログラムの課題である地域への貢献に際し、なぜ文化に注目する必要があるのかという問いと向き合う機会を与えた。

第2に、2014年度に行った学生によるプレゼンテーションの課題を一新し、地域の特徴を踏まえた上で、

表1 2014年度における講義の内容

回	内 容	実施
1	講義の狙いを紹介。地域を知り、貢献するためには何が重要かを議論する。	10月
2	フィールドワークとは何か、その歴史や方法、理念、代表的事例を紹介。	
3	インドネシアのバンドンを舞台に多文化共生を考える。プレゼン課題の発表。	
4	参与観察をする上でのフィールドにおける適切な立ち位置について議論する。	
5	たおやかプログラムの国際シンポジウムの内容を振り返り、議論する。	
6	インドのムンバイにおける貧富の差、スラム訪問における調査者の視点を議論。	11月
7	フィールドワークで得たデータの「信頼性」と「妥当性」の差異について議論する。	
8	情報を得る「つて」という武器、多様な立場からの意見を聞くことの重要性について。	12月
9	一次資料の集め方、多様なデータをいかに整理し、解釈するか。	
10	インド農村部における調査法について考える、日帰り現地研修の予習。	
11	研修の振り返り、インド調査におけるカルチャーショックと現地での行動について。	1月
12	徳島県神山町、上勝町の事例を通して地域資源の活用を議論する。	
13	担当者が取り組んできた闘牛に関するフィールドワークを紹介。	
14	学生からの質問に対するフィードバック(インフォーマントとの接し方について)。	

表2 2015年度における講義の内容

回	内 容	実施
1	講義の狙いを紹介。学生のプレゼン課題の提示。	10月
2	「条件不利地域」とは何か。文化とは何か。なぜ文化に注目する必要があるか。	
3	フィールドワークとは何か、その歴史や方法、理念、代表的事例を紹介。	
4	参与観察の長所と課題、身近な習慣にも文化を理解するヒントがある。	
5	フィールドワーカーであり、生身の人間である自分の客観的な見つけ方。	
6	社会の変化と現代におけるフィールドワークの多様化、グループワーク1。	11月
7	現代の社会におけるフィールドワーク、「他者」を見つめる視点、グループワーク2。	
8	日常生活を通してフィールドワークする方法、キャンパス内での観察の練習。	12月
9	体験から学ぶプロセスの整理、観察の練習における発見を議論。	
10	観察と記録の重要性を踏まえる、西条におけるフィールドワークの計画。	
11	西条におけるフィールドワークをもとに、グループでポストカード作り。	1月
12	筆者の研究を紹介し、研究の目的の立て方とフィールドワークの関係を考える。	
13	各グループが作成したポストカードの紹介と意見交換、筆者の研究の紹介	
14	ポストカード製作で発見した事柄を題材に日本の文化について議論する。	
15	学生からの質問に対するフィードバック(調査者としての立ち位置、「つて」を得る方法)。	2月

その地域を、住んでいる人にとってさらに魅力的な地域にするためにはどうしたら良いのかを考える2つの課題を課した。1つ目の課題は、地域の活性化に関する新聞記事を読み、他地域に適用できる視点や方法を紹介することである。2つ目の課題は、1つの条件不利地域を選び、発表者はその地域の移住促進センターの職員、クラスメートはその地域に移住を検討している一般市民という設定で、その地域の条件不利性を踏まえた上で、地域の魅力を紹介し、移住を勧誘するというものである。また、毎回、発表を聴く学生にはフィードバックシートを配布し、興味深い点や疑問点などを書かせた後、ディスカッションを行った。発表者には、ディスカッションで答えられなかった疑問点を最終レポートの課題として与えた。

第3に、2014年度を受講生から要望が多かった、フィールドワークの体験を取り入れた。この試みに関しては、90分という講義時間の制約があり、他の講義や研修との関係で、講義の時間帯を伸ばすことは困難であった。そこで、従来の研究を参考に、講義とフィールドワークのバランスが取れるように工夫した。

Ⅲ. 多国籍の学生と、文化とフィールドワークについて考える

1. なぜ「文化」を学ぶのかの問いかけ

講義の始めに、課題を抱える地域へ貢献するために、なぜ地域の文化を踏まえる必要があるのかを議論した。この講義で文化に主眼を置いていることは、講義名からも明らかであるが、あえてなぜ文化が重要なのかを問いかける所から始めた。

図1は、2015年10月の新入生を対象としたガイダンスで事務局が使用したスライドの一部で、たおやかプログラムの実践を模式図で表したものである。中央

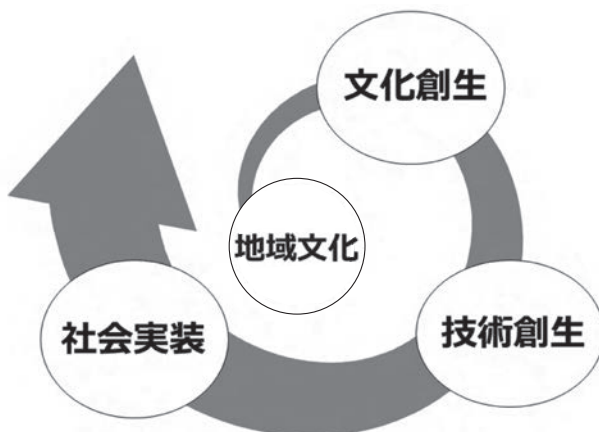


図1 たおやかプログラムにおける実践についての模式図
注) 2015年10月に新入生を対象に行われたガイダンスで事務局が使用したスライドから抜粋し、英語を和訳した。

