

# 実体験と社会課題とを接続するふりかえりの試行的実践

## — 「体験の言語化」における学生の語りをてがかりに—

### Reflection to Connect Experiences and Social Issues: Focusing on Student Narratives in “Contextualizing Self in Society”-

山本 秀樹\*

尾崎 慶太\*

Hideki YAMAMOTO

Keita OZAKI

#### 抄 録

本報告は、特別研究「体験の言語化」を履修した学生がどのような学びを得ているのかを、彼らの語りを探索的に分析することで、経験学習をより豊かなものにするための方策を検討するものである。実践の結果、「体験の言語化」を促進するための課題として、体験との接続と構造化、ふりかえりの対象となる経験学習で体験させるコンテンツ、学生が自らの言葉を語り紡いでいくための手立て、の3点を見出した。

#### I 背景および目的

##### I-1 関西国際大学における経験学習の展開

本報告の目的は、筆者らが担当する科目特別研究<sup>注1</sup>「体験の言語化」を履修した学生がどのような学びを得ているのかを探索的に分析し、関西国際大学（以下、本学とする）が取り組む経験学習をより豊かなものにするための方策を検討することである。

本学は、わが国の大学教育改革の流れのなかで、早期から経験学習プログラムの効果に着目し、さまざまなプログラムを実践してきた<sup>注2</sup>。とりわけ全学的に推進する契機となったのが、2008年度「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」で採択された『初年次サービスマーケティングの取組—学士課程における複合的・重層的のサービスマーケティングの展開—』である。サービスマーケティングの定義についてはいくつか例示されているが、ここではジャコビーによるそれを参照する。

サービスマーケティングとは、学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式である。省察 reflection と互惠 reciprocity はサービスマーケティングのキー概念である（ジャコビー 1996=2007 : 44-45）。

また省察することのなかには、学生が自身の学びや成長を客観的にふりかえることだけでなく、

---

\* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

活動に「対応しているニーズや問題についての歴史的、社会的、文化的、経済的、政治的な文脈をより深く理解することが含まれている」（ジャコビー，1996=2007：46）。この定義からもわかるとおり、学生を学外の体験的な活動に関わらせることで学習が促されるという期待があるのではなく、省察を通して深い学びや新たな学習課題を獲得することが肝要である。

このサービslラーニングの定義を下敷きに、筆者らが担当するサービslラーニングプログラムについて実践的にも、学術的にも検証を繰り返してきた（山本 2010；尾崎・山本 2011；山田・尾崎 2013；丹羽・尾崎・山田 2014；山本 2016）。

近年は、サービslラーニングを通して、学生の学びをいかにして言語化するかという問題意識のもと、教育手法を模索している。たとえば、山本（2017，2018b）や尾崎（2017）の実践的研究がそれに該当する。いずれも、筆者らが担当する海外におけるサービslラーニングプログラムを経験した学生の最終レポートを分析対象とし、学生が体験から得た気づきをどのように学びへと昇華しているのかを言語分析を用いて探索的に検討している。山本（2017）では、2016 年度プログラム参加学生の最終レポート分析の結果、まとめに至る働きかけの課題、まとめる内容に関する課題、まとめとして書き出すスキルの課題を抽出した。尾崎（2017）でも同様の研究手法を用いて検証した結果、山本（2017）同様、体験した事象の記述が多くを占め、学びの深まりを見出すことができなかった。すなわち、プログラムの構造的な問題、とりわけ事後学習におけるふりかえりの目的が曖昧な状態になっていたことを指摘した。山本（2018b）では、山本（2017）で抽出した課題を克服するためのプログラム改善を図った結果、最終レポートが 2016 年度に比して量的にも質的にも良い変化があったことを確認している。しかし、2016 年度を踏まえ改善した 2017 年度プログラムでは、事後学習におけるふりかえりにエネルギーを費やすあまり、学生にとって過度な負担になっている可能性や新たな学習課題への接続に対するモチベーションなど、残された問題があることを挙げている。

この問題を解消する手立てとして、実践的に検証し始めているのが、本報告で取り上げる特別研究「体験の言語化」である。そもそも本科目を实践する契機となったのは、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターが科目開発した「体験の言語化」である。早稲田大学が開発した同科目は、実践からの知見をベースに数年間にもわたって検証が続けられている。本学が直面していると想定される経験学習の課題を紐解く鍵が早稲田大学の「体験の言語化」にあると筆者らは考えている。そこで、次章では早稲田大学の「体験の言語化」が同大学においてどのような意義を有しているのか確認することにする。

## I-2 「体験の言語化」の意義

### (1) 「体験の言語化」とは

早稲田大学が開講する科目「体験の言語化」は、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターがこれまで実践してきた経験学習から導き出された理論的・実践的科目であるといえる。同センターは、2016 年に『体験の言語化』、2018 年に『体験の言語化実践ガイドブック』を刊行している。

