

| | |
|------------------|---|
| Title | アジア地域研究におけるラーニング・コミュニティの構築と知のポータル創造 : workshop 2009 Asia 100の実践から |
| Sub Title | Constructing a learning community and creating a portal of the wisdom in Asian studies : from the practice of workshop 2009 Asia 100 |
| Author | 高橋, 勇人(Takahashi, Yuto) 大川, 恵子(Okawa, Keiko) |
| Publisher | 慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科 |
| Publication year | 2009 |
| Jtitle | |
| JaLC DOI | |
| Abstract | |
| Notes | 修士学位論文. 2009年度メディアデザイン学 第27号 |
| Genre | Thesis or Dissertation |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=KO40001001-00002009-0027 |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

修士論文 2009 年度（平成 21 年度）

アジア地域研究におけるラーニング・コミュニティの
構築と知のポータル創造
—Workshop 2009 Asia 100 の実践から—

高橋 勇人

慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科

修士論文 2009 年度（平成 21 年度）

アジア地域研究におけるラーニング・コミュニティの構築と
知のポータル創造
—Workshop 2009 Asia 100 の実践から—

要旨

本論文は、慶應義塾大学および京都大学の連携による遠隔教育講座である Workshop 2009 Asia 100 を舞台に、「アジア地域研究における知の基盤」の創出のデザインについて論じたものである。「アジア地域研究における知の基盤」は、授業を核としたラーニング・コミュニティと知のポータルから構成される。

アジア地域研究における共同体構築の試みと、アジア地域における遠隔教育基盤の成長を背景として、学習者にとってのアジア地域研究における学際的で分野横断的な窓口が必要とされている。その解決策として、アジア地域研究におけるラーニング・コミュニティの構築と知のポータル創造を提案する。

本研究では、アジア規模の学習空間の構築が、コンテンツと空間のデザインによりなされ、そこにおける対話とコミュニケーションが学習者の主体的な学びを支援し、学習者にとってのアジア地域研究への窓口となることが示される。

アジア地域研究 遠隔教育 ラーニング・コミュニティ SOI Asia

慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科

高橋 勇人

Abstract of Master's Thesis Academic Year 2009

Constructing a Learning Community and Creating a Portal of the Wisdom in Asian Studies -From the Practice of Workshop 2009 Asia 100-

Summary

This thesis describes how to create the “Infrastructure of the Wisdom in Asian Studies” on the basis of the joint workshop between Keio University and Kyoto University, which is called Workshop 2009 Asia 100. “Infrastructure of the Wisdom in Asian Studies” is consisted of Learning Community that is based on a core course and the portal of the wisdom.

An interdisciplinary and cross-regional portal for learners in Asian Studies is needed among trials of constructing a community in Asian Studies and the growth of the distance educational infrastructure in this region.

As a solution, this research proposes how to construct a Learning Community and create a portal of the wisdom in Asian Studies.

This thesis indicates that construction of the Asian-wide learning environment is being made by the design of a course and a space, which supports the subjective learning by the dialogue and communication, then it becomes the portal into Asian Studies for learners.

Asian Studies Distance Education Learning Community SOI Asia

Keio University Graduate School of Media Design

Yuto Takahashi

目次

| | |
|---|----|
| 第1章 背景：教育環境の変容 | 1 |
| 1.1. アジア学術共同体構想の登場..... | 1 |
| 1.2. eラーニングの進展..... | 2 |
| 1.2.1. 遠隔教育基盤の成長..... | 3 |
| 1.2.2. 教育のオープン化..... | 5 |
| 1.3. 大学間連携の拡大..... | 6 |
| 1.4. 本研究の舞台:Workshop 2009 Asia 100 の始動..... | 7 |
| 第2章 問題意識:「アジア規模の学び」は実現されたか..... | 10 |
| 2.1. 包括的な学びの窓口の不在?..... | 10 |
| 2.2. 遠隔学習環境の拡充の必要性..... | 12 |
| 2.2.1. 日中韓遠隔授業 ピルグリムワークショップ/国際ワークショップ..... | 12 |
| 2.2.2. SOI Asia..... | 13 |
| 2.2.3. 考察..... | 14 |
| 2.3. 「知の拠点」の方向性..... | 15 |
| 第3章 提案:「アジアにおける知の基盤」構築のために..... | 17 |
| 3.1. 提案内容..... | 17 |
| 3.1.1. 授業を核としたラーニング・コミュニティ..... | 17 |
| 3.1.2. 情報発信・共有の場としての「知のポータル」..... | 19 |
| 3.2. 社会的意義..... | 19 |
| 第4章 実践1:パイロット・セッションのデザイン..... | 21 |
| 4.1. デザイン・アプローチ..... | 21 |
| 4.2. 分析:要求事項の特定..... | 22 |
| 4.3. 設計・開発・実施..... | 23 |
| 4.3.1. コンテンツの構成要素..... | 23 |
| 4.3.1.1. テーマ..... | 23 |
| 4.3.1.2. ゲスト・スピーカー..... | 23 |
| 4.3.1.2. 多地点からの参加者..... | 24 |
| 4.3.1.3. 授業構成..... | 24 |
| 4.3.2. 空間の構成要素..... | 25 |
| 4.3.2.1. コミュニケーション環境..... | 25 |
| 4.3.2.2. 授業環境..... | 30 |
| 4.4. 評価..... | 31 |
| 4.4.1. コンテンツの評価..... | 31 |
| 4.4.2. 空間の評価..... | 35 |
| 4.4.3. 総括..... | 37 |

| | |
|---|----|
| 第5章 実践2: Workshop 2009 Asia 100 のデザイン | 39 |
| 5.1. 授業を核としたラーニング・コミュニティのデザイン | 39 |
| 5.1.1. 分析：要求事項の特定 | 39 |
| 5.1.2. 設計・開発・実施 | 40 |
| 5.1.2.1. コースの構成要素 | 40 |
| 5.1.2.1.1. カリキュラム | 40 |
| 5.1.2.1.2. 多地点からの参加者 | 42 |
| 5.1.2.1.3. 授業構成 | 43 |
| 5.1.2.1.4. 協働の課題 | 44 |
| 5.1.2.1.5. 学習管理システム | 44 |
| 5.1.2.2. 空間の構成要素 | 46 |
| 5.1.2.2.1. コミュニケーション環境 | 46 |
| 5.1.2.2.2. 教室環境 | 46 |
| 5.1.3. 評価 | 47 |
| 5.2. 知のポータルデザイン | 49 |
| 5.2.1. 分析：要求事項の特定 | 50 |
| 5.2.2. 設計・開発 | 50 |
| 5.2.2.1. ポータル概観 | 50 |
| 5.2.2.2. 授業コンテンツの発信 | 50 |
| 5.2.2.3. 学生による社会発信 | 53 |
| 5.2.2.4. 学生による意見共有 | 54 |
| 5.2.3. 評価 | 55 |
| 第6章 結論 | 57 |
| 引用文献 | 60 |
| 謝辞 | 62 |
| 付録1：パイロット・セッションアンケート集計結果 | 63 |
| 付録2：Workshop 2009 Asia 100 調査用紙 | 73 |

第1章 背景：教育環境の変容

本章では、ICT（インフォメーション・コミュニケーション・テクノロジー）による教育環境の変容が、本研究が誕生した背景となっていることについて論じる。その要因として、アジア学術共同体構想、eラーニングの進展、大学間連携の拡大という3点を挙げ、それぞれについて述べる。

1.1. アジア学術共同体構想の登場

アジア地域においては、その地域主義の高まりの現れとして、さまざまな連携協力の動きが進展してきている。地域主義の高まりは、域内の経済的相互依存関係の深まりという文脈で語られることが多い。例えば、2005年のアジアにおける域内貿易比率は、55.8%に達し、NAFTAの33.2%を超え、EU25ヶ国の62.1%に迫るまでになった。ここでいう東アジアとは、ASEAN、日本、中国、韓国、インド、オーストラリア、ニュージーランドを指す¹。また、関税の撤廃などを目的とするFTA（自由貿易協定）やEPA（経済連携協定）も、アジア域内に網の目のように張り巡らされてきている。例えば、日本・ASEAN（2008年8月）、韓国・ASEAN（2007年6月）、中国・ASEAN（2005年7月）、さらにはAFTA（ASEAN自由貿易地域）は1993年にそれぞれ発行している²。一方、グローバリゼーションとは一般的にヒト・モノ・カネの流れが拡大することをいうが、アジア地域においてもヒトの流れが活発化してきている。アジア域内において、2005年の国際線の旅客者数は8000万人を突破し、2003年に留学生数は26.8万人に達した³。このような流れの中で、東アジア共同体論が提議されるようになった。2009年10月、タイで開催された第4回東アジア首脳会議（EAS）では、将来の共同体構築を見据えたアジア太平洋地域の安定と繁栄のために、APEC（アジア太平洋経済協力）やARF（東南アジア諸国連合地域フォーラム）といった地域協力の枠組みと補完し合いながら対話を進めて行くことが確認された。

様々な分野で機能的な地域協力が進展している中で、研究分野における共同体構想が生まれてきた。国際政治学者の猪口孝が唱える「アジア学術共同体構想」がそれである。アジア学術共同体とは、「教育者、研究者、そして学者が教育研究を主題に集う場所、

¹ 経済産業省『通商白書2007』p.98。

² 経済産業省『通商白書2009』p.293。

³ 経済産業省『通商白書2007』pp.96-97。

議論するフォーラム、共同作業を遂行する主体」⁴と定義される。それはいくつかのプロジェクトから構成されるが、例えば、政治学者や政治学部の連合体としてのアジア政治研究連合や、インターネットによる国際的な情報発信を目的とした「情報発信プラットフォーム」⁵など7つが紹介されている。このようにアジア地域研究を中心に、研究者や学部間でのコミュニティ構築に向けた動きも登場してきている。ここにおいて、民間レベルでの教育分野における共同体構築への試みから、アジア発のアジア研究が誕生してきている。

1.2. eラーニングの進展

ICTは、教育分野においても発展し、eラーニングの誕生、促進、普及の基礎となった。インターネットは、破壊的技術として社会構成を変えると同時に、教育の構成も変え、新しい教育の仕組みを生み出している⁶。

eラーニングは様々な定義されるが、例えば、「情報通信技術を教育活動に利活用することであり、対面授業のよさを確保することに留意しつつ、対面授業でできなかった学習効果をも追求する新しい教育方法によって実現する学習」とされる⁷。他にも、「eラーニングとは学習者中心のフレキシブルでインタラクティブな環境の中で、情報や教授内容を伝達し、多様なスタイルの学習を支援するインターネットやデジタル技術を活用した学習システム」と定義される⁸。具体的には、衛星通信を用いた遠隔教育、VoD（ビデオ・オン・デマンド）学習、教材のデータベース化や携帯電話など電子機器による学習も含まれる。日本イーラーニングコンソーシアムの調査によれば、大学の学部・研究科におけるeラーニング実施率は39.1%であり、毎年その数を増やしている⁹。

このようなeラーニングの進展によって、様々な効果をもたらされた。重要なものとしては、ICTによって教育における制約が取り払われたことである。ICTは、どんな人でも、年齢、性別、人種、国籍に関係なく、インターネットさえあれば空間、時間、資

⁴ 猪口孝編著『アジア学術共同体 構想と構築』NTT出版、2005年、p.vii、pp.22-25。

⁵ GLOBAL COMMUNICATIONS PLATFORM, <http://www.glocom.org/> (2009年12月26日現在)

⁶ 森田正康『eラーニングの<常識>—誰でもどこでもチャンスをつかめる新しい教育のかたち』朝日新聞社、2002年、p.16。

⁷ 渡辺幸重・羽倉弘之「概論：eラーニング」NPO法人デジタルコンテンツ協議会編『eラーニング—実践と展望』米田出版、2008年、p.6。

⁸ 鄭仁星・久保田賢一編著『遠隔教育とeラーニング』北大路書房、2006年、p.17。

⁹ 特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソーシアム編『eラーニング白書2008/2009年版』東京電機大学出版局、2008年、pp.59-60。

源の制約を超えて様々な教育資源にアクセスすることを可能にした。それはつまり、生涯教育を拡充し、教育を開かれたものにし、また、空間と時間の制約を取り払ったことは国際理解教育の重要性を増したと同時に、遠隔教育の発展を促した。生涯教育の分野では、UNESCO が 1970 年代からその概念の普及に中核的な立場で取り組んできており、「学習する社会」の構築に向けて、特にアフリカ諸国などで、RVA (Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning) という非公式な学習の認定化作業に取り組んでいる¹⁰。以下では特に、遠隔教育の進展と教育のオープン化の意義について考察する。

1.2.1. 遠隔教育基盤の成長

ICT の発達により、リアルタイムで映像と音声やりとりできるようになったことで、時間と空間の制約が取り払われ、遠隔教育を発展させてきたことはすでに述べた。ここで遠隔教育の従来の定義は、①教授者と学習者の距離が離れていること、②単なる独学ではなく、教育組織のもとで、学習資源を計画的に準備することであり、学習者を支援するサービスを提供すること、③印刷教材、オーディオ、ビデオ、コンピュータなどのメディアを教授・学習過程に用いること、④学習者が教授者とインタラクティブにコミュニケーションができるメディアを採用すること、⑤グループでの学習ではなく、あくまで個別学習が基本であるということ、とされた¹¹。

ところが、このような従来の定義は、遠隔教育の進展によって変容を迫られるようになった。つまり、①に関しては、テレビ会議など双方向のコミュニケーションがとれるようになったことをもって、もはや物理的な距離の存在は障害ではなくなった。また、⑤に関していえば、個別学習だけではなく、他の学習者たちとの協同作業と組み合わせられた課題解決型の学習へと移行してきている。これに加えて、多人数教育のみならず個別対応が統合された教育形態がとられること、対面教育に遠隔教育を組み合わせた教育形態がとられることが指摘されている。

このような遠隔教育は、運営システムという観点からみると以下のように5つに分類することができる。すなわち、類型1：独立したヴァーチャル大学、類型2：営利追求のオンライン教育企業、類型3：既存大学内 e ラーニング部、類型4：大学間コンソー

¹⁰ UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Annual Report 2008*, p.11.

¹¹ 鄭・久保田、前掲書、pp.21-24、p.73、p.75。

シウム、類型5：対面とeラーニングの組み合わせ、である。このうち、類型1と2は、eラーニングを専門的に提供する独立した大学あるいは成人教育機関で行われ、類型3、4、5は対面教育とeラーニングを同時に行う大学あるいは成人教育機関で行われる。

ここで注目したいのが、類型4の大学間コンソーシアムとしての遠隔教育である。これは、いくつかの大学が連携して、講座の配信などを行うものであり、例えば、アメリカの南部16州の一般大学262校が参加するエレクトロニック・キャンパスやカナダの13の大学コンソーシアムであるカナダ・ヴァーチャル大学、アフリカの17の大学コンソーシアムであるアフリカ・ヴァーチャル大学などが挙げられる。また、2002年から、東京工業大学がタイの2大学に対して、衛星講義配信のプロジェクトを進行している¹²。

このうち、アジア域内での高等教育基盤として2001年から運用が開始されたのが、SOI Asia (School on Internet Asia)である¹³。SOI Asiaは、アジア13か国、27の大学および研究機関を、衛星インターネット技術によって結びつけた教育協力のイニシアチブである。その協力パートナーはアジア各国の主要な理系、なかでも工学系大学が中心となっており、コンテンツを提供するコンテンツパートナーは、UNESCOをはじめとして、東京海洋大学、北陸先端科学技術大学院大学など理系の大学が主である。2008年時点で、大学レベルの311の講義を含む33講座と34のリアルタイムセッションが配信されているが、そのコンテンツとしては、IT、農学、海洋学、災害対策などが中心である。

SOI Asiaは、自国の文化や価値観を大事にすると同時に、他国の文化や価値観も尊重する真の世界市民を育成するために不可欠である、多国間の教育環境を発展させていくことを目的としている。そしてその特徴は、多国間におけるリアルタイムでの授業共有環境としての遠隔教育システム、参加大学によるサイト構築のためのガイドラインの作成および持続可能なシステムのための、ハンズ・オン・ワークショップなどを通じた、各大学におけるオペレーター教育にある¹⁴。このように、SOI Asiaは、アジア地域における持続可能な多国間教育協力の基盤として、この地域の高等教育の発展に貢献している。

一方で、アジア各国において、類型4で示した大学間ネットワークも成長してきている。例えば、インドネシアでは、INHERENT (Indonesian Higher Educational Network)、タイではUniNet (Inter University Network)、フィリピンではPREGINET (Philippines Research

¹² 山口しのぶ、西原明法、高田潤一、三輪真木子「ICTを活用した国際連携：東京工業大学からタイの高等教育機関への衛星講義配信の事例」『メディア教育研究』第3巻、第1号、2006年、p.35。

¹³ SOI Asia, <http://www.soi.asia/> (2009年12月26日現在)

¹⁴ Shoko Mikawa, Keiko Okawa, Jun Murai, "Sustainable Education Collaboration Architecture on Digital Infrastructure", *KEIO SFC JOURNAL*, Vol.8, No.2 2008, p.78.

Education and Government Information Network) などの NREN (National Research Educational Network) と呼ばれる国内の大学間研究教育ネットワークが構築されてきている¹⁵¹⁶。さらに、UNESCO のイニシアチブによって、SOI Asia とこれらの研究教育ネットワークの連携を促進させる、CONNECT-ASIA (Collaboration for Network-enabled Education, Culture, Technology and science) という枠組みも動き出してきている¹⁸。この枠組みによって、アジア各国内の研究教育ネットワークが繋がり、アジア規模のスケールを持つ教育基盤に拡大することが可能となった。

以上のように、ICT の教育分野における発展は、いわゆる e ラーニングを発展させ、従来の学びの環境を大きく変容させた。とりわけ遠隔教育の進展は、国際的な研究教育機関の連携を促し、時間と空間を超えて学びを共有し、国境にとらわれない高等教育拡充への貢献という視点から、SOI Asia やアジア各国内における研究教育ネットワークが誕生し、成長してきた。現在、これらの基盤は、アジア地域における高等教育分野でのコミュニティとしても成長してきている。

1.2.2. 教育のオープン化

教育のオープン化とは、デジタル化した教育資源をインターネット上で無償公開し、誰もが使用できるようにする活動一般または動きのことを指す。2007 年に採択された Cape Town Open Education Declaration (ケープタウン・オープンエデュケーション宣言) によれば、オープンエデュケーションは、他の教育者と優れたアイデアを共有する伝統的な教育とインターネットのコラボレーティブかつインタラクティブな性質を組み合わせたものとして立ち現れてきており、すべての人には、制限なく教育資源を使用し、改良し、再配信する自由があるという信念に基づくものであるという。さらには、無料で手に入り、質が高く、その土地に根ざす教育と学習の機会を通じて、何億という世界中の人々の生活を劇的に改善できることを確認した¹⁹。

このように教育のオープン化は、ICT を通じて知的資源へのアクセスを可能にすることによって、人類の知の深化に貢献しようというものであるが、その代表的な取り組み

¹⁵ INHERENT, <http://www.inherent-dikti.net/> (2009 年 12 月 26 日現在)

¹⁶ UniNet, http://www.uni.net.th/UniNet/Eng/index_eng.php (2009 年 12 月 26 日現在)

¹⁷ PREGINET, http://www.pregi.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (2009 年 12 月 26 日現在)

¹⁸ CONECT-ASIA, <http://www.conect-asia.org/?stat=home> (2009 年 12 月 26 日現在)

¹⁹ *THE CAPETOWN OPEN EDUCATION DECLARATION*

<http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration> (2009 年 12 月 26 日現在)

が、MIT（マサチューセッツ工科大学）が2001年に公表したOCW（OpenCourseWare）のプロジェクトである²⁰。OCWとは、MITの講座をウェブ上で提供するものであり、講義ノート、試験、ビデオなども含む。コンテンツはMITのホームページだけでなくYouTubeやiTunes Uでも展開されている。2009年には、1925もの講座が公開され、YouTubeには1170の講義がアップロードされている²¹。一方で、OCWのポリシーとして、OCWはMITの教育ではなく、単位や修了証が与えられるものではない²³。それは、MITの教育がキャンパスの中で、対等な学力を持つ学生と共に勉強し、教師たちとのコミュニケーションの中から学ばれるものだという思想による²⁴。

また、OCWのこのような取り組みは、日本でも浸透しつつある。JOCW（日本オープンコースウェア・コンソーシアム）によれば、慶應義塾大学をはじめ、京都大学、東京大学など約20の大学および研究機関が中核として参加しており、2007年時点で、公開コースは700を超えた²⁵。

いまや、オープン・ソフトウェアが当然の流れになったように、教育資源を公開することは世界の潮流となりつつある。さらに、これまで社会は知識の流通を制限し、知識の縦社会を築いてきたが、ICTの発達は、知識の流通に制約を設けることを不可能にし、教育のオープン化は、信頼でき価値の高い情報を、自由かつ開放的に提供することを可能にした。

1.3. 大学間連携の拡大

経済財政諮問会議は、2007年の「経済財政改革の基本方針」において、「国公立大学の連携による地方の大学教育の充実」と称し、特に地方における他大学との連携協力の促進を支援するよう答申した²⁶。これを受けて文部科学省は、2008年より「戦略的大学連携支援事業」を立ち上げ、「国公立大学間の積極的な連携を推進し、各大学における教育研究資源を有効活用することにより、当該地域の知の拠点として、教育研究水準のさらなる高度化、個性・特色の明確化、大学運営基盤の強化を図」ることを目的

²⁰ <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>（2009年12月26日現在）

²¹ <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/about/history/index.htm>（2009年12月26日現在）

²² <http://www.youtube.com/user/MIT#p/a>（2009年12月26日現在）

²³ <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/about/about/index.htm>（2009年12月26日現在）

²⁴ 宮川繁「オープン・コース・ウェアの現状と展望」『情報処理』vol.49, No.9, Sep.2008, p.1031, p.1038.

