

## サービスラーニングの理論モデルに関する研究

中野真志 (愛知教育大学生生活科講座)

西野雄一郎 (愛知教育大学大学院)

(2005年10月31日受理)

### A Study about a Theoretical Model of Service Learning

Shinji NAKANO (Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education)

Yuichirou NISHINO (Graduate Student, Aichi University of Education)

**要約** サービスラーニングは、ボランティア活動やコミュニティサービスの経験を通して、生徒の学習を促進することを求めるプログラム、カリキュラムとして大まかに定義することができる。サービスラーニングは現在、アメリカ合衆国で積極的に推進されている教育活動であるが、その一方で様々な形の批判を受けている。シェックリーとキートンは、サービスラーニングの抱えているその批判や問題点を克服するための理論モデルを提案した。この理論モデルはサービスラーニングと同様の批判を受けている生活科・総合的学習にも有効に活用できるのではないかと。本小論ではこの理論モデルについて論じ、それを基に実践例を分析し考察する。そしてわが国における望ましい生活科・総合的学習のあり方について、そこから得られる示唆を述べる。

**Keywords** : サービスラーニング, 生活科・総合的学習, 理論モデル

#### I はじめに

サービスラーニングは現在、アメリカ合衆国で積極的に推進されている教育活動であり、大まかにはボランティア活動やコミュニティサービスの経験を通して、生徒の学習を促進することを求めるプログラム、カリキュラムとして定義することができる。そして、この実践は幼稚園から大学まで様々な形で展開されている。例えば幼稚園児たちはホームレスの支援施設に住んでいる赤ちゃんのためにキルトを作ったり、高校生はラジオ、テレビ、新聞などに向けた麻薬防止のメッセージを企画・制作したりする。また、初等学校3年生の児童たちが5年生と協力してスクールバスでのいじめを防止するプロジェクトを行ったりもする。

近年、サービスラーニングは多くの教育的で政治的な組織を巻き込んだ運動へと成長してきている。1990年、合衆国政府は学校におけるサービスラーニングのためのプログラムに支援や助成金を提供する委員会を組織した<sup>1)</sup>。また1993年には、全ての州にサービスラーニングを普及させることを目的に資金を提供する全米サービス法人 (the Corporation for National Service) が創設され、連邦政府の役割はさらに大きくなってきている<sup>2)</sup>。州レベルでの取り組みもまた、急速に拡大されてきた。全米サービス法人からの援助により、ほとんど全ての州は各州の教育機関を通してサービスラーニングのプログラムを管理している。2001年の時点で、六つの州が各州のカリキュラムの教

育内容基準にサービスラーニングを含めた。またこれらの州はサービスラーニングに参加することを卒業条件に加えることを許可した<sup>3)</sup>。加えて多くの学区は、サービスラーニングが学校教育の一部分になることを制度化するよう働きかけた。一方民間企業等もサービスラーニングに対して積極的な姿勢を見せている。このような協力を伴って、サービスラーニングに関与した生徒の数は増え続けている。

しかし、その一方で(1)サービスラーニング等の経験的な学習が学習効果を向上させるための明確な理論がない、(2)必ずしも経験が学習をもたらすわけではない、(3)経験的な学習のモデルは、学習が生じる中での社会的、文化的文脈を十分に考慮していないといった批判を受けている<sup>4)</sup>。その主要な原因は、サービスラーニングに関する文献の多くが、プログラムの成果の事例的な提示とその計画のための具体的な方法を説明しているにすぎず、その学習効果を詳細に検討し、それを理論化する研究があまりなされていないからである。シェックリー (Barry G. Sheckley) とキートン (Morris T. Keeton) は、このようなサービスラーニングの批判やその理論弱点を克服するために、コルブ (David A. Kolb) の経験学習サイクル論を発展させ、独自の理論モデルを提案している。

ところで、上述のサービスラーニングに対する批判は、日本における生活科・総合的な学習の実践に対する批判とも重なっているのではないかと。つまり、(1)学習効果を高める総合的な学習の明確な理論および理論モデ

ルがない, (2)総合的な学習の中で行われる活動や体験が単に活動するだけに留まり, その中で意義ある学びが生じない, (3)総合的な学習が, 地域の環境や学校の特色を考慮しておらず, 子どもの意識や日常生活との連続性を持っていない, と言い換えることができよう。

そこで本小論では, シェックリーとキートンが提案するサービスラーニングの理論モデル<sup>5)</sup>を論じ, この理論モデルを基に「バスでのいじめプロジェクト」<sup>6)</sup>という実践例を分析し考察する。そして, 最後にわが国における望ましい生活科・総合的学習のあり方について, そこから得られる示唆を述べる。

## II サービスラーニングの理論モデル

サービスラーニングは, 学習効果を向上させるための明確な理論がないためにしばしば批判される。チェックリーとキートンはそのような批判に立ち, 理論モデルを提案している。以下その理論モデルを論じるのであるが, その前にコルブの経験学習サイクル論について述べる。

