

〔PBLの風と土 第23回〕

協力的な関係にて学びと成長の旅仲間

山口 洋典（立命館大学共通教育推進機構教授）

【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年目は現地報告を中心に、連載2年目はアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにオールボー大学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、連載5年目には米国での大学・地域連携の教育に関わる理論を解題しています。

1. 「学習発表会、がんばれよ！」

秋は学会シーズンと呼ばれることがある。確かに、筆者が所属している学術団体のいくつかで秋に年次大会が開催されている。一方で、学会に馴染みがない方にとっては、学会発表の準備をすること、また年次大会の運営を担当する際には何をするのか、知るよしもないところかもしれない。以前、筆者が長きにわたりフィールドワークやアクション・リサーチで関わってきた新潟県小千谷市塩谷集落にて、大阪大学・関西学院大学・立命館大学そして現地の長岡技術科学大学の学生らが参加した稲刈りの合間に東京で開催された学会に出かけて再び合流する、という強行スケジュールで臨んだ際、山間の棚田を後にする際に「学習発表会、がんばれよ！」と送り出されたことがある。「学会って、業績づくりのために参加して、結局は飲み会でしょ？」などと半ば揶揄されたことは何度かあったが、「学習発表会」の略として受け止め、その帰りをお待ちいただいたことが、今なお新鮮な記憶として想い起こすことができる。

無論、学会は秋だけに行われるものではないが、諸外国での国際学会は秋に行われるものが比較的多いように思われる。秋入学という背景もあって、あるいは半期ごとのセメスター制ではなく3学期のトリメスターや4学期のクォーター制を導入しているために早い冬休みや秋休み（オータムブレイク）があるから、といった事情もありそうだ。ともあれ、筆者の所属している学会では、[国際総合防災学会（IDRIM）](#)や



図1：棚田で手刈りし東京での日本災害復興学会へ（2015年9月26日、新潟県小千谷市、筆者撮影）

[国際サービスラーニング・地域貢献学会（IARSLCE）](#)も、例年、秋の開催である。本連載でも触れてきたとおり、とりわけこの数年はIARSLCEに参加してきたが、2021年度はオンラインで開催されたものの、2022年度のIARSLCEの年次大会はあらかじめ休会とされていた。

[前回](#)の本連載で触れたとおり、2015年のIARSLCEへの参加は、筆者の実践面でも研究面でも、大きな転機となった。率直に言えば、それまで学会発表の応募を重ねてきたが、不採択となる経験がなったことによる思い上がりを糺す契機を得たのである。中でも前回の巻末注には筆者に届いた不採択理由の一部も紹介させていただいたように、自らの教育実践を事例に発表する際、日本国内では先行的な事例であるという小さな自負が大きな慢心となっていたことを自覚することとなった。そこで、筆者も共同研究者として連名にさせていただいた発表が採択

の運びとなった同僚の河井亨先生と共に米国・ボストンでのIARSLCE2015に参加し、果たしてどれくらいの水準の議論がなされているのか、ということを目撃して味わってこよう、と発意した。

その結果が近年のIARSLCEをはじめとした国際学会での効果的な情報収集とそれらを経た発表経験、転じて本連載につながっていることは、読者の方であれば合点がいくだろう。無論、本連載の直接的な契機は筆者のデンマーク（オールボー大学）での学外研究、さらにはその道筋への助言をいただいたサトウタツヤ先生によるところであるが、2017年度当時において日本の教育機関に幅広く浸透しつつあったPBLの潮流について現地にて深めたことで、改めて民主主義と関連づけて展開されてきたサービス・ラーニングの意義を再確認することになったためである。前回の結語には「次回以降で」と含み置きしつつ、CMG (Civic-Minded Graduate)と呼ばれる、公共心にあふれた、地域に貢献する卒業生を輩出する上で、改めて「体験の言語化」の意義を再検討していく、と述べた。そこで今回は、数回にわたって紹介してきたSOFARという枠組みを、サービス・ラーニングという教育法の分析・評価そして設計概念としてどのように活かすことができるのか、学習の学びと成長という観点から、特に学術的な側面から整理してみたい。

