[PBLの風と土 第13回] 安定的な行動・状況の背景に根ざす信念 山口洋典 (立命館大学共通教育推進機構教授)

【前回までのおさらい】

筆者は2017年度にデンマークのオールボー大学(AAU)で学外研究の機会を得ました。AAUでは1974年の開 学当初から全学でPBL(Problem-Based Learning)を導入していることで知られています。

連載1回目から4回目までは現地報告、第5回から8回目まではアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにオールボー大学以外の問題解決学習の知見(5回目:AAUの実践の特徴、6回目:学習プロセス、7回目:問題設定、8回目:指導法)を紐解きました。9回目からはサービス・ラーニングとの比較を重ねてきています。

1. コロナ禍において前置詞に着目する

前回の結語でも示したとおり、本連載「PBLの 風と土」も4年目を迎えるにあたって、新たな展 開に入る予定としていた。1年目はデンマークの オールボー大学(AAU)に滞在する中で、 1974年の開学以来、全学部で導入されている同 大学のProblem-Based Learningについて、ユ ネスコチェアプログラムに採択された工学系だ けではなく、その理論的・方法論的な枠組みを 整理することに努めた。2年目は隔年開催のPBL に関する国際会議「PANPBL」の世界大会 「PBL2018」に参加した際にご縁をいただいた アイルランドのTerry Barrett先生の書籍を取り 上げ、Problem-Basedな学習において成果だけ でなくプロセスを重視する意義、そもそも問題 とはどのように設定するのか、さらには教員の 教授法として学習者を中心とした学びのコミュ ニティにどう介入していくのかについて、AAU の事例との比較も重ねながら解題した。そして3 年目は7月にミネソタ大学のAndrew Furco先生 を招聘してのサービス・ラーニングに関する国 際シンポジウムの開催を踏まえ、立命館大学 サービスラーニングセンターにおける地域参加 学習の実践事例と教育法の解説を、シンポジウ ムの紙上再録も交えながら展開してきた。

4年目の連載では、筆者が指導を担当してきた 受講生のインタビュー調査などにより、サービ ス・ラーニングの手法を通じた地域参加学習に よってどのような学びと成長がもたらされたの かを焦点を当てていくと、前回の連載を脱稿し た2月末時点で予告をしていた。しかし、新型コ ロナウイルス (SARS-CoV-2) の感染症 (COVID-19) の拡大は、4月からの新年度を 迎える大学にも、大きな影響をもたらした。筆 者が勤務する立命館大学では、3月16日に副学 長によって「4月5日(日)から5月2日(土)は感染 拡大防止期間とし、授業は教室では行わず、 WEBを活用した形態に切り替えて行います」と 連絡され、講義型・演習型ともに、授業設計の 大幅な見直しが求められることになった。講義 型については授業担当者によって概ね判断や決 断が及ぶところであったものの、演習型の科目 の中でもサービス・ラーニング手法を用いて地 域と大学とを頻繁に往復し実体験を通じて集団 的に学ぶものについては、開講の可否について 検討を重ねる水準まで議論が及んだ。1

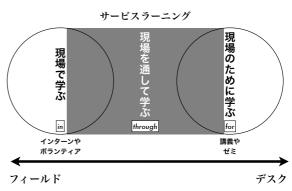


図1: サービスラーニングという学習方法の構図 (山口, 2020, p.40)

連載第9回でも触れたとおり、サービス・ラーニングは現場での活動(action in the field)と地域のための学び(learning for the field)の双方を通した(learning through action)教育法

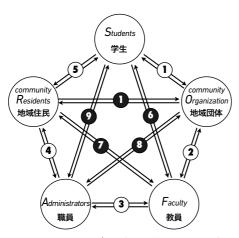


図2: SOFARモデル(連載第9回の再掲) (Bringle et al., 2009, p.5をもとに筆者作成)

