

[PBLの風と土 第11回]

## 自らの未知なる環境に身を置いてみよう

山口 洋典 (立命館大学共通教育推進機構准教授)

### 【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PBL（Problem-Based Learning）を導入していることで知られています。

連載1回目から4回目までは現地報告、第5回から8回目まではアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにオールボー大学以外の問題解決学習の知見（5回目：AAUの実践の特徴、6回目：学習プロセス、7回目：問題設定、8回目：指導法）を紐解きました。9回目と10回目ではサービス・ラーニングとの比較を重ねています。

### 1. 地域と大学のあいだで価値の共有を

第9回以降、カナダとオランダを起源とするProblem-Based LearningとしてのPBLから少し離れて、米国を中心に広がりを見せているサービス・ラーニングに焦点を充て、大学と地域との関係、そして地域参加型学習の理論と方法論に改めて迫っている。第10回では、7月27日から28日にかけて、立命館大学大阪いばらきキャンパスで開催された、第4回日本サービス・ラーニング・ネットワーク全国フォーラムの内容について取り上げた。具体的には、日本におけるサービス・ラーニング普及の動向を簡単に整理した上で、米国におけるサービス・ラーニングに詳しいミネソタ大学のアンドリュー・フルコ（Andrew Furco）先生の基調講演「互恵的かつ倫理的な地域コミュニティとの関係構築～バランスのとれた体験学習としてのサービス・ラーニング（Building Reciprocal and Ethical Community Partnerships: Service-Learning as a Balanced Approach to Experiential Education）」の前半部分を紹介した。

本連載でも何度も紹介しているとおり、フルコ先生は数ある参加型学習との比較を通じてサービス・ラーニングの特徴はバランスの取れた学び方にある、と示している（Furco, 1996）。この点を踏まえ、第9回で筆者は中道を行く教育実践としてサービス・ラーニングを位置づけた。そして、第10回でも、学習者の関わり方において「する／される」のあいだにあるものであり、そして他者との関わりを通した

学習として「自己の学びと成長／現場への貢献」の双方が均等に取り扱われること、この2軸が重要となることを確認した。この2軸を踏まえることで、その名称であるサービス（社会活動）とラーニング（学習）の双方に焦点をあて、サービスの提供者と受益者が対等な関係にあるか、プログラムの構想・設計時点はもとより中間段階や最終段階での評価の際に、丁寧に見つめる必要があることがわかる。

これらに加え、フルコ先生の7月27日の基調

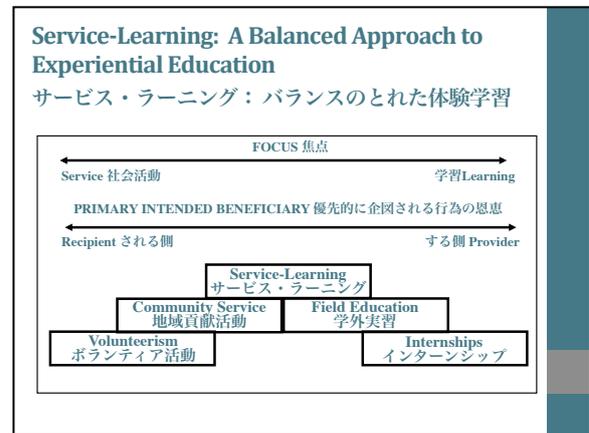


図1：基調講演スライドより（7枚目、訳は筆者）

講演では、第10回で紹介したとおり新たな概念が紹介され、日本におけるサービス・ラーニングの深化に対して期待が寄せられた。まずは、学びの場における2つの対極的な関係性として、何かを求める側と与える側の立場が固定的であるために生じる「transactional」な学びと、学びのコミュニティの構成員が互いに相まみえることで価値の調整・共有・創造がもたらされる「transformational」な学びの区別が示された。

その上で、4つの前置詞によって学習者の関わりの度合いを区別し、サービス・ラーニングでは他者へ (to) の関わりの上で当事者のために (for) 現場で (in) 共に (with) 活動する、という具合に深い関わりがもたらされれば、単なる大学と地域の交流に留まることなく、よりよい社会への変革をもたらす契機となると示された。