²⁵ http://www.jocw.jp/AboutJOCW_j.htm（2009年12月26日現在）

²⁶ 経済財政諮問会議『経済財政改革の基本方針2007—美しい国へのシナリオ』2007年6月19日、p.12。

に、54 件の事業を支援することを決定した²⁷。

このような政府による支援事業は、大学全入時代に突入し、経営的に苦しい地方大学を補助する側面が強いように思われるが、各大学に分散した教育資源を効果的に統合し、大学の枠を超えた知的拠点を構築する点で、積極的に推進されることが望ましい。

一方で、慶應義塾大学（以下、慶應大学）と京都大学は、2007 年 9 月に、「歴史・伝統を有する総合大学としての互いの共通基盤を踏まえ、特長ある校風の発展と人材の交流を活かし、持続的、組織的に連携協力することにより、未来を先導し、社会に貢献する研究・教育活動を推進」するため、「連携協力に関する基本協定書」に調印した²⁸。

この連携協力の中で、アジア地域研究における協力と国際社会を先導する学際的、国際的な人材の育成が具体的な取り組みの中に盛り込まれた。すなわち、遠隔環境を活用して、アジア地域研究に関する連続講義や会議を開催すること、および、慶應大学がアジアに築いてきた SOI Asia などのデジタルネットワークと京都大学が築いてきたアジアにおけるフィールドワーク拠点を相互活用することにより、アジアの抱える課題解決のための教育資源を総合し、創出される知や情報を共有しアジア全体の知識水準のレベルアップに貢献することが目標とされたのである。これは、アジア地域研究分野における、アジア規模の教育ネットワークの構築による知の拠点の創造と、そこにおける国際的な人材の育成のための連携であると評価できる。

1.4. 本研究の舞台：Workshop 2009 Asia 100 の始動

上記の慶應大学と京都大学の連携協定を踏まえて、アジア地域研究に関する両大学の学生向け講座を開講することが決定された。このプログラムは 4 年計画であり、2009 年度がその 1 年目である。これが本論文の研究の舞台となる、Workshop 2009 Asia 100 である。実現に際し、両大学のアジア地域研究分野とデジタルコミュニケーション分野から、それぞれ 1 名ずつ、計 4 名がオーガナイザーに就いた。慶應大学からは梅垣理郎（教授、総合政策学部）²⁹と大川恵子（教授、メディアデザイン研究科）³⁰、京都大学からは水野広祐（教授、東南アジア研究所）³¹と中村裕一（教授、工学部）³²である。

²⁷ 文部科学省高等教育局大学振興課『平成 20 年度 戦略的の大学連携支援事業の概要』2008 年 11 月、p.1。

²⁸ <http://www.keio.ac.jp/ja/news/2007/kr7a4300000017kg.html> (2009 年 12 月 29 日現在)、
http://www.kyoto-u.ac.jp/notice/05_news/documents/070927_1.htm (2009 年 12 月 29 日現在)

²⁹ <http://vu9.sfc.keio.ac.jp/faculty/profile.cgi?0+umegaki> (2009 年 12 月 29 日現在)

³⁰ <http://www.kmd.keio.ac.jp/jp/people/okawa.html> (2009 年 12 月 29 日現在)

³¹ http://www.cseas.kyoto-u.ac.jp/staff/mizuno/mizuno_ja.html (2009 年 12 月 29 日現在)

以上のようにして本研究の舞台が整ったわけであるが、そのためにはこれまで述べてきた、教育環境における3つの潮流が前提となっている。すなわち、①アジア地域研究分野におけるコミュニティ形成の動き、②アジア規模でのデジタル教育基盤の成長と教育のオープン化の進展、③大学の垣根を超えた知的拠点構築への動き、である。つまり、研究教育レベルでアジア地域内の連携協力を進め、コミュニティ形成にまで昇華しようという動きが顕在化してきている。そして、アジア全域をカバーする SOI Asia というデジタル教育基盤の成長は、時間的空間的制約を取り払い、教育資源を共有することによって、アジア地域研究におけるコミュニティ形成を可能とした。さらに、慶應大学と京都大学の連携イニシアチブによって、アジアにおける知の拠点の構築というビジョンの実現に向けた動きが加速してきた。

本研究は、このプロジェクトを舞台として、主として筆者が行った1年目の取り組みの様子とその成果について述べる。本プロジェクトにおける筆者の役割は、本論文4章および5章で述べる、Workshop 2009 Asia 100 のモデル授業と初年度（2009年度）の講座の全体像、つまり構想から実施、評価に至る全行程のデザインである。特に断りのない限り、本論文で述べた事柄に関しては、主として筆者が提案、設計、開発および実施を行った。以下に、本プロジェクトの実施に関わった両大学の主なスタッフおよびその役割を表1-1に示す。

表 1-1 スタッフリスト

| スタッフ | 所属 | 役割 |
|----------|------|--|
| 梅垣理郎（教授） | 慶應大学 | オーガナイザー。授業の司会、進行。Workshop 2009 Asia 100 のカリキュラム作成。各講師への参加要請。 |
| 水野広祐（教授） | 京都大学 | オーガナイザー。授業の司会、進行。各講師との諸連絡。 |
| 大川恵子（教授） | 慶應大学 | オーガナイザー。授業の司会、進行。遠隔授業における技術面でのディレクション。本プロジェクトの実施におけるアドバイザー。 |
| 中村裕一（教授） | 京都大学 | オーガナイザー。授業の司会、進行。遠隔授業における技術担当。 |
| 高橋勇人 | 慶應大学 | <ul style="list-style-type: none"> ・本プロジェクトのコンテンツおよび空間のデザインとディレクション。プログラム作成やコースのカリキュラム作成。ポスター制作や学生との諸連絡などの学事作業を含むティーチング・アシスタント。 ・ウェブサイトの設計、開発およびコンテンツ制作。 ・学習管理システム（moodle）の設計、管理。 |

³² <http://www.s-ee.t.kyoto-u.ac.jp/ja/information/laboratory/institutes/media/multimedia/nakamura> (2009年12月29日現在)

| | | |
|-------------------|----------|------------------------|
| 吉田真理子 | 慶應大学 | ティーチング・アシスタント。 |
| 益田岳 | 京都大学 | ティーチング・アシスタント。 |
| 渋谷雪絵 | SOI Inc. | 収録および技術担当（SFC）。 |
| Patcharee Basu | SOI Inc. | 収録および技術担当（タイ・バンコクスタジオ） |
| 村井裕実子 | 慶應大学 | 遠隔学習環境のデザインおよびディレクション。 |
| 前川マルコス貞夫 | 慶應大学 | 遠隔学習環境のデザインおよびディレクション。 |
| 大澤優子 | 慶應大学 | 遠隔学習環境のデザインおよびディレクション。 |
| 宮北剛己 | 慶應大学 | 遠隔学習環境の技術アシスタント。 |
| マリン・ラオ・タン ボウオン | 慶應大学 | 遠隔学習環境の技術アシスタント。 |
| 李雨婷 | 慶應大学 | 遠隔学習環境の技術アシスタント。 |
| 小泉悠 | 慶應大学 | 遠隔学習環境の技術アシスタント。 |

第2章 問題意識：「アジア規模の学び」は実現されたか

第1章で述べた通り、ICTの発達で教育環境は大きく変容してきた。それと同様に、教育の在り方そのものにもパラダイムシフトが起きている。その変容の理論的根拠になっているのが、構成主義や社会的構成主義といわれる考え方である。従来、学習とは知識が一方的に伝達されることを意味していたが、構成主義によれば、「知識は学習者自身が人や道具など外界との相互作用を通して、構成される」³³ものである。つまり、学習者はこれまで自己内で培ってきたものの見方や価値観、知識体系を元に外部世界を認識しており、外部環境との相互作用を通じてその体系を再構築する。

このような理論的帰結として、学びの主体が教授者から学習者へとシフトするとともに、単なる知識の一方的伝達ではなく、問題解決型のグループ学習が取り入れられるようになった。本章では、第1章で述べてきた教育環境における変容と、いま述べたような教育概念における変容を踏まえた上で、本プロジェクトの提案を行うに際し、現状および先行事例を検討しつつ、何が問題となっているのかを明らかにする。

2.1. 包括的な学びの窓口の不在？

アジア地域研究において、研究分野と地域を学際的に横断した学習者のための包括的なリソースとしての窓口が十分に整備されていないことが、第1の問題意識である。

ここでいうアジア地域研究とは、アジアが現在直面している政策課題を分析するための学問分野を指す。これに従えば、政治経済や安全保障、国際関係学などの社会科学分野はもちろんのこと、文化人類学、HIV/AIDSなどのパブリック・ヘルスから環境問題に至る、学際的な研究範囲に及ぶことになる。

さらに、アジア地域とはどこを指すのかということに関しては、ASEAN10ヶ国（フィリピン、タイ、ベトナム、カンボジア、ミャンマー、ラオス、マレーシア、シンガポール、インドネシア、ブルネイ）と日本、韓国、中国などアジアの中核といわれる東南アジアおよび北東アジア地域を中心としながら、ある政策課題を共有していることを前提に、共同して研究することが望まれる場合、アドホックにアジア地域と捉えていく。つまり、インドの農村における貧困問題を例にとれば、日本のODA協力などを挙げるまでもなく、地域の問題として解決の方策を考える必要がある。この限りにおいて、イ

³³ 鄭・久保田、前掲書、p.17。

ンドもアジア地域の問題として捉えていくということである。また、このような緩やかな定義を採ることで、東ティモールやモンゴル、ネパール、台湾、北朝鮮など、東アジア首脳会議や ARF といった地域機構に必ずしも参加していない国なども、固定された定義によることなく、この地域の当事者として包含することが可能である。

また、リソースとは、教育資源のことを指す。具体的には、大学などの研究機関が有する、アジア地域に関する研究分野の教員、講座、および学習に有用な資料や教材（デジタルメディアも含む）のことである。

冒頭で、アジア地域研究においては、学際的に、また領域横断的に教育資源が統合されておらず、学習者のための窓口が十分に整備されてはいないのではないかと指摘した。とはいえ、大学によってはアジア研究の機関となる組織を整備しており、そこを中心として研究活動が行われている。例えば、慶應大学は、東アジア研究所³⁴という組織のもと、研究プロジェクトを推進し、講座、講演会・シンポジウムなどを開催している。その中には、現代中国研究センター³⁵や現代韓国研究センターがあり、いくつかの研究グループを形成し、セミナーや研究活動を行っている。同様に、京都大学の東南アジア研究所³⁶においては、社会科学だけではなく、農学・生態学・医学などの自然科学の分野にまたがり、研究プロジェクトの推進を軸に、シンポジウムや研究会の開催、出版活動および人材交流なども活発に行っている。また、東京大学は東洋文化研究所³⁷において、アジア・バロメーター³⁸という比較世論調査のプロジェクトや、班研究と呼ばれる研究者の共同研究活動を行っており、研究分野も地域も極めて多様である。

ここではしかし、これらに共通する問題点を2点指摘しておきたい。その1つは、これらが研究者による研究組織であり、学生のための教育および教育資源の提供には不十分であるということである。2点目は、それぞれの大学にも得意な分野や地域があり、教育資源という点で偏りがみられるということである。例えば、慶應大学のアジア地域研究は、分野において政治学が中心となっており、地域において中国および韓国・北朝鮮に資源が集中している。また、京都大学は、分野において文化人類学や農学、生態学に強みがあり、地域においては東南アジアが中心となっている。

このように、慶應大学や京都大学はアジア地域研究においていくつかの組織や、充実

³⁴ <http://www.kieas.keio.ac.jp/seminars/index.html> (2010年1月2日現在)

³⁵ <http://cccs.kieas.keio.ac.jp/> (2010年1月2日現在)

³⁶ http://www.cseas.kyoto-u.ac.jp/index_ja.html (2010年1月2日現在)

³⁷ <http://www.ioc.u-tokyo.ac.jp/index.html> (2010年1月2日現在)

³⁸ <https://www.asiabarometer.org/> (2010年1月2日現在)

した教育資源も保有している一方で、それらはあくまで研究者のためであり、それらのリソースを学生（特に学部生）の学びのために提供しているわけではない。加えて、それぞれの大学や研究機関は研究領域や地域に特色を持ち、それゆえに偏りがみられることも否定できない。従って、学生にとっての、アジア地域研究における学際的で領域横断的な窓口は未だ不十分と言える。

2.2. 遠隔学習環境の拡充の必要性

第2の問題意識は、アジアの大学間で行われている遠隔教育に関するものである。つまり、遠隔教育の進展によって、今やアジア全域をカバーする、リアルタイムでの教育資源の共有が、技術面では可能になった。しかし、アジア地域研究における、アジア規模での学習環境は、十分に整備されたと言えるのだろうか。ここでは、慶應大学が主体となって実践してきた2つの取り組みを通じて、考察を加えることとする。

2.2.1. 日中韓遠隔授業 ピルグリムワークショップ／国際ワークショップ

「日中韓遠隔授業 ピルグリムワークショップ／国際ワークショップ」³⁹は、慶應大学、延世大学（韓国）、復旦大学（中国）の3大学が連携して行う遠隔授業およびワークショッププログラムである。2007年9月より始まったこのプログラムは、慶應大学湘南藤沢キャンパス（SFC）に設置されている、大学院科目の「グローバル・ガバナンス研究」⁴⁰と「地域戦略研究（東アジア）」⁴¹（2009年度）をインターネットによる遠隔教育で行うことに加え、実際に各国の学生たちが集まり共同研究のためのコラボレーションを促進するピルグリムワークショップと、その成果を発表する国際ワークショップから構成されている。これら3大学は、すでに2001年度より英語での遠隔授業を実施してきており、「東アジア3か国の秀でた慶応、延世、復旦大学によるリアルタイム遠隔授業は東アジアはいうまでもなく世界で最初で唯一の試み」⁴²であるとされる。

この取り組みの優れた点は、インターネットによる授業共有を3大学で連携して行っていることに加え、この遠隔教育に、学習者同士がリアルな環境で集う、合同ワークシ

³⁹ <http://dislecture.nuts-choco.com/index.html> (2010年1月3日現在)

⁴⁰ https://vu8.sfc.keio.ac.jp/course2007/summary/syll_view.cgi?yc=2009_25387&ks=60030 (2010年1月3日現在)

⁴¹ https://vu8.sfc.keio.ac.jp/course2007/summary/syll_view.cgi?yc=2009_25409&ks=60060 (2010年1月3日現在)

⁴² https://vu8.sfc.keio.ac.jp/course2007/summary/syll_view.cgi?yc=2009_25387&ks=60030 (2010年1月3日現在)

ヨップを組み合わせていることにある。これにより、普段遠隔環境上でしか知らない者同士が対面し、問題意識を共有しながら共に研究を進める基盤が提供されている。さらにその成果を国際ワークショップで発表するという活動も、対外発信として重要だと考えられる。このように、このプロジェクトは、アジアにおける遠隔教育による大学間連携の新しいモデルを提供していると評価できる。

一方で、このプログラムは大学院生を対象としているため、テーマが専門的かつ特定のである。「グローバル・ガバナンス研究」では、東アジアだけでなく北米や中東地域におけるグローバル化に伴う地域変容がテーマとして扱われ、「地域戦略研究（東アジア）」では、主に東アジアにおける地域主義の理論と実際、アジア太平洋地域の安全保障、地域主義における日本外交がテーマとして扱われている。このように、取り扱われているテーマは専門的であり、アジア地域研究の中でも特定の研究領域に属している。

2.2.2. SOI Asia

前章でも触れたが、SOI Asia は、衛星インターネット技術による、アジア規模の高等教育基盤と位置づけられる。ここでは、SOI Asia が、アジアの大学間連携の学習環境としてどのような特徴を持つのかを検討する。

まず、SOI Asia はアジア地域における 13 か国、27 の大学・研究機関をカバーしており、研究教育ネットワークとしては極めて広範である。東南アジア諸国はブルネイ、東ティモールを除く 9 か国（フィリピン、タイ、ベトナム、カンボジア、ミャンマー、マレーシア、シンガポール、ラオス、インドネシア）をカバーし（東ティモールは近くパートナーになる予定である）、バングラデシュ、ネパール、モンゴルにもパートナーを持つ。さらに、前章でも述べたように、インドネシアやタイなど、アジア各国内の研究教育ネットワークと連携することで、より規模を拡大させつつあり、より多くの機関と教育資源を共有することが可能である。

次に、遠隔教育環境は、各大学が自律的に運用しているが、そのためのオペレーター教育を SOI Asia が担うことで、技術者コミュニティを形成している点が特徴的である。具体的には、年に 2 回、各大学の運用チームが、パートナー大学のうちの 1 つに集まり、定例ミーティングが開催されている。そこでは、運用状況の報告や、研究発表、今後の方針などが話し合われている。また、人材交流という面では、慶應大学がパートナー大学からオペレーターを毎年 2 回、2 名ずつインターンとして招聘し、教育を行うなどし

ている。

さらに、UNESCO などのコンテンツパートナーと協力することにより、パートナー大学に対し、質の高い教育資源をリアルタイムで提供することが可能である。このこと自体は、遠隔教育の構成要件として当然に備えるものであるが、SOI Asia のパートナー大学の多くは発展途上国もしくは中進国の教育機関であり、教育資源が充分でない場合が多い。そのため、そのようなリソースを共有できることは、それらの国々の高等教育における人材育成に貢献しているといえることができる。

しかし一方で、授業の形態は講義型であり、一方向的な知識の伝達となっている。つまり、講師がいるサイトから学習者のいるサイトまで、遠隔教育環境を通じて講義がリアルタイムで配信され、各国の学習者はそれぞれの教室でそれを受講するというスタイルが採られている。ここにおいては、リアルタイムの利点を生かして、講師と学習者との質問によるインタラクションは存在するものの、受講者同士の共同研究やグループ学習などはなされず、構成主義的な学びの実現には至っていない。

2.2.3. 考察

以上のように、日中韓連携授業と SOI Asia を学習環境という側面から捉えたときにかいなる意味を持つかについて検討を行った。

まず、日中韓遠隔授業は、日中韓 3 国による多地点間遠隔教育であり、これに学習者による合同ワークショップを組み入れた点が特徴的であった。ここでは、学習者同士が直に集い、問題意識を共有しながら共同で研究を進めるという、構成主義的な学びが取り入れられている。一方で、このプログラムは大学院生を対象としており、内容は専門的かつ特定のなものであった。

次に、SOI Asia は、アジアほぼ全域をカバーする極めて広範囲な高等教育基盤を実現しており、その運用面においてオペレーターのコミュニティを形成している点が特に優れている。また、その教育基盤を通じた教育資源の共有により、アジア諸国の人材育成にも貢献している。しかしながら、その授業配信型のスタイルから、未だ構成主義的な学習環境を実現してはいない。

このような 2 つの先行事例を通じて、両者の優れた点を取り入れ、不十分な点を補うようなプログラムの必要性が見えてくる。つまり、アジア地域研究における、より学際的かつ領域横断的なテーマの設定、その対象を学部生にまで広げること、学習者のコラ

ボレーションのための協働学習の導入やプロジェクト参加国の積極的な拡大といったことを取り入れたプログラムが必要となる。

2.3. 「知の拠点」の方向性

前章で、Workshop 2009 Asia 100 では、アジア地域研究における教育資源を統合し、そこで創出される知や情報を共有し、アジア全体の知的水準を高めることが目標とされた。では、大学という高等教育機関として、いかなる「知の拠点」を構想し、実現していけばよいのだろうか。これが第3の問題意識であり、本節では、先行事例を参考にしつつ、本プロジェクトが目指すべき方向性について考察を加える。

現在では、様々な大学や研究機関が、デジタルメディアを通じて、その蓄積された知を社会に発信し、知的社会の成熟に貢献している。OCW がその代表的な取り組みの1つであることは前章で述べた通りである。アジア地域研究分野における、知の社会発信についてはどのような取り組みがなされているだろうか。

例えば、iTunes U では、アジア地域研究に関する様々なコンテンツが、多くの大学および研究機関によって公開されている。ワシントンに本拠を置くシンクタンクである、CSIS (Center for Strategic and International Studies)⁴³ は、Asia や South Asia において、中国・北朝鮮からインド、パキスタンやネパールなど東アジアや南アジアの国際関係、政治経済や安全保障分野のオーディオおよびビデオコンテンツを展開している。また、ANU (オーストラリア国立大学) は、Asia & the Pacific において、国際関係学を中心に、インド、中国、韓国・北朝鮮からロシアなど幅広い国を対象とした100以上のオーディオコンテンツを展開している。スタンフォード大学も、Asia だけでなく Global Geopolitics、History of the International System、International Security、Globalization など歴史学や地政学など様々な分野において、アジア地域研究に関連するコンテンツを多数配信している。また、芸術分野においても Asian Art Museum から東南アジアの仏教美術などに関するオーディオおよびビデオコンテンツが配信されている。このように、アジア地域研究に関するコンテンツは、iTunes U 上で、非常に充実してきている。

しかしながら、iTunes U は欧米圏の大学のみとなっており、日本からの情報発信の場とはなっていない。この点において、日本からの情報発信の場としてだけでなく、アジア全体で共有する知的交流のプラットフォームを目指して構築されたのが、前章でも

⁴³ CSIS, <http://csis.org/> (2010年1月3日現在)

紹介した「情報発信プラットフォーム」(Global Communications Platform)である。その実現のために、「(1)カレントなニュース性のある情報の収集と発信（オンライン・ジャーナリズム）(2)重要な問題についての意見表明とディベートの発信（オピニオン・ディベート）(3)意見の背景にある研究と資料の蓄積と利用（アカデミック・アーカイブ）」⁴⁴の3つの層を基にしながら、「Opinions」、「Debates」、「Video Series」などのコンテンツを展開するとともに、ニュースレターの発行や、セミナー、フォーラムの開催といった活動を行っている。特に、「Video Series」では、この組織が国際大学 GLOCOM⁴⁵から独立したものである関係で、そこで開催されたセミナーやインタビューが掲載されている。このように、このプロジェクトは、日本やアジアがインタラクティブに情報や意見を交換する場として成長していると評価できる。

