

筑波大学博士（国際日本研究）学位請求論文

日本語教育におけるサービス・ラーニング

—日本語学校での実践を通じた有効性—

井上 里鶴

2017年度

# 目次

第1章 序論	5
1.1 研究背景と目的	5
1.2 本研究のフィールド—日本語学校—	7
1.2.1 国内の日本語教育における日本語学校の位置づけ	7
1.2.1.1 国内の日本語学習者数	7
1.2.1.2 国内の外国人留学生数	8
1.2.1.3 国内の日本語学校で学ぶ外国人学生数	10
1.2.2 歴史的な背景	11
1.2.3 教育事情	12
1.2.4 日本語学校の使命	16
1.3 研究方法	17
1.4 エンゲストロームの活動理論	18
1.5 本論文の構成	20
第2章 サービス・ラーニングとは	23
2.1 歴史的背景	23
2.2 定義	24
2.3 サービス・ラーニングがもたらす効果	26
2.4 サービス・ラーニングの実践事例	29
2.4.1 サービス・ラーニングのタイプ	30
2.4.2 ポートランド州立大学のとりくみ	31
2.4.3 Chicago Public Schools のとりくみ	32
2.5 日本におけるサービス・ラーニング	35
2.5.1 国際基督教大学のとりくみ	36
2.5.2 桜美林大学のとりくみ	37
2.6 日本語教育におけるサービス・ラーニング	38
2.6.1 先行研究	39
2.6.2 日本語教育におけるサービス・ラーニングの位置づけ	40
2.7 先行研究と比較した本研究の特徴と意義	42
2.7.1 井上 2014	43
2.7.2 本研究の特徴と意義	44
2.7.3 本研究における「サービス・ラーニング」の定義	45

第3章	日本語学校におけるサービス・ラーニングの構築	46
3.1	日本語学校におけるサービス・ラーニングの役割	46
3.1.1	留学生が進学した「その後」を重視した教育効果	46
3.1.2	現実社会における日本社会への理解と気づきの獲得	47
3.2	日本語学校におけるサービス・ラーニングの構築	48
3.2.1	構築の場—東京都台東区および実践校の概要—	48
3.2.2	サービス・ラーニング導入時の課題	50
3.2.3	導入可能なサービス・ラーニングの構築	51
3.3	サービス・ラーニングのプログラム開発	58
3.3.1	「大江戸清掃隊プログラム」の開発（2013年度）	58
3.3.2	「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の開発（2014年度）	62
3.3.3	「歌のボランティア活動プログラム」の開発（2015年度）	66
3.3.4	各プログラムの共通点と相違点	70
3.3.5	プログラム開発における課題	71
3.3.6	評価について	72
3.4	本章のまとめ	73
第4章	日本語学校におけるサービス・ラーニングの実践と成果	74
4.1	実践の前提条件	74
4.2	記述の方法	75
4.2.1	実践内容の記述に関わる参照資料	75
4.2.2	記述の手順	77
4.3	本研究で捉える成果の範囲	77
4.4	「大江戸清掃隊活動プログラム」の実践と成果	78
4.4.1	プログラムの概要	78
4.4.2	学習段階ごとの実践内容	79
4.4.3	実践の成果	91
4.5	「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の実践と成果	96
4.5.1	プログラムの概要	96
4.5.2	学習段階ごとの実践内容	97
4.5.3	実践の成果	106
4.6	「歌のボランティア活動プログラム」の実践と成果	109
4.6.1	プログラムの概要	109
4.6.2	学習段階ごとの実践内容	110
4.6.3	実践の成果	119

4.7	本章のまとめ	125
4.7.1	実践の成果まとめ	125
4.7.2	実践上の課題	126
第5章 サービス・ラーニングによる「日本語学校」と「地域」への効果		129
5.1	調査対象と方法	129
5.1.1	調査対象者	129
5.1.2	記述の手順	130
5.2	結果	130
5.2.1	日本語学校：実践校校長	130
5.2.2	区役所職員（Wさん）	140
5.2.3	社会福祉協議会（Aさん）	151
5.3	地域住民	157
5.3.1	Kさん（2013年4月期参加）	159
5.3.2	Nさん、Tさん（2014年10月期参加）	160
5.3.3	Mさん（2013年7月期、2015年4月期、2015年10月期参加）	161
5.4	本章のまとめ	165
第6章 サービス・ラーニングが導く協働的な学び		167
6.1	理論の枠組み—活動理論—	167
6.1.1	活動理論の第一世代 —Vygotskyによる媒介の概念—	168
6.1.2	活動理論の第二世代 —分業の概念と活動システムのモデル化—	169
6.1.3	活動理論の第三世代 —二つの活動システムによる相互作用—	170
6.1.4	活動理論の学習観	172
6.1.4.1	拡張的学習	172
6.1.4.2	正統的周辺参加と拡張的学習	175
6.2	活動理論を分析の枠組みとした先行研究	177
6.2.1	教育分野における先行研究	177
6.2.2	先行研究に見る活動理論による記述の注意点	179
6.3	サービス・ラーニングと活動理論の接点	180
6.4	活動分析活動分析 —4年間の省察—	182
6.5	サービス・ラーニングが導く協働的な学び	199
6.5.1	組織間（日本語学校と区役所）の相互作用	199
6.5.2	相互作用を導いた学生の学び	204
6.6	サービス・ラーニングの成立要件—媒介するヒト・コト・モノ—	207

6.7 本章のまとめ	209
第7章 結論	211
7.1 日本語教育におけるサービス・ラーニングの有効性	211
7.1.1 留学生の学びを拡大する	211
7.1.2 留学生の学ぶ「学校」と「地域」の関係構築	213
7.2 本研究の成果と今後の課題	214
7.2.1 本研究の成果	214
7.2.2 今後の課題	215
7.3 日本語教育におけるサービス・ラーニングの展望	216
7.3.1 社会を構築する日本語教育へ	216
7.3.2 サービス・ラーニング実施の提案	218
参考文献一覧	222
謝辞	233

# 第 1 章

## 序論

### 1.1 研究背景と目的

現在、日本国内に在留する外国人の数は 2013 年度末時点で約 207 万人であり、「出入国管理及び難民認定法」が改正施行された 1990 年末の約 108 万人と比べて約 2 倍の数となっている（文化庁「日本語教育実態調査」）。また、法務省「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」によれば、在留外国人の在留目的は、「永住者」、「日本人の配偶者等」、「永住者の配偶者等」などをはじめ、専門的・技術的分野として、「教授」、「芸術」、「宗教」、「報道」などの仕事に関わる在留、「留学」、「研修」、「家族滞在」などの目的で中長期の滞在をしている者など様々である。加えて、1993 年に始まった外国人技能実習制度<sup>1</sup>による「技能実習」の 4 区分や、経済連携協定（EPA：Economic Partnership Agreement）に基づく外国人看護師・介護福祉士候補者の受入れ<sup>2</sup>による「特定活動」などの外国人材の受け入れに伴う在留も含め、多くの外国人が多様な目的で日本にいる。法務省は 1992 年に初めて「出入国管理基本計画」を策定し、2010 年に策定された「第 4 次出入国管理基本計画」では、今後 15 年ぐらいまでの 5 年間で想定して「活力ある豊かな社会」「安心・安全な社会」「外国人との共生社会」の実現への貢献を目標としている（勝又 2010：96）。また、総務省（2006）は多文化共生について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省：2006：5<sup>3</sup>）と定義している。今後の日本における「地域コミュニティ」には外国人が含まれる時代になり、「地域コミュニティの形成」には、外国人との協働を抜きには語れない時代になっていくと思われる。

このような社会的な流れを受け、社会における「日本語教育」が果たす役割にも変化が見られる。牛窪（2014）によれば、日本国内に住む外国人定住者が増加し、日本語教育の新たな文脈が生まれる中で、どのように新しい日本語教育を構想できるのかということに、改めて日本語教育関係者の関心が向くようになってきたという。日本語教育学会の 2016 年度の使命には「人をつなぎ、社会をつくる」をスローガンに掲げ、今日のグローバル社

<sup>1</sup> 技能実習制度は、我が国が先進国としての役割を果たしつつ国際社会との調和ある発展を図っていくため、技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を図り、開発途上国等の経済発展を担う「人づくり」に協力することを目的としている。厚生労働省ホームページ（2016.7.16 閲覧）  
[http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/shokugyounouryoku/global\\_cooperation/gaikoku/](http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/shokugyounouryoku/global_cooperation/gaikoku/)

<sup>2</sup> 2008 年インドネシア・フィリピン両国と、2012 年ベトナムと、それぞれ経済連携協定を結んでいる。

<sup>3</sup> 総務省（2006）『多文化共生の推進に関する研究会報告書』

会における異なることばや文化を有する人々と相互に理解しあう「共生の場づくり」を重要視している（日本語教育学会 2016）。杉原（2010）は、1980年代頃までは自明とされていた日本語非母語話者のみを対象者とする「日本語の構文・語彙・機能の効率的な定着」のみに特化した日本語教育のあり方が再考を迫られ、社会の要請を反映し日本語非母語話者と日本語母語話者の「共生」を志向した実践が様々な形で模索されている状況にあると述べている。変わりゆく日本社会の状況に合わせて、日本語教育が担える役割の拡大と、社会的要請に応える実践が今後も増えていくと思われる。

日本語教育の文脈に限らず、これまで多くの分野で共生社会の実現に向けた提言が行われてきた。しかし、実際にどうやってそういった社会をめざしていくのかという具体的な実践部分については「今後の課題」として扱われてきた。さらに、東日本大震災以降、地域で暮らす外国人と地域社会との連携に意識が向けられ始め、地域連携の事例報告が目立つようになった。しかし一方で、その対応は各自治体や個々の教育機関に委ねられており、具体的な方法論や指針は議論されてこなかった。そのため、「一過性の交流＝地域との連携」とみならず実践が行われてきたと言っても過言ではない。

他方、国内の大学教育においては「地域貢献」「地域連携」をキーワードに、地域社会に学生を参画させ、大学と地域社会の共生をめざす動きが活発化している。『社会教育』2013年7月号の特集「大学開放と社会教育」において、文部科学省は、大学等の高等教育機関を「地域の知的創造活動の拠点」とし、地域だけでは解決することが困難な課題にも向き合い、その解決に向けて主体的に取り組むことが求められると述べている。2013年5月10日に文部科学省が開催した「地域と協働する大学づくり」の報告<sup>4</sup>では、全18の大学における取組の総括を行っており、各大学からは、地域の課題解決に貢献する活動を通して地域と学生がWIN-WINの関係となる新しい学びのスタイルが報告されている（明治大学、高崎商科大学など）。また、地域においても、「まちづくり」や「住民自治」を標榜した自治基本条例を制定している市区町村は全国で250を超えており（NPO法人・公共政策研究所 2013）、学校教育との連携・協働による地域コミュニティの形成が望まれている状況である（『社会教育』2013年5月号）。近年では、文部科学省が進める「地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）」や「留学生交流拠点整備事業」の一環として、大学教育との連携、外国人留学生との協働による地域コミュニティの形成に取り組んでいる教育機関も多い。

このような大学教育の流れの中、近年注目を集める教育手法の一つに「サービス・ラーニング（Service - Learning 以下、SLと表記する）」がある。SLについては、第2章で詳述するが、アメリカで理論的・実践的研究が進展した教育方法であり、「地域社会における現実的な課題を解決するために、生徒が新しく獲得した学問的な技能や知識を活用でき

---

<sup>4</sup> 文部科学省「地域と協働する大学づくりシンポジウム」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/ikusei/daigaku/1316487.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/1316487.htm)（2016年7月20日最終閲覧）

るような場面を保証する一つの教育方法」と定義されている。1990年代後半以降、日本国内の各大学において SL の科目や SL を所管する部署の設置が進み、現在 100 に近い大学が SL に取り組んでいるものと推測されている（米良 2013）。近年では、日本人学生と外国人留学生がともに SL に参加し、双方の意義と多文化共生の可能性を示唆する実践報告（森定ほか 2007、林 2016）も見られる。さらに、日本語教育の分野においても、黒川（2008、2012）によって SL の意義と可能性が提言され、共生社会をめざすのにも SL が有効な教育方法であることを主張している。

本研究はこの SL に焦点を当て、日本語教育現場に SL を構築し、その実践成果から、日本語教育における SL の有効性を明らかにすることを目的としている。

## 1.2 本研究のフィールド —日本語学校—

本研究のフィールドは、国内の日本語学校である。ここでは、国内の日本語教育における日本語学校の位置づけ、歴史的背景、教育事情などから日本語学校の現状を概観し、日本語学校の社会的な使命を明らかにする。

### 1.2.1 国内の日本語教育における日本語学校の位置づけ

日本語学校の位置づけを明確にするには、国内の日本語教育の現状を把握しておく必要がある。そのための資料として、主に次の 3 つの機関が実施する調査を参照する。一つ目は、様々な在留資格の外国人を対象にしている文化庁文化語課の「平成 26 年度国内の日本語教育の概要」を参照し、国内で日本語を学ぶ外国人の全体像を捉える。二つ目は、在留資格が「留学」の外国人を対象にしている独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の「平成 27 年度外国人留学生在籍状況調査結果」を参照し、国内の外国人留学生の全体像を捉える。三つ目は、在留資格が「留学」の外国人の中でも特に日本語教育機関（日本語学校）で学ぶ外国人を対象にしている一般財団法人日本語教育振興協会の「平成 27 年度日本語教育機関実態調査」を参照し、日本語学校の特性を把握する。

#### 1.2.1.1 国内の日本語学習者数

文化庁文化語課の「平成 26 年度国内の日本語教育の概要<sup>5</sup>」によれば、2014 年 11 月 1 日現在、国内の日本語学習者数は 17 万 4,359 人であり、前年度より 17,516 人(11.2%)の増加となっている。学習者の出身地域は、アジア地域が 143,538 人(82.3%)と最も多く、うち中国が 63,520 人(全学習者の 36.4%)を占めている。以下、ヨーロッパ地域 7,452 人(4.3%)、南アメリカ地域 6,861 人(3.9%)、北アメリカ地域 6,606 人(3.8%)、ロシア・N I S 諸国 1,658 人(1.0%)、アフリカ地域 1,303 人(0.7%)、大洋州 1,182 人(0.7%)の順となっている（文化庁文化語課「平成 26 年度国内の日本語教育の概要」7 頁）。文化庁では、中国帰国者の日本語学習の促進と円滑な定着に資するため、1982 年度から

<sup>5</sup> 文化庁では、国内の外国人に対する日本語教育の現状を把握するため、昭和 42 年以来毎年継続して「日本語教育実態調査」を実施している。



2009年度まで、中国帰国者のための日本語教材の作成・配布、また、2010年度からは政府のパイロット事業により第三国定住として受け入れたミャンマー難民に対しても日本語教育を実施している。近年では、外国人を日本社会の一員として受け入れ、社会から排除されないようにするための施策を講じていく必要性を背景に、2007年から「生活者としての外国人」のための日本語教育事業」を展開している。日本国内に定住している外国人等を対象に、日常生活を営む上で必要となる日本語能力等を習得できるよう、地域における日本語教育への支援、日本語教育の充実に資する研修等に取り組んでいる。

表 1-1 は、国内の日本語学習者がどのような機関で日本語を学んでいるのかをまとめたものである。なお、文化庁の調査において「日本語学校」は「上記以外」に含まれる機関の一つとなっている。

表 1-1 国内における日本語教育実施機関および学習者数（2014年11月1日現在）

実施機関・施設	学習者数（人）
大学等機関	53,157
地方公共団体・教育委員会	15,212
国際交流協会	19,896
上記以外	86,094
(合計)	174,359

(注)「上記以外」...法務省告示機関<sup>6</sup>・その他(特定非営利活動法人・学校法人等)を含む。

(文化庁文化語課「平成26年度国内の日本語教育の概要」資料より作成)

表 1-1 を見ると、「上記以外」に属する日本語実施機関・施設が最も多い。日本国内の日本語教育の場は、近年、ビジネスの世界で活躍する「高度人材」としての外国人や専門職技術者、学者・研究者、看護師、介護福祉士、技術研修生、定住外国人とその家族、学齢期の児童生徒にまで多種多様に広がっている(勝又 2010)。表 1-1 から、多様な学習者に合わせたそれぞれへの日本語教育が様々な形で実施されていることが分かる。

### 1.2.1.2 国内の外国人留学生数

次に、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の「平成27年度外国人留学生在籍状況調査結果<sup>7</sup>」を参照する。2015年5月1日現在、国内の教育機関で学ぶ外国人留学生数

<sup>6</sup> 出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の表の法別表第一の四の表の留学の項の下欄に掲げる活動の項の下欄の規定により法務大臣が告示した外国人に対する日本語教育を行う機関のことを指す。(文化庁文化語課「平成26年度国内の日本語教育の概要」脚注)

<sup>7</sup> この調査は、我が国の大学(大学院を含む。)、短期大学、高等専門学校、専修学校(専門課程)、我が国の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設及び日本語教育機関における外国人留学生の在籍状況を把握し、留学生施策に関する基礎資料を得ることを目的として実施しているものである。独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)「平成27年度外国人留学生在籍状況調査結果」資料

は 20 万 8,379 人であり、前年度より 24,224 人 (13.2%) の増加となっている。出身地域別留学生の割合は、アジア地域からの留学生が約 9 割 (92.7%) を占め、欧州・北米地域からの留学生が合わせて 4.8%となっている。出身国 (地域) 別留学生数を見ると、1 位：中国 (94,111 人)、2 位：ベトナム (38,882 人)、3 位：ネパール (16,250 人)、4 位：韓国 (15,279 人)、5 位：台湾 (7,314 人) と続く。

表 1-2 は、外国人留学生がどのような機関で学んでいるのかを示したものである。大学 (学部) で学ぶ外国人留学生が最も多く、大学院、短期大学を合わせると、全体の半数を占める。なお、この調査において「日本語学校」は、「日本語教育機関」に位置づく。

表 1-2 在学段階別留学生数 (2015 年 5 月 1 日現在)

在学段階	留学生数 (人)
大学院	41,396
大学 (学部)	67,472
短期大学	1,414
高等専門学校	519
専修学校 (専門課程)	38,654
準備教育課程 <sup>注)</sup>	2,607
日本語教育機関	56,317
(合計)	208,379

注) 準備教育課程とは、中等教育の課程の修了までに 12 年を要しない国の学生に対し、我が国の大学入学資格を与えるために文部科学大臣が指定した課程をいう。

(独立行政法人日本学生支援機構の「平成 27 年度外国人留学生在籍状況調査結果」資料より作成)

国内の外国人留学生の受け入れを振り返ってみると、中曽根内閣が 1983 年に打ち出した「留学生 10 万人計画」が、留学生の受け入れを加速させたきっかけであろう。当時、日本国内で学ぶ外国人留学生は年間 5 千人程度であったが、20 年後にはその数を欧州先進国並みの 10 万人レベルにまで増やそうという構想の下で進められ、2003 年に達成された。その後、福田康夫元首相が 2008 年の所信表明演説で「留学生 30 万人計画」を打ち出し、当時約 14 万人だった外国人留学生を 2020 年までに 30 万人にまで増やす計画が策定された。勝又 (2010 : 87) によれば、10 万人計画は、政府開発援助 (ODA) の考え方が基本になっていたが、30 万人計画は、経済のグローバル化の中で、日本がどれだけ世界に開かれた国であり、社会であるかという問題意識が基本になっているという。そのため、昨今の留学生の受け入れは、日本の大学院等に優秀な外国人材を受け入れ、卒業後の日本企業等への就職を主要な目的に据えた日本の「グローバル化戦略」の一環として位置づけられ

ている（栖原 2010）。「留学生 30 万人計画」の一環として、例えば、2009 年には文部科学省による「国際化拠点整備事業」（通称、グローバル 30）が始まり、採択された 13 の大学<sup>8</sup>（国立大学法人 7 校、私立大学 6 校）において、英語による授業のみで学位が取得できるコースの設置、留学生受け入れの体制整備、産業界との連携など、幅広く国際化を推進してきた。また、2007 年から 2013 年まで、経済産業省と文部科学省は「アジア人財資金構想<sup>9</sup>」を実施し、日本とアジア等の架け橋となる高度外国人材の育成や高度人材の国際的な知的ネットワークの形成による国際競争力の強化を図った（経済産業省 2013）。

一方、岩淵（2014）によれば、東日本大震災以降、留学生の数が減少に転じてくると、政府主導のトップダウンの留学生獲得から、地域主体によるボトムアップ型の留学生受入体制が必要になってきたという。そこで、文部科学省は 2012 年度から 2015 年度まで「留学生交流拠点整備事業」を行い、委託先である 10 の大学<sup>10</sup>（国立大学法人 9 校、私立大学 1 校）の各地域において、地域ぐるみの外国人留学生支援が取り組まれた。例えば、岡山大学においては、留学生のグローバルな視点をまちづくりに活用する産官学の共同プロジェクト（名称：岡山まちづくり実験室）を進め、岡山の魅力をアピールし、観光客誘致のための提言を行うなど、交流型のまちづくりを実施している。文部科学省は「留学生交流拠点整備事業」の期待される効果として、次の文言を記している。「大学・地方自治体・地元経済団体・NPO・ボランティア団体等が連携して、外国人留学生と日本人学生・地域の住民・児童生徒・企業等との交流を深めながら、地域ぐるみで外国人留学生の生活や就職を支援しつつ、地域経済活性化、街作り、教育支援及び観光振興等に留学生の力を生かす街づくりの推進。（文部科学省 2012）」。今後、外国人留学生の支援を地域ぐるみで行うなかで、留学生がまちづくりの一助となっていくことが期待される。

### 1.2.1.3 国内の日本語学校で学ぶ外国人学生数

最後に、一般財団法人日本語教育振興協会の日本語教育機関（以下、日本語学校）で学ぶ外国人について見ていく。「日本語学校」は、財団法人日本語教育振興協会（以下、日振協）が審査・認定<sup>11</sup>した日本語教育機関のことである。日振協が調査した「平成 27 年度日本語教育機関実態調査」によれば、平成 27 年 7 月 1 日現在、日本語教育機関として認定している機関は 345 機関であり、在籍している学生数は、109 か国・地域から 50,847 人<sup>12</sup>と

<sup>8</sup> 採択された大学は、東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学、慶應義塾大学、上智大学、明治大学、早稲田大学、同志社大学、立命館大学の 13 校である。（日本学術振興会「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業採択大学一覧」）

<sup>9</sup> 「アジア人財資金構想」は、就職までの過程を念頭に置いた日本における初めての留学生支援事業である。留学生が日系企業に就職し、活躍する際に壁となってきた「ビジネス日本語」や「日本企業文化」について、学習の機会を提供するとともに、インターンシップの実施、各種就職支援などにより、留学生に対して、就職を見据えた一貫したサポートを行った。（経済産業省「アジア人財資金構想」事業結果まとめ資料より）

<sup>10</sup> 採択された大学は、山形大学、群馬大学、埼玉大学、金沢大学、徳島大学、関西大学（大阪大学と共同）、岡山大学、山口大学、大分大学、長崎大学の 10 校である。（岩淵 2014）

<sup>11</sup> 日振協の行う日本語教育機関の審査・認定事業は、平成元年以来 20 有余年の歴史を有し、日本語の学習を目的として来日する留学生が安心して入学できる日本語教育機関であるとの指標となっている。

<sup>12</sup> 日本語教育機関として認定している機関は 345 機関であるが、本調査に協力した機関は 309 機関である。そのため、この在籍者数は 309 機関に在籍する学生数である。

なっている。過去の在籍状況を見ると、本調査開始以来最高となった平成 22 年度 (43,669 人) 以降、平成 23 年度は震災・原発等の影響により約 1 万人強減少、さらに平成 24 年度は前年より約 4 千人減少したが、以後増加し、平成 27 年度は過去最高の 5 万人超の学生数となった。学生の主な出身国・地域は、1 位：中国 17,655 人 (全体の 34.7%)、2 位：ベトナム 15,715 人 (全体の 30.9%)、3 位：ネパール 6,301 人 (全体の 12.4%)、4 位：台湾 2,070 人 (全体の 4.1%) となっている。日本語学校で学ぶ学生の多くは、在留資格が「留学」の者であるが、「留学」以外の外国人に対しても日本語教育を行っている機関もあり、ビジネス従事者、介護士・看護師、研修生、定住者、家族滞在、宗教関係者など長期滞在資格を持つ学習者のほか、短期滞在学习者などあらゆる分野の日本語学習者を対象としている。しかしながら、日本語学校を修了する学生のうち、約 8 割が大学等への進学を希望していることから、進学を目的として来日する留学生の受け皿となっている機関が多いのが現状である。

一方、日本語学校は学校教育法上の位置づけがされていないため、日本語学校の扱いは、各調査機関によって異なる。例えば、文化庁の「日本国内における日本語教育実施機関 (表 1-1)」では、「上記以外」の中の「法務省告示機関」に属し、独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) の「在学段階 (表 1-2)」では、大学や専修学校ではなく、「日本語教育機関」に属す。この複雑な所属の背景は、一つには、日本語学校が戦後長い間、行政の枠外であったこと、二つ目は、1988 年の「上海事件」(詳細は後述) をきっかけに、日本語学校のありかたが問われた結果、1989 年に文部省、法務省、外務省の 3 省が協力して日本語学校の審査・認定を行う日振協が発足したこと、さらには、日本語学校に在籍する多くの学生の在留資格は 2010 年 7 月の入管法改正までは「就学 (現在、存在せず)」ビザであり、「就学生」と呼ばれていたが、現在は「留学」に一本化されたことも、日本語学校の立ち位置を複雑にしている要因であると思われる。このように、日本語学校の位置づけは複雑であり、その歴史的な背景を踏まえて議論を進める必要がある。次節では、日振協の発足に至るまでの歴史的な背景を概観する。

### 1.2.2 歴史的な背景

財団法人日本語教育振興協会 (以下、日振協) は、1989 年の発足以来、日本語学校の審査・認定を行っている。日振協の発足以前は、日本語学校が学校として体裁を整えるための基準や認可制度もないまま、個人でも有限会社でも株式会社でも自由にクラスをオープンし、日本語学校と名乗り、入学許可書さえ発行すれば、海外から学生を招聘することが出来た (白石 2006)。日本語学校は戦後長い間、国の教育行政の枠外にあり、政府内では、日本の学校制度は日本国民のためであって、外国人のための教育は日本の教育制度とは直接関係なく、日本国内にある外国人学校、外国人のための教育施設については文部省が直接、指導・監督する必要はない、と判断されていた (勝又 2010)。そのため、学校教育法

に則った公的な設置基準や認可制度もなく、さらには、そこで教える日本語教師にも公的機関の認定する資格も免許も存在しなかった。日本語学校の学生は、「特に法務大臣が認める者」に付与されていた在留資格「4-1-16-3」に分類され、大学の「留学生」と区別するために、俗に「就学ビザ」、「就学生」と呼ばれるようになった。

1983年に「留学生10万人計画」が策定されると、同年6月には留学生および就学生のアルバイトが解禁され、週20時間以内のアルバイトが認められるようになった。1980年代半ば、「豊かな国・日本」は出稼ぎ目的の対象国として注目され、「就学ビザ」を得ることが日本に出稼ぎに行くための有力な手段になると受け止められるようになっていった（勝又2010：7）。さらに、1987年から1988年にかけて、中国と韓国が相次いで私費留学生に対するパスポートの自由化に踏み切ったことも追い風になり、日本へ入国する若者が急増した。当時の日本はバブル経済の絶頂期にあり、人手不足が深刻であったため、建築会社やファーストフード企業により人手を確保することが目的であると疑われるような日本語学校の設立が続いた（白石2006）。その間、就学生の中には「不法就労」「不法滞在」が相次ぎ、悪質な仲介業者やブローカーの存在など、日本国内でも大きな社会問題となっていた。日本語学校が林立して、地域に外国人が急に増えた1980年代半ばには、近所の人たちが「外国人が増えて治安が悪くなる」「女性や子供たちが安心して歩けなくなる」などと日本語学校に反発したり、文句を言ってきたりするケースも少なくなかった（勝又2010：78）。このような中、1988年11月に「上海事件」が勃発する。上海事件とは、日本語学校の入学許可書の乱発に「就学ビザ」の発給が追いつかず、一時的にビザ発給を中止した上海の日本総領事館を、抗議する若者が取り囲んだ事件のことである。若者の数は数百人から千人にのぼり、入学金や授業料を払い込んだのにビザが取得できないことへの抗議デモを数日間にわたって行った。上海市が来日して実態調査を行った際には、すでにその日本語学校は存在せず、仲介業者や学校経営者も行方不明になっているケースが多数あったという。その被害額は2億円を超えると推計され、事態を重く見た中国政府側が日本政府に調査を依頼し、嚴重注意を促すまでに至った（勝又2010：12）。1989年11月には「中国人就学生」問題が国会で取り上げられ、この「上海事件」をきっかけに、1989年春には文部省、法務省、外務省の3省が協力して日本語学校の審査・認定を行う機関を新たに作って対応することで基本的な合意に至り、その業務を行う機関として日振協が発足した。以降、日本語学校の運営に関する基準の整備をはじめ、教員研修などの各種研修を開催するなど、日本語学校の質的向上を推進している。

### 1.2.3 教育事情

このような歴史的な背景を持つ日本語学校では、現在、どのような教育がなされているのか。本節では、日本語学校の教育事情について概観する。日本語学校は学校教育法上の位置づけはされておらず、学習指導要領といったものもない。教育を決定するのは各教育

機関であり、各教育機関はどのような人材を育成するのかという理念に基づいて教育を実施することができる（佐藤 2014）。日振協が定める日本語指導時間数（週 20 時間、年間 760 時間以上）をもとにカリキュラムを組み、日本語の 4 技能（読む、書く、話す、聞く）の総合的な向上をめざすとともに、日本文化や日本事情などの授業を展開している機関もある。午前・午後の 2 部制の機関が多く、学生の受け入れは、Ⅳ期制（4 月・7 月・10 月・1 月に受け入れ）やⅡ期制（4 月・10 月に受け入れ）などを採用している。1 年、1 年半、2 年のコースが一般的であり、初級レベルで入学する学生の多くは 2 年間在籍し、希望の進路をめざす。なお、日本語学校の在籍期間は最長 2 年となっている。

修了後の進路を見てみると、2014 年度中に日本語教育機関を修了した 27,550 人のうち 77%（21,208 人）が大学等へ進学している（「平成 27 年度日本語教育機関実態調査」）。この進学率は例年ほぼ同様の傾向であり、毎年約 7～8 割の学生が進学する。進学先は、4 年制大学が 5,608 人、大学院正規生が 1,443 人、大学院研究生が 794 人、短期大学が 196 人、専修学校専門課程が 12,796 人となっている（表 1-3 参照）。

表 1-3 日振協認定日本語教育機関の学生の進学先（2014 年度中の修了者）

区分	大学院		大学	短期 大学	高等 専門学校	専修学校 専門課程	各種 学校等	計
	正規生	研究生						
平成 26 年度	1,443	794	5,608	196	79	12,796	292	21,208
	6.8%	3.8%	26.4%	0.9%	0.4%	60.3%	1.4%	100.0%

（平成 27 年度日本語教育機関実態調査の結果報告資料より）

先述の通り、日本語学校では各教育機関が掲げる理念に基づいて教育を実施することができる。しかし実際には、この進学率からも推察される通り、カリキュラムの大半は進学に関わるものに費やされている。筆者は、2004 年から国内日本語教育機関（主に日本語学校）にて日本語指導に携わっている。これまで所属したいずれの機関においても、年 2 回ずつ実施される日本留学試験<sup>13</sup>（EJU）や日本語能力試験<sup>14</sup>（JLPT）の対策に追われる日々であった。この状況は多くの機関において同様の傾向が見られ、受験一辺倒の「マニュアル化された一律の日本語教育（佐藤 2014：223）」が行われている。学生の希望する進路への橋渡しが最優先されるべきであり、この現状を大きく変えることは不可能だと思われる。しかし、日本語「教育」機関である以上は、言語知識や受験テクニックだけでは得られない経験や教育も必要であろう。昨今、日本の学校教育では「21 世紀型スキル」「アクティ

<sup>13</sup> 日本留学試験は外国人留学生として日本の大学（学部）等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力および基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験である。

独立行政法人日本学生支援機構（<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/index.html> 2016 年 6 月 16 日）

<sup>14</sup> 日本語能力試験は原則として日本語を母語としない人を対象に、日本語の威力を測定し、認定することを目的としている試験である。（<http://www.jlpt.jp/index.html>（2016 年 6 月 16 日））

ブラーニング」といった言葉が並び、新たな時代に対応できる能力の獲得や、学生の主体的な学びが重視されている。日本語学校においても、大学等への進学をゴールに見据えるだけではなく、進学した「その後」に求められる能力を獲得させて送り出すことも、教育機関として重要な視点である。

また、もう一つ重要な視点として、「地域社会に根差した日本語学校づくり」が挙げられる。日本語学校の歴史的な背景からも、日本語学校やそこで学ぶ外国人学生への地域社会の目は厳しい。実際に筆者が勤務していた日本語学校においても、学生に対する偏見や差別的な言動に数多く接した。日本語学校にとって、学生の希望する進路への橋渡しが最優先であり、また、学生個人にとっては、在籍する機関の周辺地域は最長 2 年の一過性の場所である。しかし、「日本語学校」はその場所に 10 年、20 年と続いていくことを考えた場合、地域社会に根差した日本語学校づくりという視点が必要であろう。

日振協では、21 世紀を迎えるころから、日振協の会員校の間で「日本語教育機関の地域貢献のあり方」がさかんに議論されるようになった（勝又 2010）。日振協の新規プロジェクトとして「小・中学校等地域との交流を促進するためのプロジェクト」を 2001 年度にスタートさせ、2003 年度の調査結果では、84 の日本語教育機関が合計 420 回交流していた。その相手先としては、小学校（149 回）が最も多く、次いで大学（134 回）、中学校（50 回）、高校（43 回）となっている。また、そのプロジェクトの一環として、2003 年から 2005 年にかけて「日本語教育機関の外国人学生と日本の小・中・高・大学生との交流状況」を調査し、その交流事例を『日本語教育機関の外国人学生と日本の青少年との交流』（日本語教育振興協会：2005）として刊行した。本書は、一般的な交流例として 19 例、特徴がある交流例として 9 例が掲載されている。各事例は報告書の形式でまとめられており、交流の概要、当日の流れ、成果と反省点（留学生の感想、日本語教育機関担当者の所感、児童・生徒の感想、交流先の学校のクラス担任や校長などの所感）が、1 事例につき約 4 頁ずつ報告されている。表 1-4 に「一般的な交流例」を、表 1-5 に「特徴がある交流例」をまとめた。

表 1-4 日本語教育機関と日本の青少年との交流例「一般的な交流事例」

項目	具体的な内容
言語交流	数の言い方、紙幣紹介、挨拶のしかた、歌の紹介、学習者の故郷、その他
国・民族紹介	国旗の紹介、遊びの紹介、切り絵、カレンダー作り（年中行事の紹介）、数の言い方、紙幣紹介、挨拶、バンブーダンス、借り物ゲーム、映画の紹介、その他
スポーツ	ドッジボール、バスケットボール、サッカー、その他
一緒に文化体験	着物の着方、料理の作り方、遊び方、その他
スピーチ交流	外国人学生が小中学生の前で日本語でスピーチし、小中学生が審査員になる

（『日本語教育機関の外国人学生と日本の青少年との交流』（2005：8）の内容をもとに筆者作成）

表 1-5 日本語教育機関と日本の青少年との特徴がある交流例

項目	具体的な内容
合宿交流	外国人日本語学習者と日本人大学生が山の清掃やオリエンテーリングをしながら一緒に食事を作ったり、ゲームをしたりキャンプファイヤーをしながら合宿をして討論会をする
ホームステイ交流	夏休みに東京から地方の日本人のお宅にホームステイさせてもらった外国人日本語学習者が、次にホームステイさせていただいた家族を東京の日本語教育機関に招待して交流を深める
スピーチ会交流	日本語教育機関に日本人大学生を招き、日本語でスピーチをしてもらい、外国人日本語学習者が日本人大学生の日本語を審査する
教員養成課程の学生との交流	日本語教育機関を訪れた日本人大学生と外国人日本語学習者がグループディスカッションをしながら交流する
地域案内交流	① 地方から東京の日本語教育機関を訪問した日本人が、外国人日本語学習者に対して自分の故郷について説明する ② 地方から東京の日本語教育機関を訪問した日本人に対して外国人日本語学習者が東京を案内する ③ 東京の小学生が地元にある日本語教育機関の外国人学生に地元を案内する
言語指導交流	外国語である韓国語を学んでいる日本人高校生に対して韓国人日本語学習者が韓国語の発音の仕方や文章の読み方などを手伝う
職場体験交流	日本の中学生が日本語教育機関を訪問し、実際に外国人日本語学習者の日本語作文の添削を手伝いながら日本語教師の仕事を疑似体験する
病院訪問交流	外国人日本語学習者が、病院に入院している日本の子供に料理の作り方を指導する

(『日本語教育機関の外国人学生と日本の青少年との交流』(2005:9)の内容をもとに筆者作成)

これらの交流事例による教育効果には、次のようなものが見られる。まず、留学生側には、「日本語の上達及び自国に対する認識の向上につながる」「日本語教育機関以外の日本人と接触するよい機会になる」「国についての紹介・発表・生活について発表する機会が得られる」「日本社会を知ること役立つ」等が挙げられている。次に、交流先の小・中・高校生側には、「違う文化を持つ人と自分の国の文化を改めて見直す機会になる」「外国について興味がわく、特に外国人日本語学習者の出身国について」「言葉について関心が向く、特に日本語や外国語について」といったものがある。中でも、1年間に数回にわたって継続的な交流を行った小学校の児童には「外国人を地域社会の一員として見られるようになった」という成果の記述がある。



このような交流事業の背景には、2002年度から始まった小・中学校の「総合的な学習の時間<sup>15</sup>」における国際理解教育の一つとして、外国人留学生との交流が注目されてきたことがある。交流事例の中にも、総合学習の一環として国際交流授業を行っているものや、総合学習の始まりがきっかけとなって交流会につながっているケースも見られる。表1-4および表1-5で挙げた交流例も含め、このような機会は地域社会に良い効果をもたらし、地域全体ひいては日本社会に多文化共生社会へのきっかけを与える可能性がある。日振協が今日模索中である日本語学校の社会貢献のあり方として、今後も地域社会とのつながりが推進されていくことが期待される。

#### 1.2.4 日本語学校の使命

先に述べた通り、日本語学校は学校教育法上の位置づけのない教育機関である。このことは、日本語学校が「教育の自由を持つ存在であると同時に、教育のガバナビリティー (governability) を持つ存在である (奥田 2006 : 203)」ことを意味する。奥田 (2006) は、日本語学校の「教育のガバナビリティー (governability)」について、「時代や社会の要請に応える教育を自ら構想し、計画して実行できる教育主体としての能力と責務」であると述べ、日本語学校が社会的な存在として、将来を見据えた新たな教育活動 (事業) を創造していく側面も忘れてはならないと指摘する。奥田の指摘をふまえ、日本語学校の歴史的背景および教育事情から、日本語学校の社会的な使命を考察する。

まず1点目は、学生が卒業した「その後」を見据えた授業展開をすることである。これは「教育」を行う機関の義務であると同時に、日本語学校の学生の特質によるものである。学生らは卒業した後、日本の様々な教育機関へ進学していく。つまり、彼らは日本の教育機関に入学する留学生予備軍であり、入学後の留学生生活を円滑に進める上でも、学生が卒業した「その後」を見据えた授業展開が必要である。

2点目は、地域社会に根ざした日本語学校をめざしていくことである。これは、昨今の多文化共生社会をめざす社会的な動きに加え、日本語学校の歴史的な背景によるものである。先述の通り、日本語学校やそこで学ぶ学生への地域社会の目は厳しい。日本語学校が地域社会に根差していくことは、学生が安心して生活を送れる環境を整えることにつながるだけでなく、地域社会にとっても同様のことが言えるだろう。

筆者は、SLがこれらの使命を果たすのに有効な教育手法であると考えている。SLについては第2章で詳述するが、これまでの先行研究により、学生が獲得する様々な学びが期待できること、学生の地域社会への参画および地域との協働による互恵的な関係性の構築が期待できることから、上述した2点の使命を果たすのに有効な教育手法であると考えている。

---

<sup>15</sup> 総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる ことなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである。文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/sougou/main14\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm) (2016.7.10 閲覧)

### 1.3 研究方法

研究背景と目的(1.1)においても触れたが、本論文は、SLの理論と方法をもとに日本語学校にSLを構築し、その実践成果から、日本語教育におけるSLの有効性を明らかにすることを目的としている。

上記の目的を達成するには、SL構築の過程から実践の効果検証に至るまで、ある程度長期的な期間と現場への積極的な介入が必要となる。そこで、本研究は2013年度から2015年度までの3年間、筆者自身が日本語教師として現場に介入しながら、SLの構築→実践→効果検証→省察のプロセスをたどる「実践研究」の立場をとる。

まず、SLの構築については、東京都台東区にある日本語学校(以下、実践校)において、SLの土台がない状態から構築する。それにより、構築時に直面する課題やその対処方法を明らかにすることができる。

次に、SL構築時である2013年度から2015年度までの3年間、筆者自身が日本語教師として現場に介入し、3つのSLプログラム(表1-6)の開発とその実践を行う。その際は、唐木(2008)の日本型SLの必要条件をもとに実践校に導入可能なSLプログラムを開発する。複数のSLプログラムの開発と実践は、SLの多様性を示すとともに、その方法論を提示することができる。効果検証については、実践の成果としての「学生」の学びを、実践者である教師の視点で分析する。加えて、SLによる「学校」と「地域」への効果に焦点を当て、SL実践校校長、連携機関(区役所、社会福祉協議会)の職員、地域住民を対象として、それぞれの視点から捉えたSLの効果を明らかにする。複数の視点を確保することによって客観性を保ち、広く社会におけるSLの有効性を考察することができる。

表1-6 本研究のSLプログラムと実践期間

SLプログラム名	連携機関	実践期間
大江戸清掃隊活動プログラム	区役所	2013年度～2015年度(全9期)
ヒヤリハットマップ作成プログラム	警察署	2014年度(全2期)
歌のボランティア活動プログラム	社会福祉協議会	2015年度(全3期)

最後のプロセスである省察においては、表1-6で示した「大江戸清掃隊活動プログラム」を対象に、筆者自身による構築から継続の3年間に加え、筆者ではない別の教員へと引き継がれた1年間を合わせ、計4年間にわたるSLの発展のプロセスをエンゲストロームの活動理論からアプローチする。

#### 1.4 エンゲストロームの活動理論

先に述べたように、本研究では、日本語学校における4年間にわたるSLの発展のプロセスをエンゲストロームの活動理論からアプローチして省察する。活動理論については第6章で詳述するため、ここでは基本的な概念のみ提示しておく。

エンゲストロームの活動理論は、ヴィゴツキーによって提示された「主体 (subject)」「道具 (tools)」「対象 (object)」の三角形モデルに、レオンチェフの導入した「集団的活動」の概念に基づいて、「ルール (rules)」「共同体 (community)」「分業 (division of labor)」の新たな3つの要素を加えて、図1-1のようにモデル化されている。この「活動システム」のモデルは、個人の行為に焦点を当てるものではなく、集団の協働的・実践的な「活動」を捉えるものである。

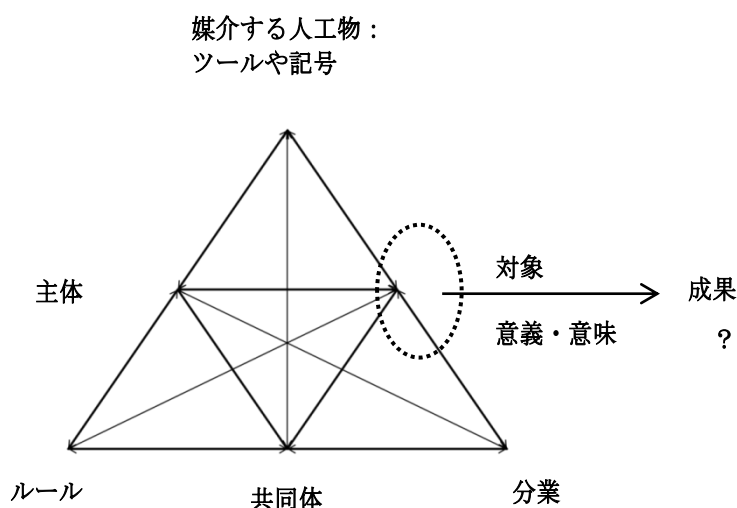


図1-1 集団的活動システムのモデル (エンゲストローム 1999 : 79)

図1-1で示した活動システムの各要素と要素間の関係は、山住(2004)が次のようにまとめている。まず、上部の小三角形は、「主体」とその諸行為の「対象」との関係が「人工物」(artifact)に媒介されていることを示している。左下の小三角形の「ルール」は、社会的な規則や規範、統御や慣習として、「主体」と「共同体」との関係を媒介する。「共同体」は活動システムに加わっている諸個人のグループであり、「対象」の共有によって特徴づけられる。右下の小三角形の頂点にある「分業」は、活動システム内の知識や課題や作業の水平的な分配、および権力や地位の垂直的な分配のことであり、「共同体」のメンバーと、共有された「対象」との関係を媒介している。つまり、ここにおいて、「対象」に働きかけるメンバーの間での分業と協業が構築される。そして、「成果」とは、主体が対象に働きかけた結果生み出したものだけでなく、その過程で生み出された活動システムの各構成要素の相互関係に引き起こされた変化なども含め、多岐に渡る。この「活動システム」は、

様々な社会的実践を捉える理論的枠組みであり、このシステムを用いて自らの仕事や組織を新たにデザインし、変革していくプロセスを「活動理論」という(エンゲストローム 1999)。そして、この活動システムを変革させるものが「拡張的学習 (expansive learning)」である。拡張的サイクルは、図 1-2 のようにモデル化されている。

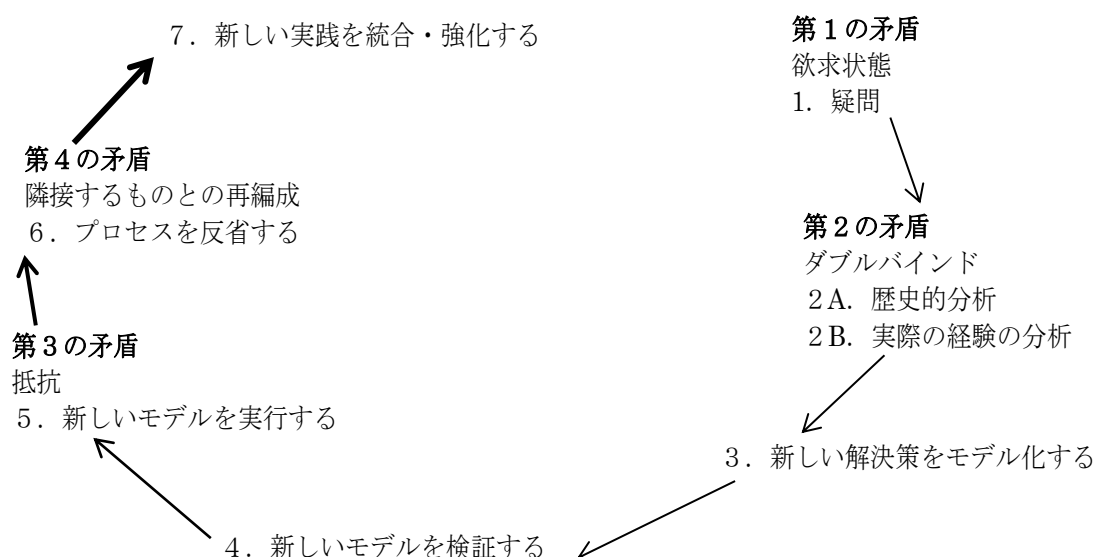


図 1-2 拡張的サイクル (Engeström 2001:152)

図 1-2 で示す通り、拡張的サイクルは、実践者たちが自らの実践活動に対する疑問を出発点とし、現状の分析、解決策のモデル化、モデルの検証、実行、プロセスの反省を通して、「いまだ存在していない何か (What is not yet there)」をめざして集団的に新しい実践形態を生み出していこうとする。エンゲストローム (1999) によれば、実践の中の活動理論は、研究対象となっている活動システムにおいて、実践者の「拡張的学習」のサイクルを生み出し、支援し、フォローするような長期的な介入研究を推進するという。

また、SL は学校内部で完結する教育手法ではなく、地域との協働のもとに成り立つものである。このことは、SL を実施する学校と連携する組織との相互作用を生み出すということを示しており、その相互作用を捉える手立ても必要となる。その際、図 1-3 で示すエンゲストロームの「第三世代の活動理論」の概念が有用である。

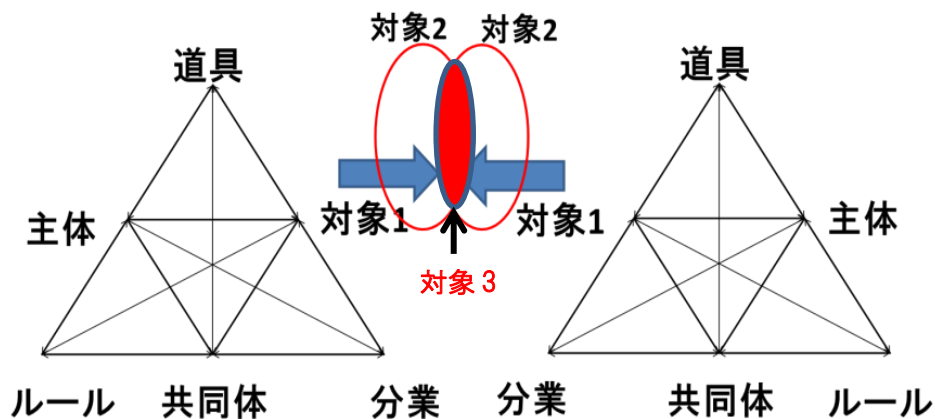


図 1-3 第三世代の活動理論 (Engeström 2001:136)

第三世代の活動理論では、「対話、多様なものの見方の枠組みや声、そして相互作用する活動システムのネットワーク」に注目している (川地 2003)。2 つの活動システムにそれぞれが持っている目的 (=対象 1) が、異なる活動システムとの「対話」によって、当初の目的 (=対象 1) が拡張され、新たな目的 (=対象 2) となる。その新たな目的が部分的に重なり、2 つの活動システムに共通する新たな目的 (=対象 3) が立ち現れる。つまり、第三世代の活動理論を用いることによって、SL を通した学校と地域の相互作用による成果を描くことが可能となる。

本研究は、「拡張的サイクル」を援用し、SL を通した日本語学校の活動システムの変容の過程を捉える。加えて、日本語学校と区役所の相互作用による成果を第三世代の活動理論から考察する。

## 1.5 本論文の構成

本論文の構成は次の通りである。

第 1 章にあたる本章では、研究背景を述べるとともに、研究のフィールドである国内の日本語学校について概観し、本研究の目的と方法を提示した。

第 2 章では、「サービス・ラーニング」について、SL の歴史的背景 (2.1)、定義 (2.2)、SL がもたらす効果 (2.3) などから多面的に概観する。また、SL の実践事例 (2.4) として、SL のタイプとアメリカにおける実際の実践事例を提示する。2.5 では、日本における SL の現状を概観し、二つの大学における SL の実践事例を提示する。2.6 では、日本語教育における SL の先行研究を概観し、先行研究と比較した本研究の特徴と意義 (2.7) を考察し、本研究の位置づけを行う。

第 3 章では、「日本語学校における SL の構築」として、2013 年度から 2015 年度にかけて構築した SL について記述する。まず、日本語学校における SL の役割 (3.1) につい

て、第1章で示した日本語学校の社会的な使命から考察する。その上で、東京都台東区の日本語学校におけるSLの構築(3.2)について記述する。その際、構築の場である東京都台東区および実践校である日本語学校の概要を示し、SL導入時の課題と導入可能なSLについて考察する。その後、SLプログラムの開発(3.3)では、大江戸清掃隊活動プログラム(2013年度)、ヒヤリハットマップ作成プログラム(2014年度)、歌のボランティア活動プログラム(2015年度)について、それぞれの概要を示す。加えて、各プログラムの共通点と相違点、プログラム開発における課題、評価について、それぞれまとめる。最後に、本章のまとめ(3.4)を記述する。

第4章では、「日本語学校におけるサービス・ラーニングの実践と成果」として、第3章で開発したSLプログラムの実践内容と、その成果として学生の学びを記述する。まず、実践における前提条件(4.1)、記述の手順(4.2)、本研究で捉える成果の範囲(4.3)について提示する。その後、大江戸清掃隊活動プログラムの実践と成果(4.4)、ヒヤリハットマップ作成プログラムの実践と成果(4.5)、歌のボランティア活動プログラムの実践と成果(4.6)を、それぞれ記述する。その際、各プログラムの概要、SL学習段階ごとの授業内容、実践の成果について、それぞれ報告する。最後に、本章のまとめ(4.7)として、全期間を通じた実践の成果と実践上の課題についてまとめる。

第5章では、「サービス・ラーニングによる「日本語学校」と「地域」への効果」として、第3章および第4章で記述したSLによって、「日本語学校」および「地域」にどのような効果が見られたかについて、インタビュー調査の結果を報告する。調査協力者は、調査への協力を得られた機関(実践校である日本語学校、区役所、社会福祉協議会)の各職員(計3名)と、大江戸清掃隊活動プログラムに参加した地域住民4名である。まず、機関の調査対象と方法について示し(5.1)、その結果(5.2)を記述する。次に、地域住民への調査とその結果(5.3)を報告する。最後に、本章のまとめ(5.4)として、特に機関における調査結果の概要をまとめ、本研究のSLは、学校と地域の互恵的な関係を構築できるものとして機能し、それを継続に向かわせるような学生の学びが保障されていたことを主張する。

第6章では、「サービス・ラーニングが導く協働的な学び」として、大江戸清掃隊活動プログラムを対象に、筆者自身による構築から継続の3年間に加え、筆者ではない別の教員へと引き継がれた1年間、計4年間にわたるSLの発展のプロセスを、エンゲストロームの活動理論からアプローチして記述する。まず、理論の枠組みである活動理論(6.1)について、活動理論が発展してきた三つの世代と学習観について説明をする。次に、活動理論を分析の枠組みとした先行研究(6.2)として、主に教育分野における研究を取り上げる。6.3では、SLと活動理論の接点について考察し、活動理論からアプローチすることの意義について述べる。6.4では、SLの構築にあたる2013年度を「構築期」、2014年度を「継続期」、2015年度を「発展期」、筆者が構築したSLが別の教員に引き継がれた2016年度

を「さらなる発展期」として、日本語学校の活動システムの変容を描く。6.5では、SLを通じた日本語学校と区役所という2つの活動システムの相互作用を、第三世代の活動理論を用いて記述する。6.6では、SLの成立要件として、異なる活動システム同士を媒介するヒト・コト・モノについて考察し、6.7で本章のまとめとする。

第7章は、「結論」として、ここまでの研究成果をもとに、日本語教育におけるSLの有効性について考察(7.1)し、本研究の成果と今後の課題(7.2)をまとめる。最後に、日本語教育におけるSLの展望(7.3)を述べ、SL実施の提案を提示する。

## 第 2 章

### サービス・ラーニングとは

本章では、アメリカで理論的・実践的研究が進展した教育方法である「サービス・ラーニング (Service-Learning、以下 SL と表記する)」について、SL の歴史的背景 (2.1)、定義 (2.2)、SL がもたらす効果 (2.3) などから多面的に概観する。また、SL の実践事例 (2.4) として、SL のタイプとアメリカにおける実践事例を提示する。2.5 では、日本における SL の現状を概観し、二つの大学における SL の実践事例を提示する。2.6 では、日本語教育における SL の先行研究を概観し、先行研究と比較した本研究の特徴と意義 (2.7) を考察し、本研究の位置づけを行う。

#### 2.1 歴史的背景

SL の概念は、米国の教育学者であるジョン・デューイ (J.Dewey) の経験主義教育がその理論的背景にある。デューイは、『学校と社会』(1899=1957) や『民主主義と教育』(1916=2000) などの著書で知られている。これらの生まれた時代背景には、19 世紀後半のアメリカ産業革命がある。社会の発展と同時にアメリカ国内の社会的な対立が激化した時代において、デューイは民主主義の再建・社会改革の手段として、学校教育を重視した。子どもたちが学ぶ学校を小さな「社会」と捉え、共通の目標に向かって共同で活動し主体的に参加するという民主主義の社会をめざした。デューイがシカゴ大学に付設した学校改革のための実験校 (laboratory school) では、カリキュラムの中心に「オキュペーション」(occupation) を位置づけ、子どもたちがそれに取り組むことによって、「参加」の訓練や「経験」の再構成が促されるとされた。そして、こうした教育を通して、子どもたちには民主主義社会をささえる一員としての能力が身につく、同時に、社会もそれによって理想的な民主的な社会になり得ると考えられた。このような学校教育の方法として、デューイは子どもの「経験の再構成」や環境との「相互作用」を活発にすることを強調し、知識の一方的な伝達を中心とする伝統的な教育を批判した。伝統的な教育では、教員があらかじめ決めた学習目標に沿って、学習の対象の範囲は決まっている。しかし、デューイは「学習そのものの目的は未来にあり、その目的を達成するための直接の教材は現在の経験にある」と主張する。つまり、子どもたちは授業で実際に教えられた内容よりも、それに付随する学習 (持続力や忍耐力) のほうが、将来において重要であると考えたのである。このようなデューイの教育思想は 1930 年代に提唱された「為すことによって学ぶ=Learning by Doing」という体験的教育理論の基盤となっている。

SL もまた、米国の大学教育が知識の習得に偏重しているとの指摘や批判から生まれた



教育手法であり、サービスという経験から学ぶことを重視している。学生のボランティア活動を「SL」として大学のカリキュラムに取り入れ、ボランティア活動を通して社会活動に参加し、地域社会から学び、社会に対する責任の一端を担うことができるようになることを目的としている。唐木（2010）によれば、SL はアメリカの参加民主主義という伝統を支えてきた公民教育の方法として注目され始め、G.ブッシュ政権時代の 1990 年に「国家およびコミュニティ・サービス法（National and Community Service Act）」が成立してアメリカ連邦政府が SL に関する法的整備に着手して以降、全国の幼稚園・小学校・中学校・高校・大学で実践が展開されるようになったという。さらにクリントン政権時代の 1993 年には、「国家およびコミュニティ・サービス信託法（National and Community Service Trust Act）」が制定され、学校を基盤とした SL に安定した経済的基盤を与えた。このように SL は政府のバックアップの下で普及し、現在、全米の 1100 を超える高等教育機関の学長および 600 万人の学生が所属する Campus Compact<sup>16</sup>という組織が SL の普及に勤め、学生・大学・地域社会に多くの成果をもたらされている。

## 2.2 定義

SL の定義については、連邦政府・州政府の行政機関や大学及び非営利団体（NPO）など各教育関係機関で多くなされており、いまだに定まっていないのが現状である。SL 研究者による立場が、教育哲学なのか、カリキュラム上の道具または学習プログラムなのかによってもその定義が異なる。若槻（2002）によれば、前者の立場は、根本的な学習観の転換や学校改革を目指すのに対し、後者の立場は、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 SL を捉えている。

そのような中、SL の研究者・実践家の多くが注目するのが、「教育改革における SL に関する連合体（Alliance for Service-Learning in Education Reform、以下 ASLER）」が 1993 年に発表した「学校に基づく SL の基準（Standards of Quality for School-Based Service-Learning）」の定義である（唐木 2008）。ここでは、「地域社会における現実的な課題を解決するために、生徒が新しく獲得した学問的な技能や知識を活用できるような場面を保証する一つの教育方法」と定義されている。ASLER は SL を通して保証される生徒の社会的活動は、次の 7 つの条件を満たすものでなければならないとしている。

- ・現実的な地域社会の課題解決を目指したものであること
- ・学校と地域社会が協力して組織されたものであること
- ・生徒それぞれの学問的なカリキュラムに統合されたものであること
- ・実際のサービス活動の間にしたこと・聞いたことを、考えたり、話したり、書いたりす

---

<sup>16</sup> Campus Compact ホームページ <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/> (2016年7月20日 最終アクセス)

- る活動を通して、しっかりと振り返ることのできる時間を保証したものであること
- ・新しく獲得した学問的な技能や知識を、地域社会の現実場面において、実際に活用できる機会を保証したものであること
  - ・学習の場を教室から地域社会へと拡大することによって、学校で教えられたことをいっそう高めるものであること
  - ・他者へのケアの感覚と市民的責任の感覚の育成を支援するものであること

また、例えば Jacoby (1996) は、SL を「学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式である。省察 reflection と互惠 reciprocity は、SL のキー概念である」と定義している。この省察と互惠の概念は、SL を組織する際に注視される。学生の学びを深めるための省察の機会が確保されているか、サービスの恩恵の受け手がコミュニティと学生の双方にとって同等の価値であるものかどうかを判断する材料となる。そして、この概念は SL と他の活動との違いを明確にするのにも役立つものである。

SL は経験をもとに学ぶ教育手法であることから、ボランティア活動やインターンシップ等との違いについて議論されることがある。これらの違いは、恩恵の受け手が誰であるか、学びとサービスのどちらに比重を置いているかを考える必要がある (furco2003)。例えば、ボランティア活動の場合、コミュニティ側がサービスの恩恵を受けることになり、学生はサービスの与え手となる。また、インターンシップでは、学生が学ぶことに焦点が当たり、学生が恩恵を受けることになる。しかし、SL は、コミュニティと学生の双方が同等の恩恵を受ける者として位置づけられ、学びとサービスのバランスがとれた教育手法となっている。特に、SL の性質上、「ボランティアとの相違」について議論になることが多いが、SL は若者を「社会変革の担い手」へと成長させる可能性を秘めている教育手法であり、SL とボランティアの概念は明確に区分されている (Claus,J&Ogden,C 1999)。表 2-1 は、山田 (2008) による SL とボランティア活動との相違点をまとめたものである。表で示す通り、サービス活動が学習活動として成立しているかどうか、その結果が地域社会に寄与するものであるかどうか、さらには「カリキュラム化されるか否か」「評価を伴うか否か」が、SL とボランティア活動の分岐点になる。

表 2-1 SL とボランティア活動の相違 (山田 2008 をもとに筆者作成)

	特徴	カリキュラム	評価
サービス・ラーニング	教科学習とサービス活動の関連性・市民性の涵養・地域社会との連携などの要素が重要視される学習活動であり、かつその結果が地域社会に寄与する地域貢献活動	入る	伴う
ボランティア活動	奉仕的な精神の涵養や自主性の養成に重きがおかれ、その結果として地域社会における奉仕活動の意味は認められるが、教科学習との関連は必ずしも必要とされない	入らない	伴わない

### 2.3 サービス・ラーニングがもたらす効果

SL がもたらす効果は、「学生」「学校」「地域」に関するものに分けられる。まず、SL に参加した学生への効果は、国内外の数量的な調査の積み上げによって、様々なもの明らかにされている。市民的責任感、倫理性・道徳性、学問的能力、問題解決能力、対人関係能力、学習動機などである (Sax & Astin 1996, Astin & Sax 1998, Eyler & Giles 1999, Billig 2000, 山田 2008, 河井 2012 など)。特に、国家のバックアップの下発展してきたアメリカでは、学生の学習効果を測るために国レベルの大規模な調査が行われている。中でも、アメリカにおける SL 研究の中心人物である J. Eyler と D. Giles が行った全米大学調査 (The National Survey1995) によれば、SL の学習効果には以下のものが認められ、これらの学びは、サービス活動の内容による差異はないとされている。山田 (2008) は、全米大学調査 (The National Survey1995) の結果を以下の①～⑦にまとめ、本調査から得られる知見として、SL の学習効果は、自尊感情の獲得と主体的な社会参加の資質・能力の向上にあると総括している。

- ①自己理解及び対人関係 (他者に対する思いやり)
- ②批判的思考力及び洞察力の変化
- ③地域社会の理解・寄与の意義と感謝される喜び
- ④教科学習の効果 (教科学習・動機付け・興味、関心、意欲などの向上)
- ⑤スタッフ・地域社会の人々との関係構築
- ⑥サービス活動終了後の達成感や成就感が与える自尊感情の獲得
- ⑦サービス活動終了後のさらなるサービス活動への参加意欲の向上

また、学生にどのような学びがあったかを測るアセスメント (評価) の開発も進められている。ゲルモンほか (2015) は、学習効果を測るキー概念として「地域社会に対する気づ

き」「地域社会への参画」「貢献活動に関する関与」「キャリア開発」「科目内容への理解」「コミュニケーション」「自己認識」「独立心」「多様な先生の実在に価値をおくこと」を挙げている。これらの概念は、ゲルモン（2015）によって、次のようにまとめられている。「地域社会に対する気づき」「地域社会への参画」「貢献活動に関する関与」の概念は、学生たちが地域の課題や強みを知ったり、地域の心配事に対応する際に、果たすべき役割を理解したり、以前は一員ではなかった地域社会で、ともに活動する感受性を培ったりすることで、こうした心理的変容を測ることができる。「キャリア開発」「科目内容への理解」「コミュニケーション」の概念は、学生たちの SL の経験が、キャリアの決定に影響を与えたり、将来のキャリアで必要となる技能を高めるための機会になったりすることに生かされる程度を測る指標をなす。「自己認識」「独立心」「多様な先生の実在に価値をおくこと」の概念は、学びの共同体（ラーニングコミュニティ）の一員であるという学生自身の理解や、地域社会でのプロジェクトや授業に自分自身や学生どうしが貢献する技能や見通しを測定しようとする概念である。このように、学生への効果には、心理面や情動面など様々なものが含まれ、それを測る評価項目についても開発が進められている。

次に、実施する「学校」と、サービス活動が行われる「地域」に関するものを見ておく。SL は地域社会への参画がなければ成り立たないものであり、効果的かつ持続的な SL を実施するためには、実施する学校と地域との互恵的なパートナーシップが必要となる（Holland&Gelmon 1998）。さらに、SL を進めるにあたっては、その企画の段階から、学校と外部との連携だけでなく、学校内における諸組織や部署との連携も必要となってくる。しかし、これまでの研究では、SL による学生の教育効果に焦点が当たり、「学校」や「地域」への効果は、理念として述べられているか、今後の課題として提示されており、発展の途上にあると言える。例えば、Billig（2000）のように、SL を通じた学習効果の中には、授業への参加態度の改善、校則違反の減少、学校の雰囲気の改善等の効果が挙げられているが、それらは「学生」への効果であり、「学校」への効果としての扱いはない。

中里ほか（2015）は、日本における大学機関における SL の導入は、「大学の地域貢献の役割を果たせる」「大学教育の質保証を実現できる」「学生同士の日常的なサポート活動が促進される可能性」、これら 3 点を挙げている。序章で述べた通り、近年、国内の大学教育においては「地域貢献」「地域連携」をキーワードに、地域社会に学生を参画させ、大学と地域社会の共生をめざす動きが活発化している。文部科学省が進める「地（知）の拠点整備事業（大学 COC 事業）」や「留学生交流拠点整備事業」の一環として、大学教育との連携、外国人留学生との協働による地域コミュニティの形成に取り組んでいる教育機関も多い。このような社会的背景の中で、SL は大学にとって、教育活動と地域貢献の両方を推進する上で効果的な実践の一つと捉えられている（中里ほか 2015）。また、先に挙げた SL の教育効果を見れば、より高度な人材育成が求められる大学教育の質を保障する教育プログラムと言えるだろう。特徴的なのは、中里ほか（2015）が指摘する「学生同士の

日常的なサポート活動が促進される可能性」である。中里ほかは、メンタル面での行き詰まりや学生生活の基盤を確保できない学生に対して、学生間で相互のサポートを担う自発的な学生を育成するために、SL が効果的な教育プログラムであると指摘している。さらに、中留 (2001) や倉本 (2007、2008) らは、「カリキュラムマネジメント」の観点から、SL による学校改善論を展開している。SL の導入は、学校としてのカリキュラム改革へと導き、学生の学びをどう確保していくかという議論において学校内部の協働と、地域社会と積極的に関わっていくことによる外部との協働をもたらし、それらが学校改善へとつながっていくというものである。

一方、「地域」への効果は、「地域」をどう規定するかという問題もあり、これまで積極的に扱われていない。Cruz&Giles (2000) は、大学における SL が地域にもたらす効果として、「地域の発展への貢献」「大学と地域のパートナーシップの構築」「地域のパートナーへの有益性」の 3 つを挙げている。SL を通した大学と地域のパートナーシップの構築によって、これまで地域だけでは解決困難であったことが、学生たちの活動や地域住民との協働で解決に導かれる可能性もある。これは、地域社会の発展にもつながると同時に、地域の様々なパートナーにとっても有益なものである。また、SL による学生と地域住民との協働は、学生だけでなく地域住民側にも地域社会の課題や資源を再認識する機会を与える (Carter& Dunn 2002)。例えば、津止・日紫喜 (2009) は、立命館大学地域活性化ボランティアプログラムを SL の一例と捉え、「学生が地域に「いる」ことで生じる実在的效果」「学生が地域で活動することによる実際効果」「地域組織と教育機関をつなぐ仕組みの構築」の 3 点が挙げられている。

以上のように SL による効果には、学生の学びをはじめとして、学校や地域にも波及効果が期待できることが分かる。一方、中里ほか (2015) は、SL がもたらす効果にはポジティブなものだけでなく、ネガティブな効果をもたらす可能性を指摘している。例えば、学生にとってのネガティブな効果として、①知的な成長が得られない危険性、②過度な負担を強いる可能性、③キャリアビジョンを混乱させる可能性、を挙げている。①については、個人の省察の機会や学術的知識との関連づけを行う時間の確保に失敗した場合に、そういったことが起こり得ると指摘している。また、②については、活動の時期によっては学生の進路 (大学の場合は就職活動など) に関わる場合もあり、地域住民と交流しながら長期にわたる活動が学生の生活スタイルを乱す可能性を指摘している。③については、SL を通して多職種の様々な社会人と会うことによって多くの刺激を受け、それが学生の好奇心にゆさぶりをかける可能性を指摘している。また、学校 (中里ほかの場合は大学) へのネガティブな効果として、経済的・時間的なコストが挙げられている。最後に、地域へのネガティブな効果については、従来の研究ではあまり顕著に議論されることはなかったと指摘しながらも、津曲 (2013) の事例を例に、SL の活動終了後に地域コミュニティから学生が抜けてしまうことによる地域の発展が途絶える可能性を指摘している。

## 2.4 サービス・ラーニングの実践事例

表2-2 SLプロジェクトの一例(コナリー&ワッツ 2010 第6章より抜粋して筆者作成)

区分	プロジェクトの例
会計学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・NPOのために経理のシステムを開発する</li> <li>・更生施設やそれに似たような施設の住民に、個人資金の管理について講習を行う</li> </ul>
農業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者と野菜を育て、共有の菜園を立ちあげる</li> <li>・食育プログラムを組織し、参加する</li> </ul>
文化人類学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者が生きてきた人生を記述するための支援を行う</li> <li>・地域社会の歴史に関する展示を学校や公共図書館で実施する準備を行う</li> </ul>
考古学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の博物館とともに工芸品の目録を作成する</li> <li>・埋葬されている場所を発掘する地域の工事業者を支援する</li> </ul>
建築学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・貧しい人々の住宅改善プロジェクトを支援する</li> <li>・地域社会の景観改良の取り組みを計画する</li> </ul>
芸術	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校や公園を美しく見せるために壁画をデザインする</li> <li>・高齢者や公立学校のために、無料の演奏会を提供する</li> </ul>
生物学/植物学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の公立学校の教師を学校の庭や小さな公園を開発する</li> <li>・有害な生物を安全に駆除するために、近隣の手伝いをする。</li> </ul>
商学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域社会の組織にマーケティング戦略を生み出す</li> <li>・地域社会の消費者ホットラインを開発し、参加する</li> </ul>
化学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域社会における薬物乱用防止の取り組みを支援する</li> <li>・家庭や井戸の住民による水質検査に参加する</li> </ul>
コンピュータ科学技術	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テレビやラジオで公共サービスについての情報を発信する</li> <li>・NPOのためにwebサイトを作る</li> </ul>
経済学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・低所得家庭でも実行可能な家計を組み立てるための支援を行う</li> <li>・10歳代の若者が職業を参照できるプロジェクトを立ち上げる</li> </ul>
教育学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員と協働して授業計画を開発する</li> <li>・コミュニティセンターでの識字プログラムや成人教育プログラムを開発する</li> </ul>
工学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害のある子どもたちに遊具を作る</li> <li>・地域社会の人たちが集える空間のデザインを地域の建築家とともに取り組む</li> </ul>
国語/ジャーナリズム	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校や放課後、子どもたちに読み聞かせを行う</li> <li>・障害のある人が手紙を書くのを支援する</li> </ul>
環境教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の湖や川の水質サンプルを検査し、汚染されている可能性を調べる</li> <li>・よりよい横断歩道や自転車道を作ためのキャンペーンに参加する</li> </ul>
少数民族教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語を第2言語とする人への教育を行う</li> <li>・地域社会の文化の多様性を祝福する祭典を組織する</li> </ul>
地理学/文化地理学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣地域の地図を作る</li> <li>・地域社会の地理環境に焦点を当てた放課後プログラムを開発する</li> </ul>
健康とレクリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歯科、眼科、耳鼻科にかかる必要性がある子どもの特定に学校と取り組む</li> <li>・地域社会の講演やレクリエーション行事のための基金を集める活動を組織する</li> </ul>
歴史	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の街にある歴史的な場所について調査し、発見したことを公表する</li> <li>・新聞を出版したり、webサイトを作ったりすることで地域社会の特徴をアピールする</li> </ul>
言語学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校や病院、コミュニティセンターでの通訳にボランティアでかかわる</li> <li>・公立学校でバイリンガルとして授業のサポートに取り組む</li> </ul>
法律学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・犯罪予防の小冊子を作る</li> <li>・地域社会の紛争を解決させるためのプログラムを開発する</li> </ul>
数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校で生徒に数学を教え、大学入学に向けたサポートを行う</li> <li>・困窮状態にある人に対し、納税準備を支援する</li> </ul>
音楽	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもや年配の人に音楽療法のプログラムを開発する</li> <li>・所得の低い家庭の子どもたちが楽器を買えるよう基金を集める</li> </ul>