2. 関係の有無ではなく状態への接近

本連載連載第21回で触れたとおり、大学と地域が連携して取り組むサービス・ラーニングでは、地域における多様な担い手と適切な関係性の構築が不可欠である。それゆえ、誰に協力を仰ぐか、といった関係構築ではなく、生々流転する地域社会の営みに応じて、適切な関係性の構築が不可欠となる。その上で、地域社会に根ざす課題に向き合い、活動する地域がよりよい状態になるように貢献すべく、大学と地域とのあいだでは、互いの都合のもとで巧妙に他者を利用する搾取的 (exploitive) な関わりではなく対等な立場で交流的 (transactional) な関わり合いが必要であり、互いの役割や責任を果たすことにより変容的 (transformative) な関わり

り合いが重要となることを連載第19回・第20回で述べてきた。その際、大学と地域の関わり合いの現状を見つめ、将来を見据える上で、5つの担い手（学生、受入団体、教員、執行部・事務局、地域住民）に着目し、その関係性を検討する、というのがSOFARモデルである。

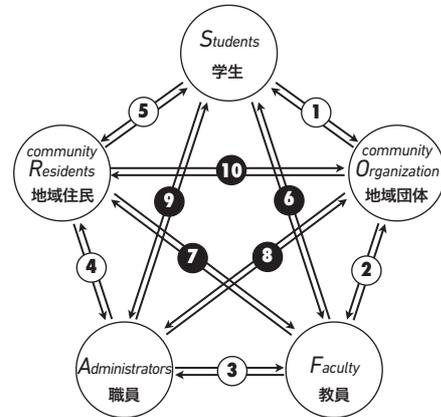


図2：SOFARモデル
(Bringle et al., 2009, p.5をもとに筆者作成)

SOFARモデルそのものはシンプルであるものの、心理学を専門とするインディアナ大学・パデュー大学インディアナポリス校 (IUPUI) のロバート・ブリングル先生らのもとで詳述 (Bringle et al., 2009) されているとおり、その理論的背景は極めて奥深いものがある。それにより、大学と地域とのあいだでは変容的な関係性の発展が期待されることが示されている。それらの議論は第19回の後半と第20回の前半で触れたところであるが、これまで触れていなかった点として、上掲の論文では、サービス・ラーニングでは単に人間関係の構築ではなく多様な担い手どうしでの協力関係の醸成が鍵となることを、SOFARモデルが既往研究に対する新たな特徴として以下の8点を列挙して説明していることを紹介しておこう。

- (1) 単一のダイアド (キャンパスとコミュニティ) から、少なくとも5つの構成要素にまたがる複数のダイアドへとパートナーシップを拡大したこと。
- (2) ダイアドを他の分析単位 (例：集団、近隣、部門、組織、機関) に拡大したこと。
- (3) キャンパスを学生、教員、事務局に区別したこと。
- (4) コミュニティを組織のスタッフと住民に区別したこと。

- (5)パートナーシップ（協力関係）とリレーションシップ（人間関係）とを区別したこと。
- (6)各ダイアドにおけるインタラクションの質を評価するための3つの属性として、親密性、公平性、誠実性が特定されたこと。
- (7)人間関係の結果が搾取的か（少なくとも一人あたりに係る対価なども含め、そうした特性がないか）、交流的か（そうした特性が適度にあるか）、変容的か（相互作用の結果として各人が成長する程度にそうした特性があるか）いずれの度合いを評価する能力の向上を図る必要があること。
- (8)人間関係の構築において同一の相互作用において各人の視点を考慮すること。

(Bringle et al., 2009, pp7-8, 筆者訳)

それゆえ、その活用においても精緻に学術的な関心が重ねられている。もちろん、前回紹介したCMGに関する論文 (Steinberg & Bringle, 2011) も、その1つである。また、前回に触れたとおり第20回で紹介したTRESと呼ばれる変革的關係評価尺度の開発もまた、その1つである。逆説的になるが、SOFARもCMGもSOFARも相互に関連づけながら、実践の分析と共に、実践からの理論の精緻化が図られている。

そこで、前掲のSOFARモデルについての8点の特徴の紹介に続き、第20回では尺度の存在に触れるのみに留まった点を踏まえて、改めてTRESを用いた研究手法について整理してみたい。具体的にはパティール・クレイトン先生らによるSOFARモデルを踏まえたサービス・ラーニングの評価研究 (Clayton et al., 2010) について解題する。サービス・ラーニングという教育法に対する研究であるが、本連載の名前が「PBLの風と土」であることを踏まえた上での取り上げていることを、ここに明記しておく。すなわち、サービス・ラーニングの教育実践に関する評価研究であるが、それはプロジェクト型学習および地域社会の問題解決学習にも、また評価だけでなくプログラム開発や推進にも示唆を与えてくれるだろう。