に地域文化があり、そこから矢印をたどって「文化創生」、「技術創生」、「社会実装」が関わっている。この図に関連して、たおやかプログラムのウェブサイトに掲載されている「基本理念」には、「時間と空間の広がりによって多様に育まれた地域独自の社会と文化をふまえて、条件不利地域が抱える課題の克服のために、必要な先端科学技術をその地で見出し（開発し）、育む（適用・実装する）循環」と記述されている¹⁾。本講義では、この循環が「地域文化」から出発して、その隣に「文化創生」が位置することに注目した。学生には、地域への貢献を考える際、なぜ技術を開発する分野と、それを実装する分野だけでは不十分なのか、なぜその前に地域の文化や社会を踏まえないかならなければならぬかを学生に問いかけた。学生からは「地域におけるニーズを知るために、その地域の文化や社会を学ばなければならない」という意見が出る一方、具体的には答えを出せない学生もいた。

教員からは、過去に行われてきた国際協力や研究者と対象地域との関わりを例に挙げながら、対象地域の文化的、社会的背景を踏まえずに、一方的に技術を持ち込んでも現地で役に立たなかったり、かえって状況を悪化させてしまう危険性があることや、現地の人たちが「欲しい」というものをそのまま提供することが必ずしも貢献にはならないということを伝えた。そして、対象地域の文化を学ぶことは、地域にどのように貢献するのか方針を決める出発点として、必要不可欠であることを指摘した。

2. 文化とは何か

2回目の講義では、そもそも文化とは何か、ということを考える時間を設けた。学生に時間を与え、自分の考えをボードに書いて説明させた。ある文化創生コースの学生（フィリピン出身）は、「言語や共同体の関係、食べ物、活動、家などの要素、人々の考えなど、暮らしを形作るもの」と定義し、社会実装コースの学生（ベトナム出身）は「長い時間をかけて作られて来た独自のものである」と定義した。また、技術創生コースに在籍するインド出身の学生は、たくさんの民族が共存する自国を振り返って、「文化とはそれぞれの地域に住む人々が共有しているものであり、そこには境界もあるが、境界を越えて重なり合い、異なる文化を持つ人々が共存している部分もある」と述べた。こうして異なる国から来た学生たちが意見を交換し合うことで、文化というものの幅の広さや、地域における文化の多様性に気付くことができた。

3. フィールドとしての現代社会および日常生活

講義の3回目から7回目にかけて、フィールドワークを通して地域の文化をいかに捉えていくかを議論した。まずは、フィールドワークという方法が生まれてきた経緯や背景、フィールドワークの代表事例を紹介した。その上で、現代では特定の民族や希少な民俗のみを調査対象とするのではなく、自分たちの身近な生活を振り返ることもフィールドワークの一部であることを示し、その後続くフィールドワーク体験の導入とした。

講義の3回目から5回目にかけては、フィールドワークの歴史や文化人類学者によるフィールドワークの事例や課題について議論した。マリノウスキーが生み出した、地域に滞在し住民の一員として行動しながら研究を行う「参与観察」という研究方法や、彼の著作“Argonauts of the Western Pacific” (Malinowski, B. K. 1922) を取り上げながら、地域において人々が日常的に行っている事柄の意味を探求する際に、住民による説明だけではなく、それに関わる産業、経済、社会組織など様々な事柄を調査し、それらを総合して検討することの重要性に触れた。そして、過去の研究事例と対比する形で、筆者の研究対象である闘牛に関するフィールドワークを紹介しながら講義を進めた。

講義の6回目から7回目にかけては、佐藤 (2013) を参考に、マリノウスキーの時代からは社会の状況が大きく変わっており、現代では他国も自国もフィールドワークの対象地域として設定されていること、一つの場所にも異なった文化を持つ人々が共存している現状があること、民族集団だけではなく、何らかの役割を持った施設や組織、あるいは特定の生活状況を生きている個人も調査対象となりうることを解説した。そして、現代における日本の複数の高校を比較研究した Rohlen, T. P. (1983) による民族誌 “Japan’s High Schools” や、Townsend, P. B. (1963) による高齢者の生活に焦点を当てた著作 “The family life of old people” などを紹介し、仮に「学校」や「高齢者の生活」などを研究対象にするとしたら、どのようなフィールドワークや研究が可能か、グループに分かれてアイデアを出し、発表させた。

こうして、全ての受講生に、フィールドワークは必ずしも地域研究の専門家だけに関係のあるものではなく、社会と関わる研究や仕事には何らかの形で含まれてくること、自分が今いる場所でも、ものを見る視点や立ち位置を変えることで可能であることを伝えた。

また、毎回の講義の終わりには小テストを行った。内容を覚えているか評価をするためではなく、議論し

たことを学生が当時者としてどの程度理解しているのかを確認するためのものである。例えば、「あなたがフィールドワークを行うとしたら、あなた自身のどのような資質や性格が役立つと考えるか?」、「フィールドワークの草分け的存在であるマリノウスキーに会うことができたなら、何を聞きたいか?」などの質問を与えた。小テストは、筆者が学生を評価するだけではなく、講義における重要な点が伝わっているのか、筆者のパフォーマンスが評価される機会をとらえ、学生の解答を踏まえ、次の講義の導入につなげたり、補足を行ったりした。

IV. フィールドワーク体験とポストカード製作

1. キャンパス内における練習

Ⅲ章で述べた講義を踏まえ、フィールドワークの体験に入った。時間と言語の制約があるため、大掛かりな活動や日本語でのコミュニケーションが必須となる内容は困難である。そこで、フィールドワークの基礎の一つである観察を中心とした活動が適切と考え、加藤 (2009) の『キャンプ論』を参考に計画を立てた。加藤はフィールドワークをあらためてとらえなおす試みとして「キャンプ」という言葉を用いている。あまり気負うことなくキャンパスの外に出て、人と人、人とモノとの関係を見直すきっかけにするのが「キャンプ」である。キャンプでは、観察・記録したものを振り返って調べ、整理して写真や言葉で形にし、仲間と見せ合うという一連の活動を通して、フィールドワークを体験するだけではなく振り返り、考えたことを表現する過程を学ぶ。

