

正課を補完する課外自主活動を通じた学生の学びと成長感

——教職を目指す学生の沖縄研修——

Learning and Self-perceived Personal Growth in Students resulting from Participation in Extracurricular Activities: Okinawa Project for Teacher Trainee Students

赤沢 真世・浦島 清一・武田富美子
AKAZAWA Masayo・URASHIMA Seiichi・TAKEDA Fumiko

I はじめに

本稿は、教職志望の学生による自主的な研修「教職沖縄研修」(2011年度より実施、以下「沖縄研修」と表記する)のこれまでの歩みを紹介し、この研修が学生にどのように受け止められているのか、学生の学びにどのような意味・意義をもたらしているのかを明らかにすることを主眼とする。

沖縄研修は、教職に関わる取り組みであるにも関わらず、学ぶ内容を教育に限定せず、学ぶフィールドも学校現場に限定されていない。それは、次のような目的を持っているからである。①教職を志望する学生たちが、自ら問いを持つ力や、主体性をもって学ぶ力を身に付ける(高める)、②学びの当事者意識を育てる、③多様性を体感する、という3点である。

「反省的実践家」の概念を提示したD. ショーンは、自らの実践を振り返り反省することによって、自己と対話し、専門家として自分自身を成長させていこうとする姿を、専門家としての教師に求めている¹⁾。教育実践において、自身の問いを持ちながら、計画・実施し、そして自ら評価し改善する力が求められる。立命館大学では、教職に求められる力として「専門の力(高い専門性)、子ども(人間)を理解する力、伝える力」という3つの力を挙げ、教職教育を展開している。とりわけ「専門の力」に関して、「教授理論や学習理論に基づいた高い専門性を持ち、児童生徒の前に立つこと、さらに、教師になった後も、『自由と清新』の気概を持ち教材研究に励み専門性を高める努力をすること」²⁾と示されている。このように、各教科内容の習得、指導力のみならず、教師自らが主体的、自律的に学ぶ能力が必要であることが

述べられている。したがって教職を志す学生に重要なのは、多様な文脈において主体的な学びをまずは自身で経験すること、そして経験をもとに振り返り、自己と対話し学び続けていく姿勢の育成である。

ところで、大学生の主体的な学びの重要性については、近年大学におけるPBL(Problem/Project Based Learning)への着目でも同様の流れを見ることができる³⁾。こうした学習では、大学で学ぶ知識の吸収のみならず、「経験」を通じた学習が重要であることが指摘されている(井上、2011)⁴⁾。では、学生が意義を見出す「経験」とはどのようなものか。主体的に学ぶ力を獲得するにはどのような手立てが必要なのか。

この点について、木村・河井(2012)は、立命館大学のサービスマーケティングにおける「地域ボランティア」の学びを対象に、学生の「経験」の種類と「学習成果」の関係について、アンケート調査をもとに量的分析を行っている⁵⁾。この研究においては、役割を担い進んで活動する「積極的関与」や事前準備活動の豊かさ、学習成果における「スキル」とが高い相関関係にある。また経験の種類によってもたらされる学習効果は異なるものの、「教員やコーディネーターからの支援」はどの学習効果とも高い相関を示し、とりわけ、自ら探究していきたいテーマを見つけた、などの「インクワイアリー」の因子と強く結びついている。

では、教職を目指す学生の自主研修、沖縄研修ではどのような「経験」を学生が高く受け止め、評価するのだろうか。そして、そうした「経験」はどのように保障されているのだろうか。沖縄研修は学生主体の自主研修であり、授業として組織

され系統立てられたものではないという点では同列に論じることはできないが、木村・河井（2012）の視点を念頭におきつつ、沖縄研修での学生の学びを捉えてみたい。なお、2012年度については武田（2014）がその取り組みを具体的に紹介しているが⁶⁾、本稿は2013年度の取り組みを主な対象としている。

II 沖縄研修の概要

立命館大学の教職を目指す学生を対象にした沖縄研修は、2011年に大学の教育力強化予算を得て、教員側からの働きかけで始まった。教職を目指す学生に多様な視点と大きな視野を養って欲しいという願いから、「多様性体感」をキーワードとし、学年を超え、学部や学科だけでなくキャンパスを超えた活動として30名をめどに募集を開始した。参加者は、グループをつくり、自ら研修計画を立て行動する。必ず現地の人との交流を計画することが条件である。宿舎として那覇市にある環境教育施設「森の家みんな」の大部屋で寝泊まりし、自炊もする。なお参加対象者は、教職への意思が明確化する2回生以上となっている。

初年度はすべてが手探りだった。募集に対して、びわこ・草津キャンパス（以下BKC）の教職自主ゼミに属する4回生たちが「学年・学科・キャンパスを越えて繋がりたい」と熱い思いを持って応じてきた。彼らが第1回目の推進力となった。宿舎とおおまかな日程は決まっていたが、内実を作ったのは彼らである。1日目は午後に現地集合し、観光バスにてひめゆり平和祈念資料館を訪れ、夜は宿舎でひめゆり学徒隊の一員だった宮城喜久子さんの講話を聴いた。2日目の夜と3日目午前「森の家みんな」での環境学習、2日目午前・午後と3日目午後はグループ研修、4日目はそれぞれが学んだことを共有し、午前中で現地解散となった。これがその後の原型となった（2013年度の取り組みについては、資料2-1を参照）。