#### 2.4.1 サービス・ラーニングのタイプ

学生が取り組む SL の活動の 80%以上は、家庭教師、老人ホームでの活動、環境整備、飢餓と貧困対策、学校周辺の地域社会などに関するものであり、その活動のタイプにも様々なものがある。長期にわたるものや、1 回きりのプロジェクトなど無数にあるが、基本的には地域社会のニーズに対応しているものが実施されている。表 2-2 は、コナリー&ワッツ (2010) において紹介されている大学等で取り組まれている SL プロジェクトの一例である。表 2-2 が示す通り、大学等の高等教育機関で行われる SL には、学問上の理論と実践を結び付ける形で、学問分野や教育内容による区分でプロジェクトが考えられている。このように、学問分野を起点として SL のプロジェクトを分類する考え方の他に、プロジェクトやサービス活動の内容による分類 (Fertman1996)、サービス活動の志向性による分類 (Kahne& Westheimer1996)、サービスと学習の関係性による分類 Sigmon (1994) などがある。プロジェクトやサービス活動の内容による分類 (Fertman1996) では、サービス活動の種類を「直接的サービス」「間接的サービス」「市民行動」の 3 つに分類している。「直接的サービス」は、サービスの対象に直接的に働きかけるものである。例えば、子どもへの読み聞かせや老人福祉施設における高齢者の話し相手などが挙げられる。一方、「間接的サービス」は、その活動が間接的に対象者に届くようなものである。募金活動やキャンペーン活動、被災者のために衣服や食料などを集めて送るといったものが挙げられる。また、「市民行動」は、民主的な政治プロセスに直接的に関与する活動として、市民に問題を知ってもらう活動、行政に問題解決を訴える活動が挙げられる。

サービス活動の志向性による分類 (Kahne& Westheimer1996) では、「慈善 (Charity)」と「変革 (Change)」に分けられる。ここでいう志向性とは、SL を組織する教師が、サービス活動をどう捉えて、どういう教育を行うかという志向が含まれる。「慈善 (Charity)」を志向した SL は、サービス活動を慈善活動と捉え、生徒の態度形成をめざす。例えば、高齢者施設での話し相手ボランティアを通して、自尊感情の獲得や社会貢献への意識を芽生えさせるといったものである。そして、「変革 (Change)」を志向した SL は、サービス活動を変革活動と捉え、地域社会の課題解決に向けて現状を分析する力や批判的思考力、課題解決のために必要な知識や技能の習得をめざす。

また、Sigmon (1994) はサービス活動と学習の関係性を以下の 4 つに分類している。

- (1) service learning サービス活動と学習には関連性が全くない
- (2) service-LEARNING 学習目標が第一義、サービス活動の成果は副次的
- (3) SERVICE-learning サービス活動が中心、学習は副次的
- (4) SERVICE-LEARNING サービス活動と学習が同等の価値を持つ

(1) は、サービス活動と学問的な知識や技能との関連性が全くないタイプである。(2)

は、サービス活動に必要な知識や技能の習得が最大の目標であり、それらを活用したサービス活動の成果は副次的なものとして扱うタイプである。(3)は、サービス活動が中心であり、その活動によって学習(教科内容と関連する知識や技能)が深まるというタイプである。(4)は、サービス活動と学習が同等の価値を持つものとして扱われるタイプであり、SLにおいて重視されるものとなっている。

最後に、SLに参加する生徒や学生の主体性の違いにも触れておきたい。高等教育機関の場合は、複数の科目の中から自らSLを選択するという、学生自身の主体性が存在する。一方、実施する教育機関によっては、SL科目の履修が必修であったり、SLそのものには単位の付与がなく、教科カリキュラムの一部として位置づけられていたりする。それらの場合は、主体的に選択する余地はなく、少なからず受動的に参加する生徒や学生もいるだろう。また、特に高等教育機関では、SLセンターなどの整備が整っている場合は、個人が主体的に動いてSLの活動先を探すことも可能である。その場合は、SLセンターが学生の活動先をコーディネートし、学生個人が活動先に出向いてサービス活動を行う形となる。特にアメリカでは、Campus Compactの存在により、学生個人のSLへの参加を支援する体制が整っている。日本においても、SLセンターを設置する高等教育機関が増えているが、Campus Compactのように、全国的に学生のSLを支援する整備はされておらず、各教育機関単位での取り組みがなされている。そして、アメリカにおいても、日本においても、高等教育機関以外の教育機関では、クラス単位で複数のメンバーと一緒に協働的に、一定期間SLに取り組む場合が一般的である。

#### 2.4.2 ポートランド州立大学のとりくみ

本節では、アメリカにおける実際のSL事例を二つ取り上げる。一つ目は全学的に取り組んでいる事例として、ポートランド州立大学(Portland State University、以下PSU)を取り上げる。二つ目は、大学ではなく高校で取り組んでいるSLの事例として、イリノイ州シカゴのChicago Public Schools(以下、CPS)の事例を取り上げる。

ポートランド州立大学(PSU)の事例は、「2016年度SL全国フォーラム(2016年5月開催)」における基調講演において、筑波大学唐木清志氏が報告した実地調査の内容をもとにまとめたものである。PSUは、アメリカオレゴン州ポートランド市にある全米ランキングで上位に位置する大学である。市の特徴として、コンパクト(職住遊近接)、ローカルファースト(地域振興)、市民自治といった点が挙げられる。PSUは「Let knowledge serve the city」を教育理念として掲げており、大学の地域貢献に基づくSLを展開している。また、1年次から3年次にかけて、自分の専攻や専門と併せて学際的な知識・技能を培い、4年間の学びを見通した体系的・系統的なSLのカリキュラムが構築されている。学生による学びの集大成として、4年次にSL(必修科目、6単位)が設定され、大学での週2回の授業と週数回のサービス・サイト(地域)で構成されている。例えば、「Farm Education for



“Youth Capstone”の事例では、小学生と一緒に農作業をする教育活動を行う団体（SAUVIE ISLAND CENTER<sup>17</sup>）を 60 時間以上支援することになっており、全 10 週間のスケジュールは、表 2-3 の通りである。

PSU は「地域とのパートナーシップに基づく SL の展開」を軸に、コミュニティ・パートナーと授業者が協力して授業を作ることが前提とされている。先述の通り、ポートランド市の特徴の一つとして市民自治のまちであり、PSU の SL は地域の受入機関や団体（NPO や行政など）の協力を得て企画・運営される。活動内容は 400 以上に上り、先に示した“Farm Education for Youth Capstone”以外にも、環境・水質調査、児童対象の放課後教室、経営コンサルティング、ホームレス支援などがある。また、体験を通して自らを見つめ直すだけでなく、批判的思考、社会的・倫理的責任、コミュニケーション、多様性などを授業目標として設定し、それらを育成することで、市民性（citizenship）を高めることを重視している。

表 2-3 “Farm Education for Youth Capstone”のスケジュール(唐木 2016 より引用)

第 1 週	イントロダクション
第 2 週	SAUVIE ISLAND CENTER への訪問
第 3 週	オレゴンの飢餓 / SAUVIE ISLAND CENTER の活動
第 4 週	フードバンクの役割 / SAUVIE ISLAND CENTER の活動
第 5 週	フードバンクへの見学 / SAUVIE ISLAND CENTER の活動
第 6 週	地域の食の安全 / SAUVIE ISLAND CENTER の活動
第 7 週	飢餓と関連した社会変革 / SAUVIE ISLAND CENTER の活動
第 8 週	アメリカにおける食の安全保障に対する取り組み
第 9 週	食の安全保障に対する対策の検討
第 10 週	最終討論（ポットラック・パーティー）

#### 2.4.3 Chicago Public Schools のとりくみ

次に、筆者が 2014 年 3 月に現地視察したイリノイ州シカゴの高校における SL プロジェクトを報告する。イリノイ州シカゴ市内の公立高校は、1998 年より、40 時間以上のサービス活動に従事することが卒業するための必須条件となっている。学校または生徒個人がサービス活動を行う機会をコーディネートする役割を担っているのが、Chicago Public Schools（以下、CPS<sup>18</sup>）である。筆者は 2014 年 3 月、米国における SL に関する情報収集を目的に CPS を訪れた。CPS は、約 140 の SL プログラムを持ち、学校または生徒個

<sup>17</sup> SAUVIE ISLAND CENTER 公式ホームページ <http://www.sauvieislandcenter.org/>（2016 年 12 月 20 日最終アクセス）

<sup>18</sup> Chicago Public Schools 公式ホームページ <http://cps.edu/Pages/home.aspx>（2016 年 12 月 20 日最終アクセス）

人の希望するサービス活動のコーディネートを行っている。また、コーディネートだけでなく、プロジェクトの作り方や進め方、指導マニュアル、「振り返り」のステップ、評価の観点など、教師向けの様々なツールを公開している。CPSのSLのプロジェクトには、高齢化、地球温暖化、飢餓と貧困、住宅やホームレス問題、選挙のほか、アフリカ系アメリカ人公民権運動の指導者であったキング牧師（Martin Luther King, Jr）や、農場労働者の権利獲得運動に生涯を捧げたセザール・チャベス（Cesar Chavez、以下、C.チャベス）の功績を称えるプロジェクトといったものもある。

筆者はCPSを介して、JUAREZ COMMUNITY ACADEMY HS（9-12）を訪問し、C.チャベスの功績を称えるSLプロジェクト（Cesar Chavez Day of Reflection and March）を見学する機会を得た。このアカデミーは、在籍する生徒の約94%がヒスパニックであり、また、在籍する約9割の生徒が低所得家庭であった。公開されているPSAE（The Prairie State Achievement Examination）<sup>19</sup>のスコアは、全米平均の半分以下となっている。

このSLプロジェクトでは、C.チャベスの功績を学ぶことに加えて、その功績を称えながら行進する活動を行う。生徒は行進の活動日までに、C.チャベスの功績に関わりのあるメキシコ系アメリカ人の市民権運動（The Chicano Civil Rights Movement）や全米農業労働者組合（United Farm Workers of America, UFW）などについて、様々な方法を通して学ぶ。教師による導入のほか、図書館での調べ活動、周りの大人たちへのインタビュー活動などの方法でC.チャベスの功績を学び、自分たちの行うプロジェクトの意味を考える過程を経る。筆者が見学したのは、その最終段階である行進の活動日であった。当日は、コミュニティ・パートナーの人々が講師として参加し、行進で掲げるポスターを作成するチーム、行進の際に叩くドラムを作成するチーム、行進で立ち止まった際に踊るダンスチームに分かれて、作成作業と練習を行った。その後ランチを挟んで、1時間程度、学校周辺を行進した。行進の際、生徒たちは「シ、セ、プエデ（Si, se puede）、Yes, We Can！」を何度も繰り返し叫びながら歩いた。「シ、セ、プエデ（Si, se puede）」は、「Yes, We Can」に相当するスペイン語であり、C.チャベスが組織した全米農業労働者組合（UFW）の合言葉でもある。

この行進は、C.チャベスの功績を称える意味と同時に、ヒスパニックが多く居住するコミュニティのための意味合いの濃いものであった。町全体がこの行進を歓迎し、コミュニティが良い方向に向かうことへの願いが込められていた。行進の際は、道行く人も同じように「シ、セ、プエデ（Si, se puede）、Yes, We Can！」と叫び、通る車も相次いでクラクションを鳴らし、時には車を停めて加勢していた。生徒が作成したポスターには、C.チャベスの功績を称える言葉だけでなく、「SAVE OUR COMMUNITY」「I WANT TO

<sup>19</sup> イリノイ州の定める学力基準（Illinois Learning Standards）に基づいて行われるGrade11（日本の高校2年生）の学力テスト。科目はreading（読み）、writing（書き）、mathematics（数学）、science（科学）であり、個人の学力診断だけでなく、学校自体の成績評価を目的としている。

LIVE」「STOP SHOOT」といった言葉が並び、異なる人種、マイノリティへの根深い差別や偏見が取り巻く「自分たちのコミュニティ」を発信するメッセージもあった。このSLプロジェクトは、直接的なサービス活動ではなく、間接的に自分たちのコミュニティを勇気づけたり、自分たちのコミュニティの存在を外に向けて発信したりするものである。メッセージ性の高い一過性の行進ではなく、偉人の功績を学び、その功績がどのように自分たちのコミュニティにつながり、現代社会において自分たちの伝えるべきメッセージは何かを考える過程を経た成果となっている。



写真1 生徒が作ったドラム

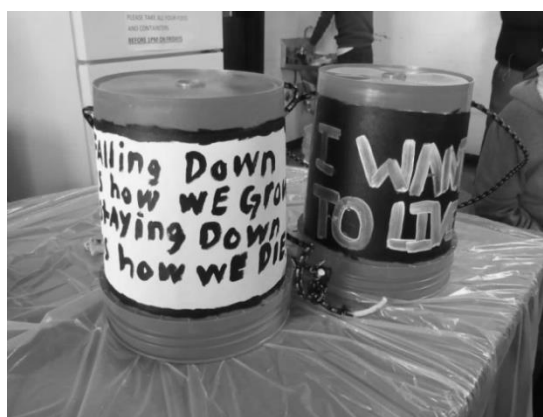


写真2 生徒が作ったドラム



写真3 行進の様子

以上、PSU と CPS における SL 実践事例を提示した。二つの事例に共通しているのは、地域社会との連携のもとで成り立っている点、一過性の活動ではなくその活動の意味を学生自身が考えるように系統立てて組織されている点、地域社会における SL を通して市民性を涵養する点が挙げられる。

## 2.5 日本におけるサービス・ラーニング

本節では、日本における SL の現状と、全学的に SL に取り組んでいる二つの大学（国際基督教大学、桜美林大学）の取り組みを取り上げる。

SL が日本の大学などの教育機関で導入されるようになったのは、1990 年代後半であり、1999 年に国際基督教大学が SL と名のつく科目を開講したのをはじめ、各大学においても SL の科目や SL を所管する部署の設置が進み、様々な教育効果の検証や実践報告がされている。例えば、スポーツ健康科学部に在籍する大学生による小学生への体育指導（赤沼ほか 2013）、管理栄養士養成課程に在籍する学生による小学校での学校給食支援ボランティア（高ほか 2008）、工学系に在籍する大学生による社会貢献活動（例えば、障害者向けソフトの開発、高齢者 PC 教室サポートなど）（田坂ほか 2008）、社会福祉専攻の学生による障害児者に対する防災教育プログラム開発（笠原 2009）、理科教員志望の学生による青少年向けの出前科学実験教室の開催（戸谷 2010）、ソーシャルワーク教育の一環として障害児の余暇活動支援（鳥海 2008）、SL の理念をもとにした「まちづくり」（橋爪 2012）。また、市山ほか（2008）による湘南工科大学の共通教養科目「社会貢献活動」では、ALS 患者に対する IT を活用したコミュニケーション支援を、立命館大学および立正大学と連携して行うなど、大学・学部を超えた実践報告も見られる。その他多くの実践事例が散見され、現在、100 に近い大学が SL に取り組んでいるものと推測されている（米良 2013）。

尾崎ほか（2011）によれば、この動きは大学以外の教育機関にも見られ、中央教育審議会が 2002 年に文部科学大臣に「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」答申して以降、SL 導入が積極的に図られてきたと言われている。さらに 2007 年には「学士課程教育の再構築にむけて」の審議経過報告の中で、SL は学士課程教育に有効な体験的学習法としたため、最近では小・中・高等学校で実施されている「総合的な学習の時間」に SL を行う学校が増えてきており、注目が集まっている（中村ほか 2010）。

近年では、日本人学生と外国人留学生がともに SL に参加し、双方の意義と多文化共生の可能性を示唆する実践報告（森定ほか 2007、林 2016）も見られようになっている。例えば、森定ほか（2007）では、「外国にルーツを持つ子ども」への支援として、留学生が小学校に出向き、共通の母語（例えば中国語やポルトガル語）を用いた学習支援を行っている。留学生にとっては日本の小学校という異文化理解を促進するものであり、受け入れ側の小学校にとっては、外国にルーツを持つ子どもの学習面および心理面への支援として留学生の母語の力が発揮されたことが報告されている。一方、林（2016）では、日本人学生と留学生の共通言語を日本語とした SL 科目の試みが紹介されている。この科目の目標は、「多様な文化的背景をもつ学生が協働することにより、「日本」「日本人」を中心に考えることを脱し、一人ひとりの異なる文化性を越えて「グローバル人材（地球的人材）」として新たな文化の創造に関わっていくこと、また逆説的にここからそれぞれに固有な文化的背景を振り返り、自らのアイデンティティーや文化、国について再考すること（林 2016：

68)」となっている。学生たちは協働しながら、農園での農作業の手伝いや動物保護団体での活動を通じた地域社会の課題解決へのサービス活動を行う。ただし、林（2016）は、グローバル化時代における「共生」に向けた教育の試みとしての SL 科目の紹介と教育的示唆を論じるものであり、実際の効果については報告されていない。

一方、米国で生まれた SL をそのまま日本に持ち込むことの危険性および困難点を論じる研究者もいる（川上 2004、田坂ほか 2008 など）。久保（2013）は、キリスト教文化の奉仕の精神に幼少期から慣れ親しんでいるアメリカの学生にとっては、SL についても抵抗感がなく積極的に取り組むことが可能であると一般的に言われているが、日本の学生の場合はそのような文化的背景が薄いため、サービスと自分の学びを結びつけ、内省することが難しいことを指摘している。

唐木（2008）は、日本の社会的、教育的文脈を考慮しつつ「日本型 SL」を提唱し、次の必要条件を提示している。ア）地域社会の課題を教材化すること、イ）プロジェクト型の学習を組織すること、ウ）振り返りを重視すること、エ）学問的な知識・技能を習得・活用する場面を設定すること、オ）地域住民との協働を重視すること。の 5 つを挙げている。唐木の「日本型 SL」は、日本における SL の理論と方法を実践レベルにおいて体系的に構築された唯一のものである。本研究では、唐木（2008）の「日本型サービス・ラーニング」を理論の枠組みとして採用して、SL 実践プログラムを設計した。なお、上記の各条件を実際にどのようにプログラムに取り入れたのかは、第 3 章において詳しく論じる。

### 2.5.1 国際基督教大学のとりくみ

国際基督教大学は、「コミュニティ・サービス・ラーニング」という名前の科目を 1999 年に開講し、日本で初めてサービス・ラーニングに取り組んだ大学である。2002 年に「サービス・ラーニング・センター」を学内に設置し、以降全学的に取り組んでいる。2005 年には、文部科学省の『平成 17 年度大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）』に採択され、2006～2008 年度「国際サービス・ラーニングの展開と連携構築」事業を実施するなど、全学的かつ国際的に展開・拡大してきている。SL の関連コースは、5 つの講義（座学）と、2 種類の実習コースに分けられる。座学では、事前のサービス・ラーニングに関する講義や実習準備のコースが開講されている。カリキュラムの中心となる実習コースには、海外で行う「国際サービス・ラーニング」と地域社会で行う「コミュニティ・サービス・ラーニング」がある。いずれも、新 2 年生以上を対象に開講され、非営利機関、公的機関、地域団体などで、夏休み中に 30 日以上は無償のサービス活動を行う。活動後にプレゼンテーション発表とレポート提出をすることによって単位が付与される。以下に、プログラムの例を挙げる。

「国際サービス・ラーニング」は、SLAN（Service Learning Asia Network）のパートナー大学機関（韓国、中国、香港、フィリピン、インドネシア、タイ、インド）のプログラムに参加し、現地の NGO や公的機関でサービス活動を行う。地域支援、社会福祉、教

育などの分野でサービス活動を実施する。例えば、韓国において、低所得者のためのコミュニティセンターでの学習支援の活動を行ったり、台湾において、現地の大学の社会福祉学科の学生が企画した小中学生向け夏休み教室の運営や少年福祉センターにおけるアウトリーチ学童クラブの手伝いを行うといったものがある。なお、ICUのサービス・ラーニングの受講者の3分の2は、海外で活動を行っている。さらに、パートナー機関に学生を派遣するだけでなく、パートナー機関から交換学生の受入れも行っている<sup>20</sup>。交換学生は、ICUに4-5週間滞在してサービス活動を行いながら、ICUの学生や地域住民と活発に文化交流をする。また、「コミュニティ・サービス・ラーニング」は、国内のNPOやNGO、公共機関、地域社会などでサービス活動を行う。原則として、受講生が自分の興味と関心に合わせて活動先を開拓するが、大学のパートナー機関（栃木県、沖縄県、東北復興支援団体）においてサービス活動を行うことも可能である。教育、社会福祉、国際NGO、復興支援などの分野でサービス活動を実施する。例えば、広島原爆養護老人ホームにおいて、入園者の生活のサポートとして、入浴介助や園内の清掃、食事の準備などを行うといったものがある。

## 2.5.2 桜美林大学の取り組み

次に、桜美林大学の取り組みを取り上げる。桜美林大学は2011年に「サービス・ラーニング・センター」を開設し、2012年度よりサービス・ラーニングを科目に取り入れている。2015年度は、全学にて63科目のサービス・ラーニング科目が開講され、そのフィールドも広範囲にわたる。以下に、その例を挙げる。

基盤教育におけるサービス・ラーニングは「地域社会参加」プログラムと「国際理解教育」プログラムを設置している。例えば、「地域社会参加」プログラムには10のプログラムがあり、毎週の授業のほか、キャンパス外での活動が全20時間程度課され、授業、活動とも参加してはじめて成績評価の対象となる。保育園の夏祭りを企画・運営するプログラム（地域に根ざした福祉）や、野宿者支援を行うプログラム（わたしたちに身近な貧困）などのほか、履修学生が自分で深めたいテーマを決め、自ら企画、実施、評価を進めていくプログラム（サービスラーニング自由課題）などもある。日本語を学ぶ留学生に特化したプログラムも開講されており、留学生が地域の様々な催し物に参加し、地域の人々と一緒に活動・交流をするプログラム（「日本語演習（上級・体験活動）」）もある。また、「国際理解教育」プログラムには4つのプログラムがあり、出発前の事前研修、海外フィールドでの現地研修、帰国後の事後研修への出席が必須条件となっている。モンゴルの環境問題に取り組むプログラム（モンゴル環境研修）や、カンボジアの子どもの権利擁護に取り組むプログラム（カンボジア・ストリートチルドレン・ボランティア研修）などがある。

<sup>20</sup> 2002年にUBCHEA（United Board for Christian Higher Education in Asia）との共催で「サービス・ラーニングアジア会議」を開き、アジア地域でのサービス・ラーニング教育を協力して推し進めることを確認した。2003年よりアジア地域の高等教育機関とネットワークを形成して、サービス・ラーニング学生交換を行っている。

各学群においてもサービス・ラーニング科目が設置され、学んだ専門知識を活かせるプログラムが開講されている。例えば、リベラルアーツ学群では、事前研修、約 2～3 週間の現地研修、発展研究論文の執筆を含む事後研修から成り立つ「国際協力フィールドワーク」がある。受講生はフィリピンやインドなどの NGO を受け入れ先として、現地の様々な問題（貧困、教育、農村開発など）に直接向き合うプログラムがある。ビジネスマネジメント学群では、商店街の活動に参加しながら、問題点、独自のマーケティング方法、欧米のショッピングモール形式の商法と文化的・社会的な違いなどを体験するプログラム（Japanese Small Business I・II）などがある。

以上、国際基督教大学と桜美林大学における取り組みを提示した。二つの事例とも、海外における SL と地域社会に根ざした SL の両方が用意され、全学的に取り組んでいるところが特徴的である。また、サービス・ラーニング・センターを学内に設置している点も共通している。一方で、アメリカの実践事例のように、地域に根ざした活動を通して市民性を涵養するという目的よりも、海外における SL を通じた「国際理解」や、地域社会への「参加」の意味合いを持つ科目設定と言えるだろう。

## 2.6 日本語教育におけるサービス・ラーニング

本節では、日本語教育における SL の先行事例を提示し、日本語教育における SL の位置づけについて考察する。

まず、言語学の分野におけるプロジェクトの例（コナリー&ワッツ 2010）として、「移民に対する英語教育に取り組む」、「学校や病院、コミュニティーセンターでの通訳にボランティアでかかわる」、「公立学校でバイリンガルとして授業のサポートに取り組む」、「NPO が彼らの資料を特定の地域に応用するために、さまざまな言語に翻訳する取り組みの支援を行う」といったものが挙げられており、学生本人がすでに持っている言語知識を活かした取り組みがなされている。特に、言語的・人種的マイノリティに対する言語支援の側面が強いものとなっている。この傾向は、外国語教育における SL にも同様に見られ、スペイン語教育における SL 実践事例（Hale1999、Hellebrandt&Varona1999、Polansky2004）では、学生が習ったスペイン語を用いて、地域の小学校などで同じようにスペイン語を学ぶ生徒たちに教えるといった活動や、地域の高齢者に対して新聞や本を読むといった活動がなされている。Hale（1999）は、外国語教育における SL の教育的効果として、人間関係を構築する過程の学習意欲の高まり、話すことへの自信の獲得、文化に対する理解への重要性への気付きなどを挙げている。一方で、これらの実践事例は、言語的側面における各技能の効果よりも、学習への動機付けや文化への気づきといった心理的側面への効果に着目しており、第二言語習得と SL の関わりは積極的に述べられていない。

## 2.6.1 先行研究

日本語教育に SL の要素を取り入れる意義について初めて言及したのは、黒川（2008）である。二人の留学生のケース・スタディでは、サービス活動への従事は、言語や社会文化的側面における学習効果のみでなく、責任感、進路選択、「共生」に対する意識の深化といった面でも効果が見られたと述べ、日本語教育における SL の可能性を提言している。さらに黒川（2012：『日本語教育』153号 pp96-110）では、自身の提言を実践に移し、その結果、学習者は日本語能力においては特に「書く」力が伸びたと感じていたほか、人生観、価値観への影響があったと報告している。表 2-4 は黒川（2012）の実践事例である。

表 2-4 黒川（2012）の実践事例（黒川 2012 をもとに、筆者作成）

受講者	大学に在籍する上級日本語学習者 5 名
コース 概要	<コース名> 上級日本語Ⅱ（書き方・プレゼンテーション）選択科目のため、受講は任意
	<期間> 2009 年 4 月 15 日～6 月 20 日の 3 か月間にわたり、70 分 1 コマで 18 回
	<授業内容> ○高齢者施設での「話し相手ボランティア」（学習者と高齢者一対一）を週一回一時間程度、計 5 回実施。 ○サービス活動日には次の内容を含むジャーナルを毎回課す。 1) 活動日時とその日の活動、2) 活動先で観察したこと、3) 伺ったお話の内容、4) 考察 ○サービス活動は授業外での実施であり、授業では主に、サービス活動の報告と討論、実践的な言語学習（厚生白書の読み、案内メールやお礼状書き）などを行う。
	<評価> 学期末に「約 10000 字のレポート」および「学内公開、20 分程度のプレゼンテーション」を課す。それらをもとに、「書き方」と「プレゼンテーション」の項目にそれぞれ 50%の割合を与える。

黒川（2012）は、高齢者施設における「話し相手ボランティア」の SL を通した学習者の学びとして、(1) 人生の先輩から与えられる気づきや励まし、(2) 人の役に立つことの喜び、(3) 人間に対する洞察と共感、(4) 知識の個人化、(5) 先入観からの脱却、があったことを報告している。また、黒川（2012：98）は、日本語教育に SL を導入する意義として、以下のように述べている。



外国人が地域において「助け助けられる関係」を築くことによって、地域のために「役に立ち、必要とされている存在」として自己をとらえられるようになり、国籍や人種、立場の違いを超えて地域や社会が抱える問題に日本人やほかの外国人と共に取り組むために必要な力を獲得することが、日本における日本語教育の最終的な目標であると筆者は考える。それは、日本語教育が多文化共生の構築に貢献する教育となることを目指すということであり、SLはそのための有効な教育手法であると思われる。

(黒川 2012:98 より、抜粋して引用)

黒川 (2012) は、SL を「多文化共生社会の構築への有効な教育手法」と捉えており、スペイン語教育等の外国語教育における SL と同様、黒川もまた、言語的側面よりも、心理的、社会的側面のほうを重視している。また、黒川 (2012) が掲載された『日本語教育』135 号のあとがきには、黒川の論文について「まさに現場の必要性に応える研究であると同時に日本語教育の意義を社会貢献にまで広げた「これまでにない視点からの研究」として貴重なものであると思われる。」との記載がある。これは、SL によって日本語教育の意義そのものに、新たな変革をもたらす可能性を示唆している。

## 2.6.2 日本語教育におけるサービス・ラーニングの位置づけ

黒川 (2012) 以降、大学における日本語教育において SL の実践報告 (家根橋 2013、井出・土井 2014 など) がなされるようになってきたが、いずれも言語的側面への言及は少なく、学生の心理的、社会的側面への効果が中心に述べられ、SL を通した学びが結果的に言語学習へと結びついていくという立場をとっている。

このように、社会的な相互関係によって「知識」を獲得していく立場に「社会構成主義」がある。日本語教育と社会構成主義の接点に関する論考には、三代 (2009) が挙げられる。三代 (2009) は、佐々木 (2006) が示した日本語教育におけるパラダイムシフトを、構成主義から社会構成主義へのシフトであると捉え直し、「オーディオ・リンガル法からコミュニケーションティブ・アプローチ (構成主義)、コミュニケーションティブ・アプローチ (構成主義) から多文化主義に基づいた実践 (社会構成主義) へのパラダイムシフト」とする。「型」や「正確さ」を重視して機械的な練習を繰り返すオーディオ・リンガル法に対し、コミュニケーションティブ・アプローチ法では、コミュニケーション能力を重視した練習が行われる。例えば、インフォメーションギャップを利用したロールプレイや実際のコミュニケーションを生み出すプロジェクトワークなどである。特に、SL と同じく体験を重視した代表的な教授法であるプロジェクト・ワーク (以下、PW) は、これまで中級レベル以上の学習者に対して効果的な教授法の一つとして注目され、様々な実践事例が報告されている (倉地 1988、熊井 1990、金城 1994、佐尾 2003、許 2008、朴ほか 2009、関崎 2010、今井ほか 2013、内

丸 2013 など)。また、その教育効果にも一定の知見があり、学習者の学習意欲、意識、態度に及ぼす効果の報告がされている（倉八 1992・1994）。金城（1994）は、PW の優れた点を、以下の 9 つにまとめている。

- 1) 言語運用力の養成に主眼が置かれている。
- 2) 読む、聞く、話す、書くの四技能を統合した実践的手法である。
- 3) 現実に近いコミュニケーション場面、言語使用場面が設定できる。
- 4) 言語が目標達成のための必要な道具として使用される。
- 5) 目標が明確であり通常の学習活動より学習者の動機が高まる。
- 6) 学習者の自律性を高める。
- 7) コミュニケーションのためのインターアクションの機会が増す。
- 8) グループ活動により、協調性が養われる。
- 9) 知的欲求や好奇心が満たされ、達成感が高まる。

PW については、一定の教育効果は認められるものの、体験の質や留学生の立ち位置に関する指摘もある。例えば、細川（2002）は、PW によるインタビューやアンケート調査といった手法は、多くの日本人と接触する機会は与えるものの、かえって、「日本とは…」 「日本人とは…」 という新たなステレオタイプを生む危険性を指摘している。また、黒川（2008）においても、「PW の枠組みは、学習者を外からの観察者、調査者と位置づけてしまうがゆえに、日本社会は調査研究の対象ではあっても、そこに積極的に関与し、変化をもたらす対象とはならない。」と指摘し、「多文化共生社会」の構築に貢献する日本語教育を実践するためには、このような PW の限界を超える新たな方法論が必要であると述べている。黒川（2008）は、SL がその限界を超える教育手法であると捉え、PW との違いとして、「体験の質」と「留学生の位置づけ」について言及している。まず、「SL が学習者に与え得る体験は、外部からの観察者、調査者としてのものではなく、現状に働きかけ、現状をよくするために行動する者としての体験である」こと。そして、SL では「留学生は日本社会（もしくは国際社会）を構成する一員であり、それをよりよくしていく責任を負う存在である」と明確に位置づけている。これらが PW と SL の明確に異なる点である。このように、PW と SL は「体験」をキーワードに重なる部分も多いが、その質、そして留学生の位置づけにおいて明確に異なっている。

第 1 章でも述べたが、日本語教育は現在、社会の要請を反映し日本語非母語話者と日本語母語話者の「共生」を志向した実践が様々な形で模索されている（杉原 2010）。「共生」を志向した実践の場では、非母語話者と母語話者は対等であり、社会の構成員同士としての対話が行われる。これまで、地域日本語教育現場における実践（野々口 2004、土屋 2005）や、大学における日本人学生と外国人留学生を対象とした実践（脇田 1996、池田 2008、

館岡 2015、岡田ほか 2016) など、「共生」の「場のデザイン」とそこで行われる「対話」に注目する研究が見られる。「場のデザイン」では、その地域性や教育環境に合わせた個別の実践が設計され、「対話」では、接触場面における相互行為に焦点を当てた緻密な研究が行われている。

三代 (2015) は、日本語教育という場が社会的文脈に大きく依存するという立場をとり、「日本語教育という場をデザインすることは、日本語によるコミュニケーションを通じた学びの場を、社会との関係において、その社会の参加者と共に組織すること」と捉えている。そして、その場をデザインすることが教師の役割であり、日本語教育の専門性は、そのデザインにいかに関与できるのかということであると述べている。

地域の日本語教育の文脈においては、多文化共生社会を志向した地域活動のデザインや実践報告の蓄積が豊富にある。例えば、土屋 (2005) では、外国人集住地域におけるボランティア日本語教室において、外国人住民と日本人住民の対話の場を作り、コミュニケーションを通じた相互理解と課題解決をめざす実践が行われている。野々口 (2010) においても、日本人と外国人の相互学習としての対話の意義が提示されている。地域におけるこうした実践は、対等な立場でコミュニケーションを行う場を形成し、「支援する—支援される」、「日本語を教える—教えられる」という関係性ではなく、地域住民同士が「学びあう」関係の重要性 (江原 2012) が指摘されている。これらの実践はいずれも、社会構成主義の立場に立つものである。

それでは、SL を通した日本語教育はどう捉えられるだろうか。黒川 (2012) が「日本語教育が多文化共生の構築に貢献する教育となることを目指すということであり、SL はそのための有効な教育手法である (黒川 2012 : 98 前掲)」と主張するように、SL はこれまで地域における日本語教育において重視されてきた「共生」を志向した実践だと言える。加えて、地域社会に出ていくという性質上、その社会的な相互関係によって「知識」を獲得していく「社会構成主義」の立場に立つ教育方法と呼べる。しかし、地域の日本語教育における実践と、SL のめざす実践には大きな違いが存在する。それは、SL があくまでも教育目的を持ってなされる実践であり、学生に「言語知識や技能を活用する場を提供」し、「サービス活動を通じた省察の機会の確保」に重点をおいているという点である。アメリカにおける外国語教育の事例を含めこれまでの先行事例はすべて、教師による言語知識や言語技能の個別的な導入は焦点化されず、それよりも、上述した点を通じた学生の学びに注目している。このことから、日本語教育における SL は、言語知識や言語技能の獲得を第一義とせず、サービス活動を通じた省察による様々な学びをめざすものと位置づけることができる。

## 2.7 先行研究と比較した本研究の特徴と意義

黒川 (2008、2012) は、日本語教育における SL の意義を提唱し、その実践成果から日

本語教育の新たな可能性を示したという点において、非常に意義深い。黒川に続く実践事例においても、学生の学びの場を確保し、様々な試行錯誤の下に実践が積み上げられている。しかし、黒川を含め、それらの実践のいずれもが、その成果は学生に焦点を当てた一面的な分析となっている。SL のキー概念でもある「互惠」に対する検証はなされておらず、その効果を測るための「学校側と地域側との双方」を包含する分析の視点は存在していない。また、いずれも単回コースでの実施のため、継続性のある SL がもたらす長期的な効果については今後検証すべき課題として残されている。そのため、黒川 (2012) の「日本語教育が多文化共生の構築に貢献する教育となることを目指すということであり、SL はそのための有効な教育手法である (黒川 2012 : 98 前掲)」という主張については、より広い視点で検討していく必要がある。

### 2.7.1 井上 2014

本研究の前身である井上 (2014) は、日本語学校をフィールドにした初めての SL 実践研究である。ある程度の SL の継続性を確保している点、多様な視点を確保して効果検証を行った点が特徴的である。

井上 (2014) では、「日本語学校が地域社会から浮いている」という問題意識を軸に、約半年にわたって SL を全 2 期 (第 1 期 : 2013 年 4 月～6 月、第 2 期 : 2013 年 7 月～9 月) 日本語学校に導入し、参加学生 (第 1 期 : 5 名、第 2 期 : 9 名)、協力機関である区役所職員、地域住民の 3 者間に見られた学びと SL に対する認識を検証した。

学生の学びの検証では、プログラム前半および最終日に実施した日本語能力に関する自己評価シート、毎回の授業時の振り返り用ワークシート、最終日のグループインタビューデータを分析の対象に、それぞれを相互補完的に使用しながら学生の学びを記述した。その結果、日本語自己評価シートでは、全 38 項目中、第 1 期は 37 項目、第 2 期は 36 項目に向上が見られた。学生全員が共通して向上した項目は、第 1 期が「私の関心事についてすらすら話す (項目 : 4)」「新聞やテレビが言っている意見について話しあったり、自分の感想を言う (項目 : 13)」、第 2 期が「自分の学習経験について、意見や感想を言う (項目 : 7)」「文化的ルールについて、自分の国と日本の同じところと違うところを説明する (項目 : 23)」であった。また、自己評価の向上が見られた項目の要因は、毎時間の授業や成果発表会などの「振り返り」の機会によるものであった。最終日のグループインタビューの分析結果からは、<日本語能力向上の実感>、<発表に関する様々な能力>、<問題解決能力>、<勉学の意欲>、<社会との一体感>のほか、地域社会の一員としての自覚を持った様子を報告した。

区役所職員には、SL プログラム終了後にインタビューを行った結果、行政として空白地帯であった日本語学校との関わり方を得たほか、学生との対話の場である成果発表会を、学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場と捉えていたことが分かった。同様に、成果発表会に参加した地域住民にもインタビューを行った。その結果、留学生の積極的な社会参画

は、地域に住む他の外国人にとっても社会参画の原動力となり、地域住民と外国人が共に住みよい地域づくりを実現する可能性を認識していたことを報告した。

以上のような成果から、井上（2014）では、日本語教育における SL の可能性として、学生の日本語能力向上の実感およびサービス活動による様々な学びを得る可能性、学生と周りの人々との関係性が「日本人と外国人」から「共に地域をつくっている構成員」となり、地域に根ざした学校づくりへの可能性を指摘した。

### 2.7.2 本研究の特徴と意義

本研究は、井上（2014）で構築した SL をその後も継続して実践し（2013 年度～2015 年度）、「日本語学校」と「地域」にもたらず SL の有効性を中期的な視点で把握しようとするものである。また、その過程で新たに開発した 2 つの SL プログラムの開発の過程と実践成果についても記述する。

その他の先行事例と比較した本研究の特徴として、大きく三点挙げる。まず一つ目として、そのフィールドが「日本語学校」であり、対象が「外国人留学生」であることが挙げられる。管見の限り、国内の日本語学校をフィールドに SL を行っている事例は本研究のみである。多くの場合 SL は、自国民の青少年に対する市民性（Citizenship）を涵養する学習プログラムである。では、外国人留学生にとっての市民性（Citizenship）とは何か。日本という異国で、または、留学生が所属する地域社会における SL によって「地域社会の一員としての自覚」が生まれた場合、それはイコール「市民性（Citizenship）」と呼べるだろうか。また、日本や地域にとっては、自国民ではない外国人留学生の SL はどのような意味を持つだろうか。これらの点における議論は、今後の SL 研究はもとより日本語教育においても新たな視点を提供できるだろう。

二つ目は、SL の効果検証における観点を、学生の学び以外に広げている点である。上述の通り、これまでの研究では、SL に取り組んだ学生の学習効果に重点が置かれ、SL の効果を測るために必要な「学校側からと地域側との双方」を包含する分析の視点が欠落しているものが多い。本研究では、継続的な SL 実践（2013 年度～2015 年度）に取り組み、その効果を検証する際、学校側と地域側双方を包含する分析の視点を確保している。本研究の成果は、学校と地域の協働による地域コミュニティの形成が目指されている昨今、日本社会に SL がもたらす新たな意義を提示することにもつながるだろう。

そして三点目は、SL の構築・実践・効果検証までの一連のプロセスを一貫して行っている点である。先行研究では、概念・存在意義やカリキュラムマネジメントといった SL の一部分に照射したものが多いため、研究が統合的に蓄積されることなく、点在している（久保 2013）。その要因として、SL の構築者、プログラム開発者、実践者、効果検証を行う者が、それぞれ異なるためであると思われる。多くの場合、実践者と研究者は別であり、その二つの役割を同時に担うことの困難点が指摘されている（梶田 2005）。しかし、本研究のように、実践のフィールドに介入し、構築から効果検証までを一貫して行うこと

の意義は、これまで点在していた SL に関する研究に、一本の筋を通すことができる点にある。このことは、今後の SL 研究における新たな方法論を示すことになる。

### 2.7.3 本研究における「サービス・ラーニング」の定義

ここで、本研究で用いる「サービス・ラーニング」という用語について、定義しておく。先述の通り、SL は連邦政府・州政府の行政機関や大学及び非営利団体（NPO）など各教育関係機関で様々な定義がなされているが、本研究では、「教室で学んだ学問的な知識や技能を、地域社会の課題解決に向けた社会的活動に生かすことを通して、学生の学びや成長を促すことを目的とした教育方法」と定義する。

## 第3章

### 日本語学校におけるサービス・ラーニングの構築

本章では、「日本語学校における SL の構築」として、2013 年度から 2015 年度にかけて構築した SL について記述する。まず、日本語学校における SL の役割 (3.1) について、第 1 章で示した日本語学校の社会的な使命から考察する。その上で、東京都台東区の日本語学校における SL の構築 (3.2) について記述する。その際、構築の場である東京都台東区および実践校である日本語学校の概要を示し、SL 導入時の課題と導入可能な SL について考察する。その後、SL プログラムの開発 (3.3) では、大江戸清掃隊活動プログラム (2013 年度)、ヒヤリハットマップ作成プログラム (2014 年度)、歌のボランティア活動プログラム (2015 年度) について、それぞれの概要を示す。加えて、各プログラムの共通点と相違点、プログラム開発における課題、評価について、それぞれまとめる。最後に、本章のまとめ (3.4) を記述する。

#### 3.1 日本語学校におけるサービス・ラーニングの役割

第 1 章において、日本語学校の歴史的背景および教育事情から、日本語学校の社会的な使命として 2 点挙げた。1 点目は、進学した「その後」に求められる能力を獲得させて送り出すことである。2 点目は、地域社会に根差した日本語学校をめざしていくことである。このような社会的使命を持つ日本語学校において、SL はどのような役割を果たし得るだろうか。大きく 2 つの観点から考える。

##### 3.1.1 留学生が進学した「その後」を重視した教育効果

まず 1 つ目は、留学生が進学した「その後」を重視した教育効果が期待できる点である。彼らが大学等に進学した後、進学先での学習を遂行するためには高度な日本語能力とともに情報収集能力や問題解決能力など、様々な能力が必要となる。このような能力は「アカデミック・スキル」と呼ばれている。佐藤ほか (2012) は、日本の大学生に必要とされる「アカデミック・スキル」について、「あるテーマのもとに思考と分析を駆使する一連のプロセスで、テーマ設定、情報の収集・整理・分析、情報の利用におけるルールの遵守、意見の組み立て、文章化・発表による発信などを的確に行う力」と述べている。一方、外国人学生に必要な「アカデミック・スキル」もしくは「アカデミック・ジャパニーズ」については、例えば、舘岡 (2002) は「アカデミック・スキル」には「資料収集力、分析力、思考力、批判力、発表力、論文記述力」を挙げ、山口 (2013) は「アカデミック・ジャパニーズ」を「授業を履修する際に必要とされる学習スキルに限定された日本語能力」と定め、その具体的なスキルとして、「講義を聴く、ノートを取る、教科書やプリントを読

む、資料・文献を調べる、レジュメを作成する、口頭発表をする、レポートを書く」といったものを挙げている。大学等の高等教育機関における日本語教育現場では、アカデミック・スキルの獲得をめざした実践が多数報告されている（例えば、都ほか 2006、堀 2016 など）。しかし、これらの実践の多くは、外国人学生が「大学に入ってから」日本語教育の一環として行われているものがほとんどであり、その準備段階とも言える日本語学校の在学中に、こういった実践を目にすることは少ない。嶋田（2005）は、送り出し側の日本語学校と受け入れ側の大学との多面的な連携とともに、大学と日本語学校の教育上の一貫性を重視している。また、2002 年から始まっている日本留学試験が測ろうとする「アカデミック・ジャパニーズ」の能力について考察し、「論理力、分析力、判断力等を基盤とした総合的に課題を達成する能力」の育成をめざした教育実践が日本語学校で望まれるとしている。

第 2 章でも示した通り、国内外の SL による学習効果には、市民的責任感をはじめ、倫理性・道徳性、学問的能力、問題解決能力、対人関係能力、学習動機など、アカデミック・スキルにつながっていくものが報告されている（Astin and Sax 1998、Eyler and Giles 1999、山田 2008 など）。日本語教育における SL の先行研究においても、黒川（2012）が、学習者は日本語能力においては特に「書く」力が伸びたと感じていたことが報告されている。また、井上（2014）では、SL に参加した日本語学校の学生の学びとして、「日本語能力向上の実感」、「発表に関する様々な能力」「問題解決能力」「勉学の意欲」を報告している。これらの先行事例に見られる学習効果からは、SL を通して日本語を駆使しながら現実社会の課題に取り組む中で、様々な能力の獲得が期待できることが分かる。進学した「その後」に求められる能力を獲得させて送り出すことは日本語学校の使命であり、SL はその役割を果たすと考える。

### 3.1.2 現実社会における日本社会への理解と気づきの獲得

2 つ目は、SL を通して現実社会における真の日本を知り、様々な気づきが得られる点である。黒川（2012）では、大学の上級日本語コースで学ぶ留学生の SL 実践により、言語や社会文化的側面における学習効果のみでなく、責任感、進路選択、人生観、価値観、「共生」に対する意識の深化といった面への効果が見られたとしている。井上（2014）においても、上で示した学習効果だけでなく、「社会との一体感」や、地域社会の一員としての自覚を持った様子を報告した。これらの先行事例からは、日本社会に参画していく過程で、表層的ではない真の日本社会への理解が、様々な気づきをもたらしていることが分かる。

これらの気づきによって生まれる学びは、従来のような留学生からの文化紹介といった一方的な交流会や一過性の交流では得られないものであり、SL ならではの役割であると言える。このような留学生側の気づきは、地域社会に根差した日本語学校をめざしていく上でも重要な役割を果たす。日本社会に受け入れてもらうという受け身の姿勢ではなく、日本社会に積極的に参画する過程で様々な日本を知り、日本人と関わり、その中で自分の



存在意義を発見していこう。そして、そのような留学生の姿勢は地域社会の住民にとっても、地域の中の留学生、地域の中の日本語学校を改めて考える機会を生み出す効果を期待できる。地域社会に根差した日本語学校をめざしていくことは日本語学校の使命であり、SLはその役割を果たすと考える。

以上をまとめると、日本語学校におけるSLの役割には、①学生の進学後に必要な能力を身につける学習プログラムとしての役割、②現実社会における真の日本理解を通して、様々な気づきを生み出す役割、これら2点が考えられる。

### 3.2 日本語学校におけるサービス・ラーニングの構築

本研究のSLは、東京都台東区にある日本語学校（以下、実践校）において構築した。まず、SL構築の場である東京都台東区の地域性および実践校の概要を示し、その後、SL導入時の課題と実践校で実施可能なSLプログラムの構築について述べる。

#### 3.2.1 構築の場：東京都台東区および実践校の概要

台東区は東京都23区の一つであり、江戸時代より商工業の中心地の一つとして、比較的小規模な手工業や製造業、及びそれらの生産の流通を担う問屋・卸売業の集積地として発展してきた。地場産業には靴・カバン・バッグ・帽子・ベルト・ジュエリー・アクセサリなどのファッション雑貨や、江戸指物、江戸衣裳着人形、東京仏壇、東京銀器、江戸漆器、江戸神輿など多くの伝統工芸品を生産してきた。また、上野動物園、浅草寺、アメ横、世界文化遺産に登録された国立西洋美術館など、数多くの観光スポットを有することから、国内外からの観光客も多い。2014年の年間観光客数（推計）は4,504万人であり、そのうち、年間外国人観光客数は526万人となっている。外国人観光客の数は年々増加しており、誘致のための様々な取り組み<sup>21</sup>がなされている。

2016年4月1日現在、住民基本台帳に基づく台東区の世帯と人口は、世帯数：112,674世帯、総人口：192,510人（男性98,820人、女性93,690人）である。そのうち、外国人は14,048人（比率7.3%）となっている。また、65歳以上の高齢者は45,650人（比率23.71%）、15歳未満の子どもは17,696人（比率9.19%）であり、高齢者の多い地域性を持つ。また、台東区は江戸時代からの歴史と伝統のもとに、支え合いを基調とする下町の生活文化を育み、「困ったときのご近所さん」「ほっとけない」といった下町特有の地域性によって、現在も町会等の活動を中心にその精神が受け継がれている（台東区役所2014）。現在、区内には199の町会が存在し、それらが11の地区に分かれて地区町会連合会を構成している。しかし、高齢化による地域活動の担い手不足や、ライフスタイルの多様化などにより、その支え合いの土壌が弱まってきている。

<sup>21</sup> 例えば近年では、台東区を訪れるイスラム教徒＝「ムスリム」の旅行者のための「ムスリムおもてなしマップ in 台東区 ver.3」の作成や、外国人旅行者接遇研修会「おもてなし講座」を開催するなど、まち全体でおもてなし意識の向上を図っている。（台東区役所ホームページ：観光客誘致の取り組み 2016年7月18日閲覧 <http://www.city.taito.lg.jp/index/index.html>）

そこで区では、行政と多様な主体が力を合わせた取組みを推進するため、2014年3月に「台東区協働指針」を策定した。その中で、「協働」を「多様な主体が相互の立場や特性を認め合い、共通する課題の解決や社会的目的の実現に向けて協力して取り組むこと」と定義し、協働のパートナーとして、①区民（区内在住・在勤・在学）、②活動団体（町会などの地縁団体、NPO法人、任意団体、公益法人、教育機関等の公益活動を行う団体）、③事業者（企業、商店会、商工会議所等）を位置づけている。また、協働の原則として、協働のパートナーに対する「活動組織に関する原則」と、協働事業を進める上での「事業内容に関する原則」の2つを基本としている<sup>22</sup>。この策定により、省内の取組みや中間支援組織<sup>23</sup>の整備などをはじめ、指針に基づいて協働を推進するための取組みを進めている。しかしながら、本指針は策定されて間もないため、協働の事例公開や共有には至っていないのが現状である。

本研究は、以上のような地域性を持つ台東区に所在する日本語学校にてSLを構築した。2016年7月現在、台東区内には14の日本語学校があり、実践校はその中の一つである。1988年に設立され、2016年7月現在約800名の学生が在籍し、その約9割が中国籍の学生である（全国日本語学校データベース<sup>24</sup>）。大学や大学院、専門学校への進学をめざすコースと、進学以外の様々な目的に対応する一般コースを併せ持っている。学生の受け入れは、4月・7月・10月・1月のIV期制であり、授業は午前クラス・午後クラスの二部制となっている。表3-1は、進学コース午前クラスの時間割の一例である。

表3-1 進学コース午前クラスの時間割一例

	月	火	水	木	金
1限	語彙	語彙	語彙	語彙	語彙
2限	文法	文法	総合 テキスト	文法	総合
3限	読解	読解		選択授業	テキスト
4限	聴解	聴解	聴解		聴解

（実践校ホームページ<sup>25</sup>より引用）

また、週20時間の学習時間のうち、中級以上の学生を対象に週一回2コマ（＝約90分）の選択授業の時間が設定され、在籍クラスを超えた授業展開を行っている。選択授業の科

<sup>22</sup> 「活動組織に関する原則」は、①対等性②自律性③補完性④合議性⑤柔軟性⑥尊重性⑦相互性の7つであり、「事業内容に関する原則」は、①合目的性②計画性③時限性④論拠性⑤実効性⑥公開性⑦可変性の7つである。（「台東区協働指針 伝統と創造の協働を目指して」本編）

<sup>23</sup> 中間支援組織設置の目的は、様々な分野で活動する区民や活動団体、事業者、行政等との情報交換などを通して幅広いネットワークを構築し、それらのパイプ役として、地域における課題解決や新たな創造に向けて、多様な協働の取組みを推進していくことにある。（台東区中間支援組織整備に関する検討報告書）

<sup>24</sup> 全国日本語学校データベース <http://www.aikgroup.co.jp/j-school/japanese/>（2016年7月7日閲覧）

<sup>25</sup> 実践校ホームページ [http://waseda-bk.org/jp/?page\\_id=11](http://waseda-bk.org/jp/?page_id=11)（2016年7月7日閲覧）

目には、技能別特訓クラス（例：能力試験「聴解」対策）をはじめ、伝統的な日本文化を体験しながら学ぶ日本文化クラス、パソコンでアニメを制作するアニメクラス、レベル別の会話クラス、日本の歌を学ぶ歌クラスなどがあり、その中から希望するクラスを選択する。実践校において選択授業は、「日本語授業のバリエーションを増やす」目的で設置されており、「教科書以外の日本語を学ぶ場」としても活用されている。

### 3.2.2 サービス・ラーニング導入時の課題

まず、本研究の SL は、筆者がもともと勤務していた学校に構築したのではなく、新たな「SL 実践校探し」から始まっている。SL の土台がない地域および日本語学校に導入する場合、どのような課題に直面するのか、そしてそれをどのように解決するのかを、SL 実践者として身をもって明らかにしたかったためである。そのため、実践の受け入れ校を探すのに3か月費やした。「カリキュラムに組み込んで実践する」ことを SL の前提に、本研究の趣旨および SL の概要を伝えた上で面接を依頼し、最終的に4校目で実践許可を得た。お話を伺ったいずれの学校も、SL そのものに対する関心は非常に高かったが、過去に前例がなく、その全体像や効果が見えないという不安から、「課外活動(カリキュラム外)で実施してほしい」という声が多かった。一方で、「地域との関わりが増えると、それだけトラブルの種も増えるのではないか」という懸念から、地域社会への参画をめざした SL に難色を示す声もあった。これらの学校での SL 実践は叶わなかったが、一連の実践受け入れ校探しによって、「日本語学校のカリキュラムの中に組み込める、かつ、実りある学びが期待できる SL プログラムを作成する必要性」、「地域社会への参画に伴う説明責任を果たす重要性」を認識することとなった。

これらの認識は、最初から筆者にあったわけではなく、この一連の実践受け入れ校探しによって徐々に実感していったものである。そのため、最終4校目の実践校に伺う時点では、日本語学校における SL をどのように組み込んでいくか、なぜ重要だと考えているのかを含めて具体的に示せるようになっていた。加えて、実践校では、先述の趣旨の下設置されている「選択授業」の枠があり、カリキュラムを大きく変更することなく、そこに組み込むことが可能であった。ただし、1回約90分の中で、サービス活動を含め全ての内容を授業内で完結させることが前提であり、限られた時間内で実施可能な SL プログラムを作成することが求められた。また、前例のない SL という教育手法に対する不安や、地域社会への参画に対する懸念は、他の学校と同様に聞かれた。そのため、SL を実践する前には、教務担当者に対し本研究の SL の目的、意義、期待される効果などについて、数回にわたり説明する機会を設けてもらった。そして、SL 実践期間も常に、どんな目的で何を行うか、どこにいるか、その日の学生の様子などをまとめた授業報告書を毎週提出することで、なるべく多くの情報を明らかにするように努めた。なお、実践校における筆者の立場は、一日本語教師（非常勤）であり、実践校校長の承諾を得た上で、SL プログラ

ム内容の決定、設計、運営を行った。各回の授業は、講話などの場合を除き、基本的には筆者が1人で授業を行い、学生には書面および口頭にて研究内容の説明をした上で、研究協力の承諾を得た。

### 3.2.3 導入可能なサービス・ラーニングの構築

実践校が決定した後、実際に導入可能なSLを構築するには、約2ヶ月を要した。実践校におけるSLは選択授業の一つであり、その設置目的である「日本語授業のバリエーションを増やす」ための科目として設定できる科目であること、また、「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できること」が、実践校におけるSLの位置づけであった。この設定基準を前提に、SLの特性を取り入れたプログラム設計を検討した。

プログラム設計では、唐木(2008)の「日本型サービス・ラーニング」を理論の枠組みとして採用した。唐木の理論は、日本の社会的、教育的文脈を考慮した上で提唱されており、かつSLの理論と方法を実践レベルにおいて体系的に構築してある唯一のものである。日本国内の大学等におけるSLの実践事例は、どのような理論の枠組みで設計されたSLなのかが明示されないまま事例報告がなされているものが大半であり、それをどのように日本語学校に援用できるのかを探ることは困難であった。そのため、本研究では唐木の理論に基づいてSLを構築し、日本語学校で導入可能なプログラム設計の方法を明示することをめざした。

唐木(2008)の「日本型サービス・ラーニング」の必要条件は次の通りである<sup>26</sup>。

#### 日本型サービス・ラーニングの必要条件 唐木(2008)

- (1) 地域社会の課題を教材化すること
- (2) プロジェクト型の学習を組織すること
- (3) 振り返りを重視すること
- (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること
- (5) 地域住民との協働を重視すること

本研究は、これらの要件を取り入れたSLプログラムを、2013年度～2015年度にかけて3つ設計した。表3-2は、SLプログラム名と実践期間である。なお、表3-2で示したそれぞれのSLプログラムの実践内容は、第4章にて詳しく論じる。

<sup>26</sup> 唐木(2008)では、(1)～(5)は、それぞれ(ア)～(オ)の表記となっている。本研究では、便宜上(1)～(5)と表記しているが、その内容については、唐木(2008)と同様のものとなっている。

表 3-2 本研究で開発した SL プログラムと実践期間

SL プログラム名	実践期間
大江戸清掃隊活動プログラム	2013 年度～2015 年度（全 9 期）
ヒヤリハットマップ作成プログラム	2014 年度（全 2 期）
歌のボランティア活動プログラム	2015 年度（全 3 期）

以下に、唐木（2008）の日本型サービス・ラーニングの必要条件の概略を示しつつ、それらの要件を本研究の SL にどのように取り入れたのかを示す。

（1）地域社会の課題を教材化すること

SL では地域社会の課題を「地域社会のニーズ」という言葉で表現する（唐木 2008:63）。表 3-3 は、社会科や総合的学習で扱われている内容を念頭に作成された課題のテーマおよびそれに対応するトピックの事例である。

表 3-3 地域社会の課題の 5 類型（唐木 2008:64）

テーマ	トピックの事例
教育	幼児（幼稚園・保育所）教育、特別支援教育、長期休暇・放課後の補習学習、障害児のキャンプ、児童館、スポーツクラブ、工作教室、理科教室
犯罪と安全	防犯パトロール、防犯マップ、交通事故、災害（地震や津波など）対策、ハザードマップ
健康と福祉	ヘルスケア、メンタルケア、タバコ、アルコール、ホームレス、公園の整備、老人福祉施設、障害者福祉施設、児童養護施設、家庭裁判所
環境	酸性雨、リサイクル、省エネ、ゴミのポイ捨て、違法駐輪、落書き、河川の汚染
まちづくり	選挙（投票）、マニフェスト、子ども議会、市長との面談、商店街の活性化、歴史的遺産・郷土芸能の保存

SL は地域社会の課題を解決するために組織された学習方法である。そのため、その地域社会に存在する課題を明らかにすることが、プログラム設計において重要な要素となる。そこで、SL プログラム設計にあたっては、区役所や警察署の職員、地域住民への聞き取りなどを行い、実践校周辺地域が抱える課題を明らかにした。その結果、本 SL で取り組むテーマとトピックは、以下のように設定した（表 3-4）。

表 3-4 本研究の SL プログラムのテーマとトピック

プログラム	テーマ	トピック
大江戸清掃隊活動プログラム	環境	ゴミのポイ捨て, リサイクル
ヒヤリハットマップ作成プログラム	犯罪と安全	ヒヤリハットマップ
歌のボランティア活動プログラム	健康と福祉	老人福祉施設

## (2) プロジェクト型の学習を組織すること

「プロジェクト型の学習」の流れは、アメリカの教育哲学者である教育哲学者であるキルパトリック (William Heard Kilpatrick) が提案した「プロジェクト・メソッド (Project Method)」をもとにしたものである。キルパトリックは、子どものプロジェクトが「目的を立てる」「計画をする」「遂行する」「判断する」という四つの段階をたどることを明らかにした (唐木 2008 : 65)。日本型 SL においても、地域社会の課題解決に向けた学習活動は、図 2-1 で示すようなプロジェクトの諸段階をたどることが望まれる。

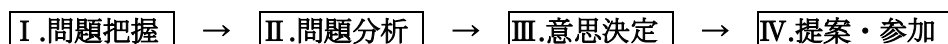


図 3-1 日本型サービス・ラーニングにおけるプロジェクトの学習段階 (唐木 2008 : 65)

まず、「I. 問題把握」の段階では地域社会の課題を理解するとともに、課題を解決しようとする意欲を喚起する。次の段階「II. 問題分析」では、その課題の原因を追究する。「III. 意思決定」の段階においては、その課題を解決するためにどのような方法が有効であるのか、また、すでに実施されている公共政策の有効性を検討する。最後の「IV. 提案・参加」の段階では、学生らが考えた解決方法や公共政策を、行政職員や地域社会の住民に提案する。この一連の流れを「プロジェクト型の学習」と呼ぶ。

プロジェクト型の学習において重要なのは、各学習段階において、何を何のために行うのかを学生自身が主体的に考えながら行動することである。特に SL は、地域社会の課題解決に現実的な働きかけを行う教育手法であり、地域社会において自分たちの行動が具体的にどのような意味を持つのかを常に考える必要がある。そのためには、そのプロジェクトの成果を発信する場である「IV. 提案・参加」先が、地域社会において現実的なインパクトを持つ機関を設定することが望まれる。そこで、本研究の SL プログラムでは、「IV. 提案・参加」先を、表 3-5 で示す機関や施設を設定した。

表 3-5 本研究の SL プログラムの「IV. 提案・参加」先の機関、施設

プログラム名	「IV. 提案・参加」先の機関、施設
大江戸清掃隊活動プログラム	台東区役所
ヒヤリハットマップ作成プログラム	蔵前警察署
歌のボランティア活動プログラム	社会福祉協議会、老人福祉施設

### (3) 振り返りを重視すること

SL では学習活動の中で「振り返り (reflection)」を重視し、自らの地域での活動の経験を振り返ることで学ぶ。振り返りの方法や対象は多様であり、様々な手法を効果的に用いて、体験そのものだけでなく、自らのあり方や生き方を振り返る可能性もある。唐木 (2008 : 67) では、振り返りの手法として「読む」「書く」「為す」「話す」の四つの振り返りの手法をまとめている。

表 3-6 振り返りの四つの手法 (唐木 2008 : 67)

手法	具体例	長所	短所
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の子どもの感想文を読む</li> <li>・成功事例の報告書を読む</li> <li>・伝記を読む など</li> </ul>	課題解決に向けて多様な見方を理解できる/自由な時に自由な場所で行うことができる	子どもの活動を方向付けてしまう/読み物はすぐに古くなる/難しい語句が多い
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手紙を書く</li> <li>・作文や感想文を書く</li> <li>・ポートフォリオなど</li> </ul>	自らの考えを表現することができる/将来的に振り返りの道具となる/記録として残る	他者との交流になじまない/時間がかかる/子どもは望まれる感想を書く傾向にある
為す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ロールプレイング活動</li> <li>・芸術 (絵画や演劇) 活動</li> <li>・シミュレーション活動など</li> </ul>	集団思考の場を作り出す/多様な学習活動を経験できる/自発性を育てることができる	多くの知識や技能を必要とする/予想以上に時間がかかる/準備に時間がかかる
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小集団ディスカッション</li> <li>・ポスターセッション など</li> </ul>	発表する技能を育てる/対話の機会を保障する/他者或いは自分の考えを吟味する	話すのが苦手な生徒がいる/記録に残すのが難しい/まとめ役的能力が必要となる

本 SL は日本語を学ぶ留学生が対象のため、目標言語である日本語の能力の向上も視野に入れた振り返りの方法を検討した。具体的には、ワークシートに感想を「書く」、他の学生のワークシートを「読む」、自分の考えを「話す」、他者の意見を「聞く」、原稿を準備し

た上で皆の前で「発表する」などである。振り返りの対象は特に定めず、様々な振り返りと、その共有を図ることを目的とした。表 3-7 は、本 SL プログラムにおける振り返りの手法とその特徴をまとめたものである。

表 3-7 本研究の SL プログラムにおける振り返りの手法とその特徴

手法	具体例	特徴
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文（ワークシート）を読む</li> </ul>	<p>課題解決に向けて多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を読むことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・発表用の原稿を書く</li> </ul>	<p>自分の経験したことや、そこから考えたことを言語化する。</p> <p>自分の意見を整理し、まとめることによって、自らの経験をより深く振り返る。</p>
聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・職員や地域住民の意見を聞く</li> </ul>	<p>様々な立場の人の多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を聞くことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディスカッション</li> <li>・成果発表会</li> <li>・調査結果報告会</li> </ul>	<p>自分の意見を述べたり、発表したりする技能を育てる。</p> <p>様々な立場の人との対話の機会を保障する。</p> <p>他者との対話によって、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
為す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポスター制作活動</li> <li>・ヒヤリハットマップ作成活動</li> <li>・調べ活動（インタビュー調査）</li> </ul>	<p>集団思考の場を作り出す。</p> <p>多様な学習活動を体験できる。</p> <p>主体的に取り組む姿勢を育てる。</p>

#### （４）学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること

ここでの「学問的」とは、地域社会の課題を多面的・多角的に理解するための知識のことである。また、これらの知識は地域社会に特有なものを中心にして考えられるべきである（唐木 2008 : 68）。例えば、「リサイクル」という課題の場合、その背景にある学問的な知識として、社会学、法律学、政治学、経済学、地理学、歴史学と関連する知識・技能が必要となる。しかし、本研究で SL を構築する場は日本語学校であり、彼らに必要な知識・技能を中心に据えて地域社会の課題を多面的・多角的に理解するための知識考える必要がある。そこで、本研究の SL プログラムは、各プログラムの初回到連携先機関の職員による講話を聞く機会を設けて、学校周辺地域の現状と課題を把握できるようにした。また、関連する知識の補足には、地域の学習施設を利用したり、地域の課題に関連する講義



を筆者が行ったりした。

また、「日本語」を活用する場を意識的に各プログラム内に設定した。表 3-8 は、各プログラムで設定した日本語の 4 技能を総合的に活用できる場を示したものである。

表 3-8 日本語の 4 技能と各 SL プログラムにおける活用の場

技能	活用の場		
	大江戸清掃隊活動プログラム	ヒヤリハットマップ作成プログラム	歌のボランティア活動プログラム
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文（ワークシート）を読む</li> <li>・ポイ捨て防止条例を読む</li> <li>・環境学習の資料を読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文（ワークシート）を読む</li> <li>・自転車安全利用五則を読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文（ワークシート）を読む</li> <li>・老人福祉法を読む</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・成果発表用の原稿を書く</li> <li>・ポスターに箇条書き、キャッチフレーズなどを書く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・調査結果報告会用の原稿を書く</li> <li>・ヒヤリハットマップに、短いメモやコメントを書く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・歌のボランティア活動用の歌紹介カードを書く</li> </ul>
聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・区役所職員の講話を聞く</li> <li>・環境学習施設の職員の説明を聞く</li> <li>・成果発表会で区役所職員や地域住民の意見や講評を聞く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・警察署職員の講話を聞く</li> <li>・調査結果報告会（警察署）で警察署職員の講評を聞く</li> <li>・調査結果報告会（校内）で校長や社会福祉協議会職員の講評を聞く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・社会福祉協議会職員の講話を聞く</li> <li>・歌のボランティア活動で、施設のスタッフや高齢者の話を聞く</li> </ul>
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する</li> <li>・区役所職員、環境学習施設の職員、地域住民と初めて会った時に自分ことを話す</li> <li>・環境学習施設の職員に自分の意見を話す</li> <li>・成果発表会で区役所職員や地域住民に自分の考えや意見を話す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する</li> <li>・警察署職員と初めて会った時に自分ことを話す</li> <li>・調査結果報告会（警察署・校内）で多様な立場の人に自分の考えや意見を話す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する</li> <li>・調べ活動で、日本人にインタビューする</li> <li>・社会福祉協議会職員や施設のスタッフ、高齢者と初めて会った時に自分ことを話す</li> <li>・歌のボランティアの際の交流会で高齢者と話す</li> </ul>

## (5) 地域住民との協働を重視すること

(2) で挙げたプロジェクト型の学習段階(「Ⅰ. 問題把握」「Ⅱ. 問題分析」「Ⅲ. 意思決定」「Ⅳ. 提案・参加」)を充実したものとしていくためには、必ず地域住民との協働が望まれる(唐木 2008: 70)。唐木は、この項目について以下のように述べている。

(略) ここで必要となるのは「協力」ではなく「協働」という発想である。子どもと協働していくことは地域社会にとっても価値のあることだという認識を、協力してくれた多くの地域住民が持てるよう、教師は地域住民に対して繰り返し説明していかなくてはならない。(中略) さらに、SL では、SL を実践することは子どもと地域社会にとって価値があるだけでなく、学校にとっても価値があると考えている。SL の理論や方法を学校のすみずみまで浸透させることで、教師と生徒の関係、教師と教師の関係、さらには学校と地域の関係といったさまざまな関係に変化が見られる。(以下、略)

(唐木 2008: 70-71)

この記述に見られる SL を通した様々な関係性の変化は、一過性の SL でなし得るものではなく、ある程度の期間を要する。実践校に SL を導入した時点(2013年4月)において、実践校と地域との関係性は希薄であり、加えて、筆者自身も実践校および周辺地域に所縁がなかった。そのため、初年度の SL 構築時においては、まずは、教師である筆者自身が、実践校や協力機関(区役所職員)との関係性作りから協働を始めた。具体的には、SL 実践前および実践期間中には、どんな目的で何を行うか、学生の様子など、なるべく多くの情報を実践校職員に伝えるように努めた。また、それらをまとめた授業報告書を每期(1期:約3ヶ月)提出したり、実践校内で SL 実践の研究発表(2014年6月実施)をしたりしながら、実践校内において SL の浸透を図った。協力機関である区役所、警察署、社会福祉協議会には、学生が記した講話のお礼(ワークシート)などを送付または手渡しし、学生の声を実際に届けることを心がけた。また、各期の「Ⅳ. 提案・参加」時には同席をお願いし、学生の学びに直接触れてもらう機会を設けた。これは地域住民にも同様に行い、「Ⅳ. 提案・参加」時の成果発表会には、学生との意見交換に加わってもらえるように、近隣への周知を図った。これらの取り組みの結果、実践校内においては、教職員だけでなく事務職員の理解やサポートも受けられるようになり、初年度(2013年)以降のプログラム運営は非常にスムーズに進むようになった。また、SL による学びの成果が浸透したことによって、受講を希望する学生の数も増加し、それが新しい SL プログラムの構築にもつながっていった。特に、協力機関の一つである区役所では、初年度から3年間継続して講話や成果発表会への同席などの協力体制を整えてくれたり、地域住民の中にも、3年間継続して実践校の SL に関わりを持ってくれたりする人が現れた。SL が実践校内および周辺地域に少しずつ浸透し、プログラムの継続開講、新規プログラムの構築、新たな協力機

関とのつながりを生み出していったと言える。なお、これらに関する詳細は、本研究における SL の構築からその継続のプロセスを省察する第 6 章（サービス・ラーニングが導く協働的な学び）にて記述している。参照されたい。

### 3.3 サービス・ラーニングのプログラム開発

本節では、前節で概略を示した「大江戸清掃隊活動プログラム」、「ヒヤリハットマップ作成プログラム」、「歌のボランティア活動プログラム」の開発の詳細について記述する。先述の通り、本研究の SL プログラムの設計は、すべてのプログラムにおいて、唐木(2008)の「日本型サービス・ラーニング」を理論の枠組みとして採用している。以下、各プログラムの開発にあたり、唐木(2008)の必要条件をどのように取り入れてプログラムを設計したのかを、項目ごとに記述する。

#### 3.3.1 「大江戸清掃隊活動プログラム」の開発（2013 年度）

##### （1）地域社会の課題を教材化する

東京都台東区では、平成 10 年より「ポイ捨て 行為の防止に関する条例（通称：ポイ捨て防止条例）」を施行したり、地域住民の清掃活動に対し行政が支援を行ったりするなど、地域の美化活動に積極的に取り組んでいる。また、区役所職員への聞き取りを行った結果、実践校周辺地域が以前からポイ捨てなどのマナーについての苦情が多い地域であることが分かり、地域社会の身近な課題であると考えた。そこで、台東区の「きれいなまちづくり」に参画し、区認定の大江戸清掃隊<sup>27</sup>の活動を取り入れることとした。また、大江戸清掃隊のキャッチフレーズでもある「地域へ貢献する活動が出来る、まちの美化活動に参加することで『地域の輪』を広げています。」が、本実践の目指すところと合致したことも決め手となった。

##### （2）プロジェクト型の学習を組織する

プロジェクト型の学習の流れに沿って、4 つの学習段階を設定した SL プログラムを設計した。区役所職員の講話や環境学習、清掃活動によって地域の美化の現状を知り、自分たちにできる事を考えながらサービス活動を継続し、最終段階では区役所職員に自分たちの考えた「きれいなまちづくりに向けた提案」を行う成果発表会を開催するという流れになっている。各学習段階における授業目標および主な学習活動の内容は表 3-9 の通りである。

<sup>27</sup> 大江戸清掃隊は平成 27 年度 3 月末時点で登録団体 291 団体、登録人数 4,090 人である。また、清掃用具やユニフォームの貸し出し等もあり、キャンペーンで配布するティッシュ、携帯用灰皿などの支援もある。台東区ホームページ <http://www.city.taito.lg.jp/>（2016 年 7 月 4 日閲覧）

表 3-9 「大江戸清掃隊活動プログラム」(2013 年度 4 月期の例)

学習段階	授業目標	主な学習活動の内容	学習活動の様子 <sup>28</sup>
I. 問題把握	本授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。周辺地域の環境美化に対する取り組みについて理解を深め、現状を把握する。	<第1週> ・オリエンテーション ・区役所職員による講話 ・大江戸清掃隊体験(喫煙所、禁煙マークの確認)	 区役所職員の講話
	清掃活動を通して地域の環境美化の現状を把握する。環境学習で学びたいことを決定する。	<第2週> ・大江戸清掃隊活動 ・環境学習内容の決定	 清掃活動
	環境学習施設にて台東区のゴミの分別や減量への取り組みなどを知る。その学習から、区の美化活動について理解を深める。	<第3週> ・環境学習施設で環境学習(ごみの分別、ペットボトルやびんのリサイクル)	
II. 問題分析	環境美化に対する区の様々な取り組みと、現状の問題点を認識し、問題の顕在化を図る。	<第4週> ・振り返り(発表①) ・大江戸清掃隊活動	 キャンペーン
	キャンペーンの意義について考える。問題解決に向けた取り組みとして有効な手段を様々な観点で考察する。	<第5週> ・ポイ捨て防止条例を読む ・美化啓発キャンペーン(ティッシュ、携帯灰皿の配布)	
III. 意思決定	現行の条例の検討やこれまでの気づきを通して、集団の合意形成を図る。問題解決に向けた提案事項を決定する。	<第6週> ・振り返り(発表②) ・提案事項の決定 ・成果発表会の準備	 発表準備
	決定した内容を分かりやすく伝えるための工夫をしながら、発表に向けた準備をする。	<第7週> ・成果発表会の準備(発表原稿書き、発表練習)	
IV. 提案・参加	成果発表会にて提案事項を発表し、その実現可能性について議論する。授業全体を振り返り、自らが起こした行動の意義を多面的に確認する。	<第8週> ・成果発表会(発表③) ・区役所職員や地域住民と意見交換 ・参加者全員による講評 ・本授業全体の振り返り	 成果発表会