3. 実践者のナラティブを支える枠組み

Claytonら (2010) の研究は、「SOFARのフレームワークに含まれるすべての構成員が使用できる単独の調査票を開発 (developing a

single instrument for use by all constituents represented in the SOFAR framework) 」 (p.11) するために、「サービス・ラーニングにまつわる5つの担い手 (S・O・F・A・R) のカテゴリーについて、まずは二者間の関係性について多面的に検討したものである。具体的には、まずは教員の視点から見た教員と地域組織の關係 (SOFARではF-O) に焦点が当てられた。それにより、各種プログラムを直接的に担う教員とプログラム受講生の受け入れを担当する団体側とのあいだでの変容的な關係性の醸成を通じた学習者の学びと成長という変容と、複雑に絡んだ現代社会の問題が根ざす地域そのものの変容をもたらすための手がかりに迫る、という具合である。そして、論文では教員を対象として行われた調査の手順、結果、考察、結論が示されている。

調査には4大学から5名ずつ教員が参加し、(a)大学生または大学院生による質問票を用いた60～90分の対面インタビュー (n=15)、または(b)同じ質問票を回答者が個別に記入 (n=5) するという2種類により行われ、データは匿名化の上で分析された¹。具体的には、(1)回答者 (F) が地域でのプログラムのパートナー (O) を2名 (A・B) 特定した上で、4つのセクションからなるアンケート (セクションIとIIIはパートナーAとBの2回、セクションIIとIVは1回) に回答、という手順としたという。セクションIでは、コミュニティのパートナーとの關係の歴史、根拠、特徴的な相互作用を、(a)頻度、(b)多様性、(c)現場の意思決定に対する教員の影響力の強さ、(d)教員の意思決定に対する現場の影響力の強さについて、予め示された設問に答えるものである²。セクションIIでは第20回・第21回で紹介した「自己内コミュニティ包含尺度 (Inclusion of Community in the Self (ICS) scale)」により、教員と現場との關係の緊密さについて表した6段階のベン図を用いて、現状と理想像とを尋ねる質問が行われ、その上でTRESの9項目に対し、現状に最も近いものに「X」、理想像に最も近いものに「O」をつけるよう (ただし、現状・理想像が同一であっても何ら問題ではなく、同じ選択肢であってもよいことを説明した上で) 回答が促された。

セクションI パートナーシップの定義

教員と現場との協力関係についての歴史、根拠、特徴的な相互作用を、(a)頻度、(b)多様性、(c)現場の意思決定に対する教員の影響力の強さ、(d)教員の意思決定に対する現場の影響力の強さについて自己評価

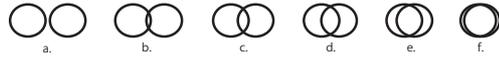
セッション1の手順：パートナーシップの概要

- このパートナーシップは**現在進行中**、**最近のもの**、あるいは**少し前のもの**？（1つに○を）
このパートナーシップはいつ始まったもの？
どれくらい継続しているもの？/どれくらい継続したのもの？
- 総じて、このパートナーシップの目的は何？
そのパートナーと最初に出会ったきっかけは？
あなたは何を？/共に何を？
- あなたとこのパートナーは、現在(あるいは最近)のセメスター/パートナーシップの期間中、頻繁に(少なくとも月に2、3回)交流し(て)いたと言える？はいまたはいいえ（1つに○を）
この12ヶ月の間に、このパートナーとの相互作用は**増えた**、**減った**、あるいは**変わらない**、どれが当てはまる？（1つに○を）
- あなたとこのパートナーは、相互作用において**高い水準**もしくは**低い水準**で多様性がある/あった、どちらが当てはまる？別の言い方をすれば、**共に多彩な取り組みを展開**あるいは**ほぼ1-2種類の活動を実施**（1つにチェック）
ぜひ、どのような相互作用なのかの具体的な提示を。
過去12ヶ月の間に、このパートナーとの相互作用の多様性は、**増加**、**減少**、あるいは**同じまま**、どれが当てはまる？（1つに○を）
- あなたとこのパートナーとの関係において、相互依存の程度は高いもしくは低い、どれが当てはまる？言い換えれば、**多くあるいは僅か**（1つにチェック）の地域/パートナーの意思決定に貢献した。
(サービス・ラーニングでの協働それ自体だけでなく、その取り組みを越境した事例も含めて)
あなたの地域/パートナーは**多くあるいは僅か**（1つにチェック）のあなたの意思決定に貢献した。(サービス・ラーニングでの協働それ自体だけでなく、その取り組みを越境した事例も含めて)ぜひ、具体的な提示を。

