

Title	サービス・ラーニングにかんする一考察-活動理論から-
Author(s)	若槻, 健
Citation	大阪大学教育学年報. 7 p.259-p.270
Issue Date	2002-03
oaire:version	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11467
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

サービス・ラーニングにかんする一考察

－活動理論から－

若 槻 健

【要約】

本論文は、1990年代に入って米国において盛んに行われるようになってきたサービス・ラーニングについて、その諸側面を明らかにし、さらに活動理論の視点から光を当てることで、社会的相互作用のなかで知識が生みだされ、学習者とコミュニティの両方が変化を遂げていくというサービス・ラーニングの特殊性を浮き彫りにすることを目的としている。

活動理論では以下の3点が学習の前提となる。①学習者は社会的環境の制限を受けること、②同時に学習者は道具を用いて主体的に社会的環境に働きかけること、③その働きかけは他者との協働で達成されること、である。活動理論に沿った立場からサービス・ラーニングに光を当てると、それは個人と社会の変化を目指すものとして理解することができる。コミュニティの問題に協働で取り組み、それを改善していこうとすることが学習者個人にとっては学習そのものであり、そこに社会的に共有された知識がうまれる。サービス・ラーニングは学習者の「内省」をうながし、学習者の前にあるのは以前と同じコミュニティではなくなる。それは、学習者のコミュニティを見る視点が変わったからであり、学習者の働きかけによってコミュニティ自体が変化したからなのである。

1 サービス・ラーニングとは

サービス・ラーニングは、従来の個人的で競争的な、そしてまた、受動的で静的な学校学習の閉塞感を打開するものとして、アメリカにおいて1990年代に入った頃から注目を浴びている学習である。サービス・ラーニングには様々な活動形態、内容があり、それに取り組む者の年齢も小学生から高校生、さらには大学生までを含んでいるために、その特徴を一言で言い表すことは難しいが、ボランティア活動などのコミュニティ・サービスと関連した体験を通じて学習を進めていくというのがその最大公約数である。

サービス・ラーニングは、日本の「総合的な学習」のように、児童・生徒個人々の学習のためだけのものではなく、また「奉仕活動」のように社会に貢献する活動を児童・生徒にさせるだけのものでもない。それは、「サービスと学習目標が同等の価値を持ち、すべての参加者にとって互いを高めあうプログラム」である (Sigmon.1994)。「サービス・ラーニングは提供されるサービスと生起する学習の両方に同等の焦点を当てるのと同様に、サービスの提供者と受益者が等しく恩恵を受けるよう意図的にデザインされている」(Furco.1996)。

サービス・ラーニングに取り組むなかで、学習者は支援を必要とするコミュニティの人や団体にサービスを提供し、他者と交わることで自尊感情を高め、市民としての責任感を身につけると同時に、問題解決のための様々なスキルや批判的な思考力を獲得することが期待されている。こうした学習は、学習者が具体的な問題状況を抱えた他者にかかわり、問題状況に対して他者と協働して働きかけ、問題解決にむけた主体的活動に従事することを通じて進行する。他者を含んだ環境を「協働的に」・「よりよく」変化させていくこと自体が、個人にしてみれば学習の過程なのである。

本論文では、まずサービス・ラーニングにはいくつかの側面があり、強調される側面によって諸相をとることを示す。続いてサービス・ラーニングには「内省」が不可欠であり、それによって学習者、コミュニティの双方が変化を遂げていくことを「活動理論」の視点から明らかにする。

2 その歴史的背景

サービス・ラーニングの起源はケネディ大統領が1961年に組織した平和部隊(Peace Corpⁱ⁾)にあると言われており、ボランティア活動の流れを引いている。学習としてはデューイやキルパトリックの「経験学習」(experiential learning)・「プロジェクト学習」(project method)の流れを汲んでいる。1990年代に入ってサービス・ラーニングを社会的に促進した要因としては、第一に青少年問題の解決と学校教育の改革の必要性が認識されたこと、第二に連邦政府によって1990年と1993年に制定された二つの法を挙げることができる。

青少年はコミュニティや社会から切り離されて育っている。投票率もボランティアに参加する割合も低く、彼らの最大の関心事は金である。さらには学力の低下。コミュニティの大人たちは青少年を信用していないし、青少年の方も同様である。コールマン(1972)はすでに70年代のはじめに、青少年が社会から孤立し、「生徒役割」に過度に縛られていることを指摘し、経験学習の必要性を主張していた。80年代に入ってから、政府刊行のレポートで繰り返し学業成績を含んだ青少年の問題が指摘されてきたⁱⁱ⁾。高校教育の改革を提案したポイヤー(訳書1984)は青少年にコミュニティへの帰属意識を持たせるために「奉仕体験」の実施を提案している。青少年をめぐるこうした状況のなかで、サービス・ラーニングは、より深い概念の理解とコミュニティへの貢献の両方を可能にする強力な教育学的オルタナティブとして登場することとなる。

