

サービス・ラーニング研究シリーズ 7
Service-Learning Studies Series No.7

ICU のサービス・ラーニング
—20 年の軌跡と今後の展望—
Service-Learning of ICU
- 20 Years of Progress and Future Prospects -



国際基督教大学
International Christian University

サービス・ラーニング・センター
Service-Learning Center

サービス・ラーニング研究シリーズ 7

Service-Learning Studies Series No.7

ICU のサービス・ラーニング

—20 年の軌跡と今後の展望—

Service-Learning of ICU

- 20 Years of Progress and Future Prospects -

国際基督教大学 サービス・ラーニング・センター

Service-Learning Center, International Christian University

Service-Learning Studies Series No.7 (ISSN 1881-6282)

ICU のサービス・ラーニング —20 年の軌跡と今後の展望—

Service-Learning of ICU: 20 Years of Progress and Future Prospects

Copyright©2022 Service-Learning Center, International Christian University.
All rights reserved.

Service-Learning Center, International Christian University
3-10-2, Osawa, Mitaka-shi, Tokyo 181-8585, Japan

Printed in Japan

目次 Table of Contents

はしがき Preface	3
執筆者紹介 Profiles of Authors	5
1. 巻頭文: ICU の使命とサービス・ラーニングの位置づけ.....7 ICU's Mission and the Place of Service-Learning 岩切 正一郎 <i>Shoichiro Iwakiri</i>	7
2. ICU のサービス・ラーニング立ち上げの背景と意義.....10 Background and Significance of Launching Service-Learning in ICU 山本 和 <i>Kano Yamamoto</i>	10
3. ICU のサービス・ラーニングと地域社会18 —互恵的な関係性とその課題— ICU's Service-Learning and Local Community: Mutually Beneficial Relationships and Their Challenges 西尾 隆 <i>Takashi Nishio</i>	18
4. ICU とのサービス・ラーニングにおける国際連携パートナーシップ30 International Partnership with ICU in Service-Learning 江田 早苗 <i>Sanae Eda</i> クリステン・C・マリンス <i>Kristen C. Mullins</i> 新垣 美樹 <i>Miki Arakaki</i>	30
5. ICU のサービス・ラーニングの特徴と今後への期待.....42 Characteristics of ICU's Service-Learning and Expectations for the Future 村上 むつ子 <i>Mutsuko Murakami</i>	42
6. リベラルアーツ教育におけるサービス・ラーニングの制度化.....55 —日米比較の視点から— Institutionalization of Service-Learning in Liberal Arts Education: A Comparative Study between U.S. and Japan 黒沼 敦子 <i>Atsuko Kuronuma</i>	55
7. コロナ禍におけるサービス・ラーニング71 —その課題と挑戦— Service-Learning in COVID-19 Pandemic: Its Issues and Challenges 石原 謙治 <i>Kenji Ishihara</i>	71

8. ICUのサービス・ラーニングの今後の展開.....	84
—高等教育における経験的学修の深化を目指して—	
The Future of Service-Learning in ICU: Toward Deeper Experiential Learning in Higher Education	
西村 幹子 <i>Mikiko Nishimura</i>	

添付資料

添付1. サービス・ラーニング・センターの歩み	100
添付2. サービス・ラーニング・センター 開催イベント一覧.....	103
添付3. サービス・ラーニング・センター 出版物一覧.....	104
添付4. 国際サービス・ラーニング 活動先一覧	107
添付5. コミュニティ・サービス・ラーニング 活動先一覧.....	108
添付6. サービス・ラーニング全体（国際・コミュニティ）の参加者数	110

はしがき

本学サービス・ラーニング・センター(SLC)は、2022年に設立20周年を迎えました。そこで、『サービス・ラーニング研究シリーズ』第7巻は、これまでの歴史を振り返り、今後のサービス・ラーニングのあり方を展望することを目的としました。

2001年に世界貿易機構(WTO)が高等教育を貿易の対象として提唱して以来、高等教育におけるグローバル化の影響が政策的にも学術的にも幅広い関心を集め、高等教育の国際競争が激化する時代にあって、サービス・ラーニングは高等教育の社会的な意義を常に問い続けてきました。個人や国家の利益を超えて連帯する意味や共通善や互恵性について、学生一人ひとりが自らのあり方を振り返り、大学生活における学びを深める機会となってきました。また、世界では、過去20年間に、サービス・ラーニングに関する6千本以上の査読付き論文が出版され、その哲学、方法論、効果や政策について幅広い実証研究が蓄積され、議論されてきました。日本においても2014年に日本サービス・ラーニング・ネットワークが発足し、高等教育における実践も拡大しています。

設立から20年、本学のサービス・ラーニングはどこを向いて進むべきでしょうか。本研究シリーズでこれまで本学のSLCの活動に深く携わり、リーダーシップを担ってきた執筆者たちが投げかけているメッセージに、力強い信念と、サービス・ラーニング・プログラムがその土台としてきたキリスト教の精神とリベラルアーツ教育を感じて頂けるものと思います。2002年にアジアで最初に開催されたサービス・ラーニングの会議において提唱されたカリキュラム作り、ネットワーク構築、制度化という3つの課題に取り組んできた結果、多くの学生たちが生涯学習者としてさまざまな場で今も自分自身や社会との関わり方を振り返りながら、試行錯誤を重ねています。他方、今後の課題としては、ネットワークの深化、教授法における工夫と開発、全学カリキュラムや教員の研究との一層の親和性の強化、学修成果の可視化等が挙げられます。

2021年11月に、国連教育文化科学機関は2050年を見据えた教育政策に関する報告書を世界に向けて出版しました。研究成果を中心とした競争が激化する中で、今一度、高等教育の教育の意味を問う内容となっています。サービス・ラーニングのあり方を見直すことは、高等教育機関が社会に対する自らの立ち位置を明確にすることにもつながります。本シリーズが、広く日本の高等教育におけるサービス・ラーニングのあり方を議論するきっかけになれば幸いです。

2022年3月

西村 幹子

サービス・ラーニング・センター長

Preface

In 2022, our university's Service-Learning Center (SLC) celebrates its 20th anniversary. Therefore, the purpose of this seventh volume of the “Service-Learning Studies Series” is to look back on the past history of SL and to look forward to the future of SL.

Since the World Trade Organization (WTO) proposed higher education as an object of trade in 2001, the impact of globalization on higher education has attracted a wide range of policy and academic interest, and international competition in higher education has intensified. In these times, service-learning has been a constant questioning of the social significance of higher education. It has been an opportunity for each student to reflect on his or her own way of being and to deepen learning in university life about the meaning of solidarity, the common good, and reciprocity beyond individual and national interests. Over the past two decades, more than 6,000 peer-reviewed articles have been published on service-learning worldwide, and a wide range of empirical research has been accumulated and discussed on its philosophy, methodology, effectiveness, and policies. In Japan, the Japan Service-Learning Network was established in 2014, and its practice in higher education has been expanding.

Twenty years after its founding, where should the university's service-learning program be headed? In this Studies series, the authors, who have been deeply involved in the activities of the SLC and have assumed leadership roles, present a message of strong conviction and a sense of the Christian spirit and liberal arts education on which the service-learning program has been based. As a result of addressing the three challenges of curriculum development, network building, and institutionalization proposed at the first service-learning conference in Asia in 2002, many students have become lifelong learners and are still reflecting on themselves and their relationship with society through trial and error in a variety of settings. On the other hand, future challenges include deepening the network, devising and developing teaching methods, further strengthening the affinity with the university-wide curriculum and faculty research, and visualizing learning outcomes.

In November 2021, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization published a report on education policy for the year 2050. The report questions the meaning of education in higher education once again amidst intensifying competition centered on research outcomes. Reviewing the nature of service-learning will also help higher education institutions clarify their own positionality in society. We hope that this series will serve as a starting point for a broader discussion on the role of service-learning in Japanese higher education.

March 2022

Mikiko Nishimura

Director of ICU Service-Learning Center

執筆者紹介（敬称略、執筆順）

Profiles of Authors (In the order of appearance)

岩切 正一郎 (Shoichiro Iwakiri)

国際基督教大学 学長

President, International Christian University, Japan

山本 和 (Kano Yamamoto)

元国際基督教大学教授（総務理事・理事長代理）

元サービス・ラーニング・センター長・顧問

元ユニセフ本部財務局長

Former Professor (Board of Trustees, Managing Trustee and Vice Chair)

Former Director and Advisor, Service-Learning Center, International Christian University, Japan

Former Comptroller, UNICEF Headquarters

西尾 隆 (Takashi Nishio)

国際基督教大学特任教授

元サービス・ラーニング・センター長（2005～2007年、2015～2017年）

Professor by Special Appointment,

Former Director, Service-Learning Center (2005-2007, 2015-2017),

International Christian University, Japan

江田 早苗 (Sanae Eda)

ミドルベリー大学日本校 所長・准教授

国際基督教大学 客員准教授（言語学）

Director and Associate Professor, Middlebury C.V. Starr Schools Abroad, School in Japan

Visiting Associate Professor, Linguistics, International Christian University, Japan

Kristen C. Mullins

ミドルベリー大学地域活動センター アシスタントディレクター

Assistant Director, Center for Community Engagement, Middlebury College, U.S.A

新垣 美樹 (Miki Arakaki)

ミドルベリー大学日本校 留学生生活支援コーディネーター

Student Affairs and Cultural Coordinator, Middlebury C.V. Starr Schools Abroad, School in Japan

村上 むつ子 (Mutsuko Murakami)

「グローバル調布！」代表

調布市市民活動支援センター運営委員会委員

元国際基督教大学サービス・ラーニングプログラム コーディネーター・講師・
顧問 (2003～2013年)

Representative of CBO Global Chofu!

Steering Committee Member of Chofu City NPO Support Center

Former Program Coordinator, Lecturer, and Advisor, Service-Learning Center, International Christian University, Japan (2003-2013)

黒沼 敦子 (Atsuko Kuronuma)

東京大学大学院教育学研究科 博士課程

元国際基督教大学サービス・ラーニングプログラム コーディネーター・講師 (2013～2020年)
サービス・ラーニング・センター 事務職員 (2007～2012年)

Doctoral Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo, Japan

Former Program Coordinator and Lecturer, Service-Learning Center (2013-2020)

Administrative Staff, Service-Learning Center (2007-2012), International Christian University, Japan

石原 謙治 (Kenji Ishihara)

国際基督教大学サービス・ラーニング・センター コーディネーター・講師

Coordinator and Lecturer, Service-Learning Center, International Christian University, Japan

西村 幹子 (Mikiko Nishimura)

国際基督教大学サービス・ラーニング・センター長

国際基督教大学教授 (教育社会学・国際教育開発)

教育学・言語教育デパートメント長

Director, Service-Learning Center

Professor, Sociology of Education and International Educational Development,

Chair, Education and Language Education Department,

International Christian University, Japan

巻頭文: ICU の使命とサービス・ラーニングの位置づけ

岩切正一郎
国際基督教大学学長

本学に「サービス・ラーニング・センター」が設立されたのは2002年10月のことで、山本和教授が初代センター長に就任された。

それまでも、1990年代後半に、本学では「国際インターンシップ」や「コミュニティ・サービス・ラーニング」といった授業が開講されていたが、それは1970年代末にアメリカ合衆国の大学で広まった「サービス・ラーニング」の運動が1995年頃からはアジアにも広まっていったことと連動している。サービス・ラーニングを成功させるには大学の組織的な取り組みが必要であるという認識のもとに、センターが設立されたのである¹。

大学のカリキュラムにおけるサービス・ラーニングの意義について、山本教授は、事前の準備段階での学びがまずあり、その上で「学んだことを体験を通じて応用し、現実から学んで自らの知識として取り込んで」いくプロセスの重要性を記している。

大学の学び（ラーニング）におけるサービス・ラーニングは、助けを必要としている人のもとへ出かけ、手伝う、というボランティア活動に終始するものではなく、体験を通じて学問的な知識と実践的な知識とが個人のなかで融合し経験となっていく、そのような変化を参加者一人ひとりのなかに作動させ、その成果を共有するシステムとして構想されているのである。それは、他者との開かれた関係性がなければ成立しない活動である。

キリスト教主義を中心に据え、「神と人ともに奉仕する」という献学の理念を持つ本学は、サービス・ラーニングとはもともと親和性が高い。本学のリベラルアーツが大切にするのは、対話、多様性、批判的思考だが、それもまたサービス・ラーニングを実践する上で不可欠の、コミュニケーション、包摂、理解、判断と直結するものだ。

振り返ってみれば、本学の設立は、北米と日本の多くの市民からの寄付によって支えられた。寄付者を英語ではドナー、寄付をドネーションというけれども、これはラテン語からフランス語を経て英語になった単語で、対応する動詞はフランス語の *donner*、英語では *to give* という意味になる。この *donner* という語へ『ロベール大辞典』が最初に挙げている意味は、「見返りを求めずに自由な意図のもとに与えること」。つまり無償の愛の行為に他ならない。そしてそれは、「サービス」という概念と通じ合うものであって、第二代センター長を務めた西尾隆教授は、サービスを「個人的な損得勘定を超えて、他者のために何らかの行為を自発的に行うこと」と定義している²。

無償の愛と自発性は、ICUの自由な気風とあいまって、功利的で受け身の生き方や学び方とは対極の性格を、ごく自然に、ICU生の学びと行動に与えているように思われる。だ

¹ サービス・ラーニングの歴史とICUのサービス・ラーニング・センター設立の経緯については、以下に詳述されている。山本和「「サービス・ラーニング」とは何か」、『サービス・ラーニング研究シリーズ I』、国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、2005年、5-11頁。

² 西尾隆「サービスの動機と実践をめぐる一、二の考察」、『サービス・ラーニング研究シリーズ II』、国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、2006年、18頁。

がこれは、何もしなくても手に入る自然さではなく、自覚的に選び取り、価値づけている自然、国際性(international)、キリスト教主義(christian)、学問(university)という大学の名前が表しているミッションと深く結びついた性質のものだ。サービス・ラーニングもその一環としてあり、教育プログラムとして運営されている意味もそこにある。そのなかにあつて、サービス・ラーニングがユニークなのは、社会的実践として、国内外で学生をじかに現場に比較的長く「住ませ」、大学とは別の共同体の人々との日常の付き合いを通じて交流させる、という点にあるだろう。日常を共にすることで、文化や価値観の違い、人生に対する意識の差、思い描いていたものと現実とのずれなどが鮮明に認識され、それを通じた一段と深い相互理解と自己理解、そして「奉仕する」ことへの理解が、頭だけではなく感覚的体験を通じて獲得できるのだ。

設立 20 周年を迎えようとするとき、新型コロナウイルス感染症のパンデミックが世界を襲い、サービス・ラーニングが最も大切にしてきた人と人との直接的な触れ合いは極度に制限されてしまった。学びと現実との突き合わせは、パソコンの画面を通じた作業では、今一つ、ゴム手袋をつけて物に触っているような歯がゆさをもたらしたのではないだろうか。

とはいえ、困難な状況にあつても、現センター長・西村幹子教授のもと、プログラムが異常事態に適応する形で継続され、学生を様々な現実へ接続したことは素晴らしい成果だ。

私が卒業論文を指導した学生の一人も、サービス・ラーニングの国際プログラムに参加し、私はそのアドバイザーも務めたのだが、報告を聞きながら、その学生はじつに多くの気づきと学びを得たことを私は知った。それは、知的で人間的な経験であつて、旅行や留学で得るのとは違う性質の経験となっているようであつた。

2021 年からの本学の中期計画には、「リベラルアーツの社会実装」というサブタイトルが目標として掲げてある。これは、ともすれば対話を欠き、独善的になり、自由を保障され幸福に生きる権利を抑圧する社会—国内外の—のなかへ、対話、多様性、批判的思考を大切にし、人間としての権利(人権)を尊重し、総合的な知の形成をはかるリベラルアーツの精神を実装していこうという態度表明である。

そのような視座のなかで、グローバルな人とはどのような人か。私の考えでは、それは、グローバルな世界構造における格差、富の偏在、貧困、人権、搾取、といった、社会的、文化的、政治的、あるいは環境に関する課題を認識し、その課題解決に取り組むことができる人、そして、現場で対話力を発揮して、事にあたることができる人、である。

世界を飛び回っているからといってグローバルなのではなく、地域社会で暮らしていても、グローバルな構造と地域の構造を関連させ、あたかも両者をフラクタルなものとして捉えていくことがグローバルなのである。

それはサービス・ラーニングがまさに実践していることそのものである。そしてそれは、SDGsの達成をめざす行動とも結びついている。

国内外のコミュニティとの共同作業としてのサービス・ラーニングに、今後は、企業と提携した実践的な学びが加わっていくだろう。2020年の学長主催コンボケーションに、私は、インドネシアのカカオ豆を現地栽培して輸入し日本でチョコレート製品を製造し販売するエシカル・ビジネスを展開している Dari K の代表取締役・吉野慶一氏を講師としてお招きした。それが縁となって西村センター長のリーダーシップのもと、Dari K と連携した

新たなサービス・ラーニング・プログラムが開発されようとしている。

インターネット・テクノロジーを駆使しながらも、人と人の魂の触れ合いと、現地でしか体験できない土地と風土の感覚を大切に、本学のサービス・ラーニングはますます発展し深化していくものと私は期待し、また確信している。

ICUのサービス・ラーニング立ち上げの背景と意義

山本 和

1 「サービス・ラーニング」という概念との出会い

私は1993年4月に、約5年にわたる国連児童基金(UNICEF)本部財務局長(Comptroller)の職務を終えて、国際基督教大学の教授に就任した。国際機関など、国際業務の現場を経験した人などを集めて国際関係について学ぶことを目的とした採用だった。また、ほぼそれと時を同じくして、アジアの基督教主義の大学等の教育を推進する United Board(United Board for Christian Higher Education in Asia)という New York に本部がある NGO の要請を受けて、そのの理事を務めることになった。ICUでの教育に取り組むと同時に、アジアの基督教主義大学の人材育成にも取り組む機会が与えられることになる。私がICUの卒業生で国連の仕事をしてきたことから、United Board 側からアプローチがあって、引き受けることにしたのである。

ICUでの私の担当科目は、以前、日本銀行の金融政策の運営、調査に携わり、また、国際通貨基金(International Monetary Fund=IMF)アジア局のエコノミストを務めたことなどから、国際金融、アジア経済、金融政策など経済的なものから、世界の子どもの幸せや成長、保護など国連の開発計画等に至るまで、かなり幅広いものとなり、専門的なものから、一般教育的なものまで幅広い科目を担当した。たまたま United Board も、アジアでの活動強化を図っていた時期であり、ICUでの教育と、United Board の活動は密接に関連していたので、United Board の会議には年何回か招かれ、New York やアジアのメンバー国に出かける機会が多かった。

大学で教えるのは初めての経験であったこともあり、最初の数年はいかに学生たちの心に通ずる授業ができるか、卒論指導を含めて研究指導ができるかなどを考えつつ、多忙な時を過ごした。ただ、キリスト教精神に基づいて、有為な国際感覚のある人材を育てるといふICUの献学の精神への関心は常に持ちつつ過ごした。そういう中で、United Board の人たちと接している間に、「サービス・ラーニング」という概念に出会うことになった。1998年頃のことであったと思う。この概念は1960年代後半にアメリカの一部の大学の学生の人格形成を目標に導入されたとのことであるが、その後国際教育の分野ではあまり顧みられなかったようである。しかし、90年代終わり頃になって United Board その他、教育関係者の間で、他者へのサービス活動を行い、その振り返りから学び、さらに活動を行なってその質を高めていく「サービス・ラーニング」の国際的なネットワークの形成を重視するいろいろな気運が高まって、そのことが話題とされるようになっていた。

ICUでは、やや先立って「国際インターンシップ」という国際機関やNGOで、相当の期間(30日)徹底して奉仕活動を行い、その体験から学びを深めていくことを目標に、受け入れ機関の設定、学びの計画、指導教員の役割、レポートや発表の仕方を設定したコースを発足させ(96年)、学生の自発的なサービス活動と振り返り、さらなる学びへと繋げる取り組みを始めていた。したがって United Board の場において「サービス・ラーニング」に関する国際的な関心の高まりに接した時、「国際インターンシップ」はまさにその一形態だと直感し、その考え方を説明し、高まりつつあった「サービス・ラーニング」の可能性

を一層追求すべきだと思うようになった。この分野で早くリーダーシップを取るべきだという思いを強めた。まさに、「これだ」という「出会い」である。

私は、そのことを当時の絹川正吉学長に報告し、彼からは即座に特別な予算をつけるから、「サービス・ラーニング」を看板に掲げられるようやってほしいとのサポートをいただいた。その結果、「コミュニティ・サービス・ラーニング」「サービス・ラーニング入門」「サービス・ラーニングの実習準備」などの新しいコースが順次開講されることになった。また、サービス・ラーニングに詳しい専門家を ICU の客員教授として招きたいということで、United Board の人脈から学生指導の実践にも理論にも優れた人として、Florence McCarthy さんを 2001 年春学期から（毎春学期）招くことに成功した。そして、McCarthy さんを招いたことが大きな力となって、ICU と United Board が主催した、アジアで最初の「サービス・ラーニング・アジア会議」（2002 年夏）が ICU で開催されることになった。この会議は、いろいろな意味で、その後のサービス・ラーニングのカリキュラムやネットワーク形成の起爆剤的な役割を担ったのではないかと思う。なお、McCarthy さんについては、その後かなり長く ICU のサービス・ラーニングの発展に関わってもらったことになったが、2000 年の年末の寒い日にコロンビア大学のファカルティークラブの前で待ち合わせ、生憎クラブが閉まっていたので、近くの喫茶店でコーヒーを飲みながらお願いし、快諾していただいたことを懐かしく覚えている。

2 「サービス・ラーニング・アジア会議」の成功

「サービス・ラーニング・アジア会議」は、2002 年 6 月 30 日から 7 月 3 日まで、ICU に於いて、United Board と ICU の共催により開催された。サービス・ラーニングを新しい学びのあり方として、取り組みが始まったタイミングで開かれたアジアで初めての会議であり、当時この問題に深い関心を持っていた中心的な人たちが、30 か国から、70 人ほどが集まった会議である。この会議で論じられたこと、信頼のネットワークが築かれたことが、アジアのサービス・ラーニングの発展に画期的な役割を演じたと評価していいだろう。

この会議の記録は、”Service Learning in Asia: Creating Networks and Curricula in Higher Education”として 2002 年 10 月にこの会議の結果として設立された ICU Service-Learning Center から発行されている。付言すれば、この記録は会議の内容を正確に残す目的で編集され、会議中の全ての講演、発表に内容や、プレゼンの資料などをまとめた 377 ページに及ぶしっかりした記録であり、予め任命された 4 名の ICU の学生たち（卒業生を含む）がサービス・ラーニングへの参加者として(単位取得者を含む)、他の学生の協力も得て私の指導のもとでまとめたものである。

この会議の特徴を挙げると、アジアにおけるサービス・ラーニングについて、この当時中心的な役割を担ってきた人たちが、それぞれの視点から理論的、実践的な発言を行っていること、例えば、Richard Wood (President, United Board)、Linda Chisholm (President, International Partnership for Service Learning)、David Kwang-sun Suh (Director, Asian Christian Higher Education Institute, United Board)、Florence McCarthy (Visiting Professor, ICU)などが総括的な話をした。さらにアジアからの参加大学が、自分たちの行っているプログラムの報告、紹介を行い、いろいろな側面から、熱心な意見交換と討論が行われた。

この会議を通じて、強調されたのは、ネットワーク造り、カリキュラム作り、大学の責

任の明確化であったが、とくに強調されたのは、大学当局がサービス・ラーニングをサポートする体制を明確に作る事が大切であるという考え方であった。すなわち、基本的なトピックとして三つを挙げ（1 Networks among Universities and Colleges; 2 Developing Service Learning Curricula; 3 Institutionalizing Service-Learning）グループ討議や全体討議が行われたが、とくに参加者が共有したのは Institutionalization の重要性であった。Institutionalization がしっかりしていれば、大学の責任が明確になり、それによって、ネットワークの形成も、プログラムの内容の充実もできるという考え方である。

この会議では直接話題になることは少なかったが、大学の責任を明確にした上で、ネットワークの形成やカリキュラムの向上を図っていくことは、実は危機管理の視点からも重要である。サービス・ラーニングが大学教育の一環であるためには、参加者の安全が確保されなければならないが、国際機関にせよ NGO にせよ、紛争や貧困の中ではリスクを伴うものであるため、その中で安全を担保するには責任を明確にした組織の間での協力体制やネットワークづくりが欠かせない。そういう視点からは、この会議で目指した体制づくりは、その後のサービス・ラーニングの発展に大いに寄与することになったと評価をして良いと思われる。国際機関や NPO ではその仕事の性格上、危険を伴うことも事実であるが、学生の事故は避けたい。幸いなことに、アジアのサービス・ラーニングでこれまで、致命的な事故は起こっていないと思う。

このアジア会議が大きな起爆剤のようになって、アジアのサービス・ラーニングは急速に展開していったように思われる。ICU では、2002 年 10 月にサービス・ラーニング・センターを立ち上げた（私は国際関係学科長をやりながらセンター長を兼務）。アジアの他の地域でもネットワークづくりが急速に進んだ。例えば、2004 年 1 月にタイのチェンマイで開かれた International Partnership for Service-Learning が主催した会議には、多くのアジアの大学からの参加があり、香港の嶺南大学 は 20 人近い教職員を派遣し、その後この分野の一つの中心的存在となった。Service-Learning Asia Network が実質的に形成されたのもこうした背景のものごとであったと思う。また、2004 年には、United Board が中国南京において、サービス・ラーニングの研修会を実施し、私も参加したので、その後、南京の教育 NGO Amity Foundation(愛徳基金会)を通じて南京の大学とのサービス・ラーニング・プログラムを構築する動きへと発展した。

3 文部科学省「国際化推進プログラム」への採択(2005)に伴うモデルプログラムの推進

このように、ICU はサービス・ラーニングのアジアでの立ち上げを、1998 年頃から開始し、「サービス・ラーニング・アジア会議」を 2002 年に開催したことが、まさに起爆剤となって、アジアのサービス・ラーニングの進展とネットワークの形成が 2005 年頃にかけて急速に進展した。アジアの多くの大学が参加し、新しいプログラム開発が国際的な連携の中で、進められ、サービス・ラーニングを推進する大学間のネットワーク SLAN (Service-Learning Asia Network) が形成されていった。

こうした実績を背景に、2005 年 7 月には、ICU は文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）」に採択された。採択事業の「国際サービス・ラーニングの展開と連携構築「実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成」にあたることになった。この事業では、2006 年夏にフィリピンのシリマン大学で、2007 年夏にイ

ンドのレディドーク大学で、そして2008年にはアフリカのマラウィで、モデルプログラムを実施した。それぞれ性格の異なったプログラムだったが、国際サービス・ラーニングのさらなる発展に少なからず影響を与えたと言える。このように捉えると、ICUのサービス・ラーニングの立ち上げの実態を把握しようとする、1998年頃からの10年ほどを一つのまとまったプログラム立ち上げの期間として捉えるのが自然のように思われる。

モデルプログラムについては、詳細な報告書が出ているので、立ち入ることは控えるが、それぞれに共通する狙いをもって取り組んだ。しかし、それぞれのプログラムの置かれた環境によって、当然のことながら異なった特徴を持つものとなった。共通する要因として重視したのは、ICUの学生が参加するほか、現地の学生が参加すること、そのほかアジアのSLANパートナー大学からの学生が参加すること、受け入れ機関の責任あるサポートが前提となること、ICUから指導する立場にある教員等が常時参加することなどであった。全体の参加人数を多くせず、すべての参加者が話し合い理解するオール・インクルーシブな場を作ることが重視された。

改めて、振り返ってみると、シリマン大学とレディドーク大学でのプログラムは、その要件を比較的達成しやすいものであったが、アフリカ開発にサービス・ラーニングを持ち込もうとしたマラウィでのプログラムは、予め予想されたことではあったが、非常にチャレンジの多いものとなった。

すなわち、2006年8月に行われたシリマン大学でのプログラムは、ICUの学生6、シリマン8、SLANの大学から6、計20人が参加、ICUの教職員2名のほかSLANの教職員も加わったプログラムで、その次の年のプログラム担当校（レディドーク）からも学生と教員が参加した。大きな特徴は、プログラムを行なったコミュニティの多くが、シリマン大学の社会福祉関係の日頃のコンタクト先であり、大学も学生も馴染みが多かったので、大学での学びを中心に、学生の学びを整えるプログラム運営体制が整っていた。シリマン大学はアジア会議にも積極的に関わっており、モデルプログラムを始めるにあたり、受入準備が最も進んでいると評価されて初年度に実施された。

2007年に行われたレディドーク大学でのプログラムも、ICUの学生6、レディドーク6、SLANの大学4校から12名、計24名が参加、ICUからは4名の教職員（McCarthy氏を含む）、またSLAN校から2名の教員が参加した。受け入れ校レディドークの管理責任体制もしっかりしたものであったと思われるが、シリマンとの違いは、サービス活動を行うコミュニティは、レディドークの場合はこのモデルプログラム実施のために選定されたという性格が強く、社会福祉活動として学生が日常的に接していたシリマンとは性格がやや異なるものであったように思われる。インドの場合、カスト制度による社会的な制約が強く、大学のプログラムとして、カスト制度にかかわる問題に学生を積極的に送り込むことには躊躇があるという現実が基督教主義の大学にあってもあったのではないかとと思われる。しかし、プログラムの管理運営という意味では大学当局がしっかり責任をもって計画、管理してくれたので、安心して任せられたし、新しい教育機会を与えられたという意味で、レディドークの学生にとっても得るところが多かったと思われる。（インドでは自然科学系の科目が多く、社会科学系の科目は他の国に比べ少ないという印象をいくつかの大学を訪れて受けた。）

これに対し、2008年にマラウィで実施したモデルプログラムは、アフリカの開発現場か

ら学ぶサービス・ラーニングを行いたいという意図で行なったものだけに、全く異質のチャレンジの多いものとなった。当時 ICU とワシントン州立大学とが交流が深かったことから、同大学がマラウィで支援する開発 NPO (Total Land Care) を立ち上げていた関係から、この NPO にプログラムの作成、支援を依頼することになった。学生は ICU 6 人、ワシントン州立大学 4 人、マラウィ大学 4 人、SLAN から Seoul Women's University 2 人と多様な構成となった。指導者は ICU から 3 名、マラウィ大学から 1 人、ワシントン州立大学から 1 人という複雑な構成となった。

マラウィのプログラムをなんとか成り立たせるため、特に入念な準備を行い、またプログラム実施中にも生じる参加者の対立や解決を図るために相当の緊張感や乗り越えるための対応が必要となった。プログラムの実施期間を 6 週間と長く設定し、事前の準備や理解を進める工夫を行なった。私自身、プログラムのまとめの最後の 10 日間ほど参加したが、それに先立ってワシントン州立大学に出向き、また、マラウィに出向いて協力体制の構築に相当に時間を割いた。現地で活動していた、UNICEF や JICA の現地事務所の協力や、日本大使館の協力もおおいだ。振り返れば、危機管理の点からもかなりリスクのあるプログラムであったが、最終的には質の高い報告と成果を上げることができ、参加者の間に大きな達成感を得ることができたのは、幸いなことであった。当時参加した ICU 生に、あの経験がその後の人生にどのような影響を及ぼしたか、聞いてみたい想いである。

4 ICU の「サービス・ラーニング」を支えた要因

以上に概観したように、ICU のサービス・ラーニングの立ち上げは、ほぼ 10 年にわたる連続したプロセスであって、その中心に ICU が位置づけられてきたと捉えるのが適切であると思われる。1990 年代の終わり頃から、ICU の中にあるのは、国際的なサービスに体系的に携わることによって、学びを深めることが、献学の理念やリベラルアーツに相応しという機運が盛り上がってきたが、たまたま United Board においても、アジアにサービス・ラーニングを導入したいという機運が盛り上がっていた。私が United Board 理事を務め、また ICU が United Board の日本では数少ないメンバー校であったことから、アジアで最初の「サービス・ラーニング・アジア会議」が 2002 年に ICU で開催され、そこに同じ教育理念に関心を持つ United Board のメンバー大学、研究者、指導者が集まり、その機会が起爆剤のようになって、サービス・ラーニングのカリキュラム作り、ネットワーク形成、組織化がアジアにおいて急速に展開されることになった。とくに、2003 年から 2005 年にかけては、アジアの各地でサービス・ラーニングを展開する活動が活発化し、新たなパートナーも名乗りを上げるようになった。南京の教育 NGO (愛徳基金会) や嶺南大学 (香港) が一つの中心に育ったのもこの時期であり、SLAN(Service-Learning Asia Network)と呼ばれた繋がりが自然と形成されていった。SLAN のメンバーは、とくに条件としたわけではないが、いずれもキリスト教理念を持つ機関となっている。そのような動きを加速したのが、2005 年に ICU の提案が日本政府の国際化推進事業へ採択されたことである。この事業では、モデルプログラムを 2006 年から 3 ヶ年にわたり実施することとなったので、サービス・ラーニングの展開をさらに進めることになった。なお、SLAN は ICU が提唱したネットワークだが、誰がメンバーだと決議して作られたようなものではなく、実質出入り

のある緩やかな組織であると理解した方が実態を表していると思う。例えば、後でメンバーと認識されたのは、嶺南大学（香港）や Union Christian College(インド)などであった。

それでは、10年近くに及ぶ国際的なサービス・ラーニングの展開のなかで、共通の認識をもって取り組んだこと、築き上げたこと、学んだことは何だったのであろうか。アジア会議が発議した、カリキュラム作り、ネットワークの構築、組織化 (institutionalization) はどのように組み込まれたのであろうか。実際のプログラム開発にあたり、どのような要因が重視されたのであろうか。もちろん、ICU が取り組んだサービス・ラーニングは一様ではなく、受け入れ先や活動内容も、国内外にわたり個別性の高いものも含まれている。しかし、何と云ってもこの間における一連の展開のなかで、中心をなし、またアジアのネットワーク形成という役割を担ったのは、政府の支援も受けて実施したモデルプログラムの実施であった。

そこで、ICU が取り組んだモデルプログラム開発の体験や記録から特徴と思われる要因をいくつか取り上げて考えてみたい。

- A サービスから学び、学びをさらなる活動に活かすというサービス・ラーニングの基本目標を参加者全員が共有する。
- B 受入組織（大学）が明確な責任を持って管理にあたる体制を作る。
- C 参加学生は受け入れ大学の学生、送り出す側の学生のほか、SLAN メンバーの学生を複数受け入れる。
- D 教師陣には、受入大学の教員のほか送り出す側の教員及び可能なかぎり、サービス・ラーニング指導の専門家を加える。
- E 定期的な準備と振り返りの機会を組み入れる。参加者の意見の相違を調整するメカニズムを重視する。
- F 社会や文化の相違を理解する重要性を認識する。とくに受け入れ先の文化と社会につき理解を深める。
- G 危機管理には細心の注意を払う。
- H これらの条件を整えるために、周到な準備や打ち合わせを行う。
- I キリスト教の理念に基づく教育を行う機関が参加の主体であったが、人へのサービス活動は特定の宗教を分け隔てせず、多様性を尊重するという視点からプログラムの中では礼拝などは原則行わない。礼拝参加などは、自由時間に個人の活動として行う。いろいろな背景を持つコミュニティでサービス活動を行うには、多様性の理解、学びが必要と考えられたからである。

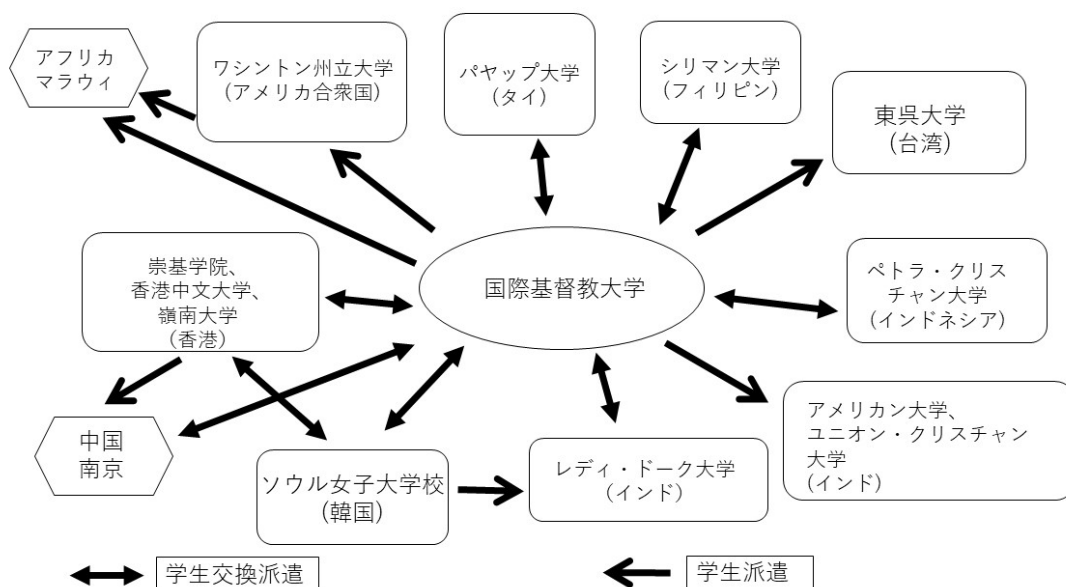
このような条件を成り立たせるためには、受け入れ校、送り出し校など主催者間の相互理解と信頼が欠かせない。それぞれの組織の内部で信頼が確立された上で、準備に当たるまとめ役の人は相当の時間を割いてこれにあたる必要がある。この時期のアジアのプログラムについては、そのような繋がりがうまく維持できたし、また終始 United Board が何らかのサポートをしてくれたことが大きな役割を果たした。私自身について言えば、アジア会議やセンター開設の時には国際関係学科長であり、その後教授を辞した後も ICU の常務理事を務めた関係で顧問として関わることができた。また、United Board の理事も 2007 年

まで務めたので人的な信頼関係を維持することができた。人的な関係を維持しながら、その時代、環境の中で進めて行くスタンスが大切である。

それでは、このようなプログラムは、参加した学生にどのような影響を与えたのであろうか。参加学生はいろいろな形で、サービス・ラーニングへの参加がどのような意味をもたらしたか、各種の調査や報告、発表などによって表しているのだから、それぞれ学ぶものが大きかったかを知ることはさほど難しいことではない。すべての参加学生にとって得るところが多いのが通常である。しかし、上記のような要因を重視して運営されるプログラムは、学生たちにとって大きな学びの場となるだけでなく、プログラムに参加したすべての参加者、すなわち参加した、大学、受入コミュニティ、教員、職員にとっても学びや喜びの多いオール・インクルーシブ (All Inclusive) なものである。途中で誰かが退出するようなプログラムでは、病気などやむを得ない事情を除いて、プログラム全体の目的や意義を達成できなくなる。参加者全員が、これで良かったと評価できてこそ信頼関係を醸成することができる。参加者全員が目的意識を共有して、協力し学びを深めていく「オール・インクルーシブな共同体」であるところに意義がある。そこで醸成される信頼関係やつながりは非常に強いものとなる。この時期、ICU がその中心にあって、サービス・ラーニングの一つの究極の姿を追求することができたのは幸いなことであつたと思う。

図1は、ICUのサービス・ラーニング立ち上げの一連の展開によって、どのようなネットワークが築かれ、学生がそれに参加して、交流を続けてきたかを示したものである。かなり活発なネットワークがICUとの関係で形成されたことがわかるであろう。

図1 ICUのサービス・ラーニングに関するネットワーク (2003~2008)



出所：Yamamoto (2011)より筆者作成。

立ち上げ期の約10年の後、すでに12-3年が経過し、ICUのプログラムのパートナーや内容は当然のことながら変化し、深化している。しかし、関係者の理解と信頼のもとにこ

の種のプログラムが成り立つことに変わりはない。昨今のコロナウイルスの感染は対面でのコンタクトを困難としており、大きな障害であるが、それでも、こういう環境でも何とか目指すものを考え、乗り越えたいという共感と信頼があれば、大きな制約の中でも道を見出すことが可能なのではないかと考える。そこにおいても、ネットワークを大切にしながら参加者のオール・インクルーシブな学びの共同体を作ることが大切になると思う。

参考文献一覧

Yamamoto, K. (2011). Establishing Credibility under Globalization: The Role of Higher Education in Promoting Peace, Security, and Kyosei. In N. Kawamura, Y. Murakami, & S. Chiba (Eds.), *Building New Pathways to Peace* (pp. 148–166). University of Washington Press.

