

サービス・ラーニング：学生の変容と挑戦

Service-learning projects in higher education:
The outcomes and challenges of transforming students' learning

山下 美樹

Miki Yamashita

Abstract *This qualitative case study examines both the outcomes for a group of 17 students of a service-learning course at a college in suburban Tokyo, Japan, and the challenges that offering this course presented to the instructor. Its first objective is to assess how working with people in the community was able to transform the frames of reference of students, particularly through a process of reflection. It then moves on to describe some of the unexpected complications that arose in the delivery of the course and how the instructor sought to resolve these.*

キーワード：サービス・ラーニング、Relational Cultural Theory、成人教育、
変形教育、Kolb の経験学習モデル

学際領域：成人教育学、変形教育

1. はじめに

大学教育の質的転換が迫られている近年、サービス・ラーニングが国内の高等教育内でも導入され始めているが、海外では既に幅広く個人のものの方の変容を促す変形教育 (Freire, 1972; Mezirow, 1991)、経験的学び (Kolb, 1984) として受け入れられている (Ziegert & McGoldrick, 2004)。サービス・ラーニングを授業に導入することは、その準備段階で時間と労力を要する。一つには学生を地域社会に送り出す前の最低限の社会人基礎力 (思いやり、マナー、公共心、倫理観など) の確認が必要となる。授業の時間をマナー教育などに使うこと自体が、従来の大学教育の枠を越えており、学生の奉仕活動の実践のなかでの気づきなど、情緒的な学びには稚拙なものも捉えられることもある。しかし、大学の使命とは将来の市民を育てること (Mezirow, 2000) であり、サービス・ラーニングのなかで培う、「知識」「感受性」「態度」そして「智慧」の醸成は意義あることである。したがって、サービス・ラーニングは市民教育にとって欠かせない構成要素である (武田, 2011)。本研究では、2015年に実施したサービス・ラーニング入門コースに参加した17名 (女性13名、男性4名) の変容と、教員が本コースを運営するなかで直面した挑戦や課題についてまとめ、今後のサービス・ラーニングの実践について考察する。

2. 理論的背景

2-1. 成人教育としてのサービス・ラーニング

高等教育の在り方とは何だろうか。成人教育 (andragogy) の「成人は自主的に経験する学習者である」(Malcom Knowles, 1984) という考えを前提にすると、外の知識を学ぶと同時に、内省を通して自己について学ぶというマインドセット (心構え) が必要となる。成人教育 (andragogy) という言葉は、1833年にドイツ人教師の Alexander Kapp が生み出したものであり、教授法 (pedagogy) と区別されている。Knowles は成人学習の想定として、(1) 自己概念 (self-concept)、(2) 学習者の経験 (prior experience)、(3) 学ぶことへの心の準備 (readiness to learn)、(4) 学びのオリエンテーション (learning orientation)、(5) 学びへの意欲 (motivation to learn) を挙げている (Knowles)。つまり、成人は(1) 自主性を伸ばすために、(2) 経験を内省し、(3) 実践的に仕事・生活に役立てるために、(4) 知識をただ暗記するのみならず、自己の問題意識に対して問題解決型で取り組み、(5) 自己を高めたいという動機が想定される。以上の5つの要素は、サービス・ラーニングの教育の基本前提となっている。

学習理論では、認識論 (epistemology) のなかで、理論実証主義 (客観主義) と構築主義 (主観主義) の2つのパラダイムのアプローチがある。理論実証主義では、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、「人の存在と関わりなく、外界に存在するもの」と捉えられる (久保田, 2012; 箕浦, 2015)。一方、構築主義では、事実 (知識) は主観的であり、「学び手は主体的に世界と関わり、知識を構成していく」と考える。「自己発見」のための「内省」、そして「ものの見方の変容」を促すサービス・ラーニングの学びの手法は、構築主義のパラダイムに基づき、上記の5つの成人教育の基本前提を踏襲しているといえる。「ものの見方の変容」については、成人教育の重要なアプローチとして、変形教育 (Transformative Learning) がある。これはコロンビア大学の名誉教授 Jack Mezirow によって紹介され、「ものの見方の変容」を重視する教育分野にとっては欠かせない要素とされている。

2-2. サービス・ラーニングとは

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」とした学習であり (Cress, 2004)、地域での奉仕活動を、学術的理論、そして研究を通してふりかえり、学術的洞察、慈悲の心、異文化間能力を向上させるものである (Cress et al., 2013)。サービス・ラーニングという言葉は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。1990年に「国家およびコミュニティー・サービス法 (National and Community Service Act)」が成立し、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り、サービス・ラーニングは1998年代後半に全米の大学で開始され、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込まれている（Koth, 2003）。

サービス・ラーニングと他の社会活動との違いについては、奉仕活動はチャリティーや援助活動、インターンシップは自らの職業経験のための活動であり、公民教育は社会の秩序の維持と発展を目指す市民の育成であるが、サービス・ラーニングは学生が単に地域の奉仕活動に携わるだけではなく、学術的目標を持ち、学術的修養につながるふりかえりを伴う活動教育である（Cress et al, 2013）。同時にサービス・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もある。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、学生と地域の間人間関係を育み、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。

