

## 目次

第1章 研究の枠組 .....	1
第1節 はじめに .....	1
第2節 研究の背景 .....	3
第3節 研究の目的・構成 .....	18
第2章 アメリカにおけるサービス・ラーニングの展開 .....	20
第1節 デューイの経験主義教育 .....	20
第2節 アメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史 .....	23
第3節 アメリカにおけるサービス・ラーニングの現状 .....	33
第4節 結語 .....	36
第3章 日本におけるサービス・ラーニングの展開 .....	39
第1節 日本におけるサービス・ラーニングの歴史 .....	39
第2節 日本におけるサービス・ラーニングの現状 .....	43
第3節 日本におけるサービス・ラーニングの課題 .....	51
第4節 日本型サービス・ラーニングの必要性 .....	64
第5節 結語 .....	70
第4章 日本型サービス・ラーニングの可能性 .....	73
第1節 学習アウトカムの設定プロセスの明確化 .....	73
第2節 コーディネーターの配置および人材育成 .....	91
第3節 学習アウトカムを可視化させるための資格制度の構築 .....	94
第4節 結語 .....	108
第5章 結論 .....	112
第1節 知見の整理と総括 .....	112
第2節 今後の課題 .....	118
参考文献 .....	cxxi

## 第1章 研究の枠組

本章では、本論文のテーマであるサービス・ラーニングについて、「サービス・ラーニングとは何か」「どのようにしてサービス・ラーニングを効果的なプログラムとして取り入れるのか」「サービス・ラーニングによってどのような変化がもたらされたのか（期待できるのか）」の3つの視座から先行研究の整理を行い、その整理をもとに本論文の目的を掲示する。

### 第1節 はじめに

「宮原町には、なんでこんなに全国から大学生が集まるのだろう」。

宮原町は、2004年、大学院で受講した講義のゲストスピーカー、岩本剛さんの故郷である。2005年10月に竜北町と合併し、現在は氷川町となっている。合併前の宮原町は、面積9.89km<sup>2</sup>の熊本県内最小の町であった。

1992年、国土庁のアドバイザー受入を契機に積極的にまちづくりに取り組むようになり、1994年からは早稲田大学後藤春彦研究室との交流、2001年度からは国土交通省「地域づくりインターン事業」に参加し、計18人の大学生を受け入れ、大学生との交流によるまちづくりに注力をしているのが特徴的である。また、地域の住民やこれまで宮原に関わった大学生や教員たちとともに、2004年3月には「宮原好きネット」というネットワーク組織を立ち上げている。筆者は2005年に初めて宮原に足を踏み入れて以来、何度かこの地を訪れているが、毎年夏になるとなぜか途絶えることなく、全国各地から大学生がこの宮原に集まってくる。

なぜ大学生が集まってくるのか？その1つの答えは、大学で学んだことがリアルな地域社会へのインパクトと連関しているからではないかと考える。例えば、デザインを学ぶ学生が地域のイベントのマスコットのデザインを考えたり、公共政策を学ぶ学生が現場調査やヒアリングを行い地域課題解決のための政策提言をするフォーラムの企画・運営を行ったりと、大学での「学び」が教室内だけで完結せず、実際の地域社会へインパクトをもたらすことを体感することで、大学生は主体性を持ってまちづくりに参画する意識が涵養されるのではないだろうか。溝上（2001）が大学生1,200人を対象に行ったアンケート調査によると、大学生の自己評価を最も規定する高群、低群いずれもが「学業」である（高群40.2%、低群39.5%）ことを明らかにしており<sup>1</sup>、大学の「学び」を現実の社会において

---

<sup>1</sup> 溝上（2001），8頁

どのように定義づけるのが、今後の大学教育においても重要なテーマとなる。

その潮流を受ける形で注目をされているのが「サービス・ラーニング」である。サービス・ラーニングはジョン・デューイ<sup>2</sup>(John Dewey)の思想以来、経験主義教育の伝統があるアメリカにおいて発展をした教育形態であり、学校の正課教育プログラムの1つである。しかし、統一された定義はなく、時代やシーンに応じて定義がなされているが、Jacoby (1996)の以下の定義が一般的に用いられている。「サービス・ラーニングは、学生たちが、人々とコミュニティのニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習の1つの形であり、そこには意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会が含まれている。内省と互惠がサービス・ラーニングの鍵概念となっている」<sup>3</sup>。

リーマンショックや3.11の東日本大震災をはじめ、大きなパラダイムシフトの時期にきている現代の日本社会において、もはや公共が政府の独占物であった時代は終わり、産官学民が協働をして公共を創造していく「新しい公共」の時代が到来していることは自明である。そのような新しい公共を支える人材の育成は喫緊の課題であり、サービス・ラーニングはそのような人材育成に有効な手段であるのではないだろうか。とりわけ、社会に出て行く直前である大学生の期間に、このようなサービス・ラーニングを体験することは有効であると考えられる。

アメリカにおいてサービス・ラーニングは、1960年代以降から発展し、現在では全国的なネットワークも組織化され、幼稚園から大学まで幅広く取り組まれている。日本の大学においても数年前より注目され、ここ2、3年で先行研究等も増えてきたが、実際の取り組みは一部の先進的な大学にとどまっており、全国的な動きとしての浸透にまでは至っていない。

その要因の1つが、日本とアメリカにおけるボランタリズム（奉仕主義）の相違であると言われる。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、サービス・ラーニング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と指摘される。

また、日本においては若者にとっての地域でのロールモデルの不在も指摘される。現代社会が「新しい公共」に転換しつつある状況においては、産官学民の壁を越えて協働し、

---

<sup>2</sup> John Dewey (1859年10月20日～1952年6月1日)は、アメリカ合衆国の哲学者、教育哲学者、社会思想家。

<sup>3</sup> 桜井・津止 (2009), 10頁

地域課題の解決に向けたコーディネートのできる人材「地域公共人材」が求められている。これまで日本で展開されてきたサービス・ラーニングには地域公共人材育成といった一定のフレームワークが設定されないまま、運用をされてきたことが反省点となる。

つまり、サービス・ラーニングを日本において定着させるためには、アメリカ型のモデルをそのまま日本に移転するのではなく、日本型サービス・ラーニングの構造を模索する必要がある。

しかし、これまでの日本におけるサービス・ラーニング研究の多くは「サービス・ラーニングとは何か」といった概念を論じるもの、「どのようにしてサービス・ラーニングを効果的なプログラムとして取り入れるのか」といったカリキュラムマネジメントを論じるもの、事例を基に「サービス・ラーニングによってどのような変化がもたらされたのか（期待できるのか）」といった結果を論じるものが大半を占め、日本型サービス・ラーニングの仕組みについて論じたものは少ない。

本論文のミッションは、筆者が関わってきた「新しい」公共を担う人材である「地域公共人材」の育成を実践事例にし、記述的な視点から日本においてサービス・ラーニングを定着させるための日本型サービス・ラーニングの可能性について論じ、掲示をすることである。

## 第2節 研究の背景

### 第1項 サービス・ラーニングの定義

日本型サービス・ラーニングの可能性を論じる上で、「サービス・ラーニングとは何か」という定義を整理するとともに、インターンシップやボランティア活動といった同様の現場実践型プログラムとの区別を図りたい。

定義については、桜井が「アメリカにおいても、サービス・ラーニングの統一された定義はない<sup>4</sup>」と述べている通り、共通の定義はないが、前掲の Jacoby (1996) の定義が一般的に用いられることが多い。その他に National Service-Learning Clearinghouse では「サービス・ラーニングは、経験を学び、市民としての責任やコミュニティの力の引き出し方を教育することを強化する省察と内省によって、重要なコミュニティサービスに結びつける学習戦略である」と定義されている<sup>5</sup>。

---

<sup>4</sup> 桜井 (2009), 10 頁

<sup>5</sup> <http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning> (2013 年 5 月 31 日参照)

一方、日本においては、文部科学省中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・経験活動の推進方策等について<sup>6)</sup>」の中で「サービス・ラーニングは、社会の要請に対応した社会貢献活動に学生が実際に参加することを通じて、体験的に学習するとともに、社会に対する責任感等を養う教育方法であり、大学教育と社会貢献活動との融合を目指したもの」と説明されている。

倉本（2007）は、「児童・生徒が生きること（living）と学習（learning）との間の連関をつかむ学習過程において、成人になるとはどういうことなのか、自由に礼節をわきまえた市民として生きていくということはどういうことなのか、また、真に慈悲深く、他者への思いやりのある生き方をするというはどういうことなのかを理解する学習方法なしはその過程である」<sup>7)</sup>と定義づける。

また、サービスと学習の関係性について、Sigmon（1994）はその性質にあわせて、4つのタイプに分別し両者の関係を明確に指し示しており<sup>8)</sup>、本論文では下記の(4)がサービス・ラーニングに求められる関係性と定義づけする。

- (1) service-LEARNING：学習目標が第一義であって、サービスの成果は副次的
- (2) SERVICE-learning：サービス活動が中心で、学習は副次的
- (3) service learning：サービスと学習が完全に切り離されている
- (4) SERVICE-LEARNING：サービスと学習が必要不可欠な関係にある

第1節で述べた通り、サービス・ラーニングの統一的な定義は用いられていないが、サービス・ラーニングを特徴づける共通理解としていくつか挙げられる。それは「地域のニーズに対応した経験的学習であること」「サービスと学習が必要不可欠な関係であり構造的に設計をされていること」「内省やふりかえりの時間が含まれていること」「学生の成長や市民性を涵養するものであること」の4点であり、Jacoby（1996）がその4点を網羅的かつ体系的に定義しており、サービス・ラーニングを説明する上では最適な定義であるといえる。それに加えて本論文では、Watts（2007）がサービス・ラーニングの構成要件として挙げているもののうちの1つ、「自分自身が地域社会に不可欠な要素であるという自覚を促す」<sup>9)</sup>を付け加えたい。なぜならば、サービス・ラーニングは大学の正課教育プログラ

<sup>6)</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm)（2013年5月31日参照）

<sup>7)</sup> Janet Eyler and Dwight E.Gile(1999),pp.3-5.

<sup>8)</sup> 倉本（2007），7頁

<sup>9)</sup> 山田・井上（2010），96頁

ムであるため、形式上は半年や1年間といった大学が規定した期間を終了すれば地域との関わりも終了することが可能である。しかし、サービス・ラーニングの本来のミッションに立ち返った場合は、そのような関わり方はミッションから逸脱するものである。Watts (2007) がサービス・ラーニングでの学びは、後に自分が暮らす地域社会で応用できるような経験になると説いたように<sup>10</sup>、継続的な関わりがサービス・ラーニングの意義をより深化させるのではないだろうか。したがって、本論文ではサービス・ラーニングを「学生たちが、人々と地域のニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習の1つ。学生の学びや自分自身が地域社会に不可欠な要素であるという自覚を促進するように意識的に設計されたプログラムであり、内省と互惠が含まれている」と定義することとする。

次に、サービス・ラーニングの構成要件を明確にするために、他の現場実践型プログラムであるインターンシップ、ボランティアおよびキャップストーンについて下記の4点から相違点を区分し、一定の整理を行う。

- (1) 内容
- (2) 正課なのか正課外なのか
- (3) 個人での参画なのかメンバー（複数名）での参加なのか
- (4) 対象は地域なのか企業なのか

表1 現場実践型プログラムの比較

	(1)	(2)	(3)	(4)
サービス・ラーニング	地域ニーズに対応した経験的学習	正課	個人での参加	主に地域
インターンシップ	就業体験や企業研究の一環	正課の場合が多い	個人での参加	主に企業
ボランティア	奉仕活動、市民活動の実施	正課外の場合が多い	個人での参加の場合が多い	主に地域
キャップストーン	地域課題解決のための政策提言	正課	原則としてメンバーの参加	企業・地域

(筆者作成)

<sup>10</sup> Watts (2007), pp.67.

日本におけるインターンシップも、サービス・ラーニング同様、共通した認識・定義が確立しているわけではないが「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」<sup>11</sup>では、「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」として幅広くとらえており、現在では多くの大学が正課教育プログラムとして取り入れている。

ボランティアは、奉仕的な精神の涵養や自主性・自発性の養成に重きが置かれ、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はされていない<sup>12</sup>。そのため、正課教育外で行われ、あくまでも参加は個人の自発性に委ねられている。

キャップストーン<sup>13</sup>は、1990年代にアメリカにおいて考案された公共政策・公共行政分野における実践的教育プログラムであり、キャップストーンとは、エジプトのピラミッドの頂点に設置される石のことを指すことから、大学、大学院におけるこれまでの学びの集大成である実践的教育プログラムを意味する。原則、複数名から構成されるチームでこのプログラムに参画をし、行政機関、国際機関、学校、企業、NPO等のクライアントによりチームに対して課題が出される。チームはこの課題に対して、担当教員の監督の下、一丸となって調査を行い、調査報告書を作成し、課題への解決策を提示するものである。

以上の区分を基に、本論文でのサービス・ラーニングの構成要件としては「地域ニーズに対応をした、個人が参加をする正課教育プログラムの1つで、主な対象は地域である」と定義する。

## 第2項 サービス・ラーニングのカリキュラムマネジメント

次に、サービス・ラーニングのカリキュラムマネジメントの観点から整理する。中留(2001)は、「サービス・ラーニングとは、(1)生活と教科とを連関させる(統合化)することによって知識を生きた知識に変える、(2)体験的・課題解決型の学習を地域においてサービス活動として展開することである」<sup>14</sup>とし、カリキュラム開発においては、学習方法上の「連関性」と運営上の「協働性」が重要であると述べている。

学習方法上の連関性とは、教科(知識・技能)と生活(サービス)との連関であり、その連関を生み出すための教科間の連関のことであり、そのためにはカリキュラムの内容上

<sup>11</sup> [http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918\\_01\\_sy/970918\\_01\\_sy\\_kihon.html](http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918_01_sy/970918_01_sy_kihon.html)

<sup>12</sup> 山田(2008), 72頁

<sup>13</sup> キャップストーンについては、平成23年度文部科学省先導的・大学の改革推進委託事業『大学の人材養成機能を活用した地域課題解決方策に関する実証的調査研究』報告書』龍谷大学地域協働総合センター, 2012年を参照されたい。

<sup>14</sup> 中留(2001), 12頁

の統合が必須になると説明している。中留は、その教科とサービスとの連関については、2つのアプローチを提示している。

1つ目は、教科内容からサービスへのアプローチである。これは、サービスに必要な教科の知識・技能を目標として取り出し、それらの知識・技能を使って、サービスを更なる下位の行動に連関させるアプローチである。

2つ目は、サービスから教科内容へのアプローチである。最初にサービスを体験し、行動に移すことで教科内容として必要な要素を抽出するアプローチである

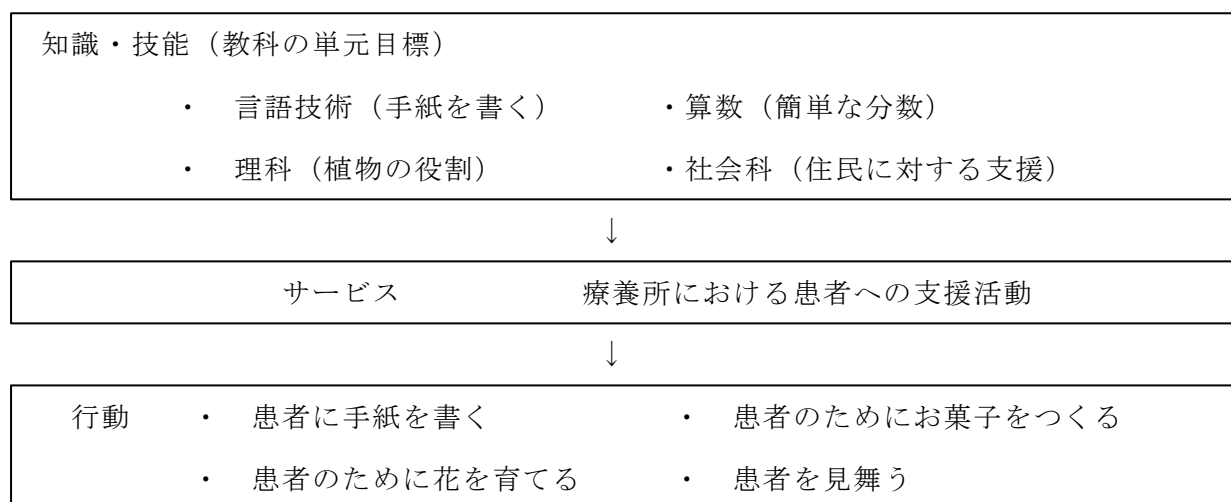


図1 教科内容からサービスへのアプローチ（初等学校の例）

（中留（2001）、13頁より筆者一部抜粋）

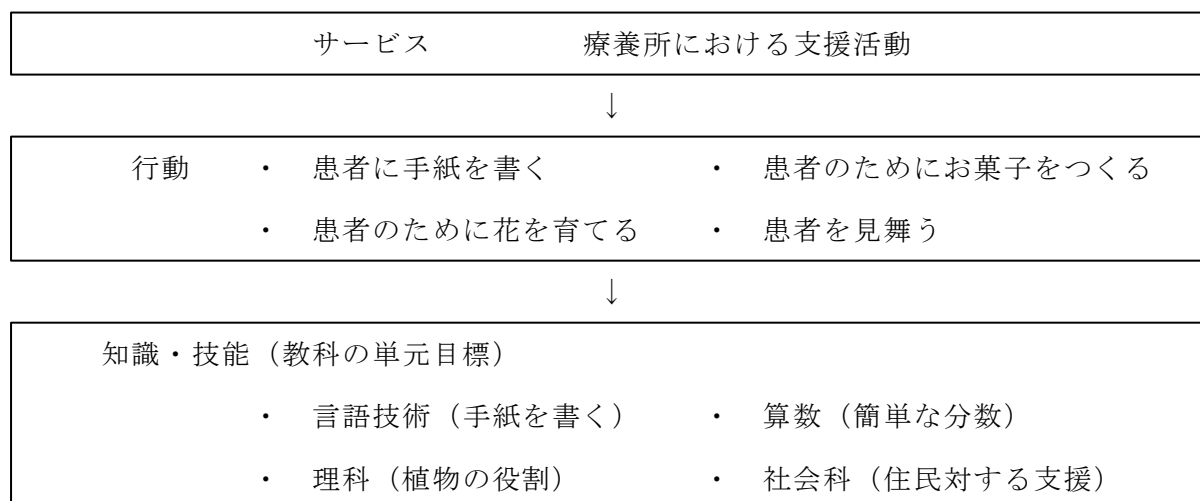


図2 サービスから教科内容へのアプローチ（初等学校の例）

（中留（2001）、14頁より筆者が一部抜粋）



カリキュラムの内容上の統合がどのように確保されるのかについて、中留はメリーランド州児童・生徒サービス活動連盟（Maryland Student Service Alliance Fellow、以下サービス活動連盟）の実践モデルを掲示することで説明をしている。サービス活動連盟では、学習過程を以下の4つの段階に分けている<sup>15</sup>。

第1段階は、準備過程である。サービスと教科の狙いを連関させながら、生徒にサービスに向けた準備をさせる。

第2段階は、体験的奉仕活動であり、体験的奉仕活動を以下の通り、3種類に分類している。

- (1) 直接活動：生徒のニーズに照らしてサービス活動の受け手と直面した活動である。
- (2) 間接的活動：コミュニティのニーズに対応するために、資源の掘り起こしや実際の場面の陰となって働く活動。
- (3) 主張・助言活動：政治的ないしは公的な教育を通して特色を出す活動。

第3段階は、省察（reflection）の過程であり、サービス・ラーニングの体験を思慮深く振り返り、それぞれのサービスごとに記録もしくは口頭によってそれらを表現する。

