

グローバル教育の課題とサービス・ラーニングの有効性について

山下美樹

はじめに

激しく変動する社会において、これからのグローバル社会を担う人材育成の拠点である大学教育の改革は喫緊の課題である。そのためにもグローバル教育についての理解と教授法の見直しが必要である。本章ではグローバル教育とそれに伴う課題について、そしてグローバル人材を育てる教授法「サービス・ラーニング」の有効性について考察する。

1. グローバル教育とは

Thomas Friedman (2005) の著書、*The World Is Flat* (邦題『フラット化する世界』伏見威蕃訳、日本経済新聞社、2006) が出版され、今年で早10年が経とうとしている。テクノロジーの進化により世界の均等化・均質化が進み、ますますヒト・カネ・モノ・情報が国境を越え地球規模に急速に飛び交う現在、グローバルという言葉は非常に曖昧に、ありとあらゆるところで使われている。例えばクリーニング店名、調理用包丁のブランド名、ブティック店名など。また、電車の中吊広告でも、企業や大学の「グローバル人材育成」を謳った宣伝を目にする。グローバル(global)とは、「地球全体の、世界的な、包括的な」という意味である。

グローバルという言葉は、一説では20世紀後半に英国のHendersonが初めて使った言葉であると言われており、また、同時期に米国のBeckerがグローバル教育を論じているとも報告されている(小関, 2001)。この言葉の曖昧さから注目を惹くための飾り文句として安易に使用されている。しかし、教育現場において「グローバル教育」と銘を打つからには、何をなぜどのように誰に提供するのかといった明確な展望を全ての関係者(ステイクホルダー)と共創・共有し、そして教授法そのものを見直す必要がある。さもなければ「グローバル教育」は中身の伴わない、単なるキャッチコピーとなりうる。

1-1. 「グローバルな外部の世界」と「グローバルな自己・内部の世界」を知る

グローバル教育の先駆者の一人であるAnderson(1990)は、グローバル教育は明確な教育の一領域ではないと明言した。Selby(1997)は、グローバル教育は教育のホリスティックなパラダイムであると規定しており、環境教育、開発教育、平和教育、ジェンダー教育、多文化教育、人権教育などの教育領域を包括したものであると述べている。つまり、グローバル教育とは地球環境を存続させていくために学ぶ包括的な内容である。小関(2001)は、「グローバル教育の2つの源泉」について言及している。

1つ目は世界平和を目指す「世界志向:グローバルな世界」である。つまり地球的視野に立ち「外部の世界」を理解する領域である。2つ目は知識の詰め込みを反省し、子供の興味・関心を大切にする「児童中心:グローバルな自己」である。つまり「内部の世界」である学習者の内面を理解する領域に分けられる。この「児童中心」の思想は20世紀を代表する教育者のDeweyやMontessori、Neilの考えに共通するものである。小関(2001)はグローバル教育で「自己肯定感情」、「他者への信頼感」について重視するのはこのためであると説く。自己内省のための振り返り日記を利用した、感情面の「振り返り」や「なぜ自分はこう考えるのだろう」というメタシンキングを取り入れるのもこのためである。小関は、現在のグローバル教育はこの2つの思想が1960年後半から70年代前半にかけてひとつとなり、現在のグローバル教育が誕生したと説明している。

1-2. 気づきの重要性: われわれが地球破壊に及ぼす影響

グローバル化によりボーダレス化された社会では、他国の問題は「対岸の火事」ではもはや済まされない。例として中国の大気汚染であるPM2.5を始め、豚インフルエンザや鳥インフルエンザなどのパンデミック(世界的に流行する感染症)の問題はわれわれの日常生活に大きな影響を及ぼしている。2014年8月には、西アフリカから感染が広がったエボラ出血熱感染への注意勧告が世界中に引かれた。また、以前から問題となっているア

フリカの生態系を狂わす密猟事件では、ワシントン条約で国際取引が禁止されているにもかかわらず、ここ数年のサイの角や象牙密猟が深刻化し、過去3年間でサイは約1000頭、象は約10万頭が殺されていると報道された。そのためアフリカゾウは約100年後には絶滅すると言われている（The Huffington Post, 2014.8.27; 産経ニュース, 2014.8.26）。これらの例は氷山のほんの一角であり、グローバル化が地球全体に及ぼす問題は枚挙にいとまがない。

加えて、身近な例では「グローバル企業」と呼ばれている企業による携帯電話や電子機器の製造が、アフリカの国内紛争、自然破壊、人、動物の虐殺に間接的に関与していることを、われわれは認識しているだろうか。Panel of Experts on the Illegal Exploitation of Natural Resources and Other Forms of Wealth of the Democratic Republic of the Congo (2001) の報告書によると、携帯電話や電子機器の製造に必要な紛争鉱物コルタン（コロンバイト・タンタライト）は、コンゴ民主共和国の南キブで武装勢力により違法採取されており、その採掘作業には劣悪な環境の中で、児童労働者が酷使されている。コルタンへの代償として得られた武器が国内紛争に使われ、罪のない弱者（子供や女性）が無差別に虐待やレイプで虐殺され、犠牲者は500万人以上に上る。また、コルタンの採取のため、森林伐採が行われ環境破壊が進み、マウンテンゴリラの95%が犠牲となり絶滅の危機にさらされている。

その傍ら、それらの命の犠牲の上で恩恵を受けているわれわれの社会では、「ながらスマホ」による事故や「スマホ依存症」といった問題が後を絶たない。資本主義社会で携帯電話などの製品受容が高まれば高まるほど、たくさんの命を奪う。結局、マルクスの言及する通り、グローバル化が進んでも資本家による発展途上国の植民地化と労働者からの搾取の図式は変わらず（的場, 2010）、労働者の悲惨な状況や現地の自然破壊に関する事実は十分報道されない。そして地球絶滅への拍車は急速に進む。無知は大罪である。グローバル化に伴う大学改革が叫ばれている昨今、このような搾取を生むグローバル人材を育てるのではなく、なぜ、何のためにわれわれは学ぶのかを改めて見つめ直し、そのためにはどのようなカリキュラムや教授法が有効かを、大学教育の全てのステイクホルダーと共創していくことは喫緊の課題である。