文部科学省では、平成27年度から「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（大学のCOC事業：Center of Community）として、大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先を創出し、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取り組みを支援している（文部科学省, 2016）。このことから、大学と地域を繋ぎ、地域が求める人材を養成することのできるサービス・ラーニングは、現在の教育にとって重要である。人は周辺の人々との相互関係のなかで知識を構築する（Vygotsky, 1978）。その相互関係のなかで、社会や人々の日常生活のなかに深く介入することが要求される（Freire, 1999）。それに加えて、人は人々との健康的な関係性のなかで協働することで、自主的に行動する力が養われる（Jordan, 2010；Miller & Stiver, 1997）。Jean Baker Miller とその同僚によって、看護の現場で開発された理論である Relational Cultural Theory (RCT) によると、個人が他者との健康的な関係を築き維持することで、活動力（energy）、自尊心（self-esteem）、自身への気づき（self-awareness）、行動を起こす能力（ability to take action）、そして、さらに繋がることへの希望（desire for further connection）、以上5つの要素が促進される（Jordan, 2010；Miller & Stiver, 1997）。

2-3. サービス・ラーニングと内省

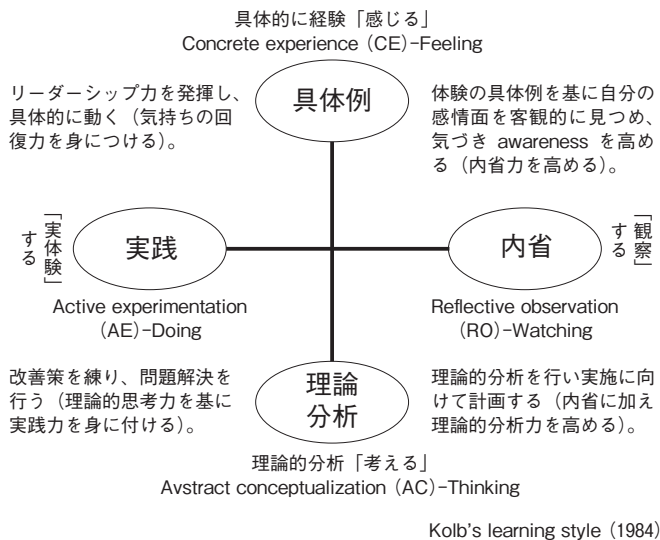
サービス・ラーニングはまさに、地域の人々と直接向き合い問題解決を行い、自主的に学ぶ成人教育である。そのためには、その過程でグループのメンバーとしての自分、地域社会のなかでの自分をクリティカルに内省することが必要である（Ash & Clayton, 2009）。クリティカルシンキング（Brookfield, 1989）と内省（Schön, 1983）を実践することで、学生たちのものの見方が変わり地域についてより深く学ぶことができるからである。困難な経験も内省をすることで、ものの見方を肯定的に変容することが可能となる場合もある（Mezirow, 1990）。サービス・

ラーニングの効果は学生の内省、学術的、個人の成長の結果から検証することができる (Ash & Clyton, 2004 ; Hatcher, Bringle, Muthiah, 2004)。例えば、ふりかえりレポート、プロジェクトの実施やプレゼンテーション、そして、チームワークのなかでのリーダーシップ性などから評価することができる。したがって、学習者を中心とした学び (student-centered learning) の活動参加を促すために、教員の役割は講義のみならず、ファシリテーターとして学生を支援する立場となる。Bruner (1978) は Vygotsky 理論を基盤に、教師が学習者の支援 (足場づくり scaffolding をする) 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。

2-4. 経験的学びの理論

この経験的学びを効率よく遂行するために Kolb (1984) の経験的学びの理論が使われるが、この理論はサービス・ラーニングの運営にとって最適な学習モデルである (Becker & Couto, 1996)。Kolb は「具体例」(CE : concrete experimentation)、「内省的観察」(RO : reflective observation)、「理論的分析」(AC : abstract conceptualization)、「実践」(AE : active experimentation) の4つのラーニングスタイルを提唱している。個々人によってラーニングスタイルの傾向は異なるが、この4つのスタイルを循環的に体験していくことでより学びが定着する。まずは、体験の具体例を基に、自分の感情面を客観的に見つめ気づきを高める (内省力を高める)。次に体験を理論的に分析し、次の実施に向けて計画する (内省に加え理論的分析力を高める)。そして、実践し、改善策を練り、問題解決を行う (理論的思考力を基に実践力を身につける)。さらにリーダーシップ力、自主性を高め具体的に動く (気持ちの回復力を身につける) ことを促進させる。

Kolb (1984) の経験的学びの理論は、学習者一人ひとりの学びのラーニングス



タイルの傾向を知るうえでも役に立つ。人はものごとを経験する際に、直接行動を起こすよりも「観察 (RO)」し、ものごとの成り行きを離れて観察することを選ぶのか、あるいは率先して行動する「実践 (AE)」を選ぶのか、また、経験を理解する際に具体例についてグループで話し合いながら共感など、「感じて (CE)」理解するのか、あるいは、個人的に理論的に「考えて (AC)」理解するのかに分かれる (Kolb)。このように、学生一人ひとりのラーニングスタイルの傾向を知ることで、内省のためのより適切な設問を考えることができ、グループワークのファシリテーションを行ううえでも役立つ。