1年目の参加者から有志を募り、その学生たちが2年目の募集、新実行委員会の立ち上げを担い、新しい実行委員をサポートした。3年目の2013年度は、学生が自主的に募集を開始し活動が継続された。顧問のような立場で何人かの教員が実行

資料 2-1 2013 年度沖縄での研修概要

2014年2月

11日（火）9：30 那覇空港出発

- ① ひめゆり平和祈念資料館見学・ワークショップ
- ② 摩文仁の丘（自由に見学）
- ③ 対馬丸記念館 講和・見学
- ④ 環境学習（夕食後）夜のフィールドワーク

12日（水）

- ① 環境学習（午前）朝のフィールドワーク
- ② 班活動（午後）資料2-3参照

13日（木）

- ① 班活動（午前・午後）資料2-3参照
- ② 現地の人を交えての交流会（18:00～21:00）
エイサー鑑賞・各班のメンバーと交流した方の紹介・自由交流&レクリエーション（グループでの話し合い）

14日（金）

- ひとりずつ感想を述べる
- 正午ごろ宿舎にて解散

委員会に出席してはいるものの、実質的に学生の自主活動として定着してきた。

参加者は1年目4回生7名、3回生6名、2回生13名、科目等履修生1名、修士1年生1名の計28名、教員3名が付き添った。2年目は4回生7名、3回生6名、2回生13名、科目等履修生1名、修士1年生1名の計28名、教員2名が付き添った。3年目は7回生1名、4回生7名、3回生11名、2回生21名の計40名の大所帯となった⁷⁾。教員は3名だった。

応募の際に、沖縄研修への参加動機や、沖縄での学びの計画をレポートすることになっている。しかし、「沖縄」という何となく魅力的な響きの土地へ他の人と楽しく旅行することだけを思い描いて応募してくる学生も存在する。そうした学生も、事前学習とグループでの活動の計画・設計の中で徐々に変化していく。事前学習の内容は資料2-2に示した。ここで重要なのは、「自分は沖縄で何を学びたいのか」をじっくりと考える時間とプロセスが保障されていることである。

実行委員は前年度を参考にしながら、全体の計画を練り上げ、沖縄での学習で必要とされる基本的な学習内容を組織し、メンバー全体の意識を沖縄に向かわせるために事前学習を組む。各班は、メンバーの学びたいことを軸として、現地で出会う人とアポイントをとりながら、班の活動計画を

資料 2-2 2013 年度の事前・事後学習の日程・内容

毎回 13:00～16:00、最初にアイスブレイクがあった	
事前学習 1 6月23日 キャン・ブラ	① 2012 年度参加者による体験報告と概要の説明 ② 実行委員の選出 (一次募集締切 2013 年 6 月 30 日)
事前学習 2 8月2日 キャン・ブラ	① 沖縄に関するクイズ ② 昨年度の参加者による班活動の報告 (二次募集締切 [4 回生] 9 月 10 日)
事前学習 3 9月29日 BKC	① 4 回生紹介・自己紹介 ② 班発表・日程発表・班での話し合い (班長決め・班で集まる日の決定・班内連絡手段の確保) ③ ビデオ鑑賞：アニメ「ひめゆり」
事前学習 4 10月27日 キャン・ブラ	① 班活動 ② 意識改革の訴え ③ 事前学習
事前学習 5 11月24日 キャン・ブラ	① 歴史クイズ ② なぜ今回の学習が沖縄なのか
事前学習 6 12月15日 BKC	① 各班進行状況プレゼンテーション ② DVD 鑑賞「笑う沖縄」 ③ 学びのコミュニティ助成金について
事前学習 7 2月2日 キャン・ブラ	① 沖縄の環境についての学習 ② 3 回生今澤くんの話「標的の村」 4 回生まりこさんの話「沖縄研修を通して何を学んだのか」
事後学習 2月27日 キャン・ブラ	① オープニングトーク ② 各班発表 ③ 諸連絡
場所・・・キャン・ブラ：キャンパスプラザ京都 BKC：びわこ・草津キャンパス	

立てる。こうして、沖縄での研修を迎える。2013 年度の班活動の概略は、資料 2-3 のとおりである。

このように、「何を学ぶのか」、そしてそれを「いかに学ぶのか」（学び方を学ぶ）という学びの出発点から学生一人ひとりに委ねられ、自由度の極めて高い研修となっている。

Ⅲ 沖縄研修の学びの評価

1 アンケート調査の実施とその目的

沖縄研修は、学生にどのように受け止められ、続いているのか。Ⅲでは、研修終了後に行ったアンケート調査から、研修全体や各取り組みについての学生の評価の結果を示す。そこから、学生の受け止め方の傾向を掴みたい。

2 実施方法

2014 年 2 月 27 日の事後研修にて調査票を配布、回収（欠席者にはメールで送付し回答を得た）。回答者数 39 名（全参加者 40 名、回収率 97.5%）。

