

カルチュラル・アシミレーターによる アクティブ・ラーニングの実践と教育的効果

Active Learning through Cultural Assimilator and Its Educational Effect

中川 典子*

Noriko Nakagawa

数年前から教員による一方向的な講義形式の教育法とは異なり、学修者が能動的に学ぶことを目的とした教授・学習法として能動的学修（アクティブ・ラーニング）が注目されている。本稿では、異文化コミュニケーション能力を醸成することを目的とした異文化トレーニングの手法を用いて筆者が実践した授業活動を報告するとともに、その活動が受講生に与えた教育的効果について検討する。

キーワード：アクティブ・ラーニング、ジェネリックスキル（汎用的技能）、異文化トレーニング、カルチュラル・アシミレーター

I. アクティブ・ラーニングとは

昨今、大学教育の現場における「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」への転換の重要性が叫ばれている。中央教育審議会による「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」と題する 2012 年度の答申の用語集ではアクティブ・ラーニング¹⁾（以下、AL）を以下のように定義し、説明がなされている²⁾。

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。

さらに、中教審の答申は能動的学習（アクティブ・ラーニング）の必要性について次のように述べている³⁾。

*流通科学大学人間社会学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

(2019 年 9 月 27 日受理)

©2020 UMDS Research Association

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

上記は、従来の知識詰め込み型の教育から、教員と学生が相互に知性を高めていく学生主体型の学士課程教育に転換していくことの重要性を示している。

一方、溝上⁴⁾は活動と認知プロセス・思考とは表裏一体の関係にあり AL の重要な構成要素であるとの立場から、AL を「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義し、協調学習や学びあいなどを全て AL の一形態であるとしている。さらに、AL によって技能・態度（能力）が育成されるのは、学習プロセスの中で、この活動と認知プロセスが十分に協奏したときの結果であること、また、AL の目標の一つには、技能・態度（能力）の習得の他に、「人間の次元」や「関心を向ける」「学び方を学ぶ」といった「学生の学びと成長」をもめざすものであると指摘している⁵⁾。また、山地⁶⁾は、AL は課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習であり、「思考を活性化」する学習形態を主眼とすると述べている。要するに、AL の意義は「教えるから学ぶ」という教授法におけるパラダイムの転換にあると言える。

表 1 は中村⁷⁾に掲載された溝上による授業形態における位置づけの違いを示している。伝統的授業では「講義型」や「講義中心型」といった一方的な知識伝達型の教授法が主流であったのに対し、アクティブ・ラーニング型授業では、講義だけでなく、「書く・話す・発表する」といった AL を授業に取り入れたタイプのものや、徹底的に学習パラダイムに基づいた学生主導型のものがある。

AL 型授業における学習パラダイムは認知プロセスの外化をとまなう能動的な学習であり、「学習は学生中心」「学習は生み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」という特徴を持つ。ここで、「認知プロセスの外化」とは、知覚・記憶・言語・思考などの心理的表象を「書く・話す・発表する」などの活動によって表出させることを示している³⁾。そこで本稿では、前述の溝上の認知プロセスの外化の定義に従い、AL を「課題の発見と解決を目的としながら、

知覚・記憶・言語・思考などの心理的表象を書く・話す・発表するなどの活動により主体的・協働的に学ぶ能動的学習」と定義する。

表 1. 授業形態における位置づけの違い

授業の形態・類型		授業の位置づけ
伝統的授業	講義型	教師から学生への一方向的な知識伝達型講義。教師主導。
	講義中心型	話す・発表するといった活動はないが、コメントシートなどを用いた教師―学生の双方向性を組み込んだ講義中心の授業。教師主導。
アクティブ・ラーニング型授業	講義+AL 型	どちらかと言えば教師主導であるが、講義だけでなく、学生の書く・話す・発表する等の活動も組み込んだ授業。
	AL 中心型	徹底的に学習パラダイムに基づいた学生主導の授業。

出典:「アクティブラーニング型高校世界史授業の効果と受験対応に関する一考察-テキストマイニングを用いて-」(中村, 2019, p. 42) をもとに作成。

Ⅱ. ジェネリックスキルとアクティブ・ラーニング

1. ジェネリックスキルとは

現代社会は、成熟社会、少子高齢化社会、知識基盤社会、グローバル社会などと表現される。前述の中教審の答申では我が国がめざすべき社会像と求められる能力について、「アジア最大の成熟社会である我が国が更に発展するためには、学術研究や技術、文化や思想といった固有の知的な資源を重視するとともに、それらの維持、発展を担う人材を育成することが求められる」と謳っている³⁾。ここで重要なことは、国の発展は、一部の経営者、起業家、研究者等によってのみ成し遂げられるものではなく、国民一人一人が主体的な思考力や構想力を育むべき点である。従って、教養、知識、経験を積むとともに、予測困難な現代社会を生き抜くための協調性と創造性をあわせ持つ人材の育成が急務であり、大学における学士教育がその役割を担っているといっても過言ではない。

山地⁸⁾は、今日の大学教育では一部の研究大学を除き、知識基盤社会をたくましく生き抜くためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点が移り、広義のキャリア教育が求められるようになったと述べている。答申⁹⁾でも、急速に変化する時代背景の中で地域社会や産業界など、社会の各方面・各分野において、今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力をもった優れた人材の育成が求められることが指摘されている。

ここで、上記のような要請に対し、ある一定の回答を与えうるのが、「ジェネリック・スキル（generic skills：汎用的技能）」である。益々変化していく社会の中で活躍するために、いかなる

時も汎用的に役立つ能力・態度・思考を世界が求める中、日本国内でも各省庁によりさまざまな形でその必要性が提唱され、定義づけがなされている。表2は内閣府、経済産業省、中央教育審議会および文部科学省が掲げるジェネリックスキルとその内容である¹⁰⁾。いずれの考え方も自立した個人としての主体的態度と創造性およびそれを実行するための行動力に重点が置かれていることがわかる。

表2. 各省庁におけるジェネリックスキルの概念

内閣府	経済産業省	中央教育審議会	文部科学省	
人間力	社会人基礎力	学士力	就業力	キャリア教育における基礎的・汎用的能力
社会を構成し運営するとともに、自立したひとりの人間として力強く生きていくための総合的な力。2003年に内閣府から発表された「人間力戦略研究会報告書」で提示された。知的能力や社会・対人関係力などの要素を総合的にバランスよく高めることが人間力UPにつながると定義される。	2006年に経済産業省の「社会人基礎力に関する研究会」で提唱されたもので、組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力。「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」という3つの分類をもとに12の力から構成されている。	「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの観点から提示。グローバル化する知識基盤社会、学習社会において「学士」に求められる力を指す。2008年に文部科学省中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で提唱された。	2011年に文部科学省の「大学生の就業力育成支援事業」の中で提示されたもの。学生が卒業後、自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力を指す。大学で社会的・職業的自立につながる就業力をしっかりと身につけさせることの重要性を説いている。	文部科学省が「キャリア発達にかかわる諸能力」として挙げた4領域8能力を、2011年の「キャリア教育の手引き」で整理したもの。「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの力で構成されている。

