

体験的な学びに参加した学生の体験と意識・ 行動変容の関連性に関する考察 —学生の「変容のスイッチ」に注目して—

笹野 仁 美 (文教大学大学院国際学研究科 研究生)
海津 ゆりえ (文教大学国際学部)

Discussion on Relationship between Experiences by Students
Participating in the Experiential Learning Course and
Transformation in their Awareness and Actions:
Focus on Students' 'Transformation Switch'

SASANO HITOMI, KAIZU YURIE

(Graduate School of Bunkyo University, International Studies)
(Faculty of International Studies, Bunkyo University)

要 旨

文教大学国際学部で実施されている2つの体験的な学び「宮古プロジェクト」と「ミャンマー国際ワークキャンプ」に参加した学び手に半構造化インタビューを行い、学び手の体験と社会文化的な背景との関わりを踏まえて分析した。学び手をもつ社会文化的な背景によって意味づけられた意識や行動と、体験的な学びにおける学び手の変容を促進する「変容のスイッチ」との掛け合わせによって、学び手の変容がおこることが明らかになった。

1. はじめに

(1) 研究背景

1990年代後半から、初等中等教育および高等教育の現場で体験活動の重要性が指摘されてきた。しかし教育施策や提言、指導要領上に記されているような体験を提供しただけでは、学び手の「学び」になるとは限らず、学び手が必ずしも社会課題に対して継続的に関わろうとするような社会の担い手になっていくわけではない。学校教育では、佐藤(2018)¹⁾が「教師の意図」つまり「『ねらい』や目標を設定」された体験的な学びから脱却しづらいことを指摘している。そこで、どのような体験的な学びが個の変容をもたらすのかを明らかにするためには、学び手がどのようなコミュニティでどのような関連性をもって体験的な学びをしてきたのか明らかにする

ことが必要であると言える。

笹野・海津(2022)²⁾では、体験的な学びが今までどのように行われてきたのかという変遷とそこに存在する課題を整理する必要があるとして、主に体験に関わる日本の施策・制度および体験や学びについて論じられた、先行研究を対象に文献調査した。しかし、実際にどのような体験的な学びが、学び手の変容に影響するのかを明らかにするためには、学び手のもつ社会文化的背景と学び手の変容を促進する要因や阻害する要因を、体験的な学びの学び手の語りをもとに探る必要がある。学び手個人が経験してきた体験的な学びと学び手のもつ社会文化的背景との関わりはどのようなものなのか。また、その関わりは、学び手の変容にどのように影響するのか。それが本研究の問題意識である。

(2) 研究目的

以上の背景をふまえ、本研究では、学校教育や学校教育外で学び手が体験してきたことと、学び手自身のもつ社会文化的な背景の関連性を紐解くことで、どのような体験的な学びが学び手の変容と結びついているのかを明らかにしたいと考えている。本研究では、学び手が生活圏以外の場所に赴き、現地の人と関わりを持ちながら、調査や活動を行うことも体験的な学びと位置づけ、その学び手に対して、次の3つの項目について調査を行った。

- 1) 意識、行動変容があったのか、あったとしたならばどのような「学び」を得たのか。
- 2) 該当の体験的な学びへの参加以前、参加以後において学び手がどのような体験的な学びを選択してきたのか
- 3) その選択によってどのような影響を受けたのか

これらの調査からは、学校教育や学校教育外で学び手が体験してきたことと、学び手自身のもつ社会文化的な背景のつながりを紐解くことができると予想される。すなわち、体験的な学びの何が学び手の意識、行動変容の促進につながったのかを学び手の語りから分析することで、どのような体験的な学びが学び手の変容と結びつくのかを明らかにすることができると考えている。

(3) 調査対象

文教大学国際学部で実施されている2つの体験的な学びである「宮古エコツーリズムプロジェクト（以下宮古プロジェクト）」もしくは「ミャンマー国際ワークキャンプ」を体験した卒業生（社会人）12名および学生5名を調査対象者とした。このうち「宮古プロジェクト」の参加者9名、「ミャンマー国際ワークキャンプ」の参加者は7名、両方に参加した参加者が1名である。それぞれの活動についての詳細は、2で述べる。

調査対象とする体験的な学びの選定にあたっては、まず表1に挙げた6つの条件を設定した。

条件①～③は尾崎・ランプレヒト（2015）³⁾、西尾・日下・山口（2015）⁴⁾、箕曲・二文字・小西（2021）⁵⁾等を参考に設定した。尾崎・ランプレヒト（2015）のいう協働的な活動や、箕曲・二文字・小西（2021）のいう「〈なじみ〉から離れた」ような非（異）日常性などが、学び手に変容を起こさせる要因となっていると考えられたからである。条件④と⑤は、自ら参加したという点において評価を気にせず自由意志において参加決定ができる、主催者側の意図などを気にせずに参加ができる、と考えられる。条件⑥は、学び手の「学び」を主目的に置いていない体験的な学びを対象にすることで、教育の領域以外からのアプローチで行われる体験的な学びによって学び手が市民性を育み、社会の担い手となっていくのかどうかなどの可能性について探るため設定した。

なお、筆者は、体験的な学びと学び手自身のもつ社会文化的な背景との関わりを紐解くことで、学び手の変容を促す要因について分析し、より効果的な体験的な学びの在り方を探りたいと考えている。そのため、ヒアリング調査の対象者としては、既に社会の課題に