大学という高等教育機関として、アジア地域研究において、どのような知の拠点を構想していけばよいかに関する考察を以下に、2点示す。

まず、デジタルメディアを有効に活用した社会発信としての役割である。ここでは、本章1節でも触れたように、学生にとってのアジア地域研究における学際的かつ地域横断的な窓口となるよう留意すべきである。

さらに、iTunes U や OCW はデジタルコンテンツのオープン化という観点から、教育資源の配信に主眼がおかれている。しかしながら、構成主義的な観点から、学生のための教材になるだけでなく、学生が主体的に社会発信する場としての意味も持たせることが重要になってくる。

⁴⁴ 宮尾尊弘『『情報発信プラットフォーム』のアジアでの役割』、猪口、前掲書、p.134。

⁴⁵ GLOCOM, <http://www.glocom.ac.jp/> (2010年1月3日現在)

第3章 提案：「アジアにおける知の基盤」構築のために

本章では、第1章および第2章で論じたことを受けて、目指す方向性、ビジョンを明らかにするとともに、その目的や社会的な意義にも言及することで、本プロジェクトの提案内容を示す。

3.1. 提案内容

外的要因として、アジア地域研究分野における研究者を主体とするコミュニティが形成されてきており、SOI Asia に代表されるようなアジア規模のデジタル教育基盤の成長は、時間的・空間的な制約を取り払い、研究教育分野におけるコミュニティを形成することを可能にした。こうした流れを受けて本プロジェクトは、大学間連携により、アジア地域研究分野における知の基盤を構築することを目標とした。

それを構想し、実現するに際して、以下のような点を考慮する必要があるのではないかと指摘した。つまり、学習者が主体となって知識を構成するという理論を前提に全体像をデザインする必要があるということ、アジア地域研究においては、学生（特に学部生）のための学際的かつ地域横断的な学習の窓口が充分ではないこと、より幅広いアジア各国の学習者を繋げることが可能となっていること、および、知を社会発信していく際には、学生が主体的にインタラクションし、情報を発信する場にする必要があるのではないかとということである。

これを受けて、本研究は、「アジア地域研究における知の基盤」の構築を提案する。これを構成するものが以下の2つである。つまり、アジア地域研究における、①授業を核としたラーニング・コミュニティ、および、②ウェブによる情報発信・共有の場としてのポータル、である。アジア地域研究における授業をコアとしてラーニング・コミュニティを構築することによって、アジア地域研究への窓口となり、学習者の学びを支援することが可能となる。さらに、デジタルメディアを介してそのクラスで蓄積された知を社会に発信し共有することによって、学習者だけでなく世界中の生涯学習者にとっての、アジア地域研究における包括的な窓口となることが可能となるのではないだろうか。以下では、上記①および②についてその対象と目的を述べる。

3.3.1. 授業を核としたラーニング・コミュニティ

ラーニング・コミュニティとは、「学習共同体」、「学びの共同体」や「学びのコミュニティ」等とも表現されるが、共通概念としては、「教員と学生、学生同士、異なる学問領域、大学と地域社会などを関連させ、共同で学習をすすめていこうとする」、いわゆる「共同的な学びの場」のことを指す⁴⁶。狭義のラーニング・コミュニティの定義によれば、ラーニング・コミュニティとは、二つ以上の科目を意図的にいくつかのクラスターに分類し、各クラスターにおける学生同士や教職員の間の繋がりを再構築するものであるとされる。例えば、「調整されていない科目群をつなげた LC（ラーニング・コミュニティのこと。筆者注。）は、複数の独立した科目を同時履修する学生が、一つの統合セミナーを履修する形態」であり、「教えられる科目はそれぞれ独立しており、シラバスや方法も各教員が個別に作成するが、統合セミナーでそれぞれの科目の内容を結びつけ、学生の共同体を構築する」ものがある⁴⁷。また、このような狭義のラーニング・コミュニティは主にアメリカで実践されてきた試みであり、ワシントン大学やエバークリーン・ステイト・カレッジなどが効果を上げている⁴⁸。

大学教育の文脈では、1つには、学生と教員は共に学び合う存在として位置づけられ、そのような存在として議論を行っていくという教育の在り方、もう1つは、学部間・大学間・大学と地域が連携して、それぞれのリソースを生かしながら学びが進められるという教育の在り方を意味する。さらに、ラーニング・コミュニティは、「一人の学習者の中に多数の異質な声が混じり合って存在」し、「同一の場に多数の人がいることで多数の異質な声が存在する」、対話的コミュニケーションの学びでもある。このようにラーニング・コミュニティとは、「地域と社会、教師と子どもの間に存在してきた壁を取り払い、知を一方的な流れではなく、双方向的な循環に位置づけようとしたもの」であり、「教養教育において領域横断的なカリキュラムやさまざまな領域に属する学生がともに議論をおこなうような授業などを通して、多様な学問領域を連携させるといった実践」により具体化可能である。

本研究におけるラーニング・コミュニティもこのような文脈の中で位置づける。つまり、Workshop 2009 Asia 100 を学際的かつ分野横断的に教育資源を統合したコアの授業とし、両大学およびアジアの学習者、教員からなるラーニング・コミュニティを構築す

⁴⁶ 杉原真晃「大学教育における『学習共同体』の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』2006年12月、pp.163-166。

⁴⁷ 加藤善子「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディヴェロプメント」『大学教育研究』神戸大学 大学教育推進機構、2007年9月、p.7。

⁴⁸ 高野篤子「ラーニング・コミュニティを活用した教育の改善について」『大学教育研究』神戸大学 大学教育推進機構、2007年9月。

ることで、アジア規模での「共同の学びの場」を実現していく。ここで、「授業を核とする」というのは、デザインする授業自体がアジア規模のラーニング・コミュニティを構築しようという意図の下に設計されるということを示す。

ここにおける対象者は、慶應大学および京都大学の学生である。特に、アジア地域研究に興味はあるが、その研究領域や分野に詳しくなく、これから専攻を決めようと考えているような学部の1年生または2年生が該当する。さらに、両大学のみならず、SOI Asiaのパートナー大学およびそれに接続するNRENの学習者も対象となる。

そしてその具体的な目的は、第1に、両大学の有するアジア地域研究における教育資源を統合することによって、学習者にとっての学際的かつ分野横断的な入門窓口となり、学生の選択の幅を広げていくことである。第2点は、遠隔学習環境を整備・拡充し、その規模をアジア大まで広げることによって、アジア規模の学びの場の中で、「対話」つまりインタラクションを行うことで、国際感覚を醸成し、主体的な学習に貢献することである。

3.1.2. 情報発信・共有の場としての「知のポータル」

アジア地域研究における「知の基盤」を構築するにあたり、核となる授業などのコンテンツを発信したり、学習者同士が意見を共有したりする「場」が、ウェブによる情報発信・共有の場としての「知のポータル」となる。その対象は、履修者をはじめとする学習者やアジア地域研究に興味のある学習者全般である。さらに、アジアだけでなく広く世界中の生涯学習者もその対象となる。

また、その具体的な目的は、第1に、学際的かつ地域横断的に教育資源を統合することによって、アジア地域研究における包括的な窓口を形成し、日本やアジアだけでなく世界中に拡散した学習者や知的社会の成熟に貢献することである。第2には、情報発信としての役割以外に、学習者同士の「対話」やインタラクションの場となり、学習者の表現や発表の場として主体的な学びを支援することである。つまり、従来のような教育資源の一方向的な配信に重点を置くのではなく、学習者自身が作り出したものや考えることを社会に対して発信していくことに重点を置く。

3.2. 社会的意義

以上のような、授業を核としたラーニング・コミュニティの構築とウェブによる情報発信・共有の場としての「知のポータル」から構成される「アジア地域研究における知の基盤」を構築することは、前章の問題意識からみた時、次のような社会的意義を有する。

これまで、アジア地域研究における学際的かつ分野横断的な窓口は学習者にとって不足していたが、授業を核としたラーニング・コミュニティが構築されることによって、両大学が有する教育資源に効果的にアクセスすることが可能となり、その選択の幅が広がるだろう。さらに、従来の SOI Asia では、知識の一方向的な伝達に重点が置かれていたが、本プロジェクトでは、アジア規模の学びの場の中で、対話を通じて学習者たちは知識を再構成し、主体的な学びを実現することが可能となる。

また、アジア地域研究分野における情報発信という面でも、日本からのそれは必ずしも充実していない。この文脈において、本プロジェクトによる「知のポータル」は、アジア地域研究における学際的・分野横断的な窓口として、その蓄積された知を日本やアジアだけでなく世界に発信していく知的拠点になり得る。そしてそれは、生涯学習者も含めた、学習者による知的社会の成熟に貢献する。

第4章 実践1：パイロット・セッションのデザイン

2009年度秋学期から半年間に渡る全13回のWorkshop 2009 Asia 100を開始するにあたり、1回分の授業内容を設計し、その内容を検証することを目的として、実際の教員と学生による授業を試験的に行うパイロット・セッションの設計、開発を行い、これを2009年7月3日に実施した。つまり、第4章では、第3章で提案した、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」のモデル授業の構築について論じる。以下では、このパイロット・セッションのデザインにおけるアプローチ手法について述べた後、全体のデザインの過程となる、分析、設計、開発、実施、評価の各段階について述べる。

4.1. デザイン・アプローチ

授業を設計するにあたっては、インストラクショナル・デザイン (Instructional Design、以下 ID) からの視角が参考となる。IDとは、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス全体のこと」⁴⁹をいう。その中でも、システム的なプロセスを「設計」、つまりデザインと捉え、そのプロセスを分析、設計、開発、実施、評価という段階に分けたものをインストラクショナル・システム・デザイン (Instructional Systems Design) と呼ぶ⁵⁰。最も一般的なものとしては、上記5段階の頭文字をとった ADDIE モデルが挙げられる。これを図4-1に示す。つまり、ADDIEモデルは、分析 (Analysis) において、問題を特定し、その解決のために何が必要かを明らかにする。そして設計 (Design) 段階においてその解決策を提案し、開発 (Development) を行い、実施 (Implementation) した上で、評価 (Evaluation) するという問題解決型の手順を示している。

このように ADDIE モデルは、学習環境をデザインする際の基本的なプロセスを示すが、常に直線的な流れとしてデザインするわけではなく、多くの活動はそれぞれの段階においてなされ、特定の環境や文脈に基づいて変化する。つまり、すべての段階を厳密に踏むことが期待されているわけではなく、それぞれの段階で行う活動に役立てることが予定されている。

⁴⁹ 鈴木克明「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育学会論文誌 特集号：実践段階の e-Learning』vol.29, No.3、2006年2月。

⁵⁰ R.M.ガニエ、W.W.ウェイジャー、K.C.ゴラス、J.M.ケラー著『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房、2007年、pp.21-22、pp.25-27。

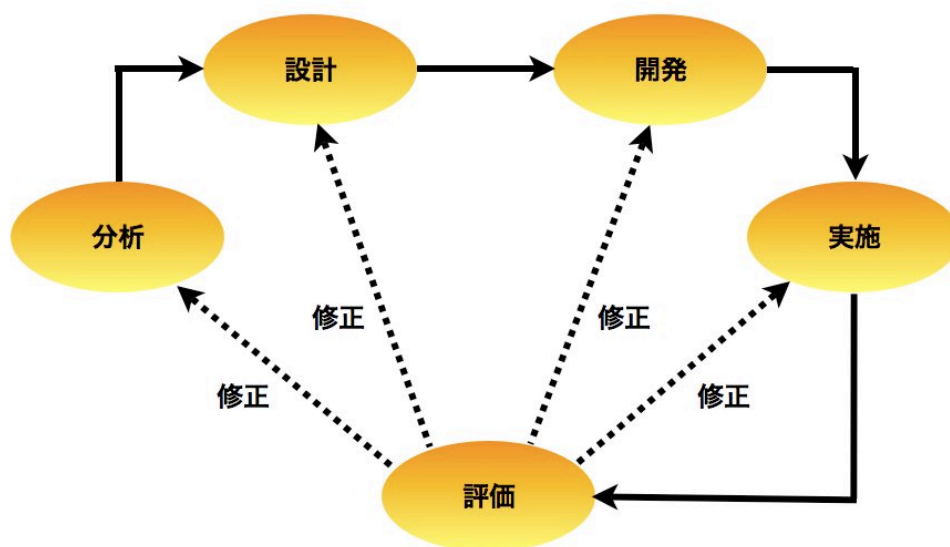


図 4-1 ADDIE モデル

以下では、このような ADDIE モデルの視点から、いかにパイロット・セッションをデザインしたかについて、分析、設計、開発、実施、評価の 5 段階から論じる。

4.2. 分析：要求事項の特定

分析の段階においては、そのインストラクションがどんな問題に対する解決策となるかに留意する必要がある。3.1.1. で論じたように、ここで対象となるのは、アジア地域研究に興味を持つ学生であり、アジア地域研究と学生達自身をいかに主体的に結びつけるかが主要な問題点となる。そのため、目指すべきラーニング・コミュニティのモデルとは、アジア規模の対話を促進することで、学生同士の多様な思考を喚起し、彼らの知を再構成していく。パイロット・セッションにおいては、アジア地域研究への導入として、このような主体的な学びを通じて、学生達の視野や価値観を広げ、これからのアジアにおいて生きていくことの意義を自分なりに考える機会を提供することが目的となる。また、多地点を繋ぐ遠隔環境として、いかに一体感を感じられる空間をデザインするかということも課題となる。

4.3. 設計・開発・実施

アジア規模のラーニング・コミュニティを構築するための学習環境の設計にあたって、デザインの要素を「コンテンツ」と「空間」の2つに分類し、それぞれにおいて構成要素を抽出した。そして、学習環境として何が必要なのかを、その構成要素として論じ、その設計に基づいて実装を行った。本節では、いかにパイロット・セッションを設計・開発し、実施したかについて以上の観点から説明を加える。

4.3.1. コンテンツの構成要素

コンテンツの構成要素として、テーマ、ゲスト・スピーカー、多地点からの参加者、授業構成の4つを抽出した。以下、それぞれの要素について述べる。

4.3.1.1. テーマ

テーマは、アジアに対する意識を喚起し、学習者がアジアと主体的に関わるきっかけを提供するものを設定する。その結果、「アジアで生きる人材の開発」をパイロット・セッションのテーマとして掲げた。その意図するところは、アジアという地域を生き抜いてきた人の視点から、アジアに生きることを意味を感じることで、今後学習者自身がアジアを舞台にして活躍する人材として、将来を構想するきっかけを提供することであった。

4.3.1.2. ゲスト・スピーカー

アジア規模の対話を実現し、多様な思考を喚起するため、アジアからゲストを呼ぶなどして、アジアとのインタラクションを活発にする。その際に、SOI Asia の遠隔教育基盤を有効に利用する。

この点において、上記のテーマを加味し、タイの有名財閥の一つである Mitr Phol Sugar の代表を務めるイサラ・ヴォンクソルキット氏をゲスト・スピーカーとして選定した。イサラ氏は、中国からの移民の家族に生まれ、家族と協力し、その砂糖会社を成長、発展させてきた実業家である。イサラ氏がタイという国で成功する上で、どのような困難

に出会い、どう克服してきたかということが、学習者たちにとって、アジアで生きるということへのインプリケーションになることが期待された。

次に、慶應大学法学部の国分良成教授をゲスト・スピーカーとして選定した。国分教授は、現代中国論および東アジアの国際関係論を専門としており、アジアがいかなる発展を遂げてきたのかという視点を学習者と共有するには、最適であると考えられた。

最後に、京都大学東南アジア研究所の小林知助教をタイからのゲスト・スピーカーとして選定した。小林助教は、カンボジアを主なフィールドとする文化人類学の研究者であり、アジアを実地で観察してきた視点を学習者に提供するには、適任であると考えられた。

このように、実務および研究の分野から、地域においても多様な視点を持つ3名の方をゲスト・スピーカーとして選定した。

4.3.1.3. 多地点からの参加者

上記と同様、多様な価値観を持った学生たちを包含し、アジア規模の対話を促し、学習者の知を再構成していくために、多地点から学習者を広く募ることが重要となる。そのため、SOI Asia のパートナー大学からの参加を呼びかけるなど、遠隔教育基盤を活用する。

今回のパイロット・セッションで募ったサイトは、慶應大学から SFC (湘南藤沢キャンパス)、日吉キャンパスの2地点、京都大学の1地点である。さらに、ゲスト・スピーカーであるイサラ氏と小林助教は、SOI Asia が運用するタイのバンコクにあるスタジオからの参加となる。また、国分教授は慶應大学・日吉キャンパスからの参加となった。

アジアからの参加者は、SOI Asia を通じて、そのパートナー大学に参加を呼びかけた⁵¹。結果として、USM (Universiti Sains Malaysia、マレーシア。以下、USM と表記)と UB (Brawijaya University、インドネシア。以下、UB と表記)が SOI Asia のネットワークを通じて参加することになった。

4.3.1.4. 授業構成

構成主義的な学びを実現するためには、講義だけではなく、学習者同士のディスカッ

⁵¹ <http://www.soi.asia/event/20090703-asiaws/> (2010年1月10日現在)

ションや講師との対話が重要な要素となる。その点に留意した授業構成を行う一方で、様々な講師から様々な視点を得るために、講義とディスカッションセッションなどを効果的に組み合わせる。

実際の授業構成については、パイロット・セッションの紹介も含め、ゲスト・スピーカーの講演とディスカッションという3部構成とした。これを表4-1に示す。できる限りインタラクティブな授業を実現するため、ゲスト・スピーカーの講演はそれぞれ15分程度とし、その分ディスカッションと質疑応答に35分という多めの時間配分をした。

表4-1

| 時間 (分) | 内容 | 講演者 |
|--------|---------------|----------------|
| 10 | パイロット・セッション紹介 | 梅垣理郎教授／水野広祐教授 |
| 15 | ゲスト・スピーカー講演① | イサラ・ヴォンクソルキット氏 |
| 15 | ゲスト・スピーカー講演② | 国分良成教授 |
| 15 | ゲスト・スピーカー講演③ | 小林知助教 |
| 35 | ディスカッション／質疑応答 | |

4.3.2. 空間の構成要素

空間の構成要素として、コミュニケーション環境と教室環境に分けて設計、開発を行った。以下では、それぞれの要素について述べる。

4.3.2.1. コミュニケーション環境

アジア規模の学習環境を実現するには、各サイトの映像および音声をいかに繋ぐかが重要となる。これを図4-2に示す。

中継地点は、慶應大学 SFC、日吉キャンパス、京都大学、タイ・バンコクスタジオ、USM、UB の計6地点である。この内、SOI Asia ネットワークを通じて接続した USM と UB を除く4地点のネットワーク構成のデザインについて、最初に述べる。

まず、映像は、高品質な動画を受信するため、DVTS を使用した。これを図4-3に示す。タイ・バンコクスタジオより DVTS で、イサラ氏および小林助教の映像を送信し、送信された映像は、京都大学の MCU を経由して、日吉キャンパスと京都大学の教室に



図 4-2 コミュニケーション環境（日吉）

て受信した。また、日吉キャンパスからは、国分教授の映像を、京都大学のMCUを通じて送信し、京都大学の教室にて受信した。

次に、音声はPOLYCOMを使用した。これを図 4-4 に示す。京都大学をMCUとして、タイ・バンコクスタジオ、慶應大学SFC、日吉キャンパス、および京都大学の各教室がPOLYCOMを通じて、音声の送受信を行った。

なお、SFCに関しては、DVTSの送受信が技術的にできなかったため、映像と音声の両方に関して、POLYCOMを使用することになった。また、タイ・バンコクスタジオも日吉から送られる映像をDVTSで受信せず、POLYCOMで映像と音声を受信した。

ここで、USMとUBのネットワーク構成について説明する。図 4-4 で示したSFCのPOLYCOMは、図 4-5 のように、SFCのSOI Asia ゲートウェイと繋がり、そのネットワークを通じて、USMとUBは、VICおよびRATから、POLYCOMの映像と音声を受信した。さらに、日吉キャンパスでは、DokoDemo SOI Asia⁵²というUSBデバイスによってSOI AsiaのネットワークとVPNを介して繋がり、2台のPCでそれぞれ、USMとUBの映像と音声を受信した。

⁵² <http://dokodemo.soi.asia/>（2010年1月10日現在）

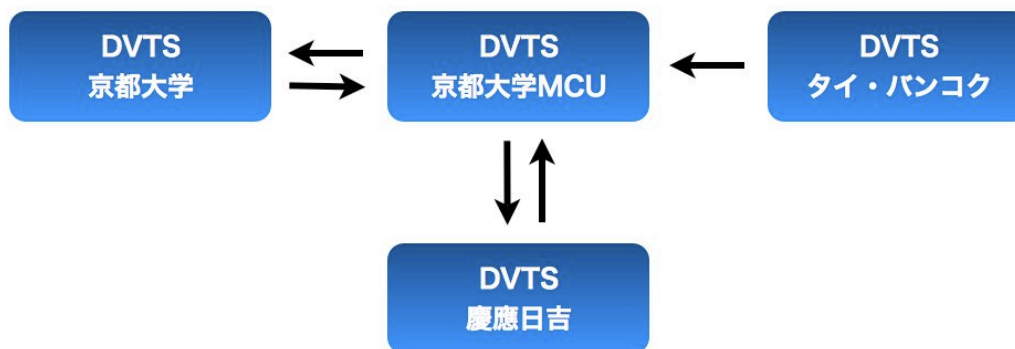


図 4-3 DVTS 構成

今回は、タイ・バンコクスタジオの小林助教がプレゼン資料に基づいて、講義を行うため、プレゼンテーションを同期するアプリケーションを使用した。それが、Live Presenter である。図 4-6 に示すように、サーバー上に資料をアップロードし、タイ・バンコクスタジオで資料をコントロールし、他のサイトはサーバーにアクセスすることで、リアルタイムで同期された資料を閲覧した。