早稲田大学では同科目を、「学術的な知の社会実装という大学の従来指向とは逆向き、つまり社会体験を知的活性に結び付けることを狙いとする」（橋本 2016 : 16）ものと了解されている。そして、橋本（2016 : 16-17）は、体験の言語化の意義を次のように説明している。1 つ目は、「体験の記録」である。そして 2 つ目に「言語の持つ展開力」をあげている。「言語化し記述した結果は、構文的には文法に基づいて、また、意味的には連想と論理に基づいて、変化と展開が駆動される。その結果、原体験にはない新しい体験が言語の上で可能」になり、「言語化によって、体験してはいないが、その原因となったことや体験を生じせしめたメカニズムの発見につながり、その進化あるいは発展の末に他者との共感、世界への批判と目覚め、自分の位置づけが可能となる」という。特に、1 つ目よりも 2 つ目の方がはるかに重要であると述べ、「言語化に続く展開は問題の根底を突き止め、問題の根治への展望を開くからである」と説明している。

さらに、体験の言語化の諸相として、学問への当事者意識、社会生活への当事者意識、社会問題への接近と社会総体に対する当事者意識、の 3 つを育むものとし、「知識人として、職業人として、また市民生活者としてのそれぞれの諸相において、意思→体験→言語化→自然、社会、他人への洞察→新たな意思に基づく行動→体験……という体験の言語化の循環」（橋本 2016 : 19）によって、人生という行為をより良く生きる、成長することが期待されるというのである。

## (2) 大学教育における体験の言語化の意義

書籍『体験の言語化』において、河井・溝上（2016）は大学教育の多様化を実践レベル、組織レベル、制度レベルで概観したうえで、体験の言語化の意義を考察している。

近年の大学教育改革において、「質の高いアウトカムとしての学習成果を生み出すために、学習パラダイムの拡張とそれを実現するための実践レベルの変化が求められる」とし、「現在生じている状況とそこからの要請に基づくならば、学習パラダイムから学びと成長パラダイムへとさらに拡張を見せている」と大学教育における教授学習パラダイム転換のその先を見据えている（溝上 2016）。

そのことを前提に、体験の言語化の意義として、実践レベル（河井・溝上 2016 : 54-7）では、「自分の体験を言語化できることということは、自分の体験という対象に対して意味を引き出す成長につながっていく」こと、「他者そして社会との関係においても、学生の成長が見られる」こと、「自分との関係で成長を遂げていく」ことをあげている。

実践・組織レベル（河井・溝上 2016 : 57-9）では、「学問体系の知識理解を目標とするタイプのアクティブラーニング型授業ではなく、社会課題の分析等で学問知を活かしつつも自分の体験への省察を深めるタイプのアクティブラーニング型授業である」と評価し、科目の開発過程においては、「授業を担当する教員間で、授業の到達目標および教育方法について共通理解を作っていくことは、実質的な FD として評価される」ものと言及する。そして、科目の設計の着想として、実践から省察までの一連の流れを授業内容とするサービ斯拉ーニングやインターンシップなどの経験学習は、省察に割り当てる時間やエネルギーに制約が生じることを踏まえるならば、「省察に特化するという発想」の意義は大きいと述べる。

制度レベル（河井・溝上 2016：60）では、「学士課程教育の構築，そしてその中での教養教育，キャリア教育，正課外での学びをどう位置づけ構築していくかは今日の高等教育制度の課題」であり，「学校から仕事へのトランジションの不安定化という社会課題への挑戦の一步としての学びと成長」を後押しし，「学問体系の知識理解以外の成長カテゴリーは，理論的には提起されているにとどまっている中，実質的・具体的なあり方で示す」意義があるという。

これまで早稲田大学の「体験の言語化」について概観してきたが，わが国の大学教育がおかれている現状，そして本学がめざす教育展開を鑑みれば，同科目の教育手法は汎用的でありかつ援用可能性が十分にあると筆者らは考えている。

そこで本報告は，特別研究「体験の言語化」受講を通して導き出された学生の語りを，いわゆる成績評価の観点で分析するのではなく，あくまでも学生自身の体験活動を通じて心に残った出来事からどのような社会課題を発見したのかを確認し，本学における経験学習のふりかえり手法を検討することを目的とする。

## Ⅱ 「体験の言語化」の授業概要

### Ⅱ-1 「体験の言語化」シラバス

特別研究としての位置付けは，単に事後学習としてのリフレクションではなく，体験から学んだことの深掘りをしていくための言語化を十分に促すことができるよう，インターンシップやサービスラーニング活動<sup>注3</sup>の前後に科目を設定することで，ほぼ通年に渡って包括的に学んでいくハイブリット構造とした（図1）。

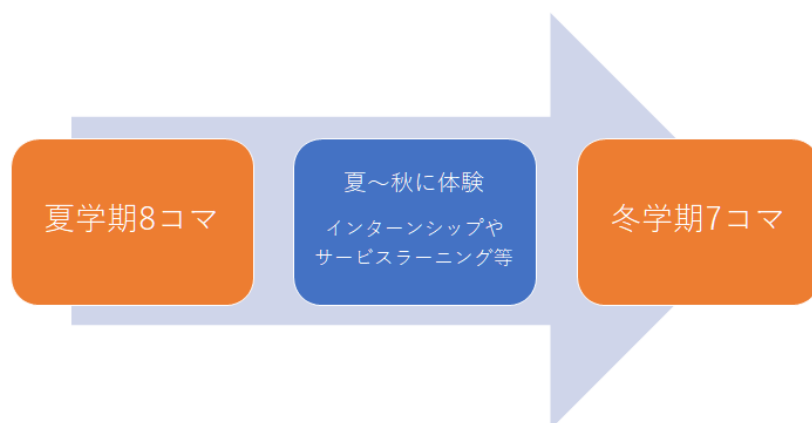


図1 体験の言語化の位置付け

授業概要は，「インターンシップやサービスラーニング等の体験を通して感じる『何かしら』を言語化する方法を学ぶ事，具体的には，ペアワークやグループワークを通して，他者に向けて自らの

