

ゼミ活動におけるサービス・ラーニングに関する一考察

Service-Learning in Seminar Activities

飯 田 昌 子

1. 背景と問題

近年、高等教育機関では「基礎学力」「専門知識」に加え、それらをうまく活用し、社会人として活躍する力の養成も求められるようになってきている。社会から大学教育への要望には、例えば経済産業省が提案する社会人基礎力の育成がある。社会人基礎力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成され、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として同省が2006年に提唱したものである。また、経済産業省の「大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査」（2010）は、企業が「学生に求める能力要素」と、学生が「企業で求められていると考える能力要素」ならびにその水準には、大きなギャップが存在することを指摘している。

社会からのこれらのニーズに影響を受け、大学では大学教育において育成すべき力についての議論が活発に行われている。中央教育審議会（以下、中教審）が「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008）において、「学生に目的意識を持たせ、学習意欲を喚起する観点から、地域や産業界との連携を深め、（中略）質の高い体験活動の機会を積極的に設けたりするなど、開かれた教育活動を推進することも有意義である」と述べているように、体験型学習に対する期待は高まっている。井下（2011）は体験型学習の意義について、「経験を通しての学習成果は、頭で理解しただけの知識よりも深い学習成果として定着し、学習者の社会性や人格的成熟性の涵養に資することが期待できる」と述べている。体験活動を取り入れた学習法として、プロジェクト活動を軸としたプロジェクト型学習、職業体験や就労体験をさせるインターンシップ等があるが、本研究では、サービス・ラーニングという経験学習型の教育方法に焦点を当てることとする。

サービス・ラーニングの定義と特徴について、佐々木（2003）は「見返りを求めない伝統的なボランティア活動の概念に基づくものの、強いて言えば『学習』を見返りとし、ボランティアサービスを提供する学生側とそれを受ける側とが対等の互酬関係に立ち、学生がボランティア活動の経験を授業内容に連結させ学習効果を高めるとともに、責任ある社会人を育てることを目的とする。つまり、サービス・ラーニングは従来のボランティア活動のように、提供する側からの一方的な奉仕活動（サービス）だけではなく、奉仕活動を通してそれを受ける側からまたは活動自体から学ぶ（ラーニング）という双方向的な要素が大きな特徴である」と論じている。学生が学術的な学びを深めながら卒業後に社会で働くために必要な資質を身に付けるための教育という観点からも、サービス・ラーニングは注目すべき教育方法であろう。

我が国の教育機関でのサービス・ラーニング導入は、中教審「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）」（2002）以降、積極的に図られ、様々な実践報告や教育効果の検証がな

されてきた。例えば、山田（2003）は異文化理解の援助を目的とした体験学習において、学生が主体性や協働性などの能力を得たことを報告した。また、天野他（2015）はファンドレイジングを目的としたNPO団体のイベントへの参画において、学生が主体性や実行力といった前に踏み出す力などを得たことを報告した。しかしこれらの実践は、当該授業担当教員や当該活動の受入先が活動内容を学生に提示し、学生はそれらの指示に従って活動を行うものであった。そして、サービス・ラーニングの効果についても実践ごとに複数の効果を列挙することに留まっており、それらがどのように関連付けられるかについては検討されていない。また、サービス・ラーニングにおける教員の役割について、山下（2017）は教員がファシリテーターとして学生を支援する立場に立つことが重要であることを指摘しているが、学生の学びの過程における教員の関与のありかたについての検討はなされていない。

そこで本研究では、筆者のゼミ活動（以下、ゼミ活動）として行った2つの学外活動を取り上げ、活動内容を学生が作り上げるという実践過程から、学生の学びと成長のプロセスについて検証し、サービス・ラーニングの効果と教員の役割について検討した。

なお、本活動では、ゼミ生は週1回行われるゼミで議論された検討事項をゼミ生のみで議論し（以下、自主ゼミ）、自主ゼミでの議論内容をゼミにてさらに検討する、という作業を繰り返した。

2. 方法

調査対象者は、筆者のゼミ（臨床心理学）に所属していた当時学部3年生5名（以下、ゼミ生）であった。ゼミ活動として行った、「保育支援活動」と「A中学校における『大学生による出前授業』」の2つの実践過程について、①活動内容の考案作業、②活動当日の様子、③振り返り会の3点より検証した。さらに、これらの活動が終了して約1年後に半構造化面接調査を行った。調査時間は一人60分～90分であった。面接内容は調査対象者の了承を得た上でICレコーダーに録音した。なお、筆者の所属する学科では学部3年次にゼミに所属することになっている。

以下、ゼミ生の発言を「 」、筆者の発言を< >と示す。

3. 結果

3-1. 保育支援活動（以下、保育支援）

本活動は保護者が労働等により昼間家庭にいない小学生児童を対象に、長期休暇中に適切な遊びと生活の場を提供する支援活動である。筆者をはじめとした様々な専門家が活動内容を考えて支援を行っている。ゼミ生の活動日は支援初日に設定され、準備を開始して活動当日まで約3か月であった。

