

協働学習を取り入れたスタディーツアーの可能性 ～異文化間の学習プロセスに関する事例研究～

尾崎 司*・ランブレヒト マティアス**

(平成 27 年 1 月 7 日査読受理日)

Examining the potential of collaborative learning during a study tour: a case study of intercultural learning processes

OZAKI, Tsukasa Matthias, LAMBRECHT

(Accepted for publication 7 January 2015)

キーワード：協働学習，異文化間教育，スタディーツアー，ESD

Key words：collaborative learning, intercultural education, study tour, Education for Sustainable Development (ESD)

はじめに

2013 年，ハノーファー，トリア，アブダビの 3 都市を巡るスタディーツアー¹⁾をおこなった。トリアでは，T 大学（ドイツ），W 大学（東京），D 中学・高校（東京）の学生たちと共に，日独の外食・中食・肉食など食をめぐる状況に関しての街頭取材やディスカッション，寸劇による振り返りなど，異文化間の協働学習²⁾をおこなった。

本稿では，スタディーツアーに協働学習を導入したことで，どのような学びが得られたのかを検討し，スタディーツアーを核としたオルタナティブな学びを持続可能な開発のための教育（ESD）の実践例として提案したい。

1. 研究目的

本研究では，T 大学（ドイツ）・W 大学（東京）・D 中学・高校（東京）に所属する年齢や性別，専門性，文化（多文化）などそれぞれ背景の違う学生たちが，スタディーツアーや協働学習の体験を振り返り，その学習プロセスを検討する。

2. 研究方法

参加者のツアー後を振り返るレポート（2013 年提出）のデータと，3 グループ（W 大学，D 中学・高校）を対象にしたフォーカス・グループ・インタビュー（2014 年実施）のデータ及び参与観察でのデータをもとに学びを分析する。なお，レポートでは各都市での（1）自分自身の関わりや態度，（2）人との交流，（3）学び，という 3 つのテーマで自由に記述してもらった。インタビューは，D 中高校

生 9 名とスタッフ 2 名（5 月 9 日），W 大学 5 名とスタッフ 3 名（5 月 12 日），W 大学 7 名とスタッフ 2 名（5 月 14 日）を対象におこない，レポート内容や時間的経過に沿って学習プロセスに関する質問をし，テーマに対するコメントの相乗効果（雪だるま式効果）や臨場感（うなずきや共感）などを大切に，個人データを相互補完するものとしても活用した。

3. 協働学習を取り入れたスタディーツアー

3-1. スタディーツアーの位置づけ

スタディーツアーの定義は様々であるが，地球市民的資質を育むという観点から，本稿では藤原（2014a）の定義を用いることにしたい。すなわち，スタディーツアーとは「NGO（国際交流・協力の市民団体），大学・学校，自治体，宗教団体などが，組織的かつ継続的に，相互理解や体験学習を目的として行うツアーであり，内容的には，観光のみならず，現地事情や NGO による活動などの学習，現地の団体や人々との双方向的な交流，参加者自らの参加，体験，協力などが可能なプログラムを持ったツアー」である。さらには「事前事後の学習やふりかえり，現地で見聞し，交流し，体験するなかで得る学びの共有やふりかえりがなされることによって，自己の実存的な変容とそのプロセスを伴うツアーであり，それによって，他者および自他の地域への貢献・還元が生じ，グローバル社会の課題と展望，支え合いを生み出していく教育活動」である。

1970 年代以降，観光の商品化を志向するマス・ツーリズム（mass tourism）としての近代観光に対する批判的なアプローチとして，1980 年代末からオルタナティブ・ツーリズム（alternative tourism）が提案され，さらに 21 世紀になると，持続可能な観光（sustainable tourism）や

* 短期大学部 保育科

** 子ども学部 子ども支援学科

スペシャル・インタレスト・ツーリズム (special interest tourism) などにも注目されるようになった。安村 (2001) は、エコツーリズム (eco tourism) とエスニック・ツーリズム (ethnic tourism) の事例をあげ、観光による地域経済の活性化や、ホストとゲストが協同して環境や文化の保全・再構成をおこなう「新たな観光」のあり方とスタディーツアーの共通点を指摘している。そして、現代観光の本質が近代問題 (例えば観光の商品化) と不可分な関係にありながらも、ホストとゲストの創造的な交流に可能性を感じつつ、スタディーツアーが近代世界システムの不平等構造の実践的解決となることを期待している。

今日のスタディーツアーは、以上のようなツーリズムの考え方を背景にしながら発展し、ホストとゲストの双方向性や公正な社会づくりの観点を包括しつつ、持続可能な社会を構築する一つの教育的試みであると言える。

3-2. フィールドワークによる豊かな学び

現在、スタディーツアーは NGO を中心として数多く実施されており、異国の地 (多くは開発途上国や環境先進国) で 1～2 週間程度、見学・交流・体験などのプログラムがおこなわれている。学校や大学との連携でおこなわれるケースも多く、集団による一斉観光ではない「修学旅行」や「海外体験学習」がおこなわれるようになってきている。大学教育では、グローバルな人材の育成やサービスマーケティングの文脈から学士教育の一環として位置づけ、様々な事例報告がなされている (藤原ら, 2014b)。

山中 (2001) は、今日のスタディーツアーの学習内容や体験が多様化している状況にふれながら、現地事情に詳しい当事者や関係者からのレクチャー、講演、聞き取り、インタビューなど、当事者の声に耳を傾ける機会を積極的に用意するなどして、ツアー主催者の意図や問題意識に導かれ、現地の見聞に意味付けがなされることをスタディーツアーの最大の特徴としてあげている。また、藤原ら (2014b) は、「あらかじめ計画されたプログラムにくわえて、事前学習をとおして獲得された知識と現地での体験による『文脈に応じた学び』とを統合させていく学習方法および学習支援」の重要性を指摘する。このような問題意識と仕掛けづくりが豊かな学びを生成している。

秀逸な実践事例として、ここでは高校生を対象にした野中 (2001, 2004, 2007) の実践と大学生を対象とした下羽友衛 (1998, 1999, 2005) の実践をあげることができる。野中は、高校生男女 20 名前後の生徒と共にサラワク州 (マレーシア) の先住民族イバンの人々を訪問し、ホームステイをしながら、そこでの学習活動を生き生きと報告している。生徒たちは、普段とは全く文化の異なる生活に参入するなかで、人・家族・社会・自然・世界とのつながりを取り戻し、自分と地球的諸問題との関係を見いだしていく。

教室では決して得られない貴重な交流や体験が生徒たちの心を揺り動かし、その人生観を変えていることが、振り返りの言葉の随所に感じられる。また、現場体験学習だけでなく、NGO と連携して開発教育のアクティビティ (テーマのある活動) などを用いて、事前・事後学習をおこない、学んだ内容を外に向けて発表することで、自身の学びを深化させている。

