

社会参加学習におけるリフレクションの意義と可能性

—高等学校におけるカンボジア・スタディツアーを事例として—

久保園 梓*

1. 本研究の目的と方法

子どもの社会参加活動を重視する社会参加学習は、近年、社会科教育をはじめ多くの教育領域で注目されている¹⁾。それに伴い、サービス活動と学問的な知識や技能を統合した学習方法であるサービス・ラーニング (Service-Learning, 以下 SL) が日本でも注目され、これまで数多くの実践がなされてきた²⁾。一方で、社会参加学習にはいくつかの問題点が挙げられていることも事実である。例えば、社会参加学習には過度に社会的体験を強調する傾向があり、教室での学びを犠牲にして社会的体験に没頭してしまいがちであるという問題点が指摘されている³⁾。また、近年の体験活動重視の傾向に対して、「低学力化」を助長するものとの批判も根強い⁴⁾。このような問題点は、社会参加学習においてどのように質の高い学習活動を担保するのか、という問いと言い換えることができるだろう。

上記の問題点に対して、唐木・寺本 (2007) は教科内容に着目し、社会科単元に明確に位置づけることで克服を試みている⁵⁾。また、竹内 (2004) は、まちづくり学習の観点から、地域が抱える厳しい現実や解決が急がれる「地域問題」を積極的に教材化することで、学習者は地域に対する多様な価値観を認識できるようになることを提唱している⁶⁾。

こうした問題意識を共有する本研究では、リフレクションの持つ機能と特徴に着目するというアプローチを採用。リフレクションは日本語で「ふりかえり」と訳されることが多く、「感想文を書いて終わり」という誤った印象を与えてしまうことも少なくない。過去に起こったことを反省するに留まるのではなく、理性的に活動を見つめる過程を通して新しい視点や理解を創り出し、次の目的設定や目的の実現に向けた計画づくりに必要な見通し・展望につなげていくことが、リフレクションにおいては重要である⁷⁾。Eyler (2001) は、リフレクションは SL における「ハイフン (-)」のようなものであり、生徒が観察・体験したこと (service) と、学習 (learning) をつなげる役割を持つものとしている⁸⁾。上記のような学問的な学習と関連する活動を統合する役割を持つリフレクションの意義は、これまでの SL 研究において広く認められてきた⁹⁾。体験や活動を学習活動として成立させる上で、

リフレクションは欠かせない要素なのである。上記の問題点を克服するためには、このような目的のもとでリフレクションを効果的に取り入れたプログラムの開発を行う必要があるのではないだろうか。

そこで本研究では、社会参加学習にリフレクションを取り入れることの意義と可能性を明らかにすることを目的とする。上記の目的を達成するため、SL の理論と方法に基づいてリフレクションを取り入れた社会参加学習のプログラムを開発し、実践する。そして、実践における生徒の学習の過程を質的に分析する。これにより、日本の学校教育において社会参加学習を行う上でのリフレクションの意義と可能性を実践の文脈から探ることができ、学校現場の教師がリフレクションを実践的な方略として組織する上での一助となるだろう。

具体的な手順としては、第1に、どのように学習活動と統合する形でリフレクションの場面を設定するか、というプログラムの構成要素と、どのような方法がリフレクションの際には有効なのか、という具体的な学習方法の2つの観点から、SL の理論と方法を検討する。第2に、検討した理論と方法を用いて、社会参加学習のプログラムの開発と実践を行う。その際、茨城県立 T 高等学校における実践「地球市民プログラム」を事例として扱う。本実践は、希望生徒が参加し、夏休み中のカンボジア・スタディツアーと、カンボジアでの出来事をテーマとした授業を参加生徒が中学生に対して行う「出前授業」の2点を特徴としている。第3に、抽出生徒のリフレクションの記述や発言から、実践の学習成果を分析する。そして第4に、リフレクションを取り入れた社会参加学習を行う際の可能性と課題について述べる。

2. サービス・ラーニングにおけるリフレクションの理論と方法

リフレクションは、これまで多くの研究者によって研究対象とされてきた。Rogers (2001) は、デューイ (Dewey, J) をはじめとする7名の代表的な研究者の論を整理し、リフレクションの定義を構成する要素の共通点を明らかにしている¹⁰⁾。その共通点とは、リフレクションは①認知的で情動的なプロセス・活動であること、②学習者が主体的に臨むものであること、③通

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

常起こらない、あるいは困惑・混乱するような状況や体験をきっかけとすること、④その状況や体験における、学習者自身あるいは他者の反応や、これまで抱いていた信念、前提、根拠の観察・分析を伴うこと、そして、⑤その結果として生まれた新しい理解を自身の在り方や行動に統合していくこと、である。

つまり、サービス活動と学問的な知識や技能を統合した学習方法であるSLにおいて、リフレクションは、学習者の困惑・混乱するような状況や体験を、新しい理解や次なる行動につなげる役割を果たすのである。本研究では、SLにおけるリフレクションを「活動で起こったことを、広い視野を持って主体的に検証し、自身の在り方について考え、新たな社会的行動を生み出す営み」と定義し、サービス活動を生産的な学習経験へと発展させるためのプロセス・活動と捉える。

それでは、具体的なプログラムにおいて、どのようにリフレクションを組織すればよいのだろうか。Eyler (2001) は、SLにおいて効果的なリフレクションを組織するポイントとして、以下の4点を提示する。まず、付け加えられた活動として最後にまとめるのではなく、プログラムの前・中・後に継続して行うこと (Continuous)。次に、学問的な技能や知識と体験の結合を意図すること (Connected)。そして、学習者のこれまでの考え方、在り方に疑問を持ち、吟味するよう意図すること (Challenging)。最後に、活動地域の状況やプログラムの文脈に応じて、適切な時に適切なリフレクションの方法が必要であること (Contextualized)¹¹⁾ である。

