

学術論文

社会変容を目指したサービスラーニングにおける 実践的研究者としてのフィールドへの関わり方 ーサービスラーニング実践コミュニティの創造に向けてー

林 加奈子¹

How to get involved as a Practitioner-Researcher in the Field of Service
Learning which aims for Social Transformation:
Toward Creating Communities of Practice on Service Learning

HAYASHI Kanako¹

キーワード：サービスラーニング、社会変容、省察、実践的研究者、
実践コミュニティ

1 はじめに一問題の所在と本稿の目的

アメリカで始まったサービスラーニング（以下、SL）は、2000年前後に日本でも取り入れられるようになり、早25年程度が経とうとしている。桜美林大学では2011年にサービスラーニングセンターを設立し、基礎教育および専門教育にSLを導入してきた。筆者は2011年の同センターの立ち上げに関わり、地域研究をバックグラウンドにもつ教育学者の立場からSL科目を運営し、現在に至っている。

担当教員としてのSL実践は試行錯誤の繰り返しである。学生の学びを考えた教室での授業づくりはもちろんのこと、フィールドの開拓、フィールド関係者との信頼関係構築、活動内容に関する関係者との協議、学生の活動の日程調整、トラブル対応等やることは多いが、その分学びも多い。そのため、常にSLを教育実践としてだけでなく研究対象としても捉え、実践研究を行ってきた。だが、長年実践研究を積み重ねるなかで、現在一つの問いが浮かんでいる。それは一大学教員、すなわち専門性を有する教育者であり研究者でもある者としてのフィールドへの向き合い方への問いである。

¹ 桜美林大学教育探究科学群准教授

SLは学生が地域コミュニティのニーズに基づいた活動に従事すると同時に、適切に計画されたふりかえりによって学びを深めていく経験学習の一形態であるとされている (Jacoby 2015: 1-2)。CiNiiでSLに関連する日本の論文を概観してみると、学習者の学びや教育効果を論じているもの、また自身の実践について実践報告という形で論じているものが多く、SLが教育/学習方法の一つとして捉えられていることを知ることができる。

だが、一方で、近年ではSLにおける地域連携や地域協働、関係者による形成的評価といった論も登場してきている。また、アメリカではSLの目指すところは利他主義の育成か社会変容かといった目的論やSLの地域コミュニティへのインパクトといった論考も見られる。地域コミュニティあつてのSLであり、さらにはSLが経験学習をベースとした教育論/学習論であるからこそ、SLを大学などの教育機関の内部に閉じたものとするのではなく、地域コミュニティへと開かれた議論が展開されていると言える。

SLの原理とも言える経験学習を提唱したデューイは、著書『学校と社会』において、教育によって「個人的見地と社会的見地とが統一される」ことを重視し (Dewey 1915=2005: 18)、著書『民主主義と教育』においては社会が自己更新していくためには「その集団の未成熟な成員が教育を通して成長すること」が必要であると述べている (Dewey 1916=1975: 25)。つまり、デューイは教育を通して社会の成員である個人が成長することが社会の自己更新につながると考えたのであるが、1970年代以降社会問題が噴出するアメリカにおいて、市民教育の必要性からSLが注目を集めてきたことを鑑みると (中里・吉村・津曲 2015: 166)、SLを通して学習者が市民性を身につけ「よき市民」になっていくことと社会の自己更新あるいは社会変容は切っても切れない関係にあることを指摘することができる。

しかしながら、筆者がSLを担当した当初の実践においては、学生の学びにのみフォーカスを置く傾向にあり、社会変容を目的としては位置づけてはおらず、地域コミュニティから依頼されたことを活動として設定するのみで、学生が活動することで地域にどのようなインパクトが及ぶのかということは考慮に入れていなかった。5年、10年と実践を続けていくなかで、地域コミュニティの状況を深く知り、学生が地域コミュニティに存在・介入することによるインパクトについて意識するようになった。また、教育学の専門的見地から学生活動のあり方やアプローチを現状から改善する必要性も見えてきた。そのため、筆者自身も一アクターとして徐々にフィールドに関わり始め、地域コミュニティに働きかけ、相談・協働するなかで実践をつくりあげてきた。

以上のようなSL実践の経験から、SLが社会変容を目指すのであれば、SLの担当教員は対学生の教育者としての役割だけでなく、大学教員としての専門性を活かし、自らもフィールドの一アクターであるという意識をもって、実践者として、また研究者としてSLのフィールドに向き合うことが求められるのではないかという問いを有するに至っている。このことは社会から大学に求められている「開かれた大学づくり」にも資する⁽¹⁾。そこで、本稿では、専門性を有する教育者であり研究者でもある大学教員が、いかにSL

のフィールドに関わり、学生たちや地域の人びとともに社会変容を目指すことができるのかを「実践的研究者」の視点から検討し、今後のSLにおけるフィールドへの一つの関わり方として実践コミュニティの創造を試論的に提示することを目的とする。