<sup>28</sup> 使用している写真は、2013 年度(4 月、7 月、10 月期)のものである。

### (3) 振り返りを重視する

プログラム開発にあたっては、振り返りの時間を毎時間必ず設けることを徹底した。振り返りの対象は特に定めず、活動の経験だけでなく個人の価値観や主張など様々なものを振り返り、皆で共有できるよう、その手法も様々なものを取り入れた。具体的な方法として、ワークシートに感想を「書く」、他者の感想や意見を「読む」「聞く」、その日何を考えたかを「話す」、原稿を準備した上で皆の前で「発表する」、成果発表会用のポスター制作を「為す」。これらの振り返りをプログラム内に適宜入れた。表 3-10 は、振り返りの手法とその特徴をまとめたものである。

表 3-10 「大江戸清掃隊活動プログラム」の振り返り手法とその特徴

手法	具体例	特徴
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文を読む</li> <li>・区役所職員からのメールや手紙を読む</li> </ul>	<p>課題解決に向けて多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を読むことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・発表用の原稿を書く</li> </ul>	<p>自分の経験したこと（講話・環境学習・大江戸清掃隊活動・キャンペーン）や、そこから考えたことを言語化する。</p> <p>自分の意見を整理し、まとめることによって、自らの経験をより深く振り返る。</p>
聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・職員や地域住民の意見を聞く</li> </ul>	<p>様々な立場の人（学生、区役所職員、地域住民）の多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を聞くことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディスカッション</li> <li>・成果発表会</li> </ul>	<p>自分の意見を述べたり、発表したりする技能を育てる。</p> <p>様々な立場の人との対話の機会を保障する。</p> <p>他者との対話によって、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
為す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポスター制作活動</li> </ul>	<p>自分やグループの意見を集約して、成果発表会用のポスターを作成する。集団思考の場を作り出す。多様な学習活動を経験できる。主体的に取り組む姿勢を育てる。</p>

### (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定する

本プログラムの取り組みは台東区の「きれいなまちづくり」に参画することである。そこで、プログラム初回には台東区役所職員による講話を設定し、区の取り組みや現状を聞

く機会を設けた。また、近くの環境学習施設にてリサイクルや区のごみ処理の現状について学ぶ機会も取り入れた。これらの機会は、最初の学習段階「Ⅰ. 問題把握」において、地域社会が抱える課題の現状およびその取り組みを把握するためのものであり、これらの知識を導入することにより、最後の学習段階「Ⅳ. 提案・参加」で、きれいなまちづくりに向けた具体的な提案ができることをめざした。また、日本語を活用する場として、毎時間の振り返りや、成果発表会を含め計3回の発表の場を設定した。表3-11は、本プログラムにおける日本語の活用の方と必要とされる能力・知識をまとめたものである。

表3-11 「大江戸清掃隊活動プログラム」における  
日本語の活用の方と必要とされる能力・知識

技能	活用の方	必要とされる能力・知識
読む	・他の学生の感想文（ワークシート）を読む	他者の考えを読み取る力
	・ポイ捨て防止条例を読む ・環境学習の資料を読む	ある程度専門的な文書を読み取る力
	・ワークシートに感想を書く ・成果発表用の原稿を書く	分かりやすい構成で書く力、文法的知識
書く	・ポスターに箇条書き、キャッチフレーズなどを書く	短い言葉で相手に訴える表現、体言止めなどの文法的知識
	・他の学生の意見を聞く ・区役所職員の講話を聞く ・環境学習施設の職員の説明を聞く	他者の意見を聞き取る力 ある程度専門的な話を聞き取る力
聞く	・成果発表会で区役所職員や地域住民の意見を聞く	日本語教師ではない色々な人の話を聞き取る力
	・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する	自分の意見を分かりやすくまとめる力、発言の順番を考慮しながら進行する力
	・区役所職員、環境学習施設の職員、地域住民と初めて会った時に自分ことを話す	その場に合った自己紹介をする力
話す	・環境学習施設の職員に自分の意見を話す ・成果発表会で区役所職員や地域住民に自分の考えや意見を話す	自分の意見を分かりやすくまとめる力、相手に伝わるような明瞭な発音や話し方

#### （5）地域住民との協働を重視する

区役所職員には「Ⅰ. 問題把握」の初回オリエンテーションおよび「Ⅳ. 提案・参加」

の成果発表会の際には来校をお願いし、学生の学びの声や、きれいなまちづくりへの提案を直接伝える機会を設けた。また、実践校周辺地域の住民にも、SLの取り組みを知ってもらえるように「IV. 提案・参加」の成果発表会には毎回地域住民を招待することとした。

### 3.3.2 「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の開発（2014年度）

#### （1）地域社会の課題を教材化する

プログラム設計に先立ち、地域社会にどのような課題（＝ニーズ）があるかを探るため、実践校所在地域を管轄する蔵前警察署の職員に聞き取りを行った。その結果、実践校周辺地域では車に関わる人身事故は比較的少ないが、自転車事故、特に歩行中の高齢者と自転車の事故が多く発生していることが分かった。その上、自転車に関わる事故は警察署まで上がってくることが少ないため、自転車事故につながりそうな危険箇所の情報を集めた地図があれば重宝するといったことも分かり、『高齢者の自転車事故防止のためのヒヤリハットマップ』を作成することとした。警察署職員にはプログラム初回での講話をお願いし、周辺地域の現状やヒヤリハットマップに関する話をしてもらった機会を設けた。また、警察署から実践校周辺地域の拡大地図を借りて、マップ作りに使用することとした。

#### （2）プロジェクト型の学習を組織する

プロジェクト型の学習の流れに沿って、4つの学習段階を設定したSLプログラムを設計した。警察署職員の講話や交通安全学習を通じて、周辺地域の交通安全の現状と取り組みを知り、自分たちの現地調査の結果をもとにヒヤリハットマップを作成し、最終段階では警察署職員に自分たちの作成したヒヤリハットマップをもとに「安全なまちづくりに向けた提案」を行う調査報告会を開催するという流れになっている。各学習段階における授業目標および主な学習活動の内容は表3-12の通りである。

表 3-12 「ヒヤリハットマップ作成プログラム」(2014 年度 7 月期の例)

学習段階	授業目標	学習活動の内容	学習活動の様子 <sup>29</sup>
I. 問題把握	授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。また、日本の交通ルールについて理解を深めるとともに、周辺地域の交通安全の状況や取り組みについて知り、現状を把握することができる。	<p>&lt;第1週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本授業に関するオリエンテーション</li> <li>・ヒヤリハットマップってなに？</li> <li>・警察署職員による講話、学校周辺地域の標識や危険箇所等を確認</li> </ul>	 <p>警察署職員の講話</p>
II. 問題分析	グループに分かれて現地調査を行い、周辺地域の危険箇所を認識する。また、具体的な地点・問題・解決法(要望など)をグループごとに報告しあいながら、問題の顕在化を図ることができる。さらに、それらの情報を集約したヒヤリハットマップの作成を通じて、マップの意義について認識を深めることができる。	<p>&lt;第2週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現地調査①</li> <li>・グループごとに現地調査の内容を報告(報告会)</li> <li>・ヒヤリハットマップ作成</li> <li>・調査方法の検討</li> </ul> <p>&lt;第3週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現地調査①の振り返り</li> <li>・現地調査②の実施と報告会</li> <li>・ヒヤリハットマップ作成</li> </ul> <p>&lt;第4週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現地調査②の振り返り</li> <li>・現地調査③の実施と報告会</li> <li>・ヒヤリハットマップ作成</li> </ul>	 <p>現地調査</p>  <p>マップ作り</p>
III. 意思決定	現行の条例の検討やこれまでの気づきを通して、集団の合意形成を図り、課題解決に向けて伝えたい提案事項を決定することができる。	<p>&lt;第5週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現地調査全体の振り返り</li> <li>・調査結果報告会の準備(提案事項の決定、発表原稿書き、発表練習など)</li> </ul>	 <p>発表準備</p>
IV. 提案・参加	現地調査の内容を校内および警察署にて発表することができる。また、授業全体の振り返りを通して、自らが起こした行動の意義を多面的に確認することができる。	<p>&lt;第6週&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校内および警察署にて調査結果報告会を実施</li> <li>・警察署職員による講評</li> <li>・校長による講評</li> <li>・本授業全体の振り返り</li> </ul>	 <p>警察署での報告会</p>

<sup>29</sup> 写真は、2014 年度(7 月、10 月期)のものである。



### (3) 振り返りを重視する

大江戸清掃隊プログラムと同様に、本プログラムにおいても、振り返りの時間を毎時間必ず設けることを徹底した。表3-13は、振り返りの手法とその特徴をまとめたものである。

表3-13 「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の振り返り手法と特徴

手法	具体例	内容
読む	・他の学生の感想文を読む	課題解決に向けて多様な見方を理解する。 他者の意見を読むことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。
書く	・ワークシートに感想を書く ・調査結果報告会用の原稿を書く	自分の経験したこと（講話・現地調査・ヒヤリハットマップ作成）や、そこから考えたことを言語化する。 自分の意見を整理し、まとめることによって、自らの経験をより深く振り返る。
聞く	・他の学生の意見を聞く ・調査結果報告会の参加者の意見を聞く	様々な立場の人（学生、警察署職員、校長、社会福祉協議会職員）の多様な見方を理解する。 他者の意見を聞くことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。
話す	・ディスカッション ・調査結果報告会	自分の意見を述べたり、発表したりする技能を育てる。 様々な立場の人との対話の機会を保障する。 他者との対話によって、自分の考えを再考したり、吟味したりする。
為す	・ヒヤリハットマップ作成活動	自分やグループの意見を集約して、ヒヤリハットマップを作成する。集団思考の場を作り出す。多様な学習活動を経験できる。主体的に取り組む姿勢を育てる。

### (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定する

本プログラムは、ヒヤリハットマップの作成を通じて地域の交通安全に参画するものであり、「安全なまちづくりの提案に関わる知識」が必要である。そこで、「IV. 提案・参加」において、より具体的な提案ができることをめざし、様々な知識を習得する場を設けた。例えば、警察署が取り組んでいる交通安全の事例、他の地域が作成したヒヤリハットマップ、交通ルールに関する条例の内容、自転車事故の現状とその要因などの知識を習得する場として、講話を直接聞く機会や授業内での学習の場を設けた。また、日本語を活用する場として、毎時間の振り返りや、教室内での現地調査報告会3回と警察署での調査結果報告会1回の、発表の場を設定した。表3-14は、本プログラムにおける日本語の活用

と必要とされる能力・知識をまとめたものである。

表 3-14 「ヒヤリハットマップ作成プログラム」における  
日本語の活用場と必要とされる能力・知識

技能	活用場	必要とされる能力・知識
読む	・他の学生の感想文を読む	他者の考えを読み取る力
	・自転車安全利用五則を読む	ある程度専門的な文書を読み取る力
書く	・ワークシートに感想を書く ・調査結果報告会用の原稿を書く	分かりやすい構成で書く力、文法的知識
	・ヒヤリハットマップに、短いメモやコメントを書く	短い言葉で相手に訴える表現、体言止めなどの文法的知識
聞く	・他の学生の意見を聞く	他者の意見を聞き取る力
	・警察署職員の講話を聞く ・調査結果報告会で警察署職員の意見を聞く	ある程度専門的な話を聞き取る力
話す	・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する	自分の意見を分かりやすくまとめる力、発言の順番を考慮しながら進行する力
	・警察署職員や地域住民と初めて会った時に自分ことを話す	その場に合った自己紹介をする力
	・調査結果報告会で警察署職員に自分の考えや意見を話す	自分の意見を分かりやすくまとめる力、相手に伝わるような明瞭な発音や話し方

#### (5) 地域住民との協働を重視する

ヒヤリハットマップ作成プログラムは、実践校における SL 導入 2 年目の新プログラムであった。警察署職員にはプログラム設計の段階から、本実践の趣旨および概要を伝えた上で協力をお願いした。また、「I. 問題把握」の初回オリエンテーションでの講話、「IV. 提案・参加」の調査報告会の実施をお願いし、学生の学びの声や、安全なまちづくりへの提案を直接伝える機会を設けた。

### 3.3.3 「歌のボランティア活動プログラム」の開発（2015年度）

#### （1）地域社会の課題を教材化する

歌のボランティアプログラムは、選択授業の一つとしてすでに実践校で行われていた歌クラスを、SLとして設計したものである。そのため、大江戸清掃隊プログラムやヒヤリハットマップ作成プログラムのように、「地域社会にどのような課題（＝ニーズ）があるかを探ってから活動内容を決める」という手順ではなく、「教室で学んだ歌を地域社会で活かす（＝活動内容）が求められている場を探る」という手順であった。プログラム設計では、活動内容の趣旨を伝えた上で、社会福祉協議会職員への聞き取りおよび協力を要請した。その結果、歌のボランティア活動先として、老人福祉施設、病院、児童館、障害者支援施設など複数の場の存在が明らかになった。その中でも特に、老人福祉施設では、利用者のリクリエーションの一つとして歓迎される活動であることが分かり、『老人福祉施設における歌のボランティア活動』をめざすこととした。社会福祉協議会職員にはプログラム初回での講話およびボランティア活動日の見学をお願いした。

#### （2）プロジェクト型の学習を組織する

プロジェクト型の学習の流れに沿って、4つの学習段階を設定したSLプログラムを設計した。各学習段階における授業目標および主な学習活動の内容は表2-12の通りである。なお、本プログラムの特徴は、SLの4つの学習段階とは別に、「セレブレーション」の時間を1日確保している点である。「セレブレーション」とは、プログラム参加者が地域社会の人々やスタッフ、友人に活動の成果を報告し、新たなニーズを把握していくこと、SLにおける学習体験を通して得たパートナーたちとの一体感や連携を深めることが目的である（山田 2008）。米国における「セレブレーション」では、全校集会やピザパーティー、証明書の授与など、様々な方法で実施されている。他のプログラムでは「IV. 提案・参加」と同日に「セレブレーション」の意味合いを持ったお疲れさま会を設定した。しかし、本プログラムは、活動日の移動時間と活動時間による制約から、同日の開催は困難であった。そのため、別日に「セレブレーション」を設けて、活動日に得た見学者からの講評を伝えるとともに、プログラム全体の振り返りを行う時間を設けた。各自また全体での振り返りの後は、他のプログラムと同様に、教室で簡単な飲み物とお菓子でお疲れ様会を開催し、共に学んだ仲間と感想を共有することで、自らが起こした行動の意義を多面的に確認する機会を設けた。

各学習段階における授業目標および主な学習活動の内容は表3-15の通りである。

表 3-15 「歌のボランティア活動プログラム」(2015年7月期の例)

学習段階	授業目標	主な学習活動の内容 <sup>30</sup>
I. 問題把握	授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。また、日本の社会福祉について理解を深めるとともに、周辺地域のボランティア活動の状況や取り組みについて知り、現状を把握することができる。	<b>&lt;第1週&gt;</b> ・オリエンテーション ・社会福祉協議会職員による講話 (ボランティアとは?歴史、原則、注意など)
II. 問題分析	社会福祉の中から、特に高齢者福祉について知り、自分たちのボランティア活動の意義について考える。また、調べ活動(インタビュー調査やインターネット検索)を通して、高齢者が好む曲の情報を得ることができる。	<b>&lt;第2週&gt;</b> ・日本の高齢者福祉について学習 ・歌練習①(課題曲を中心に) ・宿題(調べ活動&歌練習)の指示
III. 意思決定	調べ活動の成果を報告しあう。その結果をもとに、集団の合意形成を図りながら場にふさわしく歌いや曲を選定することができる。	<b>&lt;第3週&gt;</b> ・調べ活動の成果持ち寄り ・話し合いをもとに、曲を決定 ・歌練習②
	歌のボランティア活動に向けた準備として、曲紹介カードや歌詞カードを作成する。その行動の意味を考え、相手の立場になって準備することができる。これらの準備活動を通じて、歌のボランティア活動の意義について認識を深めることができる。	<b>&lt;第4週&gt;</b> ・歌紹介カードの作成等、分担ごとの準備 ・歌練習③&リハーサル ・老人福祉施設における注意事項の確認
IV. 提案・参加	老人福祉施設にて歌を披露する。事前に学習した注意事項を守り、お互いに楽しい時間を過ごすことができる。	<b>&lt;第5週&gt;</b> ・老人福祉施設にて歌のボランティア活動 ・歌披露後、お話交流会開催
セレブレーション	授業全体を振り返り、仲間と学びを共有する。自分たちが起こした行動の意義を多面的に考えることができる。	<b>&lt;第6週&gt;</b> ・授業全体の振り返り ・実践校職員より講評 ・学びの報告会兼お疲れさま会開催

<sup>30</sup> 本プログラムの活動先である老人福祉施設での写真撮影は禁止されていたため、活動日当日の写真は一切撮っていない。

### (3) 振り返りを重視する

他のプログラムと同様に歌のボランティアプログラムにおいても、振り返りの時間を毎時間必ず設けることを徹底した。表 3-16 は、振り返りの手法とその特徴をまとめたものである。

表 3-16 「歌のボランティア活動プログラム」の振り返り手法と特徴

手法	具体例	内容
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の感想文を読む</li> <li>・歌のボランティア観覧者からのメッセージを読む</li> </ul>	<p>課題解決に向けて多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を読むことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに感想を書く</li> <li>・歌紹介カードを書く</li> </ul>	<p>自分の経験したこと（講話・調べ活動・歌のボランティア活動）や、そこから考えたことを言語化する。</p> <p>自分の意見を整理し、まとめることによって、自らの経験をより深く振り返る。</p>
聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の学生の意見を聞く</li> <li>・社協職員や高齢者の話を聞く</li> </ul>	<p>様々な立場の人（学生、社会福祉協議会職員、施設職員、高齢者など）の多様な見方を理解する。</p> <p>他者の意見を聞くことで、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディスカッション</li> <li>・お話交流会</li> </ul>	<p>自分の意見を述べたり、発表したりする技能を育てる。</p> <p>様々な立場の人との対話の機会を保障する。</p> <p>他者との対話によって、自分の考えを再考したり、吟味したりする。</p>
為す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調べ活動（インタビュー活動）</li> </ul>	<p>自分や他の学生の調査結果を集約して、歌のボランティア活動で歌う曲を決定する。集団思考の場を作り出す。多様な学習活動を経験できる。主体的に取り組む姿勢を育てる。</p>

### (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定する

本プログラムは地域の高齢者福祉に参画するものであり、「高齢者福祉に関わる知識」が必要となる。歌のボランティアが単なる活動で終わってしまわないよう、様々な知識を習得する場を設けて、その活動の意味を多面的に考える機会を取り入れた。例えば、社会福祉協議会が取り組んでいる社会福祉事業の事例、他の団体のボランティア活動、老人福祉法の内容、老人問題・介護問題の現状とその要因などの知識を習得する場として、社会福祉協議会職員講話を直接聞く機会や授業内での筆者による講義を行い、学習の場を設けた。

表 3-17 は、本プログラムにおける日本語の活用の中と必要とされる能力・知識である。

表 3-17 「歌のボランティア活動プログラム」における  
日本語の活用の中と必要とされる能力・知識

技能	活用の中	必要とされる能力・知識
読む	・他の学生の感想文（ワークシート）を読む	他者の考えを読み取る力
	・老人福祉法を読む	ある程度専門的な文書を読み取る力
書く	・ワークシートに感想を書く ・歌のボランティア活動用の歌紹介カードを書く	分かりやすい構成で書く力、文法的知識
聞く	・他の学生の意見を聞く	他者の意見を聞き取る力
	・社会福祉協議会職員の講話を聞く	ある程度専門的な話を聞き取る力
	・歌のボランティア活動で、施設のスタッフや高齢者の話を聞く	日本語教師ではない色々な人の話を聞き取る力
話す	・クラスのメンバーに自分の意見を話す / 意見交換する	自分の意見を分かりやすくまとめる力、発言の順番を考慮しながら進行する力
	・調べ活動で、日本人にインタビューする	話の切り出しや会話を進行する力
	・社会福祉協議会職員や施設のスタッフ、高齢者と初めて会った時に自分ことを話す	その場に合った自己紹介をする力
	・歌のボランティアの際の交流会で高齢者と話す	相手に伝わるような明瞭な発音や話し方、発言の順番を考慮しながら進行する力

#### （5）地域住民との協働を重視する

本プログラムは、実践校における SL 導入 3 年目の新プログラムであった。社会福祉協議会職員にはプログラムの構想段階から、本実践の趣旨および概要を伝えた上で協力をお願いした。また、「I. 問題把握」の初回オリエンテーションでの講話、「IV. 提案・参加」における歌のボランティア活動日の見学をお願いし、学生の学びの姿を直接見てもらえる機会を設けた。

### 3.3.4 各プログラムの共通点と相違点

ここで、各プログラムの共通点と相違点をまとめておく。まず、表 3-18 は本研究で取り組む SL の概略である。

表 3-18 本研究で取り組む SL

プログラム名	参画の内容	協力機関
大江戸清掃隊活動プログラム	地域のきれいなまちづくり	台東区役所
ヒヤリハットマップ作成プログラム	地域の安全なまちづくり	蔵前警察署
歌のボランティア活動プログラム	地域の高齢者福祉	社会福祉協議会

各プログラムとも共通して唐木（2008）の理論の枠組みに沿って設計した。特に、「プロジェクト型の学習段階」を重視し、最後の学習段階「IV.提案・参加」では、学生らの学びの姿、声、提案を協力機関に対し発信する機会も設けてある。また、4つの学習段階を経る過程において、体験と関連した学問的な知識を学ぶことを重視して設計している。しかし、本研究の SL は、日本語の学習を第一義とせず、サービス活動を通して様々な学びを得ることを目的としている。そのため、以下の Sigmon（1994）によるサービス活動と学習の関係性（第2章参照）における分類では、3つのプログラム共に（3）に該当する。（3）は「サービス活動が中心であり、その活動によって学習（教科内容と関連する知識や技能）が深まる」という SL のタイプである。

- （1）service learning サービス活動と学習には関連性が全くない
- （2）service-LEARNING 学習目標が第一義、サービス活動の成果は副次的
- （3）SERVICE-learning サービス活動が中心、学習は副次的
- （4）SERVICE-LEARNING サービス活動と学習が同等の価値を持つ

次に、相違点について記す。大江戸清掃隊活動プログラムとヒヤリハットマップ作成プログラム、これら2つのプログラムと、歌のボランティア活動プログラムには、大きく異なる点が2つある。1点目は、プロジェクトの志向性である。第2章でも述べたが、SLには様々なタイプがある。Josepf Kahne & Joel Westheimer（1996）は、SL実践を、「慈善（Charity）」を志向したものと、「変革（Change）」を志向したものに分類している。本研究の SL は、大江戸清掃隊活動プログラムとヒヤリハットマップ作成プログラムは、「変革（Change）」を志向したプログラムであり、地域が抱える課題に向き合い、解決方法を実際に区役所や警察署に提案する。サービス活動の対象は「地域」であり、清掃活動やヒヤリハットマップ作成を通して「地域に住んでいる人々」へサービス活動を行う。一

方、歌のボランティア活動プログラムは、「慈善 (Charity)」を志向したプログラムであり、「地域にある高齢者福祉施設」における歌のボランティア活動を通して、「高齢者」へサービスを行う。サービスの対象は地域に所在する特定の「高齢者施設」であり、「人」である。そして 2 点目は、「サービス活動の回数」である。大江戸清掃隊活動プログラムとヒヤリハットマップ作成プログラムでは、サービス活動を複数回設定しているのに対し、歌のボランティア活動プログラムでは、高齢者福祉施設における歌のボランティア活動日のみの活動となっている。これらの違いは、カリキュラムや協力機関との兼ね合いも含めて、実践校で構築が可能な SL を探った上で生まれた違いである。

以上のように、本研究の 3 つの SL は、目指すべきものや理論的枠組みを同一とするが、プログラムの志向性やサービス活動の回数など、プログラム内容に関して違いが存在する。

### 3.3.5 プログラム開発における課題

ここでは、プログラム開発において直面した課題を記す。各プログラムとも、プログラム開発の準備段階から設計までは、約 2 ヶ月～3 ヶ月要した。地域社会にどのような課題 (=ニーズ) があるかを探ること自体はそれほど難しいことではなく、区役所や警察署の職員への聞き取りなどによって明らかにすることができた。本 SL は、それぞれの連携先機関において、すでに取り組んでいる施策や制度 (例えば、きれいなまちづくり、大江戸清掃隊というシステム、ヒヤリハットマップ作成の取り組みなど) に参画したため、現実的な地域社会の課題を設定することができた。しかし、その課題に対して「学習プログラムとして取り組む」ことを、連携先機関に理解してもらうのは困難を伴った。多くの場合、そういった施策や制度は、学校や団体で一過性のイベント的なものであり、一日で終了するようなものである。しかし、本 SL のように、1 つの課題に対して、プロジェクト型の学習段階を 2・3 ヶ月かけてたどるといって一連の流れになっていること、そのこと自体が理解されないことがあった。そのため、プログラムの構想段階から、地域社会の課題解決に向けてプロジェクト型で進めていくことを説明する必要があった。また、3 つのプログラムの開発において課題となった共通の項目は、(5) 地域住民との協働を重視する、であった。結果的には、区役所職員、警察署職員、社会福祉協議会職員による各プログラムの「I.問題把握」における講話および「IV.提案・参加」への出席という形で、連携・協働のプログラムとして設計した。しかし、全プログラムにおいて、さらなる協働の形として、地域住民との協働は様々な可能性を考えることができた。例えば、地域住民や他のボランティア団体と一緒にサービス活動を行ったり、成果発表会を共催したりするなど、各プログラムに即した協働の形をプログラムに取り入れることが考えられた。さらには、既存のプログラムの枠を超え、新たなプログラムを地域住民と共に作り上げていくという可能性もあった。しかし、すべてのプログラムにおいて、それらを実現するには至らなかった。その要因は様々なものがあったが、最も大きな課題となったのは、プログラム設計の前提



条件である「カリキュラム内で全てを完結させること」という「固定された授業時間」であった。いずれのプログラムにおいても、活動を共にする個人や団体を想定することは出来たが、現実問題として、平日の毎週決まった時間に何をどこまで関わってもらうのかについては十分な検討が必要であり、それらを実現するには至らなかった。加えて、「プログラム開発者である筆者の立ち位置があいまい」であったことも、実現に至らなかった要因の一つである。先に述べたが、実践校における筆者の立場は、一日本語教師（非常勤）であり、かつ、実践校および周辺地域においては新参者であった。地域住民へのアクセスは容易なものではなく、協働の依頼に際しては、「学校としての依頼なのか個人的な依頼なのか」という問題や、外部の人間を学校に入れることの是非については、一日本語教師（非常勤）の立場ではなく、「学校」として検討すべき課題であった。

### 3.3.6 評価について

本研究の SL は、大学などの公的な高等教育機関で実施される SL のように、科目として「単位」を付与するものではない。一般的に日本語学校では、4 技能「読む」「書く」「聞く」「話す」ごとに、関連する授業やテスト結果に基づいて総合的に評価をする。本 SL は「選択授業」として実践校のカリキュラムに位置付けられ、授業中の様子や出席率などは教師間で共有しているが、一つの科目として評価を下すものではない。そのため、本研究における「評価」には、学生同士の相互評価、教師からの評価（実践教員、他の教員）、地域社会からの評価など、様々な視点での評価が含まれている。

例えば、学生同士の評価については、各プログラムともに振り返りの時間を重視して設計してあるため、その機会において、学生同士お互いに良い面や注意すべき点について口頭で評価し合う。また、教師である筆者による評価では、主に、①授業中の参加度（出席率、発言、課題への取り組みなど）、②各種発表会の成果（準備、練習、本番の成果など）、③振り返りシートに見られた様々な気づき、これらの点について、総合的に評価をした。それらは数字ではなく、記述式のコメントシートとして、各プログラムの最終日のお疲れさま会で個別に渡すようにした。また、教師からの評価には、筆者以外の教員による評価も含まれている。例えば、実践校校長や学生の所属するクラスの担任など、SL 授業（選択授業）以外の学生の様子を知る教員たちによって、SL への参加態度や通常のクラスにおける日本語学習への取り組みなど、学生の態度の変化について口頭で評価を受ける。さらに、地域社会への参画を軸とする本 SL では、学校の教師以外からも評価を受ける人たちが存在する。例えば、連携機関の職員や地域住民をはじめとする各プログラムの参加者たちである。いずれのプログラムにおいても、「IV.提案・参加」では、これまでの自分たちのプロジェクトの成果を公開する場面が設定されている。そのため、その場または後日、学生の成果について、地域社会から評価を受ける機会が確保されている。

表 3-19 は、本研究の SL プログラムにおける評価についてまとめたものである。

表 3-19 本研究の SL プログラムにおける評価

評価	方法
学生同士の相互評価	各プログラムに内在する振り返りの機会において、意見を出し合ったり、発表したりする際に、お互いに良い面や注意すべき点について口頭で評価し合う。
教師からの評価	<p>&lt;実践教師：井上による評価&gt;</p> <p>① 授業中の参加度（出席率、発言、課題への取り組みなど）</p> <p>② 各種発表会の成果（準備、練習、本番の成果など）</p> <p>③ 振り返りシートに見られた様々な気づき</p> <p>上記①～③について総合評価を行い、記述式のコメントシートをプログラム最終日に学生個人に渡す。</p>
	<p>&lt;他の教員による評価&gt;</p> <p>学生は、実践校校長や学生の所属するクラスの担任などから、口頭で評価を受ける。SL への参加態度や通常クラスにおける日本語学習への取り組みなどの態度の変化について。</p>
地域社会からの評価	学生は、連携機関の職員や地域住民など、各プログラムの参加者から、文書や口頭で評価を受ける。成果物やこれまでの取り組みについて。

### 3.4 本章のまとめ

本章では、「日本語学校における SL の構築」として、2013 年度から 2015 年度にかけて構築した SL について記述した。まず、日本語学校における SL の役割を日本語学校の社会的な使命から考察し、①学生の進学後に必要な能力を身につける学習プログラムとしての役割、②現実社会における真の日本理解を通して、様々な気づきを生み出す役割、の 2 点を指摘した。その上で、東京都台東区の日本語学校における SL の構築について記述した。その際、構築の場である東京都台東区および実践校である日本語学校の概要を示し、SL 導入時の課題と導入可能な SL について考察した。SL プログラムの開発では、唐木（2008）の必要条件をもとに、「大江戸清掃隊活動プログラム」「ヒヤリハットマップ作成プログラム」「歌のボランティアプログラム」を開発した。加えて、各プログラムの共通点と相違点、プログラム開発における課題、評価について、それぞれまとめた。タイプの異なる SL プログラムを複数開発したことは、SL の多様性を示すとともに、具体的な開発の方法論を提示できたと言える。

## 第4章

### 日本語学校におけるサービス・ラーニングの実践と成果

本章では、「日本語学校におけるサービス・ラーニングの実践と成果」として、第3章で開発したSLプログラムの実践内容と、その成果として学生の学びを記述する。まず、実践における前提条件(4.1)、記述の手順(4.2)、本研究で捉える成果の範囲(4.3)について提示する。その後、大江戸清掃隊活動プログラムの実践と成果(4.4)、ヒヤリハットマップ作成プログラムの実践と成果(4.5)、歌のボランティア活動プログラムの実践と成果(4.6)を、それぞれ記述する。その際、各プログラムの概要、SL学習段階ごとの授業内容、実践の成果について、それぞれ報告する。最後に、本章のまとめ(4.7)として、全期間を通じた実践の成果と実践上の課題についてまとめる。

#### 4.1 実践の前提条件

第3章で示した実践校におけるSLの位置づけと実践の前提条件を再度確認しておく。実践校におけるSLは選択授業の一つであり、その設置目的である「日本語授業のバリエーションを増やすための科目として設定できる」こと、「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できる」ことが、実践校におけるSLの位置づけである。また、実践の前提条件は「授業内で完結すること」であり、1回約90分の授業内で、サービス活動を含め全ての内容を完結させることとなっている。なお、本章では、2013年度から2015年度にかけて筆者自身が実践したものを報告の対象としている。大江戸清掃隊活動プログラムは、2013年度から2015年度にかけて全9期、ヒヤリハットマップ作成プログラムは、2014年度の全2期、歌のボランティア活動プログラムは2015年度の全3期、実践した。全てのプログラムにおいて、学生は各期入れ替え制となっているため、同じ学生が同じプログラムを2回受講した例はない。

実践校におけるSLの位置づけと実践の前提条件は、全ての実践プログラムにおいて共通である。その他の共通事項として、プログラム設計の理論的枠組み、学生の日本語能力、筆者の立ち位置が挙げられる。まず、プログラム設計においては唐木(2008)の「日本型サービス・ラーニング」を理論の枠組みとして採用し、その必要条件に沿って設計した(第3章参照)。次に、選択授業の対象学生の日本語能力は、日本語能力試験N1またはN2レベル<sup>31</sup>の中上級者であり、日常生活や学校生活の言語はすべて日本語で問題なく進行でき

<sup>31</sup> 例えば、N1の「聞く」の認定の目安は、「幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。」となっている。(日本語能力試験ホームページ、「N1～N5: 認定の目安」を参照)  
<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> (2016年7月2日閲覧)

るレベルとなっている。最後に、実践校における筆者の立場は、一日本語教師（非常勤）であり、実践校校長の承諾を得た上で、SLプログラム内容の決定、設計、運営を行った。各回の授業は、講話などの場合を除き、基本的には筆者が1人で授業を行い、学生には書面および口頭にて研究内容の説明をした上で、研究協力の承諾を得た。

## 4.2 記述の方法

### 4.2.1 実践内容の記述に関わる参照資料

実践内容は、第3章で開発した各プログラムにおけるSL学習段階に沿って、表4-1で示す参照資料をもとに記述する。実践内容の記述に関わる参照資料は、筆者が記入した授業記録やフィールドノート、学生の産出物として振り返り用のワークシートや各プログラムの成果物（ポスター、ヒヤリハットマップ、発表原稿など）である。また、その他の資料として、授業中の学生の様子や成果物を写した写真や、録音・録画データを含む。なお、次頁に参考資料として、授業記録（参考資料①）、フィールドノート（参考資料②）、ワークシート（参考資料③）のそれぞれ一例を提示した。

表4-1 実践内容の記述に関わる参照資料

資料	内容
授業記録	一日ごとの授業内容を記録し、実践校に提出するもの。 出欠やその日の授業内容と学生の様子が書いてある。 各日 B5 用紙、1 枚（参考資料①）
フィールドノート	実践中に気が付いたことを随時書き留めたもの。 学生、実践校、地域、連携先機関の様子や出来事などが書いてある。B5 ノートと Excel 管理（参考資料②）
学生の産出物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシート：毎時間ごとの振り返りとして使用するもの。 その日の活動と自分の感想を自由に書く形式。 A4 用紙、1 枚（参考資料③）</li> <li>・各プログラムの成果物 例) ポスター、ヒヤリハットマップ、発表原稿など</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中の学生の様子や成果物の写真</li> <li>・録音、録画データ</li> </ul> <p>※上記いずれも、学生および関係各所の許可を得られた場合のみ、撮影や録画を実施。授業中の様子や「IV. 提案・参加」時の成果発表会やお疲れさま会を中心に記録。</p>

参考資料① 授業記録の一例<sup>32</sup>

実施日：2013年5月25日【木】
担当者：井上里鶴 出席者：.....
授業目的：S1学習段階「問題把握」→「問題分析」 台東区のポイ捨て禁止条例を調べ、台東区のきれいなまちづくりの取り組みを具体的に知る。それにより、キャンペーンを行なう意義を持つ。
1コマ目： ○台東区のポイ捨て禁止条例を調べる。 各担当の発表を聞きながら、台東区の取り組みを知り、ディスカッションする。 ○キャンペーン実施【学校～後継機関周辺】11:20～11:50。
2コマ目： ○学校側連絡、活動内容振り返り。 意見交換会、今日のワークシート配布。 ○宿題提示。 ワークシート記入、発表発表予定。
学習者の様子： ○台東区のポイ捨て禁止条例を調べながら、今日のキャンペーンを行なう意義や自覚を促した。それぞれの担当箇所の歴史をそれぞれ発表して、協力して発表まで進んだ。 ○キャンペーン実施中、皆一生懸命頑張っていた。ティッシュ200個、換紙灰皿100個、全て配布終了した。『さん人も一人頑張っていた。活動の振り返りの時間では、皆満足感あふれる顔をしていた。今日の感想を言い合うとともに、どうやったらもっときれいなまちになるか、中国ではどうか、など、話が弾み始まっていた。毎回の情報活動より今日のようなキャンペーンのほうが効果的だという意見と、そうではない、という意見の対立など、それぞれが遠慮せず意見を言い合える関係になってきたようだ。 ○先週の様子から、今日のキャンペーン実施を確信していたが、「飛ぶより落ちるがやすい」で、一歩の経験をし、クラスとしてのまとまりや団結力も出て来たように思う。
取組の子態： ○取組活動。 ○キャンペーンの振り返り発表会。 ○大江戸清掃隊の活動【15分程度】学校～後継機関。 ○成果発表会【5月13日】に向けた準備開始。
備考： ○本日の授業後、区役所へ月々の振り返りの返函をしてみました。

参考資料③ ワークシートの一例

巻末資料（学習者用ワークシート例）


5月16日（木）第四回目 名前 \_\_\_\_\_

<今日の授業内容>  
○環境学習発表会  
○サービスマーケティングの話  
○大江戸清掃隊活動（三回目）

<感想>  
○環境学習発表会（自分の発表、他の人の発表を聞いて）

○サービスマーケティングの話

○大江戸清掃隊活動（三回目）



参考資料② フィールドノートの一例

A	B	C	D
1	授業実施日：2013年4月25日（木）		
2	担当者：井上里鶴		
3	学習目的：S1学習段階「問題把握」		
4	区役所の方の話を聞き、地域社会の現状の課題を知る。また、その解決のための地域の取り組みを知り、実際に体験してみる。		
5			
6	時間 内容	学習者の様子	気がついたこと
7	井上の話「社会参画」って何。地域社会を知って、自分が何が出来るかを考え行動する。皆さんは中国から来た留学生だが、地域社会にとって重要な一員であることを説明。この授業を選んだ理由や、台東区の取り組みでいる美化活動について知っているか尋ねる。	「社会参画」の意味を、興味深く聞いていた。携帯用灰皿は、知っている人が二人いたが、台東区の取り組みについては関心がない様子。さんのみ、「ポイ捨て禁止マーク」を見た、と発言した。	クラスの目的を理解して教室に来ている学習者はいない。「なんとなくおもしろそう」という理由 さんは、社会の役に立ちたいと言っていた。
8	区役所の方の話 ○きれいなまちづくり出身を交えた自己紹介を学習者一人ずつにしてもらいながら、出身地域での美化活動の現状を尋ねる。 ○大江戸清掃隊の活動内容紹介配布パンフレットに沿って説明。活動の団体数、人数、自主企画キャンペーン、合同キャンペーンの話など。	教室で、教師以外の日本人に自分を紹介するとあって、はりきっていた。一方的な自己紹介という感じではなく質問に答えたり、コミュニケーションをとっている感じで、うれしそうだった。大江戸清掃隊の話真剣に聞いていた。	「さんは、黒板に中国の地図を書き、学習者の出身を聞きながら、即座にその地図に書き入れていった。三国志が好きだという話など、学習者の心をつかんでいた。さん、さんともに話がうまく、和やかな雰囲気でも進んだ。板書も上手だった。
9	大江戸清掃隊体験 ゴミ袋を二枚ずつと火ばさみを持ち、出発。学校から浅草橋の駅まで歩きながらゴミを拾った。途中、ポイ捨てが多い箇所（自動販売機の周り）や、喫煙所、ポイ捨てマークの確認など、立ち止まりながら説明をしていた。	さん：ガムやライターを、燃えるごみか燃えないごみかを質問していた。 さん：にこやかに、真剣に取り組んでいた。 さん：区役所の方とよく話していた。社会のために何かをしたいという思いを伝えていた。 さん：黙々とゴミを拾っていた。駐車場や、植込みの中など、どんどん入ってたくさん拾っていた。 さん：終始楽しそうだった。区役所の方とも色々お話ししていた。	横断歩道で止まって止まって危険を感じたときがあった。それほど真剣に取り組んでいた。熱中しすぎて、下ばかり向いていたので、歩行者の邪魔になる時もあった。あまりにも真剣に取り組んでいたため、びっくりした。
10	教室に戻り、区役所の方からの言葉今日の体験の感想を聞き、「社会参画」とゴミを拾うことがどうつながっていくのかを話した。	きれいになって気持ちよかった。恥ずかしい気持ちも全然なかった、ありがとうと言ってもらえてうれしかった等の意見を述べた	ありがとうございました、と皆一緒に言った。
11	大江戸清掃隊加入話し合い	今後も続けたいと感じたかどうか、皆で話し合う。皆で纏	皆で話し合い、ワークシートに黙々と書いていた

<sup>32</sup> 参考資料①～③に関して、学生や連携先機関の職員名などの個人情報に関わる部分には修正を施している。

#### 4.2.2 記述の手順

実践内容の記述は、表 4-1（実践内容の記述に関わる参照資料）をもとに行う。記述の手順は次の通りである。まず、授業記録やフィールドノートをもとに、その日の授業内容の全体像を表で示す。全体像は、約 90 分の授業時間の流れに沿った学習活動と、教師、学習者、授業内容によってはその他の関係機関職員なども含め、それぞれの動きの概略を示す。次に、その日の授業内容について、フィールドノートを参照しながら記述する。その際、授業中の学生の発言は、「 」で示して提示する。加えて、授業中の学生の様子や成果物を写した写真なども適宜挿入しながら、実践の内実を報告する。

実践の成果に関しては、次節で提示する 3 つの観点（①日本社会や地域社会に対する理解が深まる、②言語活用能力が高まる、③社会へ貢献する意欲が高まる）について考察する。その際、授業中の学生の発言（「 」で示す）や、学生の産出物である振り返りのワークシートを中心に、各観点の特徴を示す学生の記述を引用して提示する。学生のワークシートに書かれたテキストを引用する際は、学生の名前はイニシャルで示し、テキストは文法上の間違いを含め、そのまま記載する。

なお、先述の通り、本研究における SL は、大江戸清掃隊活動プログラムを 2013 年度から 2015 年度にかけて全 9 期、ヒヤリハットマップ作成プログラムを 2014 年度の全 2 期、歌のボランティア活動プログラムを 2015 年度の全 3 期、それぞれ実践した。そのため、実践内容と成果の記述に関しては、実践期間のある特定の学期を対象としているのではなく、全期に共通した実践内容や成果について記述してある。実践上の課題（4.7 にて詳述）については、実践の全期間を通して困難であったことや今後改善あるいは検討すべき点について省察したものを記述する。

#### 4.3 本研究で捉える成果の範囲

本研究で捉える成果の範囲を示しておく。本章における「成果」とは、学生の学びのことを指す。第 2 章で述べた通り、日本語教育における SL は、言語知識や言語技能の獲得を第一義とせず、サービス活動を通じた省察による様々な学びをめざすものと位置づけることができる。本研究においても「日本語」に関する言語的知識の獲得や向上など、日本語能力そのものについては、本研究の成果の範囲には含めないこととする。

本研究で捉える成果の観点は、日本語学校における SL の役割（第 3 章）の 2 点に照らし合わせて、表 4-2 のように定めた。日本語学校における SL の役割とは、学生の進学後に必要な能力を身につける学習プログラムとしての役割、現実社会における真の日本理解を通して様々な気づきを生み出す役割、である。これらの役割を果たすものとして、①日本社会や地域社会に対する理解が深まる、②言語活用能力が高まる、③社会へ貢献する意欲が高まる、の 3 点を設定した。表 4-2 は、本研究で捉える成果の観点とその内容をまとめたものである。

表 4-2 本研究で捉える成果の観点とその内容

日本語学校における SL の役割	成果の観点	内容
学生の進学後に必要な能力を身につける学習プログラム	日本社会や地域社会に対する理解が深まる	地域社会におけるサービス活動を通して、現実の日本社会や地域社会を知り、表層的ではない理解を得る。
	言語活用能力が高まる	振り返りの機会において自身の考えや経験を言語化する。そのことを通して、発表する・まとめる・他者との交渉能力や調整能力などを身につける。
現実社会における真の日本理解を通して、様々な気づきを生み出す	社会へ貢献する意欲が高まる	地域社会に貢献する喜びや達成感から、さらなる主体的な社会貢献への意欲を持つ。

#### 4.4 大江戸清掃隊プログラムの実践と成果

##### 4.4.1 プログラムの概要

大江戸清掃隊活動プログラムは、実践校が所在する台東区の「きれいなまちづくり」について知り、自らも積極的に参画することをめざしたプログラムである。科目名を「社会参画クラス—大江戸清掃隊に参加しよう—」とし、実践校関係者及び学生には授業の概要を次のように説明して学生を募った。

##### 授業概要：

学校がある台東区の「きれいなまちづくり」について知り、自らも積極的に参画することをめざす。具体的には、台東区認定「大江戸清掃隊」に関わる活動や環境学習施設での学習などを通じて、自分たちに出来ることを考え、区に提案する。  
また、発表やディスカッションの機会を通して「話す」能力と、自分の考えを「表現する」能力の向上をめざす。

この説明をもとに、本プログラムの授業を希望した学生は、2013年度の4月期（5名）から、2015年10月期（14名）まで、100名にのぼった（表4-3）。各期約3ヶ月の完結プログラムとなっており、3年間で全9期開講した。プログラム全体の流れは、第3章（表3-9）を参照されたい。

表 4-3 「大江戸清掃隊活動プログラム」の開講期と受講者数

年度	開講期	期間	受講者数
2013 年度	4 月期	2013 年 4 月 25 日～6 月 20 日	5 名
	7 月期	2013 年 7 月 18 日～9 月 26 日	9 名
	10 月期	2013 年 10 月 24 日～12 月 12 日	8 名
2014 年度	4 月期	2014 年 4 月 24 日～6 月 12 日	11 名
	7 月期	2014 年 7 月 24 日～9 月 25 日	9 名
	10 月期	2014 年 10 月 28 日～12 月 9 日	13 名
2015 年度	4 月期	2015 年 4 月 28 日～年 6 月 9 日	16 名
	7 月期	2015 年 7 月 23 日～9 月 17 日	15 名
	10 月期	2015 年 10 月 22 日～12 月 3 日	14 名

#### 4.4.2 学習段階ごとの実践内容

本節では、プロジェクト型の学習の流れに沿って、SL プログラム（第 3 章：表 3-9）の各学習段階における実践内容について、週ごとの目標および授業中の様子を報告する。

##### (1) SL 学習段階「I. 問題把握」（第 1 週～第 3 週）

第 1 週：初回オリエンテーション				
目標：本授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。周辺地域の環境美化に対する取り組みについて理解を深め、現状を把握する。				
振り返りの手法：クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く 日本語の活用：自己紹介をする、自分の意見を話す、講話を聞く、他の学生の意見を聞く、教師ではない相手に質問する、ワークシートに感想を書く				
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	区役所職員の動き
5 分	オリエンテーション	○自己紹介 ○授業の概要説明	○自己紹介 ○今後の予定を把握	
30 分	区役所職員の講話	○自己紹介の場を設定 ○講話を聞く	○自己紹介 ○講話を聞く	○自己紹介 ○講話
20 分	外での大江戸清掃隊活動	○半てんや清掃用具の準備、手順や注意点等、活動のフォローをする ○学生の安全確認	○区役所職員の説明を聞いたり、分からないことを質問したりしながら活動する	○まちにある喫煙所、禁煙マークの説明 ○学生からの質問に回答しながら進める
10 分	休憩（片付け、手洗い、水分補給）			
15 分	振り返り（全体）	○今日の感想を参加者全員で共有する場を設定する	○クラス全員で今日の感想を話し合う ○職員にお礼を言う	○学生の感想を聞いて適宜フィードバックする → 退室
10 分	振り返り（個別）	○ワークシート配布、書き方の質問を受付ける	○ワークシートに感想を書く	
5 分	来週の予定	○来週の予定を説明	○来週の予定を把握	
授業後		○ワークシートを区役所に届ける		○ワークシートを読む



プログラム初回は、筆者から本授業の概要と流れを説明した。その際、プロジェクト型の学習段階を提示し、周辺地域の課題解決に向けて組織されたプログラムであること、最終的には自分たちの考える「きれいなまちづくりへの提案」を行うことを強調した。学生たちが本授業を選んだ理由は様々であり、「日本社会や文化をもっと知りたい」「ボランティア活動に参加してみたい」「日本語が上達しそう」といったものや、特に大学院志望者の中には、「環境」や「社会参画」というテーマが自分の研究テーマに近いという理由で選んでいた者もいた。一方、「なんとなく」「友達を選んだから」というように、明確な理由を持たない学生も多かった。

筆者による説明の後、区役所職員による講話を聞いた。講話の主な内容は、台東区の紹介（人口、歴史、特色など）、区が取り組んでいる美化活動、大江戸清掃隊の紹介であった。講話の後、区役所職員とともに実践校周辺にて大江戸清掃隊の活動を体験した。活動中は、ゴミの分別、喫煙所、禁煙マークの説明を受けながら実際にゴミを拾いながら歩いた。教室に戻った後は、区役所職員とともに、多かったゴミの種類やその要因を考察しながら活動の振り返りを行い、全員で感想を共有した。学生からは、ゴミの分類の細かさに対する驚きとともに、日本の環境美化の意識の高さや大江戸清掃隊というシステムに高い関心を示す声が聞かれた。また、活動中、地域の人に労いや感謝の言葉をかけてもらったことに対するうれしさを述べる者が多くいた。一方で、きれいだと思っていた日本の道路に、実際には植え込みの中や自動販売機の下などの見えない場所にゴミが多かったことから、「本当の日本を見た」と表現する者や、自分たちの活動の意義を認識した者も多かった。



写真1 区役所職員からポイ捨て禁止マークの説明を受けている様子（2014年7月期）

第2週：大江戸清掃隊活動			
目標：清掃活動を通して地域の環境美化の現状を把握する。環境学習で学びたいことを決定する。			
振り返りの手法：クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く			
日本語の活用の場：他の学生の感想文（ワークシート）を読む、自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、ワークシートに感想を書く			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
10分	先週の振り返り	○先週のワークシートを配布する ○クラスの中に多様な考え方があることを意識させる ○区役所職員からの感想を伝える	○学生同士で読み合う ○他の人の感想をふまえて、自分の意見を述べる ○区役所職員の感想を聞く
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
20分～30分	外での大江戸清掃隊活動	○半てんや清掃用具の準備、手順や注意点などを伝える ○役割ごとのチームに分かれるように指示する ○見守り役の学生と学生の安全確認	○先週の活動を思い出しながら準備する ○役割ごとのチームを作る。各チームのリーダーを選出する ○先週の活動を思い出しながら活動
10分	休憩（片付け、手洗い、水分補給）		
15分	振り返り（全体）	○今日の感想を全員で共有する ○学生から出てきた感想を板書する	○活動中に気が付いたこと（ごみの種類、まちや人の様子など）を話す
10分	振り返り（個別）	○ワークシートを配布、書き方の質問を受付ける	○ワークシートに感想を書く
10分	来週の予定	○来週の予定を説明 ○来週の環境学習で特に何を学びたいかを相談させる	○来週の予定を把握する ○来週の環境学習で何を学びたいかを決める
授業後		○学生の希望する内容を環境学習施設に伝える	

第2週目は、授業の冒頭で前週の振り返りを行った。それぞれが書いたワークシート回して、皆で読みながら、意見の多様性を意識させた。その上で、一人ずつ先週の活動で感じたことを話し、その内容を共有した。その後、大江戸清掃隊活動を行うための準備の際には、役割ごとのチームに分かれるよう指示した。学生は自分たちで相談しながら、可燃ごみチーム、不燃ごみチーム、安全見守りチームを決め、自分の役割に基づいて活動を行った。安全見守り役の学生は、清掃をしている学生が横断歩道で立ち止まっていないか、自転車や歩行者の通行の邪魔になっていないか、大通りに飛び出していないか等を、教師と共に見守る役割の学生である。清掃活動の際は、教師と安全見守り役の学生が、清掃活動の列の先頭と最後尾に付いて、学生らの安全を見守った。清掃場所は、区役所職員と前週一緒に歩いた場所を中心に行い、区役所職員に言われた内容を確認しながら歩いた。清掃活動の後は教室に戻り、どんなゴミが多かったか、どんな場所に多かったか、町を歩いて気が付いたこと（まちや人の様子）について振り返る時間を設けた。教師はその際、学生から出てきた感想や意見を、同じような意見または新しい意見を集約しながら板書した。その後、個別の振り返りとしてワークシートに今日の感想を記入させた。また、授業の最

後には、次週行く予定の環境学習施設を紹介し、特にどんなことを学びたいかを話しあわせた。学びたい内容は、その期によって若干の違いはあったが、自分たちが拾ったゴミはその後どうなるのか…といった問題意識から、台東区のゴミ処理の現状を知りたいという声やリサイクルについて学びたいという声が多かった。授業後は、それらの声を環境学習施設に伝え、その部分を重点的に学べるように依頼した。



写真2 大江戸清掃隊活動の様子（2014年10月期）

第3週：環境学習施設で環境学習				
目標：環境学習施設にて台東区のゴミの分別や減量への取り組みを知る。その学習から、区の美化活動について理解を深める。				
振り返りの手法：ワークシートに感想を書く				
日本語の活用の場：自己紹介をする、自分の意見を話す、講話を聞く、他の学生の意見を聞く、教師ではない相手に質問する、ワークシートに感想を書く				
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	職員の動き
5分	導入	○今日の予定確認	○移動の準備	
10分	環境学習施設へ徒歩で移動			
60分	環境学習施設での環境学習	○職員にあいさつ	○職員に自己紹介	○学生に自己紹介
		○学生の様子を見ながら、注意したり、質問を促したりする	○講話を聞く ○職員から出されたクイズをしたり、分からない所を質問したりする	○学習の流れ説明 ○台東区のゴミの分別や減量への取り組みに関する講話
			○今日の学習に関する感想を話す ○職員にお礼を言う	○学習のまとめ ○学生の感想を聞いて適宜フィードバック
10分	学校へ徒歩で移動			
5分	来週の予定	○宿題としてワークシート配布、指示。 ○来週の予定を説明	○今日の宿題と来週の予定を把握する	
授業後		○施設のアンケートに回答して、送付する	○ワークシートに感想を書く	○アンケートを読む

第3週目は、学校から徒歩10分の環境学習施設に出向いた。この施設は、台東区が所有する無料で環境が学べる施設である。施設内には、環境について教えてくれる専門のスタッフがいます。学習室、環境が学べる本やDVDが借りられる図書室、リサイクルショップ、資源ごみ回収ステーションなど、身近な環境から地球規模の環境まで、様々なことが学べる施設となっている。そこに約1時間滞在し、施設スタッフより台東区のゴミ処理の現状をはじめ、ビンやペットボトルのリサイクルについて学んだ。回収から製造までのリサイクルの仕組み、どんなものにリサイクルされるかを、クイズ形式や展示物を用いて説明を受けた。学生からは、普段何気なく捨てているものが新しい製品に生まれ変わることへの驚きの声が大半であったが、リサイクルのための費用（人件費や製造費）や、台東区以外の区ではどうなっているのか（なぜ自治体によって分類基準が違うのか、例：資源ゴミか可燃ゴミか）などについて疑問を投げかける者もいた。また、館内には親子連れや地域の住民グループも訪問しており、老若男女を問わず環境を学べる施設が存在することに対する驚きと称賛を述べる者も多かった。学校に戻った後は、今日の学習内容と自分の感想をまとめてくることを宿題として指示し、翌週の授業で発表することを伝えた。



写真3 環境学習施設での環境学習の様子（2015年7月期）

(2) SL 学習段階「Ⅱ. 問題分析」(第4週～第5週)

第4週：環境学習発表会、大江戸清掃隊活動			
目標：環境美化に対する区の様々な取り組みと、現状の問題点を認識し、問題の顕在化を図る。			
振り返りの手法：皆の前で自分の意見を発表する、ワークシートに感想を書く			
日本語の活用：他の学生の発表を聞く、自分の意見を話す、ワークシートに感想を書く			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
20分	先週の振り返り (発表①)	○環境学習施設で学んだことを発表させる。 ○発表の内容面、構成面、発音面に対する指導を個別に行う。	○環境学習施設で学んだことを発表する。 ○お互いの発表について、良かったところや改善点を言い合う。
20分	外での大江戸清掃隊活動	○半てんや清掃用具の準備、手順や注意点を伝える ○役割ごとのチームに分かれるように指示する	○先週の活動を思い出しながら準備する ○役割ごとのチームを作る。各チームのリーダーを選出する
		○見守り役の学生と共に学生たちの安全確認	○先週の活動を思い出しながら活動する
10分	休憩(片付け、手洗い、水分補給)		
15分	振り返り(全体)	○今日の感想を全員で共有する ○学生から出てきた感想を板書する	○活動中に気が付いたこと(ごみの種類、まちや人の様子など)を話す
10分	振り返り(個別)	○ワークシートを配布 ○書き方の質問を受け付ける	○ワークシートに感想を書く
10分	来週の予定	○来週の予定を説明 ○ポイ捨て防止条例を配布する	○来週の予定を把握する ○ポイ捨て防止条例を読む
授業後		○キャンペーンについて区役所に連絡する	

第4週目は、前週の振り返りとして、環境学習発表会を行った。宿題として指示してあった学習内容のまとめおよび感想を書いた紙やメモを見ながら発表する形式であった。プログラムの中では1回目の発表会にあたる。発表では、台東区のゴミ処理の現状やリサイクルの仕組みについて内容をまとめ、そこから自分が何を考えたかを、一人ずつ前に出て発表させた。発表については、学生同士でお互いの良かったところや改善点を言い合う時間を設け、教師からは内容面、構成面、発音面に対する指導を個別に行った。また、SLの4つの学習段階を再確認し、最後の「Ⅳ. 提案・参加」に向けた「Ⅲ. 問題分析」への意識を高めた。その後、3回目の大江戸清掃隊の活動を実施した。2回目の活動と同様の要領で行い、ゴミの種類やまちの様子などを観察しながら歩き、教室で共有した。環境学習施設におけるリサイクルの重要性を認識した上での活動であったため、どうすればゴミがなくなるのか、どうすれば分類してゴミを捨てるようになるのかについて、台東区のゴミ処理の現状と関連付けて考えさせた。授業後半は、美化啓発キャンペーンの説明および

台東区のポイ捨て防止条例<sup>33</sup>を配布した。条例は宿題として読んでくることを指示した。

第5週：美化啓発キャンペーン					
目標：キャンペーンの意義について考える。問題解決に向けた取り組みとして有効な手段を様々な観点で考察する。					
振り返りの手法：ディスカッション、ワークシートに感想を書く 日本語の活用の場：ポイ捨て防止条例を読む、ワークシートに感想を書く、ディスカッションする、キャンペーン中に地域住民と話す					
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	学校職員の動き	
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握	/	
10分	先週の振り返り	○先週のワークシート配布 ○クラスの中に多様な考え方があつたことを意識させる	○ワークシートを読み合う ○他の人の感想をふまえて、自分の意見を述べる		
10分	美化啓発キャンペーン準備	○ポイ捨て防止条例の内容をやさしい日本語で確認 ○キャンペーン準備、手順や注意点などを伝える	○ポイ捨て防止条例の内容を把握する ○キャンペーン実施上の注意を把握する		○キャンペーン用具の準備 ○実施場所までの引率
30分	実施	○安全確認	○キャンペーン実施		○安全確認
10分	休憩（片付け、手洗い、水分補給）				
20分	振り返り（全体）	○今日の感想を全員で共有しながらディスカッションに発展させる、板書する	○今日の感想を話しながら、ディスカッションする	/	
5分	来週の予定	○ワークシート配布し、宿題を提示。来週の内容を説明	○今日の宿題と来週の予定を把握する		
授業後		○実施内容について区役所に報告する（電話、FAX）	○ワークシートに感想を記入する		

第5週目は、美化啓発キャンペーンを実施した。美化啓発キャンペーンは大江戸清掃隊の活動に関わるものであり、台東区の支援（配布用ティッシュや携帯用灰皿の支給、のぼり旗の貸し出し等）を受けて実施することができる。大江戸清掃隊のキャンペーンは、登録認定を受けている複数の団体による大規模な合同キャンペーンの他、個別の団体による自主企画キャンペーンと呼ばれるものがある。本プログラムでは、実践校の「社会参画クラス」として企画し、実施することとした。

実施前には、台東区のポイ捨て防止条例の内容を確認した。この条例は、区に在住または在勤・在学の者が守らなければならないこととして、ポイ捨て防止のルールについて書かれているものである。難しい言葉も使用されているが、やさしい日本語で解説しながら読み進めながら、キャンペーンの自覚を促した。キャンペーンは、学校周辺から最寄り駅にかけて約30分行き、まちの美化を呼びかけながらティッシュや携帯用灰皿を配布した。

<sup>33</sup> 台東区では、まちの環境美化の促進を図り、住みよいまちにしていくなために、平成10年4月に「ポイ捨て行為の防止に関する条例（通称：ポイ捨て防止条例）」を施行している。台東区ホームページ <http://www.city.taito.lg.jp/index/kurashi/gomi/bika/manner/jyorei.html>（2016年7月20日 最終閲覧）

なお、キャンペーンの際は、学校職員（1名）に引率補助を依頼し、筆者と職員で学生たちの安全確認をしながら見守った。キャンペーン終了後は、今日の感想を言い合うとともに、どうやったらもっときれいなまちになるか、美化啓発の方法としてキャンペーンは有効か、自分の国ではどうか等、話題を発展させながらディスカッションを行った。そして、今日の感想をまとめてくることを宿題として指示し、翌週発表会を行うことを伝えた。

キャンペーンに関する企画書および実施後の報告書は、区の規定のものに筆者が記入し、区の担当者へ提出した。報告書には学生の学びの様子や感想を記し、添付資料としてキャンペーン実施中の写真を添えて提出した。



写真4  
美化啓発キャンペーンの様子  
(2015年10月期)

(3) SL 学習段階「Ⅲ. 意思決定」(第6週～第7週)

第6週：美化啓発キャンペーンの振り返り発表会、成果発表会準備①			
目標：現行の条例の検討やこれまでの気づきを通して、集団の合意形成を図る。問題解決に向けた提案事項を決定する。			
振り返りの手法：皆の前で発表する、ワークシートに感想を書く			
日本語の活用：発表する、他の学生の発表を聞く、自分の意見を話す			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
20分	先週の振り返り (発表②)	○発表②（キャンペーン）をさせる ○発表の内容面、構成面、発音面に対する指導を個別に行う	○発表②（キャンペーン）を行う ○お互いの発表について、良かったところや改善点を言い合う
20分	成果発表会準備①	○成果発表会の概要を説明する ○学生主体で準備を行うようサポート役に徹する	○成果発表会の目的を把握する ○個人の意見を出しながら、集団での合意形成を図る
10分	休憩		
15分	成果発表会準備①の続き	○学生主体で準備を行うようサポート役に徹する ○状況を見て助言を行う	○個人の意見を出しながら、集団での合意形成を図る ○助言を受けて、内容を再考する
	振り返り(全体)	○今日の感想と進捗状況を全員で共有する	○今日の感想を話す。進捗状況をクラスの皆に報告する。
10分	来週の予定	○来週の予定を説明	○来週の予定を把握する
	授業後	○区役所、地域、実践校内の職員に向けて、成果発表会の開催を案内する。	

第6週目は、先週の美化啓発キャンペーン実施の感想や、それを通して考えたことを一人ずつ発表した。プログラムの中では2回目の発表会にあたる。1回目の発表と比べてどうだったか、自己評価とともに学生同士評価しあった。教師からも、前回と比べてどうであったかを各自にコメントをした。発表の後は、成果発表会に向けた準備を行った。教師からは成果発表会の概要を説明し、あとは学生主体で進めるよう促した。その際、「クラスで学んだこと」および「きれいなまちづくりに向けた私たちの提案」という2つのテーマで、四六判のポスターをそれぞれ1枚クラスで作成すること、グループに分かれて作成するのであってもクラスの意見を集約したものにするように指示した。また、提案事項に関しては、現行の条例の有効性だけでなく、足りないと感じた点も検討しながら、問題解決に向けた提案事項を決定するように促した。併せて、理想論ではなくなるべく具体的な提案にするように助言をした。例えば、全期を通して多かった「ゴミ箱を増やす」「罰金制度を作る」という提案に対しては、他の区や地域ではどうなっているのか、それをすることのメリットやデメリットはどんなものが考えられるのかを含めて考えたり、調べたりするように伝えた。その他、ポスターに含める内容や貼付する写真の選定や発表の分担などは学生同士で相談して決めさせ、なるべくサポート役に徹するように努めた。

第7週：成果発表会準備②			
目標：決定した内容を分かりやすく伝えるための工夫をしながら、発表に向けた準備をする。			
振り返りの手法：発表用の原稿を書く			
日本語の活用：学生同士で話し合う、ポスターの箇条書きやキャッチフレーズ等を書く、発表用の原稿を書く、発表練習をする			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認 ○成果発表会の概要を再度説明する	○今日の授業内容の把握 ○成果発表会の目的を再度把握する
5分	先週の振り返り	○先週までの進捗状況を報告させ、今日のスケジュールを決めさせる	○先週までの進捗状況を報告し、今日のスケジュールを決める
30分	成果発表会準備②	○学生主体で準備を行うようサポート役に徹する ○学生からの質問を受け付け、状況を見て助言を行う	○先週の発表準備を継続して行う
5分	休憩		
40分	成果発表会②の続き	○大枠が決まった学生やグループに、発表用の原稿を書くように指示する ○発表用の原稿に関する質問を受け付け助言する	○発表用の原稿を作成する。 ○教師の助言を受けて、発表原稿の内容を再考する ○発表の練習を行う
10分	振り返り(全体)	○今日の感想と進捗状況を全員で共有する	○今日の感想を話す。進捗状況をクラスの皆に報告する
5分	来週の予定	○来週の予定を説明する	○来週の予定を把握する
	授業後	○準備が終わっていない学生やグループのサポートをする	準備が終わっていない学生やグループは、成果発表会までの空いた時間に準備をする



第7週目も引き続き、成果発表会の準備を行った。この日も学生主体で動くように促し、教師は進捗状況の見回りやサポート役に徹した。学生はポスターの作成を中心に、写真を貼ったり、絵を書いたりしてオリジナルのものを完成させていた。また、発表の準備として、原稿書きや発表練習を行った。その際は、聴衆を意識すること、聞き取りやすく大きな発声を心がけること、難しい言葉で説明しようとせず自分の言葉で話すことなどを伝え、個別にコメントと指導を行った。区役所職員や地域住民が来る成果発表会に向けた準備は、緊張感とともに「ちゃんと準備したい」「気合が入る」と言った声も聞かれ、皆で協力してポスターを作り上げていく過程を楽しみながら、出来上がりの達成感を感じていた。表4-4は各期の主な提案事項をまとめたものである。



写真5  
成果発表会準備ポスター作成の様子  
(2015年4月期)

表4-4 大江戸清掃隊プログラム「成果発表会」での提案事項

	期	成果発表時の主な提案事項
1	2013年4月期	ポイ捨てに対する意識改革、分別式理想のゴミ箱
2	2013年7月期	大江戸清掃隊を地域住民と取り組む、外国人用ゴミ捨て冊子の作成
3	2013年10月期	エコバックを広める、最寄り駅にエレベーターを設置する
4	2014年4月期	要らないものをリサイクル・リメイクする、持続可能な世界をつくる
5	2014年7月期	罰金制度を取り入れる、外国人観光客用のゴミ箱を設置する
6	2014年10月期	放置自転車を片付ける、エコ生活の推進
7	2015年4月期	使い捨て商品の製造を減らす、まちにゴミ箱を増やす
8	2015年7月期	ゴミ捨てルール冊子の細分化、エコ生活の推進
9	2015年10月期	罰金制度を取り入れる、室内型喫煙所を設置する、現状維持

(4) SL 学習段階「Ⅳ. 提案・参加」(第8週)

第8週：成果発表会					
目標：成果発表会にて提案事項を発表し、その実現可能性について議論する。授業全体を振り返り、自らが起こした行動の意義を多面的に確認する。					
振り返りの手法：成果発表会、これまでの学習活動の感想を話す・書く					
日本語の活用場：自己紹介をする、成果発表会で自分の意見を話す、区役所職員や地域住民の意見を聞く・講評を聞く・質問に答える、ワークシートに感想を書く・話す					
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	区役所職員	地域住民
5分	導入	○今日の予定確認	○今日の予定把握		
60分 ～ 70分	成果発表会	○参加者同士の自己紹介の場の設定	○自己紹介	○自己紹介	
		○成果発表会の進行をサポートする	○発表する第1部、第2部 ○発表内容に関する質問に答える	○学生の発表を聞く第1部、第2部 ○適宜、発表内容に関する質問をする	
	セレブレーション	○飲み物やお菓子を準備する ○学生、区役所職員、地域住民の感想を共有する場を設ける	○テーブルセッティングをする ○授業全体を振り返り、自分自身が得た学びを話す	○成果発表会の感想を述べる ○本授業全体の講評を述べる	
20分	総合振り返り	○ワークシート配布	○ワークシート記入		
	授業後	○区役所職員、地域住民に、お礼を伝える ○ワークシートを区役所に持参する ○実践校に、クラスの終了報告をする		○提案事項や、質問内容に関するフィードバックを行う	

第8週目は、実践校にて成果発表会を行った。プログラムの中で3回目の発表会にあたる。発表会には初回オリエンテーションに来校した区役所職員と地域住民を数名招待した。発表会は二部制になっており、第一部では、本プログラムの活動内容を時系列に沿って紹介し、そこから「何を学んだか」について発表する。第二部では、その学びから考えた、「きれいなまちづくりに向けた提案」を発表するという構成になっている。発表会は毎期約1時間であった。学生が作成したポスターは壁に貼っておき、作成した学生が発表するためだけでなく、参加者が自由に閲覧し、それについて質問ができるようにした。成果発表会の仕切りは司会者役の学生が行い、教師は発表会進行のサポート役に努めた。学生の提案事項については、区役所職員を含め、参加者全員で実現可能性について議論する場となるよう、参加者に質問を促した。区役所職員からは、行政としての具体的な対応策とその実現の可能性を検討する意見、地域住民からは、実際に住んでいる立場で検討する意見、さらには、学生同士の意見の対立もあり、成果発表会は毎回活発な議論の場となった。発表会の1時間では結論を出すのが難しい事項に関しては、後日区役所職員からの回答が送

られてくることもあった。例えば、自分たちの住む学生寮の現状から「外国人向けのゴミの分別ルール冊子を作成してはどうか」という提案（第2期：2013年7月期）をした者がいた。既にそういったものがあるかもしれないと言う区役所職員と、見たことがないと言う学生で意見が分かれ、その場は終わった。区役所職員はその後、その存在の有無を確認し、実物と手紙をクラス宛てで実践校に送ってくれた。送ってくれた実物は学生が提案したルール冊子に比べて簡略的なものであったため、「補足すべき所があったら教えてほしい」旨が手紙に書かれていた。そして、通常は区役所で外国人登録を行う際に一人一人に手渡しているはずが、留学生のようにグループで外国人登録を行う場合は、受け取り損ねる場合もあることが判明した。このことは、区役所職員が冊子の存在の有無を確認する過程で知った事実であり、学生らの声をきっかけに、行政としての対応を考えるきっかけになったと話していた。送ってくれた冊子は学生が補足事項を書き込み、後日、筆者から区役所に届けた。

発表会の最後には、教室で簡単な飲み物とお菓子でお疲れ様会を開催し、区役所職員および地域住民からの講評と、学生からの感想を共有する場を設けた。これは「セレブレーション」と呼ばれ、プログラム参加者が地域社会の人々やスタッフ、友人に活動の成果を報告し、新たなニーズを把握していくこと、SLにおける学習体験を通して得たパートナーたちとの一体感や連携を深めることが目的である（山田 2008）。学生からは、約3ヵ月を通じた自分自身の学びとして、環境に対する意識の変化や日本や地域社会への気づきなどとともに、日本語能力に関しても向上を実感したという報告があった。区役所職員からは、成果発表会を通じて「学生＝地域住民」の声が直接聞けたことへの感謝の言葉や、初回オリエンテーションと最終回の成果発表会を比較した学生の成長を喜ぶ声が聞かれた。地域住民からは、大江戸清掃隊活動への感謝の言葉とともに、日々住んでいても気がつかないようなまちの様子を踏まえた上での学生らの提案事項に対する驚きや称讃の言葉もあった。それぞれの立場による率直な感想を述べあいながら、授業全体を振り返り、自らが起こした行動の意義を多面的に確認する場となった。



写真6 成果発表会の様子（2015年7月期）



写真7 成果発表会ポスター（2014年10月期）

#### 4.4.3 実践の成果

表4-5は、大江戸清掃隊活動プログラムに参加した学生の学びをまとめたものである。上述した3つの成果の観点を基準に、これらの成果がSL学習段階のどの段階で生じたかについて要因を考察した上で、それぞれの成果の内容をまとめた。

表4-5「大江戸清掃隊プログラム」の成果

学習成果 学習段階	日本社会や地域社会に 対する理解が深まる	言語活用能力が 高まる	社会へ貢献する意欲が 高まる
I. 問題把握	(成果の要因) ・区役所職員や環境学習施設職員から、周辺地域の現状や美化活動の取り組みの講話を聞く ・周辺地域における清掃活動によって、現状を知る		
	(成果の内容) 日本のゴミ分別のルールや学校周辺地域の現状を把握する	(成果の内容) ある程度専門的な講話を聞き取り、現実社会における言語活用場面を認識する	(成果の内容) 地域に潜む現実的な課題を把握し、地域社会へ貢献しようという意識が芽生える
II. 問題分析	(成果の要因) 地域社会の美化に向けて、清掃活動および啓発キャンペーンを実施する		
	(成果の内容) 表層的ではない、良い面悪い面を含めた真の日本社会を知る	(成果の内容) 美化への取り組みの過程で、地域社会をより良くするための議論を重ねる	(成果の内容) 地域社会における活動をもとに、地域社会の課題を顕在化する
III. 意思決定	(成果の要因) 現行の条例の検討や集団の合意形成によって、提案事項を決定する		
	(成果の内容) 現行の条例と調査地域の比較・検討により、地域社会にとって必要なものを考察する	(成果の内容) 実現可能な方向で議論を進めながら、交渉能力や調整能力を身につける	(成果の内容) 自分たちの行動の意義を理解した上で、課題解決に向けた現実的な提案を考える
IV. 提案・参加	(成果の要因) 現地調査の内容および提案事項を、区役所職員および地域住民の前で発表する		
	(成果の内容) 自分たちが起こした行動により、日本や地域社会に及ぼす波及効果について考える	(成果の内容) 地域社会や地域住民のために、正確に伝えることを意識して発表する	(成果の内容) 地域社会に貢献できた喜びや達成感から、さらなる主体的な行動への意欲を持つ