サービス・ラーニングを促進した二つの法律とは、G.ブッシュ政権時代のNational and Community Service Act(1990)とクリントン政権時代のNational and Community Service Trust Act(1993)である。前者は、教育や福祉分野を中心とした公的なサービスを洗練するためにあらゆる年代の市民の参加を促したが、その中の一つとして学校を基盤としたサービス・ラーニングを提唱し、そのための予算を組んだ。続いて後者はコミュニティを「若き市民の才能と活力が十全に活かされ、認められる場」とするために、Corporation for National Service(CNS)を設立し、学校を基盤としたサービス・ラーニングにさらなる安定した経済的基盤を与えた。こうした動きと学校改革の気運が結びついて全米レベルでのサービス・ラーニングへの関心が高まってきたのであるⁱⁱⁱ⁾。

3 サービス・ラーニングの諸側面【定義、成果、評価基準から見る】

サービス・ラーニングの定義はさまざまになされているが、その理由の一つは支持者たちの立場の違いによって強調する側面に違いがあることにある。サービス・ラーニングには大きく言ってサービス(ボランティア)の歴史と経験学習の歴史がある。立場が違えばサービス・ラーニングに求めるものも異なる。サービス・ラーニングは多面性を備えた包括的な用語だといえるだろう。ピリグ(2000)によれば定義の不一致は、「ボランティア」、「コミュニティ・サービス」、「インターン」、「地域学習(field studies)」、「年齢を超えた仲間のチューター」といった他の経験教育の形態と区別するとき起きる。サービスの側面が強ければ、ボランティア活動に近づくし、学習の側面が強ければ、従来からの経験学習に近づく。

定義の違いは、サービス・ラーニングが教育哲学的なのか、カリキュラム上の道具またはプログラム・デザインなのかという立場によっても違いを見せる。教育哲学だという人は、それを学校改革の観点から論じる。彼らはサービス・ラーニングを、学校を再び活性化する手段として、かつ構築主義的理論を実施する手段と見る。カリキュラム上の道具だという人は、それを互恵的な教授と学習の強力で活動的な形態としてみ、カリキュラム全体への統合を目指し、プログラムとしてみる人は、高校の選択科目、放課後のプログラム、短期の活動としてサービス・ラーニングをとらえる傾向にある。つまり前者は根本的な学習観の転換や学校改革を目指すのに対し、後者は既存のカリキュラムに対する付加的・補強的なものとしてサービス・ラーニングをとらえている。

以下、サービス・ラーニングの諸側面を理解するために、その「定義」、「効果」、「実施の理由」についてそれぞれみていく。

【定義】

いくつかの団体、論者のサービス・ラーニングの定義に含まれる要素を取り出すと以下のものが挙げられる(Act of 1993, ASLER.1993, NSEE.1994, Shumer.1993, Stanton.1990)。すなわち、「内省のための構造化された時間」、「学習者の主体的な参加」、「アカデミックなカリキュラムへの統合」、「思慮深く組織された体験」、「焦点化されたコミュニティのニーズに応えること」、「学校とコミュニティの調整(coordination)」、「学校で学んだスキルと知識の適用の機会」、「拡張された学習機会」、「他者を気づかう感覚の発達」、「市民としての責任」、「ファシリテーターとしての大人(教師)」といったものが、サービス・ラーニングの定義を形成するものといえる。以下異なる3つの立場からその定義をみていく。

Alliance for Service-Learning in education Reform (ASLER.1993) の定義によれば「サービス・ラーニングは、青少年が十分に組織されたサービス経験へ積極的に参加することを通して学習し、発達する方法」であり、それが(1)「現実のコミュニティのニーズに合っており、(2)学校とコミュニティの協働のなかに調整されており、(3)それぞれの青少年のアカデミックなカリキュラムに統合されており、(4)実際のサービス活動の間に行ったり、見たりしたことを考え、話し、書くための構造化された時間を青少年に提供し、(5)新たに獲得したスキルと知識を自分自身のコミュニティでの現実生活の状況のなかで使う機会を青少年に提供し、(6)生徒の学習が教室を越えて拡張されることによって、学校で教えられたことを増進し、(7)他者への愛着感の発達を促す」ものである。ここでは学習が教室を越えて現実世界に拡張されるという面が強調されており、学校でのカリキュラムとの関連が強く意識されている。

ギレスら(1991)の定義は次のようなものである。すなわち「サービス・ラーニングはプログラムの一種であるとともに、教育哲学でもある。プログラムの一種として、サービス・ラーニングはサービスに関連したある形態の内省や研究に取り組む一方で、生徒が彼らのコミュニティや社会に対して意味あるサービスを実行することができる無数の方法を含んでいる。教育哲学として、サービス・ラーニングは、教育は社会的責任と繋がっていなければならない、最も効果的な学習は活動的で、意味ある方法で経験に連結されているという信念を反映している」(p.7)。ここでは、従来の学校学習に付け加えられるものとしてサービス・ラーニングがあるだけではなく、学習そのもののあり方を問い直し変革していこうということが強調されている。

また、コミュニタリアン^{iv)}にとってサービス・ラーニングは、青少年がコミュニティの一員として責任ある役割を果たし、コミュニティを愛し、貢献していく心と態度を育成するものとしてある。彼らは、学校という場を子どもたちが「道徳性」を形成するための経験を積み、「価値」を伝達するところとみなしており、そのための手段としてサービス・ラーニングを奨励している(Arthur.2000)。彼らが強調するのは、学習者のスキルアップやアカデミックな能力の向上という側面よりも、「責任あるコミュニティの一員」という意識を高揚するという側面である。