3-1-1. 活動内容の考案作業

まず、筆者はゼミ生に活動の目的を考えるように指示をしたところ、ゼミ生は、活動日が支援初日であることから、「仲間づくりを目的としたい」という意見を出した。筆者は、①参加児童（以下、児童）は小学1年生から6年生までと幅広いため、低学年にも理解できる内容を考案すること、②

心理学の知識を使った内容を考案してはどうか、と提案した。ゼミ生は、「演習科目で体験学習した共同絵画を題材にしたい。自分達も楽しめたいし、共同絵画という共同作業を行うことで、“仲間づくり”の目的をより達成しやすいと思う」という意見を出した。筆者はその意見に賛同した。

ゼミ生は主たる活動の内容のみを考えればよいと思っていたようであったので、筆者は＜児童は互いに初対面で非常に緊張している状態なので、緊張をほぐすようなアイスブレイクを設定してはどうか＞と提案した。ゼミ生は、「講義科目で学んだ錯視体験は児童にも理解しやすく楽しめると思う」、「シルエット錯視は楽しめると思う」という意見を出した。筆者とゼミ生で錯視体験をした後、筆者は＜一方向的に錯視画像を見せるだけより、低学年児童にも可能な作業をさせながら錯視体験をさせると、緊張もよりほぐれやすいと思う＞と提案し、ゼミ生は再度、錯視の題材を選び出す作業に取り組んだ。そしてゼミ生はエビングハウス錯視図形などを題材とすること、児童に図形を切り取らせる作業を行わせながら錯視体験させることを提案した。筆者はこれらの提案に賛同した。

次に共同絵画の内容を考案した。筆者は＜低学年も描画できるテーマにすることと、“仲間づくり”の目的に合致するような方法を考えること＞と助言した。ゼミ生は“日本の季節”をテーマとした共同絵画を考案した。具体的には、①児童を4グループに分け、それぞれ“春”“夏”“秋”“冬”のいずれかのタイトルをグループで協力して描かせる、その際、自分のグループに割り当てられたタイトルを他のグループには内緒にしておく、②描画終了後、各グループは自分たちで描き上げた絵を見せながら自分のグループのタイトルを発表する、③全員に4つのタイトルの共通するテーマを考えさせる、というゲーム方式であった。筆者はこれらの提案に賛同した上で、児童の予想される行動とその心理的背景について概説し、児童への配慮のありかたについてあらかじめ考えておくように助言した。それは、①予想される行動としては、なかなか描きたがらない、テーマと関連しない絵を描きはじめる、道具を独り占めする、道具で遊んでしまう、などが考えられること、②その心理的背景としては、緊張や不安がなかなかほぐれないことに伴う心身の疲れなどが考えられること、③そのような心理的背景を持つ児童が一つの場所に集うことは児童間トラブルが発生しやすい状況でもあること、④これらを念頭に置いて児童の様子を観察し、適宜声掛けをすること、であった。ゼミ生は、①タイトルに沿った絵の見本カードを準備しておく、②活動開始前に、誰もが嫌な気持ちにならないような楽しい絵を描くことを“約束事”として伝える、③アイスブレイク時から児童の行動をつぶさに観察しておく、などの対応を考えた。

さらにゼミ生自ら、「児童の凝集性をさらに高めるために身体を使った簡単なエクササイズを行おうと思う」という意見を出し、筆者は賛同した。また、筆者はゼミ生全員が活動の流れを把握するための当日のタイムスケジュールを作成することと、その作成方法について助言した。

3-1-2. 活動当日の様子

当日の参加児童数は18名であった。ゼミ生は、錯視体験、共同絵画の説明、共同絵画のタイトル当てクイズ、エクササイズの4つの活動において一人ずつファシリテーターを担当した。

活動開始前、児童は大変心もとない表情を浮かべており、その児童の様子を見たゼミ生も緊張が高まった様子であったが、自己紹介、活動の流れの説明、錯視体験と進むにつれて、ゼミ生にも少



「春」



「夏」



「秋」



「冬」

図1：共同絵画「日本の四季」

しずつ余裕が生まれた。ファシリテーターを担うゼミ生は児童の反応を見ながらわかりやすく説明ができるようになった。共同絵画では、ゼミ生は描画に尻込みする児童に見本カードを見せてヒントを与えたり励ましたりしながら作業に加われるようにサポートしていた（図1）。児童も次第に表情が和み、共同絵画の時には児童同士でお喋りしたり歓声を上げたりして楽しんでいる様子であった。共同絵画のタイトル当てクイズでは児童からたくさんの挙手があり、ゼミ生も嬉しそうな表情でクイズを進めていた。最後のエクササイズでは児童を2グループに分けたチーム対抗戦を行い、児童は大いに競争を楽しんでいた。その児童の様子からゼミ生自身で判断して、「じゃんけん列車」と「じゃんけん大会」を急遽行い、児童のみならずゼミ生も含めて「みんなで楽しむ」ことを共有している様子が観察された。

