

# 地域参加型学習において 言語化を促進する意味とその方途

山口洋典

## 要旨

本稿は教育者が満足あるいは納得するように学習者の言語化が促されないようにするにはどんな方法があるかを示すことで、むしろどのような方法を避ければよいのか、そもそもどのような意味があるかを実践的に例証するものである。立命館大学サービスラーニングセンターで取り組んでいる教育実践を事例に、教育者が学習者に言語化をさせるのではなく、学習者がその学びと成長を丁寧に言語化するようになるには、何をどのように促すのがよいのかに迫った。

まず、早稲田大学で取り組まれている正課科目「体験の言語化」の特徴と、科目が導入される社会的背景について整理した上で、立命館大学において「社会で学ぶ自己形成科目」が展開される学内情勢等についてまとめた。そして、サービス・ラーニングに関する理論的観点を援用して評価・設計してきたカリキュラム展開の特徴と、学生・受入団体・教員・職員・住民等の相互関係性を豊かにする上での言語表現のあり方について、言語行為論やメタファー論をもとに示した。

キーワード：サービス・ラーニング、教育改革、リフレクション、言語行為論、DEAL モデル

## 1. 枠にはめる／はめられるということ

### 1. 1 「みんな」に「そのまま」を促す困難さ

「みんなの心に浮かんだことを、そのまま描けばいいからね」と、という台詞で始まる広告作品がある。2002年に現在のACジャパン、公共広告機構によってBSデジタル放送にて放送された1分30秒にわたる映像であり、「IMAGINATION / WHALE」という作品タイトルが付けられている。公式サイトでの説明によれば、「大人たちは、そんな自由な感性を、教育の名のもとに既成の枠に押し込み、結果として没個性で画一的な子供を大量に生みだしているのではないのでしょうか」と、その制作の企図が記されており、「実際にスタッフの一人が子供の頃に体験した実話をベースにドラマ仕立てで制作」された、とある。ACジャパンの中でも比較的よく知られた作品の一つであり、既に大手の動画共有サービス等を通じて作品を鑑賞した場合や、先に作品の情報に触れた場合もあろう。

1分30秒に凝縮された映像作品を文字で語りきるのは容易なことではないが、本論では体験の言語化を扱っていくため、言葉にて作品世界を表現してみたい。この作品の主人公は自閉スペクトラムと思われる男児で、作品での舞台は学校で始まり、家を経て、病院へと転換する。

冒頭に掲げた台詞は、机の大半を占めていることから恐らく四つ切りサイズの画用紙を目の前にする児童らに対し、小学校での担任と思われる女性教師が、思いのままに絵を描くように促すものである。それぞれに手際よく絵を描き進める中、上掲の男児だけがずっと黒のクレヨンで何枚もの紙を真っ黒に塗りつぶし続け、それは自宅に帰った後も、そしてその行為を理解できない大人たちによって連れられていった病院でも続けられていく。

勘の良い人はこの描写で気づくだろうが、この男児は「心に浮かんだこと」を、紙いっぱいには描き写すのではなく、いっぱいの紙で表現したかったのである。1分30秒の作品の終盤、学校では病院での観察入院の処置により欠席が続く席に座った担任教師が当該児童の机からジグソーパズルの1ピースを手にしたことで、また病院では看護師が塗りつぶし続ける紙の1枚1枚の塗られ方に微妙な違いがあることに気づいたことで、体育館と思われる広い場所に1枚1枚、男児が塗っていった黒い紙を並べていくことになる。診療をした医師などが見守る中、男児が「心に浮かんだこと」は大きなクジラが泳いでいる場面であり、それを原寸大で表現しようとしていたことが明らかとなった瞬間、大人たちは息をのむ、という描写で物語は終わっていく。

小学校における教師と児童の関係と、大学における教員と学生との関係では、このような構図は生まれにくいかもしれない。しかし、教室の外で、大学以外で、多様な集団の中で学ぶ際、こうして枠にはまらない人に出会う場面や、自らが何らかの枠にはめられることに抵抗感を覚える学生や教員がいるかもしれない。さらに踏み込んで現場に想像を巡らせてみれば、絵ではなくとも「みんな」に「そのまま」を表現するよう、教育者が学びの内容や成果を言語化を促す際、「そのまま」と示しながらも、一定の枠組みを学習者に当てはめているだろう。その場合、枠に囚われることなく、大量の紙を用いて心ゆくまま原寸大のクジラを描かれるのは稀であり、世界を切り取って四つ切りの画用紙の中に収めて描くなど、枠組みを定めた側が満足あるいは納得してもらえよう、内容と方法を探索して表現されることになるのではなかろうか。

## 1. 2 教育の枠を外しつつ学習の組み上げるために

本稿は、地域参加型学習において、学習者の学びと成長に資する言語化はいかにして可能かについて、その方法を整理し意義を検討するものである。別の言い方をすれば、教育者が満足あるいは納得するように学習者の言語化が促されないようにするにはどんな方法があるかを示すことで、むしろどのような方法を避ければよいのか、そもそもどのような意味があるのかを実践的に例証するものである。つまり、教育者が学習者に言語化をさせるのではなく、学習者がその学びと成長を丁寧に言語化するようになるには、何をどのように促すのがよいかに迫る。ここで地域参加型学習を射程としたのは、筆者が立命館大学サービスラーニングセンター(以下、RUSLC)で取り組んでいる教育実践からの例証を図るためである。

地域参加型学習とは、教育者が教室以外も学びの場として位置づけて多彩な協力者と共に学習者が相まみえる教育実践を指す。教育プログラムとしての哲学的・理論的観点と教授法を含めて方法論の研究が重ねられているものの一つが、筆者らが導入しているサービス・ラーニングである。受講生が大学と活動先とを頻繁に往復して学ぶサービス・ラーニングでは、その語からも類推できるとおりサービス(他者に対する活動)とラーニング(その活動を通して学び成長すること)の価値が対等・均等に扱われた教育実践であり、その活動先は大学内や大学周

辺地域だけでなく場合によっては大学から遠く離れた諸外国をもフィールドとして位置づけられることがある。感覚的な理解としては、地域参加型学習も、サービス・ラーニングも、いわゆるアクティブ・ラーニングの一つとして捉えてよい。