1-3. グローバル人材に求められる要素とは

文部科学省のグローバル人材育成推進会議中間（2011年6月）のまとめによると、グローバル人材に求められる要素とは次のように提示されている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力。

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調

性・柔軟性、責任感・使命感。

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー。

・幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシーなど。

・グローバル人材の能力水準の目安を（初歩から上級まで）段階別に示すと、①海外旅行会話レベル、②日常生活会話レベル、③業務上の文書・会話レベル、④二者間折衝・交渉レベル、⑤多数者間折衝・交渉レベル。

さらに、Bennett (1998) はグローバル人材に求められる要素を、異文化間能力 (*intercultural competence*) という側面からわかりやすく、①マインドセット：知識力、②スキルセット：行動力、③ハートセット：感情力、の3つにまとめている。

①の知識力とは：自己文化と相手の文化に関する一般的文化知識、相手の文化の中でしてよいこと、してはいけないことに関する知識、異文化適応についての知識であり、②の行動力とは：正しい情報を集め、聞き、知覚し、適応し、行動を起こすことができ、人間関係を維持し、対立問題を解決し、社会での人間関係などを上手に扱うことができる力であり、③感情力とは：好奇心、率先力、リスクに挑戦する力、自己の判断に責任を持ち、曖昧なことに対する忍耐力、柔軟性、謙遜の心、そして、困難なことに対処できる力である。

文部科学省によるグローバル人材に求められる要素に加え、自然環境の向上、人権問題に関する意識の醸成は、大学教育の中で重要である。さもなければ、グローバル企業の独りよがりの資本家の下で、発展途上国の労働者を搾取する一端を担うことにもなりかねないからである。しかし、わが国の大学機関では、これらの要素を育成する教育をどれだけ施しているだろうか。

1-4. グローバル社会におけるわが国の内向き志向

グローバル化に対応した人材育成が叫ばれている中、若者の内向き志向の問題が指摘されている。IIE (Institute of International Education, 2013) の統計によると、アメリカの大学に留学する日本人海外留学生人口は1997/98年の47,073人をピークに、2012/13年には19,568人と減少している。アメリカの大学に留学する海外留学生の数は1994/95年から1998/99年までは日本人留学生数がトップを占めていたが、現在は7位である。1位から6位までの国別ランキングでは、インド、中国、韓国、サウジアラビア、カナダ、台湾の順となっている。留学者数の低下については、景気の低迷と、留学補助金が他国に比べ支給されない現状も影響していると言われている。

学生のみならず、新入社員のグローバル意識も内向き志向であり、58.3%が「海外で働きたくない」と考えており、その理由は「自分の語学力に自信がない」が65.2%である（学校法人産業能率大学「第5回新入社員のグローバル意識調査」、2013年7月）。太田（2013）は、現在の社会について、ガラパゴス化現象が社会に現れ、若者の海外志向を低下させると懸念する。それがグローバル人材の育成を阻み、国の魅力も低下し海外の影響力ある人物が来日しなくなる。結果として人的資源開発におけるグローバル化対応への遅れを招き、科学技術分野での人的基盤とネットワークの崩壊を招くと説く。

さらに、内向き志向の問題だけではなく自己肯定感の低さも指摘されている。内閣府による「平成26年度版子ども・若者白書－特集 今を生きる若者の意識、国際比較から見えてくるもの」（2014）によると、日本の若者のうち自分自身に満足している者の割合は、アメリカ86%、韓国71.5%に対して、日本は45.8%である。また、自分には長所があるに関しては、アメリカが93.1%、韓国75%に対して、日本は68.9%であり、いずれも諸外国と比べて日本が最も低い。自己肯定感はグローバル社会の中で、他を信頼し共創していく上で非常に重要である。グローバル社会の中の一個人として、どのような貢献をしていきたいのかを考える教育がどれだけなされているだろうか。単なる知識の伝達になってはいないだろうか。

2. わが国の教育の現状：相対評価について

相対評価には教育効果の可視化、受験者の選抜などの点で利便性も多々あるが、若者の真の自信を育み、グローバル社会に貢献する意欲を育てる上では必ずしも効果的ではないと考えられる。なぜならば他よりよい点数を取ることが目的となりうるからである。野田（2000）は偏差値教育がつくり出した固定化・閉塞感が充満した流動性の少ない社会を「貧しい社会」と呼び、宇田川（2001）は従来の偏差値教育などの相対評価について、「人と学習」を分析する機械的パラダイム、「切る」パラダイムと呼ぶ。相対評価という一つの物差しで学生を測る社会では創造性は育ちにくい。常に周りと比較することで自己肯定感は決して向上しない。

文部科学省の実施報告「児童生徒の学習評価の在り方に関する意見」（2003）によると、国内の中等教育における成績評価方法を、学年内の順位を基に決める「相対評価」から、学習目標に対する到達度を見る「絶対評価」に移行した。しかし、評価者により評価の偏りが大きく、それを解決するために導入したと思われる観点別評価（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4つの観点）は煩雑であり有効的に機能しないという問題が残されている。このような取り組

みがなされている中、学びの効果を「可視化」するための評価方法が、学習者の自信やモチベーション向上、そしてリスクを取る勇気の妨げとならぬよう留意する必要がある。何のための評価なのかを十分に検討する必要がある。