3. サービス・ラーニング入門コースの概要

15週間の「サービス・ラーニング入門」の構成は、10回の講義、2回の演習（奉仕先の調査と活動）、3回の個人発表である。(1)10回の講義内容は、6回をサービス・ラーニングの概念や性格分析テストを使った自己分析、地域で奉仕活動を行うことの意義、その際に留意する地域社会のなかの異文化コミュニケーションと、そして奉仕先でのスタッフや、奉仕対象者に対するマナーについて演習を交えて講義を行った。後の4回の講義は、計6名のゲストスピーカーを招待し、講義、実習、ワークショップを行った。(2)2回の演習については、コンピュータ教室にて、奉仕活動先の調査、その施設を取り巻く社会的問題の調査をネットで検索する方法や、個人発表のためのパワーポイント作成の指導を実施した。奉仕活動では、学生は希望する奉仕活動先（幼稚園、高齢者介護施設、児童センター2カ所、計4カ所から選択）に出向き活動した。(3)最後の3回の個人発表に関しては、学生各自の個人発表（奉仕体験・奉仕先の社会的現状や課題についての発表）と、各発表についての質疑応答とディスカッションを行った。講義、演習、実践をレスンプランに入れることで、Kolb（2004）の4つのラーニングスタイルを循環して行った。

サービス・ラーニング入門講義内容（計15週間）	
(1) 講義 10回	<担当教員による内容> ●サービス・ラーニングの概念 ●性格分析テストを使った自己分析（自分自身のものの見方・考え方・行動の傾向） ●地域社会のなかの異文化コミュニケーション ●奉仕先でのマナー教育 <ゲストスピーカーによる内容> ●社会福祉協議会から講師1名「ボランティア・その意義」（講義） ●社会福祉協議会から3名「視覚障がい者と車椅子の体験」（講義と体験） ●米国オレゴン州ポートランドから、異文化コンサルタント1名「アメリカのボランティア活動について」（ワークショップ） ●地域づくり推進部協働推進課から1名「街づくりと市民参加の重要性」（講義）
(2) 演習 2回	●奉仕先に関する調査のネット検索指導とパワーポイント作成指導（コンピュータ教室にて） ●奉仕活動：幼稚園、高齢者介護施設、児童センター2カ所にて計4カ所
(3) 個人発表 3回	●学生各自の個人発表：奉仕体験・奉仕先の社会的現状や課題についての発表 ●各発表についての質疑応答とディスカッション

4. コース実施プロセスのなかで直面した挑戦

4-1. 事前準備

コース実施前の準備として、活動先選びと訪問がある。今回が初めてのサービス・ラーニングの試みであり地域の奉仕先についてのネットワークがなかったため、まずは市の社会福祉協議会に相談し活動先を紹介してもらった。しかし、奉仕活動時期、回数、場所などで適当なプログラムが見つからず苦戦したが、大学内の地域連携センターの協力も得てようやく奉仕活動先が確定した。その後、各紹介先に訪問し社会貢献活動の目的、各学生の到達目標などの確認、突発的な事故や問題が起きた際の連絡方法や注意事項などの詳細について打ち合わせを行った。

4-2. コース実施中に直面した挑戦

本コースを初めて開講し第1週目に直面した問題は、受講者の半分以上が1年次の学生であったため大学のスタディースキルズ、社会人基礎力について指導を行う必要性に迫られたことである。まず、1年次の学生のスタディースキルズであるが、授業の振り返りレポートとしての、感想文の書き方、参考文献の引用の仕方、剽窃について、パワーポイント作成の仕方、インターネットを使った調査の仕方、プレゼンテーションの仕方など；社会人基礎力としては、奉仕活動先への電話のかけ方、敬語、謙譲語、丁寧語の違いなどビジネスマナーの指導を行った。敬語、謙譲語、丁寧語などの言葉遣いについては、2年次以上の学生でもできていない状態であった。

スタディースキルズの一つとして毎週行ったのは、授業最後に行った振り返りレポートである。その書き方としてBRD方式（Brief Report of the Day：当日レポート）（宇田，2005）を採用した。授業の最後の20分を利用し当日の授業の感想文を書かせる作業である。A4サイズのレポート用紙を配付し、(1)授業開始時に当日の授業内容のテーマを記入させる。(2)このテーマを念頭に置き、各自で文章の構想を練る。(3)講義のなかで情報収集をする。(4)授業最後の20分で各自、授業内レポートを完成させる。1回あたりに要求する執筆分量は、字の大きさにもよるが600字程度である。提出されたレポートは、次回の授業冒頭で返却するが、その採点方法を詳しく説明するルーブリックを作成し、それに教員からのコメントを添えて返却した。それを参考に学生は次のレポート作成に臨むことができる。

BRD方式（宇田）の長所として、学生が授業に参加する際にレポートを書くために授業に集中し、考えながら授業に取り組むことを助長する。序論、本論、結論と分けて書く。文章の構成、授業で学んだことに、自分の体験談を重ねて振り返り、その内容も文章に加える。最後に剽窃を避けるための参考文献の引用の仕方についても指導する。これらの形式を与え、練習を繰り返すことで、1年次の学生たちも、ある程度学術的文章を作成できるようになった。