加藤が「キャンプ」の準備として提案している活動を参考に、まずは、キャンパス内でフィールドワークの練習をすることにした。練習の場をキャンパスにしたのは、講義室から近いだけではなく、これから地域で行うフィールドワークへの導入を円滑に行い、学生のフィールドワークへの姿勢をより能動的にするためである。フィールドワークを知らない土地に出かけていき、珍しい事象を調べる非日常のものだと捉えていると、ただ与えられた課題をこなすという受け身の姿勢を変えられない恐れがある。しかし、フィールドワークで重要なのは、これが他者を理解するための方法の一つであるという認識である。知っていると思い込んでいる対象を別の方向から見て、新たな側面を学んだり、ふだん慣れ親しんでいるものへの姿勢や視点を変えることが、すでにフィールドワークの始まりであることを、身近なキャンパスで体感してほしいと考えた。

練習では、学生に写真を撮る時間を与え、発見した

ものを短い文で説明したレポートを提出させた。与えた課題は3つであり学生はそこから1つを選択した。

1つ目の課題は、「対象に近づく」ことである。キャンパス内で1つの観察対象を決めてカメラのズームを使わずに、少しずつ近づいて写真を撮る。普段、見慣れている対象に身体を使って近づくことで見えること、感じられるものに気付くのが狙いである。

2つ目の課題は、「同じ対象を様々な方向から見る」ことである。フィールドワークでは自分の立ち位置がどこなのか、ということを意識することが重要である。



(写真1)



(写真2)



(写真3)

【解説】

大学生協の外、奥の方にかすかな蛍光灯に照らされて『ID Photo Kiosk』(証明写真ボックス)があった。Kioskの照明が鮮やかだったので、暗闇にくっきりと見えた。最初は自動販売機かと思ったが近づいてみると、急いで写真を撮りたい時に便利な機械であることが分かった。説明は7か国語で書かれていて、広島大学が国際色豊かな大学であることを反映していた。

もっと近づいてみると、料金によって出来上がりの写真の美しさや健康的な度合いを選べるのがわかった。「最高モード」は900円、「肌色をよくするモード」と「男前モード Good Manly Looking (レポート原文のまま)」は800円、普通の写真は700円であった。誰もががわずかな手順で美を手に入れられるのである。

図2 課題2「対象に近づく」のレポート

注) 英語で書かれたものを筆者が日本語に訳した。掲載する際の縮小率との兼ね合いで写真の一部を筆者がトリミングした。

この課題では、対象をどこから見るかによって、見えるものが違うことを学生に感じさせることが狙いである。

3つ目の課題は、「自分の場所を固定して同じ対象を一定の間隔で撮影する」ことである。この課題の狙いは、フィールドワークにおいて、自ら決めた方針で現場を観察、切り取っていく時に、自分の立場を決めることで見えるようになることと見えにくくなるものに気付くことである。

次の講義では、学生それぞれが自分の発見について発表し、意見を言い合った。図2は、メキシコ人の学



(写真1)



(写真2)



(写真3)

【解説】

釣りをしたり、近くでバーベキューをしたりする、寮の近くの池を3つの方向から撮影した。西の方向に山地から流れ込んでくる水を集める吸水口を発見した。これに対し、南の方向には排水口があった。この池は、灌漑の役割をはたして雨季には水を貯め、乾季には水を供給している。

図3 課題2「同じ対象を様々な方向から見る」のレポート

注) 英語で書かれたものを筆者が日本語に訳した。

生による課題1「対象に近づく」のレポートである。

普段は立ち寄らない大学生協の建物の奥に近付いていくことで、段階的に見えてきた発見について触れた。日本ではありふれた光景である照明写真ボックスを留学生の目から観察した記録は、日本人にとって新鮮である。この学生は、「男前」に写るといふ撮影のオプションを「Good Manly Looking」と英語で表現して紹介し、他の学生からは「いったいどんな写真になるのか」と笑いが起こる場面もあった。

図3は、中国人の学生による課題2「同じ対象を様々な方向から見る」のレポートである。他の学生からは、「身近な所にこんな美しい場所があったことに気付かなかった」という感想が出た。この学生は、毎日見ている風景を別の方向から見ることで、池の構造や池が果たしている役割を発見したと述べた。

教員からは、現地で見たり聞いたりして気が付いたことは、レポートで取り組んだように、意識して記録をすることが大切だと伝えた。せっかく対象地域に向いて様々な発見があっても、しばらく滞在していると、目にする物に慣れてしまい、重要な事項を見逃したり、記録を怠りがちになったりする可能性がある。今回取り組んだ課題のように、対象との距離や視点、観察する間隔などを意識的に変え、記録することは、自分の立ち位置や対象地域で起こっていることの再確認につながる。こうした訓練は日常生活でもできることなので、これから先、フィールドワークに取り組むにあたって心がけてほしいと伝えた。

2. 西条でのフィールドワークとポストカード作り

キャンパス内での練習と振り返りを経て、キャンパス外でのフィールドワークの体験を提供した。学生たちが生活している町を観察者の目で歩いて振り返り、発見したものを写真と文章で表現し、ポストカードにするという課題を与えた。

対象地域は広島大学が立地する東広島市西条とし、「私たちが魅力的だと思ったもの」を共通テーマとした。グループごとにサブテーマを設定し、西条を歩いて発見したもののや魅力的だと思ったものを写真に撮り、なぜそれが魅力的だと感じたのか町の住民にも伝わるよう、日本語と英語で説明を加え、ポストカードとして提出させた。受講生には2人の日本人と、多少の日本語を理解できる留学生が1人いたため、一人ずつグループに配置し、学生の専門分野が偏らないように配慮しながら全体で3つのグループを作った。観察の期間は冬休み中とした。

図4～6は、チーム「3glasses」の作品である。メ



(裏面)

(表面の文章)

In Saijo, every year people from around the world come and go, many of them do not have time to enjoy the hidden treasures in this peaceful city.