第4段階は、祝福（celebration）の過程である。サービスが成功した場合に、何らかの形で「お祝い」をする。例えば映画を見せたり、パーティーを開いたり、賞を与えたりして、お互いに祝福をする。

サービス・ラーニングのプロジェクト（大単元）を教科ごとに、この4段階の視座からカテゴライズすると、教科横断性と「体験化」および「生活化」の2つの要因が教科内容との関連性に内在していることが分かった。

次に、運営上の「協働性」については、中留はウィスコンシン州でのサービス・ラーニングの事例<sup>16</sup>を取り上げ、「協働性」を「ウチなる協働」と「ソトなる協働」に2分類した。

中留は「ウチなる協働」は、支援体制と研究組織、教授組織のあり方といった学内での協働体制に関わるものであり、「ソトなる協働」は、家庭や地域社会の教育的人材・リソー

---

<sup>15</sup> 中留（2001），15-19頁

<sup>16</sup> ウィスコンシン州では、ミドルスクールで保育園の人々へのインタビュー（協働）を通して、絵本を作成し読み聞かせをし、プレゼントをしたり、地域の退職者ボランティア協会の人々と協働をして祭りのために、民芸品や美術品の制作を通して当時の生活がどのようなものであったのかについて追体験をしたりした。その他にも、初等学校第4学年制がチームをつくり、地域公営の施設や幼児センター、子どもケア地域グループ、成人障害者シェルター施設と協働し、老人や障害者のために手紙を書いたり、訪問したり、植樹などのサービスを行った事例が多数ある。また、教師側も限られた時間枠の中でどのようにサービス・ラーニングを改善していくのか検討するために教師達が協働し、協議を重ね、カリキュラム統合の方法を探った。

スの連携・活用に関わる学校と地域との協働体制を意味し、「協働性」は「連関性」との相互関係があってはじめて機能するものといえる<sup>17</sup>、と述べている。

以上、中留の論拠をもとに「どのようにしてサービス・ラーニングを効果的なプログラムとして取り入れるのか」といったカリキュラムマネジメントの視点からサービス・ラーニングを概観したが、その結果、以下の3点がポイントとして抽出された。

- (1) サービス・ラーニングは特定の科目のみに係るプログラムではなく、学際的なプログラムである必要があること。
- (2) サービス・ラーニングのプログラムでは「体験化」および「生活化」の要素を踏まえ、知識を生きた知識に変える連関性を持たせる必要があること。
- (3) サービス・ラーニングを推進する上では学内での「ウチなる協働」、学外との「ソトなる協働」の体制を構築する必要があること。

3 点のポイントを日本の取り組みと参照させると、総合的な学習の時間<sup>18</sup>との位置づけと類似していることが分かる。総合的な学習について、新学習指導要領<sup>19</sup>では「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」と定義している。

また、『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』によると総合的な学習の時間における学習指導の基本的な考え方として5点<sup>20</sup>を挙げている。

#### (1) 探求的な学習

課題解決のために、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」といった一連の過程を繰り返す学習のことを指す。

#### (2) 協同的な学習

他者と協同して課題解決をする学習活動を重視することで多様な考え方をもち他者

---

<sup>17</sup> 中留（2001），23 頁

<sup>18</sup> 1998 年度の学習指導要領改訂により創設されたカリキュラム。

<sup>19</sup> 小学校は 2011 年度～、中学校は 2012 年度～、高校は 2013 年度入学学生から新学習指導要領が実施されている。

<sup>20</sup> 文部科学省（2010），17-18 頁

との関わり方や社会貢献する能力等の育成につなげる。

### (3) 体験活動の重視

体験活動を適切に位置づけた横断的・総合的な学習や探求的な学習を行う。例示として自然に関わる体験活動、ボランティア活動など社会と関わる体験活動、文化・芸術に関わる体験活動等がある。

### (4) 言語活動の充実

体験したことや収集した情報を、言語により分析することで思考力・判断力・表現力等の育成を図る。

### (5) 各教科等との関連

各教科等で身につけた知識や技能を総合的な学習の時間で活用することで知識や技能がより強化されて、一層生きて働く。また、各教科等の学習活動への意欲の向上や促進につながる。

この 5 点のうち、(2)協同的な学習 (3)体験活動の重視 (5)各教科等との関連は、前述したカリキュラムマネジメントの視点からサービス・ラーニングを概観した際に抽出された 3 点のポイントと共通している。つまり、日本においてもサービス・ラーニングと隣接するような教育手法は小学校から高校といった幅広い対象に向けて運用をされていたことが確認できた。

## 第 3 項 サービス・ラーニングによる変化

サービス・ラーニングによる変化を概観するにあたって、まずはサービス・ラーニングによって得られた経験がどのようにして学生の「学び」として蓄積されているのかについて、一定の整理を加えたい。

松下（2011）は、「主体的な学びが質の高い学びを保証するのか」を論点として挙げ、質の高い学びの指標として「深い学び」<sup>21</sup>を用い、主体的な学びが深い学びを保証するかどうかを考える際に、学びの外的側面と内的側面の区別の必要性を述べた<sup>22</sup>。外的側面とは、観察可能な行動として表れる側面であり、内的側面は外見上観察できないが、精神的

---

<sup>21</sup> Marton&Saljo（1976）によって提起された「深いレベルの処理」「浅いレベルの処理」に由来する。深いレベルの処理は、学生が学習素材の意図的内容（記号によって意味されたもの）に注意を向け、著者が言わんとすること-例えば科学的な問題や原理など-を理解しようとするもの。知識の原理的な理解にもとづいてなされ、知識の統合・組み替えや幅広い適用を可能にするような学びのことを指す。

<sup>22</sup> 松下（2011）、357-361 頁

な活動として営まれる側面である。深い学びは、内的側面における深みに焦点を当てており、その外的側面と内的側面の関係性について図 3 を用いて示し、学習の能動性について説明した。

		内的側面	
		低	高
外的側面	低	D	B
	高	C	A

図 3 学習の能動性  
(松下 (2011)、359 頁)

A が、外的側面、内的側面の両面において能動性が高い。これがサービス・ラーニングの目指すところでもある。B は、外的側面は能動性が低いが、内的側面は能動性が高い。B に当てはまるのは、講義としては受動的であるが学生が講義を聞きながら思考をアクティブに働かせる状況を指す。C は、外的側面は能動性が高いが、内的側面は能動性が低い。これは何か思考する前にアクションを起こすタイプを指す。D は、外的側面、内的側面の両面において能動性が低い。講義を受動的に聞きながらも提出するレポートは友人のものを写したり、ウェブページからコピー&ペーストしたりするような学習が D になる。松下は、主体的な学びにおいては外的側面における能動性に注目するだけでなく、内的側面にも目を向けることで、主体的な学びが深い学びをもたらすことにつながるとしている。

サービス・ラーニングのようなプログラムの場合、どのような状況を作り出すことによって能動的な学習が喚起をされるのかについて松下は「自分が習得すべき課題と現在の自分との間に「認知的コンフリクト」および 1 つの改課題に対する多様なアプローチ間の「社会的認知コンフリクト」が組み込まれ、それが能動的な学びを駆動するように構成されている」<sup>23</sup>と説明をしている。

<sup>23</sup> 松下 (2011), 360 頁

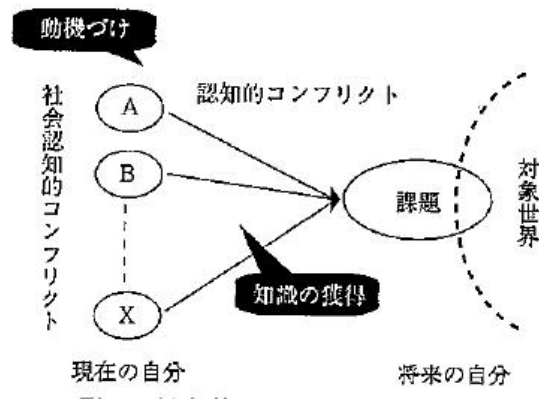


図 4 認知的コンフリクトと社会的認知コンフリクト  
(松下 (2011)、360 頁)

この認知的コンフリクトと社会的認知コンフリクトが、学習者の意味モデルにおいてどのように位置づけられているのかを論じたのが中野・西野 (2006) である。中野・西野は、Barry G. Sheckley、Morris T. Keeton が提案するサービス・ラーニングの理論モデルを基に、サービス・ラーニングの学習者の意味モデルにおける「学び」の形成を「導管効果」と「アコーディオン効果」の 2 つのモデルで説明している<sup>24</sup>。中野・西野は、学習者はサービス・ラーニングの状況に入る以前から一定の社会的・文化的な意識を有しているため、サービス・ラーニングの状況に一定程度の期待やイメージを重ね合わせている。そういったイメージや情報が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、持続性のある「世の中についての知識」、つまり前項で中留が述べた「生きた知識」へと変容されうるものであり、その過程によって効果が大きく異なると指摘している。

続いて中野・西野は、その効果に至るプロセスを 2 つのケースに分けている<sup>25</sup>。

1 つ目は、「整合性の確認」である。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得た経験や情報が整合することを確認したとき、つまり認知的コンフリクトが小さい場合に、意味論の記憶の中の意味モデルにこの例を加え、その整合性を確認するごとに、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、一貫した知識の形成に寄与をすることになる。

<sup>24</sup> 中野・西野 (2006), 2-5 頁

<sup>25</sup> 中野・西野 (2006), 2-5 頁

2つ目は、「不整合性の確認」である。学習者が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得た経験や情報が整合しないとき、つまり認知的コンフリクトが大きく生じた場合、学習者は2つのうち、以下のいずれかの選択肢をとる。

- (1) 自分が抱いていた期待とサービス・ラーニングの過程によって得た情報の不整合性に注目せず、あらかじめ持っていた自分の期待を支持する。
- (2) サービス・ラーニングの過程の中で得た情報を受け入れるために、自分の中にこれまで蓄積されてきた意味モデルを変化させる。

学習者にとって、不整合性の確認は学習への不安であり、失望でもあるが、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学習者たちの認識レベルを引き上げる<sup>26</sup>、と中野・西野は強調する。

この2つのケースによって生じる学習効果が「導管効果」と「アコーディオン効果」である<sup>27</sup>。

1つ目のケース「整合性の確認」によって、学習者の中には一定の「認知的導管」が形成される。意味モデルの中に導管が形成されることによって、以後、類似の経験がもたらされた場合、熟考することなく処理することが可能になる。また類似の経験を踏むことで、その意味モデルはより強化され、望まれた学習成果をもたらし、永続性のある知識を形成することになる。これを導管効果と呼ぶ（図5参照）。

一方、「不整合性の確認」によって、学習者には驚きや困惑が生じる。そうなった場合は、学習者は期待していたことと実際の経験による情報の不一致を解消するために、反省的に思考し判断することが求められる。つまり、不整合性の確認によって社会的認知コンフリクトを認識せざるを得なくなり、そのコンフリクトを解消するために、学習者に内在する意味モデルの中の認識を捨てる、洗練する、変更する、もしくは変形をする必要が出てくる。その変化によって新たな知識形成が生じることをアコーディオン効果と呼ぶ（図6参照）。

---

<sup>26</sup> 中野・西野（2006），2-3頁

<sup>27</sup> 中野・西野（2006），3-5頁

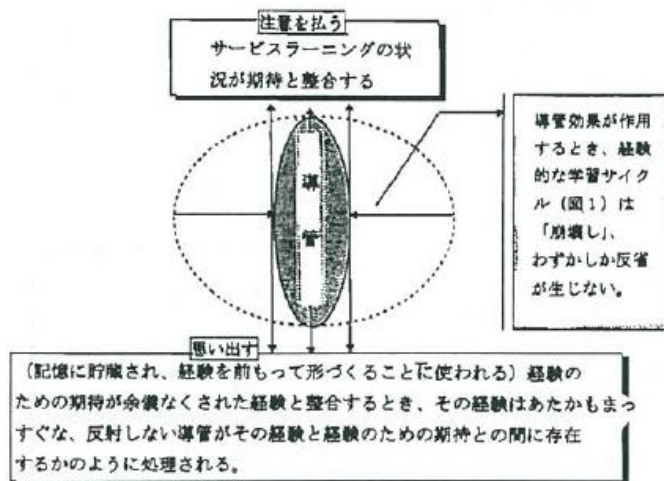


図5 導管効果 (中野・西野 (2006)、4 頁)

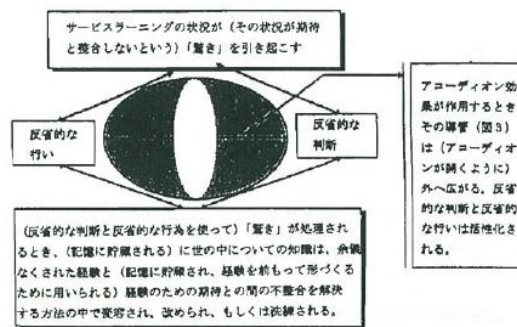


図6 アコーディオン効果 (中野・西野 (2006)、4 頁)

つまり認知的コンフリクトが大きければ大きいほど、学習者は社会的認知コンフリクトを認識せざるを得なくなり、そのコンフリクト解消のために反省的思考といった能動的な学びを駆動することになる。それが、深い学びとつながる。その深い学びこそがアコーディオン効果なのである。

中野・西野は、学習者はアコーディオン効果よりも導管効果を経験する傾向があると述べる。なぜならば、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、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づいていなかったりするからであると指摘する<sup>28</sup>。

しかし、サービス・ラーニングを構成する重要な要素の1つに「省察」が挙げられる。省察を重ね、常にサービスと学習を相互に行き来し、熟考することで課題解決能力が涵養

<sup>28</sup> 中野・西野 (2006)、5 頁

されることから、アコーディオン効果による学習はサービス・ラーニングにとって不可欠である。一方で導管効果をもたらされる意味モデルの強化もサービス・ラーニングの継続性の観点から重要であることは自明である。つまり、導管効果とアコーディオン効果の相乗効果をもたらされることで、サービス・ラーニングのミッションである学生の学びと成長を促進がされるのである。

では、前述のような学びのプロセスを経て、どのような効果がサービス・ラーニングによってもたらされるのだろうか。ここでは「学生への変化」、「地域への変化」、「学校への変化」の3点から述べる。

学生への変化について、教育者がサービス・ラーニングに参加した学生に期待する効果として以下の点を挙げている<sup>29</sup>。

- ・ 仲間への配慮が増大する。
- ・ 問題解決能力が身に付く。
- ・ 「学び」へのモチベーションが向上する。
- ・ 自己概念が向上する。
- ・ 新しい状況での適応と配慮ができるようになる。
- ・ 地域社会への責任感を持つようになる。
- ・ 自分が役立つ、という意識が生まれる。
- ・ 新しい経験への展望を持つ。
- ・ 道徳観が発達する。
- ・ 他者への姿勢が積極的になる。
- ・ 学業上の成績が向上する。
- ・ 多様性への寛容さを持つようになる。
- ・ 他者とのコミュニケーションが発達する。
- ・ キャリア選択の機会への幅広い知識を持つようになる。

また、山田は同じくサービス・ラーニングの成果として期待されている学習効果について以下のように整理をしている<sup>30</sup>。

---

<sup>29</sup> 山田・井上（2010），101-102頁

<sup>30</sup> 山田（2008），75頁



- (1) 学問的な成果に関する問題解決能力・批判的思考力・社会認識の向上
- (2) 市民性の涵養に関する奉仕の精神・地域社会に対する思いやり・政治的参加の推進
- (3) キャリアに関する職業についての理解・社会の現状についての理解・人生における貴重な体験・学校での単位取得・大学進学・奨学金の獲得等、自立への準備

続いて地域への変化については、立命館大学地域活性化ボランティアプログラムをサービス・ラーニングの一例とし、3点が述べられている<sup>31</sup>。

第1は、学生が地域に「いる」ことで生じる実在的効果である。学生が地域にすることで地域がにぎやかになり、地域の励みになる。

第2に、学生が地域で活動することによる実際的な効果として、第3者の視点による地域魅力の再確認ができる。つまり、学生の存在によって潜在的課題のアプローチが顕在化している課題へのアプローチへの変化にもつながる。

第3に、学生が地域に参加し、地域が学生を受け入れる相互行為により、地域組織と教育機関をつなぐ仕組みが構築できることである。若者が地域で活動する機会やツールも減少している中で、若者が活動するという一歩を踏み出すには何かのきっかけや動機付けがなくては困難であり、若者が多く在籍している大学が地域に開かれ、地域とつながる仕組みを構築することで若者の地域への参加を促すことになる<sup>32</sup>。

学校への変化としては、中留（2001）が次のようにまとめている<sup>33</sup>。

- (1) サービス・ラーニングは、教科の標準的カリキュラムと相対立するものではなく、むしろすべての児童・生徒にとってのカリキュラム改革を支援し、進める点から学校改善に機能している。
- (2) サービス・ラーニングによってコミュニティ全体が視野に入り、そこに積極的に関わることによって、学校全体が改善されていく。
- (3) サービス・ラーニングはいかに認識と学習とが現実の世界の中で起こっているかを深く理解をしていくことによって学校改善にまで至る。
- (4) サービス・ラーニングは、同時に多くの経験をつむことによって児童・生徒の質・量・能力を変え、学校を改善していくことに機能している。
- (5) サービス・ラーニングは省察の方法による学習スキルの開発を通して学校改善に機

<sup>31</sup> 津止・日紫喜（2009），150-151頁

<sup>32</sup> 櫻井・津止（2009），150-151頁

<sup>33</sup> 中留（2001），11-12頁

能している。

- (6) サービス・ラーニングは特にカリキュラムの開発を通して、ガードナーの言う多肢的知性を生み出す学習として学校改善に機能する。
- (7) サービス・ラーニングは、単に伝統的なアカデミック教育とは異なり、現実の世界(生活)の問題を取り上げ、体験を通してその問題を解決していく視点から学校改善に迫る。
- (8) サービス・ラーニングは、伝統的な教科の枠を超えた学際的な学習を進めることによって、学校を改善していく。
- (9) サービス・ラーニングは、従来为学校では不可能であった現実の学習環境の中に児童・生徒を位置づけて、そこで展開される「協働」や協力のスキルを通じた課題解決に関わらせることを通して、学校を改善していくことになる。
- (10) サービス・ラーニングは、児童・生徒が社会的・文化的多様性のある環境に有効に学ぶことを通して、学校改善を図ることにつながる。

サービス・ラーニング研究の多くが、「サービス・ラーニングによってどのような変化をもたらされたのか(期待できるのか)」といったサービス・ラーニングによる変化に照射をしており、事例毎に様々な成果の抽出がなされているが、概ね上述のものに収斂されると考えてよいだろう。

本論文においては、とりわけ人材育成の視点から学生への変化に注目をしたい。学生への変化については、山田・井上(2010)、山田(2008)の概念を掲示しているのが、それらについては「他者とのコミュニケーション能力の向上」「適応・解決力の向上」「自己成長力の向上」と分類できる。

表2 サービス・ラーニングによる学生への変化

他者とのコミュニケーション能力の向上	適応・解決力の向上	自己成長力の向上
<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間への配慮が増大する。</li> <li>・他者への姿勢が積極的になる。</li> <li>・他者とのコミュニケーションが発達する。</li> <li>・市民性の涵養に関する奉仕の精神・地域社会に対する思いやり・政治的参加の推進。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題解決能力が身に付く。</li> <li>・新しい状況での適応と配慮ができるようになる。</li> <li>・新しい経験への展望を持つ。</li> <li>・多様性への寛容さを持つようになる。</li> <li>・学問的な成果に関する問題解決能力・批判的思考力・社会認識の向上。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学び」へのモチベーションが向上する。</li> <li>・自己概念が向上する。</li> <li>・地域社会への責任感を持つようになる。</li> <li>・自分が役立つ、という意識が生まれる。</li> <li>・道徳観が発達する。</li> <li>・学業上の成績が向上する。</li> <li>・キャリア選択の機会への幅広い知識を持つようになる。</li> <li>・キャリアに関する職業についての理解・社会の現状についての理解・人生における貴重な体験・学校での単位取得・大学進学・奨学金の獲得等、自立への準備</li> </ul>