【効果】

ブリグ(2000)はサービス・ラーニングについての調査や報告をレビューし、その効果を以下の6つの側面にまとめた。ただし、ブリグ自身もそのデータの信憑性にはついては懐疑的であり、ここでは、実際に効果があるというよりは、潜在的可能性がある、または期待されているというように理解した方がよいだろう。

1 個人的および社会的発達における効果

- ★個人的な発達を促す
- ★「危険な」(risk)行動をしなくなる
- ★対人関係をうまくとれるようになり、文化的に多様な集団にかかわる能力を育てる

2 「市民の責任」にかんする効果

- ★市民の感覚、社会的責任、市民としての能力(citizenship skills)をやしなう
- ★社会への活発で肯定的な貢献に対する水路づけをする

3 アカデミックな学習への効果

- ★アカデミックな能力(skill)と知識を獲得する

★学習意欲の向上

★出席率の向上

4 進路学習(career exploration and aspiration)への効果

★職業に関する知識を得、職業についてより現実的な認識を養う

5 学校への効果

★教師と生徒が互いに強い敬意を払うようになる

★全体的な学校の雰囲気をよくする

★教授と学習の議論と、生徒の学習に最適の方法を追求する議論を引き起こす

6 コミュニティへの効果

★コミュニティの一員として学校や青少年をより肯定的に見ることにつながる

これを見ると学習者にとってサービス・ラーニングは、社会的に責任のある「大人」になることを促す側面、学校内でのアカデミックな学習成績の向上を促す側面、進路学習の側面、コミュニティの一員としての責任を任されるという側面を持っていることがわかる。

Learn and Serve America(1999)^{v)}は、サービス・ラーニングの効果についての調査を報告している^{v)}が、そこでは①生徒への効果②学校への効果③コミュニティへの効果④経済的效果について調査が行われた。このなかで生徒への効果を測る指標としては以下の5点が用いられた。これらの項目からもサービス・ラーニングに何が期待されているのかをはかり知ることができる^{v)}。

- 1 市民的／社会的態度（社会的責任感、文化的多様性の受容、リーダーシップ）
- 2 ボランティア行動
- 3 教育的効果（成績、出席率、停学、進路意識、家庭学習）
- 4 社会的発達（コミュニケーション能力、仕事への意識）
- 5 危険な行動（アルコール、ドラッグ、逮捕、妊娠、暴行）に関するもの

【実施の理由】

NCES(1999)がサービス・ラーニング実施校を対象にした調査によれば、公立学校がサービス・ラーニングを実施する理由として挙げたものは上位から「生徒がより活動的なコミュニティの一員となることを助ける」(53%)、「コミュニティの知識と理解を深める」(51%)、「コミュニティの現実のニーズに見合い、学校とコミュニティの関係を向上させる」(48%)、「生徒の利他主義と他者への愛着を育む」(46%)が多い。続いて割合が減るが「生徒の個人的・社会的発達を促す」(26%)、「批判的思考や問題解決能力を教える」(19%)、「生徒の進路意識を高める」(18%)、「生徒の学校への参加と態度を向上させる」(16%)、「中心的なアカデミックな科目の成績を向上させる」(12%)、「生徒の危険な行動を減少させる」(10%)となっている。この結果を見ると学校現場では、サービス・ラーニングは市民性教育(citizenship education)の側面や人格教育(moral education)の側面が強調され、個人の批判的思考や問題解決能力、学業成績などはそれほど高い割合では挙げられていないことがわかる。

以上「定義」、「効果」、「実施の理由」と見てきたが、サービス・ラーニングの学習者に対するインパクトは、道徳的な側面（利他主義や逸脱行動の減少など）、学業成績にかんする側面（アカデミックなカリキュラムとの連関）、認知的発達の側面（批判的思考や問題解決能力の発達）、コミュニティの一員としての側面（コミュニティに愛着を持ち、責任ある役割を与えられたことで自尊感情を高める）といった諸側面を持っている。それぞれの立場によって強調する側面が異なるが、これらの組み合わせでサービス・ラーニングが理解されているといえる。

4 「内省」の重視—自己とコミュニティの変革

サービス・ラーニングは、準備【Preparation】→活動【Action】→内省【Reflection】(→賞揚【Celebration】)という学習過程を通る(Wade.1997、中留.2000)。なかでも中心をなすのは「活動」と「内省」である。自分たちの活動を振り返り、単に何がわかったのかに加えて、どこが良かったのか/悪かったのかを理解する。その振り返りは、単に振り返りのための振り返りではなく、次回の活動を前回よりもより良いものにするためになされるものである。従って学習過程は「P→A→R→(C)」であるよりもむしろ「P→A→R→A→R→A→R→(C)」というように「活動」と「内省」の間に弁証法的関係が成り立つと考えた方がいいだろう(中留・倉本.2001)。

サービス・ラーニングが単なる学校内の学習でもなく、労働力としてのコミュニティ・サービスでもないのは、この「内省」が活動の中に組み込まれている点にある。「内省」を欠いたサービス・ラーニングは「ただ体験するだけ」であったり、強制的に「やらされる」ものであったりする。それは「内省」によって自分たちの活動を意味づけることによってはじめて学習たりうるのである。