2 サービスラーニングと社会変容

(1) サービスラーニングのはじまり

SLは、ジョージ・ブッシュ時代のNational and Community Service Act of 1990、その後のクリントン時代の同法修正法であるNational and Community Service Act of 1993 および“Learn and Serve America”の政策の下、全米の小・中・高・大学に爆発的に広がった(有満・高見・中村 2014: 10)。つまり、アメリカではSLは国家主導で広まったということができるのであるが、中里らは学校教育関係者の貢献についても指摘している(中里・吉村・津曲 2015: 166)。アメリカでは1970年代のウォーターゲート事件発覚とインフレや失業の増大で若者の間に国家に対する不信と自己中心主義が高まったことから、学校現場がシティズンシップ教育の必要性を認識し、それを実現させる教育活動としてSLに着目した。1983年に教育学者のボイヤーは初等・中等教育を含む公立学校でのサービスラーニングの必修化を提唱し、また1985年には大学の学長有志が集まって、学生の社会貢献活動を大学教育に広げるためにキャンパス・コンパクトという団体を設立している。一方で、有満らは、SLの根源はアメリカ市民社会にも見られると述べ、市民の自発的結合がさまざまな活動を生み出し影響力を及ぼしてきたこととも関連しているとする(有満・高見・中村 2014: 10)。

中里、有満らの指摘からは、アメリカでは、国家および市民社会がアメリカ社会の抱える問題に対応するためにSLに着目し取り組んできたことを指摘することができる。

(2) サービスラーニングの構成要素

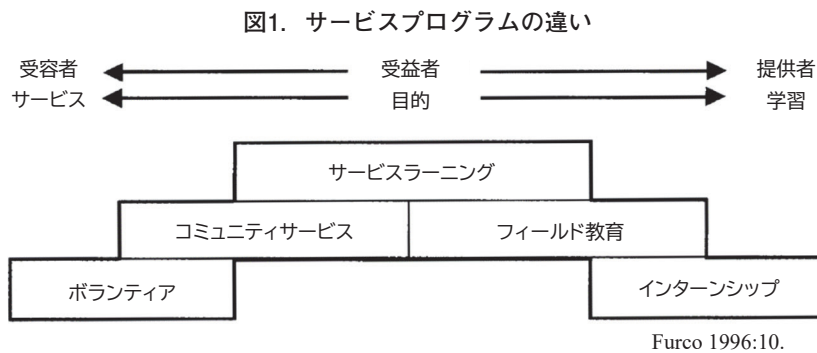
SLの定義は明確には定まっていないが、National and Community Service Act of 1990の101条(23)において、以下のように定義されている⁽²⁾。

- A) 学生は以下のような適切に組み立てられたサービス活動に積極的に参加することを通して学び、成長する。
 - i. サービス活動は、ある特定のコミュニティにおいて実施され、そのコミュニティのニーズを満たすものであり、
 - ii. 初等学校・中等学校・高等教育機関やコミュニティ・サービス・プログラム、そしてコミュニティそのものに統合されたものである。
 - iii. また、市民的責任を育むことを助けるものである。
- B) SLは、
 - i. アカデミック・カリキュラムあるいはコミュニティ・サービス・プログラム

の教育的な要素に統合されたもの、あるいはそれを高めるものである。

ii. 学生が活動をふりかえる時間を教育プログラムとして確保している。

一方、SLや市民参加を研究しているジャコビーは、SLとは「学生が地域コミュニティのニーズに基づいた活動に従事すると同時に、適切に計画されたふりかえりによって学びを深めていく経験学習の一形態である」とし、SLの基本的な要素は「ふりかえり」と「互惠性」にあると述べている (Jacoby 2015:1-2)。また、同じくSL研究者であるファーコは、SLにおいては「サービス」の要素と「学習」の要素が同等に重視されるべきであるとして図1. 「サービスプログラムの違い」を提示している (Furco 1996:10)。



以上の先行研究からは、SLの構成要素として「コミュニティとの互惠性を重視したサービス活動」と「ふりかえりを通じた学び」を指摘することができる。なお、この二つの要素を特徴とするSLの前提には経験学習の原理がある。先のジャコビーは、SLはデューイとコルブの経験学習に基づいた教育活動であると述べている (Jacoby 2015:6-7)。

デューイは、著書『経験と教育』において、「真実の教育はすべて、経験を通して生じるという信念があるが、このことはすべての経験が真に教育的なもので、またすべての経験が同等なものであるということの意味するわけではない」と述べている (Dewey 1938=2004:30)。また、著書『民主主義と教育』においては、「『経験から学ぶ』ということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたことの間の前後の関連をつけることである」と述べ (Dewey 1916=1975:223)、「思考という要素を何ら含まないでは、意味をもつ経験はありえない」として「熟慮 (reflection)」の重要性を強調している (Dewey 1916=1975:230)。そして、コルブは、デューイの経験概念をもとに、①「具体的な経験」、②「その経験についての省察的観察」、③「省察に基づいた抽象的概念の形成」、④「新しい状況において形成した概念を積極的に活用すること」という4つの要素をもった経験学習のサイクルを提示した (Kolb 1984:30)。

SLでは、デューイやコルブの経験学習の原理をもとに、学習者が地域コミュニティで

の具体的な経験をし、熟慮/省察 (Reflection) を通して意味や概念を生成していくことを意図しているのである。

(3) シティズンシップ教育としてのサービスラーニングと社会変容

では、経験学習の原理をもとにしたSLは、何をを目指しているのだろうか。日本のSL研究者である唐木は、SLの目標論の中心的概念として「市民的関与 (Civic Engagement)」を挙げ、市民的関与は社会参加を政治的な観点から言い換えた言葉であると述べている (唐木 2010 : 172)。また、若槻は、1997年にイギリスで提出された政策文書であるクリックレポート (『学校における民主主義とシティズンシップの教育』) を取り上げ、「地域社会への参加」にシティズンシップ教育とSLの接点があると述べている (若槻 2015 : 20)。

