

学生の思考力を養う「仕掛け」についての一考察：国際貢献論でのグループワークの試み

杉野知恵*

Group-works' Impact on Students' Attitude to Learning and Global Issues

Chie SUGINO*

Abstract

Active learning has won broad appeal in various context of education, since the Central Council for Education referred to it in its report “Towards Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future” in 2012. While educational administration and educators have been promoting active learning vigorously, a Benesse survey revealed that a majority of university students preferred lecture-style learning. On the other hand, students in the class of “international contribution” at Komazawa Women's University showed strong interests in participatory learning. Based on this finding, I introduced group-works in my class, where students discuss global topics among small groups and share the results with the whole class. At the end of the semester, students gave positive feedbacks: they felt more comfortable about expressing their opinions in class, learned a lot from peer students' views in discussion, and became interested in global issues. They also engaged in outside-the-class assignments actively. In this paper, I analyzed students' pre- and post-semester surveys, reviewed some group-works, and reflected on my teaching practices in light of bringing out students' positive attitude to learning.

1 はじめに

筆者は、約20年弱、外務省にて主に国際協力の業務に携わり、2015年度から当学で国際貢献論の授業を担当している。国際貢献論は、国際文化学科の2年生以上を対象とした専門科目で、開発協力から気候変動、難民問題、テロ対策など様々な分野における日本の国際貢献の意義と課題をテーマにしている。2015年度当初は主に講義形式で授業を行っていたが、プレゼンター

ションやグループでの分析・発表を少しずつ組み込んでいったところ、学生の前向きな反応や課題への積極的な取組がみられた。例えば、国連安全保障理事会で常任理事国の拒否権により決議が否決される事例を実感するために行った模擬国連の後には、「今回は時間の関係で自分が代表する国の立場は事前に設定されていたが、自分でその立場を考えることからやってみよう」とのコメントが寄せられた。普段あまり反

*人文学部 国際文化学科

応を示さなかったこの学生からの前向きな感想は嬉しい驚きであったが、学生の声を直接聞かなければ、彼女たちが授業に何を求め、そして何を学んだのか、表面的な反応だけでは実態がわからないことを示すものであった。

2015年度後期の学内公開授業時には、授業中に「学生に意見や考えを言わせる機会があると(習慣的に常に何かコメントを求められているという状況に追い込んでおく)、これからニュースへの見方も変わってくる」と示唆をいただいた。分析・発表に加え、考察・討論・発表といった活動は、「自ら考えてみたい」という学生の要望にも応えるものであり、新たな学びの可能性に目を向けるきっかけとなった。

こうした経緯を踏まえ、2016年度の国際貢献論では、授業で紹介する様々な協力について「自分の意見を述べることができる」という目標を新たに追加し、学生が様々な国際問題について自ら考える「仕掛け」としてグループワークを積極的に取り入れた。

本稿では、学生の要望・関心から発展した「仕掛け」を、アクティブラーニング型授業として位置づけ、2016年前期の国際貢献論での取組と受講前・受講後のアンケート結果を学生の意識変化を中心に分析し、アクティブラーニングの成果と課題について検討する。

2 大学教育とアクティブラーニング

(1) アクティブラーニングの定義

近年、教育の世界で流行現象となっているアクティブラーニングは、学生側のニーズというよりは、学生の学力不足を憂いた教育行政側のイニシアティブで推進されてきた。

2012年8月の中央教育審議会答申「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～」は、「答えのない問題に対して自ら解

を見出していく主体的学修の方法や、想定外の困難に際して的確な判断力を発揮できるための教養、知識、経験を総合的に獲得することのできる教育方法を開発し、実践していくことが必要」であり、学士課程教育には、「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出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」と指摘している。

同答申は、具体例として、「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」をあげているが、本稿では、これらの例を包括しながら、学習した知識に基づく分析、意見形成、発表などの「認知プロセスの外化」までを含めた溝上(2014)の次の定義でアクティブラーニングをとらえる。

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・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。(p.7)

(2) 教育環境に合わせたアクティブラーニングの実践

アクティブラーニングの実践には、授業時間や受講人数などの学習環境、学生の学習スキルなど、前提条件が大きく異なる。中央教育審議会答申(2012)も「学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方は、それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であり得る」が、その実践には、授業前後を含めた「主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可

欠」と強調する。もとより自ら学ぶ姿勢を養うことが目的である以上、授業中の活動だけで完結してしまっただけでは意味がない。「教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学習へのきめの細かい支援」も必要である。学生の様子を見ながら内容を工夫し、授業内の活動に学生を主体的に関与させるだけでなく、授業の準備やフォローアップの局面においても、学生自身による学びを中心に据えた授業計画・運営の発想が求められる。

(3) 大学大衆化時代のアクティブラーニング

日本では、大学数が増加する一方で、1998年を境に18歳人口が減少に転じ、希望者のほとんどが大学に進学できる時代になってきている。大学間の学生の奪い合いは、学力を問わない入試の拡大に拍車をかけ、一昔前の受験競争全盛期には、学生は受験勉強で力尽き、大学入学後は勉強しないといわれてきたが、今日では、入学時点での基礎学力の低下が問題となっている。

濱中(2013)は、大学生の学力低下には2つの現象があるという。今や高校生の2人に1人が大学に進むという「進学率の上昇によって大学生の平均的な学力水準が低下した」ことと、学生の「学ぶ意欲・関心の低下」である。後者について、濱中は、18歳人口の減少により、学力中位層の学生獲得をめぐる大学と専門学校の間で競争が生じており、高学歴化が進む中、大卒の学歴を得ておこうかという学生が大学に進学するようになったこととの関連を指摘している。こうした学生は、社会ですぐに「役に立つ」教育を求め、自分で考えるよりも「正解」を教わりたがるという。