### 1 経験学習サイクル

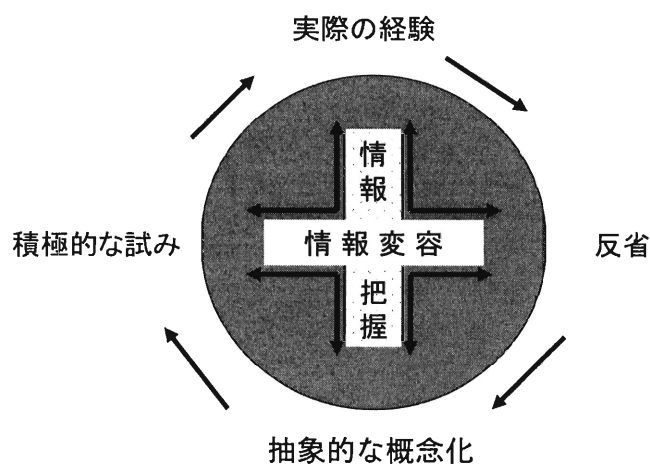


図1 コルブによる経験学習サイクル

図1はコルブによる「経験学習サイクル」である。サービスラーニングは図1のようなサイクル(①積極的な試み, ②実際の経験, ③反省, ④抽象的な概念化)を繰り返すことで学習効果を高めることができる。例えばあるミドル・スクールで取り組んだ「地域の伝記を伝えるプロジェクト」において, 生徒たちは老人ホームに年配者を訪問し, インタビューすることになった。訪問する際に生徒たちは各グループで前もってインタビューの方法と内容を考えた(①積極的な試み)。しかし実際に老人ホームを訪れ, インタビューをしたところ, 期待に反して年配者たちの生徒に対する態度は

不親切であり, 生徒たちは伝記に関する話をうまく聞き出せなかった(②実際の経験)。そこでクラスは話し合いの場を持ち, 問題点を出し合った(③反省)。話し合いの結果, 施設の年配者たちと自分たちとの関わりが薄いことと, 礼儀正しさに欠けていたことが理由ではないかと推測した(④抽象的な概念化)。それから生徒たちはどのようにすれば, 年配者と仲良くなれるかということ考えた(①積極的な試み)。そして生徒たちは老人ホームを再び訪れ, 年配者たちとの交流を持った。サービスラーニングにおいて, このようなサイクルは絶えず繰り返されることにより, 確かに学習効果が高められると言えよう。

### 2 サービスラーニングにおける経験の構成

しかしながらサービスラーニングの実践では, 必ずしも上述のサイクルが成立し, 繰り返されるとは限らない。チェックリーとキートンは, サービスラーニングの経験が学習者に影響を与えるメカニズムを図2のように示している。

学習者はサービスラーニングの状況に入る前から, 一定の社会的・文化的な意識をすでに獲得している。それゆえ, サービスラーニングの状況に, この社会的・文化的な意識に基づいた認識的・情緒的なイメージや期待を重ね合わせる。例えば車の中でお腹をすかしている子どもは, 多くの看板が立ち並ぶ通りにおいて真先に遠くのレストランの看板を見つけるであろう。その子どもにとって空腹を満たしてくれることに関わる情報は価値があり重要だと見なされるので, いち早く注目されるのである。同様にサービスラーニングの状況内で注目された情報は, 一時的に学習者の挿入的な記憶の中に入る。しかし, もしその情報がその後も持続的に注意が払われなければ, それは記憶に残らないのである。

言い換えれば, サービスラーニングの状況で注目された一時的な情報は, 意味論の記憶の中に蓄えられた意味モデルとの間の整合性をテストする過程を経て, 永続性のある「世の中についての知識」へと変容され得る。この整合性のテストの結果によって, サービスラーニングの経験による学習効果は大きく異なってくるのである。以下, この過程について詳細に述べる。

#### ケース1: 確認

学習者は, あらかじめ持っていた期待とサービスラーニングの過程の中で一時的に注目した情報が整合することを確認したとき, 意味論の記憶の中の意味モデルにこの例を加える。確認するごとに, その情報や知識は互いにより確かなものになり, その期待された特性はより洗練される。整合の確認は一つの価値ある学習成果である。なぜならそれは筋の通った, 一貫した知識を形成するからである。

