

ワークショップでひろがる学びのプロセス
— 実習科目「社会貢献活動」を事例として —

東 宏乃

ワークショップでひろがる学びのプロセス — 実習科目「社会貢献活動」を事例として —

東 宏乃¹

How a Workshop can Enhance the Learning Process — A Case Study of a "Community Service" Practicum —

Hirono AZUMA¹

The general education course "Community Service" is what is referred to as a service-learning course consisting of practicum at local civic organizations, NPOs, welfare institutions, etc.

Midway through the course, the students participate in a mid-term workshop in order to reflect upon their practical experiences and set goals for the latter half of the practicum. The present study primarily analyzes the activities of the workshop to trace the process by which learning is gained from a practicum.

Firstly, it was found that more than 70% of the students felt that it was meaningful for students engaging in different practicums to share their experiences with each other at a workshop. Secondly, it was observed that the students' interactions at the workshop had resulted in a change in awareness regarding the educational objectives. In particular, it was found that the students learned to see themselves from various perspectives and to recursively reflect upon their practicum experiences through a mutual interview activity, deepening their practicum experiences in a process of opening up to others.

Thirdly, interviews of three students who had engaged in a practicum for "a wheelchair care network" revealed some of the things they had learned; OS gained a new perspective towards others through the mid-term workshop, YD met new people and became aware of his role in a group, and OH found new friends and mentors that he would not have met otherwise.

In general, it could be inferred that the workshop was an opportunity for students to discover another dimension of themselves and to internalize their practicum experiences.

(1) 「社会貢献活動」

— 50 時間で 2 単位の 実習科目 —

共通教養科目「社会貢献活動 1、2」は、50 時間以上の実習を行うと 2 単位認定される実習科目である。

平成 14 年度 (2002)、各学科の専門科目「社会貢献活動」として始まった。

50 時間は、1 年で終えてもよいし、1 年半かかっ

てもよい。つまり、学期や学年をまたいてもよい科目である。実習テーマは約 40、「教育」「福祉」「自然・環境」「ユニバーサルスポーツ」、「社会」、工科系「ものづくり」、「情報」など、様々な分野に及ぶ。一般的な社会貢献活動と区別するために、実習科目の「社会貢献活動」には鉤括弧をつけることにする。

また、「社会貢献活動 1」は、主に、地域の市民団体や NPO、福祉施設など、実習先が用意した活動に合わせて実習をさせていただくが、「社会貢献活動 2」は、「社会貢献活動 1」を終えた実習生が、原則として同じ実習テーマのもと、実習先の活動内容をよく

¹社会貢献活動支援室 テクニカルアドバイザー
e-mail: azumal11@mrg.biglobe.ne.jp

知った上で、自分ならもっとこういうことができると、実習生が実習先に活動内容を提案していく企画提案型の実習となっている。

例えば、「茅ヶ崎里山保全」という実習テーマは、月2回程度ある土曜日の活動が朝10時～午後3時まで、1回行くと5時間なので、10回行くと、50時間の実習を全うすることになる。前期から活動を始める場合には、5月下旬～1月上旬にかけ実習時間が70時間以上に達する実習生もいる。また、実習先が用意した、田や畑・雑木林・竹林などの里山保全の活動をするのが「社会貢献活動1」である。それに対して、実習先である茅ヶ崎里山公園倶楽部という市民団体が、竹林の植生密度を保つために、竹を間引き、その竹を竹炭に焼いて販売しているのだが、販売する竹炭の浄化作用まで簡易実験で調べようと提案し、それを実行した実習生の活動が「社会貢献活動2」となる。

2009年度の場合、「社会貢献活動1」を履修登録した実習生は94名、年度内終了者は62名であった。

「社会貢献活動1」から「社会貢献活動2」に進む実習生は約1割、年間で6名～10名程度である。

また、「社会貢献活動」は、サービスマーケティングの一つであるから（文献①MAIWA et al, 2010、②田坂他、2008）、学びとして成り立つために、実習の節々で、実習生が自らの学びを意識する活動を取り入れている。

まず実習生は事前研修会の時に、個人登録票1、個人登録票2を書き、なぜ、この実習テーマを選択したのか、などについて意識する。また、実習の中間期には、「中間期研修会」（ワークショップ形式）に参加し、ワークショップの中で、「ふりかえりシート」を書いたり、直後には、中間期レポートを書いたりする。50時間以上の実習を終えた後は、「社会貢献活動」の専用WEB上に「報告書」を書き、実習先に提出する。そして、前期・後期の学期の最終日に行われる「報告会」に参加し、パワーポイントを用いた、1人8～10分程度の口頭での報告を義務付けられている。

そして、それらの活動で得られる実習記録は、「社会貢献活動」の専用WEBサイトにデジタルデータとして、あるいは紙媒体のデータは社会貢献活動支援室に、実習生一人ひとりのポートフォリオとして蓄積されている。

本論文では、それらのポートフォリオ及び、特定の实習生についてはインタビューを行い、そのテープおこしをデータとして活用し、分析を加えていく²。

(2) 「社会貢献活動」による学び

では、「社会貢献活動」による学びは、どんな特徴があるのであろうか？

ここでは、実習生の声からその特徴を示す。

2008年度後期に「社会貢献活動2」に進んだ実習生の、事前研修ワークショップでの発言である。

はじめは、ただ単位が欲しかった。ボランティア活動するだけで単位がもらえるなら楽な科目だと思っていた。でも、実習を始めたら単位そつちのけで活動しまくり、基礎実習の段階で自分達のしたいことが見えてきた。そのために知識と技術を詰め込む。

単位取得のために大学に入ったんじゃないかと、入学する前の自分のココロザシを思い出しました。大学で受ける授業が自分たちを成長させる。それ以上に自分達で創り出す実習は、さらにもっと僕たちを成長させてくれると思います。(マテリアル工学科2年、IN、実習テーマ「車椅子の点検整備」)

私は、この科目を選択したことで、自分が普段たいた事ではないと思っていた技術が、人の役に立るということを知ることができました。そして、その科学技術は地域社会から必要とされていることもわかりました。この社会貢献活動の実習は、普段の大学講義やマークシート式の勉強と違って、唯一絶対の答えはないけれど、結果や成果は自分がどれだけ成長したかに現れる活動だと思いました。そして、モノをつくるということは、技術だけでなく、常に利用者の立場や目線から物事を見なくてはならないと、自分の考えを改める大きなきっかけとなりました。(電気電子メディア工学科3年、YD、実習テーマ「ソフトエネルギープロジェクト」)

