

学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法“サービス・ラーニング” ー教室の知と社会実践をリンクさせるICUの取り組みー

国際基督教大学教養学部

西尾 隆

nishio@icu.ac.jp

【要約】

座学の限界が指摘されて久しいが、医療分野では古くより実習の必要性が認識され、制度化されてきた。サービス・ラーニングは教室で学んだ知を社会実践とリンクさせる新しい教育の試みであり、あらゆる分野に応用されている。“Learning by doing”と要約されるように、学生自らが現場でサービス活動に従事することにより、自発的・能動的な学びが促される。世界が教室となり、教師の役割は触媒的なものとなる。それは高等教育のあり方にも本質的な変容を迫る。

【キーワード】 サービス・ラーニング、臨床の知、ふり返り、触媒型教師、多文化共生

1. はじめに

サービス・ラーニングとは、ひと言で「教室で学んだ知を社会実践とリンクさせる新しい教育プログラム」と要約できる。補足を加えると、あくまで教育の一方法という点に主眼があり、この点で単なるボランティア、社会奉仕、コミュニティ・サービスなどとは一線を画している。また、社会実践といってもその範囲は広く、近隣コミュニティから、多様なNPO/NGOでの活動、さらに国際機関のオフィスや途上国の貧困地域での奉仕活動まで含まれる。国際基督教大学（ICU）のサービス・ラーニング・センターがそのパンフレットで「地域社会や世界を教室に」とのフレーズを掲げたのも、実質的な学習の場の広がりや「サービス」概念の広さを伝えるためであった。ただし、企業でのインターンシップは含めない場合が多い。企業活動にも社会貢献など多様なタイプがあり、機械的に排除するものではないが、広義の公的領域（public sphere）への貢献が重視されている。

サービス・ラーニングの考え方は1980年代以降主にアメリカで定着し、90年代には欧米やアジア諸国にも波及していった。フィリピンなどで比較的早くこの運動が浸透した背景には、欧米の大学にとって国際サービス・ラーニングの有効なフィールドを提供した点も挙げられるであろう。日本でも90年代後半にこの言葉が散見されるようになったが、それは草の根からの運動というよりも、国際交流などを通じて海外から輸入されたコンセプトであり、ICUでも「国際インターンシップ」（国際関係学科の実習コース、1996年より開講）の延長として、1999年にこのプログラムが導入された経緯がある。

本稿では、学生による主体的かつ能動的な学習を助ける教授法として、サービス・ラーニングの可能性を明らかにしてみたい。国により、また大学により多様な取り組みがなさ

れており、歴史や比較の視点も重要とは思いますが、ここでは筆者自身がサービス・ラーニング・センター長として経験したICUでの取り組みを中心に紹介し、この新しい教育の試みが定着する条件を考えることにする。また、筆者は昨年から教養学部長を務めている関係で、教養教育の変化や将来について考えることが多いが、そうした広いコンテキストで、サービス・ラーニングがもつ意味についても再考してみたい。

2. 教育と実践のあいだ

教授法 (pedagogy) の視点からみると、サービス・ラーニングは「経験学習 (教育)」 (experiential education) の一種であり、その有効性と理論的基礎は哲学者のJ・デューイらによって論じられてきた。日常の経験からいっても、単に講義で概念を説明しただけでは急速に忘れてしまう知識も、例えば現物に触れさせる、NPOの現場でその活動の一端を経験させることで、その知識は学生の身体にはるかに強く定着する。経験型学習の典型は医療分野での「実習」 (practicum, internship) であり、講義や実験室での学習を患者や病院というフィールドで応用することで初めてその知識は生きたものとなる。

哲学の立場からも教育における「実践」の重要性は指摘されてきた。野矢茂樹はウィトゲンシュタインの言語哲学に基づきつつ、言葉の意味を把握するためにはその概念の核にある実践にかかわることが不可欠だと指摘する。例えば、「神」についての理解は一連の宗教的実践に参加できるかどうかのポイントとなり、要約的に「意味が実践を確定するのではなく、実践が意味を確定する」と述べている (野矢、1995: 19)。実際、言語・概念の説明や操作だけでは教育も研究も全く成り立たない。こうして、経験学習は単に通常の教育を補完するというよりも、知識の習得の本質にかかわるといってよい。