毎年世界中から忙しなく行き交う人の多くは、この西条という平和な町での宝探しを楽しむことが出来ない。

Just behind the Saijo Station, you can enjoy the spiritual side of this city. Once you get there, don't forget to ask for a safe trip.

西条駅の裏にてこの町の神聖な場所を堪能できる。訪れたなら、旅の安全祈願をお忘れなく。

図4 チーム「3glasses」のポストカード1



(裏面)

(表面の文章)

If you have any wish, please talk with Mr.NONTA. He can understand every language, so don't worry if you are foreigner^^ もしも願いがあるのなら、のんたに聞いてもらおう。どんな言葉でも理解してくれるので、留学生でも安心だ。

図5 チーム「3glasses」のポストカード2

ンバーが3人とも眼鏡をかけていたのでこのチーム名になったという。彼らは西条にある神社や「日本の神様」に着目した。日本の伝統的な「神様」だけではなく、酒蔵通りのある東広島市の観光マスコット「のん太」がまつられている祠を訪ねてお参りをし、「のん太であれば（神様だからどんな言葉でも理解してくれるので）留学生でも安心してお願いごとができる」



(裏面)

(表面の文章)

In Japan, there may be few people who met the gods.
However, they may live closer to us than we thought. We cannot see them.
日本で、神様に会ったことがある人は少ないだろう。
しかし、我々に見えないだけで、彼らは思っている以上に身近に存在しているのかもしれない。

図6 チーム「3glasses」のポストカード3



(裏面)

(文章)

自分たちはこの場所に1回ではならず、2回通って初めて、これらの風景を発見することができました。同じ場所でも、行った時の状況によって違うものが見えてくることに心を動かされました。フィールドワークの目的地や目指す所は、場所そのものというよりも、その場所における新しいもの見方だと思います。

図7 チーム「404」のポストカード

注) ポストカード上の文章が短かったため、「新しい西条、見つけませんか」というメッセージに詳しい説明を求めたところ、上記の補足のコメントがあり、英語で書かれたものを筆者が日本語に訳した。

とコメントしている。祠の前で手を合わせたり、神社の前で「神様は見えないけれど近くにいるのかもしれない」と考えてみたり、観察をする過程で自ら動いて、日本の文化を体験したり、意味を考えたりする機会を得たことは興味深い。

図7は、チーム「404」の作品である。チーム名がなかなか決まらず、工学系の学生の発案で、インター



(裏面)

(表面の文章)

As we walked through the streets of Saijo, we met new people and had enjoyed learning Saijo culture. We enjoyed talking with the local people and learned new things from them!
To sum up everything we did, we completed the winter experience in Saijo through eating sushi with a hot Sake! It was surprisingly delicious! We had a very good experience embracing Saijo culture! Definitely, learning one's culture is a privilege. We can meet new people, go to many places and taste the good food!

Saijo is truly the Sake capital of Japan!
One can't fully experience Saijo life without tasting its best sake ever!
Welcome to Saijo City: The Sake Capital!

私たちは西条の酒蔵通りを歩きながら、現地の人々と出会って西条の文化を知ることができました。西条の人々と話し合ったりお酒を味わったりしたことによって、様々な情報を学ぶことができたので、楽しい時間を過ごしました。そして最後に、西条の人々に勧められたお寿司と冬の温かいお酒の食事を体験することができて、とても良かったです。西条の文化を理解するのは非常に良い経験でした。世界中の人々と出会ったり、様々な場所へ行ったり美味しい食べ物を食べたりするチャンスができるので、自らの違う文化を学ぶのは本当に特権です。

西条は本当に日本の酒キャピタル(都)です。
その最も良いお酒を味わわないと西条ライフを完全に経験できないと思います。
西条へようこそ!

図8 チーム「Gambarimasho!」のポストカード

ネットでウェブページが開けない時に表示される「Not found(見つかりません)」というエラー番号(404)からチーム名を付けた。同じ場所を重ねて訪ねることで初めて見る風景だけではなく、繰り返して観察し、異なるものの見方をすることで新しい発見がある、という気づきを得られたという。

図8は、チーム「Gambarimasho!」の作品である。このチームは全員が留学生で、日本語のできる学生が和訳を担当し、講義のティーチングアシスタントが言語のサポートをした。留学生が気持ちを込めて書いた日本語の文章を尊重し、文法上の最低限の修正のみを加えて完成させた。グループで西条にある酒蔵通りを歩いて、人々と言葉を交わしたり、酒蔵で日本酒の試飲などをした。自分たちで町を歩いて体験したことを写真と文章で丁寧に説明している。

3. ポストカードの発表と意見交換

提出された作品を、ポストカード大の用紙に印刷して受講者全員に配り、各チームが発見したことや、ポストカードの意図などについて意見交換を行った。

意見交換の中で、チーム「3glassess」の学生から1枚目の作品に使われた2体の狛犬について質問が出た。「一方の狛犬は口を開け、もう一方の狛犬は口を閉じており、神社の境内にあった説明には、これを『あうん』というと書かれていたが、どういう意味なのかよく分からなかった。辞書で意味を調べると「Perfect couple」と書いてあった。なぜ『あうん』が perfect couple という意味になるのか?」というものであった。