出典：「PROG（Progress Report on Generic Skills）（Kawaijuku & Riasec Inc.,2019）をもとに作成

2. ジェネリックスキル育成のためのアクティブ・ラーニング

図1は経済産業省が求める社会人基礎力の具体的な内容を示している¹¹⁾。ここでは、従来の3つの能力と12の能力要素に加え、さらなる特徴として、人生100年時代においてその能力を発揮していくために、自己を振り返りながら、目的、学び、そして、統合のバランスを考慮しながら、自らキャリア形成していくことの必要性が指摘されている。

経団連の調査が実施した「産業界が学生に期待する資質、能力、知識」に関する調査結果は、日本企業は大学生に対して文系・理系を問わず、「主体性」と「実行力」をはじめ、「課題設定・解決能力」や「チームワーク・協調性」といった基礎的な能力を求めていることを示している¹²⁾。また、同年に実施された「新卒者採用に関するアンケート調査結果」では、企業が新卒者を採用する際に重視した要素の中で、「主体性」、「チャレンジ精神」、「協調性」を抜いて、「コミュニケーション能力」が16年連続で1位となっている¹³⁾。ジェネリックスキルが注目を集めるのは、こ

うしたニーズに応えるためでもあるが、上記に示したような力を講義形式の座学による学習だけで身につけることは困難であり、活動的・実践的な学習形態が求められる。答申¹⁴⁾では、従来の教育とは質の異なるこのような学修のために必要なこととして、次の内容を挙げている。①授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、②授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）、③事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、④インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供。

「人生100年時代の社会人基礎力」とは

「人生100年時代の社会人基礎力」は、これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力と定義され、社会人基礎力の3つの能力／12の能力要素を内容としつつ、能力を発揮するにあたって、自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていく上で必要と位置付けられる。



6

図1. 人生100年時代に必要な社会人基礎力

出典：「人生100年時代に必要な社会人基礎力とは」（経済産業省資料, 2019）

図2はALと称される多様な学習形態を示している¹⁵⁾。ここでは、学習形態を活動の範囲と構造の自由度を軸とした四つの象限に分類している。第II象限は活動の範囲が狭く、構造の自由度が高い応用志向的学習活動を示している。第I象限は活動の範囲が広く、構造の自由度が高い、これまでに得た知識を活用し、新しいものの創造をめざす活動で、いわゆる、PBL（Project-Based Learning）を示している。これら二つの活動は比較的高度なALとされる。他方、第III象限は活動の範囲が狭く、構造の自由度が低いグループ学習に代表されるような知識の定着と確認をめざす活動である。最後に、第IV象限は活動の範囲が広く、構造の自由度が低い、プレゼンテーションやレポート・ライティングなどに代表される表現志向的学習活動を示している。ここで、山地¹⁵⁾は応用志向や知識の活用・創造をめざす学習は、専門教育で問題基盤型学習やプロジェクト学習

の蓄積がない限り、教養教育での実施は困難であると述べている。1, 2 年次の教養教育では、学生の主体性を促進しながら実社会との関連の深い課題を探究していく中で、専門教育や生涯学習で生きる学習技能・表現技能を充実させていくことが重要性である。本稿で調査対象となった授業形態は、各象限で軽重はあるものの、上記のすべての象限に関連している。

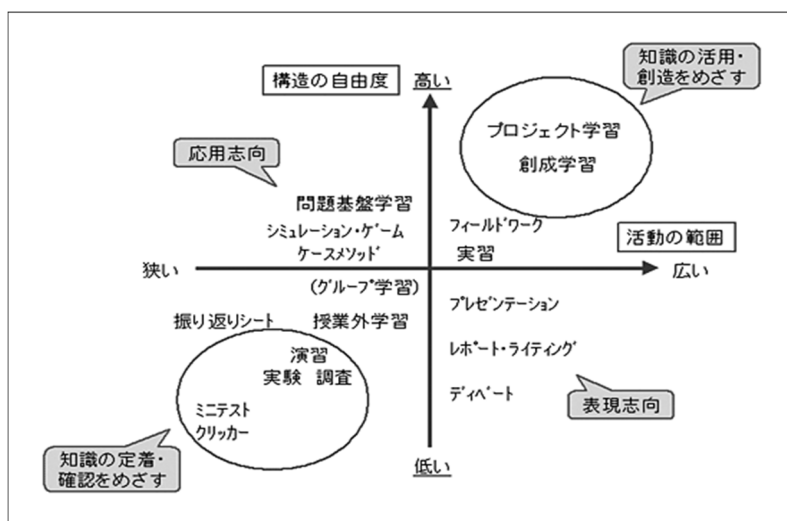


図2. アクティブ・ラーニングの多様な形態

出典:「アクティブ・ラーニングとは何か」(山地, 2014, p.3)

図3はアクティブ・ラーニング型授業における学生の学習活動を、①個人—集団の活動と②教室内—教室外活動の軸で分類したものである¹⁶⁾。溝上は、学習の形態である「受動的学習」と「能動的学習」の区分は、ALの基本に関わるものであるが、教員から学生への一方的な知識伝達型講義における学習を「受動的学習」であると操作的に定義するのがアクティブ・ラーニング論の大前提であるとし、受動的学習をタイプ0、その他のアクティブ・ラーニング型授業を1~3としている¹⁷⁾。ここではタイプ3がもっとも戦略性の高い学生主導型AL型授業であり、図3で表されたすべての象限の活動を網羅するものである。本稿で紹介する授業の全体像は教員主導と学生主導のハイブリッドからなるものだが、実践した学生主導のAL型授業については第I象限、第II象限および第IV象限の活動を構造化して考案されたものである。