(筆者作成)

### 第3節 研究の目的・構成

#### 第1項 研究の目的

ここまででサービス・ラーニングに関する先行研究を概観してきた。無論、全ての先行研究について言及したのではなく、その中から主要なものを取り上げたに過ぎない。また、それぞれの研究の詳細や問題点について具体的に言及できるにまでは至っていない。しかしながら、これらの整理によって、サービス・ラーニングに関する研究の特徴がいくばくか見られるのではないかと考える。

1つ目は、「サービス・ラーニングとは何か」「サービス・ラーニングによってどのような変化をもたらされたのか(期待できるのか)」といったサービス・ラーニングのフレーム

ワークを設定するための概念や存在意義について関心が払われている傾向が強いことである。日本においてサービス・ラーニングは注目を浴び始めた新しいテーマであるため、このような議論がなされるのは当然である。しかし、日本では、アメリカのキャンパス・コンパクトのように、体系的にサービス・ラーニングを推進している全国組織が存在しないため、概念や存在意義に関する議論についても個別事例に応じた相対的な内容、もしくは海外の先行研究の紹介にとどまっており、存在意義や体系的な構造を導き出すまでにはなっていない。

2 つ目は、先行研究が概念・存在意義やカリキュラムマネジメントといったサービス・ラーニングの一部分に照射したものが多いために、研究が統合的に蓄積されることなく、点在している点である。ある事象を切り取り、その事象から考察される事項を抽出することでサービス・ラーニングを概観するような研究が多く、サービス・ラーニングを人材育成の仕組みとして構造的にとらえ、モデル化した研究は日本においてほとんど見られない。

本論文は、そこに着目をし、筆者が関わってきた「新しい」公共を担う人材である「地域公共人材」育成の事例を記述的な視点からとらえ、日本においてサービス・ラーニングを定着させるためのモデル「日本型サービス・ラーニング」の可能性を論じ、その構造について提示をすることが目的である。

また、構造化に当たっては「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」の3段階から検討をするものとする。

## 第2項 研究の構成

本論文は、研究の目的に即した形で進めるものとする。次章以降の構成については、以下の通りである。

サービス・ラーニング発祥の地であるアメリカにおける現況を歴史的経緯も踏まえながらサービス・ラーニングの構造的特徴を論じるのが第2章、アメリカの影響を受けて数年前から日本でも取り組まれるようになったサービス・ラーニングの現状を整理した上で、日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題を指摘し、日本型サービス・ラーニングの必要性について論じるのが第3章、第3章で提示された構造上の課題を解決するための政策的インプリケーションを示すのが第4章、そして最後の第5章では各章の総括を行い、今後の研究の課題について提示する。

## 第2章 アメリカにおけるサービス・ラーニングの展開

本章では、サービス・ラーニングの発祥であるアメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史の変遷やその現状について概観し、アメリカにおけるサービス・ラーニングの構造的特徴について明らかにする。

### 第1節 デューイの経験主義教育

サービス・ラーニングの基礎となっているのが、デューイの経験主義教育である。経験主義教育とは、学生自身の個人的経験の知的・道徳的発展を通して個人的価値と社会的価値との調和を図り、その上、学生自身の経験の反省的思考による再構築を通して、より高次の創造的知性が一元論的に生成されるイデオロギーであると説明をしている。本論文ではサービス・ラーニングを「学生たちが、人々と地域のニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習の1つ。学生の学びや自分自身が地域社会に不可欠な要素であるという自覚を促進するように意識的に設計されたプログラムであり、内省と互惠が含まれている」と定義しており、このデューイの経験主義教育が基礎となっていることは自明である。

デューイは伝統的教育と進歩主義的教育の比較を通して、経験主義教育の意義について唱えている。伝統的教育とは、過去に蓄積された知識や技能を新しい世代に伝達するものであり、大人の行動基準と教材と方法とを押し付けていくため、学生たちが所有している経験の範囲をすでに超えている<sup>34</sup>と指摘している。つまり伝統的教育における「学び」とは、すでに書物や年長者の頭の中に組み込まれているものを習得することにほかならず、教えられるものは静的かつ完成された所産であり、学ぶ姿勢も受け身にならざるを得ない<sup>35</sup>。伝統的教育は、これまでの教室の中で「教員—学生」といった関係性を通して実施されてきた一方的かつ知識伝達重視型の教育スタイルで、教員によってあらかじめ普遍的な学習目標が設定されている。なおかつ学習の対象はあくまでも過去の業績であり範囲が決められているので、学習の過程においてその目的や内容が個々人によって著しく変容することはない。伝統的教育は、人や場所、状況、タイミングを選ぶことなく、同一内容の教育を受けることを可能にしてきた。

一方、進歩主義的教育は、過去の業績と現在の問題の間にある経験の関連性を発見して

---

<sup>34</sup> 市村（2004），16-21頁

<sup>35</sup> 市村（2004），21頁

いくことで教育効果を向上させるアプローチであると定義し、学生たちが過去の経験を知ることを通して、どのようにして未来を効果的に取り扱う有力な道具に変換することができるのか、といった道具主義的な視点の必要性<sup>36</sup>を指摘している。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<sup>37</sup>と説明している。進歩主義的教育は、すでに完成された過去の知識や技能ではなく、学生個人が習得する経験を通して行われる。しかし、経験の中には、未来の更なる経験の成長を阻むような経験もあり、経験の全てが教育的であるかということとそういうわけではない<sup>38</sup>。経験に根ざした教育の中心的課題は、継続して起こる経験の中で、未来に実り豊かに創造的に成長できるような現在の経験を選択することである<sup>39</sup>とデューイは説いている。

特定非営利活動法人学習学協会<sup>40</sup>が教育は「個人の外側から内側へのはたらきかけ」、学習は「個人の内側から外側へのはたらきかけであり、人間が社会的に生きていく中で、より良い状態を作り出すために、自分の意志で、知識、思考、技能、感性、情緒、運動など、人間能力の様々な側面の1つ、あるいはいくつかの側面の向上をはかる行為」と定義しているが、その定義を援用すると、伝統的教育は「教育」、進歩主義的教育は「学習」というアプローチから学生の成長を促すものであると定義づけられるのではないだろうか。

また、デューイは経験には2つの側面があることを掲示している。それは内的側面と客観的側面である。経験は個人の内面だけで進行するものではなく、願望や目的といった態度の形成に影響を及ぼすため、その経験がなされる客観的条件をある程度変化させる客観的側面を持っている。相互作用はこのような内的側面と客観的側面の両面を同等のものとして取り扱うことで生まれる<sup>41</sup>。伝統的教育についても、その過程において学生の経験が欠如をしているのかということとそういうわけではない。しかし、現在の経験を将来の成長に促すような経験に接続するため、効果的に取り扱う有力な道具に変換する、といった道具主義的な視点が不足している<sup>42</sup>のである。

進歩主義的教育を進めるに当たっては教員の立場も重要である。デューイは、教員の立場について以下の通り論じている。教員は、個人個人の経験が内的側面だけでなく、周囲の条件といった客観的側面に応じて形成されるという一般的な原理を知るだけでなく、さら

---

<sup>36</sup> 市村（2004），28頁

<sup>37</sup> 市村（2004），121頁

<sup>38</sup> 市村（2004），30-31頁

<sup>39</sup> 市村（2004），30-32頁

<sup>40</sup> <http://www.learnology.org/index.html>（2013年5月30日参照）

<sup>41</sup> 市村（2004），55-56頁

<sup>42</sup> 市村（2004），33頁

にどのような客観的側面が将来的な成長を促し、学習の目的を達成するような経験をする上で役立つかについて具体的に認識する必要がある<sup>43</sup>と示唆している。つまり、サービス・ラーニングにおいて教員は、学生個人の変化だけに留まらず状況を総合的に判断し、学習の目的を達成できるようにコーディネートをする能力が求められているということである。

以上のデューイの言説を鑑みると、経験主義教育は進歩主義的教育とほぼ同意ととらえてよいだろう。進歩主義的教育の基礎となる経験は、過去から未来への連続性の中で生きており、その断片を切り取って教育することは不可能である。また、デューイが「学習の目的は未来にある」としたように、未来へと連続をしている経験の中から、学生は学習の目的を見出すことになる。経験自身は、個々人によって相違が生じるため、学習の目的も個々人によって異なる。伝統的教育のように、あらかじめ教員によって学習目的が設定されていないので、学生自身の中で明確な学習目的や成果を設定もしくは認識しておかなければ、現在の経験が未来の更なる経験の成長を阻むような経験であるか否かの判断すらできない。前述で進歩主義的教育の中心的課題として「継続して起こる経験の中で、未来に実り豊かに創造的に成長できるような現在の経験を選択すること」と挙げている通り、現在の経験の選択基準である学習の目的や成果を学生自身が明確に設定もしくは認識することが重要な意義を果たすことになる。

また、進歩主義的教育の中で教員は、伝統的教育とは異なった役割が求められる。伝統教育において教員はすでに完成された過去の知識や技能を一方向的に伝える「メッセンジャー」として務めることが求められていた。しかし、経験主義教育において教員は経験の持つ内的側面及び客観的側面の両面性について理解し、未来へと続く学習目的を達成するような経験に接続をしていく「コーディネーター」としての役割が求められている。

したがって、進歩主義的教育が経験主義教育としての本来の意義を果たすためには、(1) 学生の学習目的や成果の明確な設定もしくは認識、(2) コーディネーターの存在という2つの構成要件は必要条件となる。また、日本型サービス・ラーニングの構造を考えるに当たっても、この2点の構成要件については必要条件として組み込む必要がある。

---

<sup>43</sup> 市村（2004），57頁

## 第2節 アメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史

### 第1項 サービス・ラーニングの原点

アメリカは、国家権力と宗教の支配・束縛から逃れてきた人々がヨーロッパから移り住み、1787年に連邦政府が成立している。そこでは国を市民が創り上げていく、市民社会が成立していると言えるだろう。インディペンデントセクターという団体の調査によると、2011年2月時点、アメリカでは成人人口の26.8%に当たる約6,430万人が79億時間、経済効果としては、1,710億ドルの価値に相当するボランティア活動を行なっている<sup>44</sup>。つまり、アメリカの市民はボランティアに積極的であり、サービス・ラーニングが発展する土壌は既に形成されていたと言えるだろう。

National Service-Learning Clearinghouse<sup>45</sup>によると、サービス・ラーニングの原点は、1903年に始まったシンシナティ大学でのコーポレティブ教育運動（Cooperative Education Movement）であるとされている。その後、1905年にウィリアム・ジェームズ<sup>46</sup>（William James）、ジョン・デューイが社会貢献活動を通じた学習の知的基盤を発展させはじめた。

1910年には、ジェームズが論文「戦争に代わる道徳的行為（The Moral Equivalent of War）」を発表した。この論文においてジェームズは、理想論的な平和主義の限界を説き、より現実的な平和国家建設へのアプローチとして若者達を様々な社会建設事業に数年間従事させることにより国家に対する公民としての誇りを高める取り組みを提案した。「男は兵役を経験してこそ一人前の男になれる」と考えられていた多くの人々に対して、厳しい環境の中での社会奉仕によっても同じような男らしさや規律正しさを身につけることができることを示唆した。この論文が、青少年や若者の社会性や市民性を育む現代のサービス・ラーニングにつながる原型のモデルとなっている。このジェームズの論文を受けて、サービス・ラーニングは「ナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニング」と「学校教育としてのサービス・ラーニング」の大きく2つの流れとなって発展していく<sup>47</sup>。本節ではその2つの流れにそってサービス・ラーニングの歴史を概観する。

<sup>44</sup> <http://independentsector.org/home>（2013年5月22日参照）

<sup>45</sup> <http://www.servicelearning.org>（2013年5月27日参照）

<sup>46</sup> 1842年生まれ。アメリカを代表する哲学者・心理学者。プラグマティズムの代表として有名。

<sup>47</sup> 村上（2009），237-251頁



## 第2項 ナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニング

ナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニングの流れが生まれたのは大恐慌により大量の失業者が生まれた1930年代である。当時の大統領フランクリン・ルーズベルト<sup>48</sup> (Franklin Delano Roosevelt) が失業者の中でも特に多かった若者の失業者を道路や森林整備、国立公園の建築といった国土保全事業に動員する政策を推進した。1933年に開始したこの事業は、緊急国土保全事業 (Emergency Conservation Work) と呼ばれ、後に市民保全部隊 (Civilian Conservation Corps) と改称され、1941年に終了するまで18歳から25歳までの若者たちが300万人以上、この事業に従事した。市民保全部隊では、ジェイムズが「戦争に代わる道徳的行為」の中で提唱したような国家への平和的な貢献を通して社会に力強く貢献できる誇り高い市民を育てることを現実化した。

1961年には、ケネディ<sup>49</sup> (John Fitzgerald Kennedy) 大統領によって平和部隊 (Peace Corps) が創設される。ケネディが前年に、大統領候補としてミシガン大学の学生たち約1万人の前で「発展途上国で暮らし、働くことを通して自分たちの国と平和主義のために身を捧げる意思があるか」と問いかけたことが平和部隊結成の契機となっている。平和部隊は19,000人以上の若いボランティアたちを139の国に送り出してきた。

1964年には、ジョンソン<sup>50</sup> (Lyndon Baines Johnson) 大統領によって国内の貧困問題の解決に取り組むナショナル・サービス事業「VISTA (Volunteer In Service To America)」が前大統領であるケネディの遺志を引き継ぐ形で創設された。

その後、1973年に平和部隊とVISTAに、高齢者のナショナル・サービス事業であるRSVP (Retired and Senior Volunteer Program) なども加わり、ナショナル・サービスの推進組織「アクション (ACTION)」に束ねられた。しかし、その後、平和部隊は再度、独立した組織に戻る。

1994年のクリントン<sup>51</sup> (William Jefferson Bill Clinton) 政権時には、アメリコー (AmeriCorps) が創設された。前年に就任したクリントン大統領は、就任式の演説において、国家が社会サービスを丸抱えするのではなく、地域の活力を引き出し、自助努力に対して国が支援を行う政策を打ち出した。アメリコーは、全国で数万人のボランティアを青少年の指導、犯罪被害者の支援、低所得向け住宅の建設等に従事させ、民間非営利団体

<sup>48</sup> 1882年生まれ。民主党出身。第32代大統領 (1933年-1945年)。

<sup>49</sup> 1917年生まれ。民主党出身。第35代アメリカ大統領 (1961年-1963年)。

<sup>50</sup> 1908年生まれ。民主党出身。第36代アメリカ大統領 (1963年-1969年)。

<sup>51</sup> 1946年生まれ。民主党出身。第42代アメリカ大統領 (1993年-2001年)。

や地域の活力を引き出す事業である。運営は、ナショナル・サービスを推進する公社（Corporation for National Service:CNS、のちに Corporation for National and Community Service:CNCS に改称）が VISTA などを運営してきたアクションを吸収し、運営を行った。アメリコーは、以下の3つの事業で構成されている<sup>52</sup>。

(1) アメリコー・ステイツ・アンド・ナショナル (AmeriCorps States and National)

アメリコーの運営組織である CNCS が民間団体等に助成金を出し、それぞれの団体や組織が行う社会サービスや地域組織に対する研修等を担う事業。年齢の上限はなく、17歳以上が参加でき、年間約 65,000 人のボランティアが活動をしている。

(2) アメリコーVISTA (AmeriCorps VISTA)

貧困問題解決の活動であり、1964年に創設された VISTA を引き継ぐ形となっている。年齢の上限はなく、年間約 6,500 人が参加をしている。

(3) アメリコー・エヌ・トリプルシー (AmeriCorps NCCC)

18歳から24歳の若者を対象にし、15人が1チームとなって合宿しながら10ヶ月間、環境保全や災害救助活動などを行う事業で、年間約 1,900 人が参加をしている。

アメリコーは、クリントン政権時代の8年間発展を続けるが、2001年9月11日に起こった同時多発テロを契機に再びアメリカは戦争を始めることよって、方向性に変化が見られるようになった。2002年からは、国家安全保障に関わる国内活動に対する助成金を開始し、テロとの戦いとナショナル・サービスが結びつく状況が生まれている。しかし、政権がオバマ<sup>53</sup> (Barack Hussein Obama, Jr.) 大統領に移り、ジェイムズが想起していたナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニングの原点に回帰することが現在、期待されている。

### 第3項 学校教育としてのサービス・ラーニング

学校教育としてサービス・ラーニングの必要性が強く意識されるようになったのは、1960年代から70年代にかけてであると言われている。その頃は、米国内の社会状況の激しい変化やミーイズムと言われた自己中心主義が広まったことによる危機感、地域社会や

---

<sup>52</sup> 村上 (2009), 242-244 頁

<sup>53</sup> 1961年生まれ。民主党出身。第44代アメリカ大統領 (2009年-)

大学などの高等教育機関が荒廃した時代である<sup>54</sup>。学生は、社会問題と密接な学問、特にそれまで差別され社会的に不利な立場に追いやられていたマイノリティと称される少数派社会階層の人々の歴史や文化を明らかにする授業の新設を大学側に要求した。大学側においても、大学が本来もつ社会的使命と学生が直接地域社会に関わり、貢献するという重要性を認識し始めたのがその頃である。4年制大学においては、現実の社会と極めて関わりの深い社会問題をテーマにしたブラック・スタディーズやウーマンズ・スタディーズ、環境問題や社会政策、消費者運動を取り扱った学問が主な大学での正規授業科目となり、それに伴って実地教育や地域貢献活動を教育手法の中に取り入れる試みが全国各地で広がった<sup>55</sup>。

しかし、学校教育としてのサービス・ラーニングの前史は60年代以前から始まっている。大恐慌の時代に市民保全部隊と平行して、連邦政府による失業青年対策として1935年に全国青年局が設置され、貧困により就学困難な高校生と大学生に対して職業訓練を兼ねた仕事を与え、その見返りに学費を補助する事業が行われた。同じく大恐慌の最中である1932年に設立されたハイランダー・フォークスクールは、労働運動や自由民権運動の当事者や支援者が市民運動や民主主義について学び合う場であった。アメリカ南部のテネシー州での炭鉱労働のストライキ支援をはじめとして、その時々南部の労働者や黒人たちが直面した人権や差別の問題解決に取り組みながら、問題の当事者とともに学ぶというフォークスクールの学習方式は、まさにサービス・ラーニング、そのものであったとされている。後には、公民権運動のシンボルであるキング牧師がハイランダーで非暴力運動の方法を学ぶなど、現在に至るまで代表的なサービス・ラーニングによる成人教育研究機関として続いている<sup>56</sup>。

そして、1966年に初めて公式に「サービス・ラーニング」という表現が用いられた。TVAテネシー川流域開発公社（TVA-funded project in East Tennessee）とオークリッジ大学協会と協働で実施した学生と支流地域開発組織（tributary area development organizations）のプログラムを説明する際に、初めて固有名詞として「サービス・ラーニング」と呼称した。

1969年には、ジョージア州アトランタ市で初めてサービス・ラーニングを冠にした研究会が開催された。南部州教育委員会連盟が実施した学生たちのサービス・ラーニングに

---

<sup>54</sup> 村上（2009），244-245頁

<sup>55</sup> 開・藤崎・神里（2003），10頁

<sup>56</sup> 村上（2009）244-246頁

ついでに調査研究・推進事業「アトランタ学生マンパワー・プロジェクト」の一環として行われたこの集会には、大学と地域側のサービス・ラーニング関係者が集まり、サービス・ラーニングのあり方や必要性について議論した。