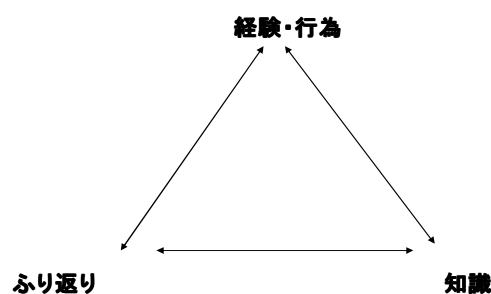
筆者は公共政策、行政学などのコースを担当しており、「政策」「組織」「改革」といった基本概念の理解は学習の大前提である。授業での経験から、学生の理解の度合いが当人の経験の量と同時に、経験と知識をリンクさせる想像力や思考習慣に大きく依存することは疑いない。行政機関でのインターンシップの経験をもつ学生はごく限られているが、にもかかわらず講義や書物から組織の実態についてリアリティをもって理解できる学生がいるのは、クラブ活動など日常の経験から、こうした基本概念の本質をつかみとっているからである。したがって、学生にいかに経験の機会を提供するかと同時に、経験と知識を有機的に結びつけられるよう指導することが不可欠である。

このことを、図に示した「サービス・ラーニングの3要素」から解釈するならば、経験と知識の結合は「ふり返し」 (reflection) という思索の過程をとおして可能となり、強化されるということである。ここで「ふり返し」とは、サービスの経験について日誌 (ジャーナル) をつけさせ、口頭および書面で報告させ、教師や友人との対話の中でその意味を考えさせることがその具体的な内容となる。サービス・ラーニングはボランティア活動やコミュニティ・サービスと一体どこが違うのかというよくある質問 (FAQ) に対する答えは、ふり返りの有無だと言い切っても誤りではない。

より具体的に示すならば、教室での知識が通常、例えば「持続可能性 (sustainability) とは何か」という形で言葉による説明として習得されるのに対し、サービス・ラーニングのふり返しでは、「今日触れた起業支援NPOの活動は、ことによると持続可能性の模索だったのか」という一種の「発見」の形をとることが多い。もっと単純に、ひと月のサービ

ス活動の後に、「サービスとは、要するにお互い様ということを発見した」とか、インドでの異文化体験に関して、「授業でくり返し聞いた『裁くな (Do not judge)』』ということの意味をその時実感した」といった報告会での発言は、他のどんな小難しい解説よりも聴衆を印象づけることが多い。「生きた知識」という言い方があるが、教室でのいわば冷凍保存・仮死状態の知識が、現場で解凍され生き返った瞬間の感動に触れると、教師の側も、はたして自分はこうした知の発見の感動をこの頃経験しているだろうかと不安になったりするのである。

サービス・ラーニングの3要素



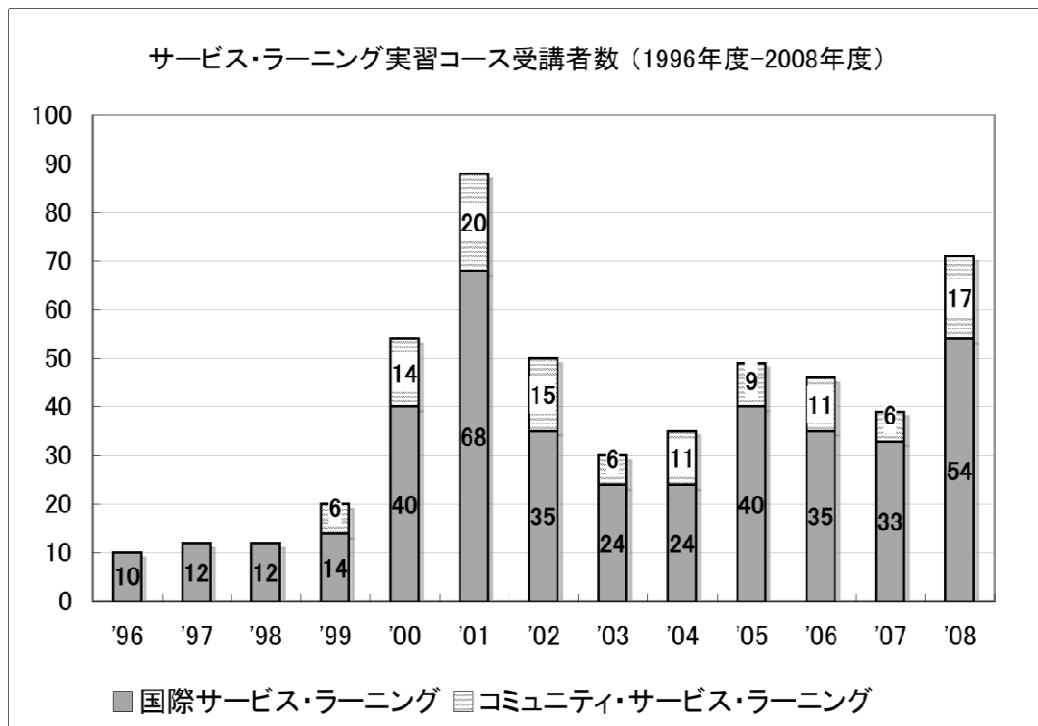
さて、かつては教室で粗雑ともいえる詰め込み教育を受け、社会に送り出された学生が実際の仕事の中で知識の「生き返り」を経験し、同窓会などで「今頃講義で聞いた脱学習 (unlearning) の意義がわかりましたよ」などと話すのが一般的だった。だが、それはあまりに偶然に依存した効率の悪い教育である。サービス・ラーニングはより効果的に、学習のプロセスを再設計する科学的な方法といってよい。原理としては、上述の3要素の結合ないし循環として要約しうるが、プログラムとして定着させるには無数の教育工学的工夫が必要となる。以下、ICUの経験からサービス・ラーニングの構造を紹介したい。