この傾向は、ベネッセの実施した大学生の学習・生活実態調査報告書(2013)にも表れている。例えば、「単位をとるのが難しくても、自

分の興味のある授業」よりも「あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」と考える学生が、2008年調査時の48.9%から、2012年調査では過半数を超える54.8%に増え、学生の受け身な姿勢が強まっている。また、学生が2つの対立する選択肢のどちらかを選ぶ形式でたずねたところ、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」(82.0%)>「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」(18.0%)など、8割以上の学生が「自分で学び探究する機会よりも、講義形式で基礎からきちんと丁寧に教えてもらうことを重視している」ことを示す結果となった。しかし一方で、実際にグループワークやディスカッション、プレゼンテーションを取り入れた授業を経験した学生の8割以上がそのような授業が「ためになった」と答えている。これは、実体験により見方が変わることを示唆するものであろう。学生の「食わず嫌い」的先入観を覆すためにも、講義形式を志向する学生に対してこそ、アクティブラーニング型授業を実践する意義は大きい。

3 授業開始前の状況：初回授業時のアンケート分析

それでは、国際貢献論の受講学生はどのような傾向にあるのだろうか。授業計画の参考にするため、初回授業時(2016年4月)、授業のテーマと合わせてグループワークを多く取り入れる授業形式について説明した後、大学での授業に関する任意無記名のアンケートを実施した。主な結果を以下にまとめた(回答数30)。

(1) 授業内容・形式

学生の「関心がないことを扱う授業」に対して、「つまらない」と感じる傾向が見られた(20名、67%)。これに対し、参加型授業や一方通

行でない授業、学生の反応を見て進めてくれる授業、発言の場が多い授業、視聴覚教材の活用には肯定的な見方が多かった。

学生が「学んだ」と感じる授業については、14名、47%がクラスでの発表がある授業と回答し、次に多かったのが通常の授業（11名、37%）であった。

（2）授業中の発言

「授業中の発言は苦手だ」と回答した学生が11名、37%であったのに対し、「苦手ではない」（3名、10%）及び「自分から挙手するのは苦手だが指名されれば発言できる」（15名、50%）と回答した学生が過半数を超えた。一方、「間違えて笑われるのがつらい」、「クラスの雰囲気や大きさにもよる」とのコメントがあり、単に指名するだけでなく、どのような発言であっても、教員が真剣に受け止め、学生が知的貢献をしたと実感できる雰囲気作りの重要性が浮かび上がってきた。

（3）グループワークへの反応

授業で多く行うと宣告したグループワークについては、「やりたくない」・「関心がない」（5名、17%）の回答に対し、「やりたい」・「関心がある」（12名、40%）、「友達同士であればやりたい」（16名、53%）と圧倒的多数の学生から関心が示された（複数回答）。

その他、「学年を超えたグループだと緊張する」（2年生のコメント。実際、2年生の受講者がいなくなり、後のインタビューで、上級生とのグループワークに抵抗があったのは事実だが、全休日にしたくて履修をやめたと述べていた）、「できればやりたいが不安もある」、「やりたいがグループにやる気のない人がいるとやる気が失せる」など、グループワークの運営に関して参考になるコメントもあった。

授業開始前アンケートには、授業に対する前向きさ・やる気・期待感が多く綴られ、全体として学生の意欲の高さを示す結果となった。上述のベネッセの調査では、楽をして単位をもらえる、いわゆる「ラクタン」の授業を好む傾向が高まっているとの結果も出ていたが、国際貢献論では、事前準備を前提としたグループワークや意見を述べる機会が多くあると宣告したにもかかわらず、受講を希望した学生が8割以上（35名中29名）であった。今回は当初から意欲的な学生が多くを占めたため、アクティブラーニング型授業が学生の意欲を高めたと断言はできないが、学習意欲の高い学生は、アクティブラーニングに対しても積極的な反応を示す傾向があるようだ。

4 国際貢献論でのアクティブラーニング実践方針

筆者自身、当初「教える」ことを中心に授業を準備していたが、講義形式で90分間、学生の関心や集中力を維持するのは極めて難しいというのが率直な実感である。教員が「教える」として学生との「学び」は必ずしも比例しないのも現実である。一方で、学生からのふとした質問や学生同士のやりとりが、「学び」や「気づき」に発展することもある。国際貢献論では、このような可能性を引き出す「仕掛け」としてグループワークを位置づけ、その実践に際しては次の点を意識するようにした。

- （1）教員が「教える」から、学生が「考える」という視点にて扱うテーマや授業内容を構成し、学生主体の活動や意見表明の機会を授業に取り入れる。
- （2）国際社会に対する学生の関心を喚起するため、可能な限り、実世界の動きを授業のテーマとリンクさせる。

- (3) テーマについての概要や論点を授業の前半で講義し、後半にその情報を用いてグループでの討論・検討とクラス全体への発表・まとめを行う。必要に応じ、事前配布資料を参考に学生が準備してきた意見を基にグループで討議し、意見をとりまとめ、代表者が発表する。
- (4) 授業のフォローアップとして、レスポンスペーパーを宿題とし、授業内での活動を振り返りながら、自分の考えをまとめるよう指導する。
- (5) レスポンスペーパーなどの学生の意見に対するフィードバックを、授業内に全体で共有、又はペーパーにコメントして返却するなど丁寧に行い、いかなる意見であれ歓迎し、意見の表明を重視・奨励していることを示す。
- (6) 授業内外で学生に個別に声をかけ、発表した学生をねぎらうなど、意見を述べやすい・述べてよかったと思える雰囲気づくりを心掛ける。