体験を語り、社会の問題と接続していくことで体験後の経験値を引き上げていく事」とした。受講対象者は、「本学で開講される経験学習プログラムを受講する予定で、より深い学びにしたい者」とし、学習目標として「①自分の体験から社会の課題を発見することができる、②自分の体験につながっている社会の課題を語ることができる、③社会の課題に自分がどう関わっていけるのかを表現できる」を明示した。授業展開は夏から秋の期間中に取組む体験を挟んで、夏学期に8回、冬学期7回実施した（図2）。

前半の8回は、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編（2018）『体験の言語化実践ガイドブック』に提示された手順を下敷きに組み立てた。後半の7回は、基本的には前半8回の手法を踏襲しつつ、具体的なエピソード抽出は、各学生が履修する次項で示すインターンシップⅠもしくはサービスマーケティングBでの体験から選択するような組み立てを行った。成績評価は、形成的評価として小課題30%とワークシート30%、総括的評価として、成果報告のプレゼンテーションを40%設定した。プレゼンテーションはスライドを使わず口頭のみで発表させ、その様子をビデオで撮影するとともに読み原稿を提出させた。

**【夏学期】8回**

- 1回：経験学習とは何か
- 2回：これまでの体験を語る a-1
- 3回：これまでの体験を語る a-2
- 4回：体験を深める
- 5回：体験を社会の問題につなげる①
- 6回：体験を社会の問題につなげる②
- 7回：これまでの体験を経験として語る
- 8回：発展に向けた活動のあり方を考える

＊夏から秋の期間中にインターンシップやサービスマーケティング等の体験をする

**【冬学期】7回**

- 9回：深いふりかえりに取組むために
- 10回：体験を語る b-1
- 11回：体験を語る b-2
- 12回：社会問題との接続を明確にする①
- 13回：社会問題との接続を明確にする②
- 14回：経験学習の成果報告
- 15回：学びのふりかえりと発展に向けて

図2 体験の言語化の授業展開

参照：2020年度体験の言語化シラバスより引用

## Ⅱ-2 履修者とインターンシップⅠおよびサービ斯拉ーニングBの概要

特別研究「体験の言語化」を履修した学生は、教育学部教育福祉学科1年生の12名であった。そのうち、7名はインターンシップⅠ（山本担当プログラム）を、5名はサービ斯拉ーニングB（尾崎担当プログラム）を履修している。インターンシップⅠおよびサービ斯拉ーニングBのプログラム概要は表1のとおりである。

表1 インターンシップⅠおよびサービ斯拉ーニングBのプログラム概要

各科目	プログラム概要
インターンシップⅠ	<p>尼崎市内の高齢者福祉施設を訪問し、そこで生活している地域の高齢者支援に関わることを通して、安全・安心の暮らしあり方を考えていきます。</p> <p>本プログラムは、教育福祉学科1年生が参加することを想定しています。初年次セミナーのクリティカルシンキングのテーマである「安全・安心」を実際的に学ぶため、地域の高齢者福祉施設で活動します。活動での経験は、秋学期の基礎演習の学習内容へと接続していきます。専攻（コース）選択の素材として位置づけています。</p> <p>【学習目標】</p> <p>①高齢者が求める安全・安心な暮らしのあり方について説明することができる。</p> <p>②専門職が支援する安全・安心な暮らしのあり方について説明することができる。</p>
サービ斯拉ーニングB	<p>わが国の社会的な問題として、社会的孤立があげられます。困ったときに相談できない、相談する相手がいないといったように、つながりが十分でない状況にある人がいます。とりわけ、家族のつながりも失ったホームレス状態にある人は、路上生活を余儀なくされ、十分な支援も受けられない状況が続いています。大阪市西成区のあいりん地域でフィールドワークを実施し、社会的孤立にどう立ち向かうのかを考えていきます。</p> <p>【学習目標】</p> <p>①ホームレス状態にある人の実態について説明できる</p> <p>②ホームレス状態にある人が抱える問題について説明できる</p> <p>③ホームレス状態にある人の安全・安心な生活を脅かす問題を説明できる</p> <p>④ホームレス支援の現場で大学生が実践可能なプログラムを提案できる</p>

参照：2020年度インターンシップⅠおよびサービ斯拉ーニングBシラバスより引用

## Ⅱ-3 「体験の言語化」の位置づけ

ここで、特別研究「体験の言語化」が、履修者にとってどのような位置づけにあるのかを確認しておく。ここでの位置づけとは、図1に示したインターンシップⅠもしくはサービ斯拉ーニングBとの関係ではなく、「体験の言語化」が履修者にとってどのようなリフレクションになるのかを意味