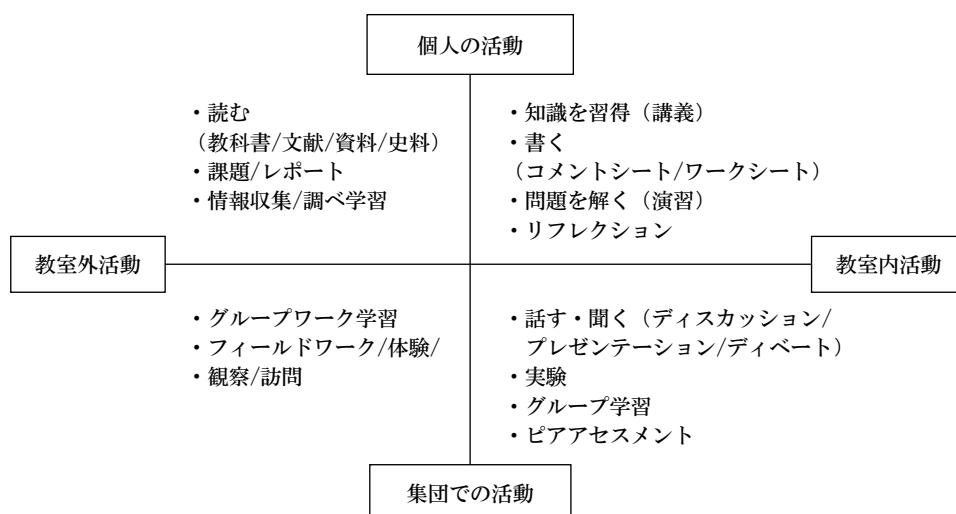


図3. アクティブ・ラーニング型授業における学生の学習活動

出典：「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」(溝上, 2014, p.73) をもとに作成

Ⅲ. アクティブ・ラーニングとしての異文化トレーニング

1. 異文化トレーニングとは

異文化トレーニング (Intercultural Training, 以下、ICT) は、「文化的背景の異なる人々とより効果的で良好な相互作用、コミュニケーションを行うことを助けるためのプログラム」¹⁸⁾、あるいは「異文化への気づき、異文化に応じた適切な行動とスキル、そして異文化に対する肯定的な視点を育成するために考案された一連の活動」¹⁹⁾と定義される。ICTの発祥は1950年代のアメリカに遡る。第二次世界大戦後、アメリカは開発途上国の復興支援のため、政府高官だけでなく平和部隊 (Peace Corps) の隊員として多くの若者を派遣した。このような人々に対する出発前の教育と訓練が必要になり、地域専門家として大学教員がその指導にあたった。そこでは訓練の参加者が必要とする特定の国や地域の政治、教育制度、習慣などに関する情報を与えることを目的とした、いわゆる、「大学モデル (University Model)」と呼ばれる方法が使われた²⁰⁾。しかし、大学モデルに代表されるような講義者からの一方的な知識の伝達や語学の訓練だけでは、目的国における現地の人々とのコミュニケーションに関する能力を養成することはできないことがわかり、体験学習に基づく現在のICTの道が開かれるきっかけとなった。我が国の教育法全般に関しては、21世紀になりようやく学生主導の学習形態へと動き始めたが、アメリカはいち早くその重要性に気づいていた。70年代以降、教育、研究、産業、ビジネスの分野における国際場面での人的交流が活発になるにつれて、我が国でもICTは80年代以降になって海外留学生や企業の駐在員の送り出しのための研修として注目されるようになった。現在、ICTは教育分野やビジネス分野における異文化間コミュニケーション教育の重要な役割を担っている。そして、異文化コミュニケー

ション能力を醸成することを目的とする ICT は、その主体がトレーニングの実施者にあるのではなく、あくまで参加者の主体的な学習活動にあることから、アクティブ・ラーニングの一つと見なすことができる。

ICT や異文化間コミュニケーション教育における体験学習とは、直接的活動体験を通して学ぶことをめざす学習形態であり、「学び方を学ぶ学習」(learning how to learn) である²¹⁾。ここでのポイントは、体験することのみが重要なわけではなく、実際の生活に応用するためには理論学習も同様に不可欠だということである。また、その体験を理論化、および、概念化する助けとして、訓練されたファシリテーターの役割が極めて重要となる。教育現場のアクティブ・ラーニングでは教師がファシリテーターの役割を担うことになるが、上記の視点は我が国における教育のパラダイム転換においても心に留めるべき点であろう。

2. 異文化トレーニングの目的と種類

ICT の主な目的は、文化背景の異なる人々と良好な対人関係を構築できる「対人コミュニケーション能力」、異文化で問題なく「職務を達成できる能力」、そして、異文化での生活で経験するであろう「心理的ストレスに対処できる能力」を育成することである²²⁾。ICT および異文化間コミュニケーション教育では、その目的に応じて、参加者の認知的側面 (Cognitive Level)、情動的側面 (Affective Level) および行動的側面 (Behavioral Level) のいずれか、あるいは、このうちの幾つかに同時に働きかける。前述の大学モデルの問題点は、講義や文献講読といった認知的側面を重視した、いわゆる「情報・知識伝達型トレーニング法」²³⁾のみを用いていたことにある。

図 4 は ICT の基本型とそこで主に用いられる手法を示している²⁴⁾。紙幅の関係で各々の詳細な説明は割愛するが、本稿の調査で用いた認知面を重視した「帰属トレーニング (Attribution Training)」の中のカルチュラル・アシミレーターについて以下に解説する。

まず、帰属トレーニングとは、トレーニングの参加者に異文化に内在する考え方や態度、役割期待などを提示することで、文化によって規定された視点に気づかせ、その背景をもつ相手の行動について相手と「同型の起因 (isomorphic attribution)」を行い、相手の立場から理由づけができるようにするものである。そして、この概念を具体化した方法が本稿における調査で用いたカルチュラル・アシミレーター (異文化同化訓練法: Cultural Assimilator, 以下、CA) である。CA は、異文化の状況における相互作用によって起こったエピソードと設問、相手の行動の原因解釈が書かれた通常 4 つの選択肢、および、各選択肢を選んだ際の解説で構成されている。選択肢の中にもっとも適切であると考えられる相手文化の視点からの理由づけがあり、それ以外を選んだ際は解説を読んで、再度、選択をするよう促される。個人学習も可能であるが、通常はトレーニングや授業で行う場合が多く、前もって個人で適切であると思われる解答を考えた後、グループ・ディ