上記のリフレクションの性格を踏まえ、プログラムの構成要素と学習方法という2つの観点から、リフレクションを具体的に学習活動として行うための理論と方法を検討する。プログラムの構成要素とは、プログラムの計画を立てる際、どのように体験活動と統合する形でリフレクションの場面を設定するか、ということである。また、リフレクションは設定された状況に応じて多様な役割を持つことになるため、各活動段階におけるリフレクションの具体的な方法も、その役割に応じて選択される必要がある。そのため、リフレクションの状況と役割に応じてどのように学習方法を選択するか、という学習方法の観点からも検討を進める。なお、この2点を取り上げるのは、上記の性格を反映したプログラムを開発するにあたって必要な観点であると考えたためである。

(1) プログラムの構成要素としてのリフレクション

Toole, J & Toole, P (1995) は、以下の3点の特徴をもつモデルを開発している¹²⁾。まず、リフレクションを、活動の後におこなうものではなく学習プロセスの各段階に取り入れられるものとしてモデルに反映させ

ている点である。次に、モデルをサークル (円) ではなくスパイラル (螺旋) として示している点である。最後に、課題を明確にした上で計画を立て、活動をおこなう点である。Toole, J & Toole, P (1995) は、以上の特徴を反映させる形でプログラムを7段階で構成し、リフレクションを活動前・活動中・活動後の3段階に分類した上で、各段階におけるリフレクションの役割を提示した。

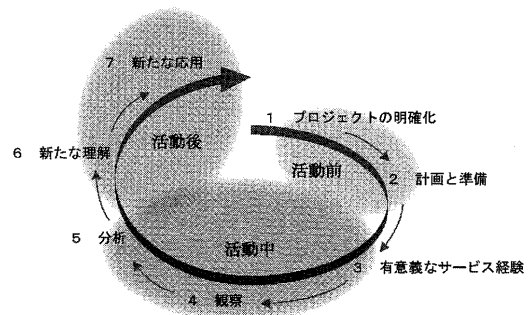


図1 リフレクションのサイクル

Toole, J & Toole, P (1995) を参考に筆者作成

活動前のリフレクションは、学習者自身がこれまで持っていた固定観念やこれから行われる活動そのものを批判的に検証し、活動に向けた準備を進める中で学習動機を高める段階である。「I プロジェクトの明確化 (Identifying a Project)」では、学習者が参加するプロジェクトの意義を多義的に捉えることを目指す。活動する課題に対して、その背景も含めて詳細に調べることはもちろんのこと、活動に関する先行経験や、活動テーマに対する学習者自身の感情についても見つけ直す。「II 計画と準備 (Planning and Preparation)」では、「I プロジェクトの明確化」の段階で確認した興味・関心や疑問、仮説などに応えるための問題設定を学習者自身が計画することが求められる。

準備や計画は極めて重要だが、生徒の心に最も火をつけるのは活動そのものである。活動中のリフレクションは、生徒同士の気づきを共有し、フィードバックを取り入れることによって問題解決の機会を得る。「III 有意義なサービス経験 (Meaningful Service Experience)」では、活動を行いながら、既存の知識や事前学習の内容と活動がどのように関係しているのかを、体験の際の学習者自身の反応や、体験に対する洞察からふりかえる。「IV 観察 (Observation)」では、活動直後に学習者が自身の活動を客観的に捉えたとともに、社会的文脈に基づいて活動が持つ意味を描き出す。そして、「V 分析 (Analysis)」において活動によって得た気づきを深め、新たな課題を発見・形成していく。活動中と活動後の学習のつなぎの役割を果た

すこの段階のリフレクションが機能しなければ、活動は単なるイベントに終始してしまうだろう。

活動後のリフレクションは、学習者の身の回りの状況に対する分析を促進させ、活動に対する新たな見方を獲得することを目指す。「Ⅵ新たな理解 (New Understanding)」の段階は、活動での体験をより広く、より深い理解へと導くために行われる。学習者の自己理解を深めるとともに、社会的課題に対する理解も新たに作る。最終段階となる「Ⅶ新たな応用 (New Application)」では、実践全体を俯瞰的に捉えなおすことで新たな課題を発見し、実践によって得た知識や技術を活用する計画をたて、連続した学習活動となることを目指す。

表1 リフレクションの具体例及び長所と短所

	具体例	長所	短所
読む	他の学習者の感想文を読む 公的な文書を読む	課題解決に向けて多様な見方を理解できる ／自由な時に自由な場所で行うことができる	子どもの活動を方向付けてしまう／読むものはすぐに古くなる／難しい語句が多い
書く	手紙を書く ふりかえりシート	書くスキルが身につく／自らの考えを表現できる ／将来的に振り返りの道具となる	他者との交流になじまない／時間がかかる ／子どもは望まれる感想を書く傾向にある
為す	ロールプレイング プレゼンテーション作成	集団思考の場を作り出す／多様なスキルが身につく ／自発性を育てることができる	多くの知識や技能を必要とする／予想以上に時間がかかる ／準備に時間がかかる
話す	ディスカッション 授業をする	プレゼンテーションスキルが身につく／自分や他の生徒の観察や考えを吟味する	話すのが苦手な生徒がいる／記録に残すのが難しい ／まとめ役的能力が必要

このように、4つのリフレクションの方法にはそれぞれ長所と短所があるため、例えば、すべてのリフレクションでただ「書く」時間を設定すればよいという訳ではない。「書く」以外の方法を選択する必要もあれば、同じ「書く」でも、具体的な手段を複数の選択肢の中から選ぶ必要がある。つまり、それぞれの方法が持つ特徴を捉えて、各段階におけるリフレクションの方法を選択する必要があるのである。

また、これらの方法を「誰と」行うのかという点も重要である¹⁴⁾。例えば、「実践に対して持つ期待や予測を学習者が自覚すること」を目的として活動前のリフレクションを設定する場合、「活動後の自分へ手紙を書く」という、学習者が一人で行う方法が有効となるだろう。一方、活動中のふりかえりシートの記入も、「自分とは異なる見方や考え方に会わせること」を意図するならば、記入したシートを学習者同士で見せあう時間を設定する必要があるだろう。さらに、活動先の人々がリフレクションに関わるかどうかで、同じリフレクションの方法を選択したとしても、リフレクションの内実は大きく異なることになるだろう。「誰と」リフレクションを行うかで、得られる成果は大きく変わるのである。

