

国際サービスラーニングの教育効果

——カンボジア孤児院支援を事例に——

江頭 満正

Educational Effect of International Service-Learning:

Case of CAMBODIA Study Tour 2016

ETOH, Mitsumasa

Abstract

The purpose of this study was to examine the possible enhancement of fundamental competencies for working persons in college students as a result of participating in international service-learning tour in Cambodia. This program has been carried out continuously for six years. Students will receive the stimulus from the outside. The stimulus is inspired by the differences between the developing countries and Japan of the environment. In Cambodia, water, gas, communication environment is insufficient. Students will receive the mental stimulation. It is justice and different social environment, from poor children, it is a stimulus from the team mates. We designed to enhance the effect. It is a key to service-learning, the REFLECTION, experience before, during experience, were carried after the experience. Results of the evaluation growth was be confirmed to all students. It is humanity and fundamental competencies for working persons.

要約

本研究の目的は、カンボジアで実施している国際サービスラーニングツアーで、社会人基礎力の成長を確認することである。このプログラムは6年前から実施しており、教育効果を高めるための設計を行っている。学生らには、日本とカンボジアの、水道もガスも通信環境も不十分な開発途上国の違いという外的刺激が与えられる。内的刺激は、社会正義価値観、貧しい子ども達との接触である。また、サービスラーニングで重要とされている「振り返り学習」は、体験前、体験中、体験後に実施した。測定の結果、全ての学生に人間性と社会人基礎力の成長が確認できた。

キーワード

サービスラーニング (service-learning)
社会人基礎力 (fundamental competencies for working persons)
カンボジア孤児院 (Cambodian orphanage)
国際支援 (international assistance)

1章、はじめに

学生が大きく成長する「学び」の仕組みは、学生が自ら問題意識を持ち、主体的に課題に取り組んだ時に生じる意識の高まりや感動、驚き、あるいは挫折や葛藤、後悔といった成功や失敗のリアリティある体験が、学生の確かな成長ポイントとなっている(桜井2009)。教室の中で知識蓄積型の教育手法だけでなく、現場に足を運んで手に触れて目で見て耳を傾ける、といった直接体験による衝動刺激型教育の持つ、今日的な有効性を示している。

日本学生生活支援機構の報告によると、大学生にボランティアの機会を提供するための「ボランティアセンター」などの設置は82.4%まで増加しており、学生自身のボランティアに対する興味関心も高くなっている。この背景には東日本大震災が大きく関与していると考えられる。大震災後多くの大学生が日本各地から被災地を訪れ、その体験から何らかの刺激を受た。ボランティア体験をした学生が、体験をポジティブに評価したことも興味関心を高めた要因とひとつと言えるだろう。

平成10年に施行された、特定非営利活動促進法は、特定非営利活動を行う非営利団体に特定非営利活動法人としての法人格を付与すること等により、ボランティア活動をはじめとする市民が行う自由な社会貢献活動としての、特定非営利活動の健全な発展を促進し、

もって公益の増進に寄与することを推進するために施行された。行政が社会の様々な問題を解決するには、資金的、人的リソースが不十分であり、市民の知恵や人的リソースを活用することで、官民一体となった問題解決を推進する枠組である。総合政策学は、社会の問題を総合的解決するための方法を研究する学問であることを鑑みると、これを学ぶ学生たちに、ボランティア体験を通じた問題意識、その解決方法を体験的に学ぶ機会は必要不可欠ではないだろうか。

1996年の第15期中央教育審議会の第一次答申では「生きる力」が掲げられた。この「生きる力」の柱として「福祉体験や、ボランティア体験の重要性が盛り込まれた。5年後の2001年中央教育審議会に「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等」という答申がされ、「青少年の時期には、学校内外における奉仕活動・体験活動を推進する等、多様な体験活動の機会を充実し、豊かな人間性や、社会性を培っていくことが必要である。そのような機会の充実を図ることが、社会に役立つ活動に主体的に取り組む、新たな「公共」を支える人間に成長してゆく基盤になることが期待される」と述べられている。2004年には文部科学省で「地域教育再生プラン」(地域ボランティア推進事業)を実施。「国民ひとり一人が、ごく自然に日常的に、ボランティア活動を行い、相互に支え合うような地域社会の実現を目指して、地域におけるボランティア活動の全国展開をさらに推進し、地域の

教育力の推進を図る」ことが目的とされ、2007年には東京都立高校で「奉仕」という科目名の授業が必修化された。教育現場におけるボランティア体験は、社会の様々な問題を解決するために必要な市民意識を高める効果と、青少年期における教育的な効果という両面が評価されている。

ボランティア体験学習は、アクティブ・ラーニング（教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれる。（24年中央教育審議会））の一部であり、サービスラーニングと海外では言われている。サービスラーニングは単純にボランティアを行うだけではなく、教室における座学と体験中に教育機会を創出するための仕組みが施されていることが特徴だ。サービスラーニングは体験学習の伝統があるアメリカにおいて発展した教育形態であり、Jacobyは「学生たちが人々とコミュニティのニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、体験学習のひとつの形態であり、そこには意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会が含まれている。内省と互恵がサービスラーニングのキー概念となっている」と定義している（Jacoby 1996）。またNational Service-Learning Clearinghouseは「サービスの提供者と受け手（人間、社会、環境）両方の変化を意図して、サービスの目標と学習の目標を結びつける取り組みである。それは自己の振り返りと、自己発見、そして価値観、知識、技能の獲得、理解と社会課題の解決を果たす体験が同時に果たされるようによく練られたプログラム」であると定義づ

けた。これらの定義を整理すると2つの要素が、サービスラーニングには必要であることが読み取れる。第一にサービス（社会貢献活動）を通して社会にインパクトが与えられることであり、与えられた課題ではなく、学生自身が問題意識を持ち課題に向かい合うことも重要である。第二に単なるボランティア体験ではなく、構造化された教育的な取り組みであるということだ。単にボランティア活動をすればいいのではなく、あらかじめ設定された教育目標を達成するための、座学や事前学習と、活動中に自己評価を行い、事前想定との乖離を調整する機会の設定がされていないとはならない。そのためサービスラーニングを実施するためには、学生が活動を行う地域課題、特性、価値観、人間性などを熟知している必要があり、教員による事前準備と地域への深い理解、そして参加者との信頼関係が効果に大きな影響を与える。体験学習の中でも難易度が高い教育法といえる。

本論では、2010年から6年間、著者がファシリテーターとして実施した、カンボジア、シエムリアップ州でのサービスラーニングにおける取り組みと、教育効果を考察することで、我が国におけるサービスラーニングへの理解と取り組みが促進されることを目的とする。

2章、 サービスラーニングの教育効果

サービスラーニングの効果を測定する、いくつもの尺度が存在する。Chapmanは大学で行われているボランティア活動の効果を測定する Volunteer Functions Inventory (VFI) を開発（Chapman and Morley 1999）。FerrariらはこのVFIと社会的望ましさの間に相関関係を発見し、ボランティア活動の効果を明示した

(Ferrari, Dobis, Kardaras, Michna, & Wagner 1999)。同研究の中でChapmanらは、サービスマーケティングの効果にも言及し、サービスマーケティングに参加することでより高い教育効果が存在し、社会奉仕活動に従事する動機や、活動中の態度が積極的であることを明らかにした。

Moelyらは、サービスマーケティングの成果を測定する尺度Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)を開発した。その内容は、1.シビックアクション(コミュニティの将来の関与の計画) 2.対人と問題解決能力(コミュニケーションし、他の人と効果的に作業する能力)。3.政治意識(現在の地域および国の政治の知識)。4.リーダーシップスキル 5.社会正義の態度 6.多様性の態度(感謝と多様な背景や、人種、宗教などが異なる人々との関係を重視)。CASQは、(Stukas, Clary, and Snyder 1999)や(Stukas et al. 1999)らによって示されたものを統合改良したものである。この6尺度に加えて、学問成績、学部での授業に対する関心度、回答者が所属するコミュニティ(人種、宗教など)を加えて調査を実施した。その結果、数値だけを見ると6項目全てでサービスマーケティング経験者が上回っていた。なかでも2.対人と問題解決能力と4.リーダーシップスキルが著しくサービスマーケティング経験者が高く統計的にも有意であった(Moely and Mercier, 2002)。このCASQでは不十分だと主張するShiarellaらは、Community Service Attitudes Scale (CSAS)を開発した(Shiarella, 2000)。これらのサービスマーケティングの効果を測定する尺度は、サービスマーケティングを体験した学生は社会的責任に関連した態度で特にプラスの効果を示していると主張するAltらの研究群に象徴されるように、(Alt & Medrich, 1994)(Billig, 2000)(Eyler, 2001)社会性および正義感、人間性