している。

河井（2018）は経験学習におけるリフレクションに関する先行研究をレビューしたうえで、サービスラーニングにおけるリフレクションを「学習目標の観点から意識的に経験を考察し、知識と経験を結びつけること」であると定義する。しかし、経験学習モデルでは、行為と思考の二分法に陥っていることを指摘し、「行為についてのリフレクション」（Reflection on Action）と「行為の中のリフレクション」（Reflection in Action）の関係性について、時間の流れの中での順序性を整理している。そして、行為とリフレクションを結ぶものとして、自己を含めた分析・考察すること、対象となっている経験の文脈として構造化している社会を分析・考察すること、の2点に整理している。この河井（2018）が示した「行為についてのリフレクション」と「行為の中のリフレクション」の関係性を表現した図に若干の加筆を加えた山口（2020：84）（図3）は、リフレクションは授業終了で終わることがないことを前提に、「一定の時間が経過したところで、改めてサービス・ラーニングの経験を通じて、他者と関わりながらどのような知識・能力・態度の向上を図ることができたかを学習者が誠実に見つめ直す場づくりをいかにして実現するかは、サービス・ラーニングを教授法として導入する教育者が果たすべき使命」であると述べる。

これらのことと、「体験の言語化」の導入背景とを重ね合わせれば、学生が参加するインターシップあるいはサービスラーニングのそれぞれの事後学習としてのリフレクションではなく、各プログラムでの気づき（ $t_1$ と $t_2$ ）を射程として言語化する位置づけになろう。すなわち時系列的には $t_3$ の時間軸として体験の言語化（リフレクション）を促していることになる。

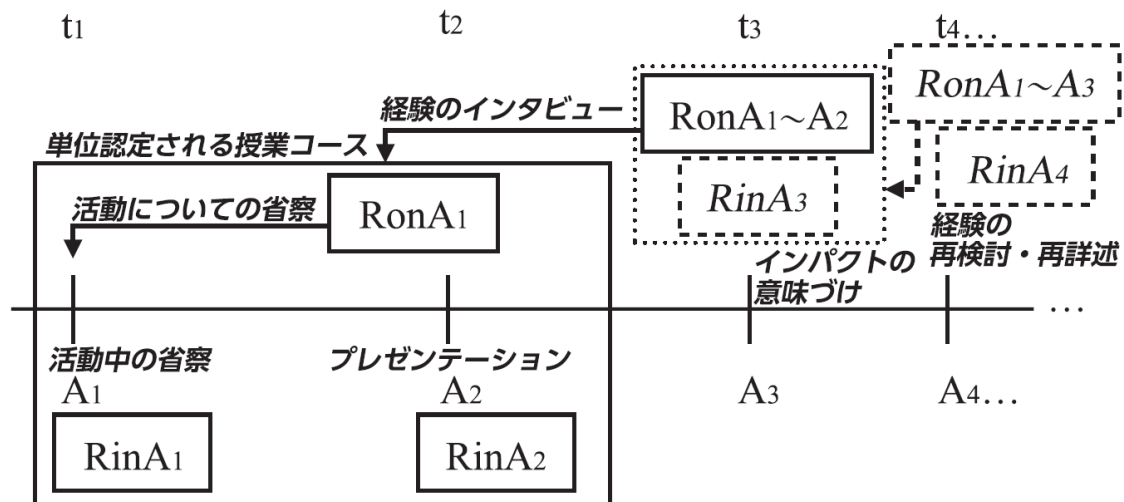


図3 複数時点の行為についてのリフレクションと行為の中のリフレクション

参照：山口（2020：84）

（河井 2018：66 の図を山口（2020）がイタリック及び点線分を加筆）

## II-4 「体験の言語化」の展開 議論を深めるマッピング

体験の言語化の授業展開は、本章第1節に示したとおりである。授業風景についての詳述は本報告では避けるが、その途中で行った、エピソードから社会課題を発見したり、あるいはそのつながりを探ったりする際に取り組んだマッピング作業の様子を図4に示した。教員と学生、学生同士の対話から導き出していった事柄を視覚化していく作業プロセスを経て、一つひとつ丁寧に記憶をたどり、社会課題の発見やその課題への向き合い方について検討を進めていった。

これらマッピング作業でとりわけ注意した点は、授業担当者が言葉を与えるのではなく学生が自分で言葉をつむいでいくプロセスを支援すること、そして学生の気づきと表現を尊重すること、の2点である。この点は、兵藤（2016：101）が示した教える側の姿勢を参照している。



図4 授業時に学生が作成したマッピング

## III 最終プレゼンテーションにみられた学生の語り

本章では、学生の最終的な成果報告であるプレゼンテーション内容から、「体験の言語化」で設定した学習目標である「①自分の体験から社会の課題を発見することができる、②自分の体験につながっている社会の課題を語ることができる、③社会の課題に自分がどう関わっていけるのかを表現できる」に基づき、体験からどのような社会課題を発見し、自分自身がどのように関わっていくかが語られているのかをみていくことにする。なお、紙幅の関係で、2名の学生の語りを取り上げる。

