

海外サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセス ——学びの舞台で展開される物語——

中根 智子*

Learning process of the students in international service-learning ——How do the students turn into protagonists of their own learning stories?——

Satoko NAKANE*

The purpose of this paper is to explore the learning process of the students in service-learning. Firstly, the early studies on the learning outcomes and learning process of the students in service-learning in North America are sorted out. Then, one international service-learning program, conducted in Japan is examined as a case study in comparison of the results of previous studies. The outcomes of the case study not only confirmed the previous studies' findings, but also added some inspiring aspects on them.

1. はじめに：研究の目的と方法

本稿の目的は、高等教育機関におけるサービス・ラーニング参加学生の学びのプロセスを明らかにすることである。より具体的には、サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセスについての先行研究を整理する。そして、学生の学びのプロセスを物語としてエスノグラフィー的に描くという近年新たに注目されている方法を用いて事例を考察する。これら先行研究における既存の知と事例を重ねることによって、サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセスをより重層的・立体的に理解する試みとしたい。

日本の高等教育機関におけるサービス・ラーニング導入は、10年ほど前から徐々に拡大してきている。日本で最初にサービス・ラーニングを正課科目に取り入れたと言われている関東圏のキリスト教系私立大学は、サービス・ラーニングという教育手法のうちサービス（他者への貢献）の要素と「神と人に奉仕する」という大学建学の精神との適合を主な導入意義と捉えていた。

しかし、近年日本の高等教育機関でサービス・ラーニング実践が広がる背景には、それ以外の要因も多く見られる。例えば文部科学省の「学士力」や経済産業省の「社会人基礎力」など、大学教育に求められる包括的・総合的な人間形成をキャンパス内だけではまかないきれないのではないかという切迫した課題にはほとんどの大学が直面していると言ってよいだろう。純粋な学問の追究だけでなく、人間としてのより豊かな成長を求める声に応えるための術としてサービス・ラーニングを導入する大学は少なくない。

加えて、少子化の時代に対応して他校とは異なる特色を打ち出したい大学や特に地方の公立大学

* 龍谷大学国際文化学部

など社会（地域）貢献を掲げる大学からもサービス・ラーニング実践に期待が寄せられたり、リメディアル教育や初年次教育、市民教育や生涯学習などの立場からサービス・ラーニングを歓迎したりする動きもある。

とは言え、高等教育機関による実践である以上、サービス・ラーニングの第一義的主眼はやはり学生の学術的な学びの向上に置かれる。つまり、サービス・ラーニングを授業に導入することによって、学生が学修内容の理解を深めたり、学術的好奇心を高めたりするかどうかが重要となる。

そこで高等教育機関におけるサービス・ラーニングの学びの成果として、大学での学修の深化とコミュニケーション能力やキャリア形成なども含む幅広い人間的成長の2つを柱とする捉え方には、多くのサービス・ラーニング研究者が同意できるだろう。そして、こうした学びの成果が、いかにして生起するのかという「学びの過程」に焦点をあてたプロセス研究も蓄積が進みつつある。よって本稿では、サービス・ラーニング実践および研究で日本よりもはるかに長い歴史をもつ北米の研究成果を参照しつつ、日本の高等教育機関で実施しているサービス・ラーニング実践を事例として検討する。

2. サービス・ラーニングによる学びとその研究方法

サービス・ラーニングによる学びの成果を発見、計測、整理、言語化する方法は複数ある。その方法をおおまかに分けると、1. 量的調査、2. 質的調査、3. 量的調査と質的調査を組み合わせたものの3種類と言える。

量的調査では、たとえばサービス・ラーニングに参加する大勢の学生を対象に、活動の前後に質問紙などを用いて収集した大量のデータを解析し、サービス・ラーニングへの参加が学生に与えた影響を検証する。先行研究によると、量的調査を用いた結果、サービス・ラーニングの効果として学生の学術的学びの深化、市民的関与の高まり、人間的成長、人間関係スキルの向上などが報告されている。中には複数の大学に所属する数万人の学生を対象にした調査なども含まれ、調査規模は比較的大きいと言える（Eyler & Giles, 1999；Vogelgesang & Austin, 2000）。