ここまで、プログラムの構成と学習方法という2つの観点から、SLにおけるリフレクションの理論と方

(2) 学習方法としてのリフレクション

前述のとおり、リフレクションは各段階において多様な役割を持つため、その時々によって効果的な方法を選択する必要がある。その際、重要になるのが「どのように」、「誰と」リフレクションを行うのかという視点である。Eyler, Giles, & Schmiede (1996) は、SLにおけるリフレクションの具体的な方法として、読む (reading: Literature and Written Materials) ・ 書く (writing: Written Exercises) ・ 為す (doing: projects and Activities) ・ 話す (telling: Oral Exercises) の4つを挙げ、それぞれの特徴を表1の様示している¹³⁾。

Eyler, Giles & Schmiede (1996) を参考に筆者作成

法を検討してみた。リフレクションには正しい目的や方法が存在するという訳ではなく、実践の文脈における目的によってデザインされるプロセスであり、活動である。プログラム全体のサイクルを意識し、プログラムにおける学習の流れの中にリフレクションを位置づけた上で最適な方法を選択することが、プログラムを組み立てる上で重要となるのである。

3. プログラムの開発と実践

本章では、前章の内容を踏まえてプログラムの開発、実践を行った事例として、茨城県立T高等学校(以下、T高校)における実践「地球市民プログラム」について述べる。

(1) 実践の枠組み

T高校は、普通科、美術科、音楽科からなる全日制高校であり、生徒数は1学年260名ほどである。T高校は地球市民教育を推進しており、本研究で行われた実践「地球市民プログラム」はその一環として位置づいている。「地球市民プログラム」は、2006年から毎年行われており、夏休み期間中のスタディツアーと帰国後の「出前授業」がプログラムの特徴となっている。「出前授業」とは、中高連携の取り組みとして実施されているもので、本実践参加者がT高校と同

じ市内にある公立中学校に赴き、中学生に対して自身のカンボジアでの体験に基づいた授業を行うものである¹⁵⁾。本実践は特定の授業時間は設定されず、基本的に放課後の時間を利用して行われている¹⁶⁾。また、参加は希望制であり、本実践には8名(2年生:普通科2名, 美術科1名, 音楽科2名, 1年生:美術科2名)の生徒が参加した。

本実践は、2014年5月～11月の期間中に行われた。筆者は本実践にプログラムの開発者及びファシリテーターとして関わった。筆者はT高校の直接の関係者ではないため、カンボジアでの訪問先や中学校訪問の日程の調整等には関与していない。学校側と連携をとりながら、リフレクションのタイミングや方法といった観点からプログラムを構成し、実践全体を通してファシリテーションを行った。

(2) 教材観

本実践でスタディツアーの訪問先となるのは、カンボジアである。1970年代後半、カンボジアでは、農民を主体とした社会の建設を夢見たポル＝ポト政権によって、極端な共産主義政策が実施された。ポル＝ポトは、もともとカンボジアの民衆にとって拠り所であった「家族」、「宗教」、「土地」を取り上げ、人々からつながりや団欒を奪った¹⁷⁾。また、教育や医療、法律なども否定し、関係する知識層を中心に殺害した。その結果、200万人近い国民が虐殺や飢餓、病気などで死亡した¹⁸⁾。現在もその爪痕は残り、児童労働やエイズ、未就学児童の多さなど、様々な問題が次世代を生きる子どもたちを取り巻いている。

一方で、カンボジアは近年高い経済成長が見られる国の一つである¹⁹⁾。都市部では、高層ビルが立ち並ぶとともにインフラの整備も行われ、経済発展の様子が見受けられる。観光客及び海外直接投資の順調な増加により、今後も安定した経済成長が見込まれている。

生徒たちは、カンボジアにおいてこのような両極端ともいえる現状に直面する。「カンボジアでは人間の生のすべてを目撃できる²⁰⁾」という言葉が示すように、カンボジアは現代社会の構造や人々の在り方生き方を考える上で重要な要素を大いに含んでいる。

(3) プログラム目標

SLの先駆的研究者であるWade(1997)は、SLで学習者はどのような学習成果を収めることができるのかという問いに対して先行研究を分析し、SLの学習成果を「学問的・知的発達(Academic and Intellectual Development)」「社会的・個人的発達(Social and Personal Development)」「政治的有効性と参加(Political Efficacy and Participation)」の3領域に分類した²¹⁾。本実践でも、この3点を基準に目標を設定した。

学問的・知的発達: 生徒自身が実際にカンボジアに足を運ぶことによって直面する、貧困・格差の問題や、日本との比較を通して見えてくる社会構造に対して、事前学習によって得た知識を活用して批判的に検討する。また、中学生への授業づくりを通して、生徒自身でカンボジア社会に対する知識を再構成する。

社会的・個人的発達: 事前学習やカンボジアでの体験、中学生への授業づくりを通して、自身のこれまでの経験や、経験によって培われた知識や考え方を客観的に見つめなおす。また、活動先の当事者、参加生徒同士、実践に関わる人々との交流を通して他者理解を深め、他者を思いやる心や他者との関わりにおける自身の在り方を見つめなおす。

政治的有効性と参加: 多様性を尊重し、実際にいま自分が生きる世界の中で、カンボジアでの体験をどのように活かしていけるのかを具体的に考察し、事後学習やその後の生活における自身の在り方に反映させる。