² 2009年度、2010年度のテープおこしの費用については、平成20年度採択の教育GPF「社会と工学をつなぐ技術活用力の育成」の助成を受けた。

大学にはいろいろな人がいる！それなのに、4年間を同じ学年、同じ学科、同じクラスの人たちだけで過ごすのはもったいない！この実習は、いろんな学生が入り混じってグループを作り活動します。そうすると同じ学校なのに、今まで知らなかった情報がいろいろなところから入ってきます。だから、今より楽しく大学生活が送れるようになります。その上、学外のいろんな人とも知り合うことができますので、大学では聞けないような話も聞けますよ。つまり、人脈を広げることによって、自分の世界を広げることができるのです。（情報工学科3年、NY、実習テーマ「車椅子の点検整備」）

このように、「社会貢献活動」は、自分のしたいことが見えてくる活動であり、唯一絶対の答えはないが実習生を成長させ、かつ、いろいろな人との出会いが実習生の世界を広げる、そんな豊かな学びを持っていることがわかる。しかし、これらは、数量化したり、測定したりするのがとても難しい学びである。

が、だからこそ、その「学びのプロセス」を個別に追うことは重要であり、学びの節々で、教員やスタッフなどから教育的な支援を必要とする学びともいえる。

(3) ワークショップ (WS) の位置づけ

ところで、サービスマーケティングの学びは、さまざまな活動を通じて果される。

ワークショップ（以下、WS）の実践もその1つであり、実習「社会貢献活動1、2」の中間期の研修は、講義形式ではなく、参加者相互の学びあいを大事にしたWS形式で行っている。

その目的は、実習生が実習の前半を「ふりかえり」、実習の後半の目標を具体的に明確化するためである。

WSとは、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して、共同で何か学びあったり、創り出したりする（相互作用による）学びと創造のスタイルである（文献③中野民夫、2001）。

「社会貢献活動1」の中間期研修をWSで行うようになったのは、2007年7月からである。

そもそもなぜ、中間期研修会をWSで行うことになったかという、実習に出した実習生を最初から最

後まで、実習先にただお任せしてしまっていたのかという、大学側（実習に送り出す側）の自覚から始まったようだ。特に、実習生と直に接することの多い社会貢献活動支援室からの発案だったと、私の前任の社会貢献活動支援室のテクニカルアドバイザーから聞いている。そして、専門家を講師にした研修ではなく、体験を共有する者同士の相互の学びあいを大事にするためにWS形式になったようだ。

「社会貢献活動1」の場合、実習生は、実習時間15時間以上40時間未満の時に中間期研修WSに1回参加する。

中間期研修会をWS形式で行うことは、「社会貢献活動1、2」の『授業案内』にも明記されている。

2010年度からは、中間期研修会を年4回開催するようになり、WSの1回の参加人数は10数名と少なくなったが、2008年度～2009年度には、中間期研修WSの開催は年2回～3回だったので、1回あたりの参加人数は、20名～30名であった。

また、「社会貢献活動2」では、2008年度から事前研修をWS形式で行っている。実習先にどんな提案をするのか、「ヒコーキ・モデル」などを使い、実習の企画立案をWSで行うのである。また、2010年度からはようやく、「社会貢献活動2」の中間期研修もWS形式で行えるようになった。

したがって、年間スケジュールの中では、「社会貢献活動1」の中間期研修WSが年4回（6月、8月、11月、2月）、「社会貢献活動2」の事前研修WS（企画立案WS）が前期・後期に各1回、「社会貢献活動2」の中間期研修WSが年1回（12月）ある。

なお、WSのファシリテーターは筆者である東（文科省認定資格：ワークショップデザイナー）が2008年1月より務めている。

そして、2009年度からは、どのWSでも、「大学での勉強と実習とのつながり」を考えるような「問い」を入れ、「社会と工学とのつながり」を意識化するように努めた。

以下は、WSの後、参加者（実習生）によって記入された「ふりかえりシート」（感想文）の記述および、WSの最後に「ふりかえり」として発言された内容（テープおこし）をもとに分析をしていく。

(4)「社会貢献活動1」の中間期研修WSの変遷

WSのアクティビティ（ワークの技法）は、ここ3年、「KJ法」→「ランキング」→「ワールド・カフェ」→「相互インタビュー」「他己紹介」→「ワールド・カフェ」と変遷してきた（文献④東、2011）。

それは、WSデザインを工夫し、書くことが得意でなく自己表出も苦手な実習生にとっても、自己開示しやすく体験を共有しやすいアクティビティを模索してきたからである。

2008年度は、実習体験を共有するために、グループワークをKJ法でまとめていた（図1）が、漢字が苦手な学生が多いのか、ワーク中に携帯電話で漢字検索をし（図2）、ブレイン・ストーミングという活発

な話しあいの流れが止まってしまうので、KJ法を止めることとなった。

次に、「ランキング」という手法を導入した。例えば、実習で大切なことといった、要素を9つ出し、それを話し合いにより優先順位をつけ、順位の高い最上段に1つ、次の段に2つ、真ん中の段に3つ、4段目に2つ、最後の段に1つ並べて、全体を菱形にしてアクティビティ「ダイヤモンド・ランキング」である。上位の要素ほど、重要というわけである。そのアクティビティの過程は、まず、9つの要素を出す段階で考え、次に自分の中で9つの要素に順位をつける段階で考え、さらに、個人の順位を持ち寄り、それをグループの中で総合順位をつけていく、その合意形成のプロセスに醍醐味がある活動だ。

しかし、工学部の学生特有のセンスというか、「実習で大事なこと9つ」を挙げ菱形のランキングに落としていくのに、班の中でケンケンガクガク話し合いで順位を決めてほしいところを、6班中2班が、個人のランキングを数値化して班としての総合順位をあとという間に計算でだしてしまった。ケンケンガクガクの話合いの中から、実習に対しての気づきや発見が生まれることを期待したのであるが、意図したねらいどおりにはならなかったのである。

したがって、「ランキング」という手法もやめることになった。

2009年度は、KJ法などで書くことが障害になり、逆に、数字に聡いのであれば、純粹に話すことに徹してもらおうことになった。

ワールド・カフェという対話技法の登場である。

2009年8月の「社会貢献活動1」の中間期WSは、プロのファシリテーター青木将幸氏に依頼し、「工学部の人間として、社会に貢献していると思うか。」という問いのもとにワールド・カフェを行った。

ワールド・カフェのひとつのアレンジの形であったであろうが、3人1組で席を囲み、20分～25分3人で話す。その後、1人は留守番役になりそのままの席に残るが、残りの2人は旅人になり、他の席に移動して行き、話し相手を入れ替え、再び20分～25分話すというものである。そのラウンドを3回行った。