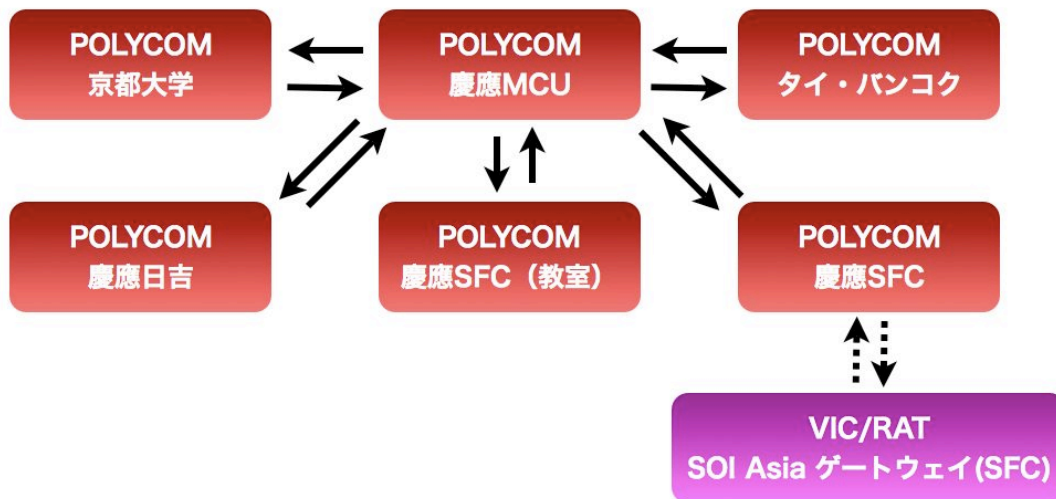


図 4-4 POLYCOM 構成

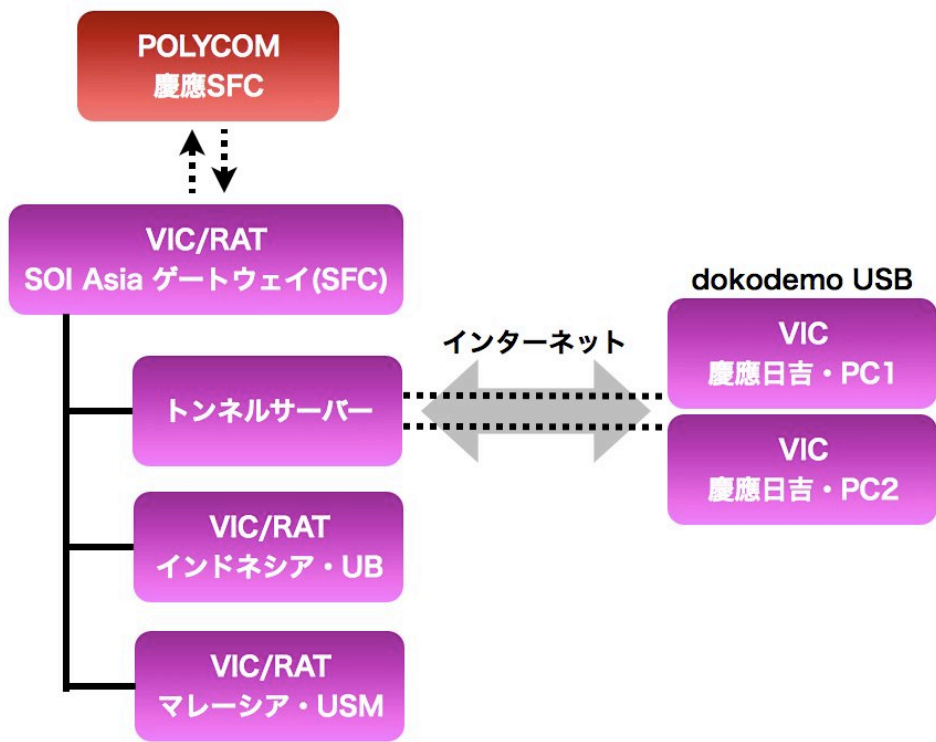


図 4-5 SOI Asia ネットワーク構成

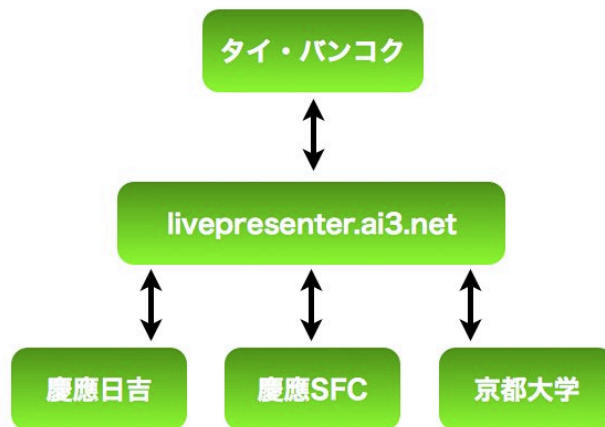


図 4-6 Live Presenter 構成

4.3.2.2. 教室環境

遠隔学習環境においては、一体感を感じられるような空間をつくるために教室における机や画面の配置を工夫する必要がある。なお、以下では、筆者がデザインできたのが日吉キャンパスのみであった関係で、日吉キャンパスの教室環境について説明する。

図 4-7 のように、教室前面、左右にプロジェクタの画面を投射し、その真ん中に 50 インチのプラズマ・ディスプレイを設置した。スクリーン 1 には、LivePresenter からの資料、スクリーン 2 には POLYCOM の映像、スクリーン 3 にはタイ・バンコクからの DVTS による映像をそれぞれ映した。

また、約 20 名が収容可能な小規模の教室において、約 6 名が一グループとなるように机を組み合わせ、これを 2 セット用意した。それぞれのテーブルには、PC とスピーカーがそれぞれ 1 台ずつ準備され、それぞれの PC からは USM と UB の映像と音声を受信した。

さらに、講師の座席を前方にすると、スクリーンの邪魔になり、講師と学生両者に対

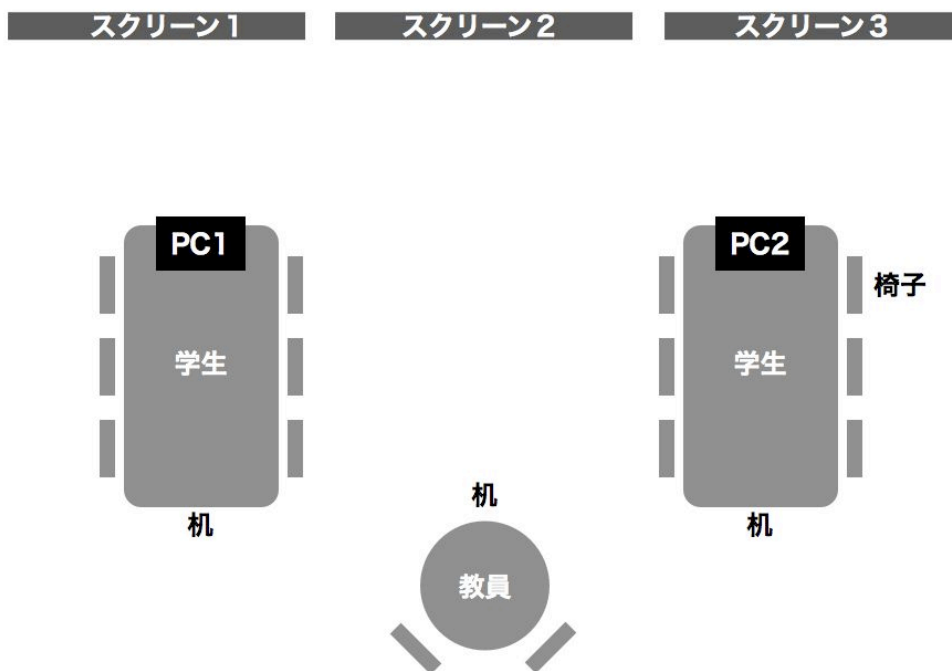


図 4-7 教室構成（日吉）

して不都合が大きいため、講師の座席を2つの机の真ん中後方に設置した。そうすることで、学生が、教師を囲む形となり、空間を有効活用できるようにした。

4.4. 評価

パイロット・セッション当日は、技術的なトラブルなく、ほぼ予定通りのスケジュールでプログラムを進行することができた。本節では、ADDIE モデルをラーニング・コミュニティの1つの分析手法として用い、その限界と可能性に関して評価する。具体的には、筆者の日吉キャンパスでの参与観察と、授業後に実施したアンケート調査の集計結果に基づいて、「コンテンツ」と「空間」および「総括」に分けて、本セッションの評価を行う。慶應大学日吉キャンパスからは参加者9名の内7通、SFCからは12通、京都大学からは5通のアンケートを回収した。

4.4.1. コンテンツの評価

まず、レクチャー・パートにおいては、それぞれの講師が約 15 分ずつ講義を行い、全体として 45 分程度の講義時間となった。授業構成の形式面について、各講師のレクチャーの長さは、日吉キャンパスでは 70%が長くも短くもないと答え、SFC と京都大学に関しては、約 60%が同様の回答をした。SFC では 25%、京都大学では 40%が長いと感じているが、この点を考慮すれば、全体として長くても 45 分以内の講義時間が適切である。図 4-8 に示す。

もう一点、授業の形式面から、ディスカッション・パートの長さについて尋ねた。図 4-9 に示す。当日は、35 分という時間配分の中で、質疑応答に時間を費やしたため、ディスカッション自体は 10 分程度であった。日吉キャンパスは、「短い」と「短すぎる」を合わせて 72%、京都大学は 40%が「短い」と答えた一方、SFC は 80%以上が「普通」と答

1-c: 各講師のレクチャーは、適切な長さであった。
The length of each lecture was proper.

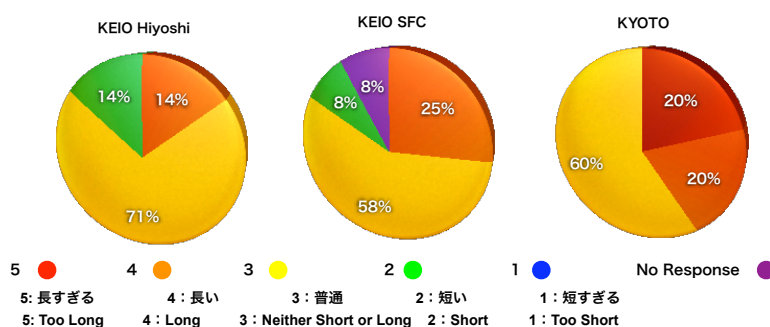


図 4-8 質問 1

1-d: グループディスカッションは、適切な長さであった。
The length of group discussion was proper.

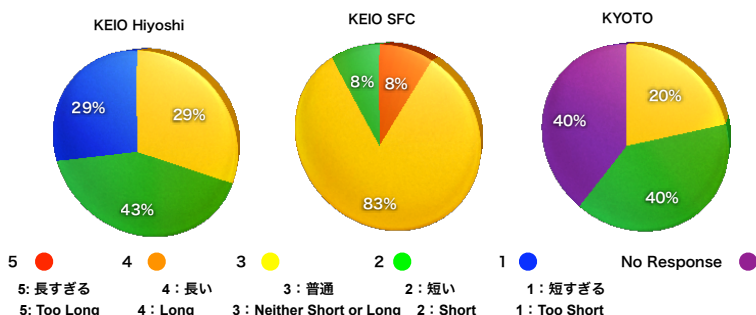


図 4-9 質問 2

えた。日吉では、約 4、5 名を一グループとして、机を囲むような形で配置したため、

議論が盛り上がってきたところで、ディスカッションの時間が終了してしまったと感じられた。

このように、レクチャー・パート（約 45 分）、ディスカッション・パート（約 10 分）、質疑応答パート（約 15 分）という授業構成であったが、講義にインタラクティブなセッションを加えたことで、全体の約 75%が「自ら積極的に関わろうという意識を持つことができた」と答えている。図 4-10 に示す。遠隔授業においては特に、遠隔地との質疑応答や、学習者同士のディスカッションが積極性を引き出す。

次に、授業内容の評価に移る。講義では、イサラ氏が、中国系移民の家族に生まれたタイ人として、タイにおいて成功するために、いかに家族の絆が重要であったかについて語り、国分教授は、「脱亜入欧」の時代から、アジアは「前近代的なアジア」を脱しつつあり、「新しいアジア」の時代に突入していると論じた。また、小林助教は、タイ

1-n: 自ら積極的に関わろうという意識を持つことができた。

I was willing to engage in this workshop subjectively.

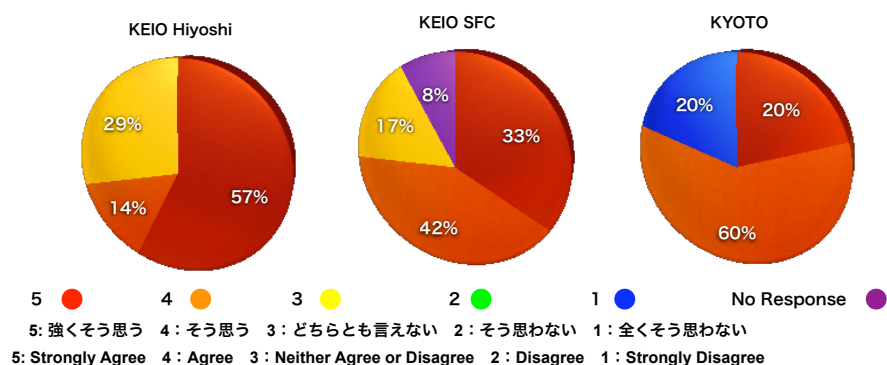


図 4-10 質問 3

1-l: アジアに生まれ、これからのアジアを生きていくことの意義を自分なりに考える機会になった。 This workshop became an opportunity to think the meaning of being born in Asia and going living in Asia from now on.

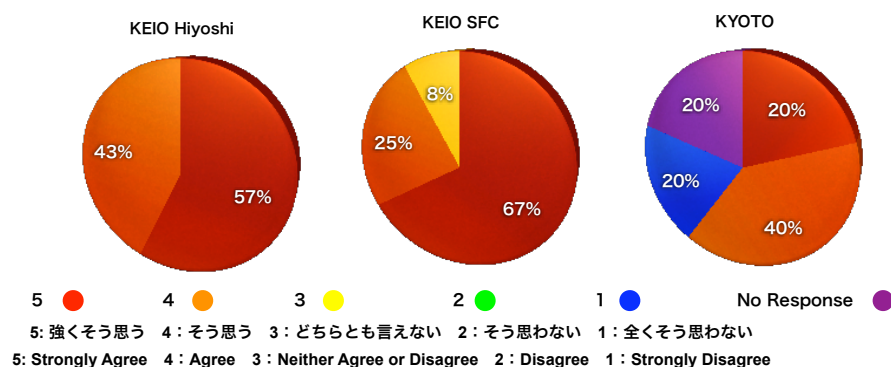


図 4-11 質問 4

の豆腐工場で働く一人の日本人の生き方を紹介し、ヒーローとしてではなく、普通の人間として、個々人がアジアの国境を越えて生きる時代がもうすぐ来るということを指摘した。その後、各サイトでディスカッションを行った。日吉では、4、5名が一グループとして話し合いを行い、活発な意見交換がなされていた。そして、講演者に対する質疑応答では、SFCと京都大学からタイのイサラ氏や小林助教に質問が投げかけられ、マレーシアのUSMからは国分教授に質問がなされるなど、時間および空間の制限を飛び越えた、アジア規模のインタラクティブなやりとりがなされた。

この点に関して、「アジアに生まれ、これからのアジアを生きていくことの意義を自分なりに考える機会になった」との質問には、日吉キャンパスは、「強くそう思う」が57%と「そう思う」が43%、SFCは「強くそう思う」が67%、「そう思う」が25%で、総じて90%以上が非常に高い肯定の態度を示した。一方京都大学は、「強くそう思う」と「そう思う」を合わせて60%であった。図4-11に示す。また、「学外やアジアの学生との

1-k: 学外やアジアの学生とのインタラクションは、自分の視野や価値観を広げるのに役立った。
Interaction with other university students or Asian university students helped me to broaden my thought and sense of value.

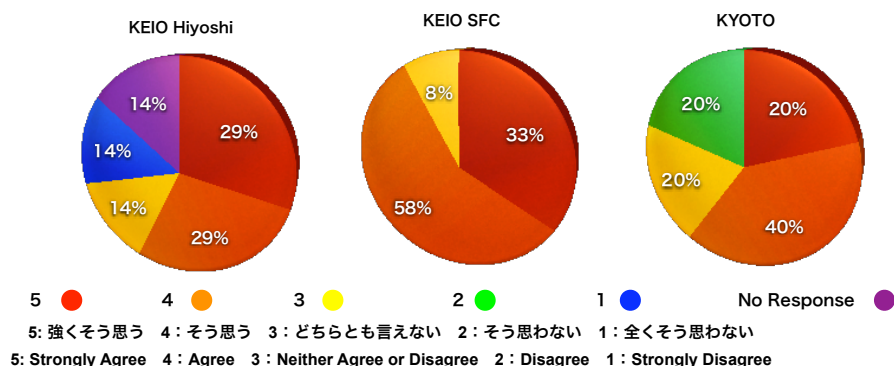


図 4-12 質問 5

インタラクションは、自分の視野や価値観を広げるのに役立った」との質問に関しては、日吉キャンパスでは、「強くそう思う」が29%、「そう思う」が29%で合わせて58%、SFCでは、「強くそう思う」が33%、「そう思う」が58%の計91%、京都大学は、「強くそう思う」が20%で、「そう思う」が40%の、合わせて60%が肯定的な評価をした。図4-12に示す。「様々な場所とつながっていろいろな人たちとつながれるので非常に刺激的な授業だと思いました」(SFC/学部生)との意見が示すように、タイやマレーシアといった地理的に離れた地域と、時間的・空間的な制約を越えて、インタラクティブ

なやり取りを通じて考えや意見を共有する経験は、学習者の知を再構成し、アジアとの新しい関係性を構築できたと評価できる。

4.4.2. 空間の評価

遠隔環境をデザインする際には、映像と音声に関して、学習者にストレスを感じさせないことが必要条件となる。この点に関して、「映像は、明瞭であり、相手をはっきり認識することができた」という質問に関しては、日吉キャンパスでは、「強くそう思う」が29%、「そう思う」が57%の計86%、SFCは17%が「強くそう思う」、75%が「そう思う」と答えた。京都大学は、両サイトに比べ低く、「強くそう思う」が20%、「そう思う」が20%、「どちらとも言えない」が40%であった。図4-13に示す。日吉キャンパスと京都大学はDVTSを使用し、SFCはPOLYCOMを使用した。映像が明瞭であるかどうかについては、どちらを使うかで明示的な差があることは示されなかった。また、音声に関しては、「はっきり認識することができた」かどうかという質問に対し、日吉キャンパスが、「強くそう思う」43%、「そう思う」43%で計86%、SFCは、「強くそう思う」

2-1-a: 各スクリーンからの映像は明瞭で、相手をはっきり認識することができた。

The images from each screens were clear, so I could recognize people in distant sites.

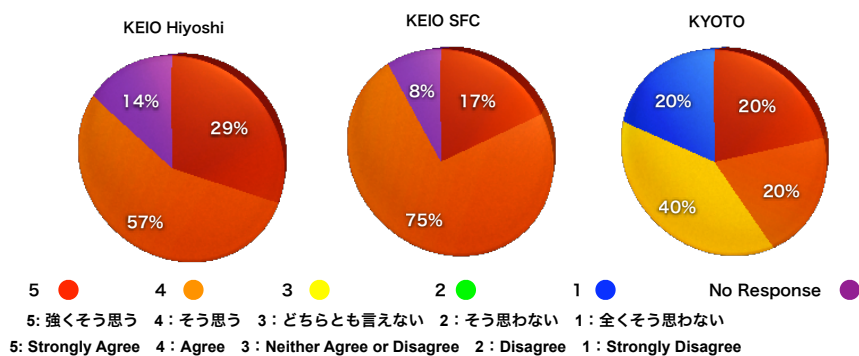


図 4-13 質問 6

2-1-b: 音声は、はっきり認識することができた。
Audio was clear, so I could hear what people say.

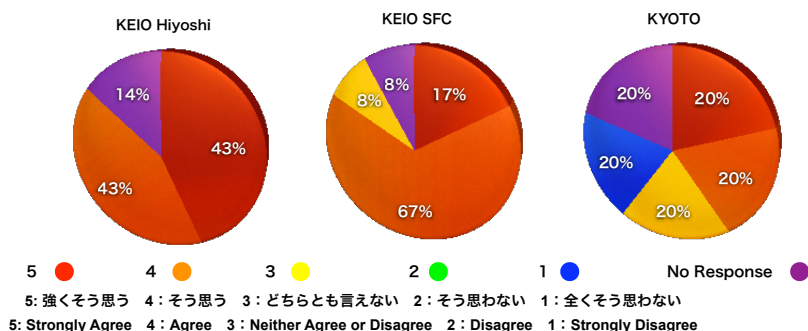


図 4-14 質問 7

が17%、「そう思う」が67%の計84%、京都大学は「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも言えない」がそれぞれ20%ずつであった。図4-14に示す。このように、映像・音声ともに、総じて良好な品質で送受信できていた。

これを前提として、「中継地点含め、一つの空間を共有している一体感が感じられた」かどうかと質問した。それに対し、日吉キャンパスは、14%が「強くそう思う」、71%が「そう思う」で合わせて85%、SFCは、8%が「強くそう思う」、67%が「そう思う」で計75%、京都大学は40%が「そう思う」と回答した。図4-15に示す。日吉キャンパスで、「強くそう思う」と「そう思う」の回答率が他に比べて高いのは、映像と音声がきわめて明瞭だったことに加え、SFCと京都大学が、机が講師の方に向けて固定されている、いわゆる講義型の教室だったのに対し、会議室型の教室で、グループ・ディスカッションを重視した机の配置や、スクリーン構成を工夫した点にある。

2-3: 中継地点含め、一つの空間を共有している一体感が感じられた。
I could feel the sense of unity including the distant sites.