質的調査は、主に日誌やレポートなど参加学生が活動前後や活動中に書き記した資料を分析したり、活動中はもちろんのこと事前・事後学習や活動途中で実施されるリフレクション時の態度や発言を参与観察したりして進められる。この場合、調査者は学生が学び成長する場に立ち会い、その瞬間を目撃することによってデータを収集することになる。そして、学生の学びは、学びが生起する文脈を踏まえて、展開を伴う物語あるいはエスノグラフィーのようにまとめられる。調査対象者への密着度が高く、調査者が把握できる対象者数も限られるため、質的調査の規模は比較的小さいものが多い（Polin & Keene, 2010）。

整理すると、量的調査による学生の学びは、サービス・ラーニングを実践する前後に焦点をあてて、学生は何を学んだのか、学生の何割に学びを確認できるのか等を導きだすものが多い。他方、質的調査による学生の学びは、サービス・ラーニング実践の初めから終わりまでに焦点をあてて、何がどのようなプロセスで転じるのか、何によって引き出されるのか等、その変遷を導きだすものが多い。これら2つの方法には、調査規模や対象への密着度などの点で相違が見いだされ、ゆえに双方の調査方法による意義と限界もある。サービス・ラーニングに限らず、量的調査と質的調査という異なる調査方法の意義と限界については、社会科学における多様な分野で指摘されている通り

である。

よって、サービス・ラーニングによる学生の学びを探究する方法でも、量的調査と質的調査を組み合わせて相互の利点を生かした方法が採用されることがある。たとえばクレスウェルは、量的調査によって導きだした結論を質的調査分析のための問いを立てたり、文脈を理解したりするために用いる混合研究法を提案し、これを説明的技法（*explanatory design*）と呼ぶ（Creswell, 1994）。そしてシモンズとクリアリは、クレスウェルの説明的技法をサービス・ラーニング分析に応用して、サービス・ラーニングが学生の学術的学びの深化、人間的成長や社会性の発達に役立つことを論証している。加えて、シモンズらを含めてサービス・ラーニング研究者の多くが、サービス・ラーニング研究における既存の研究・調査手法がまだ初歩的で今後さらに深められ、拡大される余地が多いに残していることを強調している（Simons & Cleary, 2006）。

3. サービス・ラーニングによる学びのプロセス

こうしたサービス・ラーニングによる学びの成果（*learning outcomes*）がいかにして生起するのか、そのプロセスにも注目したい。そこで、アイラーとジャイルズ（1999）およびロッキューモアとシャファー（2000）の研究を取りあげる。アイラーとジャイルズによる研究は、主に2つの全米規模の研究プロジェクトをもとにしている。1つ目の研究プロジェクトでは、アメリカ各地の20の大学・短大に通う1,500人以上の学生（うちサービス・ラーニング参加学生は1,100人）を対象に実施された。セメスターの最初と最後（つまりサービス・ラーニング参加学生にとっては活動の前と後）に質問紙調査を行い、調査対象者のうち66人（2つ目の研究プロジェクトでは67人）へのフォーカスグループインタビューも行われている。学生が所属する大学・短大は、大規模な国立大学や小規模な私立大学、ビジネス関連の単科大学など多岐に渡り、学生の人種構成も多様である。また、サービス・ラーニングの形態は一様ではなく、正課（授業の一環であり、単位認定を含む）と課外活動が両方含まれている（Eyler & Giles, 1999）。

対してロッキューモアとシャファーによる研究では、アメリカのペパーダイン大学でサービス・ラーニング科目を受講した学生120人にサービス・ラーニングの前と後の質問紙調査を実施している。加えて120人の中から50人に絞って、彼らの日誌をグラウンディッド・セオリー・アプローチによって分析している。対象学生は、半数以上が年収75,000ドル以上、1/4は年収150,000ドル以上という富裕層家庭出身者である。また、学生は白人系80%、ヒスパニック系14%、黒人系4%、アジア系2%で、人種的偏りが大きい（Rockquemore & Schaffer, 2000）。

