

〔PBLの風と土 第34回〕

先生も＜勉強するんだ…＞と言われたら

山口 洋典（立命館大学共通教育推進機構教授・立命館大学サービスラーニングセンター長）

【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のPBL（Problem-Based Learning）の導入で知られており、現地から本連載を始めました。

連載2年目はアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにAAU以外での知見を紐解きました。連載3年目からはサービス・ラーニングとの比較を重ね、4年目はコロナ禍での立命館大学の科目への影響を、5年目からは米国内での大学・地域連携の教育に関わる理論を解題し、8年目からは再び筆者の教育実践を紹介中です。

1. 教育者・研究者も学習者として

筆者の勤務先の所属は「共通教育推進機構」である。そのため初対面の方に自己紹介をすると、たいてい追加の説明を求められる。実際、2025年8月9日、石川県七尾市田鶴浜地区で開催された「田鶴浜あかりまつり」で出会った方からも「で、何学部で教えていらっしゃるんですか？」と問いかけられた。そうした際に「いや、学部ではなくて機構です」と答えても、大学には学部以外にも教員の所属組織があることが広く知られていないため、「で、ご所属は？」と堂々巡りになることがある。そこで筆者は正確ではないと自覚しつつも、「学部は専門分野ごとに分かれるため縦割りになりがちですが、共通教育はどの学部にも所属していても必要とされる学びを大学全体で提供できるよう横につなぐ役割を担っています」と、長い説明をすることになる。¹

次に「じゃあ、共通教育がご専門ですか？」と尋ねられると、これまた答えに窮する。昭和の時代に大学を卒業した方々には「共通教育推進機構は、かつての教養部を現代的に復活させた組織です」と説明すれば合点がいくが、平成以降に卒業した方や在学生に共通教育を説明する場合には、1991年の「大学設置基準の大綱化」による大学改革に触れる必要がある。これはさらに歴史を遡り、1947年の「大学基準」制定に始まり、新制大学の整備とともに、ヨーロッパ型の学年制・専門教育型から、アメリカ型の単位制・一般教養と専門教育を併せ持つ枠

組みへの転換が進んだことに由来する。1956年には「基礎教育科目」という区分が設けられ、1970年の改正で分野・科目例示・単位数などの基準が緩和され、そして1991年の大綱化により、省令による規制から原則による自由度の高い編成へと移行した。その結果、大学ごとに地域連携も含め自由に教養教育を編成できるようになったのである。²

ただし、多くの人が「専門は？」と問うとき、必ずしも定義の説明を求めているわけではない。そこで「専門は社会心理学の中でもグループ・ダイナミクスです」と答えるのだが、今度は社会心理学やグループ・ダイナミクスをどの程度説明するか逡巡することになる。ここまで読んでくださった方は「山口洋典とはややこしい人物だ」という印象を持たれたかもしれない。しかし少なくとも「共通教育」は筆者の専門ではなく、所属組織の役割を表す区分にすぎない。立命館大学において、共通教育推進機構は、国際教育推進機構・教育開発推進機構・教職教育推進機構と並び、各学部教育を補完するために設置されている。その中で共通教育推進機構は教養教育センター、キャリア教育センター、サービスラーニングセンターからなり、筆者は学生の地域参加を促すサービスラーニング科目を担当している。もちろん、サービス・ラーニングは確立された理論や方法論に基づく教育法であり、専門と称することもできる。しかし、先に記したとおり、筆者の学問的基盤は杉万（2013）の『グループ・ダイ



写真1：立命館大学共通教育推進機構の運営体制
<https://www.ritsumei.ac.jp/liberalarts/about>

ナミックス入門』に依拠するものであり、グループを「人間たちだけでなく、その人間たちにとっての環境をも含む概念」(p.3)と捉え、さらにそれを「動いていくもの、変化していく存在」(p.7)として分析する立場である。筆者このグループ・ダイナミックスを専門に据え、教育・研究さらには地域貢献のテーマとしてサービス・ラーニングやまちづくりや災害復興を取り扱っている、という具合である。