集中した話し合いがもたれ、本学の実習生でも、話し合いを通じた体験の共有ができるということが、発見できた。

ワールド・カフェは、アクティビティとして有効で



図1：KJ法－実習体験を文章化するWS（2009年1月）1



図2：KJ法－実習体験を文章化するWS（2009年1月）2
右端の学生が携帯電話で漢字検索をしている

あることがわかったが、参加人数が少ないと成り立たないし、また、ワールド・カフェよりもっと集中した対話をめざそうと、新しい手法として、2009年11月からは、「相互インタビュー」と「他己紹介」というアクティビティを導入した。

「他己紹介」は、もともとは、中野民夫氏が、加藤哲夫氏（故人、せんだい・みやぎNPOセンター代表理事）から習ったというアクティビティである。私は、WS研修で、中野民夫氏から習った。

まず、2人1組になり、相互インタビューで互いの実習体験を聞きあう。そして、A君がB君になりかわって、A君がB君の体験を、「Bです。私は……」と言って一人称で語るのである。B君の体験はA君の口を借りて、WSの参加者全体に表明される。

この時、何か起こるかということ、まず、B君が自分の体験をかいつまんで相手に伝える必要がある。そして、A君が理解できないB君の体験は、A君によって端折られる。反対に、B君の体験の中でA君がおもしろいと感じた体験は、きちんとなぞられ、時にはおもしろく誇張されて全体に紹介される。

結果、「そうか、自分の体験はそう受け取られるのか」と、B君はA君の口から出た自分の体験を客観化し、「ふりかえる」ことになるのである。B君の紹介が終わると、選手交代、こんどは、B君が、「私はAです。……」と言って、A君の紹介を一人称とする。

「他己紹介」のアクティビティとしての特徴は、

- ① 4～5人の班での話し合いではなく、2人1組という集中した関係の中で対話を聴き合い、実習体験を全体に発表する。2人ペアだと相手に向き合うしかなく、親密な時間が流れることになる。
- ② 相互インタビューは書いたメモを提出する必要がなく、書き言葉や文章表現に苦手意識がある実習生でもリラックスして参加が可能である。
- ③ 自分の実習体験を熱心に聴いてもらえる喜びや、反対に、自分が質問したら相手がきちんと答えてくれるうれしさを感じることができる。

したがって、「他己紹介」は、体験の共有がしやすいアクティビティといえる（文献⑤東・市山、2010）。

(5)「社会貢献活動」の実習と工学とのつながり

2009年8月の中間期研修WSでのワールド・カフェ

は、青木氏の切れの良いファシリテーションのおかげで、集中度の高い話し合いの場となった。が、「工学部の人間」としての気づきに至るには難しい面があったようである。

手法が悪いのではなく、実習生が自分の専攻である工学と実習との関係を意識することが十分にできなかったものと推測された。

特に、実習テーマにより、工学と実習とのつながりが見いだせないという意見が目立った。

- 「工学を学べるところ（実習先）と学べないところがある」（「福祉ものづくり」では工学が学べる）
- 「工学を役立てなくても実習で活躍できる」

（教育分野の「放課後キッズクラブ」など）

- 「工学では貢献できそうにない」
- （社会分野の「ライフセービング」など）

反対に、実習テーマが、「自然・環境」や「工学的取組」の分野に携わった実習生からは、以下のような具体的な意見がでた。

- 「環境を壊しているのは工学であり、また、環境を直すのは工学であるため、これから我々製品をつくる側では（その点を）考えなければならない」

（「引地川の環境保護」）

- 「一人ひとりが意識していかないといけない。クリーンエネルギーをもっと使うべきである」

（「茅ヶ崎里山保全」）

- 「パソコンの知識を教える点では（工学の勉強で）貢献できる」（「高齢者パソコン講座サポート」）
- 「障がい者でも設置ができるように（工学の知識を活かし）卓球台を軽量化する」

（「太陽の家 障害者スポーツ」）

である。

また、「福祉ものづくり」の実習を行っているある実習生は、「この実習は大学の勉強やあなたの将来にどのように役に立ちますか？」という中間期研修WSの「ふりかえりシート」の質問に対して、「具体的にどう役に立つかはうまく説明できないが、（製品を）利用する人を考えたものづくりは大学の中では学ぶことができないので、こうした（「社会貢献活動」）の実習を通して学んだことは体に残っていくと思うので、人間的に成長を思うと思う。」（機械デザイン工学科2年、IH）と答えている。

「体に残っていく」という身体性を伴った感覚的なとらえ方と、「人間的に成長する」という見方に感心する。また、大学の中で学ぶ技術は、大量生産・大量消費用の製品のための技術であるのに対して、それは反対に、「福祉ものづくり」では（障がいのある）一人ひとりの利用者さんにオーダーメイドで製品をつくる技術なのであろうと、両者の違いを意識している点がおもしろい。

そして、そのような気づきを促しそれを表出する場がWSという場であったことに意味があると考ええる。

そして、2010年度の第1回目（6月）と第2回目（8月）の「社会貢献活動1」の中間期研修WSは、WS全体を「もし、ドラえもん四次元ポケットを持っていたら、(実習で)何がしたいか。」という想定にした。

少しでも技術と人間の関わりについて、敷居を低く間口を広くし、実習生に考えてもらうようにしてみたのである。

アクティビティは、「他己紹介」を使った。

が、工学部生としての発言や感想が多く出るなどのめざましい結果は得られなかった。

例えば、「どこでもドア」があれば、「実習先に行くのに時間がかからない。」「実習が終わって疲れたとき、すぐに自分の部屋に居られる。」などであった。

ただ、実習テーマ「東京港野鳥公園整備」を行った実習生は、人工の池を維持するために泥の浚渫を行う必要があるそうだが、肉体労働としてかなりキツイらしく、パワードスーツがあればいいと、答えた。

また、実習テーマ「茅ヶ崎里山保全」では、茅ヶ崎里山公園で鳥の声や動物の声が聞こえて、それを翻訳できるような（人と動物との）パイリンガルな翻訳機があれば楽しいと答えた実習生がいた。

このことは、技術の未来、その夢について考えをめぐらすことにはなったといえる。が、自分自身の足元の実習が工学的な学びと結びつくように考えるということにはならなかった。