シティズンシップ (市民性) は、従来国家の枠組みで「義務」と「権利」として語られてきた。だが、現在ではさまざまなコミュニティにおける「アイデンティティ」と「参加」の問題として捉えられている。つまり、地域コミュニティや国家、地球社会といったさまざまなコミュニティに実質的に参加していくことがシティズンシップの要件とされているのである (Delanty 2000=2004:19-20)。したがって、「地域社会/地域コミュニティに参加する」という方法をとるSLは、シティズンシップ教育に位置づけることができる。

一方で、若槻は、シティズンシップ教育は政治的主体を育成することに主眼があり、単に地域コミュニティに参加してサービス (奉仕) することとは相いれない部分があるとも述べている (若槻 2015 : 20)。先に、アメリカでのSLのはじまりを見たが、SLの広がりには国家主導で行われてきた側面がある。このように国家の関与が強い場合、デモクラシーを推進する政治的な担い手を育成するはずのSLが、国家に代わって単なるサービス (奉仕) を提供することになり、結果、国家権力に無批判で従順な愛国的市民を育成することにもなりうるということが指摘されている (田中・竹野・川瀬・辻 2006 : 150)。

この点、SLのサービスの目的に着目しているカーンとウェストハイマーの研究が参考になる (Kahne and Westheimer 1996)。カーンとウェストハイマーは、SLにおいてサービスが何を目的とするのかによって、SLを「慈善 (charity)」型と「変革 (change)」型の二つに分類している。慈善型は、学習者が他者と交流し、他者を支援する喜びを感じる (利他主義) に目的がある一方で、変革型は学習者が社会問題の背景や原因を批判的に分析し、集団で問題解決に取り組むことに目的があるとしている。さらに、カーンとウェストハイマーは「慈善」型と「変革」型のSLの目標について、道徳的視点、政治的視点、知的視点から考察し、表1. 「SLの目標」を提示している。

表1. SLの目標

	道徳的視点	政治的視点	知的視点
慈善 (charity)	与えること	市民の義務	追加的な経験
変革 (change)	ケアすること	社会的再構築	変容的な経験

Kahne and Westheimer 1996 : 5

また、その後ウェストハイマーとカーンは、「個人的に責任をとる市民」「参加する市民」「正義を志向する市民」の3つの市民像を表2. 「市民の類型」として提示している (Westheimer and Kahne 2004 : 248)。

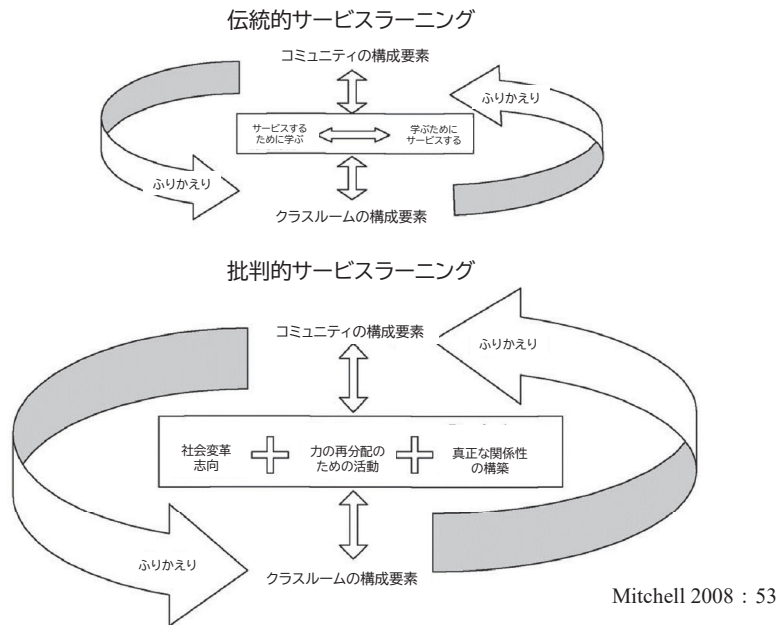
表2. 市民の類型

	個人的に責任をとる市民	参加する市民	正義を志向する市民
市民像	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のコミュニティで責任を果たす。 ・労働して税金を払う。 ・法律を遵守する。 ・リサイクルする。 ・献血をする。 ・危機の際にボランティアする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニティの組織などで活発に活動したり、改善のために行動する。 ・助けが必要な人のためにコミュニティ活動を組織する。 ・経済の活性化や環境美化に取り組む。 ・政治の仕組みを理解している。 ・集団での取り組みを成し遂げるための戦略を理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・表面的な要因ではなくより深い視点で、社会的、政治的、経済的な構造を批判的に評価する。 ・不正義を見出し、その解決に取り組む。 ・民主的な社会運動や社会システムを変革させる方法を知っている。
行動例	食糧配給組織に食料寄付をする。	食糧配給活動を組織する。	なぜ人々は飢えるのかを探求し、その原因の解決に取り組む。
中心的な前提	社会問題を解決したり、社会を改善するには、市民は正直で責任感があり、法律を遵守するといった善き性質を備えていなくてはならない。	社会問題を解決したり、社会を改善するには、市民は既存のシステムやコミュニティの構造の中で、積極的に社会参加し、指導的な立場をとらなくてはならない。	社会問題を解決したり、社会を改善するには、市民は不正義を再生産している既存のシステムや構造を問題視し、議論し、変革しなくてはならない。