### (1) A 学生の語り

A 学生は、インターンシップ I を履修する学生である。A 学生は、「不満」という感情を起点に語りを始めている。特別養護老人ホームは生活施設であるため、高齢者の生活環境を維持するためのルーティンワークが存在する。この活動は一般的に単純作業が多く、また利用者とは直接関わらない間接的な業務も存在する。A 学生が体験したことは、そういった単純で間接的な作業を繰り返し体験したことの「不満」と、活動へのモチベーション低下を語っている。しかし、その気持ちに転機が訪れたことも同時に語っており、そのきっかけとなったのが施設職員からの声かけであった。



「助かっている」という感謝の意を施設職員から直接伝えられることで、自分が費やした時間が誰かの役に立っているという確信を得ることができた。施設職員とのやり取りが学生の自己肯定感を刺激し、学習意欲が喚起されたことがうかがえると同時に、「私たちのために考えてくれている」他者の立場を熟考する契機となっている。

3日目の活動は、施設の行事で使われる法被や浴衣などのアイロンがけと車椅子掃除と利用者様が普段から利用される清拭巻きと呼ばれている、下拭きをするためのタオルを巻いていく活動をするという活動でした。清拭巻きは、1日目と2日目にも行った活動だったため、3日目にまた同じことをするのかと不満を持ってしまいました。1日目と2日目とは違った活動をしたいと思い、少し気分が落ちてしまいました。しかし、活動をしている時は終わらせられるように頑張りたいと思いました。そのような気持ちに変わったきっかけは、施設職員の方から清拭巻きなどの活動をして助かっていると言ってくれたことがきっかけです。私は、褒められると頑張れるため、不満な気持ちから頑張ろうという前向きな気持ちに変わることができました。活動を終えたあともこの活動をしたことで誰かの役に立てたと思い、やりがいを感じ、もっと高齢者施設について学びたい気持ちが強まりました。新型コロナウイルスの影響により、実際に高齢者の方と関わるような活動を行えないため裏仕事のみになってしまったことで、裏仕事のなかでも、私たちができる活動も限られていました。その時の施設職員の方の気持ちを考えると、私たちのために少しでも施設のことを学べるように活動メニューを考えてくださって、同じ作業ばかりさせてしまって申し訳ないと感じていたのではないかと思います。なぜなら、普段から大変な裏仕事をしているからこそ分かることだからです。

A 学生は、この体験からルーティンワークに対するモチベーション維持の困難さへとつながっている。その原因は「自分自身」であることに気づき、「壁を乗り越える」必要があり、「一回一回興味を持つことを意識すべき」であることを語っている。そして、現実的にはそのことに取り組んでいくことの難しさを感じつつも、「行動の意識を改めていきたい」と、自身の生き方に言及していることがうかがえる。

この体験から発見した社会課題は何か考えてみました。人は、「同じことをしなさい」と言われると不満を感じ、「同じことばかり」「退屈だ」「つまらない」などの感情になってしまうことがあると思います。しかし、そのような感情になる原因は、相手でもなく自分自身です。そのような感情になる前に勇気を振り絞って行動し、その壁を乗り越える必要があると思います。この課題を現実的に向き合っていくには、何度か経験すると毎回同じ発見をすることができるかもしれないので一回一回興味を持つことを意識すべきです。

しかし、現実的には毎回意識して行動することは正直難しいと思います。なぜなら、どんなことでも楽な道を選んでしまったり、考えてしまうことがあるためです。これからいろいろな経験

をしていく中で、少しずつ自分の行動の意識を改めていきたいと思います。

## (2)B 学生の語り

B 学生は、サービスマーケティング B を履修する学生である。B 学生は、「驚きと怖い」という感情を起点に語りを始めている。その場面は、フィールドワークで出会った男性の行為であったが、その行為に対して抱いた感情は、既に自身の中にあった「男の人は酒を飲むと暴れる」イメージとを重ね合わせている。現場での体験によって感じた「驚きと怖い」が、その後の「行為についてのリフレクション」によって、自分の中で形成されている固定観念に気づく契機となっている。

心に引っかかった体験は、あいりん地区に着き、10 分も経たないときに起こりました。

私たちが道を歩いていると、現地に住んでおられるだろうおじさんに「何しに来たんや。」と言われ、私たちの方に向かってではないですが、自転車の部品の一部と思われる廃品を地面に投げつけてきました。すると、ガイドの男性は、「大学の勉強で来ました。」とおっしゃり、対応していただきました。すると男性は、納得したような表情で、向こうの方へ歩いていきました。私は、男性が物を投げたことに対して、驚きと怖いという感情を抱いてしまいました。私は、男の人は酒を飲むと暴れるイメージを持っていたため、そのような感情を抱いてしまったのだと思います。

B 学生は、この場面から社会階層に関する問題へとつなげている。サービスマーケティング B のプログラム内容が、ホームレス問題に関連した活動であることから、必然的に生じるかもしれない。しかし B 学生は、それぞれの立場によって捉え方が異なっている可能性について自らの言葉で言及し、その構造的な問題は「いじめ」にも通底していることを発見するに至っている。