ここまで前置きが長くなったが、前回の本連載の次回予告では、河井 (2025) が示した「大学生の学びと成長のフレームワーク」(p.18)を取り上げ、知識の取り扱い方や他者・自己への向き合い方が二元論から多元論、関係論、コミットメントへと発展していく過程に対して、教員はいかに貢献できるのか、その可能性を事例とともに探りたいと記した。今回取り上げるのは、東京大学で開催された異文化間教育学会第46回でのケース／パネル発表「日本の大学国際化における教員の学び」である。この発表は神戸大学の村山かなえ先生を代表とするもので、筆者は指定討論者として参加した。実は本稿でこの事例を扱う理由は、別の場で「先生も勉強するんですね」と声をかけられた経験にある。グループ・ダイナミックスの立場からいえば「変化しないことは、変化のスピードがゼロという特殊ケース」(杉万, 2013, p.8)である。前回取り上げたアクティブ・ラーナーの観点に照らせば、教員は「興味や関心に沿った集団的な活動に身を置く」アクティブ・ラーナーかつアクティブ・リサーチャーで

あり、学びと成長の機会を積極的に獲得している。今回の事例は、その具体的な姿を示すものである。

2. 2つのツールを用いた経験の省察

学術団体の会議で発表する際には、応募時に発表予定内容をまとめた抄録を提出する必要がある。今回の発表「日本の大学国際化における教員の学び」は村山かなえ先生(神戸大学)が代表者となり、抄録の作成も取りまとめられた。抄録には背景、目的、方法、発表内容、指定討論、ディスカッション、そして引用文献が簡潔に盛りこまれた。そのうち目的として示されたのは、まず留学やキャリア支援等のアドバイジング業務に携わる経験を通して、各教員がどのように学び変容しうるか、また学びのプロセスにおいてどのような知識・スキル・姿勢を獲得しうるかを省察すること、次に各教員の学びから、日本の大学国際化とキャリア教育の接点、DEI推進や分野を超えた共創のあり方など、今日の日本の大学における教育への展開と連関を議論を通して考察すること、であった。

発表の特徴は、代表者である村山先生が準備した2種類の省察ツールを用いた点にある。すなわち、発表者自身による自己評価と、その内容を他の発表者と共有し合うことでの相互評価が組み込まれていたのである。1つ目のツールは、松尾 (2011) による「経験キャリアシート」である。学生へのアドバイジング経験を「経験」「学び」「仕事の姿勢」に分けて記録することで、暗黙のうちに積み重ねてきた活動や判断を可視化し、個人の学びの形成過程を明らかにするものである。2つ目のツールは、花崎 (2001) による「価値論(9カテゴリー)」と「存在論(4カテゴリー)」を組み合わせた「現在の価値観のマトリックス」である。こちらは、自らの経験をより広い枠組みに照らして俯瞰し、実践に潜む価値観や存在論的前提を言語化することを促す。これらのシートは図2に示した。³

抄録提出後、発表当日までに2度の打ち合わせが行われた。5月23日の対面での打ち合わせでは、まず「経験キャリアシート」を用いて個別体験の省察を行い、その内容を「価値観マト