連載11回目となる今回は、フルコ先生の基調講演の後半で触れられた、各種研究成果から学生へのインパクトと、リレートークの前半における立命館大学におけるサービス・ラーニングの実践的研究についてのプレゼンテーション内容を紹介する。その際、前回の結語で確認した点について、具体的には活動を通して学習する上では、足りないものを補おうと問題提起をする側で自己完結することで大学と地域のあいだでの互恵性も低いものになってしまう「デフィシットアプローチ (deficit approach)」ではなく、担い手と現場の双方に価値の変容をもたらす「ポジティブアプローチ (positive approach)」が鍵という点を改めて記しておく。なぜなら、2005年の文部科学省の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」によって教育と研究に並んで社会貢献が大学の「第三の使命」と示されて久しく、さらには地方創生の政策と相まって大学COCおよびCOC+事業が推進されてきた中、改めて大学の地域貢献では「デフィシットアプローチ」が採られていないか、批判的に見つめ直す好機にあると捉えているためである<sup>1)</sup>。まずはフルコ先生によって示された事例を紹介し、後に日本での実践との共通点や相違点に関心を向けていくことにしよう。

## 2. 米国の実践に見る関係性醸成の意義

同時通訳のもとで行われた1時間半にわたる基調講演において、フルコ先生は随所に例を盛り込み、米国ではどのようなサービス・ラーニングが行われているかを示した上で、サービス・ラーニングによる学生へのインパクトに関する研究成果を紹介した。そもそも、サービス・ラーニングは大学生のみが取り組むものではないということに注意を向けるため、小学5年生が米国の奴隷制度を学ぶ単元において、スーダンの現状について探究し、国際問題の専門家へのヒアリングなどを経て、1万ドルの寄付を集める

活動を成し遂げたこと、さらには15年後のインタビュー調査において当時の学習内容をよく覚えていたことが確認されたことが紹介された。その上で、写真付きで複数の事例が示されていた。小学校でのスーダンの奴隷解放に関わる取り組みに続いて触れられたのが、幼稚園児らによる高齢者施設での取り組みであった。

7月27日に幼児教育に携わる参加者がいたかは確認できていないが、日本でも、2018年度から「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「保育所保育指針」の改定によって保育所も幼児教育施設として位置づけられ、さらには同年から幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領が同時に改訂されたことに伴い、幼児教育でも主体的で対話的で深い学び、つまりアクティブ・ラーニングが求められるようになった。当日紹介された米国の事例は、幼稚園の先生の親が高齢者施設に入所していたこと、自身の親が孫との交流を楽しみにしていたこと、入所者には孫のいない方もいることを知っていたこと、そして幼稚園の先生がサービス・ラーニングの教授法を理解していたこと、これらが相まって、高齢者施設での幼稚園児のサービス・ラーニングが展開されたという。そして、施設側と先生との事前の調整のもと、共に交流するアートプロジェクト、使い捨ての材料の使用を抑えて省資源化を進めるエコプロジェクトと、高齢者の方々が次の世代に伝えたいと思うレシピを幼稚園児たちに教えるレシピプロジェクトが行われたとのことである。これらのプロジェクトを通して、幼稚園児たちは高齢者とどうコミュ



図2：基調講演スライドより（10枚目、訳は筆者）

ニケーションをすればいいかをロールプレイで準備し、実際に相手を目の前にしたときには真剣に振る舞い、徐々に高齢者の方々も孫のような子たちと共に活動するのを楽しみにするようになり、身だしなみを整える方や、おめかしをするようになった方もいた、という。

幼稚園の事例は、サービス・ラーニングにおいて一過性の関わりに留まらないことが、人々の生活の質の向上をもたらしていくことの好例であろう。この事例に続いて紹介されたのが、中等教育における公共図書館でのITリテラシー向上の取り組みである。かなりの予算を投じ、インターネットを無料で使うことができる環境があるにもかかわらず利用率が低い状況に対して、部屋の設備の問題なのか、家庭内の環境で満足しているのか、などについていくつかの仮説を立てて調査したところ、図書館の圧倒的な利用者が高齢者ということもあって、そもそもコンピューターの使い方を知らないということが問題であると定めたという。一方で図書館司書やその他のスタッフは教える時間がないため、生徒たちはスキル向上の講座を企画し、個別対応のトレーニングメニューも作成して、継続的な活動を展開した。ここでの生徒たちの気づきは、できる人はできない人に対して忍耐力を持って臨むことが大切であることであり、いくつかのステップに分けて高齢者の方でも分かりやすく教えるように努めたという。