そこで次の講義ではこの質問を取り上げ、受講生と意見を交わしながら意味を考える時間を設けた。日本国語大辞典(日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館国語辞典編集部, 2000)によると「あうん」という言葉は、日本古来のものではなく仏教から来ているという。サンスクリット語では「अहं」という文字に相当し、これを受講生のインド人の学生に読んでもらった所、やはり「あうん」に近い発音をするということが分かった。「あ」は口を開ける動作、「うん」は口を閉じる動作を示しており、この意味を受講生と考えた。ある学生が「始まりと終わり」を示しているのではないかと発言し、辞典で確認した所、全ての物事の始まりと終わりを示していることが分かった。講義では「あうん」のモチーフは寺院の表門にある仁王像や、沖縄では魔除けとして屋根の上などに設置されているシーサーにも用いられていることを解説した。「あうん」という言葉が転じてできた「阿吽の呼吸」は、2人の人物が呼吸まで合わせて行動しているような様

子を示す言葉として使われており、留学生が辞書で調べた「perfect couple」という説明はここから来ていると思われることを伝えた。

アクティブラーニングでは、教員から学生へ向けて一方的に情報を与えるのではなく、学生から教員に情報や意見が与えられ、それをもとに教員が再び学生に新たな情報を与えるという相互作用を重んじている。講義でも、学生が発した素朴な疑問を受け取り、学生と一緒に調べたり意見を交わしたりする中で、日本にある建造物や日常生活で使われている言い回しの背景を探ることができた。こうした教員と学生の相互作用から講義の内容を発展させられたこともアクティブラーニングの成果であった。

講義では、身体を使って体験し、発見したものを自分なりに考えたり調べたりすることが、フィールドワークの基礎であること、より難度の高いフィールドワークに挑戦する時にも、今回体験した一連のプロセスを踏まえて、深い発見をしてほしいと伝えた。

V. 講義をアクティブラーニング化するための教育方法

1. 学生による講義の評価

講義のアクティブラーニング化の教育効果を判断する材料の一つとして、最終レポート課題の1つに「講義で有益であった、あるいは興味深かった事項は何か」という問いを課した。

「講義は自分の私生活にも影響を与えた。自分の国の文化を振り返って知りたいことがたくさん出て来て、両親を質問攻めにして、今までそんな質問を受けたことがなかった両親は面食らっていた」(インド出身の学生)、「自分は工学系だが、分野に関わらず、どんな学生もそれぞれの強みを生かしてフィールドワークができると思った」(日本の学生)、「酒蔵通りのフィールドワークで、日本酒を生まれて初めて味わった。実際に町を歩くことで日本の文化をさらに幅広く理解できたし、学習者としてさらなる関心が深まった。また『阿吽の呼吸』のように、観察して出てきた疑問をさらに考える機会があって良かった」(フィリピン出身の学生)、「ポストカード作りで2回にわたって地元の酒蔵通りを訪れた。酒蔵通りを歩いたのは初めての経験で、この地域の人々にとって酒というものがどのような意義を持っているのか理解できた」(中国出身の学生)といった意見があった。

フィールドワークの体験は、講義で得た知識を自分なりに応用してみたり、自国の文化を振り返る機会につながった。講義で学生から出た意見を取り上げてさらに発展させたことで、日本の文化についてより多面

的に考える機会を与えられたと言える。

今回の講義では、学生にプレゼンテーションをしたり、それをもとに意見を交換する機会を多く与えた。このことに関して、「フィールドワークへの姿勢はどうあるべきか、クラスメートと意見を交わすことで整理ができた。議論をするまでは、対象地域に関する文献をフィールドワークの前に読むことは、現地に関する偏見を持つ恐れがあるので良くないと思っていたが、他の学生から、より充実したフィールドワークのためには、事前にできる限り現地に関する情報を得ることが大切だという意見を聞いて納得した」(日本の学生)、「学生同士、意見を活発にやりとりできたことが良かった。異なる国籍の学生同士、どんな文化を持っているのかを知れたことが重要だった」(フィリピン出身の学生)、「2回のプレゼンテーションで他の国から来た学生から話を聞いて良かった。それぞれの文化を比較することは、文化を理解する一つの方法として有効だと思う」(中国出身の学生)といった意見を得られた。

学生には個別に2回のプレゼンテーションの他、グループワークなど、たくさんの課題を与えた。学生にとって負荷が大きすぎないか懸念もあったが、発表に合わせて意見交換の時間を設けたこともあって、他の学生の発表を聞いたり意見を交わせたことを好意的に捉えている学生が多かった。

2. アクティブラーニング化のための講義の工夫

本稿では、講義「地域文化創生論」をアクティブラーニングの観点から工夫する試みを紹介してきた。本章では、従来指摘されてきたアクティブラーニングを取り入れる際の教育方法がどのように役だったのか、そして、特定の条件下でアクティブラーニングを実施す

る際に、新たに提示できる方法や工夫について検討する。

アクティブラーニング化のための教育方法を、これまでの大学教育で行われてきた従来の教育方法との対比で示すと、表3のようになる。左側がこれまでの教育方法、中央がアクティブラーニング化のための教育方法、右側が本稿の事例で付け加えることができる方法である。1から6の項目について、本講義での工夫に役だった点と、講義での実践をもとに新たに提示する方法や工夫について述べる。

(1) 目標の設定

本稿で取り上げた講義では、従来の研究で示される教育方法を参考に、専門的な知識を与えるだけではなく、学力や知識を活かす力を育成することを目標として設定した。これによって、フィールドワークを実践する場を設けることができ、講義で得た知識を活かす力の育成につながった。フィールドワークの経験が少ない技術創生コースの学生が「分野に関わらず、どんな学生もそれぞれの強みを生かしてフィールドワークができると思った」というコメントをしている。このコメントからは、フィールドワークに関する情報を知識としてのみ受け取るのではなく、自分自身をフィールドワークを行う当事者として考えられるようになったことがうかがえる。知識や能力の育成に加えて、それらを活かす力の育成を目標に設定することは有効である。