3-1-3. 振り返り会

同日に振り返り会を行った。ゼミ生は、「最初は浮かない顔をしていた子が、活動を通してだんだん元気になってきた様子がうれしかった」、「共同絵画で全員が描き始めた時は、自分が教示したことを子ども達がちゃんと理解してくれたんだと分かって嬉しかった」、「最後のエクササイズで全

体が盛り上がって良かったなあと感じた」などの意見を出した。また、なかなか参加したがない児、最初は勢よく参加するもののすぐに飽きてしまう児など、児童が様々な反応を見せてくれたことが自分にとっての勉強になったことなどが挙げられた。筆者はゼミ生に、共働き世帯の増加に伴う児童の心理的背景と、それらを踏まえた児童への心理的援助のありかた、の2点について概説した。

3-2. A中学校における「大学生による出前授業」(以下、出前授業)

本事業は筆者の所属する学部とX町教育委員会との間で連携して実施した「大学生による小・中学校出前授業」である。本事業の流れは、X町教育委員会が本事業に参加希望のゼミとX町の小・中学校とのマッチングを行い、マッチング成立後、当該ゼミが小・中学校と打ち合わせ等を行いながら準備を進めていくというものであった。準備を開始して活動当日まで約4か月であった。

3-2-1. 活動内容の考案作業

X町教育委員会より筆者にA中学校2年生3クラスへの出前授業依頼の連絡が入った。2クラスはゼミ生2～3名で授業を行い、残りの1クラスはゼミ生5名で授業を行うこととなった。ゼミ生は、授業目的として、自分と他者を信頼する気持ちを体験し、こころの触れ合いを学ぶこと、授業内容として、アイスブレイク、無言チームワークゲーム、シェアリング、まとめ、とする意見を出した。

筆者はA中学校に、ゼミ生が考案したこれらの授業内容を伝えた上で同校のゼミ生に対する要望を伺った。A中学校より、“こころの触れ合い”に関して、会話上の些細な行き違いや、LINEを始めとしたSNS（Social Networking Service）利用による生徒間の仲違いが多いという中学生特有の課題に関する授業を構成してみてもどうか、との提案を頂いた。筆者はゼミ生にこれらを伝えるとともに、近年、教育現場では教諭による情報リテラシーの授業が盛んにおこなわれているので、本活動では大学生ならではの視点を取り入れるよう助言した。ゼミ生は、「SNS利用時のマナーやルールの重要性を強調する内容ではなく、SNSの特徴を学ぶ体験学習を主体とした授業にしたい」との意見を出した。そして、授業目的として、書き言葉におけるコミュニケーションの特徴を学ぶこと、授業内容として、アイスブレイクとしての錯視体験、SNS上での書き言葉を用いたやりとりと対面状況での会話を比較する体験学習、まとめ、とする授業計画案を作成した。なお、以降のA中学校との連絡はゼミ生が担当した。

A中学校のニーズをさらに汲み取るために、質問紙法を用いた事前調査を実施し、99名の回答が得られた。SNSを利用した経験のある者は61%であり、SNSコミュニケーションにおいて否定的感情を抱いた経験のある者は約25%であった。SNS利用に関するトラブルを体験したり見聞きしたりしたことについて自由記述での回答を求めたところ、「LINEだとどういう感情なのか分かりにくかった」、「LINEで無視された」と勘違いして誤解を招いた」などの記述が見られた。

筆者とゼミ生2名は事前打ち合わせのためにA中学校に赴いた。ゼミ生が担当教諭に授業計画案を説明した。担当教諭より、A中学校においてSNSトラブルを経験していない生徒も多いことから、

SNSトラブルを経験したことを前提とした授業ではなく、SNS利用に関する事前教育という視点を持つこと、アイスブレイクの題材の再検討、グループワークを行う際のグループの凝集性の高め方や授業のまとめを生徒に教示する方法、などについて指導された。

事前打ち合わせ後、筆者はゼミ生に、担当教諭のこれらの指摘により、本授業計画案ではSNSの特徴を学ぶ体験学習という授業目的が伝わり難いことが明らかになったこと、自分達はA中学生に何を伝えたいのか、事前アンケート結果も踏まえて再度検討するよう助言した。ゼミ生は「自分達もメール文を送る時に顔文字を使うが、顔文字の読み取り方が人によって異なることで送信者の意図を読みづらい体験がある」という意見を出した。そこで授業内容を、①クイズを用いたアイスブレイク、②顔文字を含めたメール文の多様な読み取り方の体験学習、③まとめ、と変更した。

