

サービス・ラーニング研究シリーズ 8
Service-Learning Studies Series No.8

教員からみたサービス・ラーニング
Service-Learning from the Faculty's Perspective



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 8

Service-Learning Studies Series No.8

教員からみたサービス・ラーニング

Service-Learning from the Faculty's Perspective

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.8 (ISSN 1881-6282)

教員からみたサービス・ラーニング

Service-Learning from the Faculty's Perspective

Copyright©2023 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	2
執筆者紹介 Profiles of Authors	4
1. サービス・ラーニング～行動するリベラルアーツの社会実装に向けて～	5
Service-Learning: Toward Social Implementation of ICU Liberal Arts Education for Action 布柴 達男 <i>Tatsuo Nunoshiba</i>	
2. 理系の我々がサービス・ラーニングを通してどう社会に貢献できるか	14
How can We, as Science Majors, Contribute to Society through Service-Learning? 岡村 秀樹 <i>Hideki Okamura</i>	
3. 「豊かな体験活動」の観点から見る教員主導型サービス・ラーニングの実践	24
Practice of Faculty-led Service-Learning from the Perspective of "Rich Experiential Activities" 青木 浩幸 <i>Hiroyuki Aoki</i>	
4. 環境研究とサービス・ラーニング	34
Environmental Studies and Service-Learning 藤沼 良典 <i>Ryosuke Fujinuma</i>	
5. サービス・ラーニングにおける被爆地・長崎の役割	41
The Role of Nagasaki, an Atomic Bombed City, in Service-Learning 中村 桂子 <i>Keiko Nakamura</i>	
6. 長崎の原爆写真と ICU のサービス・ラーニング・プログラム	48
Nagasaki Atomic Bomb Photographs and ICU's Service-Learning Program 全 炳徳 <i>Byungdug Jun</i>	
7. サービス・ラーニングにおける大学教員の役割	56
The Role of Faculty in Service-Learning 西村 幹子 <i>Mikiko Nishimura</i>	

はしがき

サービス・ラーニングというと学生とコミュニティの関係性に焦点が当たりやすいが、教員の役割は何であろうか。日本においては、2010年代よりサービス・ラーニングに多くの注目が集まっているが、大学全体としてその哲学や教授法を深く検討し、合意した上で推進しているというより、フィールドワークを研究の中で行っている一部の熱心な教員が引き受けているところが多いのではないだろうか。本研究シリーズの第8巻では、教員がこの経験的学修をどのように捉え、実践しているのかに注目し、本学とパートナー大学の長崎大学の教授陣に自らがサービス・ラーニングを実践したり受け入れた経験をまとめて頂いた。

PBLと呼ばれる課題解決型学習、社会貢献のための無償奉仕としてのボランティア活動、学生自らの職業体験としてのインターンシップとは異なり、学生の問いやポジショナリティを通して学術的な学びとの接点を意識や行動の仕方という本質的な部分で模索するサービス・ラーニングにおいては、学問のあり方や教員自身のポジショナリティについて振り返ることが、実は非常に重要である。本シリーズに寄稿してくださった先生方の教育者・研究者としてのポジショナリティも極めて明確に記載されている。教員、学生、コミュニティの相互性の中で編み出される学びの醍醐味は対話、行動、省察によって現れる。この第8巻が、今後サービス・ラーニングを担っていく教員に広く読まれ、多くの学問観や教育観を議論しながら、サービス・ラーニング、ひいては今後の高等教育のあり方が展望されていくことを願っている。

2023年2月

西村 幹子

サービス・ラーニング・センター長

Preface

While service-learning often focuses on the relation between students and community, what is the role of faculty? Much attention has been paid to service-learning in Japan since the 2010s, whereas it seems that only faculty who does field work in their specialized field tends to take charges of service-learning programs without institutional back-up with thorough examination of and consensus on its philosophy and pedagogy. In the 8th volume of the SL Research Monograph Series, we asked faculty at ICU and Nagasaki University, a partner university, to document their experience of conducting a service-learning program or of receiving students in service-learning.

Programs that attempt to solve a problem through PBL, to contribute to society through volunteer activities, and to obtain vocational experience through internship are different from service-learning which explores more fundamental link between volunteer activities and academic learning in the epistemological and behavioral dimensions. Thus, questioning academia's epistemology and faculty's positionality is imperative in service-learning. In this volume, each faculty's positionality as an educator and researcher is vividly described. The best part of learning emerges in the dialogue, action, and reflection among faculty, students, and community. I hope that this volume will be read by many who would teach service-learning in the future and activate discussion on various perspectives of academia and education, and thereby to explore the future forms of higher education further.

February 2023

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)

布柴 達男 (Tatsuo Nunoshiba)

国際基督教大学教授（生物学・環境研究）
Professor, Biology and Environmental Studies,
International Christian University, Japan

岡村 秀樹 (Hideki Okamura)

国際基督教大学教授（物理学）
Professor, Physics,
International Christian University, Japan

青木 浩幸 (Hiroyuki Aoki)

国際基督教大学助教（教育学・平和研究）
Assistant Professor, Education and Peace Studies,
International Christian University, Japan

藤沼 良典 (Ryosuke Fujinuma)

国際基督教大学准教授（環境研究）
Associate Professor, Environmental Studies,
International Christian University, Japan

中村 桂子 (Keiko Nakamura)

長崎大学 核兵器廃絶研究センター（RECNA） 准教授
Associate Professor, Research Center for Nuclear Weapons Abolition (RECNA),
Nagasaki University, Japan

全 炳徳 (Byungdug Jun)

長崎大学・情報データ科学部 教授・副学部長
Professor, Vice Dean, School of Information and Data Sciences,
Nagasaki 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・言語教育部門長
Director, Service-Learning Center
Professor, Sociology of Education and International Educational Development,
Chair, Education and Language Education Department,
International Christian University, Japan

布柴 達男

国際基督大学教授（生物学・環境研究）

はじめに

サービス・ラーニング（SL）研究モノグラフに寄稿させていただくにあたり、これまでに何人くらいの学生の SL アドバイザーをさせていただいたのかを SL センターにお聞きしたところ、30 名の学生のアドバイザーをおこなってきたそうである。そのうち 18 件が環境系、12 件が教育系で、多くの学生が一般教育科目「環境研究」の履修学生であった。環境系 18 件のうち 13 件が WWF ジャパンサンゴ礁保護研究センター・しらほサンゴ村でのサービス活動であった。

環境研究の授業では、さまざまな環境問題を知識として伝えるだけではなく、環境問題に関する多様な学問分野の関わり理解するとともに、学生自身が主体的にその問題の本質に迫り、他のさまざまな環境問題や社会問題などとの繋がりに気づき、それらの問題解決のために自分達に何ができるのかを考えて行動に移す、行動変容を促したいと考えていた。環境研究の授業をきっかけにもった環境課題への興味関心を、SL に参加して現場で活動することでより一層深めてくれたのかなと想像した。

現在、異常気象や地球温暖化などの環境悪化、地球上の人口増加に伴う水、食糧、資源、エネルギーなどの枯渇、今まさに渦中にある感染症の蔓延、貧困や難民問題の拡大などの地球規模、世界規模の課題、また日本国内でも、環境悪化に伴う地震や豪雨などの自然災害、グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などによる社会情勢の急速な変化、経済や教育の格差の拡大などの喫緊の課題に直面している。これらの多くに共通して言えることは、我々人類がこれまでに経験したことのない課題であるということである。このような時代をよりよく生きるためには、以下に示すような能力、いわゆるコンピテンシーを身につける必要があり、それらを育み培うことが高等教育に求められている。すなわち、1) 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力、2) 人間として自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担い、倫理的、社会的能力、3) 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力、4) ・想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験などである（中央教育審議会答申、2012）。これらの能力は、ICU のディプロマポリシーである、1) 学問の基礎を固め、自発的学修者として主体的に計画を立てつつ、創造的に学んでいく能力、2) 日英両語で学び、世界の人々と対話できる言語運用能力、3) 自他に対する批判的思考力を基礎に、問題を発見し解決していく能力、4) 文理を問わず多様な知識を統合し、実践の場で活用する能力、5) 効果的な文章記述力とコミュニケーション力に基づく説明能力、とも非常に親和性が高い。

このような能力を育み培うためには、従来のような知識を得るだけの受動的な教育から脱却し、知識の習得とともにその知識を使えるようになることを学習目標とすることが重要で、自ら問題提議し、対話・議論を経て問題の解決策を探るという、PBL(Project Based

Learning)などの能動的学修 AL(Active Learning)を取り入れた授業が推奨され、ICU でも多くの授業で実践されている。しかしながら、教室内での学びでは、実社会との繋がり、実社会での課題解決への挑戦という点では限界があり、正課授業での学びと実社会あるいは問題の現場での SL 活動からの学びとの連携が極めて重要であると考えます。

本稿では、著者が担当する一般教育科目「環境研究」の AL 型授業と SL での活動体験の連携が、これらの能力を身につけるために、どのように協調し効果を示しているのか、その後の ICU での学び、さらに卒業後の実社会での活動にどのように役立っているのかを探ってみたいと考えた。そこで一般教育科目「環境研究」と SL を履修して卒業し、現在はそれぞれに異なる企業で働いている卒業生 3 名の協力を得て、ICU での学び、特に SL での学びが今の自分自身にどのように影響しているかを振り返っていただいた。それをもとに、ICU での学びにおける、正課授業と SL の連携の意義について考察したい。

一般教育科目「環境研究」

まずは著者の担当する一般教育科目「環境研究」について紹介したい。ICU の一般教育科目として環境をどのように学ぶのが適切なのかということを、前述の ICU のディプロマポリシーや社会から求められるコンピテンシーなども併せて考え、講義とグループ活動からなる AL 型授業をデザインした。講義では、人文・社会・自然科学の教員や実際に環境問題の現場や社会で課題解決に向けて活動されている専門家による講義により、さまざまな環境問題についての知識を理解してもらうとともに、環境問題に関する多様な学問分野の関わりを理解してもらう。一方グループ活動では、興味ある環境問題ごとにグループを作り、学生自身が主体的にその問題の本質に迫り、グループでの対話を通して、他のさまざまな環境問題や社会問題などとの繋がりに気づき、それらの問題解決のために自分達に何ができるのかを考えてアクションを提案する。そしてポスターセッションで多くの学生と議論を深める。その学びの過程から環境意識やコンピテンシーを向上させることができるのではないかと考えた。

授業では、学びを実感してもらうことと授業改善を目的にした履修前後の自己評価を行ってきた。2013 年度以降には、1) 環境問題の理解には多角的な視点が必要であることを知っている、2) 自分なりに環境の視点を持っている、3) 主体的に調査しデータの意味を深く考えている、4) 批判的に思考し、自分なりの考えを持っている、5) グループ活動の意義を理解している、6) 学んだことを行動に移している、というこの授業の学修目標に関する 6 項目について 10 点法で、加えて 2017 年度以降には、コンピテンシーに関する自己評価も行ってきた。コンピテンシーの項目は、一般社団法人大学 IR コンソーシアム学生調査「入学後の能力変化・スキルの獲得状況」(2017)を参考にした 17 項目、すなわち「一般的な教養」、「分析力や問題解決能力」、「専門分野や学科の知識」、「異文化の人々に関する知識」、「リーダーシップの能力」、「人間関係を構築する能力」、「他の人と協力して物事を遂行する能力」、「異文化の人々と協力する能力」、「地域社会が直面する問題を理解する能力」、「国民が直面する問題を理解する能力」、「文章表現の能力」、「外国語の運用能力」、「コミュニケーション能力」、「プレゼンテーションの能力」、「コンピューターの操作能力」、「時間を効果的に利用する能力」、「グローバルな問題を理解する能力」について 5 点法で自己評価してもらった。

その結果、学修目標にしている 6 項目については履修前の評価に対して、履修後はいずれも統計学的に有意に向上していた。またコンピテンシーについても「一般的な教養」、「分析力や問題解決能力」、「専門分野や学科の知識」、「リーダーシップの能力」、「他の人と協力して物事を遂行する能力」、「地域社会が直面する問題を理解する能力」、「国民が直面する問題を理解する能力」、「プレゼンテーションの能力」などは履修前に対して履修後には統計学的に有意に上昇していた。しかしその一方で、「異文化の人々に関する知識」、「異文化の人々と協力する能力」、「人間関係を構築する能力」、「外国語の運用能力」などについては履修前後で変化は見られなかった。すなわち、この「環境研究」という AL 型授業によって、これらの「異文化の人々に関する知識」、「異文化の人々と協力する能力」、「人間関係を構築する能力」、「外国語の運用能力」などの能力を向上させるには限界があることを示している。同時に、これらの能力は、正課授業で培った興味関心を、実社会に接点をもつ SL や正課外活動などの実践に参加することで、効果的に学べるのではないかと期待が窺えた。そこで 1 年生で環境研究を履修し、2 年生で SL を履修した卒業生 3 名の協力を得て、SL に関する卒業後リフレクションアンケートを実施するとともに、その 3 名に Zoom で集まって頂き、グループリフレクションを行なった。

協力者紹介と卒業後リフレクション

新堂初海さん：ID15 の卒業生。環境研究メジャー、社会学マイナー。2012 年度に SL を履修。国際環境 NGO FoE Japan で SL 活動。

SL 履修動機・活動：大学内、教室内だけでなく、実際のフィールドで学び、NGO の活動を知るとともに、自分の学びのテーマを見つけたかったため。活動期間が終わった後も継続的に関わり続けたいと考えていたため、国内の SL 受け入れ先を選んだ。活動は、環境 NGO において、マイボトルの持参啓発や利用促進の協力者を増やす活動、「脱使い捨て」提言のための調査や会議・訪問、森林関連のニュースの翻訳などを行なった。

気づき・学び：NGO がいろいろな団体・企業と協力して活動していることや、何かを提案するには相応の調査が必要だと知り、NGO としての活動の大変さやアクションを創出する面白さを学んだ。活動中、自治体や企業、他団体と接する機会が多く、自分にとってとても貴重な経験になった。思いの外、事務仕事も多く、「働く」ことのイメージがつかめ、ビジネスマナーなども学べたのは予想外であった。

SL 活動終了後、ICU にできたサステナブルキャンパス学生委員会（現 SUSTENA）のメンバーとして導入を行ったランチのテイクアウト容器のリサイクルは、当初のアイデアはお弁当箱のレンタルであったが、150 食分ものお弁当箱をどこに置くか、お弁当箱とデポジットの返却を誰が行うかなど、実現には大きな課題があった。しかし根気強く何度も食堂や総務グループの方々とも対話を重ね、リリパック（<https://www.yokota-co.co.jp/>）導入に漕ぎ着けることができた。さらに導入を伝えるためのキャンペーンとして環境イベント（現 E-weeks）を開催したことなどにも、SL での経験や学びが色々な相乗効果を起こしてくれたと感じている。卒業後の今でもマイボトルや脱プラスチック、森林のニュースなどには興味あり、当時携わった活動や調べたことが 10 年近く経った今、世の中で広まってきており、時代の最先端のことをやっていたのだと実感（時代がようやく追い付いてきた感覚）するとともに、今でも受け入れ先の NGO の活動に注目し続けている。

その後の自分にどのような影響を与えたか？：現在の仕事としては、環境問題に関係なくかつ必ずしも環境問題に力を入れている会社ではないが、SL 活動中に自治体や企業、他団体と接した経験が、今の仕事（営業）をはじめるときに役に立っただと感じている。プライベートでは、社会人になっても環境関係のイベントに参加したり、関連の書籍を読んだり、SDGs@ビジネス検定にチャレンジしたり、そして今の勤め先の周年事業に向けての社内アイデア募集に SDGs の取り組みを提案するなど、自分の興味関心の軸として繋がっている。就活の時に家族から「SL 中の姿が楽しそうだった」と言われたことで、いつかはこのような活動あるいは仕事をしてみたいと考えるきっかけになった。

SL 履修を考える学生に向けて：大学の外で社会人として働く大人と活動する、しかも自分の就活のためではなく、活動に貢献する＋振り返って共有することで価値が倍増することが SL の意義であると感じる。大学時代の学びや卒業研究のヒントになっただけではなく、ずっと関心を持ち続けていられる活動になったと感じている。活動先が、当初の理想通り長く関われる存在になり、環境問題に関わる人たちと自分との関係の入り口になってくれていると実感している。

早川詩音さん：ID19 の卒業生。生物学メジャー。2016 年度に SL を履修。NPO 法人ガリレオ工房で SL 活動。

SL 履修動機・活動：幼いころから、コミュニケーションに苦手意識があり、伝えたいことの 1 割も伝えきれないもどかしさを感じていた。苦手意識を克服したいという思いから、敢えて伝えることが求められる環境に挑戦したいと考えた。また、「なぜ？」と常に疑問が湧いてくる好奇心旺盛な性格で、数ある授業の中でも、生物学、環境研究は、「なぜ？」と問い続けることで、自分の身体、生活、生き物、地球のことに対する疑問が少しずつ晴れてくるのが面白い、と感じていた。そのようなこともあって将来は、コミュニケーションと科学をかけ合わせた「科学コミュニケーション」に関わりたと思っていた。そこで科学コミュニケーションを実践し、「科学の楽しさをすべての人に」を掲げて活動している団体ガリレオ工房で活動を行なった。具体的にどんな風に仕事にできるのか、私に何ができるのか、大きな挑戦だったが、「科学の楽しさについて、分かってほしい！」と宣言して、活動を開始した。実際に行った活動は、「発想力をそだて理科が好きになる 科学のおもしろい話 365 (ナツメ社こどもブックス)」の監修、実験教室のアシスタント（都内数か所、地方）、科学実験の準備・開発などで、今後どのように科学コミュニケーションに携わっていきたいか、どうやって役に立てるのが不明確だったので、自分にできることはなんでもやりたいと、色々チャレンジさせていただいた。

気づき・学び：ショー、動画作成、科学実験イベント、書籍、絵本の読み聞かせなど、さまざまな媒体で科学コミュニケーションを体験できたことは自分にとって大きな学びであった。しかし良い意味で期待を裏切ってくれた学びは、科学の面白さは「失敗」に隠れているという発見である。リニアモーターカーのミニチュアを作る実験で、理論的には動くはずなのに動かないので、モーターカーの素材を軽くするなど色々工夫したが、やはりうまくいかず諦めかけた時、ちょっとしたきっかけで線路部分に使用していたアルミニウムが酸化し、電気の通りが悪くなっていたことがわかり、解決した。この時のことは、今も鮮明に覚えていて、こうして知ったアルミニウムの性質は忘れがたいものになったし、実

験が想定通りに進むときよりも、失敗し工夫を重ねてうまく行ったとき、沢山の学びと楽しさを得られる、と考えるようになった。科学に限らず、うまく行かなかった時にあれこれ試行錯誤する過程を楽しむということは、その後の人生でも常に念頭においている。

その後の自分にどのような影響を与えたか？：科学コミュニケーションに対する興味はSL終了後も続き、教職科目の理科教育法を受講して模擬授業をデザインし実施したり、科学コミュニケーションを学べるオーストラリアの University of Queensland への交換留学を決め、大人向けに科学についての Podcast を作成したり、科学研究で分かった内容を一般向けに公開するためのビデオを作ったり、さらに視覚特別支援学校での科学ヘジャンプという眼の不自由な子どもたち向けの科学イベントでも実験教室を実施するなど、SLでの経験がその後のICUの学びや正課外活動に大きく展開させてくれた。

卒業後、コンサルティング企業で2年間ファイナンスの仕事をした後、1年前に社内異動を経て環境に関する取り組みを担当するようになった。2つの仕事に共通しているのは、数字や環境について「伝える」ことが求められる点である。ガリレオ工房で活動をするうち、色々な方法で複雑な事柄を伝えられるようになりたい（できれば、分かりやすく、面白さも一緒に伝えたい）という気持ちが一層強くなった。また「財務的な運営がもっとうまくゆけば、大事な活動をより広げて行けるのに」というお話を聞いたことも、ファイナンスの仕事を選んだ理由である。そしてより科学コミュニケーションに近い仕事を希望し、現在の部署への異動を決めた。現在の仕事では、自社の環境貢献活動の実施、社内外への発信、環境テーマのイベント運営などを行っている。今、働いていて、周囲から学ばせてもらおうと同時に、どうやって自分は役に立てるだろう？と考えて、他の人と一緒に仕事をすることを非常に楽しんでいる。

SL履修を考える学生に向けて：大学時代を振り返ると、「教えてもらう」「してもらう」ことに慣れてしまっていたように思う。SLで活動している時、ガリレオ工房でいつも、自分に何ができるかを考えていた。現在は、会社の中で、自分の経験やスキルを活かしどのように貢献できるかを考えている。また、社会全体に対する広い視野を持ち、どんな活動を実践していけるのかを考えられるようになりたいと思っている。一方的に「学ばせてもらう」「してもらう」ではなく、どうやって自分は役に立てるだろう？と考えて、自分の時間を使って、誰かの役に立つ経験をすることが、大きな意義だと思う。また、アルバイトではなく、純粋に、自分の興味関心にしがたって、いかに役に立てるかを考えながら活動できるのは、SLならではの貴重な経験だと思う。

大西みなみさん：ID20の卒業生。MCCメジャー、GSSマイナー。2018年度にSLを履修。WWFジャパンサンゴ礁保護研究センター・しらほサンゴ村でSL活動。

SL履修動機・活動：いろいろなことに興味があり、せっかくの夏休みに何か経験したかった、教室での勉強だけではなく、社会の中で何ができるのかを試してみたかった、環境研究の授業を受講して環境に興味を持ち、国際的な環境機関であるWWFの活動に興味があったという3つの理由でSLの履修を決めた。活動としては、農作業に使っている赤土の珊瑚への影響の調査、農家の方々への環境啓発、主に子どもたちに向けて珊瑚礁の素晴らしさの体験、WWFの活動拠点になっているサンゴ村を身近な存在にするための活動など