表1 体験的な学びの選定条件

条件	内容
①	実施フィールドが学び手の生活圏外で行われる。(場の非(異)日常性/場の特殊性等)
②	現地の人々との間で、複数ジャンルの交流がある。(会話/食事/話を聞く等)
③	現地の人々と共に活動を行う体験がある。(作業/お手伝い等)
④	正課ではなく有志で参加している。
⑤	体験において営利関係が発生しない。
⑥	学び手の「学び」を実施の主目的に置いていない。

(出典：笹野（2023）⁷⁾)

対して何かしらの関心を持ち、行動しようという意思をもつ者を選出することを前提とした。

文教大学国際学部では、以上の条件のもとで選定した、次の2つの体験的な学びが実施されていた。

1つめは、特定のゼミナール活動の一環として行われている「宮古プロジェクト」である。この体験的な学びは、国内をフィールドにし、資源調査のほか、スタディツアーなどの複数の側面をもつ。

2つめは「ミャンマー国際ワークキャンプ・プログラム」である。この体験的な学びは、1年次秋学期の選択必修科目であるボランティア実践演習（旧：ボランティア実地演習）履修者が主に参加する活動で、国外をフィールドにし、ボランティアをメインの活動に置いている。ただし、「ミャンマー国際ワークキャンプ」は単位認定科目であり、④の正課にあたる。しかし参加にあたっては学び手の有志性が強く、活動内容においては他の条件を満たす体験的な学びであるため、今回の対象として十分に妥当であると判断した。調査にあたっては、参加動機に正課であることが影響を与えたかどうかについても丁寧な聞き取りを行った。

次に、調査対象者は、前者の参加者は9名、後者7名、両方の参加者1名、計17名の選定理由については、以下の通りである。

理由①ある程度の経験を積み重ね、意志表示、自己決定ができるであろう年齢に達している。
理由②参加前後の意識・行動変容を言語化して関連性を自ら語るができる言語能力がある。
理由③それぞれのキャリアやライフステージをもつ。
理由④参加後の変容を中長期的に見て分析することができる。

理由①と②については、学び手の語りから、個々の社会文化的な背景と体験的な学びとの

つながりを探ることができると考えたからである。理由③は所属や年齢による差異によって、学び手の変容を促進、阻害する要因があるかどうかを探るためである。また、理由④は主に社会人と学生を比較することで、体験的な学びから複数年後に学び手がどうなったのかを探ることができると考えたからである。「宮古プロジェクト」に参加した学び手は、1つのゼミナールに所属する学生（1名のみ例外的に他ゼミナールから参加）であり、観光や地域との協働などに元々興味や関心があった学生である可能性が大きい。また、「ミャンマー国際ワークキャンプ」に参加した学び手は、ボランティア活動などに関心を寄せていた学生が多かったと考えられる。そのため、参加時まで他の体験的な学びによって、市民性が醸成されていたとも考えられる。

このような体験的な学びに参加した学生であることを前提として、対象者を選出した。

(4) 調査手法

主に聞き取りによる調査を行った。調査内容は許可をとり、ICレコーダーに音声録音の上、文字起こしを行った。また、本調査は文教大学国際学術研究倫理審査を経て実施した。調査は、文教大学東京あだちキャンパス内教室およびZoomによるオンラインで実施した。実施期間は、2022年2月から9月の間である。

2. 2つの体験的な学びの概要

調査対象の学び手が参加した「宮古プロジェクト」と「ミャンマー国際ワークキャンプ」は、それぞれ文教大学で行われている体験的な学びの一例である。それぞれの活動の概要は表2にまとめた通りである。

(1) 「宮古プロジェクト」

「宮古プロジェクト」とは、岩手県宮古市をフィールドに、東日本大震災後の2011年5

表2 体験的な学びの選定条件

体験的な学びの名称	場所・日数	参加者 (参加時学年)	調査時の ライフ ステージ	参加者が 関わる人々	体験の内容
宮古プロジェクト	岩手県宮古市 2～3日程度 ※実施初年度のみ調査等のため計10日間ほど	文教大学国際学部 海津ゼミナール 所属学生（3年） ※うち1名のみ別ゼミより2年次に参加	学生 社会人	地域住民 ガイド 黒森神楽保存会 宮古市企画課 ほか 一般ツアー参加者 立教大学観光学部学生	資源調査 フェロノジー作成 エコツアーへの参加 境内・参道清掃 など
ワーマンキヤン国際	ミャンマー パヤタン村 17日 ※ワークは主にこのうちの8日間	文教大学国際学部 所属学生 (1年もしくは2年)	学生 社会人	地域住民 ポウンポウンリーら 僧侶 現地ボランティア NPO 団体 (NICE)	幼稚園活動補助 農作業補助 調理補助 ワークショップ など

(出典：笹野 (2023))

月より文教大学国際学部海津研究室の主に3年生が参加している「サイドプロジェクト」の一つである。「サイドプロジェクト」は海津研究室所属の学生を対象とした希望制で行われているため、一種の正課外活動であると言える。