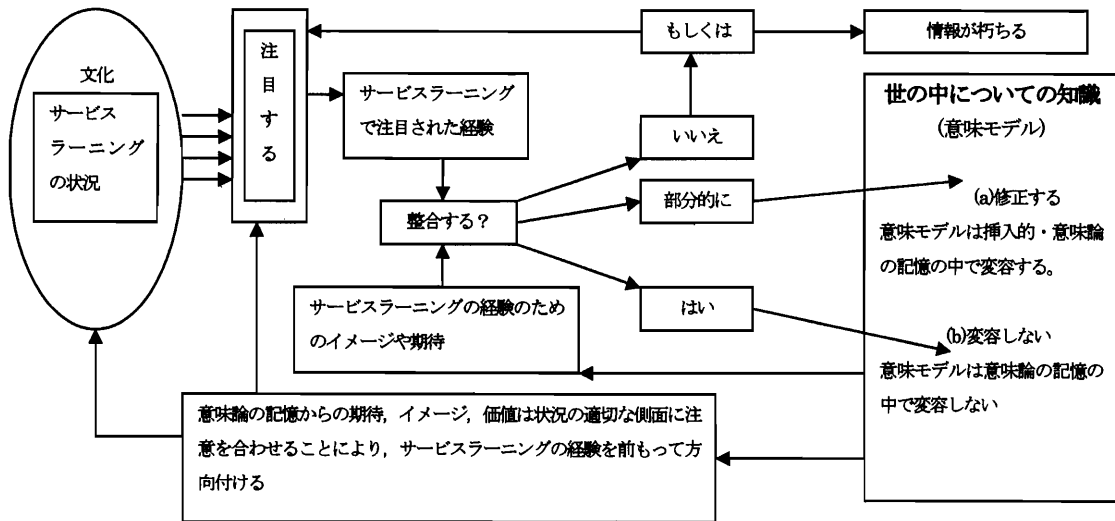


図2 サービスラーニングの経験が学習者に影響を与えるメカニズム

**ケース2：確認されない**

期待の確認がなされなかったとき、サービスラーニングの学習者には二つの選択肢がある。(a) この確認されない証拠に注目することをやめ、彼等が下記のケース2-aのようにその対象に対してあらかじめ持っていた意味モデルを支持する。もしくは(b) その証拠を受け入れ、その次のケース2-bのようにその状況を構成するために使われる意味モデルを変更する。

**ケース2-a：変化しない**

学習者とその不整合の存在を否定し、あくまでサービスラーニングへの前持った期待やイメージの方が正しいと考えるケースである。上記の「地域の伝記プロジェクト」の例の中で、もし生徒たちが年配の方々の態度の悪さを「偶然その人たちの性格が悪かっただけだ」と結論を下したのなら、その情報は意味論の記憶の中の期待やイメージ、価値を修正する力を持たず、サービスラーニングの状況において一時的に注目された情報とそれ以前から抱いていたイメージや期待は事実上かみ合わないままに終わってしまうだろう。

**ケース2-b：変化する**

不整合に直面したサービスラーニングの学習者は、サービスラーニングの状況において以前から持っていた意味モデルやそれから発生する期待を修正する。「地域の伝記プロジェクト」で不整合に直面した生徒たちは、自分たちが最初に抱いていた「年配者たちは、地域の伝記を喜んで語ってくれるだろう」という期待と、実際にはインタビューに対する応対が良くなかったという経験の中であらかじめ抱いていた期待やイメージを修正し、最終的には「自分たちが礼儀正しくし、年配者たちとの良い関係を築くことができれば、年配者たちは快くインタビューに答えてくれるだろう」という新たな「世の中についての知識」を手に入れた。

**不整合と学習**

サービスラーニングでの注目された経験とそれ以前から意味論の記憶に蓄えられていたイメージや期待が整合したとき、確かに学習者たちの持っている意味モデルは強化され、質の高い知識を手に入れることができる。

一方、注目された経験と前もった期待とが整合しなかったとき、学習者たちはそれに対し失望したり、不安にかられたりするだろう。しかしながら、そのような不整合の場面において学習者たちが反省して熟考することが図1の経験学習サイクルを機能させ得る条件であり、サービスラーニングの経験における重要な要素となるのである。

この整合、不整合の繰り返しが学習者たちの認識のレベルを引き上げる役割を果たす。次節では、シェックリーとキートンの提案するサービスラーニングのサイクルの中で、重要な機能を果たす「導管効果」と「アコーディオン効果」について考察する。

**2 導管効果**

上述のケース1のように、学習者が彼らの前もって抱いていた期待と整合するようなサービスラーニングの経験を構成するとき、一定の「認識的導管」が形成される。この整合により形成された意味モデルに従う認識は図3（次ページ参照）に見られる導管の軌道に沿って、それ以後の類似の経験を熟考することなく処理する。

個人は日常生活において、このような「導管効果」を経て情報を処理する。例えば自動車教習所に通い始めた運転初心者として、十年以上車を運転し続けているドライバーとでは、明らかに運転技術に差が生じるはずである。まず運転初心者は、自分の周囲の大人を模倣したり、教官の指示に従ったりすることで車の運転の経験を始める。教官の指示により初めての運転操作を