に関する事柄が中心であった。この傾向はAstinらの大規模な研究が行われ定説となってゆく。Astinらは、1998年に学士号を取得した全米の大学生22236人を対象に大規模な研究を実施した。うち46%は大学のプログラムでサービスマーケティングを体験。24%は大学外でサービスマーケティングを体験し、全体で69%もの学生がサービスマーケティングを体験していた。彼らに11因子にわたる質問を実施、学問成績、自己効力感、リーダーシップ、対人能力、奉仕活動への関与、多様性への理解、市民参加態度など。定量的な調査では、サービスマーケティング経験者と非経験者の比較において経験者の成果が高かった。なかでも学問成績、奉仕活動への関与の2項目は特に高かった。しかし学問成績に関しては、サービスマーケティングでの経験を教員と、議論する機会を与えられた学生に限定されていた。定性的な調査結果では、世界への意識向上、個人的な価値観の向上、市民参加態度向上が確認されている。サービスマーケティングへの参加により学生各自の意識変化が、教室での学習態度を変化させ、学問成績にプラスの効果があったと考えられる。サービスマーケティングの経験を通して教員への信頼度も向上することから、学生と教員の関係性の変化が学問成績の向上に影響を与えている可能性を示している(Astin, Alexander W, 2000)。

その後、学問成績にもプラスの影響がある事を主題とした研究が登場する。サービスマーケティングは「不活性知識」(教室内での教育で得た知識の中で現実社会では使用する方法が、不明のままにされている知識を生む可能性が少なく、経験したことと教室内で学んだ概念や知識)との関連をつけやすい構造になっている(Eyler and Giles 1999)。こういった既存の教室内での教育方法を批判的に評価した研究が行われ、Campusらによって、コミ

ユニティサービスとの学術研究を組み合わせ、アカデミックサービスラーニングは、学生の地域社会に対する参加と、社会的正義のより広範な成果と、学問的成績の両方を向上させるために適した教育方法との成果が確認された (Campus Compact, 2000)。学問成績に対するサービスラーニングの効果は近年になって大規模な研究が実施された。サービスラーニングで体験した社会奉仕活動と全く関係の無い科目においても成績を向上させる効果が認められた。2317人の学生と68人の教員を対象に調査が行われ、GPAの差がサービスラーニング経験者は実施前に比較して有意に向上した。サービスラーニングの効果を論じた複数の研究で言及されている「自己承認」「社会性」「社会奉仕への参加態度」などが影響していると論じた。経験者はサービスラーニング経験後、積極的に社会奉仕活動への参加を検討するようになると、自分自身の知識やスキルを高め効果的な奉仕を実現しようと考える。社会奉仕だけでなく市民参加を例にした場合でも「社会性」が高まり、積極的社会参加を望めば、知識やスキルを高めたという欲求に見舞われる (Prentice & Robinson, 2010)。

一方で社会性および正義感、人間性への効果が確認されたサービスラーニングは教員養成に適していると主張する研究群がある。Donahueは教員養成プログラムにサービスラーニングが効果的であるとの研究結果を提示し、1993年に Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (100カ国以上の教育関係者が設立した非営利団体で現在は教育プログラム開発などを行っている) はサービスラーニングが教員養成に有益であるとの見解を示している (Donahue, 1999)。また (Boyle-Baise, 1998) (Green, Dalton & Wilson, 1994) (Vadeboncouer, Rahm, Aguilera,

& LeCompte, 1995)。など複数の研究がサービスラーニングの教員養成プログラムでの有益性を主張している。これらの研究を検証すると同時に、評価手法を確率するために、Boyleは、1.教育への取り組み、2.多様性へ向けた態度、3.教育サービス倫理、4.社会奉仕活動への今後の関与の4因子で調査を実施。2と3と4でサービスラーニング経験者に効果が認められている。教師として求められる「人間性」に関する学習に関してはサービスラーニングは有益であり、研究段階でサービスラーニングに替わる教育プログラムは無いと述べている (Boyle-Baise, 1998)。

2006年にはサービスラーニングの経年変化を測定する研究が出現する。大学卒業後6年経過した被験者を対象にサービスラーニングの効果を測定した。Post-College Follow-up Survey (PCFS) を実施し全米25の大学から9320の有効回答を得た結果、サービスラーニング経験者は有意に「人間性」が高かった。大学卒業後の6年間で被験者は様々な体験をしているので、サービスラーニングの効果が100%だと断定することは出来ないが、サービスラーニング経験者の態度が良かったことに間違いはない。断定は出来ないもののサービスラーニング経験者の社会性は総じて高いと考えられると結論づけた (Astin, 2006)。こう見るとサービスラーニングは教育方法として万能の様に見える。

アメリカではサービスラーニングが多くの高校と大学で導入されたが、論文に書かれたような素晴らしい成果を出すことが出来ない導入校も多数存在した。この問題を解明するためにプログラムに注目が集まった。単純に社会奉仕活動を経験しただけでは教育効果は限定的であり、高い教育効果を生むためには reflection (振り返り学習) が必要である。学生がフィールドで経験した事柄を体系的に整

理し、言語化することが重要である (Hatcher & Bringle, 1997)。いくつかの研究群は、フィールドに学生が出る前の学習が重要だと主張した。よく準備され、長い時間をかけた振り返り学習は、サービラーニングの効果を左右する鍵であると主張している。米国で行われているサービラーニングには、老人福祉施設での活動や、ホスピスなどでの支援がある。これらの活動を経験しただけでは、大きな学生の成長は期待出来ない。学生にとって死期を目前にした病人の支援は貴重な経験となるが、ホスピスという組織の中では日常であり毎日同じことが繰り返されている。学生にとっても、繰り返し同じフィールドでの経験を積み、ホスピスも日常になりかねない (Conrad & Hedin, 1980) (Eyler & Giles, 1999) (Mabry, 1998)。サービラーニングは学生が想定している状況や情報と矛盾する出来事に直面するものである。その時に学生が途方に暮れずに、問題に向き合うためには、事前に教室で十分な知識を得ておく必要がある。しかしながら多くの場合において学生は、既存の概念やフレームワークに眼前の出来事を当てはめることが出来ない。既知の概念でだけでは処理出来ない可能性もある。現実には教室で学ぶ様に、シンプルな構造にはなっていない。様々な付帯条件が存在し、ぴったりとフレームワークに収まることは無い (Barron, 1998)。

また学生がフィールドで活動中にも、教室での学習が必要であるという主張も存在した。Schonは、振り返り学習とフィールドでの体験を連続的に行うことで、学習効果は高まると主張 (Schon, 1983)、反面Eylerらは、フィールド体験中に過度の情報提供はマイナス効果があるとしている。フィールドで社会奉仕活動を行っている期間中に、教員から多くの概念やフレームワークといった知識を与

えることは危険である。学生たちは不可解な問題を目の前にして手がかりを探している、そこへ情報を与えると敏感に反応し誤った道筋に進むことがある。また問題を前に解決策を探している時に、教員が支援をすると学生が自分の力で解決策を講じる機会を奪いかねない。指示待ちの学生を誕生させる危険性があるというのだ (Eyler, Giles & Schmiede, 1996)。Kolbはフィールド体験中に振り返り学習を積極的に取り入れたモデルを提示した。学生が体験してきたことを教室で他の学生に説明し、その後質問とアドバイスを受け、教員も学術的なフレームワークなどを使って学生が体験した事柄を解説するものだ。まず経験した学生は、眼前の事実を言語化し書類やプレゼンテーション資料を作成する段階で、より理解が促進される。他の学生と議論を行うことで情報が共有され、視点も変わる。こういった共有と検討を、体験期間中に設定することで、問題を多面的に分析し、解決策を講じるチカラが育成されるのである。最後に教員が、教室での学問へ繋ぐことが出来れば、教育効果は極めて高くなる (Kolb, 1984)。

サービラーニングのプログラムへ注目が集まると同時に、教員のスキルに関する事項へも関心がよせられた。Bringleらはサービラーニングの成果は教員しだいであると主張した。1.本質への理解 サービラーニングは体験することが重要ではなく、体験したことを整理し概念化して理解すること、その上で問題点を発見し解決策を講じる一連の流れを通じた教育機会に過ぎないことを理解している必要があり、サービラーニングのフォーマットを継承していれば高い効果が生じると誤解しないこと。2.学問との整合性 フィールドで様々な体験をした学生が教室で、自己体験を言語化し整理を行う際に、担当教