2-1. 英語教育のあり方について

日本国内で放映される海外の映画やドキュメンタリーなどは、全てとっていいほど日本語の吹き替えがなされており、日本は翻訳大国と言われるほど翻訳本も充実している。一方、比較的国民の多くが流暢な英語を話すフィンランドなどでは、アメリカからの映画やドラマには吹き替えなしの英語のままに放映されている。わが国では吹き替えの恩恵に与っているが、教育効果を考えると洋画は字幕スーパーを見ながら実際の俳優の声を聞く方が断然高い。また、日本語吹き替えの女性の声優の声は、かわいらしく高い声が使われていることが多く、実際の女優の声を聞くと吹き替えの声よりもかなり低いため、その女優のイメージがそこでガラッと変わる経験をした人は少なくないだろう。声のトーンが変わるだけで、元の作品性が損なわれ日本文化風にアレンジしてしまう。このような日常の娯楽といった切り口からも、異文化教育や外国語教育の変革を試みる必要がある。

しかし、グローバル人材＝英語力といった固定観念から、どうしても英語能力試験合格を目標とする英語学習が中心となりがちである。しかしその努力も空しいことに、2013年実施のTOEFL（Test of English as a Foreign Language）スコアの国別ランキングでは、日本はアジア31カ国中26位である（ETS, 2014）。これをもって、自由民主党、教育再生実行本部の「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」（2013）では、大学の入試や卒業要件へTOEFL導入を提案している。しかし、大津、他、英語教育の専門家たちは『英語教育、迫り来る破綻』（2013）の中で、もしそれが現実となれば学校英語教育は破綻すると警告している。

TOEFLとは非英語圏の出身者が受験する、英語圏の大学留学のための必要な英語能力試験である。アメリカの大学に正規留学する場合は、一般的にiBT（Internet Based Test）で80点以上、PBT（Paper Based Test）で550点以上が要求される。これは英語圏への大学留学のための試験であるため高度な内容であり、高校の英語教育にこの試験対策が組み込まれることになれば、他の科目にかける時間を削ることになるからである。英語能力試験のための英語の勉強は、はたしてグローバル社会への貢献に役立つだろうか。まずは言葉が話せなければコミュニケーションを取ることは難しい。しかし大切なのは使える英語を身につけることである。

実際、アメリカの大学においてTOEFLスコアが必要点数を満たしていても、実際に現地の学生たちとの授

業についていくことができない留学生の指導に、頭を抱えている講師陣の意見が多々報告されている（Hwang & Dizney, 1970; Mestre, 1981; Mulligan, 1966; Stover, 1982; Trice, 2001）。アメリカの大学院に留学する日本人学生の体験調査では、授業形態はブレインストーミング、ディスカッション、グループプロジェクトが多く、日本人留学生が日本の教育では受けてこなかった授業スタイルに出くわしたとき、彼らはただ受け身的に授業についていくことで精一杯になる。そして、日本で受けた暗記主流の英語教育が、いかに海外で役に立たないかを実感することが多い（Yamashita, 2009）。

Lin (2006) によると、アジア人留学生がアメリカの大学の授業で直面する問題としてあげられるのは ① 素早く変わる話題の展開についていくことができない、② 英語で大量の読解をこなし、批判的に読み、ディスカッションし、書くことに慣れていないなどである。欧米の大学教育では、読書や実体験から得た知識や情報を自分なりに加工し、発表し、議論することが求められる。レポートを書く上でも教科書の要約ではなく知識や情報の応用・分析・評価を論述する。そのため英語力に加え批判的に教科書を読むスキルやコミュニケーションスキルが求められる。

しかも、国内の多くの大学が「グローバル人材を育てるために授業を全て英語でおこなう」ことを宣伝文句としているが、英語の基礎力が低い学習者が専門分野を英語で学ぶことで、その学びが半減してしまう可能性がある。母国語で批判的な読書法、ディスカッション、プレゼンテーションができないのに、それを全て英語で行うことが学生の学びに有益だろうか。これらのスキルを身につける意欲の高い学生層に対しては、全ての授業を英語で行うことは有意義であると考えられるが、英語を苦手とする学生層にまでもこのやり方を押し付けることが、果たして効果的な策だと言えるだろうか。

2-2. 日本文化の価値観とコミュニケーションスタイルを認識する

日本で教える欧米出身の講師から、授業を運営していく上で発言しない学生から意見を引き出すのに苦労する、という声をよく耳にする。しかし、他国との比較で日本人の外国語運用能力の低さを指摘するだけでなく、日本文化の価値観・コミュニケーションスタイルについて認識する必要がある。文化を、文化一般 (cultural general) の観点から観察すると、ひとつには大きく集団主義・個人主義に分けられる (Hall, 1976)。日本文化は集団主義文化にカテゴライズされている。集団主義文化の特徴として、グループ内の調和を保つために規範に従い、相手の面子を保つために意見の対立を避けるための間接的表現を使い、グループの意向を尊重し、義理を重んじる傾向が強い。そのため目で見える情報

(非言語：ジェスチャー、表情、声のトーン、距離や間など) に大きく頼り、相手の気持ちを察する傾向が強い (Gudykunst, et al., 1996)。

「言わずもがな」、「一を聞いて十を知る」という言葉が日本人の価値観を表す。したがって Hofstede (1991) は、比較的日本人学生は授業内やグループ内で個人が目立つことを控えようとする傾向が強く、講師やリーダーが指名しない限り個人が自発的に発言しようとはしないことを指摘している。もちろん、日本人のなかにもディスカッション・ディベートに長けた人はいるが、文化一般 (cultural general) の観点では、日本人は他の文化に比べグループ内で自発的に意見や異論を唱える人が少ない。Barnlund (1989) が指摘しているように、島国・農耕民族文化がこのようなコミュニケーションスタイルを醸成させてきたと理解できる。したがって、日本人のコミュニケーションスタイルの特徴や傾向を踏まえ、英語力に加え、異文化に対応できる柔軟性を身に付けることも重要である。