近年、中央教育審議会が2012年8月28日に答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』を、続いて2016年12月21日に答申『幼、小、中、高及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』を取りまとめているとおり、あらゆる教育現場でアクティブ・ラーニングが求められる時代にある。アクティブ・ラーニングに着目される情勢については、既に山口（2019）でまとめたところであるが、議論の混乱を避けるためにも、ここで用語の取り扱い方を確認しておくことにしよう。筆者は「アクティブ・ラーニングという用語は包括的な概念であって、実際にそれは『学生参加型授業』『協調/協同学習』『課題解決/探求学習』『能動的学習』『PBL（Problem/Project Based Learning）』など、扱う力点の違いによってさまざまに呼ばれている」という指摘を踏まえ、少なくとも本稿では「ゆるやかに最広義で定義」された「学生の自らの思考を促す能動的な学習」として取り扱うこととする（溝上2007, 271）。ちなみに、前掲の2012年の答申では、アクティブ・ラーニングも含まれた用語集が作成されているので参照されたい。

なお、本稿は2019年3月10日に早稲田大学で開催された言語文化教育研究会（ALCE）第5回年次大会でのパネルディスカッション「コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して—サービスラーニング、多文化間教育、地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題—」において、筆者が「権利の行使ではなく自覚と責任を促す学びの場づくりに向けて」と掲げた内容をもとにしている。そのため、本稿は同大会の予稿集で記した内容を大幅に加筆修正したものである。以下、まずはこれまで明らかとなっている知見を整理した上で、筆者による教育実践の内容を紹介する。そして、今後の多様な教育実践において、学習者の学びと成長を促すための、目標設定と省察の習慣づけに関する課題と展望を述べていく。

## 2. 学びと成長に対する状況と構造への視点

### 2.1 学びと成長に対する言語化の理論と実践

高等教育機関における学修内容の言語化については、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターが「体験の言語化」という観点から理論的・実践的に取り組んでいる。ボランティアセンターによる正課外プログラムの参加者らの学びや成長に対して教職員が向き合ってきた実績をもとに、2014年から1クラス15名による小規模の正課科目として「体験の言語化」を開発し、過去の個人的体験を想起した上で社会の課題に照らし合わせて捉えなおす取り組みを進めてきた。そして、2016年には同科目の取り組みをまとめた『体験の言語化』を、さらに2018年には同科目内で用いられているワークシートなども紹介する『体験の言語化ガイドブック』をまとめている。書籍『体験の言語化』では、計測・情報工学を専門とする物理学者の橋本（2016）が、体験の言語化の意味を「記録」（p.16）と「他者との共有」（p.17）と端的に確認した上で、「体験の言語化の諸相」（p.18）を、専門性への気づきが促されることによる（1）学問への当事者意識、学術的な関心の喚起による（2）社会生活への当事者意識、市民性を醸成す

る意味の追求による(3)社会問題への接近と社会総体に対する当事者意識、これら3点の高まりに見られるとしている。

また、書籍『体験の言語化』では、河井・溝上(2016)が、教育学の見地から制度レベル・組織レベル・実践レベルの3層により、「戦後から現在に至る大学改革・大学教育改革の趨勢を整理」(p.24)しつつ、日本の大学教育における「体験の言語化」の意義を系統的に論じている。多岐にわたる内容の要約に努めてみると、日本の大学には1947年の教育基本法制定による新制大学への一元化の後1991年の大学設置基準の大綱化を経て多様化の素地が生み出され、各大学は「自大学の理念・目標に沿って、各大学が教養教育と専門教育の有機的関連のあるカリキュラムを編成・実施していくことが期待され」(p.32)たことで多様化1と呼ぶことのできる段階に至り、その後の構造改革による競争的資金の導入が多様化2と呼ばれる状況をもたらした、とある。この多様化2がもたらされた事実として、「GP事業は、単に優れた実践に光を当てるというに留まらず、他大学の情勢把握や新制活動を通じて各大学のカリキュラム改革の推進要因となり、ファカルティ・ディベロップメントのあり方を明確化することに貢献し、初年次教育や高大接続やアクティブラーニングといった今日に通じる論点を用意するといった多面的な役割を果たしていた」(p.33)という記述が見られる。

河井・溝上(2016)によれば、日本の大学は多様化3と呼ぶことができる段階にあり、「体験の言語化」の導入と展開も、その端緒として取り扱われていると捉えられる。多様化3は、「自己点検評価の導入」(p.34)、「認証評価・第三者評価」(p.34)による外部評価による質の保証、そして自己点検・評価による「内部質保証システムの構築」(p.35)と、多面的な評価の取り組みによって組織レベルでの変化によってもたらされ、さらに「学士課程教育の構築」(p.35)のために「身につけられた能力という意味での学習成果(ラーニング・アウトカム)を明確化」する組織的な対応が求められてきたことが確認されている。その結果、初期には「大学教員の教育の力量開発」(p.37)などとされていたFD(ファカルティ・ディベロップメント)も、「大学教員団の教育に対する組織的な開発」(p.37)へと拡がり、さらにはアドミッション・カリキュラム・ディプロマの「3つのポリシーに貫かれた教学経営を行うこと」(p.38)が求められるなど、「評価システムの構築と表裏をなす形で教学マネジメントのための道具立てが揃えられてきている」(p.39)とまとめている。これが実践レベルにおいて、「学習時間のように学修しているかどうかといった学習のあり方が問われる」だけでなく、「学習とそれによって生みだされるバリエーション豊かな成長・学習成果が問われる」段階へと移行した構図として整理されている(p.41)。

さらに河井・溝上(2016)では、学生の学びや成長は(1)知的成長、(2)他者との関係における社会的成長、(3)自己との関係における人格的成長の「3つの側面」(p.43)で捉えられるとして、前掲の制度レベル・組織レベル・実践レベルの3層に即して「体験の言語化」科目の意義を考察している。実践レベルでは「体験、他者、自己との関係を変化させ、次なる体験とそれに関わる関係性の向き合い方を学び身につけていっている」(p.57)こと、実践・組織レベルでは「社会課題の分析等で学問知を活かす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」(p.57)として「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として評価されるべき」(p.58)と評価しつつ、「省察それ自体に特化することで重点的かつ多角的に省察を深めることが可能に

