

大学生のリフレクション・プロセスの探究

— サービス・ラーニング科目を事例に —

秋 吉 恵*
河 井 亨**

〈要 旨〉

本稿の目的は、インド農村開発を学ぶサービス・ラーニング科目に参加した学生の実践現場におけるリフレクション・プロセスと、その支援における実践原則を明らかにすることにある。そのために、学生のリフレクション・プロセスを【知識】【経験】【感情】【気づき】【考察】というカテゴリを用いて分析した。この分析枠組みは、健康行動科学分野におけるトランス・セオレティカル・モデルの変容プロセスを基盤として作成した。本研究から導かれた学生のリフレクション・プロセスを支援する上での実践原則は以下の2点である。第一に、サービス・ラーニング科目におけるリフレクション・プロセスでは、事前学習で得た【知識】が実習での【経験】とそこでわき上がった【感情】を経て【気づき】をもたらし、【考察】に至る。そのために重要であったのは、学生自身が【経験】からわき上がる【感情】を変容の起点として、実習に先行する個人的な経験と関連づけられるかどうかである。第二に、現場での知識や経験を持つ授業者は、自らの一面的な想定が、学生のリフレクション・プロセスの理解を妨げる危険性を持つことを認識する必要がある。

1. 本研究の背景と目的

今日の大学教育実践は、一方向的な知識教授型の教育実践から変化しつつある。従来型の教室での講義形式の授業には、双方向型授業や協同学習、反転学習といったアクティブラーニング型授業が新たな教育手法として付

*早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・助教

**立命館大学教育開発推進機構・講師

け加えられている（溝上 2014）。また経験学習型教育実践も注目を集め、その手法には従来からある実習科目に加え、インターンシップやサービス・ラーニング（SL）が取り入れられてきている。

こうした教育実践の変化の中で、アメリカを中心に国際的に SL についての研究が広く行われている。優れた SL のための 10 の原則では、「効果的なプログラムは、自分たちのサービス活動の経験に関する批判的なリフレクションのための構造的な機会を提供する」とされ、リフレクションの意義が強調されている（Honnett and Poulsen 1989）。さらに、SL 中のリフレクションの研究が蓄積され（和栗 2015）つつあり、そこでは、リフレクションが学びを生みだし、深め、記録していくものとして捉えられている（Ash and Clayton 2009）。また経験学習理論においても、具体的経験・省察的観察・抽象的概念化・能動的実験からなる経験学習プロセスにおいてリフレクションが強調されている（Kolb 2014）。変容的学習理論においては、混乱をもたらすジレンマを起点にリフレクションが進み実際の行動と絡まって変容的学習プロセスが進むとされており、リフレクションが重要な役割に位置づけられている（Mezirow 1991=2012）。

経験学習型教育実践における学生の学びと成長についての研究の蓄積も見られつつある。その中には、ボランティア活動での諸経験が市民的領域や学術的領域などの学習成果に影響を及ぼしていることを示した量的研究（木村・河井 2011）や、経験と学習成果の関連に対してリフレクションが肯定的な影響を与えていることを明らかにした量的研究が見られる（河井・木村 2012）。また、自分の活動と学業との関連や、自分の経験などを学生がどう意味づけるかを明らかにしたインタビュー調査研究がある（河井 2014a）。さらに、学生の報告書の分析から、既成概念の再構築やつながりに想像力の拡大（岩井 2010）を、活動ふりかえり文書の分析から、学生と支援対象者との相互変容を明らかにした研究もある（秋吉 2015）。

これら SL 教育実践における量的研究や回顧的手法を用いた質的研究のいずれにおいても、リフレクション・プロセスについての研究が課題として残されている。ここで言う、リフレクション・プロセスとは、実践過程の中での一連のリフレクションを指す。他方で、リフレクション・プロセスを包括的にモデル化した研究（Ash and Clayton 2009、河井 2012）では、学生が経験を記述し（Describe）、学習目標のカテゴリに基づいてそれを検討し（Examine）、最後にそれらを結びつけまとめて分節化する学び（Articulated Learning）が生まれるという DEAL モデルが提起されてい

る。このモデルは包括的で大きな枠組としては妥当だが、実習現場やボランティア活動の現場の実践過程の中で、学生が何を経験して何に気づき何を考えるのか、それを引き出す上で何をどのように問いかけるのかという具体的水準からすると粗いものである。したがって、実践過程に密着したリフレクション・プロセスと実践原則の解明が課題として残されている。

そこで本研究では、「インド白い革命から学ぶ途上国の農村開発」（以下、インド体験実習科目）という SL 授業実践過程に密着した学生のリフレクション・プロセスを、健康への行動変容を促す行動科学の理論モデルを援用して明らかにすることを目的とする。その上で、SL 科目における学習目的を実現するために、体験から思考、さらに行動変容へと進展するリフレクション・プロセスを支援する上での実践原則も提示したい。分析枠組みとしてこの理論モデルを用いる理由は、第1に授業者として学生にリフレクションを促す筆者にとって、このモデルが学生のリフレクションを理解するための枠組だったからである。第2に、健康に向けた自らの行動の変容につながる意識のプロセスを包含する形でモデル化されている点が、本論文の目的である、社会課題の解決に向けた学生自身の行動変容につながるリフレクション・プロセスに迫る上で助けとなると考えられたためである。