Westheimer and Kahne 2004 : 240

SLが何を指すのかについては、「伝統的SL」と「批判的SL」という視点からの分析もある。SL研究をしているミッチェルは、社会の不平等に注意を払わないSLを「伝統的SL」と呼び、不正義を解体しようとするSLを「批判的SL」と呼んで、図2. 「伝統的SLと批判的SL」を示し、批判的SLを展開していくことの重要性を指摘する (Mitchell 2008)。また、伝統的SLでは、SLのプロセスにおいてサービス提供者である学生たちが「持てる者」、サービスを受ける地域コミュニティが「持たざる者」という権力関係が生まれてしまうことについても警鐘を鳴らしている (Mitchell 2008 : 56-57)。

図2. 伝統的SLと批判的SL



以上の先行研究からは、SLは政治的主体を育成することを重視するシティズンシップ教育の文脈に位置づけられること、またそうであるのであれば、SL実践においては、国家権力に迎合するのではなく、現状の社会を問い、社会問題の解決を通して「変革」型として社会変容を目指し、「正義を志向する市民」を育成していくことが求められていることを指摘することができる。

(4) 社会変容を目指したSLにおける教員のあり方

では、社会変容を目指したSLにおいて、教員はどのような役割を求められているのだろうか。先行研究では、社会変容を目指す「批判的SL」において、SLを運営する教員のあり方が示唆されている。先のミッチェルは、批判的SLにおいて教員は単に学生たちが活動するフィールドを割り当てるだけでは不十分であり、関わるコミュニティが抱える問題を解決するために教員も学生たちとともに対話に参加する必要性を指摘する（Mitchell 2008 : 54）。

また、ジャコビーは、批判的SLはブラジルの教育学者であったフレイレの教育実践の影響があることを指摘しているが（Jacoby 2015:9, 235）、このフレイレの理論にみる「教育者—学習者」の関係性が批判的SLの教員のあり方にも影響を与えていることを指摘することができる。フレイレは、農民といった被抑圧者を対象に識字教育を通してエンパワメントと社会変革の実践をしたことで知られるが、著書『被抑圧者の教育学』では、人

間が世界を変えようと世界に対して働きかける行為と省察を「実践」と呼び、被抑圧者が省察を通して現実に対して批判的な介入（行為）をしていくことを強調した（Freire 1970=2020：18）。そして、被抑圧者に対する働きかけを「問題化型教育」と名付け、知識詰込み型の「預金型教育」と一線を画し、問題化型教育では教育者と学習者が対話を交わし合う中で互いに教育し合うと述べている（Freire 1970=2020：50）。テイラーは、このフレイレの教育理論をもとにしたSLにおいては、教師は唯一の知識保有者ではなく、教員、学生、地域の人びとは互いに学びあい、ともに社会正義と個人の変容というゴールに向けて働く者であると述べている（Taylor 2002：128）。

以上のように、社会変容を目指したSLでは、教員は学習者や地域の人びととともに対話に参加し、ゴールに向けて動くことが示されている。しかし、具体的にどのようにフィールドに関わっていけばよいのか。ジェルモンらは、これまでSLにおける教員の役割と影響の大きさが認識されながらも、SLにおける教員の役割についてほとんど注目が集まってこなかったという指摘が1990年代にあったことを紹介している。そして、現在においてもSLと教員の関係性についてはほとんど知ることができないと述べている（Gelmon, Hollan, Spring 2018：65）。管見の限り、日本のSL研究においても、SLにおける教員のあり方、特にフィールドへの関わり方について言及しているものを見つけることはできなかった。

3 フィールドにおける専門家/研究者の立ち位置

社会変容を目指すSLにおいて、専門性を有する教育者であり研究者である大学教員は、いかにフィールドに関わればよいのだろうか。以下では、「省察的实践者」という画期的な概念を提示し、その後の実践者（Practitioner）のあり方に大きな影響を与えたドナルド・ショーン、さらには昨今のフィールド研究における研究者のフィールドへの関わり方を取り上げ、検討の材料とする。

(1) ドナルド・ショーンによる専門家のあり方への問い

アメリカの哲学者であったショーンは、デューイの理論を発展させ、著書『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』において、「省察的实践者（Reflective Practitioner）」⁽³⁾ という概念を提唱している。ショーンは同著で、近代以降に築き上げられてきた「技術的合理性」を基本原理とした専門家/研究者、すなわち実証主義に基づいて科学の理論や技術を厳密に、また道具的に適用し、問題解決をする専門家/研究者のあり方に疑問を呈している（Shon 1983=2007：21）。たとえば、ショーンは、研究の場において「研究者に期待されるのは基礎科学と応用科学の提供であり、この基礎科学と応用科学から、実践上の問題を診断し解決するのに必要な技術が提供される」が、「実践者（実務家）に期待されるのは、研究対象となるものを研究者に提供し、研究成果の有効性を

検証する作業を研究者に手渡すことである。研究者の役割は実践者の役割とは区別され、たいてい彼らの役割よりも優れていると考えられる」と述べている (Shon 1983=2007 : 27)。ここには、専門家/研究者と実践者の分離、専門家による知の支配と権力関係を指摘することができる。