なっている」という点で「科目の設計の着想にも意義がある」（p.58）としている。そして、制度レベルでは「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」について「実質的・具体的なあり方で示す」（p.60）ものとなっていることに意義を見いだしている。

## 2. 2 言語と行為に対する筆者の関心

前項で要約した河井・溝上（2016）では、早稲田大学における正課科目における言語と行為の関係について、教育学の観点からその意義を整理しているが、筆者は社会心理学の観点から長らく関心を向けて来た。次節で紹介するサービス・ラーニングの教育実践以外でも、例えば、山口ら（2003）では中国・内蒙古自治区の沙漠緑化プログラムの参加者の感想から、参加型学習のプログラムにおける参加者の姿勢は、対象に対する系統的な整理と体系的な関係性を重視する「構造的関心」とある時間的・空間的状况における自らの身の置き所を感覚的に位置づけて集団における共同性を重視する「状況的関心」の2種類に大別されることを明らかにした。また、山口（2009）では大阪市中東部の上町台地界限におけるネットワーク型のまちづくりにおいて、また山口ら（2019）では小千谷市塩谷集落における新潟県中越地震からの災害復興過程において、組織名の命名時における言葉遊びが、その後の組織運営と事業構想において意味創出と意思決定をもたらすことについて、いずれも長期間のアクションリサーチにより迫った。こうして、研究対象とのあいだで一線を引くことなく、互いに相まみえる中で、いかにして主体と対象とのあいだで、さらには現場の協力者も交えつつ、互いに言説を混交し合うことを通してよりよい状態を導くための手がかりを探ってきたのである。

そもそも言語と行為は密接に関係している。英国の哲学者ジョン・L・オースティンの「言語行為論」（Austin 1962=1978）は、理論の中でも古典の部類に入るが、言葉が現場の動きを創ること、状況をよりよくしていく機能に注目され、言語は「他者の取り得る行為の集合を制約する」ことを明らかにした。制約という何か動きを止めると思われるかもしれないが、可能性を開く条件を生み出すということも意味している。この理論に基づいて、杉万（2013）が、言語が与える実践へのインパクトについて、発音による韻、文法による統語、意味による語用の3つがあることを、社会構成主義をメタ理論とする社会心理学の一分野、グループ・ダイナミックスの観点から考察している。

オースティンの言語行為論では、言葉はシンプルなことが最も大切とした上で、単に何かを表現するもの、誰かの動きを期待して表現するもの、表現が何らかの動きを新たに生み出すもの、これらを順に発話行為と発話内行為と発話媒介行為と名付けられた。発話行為とは「地震だ」や「寒い」といった、観察内容や知覚内容をただ表現することである。発話内行為とは指示を含んだ発話行為で、例えば新幹線で「切符を拝見します」と車掌が発話すると、車掌が来ただけでは何も起きなかったにもかかわらず皆が切符を出す、という場面である。そして発話媒介行為とは、言葉が世界にインパクトを与える場合の発話であり、例えばレストランで「どうぞお召し上がりください」と言われた客が料理には手をつけずにスマートフォンで写真を撮る、といった具合である。

山口（2016）では、Austin（1962=1978）と杉万（2013）をもとに、言葉と場を巡る視点として、

言語が行為を生むだけではなく、言語が行為を生まない状況についても考察した。つまり、何も言わなくても人は動くし、言っても動かないときがある、という視点についての関心である。ちなみに、グループ・ダイナミクスでは、時間が経過する中でも変化0という状況は特別な状況として、特に研究の対象とされる。こうして、言葉によって動きがあるとき、ないとき、そしてその言葉によって期待される動きと違う動きが生まれたとき、それぞれの場面において発話者と解釈者の関係を紐解く姿勢が、地域参加学習において筆者が学習者の学びと成長に関心を向ける背景となっている。

### 3. 社会で学ぶ自己形成科目としての言語化の促進

#### 3. 1 立命館大学の教養教育改革への呼応

筆者がRUSLCの科目に携わるようになったのは2010年度からである。当時、立命館大学では2009年度末に「2004年度教養教育改革後の教養教育の総括と今後の課題」(2010年3月15日、教学対策会議)がとりまとめられたことを受け、「2012年度を目処とする教養教育改革検討委員会」(2010年6月7日～)により「2012年度を目処とする教養教育改革検討課題と改革案」の検討が進められた(2011年2月14日、立命館大学2010年度第18回教学対策会議で議決)。先に河井・溝上(2016)の要約をもとに大学設置基準の大綱化を受けて日本の大学は制度レベルの多様化がもたらされたことを確認したが、立命館大学でも2002年度に「一般教育カリキュラム改革検討委員会」を設置し、2004年度よりそれまで学部独自で開講してきた教養教育を「すべての学部が専門教育の成果を全学に科目提供・担当者を斡旋するとともに各学部が開講責任を担う」(2002年10月14日、教学対策会議)とされたのである。その後、一般教育から教養教育へ、学部組織から全学組織へ、といった移行が確かなものとなった後、立命館大学では全学共通の教学課題の推進を目的に、2003年度には教職教育推進機構、2008年度には共通教育推進機構・言語教育推進機構・教育開発推進機構、そして2009年度には国際教育推進機構が順次設置され、教学の高度化が図られてきた。

RUSLCは、2008年の共通教育推進機構の設置に伴い、2004年に設置されていたボランティアセンターの位置づけを再整理することによって開設された。立命館大学ボランティアセンターは、産業社会学部が京都市社会福祉協議会との協定のもとで、1999年度より全国社会福祉協議会の「ボランティアコーディネーター新任研修」のカリキュラムに準拠し、立命館大学生に加えて社会人をも対象に開講してきたパッケージ科目「ボランティアコーディネーター養成プログラム(Volunteer Coordinator Training Program: VCTP, 2012年度をもって閉講)の発展を企図して設置された。その後、2005年からは3年間にわたり、文部科学省による「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」に採択された「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の展開により、立命館大学におけるボランティア活動を組み込んだ学びと実践のプログラムは、まさに河井・溝上(2016)の言う制度的・組織的・実践的な多様化がもたらされた。それらの具体的な内容についてはプログラムの推進にあたって教員の立場から津止・桜井(2009)が、またカリキュラム改革を進めた職員の立場から富田ら(2009)がまとめている。