セクションII 現状と理想像の比較

「自己内コミュニティ包含尺度(Inclusion of Community in the Self (ICS) scale)」と「変革的關係評価尺度(Transformational Relationship Evaluation Scale (TRES))」でパートナーシップの現状と理想像を自己評価

親密性のベン図 (Machek, Cannady, & Tangey, 2007より)



変革的關係評価尺度 Transformational Relationship Evaluation Scale (TRES)

パートナーシップの分析

あなたの視点から見てパートナーシップの**現状**の特徴を最もよく表している**選択肢に×印**を(現在のパートナーシップであれば現在の状態、以前のパートナーシップであれば開演時の状態)

あなたの考えるパートナーシップの**望ましいあり方**を最もよく表している**選択肢に○印**を(×を付けた選択肢と同じ場合もあれば、異なる場合もあつことに注意)

- サービス・ラーニング(SL)におけるパートナーシップでの成果
 - 私のパートナーシップでは、私たちが**お互いに負担が多くなる**。#
 - どちらかが恩恵を受けるが、もう一方に負担を強いている。#
 - このパートナーシップによって、どちらも大きな恩恵を受けないが、どちらも大きな負担を被らない。#
 - どちらかが他方よりも大きな恩恵を受け、どちらも大きな負担を被ることはない。##
 - 私たちは(価値あるものを得るといふ意味で)このパートナーシップによって**等しく恩恵を受ける**。*
 - 私たちは(価値あるものを得るといふ意味で) **等しく恩恵を受け、どちらも成長し、関係そのものが発展する**。**
 - 私たちは(価値あるものを得るといふ意味で) **等しく恩恵を受け、双方がパートナーシップによって発展する**。***
 - 私たちは(価値あるものを得るといふ意味で) **等しく恩恵を得、双方が成長し、関係そのものが発展し、お互いが関与するシステム(例えば、組織など)がパートナーシップによって、より発展しやすくなる**。****
- SLにおけるパートナーシップでの共通の目標：あなたとあなたの地域/パートナーは、SLでの協働において、どの程度の共通の目標を持っている/いない、持っていた/いなかった、と捉えている？
 - 概ね私たちの目標は**対立している**。#
 - 対立していないもの、概ね私たちの目標は**筋が通っていない**。*
 - 私たちの目標は、いくつかの点で**1つにまとまっている**。*
 - 私たちは**共通の目標を持っている**。*
- 意思決定：SLの活動について決定する際、あなたとあなたの地域/パートナーとのあいだでどの程度協働した？
 - このプロジェクトに関する決定は、他のパートナーを考慮することなく、**単独で行われる**。##
 - このプロジェクトに関する決定は、**単独だが、他のパートナーをある程度考慮し行われる**。##
 - このプロジェクトに関する決定は、**単独で行われ、他のパートナーに相当の配慮がなされている**。*
 - このプロジェクトに関する決定は、他のパートナーと**協議して行われる**。*
 - このプロジェクトに関する決定は、**協働的に行われ、概ねどちらかの関心によって主導されている**。***
 - このプロジェクトに関する決定は、**協働的に行われ、概ね共有された目標への共通のコミットメントを反映した合意形成のプロセスに至る**。****
- 資源：このSLでのパートナーシップにおいて
 - 私たちのうちの一方は、その活動に必要な資源のほとんど、あるいはすべてを提供し、もう一方はほとんど、あるいはまったく提供しない。#
 - 私たちのうち、一方が他方より**多くの資源を提供し、もう一方はいくらか資源を提供している**。*
 - 両者とも多大な資源を提供している**。*
- 対立管理：このSLでのパートナーシップの活動に関して対立が生じる場合(あるいは生じた時)
 - 私たちは**対立を積極的に避ける**。##
 - 私たちのうち一方は**対立に対処しようとし、もう一方はそれを避ける**。##