2011年に始まった「宮古プロジェクト」は「宝さがし」(海津2017)⁶⁾と呼ばれる資源調査や、エコツアーへの参加を通して学生が現地と関わるプロジェクトである(表3)。この「宮古プロジェクト」の意義について、海津(2017)は、復興支援としてのエコツーリズムの効果や、学生の参加による「人海戦術効果」「世代間対話効果」「機能代替効果」「文化交流効果」「連携促進効果」「心の復興効果」という6つの効果について言及している。また「住民にとっては当たり前の日常生活そのものが、“よそ者”である調査チーム(とくに学生)によって価値ある資源として“再発見”され、観光資源としての活用可能性を見出す結果」を生むと述べ、このプロジェクトに学生が関わる意義を明らかにしている(海津2017)。

「宮古プロジェクト」は、「東日本大震災の復興支援にエコツーリズムに何ができるのか

という問題意識」のもと進行している研究に、学生が調査者として参加する。そのため表3で示すように、実施年度により活動内容は異なる。学生は、観光という視点で体験的な学びにアプローチする。何らかの「学び」を意図して行われるスタディツアーなどと違い、その目的は学生の「学び」そのものにはない。

しかし、筆者は、2021・2022年度に本プロジェクトに参与観察をし、普段エコツーリズムについて学んでいる学生が、地域の人々と現地調査や成果物の作成を通して関わることで、何らかの「学び」を得て、学び手として変容していく姿を見ることができた。また、成果物の作成にあたっては、地域の魅力を伝えるという目的のもとにプロジェクト型の活動が組み込まれていた。調査を行い、自分たちがその地域に対して何ができるかを考え、行動していくという点では一種のサービス行為を行っていると言えると考えます。

「宮古プロジェクト」は、調査者として資源調査(宝探し)への参加(フィールドワークの要素)、地域住民と共に行う清掃活動や地域課題の解決に向けた活動への参加(サービス・ラーニングの要素)、「学ぶ防災」ツアーやエコツアーへの参加(スタディツアーの

表3 宮古プロジェクトの活動内容

実施年度	参加学生数	活動内容
2011	9名	・ヒアリング調査
2012	6名	・旧参道整備、刈り払い、境内整備 ・黒森神社／田老海岸エコツアー（2012）への参加
2013	4名	・境内、参道清掃 ・黒森神社エコウォーク（例大祭）への参加 ・田老地区の学ぶ防災ツアーへの参加
2014	6名	
2015	4名	
2016	9名	2016～2019は2015と同様の活動の他、 ・みやっこベース ⁸⁾ 、ゲストハウス3710 ⁹⁾ での交流・調査 ※2020はコロナウイルス蔓延のため現地での活動なし
2017	4名	
2018	5名	
2019	5名	
(2020)	3名	
2021	9名	・ヒアリング調査（オンライン） ・オンラインツアーの実施
2022	8名	・現地調査（7月／10月） 黒森神社例大祭見学 田老地区の学ぶ防災ツアーへの参加 崎山貝塚 浄土ヶ浜 視察・ヒアリング みやっこベース シネマ・デ・アエル等見学・ヒアリング ・フリーペーパー制作

（出典：海津（2017）を参考に筆者加筆作成）

要素）など、学び手側から見ると、複数の体験的な学びの要素を含んだ活動であると言える。それゆえに、この「宮古プロジェクト」を筆者は体験的な学びの1つとして位置づけ、ヒアリング調査の対象として妥当であると判断した。

なお、現在、文教大学国際学部でも行われているサービス・ラーニングとは、国内で行われている点では共通しているが、体験の場が学生の生活圏から離れている点異なる。また学び手が半年近く活動先と関わるサービス・ラーニングに対し、「宮古プロジェクト」は現地での活動期間が短いことを特徴の1つとして挙げておく。

（2）「ミャンマー国際ワークキャンプ」

一方、「ミャンマー国際ワークキャンプ」は、2015年から開始したミャンマーの東部パヤタウン村で行われている。現地NGOとパヤタウンの僧院が構築した信頼関係の上に日本のNPOを通じて文教大学の学生が参加してきた（渡邊 2021）¹⁰⁾。内容は幼稚園の補助、

農作業、調理補助などの肉体労働のほか、学生が企画したワークショップの実施などである（表4）。渡邊（2021）は、参加者である学生ボランティアの変容を、その語りから体験と他者との対話や協働との関連を分析し、このワークキャンプの意義を述べている。

「ミャンマー国際ワークキャンプ」は、合宿型の海外ボランティアで現地の人々やNGOのスタッフなどと協力的な関わりの中でサービスを行う。だが、それだけではなく学生もその関わりの中でボランティアの意義を考え直したり、自分の生き方を見つめ直したりするなどの変容をしている（渡邊2021）。その面では、「学び」そのものが目的ではないが、この「ミャンマー国際ワークキャンプ」も、サービスと「学び」がある体験的な学びであり、サービス・ラーニングの側面があるように見受けられる。期間については、単発ではないものの繰り返し、習慣的に関わるものではない。

表4 ミャンマー国際ワークキャンプの活動内容

実施年度	参加学生数	活動内容
2015	5名	<ul style="list-style-type: none"> ・事前調査・学習（他大学との合同勉強会など） ・プレワークキャンプ ・ワーク（調理補助／カッティングウッド／幼稚園活動補助／種取り／農作業補助／建設現場作業補助／清掃／日本語授業 など） ・学生主導のワークショップ <p>※合宿型であるため、学生は共同生活をしながら日々の活動を行う。 ※2020年度（22名参加予定）は中止 ※2021年度はコロナウイルス蔓延のためオンライン交流</p>
2016	11名	
2017	15名	
2018	17名	
2019	18名	