1960年代以降には、以上のような専門家/研究者のあり方に一般社会からも専門家/研究者たちからも疑問の声が上がっている。「技術的合理性」を基本原理とした専門家/研究者は、実践の場において見られる複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値観の葛藤といった諸現象に対応できなくなっていったのである (Shon 1983=2007 : 13, 40)。ショーンは、問題解決プロセスにおいて目的が明確で、いかなる行為をなすべきかが明らかであるときは「技術的合理性」をベースとする道具的アプローチで足りうるが、そうではなく目的が混乱し矛盾しているときには、そこでまず求められるのは問題を整理し、問題に枠組みを与えることであり、実践のフィールドでは経験によって培われた「わざ」を用いてこれらに対処している人びと (実践者) がいるとした (Shon 1983=2007 : 41-42)。そして、この「わざ」の中核にあるものとして、状況との対話のなかで行う「行為の中の省察 (reflection in action)」を見いだした (Shon 1983=2007 : 50)。

ショーンは、日常生活での行為は、意識しないまま自然に生じる直感的な行動であり、私たちは特別な方法でよく分かっているかのようにふるまうが、実際はそれが何であるのかは言えないことが多く、このことは実践者にもあてはまるとする (Shon 1983=2007 : 50)。有能な実践者は、日々の実践のなかで適切な基準を言葉で説明できないまま、無数の判断を行い、また熟練したふるまいを行っている。このようなふるまいをマイケル・ポランニーは「暗黙知」と呼んだが、ショーンは、このような行為の中核には実践者が行為の中で行っている省察があると述べた。そして、ショーンは、このような「行為の中の省察」を行う実践者を新たな専門家、すなわち「省察的実践者」と呼び、知の形成はまさに「行為の<中 (in)>にある」として (Shon 1983=2007 : 50)、この「わざ」を通して省察的実践者は多様な実践状況に対応できるとした (Shon 1983=2007 : 65)。

同著では、弁護士、医者、教師、都市プランナー、組織マネジャーといった実践者を取り上げているが、実践が繰り返され決まりきったものとなるにつれて、「実践の中の知の生成」は暗黙的で無意識的、自動的になってしまう (Shon 1983=2007 : 63)。そこで、実践者は「省察」、すなわち、「行為の中の省察 (reflection in action)」をすることを通して、またときには実践全体について省察 (reflection on action) をすることを通して、自らの実践のなかにある暗黙知を明らかにし、批判し、再設定し直し、将来経験することになる不確実で独自性のある状況についても新たな理解を得て対応できるようになるのである (Shon 1983=2007 : 51-64)。

そして、ショーンは実践者が自らの実践の研究者となり、実践者の活動の一部として省察的研究を行う必要性を指摘する (Shon 1983=2007 : 326)。また、研究者と実践者が協働し、互いの境界を越えて実践と研究に関わることの重要性についても述べている (Shon

1983=2007 : 326, 340-341)。

シヨーンの理論からは、シヨーンが専門家/研究者による知の独占、専門家/研究者と実践者の間の権力関係、研究と実践の乖離を問題視し、両者の隙間を埋めようとしてきたことを読み取ることができる。また、何らかの問題に対処している実践のフィールドにおいては、従来の「技術的合理性」の適用を基本原理としない新たな専門家、つまり「行為の中の省察」というわざをもつ「省察的实践者」が求められていることを指摘することができる。実践者は自らの実践について省察を行う「省察的实践者」となり、また研究者は実践者とともに実践と研究の協働をしていくことが求められている。

(2) 昨今のフィールド研究における研究者のフィールドへの関わり方

フィールドを研究対象とする学問分野には、社会学、文化人類学、民俗学、地域学、開発学といったものがあるが、従来これらの研究においては、研究者は対象物を客観的に、また科学的に描写することが求められてきた。そこでとられる主な研究方法はフィールドワークであり参与観察であるが、このプロセスにおいては研究者の影響が研究対象に極力及ばないようにすることが鉄則であった。

しかしながら、近年、フィールドを研究対象とし、フィールドワークを研究方法とする教育学や教育心理学といった学問分野において、フィールド関係者と協働で研究をする「アクションリサーチ」や、学校教員や看護師といった実践者たちが自身の実践について省察を通して研究をする「実践研究」という研究方法が登場してきている。

教育心理学では、心理学が教育実践と乖離していることを問題視し、その隙間を埋めるための議論や研究がさまざまになされてきた(佐伯 2013 : 1-3)。だが、佐藤はこのような状況を見て、「心理学は、教師の実践から遊離して存在し教室の外で機能しているどころか・・・教育実践と教育研究における言語とレトリックを無意識のうちに呪縛してきた」と述べ、「教育実践の構成と実践と評価に関わる言語の大半が心理学の言説をまもって登場し、教師の思考と行動を統制し、授業と学びの様式や教育内容のプログラムやその制度を規定している」と厳しく批判している(佐藤 2013 : 10)。そして、教育心理学における理論と実践の関係について、①科学的技術(理論)の実践への合理的利用(theory into practice)、②優れた実践の典型化による理論の構築(theory through practice)、③実践とは実践者が内面化している理論の外化であると捉える「実践の中の理論」(theory in practice)の三種類に分類し、③「実践の中の理論」の可能性を強調している(佐藤 2013 : 22)。佐藤の主張からは、教育心理学の実践と研究においては①科学的技術の実践への合理的利用と②優れた授業の典型化による理論の構築が主流であったがために、心理学の理論が教育学実践から乖離したように見えていたのではないかと推察される。