2. 方法

2.1 分析枠組み

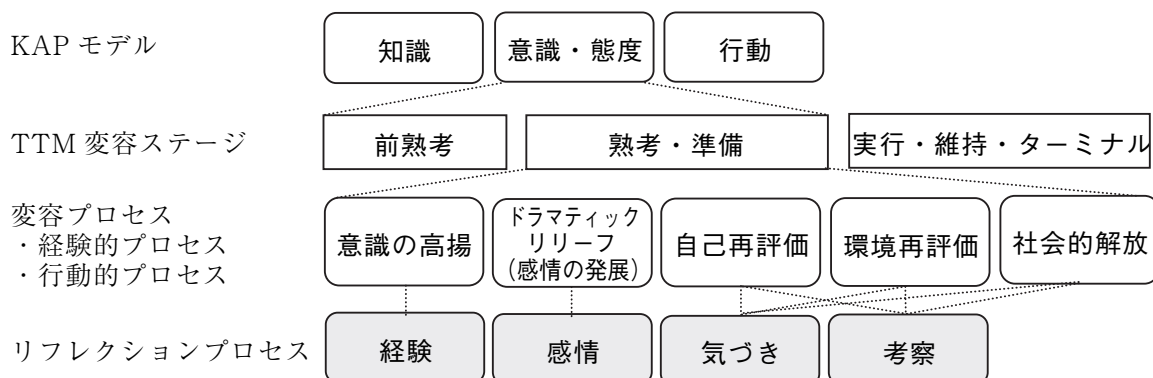


図1 KAPモデル・TTMモデル・リフレクションプロセスモデル

ここではまず、本研究の分析枠組みとして用いる行動科学の理論モデルについて説明する（図1）。第一に、健康行動に関わる行動科学の分野で

行動変容のプロセスをモデル化した KAP モデルとそのモデルを拡張した TTM について説明する。KAP モデルでは、健康に関わる知識が、意識化され、態度の変容をもたらした後、行動変容に至るとされる。行動変容を促す健康教育は、専門家が対象者に健康目標をたてて知識を伝達する「指導型」から、1990 年代には健康教育を対象者の主体的な学習への援助と捉える「学習援助型」へと発展した。欧米ではエンパワメント教育と呼ばれる「学習援助型」の教育では、主役はあくまでも対象者であり、対象者自身の能力をひきだし、自分でできるという気持ちを持ち、問題解決のための自己決定をする能力を引き出す支援をする（吉田 1994）。これら新しい発想による健康教育を支える多様な理論モデルを統合して提唱されたのがトランス・セオリエティカル・モデル (TTM) (Prochaska and Velicer 1997) である。

TTM は対象者の関心の程度や実行の状況に応じて行動変容ステージを前熟考、熟考、準備、実行、維持の 5 期に分類し、各ステージによって効果的な変容プロセスがあることを示したものである。例えば、熟考、準備期には、意識の高揚、感情の発露、自己や環境の再評価といった変容プロセスが、次の実行期へと進むために効果的であるとされる。さらに、実行期では、健康行動を実施するための意志のバランスや行動変容のセルフエフィカシーとして、褒美や周囲からのサポート、刺激抑制が効果的である。

TTM の変容プロセスのうち、熟考期および準備期に関わるのは、「意識の高揚」「感情の発露」「自己再評価」「環境再評価」「社会的解放」の 5 つである。「意識の高揚」とは、その人が新しい情報を探したり、問題行動に関する理解やフィードバックを得るための努力を意味する。「感情の発露」とは、変化を起こすことに関する情動的様相を意味し、しばしば問題行動に関係する激しい感情的経験を伴うものである。「自己再評価」とは、問題行動に関してその人が見積もる情動的および認知的な価値の再評価を意味する。「環境再評価」とは、問題行動がどのように物理的・社会的環境に影響を与えているかをその人が考えたり、評価することを意味する。「社会的解放」とは、代替行動をとったり、問題行動のないライフスタイルの促進が社会でどう捉えられているか気づいたり、利用の可能性を探ったり、受容することを意味する (Patricia and Deborah 2002=2005)。

こうした TTM における変容プロセスと、体験学習におけるリフレクション・プロセスにおける各プロセスの含意は類似している。ただし、TTM で選択されている用語は、そのまま体験学習プロセスの分析として用いる

にはわかりにくいため、より体験学習のプロセスに沿った表現に翻案した。(図 1)。これまで本授業実践で見られた典型的な学生の学習プロセスと照らし合わせると、「実習の現場で、学生が興味関心を持つ事象(例:インド農村に暮らす子どもの夢)に関する新しい情報を探したり、その事象に関する理解やフィードバックを得る為の努力をする(【意識の高揚】=【経験】)」 「実習先での出来事や人との出会いから、興味関心のある問題に関係する情動的反応を起こす(例:子どもたちに夢がないということに驚く)【感情の発露】=【感情】」 「問題について自分の持つ知識や感情を再評価する(例:インド農村の子どもたちの就学率が低い、職能階層により職業選択の幅が小さいという事前に学んだ情報を再認識する)【自己再評価】=【気づき】」 「問題がどのように社会的環境に影響を与えているかを考え、再評価する(例:インド農村開発において、低い社会階層の子どもが就学できる環境はどのように実現できるか考える)【環境再評価】=【考察】」となる。

このように、TTMの変容プロセスと経験学習型教育実践におけるリフレクション・プロセスでは対応関係がある。そこで本研究では【知識】【経験】【感情】【気づき】【考察】というカテゴリを用いて経験学習型教育実践におけるリフレクション・プロセスを分析していく¹⁾。ただし、本研究では、カテゴリの妥当性やカテゴリ間の一般的な因果関係を実証するわけではなく、カテゴリを実際に起きていることを読み解く視点として用い、実践の中での学生のリフレクション・プロセスの事例を理解していく。その意味で、以下の記述で因果関係に読めるところは、カテゴリ間の一般的な因果関係ではない点を明記しておく。

2.2 分析対象実践

本授業の目的は、「途上国開発の実態を学び、先進国である日本の価値観を問い直すことで、足元から世界の課題に取り組む人材を育てる」ことである。そのために、日本での事前学習、インドでの実習、帰国後の事後学習を組み合わせた授業をデザインしている(図 2)。これは、学生各々が、自らの興味・関心・価値観に沿った知識を基礎として、実習を経験し、様々な気づきを得ることを意図している。さらに、実習中に得た経験や感情の揺れ、そこからの気づきをその日のうちにふりかえり、ふりかえりカードに記録し整理する。これを実習期間中毎日繰り返すことで、気づきと、インドもしくは日本に関わる知識や、実習以前に得た経験との関連性を考

察し得るリフレクション・プロセスを意図している。また、帰国後に、報告書や報告会といった発信の機会を持つことで、自らの経験をより深くふりかえり、経験と社会とのつながりを見いだすことを意図している。この授業によって学生には、社会の課題を理解する、それを自らの問題として認識する、その課題の解決に向けて行動（発信）することが期待されている。以下に、具体的に授業デザインとそこでの手法を紹介する。



図 2 授業デザインとスケジュール

2.2.1 自分の興味・関心・価値観に沿った知識の習得

事前学習では、まず、なぜインドに行くのかという動機を深めるためのワークショップを、NPO 楽伝が開発したワークシートを用いて行う（西道 2014）。この授業では、自らの動機や問題意識について事前にじっくりと考える作業は不可欠だと考えている。そもそもなぜこの科目を履修したのかという動機を深めておかないと、現地に行って何をしたいのかも分からないし、帰国後にも自分の生きている場所と実習中の出来事とを結びつけることが難しいからだ。例えば、インドの貧困に興味があるという動機を語る学生が毎年現われる。その学生がインドもしくは貧困に関連して興味関心を持っていることは何か、この科目での学びの中で何を大事にしたいのか、そしていまの自分に何ができるのかを自分のこれまでの経験の中からワークシートに書き出していく。そうする中で、実習を通してその学生が得ようと考えていたこと、その学生の履修の動機が見えてくる。