である。そのため、同じく第9回で紹介したイン 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・ブリングル氏らによる5角形の図解「SO-FARモデル」 (Bringle et al. 2009) が象徴す るように、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者関係をよりよいものにしていく必要が ある。そのため、通常であれば何をどのように すればいいのかを考えていく手がかりとして SOFARモデルを援用するものの、COVID-19が 深刻化する状況下では、リスクコミュニケー ションへの手がかりとして、何をしないことが 大切かを探ることになった。結果として立命館 大学は、4月7日に大阪いばらきキャンパス (OIC) が設置されている大阪府も対象として政 府が緊急事態宣言を発したことにより、4月8日 から5月6日までは全キャンパスの授業を休講(4 月7日発表、http://www.ritsumei.ac.jp/ news/detail/?id=1716) 、そして5月7日以降 も緊急事態宣言が継続された場合も春学期を通



図3:受講取消の特別措置に関する受講生向け案合 (教養C群科目「シチズンシップ・スタディーズ」)

じてWEBを活用した形態の授業を実施(4月21日発表、http://www.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=1725)という方針を採ったため、一部のサービスラーニング科目は閉講(「全学インターンシップ」)もしくは図3のとおり受講生に対する受講辞退の特別措置(「シチズンシップ・スタディーズI)を図ることにした。2メディア・アーティストの落合陽一(筑波大学准教授・学長補佐)先生は、3月27日のnoteというサービスを用いて執筆している『落合陽一の見

准教授・学長補佐)先生は、3月27日のnoteとい うサービスを用いて執筆している『落合陽一の見 ている風景と考えていること』の「アフターコロ ナというよりは、あと数年「ウィズコロナ」で生 きていくための世界観に移行し始めた」と題した 記事 (https://note.com/ochyai/n/nb0dd29c3a6f0) において、「全てがオンラインに 移行できるわけでもない」という「この状況下で どうやったら自分の能力を発揮して付加価値を作 れるか、それにはどういう行動指針が必要なの か」を考え、「重要なのはアクションプランと環 境の安定だ」と述べている。「ウィズコロナ」と いう視点は、COVID-19という感染症が収束し、 SARS-CoV-2というウイルスによる社会的影響 (コロナ禍) が終息するときを展望することは、 決して「ビフォーコロナ」の状況への回帰を実現 することにはならないし、場合によっては「ビヨ ンドコロナ」という具合に、感染症を無きものと して、あるいは巧妙に回避することも妥当ではな いことを気づかせてくれる。そこで今回は、空気

ンドコロナ」という具合に、感染症を無きものとして、あるいは巧妙に回避することも妥当ではないことを気づかせてくれる。そこで今回は、空気感染はしないエンベロープウィルスのため石けんによる手洗いとうがいで感染対策が可能、といった医学的な知見をもとにして「ビフォーコロナ」な状況を実現するのではなく「ウィズコロナ」の状況下で、現在進行形で模索している地域参加学習のあり方について、現時点での記録を残すという観点で記していくこととしたい。その際、前回の予告のとおり、TEA(複線径路・等至性アプローチ)の理論を援用しつつ、述べていこう。

2. 体験学習は不可逆的時間で進行する

今回から4回にわたり事例として検討する予定 としていたのは、立命館大学サービスラーニング センターが、その前身とするボランティアセン ターの時代から「地域活性化ボランティア」とい う科目名で展開してきた「シチズンシップ・スタ

ディーズリである。この科目については、文部 科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラムの 採択を通して構築したプログラムの背景と枠組み についてまとめた論文(冨田ら, 2009)や書籍 (桜井・津止, 2009) 、そしてその後に教育効果 を定量的な分析により明らかにした論文(木村・ 河井、2012)、さらには複数名の教員の教育実 践を比較して授業改善への手がかりを探った 報告(山口ら, 2018) など、既に多くの研究で 取り上げられてきている。中でも、山口・河井 (2016) による学習評価と実践評価のあり方に ついて取り扱った研究では、セメスターを横断し た通年型科目として、夏期休暇中に現場において 集団的な活動が重ねられていくことによって、時 に受講生内に学びと成長への意識の差をもたらす ものの、受講生どうしによる形成的評価によっ て、自らの学びへの内省が促されると共に実践の 意義の再詳述がもたらされることで人格的な成長 を遂げうると整理された。その際に確認されたの は、体験学習における失敗の経験を受講生に継続 的な学習に対する挫折の契機とならないよう、指 導・監督が重要となる、ということであった。