では、実践が理論から制限も規定もされずに創造されるには、研究者にはどのような関わり方が求められるのか。佐藤は、研究者自身が実践者とともに実践に関与し、「実践の中の理論(theory in practice)」をともに探究・創造して、その関与と変革の過程自体を

研究対象とするアクションリサーチ⁽⁴⁾を提案する(佐藤 2013:46-47)。そして、アクションリサーチでは、実践者は実践の発展自体を目的とし、研究者は「実践の中の理論」の創造に携わりながら、究極には理論それ自体の発展と創造を志向すると述べている(佐藤 2013: 49-50)。

このように、研究者がフィールド研究において自らの影響を取り除こうとするのではなく、積極的に関与していくようなフィールドへの関わり方は、異文化間教育にも見られる。異文化間教育は、「異文化接触を契機にした人間形成の歩みと発達の過程を文化間の関係性に注目し分析していくところに特徴があり、かつその関係性を組み替え、新しい関係性を構築していくという実践的な営み=教育」と定義されている(佐藤・横田・吉谷 2006:25)。佐藤らは、研究者自身も「関係性を組み替え、新しい関係性を構築する」ような実践とその研究のあり方について探求し、「現場生成型研究」なるものを提示している。現場生成型研究とは、研究者が実践に内在的に参画し、実践者との相互作用を繰り返すなかで、相互に影響しあって場をつくりあげ、また新たに問題が生じた場合にはさらなる実践をとともに展開していく研究である(佐藤・横田・吉谷 2006:32)。現場生成型研究では、他者の行為を記述するだけでなく、研究者が自らの実践への参画を含めた実践活動と場の変容を観察し、記録するという方法が志向されている。ここでは自己の変容も研究・記述の対象となっているのである(佐藤・横田・吉谷 2006:33)。

佐藤らによる現場生成型研究の論述からは、研究者は「技術的合理性」の適用を行う従来の「研究者—実践者」という関係性ではなく、実践者とともに実践に関与し、現場とともに問題解決をしていけるようにまずは自らの立ち位置を変容させ、相互作用を繰り返しながら実践者との関係性を組み替えていることを指摘することができる。そして、研究者は、問題解決のプロセスで「実践の中の理論」を実践者とともに作りだしながら、そのプロセスにおける自らの実践への関与のあり方をも研究対象としているのである。

このように、研究者が自らの実践を研究対象とする研究アプローチは、近年日本語教育、多言語・多文化教育、教育心理学、教職課程教育といった教育学の分野や看護学の分野で「実践研究」として広まっている。この流れに影響を与えたのは先に見たショーンの「省察的実践者」の理論である。

日本語教育研究者である細川らは、日本語教育において実践と研究を分離して捉えず、「実践=研究」と捉えて実践研究することの重要性を強調している(細川・三代 2014)。日本語教育における実践と理論の関連づけが検討されるようになったのは1980年代からで、1990年代になると教師養成、教師研修の文脈で実践が分析されるようになった。そして、1990年代後半には教師が自身の実践をふりかえり、内省を通して成長していくための方法論として実践研究が位置づけられるようになっていく(市嶋・牛窪・村上・高橋 2014:31-35)。三代らは、社会心理学者のパーカーが提唱するアクションリサーチを参考に、実践研究とは実践のデータに基づき科学的な理論を実証するという営みではなく、それ自体が、ある社会的、政治的な立場から状況を改善していく実践であるとし、実践研究

は「実践＝研究」という新しい研究パラダイムであると述べている（三代・古屋・古賀・武・寅丸・長嶺2014：50）。そして、実践研究を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」と定義づけている（三代・古屋・古賀・武・寅丸・長嶺 2014：80）。

多言語・多文化教育の分野においては、東京外国語大学が実施した多文化社会コーディネーター養成プログラムにおいて、専門性形成の方法として実践研究の意義が見いだされている。杉澤は、地域の国際交流協会や日本語教室といった現場に研究者が来てインタビューなどを行うものの、目前にある問題に直接解決の道筋を与えないような研究を「収奪型研究」と呼び、痛烈に批判している。そして、より問題の本質を捉え、的確な解決策を講じていくために、「現場に即した実践のための研究」が必要であるとして、省察を軸に、自らの実践を対象に実践者自らが行う実践研究の意義を強調している（杉澤 2011：16-17）。杉澤はショーンを引用し、「実践者には実践の経験の中に積み上げられてきている『暗黙の知』（理論）があり、それによって実践者は不確かで独自の現場の状況に対応できるのであり、実践者自身の独自の理論を明らかにしていくことが『研究』になる」と指摘する（杉澤 2011：22）。ただし、研究者を現場から排除するというのではなく、実践者と研究者がともに行う「協働実践研究」を提唱する（杉澤 2011：29）。

大学教員は、自らの専門分野について研究することを第一義的なミッションとしている者が多いと考えられるが、教育も大事な業務の一部である。つまり、大学教員は、特定の専門性に基づいて教育をするという意味で実践者であり、また研究者であると言える。したがって、教育実践については、ショーンのいうところの省察の実践者になりえ、自らの教育実践を対象に実践研究を進めていくことができる立場にある。また、特定の専門性を有する研究者ということ強調するのであれば、現場生成型研究や協働実践研究という形で、現場の実践者とともに実践を対象に研究をしていくことも可能であると言える。