その後、各自が興味関心を持つテーマに絡めて、インド農村の実態や社会開発の理論について座学で学んだ後、実習に向けて、現地で共同調査を行うグループで調査課題を決め、調査票を作る。調査課題には、インド農村の子どもの夢や女性の現状と意識、低位カーストへの差別と言ったテーマが選ばれることが多い。

この時点で調査課題が曖昧だと、インド農村での調査項目が多岐にわたる、もしくは項目が羅列に終わって、結局何が新たにわかったのかが見え

ないといったことになる。そのため、実習後に自分がどうなっていたのか、何について意見を持っている状態になりたいのかを問いかける。例えば、インド農村の子どもの状況について、行ったことのない友人たちに伝えられる、といった実習後の自分の姿を想像することで、調査の課題が明確になっていく。各メンバーが集めた資料や作成したデータ、文章などを共有しながら、実習直前には調査票の作成と英訳を終わらせる。

2.2.2 経験をその場でふりかえり記録する

実習中は毎日夕方に宿泊所にて一人原則3枚のふりかえりカードに、その日、印象的だったこと、違和感を感じたこと、もやもやしたことを記載するよう指示した。カードを3枚にしぼったのは、数を絞り込む事で、自分にとってより大事なできごとや感情を見いだす事ができると考えたからである。それらのカードを同じ場面や類似した気持ち・発見ごとにまとめ、どのような場面で、どういったことを感じ、考えたかを1時間から2時間程度共有する時間を持った。カードのとりまとめは学生たちにまかせ、まとめる作業の中で、その場면을詳しく思い出すよう促した。場面や気持ち、発見ごとに、まずカードを書いた学生に説明をしてもらい、関連するカードを出した学生が発言、さらに周囲がコメントしていく。こうしたやりとりは、学生の自発性に任せ、教員はファシリテーターに徹するが、インド農村に特有な情報などは補足説明をしている。

実習後半を過ごすインド農村経営大学院での実習最終日（インド実習では8日目）には、農村での実習を通して何を学んだのか、社会開発の視点に考慮してインド側の大学教員に向けて発表した。学生は実習中に強く印象を受けた内容や調査テーマが類似している4人で3グループを作り、一晩かかって発表資料をまとめた。「How to spread of National Dairy plan」や「“Happy Life”～To Make them Think～」といったテーマで30分のプレゼンおよび質疑応答を行った。

2.2.3 経験で生まれた感情と気づきを社会につなげる

帰国1週間後からは振り返りの作業に入る。体験したこと、見たこと、感じたことを思い出し、どんなことが印象に残ったか、できる限りたくさん書き出した。その中からそれぞれの学生の心を捉えた場面をひとつ取り出し、授業者が開発したワークシートを用いて、2ヶ月をかけてそこで生まれた感情と気づきをふりかえった。その中で学生は幼少期から実習に行

くまでの経験に基づき構築されていた自らの価値観が、インドでの経験によって揺さぶられていることを発見した。授業者はこの発見を手がかりに、インドでの経験を自分の足元にある日本社会の問題につなげていけるよう促した。これらの気づきや考察は、現地に向けた報告書と大学生に向けた報告会等によって言葉として紡がれ、発信することによって、さらなるふりかえりがもたらされる機会とした。

2.3 分析方法

本研究では、インド体験実習科目に参加した学生たちの、事前学習で作成した調査計画書におけるインド実習にあたっての問題意識および、実習中に発見や違和感を感じたことを書き留めた毎日のふりかえりカードを分析対象とした。さらに、帰国後に作成した報告書も、考察部分では参照している。具体的には、2013年度（12名）、2014年度（12名）に履修した24名の調査計画書（問題意識）、報告書、10日間の実習中ほぼ毎日一人3枚程度記入したふりかえりカード（以下、各種シートと表記）合計約500枚が分析対象である。

各種シートについて、記載されている言葉を意味をなす切片に区切ってまとまりを作った。続けて、類似する意味をもつまとまりでカテゴリを作成した。さらに、作成したカテゴリの間の関係性をまとめて整理していった。最終的には、表1に示したカテゴリが得られた。以下では、学生のふりかえりシートから直接引用する場合は、「」で括って表記する。また、実習中帯同して観察していた（参加的観察者）授業者として、実際の出来事や事実および学生との対話から得られた情報を示して、文脈を補う記述をしていく。また、ふりかえりカードを分析対象とすることから、実習中を基本的な焦点としながらも、そこで起きていることや学生が考えたことを理解するのに必要な限りで実習期間後の出来事にも触れることとする。

3. インド実習における学生の成長

3節では、まず、受講生全体に共通するリフレクション・プロセスをまとめ、その後で個々の学生の事例に立ち入って明らかにしていく。

3.1 インド実習で認められたリフレクション・プロセス

2013年度と2014年度に本科目を履修した24名の学生による実習中のふ

りかえりカードを分析し、記載内容として共通するまとまりごとに分類した。その結果、経験学習型教育実践のリフレクション・プロセスに沿って表1に示したようなカテゴリが得られた。

表1 全体カテゴリ・リスト

知識	経験	感情	気づき	考察
ジェンダー格差 社会経済階層 伝統文化 教育の現状 医療の現状	家族のありよう 女性の現状 社会経済的な格差の実態 農村の暮らし 学校の現状 交通状況 医療現場の現状	驚き 戸惑い 怒り 悲しみ 喜び 不快 親近感 落胆	(前提とした知識の) 再認識 相対化 (自分自身との) 関連づけ	途上国開発 価値観の問い直し 自分の立ち位置

【知識】については、ジェンダー格差、社会経済階層、伝統文化、教育の現状、医療の現状というカテゴリが得られた。【経験】については、家族のありよう、女性の現状、社会経済的な格差の実態、農村の暮らし、学校の現状、医療現場の現状、交通状況というカテゴリが得られた。【感情】については驚き、戸惑い、怒り、悲しみ、喜び、不快、親近感、落胆というカテゴリが得られた。【気づき】については、前提とした知識の再認識、相対化、自分自身との関連づけというカテゴリが得られた。【感情】と【気づき】のカテゴリには、感情の高まりが気づきをもたらすという結びつきが認められた。