アイラーとジャイルズ（1999）およびロッキューモアとシャファー（2000）の研究は、それぞれ調査規模、対象学生の属性、サービス・ラーニングの形態、調査手法が異なっている。しかし、大変興味深いことに、「サービス・ラーニングによる学生の学びはいかにして生起するのか」という学びのプロセスに焦点をあてた彼らのリサーチクエスションに対して、それぞれの研究が明らかにした結論は類似していると言える。

アイラーとジャイルズによると、サービス・ラーニングによる学生の学びは、サービス活動の現場やそこで出会う人々と個人的な関係を築くことから始まる。サービス活動先でそれまでに出会ったことがないような人々との劇的な出会いによって、多くの学生はサービス・ラーニングに最初の強い関心を抱くようになる。心を動かされ、それによって喚起された情熱的な関心に裏打ちされ

て、学びが導かれる。

次に「学びの応用」「学びの発展」「学びの変容」が重要となる。学んだ知識や情報は覚えているだけではなく、適切な時に適切な方法で使えるようになってはじめて意味をもつ（学びの応用）。また、批判的思考力や問題解決能力はサービス活動実践によって単純かつ自動的に獲得される訳ではない。そうした力は、例えばサービス活動現場で自身の偏見やそれまでの経験、価値観などが揺らぐような経験によって培われることが多い（学びの発展）。そして、サービス活動現場で経験する心的葛藤は、思慮と示唆に富む振り返りと組み合わせることによって、学生が社会や自分自身に対する見方を根本的に変化させる契機となる（学びの変容）。

そして最後に、これらの学びを基盤として市民的素養が培われる。個人的関心を発端としつつ、サービス活動現場で知識を活用し、自分自身との相克を乗り越えて、新しい学びの地平に到達することによって、学生はより活躍できるコミュニティの一員となることができる（Eyler & Giles, 1999）。

ロッキューモアとシャファーによると、サービス・ラーニングによる学生の学びは、動揺、正常化、共感という過程を辿る。これまでに出会ったことがないような、自分自身の想像力を超えるような他者との衝撃的な出会いが学びの嚆矢となることを指摘したアイラーとジャイルズと同様に、ロッキューモアとシャファーも学生がサービス活動を始めて間もない時期の日記に、自分と異なる他者と出会ったことによる感情的・心理的動揺が多く見られる点に注目している。先述の通り、ロッキューモアとシャファーが調査対象とした大学生は比較的裕福な家庭出身者であるが、彼らのサービス活動先は児童自立支援施設や低所得者向け無料診療所、野宿者のための簡易宿泊所などであり、多くの学生が自身と異なる属性の人々との初めての関わりに大きな戸惑いと衝撃をうけている。

動揺期を過ぎると、日記には他者の異質性を強調する文言が少なくなり、目の前で起こっている現実やそこに立つ他者を徐々に受け止める表現が増えてくる。また、自身のステレオタイプと向き合う苦悩や社会課題への気付きに関する記載も顕著となり、問題の原因を探求するようになる。こうした段階を正常化と呼ぶ。

最後に、動揺と正常化を経て訪れる3番目の段階は共感である。社会課題の背景を考える際、大学生を含む多くの人が個人的（内的）要因もしくは構造的（外的）要因を想定することはすでに既存研究で指摘されてきた通りである。そして、多くの場合、人は自身の過ち（もしくは自己が帰属する集団の過ち）は構造に起因すると考え、他者の過ち（もしくは自己が帰属しない集団の過ち）は彼ら自身（個人）に起因すると考えがちである。しかし、ロッキューモアとシャファーが調査したサービス・ラーニング学生らは、サービス活動の末期になると活動先で出会った人々が直面している貧困や少年非行の原因を社会の不平等や著しい経済格差、人種による差別などの構造にあると考えるようになっていく。つまりこうした変化は、出会った当初「別世界の他者」であった人々が、サービス活動という相互行為を通して、学生にとって「自分と同じ社会の一員」としてより親しみをもった存在へと移行したことによって生じている。