ただ、アクティビティとして、「他己紹介」は有効で、実習生が実に生き生きとワークに参加していた。

(6) 異なるテーマの実習生どうしの体験の共有

実習テーマは約40種類、「教育」、「自然・環境」、「福祉」、「社会」、「ものづくり」、「情報」、「ユニバーサル

スポーツ」の分野がある。実習生の高い自主性が求められる実習テーマ「車椅子ケアネット（旧称：車椅子の点検整備）」のような実習や、「福祉ものづくり」のように主として大学内で活動するテーマがある。テーマの固有性と学び手の個別性により、実習生の体験は実に多様であると言ってよい（文献⑥市山他、2011）。

2007年度の後期～2009年度の後期まで、160名の実習生が、「社会貢献活動1」の中間期WSに参加したが、その「ふりかえり」（感想文）を分析したところ、下記のグラフ（図3）のように、7割近い実習生が、自分とは異なる分野の実習テーマを選択した実習生との意見交換を歓迎している。

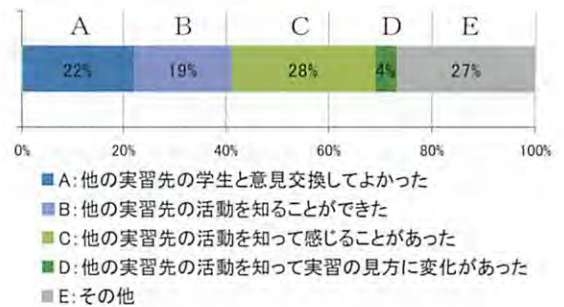


図3：中間期研修WSで異なる分野の実習生と対話することについてのふりかえりの分析結果

- A：自分の行っている実習だけでなく、他の所に行っている人と一緒に話をする機会が貴重だと思ったし、こういうこと（WSでの意見交換）ができることも「社会貢献活動」の良さだと思いました。
- B：異なる実習テーマの活動を知ることができてよかった。／みんながどのような実習をやっているか知ることができて為になった。
- C：実習テーマや分野が異なっても、皆、考えていること感じていることが似通っていることがわかって安心した。
- D：いろいろの関わりの中で思いもかけない事態に遭遇したり、いろんな具体的なエピソードが聞けたりしておもしろかった。皆、漠然と活動するのではなく、ちゃんと考えながらやっているんだということが、とても伝わってきた。

総じて、実習の中間期において、誰かと一緒に実習生がお互いの体験を聴きあうことは、自分自身の体験をみつめる良い機会になると考えられる。特に、同質ではない異なる体験をもった「他者」との出会いが、各人の体験の意識化につながり、それが自己を内省するような学びになることを推察させる。

例えば、学びのプロセスという観点から実習生数人にインタビューを試みたが、その中で、OSは、「他己紹介をやってもらう時、骨格だけなんですけど（自分の実習体験を）パッと提示された時に、『自分の実習って、こういう意義があるんだ』ということに気がつけるんですね。他己紹介をされて初めて、他と比較して『こんななんだ、ここは同じなんだ。』と気づけることがあるんですね。」と、答えてくれたのである。

これは、実習体験がWSで再起され、自己の前にもう一人の自分という「他者」が立ち上がってくる瞬間だったともいえる。その「他者」の存在によって、自己の内省が引き起こされる。

このようにWSで異体験に接することが、自己の体験を「ふりかえる」には有効だと考えられる（文献⑦東、2011）。



図4：WSでの「ふりかえり」（2010年12月）

(7) WSの前後で比較した参加者の意識の変化

さて、WSが「ふりかえり」に有効であることは、上述したように推察できる。しかし、実際に、グループでの話し合いや、「他己紹介」のような対話が、実習生の学びに有効であることを何とかして確かめられ

ないかと考えた。

そこで、教育GP³のテーマ「社会と工学とをつなぐ技術活用力の育成」の下に立てられた、教育小目標23項目（末尾の資料参照）を実習生自身はどう思っているのか、それについて考えるWSを組み立てた。

WSの前に、教育小目標23項目を何の説明もせず、に実習生に示し、「ピンとくる項目」を、10分間で5つ以内、挙げてもらい、「ピンときた項目」については、数行ずつでも、個々の小目標にあてはまる各自の実習体験を具体的に書いてもらったのである。

そして、WSの本番では、ワールド・カフェ方式で、教育小目標23項目について話し合ってもらった。そして、WSの最後に、もう一度、教育小目標23項目の中から、「ピンとくる項目」をやはり10分以内で挙げてもらったのである。

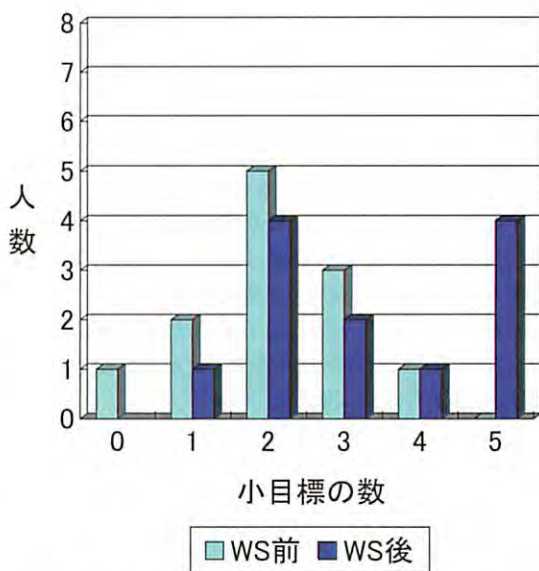


図5：言及された教育小目標の数のWSの前後での変化（2010/11/25、社会貢献活動1）

³教育 GP「社会と工学をつなぐ技術活用力の育成」（2008～2010年度）は、主として「社会貢献活動1、2」の教育実践などをもとにして、計画され実施された全学的な取り組みである。

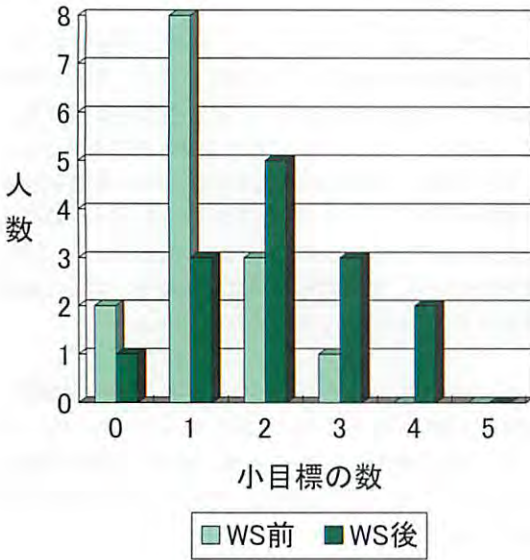


図6：言及された教育小目標の数のWSの前後での変化 (2010/12/22、社会貢献活動2)