続いて、大学生の取り組みとして、ミネソタ大学の実践が紹介された。まずは必ずしも学校のカリキュラムとして完結しないサービス・ラーニン



図3：Nesel Packs（ネッスル・パック）への資金調達（クラウドファンディング「Kickstarter」のサイトより）



図4：オジブワ族辞典 <https://ojibwe.lib.umn.edu>（ミネソタ大学のドメインで公開されているサイト）

グも有り得ることを、自閉症のこどもたちが安心して過ごすことができるバッグの企画・開発・提供を家族と共に行い、クラウドファンディングも活用して35,000ドルを調達したという社会的企業としての側面も持つことになったプロジェクトが紹介された。続いて紹介されたのは、ミネソタ州の先住民コミュニティの一つ、オジブワ族が使用する7万語ほどを収めたオンライン辞書「Ojibwe People's Dictionary」を、当事者との信頼関係を構築しながら作成した、という例であった。ここまでの紹介の後、会場との質疑応答がなされた上で、健康栄養学部によるフード・セキュリティに関する取り組みと、医学部によるソマリアからの移民・難民などを主としたムスリムの方々（とりわけ女性）の患者さんの文化的背景を重視したコミュニケーションのあり方に関する取り組みについて触れられた。

事例に対する質疑応答では、会場より2人がフルコ先生に問いを投げかけた。1つ目はサービス・ラーニングのプロジェクトを地域と大学が連携して取り組む際にいかにして双方が共通の目標を設定すればいいか、2つ目は質の高いサービス・ラーニングのために現場で当事者の方々との信頼関係を構築することが大切はことは十分に理解しているものの実際に学生が現場で過ごす時間は限られていることを前提にすれば誰のどのような対応が妥当なのか、であった。これらの質問に対するやりとりが、基調講演の後のトークセッションの幅を広げるものになったと筆者は捉えている。端的に各々の質問への回答をまとめるならば、1つ目には「効果的なサービス・ラーニングは、プロジェ

クトベースではなく、パートナーシップによるもの、連携関係自体に焦点を当てなければいけない」のであり「共通の目的からプロジェクトを作っていくというのが正しいアプローチではないか」、2つ目には「責任を学生や現場の人たちに投げるのではなく」、「教員らがグループになってある程度の長期間をかけてパートナーシップを構築」することにより「持続的なそしてより深いインパクトを与えられるのではないか」、と示された。

この2人からの質問に続き、参考文献のリストも提示された上で、先行研究からサービス・ラーニングのインパクトについて語られた。それによると、学生がより高次の思考能力を得ることや、再入学と退学の回避にもつながっていることを示す学術的な側面で効果があったデータもあるものの、むしろサービス・ラーニングには価値観と好ましい人格特性に関する自己評価が高まることが明らかにされていると、35の小学校・1万人以上の小学生に6年間をかけた追跡調査「Project Heart, Head, Hands」の結果をもとに示された<sup>2</sup>。そのため、責任感や道徳的な価値観の形成などをもたらす市民性教育はむしろ大学生になってからではなく早期に行った方がいいのではないかと、それが多様なキャリア形成への契機にもなり、さらには学びへのモチベーションの高まりが自尊心や幅広い素養を持つようになり、結果として学術的な到達度も高くなるという副次的な効果につながる、と見立てた。この点にも2点の質問があり、1つ目の「大学での専門教育で学際的な関心を高めるためにはサービス・ラーニングはどう活せるか」には「社会的な問題を取り扱うこと」で自ずと

「本当に改善をして行こうと思うのであれば、こういった問題に関しては様々な知識や様々な分野から持ち寄っていく必要がある」ことが理解できるため、ミネソタ大学では学部横断型の教養教育「Grand Challenge Curriculum」を導入したこと、2つ目の「サービス・ラーニングのプログラムで内発的・主体的な学びに挑戦したことで、逆に自らの負の側面を直視する契機となり自己肯定感が低くなったとき、どのようなフォローが適切か」については「米国では differentiation (差異化) や differentiated learning (個別化した学び) と呼ばれる、学習者ごとに期待値を設定した教授法を展開している」こと、さらには「大学生では個人的な経験が感情的な問題を引き起こすことがあることに配慮するようにしている」こと、「reflection (省察) を重視する」ものの「プログラム最終段階では実際に自分がどんな活動をしたかについて語り、当事者が置かれた状況などを分析しない傾向がある」ので、「あえてリフレクションとは言わず」活動を通して得た経験を今度どのように活かしていくかに関心を促すようにしていることが語られた。