自分たちの活動を意味づけ、活動を通じて獲得された(うみだされた)知識を確認することは、学習者個人のコミュニティやコミュニティの住民への理解を深めると同時に、そこにある問題点を解決するために環境(コミュニティ)を変えていこうと働きかけることでもある。それは必然的に学習者個人の変化と表裏一体になっている。「活動」と「内省」のサイクルが、学校とそれを含むより広い生活世界であるコミュニティとをより強く結びつけるのだといえる。

もちろん「体験しただけ」でも学習者は多くのものを得ることができる。日本で近年しばしば行われるようになった「職業体験学習」を例に挙げると、生徒たちは体験学習のなかに明確な「内省」の機会がなくても、現実世界に衝撃を受け、また自分が社会の中で役立っているという感覚を得て自信が持てるようになっていく(若槻.2001)。彼らは体験後の感想文には、「仕事のしんどさがわかった」、「自分のつくったものが売れていくのを見るのはうれしかった」、「お客さんにありがとうと言われてうれしかった」などと綴っている。それだけ、「体験」のもつ力が大きいのも確かなのだ。しかしそこには、学習者が主体的に環境に働きかけ、環境を変えていこうという視点が欠けている。学校では出会えない他者と関わることで、その世界の一員として新しい世界をリアルに知ることはできるが、そこに起きる問題状況を自らのものとして引き受け、その解決を目指すには至らないのである。そのため社会に対する認識も表面的なところ(「仕事は大変だ」)で止まってしまう、しばしば「態度主義」に陥ってしまうおそれがあるのである。

カーンとウェステイマー(1996)は、ある二つのサービス・ラーニングの事例を対照的に捉え(体験しただけ、と内省を最大限に生かした取り組みの違い)、学習者、そして彼らが参加するコミュニティ(サービス)が変革していくことが重要であり、そのためにはサービスが反省的思考や批判的分析と結びついていなければならないことを指摘している。

「体験しただけ」の典型は以下の事例で示される。高3のアメリカ政治学コースの生徒が民主主義と市民性(citizenship)にかんする問題を学習する際に、自分で選んだコミュニティ・サービス・プロジェクトに参加するように促した。ある生徒は母親が妊娠中にコカイン中毒であった乳児のための施設で働いた。病院の雑用や患者が予約したところへ行くのを手伝った生徒もいた。また、ホームレスの人たちのためにサバイバル・キットを準備し、配った生徒もいた。コミュニティ・サービス活動を見つけ、それに従事することによって、生徒たちは教室としてのコミュニティで彼らよりも運のない人たちとふれあい、学習の興奮と喜びを経験したのだと指導した教師は説明した。

一方「内省がしっかり組み込まれた学習」では、先生と生徒たちは学習にともに取り組み、まず共通の関心を同定し、ホームレスの問題に力を注ぐことを投票して決めた。「そこここのホームレス現象」という名のユニットは、世界中で、そして地元の学区のコミュニティでホームレス現象が起きる社会的、経済的、法的、そして政治的な決定要因を調べた。ホームレス支援グループの人を呼んで話を聞いたり、ホームレスに関する新聞記事をファイルしたり、ホームレスの子どもたちに関する本を読んだりした。彼らはホームレスのために支援計画を開発し、2つのホームレス支援グループをクラスで選びそれに対して資金援助を行った。クラス全体での、また小グループでの議論と作文によって、彼らは読んだ本を振り返り、

ゲスト・ティーチャーから学んだことを振り返り、プロジェクトに従事した際の自分たちの経験を振り返った。

どちらの例でも生徒が本来あるべき学習経験をし、社会的問題を振り返り、カリキュラムの目標に結びついた教科を越えた学習の機会を得、支援を必要とする人への思いやりの大切さを実感し、年少者に対する支援の方法を見出すことを促したという点で共通した成果を得たと報告されている。

上記の二つを比較すると、前者では「慈善」が強調されている。サービスに参加し、それを振り返ることは生徒の利他主義の感覚を養う。生徒たちは支援を必要とする個人やグループを助けるために直接的、間接的に時間を割き、力を尽くした。このカリキュラムには、生徒たちがサービスを行った社会的環境に潜む病理の体系的な分析にはほとんど注意がむけられなかった。代わりに市民としての義務の感覚が強調された。彼らが、住む家を失う人やコカインに身を染める妊婦を生み出す社会的背景を明確にすることを求められることはなかった。

対照的に後者では、生徒はホームレス現象の原因とそれを防ぐための戦略の体系的で批判的な分析から始めた。クラスは、経済的不平等、ホームレスが子どもに与える影響、個人の権利と集団の責任との間の難しいバランスについて議論した。生徒たちはホームレスの子どもたちが書いた話を読み、ホームレスが人に与える影響について判断するエッセイを書いた。こうした「内省」により、活動したことの意味がより明らかになり、さらに今後自分たちがどんなことをすればいいのかを考えるに至った。ここにはコミュニティを変革していこうという志向性が見受けられる。

カーンとウェステイマーは前者を「慈善(charity)型」、後者を「変化(change)型」と名付け、その特徴を以下のように対照的にまとめた。

※ 保守的なCharityと変革志向のChange(Kahne & Westheimer 1996.p.595)

	道徳的側面	政治的側面	知的側面
Charity	施し(Giving)	市民の義務	付加的
Change	関わり(Caring)	社会の再構築	批判的分析

「変化型」のサービス・ラーニングでは個人の知的な成長と同時に、コミュニティ（サービス）が再構築され、両者が有機的に結びつくことが目指されている。現実のニーズがあるという具体的な文脈において、生徒がサービスを受ける人を含む環境に働きかけ、その場で互いに応答しあうことにより、サービス＝学習が進んでいく。つまり具体的な場面に能動的に参加する人と人との間に学習が生みだされていることが、サービス・ラーニングでは特徴的によく見えるのである。