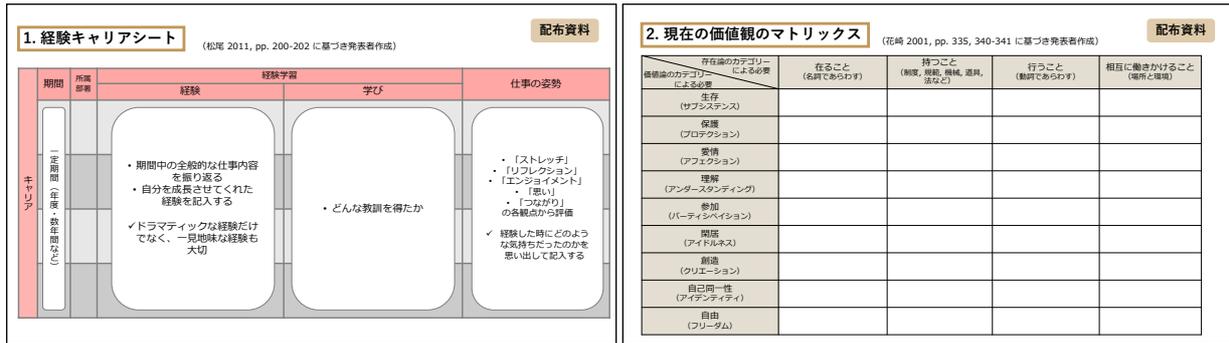


図2：分析に用いられ発表時に配布された「経験キャリアシート」(左)と「現在の価値観のマトリックス」(右)

リクス」で分析することで、今後の教育・研究や制度設計にどのように接続できるかを検討した。6月10日のオンラインでの打ち合わせでは、改めて松尾(2011)のシートと花崎(2001)のマトリックスの双方を用いるのかについての意見交換を行った。筆者は指定討論者の立場であったため、これらのツールを事前に記入することはなかったが、堀江未来先生(立命館大学)と坂井伸彰先生(長浜バイオ大学)、そして村山先生自身が省察した内容に対する第三者からのコメントに加え、なぜこの項目で省察することに意義があるのかについてもコメントを準備する必要があった。そして4者での対話を通じて、教員の学生に対するアドバイジングの体験を2つのツールで省察する枠組みの意義を深く掘り下げることができた。

3. 発表当日の内容：個々の経験の内省

こうした準備と議論を経て迎えた大会当日、会場では3名の先生方による省察の成果が披露され、発表と指定討論、そして会場全体での対話を通じて、学生に対するアドバイジング経験を通じた教員の学びという共通のテーマが共有された。なお、大会当日には会場でQRコードが提示され、3名の省察内容を記述した2つのツールがGoogleスプレッドシートにより6月末まで閲覧可能な状態で紹介された。ただし、これらは参加者以外には提供しないという前提があったため、本稿では筆者が指定討論の際に触れた内容を中心に要約して紹介したい。なお、村山先生の「経験キャリアシート」は既に村山(2025)で公刊されている。そもそも今回の発表の背景には、村山先生自身が「筆者の省察による学びの過程の表出を提示することによ

り、それぞれの立場と現状において自身を捉え直す可能性を追求したい」(p.133)という意図があり、その点も踏まえて村山(2025)を参照いただければと願っている。

(1)堀江未来先生の事例

堀江先生は、学部・修士を修めた名古屋大学で留学生相談室のアドバイジング業務に携わり、南山大学で職員として実践を重ねた後、博士論文執筆と授業担当を通じて「書くこと」「教えること」の底を自覚するに至った。さらに職員から教員への転換、2度の研究専念期間での理論再学習、そして立命館附属校の校長経験における「誠実さ(authenticity)を貫く最後の砦」としてのリーダーシップなど、多様なキャリアの節目を経ている。「経験キャリアシート」ではこうした多層的なキャリアが整理され、「現在の価値観のマトリックス」では他者への助言が自分に跳ね返ることを通じて、高い倫理観に裏打ちされた行為が浮かび上がったという。

討論では筆者から「ツールに取り組むのに最適な時期はいつか」という問いを投げかけた。この点は後の会場全体での対話でも改めて話題となり、その際に堀江先生は研究専念期間を「デトックス」と呼び、立ち止まることで新たな発見が得られた一方、立ち止まることには怖さもあると率直に語った。そして、学び続ける教員に求められる資質として、立ち止まって熟考する勇気があるかどうかもその1つではないか、と参加者に応えた。