### 3. 立命館大学に見る教育実践の幅

基調講演の後、小休憩を挟んで、トークセッションに入った。トークセッションの冒頭では、会場校である立命館大学の事例について3名が紹介した。まずは筆者が「立命館大学サービスラーニングセンターの教育実践と理論との架橋～コミュニティと共に育むくいのち>を守る知恵を求めて～」と題し、教養教育での展開内容と質的研究を通じた実践的意義を述べた。内容については、山口 (2019) に基づき、立命館大学サービスラーニングセンターの設立以来の取り組みと、プロジェクト型の Problem-Based Learning の観点との比較も含め、フルコ先生に対して改めて日本の事情を示すことにした。本連載でも紹介した Bringle ら (2009) によるサービス・ラーニングの SOFAR モデル (第9回で紹介) やデンマークのオールボー大学で用いられている PBL のはしごモデル (第4～7回) も交え、さらにはルーブリックに着想を得て正課科目「シチズンシップ・スタディーズ



図5：ミネソタ大学グランド・チャレンジ・カリキュラム

1] で導入した相互評価シート（山口・河井，2016）などを例示し、特に自己肯定感が低い謙虚な学生への継続的な学習と活動への動機付けに関心を向けることにした。

立命館大学サービスラーニングセンターでは、前身のボランティアセンター時代より「ボランティア・サービスラーニング（VSL）研究会」を2006年に開始して他大学を含めた事例研究に加え、2010年からは外部機関より研究アドバイザーを起用して自大学の取り組みの評価に取り組んできた。そこで、トークセッションでは、筆者に続き、長らく研究アドバイザーを担ってきた立教大学経営学部リーダーシップ研究所の木村充研究員に「サービスラーニングの効果検証とアクションリサーチ」と題して話題提供をいただいた。今回、既に木村・河井（2012，2015）などで発表された内容を踏まえ、新たに共分散構造分析の一つとして位置づけられる「パス解析」を用いて、学生の属性、活動、他者関係、省察、学習成果の5つの変数から、前出の「シチズンシップ・スタディーズ」の受講生らが何をどのように学んだかが報告された。要約すると、授業を通じて学術的学習・市民的学習・人間的成長を達成しているものの、市民的責任感や市民参加や社会的公正といった市民性よりも自己理解・自己肯定感・倫理観・幸福感・キャリア意識といった個人的成熟の方が高い傾向が見られること、また活動や学習に主体的に取り組んでいる学生や地域の人々との関係性が深いほど学習成果が大きいことが確認できたこと、活動経験を学習成果につなげるためにはリフレクションが鍵となるため、リフレクションの深化・促進のために学生同士の関係、教職員との関係が良好であること

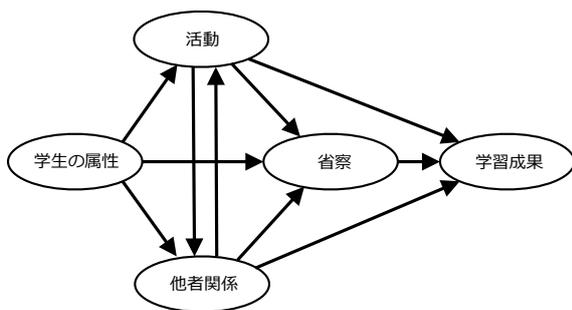


図6：木村充研究員がパス分析で用いたモデル（トークセッションで用いられたスライド、14枚目）

が重要であること、そのため活動や学習の目的に応じたカリキュラムデザインが求められることが示された。

続いて、立命館大学文学部で言語教師教育と市民性教育の観点からサービス・ラーニング導入の検討が進められていることについて、北出慶子教授から話題提供がなされた。まずは2019年4月1日からの新在留資格により日本国内の外国人労働者数の増加が見込まれることや2019年6月21日に「日本語教育推進法」が成立したことを受け、母語話者によるネイティブ志向の教育や多文化共生を目指した学びのコミュニティを重視する教育とは異なる第三の方法として複言語・複文化主義（translingualism）をもとにしたグローバル化社会の教育が重要ではないか、と問題提起がなされた。その具体的な方法として、北出（2019）にまとめられた留学生支援ボランティアに参加した学生の学びを例に、日本語教師教育にサービス・ラーニングを取り入れる意義が示された。具体的には、Ashら（2009）のモデルのもと、自己啓発と市民性の涵養と専門的成長が確認できた、とされた。

立命館大学の事例紹介が3つ続いたところで、予め北出教授に質問を用意いただいていたので、それらがフルコ先生に投げかけられた。1つ目は「市民性教育があまり普及していない日本で、受講生や受入先に意義の理解を促すには？」であった。2つ目は「日本語母語話者としての優位性を乗り越えることが容易ではない日本人学生が当事者への支援だけでなく活動を通じて学習することへの気づきをどう促せばいいか？」であった。3つ目は「異文化感受性レベルや批判的思考や市民的関わりへの意欲などの個人差に対応するためにコース・デザインや学びの成果への評価で工夫できる点は何か？」であった。