 - 私たちは**対立に積極的に対処する**。##
 - 私たちは**対立を解決するという共通の期待を持って、対立に公然と対処する**。##
- 活動とアイデンティティ形成におけるこのパートナーシップの役割：このSL/パートナーシップにおいて
 - 私たち双方とも、**全体的に活動に支障をきたしてきた**。#
 - 私たちのどちらかが、**全体的に活動を支障をきたしてきた**。#
 - 私たちのどちらかが**活動の役に立ったが、もう一方の活動には何の影響も与えていない**。#
 - 双方が**活動を助け、どちらか一方の「自分らしさ」の定義に役立ったが、一方に留まった**。##
 - 双方が活動を助け、双方にとっての「自分らしさ」の定義に役立った。##
 - 双方が活動を助け、双方にとっての「自分らしさ」を定義に役立ち、私たちのうちの一方が**活動を通じて重要な貢献をする能力を高めた**。##
 - 私たち双方が活動を助け、**私たち双方に「自分らしさ」を定義するに役立ち、私たち双方が仕事を共に重要な貢献をする能力を高めた**。##
- 力関係：このSL/パートナーシップにおいて
 - 一方が**ほぼ、すべての力を発揮し、もう一方はほぼ、まったく力を発揮しない**。#
 - どちらかが**多少なりとも力を発揮している**。*
 - このパートナーシップでは**平等に役割が共有されている**。*
- このSLでのパートナーシップにおける重点事項
 - 私たちのあいだでは**お互いにとって重要なことは何もない**。#
 - 私たちのこの関係から**各々が得るものが重要である**。##
 - 私たちのこの関係から**双方が得るものが重要である**。*
 - 私たち**双方が得るもの、そしてどちらかがどの程度成長するか**が重要である。**
 - 私たち**双方が得るもの、互いにどこまで成長できるか**が重要である。***
 - 私たち**双方が得るもの、成長する度合い、そして互いの環境での成長を育むパートナーシップの力量が重要である**。****
- 満足度とよりよい変化：パートナーシップの成果として
 - 双方とも**不満足**があり、双方とも**悪い方向に変化している**。#
 - 双方とも**不満足**があり、どちらかが**悪い方向に変化した**。#
 - 双方とも**不満足**がなく、どちらも**悪い方向に変化していない**。##
 - どちらか一方だけが**不満足**、どちらも**悪い方向に変化していない**。##
 - 双方とも**満足**しており、どちらも**悪い方向にも悪い方向にも変化していない**。*
 - 双方とも**満足**し、どちらかが**良い方向に変化した**。**
 - 双方とも**満足**し、両者とも**良い方向に変化している**。***
 - 双方が**満足**し、より**良い方向に変化し、関係そのものもより良い方向に変化し、周りの世界もより良い方向に変化している**。****

セクションIとIIを2回実施 (パートナーA・Bに対して各々評価)

セクションIII パートナーA・Bの回答の比較

セッションIとIIの自己評価に対し、AとBとのあいだで類似点と相違点、各評価の根拠、実践を通じて認識した関係性の構築能力、パートナーシップを展開する上での全体的な障壁などを比較検討

セッション3

- 2つのパートナーシップの評価について、どこが似ていて、どこが違うかとめましましょう。
類似点
相違点
- 大まかに言って、それぞれの評価の根拠は何でした？この2つの関係は、それぞれどのような要因で、そのような評価となったのでしょうか？(例：あなた自身の過去の経験、相手の経験、授業や組織のデザイン、個性など。)
A:
B:
- それぞれの関係において、パートナーシップの発展をもたらす能力をどう捉えていますか？別の言い方すれば、あなたが○印の水準(それが×印の水準と異なる場合)に向かって進む能力を、あなたとこのパートナーは持っていますか？その移行が可能となるため、あなたはどんな資源を共有していますか？
A:
B:
- それぞれの関係でパートナーシップの発展を阻むものは何と捉えていますか？別の言い方すれば、連続的に示された水準において何が障壁で望ましいパートナーシップが低い状態となる可能性がありますか？
A:
B:

セクションIV 手順と尺度の振り返り

改良に向けたコメントの記述。後日、パートナーとの関係性についての気づきの共有をメールで依頼

セッション4

全体をふりかえって、あなたとこれら2つのコミュニティとの関係について、どの程度把握できたかと思えますか？
尺度への回答や投げかけられた質問に答える際に、理解できなかったことや悩んだことはありますか？
その他、何か付け加えておきたいことはありますか？

図3：TRESを用いた調査の手順 (Claytonら, 2010をもとに作成、訳は筆者による)

前述のとおり、この研究では2人のパートナーに対する教員対象の調査とされたため、A・Bの各関係ごとにセクションIとIIを（つまり2回ずつ）終えた回答者は、セクションIIIで、一連の自由記述と選択式の設問からA・Bに対する尺度評価を比較し、類似点と相違点、各評価の根拠、各々の実践における関係性構築能力、また構築に際しての全体的な障壁について検討する。そしてセクションIVでは、調査の手順と尺度を改良のために回答のプロセスを振り返るよう回答者となった教員に尋ねられ終了とされた。なお、これら60分から1時間での4つのセクション数週間後、調査者から調査参加者に電子メールで連絡が取られ、研究参加を通じて自分自身や地域のパートナーとの関係について学んだことがないか振り返り、あれば共有してもらえよう依頼がなされたという。

20名の調査結果を統計的に解析すべく、TRESでの9項目を5段階の採点方式に変換し、「人間関係の相互依存性理論 (interdependency theory of relationships)」³に基づいて活動の頻度・多様性・相互依存性（向きの違いを含む）計4点から分析したところ、「より親密であると評価された人間関係は、より変容的である (relationships that were rated as being closer were also described as being more transformational)」と明らかになったという(Clayton et al., 2010, p.12)。また、自由記述の分析から、対面よりもメールや電話での連絡調整が多く、協力関係の醸成を阻む主な障壁は「時間がないこと (lack of time)」で、関係性構築への優先順位が高く、教員と現場とが個人的に結びつきがある場合や複数の目的（例えば教育と研究）を達成している場合に軽減されるものの解消されることはないという。加えて、研究参加を通じて、サービス・ラーニングに関する自分自身の思い込みに焦点を当てるのに役立ったとする研究者の声を紹介しており、「この研究に参加して、個々のコミュニティ・パートナーとの関係の親密さと、サービス・ラーニングのパートナーシップの長さ、質、深さには必ずしも相関がないことに気づかされた」と述べたことが挙げられている。

4. 民主的であるということの意義

[Claytonら \(2010\)](#) によるTRESの開発に取り組んだ研究では、経験を積んだ教員は地域参加を伴う教育プログラムにおいて、教員と現場の方々との関係は自らが認識しているよりも、もの教員が現状で認識しているよりも、より変容的なものとなっていることが明らかとなった。また、今回は詳述しなかったが、セクション2においてTRESでの設問に回答する前に行うベン図による教員と現場とのあいだの親密さの評価は、TERSの結果と高い相関（現状： $r=.63$, $p<.01$ 、理想像： $r=.62$, $p<.01$ ）が見られ（p.13）、親密さを測る上での「短時間で非言語的に簡便に使用可能 (short, nonverbal, and user-friendly)」（p.15）なツールとして効果的であることも確認された。その上で、研究に参加した教員の中に、以下に挙げるような傾向が見られたことが記されている。

一部の教員は地域のパートナーとの関係において、自身の成長に焦点を当てるのが困難で、代わりに学生の成長について多く触れていた。何人かの回答者は、自分自身と地域のパートナーとの関係の語りから、学生との関係の語りにすり替わっていた。そこでは、自分自身やコミュニティ・パートナーよりも、学生の視点、満足度、学習成果の方が重要だと頻繁に示していた。（p.14）

換言すれば、今回の調査では教員と現場との二者関係 (F-O) に焦点を当てたものの、サービス・ラーニングを担当する教員でもパートナーシップの評価においては学生と現場 (S-O または O-S) の関係に関心を向けているということになる。この点は[2011年度から立命館大学でサービス・ラーニング](#)のプログラムを担当してきた筆者からすると、やや意外な印象がある。なぜなら、この10数年にわたってプログラムのパートナーとなっていたいただいた皆さんと共に関係性の構築を図りながら、自らの学びと成長の契機を得てきたためである。無論、それは受講生のように「私」を主語にしたレポートの執筆によって、またレポートの執筆前に共に現