5 活動理論から見たサービス・ラーニング

サービス・ラーニングでは学習者が主体的に社会的環境に働きかけ／働きかけられる応答関係によってサービス＝学習が深まっていく。しかし従来の学校内での教科学習ではこうした社会的相互作用の存在が捨象される傾向にある。そこでは具体的な状況における、異なる他者を含む環境との相互作用を通して学習が進行するかわりに、状況を越えた、脱文脈的な知識を、道具の助けなしに、個人的に吸収するものとして学習がある。学習者は「知識」を受け取るだけの存在と見なされ、彼らが環境に対して主体的に働きかけ、環境を変えていくという側面が見落とされているのである。

レズニック(1987)は状況論の立場から学校での学習を日常生活での学習との対照で示している。それはⅠ(共有された＝分散された認知に対する)個人的な認知、Ⅱ(道具の操作に対する)純粋な精神活動、Ⅲ(文脈にあてはめられた推論に対する)シンボルの操作、Ⅳ(状況限定的な＝依存的な能力に対する)一般化された学習の4点である。

Ⅰ. 学校では通常、子どもたちは与えられた課題を独力で(for oneself)解決することが求められる。例え

ば、算数の計算式を解くこと、本を読むことなど。他人の手助けを借りることは認められない。漢字がわからない子どもは本が読めないことになる。しかし日常生活では、私たちは課題を独力で解決することは非常に少ないのである。複雑な課題に対しては、私たちは他者との分業によってそれを解決する。ハッチンス（訳書.1992）は船の航行チームのメンバーが船の位置決めを分業で行う様子を認知の分散システムによって明らかにしている。この場合、課題解決の過程から結果までをメンバーは共有することになるが、学校での学習課題はそれが全て個人の責任となるという特徴がある。

- II. 学校での学習では道具の使用に制限がなされていることは改めて指摘することもないかもしれない。例えば算数の時間に計算機を使用することは通常認められていないし、歴史上の出来事は頭の中に暗記することを求められる。つまり「手ぶら」の状態での「能力」が求められるのである。しかし日常生活で私たちは多くの道具に依存して生活している。手元にある道具をわざわざ使わずに課題を自力で解決しようなどとはしない。
- III. 日常生活での認知活動では、私たちはしばしば物理的な条件や事象を（それを表象するシンボルを利用せずに）直接に利用して推論をする。しかし、学校での学習ではそうした諸条件を参照することは認められず、純粋にシンボル（計算式や化学式など）を操作することが求められる。
- IV. 学校では一般的で、広く使えるスキルや理論的原理を学習することが期待されている。そこにはある文脈から別の文脈への「転移」が起きるという前提がある。しかし私たちが日常生活で獲得するスキルや知識というのはそれが利用される状況に独特のものである。

具体的な社会的環境に働きかけることがすなわち学習であるサービス・ラーニングはレズニックのいう「学校外学習」の特徴を備えているといえることができるだろう。レズニックの指摘は活動理論を前提にしており、活動理論から光を当てることでサービス・ラーニングの独特さを理解することができる。以下活動理論を素描し、サービス・ラーニングを見る視点とする。

行動主義心理学の「刺激→反応(S→R)モデル」が個人と対象を二分し、社会文化的状況を捨象し、個人を単独で分析しようと考えたのに対し、活動理論は、人間の社会文化的環境との不可分性を主張する。高取(1994.12頁)の言葉を借りれば、①「活動とは人間と対象の間の関係」であり、②「外部の対象により人間は規定され」ており、③「活動の過程のなかで主観性すなわち意識が生まれる」という。人間の行為というのは、所与の環境になかば決定されており、その文脈を無視して考えることはできない(レイヴとウェンガー.訳書.1993)。そしてそのなかば自分を規定している周りの環境に働きかけて変化を与える(新しい関係を結ぶ)ことが人間の行為なのだ活動理論は主張する。したがって人間の行為は環境を含んだ一つの社会システムとして考えなければならないのである。

【媒介】

活動理論にとって重要なアイデアは、ヴィゴツキーによってもたらされた「媒介」の概念である。人間の行為は社会文化的環境と直接に結びついているのではなく、道具を媒介にして行われているという指摘である。ここでいう道具とはもちろん机、スコップ、カードなどを含むが、それに加えて言語をはじめとしたシンボル体系もそこに含まれており、それは行為を媒介する文化として人間がつくりだしたものの総称である。ヴィゴツキーは言語、記数法や計算のさまざまな形式、記憶術のための諸工夫、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、そしてあらゆる種類の記号などを心理的道具として例示している(訳書.1987)。

活動理論は「主体が道具を媒介にして対象に働きかける」という図式で人間の行為を理解するわけだが、この「媒介」のアイデアによって「一方にはデカルト主義的な個人主義、他方には文化—歴史的な社会の構造という触れることのできないもの、これら両者の間にあった裂け目」が克服されたとエンゲストローム(訳書.1999.2-3頁)は指摘する。「人はもはや、その文化的手段から切り離して理解されることはあり得ない。そして社会は、アーティファクトを使用し産出する人々という行為主体(agent)なしに理解されることは不可能なのである」。