員の知見を超えて正確な理解をすることは少ない。言い換えれば体験する事柄やフィールドで起きる様々な事象に関して十分な経験と、学術的な背景を持った教員でなくてはならない。3. 教員への研修支援 サービスラーニングは米国でも新しい教育方法であり、サービスラーニングに精通した教員は限定的だ。サービスラーニングを導入するには教育機関として教員開発のためのリソースを投入する必要がある。サービスラーニングを実施する教員に一任するのではなく、成績評価や他校での事例共有など、管理職がすべき事柄も多い。4. 制度化 サービスラーニングを実施する際に、成績評価、フィールドの確保、担当教員のモチベーションマネジメントなど、恒久的な教育を実施するために学部規模での制度化を促進することが必要不可欠だとしている (Bringle & Hatcher, 1995)。

サービスラーニングはフィールドでの体験と教室での振り返り学習のバランスが重要であり、その理想的な形を Rubin が提示すると (Rubin, 1990)、Howard は、は既存理論を現実の出来事に当てはめるためには、眼前の事象を構造化し、様々な付帯条件をそぎ落としていかななくてはならない、理論重視で学んだ場合に実験室で良好な成果を生むことは難しく、実験重視でも同じことが起こることを明らかにした (Howard, 1993)。最終的には Hatcher が振り返りの理論と実践の一般的な議論を提供し、効果的な振り返りのガイドラインを詳しく提示した (Hatcher and Bringle, 1995)。

サービスラーニングのプログラムで重要なのは、どのような場所で学生が社会奉仕活動を実施するかである。Furco はサービスラーニングとして適している体験は、ボランティア活動、社会奉仕活動、インターンシップ、フィールド活動が好ましいとし、サービスラ

ーニングには学術的背景を持っている必要がある、ルーティーンを体験させるだけでなく、学生に創意工夫を施す余地がなくてはならない。例えば高齢者福祉施設でサービスラーニングを行う場合に、高齢者福祉に関する専門知識が不可欠では無い。サービスラーニングに参加する学生は、高齢者福祉政策を知らなくても十分な学習効果を得られることが解っている。ここで言う学術的背景は、サービスラーニングフィールドへの専門知識ではなく、活動に関連づけられた目標を達成するために必要な知見やスキルに関わる事柄であり、高齢者心理や、健康管理などに関する事柄である (Furco, 1996)。

現在アメリカでは多くの高校と大学においてサービスラーニングは日常的に実施されている。1998年に学士号を取得した大学生の69%がサービスラーニング経験者 (Astin, Alexander W, 2000) であり、この比率は2016年現在より高くなっているであろう。日本ではサービスラーニングの研究はもとより、実施実績も少ない。旧態依然とした教室で教員が話をする、クラシカルな授業を続けているのが現実だ。日本には「ボランティア」という行為が日常的ではなく特別な印象が存在していた。しかし東日本大震災や熊本群発地震では、多くのボランティア参加者が被災地で支援活動を行い、日常的な行為になりつつある。学生を教室に閉じ込めずに、社会に飛び出して学ぶ機会が増加することが望まれる。

3章、 サービスラーニングプログラム

サービスラーニングプログラムは、第一にサービス (奉仕) を通じて現実社会に何らかのインパクトを与えることである。上記の定義においては「人々とコミュニティのニーズ

に対応した活動」や、「社会問題の解決を果たす経験」といった表現にそれが見られる。用意された擬似的な体験ではなく、真に人々の役に立ったというリアルな体験こそがサービスラーニングでは重要となる。第二にそれは単なる体験ではなく、構造化された教育の取り組みであるということである。前述の定義においては「意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会」や、「よく練られたプログラム」といった表現にそれが見られる。すなわち、ボランティア活動であれば何でも良いということではなく、学習目的に沿った活動が取り込まなければならない。と、定義づけられている(桜井, 2009)。これをうけ本章では、2016年に実施したプログラムデザインを構造的に整理する。

2011年から2016年まで6年連続で実施されたカンボジア・ボランティアツアーは、毎年プログラムに違いが存在する。2011年から2013年までは、大阪大学と共同で11月に実施されていたが、2014年からは2月もしくは3月になった。実施地域のカンボジア、シェムリアップ州は11月がベストシーズンだ。雨季が開けて晴天が続き、北緯13度に位置するモンスーン気候でありながら、気温25度前後と活動しやすいのだ。しかしながら大学生を対象としたプログラムを実施する上で、通常授業期間に10日前後の海外渡航をすることは難しく、2月もしくは3月に変更した。この時期は気温が35度以上になる日が多く、日本の大学生が活動するには条件が過酷だった。

2016年は2月10日から24日にかけて14日間の、プログラムに20人が参加した。活動の主な目的は、孤児院の支援である。その詳細に関しては参加する学生の自主性に任されており、現地のニーズと、学生自身の希望を鑑みた上で、参加学生が議論を重ねて決定するこ

ととした。2月に現地活動を実施するために、10月から週1回3時間程度のミーティングを実施した。学生主体で様々な事柄を決定するために必要不可欠だからである。

参加学生には、プログラムリーダーが1名存在する。プログラムリーダーは様々な事柄の意思決定権を持つが、独裁的であってはならない。参加学生の議論を円滑に行い好ましい結論を導き出すことが要求される。残り19名の学生は3班構成とし、運動班、教室班、音楽班となった。各班には班長が存在する。こうしてピラミッド型の組織を構成した。

本プログラムの目標はプログラムリーダーが提案し参加学生で承認して決定される。2016年プログラムの目標は「クリスマス」クリスマスというイベントは学生にとって「とても楽しいイベント」であり、音楽、食事、遊び、ファッション、飾り付けなど複合的な要素が相乗効果を出している。同様に本プログラムでは、支援している孤児院の子どもたちに私達が訪問する時期をクリスマスの様に楽しんでもらい、やって来るのが楽しみになるような日々をしよう。という趣旨であった。それを達成するために各アクティビティが存在する。各アクティビティの目標はアクティビティリーダーが決定し、成否を学生たちが評価する。

本プログラムには行動規範が設定されている。第一に日本がカンボジアなど開発途上国で、どう評価されているかを理解し、各自が日本を代表していると自覚すること。第二に、国際支援を行うことが目的であり「観光目的の観光客」と異なり責任ある行動を行うこと。第三に「チャレンジングな選択肢を選ぶこと」これは、問題に直面した場合、いくつかの選択肢を検討し、その中で最も良い結果が期待できれば、成功確率が低くとも挑戦的な選択肢を選ぶ。という意味である。第

四に「ヤバイ」という表現を使わない。大学生の使用する「ヤバイ」は良い場合も、悪い場合も「ヤバイ」に内包させてしまっている。本プログラムの中で体験する事柄の多くは彼らの「ヤバイ」の範疇であるため、言語化出来ずに終わる危険性がある。そこで本プログラム期間中は便利な言葉に逃げ込まず、正確に言語化することを求めた。

教員は顧問の立場で参加し学生への助言やリスク回避を主な目的とし、学生に助言を求められても出来るだけ解答せず、学生の思考を手助けすることを重視した。本プログラムの主体は学生であり、教員は危機管理などが主な役割であるとう行動を徹底した。

3.1、主体的参加を図るプログラムデザイン

学生の教育効果を高めるためには、自主的に参加させることは欠かせない。そのために本プログラムでは、いくつかの施策を施した。第一に活動内容は学生が決定する、第二に全学生は1つ以上の活動責任者となる、第三に参加費用の助成は受けず、全額を学生が

負担する、という形式を採っている。

3.1.1、活動内容の検討

すでに出てきているツアースケジュールに沿って活動するのは簡単だ。本プログラムでは全て白紙の状態からスケジュールを作る。その過程で学生全員が活動の主体となることを期待したため、学生の議論によって全日程を決定する形を採用した。実施日程を表1に示す。

本プログラムの活動地域であるカンボジアは、様々な点で日本と異なる。学生は「カンボジアの孤児院を支援する」という目的以外は何の制約もない。制約が少なく自由であるということは、責任も増すということだ。学生はカンボジアの孤児院の現状を理解し、問題点を明らかにした後、支援内容を検討してゆくことになる。そのための手がかりとして、前年までの活動内容とその反省点の確認、指導教員によるカンボジア孤児院の現状レクチャーなどのメニューを学生に示し、学生が希望した場合に実施した。