本講義で実践した、写真と併せてのレポート作成やポストカード作りは、観察力や自身の考えを可視化することを目指したアクティビティである。結果として、学生たちが知識を駆使しながら身近な対象を見つめ直し、発見したことを工夫して表現する力を引き出すという効果を得られた。そこで、従来の研究における言

表3 これまでの大学における教育方法とアクティブラーニング化のための教育方法の対比

	教育方法	これまでの教育方法	アクティブラーニング化のための教育方法	本稿で付け加える方法
1	目標の設定	高度専門知識・能力の育成	基礎学力・専門知識を活かす力(=社会人基礎力)の育成	考えを可視化する力、観察力の育成
2	場の選定	教室	地域社会、産業界、チーム、実践的な環境	キャンパス、日常生活
3	ツール	教科書・専門書・学力テスト・レポート	地域社会、産業界の実課題、対話(目標設定・フィードバック・振り返り)	カメラ、学生による作品
4	伝達の方向	教員から学生へ	学生から教員へ、学生から学生へ(双方向、多方向)	教員、学生の相互作用の連鎖
5	伝え方	伝達型 「〇〇は〇〇である」	問いが多い「〇〇はなぜ〇〇なのか?」「〇〇はどのようなものか?」	正解のない問いを一緒に考える
6	評価	テストやレポートによる評価	授業と評価を一体化。学生との頻繁な評価、学生相互の評価	小テストの解答を講義を改善する材料へ

注) 入江(2015)、高橋(2015) および本研究での実践により作成

及に加えて、考えを可視化する力と観察力の育成を目標の設定に加えた。

(2) 教育の場の選定

これまでの教育の場は教室に限定されていたのに対し、アクティブラーニングでは多様な場の設定が可能であるという従来の研究の指摘を参考に、教育の場を講義室から大学のある地域へ広げた。このことを学生は「実際に町を歩くことで日本の文化をさらに深く理解できた。」と評価している。教室から出て地域に足を運び、観察するという体験を提供することは、学生に深い学びを与えることにつながると考える。

学習のさらなる発展を目指して、教育の場としてキャンパスや日常生活を付け加えたい。学びの場を大学の講義室や地域社会でのフィールドワークという特殊な状況に限定すると、それ以外の時間は学びの場ではなくなってしまう。本講義では、日常の生活や慣れ親しんでいる場所を改めて見直すことがフィールドワークの始まりであることを伝えた。学生が講義を受講したことによる影響として「私生活でも、自分の文化の背景を知りたくなり、両親を質問攻めにした」と述べているように、講義から離れた場所でも学生の思考に影響を与えられたことは成果と言える。

(3) ツール

教科書やテスト、レポートなど、これまでの教育で用いられてきた方法に加えて、アクティブラーニング化のための方法として提示されている対話という手段を導入したことは本講義でも有益であった。講義では、学生同士が意見を交換したり、発表に対してフィードバックを行い、それを受けて発表者がレポートを書くというように、学生同士が対話をできる機会を多く設けた。この点に関し、学生から「クラスメートとの意見の交換によって、フィールドワークの準備に関する心構えが変わった」、「学生同士、意見を活発にやりとりできたことが良かった」というコメントを得ることができた。前者のコメントからは、フィールドワークの事前準備の必要性を講義で聴いたものの、当事者として腑に落ちなかった学生が、他の学生からの体験を聞き、意見を交換することによって、事前準備の大切さを納得できたことが分かる。対話という手段には、教員が一方的に知識として与えた場合には理解できないことを、実感を伴った理解へ導く力があると言える。

本稿での実践をもとに、カメラや学生による作品を新たなツールとして挙げたい。身近で手軽な道具を私的な興味や関心だけではなく、ふだんの生活の中で発見したことの記録として使うことは、日常生活のアクティブラーニング化にもつながる。また、レポートや

テストだけではなく、作品という形でのアウトプットを求めることで、学生たちはより主体的に課題と関わることができる。例えば、ポストカード作りでは、現地には2回以上行くべきだという指示を出さなかったのにも関わらず、同じ場所に自主的に複数回通って、新たな発見をしたというチームがあったり、酒蔵通りを歩いたことで、日本酒を生まれて初めて味わうという体験をし、その感動をポストカードに記した学生もいた。講義において、この学生（フィリピン出身）は「それまで日本酒は敬遠していたが、酒蔵通りを歩いてお店の人と話をしたりする中で、日本の文化を知る良い機会だと思って試した。とても新鮮な体験だった」と述べていた。作品作りには、教員があらかじめ出した指示のみに従うのではなく、学生たちが自主的に考え、行動できる力を引き出すという効果がある。

(4) 伝達の方向

教員から一方的に学生に情報を与えるだけではなく、学生から教員へ、学生から学生へ、というように、双方向や多方向に向けた展開を目指すというアクティブラーニングの方法は本稿でも役立った。例えば、フィールドワークの後に行ったディスカッションで、町を歩く中で生まれた学生の素朴な疑問を取り上げたことにより、疑問を解決するだけではなく、日本の建築物や日本人の行動を表現する言葉が、留学生の出身地から来た考え方にもとづいていたことが分かった。学生からも「フィールドワークを通して出てきた疑問をさらに考えられて良かった」と評価するコメントを得られた。こうした展開は、筆者が単独で講義を設計していればありえなかったものであり、伝達の方向を双方向に変えたことの成果である。学生の関心に沿ってさらに深い学びを提供する上で、学生からの意見に耳を傾け、柔軟に授業を展開することが大切である。

また、これらの相互作用が連鎖していく流れを作ることが重要であることを付け加えたい。例えば、前の講義の小テストにおける学生の解答を取り上げて、次の講義の導入にし、さらに導入部分で教員が投げかけた問いに関してグループワークを行い、その感想を小テストに書かせる、というような流れを作ることである。こうすることによって、学生が出した意見を有効に活用でき、講義全体を充実させる流れを作ることができる。