以上のとおり、アイラーとジャイルズおよびロッキューモアとシャファーの研究は、方法論や対象者の属性、サービス・ラーニング形態などに違いがあるが、その結論においてはそれぞれに異なる表現を使いながらも類似した学びのプロセスを導きだしていると言える。これらを分かりやすく

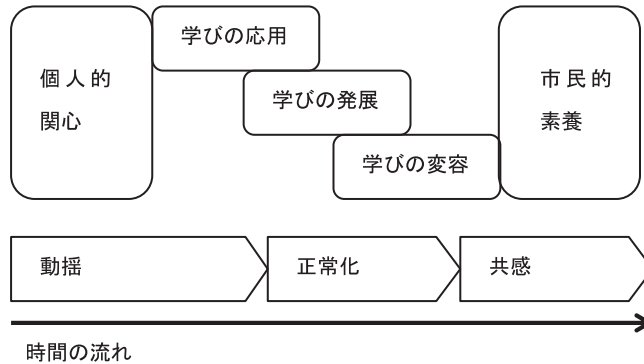


図1 サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセス
出所：Eyler & Giles (1999) と Rockquomore & Schaffer (2000) を参考に筆者作成

図式化したものが、図1である。

アイラーとジャイルズが言う個人的関心は、サービス・ラーニング参加者がサービス活動先で会う人々との衝撃的な出会いによって喚起され、そうした衝撃はしばしば動揺や歓喜、刺激や驚きなどの心的インパクトを強く伴うものである。こうした衝撃を感じつつも教室で獲得してきた知をサービス活動先で応用し、さらには自分自身とサービス活動先の人々とのつながりが深まるほどに、学びがより発展したり変容したりしていく。そして、サービス活動先の人々を捉える眼差しが変容し、「異質な他者」であった存在が、サービス活動先というひとつの同じフィールドを共有する「身近な他者」へと移行することによって、当初感じられていた動揺や戸惑いが解消されていく。他者をより身近に感じることによって共感が生まれると同時に共感の範囲も拡大されて、自分も他者も同じ社会に生きる存在であるという認識にいたることが、市民的素養を育む核となっていく。

4. 事例検討

4-1. 海外サービス・ラーニング「ベトナム・スマイル・プロジェクト」

本稿ではサービス・ラーニング参加学生の学びのプロセス事例として、関西圏にある私立大学で2011年度に開講された正課科目「ベトナム・スマイル・プロジェクト」を取りあげる。これはベトナムのホーチミン市において、平和をテーマとした複数のサービス活動に学生が従事する海外サービス・ラーニングプログラムである。所定の要件を満たすことによって、学生には2単位が認定される。

プログラムは、2011年5月からほぼ毎月1回の事前学習、2月5日～13日のベトナム渡航、3月の活動報告会まで、約1年をかけて実施された（表1）。サービス活動の具体的内容は、ベトナム戦争証跡博物館における小学生向け平和ワークショップの開催、ベトナム戦争被害者の自立生活支援、障害児入所施設（ツーズー病院小児科）における生活介助である。2011年度の参加学生は9名（表2）で、全員が上記3つのサービス活動に従事すると共に、すべての活動はホーチミン師範大学日本語学科に通うベトナム人大学生3名を交えて行われた。さらに、2010年度の参加学生1名がティーチングアシスタントとして配属され、現地での活動をはじめ、5月のオリエンテーションから翌年3月の報告会まですべてのプログラムを通して学生の支援にあたった。