(4) リフレクションデザイン

前章の内容を踏まえ、「地球市民プログラム」を新たに組織する。

「Iプロジェクトの明確化」では、事前授業の内容を活かした問いかけを繰り返すことで、カンボジアに対する生徒自身の感情や問題関心を見つめさせる。カンボジアにただ行くのではなく、「なぜ行くのか、何を見に、確かめに行くのか」と問いかけることで、生徒自身の問題関心に基づいてプログラムに取り組む主体性を持たせる。「II計画と準備」では、話し合いを通して「参加者全体の目標」、「個人目標」、「訪問先の孤児院での活動内容」を生徒たちに決めさせ、協働して準備に取り組みさせる。「III有意義なサービス経験」及び、「IV観察」では、活動の舞台となるカンボジアにおいて、活動の間に生徒たちが感じたことや考えたことを書き残しておけるよう、メモ帳を一人一冊配布する。また、夜にはホテルの部屋に集まり、その日一日の活動を通して感じたことや考えたことを話し合い、最後にふりかえりシートを記入させる。スタディツアーと事後学習を繋げる役割を持つ「V分析」では、スタディツアーから夏休み終了までの期間を利用してエッセイの作成に一人で取り組ませる。生徒たちはエッセイの作成を通して、事後学習で取り組む課題を焦点化することを目指す。「VI新たな理解」では、中学校での「出前授業」に向けた準備と「出前授業」の実施を通して、カンボジアで得た感情や疑問を多様な社会的文脈のもとで深めさせることを目指す。ま

た、生徒たちにカンボジアでの自身の気持ちの変化を改めて見つめさせることで、生徒たちの自己理解の深まりもねらいとする。「Ⅶ新たな応用」では、中学校での「出前授業」をはじめとして、実践全体を俯瞰的に捉えなおす。そして、新たな課題を発見し、実践を通して得た知識や技術を活用する計画をたて、連続した学習活動となることを目指す。

また、表2を見てもわかる通り、本実践では継続して「書く」リフレクションを取り入れることを意識した。特に、ただ「書く」のではなく「為す」や「話

す」などの他の方法と組み合わせたりフレクションをおこなうことを心がけた。カンボジア滞在中と事後学習時には、各リフレクションの目的と役割に応じて問いを設定したふりかえりシート²²⁾を配布した。そのため、ふりかえりシートの問いは毎回同じではなく、各段階の目的と役割に応じて設問項目を変更している。表3は、その一例としてスタディツアー最終日のふりかえりシートの問いの内容とその狙いをまとめたものである。

表2 地球市民プログラム活動計画表

段階	リフレクションの役割	学習活動概略	日付	学習活動詳細	リフレクションの方法				
					読む	書く	為す	話す	
活動前	I プロジェクトの明確化	事前学習	6/10	地理：カンボジアの地理と神話 感想記述	○	○			
			19	世界史：カンボジアの歴史 感想記述	○	○			
			20	公民：カンボジアにおけるボランティア 感想記述	○	○			
			7/4	公民：「希望の家」について ふりかえりシート記述		○			
	II 計画と準備	目標の設定 交流の練習	10	事前学習の復習・まとめ 目標の決定、ワークショップ		○	○		
			15	カンボジアでの活動内容の決定 話し合い、感想記述		○		○	
			17	孤児院での交流準備・練習		○		○	
			8/4	インタビューで話す、感想記述		○		○	
活動中	Ⅲ 有意義なサービス経験 Ⅳ 観察	スタディツアー	6	カンボジアへ出発 語り合い、ふりかえりシート		○		○	
			7	上智大学研究センター・アンコールワット見学 かものはしプロジェクト・農村の家庭訪問 語り合い、ふりかえりシート		○		○	
			8	アンコールトム・タプロム遺跡見学 マーケット散策 語り合い、ふりかえりシート		○		○	
			9	戦争歴史博物館、キリングフィールド 語り合い、ふりかえりシート		○		○	
			10	MC brothers でのボランティア活動 孤児院「希望の家」でのボランティア活動 語り合い、ふりかえりシート		○	○	○	
			11	義足制作ファクトリー見学 ふりかえりシート		○			
	V 分析	エッセイの作成	13～20	エッセイコンテスト原稿作成		○			
			9/5	エッセイを読み合う 授業のテーマ（目標）と各発表テーマの決定 感想記述	○	○		○	
	活動後	VI 新たな理解	出前授業準備	8～24	各授業内容・方法の検討、準備 全体構成と各担当場所の決定 話し合い、感想記述		○	○	○
				26～10/7	出前授業準備 リハーサル、話し合い、感想記述		○	○	○
		VII 新たな応用	ふりかえり	～10	出前授業実施、ふりかえりシート 感想の共有		○	○	○
30				プログラム全体をふりかえる 来年度参加者へ手紙を書く		○		○	

筆者作成

表3 スタディツアー最終日のふりかえりシート質問項目とその役割

項目	1. いまどんな気分ですか？
役割	シートを記入する上での導入の役割。 「自分はそもそも今どんな気持ちなのか」と自分自身の状態を客観的に見る準備を整える。
項目	2-1. 印象に残った「今日の出来事」を一つ挙げてください。何が起こりましたか？ 2-2. その「今日の出来事」に対して、自分はどのように感じ、どのように反応しましたか？ 2-3. その「今日の出来事」に対して、他の人はどのように反応していましたか（していたように見えましたか）？また他の人はどのように感じていたと思いますか？ 2-4. もう一度同じようなことが起きたら、どのような行動をとりたいですか？
役割	その日起こった出来事の中でも一つのこと集中し、起こったことに対する自分の反応をまず考える。自身の感情や実際の行為について客観的にみつめたあと、「他の人たち」の反応について考えることで、想像力や共感能力を高める。また、もう一度同じようなことが起きたら、と問いかけることで、自分自身の想いや行為をふりかえり、そこから次回を見据えるように思考をあらたにする。
項目	3. カンボジアの社会について、新たに気付いたこと、考えたこと、もっと知りたいことはありますか？
役割	カンボジアで出会ったあらゆる出来事を「社会」という視点から改めて見つめることで社会的現象の理解を深め、今後さらに追究したいことは何かを改めて考える。
項目	4. カンボジアの人々に対して、どのような印象を持ちましたか？新しく気付いたことはありますか？
役割	事前学習の時点で、多くの生徒の興味はカンボジアの「人」に、特に「希望の家の子どもたち」に向いていた。カンボジアの人々に対するイメージが実際の出会いを通してどのように変化したか、客観的にとらえる。
項目	5. 自分自身について、どんな発見がありましたか？改めて気づいたことはありますか？
役割	体験は、深い自己内対話を行う機会にもなる。カンボジアでの体験を通して、自分自身をどのように見つめ直したかを意識化する。
項目	6. スタディツアーに参加したメンバーについて、どんな新しい発見がありましたか？
役割	一週間のほとんどの時間を共に過ごし、多くの体験を共有した仲間との関わりについて改めて考えることで、他者理解を深め、他者との関わりにおける自分自身の在り方を見つめ直すことを意図している。
項目	7. カンボジアでの体験を活かして、今後どのように行動していきたいですか？
役割	リフレクションはあくまで、過去と現在を見つめた上で、未来の行動や指針を作るための活動として機能すべきである。すぐに答えは出なくても、つねに「今ここにある自分」が今後どのように生きていきたいかという視点を持つことを意識する必要がある。また、エッセイの作成や中学校での「出前授業」へのつながりとしての役割も意図している。