表 4-5 で示した通り、各学習段階においてそれぞれの成果が見られた。次に、個別の項目ごとに授業中の学生の様子や発言などをもとに考察を加える。

#### ① 日本社会や地域社会に対する理解が深まる

この項目は、自分たちの目で現実の社会を見たことによってもたらされていた。この授業を通じて「真実の社会が見えた」「社会とのつながりが強くなる」というように、日本や地域社会のことをより深く理解したという発言は、プログラム期間を通して多くの学生に見られた。

社会参画クラスは、掃除をするだけじゃなくて、この社会に入る機会をくれるクラスです。自分を鍛えた。勉強になった。友達ができた。私は実際にこの社会に入った。

(学生 M:2015 年 10 月期)

私がこのクラスで特に印象に残っているのは、やさしい先生と面白い友達と一緒に教室から外に出かけて、いろいろなことを体験して、人々と接しながら不思議な自分に接触することができた。また自分が以前には思わなかった社会を、新たに認識したと私は思う。

(学生 A : 2014 年 7 月期)

例えば、清掃活動について「日本の文化を体験した」と表現した学生がいた。ごみの分別が細かいことや、商店街の通りは店の人が自主的に掃除をしているためにきれいであること等を、実際に体験して知り、文化を学んだと捉えたようである。授業中の振り返りの際は、ごみの多い場所、種類、その理由、解決策などを議論した。ごみ箱の数や天候との関連など、様々な観点から考察する中で、日本社会や地域社会に対する理解が深まったと言える。以下の学生 K のテキストは、2 回目の清掃活動の際の振り返りシートに書かれたものである。

今日、またごみを拾ってきました。浅草橋の周辺を回りました。先週より、また新しい問題に気がついた。駅の出口が一番汚い所、そして、自転車の駐車は問題だ。道路にいっぱいゴミを発見したが、自転車がたくさんあって、危ないので拾うことができない。ちょっと残念だ。途中で、誰かが「お疲れさま、ありがとう」と言われました。また、「もし、皆がゴミをちゃんと捨てれば、こんな仕事は要らないよ。」とも言われました。やっぱり、環境を守りたいという気持ちはみんなちゃんと持っています。

(学生 K:2015 年 10 月期)

学生 K のように、地域社会への理解は、地域社会が抱える新たな課題に対する気づきに

もつながっている。学生たちは清掃活動によって、日本の良い面だけでなく悪い面も知ることになる。「日本社会の闇を見た」と表現する学生もおり、きれいだと思っていた日本のイメージと現実のギャップに驚く学生もいた。しかし、活動を継続する中で、課題を自分事として捉え、その解決を阻んでいるものは何か？を考えるきっかけを与えることがある。

今日は隅田川の近くに行って、ボランティア活動をした。学校から出た時、天気は暑かった。歩きながら町を見たら、やはり、きれいな町だと思った。ところが、普段人が気がつかない所、例えば、草むら、隠せる所に、ゴミがたくさんあった。それはどうしてですかと考えたら、良い方面には、これは忙しい人たちが捨てたゴミであり、捨てると決めた時も、人目につかない所に捨てるということである。しかし、何と云っても、これは悪い行為である。とはいえ、日本はそれなりに頑張っていると思う。きれいにしようという人々の思いを伝えて、ボランティア活動もたくさんある。それは中国が勉強になるべきものではないだろうか。

(学生 C : 2015 年 7 月期)

また、以下の学生 R が記しているように、地域社会に出ていくことで、自分たちの活動の意味を振り返る者もいる。自分たちの活動がかえって地域に迷惑をかけるものではなかったか？という問いかけである。そういった発言は、特に風が強い時など、天候が悪い時に見られた。それは自分たちの行動が地域にとってどのような意味を持つものか、自分たちの活動の良い面、悪い面を話す材料ともなった。これは、学生の目が地域に向いているからこそその気づきであり、学びである。

短い時間なのに皆がまじめにごみを探していた。ゴミを探すのは、人がゴミを他の人から見えにくい所に「隠していた」ということだと思う。風のせいか、皆が本気で隠していたのか、とにかく、良くなっていくと思う。皆はボランティアとして美化活動をして、多い人数で町にゴミを探して拾ったり、ぶらぶら歩いたりしているが、実はこれは、周りの人に迷惑をかける行動じゃないだろうか。私は反省している。私たちはもっと、組織的に動くべきだ。

(学生 E : 2014 年 7 月期)

また、美化啓発キャンペーンに対し、ネガティブな感情をもつ者もいた。

実施前は、特に期待していなくて、やれば良い体験や経験になるだろうと思っていた。でも、どうやって配り始めるか、誰に配るか、たくさん問題が出てきて、気持ち悪くなってしまった。実施後、やはり実際にやらなければ、想像だけでは足りないという

ことが分かりました。色々な考え方が...、個人として、少しでも変えることができ、悪くはないけど、二度とやりたくないという気持ちが強くなった。人によっては、完全に無視したり、軽視のような目つきをする人もいた。けど、いい人にもあった。優しいおじいさんとかおばあさんたちによって、少しでも慰められてよかった。

(学生 S:2015 年 10 月期)

学生 S にとって、美化啓発キャンペーンは、真の日本社会を知るきっかけであったと言える。このように、日本社会や地域社会への理解は、良い面だけでなく悪い面も含めた学びであったことが分かる。

## ② 言語活用能力が高まる

言語活用能力の高まりは、特に本プログラムに内在していた振り返りの機会によってもたらされていた。例えば、以前は人前で話すことが苦手だったという学生は、総合振り返りの際に、「授業がある時、いつも終わる前に自分の意見を説明しました。多分それで、練習しました。今、ちょっと自信があります。」と述べている。また、これまで発表そのものの機会がなかったという学生は、成果発表会の経験について次のように述べている。

この 2 か月の今までの、自分が全部やったことが集まって発表する。発表した後、自分が 2 か月の間、そんなやったことを気がついた。いろいろ皆は違うことを調べる、日本と中国比べるとか、インターネットで調べる能力、発表の能力は上がって、区役所の人の前に発表する、色々能力が上がった。

(学生 J : 2013 年 4 月期)

この学生のように、発表の場があったことで得られた能力について言及した者が多い。また、環境学習や成果発表会は、日本語教師以外の日本語母語話者と接する機会でもあった。そのことについて「学校以外のビルに行って、他の人、先生じゃない人が知識を教えてくれた」「先生以外の人の意見を了解できて良かった」のような意見があった。日頃、教師以外の日本語母語話者と接する機会が少ない学生にとって、そういった人たちとの関わりは良い刺激でもあり、モチベーションにつながったようである。

また、本プログラムが「Ⅰ. 問題把握」→「Ⅱ. 問題分析」→「Ⅲ. 意思決定」→「Ⅳ. 提案・参加」の学習段階を経るプロジェクト型の学習として組織されていたことも大きい。例えば、「このクラスに入った、自分の問題解決の能力も上がりました。最初は自分でやってみて、問題を発見して、そして、問題分析。分析した後、どうやってこの問題を解決するのかとか、自分で考えて、この能力身につけました。」と述べる者がいた。この学生は成果発表会において、キャンペーン時の人々の対応について分析し、特に若者の環境に対す

る意識が低いのではないかと指摘した。その解決策として『地域の人（子供、会社員、お年寄）みんなで大江戸清掃隊の活動に取り組む』ことを提案した。自身の経験を通して地域の現状を把握し、その現状をどうやったら改善できるかという視点で述べており、地域の現状を良くするための提案を考える過程で「問題解決能力」が身についたと言える。

### ③ 社会へ貢献する意欲が高まる

この項目は、清掃活動や美化啓発キャンペーンの際に、地域住民から直接感謝の言葉をもたらえたことが「自分が社会の役に立っている」という感情を生み、それがさらなる貢献への意欲を生み出していた。例えば、美化啓発キャンペーンの際のワークシートには、「役に立つ喜び」や、「他者への理解・共感・歩み寄り」に関する記述が目立った。配布物を受け取らなかった人の反応に対して「受け取らなかった人の気持ちが分かる、いつもは自分も無視するから。でも、今度から町で配っている人がいたら受け取ろうと思う」という発言のように、いつもの自分とは異なる立場を経験したことによって、他者への理解や共感が生まれていた。また、優しく受け取ってくれた人の反応から、その人たちへの歩み寄りが見られた者もいた。ある学生は、優しく受け取ってくれた人が全て高齢の方だったことから、「日本は少子化の原因で、老人はちょっと寂しいのかな。機会があれば一度、老人ホームに行ってみたいです。きっと、色んなことが聞けるだろう」と記している。また別の学生は、「こんなにお年寄りが多いのに、駅にエスカレーターがないのはおかしい。設置するべきだ」と述べ、後の成果発表会ではエスカレーターの設置を提案した。人に直接接する活動によって人間をより深く洞察し、その人間を取り巻く社会に対する認識を深めていた。そして、それが社会へ貢献する意欲を喚起している。

また、以下の学生 V や M のテキストからは、プロジェクト型の学習過程を通して、地域社会の課題が顕在化され、自分たちの行動の意味が明確になっていったことが分かる。

私がこのクラスで特に印象に残っているのは、7月30日に大江戸清掃隊として隅田川で地域の美化活動をしたことです。以前はただ日本の環境はすばらしいと思いました。ですが、どうやってこんなすばらしい環境を創ったのかということはまったく考えませんでした。社会参画クラスに来た当初も「これはただゴミを拾うクラスではないか」と思いましたが、今から見ると私の考えはすごく甘かった。ゴミを拾ってもまた誰かが捨てる、これは終わりのない循環でした。そこで住民の環境に対する保護意識を高めなければならないということを認識しました。よりいい環境を創るには、住民の協力をえなければならない。けどどうやって住民の環境意識を高めるのかは根本的な問題だと思います。この社会参画クラスはただ知識を教えるものではありません。問題をどうやって解決するかという思考が重要だと思います。

(学生 V : 2015 年 7 月期)



色々勉強できたことが、良かったし、うれしかった。皆と一緒に環境に優しいことをしたこと、先生と知り合ったことがうれしい。もっともっとボランティアを続けていくことが必要です。日本語学校では、日本語を高めるだけではなく、学生に日本社会と接するチャンスを提供して、本当の日本を知ることが必要です。私たちの力は小さいですけど、皆さんの力を合わせて学校周辺地域に自分の力を貢献すれば幸いです。私たちが生きているところは学校や家だけではなく、周りの環境もとても大事です。だから、このクラスの活動は学校周辺地域にとっても、有意義だと思います。

(学生 M:2014 年 10 月期)

これらは、「地域社会の一員」としての発言である。自分たちの行動の意義を理解した上で、課題解決に向けた現実的な提案を考える過程で、地域社会の一員としての自覚が芽生えていた。特に「IV.提案・参加」の場は、実際に自分たちの学びの成果としての現実的な提案を行う場であった。そして、具体的な動きがあったことは、地域社会に貢献できた喜びや達成感となり、さらなる主体的な行動への意欲を喚起していた。

#### 4.5 ヒヤリハットマップ作成プログラムの実践と成果

##### 4.5.1 プログラムの概要

ヒヤリハットマップ作成プログラムは、実践校が所在する台東区の「交通安全」について知り、自らも積極的に参画することをめざしたプログラムである。科目名を「社会参画クラスーヒヤリハットマップを作成しようー」とし、実践校関係者及び学生には授業の概要を次のように説明して学生を募った。

##### 授業概要：

学校がある台東区の「交通安全の取り組み」について知り、自らも積極的に参画することをめざす。具体的には、蔵前警察署の管轄する地域の「ヒヤリハットマップ」を作成する活動や交通安全学習などを通じて、学校周辺地域の安全対策を考え、警察署に提案する。また、警察署での発表やディスカッションの機会を通して「話す」能力と、自分の考えを「表現する」能力の向上をめざす。

この説明をもとに、本プログラムの授業を希望した学生は、2014 年度 7 月期（16 名）、2014 年 10 月期（13 名）であり、計 29 名であった（表 4-6）。各期約 3 ヶ月の完結プログラムとなっており、半年間全 2 期連続で開講した。学生は各期入れ替え制となっているため、同じ学生が 2 回受講した例はない。プログラム全体の流れは、第 3 章（表 3-12）を参照されたい。

表 4-6 「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の開講期と受講者数

年度	開講期	期間	受講者数
2014 年度	7 月期	2014 年 7 月 22 日～9 月 16 日	16 名
	10 月期	2014 年 10 月 30 日～12 月 4 日	13 名

#### 4.5.2 学習段階ごとの実践内容

本節では、4つの学習段階を設定したSLプログラム（第3章：表3-12）の各学習段階における実践内容について、週ごとの授業目標および授業中の様子を報告する。

##### (1) SL 学習段階「I. 問題把握」（第1週）

第1週：初回オリエンテーション				
<b>目標：</b> 授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。また、日本の交通ルールについて理解を深めるとともに、周辺地域の交通安全の状況や取り組みについて知り、現状を把握することができる。				
<b>振り返りの手法：</b> クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く <b>日本語の活用場：</b> 自己紹介をする、自分の意見を話す、講話を聞く、他の人の意見を聞く、教師ではない相手に質問する、ワークシートに感想を書く				
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	警察署職員の動き
5分	オリエンテーション	○自己紹介 ○授業の概要説明	○自己紹介 ○今後の予定を把握	
30分	警察署職員の講話	○自己紹介の場を設定 ○講話を聞く	○自己紹介 ○講話を聞く	○自己紹介 ○講話
20分	外での実際の活動	○学生の安全確認	○警察署職員の説明を聞く ○ヒヤリハットマップの作成手順を理解する。	○まちの危険箇所や標識の意味を説明する。 ○マップの作成ポイントを説明する
10分	休憩（片付け、手洗い、水分補給）			
15分	振り返り（全体）	○今日の感想を参加者全員で共有する場を設定する	○クラス全員で今日の感想を話し合う ○職員にお礼を言う	○学生の感想を聞いて適宜フィードバックする →退室
10分	振り返り（個別）	○ワークシート配布、書き方の質問を受付ける	○ワークシートに感想を書く	
5分	来週の予定	○来週の予定を説明	○来週の予定を把握	
授業後		○ワークシートを警察署に届ける ○周辺の縮小地図準備		○学生が書いたワークシートを読む

プログラム初回は、筆者から本授業の概要と流れを説明した。その際、プロジェクト型の学習段階を提示し、周辺地域の課題解決に向けて組織されたプログラムであること、ヒヤリハットマップを作成するだけでなく最終的には自分たちの考える「安全なまちづくりへの提案」を行うことを強調した。学生たちが本授業を選んだ理由は、「日本社会を知りた

い」「ボランティア活動に参加してみたい」といったものも見られたが、大半が「なんとなく」「友達が選んだから」「他の先生に勧められたから」というように、明確な理由を持たない学生が目立った。

筆者による説明の後、警察署職員より学校周辺地域の現状やヒヤリハットマップに関する講話を聞いた。講話の主な内容は、日本の交通ルールに関する基本的な知識の導入として〇×クイズや自転車の安全 DVD を視聴したり、学校周辺地域に多く見られる歩行中の高齢者と自転車の事故の現状を聞いたり、ヒヤリハットマップの有効性について説明を受けたりした。教室内での講話の後、警察署職員の誘導で実践校周辺を実際に歩きながら、危険箇所や標識の意味などを確認した。教室に戻った後は、警察署職員とともに、危険箇所やその要因を考察しながら活動の振り返りを行い、感想を共有した。学生からは、初めて日本の交通ルールを詳しく知ったことや、普段何気なく歩いている通学路の標識の意味を知り、「一方通行」の道の多さや、狭い路地にもかかわらず車の通行量が多いことに対する気づきが挙がった。授業の最後には、警察署職員からヒヤリハットマップの作成方法に関して注意事項を聞くとともに、実践校周辺地域の拡大地図（A0 サイズ）を受け取り、約 2 か月後に完成したヒヤリハットマップを警察署へ持参することを約束した。

## (2) SL 学習段階「Ⅱ. 問題分析」(第 2 週～第 4 週)

第 2 週：現地調査①の実施			
<b>目標：</b> グループに分かれて現地調査を行い、周辺地域の危険箇所を認識する。また、具体的な地点・問題・解決法（要望など）をグループごとに報告しあいながら、問題の顕在化を図ることができる。さらに、それらの情報を集約したヒヤリハットマップの作成を通じて、マップの意義について認識を深めることができる。			
<b>振り返りの手法：</b> クラス全員の話し合い、ディスカッション、ヒヤリハットマップ作成 <b>日本語の活用：</b> 他の人の感想文を読む、自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、調査結果を報告する、ヒヤリハットマップに短いメモやコメントを書く			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
10 分	先週の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先週のワークシートを配布する</li> <li>○クラスの中に多様な考え方があつたことを意識させる</li> <li>○警察署職員からの感想を伝える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学生同士で読み合う</li> <li>○他の人の感想をふまえて、自分の意見を述べる</li> <li>○警察署職員の感想を聞く</li> </ul>
10 分	導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○今日の授業内容の確認</li> <li>○他の地域で作成されたヒヤリハットマップの事例を紹介する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○今日の授業内容の把握</li> <li>○ヒヤリハットマップの作成手順と完成図のイメージを共有する</li> </ul>
30 分	現地調査①	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学校周辺地域の縮小版地図および交通危険箇所チェックシートの配布、記入手順や注意点を伝える</li> <li>○調査区域ごとのチームに分かれるように指示する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先週の活動を思い出しながら準備する</li> <li>○調査区域ごとのチームを作り、各チームのリーダーを選出する</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○各チームリーダーと連絡を取り合ったり、見回りながら安全確認を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動中の注意事項を守って活動する</li> </ul>
10 分	休憩（手洗い、水分補給）		

時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
10分	調査結果報告会	○現地調査の結果を各チームから報告させる	○現地調査の結果をチームごとに報告する
15分	マップ作成	○マップを準備しコメントシートと色シールを各チームに配布する	○各チームの意見を集約しながら、地図を作成する
5分	調査方法の検討	○調査方法の検討をさせる	○今日の調査方法を振り返り、その改善方法などを相談し合う
1分	来週の予定	○来週の予定を説明する	○来週の予定を把握する
	授業後	○学校周辺地域の縮小版地図を準備する	

第2週目から第4週にかけて、実際にまちを歩きながら交通危険箇所をチェックする現地調査を行った。現地調査①にあたる第2週目は、調査の前に前週の警察署職員の講話の振り返りを行い、「交通ルールを守って、自分の命を守る大切さ」「地域のために行う調査で自分が事故にあってはいけない」など、ヒヤリハットマップの作成方法に関する注意事項の再確認をした。また、他の地域で作成されたヒヤリハットマップの事例を写真で紹介し、その手順と完成図のイメージを共有した。その後、警察署から受け取った実践校周辺地域の拡大地図の縮小版をもとに調査区域を決め、小グループに分かれて同じ区域を全員で調査をした。調査の際は、危険だと思った場所とその内容、なぜ危険か？ どういう対処が必要か？をメモができる交通危険箇所チェックシート（下記、参考資料④）に記入しながら調査を行った。

#### 参考資料④ 交通危険箇所チェックシート（2014年7月期の一例）

No.	場所	内容	備考
①	●●病院の前	自転車が安全確認しないで横断している	指導
②	○○高校前の横断歩道	学生が多い、信号がない	要望
③	○丁目の角	工事中、大きな車が多い	注意

現地調査は約30分実施し、その後、調査結果を教室に持ち帰って、具体的な地点・問題・解決法（要望など）を共有し、その内容を実際のヒヤリハットマップに反映する作業を行った。全員で同じ区域の調査を行ったが、グループによって調査結果が異なり、全ての内容を地図上に反映させるのは困難であったため、特に重要だと思われる箇所を学生同士で話し合いながら情報を集約した。重要箇所に決定した地点には、危険な内容を知らせるコメントシートのメモと、危険回避のために必要な対応をシールで色分けして貼付していった。シールは全部で3色あり、赤色は警察署への連絡が必要なレベルの「特に危険な箇所」、黄色は交通安全教室・パトロール等の時に指導が必要なレベルの「安全確認・指導が望まれる箇所」、緑色は安全性の確認が必要なレベルの「個人で安全確認が必要な箇所」という

色分けであった。

作成後は調査方法の検討を行った。特に、全員で同じ区域を調査したにもかかわらず、グループによってその結果が異なることに着目し、それぞれの着眼点について共有した。その際、自分たちのヒヤリハットマップ作成の目的は「歩行中の高齢者が自転車事故に遭わないようにするため」であることを再度全員で確認し、その目的に沿った調査方法を検討した。その話し合いの結果、翌週以降の調査は、目線の高さや歩く速度なども考慮して調査を行うことが決定した。



写真8 作成途中のヒヤリハットマップ（コメントシートと色シール）

第3週：現地調査①の振り返り、現地調査②の実施 第4週：現地調査②の振り返り、現地調査③の実施			
目標：第2週～第4週 共通			
振り返りの手法：クラス全員の話し合い、ディスカッション、ヒヤリハットマップ作成 日本語の活用の場：自分の意見を話す、他の人の意見を聞く、クラスのメンバーに調査結果を報告する、ヒヤリハットマップに短いメモやコメントを書く			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
10分	先週の振り返り	○先週作成したヒヤリハットマップを教室に貼り、先週の活動内容について振り返る場を設定する	○先週の活動内容と、検討した事項を振り返り、全体で共有する ○マップの作成進捗状況を確認する
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
30分	現地調査②（現地調査③）	○学校周辺地域の縮小版地図および交通危険箇所チェックシートの配布、記入手順や注意点を伝える ○調査区域ごとのチームに分かれるように指示する	○先週の活動を思い出しながら準備する ○調査区域ごとのチームを作り、各チームのリーダーを選出する
		○各チームリーダーと連絡を取り合ったり、見回りながら安全確認を行う	○活動中の注意事項を守って活動する
10分	休憩（手洗い、水分補給）		

時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
15分	調査結果報告会	○現地調査の結果を各チームから報告させる	○現地調査の結果をチームごとに報告する
15分	マップ作成	○マップを準備しコメントシートと色シールを各チームに配布する	○各チームの意見を集約しながら、地図を作成する
5分	調査方法の検討	○調査方法の検討をさせる	○今日の調査方法を振り返り、その改善方法などを相談し合う
1分	来週の予定	○来週の予定を説明する	○来週の予定を把握する
	授業後	○学校周辺地域の縮小版地図を準備する	

現地調査②にあたる第3週目は、前週の調査方法に関する検討内容の振り返りに始まり、調査範囲を広げて、3～4つの区域に分かれてグループで調査を行った。調査の際は、各グループのリーダー（1名ずつ）、調査時間（30分）、出発場所兼集合場所（公園）を定めた。また、複数名で行動し、立ち止まったりチェックシートに記入したりするという行為を、地域住民から不審に思われることを避けるため、調査の間は実践校の腕章と「ヒヤリハットマップ作成中」と書かれた名札を身につけることとした。筆者はグループのリーダーと携帯電話でいつでも連絡がとれる状態にしておき、調査区域の見回りを行った。

学生はグループごとに、危険だと思った場所とその内容、なぜ危険か？どういふ対処が必要か？を話し合いながらチェックシートに記入した。特に、ミラーの位置や信号のない横断歩道の調査では、高齢者の目線の高さに合わせ、歩く速度なども調整しながら入念に行っていた。その後学校に戻り、調査結果をグループごとに報告しあう報告会を開いた。調査した区域の具体的な地点を地図上で示しながら、問題点および解決法を報告し、その内容を実際のヒヤリハットマップに反映する作業を行った。

現地調査③にあたる第4週目は、現地調査②の振り返りを行った後、さらに調査範囲を広げてグループで調査を行った。調査②の振り返りの反省点として、各グループが自分たちの調査結果をすべて地図上に盛り込もうとした結果、地図上にはコメントシートと色シールが溢れていたことが挙げられた。そのため、情報を整理し、集約する必要性が出てきた。反省点を踏まえた話し合いの結果、毎日の生活の中で「高齢者が実際に自転車と遭遇する可能性が高い危険な地点を調査する」という方針で、現地調査③を行うことを決めた。調査の手順は前回に倣い、グループごとに相談しながらチェックシートに記入していた。その後学校に戻り、調査結果をグループごとに報告しあう報告会を開いた。報告会では、調査した区域の具体的な地点・問題点・解決法の報告に加えて、高齢者にとって何が危険かという視点での考察を交えて述べていた。例えば、コンビニ前の交差点には、コンビニ客の自転車が複数台停めてあり、「横断歩道を渡る際に邪魔になるだけでなく、ゆっくり歩いて渡っている最中に、コンビニ客が自転車で急発進してぶつかる可能性もある。」として、

危険箇所の報告をする者もいた。また、ヒヤリハットマップに反映する作業の際は、前回の調査で溢れていたコメントシートの情報も併せて集約し、「高齢者が実際に自転車と遭遇する可能性が高い危険な地点」を中心に、地図に落とし込んでいった。

### (3) SL 学習段階「Ⅲ. 意思決定」(第5週)

第5週：現地調査全体の振り返り、調査結果報告会の準備			
目標：現行の条例の検討やこれまでの気づきを通して、集団の合意形成を図り、課題解決に向けて伝えたい提案事項を決定することができる。			
振り返りの手法：クラス全員の話し合い、ディスカッション、ヒヤリハットマップ作成 日本語の活用：自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、自転車安全利用五則を読む、調査結果報告会の原稿を書く			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
5分	現地調査①～③の振り返り	○先週までに作成したヒヤリハットマップを教室に貼り、これまでの活動内容について振り返る場を設定する	○これまでの活動内容と、検討した事項を振り返り、全体で共有する ○ヒヤリハットマップ作成の進捗状況を確認する
30分	提案事項の決定	○調査結果報告会の概要説明 ○自転車安全利用五則を配布し、説明する ○調査結果報告会での提案事項と役割分担について相談させる	○調査結果報告会の目的把握 ○自転車に関する現行の条例を把握する ○現行の条例と自分たちの調査結果を検討し、提案事項を決定する ○役割分担を相談して決定する
10分	休憩（手洗い、水分補給）		
40分	調査結果報告会の準備	○学生主体で準備を行うようサポート役に徹する ○学生からの質問を受け付け、状況を見て助言を行う	○役割ごとに準備を進める ○ヒヤリハットマップの最終作成作業を行う ○発表原稿書き、発表練習を行う
1分	来週の予定	○来週の予定を説明する	○来週の予定を把握する
授業後		○警察署に調査結果報告会について、最終的な連絡をする	

第5週目は、現地調査①～③の全体の振り返り（良かった点や改善点など）を行った。学生からは、ヒヤリハットマップが徐々に完成していくことによる達成感やクラス皆で相談しながら取り組んだことに対する喜びが挙げられた。一方で、調査する区域や時間帯が限定的であったことについて、「もっと広い範囲で実施したほうが良かった」「時間帯によって見える課題が違うはずだから、色々な時間帯で調査をするべきだった」という声もあった。また、現行の自転車安全利用五則<sup>34</sup>について検討し、歩行中の高齢者や実践校周辺地域の特性に合わせたルールづくりが必要な箇所を話し合った。その結果、現行の条例では

<sup>34</sup> 自転車安全利用五則の内容は次の通り。①自転車は車道が原則、歩道は例外。②車道は左側を通行。③歩道は歩行者優先で、車道寄りを徐行。④安全ルールを守る。⑤子どもはヘルメットを着用。  
警察庁ホームページ <http://www.npa.go.jp/koutsuu/kikaku/bicycle/index.htm#p03>（2016年7月6日最終閲覧）

「自転車に乗る人の立場でのルール作り」が行われているため、「歩行者の立場」で考える必要性や、実践校周辺地域には高齢者が多いことから、「高齢者の立場」で注意すべきことなどについて意見を出し合った。それらを踏まえて、翌週行う調査結果報告会において、特に伝えたい提案事項を決定した。

筆者からは、調査結果報告会の概要を説明した。実践校内および警察署内で行うこと、完成したヒヤリハットマップをもとに、課題解決方法の提案を含めて調査結果を報告する予定であることを伝えた。学生は、現地調査の結果の中から特に伝えたい事項を、区域ごとのグループで相談して決定した。決定後は、調査結果報告会の準備として、ヒヤリハットマップの最終作成作業や、発表原稿書きおよび発表練習を行った。筆者はサポート役に徹し、学生主体で進めるよう促した。ヒヤリハットマップ上の情報の集約、発表分担決めなどを互いに相談、調整しながら進めていた。また、ヒヤリハットマップを視覚的に分かりやすくするために、危険箇所の写真やイラストを貼ったり、信号機を3D仕様にしたりするなどの工夫を凝らし、実践校周辺地域に特化したオリジナルのものが完成した。



写真9 完成したヒヤリハットマップ (2014年10月期)



(4) SL 学習段階「IV. 提案・参加」(第6週)

第6週：調査結果報告会、本授業全体の振り返り						
目標：現地調査の内容を校内および警察署にて発表することができる。また、授業全体の振り返りを通して、自らが起こした行動の意義を多面的に確認することができる。						
振り返りの手法：調査結果報告会、これまでの学習活動の感想を書く・話す						
日本語の活用の場：自己紹介をする、調査結果報告会で自分の意見を話す、調査結果報告会の参加者からの質問に答える、講評を聞く、ワークシートに感想を書く・話す						
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	校長	社協職員	警察署職員
5分	導入	○今日の予定確認	○今日の予定把握	○報告を聞く ○適宜質問する ○講評を述べる		
30分	調査結果報告会 第1部：実践校	○調査結果報告会の進行をサポートする	○調査結果の報告 ○質問に答える ○講評を聞く			
5分	警察署へ移動					
20分	調査結果報告会 第2部：警察署	○調査結果報告会の進行をサポートする	○調査結果の報告 ○講評を聞く ○ヒヤリハットマップを職員に渡す			○報告を聞く ○講評を述べる
5分	実践校へ移動					
25分	総合振り返り (個別)	○ワークシートを配布する	○ワークシートを記入する			
	セレブレーション 総合振り返り (全体)	○飲み物やお菓子の準備をする ○学生のワークシートをもとに、全体で共有する	○テーブルセッティングを手伝う ○ワークシートの内容をクラスの皆に話し、感想を共有する			
授業後		○調査報告会の参加者にお礼を伝える(対面) ○実践校に、クラスの終了報告をする				

第6週目は、作成したヒヤリハットマップをもとに調査結果報告会を開催した。報告会は二部制になっており、第一部は実践校にて約30分、第二部は警察署にて約30分行った。

第一部の報告会には、実践校校長および地元社会福祉協議会の職員を招待した。ヒヤリハットマップの作成について時系列に沿って紹介し、その活動から考えた安全なまちづくりに向けた提案を発表した。その後、提案事項およびヒヤリハットマップの有効性や意義について参加者全員で議論した。報告会の最後には、実践校校長および社会福祉協議会職員による講評と、参加者全員と感想を共有する場を設けた。実践校校長からは、ヒヤリハットマップ作成に対する労いとともに、現地調査の緻密さに対する称賛の言葉を得た。社会福祉協議会職員からも同様の労いと称賛の言葉に加えて、地域社会での活動による学生の様々な気づきに対する驚きなども聞かれた。

第二部の報告会はクラス全員で徒歩5分の場所にある警察署に出向き、調査結果報告会

の実施およびヒヤリハットマップの贈呈を行った。報告会では、高齢者にとって危険な箇所、警察による安全指導や確認が必要な箇所を重点的に報告した。表 4-7 は、全 2 期の調査結果報告会における提案事項をまとめたものである。

表 4-7 ヒヤリハットマップ作成プログラム「調査結果報告会」での提案事項

期	主な提案事項
2014 年 7 月期	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一方通行の狭い路地のミラーは、高い位置に小さいものが設置してあるため、位置を低くしたり、大きくしたりして、見やすくする。</li> <li>●通学時間帯の通学路は、多くの人が歩いていて自転車が通ると危険なため、その時間帯は自転車が走らないようにする。</li> </ul>
2014 年 10 月期	<ul style="list-style-type: none"> <li>●コンビニ前に停めてある自転車が横断歩道まではみ出していて大変危険なため、店と自転車の持ち主に注意する。</li> <li>●周辺地域は、現在工事中の建物や道路がととも多いため、その情報が共有できるようにする。</li> </ul>

警察署職員の講評では、詳細な調査に対する賞賛とともに、ヒヤリハットマップの作成によって危険箇所を視覚化できたことで「地域住民に生活圏内での危険を自覚させ、自主的に交通事故防止に取り組む機運を高めていくことにつながる」という評価の声があった。また、作成したヒヤリハットマップは、周辺地域の企業、高齢者福祉施設、学校等にて警察署が行う安全教育の際に、今後活用していく可能性についても述べていた。警察署での報告会実施後は学校に戻り、プログラム全体の振り返りを行った。本プログラムによって何を得たか、自分自身や地域にとってどのような意味があったと思うかを中心に学生同士で学びの報告をしあう場を設けた。また、大江戸清掃隊プログラムと同様に、教室で簡単な飲み物とお菓子でお疲れ様会を開催した。共に学んだ仲間と感想を共有しながら、授業全体を振り返り、自らが起こした行動の意義を多面的に確認する場となった。



写真 10  
警察署での調査結果報告会の様子  
(2014 年 7 月期)

### 4.5.3 実践の成果

表4-8は、ヒヤリハットマップ作成プログラムの成果をまとめたものである。

表4-8「ヒヤリハットマップ作成プログラム」の成果

学習成果 学習段階	日本社会や地域社会に 対する理解が深まる	言語活用能力が 高まる	社会へ貢献する意欲が 高まる
I. 問題把握	(成果の要因) 警察署職員から、周辺地域の現状やヒヤリハットマップの講話を聞く		
	(成果の内容) 日本の交通ルールや学校周辺地域の現状を把握する	(成果の内容) ある程度専門的な講話を聞き取り、現実社会における言語活用 の場面を認識する	(成果の内容) 地域に潜む現実的な課題を把握し、地域社会へ貢献しようという意識が芽生える
II. 問題分析	(成果の要因) 地域社会をフィールドに、詳細な現地調査を行う		
	(成果の内容) 表層的ではない、良い面悪い面を含めた真の日本社会を知る	(成果の内容) 詳細な現地調査を行う過程で、地域社会をより良くするための議論を重ねる	(成果の内容) 詳細な現地調査により、地域社会の課題を顕在化する
III. 意思決定	(成果の要因) 現行の条例の検討や集団の合意形成によって、提案事項を決定する		
	(成果の内容) 現行の条例と調査地域の比較・検討により、地域社会にとって必要なものを考察する	(成果の内容) 実現可能な方向で議論を進めながら、交渉能力や調整能力を身につける	(成果の内容) 自分たちの行動の意義を理解した上で、課題解決に向けた現実的な提案を考える
IV. 提案・参加	(成果の要因) 現地調査の内容および提案事項を、警察署にて発表する		
	(成果の内容) 自分たちが起こした行動により、日本や地域社会に及ぼす波及効果について考える	(成果の内容) 地域社会や地域住民のために、正確に伝えることを意識して発表する	(成果の内容) 地域社会に貢献できた喜びや達成感から、さらなる主体的な行動への意欲を持つ

表4-8で示した通り、各学習段階において成果が見られた。次に、個別の項目ごとに授業中の学生の様子や発言などをもとに考察を加える。

## ① 日本社会や地域社会に対する理解が深まる

この項目は、地域で活動する過程で得た‘社会に参加した’という実感がもたらしたものである。「自分の目で日本社会に参加することができた」「社会活動に参加するクラスで、いろいろな体験によって、日本社会をもっと深く理解できた」のように、現実社会での活動によって、深い理解が生まれたことが分かる。地域で活動する過程で、留学生は真の日本を知ることになる。それは表層的な理解だけでなく、良い面悪い面を含めた様々な文化や価値観に対する深い理解である。安全だと信じていた日本に潜む危険箇所や交通事故の実態、その解決に向けた取り組みとしてヒヤリハットマップというものが存在すること、警察署職員が地域社会に関わりながら交通安全に取り組む姿、そのいずれもが「留学生にとって別の方面からの日本文化を知る授業だった」という意見につながった。また、その経験から「日本のことがもっと好きになった」と述べる学生もいた。

さらに、「自分たちも地域を知り、地域の人自分たちの日本語学校や留学生を知る機会だった」のように、地域の人との相互理解を生み出す可能性を指摘する声もあった。以下は、留学生Gが書いたテキストである。

(略) 先に前に述べたように、この活動の最大の目的は地元の交通安全を保障すること、これは最も直接的な行動の意義ですが、それだけではありません。日本語学校と周辺住民との交流は、残念ながら、少ないと言わざるを得ません。今回のヒヤリハットマップ作成行為により、うちの学生たちはより深く自分が勉強しているところの様子を知り、いわゆる町の「隠し味」を味わうことが出来ました。一方、これは地域の人にとってもこの日本語学校を了解する機会で、つまり、一種の相互アピールであると思います。  
(学生G 2014年7月期)

Gが述べているように、留学生が地域社会で行動を起こす姿は、直接的であれ間接的であれ、地域住民の目に留まる可能性が高い。留学生側の日本社会や地域社会に対する理解が深まるだけでなく、地域社会側にとっても、留学生や日本語学校、さらには留学生の母国に対する理解へと発展していく可能性もある。今回の実践はそこまでには至っていないが、その可能性の一端を留学生自身が認識していたことも本実践の成果と言える。

## ② 言語活用能力が高まる

言語活用能力の高まりを実感した声として、「進学した後、色々な発表の作業があるから、今回はその時のための練習になった」「グループで企画して、相談して、検討したりする中で、調整能力やコミュニケーション能力が上がった」というものがあった。

これは、本プログラムが「Ⅰ. 問題把握」→「Ⅱ. 問題分析」→「Ⅲ. 意思決定」→「Ⅳ. 提案・参加」の学習段階を経るプロジェクト型の学習として組織されていたことによるも

のだと考えられる。プログラム初回の「Ⅰ．問題把握」において、警察署職員の講話により地域社会の課題を把握し、具体的な課題設定を行った。これはプログラム実施期間を通して、詳細な調査や学生のやる気の持続にもつながった。「Ⅱ．問題分析」における調査の際には、高齢者の目線に立ち、歩く速度などもイメージしながら、調査場所や調査方法などの検討を重ねた。「Ⅲ．意思決定」に至るまでには、誰のために、何を提案するべきか、それは実現可能か、等、様々な観点でグループやクラス全員で議論した。「Ⅳ．提案・参加」における調査結果報告会の際には、具体的な地点の提示とともに「ミラーの位置が高すぎて見えない。ミラーをもっと大きくするか、下に下げたほうがいい。」「横断歩道の前に自転車がたくさん停めてあって歩きづらい。横断歩道の目の前にあるコンビニが責任をもって管理するべき。」といった報告と提案があった。

SLを通して地域社会の現実的な課題に取り組むということは、自分たちの提案や成果物によって、地域社会が現実的により良い方向へと変わっていく可能性があるということである。学生はプロジェクトが進む中でそのことを実感しながら、地域社会や地域住民のために、正確に伝えることを意識して議論を重ねていた。また、その過程では自分の意見を主張すると同時に、相手の意見に譲歩する場面も出てくるため、交渉能力や調整能力といったものも必要になってくる。これらの全ての過程において、学生は日本語を駆使しながら格闘する。これは単に、日本語の言語能力を向上させるだけでなく、言語活用の様々な能力の向上につながっていく。本プログラムは、プロジェクト学習の各段階を通して、言葉を現実社会で使う機会が保障されていた。このことが、本成果につながったと言える。

### ③ 社会へ貢献する意欲が高まる

この項目は、地域社会のニーズであった現実的な課題に取り組み、「高齢者の自転車事故防止のためのヒヤリハットマップ」の作成を通して地域社会に貢献できたことによるものである。目に見える形で成果物（＝ヒヤリハットマップ）が残せたことは、学生にとっても大きな喜びと達成感につながっていた。「学校周辺地域に住んでいる人に安全な環境が作れた」「地域の危険箇所を知ってもらえて、安全意識を高めることができた」のように、地域に直接貢献できたことを実感する声が目立った。以下の学生Tには、本実践の成果を次の行動へつなげていこうとする決意が書かれている。

日中友好の懸け橋となることが私の夢でしたが、どんな方法で実現していくかは分からなかった。しかし、このクラスに参加してみて、「友好というものは、地域との交流から始まるのではないか」と思った。これからも積極的にボランティア活動に参加したいと思う。  
(学生T 2014年10月期)

Tは日本の大学進学を目指して来日した学生である。高校のとき、北京の日本大使館主催

の弁論大会を見に行き、大使館職員が中国の学生に向けて話した言葉が忘れられないと言う。「今、日中関係は冷え込んでいるが、何十年後かにはきっと良くなるだろう。あなたたちが日中の架け橋になってくれることを期待してします。」という言葉である。Tはその言葉がきっかけで日本に留学した。しかし、日本に来てからも日中関係の冷え込みが続き、自分が架け橋になるのは到底無理なことだと思っていた。それが、本 SL プログラムに参加したことで「その方法が少し分かった気がする」と述べている。つまり、自分一人の力で国と国との友好関係を構築するのは無理があるが、人と人とが地域の中で交流していくことで、少しずつ友好が広がっていくのではないかと、いうのである。T は同じ国出身のクラスメイトと議論を重ねる中で意見がぶつかることもあり、同じ国出身でも多様な価値観が存在すること、それを乗り越えるために相手にどう分かってもらうかを考えたり譲歩したりする過程から、人と人との友好関係が生まれてくると考えたようである。そして、それがクラスから地域へ、人と人、国と国へと広げていくことができる。本実践を通して、まさに自分がそこに貢献できたことに対する喜びを語っていた。T の発言は、地域社会へ貢献する意欲の高まりと同時に、国や地域を超えた友好の構築へ貢献する意欲の高まりが見られる。T は、さらに貢献活動を続けていきたいという意識が芽生え、その後、2015 年 4 月期に開講した別の SL プログラム（歌のボランティアプログラム）も受講し、言葉通り積極的に活動に取り組んだ。

## 4.6 歌のボランティア活動プログラムの実践と成果

### 4.6.1 プログラムの概要

歌のボランティア活動プログラムは、実践校が所在する台東区の「社会福祉」について知り、自らも積極的に参画することをめざしたプログラムである。科目名を「社会参画クラス—歌のボランティア活動に参加しよう—」とし、実践校関係者及び学生には授業の概要を次のように説明して学生を募った。

#### 授業概要：

日本の「高齢者福祉」について知り、自らも積極的に参画することをめざす。具体的には、高齢者福祉に関する学習を踏まえながら準備し、台東区にある老人福祉施設での「歌のボランティア活動」および高齢者との交流会を行う。

また、クラスでのディスカッションや老人福祉施設での交流会の機会を通して「話す」能力と、自分の考えを「表現する」能力の向上をめざす。

この説明をもとに、本プログラムの授業を希望した学生は、2015 年度 4 月期（11 名）、2015 年 7 月期（12 名）、2015 年 10 月期（11 名）であり、受講した学生の数は 34 名であった（表 4-9）。各期約 3 ヶ月の完結プログラムとなっており、1 年間全 3 期連続で開講

した。学生は各期入れ替え制となっているため、同じ学生が2回受講した例はない。プログラム全体の流れは、第3章（表3-15）を参照されたい。

表4-9 「歌のボランティア活動プログラム」の開講期と受講者数

年度	開講期	期間	受講者数
2015年度	4月期	2015年4月23日～6月11日	11名
	7月期	2015年7月21日～9月15日	12名
	10月期	2015年10月27日～12月8日	11名

#### 4.6.2 学習段階ごとの実践内容

本節ではプロジェクト型の学習の流れに沿って、4つの学習段階を設定したSLプログラム（第3章：表3-15）の各学習段階における実践内容について、週ごとの授業目標および授業中の様子を報告する。

##### (1) SL 学習段階「I. 問題把握」（第1週）

第1週：初回オリエンテーション				
<b>目標：</b> 授業の目標およびプロジェクトの目標を把握する。また、日本の社会福祉について理解を深めるとともに、周辺地域のボランティア活動の状況や取り組みについて知り、現状を把握することができる。				
<b>振り返りの手法：</b> クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く <b>日本語の活用場：</b> 自己紹介をする、自分の意見を話す、講話を聞く、他の学生の意見を聞く、教師ではない相手に質問する、ワークシートに感想を書く				
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	社協職員の動き
5分	オリエンテーション	○自己紹介 ○授業の概要説明	○自己紹介 ○今後の予定を把握	
45分	社協職員の講話	○学生⇄社協職員自己紹介の場を設定 ○講話を聞く ○様子を見ながら進行をサポートする	○自己紹介 ○講話を聞く ○ボランティアの歴史・原則・注意点について理解する	○自己紹介 ○資料を用いて講話を行う ○学生の理解を確認しながら進行する
10分	休憩			
15分	振り返り（全体）	○今日の感想を参加者全員で共有する場を設定する	○クラス全員で今日の感想を話し合う ○社協職員にお礼を言う	○学生の感想や質問に対して適宜フィードバックする ○退室
10分	振り返り（個別）	○書き方の質問を受け付ける	○ワークシートに感想を書く	
5分	来週の予定	○来週の予定を説明	○来週の予定を把握	
授業後		○学生のワークシートを社協に届ける		○学生が書いたワークシートを読む

プログラム初回は、筆者から本授業の概要と流れを説明した。その際、プロジェクト型の学習段階を提示し、周辺地域の課題解決に向けて組織されたプログラムであること、準備の過程を経て最終的には「高齢者施設において歌のボランティア活動」を行うことを強調した。学生たちが本授業を選んだ理由は様々であり、「日本の社会を知りたい」「ボランティア活動に参加してみたい」といったものもあったが、「日本の歌が好き」「日本の歌が学べる」という理由で選んだ者が多く、高齢者施設における歌のボランティア活動そのものに対する興味関心はあまり見られなかった。

筆者による説明の後、日本の社会福祉について理解を深めることを目的に、社会福祉協議会職員より「ボランティア」に関する講話を聞く機会を設けた。講話の主な内容は、社会福祉協議会が取り組んでいる事業の紹介、ボランティアとは何か？を軸にした内容として、ボランティアの歴史的変遷、基本原則、ボランティア活動における注意点、学校周辺地域で取り組まれているボランティア活動の現状、ボランティアの意義などについて説明を受けた。学生は、ボランティア活動の種類や内容が多岐にわたることや、ボランティアを必要とする人としていたい人をつなぐ役割を持つ社会福祉協議会の存在を知り、「自分にも何かできる事がありますか」と質問をする者や、過去に自国でボランティアをしたことがあるという学生は「自分のことしか考えていなかった」という振り返りも見られた。その後、社会福祉協議会職員から、他のボランティア団体による歌のボランティア活動の様子が紹介され、どのような歌や雰囲気作りが喜ばれるかについて助言をもらった。

講話終了後は、クラス全員で感想を共有した。学生は自分たちの活動を楽しみに待っている高齢者の存在を知ったことで、活動の意義を認識し、約2か月後の歌のボランティア活動日に向けて士気が高まった様子であった。また、職員の助言に基づいて、高齢者がよく知っている曲や明るい曲調のもの、手足を少し動かせるリズムのある曲など、学生同士で知っている曲を挙げながら相談する様子が見られた。

## (2) SL 学習段階「Ⅱ. 問題分析」(第2週)

第2週：日本の高齢者福祉について学習、歌練習①			
<b>目標：</b> 社会福祉の中から、特に高齢者福祉について知り、自分たちのボランティア活動の意義について考える。また、調べ活動（インタビュー調査やインターネット検索）を通して、高齢者が好む曲の情報を得ることができる。			
<b>振り返りの手法：</b> クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く <b>日本語の活用場：</b> 他の学生の感想文（ワークシート）を読む、自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、教師の講義を聞く、ワークシートに感想を書く、日本の歌（リズムや歌詞の内容）について理解して歌う			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
10分	先週の振り返り	○先週のワークシートを配布する ○クラスの中に多様な考え方があ ることを意識させる ○社協職員からの感想を伝える	○学生同士で読み合う ○他の人の感想をふまえて、自分の意見を述べる ○社協職員の感想を聞く



時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
30分	日本の高齢者福祉について学習	○日本の高齢者福祉に関する講義 ○活動先の施設について説明 ○歌のボランティアの意義について考えさせる	○日本の高齢者福祉について知る ○活動先の施設について把握し、そこの歌のボランティア活動の意義を考察する
10分	休憩		
30分	歌練習①	○課題曲の歌詞カードを配布し、曲をCDで流す ○歌詞の内容を確認しながら、全員で練習する時間をとる	○課題曲のリズムや歌詞の内容を把握する ○全員で練習する（全員→グループ）
10分	振り返り（全体）	○今日の感想を全員で共有する ○学生から出てきた感想を板書する	○歌の練習中に気が付いたこと（練習方法、歌の選定とその理由、順番、曲数など）を話す
5分	振り返り（個別）	○ワークシートを配布 ○書き方の質問を受け付ける	○ワークシートに感想を書く
5分	来週の予定	○来週の予定を説明 ○来週までの宿題（調べ活動&歌練習）を指示する	○来週の予定を把握する ○来週までの宿題を把握する
授業後		○決定した課題曲に合わせて、新たに歌詞カードを作成する	

第2週目は授業のはじめに、前週の社会福祉協議会職員の講話の振り返りを行った。学生からは、講話の内容の振り返りとともに活動に対する意欲的な発言が多く聞かれた。加えて、講話において強調されていた「他者ありきのボランティア活動であること」について、全員で再確認をした。その後、高齢者福祉に関する学習として、全国社会福祉協議会の公開資料をもとに、筆者が講義を行った。現在日本が超高齢社会に至った歴史的背景や老人福祉法をはじめとする様々な法律や制度、高齢者の社会問題（独居老人、介護問題など）を扱い、学生の持っている知識を引き出しながら進めた。また、歌のボランティア活動先である「高齢者施設」がどういう施設であるかについても説明し、そこで歌のボランティアをすることの意味を全員で考える材料とした。学生からは「歌の力で元気になると思う」「外出が自由にできない高齢者にとっては、人と話したりすることがうれしいと思う」といった意見が挙がった。高齢者福祉に関する学習の後には、歌練習の説明と歌の練習に入った。

本プログラムにおいて、歌の練習に使える時間は、第2週から第4週の3回のみであった。そのため、全ての曲を1から導入して練習するというスタイルでは授業時間が足りないと考え、学生がすでに知っていて馴染みがある曲を「課題曲」、それ以外に学生が選曲する曲を「自由曲」として設定した。課題曲は、世界の様々な国で翻訳され歌われている曲（幸せなら手をたたこう、四季の歌など）や、学生の母語に翻訳されて歌われている日本の曲（北国の春、未来へなど）を指定した。これらの曲は個人練習を基本とし、授業では

皆で合わせて確認するというスタイルをとることを説明した。課題曲は約5曲であったが、活動を行う季節や学期、学生同士の話し合いによって内容や曲数を変更した。各学期、自由曲は4曲～5曲であり、課題曲と合わせて全9曲（前後）であった。

また、自由曲を決めるための活動として、日本人へのインタビュー調査を行うことを課した。アルバイト先、友人、実践校の教員などにインタビューを行い、高齢者に喜ばれそうな曲や、時代を超えて歌い継がれている曲を調査するというものである。調べた内容は歌調ベシートに記入し、次の授業時に発表することとした。シートは、曲名と歌手名に加え、その曲の説明と選んだ理由や感想を記入する形式であった。少なくとも一人3曲は調べてくることとしたが、インタビューによる調査で3曲に至らなかった場合は、インターネットによる検索でも可能とした。

### (3) SL 学習段階「Ⅲ. 意思決定」(第3週、第4週)

第3週：調べ活動の成果報告、歌練習②			
目標：調べ活動の成果を報告しあう。その結果をもとに、集団の合意形成を図りながら場にふさわしく歌いやすい曲を選定することができる。			
振り返りの手法：クラス全員の話し合い、ワークシートに感想を書く 日本語の活用の場：他の学生の感想文（ワークシート）を読む、自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、調べ活動の成果を報告しあう、日本の歌（リズムや歌詞の内容）について理解して歌う			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	先週の振り返り	○先週のワークシートを配布する ○クラスの中に多様な考え方があ ることを意識させる	○学生同士で読み合う ○他の人の感想をふまえて、自分の意見を述べる
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
15分	課題曲の練習	○歌詞カード配布、CDを流す ○練習が必要な箇所を考えさせる	○歌詞カードを見ながら練習する ○練習が必要な箇所を意識して練習
20分	調べ活動の成果報告	○調べ活動の成果を確認し、全体で共有させる	○調べ活動の成果を報告する
	自由曲の選定	○実際に歌う曲を選定させる ○選曲にあたって考えるべきポイントについて提示する ○選曲の過程で、挙げた意見は板書	○歌いたい曲とその理由を挙げながら、選定する ○教師からの考えるべきポイントに沿って吟味しながら話し合う
10分	休憩		
10分	自由曲の選定（続き）	○（前半の続き）	○（前半の続き）全員で相談しながら、最終的に歌う曲を4曲に絞る
20分	自由曲の練習	○決定した曲の簡易的な歌詞カードを作成し、配布する。	○いくつかのグループに分かれて、歌の練習をする
10分	振り返り（全体）	○今日の感想を全員で共有する ○学生から出てきた感想を板書する	○歌の練習中に気が付いたこと（練習方法、歌詞の意味など）を話す
5分	来週の予定	○来週の予定を説明 ○課題曲・自由曲の個人練習を指示	○来週の予定を把握する
授業後		○決定した自由曲のCDと歌詞カードを準備する	

第3週目は、課題曲の確認練習をした後、自由曲の調べ活動の成果を共有した。各学期、学生が調べてきた自由曲は約30曲あり、そこから約4曲に絞る話し合いが必要であった。そこで、まずは2~3人のグループに分かれて、共通で挙がっている曲を整理したり、実際に口ずさんで曲調を確認しながら2、3曲選び、それをクラス全体で共有した。学生から挙がった曲は、教室に設置したパソコンで実際に聴いてみて、場にふさわしいか、歌いやすい曲か、なども選定の基準に学生主体で話し合った。

選曲作業は時間を要し、なかなか絞ることができなかった。筆者からは、良い曲であっても、合唱には不向きではないか？テンポが速すぎて歌いにくいのか？「死」を連想させたり、悲しい気持ちになったりする曲ではないか？等を、考える材料として与えた。話し合いの過程では、意見が割れる曲も多かったが、「他者ありき」の視点で取捨選択し、結論を出していた。例えば、アルバイト先の日本人へのインタビュー結果である唱歌「ふるさと」を推す学生と、「知らないから歌えない」「言葉が難しくて歌いにくい」として却下する学生がいた。しかし、話し合いの中で、「歌を聴く高齢者にとっては子ども時代を思い出して懐かしいのではないか」「有名な曲だから、高齢者施設にいる人みんなと一緒に歌える曲ではないか」といった意見が挙がり、それらの意見に納得した上で自由曲の一つに決まった。話し合いの末、自由曲が決定した後は、筆者がその場で簡易的な歌詞カードを作成し、グループに分かれて練習した。

第4週：歌練習③、リハーサル			
<b>目標：</b> 歌のボランティア活動に向けた準備として、曲紹介カードや歌詞カードを作成するその行動の意味を考え、相手の立場になって準備することができる。これらの準備活動を通じて、歌のボランティア活動の意義について認識を深めることができる。			
<b>振り返りの手法：</b> クラス全員の話し合い <b>日本語の活用：</b> 自分の意見を話す、他の学生の意見を聞く、日本の歌（リズムや歌詞の内容）について理解して歌う、曲紹介カードや歌詞カードを作成し、読む練習をする			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	先週の振り返り	○先週の活動内容と決定事項について確認する	○先週の活動内容と決定事項について再確認する
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
15分	曲順と役割分担の決定	○計9曲の歌う順番と、役割（曲ごとの紹介者、はじめのあいさつ、終わりのあいさつ）の分担を学生同士の話し合いで決定させる ○決定した内容を板書する	○曲調などを意識しながら話し合いで曲順を決める ○役割の内容を理解し、分担する役割を話し合って決める
20分	準備活動	○決定した曲順で歌詞カードを作成し、台紙の色画用紙を配布する ○机間巡視&助言	○最終的な歌詞カードを色画用紙に貼付する ○自分の役割の準備（原稿作成）と練習をする
10分	休憩		

時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
30分	リハーサル	○当日と同じ流れでリハーサルを行う。並ぶ順番や所要時間などを確認しながら進める ○曲ごとにCDを流す	○当日の流れと実際の動きを確認する。自分の役割を実行する ○歌詞カードを見ながらCDに合わせて歌う
5分	来週の予定	○来週の予定を説明する ○活動先での注意事項を記したプリントを配布する	○来週の予定を把握する ○活動先での注意事項について把握する
	授業後	○活動先へのあいさつと最終確認の連絡（電話、対面）	

第4週目は、歌練習とリハーサルを実施した。リハーサルの実施前には、曲順と役割分担を学生同士の話し合いによって決定した。曲順では、曲調や年代、盛り上がる曲を最初と最後にする等の工夫をしながら決定し、役割（曲ごとの紹介者、はじめのあいさつ、終わりのあいさつ）の分担も、互いに相談、調整しながら進めていた。決定後は、それぞれの分担として、曲紹介やあいさつの言葉を準備し、練習する時間をとった。筆者からは文法上の誤りは訂正したが、内容面については学生の感性を尊重し、自由な発想で語ることを推奨した。練習の際は、なるべく大きな声でゆっくり話すことを心がけるように伝えた。その後のリハーサルは、はじめのあいさつに始まり、曲ごとの曲紹介も挟みながら全曲を通して歌い、おわりのあいさつまで、当日と同じ流れで練習をした。リハーサル後は、当日のスケジュールと注意事項のプリントを配布して、内容を確認した。注意事項を記載したプリントは、受け入れ先の老人福祉施設や社会福祉協議会の職員との事前打ち合わせをもとに作成したものである。活動前にはうがいや手洗いをする事、施設内ではきちんとあいさつし、私語や携帯電話の使用は控えること、勝手に施設内の物を触らないこと、服装に気をつけること、当日の体調によっては活動に行くのをやめること等を、皆で読み合わせて確認した。その注意事項が何を意味するのかを考え、相手を尊重したボランティア活動の意義について認識を深めた。



写真 11 歌の練習風景（2015年4月期）

(4) SL 学習段階「IV. 提案・参加」(第5週)

第5週：歌のボランティア活動、交流会				
目標：老人福祉施設にて歌を披露する。事前に学習した注意事項を守り、お互いに楽しい時間を過ごすことができる。				
振り返りの手法：歌のボランティア活動、お話交流会 日本語の活用の場：日本の歌（リズムや歌詞の内容）について理解して歌う、交流会において様々な立場の人と話したり、話を聞いたりする				
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き	社協職員・施設関係者
5分	導入	○今日の予定確認 ○学生の体調チェック、活動先での注意事項の再確認	○今日の予定把握 ○注意事項再認識	
30分	活動先への移動（20分） 到着後、あいさつ、手洗いやうがいなどの準備（10分）			
40分	歌の活動（第1部 20分）	○歌のボランティア活動の進行をサポートする	○歌のボランティア活動を遂行する	○歌を聴く ○高齢者と一緒に口ずさむ、リズムをとる
	お話交流会（第2部 20分）	○学生と高齢者の交流会の進行をサポートする	○高齢者と話す ○希望に合わせて一緒に歌う	○学生と高齢者の交流会の進行をサポートする
5分	片付け、あいさつをして退出 → 現地解散			
	授業後	○実践校に授業終了報告をする ○社協職員・施設関係者にお礼を伝える（電話・メール）		○活動の講評を教師に伝える（口頭、電話、メールなど）

第5週目は、実践校から徒歩20分の所に位置する高齢者施設にて、歌のボランティア活動と交流会を開催した。当日は実践校を出発する前に、体調のチェックや施設における注意事項を再度確認した。実践校からは筆者と補助の教員1名のほか、見学者として、初回オリエンテーションで講話を行った社会福祉協議会職員、高齢者施設のボランティアコーディネーター、高齢者施設内の職員も複数名の参加があった。ボランティア活動は二部制になっており、第一部は学生による歌披露（約20分）、第二部はお話交流会（約20分）であった。施設内での準備作業を含め、施設での滞在時間は50分から1時間程度であった。表4-10は、2015年7月期の学生が実際に歌った曲をまとめたものである。

歌披露では曲紹介や自己紹介を交えながら進行し、聴衆も一緒に口ずさんだり手拍子や足拍子をしたりしながら参加していた。学生は、歌い始めは緊張のあまり下を向きがちであったが、プログラムが進むにつれて笑顔を見せ、聴衆とアイコンタクトをとりながら歌っていた。歌を披露した後は、聴衆から感想を聞き、お話交流会を開催した。交流会では、「高齢者と話すのが初めて」という学生が多く、最初は戸惑っている様子も見られた。しかし、話しかけてくれたり、見学の方が声掛けをしてくれたりといったこともあり、徐々

に口数が増えていった。話した内容は、普段の生活のことや好きな食べ物など簡単な話題が中心であったが、普段接することのない相手との会話をお互いに楽しんでいる様子であった。学生の歌については「小学校のころを思い出した」「とても幸せな時間だった」「また来てほしい」という感想をもらった。交流会終了後は、おわりのあいさつと、お礼を述べて退出した。

表 4-10 歌のボランティアで歌った曲—2015年7月期の場合—

順番	歌手	曲名
1	アンジェラ・アキ	手紙 (課)
2	芹洋子	四季の歌 (自)
3	テレサ・テン	時の流れに身をまかせ (課)
4	キロロ	未来へ (課)
5	イルカ	なごり雪 (自)
6	千昌夫	北国の春 (課)
7	【唱歌】	ふるさと (自)
8	夏川りみ	涙そうそう (自)
9	【童謡】	幸せなら手をたたこう (課)

※ (課) 課題曲 (自) 自由曲

(5) 「セレブレーション」(第6週)

第6週：授業全体の振り返り			
目標：授業全体を振り返り、仲間と学びを共有する。自分たちが起こした行動の意義を多面的に考えることができる。			
振り返りの手法：これまでの学習活動の感想をワークシートに書く・話す 日本語の活用：社協職員・施設関係者からの講評を聞く、歌のボランティア活動の感想を話す、ワークシートに感想を書く・話す			
時間	学習活動	教師の動き	学生の動き
5分	導入	○今日の授業内容の確認	○今日の授業内容の把握
10分	先週の振り返り(全体)	○社協職員・施設関係者からの講評を伝える ○先週の活動内容の感想を共有する場を設定する ○出てきた感想を板書する	○社協職員・施設関係者からの講評を聞く ○先週の活動内容の感想を話す ○様々な感想・捉え方があることを認識する
30分	総合振り返り(個別)	○ワークシートを配布する ○日本語表現等の質問を受付ける	○これまでの学習活動の感想をワークシートに記入する
5分	休憩		
40分	セレブレーション(総合振り返り：全体)	○飲み物やお菓子の準備、テーブルセッティングをする ○学生のワークシートをもとに、その内容を全体で共有する	○テーブルセッティングを手伝う ○ワークシートに自分が書いた内容をクラスの皆に話しながら、それぞれの感想を共有する
	授業後	○社協職員・施設関係者に、学生のワークシートを持参する ○実践校にクラス終了報告をする	

本プログラムの特徴は、SLの4つの学習段階とは別に、「セレブレーション」の時間を1日確保している点である。他のプログラムでは「IV. 提案・参加」と同日に「セレブレーション」の意味合いを持ったお疲れさま会を開催していた。しかし、本プログラムは、活動日の移動時間と活動時間による制約から、同日の開催は困難であった。そのため、別日に「セレブレーション」を設けて、活動日の見学者から得た講評を伝えるとともに、プログラム全体の振り返りを行った。

振り返りの手順として、まずは各自振り返りシートへ記入し、その後、皆で共有するという方法をとった。振り返りシートは、印象に残っていることや反省点、本プログラムによって何を得たか、また、今後の人生にどういったことが生かせると思うかについて、自由に記述する形式であった。その後の共有の時間では、他のプログラムと同様に、教室で簡単な飲み物とお菓子でお疲れ様会を開催した。お疲れ様会では、見学者から得た講評を伝えたり、学生が記入した振り返りシートをお互いに読み合いながら進めた。社会福祉協議会職員の講評は、筆者がメールや文書で受け取った内容をそのまま読み上げて学生に伝えた。講評では、当日の学生の真摯な姿に対する称賛の言葉に加え、「高齢者施設の方々の笑顔、声、手拍子や足拍子に感動した」「音楽は国境を越え、病を越え、皆の心を一つにすることができるということを実感した」という言葉や、初回オリエンテーションの講話のポイントであった「他者ありき」の活動が達成されていたことに対する感謝の言葉が添えられていた。これらの講評を聞いたり、共に学んだ仲間と感想を共有したりすることで、自分たちが起こした行動の意義を多面的に確認する場となった。

### 4.6.3 実践の成果

表 4-11 は、歌のボランティア活動プログラムの成果である。

表 4-11 「歌のボランティア活動プログラム」の成果

学習成果 学習段階	日本社会や地域社会に 対する理解が深まる	言語活用能力が 高まる	社会へ貢献する意欲が 高まる
I. 問題把握	(成果の要因) 社会福祉協議会職員から、地域のボランティア活動の現状や活動の取り組みの講話を聞く		
	(成果の内容)  日本および周辺地域におけるボランティア活動の現状を知り、活動上のルールを把握する	(成果の内容)  ある程度専門的な講話を聞き取り、現実社会における言語活用場面を認識する	(成果の内容)  地域に潜む現実的な課題を把握し、地域社会へ貢献しようという意識が芽生える
II. 問題分析	(成果の要因) ・日本の高齢者福祉の現状を知る。 ・調べ活動（インタビュー調査）を行う。		
	(成果の内容)  表層的ではない、良い面悪い面を含めた真の日本社会を知る	(成果の内容)  調べ活動を通して、日本人とのコミュニケーションを図り、その調査結果をまとめる	(成果の内容)  日本社会における高齢者福祉の現状から自分たちの地域における活動の意義を明確化する
III. 意思決定	(成果の要因) 調べ活動の成果を持ち寄り、集団の合意形成によって、披露する歌を決定する		
	(成果の内容)  自分たちの活動場所の特質を考え、その場所、その人々に合わせた活動内容を考察する	(成果の内容)  互いの調べ活動の成果を比較・検討しながら、交渉能力や調整能力を身につける	(成果の内容)  自分たちの活動の意義を理解した上で、相手の立場に立った決定をする
IV. 提案・参加	(成果の要因) 老人福祉施設にて歌のボランティア活動を行い、交流会に参加する		
	(成果の内容)  自分たちが起こした行動により、日本や地域社会に及ぼす波及効果について考える	(成果の内容)  高齢者の心情や身体的なことを考慮しながら、行動（話し方）をする	(成果の内容)  地域社会に貢献できた喜びや達成感から、さらなる主体的な行動への意欲を持つ



表 4-11 で示した通り、各学習段階において成果が見られた。次に、最終日のセレブレーションにおける学生の様子や発言、および振り返りシートに書かれた記述内容をもとに個別の項目ごとに考察を加える。

### ① 日本社会や地域社会に対する理解が深まる

この項目は、日本や諸外国の少子高齢化社会の現状や日本の老人福祉法に関する知識に加えて、歌のボランティア活動を通して地域の高齢者施設に入り込み、自分の目で現実社会を見たことによってもたらされている。「学校を出て、社会の文化や日本人の生活を見て、とても勉強になった。学校の授業は一年後に忘れるかもしれないが、今回のボランティア活動は心に刻んでいるし、一生忘れないと思う」という意見のように、現実社会での活動は、彼らの深い洞察力につながった。例えば、「施設で働く人やボランティアの人たちの仕事に感心した」「日本の高齢者施設は自分の国と違って、病院のように管理されていてすごい」など、施設内の仕事や設備に関するものや、「お年寄りが話す方言に気がついた」「手拍子をして楽しそうに歌ってくれてうれしかった」「お年寄りの顔を見て、怖そうな表情の人が実際は優しい人だった。顔でその人を判断するのは良くないと思った」のように、高齢者に対する気づきの感想などもあった。これらは、施設に入っている高齢者＝何もできない、という先入観からの脱却へとつながり、歌のボランティアという自分たちの活動や、話し相手になれる自分たちのような若者の存在の意義を再認識する様子が見られた。

また、高齢者との触れ合いによって、自分の祖父母や両親に思いを馳せる者が多く、「自分のおじいさんとおばあさんを思い出した」「もうずっと会っていない」という声が多くくの学生から挙がった。例えば、学生 C の以下のような記述である。

この体験を通して、二つのことを学びました。①どんなトラブルがあっても、乗り越えられるように頑張ります。高齢者施設のおじいさんとおばあさんは、足が不自由でも、病気があっても、楽しく暮らしていて、皆さんの笑顔からエネルギーをもらいました。②自分のおじいさんとおばあさんと、もっと時間をかけて付き合おうと思いました。自分のおじいさんとおばあさんは今 80 歳で、元気です。でも、私はいつも自分が忙しいという理由で、おじいさんとおばあさんのことを気にしていません。帰国したら、私はもっと、おじいさんとおばあさんと付き合おうと思います。

(学生 C : 2015 年 10 月期)

学生 C のように、実際に高齢者と関わったことで多くの感情を抱き、多くは自分の祖父母や両親に思いを馳せていたが、中には、「自分の人生」について考える者もいた。以下の学生の記述には、一人暮らしの高齢者の様子を見て広く社会について考えながら、活動の意義や自分自身の今後の人生について考えを巡らせている。

多くの高齢者は一人暮らしをしていました。競争社会の中で生きる若者は、出世できるようにがんばりながら、生活のストレスがたまっていきます。時間に追われるようになりました。仕事が忙しいので、両親を見に行く余裕もありません。私は、活動の時、できるだけたくさん、お年寄りの話し相手をしました。お年寄りらは自分の子供がそばにいない時に、他の若者とおしゃべりできて楽しいかもしれないと思いました。お年寄りの孤独な姿を見るたびに、数多くの感想が湧き出てきました。社会で他人に無関心な人間が飛躍的に増加しました。都会のアパートでは、隣人と全く付き合いのないのも当たり前になっています。さらに、長年自分の両親と付き合いがない人もいます。確かに、お金があれば、暮らしやすくなります。でも、いくらお金を持っていても、家族や友達と交流しないで、心が寂しく生活するのは本当に幸せだと感じる事ができますか。私は、時間に縛られることなく、家族の愛情を感じながら毎日楽しく生活したいと思います。

(学生 E : 2015 年 7 月期)

学生 E の高齢者に対する見方は、一人暮らしの高齢者＝寂しい、というような表層的な理解とも言える。しかし、なぜそのような社会になったのか、その社会の中で、一人暮らしの高齢者にできる自分の支援は何なのか、自分は今後どのように生きていきたいのかを考えるきっかけになっている。このように、日本社会や地域社会に対する理解によって、様々な学びや気づきを得ていた。特に、高齢者（＝他者）との関わりによって、自己（＝自分の家族、自分の人生）を認識していた。

## ② 言語活用能力が高まる

日本語の歌という素材を通して、語彙や表現の増加、歌の中に現れる日本の世界観への理解、中国語訳と対照した意味やリズムの違いの考察など、授業中には様々な面で学びの様子が見られた。歌の紹介カード作成の際には、自分の感性を加えて世界観を表現する努力だけでなく、高齢者の方に分かりやすく伝えるために、大きな声でゆっくり話す練習の様子も見られた。歌や言葉を伝える相手がいることは、モチベーションの継続とプロジェクトの成果につながった。学生の振り返りシートには、充実感や満足感だけでなく、「チームワーク」や「事前準備の重要性」に関する記述が目立った。以下は学生 F の記述である。

この体験を通して、三つの点を身につけました。まず、もちろん今、上手に日本語の歌が歌えます。今度、日本人の友達と一緒にカラオケに行ったら、得意な歌が歌えます。次は、チームワークの重要性を感じました。もし、一人がどんなに下手に歌っても、皆のバックアップがあれば、美しい歌を歌うことができます。この点は、今回の

活動だけではなく、これからの人生にも役に立つと思います。最後は、どんなに自信を持っていても、事前の準備が不可欠です。小さなミスでも、ひどい結果をもたらすことがあるかもしれません。今、大学院の入学試験が近づいています。自分もすごく緊張しています。今回の活動で、一つの点を学んだ。毎日無駄に緊張しているより、落ち着いてちょっとずつ準備したほうが良いと思う。

(学生 F : 2015 年 7 月期)

学生 F のように、自らの受験準備と照らし合わせて、今回のプログラムによる学びを捉えている者がいる一方で、高齢者との交流会で思うように話題作りができなかったという経験から、「積極的に話そうとしたけど、なかなか話題が見つからなかった。事前に準備しておかなかったからだと思う。」のような反省も見られた。また、このことに関連して多かったのが、「コミュニケーション能力」に関する記述である。実際に高齢者と話をする中で、自分のコミュニケーション能力の不足を実感する者、コミュニケーションができて喜びを覚えた者、そこから日本語能力の重要性を実感する者など、様々であった。

この体験を通して、私は他人を楽しませるだけでなく、自分の成長につながることも認識しました。自分の努力を通して、他人の笑顔を見た時の充実感は忘れられません。また、真剣に付き合えば、言語がそんなにうまくいなくても、コミュニケーションがとれることも学びました。

(学生 A : 2015 年 10 月期)

ボランティアは心の交流だと思います。形式もちろん大事ですが、コミュニケーションを欠けば、どんなにやっても伝わらないと思います。心の中で思っていることが、ちゃんと言葉と行動に影響を与えるので、非コミュニケーションにも気を配らないといけないと思います。それに、歌を歌って聞かせるだけじゃ何か足りない気がします。できるだけ、長期的にお年寄りと人間関係を構築して、友達みたいな関係になれるのが、一番いいのではないかと思います。いつも自分の心の声に耳を傾けてくれる人の存在が大きいのではないのでしょうか。今回の体験を通じて、しみじみ思い知らされたのは、ボランティアの難しさや人を喜ばせるということです。

(学生 D : 2015 年 10 月期)

高齢者福祉施設で歌を披露するに至るまでには、様々な準備が必要であった。歌の準備はもちろんだが、自分たちが実際に活動する場である「グループホーム」とはどんな施設か、そこにはどういった人たちが入所しているのか、どういうことに気をつけて、どういうルールを守らなければならないのか等、相手の立場になった準備も必要であった。これらの