表1 ベトナム・スマイル・プロジェクトのスケジュール

日時	内容
5月21日(土) 10:00~12:00	オリエンテーション
6月4日(土) 13:00~15:00	国際平和ミュージアム見学
7月16日(土) 10:00~12:30	ベトナム戦争関連映画鑑賞
8月4日(土) 10:00~12:00	プレゼンテーション①ーフィールドワーク計画発表
10月1日(土) 10:00~12:00	プレゼンテーション②ー現地訪問先の下調べ発表
11月12日(土) 10:00~12:00	輪読&ディスカッションーベトナムと平和
12月3日(土) 10:00~12:00	現地活動の設計と準備
1月14日(土) 10:00~12:00	出発準備と目標設定
2月5日(日)	ベトナム渡航
2月6日(月)	ベトナム戦争証跡博物館見学とレクチャー・第1回平和ワークショップ
2月7日(火)	第2回&第3回平和ワークショップ・ベトナム戦争被害者の自立生活支援
2月8日(水)	ベトナム戦争証跡地(クチトンネル)見学・中間振り返り
2月9日(木)	ツーザー病院見学とレクチャー・障害児入所施設での生活介助
2月10日(金)	障害児入所施設での生活介助
2月11日(土)	フィールドワーク・事後学習
2月12日(日)	メコンデルタクルーズ
2月13日(月)	帰国
3月16日(金) 16:00~18:00	活動報告会

出所：筆者作成

受講を通して参加学生が到達すべき学習目標には、1. 「世界の Peace Maker」になるためのセンスとスキルを磨く、2. ベトナムと日本での体験を通して、「平和」への理解を実践的に深める、3. 途上国社会の現状を知り、グローバルな視野とローカルな行動力を身につける、4. ベトナムの歴史・社会・人々に触れて、自分が果たすべき社会的役割を発見する、という4項目が設定されている。

当該科目においては、学生の学びと成長を導き、かつその成果を確かめるためのツールとして、サービス活動前・活動中・活動後の振り返りを核に、目標設定フォームや活動中は毎日つけるジャーナル(日誌)、活動終了後にまとめるレポートやアンケートなどを用いている。本稿では、学生の学びのプロセスを明らかにするための分析対象として、上記の様な学生の記述を主に扱う。加えて、教室やサービス活動現場での参与観察、ベトナムにおけるサービス活動先の関係者や活動中だけでなく事前・事後学習などすべての過程に参加したアシスタント学生(前年度の参加学生)の見解や感想などから、立体的に「学びの物語」の組み立てを試みたい。

表2 ベトナム・スマイル・プロジェクトの参加学生

	学年	学部	性別
1	1	産業社会学部	女性
2	1	政策科学部	男性
3	2	経営学部	女性
4	2	経済学部	女性
5	2	経済学部	女性
6	2	政策科学部	女性
7	2	理工学部	女性
8	4	経営学部	女性
9	4	経営学部	女性

出所：筆者作成

4-2. エスノグラフィー的感性と学びの物語

ポウリンとキーン(2010)による研究は、新しいサービス・ラーニング研究手法として近年注目を集めている。彼女らは、サービス・ラーニング分析におけるエスノグラフィー的感性の導入を提唱し、調査対象者が置かれている環境や文脈に重きを置く人類学的手法を用いる。主に、アメリカ

のマサチューセッツ大学で行われているサービス・ラーニング参加学生を10年間にわたって毎年観察し続けた成果としてまとめられたものである。

そのデータ収集範囲には、参与観察、フォーカスグループインタビュー、調査対象者の自己語り、振り返り時の発言や記録物、オープンエンドな自由面接、サービス活動中の重要な出来事やエピソードなどが含まれる。こうした多種多様な挿話的データの集合は、一貫性をもつというよりはむしろ互いに相反する側面をもっていることも少なくない。しかしながら、こうした矛盾は人間がもつ複雑さの反映であり、研究者はサービス・ラーニング参加学生を複雑な存在として認識しておくことが重要である。そうすることによってはじめて、学生の微細な変化や成長に気付くことができる (Polin & Keene, 2010)。