【コミュニケーション】

ヴィゴツキーの「媒介された行為」モデルは分析単位がもっぱら個人に焦点化されていたが、レオンチエフらによってこれが集团的活動システムのモデルへと拡張されることへの可能性が示された。レオンチエフは「原始時代の集団狩猟」という有名な例を引いて、歴史的に発展する分業がいかんして個人的行為と集团的活動の間に決定的な分化を引き起こしたかを示した（エンゲストローム、訳書、1999.3頁）。人は多くの活動を単独で行っているのではなく他者との関わりの中で行っている。ヴァルシナー(1989)は人間と環境との相互作用の中に「社会的他者」を含んだ「個人-社会エコロジーの枠組み」を提出している。この図式によって他者を含んだ環境との相互作用の理解が可能となった。高取は活動理論にコミュニケーションの次元を導入したのにはロモフの功績が大きいと紹介している。「ロモフは、個人的活動は共同的(集团的)活動の派生物であり、従来行われてきたように、心理過程を対象的活動との関連のみで研究するのは片手落ちであるという基本的認識から出発する。そして、コミュニケーションの役割は、第一に、個人的経験の限界を克服することであり、第二に、コミュニケーションの過程において伝達される情報は、当事者においてつくられ、発展させられ、より正確になるというように、コミュニケーションそのものが絶えざる認識の過程であり、第三に、コミュニケーションは共同的活動を遂行する諸個人の共同性の形成を保障すると考えている」(1994.24頁、傍点は筆者による)。

こうしたロモフの指摘は、学習が他者を含む具体的な社会文化的環境との相互作用の中で起きることを意味している。それはヴィゴツキーが「最近接発達領域」(訳書、1970)の概念によって、またミード(訳書、1995)が自我論によって説明したことである。デューイの言葉を借りれば、それは「社会的な交わりを通して、つまり、いろいろな信念を体現しているいろいろな活動に参加することを通じて、彼は次第に自分自身の精神を獲得して行くのである。まったく孤立した自我の所有物という精神の概念は、まったく真実に反する考えである。自我は、彼のまわりの生活の中に事物に関する知識が体現されていれば、それだけ精神を獲得するのであって、自我は、自分ひとりで知識を新たに構築している個々独立の精神ではないのである(訳書、1975.下、153頁)。

共同の活動に従事することで、活動の参加者はそれぞれが共有された知識を構築していく。私たちの日常生活は、お互いの知識構築過程に影響を与えることであふれている。「社会的経験」が個人の利用できる解釈過程を形づくるのである。

他者を含む具体的な環境が学習者に与える影響を重視し、同時に学習者が道具を通して環境に働きかけ、変化を与える(学習者-道具-環境の関係の再編)ことを重視する。すなわち社会的相互作用の過程がすなわち学習であるという見方である。学習者個人にとってこれは社会的相互作用(人と人との間に起きたこと)の過程の「内化」であるといえる。「子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの水準で登場する。最初は社会的水準であり、後に心理的水準に、すなわち、最初は精神間のカテゴリーとして人々の間に、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部にあらわれる。このことは、随意的注意、論理的記憶、概念形成、意志の発達など、いずれにも同じように当てはまる。(中略)言うまでもないことだが、この内化がその過程そのものを変形し、その構造及び機能を変化させる。社会的関係、あるいは人びとの間の関係が、発生的にはあらゆる高次の機能およびそれらの関係の基礎となっている」(ヴィゴツキー、訳書、1970.212頁)。ヴィゴツキーやその支持者にとっては、意識の中での社会的な次元というものがそもその起源であり、現実には起きていることなのである。意識の個人的な次元は派生的、二次的なものである。個人のなかで展開されている精神機能は社会的なコミュニケーションの過程の中にその起源がある(ワーチ、訳書、1995.31頁)とみなされている。

活動理論は学習に対して以上のような見方を示す。すなわち、具体的な状況における、他者を含む環境との相互作用を通して学習が進行すると見るわけである。つまり①学習者は社会的環境の制限を受けること、②同時に学習者は道具を用いて主体的に社会的環境に働きかけること、③その働きかけは他者との協働で達成されること、と整理することができる。活動理論に沿った立場からサービス・ラーニングに光を当てると、それは個人と社会の変化を目指すものとして理解することができる。個人は社会の条件に制限されている一方で、自分たちの環境を変えていくことができる。コミュニティの問題に協働で取り組み、それを改善していこうとすること、言い換えれば学習者個人と社会的環境との関係を編み直していくこと

が学習者個人にとっては学習そのものであり、そこに社会的に共有された知識がうまれる。「内省」を含むサービス・ラーニングに取り組めば、学習者の前にあるのは以前と同じコミュニティではない。それは、学習者のコミュニティを見る視点が変わったからであり、学習者の働きかけによってコミュニティ自体が変化したからである。

前節で見た「変化型」のサービス・ラーニングはまさにその典型といえる。そのことをジェニングス(2001)の実践報告で確認しておこう。ジェニングスは読み書きに難のある中学生たちが取り組んだWe C.A.R.E.とG.R.O.W.という二つのプログラムを報告している。