を行った。また WWF の白保サンゴ村で島の農作物や小物などを販売する日曜市を開催したり、子どもたちの夏休みの自由研究をサポートして、島のカルタを作ったりした。

気づき・学び：最初は「石垣の環境の素晴らしさを保全すべき」との考えのもと、調査や啓蒙をすると考え、もっと海洋保全の調査などに直接的に関われると思っていたが、WWF の活動はそうではなかった。なぜ、そのような環境保全以外の取り組みに力を入れているのか疑問に思った。活動を行なっている中で気づいたのは、島の方々は島の環境の素晴らしさに慣れ、当たりまえになってしまっているためか、価値に気づいてない（価値を忘れている）とのこと。だからこそ外部の人間の価値観を押し付けるのではなく、まずは島の人々に、石垣の環境の素晴らしさを思い出してもらうことが大切との考えで、子どもたちにシュノーケルで珊瑚礁の美しさを体験してもらったり、森林を探索して植物の植生やそこに住んでいる昆虫などを観察してもらい、見てきたことを家族に伝えてもらうという、環境教育を実践しているのだと気づいた。また白保サンゴ村で観光客向けに日曜市を開催したり、子どもたちの夏休みの自由研究をサポートしていたのも、WWF のオフィスが島の人たちに受け入れられることを大切に考えてのことだと気づいた。自分達は島に住み着くわけではなく、いずれ島から離れる。だから島の人たちの手で、素晴らしい島の環境を、自らで守ってもらいたいとの活動であると理解できた。

その後の自分にどのような影響を与えたか？：SL の経験が自分の中でとても大きなものだと思っている。海洋保全に漠然とした興味・関心を持っていたが、その保全活動が実際の地域や社会の中でどのような役割を果たしているかを知るきっかけになった。外から見ていて、この方法の方がいいのにとか、もっとこうすればいいとか考えていても、実際に現地に行くと、それぞれの社会課題の当事者にどのように意識づけていくかなど、外から見ただけではわからない状況があることを知る機会になった。また WWF での活動からの学びも大きかったが、石垣島に 1 ヶ月住んで、島の人たちと話したり生活に触れたことで、島の人たちの立場がよく理解できたし、それを理解することが課題解決に大切であることを学べたのが自分にとって大きなものとなっている気がする。その後も、国連女性の地位委員会に参加してジェンダー問題に触れたり、難民支援 NGO で働いて難民問題について考えたりと、環境だけではない社会課題を実社会でどのように解決していくのかを学ぶことにつながった。

それは現在の仕事にもつながっている。今はメディア関係でクライアントの企業と共同で、途上国のライフライン支援の仕事をしている。途上国にライフラインを支援することは大切であるけれど、その支援がその人たちの今ある文化やライフスタイルを変えてしまう可能性があることの責任も伴う。例えば、電気がない地域にソーラーパネルを設置して、夜も電気がつくようにしたとする。このことは確かにその地域の住人にとっては嬉しいことだと思うが、夜も電気がつくようになることで、その地域の住人たちのライフスタイルや近隣の電気がない村との関係なども変わってしまう可能性がある。そのことを想像しないままに支援をすると、その支援が単なる自己満足になってしまう。電気の問題が単に電気の問題ではなく、さまざまな問題と紐づいていることを考えるきっかけになった。そのような考えを持つようになったのは、SL や ICU での様々な学びの結果だと思う。

SL 履修を考える学生に向けて：SL の履修を考えている人には、少しでも興味あることはやってみてほしい。ICU のいいところは学生の身分を最大限に活かしている学生が多いと

ころ。あれだけ自由に学びたいこと、やりたいことを一生懸命にやれる時期はない。興味あることがあれば、少しでもやってもらいたい。それをやれたのが自分の原点。また教科書、教室での勉強だけではなく、実際の社会、コミュニティーでどのようにいかせるのか、あるいは活かさないのかを学ぶ機会が必要で、それをできるのが SL だと思う。

グループリフレクションを通して

3名の卒業生にご協力いただき、Zoomでグループリフレクションを行った。最初、簡単な自己紹介とどのようなSL活動を行なったかについて話していただいた。その後、コンピテンシーの17項目について紹介し、それぞれの項目が、ICUにおける授業、SL、課外活動、寮生活、留学などのどれから学べたと思うかをあげてもらい、ICUでの学びのリフレクションを行いつつ、現在の自分自身のあり様や仕事などにどう繋がっているかなどについて対話して頂いた。コンピテンシーの17項目それぞれは、ICUでのさまざまな学びの機会を通して学べたと感じていたが、その中で特にSLから学んだこととしてあげたのは、人間関係を構築する能力、協働して物事を遂行する能力、地域社会が直面する問題を理解する能力、国民が直面する問題を理解する能力、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力、さらに異文化の人々に関する知識、異文化の人々と協力する能力などであった。ただそれらのことはSLのみから学べたというのではなく、授業、SL、課外活動、寮生活、留学、そして日常的な学生同士や教職員との対話など、4年間のICUでのあらゆる時間を通して身につけることができたという方が適切で、SLは一つの大きな「きっかけ」となったと感じているようであった。

キャンパスでは学生同士の人間関係が主であるが、SLの受け入れ先では、そこで働く人々、その分野の専門家などが活動をされていて、彼らと話し合いをしたり、何かを提案したりすることが必要になる。そのためには相手の話をしっかりと聴き、その人を理解し、人間関係を構築しないと物事はスムーズに進まない。異文化というと外国を想像しがちであるが、例えばWWFで環境保全活動をするにしても、まずは石垣島の人々のコミュニティーに受け入れられ、協力を得なければ何も始まらないし、そのためにはまずは島の人たちとの人間関係を構築しなければならない。WWFの保全活動に限らず、SL活動を行うような実社会では一人で仕事を行うことはまずなく、チームとして活動する。またその活動には多くのステイクホルダーが関わる。国や地域が直面する問題を突き詰め、理解するとともに、あらゆるステイクホルダーと対話をしながら彼らへの影響を理解し、協働して問題解決のために活動することが求められる。SLを通して、その様な場に身を置き活動した体験からの学びは、人間関係を構築しようとする姿勢、協働して物事を遂行しようとする姿勢、国民や地域社会が直面する問題を理解しようとする姿勢、異文化の人々を理解し、協力しようとする姿勢などを習慣化するきっかけとして大いに重要なのだと考える。そして4年間のICUでの学びを終え、社会人として社会で貢献する中で、その習慣や学び続ける姿勢が能力として発揮されるものだと考える。

教員主導のSL「科学を伝える」を担当して

2021年度には私自身が教員主導のSLを担当した。私自身が学生たちとともに子ども科学教室を実践してきたのは15年になる。当初は子どもたちに科学に親しみを感じてもらい

たいとの思いから始めたが、実践してみると子どもたち以上に、企画段階では子どもたちのことを思いながら実験を考え、予備実験を繰り返し、子どもたちにどの様に伝えようと楽しんでもらえるか、興味を持ってもらえるかを考えながら実践に挑む。実施当日には、子どもたちの表情から、説明が伝わっているかどうか、実験操作を間違えなくやり、予想通りの結果が得られているかどうかを観察し、そして理解できていない子、実験操作がうまくいってない子など、想定外の状況があった場合、その場で判断しサポートしなくてはならない。そこには子どもたち以上に、いろいろなことを気づき、学ぶ学生たちの姿を感じた。

そこで SL では、「地域の子どもたちに楽しい教育機会を提供することで地域に貢献すると同時に、受講生は理科教育、環境教育の目的について考え、子どもたちとの触れ合いを経験し、実際的な教育を経験し、学校や子どもたちをとりまく地域コミュニティがどのように連携して子どもたちを育てているかを実地に学ぶ。」というのを学修目標とし、また同時に「子ども達を対象にすることで、何を伝えるか以上に、対象を主体に、いかに伝えるかについて考え、実践することで、本質的なコミュニケーション能力を高める。」ことをも目標にした。ただ、今回は、従来の正課外に参加希望の子どもたちを対象に行行ったイベントとは異なり、小中学校の授業の一環として実験を行うため、「その学期に授業で扱った内容について、実験を通して理解を深めさせてもらいたい」との学校側からの要望もあって、「楽しんでもらう、興味を持ってもらう」ための科学教室から「考え、理解を深めてもらう」ための授業を実施することになり、学生たちにとっては一層、ハードルが高まった。

自然科学メジャーに加え、社会学メジャーを含む 8 名が受講し、5 つの小中学校での実践後、その企画・実践から、学生たちは何に気づき、何を学び、そしてどんな能力が身についたのかを振り返ってもらった。柔軟に対応する力、全体に目をむけ把握する力、想定外のことにとも対応する力、相手のことを考える力、他者に目を配り適切にサポートする力などさまざまであったが、ほとんどの学生があげたのがコミュニケーションやプレゼンテーションについてであった。企画段階では、「全く違うバックグラウンドの人と企画会議を重ねることで、こんな考え方があるのか、このように話し合いを進めていくのかなどを学んだ」、「理科に対して苦手意識を抱いていたため、最初は議論に加われなかったが、苦手意識を持つ自分だからこそわかる、わかりやすい実験内容、わかりやすい伝え方があると気づき、いかに実験内容を日常の事柄と結び付けることが大切かなど、積極的に自分の考えを伝えられるようになった」「生徒は何をどこまで理解していて、どのような質問をしたら好奇心を持ってもらえるか、理解を深めることになるのかなど、聴き手を思って説明を考えることの大切さ」など、そして実践からは「大勢の生徒の前で話す上での伝え方」「一人一人との接し方」「先生としての子どもたちへの対人スキル」などが身につき、「ただ知識・情報を与えるのではなく、生徒が自分で考えられるような実験を考案・実践する中で、教育をより多面的に捉える力を身につけられた」「限られた時間の中で、困っている生徒をどうすべきなのか葛藤があったが、多少時間を要したが、個別に問いかけ、考えてもらいながら解決したことが、その子にとって大きな理解と自信と科学に対する興味につながった気がする」などの気づきや学びがあった。コミュニケーション能力というと、「発信」に焦点を当てがちで、ICU の授業内でのプレゼンテーションなどは同じよう

な知識レベルの学生に対して発信するため、「いかに発信するか」より「何を発信するか」に意識が偏る。しかし本来コミュニケーションがうまく成立したかどうかは、聴き手に伝わったかどうかで決まるもので、主体は聴き手にある。子どもたちを対象にすることで、企画を始めるなり、「何年生？6年生の理科ってどんなことを習ってるんだろう」「先生、小6の理科の教科書、ないですかね？」との声が上がった。すでに主体が子どもたちになり、そして議論は「何を伝えるか」に加え「いかに伝えるか」になっていた。

まとめ

環境問題、また子ども科学教室に限らず、直面するさまざまな課題に興味関心を寄せ、その課題の本質を突き詰め、あらゆるステイクホルダーの声に耳を傾け、それぞれの立場を理解しつつ、多角的な視点からより適切な方法を考え、協働して問題解決にあたる、これこそがICUのディプロマポリシーを達成することであり、ICUの目指す「行動するリベラルアーツ」なのだろうと考える。今回3名の卒業生の協力を得て、ICUでの学びを振り返ってもらい、また教員主導のSL「科学を伝える」を履修した学生の振り返りをもとに、ICUの教育におけるSLの位置付けや意義を考えた。そして、ICUで学び、ディプロマポリシーや「行動するリベラルアーツ」を社会実装するための軸の一つとして、SLは重要な役割を担っていると感じたのである。

謝辞

サービス・ラーニング研究シリーズ（モノグラフ）に寄稿させていただく機会をいただき、感謝いたします。ICUの教育におけるSLの位置付けや意義について考える良い機会になりました。またこの寄稿にあたり、本学卒業の新堂初海さん(ID15)、早川詩音さん(ID19)、大西みなみさん(ID20)の3名には、SLに関する卒業後リフレクションアンケートに協力してくださったとともに、お忙しい中、Zoomでのグループリフレクションにご参加頂いたことを心から感謝いたします。

参考文献

中央教育審議会（答申）（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
一般社団法人大学IRコンソーシアム学生調査（2017）「入学後の能力変化・スキルの獲得状況」

理系の我々がサービス・ラーニングを通してどう社会に貢献できるか

岡村 秀樹

国際基督教大学教授（物理学）

1. 理系のサービス・ラーニング

ICU のサービス・ラーニングは 20 年もの歴史を持ち、他の大学になかなか見ることのできない野心的なプログラムである。筆者も何度かサービス・ラーニング・アドバイザーになったことがあり協力させていただいた。学生はさまざまな学びを得ていたが、先方の作ったプログラムに沿って活動するケースでは、個人が折角特別な資質を持っていたとしてもそれを活かすことが難しく、それが活かされればもっと社会に貢献ができる可能性はあると考えていた。

筆者らのように理系教育を受けた人間は、さまざまな知識や技術を身につけてきたのだから、それらを生かして地域社会にもいろいろな小さな貢献ができるはずである。どんな貢献ができるだろうか。海外の事例を調べてみると、3D プリンタを使ってペットや野生の動物の義手義足を作る活動をしているグループが目にとまった。近年、筆者が取り組んでいる 3D プリンタやレーザーカッターを用いてさまざまな貢献ができそうだ。自分の持つ知識技術が確かに誰かの役に立ったという充実感を与えてくれるだろう。事故や病気による顔の一部分などの欠損を 3D プリンタを活用して補い社会復帰を容易にする事例もあった。これは一例に過ぎず、たとえば環境の汚染を調査するとか、理系ならではの貢献は色々ある。

このようなことを日頃から考えていたので、一昨年に教員主導のサービス・ラーニングの募集があった際に（おそらく）初めての理系分野のサービス・ラーニングとして手を挙げさせていただいた。先ほどのアイデアのようにさまざまな活動が理系分野のサービス・ラーニングとして考えられるが、考えた末に、小中学生対象の科学教室とした。

2. 科学教室

科学教室にした理由は、多くの子どもたちに科学への親しみを持たせることができ、将来にわたってそこで育んだ科学への親しみが彼らに影響を与える可能性があるからである。上述のようなある特定の人々を対象とする個別の問題解決では影響を与えられる対象は限られる。それに対し、これから社会に出る小中学生が対象の科学教室ならより広い社会的意味が期待できると考えた。また、筆者は昔から科学教室の活動を行っており、科学と社会貢献、サービスを強く結びつけて考える機会も多く、科学教室の活動はサービス・ラーニングとして成立すると思った。

科学教室は子どもたちにどんなサービスとなるのだろうか。まずは筆者自身の原体験を 1 つの例として示したい。小さい頃を思い返してみると、親からもさまざまな科学への刺激を与えてもらったが、地域や学校でもいろいろな機会があった。小学生のとき、各学校から少数名の児童が推薦され数週間にわたって小さな研究を行うプログラムに参加する機会を得た。今となって振り返れば、この経験は自分の方向性を決めるのにある一定の影響を与えたと思う。そこで教えてくださった人はどこかの企業の研究者の方だったと記憶し

ている。そのとき教えて下さった方と、自分も今同じことができる立場になったので、今度は自分が次の世代に同じことをやってあげるべきだという思いがある。科学教室の実施は未来を担う子どもたちへの贈り物だと考えている。

協力してくれた学生に対する教育効果も大きいものと思われる。学生は理系教育で得た自らの資質について再評価を行い、社会の中での自分の位置づけを確認することができる。目に見える具体的な成長としては、人前で話したり、リーダーシップを発揮したり、企画を進行する力が上達する。実際、学生は回を重ねるごとに声も大きくなり、臨機応変に対応できるようになる。将来会社や地域社会でも同じようなことをする機会は必ずあるので、科学教室の実施の経験があれば、その時に躊躇なく計画実行できるものと信じている。そうすれば科学教育の輪はさらに拡大し再生産されるという期待も持つことができる。

3. 文理の分離

科学教室を入口にして科学教育についても考えてみたい。科学教育が日本では重要である特別な理由があって、それは日本が文系と理系に分けて教育する世界的にも珍しい制度をとっており、文系と理系の間の断絶が深い国であることが背景にある。近代化の過程で早く欧米に追いつこうとしていた日本が事務官とエンジニアを早く養成する必要に迫られて生まれた制度らしい。確かにその目的は達成していると思うが、この制度の下で教育をされると教養が偏ってしまうという明らかな弊害がある。多くの高校では一度コース分けがされるとクラスも別になりもう一方のコースの授業は受けることができないので、もう一方のコースの授業を受ける機会自体が失われてしまうのである。進学後も他学部の授業を受ける事は簡単ではない。そもそも文理でキャンパスが別の大学も多く、それも理由となってサークルやクラブもそれぞれ別であったりするので、交流する機会も限定される。就職も理系文系で別であることも多く、大学を出てからもその区分はついてまわる。筆者は「文理の分離」と呼んでいるのだが、このように長い期間、人々を2つの集団に分けて教育すればそれぞれの文化が生まれ、そしてその間には深い溝が生まれて互いへの無理解がさまざまな問題を生む。教育に関しても、文系と理系を跨ぐ教員はほとんどいないので、このような文化の違いは強化、再生産されることになる。日本ではこうした強力な文理分け教育の結果、この「文理の分離」が他国に比べて顕著にあらわれると考えることは自然であろう。

C. P. スノウは1959年のケンブリッジ大学での講演で、当時のイギリスの文理の互いの無理解を問題視して「2つの文化」と呼んだ⁽¹⁾。ここで指摘される「無理解」はイギリスよりもさらに強力な文理分け教育が行われていることを背景に、日本ではもっと広い範囲で存在している可能性があり、社会の重要な問題に対してもその影響が生じていても不思議ではない。たとえば政治の世界を例にしてみると、日本では理系の人材は圧倒的に少ない。科学の知識がどうしても必要な問題が生じたとき、科学者委員会が作られたりすることはあるのだが、専門家と政治家がうまくコミュニケーションできないのはコロナ騒動でも見られた。別の例を挙げると、歴代の科学技術庁長官は法学部卒か経済学部卒であるが、このポジションには理系の人材になったほうがより適切な判断が下せるのではないだろうか。アメリカのエネルギー庁長官はノーベル物理学賞受賞者などがなっている。筆者は日本社会の中での文系と理系とのディスコミュニケーションが大きな社会的損失を生じている

とっていて、それによる日本の将来への危機感を抱いている。そのディスコミュニケーションを少しでも軽減させるため、初等教育を対象にした科学教室が有益であると考えている。文系理系にかかわらず科学という共通の体験を増やし、そこで使われる言葉を理解し、互いにコミュニケーションを取れるようになることが大切だと思う。

4. 文理両道を目指して

ICU は日本の中でおそらく最も文理の壁が低い大学である。筆者の大学時代を思い返しても当てはまるのだが、他大学では他の学部の授業はなかなか取ることにはできない。ICU ではどの授業でも何の問題もなく登録できるし、クラスで浮いてしまうこともない。理系で入試に合格し文系メジャーに進んだ学生や、その逆も多い。文系理系の両方の文化を理解し、両方の世界で話ができる人材、そのような資質を私は「文理両道」と呼んでいる。日本では希少である「文理両道」の人材を生み出すことのできる数少ない大学の1つが ICU だと思うので、ぜひ ICU 生はそれを目指してほしい。クラスに理系文系の両方の学生がいて議論ができる環境というのは普通では得られないのである。

筆者の一般教養の物理にも文系の学生は多く、時に文化の違いと思われる齟齬も生じる。そういう機会こそが大切である。一例を挙げると、飛行機がなぜ往路と復路とで飛行時間が異なるかを説明したとき、ある学生が、私の説明は間違いで、地球が回っているため飛行機が浮かんでいる間に地球が回ってしまうからだと言った。私はそうではないことを説明したが、その学生は自分の考えに固執し、考えを途中で変えることは全くなかった。これは多分、文化の違いのためであって、理系の分野では途中で考えを変えることは普通であるが、それが自信のなさや根拠の薄さと映るために自分の信念や考えを貫くことが必要な文化もあるのだと思う。

科学的手法で一般に推奨されるのは次のような手順であって、1つの可能性が消えれば次の可能性が浮上するというプロセスを繰り返す。

- すべての可能性 (story)を考える。(常識で決めつけない)
- その story は、判明しているすべての事実を説明できなくてはならない。一つでも説明できないものがあつたら、その story は破棄する。
- 残った story の中で、最も無理なくすべての事実を説明できる story はどれか。

このような作業をアメリカの物理学者 ロバート・W・ウッドは次の例え話で表現している⁽²⁾。

「物理学者があるアイデアを思いつきました。考えれば考えるほど、そのアイデアがどんどん意味のあるものに思えてきて、文献などを調べてもますます有望に思えてきます。こうして準備をしたのち、物理学者は実験室に入り、適切な実験方法を考え出してそのアイデアをテストすることになります。実験は丹念になされ、さまざまな可能性がチェックされ、正確な測定値を出すために何度も実験を繰り返し、エラーバーは小さくなって行きます。ここまでくれば、もはや結果がどう出るかではなく、実験が示す答えだけが問題になります。すべての作業がおわったとき、念入りの実験から分かったのは、そのアイデア

には価値がないということでした。そこで物理学者はそのアイデアを捨て、混乱した頭をすっきりさせ、新たなものに向かうのです。」

このように、自然科学の分野では次のアイデアに移って大幅に考えを変えてしまうことに躊躇がないので、しばしば驚かれることもあるが、むしろそれが自然科学の世界では取るべき態度ということになっているのである。自然科学以外の分野では、考えを途中で変えるというのが信憑性のなさに結びついてしまうこともあるらしく、これが分野による文化の違いの1つの例といえよう。

実験をしていると、いかに自分の偏見や思い込みがあるかに気付かされる。どんなに自分の考えが当然と思えてもそれを決めつけて自分だけで判断してはいけないのである。この態度を教えるためには科学が最適である。なぜならば実験や計算で答えが明確に示されて自分の考えが間違っていたとはっきり示されるからである。間違える事が訓練の一環として大切なのである。文系の分野では、間違った解釈だとはっきりと示されることは少ないと思うので、この点も大きく違うと考えられる。このように間違える体験を重ねると判断が慎重になっていくはずで、自分の常識や思い込みで判断したり決めつけないことがいかに大切かを身に染みて習得していく。世間では、何か1つの部分だけを取り上げて結論を出し、都合の悪い部分は無視するという方式の議論がよく見かけられ、エビデンスという言葉が使われているが、これは科学的議論ではない。科学的議論ではむしろ都合の悪い部分が重要なのであって1つでも矛盾する部分があればその説は破棄しなければならない。

それと、議論の前提を人の言ったことや書物に求めるのも理系の文化とは相容れない。ここにこう書いてあるからこうなのだ、という言い方をしばしば世間で耳にするが、それは人間が書いた物であって、その時の状況や立場によってそう書かなければいけなかったかもしれない、前提とすることはできない。それではなぜニュートンの法則は議論の前提とするのか、と質問されることもあった。理系学生からは出てこない質問である。さまざまな検証実験にすべて耐え抜いたものだけが「法則」となってそれは前提として構わない、その段階以前のものは「説」と呼ばれる、と説明すると、「法則」だっていつも絶対に正しいかはわからない、一万回の検証実験で正しかったとしても一万一回目で違うかもしれない、と言われて難儀することもある。確かにそう言われてみるとそうだ。一万一回目でも成立するに決まっていると信じていることが、我々理系の文化なのかもしれないと逆に気付かされた。実際、科学教室を行なって、学生も似たような質問を受けたりしていたので、自分だけではなく科学教室を教えている学生も同じような体験をしていると考えられる。