次に、学部学生を模擬生徒に見立てた予行演習を行った。協力学生から、①については、アイスブレイクの題材の理解し難さ、②については、メール文の送信者の立場に関する学習なのか、受信者のそれなのかが分かり難い、などの指摘を受けた。ゼミ生は、自分たちが伝えたいことがどうしても伝わらないもどかしさや、そもそも自分たちは何を伝えたかったのかが分からなくなったと焦る気持ちをポツリポツリと固い表情で語った。筆者はゼミ生に、＜原点にもう一度立ち帰って、自分たちが授業でやりたいことは何か、生徒に伝えたいことは何かを検討すること、授業当日まで時間は残されていないが、直前まで粘り強く取り組もう＞と助言と励ましの言葉を掛けることに留めた。ゼミ生が最終的に考案した授業目的は、メール文の受信者側に立った体験学習を通して、メール文の送信者が気を付けるべきことについて理解する、であった。なお、アイスブレイクの題材もグループで行うパズルゲームに変更した。

3-2-2. 活動当日の授業の様子

授業開始前、ゼミ生は大変緊張した表情であったが、パズルゲーム時にはグループを回って生徒と会話しながらパズルを楽しむ余裕も見せた。

次に、事前アンケートの結果を報告し、本授業の目的は、LINEを含めたメール文における顔文字と文字を組み合わせたメッセージの多義性を体験することである、と説明した。そして、顔文字を含んだメール文を提示し、そのメール文の送信者は何を伝えようとしているのかを個人で考えさせ、その後、グループ内でシェアリングさせた。ゼミ生はグループシェアリング時には、グループを回って生徒の意見を聞いたり、意見が出やすいように生徒に声掛けしたりした。全体シェアリング時では、ゼミ生は発表した生徒に労いの言葉を掛けた上で、文字や顔文字を使ったメール文では多くの解釈が成り立つことから、受信者が送信者の意図を読み取ることが必ずしもできるとは限らないことを説明した。そして、本当に伝えたいことは相手と直接会って話すことが重要であることを伝えた。生徒は真剣な表情でゼミ生の説明に聞き入っていた。最後に生徒への事後アンケートを実施した。

3-2-3. A中学校による事後指導

全ての授業終了後、校長と教頭からゼミ生へ事後指導をして頂いた。ゼミ生は反省点として、授

業時間に対して活動量が多すぎたことで、生徒の意見をうまく取り上げられなかったこと、感想として、グループで活発に意見が出ていたことに驚きと嬉しさを感じてゼミ生自身も元気をもらえたことなどを挙げた。校長と教頭からは概ね良好な評価を得た。また、指導事項として、①現在の学校現場は“チーム学校”という概念から職種を超えたアプローチを目指していること、本授業内容は教諭の立場でも実施しているが、立場の違う人が同じ内容を教えることで生徒の理解がより深まる可能性があることを体験してほしいとの思いで出前授業を依頼したこと、②本授業はトラブルを防ぐ方法とトラブルが起こった時の対処方法について展開したが、どちらか一方でも良かったと思われること、③授業展開として、知識、スキル、対処方法の3種を伝えることが重要であるが、本授業ではこれらのうち何を伝えたかったのか、その狙いが定まっていたかどうかの再検討が必要であること、などを指摘された。

3-2-4. 振り返り会

約2週間後に振り返り会を行った。まず、ゼミ生が事後アンケートの結果を報告した。93名の回答が得られた。授業への満足度等を問う項目について5件法（1：全くあてはまらない～5：非常にあてはまる）で回答を求めたところ、「授業の内容に興味を持てた」には回答者の86%が、「授業に熱心に取り組むことができた」には83%が、「また、このような授業があったらいいなと思った」には85%が、評定の「4：ややあてはまる」と「5：非常にあてはまる」と回答した。授業の感想について自由記述での回答を求めたところ、「顔文字と文字の組み合わせがどのような意味に受け取られるか送信前に確認しようと思う」といった、メッセージの送り方に関する具体的な記述が見られた。また、「LINEで起きたトラブルの理由が分かって良かった」、「相手に思いが伝わらず困ったことがあったので、今回の授業で学べて良かった」などの記述が見られた。筆者はゼミ生に、本授業は生徒にとって親しみやすいものであったこと、SNS利用に関する理解を深める一助になったと思われることを伝えた。

次に、授業当日について振り返った。ゼミ生は感想として、「もともと人前で喋るのが苦手だったが、生徒が私と視線が合うと頷いてくれるといったコミュニケーションが取れたことが嬉しかった」などを挙げた。また、学んだこととして、「ちゃんと準備したつもりだったのに、我々の言いたいことが伝わらなかったことを指摘されて、自分は何を理解できていないかがよく分かった」、「相手の要望に応えつつ、プランを立てていくことの難しさを体験した」などを挙げた。筆者は、A中学校での事後指導内容を振り返りながら、社会で求められるコミュニケーション能力、事象を俯瞰する能力、及び思春期の子どもたちが示す行動と心理的特徴について概説した。