場に関わり合った「私たち」を主語にした口頭でのプレゼンテーションを通じて自覚をしてきたわけではない。ただし、こうした原稿執筆、また各種の学会発表、何よりよりよいプログラムの設計とそうしたプログラムの実施を通じて現場に波及効果がもたらされるように、という変容的な関係性の創出に取り組んできたという実感がある。サービス・ラーニングのプログラムの開発・推進にあたって、その担い手をSO-FARモデルによって5つに分けたとき、それら5者は固定的でかつ不変の役割を担うのではなく、むしろ相互作用を通じて常に最適な関係を探る、すなわち各種行為の相乗効果による豊かなコミュニケーションを図ることが欠かせないことを、肌身で感じてきたのである。

F-Oの二者関係に焦点を当てたTRESを通じた評価研究により、プログラムを担当する教員から、サービス・ラーニングにおけるパートナーシップにおいて、親密性が高ければ、変容的な関係性による地域の変容がもたらされ、より充実したプログラムが展開できることを明らかにしたのがClaytonら(2010)の研究である。その結論部分では、そうしたプログラムを民主的に設計し、運営し、評価することの重要性に言及されている。その理由は、SOFARモデルに基づいてF-Oの関係性に着目して変容的なパートナーシップについてTRESを用いて検討してきた

【引用文献】

- Bingle, R. G., Clayton, P. H., and Price, M. F. 2009. Partnerships in service learning and civic engagement.: A Journal of Service Learning & Civic Engagement, 1(1), 1-20.
- Bingle, R. G., & Steinberg, K. S. 2010. Educating for informed community involvement. American Journal of Community Psychology, 46, 428-441.
- Clayton, P. H. Bingle, R. G., Senior, B., Huq, J., Morrison, M. 2010. Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. Michigan Journal of Community Service Learning. Michigan Journal of Community Service Learning, 16, 5-22.
- Steinberg, K., Hatcher, J. A., & Bingle, R. G. 2011. Civic-minded graduate: A north star. Michigan Journal of Community Service Learning, 18(1), 19-33.

【注】

- 1 Claytonら(2010)の記述によれば、インディアナ大学パデュー大学インディアナポリス校、ノースカロライナ州立大学、ノースカロライナ大学チャペルヒル校、イーロン大学から「サービス・ラーニングの経験豊かな教授陣(experienced service-learning faculty)」(p.11)が参加した、とある。
- 2 これらの質問は複数の先行研究から提示したものであり、Claytonら(2010)では3つの文献が挙げられているので、関心のある方には原典を参照いただきたい。
- 3 原典の一つには日本語でも『対人関係論』として1995年に訳出されているハロルド・ケリー(Harold H. Kelley)とジョン・ティボー(John W. Thibaut)によるものが挙げられている。あわせて、投資モデルで知られるキャリル・ラスバルト(Caryl E. Rusbult)の研究も挙げられている。

ものの、今後は「S-O、O-Fなどのダイアド、S-F-OやS-F-Rなどの学生・教員・コミュニティのトライアドで使用される予定」と、今後の展望が示されたことの反映でもある。何より実際のプログラムにおいては、自覚的・無自覚的にかかわらず、誰かがやってくれる、自分の役割でもなく責任は自分にはない、とパートナーシップからの遠心力を発揮するような人がいれば、最終的に成績評定を行うことができる教員の権限によって受講生と活動先をコントロールするかの如く、独善的にルールを生成、適用する場面が少なくとも筆者には容易に想像できる。

ちなみに、今回解題をしてきた論文では、まとめの部分において、このTRESの研究に参加したノースカロライナ州立大学の学生グループが作ったという「shared developmental journey」という言葉が紹介されている。直訳すれば「共に歩む成長の旅」となるが、筆者に馴染みのある表現に言い換えれば「学びのコミュニティの協創」である。こうした言葉を紹介しつつ、無理に高みを目指して変容を目指すのではなく、身の丈にあった交流もまた大切になることを、Claytonら(2010)は示唆するのである。次回は既に取り組みされたTRES2の研究を解題しつつ、教員が牽引しすぎないSOFARでのパートナーシップのあり方に迫ってみよう。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)