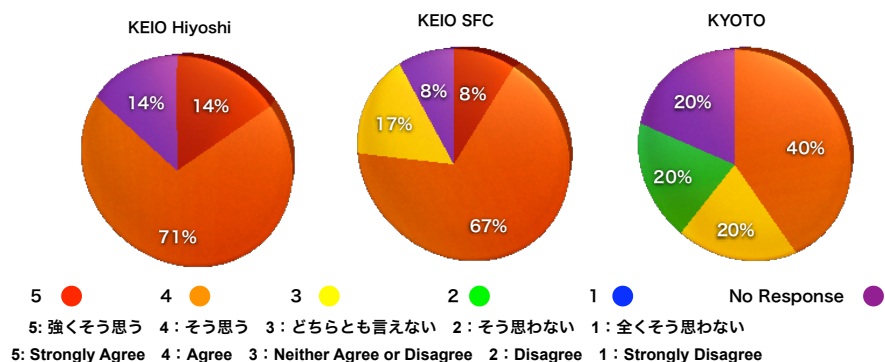


図 4-15 質問 8

4.4.3. 総括

最後に、本セッションを通じて、学習者の意識にどのような変化があったかについてアンケート調査の結果を基に考察し、総括を行う。まず、「ワークショップに参加して、このテーマに関してもっと知りたいと思うようになった」という質問には、日吉キャンパスが、「強くそう思う」が43%、「そう思う」が43%で計86%、SFCでは、「強くそう思う」が42%、「そう思う」が50%で計92%、京都大学は、「強くそう思う」が20%、「そう思う」が20%で計40%が肯定的な反応を示した。図4-16に示す。これに加え、図10から、全体の75%が積極的に関わろうという姿勢を見せたことを考慮すると、きわめて多くの学習者が、主体的に学ぼうという意欲を保持したといえる。

さらに、「ワークショップ後も、講師や参加者とのつながりを持ちたい」という質問を行った。この質問は、ラーニング・コミュニティの本質的な部分であるが、日吉キャンパスでは、「強くそう思う」が57%、「そう思う」が29%の計86%、SFCでは、「強くそう思う」が25%、「そう思う」が58%で計83%、京都大学は、「強くそう思う」が20%、「そう思う」が40%の、合わせて60%が、肯定的な回答をした。図4-17に示す。例えば、「京大で履修している学生、院生、留学生とも意見を交換して交流を深めたい」（京都大学）という意見にあるように、他の学習者との関係性を構築したいという意欲がみられたのは非常に重要である。全てのサイトで肯定的な評価が多数を占めたが、日吉キャンパスでは、57%が「強くそう思う」と回答したことが特徴的であった。

このように、日吉キャンパスでは、本セッションにおける主体性や積極性、学習者同

1-e: ワorkshopに参加して、このテーマに関してもっと知りたいと思うようになった

This workshop raised my interest to know more about this topic.

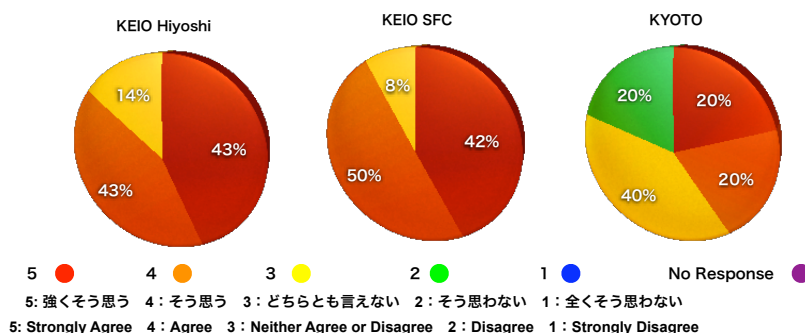


図 4-16 質問9

1-f: ワークショップ後も、講師や参加者とのつながりを持ちたい。

After this workshop, I want to keep in touch with lecturers and participants.

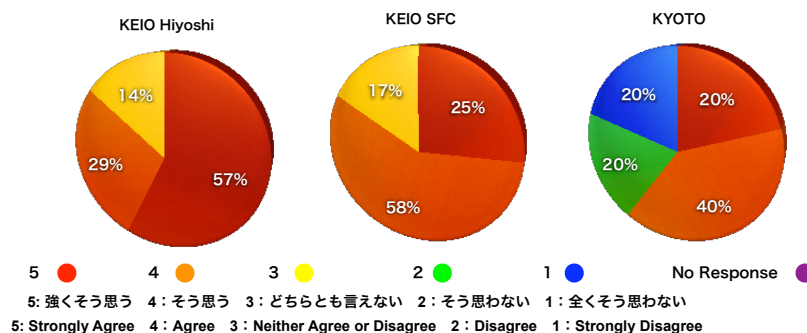


図 4-17 質問 10

士の継続的な学びへの意欲という点において、他のサイトよりも比較的高い数値を示した。日吉キャンパスが他のサイトと異なった点は、学習空間のデザインであった。この点に関して、日吉の学習空間における学習者は、「一つの空間を共有している一体感」をきわめて強く感じていた。従って、このような学習空間をデザインすることが、学習者の主体的で積極的な学びや、他の学習者との関係性構築を促進できる。

以上のように、アジア地域研究におけるラーニング・コミュニティのモデルを、コンテンツのデザインと空間のデザインの2つの側面から行った。授業のデザインの構成要素は、テーマおよびゲスト・スピーカーの選定、アジア地域における多地点からの参加者、レクチャーとインタラクティブ・セッションを組み合わせた授業の構成であり、空間デザインの構成要素は、アジアの多地点を結ぶ映像および音声のネットワーク構成と教室空間のデザインであった。この設計に基づき開発・実施をした結果、アジア規模のインタラクションが学習者の主体性や積極性を高め、視野や価値観を広げることに役立った。また、映像や音声のネットワーク構成により、日本をはじめとして、タイ、マレーシアおよびインドネシアをリアルタイムに結びつけ、「アジアに一つの教室」を構築することができた。結果として、アジア規模のラーニング・コミュニティのモデルとなる学習環境を生み出すための構成要素を抽出し、そのフレームワークができたと評価できる。ただ、よりコミュニティとしての意識を高め、構成主義的な学びを実現するためには、日吉キャンパスで実装したような教室空間をデザインすることが、重要である。

第5章 実践2：Workshop 2009 Asia 100 のデザイン

第3章において提案したように、本プロジェクトの目的は、「アジア地域研究における知の基盤」を構築することである。そして、その構成要素は、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」の構築と、「情報発信・共有の場としての『知のポータル』」を創造することの2つである。

第4章において、本プロジェクトのパイロット・セッションを行い、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」のモデル構築について論じた。ここでは、アジア規模の対話の場となる学習環境を、「コンテンツ」と「空間」の面からデザインすることにより、構築できた。

本章では、第3章の提案および第4章の結果に基づき、「アジア地域研究における知の基盤」を構成する、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」と「情報発信・共有の場としての『知のポータル』」の構築を、本プロジェクトにおいていかにデザインしたかについて論じる。デザイン・アプローチは、第4章と同様、ADDIEモデルを参考とした。

本プロジェクトは、慶應大学および京都大学において、2009年度秋学期（2009年10月2日より2010年1月9日）、金曜日4限（14:45～16:15）に単位数2の正式科目として開講された。なお、使用言語は、アジアからの参加者や留学のために、英語とした。履修者登録者数は、慶應大学SFCが26名、京都大学が13名であった。なお、日吉キャンパスでは、聴講者が2名であった。

5.1. 授業を核としたラーニング・コミュニティのデザイン

本項では、授業を核としたラーニング・コミュニティのデザインについて、分析、設計、開発、実施、評価の段階から論じる。

5.1.1. 分析：要求事項の特定

「授業を核としたラーニング・コミュニティ」の提案内容は、第3章で論じたように、Workshop 2009 Asia 100を、学際的で領域、地域横断的に教育資源を統合した授業としてデザインし、慶應大学および京都大学の学習者、教員、アジアからの参加者からなるアジア規模の学習環境を構築することである。主な対象となるのは、両大学の学生であ

り、特に、アジア地域研究に興味はあるものの、まだ専攻が定まっていないような学部の1年生および2年生などが該当する。

まず、学習者にとっての、アジア地域研究における学際的かつ地域横断的な窓口となるカリキュラム作成が必要となる。また、アジア規模の学びの空間の中で、学習者同士のインタラクションを促進し、関係性構築を支援するため、および、資料のダウンロードや課題提出などの便宜のためにも、学習者管理システムを共有する必要がある。このように、アジア規模の学びの環境のデザインは、第4章で論じたモデルを適用する一方で、コースのデザインにあたっては、カリキュラムや学習者管理システムを新たにデザインすることが必要となってくる。

5.1.2. 設計・開発・実施

ここでは、設計、開発、実施の段階について、ラーニング・コミュニティのデザインをコースの構成要素と空間の構成要素から論じる。

5.1.2.1. コースの構成要素

コースの構成要素として、カリキュラム、多地点からの参加者、授業構成、協働による課題、学習管理システムの5つを挙げ、以下でそれぞれについて論じる。

5.1.2.1.1. カリキュラム

カリキュラムのデザインにあたっては、アジア地域研究における学際的かつ地域横断的な窓口となるよう、テーマの設定および講師の選定を行う。

カリキュラムは、筆者の提案に基づき、アジア地域研究の専門家として、梅垣理郎教授が最終的に策定した。これを表2に示す。

全13回の授業を、関連するテーマ毎に5つに分類した。各回の授業では、それぞれ異なるテーマを設定し、慶應大学と京都大学だけでなく、他の大学からも、そのテーマにふさわしいと考えられる教員を選定した。また、担当の教員に対しては、各回のテーマと概要を提示し、その内容に基づいた講演を依頼した。つまり、「タイトル」が、担当教員が設定したものとなっている。なお、言語は原則として英語としたが、日本語での授業を望む教員は、日本語での講義を行った（タイトルが日本語のものは日本語での

講義)。

表 5-1

Introduction

| 回 | 日付 | テーマ | 講師 (大学) | 領域 | 地域 |
|---|------|--|------------------------------|--------------|--------|
| | | タイトル | | | |
| 1 | 10.2 | Orientation | 梅垣理郎 (慶應) 水野広祐 (京都) | — | — |
| | | Guiding Yourself | | | |
| 2 | 10.9 | Asia as a History: Viewed from North and Southeast Asia | 野村亨 (慶應) | 宗教学 文化人類学 | インドネシア |
| | | Dialogue among different religious faith; Possibility and Problems | | | |

Asia caught in Conflict

| | | | | | |
|---|-------|---------------------------------------|-------------------|-----------|------------------|
| 3 | 10.16 | Asian Conflict: A view from Korea | 神保謙 (慶應) | 安全保障 | アジア 太平洋 |
| | | Security Architecture in Asia-Pacific | | | |
| 4 | 10.23 | Asian Conflict: A view from Korea | 小倉紀蔵 (京都) | 哲学 文明論 | 朝鮮 (韓国) 中国 |
| | | 日中朝 (韓) の文明意識と文化意識 | | | |
| 5 | 10.30 | Beyond Major and Minor Powers | 阪田恭代 (神田外国語大学) | 国際関係論 | 東アジア |
| | | An 'East Asian Community'? | | | |

Asia between Wealth and Health

| | | | | | |
|---|-------|--|--------------|--------------|-----|
| 6 | 11.6 | Transformation of A Nation: The Case of Thailand | 玉田芳史 (京都) | 政治学 地域研究論 | タイ |
| | | タイの民主化～選挙をめぐる攻防～ | | | |
| 7 | 11.13 | Transformation of Rural Asia | 藤田幸一 (京都) | 社会経済学 | インド |
| | | Dynamics of rural economy and society in Asia: Case of South | | | |

| | | | | | |
|---|-------|---|----------------------|----------------|-------------|
| | | India | | | |
| 8 | 11.27 | Transforming Rural Population: The Case of China | 巖善平 (桃 山学院大 学) | 開発経済学 農業経済学 | 中国 |
| 9 | 12.4 | HIV: a Curse of the Century? AIDS pandemic and global response: Progress, remaining challenges | 木原正博 (京都) | パブリック・ ヘルス | アジア アフリカ |

Coordinating Policies

| | | | | | |
|----|---------------|------------------------------|--------------|-------------|-----------|
| 10 | 12.11 | A Human Security Perspective | 梅垣理郎 (慶應) | 人間の安全保 障 | アジア |
| 11 | 12.18 | Environment Counts | 小林繁男 (京都) | 環境生態学 | |
| 12 | 1.8 (2010) | ODA | 草野厚 (慶 應) | 開発協力 | 日本 アジア |

Asia

| | | | | | |
|----|-----|------------------------------------|--------------|---|---|
| 13 | 1.9 | Asia as one or Asia as many まとめ | 梅垣理郎 (慶應) | — | — |
|----|-----|------------------------------------|--------------|---|---|

このようにアジア地域研究を、「導入」、「紛争」、「開発・発展」、「政策協調」および「アジア」の5つのカテゴリーに分類した。それぞれのカテゴリーからは、研究領域において、文化人類学から哲学・文明論、安全保障論、政治経済、パブリック・ヘルス、環境、開発協力などの人間の安全保障まで、アジアの政策課題が存する多くの分野を包含したテーマ設定を行った。また、研究地域においては、アジア・太平洋地域全体としての視点は勿論、韓国、中国、タイ、インドネシア、インドなど幅広い国・地域が対象となった。

5.1.2.1.2. 多地点からの参加者

4.3.1.3. の設計の通り、アジア規模の対話を促進し、そのインタラクションにより学習者の知を再構成するため、学習者の多地点からの参加が、重要な構成要素となる。

本講座に参加するサイトは、慶應大学からは SFC および日吉キャンパスと京都大学

である。また、アジアからの参加者を募るため、SOI Asia のパートナー大学に対して、本講座開講の告知を行った⁵³。表 3 では、アジアからの参加者を回毎に示す。

表 5-2

| 回 | 講師 | 場所 |
|---|---------------|-------------------|
| | ゲスト | 場所 |
| 1 | — | — |
| | 学生 | ブラビジャヤ大学 (インドネシア) |
| 2 | — | — |
| | 学生 | ブラビジャヤ大学 (インドネシア) |
| 3 | 神保謙／朱峰 (北京大学) | シンガポール |
| | 学生 | ブラビジャヤ大学 (インドネシア) |
| 6 | — | — |
| | 学生 | タイ・バンコクスタジオ |
| 7 | 藤田幸一 | タイ・バンコクスタジオ |
| | — | — |

このように、SOI Asia のパートナー大学からは、第 1 回から 3 回にかけては、インドネシアからブラビジャヤ大学が参加し、第 6 回の授業では、タイのバンコクスタジオからタイのチュラロンコン大学の学生と京都大学からの留学生が 1 名ずつ参加した。また、学生だけでなく、教員も、海外から SOI Asia の遠隔環境を利用して参加した。第 3 回では、シンガポールの SOI Asia サイトから、神保謙助教と朱峰教授が参加し、第 7 回では、タイ・バンコクスタジオより藤田幸一教授が講義を行った。

5.1.2.1.3. 授業構成

授業構成は、4.3.1.4. に基づき、レクチャー・パートとインタラクティブ・セッションを効果的に組み合わせ、アジア規模の「対話」が生まれるようにする。

4.4.1. で述べたように、基本の設定として、レクチャー・パートは 45 分以内とし、10 から 15 分程度の学習者同士によるディスカッションを挟み、残りの 30 分程度を講

⁵³ <http://www.soi.wide.ad.jp/class/20090055/> (2010 年 1 月 12 日現在)

演者やゲストとのディスカッションに充てることとした。

5.1.2.1.4. 協働による課題

学習者が、周囲とのインタラクションにより学びを深めるためには、グループワークを課すことが有用であると考えられる。そこで、本ワークショップでは、個人タスクとグループワークを課すことにした。グループワークでは、慶應大学と京都大学の混成グループを作ることにより、大学間の枠を越えたラーニング・コミュニティを形成することを視野に入れた。

課題は2回に分け、それぞれ、個人タスクとしてエッセイ1通およびグループワークとして参考文献表1通を課した。具体的に、個人タスクは、A4で5枚程度のエッセイ、グループワークは、脚注を付した10冊の本と20の論文の参考文献リストの作成である。テーマは1回目の課題が、第3回から5回目もしくは、第6回から9回の内1つを選び、2回目の課題は、1回目で選んだもの以外から選択することとされた。

5.1.2.1.5. 学習管理システム

アジア規模の対話を促進するため、授業におけるディスカッションの時間は勿論、以外の時間においても、学習者が自由にインタラクションできる環境を構築することが必要となる。また、異なる大学間同士の遠隔授業という性格上、学習者相互間における関係性構築の支援をすることが、ラーニング・コミュニティを作り上げる上での重要な要素である。さらに、大学間連携による共同遠隔授業の場合、異なる学習管理システムを用いていることがある。ここでは、授業でのお知らせ、講義資料のダウンロードや課題の提出を、学習者および教員は各大学のシステム毎にやらざるを得ないが、これを一元化し、共有した方が、効率が良いことは明らかである。

以上のような要請を満たすために、moodle⁵⁴という学習管理システムを実装し、両大学で共有することにした。図5-1に示す。moodleとは社会構成主義の理論に基づいて開発されたオープン・ソースの学習管理システムである⁵⁵。moodle上に、全13回の授業それぞれに項目を立てた。

まず、授業における、リアルタイムのディスカッション以外の学習者同士のインタラ

⁵⁴ moodle, <http://moodle.org/> (2010年1月13日現在)

⁵⁵ <http://docs.moodle.org/en/Philosophy> (2010年1月13日現在)

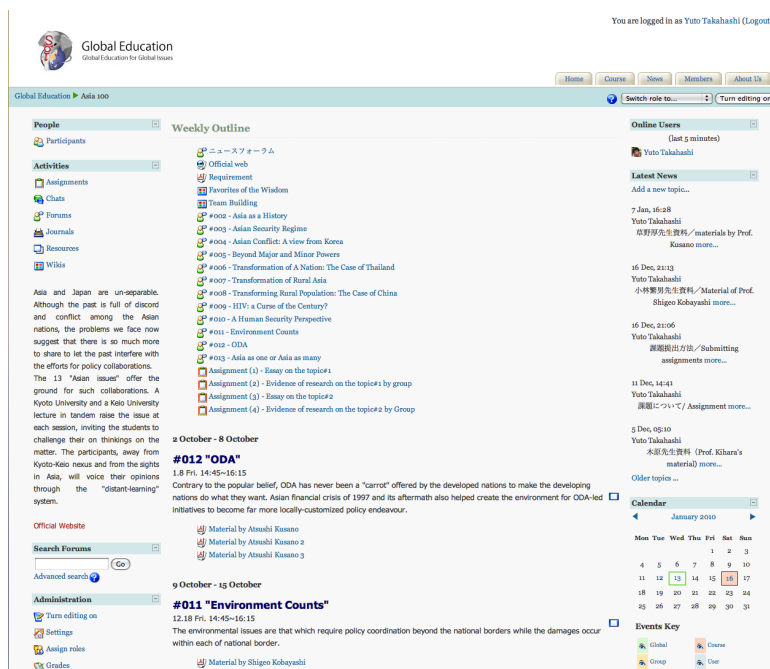


図 5-1 moodle 内ページ

クションを促進するため、「Chat (チャット)」と「Forum (フォーラム)」をそれぞれの項目に備えた。これにより、学習者は授業時間内にチャットルームに入り、他の学習者と意見を交換することが可能となり、授業時間外でも「Forum」といわれる、いわゆる掲示板を通じて、意見や感想を書き込むことにより、非同期のコミュニケーションをすることが可能となった。

次に、慶應大学と京都大学の学生間の関係性構築支援のために、コースの前半段階で課題を課した。それは、moodle 内の自己プロフィールページに、簡単な自己紹介を記入させるというものであった。具体的には、本人の顔写真と学年および専攻とともに、①アジアに関する興味、②アジアでの生活体験、③興味のある授業を3つ、英語25ワード程度で記入するというタスクを課した。これにより、離れた大学の学習者同士が、お互いのページを見合うことで、コミュニティとしての意識の醸成を促進することを意図した。

最後に、資料のダウンロードや課題のアップロード、授業のお知らせなど、事務的な活動を一元化し共有することで、学生の便宜を図るとともに、両大学における学習管理

の効率化のため、各項目に、講師から送られてきた資料を全てアップロードした。資料は全て PDF 化し、変更ができないようにしている。これにより、学習者は授業で使用された全ての講義資料にアクセスできるようになった。また、アップロード後は、ニュースフォーラムによって、お知らせをした。さらに、「Assignments (課題)」という項目を立て、ここに学習者は課題のファイルをアップロードできるようになった。

5.1.2.2. 空間の構成要素

空間の構成要素として、コミュニケーション環境と教室環境の2つを挙げ、以下ではそれぞれについて論じる。

5.1.2.2.1. コミュニケーション環境

アジア規模のコミュニケーション環境を実現に際し、本ワークショップでは、映像と音声に関し、POLYCOM をデフォルト設定とした。図 5-2 に示す。アジアからの参加者がいない場合には、慶應大学を MCU とし、慶應大学 SFC、日吉キャンパス、京都大学が POLYCOM によって映像と音声を送受信した。また、タイやシンガポールからの参加がある場合は、上記の設定を基に、それぞれの国における SOI Asia パートナーのスタジオから、POLYCOM によって、映像を送受信した。さらに、インドネシアのブラビジャヤ大学からの参加者がいる場合には、SFC の POLYCOM が同じく SFC にある SOI Asia ゲートウェイと接続し、SOI Asia ネットワークを介して接続した。図のように、ブラビジャヤ大学では、VIC/RAT によって、POLYCOM の映像と音声を受信した。

また、プレゼンテーション資料を用いて講義をする場合は、4.3.2.1.と同様の設定を行った。

5.1.2.2.2. 教室環境

第4章で明らかにしたように、日吉キャンパスでデザインした教室環境は、多地点が繋がる遠隔環境においても、一つの空間を共有しているような一体感を感じられるものとなった。従って、日吉の教室環境はほぼ同様の実装をした。一方で、慶應大学 SFC と京都大学に関しては、第4章と同様、机が講師の方向に向けて固定された、講義室型の教室環境となった。