ICU のサービス・ラーニングと地域社会 —互恵的な関係性とその課題—

西尾 隆

国際基督教大学特任教授

元サービス・ラーニング・センター長（2005～2007年、2015～2017年）

はじめに

1953年の開学から69年、大学の基本方針を採択した1949年の御殿場会議から数えると73年になる国際基督教大学（ICU）は、地域社会とどのような関係を築いてきたのだろうか。この間、ICUは具体的に地域にどのような貢献をし、地域から何を受けとってきたのだろうか。そして2000年に本格的にスタートしたサービス・ラーニング（SL）のプログラムは、その歴史の中でどのような位置づけがなされるだろうか。

この小論では、これらの問いに答えつつ、大学と地域の互恵的な関係一般についても考えてみたい。以下、歴史と制度に関する話が多くなるので、まずローカルなネットワークの中でのICUの位置と役割について具体的な活動を紹介しておきたい。次にICU創立時にあった「サービス」の考え方と地域との関係をふり返る。さらにコミュニティ・サービス・ラーニングの諸活動を紹介した上で、互恵性を支える条件と課題を考える。「サービス」や「互恵性」という基本コンセプトは最初に明確にしておくべきかもしれないが、常識的な理解で記述を進め、後半の議論の中でその意味を考えることにしたい。

1. 子ども食堂と地域のネットワーク

(1) 「だんだん・ばぁ」の活動

筆者は2021年秋から、三鷹市内の都営住宅集会所で行われている子ども食堂「だんだん・ばぁ」に時々学生たちと参加している。この活動は2016年に始まり、新型コロナウイルスのため2020年に一時中止となったが、2021年度は一堂に会しての食事会はしていないものの、100人前後の子どもたちに手作りの弁当を渡し（大人の方だけ300円を受け取り）、それぞれ自宅でいただくというものである。子どもたちは弁当だけでなく、パンやクッキー、サツマイモやダイコンなどの食材、日によっては手作りの木工細工を持ち帰ることもできる。これらの多くは地域の団体や市民からの寄付である。

集会所では、ボランティアのスタッフや大学生が厨房と受け渡し会場で甲斐甲斐しく働いている。15時頃から始まる手伝いにも、17時頃から始まる弁当の受け渡しにも事前の連絡は不要で、役割分担も特に決まっていない。直接会場に行って適宜手伝い、おしゃべりをし、19時頃の反省会に参加し、余りの弁当や食材があれば各自1人分（時には沢山）もらって帰るという「ゆるい」集まりである。だが、よく観察すると誰でも気軽に訪問して参加できるよう、細かい配慮がされていることがわかる。初めての訪問者には『だんだん・ばぁのトリセツ』（イラスト入りの小冊子）が渡され、そこには「何もしないでも大丈夫・・・何かをしてもらわなきゃいけない場所でもない・・・楽しいからみんなが集まる居場所」と書かれている。筆者などは代表の加藤雅江氏から会の考え方を聞いたり、時々参加するという杏林大学の教員と世間話をしたり、学生から参加の動機を聞いたりする。福祉の現

場を知りたいと参加した厚生労働省の職員もいれば、子ども食堂を卒論のテーマにしているスタッフにインタビューしている学生もいる。

月2回水曜の午後、100人前後の子どもたちに安全で温かい食事を用意し、配りながら談笑し、コロナさえなければ勉強も見るというのは簡単にはできないプロジェクトだろう。一見さりげなく行われる活動には関係者の水も漏らさぬ連携があり、それを農家、商店(精肉やピザ店)、福祉団体、市民を含む地域の分厚いネットワークが支えている。「居場所作りプロジェクト だんだん・ばあ」は2017年に特定非営利法人の法人格を取得し、理事長で杏林大学保健学部教授の加藤雅江氏は精神保健福祉士として三鷹市内外で子ども家庭福祉の活動や審議会にかかわってきた¹。筆者との接点は、市内の社会福祉法人の理事会で一緒にしており、その法人が運営する認知症高齢者のための施設には、ICU生もサービス・ラーニングの一環で参加してきた。

(2) 地域のネットワークとICU

一方、子ども食堂に野菜を届けているNPO法人「花と緑のまち三鷹創造協会」の芋掘り会には「ICU Slow Vill」という農に関する学生グループが参加し、関係する農家はサービス・ラーニングの短期実習先でもある。ICUは、このNPOが行っている市民向けの「緑のボランティア」にキャンパスの竹林や雑木林を実習フィールドとして提供してきたが、もとは2005年、学内住宅の周辺に繁茂する竹切りを三鷹市緑と公園課の職員と学生たちで始めたのが出発点である。当時SLセンター長だった筆者にとって、30日間の実習は重すぎるという座学中心の学生に、「一日サービス・ラーニング」の機会を提供するという意味もあった。

子ども食堂には代表の加藤氏を中心に多くの地域団体がかかわっている。関係者を見ていくと地域ケア、教育支援、農業、環境保全活動の中心にいる人たちもおり、地域のネットワークが多層かつ多中心で形成されていることに気づく。ICUはそのささやかな1つではあるが、2015年前後に「サービス・ラーニング入門」の授業で「地域と大学」をテーマにパネルを開いた時には、地域福祉、放課後の学習支援、給食サービス、農家、NPO市民協働センター、江戸小唄の会など9団体が参加し、ICUが地域のネットワークを束ねているようでもあった。また、「Glocalみたか」という卒業生を中心にした団体では毎年9月、外国人との接点を求めている団体を学内に招き、9月生との交流会「留学生地域活動オリエンテーション」を開いており、ICUは文字どおり地域の国際交流ネットワークの要の位置にある。SLセンター長を務めた者の気持ちとしては、交流のための場の提供は「お互いさま」以外の何ものでもない。

以上は、地域と大学の互恵的な関係を示す活動のほんの一断面である。その背後には70年に及ぶ大学と地域との自覚的な、あるいは自然発生的な関係づくりと、それを支えてきた制度的な基盤がある。以下では、ICUの歴史、コミュニティ・サービス・ラーニングの実習先、互恵性の諸相という視点から地域と大学の間を歩いていきたい。

¹ NHK「首都圏ナビ」が、コロナ禍での中での「だんだん・ばあ」の活動と加藤理事長へのインタビューを伝えている。2021年2月17日。<https://www.nhk.or.jp/shutoken/ohayo/20210217.html>

2. 大学と地域社会、ICU と三鷹

(1) ICU 創立時の理念と「サービス」

ICU の創立記念日は 6 月 15 日である。これは 1949 年 6 月 13 日から 16 日にかけて静岡県御殿場の YMCA 東山荘で開催された大学組織協議会において、日本と北米のキリスト教の指導者たちが国際基督教大学設立の基本方針を採択したことに基づいており、15 日は寄附行為、理事会、評議員会などの重要事項が決定された日付である。以下、この新しい大学の理念の核に「サービス」が埋め込まれていたことを見ていきたい。

ICU の創設にかかわり、開学後は宗教学の教授を務めた C. W. アイグルハート(1990)によれば、御殿場会議では第一期計画として小規模の四年制の教養学部（人文・社会・自然科学の三学科）を設置し、大学院は教育学、行政学、社会事業の研究科を順次開設するとの構想が確認されている。1953 年の教養学部開学後、57 年に教育学研究科が、1963 に行政学研究科が開設されるが、結局「社会事業」(social service) の大学院は設置されるに至らなかった。その理由は大学の正史には明記されていないが、隣接する日本ルーテル神学大学（現ルーテル学院大学）の神学部には 1976 年「キリスト教社会福祉コース」が開設されたことが関係していると考えられる²。

教育学・行政学の両研究科の開設に先立ち、開学の年に「研究と奉仕の機能をもつ教育研究所」と、現在の社会科学研究所の前身である「農村厚生研究所」が設置された。二代目学長の鵜飼信成教授は、日本初となる行政学研究科設置の考え方として、精神面であまり「権力志向」(power-oriented) だった戦前の官吏を「サービス志向」(service-oriented) の公務員に転換する必要があったとその使命を指摘している³。「公務員制」を英語でいうと“civil service”である。そして大学院レベルで教育界と官界のリーダーを育成するという理念には、権威主義・権力志向とは正反対のサービス志向の教育者と公務員を増やそうとする意図が読みとれる。また 1953 年から 55 年まで神学教授を務めたスイスのエミール・ブルンナー博士も、「自分は日本に神学を教えに来たのではなく、伝道に来たのだ」と語り、実践の大切さを強調していたという（武田 2000, 59 頁）。時と共に変化する大学の使命に関する表現の中で、今も変わらない理念は「神と人に奉仕する有為の人材の育成」であろう。

(2) 三鷹という立地と初期の研究テーマ

ところでキャンパスをどこに置くかについては、世界に開かれた大学として太平洋に面した場所がよいとか、日本を象徴する富士山に見える場所がふさわしいといった意見があったといい、両方の条件を備えた沼津市から誘致の話もあったとされる。結局、山本忠興を委員長とする大学建設委員会は 10 か所以上の候補地から、現在のキャンパスである東京都三鷹市（1950 年市制施行）の 150 万平方メートルの広大な土地に決定した。戦前は中島飛行機の研究所が立地し、戦後は富士産業（現在の富士重工）の所有だったが、域内には農地改革により小作農に分配すべき農地が含まれていた。当時この土地はアメリカ占領

² ICU の「社会福祉概論」は、長らくルーテル学院大で学長を務めた市川一宏教授（専門：社会福祉政策・地域福祉）が担当されている。

³ 鵜飼（1965）5 頁参照。鵜飼の別の論考によれば、御殿場会議以来の ICU の「夢」とは具体的に、「1 つは戦前教育を改革して新しい教育原理と実践方策を確立すること、その 2 つは戦前の官僚的行政を改革する原理と方法の探求、そして第 3 は社会事業の理論的実践的強化である」と要約している。鵜飼（1977）7 頁。

軍の管理下にあったことから、GHQの意向により国がいったん買収し、それを大学に払い下げるようになった(武田 2000, 68 頁)。こうして、全く白紙状態の土地に大学を建設したのではなく、研究所の建物を改修利用し、農民が耕作していた農地と里山利用をしていた雑木林の上に ICU はその歴史を刻み始める。内外の大学には東京大学、プリンストン大学など地名を冠する名称が多く、しばしば地域と大学の関係 (town-gown relations) が話題になるが、ICU も名称こそ普遍的な言葉が使われているが、実態としては「三鷹の ICU」として成長していったのである。

大学院行政学研究科設置の準備として置かれた農村厚生研究所では、D.E.リンドストルム所長の言葉を借りれば、「キリスト教倫理とデモクラシーを前進させる農村実態の調査」を行うべく、三鷹市の社会・産業・生活に研究のフォーカスが当てられた。1954年4月には「農村再建協議会」が開催され、参加したメレル・ヒトツヤナギ (ヴォーリズ) や賀川豊彦は「福音信仰こそ農村問題解決の核」だと論じている。研究所の最初の出版物は、1957年の『三鷹市: 社会生活の諸相』であり、当時の鈴木平三郎市長が協力したことが記され、テーマとしては人口動態、機械工業、農業構造、教育がとり上げられている。この年に同研究所は「社会科学研究所」に改称されるが、引き続き『相続制の研究』(1958年)、『農村の権力構造』(1959年) など、農村社会の草の根から土地制度、小作争議、社会経済構造、自治体行政に関する実証研究が行われていた。

行政学研究科が開設される 1963 年前後も、地域社会をテーマとする研究成果の刊行は続く。すなわち、1960年より都市・農村の中間地帯にあった日野を調査対象として、農業・村落構造、町内会と団地、政治行政に関する調査が『地域社会と都市化』(1962年)としてまとめられ、三鷹市の社会・経済・行政構造についての調査が『近郊都市の変貌過程: 三鷹市総合調査報告』(1964年)として発表されている。ICU は創立時から国際性を掲げる大学ではあったが、初期の研究テーマは国際関係や平和研究ではなく、意外にも足元の地域社会に向けられていた。それは北米の研究者の日本社会に対する知的関心であると同時に、草の根保守主義が支配する日本の民主化という ICU の使命とも密接に関連していた。

(3) 研究教育と実践の間

農村厚生研究所長の鵜飼信成(憲法学教授、2代目学長=在任 1961~67年)も、社会科学研究所長の蠟山政道(政治学・行政学教授=1962~70年)も戦後日本の民主化にかかわり、東京大学で蠟山の薫陶を受けた辻清明(政治学・行政学教授=1974~86年)と、辻門下の渡辺保男(行政学教授、6代目学長=在任 1984~92年)も、第二次臨時行政調査会で行政改革の実践に深く関与している。さらに辻門下の西尾勝(行政学教授=1999~2006年)は地方分権推進委員会の主要メンバーとして分権改革に多大な貢献を行った。

これら ICU 行政学研究科を支えてきた教授陣は東大出身(多くは元東大教授)であり、その国政レベルの活動はよく知られているが、自治体レベルでの貢献も小さくない。1970年代以降、三鷹市と武蔵野市は計画的・先進的まちづくりのパイオニア的自治体となり、渡辺は計量経済学の福地崇生らと共に三鷹市基本構想策定の基礎となる研究(三鷹市基本構想策定室 1973)を行っている。ちょうどこの頃、74年に開館した大沢コミュニティ・センターは日本初のコミュニティ施設であり、参加協働のまちづくりの拠点として重要な役割を果たしてきた。

ICU と三鷹市とのかかわりは、その後 1988 年に社会科学研究所に設置される「三鷹まちづくり研究会」（まち研）として新たな歩みを進めることになった。政策開発と職員研修を兼ねたユニークな試みであり、90 年代にはまち研の担当教員と職員が「地域社会研究」（Mitaka Community Studies）と題する寄附講座を開講した時期もあった。また、1998 年にまち研第一分科会から安田養次郎市長に提言した「新しい市民参加のあり方」は、約 400 人の市民による素案段階からのまちづくり提案運動（みたか市民プラン 21 会議）の起点となり、新しい市民参加のあり方として全国的な注目を浴びた。このあと述べるように、市民参加のための資料作成にサービス・ラーニングの学生が果たした役割も小さくない。

ここまで、いわばサービス・ラーニングの前史として ICU と地域の関係をつり返ってきた。だが、この土台なしにコミュニティ・サービス・ラーニングのスムーズな発足は考えられない。筆者が ICU の学部と大学院で学んだのは 1974～86 年だが、そのころ「日本には経済学はあるが、経済学がない」⁴といった言い方で、欧米の学問（～学）を切り花のように輸入することの問題点と、日本社会の土壌から理論を育てていくことの必要性が指摘されていた。筆者も辻教授から日本の個別行政に実証的に取り組むようにとアドバイスをを受け、身近な行政の現場から理論化を試み、かつ実践にも役立つような知識を構築したいと考えるようになった。その意味で新たに導入されたサービス・ラーニングには、御殿場の源流から伏流水のように続く地域と大学の関係史を見るような既視感があり、さほど抵抗感もなく参加できたように思う。

3. コミュニティ・サービス・ラーニングの発足と展開

(1) 「三鷹市インターンシップ」⁵と自治の現場

ICU のカリキュラムに「サービス・ラーニング」の語が初めて登場したのは、1999 年に開講された実習コース「コミュニティ・サービス・ラーニング」であり、もう一つの「国際サービス・ラーニング」の方は 1996 年に「国際インターンシップ」という名称で一足早くスタートしていた。翌 2000 年に座学としての「サービス・ラーニング入門」が開講され、その年の秋からロンドンにリープで出ていた筆者は、2002 年度から山本和教授と F.マッカーシー教授らのチームに加わるようになった。この年には、山本教授を長とする「サービス・ラーニング・センター」も設置されている。

1999 年に最初のコミュニティ SL を開始した時点では、大学として紹介できる地域の実習先はごく限られており、その一つが三鷹市役所だった。先に触れた「みたか市民プラン 21 会議」が多数の市民を巻き込んでスタートした時期でもあり、市としても非日常の業務が増え、その一つが『三鷹を考える論点データ集』の編集作業だった。この冊子は、「情報なければ参加なし」（裏返せば、十分な情報さえ提供すれば市民はいくらでも意見やアイデ

⁴ 都留重人元一橋大学教授・学長がこう語っていたと当時聞いたが、出典は明らかでない。都留は「経済学は現実には足を踏み出し、現実によって試されねばならない」、「経済学は傍観者ではいけない」との思いから、「日本」の経済と歴史と向き合ってきた経済学者だとされる。NHK 人物録「都留重人」参照。
https://www2.nhk.or.jp/archives/jinbutsu/detail.cgi?das_id=D0009250412_00000

⁵ このプログラムは、ICU から見れば「コミュニティ・サービス・ラーニング」だが、他の大学からも学生を受け入れていた三鷹市からいえば「インターンシップ」であり、受け入れ側の名称に合わせてこう呼んでいた。SL スタート時点では国際プログラムを含めて「インターンシップ」という呼び方が根強かったが、現在は概念上の区別として、学生のキャリア形成を重視するインターンシップに対し、学生によるサービスと互惠性を重視する SL という理解が定着してきた。

アを出す)との考えに立ち、まち研の分科会から市長に提案・要望した項目の一つであった。具体的には統計や地図データを含む「基礎情報」、近隣市との比較データを含む「争点情報」、まちづくりに必要な諸分野ごとの「専門情報」からなる(西尾 2016, 228-9)。このうち、都市計画道路の整備率や図書館の充実度など、近隣自治体からの比較情報の収集と資料作成にインターン学生は役立ったようである。

三鷹市と ICU はインターンシップ受け入れのための協定を結び、毎年 5 月頃に市の職員課から夏休み中に受け入れ可能な部署のリストを受けとっていた。筆者は春学期に「地方自治論」のコースを開講しており、その授業で紹介することでほぼ毎年学生を送ることができた。部署の選択肢は 15 前後あり、納税課、広報課、生活経済課、道路管理課、企画経営課など本庁舎の部署から、図書館、子ども家庭支援センター、星と森と絵本の家、ネットワーク大学といった市役所の外の施設まで多様だった⁶。SL アドバイザーとして、最低 1 回は活動中の学生にモニタリング訪問を行い、本人と担当職員から活動の様子や部署の課題を聞く機会は自分の研究にも少なからず役立った。ごみ対策課に配属され、粗大ごみの収集車で現場に同行した女子学生は、雨の日に予定にはない布団類を出していた市民に驚き、それを淡々と回収する職員にも驚いていた。

こうした観察は、公共サービスのあり方や公共財を提供する市と市民の関係について議論するよい材料になる。筆者にとって SL アドバイザーを引き受けることは、多少の負担感があったものの、自治の現場について新たな知見を広げる貴重な機会になった。

(2) 興望館とコミュニティ

活動先として学生の期待とニーズが高い分野に、社会福祉ないし地域ケアがある。学生自身が郷里や都内の福祉施設を見つけてくることも少なくないが、コミュニティ SL の発足当初からコンスタントに学生を送ってきたのが、墨田区にある社会福祉法人「興望館」(英語名 Kobokan Community Center)である。セツルメントの伝統とキリスト教の精神に立ち、英国のギャップイヤーの若者をボランティアとして受け入れてきた国際的な施設でもある。日本語の会話がまだ苦手な留学生や短期の SL 交換留学生の受け入れも可能な数少ない福祉施設であり、保育所、学童クラブ、高齢者の「お食事友の会」、軽井沢での夏のキャンプなど活動も多彩なため、多くの学生が活動してきた。ICU 教員が理事を務め、ICU 教会とも関係が深く、筆者もクリスマス献金を届けにしばしば訪問している。

興望館には地域密着性という特色もある。設立は 1919 (大正 8) 年に遡り、下町の人口が密集した貧困地帯で多世代の福祉ニーズに応えつつ、人々の交流の拠点として地域とともに 1 世紀を超える歴史を刻んできた。三鷹から通うと片道 90 分以上かかるので、ICU にとって「地元」とは言えないが、これほど生きたコミュニティを味わえる施設も少ない。野原健治館長(現理事長)には SL 入門コースのゲストとして何度もレクチャーをお願いしたが、子どもや若者の抱える問題が、興望館での多世代交流の中で急速に改善していく話はとくに印象的だった。実際に訪問すると、スタッフ一人ひとりが“God is first, you are

⁶ ICU 以外の大学からも三鷹市インターンシップを希望する学生が増え、ICU 生のみ 30 日間(土日を除くと 6 週間)という長期の受け入れを行うことが徐々に困難になった。そのため近年は、コミュニティ SL の中で三鷹市インターンシップの占める割合は小さくなっている。

the second, I am the last” という施設のモットーを体現していることが実感でき、往復3時間かけても通う価値のある活動先であることがよくわかる⁷。

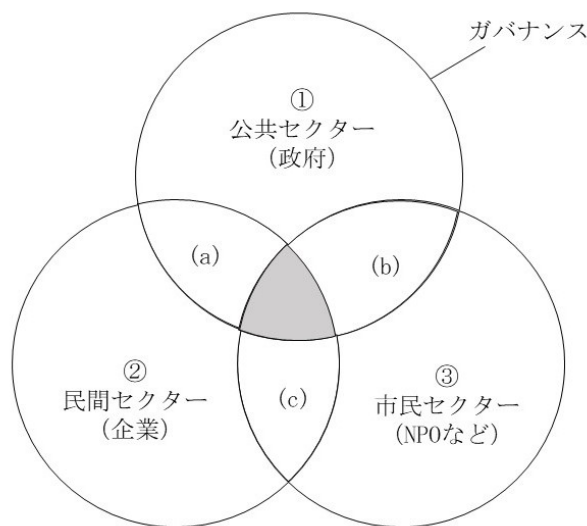
福祉施設やNPOが地域コミュニティという人体の生存に不可欠の「器官」だという譬えは、国や自治体による行政サービスの限界が明らかになるにつれて、よりリアリティを増してきているように思われる。

(3) サービス機関の拡大と「ガバナンス」

三鷹市役所と興望館以外では、栃木県那須塩原市にあるアジア・アフリカの農業指導者養成施設「アジア学院」も主要な活動先である。ここもキリスト教主義に立つ施設で元ICU准教授の田坂興亜氏や卒業生の荒川朋子氏が校長を務め、日本にしながら国際的で多文化の「共生」を体験できる実習機関であり、継続的にSL学生が活動してきた。

とはいえ、過去20年あまりのコミュニティ・サービス・ラーニングの受入れ先を見ると、可能性は無限に広がってきたかのようにも見える。学生はインターネットで自分の興味と条件にあうNPOや自治体のインターンシップ先を見つけ、コンタクトをとり、SLセンターやアドバイザーと相談の上で活動を決める。その背景には、「ガバメントからガバナンスへ」と呼ばれる公共サービス提供の世界的な変化がある。政府・自治体など公共セクターの役割は、「漕ぎ手から舵取りへ」(from rowing to steering) 変化したといわれる。図1はそのイメージを示したものであり、実際の公共サービスの提供主体は、①の公共セクターに加え、企業を中心とする②の民間セクター、③のNPOなど市民セクターにシフトしてきた。また、3つのセクター同士の協働領域(a, b, c)も広がってきた。

図1 ガバナンスの関係イメージ



出所：西尾隆(2016), 41 頁.

⁷ 野原氏は訪問者に対し、館内ツアーの前に近くを歩いて下町の様子と歴史を説明されることが多く、それが地域におけるこの施設の役割を理解するのに役立つ。歴史に関しては1923年9月1日、開館を迎えた新しい施設が大震災による火災で灰塵と帰し、多大な借財を負いながら「抑え難き望みに動かされ・・・犠牲的奉仕に突進した」という話は一度聞くと忘れられない。興望館編『北米・カナダ諸教会派遣 夫人宣教師たちの足跡』所集「興望館戦前期資料」2004年参照。

例えば、公立図書館の多くは今や「指定管理者」によって運営され、大半のスタッフは企業や団体に属する民間人である。NPOも行政の下請け的な仕事ばかりを行っているわけではなく、卒業生の清水康之氏が代表を務める「ライフリンク」などは、アドボカシー型NPOとして自殺対策基本法の立案や実践に中心的な役割を果たしてきた。最近では、Code for Japan という一般社団法人でインターンをした学生のレポートに興味を引かれた。コロナ禍で自治体が対面でのイベントを中止する中、この団体はオンライン技術を活用してワークショップなどの開催をとおして地域課題の解決に新しい貢献を行っているという。

NPOなど市民活動の交流拠点である「三鷹市市民協働センター」には、現在市内の119団体が登録しており、伝統的な町会から趣味のサークル、福祉や環境に関するボランティアグループまで、活動内容はさまざまである。同センターは市民活動ネットワークの核の1つになっており、先にも触れたように、そのスタッフをSL入門の授業に招くことでICUと地域のネットワークが広がる契機となっている。また伝統的な対面型・地縁のつながりに加え、新型コロナウイルスによりオンラインによる空間を超えたつながりも現実のものとなってきた。コミュニティへの参加、サービスのあり方は急速に新しい段階を迎えつつある。

「コミュニティ」および「サービス」の概念と実態の変化、さらにセクター間・アクター間の協働領域の広がりを受けて、大学と地域の互惠の関係もまた新しい段階に向かっていくように見える。次節では、サービス・ラーニングの概念と互惠性について考えることにしたい。

4. サービス・ラーニングの概念と互惠関係の諸相

(1) サービス・ラーニングの概念再考

サービス・ラーニングという教育手法をめぐる古くて新しいテーマに、「サービス」（奉仕活動）に重点を置くか、「ラーニング」（学修）を重視するかという議論がある。これは「コミュニティ・サービス」と「サービス・ラーニング」の違いをめぐる論争としても知られている（ICU SLセンター 2005, 39）。また素朴な疑問として、受け入れ機関にとって学生の活動が本当に役に立っているのか、お客様扱いとなって相手方の負担の方が大きいのではないかという懸念もある。これは言葉や文化の壁がある国際SLの方が大きいともいえるが、言葉に不自由のない国内のサービス活動でも、「本当に役に立っているのか」という疑問はしばしば学生の方が抱きがちである。夏のJapan Summer Service-Learning Program（JSSL）で長野県天龍村に滞在した日本人学生からも、こうした思いを聞いたことがある。

大学の公式プログラムとして実施する以上、後者の学修面を強調するのは自然かつ当然のことである。三鷹市インターンシップでは、仕事の内容は各部署の判断に委ねつつ、前もって職員課には教育の一環なのでコピーなどの単純作業だけにならないよう配慮をお願いし、実際に仕事の組み合わせやお楽しみ（ジブリ美術館への随行など）の加味など配慮はなされてきたと思う。とはいえ、役所仕事には時に退屈なルーティンワークはつきもので、外出する機会もなく、オフィスの片隅でひたすら資料作成に従事した学生もいる。そうした学生に対しては、担当アドバイザーとして、他の職員の会話を聞きながら自治体の業務・組織・人間関係への想像力を逞しくしてはどうかなどと話すことがある。また、霞

が関のキャリア官僚も意外に法律案の読み合わせを延々と行ったり、ミスを突かれぬよう異常なエネルギーを傾注するお役所文化、行政無謬性神話の残存についてややコミカルに説明し、現場学習の貴重な機会であることを伝えたりする。

サービス・ラーニングにおいて教師は「触媒」であるべきだとの見方は、その通りだろう。学生が社会の原理や制度について学ぶのは現実の組織やコミュニティの中であり、その化学反応を促進するよう適宜アドバイスや説明や質問を行うことが教師の務めであり、大学の責任でもある。現実世界でのラーニングのあり方はきわめて多様であり、例えば「サービスとは常に快適なものとは限らない」ことへの理解はその一つかもしれない。というのも、キリスト教倫理を前提にした教育では、サービスの喜びや報いの大きさを強調しがちであり、その期待が裏切られる経験をした学生には、「サービスは自らの満足のための活動ではない」という重要な事実を適切な言葉で伝える必要があるからである。

こうして、サービス活動を通じて社会の原理や制度、例えば自治や協働について学ぶことと同時に、「サービス」そのものについてのラーニングも重要となる。その場合、サービスのし方に関するスキルの習得という面がある一方、サービスをすることと見返りとの関係も論点となる。毎年の SL 学生の体験談には、相手側の笑顔、感謝、労いの言葉、自分自身の達成感や充実感について語られることが多い。だが、それらがサービスの必須条件でも結果でもないことと知ることも、サービス・ラーニングの重要な要素である。予期しない相手の拒絶や反発、反省や苦い悔恨を含む学習こそ、「神と人に奉仕する」という ICU の教育理念を噛みしめる契機となるように思われる。

(2) サービス機関・学生・ファカルティの互恵的關係

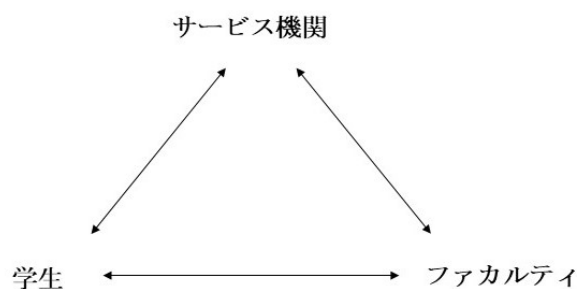
まず「互恵性」というコンセプトについて、筆者なりの理解を示しておきたい。用語としてより一般的なのは「相互性」であろう。いわゆる「お互いさま」の關係であり、例えば近隣同士でお裾分けをしあったり、思いがけず迷惑をかけたり受けたりしつつ、互いの損得のプラスマイナスが偏らないような配慮が基本ではないかと思う。だが「互恵性」という場合、互いの立場・能力・資源の違いを認識した上で、より積極的・意志的に互いの利益を高め、かつ共通の目的の達成に向けて協力するという關係が想定される。また、より開かれた關係のネットワークの中で、特定の相手にお返し (pay back) するだけでなく、別の相手に向けてその先の返礼 (pay forward) するような關係の拡大が期待される。

こうした「互恵性」を念頭に、サービス機関と学生とファカルティの關係を整理しておきたい。F.マッカーシー教授によれば、サービス・ラーニングは図2のように3者の關係を前提とし、かつ強化する (ICU SL センター 2005, 19)。

まず、3者のうちの学生とサービス機関の關係に注目すると、学生はさまざまな経験から具体的な学びを得、サービス機関も一定の利益 (労働力) を得る。あるいは農山村では、単に「若者」の訪問自体を歓迎することも多い。次に、先の「教師触媒論」からいうと、触媒自体は変化しないのが通常の化学反応だが、サービス・ラーニングで触媒たる教師が得るものも小さくない。何よりも現場の知識、組織内部に関するインフォーマル情報が得られる。筆者がアドバイザーとなった三鷹市インターンシップ学生の場合、モニタリングの訪問が容易であり、それを通して受け入れ機関と關係を築くことができた。学生のレポートや口頭報告からの知識・情報だけでなく、接点のなかった自治体の部署や職員と關係

ができるのは研究上のメリットである。学生からみたファカルティとの関係では、フィールドで教師と汗を流したり会話したりすることで、教室では得られない知識を得、人間的な交流の機会をもつこともできよう(逆に教師の実態を知って幻滅することもあるだろう)。

図2 サービス・ラーニングにおける関係性



出所：ICU SL センター2005 より筆者作成。

では、サービス機関とファカルティとの関係はどうだろうか。筆者の経験から述べたように、教師にはその機関とつながりができることで研究の助けになることがあり、他方、サービス機関にとって通常はやや敷居が高い大学のファカルティにアプローチすることが容易になると考えられる。コネ、ツテというと打算的な「利益」が連想されるかもしれないが、互いの顔と名前を知っているということは、日常の関係だけでなく、緊急時・災害時に効果を発揮する資源になりうるだろう。

三鷹市とICUを例にいくつか関係をあげるならば、まずキャンパスは市の広域避難場所に指定され、非常時には施設開放もありうる話である。現在はコロナ対策もあって立ち入りが制限されているものの、市の補助による「市民聴講生」が教室に出入りし、郵便局や湯浅記念館も市民に開放されている。あるいは、近隣農家による落ち葉掻きの慣行が続いており、農業に関心のある学生との関係も注目される。ICUは「ネットワーク大学」のメンバーであり、2020年からスタートした「まちづくり研究員」はICU教員の指導を受け、図書館の利用も可能である。市の委員会や審議会等のメンバーにICUの教員が就くことも少なくない。財政面では、学内住宅があることから、教育機関であるにもかかわらず市に数千万円ともいわれる固定資産税を払っている。

2021年3月19日、ICUと三鷹市は「包括的連携協定」を結び、生涯学習、サービス・ラーニング、国際化、多文化共生、自然環境保全などでの協力を約束した。画期的な出来事のようにもあるが、地域と大学(Town and Gown)の長い関係史における一里塚というべきであろう。

おわりに

最後に、本稿のまとめとして、互惠性の条件と課題を整理しておきたい。

まず、「サービス・ラーニングの3者の関係性」の観察からいえることとして、個別的・短期的には互惠的關係が非対称となる場合は少なくないだろう。サービス機関から見て、

学生の活動があまり助けになっていない、適切な仕事を見つけ、机とスペースを確保し、逐一指示を出す負担の方が大きいこともあるだろう。逆に学生から見て、学びの契機が弱く、安く便利な労働力だけ提供した思いが残る場合もありうる。さらに教師から見て、貴重な夏休みの研究時間を犠牲にして、注文の多い学生と NPO とのしがらみだけ残った、といった感想が予想されなくもない。

互恵的關係が持続する条件としては、全体として、また中長期的に非対称とならないような調整と工夫が必要になるだろう。具体的には、実質的な負担ないし負担感が一定の限度を超えれば、いつでも協定やサービス活動を休止もしくは中止する権利をドライに留保しておくことである。とくに初めて学生を受け入れ、あるいは学生を送り出す場合、こうした措置をとっておくことでリスクや不安感を減らすことができよう。一定の予算を準備しておくことも有効である。学生も NPO も経済的な余裕がないことが多く、旅費・食費・謝礼などを柔軟に支出しうるような予算措置が關係を持続させる基礎になりうる。サービス・ラーニングでは生活を共にすることも多く、時に思い切って豪華な弁当を用意することで不満やストレスが霧消することも経験的になくはない。予算とも關係するが、事務局のスタッフなど人の配置と安定した雇用の保障も重要な条件の一つである。夏のプログラムの場合、前年の SL を経験した OB や OG、アルバイトを適切に配置することで、運営がスムーズに進むこともあるだろう。