1971年には、ホワイトハウス青年会議（White House Conference on Youth）がサービスと学びとの統合を目指すとする報告を行った。また、公共サービスインターンシップ全米センター（the National Center for Public Service Internships）、フィールド経験教育学会（the Society for Field Experience Education）が設立をされた。1978年にはこの2組織が合併し、インターンシップと経験教育全米学会（the National Society for Internships and Experiential Education; NISEE）が設立され、1994年には全米経験教育協会（the National Society for Experiential Education; NSEE）となる。NISEEは、全米サービス・ラーニングに関する膨大な量の資料を保管・整理・配布する役割を担った。同じく1971年には、全米学生ボランティアプログラム（National Student Volunteer Program）（1979年にはサービス・ラーニング・全米センター（the National Center for Service-Learning）に改組）が設立された。その他にも、サービス・ラーニングを推奨する雑誌「シナジスト（Synergist）」が出版された。

1981年には、青少年サービス・ラーニング全米センター（National Center for Service-Learning）が設立し、1982年には青少年のリーダー性を育成する全米青年リーダーシップ評議会（National Youth Leadership Council）が発足し、現在もサービス・ラーニングに係る主要団体として研究者、実践者が一同に集い、全米レベルでサービス・ラーニングの普及・研究を行っている。同じく1982年にはアーネスト・ボイヤー<sup>57</sup>（Ernest Leroy Boyer）が「すべての公立学校で120時間のサービス・ラーニングを義務化すべき」といった提言を出した。

1983年には、レーガン大統領の諮問機関による教育改革レポート『危機に立つ国家（A Nation at Risk）』が出され、学力向上のための教育改革としてボイヤーはサービス・ラーニングの必要性を訴え、教育改革の流れに大きな影響を与えた。

1984年には、高等教育段階でのサービス・プログラムを推進するキャンパス・アウトリーチ機会推進連盟（the Campus Outreach Opportunity League: COOL）が創設された。COOLが提唱した地域社会サービスの重要な要素（Critical Elements of Thoughtful Community Service）は、何百もの質の高い地域社会サービスプロジェクトの開発の道標

---

<sup>57</sup> 元連邦政府教育長官でカーネギー教育振興財団理事長。

としての役割を果たしたと言われている。

1985年、合衆国教育委員連合会（the Education Commission of the States）は、公共と地域社会サービスのためのプロジェクト（the Project for Public and Community Service）であるキャンパス・コンパクト（Campus Compact）を開始した。キャンパス・コンパクトは、自分たちの機関で教学的に基礎付けられた地域社会サービスを促進し、支援しようと固く結束した大学等の総長らの組織を意味する。この他に、州や市レベルで青少年を組織することを支援する全米サービス・擁護団体協会（National Association of Service and Conservation Corps）、サービス実施の機会を青少年に提供するユースサービスアメリカ（Youth Service America）といった全米的なサービス・プログラムがアメリカ全土で浸透をしていった。

1989年には、ブッシュ大統領はホワイトハウス内にナショナル・サービスをコーディネートするオフィスを設置し、サービス・ラーニングを含むボランティア活動を推進するポイント・オブ・ライト財団（Points of Light Foundation）を創設した。ポイント・オブ・ライト財団は、サービス・ラーニングカリキュラムを学外組織として開発経営に当たることができる画期的な組織であり、現在ではサービス・ラーニングカリキュラムの開発・経営に大きな影響力を持っている。同じく1989年に開催されたジョンソン財団（the Johnson Foundation）主催のWingspread会議において『サービスと学習の統合に向けたすぐれた実践の原理』が提出されている。現在の多くのサービス・ラーニングの定義は、この声明文に基づいていると言われている。

そして、1990年11月16日に連邦議会で承認され、ブッシュ<sup>58</sup>（George Herbert Walker Bush）大統領によって署名された「全米コミュニティサービス法1990」（the National and Community Service Act of 1990）が施行された。この法律は、コミュニティサービスとサービス・ラーニングを全米レベルで普及させることを目的として、教育行政組織、単位学校組織、青少年ボランティア団体やNPO、高等教育機関等に対するサービス・ラーニングプログラムを助成し、支援基金を提供するものである

1991年のWingspread会議において『サービスと学習の統合に向けた1990年代の研究計画』が提出された。同年にケログ財団（the Kellogg Foundation）の支援を受け、ミシガン大学地域社会サービスラーニングオフィス（the Office of Community Service Learning at the University of Michigan）は『例題集1 地域社会サービスに関する学部

---

<sup>58</sup> 1924年生まれ。共和党出身。第41代アメリカ大統領（1989年-1993年）。

教員ケースブック』『例題集 2 大学生、大学職員、学部教員のためのサービス・ラーニング資源』『例題集 3 対話の声』を出版した。これらの本は、カリキュラム上のサービス・ラーニングに焦点を当て、サービス・ラーニングの科目を設計する際に学部教員に役立つような内容となっていた。

1992 年に行われた高等教育改革では、1994 年 7 月当初から、各機関に配分されている連邦就業体験プログラムのための予算 5%は、地域社会サービスに従事した学生に報いるように使わなければならないと規定した。

1993 年はサービス・ラーニングを取り巻く周辺状況が大きく変わった年でもある。まず、クリントン政権が CNCS の中に、サービス・ラーニングを推進する部局、ラーン・アンド・サーブ・アメリカ (Learn and Serve America) を設置し、州政府の教育部局を通じてサービス・ラーニングを推進する助成金の配布を開始した。また、全米コミュニティサービス法 1990 (the National and Community Service Act of 1990) の修正法である全米コミュニティサービス委託法 1993 (the National and Community Service Trust Act of 1993) にクリントン大統領が署名を行った。K-12<sup>59</sup>の学校教育段階で大きな指導的影響力を持ち、カリキュラム研究と学校運営関連の研究・実践団体であるスーパービジョンとカリキュラム開発協会 (Association of Supervision and Curriculum Development) が、社会的・政治的動向を受けて、サービス体験を学校等のアカデミックな学習内容に統合していくことを鑑み、特にカリキュラム開発上の意義を公的に承認した。このことによりサービス・ラーニングカリキュラム研究が飛躍的に注目を集め、サービス・ラーニングカリキュラムの開発とその実践化が進展していく契機となったとされている。また、前述のアメリカコープス (AmeriCorps)、全米サービス公社 (the Corporation for National Service) が設立されたのもこの年である。

1994 年には、連邦議会がキング牧師記念日 (King Holiday) とサービス法 1994 (Service Act 1994) を承認し、全米サービス公社がキング牧師記念日をサービスの日と位置づけ、その運営指揮の役割を委託された。その他にも、スタンフォード大学サービス・ラーニング研究所 (The Stanford Service-Learning Institute) が創設され、また、フォード財団 (Ford Foundation)、連合黒人大学基金 (United Negro College Fund) が提携したコミュニティサービス・パートナーシップ事業が開始し、10 大学のプログラムが開発された。

同年 9 月 8 日に、クリントン大統領は、全ての大学等の総長にわが国の至るところで交

---

<sup>59</sup> 幼稚園 (kindergarten の頭文字 K) から高校卒業までの教育期間の総称。

錯するサービスの倫理を活性化することへの協力を求める手紙を書いた。その求めを受けて、1995年1月に全国および地域社会サービスに関する専門家会議（the Colloquium on National and Community Service）が開催されている。また、1995年にはコロラド大学平和研究センター（the University of Colorado Peace Studies Center）を経由するインターネット上のサービス・ラーニングネットワークが設置された。

1997年4月には、パウエル長官を議長とする「米国未来のための大統領サミット（The Presidents' Summit for America's Future）」でクリントン大統領、ブッシュ前大統領、フォード<sup>60</sup>（Gerald Rudolph Jerry Ford, Jr.）元大統領、カーター<sup>61</sup>（James Earl Jimmy Carter, Jr.）元大統領、レーガン元大統領夫人が一同に集い、アメリコープと青少年問題に取り組むサービス・プログラムの役割が再認識された。

2001年に、アメリカの学習とサービス：全米サービス・ラーニングクリアリングハウス（The Learn and Serve America: National Service-Learning Clearinghouse）が全米コミュニティサービス（Corporation for National and Community Service）によって設立された。全米サービス・ラーニングクリアリングハウスのプログラムは、高等教育段階に加えて、K-12段階のサービス・ラーニングやコミュニティサービスの情報収集と交換を目的としている。全米コミュニティサービスは、Learn and Serve、AmeriCorps、SeniorCorpsの部門に分類でき、現在のサービス・ラーニング推進の重要な団体となっている。同年10月には第1回国際サービス・ラーニング研究会議（International Conference on Service-Learning Research）がカリフォルニア・バークレーで開催され、約350人のサービス・ラーニング研究者が集まった。

2003年には、ブッシュ大統領がサービスと市民参加の大統領評議会（the President's Council on Service and Civic Participation）を設立し、国家レベルでのボランティア活動を推進している。ボランティアサービスに関する大統領賞を設けてこれに従事する個人団体を表彰している。

以上のように、アメリカにおける歴史的変遷を概観すると、サービス・ラーニングに係る極めて多くの団体が設立されていることが分かる。それは、アメリカで都市化、二重構造の進展と産業のグローバル化が拡大し、それに伴うアメリカ市民の価値様式・規範意識が伝統的な生活文化を崩壊させたことに対する危機意識によるものだと倉本（2007）は指

---

<sup>60</sup> 1913年生まれ。共和党出身。第38代アメリカ大統領（1974年-1977年）。

<sup>61</sup> 1924年生まれ。民主党出身。第39代アメリカ大統領（1977年-1981年）。

摘している。そこで崩壊したコミュニティの生活文化を改善する1つのアプローチとして学校教育に求められたのがサービス・ラーニングであり、サービス・ラーニングによってサービス体験学習と崩壊したコミュニティ生活文化を統合させ、再編させる必要があった<sup>62</sup>。

特に、ミーイズムに象徴されるように70年代以降の学校教育においては、自分本位で他者へのケア・思いやりが欠如してしまったこと、過度の自由主義が義務を果たさず権利のみを主張する風潮を助長した「自己本位世代」を生み出してしまったことが、大きな反省点であるとされている。「自己本位世代」は、教科内容の知識の習得、つまりデューイの伝統的教育に力点が置かれていた。そのため、教科学習を通じた問題解決力・批判的思考力・意思決定等を伸長し、知的有用感を感得する経験主義教育を基礎に置いたサービス・ラーニングが新たな教育手法として注目が集まり発展をし、定着をしている。

今日のようにアメリカにおけるサービス・ラーニングが発展した要因について、構造上から考察すると「導入（入り口）」と「展開（出口）」の設計によるところが大きいと考えられる。

「導入（入り口）」では、サービス・ラーニングが学生の積極的な自主性およびそれに伴う明確な学習目的・学習アウトカムの設定によってスタートをされている。前述の通り、コミュニティの荒廃や生活文化の崩壊といった激動するアメリカの社会情勢を受けて、学生自身が社会問題と密接な学問、特にマイノリティと称される少数派社会階層の人々の歴史や文化を明らかにする授業の新設を大学側に要求をしている。伝統的教育に象徴される大学からのお仕着せによるものではなく、学生が内発的に提起された問題意識を認識し、その問題意識の解決を学習目的として自らで設定していることがこのような学生の自主的な動きにつながっている。つまり、学生自身の思いが起点であるがゆえ、サービス・ラーニングを通して獲得を目指すべき成果が明確に認識されている。それは、松下が唱える「自分が習得すべき課題と自分との間にある認知的コンフリクト」を学生が認識しており、それを受けて社会的認知コンフリクトを学ぶことができるため、能動的な学びが駆動され、サービス・ラーニングの発展にもつながっていると考えられる。

一方、「展開（出口）」では、サービス・ラーニングを大学レベルで留まらせるのではなく、国レベルの教育施策にまで引き上げ、将来的な展開へつなげている。これはサービス・ラーニングの原点であるジェイムズの論文「戦争に代わる道徳的行為」によるところも大

---

<sup>62</sup> 倉本（2007），14頁



きいのだろう。

1990年、1994年に承認された全米コミュニティ・サービス法 1990年、全米コミュニティ・サービス法 1994年では、コミュニティサービスとサービス・ラーニングを全米レベルで普及させることを目的として、教育行政組織、単位学校組織、青少年ボランティア団体やNPO、高等教育機関等に対するサービス・ラーニングプログラムの助成、資金提供を規定し、1992年に行われた高等教育改革では、1994年7月当初から、各機関に配分されている連邦就業体験プログラムのための予算5%は、地域社会サービスに従事した学生に報いるように使わなければならないと規定されている。その他にも、1997年4月に開催されたパウエル長官を議長とする「米国未来のための大統領サミット」では歴代のアメリカ大統領が一同に集い、サービス・ラーニングの役割の再認識を行っている。サービス・ラーニングがこのように国レベルの教育施策として引き上げられたのは、学術的研究との連携も大きいのではないだろうか。

具体的には、1969年に、ジョージア州アトランタ市で初めてサービス・ラーニングを冠にした研究集会が開催され、1971年には、サービス・ラーニングを推奨する雑誌「シナージスト」が出版、雑誌上で論議されたサービス・ラーニングの3つの原則等については一定のインパクトを与えたと言われている。1991年にはケログ財団の支援を受け、ミシガン大学地域社会サービスラーニングオフィスは、学部教員向けのサービス・ラーニングカリキュラムマネジメントの書籍を発行している。2001年10月には、第1回国際サービス・ラーニング研究会議（International Conference on Service-Learning Research）がカリフォルニア・バークレーで開催されている。

かのP.Fドラッカーが「実践なき理論は空虚、理論なき実践は無謀」の名言を残している通り、実践の蓄積による経験規則性の「抽出」、そして、そこから理論として「構築」かつ「蓄積」を行うことで、理論と実践を連結させる「共通認識」を形成する。その理論が汎用化できるモデルであるのかどうかを「実証」するために、再び実践を「積み重ねる」。この「抽出」→「構築」→「蓄積」→「共通認識」→「実証」→「積み重ね」というサイクルを繰り返すことによって、理論と実践の総合作用を高め、サービス・ラーニングの意義や役割を確立させていることを、このアメリカの歴史が黙示している。

つまり、アメリカにおいてサービス・ラーニングが発展した背景は、「導入（入り口）」と「展開（出口）」を確然と構造化したことによる。

### 第3節 アメリカにおけるサービス・ラーニングの現状

全米教育統計センター（National Center for Educational Statistics）が1999年に、サービス・ラーニングの実施状況に関して初めての全国調査を行なった。コミュニティサービスを全生徒に必修としているのが、小学校55%、中学校77%、高校83%である。サービス・ラーニングについては、全生徒に必修としているのが、小学校25%、中学校38%、高校46%という結果になっている。

またサービス・ラーニングの導入理由においては、「地域社会の一員としての役割や活動」53%、「地域社会の知識と理解」51%、「地域社会の真のニーズを把握」48%が挙げられており、その後「他者を思いやる気持ちの涵養」「個性および社会性の涵養」「批判的思考および課題解決思考の養成」が続く形となっている。つまり、学生個人の能力向上よりは地域との連携を強く意識し、サービス・ラーニングを導入していることが分かる<sup>63</sup>。

その他に、National Youth Leadership Council が毎年発行をしている『Growing to Greatness The State of Service-learning』の2008年度版<sup>64</sup>では、サービス・ラーニングに関連する数字として以下の通り挙げられている。

- ・ 1,045校がキャンパス・コンパクトのメンバーとして加入している。
- ・ 470万人のK-12がサービス・ラーニングに参加をした。
- ・ 2005年から2006年の間に、キャンパス・コンパクト加盟校によって行なわれたサービス・ラーニング活動の時間は、3億7,700万時間である。
- ・ サービス・ラーニング参加者の86%のが、サービス・ラーニングは若者のリソースが地域に大きなインパクトを与えていると考えている。
- ・ サービス・ラーニング参加者の83%が、サービス・ラーニングはアカデミックな成果に大きなインパクトを与えていると考えている。
- ・ 2006年の30歳未満の全米総選挙の投票率は25%であるが、これまでにサービス・ラーニングに参加した若者（18-29歳）のうち、選挙で投票することが重要であると報告したのは57%である。
- ・ サービス・ラーニングプログラムのある学校の校長のうち92%が、サービス・ラーニングは学生の市民参加に肯定的な影響を及ぼすと報告した。

<sup>63</sup> 山田（2008），104-106頁

<sup>64</sup> <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/G2G08.pdf>（2013年5月26日参照）

また、2010年度版<sup>65</sup>でも、以下のようにサービス・ラーニングに関連する数字が挙げられている。

- ・ 2007年に「Learn and Serve America」<sup>66</sup>のサービス・ラーニングプログラムに参加したのは110万人である。
- ・ 37%の若者がアメリコプか平和部隊のようなところで1年間、ボランティアをしたいと考えている。
- ・ 低所得地域の学校のうち20%がサービス・ラーニングプログラムを提供している。
- ・ 低所得地域ではない学校のうち27%がサービス・ラーニングプログラムを提供している。
- ・ 64%の学校がサービス・ラーニングは、学生を学校にとどめておくのに絶大な効果があると考えている。
- ・ 学生の83%が、学校にサービス・ラーニングプログラムがあれば登録するだろうと言っている。
- ・ 小学校の20%、中学校の35%がサービス・ラーニングプログラムを提供する。
- ・ 社会科教育のうち52%がサービス・ラーニングプログラムを含んでいることが報告されている。
- ・ 理科教育のうち42%がサービス・ラーニングプログラムを含んでいることが報告されている。
- ・ 国語科教育のうち34%がサービス・ラーニングプログラムを含んでいることが報告されている。
- ・ 数学教育のうち15%がサービス・ラーニングプログラムを含んでいることが報告されている。

キャンパス・コンパクトの発行する『Service Statistics2008』<sup>67</sup>では、キャンパス・コンパクトに加盟をしている学校のうち94%がコミュニティサービスやサービス・ラーニングに焦点をあてたオフィスを持っており、そのうち88%がサービス・ラーニング、78%がコミュニティサービス・ラーニング、76%が市民との連携に力を入れていることが確認で

---

<sup>65</sup> [http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G2010\\_0.pdf](http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G2010_0.pdf) (2013年5月26日参照)

<sup>66</sup> Corporatino for National Service によって提供されているプログラムの一つ

<sup>67</sup> <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/10/2008-statistics1.pdf> (2013年5月26日参照)

きた。

サービス・ラーニングをより定着化させるために、アメリカでは学校制度に融合させている事例がある。その1つがメリーランド州の高校の事例である。メリーランド州では1993年から州内全ての高校において、75時間のサービス・ラーニングを終了していることが卒業要件とされている。文部科学省委託調査として株式会社日本総合研究所が『社会奉仕活動の指導・実施方法に関する調査研究』<sup>68</sup>の中でメリーランド州の事例について取り上げている。メリーランド州のアン・アルンデル郡では、同郡にある3学区の中で表3のような対応をとっている。

表3 アン・アルンデル郡 3学区区での対応例

対応	報告方法	転校・転入への対応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・5年生から10年生の間に、特定の授業に取り組んで実施する。</li> <li>・フェローと呼ばれる訓練された協力者を活用して実施する。</li> </ul> <p>5年生:社会科5時間 6年生:学際的なチームプロジェクト10時間 7年生:学際的なチームプロジェクト10時間 8年生:学際的なチームプロジェクト10時間 9年生:政治20時間 10年生:英語10時間、科学10時間</p>	<p>各学年でのサービス・ラーニング 終了時に報告カードを提出する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・転校の場合には、終了している活動時間を転出先の学区に報告する。</li> <li>・11学年から転入してきた場合は20時間の活動を行なう。最終学年での転入は学校長の指示に従う。</li> </ul>