(2)坂井伸彰先生の事例

坂井先生は、電機メーカー9年間勤務、明治大学職員5年間勤務を経て、名古屋大学で留学生のキャリア支援に従事した経験をもつ。ここで得られた学びは、「留学生だから」ではなく「目の前の一人ひとり」に丁寧に向き合う重要性であった。また、未開拓の領域における研究と実践の可能性を認識し、特任講師として積極的に研究に取り組んだ。「経験キャリアシート」と「現在の価値観のマトリックス」による内省では、キャリアアドバイジング業務が現在の教育・研究・校務への価値観形成に大きく影響していたことを再認識し、共有と相互承認による学びの意義を強く感じたという。

討論では、事前打ち合わせで指摘された「ネガティブ志向ではないか」という問いを改めて取り上げた。筆者からは「謙虚に経験を見つめるがゆえに自己肯定感が低く見えてしまうのではないか」「むしろそれを劣等感ではなく、『引け目』の対義語として『押し目』などと捉え、確かな自負に転換できるのではないかと投げかけた。これに対し坂井先生は「仲間と内容を共有し相互承認ができたからこそ意義を実感できた」と応答し、省察の共有がもたらす効果を強調した。

(3)村山かなえ先生の事例

村山先生は、メルボルン大学での学びを経て、立命館大学や名古屋大学で国際教育に携わり、現在は神戸大学で特命講師を務める。日頃から経験を記録・想起する習慣があり、周囲から「外部記憶装置」と呼ばれることもあるという。既に公刊された「経験キャリアシート」の成果に加え、今回の発表では「価値観マトリックス」に取り組むことで、多様なステークホルダーとの関係性が自らの活動を方向づけていること、そして与えられたフォーマットに記入する行為そのものが「自己を対象化する」契機であることが示された。

討論では、筆者から「体験を取捨選択する基準をどう設けたか」「フォーマットに沿うことで生じる反作用は何か」という問いを投

げかけた。村山先生は「まずは共通の前提として『これでやってみよう』と提示した。完璧な枠組みよりも、手を動かすこと自体が省察の契機になる」と応答し、省察を実践へ橋渡しする姿勢を示した。

個々の発表と討論の後には、会場を4つのグループに分けた意見交換が行われた。その概要をグループごとに整理しておく。これらをもとにすれば、参加者には省察のためのツールとその意義が好意的に受けとめられたことがうかがえるのではなかろうか。

「キャリアが長い人はむしろ早い段階で行うことが効果的で、またマニュアルのない非定型業務を見つめ直す手がかりになりそう」

(グループ1)

「シート記入の頻度と共有範囲が気になる」

(グループ2)

「記入例の提示や他者介入の範囲の設定が鍵になるのではないかと。また空白セルや記入量のムラからも自らの業務への意味づけを深められるのでは」

(グループ3)

「授業内で学生の経験の省察にも活用できそう。自ら記入し他者と比較する中で自身の理想像を見出せるのでは」

(グループ4)

ここで改めて当日の発表の意義を振り返っておきたい。3名の先生方の省察は、それぞれ異なる経験を共通のツールを介して言葉にすることで、新たな意味を見いだすと同時に、経験を通じた学びを相互に承認し合う契機を生み出し



写真1：当日の発表終了後の一コマ
(2025年6月22日、東京大学小島ホール第1セミナー室)

ていた。その上で、指定討論者としての筆者は、このやりとりを単なる回想に終わらせるのではなく、次の実践や制度設計へとどう接続できるかを意識して問いを投げかけた。その結果、発表者だけでなく参加者自身も「自分ならどう取り組むか」と構想をめぐらすことになり、よりよい実践への手がかりを共に考える場となったと受け止めている。

4. 勉強と学習のあいだにあるもの

今回取り上げた事例は、国際教育交流やキャリア支援に携わる3名の実践者が、「経験キャリアシート」と「現在の価値観のマトリックス」というツールを用いて、自らの歩みを整理し、アドバイジングを通じた学びと成長の軌跡を共有したものである。筆者の立場から見れば、そこで浮かび上がったのは、省察の契機をあえて設けることの重要性であった。教育・研究に加え校務として学生支援に関わる教員は、常に新たな事例に直面するため、体系的に経験を振り返る余裕が乏しい。しかし今回の語りを参照すれば、「立ち止まる」（堀江先生）、「体験を選び、言葉を絞る」（村山先生）、「仲間と共有し相互承認する」（坂井先生）といった

