

サービス・ラーニング研究シリーズ 9
Service-Learning Studies Series No.9

批判的サービス・ラーニング
Critical Service-Learning



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

Service-Learning Studies Series No.9 (ISSN 1881-6282)

批判的サービス・ラーニング

Critical Service-Learning

Copyright©2026 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

はじめに Preface	3
執筆者紹介 Profiles of Authors	5

第 1 部 批判的サービス・ラーニングとはなにか

Part I: What Is Critical Service-Learning?

批判的サービス・ラーニングの地平

—社会正義を目指す実践から知の共創へ—

The Horizons of Critical Service-Learning:

From Social Justice-Oriented Practice to the Co-creation of Knowledge

黒沼 敦子 Atsuko Kuronuma	6
-----------------------------	---

第 2 部 コミュニティの声、大学の応答

Part II: Voices from the Community, Responses from the University

障害者や子どもにやさしい地域づくりとサービス・ラーニング

—放課後等デイサービスと地域活動（子ども食堂）との繋がりから—

Building Communities Friendly to Persons with Disabilities and Children through Service-Learning:

Linking After-School Day Services with Local Community Activities (Children's Cafeterias)

嶋田 浩一 Koichi Shimada	16
----------------------------	----

サービス・ラーニングに対する批判的省察

—コミュニティパートナーの視点からの実践的検討—

Critical Reflection on Service-Learning:

A Practice-Based Examination from the Perspective of Community Partners

秋元 みどり Midori Akimoto	28
-----------------------------	----

批判的サービス・ラーニングとしての「マルチリンガルこども哲学」の実践と学生の学び

—子どもの声を傾聴するケア的思考を育むことの意義—

The Practice of "Multilingual Philosophy for Children" as Critical Service-Learning and Student Learning:

The Significance of Cultivating Caring-Thinking by Attending to Children's Voices

川田 麻記 Maki Kawada	36
-------------------------	----

第3部 批判的サービス・ラーニングが触発する問い

Part III: Questions Elicited by Critical Service-Learning

国際サービス・ラーニングを通じたジェンダー平等への介入

—批判的サービス・ラーニングの視点からみた問題点と可能性—

Intervening for Gender Equality through International Service-Learning:

Challenges and Possibilities from the Perspective of Critical Service-Learning

西村 幹子 Mikiko Nishimura

近江 加奈子 Kanako Omi 49

現地は学生の学びのためにあるのか

—免罪符としての「学び」に安住しないために—

Is the Local Site There for Students' Learning? :

Moving Beyond “Learning” as a Moral Alibi

加藤 恵津子 Etsuko Kato 59

はじめに

2002 年に日本およびアジアの大学として初めて、本学にサービス・ラーニング・センター（SLC）が誕生してから今年で 24 年が経ちます。SLC はこれまで数年ごとに、時々的重要テーマを 8 巻の「研究シリーズ」として発行してきました。それらは、サービスを単なるボランティア活動で終わらせず、研究に値する学術的活動として位置づけようとする、関わったすべての教員によるたゆまぬ努力の証です。

とは言え、サービス・ラーニングは、コミュニティというパートナーがあって初めて成り立つもの。第 9 号となる本号「批判的サービス・ラーニング（Critical Service-Learning）」は、ゲスト執筆者をお迎えし、コミュニティの視点から敢えてサービス・ラーニングを批判することを目指します。「批判的サービス・ラーニング」は、今年度のサービス・ラーニング全国フォーラム（於 桜美林大学、5 月 17 日、日本サービス・ラーニング・ネットワーク主催）のテーマであり、いま国内外でもっとも注目されているアプローチの一つです。

第 1 部「批判的サービス・ラーニングとはなにか」では、本学の黒沼敦子氏が、教育学における「批判的サービス・ラーニング」と呼ばれる潮流を包括的に解説し、本号の枠組みを提示します。

第 2 部「コミュニティの声、大学の応答」ではまず、本学のサービス・ラーニングの受け入れ団体である NPO「ちょうふの風」施設長・嶋田浩一氏に、現場から見たサービス・ラーニングの姿を伝えていただきます。続いて、多文化的背景を持つ子供たちへの学生のサービス活動を指導されている秋元みどり氏（青山学院大学）、川田麻記氏（桜美林大学）より、受け入れ団体との事后面談、および学生の振り返りに基づき、サービス・ラーニングへの批判的考察をそれぞれ展開していただきます。

第 3 部「批判的サービス・ラーニングが触発する問い」では、本学の西村幹子氏と近江加奈子氏（東洋大学）に、ジェンダー平等の実現を目指す国際サービス・ラーニングに伴う諸問題を、事例に基づき論じていただきます。最後に加藤が、実習科目全般に伴うコミュニティへのデメリットやダメージ、またその克服の可能性を、サービス・ラーニングと文化人類学実習との比較から論じます。

どのような学問分野とも同様、サービス・ラーニングも完全無欠というわけにはいきません。むしろ「若い人の善意」を前提とするだけに、コミュニティ側が大学に批判を呈するのがもっとも難しいプログラムかもしれません。四半世紀近い年月を費やして、本学のサービス・ラーニングが成熟してきたからこそ、こうした「不都合な真実」を直視する術を、多くの方から学んでいきたいと思います。

2026 年 9 月

国際基督教大学

サービス・ラーニング・センター長

加藤 恵津子

Preface

ICU's Service-Learning Center, established in 2002 as the first of this kind in universities in Japan as well as in Asia, is now in its twenty-fourth year. The Center has published eight volumes of monograph series every few years, focusing on crucial themes of the time. We are proud to say that the volumes testify to the incessant efforts by all faculty involved, who strived to make Service-Learning an academic activity that deserves studies, not a mere volunteer activity.

At the same time, Service-Learning is not possible without its partner: the community. This ninth volume, titled "Critical Service-Learning", therefore dares to critique Service-Learning from the community's viewpoints, with invited contributors. In fact, "Critical Service-Learning" is one of the hottest approaches today in Japan as well as worldwide and was the theme of the National Forum of Service-Learning 2026 (at J. F. Oberlin University, May 17, hosted by Japan Service-Learning Network).

In Part 1 "What Is Critical Service-Learning?", Atsuko Kuronuma (ICU) explores "Critical Service-Learning", a trend in education studies, presenting the overall framework of this volume.

In Part 2 "Voices of Community, Responses from the University", Mr. Koichi Shimada, Director of NPO Chofu no Kaze, a host organization of ICU's Service-Learning, delivers how the staff on site perceives the program. Then Prof. Midori Akimoto (Aoyama Gakuin University) and Prof. Maki Kawada (J. F. Oberlin University), instructors of student service to children with multicultural backgrounds, probe into their programs based on the data of follow-up interviews with host organizations and students' reflections, respectively.

In Part 3 "Questions Elicited by Critical Service-Learning", Prof. Mikiko Nishimura (ICU) and Kanako Omi (Toyo University) jointly discuss critical issues contingent to international Service-Learning aiming for gender equality, based on actual cases. Last, Etsuko Kato (ICU) discusses demerits and damages that practical courses in general could give to the community, as well as how to overcome them, comparing Service-Learning with cultural anthropology fieldtrips.

Like any other academic discipline, Service-Learning cannot be a perfect program. Rather, it must be even more difficult for the community to critique the university's program because it presupposes "young people's good will". It is my sincere wish to learn from many people the art of facing up to the "inconvenient truth" now, when our program is ripening after a quarter of a century.

September 2026

Etsuko Kato

Director, Service-Learning Center,

International Christian University, Japan

執筆者紹介

Profiles of Authors

敬称略、執筆順

In the order of appearance

黒沼 敦子 (Atsuko Kuronuma)

国際基督教大学 教養学部 教育学 特任助教

Assistant Professor by Special Appointment, Education, College of Liberal Arts,
International Christian University

嶋田 浩一 (Koichi Shimada)

特定非営利活動法人 ちょうふの風 施設長

こくりょう子ども食堂わいわい 代表

Director, Chofu no Kaze, a Specified Nonprofit Organization

Director, KOKURYO Kids' Cafeteria WAIWAI

秋元 みどり (Midori Akimoto)

青山学院大学 シビックエンゲージメントセンター 助教

Assistant Professor, Civic Engagement Center,
Aoyama Gakuin University

川田 麻記 (Maki Kawada)

桜美林大学 リベラルアーツ学群 日本語教員養成課程 教授

Professor, Japanese Language Teacher Training Program, College of Liberal Arts and Sciences,
J. F. Oberlin University

西村 幹子 (Mikiko Nishimura)

国際基督教大学 教養学部 教育社会学・国際教育開発 教授

Professor, Sociology of Education and International Educational Development, College of Liberal Arts,
International Christian University

近江 加奈子 (Kanao Omi)

東洋大学 国際学部 国際地域学科 助教

Assistant Professor, Department of Regional Development Studies, Faculty of Global and Regional
Studies, Toyo University

加藤 恵津子 (Etsuko Kato)

国際基督教大学 教養学部 文化人類学 教授

サービス・ラーニング・センター長

Professor, Cultural Anthropology, College of Liberal Arts, International Christian University
Director, Service-Learning Center

批判的サービス・ラーニングの地平

ー 社会正義を目指す実践から知の共創へー

The Horizons of Critical Service-Learning:

From Social Justice-Oriented Practice to the Co-creation of Knowledge

黒沼 敦子

Atsuko Kuronuma

国際基督教大学 教養学部 教育学 特任助教

Assistant Professor by Special Appointment, Education, College of Liberal Arts,

International Christian University

本稿は、批判的サービス・ラーニングの理論的展開を、Mitchell（2008）の 社会変化志向・権力の再分配・本物の関係性の三論点を軸に整理し、その後の理論的深化を検討する。さらに、日本の文脈において批判的サービス・ラーニングをどのように受け止めうるのかを考察し、国際的展開にも視野を広げながら、知の共創へと開かれる高等教育実践としての可能性を示す。

- I はじめに
- II サービス・ラーニング内部の規範的緊張
- III 批判的サービス・ラーニングの三論点
 - 1 社会変化志向
 - 2 権力の再分配
 - 3 本物の関係性
- IV 批判の深化：白人性と植民地主義
- V 日本における批判的サービス・ラーニング
- VI 国際動向と高等教育への接続
- VII おわりに

I はじめに

日本の大学教育において、サービス・ラーニング（以下、SL）という用語が用いられるようになってから、すでに四半世紀が経とうとしている。1990年代後半以降、震災復興支援や多様な社会課題に対応する学生ボランティア活動を正課教育に位置づける形で、SLは大学教育の中に取り入れられてきた（桜井・津止 2009）。私立大学を中心に実践が蓄積され、近年では地域連携を重視する政策動向を背景に、国公立大学にも広がりつつある。その一方で、社会との関わりを通して既存の不平等や権力関係を問い直し、社会変化を志向するというSLの批判的教育哲学は、日本においてなお十分に理解されてきたとは言い難い。

そもそも、SLという用語は、1967年にアメリカの南部地域教育委員会において初めて用いられたが（Southern Regional Education Board 1973）、その背景には、人種的・社会的分断を抱えていたアメリカ南部の地域的文脈があった。当初から地域社会における社会的不平等と無関係に成立した教育方法ではなく、そうした構造的課題に直面しながら、教育と地域社会との協働を模索する試みとして構想されていたのである（Pollack 1980; Sigmon 1994; Stanton et al. 1999）。このことは、批判的サービス・ラーニング（以下、批判的SL）が後年になって外部から付け加えられた視点ではなく、SLの成立過程そのものに内在していた問題関心を、より明示的に問い直すものとして理解しうることを示唆している。

本稿は、日本のSL理解における問題意識を踏まえ、批判的SLの理論的展開を整理し、その現在地を捉えることを目的とする。具体的には、まずSL内部にある規範的緊張を確認し、次に Mitchell (2008) による批判的SLの定位とその後の理論的深化を検討する。その上で、日本において批判的SLをどのように受け止めうるのかを考察し、さらに国際的展開と高等教育における位置づけへと視野を広げたい。

II サービス・ラーニング内部の規範的緊張

SLは、しばしば善意に基づく教育実践として理解される。しかし、そこで目指される社会像や市民性のあり方は、必ずしも一様ではない。むしろ、SLの内部には、既存の社会への参加や適応を促す方向と、既存の不平等や不正義を問い直し、社会変化を志向する方向とが併存してきた。批判的SLを理解するためには、まずこのようなSL内部の規範的緊張に目を向ける必要がある。

Pollack (1999) は、SLを、「教育」「社会貢献」「民主主義」という三つの概念の交差点に位置づけ、その定義や方向性は、これら三者の関係をどのように捉えるかによって大きく異なってきたと論じている（図1）。SLは、教育と社会貢献の結びつきを重視する立場、社会貢献と民主主義の関係を重視する立場、あるいは民主主義と教育の関わりに焦点を当てる立場など、異なる志向のもとで理解されてきた

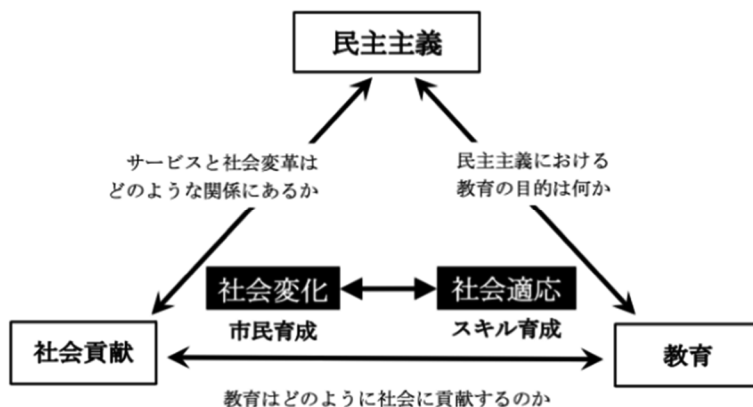


図1 SLをめぐる理論的緊張関係

出典：Pollack (1999, p.19) より筆者作成

のである。こうした多義性こそが、SLの豊かさであると同時に、その方向性をめぐる葛藤の源でもあった。

とりわけ、教育と社会貢献の関係をどのように捉えるかという点が重要である。そこでは、学生が既存の社会の中で、「よき市民」として行動するためのスキルや態度を育成することに重きを置く立場と、不平等の根源に目を向け、社会の仕組みそのものを問い直し変えていく主体となる市民を育むことを重視する立場とが併存してきた。この相違は、実践上の方向性や志向の違いに大きな影響を与えるとともに、SLがいかなる教育実践であるのかをめぐる根本的な対立でもある。換言すれば、SLは、大学教育およびアカデミアにおける成立と展開の過程において、教育・社会貢献・民主主義をめぐる規範的な争点を抱え込みながら発展してきたのである(Pollack 1999)。

こうした緊張関係は、SLが大学教育の中で制度化され、主流化していく過程においても解消されることはなかった。むしろ、1980年代以降、大学の市民的使命やシビック／コミュニティ・エンゲージメントをめぐる議論が広がる中で、SLはより広いエンゲージメントの枠組みの中に位置づけ直される一方、その実践が学生の成長や慈善的関与に回収される危うさも指摘されてきた(Butin 2005; Eby 1998; Rhoads 1997)。批判的SLは、このような文脈の中で、SLの内在的な緊張を引き受けつつ、社会変化志向をより明示的に打ち出す枠組みとして現れてきた。

Ⅲ 批判的サービス・ラーニングの三論点

このようなSL内部の緊張を、社会正義と批判的教育学の観点から明示的に定位したのが、Mitchell (2008)による批判的SL論である(1)。ミッチェルは、従来のSLを慈善的・学生中心的傾向を持つ「伝統的SL」として批判し、学習目標を単に「誰かを助けること」ではなく、不正義の構造を理解し、その変化に向けて関与することに向かわせた。

批判的SLの中核をなすのは、1)社会変化志向(social change orientation)、2)権力の再分配(redistribution of power)、3)本物の関係性(authentic relationships)という三つの論点である。ここで重要

なのは、これらが抽象的な理念にとどまらず、地域社会と教室の双方でどう具体化されるかが論じられている点である。地域社会は「学習の場」や「受益者」ではなく関係を共に構成する主体であり、教室では経験の振り返りに加えて構造的な不平等や社会正義を批判的に分析する実践が求められる。

さらに、この論文の意義は、SLをシビック／コミュニティ・エンゲージメントの一形態としてではなく、社会正義を志向する教育実践として捉え直した点にある。ミッチェルは、学生が特権や権力構造を自覚するには、緻密な教育設計が不可欠であることを示した。言い換えれば、SLは単なる「よき市民」の育成ではなく、「構造を変革する主体」への成長を促す教育的方途として再定位されたのである。以下では、ミッチェルが提示した三つの論点を順に取り上げ、それぞれが地域社会と教室の両面でどのように具体化されているのかを確認する。なお、本号に収められた各章も、こうした批判的SLの論点を具体的事例の中で示している。嶋田はコミュニティ側の声を直接提示し、秋元は事後対話を通じてコミュニティ・パートナーの視点を描き出している。また、川田および西村・近江は、それらの論点を教育設計と実践の中に位置づけている。加藤は文化人類学との比較を通して自己批判的に検討している。

1 社会変化志向

批判的SLにおいて重要なのは、SLを学生の成長や善意ある奉仕に収斂しない視点である。従来のSLでは、学生に有意義な活動機会を提供し、その経験を振り返らせることに重点が置かれがちであり、そもそもなぜそのサービスが必要なのか、その必要を生み出している社会的な不平等や構造について、必ずしも十分に問われてこなかった。これに対してミッチェルは、学生の学習成果を否定するのではなく、それを社会変化への志向と両立させながら、学生が社会問題の根本原因を探究し、そうした問題を維持している制度や構造を理解し、変化に向けた行動を構想することを求めている。

その際に重要なのが、行動と省察の往還を通じた批判的意識の形成である。批判的SLは、学生が地域社会と教室の双方において、自らの行動や不作為が社会問題の維持や変容にどう関わるのかを省察し、同時に、権力や抑圧の制度的・構造的性質を理

解することを促す。つまり、ここでの社会変化志向とは、単なる理想の提示ではなく、不正義の歴史的・制度的条件を捉え、その変化の可能性を問い続ける教育実践を意味している。もっとも、こうした実践は即効的な成果を前提とするものではなく、時間を要する。それでもなお、批判的 SL は、サービスを個別対応に終わらせず、社会変化へとつなぐ教育的可能性を持つ。

【社会変化志向を支える地域社会の構成要素】

- ・学生のニーズを優先するのではなく、地域社会の課題や懸念を起点とする実践を行う。
- ・学生を単に団体に配属するのではなく、地域課題に対する分析と行動を促し、対話的かつ応答的プロセスに関与できるようにする。
- ・地域パートナーが SL 経験の形成と意味付けに主体的に関与できるようにする。
- ・学生の成長や利益より、地域社会の資源開発・拡充を優先する。

【社会変化志向を支える教室の構成要素】

- ・地域社会や人々を「欠けた存在」とみなす見方を改め、不平等なシステムへの認識を促す。
- ・社会正義や特権・抑圧に目を向けさせ、対話と理解を深める文献や概念を組み込む。
- ・社会変化を志向し、公正で思いやりのある社会を目指す意図をプログラムに明確に位置づける。
- ・科目の学問内容に関連づけた活動を行うだけでなく、より公正な社会に向けた自らのビジョンを言語化し、その実現に向けた行動の調査や考察を促す。

2 権力の再分配

ここでの権力の再分配とは、サービス関係に内在する非対称な権力関係を単に認識するだけでなく、その非対称性に挑戦し、SL の計画と実施のあり方を通じて権力関係そのものを問い直すことである。従来の SL では、学生はサービス先で会う人々よりも大きな社会的特権を有している場合が多く、誰が支援されるべきか、何が問題か、誰がそれを解決すべきかが、教員と学生の側から定義されやすいという傾向が見られた (2)。こうした構図は、支援する側／される側という二項対立を再生産し、地域社

会を「修復されるべき対象」として位置づける危うさを持つ。

これに対して、批判的 SL では、権力や特権の問題を SL の周縁的論点ではなく、中心的課題として捉えている。すなわち、学生が地域社会で出会う差異は、単なる多様性の経験として認識されるべきではなく、その差異を生み出している不平等な権力関係や制度的構造を分析し、対話の中で問い直すことが求められる。このように理解すると、批判的 SL における権力の再分配とは、サービスを通じた関係に内在する非対称な権力関係を可視化し、その再編を実践の中で試みることであり得ると言える。

【権力の再分配に必要な地域社会の構成要素】

- ・支援者／被支援者の構図を問い直し、学生・教員と地域住民が肩を並べて活動する。
- ・従来の活動観にとどまらず、地域社会が適切と判断した政治的提言や直接的な抗議行動をも含めて奉仕活動を再定位する。
- ・地域社会のニーズに対応するために、キャンパス資源を配分する（例：大学図書館への地域住民のアクセス提供、専門家による地域ニーズ評価への参画、大学食堂を利用した炊き出し運営）。
- ・学期前から学期後まで継続する長期的パートナーシップを通じて、支援者／被支援者という権力関係を問い直す。

【権力の再分配に必要な教室の構成要素】

- ・文献購読、リフレクティブ・ライティング、体験型活動、教室での議論により、地域住民、学生の経験や視点に根ざした知識に目を向け、知識と理解が多様な方法で育まれることへの認識を高める。
- ・奉仕の必要性を生み出す偏見、不当な特権、権力、および不平等な権力関係を特定し、それに挑戦する分析と対話を促進する。
- ・地域住民の授業参加、教員の活動参加、地域社会での授業実施により、地域社会の知見を認識し、カリキュラムに地域社会の意見を反映させる。
- ・教員を含む全員が輪になって座る教室配置、学生・地域住民・教員による共同授業進行、シラバス作成や授業テーマへの提案、「教員不在」の学生・地域住民によるリフレクション環境の創出によって、伝統的な授業のあり方を再構成する。

- ・地域住民を SL 体験に完全に統合し、全参加者が変化を目指す地域社会の一員として、また学習者として、さらに知識の伝達者として自らを位置づけ直し、権力関係の問い直しと再構成を行う。

3 本物の関係性

ミッチェルは、批判的 SL の重要な要素として、本物の関係性の構築を位置づけている。ここでは、サービスを通じた表面的な交流や善意を越えて、相手と自分の立場性（positionality）や非対称性を含んだ関係を認識しつつ、つながりに基づく関係を築くことが重視されている。学生が地域住民と自分たちは同じだといった理解でサービスに臨むことがないよう、自身と相手の類似点と相違点が相互作用にどのような影響を与えるのかを考察することが求められる。単に良好な関係を目指すのではなく、差異と不平等を不可視化せず、それらを引き受けながら目的や理解を共有できる関係性を育むこととして捉えられる。差異をつながりの契機として捉え、そこから権力関係を考察し、連帯や理解を築いていく営みと言える。

さらに、本物の関係性は権力関係やアイデンティティの複雑さの認識とも切り離せない。サービスに関係する人々それぞれには、多様な役割が求められるがゆえに、その関係は本質的に複雑であり、誰もがその関係に誠実に向き合うことが求められる。その過程では、共通の目的を共有し、相互作用に内在する権力関係を認識し、自己と他者のアイデンティティが単純ではないことを理解する必要がある。このことから、差異や権力が不可視化された状況で成立する調和的な関係ではなく、それらを可視化し、問い直しつつ築かれる関係性として理解することができる。

このように、批判的 SL における本物の関係性は、サービスを「支援」や「提供」としてではなく、「帰属」や「ともにあること」として捉え直す方向を含んでいる。ミッチェルが参照する議論では、サービスは対等な人間同士の関係として理解され、関わるそれぞれが自らの経験、知識、視点を持ち寄りながら共に課題に向き合うものとして構想されている。

【本物の関係性を構築する地域社会の構成要素】

- ・学生と地域住民が担う多様で複雑な役割と立場性

を理解し、学生が活動地域や住民を理解すること、地域側が活動内容や SL を理解すること、学生の背景・知識・スキルの把握を含めて、相互に準備する。

- ・学生、教員、地域住民による公式・非公式の交流やミーティングを重ねて継続的に対話する。情報共有、フィードバック交換、パートナーシップ評価、平等な発言権を重視したコミュニケーションを行う。
- ・学生の継続的な活動参加と長期的関与の中で、学生が役割を継続・拡大できる機会を提供する。
- ・教員・大学と地域社会との長期的パートナーシップを通じて、社会問題の根本原因に対処し、持続可能な変化に向けたプログラムや具体的な取り組みを進める。

【本物の関係性を構築する教室の構成要素】

- ・教員と学生の本物の関係性の構築を、地域社会への関与のモデルとする。そこでは、対話、教員を含む参加者の自己認識の問い直し、批判的省察、連帯の構築が重視される。
- ・公式・非公式の交流、休憩時間や授業前後の会話を含め、教員と学生の間に持続的で意味のある対話とつながりを育む。
- ・批判的省察の場面では、前提や価値観を問い直し、活動の影響と含意に注意を払い、学生が自らの意見やコミットメントを見出す場を創出する。
- ・SL 経験後も社会変化と社会正義のための活動を継続し、授業最終日を越えて連帯とコミットメントを保ち続ける。

以上のように、Mitchell (2008) は、SL の内部にあった社会変化志向、権力、関係性をめぐる問題を、批判的 SL という枠組みのもとで明示的に整理し直した。重要なのは、それが単なる理念の提示としてではなく、地域社会と教室の双方における具体的な実践構成として示された点にある。ミッチェルは、本論文の最後において、批判的 SL は制度的に容易な実践ではないが、従来の SL が抱えてきた葛藤と限界に応答するために追求されるべき教育的方向性であると強調している。すなわち、批判的 SL は実践上の一つの選択肢ではなく、SL を社会正義へと開くための倫理的かつ教育的要請として位置づけ

られているのである。

IV 批判の深化：白人性と植民地主義

Mitchell (2008) が提示した批判的 SL は、社会変化志向、権力の再分配、本物の関係性という三つの論点を通じて、従来の SL の限界を明示化した。しかし、その後の議論は、社会正義という理念を掲げることだけでは十分ではない、という方向へと進んでいく。すなわち、SL が本当に社会正義に資する実践であるのかという問いに加えて、教育実践それ自体が、支配的な規範や構造的権力を再生産していないかが問われるようになったのである。

とりわけ、Mitchell et al. (2012) は、SL を「白人性の教育法」(pedagogy of whiteness) として捉え直した。そこでは、主として白人教員・白人学生・白人中心の大学機関によって、貧困層や有色人種コミュニティに向けて実施されてきたという構図を示した上で、これを、白人によって、白人の利益のために構築された規範と特権を、意識的・無意識的に強化する教育方法として批判している。ここでいう白人性とは、単に人種的多数派であることではなく、人種差別をはっきり問題化せず、自らの特権的位置を見えにくくし、その歴史的・社会的影響を軽く扱ってしまう日常的なあり方である。

SL がそうした白人性を不可視の規範として温存してしまうだけでなく、善意や中立性、サービスといった一見肯定的な語りが、構造的な不平等や特権を見えにくくし、結果として、人種に基づく権力関係が再生産される。また、「恵まれない」「危険がある」といった語りや、コミュニティの問題を制度的・歴史的構造ではなく個人の状況として枠づける実践は、学生に白人至上主義の前提を問い直す機会を与えないまま、支援する側／される側の構図を強化しかねない。そうしたことに対して、著者らは、教員が人種や人種主義を曖昧に回避するのではなく、授業において議論の枠組みを積極的に構築し、人種を社会的現実として扱い、人種主義を特権体系として位置づける必要があると強調している (Mitchell et al. 2012)。