カンボジア孤児院に関する最低限の知識を

表1、体験学習スケジュール

		午前中活動	午後活動	夕食
DAY1	2月11日	成田空港発	クアラルンプール泊	
DAY2	2月12日	シムリアップ到着	物資準備	会食
DAY3	2月13日	アンコールワット観光	市内ガイド	BBQ
DAY4	2月14日	孤児院A訪問	サイクリング	
DAY5	2月15日	孤児院B訪問	高校生とサッカー	
DAY6	2月16日	早朝演奏会/孤児院B	孤児院B訪問	
DAY7	2月17日	自由行動	サッカー試合	
DAY8	2月18日	孤児院C訪問	孤児院C訪問	
DAY9	2月19日	孤児院C訪問	孤児院C訪問	キャンプファイアー
DAY10	2月20日	サッカー試合	運動会準備	
DAY11	2月21日	運動会	自由時間	感謝パーティー
DAY12	2月22日	遺跡観光	自由時間	会食
DAY13	2月23日	シムリアップ出発	クアラルンプール乗り換え	
DAY14	2月24日	成田空港帰国		

得た学生は、自分達の希望を列挙する。テレビで見たことや本で読んだこと、タレントの真似ごとでも、憧れでも、できるだけ多くの実施希望事項を挙げる。ここでは実現可能性の議論と、希望事項に対する否定は行わず「ブレイン・ストーミング」の手法を取り入れている。列挙された実施希望事項は、提案者によって一時選考が行われる。提案者は次のミーティングまでに、提案内容をプレゼンテーションしなくてはならない。10の希望事項を上げた学生が、10項目全てをプレゼンテーションすることは、タスクボリュームが膨大になるため、自浄作用が働くのである。こうして1人2項目前後に減少した実施希望事項のプレゼンテーションが実施される。プレゼンテーションの場では質問だけがゆるさされており、否定は行わせない。プレゼンテーション終了後、学生は全参加事項候補の中から3点を選択し投票する。こうして決定された実施希望事項は、実施2ヶ月前まで学生による議論が積み上げられ、最終プログラムに採択されるか否かが決まる。

3.1.2. アクティビティリーダーを全員が体験

全日程14日間、現地12日間の日程で実施された活動とリーダーなど役職は、参加学生20名が必ず1つの事柄でアクティビティリーダー（責任者）を務める様にデザインした（表2参照）。

グループによる活動において参加者のモチベーション格差は、活動の障害となることが少なくない。リーダーがいい計画を立案しメンバーに報告した際に「シラけたムード」になると物事は好転しない。組織論においてチェスター・バーナードは、組織の成立には、個人の努力を組織目的に寄与する意志「協働意志」と、目的なしに組織は生まれぬから「共通の目的」、さらに組織の諸要素を結合する「コミュニケーション」の3つの要素が必

表2、アクティビティ一覧

	アクティビティ	摘要
1	リーダー	管理職
2	運動班	管理職
3	教室班	管理職
4	旅行係	管理職
5	物品班	管理職
6	千羽鶴	管理職
7	日本語指導	複数回実施
8	音楽指導	複数回実施
9	演奏会	複数回実施
10	サッカー指導	複数回実施
11	野球指導	複数回実施
12	教室あそび	複数回実施
13	日本食	複数回実施
14	HOTELサッカー	複数回実施
15	高校サッカー	1回限り
16	運動会	1回限り
17	ソーラン節	1回限り
18	サイクリング	1回限り
19	BBQ	1回限り
20	感謝パーティ	1回限り

要であると論じている（Barnard, 1948）。バーナードが指摘した「協働意志」を構成するために、本プログラムでは全員に責任者の機会が巡ってくる様にデザインした。

多くの組織の場合、リーダーとメンバーの立場が入れ替わることは少ない。固定化された役割を続ける中で、リーダーの苦悩をメンバーは理解できなくなり、リーダーはメンバーのジレンマを忘れてしまう。組織構成を変化させることは、モチベーション格差の解消だけが目的ではない。アクティビティリーダーを務めるアクティビティではメンバーに対して指示命令を行い、活動時に起きる様々な問題や変化に対応する力を養う機会になる。

アクティビティリーダーは企画、実施計画、予算管理、用具調達、人員配分、時間配分、目標設定、評価といった事柄が全任さ

れ、プログラムリーダーもそのアクティビティ間はメンバーとして行動する。アクティビティリーダーに与えられる使命は「成功」であるが、「成功」の定義付けもアクティビティリーダーが考えなくてはならない。

アクティビティリーダーが多くのメンバーに注目されることでの教育効果も期待している。学生ひとり一人にとっては、活動日程の中で「自分が主役の日」が存在することで、メリハリが付く。野球の打順の様に、自分の順番が回ってくるのが楽しくも苦しくもなるのだ。副次的ではあるものの個人目標の設定も容易になる。自分が責任者を務める活動での成果は個人の成果に直結する。学生は自己実現のために、より真剣にカンボジアへの理解を深め、様々な問題に対応する事になり、最終的には教育効果が最大化すると考えた。

3.1.3、全費用を学生負担に

国際ボランティア活動を行っている、様々な助成機関からの経済的な助成を受けることが可能になる。助成を受ければ活動の規模を大きくすることも、学生の経済的負担も軽減出来るためにマイナス面は少ないと考えられる傾向にある。本プログラムで外部助成を受けていない最大の理由は「失敗することが前提」だからである。外部助成を受ければ報告義務が生じる。活動には成果が求められる。その多くが支援地域での成果だ。本プログラムでは、わずか14日間大学生がカンボジアの孤児院を支援するだけである。その短期間に目に見える成果を出せるようならば、カンボジアは10年前に開発途上国から抜け出すことが出ているだろう。また、本プログラムは支援地域での成果より、学生の教育効果に重点を置いている。言い換えれば本プログラムは、ボランティア活動ではなく教育活動である。

学生の多くは、教師や指導者から「成功」

するためのアドバイスを数多く受けて来ている。その結果「指示待ち」になっている傾向がある。指示待ちが習慣化した学生は、自分で意思決定をしない。意思決定を教師や指導者に求めることで、責任回避をすると同時に安心感を得ているのだ。指示待ち学生は、問題に直面すると「どうすればいいですか?」、自分で行動したい場合にも「～してもいいですか?」と許可を得たがる傾向がある。本プログラムで教員は「自分で考えて」と返事をし続けることにしている。その結果活動が失敗に終わる危険性は高くなる。助成金を得て活動を行っていたら「成功」させるために、教員が必要以上に助言を行い、学生主体での意思決定を尊重できなくなる危険性がある。本プログラムに限らず「成功」することを前提とした体験教育プログラムでは、教育よりも成功が重要視される傾向を否定できない。以上2点の理由から活動費用の全額を学生負担としている。

3.2、外的刺激

サービスマナーは学生が想定している状況や情報と、矛盾する出来事に直面するものであり、そういったアクシデントが学生を大きく成長させる鍵になる (Barron, 1998)。本プログラムでは、学生の想定と矛盾する状況を作り出すために施策が実施されている。第一に言語の相違がある。カンボジアの公用語は「クメール語」でアルファベットで記述されないために読むことも容易ではない。クメール語で会話することは極めて難しく、英語が通じるカンボジア人も多くは存在しない。スーパーで飲み物を買うことすら難しい状況が学生らを取り巻くのである。

3.2.1、インフラの不整備

第二に学生が日本での生活で頻繁に使用するモノが無いことだ。コンビニが無い、スマ

ートフォンが使える通信環境が無い、水道が無い、ガスが無い、水が飲めない、といった生活に直結することから異なる。学生は経験したことが無い状況に置かれる。水はすべて販売されているミネラルウォーターしか飲むことが出来ない。飲食店でも氷が入った飲料は注意が必要で、「食あたり」になる学生は毎年参加者の半数を超える。35度を越す猛暑の中で、水が飲めないことは体調を維持する上で重要な問題になる。学生たちには事前にこういった情報を伝えてあり対策を講じさせている。頭で理解していたとしても、現実にはスマホもコンビニも無い、衛生的な水に限られている場所で10日以上生活することは、彼らの想定を超え大きなストレスを与える結果になる。

無いものそればかりではない、銀行が無いために手持ちの現金が不足しても引き出すことが出来ない。滞在期間中のやりくりで失敗することは死活問題になる。電車などの公共交通機関が存在しないため、移動はタクシーを使わざるを得ないが、言葉の壁があり容易ではない。医療施設が少ない。レントゲン設備のある病院まで車で2時間程度は覚悟しなくてはならない。学生が安心できるような清潔で近代的な病院は、本プログラムが実施されるシェムリアップ州には数えるほどしか無い。

3.2.2、組織構造による学生間刺激

本プログラムでは参加者間の組織構造が、外的刺激を与えられるようにデザインした。第一に参加者全員がリーダーを務めるアクティビティがあるということだ。その結果学生のモチベーションが高く維持されている。学生全員のアクティビティへの成功意欲が高いことで、学生間で刺激し合っている。アクティビティリーダーが安易な選択をした場合に、他の学生が「もっと考えれば解決策があ