4 実践的研究者としてのフィールドへの関わり方：SL実践コミュニティの創造に向けて

上記3において、大学教員が専門性を有する教育者（実践者）であり、また研究者であるとき、社会変容を目指すSLにおいては、省察の実践者や協働実践研究者としてSLのフィールドに関わっていくことが可能であることを確認したが、SLのフィールドに内在的に関わり、学生や地域の人びととともに省察を行い、また自らの関わる実践を研究対象として社会変容を目指していく大学教員をあらためてここでは「実践的研究者」と位置づけたい。この「実践的研究者」ということばには、「フィールドへの内在的な関わり方」の幅の広がりを担保させている。

SL実践においては、先に見た異文化間教育や日本語教育、多言語・多文化教育のように、特に教育学を専門とする大学教員については、自らも教育実践者としてフィールドに深く

関わり、自らの実践を含めて研究していくことが可能である場合がある一方で、専門分野や考え方によっては、あくまでも研究者としての専門的知識を武器にフィールドの実践者とともにある種のすみ分けをしながら協働実践研究を進めていくことを選ぶ者もいるだろう。だが、いずれの立場においても、専門性を有するという強みを活かし、フィールドに内在的に関わり、フィールドから研究を立ち上げていくことに変わりはない。社会変容を目指すSLにおいては、フィールドへの内在的な関わり方の多様性を前提にしながらも、一アクターとしてフィールドの抱える問題解決に、専門性を有する大学教員が実践的研究者として関わる意義は大きい。

ただし、フィールドに内在的に関わる実践的研究者になるには、フィールドの地域コミュニティとの関係性の構築がまず必要になる。先に杉澤が目前にある問題に直接解決の道筋を与えないような研究を「収奪型研究」と呼んだことを紹介したが、地域コミュニティには研究者による研究が歓迎されない場合が往々にしてある。それは、これまでのフィールド研究が侵してきた過ちに対する批判が要因になっていることもあるであろうし、また理論と実践が乖離して存在してきたという慣習にも要因があるかもしれない。一朝一夕にはいかないが、地域コミュニティとの関係性構築においては、実践研究の意義を十分に理解してもらうことが必要である。そのためにも、実践的研究者である大学教員のフィールドの関わり方のひとつのあり方として実践コミュニティ (Communities of Practice) の創造を提案したい⁽⁵⁾。

実践コミュニティは、文化人類学者のレイヴとウエンガーによって提唱されたが概念である。実践コミュニティは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人びとの集団である」とされている (Wenger, Mcdermott, Snyder 2002=2002 : 33)。元々は産婆や徒弟制で成り立つ仕立て屋、アルコール依存症の治療を目的としたコミュニティの事例などからこの概念は見出された。レイヴらは、新参者がこれらの実践コミュニティに参加していく過程に見られる参加のありようを「正統的周辺参加」と呼び、ここに見られる学習のありようを「状況的学習」と呼んでいる (Lave and Wenger 1991=1993: 5-12)。現在では、企業においてもナレッジマネジメントの一環でこの実践コミュニティを創造することが目指されている (Wenger, Mcdermott, Snyder 2002=2002)。

SL実践のプロセスにおいてもこの概念を導入し、当該SL実践においてこの実践コミュニティをつくり出すことで、学生や教員、地域コミュニティの一人ひとりが当該SL実践コミュニティの同等のメンバーとなることが可能となる。特に、大学教員が実践的研究者として実践に内在的に関わろうとすると、〇〇大学の大学教員ではなく、当該SL実践コミュニティの一メンバーとなることができれば、目の前の問題を解決し社会を変えたいという共通の目的に向かって、地域コミュニティの人びとに相談がしやすく、働きかけもしやすくなることが想定される。また、地域コミュニティのメンバーも大学教員だからと一線を引かず、要望も言いやすく相談も協働もしやすくなるだろう。SLではどうしても

誰かが誰かに対して「サービスする」というベクトルがついて回ってしまうが、実践的研究者である大学教員が、実践コミュニティづくりの一環としてSL実践を捉え、一メンバーとして内在的に実践に関わり、ともに省察を通して実践を深めていくことで、このベクトルの影響と力関係を排除し、学生や地域コミュニティの人びとと実践コミュニティの仲間としてともに社会変容を目指すことが可能になるのではないだろうか。

5 おわりに

本稿では、筆者がSL実践で有するようになった疑問をもとに、社会変容を目指すSLにおいて、専門性を有する教育者であり研究者である大学教員がいかにフィールドに関わることができるのかを、ショーンの省察的実践者、昨今のフィールド研究における研究者の立ち位置を参考に検討した。そして、教育者としての実践者にも、また専門性を有する研究者にもなりうる大学教員は、実践的研究者の立場から実践コミュニティづくりの一環としてSL実践を捉え、実践に関わっていくというフィールドへの関わり方のひとつのありようを提示した。筆者の実践においては、まだ実践コミュニティづくりの一環としてSL実践を動かすことはできていないが、今回の試論をもとに、今後地域コミュニティのみならず実践コミュニティづくりに挑戦し、実践をより良いものとしていくことができるよう引き続き実践研究を積み重ねていきたい。

謝辞

本研究は、2011年以来サービスラーニングの実践を通して培ってきた経験をもとに、2023年度桜美林大学学内学術研究振興費「地域をつなぐサービスラーニングの実践研究(採択番号23_31)」を用い行いました。地域および大学関係者の皆様に感謝申し上げます。