資料 2-3 2013 年度沖縄研修の班活動

班	2 月 12 日午後	2 月 13 日午前・午後
戦争・平和Ⅰ	沖縄国際大学訪問（ヘリ墜落現場の視察、スマイライフとの交流、意見交換会）、沖縄県民間教育研究所訪問（長堂登志子さん：元小学校教員との交流）	琉球新報本社訪問（松元剛さん：編集局次長兼報道本部長へのインタビュー）、嘉手納基地、周辺街見学（伊佐慎一朗さん：沖縄平和ネットワークのガイド）
戦争・平和Ⅱ	佐喜真美術館（佐喜真淳さんから話を聞く）、普天間基地のゲート、沖縄タイムス本社訪問（編集部の石川さんにインタビュー）	南風原陸軍病院壕跡、糸数壕、識名の壕、県庁壕、白梅の塔（横田さん、太田さん：沖縄平和ネットワークのガイド）
文化	世界文化遺産「琉球王国のグスク及び関連遺産群」の一つ「斎場御嶽」を訪問、沖縄大学を訪問（須藤義人教授に「沖縄の信仰について」、その後、様々な方に紹介していただく。写真家の初沢亜利さんを中心に「普天間基地の辺野古移設に賛成か反対か」というテーマで話す）	久高島訪問（ガイド内間豊さん、久高島の歴史、儀礼の説明、今も残る信仰、そして今後向き合う問題など）、「久高島留学センター」（坂本静治さん）を訪問（離島型山村留学を行っている）
珊瑚舎スコアール	珊瑚舎スコアール訪問。スタッフ樋口佳子さんのお話、沖縄講座の見学（三線の体験）、スコアール OB の真津研太さんのお話、星野人史（珊瑚舎スコアール代表）のお話、夜間中学校に参加	中等部・高等部の生徒と山がんまり（野外活動）に参加、作業班と料理班に分かれて活動、おしゃべり・交流
サドベリー	沖縄サドベリースクール訪問、子どもたちの活動に参加、夜は保護者と夕食会	沖縄サドベリースクール訪問、子どもたちの活動に参加（ホットケーキづくり）
珊瑚礁	琉球大学研究室訪問（竹村明洋教授、土屋誠教授）	大浦湾ダイビング（ダイブショップ 桜海）、辺野古テント村訪問
環境Ⅰ	ダイビング、漫湖水鳥・湿地センター	斎場御嶽、久高島訪問
環境Ⅱ	マングローブ植樹体験（平川節子さん：マングローブ EE クラブ）	泡瀬干潟、博物館カフェ「ウミエラ館」（水野隆夫さん）

3 各質問項目の結果と考察

(1) 沖縄研修の参加回数、所属班

初めて参加する学生が 8 割の 31 名、複数回参加の学生が 2 割ほどの 8 名である。関心のあるテーマにしたがって、班に分かれた（資料 3-1）。

(2) 研修での役割【複数回答】

今回、役割を記入しなかった「記入なし」は 5 名（12.8%）しかおらず、多くの参加学生がそれぞれ何らかの役割を持って参加している（その他に含まれている記録係、アポ取り等は、班内での役割である）。

資料 3-1 班と班別の人数

①戦争・平和Ⅰ	5名	⑤サドベリー	6名
②戦争・平和Ⅱ	5名	⑥珊瑚礁	2名
③文化	6名	⑦環境Ⅰ	4名
④珊瑚舎スコレ	6名	⑧環境Ⅱ	5名

資料 3-2 研修で担った役割と人数【複数回答】

		人数	割合
①	立ち上げ委員	5	12.8%
②	実行委員	8	20.5%
③	実行委員補佐	4	10.3%
④	朝食隊	14	35.9%
⑤	交流会	6	15.4%
⑥	班長	7	17.9%
⑦	その他	6	15.4%
	記録係	3	7.7%
	アポ取り	2	5.1%
	実行委員の 俯瞰的役割	1	2.6%
	記入なし	5	12.8%

(3) 研修への参加動機

次に、参加動機を調査した（資料 3-3）。最も多い回答を得たのは「③教職の仲間が欲しかった」というものである。学部や学年を超えて教職志望の仲間を得ることを多くの学生が切望している。

続いて、「①沖縄に行ってみたかった」、「②沖縄で学びたいことがあった」という二つが多くの回答を集めた。沖縄という土地のもつ魅力、奥深さを感じて参加した学生も多い。

また、「⑥自分が変わるきっかけになるかもしれないと思った」と回答した割合が3割弱存在することは注目に値する。「その他」の自由記述も含めて（「自分の学びを見つめ直すため」など）、自己の成長や前向きな変化を自ら期待し、そうした明確な目標に向かって自ら行動する学生が沖縄研修には一定数集まってきている。

一方で、「⑤友達に誘われた」「④他の人から良いと聞いた」学生がそれぞれ2割前後であった。

(4) 沖縄研修を通して成長・変化したか

①全体として

そこで、「沖縄研修を通して成長したか、変化したか」という問いの結果が次の通りである（資

資料 3-3 研修への参加理由【複数回答】

	人数	割合
①なんとなく沖縄に行ってみたかった	15	38.5%
②沖縄で学びたいことがあった	15	38.5%
③教職を目指す仲間が欲しかった	21	53.8%
④他の人から良いと聞いて参加してみたくなった	7	17.9%
⑤友だちに誘われた	9	23.1%
⑥自分が変わるきっかけとなるかもしれないと思った	11	28.2%
⑦その他	5	12.8%
・「自分で体感して学ぶ」ということをまたやりたかったから	1	2.6%
・色々な人とこれまでの学びについて議論しかたったから	1	2.6%
・大学での自分の学びを見つめ直すため	1	2.6%
・4年間のまとめをしたかった	1	2.6%
・本物を見に行きたかったためこのまま沖縄を教えるのが不安だった	1	2.6%