るかも知れない」と指摘をする。こういった行動が学生間で自然発生するためアクティビティリーダー制度を取り入れた。第二に学生を多彩にすることである。本プログラムは15歳から26歳まで年齢幅が広がり、高校生、大学生、フリーター、社会人と職業も様々であり、専攻もスポーツ、音楽、経営情報、経済などバラバラになるよう努力をした。日常行動を共にしている人物の場合、サークルなど同じ志向である場合が多い。必然的に価値観や社会観、社会的正義感なども近似している。本プログラムでは全く異なる背景のメンバーと同じホテルで10日間以上寝食を共にすることで、様々な価値観や、様々なキャリアに触れることが出来る。こうして学生を非日常的な環境に置くことで、より高い教育効果が生じる様に本プログラム全体をデザインした。

3.3、内的刺激

開発途上国で未知の体験をすることで、学生たちの中には様々な「想い」が募ってゆく。この「想い」を構造的にデザインすることとした。本プログラムでは過去5年間の実施後に学生に書かせたレポートから、学生らがどのような「感想」を持っていたかを分析し時系列に内的刺激を与えるようにした。

3.3.1、社会制度の問題

第一に与える内的刺激は、社会制度の問題点である。まず現地2日目にアンコールワット観光がある。世界的観光地であるアンコールワットには、観光客目当ての「物売りのこどもたち」が多くいる。学生らを、物売りのこどもたちに取り囲むように仕込むのえである。こどもたちは15歳以下が多く、靴を履かずに裸足で売り物を手に持って、観光客に「これ1ドル1ドル安いよ」といって近づいてくる。その目は真剣で少しでも現金収入を得ようと必死である。学生たちは事前学習によ

って、カンボジアの貧困状況における1ドルの重みを理解している。遺跡からバスに戻るまでのおよそ700mを学生たちは歩いて移動する。その間ずっと物売りの子どもたちが並歩するのだ。子どもたちは売上を上げるために、バスに近づくに連れて金額を安くしてゆく、最後には1/4までディスカウントされるのが常である。それまでの指導で、物売りへの対処方法はあえて伝えていない。学生ひとり一人がどう考え行動するかを見るためである。こうして学生らに貧困の現実を体験させるのである。次に本プログラムに同行するガイドから、カンボジアの運転免許証がお金で買える話を、移動中のバスで行ってもらう。同時にホテルや飲食店は必ず警察官に賄賂を送っていることも伝える。そうしないと警察から摘発されるサービス業が後を絶たないのだ。貧困問題、賄賂問題など社会制度の現実を下地として学生に与えるのである。

3.3.2. 孤児からの刺激

第二に孤児たちから内的刺激を与えた。現地3日目に訪問する孤児院の子どもたちは全員が人身売買の被害者であり、タイなどで強制労働をさせられていた経験を持つ。中には売春を強要されていた少女もいる。彼らは日常的に日本語を学んでおり、学生と直接会話をする事が出来る。また年齢も15歳から20歳までと学生と同年代であることから、学生にとっても障壁が少ない孤児たちであった。彼らは高校を卒業すると施設を出なくてはならない。その後自分で仕事をし収入を得て、住居を借り自立して行かなくてはならない。大学の学費を親に支払ってもらいながら、授業で寝ている日本の大学生とは大きく異なる。孤児たちは自立に向けて必死に勉強をしている。彼らは強制労働期間に教育を受けていない。そのため教育が受けられることの貴重さを理解しているのだ。そして日本からの大学

生が訪問すると、生きた日本語を学ぶために学生を質問攻めにする。日本語が十分に使えれば観光業など就職の機会が拡大し貧困に陥る可能性が減少する。孤児たちは貧困を回避するために、文字通り人生を掛けて日本語を学んでいるのだ。この施設で大学生たちは自分と彼らを比較することになる。日本で潤沢に教育の機会を与えられ、最高学府まで進んでいながら勉学に向き合う自分の姿勢を批判的に評価する。当たり前享受されている教育の機会を、自分の意志で損失していることに恥ずかしさを感じるのだ。

孤児たちから受ける内的刺激はそれだけではない。本プログラムで訪問する孤児院は3箇所ある。人身売買経験者がいる孤児院A、多くの支援金を集めるのに成功している孤児院B、経営者が内戦時代難民キャンプで育った孤児で、正義感から運営しているが資金的に困窮している孤児院Cの3ヶ所だ。多くの資金集めに成功している孤児院Bの孤児たちは、営業がうまい。私達の様な外国人大学生が訪問すると、孤児たちは訪問者に駆け寄ってくる。そして盛大に歓迎され、アクティビティの間も訪問者の手を握ったり、頬にキスをしたり、スキンシップを積極的にしてくる。帰り際に訪問者たちがバスに乗る時に、野に咲く小さな花を一人ひとりに手渡して「また会えることを楽しみにしてる」と伝えられる。この孤児院は15歳以下の孤児が中心で全てのコミュニケーションはクメール語になる。学生らは渡航前に写真などでイメージしていた、かわいそうな孤児たちに出会う事が出来る。しかし施設は立派で、施設内にパソコンもあり、子どもたちはパソコンで遊んでいる。将来に向けて何かを学んでいる様子は伺えない。そして経営が貧窮している孤児院Cの孤児たちは、毎日を一生懸命に生きている。洗濯や食事の後片付けも孤児たちが

分担して行い、小さな子どもの勉強を年長者が教えている。孤児たちが協力しあって生活しているのだ。なかでも優秀な孤児はリーダーシップを発揮して生活面でも勉強面でも指導している。大きな家族の様な組織になっているのである。ここの孤児たちは営業をしない。盛大に歓迎されることも、頬にキスされることも無い。この2つの孤児院の違いを学生たちに評価させているのだ。学生たちは、資金を集めるために、訪問者から好かれるような行動を積極的に取る孤児たちに不信感を持つようになる。孤児院の経営をするために、寄付は必要不可欠であり、外国人訪問者は大事な資金源であることは間違い無い。孤児たちが客にすり寄ってくるのは必然である。しかし学生たちには容認出来ない部分も残るのだ。ここで「理解」と「感情」に不整合が生じる。この不整合こそが内的刺激で最たる効果を発するものなのだ。

孤児たちとの心理的距離を縮める。そうすることで学生は孤児の視線で、様々なものを評価出来るようになる。日本の大学生の価値観を離脱し、カンボジアの孤児が抱える問題や、毎日の生活、孤児院を出たあとの不安、学校でのいじめなど、孤児の名前と顔が一致するようになればなるほど、理解出来るようになる。日本では自分を表現するために「モノ」に頼ることが多い。最新のスマートフォンを持ち、流行のファッションを身にまとう。カンボジアの孤児には、そういった価値観が微塵も存在しない。「カンボジアの孤児はかわいそう」と評価していた学生たちが「日本の自分たちの方がかわいそうかもしれない」と考えが反転することがしばしばある。そのためには孤児たちとの心理的距離を縮めることが効果的だと考えた。そこで同一の孤児院を複数回訪問し、孤児たちにも学生の名前を覚えてもらうようにした。

3.3.3、グリーンカード

宇宙飛行士が訓練中に、他メンバーに知られないように、トラブルの原因を作る指示を受ける事がある。この指示書がグリーンカードと呼ばれているのだ。本プログラムでもグリーンカードを採用している。ただでさえカンボジアという途上国で、全責任を持ってアクティビティを実施している中で、想定外のトラブルまで起きたら学生はパニックになる。泣き出してしまいう学生も少なくない。グリーンカードの存在は限定された学生にしかならされていない。本当に起きたトラブルなのか、プログラムの一部として仕込まれたトラブルなのか、プログラムリーダーにもアクティビティリーダーにも判断が出来ない様に細心の注意を払って実施している。2015年の本プログラムで、日本食アクティビティで巻き寿司を実施した。このアクティビティはプログラム内で3回予定されていたので、2回目に巻きずしを作るのために必要不可欠な「す巻き」をホテルに忘れるというグリーンカードを出した。孤児院に到着し寿司の準備に入った10時にす巻きが無いことが発覚。アクティビティリーダーが教員に「どうすれば良いですか」と助けを求めてきた。教員は「自分で解決策を考えて」と対応。アクティビティリーダーから食事時間を遅らせ、他アクティビティの活動時間をカットするという案が出された。教師はこれを許さず、他アクティビティに迷惑を掛けずに解決策を講じるように指示。結果的に「す巻き」を使わずに多くの巻きずしを用意し、孤児の前で調理する時間にす巻きが間に合うようにホテルに取りに帰るという対応策をアクティビティリーダーが講じた。トラブルに対して迅速に対応すること、ダメージを最小限に抑えることなど多様な能力が要求される。こういったトラブルを作り出すことで、学生の経験する事項