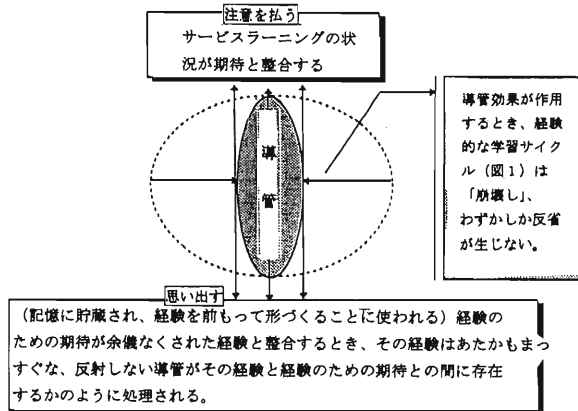


図3 導管効果

試みた初心者も、その操作がスムーズに車を動かすために妥当な手段であると認識する。そしてこの経験によって形成された期待は次に運転する機会を持ったときの運転操作との整合が確認され、まもなく期待と運転操作との間に直接的な反省のない導管が存在するかのように処理される。そして日々運転する中で、以前の経験から前もって形成された期待と、その度ごとの運転時の経験が整合を重ねることによって意味モデルが強化され、永続性のある世の中についての知識へと変容していく。運転を重ねていく中でドライバーは、ハンドルの操作、ギアチェンジのタイミングなどを注意深く確認しなくとも、スムーズに運転ができるようになる。他の例で、パソコンのキーボードを打つとき、楽器を演奏するとき、仕事を覚えるときなど、日常生活のあらゆる側面に導管効果は作用している。多くの場合、導管効果の利用は望まれた学習成果をもたらす。なぜなら上述のケース1で述べたように、整合は首尾一貫した永続性のある知識を形成するからである。しかしながら、サービスラーニングにおいて導管効果はしばしばその学習効果を妨げる面もある。

サービスラーニングだけでなく、生活科・総合的学習においても同じことが言えるであろう。例えば導管効果は、中学校における「職場体験学習」の意義ある学びをしばしば妨げる。この活動の主なねらいとしては、生徒たちが自らの生き方を主体的に考えたり、より確かな職業観・勤労観を育てたりすることが考えられる。しかし現実には単に活動するだけに留まり、意義ある学びが生じていない場合がある。例えば生徒たちがケーキ屋で職場体験をする場合、活動以前の生徒たちは実際に仕事をした経験のない者が多く、働いてお金を稼ぐ苦労を知らずに職場体験をするだろう。この時、生徒たちが前もって抱く期待は「自分が好きなものを作ることは楽しそう」といった、仕事のシブな一面をあまり考慮しないものであるかもしれない。しかしその体験の期間が短すぎたり、また、お店の人が責任のある仕事を子どもたちに任せることを避けた

りすることによって、簡単な仕事しか与えられなかったりする。そして結果的に生徒たちが最初に抱いていた甘い認識は、職場体験での実際の経験と一致し、期待と実際の経験の間に「認識の導管」ができ、子どもたちの学びは深まらないのである。これは職場体験において導管効果が働いた悪い実践例である。

次節では、このような導管効果の悪循環を克服する作用のあるアコーディオン効果について解説する。

### 3 アコーディオン効果

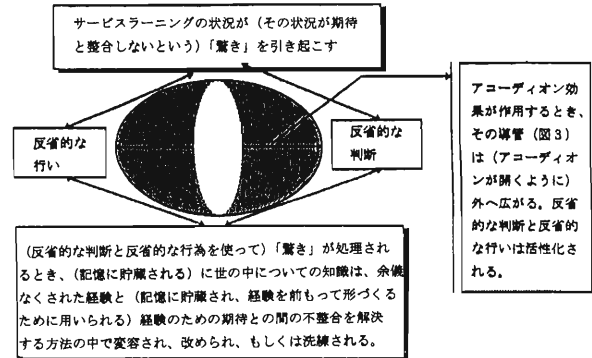


図4 アコーディオン効果

サービスラーニングにおいてはまた、学習者の意味モデルの期待、イメージ、価値もしくは独自の世界観形成に整合しない「驚きや困惑」によって学習効果が高まることもある。先述のように学習者たちはサービスラーニングを実際に経験するとき、彼らはそれ以前の経験によって意味論の記憶の中に形成された前もった期待を伴ってその状況に入る。この期待が実際のサービスラーニングの場面と整合すれば反省があまり生じない導管効果が作用する。

しかし、前もった期待とは異なるサービスラーニングの状況に陥ったとき、学習者たちは驚き困惑し、期待したことと実際の経験の不一致を解消するために反省的に思考し判断する。そして自分たちの行為を見直し修正する。それにより、彼らは自分たちの世の中についての知識を変容、変更、洗練する。上述の伝記を伝えるプロジェクトでは、年配者たちの対応の悪さに驚き、困惑した生徒たちが反省の時間を設け、その理由について考えた。そして再び構想を練り、この反省を次の訪問の機会に活かすことにした。このような反省を伴う一連の作用がアコーディオン効果と呼ばれるものである。