授業内レポート評価方法ルーブリック

	0点 ～ 10点	11点 ～ 20点	21点 ～ 30点
文章構成	文の構成が序論、本論、結論に分けられていない。	文の構成が序論、本論、結論に分けられているが、序論、結論が統一されていない。	文の構成が序論、本論、結論に分けられて書かれており、序論と結論が統一されている。
体験談 (Story) の振り返り	自分あるいは、他人の体験談 (Story) が含まれていない。	自分あるいは、他人の体験談 (Story) が含まれているが、具体的に書かれていない。	自分あるいは、他人の体験談 (Story) が書かれており、その例が具体的に書かれている。
授業内容	授業の内容が文章に含まれていない。	授業の内容が文章に含まれているが、具体的に書かれていない。	授業の内容が文章の中に含まれており具体的に書かれている。
引用参考文献の書き方	参考文献が引用されていない。	参考文献が引用されているが、著者名、出版年が正しく記されていない。	参考文献が引用されていて、著者名、出版年が正しく記されている。
文章力を向上させるポイント： ここに学生へのメッセージを記入する。			

【サービス・ラーニング入門】振り返りレポートのためのルーブリック 作成：山下（2015）

次に、直面した問題は、1年次の学生の授業態度であった。特に1年次の女子学生8名と男子学生2名は授業中も大声で話す、スマートフォンを手放さない、などの態度が見られた。それは上級生と座らせることである程度は解決できたが、少しすると雑談が始まった。当初は女子学生に関しては授業中に化粧をするなどの態度が見られたが、強く注意を促すことで改善できた。しかし、授業中に集中力が欠けており、何度も繰り返し指導する必要にも迫られた。

例として「視覚障がい者と車椅子の体験実習」の日に社会福祉協議会から3名のシニアボランティアが来校した時のことである。この体験の事前確認として、実習当日は視覚障がい者の体験をするので、アイマスクをし、白杖を持ち階段を昇り降りしたり、車椅子に乗りキャンパス内を巡ったりするため、ヒールのある靴は避け、運動靴で来るよう指導した。しかし、当日1年次の女子学生たちはまるで示し合わせたかのように、底の厚いサンダル靴を履いてきた。これでは、階段から転げ落ちて大怪我をする可能性もある。これにはシニアボランティアの方々も困惑した様子であったが、注意して歩くように伝えその学生たちの参加を許可した。アイマスクで目隠しをし、白杖を持って歩く者と、その相手に腕を貸し、一緒に歩いて誘導する者とでペアになり、建物の5階から1階までの階段を昇り降りする体験をした。

また別の例では、奉仕活動場所に行っているはずの3名の1年次の女子学生が、教室に座っていたことがあった。動揺する気持ちを抑えつつ、「今日は活動先に行っているはずなのに、なぜ授業に来ているのか」と聞くと、「忘れた」とあっさりとしたと答えた。「奉仕活動先の高齢者介護施設に連絡を入れたのか」と聞くと、「知らなかった」と悪びれた様子もなく答えた。このような態度の学生は稀であるが、ショックは大きかった。事前に時間を取り、奉仕活動先にコンタクトの電話を入れること、その時に伝えなくていけないことなど確認していたにもかかわらず、「知

らなかった」「忘れた」の一言で詫びの言葉もなかった。この日は、パソコン教室でリサーチスキル、パワーポイント作成スキルの指導をする授業であったので他の学生には自習をさせ、この3名の学生を廊下呼び事情を聴いてみた。すると、以前に「公的な場所に電話をしたことがなかった」「初めてのことで不安だった」ということであった。若干反省の色が見えてきたので、この3名の内一人にその場で高齢者介護施設のスタッフに電話を入れさせ、お詫びと事情を説明させ、再度活動スケジュールを組んでもらえるか問い合わせさせた。幸いなことに再度機会を得ることができ、この3名は無事現地で奉仕活動を行うことができた。

また別の日にもう1名の1年次の女子学生が、児童センターでの活動日に無断欠席し、同じくセンターのスタッフの方に活動スケジュールを組み直してもらった。大学1年目の前期は、大学生活に慣れることで精一杯である。したがって、1年次の学生を奉仕活動に入れるためには、教員と受入れ側のサポートがかなり必要となることを実感した。このような予期せぬ問題に直面することがあったが、コース実施前に各奉仕先に直接足を運びスタッフと事前打ち合わせを行ったため、学生たちについて理解していただくことができ、心強いサポートのおかげで奉仕活動を行うことができた。奉仕活動を無段で休むという問題を起こしたのは、この一年次の4名の女子学生たちのみであり、後の学生については無事全員が奉仕活動を終えることができた。

5. 対象者と調査・分析方法

本研究のリサーチクエスションは、2015年の前期に実施した「サービス・ラーニング入門を受講する学生たちのものの見方が、地域での奉仕活動を通してどのように変わったか」である。研究調査にはケーススタディ (Stake, 1995; Yin, 2003, 2006) を使い、大学学部生の17名 (女子13名、男子4名) を対象に実施した。うち10名 (8名女子、2名男子) が1年次、6名 (5名女子、1名男子) が2年次、そして1名の3年次 (女子) の学生が参加した。ちなみに、これらの学生全員が以前、社会奉仕活動をしたことがない。具体的な調査方法には、学生たちの教室内での毎週のふりかえりレポート、彼らの教室内での態度や行動、クラス発表、ディスカッションの様子を参与観察し、収集したデータを基に見えてきたパターンをコード化し分析した。名前はプライバシーを守るために伏せた。