5 グループワークの実践

全15回の授業のうち、前半はウォーミングアップ期間として、クラス全体への問いかけで学生の反応や積極性を見ることにし、講義形式の比重を多くした。中盤7回目の授業で行った模擬会議を境に、後半はグループでの分析・議論・発表をほぼ毎回実施した。後半の授業構成(90分)は、初めの30分程度をその日扱うテーマや事例についての概要解説(導入)にあて、残りの30分をグループワーク(討論・検討)、最後の30分でクラス全体に対する発表・まとめ(教員コメントを含む)を行い、授業後に宿題として、授業での活動を振り返りながら、その日のテーマについて改めて自分の考えを整理し、レスポンスペーパーとして翌週提出することを

基本形とした。

ここでは、学生の反応を交えながら、グループワークのいくつか(模擬国際会議、模擬国会、NGOシミュレーション・ワーク、外交政策立案ゲーム)を紹介する。

(1) 模擬国際会議「途上国の教育支援について考える」(2016年5月27日実施、第7回授業)



模擬国際会議の様子

模擬国際会議は、当初予定していなかったが、途上国の教育支援を考えるきっかけになると思い立ち、「世界一大きな授業」の一部を授業に取り入れた。「世界一大きな授業」とは、世界の教育の現状を世界中で同じ時期に学び、教育の大切さについて考える世界規模のイベントで、毎年100か国以上で開催されている¹。学習教材は予め用意されており、授業時間や対象者に合わせて取捨選択できるようになっている。この教材²を参考に、途上国側の教育ニーズと支援側が実施したい援助内容のミスマッチについて考えることにした。

導入として、有志学生が「世界一大きな授業」を紹介し、ノーベル平和賞を受賞したマララさんのスピーチなどを見せながら、教育の大切さについてプレゼンテーションを行った。その後、教員が、途上国の教育について考える模擬国際会議を行うとアナウンスし、議題案を配布した。会議を始めるにあたり、C国教育大臣をはじめ、

援助国関係者、C国国民、NGO関係者などの配役のためボランティアを募ったところ、多くの手が上がった。各々の役者には、発言概要、質疑応答のヒントなどを記したカードを配布し（他人のカードを見ることはできない）、準備の時間を与え、その間、クラス全体には分析シートを配布し、会議を傍聴しながら気づきの点をまとめるよう指示した。会議では、本格的な議題案の配布に加え、参加者の名札やマイクを用意し、机の配置や議事進行で臨場感を演出した。

教員が司会者を務め、議題案に沿って登壇者に発言を求め、続いてカードのヒントを参考に登壇者の間で質疑応答を行った。その後、C国の国民に意見を述べてもらった。各役者には、発言で言及する要望を記したA4の紙を予め渡し、発言後その紙を「してほしい援助（ニーズ）」と「したい援助」のいずれかに分類し、ボードに張り出して整理した。

こうして会議のセッションは終了し、続いて傍聴席の学生に気づきの点を述べてもらった。最初の学生にマイクを渡し、その後は発言した学生が次の学生を指名する形式をとった。指名された学生は、様々な視点、立場からの観察や分析を述べ、この日は役者も含めると、ほとんどの学生が何らかの発言でクラスに貢献した。

後日回収したレスポンスペーパーには、「援助ニーズと実際の援助のギャップについて、双方の意思疎通を明確にさせる必要がある」、「援助側は途上国側の状況や意向を把握・調査したうえで何ができるか考えるべきである」、「途上国側はただ支援を待つだけでなく、必要としている支援についてはっきりさせること」、「一度の会議で支援内容を決めるのではなく、話し合いを重ねることが重要だ」など、授業内のやり取りを踏まえたコメントが書かれていた。ギャップの解消についてだけでなく、「親の教育に対する理解・認識を高めるため、教育につ

いての情報共有が重要である」、「教育に目が向くようになるには、まずは国が治安や生活を安定させる必要がある」、「支援がきちんと使用されているかの確認も大切である」、などの意見も寄せられた。さらには、「途上国、支援国、あるいは同じ国であっても住む地域や立場の違いで、伝統、生活様式、習慣、価値観が異なる場合があることに留意が必要である」と述べる学生もいた。

これまでは1～2行程度の短いコメントに終始していた学生ですら、今回のレスポンスペーパーには、提言や感想を紙面いっぱい書いて提出し、それぞれが会議を振り返りながら、自分なりに考えたことがうかがえた。

(2) 模擬国会「テロ事件を受けて、バングラデシュへの支援の継続について検討する」(2016年7月15日及び22日実施、第14回及び15回授業)

この模擬国会も当初の予定にはなかったが、日本人援助関係者が巻き込まれたバングラデシュでのテロ事件（7月1日）を受け、授業の最後のテーマとして、治安情勢と国際協力を取り上げた。

前半（7/15）は、事実関係を記した記事とオピニオン・社説などを事前準備として読ませ、約30人の受講生を外務省アジア局・領事局・国際協力局3つのグループに分け、衆議院外務委員会を想定し、①事実関係（事件の概要）、②事件後の治安情勢（邦人向けの危険情報を含む）、③日本の対バングラデシュ支援の概要について、各局長役から発表し、その後質疑応答を行い、基本認識を共有した。

後半（7/22）は、日本政府、国際協力機構（JICA）、被害者の家族、バングラデシュ国民、バングラデシュで活動する日本のNGOなどの立場に分かれ、事件及び事件後の情勢を踏まえて対バングラデシュ支援を継続すべきかを検討