サービスラーニングの状況において一時的に注目された情報とサービスラーニングの経験のための前もった期待との間に不一致が生じるとき、これらの「驚き・困惑」は挿入的な記憶に記憶されたあいまいな、間に合わせの情報と、あいまいではないイメージ、最終的には意味論の記憶に貯蔵される法則に基づく象徴との

間の相互作用を経て処理される。その不一致を解消するために学習者は、一致の感覚を形成するための探究方法を模索しなければならない。驚き、困惑することは意味論の記憶に貯蔵されたその世界認識の変形を導くのである。これらの驚きの感覚を伴って、学習者はときどき、彼らが意味論の記憶に貯蔵している世界認識を捨てる、洗練する、変更する、もしくは変形しなければならないのである。

学習サイクルが図4に見られるようにまるでアコーディオンのように外に向けて広がるその時に、自動的な導管効果は機能しない。アコーディオン効果と導管効果の相違は、確定的な判断と、反省的な判断との相違に類似している。ケース2-aのように、確定的な判断がなされるとき、導管効果はアコーディオン効果が働く余地を与えない。つまり、学習者たちは、サービスラーニングの経験において意味論の記憶の中に既に得ている意味モデルを使うのである。対照的に、反省的なアコーディオン効果の過程においては、ケース2-bの場合に作用するような前もって形成されている意味モデルはもはや経験による確認がなされない。その中で、学習者たちは意味論の記憶の中の出来事についての情報に注目して、貯蔵するための永続性のある方法を工夫する試みの中で、サービスラーニングの出来事において創造的に反省するようになるのである。

より幅広い知識や能力を獲得することのできるアコーディオン効果が作用することはサービスラーニングにおいて理想的なことであろう。しかしながら、現実にはケース2-aのように、学習者はアコーディオン効果よりしばしば、導管効果を体験する傾向にある。より反省的なアコーディオン効果が作用する状況は学習者が精神的に疲れるものであったり、また学習者自身がサービスラーニングの注目された経験と意味論の記憶からの期待やイメージの間の不一致に気付いてなかったりする場合が多いのである。

#### 4 文化的効果

サービスラーニングは個人的な活動ではなく社会的な活動である。それゆえ学習者がサービスラーニングの経験を理解するとき、彼らは自分たちの文化的影響から逃れることはできない。まさに、魚の体のつくりや動作が、それらの生まれた水中の環境から切り離されて理解され得ないように、サービスラーニングもまた、それが行われる地域の文化的な文脈から切り離されて理解され得ない。サービスラーニングの学習サイクルにおける様々な状況が、サービスラーニングが実践されている地域社会の中に流れる文化的な文脈に影響されるからである。

サービスラーニングの学習者たちは自分たちの生活しているコミュニティ活動に従事する。彼らがプロジェクトに取り組むとき、学校内やその周辺地域でサー

ビス活動を行うにつれて、彼らはその地域社会との関係を強め、その構成員としての感覚を発達させる。そして学習者たちは、彼らの活動が地域社会の活動の一部であることを認識するようになる。

このようにサービスラーニングの全ての側面に文化的な文脈がかかわってくることを「文化的効果」という。今日、あらゆる活動において、この文化的効果の重要性が指摘され認められつつある。それゆえ、シェックリーとキートンも「文化的効果」を取り上げているが、「導管効果」と「アコーディオン効果」に比べて詳細には論じていない。サービスラーニングにおける「文化的効果」の影響をより詳細に研究することは、今後の課題の一つであると言えよう。

#### 5 3つの効果の相互作用

これまで述べてきた理論をもう一度整理すると次のようになる。まず、サービスラーニングの過程において、前もって形成された期待が実際の経験における情報と整合されるどうかを試される。整合が確認されたなら導管効果が作用し、世の中についての知識はより強固になるだろう。しかし確認されなかったとき、学習者たちは「驚き、困惑」し、アコーディオン効果が作用して、その不一致を解消するために反省をする。その結果、学習者たちは世の中についての知識を変容、変更、または洗練するだろう。そしてこのサイクルには常に文化的効果が影響しているのである。

上述のように、サービスラーニングの過程においては、アコーディオン効果（ケース2-b）より導管効果が作用する傾向が強い。確かに、導管効果は既得の知識を強化する上では学習効果が高い作用である。しかし、サービスラーニングが導管効果の繰り返しに終始してしまえば、反省し熟考する子どもたちの姿は見受けられず、問題解決能力を育てる活動とは言えないであろう。最初に述べたように、サービスラーニングにおいて「反省」は必要不可欠なものである。より理想的なサービスラーニングの経験構成としては、アコーディオン効果による抽象的概念の変容（もしくは変更、洗練）と、導管効果によるその変容された抽象的概念の強化が相互に引き起こされることが望ましいと言える。サービスラーニングの過程において導管効果とアコーディオン効果が互いに繰り返されると共に、学習者の世界観はより拡大し、学習者の知的レベルは反省的な思考と判断のより高いレベル、そしてより高い意識レベルへと発達していくだろう。