6. 分析結果

学生たちの学びは、奉仕活動先の老人介護施設、幼稚園、児童センター、各施設のスタッフや利用者との協働するなかで示された。リサーチクエスションの「サービス・ラーニング入門を受講する学生たちのものの見方が、地域での奉仕活動を通してどのように変わったか」という問いについての分析結果を、Relational Cultural Theory (RCT) (Jordan, 2010; Miller & Stiver, 1997) の5つの要素：活動力

(energy)、自尊心 (self-esteem)、自身への気づき (self-awareness)、行動を起こす能力 (ability to take action)、さらに繋がることへの希望 (desire for further connection) に分けて説明する。

1つ目が、活動力 (energy) の向上である。活動力は「人と関わる」ことで強化されたことが示された。1年次の2名の男子学生が、幼稚園児での芋ほりの奉仕活動を行ったが、1年次の女子8名と同じくこの男子2名は授業に集中できない学生たちであった。3年次の女子学生1名がこのグループに加わり3名で幼稚園に出向いたことで、3年次の学生がリーダーとなり1年次の男子2名に遅刻の無いよう呼びかけたりもしてくれた。当日は、教員 (筆者) は同行しなかったが大学の職員が同行し、活動作業の初めから終わりまでの記録を写真に収めてくれた。写真には3名の学生の園児を引率し芋ほりの農園まで誘導する姿や、一緒に芋ほりをする姿が写されていた。そこからも彼らの緊張している様子や、楽しんでいる様子、子供たちをサポートしている様子がうかがわれた。それは、彼らの振り返りレポートにも記されていた。男子学生の2名のレポートには「子供たちを幼稚園から畑まで誘導することがこんなに大変なことだとは思わなかった」「子供たちは意外に賢く、山手線のほとんどの駅名を暗記していた子供もいて驚いた」「将来は保育士になりたいと思った」。などが書かれていた。守るべき対象者である「園児」を引率することで責任感が増し、その幼児たちに対する見方が変わった瞬間である。幼稚園での活動の成功については、幼稚園の教諭のサポートも大きかった。学生のレポートには、温かく迎えてもらえたことが、彼らに安心感を与えたと書かれていた。

2つ目が、自尊心 (self-esteem) の向上である。児童センターで奉仕活動をした、2年次の男子と女子学生が、「将来子供を持ったとき今回の経験は役立つ」と振り返りレポートに記した。学生たちは、奉仕先の問題、例えば、「高齢者人口の増加」、「待機児童の問題」などについて調べたり、直接に高齢者施設のスタッフから話を聴いたり、児童センターを利用する母親たちから話を聴いたりなど、現場の生の声も収集することができた。講義だけの授業とは異なり、社会奉仕活動、振り返り、調査、発表、そして、ゲストスピーカーから現場の状況や課題について聴くことができ、学生たちの満足度、自信が高まったことが、彼らのふりかえりレポートに記されていた。

3つ目が、自身への気づき (self-awareness) である。2年次の女子学生が児童センターでの奉仕体験をした際、「自分自身がこんなにも子供の扱いが得意だったとは知らなかった」という自己発見があったとふりかえりレポートに記した。また、児童センターからは引き続き来てほしいとの誘いもあったと嬉しそうに話してくれた。また、別の児童センターで奉仕活動をした1年次の学生が、1回目は約束をすっぽかしてしまったが、2度目の機会をいただき充実した体験ができたことふりかえった。そして「夏休み続けてボランティアをする」とふりかえりレポートに記述してあった。この学生についても、子供と関わるのが楽しく自分に合っていることが分かったことや、児童センターのスタッフが、温かく迎えてくれ、励ましの言葉をかけてくれたことなどが、学生たちの達成感に大きく影響したようである。

4つ目は、行動を起こす能力（ability to take action）である。社会福祉協議会の3名のシニアボランティアスタッフによる「視覚障がいの体験」の実習では、学生がペアを組み、1人がアイマスクで目隠しをし、白杖を持ち、もう1人が腕を貸し誘導する係りとして、5階の教室から1階まで往復した。誘導した側は、普段一人で階段を昇り降りするのに比べて、かなりの注意力と難しさを体験した。体を使った注意力を必要とするアクティビティーを授業のなかに取り入れたことは、学生一人ひとりの活力を生み出すきっかけを与えた。当日、事前注意事項として、ヒールのある靴を禁止したにも関わらず、ヒールを履いてきた1年次の女子学生たちも転ばないように真剣に階段を昇り降りしていた。また、2年次の1人の女子学生は祖父の介護をした経験があり、アイマスクをした相手への声がけに慣れた調子で誘導していた。今回初めてこのような体験をした学生たちの授業内レポートには、体験することの大切さが記されていた。