(5) 伝え方

伝え方については、「○○は○○である」というように情報を静的に伝えるよりも、「なぜなのか?」「どのようになっているか?」という問題提起をすることが、学生に考える機会を与えるという従来の研究を参

照し、学生に問いかけを行いながら講義を進めた。例えば、本講義の主要な要素となる文化について、文化の重要性を自明のものとして教員から説明するのではなく、「そもそも文化とは何か?」と問いかけ、学生一人一人に定義を行わせた。また、工学系の学生が多いことを踏まえ「なぜ地域に貢献する際に技術の提供だけでは十分でないのか?なぜ文化について学ばなければならないのか?」を学生に自分で考えさせた。学生は、普段は問いかけられないことを改めて尋ねられ、講義のテーマである文化について考える機会となった。学生からも、「他の国から来た学生から話を聞いて良かった。それぞれの文化を比較することは、文化を理解する一つの方法として有効だと思う」とのコメントがあり、文化的背景の異なる学生たちが、文化とは何かという問いと向き合いながら、お互いの文化を紹介し合ったことは、考えをさらに深めるきっかけとなった。重要なことほど自明のこととして議論されない傾向があるが、問いかけによってあえてその部分を振り返ることが、より深い学びにつながるようになった。

本稿での実践の成果として、正解のない問いを一緒に考える姿勢も「なぜ~なのか?」や「~はどのようなものか」という問いのバリエーションになることを付け加えたい。講義で扱う内容が文化や地域への貢献など、人間の活動に関わる事象である場合、問いに対して、正解がないこともありうる。講義では、善意で行った地域への支援が結果として貧富の差を広げてしまったという事例などを挙げながら、日常生活における類似の経験を振り返る機会を持った。正解が用意されていない状況で、自分たちの活動を振り返ることは、地域への貢献を掲げるプログラムにおいて、自分たちが行っていることが本当に役立っているのかを判断するための重要な姿勢である。学問で扱う事象でさえ、正解がない可能性があるという事実を学生に伝え、その上でよりよい解決方法を探して意見を出し合うことは、学生がこれから先の社会生活を送る上でも役立つと考える。

(6) 評価

従来の研究ではアクティブラーニングにおいて、授業と評価を一体化するという方法が有効であると指摘されている。本講義でもこれらの指摘を参考に実践を行い、こうした評価の方法が有益であることが確認できた。

2014年度の講義では、毎回の授業後に小テスト、学期末に最終レポートを課し、それにもとづいて成績評価を行ったのに対し、2015年には、学生をより積

極的に講義に関わらせるため、成績とは関係のない部分でも、評価をする機会を増やした。プレゼンテーションを聴く学生にフィードバックシートを配り、内容に説得力があったかを5段階で評価したり、興味深い点や疑問点などを書いたりする時間を設けた。そしてフィードバックシートの記入にもとづいて、ディスカッションを行った。こうした試みの結果、発表内容に関して発表者と聞き手の学生がお互いに意見を言い合うことができた。学生からも「学生同士、意見を活発にやりとりできたことが良かった。」とのコメントを得た。成績を付けるためだけではなく、評価と一体で講義の内容を充実させることはアクティブラーニングを進める上で有益である。

従来の指摘に加え、講義の最後に行う小テストの解答を、講義を改善する材料にすることを提案したい。本講義における実践では、毎回の小テストにおいて、講義の内容をどの程度理解しているかを確認するような質問を行った。この小テストを、教員が分かりやすく伝えられたかを学生に評価される機会と捉え、説明が不十分であったと感じた場合は、次の講義で補足を行った。

小テストによって、学生の理解度を確認するとともに、講義で取り上げたことの何が伝わり、何が伝わらなかったのかを把握する。そして、説明が十分ではなかったと感じられる部分に関しては、次の講義で補足する。こうしたことを繰り返すことで、学生が講義の内容に関する関心を高め、各自の問題意識にもとづいて講義を深く理解できる効果があると考えられる。

VI. おわりに

本稿では、アクティブラーニングの観点から、多国籍の学生を対象にした講義において、効果的な教育方法を提示することを目的とした。アクティブラーニングでは、学生に取り組みせ、考えさせることを推奨しているが、この方法が学習者の思考過程を真に能動的に働かせる方法として定着するためには、様々な条件下での試行錯誤が必要である。

そこで、本稿では筆者が担当した講義「地域文化創生論」における実践を取り上げた。講義の特徴として、多国籍の学生が受講していること、講義の一環としてフィールドワークを組み込んでいることの2点が挙げられる。この講義において、従来の研究で言及されてきたアクティブラーニング化のための教育方法がどのように有効であったのかを指摘し、実践にもとづいて、これまでに指摘されてこなかった点を補足した。以下、6点の教育方法ごとに得られた成果をまとめて

おきたい。

1点目として、目標の設定に関しては、従来の研究における指摘に沿って、学力や知識を活かす力を育成するために、フィールドワークの実践を行った。その結果、これまでフィールドワークをほとんど経験したことのない学生が、自分自身をフィールドワークの当事者として捉え、主体的に考えることができるようになった。知識や能力の育成に加えて、それらを活かす力の育成を目標として設定することは有効である。加えて、本稿では学生が対象を見つめ直し、発見したことを工夫して表現する力を引き出したことから、観察力や考えを可視化することを目標として設定することを新たに提示した。