この体験から発見した社会課題は、私たちのような中間層に属する人々が、上の立場にいる人間の意見や行動に流されてしまうということです。実際のところ、ホームレスの方の人口は少なく、私たちのように家がある人口は多いです。また、私たちにとって公園は、遊ぶ場所で、道路は、歩くところです。しかし、あいりん地区で、路上生活せざるを得ない方にとっては、家に住みたくても住めず、公園や道路は生活の場なのです。上の立場の人間は、景観のためにホームレスの方を追いやったり、仕事を削減したりします。ですが、中間層にいる人はそれに反対の声を上げることができません。いじめに例えると、いじめている人が権力の強い人であり、いじめられている人は社会的に弱いとされる人です。どちらにも属さない人は、上の人間の機嫌を取り、いじめられないように見て見ぬふりをするのです。上でもなく下でもない立場にいる私たちは、上の人間に見放されたくない、どうにかしがみついていたという思いがあるため、社会的に下の立場にいる人たちは、中間層に対して、どうせかまってくれないだろう、や、どうせ同じ立場には立ってくれないのだろう、という考えを持ってしまうと思います。

さらにB学生は、社会課題の発見から、「様々な社会的立場、性別、人種があるということを理解し、尊重する」態度、そして「おかしいと思うことは伝えるという行動」を示していきたいと語っている。A学生が取り組もうとする態度は、当該学生が所属する教育・福祉の学問領域からも求められる基本的素養であることがうかがえる。

今の私は、自分の置かれている立場にみんながいるという考えを捨て、様々な社会的立場、性別、人種があるということを理解し、尊重するということができると思います。事前学習やフィールドワークをする前は、あいりん地区のことを、仕事もしないで公園や路上で酒を飲んで寝ているだけの男の人たちが住んでいる場所という偏見を持っていました。一番人口が多いとされる中間層にいる私が、上の人に何でもはいはいとついて行かずに、おかしいと思うことは伝えるという行動に起こしていきたいです。

特別研究「体験の言語化」を履修した学生のうち、2名の学生の語りを紹介しながら、どのような社会課題を発見したのか、そしてそれに対して自身はどのように向き合っていくのか、その様相を確認した。それぞれがインターンシップIあるいはサービslラーニングBで体験したことの中からインパクトのある場面を厳選し、自身の感情を起点に多様な視点で吟味し、社会課題とのつながりを自らの言葉で語る様子がうかがえる。そして、学生自身が発見した社会課題に自らどう向き合うのかを語ることによって、学問知へとつなげることを可能にしたり、人間的な成長を伴う生涯学習としての自己課題を発見したりする原動力になっていると推察される。

#### IV 実践上の課題

本報告では、これまで本学が取り組んできた経験学習に関する筆者らが実践してきたプログラム検証を行ってきた。コロナ禍という特殊な状況下ではあったが、それら影響の有無も含めて、いくつかの課題を指摘することができる。

一つ目は、体験との接続と構造化である。今回の体験活動の環境は、インターンシップが「超少子高齢社会」、サービslラーニングが「格差社会」といった、大きな社会問題を包含する場ではあったが、インターンシップとサービslラーニングといったプログラムの性質上の違いが、言語化に影響を与えていたことは否めない。インターンシップは就業体験であり、職種として何をすべきかが話題の中心となるが、サービslラーニングは貢献活動として、一般市民の立場で社会に何ができるかを問いやすい。また、前述したように、支援を必要としている人々との直接的な接点の有無が学生の成果物にも表れている。特別養護老人ホームでの体験では、仕事の取り組み方に対する内省であるのに対して、あいりん地区では、そこで見た人々との描写とそれにつながる社会問題を示している。インターンシップとサービslラーニングの違いを捉えれば、就業体験と貢献活動といった各々のプログラムが意図するところにはたどり着けているが、体験の言語化としてはいささか勿体ない

状態である。インターンシップでは、仕事と社会問題との接続が働くことの社会的使命への理解につながるし、サービslラーニングにおいても、自身が持つ偏見の源泉に対する問いかけが、人としてどうあるべきかのさらなる学びのきっかけとなるだろう。さらに議論を展開させるならば、近接する地域<sup>注4</sup>で同じくらいの年齢に見える高齢者が置かれている環境の極めて大きな差異（特別養護老人ホームでの入居生活と路上生活）の背景には何があるのかといった、二つのプログラムをつなぐ大きな社会的課題へと話題を発展させていく事も可能であろう。各々のプログラムの持つ性質を理解した上で意図して言語化させ、それらを大きな文脈に関連付けるといった知的操作ができるよう、ふりかえりを構造化していく必要があるだろう。

また、今回は体験の言語化を各々の体験プログラムに挟み込む形で展開した。体験した事をどのように表現していくのかについて、時間をかけて丁寧に練習していくことで、これまでの「楽しかった」「～がわかった」等の根拠に欠ける表面的で感情レベルに終始していた描写から、より具体的で考えを深めた形跡がある記述を見ることができた。

一方で、これら成果を導き出すために、インターンシップやサービslラーニングの15コマに合わせて、体験の言語化が15コマと合計30コマの授業を実施する必要があった。学生にとってみれば、半期で完結する授業がほとんどを占めるカリキュラムにおいては、やや冗長でモチベーションを維持しにくい構造であったかもしれない。教育学部のように目的養成のカリキュラム構造では、免許・資格関連科目を中心にカリキュラムが組まれており、取得を希望する免許・資格が多ければ多いほど必須の授業は増える。既に時間割上に余裕がない状態で、経験学習に関するプログラムをどう位置付けていくかは、現行のカリキュラムとの調整がより困難を極めるものと思われる。