また、この体験を通して学生たちからは、キャンパスには視覚障がい者を安全に誘導するために地面や床面に敷設されている黄色い視覚障害者誘導用ブロックが地面に敷かれているが、途中、それが途切れているところがあり、果たして本当に視覚障がい者の立場に立って敷かれているのだろうか、といった疑問も出た。視覚障がい者の立場に立ってキャンパスを歩くことで、見えてくる事実があった。また、学生たちは車椅子の体験を通して、「車椅子でキャンパスのなかを移動することは大変だとうことに気づいた。電車での移動の際、車椅子に乗っている人々に気を配りたい」との、今後の自分の行動に関するコメントもあった。

5つ目は、さらに繋がることへの希望（desire for further connection）である。高齢者介護施設で入居者たちと一緒に、焼きそばを作る社会活動をしたのは2年次の女子学生と男子学生（留学生）の2名である。2年次の女子学生のレポートのコメントには、「施設には介護が必要な方と、お元気な方が同居していた」「高齢者の方々の豊富な知識と経験には驚いた」「施設は100以上のボランティアで成り立っていることを知り驚いた」などがあり、ネパールからの男子留学生は「いろいろな人に会うことができ楽しい経験だった」「自分の国でも介護が重要課題である」とレポートにコメントしており、2人とも「今後も社会活動をしたい」との感想がふりかえりレポートに記してあった。

今回本コースに参加した学生のほとんどが過去に社会活動をしたことがなく、「サービス・ラーニング」という言葉を初めて耳にしたという状況で行った体験授業であった。しかし、学生たちの最後のコメントは、「楽しかった」「普段会えない方々にお会いできてよかった」「ゲストスピーカーたちから、現場の声が聞けて良かった」「実際に奉仕活動をして見えてきたことがたくさんある」「地域社会で、子育て支援や高齢者へ支援がますます高まるなか、いろいろと考えさせられた」「社会貢献の必要性を感じた」とのコメントが最終レポート、発表、ふりかえりレポートなどで確認できた。提出課題の全てに「人との繋がり的重要性」が書かれていた。

加えて、アメリカから来日中の異文化コンサルタントが「アメリカの社会奉仕活動」についてのワークショップを実施した際、アメリカと日本のボランティア人口

やボランティア層の比較について講義してくれたり、学生たちを小グループに分け、それぞれに社会貢献活動の企画提案をさせたりもした。学生たちは、アメリカ社会のなかでの社会貢献活動の重要性について学び、社会貢献のための奉仕活動を企画することの楽しさを知ったという感想が、授業内レポートに記されていた。

7. 考 察

7-1. サービス・ラーニングにおける変形教育のための指導

変形教育は知覚（ものの見方）の変容を目的としており、Mezirow（1991）は、なぜどのように我々のものの見方は形づくられてきたのか、について知るために気づきを深め、新しい角度で経験を理解し受け止め、今後の行動に繋げることと提唱している。教員がファシリテーターとして、学生のものの見方の変容を促す手助けをするうえで、まず「学生中心」の視点が必要であることを体験学習を通して実感した。問題の多かった1年次の学生たちとのやり取りのなかで、「未熟な」「反抗的な」「だめな」というレッテルを一旦貼ってしまうことで、学生中心から、教員主導の指導方法に変わり、学生たちの変容の可能性も低くなるといえる。

つまり教員はサービス・ラーニングで学生たちの活動を支援する際、教員自身の解釈の仕方と、学生側の事情を知る必要がある。学生側の事情を知るための作業は、毎回の授業でミニツッパーパーやリフレクションペーパーにその日の気分を書いてもらうことで多少把握することができる。Mezirow（1991）が強調するように、成人教育は「個人のものごとや、経験に対する意味づけの仕方」がどのようになされているかを探究する必要がある。授業中の態度が悪い場合は、その裏に不安や、授業が理解できない、これまでの学習習慣などが影響しているかもしれない。したがって、サービス・ラーニングでは、学生には理論などの知識を修得すると同時に、学生自身の心癖、習慣、考え方、などはどのように作られたのかなどについて内省する、両面のアプローチが必要となってくる。

また教員自身も、学生の態度を評価する際、自動的に相手を批判するのではなく、一旦自分自身の解釈についてふりかえる必要がある。学生の態度に対するネガティブなラベル付けを自動的にしていないかに留意し、新しい見方、学生たちを取り巻く社会的背景を別の角度から考える必要がある。主観的視点、客観的視点を同時に持ち、事象を俯瞰するスキルが必要となる。これは、授業研究のような形でサービス・ラーニングを授業に取り入れている教員同士で研究することも有効的と考えられる。

7-2. 信頼構築の重要性

人々は周囲の人々との相互関係のなかで、お互いの日常に介入し合い、健康な関係性のなかで知識や経験を構築し、学びを深めることができる（Freire, 1999；Jordan, 2010；Miller & Stiver, 1997；Vygotsky, 1978）。奉仕活動初心者の学生たちにとって、その過程にはさまざまな挑戦がある。いままで自分たちの学びのスタイル