し、結果を発表した。最終回の授業では、時間の関係でレスポンスペーパーの回収ができなかったため、すべての意見を聞いたうえで、改めて自分の見解を精査し、授業の最後にスグキク (sugukiku.com) の投票機能を使ってスマートフォンから一票を投じてもらった。

被害者の家族の立場から考えた学生たちからは、故人の遺志を継いで支援を継続したい気持ちと、他の家族には自分たちと同じような苦しみを体験させたくないという2つの思いの間でまとめられないとの反応が示され、そのままクラスで共有した。

JICA 担当の学生たちは、外務省の危険情報「不要不急の渡航は止めてください」の発出を念頭に、JICA の支援は「不要不急」に当たるのか議論をしていた。初めは、外務省の危険情報を意識し、現地に行かない方がいいのではとの意見に傾きかけていたが、インターネットで JICA のウェブサイトを見た学生から、「独立」行政法人なのだから、JICA としてどう考えるかが問われるのであって、今行っている支援が「不要不急」なのか考えるべきだという発言があり、さらに話し合った結果、支援は必要であり JICA としては継続すべきだという結論を得た。

日本政府関係者のグループは、支援は一時中断し、しばらく様子を見るべきだという意見を出してきたので、「しばらく」とは、どのくらいなのかと問いかけたところ、数か月あるいは犯行の全貌が明らかになるまでと基準を提示した。

NGO のグループは、現地スタッフとうまく連携して、彼らに主体的に動いてもらう活動形態により支援を継続したいとの見解を述べた。

バングラデシュの国民役のグループは、これまでの日本の援助の果たした役割を確認しつつ、

援助が停止されれば成長が滞り、その結果貧困層が増えると彼らがテロに走る可能性があることと懸念を示し、引き続き経済成長を支援してほしいという切実な要望を述べた。

学生個人の見解についての投票結果では、援助は継続すべきと考えたとの立場が多数を占めた (投票者20名のうち15名、75%)。各立場での議論の過程において、個人の見解についても固められていったようだ。

(3) NGO シミュレーション・ワーク「A 村を救え！」(2016年7月1日及び18日実施、第12回及び13回)

NGO がテーマの授業では、現地活動を模したグループワークを行った。

活動対象となる架空の村 (A 村) は、某国の奥地にあり、少数民族が暮らしている。政府は A 村民を迫害して武力制圧を試み、政府に抵抗する A 村との間で内戦状態に陥っていたが、政権交代と国際社会の働きかけでようやく A 村に平和が戻ってきた。しかし、長年の内戦で学校、井戸、農地などが破壊され何も無い土地に、これまで村外に逃げていた村民が多数帰還し、人口が急増した。平和になったはずの A 村では、村人の些細な口論が銃撃に発展する事件が発生している。

このような状況を共有してから、学生を4～5名を1グループとして、村人役のグループ1つと、残りを NGO のグループに分けた。村人グループは、村がどのような支援を必要としているか考え、支援ニーズに優先順位をつけ、NGO グループは、A 村での支援活動の計画を立てた。計画策定に当たっては、国連からの基金、日本政府による助成金、募金の3つの資金源から資金を調達できる (複数選択可)。資金は、資金源ごとに異なる金額 (= 活動予算) が記された「資金カード」として配布される。具体的

な活動に必要な予算は予め設定されており（例えば、井戸掘削は1基につき500万円等）、NGOは村の状況を参考に村人のニーズを想像して、予算の範囲内で支援を計画する。

検討の途中で、「A村の劣悪な水環境を取材したテレビ番組が放送され、井戸の整備にあててほしいと募金が集まったので、希望するNGOは、この募金も活動資金に加えられる」とアナウンスしたところ、3団体が新たな資金を得た。資金交付の際に用途は井戸掘削に限定されると伝えた。

ここまで準備できた段階で、村民に支援ニーズを発表してもらい、黒板にニーズを整理した。当初ニーズは、職業訓練、武器回収、井戸の修理、教員の増員等、1億2,500万円であった。続いて、NGOが支援にやってくる。NGOの活動の割り振りは、早いもの勝ちとし、先に手を挙げた（＝早く現地に入った）NGOから活動を展開した。村人の当初ニーズが小規模だったため、村人の支援ニーズになくても、NGOが支援をしたい項目があれば村民に提案し、村民が受け入れれば実施可能とした。現地入りが遅れたNGOは、計画していた支援がすでに実施

されている場合もあるため、当初計画になくても、NGOが支援の必要性があると判断すれば、村人に支援を提案できる。

各NGOは、予算消化先にありきの散発的な支援内容ではなく、概ね医療・保健分野、教育など団体ごとに重点分野を据えて、それに相互に関連した活動内容を提案してきた。

ひととおりNGOの支援活動が整理できた時点で、事情変更「A村の治安が急激に悪化し、日本政府が退避勧告を発出した」をアナウンスした。これにより、日本政府の助成を受けたNGOは、A村からの撤退を余儀なくされ、その団体の活動は、日本政府以外の資金によるものであっても、すべて予算の半分で中止となった。ある学生は、前半の講義の「資金源によっては活動が制限されることもありうる」という説明を思いだし、日本政府からの助成金には手を出さなかったと先を読んでいていたことを明かした。

前半（7/1）の授業はここで時間切れとなり、宿題として、治安悪化によるNGOの撤退後、村民は村のニーズがどの程度満たされたかを把握し、各NGOは収支報告を作成し、未使用金