例えば、住環境が劣悪なスラムにおいて家族のあたたかなつながりや豊かな隣人関係を目の当たりにして驚きや戸惑いを覚えるといった【感情】は、経済的に欠乏した状態では豊かな人間関係は持てないという、日本で暮らしている中では前提としてきた【知識】を新たな目で見つめ、そこへの疑いや別の解釈に【気づく】きっかけとなり得ることが伺われた。さらに、【考察】については、途上国開発、価値観の問い直し、自分の立ち位置というカテゴリが得られた。先に述べた事例では、驚きや戸惑い【感情】から得られた【気づき】が、日本において一般的な経済的に豊かである事が幸せであるという価値観を問い直す【考察】ことにつながっていった。

このように、【気づき】が【考察】へとつながり、自らの意識を変化させ、時には行動にまで至るリフレクション・プロセスを進める要因となったのは、【経験】に基づく【感情】の動きであった。先に述べた通り、変容的学習理論における変容の起点は、混乱をもたらすジレンマである

(Mezirow 1991=2012)。この科目においては、【経験】に基づく【感情】の動きが学生のリフレクション・プロセスにおける変容の起点となっていたと考えられる。

さらに【感情】をもたらした要因をその日のうちに自らの心に問い直し、言葉として記録し、同じ場面を【経験】した学生同士で共有することが、【気づき】や【考察】へのリフレクション・プロセスが進む上で重要であった。同じ場面を共有する年齢の近い学生でも、全く異なる【感情】を抱いたり、その場面にさほどの引っかかりも覚えないことを知り、その場面における【感情】の動きや【気づき】が自分独自の心の動きであることを掌握できる。認知面での多元性や関連性 (Perry 1999) だけでなく、感情についての認知的な多元性・関連性もまた学生の成長につながっていくと考えられる。それぞれが得た【感情】や【気づき】【考察】をお互い尊重しつつ共有する中で、自らの発見に対する自信が得られ、学ぶ対象に惹かれるといったマインドの活性化 (バークレー 2015) が起こっていた。

3.2 事例研究

本節では、インド実習に参加した 2 人の学生で見られたリフレクション・プロセスを事例として取り上げる。2 つの事例は、事前授業における調査計画書 (問題意識) に記載された興味関心分野における【知識】が実習中の【経験】に基づく【感情】から【気づき】と【考察】のリフレクション・プロセスを経て帰国後の行動にまで至った A (表 2) と、【知識】に関わる【経験】と【気づき】には至ったものの、実習中は【考察】への変容の途中で足踏みをした B (表 3) である。2 人の調査計画書 (問題意識) とふりかえりカードにおける記述を引用しながら、それぞれが辿ったリフレクション・プロセスを紹介する。その際、学生自身の記述や発話にカテゴリを付し、どういう記述にどういうカテゴリを付していったかの例証とする。

3.2.1 【経験】から【考察】へ関連づけられた事例

A は、事前学習では、インドのジェンダー格差の問題解決に村や県、国など行政がどのような政策と制度を持っているのかに関心を持っていた。その理由を A は「中学生の時、新聞でダウリー制度を知り、女性の扱いの酷さにショックを受けた。」(【知識】女性差別) と事前学習での調査計画レポートにおける問題意識の項に記載している。また、講義で「女性の

教育水準・識字率は、男性と比べてかなり低い。」（【知識】女性差別）
 ことも学んでいた。実習のための調査計画では、中央政府が行う留保制度
 など格差是正のための政策制度が農村において、差別撤廃に役立っている
 のかを知るための調査項目を準備していた。

表2 Aのカテゴリ・リスト

知識	経験	感情	気づき	考察
女性差別政策 による解決へ の疑い 酪農協同組合 への期待と疑い 女性の意識へ の興味	掃除＝女性、 飛行機⇒男性>女性 家屋に感じた格差 女性の支出意思 決定参画 政策サイドの スタンス 仕事を持つ女性	高カーストの 意識(戸惑い) 花嫁＝もの扱い (不快) 考えて行動す る農民(驚き) インド農村女 性と自分の祖 母との共通点 (親近感)	インドと日本の違いへ の疑義(相対化) インド農民の反応から自分 たちの意識に疑義(関連づけ) 女性の教育への障害(再認識) 働く妻を誇りに思う夫(相対化) 村で異なる変化のスピード ・方法(相対化) 同じ人間(相対化) 共感(関連づけ)	夫の理解が女 性に影響(途上 国開発) インドの独自 性(価値観の問 い直し) 女性の主体性 (途上国開発 & 価値観の問 い直し) 「平等」とは何 か(価値観の問 い直し)

実習2日目に、農村で行われた結婚式に参加したAはその日のふりかえりカードに「結婚式に参加し、女性がもの扱いされているように見え、自分だったら耐えられないと思った。」（【経験】農村の結婚式、【感情】不快）と記載している。Aは、農村での結婚式で、花嫁を叔父が抱えて花婿との席に運ぶという伝統的な結婚式の方法を見て、女性がもの扱いされるとその行為を不快に感じた。インド農村の結婚式では、まだ若い花嫁は、客人たちの前に姿を表す際に、自らの足で向かうのではなく、叔父の力を借りて抱きかかえられるように登場する慣習がある。それを目の当たりにしたAは【経験】、花嫁が一人の人間として、その結婚を選択したのではなく、結婚を決めた年長の男性たちにきれいに飾り立てたもののように扱われていると感じ不快になった【感情】と考えられる。

翌日、別の農家に滞在してその家のお嫁さんと話した時のことを、Aはその日の夜、ふりかえりカードに以下のように記載した。「30歳の女性が、両親が弟を上級の学校？に行かせたかったので、自分は上級の学校に行けなかったという話をしてくれた。夢は何か？と聞くと、他の人の答えとは違い、真っ先に子どもたちには高い教育を受けさせたいと答えたのが印象的だった。私の祖母も親が女の子が高い教育を受ける事に反対し、大学に行かせてもらえなかったという話を聞いていたので、一気に親近感がわい

てきた」(【感情】親近感、【気づき】再認識・関連付け)。Aは、女性であるが故に進学をあきらめなければならなかったというインド農村女性と自分の祖母との共通点を見出している。そこから、インドの女性に対して親近感を持った【感情】。それとともに、男性と女性の教育格差は無いと思っていた日本にも、祖母の時代には今のインド農村と同じような女性の教育への障害が存在していたことに気がついた【気づき】。