入念な事前準備によって、プロジェクトが成功したと実感しているからこそその意見であろう。これは、本プログラムも他のプログラムと同様に、プロジェクト型の学習として組織されていたことによるものである。プログラム初回の「Ⅰ．問題把握」において、社会福祉協議会職員のボランティアに関する講話により、地域社会において自分たちにできるボランティア活動の内容を把握し、具体的な課題設定を行った。ボランティアに関する講話において特に強調されたことは、「相手ありきの活動であること」であった。この視点はプログラム実施期間を通して幾度となく確認し、歌のインタビュー調査や選曲などを含む全ての準備活動においてキーワードとなった。「Ⅱ．問題分析」における高齢者福祉の学習の際には、日本社会における高齢者福祉の現状から、自分たちの地域における歌のボランティア活動の意義が明確になった。「Ⅲ．意思決定」において、調べ活動の成果を持ち寄り、披露する歌を決定する際には、歌の内容やリズムまでも吟味し、様々な観点でグループやクラス全員で議論して合意形成を図った。「Ⅳ．提案・参加」における歌の発表と交流会の後には、練習した成果だけでなく、足りなかった部分への反省点を踏まえた事前準備の重要性への気づきがあった。サービスの受け手である「人」を具体的にイメージした上で、プロジェクトを遂行できたことは、プロジェクトの成果を学生自身が正確に評価できることにもつながったのであろう。

本プログラムは、歌のボランティア活動という直接的なサービスであったため、受け手＝高齢者の反応が直接実感できた。これは、自分たちの活動によって、地域社会に住む高齢者の生活を、より良い方向へと変えていけることを実感できたということでもある。

この活動を通して、他人を手伝うことが幸せなことだと分かりました。自分の努力を通して、他人を喜ばせたら、自分も幸せになります。そして、お年寄りとの付き合いはそんなに簡単なことではないことが分かりました。何をしたらお年寄りが喜ぶか、どんな形でお年寄りが喜ぶか、どうやってお年寄りと話るか、これらは一日でできる事ではないです。十分な事前準備が欠かせません。これからはもっと、ボランティア活動をしたいです。自分の力で他人を手伝って、喜ばせて、一番幸せなことだと思います。自分も生きる価値を見つけました。

(学生M:2015年7月期)

### ③ 社会へ貢献する意欲が高まる

この項目は、高齢者福祉施設での歌のボランティア活動を通して、地域の高齢者に「直接的な支援ができた」という実感によってもたらされている。「生きるというのは、自分だけのために生きるが、時には、他人のために何かをしてあげて、その中で温もりを得ることもできるということが、今回の活動の中で分かった。」というように、感謝される喜びによって自尊感情を獲得し、それが社会へ貢献する意欲につながったようである。

この活動を通して、私たちは、ちゃんと高齢者に助ける気持ちを伝えました。一方で、支援としての活動はまだ足りません。社会福祉の重要性が大きくなると考えました。なるべき真摯な愛を、社会で支援が必要な人々に伝えるということは、一番重要だと思います。今後も、私はこの気持ちを続けたくて、色々な人々を助けたいと思いました。日本にも、中国にも、少し役に立てれば幸いです。

(学生 W : 2015 年 7 月期)

この活動を通して、周りのお年寄りに対して、愛を込める気持ちを伝えることが大切だと思います。時間があれば、お年寄りと面白いことを話し合ったり、一緒に散歩したりすることとか、彼らの人生を豊かにするように頑張ります。これからの人生の中で、ボランティア活動の重要性を見直して、自分がこの社会に対して何らかの役に立てるかなという考えを持って、積極的に社会活動に参加するつもりです。

(学生 V : 2015 年 10 月期)

学生の社会貢献への意欲は、自分の両親や祖父母への「孝行」という形での意識の変容のほか、より広い社会への「貢献」という形で、自国や今自分が住んでいる地域の高齢者の力になりたいという態度が見られた。本プログラムは、国籍や文化や年齢を超え、学生と聴衆の双方が幸せな時間を過ごせた。聴衆の皆様からは、とても楽しく幸せな時間を過ごしたという感想をもらった。学生もその様子を見て、自分も幸せになったという感想を持った。この場を創造できたことは、本実践の成果の一つでもある。そして、その成果の要因として忘れてはならないのが、実践の場を創造してくれた方々の存在である。受け入れ先の介護福祉施設、コーディネート役であった社会福祉協議会やボランティア支援センターとの入念な事前準備により、本プログラムを遂行した。「今の自分が誰かのために何かできることはないと思っていたが、今回の活動で皆の力を合わせて、年配の方に喜んでもらえたのは、紹介してくれた職員の方と、先生のおかげです。」と述べる者もあり、多くの支えの中で学生は学び、そして、その支えに対する感謝の言葉が、学生自身から語られたことも成果の一つである。学生は高齢者から感謝される喜びと同時に、多くの方に対する感謝の念を述べた。自分を支えている人々の存在への気づきである。国にいる両親や祖父母、学校の先生や友人、実践の場を創造してくれた方々、多くの支えがあって、今、自分が存在していることに気づいた。それは自尊感情の高まりを生み、社会貢献への思いを生んだと言える。

## 4.7 本章のまとめ

### 4.7.1 実践の成果まとめ

本章では、3つのSLプログラムの実践内容をそれぞれ報告した。いずれのプログラムにおいても、プロジェクト型の学習段階を経ながら地域社会に参画し、それによる成果が見られた。

特に、「社会貢献への意欲」は、どのプログラムにも共通して挙がっていた。ただし、日本社会や地域社会への深い「社会認識」や、学生側だけでなく地域社会との「相互理解」につながる可能性に対する認識が見られたのは、大江戸清掃隊活動プログラムおよびヒヤリハットマップ作成プログラムであった。一方、歌のボランティア活動プログラムは、「自己認識」の強いプログラムであった。これは、サービス活動の志向性に要因があると考えられる。大江戸清掃隊活動プログラムおよびヒヤリハットマップ作成プログラムは、「社会変革を志向したプログラム」であり、歌のボランティア活動プログラムは、「慈善志向の強いプログラム」という特徴を持っている。そのため、「IV. 提案・参加」における社会への関わり方には大きな差異があった。社会変革を志向した2つのプログラムは、社会をより良くするための活動のもと、実際に社会（区役所、警察署）へ提案するという場であった。対象は、「社会」である。しかし、慈善志向のプログラムでは、地域社会にある高齢者施設におけるサービス活動ではあったが、そこに至るまでの準備活動は全て教室内で行っており、サービス活動自体も一過性のものであった。「高齢者」や「老人福祉施設」という、ある特定の「人」または「施設」、いわば「小社会」が対象であり、それを「社会」に広げて考察する学びには個人差が見られた。そのため、社会認識に関しては、大江戸清掃隊プログラムおよびヒヤリハットマップ作成プログラムにて顕著に見られたが、歌のボランティア活動プログラムにおいては、人や施設での交流から得た自己認識による学びが多く見られた。

また、「感謝される喜び」に関する成果は、大江戸清掃隊活動プログラムと歌のボランティア活動プログラムにて見られた。これも、「人」と接する機会があったかどうかは鍵となる学びであった。大江戸清掃隊活動プログラムにおいては、地域における清掃活動やキャンペーン活動の際に、実際に地域住民に接し、そこで話をする機会があった。加えて、成果発表会には地域住民との対話もあり、自分たちの活動に対する実際の声を直接聞くことができた。歌のボランティア活動プログラムにおいても、そのプログラムの特徴でもある「人」との交流があり、ボランティア活動日における交流会では実際に高齢者と接し、色々な話をする機会が確保されていた。いずれのプログラムにおいても、地域の人から実際に感謝の言葉をかけてもらう直接的な行為だけでなく、地域の人々の反応や表情などを含む人々の様子から得た気づきを得る機会であった。一方で、ヒヤリハットマップ作成プログラムでは、ヒヤリハットマップ作成に関わる現地調査を、自分たちの学校周辺地域において複数回実施したが、その活動自体は、外（地域の人々）から見て何をやっているのかが分かりにくいものであったと思われる。現地調査実施の際には、「ヒヤリハットマップ作成

中」と書かれたネームカードや学校の腕章を付けて行っていたが、地域の人からの労いの声や、足を止めて活動内容を質問されたりするような場面はなかった。このことは、「地域住民との接触」や「サービス活動内容の分かりやすさ」が、「感謝される喜び」をもたらす大きなポイントであると言える。「感謝される喜び」の喚起は、「自己認識」や「社会認識」、「社会へ貢献する意欲」などの高まりにも影響をもたらすため、今後のプログラム開発における重要な視点となるだろう。

最後に、実践期間中にけが人などが出ず、また、地域において学生がトラブルに巻き込まれることなく進行できたことも、実践の成果として挙げたい。外に出る活動が多い大江戸清掃隊活動プログラムやヒヤリハットマップ作成プログラムでは、学生の安全確保や夏場の体調管理に特に気を付けて進めた。また、歌のボランティア活動プログラムでは、高齢者とのやり取りが含まれるため、学生だけでなく、相手の方にも何事もなく進行できたことは、今後の継続した実践につながると考える。

#### 4.7.2 実践上の課題

実践を進める上で課題となったことについて、いくつか挙げたい。本実践は、選択授業という性格上、基本的には学生自らが授業内容を理解し、主体的に選択してきている者が多かった。しかし、実践中、学生の中には「活動に意義を見出せない者」が現れることもあった。いずれのプログラムもグループでの活動が多かったため、作業をする者とならない者が分かれてしまうといったことがあった。その場合は、プログラムを無理に進めず、立ち止まって皆で考える時間をとるようにした。SLとは何か、今、学習段階のどの位置か、向かうべきゴールはどこなのか。自分たちの活動は何のためにやっているのか。これらについて、自由に意見を出し合って多様な立場で考えてみることを実践した。また、各学生に‘役割を持たせる’ことも取り入れた。例えば、ヒヤリハットマップ作成では、調査箇所によってグループがバラバラになってしまうため、教師の注意が行き届かないことがあった。そのため、授業後に、何もしない学生と組むことについて不満を訴えてくる学生がいた。その事態を解決するため、各グループの全員が何らかの役割を持って取り組むことを前提とした。一例として、注意すべきポイントを見つける者、クラス内の調査結果報告会で発表する者、マップに貼る写真を撮る者、そこに添えるコメントシートを書く者、それらをまとめるリーダーなど、何かしらの役割を全員が持つように相談して決めさせるようにした。このことは、他のプログラムにおいても共通して実践した。何らかの役割が自分にあることで、活動に対する姿勢が前向きになっていたように思う。

また、特に外での活動が多いプログラムに関しては、その日の授業内容が分単位で決まっている場合が多く、「振り返りの時間と方法」が毎回課題であった。特にその日の活動内容の振り返りに関しては、授業終了前の5分から10分で慌ててワークシートを配布して記入する時や、その時間すら確保できない時もあった。その場合、SLが重視する自らの経験の振り返りが十分なものにならないばかりか、「楽しかった」「おもしろかった」など

の一言で済ませる者もいた。そういう場合、その一言を膨らませて言語化できるように、何が？いつ思った？どうしてそう思った？などの質問を投げかけた。しかし、「振り返りの時間と方法」は、プログラムの内容や時間を含め、今後も検討すべき課題である。

そして、実践期間を通して最も困難を感じたのは「天候への対処」であった。特に外での活動が多い大江戸清掃隊活動プログラムとヒヤリハットマップ作成プログラムにおいては、6月の梅雨、8月の真夏日、9月の台風など、実践期間中に天候に左右されることがあった。経験によって学ぶことが多いSLにとって、その経験ができない場合、それに替わる、もしくはそれ以上の学びがある活動を考える必要がある。本実践では、天候への対処として、活動に関連するディスカッションテーマを用意しておいたり、天候と活動を結び付けて自分たちの活動を考えるきっかけを与えたりした。例えば、以下のような例である。以下のやり取りは、大江戸清掃隊活動プログラムの清掃活動の日に小雨が降っていた時のものである。授業の始めに出席をとっている際に、「今日は雨だから行かない」と学生たちが言い出した後の、教師（＝筆者）と学生（イニシャルで表示）のやり取りである。

発話データ：大江戸清掃隊プログラム「雨が降ったら」2013年5月30日

1	教師	今日は雨、今日の活動は行かないと言いましたが、どうして？
2	M	今日は雨だから、ゴミが柔らかくなっていて、汚い。
3	K	気持ちが悪い。
4	J	雨が降っていると、気分が暗いです。教室で勉強するほうが良いと思います。
5	E	雨の日は、皆家にいるから、ゴミも少ない。皆、雨降っていると急いでいて、前を見ないから、私たちの活動に気がつかない。
6	A	じゃあ、警察官は雨が降ったら警備しませんか。ゴミを回収する人も、雨の日はしませんか。
7	教師	警察官の人は、雨の時はどうやってる？
8	A	カッパ着てます。雨で中止になるスポーツの試合も少ない。日本はこれから梅雨ですから、2か月くらいずっと活動しませんか。
9	教師	そうだね、2か月ずっと雨が降ったらもう活動はしない？
10	M	カッパ着る。100円のカッパは透明だから、着たら、大江戸清掃隊の服も見えるから、活動しているのが分かる。
11	J	そんなことはあり得ない。曇りの日がある。
12	E	曇りの日にする。
13	教師	警察官と大江戸清掃隊の違いは？
14	A	彼らは、公務員です。
15	教師	そうですね、公務員、仕事。じゃあ、私達は？
16	A	ボランティアです。やりたければやればいいし、やりたくないればやらないでいいです。
17	E	でも、傘を差したら、歩いている人の迷惑になる。
18	教師	そうですね。じゃあ、今日はどうしますか？

以下、略

この会話の後、活動はしなかったが、このように天候をテーマに、自分たちの活動を振



り返るきっかけにすることが可能である。特に大江戸清掃隊活動プログラムでは、活動の性質上、天候や季節とゴミの関係についてのディスカッションにつながるがあった。例えば、夏の暑い日は空き缶が多い、風が強い次の日はゴミが少ない（道には少ないが、側溝に多い）等、その日の活動の振り返りでそのことを挙げた者から、その理由や対策を全員で話し合うことがあった。

最後に、日本語学校特有の課題として、「SLプログラムの開講時期や対象の学生」についても、今後検討しなければならない。特に、受験シーズン（10月期：10月～12月開講期）は、学生の意識が受験に向いているため、授業に身が入っていない者や、各プログラムにある「発表」がストレスで欠席する学生もいた。先述した細分化された役割が負担になっていたことも考えられる。日本語学校におけるSLは、開講時期や対象の学生（例えば、4月期・7月期のみ開講する、もしくは、その時期に受験を予定していない学生を対象とする等）の調整も必要だと思われる。

なお、最終章（第7章：7.3.3 サービス・ラーニング実施の提案）では、筆者自身が経験した様々な立場（プログラム開発者、実践者、日本語教師）で気づいた点をまとめ、SL導入のための提案を行っている。そちらも参照されたい。

## 第5章

### サービス・ラーニングによる

### 「日本語学校」と「地域」への効果

本章では、第3章および第4章で記述したSLによって、「日本語学校」および「地域」にどのような効果が見られたかについて、インタビュー調査の結果を報告する。調査協力者は、調査への協力を得られた機関（実践校である日本語学校、区役所、社会福祉協議会）の各職員（計3名）と、大江戸清掃隊活動プログラムに参加した地域住民4名である。まず、機関の調査対象と方法について示し（5.1）、その結果（5.2）を記述する。次に、地域住民への調査とその結果（5.3）を報告する。最後に、本章のまとめ（5.4）として、調査結果の概要をまとめ、本研究のSLは、学校と地域の互恵的な関係を構築できるものとして機能し、それを継続に向かわせるような学生の学びが保障されていたことを主張する。

#### 5.1 調査対象と方法

##### 5.1.1 調査対象者

調査協力者は、調査への協力を得られた機関（実践校である日本語学校、区役所、社会福祉協議会）の職員である。筆者が各機関に出向き、研究目的・方法などについて口頭と文書で説明を行い、調査協力への同意を得た。倫理的配慮の観点から、職員の氏名はイニシャルで示し、その属性（性別・年齢など）については明らかにしないこととする。協力者の内訳を表5-1に示す。なお、地域住民については、5.3にて、別途詳しく論じる。

表5-1 調査協力者の内訳

日本語学校	区役所	社会福祉協議会
実践校校長	職員（Wさん）	職員（Aさん）

それぞれの協力者には、SLプログラム導入後一定の期間を経た振り返りをもとに、半構造化インタビューを行った。インタビューの実施前には、あらかじめ質問用紙を渡しておき、各自の振り返りメモを見ながら進めた。インタビュー調査の質問項目は、プログラム期間を振り返って、①組織への影響、②個人への影響、③活動中の障壁、④今回の経験を他の地域団体・組織の同僚たちにどのように説明するか。その際、何を強調するか。の4

つである。質問項目は、S.ゲルモン（2015）のアセスメントの方略<sup>35</sup>を参考に、本研究で測りたい効果について選定したものである。

### 5.1.2 記述の手順

本研究で明らかにしたい効果とは、SL の効果をその時点の一瞬で評価するものではなく、SL 導入後一定期間を経た振り返りをもとに、形成的かつ総括的に捉えるものである。そのため、対象者の生の語りを中心に据えながら、筆者の実践資料（授業記録、フィールドノート）なども随時参照して記述を進める。記述の手順は次の通りである。まず、テキスト化した対象者のインタビューデータと筆者のフィールドノートを相互補完しながら、それぞれの機関における SL 初回から継続に至った経緯を記述する（手順①）。次に、各質問項目で挙げたキーワードごとに、その背景にある経緯と要因を考察する（手順②）。その際、キーワードに関連する参考資料（対象者の過去のインタビュー時の発言、手紙やメールなどの文書、筆者の実践資料など）があれば、それらも参照して解釈を深める。このように、インタビューの時点で語られた対象者の語りを、様々な補完資料を用いることで、妥当性を高める。なお、本章の内容に関する記述は、調査協力者に「メンバー・チェック」（メリアム 2004）を行い、その内容に飛躍や誤認がないかを含めて確認を行っている。

## 5.2 結果

### 5.2.1 日本語学校：実践校校長

実践校校長（以下、校長）には、2016年4月28日に約1時間のインタビューを実施し、実践校における3年間のSL実践について振り返ってもらった。

#### —SL 初回から継続に至った経緯—

第3章で述べた通り、実践校におけるSLは選択授業の一つであり、その設置目的である「日本語授業のバリエーションを増やす」ための科目として設定できる科目であること、また、「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できること」が、実践校におけるSLの位置づけであった。2013年のSL導入当時、実践校校長には、それらを満たす科目としての期待と、地域社会に参画するというSLの性格上、「日本語学校と地域の相互理解につながってほしい」という思いがあった。その一方で、SLによって地域に出ていくという目立った活動は「地域との軋轢が生じるのではないか」という懸念もあった。

---

<sup>35</sup> S.ゲルモン（2015）では、大学機関への効果（p153-）、地域への効果（P121-）として、その効果を測るアセスメントの方略を提示している。

本当に、日本語学校って昔は、うちもそうだったんですけど、近隣の方に嫌がられる、すごく嫌がられていたので、職員のほうは周りに気を使い使いご近所に気を使い、なんか、ひっそりと、できるだけ目立たないでっていう感じがあったんですね。(略)近隣のね、近隣と、特に区の中で関わるっていう形で、スタートだったので、最初は心配だったんですけど。駅前でなんか配るとか、のぼりを立てるし、はっぴを着るし、で、目立つ、目立ったこと、目立ってそれがたたかれましたら嫌だなとは思ったんですけど。

(校長 line11-18)

このような懸念から、SLの導入が検討された当初、SLのクラスは最初の3ヶ月間のみ開講して終了することも視野に入っていた。SLによって地域社会と関わることで、その関係性が悪化する可能性や、学生にSLが受け入れてもらえない可能性もあったからである。しかし、初年度の初回(2013年4月期)に、このクラスを希望したのは5名であったが、次の期(2013年6月期)は9名に増えた。この「学生が減らなかった=SLが受け入れられた」というのが、ひとまずの「継続」へと向かわせたのである。また、大きな懸念であった日本語学校と地域の関係性については、当初の3ヶ月が終了した直後のことを振り返って、以下のように述べている。

こちらも、私たち側も、あ、なんか、ほんとに小さな一歩でも、日本の地域に踏み出したっていう感じがしましたね。日本の同じ住んでるところに、今までは隔離されたみたいな世界だったんですね、例えば、バイト先で日本人と接することはあっても、近隣の人とはないみたいな、ちょっと不思議な状態だったのが、今までにない関係ができたっていう、接触がなかったでしょう。

(校長 line38)

このように、SL初年度の初回終了時において、これまでは「隔離されていた日本語学校の世界」から、「地域に少し踏み出したことによる新たな関係性」を実感したことが分かる。加えて、クラスを希望する学生の数が増えなかったことが、SLの初回から継続に至った経緯であった。

次に、SL導入3年経ち、実践校には組織としてどのような影響があったと考えているのかを、質問項目ごとに記述する。

#### ① 組織への影響

組織への影響として挙げられたのは、「新しい学びの場の提供」「教職員のエンパワメント」「地域社会とのつながり」である。以下、各項目について詳細を見ていく。

## ①組織への影響 1：新しい学びの場の提供

第4章で述べた通り、SLを導入した2013年4月期から2015年10月期の全9期のSLを筆者が実践した。その後、2016年度からは別の教員へと引き継がれ、大江戸清掃隊活動プログラムおよび歌のボランティア活動プログラムは、2016年10月期(大江戸:12期目、歌:6期目)の現在も、選択授業の一つとして開講されている。

特に、最初に構築した大江戸清掃隊活動プログラムにおいて、SLを導入した2013年当初に継続開講へと導いた「受講希望者数」は、2014年以降増え続け、受講定員10-15名に対し約3~4倍の倍率となり、抽選が行われるようになった。このことは、校長にとって「SLが学生に受け入れられている」と同時に、「学生の学びが確かなものであること」を実感することとなった。また、2013年12月と2014年12月には、大江戸清掃隊プログラムで取り組んだ美化啓発キャンペーンの様子が、広報誌の一つである「環境案内人(エコガイド)」に掲載された。これは、主要6紙の朝刊で区内69,000部発行しているものである(区役所送付文書より)。学生の中には、母国の家族や友人に送る者もあり、実践校内にも掲示されたことで、教職員や他の学生の目にも触れることとなった。このことは、学生同士でSLを認識するきっかけにもなり、口コミで受講を希望する者が現れるようになった。また、校長によれば、実践校内の「ポイ捨てがなくなった」ことは、大江戸清掃隊プログラムの3年連続開講がその要因の一つである可能性が高いという。

やっぱり、大江戸清掃隊の効果だと思いますよ。自然に、そういうことをやってるっていうのは皆知ってるし。だって、前は、階段にも落ちてたんですよ。全然ないですからね、この2年ぐらい、1・2年、ないと思いますよ。(略)それはやっぱり口でいくら言うよりも、やっぱり、こういう経験した子が、少しずつ少しずつ…、ポイ捨てする子に、何やってるの?みたいな話で、絶対あるんですよ。うれしいですね。それは大きな意味がありますよね。

(校長 line86-90)

校長の言う「大きな意味がある」とは、クレームの一つでもあったマナーに関して、SLを通して学生らが学び、自ら気づき、行動することにつながったことに対する喜びである。大江戸清掃隊プログラムを受講した学生らの学びは、ポイ捨てをする他の学生への抑止力ともなり得ることを指摘し、その学びが学校内に根付いて来ていることを実感していた。

また、ヒヤリハットマップ作成プログラムの調査結果報告会に参加した感想を次のように述べている。その時の学生の学びの様子について、「眼鏡をかけ替えたように見ている」「通常の授業では味わえない経験をしていた」と表現している。

ヒヤリハットマップを作ったときの学生の感想がすごくうれしかったんですよ。なんか、こんなところに、こんなものがあつたとか、これはあぶないと思ったとか…、普通の子と同じっていうか、変ですけど、留学生でもね、そういう見方をして、自分たちが住んでるっていうか、学校のそば、これはお年寄り危ないぞとか、そういう感覚でまちを見るようになったのは、すごいなと思ったんですよ。なかなかそういうふうには、行き帰りの道しか見てないと思うんですけど、眼鏡をかけ替えたみたいに見て…、またそれが、地図としてきちんと出来上がって、警察にも見せて、あれは本当に立派だったと思います。成果が見えて。なかなか、授業では体験できないことだと思います。なので、私たちの学校としても、そういうのを選択授業の中に組み込んでできるというのは、とてもうれしいことでしたね。すごく新鮮でも、突飛なことでは決してないんだということ、それはありがたかったですね。

(校長 line46)

このように、ヒヤリハットマップが「成果」として、学生にも警察にも、そして、校長にとっても目に見える形であったことは、プログラムの成果としての評価にもつながった。また、その成果物が出来上がる過程を実際に学生からの発表で知り、その苦労や工夫に加えて、「学生のまちを見る目が変わった」ことに対して、新しい学びの場が提供できたと考えたようである。

歌のボランティア活動プログラムの感想についても以下のように語っている。校長は、歌のボランティア活動の当日には参加しておらず、筆者が作成した報告書を読んだ感想を述べた。この報告書は、活動中の学生の写真とともに当日の活動の様子を記載したものとなっている。写真の感想には、「学生が良い顔をしていたこと」について言及し、その要因として、「普段はあまり出さない感情が出せる場であったこと」「学生が今いる社会と接触できる機会であったこと」を述べている。

学生の写真見た時に、すごくいいなと思ったんですよ。学生の顔、あと、老人ホームのおじいさんおばあさんの顔が柔らかくて、ようするに、やっぱり、よくいう言い方ですけど、心があれば何でも通じるっていうのは、別に日本人だから、中国人だからじゃなくて、彼らがすごい素直な気持ちでできたんだと、そういうのが、見て分かりました。本当に彼らはそういうふうには、やってみようっていう趣旨を理解して一生懸命やったんだと思うんですよ。あとは、けっこう殻に閉じこもってるところあるでしょ、あんなに明るくしてるけど実は、自分を出さないとか、ガードしてるところがいっぱいあるんですけど、それをちょっと出たっていう、そういうチャンスももらって、いい顔してたと思うんですよ。(略)それこそ本当に、今いる社会に、彼らにとっては外国であっても、今自分が生活している社会に何らかの形で接触できるっていうのは、できそうでできないことなんですよ。限られた所にしかないの。だから、そういう体験ができてよかったと思いますし、これからも、それを経験した彼らは、日本社会に対する考え方も変わっていくだろうし、そういうことをしなかった子よりはるかにプラスになっただろうと、思いました。

(校長 line52)

このように、日本語学校の学生にとって、「感情が出せる場であったこと」「今いる社会と接触できる機会であったこと」に加えて、「日本社会に対する考え方が変わる可能性」について言及した。先のヒヤリハットマップ作成プログラムについても同様であったが、SLは、地域社会における実際の経験から「まちを見る目が変わる」「日本社会に対する考え方が変わる」ような学びの場であり、そういった新しい学びの場が提供できたと捉えていた。

### ① 組織への影響 2：教員や職員に対するエンパワメント

この項目の最も大きなきっかけは、SL導入2年目の2014年6月、実践校の全体教師会議にて、筆者が行った研究発表である。発表では、1年目（2013年度）の取り組みについて約20分間、PPTを使用し、SLの理念と方法を取り入れた授業内容および学生の学びの様子などを写真や学生の実際のテキストを見せながら説明した。その場には、実践校の理事長や校長を含めた教職員および事務職員など、約50名いた。発表の後、理事長からは、特に地域とのつながりの部分において「学校として取り組まなければならない課題を、一つの授業で様々な関係者を巻き込んでやっている」ことへの筆者に対する感謝の言葉や、「最近地域の方から、いつもありがとうという感謝の言葉をもらった」ことなどが話された。また、その場にいた他の教員からは、「地域とのつながりは大事だと分かっているが、方法が分からなかった」「(写真を見て)学生が楽しんで取り組んでいる姿が印象的だった」という声や、自分が担任を受け持つ学生がSLを受講し、「学生が明るくなった」「以前はよく欠席する子だったのが、休まなくなった」「授業中、よく話すようになった」という変化について報告があった。発表終了後の雑談の際は、発表に関する質問が相次いだが、「自分ももっと授業を頑張ろうと思った」という旨の声が多数聞かれた。この発表は、「教師同士が実践を共有できる場」であり、同時に、発表を聞いていた教員にとっても「自分自身の授業、実践を見つめ直す」きっかけを与えたようである。

この発表がきっかけとなり、実践校内に様々な変化がみられるようになった。教員の中からは「1学期間通して、授業を見学させてほしい」という申し出があり、その後それは実現した。また、「もっと詳しく知りたいので、修士論文を貸してほしい」という者が現れ、その後約半年の間、筆者の修士論文は実践校内の複数の教員によって読まれた。事務職員からは、「事務のほうでできることがあったら言ってほしい」という申し出があり、成果発表会などの催し物の際は、事務職員が地域住民へ声掛けやチラシの配布などを通して宣伝してくれるようになった。さらに、発表から約1年後の2015年9月、教員の中から「自分の実践も発表したい」という者が現れ、その場所や方法について相談を受けた。その後、打ち合わせを重ね、2016年3月には日本語教育方法研究会にて筆者と共同で発表した<sup>36</sup>。その発表には、実践校の別の教員も見に来ており、その教員も「自分の実践も発表したい」

<sup>36</sup> 林田なぎ, 井上里鶴 (2016) 「実社会につながる選択授業—ビジネスマナークラスの実践報告—」、第46回日本語教育方法研究会、研究会誌：pp76-77

ということになった。その後、それは実現し、先の教員含め 3 名で 2016 年 9 月に日本語教育方法研究会にて共同発表をした<sup>37</sup>。また、これら一連の発表の報告として、2016 年 9 月には、実践校の全体教師会議にて発表を行った。

校長によれば、2013 年当時に比べると、選択科目に対する教員の取り組み方が変わってきたことを挙げている。実践校での選択科目は、学校側が決めた科目（例：技能別特訓クラス、日本文化など）以外は、担当する教員に一任され、教務との協議のうえで科目内容を設定することとなっている。そのため、これまでは「選択科目＝何をやればいいのか分からない」ということから、選択科目の開講曜日を避けてシフトを出す教員が多かったようである。しかし、2013 年の筆者の発表が一つのきっかけとなり、選択科目の枠で、自由な発想で取り組もうとする教員が植えてきたことを述べている。

やっぱり、発表してもらいましたけど、あれは、普通の授業とは全然違う形態でも、そんなのがあるんだって、少しづつ少しづつ知られてきて、まず専任は、かなり具体的に分かっていうのですよね、だから、それでよかったと思いますし。なんか、選択授業に当たった先生が、何やるんですか？っていうのが、ここのやってみたいっていうのが、出てきたんですよ。今までのテーマにはなかったもので、日本の歴史やりたいっていう先生とか。そういう、ただ勉強じゃなくて、色々な角度から、選択科目っていうか、選択授業やってみたいっていう方が増えてくるのを望みますよね。(略)そういうふうに、選択嫌ですっていうのが、ちょっと色々な事やったことがあるんですっていう方が、積極的に、私もここのやりたいですっていう方が関わってくれるようになりつつあるんじゃないかなって思います。もっと日本語学校の授業のバリエーションを広げられるかなっていうのはありますよね。

(校長 line138)

このように、SL を導入したこと、また、それを共有していく過程で、実践校の様々な人たちに影響を与え、自分の授業や実践を見つめ直すきっかけや、選択授業もしくは日本語学校の授業のバリエーションを広げていく可能性を生み出したと言える。

### ① 組織への影響 3：地域社会とのつながり

先述の通り、SL 導入当初、実践校と地域とのつながりは薄かった。しかし、SL 導入を通して、区役所、警察署、社会福祉協議会をはじめ、地元のボランティア団体や地域住民の協力を得ながら、各プログラムの特色を生かした地域社会への参画を図ってきた(第 3 章、第 4 章参照)。大江戸清掃隊プログラムの様子が、広報誌の一つである「環境案内人(エコガイド)」に掲載されたり、ヒヤリハットマップ作成プログラムでは、作成したマップが秋の交通安全週間に掲示されたり、歌のボランティア活動プログラムでは、地域の多くの

<sup>37</sup> 林田なぎ, 秋葉幹枝, 井上里鶴(2016)「実社会につながる「日本文化クラス」の実践報告―体験型授業での日本語学習と異文化理解―」、第 47 回日本語教育方法研究会、研究会誌：pp2-3



方に直接歌を歌うボランティア活動など、「目に見える」形での参画も、ある程度達成できた。その結果、SL 導入から 3 年を経て、少しずつ地域とのつながりを実感する出来事が増えてきた。実践中には、地域住民から感謝や労いの言葉をかけてもらっていたが、回数や年数を重ねるうちに「いつもありがとう」という言葉になり、それは、学生への言葉だけでなく、実践校内の教員や事務職員に対しても伝えられるようになっていった。

実践校校長は、地域とのつながりを実感した出来事として、「これまでは一度もなかった地域のイベントへのお誘いがあった」ことや、「地域の目が優しくなった」ことを挙げている。以下は、それらを実感した 2015 年（SL 導入 3 年目）の出来事について述べている。

ご近所の目が優しくなったっていう感じですね。一回、実はすごく近所の方から、(イベント名)をやっ  
てらして、それを見にきてもらえませんかって話があったんです。去年かな。わりと…、えって、だから、  
そんなことはなかったわけですよ。そいうのやってるんですよっていうお誘いがあって、それをね、見て  
もらいたって言われて。多分、なんか、町内会とかで、絶対分かっただと思って。風向きが変わっ  
たっていうか。(略)一回、ボヤ騒ぎがあったんですよ、学校で。その時に消防車 10 台来ちゃったん  
ですよ、大変な騒ぎになって。その時、ご近所にはお詫びに回ったんですけど、その時に、すごく優し  
かったんです、皆さんが。どうしたのって怒られるかと思ったら、いえいえお互い様だから一、大丈夫  
だったの？って。最初の頃より、すごくあったかいなっていうのを感じました。それはだから、これが、社  
会参画クラスのこれが…遠縁ではあると思いますよ。ああいうことをやってるっていうのが、いいなっ  
ていうか、こいうのって、じわじわって…なんか、いつの間にか…。(校長 line60-70)

また、インタビュー時には語られなかったが、校長は事務職員から過去（2015 年 10 月）のエピソードを聞き、「これが求めていた地域との関係だと思った」として、筆者に連絡がきた。以下は、そのエピソードの内容である。

2015 年 10 月に入学する学生が来日した。しかし、来日後に足を痛めてしまい、入学式の会場まで徒歩で行くのが困難になったという。そこで、事務職員から社会福祉協議会に電話をして、車いすの貸出しを依頼した。通常、車いすの貸し出しは、利用する 1 週間前に申請しておかなければならず、急な依頼には応えられないのが原則となっている。しかし、事務職員が学校名を告げると、「井上先生（筆者）の学校ですか？」と聞かれたそうである。そして、そういうことなら…ということで、特別に車いすを借りることができた。車いすが借りられたことで、学生は入学式に無事に出席することが叶い、国から見に来ていた学生の親族も大変喜んでいたということである。筆者自身は、その日は勤務しておらず、この一連のやり取りを聞いたのは、それから約 2 週間経ってからである。急な依頼にもかかわらず対応してくれたこと、その理由に、筆者が関わる授業の存在があったこと、このことに対する感謝が、事務職員から筆者に告げられた。そして、そのことを聞いた校長は、「これが求めていた地域との関係だと思った」と述べた。授業を通して、あるいは、

日々の生活の中での地域とのつながりが、困った時に手を差し伸べてくれる関係を作っていく。こういう関係が理想であり、SL を通してそういう関係が構築できたと考えたようである。

## ②個人への影響

実践校校長は、日本語教育に 20 年以上携わり、現在も校長であり一日本語教師でもある。SL の授業に関わる中で、個人への影響には、新たな教育方法に接した「自身の教育観」への影響が語られた。

教科書を読むだけじゃない授業、やっぱり体験するのはすごくいいことなんだと思いましたね。受験、受験、受験っていうのもあるんですけど、その中の限られた時間で、こんなことができるんだっていうのは、すごく今後のカリキュラムを組んでいくとか、色んな中で、いい勉強に、刺激になりましたし、こういう方法があるんだって。単に教科書を使って、教室の中で授業するのじゃなくて、実際に、日本語学校でこんなフィールドワークのようなことをやって、そうやって日本社会になじんでいくっていうのを見ていくっていうのは、すごく良かったと思います。(略)実際に経験するっていうのを、もっと広げたいなっていうのを、考えるきっかけになりましたね。色んな形でできるんだと。日本語に対する考え方も多分違うだろうし、そういう、色んな教え方、授業っていうか、語彙の授業、文法の授業じゃなくて、できるんじゃないかなっていうふうに思いました。

(校長 line94)

校長は、「実際に経験する」ことの重要性への気づきから、それによって教育観を振り返るきっかけへとつながっている。その言葉通り、校長自身の授業において、語彙やテキストの物語の導入の際は、今現在、日本や世界で起きている実際の時事に絡めて提示するなど、なるべく実際の情報に触れ、経験できる仕組みを意識するようになったと述べていた。また、校長の「日本語教師」としての振り返りが、「日本語学校の校長」としての学校全体への振り返りにもつながっている。日本語学校の授業が受験一辺倒ではなく、様々な展開ができる可能性を持っていること、そして、「実際に経験する」という発想を多くの教師が持ち、そのような授業展開が今後広がっていくことを願っている様子であった。

## ③活動中の障壁

この項目には、「後継者問題」と「組織内でのさらなる認知を図っていくこと」が挙げられた。学生を外に出す、地域とのかかわりを持つ、他の機関との連携など、SL の実践者には、SL ならではの障壁がある。そのため、校長は「誰でもができる授業ではない」としながらも、それを理解した上で引き継いでくれる教員がいることを願い、そのためには、「組織内でのさらなる認知」が必要だと考えていた。

そうですねー。やっぱりまず、認知してもらわないと。なんかそういうのやってるって感じで。もっとこういう活動で、こういう勉強の仕方もあるんですよっていうのを認知してもらいたいっていうのはありますよね。あと、今後、どういうふうに受け継いでいっていかっていくのは、まだまだ心配ですね。そういう意味で、まだ広く知られてないっていうのは、限られた人しか指導できないから、それが難しいかなって思います。でも、やろうっていう、やってみたいって、他の専任も言うので、そうやって広げていくことは出来ると思いますけど(略)例えば、経験している講師と非常勤の先生と二人一組で入ってもらって、そういうのもいいから、何らかの形で、引き継いでいけるには、知ってもらうことが大事なかな。この人しかできないっていうのは、ちょっと寂しいですよ。

(校長 line96)

先述の通り、SL 導入 2 年目以降は受講希望者が増え続け、受講定員 10-15 名に対し約 3~4 倍の倍率となり、抽選が行われるようになった。その中には、3 度の抽選に漏れ、一度も受講することなく卒業する学生もいた。その学生の声が校長に届き、校長はクラスの増設や通常授業への移行などの検討を始めた。しかし、その時点で SL の授業を担当していた教師は筆者一人であったため、「後継者問題」が出てきた。また、2014 年の教師会議での発表により、実践校内の教師に実践の内容は共有できたが、実践レベルに落とし込むには「組織内でのさらなる認知」が必要であった。そのため、2015 年度の実践は、「引き継ぎたい」という教員の希望により、学期を通して授業見学をしてもらった。また、各回の授業における目的と授業内容とともに注意点を記載した指導マニュアルを作成し、それをもとに、希望の教員を対象に講義を行った。その後、2016 年 4 月期以降は、筆者ではない別の教員 2 名が SL の授業を担当することとなった。2016 年 10 月現在、「大江戸清掃隊プログラム」と「歌のボランティア活動プログラム」は継続して開講している。しかしながら、まだ「限られた教員」での実践にとどまっているため、今後の「組織内でのさらなる認知」が望まれている状況である。

なお、初年度(2013 年度)から 2015 年度(筆者自身の実践)および、その後別の教員へと引き継いだ 2016 年度を合わせて計 4 年間の SL による日本語学校内の変容のプロセスについては、第 6 章「サービス・ラーニングが導く協働的な学び」において、エンゲストロームの活動理論からアプローチして省察を行っている。そちらも参照されたい。

#### ④今回の経験を他の機関や同僚たちにどのように説明するか。その際、何を強調するか

この質問項目の意図は、「SL を広げる上で」、つまり、「SL を広げる前提」での質問であった。しかし校長は、強調したい点として「簡単にまねをしないでほしい」と述べた。特に、「日本語学校をよく知っている教師が取り組むこと」「その学校と地域に合った取り組みをすること」という留意点について述べた。

うーん、まずね、簡単にまねをしないでくださいっていう…。その…形だけね、まねをしてみるっていうのは、それはとても…逆に心配ですね。井上先生が、細心の注意と、日本語学校をよく知っててやってくれたことは、すごく大きいんですよ。それが、例えば、形だけ、形から入ってやってみましょうとしても、多分うまくいなくて、違うふうになってしまう気がするのです。まず、日本語学校と地域がどう結びつかって、大きなことは大前提としてあっても、本当に日本語学校をよく知っている人がやらないと、失敗する…という感じがしますね。形だけで、学生も、何かやって終わった、になるんじゃないですかね。学校と地域って、それぞれ違うじゃないですか。それをまず、よく調査して、それを分からないで始めるのは怖いと思う。やっぱり、その地区に合った取り組み方をしないと、理論的には成立しても、安易にね、ただ同じこのノウハウを使ってやってみますっていうのは、危ない…。それでみんながうまくいくとは限らないんじゃないかなーと。

(校長 line104)

校長のこの発言は、逆を言えば、実践校での SL は「日本語学校をよく知っている教師が取り組んだ」「その学校と地域に合った取り組みをした」から、成果が得られたと認識していることを示している。つまり、実践校での SL がなぜこのような成果を生み出したのかを振り返った上での発言である。また、SL に適した教師像として、明るい性格に加え、協力機関など他の機関や地域との連携の際に必要などこにでも飛び込んでいける性格を持ち合わせた人物であることを挙げた。そして、その反対の性格であった場合は、授業が苦痛になるだろうと予想し、「SL に適した教師が取り組むこと」も重要であると述べていた。

以上のように、実践校における SL は、当初の目的であった「日本語授業のバリエーションを増やす」ための科目として設定できる科目であること、また、「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できること」の 2 点を達成できたと言える。加えて、当初校長が抱いていた「日本語学校と地域の相互理解につながってほしい」という期待も、地域とのつながりを実感した出来事などから、ある程度実現できたと言える。また、当初予想していなかった成果として、実践校内の教職員に対するエンパワメントにもつながった。校長だけでなく、実践校教職員に SL による学生の学びの様子が共有されたこと、SL が「協働」を軸にした教育手法であり、地域だけでなく実践校内にも様々な協働のきっかけをもたらしたことによるものである。そしてそれらは、校長個人の教育観にも影響を与えていた。さらに、活動中の障壁（質問項目③）および他の機関への説明（質問項目④）には、今後の SL の発展に向けて有益な示唆が得られた。

## 5.2.2 区役所職員（Wさん）

区役所職員（Wさん）は、大江戸清掃隊活動プログラムの開講当初から3年間、9期にわたって関わりのあった職員である。実践校への来校は、各期の初回オリエンテーションおよび最終回の成果発表会への参加を合わせて計18回に上る。別の職員が同行する回数も複数あり、4年目の現在はWさんの異動に伴い、別の職員が継続して担当している。

Wさんの分析データは、2016年3月2日および9日に行った2回にわたる3年間の振り返りインタビュー調査の内容に加えて、それまでに実施した5回のインタビュー（2013年度2回：2013年6月17日、2013年10月2日、2014年度2回：2014年6月27日、2014年10月3日、2015年度1回：2015年9月17日）の内容と筆者の3年間のフィールドノートを相互補完しながら、実践の経緯を振り返る。

### —SL 初回（初年度2013年）から継続に至った経緯—

上述の通り、Wさんが実践校に来校した回数は、各期の初回オリエンテーションおよび最終回の成果発表会への参加を合わせて計18回に上る。Wさんによれば、区で行う出張講座などは、一つの団体や学校に対し、単発もしくは1年に1回行うのが通常であり、本事例のように、年に複数回、また継続して特定の学校に関わるというのは異例のことであるという。それが3年間の継続につながったのには、初年度（2013年度）の成果によるところが大きい。

SL導入初年度の2013年当初、WさんにとってSLを通じた実践校との関わりは、「外国人対象の出張講座」「マナーに関する苦情の多い地域の日本語学校において、ちょっとした意識づくりのきっかけになれば」という目的を持つものであった。その一方で「講話の途中で学生が怒って帰ってしまうのでは」「3ヶ月のプログラムが最後まで続かないだろう」という懸念もあった。この懸念の裏には、実践校周辺地域に根付く「外国人の学ぶ学校」に対する否定的な感情が影響していた。Wさんによれば、実践校周辺地域には昔、統廃合によって長年使用されていなかった学校を利用して設立された外国人学校があった。その当時、地域の人々は学校が有効活用された喜びや地域に活気が出てくることへの期待を持っていた。しかし、実際に開校されてからは、学生による万引き行為や騒音などの問題が相次ぎ、区役所には地域の人からの相談や苦情が多数入るようになった。現在その学校は撤退しているが、地域全体に「外国人の学ぶ学校」への否定的な感情が根付いたきっかけでもあった。その後、現在まで、実践校を含め周辺地域には複数の日本語学校が設立されたが、一旦根付いたイメージを払拭する難しさと同時に、Wさんは、SLが現状を変える「突破口」になる可能性を期待していた。以下は、初年度第1期（2013年度4月期）のSL終了後に行ったインタビュー（2013年6月実施）内容の抜粋である。

これまで空白地帯だったんですね。カテゴリーとして空白だったんですね、学校。学校と言っても、公立の、日本人の子が通うふつうの学校とはまた別ですけども、外国人が通う専門学校とか、けっこう空白だったんですね。それが今回初めてこうやって話していただいて、しかも色々悪い話を聞いていたあたりの話だったので、これは何かの突破口になるんじゃないかっていう期待があったのと、でも、まあ、これまで何もなかったのは、逆を返せば、そういうのが本当に難しい、やるという動機づけすらないとこじゃないかと思ってたので、どうなっていくんだろうなっていう様子見で。

(Wさん:2013年6月)

Wさんは行政としてこれまで空白地帯であったことに加え、日本語学校側からもこれまで何も動きがなかったことから、「まちをきれいにする」動機づけもない所だと判断していた。また、地域の特性や深く根付いた外国人への否定的なイメージから、地域と外国人が理解し合うのは難しいと感じていた。しかし、2013年4月期(SL第1期)が終了した際には、「歩み寄るものが見つければ十分やっていける」と感じていた。「歩み寄るもの」とは、お互いに理解しようとする気持ちのことを指している。

台東区は都心にありながらも田舎的なこともありまして、町会の粋とか氏子の粋とか、そういうのでけっこう身内意識がすごく強いんですけども、でもやっぱり外国の方とか、そういう企業とか専門学校とか、そういう不特定多数の人に対して、受け入れが上手にならないかもしれないですが、不器用なだけなんで。お互いに歩み寄るものが見つければ十分やっていける余地があるなど、今回のお話を通じて思った。(略)お互い分からない同士で分かったつもりでいるので、それが一番よくないので、そういう流れに今後していけたらいいなと思います。日本これだけ国際化社会どうこうどうこう言いながら、まずその一番大事な基本的なところ、まずその地域、住んだらその地域の人達と混ざっていくっていうその感覚の基礎をお互いに持っていない所、それはいつまでたっても異色の者がただ一緒にいるっていうだけの話になってしまう。まざり合わない、良くないですよ、勘違いだけで。

(Wさん:2013年6月)

2013年4月期(SL第1期)が終了した際、Wさんは「3年、4年と継続して、まちがどうなっていくのか見てみたい」と話していた。その後、2013年6月期が終了し、その際に行ったインタビュー時(2013年10月実施)には、台東区が支援している大江戸清掃隊についての今後の方針が述べられ、「地域の全世代に広め、大江戸清掃隊という制度がなくとも皆できれいなまちづくりをしていく環境にしたい」という考えが示された。

今後の方針として、今二つ分れていて。一つがボランティアはボランティアで、元ある姿に戻すべきだっていう考え方も一つあって。もう一つは、まだ発展途上の段階にあると、つまり、今は老人会とか町会が主であって、年齢層が上のほうの人しかいない。人口ピラミッドで言うと、上だけ大きくて下がひゅっと窄んでるんで、企業と学校っていうところに焦点をあてて、そこに積極的に売り込みをして、全世代的にやってくれるような状態にしてから返すっていう話があるんですよ。だから、そういう意味では後者のほうの話であれば、学校に対してまだ行政が積極的に関与してやっていくっていうのもあるんですよ。だから、今回のお話は、具体的などっかりとして参考として良い資料っていうか経験になりました。

(Wさん:2013年10月)

現在、大江戸清掃隊を担う中心は町会や老人会であり、中学校や高等学校などが取り組む場合は単発のイベント的なものが多い。SLを通して日本語学校に関わったことで、「環境と大江戸清掃隊活動を結び付けた学習方法」に触れ、地域の他の学校でもできるのではないかという期待が込められた発言であった。そして、これまで「空白地帯」であった日本語学校や留学生も「地域」の構成員として認識され、全世代でまちづくりをしていく「地域」に向けた行政としての関わり方の参考となったと感じたようである。

また、成果発表会を「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」と捉えていた。一般的に行政は情報の与え手であり、地域住民は情報の受け手であることが多い。情報の受け手である地域住民からの声はなかなか聞く機会はないが、成果発表会がその声を聞ける場だったと述べている。そして、その機会を「行政」および「学生＝地域住民」、双方にとってプラスになるものだと捉えていた。

例えば「広報たいとう」ってありますけども、皆さんお伝えするってことは、よくやるんですけども、受け取った側が、それをどの程度受け取ってくれたかとか、どこに特に注目したのかとか、疑問点がないかとか、こうしたらいいんじゃないかっていう提案があったり、そういうリアクションを受ける機会ってまずないじゃないですか。ああいう、建設的な話を聞けるっていうのは、我々にとってもプラスなんですよ。(中略)必要なのは彼らですから。我々が一方的に、これいいんじゃないかって投げるだけじゃ意味ないので。そういう意味で、発表会は非常に意味のあるものだったと思います。

(Wさん:2013年10月)

このように、SL導入初年度(2013年度)において、Wさんが当初抱いていた「外国人対象の出張講座」「マナーに関する苦情の多い地域の日本語学校において、ちょっとした意識づくりのきっかけになれば」という目的は、「外国人を含めた地域づくり」へとSLの持つ意味が変わった。それは、成果発表時の学生の学びに触れたことによるものであり、2年目、3年目の継続へとつながっていった。

## ①組織への影響

3年間を通したSLによる組織への影響として、「まちづくりの構成員の再認識につながった」「区が取り組む「協働」とは何かを改めて考えるきっかけになった」といったものが挙げられた。以下、各項目について詳細を見ていく。

### ① 組織への影響1：まちづくりの構成員の再認識

先述の通り、初年度（2013年度）の関わりによって、当初「空白地帯」であった日本語学校や留学生が「地域」の構成員として認識された。その意識は2年目（2014年度）においても、より強く見られた。以下は、2年目（2014年度）10月に行ったWさんのインタビューでの発言である。SL2年目を迎え、来校した際に耳にする地域の方の声が好意的になっていることを踏まえて、次のように話した。

（実践校名）が、とか、日本語学校がって、粹で言われるじゃないですか。でも、その中で、こういう子たちもいるんだねっていうふうになってくれば、やっぱり個々で見られるようになってくるんで。そうなるのが大事じゃないですか。色んな人がいるんだよってことで。地域だって同じじゃないですか。皆で一つの地域を構成してるんで、やっぱこういう活動を通じて、私がやらないことをやってくれてる子たちがいるんだって思えば、親しみがわくじゃないですか。そうならつながられるんで。最初は期待してたんですもん、若い子たちが来てくれるっていうんで。それが、悪気があったわけじゃなくて、文化のずれがあって…でもまた戻れるってことが分かったじゃないですか。それは皆さんの活動の成果ですよ。大江戸清掃隊どうこうってのは、関係ないですよ。

（Wさん：2014年10月）

Wさんは、以前は外国人学校に対して否定的なイメージを持っていた地域において、少しずつ関係性が変わってきているまちの様子に触れ、「皆で一つの地域を構成している」ことの再認識や、そのような関係性になりつつなることを「成果」と捉えていた。

また、3年間で計9回の成果発表会に参加し、「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」である成果発表会は、徐々に様々なものを生み出していった。学生からの提案は、実際に「形」として実現するには時間のかかるものであったが、Wさんは毎回それを持ち帰り、担当の課を超えて、現状の確認や打診を行い、その回答結果を報告してくれた。その過程における区役所内の対話によって、新たに判明する事項もあった。例えば、ゴミの分別ルール冊子はグループで外国人登録を行う場合に受け取り損ねる場合があること、放置自転車をなくすための区の取り組みの現状と課題、ゴミ箱増設に向けた現状と課題などである。地域住民である外国人留学生の視点からの提案は、区役所にとっても「今の地域」を見つめ直すきっかけを与えた。成果発表会における学生の提案が直接「形」になったものはないが、例えばゴミの分別冊子のルール細分化については、次回改定の際に取り入れる動きで検討されている。また、区側からの依頼により、ポイ捨て禁止ステッカーおよび路上の



禁煙マークの翻訳修正作業(2013年度)、喫煙スポット掲示板の翻訳作業(2014年度)は、学生らの話し合いによってなされ、完成したものは、現在台東区内の建物や路上、喫煙スポットなど様々な所で目にすることができるようになっている。2015年度の初回オリエンテーションの際は、Wさんから「皆さんの先輩が作ってくれました」と、路上でそれらの成果物の前で立ち止まりながら説明があった。これら一連の積み重ねにより、2016年のインタビューでは、これまで行政として意識していなかった「観光客ではない外国人」の視点、そして彼らの参画が今後必要であるとの見方が示された。

実際に在住している外国人の方と話しながら作ってっていうのは、今後もきっと展開があるんじゃないかなあって雰囲気は掴むことができましたんで。そうやって、こう…観光客としての外国人だけじゃなくて、実際に在住している外国の方ともしっかりと、参画してもらって、加わってもらって、その人たちにちゃんと届くような、物づくりというか、啓発とかもそうですけども、より彼らが暮らしやすくなるため、こういうものがほしいっていうのをちゃんともらって、効果的な行政としてのやり方ができればいいなあと、行政として改めて思いました。(略)我々の伝えなきゃっていう気持ちがあるんですけど、本当にその、必要な受け取り側には、どうやって伝わるかっていうのは、やっぱり話してみないと分からない。そこでまた、新しいニーズが分かってくるということですよ、その人たちにとって。

(Wさん：2016年3月)

Wさんが述べているように、SLを通して日本語学校と関わったことによって、まちづくりの構成員を再認識し、彼らの参画の重要性を行政として認識している。特に、成果発表会の場は、地域に住む外国人の提案を実際に聞ける場であり、新たな地域のニーズを発見する場でもあったことが分かる。

#### ①組織への影響2：「協働」とは何か考えるきっかけ

第3章で述べた通り、現在台東区では、行政と多様な主体が力を合わせた取組みを推進するため、2014年3月に「台東区協働指針 伝統と創造の協働を目指して」を策定している。その中で、協働を「多様な主体が相互の立場や特性を認め合い、共通する課題の解決や社会的目的の実現に向けて協力して取り組むこと」と定義し、そのパートナーとして、①区民(区内在住・在勤・在学)、②活動団体(町会などの地縁団体、NPO法人、任意団体、公益法人、教育機関等の公益活動を行う団体)、③事業者(企業、商店会、商工会議所等)を位置づけている。しかしながら、本指針は策定されて間もないため、協働の事例公開や共有には至っていないのが現状である。

先述の通り、Wさんは、2013年(初年度)の実践校との関わりから、まちの構成員には多様な人が存在していることを認識していた。そして3年間を振り返り、本研究のSLは、上記指針のパートナーの①区民、かつ、②活動団体である「日本語学校」と「行政」

の「協働」を成し得たものであると捉えていた。

実際これ、議会での答弁なんですけども、「どのような啓発してますか」って質問に対して、外国人向けの出前講座を実施して、実際、大江戸に入ってもらって、周囲の変化もあったってことは、報告してます。あと、区民課のほうでやってる「協働」ってところにも報告してるんですね。実績として。今までは、町会とかの同じコミュニティの中でっていうのは分かってる、昔からやってるんでね。在住外国人との協働ってことに関しては、全然まだ入り口に立ったか立たないかってぐらいのレベルなんで、そのへんで、我々もこの実績を通じて具体的なことをしなくちゃいけないなと思ってるところですね。こういうことを通じて、ただ単に、外国から来た人が住みやすい世の中に、住みやすくなったっていう話じゃなくて、日本人のほうが、日本人のほうも色んなことが分かって、両方…なんていうかな、メリットが多い、両方ともメリットが多い話だと思うんで、ここに関しては、こういう報告とか、協働の成果とかっていうのを、どんどん積み上げていって、より具体的で、より意味のある活動にしていこうという動きは台東区としてもあるということですかね。

(Wさん:2016年3月)

Wさんの言葉にあるように、これまで区が想定している「協働」とは、町会など日本人のコミュニティとの協働であり、「日本語学校との協働」はこれまでにない新たな協働の形である。そして、協働することは、お互いにメリット（利益）をもたらすと考えている。これは、3年間の協働が、区役所・日本語学校の互恵的な関係を構築し、そしてその成果が地域の変化として表れていることからの発言である。区役所にとっては日本語学校という空白地帯のカテゴリーに関わり、地域の構成員であることや、そこを含めたまちづくりの重要性を認識した。そして、成果発表会という学生との対話の場によって、区役所内にもつながりを生み、区としての今後の取り組みにも影響を与えた。他方、日本語学校にとっては、大江戸清掃隊の活動を通して、学生が様々なことを学びながら地域づくりを考え、学校の中にも様々な変革をもたらした（5.2.1：実践校校長インタビュー結果参照）。それは、それぞれの組織における単独の活動では為し得ないものであり、成果発表会の場における対話の場があったからこそ生まれたものである。この区役所と日本語学校の相互作用を通じた互恵的な関係性は、ひいては、地域づくりへとつながっていく。それは、区役所と日本語学校のお互いのメリットという枠を超え、地域にとっても新たな関係性とメリットを生み出すと考えられる。以下は、日本語学校に見られた変化（実践校校長のインタビュー調査結果）について報告した際のWさんの発言である。また、その下の図は、Wさんが上記の発言をしながら自身のノートに描いていた図である。「協働」のイメージとして、以下のような図を書き、それぞれの相互作用によって地域が作られていくことをイメージしたものである。

学校としての効果って、こんなにあるんだってびっくりしました。これは本当にありがたい話なんですよ。行政…に対して、住んでる人と行政だけだと、なかなかうまくいかないんですよね、学校ができないとダメなんですよ、学校と、行政と、…地区住民という…ここでさあがるっていうのが一番望ましい形、それが協働の一つの意味合いなんで、それがすごく良かったなと思いますね。

(Wさん:2016年3月)

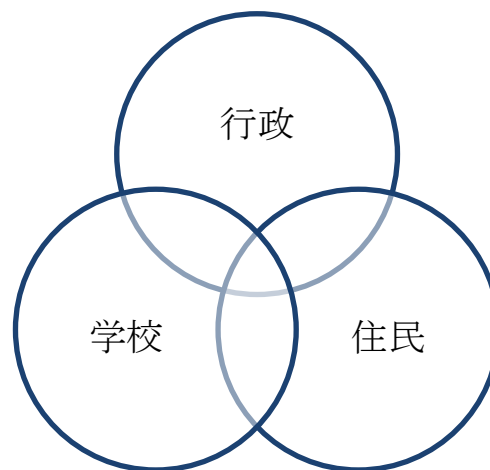


図5-1 協働のイメージ (Wさんの書いたものをもとに筆者作成)

このように、大江戸清掃隊プログラムによる成果は、台東区のめざす協働のあり方を体現するものであった。また、その協働のパートナーは、「日本語学校」という、これまで行政として視野に入っていなかった教育機関とそこで学ぶ留学生であった。SLを通して継続的に関わることで、まちの構成員であることを認識し、まちの構成員の多様性を実感することとなった。このことは、区役所という組織に、「協働」のあり方を改めて考えるきっかけをもたらし、今後の住みよい地域づくりへの取り組みの一助となるものである。

## ② 個人への影響

Wさん個人には、「自身の仕事観」への影響が語られた。Wさんは、初年度(2013年度)の成果発表会にて、自分が担当する業務の一つである大江戸清掃隊の活動によって学生が学んでいる姿を見て「感動した」と話していた。多くの場合、大江戸清掃隊は、清掃ボランティア活動として個人や団体が主体的に取り組んでいるが、本SLのように学習プログラムとして取り組んでいる事例はこれまでない。そのため、そこにどのような学びがあるのか?そこから何を学ぶのか?という点は、Wさんにとって当初不透明であり、それが成果発表会において明確になったと思われる。以下は、初年度(2013年度)6月期の成果発

表会終了後の W さんの発言である。

ことばをしゃべるとか、論理的に考えると、ああいう部分にも効果があったってのが、確かにそうなんです。第一回目のオリエンテーションの時の雰囲気と、最後の発表のときは、皆さん全然なんか、もうすごいレベルアップしてますよね。すごいなと思って。そうか、ここに繋がったんだと思って。すみません、こっちはゴミのことだけ考えてやってたんですけど。個々の生徒さんの、良かったっていうところが具体的に聞けて。こういう活動してるからまちがきれいなんだとか、こういうことを地元自治体がやってるんだっていうことを言ってくれましたよね。で、今後とも自分たちもきれいにしていきたい思いを持ち続けたいとか、社会に対して、見方を、考え方を身につけるいい機会だったという話でしたので、そこらへんが良かったと思いました。

(W さん:2013 年 10 月)

この言葉にあるように、初回オリエンテーションでの学生の様子と、最終回である成果発表会での学生の様子を比較しながら、学生の学びや成長を実感していた。第 4 章で記述した通り、本 SL はプロジェクト型の学習段階を経ており、「成果発表会」は、その最終段階にあたる。学生はその過程で地域に参画しながら様々なことを学び、地域社会の一員としての提案を行う。W さんは成果発表会の度に「自分も勉強になった」という発言をしており、学生たちの学びや成長は、W さん個人の仕事観を振り返るきっかけを与えた。

例えば、2014 年（2 年目）6 月期の成果発表会では、ある学生が、初めて日本に来た時にゴミ箱がなくて困り果てた経験を話し、「自分はある程度長期間日本に住むからもう慣れたが、初めて日本に来る外国人観光客は、自分と同じような気持ちや経験をすることになると思う。せっかく日本に来て嫌な思い出になってしまう。」という理由で、外国人観光客用のゴミ箱を設置してはどうかという提案をした。その発表会後に行った W さんへのインタビュー時には、その学生の発言を受けて、観光客誘致に取り組む台東区で働く職員として立ち止まって考えるべき事柄について気づいた瞬間のことが述べられた。

来た人の立場になって考えるのも、これから、観光業増やすぞって言うてるんだったら、ちょっと一緒になって考えるべきなんじゃないかなど。なので、こっちのほうも考えさせられる、これからの意識を変えさせられるような…今、行政としてというよりも、私個人的な意見なんですけども。特に台東区は、率先して、具体的なおもてなしの方向というかやり方としてですね、そういった考え方の広がりというか、頭の柔らかさというか、そういうのを持っていいんじゃないかなと思った、はっとした瞬間でしたね、この間の授業が。なんか、うまいやり方あると思うんですよ。両者の間の…なんかってというのが…。郷に入れば郷に従ってというのが、日本人大好きですけども、それはね、元からいる人間の台詞であって、せっかく来ている人たちに対していう言葉じゃないなと。その辺を考えさせられましたね。

(W さん:2014 年 10 月)

Wさんは環境課の所属であり、観光客誘致の業務には携わっていない。しかし、成果発表会での学生の発言を受けて、「来る人の立場」を考える大切さや、区役所内での別の業務に対する疑問なども生まれた。先述の通り、成果発表会での学生の発言や提案事項は、Wさんの担当の課を超えて、区役所内の色々な課に現状の確認や打診を行うという対話を生み出すこととなった。成果発表会での学生との対話がなければ、それらは生み出されなかったであろう。Wさんは成果発表会における学生たちの学びに接し、学生から出てきた提案に対して区役所はどこまで取り組んでいるのかを確認し、実現する手立てを探ろうとしたのである。これは、Wさんの仕事に対する思いが、これまでの「環境課所属（のWさん）」を超え、「台東区役所所属（のWさん）」へと変わっていったと言える。

また、3年間継続してかかわった経緯として、「回を重ねるごとにまちの様子がだんだん変わっていくのを見ることができた」ことに対するうれしさと、それぞれの期の成果発表会の場に見られる「学生の学び」が挙げられた。

キャンペーンを通じて意識の変化というか、けっこう、毎回、最初の回と最後の回で、明らかに違ってたんですね。やっぱり、まちの中で地元の人に対してアクションを起こした時にどう思ったか、ごみを捨てないようにしましょうっていう働きかけをして、人間に会った時に、まちはどういうふうにならなくて映るのかってところで、その感想を聞くときに、明らかに彼らの授業を受ける前と今では、気持ちが違ってくれてるなっていうのは、すごく思ったんで。日本、そういうルール、考え方っていうのを、ただ授業として言われるだけじゃなくて、自分がそういう活動を通じてどう思うかっていう、ちょっと深いところがあったなと思って。そこへんがすごく、面白かったですね。日本人以上にキラキラした感じに答えてくれたんで。そこへ入って良かったなと思いましたね。もっと話したいですもんね、彼らとね、個人的に。

(Wさん:2016年3月)

先にも述べたが、成果発表会はプロジェクト型の学習段階の最終段階に位置しており、その過程で学生たちが地域社会に参画しながら学び、地域社会の一員としての提案を行う場である。Wさんにとって成果発表会は「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」であり、そこでの学生との対話がWさんの仕事観に影響を与え、それが、機関としての継続と成果を生み出していったと言える。

### ③活動中の障壁

活動中の障壁については、「時間やスタッフの確保」「組織への説明責任」「成果の見える化」「後継者問題」といったものが挙げられた。

苦勞したこと…はやっぱり、あれですね、仕事がある中で、そんだけの時間を作らなくちゃいけないですよ、もともと担当者も少ない部署ですので。時間の確保ですかね。スタッフの時間の確保。あと、組織の理解ですよ。これに時間をかけるっていう。大卒のタイトルとしては分かってるんですよ、住民参画、協働って…でも、それに対して具体的に、何があればじゃあ、それに関する活動なのかってとこに関しては、あんまりまだ出てない。具体的な行動っていうのが、これまでにない話になると、それは本当に効果的なのかとか、それに職員を行かしてどうなのかとかかっていう話になってきちゃうんで、そういう風当たりは、ないわけじゃないですよ。それが一番大きかったですかね。

(Wさん:2016年3月)

Wさんによれば、初年度(2013年度)の初回は「外国人向けの出張講座」として出向くことができたが、1年に複数回行くことに対して疑問を持つ職員もいたという。先述の通り、区で行う出張講座などは、一つの団体や学校に対し、単発もしくは1年に1回行うのが通常であり、本事例のように、年に複数回、また継続して特定の学校に関わるというのは異例のことである。そのため、初年度はあくまでも「Wさんの業務」として動く部分が大きかったそうである。しかし、2年目以降は、地域の日本人だけではなく外国人とともにまちづくりをしていく必要性が課の中で認識され、また、徐々にまちに変化が見えてきたことなど様々な成果が少しずつ現れ始めたことから、「環境課としての仕事、区としての仕事」に変わり、継続へとつながっていったという。しかしその過程では、「成果をどう示すか」に苦勞があった。Wさんの個人的な感想を伝えるだけでなく、それをどうやって「見える化」していくかについては、「実際に行って、彼らと話してみなければ分からない」というもどかしさを抱えていた。しかし、議会での答弁の際に、この取り組みを通して地域が徐々に変わってきていることを示せたことや、区が取り組む協働の一環としても示せる事例であったことは、Wさんにとって「成果をどう示すか」という課題への小さな答えとなった。しかしながら、地域が徐々に変わってきた感覚や、学生の学びなどの「数字で示すことのできない成果」をどうやって伝えられるのかについては課題となっている。

役所としては…あくまで1行2行の世界なんです、文書として。取り組みとして、日本語学校に行くと、年に何回話ができたっていうことですよ。で、それによって苦情の件数が、こうだったのがこうなったって、グラフなんて書けないわけですよ。結果的には、議会の発表の中でそういうことが言えましたので、そういう意味では、環境清掃部のやってる活動として、一つそういうのが企画して増えたっていうのが記録として残ってるので、いいかもしれないですね。地域としては、あの界限では苦情はないですね。今は。あの界限はけっこう多かったんですよ。それはもう、あの学校だけじゃなくて、他にも色々学校ありますから。多かったんですね、苦情が。それが、最近は全然ないですね。それが、これのおかげなのかどうなのかは、ちょっと分からないですけど。でも、なくなりましたね。

(Wさん:2016年3月)

Wさんの言葉にあるように、3年を経て、実践校の周辺地域では、ポイ捨てに関する苦情がなくなった。それは一つの目に見える成果ではあったが、それが、「いつ、何がきっかけで」という部分については、「気がついたらいつのまにか」であり、それが大江戸清掃隊やこのプログラムによるものだと明言できるには至らなかった。また、それは同時に、「後継者をどうするか」という問題にもつながった。つまり、成果を示すことができない以上、Wさん自身が異動になった場合、誰が引き継ぐのか、継続していく価値があるのかという問題である。特に、成果が少しずつ見えてきた2年目（2014年）に顕著であった。しかし、3年間のかかわりの中で、Wさん以外にも2名の区役所職員が来校し、成果発表会に参加する機会があった。その2名もWさん同様、学生の学びに接したことにより、Wさんの思いは共有されることとなった。その後、2016年にWさんが異動になり、来校したことのある1名と、もう一人別の新しい職員に引き継がれて、4年目の継続に至った。

活動中の障壁について挙げた項目は、SLをどう評価し、その成果をどう示していくのかということにもつながるものである。組織間の互恵的な関係性の構築とその継続のためには、今後、これらに対する検討を組織間で協働して行っていく必要がある。

#### ④今回の経験を他の機関や同僚たちにどのように説明するか。その際、何を強調するか。

この項目は、2016年3月のインタビューの追加質問事項としてメールで実施した（2016年5月16日実施）。メールで質問項目を送り、後日、その返信を受け取った。SL導入の当初（2013年）は、区として「空白地帯」であった日本語学校とかかわったことは、どのような経験であったのか、そして、それを他の機関に説明する際、どのように伝えるのか、以下、少し長いがWさんのメールの内容をそのまま載せる。

今回、初めて旅行者ではない外国人に対して連続的なつながりを持つことができたということが、もっとも特徴的だった。特に、外国人在学者という、区にとって意識が最も薄かったところに対して働きかけることができたのが大きいと思う。

こちら側も学ぶことが多く、考えさせられたことは、彼らはやってくれない、マナーが悪い、ではなく、知らないだけであり、興味を持って参加してくれるし、知れば意識する人は多く、むしろ知る機会をこちらが上手に提供していなかっただけじゃないかと思った。

彼らにとっては、旅行程度の滞在期間ではないため、こちらが考えている以上に、日本の文化を知ろうとしているし、実践しようとしている。また、参画の意識もあり、外国人という視点を通して、日頃我々が気づかない点や、目的のために必要な手段についても提案してもらえることも分かった。

「知ってもらうための行動」と「立場ならではの意見交換の場」は必要であり、そのための間を取り持つ関係の構築（今回であれば日本語学校など）に区は意識を向けるべきであると考え。

（Wさん：2016年5月 メール文書）

Wさんの言う「知ってもらうための行動」とは、継続的な関わりの中での環境美化の講話であり、「立場ならではの意見交換の場」とは、継続的な関わりの中での成果発表会のことを指している。①組織への影響にて示した通り、これまで意識してこなかった日本語学校とのかかわりは、これまでの区の意識や取り組みへの振り返りとなり、今後必要な「行動」と「場」、そして、それらを取り持つ「関係の構築」の重要性の認識につながった。

以上のように、本SLは、Wさんにとって当初の目的であった「外国人対象の出張講座」「マナーに関する苦情の多い地域の日本語学校において、ちょっとした意識づくりのきっかけになれば」という2点を達成し、それ以上の成果があったと言える。SLを通して行政として空白地帯であった日本語学校と継続的に関わる中で、組織内に、まちづくりの構成員の再認識や「協働」とは何かを考えるきっかけを与えた。そしてそれらは、これまで区が想定していた日本人のコミュニティ同士の協働だけではない新たな協働の形として認識され、区としての今後の取り組みにも影響を与えるものとなった。その軸にあったのは、学生たちとの対話の場である成果発表会であった。Wさんにとって成果発表会は「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」であり、そこでの対話がWさんの仕事観に影響を与え、それが、組織としての継続と成果を生み出していったと言える。また、活動中の障壁（質問項目③）および他の機関への説明（質問項目④）には、今後のSLの発展に向けて有益な示唆が得られた。

### 5.2.3 社会福祉協議会職員（Aさん）

社会福祉協議会（以下、社協）職員であるAさんは、歌のボランティア活動プログラムの開講当初（2015年4月期）から1年間かかわりのあった職員である。各期の初回オリエンテーションにおける講話と高齢者施設での歌のボランティア活動日における見学・参加は、1年間で計6回であった。それらに加え、ボランティア活動の受け入れ先の確保に至るまでの経緯や、受け入れ先決定後の打ち合わせへの同席など、様々な形がかかわりがあった職員である。分析データは、筆者の3年間のフィールドノートと1年間の実践終了後に行ったインタビューデータ（2016年2月16日実施：約1時間）である。なお、Aさんのインタビューでは、録音の許可が下りなかったため、事前に渡してあったインタビューの質問用紙に書き込まれていたAさんのメモに沿って交わした会話の内容を質疑応答の形に再編成してテキスト化を行った。テキスト化の際は、インタビュー時の筆者のメモおよび、回収したAさんの質問用紙に書かれていたメモを相互補完しながら行った。

#### —SL初回から継続に至った経緯—

Aさんにとって当初、実践校との関わりは「ボランティアをしたい団体の要望を叶える」という業務の一つであった。歌のボランティア活動をしたいという日本語学校（＝実践校）



と、その受け入れ先を探すために、電話やメールなどを通して、先方への聞き取りを重ねた。一方で、組織として、また、Aさん自身も日本語学校と関わるのが初めてのことであり、「どのような学校なのか、学生はどんな人たちなのか、日本語はどのようなレベルなのか」という疑問とともに、「文化や風習の違いもあるだろうし、本当に受け入れても大丈夫か」という不信感もあったという。Aさんは、第1期（2013年4月期）の初回オリエンテーションでの講話と発表会の場に立ち合ったことを振り返って、次のように話している。

第1回目の発表を見て、学生の真摯な様子、勉学に取り組む姿勢、先生の姿、その空気感。全体にはっとさせられた。最初、「オリエンテーションで話に来てほしい」と言われた時は、「日本語レベルは？漢字？ふりがな？ひらがな？」全くイメージできなかった。それが、オリエンの学生さんの様子を見て、「百聞は一見にしかず」だと思いました。皆、まっすぐ真剣に話を聞いてくれて。その後の学生さんの感想シートを見て、「ごめんなさい、こんなに…」と思った。あれだけのことを学生さん自身が気づいているのを感じて、成果として発表して、すごく良い授業内容だと思った。