料 3-4)。全体として、「5：とてもそう思う」「4：まあそう思う」と成長、変化を感じた学生が多く、参加理由が「友達に誘われた」という学生が一定数いるにもかかわらず、平均値 4.40（最高点 5 のうち）という高い評価を得た。

一方で、「2：あまりそう思わない」「3：どちらでもない」と回答した学生も少しであるが存在する。その多くが2回目以上の参加者であった。

資料 3-4 自身の成長を感じているか

平均 (SD)	4.40 (.82)
人数 (割合)	
1 そう思わない	0 (0%)
2 あまりそう思わない	2 (5%)
3 どちらでもない	2 (5%)
4 まあそう思う	13 (34%)
5 とてもそう思う	22 (56%)

②参加回数による評価の違い

そこで資料 3-5 にあるように、初めての参加者と2回目以上の参加者の平均値を比較したところ、2回目以上の参加者においては、成長・変化度において1回目の参加者のそれよりも数値が低い状況であった。

資料 3-5 初めての参加と複数回参加の評価

	1 回目	2 回目以上
n	31	8
平均	4.58	3.75
標準偏差	0.56	1.28

(5) 研修でのそれぞれの学びの機会の評価

①総合評価

まず、全体としての総合評価は 10 点満点中、7.83 点となり、比較的高評価を得ている。総合評価の理由として、自由記述では次のような意見が出ている（資料 3-6）。事前のアポイント取りなどが無事に済み、現地の方との交流のなかで多くの学びができたことが述べられている。

資料 3-6 総合評価の理由
※ 8 点以上の高評価の回答より抜粋

◎たくさんの学びがあり、自分にとってとてもプラスの活動になったから。
◎実際に学びたい事以外にも多くの事を学ぶことができたから。
◎アポ取りをとることが遅れながらもとることができた。たくさんの人の話を聞いて、大変充実した活動になった。
◎全体的に平和学習や班活動は考えていたよりも充実していた。 ▲でも、環境学習と事前の班活動は取り組み不足だと感じた。
◎班活動では予想以上に濃い内容の学びができ、ほかもたくさんのことを学べたが、 ▲事前学習の段階からそのような学びに近づくようなことができたからよかったと思ったため。

②個別の学習について的评价

では、研修のそれぞれの学びの機会のうち、何が学生の学びとして充実したものと受け取られているのだろうか。ここでは、特徴的なものに焦点をあてて考察していきたい。

資料 3-7 にあるように、最も高い評価を得たのは「沖縄での班学習」であった。事前の班学習の評価点の低さに対して、現地で展開された班学習の満足度が高いことが特徴である。

次に評価点が高かったのは、「振り返りの話し合い」である。今回の調査では、研修の最終日に行った「全員による振り返り発表」と「各日の晩に行った振り返りの時間」の双方を区別すること

資料 3-7 各学びについて的评价（10 点満点）

	平均	標準偏差
A 全体での事前学習	6.97	1.55
B 事前の班学習	6.05	1.85
C 沖縄での平和学習	7.91	1.40
D 沖縄での環境学習	7.00	1.97
E 沖縄での班学習	9.00	1.10
F 交流会	7.59	1.71
G 振り返りの話し合い	8.27	1.18
I 総合評価	7.83	0.95

なく質問をしているため、学生がどちらを念頭において回答したのか（両方加味しているのか）は明確ではない。けれども、学んだこと、体験したこと、感じたことを自分の言葉として整理し、互いに交流し共有しあう機会を学生が高く評価していることは大きな特徴であると言える。

4 アンケート結果のまとめ

アンケート結果からわかるように、研修を通して自己が変化した・成長したという自己評価がとても高いといえる。参加動機においても、自己変化・自己成長を期待して参加した学生が一定数おり、そうした目的に照らして充実した研修内容であったことがわかる。さらに、個別で見れば、「班学習」および「振り返り」の充実感を感じている。

一方で、班学習については、事前の学習の評価は相対的に低い状況であった。

IV 沖縄研修における特徴的な学び

では、事前の班学習は具体的にどのように進められたのか。また沖縄での班学習を「充実した」と感じるとき、学生は具体的にどのような思いで充実したと感じているのか。IVでは、インタビューや報告集での学生の記述をもとにして、個別具体的な学生の文脈に寄り添う形で、沖縄研修での学生の主体的な学びの経験やそれを支えた学びの環境に注目したい。具体的には、学びを支える要素を次の4つに整理することができた。すなわち、「仲間と学ぶ」「学びの『共有』」「沖縄で学ぶ」「教員による足場づくり」である。

1 仲間と学ぶ

前述のように、研修には自ら学びたい、成長したいとの思いを持った学生が集まり、互いの刺激を期待していた。さらにそうした学びあいを高めることに寄与していたのは、①役割を持った活動、②異学年による班学習、という二つの重要な要素だったと考えられる。