本稿において「ベトナム・スマイル・プロジェクト」参加学生の学びを分析するアプローチとしても、このポウリンとキーンによる研究成果を取り入れたい。調査者がサービス・ラーニング参加学生に密着して、事前・事後の学習やすべてのサービス活動を含むプログラム全体に渡って参与観察が可能であったこと、ジャーナルや目標設定シートなど学生の記録物が揃っていること、公式・非公式な場において調査者が参加学生とのコミュニケーションを通して彼らの語りに触れる機会に恵まれたことなどがその理由である。加えて、ポウリンとキーンが述べているように、サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセスという「事象の変遷」を捉えるためには、文脈に依拠した人類学的視点と物語のように展開する記述方法が効果的と考えられるからである。

5. 学びの舞台で展開される物語

5-1. 学生 A

プログラム参加当時、経営学部2年生だった学生 A は、中学・高校生時代に人権学習の場で開発途上国の貧困や世界の平和について学んだことをきっかけに、海外ボランティアに参加してみたいと考えていた。しかし、実際に途上国へ行った経験やボランティア活動をした経験がそれまでになく、「ベトナム・スマイル・プロジェクト」参加が学生 A にとっての初めての海外サービス活動体験となった。

学生 A は、ベトナム渡航直後に何よりもまずその異文化体験に大きな衝撃を受けている。渡航前の事前学習でベトナム社会について知識では得ていたが、見慣れない景色や交通量の多い街並みに匂いや音、気温を体感しながら実際に触れた感触と驚きが1日目のジャーナルに綴られている。また、日本語能力に長けている同世代のベトナム人大学生と共に活動する中で自身の語学力不足を悔いたり、ベトナム戦争被害者の障害の重さにショックを受けたりする等、他者との出会いが刺激や緊張を招いている。

先述の4つの学習目標の中でも、受講生 A の問題関心は受講動機との関連から、特に「2. ベトナムと日本での体験を通して、『平和』への理解を実践的に深める」に置かれていた。しかしながら、平和やその対極にある戦争については、プログラム参加時点で十分な知識やはっきりとした自分の意見を有していないと思い、学ぶ必要性和意欲を感じていた。志望理由書には「私は戦争の知識も少なく、文献や写真、テレビなどでは伝わらないことがたくさんあると思う。だからこのプログラムに参加して身をもって戦争や平和を理解できるようになりたい。」と書いていた。またレポートではベトナム渡航前を振り返って「平和とは何なのか、私はベトナムに旅立つ前まではただ漠

然と戦争が起きない世の中で暮らせることぐらいに考えていた。」と述べている。

このような出発点をもとに、学生 A は戦争証跡博物館で小学生向け平和ワークショップを開催するための事前準備を通して「平和とは何か」という問いに向き合い続ける。その結果生じた変化について「博物館の展示を見たり、平和ワークショップを行ったりして、平和とは人間らしく生きる生存権の保障、また人権があること、そして相手を思いやることだという認識に変わった。」と後に振り返っている。

さらに、学生 A の平和をテーマとした学びは、ベトナム滞在途中に現地で実施した中間振り返りでより深められる。中間振り返りでは、参加学生 9 名のディスカッションが、平和を議論する視座として、過去の戦争を省みてその被害の大きさを悔やむ立場をとるべきか、もしくは過去の歴史に立脚しながらも未来に向けた対話に臨む立場をとるべきかで意見が分かれた。学生 A は、未来志向の立場を擁護しながらも、自分とは異なる意見を述べる他の学生とも積極的に議論を重ねる意義を強く認識し、当日のジャーナルにも「ようやく『平和』というものの理解や議論が具体的にできるようになってきた。」との手応えを記載している。

活発な意見交換を含みフレクションがあったことで、平和への理解がより進み、学生 A が社会や世界を捉える眼差しも変化してくる。事後学習時には「自分の幸せや利益のみを求めて行動するのではなく、相手を思いやる気持ちが何より大切だと思う。世界には全く異なる考えや文化があるのは当然だが、思いやる気持ちはどこの国にも存在するだろう。ありきたりだけれど私は思いやりをキーワードに世界平和の可能性を信じられるようになった。」と述べるなど、学生 A の問題関心が「平和」を基軸として個人から社会・世界へと開かれていっている。