2点目として、教育の場の選定に関しては、従来の研究の指摘を参考にして、講義室だけではなく大学のある地域を設定した。そして学生からは「実際に町を歩くことで日本の文化をさらに深く理解できた」という評価を得られた。教室を一步出て様々な場での学びが可能であるという従来の指摘の妥当性を確認できた。また、本講義では慣れ親しんでいる場所でも視点を変えることでフィールドワークが可能であることを伝えた。その結果、学生が私生活でも自らの文化を振り返る機会を持つようになった。これらの実践と結果を踏まえ、新しい教育方法として、地域社会だけではなく、日常生活やキャンパスなども学びの場として設定することが有益であると指摘した。

3点目として、教育のツールに関しては、従来の研究で取り上げられている対話を講義で用いたところ、教員が一方的に知識を伝授する場合よりも、学生が活発に意見交換をしたり、それによって気付きを得る機会が多くなるようになった。本稿での実践では、ポストカード作りの課題を与えたことで、教員が想定していた以上に学生たちに積極的に取り組む姿勢を引き出すことができた。よって、アクティブラーニング化のための新たなツールとして、学生がより主体的に考え、行動する姿勢を引き出すためのカメラや作品作りを提示した。

4点目として、伝達の方向に関しては、従来の研究で指摘されているように、学生から教員へ、学生から学生へという双方向や多方向に向けた展開を目指したことで、学生が講義で取り上げた内容により強い関心を持ち、深い学びにつながる効果があった。学生からの意見や疑問を取り入れながら柔軟に講義を展開することが重要である。加えて、学生が出した意見を有効に活用し、双方向、多方向の伝達を継続させ相互作用が連鎖する流れを作ることが講義全体の充実につながる

ることを提示した。

5点目として、伝え方に関しては、従来の研究で指摘されているように、問いかけを多くするように心がけた。その結果、学生がお互いの文化を比較しながら、講義のテーマについて深く考えられるという効果があった。問いかける形での伝え方は、学生に受け身ではなく、主体的に考える姿勢を身に付けさせる点で有効である。本稿では、従来の指摘に加えて、正解のない問いを教員が学生と一緒に考えるという姿勢を、問いかけるという伝え方のバリエーションの一つとして提示した。

6点目として、評価に関しては、授業と評価を一体化するという従来の研究での指摘を実践したところ、学生同士がより活発に意見をやりとりすることにつながった。本稿では、これまでの教育でもしばしば用いられてきた小テストの新しい活用方法として、講義を改善する材料にするというアイデアを提示した。

以上、従来の研究で指摘されてきたアクティブラーニングのための教育方法を実践し、その有効性を検討するとともに、新たな教育方法を提示した。本稿で取り上げた講義には、多国籍の学生が受講していること、フィールドワークの実践を取り入れたという2つの特徴があった。本講義は、大学の一般的な講義と比べるとやや特殊なケースとも言える。しかし、大学において留学生が増加している現状や、彼らが必ずしも日本語に堪能でない場合もあることを踏まえると、こうした条件下でのアクティブラーニング化に有効な教育方法を示すことは、これからの大学教育にも役立つと考える。アクティブラーニングが真に学習者の思考過程を能動的に働かせる方法として定着するためには、教育者が様々な条件下で試行錯誤を繰り返しながら、より有効な教育方法を検討し続けることが求められる。

【謝辞】

本研究は、文部科学省博士課程教育リーディングプログラム 広島大学大学院「たおやかで平和な共生社会創生プログラム」の講義「地域文化創生論」の実践にもとづいて行った。講義と真摯に向き合ってくれた全ての受講生、およびティーチングアシスタントの森良祐さんに感謝します。

【注】

- 1) たおやかプログラムウェブサイト <http://taoyaka.hiroshima-u.ac.jp/about-us/taoyaka.html> (2016年11月18日閲覧)

【文献】

- 青木麻衣子 (2014) : 札幌を「フィールドワーク」する. 北海道大学留学生センター紀要, 18, 41-49.
- 入江詩子 (2015) : アクティブラーニングと教員の対話力に関する一考察. 長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要, 13-1, 25-34.
- 大橋眞・三隅友子 (2014) : 共生社会を支える教養教育の可能性 I : パフォーマティブ・ラーニングを導入する. 徳島大学国際センター紀要・年報, 2014, 1-12.
- 岡智之 (2015) : 多文化共修科目の挑戦: 2015 年春学期「異文化理解とコミュニケーション」の授業実践と振り返り. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 67, 377-397.
- 奥山和子 (2016) : 「異文化理解」授業における学びについての一考察: アクティブラーニングの視点から. 神戸大学留学生センター紀要, 22, 107-126.
- 加藤文俊 (2009) : 『キャンプ論—あたらしいフィールドワーク』慶応義塾大学出版会.
- 株式会社リベルタス・コンサルティング (2014) : 『「社会人基礎力育成の好事例の普及に関する調査」報告書』経済産業省.
- 佐藤和久 (2013) : 『フィールドワーク 2.0 現代社会をフィールドワーク』風響社.
- 高橋美恵子 (2015) : 「アクティブ・ラーニング」が機能する条件—大学授業導入への教育方法学的検討—. 関東学院大学文学部紀要, 133, 77-102.
- 中央教育審議会 (2012) : 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 用語集』文部科学省.
- 富田晃 (2015) : フィールドワークからホームライフへ—美術専修学生を対象にした地域探索による初年次教育. 21 世紀教育フォーラム, 10, 31-41.
- 日本国語大辞典 第二版 編集委員会・小学館国語辞典編集部編 (2000) : 『日本国語大辞典 第二版 第一巻』小学館.
- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991): Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report., 1: 1-121.
- Malinowski, B. K. (1922) : *Argonauts of the Western Pacific—An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge, London.
- Rohlen, T. P. (1983) : *Japan's High Schools*. Center for Japanese Studies, Uc Berkeley.
- Townsend, P. B. (1963) : *The family life of old people—An inquiry in East London*. Pelican books, London.

(2016 年 8 月 31 日受付)

(2016 年 11 月 24 日受理)