(Aさん:2016年2月)

Aさんは、講話および発表会の場において学生の学びに直接触れ、Aさんが抱いていた疑問や不信感を払拭することにつながった。また、講話に対する学生が記入した感想シートや最終回の振り返りシートは、每期、筆者から社協に送付または持参していた。このことも、講話の内容が学生にどのように理解されたのか、歌のボランティア活動によって学生がどのような学びを得たのかについて、Aさん含め社協の職員間で確認することにつながったという。加えて、歌のボランティア活動の受け入れ先の確保にあたっては、実践校のカリキュラムの時間的な制約によりなかなか決まらず、Aさんが約3カ月かけて30団体以上に打診し、ようやく決定したという経緯があった。そういった経緯もあり、学生の学びについてはAさん自身、期待と不安を抱えていた。そして、第1期の歌の発表会における学生の様子から、「信じて良かった。人を信じることの大切さを改めて感じた」ことから、2期、3期と継続して関わっていくことになった。

### ①組織への影響

2015年度の1年間、全3期の継続的な関わりによって、組織内にどのような影響が見られたのか。Aさんは、これまで組織としてつながりのなかった日本語学校とのつながりによって、「組織のあり方を問い直すきっかけ」になったことを挙げた。

先述の通り、社協にとって日本語学校はこれまで関わりのなかった団体であり、どんな団体か、何が目的か、その全体像を掴むところから始まっている。そして、その要望を叶えるべく、Aさんが複数の団体に対して受け入れの打診を行った末、受け入れ先の確保に至った。日本語学校に対する疑問や不信感なども抱えながら関わっていく中で、Aさん含

め他の職員も学生の学びを徐々に確認していった。この新たなつながりを作る過程で中心的な役割を果たした A さんの行動は、「社協職員のあり方を他の職員に示す」ことにつながった。

他の職員に対し、実際の行動力、アクションによって、外とのつながり、フットワーク、ネットワーク、コーディネート的重要性を指し示すことができた。口ばかり、論ばかりではダメ。慎重になることと、大胆に行動すること、双方の重要性を具体的に伝えられた。それによって、今までつながりがなかった組織とつながった。きちんと働けば、動けば、人は自分を見て、信じてくれる。評価して信頼してくれる、関係性は細々とでも継続するよって。

(A さん : 2016 年 2 月)

A さんの言う「慎重になること」は、そこにどんなリスクが潜んでいるのかを意識しておくことであり、「大胆に行動すること」は、今回のように、受け入れ先の打診するにあたり、見ず知らずの施設や団体を含めて複数の団体に向けあう大胆さのことを指す。そしてその姿を他の職員に行動として示しながら、日本語学校と新たなつながりが作れたと述べている。これまでつながりのなかった日本語学校とのつながりは、A さんを含め組織にとっても、当初は疑問や不信感を伴う開拓でもあった。その中で A さんは、具体的な自身の行動によって、組織内の信頼を得ていったのである。それは同時に、日本語学校側の学生や教職員、受け入れ先の高齢者施設側にとっても、「社協という組織への信頼」にもつながっていったことを実感したという。例えば、日本語学校からは、歌のボランティアプログラムの開講が 1 期で終わらず、社協に対して継続した関係性の依頼（2 期目、3 期目の講話依頼や発表会への同席の依頼）があったこと、受け入れ先の高齢者施設においても活動の継続が望まれたこと、加えて、日本語学校と高齢者施設の間にも新たな関係性を築けたことは、地域社会における社協のあり方を組織として問い直すことにつながっていった。

先述の通り、本プログラムでは、初回オリエンテーション時の感想シートおよび最終回の振り返りシートを每期社協に送付していたため、講話の内容が学生にどのように理解されたのか、歌のボランティア活動によって学生がどのような学びを得たのかについて、A さん含め社協の職員間で確認することができた。また、組織内の会議の場においても、A さんは毎期の活動報告として、学生の学びの様子や高齢者施設側の感想なども交えて報告していた。組織として新たなつながりをつくり、その成果が徐々に組織内で共有されていく中で、「常時のつながりが非常時のつながりへ。顔の見える付き合いを通して、いざというときに信頼され、頼りになる組織をめぐらそう。地域のちっちゃな窓口になろう（A さんのメモより抜粋）」という社協のあり方が組織全体に共有されていったという。本 SL を通して、地域の中で果たす社協という組織の役割を改めて認識することにつながったと言える。

### ③ 個人への影響

個人への影響については、「自分自身への気づきや振り返りができた」と述べている。その対象は様々なものが挙がり、仕事に対する取り組み方、親としての教育観、感情を言語化することの難しさ、個人を見ることの大切さ、などが含まれている。例えば、仕事に対する取り組み方については、「学び直しができた」と述べ、「ソーシャルアクションのきっかけをもらった」ことを挙げている。Aさんによれば、ソーシャルアクションとは、「当事者（＝今回の場合は日本語学校）のニーズに即して、その要望を見極め、外に向かって行動する」ことを指す。今回の経験では、活動先の確保に至る経緯がまさにそれであったと振り返り、自分の仕事に対する向き合い方や取り組み方を見直すきっかけになったと述べていた。また、本 SL プログラムの構成がソーシャルアクションに似ていたこと、そして、そこから学生が様々な学びを得ていたことから、その教育手法である SL に対しても高く評価し、「自分の子どもにもこういう授業を望んでいる」と述べ、親としての A さん自身の教育観を振り返るきっかけにもなったという。

また、感情を言語化することの難しさ、個人を見ることの大切さについては、次のように述べている。

自分の感情を言葉で言語化することのもどかしさ…、難しさを感じました。日本語は雰囲気表現することが多い。学生さんの発表会の様子を見て感じたことを、言葉で表すのは難しい。「うわっと思った」という表現しかできない。他の言語は、もっとはっきりとした表現があると思う。日本語を学んでいる学生さんは、日本語で表現できずに苦労しているのかもしれない。ことばが違う方への接し方を学ぼうと思いました。(略)彼らが、将来、この活動の思い出が何らかの形で残っていて、仕事や家族に還元していきってくれればいいなあと思います。中国と日本の関係ではなく、一個人として付き合うことの大切さを実感しました。うわさや情報に惑わされず、自分の目を信じる大切さ、百聞は一見にしかず、です。

(A さん：2016 年 2 月)

A さんは、自分の感情を言語化することの難しさを、学生の歌の活動に際して感じたこととして述べている。例えば、組織内の他の職員にその成果を伝える際や、学生たちに講評を伝える際など色々な場面で、言語化して伝えることの難しさを実感したという。そして、「ことばが違う方への接し方を学ぼうと思った」と述べているように、日本語を学ぶ外国人に初めて接し、日本語でどのように伝えるか、より分かりやすい表現や伝え方はないか、という思いを抱いた。さらに、日本語学校に対して当初抱いていた疑問や不信感が、学生の学びに触れたことによって払拭され、「個人を見る」ことの大切さに気づいた。これらの気づきは、A さんが学生と接し、言葉を交わし、学生の学びに直接触れる機会がもたらしたものである。

### ③活動中の障壁

活動中の障壁については、「コーディネートの難しさ」「時間やスタッフの確保」「組織への説明責任」「成果の見える化」「後継者問題」といったものが挙げられた。

障壁として一番に挙げられたのは、「コーディネートの難しさ」であった。一つ目は、「ボランティアを希望する団体と受け入れ側のコーディネート」であり、二つ目は、「組織内でのコーディネート」である。まず、最も苦勞したという「ボランティアを希望する団体と受け入れ側のコーディネート」においては、ボランティアをしたい団体（＝実践校）と、ボランティアにきてほしい受け入れ側（＝施設や団体）の、それぞれの思いと制約（日にち、場所、活動内容）があり、その調整やコーディネートの難しさを痛感したという。先述の通り、Aさんは本プログラムの活動の受け入れ先を探すにあたり、30団体以上への打診を行った。その当時のことを「思いと思いのぶつかり合い」という言葉で表現した。それぞれの思いがある中、どちらかの要望が通らず難航するケースが多々あり、その間に立つ身として、コーディネートの難しさを痛感したのである。そして、二つ目の「組織内でのコーディネート」では、例えば、初回オリエンテーションの講話に行くには組織内の業務や人事の調整が必要であり、Aさん自身の業務スケジュールと本プログラムに関わるスケジュールのすり合わせが大変だったことを挙げた。

次に、「組織への説明責任」については、Aさん一人としてではなく組織の一員としての動きをしなければならないことに対するもどかしさを抱えていたという。つまり、Aさん個人は「学生の学び」を実感したことによる継続への意志が強かったものの、その学びを直接見ていない職員にどのように示すか、本プログラムの成果を周りに伝えきれないことに対するもどかしさを常に感じていた。

上司に対して、組織に対しての説明責任。個人としての動きではなく、組織の中の一員として動かなければならないもどかしさ、プラス、数字としての実績や効果をほしがる行政への説明の難しさがあった。私たちの仕事は、目には見えない、数字では表しきれないことが多いということも分かってもらいにいく。

（Aさん：2016年2月）

Aさんの言葉にあるように、Aさん個人の感情で動くのではなく、組織の一員としての説明責任を果たさなければならない。その際、歌のボランティア活動時の様子や感想シート、振り返りシートなどに見られる「学生の学び」という抽象的なものではなく、「数字で何が示せるのか」といった点についてもどかしさを感じていた。そして、そのことは「後継者問題」へとつながっていく。組織として本プログラムをどのように捉え、そして、継続した場合、引き継ぐ職員をどうするのかといった問題である。Aさんが年間を通して関わり、「自分じゃなくても、一職員として同じような成功例につなげてほしい」という思いは、

組織の中で「引き継ぐ体制の難しさ」を実感することとなった。しかしながら、年間を通して、Aさん以外にも1名の職員が、初回の講話および学生の歌のボランティア活動日に同席する機会があった。その1名もAさん同様、学生の学びに接したことにより、Aさんの思いは共有され、引き継がれることとなった。その後、2年目(2016年)の4月期には、Aさん同席の下、その職員が初回講話を行うようになり、さらに6月期には、もう一人別の新しい職員にも引き継がれて、2年目の継続に至っている。このことは、①組織への影響においても示した通り、地域の中の社協のあり方を組織全体で考えていったからこそ、担当者が変わっても関係性が継続していると思われる。

大江戸清掃隊活動プログラムにおける③活動中の障壁においても述べたが、これらの障壁は、SLをどう評価し、その成果をどう示していくのかということにもつながるものである。組織間の互恵的な関係性の構築とその継続のためには、今後、これらに対する検討を組織間で協働して行っていく必要がある。

#### ④今回の経験を他の機関や同僚たちにどのように説明するか。その際、何を強調するか。

まず、他の機関への説明という部分では、「協働のあり方」の事例として示すことができると述べている。高齢者施設(=地域住民)の理解を得て開催に至った歌のボランティア活動の場は、学生と地域住民の学び合いの場であり、WIN-WINの協働であったとしている。

他の地域団体…というところでは、「協働のあり方」の事例として取り上げることができると思います。地域の理解を得ること、お互いの学び合い、高め合い。一方的ではなく、利害の一致。WIN-WINです。学生も、巻き込んだ地域の人も。

(Aさん：2016年2月)

そして、その協働のあり方には、地域を巻き込む重要性が指摘され、「地域を巻き込みながらつなぐことができた成功例」だと述べた。さらに、強調したい点として、今回のケースは組織として初めて、日本語学校と地域をつないだ事例であり、「文化と文化、国と国を超えた、人と人とのつながりを作ることができた」という新たな協働のあり方として示したい旨を述べていた。

以下は、2015年10月期の歌のボランティア活動終了後に、Aさんが学生に送ったメッセージ(筆者がメールにて受け取り、学生に配布したもの)である。Aさんの本プログラムに対する思いが記載されているため、全文をそのまま載せる。

12月1日の発表は素晴らしかったです。発表する皆さんの姿を見ながら、10月の初回授業の時に、目を輝かせて真摯に私の話を聞いていた皆さんの顔を思い起こしました。真面目に課題に取り組んできたのだらうと想像し、胸が熱くなりました。楽しいだけでなく、大変なこともあったと思います。本当にお疲れ様でした。

当日の皆さんの歌声や笑顔もさることながら、私は、(高齢者施設名)に入所している方々の笑顔、声、手拍子や足拍子に感動しました。音楽は国境を越え、病を越え、皆の心を一つにすることができるということを実感しました。

今回の発表はまさに初回授業の時に話した「他者ありき」の活動であり、お互いにとって有意義な経験であったと思います。今後も多様な視点を持って、社会に参画して行って下さい。皆さんのご活躍を心から願っております。

(Aさん:2016年12月メール文書)

Aさんは、歌のボランティアに対する称賛とともに、初回の講話で話した「他者ありき」の活動が達成されていたことにも触れている。これは、Aさんが伝えたかったことが学生にきちんと伝わり、それが活動に活かされていたことに対する喜びでもある。「他者ありき」の活動は、Aさんだけでなく組織のめざす方向性でもあることから、それが達成されていたことは、組織の成果とも言えるだろう。そして、Aさんの言う「お互いにとって有意義な経験だった」の「お互い」とは、学生と高齢者施設の方々のことであり、双方にとってWIN-WINの活動かつ協働であったことが分かる。

以上のように、本SLは、Aさんにとって当初、「ボランティアをしたい団体の要望を叶える」という業務が遂行され、それ以上の成果があったと言える。社協としてはこれまで関わったことがなかった日本語学校との新たな関係性を構築しただけでなく、日本語学校と他の組織(=受け入れ先の高齢者施設)を新たに結びつけた。さらにその関係性は、Aさんが言うようにWIN-WINとなるものであった。その成果が徐々に組織内で共有されていく中で、地域の中で果たす社協という組織の役割を改めて認識することにつながっていた。そして、その軸にあったのは、大江戸清掃隊活動プログラムと同様に、学生たちの学びであり、Aさん個人にも様々な影響を与え、それが、組織としての継続と成果を生み出していった。また、活動中の障壁(質問項目③)および他の機関への説明(質問項目④)には、今後のSLの発展に向けて有益な示唆が得られた。

### 5.3 地域住民

最後に、実際に地域に住んでいる住民は、SLを通して日本語学校や学生と関わり、どのような感想を抱いていたかについて報告する。本研究で実践した3つのSLプログラムの中で、地域住民と学生の対話の場を実現できたのは、大江戸清掃隊プログラムのみであ

った。成果発表会は、学生から学びの報告ときれいなまちづくりに向けた提案を行い、区役所職員と地域住民との意見交換を行う場であった。区役所職員は初回オリエンテーションおよび成果発表会への参加であったが、地域住民は成果発表会のみへの参加であり、学生の発表に対して地域住民の立場で意見を述べるという形での参加である。3年間の実践の中で、筆者や実践校職員からの周辺地域への声掛けや、参加した地域住民の伝手などによって、その場に参加した地域住民は、各期1名もしくは2名であり、全9期で計8名であった。そのうち、本研究の調査に対する協力を得た4名の声を紹介する。表5-2は、それぞれの属性、参加時期、調査方法をまとめたものである。

表5-2 大江戸清掃隊プログラムの参加地域住民の調査概要

住民	属性	参加時期	調査方法
Kさん	実践校の近隣在住、別の区に勤務	2013年4月期	日時：2013年6月30日 場所：Kさんの職場 方法：半構造化インタビュー 時間：約20分
Nさん	実践校の近隣在住かつ周辺地域の飲食店勤務（Tさんと同じ職場）	2014年10月期	日時：2015年2月11日 場所：NさんとYさんの職場
Tさん	実践校の近隣在住かつ周辺地域の飲食店勤務（Nさんと同じ職場）	2014年10月期	方法：グループインタビュー 時間：約20分
Mさん	実践校の近隣在住	2013年7月期	日時：2013年10月1日 方法：メールによるアンケート調査、自由記述式、A4用紙1枚
		2015年4月期 2015年10月期	日時：2016年1月28日 場所：飲食店 方法：半構造化インタビュー 時間：約30分

地域住民に対する調査の観点は、「成果発表会に参加した感想」を中心に、本プログラムについて、「日本語学校の学生にとってどのような意味があると思うか」「地域にとってどのような意味があると思うか」の2点である。地域住民それぞれへの調査結果をまとめるとともに、特にMさんについては、3年間実践校にかかわった経緯などを含め、その詳細を

記述する。

### 5.3.1 Kさん（2013年4月期参加）

初年度の初回成果発表会に参加したKさんは、成果発表会の感想として「参加者全員（Kさん、学生、区役所職員）が知識を得る場」であったと述べた。Kさんは地元の人であるが、大江戸清掃隊という存在を含めて区が地域の美化のためにどんなことに取り組んでいるのかについて初めて知る機会となった。また、学生からの提案を聞いて議論したり、学生の母国で取り組んでいる美化の現状などを聞いて知ったりすることは、その場にいる皆が、お互いに情報を得る場であったことを肯定的に捉えていた。特に、本プログラムが日本語学校の学生に与えたものを述べる際は、繰り返し「体験」という言葉を用いてその重要性を何度も指摘していた。次の発言は「体験」の重要性を説き、それが学生の将来にとってどのような有効性を持つかを語っているものである。

一番大事なのはやっぱり、体験っていうことだから。（略）自分で、パソコンとかで調べるんじゃなくて、やっぱり自分でその場に行って色んなことを写真撮ったり、感じたりするってことが一番大事なことから、それが体験できたっていうのは、すごい良いことだと思いますけどね。で、それでやっぱり、これから大学生になったら必ずレポート書いたり、企業に入ったら、やっぱり企画書書いたりするときに、すごい一番大事なことから、とってもいい勉強方法だと思うんですよね。ま、別にゴミじゃなくても良いと思うんですよね。何かについて行動して体験してっていう、まとめるっていうのは、すごい力がついてくことだから、すごい良かったと思いますけどね、今回のやり方って。

（Kさん：2013年6月）

Kさんが繰り返し述べている「体験」は、学生が進学や就職した際にも生かせるものであり、その体験ができる勉強方法として本プログラムを高く評価していることが分かる。学生が将来遭遇するであろう「進学先や就職先での発表の場」を想定した有効性を述べており、将来の具体的な場面において役立つ体験ができるプログラムとの認識を示している。

また、本プログラムが地域にとってどのような意味があると思うかについては「お互いの考えを理解し合う場」になり得ると述べている。「お互い」とは、学生および地域住民の双方を指している。

ああいう場があって、聞く機会があれば、やっぱりそれなりに、どういうふうに彼らが考えているのかとか、彼らの国ではどういうふうになっているのかっていうのが理解できる、分かる。そういう機会があっても良いですよ。（略）全くいつもしゃべっていない人たちと対話できる機会があったりしたら良いんじゃないですかね。

（Kさん：2013年6月）



Kさんの発言が示すように、地域の人と日本語学校の学習者との接点は極めて少ない。Kさん自身、成果発表会が初めての接触であった。発表を聞き、話しあう対話の中で、学生の考え方を理解するきっかけになったことが伺える。

### 5.3.2 Nさん、Tさん（2014年10月期参加）

NさんとTさんは、互いに同じ職場（近隣の飲食店）に勤務しており、その職場が実践校からかなり近い距離にある。特にNさんは生まれた時からそこで育ち、実践校が地域に入ってきた時からのこともよく知っている人物である。地域において実践校の評判は、特に学生のマナーに関して悪いものが多く、大江戸清掃隊の活動を始めた当初（2013年）は、近所の人たちの中で「学校の宣伝のためにやっているのではないか」という、否定的な印象を持っていたという。このことは、区役所職員（Wさん）からも聞いた話であり、初年度（2013年4月）初回の大江戸清掃隊活動の様子を見た近所の住民が、「学校のパンフレットなどの宣伝のためにやっているなら、やめさせてほしい」旨の電話がかかってくる。Nさんは、そのような状況も踏まえながら様子を見てきた立場であり、そして、本プログラムの2年目にTさんとともに成果発表会に参加した。

NさんもTさんも、成果発表会で学生が一生懸命日本語で発表している姿に感動したことを述べた。ふだん地域で目にする学生は彼らの母語で話しているため、「日本語を話す姿」にはあまり接することがなく、また、発表の場において、相手に伝わるように一生懸命工夫して話している姿を見たことによる驚きとともに感動が語られた。加えて、学生の学びが、地域に住む住民が見落としているような課題（放置自転車やポイ捨ての多さ）に対する気づきであったことから、自分たちが住む「地域」を改めて振り返る機会でもあったという。本プログラムは日本語学校の学生にとって、課題やマナーなどの文化を含め日本や地域を知る機会であったこと、そして、成果発表会の場が地域との接点であったことを述べていた。以下は、Tさんの発言である。

なかなか近所の人たちと接したりとかね、本当に、地域の人たちと話すこともないだろうから、そういう意味では、そういうことを通じて、もうちょっと地域の人たちと話をしたり、コミュニケーションとれば、もうちょっと馴染んで色んな事が分かるだろうね。すごく、その機会としては、よかったんじゃないかなって思いますね。

（Tさん：2015年2月）

また、学生の学びの姿に触れたことから、「学生に対する地域側の目」を変えていく必要性を指摘した。先述の通り、地域において実践校を見る目は厳しい。しかし、成果発表会で学生の学びの姿に接し、学生側が日本や地域社会に馴染んでいく機会を重要視するだけでなく、地域側の意識も変えていく必要があるのではないかという指摘である。以下は、T

さんの発言である。

あの子たちをもっと理解してもらうことも大事かもね。やっぱりけっこうね、あの子たち、みんな個人個人話してみるとみんないい子だしさ、純粹でさ。でも、誤解されることもあるじゃない？だから、それを解くためにもね、もうちょっと、地域と関わるようなことをちょっとやるとね…(略)やっぱり、色んな見方の人がいるから、ちょっとでもね、一人一人のね、あの子たちの良いところをさ、理解してもらっているのも、地域では必要だよな。

(T さん：2015 年 2 月)

成果発表会は、これまで地域の人たちが見ていた「日本語学校」ではなく、その中で学ぶ学生「個人」との対話の場であった。地域の課題について話し合うという「共通の目的」に向かって、同じ地域に住む者同士の対話の場であったと言える。そのことが「学生に対する地域側の目」を変えていく必要性の指摘につながったのであろう。

### 5.3.3 M さん (2013 年 7 月期、2015 年 4 月期、2015 年 10 月期参加)

M さんは、実践校が所在する区で生まれ育ち、大江戸清掃隊プログラムの成果発表会に計 3 回 (2013 年度 1 回、2015 年度 2 回) 参加した人物である。自身も過去に韓国への留学経験があり、「留学経験者」の立場、そして、古くからその地で生まれ育った「地域住民」の立場、その両方からの感想が述べられた。

M さんが参加した初回は 2013 年 6 月期の成果発表会であった。その際の感想では、「普段から関心を持って生活していなければ気づかないようなことなど、こちらが驚かされる場面もあった」と述べ、その着眼点と具体性に驚いていた。特に、本プログラムが留学生を対象にしていることに強い意義を感じていた。「生活習慣や文化の学びが語学を学ぶ近道になる」ことや「他の外国人が社会参画していく原動力になり得る」ことを述べていた。以下に、当時の M さんのメールを抜粋して引用する。

生活習慣や文化が違う留学生を対象としたことにとっても意味があると思います。(略)その国の語学を学ぶということは、その国の習慣・文化を理解すること。それが近道。特に私自身が語学を勉強している者として常日頃感じているところです。7 年後の東京オリンピックに向けて、これからさらに日本人自身も「社会参画」していく時代になるでしょう。日本語学校が中心・源(もと)となり、このような授業を通じて留学生やその先にある外国の人々に発信していくというのは、とても素晴らしいことだと感じました。

(M さん：2013 年 10 月)

M さんの発言からは、日本語学校が「地域の中」にあることが分かる。地域の中の留学生

が積極的に社会参画していくことは、他の外国人が社会参画していく原動力を生み出す可能性を示唆している。また、SLのような授業は地域にとってどのような意味を持つと思うかについては、“留学生が社会参画していくことの意味”を挙げ、留学生の社会参画が「住みよい地域づくり」につながる可能性を指摘した。

外国人が多く住んでいる地域として、台東区のフォーにはとても不満がありました。「観光客」にしか目が行っていなかったと思われるからです。(略)「日本の常識＝世界の常識」ではありません。ゴミの出し方一つについても、お互いの理解がなければケンカが始まり、差別の元になります。これは地域にとっても大問題です。地域とともに在留外国人(特に留学生などが率先して)が社会活動に積極的に参加できれば、差別も犯罪ももっと減るのではないのでしょうか。そういった点でも、留学生の社会参画はとても意味のあることだと思います。

(Mさん:2013年10月)

このように、Mさんは、実践校とかかわりのあった2013年当初から、「留学生の社会参画」に対して肯定的な意見を述べており、その場を作り出す本プログラムにも高い評価をしていた。そして、その後も、2015年度に2回成果発表会に参加した。継続して関わった理由を以下のように述べている。

やっぱり自分も、日本語教師ではないけど、皆どんなこと考えてるのか知りたいっていうのは、すごくある。どんなふうに成長していったのかとか知りたいっていうのが一番かな。見たい、聞きたい。

(Mさん:2016年1月)

Mさんは成果発表会に参加するごとに学生の学びや成長を知り、それが理由で継続して関わるようになった。そして、3回の関わりを経て、「留学経験者」の立場から、日本語学校の学生にとって本SLプログラムの持つ意味について、次のように述べている。

日本語学校の時期から意識持ってたら、大学行ったらこんなことしたいとか、大学院行ったらこういうことやりたいって、興味が広がると思う。言葉だけを勉強してるのと違って、地域の人と話したり、触れ合ったりするじゃない？地域の人と触れ合うと、もっとなんか、自分の将来に対しても拓ける気がする。なんでも、ちっちゃいきっかけでも、何がきっかけになるか分からない。これやってみたいな、とか、そういう。それを早い段階で体験できるのは、私は意味があると思います。国に…何かな…国に馴染める？そういう意味でも。(略)自分が留学してた当時を思い出しても、学校関係の人以外の前で、何かを発表するなんて機会ないもん。それは、やっぱり大きいと思う。それがたった一人だったとしても、そこが社会とのつながりみたいな…きっかけになるよね。自信もつく。

(Mさん:2016年1月)

このように、自身の留学した経験を振り返りながら、本プログラムの持つ意味について、「将来が拓ける」「国に馴染める」「社会とのつながり」といった点を挙げている。具体的には、大江戸清掃隊活動を通じた直接的な接点として、清掃活動時や美化啓発キャンペーンの機会や、区役所職員や地域の人との話し合いの場である成果発表会などの機会である。そういった機会は自身の留学経験では皆無であったと述べ、地域と接する小さなきっかけが留学生に自信をつけたり、将来を考えるきっかけにもなり得ると考えている。この考えは、Mさんが留学経験者であったことに加えて、3回かかわったことによるものである。その過程で、学生の学びをより深く、より具体的に理解し、それが本プログラムの意味に対する考察につながったと言える。

次に、地域において、本プログラムが3年間継続したことの意味について、「地域住民」の立場で、次のように述べている。

3年継続したことの意味は、多分、近所の人に認知されたっていうのが大きいと思う。あ、こういう活動してるんだ、この日本語学校の留学生はって。やっぱり、認めてもらうじゃないけど、認知されるためには時間が必要だよ。一回で終わったら意味ないし、なんだ結局たった一回、よく見られようと思ってやってるだけじゃないかっていうのは、あると思う。でもそれをずっと続けることで、もともと留学生に対してね、良くないと思っていたとしても、そういう人だって、3年も続けてたら、ああ、そういう活動やってるんだって認めるでしょ。やっぱり継続してなかったら認めてもらえなかったっていうのは大きいと思うから、そういう意味では、すごく意味がある、3年続けて意味がある。一回で終わったら逆に意味がない。1年で終わるんだったら、3年やって意味があるっていうのは、ほんとそこだと思う。

(Mさん:2016年1月)

Mさんも先述のTさんと同じように、古くから地元に住む人間として、地域における日本語学校に対する認識には厳しいものがあることを理解していた。そして、本プログラムの継続によって、徐々に日本語学校が地域に認知されていったことを述べた。それは、「大江戸清掃隊」という目に見える活動そのものに加えて、「成果発表会」という地域住民との対話の場がもたらしたものが大きい。先述の通り、成果発表会への地域住民の参加は、全9期を通して計8名であり、決して多い数ではない。しかし、そこに参加した住民が学生の学びに触れ、そして、地域側の意識を変える必要性を感じる人もいた。それが徐々に、日本語学校が地域の中に認知されていくことにつながったのである。

さらにMさんは、日本語学校が地域に認知される必要性について、「台東区」という地域性を挙げて、その理由を述べた。

それは、この場所柄だよ。台東区って外国人が多いけど、外国人が多いんだけど、排他的な地元の人もある、この環境は独特だと思う。だから、どんなに外国人が多くても、地元の昔からいる人たちは、日本人に対してだってそうなのに、外国人に対しては、もっと感じるころはあるじゃない？生活の…習慣が違うから。例えば新宿だったら、ある程度、その国のコミュニティで…なんていうか、国籍不明なまち…台東区も国籍不明だけど、地元の人たちも強いよね。その台東区にある学校だからこそ、余計に、認知されるべきって、私は思う。新宿みたいに、昔から日本語学校がいっぱいある地域じゃないでしょ。

(Mさん:2016年1月)

また、Mさんは上記の台東区の地域性の中で日本語学校が認知されることによって、「留学生自身が楽に生活できる」「地元の人たちも、その子たちがいるっていうことが分かって、気軽に挨拶できるようなまちになる」「文化の違いを受け入れてもらいやすくなる」といった効果があると述べた。そして、3年前に自身が指摘していた「地域の中の留学生が積極的に社会参画していくことは、他の外国人が社会参画していく原動力を生み出す可能性」についても再度言及している。

この授業を通して日本語学校の学生が社会に出ていくと、他の地域に住む他の外国人にも、いい影響があると思う。絶対。だって、中国人だけとって、中国語しか話せなくても生きていけるコミュニティに生きてる人もいっぱいいるじゃない？そういう人たちとの橋渡しに留学生がなれば、どんどん広がっていくんじゃないかな。

(Mさん:2016年1月)

そしてMさんは、インタビューの最後に、3年間を通して計3回プログラムにかかわってきた感想を以下のように述べた。

3年間関わってきて、学生だけでなく、先生(=筆者)もWさん(=区役所職員)も成長しました。笑 どんどん進化してます。自分はほぼ見てるだけだったからね、見ててそう思った。私は、見守ってたっていう感じがあるから、自分自身がどう変わったかっていうのは分からないけど、皆が変わった。学生、先生、Wさん。で、3年続けてきたからこそ、とっていい方向に変わったと思う。

(Mさん:2016年1月)

このように、Mさんは「留学経験者」という立場、「地域住民」という立場という二つの立場で本プログラムを見守り、そこに関わった学生、教師である筆者、区役所職員のWさん、全てが良い方向に変わったことを述べた。それを「成長」という言葉で表現しており、具体的には、初年度と比較した学生の学びの深化、成果発表会の進め方などの工夫を続け

た教師である筆者、成果発表会への区役所職員の関わり方の変化などである。そしてそれら全ての成長かつ変化が、地域の中の日本語学校の認知につながり、今後の地域づくりへと生かされていくことを示唆していた。

以上のように、地域住民にとって大江戸清掃隊プログラムは、学生を知り、対話をする機会をもたらした。特に成果発表会は、これまで地域の人たちが見ていた「日本語学校」ではなく、その中で学ぶ学生「個人」との対話の場を生み出した。地域の課題について話し合うという「共通の目的」に向かって、同じ地域に住む者同士の対話の場であったと言える。そして、その場は、「学生に対する地域側の目」を変えていく必要性や、「日本語学校の学生の社会参画」の意義を考えるきっかけとなった。

#### 5.4 本章のまとめ

以上、本章では SL によって、関わった機関や個人にどのような影響を与えたか、加えて、それがどのような経緯で起こったのかを記述した。表 5-3 は、日本語学校（実践校校長）、区役所（W さん）、社会福祉協議会（A さん）のインタビュー調査結果をまとめたものである。表 5-3 の通り、各機関および職員個人に肯定的な影響を与えたことが分かった（項目①、②）。また、項目③、④については、今後の SL プログラムの開発および実践における有益な示唆を得た。また、それぞれの機関における SL 初回から継続に至った経緯においては、いずれの機関も「学生の学び」が継続につながり、その継続が組織や個人に影響を与えた重要な要素であったことが分かった。「学生の学び」に触れる機会があったことによって、組織としてのあり方を問い直すきっかけや、地域住民が留学生や日本語学校を認識することにもつながった。いわば、「学生の学び」が、学校を変え、関わった組織や人を変え、そして、地域を変えていったと言える。

また、2013 年度から始めた区役所との連携による大江戸清掃隊プログラムは、筆者による 3 年間の実践を経て、2016 年度は別の教員へと引き継がれ、現在（2016 年 10 月期）も継続している。社会福祉協議会との連携による歌のボランティア活動プログラムも同様に、2015 年度の 1 年間の筆者による実践を経て、2016 年度は別の教員へと引き継がれ、現在（2016 年 10 月期）も継続している。この間、実践者が変わっただけでなく、連携先機関の職員も担当者が変わっている。

SL のように地域を巻き込んでいく学習活動は、実践を行う学校側、地域側（特に連携先機関）、双方の労力が必要となる。本研究の事例で言えば、実践する教師にとっては、通常授業ではない形態の授業への挑戦とともに、連携先機関との連絡作業なども付随し、通常授業よりも労力を要する。また、連携先機関にとっては、1 回のプログラムにつき、初回の講話と成果発表への参加や見学に伴い、最低でも 2 回の関わりがあり、年間で計 6 回となる。表 5-3 で示した③活動中の障壁にも「スタッフや時間の確保」が挙げられている

ように、SLは連携先機関にとって決して楽なものではないと思われる。

SLに限らず、新しい学習活動や外部との連携を要する活動は、実践者である教師もしくは連携機関の担当者が変われば、それで終了という事態も起こり得る。しかし、本研究のSLは、実践者の交代および連携先機関の担当者の交代という事態を乗り越えて継続している。このことは、学校側、連携先機関の双方が、SLを通して互恵的な関係を構築できたからにはほかならない。本研究のSLは、学校と地域の互恵的な関係を構築できるものとして機能し、それを継続に向かわせるような学生の学びが保障されていたと言える。

表 5-3 各職員のインタビュー調査結果の概要

	①組織への影響	②個人への影響	③活動中の障壁	④他の機関や同僚にどのように説明するか。何を強調するか。
実践校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい学びの場の提供</li> <li>・教職員のエンパワメント</li> <li>・地域社会とのつながり</li> </ul>	教育観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・後継者問題</li> <li>・組織内でのさらなる認知</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語学校をよく知っている教師が実践すること</li> <li>・その学校と地域に合った取り組みをすること</li> </ul>
区役所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まちづくりの構成員の再認識</li> <li>・区が取り組む「協働」とは何かを改めて考えるきっかけ</li> </ul>	仕事観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間やスタッフの確保</li> <li>・組織への説明責任</li> <li>・成果の見える化</li> <li>・後継者問題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後、区として必要な「行動」と「場」、それらを持つ「関係の構築」の重要性</li> </ul>
社会福祉協議会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・組織のあり方を問い直すきっかけ</li> </ul>	自分自身への気づきや振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーディネート難しさ</li> <li>・時間やスタッフの確保</li> <li>・組織への説明責任</li> <li>・成果の見える化</li> <li>・後継者問題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文化と文化、国と国を超えた、人と人とのつながりを作る「新たな協働のあり方」</li> </ul>

また、大江戸清掃隊活動プログラムの参加者であった地域住民の、成果発表会の感想や学生および地域にとってのSLの意味に対する認識を探った。その結果、体験を重視したSLへの肯定的な意見、学生に対する地域側の目を変えていく必要性、自分たちが住む「地域」を改めて振り返る機会であったことなどが挙げられた。さらに、3年間継続して関わりのあった地域住民からは、3年間の継続によって地域の中で日本語学校が徐々に認知され、留学生の社会参画が今後の社会づくりへと生かされていくことが示唆された。

## 第6章

### サービス・ラーニングが導く協働的な学び

第6章では、大江戸清掃隊活動プログラムを対象に、筆者自身による構築から継続の3年間に加え、筆者ではない別の教員へと引き継がれた1年間、計4年間にわたるSLの発展のプロセスを、エンゲストロームの活動理論からアプローチして記述する。まず、理論の枠組みである活動理論(6.1)について、活動理論が発展してきた三つの世代と学習観について説明をする。次に、活動理論を分析の枠組みとした先行研究(6.2)として、主に教育分野における研究を取り上げる。6.3では、SLと活動理論の接点について考察し、活動理論からアプローチすることの意義について述べる。6.4では、SLの構築にあたる2013年度を「構築期」、2014年度を「継続期」、2015年度を「発展期」、筆者が構築したSLが別の教員に引き継がれた2016年度を「さらなる発展期」として、日本語学校の活動システムの変容を描く。6.5では、SLを通じた日本語学校と区役所という2つの活動システムの相互作用を、第三世代の活動理論を用いて記述する。6.6では、SLの成立要件として、異なる活動システム同士を媒介するヒト・コト・モノについて考察し、6.7で本章のまとめとする。

#### 6.1 理論の枠組み—活動理論—

活動理論は、正式には「文化歴史的活動理論 (Cultural-Historical Activity Theory)」と呼ばれる。活動理論の独創的な観点は、「教育と学習を、個人の次元ではなく、個人と個人の間やコミュニティの中で、さらには異なる複数のコミュニティ間での協働的な実践のシステム、つまり文化によって媒介され歴史的に進化する活動システム(activity system)の中で生起するものと捉える(山住2014)」ところにある。近年、学校教育や仕事など様々な社会的実践の活動の場で注目され、その研究対象は、医療、ビジネス、行政、環境、福祉、市民生活など、人間の諸活動の全般にわたる。特に、組織やコミュニティに関心を持つ人たちにとって、この理論の考え方は役立つものである。

活動理論では、人間の諸活動を「活動システム」と呼ばれる分析単位で捉える。活動システムは、活動の「主体」、活動で用いられる「道具(媒介、あるいは媒体と呼ばれる)」、活動の目的である「対象」、これら3つの要素で構成されており、人間の諸活動を捉える際に、これらの要素の関連性を分析する。エンゲストローム(Engeström)は、過去30年にわたり活動理論の発展を主導してきた代表的な研究者である(Roth&Lee.2007、Sannino2009)。活動理論の発展は、エンゲストロームによって三つの世代に整理されている。以下、それぞれの世代に分けて説明を加える。



### 6.1.1 活動理論の第一世代 —Vygotskyによる媒介の概念—

第一世代はVygotsky (1978) を中心とするもので、「媒介 (mediation)」の概念が生まれた世代である。これは、人が何らかの目的をもって行為を行う際、そこには必ず「媒介する人工物 (mediating artifact)」が存在するという考え方である。人工物とは、機械、文字、音声言語、身振り、建築物、音楽など、社会歴史的に形成された道具のことを指す。例えば、「パソコンに入力する」という行為においては、その行為の主体である個人の持っている入力する技術や能力が問題になるのではなく、パソコンに入力するという行為を支える人工物 (この場合は、パソコン) がなければその行為は成り立たない。Vygotsky に代表される第一世代の活動理論は、図 6-1 のように、主体 (subject)、対象 (object)、それらを媒介する人工物 (mediating artifact) が三角形モデルで示される。

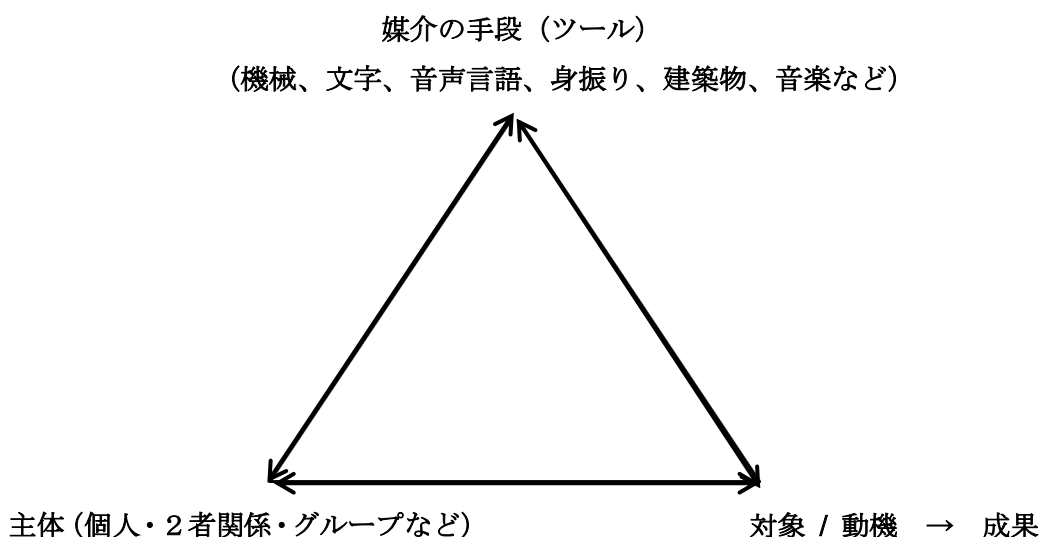


図 6-1 第一世代の活動理論 (Vygotsky1978)

図 6-1 で示す通り、この媒介の手段には、直接的に形として見える機械や建築物などの技術的道具だけでなく、身振り、言語、合図、記号、数式などの心理的道具も含まれている。これらの心理的道具は、他者とのコミュニケーションを可能にし、学習主体自身よりも高い知識や技能を持つ人の指導や助言、仲間との協同を生み出す。そして、それが知識の獲得につながり、学習主体自身では解決不可能な問題を解決することが可能となる。Vygotsky は、人間の発達を考える上で、成果だけではなくこういった学習過程を理解することが不可欠であるとの立場であり、「最近接発達領域 (Zone of Proximal Development : ZPD)」という人間の発達水準を提唱した。ZPD とは、子どもが現在自分だけで問題を解決できる現在発達領域 (Zone of Current Development : ZCD) と、大人の指導や助言、仲間との協同によって問題を解決できる領域との差のことである。つまり、ZPD にいる子

どもに、大人（養育者、教師、指導者など）や仲間による適切な指示・援助を与えて足場を作ること（scaffolding）が、子どもの発達にとって重要であることを示唆している。

こうした Vygotsky の概念はその後、Wertsch、Rogoff、Leont'ev（レオンチェフ）などに多大な影響を与えた。例えば Wertsch（1991）は、Vygotsky の「媒介する人工物」という概念を拡張し、「媒介された行為」そのものを分析の対象とすることを主張した。また、Rogoff（2003）は、ZPD にいる子どもへの足場づくり（scaffolding）は、意図的に行うものではなく、大人と子どもが協働して行う日常的な活動の過程全てであるとしている。そして、レオンチェフ（1980）は、先行する理論の学習主体が「個人」の「行為」の分析で留まっていたのに対し、それを集団レベルに引き上げた。それが活動理論の第二世代である。次節では、第二世代の活動理論を見ていく。

### 6.1.2 活動理論の第二世代 —分業の概念と活動システムのモデル化—

第二世代の活動理論は第一世代の分析単位が「個人」に当てられたことに対して、レオンチェフ（1980）では、「労働の分化＝分業」という概念が導入され、目的に集団的に働きかけていく過程を「集団的活動」として捉えた。レオンチェフの原始時代の集団狩猟の例では、集団で狩りを行う際、勢子の役割や最後にしとめる役割など、それぞれの分業が実行されることによって、集団の目的である狩猟が達成される。分業におけるそれぞれの目的は異なるが、獲物を捕らえるという集団の目的は、共同体の構成員に共有されている。つまり、勢子の役割を果たすことで、集団狩猟が達成されるわけである。レオンチェフの「労働の分化＝分業」の概念によって、主体（＝個人）と共同体（＝分業している集団）との複合的な相互関係に焦点が当てられるようになった（白石ほか 2011）。しかし、レオンチェフは、集団的活動のシステムをモデル化するには至らなかった。このモデル化を行ったのが、エンゲストロームである。

エンゲストロームは、第一世代のヴィゴツキーによって提示されたモデルである「主体（subject）」「道具（tools）」「対象（object）」の三角形モデルに、レオンチェフの導入した「集団的活動」の概念に基づいて、「ルール（rules）」「共同体（community）」「分業（division of labor）」の新たな3つの要素を加えて、図6-2のような三角形モデルを示した。

図6-2で示した活動システムの各要素と要素間の関係は、山住（2004）が次のようにまとめている。まず、上部の小三角形は、「主体」とその諸行為の「対象」との関係が「人工物」（artifact）に媒介されていることを示している。左下の小三角形の「ルール」は、社会的な規則や規範、統御や慣習として、「主体」と「共同体」との関係を媒介する。「共同体」は活動システムに加わっている諸個人のグループであり、「対象」の共有によって特徴づけられる。右下の小三角形の頂点にある「分業」は、活動システム内の知識や課題や作業の水平的な分配、および権力や地位の垂直的な分配のことであり、「共同体」のメンバーと、共有された「対象」との関係を媒介している。つまり、ここにおいて、「対象」に働きかけるメンバーの間での分業と協業が構築される（山住 2004）。そして、「成果」とは、

主体が対象に働きかけた結果生み出したものだけでなく、その過程で生み出された活動システムの各構成要素の相互関係に引き起こされた変化なども含め、多岐に渡る。エンゲストロームによれば、この「活動システム」は、様々な社会的実践を捉える理論的枠組みであり、このシステムを用いて自らの仕事や組織を新たにデザインし、変革していくプロセスを「活動理論」という。そして、この活動システムを変革させるものが「拡張的学習 (expansive learning)」である。拡張的学習については、後述する (6.1.4 参照)。

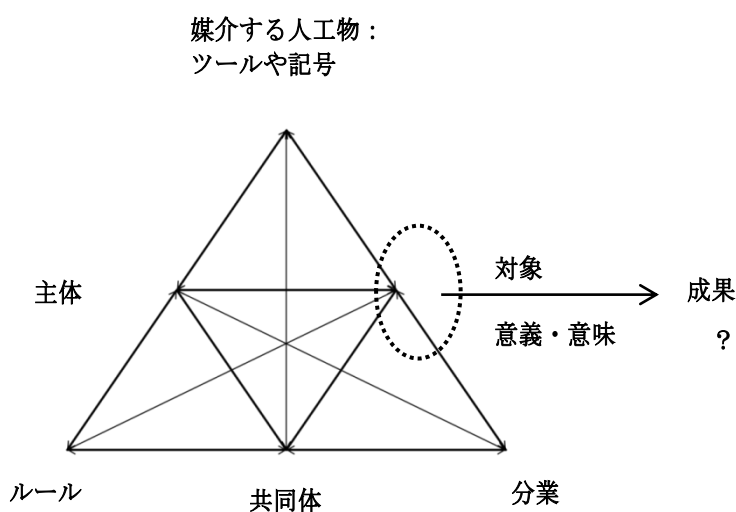


図 6-2 集団的活動システムのモデル (エンゲストローム 1999 : 79)

### 6.1.3 活動理論の第三世代 —二つの活動システムによる相互作用—

現在、活動理論は、これまでの第一世代、第二世代の分析単位であった単独の活動システム (例えば、学校) への限定を超え、組織・制度・文化・国などの境界を打ち破るような、異なる多様な活動システム (例えば、学校と学校外のコミュニティや組織) の間の境界横断や相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や協働を分析しデザインする、新しい概念的枠組みへと発展している (山住 2014)。それは、エンゲストロームが名づけた「第三世代活動理論 (third-generation activity theory)」である。第三世代の活動理論は、人々の社会的実践が、異質で多様な活動システム間のネットワークやコラボレーションを研究する新しい世代へと発展していることをふまえ、第二世代のモデルを発展させる形で、エンゲストロームによって、図 6-3 のようにモデル化されている。このモデルでは、対象を部分的に共有して相互作用する最小限 2 つの活動システムから、新しい何かが生まれることを記述することが可能となる。

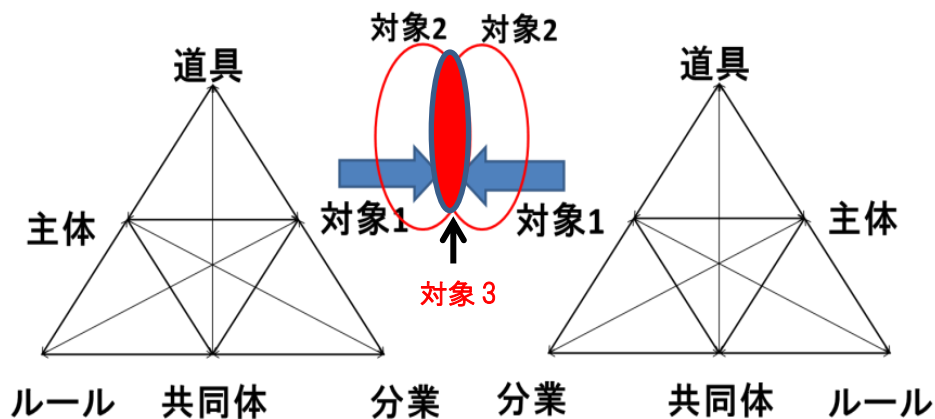


図 6-3 第三世代の活動理論 (Engeström 2001:136)

第三世代では、第二世代までが主に垂直的の発達に関心を寄せて研究を行ってきたのに対し、「対話、多様なものの見方の枠組みや声、そして相互作用する活動システムのネットワーク」に注目している (川地 2003)。2 つの活動システムにそれぞれが持っている目的 (= 対象 1) が、異なる活動システムとの「対話」によって、当初の目的 (= 対象 1) が拡張され、新たな目的 (= 対象 2) となる。その新たな目的が部分的に重なり、2 つの活動システムに共通する新たな目的 (= 対象 3) が立ち現れる。山住 (2004 : 91) は、第三世代の活動理論を以下のようにまとめている。

第三世代の活動理論では、2 つの活動システムが、対象 1 から「対話」によって「対象 2」へと拡張する。拡張を通して、双方の対象は近づき部分的に重なることになる。この境界を超えた対象の「交換」において、新しい「対象 3」が立ち現れてくる。そして、このような「第 3 の対象」は、新たな「変革の種子」(seed of transformation) を生み出していく。つまり、新たに立ち現れてくる「第 3 の対象」が、それぞれの活動システムにフィードバックされることによって、もとの活動システムを変革していく原動力が生まれる。(山住 2004 : 91)

第三世代の活動理論において重要な概念の一つに、越境 (boundary crossing) がある。越境は、「境界を超えて協働したことによって、新しい学びが生じる」という可能性に着目したものであり、エンゲストロームによって提唱されている。社会には、様々な活動システムが存在しており、越境してつながることによる相互作用が新しい学びを生み出すという考え方である。例えば、自分が所属する部署から越境して別の部署や、外部の組織と協働することによって、新たなやり方、アイデア、価値観など様々な学びが生まれる。香川・

青山（2015）は、越境を「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする過程を、さらには、そこで起こる人々やモノの変容過程」と捉え、「文脈を横断し超える仕方やレベルは、さまざまで、変容するものも、アイデンティティ、知識、スキル、情動、オブジェクト、環境、集団、集団関係のように多様なものが含まれる」と述べている。つまり、第三世代の活動理論では、第二世代までが単一の活動システム内の変化に焦点を当てていたのに対し、他の活動システムとの相互作用による多様な変容を描くことが可能となる。

#### 6.1.4 活動理論の学習観

##### 6.1.4.1 拡張的学習

「学習」に関する理論には様々なものが存在するが、活動理論における「学習」の捉え方にも独自のものがある。「拡張的学習（expansive learning）」は、エンゲストロームによって提唱された概念であり、グレゴリー・ベイトソン（1990）の学習の3つのレベルの考え方を援用したものとなっている。表 6-1 は、エンゲストローム（1999）の学習の3レベルに、山住（2004）が説明を加えたものである。

表 6-1 エンゲストロームによる学習の3レベル

レベル	学習の特徴
学習Ⅰ	所与の文脈において正しいと見なされる反応、すなわち条件反射を獲得する 例) 教室で正しい答えを学習する
学習Ⅱ	当の文脈に特徴的な行動の奥に潜んでいるルールやパターンを獲得する 例) 教師の質問の意図や筆記試験の出題者の意図を読み取る
学習Ⅲ	当の文脈の意義や意味に根本的な疑問を抱き、それとは別の文脈を構築していく 例) 問題や課題そのものが創造される

学習Ⅰは、条件反射のように、課題に対する決められた答えを学習するレベルである。学習Ⅱは、その課題の意図を読み取ろうとする学習のレベルである。そして、学習Ⅲが、エンゲストロームの提唱する「拡張的学習」にあたる。学習Ⅱが、与えられた課題を解こうとするのに対し、学習Ⅲでは、「まず、この問題の意義と意味は何か、私はなぜこれを解かなければならないのか。この問題は どうやって生まれてきたものなのか。誰が、どんな目的で、また誰の利益のために考え出したのか」（エンゲストローム 1999：178）という問いを立て、問題や課題そのものが創造される。学習Ⅲのレベルでは、主体が直面する課題は、個人での解決が難しい状態となっている。その際に出現するのが「拡張的サイクル」である。

エンゲストロームは、拡張的サイクルを、図 6-4 のようにモデル化している。

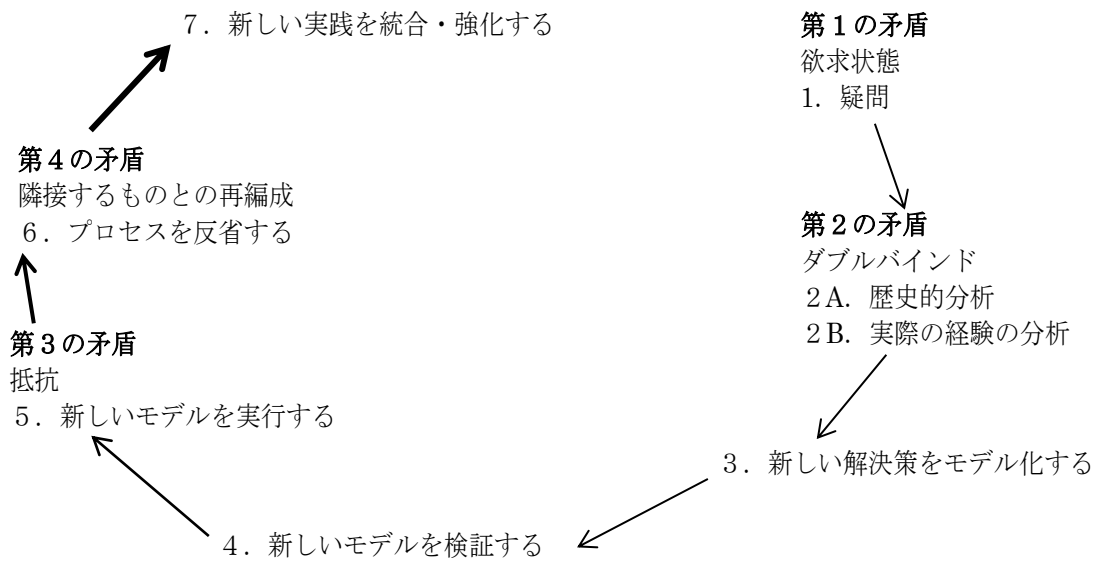


図 6-4 拡張的サイクル (Engeström 2001:152)

山住 (2004 : 117) の言葉を借りれば、「拡張的サイクル」は、「個人の葛藤を社会的な葛藤へと上昇させ、バラバラの諸個人では解決できない社会的な葛藤を、協働による集団的活動の再組織化によって解決していく移行のサイクル」のことである。図 6-4 で示す通り、拡張的サイクルは、実践者たちが自らの実践活動に対する疑問を出発点とし、現状の分析、解決策のモデル化、モデルの検証、実行、プロセスの反省を通して、「いまだ存在していない何か (What is not yet there)」をめざして集団的に新しい実践形態を生み出し、いこうとする。エンゲストローム (1999) によれば、実践の中の活動理論は、研究対象となっている活動システムにおいて、実践者の「拡張的学習」のサイクルを生み出し、支援し、フォローするような長期的な介入研究を推進するという。そして、この拡張的サイクルを推し進めるのが、各段階に現れる 4 つの矛盾である。表 6-2 は、それぞれの矛盾とその内容である。

表 6-2 矛盾の 4 段階 (エンゲストローム 1999 : 91-93)

第 1 の矛盾	活動システムの三角形の各頂点内の交換価値と使用価値の内的葛藤。
第 2 の矛盾	活動システムの各頂点どうしの中に現れる矛盾。
第 3 の矛盾	文化の体現者 (たとえば教師) が、文化的により進んだ中心的活動の対象と動機を、現在優位にある中心的活動に導入する時に現れる矛盾。
第 4 の矛盾	もともとの研究対象である中心的活動とリンクしている、重要な「隣接する活動」を考慮に入れるよう要求する。

拡張的サイクルのプロセスを記述する際には、表 6-2 で示した 4 つの矛盾に対する分析が必要となる。まず、第 1 の矛盾は「活動システムの三角形の各頂点内の交換価値 (exchange value) と使用価値 (use value) の内的葛藤」を表す。拡張的サイクルの第一段階に現れるもので、主体が現状の活動システムの在り方に対して持つ疑問が、その出発点となる。エンゲストロームは、資本主義社会の学校教育における活動の構造を例に挙げ、その第 1 の矛盾を図 6-5 のように表している。

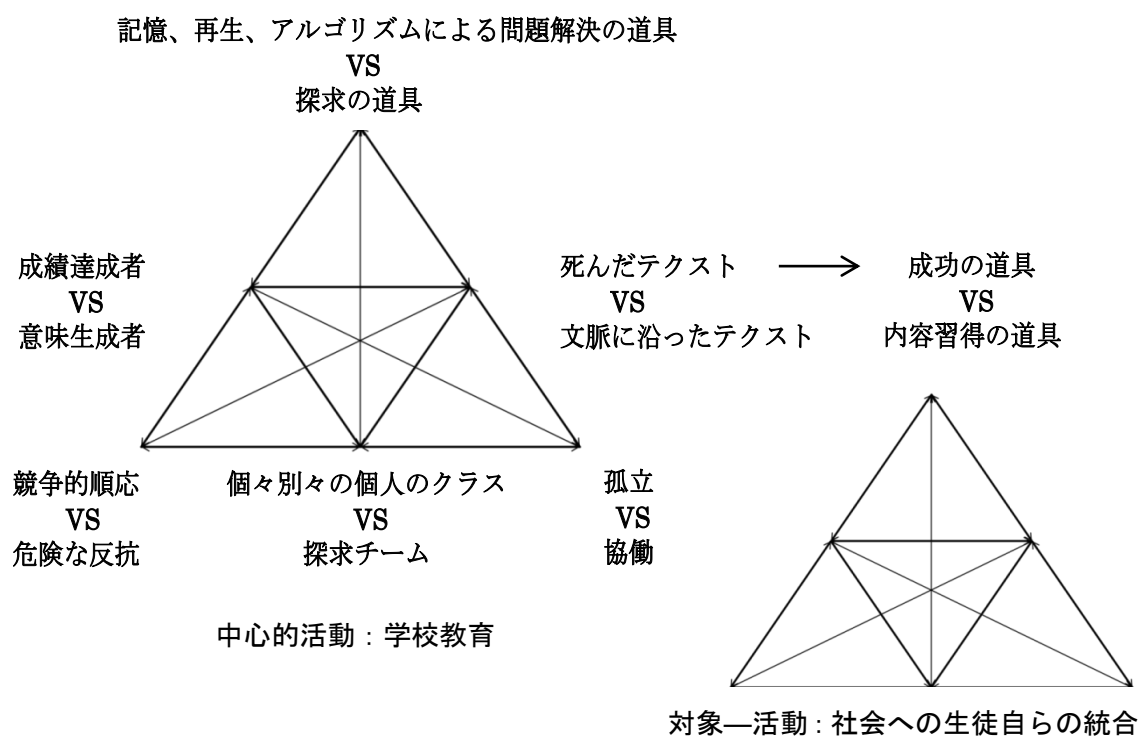


図 6-5 学校教育の活動における第一の矛盾 (エンゲストローム 1999 : 112)

図 6-5 で示される通り、第 1 の矛盾は、活動システムの三角形の各頂点内に現れる。エンゲストロームは、図 6-5 ついて、次のように述べている。

この活動の構成要素は、二つの競合する形態として生徒たちに現れる。対象である「テキスト」は二重の意味をもつ。一方で、テキストは、よい成績をうるために一労働市場における生徒の将来の価値を決定する「成功のしるし」をえるために一再生産される死んだ対象である。もう一方でテキストは、学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具ともなる。この意味で、学校のテキストにも潜在的な使用価値があるということもできる。活動の対象がリアルな動機である場合には、学校教育の動機にまつわる二重の性格はいっそうあざやかに浮き彫りになる。

(エンゲストローム 1999 : 101-111)

エンゲストロームの記述に沿って考えれば、例えば日本語学校の授業において「日本語」は習得すべき【対象】に位置付く場合が多い。その場合、「日本語」は、良い大学に入るためという将来の価値と、学校の外の社会で自分を表現するための生きた道具とする潜在的な使用価値という二重の意味を持つことになる。

第2の矛盾は、「活動システムの各頂点どうしの間に見れる矛盾」である。従来の活動システム（＝従来の日本語授業）に、新しい【道具】（＝本研究におけるSL）を持ち込もうとする際、従来の活動システムにおける各頂点どうしに矛盾が見れる場合がある。例えば、SLを持ち込むことによって生じる、【分業】や【ルール】の転換などである。拡張的サイクルの第2段階では、従来の活動システムとめざす活動システムとの間にある矛盾を見つけ出す作業として、歴史的な分析や実際の活動の分析を行うことが必要となる。

第3の矛盾は、「文化の体現者（たとえば教師）が、文化的により進んだ中心的活動の対象と動機を、現在優位にある中心的活動に導入する時に現れる矛盾」である。これは、新しい解決策をモデル化する拡張的サイクルの第3段階から、そのモデルを検証する第4段階を経て、実際に実行に移す第5段階において現れる。新しい活動システムが実際に実行された際に、予想もしないようなことが起きたり、モデル化した活動システムがうまく機能しなかったりする等によって生じる新たな矛盾や葛藤のことである。

そして、第4の矛盾は「もともとの研究対象である中心的活動とリンクしている、重要な「隣接する活動」を考慮に入れるよう要求する。「隣接する活動」には、何らかの形で、長期的あるいは短期的に所与の中心的活動と関係し結びつけられた他の中心的活動も含まれる。」とされる。前段階で生じた矛盾が起きたプロセスを反省する拡張的サイクルの第6段階で現れる。新しい活動システムのプロセスを省察する際、隣接する活動との間に、その相互作用を通じて出現する矛盾のことである。例えば、新しい活動システム（＝本研究におけるSL実践）がうまくいったとしても、その活動を取り巻く他の活動や環境（＝例えば、学校内の他の教育活動、連携先機関の活動システム、地域の環境など）との調整が必要となる場合がある。このような4つの矛盾の段階を経て、拡張的サイクルの第7段階では、新しい実践を統合・強化し、一つの拡張的学習のサイクルとして定式化される。

上記のような拡張的サイクルの記述は、拡張的学習が発生している場を「活動システム」として単位化して用いて、分析することができる。

#### 6.1.4.2 正統的周辺参加と拡張的学習

ここでは、拡張的学習との対比として挙げられることの多いレイヴ（Lave, J）とウェンガー（Wenger, E）の状況的学習（situated learning）の理論について、その違いを含めて見ておく。レイヴとウェンガー（1991=1993）は、全ての学びは状況に埋め込まれたものであり、参加の対象となる共同体（実践共同体：community of practice）の周辺者から、十全的に参加する者（十全参加：full participation）となっていく過程こそが学びであると捉える。状況的学習の初期の段階は、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral



Participation, LPP) と呼ばれ、実践共同体への参加を通して、その共同体の成員へと成長していく。レイヴとウェンガーは正統的周辺参加の概念を提出するにあたり、ヴァイ族とゴラ族の仕立屋や、ユカタン地方マヤ族の産婆などの徒弟制についてフィールドワーク調査を行っている。例えば、ヴァイ族とゴラ族の仕立屋の実践共同体では、徒弟たちが実際の仕立てに参加しながら、つまり経済活動に参加しながら、最終的に親方へと成長していく。その参加の過程が学習であり、徒弟たちは、仕立屋という実践共同体の目的（眼前の衣服を仕立てるという目標）を親方や職人、他の従弟たちと共有し、それを実践しながら自らの学習を進めていく（＝正統的周辺参加）。このような徒弟制は、その学習の初期から経済活動に参加しているという特徴から、公式的なものであると言える。一方で、ユカタン地方マヤ族の産婆の例は、産婆の家に生まれた子どもが、小さいうちから家族の仕事の様子を見たり簡単な手伝いをしたりしながら、日常生活の中で何年もかけて産婆になっていくというものである。仕立屋の例と違い、産婆術について公式に親方などから教えてもらうことはなく、家族の系譜に沿って伝承される。これらの例に見られる実践共同体への参加は、「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道であり、発達するアイデンティティであり、また成員の形態をとる正当的周辺参加（1993:10）」である。佐伯（1998）によれば、正統的周辺参加論における学習は、共同体の中で「一人前」とされるアイデンティティの形成過程であり、人間の全体性に関わることであるという。

正統的周辺参加と拡張的学習は、いずれも集団レベルでの社会的な実践を学習と捉えるという点において共通している。また、森川（2013）が指摘するように、「学習の研究を教授学的構造化（pedagogical structuring）の文脈を越えて拡大させること、さらに社会的世界の構造を分析に含め、社会的実践がもつ葛藤的特性を中心に入れるといった点（レイヴとウェンガー1993: 24）」において共通の関心を持っている。一方で、この二つの学習理論には明確な違いが存在する。先述の通り、拡張的学習は「いまだ存在していない何か（What is not yet there）」をめざして集団的に新しい実践形態を生み出していこうとするものである。佐長（2016）は、拡張的学習は社会的にも歴史的にも、新たな活動形態を創造することであり、規模の大小はあっても、集団の発達による社会変革と捉えている。それに対し正統的周辺参加は、徒弟制の事例に見られるように、筋書きが決まっている予定調和的な学習である。つまり、正統的周辺参加では、めざすべき親方や職人、産婆などの仕事や姿がすでにあり、実践共同体への参加を通して一人前になっていく。そこには、現在の実践共同体の維持や発展は見られても、社会変革の視点が含まれることはない。この点が、正統的周辺参加と拡張的学習における明確な違いである。<sup>38</sup>

<sup>38</sup> ただし、Wenger（1998：154－155）では、実践コミュニティへの軌道としてさらに複雑に論じられている。「周縁的軌道」「内部へ向かう軌道」「外部へ向かう軌道」などがあり、参加の形態においても、参加者が実践へ深く関与した状態である「十全参加」や、十全参加にはいたっていない「非参加の参加」が存在する（伊藤ほか 2004）。

## 6.2 活動理論を分析の枠組みとした先行研究

### 6.2.1 教育分野における先行研究

先述の通り、近年、活動理論は学校教育や仕事など様々な社会的実践の活動の場で注目され、その研究対象は、医療、ビジネス、行政、環境、福祉、市民生活など、人間の諸活動の全般にわたる。特に、フィンランドのヘルシンキ大学において、エンゲストロームを中心とする「発達のワークリサーチ」(developmental work research : DWR) という研究プロジェクトが、理論と実践の結合を目指して発展してきた。DWR では、実践者と研究者の信頼関係の下に協働がなされ、組織や社会的実践の中に潜む課題に対して、協働で解決に向かっていく。その代表的なプロジェクトが「フィンランドの中規模都市における公立病院での医療活動の再組織化の研究」(1986-1994年)である(山住 2004 : 133)。例えば、医者【主体】とした医療実践の活動システムの全体像から、システム内に潜んでいた<専門分化されすぎた【分業】>という矛盾を洗い出し、【分業】の再組織化が図られた事例がある。日本においては、近年、特に教育分野において、教育実践を分析する枠組みとしての有用性を検討する研究や、実際の教育実践の分析に用いた研究が見られる(山住 2004、2008、2014、2015、富澤 2016 など)。例えば山住(2004 : 158)は、教育実践に活動理論を用いることについて、次のように述べる。

伝統的な授業研究の「分析単位」は、一時間の授業であったり、個々の授業行為あるいは授業技術であったりした。また、学校教育のシステムや構造や制度(マクロ・レベル)に対して、個別・特殊な日常的教室実践や授業の内容・方法の構成(ミクロ・レベル)は、分離されてきた。(中略)「活動理論」から授業研究へのアプローチは、授業研究の活動を、教育実践の新たな「対象」を協働して構築・創造し、それらへの「動機」や「意味」を生み出し共有することによって、学校教育「応答責任」を社会的に共有していく、集団的で拡張的な研究活動と捉え直すだろう。(山住 2004 : 158)

山住が述べるように、活動理論から教育実践へのアプローチは、分析の枠組みとしての有用性だけでなく、新たな教育実践を集団的に創造するツールとなり得ることが分かる。富澤(2016)は、小学校における総合的な学習の実践を事例に、学習の活動システム全体の変化を考察している。それによれば、活動の対象が標準的な教育課程の教科から独自のカリキュラムに変化することで、各教科の成果だけでなく教科横断的な学習をもたらす社会理解に至るまで、活動システムの各構成要素の全体的な拡張が示されている。小中学校の「総合的な学習の時間」は、学校と学校外の多様なコミュニティ組織との相互作用によって導かれる学習スタイルが特徴であり、複数の活動システムとの相互作用を捉えることができる第三世代の活動理論が有用であろう。例えば、第三世代の活動理論を援用した研究には、山住(2015)の研究プロジェクトが挙げられる。そこでは、「地域における幻の伝

統野菜の再生」をテーマに、学校現場、大学、地域に根ざす有機栽培・自然農法を基盤にした伝統野菜生産農家、さまざまな専門家、市民レベルでの草の根のボランティア活動、教育委員会、行政機関などが協力して、子どもたちが地域の人々とともに拡張的な学習活動が作り出されている。山住（2015）では、このような多様な学校内外のパートナーと、「地域における幻の伝統野菜の再生」という大きなテーマを部分的に共有しながら、互いに協働・交流することで、ともに地域社会のよりよい変化にかかわったりすることが生み出される活動の様子が、第三世代の活動理論の枠組みで解釈し、記述されている。これらの教育分野における先行研究では、「総合的な学習の時間」における学習の構成を解釈する概念的ツールとして活動理論が用いられている。つまり、子どもを【主体】とした授業の全体像を活動システムで示し、そこで生起する子どもの学習を解釈・説明することに重点が置かれている。

日本語教育の分野においても、活動理論を用いた研究がいくつか見られる。いずれも、研究対象とするコースや教室活動の全体像を可視化し、「省察する」手立てとして用いられている。例えば、飯野（2009）は国際交流基金ブダペスト事務所日本語講座の約10ヶ月間を対象に、そこに参加する飯野を含む講師を取り囲む物理的・社会的状況を記述し、講師の参加の実態を分析している。その結果、個々の講師が潜在的な「役割」を持ち、コミュニティに影響を与えることで、活動システムへの参加が深まることが明らかにされている。加えて、講座全体の発展には、活動システムの【対象】を問い直す必要があり、その方策として【分業】を再組織化する担任制を導入した過程が示されている。また、葛（2014）は、中国の大学日本語専攻教育における文化教育の実態を把握するために、二つの「日本概況」授業（それぞれ2コマ）を参与観察したものを分析している。その結果、大学が目指す「異文化コミュニケーション能力の育成」という教育目標の実現には、文化の捉え方、教育手法や文化教育の目的などを再考することが喫緊の課題として明らかにされている。これら二つの研究においては、図6-3で示した一般的な活動システムのモデル図を用いて、<教師>を【主体】として日本語講座や授業の全体像を可視化し、全体を支える構成要素から、そこに潜む課題を浮き彫りにすることに成功している。一方で、これらの研究では、拡張的学習のサイクルと組み合わせられて論じられてはならず、また、対象の期間は約10ヶ月（飯野2009）、2コマの授業（葛2014）であり、短期間のものとなっている。拡張的学習のサイクルと活動システムを組み合わせ、中長期的な視点で省察を行っているものには、佐藤（2014）や横溝（2016）が挙げられる。佐藤（2014）は、日本語学校における4年間にわたる大学院進学クラスのカリキュラム開発とその更新のプロセスを、拡張的学習のサイクルと活動システムを組み合わせで省察している。そこでは<学習者>を【主体】として、それぞれの年度に現れた課題を克服しながら、活動システムの各構成要素が拡張していく様が記述されている。その結果、カリキュラムの更新は、「実践によって試され、矛盾や問題点が顕在化する」→「カリキュラムのモデルが暫定的にできあがる」→「暫

定的なモデルに対し、新たな矛盾や問題点が見出される」→「カリキュラムの矛盾や問題点を即興的に克服していく」という形で拡張してきたこと、カリキュラムは動的であり、その更新には終わりが無いこと、実践の文脈に入ってきた教師が問いを共有しながらカリキュラムの更新を協働的に実現してきたことが確認されている。特に、カリキュラムの更新の過程は、教師間の同僚性の構築でもあったことを指摘している。さらに横溝（2016）では、茨城県大洗町における多文化共生に向けた約10年間にわたる活動のプロセスを拡張的学習の枠組みを用いて省察している。そこでは、その活動に関わる複数の【主体】によって構成される複数の活動システムの相互作用の様子を、図6-3で示した第三世代の活動理論によって示されている。例えば、＜国際交流協会職員とプロジェクトのメンバー＞を【主体】とする活動システムAと、＜取り出し授業担当教員と校長＞を【主体】とする小学校の活動システムBの相互作用によって、新たな活動システムCが生まれた様子を図示している。【主体】【対象】【道具】【共同体】の幅が広がり、それに伴って＜学びを介した心の支援＞という新たな【成果】が生成されている。佐藤（2014）や横溝（2016）はいずれも、自身も関わる活動を対象に中長期的な視点で省察しており、その変容のプロセスを詳細に描いている。このように、日本語教育の分野では、研究対象とするコースや教室活動の全体像を可視化し、自らの教育活動や実践を省察する手立てとして用いられているのが特徴となっている。

## 6.2.2 先行研究に見る活動理論による記述の注意点

活動理論を分析の枠組みとする記述において、【主体】が誰かに関しては慎重に検討する必要がある。特に、教育分野における【主体】は、＜学習者＞の場合と、＜教師＞の場合が想定できる。先に挙げた先行研究においても、＜学習者＞を【主体】とするものと、＜教師＞を【主体】とするものに大別される。

教育学の分野における【主体】は、＜学習者（子ども）＞が主流であり、学習活動の説明やそこで生起する子どもの学習を解釈することに重点が置かれている。多くの場合、記述する研究者の立場は、教師（＝実践者）ではなく、学習理論の紹介や有効性を解釈するために用いられている。一方、日本語教育の分野においては、研究者＝教師自身の実践を省察する手立てとして用いられ、その【主体】は、＜教師＞であったり、＜学習者＞であったりする。