（出典：渡邊（2021）、参加学生作成パンフレット（2019/2020版）等から筆者作成）

（3）「宮古プロジェクト」と「ミャンマー国際ワークキャンプ」の共通点と相違点

以上から、2つの体験的な学びは、学び手の「学び」を目的としておらず、筆者の明らかにしたい教育の領域以外で行われる体験的な学びのもつ可能性について言及できると考えている。藤山（2011）¹¹⁾のまとめた海外体験学習の形態別特徴に則して当てはめると「宮古プロジェクト」と「ミャンマー国際ワークキャンプ」は、それぞれ表5ようになる。表5における○印は、それぞれ分析対象とした体験的な学びが、藤山（2011）による体験学習の形態別分類において、どの形態の体験学習の要素をもつかを示している。+印は藤山（2011）の示した形態別特徴と異なる部分を示している。

「宮古プロジェクト」は、スタディツアー、フィールドワーク、サービス・ラーニングの特徴をもつ体験的な学びであると言える。サービス・ラーニングの要素を含んではいるものの、その期間は1、2日程度と短い。「ミャンマー国際ワークキャンプ」は、ボランティアとサービス・ラーニングの要素をもち、合宿型で「宮古プロジェクト」よりは長く現地と関わりをもつ。しかし、サービス・ラーニングというには、習慣化された活動ではないため非習慣的と表記した。サービス・ラーニングは、市民性の育成を目的の1つに含んでいる体験的な学びの1つである。

「宮古プロジェクト」、「ミャンマー国際ワ

ークキャンプ」は、学び手にとっては、人生の一つの通過点である。結果、学び手から紡がれたものは、個々の学び手の幼少期から現在までの、大まかではあるが、ライフストーリーであると考えられる。そこで、本調査の結果をもとに、学び手のもつ社会文化的な背景と、体験的な学びやその参加以前、参加以後の学び手の変容の関わりに焦点を当て、分析を行った。各学び手の語りは要約し、巻末に掲載した。

3. 調査結果と分析

学び手一人ひとりとは、異なる社会的・文化的背景をもつ。そのため、体験的な学びの動機や内容、それに紐づく学び手のさまざまな選択について、学び手との関わりを通して「社会文化的アプローチによる意味づけ」（文野2011）¹²⁾をしていくことが必要であると考えられる。そこで、調査対象者17名の語りから、各学び手の意識変容や行動変容の引き金になっているものを抽出し、学び手の市民性を育むことにつながる変容を促進、阻害する要因の有無と、要因があるとすればどのような要因が考え得るのかを分析した。そのうえで、学び手の意識変容や行動変容の引き金のことを「変容のスイッチ」という用語で表し、分類した（表6）。さらに、学び手の社会文化的な背景に、どのような「変容のスイッチ」が働いたことで、変容がおき、どのような状態になったのか、該当した学び手につい

表5 本稿分析対象の体験的な学びの形態別特徴

藤山 (2011) による体験学習の形態別特徴						本研究の分析対象	
形態	正課 課外	主たる 企画者	主たる 目的	主たる 受益者	受け入れ側の社 会的インパクト (形態間の比較)	宮古 プロジェクト	ミャンマー 国際ワーク キャンプ
大学主催 スタディツアー	正課	大学 NGO	学習 (経験・気づき・ きっかけ)	学習者	視察中心 : 小さい 活動含む : 相対的に大きい	○	
フィールド ワーク (リサーチ)	正課 / 課外	大学 (学生)	研究 (学習・発見)	学習者	短期: 小さい 長期: 大きくなる	○	
インターン シップ	正課 / 課外	大学 学生	就業体験	学習者	小さい		
ボランティア	正課 / 課外	大学 NGO 学生	サービス 実践	外部団体主 催: 現地受 け入れ側 正課: 学習 者・現地受 け入れ側	継続的な活動 : 相対的に大き くなる		○ + 合宿型
サービス ・ラーニング	正課	大学	学習 および サービス ・実践	学習者/現 地受け入れ 側	継続的な活動 : 相対的に大き くなる	○ + 短期間	○ + 非習慣的
国際協力系 学生団体	課外	学生	実施・支援 (発展・啓蒙・ 改変)	現地受け入 れ側 地域・コミ ュニティ	最も大きい		

藤山 (2011) をもとに筆者作成
注) 藤山は海外体験学習を扱っているが、ここでは国内外を含んで作成し直した

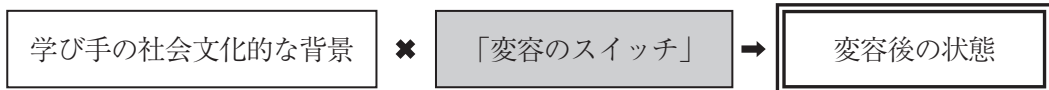


図1 学び手の社会文化的な背景と「変容のスイッチ」との組み合わせの図式 (筆者作成)