莫大な費用と時間をかけ学生、生徒の TOEFL/TOEIC スコアを伸ばしたとしても、それがグローバル社会の中で十分に活かされているとは限らない。実際、企業でも TOEFL の高得点を取得した者であっても「実際の交渉の場では全く使い物にならない」という企業人事の声聞く。グローバル教育、グローバル人材の育成を目指すのであれば、英語教育のみならず全てのカリキュラムに、「異文化理解」や「地球的視野」を入れた内容と教授法の見直しが必要である。また教師は学び手と共に、なぜ、何のために学ぶのかを話し合い、それらの答えを共創していくことが大切である。

2-3. 教授法のパラダイムシフトの必要性

地球的視野を持つ人材を育てるために、人と人を繋げる教育、つまり知識と実践を伴う体験型学習への注目が高まっている。学習理論には理論実証主義と構築主義の2つのパラダイムがあるが、今後はより構築主義的アプローチにシフトしていく必要がある。さもなければ、想定外の出来事に対応できる人材を育てることはできないであろう。

前者の社会の近代化に沿って発展してきた「理論実証主義」のパラダイムでは、真実 (知識) は主観的ではなく、人と独立したところに客観的な現実が実存すると考えられ (久保田, 2012)、「学習者は教師に世界について教えられ、その概念や構造を彼らの考え方の中に複写することが期待される」(Jonassen, 1991, p.28)。それによって学習者の効果的な学びは強化される (Skinner, 1953) と考えられている。理論実証主義の評価方法は暗記力や理解度を測る結果指向である。知識の伝達は、権威者である教師から学習者に対して行われるが (teacher-centered learning)、そこには学習者が考え、

生み出すような創造性はない (Jonassen, 1991)。1970年代の教育者 Freire は実証主義の教授法について、知識を植え付けるだけのバンキング的な教育 (Freire, 1972) として批判している。

後者の「構築主義」の学習理論では、「学び手は主体的に世界と関わり、知識を構成していく」という考えを取る (久保田, 2012, p.21)。学習者を中心とし (student-centered learning)、学生の活動参加を促し、彼らの知覚を通して現実を構成、意味づけをさせることである (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005)。Vygotsky (1978) は、人は社会との相互作用によって知識を構築していくと述べており、Bruner (1978) はこの Vygotsky 理論を基盤に教師が学習者の支援、つまり足場づくり (scaffolding) をすることで相互に学ぶことが可能となると説いている。

例えば、子供が言語を学ぶとき年長者から支援を受けることで、その関わり合いの中で充実した学びがある。つまり学びのプロセスを重視する。Piaget (1983) もまた、学習者は積極的に周りの環境の中で活動することにより、知識を構築していくと説いている。Dewey (1938) は学びの文脈 (場) の重要性を訴え、目的意識を持った学習活動や探究を、教師や他の学習者で行うことの大切さを訴えている。これからの学習方法は単なる知識の伝達だけに終わらず、学び手の創造性を伸ばすことが重要である。

2-4. 創造力を高めるための「体験学習」

情報をネットで簡単に得ることができる現在、いかに情報や知識を的確に使いこなすことができるか、というスキルが問われる (當作, 2012)。そのためには、高い思考能力が必要である。Benjamin Bloom et al. (1971) が発表した、ブルームの分類「改訂版」(Bloom Taxonomy) (図1を参照) では思考能力のレベルが、記憶・理解・応用・分析・評価・創造の順で6段階に分類されている。事実や情報を憶えるのは「記憶」のレベル。「理解」は記憶したことを人に教えたり、それをもとに別のことを推測したりする能力である。これは「低次元」の能力に分類される。「高次元」の分類とは、学びを応用し、評価し、いろいろな要素を組み合わせ新しいものを創造することである (當作)。當作はグローバル教育ではものごとを批判的にとらえ、応用、分析し、新しいものを創造する「高次元」の教育を施すべきであると訴えている。

したがって、當作はグローバル社会時代には、「体験に飛び込む」ことをさせることで、クラスと現実社会を結び繋げることができると言及する。また、21世紀を生き抜く能力として次の6つを挙げている：「問題解決能力、協働力、コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション能力、生涯学習能力、自律学習能力」(當



図1 ブルームの分類「改訂版」

作, 2012, p.79)。グローバル社会では、まさしく異文化コミュニケーション能力が必要とされる。「体験に飛び込む」ことで、いかに英語力が必要であるかを知り、その必要性を学びの動機として、より高次元の思考能力の獲得が行われる。グローバル人材を育てる上で「体験学習」は「使える語学力・コミュニケーション力」を養う場となると考えられる。

3. グローバル教育としてのサービス・ラーニング

グローバル人材育成のための「体験学習」の教授法として「サービス・ラーニング」がますます注目を浴びている。サービス・ラーニング (service-learning) という言葉は1967年に誕生し、この実践がアメリカ各地で始まったのは1990年以降である。「国家およびコミュニティ・サービス法 (National and Community Service Act)」が成立したのが1990年であり、それによりアメリカ連邦政府はサービス・ラーニングに関する制度的整備を進め、同時に数多くの組織・団体からサービス・ラーニングに関連した補助金の提供が始まる (唐木, 2010)。これが地域再生の核となる大学づくりの一助となる。サービス・ラーニングは全米の大学で90年代後半に開始され (Koth, 2003)、現在は全世界に広まり日本国内においても初等教育から高等教育に至るまで、さまざまな教育現場で取り組まれている。近年では全米の約1,200以上の大学でサービス・ラーニングが導入され、すべての学問領域で試みられている (興梠, 2011)。