このような展開は、批判的人種理論や反人種主義教育との接点を持ちながら、批判的 SL の批判性をより構造的なものへと深めていった。そうした問題

意識をさらに押し進める形で、Santiago-Ortiz (2019) は、社会正義に根差した批判的 SL の意義を認めつつも、その枠組みだけではなお不十分であると論じている。批判的 SL は、権力や特権、抑圧の問題を可視化し、不平等の根本原因に目を向ける点で、従来の SL を大きく前進させた。しかし、そうした批判的実践であっても、入植者植民地主義を明示的に扱っていない点で、SL そのものに内在する植民地主義の性質を十分に問い切れていないと批判する。とりわけ、大学が地域社会に入り、短期的なプロジェクトを通じて学び、知を持ち帰るという関係そのものを問題視している。

そうした SL のあり方に対し、社会正義を理念として掲げるだけでなく、誰がこれらのプロジェクトにおいて中心に置かれているのか、誰の知が生み出され、拡大され、あるいは制限されているのか、どのような変化の理論が前提とされているのかを問い直すことを求めている。そして、大学中心の知の枠組みを再考し、学習のあり方そのものを捉え直し、プロジェクトの目標設定・設計・実施の全ての段階において、地域社会が対等な参加者として関わる、より水平的で連帯的な大学と地域社会の関係性構築への転換を提示する。これらの提起は、批判的 SL を、大学と地域社会の関係、そして知のあり方そのものの脱植民地化を志向する実践として捉え直すことを求めるものである (Santiago-Ortiz 2019)。

以上のように、Mitchell (2008) 以後の議論は、批判的 SL を、社会正義を掲げる教育実践として捉えるだけでなく、それ自体が支配的規範や構造的権力を再生産していないかを問う理論へと展開してきた。こうした議論は、アメリカ社会における人種化された権力関係を背景として形成されてきたものであり、そのまま日本に適用できるわけではない。とはいえ、誰が語り、誰が主導し、誰が利益・負担・リスクを引き受けるのか、さらに知の脱植民地化をどう捉えるのかという問いを提起している。こうした問いは、日本における学生・大学と地域社会の関係性を踏まえつつ、批判的 SL をどのように受け止め、再構成しうるのかを検討する契機となろう。

V 日本における批判的サービス・ラーニング

前節の議論を日本の文脈に引き寄せて考える際に重要となるのは、SLの目的や課題が誰によって設定され、誰のどのような知見や経験が重視されるのかという点である。この問題意識は、日本社会においても示唆的である。

日本のSLにおいて、地域社会が「機会の与え手」、学生が「機会の受け手」として位置づけられる場合、その結果、学生はサービスに参加する際に「受け入れてもらう側」として振る舞わなければならないと考えやすい。授業設計や評価の段階では大学側が実践の枠組みや意味づけを担うことが前提とされるが、地域活動の現場では、学生が地域の期待を汲みながら活動を模索する場面も少なくない（本号の嶋田の章を参照）。また、東アジアの文脈では、権威ある立場への従属や多数派への同調が学生の立場性（positionality）の認識に影響し、とりわけ日本では「学生」と「社会人」という区別、つまり、そのあいだに引かれた地位や役割の暗黙の線引きが、現状維持を支える一つの装置として働いていることが指摘されている（Nishimura and Yokote 2020）。こうした状況では、現場で学生がどのような役割期待のもとに位置づけられ、その中で発言や関わり方が遠慮や配慮を伴うかたちで、どのように方向づけられているのかに目を向ける必要がある。

近年増加している海外にルーツのある子どもたちへの教育支援の場面では、支援する側／される側という関係に加え、日本語中心の学校文化や、日本社会への適応を暗黙の前提とした支援観が、無自覚のうちに再生産される可能性がある。批判的SLの視点から問われるのは、支援の有無そのものではなく、どのような規範が前提とされ、誰の声や経験が周縁化されているのかという点である。その際には、大学と地域社会の間の非対称性に加え、活動の中で誰の声が聞こえやすく、誰の経験が見えにくいのか、さらに地域・大学双方で誰の知見や経験が正統なものとされるのかを吟味する必要がある（本号の秋元および川田の章を参照）。

また、誰のどのような知見や経験が重視されるのかという点は、日本国内の歴史学習や平和学習と結びついたSLを捉える上でも有力な視座となる。例えば長崎SLにおける学びの中で、学生は、被爆者証言において女性の声やマイノリティ・グループ出身者の声が相対的に少ないこと、さらに原爆が投下

された地域とそうでなかった地域の間に、経験や記憶の継承をめぐる差異や格差が潜んでいる可能性に着目した。こうした気づきは、平和学習や歴史教育において何が「代表的な声」とされ、どの経験が可視化され、どの経験が相対的に見えにくくなっているのかを問い直す契機となる。このように、批判的SLは、他者支援の意味を問うとともに、日本社会における声や経験の不可視化、規範的前提、そして記憶の語られ方を捉え直す視点を与える。

さらに、国際SLの実践を捉える上でも、この視点は重要な意味を持つ。批判的SLを手がかりに自らの経験を検討したSL経験者は、「現地（途上国）住民と参加者の境界」における力関係を踏まえて、参加者自身の立場性に着目して考察を行った。その中では、学生を単に「現地住民の役に立つ者」としてではなく、関係を媒介し、共に学びを促す「触媒」として位置づけ直す必要性が指摘された。また、本物の関係性の構築に向けて、現地住民と肩を並べた共同作業や非公式の交流といった要素の重要性が論じられた。これらの検討は、日本の大学生が海外（特に発展途上国とされる地域）において「支援する側」として自明に位置づけられるとき、その背後にある力関係や認識枠組みを見直す必要を示している（国際SLのあり方については、本号の西村・近江および加藤の章を参照）。

以上から、日本における批判的SLの課題は、大学と地域社会の間にある複数の非対称性や役割期待、さらに誰の知見や経験が正統なものとして位置づけられるのかを検討することにある。これは、日本のSL実践において、多数派性、言語的・文化的規範性、そして、知の生産をめぐる主導権をどう捉え直すかという問いにつながる。日本でも大学制度や学校文化は、必ずしも社会変化や権力の再分配を促すようにはできていない。しかし、だからこそ批判的SLは、制度に適応する教育ではなく、制度の前提そのものを問い直す教育として意味を持つ。こうした再定位の必要性は、近年の国際的研究動向とも重なっている。次節では、この点を国際的展開と高等教育の動向の中で位置づけたい。

VI 国際動向と高等教育への接続

批判的SLは、近年の国際的研究動向において、

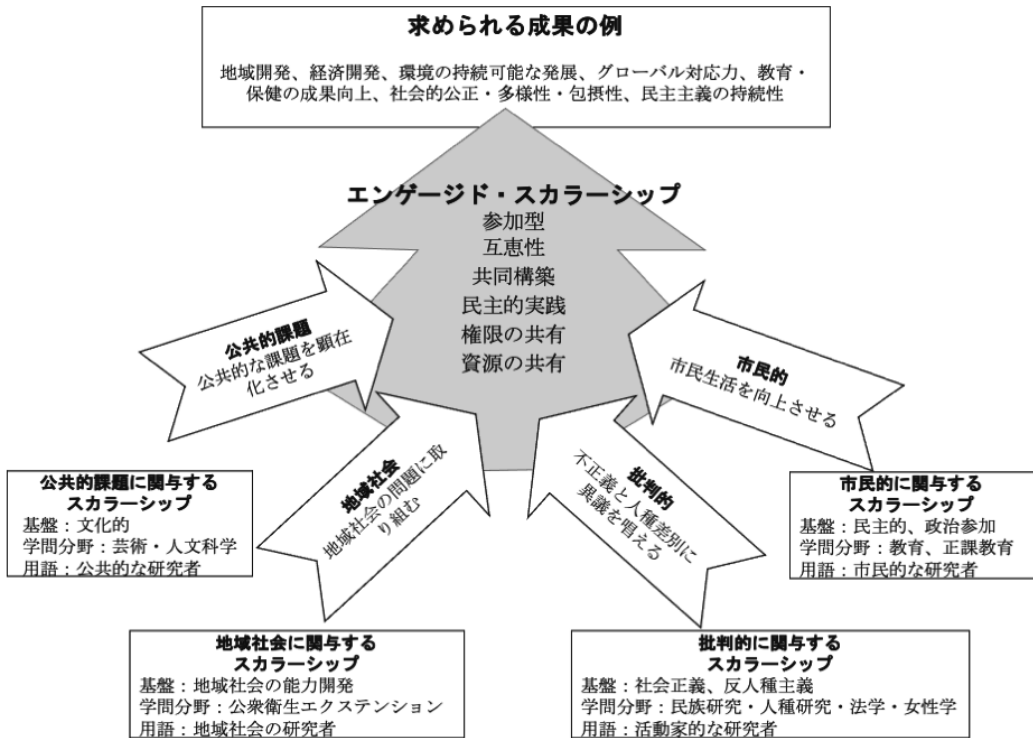


図2 エンゲージド・スカラーシップの枠組み

出典：Blanchard & Furco(2021, p.34)より筆者邦訳

関係性と知の共創を問う、より広い実践・研究枠組みへと接続されつつある。とりわけ、SLとコミュニティ・エンゲージメント（以下、SLCE）をめぐる研究は、米国に閉じた議論としてではなく、国境や文化をまたぐ実践と研究の集積として捉えられるようになっており、米国以外（non-US）の文脈を含む視点の重要性が強調されている。このことは、批判的SLを、米国起源の理論として一方向的に受け取るのではなく、多様な地域的・文化的文脈の中で再構成される開かれた枠組みとして理解する必要があることを示している。

こうした変化に照らすと、批判的SLが提起してきた社会変化志向、権力の再分配、本物の関係性という論点は、SLの教授法上の工夫に限られるものではない。むしろそれらは、大学と地域社会の間で誰が知をつくるのか、誰の知見や経験が正統なものとして位置づけられるのか、そして地域側の声が大学の想定した「正解」を揺さぶり、また大学側の視点が地域住民の理解を変える可能性も含めて、知識生産におけるより広い学術的問いへとつながっている。

知の共創は、理念的標語ではなく、権力関係を認めた上で、葛藤や交渉を伴いながら知を生成していくエンゲージド・スカラーシップ（engaged scholarship）の実践として捉えられる。

エンゲージド・スカラーシップは、2000年代以降に、研究・教育・社会貢献を統合しつつ、地域社会と協働して知識を生み出す研究者自身のあり方を問う方法論として展開してきた（Sandmann 2008）。関連する議論では、研究者や大学教職員が大学と地域社会の境界を往還するバウンダリー・スパーナー（boundary spanner）として捉えられ、知の生産そのものが越境的・協働の実践として再定義されている（Weerts & Sandmann 2010）。この意味で、批判的SLは、学生の学びをめぐる教育方法上の議論に還元されるものではなく、大学人が社会とどのように向き合い、誰とともに知をつくるのかという、エンゲージド・スカラー（engaged scholar）の姿勢や役割にも関わる。

さらに、Blanchard and Furco（2021）は、こうしたスカラーシップの議論が、高等教育における異なる

歴史的・理論的背景を持つ複数の系譜の中で展開してきたことを示し、地域社会・公共的課題・市民的・批判的に関与するスカラシップに通底する原理として、参加型、互惠性、共同構築、民主的实践、権限・資源の共有を示している。さらに、こうした原理が、地域社会の発展、持続可能性、社会的公正・多様性・包摂性、民主主義の持続といったコミュニティ・エンゲージメントの成果につながることを整理している（図2）。こうした見取り図に照らすならば、批判的 SL は、SL 内部の議論であると同時に、大学が社会にどう関わるか、市民性をどのように育むか、そして知の公共性をどう捉えるかという、より大きなエンゲージメント論の一部として理解することができる。

以上のように、批判的 SL は、米国中心の理論を他地域へ拡張するものとしてではなく、近年の国際的研究動向の中で、多文脈的な実践と学術研究の中で再構成される枠組みとして理解されつつある。その際に重要になるのは、学習成果や制度化の進展に加え、関係性、民主のプロセス、そして知の共創をいかに実質化するかという点である。この意味で、批判的 SL は、社会正義を志向する教育実践にとどまらず、大学と地域社会の関係を組み替え、知の生成そのものを問い直す地平へと開かれている。

VII おわりに

本稿は、批判的 SL の理論的展開を整理し、その現在地を捉えることを試みた。SL は、社会との関わり、経験を通じた学び、市民性の育成を重視する教育実践として発展してきた。しかし、その内部には、既存の社会への適応を促す方向と、不平等や不正義を問い直し、社会変化を志向する方向とが併存し、つねに規範的緊張が存在してきた。Mitchell (2008) が提示した批判的 SL は、そうした緊張を明示化し、社会変化志向、権力の再分配、本物の関係性という論点を通して、従来の SL の限界を批判的に捉え直す枠組みを与えた。さらにその後の議論は、白人性や人種主義、脱植民地化をめぐる検討を通して、批判的 SL の射程を、構造的権力、支配的規範、多数派性、知の主導権を問う方向へと広げてきた。

日本において批判的 SL の枠組みを受け止めるには、米国の理論をそのまま適用するのではなく、多

数派性、言語的・文化的規範性、大学と地域社会の間やその内部にある複数の非対称性を踏まえて、そのあり方を再構成する必要がある。近年の SLCE 研究が示すように、この実践は、大学が社会にどう関わり、市民性をいかに育み、誰とともに知をつくるのかという、高等教育におけるエンゲージメントやスカラシップのあり方を問い直す契機でもある。この意味で、批判的 SL は、学生の学びをめぐる教育実践であると同時に、大学と地域社会の関係性、知の公共性、そして社会に関与する大学人のあり方そのものを問い直し、知の共創へと開いていく実践なのである。

注記

1. 批判的教育学 (critical pedagogy) は、教育を中立的な知識伝達ではなく、社会的・政治的文脈の中で行われる実践として捉える立場であり、学習者が社会構造に内在する抑圧や不平等を批判的に認識し、自己の経験と社会的文脈を結びつけながら学ぶことを重視する。こうした視点は、SL における批判的省察や社会正義への志向を理論的に支えてきた。
2. ここでミッチェルが論じる権力差には、アメリカ社会における人種・階級・教育機会の格差が含まれていると考えられる。後述する Mitchell et al. (2012) は、SL が白人性を不可視の規範として再生産しうることを批判しており、2008 年論文の問題意識もこうした文脈の中で理解することができる。

参考文献

- Blanchard, L., & Furco, A. (2021). Faculty engaged scholarship: Setting standards and building conceptual clarity. *The Academy of Community Engagement Scholarship*.
- Butin, D. W. (2005). Preface: Disturbing normalizations of service-learning. In D. W. Butin (Ed.), *Service-learning in higher education: Critical issues and directions* (pp. vii-xx). New York: Palgrave Macmillan.
- Eby, J. W. (1998). Why service-learning is bad. *Service Learning, General*. 27.

- <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/27>
- Mitchell, T. D. (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.
- 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.
- Pollack, S. (1999). Early connections between service and education. In T. K. Stanton, D. E. Giles Jr., & N. I. Cruz (Eds.), *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future* (pp. 12–32). Jossey-Bass.
- Pollard, W. G. (1980). ORAU: From the beginning. Oak Ridge Associated Universities.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community service and higher learning: explorations of the caring self*. State University of New York Press.
- 桜井政成・津止正敏 (2009) 『ボランティア教育の新天地—サービスラーニングの原理と実践』 ミネルヴァ書房.
- Sandmann, L. R. (2008). Conceptualization of the scholarship of engagement in higher education: A strategic review, 1996–2006. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(1), 91–104.
- 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*, 25(1), 43–54.
- Sigmon, R. L. (1994). A service and learning typology. <http://elonuniversity.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16128coll7/id/274>
- Southern Regional Education Board. (1973). *Service-learning in the South. Higher Education and Public Service 1967-1972*.
- Stanton, T. K., Giles, D. E., Jr., & Cruz, N. I. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass Inc.
- Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2010). Community engagement and boundary-spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 632–658.

障害者や子どもにやさしい地域づくりとサービス・ラーニング

—放課後等デイサービスと地域活動（子ども食堂）との繋がりから—

Building Communities Friendly to Persons with Disabilities and Children through Service-Learning:

Linking After-School Day Services with Local Community Activities (Children's Cafeterias)

嶋田 浩一

Koichi Shimada

特定非営利活動法人 ちょうふの風 施設長

こくりょう子ども食堂わいわい 代表

Director, Chofu no Kaze, a Specified Nonprofit Organization

Director, KOKURYO Kids' Cafeteria WAIWAI

調布市で取り組まれている『放課後等デイサービスちょうふの風』と『こくりょう子ども食堂わいわい』という二つの地域活動の紹介と、その二つが繋がることから展開される地域づくりの事例を通して、そこに介入するサービス・ラーニングの意義と今後の可能性について考察する。

-
- I はじめに
 - II 二つの地域活動
 - 1 『放課後等デイサービスちょうふの風』
 - 2 『こくりょう子ども食堂わいわい』
 - III 「障害者や子どもにやさしい地域づくり」への展開
 - IV 地域活動の三要件と地域づくり
 - V サービス・ラーニングの受け入れ
 - VI おわりに

I はじめに

国際基督教大学（以下、ICU）は、リベラルアーツ教育、キリスト教精神そして国際主義という3つの使命を掲げ「神と人ともに奉仕する人材を育成する」という教育理念のもと、日本においていち早くサービス・ラーニング（以下、SL）のプログラムを導入した大学として知られている。このプログラムは、学習者である学生が実際に国内外の奉仕活動（サービス）に従事し、その実践の「振り返り」を行うことで学習活動（ラーニング）に繋げるものである。そのために学生は、自身の興味・関心や将来の取り組みのビジョンを定め、それに合った実習先での経験的学修に向けて準備を進めていくことになる。

一方で学生を受け入れる実習先も、国際 NGO 団体や海外提携大学また国内では NPO 法人や民間任意団体まで多岐にわたっている。筆者の運営する二つの団体（『放課後等デイサービスちょうふの風』と『こくりょう子ども食堂わいわい』）も、2023 年より SL の実習先としてエントリーし今日に至っている。

本稿では、受け入れ側である『実習先（コミュニティ）』の視点から、「障害者や子どもにやさしい地域づくり」におけるサービス・ラーニング介入の意

義と可能性について考えることにしたい。

II 二つの地域活動

この章では、先述した二つの団体の活動内容の紹介と、その背景から現状に至る経緯について述べることにする。

1 『放課後等デイサービスちょうふの風』

先ず『放課後等デイサービスちょうふの風（以下、「ちょうふの風」）』であるが、この団体は2014年に筆者が夫婦で NPO 法人として設立・運営し今日に至っている。場所は東京都調布市の国領町である。

そこで、当団体の活動の紹介をする前に、『放課後等デイサービス』とは何かについて説明する必要がある。

『放課後等デイサービス』とは児童福祉法（第六条の二の二の4）で「学校教育法第一条に規定する学校に就学している障害につき授業の終了後又は学校休業日に児童発達支援センターその他の厚生労働省令で定める施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与することをいう。」と定められている。

つまり障害のある子ども達が学校だけではなく

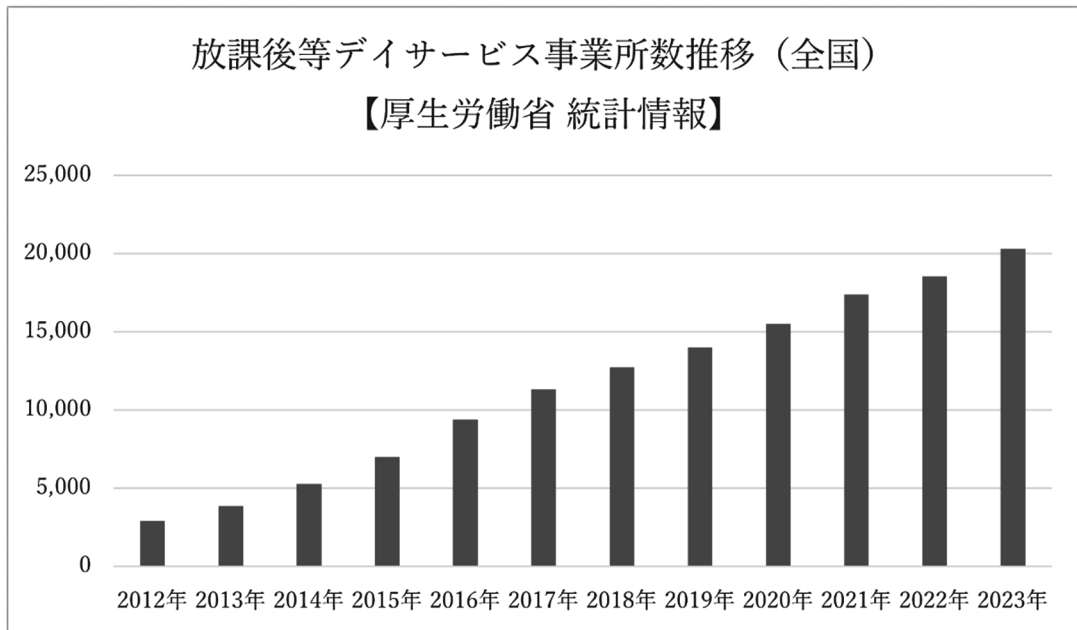


図1 放課後等デイサービス事業所数の推移（全国）

出所：厚生労働省「統計情報」をもとに筆者作成

第一期	2000 年以前	児童福祉法改正以前
第二期	2000 年	児童福祉法改正
	2003 年	支援費制度制定
	2006 年	障害者自立支援法制定
第三期	2012 年	障害者自立支援法改正
	2012 年	児童福祉法改正
	2014 年	NPO 法人ちょうふの風設立（調布市内 10 か所目）
	2025 年	調布市内「放課後等デイサービス」26 か所

表 1 「障害児支援サービスの今日に至るまでの変遷」（制度面及びその背景）

放課後にも様々な活動を通して社会性を伸ばすための取り組みであり、それは単なる「預かり場所」ではなく、障害のある子ども達が安心して暮らし将来の自立に向けた力をはぐくむ“地域の居場所”であると言える。

この制度は 2012 年に制定されたのであるが、筆者が運営する「ちょうふの風」が設立された 2014 年では全国に約 5,300 か所程であったものが、それから約 10 年後の 2023 年には 20,000 か所を超え、更に今も増え続けているという現状がある。なぜこのように増え続けているのかについては紙面の都合で割愛するが、こうした障害児支援サービスの変遷を紐解くことで「障害者に優しい地域づくり」へと繋がった経緯について考察を進めていきたい。（※図 1）

ここで、障害児支援サービスの今日に至るまでの変遷を見てみる。制度面やその背景から大きく三つの転換期に分けることができる。（※表 1）

第一期は「2000 年以前」である。当時障害のある子ども達には放課後や長期休暇に安心して過ごせる居場所はほとんどなかった。『放課後等デイサービス』という仕組みそのものも無く、知的障害や発達障害のある子どもは学童保育での受け入れが難しいことから、学校が終わると家庭で過ごすか親が仕事を休んで対応するしかないという状況であった。特に、重度の発達障害や身体障害を併せ持つ児童とその家族にとっては、更に事態は深刻であったことは容易に想像できよう。例えば、多動の障害特性が強く家で過ごすことが難しい児童であれば保護者は付きっきりで散歩に出るか公園で過ごしたりするしか方法はなかった。また同じ場所に長く留められない児童であれば、公園を転々と巡っていたと

いう話もよく耳にした。更には、公園で遊んでいる他の子ども達とのトラブル（他害や暴言等）を考えると、保護者にとっては公園すらも落ち着ける場所にはならず、トラブル時の謝罪にビクビクしながら過ごしていたという話も聞いた。こうした社会的課題に対し地域では、ボランティア団体や保護者グループが「課外活動の場」や「放課後サークル」を自主的に立ち上げるケースもあったが、「人」や「場所」の確保という点でどうしても安定した運営はなかなか難しく、取り組みに参加できない児童もまだまだ多くいた時期である。

第二期は「2000 年～2012 年」である。2000 年の児童福祉法の改正、2003 年の支援費制度、2006 年の障害者自立支援法を経て障害児に対する支援が見直され『児童デイサービス』という仕組みが制度として新たに創設された。これによって、障害児に対する公的な支援制度が始まることになる。

当時、学校での授業時間外には発達支援を受けられる機関や居場所が少ないことから、帰宅後や休日は外的な支援を受ける機会が途切れてしまう「支援の空白時間」という問題も大きく取り上げられていた時期でもあった。この『児童デイサービス』という仕組みを活用して一部では放課後の児童預かりをスタートさせる事業所も見られたが、まだ制度としてしっかりと整っていないために公的支援も限定的であった。地域によっては学校帰りに通える場が少しずつ増えてきて保護者からも歓迎されたが、まだ全国的な整備には到底至っておらず「一部の好事例」として紹介される程度であったと記憶している。中には福祉作業所（成人した障害者の働く場所）の一角で児童を預かるといった取り組みもあり、当時筆者の妻もそこに従事していたが、「人や場所の

確保」という点での安定性はありつつも、やはり「隙間時間の預かり場所」の域を超えるものではなかった。

第三期は「2012年以降」である。先述したが、2012年4月に障害者自立支援法の改正により『放課後等デイサービス』が児童福祉法に正式に位置づけられ、全国的にサービスが整備されることになった。つまり『放課後等デイサービス』の誕生である。

対象となる児童は小学1年生から高校3年生までの障害児で、放課後や長期休暇に利用でき利用料の9割は公費負担である。これにより家庭の経済的負担も軽減され、継続的な発達支援や社会性の育成が可能になった。

なお、この制度の根底には以下の「3つの理念」がある。

【家庭負担の軽減】

働く親やきょうだい児への負担を減らし、安心して子どもを預けられる環境をつくる。

【継続的な発達支援】

学校外の時間でも生活スキル・社会性を伸ばし、成長の機会を絶やさない。

【地域での共生】

障害のある子どもが地域社会の一員として安全に過ごせる「居場所」を保障する。

そしてこの「地域での共生」という理念こそが、筆者が実践で取り組んできた「障害者に優しい地域づくり」へと繋がる入口（きっかけ）であったと言える。

ここまで『放課後等デイサービス』全体の背景と変遷について述べてきたが、ここで「ちょうふの風」についても触れておく。

冒頭でも述べているが、「ちょうふの風」は2014年にNPO法人として設立した。2025年の登録児童は小学1年生から高校3年生まで37名である。1日の利用児童は約10名で、それに対して支援員は7〜8名で対応している。設立当時調布市内ではちょうど10か所目の事業所であったが、約10年経った2025年現在その数は26か所にまで急増している。それもやはり先述した「障害児を取り巻く環境と法的な整備」という背景があつてのことであろう。（※図2）

2 『こくりょう子ども食堂わいわい』

続いて『こくりょう子ども食堂わいわい（以下、「わいわい食堂」）』について述べる。この団体は、2017年に筆者と地域有志により任意団体として設立した。スタート当初は先述した「ちょうふの風」を会場としていたが、3年後に条例によって使用できなくなって以降は同地域周辺の施設を会場とし



図2 「放課後等デイサービスちょうふの風」正面

て借用している。開催は毎月1回で、約20名のスタッフは全てボランティアで運営している。参加者やスタッフそしてご寄付等様々な協力者も含め、正に「地域」で作り上げてきた取り組みと言える。

オープンした2017年4月～2026年1月までの開催回数と利用延べ参加者数は以下の通りである。

◆ 子ども食堂：計58回（4,757名）

◆ パントリー：計6回（1,370名）

※コロナ禍でのパントリー含む

注：パントリーとは、直接食事を提供するのではなく、食材やお菓子・文具品を児童達に配る取り組み。

ここで『放課後等デイサービス』と同様に『子ども食堂』についても、その背景から現状について以下に述べる。

『子ども食堂』という名前が社会的に広く知られるきっかけとなったのは、2012年に東京都大田区の青果店経営者が店舗の一角で「お腹を空かしている子どもに何か食べさせてあげたい」という思いから、近隣の子供達に食事を提供したことがはじまりだと言われている。当初はまだ、今のように「貧困家庭の子供達の支援」や「共働き家庭の孤食の対策」といった重々しいイメージはそれ程濃くはなく、むしろ「子ども一人でも来ることができるし、しか