スカッションを行う。そして、その後のファシリテーターによるディブリーフィングと呼ばれるセッションが重要な意味をもっている。

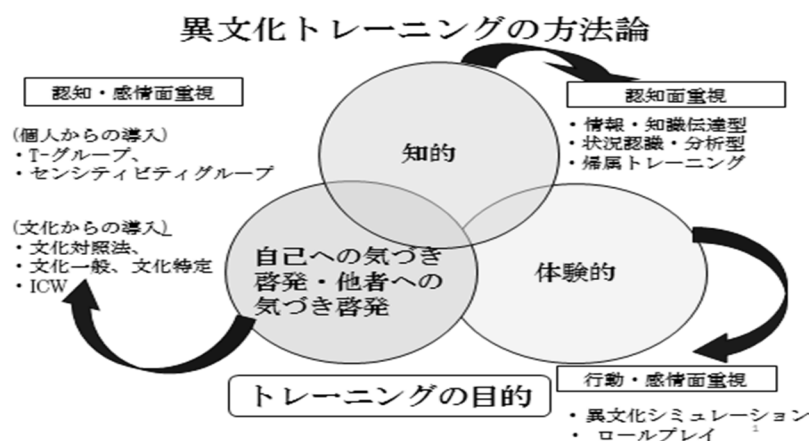


図 4. 異文化トレーニングの方法論

出典：「異文化トレーニング」西田司編『国際人間関係論』（水田,1989, pp.238-247）をもとに作成

IV. 調査方法

1. 本稿におけるリサーチ・クエスチョン

本調査では、以下の調査質問を設定した。

（調査質問 1）大学のコースの授業外課題において、受講生はどのような CA を作成したか。また、その中で学生たちが着目した異文化間コミュニケーション（Intercultural Communication, 以下、ICC）の基本概念とはどのようなものであったか。

（調査質問 2）授業内で実施した CA を題材にしたグループ・ディスカッションおよび上記の授業外課題はアクティブ・ラーニングと異文化コミュニケーション能力育成の観点から受講生にどのような教育的効果をもたらしたか。

2. 調査対象者

調査質問 1 の対象者となったのは、関西圏にある A 大学外国語学部で 2016 年度から 2018 年度の後期に筆者が担当した「文化史 F-コミュニケーション心理学（副題）-」を受講した 20 の専攻語学科に所属する 88 名の大学生である。調査質問 2 については、2018 年度後期開講クラスを受講した学生 26 名を調査対象とした²⁵⁾。以下に調査質問 1 の対象となった 88 名の所属語科と人数を示す。英語（13）、ドイツ（8）、中国（7）、日本（7）、トルコ（7）、ポルトガル（7）、デンマーク（6）、ハンガリー（6）、スペイン（5）、フランス（4）、モンゴル（4）、ロシア（3）、インドネ

シア (2)、ヒンディー (2)、タイ (1)、スワヒリ (1)、ウルドゥー (1)、ペルシア (1)、ベトナム (1)、アラビア (1)。

学年は2 年生 81 名、3 年生 5 名、4 年生 2 名であった。

3. 調査対象となったコースの概要

ここでは、調査対象となったコースの全体像を簡略に説明する。まず、この授業は共通教養選択科目として提供された。筆者は異文化という概念を広義に捉えており、多様性が存在するあらゆる状況において異文化は存在するとの立場をとっている。そこで、このコースの目的を、「国内および国際社会に存在する多様な共文化の中で円滑な人間関係を構築するための異文化コミュニケーション能力を育成すること」とした。具体的には文化、心理学、コミュニケーションといった関連深い三つの分野における理論の学習をはじめ、様々な演習活動を通して、円滑な社会活動を実践するための知識とスキルを培うことを目的とした。第1 回目のガイダンスで、まず、文化、心理学、コミュニケーションの関係について講義を行い、続いて、ICT（誕生の経緯、目的、内容を含む）について講義を行った。授業で翌週の CA の課題を配布し、当日の授業の前半で各自が持参した解答と考察をもとにグループ・ディスカッションを行った。この活動は二週間に一度のペースで実施され、一回のディスカッション（講師によるディブリーフィングを含む）に要した時間は約 40 分であった。主に使用した教材は、*Intercultural Interactions: A Practical Guide*（Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C., & Yong, M., 1986）²⁶⁾ と「外国人留学生とのコミュニケーションハンドブック」（大橋、近藤、秦、堀江、横田, 1992）²⁷⁾ である。調査質問 2 で尋ねた CA 作成後の考察、感想と授業内のグループ・ディスカッションを通じて得た学びについては、学生の自由回答を KJ 法²⁸⁾ により分析した。

4. 調査手続き

調査対象となった各年度に実施した授業の後期に実施した定期レポート試験の課題の一つとして、受講生の専攻語文化圏に関する対人コミュニケーション上の問題を扱った独自の CA を、筆者が課題連絡書に示した手順に従って作成するよう指示した。学生たちは、授業内で取り組んだ CA の形式に熟知していたため、手順は理解できていた。その際、最も適切であると考えられる解答に至った根拠について、授業で学習した ICC の基本概念や学生の専攻語文化圏の文化的概念に基づき解説し、CA の中で提示された他の三つの選択肢が不適切だと考えられる理由についても記述するよう求めた。そして、最後に CA 作成後の考察や感想を書くよう指示した。課題 2 では、授業中に実施した CA を題材にしたグループ・ディスカッションを通じてどのような学びがあったかを執筆するよう求めた。

V. 調査結果

1. 調査質問1：大学のコースの授業外課題において、受講生はどのようなCAを作成したか。また、その中で学生たちが着目した異文化間コミュニケーションの基本概念とはどのようなものであったか。

設定の舞台に関して、日本の設定は56件、海外の設定は32件あった。表3はCAの設定場面、着目されたICCの基本概念と作成時に活用した情報源のリストである。想定した設定場面として「学校」が最多であったことは、作者が大学生であることから頷ける結果である。受講生が着目したICCの概念では「文化的価値観」が最多であったが、そもそも文化的価値観とは他のすべての基本概念と深く関連するものである。また、CA作成時に活用した情報源として、SNS等のメディアが最多を占めたことは現代社会の様相を反映している。

表3. CAの設定場面、異文化間コミュニケーションの基本概念と作成時に活用した情報源

設定場面	異文化間コミュニケーションの基本概念	CA作成時に活用した情報源
(1) 学校 {大学キャンパス、大学食堂、授業、大学寮、語学学校、大学サークル、大学のオリエンテーション、高校、その他} 32	(1) 文化的価値観 37	(1) メディア {本、インターネット、新聞、学術論文} 29
(2) 公共施設や公共機関 {スーパーマーケット、レストラン等の店、電車の中、中国語会話教室、料理教室、映画館、コンサート会場、カラオケ} 17	(2) 言語コミュニケーション 14	(2) インタビュー {大学教員、専攻語の文化圏出身の留学生、専攻語圏に留学していた日本人} 13
(3) 職場 12	(3) 非言語コミュニケーション 11	(3) 自身の実体験 {留学、専攻語文化圏の人たちとの交流} 5
(4) 旅行先や観光地 6	(4) 行動習慣 10	(4) 大学の授業 {専攻語文化圏出身教員による授業を含む} 4
(5) イベント {誕生日会などのパーティー、友人らとの食事会、歓迎会、スポーツ大会} 8	(5) 文化的タブー 8	(5) その他 {インターンシップ生の講演} 1
(6) 留学先の国 5	(6) ジェンダー 3	
(7) ホームステイ先 2	(7) ステレオタイプ 2	
(8) その他 {登場人物の妻の実家、登場人物の自宅、シェアハウス等} 5	(8) その他 {教育制度、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーション} 各1	