て、学び手の社会文化的背景と、「変容のスイッチ」、変容後の状態の関係を図式的にあらわした (表6 右半分)。図式では、一重枠が学び手の社会文化的な背景、網掛け枠が「変容のスイッチ」、二重枠が学び手の変容後の状態を示している (図1)。

(1) 「変容のスイッチ」: 大分類1 学び手へ動機が与えられること

小分類①学び手に動機が与えられる人との出会い

教員などの他者が動機を与えることが、学

び手の「変容のスイッチ」になる場合は、自己有用感の強化が行われていた (表6 ① A、I の場合)。

学び手Aらのように、もともと体験量の多さなどで養われていたと考えられる好奇心や、生育環境により他者から求められる役割意識、何かに貢献したいという思いをもっていた学び手は、自己有用感の強化が促され、より自らの力を発揮しようと考え、行動するようになる傾向が見受けられた。

また、学び手Iは、自己有用感の強化と同時に自分が他者と関わることによって相手に

表6 「変容のスイッチ」の分類および該当した学び手の代表例

「変容のスイッチ」		学び手の意識や行動変容の姿	該当する代表的な学び手(代表例)	学び手の社会的文化的背景と意識変容、行動変容との関わり
大分類	小分類			
1	学び手に動機を与えられること	① 学び手に動機を与える人との出会い	A	好奇心旺盛 × 人と違うこと × 貢献したい × 他者(教員) → 自己有用感の強化
		② 自らの在り様を選択できることの自覚	I	役割意識 × 好奇心旺盛 × 人と違うこと × 貢献したい × 他者(教員) → 自己有用感の強化
2	学び手の価値観や認識が覆されること	③ 学び手の生活圏以外で暮らす人との出会い	P	役割意識 × 自らの在り様を選択できることの自覚 × 参加動機 × 失敗 → 役割意識の変容
		④ 非(異) 日常体験	D	現地調査 × 他者(現地の人) → 積極性の獲得 → 自信の創出
3	体験的な学びと以前、以後の体験の結びつけられること	⑤ 他者との協働活動の機会	J	役割意識 × 固定概念の崩れ → 自己確立
		⑥ 活動職会の保障	K	役割意識 × 協働活動 × 他者(他の学び手) → 自己確立
4	体験的な学びに対して心的・物的距離が影響すること	⑦ 複数回の参加	B	SSH 出身 × 課題解決能力(省察力) × ふりかえり → 行動力
		⑧ 失敗体験の省察	Q	好奇心旺盛 × 自らの在り様を選択できることの自覚 × 複数回 × 成功体験 × 他者 → 相手の立場に立つ
4	体験的な学びに対して心的・物的距離が影響すること	⑨ 該当の体験的な学びと学び手自身の、時間的、空間的な近さ	N	失敗体験 × ふりかえり × 他者(教員) → 相手の立場に立つ
		⑩ 直接体験	C	出身地(東北) × (衝撃的な体験(震災)) × 活動の場(ゼミ) → 参加動機
				ほぼ全員

(筆者作成)

プラスの効果を与えたいと考えるようになったと語っており、他者を強く意識した行動をとるという変容をおこしている。

小分類②自らの在り様を選択できることの自覚

学び手Pは、大学生までは学校などで求められる姿に縛られていたが、大学で自分が自由にやりたいことがやれる状況になったことが「変容のスイッチ」となった。それが、体験的な学びへの参加動機にもなった。さらに学び手Pは、体験的な学びでの現地での体験が加わり、自身の役割意識の変容がおきている(表6 ② P)。現在新聞社に所属している学び手Pは、社会の中でさまざまな事象が繋がっており、自身も社会の中でそれらを繋ぐような役割を担いたい、という意識をもつようになったと語っている。

(2)「変容のスイッチ」：大分類2 学び手の価値観や認識が覆されること

小分類③学び手の生活圏以外で暮らす人との出会い

学び手Dは、「宮古プロジェクト」で他者の考え方について受け止め方が変わった要因が、「色々な人の話を聞く」機会があったことだと語っている。その中で現地の人から教わったことや自分が見聞したことにより、既存の認識が変容した(表6 ③ D)。

小分類①と同じく、人との出会いが「変容のスイッチ」となっているが、教員や家族のように意図的に学び手に作用しようとする相手と出会うことは、また違う変容をおこす要因となっていることが分かる。

小分類④非(異)日常体験

非(異)日常体験が「変容のスイッチ」になり得ることについては、箕曲・二文字・小西(2021)のいう「なじみ」から離れた場所での学びと同様の結果である。体験的な学びが行われるのが国内であろうと国外であろう

と「イメージと違っていた」「固定概念が崩れた」などの言葉は、調査対象者の語りにもよく登場していた。

学び手Jは、SGH¹³⁾に通い、海外での体験が多い学生(ヒアリング当時)であり、幼少期よりリーダーシップをとるような立ち位置にいることが多かった背景をもつ。その分固定概念の覆しがおきたときのインパクトが大きく出たとも考えられる。

(3)「変容のスイッチ」：大分類3 体験的な学びと以前、以後の体験が結びつけられること

小分類⑤他者との協働活動の機会

他者との協働活動の機会や幼少期から地域の異年齢の人と関わる機会が多いという社会文化的な背景をもつ学び手は、他者と関わったり、集団の中で中心的な役割を与えられたりすることに対する抵抗感が低い。体験的な学びでも、主体的に活動する学び手になる。そして体験的な学びへ参加した後に、それをその後の活動に結び付ける傾向が強かった。