実践活動を通して大学での学びと社会貢献活動を結合させるこの学びの手法は、学生と地域の間人関係を育み、学生の市民としてのリーダーシップ力や社会性を高め、課題解決力の向上を目的として実施されている (Giddings, 2003)。大学の使命とは将来の「市民」を育てることであり、学生が卒業後に社会で働く準備として、この手法はその礎になると信じられている。サービス・ラーニングプログラムでは学術的な内容を読み、調査・体験をし、それらを振り返ることで学生の専門的知識、慈愛精神、異文化能力を涵養することができる。

例えば、グローバル化の影響による問題を目の当たりにすることによりこれらの問題解決の必要性を実感し、

問題解決の一端を担う活動をする。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サービスであると言っても過言ではない。興梠（2011）はボランティア活動の7つの潜在力として、①自分を発見する力（Identity）、②自己の可能性を発見し実現する力（Self-actualization）、③学ぶ力（Learning）、④人や社会の課題を発掘し提案する力（Advocacy）、⑤市民社会を開拓する力（Civil Society）、⑥ネットワーキングする力（Networking）、⑦社会を変革する力（Social Change）を挙げている（P.58）。サービス・ラーニングにも同様の効果がある。しかも、よりアカデミックな専門性をもって社会活動に参画するものである。

サービス・ラーニング（service-learning）とは service と learning がハイフン（-）で結ばれているように、地域を学びの「場」とした学習である（Cress et al., 2013）。サービス・ラーニングと他のサービスの定義の違いは以下の通りである（図2を参照）。

- ・ ボランティア活動：チャリティーや援助活動。
- ・ インターンシップ：自らの職業経験のための活動。
- ・ 公民教育：社会の秩序の維持と発展を目指す市民の育成。
- ・ サービス・ラーニング：学生が単に地域サービス活動に携わるだけではなく、学術的目標を持ち、学術的修養に繋がる振り返りを伴う活動教育。（Cress et al, 2013）

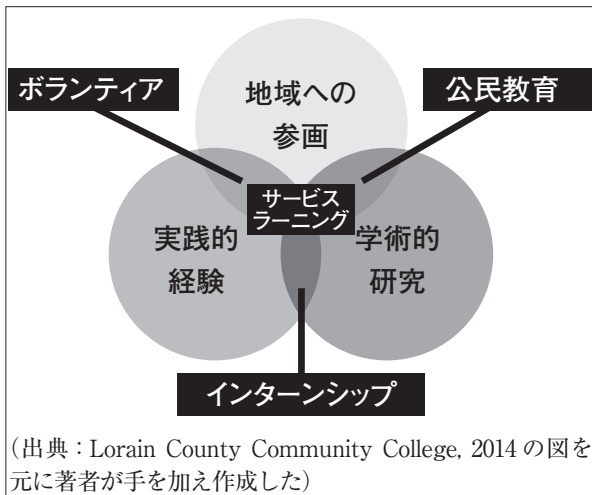


図2 サービス・ラーニングと他のサービスの定義の違い

3-1. 変容教育としてのサービス・ラーニング：ポートランド州立大学の取り組み

グローバル社会に貢献できる人材育成のための新しい教授法として、サービス・ラーニングが注目されてきている。オレゴン州、ポートランド州立大学（Portland State University: 以下、PSU とする）は、アメリカの大学機関の中でも、早くからサービス・ラーニングプログラムを必修科目として取り入れ、教職員が全学総出で取り組み成功している大学である。PSU では、サービ

ス・ラーニングコースを1994年に本格的に学部生対象の必修科目として開始。大学1年次から3年次の間に、調査方法、プレゼンテーションスキル、レポート・論文作成などのスキルを学び、自分の専門分野について資料やテキスト、ゲストスピーカーによる講演会などから学ぶのと同時に、学際的に幅広い学術分野を探究し、4年次には3年間蓄積してきたアカデミックスキルを活かし、地域で実践的な活動を行う。活動内容は400以上のコースがあり、例えば、環境・水質調査、児童対象の放課後教室、経営コンサルティング、ホームレス支援などがある。

当大学のサービス・ラーニングコーディネーターによると、サービス・ラーニングには振り返りが欠かせない。実践活動終了後、その経験を振り返ることで学習者の世界観の変容を促し、さまざまな文化的背景を持つ人々の立場を理解することができ、それが自己の問題解決に繋がると言及している。そして、それが学生の卒業後の就職や社会貢献に大きなインパクトを与えることになる。これらの活動は持続可能な社会構築に役立つ。変容学習の先駆者の一人である Mezirow（2000）によると、変容学習とは単なる知識の習得に留まらず、批判的な振り返りをすることにより、自らの固定観念や先入観に気づき、以前とは異なるものの見方を身につけることである。

ホームレス支援を行った学生の視点の変容については以下の通りである。サービス・ラーニングコース受講前：「ホームレスになってしまうのは怠け者で頭がおかしいからだと思う」。サービス・ラーニングコース受講後：「人によってホームレスになる理由は異なり、それは社会、経済、文化といった問題が交差していて、それらが彼らの生活に影響を与えているのだとわかった。この問題を改善するためには、市のリーダーにこのことを伝えなくてはいけないと思う」。これが、気づき（アウェアネス、awareness）であり、この気づきがもどとの外見や一方的な情報からだけの判断を回避し、感情移入できる異文化感受性を高めるきっかけとなる。

2010年にポートランド州立大学において、Cressと共同研究者たちと共にサービス・ラーニングの教授法について次の調査を行った。サービス・ラーニングプログラムを修了した学生（アメリカ人学生 n=1137；海外留学生 n=92）を対象に「より学んだと思われる教授法」について調査実施をしたところ、伝統的な教授法、つまり理論実証主義の教授法（講義中心の授業、選択問題の試験、相対評価など）からよりも、変容学習方法、つまり構築主義の教授法（学生が企画する地域の現場に根差した活動、自ら選択したトピックに関する購読、ディスカッション、振り返り日記執筆、プレゼンテーションなど）からの方がより学ぶという結果が出た（Cress, et al., 2010）。