(1) 役割を持った活動

資料4-1に挙げたのは、役割分担が自身の学びに影響したかを尋ねたものである。そこで高評価をつけた学生は、役割を担うことで主体的な学びが展開されたと受け止めている。とくに全体を率いていく実行委員や班活動を進めていく班長、記録係などの役割を担うことで、これまであまり自分自身が触れたことのなかった、あるいは得意ではなかった分野（アポを取る、人と交渉するなど）にも挑戦することができたことが述べられている。

また、班長や班内での記録係に加えて、学生が自主的に「朝ごはん隊」（宿舎での自炊係）や「交流会」（各班が現地で出会った方を招待して全体で交流をする会）の実行委員を形成した。

このように、学生が自分たちの研修、そこでの学びを主体的に進めざるをえないシステムが出来上がっていたことも、一つの重要な要素である。

資料4-1 役割を持つことが学びの質を変える

- ・一参加者としてでなく実行委員の一人として自分の力以上にやれた気がするから。
- ・学びにガッツリ取り組んだきっかけは、班長として頑張らんと、という気持ちだったと思います。
- ・日程やアポ取りすべて1からのスタートで自分があまりやったことのないことができたので。また、自分がこの研修によく関係できたので。

【設問3の自由記述①】

(2) 異学年による班活動＝学び方を学ぶ

また、上回生は上回生として、役割を担った学生はその役割に責任感や意識を持ちながら、活動を進めていた。資料4-2にあるように、班活動のなかで、上回生が「下回生やメンバーの学びをどう促すか」という視点を自分の学びの一つの側面として捉えている点は極めて興味深い。ここで具体的にインタビューから見てみたい。

資料4-2 上回生として下回生やメンバーの学びを支える

- ・私自身のテーマとして、「自分自身の学び」のなかに「メンバーの成長」も入っており、自分の立場と向き合いながら、「一体今の自分は何ができるべきなのか」と考え続けた。
- ・昨年より事前学習にかかる時間があつたはずだけど直前でドタバタすることが多く、3・4回生から2回生に仕事をふったり指示してしまったりすることが多く「学びたい」という気持ちを阻害してしまった気がするな、と反省。

資料4-3 異なる学年間の学びあい、それぞれの思い

①《事前班学習でのモチベーションの低下について》Mさん【2回生】へのインタビュー

M「アポがうまくとれないことと、下級生であるが班長として頑張らねばならないというプレッシャーがあつて下がりました。もっとうまくできたのではないか、という反省です。」

②《班活動で他のメンバーから学んだことについて》Mさん【2回生】へのインタビュー

M「（4回生の）KさんとSさん。モチベーションが下がった原因にもなったのだけれど、あまりにもすごい人なんだと気付いた。話すのもうまいし、だから人もうまく動かせる。自分の方に（他のメンバーの意識を）向けて、自分が伝えたいことを伝えて。ノートもずっと綺麗にとっていた。2回生はそういうことができていなかったが、4回生はそういう積み重ねができていて、すごいなあと思った。そうやってやったらいいのかという学び方も学んだし、そうしたらそういう姿になるんだとも思った。」

M「（班長としてスケジュールを立てるときに）他の上回生のメンバーにLineなどで聞いて、実現可能性についてコメントをもらったりしながら調整した。」

③ Kさん【4回生】へのインタビュー

K「2回生で班長を頑張ってもらったMさん。Mさんは班活動で出会った人に紹介された資料をすぐに沖縄県庁に取りに行った。自分はそこまで行動力がないのですごいな、と思った。」

資料4-3は、2回生のMさん、そして同じ班のKさんにインタビューを行った記録の一部である。2回生で班長となったMさんは、友達に誘われて研修に参加した、と自らの動機を語っている。しかしながら、事前学習の過程において、上回生の自律した学びの姿や方法に衝撃を受け、学びつつ、班長としてアポの取り方やスケジュールの調整、調べ学習のやり方など、「学び方を学ぶ」経験を積んでいった（資料4-3の①、②）。さらに面白いことに、その上回生である4回生のKさんも、

下回生である2回生のMさんの積極的な学びの姿に刺激を受けたと話している（資料4-3の③）。

このように、役割を担うこと、学年や学部を超えた集団づくりによって、学びの相互作用が必然的に起きていた。そして、学びの主体性や自律性が生み出され、質の高い学びが展開されている。

2 学びの「共有」

学びの相互作用は、学びを「共有する」ことを意識した取り組みによってさらに意味を増すだろう。沖縄研修では、自身の学びを振り返り、共有することが大きな要素の一つとなっていた。

(1) 事前学習での丁寧なアイスブレイク

自身の学びを共有するには、まず自分自身をひらいていくことが必要である。1年目の研修ではこの点が不十分だったとの認識があり、2年目の研修から実行委員を中心として、毎回の事前学習で丁寧にアイスブレイク活動を行っている。こうした丁寧な関係づくりによって、自身の学びを他者と共有する前提が作られている。

(2) 振り返りの機会の設定

Ⅲで述べたように、振り返りの機会は高評価を得ていた。学生にとっても意味のある機会だと受け止められていることがわかる。沖縄研修の一つの目標として、「多様性体感」が挙げられているが、