下羽友衛 (1998) は、「パワフルな地球市民を育む」ために、ゼミ活動を通じて現実社会へ働きかけ、学生と教師が多様な共同研究・学習を展開した。そこには、学生の行動が社会に影響を与え、感動や自信を生み、さらに問題解決のための行動へと循環していく学びがある。下羽友衛は、こうした現場体験学習を通じて、学習者に「私たち市民は決して無力な存在ではなく、社会変革の可能性をもった主体である」という意識をもたせる機会を数多く仕掛けている。下羽ゼミの活動 (1998, 1999, 2005) には、地球規模の問題が私たちの生活とつながる、まさにその現場に行き主体的に学ぶスタディーツアーが数多く報告されている。

いずれの実践も、現場体験学習による学習者の「意識変容」や、その後の社会参加・参画へとつながる一連の活動となっており、対象を学ぶだけにとどまらないトランスフォーマティブな学びに連なっている。

3-3. 協働学習を取り入れたプログラム

本稿で取り上げる 2013 年のプログラムでは、それまでのプログラムに協働学習の導入を試みた。その理由は下記の通りである。

第 1 の理由は、T 大学 (ドイツ) の下羽友幸氏⁴⁾との対話である。研究代表者は常々、なぜ下羽友幸氏の日本語教育によって、ドイツ人学生が話す日本語が堪能になり、日本文化にも興味を持つのかに関して大きな関心を持っていた。そして、その仕掛けが協働学習の枠組みにあることを知り、共感した。そこで、日本人学生とドイツ人との交流に協働学習の枠組みを用いることで、お互いが Win-Win の関係になることを期待し、導入に至った。下羽友幸氏とは、E メールや Skype でやりとりし、ドイツでの健康問題や日本食ブーム、日米の中食産業の行方や学生の食生活などグローバルな問題として生活を問い直したいというねらいで、「食」をテーマに設定することとなった。

協働学習とは、異なる背景・文化を持つ人々が目的を共有し、相互作用・インターアクションしながら物事を達成し、その協働のプロセスを通じて学びを得ることである。グローバル化が加速する今日、社会で将来活躍する学生たちは、異なる背景・文化を持つ人々と協働して物事をすすめていかなければならない。したがって、このスタディーツアーの趣旨からも、協働学習を取り入れることがグローバル人材の育成に寄与するというのが、第 2 の理由である。

そして第3の理由は、交流におけるインターアクションの質にある。従来のスタディーツアーは、異文化である現地を訪問し、現地の人々の生活体験を体験したり、それをもとに交流したりすることによって、対象を理解するという枠組み、いわばフィールドワークのアプローチであった。そこでは確かにインターアクションによって学ぶことができるが、訪問するフィールドと訪れる者という二項対立的な図式や、「一方向性」を克服することは難しい。一方、バックグラウンドの違う者たち（同じ国にもある）が協働して学ぶなかでのインターアクションは、目的を共有し、作業をおこなうなかでの違和感や討論による「違い」を認識し、さらにそれを乗り越えたり、活かしたりしながら目的を達成しなければならない。その枠組みでは、テーマを共有し協働作業をする参加者は学習者となり、コミットメントの程度にもよるが、そこでのインターアクションは目的達成や協働作業のためのものとして位置づけられることになる。

そこで、今回のツアーでは、ツアーを通じての現場体験学習に協働学習の枠組みを導入し、事前学習から事後学習までの一連のプログラムをアクティブ・ラーニング³⁾として実施した。

4. スタディーツアーの概要

スタディーツアーの日程は、表1の通りである。

表1. スタディーツアーの概要

訪問地	ドイツ2都市（ハノーファー、トリア） アラブ首長国連邦（アブダビ）
参加者	スタッフ6名（現地協力者を除く）、社会人保育士1名、D中学4名・D高校5名、W大学学生16名
学習内容	環境教育、異文化・多文化教育、保育、食、協働学習
日 程	2013年8月13日～25日（約13日間）
8月13日	成田→アブダビ
8月14日	アブダビ→フランクフルト→ハノーファー
8月15日	生物教育園 WS 夕方：ホストファミリー交流会
8月16日	ケーテコルヴィツ高校見学、保育施設見学（多文化） 元気に食べましょうPJ、保育施設見学（薬物依存の親支援）
8月17日	生物教育園 WS（宇宙船地球号／薬草・アロマ）、市内観光
8月18日	フリー
8月19日	【午前】トリアへ移動 【午後】トリア市内観光
8月20日	T大学グループワーク（プレゼン、活動計画、取材など）
8月21日	T大学グループワーク（取材、発表準備、料理、発表など）
8月22日	【午前】森のようちえん見学 【昼食】チビの屋 【午後】寸劇による振り返りWS
8月23日	【午前】森のようちえんPJ実施／T大学 蜂PJ視察 【午後】フリー
8月24日	トリア→フランクフルト→アブダビ
8月25日	【午前】モスク見学 【午後】マスタートールシティ視察 振り返りWS（未来教育） アブダビ→成田

4-1. ハノーファーでの活動

生物教育園では、1日目に環境教育の教材・園環境などに実際に触れながら施設全体の説明を受けた。その後、ホームステイ先のホストファミリーとの交流会で準備していた学校紹介やアトラクションなどを披露し、会話が弾んだ。2日目は、ケーテコルヴィツ高校で芸術、英語、イタリア語などの授業に参加し、日本の教室での風景とは異なる、授業のすすめかたや生徒の積極性、物事の考え方などに触れる機会となった。次に多文化保育に取り組む保育園を視察し、日本から準備したパネルシアターを子どもたちに向けて演じた。その後、「元気に食べましょうプロジェクト」をおこなっているNPOにドイツの食育の話を聞き、日本との違い等について意見交換した。さらに、薬物依存の親を持つ子どもが通う保育園を視察し、社会的な課題と保育のつながりを実感した。3日目は、生物教育園にて2つのグループに分かれ、インゴ氏による「地球という名の宇宙船」とインゲ女史による「アロマ・匂い」がテーマのワークショップを交互に体験した。「地球という名の宇宙船」では、「明日の8時に地球が滅亡するとしたら宇宙船に何を持ち込むか」という問いかけから、学びの物語が始まる。オリジナル教材を使って科学的なアプローチで、科学的な事柄を常に生活に結びつけながら、地球温暖化を体感した。「アロマ・匂い」では、嗅覚や人体とハーブなどの薬草との関係を実際に手に取り匂いを嗅ぎ体感した。