5. 科学の文化を伝える

もし日本が、今のまま「文理の分離」の方針を続けるのであれば、両者のコミュニケーションを可能にするための方策を考えるべきだ。そのために最初のステップが科学教室であり、同じ経験を共有することによって相互理解は促進されるはずである。

科学教室の実施の際には、理系の文化の考え方を促すような問いかけを行っている。子どもたちが何かに気づいたら「どうしてだと思う？」とまず聞く。「これをこうしたらどうなると思う？」と予想させる働きかけもよく使われる。「別の可能性も考えてみて」と

か、結果を見て「どの説明が正しそう？」などの働きかけもされる。ただ現象を見せて解説する訳ではない。このような考え方に慣れてもらうことが大切だと思う。知らなければ理系ではこのように考えるということを理解できなくて、ディスコミュニケーションの原因になってしまう。文化を知っておくということは重要である。極端な例かもしれないが、アメリカでは家の中で靴を脱がないこともあると知っていれば、日本の自宅にアメリカ人を招いた時、靴を脱がなかったとしても驚かないだろうけれど、知らなければ失礼な奴だと怒ってしまうかもしれない。文化の違いを知っておくことは、このようにとても大切なことなのだが、日本の今の教育システムでは理系の文化をうまく教えられていないと思う。

文系理系の隔たりなく一緒に科学教室を楽しみ共通の体験を増やすことは、科学を文化として捉えなおし、互いの円滑なコミュニケーションにすることに役立つだろう。それが目的の1つと理解すれば、筆者らの行う科学教室の活動は来たい人だけが来るのではなく、全員を対象にすることが重要だということが理解してもらえると考える。だから可能な限り、小学校や中学校で授業の1つとして実施させてもらうことを目指してきた。

6. 科学教室の実施

小中学校の授業中に科学教室を行うに際して、相手方との日程合わせが非常に大変であった。その日程で参加できる学生だけで行うのであるが、学生はそれぞれ全く別の履修時間割で動いているので通常の授業で科学教室を実施する場合、日程調整が難しい。当初はあまり意識しなかったが、日程が固定されておらず自由度が高いことがサービス・ラーニングの授業の大きな利点だった。春学期に開始して、成績は秋学期につけるので夏休みや秋学期も日程を設定できるため本当に助かった。たとえば三鷹市主催で開催された「防災マルシェ」⁽³⁾の日程は九月初旬と、秋学期開始直後であったのでサービス・ラーニング以外では準備ができず、参加は難しかったであろう。

科学教室で実際に行った活動詳細であるが、まずはサービス・ラーニング・センターのアレンジで三鷹市と包括協定を結び、三鷹市教育委員会における小学校、中学校の学校長の定例会合で宣伝の時間をとってもらい、協力してくれる小中学校を募った。その結果、1年目（2021年度）は、4つの小学校で12クラス（2クラス、3クラス、2クラス、5クラス）を教えた。内容は、CD分光器、電気ペン、塩析（豆腐）、風力発電、DNA抽出、人参ロケット、であった。CD分光器というのはCDの溝を利用した分光器を作り身の回りの光を分光するというものである。電気ペンは紫キャベツがpHによって色が変わることを利用して電気を流して紙の裏表で電気分解を起こさせ字を書くもので、塩析は豆腐ができる反応をやってみるものである。DNA抽出と人参ロケットは布柴教授（生物学・環境研究）が行っているものでそれぞれ、バナナなどをすりつぶしてDNAを沈殿させるのと、人参と酵素で反応させて小さな容器中で気体を発生させ圧力を高めてロケットのように飛ばすというものである。同じ年に中学校でも9クラスを教えた。いずれのクラスともにCD分光器についてであった。2年目（2022年度）は、中学校で5クラス、小学校で3クラスで、同じくCD分光器について科学教室を行った学校もあれば浮力をテーマにした学校もあった（図1参照）。今、日程調整中のものもあって市内6クラスを対象に、内容は、先方の要望により月の満ち欠けについて取り上げる予定である。学校からフィールドを移して、

今年度は新たな試みとして三鷹市主催の「防災マルシェ」というイベントに出店し、科学教室を行った（図 2 参照）。このために主に会場に来た小学生を対象として、防災に関連した新たな内容を作った。物体には固有振動数というものがあることを実験と工作で理解してもらい、それが地震の時の建物の揺れ方に関係していること、そして耐震、制震、免震の説明をするというものである。



図 1. サービス活動先の小中学校における実験の風景



図 2. 「防災マルシェ」における科学教室の様子

7. 学生の学び

科学教室のふりかえりとして学生が提出したレポートから、科学教室というユニークなサービス・ラーニングが学生に対しても一定の教育効果があることが読み取れる。まず理科教育の意義について、学生も使命感を強く持つようになったことが表れている。

「一番の成功は、特に小学生の中に楽しんで実験をしているように見える人がいたこと。例えば、ある人にとって数学が難しいということは、自然科学の勉強のある一面でしかない。今回の授業で理科の勉強を楽しめた経験が、自然科学の前向きな印象として残ることを期待する。」

また子どもたちに科学の文化、考え方を育んでいくことに意識を割いている様子も見とれる。

「授業の中で子供達に『何でこうなるのだろう?』『これをやってみたらどんな結果になるかな?』』といったように生徒たちに質問を積極的にぶつけられたことは、アクティブラーニングを目的に掲げた中で非常に上手く行ったことだと考えています。また、授業の導入で子供たちに知っていることを聞いて黒板に挙げ、そこから実験の目的を伝えるところまでスムーズにつながられたことも個人的に感触が良かったです。」

理科教室企画実行の経験を積めた、という感想も多い。

「この経験を通して、理科を知らない人に理科の楽しさや奥の深さを感じてもらえたことがとても嬉しかった。やはり、理科といえば難しい理論や公式を想像し、嫌いになってしまう人もたくさんいるがそれらはほんの一部であり、その理論や公式を超えた先には誰もがやったことのない挑戦に挑んだり、発見の第一人者になれる楽しさもあるのだと少しでも伝えることが目的であった。少しでも理科の楽しさを体験してもらえたかと思う。これからも私自身が科学の世界にいる限り、何らかの形で続けていきたいと思った。」

学生たちは、教えることに確かなフィードバックを得ていた。

「授業後に、面白かったと言ってくれる生徒がたくさんいた。これは、私たち自身が科学教室を楽しんでいたからできたことだと思う。」

そして企画から実行まで一連の作業を行なったことで自信を得ていた。

「今までこのように何かの計画から実現まで全て携わったことがほとんどなかったので、この経験を通じて協同して物事を進める方法や、その中で問題点を見つけ対処する力が少しではありますが身についたかなと感じています。また、実際の授業経験からは、大勢の生徒の前で話す上での伝え方や、逆に個人個人の接し方も学び、『先生』としての子供への対人スキルを学ぶことができたと思います。また、ただ知識・情報を与えるのではなく、生徒が自分で考えられるような実験を考案・実践する中で、教育をより多面的に捉える力を身につけられたのが今回の経験から得たことで特に大きかったと考えています。」

学生たちは、回を重ねるたびに柔軟に状況に対応する力がついていくが、それもレポートに表れていた。そしてそれを自身の成長として捉えていた。

「ほとんどの授業は大筋予定通りにいったものの、たまにハプニングが起きることもあった。それらの想定外も回を重ねることに対応できるようになった自分もいて、自分自身も大きく成長できた経験になった。」

「柔軟に対応する力がついたと思う。今回、実際に分光器の科学教室で中学校に行った際に、分光器を作る時間と、光を見るコツをつかむまでの時間が予想以上にかかった。そのため、各クラスごと、1回目から3回目大きく流れを変更した。元々の流れは、分光器を各自で作る、それで周りの光を観察するものだったが、変更後の流れでは、各班にある見本の分光器で光を観察し、残りの時間で分光器を作れるところまで作るというものになった。呼びかけ方の工夫や、限られた時間の中で何を一番伝えたいのかという優先順位、分光器を作る手順の説明不足だった点に気付くことも出来た。また、対象とする人に合わせて、内容を調整する力もついた。私たちのグループは、途中まで小学校6年生対象で指

導案を作成していたのだが、それが中学校 2 年生に変更になったため、かなりの修正を加えていた。最初は、ただ 2 学年上がるだけだから変更点は少ないと思っていたのだが、どこまで詳しく解説をするか、焦点をどこに当てるかなどで、イントロダクションからまとめまで全ての手順の見直しが必要だった。大変だったが、話し合いを重ね工夫していくことは楽しかった。」

「小学校、中学校での科学教室の経験を通して、とても楽しく、やりがいを感じた。特に中学校ではもうすでに理科に対して苦手意識を持っている子も見受けられたが、豆腐の実験での塩析を見ることによって感動しており、理科の楽しさが少しでも伝わったように思えた。また、小学生も酸性、アルカリ性の水溶液によって変化した紫キャベツの液を見て感動しており、すぐに「なぜだろう?」と考えている姿がとても印象的であり、それぞれの好奇心を後押しできたかと思った。その疑問などを抱いてもらうために教える側もこの生徒は何をどこまで理解していて、どのような質問をしたら好奇心を持ってもらえるか、と考えながら施すことも学んだ。この考えることは理科以外でも世の中全てのことに通用することであると思うので、そのような疑問を抱くことを恥じらいだと思わず、もっと中学生に向けて促進したかった。だが、全体を通して生徒たちにそのような疑問を持つことや結果の感動や自らの問いを自分で探していくことの楽しさを少しでも味わってもらえたかと思った。そしてそのように反応してくれる生徒を見てとてもやりがいを感じ、この実験・授業を担当して良かったと心から思えた。」

「相手のことを考える力が身についたと考える。今回の企画は相手がいて成り立つ企画であった。小学生たちに理科のことをもっと知ってほしい、楽しんで欲しい、理解してほしい。そのような思いを込めて企画を考えてきた。相手について知り、相手が何を求めているのか考える良い機会となった。」

授業の進行の仕方についての学びも多い。人前で話すときには細かいところに注意を払わなくてはならないことに気づきがあったようだ。

「実際に授業をしてみると、準備の段階では考えが及ばなかったことがいくつもあった。例えば、小学生はテーブルに実験で使うものが置いてあると、説明中気になってしまう。また、『今から言うことはやらないで下さい』とちゃんと言っておかないと、やってほしくないことの説明を聞きながら、勘違いして真似してしまう可能性がある。」

「練習では時間が余る程かと思っていたが、実際に中学生のベースや反応を見ると、まったく想定していた通りに進まないということに気付いた。科学教室の初回の頃は、ディスカッションに時間をとりすぎてしまい、その後に私たちが適切に解説する時間が少なくなっていまい、中学生の理解もあまり深まらなくなってしまった。中学生に参加してもらうことはとても大切だが、時間を把握していくうえで、どこまでこちらが説明してどこまで参加してもらうかを見極めるのも大切だった。そして生徒同士でディスカッションの前に、こちらがどこまで情報を提供し説明するのかを見極めるのも必要だと思った。1 回目の授業の時は白い 3 つの光を分光器を使ってみてみよう、とかなりシンプルに説明してしまっていたのだが、3 回目の授業では、白い 3 つの光は実は違う光の構造を持っており分光器を使うと違って見えるから観察してみよう、と分かりやすく述べることができた。この少しの説明の違いだけで、中学生の反応が大きく変わり驚いた。」

「実践では、時間配分の大切さに気付いた。練習では分からない実際の中学生の反応はとても嬉しいものなのだが、時間をコントロールすることの難しさに改めて気付いた。今回は、グループになり、長い時間をかけて 30 分授業を考えたが、これまで小・中・高・大学と日々受けてきた授業は、たくさんの準備があって成り立っていたのだなと改めて思った。」

臨機応変に対応する力は鍛えられたようだ。

「実験中に遅れていたり理解できていなかったりする生徒に直接教える際、そこに集中しすぎると全体を遅らせてしまう一方で、目の前にいて困っている生徒を無視するわけにもいかず、どうすべきなのか葛藤があった。結局正解を見つけることはできなかったが、既に完成している別の生徒のものを使って手早く説明する、部分的にやって見せてあげる等の自分なりの工夫をすることができた。もっと良い解決方法もあるかもしれないが、こうして考えて行動した経験は、非常に意義深いものだったと思う。」

その他にも、教えるということについても得ることは大きかったようだ。以下のような感想が得られている。

「相手が小学生でも大学生でも、大勢の人の前で話すのは緊張するので、良い練習になった。小中学生に説明や指示が伝わるように言葉を選んで話したが、これは自分の専門分野を専門外の人に伝えることと似ているので、将来的に役に立つはずである。」「どのような職業についても自分が詳しい事をそうでない人にわかりやすく説明する能力は必要だと思うが、学問の世界では特にイメージがしやすい。学者は発見したことを社会に伝えるのが仕事の一つなので、当然科学者にもこの能力が必要だと思う。」

準備をしているプロセスでも学ぶことは多かったようだ。

「全く違うバックグラウンドの人と企画会議を重ねることで、こんな考え方があるのか、このように話し合いを進めていくのか、など、他の場所ではあまり関わることができないであろう先輩方と話すことができたのがとても良かった。今まで同じ ELA の人としか話し合いをしたことがなかったので、コミュニケーション能力を身に着けることができたと思う。」

「生徒の目線に立って考えることの重要性を学んだ。まず、企画段階では、生徒が楽しめるかどうかという基準と、学びを得られるかどうかという基準の 2 つを満たすような企画を考えるのが非常に難しかった。しかし、この 2 つを実現するために試行錯誤したことで、オリジナリティのある授業を行うことができた。」

8. まとめ

科学教室の活動は、授業をする側も、受ける側も、双方にとって学びの多い活動である。これからの未来はいろいろな問題が山積みで、その解決には科学的な考え方が必ず必要になるはずである。また、思い込みや決めつけなどが少し減れば、世の中は少し良くなるのではないだろうか。両方の文化を知ることによって両者の溝を埋め、1 人でも多くの文理両道の人材を作ることが、社会の未来のために重要である。日本の文理分けという教育システム

の中では皆が科学教室で一緒に楽しみ、学ぶことが「文理の分離」を緩和し、将来への財産となることを期待したい。教える側の学生にとっては、自分には社会に果たすことのできる役割があると認識してもらえたら嬉しい。理系分野で学ぶ学生は、理系の文化は人間の文化の重要な一側面であり、得た知識や分析結果から新しい視点を社会に提供するという重要な役割があるという認識を持ってもらうべきだと思う。サービス・ラーニング活動は、社会における自分の役割を考え始めるきっかけとなると期待する。

参考文献

- 1) C.P.スノー (著), 松井 卷之助 (訳)、二つの文化と科学革命、 みすず書房、1960
- 2) Carl Sagan, “Wonder and Skepticism”, *Skeptical Inquirer* Volume 19, No. 1, 24-30 (1995)
- 3) みんなの防災事務局, みたか防災マルシェ 2022 公式サイト, October 2022, https://peraichi.com/landing_pages/view/mitakabm/

「豊かな体験活動」の観点から見る教員主導型サービス・ラーニングの実践

青木 浩幸

国際基督教大学助教（教育学・平和研究）

1. はじめに

2021 年から国際基督教大学のサービス・ラーニング（以下 SL と記す）に「教員主導型」という新しい形が加わった。筆者はメディアを用いた教育について研究しており「教育のためのマルチメディア開発」というマルチメディア教材を制作する授業を担当してきたが、教材の手法や制作技術の紹介に偏り、キャンパスを飛び出す程の実践的な取材活動を実現してこれなかったもどかしさを感じていた。この教員主導型 SL であれば目的志向の実践的な教材開発の学びが実現できるかも知れないと期待を抱いた。

筆者は教員主導型 SL として「戦争遺跡消失時代における平和教育の体験的学習プログラム開発」というコースを企画し、2 年間に渡り実施してきた。6 人の定員で募集をし、1 期目は 5 人、進行中の 2 期目は 3 人の参加者が集まった。本稿ではコースの企画と学生の成果を振り返ることで今回の教員主導型 SL 実践の知見をまとめる。本稿が今後の教員主導型 SL の新しい企画設計に寄与することを期待する。

2. 課題解決の実現に向けて

これまで学内の SL 成果発表会に参加して考えてきたことは、学生にどのようにしたら課題解決の機会を与えられるだろうかということだった。受け入れ先機関主導の SL では受け入れ先が奉仕活動を準備してくれているが、一時的にしか滞在しない人員ができることは限られており、何か問題提起できたとしても解決の評価が期間内に得られるかはわからない。一方の学生主導の SL では、課題解決の道筋を学生自身で見つけ出さなければならぬ。教育の方法論では、アクティブラーニングにおいて指導者の介入が少なければ課題の成功率が下がり、介入が多ければ課題の成功率は高くなる一方で、活動の主体性が低くなるというジレンマがある。教員主導型 SL であれば、学生の裁量と教員の支援を両立できる仕組みを作れるのではないかと考えた。

理想的な課題解決の仕組みを探るため、SL と類似した社会体験活動であるインターンシップの事例に注目した。インターンシップは文部科学省、厚生労働省、経済産業省が協力して推進を図っており、2016 年には「インターンシップ好事例集—教育効果を高める工夫 17 選—」が作成された（文部科学省, 2016）。この事例の中では、就職活動に直接関わらない 1 年生が参加する低学年型や、企業の社会の課題解決への関わりを生かして学生の主体性と発想を以って取り組むプロジェクト型（PBL）の事例も見られ、インターンシップが職業体験の枠を超えてサービス・ラーニングに近づいてきているようにも見える。

この好事例集の中から課題解決の 2 つの事例を取り上げる。

【地域課題解決・経済活性化プロジェクト（小樽商科大学）】4単位

- 概要：学生自らがプロジェクトを考える「提案課題型コース」・大学から与えられたテーマ「選択課題型コース」の2つがあり，中長期（3～6ヶ月間）に渡り地域課題解決や経済活性化のプロジェクトを実践する
- 課題：提案課題型コースでは問題を探す工程を学生が検討できない場合があり，プロジェクトの見直しをしなければならない状況があるため，教員・地域連携コーディネーター・外部アドバイザーによる助言や，2～3週間に一度打ち合わせを実施
- 成果：4年次の卒業研究でインターンシップのノウハウが生かされている

【課題解決型インターンシップ（新潟大学）】2単位

- 概要：体験学習講座の学習支援を行う市食育・花育センターの2週間のインターンシップ期間の後，チームで課題に取り組み，1ヶ月後に受け入れ事業所で体験講座の提案を行う。学生のアイデアにより地域の体験講座が活性化する
- 課題：課題解決型インターンシップには受け入れ先の産業界・地域・事業所との打ち合わせと，学生の理解と主体性が重要である
- 知見：集中的なインターンシップ先での没入体験の後，日常生活に戻って時間をかけて検討を行い，最後にアウトプットでまとめる流れが，それぞれの実施形態の利点を生かして構成されている

これらの事例から分かることは、課題解決の取り組みには時間がかかることである。小樽商科大学は通常の学業と並行して行われる数ヶ月にもわたる取り組みであり，新潟大学では没入体験後に1ヶ月間の提案を生み出す時間を取っていた。SLは受け入れ先への没入体験として行われることが多いが，新しい解決策を生み出すには，学習者が静かに考える時間が必要である。また定期的に様々な立場からの助言が得られるようにして，時間を無駄にしないことも重要である。

また，アウトプットの機会が用意されていることも重要である。学生はそのアウトプットを目標にして課題に取り組み，最後に自分の提案を真正な立場の人から評価を受けることができる。そしてこの体験を卒業研究の前段階と位置付けることで，単発の体験で終わらせず，今後活かす機会が用意されていた。

これらの知見を生かして教員主導型SLの企画を考えることができる。

3. 教員主導型コース・平和教材開発サービス・ラーニングの企画

2021年に国際基督教大学のSLに追加された教員主導型のコースは教員がプロポーザルを提出し受け入れ先等の調整を行うもので，教員の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ことが想定されている。教員主導型のコースは，組織主導型よりも機動性があり教員の専門性に基づく問題意識に立脚し，学生主導型よりも教員の人脈に基づく支援が期待できる方法と言える。

著者はこの教員主導型のコースとして2期の計画を立てた。2期の期限の理由には，国際基督教大学と長崎大学を中心とした科学研究費助成事業（以下科研費と記す）プロジェクトの実施期間（2020年4月～2023年3月の3年間）がある（基盤研究(B)，日韓共同に

よる軍縮・平和教育プログラムの作成・実践・評価：教育学的アプローチ。研究課題/領域番号：20H01634，研究代表者：国際基督教大学笹尾敏明教授）。サービス・ラーニングでは学生の活動の場となる受け入れ先を大学外に確保することが求められるが，その依頼は一教員の人脈だけでは難しい場合がある。そのような時に，科研費プロジェクトの一部として位置付けることができれば，大学外のプロジェクトのメンバーから協力が得られやすくなる。このプロジェクトは 8 人の研究分担者から成っている。その内の 2 人が所属する長崎大学核兵器廃絶研究センター（RECNA）を拠点として，その他 2 名の長崎大学の研究分担者の協力も得られた。

この科研費プロジェクトは，2019 年 3 月に締結された長崎大学と国際基督教大学との「包括的連携協力に関する協定」に端を発している。国際的な教養と世界平和の確立を目指す国際基督教大学のミッションは長崎大学と共鳴する部分が多く，学生の単位互換や研究者間の交流促進を目指して協定が結ばれた。これをもとに長崎でのサービス・ラーニング・プログラムが開始されている。12 月には国際基督教大学を会場に長崎大学と共同研究シンポジウム「平和の翼と波を広げるー現在・過去・未来ー」が開催された（長崎大学・ICU 共同研究プロジェクト，2020；主催：国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科，アジア文化研究所，平和研究所。共催：長崎大学多文化社会学部，大学院多文化社会学研究科，核兵器廃絶研究センター）。翌年度上記科研費プロジェクトが採択され，2020 年 4 月から開始されている。

科研費プロジェクトの目的の一つとして平和教育プログラムの開発があり，その中に大学生を中心とした日韓の青年向けのプログラム方法・教材開発が含まれている。国を超えて背景や経験が異なる学生たちに核軍縮の問題を考えてもらうためには，中立的な資料に語ってもらうメディアの使用が想定された。一方で戦後 75 年が経過し，各地で戦争遺跡が老朽化と開発によって消失する報道がなされるようになった（読売新聞，2020）。戦争体験者も高齢化し，直接的体験の継承も難しくなっている。若者にとって戦争が遠い存在になる中，メディアによって戦争の生々しい記録を残す必要性が高まってきている。