3-3. フォローアップ面接調査（以下、FI調査）

半構造化面接における質問項目は、2つの学外活動により習得したスキル、自主ゼミの様子、活動内容の考案作業という課題の特徴への感想、及び成長した実感、などであった。面接調査で得られた発言は、共通している内容をまとめ、そのまとまりに名前をつけて小カテゴリーとし、【 】で示した。さらに小カテゴリーを説明する名前をつけて大カテゴリーとした（表1）。以下では、

学生の発話を直接引用する場合は、「」で括って示した。

学外活動では、【コミュニケーション力】と【状況把握力】というスキルを得ていた。【コミュニケーション力】としてまとめられた発話は、「話が上手なだけではだめだと分かった」、「大学の演習科目などの発表の機会では、聞き手である大学生はこちらの意図を察してくれる。しかし本活動では児童生徒相手だったので、相手の反応を見ながら自分達はどうか伝えるのかが重要なのだと分かった」、「相手に理解してもらえるように伝えるためには、自分の立ち位置を分かっておかないといけないことが分かった」などであった。【状況把握力】としてまとめられた発話は、「全体の状況を踏まえて自分は何をすべきかを考えて動くことが大切だと分かった」などであった。

自主ゼミでは、【チームの一体感】を体験できており、「皆が一つの方向を向いて、互いに言いたいこと言えた初めての体験だった」、「自分の意見を発信したら必ず返事が返ってくるという安心感があった」、「チームとしてお互いを信頼しあって活動できた」などの発話があった。

課題の特徴により、【主体性】と【考え抜く力】と【ストレスコントロール力】というスキルを得ていた。【主体性】としてまとめられた発話は、「活動内容を自分達で考えなければならなかったからこそ、より良いものを作り上げようという主体性が身についたと思う」、「活動内容が決まっていると、知識をたくさん持っている人が先導する感じになりやすいけれど、今回はゼロから作り上げる活動だったのでみんなが持っている知識量に差がなく、みんなで意見を出し合う必要があった。そうした中で、“私はこの作業をやるね”と自分から言い出すことが多くなった」などであった。また、【考え抜く力】としてまとめられた発話は、「ゼミで自分達の意見を出して先生（筆者）からアドバイスをもらって、また一から考え直して、という作業の繰り返しだったが、もうやめたいという気持ちにはならず、もっと良いものを考えよう、という気持ちで取り組んだ」、「出前授業の予行演習の後、これじゃあ全くダメだとみんなで感じて、でもとにかくやらなきゃ、という気持ちを持って意見を出し合った」などであった。さらに、【ストレスコントロール力】としてまとめられた発話は、「出前授業の予行演習時に大学生相手なのにこんなにも伝わらないことが分かって、『一体、私達は何をしたかったのだろう』と重苦しい雰囲気にはなったけれど、決して諦める空気にはならなくて、すぐに『どうしたら中学生が求める授業を作ることができるか』と皆で考え始めた。それができたのは、それまでにいつも意見を言いやすい自主ゼミの空気があったからだと思う」などであった。

成長の実感として、【自信】、【自己理解の深まり】、【社会人になることの意識】が挙げられた。【自信】としてまとめられた発話は、「学外に出ること、人前で喋ることという活動は自分では苦手だと思っていたが、意外と私はできるのだと思えた」などであった。【自己理解の深まり】としてまとめられた発話は、「私はやっぱり人と関わることが好きだし、他者に合わせることもできるのだと思えた」などであった。【社会人になることの意識】としてまとめられた発話は、「社会に出たら絶対必要になるであろう、人前に出て喋る覚悟を持てた」などであった。

社会人になるために必要な資質として、【前に踏み出す力】と【感謝の気持ち】が挙げられた。【前に踏み出す力】としてまとめられた発話は、「本活動後、自分から友人に声を掛けて他の学外活動にも参加した」などであった。【感謝の気持ち】としてまとめられた発話は、「出前授業の事前事後指導でA中学校の先生方に具体的に指摘されたことで、自分達が精一杯準備したことをこんなにも