も安く食べられるよ。」といった程度であった。ただ、ちょうど時を同じくして『子どもの貧困対策の推進に関する法律』が2013年に制定されたことで、その後全国で「子どもの貧困対策」という取り組みが広がってきたことから、いつの間にか「子ども食堂」イコール「子どもの貧困対策」というイメージが広がってきたように思う。

実は筆者が「わいわい食堂」を立ち上げたのも、当初「子どもの貧困対策」に何か役に立てることはないかという思いから「学習支援の取り組み」について調布市の窓口に相談に出向いたことがきっかけであった。それ程当時は、この「子どもの貧困対策」が全国的な流れになっていたのだと改めて思い返している。

『子ども食堂』の数の全国的な推移を見てみると、「わいわい食堂」をオープンした2017年当時で「1,000か所を超えた」とニュースで報じられていて、その時点で既に急増の勢いであった。当時仲間達とは「えっ！もう1,000か所もあるんだって！」とビックリしたことを覚えている。更に、2024年12月時点では10,800か所（NPO法人「むすびえ」調査）と約10倍にまで増えているのは本当に驚きである。（※図3）

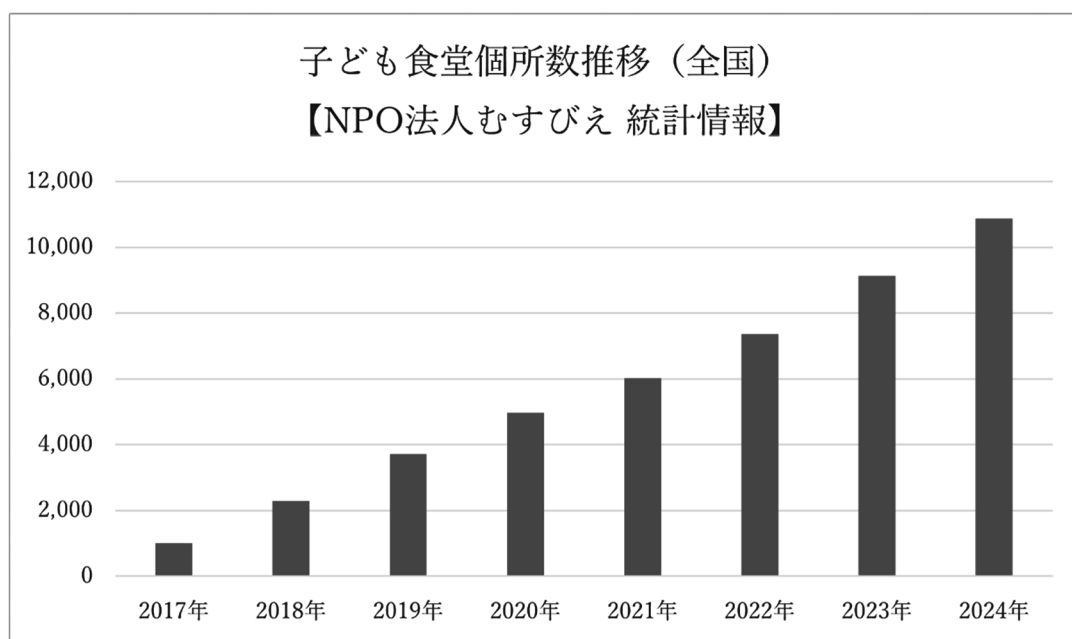


図3 子ども食堂個所数の推移（全国）

出所：NPO法人むすびえ「統計情報」をもとに筆者作成

第一期	2012 年	東京都大田区の青果店の一角で誕生
	2013 年	「子ども貧困対策の推進に関する法律」制定
	2017 年	こくりょう子ども食堂わいわい（調布市内3か所目）
第二期	2020 年	コロナ禍
第三期	2023 年	こども家庭庁 設置
	2024 年	子ども食堂 全国 10,000 か所突破
	2025 年	調布市内「子ども食堂」38 か所

表2 「子ども食堂の今日に至るまでの変遷」（制度面及びその背景）

「わいわい食堂」のある調布市においても、設立時の2017年は市内で3か所目であったが、2025年現在は38か所（不定期開催含む）となっており急増の勢いは止まらない。

なぜこのように増え続けているのかについては諸説あるが、少なくとも言えることは「行政からの支援の充実」という側面が挙げられる。それは、こうしたボランティア団体にとっての『収入』という面から見ていくと大変わかりやすく、それを紐解くことで活動が広がっていった経緯を知ることができよう。

調布市における『子ども食堂』の変遷を見ていくと、大きく三つの転換期がある。（※表2）

第一期は「初期（2017年～2019年）」である。当時「わいわい食堂」の参加費は「子ども：50円、大人：300円」で、ご寄付は現金・米・肉・野菜であった。この時期は行政からの支援はなく、足りない分はスタッフの持ち出しで補っていた。

第二期は「中期（2020年～2022年）」である。この時期は正に『コロナ禍』の最中で、食事の提供は自粛していた期間でもある。ただ地域との繋がりを維持するために『フードパントリー』という形で開催していた。この時期はパントリーという性質上参加費は徴収せず、ご寄付とスタッフの手出しのみで運営していた。ところがこの頃から少しずつ行政（調布市）からの調査・問い合わせが増え、2022年には8万円の助成があった。

第三期は「直近（2023年～2025年）」である。実はこの期（2023年）は『子ども家庭庁』が設置された年であり、急に行政からの支援が手厚くなった。2023年は24万円、2024年には48万円、そして2025年は44万円である。そうした助成のお陰もあって運営にも余裕が出て、参加費も「子ども：無料、大

人：200円」へと変更することができた。また併せて、この期間に一気に『子ども食堂』が急増したのも特徴的である。それもやはり先述した「行政支援の充実」という背景があつてのことであろう。

Ⅲ 「障害者や子どもにやさしい地域づくり」への展開

それでは次に、なぜこの二つの取り組みが「障害者や子どもに優しい地域づくり」へと繋がってきたのかについて考察していく。先ずこの二つの取り組みの接点となるエピソードをいくつか紹介する中から「地域づくりへと繋がる要因」へと考察を進めていくこととする。

「わいわい食堂」の会場は、先述しているとおりオープン当初から約3年間は「ちょうふの風」であった。参加の対象となる児童は主に同地域にある小学校と中学校の生徒たちである。そうした中、食堂を始めて3～4回目の頃、「ちょうふの風」を利用する母子が「わいわい食堂」の活動に共感を持ち利用を申し込んできた。もちろんお子さんは発達障害のある児童である。食堂には特に障害者支援の専門のスタッフがいるわけではないこともあり「いつもと違う環境でパニックを起こさないか？」「他の子の食事をひっくり返したりしないか？」という心配もあったが、もし何かアクシデントが発生した場合でも母親と筆者で対処するという事を申し合わせ参加してもらうこととした。しかし当日、そんな大人の心配をよそに、その児童を含めた子ども達は食事を終えると早速プレイスペースで一緒になって遊び始めた。その児童に対して周りの子ども達は、言葉が通じない時は身振り手振りで、またルールがわからなければわかる子が教えながら楽しく関わ

りを持っていた。子ども同士はちょっとした機会でお互いに理解しあえることを目の前にして改めて子ども達の順応力と共生の意味をその母親とともに再認識した。

またこれは子ども達だけの事ではなくここに来た大人達にも見ることができた。地元の小学校の生徒に同伴した保護者達は施設内を見渡し、これが何の施設であるかという話題が出てきた。それに気づいた先述の母親が自ら生徒の保護者達の方に寄って行き『放課後等デイサービス』の説明をしていた。その説明に感心した保護者から「なぜあなたはそんなに詳しいの？」と尋ねられると、その母親は自分の子がこの施設を利用していることを伝え「ほら、今あちらでお宅のお子さんたちと一緒に遊んでいますよ。」と指差し再び保護者達を驚かせた。そしてその後も食堂の開催時には、子どもの障害の有無にかかわらず母親同士の交流（関わり）が持たれるようになった。

更にこうした関わるの機会は「わいわい食堂」開催時以外でも見られた。以前であれば「ちょうふの風」の児童達を近隣の公園に連れていくと、先に遊んでいた生徒たちはその様子に気づくとすぐにその場から去ってしまう事が常であった。やはりそこには何か「自分たちと違う」という思いもあつてのことだと思う。ところが食堂を開催してからは、いつもと同じ状況であるにもかかわらず、筆者の顔を見るなり「あっ、食堂のおじさんだっ！」ということ

はこの子たちはちょうふの風の子だね。だったら僕も食堂の時にいつもあそこのオモチャを使ってるし・・・、じゃあこの水鉄砲貸してあげるよ。」と自分の遊具を差し出し一緒に遊んでいた。勿論その後も彼らは、公園や児童館で会う都度、何の抵抗もなく一緒に関わりを持つようになった。

このエピソードは、それまで関係性の無かった（薄かった）両者が「子ども食堂」という地域活動との関わりを通して『繋がり』を持つに至った顕著な例と言えよう。

そしてこうした『繋がり』は、ひとつのエピソードに収まることなく広がっていくことも実践の場では見ることができる。

例えばある日、「わいわい食堂」でいつも食事やゲームを一緒に楽しんでいた小学生女兒のグループに、「君たちはいつも仲よく遊んでいるね。学校でも仲良しグループなの？」と話しかけると意外にも「いいえ、学校ではグループは違うよっ。」との返事が返ってきた。何故かと尋ねると、「最新のゲーム機を持っていない子はグループに入れない」という理由であった。子ども食堂では皆同じ食事を摂り、プレイルームの玩具はせいぜいトランプやボードゲームといったアナログの玩具しかないのでその場では気付かなかったが、日常では（特に学校では）家庭の経済的事情の差異で遊ぶ相手も選ばれてしまう事が分かり驚いた。その後学校の先生にもそのエピソードをお伝えすると、複雑な面持ちで頷きな



図4 「こくりょう子ども食堂わいわい」開催時の様子

がらも、『子ども食堂』が差異を超えて広く開われる“地域の居場所”になっていることに共感を頂き、それから頻繁に情報交換のできる関係へと繋がった。

また児童館では、土曜日活動に参加はするものの昼食を摂らない児童がいることから、「わいわい食堂」にはいつも先生が同行して食事をするというケースがよく見られていた。話を聞くとその児童は、お弁当や昼食代を持たせてもらっていない為、学童の土曜日活動に参加はするがお昼ご飯にはそこを離れ食事を我慢していたとの事であった。そしてそれをきっかけに、児童館とも情報共有がきるようになり、今では食器等の資機材の保管場所として児童館の倉庫を使わせて頂くまでに関係が深まった。

更にコロナ禍では、母子家庭の母親が急遽入院した際、「子ども達も外出ができないため、明日からの食事に困ってしまう」という近隣に住む食堂スタッフからの連絡を受け、すぐに在庫を持つ周辺の「子ども食堂」と連携し、また社会福祉協議会へも協力を求め、何とか急場をしのぐことができたという事例があった。そしてこのことをきっかけに、『子ども食堂』は単に民間のサークル活動とは違い「家庭支援の一端を担う」という認識が行政にも地域にもしっかりと根ざしていくこととなった。

このように、元々は「地域活動への会場提供」と

いう『放課後等デイサービス』と『子ども食堂』の小さな『繋がり』がきっかけとなり、保育園・幼稚園・小学校・中学校・大学・児童館・福祉作業所・高齢者入所施設・学習塾・肉屋・パン屋・蕎麦屋・薬局・お寺・神社・教会等々、それらが少しずつネットワークで繋がり、そして「障害者や子どもにやさしい地域づくり」へと広がってきている。つまり「障害者や子どもに優しい地域づくり」とは実は、障害のある児童も、家庭に経済的な事情のある児童も、またそれ以外に何らかの困難を抱えている児童も、「みんな同じ地域の子ども」という善意の目が繋がったことで地域づくりへと広がってきたと言えるであろう。(※図4)

IV 地域活動の三要件と地域づくり

ここで紹介した二つの取り組み、とりわけ「子ども食堂」は今ではしっかりと地域に根差した、正に地域全体で推進する「子どもに優しい取り組み」へと広がってきたと言える。

ではなぜこの地域では「繋がり」が形成され、それが「地域づくり」へと広がっていったのであろうか？それには、下記に示す「三つの要件」がたまたま結果的にうまく融合していたという点が見られる。

「三つの要件」とは【人】【モノ】【場所】である

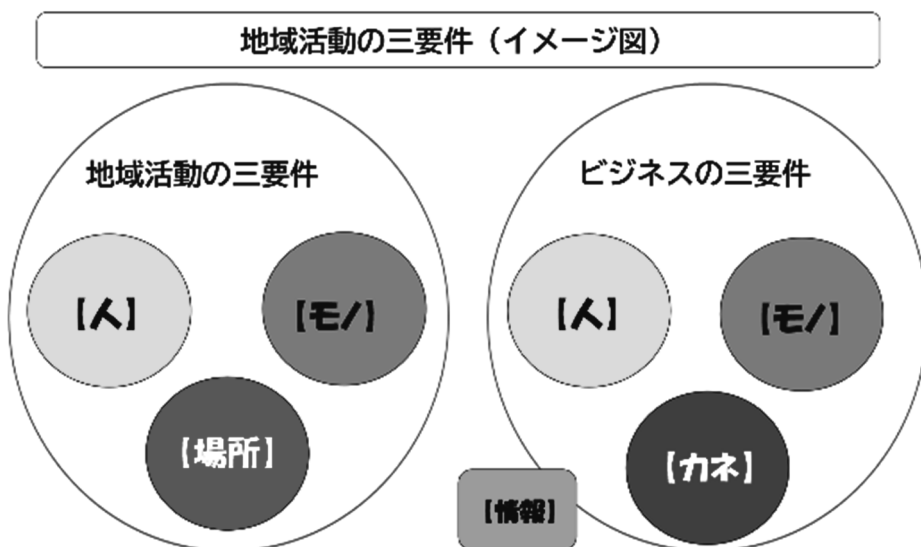


図5 「地域活動の三要件」（イメージ図）

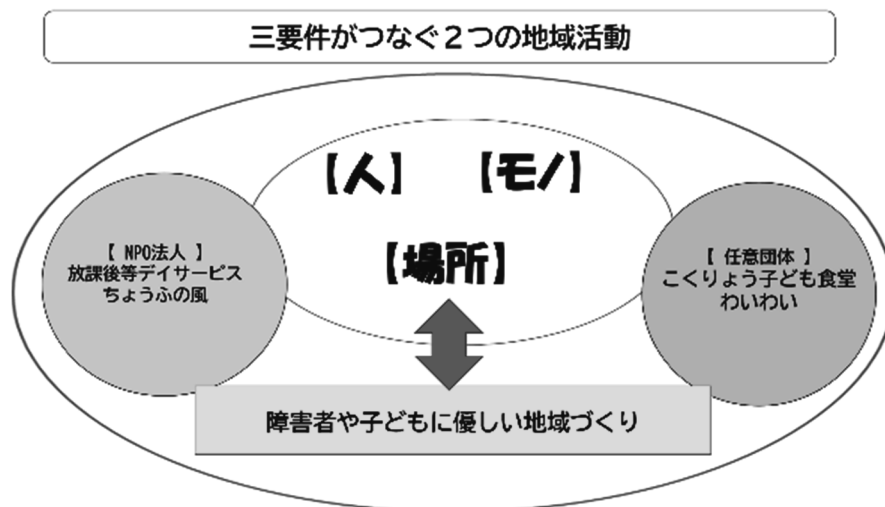


図6 「三要件がつなぐ2つの地域活動」

が、これはいわゆるビジネスの世界で【人】【モノ】【カネ】（現在では【+情報】）と言われている成功の要件について、地域活動のそれに重ねたものである。つまり

- ①その活動そのものに関わる【人】
- ②何をもって地域に貢献するかという【モノ】
- ③それを実践できる【場所】

※地域活動においては活動の特性上利益を追求しないことが主旨でもあるために、むしろそれを実践できる【場所】の確保こそが大きな課題となることが多い。それが原因で活動をスタートできない団体も実際身近にいくつもあった。そういう意味では、今回紹介している二つの取り組みが繋がることができたのは、もしかしたら“偶然の産物”であったと言えるかもしれない。（※図5）

以下、それぞれの要因と三要件がつなぐ二つの地域活動の関係性について述べる。（※図6）

①【人】

- ・筆者が主業とする放課後等デイサービスにおいて、地域の児童との関わりの必要性を強く感じる時期にきていた。
- ・法律（『子どもの貧困対策の推進に関する法律』）の整備や、マスコミで取り上げられる機会が増え、地域で暮らす人々の中で「子ども食

堂」への関心が広がってきた。

- ・「お隣同士が手を取り合って助け合おう」という国領の地域性が子ども食堂を支える下地となっていた。

- ・また加えて、そこに集まったスタッフが元々地域活動に長く従事してきた住民で、スタート時点からそれぞれの持つネットワークが下支えになった。

②【モノ】

- ・団地の住人は高齢者が多く、またそれに関連する福祉施設も複数あり、「物のやり取り」が日常的なコミュニケーションの手段の一つになっていた。
- ・団地内には、長年営んできた個人商店も多く、地域の活性化を歓迎する素地があった。
- ・全国的に「子ども食堂であれば、お手伝いや寄付という形で貢献できそう」というハードルの低さが浸透していた。

③【場所】

- ・大きな都営団地を隣接して2か所持つ地域で、先述の高齢者に加え障害者も多く、助け合いの習慣が既に根差した地域であった。
- ・最初から『ちょうふの風』という場所（施設）があった。

・制度的な規制により『ちょうふの風』を使えなくなったことが、逆に周囲からの関心を集めネットワークを広めた。

V サービス・ラーニングの受け入れ

サービス・ラーニングの受け入れは 2023 年から今日に至る。SL で教員をされていた村上むつ子先生のご仲介である。恥ずかしながら、最初村上先生からご紹介を頂いたときは「サービス・ラーニングとはいったい何？」くらいの認識しかなかった。「サービス・・・奉仕?」「ラーニング?なるほど! 学びに繋げるのか・・・。」「とは言え、ボランティアと何が違うのだろう?」といった程度である。

初年度の受け入れは、春学期の「わいわい食堂」からであった。ただ私自身に「受け入れ側である私たちは、一体何をどの程度提供すればよいのか?」「学生さん達を、単なるお手伝いにしてしまっているといけない!」「逆に、学生さん達には何を望めばよいのだろう?」といった思いが頭を離れず、しばらく逡巡していたことを思い出す。

ところが・・・「案ずるより産むがやすし」とはよく言ったもので、実践の場に入った学生達は皆が積極的に、そしてそれぞれのテーマをもって臨んでくれた。

同年の秋学期には「ちょうふの風」でも受け入れがあり、その学生はその後自身が留学するまでの間、アルバイトとして児童達との関わりを続けてくれた。

また 2 年目となる 2024 年には、講義という形で事前に取り組みについて紹介をさせていただく機会も頂いた。この講義は、後日「受講者のコメント」という形で学生達から意見・感想が寄せられるのだが、これがその後の SL 受け入れにとって大変有意義なものであった。

初年度の受け入れ時、「わいわい食堂」にしても「ちょうふの風」にしても、そのいずれも学生にとっては「初めての経験」であることから「なかなか馴染めないまま、その日一日が終わってしまう。」という印象が強く残っていたからである。

その点においても 2 年目から「事前に活動内容を知っておく」ことが如何に実践のハードルを下げるかという「気づき」と、講義だけでもこれほどのイ

ンパクトをもって受け入れそして学びに繋げてくれるのかという「驚き」があった。

せっかくの機会なので、以下に「受講者コメント」(抜粋)を紹介する。

※なお記載したコメントは個人情報保護に配慮し、実際に記されていた表現や文言をそのまま使用せず、要約して記載した旨を申し添える。

【事前講義に対する受講者コメント】

- ①「障害」という言葉で一括りにされてしまうが、同じ「障害」でも人それぞれであり、一人一人と向き合うことが重要だと感じた。
- ②子ども達にはしっかりと順応力が備わっており、幼少時から障害の有無に関わらず同じ環境にいることで、それが当たり前だという意識がつののだと思った。
- ③人格形成に大きく影響する学齢期に、障害のある児童とそうでない児童を分断することが「自分と彼らは違う」といった優越感や劣等感の芽生えにつながり、そのことによって無意識な差別的概念のようなものが植え付けられてしまったのだと思った。
- ④社会的に見てみると、身体障害者に対しては「バリアフリー」という言葉があるようにどんどん生きやすくなっているが、一方で精神障害者に対する生きづらさの改善はあまり目に見えてこないと感じた。
- ⑤日本では障害のある方々が普通に仕事を得て働くということが難しい社会になっているように感じた。その理由は「全ての人が生きやすい社会作り」よりも「いかに経済を回すことができるのか」に重きをおいているからであると思った。
- ⑥共に生きるインクルーシブな地域づくりを進めていくためには、何より「まず一緒に 関わる機会を作ること」が大切だと思った。
- ⑦「繋がる」という行為が今の社会においていかに重要かを感じた。
- ⑧「放課後等デイサービス」と「子ども食堂」が繋がることで、障害者だけでなくその親や地域の人々との関わりが生まれ、正にインクルーシブな地域づくりが実践されていることに感銘を受けた。

以上、もっと多くのコメントを頂いたが、そこからいくつかを抜粋して紹介した。

これらのコメントからもわかる通り、実際に実践の場に入る前の段階から、学生達が自分なりの問題意識をしっかりと持っていることを知ることができたことは、筆者自身にとっても今後の学生達との関わりにおいて大きな収穫であったと言える。

そこで次に、実際に学生達がどのようにして実践の場に繋がっていくのかを紹介しつつ、この SL というプログラムが、他の発達心理系や福祉系学科の実習とは違う「特別な意義」を持っているのだということとを共有したいと思う。

まず学生はこの二つの団体が提出しているエントリーシートから参加の申し込みをしてくるわけであるが、他大学の実習と大きく違う点は、この時点から彼ら彼女らはあくまで一個人として「選択」⇒「申し込み」⇒「実践」というプロセスを経ることである。

「ちょうふの風」も「わいわい食堂」も、近隣の大学から広く実習生を受け入れているが、そのほとんどは実習依頼から実習生の手配や日程調整、そしてその後のフィードバック（評価）までを「大学が」調整して進められている。ところが SL では「自分がどの分野に興味があるか？」から「具体的にどのような活動を経験してみたいか？」「どの地域（国）で体験するのか？」「どれくらいの期間か？」等々を全て自分でコーディネートし、そして申し込みの際に“交渉”してくるのである。つまりそれは、SL の学生が参加する活動では、その人数の数だけ目的も学びの範囲や深さもそしてそれに対する評価も違っているということを意味している。

他の実習が、そこから学びうる到達目標や達成度に対する評価にある程度、統一性があることと比較すると、その違いは歴然であると言える。

実際にスタッフからの感想でも、多くの実習生に対しては「与えられた学びの成果を、何とかして見つけ出し身につけなければ・・・といった印象」を持つが、SL の学生には「いったい何が出てくるのかワクワクしながら待ち構える・・・という自由なスタンスで臨んでいるイメージがある」という意見が多く出ていることからその違いは顕著である。

そしてこの点こそがまさに SL の他にはない意義と言えるのではないだろうか。

VI おわりに

サービス・ラーニングは「学生が生涯にわたり、他者のために、そして大きくは世界の平和のために、批判的に考え行動し続けることのできる生涯学習者として成長する」ことを目標に掲げている。そしてまた「社会の中のさまざまな課題に対して人びとと共に共通の目的をもつ」ともある。

本稿で取り上げた事例は「世界の平和のために・・・」という点においては、地域も限定されたその規模もあまりに小さいものかもしれない。しかしながら、社会の中に埋もれてしまうかもしれない課題に気づき、そしてその中で「自分の立ち位置」を実感できる機会にはなったのではないだろうか。

そしてその中から改めて、SL が掲げる「課題に対して自分事として取り組むこと」や「自らが社会と関わっていくことの意味」そして「学生一人ひとりが能動的に自らの視点を得ていくこと」を、参加した学生だけでなく、筆者自身やスタッフもが共有することができたこともまた SL から広がってきたもう一つの成果と言えるであろう。

最後に、実際に実践を経験した学生からの「実習後のコメント」を掲載したい。これらのコメントはまさに、この SL の取り組みが地域課題の解決に大きな意義を持ち、そして学生達の生涯にわたっての成長を支える可能性を示唆する内容である。

※掲載した内容は、【事前講義に対する受講者コメント】と同様に、個人情報保護に配慮し、要約して記載した旨を申し添える。

その紹介をもって本稿での考察とする。

【実習後のコメント】

①元々子ども食堂に対するイメージは「貧困家庭の子どもがご飯を食べにくる場所」というとてもシリアスな現場ではないかと思い込んでいた。しかしながら実際に参加して、そこは地域の交流の場であり、世代を超える交流が行われていたり、子ども同士が気軽に立ち寄れる“みんなの居場所”になっていることに驚いた。

②以前から教育格差について興味・関心があり今回の参加でもその点についてのリアルな現状を見る

ことができると思っていたが、実際には教育格差を解決する場と言うよりむしろ「子どもたちの地域交流のための第3・第4の場」が展開されているという現状を知り意外に思った。「興味があることと実際に体験することでは全く違う」ということを知る貴重な経験になった。

③障害児と関わるのは初めての事でもあり「ちょうふの風」でボランティアを行うことが決まった際は「(子ども達が)自分を受け入れてくれるか」かなり心配であったが、実際に接してみると逆に子ども達の方から私の方に寄り添ってくれて嬉しかった。

④実際に子ども達と関わってみると一人ひとり様々な特性があり、「同じ障害を持っていたとしてもこんなにも個性が違うのか!」と今まで一括りにしていた自分を恥ずかしく思うと同時に、このSLの経験でそのような偏見をなくせてとても良い経験になった。今後も参加を続け、子ども達がどのように成長していくかを見守りたいと思った。

参考文献

- 青木浩幸 (2023)「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」『サービス・ラーニング研究シリーズ8』
- 黒沼敦子 (2022)「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―」『サービス・ラーニング研究シリーズ7』
- 西尾 隆 (2022)「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―」『サービス・ラーニング研究シリーズ7』
- 西村幹子 (2023)「サービス・ラーニングにおける大学教員の役割」『サービス・ラーニング研究シリーズ8』
- 布柴達夫 (2023)「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～」『サービス・ラーニング研究シリーズ8』
- 藤沼良典 (2023)「環境研究とサービス・ラーニング」『サービス・ラーニング研究シリーズ8』
- 村上むつ子 (2022)「ICUのサービス・ラーニングの特徴と今後への期待」『サービス・ラーニング研究シリーズ7』

問い合わせ先：NPO法人「放課後等デイサービスちょうふの風」

施設長 嶋田浩一

〒182-0022 東京都調布市国領町3-8-15 くすのきアパート5号棟114号

TEL/FAX 042-444-5514

Email: linshimada0726@gmail.com

サービス・ラーニングに対する批判的省察

ーコミュニティパートナーの視点からの実践的検討ー

Critical Reflection on Service-Learning:

A Practice-Based Examination from the Perspective of Community Partners

秋元 みどり

Midori Akimoto

青山学院大学 シビックエンゲージメントセンター 助教

Assistant Professor, Civic Engagement Center, Aoyama Gakuin University

大学のカリキュラムとして制度化されつつあるサービス・ラーニング（以下、SL）は、その理念としての互惠性をどこまで実現できているのか。本稿は、外国につながる子どもたちへの学習支援をテーマとした SL 科目における実践を事例に、コミュニティパートナーの視点から批判的省察を試みる。5 年間の実践を通じた担当者間での対話は、SL がボランティア体験の域を出ていないという課題と、組織連携が互惠的関係の基盤となりうるという可能性の両面を明らかにした。大学とコミュニティが共に省察を担う実践の展望を論じる。

-
- I 問題の所在
 - II 日本におけるサービス・ラーニングの特徴と課題
 - III 外国につながる子どもたちへの学習支援の活動
 - IV コミュニティパートナーからの声
 - 1 SL の実践を通して見えてきた課題
 - 2 SL に取り組む意義
 - V 日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの課題と可能性
 - 1 制度的限界
 - 2 主体的市民の形成
 - 3 協働関係の構築

I 問題の所在

人口減少や地方から都市への集中など、日本社会が抱える課題の深刻化によって、大学と地域との連携・協力が一層重要視されてきている。こうした社会的文脈のなかで、大学教育においては、SL という教育的アプローチへの関心が高まっている。SL とは、地域社会における実践的な活動（サービス）と学問的な学び（ラーニング）を有機的に結びつけることを目的とした教育手法であり（Bringle & Hatcher, 1995）、1990 年代のアメリカで制度化が進み、その後日本の大学教育を中心に導入されてきた。しかし、SL という名称が広く用いられるようになった一方で、従来のボランティア活動と何が本質的に異なるのかという問いについて、実践に基づく検討が必ずしも十分に行われてきたとは言い難い。

こうした問いに向き合うためには、SL の理念が実践においてどのように実現されているかを、大学内部の視点のみならず、コミュニティパートナーの視点から批判的に検討することが求められると考える。本稿では、外国につながる子どもたちへの学習支援をテーマとした SL 科目における取組を事例として取り上げ、科目を担当する教員とコミュニティパートナーとの対話をもとに、日本の SL の理念と実践の間に存在する課題を批判的に検討することを目的とする。

これらの検討を行う上で、以下の2つの観点に着目していく。

第1の観点は、大学教育のカリキュラムのなかで SL を実践することの目的である。ボランティア活動は、既存の慈善・支援活動への参加を主たる目的としている。地域社会でサービス活動を行う SL では、このボランティア活動とは何が異なり、どのような学生の学びや、コミュニティへの影響が目指されるのか。

第2の観点は、大学とコミュニティとの関係性である。従来型の連携形態としては、ボランティア活動に参加したい学生に募集情報を紹介するという、学生とコミュニティ側のニーズのマッチング機能にとどまっている。その一方で、SL では、大学とコミュニティ、そして教員や学生と地域住民との互恵的な関係の構築が目指されている（Jacoby 2015）。

しかしながら、これらの差異はあくまで理念上の

ものであり、実践においてその違いがどのように実現されているかは自明ではない。とりわけ互恵的な関係の検討は、大学内部の評価だけでは可視化されにくく、コミュニティパートナーの視点を取り入れることによって初めて問い直すことができるのではないだろうか。本稿では、こうした観点から、実際の SL 科目の実践とコミュニティパートナーとの対話をもとに、日本の SL が抱える課題と可能性を検討していく。

II 日本におけるサービス・ラーニングの特徴と課題

日本の SL を批判的に検討するにあたり、本節ではまず SL をボランティア活動と区別する理念的特徴を整理した上で、先行研究が指摘する日本の SL の現状と課題を確認する。

まず、ボランティア活動では、コミュニティの受益者への支援がその主たる成果とされ、学生の学びは副次的なものとして位置づけられがちである。一方、SL では、学生がコミュニティに「良いことをする参加者」ではなく、主体的に社会構造の問題を認識する学び手として成長し、ひいてはコミュニティへの肯定的なインパクトをもたらすことが期待される（Furco 1996）。この二重の成果目標が、SL を他の教育実践と区別する重要な特徴であると言える。Mitchell (2008) によるクリティカル・サービス・ラーニングの概念では、従来型のチャリティ活動やボランティアに近い形で行われる SL は、地域社会の既存権力構造を保持しかねない点が指摘されている。そして、地域社会と対等な関係を構築し、社会変革を共に推進する教育的アプローチとしての重要性が論じられている。

次に、SL で理念的支柱とされる互恵性（reciprocity）の概念にもとづく大学と地域との関係は、大学側・学生側が一方向的にコミュニティに「サービス」を提供するのではなく、両者が対等な関係のもとでともに学び、相互に有益であるというパートナーシップの関係性を指す（Bringle & Hatcher 1995; Jacoby 2015）。しかし、この SL が目指す理念が、実践において実現されているかどうかは、慎重に問われなければならない。

Mashino (2022) は、日本において SL がどのよう

に理解されて導入されているのかという現状について、米国の大学における SL 科目のシラバスとの比較分析から、日本の SL の特徴と課題について、以下の2点を示している。

まず、SL のシラバスのボランティアとの結びつきの強さである。SL でのサービス活動は、ボランティア活動を行うこととほぼ同義で捉えられている傾向があり、米国の SL に多く見られる政治的対立や摩擦は中心的な関心とされていない点である。この点は、日本の地域社会における学生の主体的な活動や市民団体との関わりが、課外でのボランティア活動として展開してきた歴史的経緯と関わっていることが理由の一つとして考えられる。特に、日本社会における自然災害からの復興に関する活動は、2000 年代以降の学生のボランティア活動への関心の高まりや、今日の大学ボランティアセンターの設立背景として位置づけることができる。したがって、SL のプログラムのなかで、学生が地域社会で行う「サービス」活動は、ボランティア活動としての「奉仕」や「慈善」とほぼ同義に置き換えて理解されている傾向が強いと考えられる。

次に Mashino (2022) が着目しているのは、日本の SL のシラバスには、思想や信念に関する記述が見られないという点である。つまり、学生自身の価値観や哲学、アイデンティティの形成に関する目標や実践が授業内で明示されていないという特徴が指摘されている。日本の学校教育では、自分の意見を表明する訓練が行われてこなかったという側面から、SL やアクティブラーニング型授業が増加していても、学生が自分の価値観の再構成を意識的に行う実践の機会をあえて明示せず、実践としても具体的な実践にまで至っていない可能性があると考えられている。これらは授業担当者によって意図的に回避されていることが考えられるとする一方で、授業担当者の認識不在によっては、SL は既存社会への適合を促す表面的なスキルの獲得に留まる可能性があるという問題が提起されている。

これら米国の大学教育で実践されている SL との比較から、日本での SL では、「ラーニング」とされることの中に、学生自身の思想や信念を再構築していくといった意味での学びを通じた意識変容は学習目標として位置づけられていないことがわかる。もっとも、前述したように、日本の SL では、「サー

ビス」を「奉仕」や「慈善」といったボランティア活動とほぼ同義に理解されることにとどまるのであれば、学生にとって自己の内的成長や意識変容を積極的に「ラーニング」として位置づけることには至りにくい。社会課題を抱えるコミュニティの中で、学生は一人のボランティアとして、受益者の直接的なニーズにいかに対応することができるかということを優先していく。また、このような授業担当者による SL 実践は、サービス活動後に学生が行うリフレクション (Eyler & Giles, 1999) の内容や方向性にも影響するであろう。

Mashino (2022) が日本の SL の現状と課題として指摘する、「既存社会への適合を促す表面的なスキルの獲得に留まる」という点は、まさに授業担当者が SL の実践を批判的に省察し、今後の日本の大学教育が学生にどのような学びと成長をもたらすことをめざしているのか、そのための展開のあり方や議論の方向性とはいかなるものかが問われていると言することができる。

III 外国につながる子どもたちへの学習支援の活動

本稿での検討を進めるにあたり、実際の SL 科目の実践として、青山学院大学で実践している、外国につながる子どもたちを対象とした学習支援の活動を以下に紹介する。

青山学院大学では、「サーバント・リーダーの育成」⁽¹⁾をスクールモットーに掲げ、教養教育システム(青山スタンダード)のなかに SL 科目を複数設置し、国内外の地域や NPO 団体をコミュニティパートナーとしたプログラムを行っている。半期2単位取得で行われる SL 科目は、全学部の2年生以上の学生を対象としており、1科目15名定員となっている。外国につながる子どもたちに対して、主に学習の支援をテーマとした SL 科目は2021年度に開始以来5年間継続している。日本社会のグローバル化と、近年の在日外国人数の増加に伴って、外国につながる子どもたちの教育環境や学習をめぐる課題への認識が高まりつつある。この SL 科目では、学生が日本社会における多文化共生の実現に向けて、様々な課題があること、とりわけ外国にルーツをもち、地域で暮らし、学校に通う子どもたち⁽²⁾の教育に着目

している。そうした子どもたちが日常的にどのような困難に直面しているのか、そして日本の教育や地域社会における多文化共生の実態について、学生が理解し、自分事として行動につなげていくことを目指している。

サービス活動を行うフィールド実習先として、地域で暮らす難民や外国につながる子どもたちへの学習支援を中心とした活動を行っている、3つの市民活動団体がコミュニティパートナーとなっている。学生は事前学習から、フィールド実習、事後学習まで、活動先となる団体ごとにチームでの活動を進めていく。フィールド実習では、子どもたちが団体の活動拠点に集い行っている日々の学習に、学生が伴走し個々に関わることを通し、課題とされる状況への理解を深めることを重視している。この実習は約一か月間、合計20時間程度の活動を行う。現場では、子どもたちの関心やニーズに寄り添った学習の支援を行うとともに、団体のイベントや活動準備のための作業的なことを手伝ったり、団体スタッフとの対話や活動のふりかえりなどを通して、現場や当事者への理解を深めていく。

フィールド実習に入る前、ほとんどの学生は、日本語習得のための学習の支援を行うことが自分の役割であるというイメージを抱く傾向にある。しかし、子どもたちの多くは日本語での日常会話に不自由がないことに驚くこととなり、はじめは戸惑うことが多く、何が彼らのニーズとしてあるのかはすぐに理解できない。子どもたちと学習を一緒にに行い、共に過ごす時間を重ねていく中で学生は、多くの子どもたちが学習言語としての日本語を理解しないままに教科学習を行っていることに気づく。また、受験期の子どもたちとの会話から、日本の学校や受験制度への理解不足が、家族にとって受験をも難しくしていることに気づいていく。

こうした子どもたちの日常的な場面に関わることから、日本で生まれ育ち、大学に進学している学生にとってはあまりに当たり前に対応してきたことを相対化して捉え直す機会となる。それまで疑問を持たなかった日本の教育制度や社会の仕組みが、外国につながる子どもたちやその家族にとっては、そこへのアクセスに格差が生じているという現実、さらには、教育を受ける権利や公正性が損なわれかねないといった課題に向き合うこととなる。市民活

動の現場で出会う、社会人ボランティアや団体のスタッフといった多世代の人々との対話を通して、地域社会にある課題が、異なる立場や特性をもつ市民の力と、団体がもつ資源によって日々取り組まれているということへ視野を広げていく。

フィールド実習の中盤から行う事後学習の時間では、これら学生が現場で得た情報や自己の認識を深めていく学習を促すためのリフレクションのセッションや、学生が記録したジャーナルを活用した授業を行う。学期末には全体の総括として、実習先の担当者とともに、学生がSL全体の成果を共有する場を持っている。

IV コミュニティパートナーからの声

以上の実践の模様をSLの理念に照らし合わせ批判的に検討するにあたっては、あらためて、学生の実習を受け入れているコミュニティパートナーからの評価をふまえていくことが不可欠となる。以下では、コミュニティパートナーからの声を参照していく。

このSL科目では、授業開始前と授業終了後に、担当教員とコミュニティパートナーである団体との話し合いを行っている。大学と団体間の関係において、担当者間の定期的なコミュニケーションを重視している。毎年プログラムの流れやフィールド実習の中身に関する変化は少ないものの、団体の活動状況や日本在住の移民やその家族を取り巻く状況は毎年変化しており、そうした現場との接点は、担当教員にとってSLの授業内容を検討していく上で情報を得る貴重な機会となっている。また、授業終了後には、学生のフィールド実習や、その成果報告を団体側としてどのように受け止めているか、SL全体の運営に対する評価などについて、担当教員と団体の担当者での確認を行っている。

2025年度は、このSL科目を5年間実施したことを節目として、これまでの実践を大学と団体が共に振り返ることを目的とした勉強会を開催した。勉強会では主に、過去の実施実績の確認と、学生や大学側に対して、団体側が感じている課題と意義を大学側と共有し、実践の継続と発展のためにできることについて相互に意見交換を行った。本科目に関わる関係者全員が、SLの実践として、互恵的に知識と資

源を共有し協働的な関係を目指してきたことを確認し合い、それぞれの立場から実践を評価することを試みた。なお、この勉強会に先立ち、団体の担当者には事前にアンケートの回答を依頼し、検討事項の整理をあらかじめ行った上で当日の意見交換の場をもった。以下では、相互に共有した課題と連携の意義について、団体側から寄せられた意見を中心に述べていく。

1 SL の実践を通して見えてきた課題

まず、団体側の意見として、半期の授業期間では、学生が体験を学びとして十分に昇華していくことは難しいという点が指摘された。この指摘は、短期間の体験型プログラムにおいて、学生の経験が十分なリフレクションを経て学習へと統合される時間が確保されにくいという、この SL 科目の制度的課題を示唆している。学生が団体の活動や現場の状況を把握し、そこでの関わりを自主的に広げ、目的意識を持って活動を展開していくための時間として、フィールド実習の時間数が不足しているという点である。

またこれに関して、学生のチーム内の関係性が未構築で、メンバー間で活動に対する目標や理解が十分に共有されていない状態となっていることも指摘された。それによって、学生が現場で指示されたことを受動的に行う活動にとどまるという印象につながっていることが明らかになった。学生自身の多文化共生や、外国につながる子どもたちへの問題関心が、どのように変化しているのか、学生のジャーナルでの記録や、授業内での担当教員とのリフレクションで取り組んでいる一方で、そのプロセスが団体の担当者には十分に伝わっていない状況であることがわかった。

さらに、本科目のフィールド実習が、SL が目指す互恵的な関係形成や、「コミュニティにエンゲージメントしていく」という営みに至っておらず、「コミュニティでのエクスペリエンスで終わってしまっている」という課題も指摘された。これらの点は、日本の大学教育において SL のカリキュラムがどのように設計されているのかということとも関わっている。多くの場合、SL は半期または通年の授業科目として実施されるため、学生の学習経験は時間的に限定されたものとなる。一方で、コミュニティで

活動する市民団体の活動は長期的な視点に基づいて継続されている。コミュニティパートナーの指摘は、こうしたカリキュラムの設計条件のなかで SL の理念をどのように実現していくのかという問いを提起しているといえる。コミュニティパートナー側からは、限られた時間数で行わざるを得ないのであれば、教養科目ではなく、学部の専門科目や資格課程と直接結びついた内容を行う方が、学生の目的意識や達成感も明確になるのではないかということの提案も示された。

上記の見解や提案が示された一方で、フィールド実習の時間数を増やしてプログラムが長期化・深化することによって、学生受け入れ負担が増すことの懸念も別の団体から示された。学生が体験を学びとして十分に昇華していくことは難しいという課題に対して改善を図るためには、フィールド実習の活動時間数を増やすと同時に、学生の意識変容や学びの深まりのために団体側もより積極的に関与することも求められていくという意見である。特に小規模の市民活動団体では、そのような学生対応を可能にする人員体制は困難であることから、現実的ではないとする懸念が生じることも明らかになった。学生のフィールド実習の受け入れを行う団体として、組織の規模や運営の仕組みによって、対応の幅も大きく異なるという点もふまえた協働の関係を形成し、改善に向けた検討が求められる。

2 SL に取り組む意義

これまでの実践から、団体側が SL にどのような意義を見出しているかという点についても明らかになった。特に、子どもたちへの学習支援を行うコミュニティに学生が参加することで、学生が多くのことを学べる点が強調された。このフィールド実習での子どもたちへの関わりは、学習塾で勉強を教える役割に徹することとは異なり、現場に集う様々な人々とのコミュニケーションを通した気づきを、学生がいかに得ていくかという点が重要であるということである。多様な人々と協力する現場のなかで、学生が自分の役割を発見し、サービスとは何かを理解し、実践に移していく力を自ら養っていくことが最も重要であり、団体はそのチャンスを様々な場面で学生に提供しているということである。

また、現場に関わる意義については、別の観点か

ら、学生が同世代の子どもたちと関わることの重要性も指摘された。ある団体の担当者は、学習支援の場に集う高校生たちの会話に学生が加わり、一緒に雑談を楽しんでいた様子を語っている。「外国につながる子どもたちは日本語がうまく話せない」という先入観が持たれがちなか、共通の話題で盛り上がる経験を通して、学生はそうした思い込みから脱却し、子どもたちと対等な関係を築いていく。さらに、子どもたちとの距離が縮まることは、「支援する」という役割や「サービス活動」という枠組みを超え、同世代の若者として、教育制度や社会の仕組みの中で困難に直面している人々の存在に気づき、同じ社会に生きる一員として現状を問い直す経験へとつながっているのである。

次に、大学と団体との関係のあり方についても、この SL での連携から見出される意義について言及された。それは、NPO には若者を育てていく役割があるということの認識が高まった点である。外国につながる子どもたちをめぐる課題に取り組み、市民とともに学習支援に取り組んでいる NPO として、団体がどのような問題を抱えているのかを学生たちに伝えていくことの重要性が強調された。学生と向き合い共有した問題意識が、例えば有権者意識を育てることや、社会人となり地域を支える市民となる若者の思考や行動に影響を与えていくことに意義があるという。

さらに、団体として、大学と対等な立場で学生を育てていくということに到達できたという意見が発せられたことも、連携の意義として挙げられた。団体が学生の活動を受け入れる際には、大学の教員個人からゼミの学生の受け入れを依頼されるケースが非常に多いという点である。本 SL 科目では、組織と組織の連携という形式で、大学と団体が連携して教育のための実践を行っているという関係にあり、団体の事業として学生のフィールド実習の受け入れとそれに伴う業務を位置づけていけることの意義が明らかになった。

V 日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの課題と可能性

以上のコミュニティパートナーの声は、2 節で確認した Mashino (2022) の指摘（「ボランティア同義

傾向」と「思想・信念の再構築の欠如」）が、実践の現場においても確かに観察されることを裏付けるものである。同時に、互惠性の理念が十分に実現されていないという課題と、組織連携という形での可能性の両面を照らし出している。以下では、①制度的限界、②主体的市民の形成、③協働関係の構築という3つの観点から、課題と可能性を整理する。

1 制度的限界

本事例で扱った SL 科目では、学生が団体の活動や現場の状況を把握し、そこでの関わりを自主的に広げ、目的意識を持って活動を展開していくための時間として、フィールド実習の時間数が不足している点が課題として挙げられる。学生の多くが初めて市民活動団体での活動や現場に参加する現状から、学生の意識や行動の変容を促すための SL 実践の枠組みを検討していく上で、担当教員や学生個人の姿勢の問題にとどまらず、半期授業という制度設計そのものに伴う課題であると言える。

一方で、短期の実践でありながらも団体での活動を重ね、外国につながる子どもたちをめぐる教育機会の格差や社会構造的な問題へと学生の視野は広がるのがわかる。社会構造の問題を認識する学び手へと成長していく SL 本来の目標に接近するプロセスは、限られた時間のなかでも生じうることを示している。こうした変容の萌芽を制度的に支えるためには、活動期間の延長や複数学期にわたる継続履修の仕組み、あるいは団体側の受け入れ体制も含めた設計の見直しが求められる。

2 主体的市民の形成

履修する学生の多くが、自ら積極的に地域社会に参加する自信はないが、SL を通じてそのきっかけを得たいと考えている傾向がある。教養教育科目として選択するという動機自体は否定されるべきものではないが、学生自身の思想・信念の再構築が学習目標として明確に位置づけられていない場合、結果的にボランティア活動体験にとどまり、SL の目的との乖離を生む。専門領域の学修との結びつきも弱く、「コミュニティでのエクスペリエンスで終わってしまっている」という指摘があるように、学生の意識変容は団体側に見えにくく、SL が目指す双方向の学びの共有には至らないという課題がある。

しかしながら、移民問題やグローバルな課題が身近な状況として結びつく実習の場において、多様な人々と協力するなかで学生が自分の役割を発見し、サービスとは何かを理解し、実践に移していく力を自ら養っていくことは、表層的なスキル習得を超えた教養教育が目指すものでもある。有権者意識を育てること、社会人となり地域を支える市民となる若者の思考や行動に影響を与えることに意義があるというコミュニティパートナーの認識は、SLが単なる体験学習ではなく、価値観や哲学の再構築を促す教育実践であることを示している。そうした実践のなかで、いかに学生の主体性を育み、思想・信念の再構築にはたらきかけることができるか、という問いは、担当教員が自らの実践を省察するということを超え、コミュニティパートナーとの継続的な対話の場においてこそ問われ続けるべきものである。

3 協働関係の構築

本稿で着目した、コミュニティパートナーの視点に基づく実践の省察は、SLの理念に掲げられる関係者の互惠性をどのように実現していくのかという今後に向けた課題より実践に基づく形で具体的に浮き彫りにした。大学が市民活動団体を、学生のボランティア活動の体験先のようなものとして捉え、サービス活動先として「活用する」という非対称な構造にとどまる限り、この互惠性の理念的基盤は揺らいでいく。したがって、大学側の内部評価だけでは可視化されにくい課題を浮かび上がらせることが、コミュニティパートナーの視点を取り入れた実践の展開として不可欠であると言える。

コミュニティパートナーの声として、「大学と対等な立場で学生を育てていくというところに到達できた」と述べた点は、組織と組織の連携という形式が互惠的な関係構築の一つの基盤となり得ることを示している。大学教育におけるSLを持続的な実践として発展させていくためには、コミュニティとの関係性を単なる実習先としてではなく、学びを共に構築するパートナーとしての対等性を捉え直すことが求められる。日本のSLが、ボランティアを通じた学習の制度化に留まらず、学生の内的変容と市民としての主体性の形成を促す教育的取り組みへと発展するためには、こうした組織的な連携を土台としながら、批判的省察を大学とコミュニティ

が共に担っていく文化を育てていくことが求められる。

多様な背景を持つ人々が共生するグローバル社会の持続可能性が問われる現代、高等教育を通じて育成される知性や技能のあり方があらためて問われている。SLは、まさにこの根源的な問いに正面から向き合う教育実践として位置づけられよう。本稿で示した内容は、SLの持つ豊かな可能性と課題の断片を提示したものに過ぎない。今後の日本におけるSLの実践と研究がさらに深化していく過程において、本稿が議論を深めるためのひとつの手がかりとなれば幸いである。

注

- (1)サーバント・リーダーシップとは、自己の利益や地位よりも他者のニーズに応えることを優先し、その関わりを通じて共同体の力を引き出すリーダーシップ論であり、Robert K. Greenleafが1970年代に提唱した(金井・池田 2007)。青山学院大学はこの理念をスクールモットーとして掲げており、地域社会における人々との対等な関わりと相互的な学びを重視するSLは、その理念を教育実践として具現化する実践の一つとして位置づけられている。
- (2)本稿で述べる「外国につながる子どもたち」とは、主に近年増加している外国人労働者およびその家族として来日した子どもたちを指す。その多くは経済的に恵まれた環境にあるとは言えず、日本語や教育制度へのアクセスにおいて複合的な困難を抱えている。

参考文献

- Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A Service-Learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), 112-122.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). Where's the learning in Service-Learning? *Jossey-Bass*.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6).

Corporation for National Service.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.

金井壽宏・池田守男 (2007) 『サーヴァント・リーダーシップ入門』 かんき出版.

Mashino, T. (2022). Not for democracy? Service-Learning in Japanese higher education as compared to the United States. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (16), 59–70.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical Service-Learning: Engaging literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 50–65.