学生は実社会の問題と関わり合うことで、自らの実力を試すことができ、その実践・経験を通して気づきを高め創造力を養うことができる。サービス・ラーニングを通して、ブルームの分類の「高次元」の思考能力レベルを養うことが可能となる。PSU での本実験結果 (Cress, et al., 2010) から、学生たちは、暗記力や理解を測る試験よりも、応用、分析、評価などの、より高次元の思考レベルを必要とするアプローチに好感を持っていることがわかった。

しかし、サービス・ラーニングプログラムの運営上、問題となることも多々ある。「参加しない学生がいる」、「講師はサービス・ラーニングをどのように教えたらよいか分からない」、「地域のパートナーは大学に利用されただけのように感じた」、「なぜ、学費を払ってボランティアをしなければいけないのか」といった当事者からの感想からわかるように問題は山積だが、体験を通して専門を深め、人と繋がり社会貢献できる人材の育成を目指す上で、サービス・ラーニングは期待できる教授法である。

国内外において数多くのサービス・ラーニングプログラムが展開されているが、学生が主体となり取り組んだプロジェクトに国内の事例としては、麗澤大学学部生自らが企画・運営する、イスラエル・パレスチナ問題スタディツアー、ミクロネシア環境循環型社会研究スタディツアーや、国際基督教大学学部生による、アフリカ南東部マラウイ共和国での「伝統式かまど」と「改良型かまど」の効果測定事業がある。海外では米国オレゴン州ポートランド州立大学からは、大学院生がインドの Lady Doak 大学にて 3 週間、孤児や HIV 患者、虐待を受けた女性の支援活動を行っている。

3-2. サービス・ラーニング：教職員の積極的関与と体験の振り返りの重要性

プログラムへの教職員の積極的関与については、特に海外でのサービス・ラーニングプログラムでは、異文化（習慣・価値観・歴史）との関わりとなるため準備段階から教職員が関わり、入念な準備が必要とされている (Cress et al., 2013)。学生たちは実際、社会格差、貧困、社会的弱者への虐待、資源争いの裏に隠された環境破壊や国内紛争を目の当たりにすることもあり、母国では体験しない驚き、ショック、ストレスを体験することになる。したがって、プログラムへの教職員の積極的関与は必須であり①渡航前教育、②現地での経験、③渡航後教育を必ず実施する必要がある。また、教職員と学生参加者間のチームビルディングも重要である。

具体的には、現地での諸問題（宗教問題、ジェンダーの役割、社会階層の違いなど）を正しく理解するためには十分な事前準備（カルチャーショックへの対策）が必要である。また、現地では参加者の心身のケアが必要

である。つまり Maslow (1954) の欲求 5 段階説：(1) 生理的欲求、(2) 安全欲求、(3) 社会的欲求、(4) 尊厳欲求、(5) 自己実現欲求、にある第 1 階層の「生理的欲求」、第 2 階層の「安全欲求」の確保が重要である。食べること・寝ること・安全な雨風をしのぐ家や健康の確保である。これらが脅かされると忍耐力・根気が低下し、人間関係がうまくいかなくなり、学びに集中できなくなる。またホスト文化についてのステレオタイプや偏見を増強することになりかねない (図 3 を参照)。

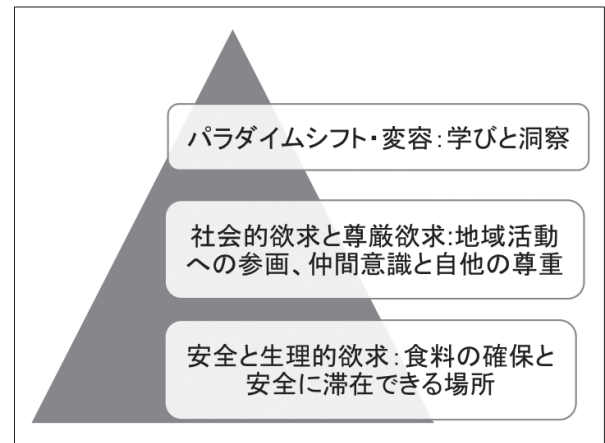


図 3 カルチャーショックへの対応 マズローの欲求 5 段階より

したがって、サービス・ラーニングでは現地で活動している間も、体験の振り返りが重要である。自国での生活環境とは掛け離れた場所ではストレスが増すが、十分な振り返りを行うことにより、学生が当初ネガティブに受け止めていた経験も、ポジティブな経験としてリフレミングすることが可能となる。つまり、パラダイムシフト（世界観の変容）が起こり、それがやがては自己実現や地球市民としての社会貢献に繋がるきっかけとなる。Cress ら (2013) はサービス・ラーニングプログラムにおける 3 つの重要な取り組み (1) 渡航前教育、(2) 現地での経験、(3) 渡航後教育、を 3 つの「E」(Entry, Engagement, Evaluation) で説明している。

(1) 渡航前教育 (Entry Preparations)

A. 先ず海外サービス・ラーニングの目的を教職員、学生がしっかりと理解する。また、学生のサービス・ラーニング参加への真のモチベーションを探り、目的に沿ったマインドセットを行う。次に大学側の奉仕目標と、現地の受け入れ側のニーズが一致していなければならない。さまざまな詳細についても了解を得ること。それらは了解覚書で記される必要がある。また、プログラム資料、学生の申込書、コースシラバスを作成し、それらはウェブサイトにも載せる必要がある。