図4は、「シチズンシップ・スタディーズ」が、1年を通してどのように展開されるのかを図化したものである。集団的な活動を行う、いわゆるプロジェクト型の科目であるが、予め受入先から示された活動計画のもと、一人ひとりがチームの一員としてどのように地域社会が抱える課題に対して問題解決への貢献が可能かを目標設定をし、大学と現場とを行き来して1年間を過ごすことで目標の達成を目指すという構造になっている。受講生らが戸惑うのは、何をどのように実施するかと

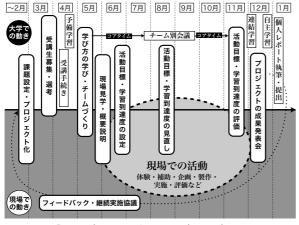


図4:「シチズンシップ・スタディーズI」の流れ (例年、受講ガイド等に掲載・提示)

いう行為の目標と、そうした行為が着実に実施されることによって何がもたらされるのかという成果の目標と、2種類の目標を関連づけて活動計画や役割分担の具体化を図ることである。ところが、いざ文章で目標を明文化していく段になると、行為目標の主語が受講生らであるのに対して成果目標が地域社会などが主語となるにもかかわらず、「私たちが〇〇を行うことで△△についての□□を学ぶ」という具合に、自主企画の内容を示した上で学習目的で地域社会に関わっていく上での姿勢が文章化される傾向が年々強まっているように思われる。

そして今回、COVID-19の拡大により、応募時 点では受講ガイドに示されていた活動が白紙され て、オンライン授業によって地域社会への貢献を 前提とする授業が展開されている今、受講生らは チームビルディングと目標設定の双方でかなりの 苦慮を重ねている。通常であれば、SOFARモデ ルになぞらえれば、F(教員)から学び方を学ぶ (事前学習1~2)と、地域社会に足を運んでO (受入団体) から活動の全体像や受講生らへの期 待と共に現場の一員として歓待を受ける(オリエ ンテーション)。そうして、活動の現場で向き合 うR(地域住民)の存在に関心を向けられるよう になることによって、自分たちがすべきことは何 か、と同時に何ができるのか、さらに個々の関心 や力量をもとにすればこの機会に挑戦したいこと を何か示すことができないかを議論してチームで の行為目標と成果目標の合意形成を図った上で、 その一員として自らが何を学び成長したいかの学 習目標を定める(事後学習3)。その後は大学で 定期的に集まり、必要に応じてA(職員、特に専 門職)の支援も受けながら、現場での活動を重 ね、活動期間全般でも中間段階となる夏期休暇の 中盤に目標の中間評価と必要に応じて見直しの機 会を迎えることになる(中間ふりかえり)。

つまり、通常であれば、図5に示すように、事前学習を起点として、現場に触れる(見る・知る)ことで、新鮮な間隔を大学に持ち帰って(考える)、それをもとに目標を定めて(問いかける)、現場からのフィードバックをもとに(悩む)夏期休暇中に設定された各種活動に携わりながら、いよいよ現場に慣れていく、という流れに乗っていく。ちなみにこの図5は岡田(2007)

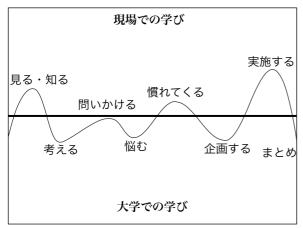


図5:シチズンシップ・スタディーズI受講生の立ち位置 (岡田,2007によるハリウッド映画の典型を参考に)