その後、RUSLCは、学内外からの期待に応えることで、さらに制度的・組織的・実践的な発

展がもたらされることになった。制度的には従来からの全構成員自治による「全学協議会」や立命館憲章（2006年制定）といった組織文化を背景に「学びのコミュニティと学習者中心の教育」を基本目標に掲げた学園ビジョン「R2020」（2010年策定）のもとでのカリキュラム改革の推進、組織的には学園による2011年3月11日の東日本大震災への復興支援活動への連携・協力、実践的には2015年度の大阪いばらきキャンパスの開設による3キャンパス対応などを、それらを象徴する出来事として挙げるができる。そこでRUSLCは、各学部等における3ポリシー2011年度末に5つのミッションとそれに呼応するポリシーを定めると共に、2012年度以降はこれまで「特殊講義」という位置づけで各学部提供してきたカリキュラムを、キャリア教育センターとの相互協力により「社会で学ぶ自己形成科目」として再構成の上、サービス・ラーニングという教授法を科目名称には掲げずに恒常科目として開講している。また、VCTPの閉講後も継続的に募集・採用・育成してきているピアサポーターとしての学生コーディネーターらの参加・参画により企画立案・実施・評価を行う各種の正課外プログラムもを行い、社会貢献・連携活動に関わる地域・市民・団体・機関とのネットワークの創出・維持・発展に努めている。

そもそもサービス・ラーニングにおけるよりよい関係構築のあり方については、インディアナ大学・パデュー大学インディアナ校のサービスラーニングセンター長を務めたロバート・ブリングル氏らの研究が参考になる（Bringle et al. 2009）。中でもSOFARモデルと名付けられた五角形の図解は、その頭文字、Student（学生）、Organization（受入団体）、Faculty（教員）、Administrator（職員、特に管理職）、Residents（地域住民）の5者関係が重要であることを示唆している。つまり、この5者関係が適切に結ばれているとき、学習者の学びと成長が現場の構

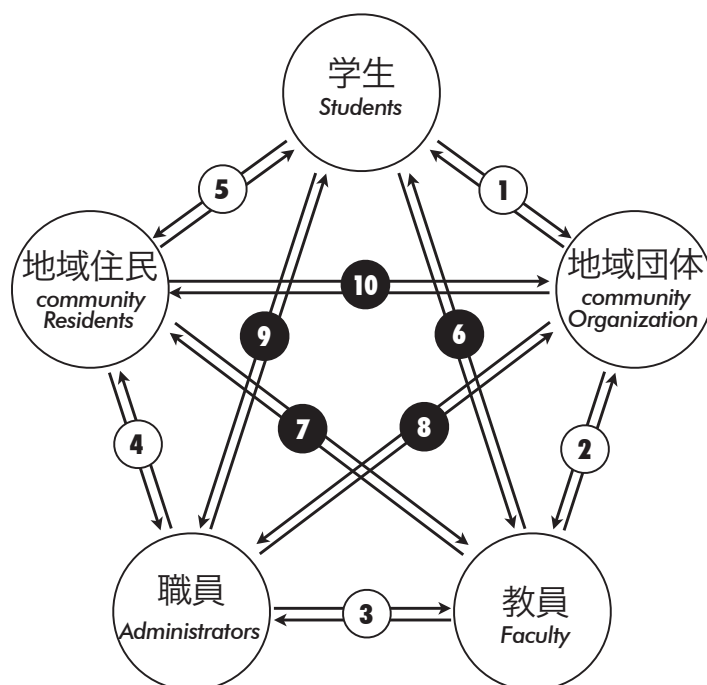


図1 SOFARモデル（Bringle et al., 2009, p.5をもとに筆者により日本語訳を添えて作成）

造的・状況的な問題解決への貢献によってもたらされ、現場への貢献が学生の学びと成長をもたらすというダイナミックスが担保されていると捉えることができる。とりわけ、学習者と現場とのあいだでメリット-デメリット、Win-Win（あるいは Win-Lose）といった主体と対象との二項対立の構図に囚われないためには、両者のあいだを結ぶ教育者とプログラムの事務局スタッフの内省を欠かすことはできず、そのためには自ずと各種体験の言語化が求められる。

### 3. 2 言語化促進の方途

ここで RUSLC による社会で学ぶ自己形成科目の中でも、現代 GP の採択を通じて基本的な枠組みを定めた「シチズンシップ・スタディーズ I（以下、CS1）」（2011 年度までの旧科目名は「地域活性化ボランティア」）を事例に、上掲の SOFAR モデルの構成要素を参考にしつつ、どのような言語化が図られているのか、見ていくことにしよう。大学の正課科目では予め授業計画をまとめたシラバスが作成されて受講希望者に対して情報提供がなされるものの、この科目ではそれに加えて、RUSLC と受入先との協定締結とも関わって、教職員と受入先の指導担当者（スーパーバイザー）との協議を経て、受講ガイドを作成している。受講ガイドでは、活動期間・活動日数、主な実習場所、日常的なコミュニケーションの手段、活動する現場で学生が求められる理由、活動パターン、活動のテーマと主な内容、活動の流れ、受講生に求めること、その他、プロジェクト実施にあたって期待すること、これらが示される。そのため、受講希望者は、4 月の応募時に志望理由を短いエッセイにまとめてエントリーをし、担当教員による選考を経て、5 月から 12 月にかけて学びのコミュニティのメンバーとして活動していく。