科研費プロジェクトのメンバーには仮想現実のコンテンツ開発に取り組んできた研究者がおり，研究者が教材コンテンツを開発することも選択肢の一つであった。しかし，学習者自身が教えることや，教材を作ることが学びを生み出すことが知られている（小林，2020；Harel & Papert, 1991）。それであれば大学生に教材を作らせることが，戦争遺跡がもつメッセージについて学生に考えさせる機会になるというアイデアが生まれた。このアイデアがサービス・ラーニングの実践を通じた学びと繋がった。学生たちに戦争遺跡や体験者の取材を通して教材開発に従事してもらうことを奉仕活動に設定するというのである。教材開発活動の利点は，取材が学ぶことと直結していて教材を作るというアウトプットがあり，できた教材は学習者や有識者に評価してもらうようにする。課題は人脈と費用であるが，これは科研費プロジェクトが支援できる。

著者が企画した教員主導型コースは戦争遺跡や戦争体験者が多く残されていて取材対象が豊かな長崎を活動の舞台とし，長崎大学を活動の拠点として設定することによって，平和研究や平和教材の研究を行っている研究者との交流や体験の機会を提供していただいた。具体的には，長崎大学核兵器廃絶研究センターを受け入れ先とし，センターが取り組んでいる平和教材制作や大学研究者の平和教材研究へのモニター参加の奉仕を通して教材制作

のノウハウを学び、長崎における取材先の紹介を受け、長崎平和推進協会をつないでいただいたの勉強会や長崎大学学生との交流の機会をいただいた。

本サービス・ラーニングの特長は以下のようにまとめられる。

- 体験活動としての取材の強み

教材制作というゴールが設定されることにより具体的な訪問活動の計画が立ち、訪問後には活動の記録が残される。また訪問先に対して取材という理由が明確なイメージを与え交渉の材料となる。

- 活動期間の使い分け（課題解決～創造の性質）

組織に入って行う体験と、創造的な課題解決では効果的な時間の使い方が異なる（2章小樽商科大学や新潟大学の事例）。このことを反映し、現地取材は2週間で集中的に行い、教材制作は大学に戻ってから時間をかけて行い、最後に教材の発表で締めるメリハリのある流れとした。学生にとっては遠征による束縛と費用負担の軽減にもなる。

- 受け入れ先における学生との交流

長崎大学では現地の学生との交流する時間を設けてもらった。平和活動に取り組んでいる学生だけでなく、一般の学生からもこれまで受けてきた平和教育の意識の実態に触れることができた。また、研究室訪問を通してリベラルアーツ大学と異なり4年間をかけて専門性を高める学科制の研究活動を垣間見ることができ、刺激となる。

- 教員からの事前指導と受け入れ先でのアドバイス

有意義な教材設計、取材活動のために、学生たちは企画した教員と長崎滞在前に定期的にミーティングを行い、現状の平和教育の問題点やメディア教材の長所や短所についての勉強会を開催した。長崎滞在中は訪問先での体験活動と共に、自分たちが構想している教材についての研究者からアドバイスを受ける機会がある。

4. 学生が制作した教材

この章では学生たちの奉仕の成果である制作した教材について紹介する。学生は長崎の訪問地を取材するにあたり、全天周映像による撮影を行った。図1は学生が撮影した全天周映像の例であり、左は旧佐世保鎮守府防空指揮所跡の地下壕見学 of 23分動画、右は原爆資料館見学の30分動画それぞれのワンシーンである。



図1 全天周映像の画面キャプチャ

爆撃から地下壕を守る鉄の扉について説明しているガイド（左）と，長崎型原爆ファットマンの内部構造（右）の方向の画面キャプチャを撮った。全方向が撮られているので撮影者は何を撮影するかを意識する必要がなく，他の参加者と同じように行動ができる。全天周映像はヘッドマウントディスプレイ（HMD）を被ることで頭の動きに合わせて自由な方向を観ることができる他，平面画面でもドラッグ操作により観たい方向に視点を動かして視聴ができ，オーサリングソフトで各時点での視点を定めて書き出しておけば，通常の平面動画としても視聴することができる。

当初は教育実践において全天周映像を視聴させることも想定していたが，新型コロナウイルス感染症のために教育実践できる場所が限られ，HMD を使い回すことも躊躇われたため，1 期目の学生は訪問地を Google Earth によるバーチャルツアーにまとめ，授業参加者に自由にめぐらせる形に仕上げた（図 2）。

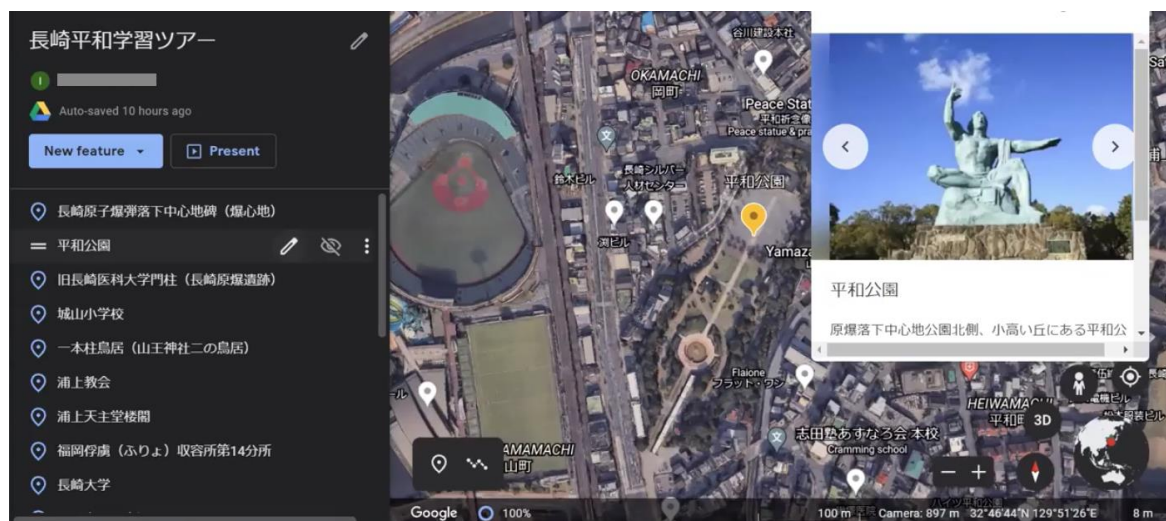


図 2 Google Earth で作成した長崎平和ツアー

また，長崎型原爆の規模を感じ取らせるために，授業参加者の学校所在地にキノコ雲を配置した Google Earth Pro コンテンツも作成した（図 3）。

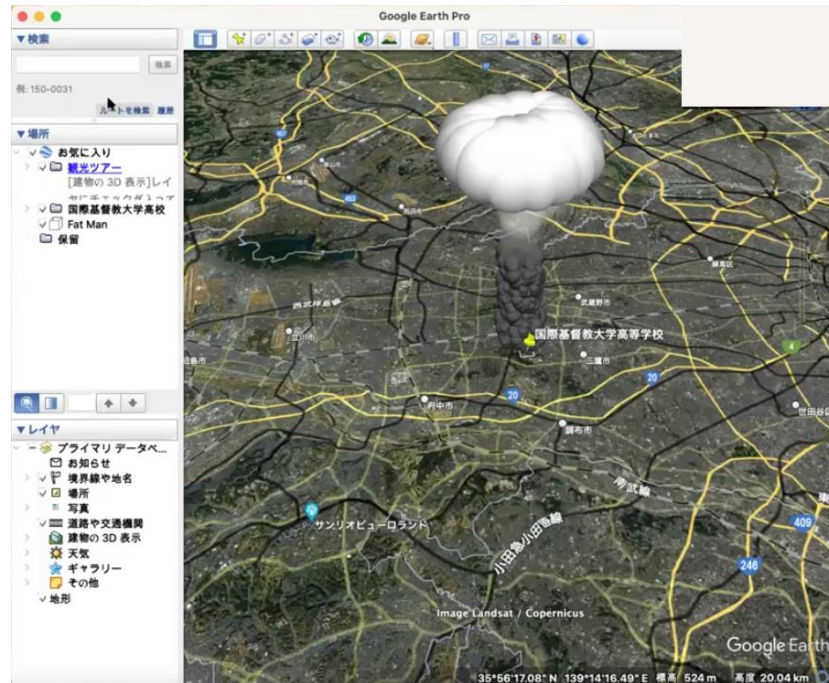


図3 三鷹における長崎型原爆のキノコ雲

このキノコ雲の 3D モデルは長崎滞在中に訪問した全研究室から譲り受けたもので、現在判明している情報に基づいて作られたものである。Google Earth Pro で見る地点を移動すれば、日本の各地どこまでキノコ雲が見えるかをシミュレートすることもできる。

5. 学生の反応

学生は活動のまとめとして最終レポートの提出を行なう。期待される学びの認知的・情意的・集団行動的 3 観点に、体験活動の学びをどのようにその後につなげていくかという学びの応用の 1 観点を加えた 4 観点の内容についてレポートの記述を基に説明する。

5.1 現実問題の複雑さ（認知的観点）

サービス・ラーニングにおいて複雑な社会的課題に取り組ませる意図があるが、学生自身で教科書的なステレオタイプではなく歴史の見方の多様性に気づき、それをまとめあげることの難しさを自覚していた。以下に記述を紹介する（下線は著者による。以下同様）。

「これらの事前学習を踏まえ、長崎を訪れ、実際に資料館を訪問したり街を歩いたりしていると、地域の歴史認識といっても、長崎県の中だけで、被爆地からの距離や立場の違いによる歴史の見方が無数に存在することに気が付き、...略... 全ての認識を学んだり、紹介することは不可能であるということがわかり、絞ることができない認識の中で、どのようにして歴史を多角的にみることができるよう教育が行えるのか、ということを考えさせられた。」

「日本の加害の歴史を知ること、日本の非人道的な行いを知ることができ、原爆当時同じ場所にいた人間でも、立場が違っただけで原爆への思いもまた違ってくるということ

がわかるのだ。このように両側面の学びは、憎しみを原動力にせず、また、現代にも続く徴用工や慰安婦問題についての深い理解を得ることに繋がっているので、とても重要だと思う。」

このように事象の複雑さは現代における問題の解決につながっていることを連想することができていた。

5.2 真実味（情意的観点）

体験学習の情意面の期待される効果として、実物が持つ真実味が挙げられる。戦争は全国的に風化している中で、遺跡や遺物の保存や戦争体験者の声を引き継ぐ取り組みに積極的な長崎を訪問した効果について学生たちは以下のように記述していた。

「原爆の被害を受けた街、長崎での活動は、身近な人を一瞬でなくした体験や、街の中で戦争を物語る遺跡、核戦争がいつ起こってもおかしくない、という知識にあふれていた。文面で学ぶよりもはるかに強い、これらのメッセージは、戦争を非常に身近に感じさせた。」

「遺跡などの現地に訪れる調査も周りの様子や雰囲気、地形などを観察することができ、有意義であったが、私自身はそれぞれのスペシャリストに話を聞いたのがとても良かった。教授だけでなく被爆者の方々も皆さん今まで何百、何千もの相手に対して公演を行ってきたためかとてもお話上手だった。」

5.3 ジレンマと合宿効果（集団行動的観点）

難しい問題に取り組むと、簡単に答えが出ないジレンマに陥ることがある。グループでその問題に取り組むにあたり、サービス・ラーニングが意図している短期間で集中的に宿泊する取り組み（合宿）が密なコミュニケーションを促している様子も見られた。

「このあまりにも真っすぐな問いに対して、私は、それでも生徒が考える余地を与えるべきだ、と確信を持って答えることができなかった。かといって、教師が自分の価値観の下、生徒の考え方を誘導することも、好ましくはないと考え、ジレンマに陥ることになった。そこで、グループのメンバーとの議論を設けて、私たちが授業を行う上での、方針を話し合った。... このサービス・ラーニングには、メンバーとの毎日の対話を通し、グループとしてそれぞれの問いについてアイデアを出し合う、ということがよく見られた。」

5.4 学びの継続性（応用の観点）

体験による学びを一過性のもので終わらせないで、後の学びに生かすことが課題として挙げられていた。学生の中には教師を目指して教職課程を履修している者や、社会問題を扱うサークル活動をしている者がいて、今回の学びを活かす姿を見ることができた。

「実践する場として思いついたのが秋学期にタイミングよく始まった社会科・公民科教育法の授業と自身で運営しているキャリア教育のためのイベント企画サークルの活用であった。…略… これまで既に 3 回教育法の授業を履修し、模擬授業を行ってきたが、ICT 機器を取り入れて授業をするのは初の試みであったため授業の幅の広がりを感じた。…略… また、サービス・ラーニング中はなんとなく聞いてしまっていた条約や数などディティールの部分を、授業を行う際には調べ直す必要があったため、学びっぱなしではなく、改めて文献などを読んで理解を深めることができたのもよかった。」

この学生は、本 SL を 2 年次に履修したが、4 年次の卒業研究で ICT を使った平和研究をテーマとして継続する計画である。

6. 振り返りと議論・提案

教員主導型コースの企画を振り返り、サービス・ラーニングの課題についてどのように対処することができたのか、アクティブラーニングの観点から考察する。そして教員主導型の難しさについて本実践がどう取り組んだかについて議論する。また、学生の活動実態からみた今後のサービス・ラーニングについての提案を考える。

6.1 アクティブラーニングとしてのサービス・ラーニングの課題

アクティブラーニングの知見から課題を抽出する。アクティブラーニングは文部科学省が 2020 年から実施される学習指導要領にも取り入れたことから初中等教育にも広がりを見せ、その実施に向けて知見が多く集まるようになった。アクティブという言葉が多様に受け取られている現状に対して、文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」と再定義することによってアクティブラーニングの目指すところを明確にしている。また、Mayer(2020)はアクティブさを行動的アクティブと認知的アクティブに分けている。体を動かしているだけで思考が働いていないアクティブラーニングを批判し、思考をアクティブにすることの重要性を解いている。また、アクティブラーニングでよく認識される課題として、学習者たちだけの取り組み（グループ活動）では学びが深まらないという問題が取り上げられている（小林, 2017:38）。つまり学生たちがたくさんの活動したことだけで満足を得てしまう、自分達の現状のレベルで満足してしまう問題が認められる。

この問題に対し、教員主導型サービス・ラーニングは教員の学術的観点によってより高いレベルに向かうように刺激を与えられることが利点となる。大学においてアクティブラーニングを積極的に導入している名古屋商科大学 (n.d.) では、アクティブラーニングの最大の意義を「正解のない議論を行う」ことであって、教員の役割は正解のない質問を行うこととしている。本コースで問いかけた主な問いは「従来の平和教育は被害や悲惨さを伝えることによって戦争を忌避する気持ちに依存していたが、それでは学習者は学習に嫌悪感を示し考えることをしなくなるのではないか」であった。最先端のメディアを使えばよりリアルに物事を伝えられるようになることが期待されるが、伝えた後に学習者に何を期待するかが問題になるということである。

本コースでは、学生達に身近に戦争を感じる機会がない学習者（高校生を想定）に自分たちが長崎に行って学んだことを伝えるという目標を設定し、実際に授業や教育実践を行

うというゴールに向けて、自分たちの学びをまとめ上げさせた。学生は教えるために自分たちの学びを教わる価値のある内容に整理する必要がある、学びの価値を自ら高めることができる。そして実践によって学習者の反応を見て、自分たちの目指したものが達成されたかを評価する機会が与えられた。

6.2 教授主導型の困難

教員主導における教員の関わり方として、活動を教員が完全に制御すべきでないと考えている。学生を自主的に行動させることを基本としながら、学問的な課題意識を与え、真正な学習を成立させるために学生を送り込む実践共同体が必要である。つまり、主導する教員にとって学生の準備段階における関与と、受け入れ先の調達が重要な役割である。

本コースでは準備段階として、集中取材期間となる長期休業前の学期で週1回の勉強会を開催し、学生教員合わせてそれぞれの問題意識を共有しあうようにした。また、プロジェクト型(PBL)アクティブラーニングは学生達が課題に対して当事者意識を持てるのか、当事者意識を持てるほどの基礎知識があるのかが重要と言われている(愛知産業大学他, 2015:20)。本コースに当てはめれば、当事者とは平和教育を実施する側と実施される側両方が当てはまる。本人達は平和教育の実践は初めてなので、受け入れ先で出会う実践者や研究者との触れ合いが、その当事者意識を育てることの手がかりになることが期待された。

受け入れ先の調達について、取材先の面では直前に開催された平和イベントや科研費プロジェクトのメンバーからの支援を得て克服することができた。成果物である教材の実践先では、学生が出身校や附属高校のような自身に関わりのある学校と交渉したり、公共施設でのイベント開催を模索したりした。これは、地元や大学の近辺をターゲットにすることで、学生自身が交渉力を発揮できたと考えられる(注:1期目についてはCOVID-19の影響により、学外での活動はできず、大学授業内での模擬授業という形で実施された)。

6.3 今後のサービス・ラーニングへの提案

サービス・ラーニングでは主導教員による活動先への訪問が予定に組まれ、学生の滞在校期间の一部だけ訪問することになっている。著者は受け入れ先の長崎大学での活動や平和教育施設への取材に同行した他、学生達の滞在先への訪問も行った。そこで見られたのは、食生活などの生活面が疎かになりがちになる様子だった。限られたスケジュールの中でサービス・ラーニングの活動ばかり優先しがちであることや、費用の節約のために設備の整っていないゲストハウスに宿泊することが原因と考えられた。

集団宿泊学習が期待する効果からみると、共同生活の習慣を身につけることも目標となりうる(文部科学省, 2017)。大学生は自立している学生もいるということで、教育者側の生活面の関心が低くなりがちであるが、持続可能な活動のためには、健康的な生活を設計できることも大切である。この問題への対応は、まずは受け入れ先が所有する宿泊施設の提供による環境の改善である。大学が所有する宿泊施設や寮では安価な費用で衛生的な生活ともに人のつながりも期待できる。大学や企業とサービス・ラーニングを提携する際は施設の利用もぜひ条件に入れて欲しい。また、サービス・ラーニングを受講するための基礎講座の中に衛生面の指導があるが、同様に積極的な集団生活や生活面の取り組みを内容として取り上げることが提案したい。

日本の大学ではインターンシップによる社会体験活動が広がっていることと、インターンシップでも課題解決を志向するプロジェクト型が広がっていることを考慮すると、学生のインターンシップをサービス・ラーニングと融合させていくことが、よりサービス・ラーニングの間口を広げることにつながるのではないだろうか。インターンシップの魅力は世の中の多くの企業が受け入れ先になる可能性があることである。地方の大学ではネットワークを作ってインターン受け入れ企業を共有する動きがあるが、サービス・ラーニングでも大学間で受け入れ先を共有することで、多様な志向を持つ学生同士の交流を促進することが期待できる。

参考文献

- 愛知産業大学, 椋山女学園大学, 中部大学, 豊橋創造大学, 豊橋創造大学短期大学部, 名古屋商科大学, 三重大学 (2015). アクティブラーニング失敗事例ハンドブック, 文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 平成 26 年度 東海 A(教育力)チーム成果物. <https://www.hedc.mie-u.ac.jp/pdf/ALShippaiJireiHandbook.pdf> (2022/9/23 閲覧)
- 鬼沢真之 (1989). 魔法の紙片—軍票—, 藤岡信勝・石井郁男編, ストップモーション方式による 1 時間の授業技術 中学社会歴史, 139-151, 日本書籍.
- Harel, I., & Papert, S. (1991). Constructionism, Ablex.
- 小林昭文 (2017). 図解 実践! アクティブラーニングができる本, 講談社.
- 小林敬一 (2020). 他の学習者に教えることによる学習はなぜ効果的なのか?, 教育心理学研究, 68(4), 401-414. <https://doi.org/10.5926/jjep.68.401>
- Mayer, R. (2020). The Promise of Multimedia Learning. In Multimedia Learning (pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781316941355.003>
- 文部科学省 (2016). インターンシップ好事例集—教育効果を高める工夫 17 選—. https://www.mext.go.jp/content/1355719_001_1.pdf (2022/9/16 閲覧)
- 文部科学省 (2017). 子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実, 文部科学白書 2016, 29-56. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_007.pdf (2022/9/16 閲覧)
- 長崎大学・ICU 共同研究プロジェクト(2020). 平和の翼と波を広げる—現在・過去・未来—, 長崎文献社.
- 名古屋商科大学 (n.d.). ケースメソッドによる参加者中心型学修, 大学案内. <https://www.nucba.ac.jp/active-learning/> (2022/11/5 閲覧)
- 読売新聞 (2020, August 3). 戦争遺跡 適切な保存で後世に伝えたい, 社説. <https://www.yomiuri.co.jp/editorial/20200802-OYT1T50232/>(2022/11/5 閲覧)

環境研究とサービス・ラーニング

藤沼 良典

国際基督教大学准教授（環境研究）

1. はじめに

環境研究メジャーでは現在サービス・ラーニングの授業を基礎科目、メジャー科目として登録可能としている。なぜか。それは単に環境研究という分野が複合領域だから、というだけではない。もちろん、人間が生きるためには自然、人間、社会の組み合わせが必要なので、前述の複合領域だから、という部分も少しはあるが、本当の理由はラーニングゴール（学修目標）である。現在、環境研究メジャーでは次の7項目を学修することを4年間の目標として掲げている。

1. 分野横断的クリティカル・シンキングと解決力
2. 環境問題とその解決策の知的・実践的な複雑性の理解
3. 環境の価値と保全の認識(活動を含む)
4. 多角的な問題分析力
5. 環境問題、保全における倫理的問題の理解
6. 環境問題の解決へ向けてのリーダーシップ
7. ICU 環境宣言の実現（環境研究メジャーサイトより抜粋）

環境研究メジャーでオファーしている科目はどれも7項目のどれか、もしくは幾つかに関わっている。ただし、普段キャンパスでオファーできるのは座学中心であるし、キャンパス内での活動になることが多い。これらの経験も非常に大切なのだが、そこではどうしても教員の敷いた道の上を走る、言われたことをやっていれば大丈夫、という側面を拭いきれない。問題は、学生が卒業して実際に社会に出た時に、教員が事前に調査して組み立てたカリキュラムが存在しなくなる時にどうできるのか、ということである。当然のことながら、実社会では困った時に、「何をしたらいいですか」と聞ける先生はいないのだ。だからこそICUを卒業する時には学生それぞれが自立できるようになっていなければいけない。「行動するリベラルアーツ」とICUが謳っているように、学生に自分で道を切り拓く機会を与えるべきだ、と考える。そういった意味でカリキュラムの中に社会問題と向き合う機会、自分自身の立ち位置を認識する機会、自分から行動を起こして結果を吟味する機会、振り返りからさらなる学び、次の行動へと繋げて自信にチャレンジする機会、といった卒業後の社会を垣間見る機会を可能な限り多く用意して学生に経験させるという意味でサービス・ラーニングの授業を環境研究のカリキュラムに取り入れている、と私は解釈している。