や、生活のなかで考えたこともない社会貢献活動をすることは非常に勇気の要ることである。そのため、学生を受け入れてくれる奉仕活動先のスタッフとの信頼の構築が重要である。サービス・ラーニングは、奉仕先のスタッフの支援なしには成り立たないことを実感した。特に大学生活を始めたばかりの1年次の学生たちにとっては、奉仕活動受け入れ側のサポートが大きい。さまざまなボランティア団体の協力で成り立つ高齢者介護施設や児童センターなどでは、ボランティアスタッフへの対応に慣れており、安心して学生を送り出すことができた。しかし、事前の教員とスタッフとの事前打ち合わせがあってこそであり、緊急対応の仕方などはよく話し合っておく必要がある。

次に、学生間の信頼関係の構築も重要である (Jordan, 2010; Miller & Stiver, 1997)。それは「視覚障がい体験」の実習で実現できた。社会福祉協議会からの3名のシニアボランティアスタッフの協力を得て、視覚障がいの方の疑似体験をした際、学生同士がペアを組み、目隠しをしている相手を誘導するという体験から、「お互いの信頼がなければ、視覚障がいの方を誘導することは難しい」とほとんどの学生がコメントとしてふりかえりレポートに記述していた。身体を使った演習は、学生間の信頼を強化する上で効果的であった。また、幼稚園での芋ほりの活動をした学生たちは、幼稚園から芋ほり場までの道を園児たちと手を繋いで歩き、芋ほり活動では一緒におしゃべりしながら楽しみ心と身体で触れ合うことで、年齢や立場を超えて信頼感が生まれたようである。この奉仕活動を体験した学生たちには、幼児たちを守る責任感が芽生えたことが彼らのレポートからもうかがうことができた。

7-3. プロセス指向型授業についての言及

学生のなかには大学の授業は講義が主流であり、単位取得のための必要出席回数である15週間の内10回は最低出席していればよい、という考えを持っている学生もいる。しかし、サービス・ラーニングのようなプロセス指向の授業ではそれは成り立たない。その点をオリエンテーションにしっかりと確認する必要があるが、オリエンテーションは出席の一部として数えない授業もあるため、オリエンテーションに来ないで2週目から参加する学生がいる。サービス・ラーニングの授業ではオリエンテーションへの出席は重要である。通常の講義形式の授業とは異なるため、学生の課外活動への心構えについてもオリエンテーションで確認する必要がある。しかし、シラバスを見ずに授業を選ぶ学生がいるため、なかなかオリエンテーションに出ることを徹底することは難しい。このような事情を考慮すると、サービス・ラーニングの授業を開始する前に、オリエンテーションを入念に行う必要がある。また、独立行政法人日本学生支援機構 JASSO (2006) の調査によると、全国202の大学学部2～3年次学生を対象に調査した結果、65%が奉仕活動に参加したことがあるという結果が出ているが、それでも授業に奉仕活動を入れるという概念は、学生たちにとっては新しい。1年次の学生にこのコースを履修した理由を尋ねたが、「サービス・ラーニング入門」というコースタイトルを見て、「アルバイトで、サービス業をしているから受講しようと思った」と答えた学生がいた。このようにサー

ビス・ラーニングという名前自体が新しい。また、講義形式で試験の結果さえよければ単位が取得できる授業形態とは異なることを学生側にもしっかりと理解してもらう必要がある。

サービス・ラーニングはプロセス指向のアクティブラーニングであり、Kolb (1984) の学習スタイルモデルで紹介したように、観察して (CE)、内省して (RO)、分析して (AC)、実践する (AE)、といった異なるラーニングスタイルが組み込まれていることも、教職員、学生の間で認知される必要がある。Yamazaki (2005) は、日本人学生のラーニングスタイルは行動を起こして学ぶ (AC) よりも、感性で学ぶ (RO) 傾向が強いという仮説を立てている。その理由は日本の集団主義文化では、クラスのなかでは率先して意見を述べたりすることを避ける傾向があるからである (Hayashi & Cherry, 2004)。しかし、さまざまなラーニングスタイルで学び、そのときの気持ち (プロセス) やその結果をクリティカルに振り返ることで学生の創造性が高まる (Brookfield, 1989; Schön, 1983)。実際に、アメリカから来日した異文化コンサルタントによる「アメリカの社会貢献活動」についてのワークショップでは、Kolb の 4 つのラーニングスタイルを使いアクティブラーニングを行い、英語を交えて行ったため、学生の授業への参加スタイルに変化が見られた。そのアメリカ人講師は頻繁に学生から意見を引き出し、学生もそれに応えようと懸命に対応していた。また学生たちのそれを楽しんでいる様子も観察できた。学生たちからは、充実した授業だったということが授業内レポートに記されていた。Kolb の 4 つのラーニングスタイルを使い分けることで、学生間の考え方、個々の学びのスタイルなどの多様性が見えてきたことは興味深かった。それが上手く融合され、新しい意見が再構築される様子 (Drago-Severson, 2004; Kegan & Lahey, 2001) から、サービス・ラーニングの変形教育の側面が確認でき、また、アクティブラーニングの在り方についても考えさられた。