CS1 を、早稲田大学の「体験の言語化」科目と比較してみれば、橋本（2016）がその意味を確認したとおり、「記録」（p.16）と「他者との共有」（p.17）が図られている点で共通する部分があるものの、個人単位ではなく集団を単位とした学習と活動を逐次言語化していかなければならないという点で大きな相違が指摘できる。そもそも、早稲田大学の「体験の言語化」科目は、自らの人生を振り返ることで過去の振る舞いに対して気づかざる前提を言語化し、多様な人々との関わりが現在の生活に影響を及ぼしている価値を明らかにし、未来の人生設計に向けた倫理観を高めていく学びのコミュニティがクォーター科目として展開されていると捉えられる。それが、「体験の言語化」科目について、河井・溝上（2016）が「3つの側面」（p.43）として挙げている（1）知的成長、（2）他者との関係における社会的成長、（3）自己との関係における人格的成長の「3つの側面」（p.43）がもたらされる構造的な特徴として反映されていると言えよう。その一方で、CS1 では、「私」が個人的に抱く動機が維持・尊重されるためだけではなく、学部や学年を横断して学びのコミュニティを組織化しながらsemesterをまたいで学習と活動の均衡を図っていく上で「私たち」という集団で課題に向き合っていく自覚と責任を喚起するために言語化が促されるという特徴がある。

そこで CS1 では、2005 年の現代 GP 採択を通してサービス・ラーニングの教授法を科目展開に織り込んできた背景を現在も継承し、（1）受講前に執筆するエッセイに始まり、大学での事前学習と現場でのオリエンテーションの後に（2）受講生同士の対話を通した目標設定（中間ふりかえりで見直しと事後学習での評価の機会がある）、（3）学習と活動が重ねられる中で逐次記されるメモ、月 1 回作成・提出が求められる（4）月次報告書としてのジャーナル、（5）活動報



告会でのチームによるオーラルプレゼンテーション、そして（6）受講終了時の個人レポートと、多様な形で言語化が促されている。今、言語化の方途について、便宜上6つの順序数を付して列挙したが、この6つは互いに関連する様態が見られる。（1）受講前に執筆するエッセイは（2）受講生同士の対話を通した目標設定にあたって尊重されるものとなる。（2）受講生同士の対話を通した目標設定は、その後の（3）学習と活動が重ねられる中で逐次記されるメモの内容を左右し、そうして記されるメモは（4）月次報告書としてのジャーナルにまとめあげていく素材として活かされると共に、（5）活動報告会でのチームによるオーラルプレゼンテーションや（6）受講終了時の個人レポートに反映されていく。

こうして言語化が促される上で、近年工夫を重ねているのが日常的なメモの習慣づけとジャーナルの共有である。メモの習慣づけのためには、山口ら（2018）でも紹介したとおり、事前学習で配布する「メモの書き方ガイド」に基づいて、「とにかく」「すぐに」「つづける」の3原則を折に触れ強調し、書き留めたメモを一次資料として他者に読まれることを前提にしたジャーナル執筆を促している。ジャーナルの共有の範囲や頻度は各プロジェクトの教員・受講生及び受入担当者に委ねられているものの、活動を通じた学生の学びと成長の軌跡を適宜掌握し、前掲のSOFARモデルでも示されているサービス・ラーニングの構成要素間で相互に研鑽が重ねられるように、という企図である。具体的に、筆者の場合は、作成・編集を終えたジャーナルは受講生・教職員・受入団体関係者等がメンバーとなっているメーリングリストに投稿することにし、教員は投稿後程なくメーリングリスト宛にコメントや質問を投げかけ、受講生や受入団体関係者は場合によってはメーリングリストに、多くの場合はメーリングリストと並行して活用されているSNSのグループ（LINEなど）や対面で会う際にコメントしあうこととなっており、綴りと語りの両面で体験の言語化が促されるようにしている。

### 3. 3 言語化促進の結果

RUSLCでは正課科目だけでなく正課外プログラムの企画・開発・提供・評価も行っているが、それに加えて、ウェブサイト（<http://www.ritsumei.ac.jp/slc/>）の1項目にも掲げられてきているように、研究活動も事業の柱に据えている。主には、教育実践の高度化を目的としたVSL（ボランティア・サービスラーニング）研究会の開催であり、2005年の現代GP採択以来、テーマの性格に応じて公開・非公開の区別をつけながら現在まで開催してきている。また、正課科目や正課外プログラムの評価のために、2010年から教育学を専門とする若手研究者らと共に定量的・定性的分析に取り組んでおり、2015年からは研究アドバイザーとして委嘱の上で、その結果を広く一般に公開するように努めている。前項で示した「メモの書き方ガイド」も、RUSLCの研究活動による成果の一つであり、図2の教育実践の分析結果と共に既に公表済である。

サービス・ラーニングにおける言語化は、(A) 活動と学習の現場、(B) 現場を振り返り次の現場に備える日常、(C) 事前・中間・事後の授業内、(D) 成績評価に関わる発表会、(E) 現場にフィードバックされる成果物と、大きく4つに分けることができるが、RUSLCではそれぞれに対し、研究活動の一環としてどのように言語化がなされてきたかに関心を向けて来た。サービス・ラーニングにおける言語化を取り扱う上での理論的観点としては、Jacobyが示した「互恵」と「省察」というサービス・ラーニングの2つの鍵概念を重視し、DEALモデル（Ash &

(人/N=41)

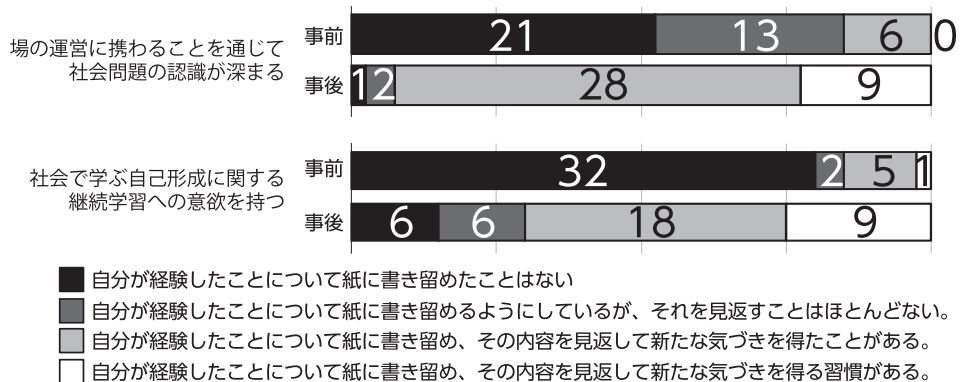


図2 2017年度「メモの書き方ガイド」導入後のシラバスで示した到達目標と書く習慣との比較  
(Yamaguchi et al. 2018, 筆者記)