* 各項目の数字は件数を示す。「CA作成時に活用した情報源」の回答は2018年度生のもの。

2. 調査質問2：授業内で実施したCAを題材にしたグループ・ディスカッションおよび上記の授業外課題はアクティブ・ラーニングと異文化コミュニケーション能力育成の観点から学生たちにどのような教育的効果をもたらしたか。

a. CA作成の課題に対する考察と感想

CA作成に関する考察や感想を尋ねたところ、対象となった26名の受講生から67件の回答があり、分析の結果、以下の5つのカテゴリと14の下位概念が得られた(図5)。ここでは、「専攻語文化圏に関する学びの機会」、「異文化間コミュニケーションの実践」、「感情的フィードバック」に関する回答が多く見られた。

「専攻語文化圏に関する学びの機会」については、「専攻語文化圏に対する理解の深まり」、「作成したCAに関する詳細な分析」、「サブカルチャーの存在への気づき」、「当該文化と日本文化との比較」に関連した回答が見られた。以下は専攻語文化圏に対する理解が深まったことを示した回答例である。

(前略) 今回自分で作成したことでデンマーク人の性格や文化、習慣をより詳しく知る良い機会になった。日本人と外国人一般に起こりうる問題がある一方で、特定の国の人との間で起こりうる文化的な問題の両方があることがわかり、外国人と関わりを持つ際に事前にその国の文化、性格を知っておくことは問題を引き起こさないためには少なからず必要であると思った。カルチュラル・アシミレーター作成を通して、また授業全体を通して外国人との関わりにおいては、言語の壁の他にも文化の壁もあることを学んだ。それはもどかしさもあるが面白いものであるとも感じた。(デンマーク語専攻S、2回生)

普段の授業でも数多く扱って議論してきたカルチュラル・アシミレーターだが、自分でそれを作成するとなると普段以上に扱う国々の文化や歴史的背景、題材とした個人の気持ちなど多くの事柄について深く考察する必要があったので、特に自分の専攻語が話されている国についてこうして深く知る機会が得られて良かった。文章で「この国の人はこんな性格でこんな文化に生きこんな習慣を持っています」と言われてもいまいちピンとこないことが多いので、カルチュラル・アシミレーターやクリティカ・インシデントのように具体的な文化的衝突の事例を挙げて考える手法は異国間の相互理解について非常に有効だと再確認することができた。(スペイン語専攻K、2回生)

「異文化間コミュニケーションの実践」については、「留学の事前準備」、「異文化の人々とのコミュニケーション」、「異文化体験の重要性」、「過去の実体験の振り返り」といった下位概念が浮かび上がった。以下は今回の課題に取り組んだことで過去の実体験を振り返った学生の回答である。

(前略) 私はアメリカのカリフォルニア州に住んでいたことがあり、ヒスパニック系の友人が多くいるので、経験などを思い出しながら解答の考察などをしました。やはり実際に体験してみないとわからない文化や習慣がたくさんあるなど改めて思いました。チリには実際に行ったことがありませんが、調べていくとたくさん興味深い文化や習慣を知ることができ、専攻語であるスペイン語を話す地域としても一度ぜひ行ってみたいと思いました。(スペイン語専攻N、2回生)

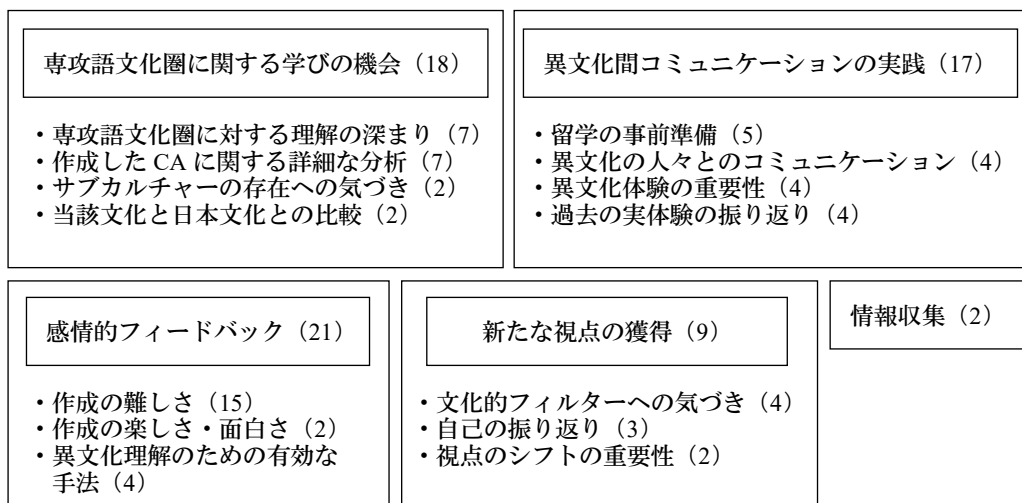


図 5. CA 作成に関する考察と感想 (N = 67 件)

一方、「感情的フィードバック」については、CA 作成の難しさを指摘した回答が多数見られた。

自分でCAを作ってみて、どのように自分の専攻している国の文化を盛り込むか、そして、それを上手く読み取ってもらえるにはどう話に入れるかが非常に悩ましい部分となり時間がかかった。また、解く時に簡単に正解されては考える意味がないし、難しすぎて考えが思い浮かばないようなものは良い問いにはならないので、どんな選択肢を作るかについても、とても悩んだ。自分でCAを解く時には、日本人の目線ならこう考えがちだと感じたり、しかし、やはり相手の文化を考慮すると二択とも可能性があると思うときがあったりしてたくさん悩むし、最適な一択に決めることがとても難しい。一方で、今回初めて作ってみて、CAを作る側も考えなければならないことが多くて想像以上に難しいことがわかった。