がハリウッド映画の時間進行に対する主人公の感 情の浮き沈みと鑑賞者の感情移入の典型パターン を単純化した図解に言葉を添えたものであり、筆 者が事前学習2において受講生らに提示してきた ものである。この典型パターンをサービス・ラー ニングの展開パターンと重ねた理由は、「上げた ままだったらお客さんが家へ帰れない」として、 2時間映画であれば110分のところで気持ちを落 としていく場面を入れる、ということが、活動を 通じた学習をするプログラムにおいて、「現場で の活動をやりっぱなしで終えない」や「活動報告 会で武勇伝を語って自己満足に浸らないしあるい は真逆で「反省の弁で敗北宣言をして失敗の要因 を他人や環境のせいにしない」という事前の注意 喚起のためでもある。ただし、それ以上に重要な ことは、試行錯誤を繰り返しながらも、絶対的な 時間進行は止めることができず、いわば非可逆的 時間を前提に何らかの交流や挑戦を重ねていく必 要があること、そして小さな失敗を重ねながら (それを大きな挫折せず)物語が進行するよう 努力する必要があると理解を促すことにある。

3. サービス・ラーニングでの等至性は

このように、地域社会での活動と、それをもとにした学習プログラムであるサービス・ラーニングでは、非可逆的時間を前提に議論ができるとすれば、TEA(複線径路・等至性アプローチ)による理論的・方法論的な検討が相応しいものであることが所与の前提とすることができる。TEAとは「生命・生活・人生をまっとうする場のあり方、そこで生きる人間のあり方を描く」(安田・サトウ、2017、p.213)ものあり、流れる時間に対し

て、ある人(たち)のある時点からある時点までのLifeを図解(TEM: Trajectory Equifinality Modeling)して、出来事の意味と価値を見える化する研究法である。その際、いくつかの選択を定めた時点や選択を迫られた場面(分岐点)と、分岐点を経て葛藤や紛争が解決された理想的な状態(等至点、自ずと同時にその対極化された状態も含めて)を想定できることになる。

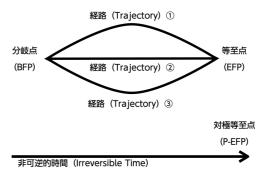


図6:極めて単純なTEM図 (安田・サトウ, 2012, p.2に一部筆者が加筆)

図6をもとにすると、サービス・ラーニングでは 「受講する/しない」(厳密には応募して許可さ れる/されない)という分岐点がある。仮に分岐 点 (Bifurcation Point) において「受講許可」と なった場合、複数のクラス(例えば、①は時代 祭、②は減災、③は草津街あかり、など) に所属 して活動と学習が進められることになる。受講し た以上、成績評価を通じて単位が付与されるとい う等至点 (Equifinality Point) を通過することに なるが、途中で受講を辞退した場合や消極的な受 講を重ねれば単位が付与されないという両極化し た等至点 (Polarized Equifinality Point) にたどり 着くことになることが説明できる。ただ、コロナ 禍におけるサービス・ラーニングのプログラムで は、こうして単純に「合格/不合格」へと至らな いのが特徴的である。そのため、より緻密なTEM 図の作成過程を経ることにより、ある到達点に至 るまでに、どんな促進要因(Social Guidance:SG) と阻害要因 (Social Direction:SD) の影響がもたらされるのかを、現実的に現象を分 析・解釈しつつ、また予備的に考察することによ り、リスクコミュニケーションを図ると同時に、 アクティブ・ラーニングの授業デザインを協働で 展開していく手がかりを得ることができる。

図7は、実際に今次のCOVID-19により、受講辞 退者が発生したクラスにおける受講生の心理状態

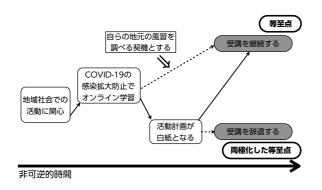


図7:活動計画白紙を経た受講の継続・辞退への径路 (安田・サトウ, 2012, p.18をもとに筆者が作成)