次節ではサービスラーニングの一つの実践例を先述の理論モデルを用いて分析することにより、この実践が子どもたちにとってどのような学習効果があり、どのようにすれば学習効果をより高めることができるかを考察する。

### Ⅲ 実践例「バスのいじめ防止プロジェクト」

#### 1 プロジェクト概要

マサチューセッツ州北アダムス市ブライトン初等学校の3年生と5年生は、スクールバスでのいじめの問題を解決するサービスラーニング・プロジェクトに取り組んだ。ブライトン初等学校はマサチューセッツ州で最も小さな市である北アダムス市の、幼稚園児から5年生までが通う学校である。このプロジェクトは一年間で完了する予定であったが最終的には二年間に及ぶ長期間のプロジェクトとなった。

プロジェクトの最初の年にカレン・リフェイブ(Cullen Lefave)先生の3年生のクラスはスクールバスに乗っている時間に生じるけんかや悪口の解決策を見つけるために、最高学年である5年生に協力を求めた。

バスの中での相応しくない振る舞いを話し合い、ノートにそれぞれの出来事をメモした後、生徒たちはいじめに焦点をあてることを決定した。「いじめをどのように感じるか。」「誰かが他の誰かをいじめる原因は何か。」そして「いじめにどのような方法で対応するか。」彼らは絵や物語をかいたり、演じてみたり、日記に書いたり、またはプロジェクトの前後でのいじめの発生率について調査をしたりといったような方法を考案した。一年目の終わりに彼らは「いじめ防止提案」を催し、バスドライバーや学校職員、町役人を招いた。

次の年、児童たちはプロジェクトにバスドライバーたちを巻き込んだ。彼らは教室の中では子どもたちがより良く振舞うことを知っていた。なぜなら担任教師との親密な関係があるからである。もし子どもたちがバスドライバーと知り合いになれば、バスでの振る舞いは改善されるのではないか。3年生と5年生の混合グループの子どもたちが、九人のスクールバスのドライバーにインタビューをし、彼らの写真を撮り、ポスターを作り、そして「バスドライバー感謝デー」を開催した。

さらに生徒たちはバスの中でのきまりにも注目した。もともとバスの中に貼ってあったきまりの言葉を理解することが難しいということがわかったので、彼らは親しみやすい言葉に書き直し、学校内の他のクラスに配布した。

その成果は著しかった。プロジェクトの二年目、バスドライバーにより報告される良くない振る舞いは半分に減った。このプロジェクトは児童と教師の両方の技能を高めた。リフェイブ先生は、子どもたちが多くのプロジェクトに進んで取り組む準備ができていた幼い社会活動家になったと語った。

#### 2 プロジェクト解説

このプロジェクトは当初、一年で終わる予定であっ

た。それゆえ一年目の終わりに、子どもたちは「いじめ防止提案」と名づけた祝賀会を計画した。彼らは市長、行政官、校長、バスドライバー、そしてバス会社の社長に招待状を書いた。子どもたちは来客にあいさつをし、歌を歌ったり、スクールバスに乗っている時間についてのお話を読んだり、バスでのいじめの劇を披露したりした。そしてバスでのいじめ防止について学習したことを発表した。しかし子どもたちのロールプレイやお話に対するバスドライバーたちの反応は良くなかった。バス内の子どもたちの行動を客観的に見ているドライバーたちには、まだまだ問題が残っているように思えたのだろう。そのようなバスドライバーたちの反応を見て、リフェイブ先生はプロジェクトを延期することにした。

プロジェクトの一年目に学んだことの一つは、バスでの問題が「問題を起こしそうな子ども」によって必ずしも起こされるものではないということだった。教室の中では決してそのような振る舞いをしない子どもたちの多くがまた、加害者になり得る。教師たちは、なぜ多くの子どもたちがバスの中で問題行動を起こすのかについて、子どもたちと共に考えを出し合った。話し合いの中で子どもたちは、バスドライバーとの関係が薄いことが原因の一つであることを指摘した。例えば公園のトイレで誹謗中傷などの落書きをよく見かけるが、もしそのトイレを掃除する人が顔なじみの友人であるなら、そのような行動はとらないだろう。教室には先生がいるので良くない振る舞いはなされないというのである。

子どもたちはドライバーにインタビューすることを決めた。ブレンストーミングの後、子どもたちは質問のリストを作った。3年生と5年生の混合グループは、自分たちに割り当てられたバスのドライバーに対するインタビューの練習を行った。それから、8人のバスドライバーとインタビューをして写真を撮る約束をした。インタビューと写真からの情報をもとに、子どもたちはバスドライバーたちのプロフィールが書かれたポスターを作り、学校の至る所に貼った。

児童たちは継続して日記をつけ、各週の「共通の時間」にそれをお互い発表し合った。そしてロールプレイを通して、彼らはバスの運転が大変な仕事であることに気付いた。彼らがバスの中で良くない振る舞いをした時、バスドライバーたちがどんなにストレスを感じ、またそれが運転に対してどれだけ危険を及ぼすかを理解した。