批判的サービス・ラーニングとしての 「マルチリンガルこども哲学」の実践と学生の学び

—こどもの声を傾聴するケア的思考を育むことの意義—

The Practice of “Multilingual Philosophy for Children” as Critical Service-Learning and Student Learning:
The Significance of Cultivating Caring-Thinking by Attending to Children’s Voices

川田 麻記

Maki Kawada

桜美林大学 リベラルアーツ学群 日本語教員養成課程 教授

Professor, Japanese Language Teacher Training Program, College of Liberal Arts and Sciences,
J. F. Oberlin University

従来、多文化多言語のこどもの教育の現場では、こどもの日本語力が問題視され、教室で周縁化される課題が指摘されてきた。本稿では、この課題の根源となる問題として、日本社会における単一言語主義的言語観とその影響を受けた社会構造を問い直す。そしてこの課題に向き合う批判的サービス・ラーニングとして多言語を活用した「こどものための哲学」の実践を紹介し、参加学生の変容の考察を基に教育・支援のあり方を再考する。

-
- I 問題の所在
 - II CLD のこどもたちとの関わりから考える批判的サービス・ラーニングの設計
 - 1 社会変革を志向する
 - 2 権力の再分配に向き合う
 - 3 本物の関係性を構築する
 - III CLD のこどもたちと関わる批判的 SL としての教育実践を支える理論的背景
 - 1 トランスランゲージング教育論 (García et al. 2017)
 - 2 こどものための哲学 (P4C) (Lipman 2010)
 - IV 「マルチリンガルこども哲学」の実践・参加者の概要
 - V 学生の変容：モノリンガルの規範的視点からこどもの声を傾聴するケア的視点へ
 - 1 TL 教育論を学ぶ前の認識
 - 2 TL 教育論に基づく「マルチリンガルこども哲学」の実践後の変容
 - VI おわりに

I 問題の所在

近年、多文化化が加速する日本社会において、文化的言語的に多様な背景をもつこども（Culturally and Linguistically Diverse Children, 以下 CLD のこども）の急増が注目を集めている。幼少期から複数の言語文化に触れて育つことについては、単一言語環境で育つ場合に比べ、他者の視点に立つ能力が高まる等、社会認知的発達促進につながる事が指摘されており、その恩恵は少なくない (Fan et al. 2015)。しかし、日本国内の学校教育は、日本語・日本文化を背景にもつこどもを前提とした制度設計がなされ、その言語文化的規範が学校文化として定着している。そのため、CLD のこどもの教育・支援の現場では、日本語や日本社会への適応が優先され、こどものもつ言語文化的な豊かさよりも、日本語の「できなさ」が焦点化されやすい実態がある (櫻井 2023)。

文科省 (2026) の調査によれば、2025 年 5 月時点で日本語指導が必要な児童生徒数は 84,759 人に達している。しかし、日本語による単一言語主義的な言語観が支配的な教室環境では、「日本語ができなければ教科学習はできない」という固定観念の影響により、CLD のこどもは、本来もつ複数言語による力が見落とされ、学びの場から周縁化される傾向がある。その結果、学習意欲を失うこどもも少なくなく、その影響はこどもの認知的発達やアイデンティティ形成、進路選択等、多方面に及ぶ (齋藤 2022 ; 櫻井 2023 他)。

こうした状況に対し、CLD のこどもの学びや成長を支えようとする取り組みが各地で展開されてきた。近年は大学の正課内外での活動も広がりを見せており、日本語教育関連の授業やサークル活動でこどもの支援に取り組む実践が報告されている (銭坪 2025 ; 高橋・市瀬 2021 ; 田中 2023 等)。これらの報告は、いずれも学習支援の展開を通して学生の教育的成長を探ろうとする試みで、こどもの理解度に合わせた指導方法や、やさしい日本語の意識化、こどもの困難や心理面への共感的態度、そして異文化理解等が体験的に養われるといった特徴が示されている。一方で、こどもが直面する困難の要因については、ボランティアの運営や日本語の教え方、学生の経験・技術不足に求める傾向があり、こどもを「教える対象」として捉えること自体や、日本語ができ

ないことを「欠陥」として見做すまなざしそのものを問う批判的意識に触れた報告は限られている。

日本語教育学を専門とする筆者も、2017 年度より CLD のこどもの居場所づくりや学習支援に取り組んできた。これらの活動は、日本語教員養成及び市民性教育を踏まえたサービス・ラーニング (Service-Learning, 以下 SL) として、学校や地域日本語教室の関係者、保護者等との連携を通して継続してきた。そして各現場で関わる多様な立場の他者との「越境的な対話」が、「支援する—される」という学生とこどもの固定的な関係を越えた関係性の構築に寄与することをはじめ、日本社会における情報格差や支援体制の脆弱性への批判的意識の形成が学生の変容に見られたことを報告した (川田 2023 ; 川田・横溝 2023 等)。

しかし、当時の実践では、日本社会における言語観が関わる先入観や力関係、それらが引き起こすこどもの認知発達に関わる誤解や不公正に対しては、具体的に踏み込んで捉え直すことができていなかった。本稿では、現在の日本社会に根深く関係する日本語至上主義の価値観を批判的に捉え直し、こうした言語観がもたらす社会課題に対してどのように応答すべきかを検討した「批判的サービス・ラーニング (Critical SL, Mitchell 2008)」の実践を紹介する。そして、この実践で見えてきた学生の変容を通して、教育に関わる者の応答のあり方、言語文化的多様性を包摂する教育・社会のあり方を問い直していきたい。

II CLD のこどもとの関わりから考える批判的サービス・ラーニングの設計

市民性の涵養を目指した日本語教育人材の育成において、批判的省察を通して互恵的な学びを深めていく多文化 SL の経験は、参加学生の言語教育観の変容に寄与することが報告されている (澤邊他 2025)。しかし、外国人との共生を考える現場、とりわけ、CLD のこどもと関わる現場では、学生は支援者不足を補う人的資源として寄与することを期待されることが少なくない。それゆえに、やり甲斐や存在意義を感じ、かえって支援者と被支援者の非対称的關係を再生産する皮肉な現状が生じることも指摘されている (北出 2020)。

Pompa (2002) は、SL 実践は「十分な配慮と自覚をもって進められない限り、“サービス”は知らず知らずのうちに恩着せがましい実践となりうる」(p.68)と指摘する。特に、SL 実践の活動の場を「不足や問題のある場所」とみなす見方は、定義や認識の問題により人や地域をラベル付けすることにつながる危険があると鋭く批判する。CLD のこどもの場合も、「日本語指導が必要な子ども」という学校現場での定義に基づく呼称の影響により、「日本語が不自由な子どもを助ける」という視点から SL 活動が行われる傾向がある。慈善的な活動を通して市民としての義務を果たすことも一つの成果と考えられるが (c.f. Kahne & Westheimer 1996)、言語的マジョリティとしての日本語母語話者の側の特権性を自覚せず、こどもに「日本語を教える」という行為は、気付かぬうちに、CLD のこどもの母語や文化的アイデンティティを軽視する危険性を内包する。SL 実践では、こうした問題が非常に繊細な形で現れると Pompa (2002) は警鐘を鳴らす。

Mitchell (2008) は、慈善を志向する“従来の SL”から、社会正義に向けた明確な目的意識を持ち、社会変革を志向する“批判的 SL”を区別し、後者の SL 実践では、次の 3 点を批判的に問い直す必要性を指摘する。

- ①社会変革を志向する (Social Change Orientation)
- ②権力の再分配に向き合う (Working to Redistribute Power)
- ③本物の関係性を構築する (Developing Authentic Relationships)

以下では、これらを踏まえて、CLD のこどもたちとの関わりの中で批判的 SL 実践を営む上で、どのような視点や取り組みが必要かを検討していく。

1 社会変革を志向する

まず、社会変革の志向性については、CLD のこどもが直面する困難を引き起こす根源となる原因 (root causes) を探る必要がある。複雑に絡み合う原因の中で、根本から捉え直す必要があるのが日本社会の中で規範化され、疑問視されることなく定着している日本語によるモノリンガル・イデオロギーである。この言語観とそれに基づく社会構造を抜本的

に捉え直し、創造的な実践に取り組むためには何が必要であろうか。そのヒントとなる理論的枠組みとして、櫻井 (2023) が挙げるのが García et al. (2017) による「トランスランゲージング教育論」(以下、TL 教育論) である。TL 教育論については次節で詳述するが、本実践では、CLD のこどもの日本語力の欠如を課題視する取り組みではなく、TL 教育論に基づき、こどものもつ全ての言語文化資源を「強み」として戦略的に活用する取り組みを行う。こうした取り組みの中で発揮されるこどもの本来の力に触れる経験を通して、参加者の言語観、教育実践のあり方の問い直しを促すことを目指す。

2 権力の再分配に向き合う

上述の通り、日本社会はマジョリティ集団の日本語母語話者を想定して構造化されている。そのため、CLD のこどもの教育現場では、学校・社会全体にみられる社会的力関係に対して批判的に問う視点が欠かせない (Cummins 2009)。SL 活動の参加者にとっては、「言語的マジョリティーマイノリティー」「支援者—被支援者」「大人—こども」といった関係性の中で生じうる力関係の不均衡や特権性への気づきも重要となる。ただし、批判的 SL の実践では、これらへの気づきに留まらず、行動に変えていく必要がある (Mitchell 2008, p.57)。つまり、不均衡に対して挑戦し、あらゆる関係者 (本実践の場合、特に CLD のこども) の視点が活動の中で考慮され、統合されていくよう注意深く省察していくことが求められる。本実践には、これらの点を射程に入れ、全ての参加者が協働的、省察的に取り組める対話型の活動が必要であると考えた。そして、これを可能にする実践方法として、米国の哲学者マッシュー・リップマンが「教育実践の省察的モデル」として体系化し、発展させてきた「こどものための哲学 (Philosophy for Children, 通称 “P4C”) (1)」を取り入れた。

3 本物の関係性を構築する

Mitchell (2008) は、批判的 SL の実践において欠かせない人と人との関係性のあり方として、Collins (2000) が示す「つながり」に基づく関係性の構築を重視する。Collins (2000) は、このような関係性の構築には、違いの認識を超えて共通の目的を分かち合い、互いの声に真摯に耳を傾け、それぞれの視

点に対する共感を育もうとする粘り強いプロセスが不可欠だと主張する。そして、違いと共に歩む「つながり」を通して一方的な視座を脱し、相互依存性を受け入れ、相互性や尊重、信頼を生み出していくことが「本物の関係性」につながるとされる。このような関係性は、いかにして構築していけばよいのだろうか。容易ではないが、CLD のこどもとの関わりの中で、日本社会にみられる社会的不平等から目を逸らさず、しかし「人それぞれ」「多文化共生」といった聞こえの良いことばで関わる人々の差異を不可視化しない、そうした関係性を意識して創り出していくことが重要になる。本実践では、P4C の実践を通し、「探求の共同体 (Community of inquiry)」(Lipman 2010) を創出することで社会基盤となる人々の「つながり」を育む本物の関係性の構築を目指す。

Ⅲ CLD のこどもたちと関わる批判的 SL としての教育実践を支える理論的背景

本節では、批判的 SL の学びをデザインするにあたり、本実践で取り入れた理論的背景を概観し、本実践に参加した学生の学び・成長を捉えるための視点について述べる。

1 トランスランゲージング教育論 (García et al. 2017)

日本語や英語といった言語は、従来、頭の中で別々に存在するものとイメージされる傾向があるが、Otheguy et al. (2015) は、こうした特定の名称が付けられた言語は社会的、政治的に規定されたものであると説明し、「その名付けられた言語の境界に固執することなく、話者が自らのもつ言語資源の全てを駆使すること (p.281)」を“Translanguaging”と定義した。複数言語話者の言語使用については、特に教室環境では、どの言語を使用すべきか、正しく使用されているかといった監視に晒される傾向があるが、“Translanguaging”は、そうした学校や社会全体に広がる単一言語主義的な言語観を基に言語使用を取り締まるのではなく、複数言語話者の人々が実際に行う観察可能な言語実践を指す (García 2009)。

TL 教育論は、こうしたバイリンガリズムを活用することで、言語的マイノリティのこどもが学校で周縁化されるのを防ぎ、公正な指導と評価を保障するための理論的枠組を指す。TL 教育論を実践する上で、García et al. (2017) は、こどもの「TL コリエンテ (流れ)」—こどもがもつ全ての言語資源を活用して意味を交渉・生成しようとする流動的で絶え間ない流れ—を捉えることを重視する。そして特に、教室活動の中でこどもの TL の力を発揮させるために、以下の3つの要素を教師や支援者が戦略的に用いることを強調する。

TL スタンス: こどもの全ての言語資源を最大限に活用し、同時にその言語実践をこどもの「権利」として尊重する教育者の信念

TL デザイン: こどもの TL による力を最大限に引き出すための戦略的な指導・評価計画

TL シフト: 教室活動の中で生徒の学び、変化に応じて下す瞬時の決断と柔軟な調整

TL 教育論は、これらを三本柱とし、こどもが学びの方略を身につけ、バイリンガル・アイデンティティと社会的情動の発達が育まれるように体系化されている。その実践では、こどもが複数言語による支援を得ることでより優れたパフォーマンスができるよう、こどもの「バイリンガル ZPD (発達の最近接領域)」(Moll 2013) への働きかけが推奨される。そして、こどもが言語的な階層構造に屈することなく、創造的かつ批判的な学びができるよう、教師や支援者もこどもと共に歩み、挑戦するとされる。このように、TL 教育論では、言語を権力やイデオロギーを伴うものとして批判的に捉え直し、歴史的に周縁化されてきた言語的マイノリティのこどもたちの権利を守り、社会変革を促すことが目指される。

日本における CLD のこどもの支援の現場でも、依然として日本語モノリンガルの規範に縛られる傾向があり、こどもの母語が考慮に入れられずに主流言語である日本語習得が最優先されることが少なくない。このような状況を打開するため、文科省 (2025) は、TL 教育論を含む複数のバイリンガル教育理論に基づく CLD のこどものための指導・評価枠組みとして「ことばの力のものさし」を公開した。批判的 SL としての本実践では、大学の授業で TL 教

育論(ガルシア他 2024)と「ことばの力のものさし」(文科省 2025)を学び、その根幹となる「TL スタンス」を学生たちと共有する。その実践では、CLD のこどもの思考の流れを捉えつつ、こどもと共に創造的かつ批判的な学びを創出する対話活動を目指す。

2 こどものための哲学 (P4C) (Lipman 2010)

本節では、こどもと共に取り組む対話型の活動として、P4C の理論的背景を取り上げる。P4C は、答えのない問いに対し、こどもたちが対話を通してじっくり考え、自己と世界の見方を深く豊かにしていく言語活動として知られる(河野 2021)。その実践は、1970 年代以降、米国の哲学者マシュー・リップマンの貢献により世界各地で展開されてきた。ジョン・デューイの教育哲学やレフ・ヴィゴツキーの発達心理学に影響を受けるリップマンは、人の発達を他者との関わりあいの中で捉え、協働的で対話的なプロセスを教室活動に取り入れることを重視した。そのため、教師からこどもへ知識を一方向的に与える従来の教室を、こどもと共に、こどもから教師が学べる「探求の共同体」に作りかえることを強調した(Lipman 2010)。「探求の共同体」では、誰も排除されず、皆等しく参加し、認識を共有し、顔が見える関係性の中で意味を探求すること、社会的な連帯感を築きながら熟慮すること、自らの誤りを修正しつつ、読むことを通して吟味すること、そして、民主的に問いあい、互いに省察的になるよう導くことなどが目的とされている(Lipman 2010, pp.94-100)。

リップマンは、P4C の実践において、思考をより良いものにしていくために、育成されるべき最も重要な思考の側面として、「批判的思考」、「創造的思考」、「ケア的思考」という三つを挙げている。そして、「探求の共同体」による対話を通してそれぞれの側面の均衡—リップマンはこれを「多元的思考」と呼ぶ—を引き出すことを強調する。これらの思考の側面はどれも重要で、それぞれの思考の側面の間に序列的、階層的な関係はない。ただし、一般的に、認知的というより感情的なものとして扱われやすい「ケア」の行為を、思考のあり方や様態と捉え、「ケア的思考」として多元的思考に欠かせない重要な側面として位置付けたことは、特筆すべき点と言える。

リップマンは、「こどもは、情動を注意深く扱うことで、自らの生き方を入念に探る」(Lipman 2010, p.134)と述べ、情動がいかに人々の視点や判断に影響し、思考の形成に深く関与しているかに目を向けることを促す。そして、その情動的思考の典型が「ケア的思考」とであると説明する。「ケア的思考」は、文脈への感性があり、根拠に依拠して前提や本質を問う「批判的思考」と強く結びついており、これらを明確に分けることは困難とされる。しかし、「ケア的思考」は、常に他者の感情や視点を考慮に入れ、他者の立場に立って判断の妥当性や実現可能性を検討し、人との「つながり」「関わり」「応答」のあり方を問う点で、「ケアの倫理」(Noddings 1984)との関連性が深い。

具体的には、リップマンは「ケアすることは、私たちが尊重する対象に焦点を当てること、その真価を認め、その価値を評価すること」(Lipman 2010, p.262)と述べ、ケア的思考に見られる顕著な特徴として、評価的 (appreciative) (2)、行動的 (active)、規範的 (normative)、情緒的 (affective)、共感的 (empathic) 側面を挙げている。例えば、転入したばかりの CLD のこどもが教室活動に参加できない状況をケア的に考えてみよう。教師は、こどもが参加できない状況を気につけ (affective)、こどもの困り感に共感し (empathic)、どうすれば全てのこどもが教室活動に参加できるかを考え、判断する (normative)。そして、こどものもつ言語資源 (母語) に真価を見出し (appreciative)、それらを活用することで、全てのこどもが対等に教室活動に参加できるよう、一人一人への関わり方を捉え直して実践する (active)。これは、前節で述べた TL 教育論における TL スタンスの本質と重なる。つまり、こどもがもつ本来の力を発揮するために教師に求められる TL スタンスには、ケア的思考が働いていると言えるだろう。

以下では、TL 教育論に基づく P4C「マルチリンガルこども哲学」を通してみてきた学生の変容を考察し、CLD のこどもの教育・支援に関わる人材育成のあり方を検討する。

IV 「マルチリンガルこども哲学」の実践の概要・参加者の概要

教材名	問いの例
NHK for School 「Q～こどものための哲学とは？」	ふつうってどういうこと？
小2 国語教科書 上巻『たんぼぼ』『ミリーのすてきなぼうし』 光村図書出版	見えるモノと見えないモノ、どっちが大事？
ウォーリー (2023) 『もし友だちがロボットだったら？哲学する教室のつくりかた 30 の授業プラン』 晶文社	アリとキリギリスー助けるって？ 王子とブター幸せってなに？ カエルとサソリー信じるって怖い？
ヨシタケシンスケ (2019) 『なんだろうなんだろう』 光村図書出版	ゆるすってなんだろう？
シュル・シルバスタイン (著) 村上春樹 (訳) 『おおきな木』 あすなろ書房	人に「あげる」って、いいこと？
子どもの権利・きもちプロジェクト (2023) 『こどものけんりのほん』 白泉社	意見ってなに？ どんなとき、意見がいえる？いえない？

表1 「マルチリンガル子ども哲学」で取り扱った素材・問いの例

本実践は、2025年5月31日から2026年1月31日までの9ヶ月間、概ね2週間に1回、土曜日の午前にオンラインで19回、対面で2回、全21回行った。オンラインの実践は、米国につながる小学生2名とその保護者が定期的に参加し、対面でのイベントには、米国、ブラジル、ネパールにつながる幼児から高校生、日本語母語の子どもを含む計10名とその保護者らが参加した。

P4Cに参加した学生は、筆者が担当するSL科目「年少者日本語教育」(2年)、「専攻演習I・II」(3年)、「卒業SLプロジェクト(以下、卒業SLP)」(4年)の履修者12名であるが、本稿では2025年度に卒業SLPを履修した4年生3名に着目する。この3名のうち1名は上記4科目、2名は3科目を履修し、2024-2025年度にガルシア他(2024)を、2025年度に「ことばの力のものさし」(文科省2025)の理論編と実践編の一部を学んだ。また、3名ともTL教育論を学ぶ前からCLDの子どもに関わる活動に3～4年取り組んでいる。

活動の現場では、子どもたちが自己表現のために複数の言語資源を活用することを全面的に肯定し、心理的安全性を保って参加できる言語環境を育むことに努めた。以下は、河野(2021)を参考にオンラインで実践したP4Cの手順で、参加者の小学生2名の言語資源はいずれも英語と日本語である。

1. 挨拶・多言語でのことば遊び
2. P4Cのきまりを読む【日本語→英語】

3. 動画を日本語で見る or 物語を音読する
【英語→日本語／日本語→英語】
4. 動画 or 物語の内容に関する感想をきく
【日本語／英語】
5. こどもの反応に対し問いを学生から投げかける
【日本語／英語】
6. さらに子ども・学生・教員が問い合い続ける。

まず、挨拶から始まるが、参加者は、支援者一被支援者といった関係性や日常の肩書きから離れて同じ問いを共に探求できるよう、各自が選んだ名前(Philosopher's name, 通称Pネーム)を使用した。次に、こどもの言語資源の価値づけとなる多言語でのことば遊びを通してアイスブレイクを行い、その後、日英両言語を活用したP4Cに取り組んだ。P4Cのための動画や読み物の素材、その内容に関わる問いの一部は表1に示す通りである。

小学生Aは2023年から、Bは2022年から学生とオンライン学習を継続しているが、二人ともP4Cは2025年度に初めて取り組んだ。Aは当初は戸惑いがあり発話も少なかったが、徐々に「英語で話している？」と言って英語で問い返したり、理解できるまで日本語でも粘り強く問うようになった。Bも、他の参加者の意見や問いを関連づけて考えることが増え、保護者も対話に参加し、親子で問い合う場面も見られるようになっていった。

V 学生の変容：モノリンガルの規範的

視点からこどもの声を傾聴するケースの視点へ

本節では、4年生の3名（学生 E, F, G）に焦点を当て、その変容を探る。本実践研究の実施に当たっては、所属機関の倫理審査を受け承認を得た上で、対象学生に十分な説明を行い、同意を得たデータを考察対象とした。具体的には、2025 年度秋学期に行った各実践後の口頭による省察のフィールドノート、学期末インタビュー（1 人約 60 分）、記述による省察をデータ化し、その内容を TL 教育論の学びを経る前と後で比較、考察した。

1 TL 教育論を学ぶ前の認識

表 2 は、学生 E, F, G の言語文化的背景と、それぞれが TL 教育論を学ぶ前にもっていた言語観や日本語教育に対する認識に触れた発言・記録の中で、特徴的な部分（点線部は、特に注目した箇所）を示したものである。

まず、E は TL による言語実践について、以前は「カッコつけみたいな印象を持っていた (E1)」と語り、複数言語話者に対する自身の先入観に触れた。

F は TL 教育論を学ぶまで、言語観について無自覚であったこと、そして個別言語を「切り離し」、「独立した」存在として捉えていたと述べた (F1)。中国語が母語の G は、「(日本では) 対話は基本的に日本語で行われるものという前提 (G1)」があったことに言及し、無意識に国と言語を一体化して捉えていた様子が読み取れる。

また、現場での CLD のこどもとの関わりについて、E は「日本語で話せる方法」や「日本語だけで会話できるようにすること」に意識があり (E2)、こどもの母語を「資源」として捉えていなかったと振り返った。この点は、G の省察にも類似した内容が見られ、「日本語能力をどう伸ばすか (G2)」を考え、母語の使用は「状況によって控えられるものの (G1)」と捉えていたことを述べた。これらは日本語という言葉の純粋性や正確性、従来の日本語教育の規範に対する意識が強かったことの現れと考えられる。ラオスにつながりをもつ F は、父親との家庭内でのやりとりについて、「父が日本語が話せるようになったらいい、みたいなふうに捉えられるような状況があった (F2)」と語った。この発言は、マジョリティ言語としての日本語への適応を、言語的マイノリティの

学生の言語文化的背景		内容
E	日本語母語	1. (中学・高校時代を振り返って) たまに日本語と他の言語を混ぜて話している人に対して、なんか「 <u>カッコつけ</u> 」みたいなかんじの印象をなんかもったなあっていうのを思い出した。 2. (以前、ボランティアをしていた) X 小の国際教室で、こどもたちが中国語で話したりするのを見て、 <u>日本語で話せる方法ってあるのかな？</u> って思ったり、 <u>日本語だけで会話できるようにするにはどうしたらいいのかな</u> って思ったり、 <u>なんかその方がいいんじゃないかな</u> って思ってた時があった。
F	日本語母語 ラオスにつながる学生	1. 全然考えたことがなくて… それまでは日本語と英語であったりとか、凄く切り離して自分の中で考えてたかな。 <u>それぞれの言葉が、独立してるの</u> かなって勝手に感じてた。 2. (ラオス語・タイ語を話す父親に対して) 父が <u>日本語が話せるようになったらいい、みたいなふうに捉えられるような状況があったり</u> とかしてました。
G	中国語母語 中国出身の留学生	1. (日本では) <u>対話は基本的に日本語で行われるものという前提があり</u> 、母語の使用は状況によっては控えられるもの、あるいは補助的なものとして無意識に位置づけていました。 2. <u>日本語でどれだけ正確に表現できるかが重要であり、母語は表に出さない方がよい場面もある</u> と考えていたように思います。「 <u>日本語能力をどう伸ばすか</u> 」という視点を、無意識のうちに中心に置いていました。

表 2 TL 教育論を学ぶ前の言語に対する認識

側に期待するマジョリティ側の同化意識に対して、F 自身が批判的な気づきを得た結果であったと考えられる。

以上、TL 教育論を学ぶ前までは、CLD のこどもに長期的に関わってきた学生たちであっても、単一言語主義的な言語観の影響が少なからずあったことが分かった。そしてその意識は、活動にも反映され、言語的マイノリティとしての日本語学習者の側に変容を求める非対称的な関係性の再生産につながっていた危険性も示唆された。

2 TL 教育論に基づく「マルチリンガルこども哲学」の実践後の変容

次に、TL 教育論を学び、「マルチリンガルこども哲学」の実践に取り組んだ後の3名の変容について述べる。具体的には、省察を通して得られた発話・記述データを、2節で示した批判的 SL の3つの要素—①社会変革志向性、②権力の再分配、③本物の関係性の構築—に照らして分類した。ただし、この

3要素は結びつきが強く、厳密に分類することは困難で、カテゴリー間で重なりも生じていた。そのため、データ分析では、まず省察の断片から浮かび上がる特徴との関連性が強いカテゴリーに大分類し、その中でさらに関連性のあるまとまりごとにテーマを付けて下位分類した。

2-1 社会変革を志向する：言語観のパラダイムシフト

このカテゴリーに関する省察内容には、表3に示すように、①複数言語話者のもつ言語資源の価値への気づき、②日本語による単一言語主義的な言語観からの脱却、③TL スタンスにみられる政治的側面の3つの側面が確認された。

表3より、本実践を通して、学生たちは複数言語話者のもつ言語資源の価値を認識するようになり、単一言語主義的な言語観を捉え直し、モノリンガルバイアスから解放されたことが窺える。言語観のパラダイムシフトにつながったきっかけについて、E

テーマ	内容
言語資源の価値への気づき	E1: <u>日本語だけに縛られず、支援中に他の言語が聞こえてきても拒絶しない自分みたいなのが出て来た。多言語を使うことで引き出せるものがあるんだなって...</u> F1: (TL 教育論を学んで) 父が日本語もラオス語もタイ語も使う姿から、<u>複数の言語を使いこなす大切さを意識しながら生活するようになった。</u> G1: <u>母語は克服すべきものではなく、思考や学び、アイデンティティを支える中核的な資源。(P4C の場合は) どの言語資源を用いてであっても、考えを形成し、他者と共有しようとする「行為そのもの」が尊重される場であると考えようになりました。</u>
単一言語主義的な言語観からの脱却	E2: <u>TL シフトがうまくできないと、こどもの力を低く見たり、母語と日本語を結びつけるチャンスを活かせないってことにつながったのかなって。</u> F2: <u>こどもたちが本来もってる可能性と能力を捉え直したからこそ、日本語も母語も他の言語資源もできないって思われてるんだって思ってたほしくない。「日本語しか使っちゃダメ」というスタンスは違うと思い直しました。</u> G2: <u>流暢な日本語だけで価値が決まるわけではない、言語は固定された単位ではなく、状況に応じて柔軟に使い分ける「意味づくりの資源」と捉えるようになりました。</u>
TL スタンスの政治的側面	E3: <u>社会の構造ってというか、そういうふうにいる人。(=単一言語主義的な考えやリスクを言語的マイノリティの個人的責任とする考え) に対してちゃんと説明できるだけの力がまだないってというか (中略) くじけそうになるかもしれないけど、でも少しずつ味方を増やそうとするかなって。</u> F3: (卒業後、行政の仕事に携わる中でも) <u>日本語ができないからってという理由で関わらないんじゃないかって、私がいいと思っているその TL を生かして関わっていくことができるんじゃないかなというふうに思ってます。</u>

表3 「社会変革志向性」に関連する省察

と F は、P4C の実践で「小学生 A が英語の活用を促したことで、生き生きと語り始める姿を目の当たりにし、衝撃を受けた経験」を取り上げ、G は自身の母語の捉え方に大きな意識転換があったことに触れた。つまり、3 名とも TL による言語実践の効果や実態を直接経験できたことが言語観を捉え直す鍵となっていた。F については、これらの経験が家庭での複数言語使用に対するまなざしに変化を及ぼしたことが分かる (F1)。また、G も日本語の正確性等の規範意識から離れ、言語を「状況に応じて柔軟に使い分ける「意味づくりの資源」(G2)」と捉えるようになったと踏み込んだ省察が見られた。

一方、E は「こどもの力を過小評価したり、TL の機会を奪ったりする (E2)」リスクに対しても批判的な省察が見られた。F も、こどもが自分を単一言語主義的で抑圧的な支援者と捉える可能性に懸念を示した (F2)。これらは日本語至上主義による社会構造の影響を受けやすく、傷つきやすい CLD のこどもの側に立ち、「評価する」という権威的行為を批判的に捉える意識の芽生えとも考えられる。

Garcia et al. (2017) が指摘するように、TL 実践は、TL に懐疑的で、個別言語の純粋性が侵食されると危惧する人々の抵抗に正面から対抗する行為でもある。そのため、「政治的な行為であり、知識と自信、そして勇気さえも必要」とされる (Garcia et al. 2017, 佐野・中島訳 pp.148-149, 傍点は原著・翻訳による)。TL スタンスをもつことへの省察では、E は、言語的マイノリティのリスクを個人化する考えに対し、社

会構造の視点から反論する必要性を感じ取り、力不足を自覚しつつも、「味方を増やす」ことで前を向こうとする姿勢を見せた (E3)。また、F も、卒業後に就く行政職の現場でも、人を日本語力で判断せず、TL を活かした関わりを社会的文脈でどう実践していくかを考えようとしていることが窺える (F3)。