8. 結 論

グローバル時代といわれる現代社会は自然災害、テロ活動、経済の崩壊など、数えきれないほどの問題が山積している。それゆえに、学生は知識のみならず、自分の枠を超えて協働できるコミュニケーションスキルを身につける必要がある。サービス・ラーニングはやり方次第で、学生たちの無数の潜在能力を引き出すことができる、まさに現代社会に必要な教授法であるといえる。地域での奉仕活動を通して学生たちのものの見方は、一般的な知識を超えて、奉仕先の具体的な状況を見て体験し変容する。個人差はあるが、活動力 (energy)、自尊心 (self-esteem)、自身への気づき (self-awareness)、行動を起こす能力 (ability to take action)、さらに繋がることへの希望 (desire for further connection) の 5 つの要素 (Jordan, 2010; Miller & Stiver, 1997) の向上が見られた。

サービス・ラーニングのなかで学生たちは失敗から学ぶ。それをファシリテーションすることは容易ではないが、講義形式の授業では得られない学びがサービ

ス・ラーニングにはある。ファシリテーターは自分自身の判断基準やものの見方を客観的に俯瞰するスキルが重要である。したがって、サービス・ラーニングをファシリテーションすることは、学生たちを学びのビジョンや目的に到達する手助けをするために、自分自身の主観的な感情をコントロールするスキルを身につける機会でもある。まさしく、Bruner (1978) が言うように、教師が学習者の支援（足場づくり scaffolding をする）をすることで、教員と学生が相互に学ぶことが可能となる。サービス・ラーニングコースを実施するなかで、想定外の問題に直面し、シラバスを何度も変更する必要に迫られたが、学生たちのなかに変容が見られたことは大きな成果であった。しかし、ゲストスピーカーの依頼や、奉仕活動先とのやり取り、講義内容の変更などに追われたため、かなりの時間と労力も要求した。より効率よくこれらの業務を遂行する必要がある。

最後に、国内でも構築主義的アプローチがアクティブラーニングやプロジェクトベースの学びが紹介されてからしばらく経つが、高等教育の分野ではサービス・ラーニングは学術的な方法として十分に承認されていない。今後サービス・ラーニングを哲学、認識論の研究として発展させていくためにも、理論、価値、実証的知識を生み出し発展させていく必要がある (Bringle, 2003 ; Harkavy, 2004 ; Ziegert & McGoldrick, 2004)。それと同時に、大学が地（知）の拠点として地域に貢献できる人材を育てるためにも、学生の奉仕活動先の受入先との連携を強化していくことが必要である。

参考文献

- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, vol. 1, No. 1, pp. 25-48.
- Becker, T. & Couto, R (Eds.). (1996). *Teaching democracy by being democratic*. Westport, CN: Praeger.
- Bringle, R. (2003). Enhancing theory-based research in service-learning. In S. Billig & J. Eyler (Eds.), *Advances in service-learning research*, Vol 3. *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 25-50). Greenwich, CN: Information Age.
- Brookfield, S. (1989). *Developing critical thinkers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The child's concept of language*. New York: Springer-Verlag.
- Cress, C. M. (2004). Critical thinking development in service-learning activities: Pedagogical implications for critical being and action. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, Vol 23, pp. 87-93.
- 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.
- Drago-Severson, E. (2004). *Becoming adult learners: Principles and practices for effective development*. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giddings, L. R. (2003). *Why use service-learning in college instruction?* Brooklyn, NY: Education Department Medgar Evers College.
- Harkavy, I. (2004). Service-learning and the development of democratic universities, democratic schools, and democratic good societies in the 21st century. In M. Welch & S. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp. 3-22). Greenwich, CN.

- Information Age.
- Hatcher, J., Bringle, R., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (1), 38-46.
- Hayashi, M., & Cherry, D. (2004, July). Japanese students' learning style preferences in the EFL classroom. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 83-94.
- Jordan, J. V. (2010). *Relational-cultural therapy* (1st ed.). Washington, D. C. : American Psychological Association.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koth, K. (2003, January/February). Deepening the commitment to serve: Spiritual Reflection in service-learning. *About Campus*, 7 (6) 5-9.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J. B., & Stiver, I. P. (1997). *The healing connection: How women form relationships in therapy and in life*. Boston, MA: Beacon Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). Tool and symbol in child development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations* 29, 521-548.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ziegert, A., & McGoldrick, K. (2004). Adding rigor to service-learning research: An armchair economists' approach. In M. Welch & S. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp. 23-36). Greenwich, CT: Information Age.
- 宇田光 (2005年5月)『大学講義の改革：BRD（当日レポート方式）の提案』京都：北大路書房
- 唐木清志 (2010年2月)『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂
- 久保田賢一 (2012年8月)「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
- 武田直樹 (2011年)「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」筑波学院大学紀要第6章 pp. 119-131
- 日本学生支援機構 (2006年3月)「学生ボランティア活動に関する調査報告書」http://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/volunteer/_icsFiles/afieldfile/2015/10/09/houkoku_02.pdf (2016年11月26日閲覧)
- 文部科学省「平成27年度「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」(2015年9月)
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1362179.htm (2017年11月25日閲覧)
- 箕浦康子 (2015年2月16日)「第2章 社会学・文化人類学研究との交流を通して 第1節 文化人類学は国語科教育学研究に何を提供できるか? —フィールドワークの手法を中心に—」『国語教育研究手法の開発』pp. 23-27. 全国大学国語教育学会編 学芸図書株式会社

執筆者紹介

山下美樹 (やましたみき) 経済学博士 麗澤大学経済学部教授。