3. サービス・ラーニングの構造と「臨床の知」

ICUで公式のカリキュラムとして「サービス・ラーニング」の語を使ったのは、1999年にスタートした「コミュニティ・サービス・ラーニング」の実習コースである。その後、1996年以来行ってきた「国際インターンシップ」の実習コースも「国際サービス・ラーニング」と改称し、実習を支える意味から、2001年からは講義「サービス・ラーニング入門」および「サービス・ラーニングの実習準備」(共に春学期)、「サービス経験の共有と評価」(秋学期)のふり返りコースが始まった。さらに、2007年からは「サービス・ラーニング特別研究」(冬学期)というセミナー形式のコースを開講している。

筆者自身、サービス・ラーニングの本質はまず「すること (doing)」だと説明しているように、夏休み中の約30日の実習こそはこのプログラムの中心である。だが、そもそも

このプログラムの狙いは何であるか、目的意識の涵養からサービス現場での心得、安全面での注意まで実習前に伝えたり調整すべきことは無数にある。途上国での活動を始めるためには、その社会や文化の事前学習や、受け入れ先との連絡も不可欠であり、春学期の準備メニューだけで相当量の「実践」が含まれる。また、実習も正味 30 日間の活動を条件としており、週末をカウントしない場合は夏休みのうち 6 週間を要するため、サービスの味をかじってみたい程度の軽い気持ちでは履修はむずかしい。さらに、実習を終えた後も発表やリポート作成による「ふり返り」が課され、いわば本気度が試される。このハードルの高さが、良くも悪くも履修者数を一定に抑えていると考えられ、年間の実習受講者数は以下のように平均 40~50 人ほどである。



ところで、サービス・ラーニングにより社会実践とリンクさせる「知」とは、どんな領域のそれであろうか。ICU は教養学部一学部制をとり、文系から理系まで 32 のメジャーを揃えているが、考え方としてはすべての分野でサービス・ラーニングが成り立ちうる。開発研究の場合は途上国の農村地域での活動、地方自治や行政学では地元市役所でのインターンシップ、国際協力では国際機関の事務所での活動などが一般的な結びつきであろう。一方、歴史学では戦争体験を聞くインタビューなどが考えられるが、孤独な高齢者にとって大学生に「必要とされる感覚」は、お世話をされる以上の充実感があるといわれ、逆説的な意味でサービスとなりうる。そのほか理系の学生にとっても、途上国の学校での理科教育や水の汚染度の調査など、知識応用の機会は多数存在する。

こうして習得される「知」のタイプは、哲学者の中村雄二郎の表現を借りれば「臨床の知」と呼ぶことができる（中村、1992）。それは、教室や実験室を出た現実社会の治療現場における、総合的で状況依存的な一回きりのパフォーマンスという性格をもつ。条件が純化された実験室での一義性・客観性と異なり、臨床現場では条件複合の中での選択性と