A村におけるNGO支援 活動状況及び収支報告

村人の当初ニーズ	規模	金額(万円)	担当NGO	実施状況	達成度
農業訓練	100名	2000	D	1000	撤退
職業訓練	100名	4000		2500	
	内訳	(50名) (2000)	B	(1000)	撤退
		(25名) (1000)	E	(500)	撤退
	医師	(25名) (1000)	A	(1000)	
武器の回収	-	3000	E	1500	撤退
井戸の修理	5基	2500		1750	
	内訳	(2基) (1000)	C	(1000)	
		(3基) (1500)	B	(750)	撤退
教員の配置	10名	1000	B	500	撤退
村人ニーズ計		12500		7250	58%

NGOの追加提案

学校建設	2校	1800	B	900	撤退
学校のトイレ建設	12個	1200	C	1200	
	5個	500	A	500	
保健所の建設	1か所	1500	A	1500	
シェルターの建設		4000	D	2000	撤退
HIV/AIDS啓蒙		3000	A	3000	
NGOの追加提案計		12000		9100	76%

合計		24500		16350	67%
----	--	-------	--	-------	-----

← 上限の12個を超過（作りすぎ）

が発生している場合には発生理由（＝資金調達先に対する説明）を考えさせ、翌週（7/18）に検討を継続した。

その結果、村民の当初のニーズ（1億2,500万円）のうち、58%しか満たされず、NGOの追加提案分（1億2,000万円）も76%しか実施されなかったことが判明した（一部に必要以上のトイレを作ってしまう計算ミスもあった）（図参照）。

振り返りの議論では、資金調達先によって活動の制約を受ける可能性がある、競合するNGOや治安状況次第では計画を変更せざるを得ないことがある、資金を欲張りすぎると使いこなせない、早い現地入りが重要だ、多くのNGOが活動を展開しても当初のニーズすら手当てできないことがあるといった見解があげられた。

（4）外交政策立案ゲーム「S国の危機」（2016年6月10日実施、第9回）

多角的な視点やバランス感覚が求められる外交政策の立案は、学生に考えさせる「仕掛け」として格好の題材になる。そこで、学生の好奇心を刺激するため、ゲームの要素を取り入れ、エネルギーをめぐる紛争をテーマに外交政策の立案を行うこととした。

以前筆者が勤務したスーダンの事例を参考に、「S国の危機」と題して、日本が輸入する石油資源をめぐる国内紛争が発生したというシナリオを作成した。学生は、外務省アフリカ局職員に扮し、この事態に対して日本が取るべきポジションや行動について、外務大臣への助言をまとめるグループワークに取り組んだ。助言の検討に際して必要な情報は、大使館（＝教員）を通じて収集可能とし、「大使館カード」を各グループに2枚ずつ配布した。ただし、目下の状況に鑑み、その情報が入手できるとは限らな

いという条件を付してある。

10分ほど話し合いが進んだところで、事態の進行を宣言した。「S国軍又は義勇軍によるものか不明だが、石油施設に火が放たれ、火災が発生した。事態を重く見た国連は、平和的解決を求める決議を採択し、兵力引き離しのため国連軍の派遣を決定した。」

その後、各グループ代表（アフリカ局長）に発言を求め、検討結果を共有し、まとめを行った。多くのグループが中立であることを優先とし、石油施設への支援を梃に双方の和解を迫るといった積極的な中立ポジションを取るグループもあった。石油資源地域の義勇軍側の独立を支援した方がいいのではないかと意見が出たが、教員から内政干渉の可能性を指摘した。まとめの際には、学生から言及がなかった点、例えば、日本政府の立場を声明等で早期に公表する、資源入手先の多様性を確保するため、他の資源国との経済連携を推進する、他国や国連での動きを入手し判断材料とする、などを教員から提示した。

学生の感想には、検討の経緯や活動からの気づきが率直に綴られているので、いくつか紹介したい。事例検討の難しさを実感する一方で、もっと考えたい、知りたいという知的好奇心が刺激されたことがうかがえる。

－ この状況の打開策として、私たちのグループは条約の締結や会議を開いて話し合うなどの意見が出ました。しかし、なかなかこれといった解決策が生まれませんでした。外交政策を考えるのってこんなにも難しいことなんだということに気づきました。私たちが良かれと思って決定した政策を実際に行ってみたら、状況は良くなるどころか逆に悪化するという事態も場合によってはあり得ると考えると、政策を決定することは、かなりの時間を要するんだなとわかりまし

た。今回の事例はなにもS国に限ったことではないと思います。S国の事例を踏まえ、日頃から世界情勢に目を向けるようにし、それに対して日本にはどういったことが行えるのか、また、どういった立場に立てばよいのか考える習慣を身につけていきたいと思いました。

- 今回の講義を受けて、外交の仕事を体験できたような気がしました。南部と北部の仲を繋ぐことや南部の生活を改善するためにどうしたらよいかという事ばかり考えてしまっていたけれど、その政策を行うことで、日本がどのような利益を得られるのかということも重要だということが改めてわかりました。
- 紛争を回避するためには、中立な立場を取らなければならない。しかし、中立な立場をとるということは、どちらの言い分も程よく聞いて、納得してもらえるような案を生み出さなければならない。しかし、実際には、口で言うほど簡単ではないということが身をもって思い知らされた。
- 自分はまだまだ知らないことが多すぎて知識不足だということに改めて気づかされた。もっと世界がどう動いているのか、どういう状態なのか知っていききたいというきっかけにもなった。
- 日本が国連、他国の動きを探り、浮かないように行動しつつ、自国の利益を守る難しさを、ディベートを通じて学んだ。刻一刻と変わる情勢の中で常に情報を得続け、何が必要かを取捨選択しながら他国と連絡を取る重要性を知った。