資料4-4 振り返りでの学生の学び、感じ方

- ①感想シェア会でのみんなの考え方や感じたこと。自分の中で考え直す部分がたくさんあった。
(アンケート自由記述)
- ②「言いたくてたまらない」から始まって「言い足りない」「学び足りない」と知ることがアウトプットだと思ふようになった。
(Kさんへのインタビュー)
- ③「自分はどうかだろうなあと振り返りながら考えて聞いていた。(中略)2日目まで凹んで、なぜ自分は教師になりたいのだろうと思っていたことを考えて、今までの自分みたいに端っこにいるような子どもにも目を向けられる教師になりたいと思った。それは沖縄研修だからこそ。今まではそんな自分に目をそむけていたけれど、いやでも向き合わないといけないという機会だった。
(Mさんへのインタビュー)

同じ体験を通して、他者が異なる見方や意見を持っていることを知り、そうした違いも共有し認め合うことができる場が、こうした振り返りの時間にあったのだと考えられる。

①振り返りがなぜ高評価なのか？

資料4-4は、振り返りでの学生の学び、感じ方について、インタビューや報告集での記述を抜粋したものである。学生の言葉からは、振り返りの機会において、同じ経験をもとにグループのなかでの発信、共有をすることに重要な意味を見出していることがわかる。

まず、自分で咀嚼して自分の言葉で語ることができた「充実感」、そしてまだまだ学び足りないことへの気付きこそがアウトプット（成果）であるという分析は興味深い（資料4-4①②）。またMさんのインタビュー（資料4-4③）からは、友達の「自分の語り」を聞くことで自分自身へ問いかける機会を持てたことへの「充実感」を持ち、これまでの学習だけでなく、自分の生き方や価値観への振り返りにも結び付けている。

主体的な学びとして「自ら課題を設定し、自ら学ぶ」というとき、自分の学びの現在をメタ認知的にとらえるのみではなく、こうして自らの生きてきた歴史やそこでの思いを振り返り、意味づけることにこそ意味があるのではないかと。とりわけ、教職を志す学生にとって、自らのこれまでの歴史、経験、思いを改めて捉えなおすことこそ、「主体的な学び」として求められる。

②振り返りの質についての吟味

一方で、2013年度は、振り返りのあり方について、振り返りの目的を吟味する問いが学生自身から湧いてきた。（資料4-5）。二人とも、二回以上の参加をしている学生である。彼らに共通しているのは、ただ見たことの報告ではなく、自分の問いや感じたことを丁寧に振り返り、意味付けることこそ、充実した学びだと考えていることである。

Ⅲのアンケート結果において、複数回参加した学生の成長感に関する評価が低かったことも、上記の点が反映しているのだろう。沖縄を初めて訪

資料 4-5 振り返りの目的を吟味する問い

- ①【Hさん：2回目参加、インタビュー】
「振り返りの場は必要なのか。毎日時間をとってすべきなのか。どのようなタイミングですべきなのか。」
- ②【Kさん：3回目参加、アンケート自由記述】
(振り返りの目的について)
「教員としていかに活用するか、どう伝えていくのかに縛られすぎている気がしました。私たちは沖縄に行き、事実を知り、感じる事がまず第一目的であり、その次に個人が情報を処理・消化し、自分の考えをまとめ、生み出し、そのあとにやっと活用することが出来ると思います。そこにいたるまでには個人で差があると思うので、そのテーマに固執する必要は無いと思いました。」

れ、沖縄の歴史や文化を学んだ衝撃に比して、2回目以降の研修においては、参加者自身において、より明確な目標や研修の位置づけ方が問われることとなり、それに対する自己反省がより厳しくなった結果ではないかと推測する。

2013年度は、振り返りの時間を設定するという一定のルールは定着していたものの、振り返りの目的や意義を吟味していたわけではない。学びの充実を考えると、個々が活動で学んだこと、感じたことの「報告」に終わってしまった側面もあった。自身の問いや学び方の自由度が高い研修だからこそ、「報告」に終始するのではない振り返りのあり方を検討していくことが必要である。

ただ、複数回参加している学生自身からこのような本質的な問いが発せられ、主体的な学びについてより深く捉えようとしている姿が見られたことは注目すべき点である。

3 沖縄で学ぶ

1、2では、学生の主体的な学びを創り出すための「集団としての学び」の工夫が抽出された。正課においても、こうした工夫によって学生の主体的な学びを促進させることができるだろう。

一方で沖縄研修での学びは、学校現場というフィールドに限定されない。学校ボランティアや現場の実習と異なり、沖縄で学校教育に直結しない学びを展開することにはいかなる意味があるのか。

(1) 沖縄という場の設定

沖縄には、今なお続く基地問題をはじめ、中国文化と倭の文化の融合で生まれた独特の文化・思想がある。しかしながら沖縄の歴史や文化は、学生にとって身近なものではない。修学旅行で沖縄を訪れた経験を持つ学生も一定数いるものの、学生の今の学びに繋がっているとは言い難い。