例えば、学び手Kのように、自己の確立や意識改革につながるような、いわば内に目が向く変容をおこしている。体験的な学びに協働活動があることによって、他者を鏡にすることができ、自身を客観視する場が生じた(表6 ⑤ K)。

小分類⑥活動機会の保障

学び手Bのように、SSH¹⁴⁾に通い、体験的な学びに参加する前に、探究的な学び方を経験してきた学び手は、ふりかえりの重要性を語った。そのふりかえりがあることによって、意識変容だけではなく実行する行動力を得ていた(表6 ⑥ B)。

小分類⑦複数回の参加

同じ、或いは、似たような体験的な学びに繰り返し参加することは、学び手の意識や行

動に変容を促すものになっていた。

学び手Qの場合、「宮古プロジェクト」への2回の参加やゼミでの他のサイドプロジェクトなど、比較的短いスパンで同じような体験的な学びに参加している。繰り返しの参加が、成功体験や比較材料の増加などにつながり、他者に対する意識に変容が見られた(表6 ⑦ Q)。

小分類⑧失敗体験の省察

失敗体験をそのままにせず、省察の時間がしっかりとられることも、「変容のスイッチ」となっていた。

学び手Nの場合、ボランティアや社会課題の解決について関心が高いが、体験的な学びでの失敗体験があったことによって、他者への意識が大きく変容した。それは自然と生じたのではなく、ふりかえりの時間があって、失敗体験のままで終わらず、意識変容をおこすことにつながった(表6 ⑧ N)。

(4)「変容のスイッチ」：大分類4 体験的な学びに対して心的・物的距離が影響すること

小分類⑨該当の体験的な学びと学び手自身の、時間的、空間的な近さ

「宮古プロジェクト」に参加した学び手の中で、特に東日本大震災の被災地域に関わりがある学び手は、自身のその体験や生育環境が「変容のスイッチ」になっていた。体験的な学びが行われる場になじみが深い学び手ほど、体験的な学びに参加した後、さらに継続的な活動、関連する活動へ参加する傾向が見られた(表6 ⑨ C)。

小分類⑩直接体験

体験的な学びの中で、現地へ行き、直接体験をすることは、どの学び手にとっても新たな価値観や他者理解のために有効な「変容のスイッチ」となっていた。現地でしか味わえ

ない体験から、今まで知らなかったことを知ったり、現地の魅力を知ったりすることで、その現地或いはそこで体験した事象に対して、学び手の心的距離の近さを感じられた結果である。これは、体験の重要性が古くから語られ、またさまざまな領域において重要視されていることを裏付ける結果になった。

(5)「変容のスイッチ」の阻害要因

以上のように変容の促進するスイッチがある一方で、阻害する要因も見られた。

例えば、小分類①では、学び手Bが、地域や震災に対して関心をより一層拡大させているものの、現在は市役所に勤めており、それらに対して、主体となって関わることはできていない。また、継続的に主体としてゼミでサイドプロジェクトを運営していた学び手Fは、大学卒業と同時に活動時間が確保できなかったことで、プロジェクトに参加することが不可能になったと語っている。このように、学び手本人のライフステージや、予期せぬ外的要因によって阻害されることがある。

体験的な学びの活動内容に対して、学び手の関心が薄かったり、期待した活動と齟齬があったりすると、意識や行動の変容につながらず、継続的に課題に関わろうとしなくなる可能性も別の学び手の語りから窺えた。学び手Gは、心残りは感じながらも「宮古プロジェクト」のあとに積極的に宮古やそこで出会った人たち、震災などに関わって来なかったと語っている。Gは、自分が現地へ行く前の事前知識が少なかったり、もっと主体的な意見を出す場があったりしなかったことを、この調査を通して改めてふりかえり、言語化している。ここからは、体験的な学びにおいて学び手がいかに主体として関われるかで、変容が促進されるか、阻害されるかが左右されることが窺える。

4. 「変容のスイッチ」に着目した体験的な学びに参加した学生の体験と意識・行動変容の関連性に関する考察

(1) 「変容のスイッチ」となるヒト・モノ・コトを与える存在

学び手は、体験的な学びの場そのものに誘われたり、社会の担い手と出会う機会を紹介したりするヒト・コト・モノによって変容していた。特に、大学時の学びや、教員との出会いを通じて、意識的に地域や社会課題について考えるようになっていく傾向が見られた。特に教員や先輩からの勧誘や紹介が、参加という選択を決定づけている場合が多いことが明らかになった。その教員らは、社会課題について主体的に取り組んでいる存在であり、社会の担い手である。ここから、「変容のスイッチ」と学び手を出会わせられるヒトになることが社会の担い手になることなのか、という次の仮説も生じる。

また、直接体験が「変容のスイッチ」となることが分かったが、ここには直接体験しているからこそ起こる偶発性の存在も考えられる。「変容のスイッチ」の大分類3の⑧失敗体験の省察には、この現地に学び手が相対する突発的なトラブルがあるからこそ、生まれる「変容のスイッチ」だと言える。だが本研究においては、この偶発性については十分な検討ができていない。今後は、さらに海外の事例などをレビューし、検討を行う必要がある。