筆者は、学習者の学習活動を解釈する場合は＜学習者＞を主体とし、教師自身の教育活動を省察する場合は＜教師＞を主体とするべきであると考え。ここを明確に設定しなければ、【主体】と【対象】や【成果】との関わりなど、活動システムの各要素間の解釈に齟齬が生じる可能性がある。つまり、教育活動の省察において、【主体】を＜学習者＞とした場合、研究者の分析による【対象】や【成果】が、当の学習者にとっても、同様のものとみなされているとは限らないのである。例えば、先に挙げた佐藤（2014）は、自身も関わる4年間のカリキュラムの更新の過程を記述する際、＜学習者＞を【主体】として省察し

ている。佐藤自身が認める通り、「実践研究」として位置づけた上での分析である。＜学習者＞が【主体】となっているが、その内実は、教師かつ実践者である佐藤自身の省察が活動システムで示されており、その各構成要素の解釈には齟齬が生じている。一例を挙げるならば、2006年度から2008年度の【分業】において、「協働が続かない(06)→協働作業の成立と持続(07)→グループでの協働作業(08)」という変容の記載があるが、この記載のもととなっている省察は佐藤自身によるものである。加えて、【主体】である＜学習者＞は年度によって流動的であり、学習者がこの【分業】プロセスを認めていたかについては疑問が残るものとなっている。

以上のことから、活動理論による記述の注意点として、【主体】は誰かを明確にすることが重要であり、特に、教育分野への応用においては、学習者の学習活動を解釈する場合は＜学習者＞を主体とし、教師自身の教育活動を省察する場合は＜教師＞を主体とするべきであると考えられる。

### 6.3 サービス・ラーニングと活動理論の接点

前節では、活動理論を分析の枠組みとして用いた先行研究と記述に際しての注意点を示した。本節では、SLと活動理論の接点を示し、活動理論からアプローチすることの意義について2点述べる。

1点目は、SLがどのように構成されているかを集団的活動として可視化することができるという点である。SLは地域におけるサービス活動を通して学んでいく教育手法であり、特に学校の教育活動として取り組む場合には、教師が主体となってその場を生成する必要がある。その場合、地域住民や連携組織など、SLを取り巻く様々な協働が必要となってくる。例えば、第2章で取り上げたイリノイ州シカゴの高校におけるSLプロジェクトの例を活動システムで示すと図6-6のようになる。活動の【主体】はプロジェクトを実施する教師であり、SLや地域の人材が持つ知識・技能を【道具】として、生徒たちの学びが【対象】となる。また、「ルール」は、学校のカリキュラムに入った授業であること、ポスターかドラムかダンスかのパフォーマンスは生徒たちに好きなものを選択させるといったものが挙げられる。【共同体】は学校の生徒たち、教師たち、そしてパフォーマンスを教えてくれる地域の人たちである。そして彼らの【分業】は、生徒たちはチームごとのパフォーマンスを行い、地域住民はそれぞれの指導をし、学校の教師はSLを運営する。また、【成果】にも注目したい。このプロジェクトの成果は、生徒たちの学びによるSLプロジェクト(=学校周辺地域での行進)というパフォーマンスの部分における成果だけではない。第2章でも述べた通り、このSLプロジェクトは、間接的に自分たちのコミュニティを勇気づけたり、自分たちのコミュニティの存在を外に向けて発信したりするものである。メッセージ性の高い一過性の行進ではなく、偉人の功績を学び、その功績がどのように自分たちのコミュニティにつながり、現代社会において自分たちの伝えるべきメッセージは

何かを考える過程を経た成果となっている。そのため、ここでの【成果】には、生徒たちのコミュニティ帰属意識の高まりや、そういった生徒たちの姿を見たコミュニティへのエンパワメントとコミュニティの強化という成果を生み出していると考えられる。

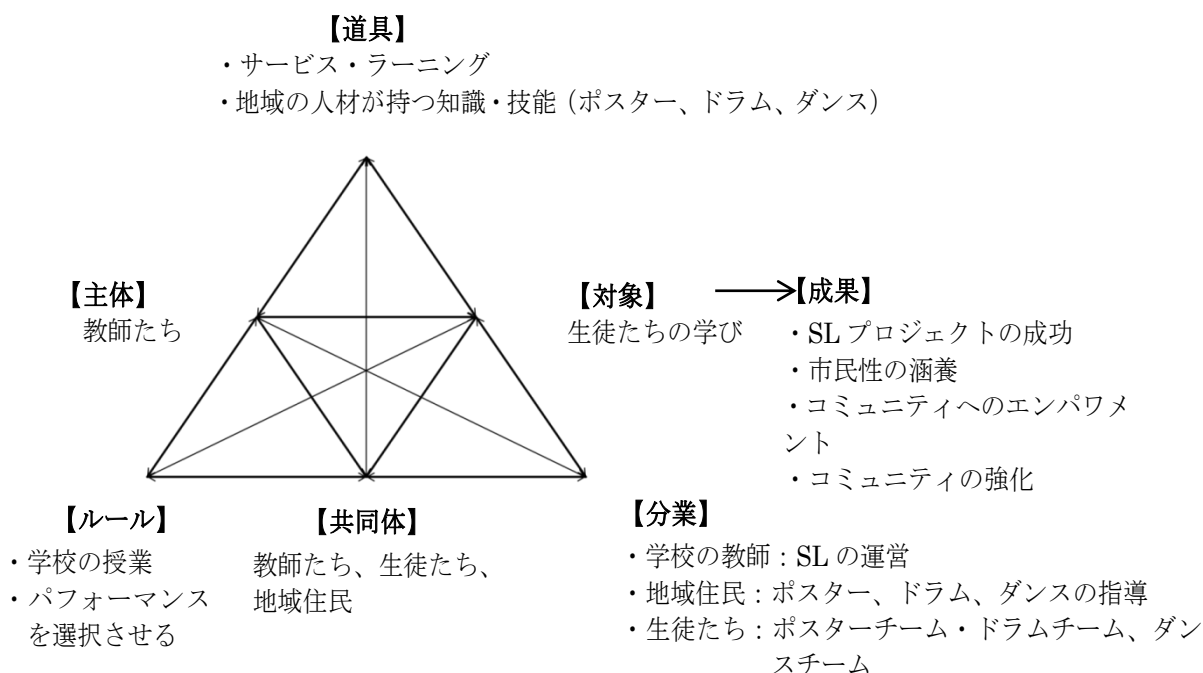


図 6-6 イリノイ州シカゴの高校における SL プロジェクトの活動システム

このように活動システムで捉えてみると、全ての構成要素によって活動が成り立ち、その中のいずれかがなければ成り立たないことが分かる。活動システムは、ある集団の活動の内実をダイナミックに捉えることができると同時に、地域住民との協働や分業を必要とする SL の内実を可視化することが可能となる。ただし、この事例の場合、筆者がその活動システムが成り立つまでの過程を調査・観察したものではなく、ある一定の部分を取り切ったに過ぎない。図 6-6 のような集団的な SL の構築までには、主体である教師や、学校内の教師たちの拡張的学習があったはずである。拡張的学習が発生している場を「活動システム」として、その矛盾を分析することで、よりいっそう、SL の集団的な形成過程の内実を捉えることができるだろう。

2 点目の意義は、SL を実施する「学校」と、連携先機関や受け入れ組織、つまり「地域」との相互作用を捉えることができるという点である。先にも述べたが、SL は、学校と地域の互恵的な関係性の構築がなされなければ、継続することはない。これまでの SL に関する研究では、SL が持つ学生への効果に関しては一定の知見が共有されている。一方で、「学校」と「地域」との相互作用による互恵的な関係をどうという視点で捉えるかという理論的な枠組みについては、十分に検討がなされていない。ここで有効なのは、第三世代の

活動理論からのアプローチであろう。例えば津曲（2013）は、第三世代の活動理論をフレームワークにして SL の効果を捉えていくことを主張している。個々の活動システムが対象にしていた「対象 1」が 2 つのシステムの相互作用によって「対象 2」へと変わり、最終的に個別の活動システムだけでは立ち現われることがなかった新しい「対象 3」が生み出される。この「対象 3」は二つの活動システム間で共通の対象となり、Win-Win の関係をもたらすものとなる。学生と地域社会とが相互作用していく SL は「互惠」がキー概念である。津曲（2013）によれば、「互惠」とは、活動理論的には二つの活動システム間で共通対象となる「対象 3」を通じた相互作用であると解釈できるという。これらの研究のように、第三世代の活動理論は、研究対象とする活動システムが越境して別の活動システムと相互作用することで、何が生まれたのかを解釈するための概念ツールとして用いられている。先述の通り、SL は、学校と地域の互恵的な関係性によって成り立つものであり、その相互作用によって何が生まれたのかを解釈することは、関係性の維持や発展にとって重要な視点である。このことは、第三世代の活動理論からアプローチすることで、SL による社会的な成果を明らかにすることにもつながるだろう。

以上をまとめると、SL を活動理論からアプローチすることの意義は次の二点にまとめられる。一つ目は、集団的な SL を、拡張的学習が発生している「活動システム」として捉え、その発展における矛盾を分析することで、その形成過程の内実を捉えることができるという点である。二つ目は、第三世代の活動理論を、SL による相互作用を解釈する概念ツールとして用いることで、「学校」と「地域」の相互作用が生み出した社会的な成果を明らかにすることができるという点である。

#### 6.4 活動分析 —4 年間の省察—

本研究は、筆者の個人的な問題意識を出発点とし、実践校探し→構築→継続→発展へとつながっている。その過程は、筆者個人では成し得ない課題解決に向かって、＜教師チーム＞という集団を形成しながら進んでいく過程であり、拡張的学習そのものである。実践校探しの段階において、筆者が伺った日本語学校にとっては、筆者の問題意識は、「日本語学校のあり方」に対する問題提起であり、「SL とは何か？」について知る機会でもあった。そして、実践校にとっては、4 年間という SL の継続の中で、日本語学校のあり方や SL について共に考える機会を提供し続けたことになる。

本節では、拡張的サイクル（図 6-4 参照）を分析の概念ツールとして用いて、筆者自身による構築から継続の 3 年間に加え、別の教員へと引き継がれた 1 年間、計 4 年間にわたる SL の発展のプロセスを省察する。記述の際は、拡張的サイクルを援用した活動分析を示し、各段階における内容の記述と、表 6-2 で示した 4 つの矛盾と活動分析の関連を示しながら記述する。なお、分析の対象とするのは、実践校にて初めて SL を構築し、現在 4 年目の実践が継続としている大江戸清掃隊活動プログラムについてである。本プログ

ラムの詳細は第3章および第4章に詳述してある。

表6-3は、拡張的サイクルを援用した活動分析を示したものである。

表6-3 拡張的サイクルを援用した活動分析

拡張的サイクル	内容
<b>第1の矛盾</b> 1. 疑問解決の欲求	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語学校と地域社会との関係性への疑問</li> <li>・マニュアル化した授業への疑問</li> </ul>
<b>第2の矛盾 ダブルバインド</b> 2. 実際の経験の分析 (歴史的分析・実際の経験の分析)	歴史的分析：日本語学校の歴史的背景 実際の経験の分析：筆者自身の教育現場での経験
3. 新しい解決策のモデル化	サービス・ラーニングの構想、実践校探し
4. 新しいモデルの検証	実践校の決定、SLプログラム内容の具体的検討
<b>第3の矛盾</b> 5. 新しいモデルの実行 (新たな矛盾・抵抗の発生)	SL実践：大江戸清掃隊活動プログラム 2013年度：構築期の省察 2014年度：継続期の省察
<b>第4の矛盾</b> 6. プロセスの反省・隣接するものとの再編成	2015年度：発展期の省察 実践校において、引継ぎ体制の整備
7. 新しい実践の統合・強化	2016年度：さらなる発展期の省察 引き継いだ教員による新たなSL実践の開始

### 1. 疑問解決の欲求（第1の矛盾）

日本語学校の拡張的サイクルは、「日本語学校と地域社会との関係性」および「マニュアル化した授業」に対する筆者個人の疑問解決の欲求が出発点となっている。

筆者は2004年から日本語教師として働き始め、非常勤講師として複数の日本語学校に携わってきた。図6-7は、筆者の経験をもとに日本語学校における一般的な日本語授業のイメージを活動システムで示したものである。【主体】は<教師>個人であり、<通常の授業>を【道具】として学生の日本語学習を【対象】としている。その道具の内実は、<課題、質問、宿題、テストなど>学校既定のものもあれば、自作の教案・教材・教具、参考書や他の教師からの情報など、担当教師による様々なものが含まれている。【道具】によって学生に日本語を学習させ、それがテストの成績へと反映される。そして、その【成果】は、学生のめざす「進路への橋渡し」が最優先される日本語学校における成果として現れる。また、通常の授業における【ルール】は、既定の授業内容を遂行するというのが、



教師と学生【＝共同体】に共有されており、そこでは＜教師から学生への一方向の授業展開＞がなされている【＝分業】。

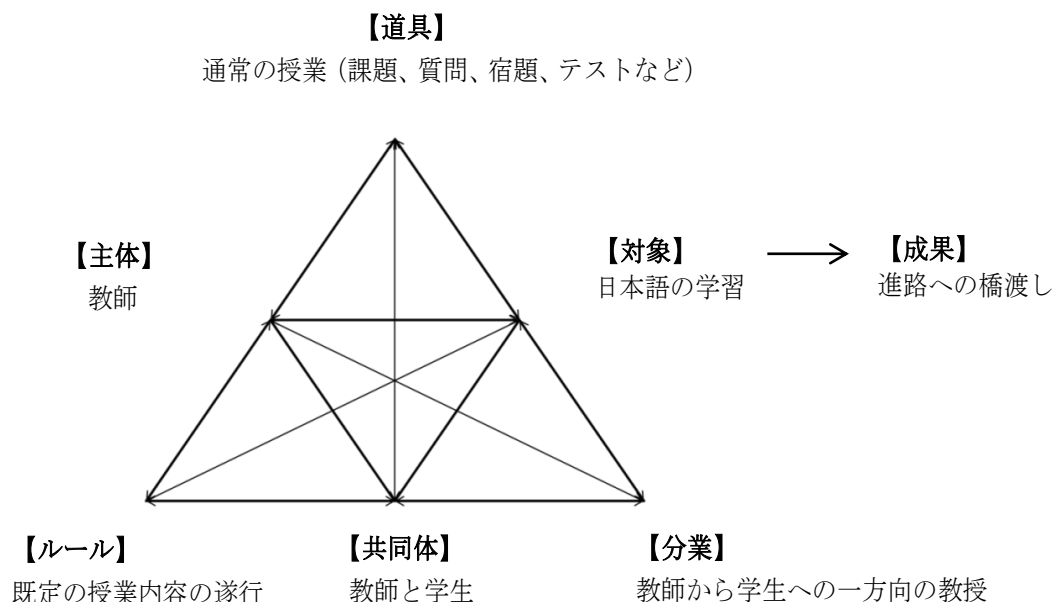


図 6-7 日本語学校の日本語授業の活動システム

図 6-7 のような授業展開は、達成する目標を学生と教師間で共有しやすく、既定の方法と学びがある程度保障されているという点において、非常に効率的な方法だと言える。特に、日本語学校の学生は、最長でも 2 年間で大学や就職などの進路を確定しなければならない。学生のめざす進路への橋渡しが最優先される日本語学校において、効率的かつ着実な方法として、多くの日本語学校において、図 6-7 のような授業展開が定着していると思われる。また、筆者自身も、日本語学校においてこのような授業展開を行い、現在においてもそれは続いている。

日本語教師として働き始めて 5 年目にあたる 2009 年、専任講師として働き始めた。その時から、日本語学校の組織全体に意識が向き始め、図 6-7 で示される授業展開への疑問が生まれた。まず一つ目に、日本語学校と地域の接点がなかったことから「日本語学校が地域社会から浮いているのではないか？」という疑問が生まれた。そして、二つ目は、学生が日本語学校に在籍する 2 年間で日本語の授業だけで終わっていいのか？もっと学ぶべきことがあるのではないか？という疑問である。

本研究の出発点でもある二つの疑問解決は、図 6-7 のような授業形態では成し得ない。この授業形態は、「マニュアル化した授業」そのものであり、その形態を根本的に転換する必要性が生じる。また、この活動システムには「日本語学校と地域社会との関係性」を構築する要素がどこにも存在しておらず、学校の教室という箱の中だけで完結する授業で

ある。

ここにおいて、活動システムの各頂点間に第1の矛盾が現れる(図6-8)。**【主体】**は、**<教師>**から**<教師チーム>**へと転換する。これは教師個人ではなく、新たな**【道具】**をチームで創造していくためである。そして、**【道具】**は**<通常授業>**から、地域社会のリソースを用いた**<社会参画型の授業>**へと転換する。そしてその**【対象】**は日本語の知識を獲得させることを目的とした**<日本語の学習>**から、すでに持っている日本語の知識を活用させることを目的とした**<プロジェクト型の学習>**へと転換する。学生は地域社会におけるプロジェクト型の学習を通して様々な学びを獲得し、その**【成果】**は、学生の希望する**<進路への橋渡し>**から、日本語学校を卒業したその後に活用できるような能力を身につける**<進路の先へ続く学び>**となる。また、通常の授業の**【ルール】**が、**<既定の授業内容の遂行>**であるのに対し、**<新たな授業内容の生成>**へと転換する。これは、新たな道具である授業を、教師チームが協働で生成することを意味する。そして、**【共同体】**は、通常授業が固定された**<教師と学生>**であるのに対し、クラスを超えた**<教師チーム、学生たち、多様な参加者>**に転換する。最後に、**【分業】**は通常授業における**<教師から学生への一方向の授業展開>**ではなく**<【共同体】のメンバー間での協働>**となる。

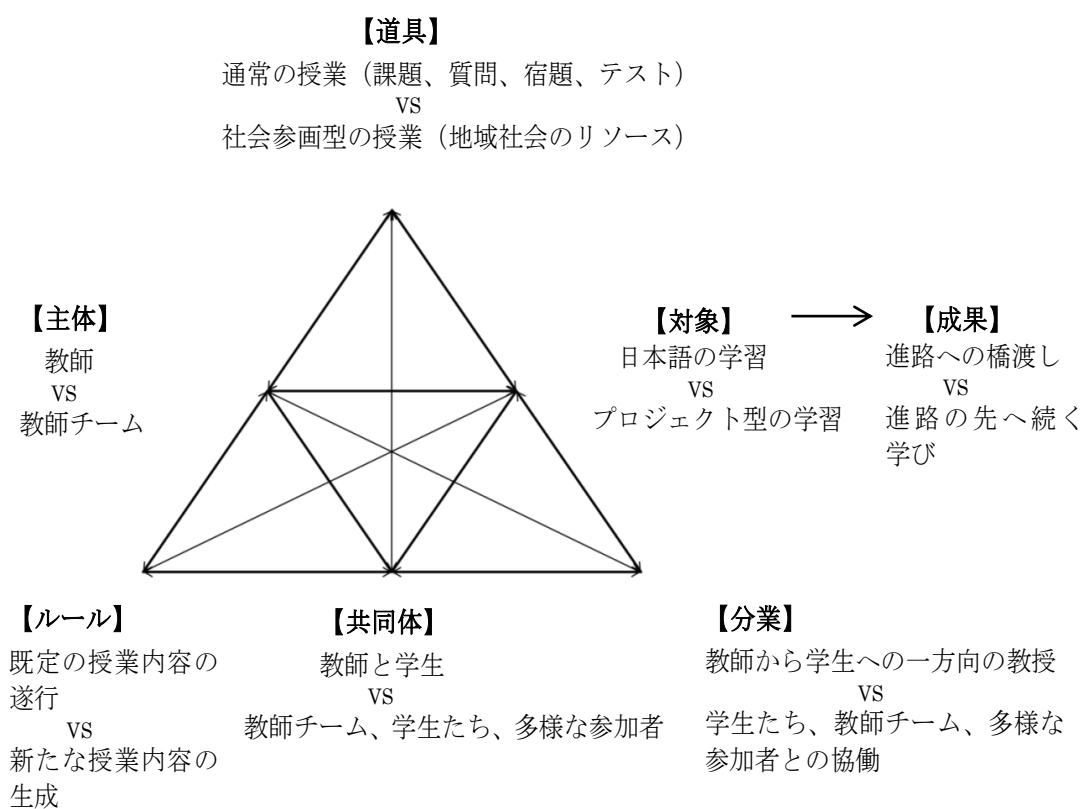


図6-8 日本語学校の日本語授業の第1の矛盾

## 2. 実際の経験の分析（第2の矛盾）

先述の通り、第2の矛盾は、「活動システムの各頂点どうしの間に現れる矛盾」のことである。拡張的サイクルの第2段階では、従来の活動システムとめざす活動システムとの間にある矛盾を見つけ出す作業として、歴史的な分析や実際の活動の分析を行うことが必要となる。そこで、実際の経験の分析として、日本語学校の歴史的背景と、筆者自身の経験を振り返る。

日本語学校の歴史的背景については、第1章で述べた通りである。日本語学校は戦後長い間、日本の教育行政の枠外にあり、日本語学校を管理・指導する機関がなかった。そのため、1980年代は日本語学校が林立し、「不法就労」「不法滞在」する日本語学校の外国人が相次ぎ、1980年代半ばには、近所の人たちが「外国人が増えて治安が悪くなる」「女性や子供たちが安心して歩けなくなる」などと日本語学校に反発したり、文句を言ってきたりするケースも少なくなかった（勝又2010:78）。1989年には文部省、法務省、外務省の3省が協力して日本語教育振興協会が発足したが、それまでの歴史的背景により、日本語学校に対する地域や世間のイメージは今もなお厳しいものが残っているのが現状である。例えば、タバコ等のポイ捨てがあった場合、それが事実かどうかに関わらず、日本語学校の学生のせいになってしまうといったことが実際に幾度となくあった。さらに、地域との関係性においては、筆者が企画・運営した地域交流プロジェクト（2009年8月7日実施）における経験を挙げることができる。そのプロジェクトは、当時勤務していた日本語学校から徒歩5分の老人福祉施設で交流会を開催し、学生によるダンス、歌、お話し相手をするという内容であった。また、小学校の夏休み期間ということもあり、地元小学校生とその親子3組にも参加してもらい、地域住民との交流も図れるものとなっていた。徒歩5分の距離であったが、その施設の利用者、スタッフの方、地域住民の中に、「日本語学校」の存在を知っている人はいなかった。学校の場所を伝えると、地域住民から「あのいつも外国人がたくさんいる怖い場所」という言葉が返ってきた。その言葉によって日本語学校に対する地域の認識を改めて知った。これらの経験の分析から、地域社会への参画をめざす授業展開は、これまでの日本語学校と地域社会の関係性から考えると困難を伴うものであることが分かる。それは同時に、多様な参加者からなる【共同体】や、共同体との【分業】を前提にした【道具】の生成が困難であることを意味する。

また、第1章で述べた通り、日本語学校は学校教育法上の位置づけはされておらず、学習指導要領といったものもない。教育を決定するのは各教育機関であり、各教育機関はどのような人材を育成するのかという理念に基づいて教育を実施することができる（佐藤2014）。しかし実際には、日本語学校に在籍する約7～8割の学生の卒業後の進路が「進学」であることから、カリキュラムの大半が進学に関わる各種試験対策になっている機関が多い。筆者の当時の勤務校においても、同様の状況であり、年2回ずつ実施される日本留学試験（EJU）や日本語能力試験（JLPT）の対策に追われる日々であった。この状況は多

くの機関において同様の傾向が見られ、受験一辺倒の「マニュアル化された一律の日本語教育（佐藤 2014：223）」が行われている。図 6-7 で示したような通常授業による日本語の学習が定式化され、学生が希望する進路への橋渡しを最大の成果とする日本語学校において、新たな【道具】を持ち込むことは、その【対象】と【成果】の意味が大きく変わることとなる。それは、日本語学校のこれまでの授業のあり方を問うものであり、【対象】と【成果】が大きく変わる新たな【道具】が受け入れられない可能性を示している。

以上のような日本語学校の歴史的背景および実際の経験の分析から、地域社会への参画をめざした授業展開（＝新たな道具）は、地域にとっても日本語学校にとっても、受け入れが困難であることが分かる。これが拡張的サイクルにおける第 2 の矛盾である。

### 3. 新しい解決策のモデル化

上述の第 2 の矛盾を克服するためには、新たな【道具】の内実が鍵となる。その【道具】を持ち込む現場である日本語学校に、学生の学びと地域との関わり方について理解してもらう必要がある。そこで、地域社会のリソースを用いた社会参画型の授業という漠然とした授業のイメージを、SL という「教育方法」として提示できるようにした（図 6-9）。しかし、この構想段階（第 1 次）において、SL の一般的な定義や教育効果は説明できたが、実際に実践する SL の内実をモデル化することは不可能であった。それは、本研究が SL を構築する場としての「実践校探し」から始まっているためである。SL は地域社会のニーズに即した学習活動のため、その実践校が決まらなければ、具体的な SL の内実を決定することは不可能である。そのため、この構想段階において、【道具】である SL の地域社会のリソースは何か？【共同体】や【分業】の参加者は誰か？何より、その【対象】と【成果】が不透明であった。それは、実践校探しの過程で伺った他の日本語学校の反応からも分かる。

第 3 章で述べた通り、実践校探しの過程では「カリキュラムに組み込んで実践する」ことを前提に、本研究の趣旨および SL の概要を伝えた上で面接を依頼し、最終的に 4 校目で実践許可を得た。お話を伺ったいずれの学校も、SL そのものに対する関心は非常に高かったが、過去に前例がなく、その全体像や効果が見えないという不安から、「課外活動（カリキュラム外）で実施してほしい」という声や、「地域との関わりが増えると、それだけトラブルの種も増えるのではないか」という懸念から、地域社会への参画をめざした SL に難色を示す声もあった。しかし、この一連の実践校探しによって、「日本語学校のカリキュラムの中に組み込める、かつ、実りある学びが期待できる SL プログラムを作成する必要性」、「地域社会への参画に伴う説明責任を果たす重要性」を認識することとなった。

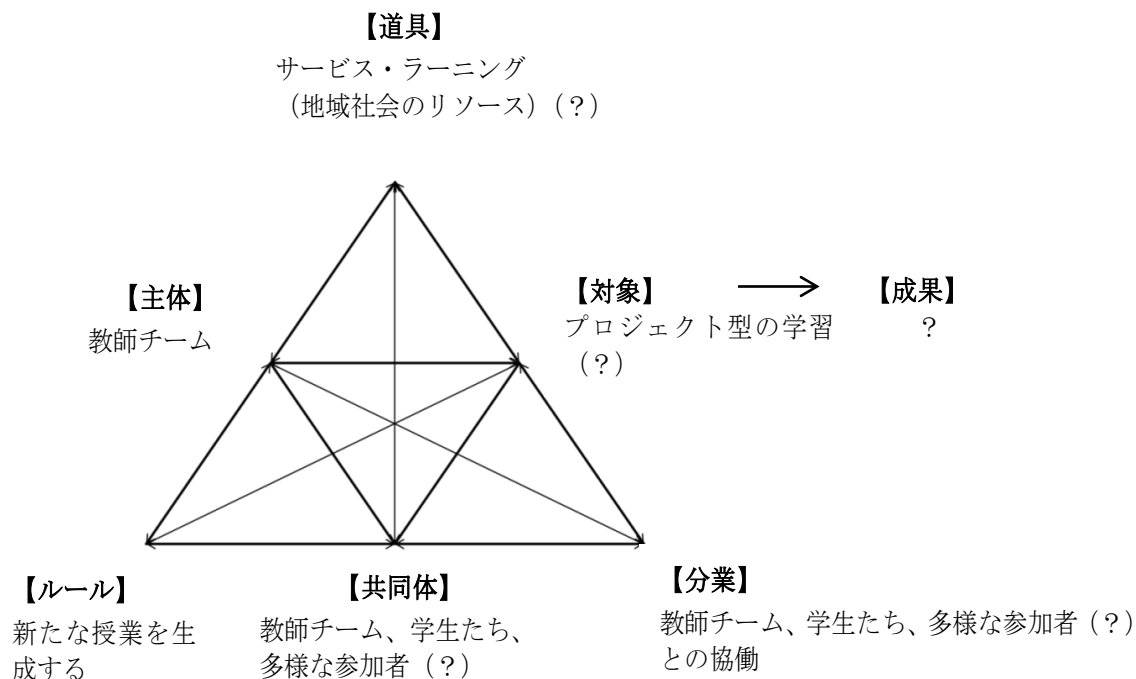


図 6-9 活動システムとしての構想段階の SL イメージ (第 1 次)

#### 4. 新しいモデルの検証

実践校が決定してからは、モデル化した SL を具現化する作業が必要であった。以下、各構成要素の、どのような点について検証したのかを振り返る。

まず、実践校における SL は選択授業の一つであり、その設置目的である「日本語授業のバリエーションを増やす」ための科目として設定できる科目であること、また、「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できること」が、実践校における SL の位置づけであった。この設定基準を前提に、SL の要件を取り入れたプログラム設計を検討した。この検証の段階は、【主体】である〈教師〉＝筆者だけでなく、実践校校長や教務主任を含む〈教師チーム〉で行っている。実践校に面接に伺った際、SL に対して高い関心を寄せていたのは校長と教務主任であった。また、筆者が構想した SL への最終的な実施許可の判断を下したのは校長である。SL とは何か？に関わる【道具】の具体的な内容や、「選択授業」の設置目的を明らかにする作業を含む【ルール】の確認、【共同体】の〈多様な参加者〉に誰を据えるかにおける検証は、校長や教務主任にその都度確認し、共にプログラム内容の検証を行った。

設計した SL プログラムの詳細については、第 3 章を参照されたい。ここで示す図 6-10 は、設計した SL プログラムを活動システムとして示したものである。

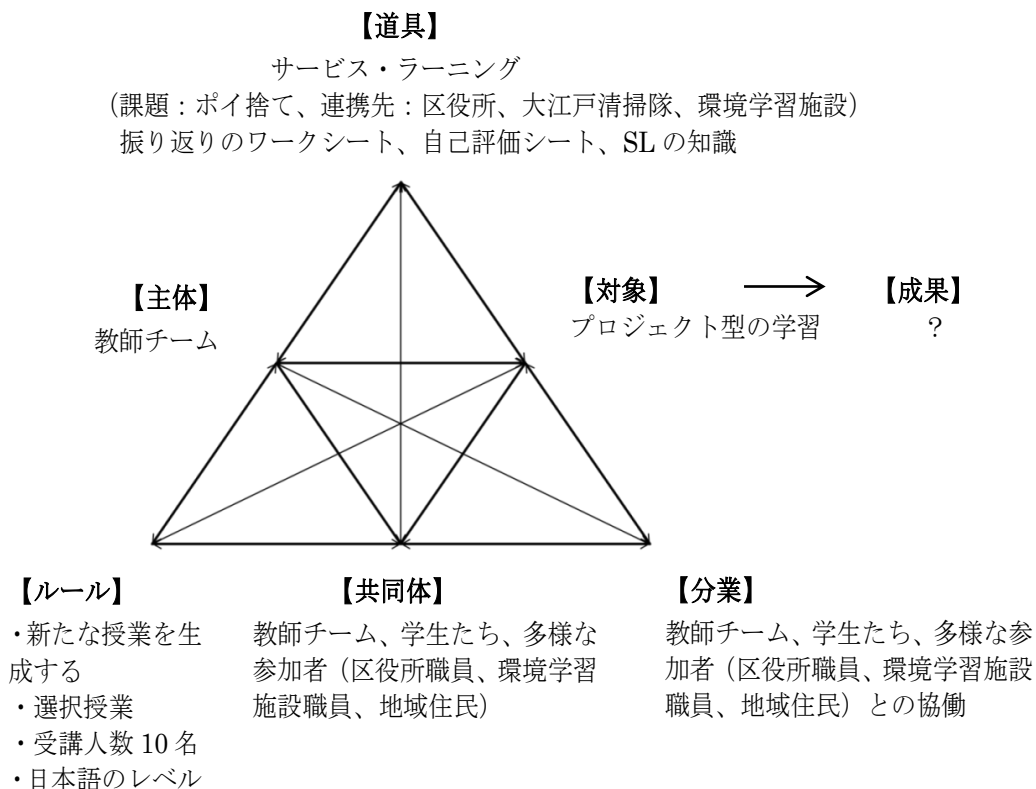


図 6-10 活動システムとしての構想段階の SL イメージ (第 2 次)

【道具】である SL は、構想段階においては「地域社会のリソース」という漠然としていたものを具体的に想定することや、授業で実際に扱うものを決定していった。SL の具体的な内容の検討には、実践校周辺地域の実際の課題（ポイ捨て）に即したものとなるように検討した（第 3 章）。また、地域のリソースを検討する際には、実践校に説明しやすい連携先機関を選ぶようにした。どこの誰か？が一目瞭然であり、実質的な経費も掛からない公共のリソースを検討した結果、〈区役所〉を設定した。さらに、それに関連するリソースとして、区役所の支援が受けられる〈大江戸清掃隊〉という公共のシステム、公共の学びの場である区が運営する〈環境学習施設〉の利用を検討し、下見・相談を行った。それらのリソースは、実践校にも安心感を与えることにつながった。また、授業の際の振り返りとして用いる〈ワークシート〉や〈自己評価シート〉、筆者自身の〈SL に関する知識〉なども道具とする SL プログラムを構想した。そして、その【対象】は〈プロジェクト型の学習〉であり、【道具】である SL をプロジェクト型の学習過程を経るプログラムとして設計した。そして、〈新たな授業を生成する〉という【ルール】は、実践校の選択授業の設置目的である「日本語授業のバリエーションを増やす」「教科書以外の日本語を学ぶ場を実現できること」という二つの目的を据えた〈選択授業〉に加え、〈受講人数

>とく日本語のレベル>も入れた。実践校では、選択授業は中上級以上の学生を対象に開講しているが、初級を終えたばかりの中級者もいれば、日本語能力試験1級を所持し、大学院進学をめざす上級者まで在籍し、そのレベル差は大きい。例えば、黒川（2008）では、言語クラスのSLについて、上級レベルの学生を対象にすること、一クラスは8名ぐらいまでの少人数が理想であると提案している。黒川（2012）の実践においても、大学の上級クラスにおける6名を対象に行っている。そこで、ある程度日本語のレベルを統一することと、多くとも10名までのクラス編成にすることとした。【共同体】は、<教師チーム、学生たち、多様な参加者>である。<多様な参加者>は、区役所職員、環境学習施設職員、地域住民とした。彼らはSLプログラムの参加者であり、【分業】において、講話や成果発表会への参加という形で協働する人たちである。

以上が構想段階（第2次）におけるSLのイメージであるが、この時点において【成果】は未定である。拡張的学習は、「まだそこにはないもの（What is not yet there）」の学びであり、プログラムの設計の段階では、どのような成果が表れるのか未定の状況であった。

### 5. 新しいモデルの実行（新たな矛盾・抵抗の発生）第3の矛盾

大江戸清掃隊プログラム（2013年－2015年）の実践内容は第4章で示した通りである。ここでは、モデル化したものを実際に実行した際に立ち現れた第3の矛盾（新たな矛盾・抵抗の発生）を中心に分析する。第3の矛盾とは、新しい活動システム（本研究の場合はSLプログラム）が実際に実行された際に、予想もしないようなことが起きたり、モデル化した活動システムがうまく機能しなかったりするなどによって生じる新たな矛盾や葛藤のことである。以下、SLの構築が目的であった2013年度（初年度）を「構築期」、SLの継続を目的とした2014年度を「継続期」として、それぞれに分けて省察を行う。

#### —2013年度：構築期の省察—

2013年度：構築期における活動システムを図6-11に示した。まず、モデル化の段階では見えなかった【成果】について述べる。構築期である初年度には、学生の多様な学びが明らかになった。また、学生だけでなく、連携先の区役所職員や地域住民にも、意識の変化を与えていた。学生には「日本語能力向上の実感」、「発表に関する様々な能力」「問題解決能力」「勉学の意欲」「社会との一体感」のほか、地域社会の一員としての自覚を持った様子が窺えた。また、区役所職員には、プログラムに関わるまでは空白地帯であった日本語学校との関わり方を得たほか、学生との対話の場である成果発表会を、学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場と捉えていた（第5章）。地域住民からは、留学生の積極的な社会参画が、地域に住む他の外国人にとっても社会参画の原動力となり、地域住民と外国人が共に住みよい地域づくりを実現する可能性が指摘された（第5章）。これは、SLという【道具】によって、【対象】であった<プロジェクト型の学習>が達成された成果であ

る。特に、最後の学習段階である「IV. 提案・参加」の成果発表会は、学生、区役所職員、地域住民の三者ともに、学びの場となった。また、第1期は5名でスタートしたが、その後、第2期は9名、第3は8名と、受講を希望する学生が増加した。このことは、SLが実践校の学生に受け入れられたことを示すものであり、学校として次年度以降のSL継続へとつながった。なお、構築期における【主体】は実践者である<教師>=筆者である。SLの構想やモデル化の段階では<教師チーム>を【主体】としていたが、実行の段階においては、実際の【道具】を用いるのは筆者のみであった。また、【共同体】には校長や教務主任を含む<教師チーム>が入っているが、その【分業】は、主体である実践者がプログラムを運営し、<教師チーム>は、理解という形での分業であった。

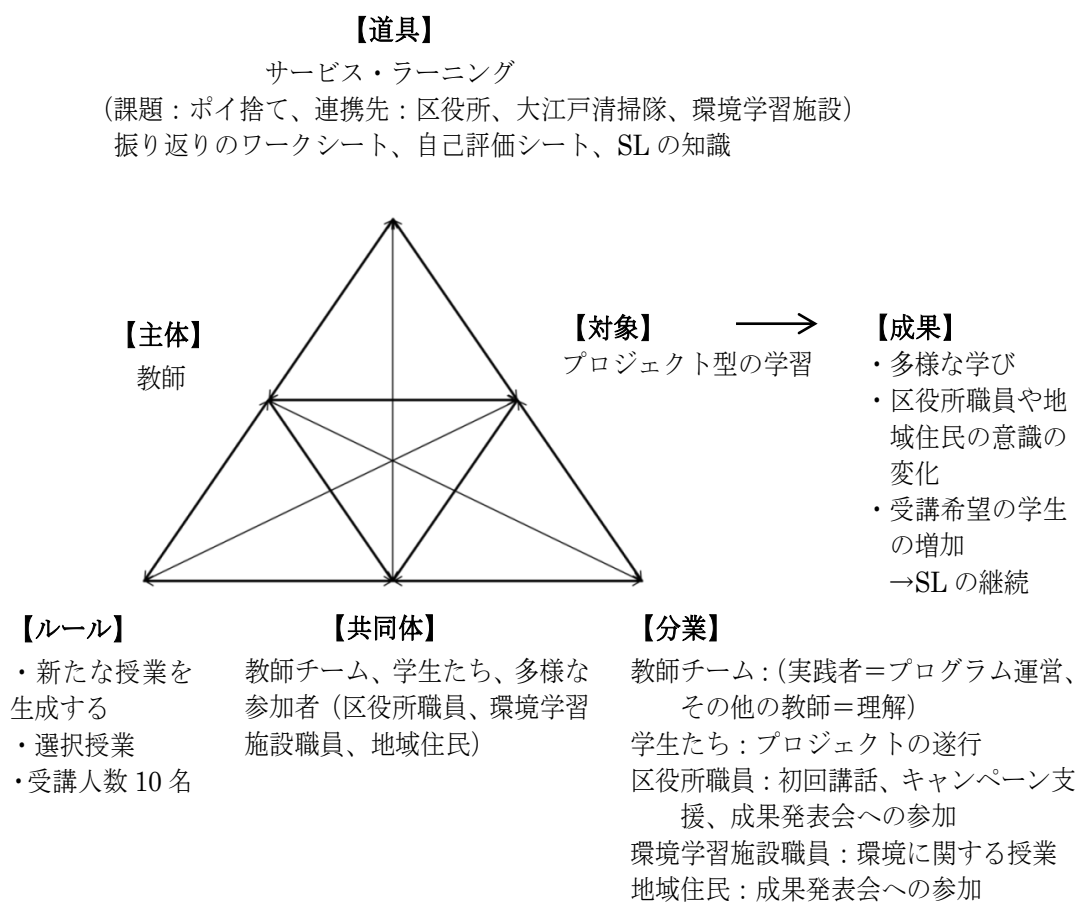


図 6-11 活動システムとしての構築期の SL イメージ (2013 年度：構築期)

2013 年度（構築期）に生じた「新たな矛盾」は 2 点ある。1 点目は、【道具】である SL のサービス活動を行うことが、地域にとって歓迎されるとは限らなかったことである。この点については、第二段階の「実際の経験の分析」において指摘していたことでもあったが、SL という地域社会への貢献活動という形での参画であっても、地域側の受け入れ



の姿勢には厳しいものがあつた。清掃活動をしている学生の姿について「一過性のもの」「学校の宣伝のため」（第5章：区役所職員、地域住民のインタビュー内容参照）という見方をされ、地域住民から区役所にクレームが入つたことがあつた。この出来事は、2013年度第1期の初回オリエンテーション直後のことであり、クレームを受けた区役所職員にとつても、それを聞いた筆者にとつても、全く予想できなかつたことである。このことは、日本語学校や外国人に対する根強い偏見が未だ存在していること、一過性のSLは却つて地域との関係性を悪化させる恐れがあることを示すものであつた。そこで、この矛盾はSLを「継続」していくことで克服できるものであると判断した。

そして2点目の矛盾は、SL実践中における「これは日本語教育なのか？」という筆者自身への問いである。主体的に学ぶプロジェクト型の学習において、実践者である教師はサポート役に徹することが多い。また、新たな言語知識を獲得させるような教育活動ではなく、すでに持っている言語知識を活用できる場を提供することを重視している。そのため、SL実践中には、いわゆる言語教育が積極的に行えないこと、お金を払っている学生にサービス活動をさせることに対して葛藤することがあつた。先に述べた通り、実践による【成果】には様々なものがあり、それは実践を継続していく原動力となつた。しかし、それを日本語教育の中でどのように捉えるのかについては、自分自身の言語教育観を振り返り、更新していく必要があつた。そこで、この矛盾についても、SLの「継続」によつて学生の学び＝【成果】を確かなものにしていくことで克服できるものだと判断した。

#### —2014年度：継続期の省察—

実践の2年目にあたる2014年度は、2013年度の【対象】（＝プロジェクト型の学習）を含む、＜2013年度の成果の継続＞へと拡張した。2013年度の「新たな矛盾」を克服するためであつた。つまり、SLを一過性のもので終わらせず、実践校内に根付かせるところから始めようというものである。この新たな【対象】の拡張により、【道具】には、区の広報誌「環境案内人（エコガイド）」、実践校のfacebook、筆者による研究発表が加わっている。広報誌の一つである「環境案内人（エコガイド）」は、主要6紙の朝刊で区内69,000部発行しているものである（区役所送付文書より）。学生の中には、母国の家族や友人に送る者もあり、実践校内にも掲示されたことで、教職員や他の学生の目にも触れることとなつた。また、実践校のfacebookにもクラスの様子が掲載（2014年5月）された。これらの道具は、実践校の教員だけでなく、学生同士でSLを認識するきっかけにもなり、口コミで受講を希望する者も現れた。

また、実践校にて筆者による研究発表を実施（2014年6月）し、2013年度の実践成果を発表した。これらの【道具】による【成果】は、＜2013年度の成果の継続＞と、さらなるSLの継続に加えて、＜実践校内でのSL認知＞へとつながつた。また、筆者の研究発表は、実践校における【共同体】の＜教師チーム＞が拡張し、他の教員や事務職員が加わ

ったことにより、成果発表会の際の地域住民への参加呼びかけや、招待するためのチラシ作り、美化啓発キャンペーンの際の引率などの【分業】が始まった（図 6-12 参照）。

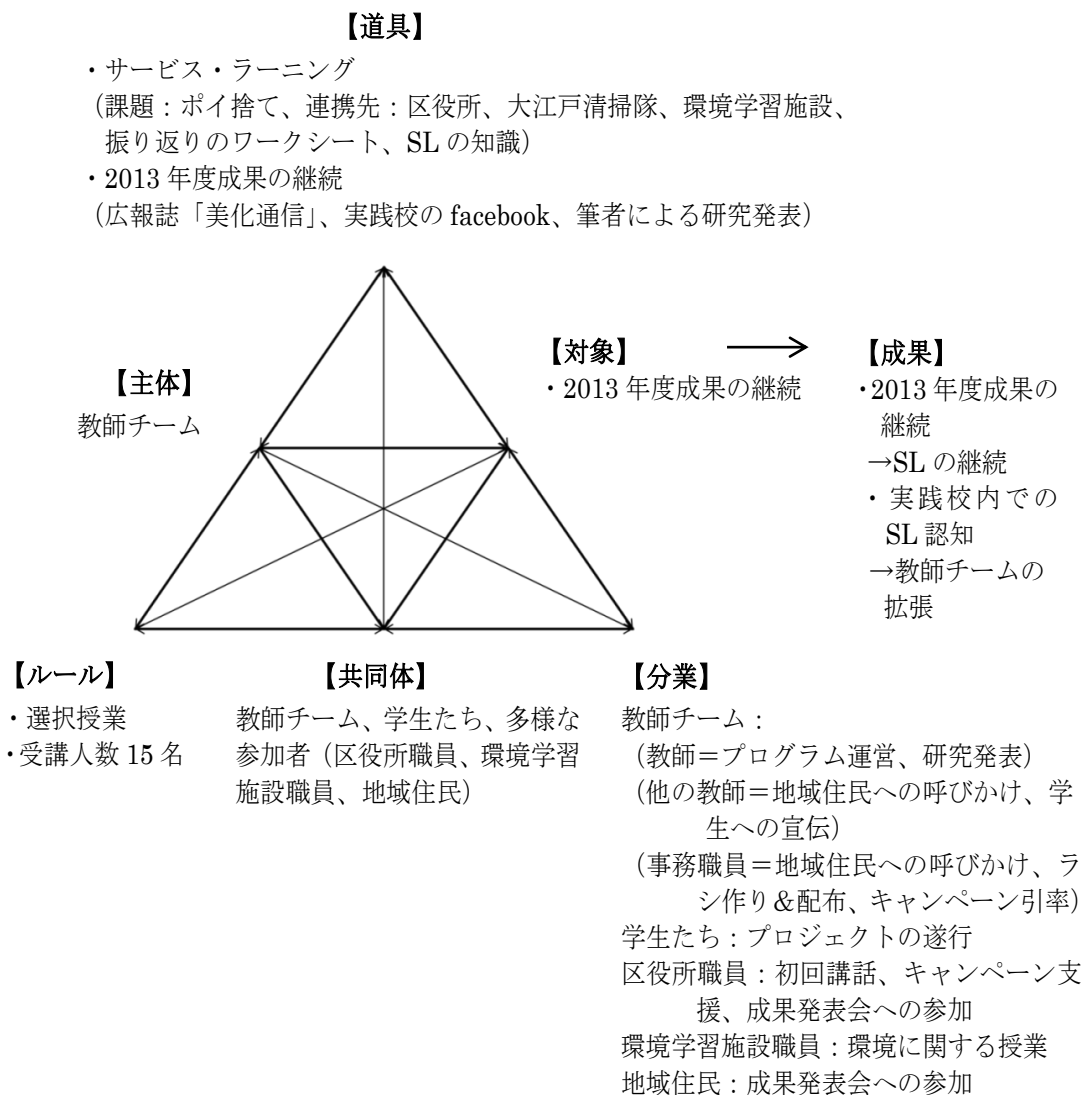


図 6-12 活動システムとしての構築期の SL イメージ (2014 年度：継続期)

これらの成果の一方で、2014 年度に現れた「新たな矛盾」は、協働とは何か？という問いであった。筆者自身が持つ「地域住民との協働があつてはじめて、SL」という強い固定観念と、SL 導入 2 年目になっても、筆者のイメージとする地域との協働がうまくいかなかったためである。唐木 (2008) の SL 要件にある (5) 地域住民との協働を重視する、という項目にあるように、成果発表会への「参加」という形ではなく、一緒に地域住民と活動するような「協働」を理想としていた。さらに、台東区では、行政と多様な主体が力を合わせた取組みを推進するための「台東区協働指針」を 2014 年 3 月に策定していたた

め、2014年度のSLには、地域住民との協働が望めると考えていた。しかし、その「協働」の形は、実践期間を通じて実現には至らなかった。その要因は様々なものがあったが、最も大きな課題となったのは、プログラム設計の前提条件である「カリキュラム内で全てを完結させること」という「固定された授業時間」であった。

他方、「協働」を別の概念で捉え直してみると、SLは地域との協働だけでなく、実践する学校内において【分業】という形での協働を生み出したと言える。この【分業】は、【道具】の一つである筆者の研究発表（2014年6月）が大きな転機となっている。実践校の全体教師会議にて、1年目（2013年度）の実践成果として、SLの理念と方法を取り入れた授業内容および学生の学びの様子などを写真や学生の実際のテキストを見せながら説明した。その場には、実践校の理事長や校長を含めた教職員および事務職員など、約50名いた。発表の後、理事長からは、特に地域とのつながりの部分において「学校として取り組まなければならない課題を、一つの授業で様々な関係者を巻き込んでやっている」ことへの筆者に対する感謝の言葉や、「最近地域の方から、いつもありがとうという感謝の言葉をもらった」ことなどが話された。その場にいた他の教員からは、「地域とのつながりは大事だと分かっているが、方法が分からなかった」「（写真を見て）学生が楽しんで取り組んでいる姿が印象的だった」という声や、自分が担任を受け持つ学生がSLを受講し、「学生が明るくなった」「以前はよく欠席する子だったのが、休まなくなった」「授業中、よく話すようになった」という変化について報告があった。発表終了後の雑談の際は、発表に関する質問が相次いだが、「自分ももっと授業を頑張ろうと思った」という旨の声が多数聞かれた。この発表は、「教師同士が実践を共有できる場」であり、また同時に、聞いていた教員にも「自分自身の授業、実践を見つめ直す」きっかけを与えた。

この発表がきっかけとなり、実践校内に様々な変化がみられるようになった。教員の中からは「1学期間通して、授業を見学させてほしい」という申し出があり、その後2015年度に実現した。また、「もっと詳しく知りたいので、修士論文を貸してほしい」という教員が現れ、発表後約半年の間、筆者の修士論文は実践校内の複数の教員によって読まれた。事務職員からは、「事務のほうでできることがあったら言ってほしい」という申し出があり、成果発表会などの催し物の際は、事務職員が地域住民へ声掛けやチラシの配布などを通して宣伝してくれるようになった。これらの協働は、2013年度は実践者である<教師>個人であった【主体】から、共に【対象】を共有する<教師チーム>へと拡張した。

## 6. プロセスの反省・隣接するものとの再編成 第4の矛盾

### —2015年度：発展期の省察—

ここでは、2015年度：発展期の実践をもとに省察する。2014年度に実践校内で学生間にも広くSLが認知されたことで、2015年度は受講を希望する学生が増えた。受講定員10-15名に対し、約3~4倍の希望者が集まるようになったため、抽選が行われるように

なっていた。この時、校長や教務主任からは「受講定員を増やす」、「クラスをもう一つ増やす」ことが提案された。これは、学校として今後も SL を継続するということであったが、いずれも対応は難しいものであった。まず、受講定員に関しては、学生の安全管理を優先し、対応不可とした。そして、クラスを増やすには、実践のノウハウを共有している教員の存在が必要であった。先に述べた通り、2014 年度は<教師チーム>が生成され、実践校では SL に関する共通認識を持つ教員が複数名いた。しかし、これを実践レベルで実施するところには至っていなかった。つまり、筆者が【主体】でなければ SL の活動システムは成り立たず、仮に筆者が実践をやめてしまえば、SL の活動システムは消滅する危機があった。そこで、筆者ではない教員が SL を引き継ぐ体制を整えるためには何が必要かを考えることとなった。これが「第 4 の矛盾」である。

### 【道具】

- ・サービス・ラーニング  
(課題：ポイ捨て、連携先：区役所、大江戸清掃隊、環境学習施設、  
振り返りのワークシート、SL の知識)
- ・SL 実践方法の共有  
(SL 指導マニュアル、SL 実践講習会)

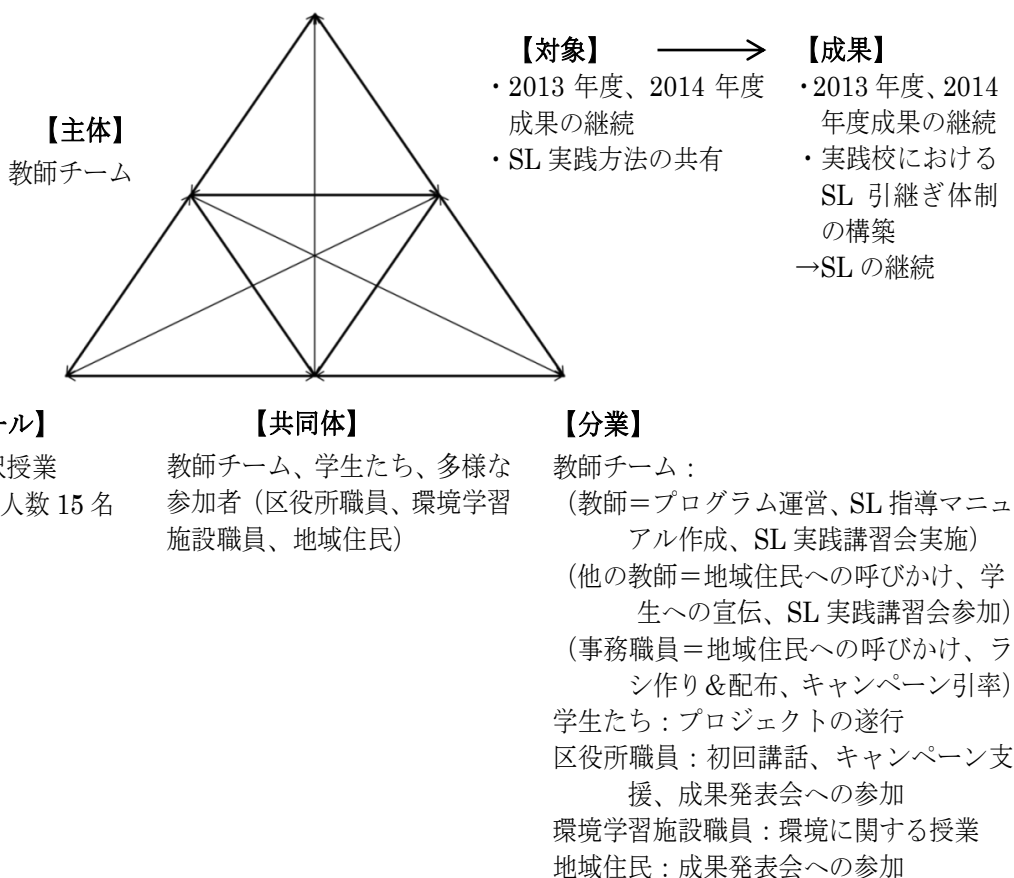


図 6-13 活動システムとしての構築期の SL イメージ (2015 年度：発展期)

第4の矛盾は、新しい活動システムのプロセスを省察する際、新しい活動システム（＝SLの活動システム）と隣接する活動（＝通常授業）の相互作用を通じて出現する矛盾のことである。先述の通り、2014年度は、SLの実践成果を共有した成果として、＜教師チーム＞の生成と【分業】を生み出した。また、筆者が行った研究発表は、「教師同士が実践を共有できる場」であり、また同時に、聞いていた教員にも「自分自身の授業、実践を見つめ直す」きっかけを与えていた。これは、新しい活動システム（＝SLの活動システム）と隣接する活動（＝通常授業）の相互に作用し、学校としてSLを継続することが決定したことを示す。そこで出現した新たな矛盾が、筆者ではない教員へSLの実践方法を共有し、SLを引き継ぐ体制を整えることであった。

図6-13は、2015年度の活動システムである。【対象】は、＜前年度までの成果の継続＞に加えて、＜SL実践方法の共有＞という新たな【対象】が加わった。そして、そのための【道具】として、SLの実践に関する＜SL指導マニュアル＞、そのマニュアルを用いた＜SL実践講習会＞が加わった。図6-13の通り、その【成果】は、2013年度、2014年度成果の継続とSL引継ぎ体制の構築から、さらなるSLの継続へとつながった。

まず、SL実践方法の共有のための＜SL指導マニュアル＞には、①事前準備、②実践中、③ふりかえり、④その他、として、それぞれの過程における留意点をまとめた。加えて、SLの【道具】を全て公開し、筆者のSLプログラムとそこに关わるヒトやモノも引き継いだ。例えば、振り返りシートなどの授業中に扱ったモノは全て、マニュアルと共にファイルにまとめて共有できるように整えた。区役所や環境学習施設のヒト（担当職員）には、引き継ぐ予定の教員と共に外向いて直接挨拶する機会を作った。これは同時に、大江戸清掃隊の半てんやシステム、環境学習施設の学習プログラムを共有することにつながった。また、＜SL実践講習会＞では、実践の方法だけでなく、実践中に筆者が直面した矛盾や葛藤を抱いたコトについても共有するように心がけた。そういった面を含めて共有することで、引き継いだ教員が、予想されるリスクと対処を事前に考えておくことができるからである。＜SL実践講習会＞は、2016年度の実践が始まる前に（2015年3月）、引き継ぐ予定の教員2名とその他希望者1名を対象に開催した。この機会に、2013年度から続いていた筆者の葛藤であった「日本語教育とは何か？」を共に考える機会をもたらした。SLから学生が学んでいるものは何か、SLによって、言語教師である私たちは何ができるのかといった点を共に考える機会を創り出した。

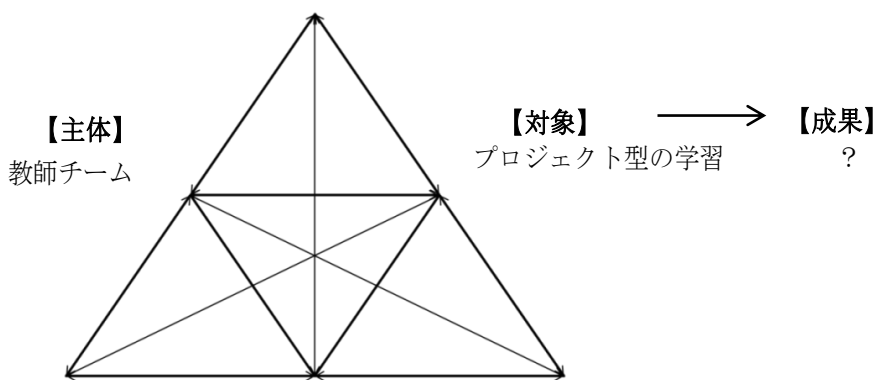
## 7. 新しい実践の統合・強化 —2016年度：さらなる発展期—

2016年4月期（10期目）からは筆者ではなく、引き継いだ教員によって実践されている。2016年11月現在、大江戸清掃隊活動プログラムは4年目になり、12期目が継続している。【主体】は引き継いだ教員を主とする新たな＜教師チーム＞であり、前年度までのSLプログラムを【道具】とする活動システムである。筆者ではない教員がSLを行う

初年度であり、引き継いだ教員にとっても実践校にとっても、構築期であった 2013 年度と同じように、まずは SL による<プロジェクト型の学習>を【対象】としている。その【成果】については、年度が終了する際に改めて振り返ることとし、現時点では「未定」としておく。

### 【道具】

- ・サービス・ラーニング  
(課題：ポイ捨て、エコキャップ回収、連携先：区役所、大江戸清掃隊、環境学習施設、振り返りのワークシート)
- ・2013 年度、2014 年度、2015 年度成果の継続  
(SL 指導マニュアル、SL 実践講習会、アドバイザーの助言)



### 【ルール】

- ・新たな授業を生成する
- ・選択授業
- ・受講人数

### 【共同体】

教師チーム、学生たち、多様な参加者（区役所職員、環境学習施設職員、地域住民）

### 【分業】

- 教師チーム：
  - (実践者＝プログラム運営)
  - (他の教師＝地域住民への呼びかけ、学生への宣伝、成果発表会への参加)
  - (事務職員＝地域住民への呼びかけ、ラシ作り&配布、キャンペーン引率、成果発表会への参加)
  - (アドバイザー＝プログラム運営への助言、授業見学、成果発表会への参加、報告会開催)
- 学生たち：プロジェクトの遂行
- 区役所職員：初回講話、キャンペーン支援、成果発表会への参加
- 環境学習施設職員：環境に関する授業、清掃活動への参加、成果発表会への参加
- 地域住民：成果発表会への参加

図 6-14 活動システムとしての構築期の SL イメージ (2016 年度：さらなる発展期)

また、2016 年度から、筆者は実践校の SL に関するアドバイザーとして就任し、引き継

いだ教員からの実践に関する相談への助言、授業見学、成果発表会への参加、学期が終わるごとに報告会を開催するなどして、実践上の困難点や成果を共有する場を設けている。これは、新たな【分業】として加わり、【道具】には〈アドバイザーの助言〉が新たに加わっている。さらに、引き継いだ教員によって、これまでの活動に加える形で、地域社会の新たな課題（エコキャップの回収）プロジェクトが始動している。このプロジェクトはペットボトルのキャップを集める活動であり、美化啓発のメッセージを入れた回収箱を作成し、実践校内の自動販売機横に設置してキャップを回収するというものである。回収したものは台東区の社会福祉協議会に届け、その後リサイクルされる。引き継いだ教員の報告によれば、校内で回収したエコキャップは、9ヶ月で8000個に上ったという。大江戸清掃隊活動や環境学習施設での環境学習ともリンクしているものであり、これまでのSLの大枠のテーマをベースに、さらに発展した内容となっている。このプログラム内容の発展は、これまでなかった【分業】を生み出し、〈環境学習施設の職員による大江戸清掃隊活動や成果発表会への参加〉が現れている。また、〈他の教師や、事務職員も成果発表会に参加〉するようになってきている。これは、このプロジェクトが主に学校内の学生や教員に向けて行われたものであり、校内の関係者が一丸となって取り組んだことによるものである。プロジェクトの目的に対する共通理解が早かったためであろう。また、【主体】である引き継いだ教員が、積極的に成果発表会への参加を呼び掛けていたことも大きい。筆者との打ち合わせの中でも、学生が生み出した〈成果〉を重視していた筆者に対して、学生が成果を生み出すまでの〈思い〉を重視していることが窺えた。以下は、2016年4月期（10期目）の成果発表会の後、引き継いだ教員が筆者に語った振り返りの内容である。

（略）良かった点は、本当にそのあの子たちの一生懸命やる姿に寄り添えたことですね。今日校内の色んな職員のあれだけの数が集まってくださって、同じ校内でも、どんな活動をしているのか分かりにくかった点、活動していることは分かっているけど、その子たちがどういう思いでそれを作り、そういう活動をし…っていうことを、やっぱり心の中までは、やっぱり今日みたいに言葉にしないと分からない部分ってあるじゃないですか。なので、〈事務職員名〉さんも、清掃に出かける皆の顔がすごく明るくて楽しそうで良かったって言葉をいただいたんですが、表情だけじゃなくて、今日本当に言葉でそれを伝えられたっていうのは、すごく良かったかなど。あとは本当に、〈教員名〉先生も、ああいうふうな考えをもって活動しているっていうことをやっぱり知らなかったっていう感想があって。ああいう子たちがいるっていうことをもっと多くの学生に伝えていって、おそらく同じ気持ちで同じことしたいなとか思っている子って、もしかしたらいるかもしれないし、やっぱり、そういう姿を見て何か触発されるものを持つ学生が要るかもしれないので、これは校内、全学生に向けて、そういう活動とかも広げていけたらいいですよーって、すごく学校全体が良くなる感じがするなあと。私も思いますし、そういうふうに思ってくださった先生方もいらっしゃる。（以下、略）

（2016年6月9日：引き継いだ教員の振り返りインタビューより抜粋）

引き継いだ教員が述べているように、学生の〈思い〉を成果発表会で伝えたことが、さらなる【分業】を生み出し、〈教師チーム〉を拡張することにつながっている。そしてまた、引き継いだ教員にも、筆者と同様に、実践中には様々な葛藤が見られる。新たな活動が統合され、新たな活動システムとして継続していく中で、次の拡張的学習のサイクルが始まっていると思われる。

以上が、4年間のSLの省察である。【対象】の拡大に伴う【道具】の拡張、また、【共同体】と【分業】の拡張に注目したい。【対象】は年度を重ねるごとに拡張し、それに伴って【道具】が増えている。また、【主体】は、構築期における〈教師〉から、〈教師チーム〉へと拡張した。その最も大きな転機は、筆者の研究発表であった。それまでは、実践校内の教師たちには、何をしているクラスなのか見えなかったものが、研究発表によって、【道具】であるSLの内実とその【成果】が共有された。実践校の教師たちにとっての【成果】は、何よりも「学生の学び」である。そして同時に、何をどんな思いでしているのかという実践者の思いが共有できたことも大きい。それは実践校の関係者たちの動きや実際の【分業】が始まったことから判断できる。【成果】を継続し、それを共有することで〈教師チーム〉の拡張や、次の実践者という新たな【主体】を生み出した。

## 6.5 サービス・ラーニングが導く協働的な学び

### 6.5.1 組織間（日本語学校と区役所）の相互作用

日本語学校の活動システムの変容については、前節で記述した。ここでは、まず、区役所の活動システムの解釈を行う。解釈は第5章で記述した区役所職員（Wさん）へのインタビュー内容をもとに行う。

図6-15は、初年度（2013年4月期）における区役所の活動システムである。【主体】は、区役所職員〈Wさん〉個人であり、〈出張講座〉という【道具】を使って、〈区民へ環境美化の講話〉という【対象】（＝目的）を行い、区民へ〈美化意識のきっかけを与える〉ことを【成果】とする。〈業務遂行〉という【ルール】を同じ〈所属課の職員〉の【共同体】と共有し、【分業】は、〈区役所職員→区民〉という一方向で行われる出張講座がなされている。

第5章で示した通り、Wさんにとって、初年度の2013年当初、SLを通じた実践校との関わりは「外国人対象の出張講座」「マナーに関する苦情の多い地域の日本語学校において、ちょっとした意識づくりのきっかけになれば」という目的があった。その一方で「講話の途中で学生が怒って帰ってしまうのでは」「3ヶ月のプログラムが最後まで続かないだろう」という懸念もあった。これまで空白地帯であった日本語学校と関わることによる【成果】は、当初、予想できなかったものであったと思われる（図6-16）。



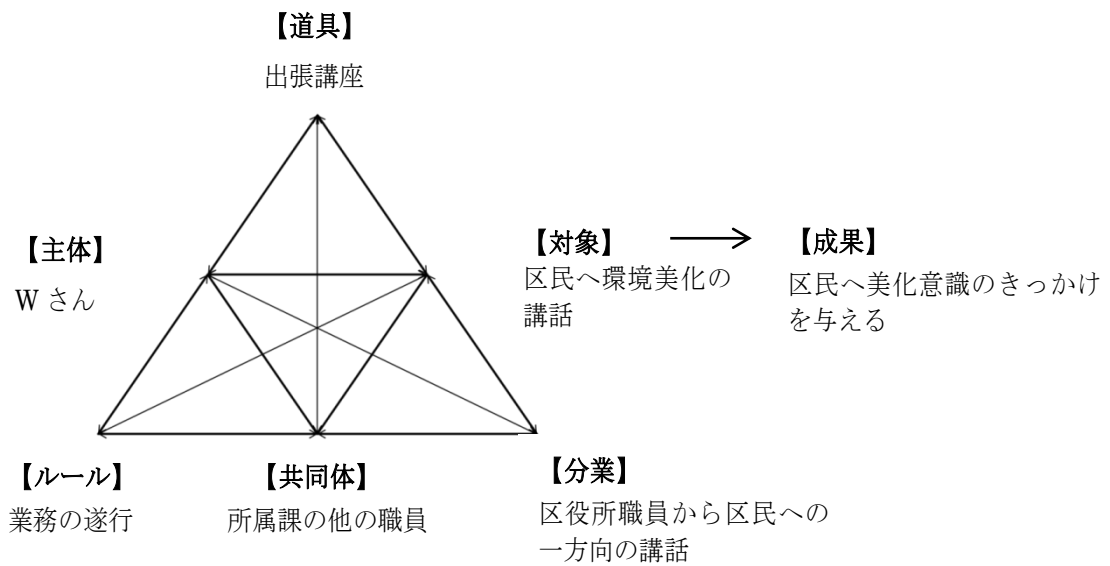


図 6-15 活動システムとしての区役所出張講座の標準的イメージ

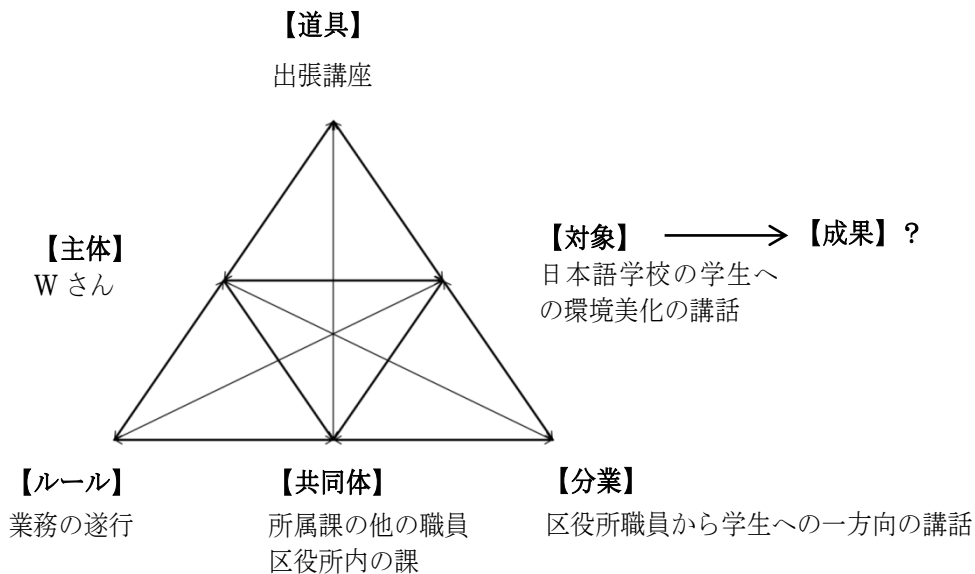


図 6-16 活動システムとしての区役所出張講座のイメージ（構想段階）

SL を通した相互作用によって、特に、学生との対話の場であった成果発表会が、有益なものであったことから、Wさんは成果発表会を「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」と捉えていた。一般的に行政は情報の与え手であり、地域住民は情報の受け手であることが多い。情報の受け手である地域住民からの声はなかなか聞く機会がなく、成果発表会がその声を聞ける場だったと捉えていた。そして、その機会を「行政」および「学生＝地域住民」、双方にとってプラスになるものだと捉えていた。以下、第 5 章より再掲する。

例えば「広報たいとう」ってありますけども、皆さんお伝えするってことは、よくやるんですけども、受け取った側が、それをどの程度受け取ってくれたかとか、どこに特に注目したのかとか、疑問点がないかとか、こうしたいいんじゃないかっていう提案があったり、そういうリアクションを受ける機会ってまずないじゃないですか。ああいう、建設的な話を聞けるっていうのは、我々にとってもプラスなんですよ。(中略)必要なのは彼らですから。我々が一方的に、これいいんじゃないかって投げるだけじゃ意味ないので。そういう意味で、発表会は非常に意味のあるものだったと思います。

(Wさん:2013年10月)

このように、2013年度当初において、＜日本語学校の学生への環境美化の講話＞という【対象】は、「外国人を含めた地域づくり」へと変わった。それは、成果発表会の時の学生の学びに触れたことによるものであり、2年目、3年目の継続へとつながっていった。

図6-17は、新たな【対象】を有する活動システムとしての区役所出張講座の活動システムである。

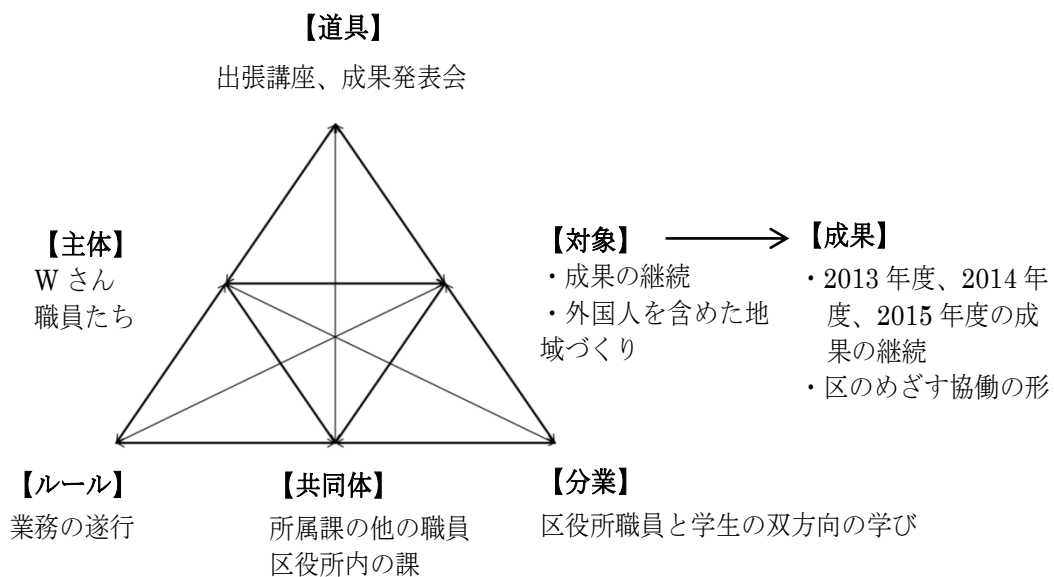


図6-17 活動システムとしての拡張された区役所出張講座のイメージ

図6-17で示している通り、【主体】は、標準的な出張講座(図6-16)における＜Wさん個人＞から、所属課を超えた＜職員たち＞へと拡張している。【道具】は＜出張講座＞に加えて＜成果発表会＞へと拡張され、それらを使って、新たな【対象】である＜成果の継続＞と＜外国人を含めた地域づくり＞をめざす。その【共同体】は、標準的な出張講座における＜同じ所属課の職員＞から＜区役所内の課＞へと拡張される。【分業】は、標準的な出張講座における「区役所職員→区民」という一方向で行われる講話ではなく、成果

発表会という場を通して、「区役所職員⇄学生」の双方向的な学びの場を展開する。また、3年間で計9回の成果発表会は「学生＝地域住民の声が聞ける建設的な場」であり、徐々に様々なものを生み出していった。学生からの提案は、実際に「形」として実現するには時間のかかるものであったが、Wさんは毎回それを持ち帰り、担当の課を超えて、現状の確認や打診を行い、その回答結果を報告してくれた。その過程における区役所内の対話は、【主体】や【共同体】【分業】の拡張をもたらしたと言える。しかし、その継続の過程では、筆者と同様、Wさん自身が異動になった場合、誰が引き継ぐのか、継続していけるのかという問題を抱えていた（第5章参照）。特に、成果が少しずつ見えてきた2年目（2014年）に顕著であった。しかし、3年間のかかわりの中で、Wさん以外にも2名の区役所職員が来校し、成果発表会に参加する機会があった。その2名は学生の学びに接したことにより、Wさんの思いは共有されることとなった。その後、2016年にWさんが異動になり、来校したことのある1名と、もう一人別の新しい職員に引き継がれて、4年目の継続に至った。