筆者作成

4. 本実践の分析

本章では、抽出生徒2名のリフレクションプロセスの分析を通して、「地球市民プログラム」におけるリフレクションの実際を明らかにする。

(1) 分析方法

収集データをもとに、Toole, J & Toole, P (1995) のリフレクションの各段階における抽出生徒の変容を分析する。分析に使用したデータは、表4にまとめたものである。トライアンギュレーションを意識し、情報発信の主体が多様になるようデータを収集した。ま

た、分析の観点としては、「問いの発見と深まり」に着目する。プログラムは実践者の計画に沿って進むものであるが、その中で生徒が持つ問いや疑問は、生徒の内面から育まれるものだろう。問いや疑問を持つところから、生徒の主体的な学習は始まる。リフレクションを通して抽出生徒がどのように問いを見出し、深めていったのかを検証することは、「地球市民プログラム」の学習活動の内実を明らかにする上で効果的だと考えられる。

表4 収集したデータ

情報発信主体	収集データ		
生徒	・参加申込時に回収したアンケート ・事前学習での半構造化インタビュー ・エッセイコンテスト原稿 ・来年度参加生徒への手紙	・各回の授業の感想 ・話し合い時の音声データ ・出前授業時の音声データ	・事前授業時に回収したワークシート ・ふりかえりシート ・ワークショップで使用した付箋
複数の人々	・筆者のフィールドノート	・実践の様子を記録したビデオ映像	・実践の様子を記録した写真
生徒以外	・回収できた現地当事者へのアンケート	・実践関係者のふりかえりシート	・実践関係者へのインタビュー

筆者作成

また、抽出生徒2名の選定理由について触れておく。生徒A(美術科:2年生の女子生徒)は、活動前の段階で問いを見出し、プログラムの進行に伴って問いの深まりが見られた例として取り上げた。生徒B(音楽科:2年生の女子生徒)は、カンボジアでの衝撃的な体験から問いを見出し、その後問いの探究を続けた例として取り上げた。実践に参加した他の生徒も生徒Bと同様の傾向が見られたものの、生徒Bは実践参加者の中で唯一、実践終了後に「スピーチコンテストへの参加」という新たな行動を起こしている。よって、問いの探究を深めた代表的な例であり、2名を取り上げ両者の比較を行うことは、「地球市民プログラム」におけるリフレクションプロセスを理解する上で効果的であると判断した。以下、生徒の記述や発言を直接引用した箇所については、二重括弧(『』)で示す。

(2) 生徒Aのリフレクションプロセス

生徒Aは前年度も「地球市民プログラム」に参加しており、実践ではリーダーを務めていた。前年度から本実践に関わっていた筆者は、他人に流されず自身の価値観を大切にしている生徒だと把握していた。生徒Aは前年度の実践に参加した際、カンボジアに対して『生命力漲り、共存する感受性の豊かさ』を感じていた。また、生徒Aは進路についても悩んでおり、実践を通して進路選択についても考えられればと2度目の参加を決意した。

① 「Iプロジェクトの明確化」:「人間らしさの追求」という問いの設定

生徒Aは、事前学習の内容や昨年度の経験をふりかえり、『生き生きとした内側からあふれ出る生命力などのプラスの人間らしさと、ポル・ポトやカンボジアの国の歴史に関係する人間らしさが故のマイナスの面をまた肌で感じたい』と考えた。また、『人間クサイ人とか人間らしい存在のものが好きだから』という生徒Aの興味関心もあわさり、『人間らしさの追求』を目標として設定した。

② 「II計画と準備」:「人間らしい」と感じた風景を撮る

そして、街の風景や訪問先での「人間らしい」と感じた一面をカメラで撮る、NPOや孤児院など訪問先で活躍する日本人の方にインタビューをする、といった現地での活動の計画をたて、準備を行った。

③ 「III有意義なサービス経験」:発展に対する違和感

カンボジアに着くと、そこには世界中からの支援によって急速に発展する街の姿があった。予想に反するたった1年での大きな変化に、生徒Aは戸惑い、違和感を覚える。生徒Aは、電信柱に巻きつけ

られた異常な数の電線、建設途中で放置されたままの高層ビルといった街の様子をカメラに収めた。

④ 「IV観察」:カンボジアの発展に対して抱いた違和感の検証

生徒Aは、自身が感じた1年間でのカンボジアの変化を他の参加生徒に共有した。筆者が「どうして電柱に大量の電線が無造作にまきついていたり、高層ビルの建設が途中でストップしたりしているのだろう」と問いかけを行い、それに対して『内戦後電気を使う人が一気に増えたからでは』、『ガイドさんが、あれは外国企業のビルだが、資金が足りなくなり建設がストップしていると言っていた』などと、全員で考察した。また、開発への嫌悪感が強かった生徒Aに対し、「開発が進んで喜んでる人もいるのではないか」と大型ショッピングモールに多くの人が訪れていることを例に問いかけた。その後、生徒Aは本当の途上国支援の姿とはなにかという新たな問いを持つようになっていった。

⑤ 「V分析」:「真の支援とは何か」というさらなる問いの設定

帰国後、生徒Aは、「真の支援」というタイトルでエッセイを書いた。そこでは、『外国の企業が与える物を頼りにした生き方を続けさせることは、ある日何の前触れもなく、人々を裏切ってしまう暴力にもなりかねない。(中略)世界へ進出している大企業には、私たちは様々な場面で関係しているだろう。こんな大規模な世界全体の繋がりに、自分も加わっているなんてことに今まで気がつきもせず、その実感や責任を覚えることもなかった。』と書かれていた。エッセイの作成を通して、無計画な乱開発の問題性を指摘するだけでなく、消費者である自分にも関わりがあることに気付いた様子が窺える。