(2) 体験的な学びを振り返る機会

地域に出向き、生の体験をすることや体験をふりかえり、自身の変容について見つめ直すことは、以前から体験的な学びの「学び」を促進するものだとされているが（子島・藤原2014⁴⁵⁾など）、それらを実証する結果ともなった。参加時に自らの「学び」を意識していた学生はほとんどいなかったが、該当の体験的な学びについて、このヒアリング調査によって改めて学び手が自ら体験の言語化をし

たことで、自己の「学び」に気が付くような場面が見られた。そのため、参加時はもちろんのこと、参加後の省察およびアウトプットの場を経験することもまた、学び手の変容を促進していくものと考えられる。

(3) 学び手自身の前提が覆る機会

「学び」を意識しての参加というよりも、語りでは「実際に確かめてみたい」「今まで経験したことがないことに挑戦したい」などの言葉が見受けられた。また「ミャンマー国際ワークキャンプ」の学び手は、自分の生活圏外である海外に興味をもったことやボランティア活動への猜疑や関心が参加動機になっている傾向もあった。非日常的な体験への欲求を満たしてくれるのではないかと、という期待を抱かせる体験や、自分のもつ前提を覆すような体験が、学び手の変容を促進すると考えられる。

(4) 社会文化的な背景との掛け合わせ

学校教育の場での関わりは少なくとも、小さい頃からボランティア活動や地域活動などに参加したり、異年齢集団に身を置いて活動したりしてきた傾向がある学び手や、体験後に言語化する機会があった学び手ほど、体験的な学びに参加することの効果을期待していたり、意欲的、継続的に何がしかの体験的な学びに参加したりする傾向が見られた。そのため、「変容のスイッチ」はそれだけで機能するものではなく、学び手のもつ社会文化的な背景との掛け合わせによって効果をもたらすと考えられる。

(5) 他者の存在を通じた「学び」の自覚

また、体験的な学びによる「学び」を自覚することが、学び手の変容につながり、学び手の市民性が強化されていくことにつながるのではないかと考えられる。自分の生活圏外に、自分の前提を崩し、変容を与えてくれる

ようなヒト・モノ・コトがあり、それを体験することで「学び」につながるだけでなく、自分の関わりの深い場だからこそ前提の問い直しになるのであろう。ただし、そのためには学び手自身が体験を言語化する機会の有無だけではなく、それを違う角度から提示できる他者の存在が必要であると考え。体験的な学びが自分の生活圏外の場で自分の生活とのつながりを見出だすことや、協働をともなっていくことなどが、自分の社会的な役割を意識する機会になり、より市民性の強化や促進になると考えられる。

(6) 学び手と体験的な学びの内容との心的・物的距離の近さ

最後に、「宮古プロジェクト」の学び手の場合、参加年によって参加動機は変化してきていた。震災直後はその当時に自分が貢献できることは何かを考えての参加が多いが、その後徐々に純粹に未知の場所としての興味や、普段体験したことがないことを体験してみたいというような思いで参加する声が多くなっていた。

一方で「ミャンマー国際ワークキャンプ」への参加動機は、海外への興味や、現地のことを知りたいといった理由が多い。その意味では、2つの体験的な学びの参加動機は似通ってきていると考えられる。体験的な学びの内容と学び手がその体験とどのくらい結びつきが見出せるか、ということも視野に入れた分析が必要であることも付け加えておく。

(7) 「学び」を主目的にしない体験的な学びにおける、学び手の変容を研究する意義

以上から、体験的な学びへの参加の過程において「変容のスイッチ」があることで、学び手の意識、行動変容を促すことが明らかになった。その意識、行動変容があったことで、学び手が社会の課題により関心をもつようになったり、主体的に関わろうとしたりするよ

うなケースも見られた。

本研究で行ったヒアリング調査の対象に選定した2つの体験的な学びは、学び手の「学び」を主目的にしていないものである。

「宮古プロジェクト」は、観光という視点で現地と学び手が関わり、資源調査などの活動を通して、現地の社会課題を探り、自らできることを協働的に考え、実行していく体験的な学びである。他者意識が生まれるような意識変容や、現地のために何かできることを考え、行動できるようになる行動変容がおきていたことは、観光という領域で体験的な学びが行われることによって、学び手が市民性を育むことにつながる可能性を示していると考えられる。

また、「ミャンマー国際ワークキャンプ」は「学び」を主目的に置かないものの、ボランティアによった活動内容は「互酬的な学び」(渡邊2021)を生むため、既存の研究で言われている体験的な学びとしての有効性を改めて確認できたと言える。

以上から、学び手の「学び」を主目的に置いていない、教育の領域以外からのアプローチで体験的な学びが行われることで、学び手が市民性を育み、社会の担い手となっていくのかどうか、その可能性を見出すことができたと考える。

5. 結論

本研究では、学び手自身が学校教育、学校教育外で体験してきたことと、社会文化的な背景とがどのように結びつき、学び手の変容につながったのかを、語りの分析から導き、体験的な学びには、学び手の意識や行動変容を促す要因があることを明らかにした。学び手の社会文化的な背景と結びつくことで、学び手に変容をおこした人や、体験内容、場などの要因を「変容のスイッチ」と定義したうえで、10個に分類した。それにより、体験的な学びの中に存在する「変容のスイッチ」に