二つ目は、体験させるコンテンツである。今回の体験活動の場は、インターンシップが「特別養護老人ホーム」、サービslラーニングが「あいりん地区」であった。学生は予め各々に活動先のイメージを持って学習に臨んだわけであるが、特別養護老人ホームの「施設」「高齢者」「車いす」に比較して、「あいりん地区」の印象は「路上生活者」「貧困」「危ない」といったネガティブな要素が強かった。学生のこれまでの日常生活や学校教育を通して、高齢者や障害者との接点はいくつもあり、ある程度の知識は備わっていただろう。一方の路上生活者や一目見てわかる貧困へのアクセスは容易ではなく、断片的な情報と狭い解釈による「マイナスの先入観」が支配的であったと考えられる。1年生が履修できるインターンシップやサービslラーニングは複数あり、学生は自由意志でプログラムを選択するわけであるが、大方のイメージがつかめている特別養護老人ホームでの体験活動に対して、あいりん地区では、「怖そうなところだけど見てみたい」といった、ネガティブな心象を超える高い好奇心があったと言う事になるだろう。

実際には、特別養護老人ホームの活動では、新型コロナウイルスの感染拡大防止といった観点から、利用者と直接接触することがない施設周辺の清掃作業や衣類の整頓、車いすの整備、おしぼり等のたたみ物の準備作業に従事したが、あいりん地区ではフィールドワークと炊き出しに取組んだ。どちらの活動も、支援を必要としている他者との接点を含んだものであるが、大きな違いは、実際にそれら人々と関わる事ができたかどうかである。特別養護老人ホームでの活動では入居者と直

接関わるができなかった。窓越しから見える高齢者の様子と事前学習との知識をすり合わせた上で、施設に入居する利用者の心情を想像することが求められたが、あいりん地区では、その場で偶然に遭遇した人々とのコミュニケーションが可能であった。特別養護老人ホームでは、利用者の思いを確認する手立てが施設で働く専門職を介して語られることばであって、本人の口から直接聞くことが出来なかった。しかし、あいりん地区ではその場で直接的なやり取りが可能であった。自己に他者を立ち上げてコミュニケーションに没入することで、自他の感情の変化をリアルタイムにつかむ事ができ、それらを手掛かりにこれまで持っていたイメージのアップデートも可能であった。想像と実際のギャップが大きいほど強いインパクトがあり、タイミングよくそれら環境に自己を投じることが学びを深めていくためには必要である。現在では、コロナ過による感染予防のためのソーシャルディスタンスが強く求められており、これまでの対人関係のとり方を根本から変えることが求められている。もとより経験学習における活動やその内容も大きく制限されている中、いかにインパクトあるコンテンツを選定するかが大きな課題である。

三つ目に、学生が上手く語れるような手立てである。今回は、はじめての試みであり且つ履修者も少数であったことから、科目担当の教員2名がファシリテーターとなって、学生のグループワークに介入し言語化を促していった。教員が関わっている間は、意図した方向へと話題を展開していくことは可能であったが、進行を学生に任せてしまうと表面的な事象の受け答えに終始し、そのうちに集中力も途切れて時間を持て余し、体験とは関係ない雑談へと脱線していくこともしばしばあった。話題の展開には、俯瞰的で多角的な視点が求められる事はもちろん、どのような発言でも反応出来得る即興力も求められる。一つの発言を起点として話題を広げ、思考の活性化に向けた協働を促進していくためには、「場をうまく回す」ことが必要である。早稲田大学の「体験の言語化」では、TA（ティーチングアシスタント）が重要な役割を担っている。渡邊ら（2017）によれば、早稲田大学が実施する「体験の言語化」は担当教員1名に受講者15名を1クラスとして運営しているが、それでも学生への支援を十分に行うことは難しく、科目開設当時からTAとの共同運営がなされてきているという。TAの役割には、授業補助だけでなく、『教育分担者』として取り組みにつまずいている受講生を積極的にサポートする『受講生補助』も含まれている。はじめてプログラムを受講する学生にとっては、年齢が近い頼れる先輩であり、指導的立場で単位付与の権限を持つ教員とは立場も異なる。TAは同プログラムを経験しており、自分もかつて同じ状況にあったことを知っている。いつ、どこで、どのようなタイミングで、何をどう働きかければ良いのかのトレーニングも積んでいる。体験の言語化を促す上において、教員と学生ではこれまで生きてきた社会的背景が違うため、何をどう感じたかを推し量るには自ずから限界があるが、TAと受講生では比較的近い感受性の中で、効果的な働き掛けが可能になっている。TAは受講生の言語化に徹底的に付き合うことで自らの成長も促し、それらを実際に体験し経験値として引き上げた者が次のTAとなる仕掛けが効果的に機能しており、これまでの積み重ねてきた教育実績を資産として大変効果的に活用していることがわかる。