Clayton, 2004) を援用して評価と促進にあたってきた。DEAL モデルとは、記述する (Describe)、検討する (Examine)、連結学習 (Articulated Learning) の頭文字をとったものであり、個々の記述と記述内容の検討を、個人的な成長と市民性の涵養と学問的関心の向上の3要素の連結が図られるように言語表現が重ねられるよう、Bloom (1956) による教育目標設定の6分類 (知識・理解・応用・分析・統合・評価、ブルーム・タキソノミーと呼ばれている) に照らし合わせて構造化したものである。なお、DEAL モデルの平明な解説と、この理論を用いた学びと成長へに関する研究成果は、RUSLC の研究アドバイザー制度当初から参画している木村・河井 (2015) にまとめられている。

ここで本稿の冒頭で挙げた「みんな」に「そのまま」を表現することを求めることの陥穽を思い起こせば、集団的な教育実践において体験の言語化を促すことの困難さに一定の想像が及ぶのではなからうか。事実、体験の言語化を促すという行為に主体と対象の関係を明確に織り込んで再詳述してみれば、教員が学生に体験の言語化を促す、すなわち学生は教員に体験の言語化が促される、という構図になる。そのため、学生は「みんな」と同じ内容となることが重要と考えて個別具体的な体験やその分析に踏み込まない記述とする例、教員の意図を探索しつつ「そのまま」を書かないことによって承認欲求を満たそうとする例、さらには頻繁な体験と逐次言語化が要請されることに対して単純に煩わしさや嫌気がさして積極的に履修中止する学生や消極的に脱落していく例、これらが見られる。

そこで、近年、RUSLC では、アンケートやワークシートの紹介などの授業改善に加えて、コースの途中や終了直前に、希望する学生向けにリフレクティブ・ライティングのワークショップを開催している。それは、山口・河井 (2016) でまとめたように、CS1 の事後学習において、連結学習の一方策として行う相互評価の場面で受講生どうしのコメントを分析したところ、(1) あいづち型、(2) 疑問型、(3) つっこみ型、(4) ずらし型といったパターンが見られたことが手がかかりとなっている。つまり、活動と授業の終了段階だけでなく、日常的に学習者が現場で何をもたらし、現場から何を学んだのか、それをきちんと自ら振り返る習慣づくりを通じて、成績評価や現場へのフィードバックの素材としての成果物 (プレゼンテーションのスライドや

レポート）を仕上げることにばかり関心が向かないようになるのではないかと考えたのである。こうして、サービス・ラーニングの理論を援用しつつ、実際の学生の振る舞いについてアクションリサーチを展開してきた結果、前項で紹介した「メモの書き方ガイド」の導入と相まって、図2のとおり、自分の経験について考え紙に書き留めるという習慣が身についた学生が輩出される授業運営ができるようになってきた。

#### 4. 集団的な学びにおける体験の言語化を促す意義

##### 4. 1 現場に「について」は現場「で」省察したことを語り直していくこと

以上、本稿ではRUSLCにおけるCSIという科目を取り上げ、サービス・ラーニングの教育実践における体験の言語化の取り組みについて記してきた。その際、既に発表してきた論文等をできるだけ引用するようにした。そのため、具体的な事例や結果を直接的には紹介せずに議論を進めたところがある。ただ、その多くはオープンアクセスされている論文等であることを踏まえ、むしろ各々の研究を橋渡しする、あるいはこれまで記されて来なかった背景についてまとめたものとして捉えられることを願っている。

山口ら（2018）でも記したとおり、2012年度からCSIの受講生らに対して日常的な体験の言語化を促すにあたり、記録にあたっては、事実と感想と意見を分けた上で、その背景や理由や要因を分析して具体的な行動計画や提案を記すことを求めてきた。当時はサービス・ラーニングの理論的観点について明るくなく、筆者の実践的・経験的な知識や認識のもとでの論理的・批判的な思考により、工夫して書式を作成したものの、これらはあまりに構造化されすぎていた。それは研究アドバイザーと同科目を担当する教員やRUSLCの職員および受入団体の方々との連携・協力によるアクションリサーチを通じて、筆者が自らの教育実践を省察することができたことによる。ここに改めて、SOFARモデルを想起しつつ、関係各位に対して謝意を表したい。

サービス・ラーニングにおける言語化の促進は、決して成績評価のためだけにあるものではない。ちょうど、立命館大学ではサービスラーニング科目とキャリア教育科目が「社会で学ぶ自己形成科目」という同一科目群に位置づけられていることを踏まえれば、キャリア教育において起業家精神（アントレプレナーシップ）が扱われることがあるように、サービス・ラーニングでは市民性（シチズンシップ）が扱われている点が参考になろう。つまり、学生も、教員も、職員も、また受入団体や、活動の現場に住む・働く・学ぶ人々も、学習を契機として出会い、交わり、関わり合う以上、自己と他者の存在や機能を丁寧に見つめ直していくことが各々に求められるのではないかと、ということである。それが、サービス・ラーニングにおいて省察が鍵概念の1つに据えられている所以であろう。

河井（2018）は複数の研究をレビューした上で、サービス・ラーニングにおけるリフレクションとは、「学習目標の観点から経験を意識的に考察し、知識と経験を結びつけること」（p.61）とまとめている。この整理に基づいて、図3のように、サービス・ラーニングにおけるリフレクションは「経験の中でのリフレクション」(RinA<sub>1</sub> や RinA<sub>2</sub>)と「経験についてのリフレクション」(RonA<sub>1</sub> や RonA<sub>2</sub>)に区別し、ボランティア活動についてのリフレクション（RonA<sub>1</sub>）やボランティア活動の中でのリフレクション（RinA<sub>1</sub>）、さらにはプレゼンテーション作成過程でのボランティア活