1. 宇宙船の実験



2. 野菜収穫



3. パネルシアター

がら学んでいった。さらに、ハーブを使った料理を作りながら、人類が薬草を人体に取り込む知恵について学んだ。

4-2. トリアでの活動

トリアでの活動は、表2、3の通りである。1日目は、肉食（うちしょく）、肉食（なかしょく）、肉食（がいしょく）の3グループに分かれ、日本で調べた内容のプレゼンテーションをおこなった。そして、日独混合構成となり、各グループで協働学習のテーマ・ゴールを共有し、活動計

画を作成した。その後、ディスカッションや取材計画を練る時間となったが、特に肉食に関しては概念の理解が難しかった。

2日目は、市内のスーパーやT大学内の食堂などで準備していた質問事項をもとに取材した。取材が終わってから、これまでの学びをまとめ、プレゼンテーションの準備をおこなった。肉食では、肉食・クッキングチームが日独で学生に馴染みのある食事を調理し皆で実際に食べ、食を通じて理解を深めた。日本料理では、ご飯、豚汁、生姜焼

表2. 各チームの活動内容

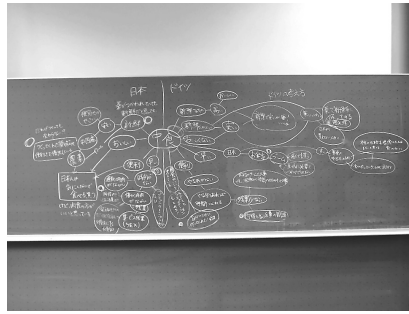
チームの役割	活動概要	
肉食チーム	学生の「肉食行動」に関する日独比較	<ul style="list-style-type: none"> *どんな時に、どこで肉食するのか？ *1ヶ月何回？ 金額は？ *ドイツ学生に取材活動
肉食チーム	「肉食」に関する日独事情	<ul style="list-style-type: none"> *ドイツに肉食の概念はあるのか？ *日本の肉食を考える *スーパーやデパートに取材 *社会事情の「ちがひ」
肉食チーム	日独比較と実践	<ul style="list-style-type: none"> *学生の「肉食」事情を聞き取り、比較 *家族同居や一人暮らしの1週間の献立 *日独の代表的な献立を紹介する。 *実際に買い出しに行き、料理を作る

表3. 協働学習の流れ

日程	内容	肉食チーム	肉食チーム	肉食チーム
8月20日(火)	午前	テーマ/ゴールを共有(グループ合同)		
	午後	活動計画作成(グループ)		
21日(水)	午前	<ul style="list-style-type: none"> *比較し、ディスカッション *トリア学生取材 *トリア大学卒業生の日本飲食店(チビの家)取材 	<ul style="list-style-type: none"> *肉食に関するディスカッション *マチ歩き、スーパーやデパートを取材(例えば、映像を見せて、どう思うか?を聞くなど) 	<ul style="list-style-type: none"> *肉食に関するディスカッション *代表的な料理の仕込み
	昼	日独のクッキングチームが調理したご飯をみんなで食べる		
	16時	グループでの発表		
22日(木)	昼	「チビの屋」で実際に昼ご飯を食べる		
	午後	寸劇による振り返り		



4. 討論



5. 黒板で共有



6. チビの屋メニュー



7. 森のようちえん



8. 染め物 1



9. 染め物 2

表 4. 寸劇の活動案

<p>【ふりかえり 2 (スキット)】 午後 16 時半～ 20 時</p> <p>私たちは、ヨーロッパとの食材の輸入・輸出を取り扱ってきた日本の小さな企業です。2014 年からドイツで日本の中食産業を新規事業として展開できないかと考えています。今日は、これまで検討してきた新規事業をドイツでおこなうか、否かの結論を出す重要な会議です。会議の様子を自由に思い描き、各々社員や他の役割を担いながら、会議での決定のシーンをスキット (寸劇: 15 分程度) で演じてください。</p>
<p>このツアーでの、これまでの学びを反映し、シナリオを作ってください。もし、タイトルがつけられるのであれば、タイトルをつけてください。PC (パワーポイント) など小道具として使ってもかまいません。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. シナリオづくり (30 分) 2. スキット (3 グループ× 15 分: 1 時間) 3. 全体でのディスカッション

表 5. 寸劇のシナリオ (3 グループの中の 1 例) ～レポートより

<p>ヨーロッパでは空前のアジアブームが起きているという設定で、日本のある食料販売会社がそれに乗じてドイツで中食を売りたいと考えている。そこに、それを嗅ぎつけたドイツの大手広告会社が興味を示し「ドイツに進出するのなら、投資と宣伝をする」と言ってきた。そして、ドイツに進出するかを決める重要な会議に社長令嬢 (ジェラシー) を送り込んできた。個性的なそのキャラクターは笑いをさそっていた。</p> <p>ある社員から、「日本の商品を販売するブースを作り、アジアブームに興味のある企業 (アニメ、文化商品 etc を販売する) と提携して出店するのはどうか」という意見が出る。しかし、「一部の人にしかウケない」、「比較的高いから売れない」、「安全性をどう保障するのか」、「売れないと簡単に切り捨てられ、多大な損失が残る」など、反対意見が多かったが、それに対し、「和風パスタはウケるのではないか」、「消費期限を短くすることで新鮮さをアピールできる」、「お弁当形式なら買いやすいのでは」など納得させる意見が集まり、最後は社長が「やろう」と決めてしまった。</p>

き、その他付け合わせ、ドイツ料理はカルトツフェルブッフとりんごコンポートを作った。午後には、グループで最終的にまとめたものを発表し、学びを共有した。

3 日目は、午前中に森のようちえんを訪問し、実際に森を歩きながら説明を受けた。昼食は T 大学の卒業生が開店した日本食屋「チビの屋」で食べた。午後は、これまでの協働学習全体を振り返った。振り返りには、研究代表者がトリア滞在中に即興で考えた寸劇のアクティビティ (表 4 参照) を用いた。日本企業がドイツで中食産業を新規事業として展開するという設定で、その是非を決定する会議のシーンを寸劇で演じてもらった。演じたグループは、肉食・中食・外食のメンバーが混合するように再構成し、即

興でシナリオづくりをおこなった (表 5 は 1 例)。会議の寸劇を新しい 3 グループでそれぞれ演じ共有した後、全体でディスカッションをおこなった。

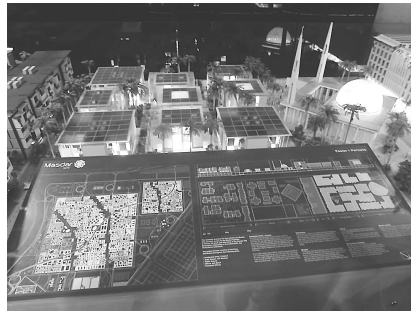
4 日目は、森のようちえんで、タマネギと紅茶で染め物のプロジェクトをおこなった。子どもたちは、布が染まっていくプロセスに興味津々であった。