結果は、図5、図6のように、WSの前よりも後のほうが、言及される小目標の数は多くなった。

2010年11月25日の「社会貢献活動1」のWSの場合は、言及される小目標は、WSの前は平均2.1個であったが、WSの後には3.3個に増えた。

同様に、2010年12月22日の「社会貢献活動2」のWSの場合は、WSの前後で、言及された小目標の数は、2.2から3.2に増えた。

もちろん、教育小目標23項目について、初見時より2度目のほうが、言及できる項目は増えるであろうことは容易に想像できるが、おもしろいのは、言及される小目標の項目番号 (= 内容) も、WSの前後で変わるものである。

同様に、2010年12月22日の「社会貢献活動2」のWSや、2011年7月8日、2011年8月5日の「社会貢献活動1」のWSの結果を加えたものが、図7である。

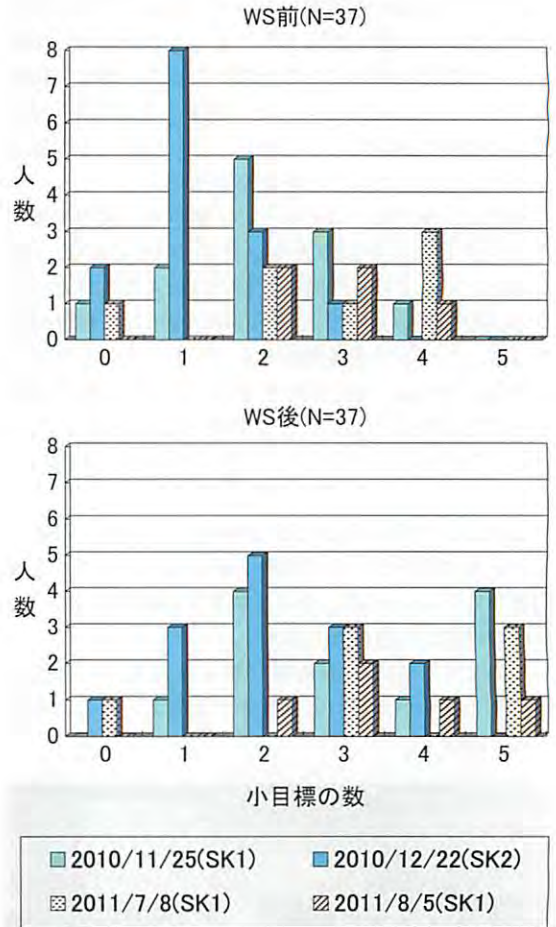


図7：言及された教育小目標の数 (上の図はWSの前、下の図はWSの後)

過去4回のWS(有効な回答をした参加者総数37人)について、言及された項目番号のWS前後での変化を、変化していない項目番号数を数えることで、調べたところ、

- 変化なし(0)：(=全部変化) 17人
- 変化なし(1)：(=1個だけ変わっていない) 9人
- 変化なし(2)：(=2個だけ変わっていない) 4人
- 変化なし(3)：(=3個変わっていない) 2人
- 変化なし(4)：(=4個変わっていない) 4人
- 変化なし(5)：(=5個全部変わっていない) 1人

となり、37人中の26人、つまり7割以上が、全部または1項目を除いたその他は全部変化したこととな

り、言及された23項目のうちの相当数が、WSの前後で変化したことを示している。

つまり、一人ひとりに絞ってみれば、WSの前後で、「ピンとくる」内容がかなり変化しているのだといつてよい。それは、WSでの対話を経て、実習生の自分の実習に対する感じ方や考えが変わったのだといえる。

例えば、実習テーマ「震災ボランティア」を行ったSS（情報工学科2年）の場合を見てみよう。

SSは、登録時にこの実習テーマを選択した理由に、「何百年に1度の大きな災害が起きて、その中で僕は何かできるのだろうか考えた時にボランティアという形で支援しようと思いました。」とある。

そして、彼が、中間期研修WS（2011年7月8日）の前に言及した項目は、「1」「2」「7」「20」であったが、WSの後には、「1」「2」「7」「17」「20」と、「17」が新たに加わっている。「17：社会における責任をもって、継続的に取り組む」には、「復興するまで、続けようと思った。」とある。また、WSの前後に言及したのが同じ項目番号でも、その記述内容は、WSの後の方が詳しく具体的である。

例えば、「1：現代社会がかかえる課題」の場合、WSの前は「1：震災という課題がどのような形で解決ができるのか考えた。」であるのに対して、WSの後には「震災地の人がどのようなことを必要だと思っているのかを認識することが必要だと思う。」と、回答しその内容の抽象度は下がっている。また、「7：チームビルディング」について、WSの前は、「7：チームで震災ボランティアを協調して取り組めた。」とだけ記述していたのが、WSの後では、「7：ボランティアは、チームで行うものなので、どのようにすれば効率的に行い、相手とどのようなコミュニケーションをとればいいのかと思いました。」と、かなり具体的な記述となっている。

つまり、これは、WSの中の「相互インタビュー」と「他己紹介」を経て、自分の実習に対する認識がよ

り具体的に鮮明になったのだと推察される。

また、例えば、実習テーマ「辻堂deゆうゆう工作」⁴を行ったIK（マテリアル工学科3年）は、2010年8月の中間期研修WSの最後の「ふりかえり」の感想で、「今日は正直、自分の実習先のことがよくわかっていなかったもので、井の中の蛙ではないですけど、自分の実習先のことしか知らなかったもので、いろんな人の話を聞いて参考になりました。今後、今日、交換した意見とか皆さんのお話を参考にして実習をしたいと思います。」と発言した。

そして、このIKが言及した教育小目標は、WSの前が、「3」「13」「17」であり、WSの後には、「2」「5」「13」と、3つのうち2つが変わっていた。

WSの後に言及されたのは、「2：状況を理解する」と「5：失敗から成功へと繋がられる」であり、「2：自分たちに対してどのようなスキルが求められているのか、またどういう態度をとればいいのか」と書き、自分を外から客観視する必要に目覚めている。そして2つ目は、「5：一回目の実習を行った時、（子どもに）伝えたいことが伝わっていなかった場合、次回、声の大きさ、話す時のスピードに気をつけ、また、理解できていない子どもには声をかけ一緒にやったりする。」と、ピンときた教育小目標に対して、実に具体的に書いているのである。

このことは、「他己紹介」のところで論じたが、WSという場は、自分以外の誰かと話すことで、自分のことがより立体的に見えてくるようになるとともに、自分の実習を再帰的に思い出せるようになるのであるといえる。