表 1：フォローアップ面接調査で得られたカテゴリーと発話内容

大カテゴリー	小カテゴリーと発話内容
学 外 活 動	<p>【コミュニケーション力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 相手の反応を見て、相手の話を十分に理解し、自分の立ち位置を踏まえて、どう伝えるかが重要なのだと分かった。 <p>【状況把握力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 予期しないことが起こった時、全体の状況を判断して、その場における自分の役割を考えて動くことができた。
自 主 ゼ ミ	<p>【チームの一体感】</p> <ul style="list-style-type: none"> チーム全員で一つの方向を向いて信頼感を持って新しいことを作っていくことを体験できた。 互いに言いたいことを言えるという安心感があった。
課 題 の 特 徴	<p>【主体性】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分達が活動内容を決めたので、自分達の力でよりよいものを考えようという主体性を獲得できた。 <p>【考え抜く力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ゼミの度に一から考え直す作業だったけど、もうやめたいと思うことはなく、もっと良いものを考えようと思った。 出前授業の予行演習後、ゼミ生全員が「これじゃあだめだ、でも時間がない、とにかくやらなきゃ」という気持ちで考え続けた。 <p>【ストレスコントロール力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 出前授業の予行演習で、全然伝わらないことが分かって重苦しい雰囲気になったけれど、決して諦める空気にはならなかった。いつも意見を言いやすいゼミの空気があったからだと思う。
成 長 の 実 感	<p>【自信】</p> <ul style="list-style-type: none"> 人前に出たり、先生（筆者やA中学校教諭）に自分の意見を言うのは苦手だと思っていたけれど、意外とできると分かった。 <p>【自己理解の深まり】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の特徴や得意なことが改めて分かった。 <p>【社会人になることの意識】</p> <ul style="list-style-type: none"> 社会に出たら人前で喋ることは必要だと思うが、本活動でその覚悟を持てた。社会人になることを意識できた。
社 会 人 に な る た め に 必 要 な 資 質	<p>【前に踏み出す力】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分に自信がついて、アクティブに動くことが増えた。友人にも学外活動への参加を積極的に誘った。 <p>【感謝の気持ち】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分達の活動や授業内容をこんなにも丁寧に受け止めてもらえて嬉しかった。子どもたちが自分達を「先生」にしてくれた。 （出前授業について）全員で最高のものを作り上げたと思ったけれど、A中学校の先生方から指摘を頂いて、もっと改善の余地があったことに気づけた。いろんな人の意見を取り入れることの大事さ、そうして成長していかないといけないんだと思った。
学 術 的 学 修 と し て の 意 味 づ け	<p>【自発的な学びの意味づけ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちについて細やかに考えながら活動することの大切さという心理学を学んだと思っている。 心理学をどのように日常生活に活かすかを勉強したと思っている。心理学の社会貢献のありかたを学んだ。
教 員 の 役 割	<p>【情緒的サポート】</p> <ul style="list-style-type: none"> 先生（筆者）がいつもゼミで「できるよ」と背中を押して前向きなことを言ってくれたので、ゼミの後は、みんな「なんかできそうな気がするね」と安心して、また頑張っ て取り組もうという気持ちになった。

丁寧に見て下さったのだと感じた。嬉しかったし感謝した。だからこそ、単なる活動後の“やりきった”という感情以上の達成感を得られたと思う」、「自分達は最高のものを作り上げたと思ったけれど、具体的に指摘されたことで自分達の未熟さも分かったし、これから社会人になるにあたって、いろんな人の意見を取り入れることの大事さと、そうして成長していかないといけないことを理解できた」などであった。

学術的学修としての意味づけとして、【自発的な学びの意味づけ】とまとめられた発話は、「相手の気持ちや状況を丁寧すぎるくらい考えながら活動することの大切さという心理学を学んだ」、「心理学が日常生活でどのように役立つのか、どう社会に貢献できるのかを実践して学んでいるという気持ちで取り組んでいた。心理学を学んでいる実感をちゃんと持ちながら活動していた」などであった。

教員の役割として、【情緒的サポート】とまとめられた発話は、「先生（筆者）に指摘されたことは多かったけれど、ゼミで『できるよ』と前向きな言葉をいつも言ってくれて、そう言われるとなんとなく『できるような気がして』安心できたし、また頑張って取り組もうという気持ちになった」などであった。

4. 考察

ゼミ活動として行った保育支援と出前授業という2つ実践活動におけるサービス・ラーニングの効果と教員の役割について考察する（図2）。

学外活動を行ったことによる効果として、普段なじみの少ない児童生徒に何をどのように伝えるかという、「伝えたいことを明瞭に表現し相手側に理解させる伝達力」（森，2016）としてのコミュニケーション力を獲得できたと思われた。また、活動当日、進行状況を見ながら自発的にゼミ生同士で話し合っただけで進行を変更するなどの行動が観察されたことや、「全体の状況を判断して自分の役割を考えた」とのFI調査の結果から、状況把握力を獲得できたと思われた。

ゼミ活動として行ったことにより、ゼミ生はチームとしての望ましい協働のありかたを体験できたと思われた。「互いに信頼し合っただけで新しいものを作り上げる体験ができた」とのFI調査の結果から、ゼミ生自身でゼミの凝集性を高めたことで、チームワークが適切に機能し、チームの一体感を感じることができたと推察された。