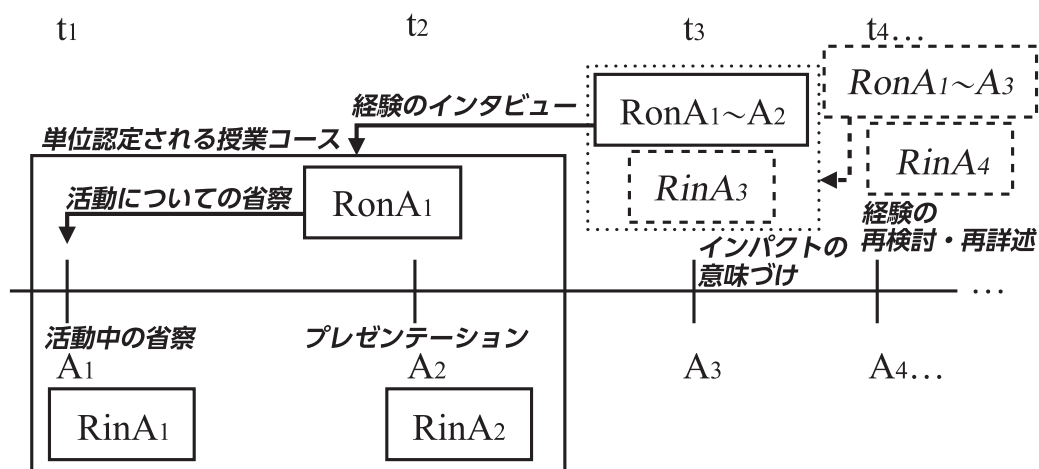


図3 複数時点の行為についてのリフレクションと行為の中のリフレクション  
(河井, 2018, p.66 に筆者がイタリック及び点線分を加筆)

動についてのリフレクション ([RonA<sub>1</sub>]inA<sub>2</sub>) など、入れ子構造として捉えることができる。そして、リフレクションは授業終了で終わることがないことを鑑みれば、t<sub>3</sub>, t<sub>4</sub> など、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。

#### 4. 2 自己言及のパラドックスを越えて

そもそもサービス・ラーニングにおける体験の言語化は、個人レベルでも集団レベルでも、自己言及のパラドックスに向き合わざるを得ない。浅野 (2001) による自己物語論によれば、自らの体験や経験について語る際、語り手としての自分と登場人物としての自分という「視点の二重性」がありながらも各々の視点の持ち主が同一人物である以上、自己物語は未決定性・非一貫性に象徴される「語り得なさ」を含むこととなると指摘している。前項で紹介した図解に今一度目を向ければ、時制と巧妙に調整しながら、「語り得なさ」(浅野, 2001, p.14) を前提としつつ、経験について問いかける他者、あるいは自らが向き合ってきた世界、もしくは将来の理想的な自分自身に向けて、何らかの働きかけとなる言葉を探して示すことがサービス・ラーニングにおいて断続的であっても連続的に省察する意義であると捉え直すことができるだろう。このとき、言語表現に際して主語 (一人称単数形として「私」か、一人称複数形として「私たち」、その他二人称や三人称、さらには無生物主語、など) を調整し、さらには言語表現の受け手の想像力がより喚起されるように言葉を選んでいくことになる。

豊かな言語表現が自己と他者に新たな世界を提示することは、修辞学や語用論などによるメタファー研究の知見が参考になる。菅野 (2003) によれば、1つの言葉を巡って、使用者と解釈者のあいだで「共同性を承認しあい、お互いが住むことのできる共同世界を作り出す、という

作用」(p.56) がもたらされるために、メタファーは多様なイメージを喚起する、と示している。また、渥美(2006)は、研究者の思いが吐露される観察言語を第1層、研究者コミュニティへの成果として表現される公式など理論言語を第2層、そして研究対象と研究者との共通言語を用いて理論言語を翻訳して現場で成果を語る時に用いる実践言語を第3層と区別し、アクションリサーチの過程で研究者と実践者のあいだで言語の水準が異なるゆえに、意味創出と意思決定が困難となることを例証した。そこで渥美(2009)は、「やり投げ」の例を出し、観察言語では「遠くに飛ばしてください」という場面において、「仰角45°で投げてください」と言えるのが理論言語であるが、実践言語では「真上に投げる感じで投げてください」と表現できることが、よいコーチになる人、つまり現場に響く言葉を持つ人である、と例示している。サービス・ラーニングの省察における体験の言語化に引き付けてみれば、いかにして自らを奮い立たせ、他者と世界をも揺さぶりうる実践言語を探ることができるか、またそれを抽象度の高い理論言語として学術的に語るができるか、さらには現場に浸りつつ現場で用いられている生の言葉をきちんと掴み観察言語を習得できるか、複数の言語の水準を往還できる学習者への成長が期待されるだろう。

Barnett(1997)によれば、高等教育においては批判性(criticality)が重要とされる。そして、それは3つの視点(Knowledge, Self, World)から、各々が従事した経験学習の実践が分析されうるといふ。その上で、この3つの視点には4つの水準(対象を分析する: Critical skills, 自分に引き付ける: Reflexivity, 慣習を再考する: Refashioning of Traditions, 移行をもたらす: Transformative Critique)に階層化されることと、結果として3つの視点は実際の行為において3つの型として体现される(原因の探求: Critical Reason, 自己の省察: Critical-Self-reflection,

表1 Byram(2017, p.xxvii)が紹介するBarnett(1997, p.103)のモデルの要約(筆者訳)