つまり、WSでは、もう1人の自分との出会いがあり、体験を経験化するプロセスがその場に拓かれてあるといえる⁵。

⁴IKの行った実習「辻堂deゆうゆう工作」とは、辻堂青少年会館で、毎月1回、土曜日の午前、主に小学生を対象に、工作をする活動である。「ゆうゆう」には、友（ゆう）・遊（ゆう）・YOU（ゆう）の意味が込められている。

⁵森有正は、「感覚が純化し、自己批判を繰り返しつつ堆積し、そこにかたちが現れて来るのを経験と呼び、単なる感覚の集積を体験と呼ぶ。」（文献⑨森有正、1978）と論じている。また、「経験と体験というのは別のものがあるのではなく、一つのものがある凝固した形をとるときに、それが「体験」で、それがあくまで新しい可能性に向かって開かれている時に「経験」という名前を私はつけるのです。」と論じ、例として迷倡を体験のもっとも極端なものとして挙げている（文献⑩森有正、1970）。

(8) WSでひらかれる学びのプロセス

さて、教育小目標について考えた「社会貢献活動1」のWS（2010年11月）からもう一人の実習生をとりあげよう。

実習テーマ「引地川的环境保護」⁶を行っているNN（コンピュータ応用学科3年）の例である。

NNが、WSの前に言及した小目標は、「2」「3」であったが、WSの後に言及したのは、「2」「5」「7」「17」「20」と増えた。

WS後に、増えた項目の中で、特に、「5：失敗から成功へと繋げられる」で、NNは、「失敗をしたら、『申し訳ない』という反省だけではなく、『次はこうすれば失敗しない』という反省もやはり大切なんだと、話し合いであらためて思いました。」「なんとなくこうする、のではなく、しっかりと原因を追究し、頭の中だけでなく、その反省を形として残すのが良いと思いました。」とワークシートに書いた。

また、「20：意欲・関心や、目的意識を高められる」では、「やはり『単位のため』という思いだけでは限界があり、みんな活動を行っていくうちにやりたいことや活動の中での自分の居場所を見つけていくのだと思います。」とまで、考えをめぐらせていた。

「自分の居場所を見つけていく」という表現は、おもしろい。NNは、家庭不和を抱えており、それを勘案すれば、まさに、NN自身の実習への関わりの特徴を表している。大学でも家庭でも地域でも居場所のない学生が、実習先での人との出会いによって、活動にのめり込んでいくケースもあり、また、大学ではあまり目立たない学生が、「社会貢献活動2」に進み、自ら主体的に実習を企画提案していくケースもある。

これらのことは、実習体験という学びが、座学では提供できない深く幅のある学びの可能性をもっていることを推察させる。また、NNの場合のように、WSによって体験学習の意味に気がついていくようである。

さらに、NNは、ワークシートの欄外に、「教育小目標23項目」に「人とのかわり」をマジックで付け足して書いて返してきた。NNの実習では、「人とのかわり」が大事だと、主張してきたのである。つまり、

大学側が設定した教育小目標23項目では自分の実習を語るには足りないと言っているのである。このように感じた実習生はNNだけではないかもしれない。

つまり、以上のように、WSの後の方がWSの前よりも、実習生が、様々に、自己や社会について、あるいは自己と社会について、考えるようになるのだといえる。

そして、「社会貢献活動1」の中間期研修WSや、「社会貢献活動2」の企画立案WSでの、WSという場を通じた「他者」との出会いをきっかけに、実習体験で得られる学びがより一層ひらかれていくこともわかってきた。

(9) 学びのプロセスとWS：「他者性」との出会い

さて、最後に、実習生ひとり一人の学びのプロセスの中でWSがどういう位置を示すのかについて、詳述していきたい。

これについては、2010年に3人の実習生にインタビューを行った。40以上の実習テーマの中で、学生が主体になって活動している実習「車椅子ケアネット」をとりあげ、実習の長いプロセスを追うことのできる3人の実習生に、非構造的インタビューを行った。（インタビューは3人で総時間は390分。インタビューの時期は2010年6月～8月であった。実習生の学年は、インタビュー当時の学年である。）

まず、OS（機械工学専攻、修士1年）は、3年生の時、「社会貢献活動1」で、福祉施設の利用者を大学の見学に招く「大学訪問受け入れ」と、「テコの原理」の授業を小学校に出前する「小学校の理科授業のサポート」を実習した。4年生になってからは、「社会貢献活動2」で、「車椅子ケアネット」に進んだ。この実習は、施設で修理が必要になった車椅子の点検整備をしたり、施設で不要になった車椅子を修理して地域で必要としている個人に寄贈したりするリサイクル活動である。その関連で、小学校の「総合的学習の時間」のゲスト講師を引き受け、小学生を対象に、車椅子試乗体験と車椅子の分解清掃を体験させる授業も行った。

⁶ 実習テーマ「引地川的环境保護」は、引地川の一部区間のコンクリート護岸をあえて剥がし、川の護岸を柳で保護をしながら自然に戻し、川を守る活動である。護岸の柳の手入れや川岸の草刈りなどをし、「子どもたちが安心して裸足で遊べる川づくり」をめざしている。

OSは、どちらかといえば企画・提案が大好きな実習生だが、「最初は周りがあまり見えなかった。」というのが担当教員の評価だった。ところが、実習を重ねていくうちに、責任感が増し、周囲（「他者」）に気を配ることのできる実習生へと育っていったのである。

インタビュー1：「(2008年4月に)社会貢献活動を始めて、真っ先に思ったのは企画のおもしろさです。最初に始めた実習が『大学訪問受け入れ』で、いろんな人に協力してもらって、そういう人たち同士の間を自分がつなぐということに、すごくやり甲斐を覚えました。今まで意識しなかったけれど、つなぐ力というものをすごく意識するようになって、それを他のフィールドでも使えないかなと、考えた時、電気科のYDに誘われて、『理科授業のサポート』の実習に進みました。」

2008年7月の「社会貢献活動1」の中間期研修WSのふりかえりでは、「社会貢献活動」に必要なこととして一番にコミュニケーション力を挙げ、「コミュニケーション力は、あらゆる活動でニーズの把握に有効な情報を得るために最も大切と思われる。一方、工学技術は活動するうちに後からついてくるために必要性が高くないと考えた。」と、「他者」を意識したコミュニケーションの重要性に目覚めたコメントをしている。

2009年1月の「社会貢献活動1」の「報告書」では、OSは、より多くの人同士のふれあいができたことを挙げ、自己肯定感を高めており、加えて、自分の意気込みよりは「相手に合わせる」ことの大事さや、他者への「思いやり」にも言及している。