逆にいうと、長く持続している關係では、3 者の中で利害・損得・互恵のバランスを柔軟に保ちうるだけの半ば計画的・意図的な、半ば自然発生的なメカニズムが形成されると考えられる。新たに制度を設計し、あるいは変更する場合には、表面に現れにくいインフォーマルな相互關係や見えにくい負担、スタッフの雇用条件にも留意することが肝要であろう。

ファカルティについては、センター長のバトンタッチにやや苦勞した経験からいうと、サービス・ラーニングという教育活動に、研究の要素を常に加味しておくことが必要である。大学の幹部は当然だが、学生やサービス機関の側にも、今の教員にとって研究時間の確保が死活問題であることを理解してもらい、時にはそれをサポートしうるような学び方、關係の結び方を考えてもらいたい気がする。

筆者の 35 年間にわたる教師生活をふり返ると、サービス・ラーニングとの出会いは新しい人・団体・文化・研究テーマなど、予期せぬ出会いをもたらした。それは教師として触媒型へ脱皮する契機となり、「生涯学修者」(life-long learner)としての成長を促す出会いでもあった。とはいえ「サービス」という ICU の根本理念に関しては、“Service and Sacrifice”という新渡戸稲造の言葉があるように、負担を重く感じたことも正直なくはない。

最後にそうした思いへの対処に関して言えば、一つには、すでに多くの恩恵を受けてきたという実感さえ持てれば、単にそれを SL に対し“pay forward”すればよいだけである。ただしそうした感覚には何の保証もなく、若い教員に重い負担を課している最近の大学は改善策を考えるべきである。もう一つは、特に興望館で感じたことだが、貧困という悲惨や震災による悲劇の中でも希望を失わず、地域の人々と互恵的な關係を築いてきたスタッフと支援者の歴史は大きな励ましになった。この施設を訪問して地域と館内を回り、お食事会に加わって談笑するだけで一体なぜ大きな励ましを受けるのか。その元を辿っていくことで、イエスの十字架が人々の重荷を軽くしているのだろうという発見もあった。

参考文献一覧

- C. W. アイグルハート (1990) 『国際基督教大学創立史—明日の大学へのヴィジョン (1945-63年)』 国際基督教大学
- 鵜飼信成 (1965) 「蠟山政道先生と国際基督教大学大学院行政学研究科の創立」『社会科学ジャーナル』第6号
- 鵜飼信成 (1977) 「国際基督教大学大学院行政学研究科博士課程の発足」『社会科学ジャーナル』第15号
- 興望館編 (2004) 『北米・カナダ諸教会派遣 夫人宣教師達の足跡』 興望館
- 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター (2005) 「サービス・ラーニング入門」
- 国際基督教大学社会科学研究所 (1959) 『農村の権力構造』 同研究所紀要
- 国際基督教大学社会科学研究所 (1962) 『地域社会と都市化』 同研究所紀要
- 国際基督教大学社会科学研究所 (1964) 『近郊都市の変貌過程：三鷹市総合調査報告』 同研究所紀要
- 国際基督教大学農村厚生研究所 (1957) 『三鷹市：社会生活の諸相』 同研究所紀要
- 国際基督教大学農村厚生研究所 (1958) 『相続制の研究』 同研究所紀要
- 武田清子 (2000) 『未来をきり拓く大学—国際基督教大学五十年の理念と軌跡』 国際基督教大学出版局
- 西尾隆 (2015) 「現場とは何か？—自治と制度設計を考える」『住民行政の窓』27巻9号
- 西尾隆編 (2016) 『現代の行政と公共政策』 放送大学教育振興会
- 三鷹市基本構想策定室・ICU 研究集団 (1973) 『三鷹市基本構想策定のための研究』
- 三鷹市企画部企画調整室 (1999) 『三鷹を考える論点データ集』 三鷹市 (以後 2018 年まで計 6 回刊行されている)

ICU とのサービス・ラーニングにおける国際連携パートナーシップ

クリステン・マリNZ、新垣美樹、江田早苗
ミドルベリー大学

異なる国、文化的背景を持った人々と会うことは、私の視点を広げ、私が今まで見てきた世界はほかの人にとっては同じではないということに気づかせてくれました。

JSSL の経験は、大学の教育課程だけでは得られない学びを与えてくれました。新しいことに挑戦し、もっと経験を積み、困難に立ち向かってみたいと思います。JSSL の参加学生とは生涯にわたる、深い、正真正銘の友情を築くことができました。

(2019 年 JSSL 参加者)

1. Japan Summer Service-Learning Program (JSSL) とは

Japan Summer Service-Learning Program (JSSL) は、国際基督教大学 (ICU) のサービス・ラーニング (SL) の受講学生、アジアを中心とした大学機関のネットワークである Service-Learning Asia Network (SLAN) の提携校の学生、アメリカ合衆国のリベラルアーツ大学であるミドルベリー大学の学生を対象として夏季に開催される 4 週間のプログラムである。毎年約 15~20 名の学生の参加があり、ICU のサービス・ラーニング・センターに拠点を置き、ミドルベリー大学日本校とミドルベリー大学の Center for Community Engagement (地域協働センター、以下、CCE) との共催という形で運営されている。ICU の学生にとっては、地元である三鷹の地域社会を学びの場にするという点において「コミュニティ・サービス・ラーニング」という側面を持つ一方で、そこに多国籍の学生と協働しながら関わることで様々な視点から地域社会やサービス活動について学ぶ事ができるという点では「国際的」であるというユニークなプログラムである。

本プログラムは、2016 年にパイロットプログラムが試験的に実施され、以後 2017 年、2018 年、2019 年の計四回は対面で、2020 年は残念ながらコロナの影響で実施が見送られたものの、2021 年は対面とオンラインを合わせたハイブリッド形式で実施されてきた。

2016 年の開始以来、SLAN 参加大学・機関を代表する学生が本プログラムに参加してきた。表 1 は、プログラムの参加大学と、それぞれの年の参加学生の人数を時系列順に並べまとめたものである。主催校である ICU とミドルベリー大学以外の参加大学の組み合わせと参加学生の数は年によって変動している。SLAN の提携校からの学生の招聘数の変化は ICU との学生互換数のバランスの変動によるところが大きいかもしれないが、年を経るにつれ参加校、参加学生数共に増加傾向にあることから、プログラムの認知度が上がり、運営の形態がある程度安定してきたことがうかがわれる。また、この数字には表れていないが、ミドルベリー大学から JSSL に参加する学生の中にはアメリカ以外の国から「留学」中の学生が多いことも特徴の一つで、参加学生にはこれまで中国、フィリピン、メキシコ、ユーゴスラビアからの学生が参加し、プログラムをますます国際的なものになっている。

表1 JSSLプログラムの参加者の推移

参加大学	2016	2017	2018	2019	2020	2021
ICU	4	4	4	6		5
ミドルベリー大学 (アメリカ合衆国)	4	5	4	4		3
香港中文大学 (香港)	4					
ソウル女子大学 (韓国)		2				
シリマン大学 (フィリピン)		2	2	2		2
アサンプション大学 (タイ)		2	2	2		1
ユニオンクリスチャン大学 (インド)			2	2		2
ペトラクリスチャン大学 (インド)						2
レイディーダーク大学 (インド)						2
合計	12	15	14	16		17

本稿では、サービス・ラーニングにおける ICU の国際連携の一例として JSSL を取り上げ、プログラム立ち上げからの歴史を振り返り、プログラムの構成と内容を紹介し、そこからこれまでに得られた学びの考察と今後の展望を述べる。また、2021年には、ハイブリッドでプログラムを実施したおかげでインドの大学からの参加者が増え、オンラインによるサービス・ラーニングの国際化の可能性を示唆している。その経験については本モノグラフの別章（石原著）で詳しく述べられる予定であるため、本稿では2016年から2019年までの経験に焦点を当てる。

2. プログラム誕生の経緯

ICU と協働で JSSL を計画し実施しているミドルベリー大学はアメリカ合衆国バーモント州に拠点を置くリベラルアーツ大学である。1800年創立で200年以上の伝統をもつミドルベリー大学は全米でも最難関の大学の一つに数えられ、全世界から学生が集まり、理系、文系を問わず様々な分野で学んでいる。美しい自然に囲まれた全寮制のキャンパスは、バーモント州北部、アメリカ合衆国とカナダの国境近くに位置し、リベラルアーツの基礎を広く教える包括的な環境を提供している。ミドルベリー大学の教育理念は「体験を通しての学びを重視し、学生が生涯を通じて意欲的かつ有意義で創造的な生活を送り、地域社会に貢献し、世界の最も困難な問題に取り組むことができるよう、その基礎を築く」¹ ことである。ミドルベリー大学のこの教育理念は、新たな戦略的枠組みが大学理事会により採択された2017年10月21日の後、ミドルベリー大学のすべての学術プログラムを包含す

¹ Through a commitment to immersive learning, we prepare students to lead engaged, consequential, and creative lives, contribute to their communities, and address the world's most challenging problems. (<https://www.middlebury.edu/about/mission>)

るミッションステートメントとして承認された意欲的な理念である。戦略的枠組み作りには学生、教員、職員が参加し、フォーカスグループによるディスカッションが何度も行われ、学びの主役となる学生やその教育に直接かかわる教員の意見が最大限に反映されるよう工夫された。その甲斐あって、2017年に採択されたミドルベリー大学の教育理念は、アメリカ合衆国のリベラルアーツ大学の中でも異色である。ますますグローバル化する世界を見ると、大学で、今、教育を受ける大学生が10年後、20年後に必要な知識や技術は、今の社会に生きる私たちには想像もできないものになるに違いない。そして、そこで本当に必要となるのは、自分とは大きく異なる背景、考え方、行動様式を持つ人々と協働しながら、社会が次々に直面することになるに違いない新しい課題を解決する能力である。この重要性は、例えば人類が過去2年間に直面した新型コロナウイルスによる世界的パンデミックへの対策と取り組みを見ると、明らかである。そして、Cushner & Chang (2015) が予見した通り、人類がこれまで直面したことのない問題をグローバルなコンテキストで対話を通して解決する能力を持つ人材を育てるためには「知識の獲得だけでは十分でなく、異文化コミュニケーションの能力の獲得」がますます不可欠となることは間違いない。

リベラルアーツ教育の究極的な価値は、学生が倫理的な価値観をもち、住む場所がどこであろうと、その地に生きる一人の市民として公益に資するために必要な探究心、公正さ、主体性を育むことである、とミドルベリー大学は公言している²。つまり、知識の獲得は、それが社会全体をよくするための努力に貢献する手段として使われて初めて価値がある、と謳っているのである。

グローバルな人材として社会に貢献する人材を育てるためには、言語能力の取得は欠かせない。そのため、ミドルベリー大学は外国語教育に力を入れている。学生はバーモントキャンパスで日本語を専攻、副専攻として選べるだけでなく、夏休みに提供される集中言語講座（13ヶ国語）と、世界に16のサイトを持つ海外留学校でより専門性の高い授業を受けることが奨励されている。また、前述の夏季集中講座と海外留学校には全米の大学からの応募者が集まる。ミドルベリー大学日本校は、ミドルベリー大学が持つ海外校の一つであり、国際基督教大学は、ミドルベリー大学が正式に交流協定を交わしている日本唯一の拠点である。

ミドルベリー大学がICUと正式に交流提携を結んだのは2010年であり、交流提携の歴史は短いように見えるかもしれない。ミドルベリー大学は、それ以前は同志社大学留学センターがプログラム運営を行う日本留学プログラム Associated Kyoto Program (AKP) に1972年創立当初から加盟大学の一つとして学生を送っていたのであるが（同志社大学、1997）、2010年にAKPから独立し「ミドルベリー大学日本校」という名称でオフィスがICU内に設けられ運営が開始された。歴史あるAKPから独立することは大きな代償を伴う決断でもあったが、その目的の一つは、ミドルベリー大学の使命である「体験型学習」の機会を増やし、参加学生が教室外で日本語を使いながら地域社会へ貢献する機会を増やすことだった。というのは、従来型の大学連合で運営される留学生センターでは、日本人の正規学生と異なる学年歴に従って授業が提供されるため、参加学生が大学内でクラブ活動に参加したり、正規学生が受講する授業を履修したりすることが難しかったのである。

² We expect our graduates to be thoughtful and ethical leaders able to meet the challenges of informed citizenship both in their communities and as world citizens. (<https://www.middlebury.edu/about>)

更に、学生が地域社会につながるきっかけと枠組みを作るためには、プログラムとして系統的に支援を提供できる仕組みが必要であり、そのためには常任のスタッフを持つことが必須となる。ICU では留学生もすべて他の正規学生と同じ入学式に参加し、学生証をもらい、正規学生と同じように学生サービスを受け、クラブ活動に参加し、大学で提供されるすべての授業に履修登録することができ、短期留学生さえもが大学生活に 100% 溶け込む事ができるよう配慮されている。日本で数少ないリベラルアーツ大学である ICU が、ミドルベリー大学の AKP からの独立後日本での唯一の留学提携校に決まったのは必然であったとも言える。

3. JSSL 開始のきっかけ

ICU のサービス・ラーニングのこれまで 20 年の軌跡を振り返るという節目をきっかけに、まず、JSSL の誕生のきっかけをある程度詳しくここに記しておきたい。

日本国内で国際的なボランティアの機会を提供できるプログラムを始めよう、というアイデアは、ICU の SLC とミドルベリー大学日本校のスタッフ同士の何気ない会話から生まれたものである。当時、ICU では学生によるコミュニティ・サービス・ラーニングの機会が拡大しており、また同時期にミドルベリー大学からの留学生の三鷹市内における地域参画の機会も増え始めていた。ICU のキャンパスが位置する三鷹市は地域活動の促進や市民参画の分野で長い歴史を持ち、ICU とともに強いつながりがある。ICU は地元コミュニティから信頼される大学であり、そのネットワークは非常に魅力的であることが加速要因となり、SLC とミドルベリー大学日本校の協働の模索が始まった。その時に課題となったのは、スタッフの確保であった。SLC が ICU に設立されて以来変わらない主要なミッションの一つは ICU の学生に海外でのサービス・ラーニング実習を体験する場を提供することであったが、それと同時に、SLC は SLAN 提携大学から毎年「交換」という形で学生を受け入れていた。

2016 年以前は、来日する学生はそれぞれの大学から複数名が異なる時期に来日し、SLC のスタッフがアレンジするコミュニティ・サービス・ラーニングの活動先にて活動を行う仕組みになっていたが、そこにはいくつかの課題があった。例えば、来日する学生はコミュニティ・サービス・ラーニングの専攻で必ずしも日本語に堪能な学生が来るとは限らないこと、少人数で来日するので実施できる活動の規模や内容が限られてしまうこと、来日する学生が自主的に活動を計画できるほどの時間的余裕がなくスタッフ主導でプログラムが決定されてしまうこと、小人数がばらばらに来るので結果としてロジスティクスに時間がかかりスタッフが他の業務に携わることが難しいこと、などである。そこで、ミドルベリー大学日本校は、ICU の SLC とミドルベリー大学の Center for Community Engagement (CCE) からの賛同を得て研究助成資金に申請し、直接・間接的に SLC の運営に貢献する事を提案することとなった。このプロジェクトは、両校にとって相互に有益なものとなることを期待して始められた。特に効果が期待されたのは以下の点である。

ミドルベリー大学：

- 1) 日本に興味があり日本語を履修しているが留学できない学生に、夏季集中的に日本で体験学習する機会を提供する
- 2) SLC を通して国内での活動の企画、宿泊や交通手段の手配、広報活動、現地組織

との連絡等の方面での支援を受ける

ICU :

- 3) サービス・ラーニングを体系的に英語で教えられる教員をミドルベリー大学から招聘する
- 4) この夏期実習の規模拡大により SLAN の提携大学からより多くの学生を一度に招くことが可能となる

加えて

- 5) 共同プログラムにより、学生集団に多様性がもたらされる

このような過程を経てミドルベリー大学から助成金を獲得し、サマープログラムの準備が開始された。ちなみに、最初に申請された助成金は、わずか 2803 ドル (約 320 万円) で、最初の打ち合わせと調査のために 2016 年春にバーモント州から東京へ教員を一名招聘し、プロジェクトの場所を確定するための現地訪問費用に使われた。

ミドルベリー大学と ICU はあらゆる分野で連携を強化しているが、単なる交換留学の枠を超え、学内の管理グループ (ミドルベリー大学の CE と ICU の SLC) のレベルで新たな連携の場を持つことは、国際交流提携の発展という観点からも非常にユニークな試みであることを指摘したい。

またこのプロジェクトの立ち上げにあたり、以下の人物から支持を得たことをここに記し、この機会をお借りして感謝の意を表したい。

- 西尾隆氏、ICU 教授、SLC ディレクター (2005~2007 および 2015~2017)
- ティファニー・サージェント氏、ミドルベリー大学 SLC ディレクター (2010~2020)

そののち JSSL のフィールドワークの場となる天龍村への訪問が 2016 年春に実施され、村長から二つ返事で「ぜひ来てください」というお返事を頂いた。こうして、2016 年夏に試験的に JSSL を実施することが現実味を帯びてきたわけである。

振り返ってみると、JSSL は驚くほどに小さなきっかけがカタチになって生まれたものであることがわかる。初年度は、主催している国際基督教大学とミドルベリー大学以外に学生を招聘する SLAN 提携校を香港中文大学一校に絞り、三校それぞれの大学から 4 人ずつの参加を募り、参加者は計 12 名であった。上記の表 1 を見るとわかる通り、それ以来 SLAN からの参加校が順調に増えており、そのおかげでプログラムの内容もより国際性の高いものとなってきているが、その成長ぶりは開始当初の予測をはるかに超えるものであり、それは ICU が SLAN 提携校と時間をかけて築いてきた国際協力の体制があったからこそその成果である。

JSSL は、ICU の学生にとっては「日本にいながら国際交流」ができるという意味でもあまり例を見ないユニークなプログラムであるが、ここで、真の国際提携とは何か、という問いについて考えてみたい。というのは、確かに様々な国から参加学生が集まっていることが「国際性」の一部であることは間違いないが、では、多様な文化的背景を持つ学生が集まることそのものが国際性を確約する必要十分条件であろうか。この問いの答えは、逆の極端な例を考えてみればおのずとわかるであろう。例えば、来日した学生が、それぞれ個別に、自分のやりたいことをするプログラムだったら、その学びのプロセスはどのようなものになるだろうか。参加学生が他の学生と協働しないでよいならば、つまり、それぞ

れの学生がやりたいことを、やりたいときに、やりたい方法で実践するプログラムだったなら、学生にとっても行動計画を立てるスタッフにとっても、活動の実施はどれだけ楽だろうか。ところが、JSSL はそうではない。わざわざ複数人が一緒に何かやろうとすると、効率が悪いし時間がかかるのである。

しかし、このプログラムの本当の価値は、多種多様な背景を持つ学生が集い、共通の目的を達成するために話し合いをし、実践する場を提供していることである。いろいろな意見があればそれでよいわけではない。なぜなら、意見を共有する目的は、そこで出された意見を踏まえて考えられる最善の手段を選びそれを具体的に実践することだからである。目的が明確な場面では、意見が合わず対立することもある。参加者全員の意見を聞きながら合意を形成し、行動し、振り返るためには時間も労力もかかる。そして、その過程そのものに価値があるのだ。

JSSL のもう一つの特徴は、建物を建てたり井戸を掘ったりするのではない、つまりカタチに残る成果物がない分、成果が見えにくいことかもしれない。体験学習を通して得られる学びの真価は、新しい課題に直面する能力、対話を通して答えを探す能力、失敗を学びに変える能力、そして、それができるのだという確証を持つ人材を育てることである。それぞれの学生の心の中におこる変革を学生が意識し言語化する過程を支え、彼（女）らがプログラムを終了した後に次の場所へ行ったときにこそ、その学びを生かせることが大切だと確信している。

次節では、大学同士の国際提携を通してそのための枠組みをどのように構築し、持続可能にするかについて考える。

3. プログラムの4つの段階

四週間かけて行われる JSSL には四つのフェーズがある。オリエンテーション、三鷹での活動、天龍村での活動、そしてまとめと評価である。それぞれのフェーズについて概要を説明する。

第一フェーズは、オリエンテーションである。オリエンテーションに含まれる内容としては、目標の認識、探求及び設定、不安な点や困難だと思われることの共有や対処、グループとしてのガイドラインや合意の設定、そして健康や安全のためのリソースや情報の提供など、他のプログラムでも提供されるような内容が含まれる。

サービス・ラーニングのプログラムのオリエンテーションの特色として、活動先のコミュニティや文化の紹介も含まれる。学生たちは、まずサービス活動を行うコミュニティについて、人口構成などの基本情報や歴史などについて学ぶ。サービス・ラーニング・エンゲージメント及びサービス・ラーニングの核となる原理や実践についても議論が行われる。例えば、互惠性、倫理的で有効なコミュニケーションの重要性、コミュニティとの協働、活動を行うコミュニティについて学ぶことの重要性、体験学習サイクル、学びを深め、広げ、統合するための内省の重要性などである。

上記に加え、異文化コミュニケーション、自己認識、他文化に関する知識、評価の先送り、異なる視点の取得などの異文化理解能力の要素についてもプログラム中に導入、検討、体験される。これらの探求はオリエンテーションの段階から始まり、プログラム終了までの全ての段階で行われる。

プログラムの第二フェーズは、国際基督教大学がある東京都三鷹市の地元コミュニティでのサービス・ラーニングである。三鷹で行うサービス活動の例としては、近隣の小学生やフリースクール、高齢者施設での交流、地元の農園や銭湯での活動などが含まれる。活動内容は多岐にわたる。小学校やフリースクールでは、大学生たちの出身国についての紹介や児童生徒とのゲーム交流が行われることが多い。高齢者施設では介助の仕方を学んだり、一緒に手芸作品を作るなどの交流が行われる。また、地元の農園では落下したブルーベリーを拾う活動をし、都市農業について学ぶ。銭湯ではお風呂の掃除をしたり、併設されているデイサービスの利用者さんとの交流などが活動に含まれる。受け入れ先は、過去に ICU のサービス・ラーニングの学生を受け入れた経験があったり、以前にも JSSL でお世話になったところもあるが、毎年同じというわけではない。

第三フェーズは、長野県天龍村でのサービス活動である。天龍村は日本で最も過疎化が進んでいる山村の一つであり、また第二次世界大戦時に厳しく複雑な経験をしてきた村でもある。戦時中の経験に加え、地元住民が戦後その記憶とどのように向き合ってきたのか、その経験も注目すべき点である。村では、戦時中に二つの拘留施設が設置された。一つは戦争捕虜を収容する施設、そしてもう一つは強制労働者を収容する施設である。悲しいことに、その劣悪な環境下で多くの人が亡くなった。特に、村付近で開発された国の公共事業である大規模ダム建設に関わった方々はその多くが命を落とした。

2016年に初めて村を訪れた際、学生たちは天龍村到着後にこの歴史を学んだ。スタッフを含む参加者たちは、対話や交流を通してこの戦争の記憶が今もなお地元の方々の中に残っているということを感じた。また、この戦争の記憶は村のみではなく、日本と参加学生たちの出身国間（韓国、タイ、フィリピンを含む）との歴史そして現在の関係とも直接的な繋がりがあり、グループにとって強烈な経験となった。

この経験が大きなきっかけとなり、次年度は天龍村における活動の一環としてオーラルヒストリーを導入することを決めた。ミドルベリー大学のリンダ・ホワイト教授を招き、学生たちはオーラルヒストリー・インタビューを行うのに必要な技術と話を伺う時の心得について学んだ。それから、地元の高齢者の方々に対するインタビューに挑戦した。インタビューが始まると涙を流しながら話を聴く学生もおり、日常的な交流では得がたい、深く構造化された会話をもつ機会になった。

第四フェーズは、まとめと評価である。オーラルヒストリー活動のまとめとして録音されたインタビューを聞くことに加え、全体のまとめとしてサービス活動後の自分たちの行動やあり方を考える”so what”について更なる議論や内省を行う。最後に、お世話になった三鷹や天龍村の方々をお招きして最終報告会を行い、参加者たちはお別れの時を迎えることになる。議論、発表準備、報告会、出国準備を短期間で行うため四番目のフェーズはまたたく間に過ぎてしまう。

4. 運営における SLC とミドルベリー大学の役割分担

ICU とミドルベリー大学は、全ての JSSL のプロセスを通して役割分担をしている。例えば、年によって多少の変動はあるが、第一フェーズのオリエンテーションでは、三鷹や天龍村についての講義はサービス・ラーニング・センター（SLC）のスタッフが担当し、異文化理解や地域活動の基本原則などについての講義はミドルベリーのスタッフが担って

いる。第二、第三フェーズである三鷹市内及びでの活動の準備は主に ICU の SLC が担当する。SLC は現在に至るまで多くの学生を地域に送り、信頼関係を築いているため、受け入れの交渉やその後のフォローアップは SLC が行う。JSSL が始まると、引率や内省セッションなどをミドルベリーと SLC で協働して行う。第一から第三フェーズを通して、ICU、ミドルベリー大学両校の教授をゲストスピーカーとして招き、専門分野について講義してもらうこともある。例えば、環境研究を指導されている藤沼良典准教授に土壌についての講義をしてもらったり、前述したようにミドルベリー大学のリンダ・ホワイト教授がオーラルヒストリーについての指導を行ったこともある。このように、それぞれの大学の強みを生かしながら、一つのプログラムを作りあげている。

また、ICU とミドルベリー大学、という機関レベルのみならず、学生レベルでもお互いの強みを生かした協働がみられる。例えば、ミドルベリー大学から来た学生として貢献できるのはその言語力であろう。JSSL は基本英語で行われるので、日本語を学習していなくても参加可能だが、ミドルベリー大学からは原則として日本語学習経験者（一年以上）から参加者を募集している。大学の講義を全て日本語で聞き取れるほどの語学力ではないが、地元の人と簡単な会話はできる。そのため、ICU の学生と協働で他国からの学生とコミュニティをつなぐ通訳として貢献できることが多い。これらの経験を通して、さらに日本語学習へのモチベーションを上げ、次年度に交換留学生として戻ってくる学生もいる。このように、学生たちも自らの強みを生かしてプログラムに貢献している。

5. 体系化された協働プログラムを提供する理由

前項で述べたとおり、JSSL は、4 つのフェーズを軸に、サービス活動とリフレクションを繰り返す体系的なプログラムになっている。なぜこのような体系化されたプログラムを提供する必要があるのか。それは、ICU とミドルベリー大学が協働してある程度体系化されたプログラムを提供することによって、参加学生がスムーズにサービス活動を始められるという利点があるからである。本来であれば、学生が自ら参加コミュニティを探し、連絡を取り、少しずつ時間をかけてコミュニティの一員になっていくことが理想的ではある。しかしながら、学生が、特に留学生がコミュニティの一員として認められるにはある程度の時間を要する。ある研究では、留学生が自主的に特定のコミュニティに所属し、自発的に活動ができるまでに 4 年近くかかる、という報告がされている (Umino & Benson, 2016)。JSSL という短期プログラムでは、四週間という時間の制約があるのはもちろんのこと、必ずしも全員が日本語や日本文化に精通しているわけではない。そのため、JSSL の限られた期間中に学生が受け入れコミュニティを見つけ、交渉し、サービス活動を開始するのは困難である。しかし、プログラムとして事前に活動開始までのステップを準備しておくことによって、学生たちは JSSL 開始後すぐに活動を始めることができ、サービス活動に従事する時間も確保できる。

特に、第一フェーズのオリエンテーションは、学生はその活動に大きな影響を与えるため、プログラムの中でも特に力を入れる部分である。参加学生が受け入れコミュニティにスムーズに溶け込むためには、そのコミュニティについて知ることが必要不可欠だ。そのために、学生たちはオリエンテーション中に活動予定のコミュニティの基本情報についての講義を受ける。これに加えて、三鷹市と武蔵野市を舞台にしたスカベンジャーハントを

行う。スカベンジャーハントでは、「電車の SUICA カードを購入する」「井の頭公園の池の前で集合写真を撮る」などのタスクをこなしながら、3、4時間かけて街を歩き回る。このスカベンジャーハントは海外からの参加者にとってはもちろん、ICU の学生にとっても新たな視点から近隣の街の魅力を見つける機会になる。海外からの参加者たちと一緒に街を迷いながら課題をこなすことによって、「三鷹／武蔵野市にはこのような場所があったのか」と街を再発見できるからだ。このように、プログラムとしてオリエンテーションを提供することによって、JSSL の参加学生たちがより受け入れコミュニティについて学び、サービス活動を始めやすくなる。

体系化された協働プログラムとして JSSL を提供する利点の 2 点目は、継続して受け入れ地域との関係を続けることができる点である。大学が主催することによって、たとえ参加する学生が毎年変わったとしても、JSSL というプログラムを継続的に開催することができる。毎年定期的に活動することによって、受け入れコミュニティとも信頼関係が築きやすい。また、活動内容も継続性のあるものになる。例えば、天龍村では、2016 年に地元の川上孝明さんから天龍村の歴史についての話を聞いたことをきっかけに、翌年はオーラルインタビューを行うことになった。学生が個人で行なっているサービス活動であれば、単発での活動で終わってしまうこともあるだろう。これは必ずしも悪いことではない。しかし、毎年プログラムを行う前提がある場合、今までの活動に基づいて次の活動を考えることが可能になり、互惠性もより深まる。

受け入れ地域との信頼関係が構築されることにより、更なる交流に発展することもある。ミドルベリー大学は JSSL での縁をきっかけに、夏以外にも独自に天龍村と交流をしている。例えば、毎年 5、6 月になるとミドルベリー大学からの短期留学生を連れて天龍村を訪問し、茶摘み体験を行なっている。また、天龍村役場の地域振興課の内藤氏と小瀬水氏の協力の下、日本語を学習している大学院生と川上氏を Zoom で繋いでインタビュー・プロジェクトを行ったこともある。さらに、川上氏が集められた戦争歴史資料を英訳する翻訳インターンシッププログラムも現在進行中である。このように、JSSL の枠を超えてさらに交流の輪が広がったのも、毎年プログラム実施を通して天龍村と信頼関係を築くことができたからであるといえるだろう。

6. JSSL の長期的効果

学生が JSSL を通して学ぶことの効果は数多くあると考えられるが、ここでは、JSSL が学生に与える長期的効果を、国際平和への貢献という点に焦点をあてて論じたい。国際平和に貢献する人材になるためには、互いの異なる文化的背景を尊重する能力、そして対話によって問題を解決する能力が欠かせない。文化的背景、言語、経験値に多様性のある学生、スタッフが集まる JSSL はこれらの能力を高めるまたとない機会である。一ヶ月の共同生活と共通の活動を通して学生たちは自分自身について、そして自身の文化的背景について語り、見つめ直す機会を得る。それらの交流の中で誤解が生じることもあるが、衝突するのではなく対話するという形で解決させる。この点については学生もプログラム評価で言及している。

多様な視点を持つ人たちの協働は非常に強力なことだということを学びました。このような環境にすることで、他者への共感性が増しました。私たちはみな各々の文化に対して誤解があることに気が付きましたが、それに腹を立てるのではなく、笑い飛ばして説明することができました。(2019年参加者)

このプログラムへの参加を通して、存在を知らなかった日本の一面を知ることができただけでなく、私ですら知らなかった自己の別の一面を発見することができました。私たちはみんなで地元の子供たちへのプログラムを計画し、都市農業について学び、天龍村でのオーラルインタビューを通して高齢化した地域の日常を発見し、これらのプロセスを通して自らの限界を押し広げることができました。新しいことに挑戦し、より経験を積み、そして私の持っていた日本や他国に対する多くの信条を見つめ直し、変えていきました。(2019年参加者)

参加者たちが述べているように、JSSLは参加学生たちが国や文化を超えてお互いを理解しようと努力し、共感性を高める場になっている。将来的に、JSSLで培ったこれらの異文化適応力及び異文化コミュニケーション能力を基に、互いの所属するコミュニティ同士を繋げ、その関係を維持していくことが期待される。

これらの異文化理解のプロセスは学生同士に留まらない。活動先で関わる人たちとの間にも起こりうる。その一つの例として、小中高校生との交流が挙げられる。JSSL参加者たちはゲームなどの双方向での交流を通して、児童生徒たちに各国の様子について学び、興味の種をまく手伝いをする。小中高校生たちは、英語の学習などで Assistant Language Teacher (ALT)が来校することはあっても、JSSL参加者ほど多文化背景をもつグループと一度に交流する機会はなかなかない。限られた時間ではあるが、児童生徒に異文化を意識してもらおう機会を作ることによって、双方向の異文化理解に貢献している。もちろん、JSSL参加学生も、日本の児童生徒たちから日本の教育システムや文化を学ぶこともある。例えば2021年に開催されたオンラインJSSLでは小学生(東小金井市、天龍村)たちとZOOMで交流が行われたが、海外からの参加学生は以下のコメントを残している。

(子どもたちは) 私に日本の全貌と文化を見せてくれました。天龍村の小学生たちと行なった自由交流の時間は非常に楽しかったです。私の国について、そして私の趣味について、自由に質問してくれました。また私が聞いた簡単な質問にも答えてくれました。それから、私たちと英語で話そうとしてくれました。(2021年参加者)

また、天龍村では、地元の方と戦争について学ぶ機会に恵まれた。先述したように、天龍村は第二次世界大戦時に強制労働者の収容所があった場所である。私たちのチームが日本、米国、タイ、フィリピン、インド、韓国、香港などから集まった国際色豊かなグループであることは、戦争について語る際、多角的な視点をもたらした。それぞれの国が第二次世界大戦中に異なる経験をし、様々な困難に直面したのは史実の通りである。戦争について語る時、同じ出来事について語っていても、反応が異なってくる。例えば、第二次世界大戦時にフィリピンで起こった「バターン死の行進」についての話になった際、フィ

リピンからの参加者はこの出来事について学んだことがあると言っていたが、他の参加者の中には初耳の学生もいた。話をした地元の方も、学生たちの異なる反応を見ながら丁寧に語りかけてくれた。また、強制労働について話を聞いた後、参加者全員で村内にある慰霊碑に黙祷を捧げた年もあった。慰霊碑に花を供えていらっしゃる地元の女性と交流をした学生もいる。

中国人の慰霊碑に花を供えている女性に会うことができました。彼女は私を抱きしめ、(私が帰国することを)寂しく思う、また天龍村に帰っておいで、というために私に会いに来てくれました。(2019年参加者)

毎年、天龍村の滞在期間は一週間前後ととても短い。地元の方と交流する時間も限られており、加えて言語の違いにより、コミュニケーションをとる際にもどかしい思いをすることもある。しかし、これらの交流を通して、戦争の悲惨さを地元の方と参加者で再認識することは国境を超えた平和構築の第一歩である。

一つの共同体及び複数の共同体間の関係を持続可能にするためには平和構築が欠かせない。私たちが JSSL での活動を通して達成したことは微々たるものである。しかし数々の交流を通して、参加学生間で生まれた結束、及び学生と活動先の方々との間に生まれた絆はその平和構築の一例であると言えよう。

おわりに

ICU の SLC とミドルベリー大学の担当者のふとした会話をきっかけに始まった JSSL ですが、はや 6 年目を迎えている。毎年試行錯誤しながら共に JSSL プログラムを運営することによって、両大学の関係はさらに強固なものになってきていることを実感している。新型コロナウイルスの世界的感染拡大の影響で 2020 年は中止、2021 年はハイブリットでの開催になるなど、想定外のできごともあるが、その都度アイデアを出し合って新しいことに挑戦してきた。JSSL の企画、実行を通して、協働プログラムの開発関係者およびファシリテーターとして JSSL に関わる我々もまた、体験学習の中に身を置き、国際協働サービス・ラーニングスキル向上のために精進を重ねている。ICU とミドルベリー大学の協働プログラムとしての JSSL そのものが、「目的意識を持った倫理的な協働」や「互恵性」などのサービス・ラーニングの原理を実証しているといえるのではないだろうか。今後も学びと内省を反復し、得られた教訓を次回の計画と実行に生かし、公益に貢献できるように努めていきたい。末筆ながら、6 年間共に歩んでくださった国際基督教サービス・ラーニング・センターに心からの感謝を申し上げたい。これからも引き続き両校の国際連携パートナーシップを深めていけたら幸いである。

参考文献一覧

Cushner, Kenneth & Chang, Shu-Ching (2015) Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions, *Intercultural Education*, 26:3, 165-178, DOI: 10.1080/14675986.2015.1040326

Middlebury College <https://www.middlebury.edu/about>

Middlebury College <https://www.middlebury.edu/about/mission>

Umino, T., & Benson, P. (2016). Communities of practice in study abroad: A four-year study of an Indonesian student's experience in Japan. *The Modern Language Journal*, 100, 757-774. doi: 10.1111/MODL.12351

同志社大学 (1997) 『同志社と AKP 未来構築にむけて』 (p. 14~23)

<https://www.doshisha.ac.jp/attach/page/OFFICIAL-PAGE-JA-299/139867/file/104Zadankai.pdf>

ICU のサービス・ラーニングの特徴と今後への期待

村上むつ子

元 ICU サービス・ラーニングプログラム コーディネーター／講師／顧問
(2003 年～2013 年)