および行動を図化したものである。9名のプロジェ クトメンバーは、ほぼ共通して地域社会での活動 に関心を抱いて選考に応募し、受講許可となった ものの、選考結果の発表後に少なくとも春学期の 授業は全てオンラインで実施されることになり、 当初予定していた地域活動(神社の見学、地域の 見守り活動への随行、など) は全て白紙となっ た。そうした計画変更が求められた場合も、当初 の予定であれば、キャンパスや活動現場に一堂に 会していたが、COVID-19の特有の事情として、3 密(密閉・密集・密接)の回避が求められた。よっ て、このクラスではビデオ会議システム 「Zoom」によるリアルタイム通話で意見交換を 重ねっていったところ、一部の参加者は通信容量 を抑えるため、またプライバシーを主張したいた め、人見知りのため、そもそもビデオ通話に不慣 れなため、そうした複数の理由が混在する中で、 結果として全員の顔が分からない中での意見交換 が数回重ねられることになり、自ら積極的に発言 できないことに引け目や負い目を感じた受講生 や、受入先のコーディネートのもとで活動するこ とに期待を寄せていた受講生は、結果として受講 辞退への道を歩むことになった。

図8は、受講辞退への道を歩んでいく中で、活動計画の白紙が決定した際にオンライン学習を通じて提案ができた場合とできなかった場合との違いに、どのような要因があったのかを検討し、TEM図に盛り込んだものである。図7では、いわゆる調べ学習によって受講継続への意欲を持つ可能性を示唆したが、実際、筆者が担当しているクラスでは、今年度の当初計画にあった活動が白紙となることによって、長年にわたり実施されてきた地域社会の伝統文化や習俗が今年度で断絶し未

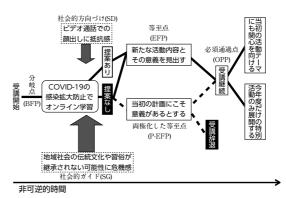


図8: 促進要因・阻害要因を踏まえた履修径路の類型化 (安田・サトウ, 2012, p.43をもとに筆者が作成)

来へと継承されなくなるのではないかと危惧を抱く受講生がいた。それを契機として、改めて自らの地元ではどのような祭礼などがなされているかに関心を向けた受講生がいた。それによって、新たな活動内容に意義を見い出せなくとも当初の内容にこそ意義があると捉えた受講生は、文字通り「関所」(安田・サトウ,2017,p.210)を通過(必須通過点:Obligatory Passage Point)し、計画は白紙となっても次年度以降に活動が継続・発展するように何らかの取り組みを重ねていきたいという意欲を抱くことで、受講継続という径路を取るという径路が開かれたのだろう。

4. やはり「ために」より「ともに」で

冒頭に記したとおり、連載4年目は立命館大学サービスラーニングセンターによる地域参加型学習プログラムを通じて、過年度の受講生がどのような学びと成長を遂げたのかを追う予定であった。ところが、コロナ禍を受けて今年度のプログラムの展開に大きなもたらされた。そこで、改めてサービス・ラーニングを教育法として用いたプログラムの特徴を確認すると共に、当初、理論的・方法論的観点として援用する予定であったTEA(複線径路・等至性アプローチ)を用いることで、どのような困難さが伴うのかについて検討を重ねた。それにより、オンライン授業によって受講辞退という選択肢が与えられること、またそれでも受講を継続する選択の背景を整理した。

それにより、今回は進行する時間の流れに対して、各々がどのような選択を迫られ、それらをどのように選択をしていくのか(図7)、絶対的な時間軸(不可逆的時間)に対する選択の促進要因・阻害要因に関心を向けた(図8)。ただ、そ