一方、滞在した村にある女性酪農協同組合の書記を訪ねた際には、「酪農協同組合の仕事に携わる事によって、女性が外で働く楽しさに気づいていた事。書記の方が、社会で責任ある仕事に携わり働くという事を知っていた。」(【経験】仕事を持つ女性)「書記の方が、稼いできたお金を自分で自由に使っていた事」(【経験】女性の意思決定参画)を経験した。この日まで、仕事を持つ農村女性に出会う機会がなかったAにとって、組合の書記を務める女性という存在自体が大きな発見だった。さらに、彼女が組合を管理運営する楽しさ、組合連合体での会議に出席して村の外の人たちと交わる面白さ、担当する組合への責任感を語る姿に強い印象を持った【経験】。また、組合書記として得た給料をどう使うかを、彼女自身が決めていると聞き【経験】、それまで見聞きしてきた家計にはほとんど口出しできない女性たちの姿を思い浮かべたのではないかと考えられる。

これらの経験を経て感じた感情の揺らぎとそこから得た気づきから、「女性差別は少しずつだが改善する可能性がある。政策支援は必要だが、最終的に女性自身が気づき、行動して行かなければならない。格差を是正し教育を保障するのは政府の役割だが、幸せは自分でつかみ取るしかない。インド人は日本人よりも幸せになる方法を知っていると思った。」(【考察】女性の主体性、【気づき】相対化)家庭での家計に関わる意思決定にほとんど参加できない農村女性が多数を占める中でも、酪農協同組合の女性書記のように、社会で働く責任と楽しさに気づき、主体的に社会と関わる女性がいる。そして、それは政府の政策支援のみならず、女性書記自らが気づき行動した結果であることを実感したのである²⁾。

3.2.2 「経験」から「考察」へ至らなかった事例

① 実習における「気づき」

Bは、事前学習では「インド(途上国)の農村地域に住む人々が持っている、教育(学校教育)の必要性に対する考え方」(【知識】教育の現状)に関心を持っていた。講義を聞く中で、「明治の日本社会が初期の初

等教育に対して抱いていたモチベーションと、現段階で聞いているインド農村地域が持っているソレとは似ているように感じ」たためである。Bは教育学部の学生であり、学部での学習において「日本では、教育観（男女の差など）や授業料とのつり合い、学習内容の難度を理由として、「学校に通う必要はない」と人々（親）に判断され」（【知識】教育の必要性に関する社会の認識）、生活に必要なという理由から学校に行かせなかったことを知っていた。そのため日本とインドで類似している点について、「では、インドにはどのような理由があるのでしょうか。家族の意識（子供と両親それぞれ）から探りたい」（【知識】教育の必要性に関する社会の意識、日本との比較）と考えていた。実習のための調査計画では、インドの教育の現状や、子どもおよび家族の教育に対する考え方に関する調査項目等を準備していた。

表3 Bのカテゴリリスト

知識	経験	感情	気づき	考察
インドの教育の現状	過去の就学状況の確認 過去と現在	警察になるために大学へ（戸惑い）	酪農開発庁長官は、自分が指摘して初めて問題を認める発言をした（関連づけ）	正解としてのアンサーを理解（途上国開発）
教育の必要性についての社会の意識	結婚とカースト 仕事と大学	伝統的教育法の意図を知りたかったのに聞けなかった（疑問、落胆）	乳生産量の比較（相対化）	批判的識字、意識化は不足（途上国開発）
日本との比較	酪農の収入	スラムには住めません（驚き）	伝統技術を選ぶ意図（相対化）	
社会が持つ理想像	本のある家	先生の考え方は先進的（戸惑い）	教育の必要性を認識（再認識）	
非抑圧者としてのインド人	結婚式が盛大 スラムにテレビ登校を促す工夫 農業組合の実際 市場原理と協同組合思想 低い乳生産性 種付け、近代技術否定 技術による付加価値	組合が抱える問題を認める（驚き） 酪農組合に対する自尊心と信念（驚き、尊敬、喜び） 近代技術を否定（戸惑い） 技術による付加価値を実感（驚き、喜び）	酪農と教育は組み合わせ可能なトピック（相対化） 家＝生活が最も取り出しやすい環境（相対化）	

実習初日には、「イメージ通り学歴なし」「イメージ通りのおばあさんとそれとは違う子どもたち」（【経験】過去の就学状況の確認、過去と現在）ことを経験し、事前準備で得てきたインド農村で就学率が低かった過去が改善されつつある現状を確認した。また2日目に、ある農家で子どもに将来の夢を聞くと、「警察官になりたい！」と答え、それを聞いていた

父親が「そのために大学を出る必要があるから私立学校に通わせている、将来の進路は彼が自由に選択してよいのだと語った」（B 報告書より）ことを経験している。このことから、生活に必要なから学校に行かせないという当初の想定は覆された。「生活に必要なから学校に行かない（行かせない）」という意見に出会うことはなく、皆、一様に教育の必要性を認識していた。」（【経験】教育の現状）ことに気づいたのである。

一方で、B は、進学に関して異なる種類の経験もしている。先ほどの警官になりたい長男を大学に行かせるために私立学校に通わせている父親に、「生業としている畑はどうするのか尋ねたところ、冗談まじりに「次男坊が次いでくれるはずだよ」ともう一人の息子の肩を叩いた」（【経験】教育の現状、農村の暮らし）場面に遭遇したのである。2 日目の夜のふりかえりでは、この場面のことを印象に残った場面として語っていた。インド農村では、子どもの数が多く、全員を村の外にしかない高校や大学にやるだけの資本を持たない家庭では、一家の代表となる子どもだけが高等教育を受けることができる。その選択が目の前で行われた B は、教育の機会がそのまま仕事の選択に関わることに改めて気づかされたと思われる（【気づき】再認識）。B は、警官になりたいと言う子とその親との対話の経験で、生活に必要なから学校に行かせないという想定が覆されたとともに、良い仕事につくために学校教育への進学が促されるという（当初それほど前面には出ていなかった）知識に関わる経験に直面したのである。

その後（6・7 日目）、酪農に関わるインド中央政府の省庁（酪農開発庁）や酪農協同組合連合体の視察を経て、実習前半と同様に村でのフィールドワークを行う中で、B の視点は初等教育から技術教育に関わるできごとに移っていった。例えば近代酪農技術として酪農開発庁や組合連合体が普及を試みる水牛や牛の人工授精を積極的に利用する農家と、利用しない農家を訪問する中で「自然交配と人工授精はどちらも 50 ルピーで受けることができる。それでも自然交配を選ぶ人の真意は？」（【感情】戸惑い）といった戸惑いが見られる。実習前に日本の酪農家（高秀牧場）を訪ねていた B は「村では 5~10L/日くらいしか牛乳が取れない。でも、高秀牧場では 37kg/日/頭。」（【気づき】関連付け）で、近代技術を受け入れることが、酪農の収益を上げることを実感として理解できていた。しかし、酪農関連組織によって技術と意識化が提供されても、インドの農家の中にその技術をあえて選択しない農家がいることに、技術教育の不足なのか、技術自体が未成熟なのか、判断がつかないが故の戸惑いがあった。