さらにレポートでは、「ニュースやテレビで戦争について報道されていても興味があれば何となく戦争は良くないものという表面的な認識で終わってしまうだろう。しかし、平和ワークショップを自分で実践してみて初めて、平和構築のためにはひとりひとりが戦争や平和について考えたり行動したりする機会を設けるけることが必要だと気づいた。」「残りの大学生活 2 年間では、経営学部での学びを深め、ビジネスを通じて社会や世界のために貢献することが目標だ。」と述べており、学生 A の学びは問題関心としては学習目標の 2 つ目を出発点としながら、その他 3 つの目標にも到達していたと言える。

5-2. 学生 B

学生 B はプログラム参加時、産業社会学部 1 年生で、将来は開発途上国の社会福祉向上に関わる仕事に就きたいと希望して国際福祉を学んでいた。志望理由書には「将来は国際協力に携わりたいので、『世界の Peace Maker になろう』というメッセージに惹かれた。」「ベトナムでは障害者の人口比率が高いにも関わらず障害者福祉政策があまり充実していないと知ったので、現地でその実態を知りたい。」と書いている。これらの志望理由により、プログラム参加時点での学生 B の関心は、4 つの学習目標のうち主に 1 と 3 にあったと言える。また、これらの学術的関心や 1 年生のうちから比較的明確なキャリアビジョンを抱いている背景には、プログラム参加以前からすでにフィリピンなどの途上国を複数回訪問して障害児入所施設や児童養護施設でボランティア活動に従事してきた経験がある。

ベトナムにおける障害者福祉の実態を知りたいというのが、プログラム開始前からの学生 B の

問題関心であったが、ベトナム戦争証跡博物館で展示されている枯れ葉剤被害の写真を見て、障害の重さに驚き、その日のジャーナルには「(障害児入所施設である) ツーズー病院を訪問するのが怖くなった」と率直な不安を記載している。しかし数日後に実際に障害児と対面した時には「一瞬驚いたがすぐに偏見(なんというか、とりあえず嫌な感情)は消えた」として、不安が一部和らいだと記している。学生 B の不安はその後、ツーズー病院の障害児入所施設における子ども達との交流が進むにつれて徐々に解消されていく。ジャーナルにも「なついてくれる子どもがいて、すごくすごく嬉しかった。」「構えることなく自然体で子ども達と接することができた。」と喜びを交えて綴っている。

学習意欲が旺盛で具体的な目標をもってサービス・ラーニングに取り組んでいた学生 B が、サービス活動中に課題だと発見した点は、自身のコミュニケーション能力の中でも他者に自分の考えを伝える力であった。レポートでも「学習目標を達成するためにベトナム人大学生から積極的に意見を聞くようにした。このとき彼らは確かに私と異なる考えをもっていたが、私は自分の意見を伝えることができなかった。そして自身の意見を表明できない自分に落胆した。」と振り返っている。また、事後学習の感想として「みんなで感じたことを共有できて、自分にはない多様な価値観に触れた気がする。自分の考えの幅も広がった。でも意見の違いにモヤモヤして結局自分の考えをまとめられなかった。自分の意見をうまく言葉で表現できないことが悔しい。」と語っていた。

5-3. 考察

本章で見てきた「サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセス」を前掲(3章)の図1と照らし合わせて考察すると、以下のような新しい発見を提示することができる。

アイラーとジャイルズやロッキューモアとシャファーが提示するような学びのプロセスは、「ベトナム・スマイル・プロジェクト」参加学生の学びの物語とも多く類似していた。その上で、図1に追加できる要素もいくつか見いだされた。