インタビュー2：「(『社会貢献活動2』の「車椅子ケアネット」で1年間活動してみて)思ったのは、自分の視点と相手の視点の違いですね、やっぱり。自分の視点、立場と相手の立場をきちんととらえて、位置関係をはっきりさせて、その上で、企画をどうしていくかということを考えられるようになったかな、と思っています。」と、自分と他者、他者と他者とを関係づけることにも意識を働かせている。「社会貢献活動2」の「報告書」(2010年1月)では、小学校への出前授業の体験から、現場で他者と関わりながら臨機応変に対応できるようになり、「他者」との関わりを積極的に受け入れるようになっていったことを、報告してくれている。

OSの学びのプロセスを見る限り、「社会貢献活動1」の中間期研修WSがきっかけになり、他者へのまな

ざしが意識化されていったといっている。

次に、OSよりも早い時期に活動を始めた、つまり「車椅子ケアネット」を立ち上げた、YD(電気電子メディア工学科、2009年度卒業生)のインタビューから、彼の成長を見てみたい。

インタビューの冒頭から、YDは、「社会貢献活動」の実習から得たこととして、「社交性が磨かれたこと」を挙げた。彼が言うところの社交性とは、友達関係ではない関係での社交性だそうだ。「社会貢献活動1」の中間期レポートでは、<実習からの学び>として「同じ実習を行っている仲間がお互いに意見を持っている事、それが相手とのコミュニケーションで自分に伝わること」であるとしている。つまり、仲間同士(しかし単なる友達ではない関係の者と)の意見の交換が彼に社交性を磨かせたといえる。

そして、同じく「社会貢献活動1」の中間期研修WS(2008年1月)での個別の発言や、「中間期レポート」(2008年2月)で、実習中にこれと思った人物との出会いについて、「(実習先である、高齢者のデイケアセンターの)横浜市K地域ケアプラザのI所長は、常に色々なニーズに対する計画をもっていて、社会の為に活かしている事がすごいと思う。」と、地域の傑出した人物との出会いについても言及し、その人物とのやりとりでも社交性を磨ききっかけを得ていることをうかがわせる。

さらに、「報告書」(2008年4月)では、「チーム内で協調してプロジェクトを進めることが出来た。」と活動をしめくり、チームで何かに取り組むことの成果を上げ、さらに、「報告書」の自由記述欄では、「この活動を行ったことで、接点の無い出会う事の出来なかった人に出会え、新たな経験・発見が出来た。」と、大学の中の授業では学べない出会いについて言及している。

また、YDは、インタビューの中で、自分の実習を各ステージに分けて整理するという、おもしろい形で「ふりかえって」いる。2007年後期～2009年後期までの2年間、実習をともにするメンバーが変わっていく中で、主要メンバーの中での自分の立ち位置が少しずつ変わっていったという認識なのである。つまり、時期によって、誰と一緒に活動をしているかによって、自分のポストが違ってくることによる変化である。ここでも、YDの社交性(≡仲間との関係性)は変化をしていく。

ステージ1：この実習を立ち上げた頃、言い出しっぺでアイデアマンのINの補佐役。

ステージ2：新たな地域展開を迎え、立ち上げメンバー4人の中でINとツートップを張る。

ステージ3：大学のある地元地域への展開で、INの蒔いた種を刈り取っていく堅実な役回りをとる。

ステージ4：横浜市の小学校への「車椅子体験」出前授業のリーダーになり、トップをとる。

ステージ5：OSが入って来て、活動の顧問的存在になる（トップは引退）。

特に、ステージ4のトップの時は、具体的な作業量は大変だったが、上級生や同級生という上も横のつながりも少なく、自分の思うようにやれたようだ。

そして、さらにおもしろいのは、活動の前半は、「自分が得ること」を学んだが、活動の後半は、「人に学びを得てもらう」ことを学んだようだ。

いずれにせよ、実習の具体的な活動の広がりとともに、YD自身の学びが広がっていくこと、本人は社交性の広がりにとらえているかもしれないが、このインタビューからは、YDの人間形成に関わる生活世界が広がっていく⁷その変化が手にとるようにわかるようになってよい。

3人目は、YDやOSの後輩にあたる、OH（マテリアル工学科、4年）である。

社交性を身に着けたYDや、「他者」とのコミュニケーションに目覚めたOSに比べ、地味な学生である。自分では、「友達が少なく、大学の中で居場所がないので、社会貢献活動支援室にいつも居る」、と言っている。成績優秀者として毎年表彰されるが、友達はいない。

そんな、OHにとって、「車椅子ケアネット」の活動で得られたことは、

①（老人介護施設に入所する）お年寄りとのコミュニケーション

② 仲間との絆／③交渉力や度胸／④知らない人と話すことができるようになった

⑤ 知らない人（施設や小学校の方）と目的を1つにして何かをやることができた

である。特に、友達が少ないOHにとって②は大きいといえる。インタビューでは、「『社会貢献活動』がなかったら、下宿に帰っても特別にやることがなかった。居残って（皆で）車椅子を整備していた（初期の）頃がなつかしい。また、この活動で、IN、YD、OSの3人の先輩に出会ったことは大きかった。『社会貢献活動』がなければ、この3人との接点はなかった。」という程である。

つまり、OHにとっては、実習はサークルのような意味を持っていたのかもしれない。特に、「社会貢献活動1」の時は、個性の強いINやしっかり者のYDが活動を牽引し、「社会貢献活動2」に進んだら、OSが入って来て、リーダーシップをとった。OHはインタビューで自分でも答えているが、活動の中で、常に後輩の立場で居ることができて楽であったというのである。つまり、OHの場合、「社会貢献活動」を履修することにより、大学生活の中で、物理的あるいは精神的な居場所を得たとも言ってよいであろう。

（10）実習による生活世界の広がり人間形成

インタビューは、さまざまな分野で実習を行った7人の実習生を対象に合計12時間行ったが、今回の論文では、実習テーマ「車椅子ケアネット」の活動に関わった3人だけを取り上げた。

時期によって活動の内容は変化しているが、3人とも活動時期は重なっている。横浜から、大学のある藤沢市に地域展開した初期の典型例がYD、藤沢市の5施設の引き取り型の点検整備に関わった中期の典型例がOH、藤沢市では1施設に縮小しながらも施設を直接訪問し車椅子を点検整備した後期の典型例がOSである。