6 学生の反応：学期末アンケート分析

学期末、無記名のアンケートを実施し、グループワークや授業での意見表明に関する受講前後

の意識の変化などについて質問した。学生（回答数26）からは、概ね好意的な反応が寄せられた。

(1) グループワークに対する評価

グループワーク（GW）について学期の初めと比べてポジティブな変化があったと回答した学生は22名（85%）、GWを多く用いた授業をまた受けてみたいと答えた学生は20名（77%）だった。「GWや異なる立場で議論した模擬討論などで、他の学生の様々な意見に触れることができ、そこから学ぶことが多かった」、「GWで様々な意見を聞いて視野が広まった」、「いろいろな立場から物事を考える機会になった」など、他の学生と意見を交わすことによる気づきを理由に挙げる学生が多くみられた。もとより、GWへの関心が高い受講生たちだったが、実際に参加して、自分自身の変化を実感するとともに、「当初考えていたよりも難しくはなかった」、「だんだん面白くなってきた」、「新鮮だった」といったコメントが示すようにGWを楽しめたことが好評価につながったようだ。

(2) グループワークの課題

学生から見たGWの課題については、グループ構成、発表者の偏り、難易度が浮かび上がってきた。

1) グループ構成

仲の良い学生同士だとマンネリ化してしまうし、知らない学生同士だと、会話が弾まず、討論に加わらない・加われない学生が生じてしまう。参加できなかった学生は、「グループ内で発表したくても、知らないメンバーばかりで声を上げるのは抵抗がある」と感じ、次項2)に上げたように発表者が固定され、つまらないという不満をもつ一方、積極的に参加している学

生からは、「知らない学生にどう声をかけたらよいか戸惑ってしまい、つい友人とばかり話してしまった」という反省点や、「知らない人とも意見を交わしたいと思った」といった要望が寄せられた。多様な視点に触れさせるためには、メンバー構成にも留意すべきであろう。

授業では、同じ立場の学生でグループを組ませる、番号で適宜グループに割り振る、周りの座席の学生同士で集まらせるなど、様々なグループ分けを試みたが、授業前・授業後アンケートにもコメントがあった「発言をしない」、「参加の意思がよくわからない」学生をどのようにGWに関与させていくかは今後の課題である。

グループをより少人数とし、リーダー、書記、発表者、交渉係など、グループ全員に担当を割り振る、学生の指摘にあるようにネームタグを使い、名前を知らなくても呼び合えるようにする、グループ内の自己紹介セッションを冒頭に入れるなど、工夫の余地は十分にある。参加できていない学生には、巡回中に声掛けをし、教員が学生の参加状況を認識していると本人やメンバーに示し、参加を促すのも有効であろう。



グループワークの様子

2) 発表者の偏り

「発表する人や意見を述べる人がいつも同じような気がした」、「一人のひとだけでなく皆

が発表する方が良いと思った」などのコメントは、あまり発言できなかった学生が、クラス全体の問いかけに積極的に反応し、グループ内でも議論をリードする学生について述べたものと思われる。より主体的に授業に参加したかった、すべきだったという学生の気持ちを示すものであろう。普段発言の少ない学生には、グループ内で意見を述べることに慣れるよう、GW中の巡回や声掛けなど配慮し、多様な意見を引き出すことを心がけたい。

3) 難易度

「難しく考えてくなくなった」、「扱う内容が難しかった」、「課題が難しいとやりにくい」、「内容が少し難しく意見なども述べにくかったのでもう少し難度を下げしてほしい」との指摘が数名からあった。

実際、テーマが難しい、身のまわりの問題として考えにくいと学生が感じているときには、グループでの話し合いでも意見の広がりあまり見られず、「重要だから」、「しかたがない」「別の方法があるのではないか」など、抽象的で乏しい理由付けに終始する傾向があった。例えば、政府開発援助（ODA）による巡視艇の供与は軍事支援に相当するのか、開発協力大綱に日本の国益確保に貢献するため協力を行うと「国益」を明記すべきかなどを検討した際のレスポンスペーパーに多く見られた。ただし、そうした場合でも、明らかにインターネットなどからの引用とみられるものはなく、授業内でのやり取りを振り返りながら、自分なりに考えをまとめる努力をしたことがうかがえた。

また、実際の事例を基にしたGWでは、導入時の講義を工夫するとともに、学生の常識の範囲内で対処できるような内容にアレンジを加え、学生が行き詰まっている場合には、巡回中に積極的にヒントを出すなどして難易度を調整

するほか、レスポンスペーパーの反応によっては、翌週フォローアップを行うなど理解を深めるための支援を行いながら、学生の不安やフラストレーションを払しょくし、果敢に難問に取り組むチャレンジ精神を養っていくことが教員の役割であろう。

(3) グループワークの成果

学生から見た GW の成果は、次の 3 点に集約された。

1) 意見表明が容易になったと実感できた

「学期の初めと比べて、自分の意見を述べるのが楽にできるようになった」と答えた学生は 21 名 (81%) おり、授業内外で意見表明の機会を取り入れた成果を学生が実感していることが示された。「発言する回数が初回より多くなっていった」との回答にあるように、当初は自分から手を挙げることのなかった学生が、進んでグループの発表役を担当するなどの変化も見られた。