4-3. アラブ首長国連邦 (アブダビ) での活動

アブダビでは、砂漠の中に建設されている近未来都市「マスダールシティ」とシェイク・ザイード・グランドモスクを視察した。モスクでは、女性は肌を見せたいけないため、女子学生はアバヤを着用して見学した。体験した



10. モスク



11. 都市の模型



12. 無人自動車

ことのない気温、働く必要が無い国の仕組み、モスクの神秘的で荘厳な建築などは、学生にとってカルチャーショックの大きい異文化体験となった。マスダールシティでは無人自動車に乗り、再生可能エネルギーの活用を中心に開発中のスマートシティの説明を聞いた。ホテルに戻り、午後からは研究代表者による未来教育のワークショップ（表6参照）をおこない、スタディーツアー全体を振り返った。学生は、自分たちがこのツアーでおこなったことが自分の将来や未来にどのようにつながるかや、関わった子ども達や高校生達が日本に興味を持つきっかけになったかもしれないなどの様々な可能性に思いをめぐらせ、自分の行動が未来社会や人々の生き方に少なからず影響することを考えた。このツアーで学んだ、環境・食・保育・言葉などが全てバラバラなことではなく、実際は様々な部分でつながっていて、自分の興味のある視点から総合的に学ぶことが大

切であると感じていた。

5. 考察

レポート及び3グループへのフォーカス・グループ・インタビューの事例（考察資料）、参与観察をもとに、導入した協働学習の学習内容と学習プロセスに関して学びの分析をおこなった。

5-1. 学習内容

学習内容としては、協働学習のテーマである「食」の問題について、自分や生活に関連づけながら社会を理解し、自分自身の生き方や学ぶ姿勢・発信力などを身につけることができていた。このことは、協働学習を通して、異なる他者とのインターアクションによって生じるものであり、また背景の異なる参加者で構成されたグループによる発表

表6. 未来教育ワークショップ

未来教育ワークショップ～これまでの学びは、自分の、そして地球の未来にどう影響するのか？	
導入（アイスブレイキング） 未来から来たモノ（10分）	1. ペアになって、袋から1つのモノを取り出す。 袋には、ペン、サンオイル、携帯電話、スマートフォン、イヤフォン、ぬいぐるみ、雑誌、お金、ビデオカメラ、ノート、時計、旅で手に入れたもの等 2. 即興で、それが未来から来たモノとしてどんなものか、想像力を働かせて、話し、お互いが「それ、いいね！」と共有できたことを全体に話して共有する。
ミニレクチャー（10分）	＊なぜ、未来教育なのか。 ＊水平思考と拡散思考 ＊選択可能な3つの未来（Alternative Futures）
未来のタイムライン（20分） [環境：自然／食／エネルギー／ドイツとのかわり]	ペアになって、環境（自然・食・ドイツ）との関わりについてのタイムラインを描く。 ＊P点（1年前）とN点（現在）の間に、環境（自然・食・ドイツ）との関わりのうち、将来に大きな影響を及ぼすと思われる二人の学びについて記入する。 ＊N点（現在）からPRO点（そうなるだろう未来）上に、自分と環境（自然・食・ドイツ）との関わりで、このままだと起るだろうと思われる出来事を記入する。 ＊N点（現在）からPRE点（そうなってほしい未来）上に、これからの自分と環境（自然・食・ドイツ）との関わりで、起きたらいいと思われる出来事を記入する。 ＊「そうなるだろう未来」が「そうなってほしい未来」とどれだけ離れた間隔をとるかは、各ペアが判断する。 ＊書き込むときに、合意できなかったり、一方の個人的な出来事の場合には、色を変えて記入する。
ディスカッション（25分）	1. ペアで ＊出来事、自分の価値観や考え方、ものの見方は、未来の決定にどのように影響しているのか？ ＊2つの未来で、何を選ぶか、どうしたら転換できるのか？ 2. 3つのグループで この2週間の経験は、自分たちの人生や世界にどのような影響を与えるのか？
発表（15分）	3グループの発表
学びの共有	＊未来の可能性と私たちの選択（コメント）

【考察資料】グループ・インタビュー及び
レポートの事例1～11（文章は一部抜粋）

【事例1】ドイツで「中食」は必要か？（NZ氏・高校生）

定義決定後、中食チームでは単刀直入に中食は必要かということについて話し合いました。驚いたことに、同じ中食チームのT大学生の内5人中3人が中食は不要、W大生とD生は必要だと全員一致で答えました。不要だと考える人は、父が仕事をしてなくていつも作ってくれる、いつも簡単な料理ではあるが作る、料理を作る時間は人にとって必要だなどという意見が出ました。一方必要だと考える人、つまり僕達からは、そもそも早くておいしい中食が好き、忙しいから必要、作った方がいいのは分かっているけど病気が怪我のことを考えると必要、などの意見が出ました。

【事例2】生活環境の違いと「中食」（MR氏・高校生）

生活環境の違いを調べると、残業、通勤時間、帰宅時間、食料品（中食を除く）価格などで違いがあるということが分かり、中食へのイメージも、新鮮なものを好むドイツ人と、そこまで気にしない日本人との間で違いがある事が分かった。（中略）

ドイツ人と日本人の平均月収（手取り）を比較したところ、ほとんど変わらなかった。次に、エンゲル係数（所得のうち中食、外食を除く食費の占める割合）を調べると、ドイツの生活必需食料品の値段が、日本と比べて明らかに安いことが分かった。その理由として、日本は全てのものに5%の消費税がかかるのに対し、ドイツでは生活必需品にかかる税金が安くなることが分かり、さらに、EUが農家へ助成金を出しているため、原価が安いことなども分かった。基本的な食料品の値段が安いことから、中食を高く感じ買わないのも当然だろう。以上のことをまとめ、パワーポイントで発表した。とても達成感があつた。内食、外食グループの発表も大変興味深いものだった。

【事例3】発表による理解（ST氏・中学生）

最後に内食、中食、外食それぞれが発表したときに、自分の知らない事や、ドイツでグループワークをしていて知ったことなどが改めて整理されて自分自身に入ってきて、ドイツの食文化に関することがよく理解できました。T大生との交流やグループワークを通してさらにドイツについての理解が出来たし、新しく知りたい事も出来ました。ドイツに行く前から個人的な目標としていた日本のことを発信していくというのも「食」を通して少しは出来たかなと思うし、T大生との会話でも多少は達成できたかなと思います。