一方で、壺作り職人の家で県政府が派遣した講師による研修を垣間みて、その技術を習得することで「（伝統的に作ってきた）小皿1ルピー、（技術指導を受けて作る）色付きクリシュナ神像は100ルピー。」となる事を知り、「高い！すごい！」（【感情】驚き、喜び）と素直に感動している。壺作りの職人が同じ素材だが鋳型を使って神像を作る過程を目の前で見て、技術による付加価値が所得を上げる事を実感したのである。これにより「「酪農」と「教育」は組み合わせ可能なトピックスだとインドで気がついた」（【気づき】相対化）。技術と技術教育の意義を、実感として見いだしたと考えられる。

② 広がらない「考察」

Bが実習最終日に帰国の飛行機の中で記載したふりかえりカードが4枚ある。そのうち2枚は、「インドの農村での教育の必要性について、（中略）少なくとも正解としてのアンサーを理解しているのだと言える」（【気づき】再認識、【考察】途上国開発）「一方でIRMAで教授が言っていたように「政治に意見する」というようないわゆる批判的識字や意識化の過程は十分とは言えない」（【気づき】再認識、【考察】途上国開発）というものであった。そこからBは、話を交わした農村の人々が教育の必要性を口にはするものの、先進国が確立してきた「正解としてのアンサー」^{注3)}を理解しているに過ぎないと受け取ったことがわかる。また、このBの考察は、大学教授による「批判的識字や意識化の過程は十分とは言えない」とする解説によって、さらに補強され、農村の人々の考え方が不十分だとする評価をなしていったように伺える。

ところが、こうした考察は、技術教育には広がらない。残りの2枚には、「「酪農」と「教育」は組み合わせ可能なトピックスだとインドで気がついたが、日本にいる時はそうは考えつかなかった。」（【気づき】相対化）や、「村でのホームステイがもっとも印象深い。インタビューが終わった後に「畑でも見に行くか？」と言われて、農業や酪農に関する風景に触れることができたが、それをきっかけにして、興味の方角性が少し変わったと思う。家に行くことはその人の生活がもっとも取り出しやすい環境に行くということを知った。」（【気づき】相対化）とある。これは実習後半にBが、教育には学校教育だけではなく技術教育や家庭教育という他のあり方もあることに気づく経験を繰り返し語っていたことを反映している。

しかしながら、B自身、技術教育に対しては、技術を善として与えるという正解としてのアンサーへの批判的なあり方へと考察が進まなかった。

人工授精を選ばない姿を見ていたにもかかわらず、技術や技術教育への「抵抗」（松田 2009）への考察には進まないのである。こうした考察の深化が見られなかったこととあわせて、B の場合、ふりかえりカードを見る限り、実習中には事前に想定していた価値観の問い直しと自分への位置づけを再度行うという意味での考察も深められなかったと推察される。生活に必要なから学校に行かない（行かせない）という想定は覆されたものの、良い仕事につくために学校教育への進学が促されているという想定に置き換えられているだけで、その線に沿って自分の価値観や自分自身への問い返しが見られたわけではなかった。

こうした B の実習中のリフレクション・プロセスに居合わせて、授業者は戸惑い、混乱を覚えた。B は、事前学習において教育についての明確な問題意識を打ち出し、実習でそれに関わる経験をいくつもしていた。それにも関わらず、B は、仕事、中でも技術に関わる付加価値に関連する驚きや喜びの感情と気づきをふりかえりの中でただ繰り返していた。授業者は、こうした姿を、ふりかえりの視点が拡散していつているように捉えていた。そもそも、授業者は、酪農に関わる視察（6・7日目）における B の感情や気づきが、技術教育や農民の意識化に関わるリフレクション・プロセスであるとその時点では認識できていなかった。B は、教育の必要性を語る農民を「正解としてのアンサー」を知る存在と考え、「しかし、批判的識字や意識化の過程は十分とは言えない」と断じる姿勢を示していた。そこには、正解を与える教育よりも深い考察による意識化をもたらす教育の方に価値を置く考え方が見え隠れしていた。その中で壺作りへの技術支援がもたらした付加価値への素直な感嘆は、実習中の授業者には批判的ではないと映り、批判的識字や意識化の意義を強調することとのつながりがわからず、B の考察を促す問いかけや働きかけができずにいたのである。

③ 帰国後に進んだ「考察」

こうした違和感が氷解していくのは、帰国後 2 ヶ月間のふりかえりを経てからのことである。発信を翌週に控えた相談の中で、B は自分自身に、実習前の経験の中で、生活・職業のために大学進学するという考えへの反発があったことに気がついた。具体的には、B は、G 型・L 型大学という政策提言への反発を授業者と語り合う中で、大学の進路決定に際して、父親から職業に直結する理系を選択することを薦められながら、自分の学びたい学問が技術教育でないという後ろめたさを抱えて教育学部を選択した経験を思い出し、反発の感情と関連づけていった。この話し合いの中で、

生活・職業のための大学進学あるいは学校進学という一般的知識への反発と、さらにはその先に技術教育や技術それ自体への否定的な思い込みがあったことが授業者にとっても B 自身にとっても明確になっていった。

この問題意識が明確になったことで、「教育の必要性に関わる社会の認識、その背景にある理想の社会とは何か？」という生活・職業のための学校進学を自明視した問題意識と関連して、自分の大学・文理専攻を決定するときの経験からもたらされた「教育、特に高等教育は職業のためにあるわけではないのではないか？」というその自明視された前提自体を問い直す問題意識があることに気がついたのである。進学にあたって大学・専攻を決定するときの自分の経験が、今回の実習での問題意識の土壌となっていた。ここには、先に述べた技術教育への批判的考察という考察の深化とは別に、技術および技術教育がもたらした付加価値への素直な感嘆を経て、実習以前の個人的な経験と関連づけられた考察の深化が見られる。

B は、なんとなく反発を覚えていた技術や技術教育に対して肯定的な再評価をし、「意識化」と技術を二分法でどちらかを切り捨てどちらかだけを選び取るのではなく、両方を合わせて技術教育とすることで生活の力としていくことができるのだと技術と技術教育の価値を捉え直していった。技術教育の価値を素直に認める経験をインドで持ったことで、過去の自分自身の経験を捉え直し、それらを関連づけ、教育と職業の関係について自らの考察を深めていくことが可能になったと考えられる。