(『社会奉仕活動の指導・実施方法に関する調査研究』より抜粋)

活動の内容については、それぞれの学校で工夫が凝らされている。例えば、ハーワード郡公立高校でのホームレスへの食事提供については、算数課程の中で実施されている。学生はこのサービス・ラーニングを通して消費者として必要な算数スキルを学ぶことが目的とされている。学生はホームレスの人々に食事を提供するために、資金調達を行い、地域のスープキッチンに寄付を行なった。資金調達には、ポスターや地元企業の名簿を作成し、

<sup>68</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/011002/001/america.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/011002/001/america.htm)

(2013年5月26日参照)

寄付を依頼する手紙を送った。このプログラムを通して、学生は、地元の様々な企業とのやりとりを経験し、ビジネスに必要な利益、損失、総益、純益、割引、税金等について学び、四則演算、小数、分数の考え方や計算技術を身につけた。また、メリーランド州では、各学校がサービス・ラーニングを実施するための支援機関として M SSA (Maryland Student Service Alliance) を設置している。M SSA は、州内の 24 の学区を 4 地域に分類し、各々に地域プログラム・コーディネーターを配置している。このコーディネーターを通じて、サービス・ラーニングのプログラムの実施や質の向上のためのアドバイスや情報提供、実施のために必要な会合等の調整、教師への研修機会の提供等の支援を行っている。その他にも M SSA では、サービス・ラーニングに関する様々な教材等を出版し、ノウハウの普及を図っている。

学校以外で言うと、地域のボランティアセンター等の NPO が中心となり、そこでのサービス・ラーニングプログラムに参加をした学生は、活動証明書を発行してもらい、それをもとに学校で単位認定をしてもらう仕組みもある。もともとは、サービス・ラーニングを高校の卒業要件にすることについては、導入当初は教職員を中心として反対意見が見られたが、現在では成功事例が増加し、多くの教職員等の賛同を得ており、この取り組みは 1 つのモデルとして他地域でも普及や検討がされている。

このようにアメリカで多くの成功事例が出たのは、サービス・ラーニングの仕組みの構造化に成功をしていることが大きい。サービス・ラーニングの基礎となっている経験主義教育が本来の意義を果たすためには「(1)学生の学習目的や成果の明確な設定もしくは認識、(2)コーディネーターの存在」という 2 つの構成要件が必要条件であることは、第 2 章第 1 節で論じた通りである。このメリーランド州の事例でいうと「高校の卒業要件である」という学習目的が明確に認識されており、M SSA といった中間支援組織からコーディネーターが配置され、適切な支援が行なわれている。また、体系的なプログラム設計や報告カードの提出、転校した時の対応等、1 つの地域で完結する仕組みが構造化されており、誰が受講をしても、制度上において個人差が出ることはない。

#### 第 4 節 結語

本章では、サービス・ラーニングの発祥であるアメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史的変遷やその現状について概観し、アメリカにおけるサービス・ラーニングの構造的特徴について明らかにした。

まず、サービス・ラーニングの基礎となるデューイの経験主義教育について取り上げ、経験主義教育として成立するための必要条件について明らかにした。デューイは経験主義教育を説明するに当たって、伝統的教育と進歩主義的教育の比較を行なっている。伝統的教育とは、これまでの教室の中で「教員—学生」といった関係性を通して実施されてきた一方的かつ知識伝達重視型の教育スタイルで、教員によってあらかじめ普遍的な学習目標が設定されており、学習の対象はあくまでも過去の業績であるため範囲が決められている。それゆえ、学習の過程においてその目的や内容が個人によって著しく変容することはない。つまり、伝統的教育は、人や場所、状況、タイミングを選ぶことなく、同一内容の教育を受けることを可能にする教育であることを明らかにした。

一方、進歩主義的教育は、過去の業績と現在の問題の間にある経験の関連性を発見していくことで教育効果を向上させるアプローチであり、学習そのものの目的は未来にあるため、過去の経験を通して未来を効果的に扱う道具に変換をする道具主義的視点が必要であると定義した。また、デューイは、進歩主義的教育における教員の立場として、学生個人の変化だけに留まらず状況を総合的に判断し、学習の目的を達成できるようにコーディネーターをする能力の必要性を強調している。

そのような論拠から進歩主義的教育である経験主義教育が本来の意義を果たすためには、(1)学生の学習目的や成果の明確な設定もしくは認識、(2)コーディネーターの存在という2つの構成要件が必要条件であり、日本型サービス・ラーニングの構造を検討する上でもこの2点については考える必要があると指摘した。

次に、アメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史について整理を行なった。原点は、1903年に始まったシンシナティ大学でのコーポレティブ教育運動（Cooperative Education Movement）であるとされており、その後、1910年には、ジェイムズが発表した論文「戦争に代わる道徳的行為（The Moral Equivalent of War）」が、青少年や若者の社会性や市民性を育む現代のサービス・ラーニングにつながる原型のモデルとされている。このジェイムズの論文を受けて、サービス・ラーニングは「ナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニング」と「学校教育としてのサービス・ラーニング」の大きく2つの流れとなって発展していることが明らかになった。

その歴史的変遷を考察すると、今日のようにサービス・ラーニングが発展した要因としては、構造上の「導入（入り口）」と「展開（出口）」の設計によるところが大きいと考えられる。

「導入（入り口）」については、学生の積極的な自主性およびそれに伴う明確な学習目的・学習アウトカムの設定によってスタートしている点が挙げられる。伝統的教育に象徴される大学からのお仕着せによるものではなく、学生が内発的に提起された問題意識を認識し、その問題意識の解決を学習目的として自らで設定しているため、サービス・ラーニングを通して獲得を目指すべき成果が明確に認識されており、能動的な学びが駆動されている。

一方、「展開（出口）」については、サービス・ラーニングを民間もしくは大学レベルで留まらせるのではなく、国レベルの教育施策にまで引き上げ、将来的な展開へつなげている点が特徴として挙げられる。このように国レベルの教育施策として引き上げられたのは、学術的研究との連携も大きいと考えられることが分かった。実践の蓄積による経験規則性の「抽出」、そして、そこから理論として「構築」かつ「蓄積」を行うことで、理論と実践を連結させる「共通認識」を形成し、その理論が汎用化できるモデルであるのかどうかを「実証」するために、再び実践を「積み重ねる」。この「抽出」→「構築」→「蓄積」→「共通認識」→「実証」→「積み重ね」というサイクルを繰り返すことによって、理論と実践の総合作用を高め、サービス・ラーニングの意義や役割を確立させていることを、このアメリカの歴史が黙示していると指摘した。

最後にそのような歴史的な流れを受けて、現状について整理を行なった。アメリカではサービス・ラーニングは、主に 1960 年代から 1970 年代が導入期であったため、1999 年度版と 2010 年度版の調査結果ではサービス・ラーニングのプログラム導入数の割合については、それほど大きな変化は見られなかった。しかし、サービス・ラーニングの地域への効果に対する認識や学生の認知度については、どの項目においても高い評価がされており、サービス・ラーニングは一定の範囲には浸透し、高い満足度が得られていることが分かった。そのような現状を踏まえ、サービス・ラーニングはメリーランド州のように高校の卒業要件にするといった制度化にも組み込まれつつある。その制度を実質化させるために、中間支援組織の設置やコーディネーターの配置、体系的なプログラム設計や転校時のフォロー体制等が構築されており、制度上の待遇においては個人差が出ることはない。

以上のようにアメリカにおけるサービス・ラーニングの構造上の特徴としては、「学生の積極的な自主性およびそれに伴う明確な学習目的・学習アウトカムの設定」といった導入（入り口）段階、「コーディネーター配置」といった過程段階、「国の教育施策と学術研究との連携」といった展開（出口）段階の各段階において、偶発的ではなく確然と構造化をされている点である。

### 第3章 日本におけるサービス・ラーニングの展開

本章では、日本におけるサービス・ラーニングの歴史の変遷について概観する。そして、その歴史的経緯を踏まえて、現在の日本におけるサービス・ラーニングの現状に係る課題について提示し、その課題を解決するための日本型サービス・ラーニングの必要性について検討する。

#### 第1節 日本におけるサービス・ラーニングの歴史

サービス・ラーニングの歴史を概観するに当たっては、日本における国の施策としての位置づけを概観することで、どのように構造化されているのかについて整理する必要がある。そこで、文部科学省の答申をもとにその変遷を追っていく。

もともと、サービス・ラーニングの原点である体験学習についてその有用性が語られるようになったのは、文部科学省<sup>69</sup>大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」<sup>70</sup>（1998年6月30日答申）である。その答申の中で「大学の主体的・機動的な取組を可能とするための措置の1つとして、地域社会や産業界との連携・交流の推進を挙げ、インターンシップ制度の積極的導入や、学生のボランティア活動等地域社会に貢献する活動の促進に積極的に取り組むことも重要である」と説明している。

同じく大学審議会「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」<sup>71</sup>（2000年6月）においては、我が国の高等教育の国際的な通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るための改革方策の1つに実体験の重視を挙げ、「多様な文化や価値観を受容し、その中で自らの考え方を主張し、行動できる心豊かな人間を育てるためには、知識だけでなく、多様な文化に触れたり、多様な価値観を持つ人々と交流を行ったりするなどの実体験を持つことが必要である。そのためには、各大学において、ボランティア活動等の社会貢献活動を授業に位置付ける等の取組を進めるとともに、国内外でのフィールドワーク等の機会を充実することが必要である」と書かれている。ボランティア活動等の社会貢献活動を授業に位置付けるというのは、まさしくサービス・ラーニングを意味することであり、国は2000年の時点でサービス・ラーニングを重要な教育手法として認識をしていること

<sup>69</sup> 当時は文部省。本論文では2001年以前の答申であっても全て文部科学省と表記する。

<sup>70</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315917.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315917.htm)

(2013年5月5日参照)

<sup>71</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315958.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315958.htm)

(2013年5月5日参照)



が分かる。

そして、文部科学省中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について」<sup>72</sup>（2002年2月21日答申）では、複雑かつ急激な変化を遂げる社会において、大学は教養教育の在り方を総合的に見直し、再構築することが強く求められていることを指摘した上で、「教養教育は大学のカリキュラムの中だけで完結するのではなく、部活動やサークル活動などを通じて協調性や指導力などの資質を磨くこと、各種のメディアや情報を正しく用いて現実を理解する力を身につけること、国内外でのボランティア活動、インターンシップなどの職業体験、更には留学や長期旅行などを通じて、自己と社会との関わりについて考えを深めることも教養を培う上で重要である」と説明をしている。また、教養教育を再構築する上での方針の1つに、「学生の社会や異文化との交流促進」が挙げられている。その中で「学生が社会や異文化との交流に積極的に参加する機会を拡充するため、各大学において、社会貢献活動やボランティア活動などをカリキュラムに取り入れることや、長期間のインターンシップを実施することなど柔軟な履修制度を整えることを奨励したい」と書かれており、重要性の強調だけでなく、奨励をしたいといった国としての積極的な姿勢も伺える。

同じく中央教育審議会「青少年奉仕活動・体験活動の推進方策等について」<sup>73</sup>（2002年7月29日答申）では、国民は奉仕活動、ボランティア活動に興味・関心は持つものの、それらの活動の経験は総じて少なく、情報不足、技術力・知識不足、相談体制の未整備、時間的制約などの理由から参加することを思いとどまっている人が多いことから、もう一歩踏み出すきっかけや後押しの仕組みづくりが必要であることを強調している。そのための方策の1つに「18歳以降の個人が行う奉仕活動等の奨励・支援ー奉仕活動を日常生活の一部として気軽に行うー」を掲げ、「大学等が地元自治体、地域の社会福祉協議会、国際協力団体、NPO、スポーツ団体、青少年団体等関係団体等と連携協力し、ボランティア講座やサービス・ラーニング科目、NPOに関する科目等を開設することが望ましい」と説明している。また、国等もボランティア関係のカリキュラムやサービス・ラーニング科目の開発に対する支援等といったボランティア教育や活動を積極的に推進する大学等への支援を行う旨が書かれている。

引き続き、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生

---

<sup>72</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm)（2013年5月5日参照）

<sup>73</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm)（2013年5月5日参照）

涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」<sup>74</sup>（2012年8月28日答申）で掲げられている学士課程教育の質的転換を促す具体的な教育の在り方の1つにサービス・ラーニングを取り上げている。

大学教育の現場における顕著な動きに注目すると、国際基督教大学が1996年に国際関係学科において「国際インターンシップ」コースを開講し、1999年にはサービス・ラーニングと名の入ったコースが開講された<sup>75</sup>。大学内に、サービス・ラーニングセンターが設立されたのが2002年である。2005年には、文部科学省「平成17年度大学教育の国際推進化プログラム（戦略的国際連携支援）」に採択されている<sup>76</sup>。

その他にも早稲田大学が2002年に大学の社会貢献の一翼を担う学内附属機関として早稲田平山郁夫記念ボランティアセンター（WAVOC）を設立し、2005年には文部科学省「特色ある大学教育プログラム（特色GP）」に採択され、「国境を越える教育的社会貢献活動の実践：行動する国際人の育成」と題された教育プログラム展開におけるサービス・ラーニング実践について明言をしている。

関西では、2005年に立命館大学がボランティアセンターを事務局とする「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」が文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」に採択され、ボランティア活動への動機づけを目標とする「地域参加活動入門」、サービス・ラーニング型授業「地域活性化ボランティア」、より深く地域参加やボランティア活動の運営のための知識と技術を学ぶ「ボランティアコーディネーター養成プログラム」を開講し、地域活動への参加を構造的にプログラム化している。ボランティアセンターは2008年にはサービス・ラーニングセンターに発展している<sup>77</sup>。他にも関西国際大学は、2005年度、学生の学外学習全般を統括する部署としてサービスラーニング室が開設され、2006年度文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」に「大学、住民および行政等の協働と地域活性化ーシニア学生受入モデルとサービスラーニングモデルの開発ー」が採択された。龍谷大学では、2007年度から同大学経済学部にて現場参加型・実習型講義が多数開講されたこととともなって「経済学部サービスラーニングセンター」が設置され、コーディネーターとしての役割を果たす助手も設置された。しかし、同大学では2009年度にサービスラーニングセンターを閉鎖している。このように、関東では国がサービス・

<sup>74</sup> [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)  
(2013年5月5日参照)

<sup>75</sup> 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（2008），7-12頁

<sup>76</sup> 国際基督教大学サービス・ラーニングセンター <http://web.icu.ac.jp/slc/>（2013年5月8日参照）

<sup>77</sup> 立命館大学サービス・ラーニングセンターウェブサイト <http://www.ritsumeit.ac.jp/slc/>（2013年5月8日参照）

ラーニングに注目をし始めた 2000 年前後、関西では 2005 年前後に一部の先進的な大学が着目し、その後、文部科学省の現代 GP や教育 GP といった外部資金によってサービス・ラーニングを学内外での発展につなげていることが分かる。

アメリカでは 20 世紀初頭、特に 1960 年代より政府および民間団体がイニシアチブを持ってサービス・ラーニングを推進してきた経緯があるが、日本ではサービス・ラーニングを取り入れるまでには極めて時間を要している。

その点については、H.G. Frederickson が『新しい公共 (Toward a New Public Administration)』の中で、動的で急速に変化しつつある環境の中に置かれている公共組織が状況に対応するにあたって「理論も実務もともに、過程が発生するその仕方を十分効果的には集大成してこなかった。少なくとも、公共的組織が合理的な有機的組織体である、という観点に立っては集大成しておらず、組織行動の基礎研究のほとんどは、安定性と予測可能な行動の定型に焦点をおいていた」<sup>78</sup>と指摘している。また、堀（1983）は「わが国の教育行政学界の基本的関心事の 1 つに、教育行政学を経験科学的社会科学として確立するという課題があることは疑いない」<sup>79</sup>と述べており、サービス・ラーニングは教育行政学の関心事とも合致すると推察される。しかし—これは堀も後述しているが—教育行政学の現状は、経験科学的社会科学を確立することを目標としながらも規範的アプローチが支配的であり、規範的理論構成が濃厚であった。日本での教育行政研究の問いは「教育行政はどのように作用すべきか」であって「教育行政はどのように作用しているか」ではなかった。理論についても基準からなる命題の体系である「規範理論」であって、教育行政現象を構成している諸変数とその関係に関する相互連関的命題の体系である「経験理論」ではないため、実践的科学的志向といっても研究の目的も一定の設定された目標を達成するための手段の体系的開発であって、教育行政現象における経験的規則性を発見し、それを説明、モデル化することを重視してこなかった<sup>80</sup>。

アメリカのサービス・ラーニングは、前章で指摘した通り、国による施策展開と学術的な研究の相互作用によって、サービス・ラーニングの「展開（出口）」が構造化され、全国的な発展および浸透を遂げている。換言すれば、施策実施によって多様な教育実践や現象が生成され、その事象を学術的アプローチから経験的規則性を抽出しアウトプットすることで、共通認識として体系的に蓄積され、施策への反映および新たな教育モデルとしての

---

<sup>78</sup> 中村陽一監訳（1987），76-77 頁

<sup>79</sup> 堀（1983），10-11 頁

<sup>80</sup> 堀（1983），10-13 頁

構造化を可能にしてきた。公的な施策展開と学術的研究のどちらが欠如していても今日のアメリカでのサービス・ラーニングのような様相は呈しなかったであろう。しかし、日本においては、堀や H.G Frederickson が指摘するように、日本の教育行政学が変化や応答、またそれによって生じる価値を重要視せず、教育を安定的かつ予測可能なものとして長らく定置していたため、経験によってそれぞれ異なる学びの変化が生じるサービス・ラーニングについて学術的研究が進捗を見せなかった。それがサービス・ラーニングの導入が極めて大幅に期を逸した要因であると考えられる。つまり、理論的対象概念が欠けていたことと概念設定の試みが不足していたために、今になってなお、先行研究が黙示しているように、日本での多くのサービス・ラーニング研究が共通のフレームワーク設定のための概念や存在意義について強い関心が払われているのである。

## 第2節 日本におけるサービス・ラーニングの現状

サービス・ラーニングの現状を理解するにあたって、まずは大学生とサービス活動—日本においてはボランティア活動と換言する—の親和性について概観する。1995年に起こった阪神・淡路大震災では、延べ130～160万人のボランティアが活躍し<sup>81</sup>、そのうちの40%が大学生<sup>82</sup>であったと言われている。この動きは強力な社会的影響力をもたらし、1995年は「ボランティア元年」とも呼ばれ、ここから大学生とボランティア活動の親和性が高まった。

文部科学省<sup>83</sup>の「我が国の高等教育の将来像（審議の概要）」（2004年11月4日中央教育審議会大学分科会（第42回）における相澤大学設置・学校法人審議会会長配付資料）によると、大学院大学以外の全ての国公立大学697校（国立83校、公立76校、私立538校）を対象に行なった調査では、「ボランティア活動を取り入れた授業科目」を開講している大学は、2000年度は国公立57校、私立98校の計155校、2001年度は国公立59校、私立133校の計192校、2002年度は国公立59校、私立145校の計204校、2003年度は国公立68校、私立160校の計228校、2004年度は国公立70校、私立185校の計225校となっている。また、「ボランティア活動に関する授業科目」は、2000年度は国公立10校、私立76校の計86校、2001年度は国公立24校、私立93校の計117校、2002年度は

<sup>81</sup> 巡静一・早瀬昇（1997）では、「137万人」との記述があった。

<sup>82</sup> 佐々木正道（2003），i頁

<sup>83</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07012402/003/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07012402/003/006.htm)