本学の教育システムにおいてもTAやメンター制度が取り入れられているものの、授業内での活

用は、ほぼ1年生春学期のゼミの時間や大人数講義での授業補助であり、その運用は部分的且つ限定的である。授業時のサポートや1年生の相談相手として、レポートの書き方や履修指導、年間のスケジュールに関するアドバイスには応じてはいるものの、学びの場のファシリテーターとなって活躍できる状況にはない。本学の経験学習も、全学をあげた組織的な取組から既に12年が経過している。これまでに蓄積してきた教育資産をもとに、さらに効果的な持続可能性のある教育活動が展開できるよう、経験学習によって大きく成長できた学生に活躍の場を求めたい。

#### 【参考・引用文献】

- 1) バーバラ・ジャコビー著、山田一隆訳「こんにちの高等教育におけるサービslラーニング」『龍谷大学経済学論集』47巻1・2号、43-61頁、2007
- 2) 橋本周司「第1部第2章 『体験の言語化』に期待すること」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂、15-20頁、2016
- 3) 兵藤智佳「第3部第1章 『体験の言語化』科目の授業内容」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂、95-114頁、2016
- 4) 岩井雪乃「第3部第1章 『体験の言語化』科目の開発過程―複数教員で展開するための標準化―」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂、115-131頁、2016
- 5) 河井亨・溝上慎一「第2部第1章 日本の大学教育における『体験の言語化』の意義」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂、23-64頁、2016
- 6) 溝上慎一「アクティブラーニングの背景」溝上慎一編『高等教育におけるアクティブラーニング理論編』東信堂、3-27頁、2016
- 7) 丹羽恵理・尾崎慶太・山田一隆「大学初年次におけるサービslラーニング受講を契機とした態度特性変化その6―自然言語分析ツールを用いたふりかえりシートの分析の試み―」『日本福祉教育・ボランティア学習学会 第20回大会とうきょう大会予稿集』
- 8) 尾崎慶太「カンボジア・サービslラーニングプログラムの現状と課題：学生の活動後レポートの分析から」『多文化共生研究叢書』1号、53-62頁、2017
- 9) 尾崎慶太・山本秀樹「教育効果と地域貢献を高めるためのサービslラーニングの研究―海外サービslラーニング（カンボジア）のプログラム分析を通して―」『教育総合研究叢書』4号、71-82頁、2011
- 10) 山田一隆・尾崎慶太「サービslラーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化―活動の随意性に注目して―」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』22巻、77-88頁、2013
- 11) 山本秀樹「ジェネリックスキルの獲得に向けた大学教育プログラムの研究」『関西国際大学研究紀要』11号、47-55頁、2010
- 12) 山本秀樹「体験学習プログラムにおけるジェネリックスキルの獲得と学生の自己評価に関する一考察」『教育総合研究叢書』9号、85-95頁、2016

- 13) 山本秀樹「体験学習プログラムにおける『まとめ』に関する考察ーサービス・ラーニングプログラムの活動まとめの分析からー」『教育総合研究叢書』10号, 109-121頁, 2017
- 14) 山本秀樹「第Ⅲ部第2章 ハイ・インパクト・プラクティスによる教育方法の充実ーオフキャンパスプログラムの必修化ー」関西国際大学編『大学教学マネジメントの自律的構築ー主体的学びへの大学創造20年史ー』東信堂, 177-196頁, 2018a
- 15) 山本秀樹「体験学習プログラムにおける効果的な事後学習に関する考察ー海外サービス・ラーニングプログラムの活動まとめの分析からー」『教育総合研究叢書』11号, 135-146頁, 2018b
- 16) 和栗百恵「サービス・ラーニングとリフレクション：目的と手段の再検討のために」『国際ボランティア学会ボランティア学研究』15号, 37-51頁, 2015
- 17) 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化実践ガイドブック』成文堂
- 18) 渡邊翔・岩井雪乃・兵藤智佳・和栗百恵・河井亨（2017）『『体験の言語化』授業におけるティーチングアシスタントガイドブックの開発』『第23回大学教育研究フォーラム』発表要旨集

#### 【脚注】

- 注1 特別研究とは、正規科目にはない新しい取り組みに対して、一定の成果により単位認定を行うことができる仕組みである。特別研究として開講するためには、科目として開講しなければならない理由、単位認定の妥当性、予算、今後の予定等を学科や部局で検討した上で、「新規開講申請書」にて提出する。特別研究としての開講は3年間で限度であり、以降は閉講もしくは正規科目やその他のプログラムに変更する事となっている。
- 注2 詳細は、本学が4年制大学として20周年を迎えた際に刊行した書籍『大学教学マネジメントの自律的構築ー主体的学びへの大学創造20年史ー』「第Ⅲ部第2章 ハイ・インパクト・プラクティスによる教育方法の充実ーオフキャンパスプログラムの必修化ー」を参照されたい。
- 注3 教育学部教育福祉学科では、コミュニティスタディとして、インターンシップとサービスラーニングの授業科目が設定されており、両科目から1科目を選択必修することが卒業要件となっている。
- 注4 インターンシップⅠの活動先は尼崎市、サービスラーニングⅡは大阪市西成区（あいりん地区）である。直線距離にして12キロと近接した場所に位置している。

## Abstract

This report examines the effects of the class "Contextualizing Self in Society" on the students who took it. Their narratives are being exploratively reviewed to examine ways to make experiential learning more effective. As a result of the practice, we found three key elements: connection to and structuring of the experience, content to be experienced in experiential learning as a subject for reflection, and a means for student's narratives.