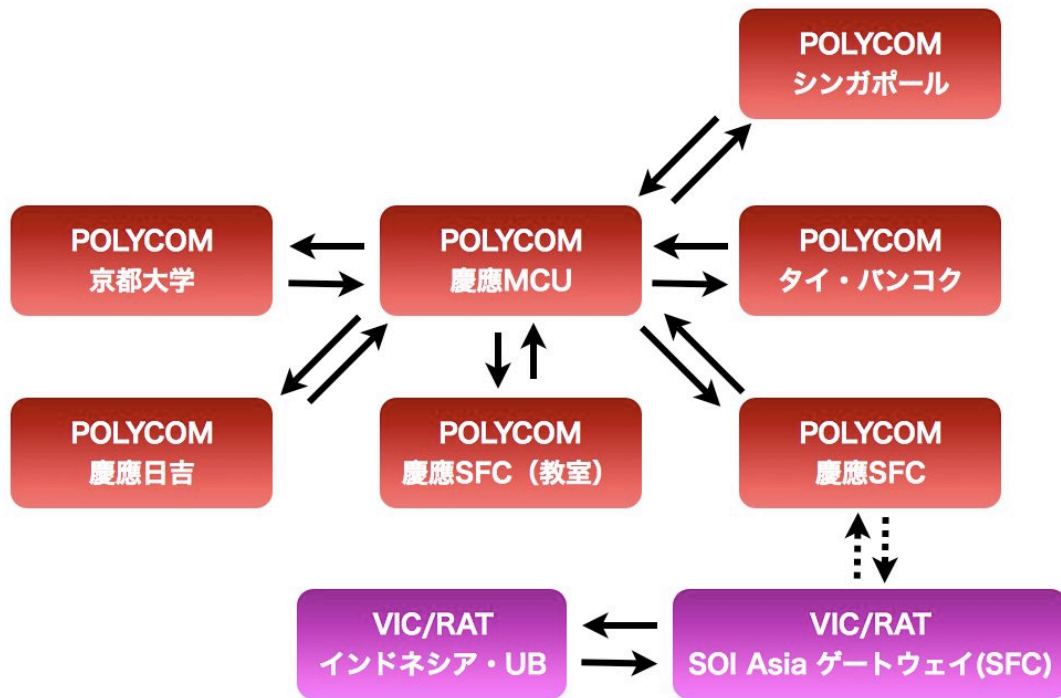


図 5-2 ネットワーク構成

5.1.3. 評価

筆者は、主に受講者の多い SFC で参与観察を行った（日吉から参加した時も含め、全ての回で行った）。これに加え、本講座終了後に、授業アンケート調査を実施した。回答者数は、SFC が 2 名、京都大学が 4 名であった。ここでは、受講者の意見を参考にしながら、筆者による観察の結果を基に評価を加える。

まず、アジア地域研究における学際的・地域横断的なカリキュラムの作成においては、学習者にとっての窓口となり、幅広い選択肢を提供することができた。この点に関し、「いろいろな研究を知れてよかった」（京都大学）という意見や、「いろんなゲストさんの話が聞けてとても興味深かった」（慶應大学）といった意見が寄せられ、2 名が、今後学んでいく際の選択肢を広げることができたと回答した。同様に、研究分野および地域が網羅的に配されており、自分の学びたいものを見つけるのに役に立ったという意見も見られた。

次に、アジアからの参加に関しては、表2に示したように、学習者がインドネシアやタイから参加し生の声を届けるとともに、講師も遠隔環境を利用して、シンガポールやタイから講義を行うなど、アジアを繋いだ教室が構成された。アジアを繋いだ際には、インドネシアから質問が出たり、タイの受講者に対して日吉キャンパスから質問がなされたりするなど、アジア間のインタラクションも生まれた。生の声を聞くことができ有益であったと答えた学習者もいる（京都大学）。

ただ一方で、SOI Asiaからの参加はブラビジャヤ大学のみであり、第4回以降は出席しなくなってしまった。SOI Asiaから授業の告知をしたにもかかわらず、参加校が少なかったのは、SOI Asiaのパートナー大学にとって、社会科学系の科目は需要がなかったからかとも考えられるが、これは推測の域を出ない。SOI Asiaでも、講座を配信する際にいかに受講者を集めるかは問題となっており、これはSOI Asia自体が内包するものであるともいえ、今後の課題である。

続いて、レクチャーとディスカッションおよび質疑応答の3部構成にした授業であるが、それが効果的であったという意見は見られた（京都大学の学生3名）ものの、様々に意見が飛び交う、いわば多方向なインタラクションが生まれにくい状況であったといえる。質疑応答セッションでは、ほぼ全ての回の質疑応答で、受講者から講演者に対して質問がなされ、講演者がその回答をするという一方向的なインタラクションであった。各回の進行役は、梅垣教授か水野教授が担当したが、質疑応答では、進行役が全てのサイトに均等に質問を振るというスタイルであった。

また、ディスカッションセッションにおいても、多方向的なインタラクションが生じづらかった。「早い時期にグループを組んで円卓に座るなど、より活発なディスカッションのためには、座席の配置方法をもう少し工夫した方が良い」（京都大学）という意見にあるように、SFCと京都大学共に、講師の方に向けて座席が固定された、講義型の教室であったため、隣同士の数名で話さざるを得ないという状況が見られた。そのため、近くに座る友人や知り合い同士でのみ話し合うようになり、インタラクションの相手が固定化されるようになってしまった。また、「表面的な質問くらいしかできなかったのが長く感じた」という意見もあり（京都大学）、友人や知り合いがいない場合は、踏み込んだ対話が憚れる受講者も見られた。なお、周囲が気になるためか、小さい声で話す学習者が多かった。さらに、慶應大学と京都大学の学習者同士が話し合う時間を特別に設けなかったため、これら2つの大学の学習者の関係性を深めるという意図があったにもかかわらず、リアルタイムのディスカッションや質疑応答で、お互いに意見を交換し

合うような場面が見られなかった。このため、学習者にとっては、授業を共有している相手がどういう人物なのか把握できなかった。

さらに、この問題とも関連するが、両大学の学習者の関係性構築のために課した自己紹介の課題に関しては、SFCが20名（moodle登録者27名）、京都大学が11名（moodle登録者11名）書き込みをした。しかし、ウェブ上での非同期の自己紹介のみでは、学習者同士の関係性を活発にすることには繋がらなかった。つまり、ウェブ上での非同期のアイスブレイクを現場の授業でのインタラクションに繋げる仕組みを工夫する必要がある。

最後に、課題について、SFCの学習者からの第1回目の課題提出数は、11通であった。また、グループワークのためのチーム分けの際、慶應大学と京都大学の混成グループを多く作ることを意図したが、結果的には12に分かれたグループ中、両大学の学習者が混ざったのは、2グループのみであった。この課題の提示、伝達やグループ分けの過程で、離脱する学習者が生じた。京都大学の中村裕一教授の見るところによれば⁵⁶、課題の発表後、多くの学生が課題を負担に感じ、出席しなくなってしまったということである。また、「グループワークや課題についてはもっとあらかじめ段取りを決めて教えて欲しかったです。情報が錯綜してどれが本当なのか分からなかったり、グループワークをどう進めれば良いのか分からなくて困惑してしまいました」（京都大学）という意見や、「京大生が課題などでかなり置いてきぼりを食らってましたので、そこらを改善すべきだ」（京都大学）という意見が見られた。この点に関しては、グループワークの手順を詳細かつ丁寧に記したガイドラインを配るなど、工夫が必要である。

以上のように、学習者のアジア地域研究における窓口として効果的な授業カリキュラムを提供することができた一方で、継続したアジアからの参加は充分とはいえず、また、各大学内および両大学間同士の多方向のインタラクションをもっと活発化する工夫が必要であった。さらに、学習者に対しては、課題やグループワークなど、その量ややり方で負担を感じさせないように、ファシリテーションを充実させる必要性が確認された。

5.2. 知のポータルデザイン

本項では、知のポータルデザインについて、分析、設計、開発、評価の段階から論じる。

⁵⁶ 京都大学中村裕一教授とのインタビュー。2010年1月9日、SFCと京都大学のテレビ会議にて行った。

5.2.1. 分析：要求事項の特定

第3章で提案したように、アジアにおける知の基盤を構築するには、授業を核としたラーニング・コミュニティに加え、デジタルメディアによる情報発信・共有システムが必要となる。この核となる授業などのコンテンツの配信や、学習者が主体的に意見を発信したり、共有したりする場を、知のポータルとした。このような知のポータルは、日本やアジアおよび世界中の学習者がアクセス可能な、アジア地域研究における包括的な窓口となることで学習者の知的成熟に貢献し、履修者を主とした学習者の主体的な学びを生み出し、支援することを目的とする。

5.2.2. 設計・開発

ここでは、設計、開発にあたり、まずポータルサイトの全体像について述べ、授業コンテンツの発信、学生による社会発信、学生による意見共有の項目に分け、それぞれについて論じる。

5.2.2.1. ポータル概観

本ウェブサイトは、アジア地域研究の学際的な窓口であることが、訪問者に一目で分かるようにデザインした⁵⁷。図 5-3 に示す。写真のように、各授業の担当講師が、顔写真により一覧できる構成である。このように、アジア地域研究における知的資源が、次々に蓄積されていく様を演出した。なお、授業と同様、言語は英語を使用した。

次に、本ウェブサイトのサイトマップを示す。図 5-4 に示す。HOME では、Outline (概要)、Organizers (担当教員)、Schedule (予定) などの項目により、本ワークショップの全体像を示している。Wisdom、Travellers、Learners については以下で述べる。Crossroads に関しては、未だ構想段階である (2010 年 1 月現在)。

5.2.2.2. 授業コンテンツの発信

Workshop 2009 Asia 100 の講座において構成したように、ウェブサイトにおいても、

⁵⁷ <http://g-edu.kmd.keio.ac.jp/asiaws> を参照のこと。このウェブサイトは、筆者が Dreamweaver で制作した。

アジア地域研究における学際的かつ地域横断的な窓口を構築する。各授業をビデオ録画したものを、ウェブサイト上に全てアップロードし、学習者にアクセス可能としたものが Wisdom である。

Wisdom では、授業毎、つまり講師毎に専用ページを制作した。それぞれのページは、①回、②講師名、③所属大学／肩書き、④研究領域または地域、⑤主要著書または論文、⑥私にとってのアジア (Asia for me)、⑦履修者へのメッセージ (Message for Learners)、⑧アジア関連の好きな映画または本 (Favorites)、の 8 項目からなる講師紹介欄と、①講義タイトル、②講義ビデオ、③講義要旨、の 3 項目からなるビデオコンテンツ部分からなる。これを図 5-5 に示す。

具体的には、⑥私にとってのアジアでは、講師とアジアとの出会いについて、⑦履修



図 5-3 ポータルトップページ

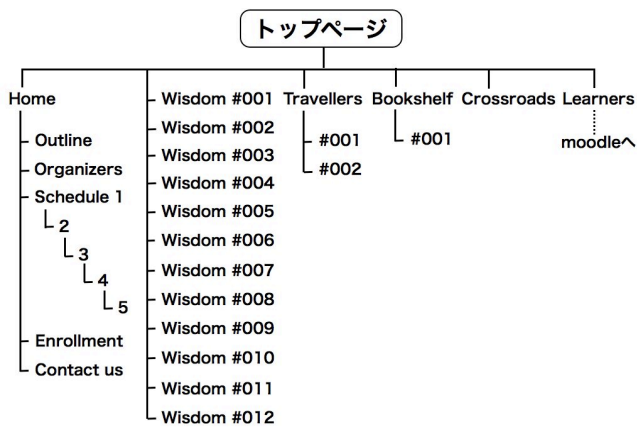


図 5-4 サイトマップ

WORKSHOP 2009 ASIA 100

Home Travellers Bookshelf Crossroads Learners

#002 Toru Nomura Vimala
 Keio University
 Professor, Faculty of Policy Management, and School of Media and Governance
 Domain: History of pre-modern and early modern Malay World, History of transportation in Southeast Asia, Malay Indonesian language

education
 Writings:
Real Image of Southeast Asia (Tonan Aija no Jitsuzo), Tokyo, 1995.
 Asia for me
 It is just like a Christmas gift package. Once you open it, wonders come out if it endlessly.
 Message for Learners
 We all live in Asia. We usually assume that we know well about our own region. However, we often do not know well in reality, just like those who live in deep forest can see some trees surrounding them but they cannot view whole of the forest they live in. I hope the students will be able to discover new aspects and charm of Asia through this series of lecture.
 Favorites
 Film: "Kundun", Biography of His Holiness Dalai Lama the 13th.
 Books: Allen, Charles (ed), *Tales from the South China Seas: Images of the British in South-East Asia in the Twentieth Century*, Futura Publications, London, 1984.
 Dalai Lama XIV, *Freedom in Exile: the Auto biography of the Dalai Lama*, Harper Perennial, New York, 1991.

"Dialogue among different religious faith; Possibility and Problems"

We are provoked to think about religious faith through the talk about Islam in Indonesia. The issue of this lecture are: "Why do the peoples of different religions fight each other, is inter-religious dialogue possible, or if it is possible, what should we do for it"? The key word is "Iridescence".

Copyright © 2009. Workshop 2009 ASIA 100. All rights reserved.

図 5-5 Wisdom

者へのメッセージでは、アジア地域研究への心構えを中心に述べてもらうよう依頼した。これら2つに加え、⑧アジア関連の好きな映画または本を紹介してもらうことで、非同期的アイスブレイクとして、学習者が講師の人となりを知ることができるようにした。

また、講義ビデオは、講義部分のみ、講義資料と重ね合わせて編集した。つまり、講師の説明している部分に該当するスライド資料を重ね合わせ、説明とスライドを一つの画面上で同期して見せるように編集したということである。なお、著作権があるかどうか判別ができないスライドは使用しなかったことも補足しておく。そして、編集したビデオは、FLVフォーマットに変換し、ウェブサイトアップロードした。さらに、講義タイトルと、視聴する際のポイントを記した講義要旨を作成し、一連のものをビデオコンテンツとして完成させた。

5.2.2.3. 学生による社会発信

学習は、社会や文化など外部環境との対話やコミュニケーションといったインタラクションにより生み出されるものだとする構成主義の考えによれば、知のポータルは、授業コンテンツなどの情報を発信するだけでなく、学習者による考えや意見の表明の場としてデザインする必要がある。このように、学習者と社会との接点をデザインすることで、学習者の主体的な学びが促進されると考えられる。

これに対する解決案として、モデル的に制作したコンテンツが、Travellers と Bookshelf である。両者とも、あるテーマに関する短いインタビューシリーズである。

まず、Travellers は、アジア地域の中で、国境を越えて長期に学んだり、働いたりなどして生活する、いわば「アジア人」ともいうべき人に焦点を当てた5分程度のインタビューシリーズである。Wisdom 同様、①回、②所属、③私にとってのアジア (Asia for me)、④アジア関連の好きな映画または本、の4項目からなる個人紹介欄と、①作品タイトル、②作品ビデオ、③制作意図、④制作者名、の4項目からなる作品部分からなる。これを図5-6に示す。現在まで、筆者が制作した2作品を公開している。

次に、Bookshelf は、アジアにおける政策課題を、マクロ的・分析的な視点からでなく、その政策課題を体現する人へのインタビューを通じて、「当事者としての視点」から考える機会を提供するインタビューシリーズである。このコンテンツは、その政策課題を特定する、①研究領域、②地域、③制作意図、④作品タイトル、⑤作品ビデオ、⑥制作者名、の6項目からなる。これを図5-7に示す。現在は、筆者が制作した1作品の

み公開されている。

このようなコンテンツを、学習者が視聴するだけでなく、自ら制作に参加することで、社会と繋がった主体的な学びを実践していくことが、これら2つのコンテンツの目的となる。

5.2.2.4. 学生による意見共有

前で述べたように、学習者が外部環境との対話やコミュニケーションによって、知識を再構成していくとの考えに則れば、学習者同士の対話の場をデザインし、学びを支援していくことが必要となる。

それを実装したのが、5.1.2.1.4. で述べた、moodle 内のチャットとフォーラムである。

WORKSHOP 2009 ASIA 100

Home Travellers Bookshelf Crossroads Learners

#002 Takuya Kobayashi
Seoul National University
Master's Program
Domain: Korean History

Asia for me
If one asks me "Where is Asia?", I can answer it. But if one asks me "What is Asia?", I can hardly answer it. I think it has connection with the historical context that the term "Asia" was made up outside Asia and the fact that we can hardly find out anything common and characteristic among Asian nations or peoples. Therefore I have without a consciousness of living in 'Asia'. Asia may be the universe itself where I have been living my life.

Favorites
Nobukuni Koyasu (子安宣邦)
Takashi Uchiyama (内山節)

"My Evergreen Contract with Modern Korean History"

History is to describe how people lived.

A casual meeting becomes a serendipity sometimes for someone. Takuya Kobayashi is immersed in studying Korean History at Seoul National University, South Korea. His attitude toward "the object of research" is so sincere, which can be said it is life itself just like an "Evergreen Contract with Korea".

Directed by Yuto Takahashi
Keio University Graduate School of Media Design

Copyright © 2009. Workshop 2009 ASIA 100. All rights reserved.

図 5-6 Travellers

**WORKSHOP 2009
ASIA 100**

Home Travellers Bookshelf Crossroads Learners

#001: 38 -The farthest line to the retrospective hometown-



Domain: Human Security
Area: Korean Peninsula
Notes:
This is a story of a defector from North Korea, who was an officer at DMZ (Demilitarized Zone) and crossed over the 38th parallel north.
Fifty-six years ago, the Korean War paused with an armistice at Panmunjom. Korea was divided into two nations.
The incident of him represents the reality of '38th parallel north' as a legacy of the war. In other words, this is the tragedy of the 'present' that the 'past' war caused rather than a personal one.

Director: Yuto Takahashi, Keio University Graduate School of Media Design
Special thanks: Keisuke Suguro, Ami Yao

Copyright © 2009. Workshop 2009 ASIA 100. All rights reserved.

図 5-7 Bookshelf

そして、このウェブサイトにもoodleを統合することで、学習者同士の意見共有の場として機能させるようにした。つまり、本ウェブサイトのLearnersからmoodleサイトにリンクを貼り、連動させた。

5.2.3. 評価

ウェブサイトに関しては、本授業において実装した学際的かつ地域横断的なアジア地域研究の窓口を再現することができた。Wisdomの#001、#002、#007を視聴した数名の学習者は、このコンテンツは履修者以外の学習の便益に資し、復習したり、理解を深め

ることに役に立ったという意見を述べている（京都大学）。また、講師のプロフィールや講義要旨が役に立ったという意見も見られた（京都大学）。

また、Travellers の#001 や#002 を視聴した学習者からは、講義以外の場で、アジアの現実を知るのに役に立ったという感想を述べている（京都大学）。加えて、もし機会と指導があれば、このようなコンテンツを制作してみたいという学習者も見られた（京都大学）。

しかし、授業における、リアルタイムでのディスカッション以外の同期・非同期コミュニケーションを促進するために実装した Chat や Forum は、講義期間中、ほとんど使用されなかった。これらをただ用意するだけでは充分ではなく、リアルタイムのインタラクションと結びつける工夫とファシリテーションが必要である。

第6章 結論

本研究は、2009 年度秋学期より慶應義塾大学および京都大学の連携プログラムである、Workshop 2009 Asia 100 を舞台として、「アジア地域研究における知の基盤」を構築するため、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」と「知のポータル」をその構成要素として、両者をいかにデザインしたかについて論じた。

この構想の背景として、第1章では、アジアにおける地域主義の高まりに合わせて、アジア地域研究分野における民間の研究教育レベルにおいてもコミュニティ構築が盛んになってきたことを挙げ、SOI Asia を代表とするデジタル教育基盤の成長や教育のオープン化の進展により、この分野におけるアジア規模のコミュニティ構築が技術的には可能になったことを指摘した。このような文脈の中で、慶應大学と京都大学の大学間連携により、学習者のためのアジア地域研究における知の基盤を創り出すことを目的とした。

第2章では、なぜ「授業を核としたラーニング・コミュニティ」と「知のポータル」が知の基盤の構成要素になるのかについて、先行事例に対する問題意識から説明した。アジア地域研究分野においては、学習者にとっての学際的かつ地域横断的な窓口が充分整備する必要がある、今や SOI Asia などの遠隔教育基盤を活用すれば、アジアの幅広い地域を包含した、多様性のある学習者のためのコミュニティを構築でき、そのようなコミュニティの中で、対話やコミュニケーションをすることで、学習者の主体的な学びを支援できることを明らかにした。

そのような問題を解決する手段として、第3章では、Workshop 2009 Asia 100 をアジア地域研究における両大学の資源を効果的に統合し、学習者、アジアからの参加者、教員らからなる、アジア規模のラーニング・コミュニティとそこで蓄積された知を発信したり、学習者同士の表現や意見を共有したりする場としての知のポータルを提案した。そのようにすれば、学習者の選択の幅を広げ、アジア規模での参加者とのインタラクションによって、学習者の主体的な学びが促進されるとした。

第4章では、第3章の提案を受けて、Workshop 2009 Asia 100 のパイロット・セッションとして、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」のモデル構築を行った。パイロット・セッションの全体を設計するにあたり、インストラクショナル・デザインの ADDIE モデルの視点から、分析、設計、開発、実施、評価を行った。アジア地域研究

への導入として、アジア規模の対話やコミュニケーションを通じて、学習者の視野や価値観を広げ、主体的にアジアに関わる機会となることを目的とし、そのための学習空間づくりにも取り組んだ。設計にあたっては、アジア規模のラーニング・コミュニティの構成要素を「コンテンツ」と「空間」に分け、それぞれに何が必要なのかを抽出し、実装した。「コンテンツ」では、テーマ、ゲスト・スピーカーの選定、多地点からの参加者、授業構成を要素とし、「空間」では、コミュニケーション環境と教室環境を要素とした。結果として、タイ、マレーシア、インドネシア、日本（3地点）を繋いだアジア規模の空間の中で、学習者同士が多方向的な対話とコミュニケーションを通じて、彼らの知を再構成する学びの環境を構築できた。