【事例4】協働学習集団の形成プロセス

（大学生グループ・インタビュー 5月12日より）

Q：一連の学びのなかで、学んだことや気づきは、どういうものか？

A：発見というよりは「すごいな」と思った。ふつうに調べたことだけじゃなくて、日常で関係なく何気なく話していたことやチビの屋でご飯食べたことなど、話し合いの内容に入ってきた。

B、C：私達もそう。

A：学んだこと、プレゼン以上の話し合いができた。皆の情報収集能力とかスキットでの活かし方がすごいというか、より深く話せたような気がする。

B：最初、お互いに分からないからその人のことを知ろうとして、いろいろ質問していて、その日の夜、ご飯食べに行っただけですよ。そうすると、2人くらい友だちを呼んでくれて、ご飯を食べている時の会話でもいろいろ知れたんです。日本に留学したことのある学生だったのだから、日本に来てどうだったかとか会話をいっぱいした中で、次の日がまとめの作業だったんですけど、つながりがどんどん築けているなと思ったし、皆自分の意見もちゃんと言ってくれるし、最後はまとめるように流れがちゃんとできてきているなと感じて、グループワークってこういうものなんだあ、ちゃんと本音で話すことがすごい大事だなと思った。

D：日本でのグループワークは、ちょっと・・・

B：最後のアブダビの時も特にそう思ったんですけど。自分でもテーマを考えて発言したんだけど、相手の話を聞いて、確かにそうだ、そうなるとうだよなと自分の中でまたアイディアが出てきて、相乗効果がすごくいいなと思って、すごく深まって、結局何が言いたいのかわからないけど、その過程がすごくよかった。みんないろんなことを感じて、考えてたんだなという雰囲気がすごく良かった。

Q：人に興味を持って聞いたり、お互いを知り合えたから、雰囲気ができたのではないかな？

B：それもあるけど、自分の意見を言っていんだという雰囲気ができてくる。受け入れてもらえるし、全然恥ずかしくない、だから言えるというふうになった。

C：遠慮がいらなかった。ドイツの学生もD 中高生もそうだし、みんな自分をオープンにしていって言いたいことを言っていて、それも楽しかった。自分を隠さずにそういうことを言える機会が今まであまりなかったから、すっきりした。

Q：事前学習やっていた時もグループだったのに、それとは違うのか？

B：一緒にいる時間が長くなるのが必要だと思うし、普段からのコミュニケーションから勉強につながる話し合いが成り立つのかなと思う。

D：確かに。

A：D 中高生の子と話せるようになったのは、トリアに入ってから。日本での事前学習も「料理、何を作りますか？」くらいの会話でした。ハノファーではまだ、特に関わりもなく、そんなに話せなかった。やはり心開くようになったのは、食育のプロジェクトが始まってからでした。

B：やはり話さなくてはいけない状況に置かれ、だんだんコミュニケーションが取れた。

Q: それにしても、日本でも学校でグループワークやるのと状況は同じではないか？

A、B: そうか。でも、違うよね、日本でやるのとは違う。

A: 慣れた子でもグループワークではそんなに砕けられないような気がする。環境とドイツの子たちが作る雰囲気のおかげもあった。

D: それもそうだし、テーマも良かったかもしれない。食なら誰でも知っている。大学でのグループワークはけっこう専門的なので、間違ったらどうしようと思いがちな人から発言しない人も多くて、私もそう。それで、誰もしゃべらなくなって、やりづらくなってしまふ。やはり、食事のことなら誰でも発言しやすいテーマだと思う。私がドイツの学生と話しやすくなったと思うのは、昼ご飯の後で話し合いも変わるなという印象がある。何気ない会話ができるようになった後の話し合いが一番充実していたと思う。最初は何から話し始めたらいいかと思うから、ギャップを感じる。

【事例5】即興劇で学びを表現する（MM氏・大学生）

トリア大の活動で面白かったのは、振り返り時の15分のスキットです。スキットをやるのは初めてだったため、どのようにやればいいのかかわからず、大丈夫かなあと思いましたが、みんなで話し合っていくうちに何とか構成が出来て、発表までもっていくことが出来ました。ここで気づいたのは、結構ギリギリで時間が無くて、案外良いスキットが作れるということです。時間が無い分、今まであまり話したことがない人達とも、お互いを探ったり、変に気を使ったりすることなく、自分の意見と持っている知識をどんどん伝えることが出来ました。そして、そこからもっとも大事だと思われる要点をピックアップするため、何が重要だったのかをしっかりと確認することが出来ました。また、会議のスキットだったため、いろいろな立場にたって物事を考えることが出来たのも良かったと思います。その役になりきると、普段は考えたこともないアイデアが出たり、質問を受けたときになんて切り返すか、など、議題を的確に捉え、深く考えることが出来ました。

【事例6】思ったことを言えない日本人（IK氏・中学生）

なぜ、思ったことを言わないのかを聞かれたときは正直なかなか答えることはできませんでした。しかし、これからは思ったことを話していきたいと思いました。彼からの話は本当に役立ちました。

【事例7】意見が言えると嬉しい

（高校生グループ・インタビュー 5月9日より）

（前略）スキットであったり、グループで話し合う中であったり、ホームステイをするなかで、やっぱり周りに流されるよりは自分の意見をまず言ってみて、それでもダメだったらしょうがないし、それが通ったらやっぱり自分も、普通に嬉しいなとかそういう感情で動けるというのはすごくいいことだと思うようになった。

【事例8】やっているうちの「成功体験」

（高校生グループ・インタビュー 5月9日より）

そういう中でも、自分の知っている知識で、最初は焦るんですけど、できなくて焦るんですけど、でもやっているうちに自分は周りとかこういう風に接して、または一人でこういう風に喋って意思表示をして、で、周りから返ってきて自分はできていてという成功体験をして。それを、まあ、だから、ある意味の極限の環境の中でしかできない活動だと思います。

【事例9】決定権は自分にある

（高校生グループ・インタビュー 5月9日より）

何を行動するにも結局は自分の意思で動かなきゃいけない。環境もそうだし、環境に対して自分がどうできるかという意味。例えば語学に対しても。あとは自分がどのように動くかという、まあ、そういう、最終的な決定権は自分にあるってことですよ。

【事例10】解決に向かうアドリブ力

（高校生グループ・インタビュー 5月9日より）

ほっぽり出されるというので、その、やっぱ、どうなるかわからない状況に放り込まれて、その、何か起きたときにどう解決したらいいんだみたいな、何というか、その、アドリブでどうにかしようとする力みたいなのが、今の、日本に帰ってきてからの生活でも、本当にいろいろ、ま、日本にいても、いろいろ、ま、あるんですし、あの、突然、何か何とかなったみたいなやつを、どうしたらこの状況はうまくいくように向けられるかみたいな、そういうことを考える力が、ドイツに行って本当に養われたと思います。