(中略) CAをやる側の相手の視点に立とうとする姿勢と、CAを作る側の日本人の視点であらゆる可能性を考える姿勢がある。どちらの姿勢も、異文化を対立させずに、気持ちのよい異文化交流をするためにはとても重要だと強く感じた。(ドイツ語専攻O、2回生)

その他、作成の楽しさ、面白さを述べた回答や今回の CA を作成するという課題は異文化理解のための有効な手段であることを示した回答があった。

「新たな視点の獲得」に関する回答例では、「文化的フィルターへの気づき」、「自己の振り返り」、「視点のシフトの重要性」といった下位概念が浮かび上がった。以下は「文化的フィルターへの気づき」を示す回答例である。

今回のカルチュラル・アシミレーターを作成するにあたって、自分の専攻語のネイティブのトルコ人の先生にインタビューをしたのですが、そこで日本に来てから文化や価値観の違いについて驚いたことを尋ねると、日本の建物の内装がシンプルなことにより多くのトルコ人が衝撃を受けると聞いて、私のほうが驚いてしまいました。普段何気なくすごしている中で、日本の部屋はシンプルすぎると感じたことは一度もなかったからです。やはり日本という文化の中で私が生まれ育ってきた以上、日本という文化のフィルターを通して、私は世界を眺めているのだと感じました。トルコ人にとってはシンプル過ぎる部屋で過ごすことに、日本人は全く違和感を抱きません。それは日本人にとっては自分たちが過ごしている部屋こそがふつうで基準となっているからです。逆に日本人がトルコに行けば、部屋のものや装飾の多さに驚くかもしれません。自分の所属する文化のフィルターを通して世界を見てしまうか否かで、物事の受け止め方も違ってくると思いました。(後略)(トルコ語専攻A、2回生)

最後に、「情報収集」については、できる限り信憑性を得るために、専攻語の複数のネイティブ講師にインタビューを実施し、自分の実体験のみを情報源にしないように気をつけたことを述べた回答があった。以上のように、今回の課題が受講生たちに専攻語文化圏に関する様々な学びの機会をもたらしたことが明らかになった。

b. 授業内のグループ・ディスカッションを通じて得た学び

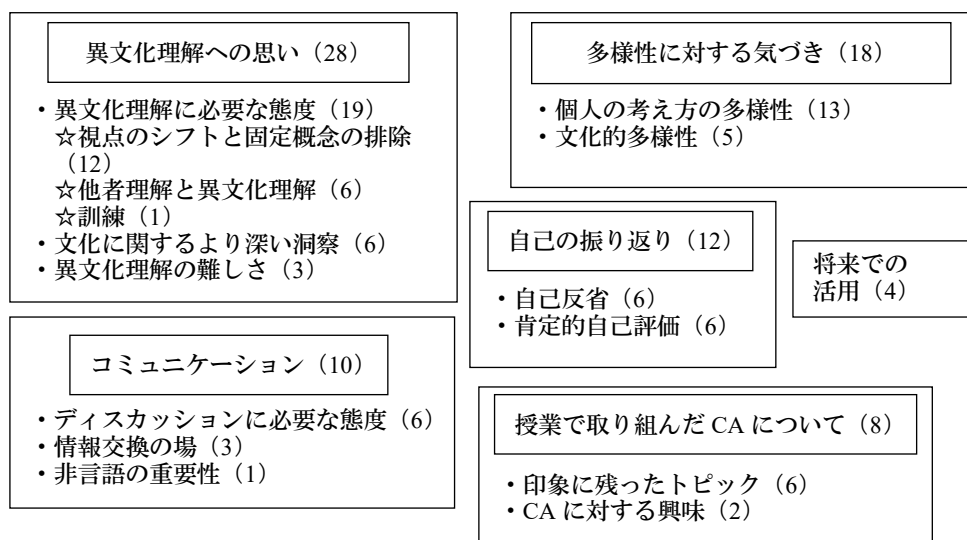
授業内活動の一環として実施したグループ・ディスカッションを通じて得た学びについて尋ねたところ、80 件の回答があり、分析の結果、以下の 6 つのカテゴリーと 15 の下位概念を得た(図 6)。ここでは、「異文化理解への思い」、「多様性に対する気づき」、「自己の振り返り」、「コミュニケーション」、「授業で取り組んだ CA について」、「将来での活用」に関する回答があったが、その中でも「異文化理解への思い」、「多様性に対する気づき」、「自己の振り返り」に関する回答が顕著に見られた。

まず、「異文化理解への思い」については「異文化理解に必要な態度」、「文化に関するより深い洞察」、「異文化理解の難しさ」といった下位概念が浮かび上がり、「異文化理解に必要な態度」に

関する回答がその多くを占めた。以下は、異文化接触の際に個人の固定概念を取り除き、視点をシフトさせることの重要性を指摘した回答例である。

CAやCI²⁹⁾ のディスカッションを通して、他者との意見交換の重要性を強く感じた。最初に課題として出されたCAを自分で読み、可能な限りそのケースの文化や背景を調べ、一応の自分なりの結論を出す。ここまでは一人でできるが、こうして出した結論には自身の偏見や思い込みがたぶんに含まれている。なぜなら、CAを一読した時点で「おそらくこれに関係した事象だろう」「この国の文化に関係しているはずだ」と目星をつけてから調べ始めるからだ。目星をつけることは必要だと思う。ある程度の予想がなければ何から調べていいかもわからない。だが、無意識に自分の想定をサポートするような情報ばかり選択してしまい、メディアリテラシーを低めてしまっているのではないかと気づいた。だが、ディスカッションをすることで一気に視野が広がる。この、他の人の意見を聞いて取り入れる、他者の考えや視点を否定せずに受け入れるというのは、相互理解やひいては異文化理解の考え方に通じるところがある。自分の価値観だけで物事を一方から見るのではなく、多面的にとらえることの大切さを学んだ。(ハンガリー語専攻I、2回生)

また、『多様性を認める』、『異文化を理解する』というのは容易いが、ただ、そう思っていたり、その国の文化習慣や言語を学んだりしただけでは実現できない『訓練』が必要である(日本語専攻 K、3 回生) との回答にも見られるように、ICT の必要性に気づいた学生もいた。



* ☆を付記して記載された内容は、「異文化理解に必要な態度」の下位概念を示す。

次に、「多様性に対する気づき」については、「文化的多様性」への気づきはもとより、ディスカッション活動によって「個人の考え方の多様性」への気づきを示した学生が多く存在した。