そういったこともあり、ICUに着任以来多くの環境研究をメジャー・マイナーとしている学生がサービス・ラーニングを履修して私にサービス・ラーニング・アドバイザーを依頼してきた。また、ガーナでの国際サービス・ラーニングは立ち上げから関わらせていただいた。本稿ではこのような関わりを通して私が感じたこと、学んだことについて記していこう。

2. 自然・社会との触れあっていく中でサービス・ラーニングの学びと要素

2.1 多様な価値と自己相対化

サービス・ラーニングで実社会、自然を経験することの一つ目の利点はそれらの仕組みを理解できるようになることである。これは簡単なようで、やると難しい。それは普段の生活とちょっと違った目線で見ないといけないからである。普段の授業でよく学生に聞いていることに、「環境」とはあなたにとって何ですか、という問いがある。これは普段よく使っている単語、ニュースやイベント、商品などにふんだんに見かける単語について、私たちはどれだけ意識して使っているだろうか、という問いでもあり、「あたりまえ」はどのようにして「あたりまえ」となったのか常日頃から考えていますか、と気づいて欲しくて聞いている。ヘブル人への手紙第2章1節に「だから、私たちは聞いたことにいっそう注意を払わねばなりません。そうでないと、押し流されてしまいます。」、とあるように普段何度も聴いて、経験している間に「あたりまえ」となってしまっていて無意識に行っている行動に対して、本質は何なのかを見つめ直す問いはとても大事である。これを心がけるようになると、普段なんとなく過ごしている景色や出来事の中にいろいろなことを見出せるようになる。

この「あたりまえ」の本質に対する気づきは異文化に身を置くと簡単に気がつくことができる。例えば、日本では冬になると風邪をひくのを防ぐ意味も含めて、子供の頃からマスクをしろ、と言われて育つ。マスクをすると風邪をひくことを防ぐことができる、というのが日本の「あたりまえ」。何も考えずに、風邪の予防策としてマスクをつける。オーストラリアにいたとき、同じ感覚でマスクをしてオフィスに行き、最初に言われたのが「マスクをしないとといけないほど調子が悪いのなら病欠をとってください」だった。これは、マスクをすることで自分の病気が周りにうつらないようにする、がオーストラリアでの「あたりまえ」。マスクをする行為ひとつを取っても捉え方が文化的に多様であることを気づかせてくれた。この文化の多様さは、国際的なものだけでなく、国内の地域によっても体験できる。これらの本質の気づきは私たちを取り巻く環境の仕組みを理解していく上で良いきっかけになる。仕組みがわかってくれば、どうして特定のことがうまくいっていないのか、そしてどのようにしたら特定のことがうまくいくようになるのか、が理解しやすくなり、根本的な解決や改良につなげていくことができる。こういった経験をサービス・ラーニングの活動の中でできていれば、卒業後に即戦力として活躍していけるだろう。

2.2 学際的な学びの実践

サービス・ラーニングの二つ目の利点はいろいろな境界について深く考えることができることである。私たちは知らず知らずのうちに身の回りにいろいろな境界線を作っている。これは自然や社会がいかに複雑な構造をしているかの裏返しである。あまりに複雑で理解できない自然や社会を、私たちはこれまで境界線を設定することによって、それらを細かくきりとり、一つの分野として確立してきた。そしてその分野の中での知識を蓄えることで、どういった構造になっていて、何が要因として全体の機能を制御しているのかがわかるようになる。この境界線は双刃の剣であり、複雑な構造を単純化することで理解が進むといった面があると同時に自らを守る壁のように使ってしまうことがある。例えば、私は

文系だから、理系だから、という境界線。これは学生から一番頻繁に聞く境界線である。同時に私にとってはおそらく最も歯がゆい境界線である。この境界線を使う状況を考えてみてほしい。十中八九、私は文／理系だから理／文系のことはわからない、なので反対側のことは知らなくてオッケー。私に言わせると。。。自然の中に行って探してほしい、ここから文系、ここから理系、という境界線があるかどうか。私たちが自然の中に入って何かしら行動を起こさないといけない、もしくはサバイバルのような状況になった時に文系、理系なんて理由が通用するのだろうか？これは私がパプアニューギニアで農村開発のプロジェクトに関わっていたときに強く感じたことである。

私の専門は土壌と栽培技術という分野で、さつまいもの栽培技術は科学的根拠に則ってこんな感じでやると収量が増えるのですよ、という技術提供は出来る。でも、それだけでは地域は変わらない。住民を巻き込めない。社会学や開発学の専門家が一緒にいれば分担できるが、生憎現場にいる専門家は私だけ。分野を超えた知識を貪欲に吸収してある程度は理解できるようになっていないといけないのだ、と言うことを思い知らされる。現地の人の認識は、専門家＝なんでも知っている、であるし、上司の認識は現地に送れるのはお前だけ＝自分でなんとかしろ、だから。私の場合は、たまたま学部時代に農村交流の企画をやったりしていたのでどうやったら地域の人と会話していけるか、の経験があったし、地元のインフルエンサーが見つかったので技術普及をそれなりに行うことができた。こういった実地での仕事は本の中の知識で学んだいろいろな分野のことを応用していかないといけない。複合領域の重要性は、現場に出て初めてわかるもの、と言われるのはこのためである。なので、サービス・ラーニングをする学生には複合領域に重要性を感じて、考えて、自分なりの解答を見つけてほしい。

ICU に赴任して以来、感じるのは「失敗」、「間違い」ということにとっても敏感な学生が多いことである。これは別に ICU に限ったわけではなく、他の大学の学生と話をしても同じである。また、「正解」、「正しいやり方」を求める学生も多い。長年の経験を通して言えることが一つ。フィールドに正しい、間違い、はない。また、こうすれば大丈夫、という魔法のような方法も、ない。あるのは非常に複雑な構造をしている自然、社会に私たちが直面していて、私たちに見えているのはその一面なのだ。このことを考えるたびに私が大学院生の時に色々と影響を受けた教授との会話を思い出す。ある日の夕方にその先生と湖のほとりでアイスクリームを食べながら色々と話をしている中で、森と、湖と、夕焼けの美しいコントラストを見ながら先生が「藤沼くん、見てごらん、この美しい景色を。バランスをとって機能している自然を、私たちの知識はこの複雑で微妙にバランスの取れている自然を作り出すことなんてできない。それを作った神さまという存在は本当に物凄い量の知識を持っていたに違いないよね」、と言った。多分、先生にとっては単にアイスクリームと夕焼けを見ながら感慨に耽っていった言葉なのだろうが、私にとってはずっと重く響いている。その先生は土壌物理学のレジェンドで、多くのことを成し遂げてきた。でも、彼がいうには彼のした事は物理学の観点から自然を説明しようとしているだけ、なのだそうだ。私たち人間の知恵は、物事の一面を捉えているだけに過ぎない。ICU には 31 のメジャーがあるけれども、自然にはそれ以上の見方があって、一つの見方では正しくないと感じて、見方を変えたら正しいかもしれないのだ。こういう思いがあるからこそ、私は環境研究をメジャー・マイナーとする学生にサービス・ラーニングを履修することを

薦めている。これは、履修する学生たちが現場に飛び込んで状況を鑑みながら、大学で学んだ専門化された情報、知識をいかにうまく組み合わせて現場で起きている問題、課題に対してソリューションを見つけ出し、それを持続的な取り組みとするために人、社会との関係を組み上げていく経験がつかめるからである。

2.3 ポジティブ思考の醸成

三つ目の利点は、どんな条件でもポジティブに考えることができるようになる、である。ICUの教室の中で、どれだけ学んで、議論しても、現場の状況、というものは行ってみないと分からない。現場に出る前に考えていたように、事は進まない、という方がほとんどであるので、その場その場の状況に合わせて随時プランを変更していかないといけない。終わってみると、当初考えていたような結果になっているかもしれない。大事なのはフィールドワーク中、そして終了後にどのように物事を捉えるか、である。「本当は計画でここまで終わっているはずなのに、何もできていない」と捉えるか、「いろいろ大変なこと、思い通りに行かないことがあったけど、昨日の状態から一歩二歩、前進できた」と捉えるかの違いである。この物事の捉え方は個人の違い、多様性と捉えられるかもしれない。でもフィールドはいろいろなストレスにさらされる。慣れない文化、習慣、言語、食事、安全、人間関係、機材、資金、時間、など多くのことに一度に対応していかないといけないからだ。そう言った状況で感じるのは、世界は本当に複雑で、壮大で、人の理解を遥かに凌ぐものである、という事である。自然の中で、一人で行動したりすると、この事は強く感じる。神は神、人は人、そう聖書に書いてある。こんなことを言うと、人間は人生という限られた時間の中で、ほんの少ししか達成しなかったと思うかも知れない。私が言いたいのはそうではなくて、壮大な理（ことわり）の中で、少しでも真実に近づけるなんて、すごいじゃないか、ということである。どんなところ、どんな状態でも前向きに考えることができる術を知っているのと知らないのでは大きな違いが生まれる。

3. 学生の自主性と自立

3.1 フィールドにおける問い

フィールドに学生を連れていく際に、初めての学生たちに必ず聞いている質問がある。

「フィールドで、手持ち無沙汰になった時、あなたは どうしますか？」

学生からの答えは、いろいろあって興味深い。休んでリラックスします、自分の好きなことします、何をしたらいいか聞きます、指示を待ちます、などなど。案外に少ないのは、まずその日にやらないといけないことを確認したり、何をしたら効率良く目標を達成できるかを考慮して自分でできることを見つけてやります、という自主性と自立が大事であることを理解した答え。連れていく前に、研究活動では皆一線で平等であること、私は学生よりも先に生きてきた分、経験はあってもみんなと同じ立場、目線ですよ、そしてプロジェクトは皆で考え、どうしたらベストであるかを考えながらやっていくものですよ、と言ってあっても、である。実際にフィールドに学生を連れて行って、今回の滞在の目的はこれで、あなたのグループはこれが目標、と設定してあっても、学生から最も多いのは、次は何をしたらいいですか、という質問。私は、この傾向には危機感がある。もちろん、この質問をしてくる学生達は、素直でいい人達である、と思う。でも、次に何をしたらいい

かを聞いて、そこで言われたことをただただこなしていく、で本当に良いのだろうか？私のプロジェクトだと思っているのではないだろうか？私はそう思うので、「あなたは何をしたら良いと思いますか？」、と聞くようにしている。引率教員のためのプロジェクトでは、階層社会となり、自分たちのプロジェクトにはならないし、良い意見も出しにくくなる。フィールドに出る前に、その日もしくはそのフィールドトリップの目標は決まっているはずなので、まずは目標が達成できているのか、また計画段階で考えていたことが必ずしも現場でベストマッチにはならないので改善点はあるかどうか、常に周りを観て察し、自分たちの行動をより良くしていこうという姿勢が大事であり、繰り返していくうちに自信がついて、自主性を産み、リーダーシップが身についていく。

3.2 サービス・ラーニング後の学生

実際に履修した学生のアドバイザーをしていて毎度思うことは、フィールド活動が終わってから行ってくれる学生の発表が非常に優れていることである。これはサービス・ラーニングにいく前に学生が履修している授業で文献を通して自分の目線（ポジショナリティー）を形にしているからだと思う。自分の切り口を確立して行動に移っているからこそ、国内であろうが、国外であろうが、いろいろなカルチャーショックを受け、順応していく中で自分の中で何がどう変わっていったのか、を繰り返し行う振り返りを通して彼らなりに消化し、自らの一部にできている。だからこそ彼らの報告にはすぐ分かるほどの成長が織り込まれているのだと思う。そして多くの学生が、サービス・ラーニングで得たことを、履修が終わったから、とそこで終わりにしていない。彼らはサービス・ラーニングで得たことを用い、応用させながら、それぞれの卒業研究に繋げている。また、きちんとデータをとっているわけではないので一概には言えないが、サービス・ラーニングをしていない学生に比べて研究の立案、遂行が一步早い。さらに、サービス・ラーニングでの経験を基にフィールドに実際に行き、そこで研究活動を行う傾向が強い。実際、何人かの学生にサービラーニングでの経験がどのように卒業研究に役立っているかを聞いたことがある。その時の学生達に共通していたことは、奇しくも今年の新入生リトリートで本学理事長がこれからの ICU 生に臨むこと、としてあげていた 3 つの D (Dialog, Diversity, Disruption) と近似していた。その共通点は、自分たちが対象地域のコミュニティにとってよそ者であるという立場であることを理解し、三鷹のキャンパスで考えていたこととは異なる考え方が存在すること(多様性の理解：diversity)、本当の意味で受け入れてもらえて、わかり合えるためには自分から話しかけ、そして相手の意見を謙虚に聞く(対話：dialog)、そして現場での状況をクリティカルに判断し、地域の人と一緒にクリエイティブに改善／発展に繋げていく(批判的思考と創造的な行動：ある意味 disruption) の 3 点である。サービス・ラーニングでの経験がいかに彼らの「学び」をより大学の掲げる「行動するリベラルアーツ」に沿う形で実を結んでいることがよく分かる。これらの「学び」は実感できるほどに成長するには時間がかかると言われる。従って彼らが卒業した後 5 年、10 年と経った後にサービス・ラーニングで得た経験をどのように用いているか、今からどのような話が聞けるか楽しみである。

4. 国際サービス・ラーニングの立ち上げに関わって

コロナ直前からガーナでの国際サービス・ラーニングの立ち上げに関わり、今年度の現地への最初のサービス・ラーニング活動では学生引率という大役をさせていただいた。この期間を通して、非常に多くのことを経験し、学ばせていただいたので、少し私自身の振り返りを述べておきたい。

まず、プログラムの立ち上げ。今回、前職の上司からいろいろと体験談を聞いていた国でのプロジェクトということで、まずはその国の文化、人、考え方を観察し、吸収することを主眼にし、そこに自分ならどのようなサービス・ラーニング活動をやりたいか、の目線で候補となるプロジェクトの構成を考えていった。このため、下見に行った際に私が心がけたのはできるだけ多くの方々と会うこと、また彼らがどのようにしてコミュニケーションを取っているかを見極めること、地元の社会がどう動いているかをしっかりと観察すること、の3点を心がけた。観察する際において、私は環境研究メジャーの教員であることや美味しいものを食べるのが好き(農学部生物生産学科[旧農学科]出身のため)、土を見ると土地評価を始めてしまう(学位を土壌学で取ったため)という私自身のバイアスがどうしても入ってきてしまうのだけれども、自分の専門的な視点をできるだけ抑え気味にし、ICUらしく、できるだけ幅広い視点で観察して、その地方、都市、また相手の候補となる大学、NGO等の団体を含めて、相手方の強み、問題点となりそうなところを見つけられるようにした。また、学生の対応能力についてもできる限りの考慮をした。

下見を終えた後の振り返りを基にプログラムをどうしていくかを考えていた際、ガーナを訪れて一番大きかった印象は、野口英世博士、そしてJICAのこれまでの地道な活動が地元の人に多く浸透しており、非常に親日国であるということである。これは学生の安全を考える上で非常に重要な点である。また現地の大学を訪問してみてもかなりの教員が日本で学位を取ってから戻っており、日本の高等教育についても一定の理解が存在した。サービス・ラーニングは学生の自立を重んじるプログラムとはいえ、やはり彼らの安全を確保することは重要であるので、受け入れ先となる大学やNGOがしっかりとしているかどうかの下調べをした上での選択は必須であろう。また、1度下見に行ったら良かったと思う点は受け入れ側のコミュニティがどのようにして機能しているかを見ることが出来たことである。ガーナの場合は地域政府(市長や警察)だけでなく、伝統的な酋長による統治もあり、どちらにもまずは挨拶に行くことが地域における学生の安全を確保する上で重要であった。また、受け入れ側NGOの担当が土地のしきたりや物事の進め方を理解していて地域のキーパーソンに連絡を取ってくれ、いろいろと現地での安全確保に役に立った。

大学間の組織体制についても、相手方の担当がはっきりとしているとやりやすい。ガーナで訪問した大学には留学生の対応をする部署があり、今回のガーナプログラムにおいても担当者はできる限りの対応をしてくれた。ただ、時間の感覚、というやっかいな代物が国々によって違うので期日に間に合わせたりしないといけないときは時間に余裕を持たせるようにして準備しないとお互いにストレスになってしまう。また、予算等のお金関係に関しては使途不明とならないように受け入れ側の組織と予算組みをすりあわせておくとか後腐れがなくすっきりとする。また、受け入れ側の方に払い込んだお金の確保をしっかりとしてもらうことを確認しておかないと実際に行ったときにお金がない／足りない、という事態になる可能性がある。予算を組んで先方に払い込んだのにプロジェクトを始めたら予算

の半分がいつの間にか蒸発していた、という怖い話は聞くし、私も過去に似た経験をしている。

5. 教員の立ち位置

サービス・ラーニングをいかに学生にとって有意義なものにしていくか、教員として同行する際にはいろいろと気を配らないといけない。一番大事なことは安全の確保。今年ガーナに行った際には地元選出の国会議員、警察、市役所、酋長、受け入れ大学の副学長と国際交流担当、と多くの人に挨拶に行った。場合によっては学生も同行させ、地元学生達と一緒に協力して行おうとしていることについて説明させた。時間はかかるが滞在の初期にこういった挨拶回りを教員がしておかないと階層社会であるガーナでは、プロジェクトがいろいろと滞ってしまう。大学教員の社会的地位が思ったよりも高いため、学生だけを送って教員があまり後ろにいと上から目線と誤解されてしまうからである。しかし、難しいのはサービス・ラーニングの本質は学生達の活動であるため、あまり教員が前に出すぎないように工夫することである。今回も何度も私の滞在は最初 2 週間だけと伝えてあったにもかかわらず、実際に行くと一月ずっといるもの、サービス・ラーニングは私のプロジェクト、と思われていた。

実際のプロジェクトにおいては教員としてはプロジェクトの枠組みと安全を学生と一緒に策定し、1 度プロジェクトが走り始めたら、後は学生に任せて見守りに徹する方が学生が自立するし、学びが深くなる。ここで大事なことは学生達が多少失敗しても大丈夫、という感じのスタンスで大きく構えて見守ることである。次、どうしたら良いだろう、と失敗から学ぶことの方が実地では多い。活動の中でいろいろなチャレンジが起きて、先生どうしましょう、と聞きに来るだろうが、こちらからこうした方が良い、ああした方が良い、と言わない方が良いと私は考えている。むしろ、どうしたら良いと思う？と聞き返して彼らなりの考えを引き出し、出てきた考えを褒めてあげる方が、皆が前向きになって活動を進められる。そこで失敗が起きたときは一緒になってどうしたら次は上手く行くかを考える。また、一日の終わりには、今日の活動はどうだった？とカジュアルに振り返りの機会を与えることは大事である。結局、自分の専門外のことであっても学生と一緒にやって対処方法を考えていく、そういった姿勢を保つことが、学生に多くのことを学んでもらうために肝要となる。そして上記のような教員の立ち位置、そして考え方は、受け入れ先の担当の方々と共有しておいたほうが教員が 2 週間で帰国した後、学生だけでの活動をしていく上でいろいろとトラブルを回避するのに役立つだろう。

ここまでいろいろと述べてきたが、最後に私が自信を持って言えることは教員がサービス・ラーニングというプロジェクトを楽しむことが一番大事、である。引率した教員が楽しんでいなければ、ついてきた学生達は、一体どうやって楽しむのだろう。専門以外のことにも興味を持って学生と一緒にいろいろな人たちとの出会いを、色々なことの発見を、心から楽しんで欲しい。それが、教員の最高の立ち位置だと思う。

長崎大学核兵器廃絶研究センター（RECNA）

中村 桂子

1. 相互の学びとしてのサービス・ラーニング

2019年3月8日に締結された大学間の包括的連携協力協定¹に基づき、長崎大学核兵器廃絶研究センター（RECNA）は、国際基督教大学（ICU）の実施するサービス・ラーニング・プログラムを継続的に支援してきた。過去4年間ににおいては、7月10日頃から8月9日の長崎原爆忌までの約4週間にわたり、公益財団法人平和推進協会が長崎におけるパートナー組織として、毎年数名のICU生を受け入れてきた。RECNAはその期間中、週に1～数度の研修の機会を通じて、核や平和の問題に関する講義を行ったり、関連分野の専門家や実務家、また、長崎の学生を交えたディスカッションの場を設けたりすることで、参加学生がプログラムの中でより深い学びを得られるよう側面支援を行ってきた。さらに、2021年度からは、上述したような組織主体の形態に加えて、教員主導型のサービス・ラーニング科目を通じた長崎での研修が開始された。7月半ばから後半にかけての約2週間の滞在期間中、RECNAは同科目の目指すところである平和教育の教材作成に資するような専門的知識の供与や実践面での協力を含め、プログラムが円滑に行われ、学生がより豊かな経験と学びを得るための最大限の支援を行うべく努めてきた。

長崎でのサービス・ラーニング・プログラムは、回を重ねるごとに、より互恵的な学びのプロセスとしての理解と意義を深めていったように思う。そもそも、サービス・ラーニングという経験的学修手法そのものが、長崎にとってはまったく新しい概念との出会いに他ならなかった。単純な労働力の提供にもなりがちな（それ自体意義あるものであるとしても）いわゆるボランティア活動とサービス・ラーニングはどのように異なるのか、受け入れ側には何が期待されているのか、学生には何を期待すべきなのか――。受け入れ側にとっても、とりわけ当初は多くの戸惑いや不安があったことは否めない。事実、長崎では、長崎市の事業である「青少年ピースボランティア」をはじめ、高校生や大学生が余暇のボランティアとして平和活動にかかわることが日常的に行われており、それらの活動と、大学教育の一環としてのサービス・ラーニングとの根本的な違いを理解することがなかなか難しいといった側面も多分に影響していた。また、自戒を込めて言うが、「せっかく長崎に来てくれたのだから」という歓迎の意からであるにせよ、どこか学生を「お客さん」的に扱ってしまうという傾向もあったように思える。学生の主体的活動を支えていく上で、どの部分において手を差し伸べ、どの部分では黙って見守っていけばよいか、といった適度な距離感のとり方も、時間を重ねるごとに受け入れ側が習得していったことのひとつであった。