【事例11】インターアクションのきっかけ

（大学生グループ・インタビュー 5月12日より）

最初、中食チームで感じたのは、「何を知りたいの?」と聞かれて、日本の中食はこうだけど、ドイツの中食がどうなのかを知りたいと答えただけ、最終的に何が知りたいのかという意味だったと後になって考えて分かった。最終的に何が知りたいのかは分からないけど、とりあえず現状を知ろうということで、とりあえずマチを歩いて帰ってきました。黒板にマインドマップみたいにつなげて、日本とドイツ半分にして意見を書き込んでいって、そこからやっとなんか合えるようになった気がします。その前はこちらがやりたいことがあって、ぼくたちはドイツでお手伝いするという感じで思ってたのかなと後から考えて思った。戻ってきて黒板に書いているうちに、一緒にやっている感が出てきて、それを見ながら、ドイツの学生が、自分はこれが面白いと思った、自分はこれかなとけっこう発言する人たちで、日本のことを話すとかなり驚かれて、そこからどれを使おうかとそれぞれの意見をひろってまとめました。パソコンで打つのは、日本語でドイツの学生が打ちました。

までのプロセスや身体表現を伴う寸劇などのアウトプットによってさらに深められている。

「中食」「外食」「内食」の3つの日独混合チームのうち、「中食」「外食」チームは、その現状について日独の比較調査を行った。スーパーの食品売り場を調べ、街頭インタビューをおこない、日本人学生は日本で予め調べた情報と照合しながら、様々なことに気づいている。例えば、「外食」チームがドイツ人学生に対してインタビューを行った際、「外食はどれくらいの頻度で利用しますか」という質問に対して、「外食に学生食堂の利用も含まれますか」と質問を返され、それぞれの文化における「学生食堂」の位置づけの違い⁴⁾に気づかされる場面があった。また、[事例1]のように、「中食」は必要ないとするドイツ人学生に出会い、さらに中食に該当する食品が現地ではほとんど見当たらないことを発見する。その理由を調べていくうちに、[事例2]のように「食」の領域を超えるような答えに導かれていった。このように、参加者は自ら現地で入手した情報をもとに、「食」に関する理解を深めていくことができた。

[事例2]では、参加者のバックグラウンドがそれぞれ違うことが良い影響を与えたのではないかと考えられる。グループワークの観察(写真4, 5)から、W大学生、D中学・高校生、ドイツ人学生がマインドマップ等を活用しながら意見交換し、共通理解を得ることができていた。例えばマインドマップの活用や、高校生によるエンゲル係数や税金の仕組みなどに関する推論などは、保育者養成校の大学生からの発想では得られなかったものであり、背景の違う参加者だからこそ、自分たちの学習スタイルから提案し、賛同を得て、学習が展開されていった。

グループ発表では、参加者自身の認識が変わったことが読み取れる(例えば事例3)。参加者がグループで学びを共有し整理することや、現地でしか学べなかったことを異国である「この場所」で伝え合うことによって、学びの定着がなされている。「食」は予備知識がなくても、誰でも関わりやすいテーマであるが、参加者が事前学習でそれぞれ準備した内容よりもっと深い理解を得ることができている。日本の「食」について発信しながら、発信した分だけリアクションとしてドイツでの「食」をめぐる社会構造について知ることができている。

演劇的手法を用いた振り返りでは、ツアーでの断片的な知識や体験が寸劇という身体表現を通して統合され、学習されている。獲得型授業を提唱している渡部(2007)は、表現と学びは一体のものであり、身体や五感を駆使して学びを全身化するドラマワークの有効性を論じているが、[事例4]や[事例5]のように、この活動には即興的な知の運用と役割取得能力によって問題をとらえる力が求められるのがよく分かる。また、ジグソー法で3グループ

を解体し寸劇のためのグループに再編成したため、特に料理を担当した学生は、「自分たちは(討論を)体験しなかったが30分程度のシナリオづくりの時間が一番大きな学びを得た」とインタビューで述べている。グループを再編成し、学びを共有することで、自分が体験していなくともジグソー法による追体験から大きな学びを得たことは、協働学習の効果であると言える。

社会の理解だけでなく、自己理解やソーシャル・スキル獲得の側面でも、参加者の意識変容を見ることができ。[事例6]では、日本人学生は協働学習の中で自分が思ったことを言えず、「意見交換」の能力のなさを目前の相手から指摘される体験をする。しかし、[事例7, 8]では、それを乗り越え意思表示し、物事の流れるが変わる体験の心地よさを感じる場面もあった。同時に、日本では自分の意見を常に主張する習慣や文化ではないということを意識し始める。最初は議論の中で自分の意見を発言することは不慣れなことで不安も伴うが、ドイツ人学生から意見を求められる場面では、意見を言わなければ内容がまとまらない、あるいは自らの意見を言うことによって新たな展開ができたという体験をする。その成功体験が更に次の行動につながり、物事の決定権は自分にもあり、自分が関わる事が環境に影響することを感じている(事例9)。学生たちはツアーの中で自らの語学力のなさを認識するが、コミュニケーションには語学力だけではなく、自分の意見が周りの環境に影響することや、自らが持つ決定権(事例9)、「アドリブ力(即興でその場を切り抜ける力)」(事例10)の大切さを実感している。つまり、語学を手段として使い、自分の意志を伝え環境を変えていく「発信力」を身につけている。

5-2. 学習プロセス

学習プロセスは、表7のように、[I] 目的の共有(初期の仮説)、[II] 協働作業、[III] 情報の公開(発表/共有)、[IV] 寸劇による振り返りという4つの段階ですすめた。ここでは協働学習のプロセスから、インターアクションの質の深まりについて見ていくことにする。

[事例4]では、目的を共有する段階で、お互いがどういう人かを探り合い、ある程度理解が進んでからグループワークが促進することが分かる。ドイツでも人気のキャラクター(トトロ)の折り紙を教え、日本のアニメーションやスポーツの話をするなど、お互いを知るために試行錯誤しながら異文化間コミュニケーションをおこなうプロセスが観察された。また、テーマが生活に密着していることやオープンマインドが、インターアクションの促進には重要であることが分かった。つまり、目的を共有する段階では、相互理解のための異文化間コミュニケーションが生じ、この段階を充実させることが次の段階を充実させるためにも