一人で課題を解いて自信をもって出した答えが、グループの他のメンバーや他のグループとは違うということがしばしば起こりました。この答えしか考えられないと思ったときでも、意外な考え方やものの見方をしている人がいました。このことは、日常生活において異なる文化同士がぶつかったときにも同じことが言えるのではないのかなと思いました。というのも、CAやCIには最も適切であると考えられる回答は存在しますが、常に絶対正しいといえる回答はないからです。(中略) 常に個人差があることを忘れてはいけないと思います。相手の文化的背景、宗教、歴史、マナー、タブーなどを知って理解することはとても重要です。しかし同時に、対面している相手を一個人として尊重して接することもまた重要なのではないかと感じました。(スペイン語専攻S、2回生)

「自己の振り返り」については、「専攻語や自文化に対する知識不足」、「日本人という型にはまった思考をしている自分への気づき」、「自分の注意力と柔軟性の欠如」、「過去の学習に対する自分の態度への反省」といった過去の自分の態度や考え方を反省する回答や、ディスカッションをすることで、「他人との意見の違いに対して肯定的に考えられるようになった」、「自分の態度や性質を客観的に見直せるようになった」といった肯定的自己評価に関する回答を得た。

「コミュニケーション」については、「ディスカッションに必要な態度」、「情報交換の場」、「非言語の重要性」という下位概念が浮かび上がった。ここでは、「ひとりひとりの発言にしっかりと耳を傾け、その要点を考える」、「議論だけに集中せず、議論すべきことにも気を配るべき」、「最適な答えを導くためには広い視野を持ち、対立する意見に真摯に向き合うこと」といったディスカッションをする際に必要な態度について言及した回答や、「ディスカッションをして、他言語専攻の人の様々な体験を聞いたときには、多くの人が自分の専攻分野に関して自ら興味を持ったことに挑戦していることを知った。私も負けていられないと思った」(ドイツ語専攻O、2回生)のようにクラスメートとの情報交換が自分自身を鼓舞するきっかけとなったことを示した回答があった。

その他、「就職活動におけるグループ・ディスカッションや就職後の会議で役立つ」、「ディスカッションでの経験が将来異文化の人々と関わる際に役立つ」というように自分たちの将来を見据えての回答があった。以上のように、このコースでの実践が受講生に様々な学びをもたらしたことが明らかになった。

VI. 考察

ここでは、今回の調査で学生が得た学びと教育的効果を理論的観点から検討する。

ジョナセン (Jonassen, 1991) ³⁰⁾ は、教師から学生への一方的な知識の伝達は、権威者である教師から学習者に行われるが、そこには学習者が自ら考えを生み出すような創造性はないことを指摘し、このような教師主導の実証主義的教育法を批判している。山下 ³¹⁾ は、目的意識を持った学習活動や探求を教師や他の学習者で行うことの重要性を説いたデューイ (Dewey, 1938) ³²⁾ に言及しながら、学生たちが真の学びを得られるのは、学習者主導の学びを通じて活動的参加を促し、彼らの知覚を通して現実を構成、意味づけさせるといった構成主義的教育法であると述べている。アクティブ・ラーニングはまさに構成主義に基づく方法論であり、本稿で紹介した ICT の中の CA もその一例である。ジョーンズら (Jones & Brader-Araje, 2002) ³³⁾ によると、アメリカの教育現場で実証主義から構築主義への移行が始まったのは 1960 年代始めとのことだが、これは ICT が同時期に知識伝達型トレーニングからの移行をとげた時期と一致する。

前述のように、ICT は参加者の認知的、情動的、行動的側面のいずれか、または、複数に影響を及ぼすが、今回授業で使用した CA は帰属理論に基づくものであり、主に認知面を重視した手法とされている。受講生の回答を分析した結果、「文章で『この国の人はこんな性格でこんな文化に生きこんな習慣を持っています』と言われてもいまいちピンとこないことが多いので、カルチュラル・アシミレーターやクリティカ・インシデントのように具体的な文化的衝突の事例を挙げて考える手法は異国間の相互理解について非常に有効だと再確認することができた」(スペイン語専攻, K, 2 回生) のようにこの手法の有効性を指摘した回答を得ることができた。さらに、分析の結果得た 11 のカテゴリーと 29 の下位概念 (CA 作成の課題とグループ・ディスカッションに関する KJ 法による分析) には、自分自身や、CA 作成の際に想定した異文化の登場人物、そして、共にグループ・ディスカッションに取り組んだクラスメートに対する様々な気づきと感情 (驚き、関心、興味) をもたらしたことが表されており、今回の CA を使った授業実践は認知的側面に限らず、情動面においても教育的効果をもたらしたことが明らかになった。

図 7 は四半世紀以上前に米国でチッカリングとガムソン (Chickering and Gamson, 1987) ³⁴⁾ が提唱した「優れた授業実践のための 7 つの原理」の内容を山地 ³⁵⁾ が図式化したものである。今回の授業実践におけるグループ・ディスカッション活動をこれに適用して以下で考察する。

まず、①「教員と学生のコンタクト」に関しては、実践した授業では講師 (筆者) がグループ・ディスカッションのディブリーフィングの際、学生に意見や感想を問いかけるなど学習状況をモニターしながら必要なサポートを行った。②「学生間の協働」に関しては、ディスカッションで学生たちは協力し、ときには白熱した議論をしながら課題に取り組んだことが挙げられる。また、毎回、授業活動を振り返るための、振り返りシートの課題が出された。③「能動的な学習」に関しては、ディスカッションの準備として、課題について考え、自ら調査をし、グループ・ディス

カッションおよび全体ディスカッションで発表をする機会を与えた。④「迅速なフィードバック」に関しては、ディスカッションとその後の発表の後で、教員はディブリーフィングを実施した。また、学生が執筆した振り返りシートの幾つかを翌週の授業で共有し、必要に応じてコメントをした。⑤「学習時間の確保」に関しては、毎回の予習課題を明示し、自宅ですっきり取り組ませることで十分な学習時間を確保した。⑥「学生への期待」に関しては、最終課題として、独自のCAを作成するという学生たちにとってはややチャレンジングな課題を課すことで、彼らの意欲をかきたてた。⑦「多様な才能と学習方法の尊重」に関しては、授業実践では知識習得型授業と体験学習による主体的学習型授業のバランスを考慮し、話す、書く、調べるなど多様な評価対象を含めた。