このように、サービス・ラーニングの目的や手法、そして社会的意義に対する理解は、長崎の関係者の間で徐々に広がり、浸透してきたと感じている。こうした変化の背景には、西村幹子サービス・ラーニング・センター長をはじめとする運営側が、根気強く受け入れ側との対話を重ねてきてくださったことが大きいことは言うまでもない。

¹ 「国立大学法人長崎大学と学校法人国際基督教大学との包括的連携協力に関する協定」

2. 受け入れ側にとってのサービス・ラーニングの恩恵は何か

平和に関連したテーマに関心を持っているという共通点はあるものの、毎年サービス・ラーニングで長崎を訪れる ICU 生は驚くほど個性豊かである。一人ひとりのバックグラウンド、将来めざしている分野、サービス・ラーニングの地として長崎を選んだ理由も様々である。こうした多様性は間違いなくグループで活動する際の大きな強みでもある。そこで、筆者は、受け入れ準備として、まずは長崎に来る前の学生にオンラインで聞き取りを行い、それぞれが興味関心を持っている分野と、こちらが持っている長崎の既存のリソースを組み合わせる形で、RECNA 研修のプログラムを組み立てていくことを試みた。たとえば、メディアに関心がある学生がいれば、原爆報道に携わる長崎の報道機関を実際に訪問したり、在外被爆者の取材で実績のあるテレビ局ディレクターとの意見交換の場を設けたりした。医学に興味のある学生がいた年は、原爆医療に長年携わった医師を講師に招いた勉強会を行った。また、公教育における平和学習の在り方に興味を持つ学生がいた際には、元小学校教諭であった被爆者の方から長崎における平和教育行政の変遷について話を聞いたり、平和の「出前授業」を行っている大学サークルのメンバーとの交流を行ったりした。筆者が長崎市内の公立小学校で「出前授業」をする際に ICU 生に同行してもらい、実際の授業を手伝ってもらったこともある。もちろんこれらに加え、多くの学生が関心を示した核兵器をめぐる現在の課題と国際的な取り組みといったテーマについて、様々な角度から双方向的なディスカッションを行った。

より効果的なプログラム実施に向けた適切な支援はどうあるべきか。それを探るための試行錯誤は続いている。筆者自身、毎年、一段とたくましく陽に焼けた学生たちを長崎から送り出した後は、もっとこうすればよかった、ああすることもできたのではないかと反省することしきりである。だがここ数年においては、そうした試行錯誤の過程も含めて、サービス・ラーニングに主体的にかかわっていくという行為自体が、長崎の関係者、とりわけ平和教育に携わるものにとって大きな意味をもつのではないかと確信めいた思いが一層強くなっている。

もちろん、ICU 生の行うサービスそのものを評価する声は大きく、間違いなく長崎の平和活動に新たな風を運ぶことに繋がっている。加えて、長崎の関係者、特に地元の学生たちにとって、多様なバックグラウンド（とりわけ国際的な経験を含め）と、高い目的意識を持ってサービス・ラーニングに臨んでいる ICU 生との交流から学ぶ点は大きい。例年、長崎の大学生を交えた平和や核の問題をめぐるディスカッションは熱を帯び、時間を忘れるほどである。しかし、こうした直接的な恩恵に加え、筆者がここで強調したいのは、サービス・ラーニングにかかわることを通じて、受け入れ側の関係者が、自らの日頃の研究や活動の在り方を振り返り、新たな気づきを得ることによって、今後のさらなる成長の糧とすることができるという利点の存在である。

4 週間、あるいは 2 週間という限られた滞在期間の中で、参加する ICU 生一人ひとりの興味関心をすくいあげつつ、ここ長崎でしか得られない学びと経験を最大化するためにはどのような機会を提供すべきだろうか。長崎の何を見てもらい、何を感じてもらうことが、そうした学びに繋がっていくだろうか。そもそも長崎が提供できる学びとは何なのだろうか――。プログラム支援の過程において、筆者は「学びにおける長崎の役割」というテーマに突き当たり、それを繰り返し熟考していく必要性に迫られた。それは新しい発見や気

づきの連続であった。その意味では、活動期間の途中途中での参加学生との対話がとりわけ有益であった。こちら側が示すものに対し、しばしば学生からは予想とは異なる反応や想定外の受け止めが示されたのである。

良い意味でもっとも筆者の想像を裏切ったのは、学生たちが、戦争や原爆を単なる「過去の歴史」ではなく、一人ひとりの「自分の物語」に結び付けて考えることができていた、という点であった。それもきわめて自然に。

曾祖父や祖父が戦争に行っていた話を当人から、あるいは別の家族から聞いた、という話をしてくれた学生もいた。片親が米国人であり、国による戦争や原爆観の違いを両親と話したことがある、と教えてくれた学生もいた。家族など身近に被爆者、戦争体験者がいなくても、自分の生まれ育った街の戦争被害を学んだり、戦争遺構を訪ねた経験を話してくれた学生もいた。海外での経験の中で、戦争と平和について考えた機会があったことを話してくれた学生もいた。ジェンダーや環境といった自分が日ごろ学んでいる他の切り口から戦争や平和に繋げて自分の思いを語ってくれた学生もいた。

すべての学生に共通していたのは、すでに自分の中に「当事者」としての意識と体験があるということだった。それは留学経験など特殊なものに限らず、日々の生活における意識の持ち方、アンテナの張り方によるものである。戦争や原爆の話は遠い世界の話としてしまうか、それとも「自分事」と受け止められるかは、世代の違いや距離の遠さによるものではなく、一人ひとりの心の持ち方次第である。誰もが、自分自身の平和と戦争の物語を持っているのだ。学生たちとの対話を通じて、筆者はあらためてその点に気づかされた。

長崎で平和活動にかかわる人々には、程度の差はあれ、あきらめや嘆きに似た、ある種の共通認識があるように思う。それは「戦争や原爆の話は、若者世代にとっては遠い、自分たちとは関係ない話であり、興味を持つことは難しい」といったものだ。それは少なからず経験則に基づいているにせよ、「若者にはどうせわかってもらえないだろう」と、意識せずとも、受け入れ側の心に「壁」を作ってしまうことでもある。サービス・ラーニングにかかわる経験は、こうした先入観をときほぐし、新たな視点を授け、思考の幅を広げることを助けてくれるものであった。長崎において、ここを訪ねる人々と、どのように向かいあっていくべきかをあらためて考えさせられた。さらに言えば、少し大げさに聞こえるかもしれないが、サービス・ラーニングにかかわるという経験は、筆者自身が、長崎という場所が持つ潜在的な力や担うべき役割を、ICU 生目の通して、また、体験を通じて、「再発見」する作業となったのである。

以下に、このプロセスを経て筆者が得た気づきのいくつかについて述べていきたい。

3. 「学びにおける長崎の役割」とは何か

3.1 「場所」の持つ力

「平和都市」は、自他ともに認める長崎の地域ブランドである。特徴ある歴史に基づく異国情緒やカステラなどの食文化などと並んで、「長崎」と聞いた人の脳裏にまず浮かぶのが原爆のきのこ雲のイメージではないだろうか。1945 年 8 月 9 日、米軍の B29 型爆撃機が投下した一発の原爆により長崎の街は焦土と化し、その年の終わりまでに推定 7 万 4 千人が命を落とした。広島と並び、世界でたった 2 つ、戦争における核兵器使用のもたらす惨禍を実体験した街である。

77年の月日とともに長崎の街並みは大きく変わり、原爆のもたらした悲惨な傷跡は見えにくくなっている。それでもこの街は原爆の記憶とともにある。市内には、長崎原爆資料館や国立長崎原爆死没者追悼祈念館をはじめ、原爆の実相を後世に伝えることを目的とした諸施設が存在する。また、平和公園・爆心地周辺を中心に、原爆の爪痕を生々しく残した被爆樹木や被爆建物、遺構が至る所に点在している。そして何より、被爆体験を語り継ごうとする人々の活動がここにはある。被爆者は高齢化が進み、その平均年齢は84歳を超えた。あの日の体験を鮮明に語ることでできる被爆者の数は年々目減りしている。しかしそれでもなお、「二度とこのような悲劇を繰り返してはならない」という長崎の人々の揺るぎない思いは、被爆体験を持たない世代を巻き込みつつ、この地を「平和都市」たらしめる力として健在している。

被爆都市・長崎の持つ力とは何か。長崎を訪れた人々、とりわけ教育関係者が口をそろえて言うことが、「現場に立つ」ことの重要性である。コロナ禍の影響でその勢いは一時削がれたものの、例年、日本の各地から多くの修学旅行生が長崎を訪れていることは、まさにそうした効果が期待されてのものであろう。もちろん「学び」には地理的な制限はない。原爆や平和を扱った本や写真や映像はそれこそ数えきれないほど存在するし、そういったリソースにアクセスできれば、地球上のどこにいても知識を得ることは可能である。加えて近年には、コロナ禍における行動制限を背景に、情報通信技術を活用した新たな学びのツールや手法がかつてない広がりを見せた。たとえば、各国語に翻訳された被爆証言にアクセスしようと思えば、瞬時にオンラインで検索することができる。

しかしそれでも、実際にその場所に行ってみなければわからないことは確かに存在するのではないか――。サービス・ラーニングにかかわる経験は、漠然と感じていたそのような感触を確信に変えてくれた。それほど長崎滞在中のICU生の変化は顕著だったのだ。

学生は例年、被爆体験を直接聞く機会を複数回にわたって得てきた。今年においては、学生からのリクエストを受けて、それに「被爆体験者」との出会いが加わった。被爆体験者とは、原爆の熱線や黒い雨を浴びながら、行政区分の線引きによる被爆地域の外にいたため被爆者と認定されない人々であり、現在も国を相手取っての集団訴訟が続いている。今年7月、講話を依頼した被爆体験者の女性は、被爆地域を示した大判の行政地図や新聞記事の切り抜き、訴訟関連の資料などを山のように抱えて待ち合わせ場所にあらわれた。東京から来た学生が話を聞きたいと申し出たことをよほど嬉しく、また重要なことと思ってくれたのであろう、大量の書類の中に挟まって、本人がこの日のために用意した“国際基督教大学の学生との対話”という毛筆手書きの垂れ幕まで入っていたのだ。

核兵器の非人道性をもっとも強い説得力をもって伝えられるのがそれを経験した当事者であることに異論を唱える者は少ないだろう。だが、聞くものの心を揺さぶるのは、けっして当事者の語る「あの日」の光景だけではない。疾病、差別、貧困など耐え難いほどの肉体的・精神的な苦難を抱えつつも、一人の人間として、「同じ思いを誰にもしてほしくない」と訴えるその姿や生き方そのものが強いメッセージなのである。両腕に抱えきれないほどの資料を持ってきた被爆体験者の女性の姿がそうであったように。

そして当たり前のことであるが、被爆者（あるいは被爆体験者）は一人ひとり違う。学生たちにとって、彼ら・彼女らと直接出会い、同じ時間と空間を共有することの意義の一つは、目の前にいるその人が、「被爆者（あるいは被爆体験者）」という名でくくられる

「特殊な経験を持つ特殊な人」ではなく、顔の見える関係の「〇〇さん」となることにあ
る。強さも弱さもあわせもつ、自分と同じ一人の人間。家族や友人に囲まれ、大切なもの
も守りたいものもあった一人の人間。そうやって当事者の「個」を認識することによって、
原爆というものが、「ひとごと」ではなく、自分と同じ普通の人々の当たり前の日常を奪
い、生涯にわたって消すことのできない傷を残すものであることをより強く実感できるよ
うになれるのだ。

また、個人的には、長崎でのサービス・ラーニングが夏に実施されていることが学修効
果を一層高めているとの印象を持っている（体調に十分気を付けるべきであることは大前
提であるが）。これは学生の夏休みという事情によるものであるだろうが、夏の照り付け
る太陽の下、原爆の傷跡の残る場所に立って 77 年前に思いを馳せるという経験は得難いも
のであるように思う。自らの目で見、その耳で聴き、空気を肌で感じるという経験が、唯
一無二の自分だけの「体験」として、人ひとりの心の感性を磨くことに役立つのである。
それは、平和とは、戦争とは、原爆とは何かを考える上での視座を与えるものともなる。
もちろん長崎に来ればよいという単純な話ではない。事前事後のかかわりを含めて、一人
ひとりの学生と被爆地との「出会い」をどのように「最大化」していけるかについては模
索段階であり、理論的・実践的側面からのさらなる検討が不可欠であろう。ただ一つ明ら
かなことは、学びたいという真摯な思いが、その思いを受け止める「場所」と出会うとき、
学修における効果は何倍にも増幅していくという事実である。滞在中の ICU 生との対話の
中からその思考の深化と行動の変化を感じるにつれ、そうした考えをあらためて強くした。

3.2 「被害」と「加害」

長崎での活動開始に先立って聞き取りを行う際、毎年、ICU 生からはほぼ例外なく、「被
害の歴史だけでなく、加害の歴史を学びたい」との声が挙がってくる。日本の中で戦争を
過去の出来事にとらえ、自分たちとは無関係であると考える傾向が強い中、歴代のサービ
ス・ラーニング参加者が、沖縄の米軍基地問題、従軍慰安婦問題、教科書問題などに関心
を示し、長崎においてもとりわけ戦争責任の問題について考えたいとの意向を伝えてきた
ことは筆者にとって実に新鮮であり、嬉しい驚きでもあった。こうした姿勢には、太平洋
戦争中に軍用機を開発した旧中島飛行機三鷹研究所の戦争遺構をキャンパス内に持つ ICU
ならではの教育も影響しているのではないかと想像している。

長崎には、一年を通じて修学旅行生をはじめ国内外から相当数の人々が「平和」を学ぶ
ために訪れる。しかしその関心の対象は原爆被害にほぼ限定され、日本の加害の記憶につ
いて積極的に学ぼうという姿勢はけっして一般的ではない。しかし、被害と加害の両面か
ら戦争の全体像を学ぶ上で、長崎という地はむしろ、この上ない「考える材料」を提供す
る場所でもあるのだ。RECNA の所在する長崎大学文教キャンパスを例に見てみよう。

爆心地から約 1.3 キロの地点にある文教キャンパスの所在地には、1945 年当時、三菱兵
器製作所大橋工場と呼ばれる兵器工場が建っていた。1941 年 12 月の日本軍による真珠湾
攻撃で使用された航空魚雷はこの製作所で作られたものである。また、文教キャンパスか
ら 1 キロほど歩いた先には、三菱兵器住吉トンネル工場の跡が存在する。これは、太平洋
戦争末期に空襲を避けるため、大橋工場の「工場疎開」先として作られた 6 本のトンネル
である。当時稼働中であったのはうち 2 本のみで、残りは未使用、あるいは掘削作業中で

あった。稼働中のトンネル内では 10 代、20 代の女子挺身隊など約 1800 人の動員学徒らが働いていた。また、固い岩盤の掘削作業に従事させられていたのは、朝鮮半島から強制連行されてきた人々を含む約 800 人の朝鮮人労働者であった。これらの多くの人々の頭上に原爆は投下されたのであった。

このように、長崎大学文教キャンパスという一つの場所の歴史をわずかに辿るだけでも、長崎と戦争全体との重層的・多面的なかかわりが透けて見えてくる。原爆被害の側面だけに光を当てて平和を語ることの危うさは自明であろう。原爆の悲惨さを伝えるべきことは言うまでもない。しかしそうした悲惨な結果を招いた戦争がなぜ起きたのか。とりわけアジア・太平洋地域の人々に対して日本は何を行ってきたのか。歴代の ICU 生は、そうした問いを直視しつつ、長崎での体験的学修を進めていった。ユネスコ世界遺産に登録され脚光浴びる一方、朝鮮人・中国人が強制連行され過酷な状況での労働を強いられた歴史を持つ軍艦島（端島）の上陸ツアーに参加し、当時の状況に詳しい専門家の話を聞くといった活動もその一つである。

サービス・ラーニングの学生のこの問題への積極姿勢をきっかけに、筆者は、被爆地・長崎から戦争全体を俯瞰し、加害の歴史を見つめなおし、それを現在の問題としてとらえなおすことの重要性にあらためて気づくことができた。前述の三菱兵器工場や軍艦島（端島）のように、長崎にはこうしたテーマを学ぶための「生きた」材料がすぐ隣に、そして豊富にあることを再認識した。さらに、学生との対話は、こうした多層的な学びが持つ意味を、あらためて考える機会も与えてくれた。被害と加害の両面を学ぶことは、単に「戦争は誰にとっても残酷だ」といった結論を導きだすことを目指すものではない。戦争の残酷性を感性の面でとらえ、他者への共感を呼び起こすことは不可欠であるとしても、あわせてなぜ戦争が起きるに至ったのか、二度と起こさないためには何が必要であるかを理論的・客観的に考える力へ、そしてさらにはそれを「じぶんごと」ととらえて、自ら行動する力へと繋げていく工夫が必要であるだろう。

実は、日本の加害責任に焦点を当てた日本有数の資料館が長崎にはある。「岡まさはる記念長崎平和資料館」である。長崎において朝鮮人被爆者を掘り起こした故岡正治牧師の意思を継いだ市民の手によって 1995 年に設立された小規模な資料館だ。以前、サービス・ラーニング期間中にここを訪問した学生の一部は、海外からの来館者も多いにもかかわらず、人手不足から展示資料の翻訳が十分に行われていないことに気づき、掲示されている説明文の英訳を手伝うことを資料館に申し出た。現在も東京と長崎とをオンラインで繋ぎながら活動を進めているという。

4 結びにかえて：不安定な時代に

核をめぐる世界情勢はますます悪化している。人々の不安を反映して、とりわけロシアのウクライナ侵攻開始以降、「力には力を」「核には核を」とばかりに核依存強化の論調が日本でも、世界でも強まっていることは否めない。しかしその一方で、このような時代だからこそ、核の非人道性を世界に伝えていくことが必要であるとし、その点において広島・長崎の被爆地が果たせる役割に期待の声が高まっているのも事実だ。

日本政府からもそうした声が上げられている。今年 8 月、ニューヨークで開催された核不拡散条約（NPT）再検討会議という主要な核問題の国際会議に出席した岸田文雄首相は、

「核なき世界」に向けた現実的なロードマップとして、5項目から成る「ヒロシマ・アクション・プラン」を提唱した²。その中で打ち出された日本政府の目玉政策が、「ユース非核リーダー基金」の創設であった。未来のリーダーたる世界の若者を広島・長崎に招くという趣旨であり、日本から国連への1千万ドルの拠出が約束された。

しかし当然ではあるが、被爆地への訪問は「魔法の杖」ではない。先にも書いたように、広島や長崎にただ来ればそれで問題解決ということではない。被爆地には確かに場所の持つ「力」がある。被爆者の存在は出会う人々に揺るぎない確信を与えてくれるものではある。しかし、学びのプロセスはそれで止まってはいけない。訪れる人々が、歴史的文脈を含め、感性を補強する形で理論的・客観的背景を十分に理解し、行動する主体としての当事者性を身に着けていくことが不可欠である。ではそのためには何が必要か。どのようなプログラムを提示することができるか。外からの訪問者が一方的に教えを乞うのではなく、受け入れる側との間に相互に成長できるような関係を築いていくにはどうすればよいか。被爆地・長崎における模索はまだ始まったばかりであるが、サービス・ラーニング・プログラムにかかわった経験は間違いなくその中において生きてくると確信している。

² https://www.kantei.go.jp/jp/101_kishida/statement/2022/0801enzetsu.html

長崎の原爆写真と ICU のサービス・ラーニング・プログラム

全 炳徳

長崎大学情報データ科学部・教授

1 はじめに

この度、日本においてリベラルアーツ教育の先頭に立っている ICU のサービス・ラーニング・プログラム、学生たちが自ら学習内容への問題意識を持ち、学びの糸口を見出すための活動や学習プロセスを支援する貴重な機会を得た。ICU のサービス・ラーニング・プログラムの中でも、特に、長崎大学との連携により実施されたのは教育機関の組織主体・カリキュラムの一環であった。本プログラムにより長崎大学を訪れた学生たちの、経験的な学修法のプロセスを支援することができた。学生たちが自らの学びの過程から持つ課題意識や問い、疑問を持って語りかけてきた対話などに参加した「伴走する教員の役割」は、果たして本来の意図通りに実施できたのだろうか。本稿では短編的ではあるものの、筆者が長崎大学・情報データ科学部において実施したサービス・ラーニング・プログラムの支援内容の一部を紹介する。

2 長崎と原爆写真の意義

筆者が ICU の青木浩幸助教の主導によるサービス・ラーニング・プログラムの支援者として、ICU の学生たちに提供したものは長崎の原爆写真関連の資料である。それには筆者が写真から体験した自らの学習プロセスの背景がある。長崎の原爆写真に筆者が初めて出会ったのは 1990 年 4 月頃だった。しかし今でも鮮明に脳裏に焼き付いている当時の写真がある。原爆の強烈な熱線により瞬時に黒焦げと化した人間や馬の姿を写したものである。印象に残るもう一つの写真は研究の一環として米軍が特殊部隊により撮影した航空写真であり、爆心地周辺の被害状況を比較した 2 枚ペアのものである。いずれも原爆の凄まじさと恐ろしさを覚えるのに十分なものであった。この 2 種類の原爆関連写真は「原爆や平和について」千の言葉よりも多くのことを筆者に語り掛けてくれた。

ローマ教皇フランシスコは 2017 年末ごろ、小さな弟の遺体を背負って火葬の順番を待つ兄が写った「焼き場に立つ少年」の原爆写真をカードに印刷¹⁾し、「戦争がもたらすもの」との言葉を付けて広めるように指示した。その教皇フランシスコは、2019 年 11 月 24 日に長崎を訪れて伝えたメッセージ²⁾に「近年、浦上教会で見いだされた被爆十字架とマリア像は、被爆なさったかたとそのご家族が生身の身体に受けられた筆舌に尽くしがたい苦しみを、あらためて思い起こさせてくれます。」と語っている。「焼き場に立つ少年の写真」と「被爆十字架とマリア像」は、千の言葉よりも多くのことを教皇フランシスコに語り続け「戦争や被爆に対する感性」を大きく掻き立てられたのであろう。

長崎大学の RECNA（核兵器廃絶研究センター）設立の立役者の一人で、被爆者の理論的支柱だった前長崎大学長・土山秀夫氏は、核兵器廃絶を実現するためには核兵器不要の「理論」と、核兵器による破壊の凄まじさを伝える「感性」の両輪が重要だと語っていた。核兵器廃絶を実現するため、核兵器が不要だとする「理論」はさておき、写真や映像の応用を研究題材とする筆者からして、「焼き場に立つ少年の写真」や「被爆十字架とマリア像」