2-2 権力の再分配に向き合う：力関係や権威性の捉え直し

表 4 は、①教える一教わる関係性における力関係、②権威性への問題意識の 2 点に関わる省察内容を示したものである。

まず、F は、「学ぶ人と教える人の関係性」について、学び手としての言語的マイノリティの側に日本語学習の責任を求める一方的で同化主義的な関係性ではなく、教える側からの理解し歩み寄ろうとする対話的關係性の必要性を再認識したと語り (F1)、こどもとの関係性を捉え直していることが分かる。

E は、小学生 B との日本語でのやりとりについて、「被支援者と私の関係性では、(B の) 力が完全に見切れなかった (E1)」と語り、支援する・されるという固定化した二者関係が、TL シフトを阻み、B の思考の流れ (TL コリエンテ) を止めたかもしれないリスクに言及した。このようなリスクは支援者側が主導権を握ることで起こりうると考えられ、E はそのような不均衡な力関係を問い直し、言語資源へのアクセシビリティを家族の助けを得て開くことで、力関係の均衡をはかることの気付きを得たと考えら

カテゴリー	内容
教える一教わる 関係性における 力関係	E1: <u>被支援者と私の関係性では、(B の) 力が完全に見切れなかった。お母さんがたまたま英語で助けてくれたからすつといったけど、それがなければ、TL は活かせなかったんじゃないかって... (中略) 今思えば、私じゃなくて、お父さんかお母さんに助けてもらうってこともあったかなと。</u> F1: <u>「日本語が喋れるようになって下さい」じゃダメっていうか。学ぶ人と教える人の関係性も、教える側が相手を理解しようとする歩み寄りがすごく必要だと再認識しました。</u>
権威性への 問題意識	E2: (対面での P4C の時) 沈黙を恐れずに待つという反省を事前にしてたのに、結局、 <u>言語化が速い人が主導権を握ってしまって、こどもが言えなくなってしまう。</u> F2: (沈黙があった時に) <u>英語でもいいよって伝える行為が、もしかしたら A ちゃんの TL コリエンテを止めるかもしれない、助け舟のつもりがかえって混乱を招くかもって...</u> G1: P4C の場を「日本語能力を示す場」ではなく、「自分のことばで考え、表現する権利が保障された場」として捉え直すようになりました。

表 4 「権力の再分配」に関連する省察

れる。

学生たちの省察には「沈黙」の捉え方への批判的な考察も頻繁に観察された。具体例として、E は、P4C の対話の中で権威性を生じさせる要素に「(考えを)言語化(するの)が速い人(E2)」を挙げ、特に自分たち自身を含む大人の発言が力をもち、対話の方向づけをしてしまうことへの懸念や、それによってこどもが周縁化されるリスクを示した。

E と F は、P4C の対話の中で度々起こる沈黙がこどもの思考の過程か、それとも言語の壁や参加者の遠慮による間か読み取れず、待つべきか助け舟を出すべきかという瞬時の判断の難しさに葛藤を感じていたことも取り上げた。特に、F は沈黙時に「英語でもいいよ」と介入する行為が、TL シフトとして機能せず、むしろ権威的に働き、こどもの主体的な言語資源の選択と表現を妨げることにつながる危険性に意識を向けていると言える(F2)。

また、G の省察については、評価・管理される従来の日本語教育の教室環境にみられがちな非対称的な力関係を引き合いに出すことで、P4C の場がそのような力関係から解放された場として機能する必要性を感じ取ったことが示唆されていると言える(G1)。

2-3 本物の関係性を構築する：こどもの声の傾聴とケア的思考

このカテゴリーに含めた省察内容は、本実践を通してみられた人と人との関係性の構築に関して、

「他者の視点」を含めて語られている点に特徴がある。表3、表4の内容の一部も類似した特徴が見られるが、表5は特にその視点が顕著な断片をまとめたものである。

G は、G1 の省察より、以前は支援者としての立場から対話を捉える傾向があったことが分かる。しかし、その後、P4C を通じて気づいた「こどもの姿」に関する省察からは、G 自身が「探求の共同体」の一員としてこどもを捉え、その思考の流れをこどもの視点から丁寧に捉えるようになっていったことが分かる。

E は、対面での P4C で、CLD のこどもたちの声が聴けなかったことを取り上げ、こどもの声を聴くために様々な準備をしてきたにも関わらず、結果として、こどもを置き去りにした一方的な探求活動に陥ったことへの葛藤を語った(E1)。その省察には、こどもの視点から、こどもへの関わりのある方を批判的に問う発言が見られ、「B が分かるレベルへの言い換え」や「R の母語であるポルトガル語への TL シフトのタイミング」に問題があったことを挙げた。これは「探求の共同体」を構築する上で重要なこどもたちの認知的・言語的アクセシビリティに対する配慮が足らなかったという E の反省であり、対話のあり方に対する批判的、ケア的思考の表れと考えられる。

また、F は「ことばの壁のジレンマ」を語る中で、対話の中で一人だけ笑えない状況にあったネパールにつながる高校生 Z を慮り、当時の自分自身の応

カテゴリー	内容
こどもの声を傾聴するための関係性	E1: (対面 P4C で) <u>B ちゃんの声がきけなかった。(中略) 問いが難しくなっていた時も B ちゃんがわかるレベルに(言い換えが)できてなかった。R さん(高校生)も話せてなかった。でも「休まず考えた」って言ってた。(中略)(R さんに)「ポルトガル語だったら言えてたと思う?」って聞いたら「言えたと思う」って話してた。(TL シフトの)タイミングが難しかった。</u> F1: Z 君(高校生)だけ笑えないって状況が出てきた時、Y(後輩学生)は果敢に話しかけて、関わろうとした。それは Z 君も嬉しかったと思いますし(中略) <u>本当に、ことばだけじゃない関係性、関わろうとする姿があれば、通じるんだなって。(中略) ことばの壁のジレンマ、わからなさの中でも、みんなが対等に話し合える状態がもってこきたらよかったのかなって。</u> G1: 前は、対話を活性化させることに意識が向いていて、こどもがどのように考えを形成しているのか捉えきれなかったように思います。(中略:P4C を通じて) <u>こどもたちが言語を行き来しながら意味を確かめる姿に気づくようになりました。</u>

表5 「本物の関係性の構築」に関連する省察

答のあり方を捉え直していた (F1)。特に、後輩学生 Y の Z に対する関わり方から「ことばだけじゃない関係性」を見出し、「わからなさの中」に留まりつつも、あきらめず、対話を通して対等な関係性が構築されることの意義を感じとっていったことが分かる。

以上、5.2.では、TL を活かした P4C の実践を通して見えてきた学生たちの変容を捉えてきた。その省察内容から、学生たちは徐々に支援者としての視点から離れ、こどもの視点から対話や思考の流れを捉えようとするようになり、失敗や葛藤を経験しながら関係性のあり方を問い直すようになっていったことが確認された。

学期終盤の授業では、実際「TL スタンスとただのスタンスの違いは何か?」「TL スタンスがあっても、こどもの声が引き出せないのはなぜか?」「それは TL スタンスがないということ?」といった問いが次々に生まれ、問いの立て方や言語資源の選択のタイミングといった TL デザインの必要性、沈黙の捉え直しや瞬時の判断といった TL シフトの技術に関わる議論が度々行われた。その中で語られた学生たちの葛藤の多くが、こどもの困難や傷つきやすさへの応答の難しさに関わるものであった。これらの省察は、言語教育を学ぶ学生の知識や技能がいかにか高まったかを示すものではないかもしれない。しかし、こうした一筋縄ではいかない多言語環境での複雑性や他者との関係性を含む難しさへの挑戦こそが、こどもの声を傾聴するケア的思考を育み、言語教育の現場に関わる実践者としての真の専門性を高めていくと考えることができるのではないだろうか。

VI おわりに

本稿では、批判的 SL の実践の一環として、TL 教育論に基づくマルチリンガルこども哲学の取り組みを紹介し、その実践を通じて見えてきた学生たちの変容を考察した。具体的には、学生たちは CLD のこどものもつ言語資源の豊かさや TL を課長した言語実践で開かれるこどもの思考の流れに触れ、モノリンガルバイアスへの自覚と言語観の転換が促されたことが確認された。この気づきは、言語のマジョリティ特権や支援者としての力関係を意識化させ、戸惑いや葛藤を生じさせた。特に、「探求の共

同体」の一人として実践に取り組む中で浮かび上がったジレンマは、「ことばの壁」に対する単なるもどかしさではなく、本実践が避けようとしていた力関係の不均衡や権威性が絡む問題—しかもその問題を自分自身のこどもへの関わりが引き起こす可能性があるという問題—を顕在化させた。

こうした力関係の不均衡や権威性は、Pompa (2002) の指摘のとおり、本実践の中でも、非常に繊細な形で現れた。とりわけ、考えを言語化するスピードが速い人が発話の主導権を握り、対話を方向づけ、こどもを置き去りにして先に進んでしまうという事態に遭遇した際、学生たちはその対話の流れに抗うことができず、多くが学生 E の省察にあったように揺さぶられ、その後の省察タイムで葛藤を語った。P4C を多言語で実践するには、一つの言語で実践するより時間がかかる。また、一般的な P4C とは異なる形で、こどもの認知的・言語的アクセシビリティへのケアが必要となる場面も生じ、複雑で困難な実践とも言える。しかし、こうした複雑さや困難さに正面から向き合う P4C の中で、学生たちは、CLD のこどもたちの豊かな感受性や創造性、人としての倫理的認識の表明の機会に立ち会ってもきた。失敗や葛藤を含めたこうした経験の積み重ねが、こどもの声を傾聴しようとする学生たちのケア的思考を育み、TL 教育論における TL スタンスのみならず、TL デザイン、TL シフトの必要性和重要性の理解を深めていったと考えられる。特に、TL 教育論の根幹とも言える TL スタンスについては、CLD のこどもとの対話を通じた関係性の中から生まれる批判的、ケア的思考として育まれ、強化されていくと推察される。

Noddings (2005) が強調するように、教育の現場において「関係性としてのケア (Relational Sense of Caring)」を実践し、維持することは、こどもの信頼を得ることにつながり、その教育実践を成功に導く土台となる。TL 教育論に基づく P4C の実践は、こうしたつながりの中から生まれる関係性を育み、社会的公正を志向する学びの環境を整え、こどもと共に参加者が思考を深めていくことに寄与すると考えられる。今後も、対話的なつながりの中で CLD のこどもの TL 実践を開放し、ケア的思考を働かせながら、言語文化的多様性を包摂する社会のあり方を学生たちと共に問い続けていきたい。

脚注

- (1) “P4C”は“PWC”—こどもとともにする哲学 (Philosophy with Children) とも呼ばれる。
- (2) Lipman (2010)の和訳であるリップマン (2014)では、ケア的思考の“appreciative”な側面は「真価を見いだす思考」と訳されている。

参考文献

- 川田麻記 (2023)「高大連携サービスラーニングにおける越境学習と高校生・大学生の変容—外国につながる高校生の日本語学習・キャリア支援を通して—」『2023年度日本語教育学会春季大会予稿集』55-60頁。
- 川田麻記, 横溝亮 (2023)「社会変容のための Service-Learning の取組を目指して—横浜市内の公立小学校における外国につながる児童への支援体制づくりの実践と課題—」『サービスラーニングの実践と研究』(4)、18-35頁。
- 河野哲也 (2021)『じぶんで考えじぶんで話せるこどもを育てる哲学レッスン増補版』河出書房新社。
- 北出慶子 (2020)「外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題」『立命館言語文化研究』31 (3)、19-38頁。
- 齋藤ひろみ (編) (2022)『発達障害支援・特別支援教育ナビ 外国人の子どもへの学習支援』金子書房。
- 櫻井千穂 (2023)「外国につながる児童生徒への教育—課題とその解決に向けた提言」『ことばと文字』16号、14-24頁。
- 澤邊裕子・北出慶子・新矢麻紀子 (2025)「市民性の涵養を目指した日本語教師養成—多文化社会の共創と日本語教育の接点からの展望—」『日本語教育』、190号、34-49頁。
- 錢坪玲子 (2025)「外国人散在地域における外国につながる子どもたちの支援と大学生の学び」『地域総研紀要』23巻1号、171-178頁。
- 高橋亜紀子・市瀬智紀 (2021)「外国につながる子ども支援における学生の学び—オンライン教室」のレポートの分析から—」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第3巻、45-54頁。
- 田中真寿美 (2023)「大学生は外国につながる子どもの学習支援活動にいかに関与したか」『青森中央

学院大学地域マネジメント研究所研究年報：グローバル・マネジメント地域力再発見のために』19号、13-29頁。

文部科学省 (2026)「日本語指導が必要な児童生徒等の受入状況等に関する調査 (令和7年度)の結果について」URL:

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00007.htm (最終閲覧日 2026/7/2)

文部科学省 (2025)「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のためのことばの発達と習得のものさし (略称「ことばの力のものさし」) URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413_00002.html (最終閲覧日 2026/3/15)

Collins, P. H. (2000) “Toward a new vision: Race, class, and gender as categories of analysis and connection,” In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castaneda, H. W. Hackman, M. L. Peters & X. Zuniga (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, sexism, heterosexism, ableism, and classism*, pp. 457-462. New York: Routledge.

Cummins, J. (2009) “Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap,” *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), pp. 38-56.

Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B. & Kinzler, K. D. (2015) “The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication,” *Psychological Science*, pp.1-8.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017) *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon. 佐野愛子・中島和子 [監訳] (2024)『トランスランゲージング・クラスルーム 子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』明石書店。

Kahne, J., & Westheimer, J. (1996) “In the service of what? The politics of service learning.” *Phi Delta Kappan*, 77, pp. 593-599.

Lipman, M. (2010) *Thinking in Education*. 2nd Edition. Cambridge University Press. リップマン, マシュー (著) 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之 (監訳) (2014)『探求の共同体 考えるための教室』玉川大学出版

部.

Noddings, N. (1984) *A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Noddings, N. (2005) "Caring in Education," *The encyclopedia of informal education*, URL: www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.

Mitchel, T. D. (2008). "Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models." *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), pp. 50-65.

Moll, L. C. (2013) *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge.

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015) "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics." *Applied Linguistics Review*. 6(3), pp. 281-307.

Pompa, L. (2002) "Service-Learning as Crucible: Reflections on Immersion, Context, Power, and Transformation," *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(2), pp.67-76.

国際サービス・ラーニングを通したジェンダー平等への介入
—批判的サービス・ラーニングの視点からみた問題点と可能性—

Intervening for Gender Equality through International Service-Learning:
Challenges and Possibilities from the Perspective of Critical Service-Learning

西村 幹子

Mikiko Nishimura

国際基督教大学 教養学部 教育社会学・国際教育開発 教授

Professor, Sociology of Education and International Educational Development, College of Liberal Arts
International Christian University

近江 加奈子

Kanako Omi

東洋大学 国際学部 国際地域学科 助教

Assistant Professor, Department of Regional Development Studies, Faculty of Global and Regional Studies
Toyo University

本稿は、社会変革、権力の再配分、本物の関係性を特徴とする批判的サービス・ラーニング（SL）の視点から、ジェンダーを例に、他国にジェンダー平等に対する働きかけを行う国際 SL のあり方を考察するとともに、批判的 SL に対しても批判を試みる。権力の非対称性が存在する場合、社会的正義を SL の中で追求するためには、問いの立て方、ポジショナリティ、リフレクションの仕方において対話の質を重視する必要がある。

-
- I はじめに
 - II ジェンダーとサービス・ラーニング
 - III 批判的サービス・ラーニングの視点からジェンダーに関する国際 SL を問う
 - IV 批判的サービス・ラーニングを問う
 - V おわりに

I はじめに

過去 60 年以上にわたり、高等教育におけるサービス・ラーニング (SL) は多くの国や地域でさまざまな取り組みを展開してきた。SL プログラムは、対象となる社会における課題に対して共に考え、解決策を模索することを共通善として進められてきたが、SL 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でてきた。その批判の代表的な視点は、SL が社会的課題の根本的な原因となっている構造的な要因に変革をもたらさず、社会的正義と距離を置いているという点と、対象地域との互惠性に対する懐疑的な視点である。そして、SL に潜む権力関係をより強く意識し、実践する「批判的サービス・ラーニング(SL)」が台頭してきた。批判的 SL の視点は、伝統的 SL が、学生の活動への参加を非政治化することで、社会的正義や互惠性を達成することは容易であるかのような幻想をうみ、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阻害している、と指摘する(Burth 2016; Butin

2015)。また、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しながら、学生の学びを重視することで、SL 自体が搾取的になり得るとする見方もある(Asghar & Rowe 2017; Latta, et al. 2018; Mitchell 2008)。これらの批判的な視点は、SL において取り組む社会課題を設定する段階から評価に至るまでのすべてのプロセスにおける偏見、ステレオタイプ、欠陥論を基盤とした見方に警鐘を鳴らしている。

Mtawa と Mkhoma (2020)は、既存の SL を「進歩主義的」、「人道主義的」、「急進主義的」という 3 つの類型に分けている。全体的な傾向として、進歩主義は社会的課題解決、人道主義は学生の自己実現と自己研鑽、急進主義は個人と社会の変革を指向するが、批判的 SL の視点からみると、それぞれの前提、仮定、方向性、評価における価値判断の基準やそれらを行うプロセスにおいて、権力性が問われる。表 1 は、Mtawa と Mkhoma (2020)の 3 つの類型に関する説明に対して、批判的 SL の視点を入れた場合に出てくることが想定される問いを一番右のコラムに

類型	中心となる信条	SL の実践的な経験	批判的
			サービス・ラーニングの視点からの問い
進歩主義的	・ 社会に対する個人の責任に焦点化	・ 学生の社会的な意識と義務を発達させる	・ 社会的な意識や仮定が、欠陥論に終始していないか。
	・ 社会的政治的改革的課題解決のための教育という見方	・ 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	・ 解決の方向性は誰が決めるのか。
人道主義的	・ 学習者中心の発見と自己実現	・ 学生の社会化、あり方、将来像を育成する	・ 学生の自己実現のプロセスに、対象地域の人びととの間の権力関係に対する意識がどの程度働いているか。
	・ 個人の豊かさ、統合、心理的発達	・ 学生の価値のある目標を育てる	・ 自らの価値目標が他者の視点や他者との関係性に照らして批判的に省察されているか。
急進主義的	・ 社会的、個人的な解放に焦点化	・ 学生の選択の自由と意味のある行動を可能にする	・ 課題設定に当事者がどの程度参加しているか。
	・ 変革のための行動	・ 学生が自己と他者のために行動し変化をもたらす	・ 変化は誰のためのどのような変化であるか、想定される正負のインパクトについて熟慮されているか。

表 1 サービス・ラーニング (SL) の類型と批判的問い

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

追記したものである。

実際、伝統的な SL は、職業的なスキルや態度等、個人のキャリア形成に資するものとして捉えられることが多く、社会において求められるスキルや課題設定に対する批判的な視点が投げかけられることは少なかった(Clifford 2017)。貧困や社会的排除という課題においても、学生は、自分とは切り離れた「非現実性」の中に「外部者」として自己を位置づけ、その課題に対する自分自身の直接的、間接的関係性は不問にされることも多い。「自分ごと」として世界の課題を捉える、というときに強調されるのは、自己に内面化された権力性や他者と自己の間の権力の非対称性への意識よりも、共感や協働である。批判的 SL の視点は、こうした SL のあり方を、表面的な共有意識による交流や活動であり、非政治的で傲慢なアプローチと批判する。

本稿では、このような批判的 SL の視点を借りて、ジェンダーを例に、他国にジェンダー平等に対する働きかけを行う国際 SL のあり方を考察するとともに、批判的 SL に対しても批判を試みたい。まず、次節では、過去四半世紀の SL に関連した先行研究において、ジェンダーの視点について論じられている文献をレビューし、その傾向を論じる。第3節では、批判的 SL の視点から、SL におけるジェンダー

に関連した活動を問い、どのようなアプローチが批判的 SL として成り立ちうるかを検討する。第4節では、批判的 SL に対する批判的考察を試み、第5節で結論を述べる。

II ジェンダーとサービス・ラーニング

フェミニズムやジェンダー研究において、サービス・ラーニング (SL) との親和性の高さは早くから認識されてきた (Warren 1998; Walker 2000; Evans et. al 2006)。ところが、1990 年から現在までの過去 26 年間に、SL 研究全体に占めるジェンダーを扱う研究は僅か 1.7% に留まっている。表 2 に示すとおり、ジェンダー関連の SL 研究は、1990 年代にはほぼ皆無であったが、2000 年代に北米で論文数が増え、2010 年代から徐々に他地域においてもジェンダーを扱う SL 関連の研究が増えてきた。ただし、留意すべき点としては、SL とジェンダーに関する研究が主として北米や欧州で行われる SL プログラムに偏っていること、先行研究のほとんどは国内の SL を対象としており、国境を超えた異文化のフィールドへ学生が赴く国際 SL においてジェンダーを扱った論文は殆ど存在しないこと、さらには男女差に焦点を当てた研究が中心であり、LGBTQ+ の視点や、ジェンダー

全検索結果			地域が特定されている論文							
			全体	北米	中南米	ヨーロッパ	中東	アジア	アフリカ	オセアニア
1990-1999	SL論文	634	69	53	4	4	0	0	2	6
	ジェンダーに関する論文	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	ジェンダー関連の割合(%)	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2000-2009	SL論文	1708	398	307	15	13	0	16	24	23
	ジェンダーに関する論文	21	21	19	0	0	0	0	0	2
	ジェンダー関連の割合(%)	1.2	5.3	6.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.7
2010-2019	SL論文	2969	1032	686	0	74	32	87	55	98
	ジェンダーに関する論文	65	65	53	2	0	2	3	4	1
	ジェンダー関連の割合(%)	2.2	6.3	7.7	0.0	0.0	6.3	3.4	7.3	1.0
2020-2026	SL論文	1605	542	210	23	71	23	131	40	44
	ジェンダーに関する論文	28	28	13	1	8	0	4	2	0
	ジェンダー関連の割合(%)	1.7	5.2	6.2	4.3	11.3	0.0	3.1	5.0	0.0
1990-2026	SL論文	6916	2041	1256	42	162	55	234	121	171
	ジェンダーに関する論文	116	114	85	3	8	2	7	6	3
	ジェンダー関連の割合(%)	1.7	5.6	6.8	7.1	4.9	3.6	3.0	5.0	1.8

表2 ジェンダーに関連する論文数の推移 (1990～2026年)

注：地域が特定されている論文については、教育分野の世界最大のデータベースである ERIC の検索で自動的に抽出されたフィールド"location"に抽出された論文数。これをもとに地域別の数字を出している。また、ジェンダーに関する論文については該当した論文全てについて、1)ERICによって割り振られた location、2)ERICで表示されていなければ、著者の所属、出版元、事例地をもとに判断、という方法で地域を特定した。

出所：筆者作成

と人種・階級などの交差性（インターセクショナリティ）を組み込んだ分析が不足していることである。

SL 研究におけるジェンダーを扱う学術的文献は、①SL履修学生のジェンダー差に着目したもの、②SLにおけるジェンダー視点の主流化の必要性を論じる経験的学修法に関するもの、③SL活動の対象としてジェンダーに関する課題や取り組みの実践事例等、実証的なもの、に大別することができる。先行研究の多くは、上記の①のカテゴリーに入り、SLへの参加態度や動機におけるジェンダー差に着目してきた。例えば、Raykov と Taylor (2014)がカナダの大学で2005年から2012年の間にSLを履修した525名の学生を対象に行った調査では、女性の方が男性よりもSLへの意欲や将来のキャリアへの意味づけを積極的に行っていると分析している。また、Christensen ら (2015) がアメリカの大学で2012年に新入生565名を対象に質問紙調査を行った研究でも、女性の方が男性よりもSLやボランティアに対して意欲的であるという結果が示された。Christensen ら (2015) は、この結果は個人の資質だけでなく、成長過程での社会化を通じた性役割分業の潜在的適応や、公共サービスに対する心理的な動機の違いに起因していると論じている。他方、ケニアとウガンダの修士課程におけるSLを対象とした研究では、多くの女性が家族をケアする役割を担っているため、SL活動に充てられる時間が男性と比べて制約されるなど、ジェンダーに基づく構造的制約が明らかにされている (Wao et. al 2021)。その他にも、ジェンダー視点を十分に組み込まないSLは、無意識のうちに既存のジェンダー・バイアスや権力関係を再生産する危険性があることを示唆する研究が多い (Bosch et. al 2021; Christensen et. al 2015; Novek 2010; Warren 1998)。

ジェンダー主流化に関しては、最初にSLにおけるジェンダー視点の必要性を論じた Warren (1998)が、人種、ジェンダー、階級に配慮したファシリテーションの必要を指摘した。また、最近の研究は、SLがその対象としてジェンダー課題を扱うだけでなく、その前提となる認識枠組みとしてジェンダーの視点をを用いる必要性を論じている (Bosch et. al 2021)。Bosch らは、SLにジェンダーというレンズを組み込むことで、SLを単なる「ボランティア経験」として終えてしまうリスクを退け、社会構造の不平等を認

識し、真の社会正義を追求するための主体的変容を促す教育手法とすることができると述べている。そのために、SLの設計、実施、リフレクション、その全ての段階においてジェンダーの視点を組み込むことを提案し、さらに、ジェンダーだけでなく、人種や階級などとの交差性（インターセクショナリティ）も踏まえた分析を行う必要もあると述べている (Bosch et. al 2021)。

ジェンダーを扱うSLの実証的研究は限られているものの、既存の実証的な研究は、ジェンダーに関するSL実践が持つ特徴や学修効果、評価方法の工夫の必要などについて論じている。例えば、Stahly ら (2007)は、ジェンダーと関連する学際的なSL実践の複数の事例報告の中で、学生たちを地域社会の一員と位置付け、SLが単なる奉仕活動を超え、社会正義に向けた学生の主体的な意識変容を促す有効なフェミニスト・ペダゴジーであることを、多様な専門分野の文脈から論じている。また、林 (2019)は、ジェンダーに関する行政機関の講座運営サポートといった非対人支援においても、適切な活動設計とリフレクションがあれば、既存の認識枠組みを揺さぶる変容的学習をつくり出すことは可能であると論じている。具体的には、リフレクションを通じて、学生たちは自分には無関係だと思っていたジェンダー課題が、自分の趣味や嗜好にまで影響していること（すなわち「適応的選好 (adaptive preference)」）に気づき、そのプロセスの中で当事者性を獲得していった経緯と、受入センターの職員が学生のセクシュアルマイノリティに対する自然な共感と受容から学びを得るといった双方向的な学びについて報告している。

日本ではまだ一般化していないが、北米を始めとする海外の実践事例においては、SLが専門科目の中に位置づけられることが多い。特に、フェミニスト・ペダゴジーやセクシュアリティの社会学といったジェンダーに関する専門科目の中でSLを位置付けているものがある。SLを専門科目の中に組み込むことで、学生がジェンダー化された個人的経験を社会構造の問題として捉え直し、批判的意識や当事者性を形成する契機となることを明らかにしている (Evans et. al 2006; Huisman 2010; Novek 2010; Bach and Weinzimmer 2011)。具体的には、教室での講義と、地域でのSL実践が結びつくことで、単なる座学よ

りも深い理解が得られ、多くの気づきが生まれる (Evans et. al 2006)。そして、学生は家庭内暴力等のテーマを抽象的な概念としてではなく、社会構造と密接に関わる「生きた現実」として批判的に分析する力を養えると論じられている。