⑥ 「VI新たな理解」:「真の支援とは何か」という問いの追究

生徒Aは、「出前授業」のテーマを「真の支援とは何か」と設定したものの、自身の思いを上手く言葉にできず、葛藤する。試行錯誤を続け、生徒Aが中学生に伝えたことは、『たくさんの視点を持つこと』であった。カンボジアで見た途上国支援の現状をもとに、国の発展は望ましい面も確かにあるが、物事の一面だけを見てはマイナスの面に気付けないことを伝えた。生徒Aにとって真の支援とは、『互いの国を思いやり、互いの文化を尊重すること』である。しかし、一面的な理解では相手を思いやることはできず、『たくさんの視点を持つ』ことが必要である。そのような考え方は、日々の生活の中でも活かせるものであり、身の回りの人を思いやるこ

とから始められると考えたのだった。

⑦ 「Ⅶ新たな応用」：進路選択と実現に向けて

出前授業終了後のリフレクションで、生徒Aは『頑張ってきて良かった。きっかけ作りは、甲斐がある』と記述しており、カンボジアでの体験を自らの行動につなげたことで、効力感を獲得していることがわかる。また、『伝える責任と自覚を忘れず、これから自分の進路実現に向けても頑張りたい』と、自身の進路選択の視点に活かしていた。現在は進路実現に向けて日々の学校生活に取り組んでいる。

(3) 生徒Aのリフレクションプロセスの特徴

生徒Aが問いを見出した背景には、活動前のリフレクションにおいて、昨年度の実践に参加していた経験をふりかえることができたこと、そして、生徒Aが「人間らしいものが好き」という自身の興味関心を自覚することができたことがあったと考えられる。昨年度の経験を踏まえて事前学習を受けることによって、カンボジアが「プラスとマイナスの両側面の人間らしさ」を持つ国であることに気づき、カンボジアという国にひそむ人間らしさとは何かを追究する姿勢をもってカンボジアでの体験に取り組むことができていた。そして、活動中の参加者全員でのリフレクションを通して、生徒Aの問いは「真の途上国支援とは何か」という社会的課題と結びついた新たな問いへと発展していった。活動後の段階では、その問いを追究し、『たくさんの視点を持つこと』という答えを自ら導きだした。

生徒Aのリフレクションプロセスは、活動前の段階で発見した問いを、活動中、活動後という段階を経るごとに深めていった事例であると考えられる。

(4) 生徒Bのリフレクションプロセス

生徒Bは、児童センターでのボランティアの経験があり、子どもに関することに興味を持っていた。また生徒Bは、人見知りの性格からか、積極的に発言はしないものの、その分リフレクションの記述量が他の参加者に比べて多かった。実践の後半では、全体に対して提案をおこなう場面も見られるようになった。

④ 「Ⅰプロジェクトの明確化」：孤児に対して抱いていたイメージの自覚

事前学習においてカンボジアについて学習していく中で、生徒Bが最も興味を持ったのは、孤児院の存在であった。また、事前学習のふりかえりシートでは、『孤児って聞くとやっぱり暗いイメージが強いけれど、少しイメージが変わったような気がした。早く実際に行ってみたいと思う。』と話しており、事前学習を経て孤児に対する自らのイメージに疑いを持つようになった自身の変化をふりかえっ

ていることがわかる。

② 「Ⅱ計画と準備」：孤児院の子どもたちに合唱を披露する

生徒Bや参加生徒たちは、カンボジアでは音楽教育が行われていないことに着目し、孤児院で合唱を披露するという計画を立てた。生徒Bは、もう1人の音楽科生徒と2人で合唱練習をリードし、準備を進めた。

③ 「Ⅲ有意義なサービス経験」：「学びたい」と言った少女との出会い

生徒Bは現地NPOを訪問した際に、そこで働く少女たちに出会う。少女たちの屈託のない笑顔に直面し、衝撃を受ける。それは、ここで働く人々は「最貧困層」であるという事実に対して持っていた生徒Bの認識とあまりにもずれがあったためであろう。その後、働く一人の少女の農村の家を訪問し、およそ飲み水とは思えないにごった井戸水や、薪を置いて火を炊くスペースが確保されただけの台所を見て、貧困という事実さらに直面する。また、少女から直接話を聞くなかで、少女の年齢が12歳であることや、将来の夢が「学ぶこと」であることを知った。

④ 「Ⅳ観察」：学べるのが当たり前だと思っていた自身の前提・価値観への気づき

生徒Bは、訪問日の夜の話し合いにおいて、筆者の「今日の印象的な出来事は何かですか？」という問いかけに対し、訪問したNPOを話題に出した。そして、この日のふりかえりシートでは『なんだか自分が恥ずかしい。そして複雑。最貧困層と呼ばれる女性がなんであんなに笑顔なのかとてもびっくりした。』と記述している。生徒Bは「最貧困層」である少女の「笑顔」に直面したことで、「貧困」という知識・概念に対して持っていた既存のイメージとのずれを感じ、衝撃を受けた自身の感情に向き合っていた。

⑤ 「Ⅴ分析」：教育を受けられる尊さと重要性の気づき

生徒Bは、エッセイにおいて『彼女に夢を聞いたら「学びたい」と言った。すごく衝撃を受けた。(中略)私は、今こうして学校で「学ぶ」ことができることがどれだけ幸せなのかものすごく痛感した。』と記述している。エッセイの作成を通して、教育を受けることができるのは決して「当たり前」ではないことに気づいたのである。