などから掻き立てられる「感性の動揺」は、語り部の方々による世代を超えた被爆証言とともに学習効果の高い貴重なツールと考える。

その一例として、2021年1月、長崎市内のH中学校の社会科授業において、本論の後半に紹介する、原爆写真から3D映像として加工したVRコンテンツを導入して平和学習を行った。生徒はゴーグルを付けVRコンテンツを直接操作しながら原爆写真を詳細に観察したグループAと、VRコンテンツの操作を補助しながら原爆写真のディスプレイ観察のみで、詳細観察には直接加わらなかったグループBの、2組に分けて実施した。その結果、いずれのグループも50%以上の生徒から原爆写真のVRコンテンツが平和学習教材として、四段階評価の中でも最高評価に当たる「非常に良い」を選択し評価していた。その詳細を見ると原爆写真を詳細観察し、VRコンテンツの直接操作をしていた生徒の72%が「事情に良い」と評価し、VRコンテンツの原爆写真を詳細観察せず、補助役をしていた生徒からは56%の「非常に良い」の評価を選んでいった。この結果は、原爆写真への触れ合いや観察方法において「感性の動揺」の度合いが異なることを示唆している。

本稿では上記のように学習意欲につながるものとして、心の感性を呼び起こす感性ツールとしての「原爆写真」を、サービス・ラーニングのテーマに設定した。以下に、ICUの学生たちの長崎でのサービス・ラーニング・プログラムの実施内容を簡潔にまとめる。

3 長崎の原爆写真とサービス・ラーニング・プログラム

3.1 バーチャル・リアリティーのコンテンツ作成に参加

バーチャル・リアリティーは「Virtual Reality」の略で、「仮想現実」と訳される。仮想空間上に現実を実現している。VRを通して得られるリアルな体験はゴーグルと呼ばれる装置を通して脳内に仮想の世界を生成し経験させる仕組みである。その内容は、VRによって得られる仮想空間の体験として、一般的にメガネのレンズ部分にディスプレイを設置した「ヘッドセット」と呼ばれるゴーグルを目の前にかけ、目に向けて映像を表示する技術をベースにしている。筆者の研究室で提供しているVRコンテンツは、飛行機の操縦桿を取り入れており、パイロットが操縦桿を操作することによって自分の動きがVR映像内に反映される仕組みで、よりリアルな体験が得られるように工夫している。

航空写真によるVR化はリアル感を表現するための3Dのコンテンツを制作する必要がある。そこで、原爆中心地を含む長崎市街地の地形データを、原爆直前の1945年8月7日に米軍が撮影した航空写真から生成している。写真のソースはアメリカ国立公文書館に所蔵されている特殊フィルムデータをデジタル化したものである。図1にその一部として爆心地（松山町）付近の写真を示しておく。左が1945年8月7日（原爆投下前）、右が9月7日（原爆投下後）である。投下前には建物が多く立ち並んでいるが投下後は跡形も無く消え去っていることが写真から確認できる。図1の原爆投下前後の航空写真（爆心地付近）を写真測量のためのソフト Metashape を用い、複数の写真を重ね合わせ、カメラの視点のズレから標高を算出することにより3Dのコンテンツを作成することができる。さらに、写真をテクスチャとして3Dコンテンツの上部に貼り付け、リアル感を表現した3次元データを完成している。細かい作業としてはデータ作成において、原爆前後の比較が満足できるようコントラストの調整などを行っており、コンテンツ作業中に自動的に生成される当時の雲の破片を除去した。このようにして地形データとして得られたのが浦上駅付近を

中心に南北約 7km(南端：浪の平町・立神付近，北端：昭和町・虹が丘付近)，東西約 4km(東端：金毘羅山付近，西端：稲佐山付近)の範囲である．図 2 に VR コンテンツの範囲の全体像を示しておく．



図 1 左写真が 1945 年 8 月 7 日（原爆投下前），右写真が 9 月 7 日（原爆投下後）



図 2 合成された航空写真（原爆投下後）から生成した 3 次元データ

3.2 バーチャル・リアリティーのコンテンツ内容

図 3 ではグーグルの映像から VR コンテンツがどのように見ているのかを説明している．

ICU の学生たちはヘッドセットのゴーグルを付け、本コンテンツを疑似体験している。



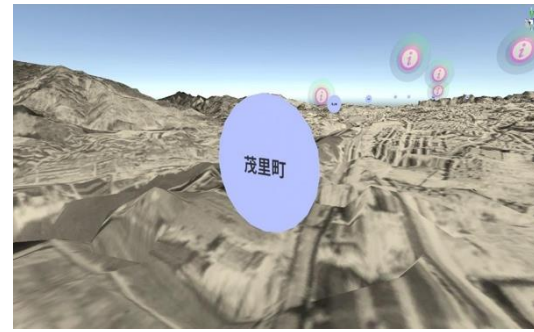
(a)VR のスタート画面



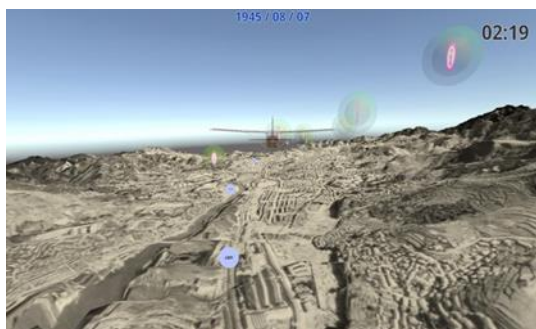
(b)飛行機の種類を選ぶ画面



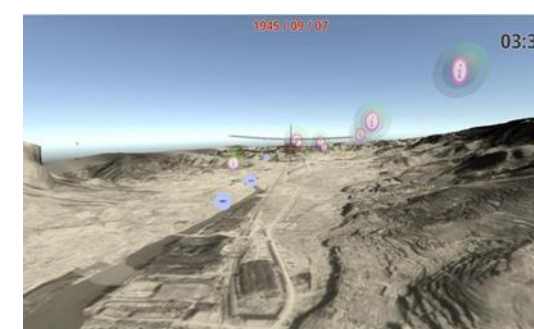
(c)VR コンテンツが開始した直後の画面



(d)進行中に現れる地域案内表示板



(e)原爆前の画面（ボタンを外す）



(f)原爆後の様子（ボタンを押す）



(g)案内表示板を通過した瞬間の様子



(h)案内表示板を通過した直後の様子

図3 バーチャル・リアリティーのコンテンツ内容とゴーグルによる体験画面

3.3 原爆写真のカラー化への共同作業（2021 年度）

もう一つ、長崎大学の学生たちが卒論のテーマとして実施していた「原爆写真の AI によるカラー化」にも ICU の学生たちが参加をした。卒業研究として取り組んだのは「写真測量技術を活用した平和学習のための VR コンテンツの開発」であった。研究内容を簡単に説明すると、原爆落下中心地（長崎市松山町）から半径 4km 程の長崎市上空を原爆投下前後（1945 年 8 月 7 日、1945 年 9 月 7 日）の航空写真をもとに 3D モデルと平和学習のためのコンテンツを作成している。この 3D モデルと教育コンテンツは Unity（VR コンテンツ等を作成することができるソフト）に展開することで必要なプログラミングが可能となり、VR ゴーグルを用いて原爆投下前・後の長崎市上空をフライトしながら体験できる平和学習のためのコンテンツ開発を行うことができる。この 3D モデルと学習コンテンツは、学校現場において（長崎市内の F 中学校）実践を行い、高く評価を受けていた。

そこで、2021 年度からの研究としては、平和学習コンテンツの質を向上させるため、航空写真のカラー化を目指していた。利用するデータとしては、これまで利用していた原爆投下前後（1945 年 8 月 7 日、1945 年 9 月 7 日）の航空写真データである。原爆当時の航空写真は当然のことながら白黒写真である。これらをカラー化することが出来れば、より良い平和学習コンテンツとしての質が上がると考えている。そこで、航空写真のカラー化を模索していた。写真 1 はその分かり易い事例の一つである。

写真は「DeOldify」という人工知能(AI)のプログラムを用いてカラー化を行なった被爆後の長崎の写真である。今回、白黒写真をカラー化する為の手法の一つとして参照した手法の一つである。この 2 つの写真を見比べても分かるように、やはり原本の白黒写真とカラー化を行なった処理写真とでは写真から感じ取れるもの（訴えてくるもの）が明らかに違うことが分かる。

そこで今回、新たなチャレンジとして、原爆前後に米軍によって撮影された白黒の航空写真のカラー化について、ICU の学生たちとの共同作業を行ったので、その概略を簡単に説明する。まずは上記の白黒の航空写真（原爆写真）と同一の地域で、かつ同一の時期と季節に撮影したカラー航空写真からカラーサンプルを取得し、このカラーサンプルの色彩を米軍の白黒の航空写真へ付加することによりカラー化を完成するものである。



写真 1 長崎の原爆写真（原本、左）と DeOldify によりカラー化した写真（処理、右）

そのためには同一地方の同一の時期と季節の航空写真のカラーと白黒写真のセットが必要である。しかし残念ながら同一時期のカラーのデータセットは存在しない。そこで、長崎の古い航空写真を国土交通省が運営しているウェブサイトの「地図・空中写真閲覧サー

ビス」から確認したところ、原爆当時の航空写真と一番近い時期に撮影されたカラー写真としては 1975 年 2 月 26 日のものがあった。カラー化モデルを作成するためのペアとなる白黒写真としては 1973 年 5 月 20 日のものを選んだ。これら 2 種類の航空写真を用いてカラー化を行い、1945 年原爆当時の航空写真に適用するカラー化を試みたものである。このようなカラー化作業に ICU のサービス・ラーニングの学生たちが作業に加わった。



写真 2 左写真は作業中の様子、右写真は作業時に参照した航空写真の確認セット



写真 3 サービス・ラーニング作業後の完成図面の前で（左から 3 番目は長崎大学学生）

3.4 原爆写真の 3D コンテンツの共同作業（2022 年度）

2021 年度までの原爆写真の処理は高性能パソコン上での処理が主で、飛行機の操縦桿やゴーグルなどを利用することが前提としており、VR を体験するためにはかなりの設備と CPU や GPU の高い性能が求められていた。これらは一般の人々が気軽に体験することが難しく、サービスを提供することも容易ではなかった。そこで、2022 年度からはこれらの

機能をクラウドコンピューティングによる機能の分散と、Webでのタイル画像方式による航空写真の分割処理を行い、滑らかなVRコンテンツの表示をWebサービスとして試みた。また、3DコンテンツはSketchUpにより一軒一軒をきめ細かく作り上げ、航空写真の上に乗せる作業を行った。これらの作業はRe:earthシステムにより実現した³⁾。

今回、ICUの学生たちはサービス・ラーニングの作業として、3Dコンテンツを制作する過程を経験するとともに、3Dコンテンツを制作するソフト「SketchUp」での建物の補正作業に取り組んだ。ICUの学生たちはデジタルジェネレーションらしく簡単な説明を受けただけでも必要な作業を行っていた。以下にその様子と結果を写真と図で表しておく。



写真4 左写真は3Dコンテンツ作成作業の説明画面、右写真は作業風景



図4 左の画像はiPhone上に表現しており、右の画像はそのiPadバージョンの様子

4 おわりに

ICUのサービス・ラーニング・プログラムの本来の目的は達成したのだろうか。軽く受け持った筆者の研究室の体制と支援は、ICUの学生たちにとってどれだけの満足度があったのだろうか。自らの学びの過程から持つ課題意識や問い、疑問を持って語りかけた対話などに参加した「伴走する教員」を補助する役割としては、反省点ばかりが浮かぶ。事前

準備が足りなかったことはさておき、ICU の学生たちと十分な対話がなかったことが筆者としての大きな反省点である。

しかし、一つ良い思い出もある。それは 2021 年度に参加していた ICU の学生 K さんから、サービス・ラーニングの授業が終わったものの、その後も原爆投下中心地付近の 3D コンテンツについて詳細な問い合わせがあったことである。原爆が落とされる前の松山付近の 3D コンテンツについて、原爆当時おおよそ 1 万メートルまで登りあがったと報告される登キノコ雲の様子、そのキノコ雲を 3D で表現した SketchUp コンテンツについて、更には、松山交差点付近の建物一軒一軒についての名称などを確認されていた。今後、もし ICU との協働によるサービス・ラーニングが可能ならば、事前学習や事後学習等による学びの事前準備と、学習した力や意見等を分析することにより、本来の目的により近づけるプログラムとして成長することになるのでは、と期待している。これからの更なる発展型のサービス・ラーニング・プログラムが開発されることを願う。

参考文献一覧

- 1) <https://www.asahi.com/articles/ASL7S7G76L7SPTIL056.html>
- 2) <https://www.cbcj.catholic.jp/2019/11/24/19818/>
- 3) <https://nagasaki-genbaku.reearth.io/>

西村 幹子

国際基督教大学教授（教育社会学）／サービス・ラーニング・センター長

1. サービス・ラーニングの目的—なぜ大学教員がサービス・ラーニングをするのか

サービス・ラーニングは、1960年代にアメリカにおいて、進歩的教育学の流れを汲んで発展した経験的学修手法である。教師中心の系統的カリキュラムと異なり、経験的学修は、学習者の経験における主体的で多様な学びのあり方や経験を正統な学びとして認識することから、既存の学術的な学び方とは対立的な関係になりうる。より具体的にいえば、専門家集団としての教員や教授の役割は、専門分野における知識や考え方を学習者に身に付けさせるのではなく、学習者個々人の興味関心から学ぶ対象を決め、経験を通して何を学んだかを学習者本人が気づいていくプロセスを支援することにある。

「プロセスを支援する」とは一体どういうことか。経験的学修法への批判の一つはその方法論の具体性の乏しさにあるが、普遍的で体系的な学びではなく、個別的で独創的な学びを重視するが故の課題でもある。サービス・ラーニングにおいては、学生がサービス活動を行うに当たって持つ課題意識や自ら答えを出そうとする問い、自らの課題に対する立ち位置（ポジショナリティ）に対して疑問を持つ過程で対話の相手となり、学びの糸口を見出すために伴走することが教員に求められる役割であろう。この役割を果たすためには、教員自らも社会的課題に対する問題意識や視角をもち、社会との接点を意識して研究に取り組む姿勢をもっていることが必要になる。この意味で、サービス・ラーニングは教員自身の職業観、教育観や人生観とも密接に関わりをもっているのである。

そもそも、こうした教育の方法論に関する議論は、高等教育を含む学校教育のあり方に対する批判的な視点からも影響を受けている。学力という観点から選抜された人材が、高度な知識を獲得することによって異なる社会的地位に配分されていくという教育のあり方が、個人の地位達成の過程に「ステータスカルチャー」としての付加価値を与えるとしても、社会全体の発展にどのような影響を与えているのかについて懐疑的な視点が提示されてきた（Illich, 1971; Sandel, 2020; Young, 1958）。大学の社会的な意義については、ボイヤーのエンゲージド・スカラーシップに見られるような学術的貢献の社会的な意義を問う視点の重要性とともに、学問体系そのものの社会的妥当性や既存の知を再生産することに終始する教授法の見直しも長年にわたり行われてきた（Boyer, 1995; Chopp, 2014）。中でもリベラルアーツ教育に関する議論は、既存の学問分野の壁を超えて新たな発想力や批判的な思考力を鍛え、社会的な課題に対して貢献する意欲と姿勢を育むという意味で2010年代以降、さまざまな地域で注目されている（Chopp, 2014.; Godwin, 2015; Jiang, 2014; Jung, et al, eds. 2016; Nishimura & Sasao, eds., 2019）。既存の学問分野の壁に拘らずに、社会的な課題に対して自らの役割を考え、実際に活動を通して思考法や行動様式を省察しながら、経験からの学びを意図的に設計するサービス・ラーニングは、リベラルアーツ教育との親和性が極めて高い。

本稿では、筆者が過去4年間にサービス・ラーニング・センターにおいてプログラムを運営し、国内外のサービス・ラーニングに携わってきたリーダーたちと対話を重ねてきた

経験から、大学の正課科目として実施する際に重要と思われる教員の認識・役割、組織体制づくりやパートナー機関との関係づくりにおいて重要と思われる点を振り返りたい。

2. 問いと対話—専門性のあり方

2.1 学問分野とサービス活動

学問分野とサービス活動には関連があるか。よく聞かれる質問に、人文科学や自然科学分野でサービス活動をするのは難しいのではないかと、というものがある。人類学、社会学、開発研究、環境研究などは、もともと人間集団の行動や社会現象を分析対象としており、対象にインタビューしたり観察したりするといったフィールドワークを行うことが多いので、より社会や組織との関わりがあり、サービス・ラーニングに適しているのではないかと、いうのである。確かに、実験室での実験が中心の学びやコンピュータや書籍の中に分析対象がある研究分野で社会の現場に出てサービス活動をイメージするのは難しいかもしれない。しかし、どのような分野であっても必ず社会との接点はあるはずである。例えば、孤立化が問題視される社会の中で居場所づくりの場に哲学や文学などに触れる機会があっても良いだろうし、災害復興支援や紛争後社会の平和構築に際して音楽や芸術、スポーツが果たす役割は大きい。学校外の教育の場として科学教室を展開することや、GPSを使用したり、放射線の濃度や大気汚染の状況を測定して地域マップを作成するという取り組みも地域への貢献になる。教員自らが自分の学問領域をどれだけ身近な社会的課題と関連づけて認識できるかが、サービス・ラーニングを全学カリキュラムとして位置づける際の挑戦かもしれない。

もうひとつ、教員の間でサービス活動をイメージする際に混同されるのが、ボランティア活動やチャリティ活動である。本学の教員の中には、余暇を使って自らの専門分野とは関係のないボランティア活動を行っている者も多く、学生にもそのような機会としてサービス・ラーニングを推奨する場合がある。無論、ボランティア活動やチャリティ活動は社会を支える重要な役割をもっているが、サービス・ラーニングのサービス活動とはあくまでも大学カリキュラムの中において行われるサービス活動であって大学教育とは無関係のボランティア活動をただやみくもにやればよいということではない。正課としてのサービス・ラーニングのサービス活動は、大学教育における他の学びとの関連をもち、学生が自らの経験を通して自らの問いをさらに追究していくような伴走が必要なものである。この意味で、社会貢献自体を目的とするボランティア活動とボランティア活動と学びを統合させようとするサービス活動は異なっている。教員の役割も、自らの専門分野を共有し、その学びの中で学生たちが経験的学修を深められるような「現場」を探し、対話の機会をもつことが求められる。インターンのような形で専門分野の企業や組織に学生を「送り出す」のでもなく、学問と切り離してボランティア活動を「体験させる」のでもない。サービス・ラーニングとは教員が自らの学問分野や関連する課題の中でいかに学生や（地域）社会とともに新たな知を発見できるか、ということに関心がなければ始まらない学修形態なのである。

2.2 サービス・ラーニングの教授法

教員は基本的には研究・教育の専門家であり、社会のニーズに応えることを主眼とはしていない、と考える教員もいるし、むしろ社会的な課題から距離を置くことが基礎学問として重要だと考える教員もいるだろう。しかし、サービス・ラーニングは何らかの問題解決を最初から想定して何か社会に変化を起こすことを前提としているというわけではない。むしろ、社会との関わりの中で、自らの知にも批判的になり、知を醸成する過程を社会に開くという発想の転換を含んでいる。自らが知ることをどのように知るのか、という認識論的なところから大学教育の知のあり方自体に挑戦しているともいえる。

知を醸成する過程を社会に開く学びという意味において、サービスとラーニング(学び)の均衡をどのように保つことができるのか。社会的な課題や問題解決の対象を最初から教員が授業の中で絞ったり、学生が先行研究だけを基に仮説を立てて活動を設計したりすると、現場で失敗することが多い。自分が課題だと思ったことは、現場で出会う人びとにとっては課題ではなかったり、自分が大した問題でないと思ったことが逆に大きな集団間の亀裂を生んでいたりすることがある。逆に、何も準備せずに現場に行き活動しようとする、目の前の人の言葉を信じ込み、自らの視点を得られないまま、誰の役にも立てなかった、と泣きべそをかいて帰ってくるようになっていたりする。できる限り思い込みを排除しながらも、自らの立ち位置を模索し、初めて会う人びととともに何等かの課題に対して取り組む姿勢を得るには、それなりの準備が必要である。

表1 サービス・ラーニングの学修評価ルブリック

コンピテンシー	カテゴリー	能力の側面
問いと視点	テーマの選定	認知的
	課題の説明	認知的
アイデンティティと関係性	多様性からの学び	社会情動的
	市民としてのアイデンティティと参加	社会情動的
	コミュニケーション	社会情動的・行動的
振り返りと分析	知識の分析	認知的
	自らの立ち位置（ポジショナリティ）	行動的
	振り返り	認知的・社会情動的・行動的
学びの統合	学びの応用	認知的
	経験とのつながり	認知的・社会情動的
学びの発表	発表の構成	認知的
	表現	認知的
	資料と根拠	認知的

では、その準備とは何か。冒頭で述べたように、経験的学修法は、個別の経験を重視するが故に方法論としての確立が難しい面があるが、より具体的、批判的に教授法が問われなければならない。本学のサービス・ラーニング・センターでは、この課題に挑戦するため、2019年よりサービス・ラーニングの学修ルブリックを導入した。そこで配慮した点は、予期的な学習がセットされてしまうような硬直的なコンピテンシーの捉え方を避け、経験

的学修法としてプロセスを重視すること、どの分野であっても汎用性があること、どの教員が採点する場合にもある程度の基準を設けることによって正課科目としての一貫性を持たせること、であった。表 1 にあるとおり、コンピテンシーの領域は、問いを立てたり分析したりする認知的側面、アイデンティティや多様性への感性などの社会情動的側面、関係性を構築したり自らを省察することで次の行動を導く行動的側面を網羅している。