B. 個人、コミュニティ、文化を理解する。新しい学びの場に入る前に全員の足並み（心構え）を揃える必

要がある。アイスブレイキングゲームなどを通してチームビルディングを行う。現地での期待される奉仕活動の姿について、また、現地で奉仕活動に参加しない者や不適切な行動をする者が出たときの対応、そして振り返りセッションでは何をするかなどについて事前に話し合いを行う。必要な文献の講読、講義、地域の人との関わり方についても学ぶ必要がある。

（2）現地での体験(Engagement in Service and Learning)

A. 奉仕活動が続ける上で、カルチャーサプライズ（衣食住の違いなどへの単なる驚き）、カルチャーストレス（文化の違いや習慣の中でのストレス）、カルチャーショック（ストレスから来る病気の兆候）について話し合いを重ねていく。そうすることでより異文化への理解力が高まり、感情移入が可能になる（Yamashita & Schwartz, 2012）。

B. 振り返りを行う。AshとClayton（2009）のDEALモデル（Describing記述, Examining検討, Articulating learning分節化学習）に基づき、個人的に振り返りや話し合いを行う。① Describing記述：問題を先入観・感情を入れずに単に描写する。② Examining検討：多面的に批判的に問題や出来事をとらえる。③ Articulating learning分節化学習：そこから何を学び、次に繋げるかを話し合う。奉仕活動中は感情面、精神面、対人関係の上で厄介なことに直面するものである。そのようなとき、DEALモデルは現地での対人問題解決のツールにも使える。

（3）渡航後教育(Evaluation of Impact and Learning)

A. 海外から母国に戻ることで、以前見えなかった母国内の問題が見えてくる。それは海外で培った外部者の目で母国を見るからである。これはまさしくMezirow（2000）の変容教育、ものの見方、感じ方、考え方の変化である。学びの評価をするための観察や記録は渡航前から行われるべきである。現地に入ったらほんの些細な行いも、地域への貢献として記録する。例えば、「子供のおむつ替え」といったことでさえ、マザーテレサが言うように「私たちのすることは大海のたった一滴の水にすぎないかもしれない。でもその一滴の水が集まって大海となる」。地域のパートナーにインタビューを行い、プログラムの中で上手くいったこと、いかなかったこと、感じたことなどの聞き取り調査を行う。それらの解釈は現地文化の専門家の意見を聞きながら分析していく。

B. 自己の変化の気づきを客観的に見つめる。自己の経験を頭と心で理解するためには、渡航後の振り返りセッションは欠かせない。例えば、現地で人間関係が上手くいかなかった場合など、渡航後に振り返りを行うこ

とで新しい発見がある。ここでもDEALモデルを使うことにより、一個人としての、また専門家としての考えや気持ち、視点を客観的に考察できる。

システムティックに自分の価値観、感情、態度、行動を振り返ることで、メタ認知力が向上し、それが自己改革に繋がる。メタ認知力とは、自分を客観的に観察し、知ることのできる力である。特に海外留学中だけではなく国内の中で生活する上でも、異なる価値観・習慣・信念・宗教観を持つ人々とコミュニケーションを取る際は、①自分の知識の幅：知っていることと知らないこと、②自分のスキルの幅：何ができて、何ができていないか、③自分の心・感情の状態：問題や恐怖に直面したとき、自分は「挑戦」(fight)を選択するか、「逃げ」(flight)を選択するか、なぜ、そのような感情を抱いたのか、その行動を選んだのか、といったメタレベルでの振り返りが重要である。なぜならば、これらを知ること、自分自身が気づいていないパターン化してしまった自分の心癖や態度を見直し克服することができるからである。

大学が組織的にこれらの活動を支援し、教職員が①渡航前教育、②現地での経験、③渡航後教育に、積極的に関与することで現地のコミュニティーとの連携が強化され、相互の異文化理解が高まる。それにより問題を未然に防ぐこともできる。そして、それは社会貢献のみならず、学生自身の成長に繋がる。また、教職員は研究調査、出版、学会発表などを通して、その過程や結果を広く公表し、社会のエンパワーメントに繋げることが可能となる。

おわりに

大学の教育改革を行っていく上で、地球的視野を念頭に改めて「グローバル教育とは」「どのような人材を育てたいのか」について慎重に話し合いを進め、それを大学の全てのステイクホルダーと共有していく必要がある。そして、教授法、評価法の見直しも重要である。特に学び手を中心とした体験学習を取り入れることで、知識力、感情力、行動力を強化することができる。学びの重要要素である体験の振り返りと知識の体得は、麗澤大学の創立者である廣池千九郎の言葉「知徳一体」と重なる。知の伝達だけで終わらず、体験を通し、なぜ、何のために学ぶのか、そしてグローバル教育の課題である「いかに生きるのか」を考えさせられる体験学習「サービス・ラーニング」の導入は画期的であると思われる。そして、その実施には教職員の積極的関与とストラテジーが必要とされる。

地球を守るためにひとりの人間ができることには限りがあるが、地球上の諸問題（戦争、宗教問題、自然破壊、社会格差、貧困、人権問題、疫病問題など）に耳を

傾け、それらについて個々人が意識し始めるだけでも状況は変えられる。気づくことで個々人の内側に変容を起こし、他と相互に影響し合い、大きな変革を起こすことができるからである。そのためにも、地球的視野を持ち、「～ができる日本人を育てる」、「経済競争に勝てる国を作る」のではなく、「地球存続のために世界の人々と協力できる人をどう育てるか」を念頭に、全てのカリキュラムに地球的視野を入れていくことが重要であると考えられる。