⑥ 「Ⅵ新たな理解」：学ぶことの尊さに気づかせる授業展開

生徒 B は、NPO 訪問時の少女との出会いを「出前授業」で取り扱うことにした。授業内容の選択に迷いはなかったものの、少女との出会いという自身の体験を通して何を中学生に伝えるのか、なかなか定めることができなかった。筆者や T 高校の教師は「どうして教育が大切だと思う?」「中学生に一番伝えたいことは何だろう?」と問いかけながら、生徒 B とのやりとりを繰り返した。生徒 B は、12 歳か 13 歳である中学生と 12 歳の少女の年齢がほぼ同じであることに気づき、クイズにすることで中学生とほぼ同じ年齢の少女が働いている現状があることを中学生に伝えることにした。また、カンボジアの教育の現状を社会的文脈のもとで検証し、日本とカンボジアの教育制度と就学率を比較することで、義務教育がほぼ浸透している日本の現状は当たり前ではないことを中学生に伝えた。

⑦ 「Ⅶ新たな応用」:スピーチコンテストへの参加
 実践終了後、生徒 B は自らスピーチコンテストへの参加を決めた。スピーチコンテストの原稿作成を通して実践をさらにふりかえった生徒 B は、『学んで考えることで、私たちは自分たちの生活や人生を築いていけるのだと気が付きました。私の将来の夢でもある先生になってたくさんの子供達にカンボジアでの経験を通じて学んだ、学ぶことの大切さや学べることの幸せについてしっかりと伝えていきたいです。』と堂々とスピーチをした。実践終了後もさらなる具体的な行動に主体的に取り組むことで、「学ぶ」意義を自ら見出した。

(5) 生徒 B のリフレクションプロセスの特徴

生徒 B にとって、カンボジアでの少女との出会いはその後の学習に繋がる重要な体験であった。体験による衝撃を活動中のリフレクションによって言語化し、さらに活動中から活動後へとプログラムが進行する中でリフレクションを繰り返すことで、自身の体験が持つ意味を社会的な文脈から見つめ直した。最終的には『学んで考えることで、私たちは自分たちの生活や人生を築いていけるのだと気が付きました』と、教育の

重要性を説く根拠を自ら導きだすに至った。

生徒 B のリフレクションプロセスは、カンボジアでの体験を繰り返しリフレクションすることで、感情をただ表現する段階から、具体的で客観的な文脈に基づく問いへと深まりがみられた事例であると考えられる。

5. 生徒 A と生徒 B の比較からみたリフレクションとその支援の意義

これまで、抽出生徒 2 名のリフレクションの記述や発言をたどった。両者ともに、リフレクションプロセスをたどりながら自身の問いを見出し、深めていった過程が明らかになった。しかし、両者のリフレクションプロセスは全く同じ変遷をたどったわけではない。以下、両者のリフレクションプロセスの共通点と相違点、そして教師やファシリテーターの働きかけの 3 点から考察を深めたい²³⁾。

まず、両者に見られた共通の変化として、リフレクションの効果を本人が自覚していたことが挙げられる。生徒 A は、『“スタディ”というだけあって、事前のゼミや帰国後の中学生への授業は正直カンボジアに行くことよりも大事だと思っています』と述べている。同様に生徒 B は、『カンボジアで感じて学んで伝えたいことがたくさんあるのに上手く頭のなかで変換されない。悔しい。さあ勉強。』と記述している。これは、カンボジアに行けば学習が成立するわけではなく、体験で生まれた困惑・混乱を観察・分析することを通して、新たな理解を得ることができるという気づきを得たということである。体験から学ぶためにはリフレクションが重要であることを、リフレクションを通して学んでいるのである。

一方で、同じ学習活動を経ても、生徒 A と生徒 B の追究した問いやたどり着いた結論は異なるものであった。生徒 A は事前学習の段階で「人間らしさの追求」という問いを持ち、その問いを追求していく中で「真の支援とは何か」という新たな問いを形成した。一方、生徒 B は、事前学習の段階では明確な問いは見つけられていなかったものの、カンボジアでの少女との出会いから教育に着目するようになり、最終的に「学

表 5 抽出生徒のリフレクションプロセスの比較

	生徒 A	生徒 B
I プロジェクトの明確化	「人間らしさの追求」という問いの設定	孤児に対して抱いていたイメージの自覚
II 計画と準備	「人間らしい」と感じた風景を撮る	孤児院の子どもたちに合唱を披露する
III 有意義なサービス経験	発展に対する違和感	「学びたい」と言った少女との出会い
IV 観察	カンボジアの発展に対して抱いた違和感の検証	学べることが当たり前だと思っていた自身の前提・価値観への気づき
V 分析	「真の支援とは何か」というさらなる問いの設定	教育を受けられる尊さと重要性の気づき
VI 新たな理解	「真の支援とは何か」という問いの追究	学ぶことの尊さに気づかせる授業展開
VII 新たな応用	進路選択と実現に向けて	スピーチコンテストへの参加

筆者作成

ぶ」ことの意義を見出した。表5に示すように、同じ学習プログラムにおいても、生徒一人ひとりの思考の変遷は異なり、共通の体験をしていても、生徒はそれぞれの力で学びを深めているのである。

最後に、教師やファシリテーターの働きかけについてである。生徒Aは、もともと好印象を抱いていたカンボジアの急速な変化に戸惑い、途上国の開発に対して否定的な眼差しを向けていた。しかし、筆者が「開発が進んで喜んでくれる人もいないのではないか」と問いかけたことによって、生徒Aは各国の支援の在り方へと視野を広げた。筆者の問いかけは、生徒Aの途上国支援に対する考えを一面的なものに留めず、「真の支援とは何か」という社会的な課題へと問いを発展させる一助となったと考えられる。また生徒Bは、カンボジアでの少女との出会いという体験が自身に大きな衝撃を与えたという自覚はあったものの、体験直後はそれがなぜなのか理解できていなかった。帰国後のエッセイの作成を経て、『教育を受けられるのが当たり前ではないことを伝えたい』という思いを抱くようになったものの、出前授業の内容を作ることがなかなかできなかった。しかし、「どうして教育が大切だと思う?」「中学生に一番伝えたいことは何だろうか?」といった問いかけを筆者や教師が繰り返したことで、『学んで考えることで、私たちは自分の生活や人生を築いていける』という教育の重要性の主張にまでたどりついたと考えられる。