1. はじめに—ICU の理念とサービス・ラーニング

近年、日本の高等教育の中に社会貢献活動、アクティブ・ラーニングや地域貢献プログラムが取り入れられ、大学生が学外で社会活動に携わる姿がよく見られるようになった。このような体験学習に関係する大学教職員、また教育研究者がしばしば参考にするのが、アメリカの「サービス・ラーニング」(以下、SL)の理論や手法であった。日本では1990年代から文部科学省がボランティア、インターンなどの体験学習の教育効果に注目し、2000年代後半からはSLが教育政策公文書でも言及されるようになり、大学教育に組み入れるように促されてきた。また、教育関係者の間でもこの20年間、SLの教授法や学習効果についての調査や研究が多く進められてきている。

国際基督教大学(以下、ICU)は日本ではいち早く1999年にSL科目を正規のカリキュラムに入れ、2002年には学内にサービス・ラーニング・センターを設立し、独自のSLプログラムの流れを整備し、精力的に展開してきた。学生はまず座学でSLについて学びながら実習の準備をし、SLの実習として国内外で30日間に及ぶサービス活動を行い、その体験と学びをキャンパスに持ちかえり「振り返り」を行う。この流れに沿ってICUでSLを受講した学生の数は1996年から2021年までに合計1,183名になる。

国内の大学関係者はかねてよりICUのSLの先駆性に注目し、ICUはしばしば「SLのパイオニア」と呼ばれてきた。実際、毎年のように全国の大学から多数の教職員や研究者がICUのSLプログラムの実態や授業の仕組みを参考にしたいとSLセンターを訪れてきている。そしてこの20年の間にSLに則った体験学習プログラムが日本の各地の大学で開始され、実施されるようになってきたのである。

ではICUはどのようにして他校に先駆けてSLをカリキュラムに導入し、日本の大学の中でも独特のプログラムを精力的に展開することになったのだろうか。注目されているICUのSLの特徴とは何なのか。

ICUのSLの成り立ちや歴史、プログラムの実績をたどって行くと、幾つかの際立った特徴が見えてくる。これらは大きく2つに分けられる。

1. 創立時以来のICU理念に起因する要因(「行動するリベラルアーツ教育」、国際性、キリスト教精神)がSLの本質的骨組みを形づくってきた。
2. ICU生の特質をなす自律性・自主性、進取の気性、個人主義などがSLの実績を作り、プログラムを充実させてきた。

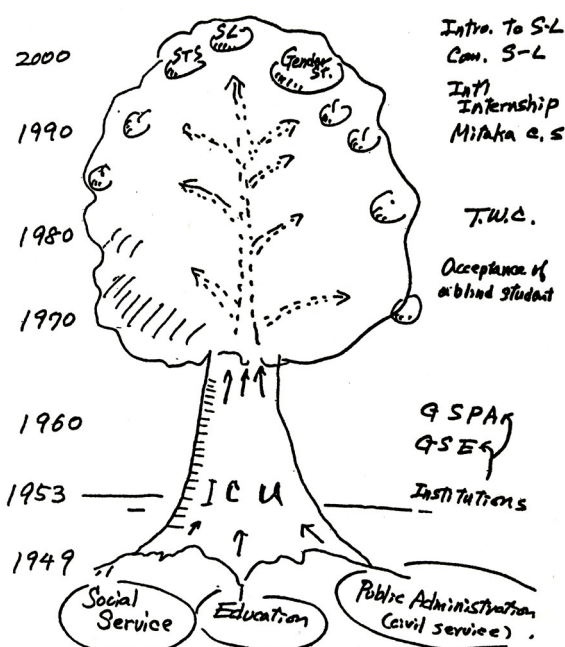
これらは全て、SLプログラムが進んできた20年にわたる年月の中で複雑に絡み合い、相互に支え合い、シナジー効果を生み、SLを更に拡大、展開させてきた。

SL は ICU の大学設立時から「実は図らずも用意されていたプログラム」（西尾、2002）だとするのは、西尾隆 ICU 教授(SL センター長、2005～2007, 2015-2017)である。

1953 年の建学時に ICU では「国際性」、「キリスト教主義」、「学問」を柱として日本におけるリベラルアーツ教育を実践して「神と人に奉仕する人材の育成」を目指すことをミッションとして謳った。以来、人文科学・自然科学・社会科学の 3 領域を網羅する教養学部のための単科大学として日本の高等教育の中で独特の教育を実践している。

西尾教授は ICU の設立時の理念にすでに SL プログラムが生まれる素地があったとし、自作のイメージ図（図 1 参照）で ICU の設立以来の理念が「土壌」となり、幾多の改革や刷新の歴史を「幹」として育った大学を大きく育った樹木に例え、SL をその「果実」として描いている。

図 1 ICU における SL プログラムの木



出所： 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター「サービス・ラーニング入門」『サービス・ラーニング研究シリーズ』 1、50 頁。

このような背景から ICU の SL プログラムがたどってきた 20 年間の流れを追い、どのような要因が ICU の SL を特徴づけ、相互にインパクトを及ぼしてきたのかを検証してみよう。

2. 「行動するリベラルアーツ」教育

ICU はアメリカのリベラルアーツ教育を範として第二次世界大戦後に開校され、人文科学・自然科学・社会科学を幅広く学び、「人間性の全体的な発達と人格の成熟を目指す教

育」を目指した。それは「断片的なままでは役に立たない知識を互いに関連づけ、統合し、その中で、自らの専門分野を超えて広く知識の交流をなし得る大学人を養成する」こととしている¹。

2003年に献学50周年を迎える頃には、当時の絹川正吉学長（1996年4月～2004年3月）のもとで更にカリキュラムの再検討が行われた。そこでは「行動するリベラルアーツ」（“Doing Liberal Arts”）という、アクションを重視する標語が大学の目標として掲げられた。

サービス・ラーニングはまさに「行動するリベラルアーツ」を具現化する教育手法であり、その標語にも促されてSLが速やかに推し進められることになった。1996年に「国際インターンシップ」が選択科目として開講されていたが、その3年後に「国際SL」と改名され、同時に「コミュニティSL」も正規科目になった。そして「SLの実習準備」や「サービス経験の共有と評価」が加わって、プログラム全体の流れが編成され、2002年にはSLセンターが開設された。その後、更にSLを研究する「サービス・ラーニング特別研究I&II」も隔年開講され、日本ではまれだが大学院でSL要因を取り込んだ科目「現場実習による専門学習」も設けられた。

ICUが先駆的にSLプログラム整備を推し進めたのにはICUのキリスト教ネットワークや国際的な繋がりがあり、それがSLプログラムも色濃く彩ってきた。アメリカの教育界の歴史には20世紀の代表的な教育哲学者ジョン・デューイの教育思想で知られるように体験学習を重んじる流れがあり、1980年代半ばから大学教育の中にSLを取り込む運動が急速に拡大していた。ICUが献学50周年を祝う頃には、全米で950以上の大学や短大でSLをすでに教育に取り込んでいた²。

アメリカの「アジアキリスト教高等教育財団（United Board for Christian Higher Education in Asia=UBCHEA）」（以下、United Board）という団体はアジア地域のキリスト教系大学を支援しているが、2000年からはに支援大学にSLを強力に推し進めるために、積極的に助成金や人的支援など様々な援助を提供し始めた。ICUはUnited Boardと強い繋がりがあり、アメリカの大学でSL運動が盛んになっていること、特にリベラルアーツ大学が積極的にSLをとりこんでいることをいち早く認識していた。高等教育でのSLの教育効果やインパクトに注目し、学内の「行動するリベラルアーツ」と共鳴させながらSLプログラムを精力的に推進することにした。日本でもボランティア活動を教育に取り込む動きはすでに初等教育や中等教育で進んでおり、アメリカのコミュニティ・サービスの伝統やSLの理論に精通した教員や教育研究者も増えていた。が、アメリカの大学レベルのSLを正規のカリキュラムとして実践したのは、日本ではICUが初めての大学となった。

その過程でマイルストーンになったのが、ICUが2002年に上記のUnited Boardなどの協力を得て開催した「サービス・ラーニング・アジア会議」である。アジア地域の大学から70名の大学教員や大学関係者が参加し、4日間にわたりSLのカリキュラム化や大学間

¹ 国際基督教大学ホームページ <https://www.icu.ac.jp/about>

「3つの使命」の中の「学問への使命」（accessed on Nov.1, 2021）

² 村上むつ子。（2005）。「Volunteerismと市民社会」『サービス・ラーニング研究シリーズ1ーサービス・ラーニング入門』、67頁

のネットワーク作りを議論した。ここから SL 国際ネットワークが立ち上がり、ICU は SL の国際性に磨きをかけていく。

リベラルアーツは日本の大学の学士教育課程の中では長い間、専門教育の前に行う一般教養教育として扱われており、岩切正一郎現 ICU 学長によると「1991 年の大学設置基準大綱化以降、日本で教養教育が解体していく流れ」があった。が、その後、「過度な専門化教育の弊害が顕在化し、リベラルアーツは日本に回帰しつつ」あるという³。

実際、現代の知識集約社会ではグローバル化やテクノロジーが急速に進んだ結果、世界共通の新しい課題が次々と生まれてきた。20 世紀型の教育手法では新しい課題に立ち向かい、解決する力を発揮できる人材の育成の限界が問われてきている。日本でも多岐にわたる分野の知識を総合的に活用しながら新しい課題に取り組み、独自の判断力や行動力を発揮する人の育成が探られるようになった。

経済界や労働界においてもリベラルアーツ教育への関心が高まったのは興味深い。2014 年には経済産業省では同省の定義する「社会人基礎力」を養うための教育としてリベラルアーツが紹介され、2018 年の同省の産業構造審議会でも「高等教育においては、幅広い知識にもとつき多様な考え方を理解でき、新たな価値を創造できる人材を育成するためのリベラルアーツ教育などを充実させる必要がある」という意見も出された。

3. 傑出する国際性とバイリンガリズム

ICU の SL 履修者のうち、「国際 SL」で国際的な SL 活動を行った学生は、2021 年までに 844 名いるが、これは SL 履修者全体の約 71%に当たる。

海外で多くの ICU 生がサービス活動を行えるようになったのは、初代 SL センター長の山本和教授（当時、国際関係学科長）の存在が大きい。山本教授は ICU で教職につく前に国際的な組織で働き、海外での経験も豊かで、United Board や各国の大学関係者との信頼関係を精力的に作っていった。

2002 年の会議に出席したアジア各国の SL 関連教員や専門職員はその後他の SL 国際会議などで再会し、互いに同じような関心を持ち合わせていることを認識し合い、協力関係を作ろうという気運が生まれた。その流れの中で ICU はリーダーシップを発揮し、まずは 2004 年にサービス・ラーニング・アジア実務者会議を開催し、アジア地域の 6 つの大学の SL 関係者と SL 学生の相互派遣や受け入れについて議論し、その枠組みを作った。続いて、2005 年には同じ SL アジア実務者会議で「国際サービス・ラーニング評価ワークショップ」を開き、評価について議論し、その場でこのグループを「サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク」(SLAN=Service-Learning Asia Network)と名付けた。

その後、2007 年には SLAN 参加の各大学が SL プログラムの評価研究を行い、高等教育機関での SL のインパクトをともに研究することを ICU が提案すると、5 つの大学が協働研究への参加を表明し、各大学での研究作業が始まった。その成果である研究論文は情報共有するシステムの Net Commons の上で共有され、議論された。2008 年には ICU が論文執筆者を招いて「サービス・ラーニング・アジアネットワーク研究ワークショップ」を

³ 国際基督教大学ホームページ NEWS Message from ICU, No. 1 (2020 年 5 月 8 日発行): 「リベラルアーツ 学びのシステム、人生のスタイル」学長 岩切正一郎
[<https://www.icu.ac.jp/news/2005010000.html>] (accessed on Nov.1, 2021)

開き、討論をさらに重ねた。その協働成果は2009年にICUのSLセンターが発行した「Service-Learning Studies Series No.4: Lessons from Service-Learning in Asia: Results of Collaborative Research in Higher Education」としてまとめられ、アジア地域の高等教育の現場でSLが様々な形、スタイル、手法で実施され、時には国境を越えて協力体制を作り、実りある発展を遂げていることを示す結果となった。

SLANネットワークを足がかりに、ICUはその後10年間にSLを国際的レベルでも飛躍的に充実させていく。それはICU生がアジアの提携大学でSLを行えるような環境を整備しただけではない。海外の提携大学の学生が日本でSLの実習をできるような仕組みをICUが学内外で整えた。そうして、2004年からほぼ毎年、タイ、インド、韓国、香港、インドネシア、フィリピン、台湾、中国の大学からSL生を受け入れ、ICUの国際色豊かな相互交換プログラムが構築されていったのだ。

ICUがSL国際ネットワークを築き、SLを国際的に展開した実績が評価され、2005年にはICUのSLプログラムが文部科学省の「平成17年度大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）」に採択された。同プログラムでは3年かけて、各年に学生と教員がフィリピン、インド、アフリカのマラウィで一ヶ月滞在してサービス活動を実施した。現地の提携大学やアメリカの関係大学の全面的協力を得られて可能になったプログラムだが、参加学生はICU生だけでなくSLAN提携大学の学生が加わり、活動を共にする国際協働の場にもなった。

ICUの国際的なプログラムの中でも、中国の南京の大学（南京大学、金陵女子学院、南京師範大学）とのプログラムはまた重要な意味があった。南京は現代の日本人は戦時中の悲惨な虐殺事件と結び付けがちなが、歴史的には中国の基督教の発展拠点でもあった。そのような背景もあり、ICUは2006年から南京大学と交換留学協定を結んだ。2007年には南京の3つの大学と愛徳基金会というNGOを招いて「南京-東京アカデミック・パートナーシップ会議」を開催し、学術分野での研究提携を議論し、サービス・ラーニングでの相互協力の可能性を探り、ワークショップを行った。

こうして、ICUは2007年から南京の大学と相互SL学生交換を始めたのだが、南京に行くICU生が日中間の微妙な関係に対する知識を持てるように南京の歴史的背景や日中関係の近代史、歴史認識にまつわる問題など幅広く学んで準備することを筆者は特に心がけた。2008年には日中対話シンポジウムをSLセンターが主催し、「和解」や「対話」をテーマに語り合ったが、当時のSLセンター長（2007~2009）の佐藤豊教授は「このイベントは中日間の対話や相互理解を促進し、ICUコミュニティの人々に相互作用を養成するため企画されました」と報告書で述べた。

佐藤教授は日本語学が専門で中国や韓国での教育経験があり、両隣国との不幸な歴史を深く洞察するしていた。長く両国との和解や相互理解、またより良い関係作りのために何かしたいと切望していたという。United BoardにもICU教員の中にも「和解」という概念を日中両国のSL交流に期待する声は少なからずあり、それらが一体となり、ICU独自の南京とのSL交流に深みと厚みを与えたと言えよう。

その結果の一つが献学60周年事業として2013年に実施された「南京SL特別プログラム」である。このプログラムではICUの学生6名が夏に南京を訪れ、また南京の大学か

らも秋に6名を日本に招へいし「和解」をテーマに、それぞれの国で一ヶ月ほどサービス活動、平和/戦争博物館見学、プレゼンテーション、討論会などを行った。

両国の学生は英語でディスカッションを繰り返し、相互の文化や歴史や平和への考え、さらに難しい歴史認識の違いや論点を学ぶことにも焦点が当てられた。プログラム参加生が相手国の学生が自分の国でサービス活動などをするのに付き添い、サポートした。こうして、両国の若者同士の交流も深まり、プログラムに参加した学生たちはその後も個人的に連絡を取り続けていると聞く。

また2017年にはアメリカのミドルベリー大学及び香港の中文大学宗基学院と協働でJapan Summer Service-Learning（以下、JSSL）というプログラムを開始したが、年々、参加する大学も増えてきた。2020年-2021年にはコロナ禍の下でもオンラインを活用してプログラムが新しい形で実施されている。

ICUの一連の国際的なSLプログラムは学生も大学の教職員も英語の運用能力がなければ成り立たない。つまり、ICUのSLの際立った「国際性」はICUのバイリンガリズムゆえに可能だったとも言える。ICUでは教鞭をとる教授たちの1/3が外国籍で、授業は日本語・英語の2つの言語で行われ、全学生に日英両言語の運用能力が求められる。そのため、ICUに入学すると学生は最初の2年間に20人ほどの少人数クラスでICU独特の英語教育プログラム（English for Liberal Arts Program = ELA）で英語を学ぶ。ここでは英語の知識や会話を学ぶというより、クリティカル・シンキング（批判的思考力）や自ら学習をするスキルを身につけるために英語の学術的な文献を読み、分析し、議論をしてエッセイを書くということが繰り返される。

ある学生が一風変わった英語授業について印象深い話をしてくれたことがある。「あなたが生まれてから一番初めに食べたものを思い出して、その時のこと、それがどのような味だったか、記憶をたどって話してください」と英語の先生が尋ね、学生は一人ずつ必死になって英語で表現する。教科書で習った英語定型文や期待されている答えを述べるのではなく、知っている単語や持っている知識、応用力を全力で繰り出し、自分だけの英語表現を探る、また更に英語の勉強に励む---これを毎日のように積み上げれば、確実に大きな力になるはずだ。

ICUが求める国際性というのは単に英語運用力だけではない。求められるのは日本以外の多様な文化や価値観を理解する意思と能力を持つグローバル市民の資質でもある。ICU生が国際的なマインドを身につける最初の入り口は入学時だ。学生はそこで国際連合の「世界人権宣言」（1948年12月1日に採択）の原則に則って大学生活を送ることを記した誓約書に署名する。ICU 献学当時から現在に引き継がれている伝統だが、それまで国連や人権について知らなかった若者たちが世界を意識する第一歩である。

キャンパスでは55か国の留学生とともに学び、また、ICU生の60%以上が各種のプログラムを通して留学を体験する。多くの卒業生が国際的な現場、例えば国連を始めとする国際機関や国際NGOで働いているという現実はこのような環境の結果の一つだろう。

ICUの学生や卒業生は筆者が出会った他大学の日本人学生と比べると英語運用能力が高いだけでなく、英語を使うときの態度が独特だ。英語だからと言って尻込みせず、恐れることもなく、自分の持てる英語力を120%動員して、自分をなんとか正確に表現をしようとする習慣が身につけている。また、クリティカル・シンキング、人権、国際平和という

言葉が基礎知識として頭に入っているためだろうか、これらの概念をあまり知らない日本人学生と比べると国際的な課題を議論する場にスムーズに入っていくようだ。

4. キリスト教精神は SL の支柱

ICU はその名が示す通りキリスト教精神に基づいて教育をするが、キリスト教の布教やキリスト教信徒をつくることを目的とはしていない。専任教員は原則として全員キリスト教徒だが、学生はキリスト教信者とは限らない。学内の国際基督教大学教会（ICU 教会）では礼拝や聖書研究会、キリスト教の行事が行われるが、学生の参加は自由である。ただ、学生も履修課程で唯一の全学生必修科目である「キリスト教概論」でキリスト教の基本的な知識や思想を学ぶことになっている。キリスト教が世界の歴史の中で果たしてきた役割や課題を知識として身につけ、他の宗教や文化と比べながらキリスト教全般と「出会う」ことが期待されている。

キリスト教の教えにある「隣人愛」や博愛精神が歴史的にも社会奉仕活動や救世軍のような社会事業を育み、キリスト教信者のみならず、社会に広く「利他性」を促してきたことはよく知られている。自分の個人の利益だけを追求するのではなく、思いやりを持って他者のために働くことが信仰に基づく行為として勧められ、教会は活発に慈善活動やボランティア活動を組織する。ICU でも大学にある宗務部や国際基督教大学教会（ICU 教会）が様々なボランティア活動やタイ北部でのワークキャンプが継続的に主催され、奉仕活動に活発に行わってきた。

このような ICU のキリスト教文化は SL にどのように結びついてきたのだろうか。

筆者が実感するのは、「サービス」という言葉についての認識が学内で広く共有されていることだ。「サービス」とは英語では「奉仕」、「人に助けを提供する」、「誰かのために何かを行う」という意味になる。献学の理念に「サービス」という言葉があり、ICU の学生はキリスト教を理解するための授業でも、英語を学ぶなかでもこの言葉を繰り返し耳にしていく。

学外の方々に日本語で SL を説明すると、「サービス？」、「日本語訳は？」と問われることも、「わかりにくいから他の言葉で言い換えて」と指摘されたりすることも少なくない。日本語でサービスと言えば景品や値引きを意味し、「サービス残業」、「家族サービス」など英語の意味と大きく異なる用法も多い。

ICU の SL では実習の準備をする事前学習の授業で SL の基本となる「サービス」について考える機会を作り、サービスとボランティア活動の違いや共通点、サービス活動の心構え、サービスとは何か、などの議論も重ねていく。専任教員にはキリスト教の教えにある「サービス」についての共通理解があり、学内はバイリンガルの土壌がある。SL 生は自然に英語の「サービス」の意味を咀嚼し、実習に行く頃には「サービスをする」という意気込みが生まれる。

「サービス」がどういうものを哲学的に理解する手がかりとして、例えば、影響力のあるアメリカ人医師の Rachel Naomi Remen が書いた英文エッセイの“Helping, Fixing or Serving?”を参考文献として使うこともあった。ここではヘルプするというのは相手を弱者扱いし、自分より低く見ることにもなり、フィックス（補修）するのは相手が壊れて不完全な状態だと見なしていることになるが、サービスというのは相手を対等の存在とみなし

て深く関わる全人的な魂の行為だ、と述べられている。授業でこの文献を読み、自分のボランティア体験などについても議論しながら、自分が行う「サービス」について考える。このような思索プロセスの重要性は福祉の分野で語られることと共振する。社会福祉学の尾崎新立教大学元教授は人が他者に働きかけようとする時、『どのように相手に働きかけるか』だけでなく、『いかに自分に働きかけるか、が重要になる』と述べる⁴

重要なのは自分の「熱意や意気込みを検討し、自分の援助観や援助経験を吟味したりして、援助に対する自らの構え、姿勢などを点検する技術」であり、その内省が「自分自身を活用する技術」に繋がり、「活動のしなやかさ」を身につけることにもなるのだという。これは福祉分野に限ったことでなく、将来どの分野で生きるにしても必要な教えだ。

「サービス」について深く考える機会を持つことは、SLが全人的な学生の成長やSL教育的な効果を担保するための重要なプロセスである。活動が終わってからの内省や振り返りの土壌を耕しておくことにもなる。自らの働きや「サービス」について思索を重ねていると、おのずと現場でサービスの幅も広がり、ラーニングも更に深くなる。次節では、それを実感した事例をいくつか紹介したい。

5. ICU生の独特の特質がSLを豊かにしてきた

ICUの学生はICU独特の教育方針や校風に惹かれ、他校とは随分異なる入学試験の準備をし、ICUのリベラルアーツを学ぶために入学してくる。そのせいか、ICU生は主体性の軸がしっかりしている印象がある。特にSLを履修しようという学生にはこのような特質が顕著で、自律性や行動力も高く、「行動するリベラルアーツ」の理念と呼応する。

ICUの学生生活にも学生の自律性、自主性を培養する仕掛けがある。学生と教員の比率も学生18名に専任教員一人と手厚く、授業は少人数で行われ、グループワークやディスカッション、またプレゼンテーションが多い。

ICUでは入学時に学生一人に教員が一人アカデミックアドバイザーとして付き、そこから3年間、自分のアドバイザーに自分の意思に基づいた学びの計画を示し、履修科目などについて個人的に助言を受ける。この仕組みの中で学生は自分が何をどのように学ぶのか考え、言語化し、客観的に評価・分析する力をつけ、人生を自分で構築していくマインドを鍛える。日本の大学生は世の中の常識の枠の中で人と違う選択をするのをしばしば躊躇するが、ICU生は人と違って違和感なく我が道を行こうとするようだ。

ある学生は高校時代にメキシコのストリートチルドレンのことを知り、大学では一年休学して現地のNGOでボランティアとして支援活動をする個人で計画した。自分で現地NGOに交渉し、活動の目星をつけ、事前に現地でスペイン語を学ぶ日程を立てていた。その時点で学内にSLプログラムがあるのを知り、SLの履修の流れに沿って自分の計画をほぼ一人で実践してきた。(以前はこのような自分で行き先を決めることができたが、2013年から海外でのSLは提携大学を通して行う方針になった。)

また、中学生の時にネパールの医療NGOのワークキャンプに参加したという学生は「国際協力」に向き合いたいとICUに入学し、在学中も国際医療協力へと関心を絞って国際関係論を学んだ。大学4年次になった2008年夏にアフリカのマラウィで行われた「国際サー

⁴ 尾崎新(1997)『対人援助の技法』、誠信書房 まえがき iii 頁

ビス・ラーニング・モデル・プログラム」に参加し、滞在中に村人の死にも出会った。その後書いたレポートには「皆で一緒にやる」ことの難しさと意義が書かれていたが、これはアメリカで SL や市民活動を語る時にしばしば使われる“Better Together”という標語⁵にまっすぐ通じる。彼は卒業後、他大学の医学部に入り、その後、医師になった。

2011 年の東日本大震災の後で入学したある学生は一年次の夏に自分でボランティアの機会を探し支援活動をし、被災地の現実と自分の東京での生活に溝を感じ、被災地に深く関わろうという強い意志を育んだ。その年に SL 研究の授業をとり、翌年の春には学内有志で被災地の支援をする活動に参加、夏には SL で一ヵ月、岩手県の大槌町で NPO 法人カタリバのコラボスクールで地域の子どもたちに学習支援を行った。また、その後も単位に関係なくフィールドワークの延長として自主的に福島を訪問、被災地に関わり続けた。

彼が学びについて印象深い文章を後に綴っていた⁶。

「...どう対話したらいいか、迷惑でない限りどう共感したらいいのか、必死に考える。想像する力、共感すること、それは私たちの感受性とも関わる体験となる。必死に考えたことは直結的にその実感とともに感受性を育てることになり、そして五感を駆使して得るものは強い。学問や教科書の抽象的な概念としてのみとらえられていた言葉が現実世界で起きたものとしてその質を変容し、自分のその五感にまた刻まれることになる。そういう風に勉強したものは絶対に風化しないし忘れない。」

アジア各国でサービス活動を行った学生も新たに見聞きしたことに驚き、自分の考えや知識を検証し直していく。その振り返りの過程を経て、社会問題や国際関係に新しい関心を掘り起こしていくプロセスも ICU 生らしい。

ある年にフィリピンでサービスをした学生は「『貧困』」について見方が変わった。帰ってきてから、日本にフィリピンと違った「貧困」があるのが見えるようになった」と語った。タイに行った学生は「発展途上国」については治安が悪いくらいのイメージだったが SL を経て見方が変わり、「先進国も見習わなければいけない点が多々ある」と話した。インドの現地の学生と話して、彼らの「大学に行っている理由、自分の国に対する愛国心、宗教心」を知り、歴史の視点からそれらを学びたいと思った」学生もいた。

「ボランティアって偽善的じゃないですか。」と初めての面談の第一声で突きつけてきた学生がいた。でも「何かやりたい」とモヤモヤしていた。対話を続けると出身地の北海道に関連したことに興味があることがわかった。ちょうどその年の夏に札幌で開催された国際会議「先住民族サミットアイヌモシリ 2008」で通訳などのボランティア活動をする準備をしていた学生たちが学内にいた。彼女もその仲間に入り、何ヶ月もサミットの背景や会議について学び、会議の統一英語用語の勉強を続けた。夏には国際会議の現場で活動し、キャンパスに戻ってきた彼女は別人のようにしっかりと人生観、世界観を作り始めていた。

多感な青年期に新しい体験を通じて成長をするのは SL だけのことではない。が、SL で

⁵ Better Together という言葉はアメリカの著名な公共政策学者の Robert D. Putnam が著書 “BETTER TOGETHER: Restoring the American Community” で弱体化する地域社会で市民行動力が地域や社会の問題を解決する力になっていることを実例を挙げて記してからよく使われる。特に市民的活動や地域貢献活動、大学で SL の分野で頻繁に使われ、Better Together project とか Serve Better Together というように応用されることも多い。

⁶ 能田昂「支援活動とリベラル・アーツ」2014 年 ICU 祭での展示文書より

特記できるのは、特に活動後の振り返りを通じて「変容的学習」に繋がっていくことだ。アメリカの教育学者の J.メジローが研究した理論である「変容的学習」とは、学習者が自分自身や世界に関する見識の枠組みや考え方を改めて問い直し、検証をし、思考パターンや見識が変容に導かれる学びのことだ⁷。

変容的学習はしばしば生涯学習との関係でも論じられる。変容プロセスの中で学習者は自分自身をより理解し、社会的文脈を認知し、同時に自ら学ぶ力をつけるといわれる。生涯にわたり自律的に学び続ける、これは ICU が育成を目指す「自律的学習者」ともリンクしている。ちなみに、2012 年 3 月の中央教育審議会大学分科会の大学教育部会の審議まとめは「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」と題され、その方向に大学が向かうことを呼びかけている⁸。

SL 活動では思わぬ事態に出会う事もあるが、創意工夫で状況を乗り越えた学生たちもいた。サービス意欲満々でインドの村での活動を始めたが、毎日、公園の掃除ばかりでがっかりした。そこで一緒に行った仲間や現地の教員と話し合い、そこにたむろしている子どもたちに働きかけるプログラムを作り、滞在期間の日々を充実したものにした。また、ある学生はタイの山岳民族の子どもたちを町に集めて英語や日本語を教えることになっていた。が、彼女はこの子どもたちに必要なのは片言の外国語学習ではなく、むしろ、貧しい中で自分たちの身を守るサバイバル・スキルだと感じた。そして現地の SL 指導者に相談しながら、自衛方法や性教育を知るための教材やマニュアルを作り、子ども達にワークショップを行った。

もう一つ、ICU の SL 生の発想や行動で筆者が注目したことがある。彼らが学びや活動を通して日本を取り巻く世界と日本を自由に往還して見せたことだ。ある学生がタイの盲学校でサービス活動を行った後、帰国してから日本の視覚障がい者の学校でボランティアとして支援する機会を模索した。彼女はその後、障がいのある子どもたちの教育に興味を深め、もっと学びたいとオーストラリアの大学の大学院に向かった。

また、視覚障がいがある学生が国際協力機構 (JICA) の「当事者派遣」のプログラムでシリアに派遣され、そこで現地の方々と交流し、視覚障がい者のロールモデルとなるような自分の自立生活を紹介し、訓練の重要性を訴えてきた。翌年、今度は国内での SL として日本パラリンピック委員会で一夏、活動を行った。そこでは障がいがあるからこそ気づくこと、例えば視覚障がい者がアクセスしやすくするために同委員会ホームページ改善の必要を指摘し、様々なところで使える点字ラベルの作成を提案した。英語力を使って翻訳にも関わり、自分が関心を持っていたパラスポーツ用語の日本語訳語リスト会議も傍聴できた。活動する場所や内容が違うようでも彼女の中では 2 つのサービス活動は必然的に繋がっていたのだ。

ICU の SL 履修者は国際派が多いが自分たちの国や地域社会への関心は薄いのだろうか、サービスはまず地元からすべきではないのか、という問いを筆者もかつては抱いたことがあった。その後、コミュニティ SL の履修者も増えてきたが、これは実は人数だけの事柄

⁷ Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009) Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁸ 8. 文部科学省 中央教育審議会大学分科会 平成 24 年 3 月 26 日 大学教育部会 審議まとめ 「予測困難な時代において 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」

ではないと思うようになった。SL 生が国内外をボーダレスに循環するマインドを持って、実際に行動するのならば、どちらから始めても結果が Think Globally, Act Locally (グローバルに考え、自分の地域社会でローカルに行動する) の実践に結びつくからだ。

では、ICU の SL は、どのような教育的インパクトを学生にもたらすのか。ICU の SL センターでは 2007 年にそれまで SL を履修した卒業生から 7 つの設問からなるアンケートをとり、翌年に一部はコンピューター解析を使って回答データを分析した⁹。その研究結果は「S-L の長期的インパクト」として報告書にまとめられ、2009 年にサービス・ラーニング研究シリーズ 4 の “Lessons from Service-Learning in Asia: Results of Collaborative Research Higher Education” の中で “The Impact of Service-Learning: Reflections from Service-Learning Alumni” として全編を発表した。データの中で最も興味深い内容の一つは SL 卒業生が SL 体験が自分たちの人生の様々な側面に影響を及ぼしたと考えた点である。この調査では SL 生に対して SL 体験が以下の項目でどのくらい影響を及ぼしたかを尋ねた。つまり、a.現在の職業、b.国際的課題、c.国内の社会課題、d.ボランティア活動への参加、e.将来の仕事の計画、f.自分個人の成長、という各項目に対して、『全くなし』、『いくらか』、『大いに』、『かなり』から一つを選んでもらった。

その回答を分析してわかったことは以下の点である¹⁰。

- サービス・ラーニングは個人的な成長および将来の就職を考える時点において「大きな」効果があると卒業生は自覚している。
- 国際サービス・ラーニングを行った学生は国際的な問題に対する関心を得ることに「大きな」影響があったと認め、コミュニティ・サービス・ラーニングをした学生は、国内の問題に対する関心を得ることに「大きな」影響があったと認めている。
- サービス・ラーニングに従事した者は、一番記憶していることとして、現場での作業/サービス、活動場所において出会った人々を挙げている。
- 40%の者が、サービス・ラーニングを通して自分とは「異なる人々」の存在に気が付き、なおかつ、その「違い」を尊重するようになったと述べている。

つまり、概して SL が「大いに」自分個人の人間的な成長を促し、将来の職業選択に影響し、海外で活動したにせよ、国内で活動したにせよ、サービス活動で直視した社会的課題に関心を深めたと認識したのである¹¹。

私自身が授業や面談で関わった学生の多くもこの調査結果と同じようなコメントを述べていたが、他にも、SL が卒業論文を書くための道標になった、自分にとって SL 体験は将来を照らす宝物だ、SL は単に「思い出」ではなく自分の人生の土台だ、とも語って

⁹ 1996 年から 2017 年までの間、SL を履修した卒業生計 445 名のうち連絡先がわかった 190 名にアンケート調査票を送付し、うち 35 名から有意の回答を得た。そのうち、12 名はコミュニティ SL を、23 名は国際 SL の履修者であった。

¹⁰ サービス・ラーニング・センター、国際基督教大学 (2009) 平成 17 年度文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム (戦略的国際連携支援)」採択事業一「国際サービス・ラーニングの展開と連携構築」～実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成～ 事業報告書 (平成 17～20 年度) 43 頁

¹¹ Service-Learning Center, International Christian University. (2009). Service-Learning Studies Series No.4: Lessons from Service Learning in Asia: Results of Collaborative Research in Higher Education. International Christian University, p. 137.