（2013年5月6日参照）

国公立 32 校、私立 130 校の計 162 校、2003 年度は国公立 34 校、私立 154 校の計 188 校、2004 年度は国公立 36 校、私立 157 校の計 193 校となっている。独立行政法人日本学生支援機構（2006）『学生ボランティア活動に関する調査報告書』<sup>84</sup>によると、65%の学生がボランティア活動の経験があると回答している。ただ、半数の学生が大学の専攻とボランティア活動の関連がないと回答し、ボランティア活動も大学の授業の一環にしてほしいとの声が上がっていた。同じく日本学生支援機構（2009）『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査結果について』<sup>85</sup>によると、ボランティア等学内対応部署の有無としては「ある」（82.4%）、「ない」（17.3%）であり、2008 年の時点で多くの大学では大学生がボランティア活動を行なう環境が整備されていることが分かる。ボランティア関連科目授業の開設実施校は、全体の 35.4%（320 校）、開設科目数は延べ 869 科目であり、2004 年度の同様の調査と比較すると、実施校数（325 校、37.8%）にはほぼ変化は見られなかったが、各大学等における開設科目数は 616 科目から 1.4 倍も増加している。授業内容もグローバルからローカルまで幅広く、授業名も「ボランティア〇〇」のみならず、NPO・NGO、まちづくり等まで多様化してきている。授業形態としては、半期の授業期間（73.9%）、2 単位（77.0%）、選択科目（71.9%）であり、初級入門レベル（52.5%）の講義を実施している。また、演習・実習を主とした授業は 399 科目（45.9%）、学内外のボランティア体験活動を導入している授業は、336 科目（38.6%）であり、学外の関係機関や団体との連携を有する科目は 338 科目（38.9%）となっている。学生ボランティア支援の今後の重要施策として上位にあがっているのは、「大学等による地域社会への貢献活動を促進する」（60.6%）、「ボランティア活動を行なう学生を積極的に評価する（表彰、奨学金の受給等の条件に入れる等）」（44.6%）、「学内にボランティアセンターなど学生からの相談や情報提供に関する部署を設ける」（30.1%）である。一方、下位には「大学等が NPO を設置し、学生に参加させる」（0.9%）、「大学等として学生ボランティア活動の支援に取り組む予定は今のところない」（12.8%）、「サービス・ラーニングなど教科学習として関連させた体験型の授業を進める<sup>86</sup>」（14.0%）となっている。加えて授業へのサポート体制は、62.7%がないと回答している。

以上のように、ボランティア等学内対応部署については 82.4%の大学等で設置されてお

<sup>84</sup> 全国 211 大学学部 2・3 年在学生（国立 43 大学、公立 9 大学、私立 159 大学）、2005 年 11 月に実施。有効回答 4,036 件（80.7%）。調査方法は各大学の学生課等を窓口として、調査票を学生に配布し、回答票を回収した。

<sup>85</sup> 2008 年 9～10 月に実施。調査対象は全国の大学、短期大学、高等専門学校。回答数は 903 校（回収率 74.5%）。調査方法は、郵送による悉皆調査とし、ホームページ上の回答フォームより回答。

<sup>86</sup> 「その他」（4.9%）があったが、割愛した。

り、サービス・ラーニングを推進するに当たっての環境は整備が進んでいるにも関わらず、サービス・ラーニングの1つであるボランティア関連授業科目やボランティア体験活動を導入している授業科目を実施している大学の数はそれほど増加をしていない。2000年度から2004年度の変化でいうと全体の1割増、2004年度から2009年度でいうとほとんど変化が見られない。また、多くの大学等がサービス・ラーニング科目の推進に消極的、しかもサポート体制は薄い。しかし、授業科目数については1.4倍と若干ではあるが増加をしている。これは、日本におけるサービス・ラーニングは、一部の大学が取り組むに留まり、全体への定着にまでは至っていないことを示唆している。それは大学教育において、サービス・ラーニングに一定の価値を見出せないからであろうか。

そこでここからは、筆者が全国の大学ボランティアセンターを対象に実施したアンケート調査を用いて、日本におけるサービス・ラーニングの現状を概観する。本調査は、現状を網羅的に把握するものではないが、日本にはアメリカのようなサービス・ラーニングを推進する全国的組織が存在しないため、日本におけるサービス・ラーニングの現状を把握するにあたって資料の蓄積等がほとんど見られない。その現状を鑑みると、本調査結果も日本のサービス・ラーニングの現状を理解するに当たっては一定の貢献をすることができるであろう。アンケート調査の概要は下記の通りである。

### 全国大学ボランティアセンター調査概要

【調査対象】「大学ボランティアセンター情報 Web (<http://daigaku-vc.info/>)」に掲載されている77の大学ボランティアセンター<sup>87</sup>

【調査内容】(1)「センター概要」、(2)「事業内容」、(3)「ネットワーク」、(4)「サービス・ラーニング」の4カテゴリで36の質問項目

【調査期間】2008年2月1日～2月12日

【調査方法】郵送およびE-mailによるアンケート調査

【調査結果】回収率「45%」(35大学 / 77大学)<sup>88</sup>

ここではサービス・ラーニングに特化した質問について回答の結果を示す。

<sup>87</sup> 「大学ボランティアセンター情報 Web」に掲載されている全国の大学ボランティアセンターは全部で「82」であったが、立命館大学、神奈川大学、明治大学、立教大学、愛知淑徳大学は2キャンパスにそれぞれに大学ボランティアセンターが存在し、連絡先が同一であったため、2キャンパスで1つの大学ボランティアセンターとして計上した。そのため、実際アンケートを送付したのは「77」となった。

<sup>88</sup> 国立4校、私立31校(うち短期大学3校)。

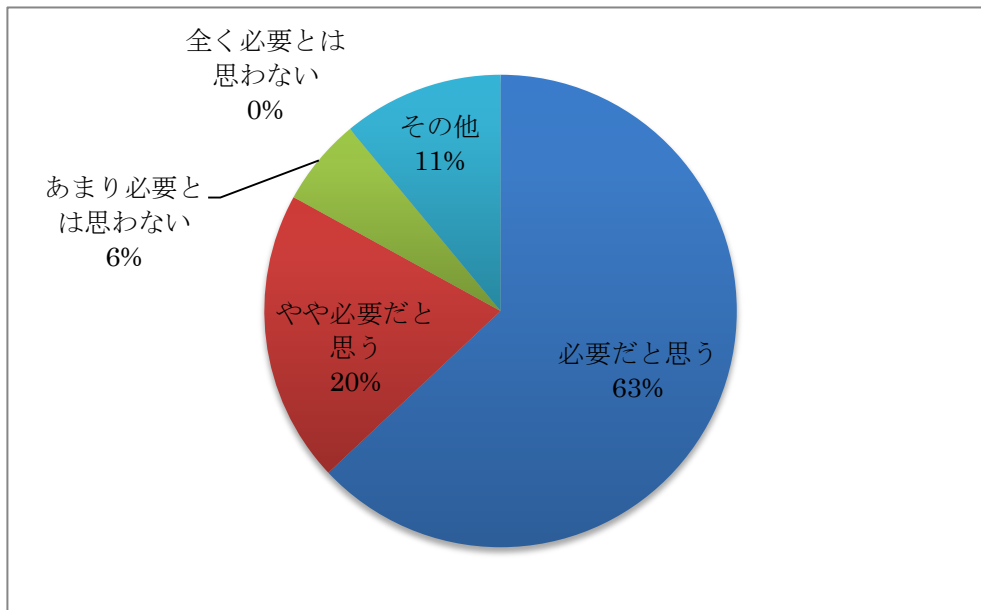


図 7 サービス・ラーニングの必要性  
(アンケート調査結果より筆者作成)

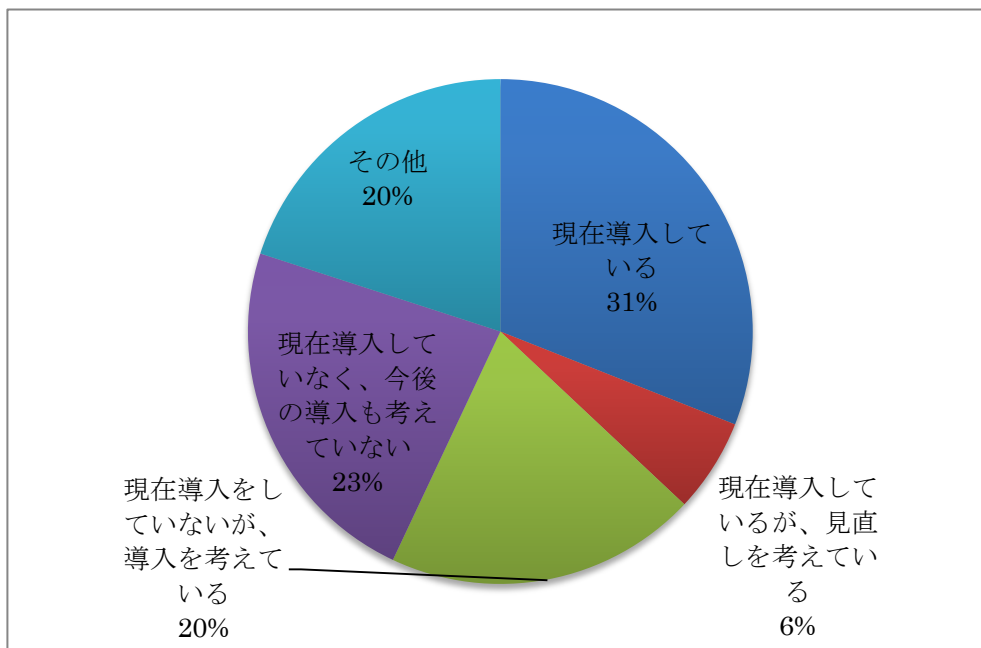


図 8 サービス・ラーニング導入の状況  
(アンケート調査結果より筆者作成)

図 7 の結果から分かるように、サービス・ラーニングの必要性について「必要だと思う」「やや必要だと思う」を合わせると全体の約 8 割の大学ボランティアセンターがその必要性については理解をしている。また、図 8 の結果からは、サービス・ラーニングを実際に導入している大学ボランティアセンターは約 3 割あり、「現在導入していないが、導入を

考えている」を合わせると約半数の大学ボランティアセンターがサービス・ラーニングについて積極的な姿勢を示していることが理解できる。

では、実際にサービス・ラーニングを導入することで、地域との連携においてどのような効果があるのだろうか。ここでは、「地域からの信頼」を軸に、サービス・ラーニングを現在導入している大学ボランティアセンターと全体の比較を行う。

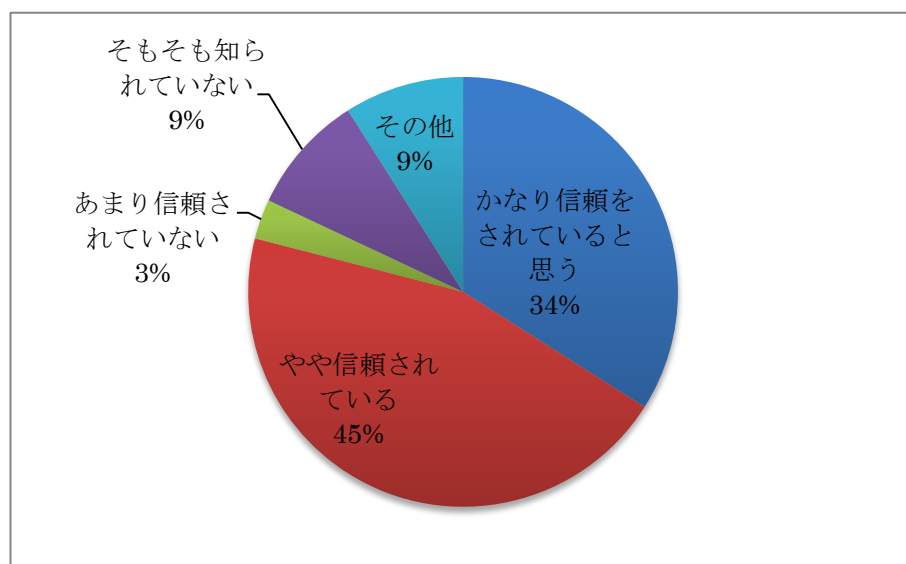


図 9 地域からの信頼（全体）

（アンケート調査結果より筆者作成）

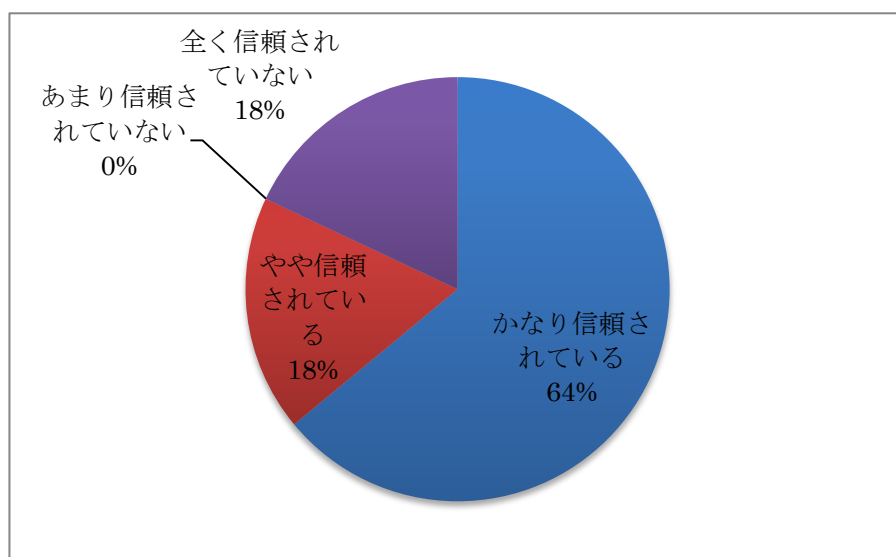


図 10 「サービス・ラーニング導入の大学ボランティアセンター」と「地域からの信頼」の相関関係

（アンケート調査結果より筆者作成）



図 9、10 から分かる通り「地域からの信頼」という視点から全体とサービス・ラーニングを導入している大学ボランティアセンターとを比較すると、サービス・ラーニングを導入している大学ボランティアセンターの方が「かなり信頼されていると思う」の割合が全体より高いことが確認できた。これはサービス・ラーニングが地域のニーズに応えることが前提となっているため、地域との信頼関係も構築しやすいと推察される。続いて「地域との連携」を軸に、同様に全体とサービス・ラーニングを現在導入している大学ボランティアセンターと全体の比較を行う。

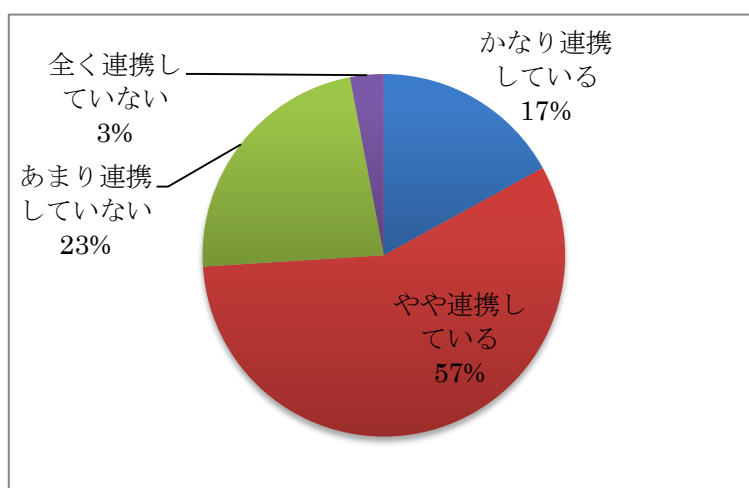


図 11 地域との連携

(アンケート調査結果より筆者作成)

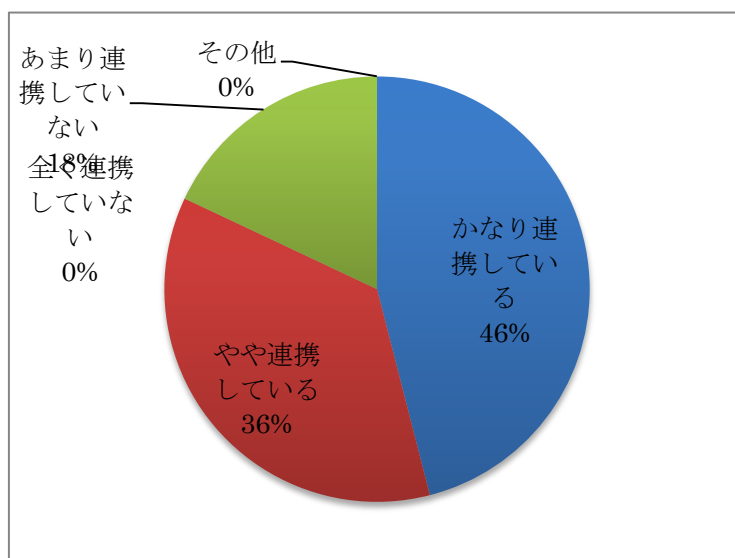


図 12 「サービス・ラーニング導入の大学ボランティアセンター」と「地域との連携」の相関関係

(アンケート調査結果より筆者作成)

図 11、12 の結果の通り、ここでもサービス・ラーニングを導入している大学ボランティアセンターの方が全体よりも地域との連携に関して積極性があることが確認できた。

サービス・ラーニングを導入することによって、地域との信頼関係の構築、地域連携の促進には一定の効果が得られることが分かった。前掲の『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査結果について』によると、大学等が力を入れていきたい事項としては「地域とのさまざまな連携・協働推進」を挙げたところが最も多い。大学の地域貢献の観点から言うと、サービス・ラーニングは1つの有効なアプローチとなるであろう。ただ、学生にとってサービス・ラーニングはどのように受け入れられているのだろうか。

ここに、ベネッセ教育研究開発センターが2012年に実施をした「第2回大学生の学習・生活実態調査」<sup>89</sup>の調査結果がある。第1回調査を実施した2008年と比較すると、能動的学習型であるアクティブ・ラーニングの講義を経験した学生が増加した点が1つの特徴であると報告している。アクティブ・ラーニングとは、文部科学省によると「伝統的な教員による一方向的な教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワークなどを行うことでも取り入れられる」<sup>90</sup>と定義がされている。サービス・ラーニングは能動的かつ主体的な学生の学修を促進する教室外学習プログラムの1つとして位置づけられており<sup>91</sup>、アクティブ・ラーニングの一種として包含をされる。

ベネッセ教育研究開発センターの同調査によると、これまで学生が経験した授業の種類として、アクティブ・ラーニングの象徴であるような「少人数のゼミ・演習形式の授業」(64.7%)、「グループワークなどの協同作業をする授業」(59.1%)、「プレゼンテーションの機会を取り入れ授業」(57.6%)、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」(54.2%)、また前回の調査から新規に追加をされた「学んでいる内容と将来の関わりについて考えられる授業」(53.4%)との回答であり、アクティブ・ラーニングの広がりがこの調査結果からも自明であり、大学での講義が現実社会から遊離した「役に立たない」学びばかりとは言

<sup>89</sup> [http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku\\_jittai/2012/hon/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/index.html) (2013年5月4日参照)。

<sup>90</sup> 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申)用語集(2012年8月28日)、37頁

<sup>91</sup> 文部科学省中央教育審議会(2012)、9-10頁

い切れない<sup>92</sup>。学年間においてこのようなアクティブ・ラーニングの経験値の差を比較してみたが、第1回調査が行われた2008年と比較すると、学年間の差がある項目数は減少し、なおかつ学年間の比率の差も若干縮小傾向にあり、大学教育の中でもアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れ、社会の要請に応えようとしており<sup>93</sup>、アクティブ・ラーニングが定着する環境整備が整いつつあるかのように見聞できる。