2) 授業外の学習に取り組んだ

「国際貢献論を受講するにあたり、授業外での予習や復習にあてた時間が他の専門科目の授業と比べて多かった」と回答した学生が 18 名 (69%)、少ない 2 名 (8%)、同じくらい 6 名 (23%) であった。授業外での学習時間が多かった理由として、「翌週取り上げるテーマについて事前に資料を読み、準備する時間が必要だった」、「予習をやってこない授業で自分が大変な思いをすることになるから」、「発表する上でまず知識が必要だった」、「レスポンスシートを書く前にその事項についての記事などを読んで内容をしっかり明確にしなければならなかった」、「考えを述べるレスポンスシートだったので考えるのに時間がかかった」、「毎回宿題があ

る授業は他になかった」、など課題をあげるものが多かった。

3) 国際問題についても興味を湧いた

「受講後、国際協力や国際問題についての関心が高まった」と答えた学生は 24 名 (92%) だった。「この授業を履修するまでは国際協力などまるで興味がなく、あまりかわりのない生活をしてきたが、授業内でタイムリーな問題などを取り上げられていたため、日々のニュースにも興味を湧いた」、「世界の動きについて知りたくなった」、「自分で少し調べるようになった」など、授業をきっかけに国際問題について関心をもつ学生が増えたことは、授業の副次的な効果を示すものであろう。

7 考察

(1) データ比較

アクティブラーニングの具体的な学習効果については、今後の研究結果が期待されるところだが、例えば、杉山・辻 (2014) は「講義中心クラスと比較して AL クラスが授業外学習時間や論述問題の成績、授業満足度の面で有利」であったと報告している。

国際貢献論では、コントロールグループとの比較はできないものの、いくつかの項目について、前年度の同授業 (GW が少ない) と比較してみた。

平均出席回数は、昨年度と比べて 1.5 回増えた。たまたま出席重視の学生が多かった可能性は否定できないが、アンケートで討論や GW が楽しかったと述べている学生が多いことから、GW による効果も多少はあろう。具体的効果の把握には、アンケート項目を精査し分析するなど別途検証が必要である。

授業満足度と予習時間数は、学内統一形式のアンケート結果から抽出した。満足度は、「総

	2015前期 (総回答者数23)	2016年前期 (総回答者数30)
平均出席回数 (単位取得者のみ)	12. 22/全15回	13. 7/全15回
授業満足度 (1～満点5で採点)	4. 4	4. 5
予習復習時間0の学生数	2	0

合的に判断してこの授業に満足した」という問いに対し、強くそう思う (5点)、そう思う (4点)、普通 (3点)、あまりそう思わない (2点)、全くそう思わない (1点)、で集計した。結果は昨年と比べてほぼ横ばいであった。

予習復習時間についての項目では、昨年のアンケートで授業外学習0分と回答した学生が2名いたのに対し、今年は0名となり、学生は授業外でも学習に取り組んだことがわかった。6(3)2)で示したとおり、課題への取組や事前準備が必要だったためであろう。

(2) 国際貢献論でのアクティブラーニング:「仕掛け」の効果

予習復習時間のデータや学生アンケートの反応にあるように、グループワークを取り入れた結果、学生が主体的に授業 (の準備・課題を含む) に取り組み、国際問題にも目を向けるようになった。行き詰っているグループへの助け舟、発表や発言に対する前向きな受けとめといった学生との心の交流に加え、会議らしい場の設定などによる雰囲気作り、カード (資金カード、大使館カード) の活用やシミュレーションゲームのようなゲームの要素の追加は、ほんの少しの工夫ではあるが、学生の積極的な授業参加を促がす「仕掛け」として大いに役立った。新たなワークを目の前にして、今日は何をするのだろうかという学生のワクワク感が授業の活性化につながった。

当初は、グループに分かれた時点で、学生は授業と関係ないおしゃべりに興じてしまい作業

をしないのではないかと懸念していたが、実際には作業が滞ることはほとんどなかった。グループワーク後に各班の発表があるため、限られた時間内で意見の集約や発表者の調整が必要だったからであろう。自分たちの作業は手早く完了し、他班を待つ間、時間を持て余したときなどに若干見られた程度であった。むしろグループワークの時間になった途端にそれまでどうとしていた学生が元気に参加し始めるなど、覚醒作用をもたらした。

アクティブラーニングは、2で述べたとおり、学生の学習状況に対する危機感に端を発したものであるが、実践した立場から述べるなら、学ぶ楽しさを提供しうる「仕掛け」として有効活用すべき余地が大いにある。特に、授業内容や学習そのものに面白さを感じない、関心がない、自分で考えるより答えを教えてもらいたいといった学生層にとって、アクティブラーニングの手法は、たとえ関心のない科目であっても、楽しく学び、そこから学ぶ楽しさを知るきっかけになりえよう。

(3) 課題

1) 「食わず嫌い」の学生の履修回避

前項で述べたアクティブラーニングの目的や効果に鑑みれば、主体的な学びに関心のある学生よりも、むしろ講義形式を志向する学生にこそ、自分で考え、自分が中心となる学びの面白さを体験してもらい意義がある。しかし、こうした学生は、事前にグループワークなどのアクティブラーニング的要素があると判明した時点

で履修を敬遠する傾向にある。また、低学年の学生ほど上級生とのグループに抵抗があり、クラスに上級生が多いのを見て履修を控えた例もあった。「食わず嫌い」の理由や事情は様々であり、これら学生をアクティブラーニングに巻き込んでいくためには、まずは彼女たちが授業に何を求め、何のために履修しているのかといった授業や学習に対するスタンスを把握する必要がある。同時に、当面は関心の高い学生とともにアクティブラーニングの実践を重ね、授業改善・教材開発を行い、他の研究事例も参考にしつつ、より抵抗の少ない・取り組みやすい形式を模索したい。