いた。卒業式の日には駆け寄ってきてくれて、「僕の SL はここから始まります」と伝えてくれた学生も忘れがたい。

SL は学生のためのプログラムだが、ICU の SL の積み上げてきたことを振り返ると、むしろ学生たちが体験や学びを熟成させてきたこと、それこそが ICU の学際的資源となり、SL プログラムを充実させてきたことが明らかに見えてくる。SL が学生をエンパワーするだけでなく、ICU 生が時には教育者である教授陣を専門分野での新たな深みに導き、SL センターの拡充や業務改善につなげ、プログラムに厚みを与えながら進化させてきたとも言えるのではないだろうか。これは ICU の学生に共通する自主性、自律性という特質があったから、ICU の教育理念がそのような特質を促してきたからこそ、20 年かけて目に見えるようになったレガシーだとも言えるだろう。

ICU の SL プログラムが今後もこのレガシーを受け継ぎ、主体的に、創造的に、独自の発展を続けていくことを期待したい。今後も ICU の SL が日本の高等教育の中で独特の輝きを放ち続け、更に発展しながら、若い学生の将来を豊かに彩り、また日本社会や世界へ貢献し、平和構築に結びつけていくことを心から願っている。

参考文献一覧

- 西尾隆. (2005) .「コミュニティ・サービス・ラーニング—教育・大学の知・社会の変革」
『サービス・ラーニング研究シリーズ 1—サービス・ラーニング入門』、49-50 頁.
- 村上むつ子. (2007) .「地域貢献活動を学習に "サービス・ラーニング"の試み」日本私立大学協会 教育学術新聞 第 2258 号 (2007 年 1 月 10 日発行)
- Service-Learning Center, International Christian University. (2009). *Service-Learning Studies Series No.4: Lessons from Service Learning in Asia: Results of Collaborative Research in Higher Education*. International Christian University.
- サービス・ラーニング・センター、国際基督教大学 (2009) 平成 17 年度文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム (戦略的国際連携支援)」採択事業—「国際サービス・ラーニングの展開と連携構築」～実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成～ 事業報告書 (平成 17~20 年度)
- 絹川正吉. (2002). 『ICU』「リベラル・アーツ」のすべて』シリーズ教養教育改革ドキュメント、東信堂.
- Robert D. Putnam and Lewis M. Feldstein with Don Cohen (2003) *BETTER TOGETHER: Restoring the American Community*, Simon & Schuster
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009) *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

参考 URL

ICU [<https://www.icu.ac.jp/whyiculist/>] (accessed on Nov.1, 2021)

ICU Service Learning Center [<https://office.icu.ac.jp/slc/>] (accessed on Nov.1, 2021)

United board for Christian Higher Education in Asia [<https://unitedboard.org>] (accessed on Nov. 5, 2021)

Helping, Fixing or Serving by Rachel Naomi Remen [<https://www.mentalhealthsf.org/wp-content/uploads/2020/01/HelpingFixingServing-by-Rachel-Remen.pdf>] (accessed on Nov. 8, 2021)

相原康伸 (2018) 「産業構造審議会意見書」

[https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/sokai/pdf/022_03_00.pdf] (accessed on Nov. 8, 2021)

リベラルアーツ教育におけるサービス・ラーニングの制度化
—日米比較の視点から—

黒沼敦子

東京大学大学院教育学研究科博士課程

元 ICU サービス・ラーニングプログラム コーディネーター／講師

(2013年～2020年)・SLC 事務職員 (2007年～2012年)

はじめに

国際基督教大学（以下、ICU）は、日本とアジアの大学におけるサービス・ラーニング（以下、SL）のパイオニアとして知られている。リベラルアーツ教育、キリスト教精神、国際主義を基本とし「神と人ともに奉仕する人材を育成する」という教育理念の下、いち早く SL を導入し、2002 年に日本初のサービス・ラーニング・センター（以下、SLC）を設立した。そして、2005 年度に文部科学省「戦略的国際連携支援」事業に採択されると、国際 SL のモデルを確立した。

筆者の黒沼は、ICU が文部科学省採択事業を推進した 2007 年から、SLC の事務職員としてプログラム運営に携わり、その後、2013 年から 2020 年まで、コーディネーター兼非常勤講師としてプログラムの企画運営と授業を担った。在職期間中は、SLC 創設時の教職員の理念を受け継ぎながら、制度化された SL の持続的な管理運営について試行錯誤を重ねていた。そして現在、実践的関心を持って SL の研究に取り組んでいる。

そこで本稿は、ICU の SL について、まずその発展過程を振り返り（第 1 節）、実践の問題意識を切り口として課題を提示する（第 2 節）。その上で、米国大学における SL の制度化研究について検討し（第 3 節）、米国リベラルアーツ・カレッジのコミュニティ・エンゲージメントの事例を取り上げ（第 4 節）、日米比較の視点から考察する（第 5 節）。最後に、以上の成果をまとめ、ICU の SL の展望を素描する。なお、本稿で用いる「制度化」とは、SL が大学で可視化され持続的に発展するために、大学の使命、方針、実践、予算に完全に統合されることを意味する（Jacoby 2015）。

1. 国際基督教大学サービス・ラーニングの発展過程

本節では、Nishimura & Yokote（2020）に基づいて、ICU における SL の発展プロセスを 5 期に分けて概説する。

（1）導入から国際 SL モデルの確立：「第 1 期」から「第 3 期」

「第 1 期」（1996-1998 年）は、国際関係学科の科目として「国際インターンシップ」を開講し、専門教育における経験学習を導入した。そして、学長のリーダーシップの下、その科目を献学 50 周年の教育目標である「行動するリベラルアーツ」の中核を担う SL プログラムへと発展させた。

「第 2 期」（1999-2005 年）に、その制度化を推進し、全学展開を図った。入門、準備、実習、省察の一連のコースを一般教育科目及び全学共通科目として提供し、全学生を対象

とする正課カリキュラムを構築した。そして、2002年には、SLCを設立して組織的体制を整備した。また、サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク (Service-Learning Asia Network: 以下、SLAN) を発足させ、SLANを通じた学生交換プログラムを開始した。

「第3期」(2006-2008年)は、文部科学省補助金採択事業の下、国際的なパートナーシップを構築し、アジアとアフリカでSLANパートナー大学と集団型の国際SLモデル・プログラムを実施した。フィリピン、インド、マラウイのプログラムにより、「責任ある地球市民」を育成する国際性と地域性を兼ね備えた国際SLのモデルを確立した。

(2) 標準化と新たなパートナーシップ:「第4期」と「第5期」

2008年度に文部科学省補助金事業が終了すると、予算規模の縮小や、SLC設立に関わった教職員が第一線を離れる等、毎年のように組織体制が変動した。そこで、「第4期」(2009-2015年)は、運営や履修に関する手続きを整理し、標準化とルーティン化を行うことで、国内外のプログラムを定着させた。その結果、ICUからSLANパートナー大学への学生派遣を増やすことができた。一方、受入規模の拡大には困難が伴い、数的バランスの不均衡が続いた。

「第5期」(2016年以降)は、その是正を図るため、米国協定校のミドルベリー大学とJapan Summer Service-Learning (JSSL)を共同開発し、SLANパートナー大学から継続的に学生を受け入れ始めた。同時に、身近な地域社会との関係性構築にも注力した。国内外のパートナーシップを通じた互惠性の強化を推進し、SLの持続的発展を目指す取組が進められている。

2. SLの制度化と「第4期」に顕在化した課題

「第1期」から「第3期」に、ICUはSLを制度化し「第4期」にプログラムを定着させた。しかし、大学の教学改革や補助金事業の終了によって、SLのシステムが当初意図したように機能しなくなっていた。本節では当時を振り返り、顕在化した課題を指摘する。

(1) 学術性の担保と学生の主体性

ICUのSLは2年次以降であれば履修が可能な仕組みとなっていたが、2008年度以前の学生は、所属学科で1、2年次に専門分野に関連する基礎的な理論や知識を習得した後、3年次に専攻に関連する分野でSLに参加していた。しかし、教学改革で学科制が廃止され、入学時に専攻を決めるのではなく、2年次の終わりにメジャー(専門分野)を決定する制度に変更されると、1年次に語学と関心のある科目を幅広く履修した後、2年次にSLを履修する学生が非常に多くなった¹。そして、大学の教育カリキュラムの変更が学生のSLの学びに対する姿勢に変化をもたらした。以前は、専門分野の学びを実際の社会に活かし、理論と実践を統合するという姿勢が多く見られた。しかし、2008年度以降は、多方面に関心を持つ学生がSLをきっかけにメジャーを決定するという姿勢に変化した。すなわち、SLと学問分野のリンクが、“academic study → service”というよりも“service → academic

¹「第4期」以降は2年次の学生が9割以上を占めるようになった。3年次に留学やインターンシップに参加する学生が増えたことも一因と考えられる。

study”（佐藤 2008）の方向が強くなった。

このことは、SL アドバイザー制度に影響を及ぼした²。以前は、多くの学生が自分の専門分野の教員に SL アドバイザーを依頼していた。そして、SL アドバイザーが学生の指導と評価に深くコミットし、全人教育としての経験学習とアカデミックな専門教育を統合させる役割を担っていた。しかし、学びへの期待が変化し、学生は SL アドバイザーに対して、学術的知見や批判的視点よりも、活動内容やメジャー決定に関する助言等、より一般的なサポートを期待するようになった。その結果、SL アドバイザー教員の関与により学術性を担保するという、本来の目的を機能させることが難しくなり、学習成果のアセスメントにも影響が波及した。

また、履修者が低学年化したことで、学生の参加意識も変化した。ICU の SL では、プログラム開始当初から、学生が自らの興味関心に基づいて活動先を開拓し、SL アドバイザーと相談しながら活動内容をアレンジしていた。しかし、「第 4 期」以降は、「SL＝大学が用意したプログラムへの参加」という意識を持つ学生が増え、学生の主体性が希薄化した。2013 年に、海外情勢やリスク管理を考慮して、海外の SL を SLAN プログラムに一本化すると、その傾向はより顕著になった。制度変更は、大学の責任下で質の担保とリスク管理ができるメリットがある一方、活動の場所や内容の幅を狭め、学生の多様な要望に対応することを困難にした（黒沼・大川 2017）。

（2） 多様なパートナーシップ構築

この時期は、SLC と学生・教員・地域の関係性にも変化があった。文部科学省の補助金終了後、SLC はスタッフの配置人数が減少したため、運営の標準化やルーティン化を行い、正課カリキュラムの質の担保とプログラムの安定運営に注力した。そのため、正課外の様々な学生の社会貢献活動や教職員のイニシアティブに対する組織的支援が縮小し、様々なステークホルダーと多様なパートナーシップを築く機会が減少することになった。

この課題に関して、2010 年の大学教育における「海外体験学習」研究会年次大会で、当時のセンター長は、非専任中心の職員とセンター長を兼務する教員の組織体制では、SLC が優先する事項と学生等の様々なニーズに対応するバランスを保つことが困難であると言及した。また、当時の講師・コーディネーターは、制度化のメリットを認めながらも、慣習的な運営に陥るリスクを指摘し、学生との柔軟な関わりの重要性を強調した。筆者も、事務職員として管理的な運営になり過ぎず、SL のダイナミズムを活かした効率的な運営が必要だと述べていた。これらの主張から、教員と職員の役割と職域を尊重した協力関係の再構築と、経験学習を支援する能力を備えた専門職の重要性が指摘されている（大学教育における「海外体験学習」研究会 2010）。

SLC 設立から 10 年が過ぎた当時、大学の教育課程に制度化された SL は、組織的取組の進展や認知の向上、運営の効率化、リスク管理の強化等、制度化の様々なメリットがあった。一方、大学全体の教学システムの変更や外部資金の終了という外的な要因により、既存の SL の教育システムが当初の意図と異なる形で機能するようになった。それにより、

² 学生が SL 履修をする際に、教員に指導と成績評価を依頼する制度で、教員のボランティアな関わりで成り立っている。

学術性の担保、学生の主体性、多様なパートナーシップ構築に課題が生じていた。こうした課題を解決し、質の高い SL をリベラルアーツ教育により深く広く浸透させるために、どのように制度化を進展させればよいのか。次節では、米国大学における SL の制度化研究について検討する³。

3. 米国大学におけるサービス・ラーニングの制度化

(1) 制度化を促進する体系的なアセスメント

米国では、1990年代に専門分野と結びついたアカデミックな SL の導入が進み、各大学で制度化が推進された。Bringle & Hatcher (1996) は、「包括的行動計画 (Comprehensive Action Plan for Service Learning: CAPSL)」を作成し、SL を制度化する指針を体系化した。このモデルは、学生、教員、地域社会、大学のステークホルダーに対し、10 の観点 (計画、意識の向上、優れた実践のプロトタイプの開発、リソースの収集、プログラムの拡大、認識の提供、モニタリング、評価、研究の実施、制度化) を設定し、各項目の重要なタスクと計画を列挙している (山田 2016)。

また、Furco (1998) は「高等教育における SL の制度化のための自己評価ルーブリック」を設計した。このルーブリックでは、制度化を促す 5 つの側面 (dimension)、すなわち、① SL の理念とミッション、② SL への教員の支援と関わり、③ SL への学生の支援と関わり、④ 地域社会の参加とパートナーシップ、⑤ SL への組織的支援を規定し、各項目を特徴づける構成要素を提示した。ここでは、各構成要素の発展段階として、第 1 段階を「最低限の状況の確立 (Critical Mass Building)」、第 2 段階を「質の向上 (Quality Building)」、そして第 3 段階を「持続的な制度化 (Sustained Nationalization)」と設定している⁴。これらの枠組みは、SL の制度化のために、学生、教員、地域社会、大学に関する複合的且つ体系的な評価が必要であることを示した。さらに、Gelmon et. al (2001=2018) は、上記の 4 者に対する形成的評価の理論と方法論を提示したハンドブックを刊行し、アセスメントを通して関係者がコミュニケーションを図ることで、プログラムの継続的な改善が期待できるとした。

(2) シビック・エンゲージメントとしてのサービス・ラーニング

2000 年代に入ると、Boyer (1996) の「スカラーシップ・オブ・エンゲージメント (Scholarship of Engagement)」をきっかけに、「エンゲージメント」の重要性が論じられるようになる。ここでは、大学から社会へ一方的に知識を提供するだけでなく、大学が機関として社会と関わり、大学と地域社会の互恵的な関係の中で、知識を創出・変容させるという双方向性が重視された (福留 2020)。一方で、コミュニティ・ベースド・リサーチやパブリック・アチーブメント、コミュニティ開発等、類似する様々な用語が乱立した。その中で、SL は教育研究を通して、機関レベルで地域社会と連携するコミュニティ・エンゲージメント (Community Engagement : 以下、CE) や、市民として社会に主体的に参画するシビック・エンゲージメント (Civic Engagement) の一部として認識され、特にシビック・エンゲージメントを促進する教育手法として期待された (五島 2019a)。

³ 米国大学の SL は身近な地域社会を主な対象としているため、ICU の国際的な文脈と異なる点に留意されたい。

⁴ このルーブリックは、その後複数回改訂されている。

Bringle et al. (2001) は、SL がシビック・エンゲージメントの重要な要素として市民的な参画と学習、学識に深く関わっていることを強調する。

SL が制度化されると、それは大学のアカデミックな文化の一部となり、ミッションに合致し、多数の教員に支持される継続的なカリキュラムの一部となり、他の教授法を改善し、他の市民的学識 (civic scholarship) に繋がり、教員の役割と報酬に影響を及ぼし、ほとんどの学生の経験の一部となり、学生、教員、大学管理職、地域社会の広範な支持と理解、関わりを得る。SL は効果的なシビック・エンゲージメントに必要な要素であり、シビック・エンゲージメントの全ての側面を測定や評価できないのであれば、SL は大学におけるシビック・エンゲージメントの最も重要な指標となる。(p.91)

さらに、Holland & Furco (2004)は、大学全体で SL を含むシビック・エンゲージメントに取り組むために、個々のプログラムとして質の高い SL の取組を増やすだけでなく、SL を重要な教育活動に結びつけることを提言する。すなわち、SL は大学の重視する事項を達成する戦略的手段として機能することが示された。

(3) コミュニティ・エンゲージメントとしての制度化の進展

2006 年から開始された、カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類 (Carnegie Community Engagement Classification: 以下、CCEC) は、エンゲージメントの定義と領域を明確にし、制度化を一層進展させた。CE は「パートナーシップと相互関係という文脈における知識と資源の互恵的交流をめざして、高等教育機関と幅広いコミュニティ (地方・地域あるいは州・国家・グローバル) の間に結ばれるコラボレーション」と定義される。その目的は、「学問、研究、創造的活動を伸張すること、カリキュラム、教育、学習を強化すること、教養ある市民を育成すること、民主的な価値と市民の責任を強めること、重要な社会的課題に取り組む、公共の利益に供すること」である (五島 2016)。

CCEC は、地域連携に対する大学の組織的関与を質的に評価し、CE の制度化を通して大学の教育研究の質を向上させ、大学の変容を促すことを目指している (五島 2019b)。そして、現在、SL を含む地域社会と連携した教育や学習、そしてシビック・エンゲージメントは「サービス・ラーニングとコミュニティ・エンゲージメント (Service-Learning and Community Engagement: SLCE)」と称され、各大学で多様な取組が推進されている (五島 2019a)。

(4) プログラムの制度化から大学の変容へ

制度化が進展した 20 年の中で、SL を取り巻く用語の定義や領域は変化し、それに伴って、大学における SL の役割や位置付けも変わってきた。これまでは、既存の高等教育システムに組み込むため、その支援に重点が置かれてきた。しかし、現在は、SLCE を高等教育における中核的な価値とするため、新しいタイプの教育システムに変革する必要性が強調されている。つまり、「プログラムの制度化から大学の変容 (From Program Institutionalization to Institutional Transformation)」へと焦点が移行している (Sandmann, Furco & Adam 2019)。その方法として、大学教員の学術性の再定義や教員の報酬制度・評価基準の変更、エンゲージメントを担う次世代の大学教員の育成等が検討されている。また、

学際的な協力関係の構築、資金調達、外部組織に対する方針策定等、大学の構造、予算、運営の問題に包括的に取り組むことが目指されている (Sandmann & Jones 2019)。

以上の米国大学における制度化研究の検討から、SL の制度化には、学生、教員、地域社会、大学の 4 者のアセスメントによる質の向上が必要であることが示された。また、SL はエンゲージメント概念の下で再解釈され、地域社会と連携したシビック・エンゲージメントを促進する教育や学習である SLCE として位置付けられていることが明らかとなった。そして、SLCE を大学教育の中心的存在とするために、既存の教育システムを新たな方向へと転換することが求められている。次節では、コミュニティ・エンゲージメントを推進する米国ミドルベリー大学の事例を取り上げ、より具体的に検討する。

4. ミドルベリー大学におけるコミュニティ・エンゲージメント⁵

(1) 大学のミッションと市民学習

ICU の提携校の一つであるミドルベリー大学は、米国北東部バーモント州に位置する、1800 年に設立された学生数約 2,500 名のリベラルアーツ・カレッジ (以下、LAC) である。全米 LAC の中でも選抜性が高く、西洋の知的伝統を重視する厳格なリベラルアーツ教育において、44 の専門分野 (Majors and Programs) で約 850 科目 (Courses) を開講し、創造的かつ学際的な教育を提供する。また、学生の約 7 割が海外へ留学する等、国際性を重視する。現在、学部教育を行うカレッジを中心に、国際関係と通訳・翻訳の大学院、17 カ国の海外拠点校、語学学校等を運営している。

ミドルベリー大学では、1980 年代後半に SL を制度化し、2000 年代初頭にシビック・エンゲージメントの一部として SL を位置付け、正課内外のプログラムを体系化した。2013 年以降、より多様な取組を CE として枠付けて全学展開し、継続的にカーネギーの CCEC 認証を受けている。2018 年に、機関全体の戦略フレームワークである「Envisioning Middlebury」を策定して、「没入型学習 (immersive learning) を通じて、学生が積極的に意味のある創造的な人生を送り、地域社会に貢献し世界で最も困難な問題に取り組むことができるようにする⁶」ことをミッション・ステートメントに掲げ、国内外の地域社会における CE を通じた市民学習を促進する。以下、全学の組織体制、支援組織の中心的役割を担うセンター組織の運営体制と取組内容、学内連携について詳説する。

(2) 組織体制

CE の推進は、コミュニティ・エンゲージメント・センター (CCE) を中心に、教学系と学生支援系の複数の学内組織が関わる (表 1 参照)。教学系組織は、コミュニティ・エンゲージメント・センター (以下、CCE)、キャリア・インターンシップ・センター (以下、CCI)、そしてクリエイティブ・イノベーション・アントレプレナー・センター (以下、CCISE) の 3 つのセンター組織があり、副学部長 (Associate Dean of Student Creativity, Engagement,

⁵ 本節 (1) (2) の内容は特記しない限り、黒沼 (2021a, 2021b) に基づく。また、本節 (3) (4) は特記しない限り、2020 年 1 月の現地訪問の際のインタビュー内容に基づく。

⁶ Envisioning Middlebury: The Framework 参照
[<https://envisioning.middlebury.edu/framework/>] (accessed on January 4, 2022)

and Careers) の管轄下において、正課と準正課のプログラムを推進する⁷。そして、専門分野では、環境研究、教育研究、地理学等において、教員を中心に正課の地域連携科目を開講する。教学系組織の特徴は、大学のミッション・戦略や教育研究と結びつけた CE を行う点である。一方、学生支援系組織は、学生センターや宗教センター、学生寮、運動部等の組織から成る。新入生オリエンテーションでの地域活動イベントや学生寮での地域貢献プロジェクト等、大学生活における地域社会と繋がる準正課の学生活動を支援することが特徴的である。ここで挙げた準正課のプログラムや活動とは、単位は付与されないが、大学の責任下で実施し、教職員が教育的意図を持って関与する取組を指す⁸。

表1 ミドルベリー大学のコミュニティ・エンゲージメント支援組織

系列	管轄	名称	取組	目的・内容
教学系	学生担当 副学部長	コミュニティ・エンゲージメント・センター (CCE)	正課・ 準正課	社会変革に繋がる社会貢献活動の企画運営と学生生活の支援を通じた市民性育成
		キャリア・インターンシップ・センター (CCI)		公共性の高いインターンシップへの資金提供を通じた公益的なキャリアの支援
		クリエイティブ・イノベーション・アントレプレナー・センター (CCISE)		社会起業家精神の育成を目的とした活動の紹介と資金・スペースの提供
	専門分野	環境研究、教育研究、地理学、演劇・舞踊等	正課	学問分野に根ざした地域連携科目
学生支援系	各担当 部長	学生センター、学生寮、運動部、宗教センター等	準正課	地域社会と繋がる学生生活支援。例えば、新入生オリエンテーションでの地域活動イベント (学生センター)、寮での地域貢献プロジェクト (学生寮)

出所：Middlebury College (2015)より筆者作成。

次に、全学展開の中心的役割を担う教学系組織の取組内容を概説する。CCEは、社会変革につながる社会貢献プログラムの企画運営や学生の市民活動・民主主義活動を支援する。このプログラムや活動には、正課内外で年間1,500～1,600人の学生が参画する。CCIは、4年間を通じたキャリア教育を支える組織である。プログラムの開発や学生へのカウンセリング、資金提供により、年間300人以上のインターンシップ活動をサポートする。そこで、公益的なキャリア支援の一環として、CEを推進する。専門分野の正課科目で実施される学問的内容に直結したインターンシップや、公共性の高いインターンシップに対する資金提供が例として挙げられる。CCISEは、学生のクリエイティビティやイノベーションを

⁷ 3つのセンターを管轄する副学部長は、公共政策分野で修士を取得し、州内の企業やNPO等で政策とコミュニティ課題に関する実務経験を持つ専門職である。母校であるミドルベリー大学に戻った後、イノベーションや社会起業家教育の分野で管理職を務め、2014年9月から現職となる(2020年3月退職)。

⁸ 原語はco-curricularまたはco-curriculum。コカリキュラー、正課併行等の名称もある。米国の学生支援プログラムで使用されており、小貫(2014)には「準カリキュラム」と訳され「従来『特別カリキュラム(extra-curriculum)』と呼称されていた、教育的アプローチの比較的強い学生支援プログラムのことで、準カリキュラムは『共同的』という意味が強いことから、近年大学関係者に好まれて使用されている」と注釈がある。

支援する。具体的には、イベントの情報提供や資金提供の仲介、活動スペースの調達等を行う。学生の社会起業家精神の育成を目的に、国内外の社会的企業や社会起業家との協働を進めることで、イノベーションとアントレプレナーシップ分野における CE を推進する。

専門分野の組織は、学問分野に根差した地域連携科目を開講し、専門教育における CE を推進する。なかでも、環境研究は、3、4年次に地域社会と連携したキャップストーン科目を開講し、教員と学科専属の SL コーディネーターが共同で授業を担当する等、組織的な支援が行われている。その他の専門分野では、各教員により地域連携科目が設けられている。

(3) CCE の運営体制と取組内容

CCE は CE の全学展開のハブとなる組織で、「社会貢献・学識・市民性」を柱に、大学の特徴と方針を反映した国際性や外国語教育、社会正義に繋がる市民学習プログラムの企画運営と、リベラルアーツ教育で重視するリーダーシップ開発と市民性育成を行っている。同時に、CE を通じた国内外の地域コミュニティとの互恵的パートナーシップの構築にも注力する。CCE では、「国内外の地域社会との繋がりの中で、学生が市民的アイデンティティと知識、スキルを獲得すること、そして、市民性を備えた学生の関与によって地域社会を強化し、公共善 (Public good) に貢献すること」を目的としている。

センターの運営は、職員系列のディレクターとプログラム担当職である専門職 5 名が担う⁹。ディレクターは、CCE の事業全体を管理運営し、機関レベルの戦略策定に関与するほか、資金調達や正課の専門科目で地域連携を行う教員のコンサルティングと助成金運営も担当する (表 2)。1980 年代後半から 30 年以上に渡って、この分野で管理職を務め、また卒業生でもあることから教職員と強固なネットワークを有する。同時に、州レベルのキャンパス・コンパクトの事務局長の経験を活かし、全米の SL 専門家・実践家とネットワークも持っており、ミドルベリー大学の CE の制度化を牽引してきた実務家と言える。

プログラムを担当する専門職は、主に準正課を中心に、正課や資金提供にも携わる。2 名の専門職は学生支援を専門とし、学生主導の社会貢献活動や市民活動を支援している (表 2 の「学生支援系」)¹⁰。具体的には、国内外で移民・難民、環境問題、災害復興等の社会貢献活動を行うフィールド・トリップ (MAIt) の学生リーダー支援、学生による民主主義活動や社会問題に取り組む学生 19 団体の支援、市民リーダーシップ修了証プログラムの企画運営、学生による地域プロジェクト助成金の管理運営等である。個別相談やトレーニングの機会を設けて、学生の自主性を尊重しながら、市民的スキルとリーダーシップを育成する。

他の 2 名の専門職は、大学が重視する専門分野やテーマに関連する市民学習プログラムを地域と連携して企画運営する (表 2 の「地域連携系」)¹¹。コミュニティ開発・応用経済学を専門とする専門職は、経済的不平等や貧困問題をテーマにした正課と準正課を組み合

⁹ 他に、事務担当職員 1 名、連邦政府の支援によるスタッフ 2 名、正課の「特権と貧困」学術クラスタープログラムに専任教員のディレクター 1 名が配置されている。

¹⁰ 学生支援系のプログラム担当専門職は、高等教育と学生支援の修士号取得者と教育リーダーシップと政策研究の博士号取得者が携わる。

¹¹ 地域連携系のプログラム担当専門職は、専門分野で修士号を取得している。

わせた「特権と貧困」学術クラスターを担当する。このプログラムは、専門科目等の履修と準正課インターンシップへの参加を通して、経済的不平等の問題に理論的・実践的にアプローチを行うもので、研究として社会問題を批判的に検討する。通常の専門教育のカリキュラム構造よりも柔軟な仕組みになっていることが特徴である。そのため、CCE 専門職と教員が協働し、学生・教員・地域関係者の学習コミュニティ形成や、教育目標と評価ルーブリックの作成に取り組み、プログラムの質と学術性の担保を図る。異文化コミュニケーションの専門職は、大学の強みである言語教育や国際性に関連したプログラムに携わる。留学生や留学経験者が地域の小中高で外国語授業や異文化理解授業を支援するランゲージ・イン・モーション (LiM) を担当し、学生の教育支援スキルの育成と活動の省察、学校との連携、学校教師に対する異文化トレーニング等、地域連携を通して関係者の異文化理解とグローバル意識の醸成に貢献する。また、ミドルベリー日本校と ICU との共同プログラム (JSSL) や大学附属の語学学校との CE の企画等、海外における国際的な SL プログラムを企画運営する。

表 2 CCE の取組内容

担当	プログラム等の名称	取組	内容
ディレクター	アカデミック・アウトリーチ助成金	正課への資金提供	授業の一環として行う社会課題と学問を統合する活動と学術的成果報告に対する経済支援 (教員・学生対象)
学生支援系	ミドルベリー・オルタナティブ・ブレイク (MAlt)	準正課	休暇中に学生チームが国内外で社会貢献活動を実施。移民・難民、環境保護活動、災害復興支援等
	ミッド投票 (MidVote)	準正課	学生による民主主義の活動。選挙登録支援、投票所への送迎、アドボカシー等
	コミュニティ・フレンズ	準正課	小学生を対象とした1対1のメンタープログラムを通じた教育支援活動
	学生団体 (19 団体) の社会貢献活動	準正課	ホームレス支援、移民・難民支援、高校生向け大学準備教育、子どものメンタリング等に取り組む学生団体の支援
	市民リーダーシップ修了証	準正課	市民としてのスキルと実践を対話型ワークショップで学ぶ学生団体のリーダー対象の1年間の集団プログラム
	異文化コミュニティ・サービス基金・ミニ助成金、等	準正課への資金提供	学生が主体的に行う国内外の地域活動に対する経済支援
地域連携系	「特権と貧困」学術クラスター (P&P)	正課・準正課	経済的不平等をテーマに、専門科目等の履修と準正課のインターンを行うプログラム。学際的に貧困問題を検討
	「特権と貧困」インターンシップ (P&P)	準正課	郡内・国内の貧困問題に取り組む団体での休暇中の有償インターン
	ランゲージ・イン・モーション (LiM)	準正課	留学生・留学経験者が地域の小中高の教師と協働し、外国語授業や異文化理解授業を支援するプログラム
	ジャパン・サマー・サービス・ラーニング (JSSL)	準正課	休暇中に日本でアジア各国の学生と共に地域貢献活動を行うプログラム

出所：大学公式ウェブサイト、Middlebury College (2015)より筆者作成。

さらに、近年は教員支援に注力し、大学戦略の下であらゆる分野の教員が PBL 等を含むより広範な経験的学習を行えるようサポートを強化する¹²。それを担うのは、他大学で正課教育の教授経験があるプログラム担当専門職である。その内容は、授業内の地域連携プロジェクトでの学生支援や、教員と地域のパートナーシップ構築の支援等である。とりわけ、教員が教育の革新に意義を感じ、自らの科目でそうした授業を創り出せるようなサポートに力を入れている。また、新しく学生 TA 養成プログラムを立ち上げ、学生支援系のプログラム担当専門職が環境研究所属の SL コーディネーターとともに、学生授業アシスタントの養成に取り組んでいる。新しい仕組みを構築することで、CCE の準正課活動参加者等が、授業科目内で教員と学生の地域連携を支援する役割を担うことが囑望される。

このように、CCE は、専門的知識とスキル、実務経験と教育経験を有する専門職を配置し、大学の理念や教育方針を反映する社会課題をテーマにしたプログラムの企画運営と、学生の市民活動、民主主義活動の支援を行っている。また、様々な経験的学習の普及のために、正課で地域連携を行う教員の支援を強化する。次項では、こうした全学展開を支える CCE と他の学内組織の連携を取り上げる。

(4) 全学展開と質的向上のための学内連携

CE の全学展開は、専門職を中心とした学内連携によって行われている。管理職レベルでは、CCE ディレクター、CCE の「特権と貧困」学術クラスター担当の教員ディレクター、CCI ディレクター、副学部長、そして、環境研究の SL コーディネーターが定期的なミーティングを開催する。このメンバーは、キャンパス・コンパクトのプロジェクトの一環として、2017 年にシビック・アクション計画を作成し、大学全体の戦略に関与した¹³。スタッフレベルでは、組織を超えての情報提供や資金提供を行う¹⁴。特に、資金提供の面で、小規模大学は研究大学や大規模大学に比べて CE に充当される予算規模が小さいため（五島 2019a）、学内組織の連携の意義が大きいと考える。そして、こうした重層的な連携により、CCE の社会変革に繋がる市民学習、CCI の公益的なキャリア教育、CCISE のイノベーションと社会起業家精神の育成、専門分野の地域連携という異なるアプローチを持つ取組を、意図的に CE という傘の下に位置付けて可視化させている。

また、CE の質の向上のためにも、学内組織の連携を加速させる。なかでも、前述した専門教育における経験的学習の普及を目的に、各組織が強みを活かして連携し、教員支援を進めている。具体的には、教員支援を専門とする教育学習研究センター (CTRL) を始めとして、テクノロジー支援に専門的知見を持つ STEM 分野、インクルーシブな授業の進め方を教授するダイバーシティ&インクルージョン部署等と連携を行う。他部署との連携を進めて、地域社会との協働を通じた教育研究に対して、教員にトレーニングの機会を提供している。

さらに、専門職の人事を工夫する試みも行われている。環境研究と CCE の連携で、環

¹² これまで、ディレクターを中心に資金提供やコンサルテーションによる支援が中心だった。

¹³ "MIDDLEBURY COLLEGE CIVIC ACTION PLAN"参照 [https://compact.org/resource-posts/middlebury-college-civic-action-plan/] (accessed on January 11, 2022)

¹⁴ 例えば、学生が CCE 主催のプログラムに参加する際に、CCI から資金援助を受けることや、専門科目内の地域連携プロジェクトに対して、学生や教員が CCE の助成金を利用すること等がある。

境研究所属の SL コーディネーターが CCE の職務を週 6 時間分担当し、CCE ディレクターに対する報告義務を設けているのはその一例である。CCE での環境研究の SL コーディネーターの職務は、CCE プログラム担当専門職とともに、正課の枠組みで学生 TA 養成のトレーニング科目を開発し、専門科目で教員と学生の地域連携を支援する、学生アシスタントを育成することである。この取組は、柔軟な人事配置をして、学科で培われてきた市民学習の専門知識やスキルを、より多くの教員の支援に活用することを狙いとしている。そのために、大学が組織的に支援することが重要となる。

このように、ミドルベリー大学では、学内の異なる組織に所属する専門職が目的に応じて柔軟に連携することで、CE の全学展開と質の向上を図っている。それは同時に、教員支援の強化により、CE や経験学習を大学の教育研究と統合させ、既存の教育システムに変容を起こすための試みでもある。

5. 日米比較からの示唆

ここまで SL の制度化について、米国の先行研究とミドルベリー大学を対象に検討してきた。本節では、それを日米比較の視点から考察し、ICU の SL への示唆を提示する。

(1) 市民学習としての SL

米国大学の制度化研究では、SL がエンゲージメント概念の下で再解釈され、教育と学習を通じた市民的な関与を促進する重要な要素として位置付けられていることが明らかとなった。もともと、米国の SL はジョン・デューイ (John Dewey) の理論的基盤を持つ市民学習の方途として発展してきた (Giles & Elyer 1994)。そのため、SL は学問的学習、市民学習、個人の成長の 3 領域における学習成果を達成することが重要であるとされている (Hatcher, Bringle, & Hahn 2017)。さらに、近年の米国リベラルアーツ教育では、批判的思考、道徳的・市民的人格の形成、世界に貢献する人材の育成 (Chopp 2013) が重視されている。ミドルベリー大学でも、社会変容に繋がる課題に取り組む機会を提供し、CE が学生の市民的能力とアイデンティティを育成する市民学習として認識されている。

一方で、ICU の「第 1 期」から「第 3 期」までの国際 SL を対象に、米国のモデルを援用して教育効果を分析した黒沼 (2011) の研究では、ICU の学生が示したアウトカムの特徴として、サービス (人として他者に対して尽くすことの意味やそのあり方) に関する学びの言及が多く、米国で重要な指標とされる市民性を示す言及が少なかったという知見が得られている。また、日本の大学における SL は、地方創生と結びついた政策主導による取組が多く、社会秩序の維持に陥る傾向や (若槻 2015)、市民性教育の目的と目標の明確化が指摘されている (長沼 2015)。現代における大学教育の社会的意義を鑑みれば、グローバルな市民社会に生きる学生の市民的能力の養成は喫緊の課題である。それゆえに、ICU がリベラルアーツ教育におけるエンゲージメント概念を示し、グローバルな市民学習を推進することが重要であると考えられる。

(2) 正課・準正課の体系化

では、そうした市民学習をリベラルアーツ教育に浸透させるには、どうしたらよいのだろうか。米国リベラルアーツ・カレッジを対象にグローバルな市民性を志向するプログラ

ムの特徴を明らかにした西村（2020）は、学生主導、教員主導、機関主導の下で、国内と世界を往還する問題意識を学生に提起し、批判的視点を持った多様な取組を推進することが重要であるとした。そこで以下、担い手との関連も含め、ミドルベリー大学の事例に基づいて、カリキュラムの観点から考察してみたい。

ミドルベリー大学の事例の特徴は、全学で正課・準正課エンゲージメントの体系化を推進している点にある（表3）。正課はカリキュラム化され、科目の単位取得を伴う。主な担い手は教員で、専門分野の学問的知識と結びつけ、批判的視点と学問との統合を重視した市民学習を提供する。例えば、環境研究では、前述のキャップストーン科目「環境研究地域参画実習（Environmental Studies Community-Engaged Practicum）」を含めた4年間の履修カリキュラムを構造化し、専門分野の学びの集大成として地域と連携した学習を位置付ける。教員と専門職が共同で科目を担当し、教員が学習目標達成と学術性を厳格に担保し、環境研究の専門職が経験学習や学生の自主性をサポートする。

表3 ミドルベリーの正課・準正課エンゲージメント

	正課	準正課
形態	カリキュラム・授業	プログラム・活動
単位取得	有	無
能力の焦点	知力（学問的知識）	汎用的能力、人間的成長
市民学習の焦点	批判的視点と学問との統合	市民的能力と行動
担い手	教員中心、一部専門職（職員）	専門職（職員）中心、一部学生
特徴	科目・専門のより深い理解 学際性の重視、学習目標達成 厳格性、集中的	大学理念・教育方針の理解 リーダーシップ開発、市民性育成 柔軟性、継続的

出所：筆者作成

一方、準正課の形態はプログラムや活動が中心で、単位取得を目的としない。専門職であるスタッフが主な担い手で、汎用的能力や人間的成長を重視するとともに、市民的な能力や態度、行動力を育成する。CCE は、大学の理念や教育方針を反映した、人権、貧困、移民・難民、環境問題等の国内外の社会課題に取り組む準正課プログラムや、学生主導の民主主義活動、市民活動を準正課活動の枠組みで支援する。学生は単位の取得や科目・学期の期間に関係なく、自らの意思で能動的に参画し、長期的にコミットすることができる。そして、専門職の教育的支援を得て、柔軟に且つ継続的に地域社会と繋がりながら、リーダーシップや市民性を身に付ける。さらに、正課と準正課を組み合わせた「特権と貧困」学術クラスター等、質向上のための取組を推進する。ミドルベリー大学のプログラム担当の専門職は「準正課活動の経験を学問や研究活動に加えることができる方法を考える。そうすれば、伝統的な構造の中で、学生の学習の価値がより認められることになる」と述べる¹⁵。

また、カーネギーの CCEC の認証でも、カリキュラムに関する一層の明確化が求められ

¹⁵ プログラム担当専門職へのインタビュー発言より引用（インタビュー日時：2020年1月30日）。

ている。2020年の認証枠組には、正課に加え、準正課の評価指標が新たに設定された。そして、初年次のセミナーやコース、テーマ型の学習コミュニティ、多様性促進のイニシアティブ、オリエンテーションのプログラム、海外留学、体験学習の奨学金プログラム等、様々な機会が想定されている¹⁶。CEとして取り組む対象や方法は各大学によって異なるだろうが、ICUにおいても、学際的な専門分野や語学教育プログラム、国際機関での公益的キャリア支援、キャンパス内外の様々な学生活動や学生寮等、多様な機会が考えられる。いずれにしても、正課のみならず、準正課の開発、そして準正課と正課の有機的統合を図ることが、SLを通じた市民学習の質向上の一つの鍵となろう。

(3) 専門職の関与と学内連携

市民学習を全学的に展開するには、正課・準正課エンゲージメントに繋がる様々な機会を適切に見出し、多様な関係者とパートナーシップを構築しなければならない。その役割を担うのが、CEの支援組織の専門職である。制度化が進む米国では、CCEのような学内の支援組織が大学と地域社会全体の協働を主導し、そのプロセスを調整管理する「包括的で専門的な管理運営の役割」を担う組織に変化していることが指摘されている(Welch and Saltmarsh 2013)。さらに、支援組織のディレクターやスタッフ等、CEを担う専門職の「実践家-研究者(practitioner-scholar)」としての役割と専門能力開発が重視されている(Dostilio 2017、五島 2021)。

ミドルベリー大学の事例でも、専門職が学生支援や経験学習に関する専門知識とスキル、実務・教育経験を活かし、学生の市民学習と地域連携を促進していた。そして、以前は科目ベースのアプローチで、シラバスにSLを反映させることを目指して教員支援を行っていたが、現在は、大学戦略で示された経験学習の普及のために新たな方法を試行し、あらゆる専門分野での教員支援に取り組む。つまり、SLを教授法として普及させること(pedagogical approaches)に加え、大学のミッションと整合性のある組織的取組(mission-aligned institutional initiatives)に対する教員支援を促進している(Meixner, Berkey, & Green 2018)。そのために、専門職や学内組織が連携してCEに取り組むことが、特にミドルベリー大学のような小規模大学では重要となる。

こうした米国の状況を鑑みると、ICUにおいても、SLを始めとする各分野や学内組織で、専門知識とスキル、経験を持った専門職を適切に位置付け処遇し、専門職の有機的な連携を活かすことが求められるだろう。

おわりに

現在、日本を含むアジア、そして、世界の高等教育でSLが普及し、その制度化が課題となっている(Ti, Tang-Wong & Bringle 2021)。ICUは、日本とアジアのSLのパイオニアとして、いち早く制度化を推進し、多くの利点を受享受してきた。しかし、大学全体の教育カリキュラムが変更された後、制度化されたSLのシステムと現実が乖離したことで、学生・教員・地域社会に関わる様々な課題が生じた。

¹⁶ Carnegie Community Engagement Classification Cycle: 2020 First-Time Application framework 参照。
[https://drive.google.com/file/d/1xO6-r_c6-maFhufR8rGEdNHuJ7iIQJx/view] (accessed on December 13, 2021)

本稿では、米国大学の SL の制度化研究の検討から、複数のステークホルダー間の継続的なアセスメントの必要性、及び、SL をエンゲージメント概念の下に位置付け、市民的な参画や学習のための取組として推進していることが明らかになった。そして、エンゲージメントを大学教育の中核的な価値とするために、大学が重視する事項と結びつけ、既存の教育システムを変革することが目指されていることがわかった。ミドルベリー大学の事例では、複数の学内組織の緩やかな連携により、全学展開を可視化し、リベラルアーツ教育における市民学習として CE を浸透させていた。そして、多様な正課・準正課エンゲージメントにより、専門教育との統合や学生の主体的な関与、多様なパートナーシップ構築を図っていた。さらに、大学の方針と整合性のある取組を対象に、創造的な手法で教員を支援する取組が進められている。

ICU においても、SL を持続的に発展させるために、エンゲージメント概念の下に SL を位置付け、カリキュラムを再構築することが必要だろう。同時に、学術性を担保した正課科目と学生の主体性を育む準正課プログラムでの市民学習が求められる。そのために、教員と学生の参画と、それを支える専門職の関与、体制の整備が必要なことは言うまでもない。また、今後は、SL の実証的な研究を重ねて制度化を進展させ、教育研究との統合を図り、大学の変容に寄与することが重要となろう。そのように、リベラルアーツ教育の中で、より深く、そしてより広く、多様な形で SL を浸透させることで、「世界平和の実現を目指す人間性豊かな真の国際人を育成したいと願う教育」（山本 2005）の強化が図られると考える。市民性を備えた人材育成が世界の高等教育で求められる中、SLC 設立 20 年の節目を迎える ICU は、日本とアジアの SL のパイオニアとして、真のグローバル市民を育成する SL を牽引することが期待されている。

参考文献

- Boyer, E.L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1), 11-20.
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Bingle, R. G., Hatcher, J., Hamilton, S., & Young, P. (2001). Planning and assessing to improve campus-community engagement. *Metropolitan Universities*, 12(3), 89.
- Chopp, R. (2014). Remaking, renewing, reimagining the liberal arts college takes advantage of change. In R. Chopp, S. Frost, & D. H. Weiss (Eds.), *Remaking college: Innovation and the liberal arts* (pp. 13-24). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Dostilio, L. D. (Ed.). (2017). *The community engagement professional in higher education: A competency model for an emerging field*. Stylus Publishing, LLC.
- Furco, A. (1998). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Service-Learning Research and Development Center, University of California at Berkeley, Berkley: CA
- Gelmon, S.B., Holland, B.A., Spring, A. (2001=2018) . *Assessing Service-learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Boston, Campus Compact.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1) : 77-85.

- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (2017). *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*. Virginia: Stylus Publishing.
- Holland, B. A., & Furco, A. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In M. Langseth & W. M. Plater (Eds.), *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service learning* (pp. 23–39): Anker.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco: Josey-Bass.
- Meixner, C., Berkey, B., & Green, P.M. (2018). Dynamics on the edge: Exploring roles and intersections of service-learning and community engagement and educational development. In B. Berkey, C. Meixner, P.M. Green, & E. A. Eddins (Eds.), *Reconceptualizing faculty development in service-learning/community engagement: Exploring intersections, frameworks, and models of practice* (pp. 179-200). Virginia: Stylus Publishing.
- Middlebury College. (2015). *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Elective Community Engagement Classification, Re-classification Documentation Framework (for Campuses that Received the Classification in 2006 or 2008)*. (現地入手資料) .
- Nishimura, M., & Yokote, H. (2020). Service learning as a means to understand socioeconomic privilege, inequality, and social mobility. In C. S. Sanger, & N. W. Gleason (Eds.), *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia* (pp. 183-207). Singapore: Palgrave MacMillan.
- Sandmann, L. R., & Jones, D.O. (Eds.) (2019). *Building the field of higher education engagement: Foundational ideas and future directions*. Virginia: Stylus Publishing.
- Sandmann, L. R., Furco, A., & Adams, K. R. (2016). Building the field of higher education engagement: A 20-year retrospective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 1-14.
- Ti, C. B. W., Tang-Wong, J., & Bringle, R. G. (2021). Initiating and extending institutionalization of service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(2), 5-22.
- Welch, M. & Saltmarsh, J. (2013). Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, (17) 4, 25-55.
- 小貫有紀子 (2014) 「米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて」『名古屋高等教育研究』14 : 97-116.
- 五島敦子 (2021) 「米国大学における地域連携専門職の専門能力開発：キャンパス・コンパクトの資格認定プログラムを中心に」『南山大学紀要アカデミア人文・自然科学編』第21号、169-178頁.
- _____ (2019a) 「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題—大学教員に対する支援に注目して—」『比較教育学研究』第59号、100-119頁.
- _____ (2019b) 「米国大学の地域連携に対する評価枠組—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に」『大学経営政策研究』第9号、37-52頁.
- _____ (2016) 「コミュニティ・エンゲージメントの評価—カーネギー大学分類の選択的分類を手掛かりに—」『UEJジャーナル』第18号、1-8頁.
- 黒沼敦子 (2021a) 「米国大学におけるサービス・ラーニングの組織化—ミドルベリー大学の事例—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻、485-495頁.

- _____ (2021b) 「リベラルアーツ・カレッジのサービス・ラーニングーミドルベリー大学を事例としてー」 福留東土・戸村理・蝶慎一編『教養教育の日米比較研究』 高等教育研究叢書 158 巻、広島大学高等教育研究開発センター、47-58 頁.
- _____ (2011) 『大学教育における体験学習プログラムの教育効果ーサービス・ラーニングを事例としてー』 (修士学位論文) 東京大学.
- 黒沼敦子・大川貴史 (2017) 「プログラムの制度化と学びを支える職員の参画」『大学における海外体験学習への挑戦』 ナカニシヤ出版、133-150 頁.
- 佐藤豊(2008) 「リベラル・アーツ大学 ICU におけるサービス・ラーニング」『体験的な学習とサービス・ラーニング』 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター、7-12 頁.
- 大学教育における「海外体験学習」研究会 (2010) 『大学教育における「海外体験学習」研究会 2010 報告集』 大学教育における「海外体験学習」研究会.
- 西村幹子 (2020) 「アメリカのリベラルアーツ大学におけるグローバルシティズンシップの探求ー4 大学の事例研究からー」『教育研究』 62 号、147-155 頁.
- 福留東土 (2020) 「アメリカ学士課程教育における学生エンゲージメントの展開：ペンシルバニア州立大学における改革を事例として」『兵庫高等教育研究』 第 4 号、59-69 頁.
- 山田一隆 (2016) 「米国高等教育におけるサービス・ラーニングー市民学習と学習成果をめぐる政策と評価枠組の概観」『政策科学』 23 巻 3 号、113-136 頁.
- 山本和 (2005) 「『サービス・ラーニング』とは何か」『サービス・ラーニング入門』 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、5-10 頁.

コロナ禍におけるサービス・ラーニング —その課題と挑戦—

石原謙治

国際基督教大学サービス・ラーニング・センター コーディネーター／講師

はじめに

2020年春以降、新型コロナウイルスが世界的に蔓延し、現在もその影響が続いている。パンデミックの渦中では、キャンパスの一時的閉鎖やオンライン授業への移行、実習コースのキャンセルなど、サービス・ラーニング・センター（以下、SLC）設立20年の歴史の中で初めてとも言える緊急事態に遭遇した。2019年度冬学期を最後に、現在（執筆時の2021年12月）に至るまで約二年間、国際基督教大学（以下、ICU）のほとんどの授業はオンラインで開講されている。

筆者は、2019年にSLCに加わり、翌年の4月から現在に至るまでパンデミック影響下のSLプログラムを担当している。岩切学長は、ICUが未曾有の事態に直面し、オンライン授業に切り替えた際、教育を止めてはいけないという思いから「Education must go on」と述べている（中村 2020）。同様に、現在のSLCメンバーは、コロナ禍におけるオンライン授業という難しい状況でも、奉仕することと学ぶことを止めることなく、「Service and learning must go on」という思いを持ってICUのSLプログラムを実施してきた。

本稿は、コロナ禍においてICUのサービス・ラーニング（以下、SL）プログラムがどのような活動を行ったのかを振り返り、その挑戦と課題を考察する。特に、オンラインを活用してどのようなSL活動を実施することができたか、それらはコロナ禍以前のSLと内容や学習効果でどのように異なったかに焦点を当て、パンデミック時に実践できたこと（あるいはできなかったこと）を振り返り、先行研究に照らして考察する。なお、本稿では、ICUの主なSL科目である座学と18時間のサービス活動を課す一般教育科目の授業（General Education, 以下GE）、国内で30日間活動するコミュニティSL、海外で30日間活動する国際SLの三コースを対象として議論する。まずオンラインを活用したSLの先行研究を概観し、オンラインでのSLの実施の位置づけを確認する。続いて、ICUがコロナ禍でどのようなSLプログラムを展開したのか、2020年度、2021年度の活動を振り返る。最後に、パンデミック時の活動を振り返り、その内容や学習効果の課題について議論する。新型コロナウイルスの影響は、ICUのSLがどうあるべきかを考える機会となった。20周年を迎える時期に、今後の課題と展望を示唆する振り返りの資料として本稿を活用していただきたい。

1. コロナ禍におけるオンラインSLの導入

パンデミック以降、ICUを含む国内外の多くの大学はSLをオンラインで実施してきた。オンラインを活用したSLは、バーチャル・サービス・ラーニング、e(エレクトリック)サービス・ラーニング、サービスeラーニングとも呼ばれ、コロナ禍以前から遠隔教育の成長とともに発展してきた。本稿では、オンラインを使ったSLであることをわかりやすく

表現するために、オンライン SL とする。

オンライン SL は、授業とサービス活動の全てまたは一部をオンラインで行うことで、受講者が活動や振り返りを通して市民性を探求する教育法である (Dailey-Hebert, et al. 2008; Waldner et al. 2012; Jacoby 2014)。サービス・ラーニング、オンライン教育、遠隔教育を組み合わせた方法として、コミュニケーションや能動的授業参加の欠如など遠隔教育が抱える課題に対応するために、主にアメリカで過去 10 年の間に発展してきた。例えば、受入団体での活動を通じた実践的な学びは、単にオンライン授業を受け身で出席するより、学生の能動的な学びに役立つ(Waldner et al. 2010; Waldner et al. 2012)。また、授業や活動が完全にオンラインで行われる場合、学生は活動現場に移動する必要がない。地理的な障壁の除去は、様々な理由で対面でのサービス活動を行うことが困難な学生に、より広い参加機会を提供できるという利点もある (Gaytan & McEwen 2007; Waldner et al. 2010; Waldner et al. 2012; Stefaniak 2020; Leung Shek & Dou 2021)。

Waldner ら (2012) は、オンライン SL の性質をオンライン、対面、オンラインと対面の混合 (ブレンデッド) を交えた 4 つのタイプに分類している (表 1 参照)。タイプ I は、授業をオンライン、活動を対面で実践するコースを指す。遠方に出向いて対面活動を実践する前に、オンラインで事前授業を実施するケース等が当てはまる。タイプ II は、授業は対面、活動は全てオンラインに行われる場合である。IT の授業で、講師と学生がパソコン室に集まり、オンライン・プラットフォームから他者を支援する活動例がある(Lazar & Preece 1999)。タイプ III では、講義とサービスの両方が、部分的に対面、部分的にオンラインで行われる。タイプ IV は、Extreme E-Service Learning とも呼ばれ (Waldner et al. 2010)、授業とサービス活動を全てオンラインで行う。オンラインでのリサーチや企画書の作成などの例がある (Waldner et al. 2010)。

表 1 オンライン SL の組み合わせ

	授業	活動
タイプ I	オンライン	対面
タイプ II	オンライン	対面
タイプ III	オンライン	ブレンデッド
タイプ IV	オンライン	オンライン

出所：Waldner et al. (2012) を基に筆者作成。

Waldner ら (2012) の枠組みは、パンデミック後に再び注目されたが (Ishihara & Yokote 2021a; Lin & Shek 2021; Faulconer 2020; Schmidt 2021)、コロナ禍の影響を受ける SL プログラムの特徴を捉えきれない点もある。特に多くの場合、オンラインは対面活動が制限されている時の代替手段であり、状況が許すならば対面授業に戻ろうとする動きがある。例えば、2020 年 9 月の調査では、8 割の国内大学が後期の授業を対面と遠隔を併用した方式にすると回答している (文部科学省 2020)。ICU の SL コースも 2020 年度春学期こそ完全オンラインだったが、秋学期から現在まではオンラインと対面を組み合わせた方式で開講している。Ishihara & Yokote (2020) は、Waldner ら(2012) の枠組みから 2020 年の ICU の

授業経験を振り返り、パンデミック時の SL コースではそのようなブレンデッド式が最も活用されるアプローチでありうると示唆した。そのため、Waldner ら (2012) のフレームワークには、ブレンデッドという観点でいくつかのパターンが欠けていることを指摘し、補完的なモデルを考案した (表 2 を参照)。

例えば、パンデミック時には、学生は家において、オンラインで授業を受けながら、可能な範囲で対面とオンラインを組み合わせたサービス活動を行うことがある (タイプ V)。また部分的にオンラインと対面を組み合わせた授業をしながら、サービス活動はオンラインのみの場合もある (タイプ VI)。もしくは、授業はすべて教室で行い、活動をオンラインと対面の混合で行う場合 (タイプ VII) や、部分的な対面授業を実施しながら、学生が完全に対面で活動できる場合もある (タイプ VIII)。このようにコロナ禍の SL では、対面とオンラインを組み合わせた形態で実施できる可能性がある。なぜなら、オンライン SL はパンデミック時における代替手段であり、必要に応じて対面に戻したり、オンラインを継続したりと、柔軟な工夫ができるからである。ICU では SL 授業やプログラムをなるべく中止せずに、オンラインと対面の組み合わせを活用して実施できるようにしてきた。

表 2 コロナ禍におけるオンライン SL の組み合わせ

	授業	活動
タイプ I	オンライン	対面
タイプ II	対面	オンライン
タイプ III	ブレンデッド	ブレンデッド
タイプ IV	オンライン	オンライン
タイプ V	オンライン	ブレンデッド
タイプ VI	ブレンデッド	オンライン
タイプ VII	対面	ブレンデッド
タイプ VIII	ブレンデッド	対面

出所：Ishihara & Yokote (2020a) を基に作成。

2. コロナ禍における ICU の SL コースの展開

パンデミック初期の対応として、ICU は 2020 年 3 月 12 日に春学期の全授業をオンライン授業にすることを決定し、4 月からしばらくの間キャンパスを閉鎖した。秋学期が始まる 9 月には、ICU 生のためにキャンパスを開放し、一部の授業は対面やハイブリッド式 (オンラインと対面の混同) で行われた。冬学期からはハイブリッド式をミックス式に変更し、教員がより柔軟にオンライン授業と対面授業を組み合わせられるようにした。2020 年 4 月以降、SL コースも ICU の授業形態の枠組みに沿って、オンラインとハイブリッド・ミックス式を使い分けて開講した。オンライン開講の場合は、授業も活動も全てオンラインで実施し、ハイブリッド・ミックス式の場合、授業は全てオンライン、受入団体が良い場合は対面での活動も可とした。対面のみという形態で開講した SL コースは、この二年間ではなかった。2020 年、2021 年度の SL 授業と実習の開講形態は表 3 に整理される。この表

を基に、過去二年間の SL プログラムを 3 つの段階に分けて考察したい。

表 3 コロナ禍におけるサービス・ラーニング※ () 内は履修者数

	一般教育科目	コミュニティ SL	国際 SL
2020 年春学期	オンライン (27)		
2020 年夏季休暇		中止	
2020 年秋学期	ハイブリッド (24)	ハイブリッド (21)	
2020 年春期休暇		ミックス (10)	
2021 年春学期	ミックス (67)		
2021 年夏季休暇		ミックス (37)	オンライン (20)
2021 年秋学期	ミックス (21)	ミックス (10)	

出所：2020 年度と 2021 年度の開講形態と履修者数を基に筆者作成。

(1) 実習プログラムの中止とオンラインコースへの移行 (2020 年春～秋学期)

2020 年は、春に一回目の緊急事態宣言が発令され、社会全体が混乱しており、大学も 4 月から 8 月まで閉鎖された。夏期の国際 SL とコミュニティ SL の実習はキャンセルになり、春学期は一般教育科目 (GE) のみオンラインで開講された。授業は ZOOM で開講し、18 時間の活動はオンラインで実施した。一年生は大学に来ないまま授業が始まったため、オンラインだけでは三鷹の地域団体のために活動するイメージを持ちにくい課題もあった (Ishihara & Yokote 2021a)。受講生は、オンラインイベント、クラウドファンディング、SNS を使った広報、国際交流に関する活動に取り組んだ。また、ICU とミドルベリー大学日本校との協働で、アメリカの大学生との国際交流イベントや、三鷹市の子ども達への写真を見せながら自分の住む街を説明するバーチャルツアーのイベントを実施した。

秋学期は、GE とコミュニティ SL をハイブリッド式で開講した。オンラインの活動が多数であったが、ハイブリッドに移行したことで、部分的に活動を対面で行うことが可能となった。GE は初回のみ教室の授業をオンライン中継したが、残りの授業は全てオンラインで継続した。18 時間のサービス活動では、翻訳作業、リサーチ、オンラインイベントの企画・運営、SNS での広報活動等に取り組んだ。コミュニティ SL では、期間を短縮しつつ、長崎県や徳島県に学生を派遣した。11 月の秋休みに 2 週間ほど現地で対面活動を実施し、残りの 2 週間は東京から遠隔で活動した。またコミュニティ SL では、ミドルベリー大学と共同で、日系アメリカ人が戦時中にアメリカの収容所で記録した日記やビデオを翻訳するプロジェクトを実施した。ICU の学生 6 名が参加し、ミドルベリー大学の学生や教員とオンラインでつながり、アメリカの博物館にある資料の翻訳に取り組んだ。

(2) 緊急事態宣言下における対面活動の再開 (2021 年春休み～春学期)

2021 年 3 月には春休みを活用したコミュニティ SL を初めて実施し、秋田県、徳島県、栃木県、都内の団体に学生を派遣した。遠方に行く学生は PCR 検査や検温を実施し、コロナ対策に配慮した。これは 2020 年 4 月以降、初めての 30 日間の対面活動の再開であった。この時期は政府による緊急事態宣言の延長や再発動が相次ぎ、直前まで派遣できるか懸念

したが、受入機関は快く学生を受け入れてくれた。コロナ禍におけるパートナーシップを確認できた機会でもあった。

2021年春学期はコロナ禍における三度目のGEを開講した。今回は61名が履修し、学内外の約30の地域団体で、オンライン又は現場でのサービス活動を行った。学期が始まって二週目で緊急事態宣言が再発令され、対面で活動を予定していた活動が中止になるなど、混乱が生じた。一方、子ども食堂やフードバンク、ホームレス支援、農業などの対面活動に取り組んだ学生もいた。春休み以降は緊急事態宣言等が継続しても、ある程度の対面活動が国内で実施できていた。

(3) 新たな形態での国際SLとJSSLの試み(2021年夏学期)

2021年夏には、コミュニティSLと国際SLを実施。国際SLはオンライン開催、Japan Summer Service-Learning(以下JSSL)はハイブリッド開催、コミュニティSL活動先によるが対面活動が多く見られた。オンラインの国際SLでは、これまで派遣していた中国、インド、フィリピンに加え、ガーナが加わり、時差の調整やインターネット環境の整備をしながら、世界の国々と繋がった。障がい者や高齢者施設のオンライン訪問、地元の小学校の子どもたちへの「日本」の紹介、インドのジェンダー問題やカースト制度に関する地元の人々へのインタビュー、ガーナの実地・公衆衛生問題のための調査等、地域社会と関わり合いながら国内外の社会課題について学びを深めるプログラムとなった。

JSSLでは、ICU生が長野県天龍村に滞在し、アメリカやアジアの学生とオンラインでつながりながら、共にサービス活動をするという、オンラインと対面を組み合わせた新しい形式を取り入れた。ICU生は天龍村での対面活動をしながら、その情報を留学生に共有し、留学生は、オンラインで日本の問題を自国の状況と照らし合わせながら考えた。また、ICU周辺や天龍村の小学校で国際交流のイベントを企画した。ICU生が小学校に出向き、留学生が海外からオンラインで参加することで、現地の小学生と交流することを実現した。

2021年秋学期は、コロナ禍で四度目のGEを英語で開講し、21人が受講した。学童やフリースクールでの子ども支援や海ごみ調査、農業など、半分近くの学生は部分的含めて対面活動を経験した。また、秋学期のコミュニティSLに10人の学生が履修した。都内の団体でオンラインや対面で活動する他、2名が秋休みを利用して遠方で活動した。2021年秋から年末にかけてはコロナ感染者が大幅に減少していたが、オンラインでの活動もまだ多くみられた。

3. パンデミック時のSL活動

2020年度前半はオンラインSLに急に移行する必要がある、この時は少なくとも筆者はまだオンラインSLのフレームワークを意識した授業作りはしていなかった。そのため直接的サービス(Direct Service)、間接的サービス(In-direct Service)、リサーチ、アドボカシーという既存の活動枠組みからSLを捉えようとした(Ishihara & Yokote 2021a)。直接的サービスは、学校での子ども支援や高齢者施設での交流など対象者の直接的なニーズに対面活動を通して応える。コロナ禍以前の文献では、直接的サービスは「対面で実施する活動」と言われていた(Kaye 2010)。しかし、コロナ禍でもニーズがある人にオンラインで直接的に貢献することは可能かもしれない。例えば、アメリカのジョーンズホプキンス大学看護

学部の学生は、孤立する高齢者に電話で支援する活動を行い、奉仕と学びの機会を得た (Gresh et al. 2020)。間接的サービスは、ニーズがある人を直接支援するのではなく、周辺環境を通して間接的に支援する (Kaye 2010)。例えば、公園の清掃、SNS の管理などである。パンデミック時のオンライン SL では、対面での活動が制限されるため、間接的なサービス活動の方が行いやすいとされている (Tian & Noel 2020; Leug, Shek & Dou 2021)。アメリカのデポール大学では、高齢者へのマスク作り、医療従事者への手紙執筆、ビデオ作成、など間接的サービスの例がある (Tian & Noel 2020)。リサーチ型のサービスでは、学生は地域団体と協働して調査や報告書作成に取り組み、アドボカシーでは、陳情、アクション、スピーチによって社会問題に対する認識を高めることが可能である (Kaye 2010)。

表4は、上記でも述べた2020年4月から2021年11月までにSLコースで実施された主なサービス活動を開講形態と活動内容から整理したものである。この表をもとに、ICUでは、オンラインを通じてどのようなSL活動を実践したか、そして内容や学習効果でどのような課題が生じたかを振り返りたい。

表4 コロナ禍におけるICUのSL活動の分析

	対面 (国内)	オンライン (国内)	オンライン (海外)	ハイブリッド (国内)
直接的 サービス	農作業、フードバンク、子ども支援、自立支援、施設訪問、学習支援	子ども向けオンラインイベントの企画・運営	国際交流、施設のオンライン訪問	小学校での国際交流、高齢者と交流、
間接的 サービス	自治体での対面活動	ファンドレイジング、HP作成、SNS運用、イベント企画	翻訳	子ども向けプログラムの企画
リサーチ		意識調査の手伝い	インタビュー、公衆衛生調査	商店街活性化の調査・提言
アドボカシー		団体主催のオンラインイベントの手伝い、啓発活動(ポスター作り)		議員への政策提言

出所：ICU生が2020年度・2021年度に実施したサービス活動を元に筆者が作成

ICUでもパンデミック時のSL活動は、オンラインの間接的サービス活動が主であった。学生はファンドレイジング、HP作成、SNS運用、翻訳、イベント企画など非対面のコミュニケーションで対応できる活動に取り組んだ。ファンドレイジングや翻訳など活動内容ははっきりしている団体がいた一方、緊急事態宣言の発令などで、元々予定していた活動が中止になった団体も多くあった。活動の再考を余儀なくされる中で、団体が学生に任せる活動をSNS運用など間接的サービスに変更したケースも見られた。できることがないため

「コロナが終わったら実現しよう」と企画を提案するだけで終わるケースもあった。コロナ禍でなくても、慣れていない地域団体にとって授業デザインに活動ペースを合わせることは、スケジュールや労力、内容の質等で負担となる場合もある。団体によってはオンライン活動にはメリットがあまりないこともある。その上で授業の一環として活動しなければいけない学生と、対面で予定していた活動がなくなってしまった団体とのニーズの差が浮き彫りになった。もちろん団体との綿密なやり取りを通して、できることをヒアリングしながら SL 活動を継続することもできた。コロナ禍で社会的に自粛が要請される中、SLを行わなければ活動が完全に止まっていた団体もあるかもしれない。この緊急時における経験は、SL 授業で行うサービス活動で互惠性が成り立つのか、その場合どのような互惠性が成り立つのか、その基盤を批判的に考えるきっかけになった。

直接的サービスに関しては、2021 年春には農作業や施設での手伝いなど、対面で人と人が触れ合う活動を再開することができた。オンラインを活用したイベントや交流を通じても、直接的サービスは可能だった。例えば、2020 年 4 月には、ICU 生とミドルベリー大学の学生が共同で三鷹の子ども達のためのオンラインイベントを実施した。この時期は小学校が休校しており、長期間家で過ごしている子どもや保護者の声を聞いたパートナー団体の方が、イベントを企画した。また、2021 年の JSSL では、ICU 生が小学校に出向き、パソコン越しに現地の小学生と留学生が交流するイベントを実現した。このイベントも普段から小学校で留学生との交流イベントを実施している団体の協力で実現した。さらに、国際 SL でも障がい者や高齢者施設のオンライン訪問、地元の小学校の子どもたちへの日本の紹介など、オンラインを通じて現地の人々へのサービスを直接提供した。コロナ禍以前の文献には、直接的サービスは対面活動に限定されるという主張も見られるが (Kaye 2010)、オンラインを活用した直接的サービスは今後どのように発展していくのか注目したい。

SL を通じてコロナの影響を受けて困っている人々をどのように手助けすることができるかは難しい課題である。2020 年度春学期には、パートナー団体の提案により上記のような子ども向けイベント等ができた。2021 年度春学期の GE では、三鷹市の市民団体が高齢者向けの ZOOM 勉強会を実施した。一年以上続くコロナ禍で、オンラインを使える住民は交流を維持できていたが、IT が苦手な高齢者が孤立してしまうことに危機感を覚えた市民団体の方が、大学生の力を借りて ZOOM 勉強会を行う企画だ。ICU 生はオンラインやコミュニティセンターでの対面活動を通して、高齢者の方々と交流したり、IT 研修を支援する活動に取り組んだ。これらの活動では、地域団体と協働して活動することで、コミュニティのネットワークを介して彼らが危機感を覚えている層の住民にリーチアウトすることができた。同時に、物理的に地域に出ていく事が難しい中で、どのように社会的ニーズを特定できるかにも注意が必要であり、地域団体との連携がますます重要になる。

ICU では、コロナ禍初期から、オンラインを通じて海外機関と連携して SL を実施していたことにも注目したい。例えば、ミドルベリー大学とは 2020 年度春学期に子供向けイベントの企画や国際交流、秋学期に日系アメリカ人収容所の資料翻訳プロジェクトを実施できた。JSSL が中止になった後すぐに他に一緒にできることはないかスタッフ同士で模索したことが背景にある。また、2021 年には、5 つの海外機関 (シリマン大学、ユニオンクリスチャン大学、レディドーク大学、愛徳基金、ホー工科大学) とオンラインで国際

SLを実施した。フィリピンやインドでは、学校や施設などこれまで国際SLの活動先だった場所とオンラインでつながり、現地の子ども達と交流することができた。特に長いパートナーシップがあるSLANの大学とは、これまでのプログラムを元にやり取りを進めることができ、活動内容や期間の面で安定した30日間のプログラムを実施できたように思われる。教職員同士の円滑なコミュニケーション、SLの理解、過去プログラムの経験値を共有する国際的パートナーシップが、オンラインによる状況を超えた新しい取り組みを促進したのではないかと振り返る。

オンラインを利用することで、SLの地理的な境界線が曖昧になり、世界中の団体と活動できるようになった。オンラインでグローバルな活動ができるのであれば、コミュニティSLと国際SLの区別は、地理的に重要ではないかもしれないという気付きも得た(Ishihara & Yokote 2021b)。オンラインSLに関する先行研究は、オンラインSLの発展が、既存の国内・国際的なSLプログラムのあり方にどう影響するかあまり触れていない。Bringle & Hatcher(2011)は、「国際サービス・ラーニングは、学生は物理的に他国に行き、対面で交流するプログラム」と定義している(p.18, 筆者訳)。今回の国際SLやコミュニティSLでは、学生は英語を使って、現地の人々とオンラインで交流しながらニーズに沿った活動を行い、振り返りや学術的探求も実現できた。しかし、Bringle & Hatcher(2011)の定義に照らし合わせると、学生は海外の現場に行っていないため、国際SLの基準は満たしていない。それではオンラインを活用した国際的なSLプログラムは、従来の国際SLとどのように異なるか。方法、内容、成果の観点から実証実験で国際的なSLの特徴的要素を見出し、それらが対面とオンラインでどのように異なるのか比較すること等が求められる。本稿では実証的な答えを出すことはできないが、これまでのICUのオンラインSL(特に国際プログラム)にはどのような学習効果の課題があったか、プログラムの振り返りに基づく考えを次節で述べたい。

4. 学習効果の課題

SLCでは2019年に全SLコースの評価基準となるSLルブリックを設けている。ルブリックでは5つのカテゴリー(問いと視点、アイデンティティと関係性、振り返りと分析、学びの統合、学びの表現)から13のコンピテンシーを設けている(詳細は西村の章を参照されたい)。ここでは「アイデンティティと関係性」のカテゴリーから3つのコンピテンシーを取り上げ、オンラインやハイブリッドでは困難が生じると考えられるSLの学習効果の課題を考える。

(1) 多様性からの学び

Aの評価基準：コミュニティや文化の多様性の中で活動し、そこから学ぶことによって、自分の態度や信念を調整し、多様性の重要性を認識する。

対面のSLプログラムでは学生が30日間コミュニティの中で過ごすことで、多様性を学ぶ機会が多くある。例えば、国際SLでアジアの国々に行くときは、現地の学生、教職員、村人との交流を通して彼らの宗教に触れることが多く、実習レポートで宗教について取り上げる学生もいる。国際SLでは24時間コミュニティの中で過ごし、寝食を共にす

ることで、宗教が人々の価値観や生活実践にどのような役割を担うか考える機会となっていた。インドネシアの村で早朝にコーランが大ボリュームで流れたり、フィリピンやインドで教会の礼拝に参加することで、学生は宗教による文化や価値観の多様性に触れることができた。しかし、オンラインでは活動に必要な部分しか受入団体とつながらないため、対面の時のような生活に密着した過ごし方はできない。そのため、宗教の価値観や文化が生活の中にどのように根付いているのか理解する機会は少なくなる。

また、オンラインでは言語の多様性にも難しさが生じるだろう。国際 SL では英語だけでなく、現地の言葉に触れることが多い。施設や村のホームステイに行くと英語は役に立たず、その中でどのように自分の態度や考えを調整してコミュニケーションをとるかが鍵であった。しかし、オンラインだと英語を話せる海外教職員や学生とのコミュニケーションが多く、国際 SL の参加者が英語以外の言語に直面する場面は減少した。JSSL で留学生が日本語に触れる機会も同様である。2019 年の JSSL では、ICU 生と留学生がチームを組んで、天龍村の方々にインタビューをするオーラルヒストリーを実施した。留学生は ICU 生の通訳を介して村人にインタビューを行ったが、直接的に言語が通じなくても村の方々が目の前で熱心にお話しする姿から、一人一人の人生経験に共感して天龍村の歴史を学ぶことができた（黒沼他 2019）。しかし、2021 年のオンライン JSSL では ICU 生と留学生は全て英語で会話していたため、留学生が日本人と日本語でコミュニケーションをする機会は過去プログラムよりも大幅に減少した。オンライン SL では、言語や文化が異なる環境に身を置いて、様々な人々との関わりから「自分の態度や信念を調整」して活動する機会が減少する懸念がある。

(2) コミュニケーション

A の評価基準：SL を通して地域活動とのつながりを作るために、効果的に表現し、聞き、他者に合わせるためのコミュニケーションの方略を作りあげている。

当然ながら単に現地に行くだけで円滑なコミュニケーションができるとは限らない。過去にも国内外の活動先に行き、異文化やその他の要因でコミュニケーションに苦労した SL 学生はいる。しかし、物理的なコミュニケーションの欠如は、現場で活動を行う際に得られる組織力学の体感、現場で生まれる自発性や興奮など対面活動ならではの経験を減少させる（Malvey et al. 2006; Walder et al. 2012）。例えば、アジアの国々では時間通りにミーティング参加者が集まらないことも度々あるが、現地にいれば、その場の空気や雰囲気を感じることができる。しかし、オンライン SL では PC 上にミーティング参加者が来なければ、自分の部屋の中では何も変化を感じられない。オンラインでは、コミュニティの空気を感じながら効果的なコミュニケーションを試みるのが対面よりも難しくなる。

また、オンライン SL では、電子メール、ビデオ会議、電話など、様々なツールを使う必要があるが、デジタルなコミュニケーションでも心配りや、共感、積極的な傾聴を体現しなければ、関係性を構築することは難しい（Leug, Shek & Dou 2021）。オンラインでは、対面のプログラムと比べて他参加者と一緒に過ごす時間が短くなるため、学生同士の絆が弱くなったり、連携がうまくいかない懸念もある（Ishihara & Yokote 2021a）。この問題はオンラインだから生じるのか、学生や受入団体がオンラインに慣れていないからかは現時点では

わからない。一方、ガーナやフィリピン、JSSL では、オンライン SL の集合時間以外に WhatsApp や LINE など個別の SNS ツールを使ってつながりを補っていた。そのためか、フィリピンのチームはオンラインで繋がった学生たちと今でも仲良くできていると聞く。

(3) 市民としてのアイデンティティと参加

Aの評価基準：SLの経験を根拠として提示し、市民としてのアイデンティティの強く明確な意識や、公共活動への継続的な関わりを通して、自分自身について何を学んだかを述べている。