うして図解する、また解釈を重ねる理論であり方法論としてのTEAでは、人々の意思決定の背景を分析する上で、より深い観点が示されている。端的に言えば、個別具体的な活動(第一層:アクティビティ)の背後には状況を意味づける記号(第二層:サイン)があり、活動や状況の安定をもたらすには個人や集団に核となる価値観が発生する(第三層:ビリーフ)という「発生の三層モデル」の存在と機能が示されているのである。今回はこのモデルを明示的に解説・援用しなかったものの、図8の作成・解釈を通じて触れた、来年度以降の継続可能性を担保するという使命感をもとにした意思決定は、第三層のレベルを背景とした選択であったことがわかる。

「ウイズコロナ」とは、飛沫感染対策のためにマスクの着用が効果的とされる中で「ビフォーコロナ」な状態であればできていたことを、何とかして実現するということではない。ここで、大規模かつ広域に被害をもたらした地震と津波と原子力災害という複合型の災害であったに着目して、梅原猛先生が東日本大震災を「文明災」と捉えたことに改めて思いを馳せることとしたい(島、

2011)。図らずも、治療薬もなく無自覚感染で発症時に重傷化する場合があることなどから、「正しく恐れる」ことが指摘されているのも、とされることにも通じるところがあろう。立命館大学国際平和ミュージアムの安斎育郎名誉館長が、放射線という見えないものに対して「事態を侮らず、過度に怖れず、理性的に向きあう」大切さを示し続けた点を、改めてコロナ禍でも引きつけたい。

次回は減災をテーマとしたクラスを履修した学生がどのような学びと成長を遂げたのかを取り上げる。放射線被害を「過度に恐れる」声もあって、受講当時は積極的に関わることができなかったものの、受講終了後に遠隔地から現地に頻繁に訪れた当時の思いなどに触れていくことになろう。そのため、授業と課外自主活動の効果的な連携の可能性についても触れることになる。本連載第10回ではAndrew Furco先生のスライドを複数紹介したが、その中の図3のとおり、地域貢献・市民参画は「ToよりFor、さらにInよりWith」という具合に、より深い水準に達することを改めて認識させてくる好例を示すことができるだろう。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

【引用文献】

Bringle, 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.

桜井政成・津止正敏. 2009. ボランティア教育の新地平一サービスラーニングの原理と実践. ミネルヴァ書房.

木村充・河井亨. 2012. サービス・ラーニ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 36(3), 227-238.

岡田斗司夫, 2007. 「世界征服」は可能か?, 筑摩書房.

島大輔. 2011. 梅原猛・哲学者: 原発事故は「文明災」、復興を通じて新文明を築き世界の模範に. 東洋経済オンライン https://toyokeizai.net/articles/-/6624 (2020年5月31日閲覧)

冨田沙樹・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.

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・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」の導入一ジャーナルの厚い記述につなぐために一. 立命館高等教育研究, 18, 147-161.

山口洋典. 2020. 他者とともに学ぶサービスラーニング. 立命館大学. 「未来を拓く」. 立命館大学. 40-41.

安田裕子・サトウタツヤ. 2012. TEMでわかる人生の径路一質的研究の新展開. 誠信書房.

安田裕子・サトウタツヤ. 2017. TEM でひろがる社会実装一ライフの充実を支援する. 誠信書房.

【注】

1 筆者が講義系科目で受講生にどのような周知を行ったかは、関西学院大学の岡本仁宏先生を中心に設置・運営されている Facebookの公開グループ「新型コロナ休講で、大学教員は何をすべきかについて知恵と情報を共有するグループ」にて4/2 に投稿(https://www.facebook.com/groups/146940180042907/permalink/148218256581766/)し共有した。

² 5/3の時点で、LMS (Learning Management System: 学習管理システム、立命館大学では朝日ネット社のmanabaを導入) により次の2点を授業担当者として受講生に周知した。「(1)全ての授業スケジュールは変更せずにオンライン授業での開催などにより実施します。(2)全ての春学期の活動スケジュールは現時点では白紙とし、夏期休暇中及び秋学期の活動については、受入先等(平安講社第八社・平安神宮)及び立命館大学の方針が決定次第、案内します。」