沖縄研修での学生の班活動で興味深いのは、戦争、文化、教育、環境のどの切り口を通して、基地問題という沖縄が抱える現状を考えることにつながっていることである。例えば、珊瑚礁班は沖縄独特の珊瑚礁の雄大さ、美しさを体験するなかで、辺野古への基地移設で破壊される環境へと思いをはせ、問題をより突き詰めて考えようとする（資料2-3の班活動記録を参照）。

また、沖縄の地で学ぶことは、「沖縄の問題」を学習することではない。沖縄の問題は、結局のところ「日本全体の問題」であり、「私たちの問題」として自分たちに引き付けて考えることを要求する。その過程では、本土に暮らす人々は、沖縄の問題を遠い地域の問題として、自分たちに引き付けて考えていないという、本土と沖縄の温度差にも気が付いていく（資料2-2、事前学習ではそうした問いをもとに学習が進められる）。

一つの土地・地域に足を踏み入れ、問題を捉えること、そこから翻って自分の土地・地域に目を向ける学びを促すには、こうした沖縄の地は学びやすい特徴を持っている。

(2) 当事者・専門家に出会う

沖縄研修のうち、とくに班活動では、必ず現地の人と出会い、かかわりから学ぶことを重視している（資料2-3には、各班が現地の人とコンタクトを取り、活動を進めたことが表れている）。

水族館や博物館の単なる見学ではなく、なぜ人との出会いを通して学ぶことを重視しているのか。それは第一に、「どの視点に立って考えるのか」を大切に考えているからである。

先述のように、基地問題を例に挙げても、本土に入ってくる情報は量も質も限定されている。現地の人がいかなる思いで暮らしているかを掴むことは難しい。現地の人の中なかでも、立場によって

異なる多様な意見に出会い、自分の立場と反対の立場である意見も聞いて、学生自身のこれまでの「価値観を揺さぶられる」経験をするを重視している。

また第二に、「価値観を揺さぶられる」ためには、現地の人との関係も重要である。例えば大学教授との出会いでも、教授が知識を学生に伝授するという一方的な関係では、学生は主体的に関われなくなる。一つの問題に同様に取り組もうとする大人同士の対等な、協働的な関係として学生が位置づけられることが必要である。そこで異なる意見と出会い、それを踏まえて自身はどう考えるのかという場面で初めて、学生の価値観は揺さぶられ、「学んだ」実感や自己成長感、自己を見つめる契機が生まれるのだろう。学生の言葉で表現すれば、「現地の人と交流することで自分の視野の狭さを知り、広い視野を持つことや価値観を見つめ直すことの必要性を見出すことができた」⁸⁾のである。

この点について、石本（2012）は、立命館大学の学生を対象に、課外自主活動において他者との交流が学生の成長感を高めていることを明らかにしている。そして、とりわけ「大学教職員や他の社会人だけでなく、年少者や高齢者も含む多様な他者との交流が多いほど学生の成長が促される」という⁹⁾。この結果は、今回の沖縄研修での学生の受け止め方と同様のものであり、沖縄の現地の人との交流、そして現地の人「多様性」が学生の学びをより充実させたといえる。

また、先述の木村・河井（2012）は、教員やコーディネーター、また実習の受け入れ先・学外の人との協働が学習成果の一面を高めることを示していた。この点についても、沖縄の現地の方との＜協働的な＞立場で学びあう関係が重要である。

なお、現地での活動がうまく進むためには、事前準備としての班学習が重要となる。Ⅲのアンケート結果における事前の班学習の評価は相対的に低かったが、どう捉えればよいのだろうか。

資料3-6の総合評価の記述にあるように、事前準備ではアポ取りや予備学習を行い、充実した学びを行っていた班があった。もちろん班によるばらつきがあり、事前の班学習を充実させる手立ては今後吟味していく必要はある。しかしながら、

現地の人とコンタクトを取り、情報をやり取りする過程のなかで、かかわりや協働的学びの関係を創り出すことができていたという意味では、事前の班学習での学びを積極的に評価すべきである。

4 教員による足場づくり

このように、沖縄研修では、学生が主体となる活動システムが出来ている。また沖縄での現地の方との出会いや協働的な学びにおいて、自身の価値観が揺さぶられ、自身の生き方や考え方を改めて見つめなおす機会がある。では、こうした主体的な学びを支える教員の役割は何だろうか。

(1) 事前学習の支援、学びの方向付け

教員は、情報の少なさ、交流・関係づくりの苦手さを抱える学生たちの学びの実態をつかみながら、少しずつ「テコ入れ」をしていく必要があった。全体学習での主な役割としては、本土からはアクセスしにくい沖縄の現状を知るための資料の提供、そして全体学習での教材、講師の紹介を行ったことである。その際には沖縄の歴史の理解度や班学習の中間発表での進捗度合を丁寧にみとり、必要とされる資料や教材の準備を行った。

また、事前の班学習では、協働的学びの創出のために、「現地の人に出会う」ということを繰り返し強調した。このように、教員は学生が主体的に学ぶための「方向付け」を行っていたと言える。