#### 4. コンフォートゾーンを抜け出る

北出教授からの質問に対し、フルコ先生は丁寧に言葉を重ねていった。1つ目に対しては「大学だけでなく、初等教育や中等教育において、特に公教育において市民権としてのシチズンシップだけでなく、価値観の異なる他者と共生していくことの意義を教えていくこと」と返

された。これは長期的な見通しとなるため、当面の動きとしては、学びのコミュニティが重要となることを踏まえ、丁寧な事前学習を行う必要がある、と示された。具体的には、受入先を講師として招き、何を大切にしているか、価値の共有を重視してはどうか、と提案された。

なお、フルコ先生に投げかけられた質問は、いずれも簡単なようでサービス・ラーニングのプログラム開発にあたっては難しい点であると注意が向けられた。その上で、2つ目の問いには「私だったら」とさらなる注釈の上で、「自分の言葉が通じないところに行って外国人としての立場を感じてもらう経験してもらおう」ことが提案された。すなわち、自分が他者からの支援が必要な状況でどのように振る舞って欲しいかを体験する、というものである。それにより、「自分たちの知識をただ単に共有するだけでなく、学生たちはどういう風にしてやり取りすればいいのかを学ぶようになる」とされた。

筆者の観点も重ねれば、北出教授が投げかけた質問は、多様性や社会包摂が重視される時代に、いかに各々のコンフォートゾーンを突破するか、という点にある。実際、3つ目の質問に対しては「教育者もまた、自らが慣れ親しんだ文化とは異なる環境に身を置く経験をする事」で、コース・デザインや評価の観点が見出せるのではないかと示された。自分の専門知

識が通用しない場面を実体験することで、自ずとどのような学びのシステムやスタイルが望ましいかがわかるのではないかと、という問いかけでもあろう。なお、回答にあたっては、これから米国はいわゆる白人の比率が下がっていくことが予測されているため、異文化や多文化への感受性に対する個人差がある中で、いかにして異なる文化を理解していくかは、米国でもまた現代的な課題であるとも触れられた。

前回にも予告していたとおり、本連載では次回までの3回連続で、7月27日に開催されたシンポジウムの内容を紹介することにしている。今回は基調講演の前半までに触れた前回に続き、基調講演の後半とトークセッションの前半を紹介した。ここまでの内容で、サービス・ラーニングの議論からも、PBLにまつわる理論・方法論・実践にまつわる知見を紐解くことができると感じていただけているのではなかろうか。次回は、シンポジウムの共同主催者である日本サービス・ラーニング・ネットワーク代表理事の市川享子・東海大学健康学部講師によるコメントを紹介するところから始め、トークセッションのテーマに掲げられた「協働的な学びの場のデザインによる多様性の尊重と市民性の涵養」に迫っていくことにしよう。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

#### 【引用文献】

- Ash, S, Clayton, P, and Moses, M. 2009. Learning through critical reflection: A tutorial for service-learning students. Raleigh.
- Furco, A. 1996. Service-learning: a balanced approach to experiential education. in Taylor, Barbara. and Corporation for National Service (eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service. 2-6.
- Furco, A., E. Middaugh, M. Goss, S. Darce, J. Hwang, and T. Tabernik. 2004. *Project Heart, Head, Hands: A Study of Character Development in Elementary School Students*. Alameda County Office of Education.
- 木村充・河井亨. 2012. 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. *日本教育工学会論文誌* 36(3), 227-238.
- 木村充・河井亨. 2015. サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす影響. *ボランティア学研究* 15, 87-97.
- 北出慶子. 2019. 留学生とともに学ぶ国際共修—効果的な授業実践へのアプローチ. 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子(編). *国際共修授業の評価*. 東信堂 (pp.279-304)
- 山口洋典. 2019. 参加型学習における問題解決活動と教育実践の相即——立命館大学とデンマーク・オールボー大学との比較研究を通じた理論と方法論の検討. *ボランティア学研究* 19, 7-22.
- 山口洋典・河井亨. 2016. サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方. *京都大学高等教育研究* 22, 43-54.

#### 【注】

- 1 大学COC事業とは、「Center of Community」の略語で、2013年から文部科学省が取り組んだ「地（知）の拠点整備事業」である。2015年度からは地方創生関連の政策を反映し「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」に改称された。
- 2 「Project Heart, Head, Hands」は、フルコ先生を筆頭者にまとめられた報告書（Furco et al, 2004）がある。