この二年目のプロジェクトの最後に、子どもたちは「バスドライバー感謝デー」を催し、ドライバーたちや学校中の人々、さらに報道機関を招いた。子どもたちはまた、学校の他の生徒たちにも感謝ポスターを作るように頼んだ。

### 3 理論モデルによる分析

一年目のプロジェクトで、3年生の子どもたちは5年生を巻き込み、またロールプレイ、日記、いじめテストなどによって自分たちの行動を見直した。そして5年生が下級生の模範となって行動し、またいじめの防止を呼びかける者も増えていった。こうしてバス内でのいじめは減少し、プロジェクトは終了するはずであった。しかしバスドライバーたちの反応により、プロジェクトが延期されることとなり、驚き、困惑した児童たちも少なくなかっただろう。

理論モデルを通して分析してみると、この一連の活動の中で導管効果とアコーディオン効果が相互作用し、子どもたちは徐々に成長していったと言える。一年目の最初、子どもたちは日記にスクールバスで目撃した出来事を書き留め、それにより「加害者の多くは年上の児童たちである」という期待を抱いた。その期待はクラスでの話し合いでの注目された意見と一致し、意味論の記憶内の意味モデルの一例として加えられた。厳密に言えば、話し合いはサービスラーニングの実際の場面ではないため、この時の期待は「いくぶん不確かな意味モデル」を形成したのであろう。しかしその後、5年生に協力を求め、5年生が自分たちの行動を抑制し、模範的行動をとるようになっていく中で、3年生たちはいじめが減少していくのを実感した。この過程の中で子どもたちの意味モデルから生じる期待と注目された実際の場面は一致を繰り返し、その「認識の導管」は意味モデルを強化していったに違いない。

その後、子どもたちはいじめの振る舞いやいじめがもたらす結果、それを防ぐことが可能な方法などをロールプレイした。さらにいじめの振る舞いを自覚させるために、教師たちはトレポー・ロメイン著 (Trevor Romain) 『いじめは脳に苦痛を与える』 (*Bullies a Pain in the Brain*) からの「はい・いいえ」の質問クイズで子どもたちに「いじめテスト」を行かせた。そのクイズの目的は子どもたち皆が自らの振る舞いを見つめ直し、それをどのように解決するかを考えさせることであった。このクイズによって、児童たちの中の「加害者の多くは年上の児童たちである」(もしくは問題を起こしそうな子どもが問題を起こす) という意味モデルは大きく揺らいだ。バスの中で、いじめのような振る舞いは誰もが起こしてしまうことがわかったのだ。ロールプレイや「いじめテスト」は子どもたちの中で作用している導管効果の繰り返しを中断させ、反省的なアコーディオン効果へと導く役割を担ったと言える。この時、子どもたちは何らかの解決策を話し合い、打開策を実行したのかもしれないが、一年というプロジェクト期間は終盤にさしかかり、ある程度の成果も挙がっていたので、子どもたちはエピローグとなる「いじめ防止提案」というイベントを開催した。

しかし祝賀イベントでのバスドライバーたちの反応

は悪かった。リフエイブ先生たちはドライバーたちの反応を見て、「このままでは終われない」と、プロジェクト延期に踏み切った。

このプロジェクトの延期により、子どもたちはアコーディオン効果が作用するための反省の時間を設けることができた。話し合いの中で、子どもたちはプロジェクト一年目の自分たちを振り返りながら、「バスの中では誰もがいじめの加害者になり得る」ということに気付いた。これは「多くの加害者が年上の児童である」という意味モデルが変容した結果だと言える。この点に注目した子どもたちは、バスドライバーと仲良くなることを提案し、また、子どもたちにとって難解な単語が並べられているバスの規則を書き直した。これらの努力によって、バスでのいじめは画期的に減少した。

一年目、「自分たちはいじめに加わっていない」と考えていた子どもは少なくないはずである。しかし、サービスラーニングの経験を通して子どもたちの認識は明らかに変化していった。つまり「自分たちも加害者になり得る」と認識するようになったのである。これは、子どもたちが自分自身を客観的に見つめることができたことを意味する。導管効果によって強化された意味モデルが「驚きや困惑」によって崩壊し、反省を伴うアコーディオン効果によってもう一つ高いレベルの導管効果に導かれたと言える。

「バスでのいじめプロジェクト」を理論モデルによって分析した結果、子どもたちは「いじめ」に関する意味モデルをさらに発展させたと言える。今後、このプロジェクトを「学校でのいじめ問題」さらには「人種差別問題」へと継続的に発展させながら取り組んでいくことによって、彼らはその意味モデルを導管効果とアコーディオン効果の相互作用により更に発達させることができるだろう。

## IV おわりに

サービスラーニングの理論モデルは生活科や総合的学習の時間における批判に対しても有効に活用できる。例えば本小論のⅡ-2で述べた「職場体験活動」は、理論モデルをうまく活用することで学習効果を高めるものになり得る。