コロナ禍の副産物として、オンラインによるグローバルなつながりが促進された。しかし、オンラインでグローバルなつながりが増す一方、空間を共にできない事でのような課題が生じるだろうか。2021年のJSSLの事例から考えたい。2021年のJSSLは、ICU生はハイブリッド、留学生はオンラインで実施し、ICUから5名、ミドルベリー大学から3名、SLANパートナーから9名の学生が参加した。ICU生は三鷹と天龍村で対面活動を行い、小学校でオンライン国際交流を実施したり、天龍村での活動をオンラインで留学生に共有することを試みた。ミドルベリーやSLANの学生は、オンラインでのグループワークを中心に参加した。5月から7月の間、16名の参加学生は4グループにわかれ、週に一回のグループワークを実施した。ICU生は、7月一週目の三鷹の活動期間まではグループワークを軸に活動していたが、二週目に天龍村に入ると、村内の対面活動に集中しながら留学生とのオンライン活動が難しくなった。ICU生にとっては、初めての天龍村に興奮していた一方、留学生とのミーティングは時差の関係で深夜に設定されることも多く、天龍村にしながら、現地の活動と留学生とのグループワークを両立することが難しかった。インドやフィリピンではロックダウンのような状態にあり、外で活動することができない学生もいる中、ICU生が天龍村で刺激的な活動を共有することから、熱量のギャップが生じた。

通常のJSSLでは、ICU生と留学生が共に三鷹や天龍村で活動して、多様な視点や文化から学び合うことがプログラムの軸である。30日間共に過ごすことで、ICU生と留学生との絆や連携は驚くほど深まる（JSSLの振り返りは、マリズ他の章を参照されたい）。オンラインJSSLでも、互いの視点や経験を交換し、日本と各国の課題を考え合うことを目指していた。しかし、2021年度は、ICU生は天龍村での活動を軸とする一方、留学生とは同じ物理的空間を共有して活動できなかった。そのため、ICU生は留学生よりも天龍村の方々との関わりを通して、公共活動を通じた学びを得ることが多かったかもしれない。ICU生は天龍村に滞在して村のために何ができるかを考える時間を過ごせたが、同時にオンラインでグローバルな視点を交えて発信することは難しかった面はある。

最後に、教職員側でもオンラインSLを効果的に実施するために、授業内容や教育法に応じたデジタル技術を習得する必要がある。Dailey-Hebertら(2008)は、もしSLの実践者がオンライン技術にスムーズに適応できなければ、授業を続ける意欲を失わせるかもしれないと述べている。オンラインSLは多くの大学ではまだ新しく、授業のデザイン、教員のトレーニング、技術的サポート、受入団体との連携も手探りの状態である(Lin & Shek 2021)。受入団体にとっても、学生とオンライン活動を行うことは新しい試みであり、教職

員は学生と団体の双方に気を配るべきである。

おわりに

ICU では、新型コロナウイルス感染症が広がった直後から、オンラインを活用して SL の学びと活動を続けることができた。状況が落ち着くにつれて、国内では対面活動を取り入れているが、現在もオンラインで活動している学生は多くいる。国際 SL は 2020 年度以降海外に学生を派遣しておらず、2021 年はオンラインで活動を試みた。コロナ禍でのオンライン・ハイブリッドの SL の経験から多くの学びがあるが、具体的に以下 3 点を課題としてあげる。

- 緊急時に SL を実施する上でのパートナーシップと互惠性

緊急事態宣言下で SL 授業を実施するにあたり、対面活動が中止になり、活動ができない団体と授業のために活動を実施しないといけない学生とのギャップが生じた。ICU 生の学びのために受け入れてくれた団体も多くあり、これまで全ての学生が SL 活動を最後まで全うできている。しかし、授業デザインのために緊急時に活動受入をお願いすることは団体の負担になる懸念もあり、互惠性が成り立つのか考えるきっかけとなった。一方、SL 受入の経験が豊富なパートナーとは、コロナ禍でも子ども達や高齢者の問題に共にアプローチすることができた。日頃から地域団体と連携を深めることの大切さを改めて実感した。

- オンラインコミュニケーションの障壁

オンラインでグローバルなつながりが増す一方、学生も地域団体もデジタル技術に慣れておらず、対面とは異なる難しさが生じた。学生がオンラインの方法につまずき、SL プログラムの内容まで身に入らないことは避けたい。オンラインコミュニケーションの難しさを踏まえた上で振り返りを実施したり、スキル改善により慣れたり、相手との調整で円滑なコミュニケーションができるように努めることは大事であると考えている。

- 対面とオンラインによる国際 SL の違いの明確化

オンライン国際 SL や JSSL では、学生が自国にしながら海外機関と共に活動できた。しかし、24 時間現地に身を置いて活動するプログラムと比べると、学生がコミュニティの空気や雰囲気を感じたり、文化や言語の多様性に気づく機会が減少する懸念はある。空間を物理的に共有できない中では、より焦点を絞った内容やテーマでプログラムをデザインすることも大事であると考えている。対面とオンラインの国際プログラムは、内容や学習効果の面でどのように異なるのか、それぞれの特徴的要素を見出して比較してみたい。

オンライン SL は、ICU の SL プログラムがどうあるべきかを考える機会となった。特に、1) コロナ禍において相手の負担になるのではなく、地域の課題に協働で取り組むためのパートナーシップの形成、2) コミュニケーションに戸惑うことがあってもその意味を見出しながら活動意義を振り返る授業のデザイン、3) 空間を共有できない中でもテーマと目的意識を明確にして焦点を絞った活動内容や学習効果を狙うプログラムの構築、を目指したい。パンデミックが収束した後、コロナ禍前よりも充実した SL プログラムを実施できるよう、オンライン SL を通して得た問いや洞察を深めていきたい。

参考文献一覽

- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling, Va: Stylus.
- Dailey-Hebert, A., Donnelly, S. E., & DiPadova, L. N. (2008). *Service-eLearning: Educating for citizenship*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Pub.
- Faulconer, E. 2021, Service-Learning: A Decade of Research in Undergraduate Online Service-learning, *The American journal of distance education*, vol. 35, no. 100-117.
- Gaytan, J., & McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 2(3), 117–132.
- Gresh, A., LaFave, S., Thamilselvan, V., Batchelder, A., Mermer, J., Jacques, K, Greensfelder, A., Buckley, M., Cohen, Z., Coy, A., & Warren, N. (2020). Service learning in public health nursing education: How COVID - 19 accelerated community - academic partnership. *Public Health Nurs Public Health Nursing*, 1-10.
- Ishihara, K. & Yokote, H. (2021a). Reflection on Online Service-Learning at ICU, *Service-Learning Studies Series No.6 Service-Learning in the Era of “New Normal”: Reflection on the Modes of Service-Learning and Future Partnerships*, 46-58.
<https://office.icu.ac.jp/slc/upload/docs/0282721904ecb13901630797a235ecc5e900c5d1.pdf> (accessed on December 22, 2021).
- (2021b, July 28-29). Exploring Online Service-Learning under the COVID-19 Pandemic: The Case of International Christian University in Japan [Conference presentation]. The 8th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning, Virtual conference hosted by Silliman University, Dumaguete, The Philippines.
<https://su.edu.ph/wp-content/uploads/2021/07/ver7CONFERENCE-BRIEFER-8th-APRCSL.pdf>
- Jacoby, B. & Howard, Jeffrey. (2014). *Service-learning essentials questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons.
- Lazar, J., & Preece, J. (1999). Implementing service learning in an online communities course. In *14th Annual Conference International Academy for Information Management* (pp. 22–27). Charlotte, NC.
- Leung, H., Shek, D.T.L. & Dou, D. 2021, Evaluation of Service-Learning in Project WeCan under COVID-19 in a Chinese Context, *International journal of environmental research and public health; Int J Environ Res Public Health*, vol. 18, no. 7, pp. 3596.
- Lin, L. & Shek, D.T.L. 2021, Serving Children and Adolescents in Need during the COVID-19 Pandemic: Evaluation of Service-Learning Subjects with and without Face-to-Face Interaction, *International journal of environmental research and public health; Int J Environ Res Public Health*, vol. 18, no. 4, pp. 2114.
- Malvey, D. M., Hamby, E. F., & Fottler, M. D. (2006). E-service learning: A pedagogic innovation for healthcare management education. *Journal of Health Administration Education*, 33(2), 181–198.
- Schmidt, M.E. 2021, "Embracing e-service learning in the age of COVID and beyond", *Scholarship of teaching and learning in psychology*.
- Stefaniak, J. (2020). A systems view of supporting the transfer of learning through E-service-learning

- experiences in real-world contexts. *TechTrends TechTrends*, 64(4), 561-569.
- Tian, Q., & Noel, T. (2020). Service-Learning in Catholic Higher Education and Alternative Approaches Facing the COVID-19 Pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23 (1), 184-196.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widener, M. C. (2012). E-service-learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.
- Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2010). Extreme E-Service Learning (XE-SL): E-Service Learning in the 100% Online Course.
https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- 黒沼 敦子, マリンズ, K, ホワイト, L.(2020)『天龍村の思い出』国際基督教大学・ミドルベリー大学共催 2019 年サービス・ラーニング・プログラム「天龍村フィールドトリップ報告書」
<https://office.icu.ac.jp/slc/upload/docs/037710d35686fc1a0819669ce078285de92ddb26.pdf>
- 中村正史(2020)「ICU が全授業オンライン化にいち早く踏み切った舞台裏 新学長が明かす」朝日新聞 EduA. 2020-4-15. <https://www.asahi.com/edua/article/13296664>, (参照 2021-12-22).
- 文部科学省(2020) 「大学等における後期等の授業の実施方針等に関する調査」 2020-9-15.
https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf, (参照 2021-12-22).

ICU のサービス・ラーニングの今後の展開
—高等教育における経験的学修の深化を目指して—

西村 幹子

国際基督教大学教授（教育社会学・国際教育開発）

サービス・ラーニング・センター長

1. はじめに—今、サービス・ラーニングに何が問われているのか—

本学は 1999 年に日本で初めてサービス・ラーニングをカリキュラムに取り込み、20 年にわたり、国際・社会情勢が変化する中でプログラムを発展させてきた。サービス・ラーニングは 1960 年代にアメリカで生まれ発展してきた経験的学修法であり、過去 20 年に 6,348 本の査読付き論文が出版されている研究分野でもある¹。サービス・ラーニングは日本においても徐々に広がりを見せ、2014 年には日本サービス・ラーニング・ネットワークが発足したが、同分野の研究や教授法の検討は発展途上にあり、現場で実務家や担当教員が試行錯誤しながら実施している状況である。

国際社会では、21 世紀型コンピテンシーとして専門的知識あるいは認知的能力だけでなく、批判的思考力や創造力といった専門分野にとらわれない能力や、社会の中で主体性や協調性を発揮する行動的能力が問われている（Avvisati, Jacotin, & Vincent-Lancrin, 2013）。また、日本の高等教育においても、2007 年の学校教育法の改正により、大学の使命として教育と研究の成果を広く社会に提供し社会発展に貢献することが明記されたことや、2010 年代半ばより学生の主体性を求めるアクティブ・ラーニングが強調されるようになったことが、サービス・ラーニングが注目される背景にある（福留 2019）。しかし、こうした新たな能力観や教授法が提案され、多くの大学がサービス・ラーニングをカリキュラムに取り込もうとする中、高等教育において喫緊の課題ともいえる学修成果の可視化、質保証、他の専門科目との関連を含む、高等教育全体におけるサービス・ラーニングの位置づけについては、未だ議論が深化していない。今日の大学において、大学全体のカリキュラムやディプロマ・ポリシーに照らしてサービス・ラーニングがもつ意味や目指す学修成果をいかに可視化できるのかが問われている。

本稿では、以上のような問題意識に基づき、本学が 20 年にわたり取り組んできたサービス・ラーニングを事例として、単なる実践や教授法という枠を超えて、サービス・ラーニングという経験的学修の本質と日本の高等教育における課題について論じたい。そして、本学が今後どのようにサービス・ラーニングという経験的学修を深化させるべきかについて私論を述べたい。

まず、次節では、サービス・ラーニングの種類と国際的な動向について概観する。次に第 3 節で本学のサービス・ラーニングの歴史的系譜を、カリキュラム、組織体制、評価という観点から振り返る。第 4 節では、国際的な動向を踏まえ、本学のサービス・ラーニングの課題について論じる。最後に、サービス・ラーニングが高等教育における経験的学

¹ 2021 年 12 月 4 日にアメリカ政府が運営する教育研究データベース（Education Recourse Information Center: ERIC）により検索。高等教育だけに絞っても、過去 20 年に査読付き論文は 1783 本、過去 10 年に 1082 本、過去 5 年に 508 本、2021 年だけで 78 本が出版されている。

修として深化するための今後の展望について述べる。

2. サービス・ラーニングの意義と国際的な動向

本節では、サービス・ラーニングの意義と国際的な動向を概観する。特に、先行研究が指摘するサービス・ラーニングの意義、効果、類型を確認しながら、地域的な特徴にも触れ、その多様性を明らかにするとともに、サービス・ラーニングに対する批判的な観点を示唆する課題についても論じる。

(1) サービス・ラーニングの意義

まず、アメリカにおけるサービス・ラーニングの高等教育における意義は、単に学術的な知見を社会に「普及する」という社会貢献とは異なり、従来型の高等教育が意識的・無意識的に行ってきたエリート集団のもつ特権の再生産や社会的不平等に対する課題意識に根差していることを踏まえることが重要である。ここには社会の構成員としてコミュニティに関与することを通して社会的不平等の是正に貢献し、個人的な利益に留まらず、社会のために自らを役立てることのできるより善良な市民を育てる、という目的がある。高等教育におけるサービス・ラーニングの定義は複数あるが、アメリカでは「学生が特定のコミュニティのニーズを満たす組織されたサービス活動に参加し、サービス活動について振り返ることで授業内容の理解をより深め、専門をより広い意味で捉え、市民としての責任感を強める、単位を出す教育的な経験」(Bringles & Hatcher 1995: 112、下線は筆者)とされる。ここで明確なのは、コミュニティのニーズに応え、市民としての責任を認識することを目的として、リフレクション(振り返り)を柱として構造化された教授法であると解釈されている点である(Jacoby 1996; Seifer & Connors, Eds. 2007、下線は筆者)。

日本の政策においては、サービス・ラーニングの目的として「社会に対する要請」や「社会に対する責任感」の重要性が挙げられているが、リフレクション等の特定の教授法の特徴には触れられていない(福留 2019)。アジアの複数の国では、サービス・ラーニングが単位化されていなかったり、卒業要件にはなっているが単位は付与されないプログラムであったり、2週間程度の短期間の休暇中の活動のことを指す等、さまざまな形態を採っている。このような文脈では、サービス・ラーニングは「高等教育機関において組織的に意図された、コミュニティの社会的課題を解決するための学生による社会活動」と広く定義されているといえる(Chan et al. 2016)。

サービス・ラーニングの効果については、北米では、個人の長所やアイデンティティの強化、不平等の現実についての学習、共感力、社会的責任感、社会的正義感の強化、ステレオタイプ的な見方の是正、文化的コンピテンシーや多文化的スキルの向上等、が挙げられている(Brewster 2018; Conner & Erickson 2017)。しかし、プログラムのタイプや学生の特徴による効果の多様性も指摘されている。例えば、プログラムの中でコミュニティのニーズに沿って学生がすべての活動を行う場合と、部分的な活動に留めコミュニティに解決方法に関する自治権を残す場合では、後者の方がより学生の社会的不平等に対する積極的な態度が養われたとの報告がある(Brown, et al. 2016)。また、コミュニティの人びととの質の高い深い関わりにより注意を払ったサービス・ラーニングの方が、学生たちの人種問題に対する意識を高めたという実証研究もある(Conner & Erickson 2017)。さらには、サ

ービス・ラーニングの効果は人種やジェンダーによっても異なり、北米ではより非白人の男性に強い効果があったと報告されている(*ibid*)。アジア地域では、より個人間の関わり方や行動の仕方において道徳的・文化的な変化が見られ、コミュニティの長期的な便益を追求するというリーダーとしての自己認識を強めたという研究がある(Chan et al. 2016; Yang et al. 2016)。

サービス・ラーニングに対する社会的期待とともに、2000年代後半より批判的な観点が出てきたことも重要な点である。その批判の矛先は、社会的課題の根本的な原因となっている構造的な変革をもたらさず、社会的正義と距離を置く従来型の奉仕活動を中心とした「チャリティ・モード」のサービス・ラーニングや就職活動における経験のアピールに利用される「スキル・モード」のサービス・ラーニングのあり方にある。伝統的なサービス・ラーニングは、職業的なスキルの発展に比重があり、個人のキャリア形成のための「成果物」として捉えられることが多かった(Clifford 2017)。このような実践的な学習においては、あたかも社会的正義を達成することは容易であるかのような幻想を生み、学生の活動への参加を非政治化することで、権力構造、特権、抑圧といった社会的現象を捉える学生の能力を蝕むとの指摘がある(Burth 2016; Butin 2015)。さらには、偏見、ステレオタイプ、欠陥論を基盤とした社会的課題の捉え方を助長し、困窮し周縁化されたコミュニティと働くこと自体に潜む権力と不平等といった課題を看過することで、サービス・ラーニングは潜在的には搾取的になりえるとする見方もある(Asghar & Rowe 2017; Latta, et al. 2018; Mitchell 2008)。

このように、サービス・ラーニングの意義の捉えられ方は、広くは学生の社会的責任の強化と社会的課題の解決に集約することができる一方で、サービス・ラーニングは教授法や活動のあり方によっては逆効果になり得るとする諸刃の剣であることに留意する必要がある。この意味で、サービス・ラーニングに関する実証研究も批判的な視点も、何のためにどのように学ぶのか、という観点から教授法を吟味することの重要性を示唆している。

(2) サービス・ラーニングにおける類型と課題

サービス・ラーニングの類型として、Mtawa と Mkhoma (2020)は図1に示すように、進歩主義的、人道主義的、急進的という3つの次元で行われる形態の特徴を示した。進歩主義的次元は、個人の社会的責任と社会の課題解決に焦点を当てる。1960年代にアメリカで発展した進歩主義教育学を背景としたサービス・ラーニングを反映し、アメリカ、カナダ、イギリスでは民主的社会を意識した市民としての責任感の醸成やコミュニティの社会的課題の解決といった進歩主義的価値観が表れたサービス・ラーニングが主に行われてきた。

南米と南アフリカでは、より社会的正義や公正の概念が重視され、南米では個人の能力の育成よりも社会的連帯の意識が強調されており、より急進的な性格を帯びたサービス・ラーニングが主流である(Mtawa & Mkhoma 2020)。Santiago-Ortiz (2019)は、そもそも「サービス」という概念自体に階層的な関係が示唆されており、「連帯」の方がより水平的なコミュニティと大学のパートナーシップを示唆するアプローチであると指摘する。Tapia (2012)は、連帯を「コミュニティのためではなく、コミュニティとともに発展する行動」(p. 193)と定義する。こうしたアプローチは、植民地支配的な論理としての階層観や救世主コンプレックス、西欧近代的な個人主義への批判的な思考に基盤を置いている。その上で、

より集団的、互恵的、相互的な人のあり方、関わり方、学び方を代替案として提案している (Clifford 2017; Santiago-Ortiz 2019)。南米や南アフリカのサービス・ラーニングが過去の植民地支配や差別・搾取の歴史に根差した不平等な社会構造に対する批判的な世界観を踏まえた上で急進的な次元を重視していることは認識しておくべきである。

表 1 サービス・ラーニング (SL) の経験的学修の類型

次元	中心となる信条	SL の実践的な経験
進歩主義的	<ul style="list-style-type: none"> ● 社会に対する個人の責任に焦点化 ● 社会的政治的改革の課題解決のための教育という見方 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生の社会的な意識と義務を発達させる ● 学生が複雑な社会的課題を解決する能力を学び身に着ける
人道主義的	<ul style="list-style-type: none"> ● 学習者中心の発見と自己実現 ● 個人の豊かさ、統合、心理的発達 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生の社会化、あり方、将来像を育成する ● 学生の価値のある目標を育てる
急進的	<ul style="list-style-type: none"> ● 社会的、個人的な解放に焦点化 ● 変革のための行動 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学生の選択の自由と意味のある行動を可能にする ● 学生が自己と他者のために行動し変化をもたらす

出所：Mtawa & Mkhoma (2020), p. 111 より筆者作成。

これに対して、アジア地域では、市民性教育やグローバルシティズンシップ教育という領域において批判的思考、社会的正義、あるいは民主的社会といった社会のあり方自体に目的を求めるよりも、より個人の内面である道徳心、自己研鑽、共感力などの協調性に関連する価値がより重視されていることが知られている(Hoffman 2015; Sim 2016)。サービス・ラーニングにおいても人道主義的観点が強い。社会的課題の認識においては、道徳的に人として正しい道を歩むためにサービス活動を展開するという姿勢が重視される一方、社会的課題の原因となる諸課題やそれと自らの立ち位置に照らした批判的思考や分析が不足しているとの指摘もある(Sim 2016; Nishimura & Yokote 2020)。

図 1 の急進的な次元を強調するサービス・ラーニングは、「批判的サービス・ラーニング」とも呼ばれ、既存のサービス・ラーニングに代替案を提示するものである。自己の正義感や責任感を超えて、自らのもつ無意識的なバイアスやステレオタイプに基づいた行動様式も批判的に振り返り、社会的な変革のための相互性（自らも変革する必要があるという視点をもったコミュニティとの関係性の構築）を意図する(Asghar & Rowe 2017; Atkas, et al. 2017)。Mitchell (2008) はその特徴を「社会変革を志向し、力の再分配に向けて努力し、本物の関係を発展しようとするもの」(p. 62) としている。ここにおける学修成果は、グローバルな次元における不平等な力関係の認識、グローバル世界における自らの位置づけの振り返り、そして最終的には社会的正義への取り組みとして現れる(Atkas, et al. 2017)。つまり、批判的サービス・ラーニングのアプローチは、なぜ不平等を問題化するのか、既存の階層が誰のどのような認識をどのように妨げるのか、といった本質的かつ批判的な問いをサービス・ラーニング自体に潜む力関係(誰が何のためにどのようにサービスするのか)

に照らして広く分析する視覚を提唱しているのである(Mitchell et al. 2012)。

このようにみえてくると、サービス・ラーニングという教育形態には、それぞれの国や地域のもつ歴史的背景、個人と社会のあり方、社会的課題の捉え方が影響していることが分かる。この意味で、サービス・ラーニングのプログラムには社会的文脈が反映されており、大学のあり方に関するさまざまな視点が示唆されているのである。本学のプログラムは、長年にわたりキリスト教の精神に根差した人道主義的な観点を色濃く反映してきたが、近年ではより自らのあり方や社会的課題の捉え方自体に批判的思考を強めた急進的なアプローチを取り入れている。

3. ICUのサービス・ラーニングの歴史的系譜と課題

前節で述べたように、サービス・ラーニングは、社会的課題の分析や教授法といった技術的な教育実践に留まるものではなく、個人としてのあり方や社会との関わり方についての価値や思考を反映する社会的な営みであるといえる。本節では、前項の国際的な潮流に鑑み、本学のサービス・ラーニングの歴史的系譜を辿り、組織体制や評価の観点を含め、その特徴を明らかにしたい。

(1) 歴史的な流れとカリキュラムにおけるサービス・ラーニングの位置づけ

本学は戦後の世界平和と日本の国際社会への貢献を果たすべく日本と北米の一般人の寄付によって設立された大学である。具体的には、キリスト教の精神に基づき、「神と人にと奉仕する有為な人材の育成」を使命としている。また、本学が立脚しているリベラルアーツ教育は、個々の専門領域を統合して新しい知を生み出すことに挑戦するアプローチの背景として、社会的責任を意識して行動できる市民の育成と既存の認識枠組みに捉われない自由を大切にす志向性をもっている(Chopp 2014; Jung, et al., eds. 2018)。従って、本学ではサービス・ラーニングを、隣人愛と神の義に従うというキリスト教の教えに沿いつつ、自己変容と社会変革に果敢に挑戦するという意味で、「生涯にわたって他者と世界平和のために批判的に考え行動する」人材の育成を目指した「経験的学修」と位置づけている。

本学のサービス・ラーニングは5つの時代に区分することができる。まず第一期は、1996～1998年にサービス・ラーニングの前進であった国際インターンシップとして実施されていた時期である。日本が国際社会における先進国としてさまざまな地位を占めていく中で、多文化の環境で深い理解と共感力、コミュニケーション力を育成することが重要視された時代でもある。このインターンシップは、Clifford (2017)が指摘する、学生の国際的なキャリア志向をバックアップするスキルを重視するアプローチともいえる。この時期は、国際的な教育を展開するための開拓期であった。

第二期は、1999年から2005年に大学全体としてサービス・ラーニングが制度化された時期である。2002年にはサービス・ラーニング・センターが開設された。本特集に執筆者として参画している山本和元教授・元理事の強いリーダーシップの下、海外から専門家を招いてサービス・ラーニングの基礎からカリキュラムへの位置づけまでを制度化し、文部科学省とアジアキリスト教高等教育連合理事会(United Board for Christian Higher Education in Asia、通称 United Board)から資金援助を受け、フィリピン、インド、香港、韓国、タイ、インドネシア、中国から大学や非営利団体が参加し、サービス・ラーニング・アジア・ネ

ットワーク（通称 SLAN）を立ち上げた。また、サービス・ラーニングについての研究を深めるためにモノグラフ・シリーズを刊行し、当時の専門家や専任教員がサービス・ラーニングの意義や教授法、アジアのパートナーとの活動の振り返りを行った。30 日間にわたり国内で行う活動をコミュニティ・サービス・ラーニング、海外で行う活動を国際サービス・ラーニングとしてカリキュラムが整備された。

表 2 ICU のサービス・ラーニング・プログラムの発展時期区分

時期区分	特徴	発展内容
1. 初期(1996-1998)	国際的な開拓期	<ul style="list-style-type: none"> ● 国際関係学科の演習科目としての「国際インターンシップ」の導入
2. 第二期(1999-2005)	全学的な拡大と制度化	<ul style="list-style-type: none"> ● サービス・ラーニングの全学的科目としての導入 ● サービス・ラーニング・センターの設立 ● サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク(SLAN)の立ち上げ ● サービス・ラーニング研究シリーズ(モノグラフ)第1巻の刊行(2005.4)
3. 第三期(2006-2008)	国際パートナーシップの発展	<ul style="list-style-type: none"> ● アジアおよびアフリカにおけるサービス・ラーニングのモデル・プログラムの開発 ● サービス・ラーニング研究シリーズ(モノグラフ)第2巻(2006.5)および第3巻(2007.5)の刊行
4. 第四期((2009-2015)	標準化と定着化	<ul style="list-style-type: none"> ● アジアにおけるサービス・ラーニング・プログラムの標準化と定着化 ● サービス・ラーニング研究シリーズ(モノグラフ)第4巻(2009.3)および第5巻(2011.3)の刊行
5. 第五期 (2016-現在):	パートナーシップにおける互惠性の強化	<ul style="list-style-type: none"> ● 海外のパートナー校の学生と本学学生との日本におけるサービス・ラーニング・プログラム(Japan Summer Service-Learning: JSSL)の開発 ● サービス・ラーニング研究シリーズ(モノグラフ)第6巻(2021.3)の刊行

出所：Nishimura, M. & Yokote, H. (2020), p. 192 より筆者作成。

第三期は 2006 年から 2008 年までの時期で、アジアおよびアフリカにおける国際的なパートナーシップが模索された時期である。同時に、2001 年の同時多発テロの影響を受けて

世界的な治安の問題が深刻化する中で、大学が組織的にパートナー団体とサービス・プログラムを運営するという方向に向かい、海外プログラムを SLAN に一本化した時期でもある。第四期は第三期に形作られたパートナー団体との関係を維持しつつ、プログラムを安定化させる時期に当たる。SLAN パートナー団体を基調とした国際サービス・ラーニング・プログラムはフィリピン、インド、インドネシア、タイ、中国、韓国の 6 カ国において定着していった。また、大学教育における安全性に対する危機管理に対する配慮もあり、学生が海外で自ら活動先を探すプログラムは廃止となった。

第五期は、2016 年から現在までの時期で、この時期を形づけたのは、2016 年に開始された日本において海外の学生と本学の学生が協働するサービス・ラーニング・プログラム (Japan Summer Service-Learning Program: JSSL) である。このプログラムの立ち上げは、それまでのサービス・ラーニングが学生が海外に出てサービス活動を行う、という一方向のサービス・ラーニングであったのに対し、受け入れ先のパートナー団体から相互性を提案されたことに起因する。派遣と受入のアンバランスを解消し、互惠性と多様性の本質を探求したいという当時のコーディネータとミドルベリー大学のニーズが一致し、実現した(詳しくは、マリノズ他の章を参照のこと)。前項で述べた批判的サービス・ラーニングの観点からサービス・ラーニングにおける力関係を問い直すという意味で、このプログラムの導入は非常に深い意味をもっているといえる。すなわち、日本という経済的に恵まれた国から発展途上国に出かけサービス活動を行うという一方向の関係性の中に潜む権力関係、社会課題の捉え方を見直すと同時に、サービス・ラーニングで重要な相互性や互惠性²の本質を模索するきっかけになった。JSSL は米国のリベラルアーツ大学であるミドルベリー大学と共同で実施し、SLAN パートナー大学の学生たちも参加する国際色豊かな学生たちが共に日本の三鷹市と長野県天龍村という都市部と農村部という二地点でサービス活動を行うという創造的なプログラムである。Crabtree (2008)は、国際サービス・ラーニングを「コミュニティ主導のサービス活動、学術的な教授、国際的あるいは文化横断的な場を統合する経験的学修形態」と定義するが、JSSL は、参加学生の多様性を考慮し、文化横断的な場における相互性と多様性をより強く意識する教育形態であるともいえる。実際に学生の報告書から、各自がもつ地域性や生活のあり方という参照枠を比較することで、同じ日本のコミュニティで活動しながら、より多角的な視点を得られていることが分かる(Nishimura & Yokote 2020)。これは特に本学の学生たちが自らの生活拠点、活動先、海外の学生がもつ地域性や生活のあり方に対する複数の認識、という 3 つ以上の観点を一つの空間で比較対比させることで培われる深い学びである。

2019 年からは、パートナーシップの互惠性をさらに強化すべく、サービス・ラーニングという分野が蓄積してきた知見を集約するためのモノグラフの定期的な発行、パートナーとの合意形成を図る覚書 (MOU) の締結の推進と学修成果の指針としてのルブリックの作成、活動先組織との学生のレポートや学修成果発表の機会の共有、教員主導のプログラム

² 相互性はコミュニティのニーズに応じてコミュニティの変化を期待するだけでなく、サービス活動を実施する自らも変革しなければならないという意味で、サービスの過程における相互的な関係性を指す。互惠性は、サービスを通じて共通の目的を達成するという意味で、お互いの利益に資するところを意識し、サービス活動の目的と成果により注目した概念である。どちらもサービス活動における関係性を重視するところは共通している。

の導入等、組織間のパートナーシップの強化と全学のカリキュラムとの調和性を深める努力をしてきた。サービス・ラーニングを全学のプログラムとするには、専任教員の関与が不可欠であり、これが世界中どの地域においても最も難しい課題の一つとされている（Shumer 2017; 西村 2020）。本学では、学生主導（学生が国内活動先を見つけ、交渉し活動を実施するもの）、組織主導（サービス・ラーニング・センターがMOUを締結している国内外の活動先に一定の学生を毎年派遣するもの）、教員主導（教員がプロポーザルを提出する形で研究や教育活動のフィールドにおいてサービス活動を実施するもの）という3つの柱で運営することを目指している。また、日々深化するサービス・ラーニングの領域において自らのプログラムを改善し続けるためには、国際会議の議論にも参加、発信できるような知見の蓄積と対話が重要であることから、2022年にはアジア・サービス・ラーニング・ネットワーク（SLAN）会議を20年ぶりに主催する予定である。

（2） サービス・ラーニングにおける組織体制

2003年から2021年までの組織体制をみると、3つの大きな傾向を挙げるができる。第一に、初期の数年間には外部招聘顧問を置くことで教育研究内容の充実化が図られたことである。この時期は外部資金を得た時期でもあり、拡充体制が十分に取られていた。次に、センター長の変遷を見ると、2年～4年おきに入れ替わっている。リベラルアーツ大学であることもあり、専任教員のセンター長の専門分野は国際関係、公共政策、日本語教育、通訳、社会学、数学、教育学と7分野にわたっている。第三に、アカデミックスタッフと事務スタッフの各計の数字を辿ると、初期は外部招聘顧問のインプットに加え、パートタイムの講師のアカデミックスタッフの拡充が見られたが、2013年からアカデミックスタッフおよび事務スタッフともに減少し、2017年からは事務スタッフの拡充に転じている。

表3 サービス・ラーニング・センターの組織体制の変遷

	アカデミックスタッフ				事務スタッフ				
	専任教員 (専門分野)	外部招 聘顧問	講師	計	特別嘱託 コーディネータ	一般嘱託 通常事務	専任事 務職員	派遣事 務	計
2003	1(国際関係)	1		2	0.6				0.6
2004	1(国際関係)	1		2	0.6				0.6
2005*	1(公共政策)	1		2	0.6	0.5			1.1
2006*	1(公共政策)	1		2	0.6	2			2.6
2007*	1(日本語教育)	1		2	0.6	2			2.6
2008*	1(日本語教育)	1		2	0.6	2			2.6
2009	1(通訳)	1	0.4	2.4		2			2
2010*	1(通訳)		0.4	1.4		2			2
2011	1(社会学)		0.4	1.4		2			2
2012	1(社会学)		0.4	1.4		2			2
2013	1(社会学)			1	1	1			2
2014	1(社会学 /国際関係)			1	1	1			2

	アカデミックスタッフ				事務スタッフ				
	専任教員 (専門分野)	外部招 聘顧問	講師	計	特別嘱託 コーディネータ	一般嘱託 通常事務	専任事 務職員	派遣事 務	計
2015	1(公共政策)			1	1	1			2
2016	1(公共政策)			1	1	1			2
2017	1(数学)			1	1	1		0.75	2.75
2018	1(数学)			1	1	1	0.75	1	3.75
2019	1(教育学)			1	2		1	1	4
2020*	1(教育学)			1	2		1	1	4
2021*	1(教育学)			1	2		1	1	4

注：庶務および内部理事等の顧問は除く。太字*の年度にモノグラフが刊行された。事務スタッフのうち、特別嘱託コーディネータは非常勤講師として SL のコースをセンター長とともに担当している。

出所：サービス・ラーニング・センター所蔵統計（2021年12月時点）より筆者作成。

上記の傾向を教育研究機能との関連で見てみたい。表3の年号が太字かつアスタリスク(*)がついている年度にサービス・ラーニング研究シリーズが刊行されている。このシリーズはアカデミックスタッフが充実していた初期の数年に集中して出版されていたが、2012年以降、9年間にわたり出版されていなかったことが分かる。専任教員はフルタイムで学部と大学院で18単位の一般教育および専門科目を抱えており、サービス・ラーニングの教育に割くことのできる時間は限られている。コーディネータ（事務職員）のマンデートにも研究は含まれていない一方で、専任教員であるセンター長とともに授業を非常勤講師として行うことになっている。ここから導き出される課題は、研究・発信機能³の低下と教育の質の確保の困難さである。前節で述べたように、サービス・ラーニングは過去20年にわたり、そのアプローチや教授法について理論的にも実証的にも深い学術的議論が行われてきた分野である。にもかかわらず、本学における組織体制は、2012年以降、この研究分野の蓄積を十分に加味した教育研究を行うだけの体制を取ることができずに来ている。個人的にはここが極めて深刻な課題であると考えている。

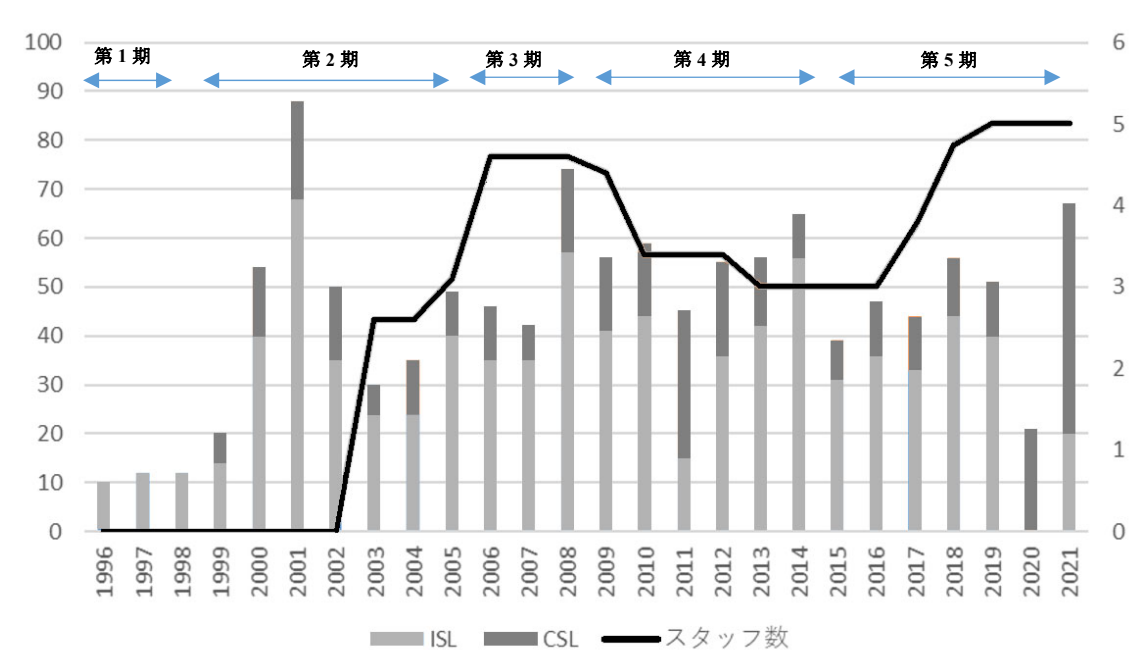
(3) 学修成果の可視化と評価

学修成果の可視化と評価について、量と質の両側面から考えていきたい。まずは、量であるが、図1に示すとおり、参加人数の推移としては、毎年20～90人程度と非常に大きな振れ幅があることが分かる。国際インターンシップとして始まった第一期に比べ、サービス・ラーニングが全学的な展開をした第二期は2001年に過去最高の88名の参加を得て全盛期を迎える。この時期の学生たちの期待の高さがうかがえる。2001年の9月に同時多発テロが発生した影響等もあり、翌年の2002年から数年間は国際SLが減少し、コミュニティSLも伸び悩んだ。しかし、2003年以降、スタッフの充実化に伴い、第三期に国際SLを