本活動の課題の特徴は、ゼミ生が活動内容を考案し実践するという自由度の高いものであったため、ゼミ生は自分達で動かなければ作業が進まないという状況に置かれたとも言えよう。そのような課題に取り組んだからこそ、ゼミ生は自らが率先して考えて動くという主体性を身に付けることができたと思われた。さらに出前授業においては、ゼミ生は教員養成課程に在籍しておらず授業の立案方法も実践方法も分からないため、学校現場で授業を行うという活動は彼らにとって難易度の高い実践学習でもあった。このような課題への取り組みを通して、ゼミ生は諦めずに活動内容を何度も練り直し続けるという考え抜く力の獲得と共に、自分達が言いたいことがどうしても伝わらない不安と焦りの中にあっても「前向きな気持ちを忘れない」というストレスコントロール力を身につけたと思われた。なお、それらを可能にしたのは、「いつも意見を言いやすい空気があったから

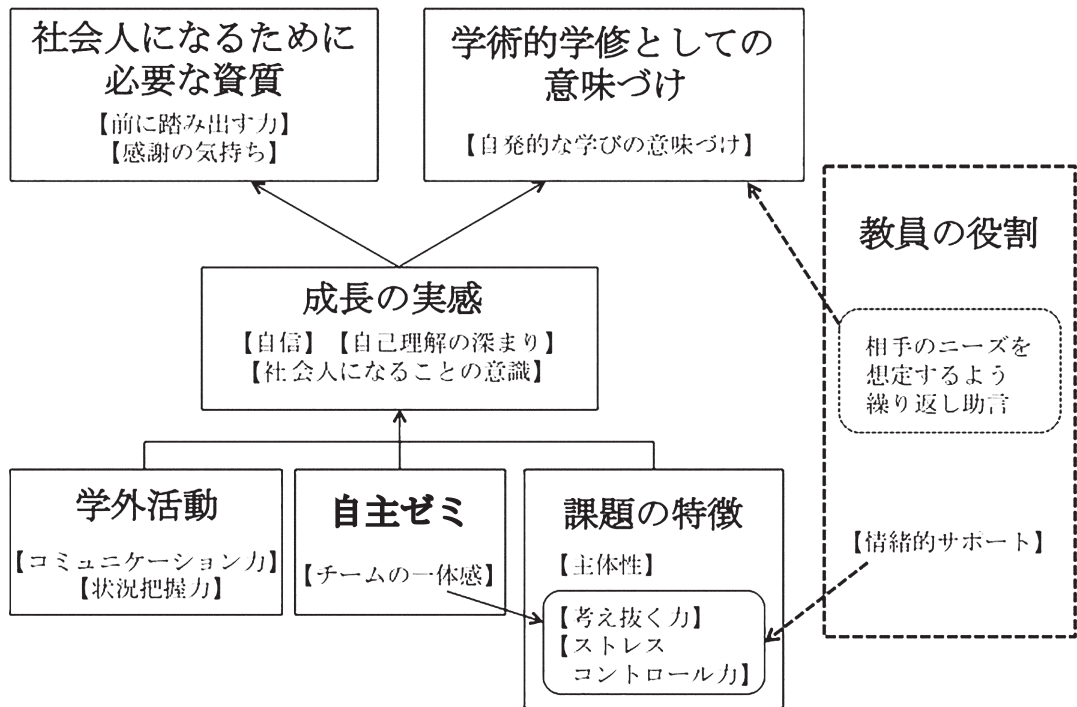


図2：本活動におけるサービス・ラーニングの効果と教員の役割

だと思う」とのFI調査の結果から、それまでに培ってきたチームの一体感があったからだと考えられた。さらに「先生（筆者）が常に前向きな言葉を掛けてくれた」とのFI調査の結果から、筆者が一貫して情緒的にサポートしたことが、ゼミ生の考え抜く力を支え、ストレスコントロール力を高めることにつながったと考えられた。

ゼミ生はこれらの能力を身に付けることができたことで、自分に自信を持つことや、社会人になることの意識を持つことができたという、自分自身の成長を実感することにつながったと思われた。また、これらを実感できたことで、「本活動後にも他の学外活動に友人を誘って参加した」とのFI調査の結果から、前に踏み出す力を獲得できたと思われた。山田（2003）は、「サービス・ラーニングにおける体験学習の重要な教育効果は、自己の体験をどのように次の行動に活かすことができるかである」と指摘しているが、本活動においてその効果が実証されたと言えよう。また、サービスの受け手である児童生徒に対して、サービスを奉仕する側に立つゼミ生が感謝の気持ちを抱いたり、出前授業における数多くの指摘を真摯に受け止め、さらなる自分の学びの機会と捉えたりするなどの人間的成長につながったと推察された。