が多くなると同時に、学生自身の中に刺激が蓄積されてゆくと考えた。

社会制度の問題も孤児からの刺激も、開発途上国だから存在するものであり、学生らが20年前後育ってきた日本とは大きな相違がある。グリーンカードに至っては、彼らの想定外のトラブルを仕掛ける。現実の問題は複雑であり、様々な付帯条件や複数の問題が絡み合っている事例がほとんどだ。現実は教室で学ぶ様に、シンプルな構造にはなっていない。問題を構造化して学生が理解出来るように、一点を際立たせるプログラムデザインを実施しているのである。

3.4. 振り返り学習 (REFLECTION)

サービスラーニングの成否の鍵は振り返り学習にかかっている (Hatcher & Bringle, 1997)。本プログラムでは3段階の振り返り学習を実施している。フィールド体験の前、体験期間中、事後である。そのため「振り返り学習」という表現が適切ではなく、本プログラムでは学生間のミーティングがその主要要素であるため、以後本稿では「会議学習」と表現する。

3.4.1. 事前会議学習

現地体験プログラムの4ヶ月前から会議学習が開始され、毎週決まった曜日の18時から21時前後まで実施される。その要素は四点あり、第一に体験プログラムの日程などを決定し、アクティビティリーダーを選出し詳細を決定してゆくこと。第二に国際支援とはどういうことなのかを学ぶこと、第三にカンボジアの歴史や言葉、宗教や文化を学ぶこと、第四に旅をする上での注意点である。

第一点目の日程決定は、会議学習最大の議題である。本プログラムは出来るだけ多くの面で学生主体であるようにデザインした。その為体験学習の詳細は基本的に全て学生達の

会議によって決定される。そして体験学習の1ヶ月前にプログラムリーダーと教員が、カンボジアを訪問し各施設に協力依頼と、現地調査を行ってくる。その結果を受けて体験学習の内容を再調整し、体験学習に望むという形式を取っている。前述の通り学生全員が何らかのアクティビティリーダーであるため、会議学習を欠席することは、自分が担当するアクティビティの遅れに直結し目標達成が難しくなる。

第二点目の国際支援については、教員が会議学習の中で毎回30分程度の時間を割いて、学生と議論する形式で進めた。例を挙げると「カンボジアの空港で手荷物が規定重量を超えていたために、追加料金を\$100請求された。しかし窓口の男性が\$20の賄賂を払えば、公式な追加料金は請求しないと取引を提示した。この提示を受けるか否か」といった問題を学生に考えさせるのである。学生には「YES、NO」で解答させその理由も発表させる。教員も学生も意見に反論せずに聞き、要点を板書してゆく。この問題の場合「社会の中に賄賂文化が残っている間は、途上国から先進国になることは難しい。国際支援を目的にカンボジアに訪問する際には、\$100支払って正規超過料金を支払うべきだ。しかしながら多くの観光客は賄賂を支払うだろう。といった解説を最後に教員が加える。こういったケーススタディを積み重ねる時間を設けた。

第三点目のカンボジアの歴史や言語、宗教や文化は、本プログラムが二度目以降の参加者に教師役を努めさせて、学生間で互学互習を実施した。毎週の会議学習で20分程度この時間が設定され、担当の学生が板書をしながら教えていた。

第四点目の旅に関する事柄は、会議学習の中で1ヶ月に1回程度、病気や通関、持ち物や食べ物に関する情報を座学で伝え、資料を

配布した。

本プログラムでは音楽班が演奏会を実施することになっていたので、会議学習以外に事前の練習を行っている。この様に体系的な会議学習を充分に行い、「私達のプログラム」と言える環境を作り出した。

3.4.2. 経験プログラム中会議学習

学生が経験したことを言語化し他の学生に説明することにより理解が促進される。学生間で議論を行うことで情報が共有され、視点も変わる。こういった共有と検討を、体験期間中に設定することで、問題を多面的に分析し、解決策を講じるチカラが育成されるのである。最後に教員が、教室での学問へ繋ぐことが出来れば、教育効果は極めて高くなる(Kolb, 1984)。本プログラムでは Kolb の議論を受け、体験学習の現地12日間は毎晩会議学習を実施した。

機関中の会議学習も構造化した設計を行った。第一に会議学習当日に実施されたアクティビティの評価を行う。アクティビティリーダーが総評を行い、良かった点と、反省点を述べるというデザインを行ったが、学生らが自然発生的に、メンバーへの感謝を述べるようになった。そしてプログラムリーダーが、当日のアクティビティリーダーを評し拍手を贈るといった行動が追加された。多くの先行研究が示す「振り返り学習」そのものである。機関中であるため、資料作成やスライドを使っているプレゼンテーションは行われませんが、アクティビティリーダーは、活動中から当日夜の会議学習でどう説明するかを意識し、メモを取る行動が確認された。

本プログラムでは可能な限り、同一アクティビティを複数回実施出来るように設計した。1度目の反省点を2回目に修正しアクティビティを実施することが出来るようにするためである。ビジネスのフレームワークにあ

る「PDCA」を実現するためだ。複数回のアクティビティを行うことで、1度目のアクティビティに大失敗させることが可能になった。多くの教師や指導者は、学生に失敗させないように指導を行う。しかし本プログラムでは学生主体で教師は支援という立場を徹底し、意思決定権を学生に移管しているため、失敗する可能性が高いと予想されても、教員は指導を行わない。アクティビティリーダーは全権を持っているため失敗しても全て自分の責任である事に疑問を感じない。その後アクティビティメンバーと共に、2度目のアクティビティに向けて修正を行うのだ。この失敗により、学生は自己客観化が可能になる。そして他の学生との差異を認識する。コミュニケーション能力、リーダーシップ、判断力、説明力、語学力、臨機応変な対応力など、様々な能力が自分自身と、アクティビティメンバーから評価されるのだ。

第二に翌日実施されるアクティビティの内容がアクティビティリーダーより詳細に説明される。アクティビティは現地に入った後、物資調達や天候、施設、予算などの問題により大小様々な変更が加えられている。学生は会議学習で明確にアクティビティを理解していないと、十分な動きをすることが出来ない。従って、質問も多く、活発な議論が行われる。その結果、前夜の会議学習にアクティビティの内容を変更するケースも少なくない。第三に教員から10分程度総評を行った。その日に学生が経験した事は、複雑であるためその本質を抜き出して体系化するのだ。前述した「物売りのこども」を例にすると、貧困、教育機会、経済格差の連鎖という3点に整理し、そのキーワードに関する他の事例や、学問的なフレームワークを教える。経験と教室の往復を毎晩行うのだ。体験学習期間中に教員が学生に伝えたフレームワークやキ

ワードは学生間に浸透し、各自が問題を整理出来るように変化していく傾向が2014年以降確認出来るようになった。

3.4.3. 体験終了度会議学習

本プログラムは帰国後体調を崩す学生が多い。場合によっては胃腸炎を発症し1週間程度安静を必要とする症状に見舞われる学生や、デング熱、マラリアなど感染症に感染し隔離病棟に入る学生もまれに存在する。そのような事情があり、事後会議学習は、会議の形を取ることが出来ていない。それに替えて、詳細なレポートの提出を要求している。提出されたレポートは、匿名化されて全員に共有される。そこには学生自身が自己能力に失望したことや、体験学習前に準備が不十分であったことへの反省を含め、様々な事が書かれる。これを報告書にまとめ、次年度以降の活動資料として、参加者募集資料として活用していくサイクルを作った。

本プログラムはこうした3段階の教育行動を行い、経験を武勇伝だけに終わらせず、教室で学んだ概念やフレームワークと繋げる仕組みを組み入れたプログラム設計を行った。

第4章、研究方と結果

本プログラムに参加した学生にどのような教育効果が存在していたのかを、定量的・定性的に評価する。定量的な評価は、学生への自己評価アンケートを行った。先行研究で議論されたいくつかの因子をそのまま質問項目とした。また日本社会にマッチした形に変更する必要があったため、本論では「社会人基礎力」を質問項目とした。社会人基礎力とは、職場や地域社会などで仕事をしていく上で重要となる基礎的な能力を指し。「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されて

おり、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が2006年から提唱している。企業や若者を取り巻く環境変化により、「基礎学力」「専門知識」に加え、それらをうまく活用していくための「社会人基礎力」を意識的に育成していくことが今まで以上に重要であるとしている。