文部科学省中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の中でも、アクティブ・ラーニングの重要性について以下の通り論述されている。

生涯に渡って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である<sup>94</sup>。

しかし、能動的学習プログラムであるアクティブ・ラーニングを受講する学生の学習姿勢については以下の調査結果から学習に対する受け身の姿勢が読み取れる。

「学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ」（77.0%）、「大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探求する学びが重要だ」（72.0%）、「大学生活については、学生の自主性に任せる方がよい」（70.0%）、「高校までに習得すべき基礎学力の不足は、学生が自主的に補うべきだ」（65.6%）と回答をしており、大学は自主性を持って学習する場であり、学生の自主性を重視し、学習成果についても学生自身が責任を負うべき、と約7割の学生が認識している。だが、授業については「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」（83.3%）、「応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい」（75.1%）、「出席や平常点を重視して成績評価をする授業がよい」（70.2%）といったように実際の受講に際しては、学生の能動性が比較的求められない、学生にとって負荷の少ない講義を好む傾向が強い<sup>95</sup>ことが分かった。また、2008年調査と

<sup>92</sup> ベネッセ教育研究開発センター（2012），88頁

<sup>93</sup> ベネッセ教育研究開発センター（2012），90頁

<sup>94</sup> 文部科学省中央教育審議会（2012），9頁

<sup>95</sup> ベネッセ教育研究開発センター（2012），92頁

比較して「学生生活について、大学の教員が指導・支援する方が良い」(15.3%→30.0%)、「あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」(49.8%→54.8%)に増加をしており、学生の受け身な姿勢がより強まっている<sup>96</sup>ことが理解できる。

アクティブ・ラーニングについて学生は消極的であるため、その下位概念であるサービス・ラーニングも日本で浸透を見せないと言えるのではないだろうか。その状況を把握するため、次節では日本におけるサービス・ラーニングの課題について検討を行なう。

### 第3節 日本におけるサービス・ラーニングの課題

ベネッセ教育研究開発センターの調査結果が示しているように、アクティブ・ラーニングの授業を経験する機会は増加をしているにも関わらず、学生の学習への意欲が上がらないのはなぜなのだろうか。それは、日本で実施されているアクティブ・ラーニングの構造に課題があるからではないかと考えられる。そこで、ここではまず、日本におけるアクティブ・ラーニングの課題を「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」の3段階から検討していきたい。なぜならば、サービス・ラーニングの上位概念であるアクティブ・ラーニングの構造上の課題は、日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題と共通点が多いと推測されるからである。

なお、アクティブ・ラーニングの構造上の課題を検討するにあたっては、平成24年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業として一般財団法人地域公共人材開発機構(以下、地域公共人材開発機構)が龍谷大学より委託を受けて作成した『アクティブ・ラーニングの質保証に関する調査報告書』(以下、「アクティブ・ラーニング調査」とする)を活用する。本調査は、地域公共人材大学連携事業<sup>97</sup>の参加加盟校のうち8大学(龍谷大学、同志社大学、京都文教大学、京都橘大学、京都府立大学、京都産業大学、立命館大学、佛教大学)のアクティブ・ラーニングプログラム担当教職員等に訪問調査を行い、アクティブ・ラーニングを実施する授業の実態等についての調査を行った。質問項目は50～51頁の通りである。

まず、「導入（入り口）」段階での課題として挙げられるのが、学生が学習アウトカムを明確に設定もしくは認識しないままに運用がされている点である。学習アウトカムとは、

<sup>96</sup> ベネッセ教育研究開発センター(2012), 93頁

<sup>97</sup> 協働型社会に求められるセクター横断型の人材育成のための教育・研修および地域資格認定制度の開発に取り組む事業であり、平成20年度戦略的大学連携支援事業、平成23年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業に採択されている。

「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実現できることを期待される内容を言明したもの。多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。また、それぞれの学習成果は、具体的で、一定期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならぬ」<sup>98</sup>と定義される。

進歩主義的教育を有効に機能させるための要素として「学生の学習目的の明確な設定もしくは認識」を抽出した。学習目的とは「どのようにして学習アウトカムを獲得するか」という意味であり、学習アウトカムが定まらなければ、学習目的を設定することもできない。また、認知的コンフリクトや社会的認知コンフリクトを認識することもできず、能動的な学びを駆動することができないことになる。アメリカにおいては、この学習アウトカムが学生の積極的な自主性によって設定されていることで「導入（入り口）」の構造化につながっていることが分かった。そこで、アクティブ・ラーニングにおける学習アウトカムの現状についてアクティブ・ラーニング調査をもとに考察する。

### **アクティブ・ラーニングの質保証に係る調査項目**

1. アクティブ・ラーニングとして実施している（実施予定を含む）科目名を挙げてください。
2. アクティブ・ラーニング科目の授業概要・シラバス等があればそれをお示しください。
3. アクティブ・ラーニングの設計と内容を高める工夫について
  - (1) 座学と能動的学習の接合についてどのように設計されていますか？
  - (2) 授業の質を高める為に具体的に何を実施していますか？
4. アクティブ・ラーニングとカリキュラム全体との関連・連携について
  - (1) アクティブ・ラーニングをカリキュラムに体系的に組み込んでいますか？
  - (2) 特に配慮されていることがあればご記入ください。
5. カリキュラム全体と教育目標・獲得させる能力の関係について
  - (1) 4年間の教育が目指す人物像をお示しください。
  - (2) 到達すべき学習アウトカムは学年別に設定されていますか？
  - (3) 教員が上記(1)および(2)を理解するための方策について、実施されているものを選択

---

<sup>98</sup> 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―（答申）」用語集（2012年8月28日）、37頁

してください。（複数回答可）

- ①FD、②教育目標の説明印刷物の配布、③教育目標の決定プロセスへの参加、
- ④教授会における議論の提起、⑤シラバス記入上の注意事項として事務的に対応、
- ⑥その他

**6. 教員（スチューデント・アシスタント等を含む）や講義内容の質的向上を継続的に図る仕組みと評価の仕組み**

- (1) 教員相互間の授業参観等とそれに基づく意見交換等の取り組みがありますか？
- (2) ティーチング・アシスタントおよびスチューデント・アシスタントへの研修を実施していますか？

**7. 学習アウトカムを測定・評価する方法について**

- (1) アクティブ・ラーニングを実施する授業の学習アウトカムをどのように測定し、評価していますか？
- (2) アクティブ・ラーニングを実施する授業をどのような方法で評価していますか？

**8. アクティブ・ラーニングを推進するための学習環境について**

- (1) アクティブ・ラーニングを推進するための学習環境としてどのようなものが必要と考えていますか？
- (2) アクティブ・ラーニングの学習環境の整備のために、実際に実施していることがあれば記入してください。

質問項目のうち、学習アウトカムについて質問をしている5（1）、（2）および7について各大学の回答に注目する。

○ 龍谷大学

**【質問5】**

- (1) 学位授与の方針に明記
- (2) 政策学部の教育システムに明記

**【質問7】**

- (1) 到達目標がシラバスに明記されている。また、学生がポートフォリオを毎回書き、学びをドキュメント化し、それを冊子にして教員全員で共有する取り組みも行っている。
- (2) 評価測定どうするのかについては、教員同士でも何度も議論している。基本的

には、先生が工夫して測定評価している。今後、この問題については教員間で議論することになっている。

○ 同志社大学

【質問 5】

- (1) 同志社大学では学習アウトカムという言葉の認知度が低いが、ディプロマ・ポリシーを定めて4年間における学習アウトカムは定めている。
- (2) ディプロマ・ポリシーは4年間で達成するのであって、1年ごとのアウトカムは定めるのは難しい。カリキュラム・ポリシーの中でディプロマ・ポリシーを達成するために、こういう科目において、それぞれの科目はこういうことが身に付くとといった目的を置いて、それを集大成して行って、それぞれの科目群ごとに単位をとって行って、それぞれのディプロマ・ポリシーに合致するような知識や技能や態度を身につけていくことを考えている。

【質問 7】

- (1) については回答なし
- (2) プロセスも含めて評価をするように（先生方には）お願いをしている。  
学生をずっと見ているから評価しやすい。先生だけの評価ではいけないということで、成果発表会をやって住民の方にも来てもらい、その意見を聞いて評価をする形をとっている。

○ 京都文教大学

【質問 5】

- (1) ディプロマ・ポリシーがある。
- (2) 各学年次の学習内容と到達目標がある。

【質問 7】

- (1) 到達目標と評価方法が決まっている。ふりかえりアンケート（事前、事後）をとっている授業もある。自分がどのような能力があがったのかを書かせる授業もある。
- (2) 科目の意見交換会を学期末に実施している。そこで工夫や課題を共有し、相互評価的なものを行う。フィールドワーク実習は当事者間で振り返りをする。

○ 京都橘大学

【質問 5】

- (1) 教育目標がある。
- (2) 各学年の身につけるカリキュラムがある

【質問 7】

- (1) については回答なし
- (2) 評価するシステムはないが、A 先生は個人的に成果物を発表するようにしている。そのようにすると外部評価を得ることができる。外部評価の 1 つに、マスコミからの注目をあげている。また、内部評価を取り、記録化するようにしている。さらに、成果物の評価のアンケートも行っている。

○ 京都府立大学

【質問 5】

- (1) 教育の基本方針、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーがある。
- (2) 2 年までに知識と政策を作る技術を教える。それ以降は、反復をして知識と技術を定着させる。

【質問 7】

- (1) 授業によって学生が成長したかについての評価は厳密には厳しい。アクティブ・ラーニングを受ける前の人と受けた人の違いを評価する必要がある。同じ条件のアクティブ・ラーニングを受ける人と受けた後の人を見つけるということは事実上不可能であり、評価をすることは厳密には難しい。
- (2) 学生が教員の期待した効果を出すかどうかを見ることになる。学生が事前に勉強をして、授業中に活発に発言をし、上手にプレゼンをしているかどうかを教員が見る。

○ 京都産業大学

【質問 5】

- (1) 法学部のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーがある。



- (2) 学年ごとの学習の目標はあるが、アウトカムのレベルまではいっていない。これは次の課題である。

**【質問 7】**

- (1) アウトカムといえるレベルのものはまだできていない。到達目標は全学的にシラバスに記載しているが厳密な意味でアウトカムと言えるものはない。評価方法も小テストや授業中の報告内容等である。
- (2) フィールドリサーチ委員会で振り返って課題を出して、次の年に活かす。

○ 立命館大学

**【質問 5】**

- (1) 細かいところは、基礎力アセスメントでみており、これで評価する。これは SPI の性格診断テストのようなものである。
- (2) 到達目標が科目毎に設定されている。

**【質問 7】**

- (1) 到達目標がある。
- 基礎力アセスメント（プログラムの前後に実施、学生が自己評価する）があり、これが重要である。実行力・課題発見力はプログラム前後で妥当な伸びがある。対話力、協調力、統率力、行動持続力、創造的思考力はあがっている。感情抑制力はあまりあがっていない。基礎力アセスメントについては、留学生は日本語を理解するのが難しく、協調性等という言葉の理解などの微妙な言葉の理解に迷っているので事務局がサポート。
- (2) それぞれの科目終了時に学生にアンケートを取り、到達目標ができたか確認をする。これによりプログラムの効果を見る。参加企業のアンケートを取る。アウトソーシングしている企業からプログラムへの事後評価（学生が何を得たかなど）をもらっている。基礎力アセスメントで評価する。プログラム全体の評価は履修した学生がどこに就職しているかを評価指標にしている。

○ 佛教大学

**【質問 5】**

- (1) ディプロマ・ポリシーおよびカリキュラム・ポリシーがある。

- (2) まだ作っていない。12月の教職員連絡会でこれについてお話をされた先生がい  
らっしゃった。今後、作成をしていこうと考えている。

#### 【質問7】

- (1) 評価方法は、事後の評価がまだなので確立していない。個々の先生の評価にま  
かされている。アクティブ・ラーニングとして何をどう評価するのかというの  
は議論できていない。教育推進機構でアウトカムについて考え、教員に返し、  
担当者に考えてもらい、やりながら改善する。
- (2) 授業アンケートはあるが、アクティブ・ラーニング用のアンケートではない。ア  
クティブ・ラーニングをやるために教員にスキルと取り組みは何が必要かを明ら  
かにしなければならない。それがないと授業の評価が難しい。

以上のように、各大学の学習アウトカムについての考え方を概観した。その結果、アク  
ティブ・ラーニングの学習アウトカムを設定している大学は見られなかった。学習アウト  
カムの代替として、龍谷大学、同志社大学、京都文教大学、京都産業大学、京都府立大学、  
佛教大学はディプロマ・ポリシーやアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー  
を挙げている。しかし、ディプロマ・ポリシーは学位授与に関する基本的な方針、アドミ  
ッション・ポリシーは、入学者の受け入れの方針、カリキュラム・ポリシーは、教育課程  
編成・実施の方針<sup>99</sup>を意味し、学習アウトカムではない。具体的に説明するために、龍谷  
大学の学位授与の方針 [学士 (政策学)]、つまりディプロマ・ポリシーを用いる。

#### 龍谷大学 学位授与の方針 [学士 (政策学)]

政策学部の「教育理念・目的」に基づき、以下の基本的資質を備えるに至った学士 (政策  
学) の学位を授与する。

##### 学生に保証する基本的な資質

(知識・理解)

- 幅広い教養と政策学に関する専門的知識を持つとともに、それらを深く理解すること  
ができる。
- 人類のおよび地域的課題に対して状況を適切に把握することができるとともに、課題  
解決に必要な政策について理解することができる。

<sup>99</sup> 文部科学省中央教育審議会 (2012), 37 頁

(思考・判断)

- 人類のおよび地域的課題に対して主体的に行動し、持続可能な発展という観点から課題をとらえることができる。
- 人類のおよび地域的課題に対して、社会と連携し市民の協働によって解決するという見方をとることができる。

(興味・関心)

- 人類のおよび地域的課題に対して深く興味と関心を持つことができる。

(態度)

- 共生の哲学を基礎とした高い公共性と市民生を持つことができる。
- 人類のおよび地域的課題に対して他者と協力して協働で解決することができる。

(技能・表現)

- 政策的課題にかかわる調査の報告や除法を活用することができる。
- 政策的課題の解決のための適切な政策を立案・実施する基本的な能力を持つことができる。
- 政策的課題を他者と協力して達成できるためのコミュニケーション能力を持つことができる。

他大学のディプロマ・ポリシー等も同様の内容となっている。このディプロマ・ポリシーが示している通り、4年間の大学教育のプロセスを想定し構成をされているがゆえ、どの表現をとっても、どのようにも意味を取ることが可能な極めて抽象的な表現が多用されており、曖昧な意味となる。そのため、このディプロマ・ポリシーではアクティブ・ラーニングにおける学生にとっての明確な学習アウトカムであるとは言いがたい。

また、冒頭に「政策学部の「教育理念・目的」に基づき、以下の基本的資質を備えるに至った学士（政策学）の学位を授与する」と記述されている通り、大学側の視点から考えられた学位を授与するにあたっての「条件」「方針」であって、学習アウトカムが意味する「一定期間内で達成可能であり、学習者にとって有意義かつ測定・評価が可能な知識、スキル、態度」といった学生の視点に立った内容としての参照性は低く、そもそもディプロマ・ポリシー等をもって、アクティブ・ラーニングの学習アウトカムとするには無理が生じる。同報告書の分析においても、調査を実施した多くの大学がアクティブ・ラーニングを実施する授業において学習アウトカムを設定していなかったため、早急にアクティブ・

ラーニングを実施する授業の学習アウトカムを設定することが必要であると指摘し、今後の課題として「学習アウトカム設定の必要性」を提起している。その状況は、授業の評価にも影響を及ぼしている。多くの大学が評価として、ポートフォリオやアンケートを用いた自己評価や教員による評価、成果報告会等を通しての第三者（地域住民）評価等が行われている。ただ、佛教大学が「授業アンケートはあるが、アクティブ・ラーニング用のアンケートではない。アクティブ・ラーニングをやるために教員にスキルと取り組みは何が必要かを明らかにしなければならない。それがないと授業の評価が難しい」、京都府立大学が「授業によって学生が成長したかについての評価は厳密には厳しい。アクティブ・ラーニングを受ける前の人と受けた人の違いを評価する必要がある。同じ条件のアクティブ・ラーニングを受ける人と受けた後の人を見つけるということは事実上不可能であり、評価をすることは厳密には難しい」と回答をしている。アクティブ・ラーニングの学習アウトカムが明確に設定をされていれば、教員に求められるスキルや取り組みについても演繹的に抽出することが可能ではないだろうか。また、評価についても学習アウトカムが明確であれば、同条件のアクティブ・ラーニングを受ける前の人と受けた人との変化の違いを評価するのではなく、学習アウトカムを基軸とした学生個人の経年変化を評価すればよい。その意味でも、抽象的ではなく、文科省の定義のように、具体的で一定期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能な学習アウトカムの設定が求められている。

次に「過程」における課題は、アクティブ・ラーニングにおける人的なサポート体制である。アクティブ・ラーニングはこれまでのような知識伝達型の伝統的教育ではなく、進歩主義的教育である。その教育を有効に機能させる要素として、デューイの理論を踏まえると、学生の学びと経験をつなげるサポート体制、特に教職員、ティーチング・アシスタント、スチューデント・アシスタントにはコーディネーターとしての役割を担うことが求められている。そこで、アクティブ・ラーニングにおける学習支援環境の中で、とりわけ教職員やスチューデント・アシスタント、ティーチング・アシスタントがどのような役割を果たしているのかについて、アクティブ・ラーニング調査の質問8、その中でも教職員、スチューデント・アシスタント、ティーチング・アシスタント等について記述がある回答を取り上げる。

○ 龍谷大学

- ・ （アクティブ・ラーニングプログラムの推進に当たっては）教員と事務職員の理解が

必要。本学部（政策学部）では、チーム政策として教員と事務職員が両方学生に関わっており、どちらにも担当がある。

○ 同志社大学

- ・ PBL 推進室をつくって、教員に対するサポートの仕組みを作っている。

○ 京都文教大学

- ・ スチューデント・アシスタント制度を導入している。20名の少人数クラスだが、細かい5名くらいのグループにスチューデント・アシスタントをつけてファシリテートする。

○ 京都橘大学

- ・ 大学内にリエゾンオフィスの的に地域の課題解決に向けたセクションがあり、大学がやっていることを地域に還元している。現在は地域からの要請があり、区役所の仕事をやっている。

○ 京都産業大学

- ・ コーディネーターの配置が必要である。学生レベルだと不十分で、教員と学生の間のような人材がコーディネーターになるべきである。

○ 佛教大学

- ・ 地域と大学をつなぐ社会連携センターがある。アクティブ・ラーニングや PBL を推進するセンターである。このセンターをもっと発展させる必要があるという学内議論があり、コーディネートできる人材において、地域からの問題を大学の教員につなげるように、と考えている。

京都産業大学や佛教大学では、コーディネーターの存在を求める声があがっている。この声を翻って考えると、アクティブ・ラーニングの現場ではコーディネーターが不足していることを示唆している。他大学の取り組みにおいても、若干の工夫が見られはするが、教職員、ティーチング・アシスタント、スチューデント・アシスタントが進歩主義的教育で唱えている学生の成長を促し、未来へと続く学習の目的を達成するような経験に接続を

していくようなコーディネーターとしての役割までは担っていない現状にある。

そして「展開（出口）」については、今回のアクティブ・ラーニング調査では触れられていないため、次節に譲るものとする。

以上のように、サービス・ラーニングの上位概念であるアクティブ・ラーニングの日本における構造上の課題として「導入（入り口）」段階における「学生が学習アウトカムを明確に設定もしくは認識しないままの運用」、そして「過程」段階における「現場でのコーディネーターの不足」であると指摘した。サービス・ラーニングにおいても同様の指摘が可能なのだろうか。ここからは、2つの視座に接近させて、サービス・ラーニングのいくつかの事例をもとに考察を行う。