経済産業省（2010）の調査によると、企業は学生に対し「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション能力」といった社会人基礎力に類する内面的な基本能力の不足を感じていることが明らかとなっている。また、ベネッセ教育総合研究所（2011）によると、大学生は考える力に関する自己評価が低く、自信のなさや不安感がうかがえることが指摘されている。ゼミ生は本活動に携わったことで、

社会で求められるこれらの力を獲得でき、自分自身の成長に関して肯定的に評価でき、社会人になるために必要な資質を備えることができたと思われた。

また、活動内容の考案作業の際、筆者はゼミ生にサービスの受け手である児童生徒の心理的背景を概説した上で、彼らのニーズを想定するよう繰り返し助言した。これは学生の知識と現場（保育や学校）のニーズをチューニングし、それを実践知に変換する作業であったと言えよう。山下(2017)は、サービス・ラーニングは、学生の社会への責任感を育てる学術的奉仕であると指摘しているが、本活動における筆者の関わりによって、それだけにとどまらず、ゼミ生が本活動について「心理学を活用した社会貢献のありかたを学ぶ場」という学術的学修意義を自発的に見出すことにつながったと考えられた。

5. 本研究の限界と今後の課題

まず、本研究はゼミ活動における2つの学外活動の検討に留まっているため、得られた知見はあらゆるサービス・ラーニングに一般化できない。さらに事例を増やしてサービス・ラーニングにおける学生の学びと成長のプロセスを検討する必要があるだろう。

また、講義型・解説型の伝統的学習に比べて、本活動のような体験型学習は学習者に与えるインパクトは強く、別の見方をすれば、短期集中のイベント型となり一過性の興奮体験になりかねない(井下, 2011)。伝統的学習と体験型学習をどのように関連させて学生の学びを深めるかについてさらなる検討が必要であると思われた。また、FI調査において、ゼミ生が「1年後に改めて活動を振り返ることができて、自分が何を学んだか確認できた」と語ったことや、金久保(2016)が「学生が変化を自覚するのに活動開始から2年近くかかる事例もある」と指摘していることから、サービス・ラーニングで重要視されているリフレクションとしての事後学習について、本研究のように活動当日直後だけでなく、どの時期にどのような内容で行うのかなどについて、担当教員があらかじめ計画を立てておく必要があったと思われた。

6. 結語

ゼミ活動として行った2つの学外活動を通して、学生の学びと成長のプロセスについて検証し、サービス・ラーニングの効果と教員の役割について検討した。学生は本活動を通して、社会人基礎力に類する内面的な基本能力を獲得できたことで自分の成長を実感でき、社会人に必要な資質を備えることができたと思われた。また、「考え抜く力」と「ストレスコントロール力」を獲得するためには、課題の自由度の高さと難易度の高さが関与していることが推察された。そして、学生の知識と実践現場のニーズをチューニングし、それを実践知に変換するという教員の関わりによって、学生が自発的に学術的学修意義を見出すことにつながることが示唆された。

注：共同絵画（図1）は制作者（児童）及びその保護者からの承諾を得ている。

引用文献

天野竹行・岩本光一郎・小林慎太郎・内藤瑤・南里幸・堀田泰治・松岡崇暢・三輪昭子（2015）. サービス・ラーニ

- ングが学生に与える影響についての報告—愛フェス2014への参加を事例として— 地域社会デザイン研究, 3, 53-60.
- ベネッセ教育総合研究所 (2011). 【データで見る】 学生の実態と社会で求められる力のギャップ VIEW21大学版特
別号, 1, 6-10. Retrieved from http://berd.benesse.jp/up_images/magazine/021.pdf (2017年10月15日)
- 井下理 (2011). 体験型学習の意義と課題 IDE, 6-13.
- 金久保紀子 (2016). 学外活動を行った大学生の自己評価の変容に関する研究—セグウェイを使った活動の事例—
支援対話研究, 3, 92-107.
- 経済産業省 (2010). 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査 Retrieved
from http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006_daigakuseinosyakaijinkannohaakutoninntido.pdf (2017年10月15日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2002). 青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について (答申).
- 文部科学省中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申).
- 森常人 (2016). 大学生のコミュニケーション能力向上のための基礎的研究—グループワークとプレゼンテーション
の事例より 研究論集, 104, 129-138.
- 佐々木正道 (2003). アメリカの大学におけるサービス・ラーニング 佐々木正道 (編) 大学生とボランティアに関
する実証的研究 (pp.355-367) ミネルヴァ書房
- 山田明 (2003). サービス・ラーニングにおける体験学習としての効果—国際交流 (文通) ボランティア・プログラ
ムにおける事後アンケートの分析を通して— 日本生活体験学習学会誌, 3, 67-76.
- 山下美樹 (2017). サービス・ラーニング—学生の変容と挑戦— 麗澤学際ジャーナル, 25, 53-67.