以上より、生徒の内面からあらわれた問いを社会的な課題へと結びつけるためには、構造的なプログラムの開発及びリフレクションの方法の選択とともに、教師やファシリテーターの状況に応じた問いかけが重要であることが、実践の文脈からも窺える。

6. 本研究の成果と課題—社会参加学習におけるリフレクションの可能性と課題

以上の内容を踏まえ、社会参加学習におけるリフレ

クションの可能性を2点提示する。

まず、従来ある学習活動をリフレクションという視点から捉えなおす、ということである。本研究では、すでに行われていた実践を、リフレクションを重視して作り変えるという方法を採用した。これは、これまでの学習活動をリフレクションという視点から改めて見つめる、ということである。たとえば、同じ「話し合い」活動を行ったとしても、プログラムにどのように位置づけるかで、目的や役割、具体的な方法が変わってくるだろう。

次に、意図せざる生徒の学習を可視化することができる、ということである。たとえ教師が意図した学習活動であっても、生徒がその活動から学習することは教師の意図通りになるとは限らない。予め正答が決められた上での評価とは異なり、生徒が主体的に行うリフレクションでは、そのような生徒の学習を表出させることができる。そしてその記録は、生徒の問いを社会的な課題へと結びつけるための教師の働きかけや、プログラムの評価、教師の次なる実践の開発に活かすこともできるであろう。

また、実践を行った上で見出された課題についても2点触れておきたい。

まず、活動地域の人々の声をリフレクションに反映させることである。本実践では、生徒たちの活動がどのように活動地域の人々や活動地域に影響を与えたのか、という点をリフレクションに反映させることができなかった。教師を始めとするSL実践者が実現可能な、活動地域の人々の意見などの情報収集の方法に関する知見が示される必要がある。

次に、リフレクションの支援法についてである。本研究では、教師の状況に応じた問いかけが、生徒の問いの発見と深まりを促す上で重要であることが明らかとなった。しかし、その具体的な方法については今後の課題といえるだろう。

註

- 1) 平成20年度版学習指導要領では「社会参画」の資質・能力が重要視されている。
- 2) 唐木清志(2008)『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版。では、多数の社会参加学習の実践が紹介されている。
- 3) 唐木清志・寺本誠(2007)「中学社会・公民的分野におけるサービス・ラーニング実践—単元「地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例」を事例として—」『中等社会科教育研究』第26号, 57-70頁。
- 4) 小貫仁(2007)「学校における教育方法をめぐる一考察」『開発教育』No.54, 66-78頁。
- 5) 前掲書3)
- 6) 竹内裕一(2004)「まちづくり学習において地域問題を

教材化することの意義」『千葉大学教育学部研究紀要』第52巻, 57-67頁。

- 7) 和栗百恵(2014)「フロントライン教育研究 振り返りと学習—主体的に学び、生きるための振り返り—」『初等教育資料』No.912 92-95頁。
- 8) Eyler, J. (2001). Creating your reflection map. In Mark Canada, Bruce W. Speck (ed.) *Developing and Implementing Service-Learning Programs, New directions for higher education*, 114, pp.35-43.
- 9) 河井亨・木村充(2013)「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割: 立命館大学『地域活性化ボランティア』調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』36(4), 419-428頁。

- 10) Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative higher education*, 26, pp.37-57.
- 11) 前掲書 8)
- 12) Toole, J. & Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. In Kinsley C. W. & McPherson K. (Ed.), *Enriching the curriculum through service-learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.99-114.
- 13) Eyler, J., Giles, Jr., D. E & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service learning: Student Voices & Reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University
- 14) 前掲書 8)
- 15) 中学校側の教育課程においては、1年生の「総合的な学習の時間」の2時間分の授業として位置付けられている。
- 16) SLは通常、教育課程における教室での学習とサービス活動を統合したものと捉えられる。そのため本研究では、「地球市民プログラム」を社会参加学習の一つとして捉えているが、SL実践の一つとしては捉えていない。しかし、リフレクションを取り入れた社会参加学習のプログラムの開発に主眼を置き、その方策としてSLにおけるリフレクションの理論と方法を用いている本研究において、教室での学習とカンボジアでの活動を併せ持つ本実践は事例として適当であると判断した。
- 17) 山田寛 (2004)『ボル・ポト「革命」史：虐殺と破壊の四年間』講談社
- 18) 前掲書 17)
- 19) 外務省 カンボジア王国 基礎データ (最終閲覧日 2015年12月21日)
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/cambodia/data.html#section1>
- 20) 船越美夏 (2014)「【解説】カンボジアで記憶と向きあうこと」リテイ・パニユ, クリストフ・バタイユ (中村富美子訳)『消去 虐殺を逃れた映画作家が語るクメール・ルージュの記憶と真実』現代企画室, 292-305頁。
- 21) Wade, R. C. (1997). Community Service-Learning: An Overview. In Wade, R. C. (Ed.) *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. Albany, NY: State University of New York, pp.19-34.
- 22) 和栗百恵 (2008)「ふりかえりとは？」『体験的な学習とサービス・ラーニング』早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (WAVOC) 50-53頁。を中心的な参考資料として、以下の資料も参考にしながらシートの質問項目を作成した。
 ・Wade, R. C. (2000). *Building Bridges: Connecting Classroom and Community through Service-Learning in Social Studies*. National Council for the Social Studies
 ・前掲書 8)
- 23) 考察した2点は、本実践と従来の「地球市民プログラム」との違いとしても捉えることが出来るだろう。リフレクションを効果的に取り入れることを意図したプログラムの開発をおこなったことで、各段階における生徒一人一人のリフレクションプロセスが可視化され、生徒たちが学習に参加していく過程を把握することができた。そして、生徒自身が持つ問いを把握できたことで、生徒の問いと社会的な課題を結び付ける工夫を教師やファシリテーターが加えていくことが可能となった。従来の実践に関する資料が十分に存在せず、本研究ではくわしい考察を行うことはできないものの、前年度の「地球市民プログラム」にも参加し、定期的実践の様子を参観していた筆者の実感として、上述の違いがみられたと考えている。