4.1. 研究方法

2016年2月10日に体験前時点での調査を実施し、2016年2月22日現地体験学習の最終日に学生全員に、最終日を終えた自分が変わった点を10点満点で記載させた。対象者は2016年サービスラーニングに参加した26歳から16歳の18名とし、18件の有効解答を得た。

体験前後の回答に有意差が存在するか否かを、確認するためにt検定を行った。検定に使用したアプローチは、R version 3.2.4である。

4.2. 調査結果

表2に調査結果を示す。全19の質問において、体験前後の回答に有意差があることが確認出来た。Q1からQ7までは、多くの先行研究がサービスラーニングで効果が確認された事柄であり、Q8からQ19までが社会人基礎力に関する事柄である。本研究においても先行研究で示唆された事柄に変化が確認でき、多くの先行研究と同様の結果を得ることが出来た。

社会人基礎力という事柄をサービスラーニングに当てはめた前例は確認されていないが、Q1からQ7までの質問と比較すると、前後差値がやや小さいことが確認出来る。

前後差値の平均は2.287でこれを上回った項目は、Q1社会的正義感、Q2主体性、Q4政治・社会意識、Q5対人対話力、Q6多様性適

応度, Q7奉仕活動意識, Q9リーダーシップ, Q12傾聴力, Q15柔軟性であった。特に前後差値が大きかった項目は、Q7奉仕活動意識、

Q12傾聴力であり、前後差値が小さかった項目はQ3ストレス・コントロール力, Q16状況把握力, Q18働きかけ力, Q19発信力であ

表3、質問紙調査結果

	質問因子	体験前	体験後	前後差	t値	p値	
Q1	社会的正義感	4.889	7.222	2.333	-4.882	0.000166	***
Q2	主体性	5.000	7.778	2.778	-7.625	1.03E-06	***
Q3	ストレス・コントロール力	6.222	7.889	1.667	-2.121	0.049860	***
Q4	政治・社会意識	4.778	7.222	2.444	-4.139	0.000771	***
Q5	対人対話力	5.222	7.667	2.444	-3.581	0.002499	***
Q6	多様性適応度	5.667	8.000	2.333	-3.212	0.005441	***
Q7	奉仕活動意識	5.444	8.667	3.222	-3.713	0.001889	
Q8	問題解決力	5.111	7.111	2.000	-1.976	0.065690	*
Q9	リーダーシップ	4.889	7.222	2.333	-3.588	0.002459	***
Q10	課題発見力	4.889	7.000	2.111	-3.223	0.005313	*
Q11	規律性	6.000	8.000	2.000	-3.000	0.008479	***
Q12	傾聴力	5.333	8.333	3.000	-6.000	1.85E-05	***
Q13	計画力	4.889	7.111	2.222	-3.578	0.002515	***
Q14	実行力	5.444	7.667	2.222	-3.831	0.001472	***
Q15	柔軟性	5.444	8.111	2.667	-4.516	0.000352	***
Q16	状況把握力	5.222	7.000	1.778	-2.399	0.029010	**
Q17	創造力	4.556	6.667	2.111	-1.865	0.080580	*
Q18	働きかけ力	5.111	7.000	1.889	-1.877	0.078830	*
Q19	発信力	5.000	6.889	1.889	-2.089	0.053080	*

p > 0.1 * p > 0.05 ** p > 0.01 ***

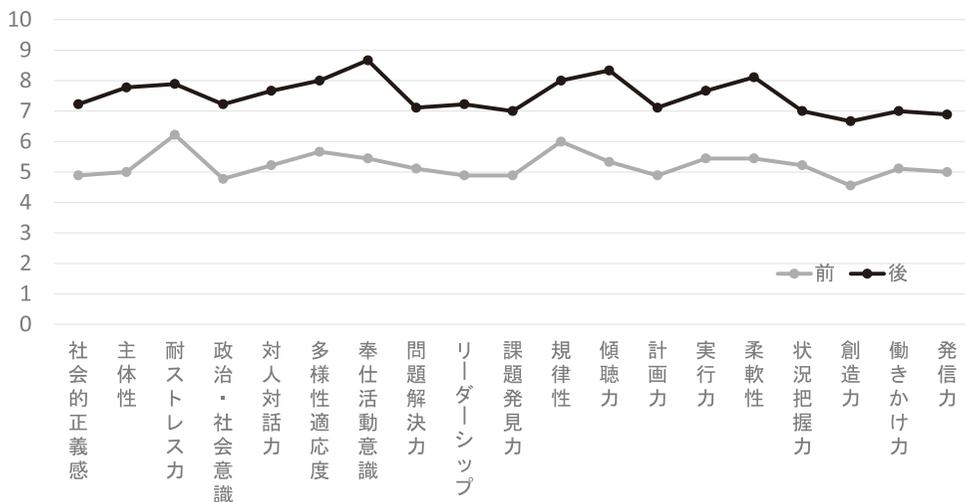


図1、調査結果—前後差比較

った。

本プログラムに参加することで教育効果に限定せずに、学生の能力バランスを評価すると、体験後値が参考になる。体験後値が高かった項目は、Q6多様性適応度、Q7奉仕活動意識、Q11規律性、Q12傾聴力、Q15柔軟性であった。

4.3、考察

前後差値の大きかったQ7奉仕活動意識は、学生の2/3が国際支援活動は初体験であったことが要因として考えられる。本プログラムに参加した20名のうち、複数回参加者は6名おり、12名が初参加であったため、国際支援の現場で活動した経験の無い学生が多かった。また海外渡航経験が無い学生が、9名と約半数を占めていた。海外渡航経験が無い学生が、人身売買の被害にあった孤児に相対した時に受けるインパクトは大きく、結果に影響を及ぼしたと考えられる。しかしながらサービスマーケティングが学生に与える教育効果として内包されている要素であり、体験の中から得られる学習にとって重要である為、本研究の正当性を揺るがす要因とは考えられない。

Q12傾聴力は、日本語圏の活動ではなかったことが要因として考えられる。孤児の話す言葉はクメール語であり、聞き慣れない。学生は最低限のクメール語を出発前に学習しており、幾つかの単語は聞き取れる状態であった。意識を集中して孤児の言葉を聞く必要に迫られたのである。対象は孤児だけでは無かった。孤児院を運営する「校長先生」の説明は英語でされ、市内で食事をする際にも買い物をする際にも、日本語だけで行うことは不可能な環境であった。本来の傾聴力という意味では、每晚実施された会議学習の効果が考えられる。前述の通り学生は自分の担当プロ

グラムがある一方で、担当外のプログラムにはメンバーとして参加し、プログラムを円滑に進ませる役割が存在する。担当外のプログラムは実施前夜の会議学習で周知される。この時に十分な理解が出来ないと、プログラム実施時に的確な行動が出来なくなる。訪問する孤児院の状況や、子ども達の特性、時間帯、気温などを複合的に連想しながら、実施プログラムの詳細を短時間で理解しなくてはならない。1日に実施されるプログラムは複数存在し、多い日には5プログラムを理解する必要がある。この繰り返しが学生らの傾聴力を向上させたと考えられる。

Q2主体性は前後差値が2.778あり、高い学習効果が認められた項目である。本プログラムでは主体的参加をはかるプログラムデザインを実施している(3.1参照)。活動内容を学生に計画決定させ、アクティビティリーダーを経験させるプロセスで学生らは指示待ちをすることが許されなくなる。本プログラムでは学生全員に同様の価値観が生まれ、アクティビティに関して主体的に動かない学生が奇異に見えてくる環境が存在する。担当アクティビティではなく、責任負担の少ないアクティビティで主体的に行動し、アクティビティを円滑にすることに貢献すると、アクティビティリーダーから賛辞が送られる。これが学生の意欲を高める効果があったと考えられる。Q2主体性が向上した調査結果は、本プログラムの意図した事柄であり、本プログラム自体の評価と考えていいだろう。

Q4政治・社会意識の前後差値は2.444あった。日本の若者は総じて政治に関心が希薄である。本プログラムではカンボジアの社会的背景を事前会議学習から繰り返し伝えていた。また体験学習中に、営業のうまい孤児のいる孤児院Bと、営業を行わない孤児ばかりの孤児院Cを訪問した。ここで学生はジレン