行為を通して、行為の中に埋もれていた学びや価値観を顕在化させることが可能である。

こうした振り返りにまつわる一連の行為を理解するうえで重要なのが、省察と反省の違いである。立命館大学スポーツ健康科学部の河井亨先生が、[Schön \(1983=2007\)](#) の議論を踏まえて示した図3（[河井, 2018](#)）にあるように、過去の行為への後悔や謝罪が伴う反省とは異なり、省察とは経験を素材として複合的・連続的に成り立つ営みである。つまり省察は、行為を振り返ること自体が目的なのではなく、そこから次の行為へと橋渡しをするプロセスである。だからこそ、日常の実務のなかで生じる素朴な疑問や違和感が、次の学びの種となり得る。⁴

筆者がとりわけ強調したいのは、省察を通して学びと成長に実直に取り組む実践家、すなわち省察的な学習者とは、決して熱心な勉強家という意味ではない、という点である。ここで言う勉強とは、文字どおり「勉めて強られる」側面を含む営みを指す。少なくとも今回紹介した先生方は、省察を通して経験を捉え直し、そこから次の行動を形づくる学習を重ねているという共通点がある。すなわち、知識や技能を積み上げることに貪欲なわけではなく、むしろ認

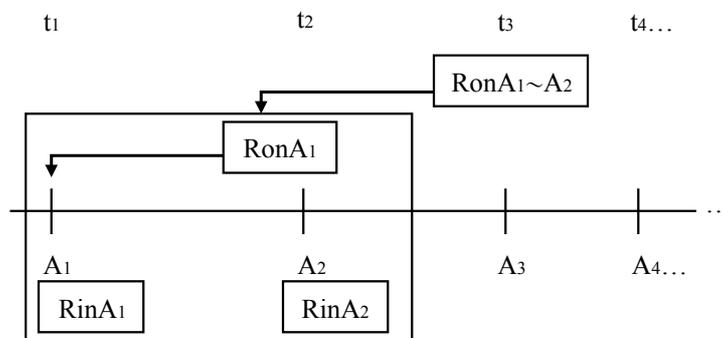


図3-1

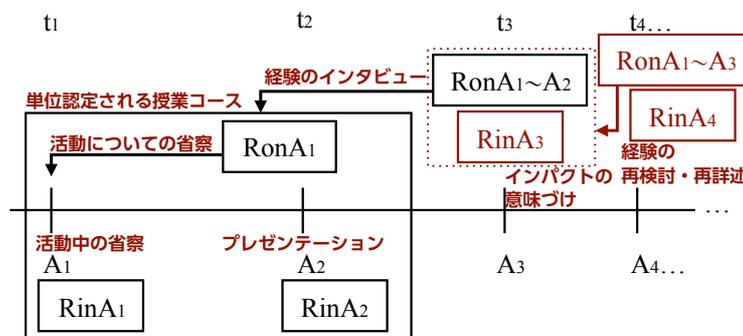


図3-2

図3：複数時点の行為についてのリフレクションと行為の中のリフレクション（上の図3-1がオリジナル、下の図3-2は河井, 2018, p.66に山口が加筆）

識や態度を見つめ直す機会を積極的に得てきていた。前述のとおり、よりよい実践となるように、あえて立ち止まり、自らに問いを投げかけ、そこから新たに歩み出すことの繰り返しによって、学びと成長のプロセスが支えられていた。

こうした視点から筆者は討論の場で、いくつかの問いを投げかけた。たとえば「立ち止まることの怖さはなかったか」という問いに対して堀江先生は「職を離れた時期や研究専念の時期にこそ、省察がデトックスの役割を果たした」と応答された。また「省察した内容はどこまで他者と共有すべきか」という問いに対して坂井先生は「他者に話すことで意味づけが深まるが、携えておくだけでも十分な価値がある」と述べられた。さらに「学生が授業で実施する意義はあるか」との問いには、村山先生が「他者