³ 2022年1月現在のサービス・ラーニング・センターの規程には、発信する機能は明記されているが、研究機能については記載はない。

パートナー大学とプログラム化したこと、助成金を得てマラウィでプログラムを実施したこと等で、2008年には参加者が大幅に増加した。その後は年度により一定の振れ幅はあるものの、参加者数は年間50～60人で推移している。2011年にはコミュニティSLの参加者が大幅に増えているが、これは東日本大震災の影響により学生の関心が国内に向けたためであると思われる。2012年からは国際SLの参加者が増え、30～40人で推移した。第四期は限定的なスタッフ数でプログラムを維持、安定させることに労力が費やされた時期であるといえる。第五期に入ると、事務スタッフの拡充が見られたが、参加人数は増加していない。2020年には新型コロナウイルス感染症の世界的大流行により国際SLは中止を余儀なくされた。その一方で、2021年にはコミュニティSLが著しく増加し、過去最高の47人を記録した。このように学生の参加数という量的な面での成果は未だに課題を抱えている。全学的なプログラムであるにもかかわらず、1学年の学生数620人のうち数十人の参加という数字は、サービス・ラーニングが全学的なカリキュラムの中に位置づけられて主流化しているとは言い難い状況である。

図1 プログラム参加人数とスタッフ数の推移



注： ISL は国際サービス・ラーニング、CSL はコミュニティ・サービス・ラーニングを表す。

出所：サービス・ラーニング・センター所蔵統計（2021年12月時点）より筆者作成。

質的な学修成果に関しては、これまでまとまった分析が行われてこなかったが、近年、コーディネータ（事務職員）の努力で出版した2～3本の論文により、興味深い発表が行われた。まず、Kuronuma(2019)によると、学生の報告書において、学修成果として挙げられる焦点に第一期から第二～三期に大きな変遷があることが分かった。国際インターンシップとして実施していた第一期の学生の報告書にはキャリア選択という問いを追求する傾向

があるのに対して、第二期および第三期の報告書では、サービスの意味をより深く追究する姿勢が見られる。この時期は、サービスの定義、道徳的な論理、学習プロセスが専門家の助言の下に進められた時期である。そして、この時期に刊行された3本のモノグラフのテーマもサービス・ラーニングの学術的・組織的なアイデンティティを探究するものであった。これらの議論では、サービス・ラーニングとキリスト教哲学との関連、経験的学修の教授法、全人格形成といったことがトピックに挙げられている(国際基督教大学サービス・ラーニング・センター 2005, 2006, 2007)。その後の報告書では、全体的な傾向として、「個人的な成長」「視点の変化」「対人関係の発展」「ステレオタイプの回避」「寛容」といったキーワードが見られ、学生の個人の成長に焦点が当てられていることが確認できた。

他方で、他者に対する意識や自己成長という観点の中に、他者の定義やその他者と自身の関係性に関する批判的な思考はあまり見られない。つまり、社会課題やサービス先の人びとに対する自身の立ち位置についての考察や社会的不平等や正義といった課題について議論する報告書は稀であった。Kuronuma (2019) によると、アメリカのサービス・ラーニングの学修成果として共通してみられる「市民」という要素が本学のアプローチには欠落している。本学のアプローチには、むしろキリスト教哲学を柱にした学生の全人格的な成長が中心にあり、社会的正義、社会変革、民主主義に関する問いや議論は比較的少ないという。カリキュラムの中にも2000年代に台頭してきた批判的サービス・ラーニングの観点は含まれていなかった。

2016年から夏季に留学生と本学学生とともに国内で行っているJSSLの報告書分析においても、同様に学生たちの学修成果として、コミュニティの人びとの互恵性、関与、つながり、多文化のレベルでの包摂や参加については深いリフレクションが見られる一方で、他国のプログラムで強調されるコミュニティ組織や本学の教員といったレベルでの互恵性や関与が薄い傾向が見られた(Nishimura & Yokote 2020)。また、Kuronuma (2019)の研究と同様に、学生のリフレクションの中において社会の不平等や課題に対する構造的な分析についての批判的な視角が提示されることは稀であった。

これらの分析結果、本学のSLプログラムの特徴、冒頭で述べた膨大な先行研究に基づき、アメリカ大学・カレッジ協会(AAC&U)の学修成果ルブリックである「バリュー・ルブリック」を参考に、2019年にサービス・ラーニングのルブリックを作成した(表4参照)。具体的には5つのカテゴリー、13のコンピテンシーを特定し、これをサービス・ラーニング活動先の全パートナー機関、学生、専任教員と共有することで、プログラムの目的を明示的にするとともに、今後のプログラムの方向性や教員主導のプログラムにおいてもある程度の一貫性をもたせることを目指した。これらの学修目標をどの程度、どのように達成したのかについての学修評価を強化するとともに、教授法の見直しを定期的に行えるだけの体制の強化が急務である。

表4 サービス・ラーニングの学修成果の可視化に用いているルブリックの概要

SL カテゴリー	SL コンピテンシー	評価基準 (A)
問いと焦点	テーマの選定	創造的で焦点化された適切なテーマを選んでいて、あまり探究されていない重要な側面を取り上げている。

SL カテゴリー	SL コンピテンシー	評価基準 (A)
	課題の説明	批判的に考えるべき課題が、必要な関連情報を伴って、明確に記述され、包括的に説明されている。
アイデンティティと 関連性	多様性からの学び	コミュニティや文化の多様性の中で活動し、そこから学ぶことによって、自分の態度や信念を調整している。多様性の重要性を指摘している。
	市民としてのアイデンティティと参加	SLの経験を根拠として提示し、市民としてのアイデンティティの強く明確な意識や、公共活動への継続的な関りを通して、自分自身について何を学んだかを述べている。
	コミュニケーション	SLを通して地域活動とのつながりを作るために、効果的に表現し、聴き、他者に合わせるためのコミュニケーションの方略を作りあげている。
振り返りと分析	知識の分析	学びから得た知識を、自身の社会への関わりにつなぎ、さらにその知識を拡張している。
	自らの立ち位置 (ポジショナリティ)	想像力に富み、課題の複雑さを考慮した具体的な立ち位置が示されているだけでなく、自らの限界を認識しており、他者の視点も統合されている。
	振り返り	これまでに学んだことを深く掘り下げて、教育や生活経験について、長期間にわたって知識、成長、成熟を促進するための基盤を提供するような見解の変化を示している。
学びの統合	学びの応用	これまでの学びを明確に参照し、SLの経験で得た知識やスキルを、新たな状況での理解や実践に革新的に応用している。
	経験とつながり	SLの経験をアカデミックな知識に意義深く統合し、学問分野の理解を深め、自らの視野を広めている。
学びの表現	発表の構成	プレゼンテーションの構成が明確に一貫してみられ、内容が関連づけられている。
	表現	表現が想像力に富んでおり、印象的で、説得力があり、効果的である。
	資料と根拠	関連した学問分野にふさわしい発想を展開するために、質が高く、信頼でき、関連性のある資料をうまく使いこなしている。

出所: サービス・ラーニング・センターが作成し授業でも使用しているルブルックより筆者作成。

4. おわりに—経験的学修としてのサービス・ラーニングの深化に向けて

2019年4月にセンター長として着任した際、最初に取り掛かったのは、サービス・ラーニングとは、全学的なプログラムとして大学の使命のどこに位置づけられ、何を目的とし、どのような教授法に基づいて、どのような事業形態として実施されているのかを確認することであった。冒頭で述べたように過去に膨大な研究・実践の蓄積がある分野の中で、本学のプログラムがどのような位置にあり、何を改善すべきかを明らかにしながら、一つ一つできることに集中してきた。本稿では、本学のサービス・ラーニングの歴史的変遷の中で、プログラムの位置づけ、組織体制、学修成果の観点に焦点を当てて論じてきたが、最後に、これらから見えてきた課題と展望について述べたい。

大きく見えてきた課題は、高等教育の中にサービス・ラーニングをどう位置付けるのか、という観点における組織的な体制づくりの重要性である。単なるボランティア活動、インターンシップ、スタディツアー、(研究成果の発信としての)エクステンション・サービスと具体的に何がどう異なるのか。高等教育においてボランティア活動を通して何をどう学び、それが他の専攻科目等の大学の学びとどう調和するのか。大学における使命としての人材育成の成果をどう可視化するのか。全学プログラムとしての組織体制はどのように整えられているか。これらの問いに答えられない限り、サービス・ラーニング・センターはその名を冠することはできない。20年間の歴史の中で、志の高い専任教員諸先輩の主導の下、外部資金を獲得したり、事務職員を専門家に育てる工夫をしたり、各教員のもつネットワークを駆使してパートナーシップを広げたり、自ら超過負担を引き受けてプログラムを運営したり、本稿では書ききれなかった苦労の跡も史料から確認することができた。センター長としての各教員の努力やコミットメントが重要であることはいうまでもないが、20年を経た今も組織として大学の使命を果たす持続可能な体制を整えるという意味では過渡期であるといえる。先述した問いの答えにすべての専任教職員が思いを馳せ、トップ・リーダーシップがこれらの問いに明確に答えを出すことが求められると同時に、センター内にサービス・ラーニングのカリキュラム・デザイン、方法論の拡充、学習成果の可視化、パートナーシップの戦略的締結と維持を専門的知見と大学全体の運営と調和させることができる立場で運営できる人材が教育研究職として配置されることが望ましい。

サービス・ラーニングは、世界的に見れば長い歴史を持ち、知見が共有されてきた分野であり、すべての教育課程の中に位置づけられている学修プログラムである。その意味では、専門領域の知見に裏付けられ、またそれに貢献していくだけの組織体制を整える必要がある。また、「チャリティ・モード」あるいは「スキル・モード」からより深化した学びを模索する取り組みが世界中で行われている中、日本の高等教育におけるサービス・ラーニングの役割をどのように位置づけるのか、ということにより具体的に焦点を当てた教授法の深化が求められる。奉仕活動という名のもとに社会の構造的課題から距離を置き、自らの立ち位置(ポジショナリティ)を顧みず、貧困や格差といった問題を他人事として扱う救世主コンプレックスや、単なる研究対象として社会的事象や対象者を扱い、研究成果の普及活動(エクステンション・サービス)としてサービス・ラーニングを利用する姿勢は、却って主体的な経験的学修の意味を無化してしまうことにもつながる。学生のボランティア活動を学術的な分野と切り離して処理しようとする姿勢もまた、サービス・

ラーニングの深い理解に根差したものではない。

折しも、2021年11月に国連教育科学文化機関（UNESCO）は、2050年を見据えた新たな教育政策ペーパー（Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education）を25年ぶりに出版した。その中の高等教育に関する記述の中に、共通善のために自らを役立てる個々人をエンパワーするためには、高等教育機関における教育の役割の重要性の認識と教授による教授法の改善についてより注力すべきとの記載がある（UNESCO 2021, p. 60）。サービス・ラーニングは教授による教授法の革新という意味でも、重要な役割を果たすであろう。

最後に、サービス・ラーニング・プログラムが高等教育の本質的な役割を担うためには、組織としての使命との強い関連が必須であり、その土台の上に教授法や組織編成が行われることを改めて強調したい。本学の「神と人ともに奉仕する有為の人材を育てる」という使命は、リベラルアーツ教育という自由な発想と行動を奨励する環境の中でこそ生きるものであり、サービス・ラーニングはまさに本学の使命を果たすために重要な役割を担うものである。今後の展望としては、全学的なカリキュラムの一端を担うサービス・ラーニングの受講生が、現在の数十人（全学生の10%程度）から、国際SLとコミュニティを併せて毎年200人、全学生の3人に一人程度の参加を目指したいところである。また、経験的学修法やフィールドワークの方法を専門とする人材をセンターの教職員として迎えることで、センターとして組織的な知見の蓄積と発信力を強化する必要があるだろう。さらに、サービス・ラーニングの地域的な特性にも鑑み、世界のさまざまな地域で実施されているプログラムとの交流や対話を通して、世界の共通善に資する人材とはどのような人材か、またそれをどのように高等教育が育成しうるのか、という真剣な議論に参画することも重要である。不確実な時代の中でも「神と人ともに奉仕する有為な人材を育てる」ためには、大学教育を担う一人ひとりが精神的な理想論や実務的な妥協に終始するのではなく、確かな知見と具体的なビジョンを備えつつ、学び続け、使命を果たすために批判的に思考し努力し続ける姿勢をもたなければならない。

参考文献一覧

- Asghar, M. & Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125.
- Atkas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80.
- Avvisati, F., Jacotin, G. and Vincent-Lancrin, S. (2013). Education higher education students for innovative economies: What international data tell us. *Tuning Journal of Higher Education*, 1, 223-240.
- Brewster, K. R. (2018). Transformative and transformed: Examining the critical potential of service learning positional identities. *Equity & Excellence in Education*, 51(3-4), 347-361.
- Bringle, R. G. and Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.

- Brown, M. A., Wymer, J. D., & Cooper, C. S. (2016). The counter-normative effects of service-learning: Fostering attitudes toward social equality through contact and autonomy. *Michigan Journal of Community Service Learning, Fall*, 37-44.
- Burth, H. (2016). The contribution of service-learning programs to the promotion of engagement and political participation: A critical evaluation. *Citizenship, Social and Economics Education, 15*(1), 58-66.
- Butin, D. (2015). Dreaming of justice: Critical service-learning and the need to wake up. *Theory Into Practice, 54*(1), 5-10.
- Chan, K., Ng, E., & Chan, C. C. (2016). Emowering students through service-learning in a community psychology course: A case in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 20*(4), 25-35.
- Chopp, R. (2014). Remaking, renewing, reimagining the liberal arts college takes advantage of change. In R. Chopp, S. Frost, & D. H. Weiss (Eds.), *Remaking college: Innovation and the liberal arts* (pp. 13-24). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21*(4), 1-13.
- Conner, J. & Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning, Spring*, 53-65.
- Crabtree, C. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning, 15*(1), 18-36.
- Hoffman, M. (2015). What is an education for sustainable development supposed to achieve: A question of what, how, and why. *Journal of Education for Sustainable Development, 19*(2), 213-228.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby, & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- June, I, Nishimura, M. & Sasao, T. (Eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age* (pp. 51-62). Singapore: Springer.
- Kuronuma, A. (2019). Learning outcomes of international service-learning in the Japanese context: The case of International Christian University. A paper presented at the 7th Asia-Pacific Regional Conference on Service Learning. June 19-21, 2019. Singapore, Singapore.
- Latta, M., Kruger, T. M., Payne, L., Weaver, L., & VanSickle, J. L. (2018). Approaching critical service-learning: A model for reflection on positionality and possibility. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 22*(2), 31-55.
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*(2), 50-65.
- Mitchell, T. D., Donahue, D. M., & Young-Law, C. (2012). Service learning as a pedagogy of whiteness. *Equity & Excellence in Education, 45*(4), 612-629.
- Mtawa, N. N. & Mkhoma, N. M. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: A capability informed view. *Higher*

Education Pedagogies, 5(2), 110-131.

- Nishimura, M. & Yokote, H. (2020). Chapter 7: Service learning as a means to understand socio-economic privilege, inequality, and social mobility. In Sanger, C. S. & Gleason, N. W. (Eds), *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia* (pp. 183-207). Singapore: Palgrave MacMillan.
- Santiago-Ortiz, A. (2019). From critical to decolonizing service-learning: Limits and possibilities of social justice-based approaches to community service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Winter*, 43-54.
- Seifer, S. D. & Connors, K. (2007). *Faculty toolkit for service-learning in higher education*. Scott Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Sim, H. R. (2016). Global citizenship education in South Korea through civil society organizations: Its status and limitations. *Asian Journal of Education*, 17, 107-129.
- Yang, M., Luk, L. Y. Y., Webster, B. J., Chau, A. W., Ma, C. H. K. (2016). The role of international service-learning in facilitating undergraduate students' self-exploration. *Journal of Studies in International Education*, 20(5), 416-436.
- 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター. (2005). 「サービス・ラーニング入門」『サービス・ラーニング研究シリーズ』1. 国際基督教大学.
- 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター. (2006). 「人はなぜサービスをするのか」『サービス・ラーニング研究シリーズ』2. 国際基督教大学.
- 国際基督教大学サービス・ラーニング・センター. (2007). 「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. 国際基督教大学.
- 西村幹子(2020). 「アメリカのリベラルアーツ大学におけるグローバルシティズンシップ教育の探究—4 大学の事例研究から—」『教育研究』62、147-155 頁.
- 福留東土(2019). 「日本の大学におけるサービス・ラーニングの動向と課題」『比較教育学研究』59、120-138 頁.

添付1. サービス・ラーニング・センターの歩み

年 月	内容
1996年	「国際インターンシップ」(2単位) 開講
1999年	「コミュニティ・サービス・ラーニング」(2単位) 開講 「国際インターンシップ」が2単位から3単位へ
2000年 4月	「サービス・ラーニング入門」(2単位) 開講
2001年 4月	フローレンス・マッカーシー氏を客員教授として招聘(その後、サービス・ラーニング・センター特別顧問として招聘を継続)
2002年 4月	「サービス・ラーニングの実習準備」(1単位) 開講
10月	「サービス経験の共有と評価」(1単位) 開講 ICU サービス・ラーニング・センター発足(山本和教授が初代センター長に就任)「国際基督教大学サービス・ラーニング・センター規程」制定
2003年 9月	サービス・ラーニング・プログラム企画運営委員会(現、サービス・ラーニング運営委員会) 発足、定期的な会議を実施
2004年 4~5月	パヤップ大学(タイ)より SL 交換学生2名を受入
5~6月	レディ・ドーク大学(インド)より SL 交換学生2名を受入
2005年 4月	西尾隆教授(社会科学科)がセンター長に就任 「コミュニティ・サービス・ラーニング」が2単位から3単位へ。
5~6月	香港中文大学崇基学院、及びレディ・ドーク大学(インド)より SL 交換学生を受入
7月	ICUのサービス・ラーニング・プログラムが文部科学省『平成17年度大学教育の国際化推進プログラム(戦略的国際連携支援)』に採択される
2006年 4月	「国際インターンシップ」(3単位)を前身とした「国際サービス・ラーニング」(3単位)が開講
5~6月	レディ・ドーク大学(インド)より、SL 交換学生2名を受入
8~9月	「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」をフィリピンのネグロス島ドゥマゲテ市で開催
2007年 1~2月	ペトラ・クリスチャン大学(インドネシア)より、SL 交換学生2名を受入
3月	ICU主催「南京-東京アカデミック・パートナーシップ会議」において、サービス・ラーニング関連のワークショップを開催
4月	佐藤豊教授(日本語学科)がセンター長に就任
5~6月	南京大学(中国)より、SL 交換学生2名を受入
8~9月	「国際基督教大学-レディ・ドーク大学 国際サービス・ラーニングモデルプログラム」をインドのタミル・ナドゥ州マドゥライ市

年 月	内容
	で開催
2008年 10～11月	シリマン大学（フィリピン）より SL 交換学生 2 名を受入
2008年 5～6月	南京師範大学（中国）より、SL 交換学生 2 名を受入
2008年 6～8月	「ICU-WSU-TLC 国際サービス・ラーニング・モデル・プログラム」をアフリカのマラウイ共和国で開催
2009年 12月	「サービス・ラーニング特別研究 I」開講（隔年開講）
2009年 1～2月	東呉大学（台湾）より、SL 交換学生 3 名を受入
2009年 4月	本郷好和准教授（コミュニケーション学）がセンター長に就任
2009年 5～6月	金陵女子学院（中国）より SL 交換学生 2 名を受入
2009年 12月	「サービス・ラーニング特別研究 II」開講（隔年開講）
2011年 1～2月	南京師範大学、金陵女子学院（中国）より、SL 交換学生 2 名を受入
2011年 4月	石生義人教授（社会学）がセンター長に就任
2013年 7～8月	ICU 献学 60 周年事業 南京サービス・ラーニング特別プログラム <Part 1> ICU 学生 6 名を派遣
2013年 9～10月	ICU 献学 60 周年事業 南京サービス・ラーニング特別プログラム <Part 2> 南京の大学生 6 名受入
2014年 9月	高松香奈准教授（国際関係論、ジェンダー、政治学）がセンター長に就任
2014年 9～11月	サービス・ラーニング交換留学協定に基づき、レディ・ドーク大学（インド）、ユニオン・クリスチャン大学（インド）、ペトラ・クリスチャン大学（インドネシア）の 3 校から 1 学期留学生を 1 名ずつ受入（受入部署は国際交流室）
2015年 1～2月	ソウル女子大学（韓国）より SL 交換学生 4 名を受入
2015年 4月	西尾隆教授（行政学）がセンター長に就任
2015年 5～6月	香港中文大学崇基学院（香港）より SL 交換学生 4 名を受入
2015年 9～11月	サービス・ラーニング交換留学協定に基づき、レディ・ドーク大学（インド）、ユニオン・クリスチャン大学（インド）、ペトラ・クリスチャン大学（インドネシア）の 3 校から 1 学期留学生を 1 名ずつ受入（受入部署は国際交流室）
2016年 2月	ソウル女子大学（韓国）より SL 交換学生 4 名を受入
2016年 7～8月	Japan Summer Service-Learning をミドルベリー大学と協働で実施（ミドルベリー大学、ICU、香港中文大学崇基学院）
2017年 4月	鈴木寛教授（数学）がセンター長に就任
2017年 7～8月	Japan Summer Service-Learning をミドルベリー大学と協働で実施（ミドルベリー大学、ICU、アサンプション大学、シリマン大学、ユニオン・クリスチャン大学）
2018年 7～8月	Japan Summer Service-Learning をミドルベリー大学と協働で実施（ミドルベリー大学、ICU、アサンプション大学、シリマン大学、

年 月	内容
2019年 4月	ユニオン・クリスチャン大学) 西村幹子教授（教育社会学）がセンター長に就任
7月	Japan Summer Service-Learning をミドルベリー大学と協働で実施 （ミドルベリー大学、ICU、アサンプション大学、シリマン大学、 ユニオン・クリスチャン大学）
2020年 4月	実習コース(SLR204, SLR205)が開発研究・アジア研究・環境研究・ 平和研究の4つのメジャーとコリスティング
4月	サービス・ラーニング奨学金制度開始
2021年 4月	教員主導コース開始
6～7月	Japan Summer Service-Learning をミドルベリー大学と協働で実施 （ミドルベリー大学、ICU、アサンプション大学、シリマン大学、 ユニオン・クリスチャン大学、レディ・ドーク大学、ペトラ・ク リスチャン大学）

添付2. サービス・ラーニング・センター 開催イベント一覧

年 月	内容
2000年 7月	UBCHEA 主催「21世紀のキリスト教主義大学のあり方」に関する国際会議を開催
2002年 7月	「サービス・ラーニング・アジア会議」をICUにて開催
2004年 1月	「サービス・ラーニング・シンポジウム」を開催
3月	「サービス・ラーニング・アジア実務者会議」を開催
2005年 1月	「サービス・ラーニング・ワークショップウィーク」を実施 (短期ボランティア体験、体験者の発表、米国サービス・ラーニングの紹介、他大学の活動紹介等)
6月	大学教育における「海外体験学習」研究会関東分科会(通称「東京フォーラム」)を開催
9月	「サービス・ラーニング・アジア実務者ワークショップ」開催
2006年 1~2月	「第1回サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク実務者会議」を開催
9月	「第2回サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク実務者会議」を開催
2007年 3月	ICU主催「南京-東京アカデミック・パートナーシップ会議」において、サービス・ラーニング関連のワークショップを開催
9月	「第3回サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク実務者会議」を開催
2008年 1月	シンポジウム「体験者への長期的インパクトを探る」を開催
9月	「サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク研究ワークショップ」を開催 「日中ダイアログ・シンポジウム」を開催
2009年 3月	ポートランド州立大学よりケビン・ケスケス氏を招聘し、講演会開催
2010年 1月	シンポジウム「サービス・ラーニングと『その後』」を開催
2012年 2月	大学教育における「海外体験学習」研究会定例会を開催
6月	「サービス・ラーニング・センター10周年記念シンポジウム」を開催
10月	大学教育における「海外体験学習」研究会 年次大会を開催
2013年 12月	シンポジウム「日本の教育的文脈におけるサービス・ラーニングの意義とこれからの展望」を開催(ICU 献学60周年、サービス・ラーニング・センター設立10周年記念)
2019年 3月	「国際サービス・ラーニング・カンファレンス～信頼するパートナーと共に：振り返りと展望～」を開催

添付3. サービス・ラーニング・センター出版物一覧

SL 研究シリーズ

タイトル	発行日	執筆者
SL 研究シリーズ 1 「サービス・ラーニング入門」	2005年4月12日	山本 和 西尾 隆 佐藤 豊 Florence McCarthy Paul Johnson 村上 むつ子
SL 研究シリーズ 2 「人はなぜサービスをするのか」	2006年5月18日	山本 和 西尾 隆 佐藤 豊 Florence McCarthy 村上 むつ子 森本 あんり 田坂 興亜 笹尾 敏明 毛利 勝彦 矢笠 嵐 長崎 智裕
SL 研究シリーズ 3 「サービス・ラーニングへの誘い」	2007年5月15日	山本 和 西尾 隆 佐藤 豊 Florence McCarthy 村上 むつ子 毛利 勝彦 本田 翠 西田 ちひろ 筒木 靖史
SL 研究シリーズ 4 「Lessons from Service-Learning in Asia: Results of Collaborative Research in Higher Education」	2009年3月10日	山本 和 佐藤 豊 Florence McCarthy 村上 むつ子 Mercy Pushpalatha J. Chithra Helen Mary Jacqueline Alice Eliza Sherina

タイトル	発行日	執筆者
		Enrique G. Oracion 柳澤 久美子 黒沼 敦子
SL 研究シリーズ 5 「サービス・ラーニングとその後」	2011 年 3 月 25 日	山本 和 Florence McCarthy 村上 むつ子 黒沼 敦子 会津 菜穂
SL 研究シリーズ 6 「Service-Learning in the Era of “New Normal”: Reflection on the Modes of Service-Learning and Future Partnerships」	2021 年 3 月 19 日	西村 幹子 Janice McMillan Reneé Smit Uzair Ben Ebrahim Ruth Brain Shannon Cupido Pieter Levecque Chong Xiao Justin R Nayagam Malini R Akhila Narayanan 石原 謙治 横手 仁美 Mercy Pushpalatha

報告書

タイトル	発行日
Service Learning in Asia: Creating Networks and Curricula in Higher Education June 30 – July 3, 2002	2002 年 10 月
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 年 3 月
国際基督教大学—レディ・ドーク大学 国際サービス・ラーニング・モデル・プログラム 報告書	2008 年 3 月
国際基督教大学—ワシントン州立大学—Total LandCare 国際サービス・ラーニング・モデル・プログラム 報告書	2009 年 1 月
「国際サービス・ラーニングの展開と連携構築」～実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成～ 事業報告書（平成 17～20 年度）	2009 年 3 月

パンフレット

タイトル	発行日	内容
サービス・ラーニング・プログラム・ガイド	2019年2月	サービス・ラーニングとは サービス・ラーニング3つのステップ 国際サービス・ラーニング コミュニティ・サービス・ラーニング SLC、カリキュラムについて
コミュニティ・サービス・ラーニング・ガイド	2021年2月	サービス・ラーニング概要 SLCを通して参加する活動先 自分で探す活動先 JSSL 参加学生の声 SLCについて

共同発行物

タイトル	発行日	執筆者
天龍村の思い出	2020年8月	2019年 JSSL 参加学生 監修： 国際基督教大学 黒沼 敦子 ミドルベリー大学 Kristen C. Mullins ミドルベリー大学 Linda White 協力： 天龍村役場 内藤 孝雄

添付4. 国際サービス・ラーニング 活動先一覧 (2013年～)

国名	派遣大学・機関
中国/China	愛徳基金会/ The Amity Foundation
香港/Hong Kong	香港中文大学崇基学院/ Chung Chi College (～2016年) 嶺南大学/ Lingnan University (～2016年)
韓国/Korea	ソウル女子大学/ Seoul Women's University (～2017年)
フィリピン/Philippines	シリマン大学/ Silliman University
タイ/Thailand	アサンプション大学/ Assumption University (～2019年)
インドネシア/Indonesia	ペトラ・クリスチャン大学/ Petra Christian University
インド/India	Dari K 株式会社 (ダリケー) /Dari K Co., Ltd. レディ・ドーク大学/ Lady Doak College ユニオン・クリスチャン大学/ Union Christian College
ケニア/Kenya	特定非営利活動法人ジーエルエム・インスティテュー ト/GLM Institute (～2018年)
南アフリカ/South Africa	ケープタウン大学/University of Cape Town
ガーナ/Ghana	ホー工科大学/Ho Technical University
アルゼンチン/Argentina	サン・イシドロ大学/Universidad de San Isidro

添付5. コミュニティ・サービス・ラーニング 活動先一覧 (～2021年実績、五十音順)

あわら市役所	国連難民高等弁務官事務所
English Only Café	(UNHCR) 駐日事務所
一般財団法人えねこや	CWS Japan
一般財団法人コード・フォー・ジャパン	社会福祉法人興望館
一般財団法人社会的包摂サポートセンター	社会福祉法人朝陽学園
一般財団法人青少年国際交流推進センター	社会福祉法人東京愛育苑金町学園
一般財団法人ドチャベンジャーズ	社会福祉法人佑啓会 ふる里学舎
一般財団法人日本国際飢餓対策機構	杉並区児童青少年センター・ゆう杉並
NPO 法人 ARUN Seed	セカンドハーベスト・ジャパン (認)
NPO 法人湘南スタイル	赤十字国際委員会 (ICRC)
NPO 法人市民電力連絡会	津和野町役場
NPO 法人女性・人権支援センターステップ	天龍村役場
NPO 法人みたか市民共同発電	特定非営利活動法人アジアキリスト教教育
NPO 法人みんなのひろば	基金 (ACEF)
笠間市立宍戸小児童クラブ	特定非営利活動法人 ADRA Japan
学校法人アジア学院	特定非営利活動法人ガリレオ工房
上勝町ゼロ・ウェイストセンター	特定非営利活動法人キッズドア
錦江町青年団	特定非営利活動法人ジェン(JEN)
Glocal みたか	特定非営利活動法人自殺対策支援センター
公益財団法人子ども教育支援財団	ライフリンク
公益財団法人埼玉 YMCA 川越センター	特定非営利活動法人じぶん未来クラブ
公益財団法人世界自然保護基金ジャパン	特定非営利活動法人自立生活サポートセン
(WWF ジャパン)	ター・もやい
公益社団法人全国愛農会	特定非営利活動法人青少年自立援助センター
公益財団法人そらぷちキッズキャンプ	特定非営利活動法人 TABLE FOR TWO
公益財団法人東京 YMCA	International
南コミュニティセンター	特定非営利活動法人遠野まごころネット
公益財団法人長崎平和推進協会	特定非営利活動法人難民支援協会
公益財団法人日本キリスト教婦人矯風会	特定非営利活動法人ピースウィンズ・ジャパン
女性の家HELP	特定非営利活動法人フェアトレード・ラベ
公益財団法人日本ユネスコ協会連盟	ル・ジャパン
公益財団法人日本 YMCA 同盟	特定非営利活動法人ブリッジフォースマイル
公益財団法人プラン・ジャパン	特定非営利活動法人文化学習共同ネットワ
国際環境 NGO FoE Japan	ーク フリースペースコスモ・コスモ高
国際環境 NGO 350.org Japan	等部・文化学習センター
国際基督教大学 SDGs 推進室	特定非営利活動法人ユートレック (UTREK)
国際基督教大学平和研究所	国際交流センター

特定非営利活動法人ワールド・ビジョン・
ジャパン

独立行政法人国際交流基金

独立行政法人国立青少年教育振興機構「国
立那須甲子青少年自然の家」

富岡保育所（群馬県富岡市）

西東京農地保全協議会（ノウマチ）

認定 NPO カタリバ コラボスクール
大槌臨学舎

認定 NPO 太陽光発電所ネットワーク
東京地域交流会

認定 NPO ヒューマンライツ・ナウ

認定 NPO フリースペースたまりば

認定 NPO 法人エバーラスティング・ネイチ
ャー（エルナ）

富士河口湖町役場

三鷹市

三鷹市地域ケアネットワーク

みたか市民協働ネットワーク

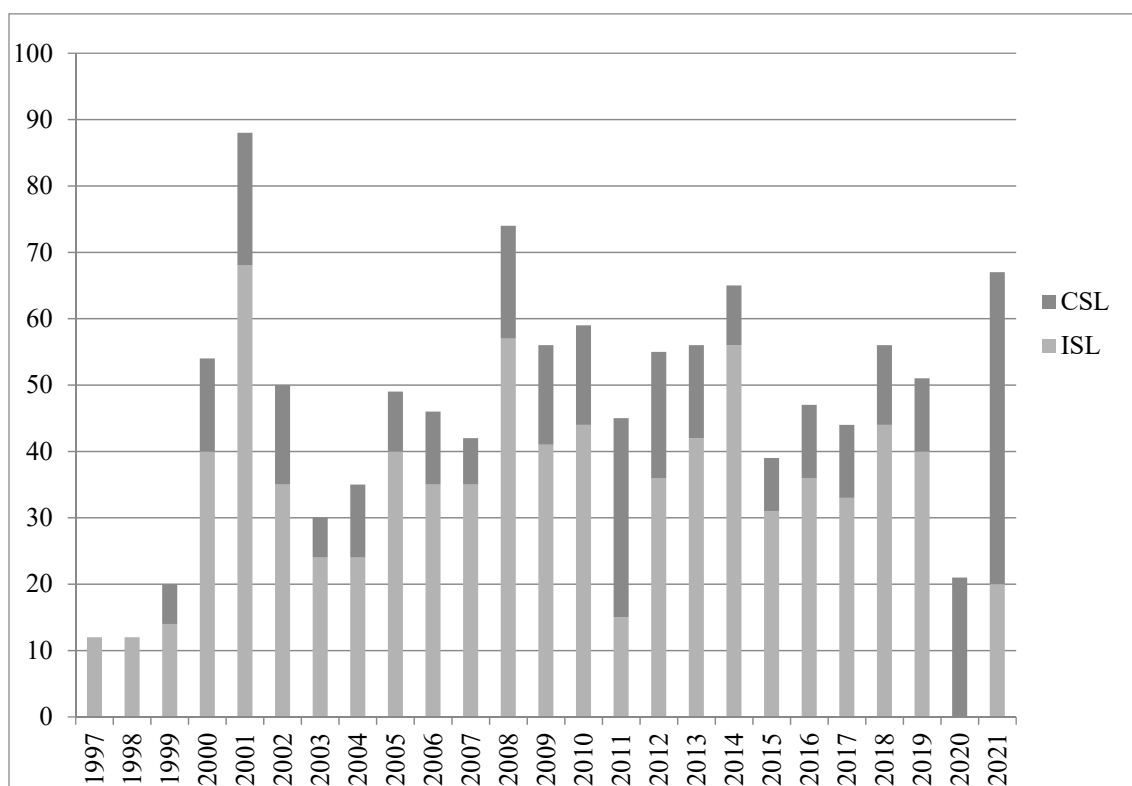
三鷹市立第七小学校

三鷹市立南浦小学校

有限会社メノビレッジ長沼

りんごの木子どもクラブ

添付6. サービス・ラーニング全体(国際・コミュニティ)の参加者数



CSL: Community Service-Learning ISL: International Service-Learning

年度	ISL	CSL	合計
1996	10		10
1997	12		12
1998	12		12
1999	14	6	20
2000	40	14	54
2001	68	20	88
2002	35	15	50
2003	24	6	30
2004	24	11	35
2005	40	9	49
2006	35	11	46
2007	35	7	42
2008	57	17	74

年度	ISL	CSL	合計
2009	41	15	56
2010	44	15	59
2011	15	30	45
2012	36	19	55
2013	42	14	56
2014	56	9	65
2015	31	8	39
2016	36	11	47
2017	33	11	44
2018	44	12	56
2019	40	11	51
2020	0	21	21
2021	20	47	67

サービス・ラーニング研究シリーズ 7

ICU のサービス・ラーニング
—20 年の軌跡と今後の展望—

Service-Learning of ICU
- 20 Years of Progress and Future Prospects -

2022 年 3 月 25 日 発行

発行 国際基督教大学 サービス・ラーニング・センター
センター長 西村 幹子

編集 西村 幹子

〒181-8585 東京都三鷹市大沢 3-10-2

TEL: 0422-33-3687 FAX: 0422-33-3685

URL: <http://office.icu.ac.jp/slc/>

印刷 株式会社 ICU サービス