マに襲われ、その議論が体験学習中の会議学習でも頻繁に行われた「孤児は高額の寄付を受け取るために、訪問者を歓迎し親密に振る舞う。それはまるでキャバクラで働く女性たちの様で好感が持てない」という考え方と「孤児は自分が生活する為に、スポンサーが必要であり、スポンサーに好意を持たれようとするのは自然な行動だ」とする意見であった。この両見解は、学生ごとに対立するような事は無く、ひとりの学生の中に両見解が存在し、正解を見いだせないジレンマに陥ったのである。この問題は予想以上に学生を悩ませた。プログラム外の時間である夕食時や就寝前の時間に、学生だけで議論がかわされたのである。学生たちが今まで育ってきた日本の価値観で測ることの難しい問題に、連日直面した彼らが自ら学んだ成果であると考えられる。本プログラムでこのような問題はグリーンカードとして組み込んだ。教員がデザインしたアクシデントが起り、その事象を会議学習で反芻し評価するという、プロセスを経ることで多くの学生へ教育機会を提供した。アクシデントをデザインする段階で、カンボジアの社会的問題を組み込む事が出来る。同時に教員はアクシデントを見逃さず、学生が議論をする時間を提供することが出来た。本項目も本プログラムの意図した事柄であり、本プログラム自体の評価と考えていいだろう。

体験後値で高かったQ6多様性適応度は、本プログラムデザインの中で外的刺激として挙げた事柄の成果であると考えられる。ガスも水道もスマートフォンも使えない環境で生活することは、想像することと体験することでは全く異なる。そういった経験を通して多様性を理解したのではないだろうか。

Q11規律性は本プログラムで集団行動を要求したこと、そして国際支援活動者としての

行動規範を示したことの成果だと考えられる。3.4.1に記したような賄賂の問題などを学んで体験学習に参加している。サッカーの国際親善試合をする時に学生らは「日の丸」をユニフォームにつける。つまり日本の代表としてプレーすることになる。自分のファールや反スポーツマンシップ的な行動は、日本人全体の信用を傷つける可能性がある。そういった立場と環境で10日間以上を過ごすと、規律的な行動が快適に思えてくるのである。そういった効果によって、Q11規律性が醸成されたと考えられる。

5章、まとめ

本プログラムは教育効果を考慮し、体験学習の内容を詳細にデザインして実施した。その成果が前章の結果で示されたと考えていいだろう。サービスラーニングとしての要素である、体験学習の設計と、REFLECTIONを適切に実施出来たこと、カンボジアという途上国で実施したことなどが、教育効果を上げる要因であろう。

多くの教育現場で、サービスラーニングに準ずるボランティア体験などが実施されている。多くが介護施設や老人ホームなどへの、訪問体験を中心としたもので、教室での授業も実施されている。授業の内容は体験学習を実施するための実務が中心である。教科書には「高齢者とは」「障害者とは」「点字の読み方」などが記されており、サービスラーニングとしてのデザインがされるにまでは至っていないのが現状である。Bringleらの研究が示す通りサービスラーニングを担当する教員に対する要求は高く、サービスラーニングの成果は教員しだいであり、その負担は膨大である。著者は本プログラムを過去6年間実施して来たが、その期間中に体験学習中に大型

病院へ緊急搬送することも、帰国した国際空港で検疫対象になりそのまま隔離病院に移送された学生もいる。途上国に学生と長期間渡航することの危険性は高い。それほどのリスクを覚悟でサービスラーニングを積極的に実施する教員は少ないだろう。だが教科書に沿って「学問」を教える教育とは異なった醍醐味がサービスラーニングに存在することは間違いない。日常の業務に忙殺され、「教育行為」がルーティーンとなってしまった教員にとって、大きな刺激になるであろう。眼前の学生がわずか2週間で、全く異なる行動を取るようになり、発言が変化する過程を直視出来るのである。しかもそのプログラムの多くの部分は教員が設計出来るのだ。教員にとっても負担も大きい、達成感も大きい。教員にとってサービスラーニングは「いいもの」という評価が広まれば情勢に変化が生じる可能性がある。

我が国では、サービスラーニングに関する取組みが少なく、研究も多くない。本稿はサービスラーニングの実施内容を詳細に記述し、サービスラーニングのデザインと教育効果の相関を示し、サービスラーニングへの理解と取組みが促進されることを目的とした。前章までの議論で、サービスラーニングデザインと教育効果の関係性を示すことは出来た。また、3章では本プログラムのデザインを詳細に記述した。サービスラーニングの良さを少しでも多くの関係者が認知され、今後日本国内においても多くのサービスラーニングが取り入れられることを期待したい。

参考文献

桜井政成、津止正敏 - 2009ボランティア教育の
新地平: サービスラーニングの原理と実践。
ミネルヴァ書房, 2009.
大学等におけるボランティア活動の推進と環境

に関する調査報告書 (平成20年度日本学生生活支援機構)

- 文部科学省 中央審議会 議事要旨 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/giji_list/index.htm
- Alt, Martha Naomi, and Elliott A. Medrich. "Student outcomes from participation in community service." US Department of Education, Office of Research (1994).
- Astin, Alexander W., et al. "How service learning affects students." (2000).
- Astin, Alexander W., et al. "Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty." Report to the Atlantic Philanthropies (2006): 1-155.
- Barnard, Chester I., 1948, Organization and Management: Cambridge, Mass., Harvard University Press. (1972, 遠藤篤美・関口和雄訳『組織と管理』慶應通信
- Barron, Brigid JS, et al. "Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning." Journal of the Learning Sciences 7.3-4 (1998): 271-311.
- Billig, Shelley H. "Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds." Phi Delta Kappan 81.9 (2000): 658.
- Boyle-Baise, Marilynne, and Christine E. Sleeter. "Community Service Learning for Multicultural Teacher Education." (1998).
- Bringle, Robert G., and Julie A. Hatcher. "A service-learning curriculum for faculty." (1995).
- Bringle, Robert G., and Julie A. Hatcher. "A service-learning curriculum for faculty." (1995).
- Chapman, Judith G., and Richard Morley. "Collegiate service-learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service." Journal of Prevention & Intervention in the Community 18.1-2 (1999): 19-33.
- Compact, Minnesota Campus. "Maximizing impact, minimizing harm: Why service-learning must more fully integrate multicultural education." Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities (2000): 247.
- Conrad, Daniel, and Diane Hedin. "Executive summary of the final report of the experiential education evaluation project." (1980).
- Donahue, Patricia L., et al. "NAEP 1998 Reading

- Report Card for the Nation and the States.” (1999).
- Eyler, J., D. Giles, and A. Schmiede. “A Practitioners Guide to Reflection.” Vanderbilt University (1996).
- Eyler, Janet, and Dwight E. Giles Jr. *Where’s the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104, 1999.
- Eyler, Janet, et al. “At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000.” (2001).
- Ferrari, Joseph R., et al. “Community volunteerism among college students and professional psychologists: Does taking them to the streets make-a-difference?.” *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 18.1-2 (1999): 35-51.
- Furco, Andrew. “Service-learning: A balanced approach to experiential education.” (1996).
- Gelmon, Sherril B. *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques.* Campus Compact, Brown University, 2001.
- Green, J., R. Dalton, and B. Wilson. “Implementation and evaluation of TEACH: A service-learning program for teacher education.” annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA. 1994.
- Hatcher, Julie A., and Robert G. Bringle. “Reflection: Bridging the gap between service and learning.” *College teaching* 45.4 (1997): 153-158.
- Howard, Daniel J., and Pamela G. Gregory. “Post-in-semination signalling systems and reinforcement.” *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences* 340. 1292 (1993): 231-236.
- Hymel, Shelley, et al. “Children’s peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood.” *Child development* 61.6 (1990): 2004-2021.
- Jacoby, Barbara. “Service-learning in today’s higher education.” *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (1996): 3-25.
- Kolb, David A., Richard E. Boyatzis, and Charalambos Mainemelis. “Experiential learning theory: Previous research and new directions.” *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles 1* (2001): 227-247.
- Mabry, J. Beth. “Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter.” *Michigan Journal of Community Service Learning* 5 (1998): 32-47.
- Moely, Barbara E., et al. “Changes in college students’ attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences.” *Michigan Journal of Community Service Learning* 9.1 (2002).
- Prentice, Mary, and Gail Robinson. “Improving Student Learning Outcomes with Service Learning.” *American Association of Community Colleges* (NJ1) (2010).
- Schön, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Vol. 5126. Basic books, 1983.
- Shiarella, Ann Harris, Anne M. McCarthy, and Mary L. Tucker. “Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale.” *Educational and Psychological Measurement* 60.2 (2000): 286-300.
- Snyder, Mark, and Arthur A. Stukas Jr. “Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction.” *Annual review of psychology* 50.1 (1999): 273-303.
- Stukas, Arthur A., Mark Snyder, and E. Gil Clary. “The effects of “mandatory volunteerism” on intentions to volunteer.” *Psychological Science* 10.1 (1999): 59-64.
- Vadeboncoeur, J., et al. “Learning in the service of citizenship: The limitations of service-learning.” annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. 1995.