⁷ フッサールは、「われわれの求める最終根源的な意味での経験（Erfahrung）に立ちかえっていこうとすると、そこにあるのは、いまだ観念化をしらず、むしろ観念化の必然的な基盤となるような根源的な生活世界の経験である」（文献⑩ E. フッサール、1999）、また「生活世界（Lebenswelt）は、その世界の中に生きている私たちにとって、つねにそこにあり、あらかじめ私たちにとって存在し、理論的であれ、理論外的であれ、すべての実践者の地盤なのである。」（文献⑪ E. フッサール、1970）と論じている。そして、高橋勝は、フッサールの生活世界論に依拠しつつ、「人が何かを〈学ぶ〉ということは、その対象を通して、生活世界に新たな意味を付与していく営みである。自己の生活世界をつねに新たに更新していく営み、それが〈学ぶ〉という行為にほかならない。その行為は、ものへのはたらきかけや他者とのかわり合いなしには成立しない。」（文献⑫ 高橋勝、1997）と論じている。

「車椅子ケアネット」の活動は、時期を追って大きく展開しているの、関わった時期によって、学びの広がりや違っている。いわば、同じ実習をしながらも、学んだことはそれぞれ違ったのである。

OSは「他者性」、YDは「社交性」、OHは「先輩・友達」を得た。言葉はそれぞれ違うが、3人に共通して言えることは、実習による「生活世界」（文献③高橋勝、2007）の広がりが得られた事ではないだろうか？

大学の中だけでの座学や実習による学びとは、一味違った学びを得たと言えよう。OSに代表される「他者性」がどこまでの広がりを得るのかは、学び手のパーソナリティによるが、大学の外で地域の方々（小学生～施設職員～高齢者）との関わりにより、確実に「生活世界」は広がったと言える。

（11）まとめ

「社会貢献活動1、2」の実習がどこまで人間形成に寄与しているか、そして、中間期研修WSでの体験が、サービスマスター全体の学びにどのような位置をもつかは、今後の分析や、実習生の長い人生の中での位置づけをおしを必要とするであろうが、ここまでの段階でも、実習体験や実習の中間期研修WSでの「ふりかえり」が、人間形成に大きな影響をもつことが確かめられ、十分な成果が得られたとあってよいだろう。

実習全体にしめる中間期研修WSの意味であるが、実習の前半のさまざまな気付きを促し、それを自覚化するきっかけづくりを提供してくれていると思われる。

そして、総じて、WSとは、自分という「もう一人の他者」との出会いを授けてくれる場であり、実習生が実習体験を血肉化するために大事なプロセスであることが推察できた。

今後の実践と研究に期待してほしい。

【資料】

教育GP（平成20年度採択）：

「社会と工学とつなぐ技術活用力の育成」における

<教育小目標23項目>

I. Interpreter

(a) 生活現場の要求を受け入れる

(b) 利用者の目線で、チームの持っている力を活用・運用して活動できる。

- 1) 現代社会がかかえるさまざまな課題を認識し、要求を解決するための構想をまとめる
- 2) 状況を理解する
- 3) 市民や使う人、活動団体の目線で取り組むことができる
- 4) 問題を解決－検証－改善できる
- 5) 失敗から成功へと繋げられる
- 6) チームの力の評価（足りた／足りない）
- 7) チームビルディング、協調して取り組める
- 8) 解決できた技術的問題を利用者に分かり易く伝え、社会に役立てるようにする
- 9) モノや、自然などの仕組みを理解したり、関わり方、作り方を工夫したりできる

II. Sustainability

- 10) 省資源、省エネルギー、低環境負荷といった比較的新しい工学ニーズにも対応できる
- 11) 適切な素材や方法などを選び、循環型社会を実現できる
- 12) メンテナンスができる

III. Mission

- 13) 活動を理解し、社会に貢献したいという強い動機で取り組める
- 14) 工学技術者としての社会的使命や誇りを感じられる
- 15) 工学の魅力と知り・体験し、地域社会や次世代に伝える。

IV. Learning & Engineer

- 16) 大学での学びと、現実社会との関連を考えられる
- 17) 社会における責任をもって、継続的に取り組む
- 18) 倫理観を持つ
- 19) 自己評価（自身の知識や技術力、意識など）できる
- 20) 意欲・関心や、目的意識を高められる
- 21) 自身の将来について考え、行動する
- 22) 大学で学ぶ意義に気付く
- 23) 工学の知識・技能を身に付ける

< 参考文献 >

- ① Hiroshi MAIWA, Hirono AZUMA et al.: "ENGINEERING EDUCATION IN COMMUNITY SERVICE", IGIP-SEFI (2010)
- ② 田坂さつき他, 「体験による気づきから学びを引き出す【サービスマーケティング】—工学系の特質を活かした社会貢献活動体験型授業科目」, 『湘南工科大学紀要』, 41, p. 107-124, (2008)
- ③ 中野民夫, 「ワークショップ」 p. 11, 岩波書店, (2001)
- ④ 東 宏乃, 「ワークショップでひろがる学びのプロセス」, 質の高い大学教育推進プログラム (教育 GP) 『社会と工学をつなぐ技術活用力の育成 2008-2010年度 成果報告書』, p. 66-73, 湘南工科大学教育 GP 事務局, (2011)
- ⑤ 東 宏乃・市山雅美, 「体験を共有するアクティビティ【他己紹介】—実習科目【社会貢献活動】の中間期研修ワークショップを事例として」, 『日本教育工学会 第26回全国大会 講演論文集』 p. 529-530, (2010)
- ⑥ 市山雅美他, 「教育効果調査」, 『質の高い大学教育推進プログラム (教育 GP) 社会と工学をつなぐ技術活用力の育成 2008-2010年度 成果報告書』, p. 74-91, 湘南工科大学教育 GP 事務局, (2011)
- ⑦ 東 宏乃, 「ワークショップで深まる大学生の実習体験—実習【社会貢献活動】の【ふりかえり】を事例として」 『日本教育学会第70回大会発表要旨集録』, p. 236-237, (2011)
- ⑧ 森 有正, 『森有正全集』 第4巻, p. 251, 筑摩書房, (1978)
- ⑨ 森 有正, 『生きることと考えること』 p. 100, 講談社, (1970)
- ⑩ E. フッサール (長谷川 宏訳), 『経験と判断』, p. 37, 河出書房新社, (1999)
- ⑪ E. フッサール (細谷恒夫訳), 『ヨーロッパの学問の危機と先験的現象学』, p. 512-513, 中央公論社, (1970)
- ⑫ 高橋 勝, 『学校のパラダイム転換』, p. 15, 川島書店, (1997)
- ⑬ 高橋 勝, 『経験のメタモルフォーゼ』, p. 160, 勁草書房, (2007)