ここでそれぞれのコンピテンシーを教員がどのように促すことができるのか、について振り返ってみたい。

問いと視点については、なぜそれがどのように社会的課題とされるのかを、先行研究や専門家との対話を通して吟味し、自らの関心や身近な問題意識が、蓄積されてきた学問的な知に対してどのように位置づけられるのかを学生とともに確認する。また、サービス活動を通じて、地域社会の中にある知に触れ、自らがもっていた仮定や先行研究における視点を振り返り、新たな知に繋げることを意識することを促す。例えば、ごみ問題に関心をもってごみ拾いのボランティアをしたとして、ごみを捨てる人が減らなければ、ボランティアの意味に疑問が出てくる。ボランティア活動自体は尊くても、そもそも課題は何なのか、というところに思いを馳せないと、課題の根本的なテーマを見つけ、社会的課題の解決の糸口をみつけることにはつながらない。また、途上国の子どもたちの支援に関心があり、たまたま行った学校に文房具が「不足」していることに気づいて文房具を配ったところで、その文房具を使い切ってしまった後の自立発展性、その周辺の学校の子どもたちとの格差の拡大、文房具が教育の質の向上に果たす役割について思考を深めないと、善意に基づいたボランティア活動がかえって問題を引き起こすこともある。大学においてサービス・ラーニングを行う意味は、まずこの社会課題とされている課題の背景要因や前提となっている社会的認識枠組みや社会構造に疑問を投げかけ、真の課題や問いを探すことである。

次に、アイデンティティと関係性については、学生が自らのあり方、考え方、社会との接点の持ち方を考えるという意味で、社会情動的な側面や行動的な側面を刺激する。いくら開発研究に関心を持っていたとしても、貧困という課題に自分は今までどれだけのように向き合ってきたか。自分は今まで限られた人たちとコミュニケーションを取っていなかったか。「現地」の人、「地域」の人の声、というとき、それは「誰」の声なのか。自分の考え方は、今までの人生の中で、どのように形成されてきたか。社会課題を考えるときに、自らの視角を超えて新たな視点を得るには、どのように行動したら良いか。こうした問いをもって多くの人びとに関わり、自らのあり方や視点を見直し、社会課題への向き合い方を学ぶことが重要である。先ほどの文房具配布の事例でいえば、途上国の学校に文房具が「不足」している、と考えた自分がもつ視点はどこでどのように形成されてきたのか、それはこの社会的文脈において妥当な視点なのかを批判的に問う必要がある。自らの視点を軸に「不足」した状態を数え上げて社会的ニーズを探そうとする欠陥論 (Deficiency-based assessment) と、そもそもその学校にある「財産」は何なのかを観察しながら、現地でできることは何かを見つけていくアプローチ (Asset-based assessment) とでは、社会的ニーズの捉え方は異なるのである。教員の役割は、学生自らがこうした問いを繰り返す中で、対話の相手となり、参考文献を紹介しながら問いを投げかけることで、学生が自ら答えを出していけるよう導くことである。

振り返りと分析は、サービス・ラーニングのカリキュラムの中で重要な位置を占める。サービス・ラーニングは、特定の課題について自らの問いを持ち、自らの立ち位置を吟味し、自ら他者とともに行動していく際の行動のあり方について試行錯誤し、その結果としての学びを自らの今後のあり方、考え方や行動の仕方に落とし込んでいくというサイクルで成り立っている。最後の落とし込みの作業は、日々の活動の中でつけるジャーナルと、教員、一緒に活動した学生たち、コミュニティの人びと、クラスメイトと共に、一対一、グループ・ディスカッション、活動対象地域や組織の人びとに対するプレゼンテーション、個人レポートの執筆などによって行われる。個人、グループなど単位を変えて振り返ることで、振り返りのプロセスの中でさらに対話と思考を深めることが意図されている。ここで鍵となるのは、対話の繰り返しである。教員には学生に問いを投げかけ、自らの変化を説明してもらうことで自覚を促すことが求められる。

学びの統合は、活動現場で得られた知と、学問領域において蓄積されてきた知を統合し、自らもっていた課題意識や問いを再度振り返り、新たな問いを立てたり、今後の自分の行動を決めることに繋がる。ここで先行研究を批判的に振り返る作業が必要になる。論文の構成で言えば、結果の後の考察のイメージである。経験的学修法であるサービス・ラーニングの場合には、この考察は既存の知への還元や更なる学びの焦点化という意味だけではなく、自らが社会の中で今後どう生きていくのか、という行動の側面も伴うことに特徴がある。教員自らが社会の中でさまざまな役割を果たしている場合、学生の新たな問いや課題意識に答えられそうな場を紹介したり、文献や専門家を紹介したりすることが求められる。

最後に、学びの発表であるが、ここで特に意識すべきは、自らの学びを誰にどう伝えるか、である。通常の授業内での発表は、既に同じ内容をコースの中で学んできた教員と学生に対して発表するため、専門用語を使用したり、細かい説明を省くことが可能である。しかし、サービス・ラーニングにおける発表は、地域で共に活動をしてきた異なる年齢、学歴、職業、出身地など背景が多様な人びととの対話の場であり、いかに相手と場を共有できるか、に工夫を凝らすことが求められる。想像力と創造力をもって表現もより豊かにする必要があるのである。そして、ポジショナリティやアイデンティティなど、自らの社会情動的な側面についても相当程度の自己開示が求められる。自分の心を開くことで相手も心を開いて経験を共有し、お互いにフィードバックして次の共通の目標を探すことができれば、サービス・ラーニングの成果としては申し分ないといえよう。学びは学生だけでなく、地域社会においても起きる現象であり、共に学ぶ姿勢をパートナーと構築する互惠性を意識することが肝要である。本学のリベラルアーツ教育では教員と学生との間に人格的な関わりが必要であると言われているが、教員の人格や生き方もさまざまな対話やコミュニケーションにおいて現れるのである。

2.3 全学カリキュラムとの関連性

上述したように、サービス・ラーニングは分野横断的に適用することが可能な学修形態である。現在のカリキュラムでは、31あるメジャー科目の外に全学共通科目としてサービス・ラーニング科目が設置されている。ここには、どのメジャーに所属する学生であっても、学年を問わず参加できる学修形態であるという柔軟性がある。他方で、どのメジャー

にも所属していないサービス・ラーニングは、教員から見ると、各専門の外に置かれたメジャーとは関連のない科目と認識されやすい。サービス・ラーニングの実習科目を履修する学生は、30 日間のボランティア活動を実施し、報告書を作成する過程で、専任教員の中からサービス・ラーニング・アドバイザーを決める。サービス・ラーニング・アドバイザーは教員のティーチング・ロードにはカウントされないため、学生たちと対話をして発表を聴き、報告書を読んで成績を付けるという役割は教員の任意と善意によって成り立っている。教員によっては、学生の活動先に足を運び、対話したり、事前に何度も会ってアドバイスのすることもあるが、大学としてそれを課すことはできない。

上記のような制度上の限界についての認識に基づき、より全学カリキュラムとの親和性を強化するために、2020 年度より、サービス・ラーニングの 300 番台（学部上級）の科目として、教員主導のサービス・ラーニング科目を設置した。国内外の他大学では専任教員が専門的な学びの一環として学生とともに地域でサービス活動を行うのが一般的かつ主流になりつつあるが、本学では 2019 年度まで学生が活動先を決めてきてアドバイザーを依頼する「学生主導型」か大学が協定を結んでいる大学が実施するサービス・ラーニング・プログラムに学生を派遣あるいは受け入れる「大学主導型」の二択しかなかった。この「教員主導型」のサービス・ラーニング科目では、教員が自らの専門領域に近いところで、学生とともに学問と社会との接点に触れ、さまざまな人びとの対話や協働を通して知のあり方を問い直し、その後の学びを深めるというプロセスを経ることで、経験的学修をデザインすることになっている。全学で共有されている学修ルブリックに従い、教員がプロポーザルを提出し、サービス・ラーニング運営委員会が審査し、通過したプログラムを実施する。教員はプログラムを行う期間として単年度か複数年度かを選ぶことができ、教員の準備と実施のための渡航（交通）・滞在費はセンターが負担する。

2021 年度に開始された教員主導のサービス・ラーニング・プログラムとして、2022 年度までに 2 つのコミュニティ・サービス・ラーニングが提案・実施された。それらを実施した教員たちの論考は本モノグラフに収められているが、いずれの教員も、これまでも課外活動や前職でアクティブ・ラーニングを実践してきた教員であり、もともと社会との接点を強く持ってきたという特徴がある。そうしたパイオニア教員たちの経験が他の教員を刺激し、教員としての立ち位置（ポジショナリティ）にも刺激を与える可能性は十分にある。

手間も時間もかかる経験的学修法を全学カリキュラムの中に位置づける過程においてネックになるのは、カリキュラム上の整合性、人事体制、財政基盤である。教員主導のサービス・ラーニングの科目が各メジャーの単位としてカウントできないということにより、手を挙げたくても他の科目との調整ができず躊躇せざるを得ない教員がいる。現在の科目のあり方とさまざまな教員が提案できるという柔軟性は、多彩なサービス・ラーニング・プログラムを誰にでも広く提供できるという利点はあるが、メジャー科目にサービス・ラーニング科目が位置付けられないことにより、他の教員からサービス・ラーニング科目を教えることに理解を得ることが難しい、あるいは他のメジャー科目を犠牲にしなければならない、ということが起きる。これを防ぐには、各メジャー科目の中にサービス・ラーニングの科目が位置付けられるか、コリスト制度（科目の読み替え）を充実化するしかないが、現行の制度ではこれができていない。世界的に主流化しているのは前者のシステムで

あり、本学でももう少し教員間に経験的学修法に対する理解と意欲が広まった段階で、中期的に各メジャー科目としてサービス・ラーニングを入れ込んでいく主流化戦略が模索されるべきであると考える。

また、他国でも指摘されている人事の課題は、教員の昇任人事は未だに研究業績に最も重点が置かれているため、手間隙かかる経験的学修の実践は教員にとってはやりがいはあるが昇進に繋がらないという点に尽きる。むしろ時間が取られる上に成果の分析をしようにも論文執筆の時間がなくなり、昇進を遅らせることすらあるのである。この点については、フィリピンのアテネオ大学などは、教員の人事査定の際にサービス・ラーニングなどの経験的学修プログラムを実施した教員に追加のポイントが与えられるなどの工夫をしていたり、香港の嶺南大学のように、すべてのデパートメントにおいてサービス・ラーニングのコンポーネントを入れた授業を展開することが全学的に決まっている大学もある。このような組織的なバックアップ体制がないと、教員個人の意欲と関心だけでは、サービス・ラーニング・プログラムを全学展開することは困難である。

最後に、財政基盤についてであるが、いうまでもなく、サービス活動は無償奉仕であるが、活動への対価が無償というだけで、交通費、渡航費、滞在費、機会費用などは個人負担となる。アメリカでは、社会経済的地位の低い家庭の学生たちがボランティア活動に参加できるようにこうした費用を全額負担する大学もある。これは、社会経済的地位によってボランティアする余裕のある人とそうでない人、社会的に助ける側と助けられる側というポジショナリティを作り出さないようにするためである。救世主コンプレックスに根差した慈善活動や誤ったエリート主義のサービス・ラーニングを防ぐ意味も込められている。本学では、2019年度より寄付金によってサービス・ラーニング・プログラムへの奨学金支給が可能になり、教員主導のサービス・ラーニングにかかる費用も負担できている。ただし、寄付金をいかに継続して獲得することができるか、その他の外部資金なども含めて継続的に財政基盤を強化していく必要がある。経験的学修法は一斉教育よりも費用も手間もかかる教授法であり、人事、財政、カリキュラムの3方向からバランス良い支援体制を構築することが求められる。

3. 組織体制の課題ーサービス・ラーニングの立ち上げに関わってー

本学のサービス・ラーニング・プログラムは、先述したとおり学生主導、組織主導、教員主導の3つの形態に分けられるが、本節では組織主導（サービス・ラーニング・センターが提携先の大学や組織と実施するもの）のプログラムの立ち上げに関わる中で見えてきた課題について述べたい。

3.1 双方の大学全体のカリキュラムへの位置づけ

まず、本学がパートナー機関としてサービス・ラーニングを共に実施している組織は殆どが大学であるが、各大学によってサービス・ラーニング・プログラムの位置づけが異なる。アジアのパートナー大学は殆どがサービス・ラーニング・プログラムを自らの大学内にも持っており、ある程度の理解をもって本学の学生を受け入れている。相手先の大学の学生もバディとして参加するプログラムが殆どである。ただ、実施時期が日本の夏休みの時期に当たり、パートナー大学も休み期間であること、単位数の数え方やカリキュラムの

組み方の違いから、パートナー大学の学生には単位が付与されないことがある。ここで課題になるのは、担当教員と学生のコミットメントのレベルや準備段階での共同実施、予算の出所等である。こうした異なるシステムの中で学びの充実度を保つためには、本学の学修ブリックを共有して定期的に会合をもち、お互いの目的や体制を理解し合いつつ調整することが重要である。

2020 年度より、これまでアジアに集中していたパートナー大学をラテンアメリカ地域とアフリカ地域に広げた。サービス・ラーニングの目的、仕組み、プログラムを一から説明する作業は大変でもあったが、高等教育の社会的役割について広く議論できるという意味では興味深いものでもあった。それぞれに植民地化といった歴史的背景や国内の課題、日本との二国間の（遠い）関係性などを踏まえて、お互いに関心を持つテーマを選んだり、担当となれそうな教員やコーディネータを配置してもらうことから始めなければならない。未だ、試行的な段階ではあるが、パートナー機関は選定するものというよりも、共に成長する相手として捉えた方が良く考えている。ただ、そのためには、当該国や課題をよく知り、プログラム開発に熱意を注ぐことのできる教員が必要である。幸い、本学にはそうした教員がいることが本当に有難い。

国内では既に大学間協定を結んでいる長崎大学とは 2019 年度から、国際教養大学とは 2022 年度から共同でサービス・ラーニング・プログラムを実施している。長崎では、長崎大学核廃絶研究センターと長崎市の長崎平和推進センターとともに平和教育の分野でサービス・ラーニング・プログラムを実施し、毎年 2～4 名の学生が参加している。サービス・ラーニング・プログラムが終わった後も、学生が中心になり長崎平和推進センターと共同で原爆展を東京で開催したり、フォーラムに参加したりしている。毎年、学生たちは、被爆者の語りをどう伝えるかという「外部者」としての立場から出発し、自らが「当事者」として関わるポジショナリティを獲得している。その過程を支えるのは、本モノグラフに寄稿してくださっている中村桂子准教授を始めとする長崎大学のパートナー教員たちである。長崎大学とは共同研究が進んでいることもあり、2021 年度より教員主導のプログラム（青木浩幸助教担当）も実施され、全柄徳教授からも支援を得ている。

2020 年度よりサービス・ラーニング・プログラムを導入した国際教養大学とは、グローバル大学協定を締結していることもあり、国際的な環境でリベラルアーツ教育を実施する両大学の共通点を活かし、グローバルとローカルの視点をつなぐような経験的学修プログラムを共同で実施してみようということになった。秋田県五城目町と東京都三鷹市という二つの異なる環境において共通の課題を設定し（子どもの居場所や環境課題等）、共にサービス先を開拓して、留学生と日本人学生が日英の二つの言語を駆使してサービス活動に取り組もうとしている。担当教員も両大学において配置され、共同で振り返りを行うことで、異なる分野の教員間にも対話がうまれる。2022 年 3 月は新型コロナウイルス感染症の影響で中止になったが、2023 年 3 月より実施の方向で準備が進んでいる。国際教養大学とはそれぞれ学生に 3 単位を付与するという意味で、お互いに正課目としてサービス・ラーニング・プログラムを共同運営する初の試みであるため、互惠性という意味でのパートナーシップが確立されやすいのではないかと期待している。

3.2 教員へのサポート体制

サービス・ラーニングは大学運営の側からみると極めて非効率な学修形態である。準備には時間がかかり、大人数を相手に短期間で終了する効率的な授業形態ではない。ただし、アメリカ、アジアやラテンアメリカの一部では効果のある「ハイインパクト」な教育形態として定着している。先述したように、既存の大学教育における人事評価を見直し、サービス・ラーニングを実施する教員に追加の投資や評価ポイントを付ける大学もある。

教員個人の熱意やコミットメントだけに頼ろうとすると、組織的な脆弱性や危うい持続可能性を抱えることになる。他方で、交換留学のように組織間連携だけでプログラムを位置づけると、カリキュラムとの位置づけが不鮮明となり学びの充実化に誰も責任を取れないという事態が発生する。重要なのは、効果を測定し、発信しながら、寄付金を募って幅広く賛同を得、教員や学生へのサポート体制を整えていく体制づくりであろう。そうすることで、教員も学生も学びの充実化に注力することができ、社会に開かれた大学教育を実現することが可能になる。今後の課題として明記しておきたい。

3.3 組織間の体制づくりと互惠性

最後に、サービス・ラーニングはかならず「相手」がある学修形態である。教室の外に出て、人びとと協働するだけでなく、現場にいる組織とも協力体制を整える必要がある。大学や地方政府、NPO、学校などが典型的なパートナーであるが、近年ではソーシャル・ビジネスを展開する企業もサービス・ラーニングのパートナー機関としている。これらの組織にとって、大学の学生を受け入れるとはどういうことかについてもよく話し合い理解する必要がある。

ポジショナリティを考える際に、学生たちに救世主コンプレックスや学生としての立場の弱さや遠慮に基づいた消極的な行動を克服するように話している。しかし、いざ現場に出てみると、現場の大人たちから半人前扱いをされたり、与えられた作業だけをやることを求められたりすることもある。また、途上国に出かけて現地の人たちと対等な関係性を作ろうと努力しても、人びとから特別扱いされたり、一方的に教えて欲しい、あるいはお金をくれ、などと言われたりすることもある。ポジショナリティとは相互性を持っているため、共通の目的をもって対等なパートナーシップを築くためには、お互いの仮定（アサンプション）や既成概念に気づき、関係性を模索し、共通の目標に向かって調整する過程が必要である。相手がいつでも同じ認識をもってこちらの要求に応えてくれると考えたり、自分たちのために活動を用意してくれる、と考えたりするのは見当違いである。予定どおり進まない活動を相手の組織のせいにしてたり、自分たちのせいだと自責するのではなく、予定どおり進まない時こそ、相手と話し合い、どのように協働できるかを工夫し、知恵を出し合い、諦めないで 30 日をやり遂げる姿勢こそが互惠性を作るのではないかと考える。

このような互惠性を構築する自由を許すには、組織間で相当の時間を割き、プログラムの目的を共有し、共に学生を育てるという認識を持つこと、実質的な社会活動についても現地の人びとが何を得られるかについて事前に調査をしつつも柔軟性を持たせることに合意しておくことが肝要である。活動が事前にきっちり決まったプログラムにしてしまうと学生の自由がなくなり、依存心を強めるとともに、学生自らが交渉したり苦難を乗り越えたりする貴重な学びの場が奪われ、当事者意識を失い、ボランティア・ツアリズムあるい

はスタディ・ツアー³の参加者と化してしまう。問いや行動に当事者性を求めるサービス・ラーニングは、学生たちの主体性を持たせるために学修環境に「余白」を持たせる工夫と組織間の根気強い対話が求められる。

4. 結論—なぜ大学がサービス・ラーニングをするのか

本論考の最初に教員がなぜサービス・ラーニングをするのか、という課題提起をした。学生の目を社会に開くためには、教員自らが変わらなければならない。そして教員が変わるためには、大学自体のあり方が問われるのである。

サービス・ラーニングは、大学の専門的知を社会に還元するいわゆる「技術移転」でもなく、学生たちに社会経験を積ませる「インターンシップ」でも「ボランティア体験」でもない。高等教育における正課目の中での経験的学修とは、サービス活動と学びをつなげるための意図した学修設計の下に成り立つものである。サービス・ラーニングを成功に導く鍵は、教育、研究、サービスをリンクさせる意識と社会とともに知を紡ぐという当事者意識の醸成であり、この意識が教員と大学の間に共有され、予算、人事、カリキュラムのすべての過程において主流化される必要がある。

中央教育審議会（2018）の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」において、高等教育の学修成果の可視化の必要性が謳われている。学生の学修成果を議論することは重要であるが、その前段階である学修環境についての議論はなかなか進まない。大学の説明責任やカリキュラム管理というフォーマルな管理監督部分だけでなく、本質的な高等教育のあり方や教員の姿勢、知に対する認識やその醸成過程にも批判的な目を向ける必要がある。こうした過程の議論を経ずに学生だけに社会問題への当事者性や社会貢献を求めることはできない。

Boyer（1995）はこのことを以下の通り指摘している。

あるレベルでは、エンゲージメントのスカラシップとは、大学の豊富な資源を最も逼迫した社会の、市民の、そして倫理的な課題につなげることを意味する。（中略）キャンパスは学生と教授にとって孤島ではなく、行動の足場としてみなされよう。しかし、もっと深いレベルでは、より多くのプログラムだけでなく、より大きな目的、より大きな使命感、21世紀に向けての国のより大きく明確な方向性も必要であるという確信を強めている。私はますます、究極的には、エンゲージメントのスカラシップとは、学術的文化と市民的文化が互いにより継続的かつ創造的にコミュニケーションをとるような特別な風土を作り出すことを意味すると確信している...私たち全員の生活の質を豊かにするために。

(Boyer, 1995: 19-20)

³ ボランティア・ツアリズムとは、何らかの社会課題を解決するためのボランティア活動を内容としながらも、参加者のポジショナリティはあくまで外部者であり、課題を抱える対象を観察したり、助ける存在である。スタディ・ツアーも、基本的には対象となる社会課題を学びに行くというポジショナリティであり、2週間程度の短い期間が設定されていることが多い。本学のサービス・ラーニングは、30日間という比較的長い時間をかけて社会課題に関わることによりそこに当事者性を見出し、それに自らが関わる姿勢を問い続け、行動を振り返りながら、活動と学びのサイクルを確立することを狙いとしている。

サービス・ラーニングは、今や日本でも人気を博しているが（福留 2019）、高等教育の知のあり方に挑戦する学修形態であるという認識はどれだけ広がっているだろうか。この学修形態が日本社会に根付くためには、私自身を含め、もう少し深いリフレクションが必要である。

参考文献一覧

- Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1):11-20.
- 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.
- 中央教育審議会（2018）「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」文部科学省.
- 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.
- Godwin, K. A. (2015). The worldwide emergence of liberal education. *International Higher Education*, 79, 2-4.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jiang, Y. G. (2014). *Liberal arts education in a changing society: A new perspective on Chinese higher education*. Netherlands: BRILL.
- Jung, I., Nishimura, M. & Sasao, T. (Eds.). (2016). *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. Singapore: Springer.
- Nishimura, M. & Sasao, T. (Eds.). (2019). *Doing liberal arts education: The global case studies*. Singapore: Springer.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of common good?* New York: Farrar Straus & Giroux.
- Young, M. (1958). *Rise of the meritocracy*. U.K.: Penguin Books.

サービス・ラーニング研究シリーズ 8

教員からみたサービス・ラーニング

Service-Learning from the Faculty's Perspective

2023 年 2 月 28 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