とりわけ、講義型の教室ではなく、20名程度を収容できる会議型の教室で、学習者5名程度が机を囲みディスカッションすることを目的とした教室環境にすることで、前者の環境に比べて、積極性や他の学習者との関係性構築や継続的な学びへの意欲が強くなることが確認された。

第5章では、第3章の提案と第4章の実験結果に基づき、「授業を核としたラーニング・コミュニティ」と「知のポータル」をデザインした。デザインのアプローチは第4章に従ったが、ラーニング・コミュニティの設計において、新たに学際的かつ地域横断的なカリキュラムの策定や協働の課題の設定、学習管理システムの実装などの新たなデザインが必要となった。

学習者に対しては、学際的で分野横断的なポータルを提供することはできた一方で、学習者同士の多方向的なインタラクションが生まれにくかった。また、課題をうまくファシリテートできなかったために、学習者が離脱する事態も生じた。これに対しては、教室環境を講義室型から会議室型のデザインに変更したり、慶應大学と京都大学やアジアの参加者との多方向的な対話の機会を、授業時間中に作るといった工夫が必要である。このように、第4章のモデルを援用し、連続講義による一層のインタラクションの促進と関係性構築を期待したが、この結果から、同期・非同期のウェブ上のコミュニケーションなどを学習者同士のインタラクションにいかに関結させるかのデザインが重要となることが導かれた。

また、多地点からの参加という側面からは、主要な参加大学は慶應大学と京都大学であり、いくつかの回でアジアからのゲストや参加者があったものの、継続的なアジアからの参加が不十分であった。この点を踏まえ、次年度以降は、日本からだけでなく、アジアから発信し、共有する連携講座を創造するため、SOI Asia やそれに連なるアジア

の研究教育ネットワークからの参加大学をパートナーとするよう検討すべきである。

一方、知のポータルは、学際的かつ地域横断的なアジア地域研究のポータルとして、ウェブ上に再現することができた。これは、学習者の復習に資するなどの効果が認められた。学習者同士の意見共有が促進されるような設計を、授業と連動して行う必要が認められた。

アジア地域研究における知の基盤として、第4章の実験結果や第5章で得た知見から、ラーニング・コミュニティのモデルとなる学習環境の構成要素を抽出し、そのフレームワークができた一方で、今後はそのラーニング・コミュニティにおけるインタラクションを促進するデザイン追求する必要がある。つまり、情報発信・共有のための知のポータルにおける同期・非同期のインタラクションをいかに学習者の学習の場に結びつけるかを達成した先に、ラーニング・コミュニティと知のポータルが有機的に融合した「アジア地域研究における知の基盤」が成立する。そのような知の基盤は、アジア地域研究以外の研究分野にも応用可能である。

【引用文献】

日本語

- 猪口孝編著『アジア学術共同体—構想と構築—』NTT出版、2005年。
- 加藤善子「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディヴェロップメント」『大学教育研究』神戸大学 大学教育推進機構、2007年9月。
- 経済産業省『通商白書2007』
——『通商白書2009』
- 経済財政諮問会議『経済財政改革の基本方針2007—美しい国へのシナリオ』2007年。
- 杉原真晃「大学教育における『学習共同体』の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』2006年12月。
- 鈴木克明「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』vol.29、No.3、2006年9月。
- 鄭仁星・久保田賢一編著『遠隔教育とeラーニング』北大路書房、2006年。
- 特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソーシアム編『eラーニング白書2008/2009年版』東京電機大学出版局、2008年。
- 宮川繁「オープン・コース・ウェアの現状と展望」『情報処理』vol.49、No.9、2008年9月。
- 森田正康『eラーニングの〈常識〉—誰でもどこでもチャンスをつかめる新しい教育のかたち』朝日新聞社、2002年。
- 文部科学省高等教育局大学振興課『平成20年度 戦略的大学連携支援事業の概要』2008年。
- 山口しのぶ、西原明法、高田潤一、三輪眞木子「ICTを活用した国際連携：東京工業大学からタイの高等教育機関への衛星講義配信の事例」『メディア教育研究』第3巻、第1号、2006年。
- NPO デジタルコンテンツ協議会編『eラーニング—実践と展望』米田出版、2008年。
- R.M.ガニェ、W.W.ウェイジャー、K.C.ゴラス、J.M.ケラー著『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房、2007年。(英語版：Gagne, R.M., & Wager, W.W., & Goals, C.K. & Keller, J.M. *Principles of Instructional Design*, Belmont: Wadsworth, 2005.)

英語

THE CAPETOWN OPEN EDUCATION DECLARATION,

<http://www.capetowndeclaration.org/>

Shoko Mikawa, Keiko Okawa, Jun Murai, “Sustainable Education Collaboration Architecture on Digital Infrastructure”, *KEIO SFC JOURNAL*, Vol.8, No.2, 2008.

UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Annual Report 2008*.

ウェブサイト

京都大学・東南アジア研究所、<http://www.cseas.kyoto-u.ac.jp/>

慶應義塾大学・東アジア研究所、<http://www.kieas.keio.ac.jp/>

慶應義塾大学・日中韓遠隔授業、<http://dislecture.nuts-choco.com/program.html>

東京大学・東洋文化研究所、<http://www.ioc.u-tokyo.ac.jp/>

日本オープンコースウェアコンソーシアム (JOCW)、http://www.jocw.jp/index_j.htm

CONNECT-ASIA, <http://www.conect-asia.org/?stat=home>

CSIS, <http://csis.org/>

DokoDemo SOI Asia, <http://dokodemo.soi.asia/>

GLOBAL COMMUNICATIONS PLATFORM, <http://www.glocom.org/>

GLOCOM, <http://www.glocom.ac.jp/>

INHERENT, <http://www.inherent-dikti.net/>

MIT OpenCourseWare, <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>

moodle, <http://moodle.org/>

PREGINET, http://www.pregi.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

UniNet, http://www.uni.net.th/UniNet/Eng/index_eng.php

SOI Asia, www.soi.asia

Workshop 2009 Asia 100, <http://g-edu.kmd.keio.ac.jp/asiaws>

謝辞

アジアへの窓口となったのは、本学の学部生時代に出会った韓国が最初である。それまで日本しか知らなかった私は、似て非なる価値観に触れ、その虜となってしまった。それ以来、我が儘勝手にアジアを飛び回るようになった。その見返りと言うには大袈裟だが、自分の内面を多様化させ、成長させてくれたアジアに何かしらの貢献をしたいと思ひ、活動を続けているのが今の自分なのだろうと思う。この研究活動が、少しでも役に立つならば、望外の喜びである。

本研究は、様々な方々のご協力なくしては、到底成し得なかった。アジア地域研究の面から、多大なる示唆を与えてくれた梅垣理郎教授、いくつもの共同作業を通じて様々なことを教えてくれた Global Education Project の仲間達、とりわけ SOI Asia という類い稀なプロジェクトのディレクターとしても、常に明るく、高度に明晰な視点を提供して下さった指導教授の大川恵子先生に、感謝とともに捧げます。

最後になりましたが、放蕩息子を温かく見守ってくれている母をはじめとする家族全てにも御礼を述べなければなりません。ありがとうございました。

2010年1月15日

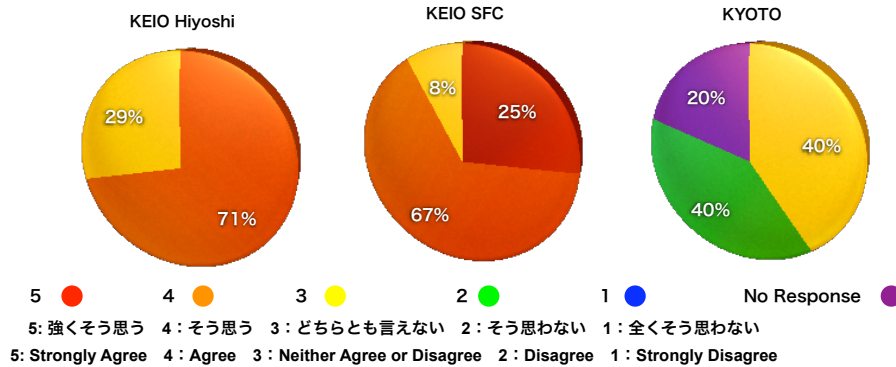
日吉にて

高橋 勇人

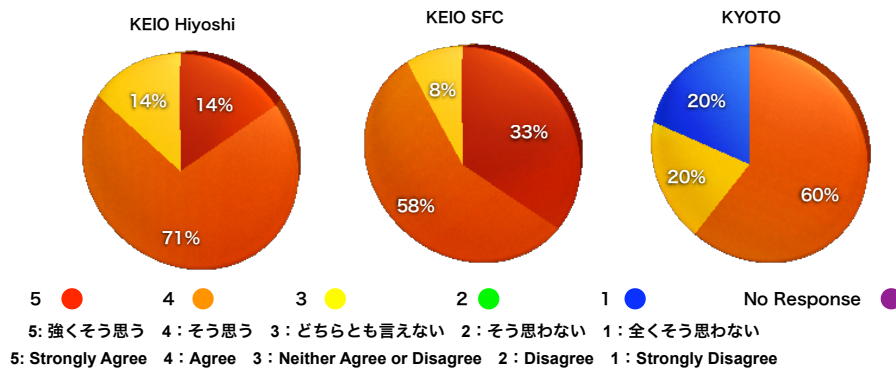
【付録 1：パイロット・セッションアンケート集計結果】

(回答者数 慶應大学日吉キャンパス：7/9 SFC：12 京都大学：5)

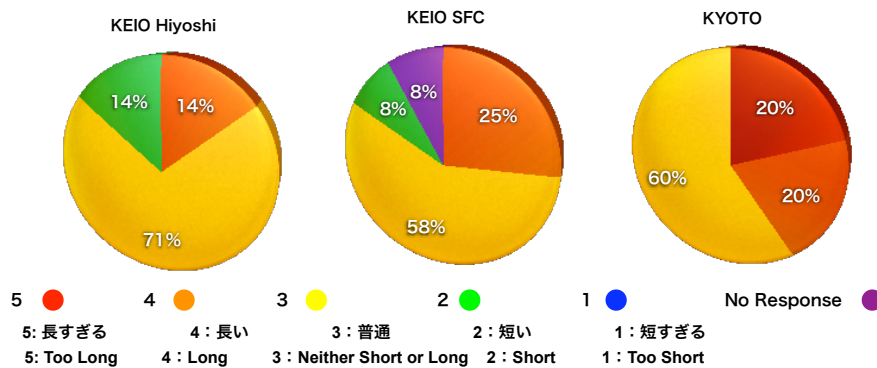
1-a: グループディスカッションを通じて、テーマに関する理解を深めることができた。
Group discussion was a valuable activity to understand the topic.



1-b: 今回のワークショップを通じて、テーマに関する理解を深めることができた。
This workshop helped me to understand the topic.

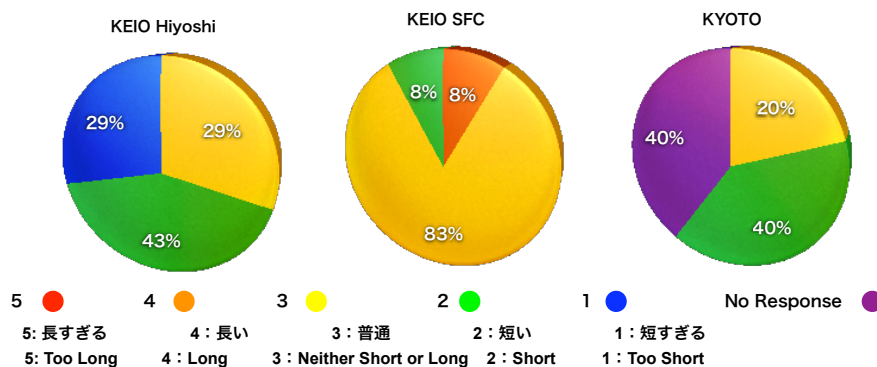


1-c: 各講師のレクチャーは、適切な長さであった。
The length of each lecture was proper.



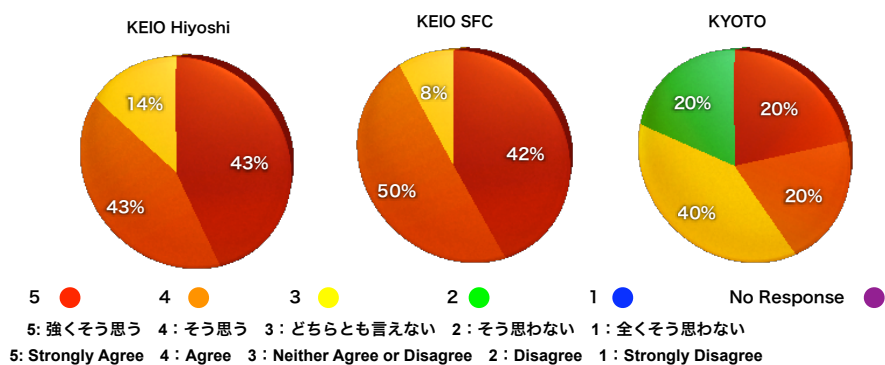
・ Perhaps 15-20 minutes presentation/lecture would be more comprehensive, if at all possible (KEIO SFC/Graduate Student)

1-d: グループディスカッションは、適切な長さであった。
The length of group discussion was proper.

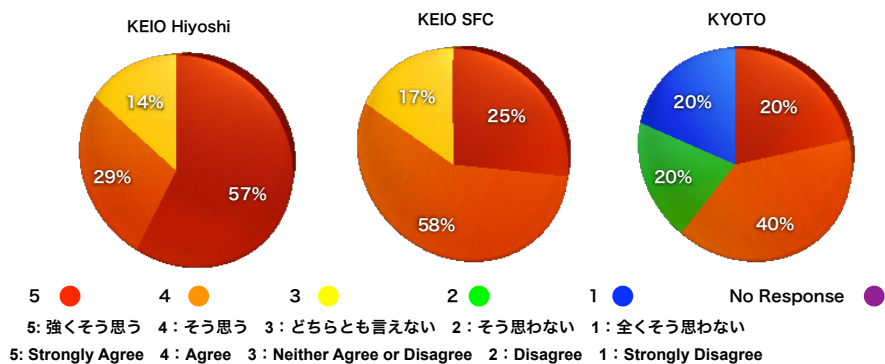


・グループディスカッションが少し短かったように思います。様々な角度からアジアについてお話を聞くことができ、とてもよい機会でした。(慶應日吉・学部生)

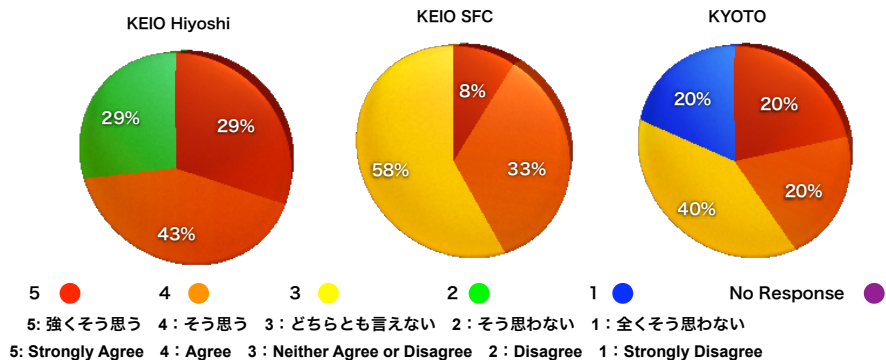
1-e: ワークショップに参加して、このテーマに関しもっと知りたいと思うようになった
This workshop raised my interest to know more about this topic.



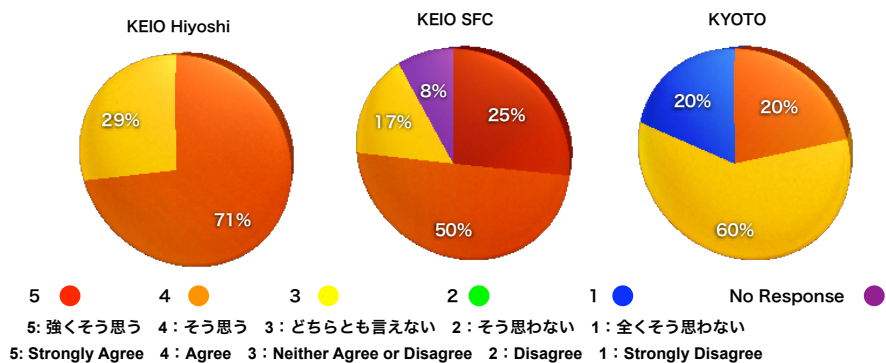
1-f: ワークショップ後も、講師や参加者とのつながりを持ちたい。
After this workshop, I want to keep in touch with lecturers and participants.



1-g: 配布資料は、授業の理解の参考になった。
Materials helped me to understand the topic.

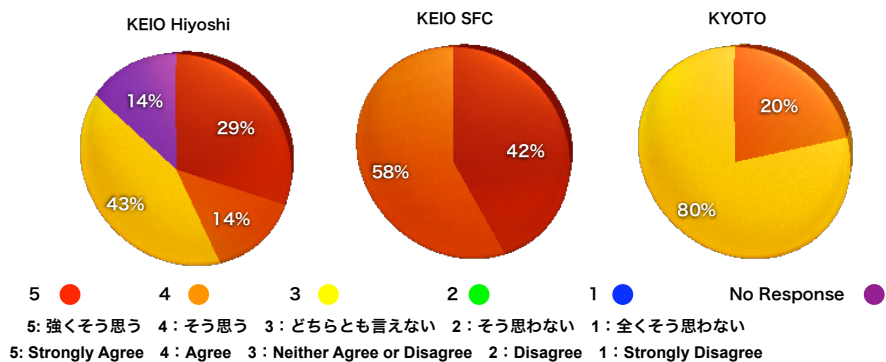


1-h: ディスカッションは、円滑に行うことができた。
Discussion was progressed smoothly.

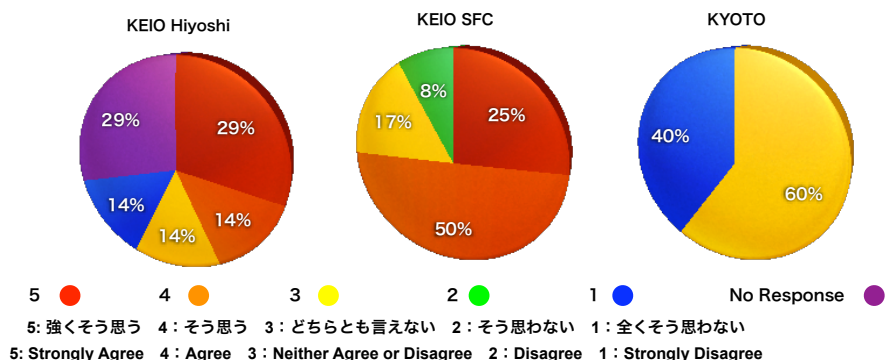


・机の配置がグループディスカッションにむいてないなと思いました。(京都大学)

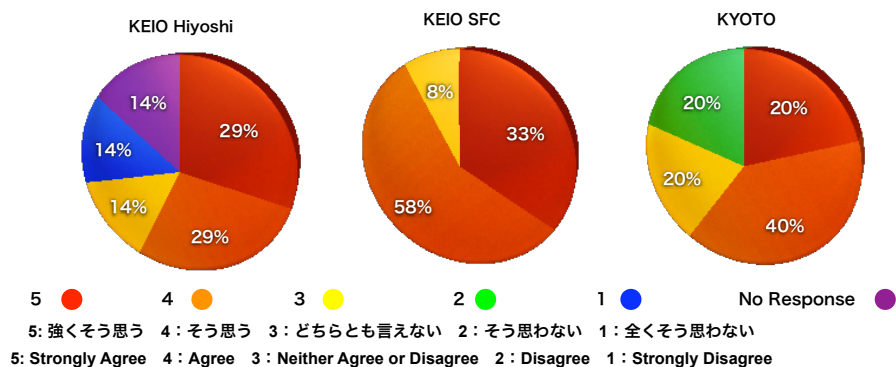
1-i: 講師とのインタラクションは、円滑に行うことができた。
Interaction with lecturers was progressed smoothly.



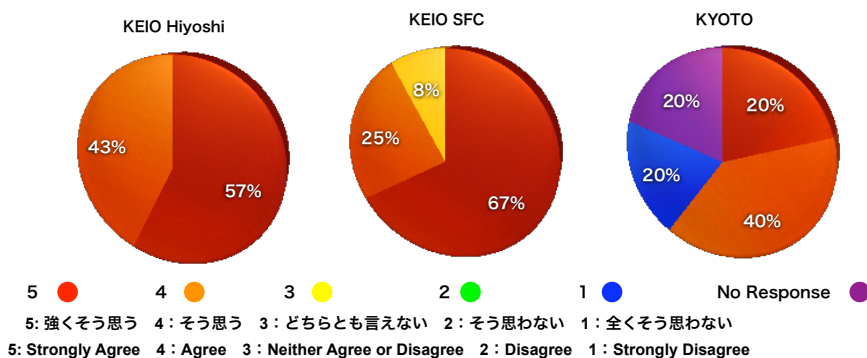
1-j: 他大学の学生とのインタラクションは、円滑に行うことができた。
Interaction with other university students was progressed smoothly.



1-k: 学外やアジアの学生とのインタラクションは、自分の視野や価値観を広げるのに役立つ。
Interaction with other university students or Asian university students helped me to broaden my thought and sense of value.