(2) 学びの意味づけ

さらに特筆すべきは、学生の振り返りにおいて、「教員が学生の学びを意味づけする」ことに意義を見出していることである。

次のようなエピソードがある。教員が、班活動の一日の振り返りの時間に、「朝と帰りのみんなの表情ががらっと変わっていた。今日はずいぶん良い学びができたのだろうと思った」と語った。これについて学生の一人は、「あんな風に自分たちの学びを意味づけてくれたことで、こういう学びが大切なだと改めて思いました」と述べている。あえて具体的に述べなかった教員の言葉は、学生が自分の学びを客観的にとらえようとし、意味づけようとする重要なきっかけになるのだろう。

また、研修最終日の全体の振り返りについて、実行委員会はスケジュールを優先してグループごとの振り返りを提案してきた。けれども教員は、全員が全員の発表を丁寧に聞くことを提案した。「全員の学びの振り返りに耳を傾け、自分自身を振り返る学びこそ意味がある」という学びの意味づけが学生に伝わる機会になっただろう。

このように、学生主体の「正課外」の自主研修ではあるものの、教員のかかわりは主体的な学びの土台や足場として位置づいている。

V おわりに

沖縄研修は、教職志望の学生にとって、「何を学ぶのか」「どう学ぶのか」という学びの出発点から学生に委ね、その問いから始まる主体的な学びを他者との学び合いのなかで保障する場として位置づいていた。こうした学びが学生の自己成長感を高め、毎年の継続につながるのだろう。

そして、主体的な学びを支え促したのは、次のような要素によると整理できた。第一に、異学年の集団形成、役割を持つことによる積極的参加のしくみであった。上回生という自覚や役割意識から生じる責任感によって、学びの主体性がより促進されていた。第二に、学びを共有する機会の設定である。異なる価値観や文化を持つ他者の意見や思いに触れ、それを共有することで成長感を感じている。第三に、現地での多様な価値観を持つ他者（大人）との交流、協働的な学びの創出である。自身の価値観が揺さぶられる経験が契機となって、自身の学びの不十分さを自覚することが「自ら学ぶ姿勢」を促進する契機となっている。そして第四に、これらの学びを方向付け、意味付ける教員の足場づくり、環境があったことである。

なおこうした学びは、OECD/PISAのキーコンピテンシーで示される3つの能力¹⁰⁾や21世紀型スキルに示される能力とも大いに重なる。キーコンピテンシーを例にとれば、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用に活用する能力は、沖縄の問題をめぐる多様な意見・価値観を整理し、批判的に捉える学びに重なる。②多様な社会グループにおける人間関係形成能力は、まさしく異学年集団での学び合いを通して高められていた。③自律

的に行動する能力は、自らの問いを継続して持ち、行動に繋げる学生の姿と重なる。

「変化」、「複雑性」、「相互依存」に特徴付けられる世界への対応の必要性が求められる今、学校教育を担う教師には、まず何よりも教師自身がそうした学びを経験し、学びを通して能力を高めていくことが不可欠である。沖縄研修で展開される学びは、学びの出発点となる学生自身の問いをもった学びの機会を保障している。このような学びの機会が正課外の学びとして位置づけられ、正課と連携されることにより、正課における学生自身の学びも、当事者意識を持った主体的な学びとして展開されるだろう。

なお今回、参加意欲が高くはなかった学生について自己成長感や学びの実態を丁寧に捉えることは十分にできていない。また学びの共有のあり方や、複数回参加する学生の学びについては十分に深められていない。これらを今後の課題としたい。

【註】

- 1) ドナルド・A・ショーン著『省察的実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』柳沢昌一、三輪建二監訳、鳳書房、2007年。
- 2) 立命館大学教職教育総合センター・教職教育課『2014年度教育課程4年間の学びの総括に向けて』pp.1-2。
- 3) 例えば教員養成においても、教員が直面する事例について集団で対話する中で問題解決を行っていく実践が行われている（森脇健夫・山田康彦、根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹「〈実践報告〉対話型事例シナリオによる教員養成型PBL教育」『京都大学高等教育研究』第19号、2013年、pp.13-24）。
- 4) 井上理、「体験型学習の意義と課題」、『現代の高等教育』第530号、2011年、pp.6-13。
- 5) 木村充・河井亨「サービスマーケティングにおける学生の経験と学習成果に関する研究－立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として－」『日本教育工学会論文誌』第36巻3号、2012年、pp.227-238。
- 6) 武田富美子「学習における当事者性を育むには」『総合人間学』第8号、2014年、pp.130-137。
- 7) なお、学部別では衣笠キャンパスの産業社会学部6名、文学部5名の計11名、BKCでは経営学部2名、経済学部4名、情報理工学部5名、生命科学部7名、理工学部9名、スポーツ健康科学部2名の計27名、両キャンパスで総勢40名であった。
- 8) 塚和也（代表）『多様性体感！教職をめざす学生のための体験的沖縄研修』2013年度立命館大学学びのコミュニ

- テイ 集団形成助成金 成果報告会、2014年5月15日、
発表資料。
- 9) 石本雄真「課外自主活動版の学びの実態調査の分析報告
－課外自主活動における他者との交流と成長感との関連
－」立命館大学教育開発推進機構 2014年度第2回教学
実践フォーラム『課外自主活動における学生の成長感の
可視化と成長感の要因について』2014年7月10日、発
表資料。
- 10) OECD, The definition and selection of key competencies:
Executive summary. OECD, 2005.