注

- (1) 文部科学省ホームページ「開かれた大学づくり」参照。
https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm (2024年2月1日最終閲覧)
- (2) National and Community Service Act of 1990 参照。
<https://www.uscg.mil/Portals/0/Headquarters/civilrights/PDFs/history/ncsa1990.pdf> (2024年2月1日最終閲覧)
- (3) ドナルド・ショーン (1983) 著の*The Reflective Practitioner: How Professionals think in practice*は、日本では二度訳本が出版されている。佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的実践か—は行為しながら考える』ではReflective Practitionerを「反省的実践家」と訳されているが、柳沢昌一・三輪健二訳 (2007) では、「省察的実践者」と訳されている。本稿では柳沢・三輪の「省察的実践者」の訳に従う。
- (4) アクショナリサーチは1940年代に集団心理学を研究したレヴィンによって考案されたが、現

在では心理学だけでなく、教育学、看護学、国際開発学といった学問分野にも広がっている。

- (5) SL研究においては、大学と地域との関係性のあり方について、プリングルらによって学生 (Students)、地域組織 (Community Organizations)、教員 (Faculty)、大学機関 (Administrators)、地域住民 (Community Residents) の5つの主体のダイナミックな関係性を描いたSOFARモデルが提示されているが (Bringle, Clayton and Price 2009)、本稿では社会変容を目指す各SL実践の内実を深めるためにも実践コミュニティづくりを提案する。

参考文献

- 有満麻美子・高見陽子・中村みどり (2014) 「サービスラーニングの実践と理論的枠組み—短期大学と地域の協働の試みから」立教女子大学短期大学『立教女子大学短期大学紀要』46号、1-18頁。
- 市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡 (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」細川英雄・三代純平編『日本語教育学研究4 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、23-48頁。
- 唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービスラーニング』東信堂。
- 佐伯胖 (2013) 「心理学と教育実践の間で」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『新装版 心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1-7頁。
- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志 (2006) 「異文化間教育学における実践性—『現場生成型研究』の可能性」異文化間教育学会『異文化間教育』23号、20-36頁。
- 佐藤学 (2013) 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『新装版 心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、9-55頁。
- ショーン, ドナルド著, 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』ゆるみ出版。
- 杉澤経子 (2011) 「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」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』14巻、15-40頁。
- 田中宏明・竹野茂・川瀬隆千・辻利則 (2006) 「シティズンシップ教育とサービスラーニング」宮崎公立大学人文学部『宮崎公立大学人文学部紀要』1号、149-169頁。
- 中里陽子・吉村裕子・津曲隆 (2015) 「サービスラーニングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件」熊本県立大学総合管理学会『アドミニストレーション』、164-181頁。
- 細川英雄・三代純平編 (2014) 『日本語教育学研究4 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。
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014) 「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」細川英雄・三代純平編『日本語教育学研究4 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、49-90頁。
- 若槻健 (2015) 「サービス・ラーニングとシティズンシップ教育の関係性について」国際ボランティア学会『ボランティア学研究』15号、17-26頁。
- Bringle, Robert G., Clayton, P. H. and Price, M. F. (2009) Partnerships in Service Learning and

- Civic Engagement, Partnerships: *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. vol. 1, no. 1, Summer, pp. 1-20.
- Delanty, Gerard. (2000) *Citizenship in a global age: Society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press. (=デランティ, J. 著、佐藤康行訳 (2004) 『グローバル時代のシティズンシップ—新しい社会理論の地平』 日本経済評論社)
- Dewey, John. (1915) *The School and Society*, revised edition. University of Chicago Press. (=デューイ, ジョン著、宮原誠一 (2005) 『学校と社会』 岩波文庫)
- Dewey, John. (1916) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. (=デューイ, ジョン著、松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育 (上) (下)』 岩波文庫)
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books. (=デューイ, ジョン著、市村尚久訳 (2004) 『経験と教育』 講談社学術文庫)
- Freire, Paulo. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press. (=フレイレ, パウロ著、里見実訳 (2020) 『被抑圧者の教育学』 私家版)
- Furco, Andrew. (1996) Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Introduction to Service Learning Tool Kit*, Campus Compact, pp.9-13. https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf (2024年2月1日最終閲覧。)
- Gelmon, Sherril B., Hollan, Barbara A. Spring, Amy. (2018) *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques (second edition)*. Boston, Campus Compact.
- Jacoby, Barbara. (2015) *Service Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass.
- Kahne, Joseph. and Westheimer, Joel. (1996) In the Service of What? : The Politics of Service Learning. *Phi Delta Kappan, PDK International*, pp.1-14.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Lave, Jean., Wenger, Etienne. (1991) *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (=レイヴ, ジーン、ウエンガー, エティエンヌ著、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)
- Mitchell, Tania D. (2008) Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring 2008, pp.50-65.
- Schon, Donald. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. Maurice Temple Smith Ltd. (=ショーン, ドナルド著、柳沢昌一・三輪建二訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 講談社学術文庫)
- Taylor, Pamela G. (2002) Service-Learning as Postmodern Art and Pedagogy. *Studies in Art*

Education, 43:2, pp.124-140.

- Wenger, Etienne., Mcdermott, Richard., Snyder, William M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Review Press. (=ウエンガー, エティエンヌ、マクダーモット, リチャード、スナイダー, ウィリアム M.著、野村恭彦監修、櫻井祐子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識携帯の実践』 翔泳社)
- Westheimer, Joel. and Kahne, Joseph. (2004) What Kind of Citizen? : The Politics of Educating for Democracy. *American educational Research Journal*, Vol.41. No.2, pp.237-269.