主体性が問われる。だが、その個別的取り組みから、既存の知識・理論の再検証が始まるのであり、受身の学生は知のダイナミズムの担い手に成長していくのである。

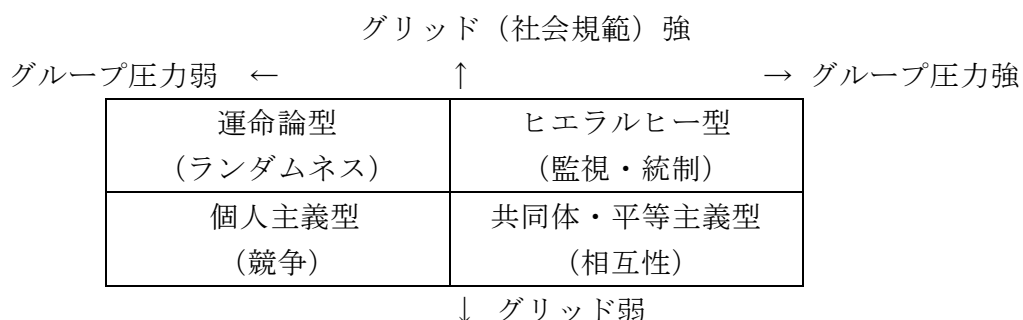
4. モデル・プログラムと定着の条件

ICU のサービス・ラーニングは、2005 年 8 月に文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム」に採択され、3 回にわたる「国際サービス・ラーニング・モデル・プログラム」を実施した。フィリピン、インド、マラウイの 3 か国での多様なサービス活動にはアジアの提携校 5 大学からの参加があり、2009 年 3 月に無事事業を終了した。このモデル・プログラムの特徴はひと言で「集団型」という点にあり、多国籍からなる学生のチームワークにフォーカスを当てた。通常チームワークの要素としては、協調性、共感性、柔軟性、パートナーシップ、リーダーシップの育成などをあげることができるが、それらを貫く共通テーマとして、「多文化共生」というコンセプトを掲げた。

サービス活動において個人の知識・技能が重要であることはいうまでもないが、外科医のような個人技の世界であっても、手術に際しては多数の医師や看護師による水も漏らさぬ連携が不可欠である。国際協力の領域では、文化の違いを超えた関係者の協力関係の構築がプロジェクトの成否を握る。一方で、大学でチームワークの実践を教えることは驚くほど少ない。日本の学校で問題になっているイジメなどは子どもの関係性構築の弱さを物語っており、増加する外国人との共生も地域の課題として浮上している。「文化」を広義にとらえれば、異なる国籍・言語・習慣・性別・専門など、多様な背景をもつ人々がともに生活し、助け合う「アート」の習得は、グローバル化の進む現在、あらゆる領域で強く求められている。

そこで、第 1 回のフィリピンでのモデル・プログラム（参加学生 20 名）では、「多文化共生」を共通テーマとすることでこのプログラムの性格が鮮明になると考え、最初のオリエンテーションでは「共生」(symbiosis) の意義と、そこに多様な形があることを説明した。詳細は省くが、共生の類型論では、双方が得をする「双利共生」(水牛と小鳥) 以外に、片方だけ得をする「片利共生」(クジラとコバンザメ) や、片方が害を受ける「片害共生」(ヒトと寄生虫) があり、「ロトカ・ヴォルテラ公式」を援用すれば「競争関係」(ワシとタカ)、「中立・棲み分け」(ヤマメとイワナ)、「収奪関係」(戦争) というあり方が自然界には存在する。人間社会に目を向ければ、人類学者の M・ダグラスは「集団圧力」と「社会規範」の強弱の組み合わせから、下の図のような文化類型論を提示しており、多文化共生の基本タイプとして応用することができる。

< 共生の類型 >



以上の説明によるメッセージは、一見「相互性」(mutuality)が望ましい共生関係に見えるかもしれないが、現実には「競争」関係によって経済が活性化し、全体が豊かになることもあれば、ヒエラルヒー的権威で秩序が維持されることもある。あるいは、相互に距離をおく「棲み分け」によって異なる宗教の人々が共存するようなケースもあり、まずはコミュニティの生活やチームの観察が必要である。サービスの基本は「互いさま」の精神であり、相互的な関係性の構築を心がけながら、日々のサービスをふり返り、工夫を重ねて次なるアクションにつなげることを期待したい、というものであった。

さて、学生のラーニングの詳細は報告書に譲るが、仕事内容の違い(住宅整備支援、コミュニティ形成支援、家具づくり、子どもの教育支援、訪問調査など)やチームの個性、何より当人の関心の方向により、当然ながらきわめて多様である。だが、筆者が印象づけられたのは次のような共通項であり、項目だけ列挙しておきたい。まず異国・異文化体験の強烈さ。次に、異文化・多文化を超えて共通点を見出した時の感動。第3にチームワークの重要性と困難。第4にサービスの意味への気づきと省察。第5に、各人固有の問題意識に応じて独自の学びを深めたこと確かさ、などである。