は、どのようなものがあるのかを明らかにした。

体験的な学びを通して、学び手のもつ社会的・文化的な背景と、「変容のスイッチ」の掛け算によって市民性を育むことができる可能性も示していると考えられる。また、体験的な学びには、学び手が社会の課題に主体的に関わり、継続的に関わろうとするような意識をもったり、行動をとったりすることを促進する可能性をもち、参加以後の学び手の社会に対する在り様に影響を与え得ることも示唆された。

6. 今後の課題

しかしながら、今回の調査では、構造的なインタビューでの聞き取りは行っておらず、個々の学び手の語りに多くを委ねている。そのため今後は、構造的な質問による調査などから数値的な比較によって、体験的な学びの効果を測ることも必要である。

また、観光における体験と「学び」の内容や効果について注目したものや、低学齢期を対象にしたものは、十分な研究が進んでいないと言える。これらの実践や研究の主流は、特に学校教育や社会教育の領域からのアプローチが多い。その場合、学び手にとって、体験的な学びを設定した教員らが定めた目的を達成できたかできないか、というような、ある種限定的な「学び」だけが注目されがちである。そのため簡単に答えの出せない社会課題を自分事として捉え、合意形成に向けて自らの力を発揮するような人を育てるには、「こうあるべき」という理想像を前提にしがちな教育の研究領域からだけではなく、より学際的な領域で体験的な学びを研究することが必要である。

そのアプローチの1つとして、例えば、観光のような現地の人々をはじめとしてさまざまな関わりの中で行われる体験的な学びの学び手に注目するような研究が必要であると筆

者は考える。今後、体験的な学びを通じた学び手の変容についての研究においては、教育の現場では見えてこない「学び」の在り方を模索するために、他の領域における研究の可能性について検討し、より学際的なアプローチで体験的な学びの在り方を研究することが目指される。

注記・引用文献

- 1) 佐藤晴雄. 『深い学び』における体験活動の意義—新学習指導要領を踏まえて—. 日本教材文化研究財団紀要. No.48. 2018. pp56-62
- 2) 笹野仁美・海津ゆりえ. 『体験的な学び』の変遷とその課題]. 文教大学教育研究所紀要. 31. 2022. pp95-107
- 3) 尾崎司・ランプレヒト マティアス. 「協働学習を取り入れたスタディツアーの可能性：異文化間学習プロセスに関する事例研究」. 東京家政大学研究紀要1 人文社会科学. 55巻. 2015. pp11-22
- 4) 西尾雄志・日下渉・山口健一. 「変容する親密圏／公共圏Ⅱ 承認欲望の社会変革—ワークキャンプにみる若者の連帯技法」. 京都大学学術出版会. 2015.
- 5) 箕曲在弘・二文字屋脩・小西公大. 「人類学者たちのフィールド教育 自己変容に向けた学びのデザイン」. ナカニシヤ出版. 2021.
- 6) 海津ゆりえ. 「自然災害からの復興に芸能とエコツーリズムが果たす役割に関する研究—岩手県宮古市における芸能・黒森神楽を題材に—」. 文教大学国際学部叢書編集委員会編. 『国際学研究叢書 世界と未来への架け橋』第15章. 創成社. 2017. pp462-501
- 7) 笹野仁美. 「市民性を育む体験的な学びのあり方に関する研究—学び手の変容を促す要因の分析を通して—」(修士論文). 2023

- 8) NPO法人みやっこベース
2011年の東日本大震災の震災ボランティアの経験を機に、早川輝氏が立ち上げた。子ども・若者の成長の場と機会を地域社会と共に創り提供し、地元への愛着を深めつつ社会の担い手としての成長を促すことで、若者が主体的に社会参画することができる地域社会の実現に寄与することを目的としている。
<https://miyakkobase.org/>
- 9) ゲストハウス3710
株式会社日々旅が運営する、岩手県宮古市にあるゲストハウス。地域外の人に街の魅力を伝え、地元の人達と一緒に楽しい時間を過せる、また自分の故郷に誇りを持つにはどうしたらよいか、という問いのもとに設立された。
<https://guesthouse3710.com/>
- 10) 渡邊暁子. 『『ミャンマー国際ワークキャンプ』・プログラムで／からつくられる学びの共同体—対話を通じた他者理解と生き方の変容から考える—』『文教大学国際学部紀要』第31巻2号. 2021. pp119-134
- 11) 藤山一郎. 「海外体験学習による社会的インパクト—大学教育におけるサービス・ラーニングと国際協力活動—」. 立命館高等教育研究. 11号. 2011. pp117-130
- 12) 文野洋. 「体験から環境を学ぶ」. 茂呂雄二・田島充士・城間祥子（編）. 『社会と文化の心理学 ヴィゴツキーに学ぶ』. 世界思想社. 2011.
- 13) スーパーグローバルハイスクール。高等学校等におけるグローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図ることを目的とした高校。
<https://sgh.b-wwl.jp/>
- 14) スーパーサイエンスハイスクール。高等学校等において、先進的な理数教育を実施するとともに、高大接続の在り方について大学との共同研究や、国際性を育むための取組を推進している高校。
<https://www.jst.go.jp/cpse/ssh/ssh/public/about.html>
- 15) 子島進・藤原孝章. 「大学における海外体験学習への挑戦」. ナカニシヤ出版. 2017.