サービス活動開始時に参加者が経験する動揺や個人的関心の喚起は、サービス活動先で出会う多様な人々との間で生じるだけでなく、共にサービス活動に従事する仲間によっても惹起している。多様な他者との出会いは、サービス活動先へ行く前から始まっていることが分かる。また、これまでと異なる環境に身を置いたからこそ見えてくる自分自身の新たな一面に気付くこと、そしてその一面とサービス活動先とを結ぶことによっても動揺や個人的関心の喚起が見られる。これらは衝撃や不安、戸惑いを伴って学生に受け止められるが、そのほとんどが後にアイラーとジャイルズが言う「学びの発展」「学びの変容」へと移行している。言い換えるならば、学生の多くが活動直後の戸惑いをネガティブなものからポジティブなものへと捉え直しており、ロッキューモアとシャファーが言う「正常化」を認識することができる。

アイラーとジャイルズによると学びの発展や変容の前には学びの応用が措定されているが、事例で見た学生 A、学生 B ともに応用するための知(知識)がそもそも不足していることを自認しながら、それらを補おうとする試みからも学びの発展や変容が生まれている。2人ともそれまで漠然としたイメージでしか考えられていなかった事柄と対峙し、逡巡しながらも突き詰めることによって認識や理解を深めていっている。

また、学生の学びの物語は図1のような単線的な経路を辿るだけでなく、それらの要素の間をさ

まざまに前進と後退、立ち止まることも繰り返しながら展開されており、複線的・螺旋的な経路を描いていると言える。

6. むすびにかえて

本稿では、「ベトナム・スマイル・プロジェクト」という海外サービス・ラーニング実践を事例としてとりあげ、参加学生の学びのプロセスを検討した。具体的には、サービス・ラーニング参加学生の学びのプロセスに関する北米の先行研究を整理してまとめ、次に先行研究の成果と事例とを照らし合わせて考察した。事例はあえて先行研究とは異なる手法で学生の学びのプロセスを描いたが、それでも先行研究で明らかになった学びのプロセスとの類似点を多く見いだすことができた。さらに先行研究に付け加えて次のような点が明らかとなった。

サービス・ラーニング参加学生における学びのプロセスの初期に起こる動揺や個人的関心の喚起は、サービス活動先の人々との出会いを超えて、活動仲間や自分自身を含むより広い範囲での多様な出会いによって引き起こされる。学びの深まりは、それまでに獲得した知の応用によってだけでなく、有している知の不足を実感してそれを補おうとする試みからも生まれる。そして、学びが展開する流れは必ずしも一直線に進むのではなく、退行や停止を含む蛇々たる軌道を辿る。

サービス・ラーニングによる学びの成果（learning outcomes）がいかにして生起するのか、そのプロセスに注目した本稿が用いた事例は、ベトナムで平和をテーマとしたサービス活動に従事する海外サービス・ラーニングプログラムである。異文化体験や出会う人々の多様性、対峙する課題の大きさや深刻さなどの点では国内で実施するサービス・ラーニングよりも学びのプロセスがより変化に富んだものとして表出しやすかった可能性がある。よって、今回の研究結果がどこまで汎用性を持ち得るものなのか、さらに事例を増やして検討する必要がある、今後の課題としたい。

参考文献

- Creswell, John (1994) *Research Design : Qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, CA : Sage
- Eyler, J. S. and D. E. Giles (1999) *Where's the learning in service learning?* San Francisco : Jossey-Bass.
- Polin, Deborah Keish and Arthur S. Keene (2010) 'Bringing an ethnographic sensibility to service-learning assessment', *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol.16, Issue 2, pp.22-37
- Rockquomore, Kerry Ann and Regan Harwell Schaffer (2000) 'Toward a theory of engagement : A Cognitive mapping of service-learning experiences', *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol.7, Issue 1, pp.14-25
- Simons, Lori and Beverly Cleary (2006) 'The influence of service learning on students' personal and social development', *College Teaching* Vol.54, Issue 4, pp.307-319
- Vogelgesang, L. J. and A. W. Austin (2000) 'Comparing the effects of community service and service learning', *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol.7, Issue 1, pp.25-34