参考文献

- Anderson, L.F. A rationale for global education. In K. A. Tye (ed.), *Global education from thought to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990, pp.13-34
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concept of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. AcGraw-Hill.
- Barnlund, D. (1989). *Public and private self in Japan and the United States*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Cress, C., Yamashita, M., Duarte, R., & Burns, H. (2010). A transnational comparison of service-learning as a tool for leadership development. *International Journal of Organizational Analysis*, 18 (2), 228-244.
- Cress, C.M., Collier, P.J., & Reitenauer, V.L., & Associates. (2013). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities* (2nd Edition). Sterling, VA: Stylus.
- Cress, C.M., Emil, S., & Yamashita, M. (2013). Faculty-led international service-learning: Pedagogical strategies for entry, engagement, & evaluation. *European Association for International Education (EAIE) : Forum Journal*, 24-29.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Educational Testing Service (ETS). (2014). *January 2013-December 2013 Test Data*. Test and score data summary for TOEFL iBT. Retrieved September 5, 2014 from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth. Penguin.
- フリードマン・トーマス 伏見威蕃訳 (2006) 『フラット化する世界』日本経済新聞出版社
- 学校法人 産業能率大学 (2013年7月) 「第5回新入社員グローバル意識調査」<http://www.sanno.ac.jp/research/pdf/global2013.pdf> (2014年9月1日閲覧)
- Giddings, L. R. (2003). *Why use service-learning in college instruction?* Brooklyn, NY: Education Department Medgar Evers College.
- Gudykunst, W. B., & Ting-Toomey, S. T., & Nishida, T. (Eds.) (1999). *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, McGraw-Hill.
- The Huffington Post (2014) 「サイの角や象牙の密猟が止まらない 日本・中国の象牙の合法的取引も引き金に」The Asahi Shinbun http://www.huffingtonpost.jp/2014/01/18/rhino-elephant-poaching_n_4624707.html (2014年8月閲覧)
- Institute of International Education. (2013). *Educational Exchange Data from Open Doors 2013*. Retrieved September 5, 2014 from <http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-releases/2013/2013-11-11-Open-Doors-Data>
- 自由民主党 教育再生実行本部 (2013年4月8日) 「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」
「<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai6/siryous.pdf> (2014年9月1日閲覧)
- Jonassen, D. H. (1991). *Evaluating constructivist learning. Educational Technology*, (49) 7, 28-32.
- 唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂
- 興梠寛 (2011) 『希望への力：地球市民社会のボランティア学』光生館
- Koth, K. (2003, January/February). Deepening the commitment to serve: Spiritual reflection in service-learning. *About Campus*, 7 (6) 5-9.
- 久保田賢一 (2012) 「第一章 構成主義の学習理論」久保田賢一・岸磨喜子編著『大学教育をデザインする』晃洋書房 pp.14-31
- Lorain County Community College. (2014). *Service Learning Student Guide*. Retrieved October 22, 2014

- from <http://www.lorainccc.edu/community+services/service+learning/students/service+learning+student+guide.htm>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- 的場明弘 (2010) 『一週間 de 資本論』NHK 出版
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 文部科学省 (2009年7月) 「児童生徒の学習評価の在り方に関する意見・中学校における絶対評価と観点別評価の現状について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/attach/1285047.htm (2014年9月1日閲覧)
- 文部科学省 (2009) 「初等中等教育局教育課程課教育課程企画室・初等中等教育局教育課程課教育課程企画室児童生徒の学習評価の在り方に関する意見・中学校における絶対評価と観点別評価の現状について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/attach/1285047.htm (2014年9月1日閲覧)
- 文部科学省 グローバル人材育成推進会議文部科学省 (2011年6月) 「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afiedfile/2012/02/14/1316067_01.pdf (2014年9月1日閲覧)
- 文部科学省 (2012年6月) 「大学改革実行プランについて」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm (2014年9月1日閲覧)
- 内閣府 (2014) 「平成26年度版 子ども・若者白書 - 特集 今を生きる若者の意識、国際比較から見えてくるもの」http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/pdf/tokushu_01_01.pdf (2014年9月1日閲覧)
- 野田正彰 (2000) 『気分の社会のなかで』中央公論新社
- 太田浩 (2013) 「第3章 日本人学生の内向き志向再考」横田雅弘・小林明編 『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』学文社 pp. 67-93
- 小関一也 (2001) 「第2章 グローバル教育の全体像」宇田川晴義監修、小関一也・小島健太郎・尾崎司・浅川和也・桜井高志著 『地球市民への入門講座：グローバル教育の可能性』三修社 pp.29-52
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 1). New York: Wiley.
- PRESS RELEASE SC/7057 (2001, March 5). SECURITY COUNCIL CONDEMNS ILLEGAL EXPLOITATION OF DEMOCRATIC REPUBLIC OF CONGO'S NATURAL RESOURCES [Web log post]. Retrieved August 31, 2014 from <http://www.un.org/News/Press/docs/2001/sc7057.doc.htm>)
- 産経ニュース (2014) 『アフリカゾウ100年後には絶滅。象牙、中国で価格暴騰3年で10万頭密猟』<http://sankei.jp.msn.com/world/news/140826/mds14082610300003-n1.htm> (2014年8月検索)
- Selby, D. セルビー (1997年7月) 「特集グローバル教育」『国際教育ジャーナル』No.128、3面
- 當作靖彦 (2012) 『NIPPON3.0の処方箋』講談社
- 宇田川晴義 (2001) 「第1章 新しい教育のパラダイムを求めて」宇田川晴義監修、小関一也・小島健太郎・尾崎司・浅川和也・桜井高志著 『地球市民への入門講座：グローバル教育の可能性』三修社 pp.11-27
- Vygotsky, L. S. (1978). Tool and symbol in child development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamashita, M. (2009). *Japanese international graduate students in U.S. higher education classrooms: An investigation of their pedagogical and epistemological challenges and supports*. Unpublished doctor dissertation, Portland State University, Portland, OR.
- Yamashita, M., & Schwartz, H.L. (2012). The coconut and the peach: Understanding, establishing, and maintaining interpersonal boundaries with international students. *New Directions for Teaching and Learning*, 131, 57-69.