4. 全体考察

4.1 2つの事例の共通点と比較

事前学習を経て問題意識として取り上げた【知識】が実習での【経験】とそこでわき上がった【感情】を経て【気づき】をもたらし、実習中もしくは帰国後により深い【考察】に至る。さらに【考察】を踏まえた行動をも引き起こす。そのために重要であったのは、学生自身が【経験】からわき上がる【感情】を変容の起点として、学生自身のそれまでの人生における経験、個人的な経験と関連づけられるかどうかだと考えられる。

本論文で取り上げた2つの事例で異なるのは、これら【経験】から【考察】までの流れを、個人的な経験と関連づけたタイミングであった。A は自分が東京の大学に行く上で被った困難を支援してくれた祖母と同様の困難を目の前で語るインド農村女性に親近感を持ち、涙が止まらなかった。

このように実習の現場で、自らの個人的な経験にさかのぼり【感情】が動いた学生は、その場で【感情】を変容の起点とした【気づき】のリフレクション・プロセスがおこる。その中で、インド農村で起きていることを他人ごとではなく自分ごとに転化し、自分自身と関連づけた【気づき】に至り【考察】へと進むことができたと考えられる。

一方、Bは警察になるために大学へ行くという考え方への戸惑いや、技術による付加価値を実感したことへの喜び、近代技術を否定する農民への戸惑い、農民の意識化を誇る酪農関連組織の言説と実際にはそれほど意識化が進んだ農民ばかりではないことへの違和感という、いくつもの【経験】からわき上がる【感情】を、その時点では自分自身の個人的な経験と関連づけられなかった。そのために【感情】を踏まえた【気づき】が、学んできた知識の再認識や、インド人の視点や日本の一般常識で捉え直す相対化に留まったものと考えられる。つまり、本科目の履修に先行した個人的な経験に遡ることが、学生の問題意識を掘り下げ、自分自身との関連づけと自分の立ち位置への考察、さらに行動変容へとつながるものと考察される。そして、こうした時系列上先行する個人的な経験は、【感情】を揺り動かした経験に直面した時に自動的に関連づけられるわけではない。場合によっては、その他の経験が引き金になったり、別の方向が導きの意図となったりする。このことから、関連づけの可能性を知らず知らずのうちに限定的・固定的なものにしてしまうことに注意が必要だろう。

そして、こうした個人的な経験と知識や現場での経験を関連づけた学びと成長は、大学教育にとって目を向ける必要のある学びと成長である。ティーチングからラーニングへの転換によって、学生の学びと成長に目を向けることになってきている。ただし、そこでの学びと成長の核にあるのは、専門学術知識の習得や活用を通じた知的成長である。言うまでもなく、大学は、知的成長の場である（Charle and Verger 2007=2009）。その上で、知識との関係における知的成長は、自分自身との関係における人格的成長と他者・社会との関係における社会的成長と互いに関連している（河井2014b）。

インドにおけるジェンダーや教育政策などの専門的知識を不活性な知識ではなく活性化された知識とするには、知識を自分のものにする過程が不可欠である。知識を自分のものにするあり方の具体例として、AやBが示してくれたように、自分自身の中に生まれた考えには自分自身の経験が反映されていることを自覚し関連づけていくという主体的なあり方がある。

そうした関連づけは、自己アイデンティティ形成という大きなプロセスの中で知識を自分にとって意味あるものに位置づけていくことと捉えることができる（河井 2014a）。学生たちは、知識をただ学ぶのではなく、自らの人生を形成していく中で、経験と考えを主体的に関連づけ、知識を自分のものにしていくのである。

4.2 本研究によって明確化した実践原則と今後の課題

経験学習型教育実践では、教育実践の現場における経験と、教育実践に先行した個人的な経験とを関連づけていくことが、実践原則として重要と考えられる。A は実習中の経験に呼び起こされて、自らの個人的な経験を思い出し、それが感情から考察までの流れを作り出した。B においても、帰国後に実習で刺激された個人的な経験を思い起こすことによって、自分自身との関連づけの考察に至った。授業者は、これまで、インド科目以外にも体験をふりかえる授業を担当する中で、学生たちが体験を通じて得る感情や気づきには、それ以前の彼らの生きてきた足跡が影響していることを感じてきていた。5年間約60名の学生をインド実習の現場に引率してきた授業者の経験に照らせば、本科目を履修する動機には無意識的であれ意識的であれ、各学生の個人的な経験が強く影響している。

そこで、授業者は事前学習や実習時のふりかえりにおいて、意識的に各学生が過去の経験を呼び起こし表明できる環境を設定している。ふりかえりの時間のみならず、授業時間中や実習中に「今までで同じような気持ちになったことがあるか」「今のシーンを見て思い出すことがあるか」といった声かけを行う。それでも、学生が目の前で起きている事象【経験】によってわき上がる【感情】を呼び起こした個人的な経験をいつも思い出して関連づけられるわけではない。言語化されていない経験は、思い出したとしても関連づけが難しい。【感情】がなぜわき上がってきたのか、類似の場面や感情を過去に経験したことがあるか、現場で問いかけ言葉にする手助けをすることが、学生の問題意識を深めるために有意義と考えている。

関連性を問い続け探究していくことは、実習中に留まらない。B がその一例である。授業者には、B がふりかえりカードに取り上げた経験は、実習中には関連性がないものを感じられていた。B 自身もその関連性を言語化できていなかった。しかし帰国後、実習によって刺激され、B が思い出した個人的な経験を知り、脈絡がないと思っていたふりかえりカードに取り上げた経験やそこから湧き出た感情・気づきには、関連性があることが

浮かび上がってきた。事前学習のときからあった教育分野への強いこだわりと、実習中に取り上げた酪農近代技術を取り入れない農民への戸惑いは、B自身が過去の経験から抱いてきた技術教育への不信感やそれを受け入れなかった自分への後ろめたさに関連していることが見えてきたのだ。このように、実習前、実習中、実習後と、学生の過去・現在・将来の経験が何にどう関連しているのかを問うて探究していくことが、学生のリフレクション・プロセスを深化させる上で授業者として重要だと考えられる。