表7. 協働学習のプロセス

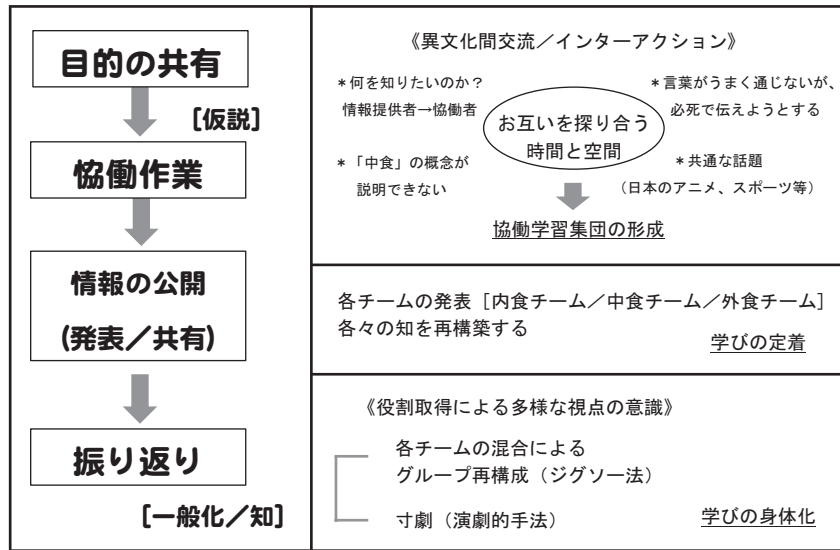
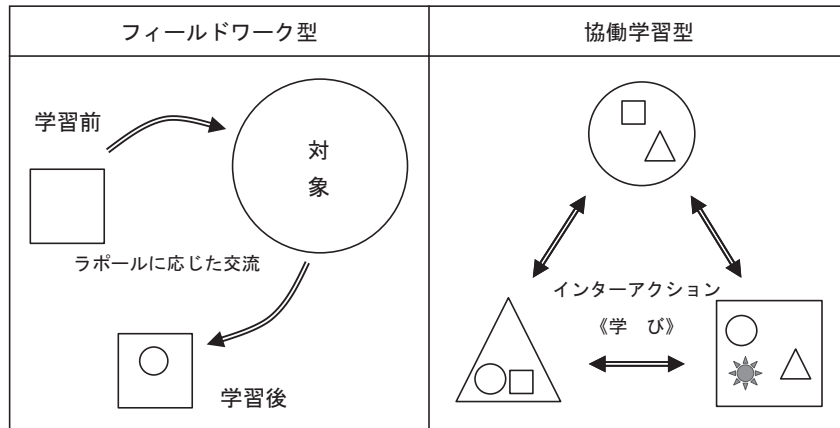


表8. フィールドワーク型と協働学習型の対比



重要となる。それは〔事例4〕にあるように、教室外のインフォーマルで偶発的な学びも重要なきっかけとなる。協働学習を取り入れた場合、何気ない日常の中で互いの人間性を探り合ったり相乗効果が働いたりするなど、インターアクションはさらに深まっている。

インターアクションの深まりは、協働作業の中でも確認された。はじめは交流の中で質問をしても意見を言うが「これは個人的な意見なので、一般的な意見ではない」と言ってお互いが周りに確認する姿が観察された。しかし、協働作業を進めていくうちにインターアクションが深まるきっかけが生まれる。〔事例11〕では、マインドマップを黒板に書く中で「違い」への驚きや協働の意識が芽生えている。日本人学生にとって、働く時間が長すぎる、料理を作る時間がない、生活習慣が違うなどの気づき（自文化の認識）はカルチャーショックが大きく、食の話題から徐々に中食を支える前提となる社会構造に話題が向き始める。フィールドワークのアプローチで考えると現地の人に聞き取るという行為になるが、協働学習のアプローチでは、

〔事例11〕のように現地の学生は情報提供者から協働学習者へと立ち位置が変化してくる。協働学習者としての立ち位置からは、文化的に異なる視点や思考、アプローチが学び集団に提供されるようになる。同じ文化にいる者たちからは発想できない気づきや視点、概念、判断基準、価値観といった枠組みは、参加者に自文化を相対化させ、違った枠組みによる選択肢を認識させ、意識変容をもたらしている。このことが、インターアクションの質を大きく変える要因となっている。

6. 協働学習の導入による可能性

これまでの考察をふまえ、協働学習を導入することで、スタディーツアーにおける学びには、①インターアクション自体が学習活動となっているので比較的短期間で深い交流が生じやすい、②異文化間における互惠の関係性が成立しやすい、③参加者の実存的変容が起こりやすい、という可能性があると考えられる。

①インターアクションの質の違い

これまで実施してきたフィールドワーク型のスタディーツアー（例えば尾崎／ランプレヒト 2010）では、表 8 のように、調べる者（ゲスト）が調べようとする対象（ホスト）へ関わり、そこでのインターアクションは関わる人やその度合い（ラポール）によってその深さが決まるのに対して、協働学習の場合にはインターアクション自体が学習活動となるため、参加者とのその場の交流から学びが生じるという形態となる。これまで見てきたように、参加者同士がテーマを共有し、協働作業をおこなうために比較的短期間で異文化間の深い交流が生じやすいことが分かる。すなわち、協働学習を導入することによって、インターアクションの位置づけが変わり、インターアクションをもとにした学びが可能となる。

②異文化間における互恵的関係性

スタディーツアーはとすると、調べる者（ゲスト）が調べようとする対象（ホスト）へとアプローチするという一方向的な関係性となりがちであるが、協働学習集団が形成されることによって、双方向で互恵的関係性が築きやすく、ホスト（ドイツ人）とゲスト（日本人学生）のインターアクションによる学びと共同創造をもたらす可能性が期待できる。今回はドイツ側のデータが不十分なため、双方向で互恵的関係が築けたとは必ずしも言えないが、文化的に異なる視点や思考、アプローチが学び集団に提供された学び環境を考えると、少なくとも一方向的な関係性による学び環境を転換することができたと言えよう。

③参加者の実存の変容

スタディーツアーの優れた教育実践には参加者の実存の変容が見られるが、異文化間コミュニケーションを伴う協働学習でも、異文化の中の「自分」や「自文化」を認識し、自身の枠組みを問い直し、社会との関わり方を変容させる可能性が見られた。協働学習を取り入れることによって、例えば目前で対峙し意見交換をすることや、同質集団からは発想できない違う選択肢を知ること、自らの判断基準や枠組みへの問い直しなどインターアクションによる気づきが生じやすい。また、協働学習の振り返りに演劇的手法を用いて、インプロビゼーション（Improvisation：即興）の要素を学習の振り返りに取り入れることで、ツアー全体の学びが身体化し、ツアーの最中の学びとして大きな効果が得られた。