上述の事例を改善させるためには、教師たちはアコーディオン効果を作用させることにより生徒たちを驚き、困惑させるように仕向けなければならない。そのためには生徒たちの受け入れ先である職場の人たちの協力が必要だろう。職場の人との綿密な話し合いにより活動の意図を理解してもらうことがアコーディオン効果を作用させるための一つの条件である。それにより、例えばケーキ屋の店員は学習効果を考慮し、子どもたちに実際に店頭で並ぶケーキを作らせたり、接客をさせたりなど、およそ中学生には難しいことに挑戦させ

ることができる。生徒たちはおいしいケーキを作ることや接客の難しさを肌で感じるにより、仕事に対する意味モデルを「働くことは決して楽なものではない」といったものに変容するだろう。また、職場に繰り返し通うことにより子どもたちは意味モデルを更に変容させることができる。例えばケーキ屋に通い続ける中で、子どもたちは自分の技術が向上することに喜びを感じたり、お客さんの喜ぶ顔を見て自分も嬉しくなったりして、「仕事は楽なものではないが、その分やりがいがある」といった意味モデルを新たに形成するかもしれない。理論モデルを活用することで生徒たちの意味モデルは段階的に成長し、職場体験活動は意義あるものとなるのである。

職場体験学習に限らず、サービスラーニングの理論モデルは生活科・総合的学習のあらゆる内容や場面に活用することができる。教師たちは実践のあらゆる場面で子どもたちが「驚き困惑する」状況を見極め、それを支援したり、またそのような状況を設定するための手だてを工夫したりすることもできる。そのような状況の中で生徒たちが自分たちの活動を反省することが重要なのである。

生活科・総合的学習における教師の役割は大きい。なぜなら教師の生徒に対する指導や支援がなければ生活科や総合的学習の時間は、導管効果の繰り返しによる（反省のない）、学習効果の高まらないものになるからである。教師たちは生活科・総合的学習を実践するときに、例えばディベートや議論を用意することにより、生徒たちを「驚き困惑させる」ことができ、アコーディオン効果を作用させることができる。生徒たちは議論の中で自分以外の子どもたちの異なる価値観に遭遇し、そうすることでもう一度自分たちの考えを反省し、抽象的な概念を変容するかもしれない。そうすることは、生活科・総合的学習が這い回るだけで学びの生じないものになることを防ぐ解決策になるはずである。

また、学校は独立した「コミュニティ」ではなく、地域の中にある「学校」であり、地域と連携することによって、その教育活動を質的に高めることができる。学校の周りの環境、地域社会、その中にある家庭など全てが子どもたちを取り巻く文化であり社会である。

教師たちは生活科・総合的学習を実践するにあたって、文化的効果を考慮するべきである。教師たちは、地域に教材を求めることにより生徒たちの日常生活と深く関わった実践をすることができる。生活科・総合的学習において、学校と家庭や地域との連携は必要不可欠である。

このように、サービスラーニングの理論モデルは日本における経験学習に対しても有効に活用できる。教師たちは生活科、総合的な学習の学習効果を理論的に分析し、それを念頭に置きながら計画を立てることに

より、子どもたちを意義のある学びへと導くことができるだろう。

#### 注

- 1) Pamela Roberts, *Kids Taking Action*, 2002, p 3.
- 2) Ibid., p 3.
- 3) Ibid., p 3.
- 4) 日本においては総合的な学習の特設を契機に学校と地域の連携による教育活動への関心がますます高まり、サービスラーニングに関する研究は盛んになりつつある。例えば、以下のような先行研究がある。
  - 倉本哲男「サービスラーニングにおける統合カリキュラムの検討—ドレイクの統合カリキュラム論による実践例の分析—」, 日本カリキュラム学会『カリキュラム研究, 第11号』2002年
  - 岡村千恵子「アメリカのミドル・スクールにおけるサービス・ラーニングの一考察—より高次の学習活動を指向するカリキュラムの展開過程—」, 日本カリキュラム学会『カリキュラム研究, 第12号』2003年
  - 岡村千恵子「アメリカのミドル・スクールにおける学校・地域・家庭の連携による教育支援システムの創造—サービス・ラーニングの実践を中心に—」『教育学論集, 第29号』2003年
  - 太町智「EBC Cチャータースクールにおけるサービスラーニングについての研究—生活科・総合的な学習の時間における地域社会への参加の充実のために—」『生活科・総合的学習研究第3号』2005年
  - 倉本哲男「サービスラーニング (Service-Learning) の授業構成因子に関する研究—「リフレクション」 (Reflection) との関係性に着目して—」2005年10月1日, 日本教育方法学会第41回大会, 自由研究発表配布資料
- 5) Barry G. Sheckley and Morris T. Keeton  
“Service Learning: A Theoretical Model”
- 6) Pamela Roberts, *Kids Taking Action*, 2002, p47.