2) 講義とグループワークのバランス

グループワークを行うには、十分な活動とまとめの時間を確保する必要があるため、テーマの解説等の講義時間は90分のうち1/3程度に限られ、初歩的な内容にとどまるが多かった。不十分な理解や基本的知識のみでグループワークに取り組んだ際に、学生は難しく感じたようだ。講義の時間を十分にとり、丁寧にテーマの内容を紹介することと、グループでの学びの機会を確保することとのバランスは悩ましい。しかし、本授業を国際協力専門家の育成ではなく、教養の一環として国際協力の意義を考えるものとして位置づけるのであれば、初歩的な知識を前提としてでも、学生自身に国際協力について考えさせる、関心を持たせることに重きを置くべきであろう。この点については、6(3)3)で述べたとおり、一定の成果をあげているが、より良い学習効果を生み出す講義と活動のバランスのためには、扱うテーマについての学生の事前知識や複雑さを考慮して準備するとともに、グループワーク中も学生の様子に注意を向け、臨機応変に対応していく必要がある。

3) 授業準備・フォローアップ

グループワークの準備には時間と労力を要した。単に学生がグループで作業をすればよいのではなく、その作業を通じて何を学ばせたいのかという目的に沿った活動を考えるのは、チャレンジングであった。また、準備の時点で想定していた学びに展開するのには、メンバー構成や講義の理解度にもより予測は困難だったが、幸い学生の前向きな態度に大いに助けられた。

レスポンスペーパーに対するコメント付与や返却にも多くの時間を割くこととなったが、学生の授業への反応や理解度を把握でき有意義であった。ただし、授業内でのフィードバックは、授業の冒頭に全体を総括するなど改善の余地はある。

アクティブラーニングへの転換を求めた中教審答申が、「実践には学生の学習へのきめの細かい支援」が必要と指摘しているように、丁寧にケアをしようと思えばいくらでもやることもあり、予想以上に時間を取られたというのが率直な感想である。アンケート結果などで学生の好意的な反応や学びの実感が示されなければ、継続する意思がくじかれるところであった。

4) 手書き vs. タイプ

手書きのレスポンスペーパーは、学生自身の言葉で語られていたのに対し、タイプ打ちでの提出を前提とした期末レポートには、いわゆるコピペが多くみられた。引用の形式に則っていたのは、専門ゼミで指導をした数名のみであった。パソコンに向かい、インターネットで情報を収集し、レポートを書くという流れの中で、意識せずにコピペをしているようである。一方、レスポンスペーパーの場合は、手書きと振り返りの指示が功を奏し、コピペにつながりにくかったようだ。

せっかく授業を通じて意見を楽に述べられる

ようになったと自覚する学生が多かったにもかかわらず、最後のレポートに自らの意見があまり反映できなかったのは残念であった。その上、授業終了後のレポート提出では、学生にタイミングよくフィードバックすることも難しい。

タイプ打ちはコピペが多くなる傾向があるとはいえ、学生のパソコン離れの傾向がみられるため、社会に出る準備の一環として、タイプ打ちに慣れることは重要である。今後のレポート課題では、期末に提出して終わりとせず、最終提出の前に第一次締切を設定し、コピペ箇所の指摘をはじめ、内容にコメントをして一度返却し、内容を精査し最終版を作成させるなど、コピペ抑止の方法を工夫したい。

8 まとめ

国際貢献論でのグループワークは、授業のテーマや国際情勢について、学生が自ら考える「仕掛け」として有効であった。グループワークの時間を捻出するために、テーマの解説の時間が制限されたことや、実際に発生した国際社会での事例を授業に取り入れたため、シラバスから一部離れたことがあったが、基本的なテーマは押さえられ、様々な協力について「自分の意見を述べることができる」という新たな目標は概ね達成できた。

また、他の意見から気づくことが多かったとの学生のコメントにあるように、受講生は、グループ内やクラスで共有された意見に積極的に耳を傾け、そこから学んでいった。グループワークから知的刺激を得た学生がグループワークを高く評価し、こうした学習に対するポジティブな反応は、授業の枠を超えて、学生が国際関係や世界の動きに関心を持つことにもつながっていった。

グループワークを取り入れたアクティブラーニングの実践には、準備やフォローアップを含

め労力を要し、参加する学生の積極的な関与がなければ、せっかくの苦労も水泡に帰する可能性すらある。「食わず嫌い」の学生をどのようにアクティブラーニングの世界に巻き込んでいくかという課題もある。もちろん、アクティブラーニングとて万能薬ではなく、筆者の実践においてもこれまで述べたように多種多様の課題が浮き彫りになっている。しかし、学生に考える楽しさや多角的な視野で物事を見る面白さを実感させ、さらに学生を自律的な学びに導くという点において、グループワークは労力以上の成果をもたらす「仕掛け」である。

国際社会の課題に対応したリアリティの高い教材の作成や事態の変化などを組み込んだグループワークは、実務家出身教員が、理論と実践を結び付ける架け橋として、実際の経験を授業の実践に活かすことができ、強みを発揮できる分野であるといえよう。

注

- ¹ 日本では教育協力 NGO ネットワーク (JNNE) が主催している。http://www.jnne.org/gce/
- ² アクティビティ 5: 本当に必要な「教育援助」とは？

引用文献

- 杉山成・辻義人 (2014) 「アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による」『小樽商科大学人文研究』127、61-74 頁
- 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)』文部科学省
- 濱中義隆 (2013) 「多様化する学生と大学教育」

濱中淳子 [編] 『大衆化する大学——学生の多様化をどうみるか』 岩波書店、47-74
頁

ベネッセ (2013) 「第3章大学での学習」 『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_14.pdf (最終閲覧日: 2016年10月20日)

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