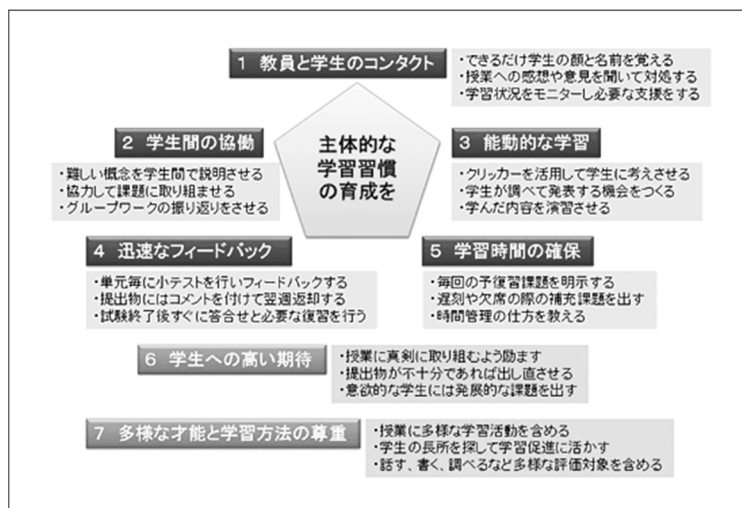


図7. 優れた授業実践のための7つの原理と工夫

出典：「アクティブ・ラーニングとは何か」（山地, 2014, p.4）

昨今、ディープ・アクティブ・ラーニング（Deep Active Learning, 以下 DAL）という表現で、「学習への深いアプローチ（deep approach to learning）」が注目されているが、これは、AL が外的活動における能動性のみに焦点が当てられることへの警鐘とも言える。DAL で重要なのは、「深い学習」、「深い理解」、「深い関与」という3つの系譜である³⁶⁾。デューイ（Dewey, 1938）³²⁾は、人間の自発的な成長を促すための環境を整えることが教育の役割であるとし、学習者の「能動的な活動」と「経験」の重要性を主張した。彼の言葉である「Learning by Doing」（為すことによって学ぶ）は、ただ盲目的に経験を重視するのではなく、経験の後にその行為を反省的に思考することがあって初めて、「学んでいる」ことを意味している。デューイが提唱する「問題解決のための5つの思考方法（①問題の定義、②問題の分析、③問題解決策の提案、④有効な解決策の

選択、⑤有効な解決策の実行)」³⁷⁾は異文化間の問題解決にも応用可能なものであり、授業における CA 活用の際に共有できる考え方である。今回の授業では、グループ・ディスカッションを通して与えられた課題解決のために取り組むという協働学習からはじまり、個人で CA を作成するという PBL (Project Based Learning) へと発展させた。今回の実践をより学生同士のインターアクションを重視した学習形態へと発展させるために、個々人が作成した CA を使って学生がグループメンバーと共にスチューデント・ティーチャーとなり、他のクラスメートのディスカッションをファシリテーションし、最後にディブリーフィングを行うという教員の連の役割を体験させるような授業を実践することもできる。ICT の方法論における認知面や情動面を重視した学習だけでなく、上記のような行動と情動的側面に着目した多様な体験学習へと充実させることで、より主体的かつ深い学びへとつなげることができよう。

引用文献、注

- 1) Active Learning の日本語表記として、アクティブ・ラーニングとアクティブラーニングの両方があるが本稿では前者で統一している。
- 2) 文部科学省中央教育審議会「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（2012 年度答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf p. 37.
(2019 年 8 月 30 日取得)
- 3) 文部科学省, 同上書, p. 9.
- 4) 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, p.7.
- 5) 溝上, 同上書, p. 23.
- 6) 山地弘起 (2014)「アクティブ・ラーニングとは何か」『大学教育と情報』146 (1), pp. 2-7.
- 7) 中村怜詞 (2019)「アクティブラーニング型高校世界史授業の効果と受験対応に関する一考察-テキストマインニングを用いて-」『学校教育実践研究』2, pp. 41-59.
- 8) 山地, 前掲書, p. 8
- 9) 文部科学省, 前掲書, p. 1.
- 10) PROG (Progress Report on Generic Skills) , Kawaijyuku & Riasec Inc., 2019
<http://www.riasec.co.jp/progtest/skill/> (2019 年 8 月 30 日取得)
- 11) 経済産業省資料「人生 100 年時代の社会人基礎力」<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2019 年 9 月 17 日取得)
- 12) 日本経済団体連合会「産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果」
<https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/005/honbun.pdf> (2019 年 9 月 15 日取得)
- 13) 日本経済団体連合会「2018 年度新卒採用に関するアンケート調査結果」
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf>. (2019 年 9 月 15 日取得)
- 14) 文部科学省, 前掲書, p. 10.
- 15) 山地, 前掲書, p. 3
- 16) 溝上, 前掲書, p. 73.

- 17) 溝上, 同上書, p. 70.
- 18) 水田園子 (1989)「異文化トレーニング」西田司編『国際人間関係論』聖文社, 第13章, p. 235.
- 19) J. Levy (1995). Intercultural training design in S. M. Fowler, M. G. Mumford (Eds.), *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods, Vol. 1*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 1-15.
- 20) 町恵理子 (2012)「体験学習」石井敏、久米昭元編『異文化コミュニケーション事典』 p. 228.
- 21) 町, 同上書, p. 227.
- 22) 水田, 前掲書, pp. 234-235.
- 23) 水田, 前掲書, p. 239.
- 24) 水田, 同上書, pp. 238-247.
- 25) 2016年度生と2017年度生については実施したレポート試験課題の中で調査質問2にあたる設問は設けなかったため、2018年度生のみを対象とした。
- 26) Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C, & Yong, M. (1988). *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. Newbury Park, CA : SAGE Publications, Inc.
- 27) 大橋敏子, 秦 喜美恵, 横田 雅弘, 近藤 祐一, 堀江 学 (1992)『外国人留学生とのコミュニケーションハンドブック』アルク
- 28) 川喜多二郎 (1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中央公論新社
- 29) CIとは Critical Incident (危機的事例法)という状況認識・分析型トレーニングであり、文化的背景の異なる人々のコミュニケーションの問題点が潜在的に盛り込まれた事例の分析を通じて、異文化間での問題点の探求力、問題解決の能力の伸張をはかることを目的としている。
- 30) Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*. (49) 7. pp. 28-32.
- 31) 山下美樹 (2014)「短期留学のための構成主義教育理論に基づいた異文化コミュニケーションコースの紹介と実践の振り返り」『麗澤学際ジャーナル』22 (1), pp. 99-117.
- 32) Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- 33) Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5 (3), Spring.
- 34) Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, March.
- 35) 山地, 前掲書, p. 4.
- 36) 松下佳代 (2015)「序論 ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 p. 18.
- 37) 中村耕二 (2001)「多文化共生社会を目指す国際理解教育 : 21世紀に求められる地球市民教育」『言語と文化』5, pp. 1-23.