領域(Domains)	前提知識 (Knowledge)	自己認識 (Self)	他者・世界への働きかけ (World)
批判性の水準 (Levels of criticality)			
4. 移行をもたらす (Transformatory critique)	専門知の論評 Knowledge critique	自己の再構築 Reconstruction of self	実践の中での論評 (世界を共同的に再構成) Critique-in-action (collective reconstruction of world)
3. 慣習を再考する (Refashioning of traditions)	批判的考察 (順応性のある伝統の思索) Critical thought (malleable traditions of thought)	慣習に浸る中での 自己の発達 Development of self within traditions	相互理解と慣習の進歩 Mutual understanding and development of traditions
2. 自分に引き付ける (Reflexivity)	批判的思考 (個人的理解への省察) Critical thinking (reflection on one's understanding)	自己の省察 Self-reflection (reflection on one's own objects)	省察の実践 (変化への対応, 適応性, 柔軟性) Reflective actice (metacompetence, 'adaptability', 'flexibility')
1. 対象を分析する (Critical skills)	専門分野に応じた 批判的思考能力 Discipline-specific critical thinking skills	所与の倫理と規範への セルフ・モニタリング Self-monitoring to given standards and norms	問題解決 (手段-目的の道具主義) oblem-solving (means-end instrumentalism)
批判性の型 (Forms of criticality)	原因の探求 (Critical reason)	自己の省察 (Critical self-reflection)	実際の行動 (Critical action)

実際の行動：Critical-action)と整理されている。これらの相互関連性を、Byram (2017)が明快に要約しているので参考にされたい。

教育改革が盛んに取り込まれる中で、教育者を中心に、企業やビジネスの論理（例えば、効率性や成果主義）のもと、カリキュラムの設計と評価が展開されていることそのものに一定の批判性が求められるだろう。ちなみにJacoby (2014)では、グローバル社会における地域社会におけるサービス・ラーニングもまた、遠く離れたコミュニティの問題に思いを馳せる機会になるとして、サービス・ラーニングの教育者は、地域社会との関わりとグローバル学習を結びつける新しい市民性のモデルを実践すべき（service-learning educators should practice a new model of citizenship that connects local community engagement and global learning）」(p.272)と述べている。既に山口・河井 (2016)では「スノーグローブ」の比喻を用いることによって閉鎖系の学びの場を批判し、サービス・ラーニングでは予め固められたシナリオや誰かによって用意された資源を消費するものではない開放系の学びの場であると示した。市民性形成や市民性教育は、市民に付与された権利の行使（のみ）を意味するのではなく（むしろ）より模範的な人格の形成を通して自覚と責任をもつことという前提のもと、教育者どうし学習者どうしが現場で相まみえることで、多様な主体の対話を通じた深い教育実践の未来を展望する機会を共有・共創できることを期待している。

## 文献

- 浅野智彦. (2001). 自己への物語論的接近：家族療法から社会学へ. 勁草書房.
- Ash, S.L. and Clayton, P. H. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 137-154.
- 渥美公秀. (2006). 協働的实践の成果表現における三層：減災コミュニケーションデザインプロジェクトを事例として. 『Communication-Design』 0, 171-189.
- 渥美公秀. (2009). コミュニティの非日常から日常へのダイナミックス. 『地域を活かす つながりのデザイン：大阪・上町台地の現場から』 (pp.34-55). 創元社
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press. (坂本百大訳. (1978). 言語と行為 大修館書店).
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education:UK.
- Bloom, B. 1956. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognition Domain. David McKay Company.
- Bingle, R. G., Clayton, P. H., and Price, M. F. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1 (1), 1-20.
- Bingle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In McIlrath, L., Lyons, A., & Munck, R (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan:New York.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- 橋本周司. (2016). 「体験の言語化」に期待すること. 『体験の言語化』 (pp.15-20). 成文堂.
- 河井亨・溝上慎一. (2016). 日本の大学教育における「体験の言語化」の意義. 『体験の言語化』 (pp.23-63). 成文堂.
- Jacoby, B. (1996). Service-Learning in Today's Higher Education. In Jacoby, B. et al. (Eds.), *Service-*

- Learning in Higher Education*. (pp.3-25). (山田一隆訳. (2007). こんにちの高等教育におけるサービスラーニング. 『龍谷大学経済学論集』, 47 (1, 2), 43-61).
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass.
- 河井亨 (2018). 経験学習におけるリフレクション再考: 「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」の関係性についての考察. 『ボランティア学研究』 18, 61-72.
- 木村充, 河井亨. (2015). サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習効果に及ぼす効果. 『ボランティア学研究』 15, 87-97.
- 溝上慎一. (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題. 『名古屋高等教育研究』 7, 269-287.
- 桜井政成・津止正敏 (編). (2009). ボランティア教育の新天地: サービスラーニングの原理と実践. ミネルヴァ書房.
- 菅野盾樹. (2003). 新修辞学: 反(哲学的)考察. 世織書房.
- 杉万俊夫. (2013). グループ・ダイナミクス入門: 組織と地域を変える実践学. 世界思想社.
- 富田沙樹, 近森節子, 徳永寿老, 真田睦浩. (2009). 立命館大学における「サービス・ラーニング」モデルの構築. 『大学行政研究 (立命館大学大学行政研究・研修センター紀要)』 4, 33-48.
- Yamada, E. (2009). Discussion on the concept of 'Criticality'. *Literacies WEB Journal*, 6 (1), 11-20.
- 山口洋典. (2009). ネットワーク型まちづくりでつながる・まとまる・ひろがる. 『地域を活かすつながりのデザイン: 大阪・上町台地の現場から』 (pp.140-163). 創元社
- 山口洋典, 河井亨. (2016). サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方. 『京都大学高等教育研究』 22, 43-54.
- 山口洋典, 増田達志, 関嘉寛, 渥美公秀. (2003). 状況の関心で参加するエコツアーの環境教育効果: エコスタイルネットの意味と意義に関する考察を踏まえて. 『ボランティア学研究』 4, 53-81.
- 山口洋典, 秋吉恵, 宮下聖史, 木村充, 河井亨. (2018). サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入: ジャーナルの厚い記述につなぐために. 『立命館高等教育研究』 18, 147-161.
- 山口洋典, 渥美公秀, 関嘉寛. (2019). メタファーを通じた災害復興支援における越境的対話の促進: 新潟県小千谷市塩谷集落・復興10年のアクションリサーチから. 『質的心理学研究』 18, 124-142.
- Yamaguchi, H., Kawai, T., Akiyoshi, Kimura, M and Miyashia, S. (2018). Cultivate Writing Habits for Reflective and Active Learner in Service-Learning Curriculum by Presenting Prompts and 3 Principles. IARSLCE2018, 2018 July