さらに、SL を社会調査の手法として捉える視点もある。例えば、Huisman(2010)は、移民女性へのオーラルヒストリーと SL を統合した教育実践の事例を提示し、学生と移民女性、あるいは研究者と対象者の間の協働とパートナーシップを重視する点で、SL とオーラルヒストリーの手法は親和性が高いと述べる。学生が移民女性のライフストーリーを記録することで、個人の人生を社会、歴史的背景の中に位置づけ、自身の特権性や社会的不平等を批判的に分析することが可能になったと分析している。また、学生が書いたレポートやプレゼンテーションを、インタビューに協力してくれた女性たちや地域団体と共有することで、一方的な調査研究ではなく、互恵的な知の創出を目指している。フェミニスト・ペダゴジーに基づいたこの SL 手法は、教室での理論習得だけでは到達しにくい、社会正義に向けた主体的な意識変容を学生にもたらすものであると認識されている。

このように見てくると、過去の SL とジェンダーに関する先行研究は、SL の教授法や実践におけるジェンダー配慮や主流化に関するものが多く、ジェンダー平等に介入する国際 SL の課題について触れているものは管見のところ存在しないようである。ただし、先行研究の知見は、対象とされる社会の人びとと関わることによって、ジェンダー構造に関する現実を共に認識し、経験を共有しながら改善策を見つけていくという意味での互恵性や協働性の可能性を示唆している。さらに、フェミニズムがそもそも社会構造の権力性を批判的に問う視角であることから、批判的 SL の視点とも共通点を見出すことができる。

Ⅲ 批判的サービス・ラーニングの視点からジェンダーに関する国際 SL を問う

批判的サービス・ラーニング (SL) を牽引する Mitchell(2007; 2008; 2020)は、批判的 SL の3つの要

素を挙げている。それらは、①社会的なニーズを満たすだけでなく、構造的な不正義を取り除くための社会変革の指向性、②SL に関わるすべてのステークホルダー間の権力の再配分、③コミュニティのパートナーが相互に尊重し、利益を共有できる本物の関係性の構築、である(Pierce, 2025)。

批判的 SL に関する先行研究は、国際 SL におけるジェンダー課題に関する活動に特定して論じていないが、ここには、権力の多重性が存在しうることから、批判的 SL の視点から、重要な示唆が得られる。すなわち、対象となる社会におけるジェンダー構造とサービスを行う学生たちの社会におけるジェンダー構造が異なる中で、国の経済的地位、学生たちの社会経済的地位、教育レベルが、対象となるコミュニティの構成員との間に明らかな権力の非対称性が存在する場合に、社会的正義をどのように SL の中で追求できるのか、という問いである。

この問いに応えるためには、対話の質が鍵であろう。学生と対象地域の人びとの間の対話が、学生が課題を判断し、解決策を対象地域の人びとに提示するよう促すのではなく、自らの特権や抑圧者としての立場に気づき、そうした認識枠組みを振り返り作り変える経験をできるような問いや場を用意しなければならない(Kahl, Jr., et al. 2022)。学生は、単に社会変革の結果を出そうと必死になるようなプレッシャーの中で活動するのではなく、対象地域の多様な人びととのインタラクティブな対話を通して、自らの特権、権力、視野の限界等の制約に気づき、そこから脱却する努力ができる時間的、心理的な余裕をもつ必要がある。Shea ら(2023)は、学生たちが自らの制約に気づいた際の居心地の悪さを用いて、自ら内面化し制度化された知識を脱構築し、批判的な視点で再構築することが肝要であると説く。その際に最も重要になるのは、教員の「支え、怯まないパートナー」としての役割であると指摘する (Shea, et al., 2023, p. 210)。教員には、学生に対するケア、意図、時間、明確な実行のための戦略、活動のための構造的な障害を取り除く努力が求められる (Maddox and Trost, 2025)。

表3は、批判的 SL が示唆する重要な問いを、ジェンダーに関する国際 SL に当てはめたものである。表1の右のコラムから取った批判的 SL の観点に対して、ジェンダーに関する国際 SL の場合に留意し

批判的 SL の観点		ジェンダーに関する国際 SL 活動の留意点
問いの立て方	社会的な意識や仮定が、欠陥論に終始していないか	・欠陥論から議論するのではなく、何が誰によってどのように問題化しているのかを、多角的な視点で検討する。 ・対象地域におけるジェンダーに関連する先行研究をレビューし、これまでの研究における知見と疑問点を整理する。
	そもそも変化は求められているのか。変化は誰のためのどのような変化であるかについて熟慮されているか。	・課題そのものの背後にある搾取構造や権力構造に注目し、どのような制度、規範、意識が複合的に作用して人々の選択肢を阻害しているのかを確認する。 ・ジェンダーだけでなく、その他のカテゴリーとの交差性（インターセクショナリティ）にも目を配りながら、誰にとって都合の良い変化であるかを批判的に問い、コミュニティにとっての「良い変化」の本質を議論する。
ポジショナリティ	自らの価値目標が他者の視点や他者との関係性に照らして批判的に省察されているか。	・自らの所属する社会におけるジェンダー構造を分析し、自らの日常においてどのようなジェンダー規範がアイデンティティや選択肢を規定しているかについて省察する。 ・社会構造における不平等性や社会的正義について、自らの社会における批判的視点を確立する。 ・対象地域の多様な人びととの対話と観察を通して、聴く姿勢を重視し、対象社会の人びとの社会規範やジェンダー規範を理解する ・対象社会のジェンダー構造を理解するプロセスにおいて、自らの社会におけるジェンダー構造に対する自らの立ち位置を振り返る。
活動における振り返り（リフレクション）	解決の方向性は誰が決めるのか。	・多様な人びととの対話を通じて、対象地域において協働できる観点を整理し、活動の方向性を合意する。
	学生の自己実現のプロセスに、対象地域の人びととの間の権力関係に対する意識がどの程度働いているか	・自らの人種、国籍、ジェンダー・セクシュアリティ、年齢、学生という地位等が対象地域においてもつ意味を理解する。 ・自らの課題意識が対象となる地域において正義とされるのかについて繰り返し振り返る。 ・対象地域の人びとの間にある権力関係について、ジェンダーの観点だけでなく、貧困、土地所有、民族、宗教といった観点からも観察しながら、どのようなジェンダー平等が望まれるのかを慎重に観察し、行動する。 ・自らのサービス活動の影響を受ける個人や集団を観察し、その内部における権力関係にどのように作用するかを観察し、行動を調整する。
	課題に関係する当事者がどの程度参加しているか。	・多様な人びととの対話や関わりを意図的に行う。 ・女性の中の多様性にも目を向け、一人ひとりのジェンダーに関する考え方や行動様式を理解する。

表3 批判的 SL の観点からみたジェンダーに関する国際 SL 活動の留意点

出所：筆者作成。

なければならないと考えられる点を提示した。まず、問いの立て方については、先行研究レビューを批判的視点から行い、欠陥論ではなく、何が誰によって問題化されているのかを、多角的に検討することが重要である。その上で、課題の背後にある権力構造、搾取構造、他の要因との交差性（インターセクショナルリティ）を検討し、目指されるジェンダー平等の本質を議論する必要がある。

次に、学生が自らポジショナリティを形成するに当たっては、対象地域におけるジェンダー課題だけでなく、自らの社会におけるジェンダー課題とその構造的要因や権力構造に目を向けた上で、ポジショナリティを自問自答するプロセスが重要である。対象地域の人びとの声に耳を傾け、ジェンダー課題に対する相互理解を進めるためには、結論を急がず、課題を理解し、目指すべき方向性に対する自らと対象地域の人びとの多様なポジショナリティを認識する必要がある。活動の過程においては、こうしたポジショナリティを自覚した上で、活動が対象地域の誰のどのような変容を促し得るのか、それが対象地域の誰のポジショナリティと呼応するのかを、対話を通して慎重に吟味し、社会的正義とは何かを批判的に考える振り返りの機会を頻繁に設けることが重要である。その上で、活動の方向性を見直し、修正する余地を残すことも必要である。

IV 批判的サービス・ラーニングを問う

前項では、社会変革、権力の再配分、本物の関係性を特徴とする批判的 SL の視点からジェンダー課題を扱う国際 SL において留意すべき点を論じたが、本項では、批判的 SL の視点を批判的に論じてみたい。

まず、批判的 SL は、大学や学生のコミュニティとの間の権力の非対称性を問題視するが、学生間の多様性についての教授法について十分に吟味できていない。北米における批判的 SL の実践例のインパクトは、権力構造を問い、より社会的に関与する姿勢を持つという意味において、より特権的な白人や教育レベルの高い家庭の学生に対して大きく出ており、白人以外の有色人種の学生や高等教育に家族内で初めてアクセスする第一世代と呼ばれる学生たちは、不平等の構造をよりシステムとして深く

分析する視角を身に付けることに留まったと報告されている(Saavedra, Ruiz, & Alcalá, 2022)。SL の「する側」「される側」の真の関係性の構築と同時に、SL にグループとして関わる学生間の真の関係性の構築にも目を向ける必要性が示唆される。そこにこそ、権力構造の交差性（インターセクショナルリティ）をより強く認識できる機会が隠れているのではないだろうか。

第二に、批判的 SL の視点は、社会変革的な意識に焦点が当たっているが、しばしば権力をもたない周辺化されたコミュニティのポジショナリティについては批判的に論じていないことが多い。例えば、カナダの学生たちが国際 SL においてウガンダのコミュニティと本物の関係性を築こうとする過程の中で、受入先コミュニティにおける白人優位主義的な発想や援助依存の姿勢が、対等な関係性を阻む事例も報告されており、内面化された植民地主義的な搾取構造に働きかけることの難しさが露呈している (Grain, 2019)。批判的 SL が大学のカリキュラムとして位置づけられる限り、コミュニティとの間に学びの非対称性を生む、という矛盾にも向き合わなければならない。コミュニティが自らが被っている不平等な状態を社会構造として分析する視角を身に付けられるよう、大学の SL プログラムが機会を提供することも、より強く意識される必要があるのではないか。互惠性を築く対象となるコミュニティにおける事前の準備への関わり方についても、もっと議論する必要があるだろう。

第三に、批判的 SL の考え方は、既存の権力構造に働きかける際に、大学と対象地域、特権的な人とそうでない人を分ける対立軸で権力関係を捉える傾向にあるが、アジア・アフリカの共同体主義に根差した社会における自己と他者を分けない考え方に学ぶものがあるのではないかと、この視点を提供したい。例えば、フィリピンには、外部者と内部者として人を捉えるのではなく、場を共有する者として他者を自己の一部に位置づける *Kapwa* という概念がある(Matienzo, 2025)。ケニアの貧しい農村地域では、コミュニティの外部としての教師とコミュニティ内部の間の権力の対立構造よりも、協働に向く意識が強く、この共同体意識が、各人が正規に与えられた役割や権力の範囲を超えることがよくある (Nishimura, 2019)。つまり、そもそも権力者とそう

でない者を「分ける」という発想に限界がある可能性はないだろうか。筆者の一人が学生と日本の農村部で SL を行った際、学生たちがいくつか社会的な構造に関する批判的意識を持ってコミュニティの人びとと対話しようとした際、コミュニティから、「まあ、まずはこの町のメンバーになって慣れてください」という反応が返ってきたことがある。アジアやアフリカにおけるコミュニティは、しばしば課題の共有よりも関係性によって成り立つ信頼関係を基盤にする。「分けて批判する」よりも「慣れて受け容れる」ことが求められる社会における批判的 SL の形は異なる可能性がある。

最後に、権力の再配分の過程における学生に対するケアの視点である。アメリカの事例では、先住民の住む地域における活動において、人種間の正義についての議論で地域の人びとの怒り、悲しみ、恥の感情に対して、学生たちが罪の意識や無力感を感じることがあったと報告されている (Maddox and Trost 2025)。筆者らの経験においても、国際 SL を実施した後、学生が無力感を訴えることがある (Nishimura and Yokote 2020)。こうした無力感は、上記の第三の視点 (分ける視点はどれだけ必要か) と関連しているかもしれない。過度な非対称性への注目は、かえって他者化 (Othering) を通して他人事化につながる危険性がある。批判的 SL において権力構造を問う過程における負の感情、無力感や焦燥感にどう向き合うのかについての知見も重ねる必要がある。

V おわりに

批判的 SL の視点は、社会的正義という観点から、従来の SL に対して重要な倫理的観点を提供する。この観点は、国際 SL や国際協力を新植民地主義や文化帝国主義として批判する視点とも呼応するが、SL を改良するという意図を持っているという意味で、批判的 SL は、文化相対主義の曲解に基づく不干渉や高みから権力性を問題化する机上の空論と一線を画している。偏見と欠陥論に基づく救世主コンプレックスも、不干渉に徹する姿勢や貧困や伝統の美化も、既存の権力構造の非対称性に対して当事者性を持ってコミットしていないという意味では、どちらも批判的 SL の批判の対象となりうる。社会課題の解決のための経験的学修における倫理的で

建設的な当事者性の構築こそが、批判的 SL が打ち出す重要なテーマである。Freire (1970) が『被抑圧者の教育学』の中で、以下のように論じたとおり、SL は学びの中で社会的正義を追求し、行動しつづける姿勢を涵養するものである。

愛は怖れではなく、勇気の行動であり、人間へのコミットメントなのである。どのような場合でも被抑圧者における愛の行為は、自らをそのようにあらしめているものへの改革のコミットメントとして現れる。自由と解放を求める、ということ。愛に満ちたコミットメントなのだから、対話的なのだ。(三砂訳, 2011, pp. 122-123)

筆者の一人は、今夏、教員主導 SL プログラムで、ケニアのマサイの村に 4 名の学生を連れて、対象地域のローカル NGO が取り組むジェンダー平等を目指す取り組みをともに行う予定である。13 年間にわたり調査研究を行い、国際協力プロジェクトも実施した地域であるが、権力と向き合う際に感じる居心地の悪さをいかに建設的に克服するのかという課題は、未だに筆者自身の課題でもある。ただ、一つの実感は、自らのポジショナリティにどう向き合うかによって、見えるものやできること、経験の捉え方が変わるとともに、対象地域の人びととの関係性が変わるということである。お互いに出会うことによって新たな発見が生まれ、共通の認識を形作っていく過程には、互いの学びと変容がある。権力構造を不変なものとして自らのポジショナリティに限界を課すのではなく、文化を超えて共通の社会的正義を求めて行動しつづけることは、分断の中で対話を諦めず、平和を希求していくことにつながるのではないだろうか。

参考文献

- 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.
- Bach, R., & Weinzimmer, J. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a Sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/0092055X10390647>
- Bosch, N. V., & Freude, L. (2021). Service learning with

- a gender perspective : Reconnecting service learning with feminist research and pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136–149.
<https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- 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.
- Christensen, R. K., Stritch, J. M., Kellough, J. E., & Brewer, G. A. (2015). Identifying Student Traits and Motives to Service-Learn: Public Service Orientation Among New College Freshmen. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 1–24.
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1–13.
- Evans, S. Y., Ozer, J., & Hill, H. (2006). Major service : Combining academic disciplines and service-learning in Women's Studies. *Feminist Teacher*, 17(1), 1–14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder. (三砂ちづる新訳(2011)『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房)
- Grain, K.M, T. Katumba, D. Kirumira, R. Nakasiita, S. Nakayenga, E. Nankya, V. Nteza, and M. Ssegawa (2019). Co-constructing knowledge in Uganda: Host community conceptions of relationships in international service-learning. *Journal of Experiential Education*, 42(1), 22–36.
- 林加奈子. (2019). 「ジェンダー、セクシュアリティとサービスラーニング」『サービスラーニングの実践と研究』, 1, 66–75.
- Huisman, K. (2010). Developing a sociological imagination by doing Sociology : A methods-based service-learning course on women and immigration. *Teaching Sociology*, 38(2), 106–118.
<https://doi.org/10.1177/0092055X10364013>
- Kahl, Jr., D. H., Atay, A., Amundson, N. G. (2022). Countering the service-learning privilege problem through critical communication pedagogy and Critical Assessment. *Journal of Communication Pedagogy*, 6, 271–278.
- 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.
- Maddox, P. L. and Trost, J. L. (2025). Who benefits? Critical service-learning model. *Teaching Sociology*, 53(1), 31–45.
- Matienzo, R. A. E. (2025). Back to indigeneity: The philosophy of loób and kapwa as education's past and future. *Educational Philosophy and Theory*, 57(1), 65–78.
- Mitchell, T. (2007). Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/10665680701228797>
- 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., & Latta, M. (2020). From critical community service to critical service learning and the futures we must (still) imagine. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(1), 3–6.
- 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. (2019). Community participation in school governance: The Maasai community in Kenya. *Prospect*, 47(4), 393–412.
- 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.
- Novek, E. M. (2010). Women's studies in communication service-learning is a feminist issue : Transforming communication pedagogy. *Women's*

- Studies in Communication, 22(2), 230–240.
<https://doi.org/10.1080/07491409.1999.10162422>
- Raykov, M., & Taylor, A. (2014). Gendered attitudes and outcomes of community. *Malta Review of Educational Research*, 8(1), 80–101.
- Pierce, A. J. (2025). Restorative justice as a framework for critical service-learning. *Michigan Journal of Community Service learning*, 31(2), 1–17.
- Saavedra, J. A., Ruiz, L., & Alcalá, L. (2022). Critical service-learning supports social justice and civic engagement orientation in college students. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 28(1), 1–28.
- Shea, L., Harkins, D., Ray, S., and Grenier, L. I. (2023). How critical is service-learning implementation? *Journal of Experiential Education*, 46(2), 197–214
- Stahly, G. B. (2007). Introduction. In G. B. Stahly (Ed.), *Gender, Identity, Equity, And Violence: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning* (1st ed., pp. 1–10). New York: Routledge.
- Walker, T. (2000). A Feminist Challenge to Community Service: A Call to Politicize S-L. In B. J. Balliet & K. Heffernan (Eds.), *The Practice of Change: Concepts and Models for S-L in Women's Studies* (pp. 25–45). DC: American Association for Higher Education.
- Wao, H., Otendo, C. O., Syonguvi, J., Muriithi, P., Kadengye, D. T., & Brodin, E. M. (2025). Encouraging social innovation for combating poverty: master's students' gendered experiences with a service-learning intervention in Kenya and Uganda. *Studies in Doctoral and Postdoctoral Education*, 13(2), 171–187.
<https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2021-0054>
- Warren, K. (1998). A Call for Race, Gender, and Class Sensitive Facilitation in Outdoor Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, 21(1), 21–25.

現地は学生の学びのためにあるのか

—免罪符としての「学び」に安住しないために—

Is the Local Site There for Students' Learning? : Moving Beyond "Learning" as a Moral Alibi

加藤 恵津子

Etsuko Kato

国際基督教大学 教養学部 文化人類学 教授

サービス・ラーニング・センター長

Professor, Cultural Anthropology, College of Liberal Arts, International Christian University

Director, Service-Learning Center

「サービス・ラーニング」の「ラーニング」という要素は、「罪」であると同時に免罪符にも見える。学生という、コミュニティにとって必ずしも理想的ではない働き手を送り込み、「学びのため」という錦の御旗を掲げて粗相を許してもらう。こうした「学生の学び中心主義」から来るコミュニティへのデメリットを少しでも減じるために、送り出す側がすべきことは何か。文化人類学、特にその実習との比較から（自己）批判的に考察する。

-
- I はじめに：大学教育に内在する「罪」
 - II 二つの批判的潮流：サービス・ラーニングと文化人類学
 - 1 批判的サービス・ラーニング
 - 2 文化人類学における（自己）批判
 - III 実習がコミュニティに与えるデメリット：サービス・ラーニングと文化人類学
 - 1 サービス・ラーニングの「功罪」
 - 2 文化人類学実習の「功罪」
 - IV むすびに：「学生の学び」を免罪符にしないために

I はじめに：大学教育に内在する「罪」

被災地は学生の学びのためにあるわけではない、と思うリクエストがある時もありますが、反面、本気で珠洲に関わりたい、震災を研究に生かしたいと、ボランティアのため車中泊覚悟で乗り込んで来たり、片道 50 分かけて宿泊場所から来ている学生さんと会うことがあり、被災者の 1 人として奮い立たされる気持ちになりました。

これは、自身が被災しながらボランティア団体を立ち上げた石川県珠洲市の市民の方から、2024 年 11 月にいただいたメールの一部である。珠洲市を含む能登半島はこの年、元日の大地震・津波と、9 月の豪雨という二つの大災害に見舞われた。筆者が秋学期の授業で、この方にオンライン・ゲストレクチャーをお願いしていた日の数日前、二つ目の災害が同地を襲った。上のメールはレクチャー後の講師とのやりとりであり、筆者は、自分が指導する大学院生が研究のために同地を訪れてもよいか相談していた。

「被災地は学生の学びのためにあるわけではない」。この端的な表現ほど、大学教育のグロテスクな姿を筆者に教えてくれたものはない。大学教員が研究者として、困難やニーズがありそうな被災地などのコミュニティに土足で踏み込み、しかも何も現地にもたらさないことは、これまでも被災地の人々から直接・間接に批判されてきた（例えば菅 2013 が描写する、中越地震の被災地・新潟県山古志村の村民の語り）。しかし、教育者としての大学教員もまた、「学生の学び」を錦の御旗として同様のことをしがちのようだ。「最近になって、いろんな大学が研究や学びなどに珠洲に入ってきているように感じます」―冒頭の引用文の前に書かれたこの一文からは、大災害から半年ほど経つと、大学教員は被災地を「研究や学びにふさわしい地」と見なす習性があることがわかる。しかも、研究という明らかに自己利益的な目的で行くよりも、「若く純粋な」学生と被災地に行く、またはかれらを送り込む方が、大学教員の罪悪感も少なく、コミュニティの人々も断りづらいたと想像される。しかし一方で、「本気」の学生が来ることがコミュニティの人々を奮い立たせうること、上のメールは物語っている。

本稿では、大学の実習プログラムに伴う「学生の学び中心主義」とでも呼べる教員のメンタリティを、批判的に（自己）考察する。サービス・ラーニング（以下、SL）においては、サービス（コミュニティに仕える）もラーニング（学ぶ）も「善」とあるという前提がある。SL に宗教改革的な性格を読み取り、それまでの大学における利己的な知の追求に対する「償いのプログラム」とまで呼んだ研究者もいる（西尾 2005, 40、Wood 2002 の講演録を引用）。しかし、「それまでの学問（＝悪）」と自らをきれいに切り離し、善良意識に安住する方が罪深いように、筆者には思える。実際、この発言から四半世紀を経た今、「サービス」についても「ラーニング」についても、より慎重かつ批判的な議論が積み重ねられているはずである。

本稿ではこのうち「ラーニング」に、しかも学生にとってではなく教員にとってのそれに焦点を当てる。SL を運営するには、教員が「学生の学び」を前面に打ち出してコミュニティと交渉し、必ずしも理想的な働き手ではない学生という存在をホスト団体に送り、学生が粗相や失礼をすれば許していただくことが必須となる。こうした粗相や失礼は、たとえマイクロなものでも、コミュニティにデメリットを与えないわけにはいかない。こうしたデメリットを少しでも減じるために、送り出す側がすべきことは何だろうか。

この問いを考えるにあたって参照したい点が二つある。一つは本号のテーマである「批判的サービス・ラーニング（critical service-learning）」と呼ばれる教育学の潮流、もう一つは筆者の専門である文化人類学の自己批判的な潮流と、調査実習の経験である。

II 二つの批判的潮流：サービス・ラーニングと文化人類学

1 批判的サービス・ラーニング

文化人類学の教員として SL を視ている筆者にとって、大学プログラムとしての二者には共通点が多い。実践（実習）型であること、現地に則した臨機応変なふるまいや問いの見直しを学生に求めること、現地における自身の立ち位置（ポジションリティ）について、絶えず振り返り（リフレクション）

を求めることなどである。ただ、大きな違いもある。SL では、現地に仕え、現地にとっての善を為すこと（サービス）が必須であり、ラーニングはそこからしか来ないが、文化人類学では現地の文化について「知る」こと（ラーニング）が第一の目的であって、サービスは求められていない。実際に文化人類学は、SL とは逆に、現地から情報やモノを一方的に奪っていく収奪型の学問の極致であり、それゆえ、後に述べるように半世紀ほどの厳しい（自己）批判の歴史を持つ。

もう一つの大きな違いは、文化人類学の教員は自身が現地に入っていく研究者であっても、学生をどこかに送り込むことについての議論は仕事の中心ではない（ただし後述するように、課題や実習として学生に現地調査を課す時は別である）。いっぽうでSL の教員は、第一義的に、学生をコミュニティ（文化人類学という現地）に送り込む教育者、または学生をどう送り込むかを研究する教育学者である。このようにSL は、大学プログラムの中でも目立って学生中心主義的である。さらに「現地に仕え、善を為せ」という、ほぼ誰からも反対されない教条を掲げるそのプログラムは、大学教育としては素朴すぎるようにも見える。

上の二点目、すなわちプログラム自体が持つ素朴さへの疑問として、20 世紀終盤より、アメリカ合衆国のSL 内部から生じた「批判的サービス・ラーニング」と呼ばれる潮流がある（より詳しくは、本号冒頭の黒沼の章を参照）。「伝統的サービス・ラーニング」との対比でこの語を明確に用いたミッチェルによれば、「伝統的SL」が、サービス対象となる個人のニーズを満たす行為や、学生の人格形成や成長（つまり「学び」）に主要な関心を置いているのに対し、「批判的SL」は明確に「社会正義（social justice）」や「社会への関心（social awareness）」に軸足を置いている（Mitchel 2008, p.50-51）。

例えば伝統的SL は、ホームレスの人々に食事を提供することを学生に促す一方で、ホームレスという存在を生むそもその社会的な不平等について学生に問わせたり、それを変えるための政治的アクションを促したりすることはない。このように政治的に骨抜き（depoliticized）のプログラムはかえって社会の現状を肯定し、不平等を再生産してしまう。よって教員は、学生の成長と同じくらい、コミュニテ

ィが持つ関心事や困難、社会変革、権力の再配分を重視すべきであり、そのために大学はコミュニティとの間に長期的で真正なパートナーシップを結ぶべきだ、とミッチェルは唱える（Mitchel 2008, pp.51-53）。「学生の学び」という無難な関心から、社会正義という、より政治的で論争的な関心へと教員の発想の転換を促すのである。

批判的SL をさらに批判的に発展させて興味深いのは、SL に内在する植民地主義、特に「入植者植民地主義（settler colonialism）」の指摘である。入植者植民地主義とは、先住民族に注目した時に浮かび上がる植民地主義の一形態である。従来の植民地主義が、征服した土地の住民を労働力として搾取するのに対し、入植者植民地主義は、「開拓者」として自国民を送り込んで征服した土地において、先住していた民族を「いなかったもの」として追放・抹消する（Wolfe 1999, pp.1-2）。

ミッチェルと同じくアメリカの研究者であるサンティアゴ＝オルティスは、ミッチェルの議論には植民地主義批判の視点が欠けていると述べ、コミュニティSL における先住民族と黒人（アフリカ系奴隷の子孫）のコミュニティを以下のように比較する。

この二つのグループの植民地主義の経験は異なる。よって、脱植民地化（decolonization）も同じやり方では達成できない。先住民族出身の研究者ならこう言うだろう。先住民性に関して言えば、ポストコロニアル理論などというものは存在しない。なぜなら入植者植民地主義の構造は、先住民族を抹消すべく、今も執拗に続いているからだ。（Santiago-Ortiz, 2019, p.48, Daza & Tuck, 2014 を引用。筆者私訳）

残念ながら、サンティアゴ＝オルティス自身は先住民族コミュニティでの学生サービス活動を指導していないのか、上記論文には具体的なケースの描写はない。しかしアメリカの批判的SL が、ホームレスや高齢者、移民といった定番のコミュニティに対する社会正義のみを論じることで、植民地主義の歴史から巧妙に目をそらしているならば、この批判は痛烈である。また植民地主義は、人種、階層、ジェンダーなどと交差しながらヒエラルキーを創出し、それを固定化する作用を持つ（Santiago-Ortiz,