学生のリフレクション・プロセスの深化を促す上で、もう1つ心に留めておきたい実践原則がある。それは、現場での知識を持ち過去に多くの学生の学びを目撃している授業者でも、自らの想定が一面的・固定的になる場合があるということである。事実、Bの経験と学びに対して、技術教育に対する批判的考察に進まないことの意味を授業者は実習中に捉えることができていなかった。批判的考察へ進むことに意義があるという前提のために、授業者は学生の経験の関連性を偏った形で見てしまっていたと言える。この点を意識して、学生の学びと経験がどういうものであるのか、どこにどのように関連しているのかを捉え直していくことが必要である。このような関連づけに、【知識】 【経験】 【感情】 【気づき】 【考察】 の分類枠組みが一定の助けになると考えられる。

Bについても実習時にふりかえりカードに記載した言葉を【知識】 【経験】 【感情】 【気づき】 【考察】 に分類し、そのつながりや流れを探ることで、一見バラバラに見えたふりかえりに関連性があることを見出すことができた。また、そのつながりや流れのまわりにある学生の個人的な経験との関連性を学生と一緒に探っていくことができた。【知識】 【経験】 【感情】 【気づき】 【考察】 の分類枠組みによって、ふりかえりの記述や発話をふりかえりとして一括りにするのではなく、その記述や発話が学生のリフレクション・プロセスのどういう位置にあるのかを明確にすることができる。そして、それぞれのカテゴリ間の関連性を探究することができる。授業者そして学生による位置づけと関連性の探究の中で、リフレクションを分節化していくことが可能である (Ash and Clayton 2004, 2009)。

本研究では実践過程に密着した学生のリフレクション・プロセスの解明に取り組んできた。本研究は、あくまで2つの事例に基づく解明に留まる点で限界がある。今後、事例の検討を増やしていくとともに、【経験】 【感情】 【気づき】 【考察】 それ自体についての研究も課題として残されている。具体的には【気づき】 についての類型化を試みる研究が考えられる。

また、今回の事例は【経験】【感情】【気づき】から【考察】へと直線的に進んだが、逆戻りする事例や循環して留まる事例、まったく異なるカテゴリへと脱線する事例などもありえよう。そうした事例の研究もまた課題となる。2つの事例の限界を踏まえるならば、今後、どのような問いかけが【知識】【経験】【感情】【気づき】【考察】の間の関連づけとそれらと個人的な経験との関連づけを促すのかを調査研究によって明らかにすることも課題となろう。また、本研究の知見をもとにしたリフレクション・プロセスのプログラムを実証研究に基づいて開発していくことも課題となる。さらに、同じ枠組みを用いて、他の実践におけるリフレクション・プロセスとそこでの関連づけを明らかにすることも課題となる。

注

- 1) 提示した4つの要素のうち、【気づき】と【考察】にはどちらも、TTMの変容プロセスの「自己再評価」「環境再評価」「社会的解放」が含まれている。これは、自分の健康問題に関する行動変容にいたるTTMに対し、自分とは遠い問題と捉えていた社会の課題に関して自分の行動を変容させようと試みる体験学習のリフレクション・プロセスとの違いに起因する。
- 2) これを受けて、自らについても、「履修前と比べると自分の意見を言えるようになったし、他のメンバーと仲良くやって行けるようになった。が、今一步、恥ずかしさとかが勝って積極的に行動できていない時があった。」と、主体的であろうとする意志と行動変容を語っている。実習参加時に大学院進学を控えていたAは、その後、所属する研究室以外の教員に教えを請う、国際協力団体での海外インターンを経験するなど、インド実習での気づきと考察の後、主体的に行動し続けている。
- 3) この場合、インドの農村において教育の必要性についての回答から、“学校へ行くことが善”というアンサーが正解だと、多くの人が理解していると捉えた。

参考文献

- 秋吉恵、2015、「半島部被災地の復興とよそ者－住民と学生ボランティアの相互変容」『震災後に考える』早稲田大学出版、778-88。
- Ash, S. L. and Clayton, P. H., 2004, “The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment”, *Innovative Higher Education*, 29(2): 137-54.
- Ash, S. L. and Clayton, P. H., 2009, *Learning through Critical Reflection: A Tutorial for Service-learning Students*, Raleigh, NC: PHC Ventures.
- バークレー、E. F., 2015、「関与の条件－大学授業への学生の関与を理解し促

- すということ」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために』勁草書房、58-91。
- Charle, C., and Verger, J., 2007, *Histoire des universitiés*, 2e édition, *Que sais-jé?*, no.391, Paris: PUF. (=2009、岡山茂・谷口清彦訳、『大学の歴史』白水社。)
- 岩井雪乃、2010、「ボランティア体験で学生は何を学ぶのか－アフリカと自分をつなげる想像力」『人間環境論集』10(2): 1-11。
- 河井亨、2012、「リフレクションを支援する教授法についての探究：Learning Through Critical Reflection の分析を通じて」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』20: 19-30。
- 河井亨、2014a、『大学生の学習ダイナミクス－授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂。
- 河井亨、2014b、「大学生の成長理論の検討－Student Development in College を中心に」『京都大学高等教育研究』20: 49-61。
- 河井亨・木村充、2012、「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」『日本教育工学会誌』36(4): 419-28。
- 木村充・河井亨、2011、「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究－立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として」『日本教育工学会誌』36(3): 227-38。
- Honnet, E. P. and Poulsen, S. J., 1989, *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*, Wingspread Special Report, The Johnson Foundation.
- Kolb, D. A., 2014, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education.
- 松田素二、2009、『日常人類学宣言！－生活世界の深層へ/から』世界思想社。
- Mezirow, J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass. (=2012、金澤睦・三輪建二監訳、『おとなの学びと変容－変容的学習とは何か』鳳書房。)
- 溝上慎一、2014、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 西道広美・吉田純子・西道実、2014、「コミュニケーション教育に資するグラフィックツールに関する研究」日本心理学会第78回大会発表論文集。
- Patricia M. B. and Deborah R., 2002, *Promoting Exercise and Behavior Change in Older Adults: Interventions with the Transtheoretical Model*, Springer Publish Company. (=2005、竹中晃二監訳、『高齢者の運動と行動変容－トランスセオレティカル・モデルを用いた介入』ブックハウス・エイチデイ、35-7。)
- Perry, W. G. Jr., 1968/1999, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, 2nd ed., New York: Holt, Rinehart, & Winston/San Francisco: Jossey-Bass.

Prochaska J. O., and Velicer W. F., 1997, “The Transtheoretical Model of Health Behavior Change”, *American Journal of Health Promotion*, 12(1): 38-48.

吉田亨、1994、「健康教育と栄養教育（2）指導型の教育と学習援助型の教育」『臨床栄養』 85(5): 621-7。

和栗百恵、2015、「サービス・ラーニングとリフレクションー目的と手段の再検討のために」『ボランティア学研究』 15: 37-51。