ICUとホスト校のシリマン大学を中心に行った反省会では、本プログラムの「制度化」ないし「定着」の条件がくり返し話題になった。これも結論の項目だけ列挙すれば、トップ(学長)のリーダーシップと支持、コアになる教員の確保と増加、公式カリキュラム化と非公式(単位にならない)諸活動の充実(ICUではワークキャンプなど)、コミュニティやサービス機関との有機的連携、および資金の確保、などであった。

とはいえ、あらゆる制度は周囲の期待の関数だといわれるように、より充実したサービスの機会を求める学生の期待と熱意こそ、このプログラムが定着していく最も基本的な条件ではないかと思う。実際、モデル・プログラムに参加した学生が学内外でその経験を発表したり、あるいは口コミで友人や後輩たちに伝えることが、サービス・ラーニングを確実に根づかせ、また波及させる契機となっている。

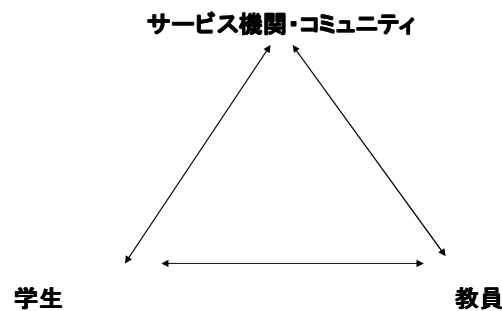
5. おわりに

サービス・ラーニングの制度化は、単に大学に新規のカリキュラム、新しい教育手法が加わったことを意味するだけでなく、むしろ教員と学生と外界(サービス機関・社会)という三者の関係に変容を迫る点で画期的である。最後にこの点に触れておきたい。

サービス・ラーニングでは、講義内容を受動的に受け取っていた学生が、社会でのサービス活動から能動的に学習する主体になることから、教員の役割も大きく変化する。学生の関心が閉ざされた教育空間から外界に開放され、世界そのものが教室となることにより、教員は学生と外界(サービス機関やコミュニティ)との相互作用に目を転じなければならなくなる。つまり教員は、現実から距離をおいた安全地帯(教室)を出て「知識の伝達者」という権威ある地位を離れ、いわば学生の自発的学習の「触媒」と化すことになる。学生たちが異文化に驚いたり、村人に共感して涙を流すダイナミックな学びに参加し、これをサポートするのがその主要な役割になる。とすれば、教員自身も驚きや共感を含めて、学生の学習プロセスを追体験し、これに関与しうよう「やわらかな心」、「曇りなき目」、「とらわれのない頭」をもたなければならない。

教授職という安全圏から踏み出すという一見リスクな変化は、しかし教員自身が謙虚で自由な学習者に立ち戻ることを意味する以上、「触媒型教師」になることは教育研究の本質から離れることには決してならないだろう。このことを、次の「サービス・ラーニングにおける連携関係」の図として示しておきたい。

サービス・ラーニングにおける連携関係



教員は、サービス・ラーニングの学生指導をとおしてサービス機関やコミュニティとかわり、より深く知るようになる。教員の蓄えている知識は過去の経験に基づく学界の遺産であるが、学生が直接かかわる世界は不断に変質するコミュニティでありサービス機関の現実である。サービス活動から学生の得る新たな知見は、教室で教える知識と同一ではなく、その差異の中に新しい知識や理論の萌芽が含まれているかもしれない。両者の緊張こそは教員が研究を次の段階に進める契機である。

こうして触媒型教師は、教育と研究とサービスをめぐる三者の相互依存関係に組み入れられ、手間と時間とエネルギーというコストを払いつつ、これまでにはない何かを得る。この関係が持続することで一種のしがらみが生じ、容易に「降りる」ことができなくなる。それはある意味では束縛であるが、社会と教育への責任ということでもあろう。このことは、教員だけでなく、学生にもサービス機関にもあてはまり、惰性でも馴れ合いでもない、真に建設的な関係構築が必要とされる所以である。

<参考文献>

- 野矢茂樹「論理を行為する一疑いと探究」小林康夫他編『知の論理』東京大学出版会、1995
- 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992
- 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター『国際基督教大学 - シリマン大学国際サービス・ラーニング・モデル・プログラム報告書』2007
- 同『サービス・ラーニングへの誘い』（サービス・ラーニング研究シリーズ 3）2007