We C.A.R.E.は幼稚園の子どもたちに絵本を読み聞かせてやるという活動である。彼らは読みを得意としていなかったが、子どもたちに読み聞かせるという現実には価値がある活動に参加するために練習に練習を重ねた。そして読み聞かせの後にはどこがよかったか、どこがうまくいかなかったか、よりよくするには次回どうしたらいいのかをディスカッションによって振り返った。その結果、中学生は幼稚園児の読みをの基礎づけを支援すると同時に、本人にとっては自分の読みの能力を高めるために適切な手助けとなる教材で練習でき、読みの能力を向上させることになった。G.R.O.W.は近所のシニア・センターを訪問し、お年寄りたちに人生の聞き取りを行い、それをまとめるというものである。生徒たちはまずインタビューの訓練を受け、それから訪問に向かった。生徒たちはお年寄りの話し相手になると同時に、インタビューの技術や文章を書きまとめる能力を発達させた。さらに豊かな経験と知識を持っているお年寄りとの交流を通して共感し合える関係を築いた。中学生とお年寄りたちはたがいに相手が必要としあう関係を築いていったのである。インタビューは最終的には一冊の本にまとめられ、地方図書館や、歴史博物館、シニア・センターなどに寄贈された。この二つのプログラムを通じて、生徒たちは読み書きの能力を向上させると同時に、本物の役割を与えられたことによるコミュニティへの帰属感や自尊感情の高まりをみせた。

このプログラムによって学習者は、読み書き能力を向上させただけでなく、それまでは他人であった、小さな子どもたちや高齢者に対して理解を深め、認識を変えることにつながった。それまで高齢者は「ただの年寄り」くらいにしか思っていなかったのが、実は豊かな経験と知識を有した人生の先輩であるということに気付いたのである。また、小さな子どもたちにうまく読み聞かせをするために子どもたちを観察し、自分たちを観察して仲間と相談するなかで、問題を見定めその解決への方策を立てていった。自分たちの活動とサービスの相手(環境)を振り返り、次の活動を行っていくことのくり返し^(*)で学習が進んでいくという、活動理論に典型的なパターンをここに確認することができる。

6 おわりに

本稿では、サービス・ラーニングには「内省」が不可欠であり、それによって学習者、コミュニティの双方が変化を遂げていくことを「活動理論」の視点から確認してきた。サービス・ラーニングは、サービス活動に従事するなかで自己やコミュニティに対する深い理解を獲得することを可能にする。デューイは「知識」について次のように指摘する。「行動の所産として以外には、真正の知識や実り豊かな理解というようなものは存在しない、ということである。知識の発達や、説明したり正しく分類したりする能力の発達に欠くことのできない諸事実の分析及び再配置は、まったく精神的に—つまり、頭の中だけで—成し遂げることのできるものではない。何事かを見出したいと思えば、事物に対して何事かをなさなければならない。つまり、状況を変更しなければならないのである」(訳書1975.下.124—125頁)。サービス・ラーニングによって生みだされるのもまさにこうした「知識」だということができる。教科書に書かれた確定された「知識」ではなく、「実践知」、「臨床の知」(中村.1992)と呼べるものが、そこに具現化されているのである。

【文献】

- Alliance for Service-Learning in education Reform (ASLER). 1993. "Standards of Quality for School-based Service Learning," Alexandria, Va.: Close Up Foundation May 1993.
- Arthur, J., Bailey, R.2000. *School & Community: The Communitarian Agenda in Education*. Falmer Press.
- Billig, S.H.2000. "Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds," *PHI DELTA KAPPAN*, May 2000:658-664.
- Boyer, E. L.1983. *High School-A Report on Secondary Education in America*. 天城勲・中島章夫監訳.1984『アメリカの教育改革』リクルート.
- Coleman, J. S.1972. "How Do the Young Become Adults?" *Review of Educational Research*, XLII 1972:431-439.
- Dewey, J. 1916. *DEMOCRACY AND EDUCATION: An Introduction to the Philosophy of Education*. 松野安男訳. 1975. 『民主主義と教育 (上・下)』岩波文庫.
- Engestrom, Y.1987. *LEARNING BY EXPANDING: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 368pp. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳.1999.『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Freire, P. 1970. *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳. 1979.『被抑圧者の教育学』垂紀書房.
- Furco, A.1996. "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education," Taylor, B. (Eds.), *Serving and Learning*, Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- Giles, Dwight, Ellen Porter Honnet, and Sally Migliore(Eds.), "Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990's," Raleigh, N.C.: National Society for Internships and Experiential Education.
- Hutchins, E. 1990. "The Technology of Team Navigation" , J. Galegher, R. Kraut, and C. Egidio (Eds.), *Intellectual Teamwork: Social and Technical Bases of Cooperative work*, Lawrence Erlbaum Associates. 宮田義郎訳.1992.「チーム航行のテクノロジー」安西祐一郎・石崎俊・大津由起雄・波多野諄余夫・溝口文夫編『認知科学ハンドブック』共立出版：21-35頁.
- Jennings, M.2001. "Two Very Special Service-Learning Projects," *PHI DELTA KAPPAN*, February 2001:474-475.
- Kahne, J., Westheimer, J.1996. "In the Service of What?" *PHI DELTA KAPPAN*, MAY 1996:593-599.
- Lave, J. & Wenger, E.1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖訳.1993.『状況に埋め込まれた学習』産業図書.
- Learn and Serve America.1999. "National Evaluation of Learn and Serve America."
(<http://www.learnandserve.org/research/lreport.pdf>)
- Mead, G.H.1934. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press. 河村望訳.1995.『精神・自我・社会』人間の科学社.
- 中村雄二郎.1992.『臨床の知とは何か』岩波新書.
- 中留武昭.2000.「学校と地域とを結ぶサービス・ラーニングの実践(4)」『教職研修』2000年12月号：119-125頁.
- 中留武昭・倉本哲男.2001.「学校と地域とを結ぶサービス・ラーニングの実践(7)」『教職研修』2000年12月号：78-87頁.
- National and Community Service Trust Act of 1993 (<http://www.lsaexchange.org/whatissl.cfm>)
- National Center for Education Statistics (NCES). 1999. "Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools."
(<http://nylc.org/pdf/1999043.pdf>)
- National Commission on Excellence in Education.1983. "A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform," 橋爪貞雄訳著.1984.「危機に立つ国家」『危機に立つ国家—日本教育への挑戦』黎明書房：21-83頁.
- National Service-Learning Cooperative.1998. "Essential Elements of Service Learning," National Youth Leadership Council.
- National Society for Experiential Education (NSEE). 1994. "Partial List of Experiential Learning Terms and Their Definitions."
- Resnick, L. B. 1987. "Learning In School and Out," *Educational Researcher*, December 1987, pp13-20.
- Shumer, R.1993. "Executive Summary. Describing Service-Learning: A Delphi Study," Unpublished manuscript. University of Minnesota. (<http://nicsl.jaws.umn.edu/res/mono/def.htm>)
- Shumer, R.2000. "Shumer's Self-Assessment for Service-Learning," The Center for Experiential and Service Learning, Department of Work, Community, and Family Education, College of Education and Human Development, University of