以上が、Wさんを【主体】とする区役所の活動システムの変容である。次に、日本語学校と区役所間のSLを通じた相互作用について、第三世代の活動理論から考察する。まず、日本語学校と区役所は、筆者自身の「日本語学校が地域から浮いている」という問題意識を出発点としてだけでなく、実践校校長や区役所職員の下記言葉で示されている通り、当初は全く結びつきのなかった活動システム同士である。

こちら、私たち側も、あ、なんか、ほんとに小さな一歩でも、日本の地域に踏み出したっていう感じがしましたね。日本の同じ住んでるところに、今までは隔離されたみたいな世界だったんですね、例えば、バイト先で日本人と接することはあっても、近隣の人とはないみたいな、ちょっと不思議な状態だったのが、今までにない関係ができたっていう、接触がなかったでしょう。

（校長:2016年4月）

これまで空白地帯だったんですね。カテゴリーとして空白だったんですね、学校。学校と言っても、公立の、日本人の子が通うふつうの学校とはまた別ですけども、外国人が通う専門学校とか、けっこう空白だったんですね。それが今回初めてこうやって話していただいて、しかも色々悪いうわさを聞いていたあたりの話だったので、これは何かの突破口になるんじゃないかっていう期待があったのと、でも、まあ、これまで何もなかったのは、逆を返せば、そいうのが本当に難しい、やるという動機づけすらないとこじゃないかと思ってたので、どうなっていくんだろうなっていう様子見て。

（Wさん:2013年6月）

その異質な2つの活動システムの相互作用によって、何が生まれたかを検討する。以下に、第三世代の活動理論の捉え方を再掲する。

第三世代の活動理論では、2つの活動システムにそれぞれが持っている目的(=対象1)が、異なる活動システムとの「対話」によって、当初の目的(=対象1)が拡張され、新たな目的(=対象2)となる。その新たな目的が部分的に重なり、2つの活動システムに共通する新たな目的(=対象3)が立ち現れる。この「第3の対象」は、2つの活動システムに共通する新たな「変革の種子」(seed of transformation)を生み出し、それぞれの活動システムにフィードバックされることによって、もとの活動システムを変革していく原動力が生まれる。

(山住 2004:91)

日本語学校と区役所の活動システムの相互作用をこの記述で捉えてみる。まず、日本語学校にとって、当初の目的(=【対象1】)は、SLを【道具】とした「プロジェクト型の学習」であり、区役所にとっては、出張講座を【道具】とした「外国人への環境美化の講話を行う」ことであった。当初は、いずれの活動システムにおいてもその【成果】は見えないものであった。しかし、その【成果】が現れ、それがお互いにとって有益なものであったことから、新たな【対象2】を生み出した。それぞれの活動システムで示した通り、【対象2】は、継続の過程で拡張し、【道具】や【分業】の拡張とともに、新たな【成果】を生み出した。

二つの活動システムに共通のものとして現れた【対象3】は何であったか。先に述べた通り、日本語学校においては、<教師>個人から<教師チーム>へと【主体】が拡張し、新たな【道具】が加わり、【分業】が開始された。また、日本語学校においては、継続のための体制づくりのため、SL指導マニュアルや講習会といった【道具】も加えながら、引継ぎの体制を整えていった。その結果、3年目までは筆者が実践を行っていたSLは、別の教員に引き継がれて、4年目の継続に至っている。同様に、区役所にとっても、<Wさん>個人から区役所の<職員たち>へと【主体】が拡張し、標準的な出張講座の【道具】に、学生との建設的な対話の場である<成果発表会>が加わった。それに伴い【共同体】や【分業】も拡張されている。また、Wさんも同様に、自分が異動になった場合、誰が引き継ぐのか、継続していけるのかという問題を抱えていた。しかし、3年間の継続の過程でWさん以外の職員に引き継がれて、4年目の継続に至っている。

これらのことから、日本語学校にとっても、区役所にとっても、その<成果を継続する>ことが共通の【対象3】であったと考えられる。<成果を継続する>ことの内実は、日本語学校にとっては、「学生の学びの場を継続して確保する」ということであり、区役所にとっては、成果発表会という場を通じて、「地域に住む外国人の意見を聞く場」を継続して確保していくということである。つまり、それらは<互恵的な関係性の継続>ということにほかならない。図6-18は、組織間(日本語学校と区役所)の相互作用を表したもので

ある。

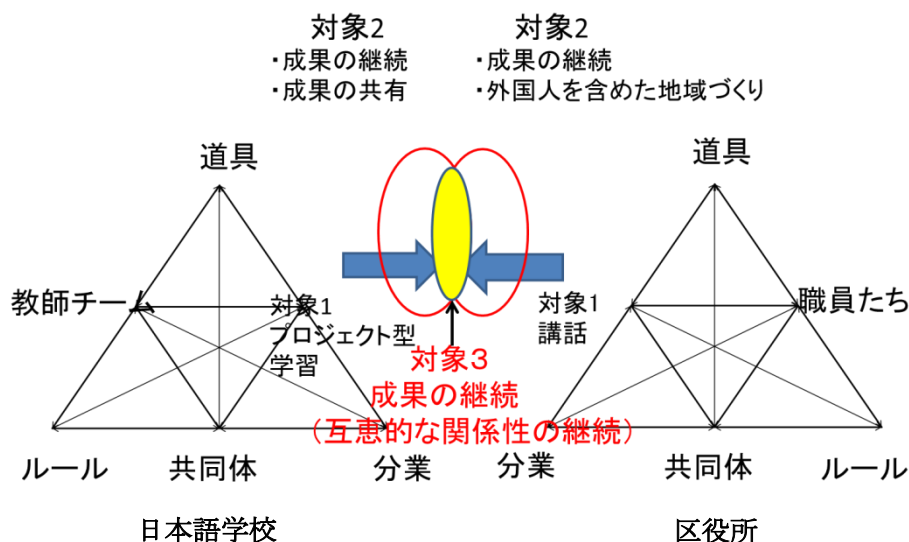


図 6-18 組織間（日本語学校と区役所）の相互作用

この「第 3 の対象」は、2 つの活動システムに共通する新たな「変革の種子」(seed of transformation) を生み出し、それぞれの活動システムにフィードバックされることによって、もとの活動システムを変革していく原動力が生まれるという。「変革の種子」(seed of transformation) は、成果の継続の過程で生み出された「ポイ捨て禁止ステッカー」や「喫煙所の注意書」、活動の様子が掲載された「環境案内人 (エコガイド)」、学生らが作成した「ポスター」であろう。これらは、それぞれの活動システムに成果物という形でフィードバックされ、もとの活動システムを変革していくものであった。例えば日本語学校にとってこれらは、学生の学びの成果であると同時に、社会への参画を示すものであった。このことは、SL が学生にとって学びのある授業であり、日本語学校と地域のつながりを実感できるものとして教師や学生に認識され、それが SL の継続や引継ぎの体制を整えることへとつながった。同様に、区役所にとっても、＜外国人をふくめた地域づくり＞という【対象 2】を具体的な形で示す成果物としてフィードバックされ、関係性の継続や引継ぎの体制を整えることへとつながったと思われる。

### 6.5.2 相互作用を導いた学生の学び

先に挙げた日本語学校と区役所の相互作用を引き起こし、継続に向かわせた共通の成果は、学生の学びである。成果発表会において、実際に W さんと対話していたのは、ほかならぬ学生たちである。学生たちにとって、成果発表会は、プロジェクト型の SL の学習過程で様々なことを学び、その学びを伝え、提案する場であった。そしてそれは、「地域に住

む外国人＝地域住民」の声を伝える場であり、同様に、区役所にとっても、成果発表会の場は、「地域に住む外国人＝地域住民」の声を聞く場であった。その際、学生が地域社会の一員として現実社会をより良くするための提案を行う姿が見られた(第4章、第5章参照)。

また、例えば、プログラム最終日に行った総合振り返りの場では、今回の SL プログラムが地域社会にとってどのような意味があると思うかについて尋ねた際、次のような学生の発言があった。以下、学生の発言を引用しながら報告するが、学生の名前はイニシャルで示し、発言テキストは文法上の間違いを含め、そのまま記載する。

地域社会にとっての SL の意味については、「自分たちが行った地域社会への貢献が、地域をより良くすることにつながっている」という認識を示す者がいた。以下は K の発言である。

私たちのことを見たら多分、ふだんごみを捨てる時に、一瞬、ああそういえば前、掃除の人がいたと思って、ごみを捨てる人がいなくなるかもしれないから、だから、そのことだけで、周りの人に良いエネルギーをあげる感じです。多分掃除のとき、声をかけなかったら、私たちが留学生ってことは分からないから。

(学生 K:2013 年 7 月期)

K は自分たちの清掃する姿が周りの人に良いエネルギーを与え得ると述べている。掃除をする自分たちの姿は、地域の人々の目には「留学生」ではなく「掃除をする地域住民」に映り、それが町全体に良いエネルギーをもたらすと考えている。K の発言は「地域社会の一員」として自分たちの活動に意義を見出すものである。以下の S の発言も同様である。

実際にこれを実行すれば、ポイ捨ての問題は解決にはいかないけど、いい方向に行くと思う。ポイ捨ての防止とか。地域の人にとって、いいことに決まっています。たまにこんな活動をしているのは、芝居みたい。たまに道を掃除して、俺たちはやってるんだよ、みたい。だから、頻繁にしたほうがいい。そうすれば地域の人々にとっていいこと。地域の人、心配のこと見られない。

(学生 S : 2013 年 7 月期 下線筆者加筆)

「これ」とは大江戸清掃隊の活動を指し、授業時間外でも頻繁に行うことを推奨している。そのことによって地域の人にとって住みよい町になっていくと考えているようである。S もまた、「地域社会の一員」として、本プログラムの意義を捉えている。

最後に、学生 Y の発言内容を紹介する。Y は、「他の皆とは違う選択に挑戦したかった」という理由で本クラスを選んだ学生である。何をするクラスなのか具体的にイメージしていなかった Y はプログラム前半、清掃活動になかなか意義を見出せない様子であった。Y にとって清掃は「まちをきれいにするための行為」でしかなかった。しかし、その意識が

変わる出来事があった日のことを振り返って、次のように述べている。

正直に、最初の頃は、前にも言いましたが、あまり意味が見つけないと思っていました。けど、ある日学校に来たとき、そのあたりの他の社員も私たちのように袋を持ってゴミを拾っていました。それを見たら、なんか、自分たちは寂しくないという感じです。他の人たちも、同じボランティアをしているということが分かりました。そしたら、私たちがやっているとき、他の人たちに見られたら、もしかして他の人たちも「ああ、私たちがやっていることは、私たちにも仲間がいますよね」というふうに考えていたかもしれません。だから、それが私にとって一番意味があると思います。

(学生 Y : 2013 年 7 月期 「」 筆者加筆)

Y は、朝学校に来る際に学校近くの会社の人たちが清掃を行っているのを見た。そのとき「自分たちだけではない、仲間がいる」という感情を得た。そしてその感情は、自分たちの清掃活動を見た人も同じように持つものではないか、と推測している。自分たちの清掃姿を見て「仲間がいる」という感情を持つ地域の人がいる可能性に、意義を見出したようである。この経験の振り返りから、本 SL プログラムが地域の人にとってどのような意味があるかについて、以下のように述べている。

もし常に、一部の人がやっているのは、その人たちは、もしかしたら寂しいと感じているかもしれません。ですから、そういう時、自分がやっていない時、他の人がやっているのを見たら、仲間もいますよね、そういうふうに考えたら、寂しくなるかもしれません。前回のように私達のクラス 4 人か 5 人かで清掃している。それは「バカか」とされることもありますよね。けど、そういうとき会社の人たちも同じことをやっているのを見て、仲間だと思った。互いの不安をとり除く、そういう意味です。

(学生 Y : 2013 年 7 月期 「」 筆者加筆)

プログラム当初は「まちをきれいにするための行為」でしかなかった清掃活動が、地域の人と自分たちの「互いの不安を取り除く」意味を持つものになったことが伺える。SL の持つ意味を、自分側からだけでなく様々な立場で考えてみたことが要因の一つである。

第 5 章で述べた通り、学生の学びが、学校を変え、関わった組織や人を変え、そして、地域を変えていった。学生たちの地域社会の一員としての自覚は、「住みよい地域づくり」という【対象】となって、地域社会のそれぞれの活動システムに部分的に共有されながら、社会全体が「住みよい地域づくり」へと向かっていくだろう。図 6-19 はそのイメージを示したものである。

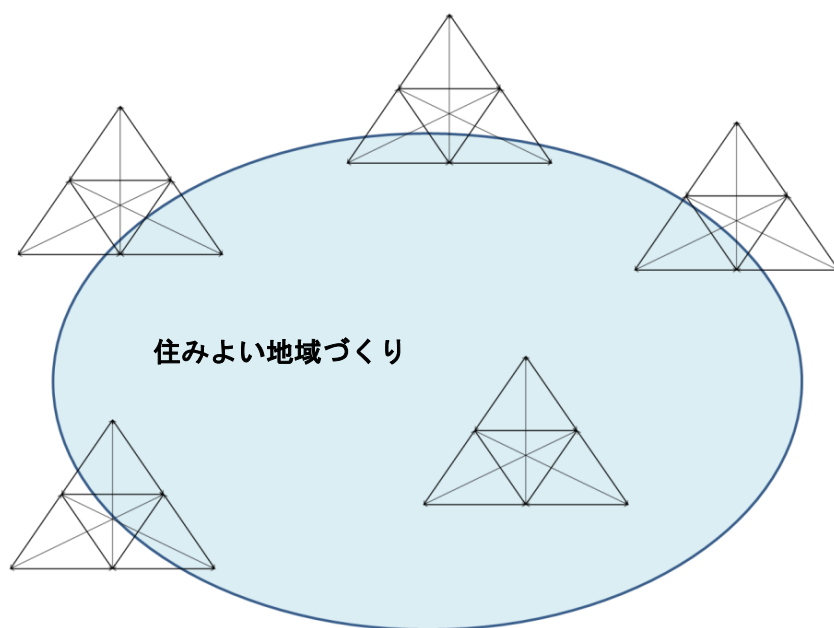


図 6-19 目的を共有する複数の活動システム (Engeström2009:306 参照に作成)

#### 6.6 サービス・ラーニングの成立要件—媒介するヒト・コト・モノ—

先の図 6-19 で示したように、社会には様々な活動システムが存在している。しかし、それだけでは本事例のような相互作用は起きない。活動システムどうしの相互作用を引き起こすには、今いる活動システムからの越境 (boundary crossing) が必要となる。これは、先述した第三世代の活動理論において重要な概念の一つである。越境は、「境界を超えて協働したことによって、新しい学びが生じる」という可能性に着目したものである。社会には、様々な活動システムが存在しており、越境してつながることによる相互作用が新しい学びを生み出すという考え方である。つまり、そこには越境を可能にする【道具】が必要である。本事例において、越境を可能にした独特の【道具】は SL であった。SL は、地域社会への参画を基本とし、今いる活動システム (本事例の場合は日本語学校) からの越境によって成り立つものである。

津曲 (2013) は、潜在的であっても媒介するヒト・モノ・コトの存在が相互作用を持続させていくのに重要な役割を果たし、これらの媒介なしには相互作用の継続は困難であると主張している。図 6-20 は、複数の活動システムを媒介するヒト・コト・モノを示した概念図である。本事例における、その継続をもたらしたヒト、コト、モノは何であったかを検討したい。



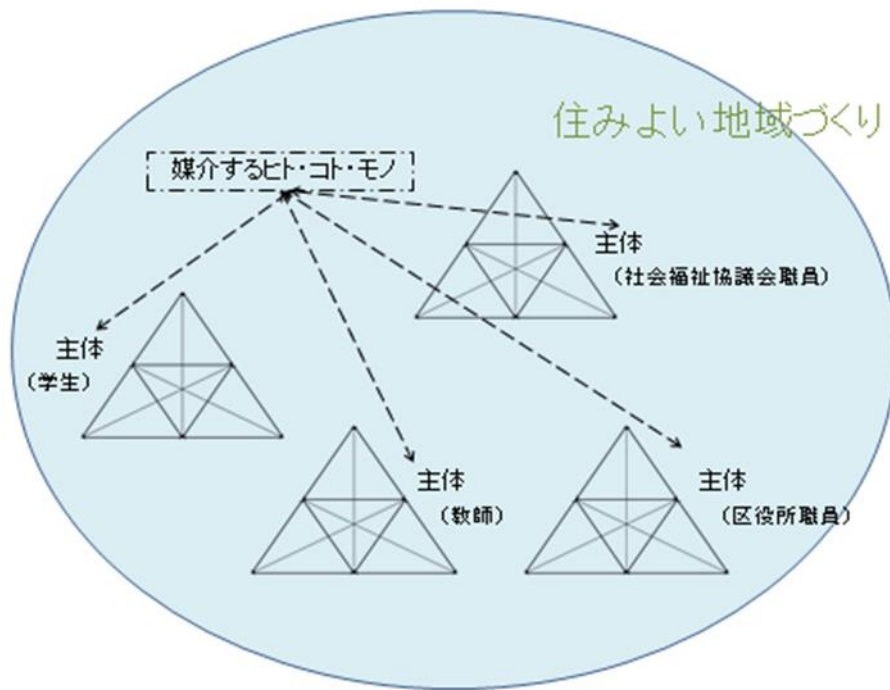


図 6-20 複数の活動システムを媒介するヒト・コト・モノ (筆者作成)

まず、「ヒト」は、SL という【道具】を構築し、実践した筆者であろう。当初は全く結びつきのなかった活動システムどうしを、SL を通して結び付けた。SL は、その構築の段階から、実践校内だけでなく、地域との協働が必要となる。ここで重要なのは、構築の段階において、筆者の問題意識を校長や教務主任が理解し、共有していたということである。また、区役所職員 W さんの言葉にもあったように、今まで全くつながりのなかった日本語学校と地域の現状に対して、W さん自身も、なんらかの対処の必要性もしくは問題意識を持っていた。つまり、最初のとっかかりにおいて、つなぐヒト (=筆者) の問題意識が、それぞれの主体 (日本語学校、区役所) に共有され、それが、相互作用のきっかけになる。そして、常にその関係性を継続させたのも、筆者自身が実践を行っていた 2013 年度～2015 年度の 3 年間においては、筆者であった。每期、プログラムの運営にあたり、初回の講話や成果発表会の開催に伴う日程の調整や連絡作業を担っていたのは筆者である。上述したように、別の教員に引き継がれるまでは、筆者がやめれば、SL は消滅の危機にあり、そこをつなぎ留めていたのは筆者であった。

次に、両者をつなぎ、相互作用を継続させた「コト」について考察する。コトは、その時々現れた【成果】である。第 5 章で述べた通り、それぞれの【主体】が属する組織にもたらした成果である。これらの成果は、相互作用がなければ生まれなかった成果であり、その成果の積み重ねが継続へと向かわせていった。また、本事例において特に重要な働きを持っていたコトは、成果発表会という場である。成果発表会は、日本語学校にとって、

学生の学びを示す場であると同時に、当事者である学生にとっては、「地域に住む外国人＝地域住民の声を伝える場」であった。また、区役所にとっても、成果発表会は、「地域に住む外国人＝地域住民の声を聞く場」であった。つまり、成果発表会は、2つの活動システムをつなぐ重要な働きをしているだけでなく、成果発表会を活用した「住みよい地域づくり」の役割を担うものであったと言える。

最後に、相互作用をもたらし、継続させてきた「モノ」について考察する。それは、目に見える「成果物」である。例えば、学生が産出した振り返りのワークシートやポスターなどの成果物が挙げられる。また、筆者が作成したプログラム終了時の報告書や修士論文、学会や研究会などの発表に伴う予稿集などの活字化された資料なども含まれる。これら全ての成果物は、その都度、それぞれの活動システムに共有されるように働きかけた。学生の成果物は、実践校内で回覧したり掲示し、区役所には持参したり、成果発表会の際に渡すなどした。また、筆者の成果物に関しては、実践への協力に対するお礼を込めたものとして、その都度それぞれの活動システムに報告し、手渡すようにしていた。これらの成果物は、目に見えるモノとして、それぞれの活動システムの【共同体】に共有され、関係性を継続させる重要な働きをするものとなっていた。

また、日本語学校において、引継ぎのモノとして機能したのは、指導マニュアルであった。指導マニュアルは、筆者から次のヒト＝実践者へとつながった。このことが、ヒトが変わってもその関係性が継続した一因である。そこにはそれまで継続され生み出されてきた【成果】があり、その【成果】は二つの活動システムにとって互恵的なものであったからこそ、関係性が継続したと言える。重要なのは、その【成果】を公表し、共有することである。また、その【成果】は、個別の活動システム内で共有するだけでなく、二つの活動システム、つまり、社会に拓かれたものにするのが重要だと言える。

## 6.7 本章のまとめ

本章では、大江戸清掃隊活動プログラムを対象に、筆者自身による構築から継続の3年間に加え、筆者ではない別の教員へと引き継がれた1年間、計4年間にわたるSLの発展のプロセスを、エンゲストロームの活動理論からアプローチして記述した。SLの構築にあたる2013年度を「構築期」、2014年度を「継続期」、2015年度を「発展期」、筆者が構築したSLが別の教員に引き継がれた2016年度を「さらなる発展期」として、拡張的サイクルに則って、それぞれの段階における矛盾を分析しながら省察した。さらに、SLを通じた日本語学校と区役所の相互作用を第三世代の活動理論を用いて考察し、媒介するヒト・モノ・コトについて考察した。

特に、媒介するヒト・コト・モノの中で、最初に機能するのはつなぐヒトの存在である。拡張的サイクルにおいても、第1の矛盾は個人的な疑問解決の欲求が出発点となり、それが集団内で共有されていくことで課題解決へと向かっていく。つまり、そのヒトがいなけ

れば、新たな【道具】が持ち込まれることもなければ、【道具】の発達もない。山住 (2014) は、こういったヒトのことを、「結び目」を作る人、「ノットワーカー (knotworker)」と呼んでいる。本研究においては、最初のヒトは、筆者自身であったが、成果を公表することによって次の実践者、つまり、新たなヒト＝【主体】を生み出した。その新たな【主体】によって、新たな実践が形を変えながら継続されていく。その過程では、また別の活動システムとの相互作用が生み出される可能性もある。実際に、筆者の構築した SL プログラムは、他校における外国人留学生を対象とした SL プログラムの開発へとつながっている<sup>39</sup>。そこには、全く別の新たな活動システムと、新たな【主体】が存在し、そこからさらに新たな相互作用が生まれていくだろう。

本章で述べてきたように、〈住みよい地域づくり〉という思いをそれぞれの活動システムが共有しながら、実際にその思いを共有する場を持つことが重要である。

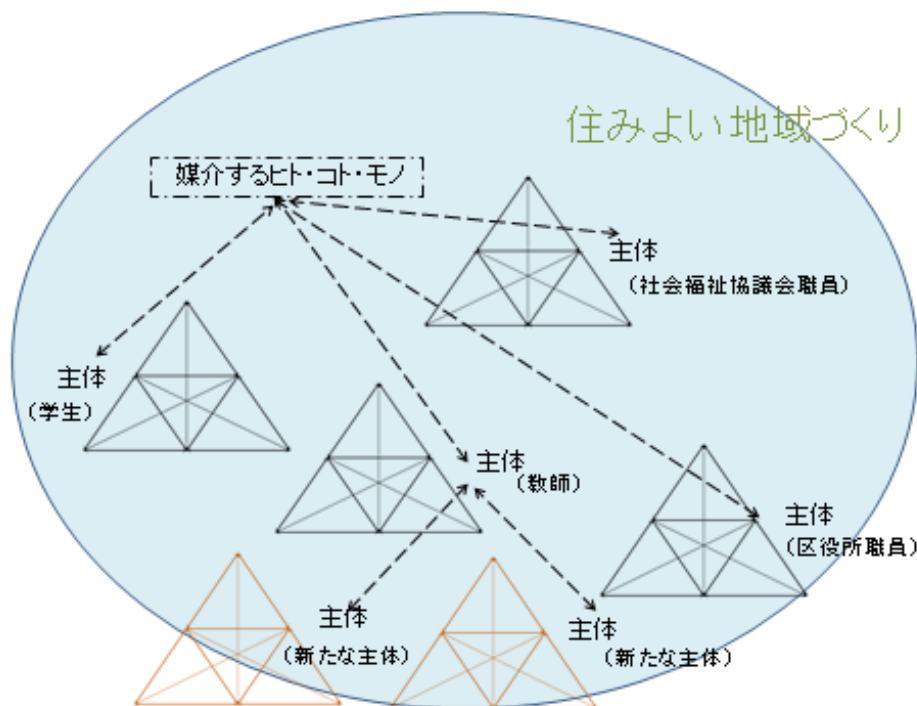


図 6-21 媒介するヒト・コト・モノによる新たな主体の形成 (筆者作成)

<sup>39</sup> 2016年1月、岡山大学にて「外国人留学生を対象としたサービス・ラーニング」として、外国人留学生向けサービス・ラーニングプログラム開発への助言を行った。

## 第7章

### 結論

第7章は、「結論」として、ここまでの研究成果をもとに、日本語教育におけるSLの有効性について考察(7.1)し、本研究の成果と今後の課題(7.2)をまとめる。最後に、日本語教育におけるSLの展望(7.3)を述べ、SL実施の提案を提示する。

#### 7.1 日本語教育におけるサービス・ラーニングの有効性

まず、本研究の問題意識に立ち返ってみたい。第1章では、「日本語学校の使命」として、学生の進学後に必要な能力を身につけて送り出すこと、地域社会に根差した学校づくり、という2点を挙げた。また、それを受けて、第3章では「日本語学校におけるSLの役割」として、①学生の進学後に必要な能力を身につける役割、②真の日本社会を知り、様々な気づきを生み出す役割、について考察した。これらの使命や役割を果たせたかという検証は、第4章から第6章にかけてその成果を報告した。本章では、これまでの成果をもとに、日本語教育、特に日本国内で日本語を学ぶ留学生に対するSLの有効性について考察する。考察の観点は、これまでの成果をふまえて設定した次の2点である。まず一つ目は、主に第4章「日本語学校におけるSLの実践と成果」から、SLは留学生の学びを拡大すること、二つ目は、主に第5章「SLによる「日本語学校」と「地域」への効果」および第6章「SLが導く協働的な学び」から、SLは留学生の学ぶ「学校」と「地域」の関係構築に役立つこと、これら2点について考察する。

##### 7.1.1 留学生の学びを拡大する

この項目は、第4章「日本語学校におけるSLの実践と成果」から考察する。

昨今、日本語教育においては、従来のような日本語能力の獲得という側面からの研究と実践から、「教育」本来の目的である、社会に貢献できる個人の育成もまた、日本語教育の役割である(内海2003)との見方が強まっている。また、教育界では、これからの国際社会を生き抜く上で必要とされる「21世紀型スキル」を身に付けさせる教育が注目されている。21世紀の社会を生き抜くには、幅広い知識や柔軟で高度な思考力や判断力が求められるだけでなく、答えのない課題に向き合い、適切な問いを立て、入手できる情報をもとに、他者と協働しながら問題解決を図ることが必要となっている(松尾2015:11)。アメリカやオーストラリアなど6カ国の政府と大学、産業界が協力して活動しているATC21sという国際団体による「21世紀型スキル効果測定プロジェクト」では、21世紀型スキルで必要な能力を規定し、以下の4つのカテゴリーと10のスキルを規定している。

- (1) 思考の方法
  1. 創造性とイノベーション
  2. 批判的思考、問題解決、意思決定
  3. 学び方の学習、メタ認知
- (2) 働く方法
  4. コミュニケーション
  5. コラボレーション (チームワーク)
- (3) 働くためのツール
  6. 情報リテラシー
  7. ICT リテラシー (Information and Communication Technology)
- (4) 世界の中で生きる
  8. 地域とグローバルのよい市民であること (citizenship)
  9. 人生とキャリア発達
  10. 個人の責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

このスキルに沿って、第4章で挙げたSLの成果を見る。(1)思考の方法に含まれるスキルは、「問題把握→問題分析→意思決定→提案・参加」という、プロジェクト型のSLの学習段階を経て身につけることができる。(2)働く方法に含まれるスキルは、実際に留学生が就職して働く際に求められるスキルであるが、SLでは、プロジェクト遂行の過程で、クラスの中の仲間と日本語でコミュニケーションをとり、仲間の意見を集約しながら合意形成を図っていく。この過程において、言語的な側面だけではなく、コラボレーション(チームワーク)のスキルを身につける。また、SLでは、実際に地域社会に参画しながらこのスキルを身につけることになるため、地域の人々と(協力機関の職員を含めて)、コミュニケーションをとる場が保障されている。つまり学生は、教室という場における仲間との協働の場、そして、地域社会の人々との協働の場によって、この能力を身につけることができる。(3)働くためのツールのスキルも、(2)と同じく、実際に留学生が就職して働く際に求められるスキルであるが、SLでは、地域社会の課題に接し、その課題解決方法を考える過程で、様々な情報を集めることが求められる。その「課題」は自分たちに関係がある地域社会の課題であるため、自分事として捉える中で、これらのスキルは真実味を持った能力として機能する。(4)世界の中で生きる、に含まれるスキルは、特に留学生や留学という機会を通して身につけることが期待されるものである。SLを通して異国の地域社会に参画していくことは、その地域の人との相互理解を生み出す。そしてそれが、留学生に様々な気づきをもたらすものとなる。

留学生にとって、留学した先での第一目標は「言語の習得」であろう。しかし、言語的知識の習得に加えて、その知識を用いて何が出来るか、という視点も重要である。特に、(4)については、多様な国々の文化の尊重と相互理解、そして、ともに暮らしていく能力の獲得は、現在のグローバル社会の中において特に重要である。一方で、「どうやってその能力を身につけられるのか」という点については、今は模索状態にあると言える。第4章で示したSLによる学生の学びは、SLがこの能力の獲得の場を保障する教育方法であることを示している。例えば、従来のようなプロジェクトワークや一過性の交流会においても、類似の学びは見られる。しかし、SLの最大の特徴は、現実社会におけるサービス活動によって地域社会に参画し、そこでの学びや気づきによって、地域社会をより良くしようとする社会貢献活動である。そこには、地域住民との具体的な話し合いがなくとも、学生自身が地域社会の中で、いわば、地域と対話しながらよりよい社会を考える。こういった対話をもたらすSLは、留学生の学びを拡大させる教育手法であると言える。

### 7.1.2 留学生の学ぶ「学校」と「地域」の関係構築

この項目は、第5章「SLによる「日本語学校」と「地域」への効果」および第6章「SLが導く協働的な学び」から考察する。

第1章においても言及したが、現在、日本国内に在留する外国人の数は2013年度末時点で約207万人であり、「出入国管理及び難民認定法」が改正施行された1990年末の約108万人と比べて約2倍の数となっている(文化庁「日本語教育実態調査」)。法務省は1992年に初めて「出入国管理基本計画」を策定し、2010年に策定された「第4次出入国管理基本計画」では、今後15年ぐらいまでの5年間を想定して「活力ある豊かな社会」「安心・安全な社会」「外国人との共生社会」の実現への貢献を目標としている(勝又2010:96)。また、総務省(2006)は多文化共生について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」(総務省:2006:5<sup>40</sup>)と定義している。今後、日本における「地域コミュニティ」には外国人が含まれる時代になり、「地域コミュニティの形成」には、外国人との協働を抜きには語れない時代になっていくと思われる。また、日本語教育学会の2016年度の使命には「人をつなぎ、社会をつくる」をスローガンに掲げられ、「共生の場づくり」を重要視している(日本語教育学会2016)。昨今のこのような流れの中において、SLの持つ有効性について考察する。

第5章では、SLによる効果を「学校」と「地域」において、それぞれ確認した。また、第6章では組織間の相互作用を見てきたように、SLは、「学校」と「地域」がともに互恵的な関係を構築し、お互いに相互作用しながら新たな何かを生み出していく。そして、そ

<sup>40</sup> 総務省(2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書』

の相互作用が、よりよい地域を作り上げていくことを示した。これは、「共生の場づくり」の理想的なあり方を示している。SL は、社会貢献を通して学生が地域社会で活動しながら学びを得、同時に、協働する機関や地域住民との「互惠」をキー概念に持っている。そのため、プログラム設計の段階から、地域社会の課題（＝ニーズ）を把握することや、協働性の確保が意図的に組み込まれている。SL は、留学生の学ぶ「学校」と「地域」に互惠的な関係性を構築できる教育手法であると言える。

## 7.2 本研究の成果と今後の課題

### 7.2.1 本研究の成果

本節では、本研究で行ったことについてまとめる。本研究の目的は、SL の理論と方法をもとに日本語学校に SL を構築し、その実践成果から、日本語教育における SL の有効性を明らかにすることであった。この目的を達成するため、本研究では、SL 構築の過程から実践の効果検証に至るまで、3 年度にわたって教育現場に介入しながら、構築→実践→効果検証→省察のプロセスをたどった。

まず、SL の構築においては、東京都台東区にある日本語学校（以下、実践校）において、SL の土台がない状態から構築し、構築時に直面する課題やその対処方法を明らかにした。次に、SL 構築時である 2013 年度から 2015 年度にかけて、3 つの SL プログラムの開発とその実践を行った。複数の SL プログラムの開発と実践は、SL の多様性を示すとともに、開発および実践の方法論を提示することができた。また、効果検証については、実践の成果としての「学生」の学びを、実践者である教師の視点で分析した。その結果、全てのプログラムにおいて、①日本社会や地域社会に対する理解の深まり、②言語活用能力の高まり、③社会へ貢献する意欲の高まり、これら 3 点について確認した。加えて、SL による「学校」と「地域」への効果に焦点を当て、SL 実践校校長、連携機関（区役所、社会福祉協議会）の職員、地域住民を対象として、それぞれの視点から捉えた SL の効果を明らかにした。複数の視点を確保することによって客観性を保ち、広く社会における SL の有効性を考察することができた。最後のプロセスである省察においては、「大江戸清掃隊活動プログラム」を対象に、筆者自身による構築から継続の 3 年間に加え、筆者ではない別の教員へと引き継がれた 1 年間、計 4 年間にわたる SL の発展のプロセスを、エンゲストロームの活動理論からアプローチした。拡張的サイクルを援用し、SL を通した日本語学校の活動システムの変容の過程を捉えるだけでなく、学校と区役所の相互作用による成果を第三世代の活動理論から捉えて考察した。これらの研究の成果から、SL は留学生の学びを拡大する、SL は留学生の学ぶ「学校」と「地域」の関係構築に役立つこと、これら 2 点の有効性を見出した。

本研究は、これまで光があてられてこなかった「日本語学校」というフィールドに介入し、構築から効果検証までを一貫して行った。このことは、これまで点在していた SL に

関する研究に、一本の筋を通すことができたと言える。また、これまでの SL 実践研究の流れにおいては、SL に取り組んだ学生の学習効果や評価研究が主流であるのに対し、本研究では複数年にわたる SL の効果を「学校側からと地域側との双方」を包含する分析の視点を確保している点において新しいと言える。特に、多くの場合 SL は、自国民の青少年の市民性を涵養する役割を担った学習プログラムであり、異国で学ぶ留学生を対象にした SL 実践事例は数少なく、SL の新たな意義を明らかにすることにも貢献できたと言える。さらに、本研究の成果は、日本社会の変容に合わせて拡大しつつある日本語教育の役割を担い得るものとして、今後のさらなる発展が期待できるものとする。

### 7.2.2 今後の課題

日本語教育における SL はまだほんの入り口である。まずは、今後も実践を積み上げていく必要がある。本研究で開発した SL プログラム以外についても検討し、様々な教育機関で実践されることが望まれる。

その際、今後課題となるのが「評価」である。評価には大きく 2 点考えられる。一つ目は、「学習者の学びをどう評価するか」、二つ目は「プログラム評価」である。まず学習者の評価については、本研究のフィールドは日本語学校であったため、個々の学習者への成績評価は取り入れていない。しかし、今後、SL を実施する教育機関によっては「単位」として付与する場合もあるだろう。本研究の学びの観点をもとに、それぞれのプログラムのめざす評価項目を精緻化した上で、積極的に実践に取り入れて評価をすることが望まれる。その際、日本語能力以外の点についても評価すべき点を探る必要がある。例えば、授業への取り組み姿勢、地域社会の一員としての自覚および行動、成果物としてのポートフォリオなどが考えられる。これらについても、本研究で得られた知見を生かし、評価基準および評価項目の設定を検討していきたい。次に、実践したプログラムがどうであったかの評価を行う「プログラム評価」も、今後の課題である。札野（2011）は、日本語教育におけるプログラム評価を実施する大きな目的として次の 2 点を挙げている。

- ① 評価結果を公開することにより社会的な説明責任を果たすこと
- ② 結果を踏まえてプログラムの存廃の決定、あるいは改善すべきことがらおよび方策を見出すための情報を得ること

本研究においても、第 5 章において示した連携先の機関の課題には、「説明責任」といったものが挙げられている。札野（2011）が考案したプログラム評価のための指標は、今後の日本語教育界におけるプログラム評価について多くの示唆を与えるものである。特にその中の「評価マトリクス」は、トライアングレーションができているかを確実に確認できるものとなっている。今後は札野（2011）をはじめとするプログラム評価の知見を活かし



てSLプログラムの評価を行い、より学びを得るプログラムへと進化させていきたい。

上述した「評価」に関わるこれら 2 点の課題解決は、個人で取り組めるものではない。プログラムの設計の段階から、学校内外の協働が必要である。本研究は、拡張的学習の特徴でもある「いまだ存在していない何か (What is not yet there)」をめざして、教師チームを生成しながら推し進めてきた。しかし、今後は、本研究の成果をもとに、より組織的にSLを進めていくことが求められる。そのためには、研究の枠組みとして、「カリキュラム・マネジメント」の概念を取り入れて進めることが望まれる。カリキュラム・マネジメントという概念は、アメリカで 2008 年の中央教育審議会答申において登場し、以下の 3 つの側面から捉えられる<sup>41</sup>。

1. 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
2. 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること。
3. 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること

倉本 (2007) は、カリキュラム・マネジメントが学校改善の一つの中核であると捉えているように、現在、理論の説明やモデル化と検証の試みがなされている段階である。同様の動きは、日本語教育の分野においても見られる。札野ほか (2015) は、教員養成課程においては、日本語学、日本語教授法、コースデザインなどの知識を学ぶ機会はあるものの、現場をマネージメントする際に必要な知識を学ぶことがほとんどないことを指摘し、プログラムの構造や構成要素を可視化したテンプレートの開発を進めている。また、プログラムを効果的かつ効率的に運営するには、プログラムの運営責任者はもとより、プログラムに関わっている一人一人の教師が、自身のプログラム全体に課されている使命、担当コースの位置づけや達成目標を認識するとともに、教師同士で共有しておくことの重要性を主張している。「評価」を含むプログラムの開発や運営を、実践の現場である学校全体で考えていくことが今後望まれる。

## 7.3 日本語教育におけるサービス・ラーニングの展望

### 7.3.1 社会を構築する日本語教育へ

現在、社会における「日本語教育」が果たす役割には変化が見られる。牛窪 (2014) に

---

<sup>41</sup> 文部科学省初等中等教育分科会 (第 100 回) 配付資料 1 : 4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm) (2016 年 11 月 20 日閲覧)

よれば、日本国内に住む外国人定住者が増加し、日本語教育の新たな文脈が生まれる中で、どのように新しい日本語教育を構想できるのかということに、改めて日本語教育関係者の関心が向くようになってきたという。日本語教育学会の2016年度の使命には「人をつなぎ、社会をつくる」をスローガンに掲げ、今日のグローバル社会における異なることばや文化を有する人々と相互に理解しあう「共生の場づくり」を重要視している（日本語教育学会2016）。杉原（2010）は、1980年代頃までは自明とされていた日本語非母語話者のみを対象とする「日本語の構文・語彙・機能の効率的な定着」のみに特化した日本語教育のあり方が再考を迫られ、社会の要請を反映し日本語非母語話者と日本語母語話者の「共生」を志向した実践が様々な形で模索されている状況にあると述べている。変わりゆく日本社会の状況に合わせて、日本語教育が担える役割の拡大と、社会的要請に応える実践が今後増えていくと思われる。

今後の展望として、まずは、本研究のフィールドであった実践校だけでなく、他の日本語学校への波及効果を期待したい。そのためには、第1章で述べた日本語学校の使命を果たすであろうSLに対する理解、認識を広げていく必要がある。また、他の教育機関への波及効果としては、特に高等教育機関においては、すでに「サービス・ラーニング・センター」を設置している機関もあり、そこに外国人留学生が積極的に参画していくことも可能である。また、そういったセンターを設置していない機関においても、本研究のSLのように、クラス単位で一学期間プロジェクトとして取り組むといった小規模なSLプログラムを開発することも可能である。いずれの機関においても、各教育機関の事情に合わせたプログラム開発の必要があるが、本研究の成果を柔軟に取り入れることによって、新たなSLプログラムの開発とその実践成果を期待したい。また、SLによって、それぞれの地域社会の変容の観察も忘れてはならない。地域社会の発展、コミュニティづくりにどう貢献できるのか、それは今後の「日本語教育の社会貢献」という視点を持って発展していくだろう。そして、SLはその役割を担う教育方法の一つであると言える。

また、7.1で示したSLの有効性を日本語教育の中で改めて捉え直してみると、「社会を構築する日本語教育」の可能性が指摘できる。SLによって学生が世界で生きる力を獲得し、それが地域を作り、社会を作っていく原動力になる。西口（1999）は、新たな日本語教育の方法を概観する中で、日本語教育者が自らの教育実践を見る視点が、過去20年の間に「社会との関わりにおいて教育を編成する」に変化したことに触れている。さらに昨今では、学習者の多様化に伴い、日本語教育における実践研究の意味もさらに拡大している。例えば、細川（2014）は、今後の実践研究のあり方として、「社会を構築する言語教育」の展望を示している。また、三代ほか（2014）においても、教室が置かれた社会的文脈と実践の社会的意味を省察する必要性を指摘している。さらに三代（2015）は、日本語教育という場が社会的文脈に大きく依存するという立場をとり、「日本語教育という場をデザインすることは、日本語によるコミュニケーションを通じた学びの場を、社会との

関係において、その社会の参加者と共に組織すること」と捉えている。そして、その場をデザインすることが教師の役割であり、日本語教育の専門性は、そのデザインにいかに関与できるのかということであると主張している。ただし、これらの論考は具体的な方法論を示すものではなく、今後の展望または可能性として述べられているものである。社会を構築する日本語教育に向けて、SLが果たす役割は大きいと考える。

ここで、2013年4月期にSLを受講した学生Kについて記す。Kは2013年4月期（第1期）の学生である。1期生であること、当時最年少（18歳）であったこと、日本語が堪能で自分の意見を言語化できる能力に長けていたことなどから、筆者だけでなく区役所職員にとっても、記憶に残っている学生である。現在21歳になり、都内の専門学校に通っている。卒業後に初めて連絡をとった2015年11月時点で、Kは「SLについて覚えていることは特にない」、「現在も役に立つこともあまり感じていない」、と回答した。その後、2015年10月期（第9期）の成果発表会に「先輩」として参加し、後輩の発表を聞いた後、後輩に向けて次のように発言した。

環境とか、環境保護とか…1人が、10人が、20人が頑張って呼び掛けても、すぐに変わることは思えません。が、やっぱり、20人が一億二千万人を変えることは出来ないと思いますが、20人が20人を変えて、20人がさらに20人を変えてって感じで…、まず自分からごみに対して分別であるとか…、タバコ吸う方いらっしやると思いますが、ポイ捨てしないで、ちゃんと指定の場所でタバコ吸うとか…、まずは自らそんなことをやれば、みんながきれいになるかなと、思います。

（学生K:2015年12月3日動画データより）

Kの言葉は「SLによるものである」と言うことはできない。K自身を作り上げた環境や、もともとの資質などもあるだろう。しかし、Kのこの言葉は、7.1で示した21世紀型スキルの（4）のカテゴリーにおける能力を示すものである。Kのように、SLに参加しているその時には表れにくい能力が、何年か経た後に現れる場合もある。

現在筆者は、Kに対して行っているように、過去にSLに参加した学生たちを対象に、追跡調査を行っている。SL参加後にそれぞれの進路に進み、その中でSLのどのような学びが現在に繋がっているかを知るためである。この点については、本研究の今後の発展につなげていきたい。

### 7.3.2 サービス・ラーニング実施の提案

上述の通り、SLは今後の日本社会や日本語教育において、大きな役割を担う教育手法として、注目されていくだろう。村上（2007）は、SLのように新しい教育手法を学内に導入する時に苦勞することとして、学内でのコンセンサス構築、教員の参加の奨励、組織

のなかでのプログラムの制度化、またプログラム運営コストや事務局のサポートであると述べている。そこで、本節では SL の今後の広がりを見越し、SL 実施の提案として、筆者自身が経験した様々な立場（プログラム開発者、実践者、日本語教師）で気づいた点をまとめておく。①事前準備、②実践の過程、③ふりかえり、④その他、にそれぞれまとめた。なお、本節の内容は、実践校における SL 担当教員への引き継ぎ資料、および、岡山大学の留学生向け SL 科目の設置に関する助言資料に使用した指導マニュアルの一部である。

### ①事前準備

井上実践の場合、実践校探しに約 4 ヶ月かかり、実践校決定後、SL プログラム内容の決定までに約 2 ヶ月を要した。しかし、3 年間の継続の過程では、大江戸清掃隊プログラムの成果が、ヒヤリハットマップ作成プログラムや歌のボランティア活動プログラムの開発や成果へとつながった。成果を目に見える形で示していくことが、実践校関係者や新たな連携先機関の理解を得ることにつながっていく。

### ○実践者→実践校

- ・ SL のカリキュラムの位置づけを明確にする。
- ・ カリキュラムの枠組みの中で、現実的に動ける SL プログラムを考案する。
- ・ 実践校が所在する地域社会で、どのようなニーズがあるのかを調査する。  
(すでに行政が取り組んでいる施策や取り組みを利用する。多くの場合、留学生が当事者であるニーズが存在する。例：ポイ捨て、交通ルール違反 etc)
- ・ SL プログラム設計を終えたら、実践校関係者にプログラムの全体像と目的を明確に伝える。
- ・ 特に実践校として初めて取り組む初回 SL プログラムは、実践校、学生、連携先機関はもちろん、実践者自身も、多くの不安を抱えている。実践校内に誰か一人でも、何でも話せる人を見つけておく。

### ○実践者→連携先機関

- ・ 連携先機関は、行政など公的機関が望ましい。経費がかからず、実践校関係者の信頼も得やすい。
- ・ 連携先機関へ協力依頼を行う際は、プログラムの全体像と目的を明確に伝える。来校日時およびオリエンテーションで何を話してもらうか、打ち合わせをしておく。
- ・ 「提案・参加」は、連携先機関の職員に来校してもらうか、こちらから赴くかして、可能な限り、学生の提案を直接伝える場を設ける。(事前準備の段階で、日時と場所を決定しておく。) また、その場には、地域住民や学校関係者(校長や同僚、別のクラスメートなど)にも同席してもらい、学生の成果を見てもらえるようにする。

- ・連携先機関の職員は、外国人留学生に対して理解がある人ばかりではない。実践校がどのような組織で、どのような学生が学んでいるのか、窓口となる人物は誰か等、なるべく多くの情報を公開しておく。

## ②実践の過程

- ・地域社会へ出ていくということは、リスクがある。
  - 安全面への配慮：小グループごとのリーダーを決める。活動中リーダーと教師はいつでも連絡できる状態にしておく。(夏は水分補給と虫よけ対策が必須。)
  - 「外国人」というだけで、偏見や差別的な扱いを受けることもある。
    - ：どこの所属の学生かが、一目でわかるようにしておく。(腕章など)
    - ：何かあったら、すぐに教師が対応して、活動内容の趣旨を説明する。
  - 地域との関係性：活動が単発で終わってしまった場合、活動前の状態よりも関係が悪化する可能性がある。そのため、活動(SL)はなるべく「継続」させる。
- ・実践中、学生の中には活動に意義を見出せないものが現れる。その場合は、プログラムを無理に進めず、立ち止まることも重要である。SLとは何かをクラス全員で共有し、今、学習段階のどの位置か、向かうべきゴールはどこなのか。何のためにやっているのか。(プログラム中盤で再確認するのが効果的)
- ・外に出ていく活動を多く取り入れたプログラムの場合、天候に左右される。雨が降った場合に、どうするかを事前に考えておく。(例えば、活動に関わりのあるテーマでディスカッションをしたり、天候と活動の関係を考えさせたりするのも一つの方法)

## ③ふりかえり

- ・毎回の授業：先週の振り返りと、今日の授業目標の確認をしてから、活動をする。活動後は、その日の振り返りをする。時間があれば全体で共有し、なければ翌週(先週の振り返り時)に持ち越す。
- ・プログラム最終回：自分たちが起こした行動の意義を多面的に振り返る。  
自分にとって、地域にとって、学校にとって、留学生にとって、どんな意義があると思うか。まずは個人で振り返り、それから全体で共有する。
- ・振り返りの方法として、ワークシートへの記入、クラスでのディスカッション、発表会の実施などが考えられる。
- ・ポートフォリオにもなるよう、初回から最終回までを冊子(学習ノート)にしておくとう便利だが、学生がなくす、忘れるなどの事態も起こり得る。
- ・「楽しかった」「おもしろかった」という一言で済ませる学生もいる。その場合、何が？いつ思った？どうしてそう思った？などの質問で、内容を膨らませるように(言語化できるように)促す。

- ・クラス全体での話し合いでは、意見が出にくい学生も存在する。その場合、個別の聞き取りなどを実施してみると、実は色々深く考えていることに驚かされる。
- ・実践者自身の振り返りも忘れてはならない。自分がこの実践で何を考え、何に葛藤したか、できれば学生と共有する時間を持つ。

#### ④その他

- ・連携先機関との連絡はこまめにとる。  
講話依頼や来校依頼などの文書は、所属機関の許可を得たうえで、相手先へ送付する。また、SLプログラム終了後は、なるべく早めにお礼状を出す。その際は、このSLによって、学生が何を学んだか、どのような気づきがあったかをまとめて報告する。
- ・実践校関係者のSLへの理解を得る。  
学生の学びを示すことが一番の方法である。学生の成果物（ワークシートや発表原稿、ポスターなど）とともに、学びの様子を伝える。井上の場合、SL実践1年経った時に、実践校教師会議でSL授業の紹介を行った。発表後、SLへの理解を得られただけでなく、協力の申し出、授業見学、引き継ぎたいという教師、自分の実践も形にしたいという教師など、さまざまな波及効果があった。
- ・地域への活動の周知および地域住民の協働者を得る。  
SLは地域を良くしようとする活動であるため、できれば、地域からのフィードバックを得たい。しかし、難しい課題である。授業の枠組みという時間的制約や、来校してもらうという負担も大きく、なかなかそこまでとり着けない。最後の「提案・参加」に同席してもらうだけでも十分かもしれない。ただ、活動を継続させることで、地域住民の留学生を見る目が変わってくることは事実である。また、広報誌に活動の様子を載せてもらったことも、地域への周知につながった。そういう意味でも、連携先機関に行政を選ぶと良い。

最後に、SL実践者が言語教師である場合、実践中「これは教育なのか？」と何度も葛藤する。SL実践中には、いわゆる言語教育が積極的に行えないこと、お金を払っている学生にサービス活動をさせること等、様々な思いが交錯し、時には、自分の中で築き上げてきた言語教育観と対峙することもある。そのため、実践者自身がSLを理解し、その教室でSLを行う意味を自らの口で学生に伝えることが重要である。そして、学生の学びを信じて突き進んでいくことが何よりも大切である。

## 参考文献一覧

### 和文文献

- 赤沢真世・築田尚晃・小沢道紀・大友智（2013）「大学生のサービスラーニングにおける運動指導が小学校の体育的活動に及ぼす影響の検討：草津市における長縄オリエンテーションを対象として」立命館高等教育研究 13 pp107-120 立命館大学教育開発推進機構
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習—大学コミュニティの多文化共生のために—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』 pp60-79 凡人社
- 市嶋典子（2009）「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化」『日本語教育論集』 25 pp3-17 国立国語研究所
- 市嶋典子ほか（2014）「実践研究はどのように考えられてきたか—日本語教育における歴史の変遷」細川秀雄編『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 pp23-48 ココ出版
- 市山雅美・田坂さつき・日高友郎・水月昭道・大野英隆（2008）「ALS 当事者との出会いからはじまるサービスラーニング—湘南工科大学・立命館大学・立正大学との連携による IT プロジェクト報告—」湘南工科大学紀要 43（1） pp119-134、湘南工科大学
- 井出友里子・土居美有紀（2014）「ボランティア実習を通して学ぶ日本語セミナーコースの実践報告—語学教育における「サービスラーニング」—」2014 年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集 pp67-70
- 伊藤崇・藤本愉・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治（2004）「状況論的学習観における『文化的透明性』概念について：Wenger の学位論文とそこから示唆されること」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第 93 号 pp81-157
- 井上佳子・高尾まり子・寺嶋弘道・戸坂弥寿美（2014）「ビジターセッションに対する学習者の意識—より効果的なビジターセッションの運営に向けて—」ポリグロシア 26 pp105-120
- 井上里鶴（2013）「プロジェクト型サービス・ラーニングの実践報告」日本語教育方法研究会誌 20（2） pp 6-7
- （2014）「日本語教育におけるサービス・ラーニング—日本語学校での実践を通して—」筑波大学人文社会科学研究科国際地域研究専攻、修士論文
- 今井多衣子・東條美紀（2013）「高知大学医学部よさこいプロジェクトの日本語集中講義」高知大学留学生教育 7 pp103-116
- 岩淵泰（2014）「岡山における留学生交流拠点整備事業—参加と対話の可能性について—」『留学交流』 42 pp22-27

- 牛窪隆太 (2014) 「日本語教師性を構築する制度と日本語教育—教師主体の日本語教育の構想に向けて—」 早稲田大学日本語教育研究科 博士論文
- 内海由美子 (2003) 「多言語・多文化共生社会の実現に向けた日本語教師の役割」『接触場面と日本語教育』宮崎里司編、明治書院 pp397-410
- 内丸裕佳子 (2013) 「中級後半および上級前半の学習者を対象とした地域文化・産業を学ぶ日本語教育の試み」岡山大学教師教育開発センター紀要 3 pp117-124
- 江原美恵子 (2012) 「「地域の活動をデザインする」—日本語教育を専門とする立場での地域活動実践から—」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、シリーズ多言語・多文化協働実践研究 no.15 pp77-89
- 大塚純子・植田栄子 (1994) 「地域社会との接触をとりいれた日本語学習者によるビデオ制作活動について」『日本語教育方法研究会誌』Vol.1 No.2 pp28-29
- 大水利之 (2013) 「外部ボランティアを招いた「話す授業」の実践報告」平成 25 年度日本語学校教育研究大会予稿集
- 奥田純子 (1997) 「日本語学校と地域の連携」『日本語学』16 (6)、pp149-155
- (2006) 春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- (2011) 「パネルセッション「東日本大震災によって見えてきたこと—私たちはこのままでいいのか?—」」平成 23 年度日本語学校教育研究大会予稿集
- 奥山寛 (2013) 「「日本語教育ドーナツの会」活動報告—関係者の連携を求めて—」平成 25 年度日本語学校教育研究大会予稿集
- 尾崎慶太・山本秀樹 (2011) 「教育効果と地域貢献を高めるためのサービスラーニングの研究—海外サービスラーニング (カンボジア) のプログラム分析を通して—」『教育総合研究叢書』4 pp71-82
- 香川秀太、青山征彦 (2015) 『越境する対話と学び: 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社
- 笠原千絵 (2009) 「サービスラーニングの導入に向けた「障害児者の防災教育プログラム開発プロジェクト」の試みと「学習効果」、「振り返り」と「参加の質」の観点からの批判的考察」教育総合研究叢書 2 pp95-106 関西国際大学
- 梶田叡一 (2005) 『教師・学校・実践研究—人間教育の基盤を創る』金子書房
- 勝又美智雄 (2010) 『日本語教育振興協会 20 年の歩み—日本語教育機関の質的向上を目指して—』財団法人日本語教育振興協会
- 加登本仁 (2012) 「「活動システム」モデルによる体育授業の解釈—「スポーツ」の論理と「教育」の論理との内的矛盾を越えて」活動理論学会第 2 回大会研究発表
- 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社



- (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』 東信社
- 河井亨 (2012) 「ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか—全国大学生調査の分析から—」 ボランティア学研究 12 pp85-96
- 川上文雄 (2004) 「ボランティアを問い直す～市民教育との接点～」 『大学と学生』 4 pp38-41
- 金城尚美 (1994) 「四技能を統合した日本語教授法—プロジェクト・ワーカー」 言語文化研究紀要 3 pp53-86 琉球大学教養部
- 久保友美 (2013) 「日本型サービス・ラーニングに関する実証的研究：地域公共人材育成を实践事例として」 同志社大学 総合政策科学研究所 博士論文
- 熊井浩子 (1990) 「中級レベルにおける統合的プロジェクトワークの試み」 日本語学校論集 17 pp141-163
- 倉地暁美 (1988) 「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み—異文化間教育心理学の視座から—」 『日本語教育』 66 pp48-62
- 倉八順子 (1992) 「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果 (1) —一般化のための探索的調査—」 『日本語教育』 80 pp49-61
- (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適正との関連」 『日本語教育』 83 pp136-147
- 倉本哲男 (2007) 「アメリカにおけるサービス・ラーニングのカリキュラム開発論」 『教育経営学研究紀要』 第 10 号 pp7-16
- (2008) 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』 ふくろう出版
- 黒川美紀子 (2008) 「サービス・ラーニングが開く日本語教育の可能性—ボランティア活動をした二人の学生のケース・スタディから—」 『ICU 日本語教育研究』 5 日本語教育センター pp3-18
- (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」 『日本語教育』 153 号 pp96-110
- 黒崎誠 (2011) 「パネルセッション「人材育成と日本語学校教育」」 平成 24 年度日本語学校教育研究大会予稿集
- 佐伯胖 (1998) 「学びの転換—教育革命の原点—」 (佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典編著 『岩波講座現代の教育 (第 3 巻) 授業と学習の転換』 pp3-24 岩波書店
- 佐尾ちとせ (2003) 「上級クラス「口頭表現」授業の実践報告—ビデオ作品を作成するプロジェクトワーカー」 同志社大学留学生別科紀要 3 pp79-93
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』 pp259-283 アルク

- 佐藤次郎（2012）「日本語教育振興協会における日本語教育の取組の現状と課題」財団法人日本語教育振興協会公開資料
- 佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦（2012）『アカデミック・スキルズ（第2版）大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会
- 佐藤正則（2014）「日本語学校におけるカリキュラム更新—大学院進学クラスの継続的な実践がもたらしたもの」『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』細川英雄・三代純平編、日本語教育学研究 4、ココ出版 pp221-252
- 坂本旬（2008）「協働学習とは何か」法政大学キャリアデザイン学会 pp49-57
- サラ・コナリー&マージット・ミサンギ・ワッツ（2010）山田一隆・井上泰夫訳『関係性の学び方—「学び」のコミュニティとサービ斯拉ーニング』晃洋書房
- 嶋田和子（2005）「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取り組み—課題達成能力の育成をめざした教育実践—」『日本語教育』126号 pp45-54
- 白石勝己（2006）「留学生数の変遷と入管施策から見る留学生 10 万人計画」ABK 留学生メールニュース 12月号 pp1-6 財団法人アジア学生文化協会
- 杉澤経子（2009）「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊 1 多文化社会に求められる人材とは？』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロジー—言語的共生化の過程分析』勁草書房
- 栖原暁（2010）「留学生 30 万人計画」の意味と課題」移民政策研究 2、pp7-19 移民政策学会
- 諏訪晃一（2007）「コミュニティ教育と活動理論」関西大学人間活動理論研究センター CHAT Technical Reports No. 5、pp89-105
- 関崎博紀（2010）「日本人同士の「生の会話」を利用した会話教育：会話の文字化を組み込んだプロジェクトワークを通して」筑波大学留学生センター日本語教育論集 25 pp1-16
- ジョン・デューイ（1899=1957）『学校と社会』（宮原誠一訳）岩波書店  
 ——（1916=2000）『学校と社会／経験と教育』（川村望訳）[デューイ=ミード著作集（7）人間の科学社
- 高早苗・北島葉子・村上淳・林英生（2008）「学生の学校給食支援ボランティア活動によるサービス・ラーニング」『中国学園紀要』7 pp31-38
- 田坂さつき・木枝暢夫・石村光敏・大野英隆・水谷光・二見尚之・眞岩宏司・本多博彦・木村広幸・佐藤博之・水澤弘子（2008）「体験による気づきから学びを引き出す「サービ斯拉ーニング」—工科系の特質を生かした社会貢献活動体験型授業科目—」湘南工科大学紀要 42（1）pp107-124

- 館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生センター』 22 東海大学 pp1-20
- (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する探求する—活動型日本語教育の広がり』 凡人社
- 田中幸子・猪崎保子・工藤節子 (1994) 『プロジェクトワーク コミュニケーション重視の学習活動 1』 凡人社 (第 2 版)
- 田中望・斉藤聡美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』 大修館書店
- 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」『日本語教育』 126 pp25-34
- 津止正敏・日紫喜あゆみ (2009) 「地域活性化における学生参加の意義と可能性—地域と大学の連携課題—桜井政成・津止正敏編『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、pp134-155
- 津曲隆 (2013) 「サービ斯拉ーニング評価のための分析枠組みに関する考察」『アドミニストレーション』 19 (2) pp101-126
- 都恩珍・田畑理咲 (2006) 「学習者参加型日本語学習における口頭発表スキルの習得過程」桜花学園大学人文学部研究紀要 8 pp169-186
- 戸谷義明 (2010) 「サービス・ラーニングによる出前科学実験の実践」愛知教育大学研究報告、自然科学編 59 pp33-42
- 富澤美千子 (2016) 「教師と子どもが協働するための媒介物としての学習教材の役割—「吹田くわい」をテーマにした授業実践を事例にして—」活動理論研究 1 号 pp13-20
- 寅丸真澄 (2014) 「日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題—実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して—」早稲田日本語教育学第 17 号 pp41-63
- 鳥海直美 (2008) 「ソーシャルワーク教育におけるサービ斯拉ーニングの導入と実践：大学と NPO の協働による障害児の余暇活動支援を通して」『千里金蘭大学紀要』 5 pp25-33
- 中留武昭・倉本哲男 (2001) 「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開—米国のサービ斯拉ーニングに焦点をあてて—」『九州大学大学院教育学研究紀要』 第 4 号 pp1-35
- 中村知子・藤原由美・三浦智恵子・伊藤敦 (2012) 「サービ斯拉ーニングが卒業生の行動に及ぼす学習効果に関する研究」『自由が丘産能短期大学紀要』 45 pp17-27
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』 100 pp7-18
- 日本語教育学会 (2016) 「公共社団法人日本語教育学会の理念体系 2015 年度版—使命・学

- 会像・全体目標・2015－2019年度事業計画―」公共社団法人日本語教育学会
- 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか―他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程」『日本語教育』144号 pp 169－180
- 朴鍾祐・高梨信乃・水野マリ子 (2009) 「日本語教育におけるプロジェクトワークの意義と課題―夏期研修コースでの実施事例から―」神戸大学留学生センター紀要 15 pp1－23
- 橋爪太作 (2012) 「「まち」の在り処：中目黒におけるサービスラーニングから」社会調査報告 Reports of the Social Research Projects 関連社会科学 22 pp 85－91
- 林加奈子 (2016) 「グローバル化時代における「共生」に向けた教育の試み―サービス・ラーニング科目「日本人と留学生の協働学習」の実践から―」2015年度 Obirin Today 教育の現場から pp57－71
- 札野寛子 (2011) 『日本語教育のためのプログラム評価』シリーズ言語学と言語教育第24巻 ひつじ書房
- 札野寛子・松下達彦・大河原尚・遠藤藍子・小池亜子・菅谷有子・鈴木秀明・田中和美・徳永あかね・ボイクマン聡子 (2015) 「日本語教育プログラム可視化テンプレート開発―プログラム構成要素と記述枠組みの検討」『2015年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp367－368
- 細川英雄 (2002) 「総合的な言語活動とその学習―ことばと文化を結ぶ日本語教育へ―」『多文化共生時代の日本語教育』瀝々社 pp161－174
- 細川秀雄編 (2014) 『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 許明子 (2008) 「韓国京畿道外国語教育研修院現職日本語教師研修の実践報告―2006年度海外専門課程研修のプロジェクトワーク活動―」筑波大学留学生センター日本語教育論集 23 pp 107－121
- 堀恵子 (2016) 「上級者対象口頭表現クラスでの活動と自己評価の変化―アカデミック日本語として何をめざすか―」筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集 31 pp107－125
- 松下佳代 (2010) 「＜新しい能力＞概念と教育」松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー―』ミネルヴァ書房
- 三代純平 (2009) 「留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題：社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』7/8、pp65－99
- 三代純平・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子・古屋憲章 (2014) 「社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究 その記述の意味と方法」細川秀雄編『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』pp91－120 ココ出版
- 三代純平 (2015) 「日本語教育という場をデザインする―教師の役割としての実践の共有

- 一」言語文化教育研究 13 号、pp27-49
- 村上むつこ (2007) 「地域貢献活動を学習に "サービス・ラーニング" の試み-2-」教育  
学術新聞：第 2259 号 (1 月 17 日) 日本私立大学協会
- 米良重徳 (2013) 「「個の確立」教育とサービスラーニング」『吉備国際大学研究紀要』 23  
pp1-10
- メリアム：堀薫夫ほか訳 (2004) 『質的調査法入門』ミネルヴァ書房
- 望月通子 (2013) 「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」関西大学  
外国語学部紀要 8 pp 87-97
- 森朋子 (2005) 「大学教育における「アカデミック・ジャパニーズ」を考える」『東京家政  
学院大学紀要』第 45 号 117-122
- 森定玲子・中島智子・ダイアン・マッセルホワイト・関綾子 (2007) 「受入機関における  
サービス・ラーニングの意義と課題—プール学院大学の実践を事例として—」プール学  
院大学研究紀要 47 pp139-153
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』遊文舎
- (2008) 『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ—』新曜社
- (2014) 「拡張的学習とネットワークする主体の形成—活動理論の新しい挑戦—」  
『組織科学』48 pp50-60
- (2015) 「子どもの主体的な探求学習と概念形成—UCLA ラボスクールにおける  
授業実践の活動理論的分析—」『カリキュラム研究』24 pp41-53
- 山田明 (2008) 『サービス・ラーニング研究—高校生の自己形成に資する教育プログラムの  
導入と基盤整備—』学術出版会
- 山口和代 (2013) 「アカデミック・ジャパニーズの養成を目指した授業実践：総合政策学  
部「日本語 II (総合)」」『南山大学国際教育センター紀要』13 南山大学国際教育セン  
ター pp53-64
- レオンチェフ, A.N (1980) 西村学・黒田直美訳『活動の意識と人格』明治図書
- ユーリア・エンゲストローム (1999) 山住勝広他訳『拡張による学習—活動理論からのア  
プローチ』新曜社
- 若槻健 (2002) 「サービス・ラーニングにかんする—考察—活動理論から—」大阪大学教  
育学年報 7 pp259-270

#### 英文文献

- Alliance for Service-Learning in education Reform (1993) "Standards of Quality for  
School-based Service Learning." Alexandria, Va.: Close Up Foundation May 1993.
- Astin, A. W. and Sax, L. J. (1998) *How undergraduates are affected by service  
participation*. Journal of College Student Development, 39 (3), pp. 251-263.

- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Book 佐藤良明訳(1990)『精神の生態学』思索社
- Billig, S. H. (2000) *Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds*. PHI DELTA KAPPAN, pp. 658–664.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., and Hatcher, J. A., (2013) *Research On Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*, Stylus Publishing.
- Carter, J. and Dunn, B. (2002). *A service-learning partnership for enhanced diabetes management*. Journal of Nursing Education. 41(10). pp. 450-452.
- Campus Compact (2003) Introduction to service-Learning toolkit. Providence,RI: Campus Compact
- Claus, J., and Ogden, C. (Ed). (1999) *Service Learning for Youth Empowerment and Social Change*, New York : Peter Lang Publishing
- Cruz, N. I. and Giles, D. E. (2000) *Where's the Community in Service-Learning Research?* Michigan Journal of Community Service-Learning, Special Issue on Strategic Directions for Service-Learning Research. pp. 28–34.
- Dabbagh, N., and Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies, and Application*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Collier.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. (山住勝広ほか訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』東京、新曜社 1999)
- Engeström, Y. (1995) *Activity theory and the transformation of work and organizations*.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization*, Journal of Education and Work, 14(1), pp. 133–156.
- Engeström, Y. (2009) *The Future of Activity Theory: A Rough Draft: Learning and Expanding with Activity Theory*, Cambridge University Press, pp. 303–329
- Eyler, J. and Giles, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Fertman, C. I., White, G. P., and White, L. J. (1996) *Service Learning in the Middle School: Building a Culture of Service*. National Middle School Association.
- Furco, A. (2003) *Service-learning: A balanced approach to experiential education*. In Campus Compact, pp. 11–14
- Gergen, K. J. (1994) *Realities and relationships: Soundings in social constructions*. Harvard University Press. (ガーゲン, K. J., 永田素彦・深尾誠 (訳) (2004)

- 『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.)
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., and Shinnamon, A. F. (1998) *Health professions schools in service to the nation*. Portland,OR:PortlandStateUniversity.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A. and Kerrigan, S. (2001) *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Michigan Journal of Community Service Learning.
- Gelmon, S. B., Seifer, S. D., Kauper-Brown, J., and Mikkelsen, M. (2005) *Community-engaged scholarship for health collaborative: institutional self-assessment*. Seattle: Community-Campus.
- Giles, D. E. and Eyler, J. (1994) *The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Towards a Theory of Service-Learning*. Michigan Journal of Community Service Learning, 1(1), pp. 7-85.
- Grabois, H. (2008) *Contribution and language learning: service-learning from a sociocultural perspective*. in *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Eds. James P Lantolf , Matthew E Poehner, pp. 380—406.
- Hale, A. (1999) *Service-Learning and Spanish: a missing link*, in Hellebrant, J. and Varona, L. T (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*, Stylus Publishing, pp. 9—33.
- Hellebrandt, J., Varona, L. T. (vol.eds.), and Zlotkowski, E. (series ed.). (1999) *Construyendo puentes [Building bridges] : Concepts and models for service-learning in Spanish*. Washington,DC:AAHE
- Hirata, M. (2013). *Assessment for service-learning in Japanese*. In K. Kondo-Brown, J. D. Brown, & W. Tominaga (Eds.), *Practical assessment tools for college Japanese* (pp 118—135). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Holland, B. A. (2000). *Institutional impacts and organizational issues related to service-learning*. Special Issue, pp. 52-60.
- Holland, B. A. and Gelmon, S. B (1998) *The State of the “Engaged Campus”:* *What Have We Learned About Building and Sustaining University-Community Partnerships?* AAHE Bulletin 51, pp. 3—6.
- Holzman, L. (2006) *What kind of Theory is Activity Theory?: Introduction*. *Theory & Psychology*, 16 (1), pp. 5—11.
- Howard, J. P., Gelmon, S. B., and Giles, D. E. (2000). *From yesterday to tomorrow: Strategic directions for service-learning research*. Michigan Journal of Community Service Learning ,Special Issue, pp. 5—10.

- Jacoby, B. (1996) *Service-Learning in Today's Higher Education*. in Jacoby, B. et al. "Service-Learning in Higher Education". Jossey-Bass Publishers. pp. 3–25 (山田一隆訳 2007) 「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」『龍谷大学経済学論集』 vol47, pp43–61.
- Kahne, J., J. and Westheimer, J. (1996) *In the Service of What?: The Politics of Service Learning*. PhiDelta Kappan
- Kaye, C. B., (2010) *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*, Free Spirit Publishing.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (レイヴ, J. ・ウエンガー, E., 佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- Payne, D. A. (2000) *Evaluating Service-Learning Activities & Programs*, Lanham, MD: Scarecrow Education
- Polansky, S. G. (2004) *Tutoring for community outreach: A course model for language learning and bridge building between universities and public schools*. Foreign Language Annals, 37 (3), pp. 367–373.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press. (ロゴフ, B. 當眞千賀子 (訳) (2006) 『文化的営みとしての発達：個人, 世代, コミュニティ』新曜社
- Roth, W.-M. and Lee Y.-J. (2007) "Vygotsky's neglected legacy": *Cultural-historical activity theory*. Review of Educational Research, 77(2), pp. 186–232.
- Sannino, A., Daniels, H., and Gutiérrez, K. D. (eds.) (2009) *Learning and Expanding with Activity Theory*, Cambridge University Press.
- Sax, L. and Astin, A. (1996) *The Impact of College on Post College Involvement in Volunteerism and Community Service*. Paper presented at the annual meeting of the association for Institutional Research, Albuquerque, NM.
- Sigmon, R. L. (1994) *Serving to Learn, Learning to Serve*. Linking Service with Learning. Council.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Tool and symbol in child development*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubelman (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (1997) *Community Service-Learning, A Guide to Include Service in the Public School Curriculum*, State University of New York Press, pp.19–20.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*,



Cambridge University Press.

Wertheimer, J. (2000) *Service Learning Required-But What Exactly Do Students Learn?* Education Week.

Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* Harvard University Press.

## 謝辞

本論文は筆者が筑波大学大学院人文社会科学研究科国際日本研究専攻博士後期課程在学中に行った研究をまとめたものです。本研究を進めるにあたり、丁寧かつ熱心なご指導をいただいた主指導教員の許明子先生に深く感謝いたします。副指導教員の加納千恵子先生、今井新悟先生、ブッシュネル・ケード先生には多くの知識や示唆をいただきました。人間系唐木清志先生には、サービス・ラーニングの専門的な知見を賜りました。ご指導いただいた先生方に心より感謝申し上げます。

サービス・ラーニングの実践に際し、様々な方のご協力を得ました。実践校である早稲田文化館日本語学科関係者の皆様、台東区役所の皆様、蔵前警察署の皆様、社会福祉協議会の皆様、地域の皆様に感謝いたします。実践校の佐藤千代子校長には、筆者の問題意識を共有し常に温かく見守っていただきました。そして、実践を一緒に作り上げていった学生の皆様、皆様の学びと存在が本論文執筆の原動力となりました。サービス・ラーニングの実践に関わっていただいたすべての皆様に感謝申し上げます。

科目等履修生の期間を含め、博士論文提出までの6年間の大学院在籍中には、多くの方との出会いがありました。授業でご指導いただいた先生方、活発な議論にお付き合いいただいた許研究室の皆様、励まし合いながら苦楽を共にした同期の仲間、皆様に感謝申し上げます。

最後に、この長きにわたる研究期間、常に一番近くで支えてくれた家族に感謝します。