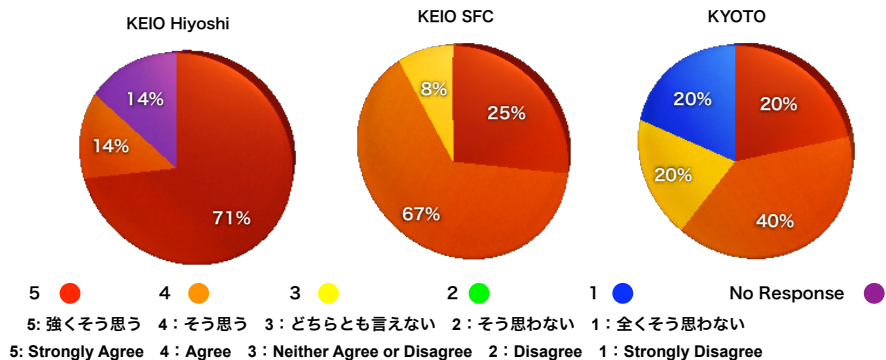
1-l: アジアに生まれ、これからのアジアを生きていくことの意義を自分なりに考える機会になった。
This workshop became an opportunity to think the meaning of being born in Asia and going living in Asia from now on.



・ This workshop gave me many ideas about my future career and run my new business in which human resource and Asia information are very valuable and helpful. (KEIO SFC/Graduate Student)

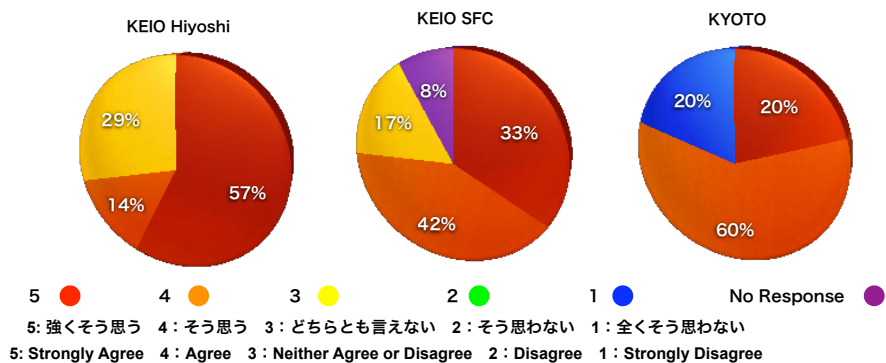
1-m: 遠隔地も含め、講師との距離が近く感じられた。

I could feel close with lecturers including distant sites.



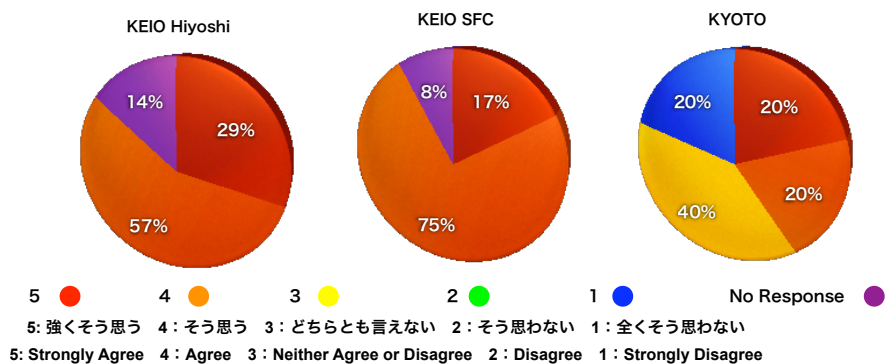
1-n: 自ら積極的に関わろうという意識を持つことができた。

I was willing to engage in this workshop subjectively.



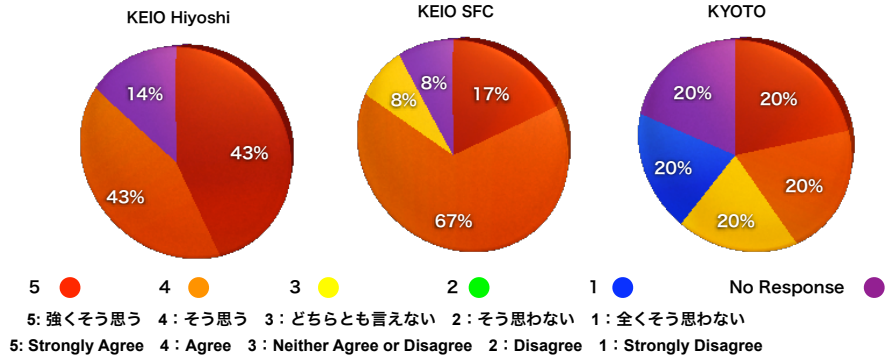
2-1-a: 各スクリーンからの映像は明瞭で、相手をはっきり認識することができた。

The images from each screens were clear, so I could recognize people in distant sites.



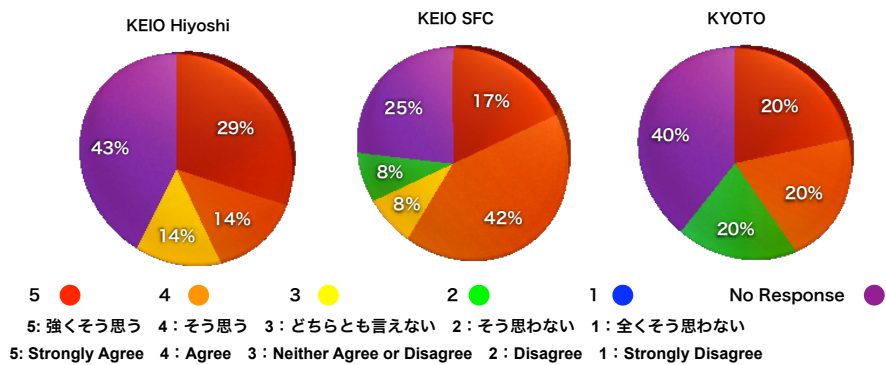
2-1-b: 音声は、はっきり認識することができた。

Audio was clear, so I could hear what people say.



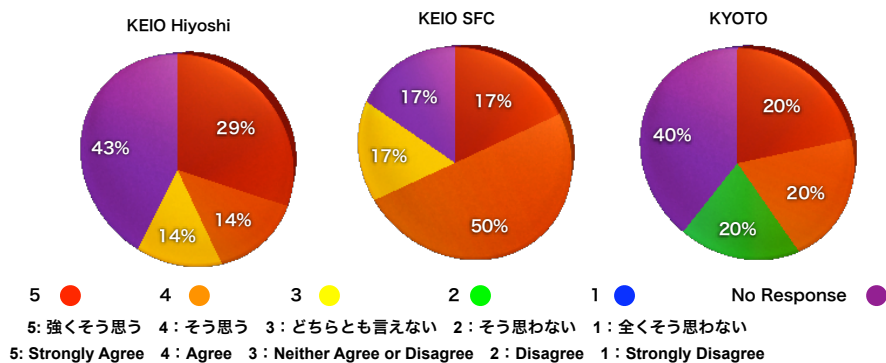
2-2-a: パソコンからの映像は明瞭で、相手をはっきり認識することができた (使用時のみ)

Images from PC was clear, so I could recognize people in distant sites (only when it was used).

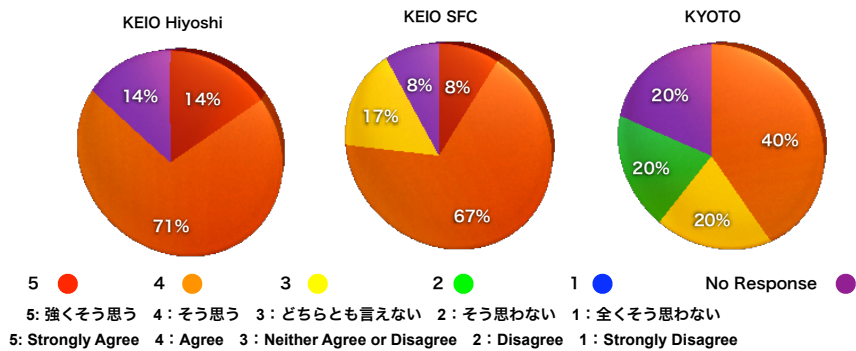


2-2-b: パソコンからの音声は、はっきり認識することができた (使用時のみ)

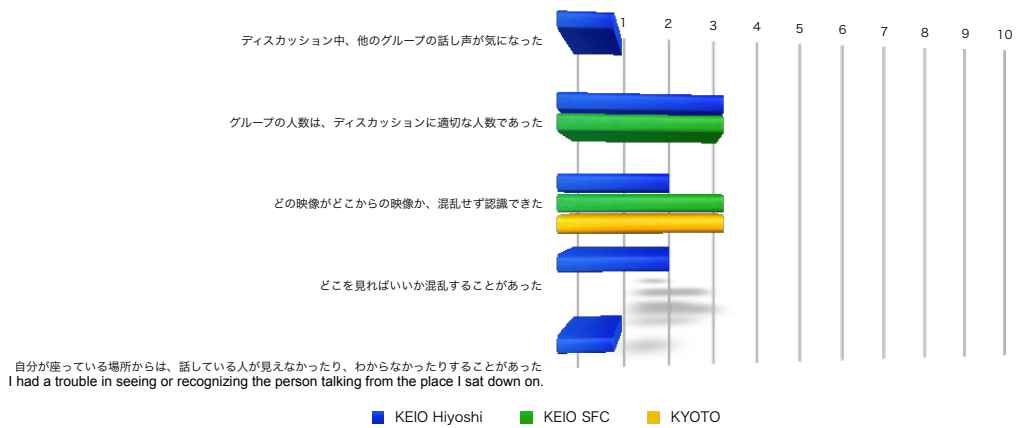
Audio from PC was clear, so I could hear what people say (only when it was used).



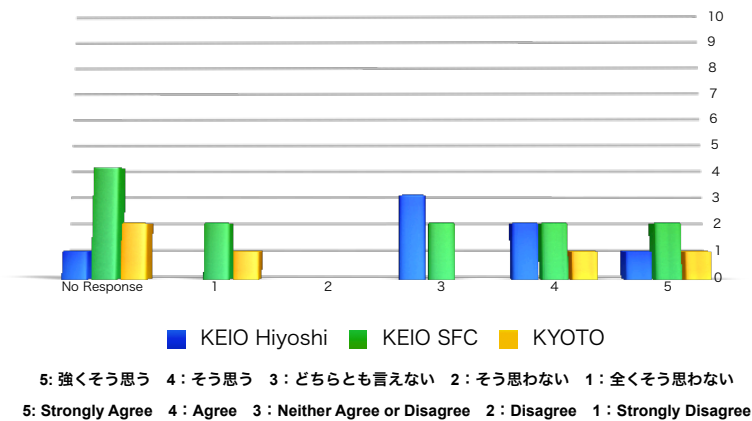
2-3: 中継地点を含め、一つの空間を共有している一体感が感じられた。
I could feel the sense of unity including the distant sites.



2-4: 当てはまると思うものにチェックをつけてください。
Please check your responses to each STATEMENT if you think so.

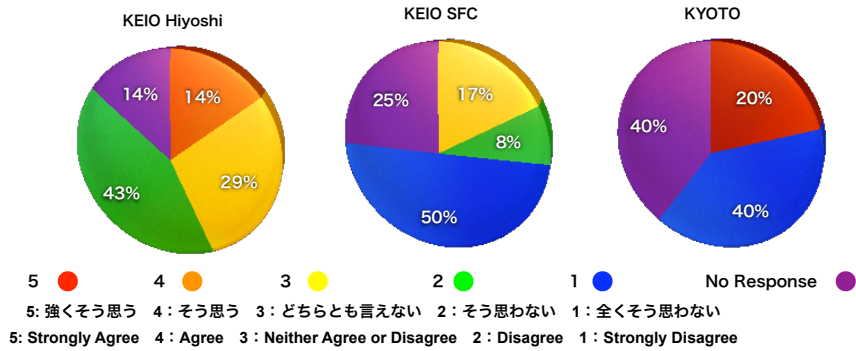


3-a: 秋からの履修を考えている。
I will take Workshop 2009, Asia 100 course from fall semester.

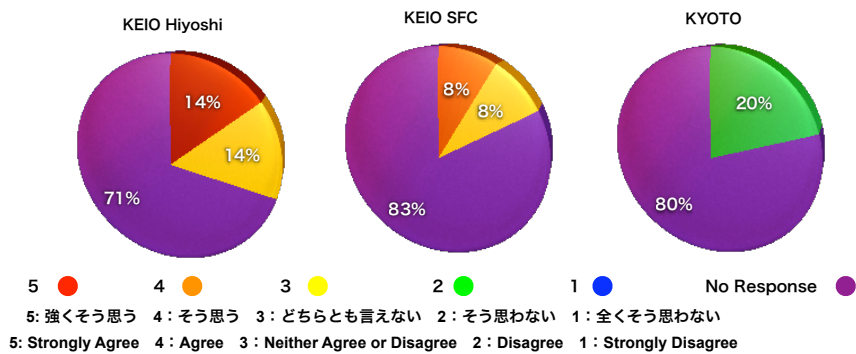


- ・とても興味があり魅力的だが、就職活動が秋～冬に本格化するのでスケジュールと相談したいと思います。(慶應日吉・学部生)
- ・アジアについて色々なことを知っているはずの他の学生たちと話し合いたいから。(慶應日吉・学部生)
- ・視野や考え方を広げられる。(慶應日吉・学部生)

3-b: 英語のみの授業は、履修する際の壁になる。
Course that uses only English disturbs me to take it.



3-b-1: 通訳など日本語のサポートがあれば、履修を考える。
I will take the course if it has support for Japanese.



なぜ今回のワークショップに参加しようと思いましたか。
Why did you decide to participate in this workshop?

- 現在、研究会で東アジア政治について研究しており元々アジアに興味を持っていたため。(慶應日吉・学部生)
- 国際化とともにアジアの重要性がだんだん明らかになっている今、アジアの人材について勉強することはかいのあることだと思うから。(慶應日吉・学部生)
- アジアについて理解を深めたいから。(慶應日吉・大学院生)
- 東南アジアに興味があったから。(慶應日吉・学部生)
- to know more about Asia (KEIO SFC/Graduate Student)
- I am wondering what will be talked (KEIO SFC/Graduate Student)
- broaden knowledge (KEIO SFC)
- For getting new knowledge (KEIO SFC/Graduate Student)
- Because the developing human resource in Asia is important in the future.(KEIO SFC/Graduate Student)
- I'm interested in Asia. (KEIO SFC/Undergraduate Student)
- I would like to get the knowledge (KYOTO)
- 遠隔講義担当助教として、事例を学びたいと思った。(京都大学・助教)
- 秋から行われるWorkshop 2009に興味があったから。(京都大学)

どのようにこのワークショップを知りましたか。
How did you know this workshop?

- 三田のポスター (慶應日吉・学部生)
- 三田西校舎掲示板前のポスター (慶應日吉・大学院生)
- 友だちから。(慶應日吉・学部生)
- 三田キャンパスのポスター (慶應日吉・学部生)
- 知人から。(慶應SFC・学部生)
- Friends (KEIO SFC/Graduate Student)
- Poster in the seminar room (KEIO SFC/Graduate Student)
- From my Prof. (KEIO SFC/Graduate Student)
- From my Sensei (KEIO SFC/Graduate Student)
- Posters, friends, professors (KEIO SFC/Graduate Student)
- 人環図書館前のポスター。(京都大学)
- 電子メールで知った。(京都大学・助教)
- From the Sensei. (KYOTO)

秋からの履修に際し、期待していること、要望などご記入下さい。
Please write any other comments, expectations about this course.

- 討論の機会がもっとあればよいと思う。(慶應日吉・学部生)
- 日吉の教室が小さかったため、もっと大きな教室でやって、慶應の学生のアジアに対する認識を深めて欲しい。(慶應日吉・学部生)
- 授業の前にレジュメをダウンロードできると嬉しい。(慶應日吉・大学院生)
- Please make all materials in English because I do not understand nihon-go zeng-zeng. (KEIO SFC)
- 英語得意じゃないけど面白そうなので秋はがんばって授業とりたいです。よろしくお願いします。(慶應SFC・学部生)
- 様々な場所とつながって色々な人たちとつながれるので非常に刺激的な授業だと思いました。今日は時間の関係で途中退席しなくてはならないのが残念です。(慶應SFC・学部生)
- 京大で履修している学生、院生、留学生とも意見を交換して交流を深めたい。(京都大学)

【付録 2 : Workshop 2009 Asia 100 調査用紙】

問 1. アジア地域研究において、自分の興味関心にそぐう研究領域と研究地域を探し当てるまでの情報やサポートが大学で充分提供されていると思いますか？

1. 大変不足している
2. やや不足している
3. どちらともいえない
4. ある程度提供されている
5. 大変よく提供されている

問 2. 上記のためには、どのような仕組みや情報が有効だと思いますか？（複数選択可）また、他にあれば、コメント欄に記載してください。

- アジア研究についての包括的な授業
- アジア研究についての包括的なポータルサイト
- 学期終了後の講師と学生との継続的なコミュニティ

* コメント欄：

問 3. この授業（「アジアワークショップ」）にどの程度参加しましたか？参加率が 40%未満の方は、その理由をコメント欄に記述してください。

- 20%未満
- 20%以上 40%未満
- 40%以上 60%未満
- 60%以上 80%未満
- 80%以上

* コメント欄：

問 4. この授業について当てはまるもの全てにチェックしてください（複数選択可）また、他にあればコメント欄に記載してください。

- 研究分野および研究地域が網羅的に配されていた
- 両大学の持つ教育資源を効果的に知ることができた
- 自分の学びたい研究分野および研究地域を見つけるのに役に立った
- 今後学んでいく際の選択肢を広げることができた
- 当該地域の生の声を聞くことができ、有益であった。（アジアからの参加があった会のみ）
- 講義＋ディスカッション＋質疑応答の 3 構成は効果的だった。

* コメント欄：

問 5. 学生同士のディスカッションタイムの長さについて。ディスカッションタイムについてのコメントをコメント欄に記述してください。

- 短すぎた
- やや短かった
- ちょうどよかった
- やや長かった
- 長すぎた

* コメント欄：

問 6. 質疑応答タイムの長さについて。質疑応答タイムについてのコメントをコメント欄に記述してください。

- 短すぎた
- やや短かった
- ちょうどよかった
- やや長かった

長すぎた

* コメント欄：

問 7. 遠隔環境について当てはまるものをチェックしてください。また、よかった点、改善点があればコメント欄に記入してください。

中継地点と一体感を感じられた。

授業に集中するのに十分な映像品質だった

授業に集中するのに十分な音声品質だった

* コメント欄：

問 8. 教室環境について

講義を聞く際にスクリーン構成は適切だった

学生同士のディスカッションタイムがやりやすかった

質疑応答時間はやりやすかった

* コメント欄：

問 9. アジアワークショップのウェブサイト (<http://g-edu.kmd.keio.ac.jp/asiaws/>) は、どのくらい訪問しましたか？ウェブについてのご意見があればコメント欄に記述してください。

ほぼ毎日程度

週数回程度

週 1 回程度

月数回程度

それ以下

* コメント欄

問 10. ウェブで利用したコンテンツに選択してください。

Outline

Organizers

Schedule

Wisdom

Travelers

Bookshelf

Learners

問 11. 講義ビデオをウェブ上で公開することについてどう思いますか？

よい

どちらともいえない

よくない

問 12. Wisdom コーナーでビデオ視聴したものにチェックしてください。

Special #001

Special #002

Special #003

#001

#002

#003

#004

#005

#006

#007

#008

問 13. Wisdom コーナーの講義ビデオを利用してみて当てはまるものを選択してください。その他 Wisdom コーナーについてご意見をコメント欄に記述してください。

- 理解を深めるのに役立った。
- 復習する時に役立った。
- 欠席した講義の視聴に利用できた
- いつかまた観たいと考えている
- 履修者以外の学習者の便益に資する
- 両大学の社会への知的発信に貢献する
- ビデオ視聴の操作が簡単で使いやすかった
- ビデオ長がちょうどよかった
- ビデオの下に書いてある講義要旨は有益だった。
- 各講師のプロフィールなどは有益だった
- 講師が紹介している文献や映画を実際に見た（当てはまる方はコメント欄に具体的に記載してください。）

* コメント欄

問 14. Travellers コーナーで視聴したものをチェックしてください。

- #001
- #002

問 15. Travellers コーナーについて当てはまるものすべてにチェックしてください。またご意見があればコメント欄に記入してください。

- 国境を越えて生きる人の姿が伝わった
- 「アジア人」という新しい視点を現実感を伴って持つことができた。
- 講義以外にアジアの現実を別の視点から知る上で効果的だった。
- 自分も将来、アジアに留学したり、仕事で長期滞在したいと思うきっかけになった。
- 自分でも授業などで機会と指導があれば、このようなコンテンツを制作してみたいと思う。
- 知らなかった
- 興味がない
- 今後視聴したい

* コメント欄

問 16. Bookshelf コーナーで視聴したものをチェックしてください。

- #001

問 17. Bookshelf コーナーについて当てはまるものすべてにチェックしてください。またご意見があればコメント欄に記入してください。

- アジアが抱える政策課題について、その当事者の視点を知ることができ、有益であった。
- 講義以外にアジアの現実を別の視点から知る上で、効果的だった。
- 自分でも講義などで機会と指導があれば、このようなコンテンツを制作してみたいと思う。
- 知らなかった
- 興味がない
- 今後視聴したい

* コメント欄

問 18. Learnes (moodle サイト)について効果的に利用したものにチェックしてください。効果的に利用できなかった項目については、コメント欄に理由を記述してください。

- 資料のダウンロード
- 課題の提出
- 課題の確認

- 自己紹介の作成
- 他の学生の自己紹介の閲覧
- Favorites of the Wisdom
- チャット
- 掲示板

*コメント欄

問 19. 今後について当てはまるものをチェックしてください。また、今後についてご意見があればコメント欄に記入してください。

- アジア地域からの参加者とのインタラクションをしてみたい
- 続授業があれば参加したい
- 講義参加者とのコミュニケーションを継続したい
- ウェブを継続的にアクセスしたい
- ウェブのコンテンツ制作に参加したい
- 今後の授業にT Aとして参加したい

*コメント欄

問 20. この授業についてのご意見、ご感想を自由に記述してください。

*自由記述欄