Minnesota.

- Sigmon, R.1994. "Serving to Learn, Learning to Serve," Linking Service with Learning, Chicago: National Institute on Learning and Serving, Council for Independent Colleges.
- Stanton, T.1990. "Service Learning: Grouping Toward A Definition," Jane C. Kendall and Associates, Combining Service and Learning, Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Valsier, J.1989. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*, Lexington Books.
- Vygotsky, L. S.1930. 柴田義松ほか訳. 1987. 「心理学における道具主義的方法」『心理学の危機』明治図書出版.
- Vygotsky, L. S.1930-1931→1960. 柴田義松訳.1970. 『精神発達の理論』明治図書出版.
- Wade, R. C.1997. *Community Service-Learning*. SUNY.
- 若槻健.2001. 「『総合的な学習の時間』への状況論的アプローチ—職業体験学習を考える—」『大阪大学教育学年報』第6号: 63-74頁.
- Wertsch, J. V.1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上野佳世子訳.1995 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版.

<注>

- i) 米国政府後援による民間ボランティア組織。発展途上国へ、工業・農業・教育・衛生事業の普及・指導を目的にボランティアを派遣する。
- ii) 例えばNational Commission on Excellence in Education(1983)。
- iii) サービス・ラーニングの普及の現状についての統計的データは以下の通り

1984年	1999年
サービス・プログラム実施高校27%	コミュニティ・サービスを組織する公立学校64%、公立高校では83%
サービス・ラーニング実施校9%	サービス・ラーニングを実施する公立学校は全体の約32%・公立高校では46%

【ピリグ(2000)および、NCES(1999)より作成】

- iv) 個人主義的なりベラリズムの風潮に異を唱え、共同体の価値や理念を重視し、人々の連帯を主張する人々。
- v) CNS配下の組織。サービス・ラーニングの普及を目的とする。
- vi) 17校・約1000人(統制群を含む)を対象にした。対象群はサービス・ラーニングの「先進校」が選択された。
- vii) 同様に、評価の基準からもサービス・ラーニングに求められているものを知ることができる。これについてはASLER(1993→1995)の評価基準、National Service-Learning Cooperative(1998)の「サービス・ラーニングの基本要素」、Shumer(2000)の評価基準、Wade(1997)の「質の高いサービス・ラーニングの不可欠な要素とは？」(pp.20-23)などを参照。
- viii) もちろん仕事がうまくできるようにと、試行錯誤したり職場の大人たちに教わったりすることもあるが、それは偶発的に起きるものであり、必ずしも起きるとは限らない。
- ix) それは、フレイレ(訳書.1979)にいわせれば「意識化」の過程であるということになるのだろう。

A Study of Service Learning

- From a viewpoint of 'Theory of Activity' -

WAKATSUKI Ken

In this paper I would like to make clear from a viewpoint of 'theory of activity' that the service learning has multiple facets, and in which both learners and communities change interactively as learning proceeds. The gist of theory of service learning that learning comes from interaction with the social environment has something in common with 'theory of activity' in Vygotskian School. The essences of 'activity theory' are as follows. First, learners are subjected to the influence of the social environment. Second, learners act on the social environment with the various kinds of artifacts. Finally, learners' activities on the social environment positively are accomplished in collaboration with others. Judging from 'theory of activity', the service learning is assumed to aim at changing both learners and the social environment. In the process of working with others in a collaborative way and trying to change the social environment, shared knowledge is created. Through service learning, which promotes the reflection of learners, the community appears to be novel and different than before to learners, because a learner's viewpoint and community itself have been changed.