のシートを読むことで理想像を発見できる」と応じられた。

これらのやりとりから、筆者が改めて確信したのは、省察は一人称の営みであると同時に、二人称・三人称の関わりの中かで深まる営みだということである。また、共通のフォーマットを用いることによって、記入の空白や記述の揺らぎが新たな問いを誘発し、探究への発露をもたらすことも見えてきた。次回の連載では、この探究の大切さに焦点を充てることにした。日常の実践の中かでふと立ち上がる素朴な疑問が、どのように学びの出発点となるのか。省察を支える体験を素材に、違和感をどう深め、未来の知へとつなげるのか。その営みを、今回紐解いた問いを問い直すことの意義を踏まえつつ、改めて考えてみたい。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

【引用文献】

- 花崎皋平. 2001. 増補 アイデンティティと共生の哲学. 平凡社.
 河井亨. 2018. 経験学習におけるリフレクション再考. ボランティア学研究 18, 61-72.
 河井亨. 2025. 大学生の学びと成長：知識・他者・自分との関係から人生をつくる. ナカニシヤ出版.
 松尾睦. 2011. 職場が生きる人が育つ「経験学習」入門. ダイヤモンド社.
 村山かなえ. 2025. 異分野共創型教育開発での大学教員の学びの過程—国際教育交流と多文化共修の視点で— . 大学教育研究 33, 117-134.
 清水一彦. 1994. 大学教育改革における単位制度運用の現状と課題. 教育制度学研究 1, 115-136.
 Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic books. (柳沢昌一・三輪建二(監訳) 2007 省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房.)
 杉方利夫. 2013. グループ・ダイナミクス入門：組織と地域を変える実践学. 世界思想社.

【注】

- 1 ちなみに立命館大学は他大学に比べて教職員の種類が多いことが、少なくとも筆者の周辺では時折話題となる。学部（大学院の場合は研究科）か機構かといった所属組織や教授・准教授・講師・助教といった職位の違いだけでなく、多岐にわたる雇用種別がある。そして、それぞれの雇用種別ごとに授業担当の責任時間に加えて最長任用期間が定められている。筆者の手元にある「立命館大学教員雇用種別一覧」には28種類の雇用種別に細分化されている。
- 2 この点は筆者がコーディネーターを務めた大学コンソーシアム京都による第27回FDフォーラムのシンポジウム「科目・教養・教員の未来～コロナ禍を経たこれからの大学教育を展望する」で話題提供された清水一彦先生による解説が参考になる。報告集 (<https://www.consortium.or.jp/wp-content/uploads/fd/40006/27thfdf-shinpo02.pdf>) の他、清水(1994)を一例としてあげておく。
- 3 ここで言うアドバイジングは「アカデミック・アドバイジング」のことである。例えば[日本アカデミック・アドバイジング協会](#)では「学生自身による将来の目的・目標の決定とその達成に向けて、担当者が途中段階のアセスメントを行いながら学生個人のニーズに沿った支援をすること」と定義している。その他、文部科学省における政策上の意義など、複数の議論や定義があるものの、本稿では立ち入らない。
- 4 図3で示されているのは、教員と学生の間での「ボランティア活動での経験をふりかえってプレゼンテーションを行い、その後インタビュー調査でそれらの経験について語る」という一連の行為である(河井, 2018, p.66)。河井(2018)は、リフレクションが複合的かつ構造的になされていくことを、Schön(1983=2007)が「行為の中のリフレクション(Reflection in Action)」と「行為についてのリフレクション(Reflection on Action)」を区別したことをもとに図解化した。つまり行為についての振り返りと振り返るという行為があり、図3の記号を用いるならば、何らかの行為(A1)が発生(t1)すれば必ず振り返る契機(RinA1)が生まれ、実際に何らかの振り返り(RonA1)が求められる(t2)場合は振り返りという行為が発生(RinA2)し、後日(t3)その一連の振り返りについて振り返る(RonA1~A2)こともある、という具合である。