おわりに

これまで、スタディーツアーにおける、日独の大学生・中高生の異文化間学習プロセスを検討してきた。

学生は食をテーマにした協働学習のプロジェクトを通じ

て自らの食生活を振り返ることで、その生活を支える社会構造へと視野を広げており、語学習得だけでなく主体的に社会と関わり影響を与えることのできる発信力が必要であると感じていた。まさにグローバル人材を育むためには、こうした取り組みが必要となってくるだろう。また、事前学習から演劇的手法を用いた振り返りまでの、協働学習の一連のプログラムは、事前学習と「文脈に応じた学び」とを統合させていく学習方法および学習支援（藤原ら、2014b）として有効である。協働学習を導入することで、これまでのスタディーツアーの学びに新たな展開が期待できるだろう。

残念ながら本稿では、ドイツ人学生のデータが反映されておらず、ドイツ側の観点から論じることができなかったが、今後は大学間で連携して取り組むことができるように、データ収集の手続きも含め検討していきたい。

なお、本稿では、地球市民を育むという観点からデータをまとめたが、保育者養成の観点からも非常に興味深いものが得られている。このツアーのリピーターであり 4 回参加した保育者養成校 W 大学の学生は、1 年間ドイツ語を大学外で自発的に学習し、2014 年夏には約 1 ヶ月間、ドイツ森のようちえんで保育実習をおこなっている。実習前に追跡インタビューをおこなっているが、少なくともこのツアーの経験がベースコンピテンスの育成に大きく影響している。機会があれば、今後、この観点からも考察していきたい。

注

- 1) このスタディーツアーは、塩瀬治氏（元自由の森学園校長で現在は獨協学園教員）が 16 年前から環境教育の一環としておこなっていたものを尾崎が 2008 年から引き継ぎ、幼児教育プログラムを加え、さらに T 大学との協働学習もスタートした。地球市民を育成するために、こうしたツアーを毎年、非営利団体として企画・運営している。
- 2) 協働学習（collaborative learning）の概念に関しては、例えば、坂本旬（2008）などで検討されている。
- 3) 中央教育審議会答申（2012 年 8 月 28 日）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」では、アクティブ・ラーニング（能動的学修 active learning）への転換が叫ばれている。その用語集には、アクティブ・ラーニングとは「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」とされている。このプログラムでは、事前学習（ディスカッションの素材集めと学習計画）、ドイツ人学生へのインタビューや街頭調査、自主的にマインドマップを活用した共有、グループ・ディスカッション、ジグソー法、食事のと

きの会話（インシデンタルな学び）、学生ハウスでの試食会と学習成果のグループ発表、寸劇による学習成果の表現と振り返り、ツアー終了後の振り返り（於アブダビ）、日本での事後学習といった一連の学習活動をさす。なお、研究代表者は1997年から参加体験型学習に取り組み、地球市民教育（Global Education）のファシリテーターとして実践に励んでいる。

- 4) 下羽友幸氏は、トリア大学日本語学科で日本語教育に携わり、協働学習を語学教育に用いるなど様々な試みをおこなっている。兄である下羽友衛氏の遺志を受け継ぎ、日独の交流、地球市民の育成に取り組んでいる。
- 5) ドイツの教育制度では、数年前から全日制学校を増加させる計画が進められており、学生食堂またはカフェテリア等の運営をはじめている学校も増えているが、日本のような給食もなければ米国のような食堂文化が存在していると言えない。多くの場合は、生徒が自宅で用意した、または通学路の売店で買った軽食を校庭で食べる形になる。そのため、多くの生徒にとって大学に入学してからの学食は、それまでの経験とは違った形の食事となり、学生食堂を利用した学生からすると、それは「食へに行く」対象となる。それに対して、日本の学生は小学校からの給食制度を経験してきたため、「学校で食べる食」を「外食」として認識することはないと考えられる。大学の「学生食堂」も、その延長線なのではないかと解釈できる。

引用・参考文献

- 尾崎司（2005）「未来志向の教育（Ⅰ）—地球市民教育の観点から」、東京家政大学研究紀要 第45集（1）93-103項
- 尾崎司、塩瀬治、鈴木哲也、ランプレヒト・マティアス（2010）「環境教育におけるフィールドワーク（1）～環境都市フライブルクにおける学外授業」、東京家政大学研究紀要 第50集（1）11-17項
- 坂本旬（2008）「協働学習」とは何か、生涯教育とキャリアデザイン、法政大学キャリアデザイン学会、49-57項
- 坂本真理子、富田輝司（1997）「異文化との接触に基盤をおいた体験学習の効果」、愛知県立看護大学、Vol.3、47-53項

- 下羽友衛（1998）「学び方・ライフスタイルをみつける本」、太郎次郎社
- 下羽友衛（1999）「私たちが変わる、私たちが変える」、リサイクル文化社
- 下羽友衛（2005）「地球市民になるための学び方 全3巻」、日本図書センター
- 野中春樹（2001）「地球市民としての生き方を考える国際理解教育～サラワク・スタディーツアーの実践を通して」『国際理解』Vol.35、158-174項、帝塚山学院大学国際理解研究所
- 野中春樹（2004）「生きる力を育てる修学旅行～いのちの森サラワクで学ぶ」、コモンズ
- 野中春樹（2007）「参加体験型・問題提起型学習における教員の役割—サラワク・スタディーツアーの実践を通して」『国際理解教育』Vol.13、80-98項、明石書店
- 藤原孝章（2014a）「特定課題研究プロジェクトについて」『国際理解教育』Vol.20、36-41項、明石書店
- 藤原孝章、栗山丈弘（2014b）「スタディーツアーにおけるプログラムづくり」『国際理解教育』Vol.20、42-50項、明石書店
- 安村克己（2001）「観光と教育」『開発教育教育』No.44、16-21項、開発教育協会
- 安村克己（2001）「観光 新時代をつくる社会現象」学文社
- 山中速人（2001）「オルタナティブツーリズムとしてのスタディーツアー」『開発教育教育』No.44、10-15項、開発教育協会
- 渡部淳（2007）「教師 学びの演出」、旬報社
- 渡辺恵（2001）「国際協力市民組織（NGO）における人材育成に関する事例研究—NGO スタディーツアー参加者の学習プロセスの分析—」、筑波大学大学院博士課程教育学研究科『教育学研究集録』第25集、11-21項
- ランプレヒト・マティアス、塩瀬治、鈴木哲也、尾崎司（2010）「環境教育におけるフィールドワーク（2）～学生の学びとその意義」、東京家政大学研究紀要 第50集（1）、41-47項
- D・セルビー／G・バイク（2007）「グローバル・クラスルーム」、第4章、未来（95-114項）、明石書店

Summary

This paper presents a case study on the effects of introducing collaborative learning processes into a study tour for Japanese high school and university students. We attempted to introduce a collaborative workshop for both Japanese and German students into the program, in order to create opportunities for all participants to gain cultural insights that might be difficult to experience in regular classes, allowing them to assess and develop their intercultural skills. An analysis of written reports and focus group interviews with the Japanese participants confirms that a positive result could be achieved.