2019, p.48, Patel, 2016, p.7 を引用)。このため、「貧困層」や「DV 被害女性」といった一つの要素だけで人をくくり、その人がアフリカ系奴隷の子孫なのか、先住民族なのかを問わずに「批判的」SL を行っても、それは植民地主義を放置することになる。

それでは、SL を通して植民地主義に反対するため何をしたらよいのか。サンティアゴ＝オルティスは「先住民族にとっての土地の重要性を理解すること」「参加型アクション・リサーチ、オーラル・ヒストリー、証言 (testimonios)」などの手法を入れること、「連帯 (solidarity)」することを挙げる (Santiago-Ortiz, 2019, p.49)。ただ、これらの提案はサービスというよりも研究、およびアクティビズムの勧めであり、学生の中でも上級学年の、社会科学の専門科目を通して十分に植民地主義批判や質的調査のスキルを身に付けた、社会変革に関心のある者だけを選ぶことになりそうである。また指導教員は、このトピックに習熟した研究者かつアクティビストである必要がある。これは、SL プログラムを教員の専門性に則して学部学科別に行っている国々や大学では実現可能かもしれないが、本学のようなリベラルアーツ・カレッジの、しかも専攻決定前の1～2年生が多く履修する全学的プログラムとしてのSLにはマッチしないと思われる (ただし本学でも、教員の応募に基づいて開講される上級科目「教員主導サービス・ラーニング」でなら実現の可能性はある)。

2 文化人類学における (自己) 批判

さて、数ある批判的 SL の論文の中から Mitchel (2008) と Santiago-Ortiz (2019) の二つを取り上げた理由は、これらが文化人類学で起こっている (自己) 批判を想起させ、SL と文化人類学、それぞれの「学生の学び」問題を照らしだすのにふさわしいからである。

前述のように、収奪型の学問である文化人類学は、第二次世界大戦後の旧植民地の相次ぐ独立を経て、ポストコロニアル研究が台頭した 1970 年代以降、厳しい (自己) 批判を浴びてきた。文化人類学が本質的に植民地主義的な出会いの上に成り立つ学問であるという批判 (Asad 1973) や、「文化を書く」ことに伴う政治性やフィクション性への批判 (Clifford and Marcus 1984) は、いまや文化人類学の一部であり、大学の基礎科目の必須内容である (なお「批判

的人類学 (critical anthropology)」は、古典的・固定的な文化観を疑問視する、より幅広いポストモダンの議論の総称である。例えば Gupta and Furgason 1997, Nugent 2012)。文化人類学はもはや、知的好奇心と人類愛に燃える研究者が、異文化の他者を理解するという純粹に学術的・平和的な目的のために行う学問だとの幻想を持つことはできない。「調査し、書く者」(多くの場合、欧米の、中産階級以上の白人系研究者) と「調査され、書かれる者」(多くの場合、旧植民地の非特権層)の間には圧倒的なパワーの不均衡がある。あるいは調査者は現地からの批判を封じるため、自分より力のない者をわざわざ選んで調査すると言ってもよい。この時「文化」は、決して非政治的な美しい営みではなく、むしろそれを調査する者の政治性を覆う隠れ蓑となる。

こうした「文化」の非政治的な装いへの批判は、ミッチェルによる「サービス」の非政治化への批判と似ている。学生の心理を想像して言えば、政治に関わって批判されるのは嫌だという学生が、「文化」なら安心して研究できると考えて文化人類学を履修するのと、「サービス」なら誰からも批判されずに安心して善いことができると考えて SL を履修することは似ている。また、自分より弱い立場の人々 (国外であれば発展途上国、国内であれば民族的・性的マイノリティ、高齢者、障がい者、生活困窮者、不登校児童など) の所に出かけていき、調査またはサービスの対象にする傾向がある点でも二者は似ている。文化人類学の場合、古くは「応用人類学」、後には「実践人類学」「公共人類学」あるいは「支援のフィールドワーク」(亀井、小國 2011) などと呼ばれる分野にあたる、開発援助や福祉の現場の調査は、支援に「役に立つ」と言い切らないまでも「影響を与える」ことを目指しており (佐藤 2011, 37)、SL との親和性が高い。

自分より弱い立場の人々へのこうした調査やサービスを、「善いことだから」という漠然とした理由で、しかも短期間でやろうとすると、「自分がいかに恵まれているか知った」といった切り離しや、「自分には何もできない」という無力感 (本号の西村と近江の章を参照) につながって終わる可能性がある。いっぽう、学生が自分の脆弱性やマイノリティ性を自覚しながら調査地やサービス先を選ぶ場合は、より自分ごととしての「学び」や、「できることをして

いこう」という長期的視点に至る可能性がある。ただそれでも、ミッチェルやサンティアゴ＝オルティスが求めるような社会正義や政治的アクションを学生たちが希求するようになるかは別問題である。また教員自身がどれほどアクティビストとしての自認を持っているか、具体的なアクションをどこまで学生に要求するか、大学がそうした要求をどこまで教員に許容するかという問題もある。

まとめるならば、SLでも文化人類学でも、社会正義への希求なしに、自己の成長や知識のためだけの「学び」を学生に促すことは誤りであると筆者は考える。それは大学のプログラムである限り、SLも文化人類学も、社会批判に基づくものでなければならないからである。そして社会正義とは、「社会」という匿名の他者集団を漠然と批判することではなく、自己の立ち位置を批判する苦しさを伴う。このことはどちらのプログラムにおいても、実習前に明確に学生に伝える必要がある。また実習後には、このプログラムを通して培った社会正義への希求を、どんなに小さくてもなんらかのアクション（アクティビズム）に結び付けてほしいという明確なメッセージを学生たちに送ることも不可欠だと考える。実際には、アクティビズムを実践する学生は、数十名中ひとりか二人、いるかないかだとしても。

以上が、SLおよび文化人類学の批判的潮流から照らし出すことのできる、二者の「学生の学び」に共通の問題（の一部）である。そして上述の筆者の提案は、「学生の学び」を自己完結的にしないために、教室で教員ができることである。しかしSLも文化人類学も、「学生の学び」のハイライトは教室外で行われる実習にある。教室で教員がどんなに理想論を唱えても、実習自体がコミュニティのためになっていなければ元も子もない。二者の実習は、果たして現地の人々のためになっているのだろうか。

Ⅲ 実習がコミュニティに与えるデメリット：サービス・ラーニングと文化人類学

1 サービス・ラーニングの「功罪」

大学プログラムとしての実習は、本質的に「学生の学び」のためにあるものであり、コミュニティのためにあるのではない。なぜなら実習は、コミュニ

ティから要請されたから作られたプログラムではなく、他の科目との関連で、大学の都合で作られた科目だからである。その中でも、医療や福祉の職業訓練のための実習であれば、学生は特定の知識やスキルをあるていど身に付けた状態で、現場に必要な任務を果たす。だがそうした職業訓練のためにあるわけではない大学、特に本学のようなリベラルアーツ・カレッジが「サービス」と称して学生を派遣する場合、現場が求める知識やスキルを学生は持っていないことが前提となる。まして派遣される学生が1～2年生の場合、特定の学問の基礎もまだない（本学のSLプログラムも開設当初は、専攻を持つ3年生以上にサービスをさせ、学問的知をコミュニティに還元することを想定していたが、四半世紀のうちに履修生が低学年化し、現在ではむしろサービス経験が学生に専攻決定のきっかけを与えることが期待されている）。すると、コミュニティ側にとって本学の学生を受け入れる理由は「大学生（ICU生）だから」以外の何ものでもない。であれば、コミュニティ側に「学生の学びのため」という漠然とした目的を理解いただき、専門性のない学生が現場にいることのメリットを見い出していただくことが必須となる。いわばコミュニティ側に、学生がいるメリットを「創出」いただき、それがデメリットを上回ると判断いただいて初めて、受け入れが成立するのである。ここには「大学生がいる方がサービスの受け手（子供など）が喜ぶ」「若い人にこの活動を知ってもらえることが嬉しい」など、学生の若さにメリットが見い出されるケース、「SNSで発信してほしい」「英訳してほしい」など、若者ないしICU生が持つとされるスキルに期待が寄せられるケース、「職業訓練の実習生とは異なり、個性的で予測不能なICU生の反応がスタッフにとって興味深い」と言っていただけのケース（本号の嶋田氏の章を参照）などがある。

しかし、デメリットの方がメリットを上回ると判断された時、コミュニティ側からお断りが来る。最初からの場合もあれば、試行の後に断られる場合もある。では、どのような時に学生の存在がメリットよりもデメリットになるのか。以下に挙げるのは、1）一般教育科目「サービス・ラーニング」（2026年度からは基礎科目「サービス・ラーニング概論」）における18時間の学生サービスと、2）中級科目「コ

コミュニティ（国内）サービス・ラーニング」「国際サービス・ラーニング」における夏の30日間の学生サービスのケースである。いずれの科目でも、大学教員が交渉しておいた受け入れ団体のリストから学生がサービス先を選ぶ場合と、学生が個人でサービス先を探す場合がある。

まず、いずれの科目にもあるお断わりの理由は、団体側に「学生の世話をする余裕がない」というものである。人手が不足しがちな多くの団体にとって、数回しか来ない学生の業務を決定または創出したり、団体や活動について説明したり、指導や評価をしたりする負担がメリットを上回るのである。

次に一学期間の入門科目としてのSLは、卒業単位取得を主な動機として履修する学生もいるため、モチベーションには学生間でばらつきがある。18時間のサービスを必要最小限の労力で済まそうとする者、約束の日時に現れない者も、少数ながらいる。あるいは学生に善意や熱意はあっても、授業や部活動との兼ね合いでコミュニティの望む長さや形でのサービスができないことも多い。何より、本人が自主的に継続しない限り、学生と現場との関係は数回で終わる。このように、一学期間でサービスを体験させるという組み立て自体がコミュニティの需要と合わない時、お断りをいただくことになる。

いっぽう、夏の30日間の国内外でのSLでは、学生のモチベーションのばらつきはやや少なく、かつ学生は一か月間をフルにサービスに費やす組み立てである。特に、国内のサービス先を個人で自らアレンジする学生には、コミュニティが学生に直に要望を伝え、話し合い、受け入れの可否や活動内容を慎重に決めることができる。

これに比べ、大学とパートナーシップがある団体（国際SLの行先である全4カ国、および国内の5団体）に学生を派遣する場合、先方から簡単にお断りをされることはないが、実際には現地にとってデメリットがあるのではないかとと思われるケースがある。まずグループ派遣の場合、学生の主体性に差があることも多い。受け入れ側は「ぜひこの人の学びに協力したい」と思わせる積極的な学生と、そうではない学生とを、抱き合わせて30日間ホストすることになる。

次に、善意も熱意もある学生ならば30日間でコミュニティに益する活動をできるかという点、逆と

思われるケースもある。熱心な学生ほど「現地ではこのよう活動をしたい」と計画を立てるのだが、その行動や提案が、コミュニティにとっては現地の文脈を無視した的外れなものになったり、サービスの受け手に抑圧的に働いたりすることもある（本号の川田の章を参照）。特に本学の国際SLは、いわゆる発展途上国を行先としているため、学生の側に無意識の植民地主義、ないし自文化中心主義が生じやすい（この点は、国内で「十分な」人種・民族・階層格差があり、サービスのために国境を越える必要が少ないアメリカ合衆国の論文では、あまり論じられないかもしれない（本号の西村と近江の章を参照）。前出のサンティアゴ＝オルティスが批判する、SLに内在する植民地主義も、あくまで国内（internal）植民地主義である）。たとえば現地の学校で子供たちが使用する文房具や、教員が採用している教育法に対し、突然日本からやってきて代替物を与えたり、代替案を提案したりする学生もいる。「この学校で～を使用・採用するのはなぜでしょうか」と、まず現地の教員に尋ね学ぶ姿勢がなかったのは残念である。こうした学生の未熟な言動がいつなんどき飛び出すかもしれないプログラムは、現地にとってどこまでメリットがあるのかと心配になる。

国際SLにありがちな別の問題としては、現地（途上国）の人々に「無能者」を演じさせてしまう可能性が挙げられる。本当は自分たちでできる作業や解決できる問題を、外国（先進国）から来る大学生たちのために残しておく、あるいは創出させてしまうのである。この問題にうすうす気づき、実習後のレポートに以下のような疑問・不審を記した学生がいる。「私たちが建物の修繕をしている間、なぜかコミュニティの人たちはただ見ているだけだった」「ICU生が毎年行って啓蒙活動をしているのに、現地の人たちはなぜいつまでもゴミをポイ捨てし続けるのだろう」「コミュニティのゴミを大規模清掃する日、数日前に私達がきれいにした場所はまたゴミでいっぱいになっていた。コミュニティの人は誰も清掃に参加しなかった」。

あるコミュニティにとっては、サービスのニーズを演出し続けることが外部の学生ツアーを呼び込み、収入源となる。上述のような一部の学生は、この現実を暗黙の裡に学び、批判的SLに足を踏み入れるかもしれない。いっぽうで、ここまで観察的・

批判的ではない多くの学生にとっては、異文化体験（途上国の不便さ、貧困などを含め）、現地の人々との交流、国境を越えてサービスをしに行く経験そのものが「学び」であろう。こうした広い意味での「学生の学び」のために、SLプログラムが現地の人々に「発展や改善をしないこと」を暗に要請しているとしたら、それは長い目で見てコミュニティにとってのデメリットではないだろうか。

最後に、「コミュニティ」という語の曖昧さが、コミュニティにとってメリットを生まない、またはデメリットを生む可能性を挙げたい。学生を受け入れていただくために大学教員が「コミュニティ」と交渉する際、先方はたいてい現地の自治体、NPO・NGOなどの特定団体、あるいは大学などの代表者（担当者）であって、すべての住民や利用者ではない。このため代表者（担当者）とは合意が取れていても、現地のすべての人が、学生がそこにいる目的をわかっているわけではない。かつて本学の国内パートナーだったある地域でも、「サービスをしよう」と意気込んで訪れた学生たちが、住民に「何しに来たの」と言われ続け、精神的につらかったと学生本人から聞いたことがある。だが、このことを住民の側から視るならば、突然外部からやって来た学生たちに「何かに困っている」という前提で話しかけられ、あれこれと提案され、困惑させられたということではないだろうか。それでも前述の海外のコミュニティのように、現地の人々にとって学生を呼び込み続けることのメリットがデメリットを上回れば、このプログラムは続いた可能性がある。

2 文化人類学実習の「功罪」

SLがコミュニティにもたらしうる上述のデメリットは、実は、文化人類学実習のケースと酷似している。つまり上記のデメリットは決してSLに限ったことではなく、実習を伴うあらゆる学問と共通していると思われるのである。先に文化人類学は、SLよりも学生への関心が薄いと記したが、それでも授業で小規模の現地調査（フィールドワーク）を学生に課したり、調査実習を行ったりする際、筆者はあらかじめコミュニティに向けた「調査協力をお願い」といった文書を発行する。そしてそこには必ず、「学生の学びのために、ご協力のほど何卒よろしくお願い申し上げます」と書く。「学生の学び」は、ここで

も錦の御旗である。

本学の文化人類学のプログラムの場合、特に30日間のSLに似ているのが、夏の2週間をかけて行う上級科目としての調査実習である。文化人類学の基礎科目と中級科目をすでに修めた3年生が多く履修する点、教員が引率する点、そしてサービスすることではなく現地の文化を「知る」ことに目的がある点では、SLと大きく異なる。にも拘らず、二者はなぜ・どのように似ているのだろうか。

筆者が二者を似ていると感じるのは、実習先を選ぶ際、社会正義を意識しているからかもしれない。これまでの筆者の実習先は、カナダ西海岸先住民族コミュニティ（2003）、北海道アイヌ・コミュニティ（2005）、沖縄（2007）、京都の在日コリアン・コミュニティ（2009）、大阪コリアタウン（2011）、岩手県遠野市（2013）、福島県南相馬市（2015）、岩手県久慈市（2017）、そして再び北海道アイヌ・コミュニティ（2024）——つまり民族的マイノリティのコミュニティか、東日本大震災の被災地である。この選択には、周縁化されやすいコミュニティから視るとマジョリティや中央政権はどう見えるのか（赤坂、小熊（2012）の著書名を借りれば「辺境からはじまる」）、また文化という要素はこれらのコミュニティにとってどのように重要か、自分自身が知りたかったということがある。だが研究者として行くには罪悪感や無力感が大きく、代わりに、学生と一緒に初心者として学ぶことを選んだ。また「サービス」の要素に触れるならば、学生集団とともに訪れることで現地にお金を落とし（経済的に支援し）、かつ、若手人口の賑わいの風景を、たとえ一時期でも作ろうとしたとも言える。特に2013年の実習では、地元・遠野市のボランティア団体に数日間所属させてもらい、学生ともども復興支援活動を経験した点はSLに近い。これらの試みは現地の人々からも歓迎され、特に被災地では、大学生ぐらいの年齢層が震災前から著しく少ないため、学生たちが道を歩くだけでも喜ばれた。また成果を還元するために、報告書を作成し現地を送ると「もっと送ってほしい」と言われることもあった。さらにSLと同様、学生の若さや非専門性が、かえって「当事者の意識を素直に受け止める力」（金菱 2026）として現地の方から好意的に受け止められたと感じることもあった。

こうしたメリットを現地にもたらすいっぽう、文

化人類学の実習は、現地への様々なデメリットも生んでしまうことは避けられない。まず SL と同様、現地の少ない人的資源を実習のために割かせることになる。上述の遠野市のボランティア団体との数日間のコラボレーションでは、筆者を含む実習組をいくつかのグループに分けて「復興支援の仕事」を割り振っていただいたのだが、その中には内陸の遠野市から沿岸部の津波被災地を、スタッフに車で一日かけて案内していただくというものがあった。筆者から見ればこれは復興支援どころか、団体の貴重な人手やガソリン代を費させることだが、スタッフは「こうして見ていただくことも復興支援」とおっしゃる。こちらの都合によるわずか数日間の「コラボ」が、いかに相手に何かを「してもらおう」ことになるかを反省させられた。

次に、現地の人々に何かを演じさせてしまうことは、SL と同様に起こりうる。文化人類学の場合、ある「民族文化」を調査しに行くことが目的であるため、調査者にとってコミュニティで出会う人はすべてその「民族」の一員であり、「民族文化」の担い手と見なされる。このため学生はどの人にも「〇〇民族として△△についてどう思うか」といった視点から質問や参与観察をしてしまう。実際にはその人にはマジョリティの要素の方が多かったり、他の属性（ジェンダー、職業、家族関係、個性など）に基づいて日常を過ごしたりしていても、「学生の学び」にご協力いただく時は、「特定の民族以外の何者でもない人」を演じさせてしまうのである。被災地では同様に、現地の人々は「被災者」として（のみ）インタビューや参与観察を受けることになる。加えて民族的マイノリティも被災者も、見えない心の傷を持っていることがある。「プロ」を自認する研究者でも現地の人々を傷つけることが多いのに、社会正義に基づく「学生の学び」が、どこまで傷を掘り起こしてよいのだろうか。

またコミュニティのメンバー全員が、自分が「学生の学び」に提供されていることを理解・了承しているわけではない点でも、文化人類学実習は SL と似ている。筆者の実習では、最初の数日は、筆者があらかじめ依頼しておいたコミュニティのキーパーソンから講話をしていただく。この方々は実習の目的を十分に理解しており、また外部者に向けてコミュニティや個人史について話すことにも慣れて

いる。いっぽう、実習後半には自由調査日があり、学生は自らの関心に基づいてインタビュー相手や参与観察の場を開拓しなければならない。この時、実習について十分に知らされていなかったコミュニティの人々が、学生たちから様々な質問をされ、困惑することになる。

2024 年の実習について、筆者には大いに反省すべきことがある。アイヌ文化を伝える公園と博物館から成る国立施設「民族共生象徴空間ウポポイ」（白老町、2020 年開設）では、アイヌ民族にルーツを持つ多くのスタッフが、踊りや歌、刺繍などを実演しながら来場者と交流し、アイヌ文化を説明している。筆者は、この施設は学生にとって初めてのインタビューや参与観察するには理想的な場所だと考えた。しかし実習後、関係者から個人的に聞いたところ、「学生からこんなに個人的なことを聞かれるとは思わなかった」との声がスタッフからあがったという。スタッフは、アイヌ文化を説明することは仕事としていても、個人的なことを話すためにそこにいるわけではないのである。

また別の場所では「学生が二人でインタビューに来たが、一人はほとんど何も話さず、何のためにそこにいるのかわからなかった」「本質主義的な（アイヌ民族はみんな△△だ、という前提に基づく）質問をされた」といった声があったことも教えていただいた。

こうしたコミュニティの声を伝えてくれる人は、人類学実習において初めてであった。筆者は心から感謝すると同時に、ショックも感じた。なぜならこの年ほど準備の授業で、文化人類学と植民地主義の関係、先住民族アイヌに対する大和民族の暴力の歴史、インタビュー時のマナーなどを厳しく教えた年はなかったからである。本質主義的な質問も、避けるよう教えたはずだった。学生はみな実習前から緊張していた。

これらのことは、教室での「学び」と実習は異なるということ、そして2週間で、グループとしての学生に、調査法とともに社会正義を教えようとするものの限界を物語っている。また2週間で計画どおりの成果を出さねばという焦りから、学生がコミュニティで礼を失してしまうこと、学生の性格や主体性に個人差がある中でも、全員に何らかの「学び」を与えねばと教員が焦ること、これらは短期の実習

という組み立ての帰結である。そこに SL と文化人類学の違いは、ほぼない。

IV むすびに：「学生の学び」を免罪符にしないために

以上、「学生の学び」という観点から、大学プログラムとしての SL、および文化人類学実習の「功罪」の、特に「罪」の方を考察してきた。SL を真にコミュニティに益するものとするには、植民地主義批判を含む社会正義を「学生の学び」の中核に置かねばならない、という考えに筆者は同意する。だが、被災地やアイヌ・コミュニティで、リサーチ型の SL に近い形の実習を行っても、コミュニティのためにはなっていない。もしこの実習が、文化人類学ではなく SL の科目だったらどのように違っていたらどうかと考えるが、担当教員が筆者である限り、大して異なる組み立てにはならなかっただろう。

そして実習に伴う「罪」は、学生の未熟さによるところもあるが、決してそれだけではない。研究者たちもまた、コミュニティに様々なデメリットやダメージを与えてきた。その研究者たちが教育者の顔を持つ時、「学生の学び」を免罪符にしてはいけない。そのためには、コミュニティとの交渉で、他に適切な言葉が見つからないという理由でこの言葉を使うとしても、そのたびに、実習が持つコミュニティへの侵食性—それは教員がいつも研究でやってしまうことである—を思い起こさねばならない。また、できる限りの準備をしても学生が粗相や失礼をしたら、自分のこととしてお詫びをするに尽きる。いっぽうで、コミュニティが学生の存在のメリットを創出して下さったら、文字通り「有り難い」こととして心から感謝を伝えたい。そして互惠性を高めるため、すなわち文字通り対等な「パートナー」同士となるために、受け入れ団体と対話を重ね、事後の苦言にも耳を傾けたい（本号の秋元の章を参照）。

冒頭に引用した珠洲市民の方のメール文には、これに続く結びの一文がある。筆者の学生に向けた言葉である。「復興はこれからですので、慌てずご自身のペースで、長く珠洲と関われるよう、覚悟を持たたタイミングでいつでもご連絡くださいとお伝えください」。

コミュニティの方々は、大学教員や学生にときに

不快な思いをさせられながらも、こちらが「本気」や「覚悟」を持つ機会が来ることを諦めないでいて下さる。そのことに救われる。

参考文献

- 赤坂憲雄、小熊英二（2012）『辺境からはじまる：東京/東北論』東京：明石書店。
- Asad, T. ed. (1973) *Anthropology & The colonial encounter*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Clifford, J. & Marcus, G., eds. (1986) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Daza, S.L., & Tuck, E. (2014) De/colonizing, (post) (anti) colonial, and indigenous education, studies, and theories. *Educational Studies*, 50(4), 307-312.
- Gupta, A. & Furgason, J. (1997) *Culture, power, place: Explorations in critical anthropology*. Durham, NC: Duke University Press.
- 金菱清（2026）「心象語って つながりだす個と個」朝日新聞「交論 東日本大震災 15 年 あの日から考えてきた」、3 月 12 日、13 頁。
- 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.
- 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、国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、39-52 頁。
- Nugent, S. ed. (2012) *Critical anthropology: Foundational works*. London: Routledge.
- 小國和子、亀井伸孝、飯嶋秀治編（2011）『支援のフィールドワーク：開発と福祉の現場から』京都：世界思想社。
- Patel, L. (2016) *Decolonizing educational research: From ownership to answerability*. New York, NY: Routledge.
- 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, pp. 43-54.

- 佐藤寛「開発援助と人類学の関係」佐藤寛、藤掛洋子編著（2011）『開発援助と人類学：冷戦・蜜月・パートナーシップ』東京：明石書店、24-44 頁.
- 菅豊（2013）『「新しい野の学問」の時代へ：知識生産と社会实践をつなぐために』東京：岩波書店.
- Wolfe, P. (1999) *Settler colonialism and the transformation of anthropology: The politics and poetics of an ethnographic event*. London: Cassell.
- Wood, L. (2002) Redeeming knowledge. *Service-Learning in Asia*, International Christian University, pp.41-44

サービス・ラーニング研究シリーズ 9

批判的サービス・ラーニング

Critical Service-Learning

2026 年 9 月 1 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 加藤 恵津子

編集 加藤 恵津子
〒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

第1部 批判的サービス・ラーニングとはなにか

Part I: What Is Critical Service-Learning?

批判的サービス・ラーニングの地平

—社会正義を目指す実践から知の共創へ—

The Horizons of Critical Service-Learning:

From Social Justice-Oriented Practice to the Co-creation of Knowledge

黒沼 敦子 Atsuko Kuronuma

第2部 コミュニティの声、大学の応答

Part II: Voices from the Community, Responses from the University

障害者や子どもにやさしい地域づくりとサービス・ラーニング

—放課後等デイサービスと地域活動（子ども食堂）との繋がりから—

Building Communities Friendly to Persons with Disabilities and Children through Service-Learning:

Linking After-School Day Services with Local Community Activities (Children's Cafeterias)

嶋田 浩一 Koichi Shimada

サービス・ラーニングに対する批判的省察

—コミュニティパートナーの視点からの実践的検討—

Critical Reflection on Service-Learning:

A Practice-Based Examination from the Perspective of Community Partners

秋元 みどり Midori Akimoto

批判的サービス・ラーニングとしての「マルチリンガルこども哲学」の実践と学生の学び

—子どもの声を傾聴するケア的思考を育むことの意義—

The Practice of "Multilingual Philosophy for Children" as Critical Service-Learning and Student Learning:

The Significance of Cultivating Caring-Thinking by Attending to Children's Voices

川田 麻記 Maki Kawada

第3部 批判的サービス・ラーニングが触発する問い

Part III: Questions Elicited by Critical Service-Learning

国際サービス・ラーニングを通じたジェンダー平等への介入

—批判的サービス・ラーニングの視点からみた問題点と可能性—

Intervening for Gender Equality through International Service-Learning:

Challenges and Possibilities from the Perspective of Critical Service-Learning

西村 幹子 Mikiko Nishimura

近江 加奈子 Kanako Omi

現地は学生の学びのためにあるのか

—免罪符としての「学び」に安住しないために—

Is the Local Site There for Students' Learning? :

Moving Beyond "Learning" as a Moral Alibi

加藤 恵津子 Etsuko Kato