まず、「学習アウトカムを明確に設定もしくは認識しないままの運用」についてであるが、学習アウトカムが明確に設定もしくは認識されないまま運用をされている、というよりは、学習アウトカムが「誰によって」「どのタイミング」で設定され、教職員によって設定された場合はそれを学生がどのタイミングで「認識」したのかというプロセスが不明瞭であるため構造化にまで至っていないことが課題であると考えられる。

ここで一例を示すこととする。森定・関（2009）はプール学院大学が実施した中国にルーツを持つ児童が多数通学する小学校でのサービス・ラーニングプログラムの考察において、プログラムに係る大学側の目的として「小学校の教育課題に応えることを通じて学生の学びを深めるということである。外国にルーツを持つ成員と一般の成員との協働的な関係性の構築は、実は本学にとっても重要な教育課題である。国際文化学では3割程度を留学生が占め、しかも、留学生の8割以上が中国籍である。どのクラスにも1つのグループを形成できるほど、留学生が存在することになり、その結果、留学生は留学生同士、一般学生は一般同士で集まり、両者の交流が逆に制限される傾向が見られた。小学校での教育課題を自分達の問題としても捉え、小学生に中国文化を紹介するという交流授業に留学生と一般学生が互いに協力して取り組むことで、異文化間リーダーシップを習得することを目的としていた」<sup>100</sup>と述べている。

プログラムの実施を受けて、森定・関は「学生達はプログラムのテーマに「境界を越える」を選んだ。「日本人の子ども」「中国にルーツを持つ子ども」という分け方は、大人達が勝手に押しつけている区分に過ぎないのではないか。（中略）大人達が作り上げた区分であったとしても、子どもたちの生活に影響を与えているのは事実であり、その壁を乗り越

---

<sup>100</sup> 森定・関（2009）、334頁

える力を子ども達自身が身につけることが大切なのではないか。テーマに関連して熱い議論が戦わされ、その成果としてプログラムの内容がまとめられた。交流授業に取り組む学生達を導いたのは、異文化リーダーシップであったと言えるだろう。(中略) 大学生の側からすれば学びの多い交流授業であり、異文化間リーダーシップを学ぶという目的を十分に達成することができた「授業に織り込まれたサービス・ラーニング」であったと評価できる<sup>101</sup>とまとめている。いわば、サービス・ラーニングプログラムを受ける上での前提となる「目的」とその「実施結果」のみの記述しかされておらず、そのプロセスが不明である。

また、中国学園大学での学校給食支援ボランティア活動によるサービス・ラーニングの事例においても同様のことが言及できる。高・北島・村上・林(2008)は、学校給食支援ボランティア活動によって期待される学生への教育効果として以下の効果を期待して実施した<sup>102</sup>、と説明している。

- (1) 社会性を養い、多様な人々とのかかわりの中でコミュニケーション能力を高める。  
人の役に立つ体験を通して、自信と生きる意欲を高める。
- (2) 日々学習している専門知識、技術を実際に子どもたちと触れあう中で実践的に試したり、深めることのできる機会となる。
- (3) 食べ方、マナー、好き嫌いなどの実態観察から、児童の食に関する現状と問題点の把握や発達段階に応じた食生活についての理解を深め、食に関する教育の実際について学ぶことができる。
- (4) 専門性を生かした活動を通して、学習への意欲と自信を深め、専門家になることへの動機付けとなる。

この期待すべき効果を掲示した後、高・北島・村上・林(2008)は、シンポジウムで発表した学生の報告を以下の通り、引用している。

この活動が児童の食の現状を知る学びの場であり、食に関する教育を行う実践の場で

---

<sup>101</sup> 森定・関(2009), 337-338頁

<sup>102</sup> 高・北島・村上・林(2008), 31-32頁

もあることを、野菜嫌いの児童が、声かけで食べるようになった例や、家庭で牛乳を飲むことを勧めると、翌週、毎日飲んでいると報告してきた例をあげて、自分たちの一言が、時には児童の食行動変容のきっかけとなることに驚きと喜びを感じたことを報告した。また、遊び食べ、犬食いなどの食行動上の問題を目の当たりにして、家庭との連携による食育推進の必要性を痛感したと述べ、この体験が今後の学習にも、管理栄養士として就職してからも大きく役立つと結んでいる。

この報告の引用の他にも別の参加者の声をあげ、「以上のような学生の評価から、当初期待していた教育的効果はほぼ達成できているものと思われた」と述べている。こちらの事例も、森定・関（2008）と同じく、前提と結果については分かるのだが、そのプロセスは不明瞭である。つまり、学習アウトカムが「誰によって」「どのタイミング」で設定され、教職員によって設定された場合はそれを学生がどのタイミングで「認識」したのかというプロセスが不明瞭であるため、構造化にまで至っていないと考えられる。

2点目の「現場でのコーディネーターの不足」については、武田直樹「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」に詳しくいくつかの大学の事例がまとめられている。

筑波学院大学では、社会力コーディネーターを配置しているが、業務委託契約として位置付けられている。役割は、学生の活動先となるNPO等の市民活動団体とのマッチング、事前指導、モニタリング・ふりかえり、広報・宣伝活動、OCP学生スタッフ支援、外部団体の相談窓口、プログラム改善、学内連携等を行う。当初は3名体制であったが、現代GP終了後の平成21年度からは1名体制となっている。龍谷大学では、経済学部所属の任期制特別任用教員（3年契約）の常駐助手がサービス・ラーニングのコーディネーターとして位置づけられている。役割は、助手2名の専門性に委ねる形をとっている。関西国際大学では、コーディネーターは1名配置され、非常勤嘱託職員（事務）として位置づけられている。教育ニーズと地域ニーズに応じ、科目担当教員と受入団体との橋渡し役を行う。日本福祉大学では、コーディネーターが2名常駐しているが、業務委託契約として位置付けられている。役割としては、学生、科目担当教員、学生の活動先となるNPOとの橋渡し役を行うものである<sup>103</sup>。

どの大学でも学内と学外の橋渡し役であったり、高度な専門性を活かしたコーディネー

---

<sup>103</sup> 武田（2011）、124-126頁



トが求められているにもかかわらず、概して任期付であったり、業務委託契約であったりと期限が決められており、極めて不安定な雇用形態となっている。その背景の1つは、サービス・ラーニングを推進する契機となったのが、文部科学省の「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」や「質の高い大学教育推進プログラム」といった外部資金の獲得による大学が多いため、補助金が終了すると規模を縮小せざるを得ない状況に追い込まれている。つまり、サービス・ラーニングにおける安定的なコーディネーションという観点からいうとその環境が外部要因に左右され、構造化されるにまでは至っていない。

繰り返しになるが、サービス・ラーニングの構造上の課題は、以下の通りであり、いずれも「導入（入り口）」「過程」のそれぞれの段階で構造化にまで至っていないのが問題である。

- (1) 学習アウトカムが「誰によって」「どのタイミング」で設定され、教職員によって設定された場合はそれを学生がどのタイミングで「認識」したのかというプロセスが不明瞭である点
- (2) 現場でのコーディネーターの不足

#### 第4節 日本型サービス・ラーニングの必要性

サービス・ラーニングの構造上の課題として(1) 学習アウトカム設定のプロセスの明確化、(2) 現場でのコーディネーターの不足、を掲示した。両課題に共通をしているのが、大学（もしくは教職員）主体であることである。

それは、大学の機関認証によるところが大きいと考えられる。大学は、学校教育法第109条2項より文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関から認証評価を受ける必要があり、シラバスもその評価対象の1つとなっている。では、どのような形でシラバスが評価されるのだろうか。例えば、認証評価機関の1つである公益財団法人日本高等教育評価機構では、以下の通りの評価基準が記されている<sup>104</sup>。

大学は、教育研究上の目的を達成するために、学部・研究科等の各教育組織において教育課程を編成し、学生にとって必要な学習量、教育評価の方法を定める必要があります。

- 3-1. 教育目的が教育課程や教育方法等に十分反映されていること。

<sup>104</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314237.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314237.htm) (2013年5月10日参照)

3-2. 教育課程の編成方針に即して、体系的かつ適切に教育課程が設定されていること。

他の認証機関でもある公益財団法人大学基準協会、独立行政法人大学評価・学位授与機構についても日本高等教育評価機構と同様に教育の目的や学習課題、到達目標といった学習アウトカムがシラバスに明記されているかどうかについて評価をすることになっている。そのため、学習アウトカム—いわゆるサービス・ラーニングによってもたらされる学生への変化—について取り上げている先行研究の多くが大学（教職員）視点で捉えられていることは当然と言えば当然である。

また、コーディネーターについても大学の財政状況によって不安定な環境下に置かれていることが多い。これは、文部科学省の外部資金等を財源としてサービス・ラーニングが発展したからである。外部資金が終了した後も、同規模で運営を継続させるためには、大学で独自予算を組む必要があるが、大学経営も困窮している所が多い。そのため、縮小もしくは終了せざるを得ないところが大半である。どちらも大学の都合上、「やむを得ない」といえばやむを得ない。結局のところ、サービス・ラーニングが進歩主義的教育をベースにした教育手法であると唱えながらも、伝統的教育の域を脱してはいないため、大学（教職員）が主体となってサービス・ラーニングが考えられているのではないだろうか。つまり、「教員—学生」といった関係性を通して教育され、学習アウトカムや環境についても大学（教職員）によってあらかじめ設定されており、学生によってそれらに大幅な変更を加えることは難しい。サービス・ラーニングそのものは進歩主義的教育を基礎とするものでありながら、日本においては伝統的教育のフレームワークの中で運用していたために、これまで論議してきた構造的な課題が表出したのである。

日本型サービス・ラーニングを検討するにあたっては、伝統的教育の「教育」視点から進歩主義的教育の「学習」視点へのパラダイムシフトが求められているのではないだろうか。再び特定非営利活動法人学習学協会の定義を援用するならば、個人の外側から内側へのはたらきかけである「教育」から個人の内側から外側へのはたらきかけである「学習」としてサービス・ラーニングを捉え直すことが日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題を解決することにつながるのであると考えられる。山田（2008）も「サービス・ラーニングという教育的課題に関する議論においては、何よりも学習（Learning）という

観点からリキュラム化することの意義を論ずることが重要ではないだろうか」<sup>105</sup>と同様の提起をしている。

構造上の課題を解決するためには、ミクロではなくマクロの視点によるアプローチをとらなくてはならない。そこでここからは日本の教育行政の現状と照らし合わせ、国における生涯学習施策の変遷を整理し、日本型サービス・ラーニングを検討する上での要素を抽出したい。

生涯学習はもともと「生涯教育」の考えから出発している。生涯教育とは、人々の生涯に渡る学習を支える教育構造（制度、行財政、教育内容など総合的編成）全般の働きのことを指す。きっかけは、1965年、ユネスコの諮問機関である成人教育推進国際委員会の会議用に継続教育部部長、フランスのポール・ラングン<sup>106</sup>（Paul Lengrand）が事前に配布した一通のワーキングペーパーである。趣意は「各国民の生涯にわたる学習行程を支えるために国民社会が供与する教育的配慮は個々の学習者にそれぞれ適合する教育過程でありうるよう、学校教育・学校外教育ともども、全体として統合・調整をされなければならない。そのためには、成人教育が教育構造全体の変化を導き出すほどのものになる必要がある。こうした観点から成人教育の推進を考えよう」というものであった。

会議後もこの生涯教育の考え方がヨーロッパで論議されていく中で、イギリスのオックスフォード大学在職中の委員フランク・ジェサップ（Frank Jessup）は、個々人の生涯にわたる学習を助ける教育的諸配慮相互間の、学習者の個性的発達に見合う垂直的統合（vertical integration）と発達現況に見合う水平的統合（horizontal integration）とによって、教育的過程全体の充実を図ることを強調した。そのときに用いられた lifelong の語がユネスコ関係者の論者の間で注目され、翌66年のユネスコ公文書には統合された生涯教育（lifelong education）の語が頻出し、その年の総会でこの考え方が採用された。またフランスのストラスブールに置かれているヨーロッパ協議会（Council of Europe）もユネスコと相携えて生涯教育の理念設立に努めた。その後、スウェーデンで1968年に高等教育制度審議のために設置された教育審議会の第二次報告「高等教育-機能と構造」でリカレント教育の考え方が示された。翌年第6回ヨーロッパ文相会議で、スウェーデンの文相だったオロフ・パルメの報告によって、OECDがこの理念にも基づく教育の在り方について提唱をすることになり、1973年には『リカレント教育—生涯学習のための戦略—』と名付

---

<sup>105</sup> 山田（2008）、251頁

<sup>106</sup> 1910年生まれ。フランスの教育思想家。

けられた報告書を公表した。

生涯教育の受け止め方は各国それぞれであるが、日本での生涯教育論の展開は特異であった。一部識者をのぞき、学校構造の問題は棚上げにし、社会教育の面の新開拓を強調する論議が多くみられた。ただ、これは文部科学省や教育委員会が所掌する教育行政以外の社会教育の可能性を広げる結果となった<sup>107</sup>。

1981年には、文部科学省中央教育審議会高村象平会長によって「生涯教育について」<sup>108</sup>という答申がなされている。この答申の中で注目すべき点は「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行なうことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・手法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行なうものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい」とあり、生涯教育をリカレント教育という狭義にとらえるのではなく、人々の幅広い学習活動を包み込んだ概念として発達させようとした。つまり、学習者の目線に立つべきとの認識から、生涯「教育」という名称を生涯「学習」と呼ぶのがふさわしい、としている。この答申以後も、臨時教育審議会において、生涯学習の実現は個性重視の原則、国際化、情報化などの変化への対等と並び、教育改革の重要な基本理念の1つとして掲げられ、1988年には、文部科学省に生涯学習局が設置された。

1990年には、文部科学省中央教育審議会では「生涯学習の基盤整備について」<sup>109</sup>を答申し、今後生涯学習を推進する上での留意点として以下の3つを挙げている。

- (1) 生涯学習は、生活の向上、職業上の能力の向上や自己の充実を目指し、各人が自発的意思に基づいて行なうことを基本とするものであること。
- (2) 生涯学習は、必要に応じ、可能なかぎり自己に適した手段および方法を自ら選びながら生涯を通じて行なうものであること。
- (3) 生涯学習は、学校や社会の中で意図的、組織的な学習活動として行なわれるだけでなく、人々のスポーツ活動、文化活動、趣味、レクリエーション活動、ボランティア活動などの中でも行なわれるものであること。

<sup>107</sup> 日本大百科全集 11 (1986), 804-805 頁

<sup>108</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309550.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309550.htm)

(2013年5月7日参照)

<sup>109</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19900130001/t19900130001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19900130001/t19900130001.html) (2013年5月7日参照)

同年には、生涯学習に焦点を当てた初めての法律「生涯学習振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」が制定された。ここでは、都道府県教育委員会の事業、生涯学習審議会、地域生涯学習振興基本構想といった生涯学習を推進する上での基盤整備を中心に触れている。

1992年には第1期生涯学習審議会が「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」<sup>110</sup>を答申し、当面重点を置いて取り組むべき事項として(1) 社会人を対象としたリカレント教育の推進、(2) ボランティア活動の支援・推進、(3) 青少年の学校外活動の充実、(4) 現代的課題に関する学習機会の充実、を取り上げた。

とりわけ、現代的課題に関する学習機会については、学習者が学習しようと思っても学習機会がなかったり、自己の学習課題に結び付かなかったり、学習課題として意識されないものも多いと指摘し、以下の通り、続けている。

人々がこのような現代的課題の重要性を認識し、これに関心を持って適切に対応していくことにより、自己の確立を図るとともに、活力ある社会を築いていく必要がある。そのためには、生涯学習の中で、現代的課題について自ら学習する意欲と能力を培い、課題解決に取り組む主体的な態度を養っていくことが大切である。その際、生涯学習の意欲・能力等の基礎は青少年期に培われることに留意して、学校教育および学校外活動を通じ、発達段階に応じて、現代的課題に関する興味・関心を養う学習や活動の機会の充実が望まれる。さらに、社会の急激な変化に直面している成人の場合については、積極的に現代的課題に関する学習機会の充実を図ることが必要である。

1999年には、第4期生涯学習審議会「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—」<sup>111</sup>を答申し、生涯学習の成果を活用する3つの場面((1) 個人のキャリア開発に生かす、(2) ボランティア活動に生かす、(3) 地域社会の発展に生かす)に応じて必要な支援方策を提言している。

また、同答申では「行政がこれまで行なってきた施策の中心は学習機会の提供にあったが、これからは生涯学習の成果の活用促進にも力を入れる必要がある。そのためには、活用機会や場の開発ばかりでなく、そのための社会的な仕組みの構築などが重要な課題に

<sup>110</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html) (2013年5月7日参照)

<sup>111</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_gakushu\\_index/toushin/1315181.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_gakushu_index/toushin/1315181.htm)  
(2013年5月10日参照)

なる。その仕組みの1つとして、学習の成果を一定の資格に結びつけていくことが重要である。個人にとっては、学習すること自体が本来、楽しい物であるが学習の成果が社会的に通用する資格という形で認められることは、学習者にとって自己の成長や向上が広く社会的に確認できることから大きな意味をもつ」といったように学習成果を社会で通用させるシステムの必要性を提案し、同答申ではそのシステム構築に向けての重要な要素に触れている。以下、その要素について答申の内容を踏まえながら説明する。

学習成果を社会で通用させるシステムの構築にあたっては、ポートフォリオといった学習成果の記録が重要である、としている。ポートフォリオは、もともとアメリカの教育現場で実施されており、学校歴も含めた様々な学習成果の評価、社会的活動、職歴、表彰歴などを蓄積した個人の情報ファイルで、州によってはキャリア・パスポートという名称をつけているところもある。イギリスではこのポートフォリオを全国共通の学習達成記録（NRA : National Record of Achievement）と位置づけ、中間段階の学習成果の評価や取得単位も記載し、記載内容は公的に認証されたものおよび自己評価としている。日本においてもこのポートフォリオを、自らのキャリア開発や学習成果を社会的活動、進学、就職、転職、再就職などに広く活用していくための「生涯学習パスポート（生涯学習記録票）」とし、自らの学習成果を積極的にアピールし、社会的評価を求めることができるシステム構築の重要性を説明している。ただ「生涯学習パスポート」は、自己評価を基本とするため主観的な記載にならざるを得ない。生涯学習パスポートの活用を促進するためには、第三者機関が認証し、その有効性を証明することが必要であり、その認証を行なうための仕組みとして「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」「学習成果の認証互換のための換算基準」「生涯学習成果の認証」を挙げている。このように、国は学習機会の提供だけでなく、その成果を社会的に活用し、定着させるための仕組みの重要性について認識をしている。その後、2001年1月には中央教育審議会生涯学習分科会の発足、2002年7月には第1期中央教育審議会が「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」を答申している。この答申では、奉仕活動・体験活動の必要性・意義を整理するとともに、(1) 初等中等教育段階の青少年の学内外における奉仕活動・体験活動の推進、(2) 18歳以降の個人が行なう奉仕活動等の奨励・支援、(3) 国民の奉仕活動・体験活動を推進する社会的仕組みの整備、(4) 社会的気運の醸成について提言している。

2008年には、第3期中央教育審議会が「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」を答申している。具体的な方策として、(1) 国民の学習活動を促進する具体的方

策、(2) 家庭・地域の教育力の向上に関する具体的方策、(3) 地域社会全体で学習活動を支援する具体的方策を提言している。

以上のように、国として学習者が主体性をもって学び、理解を深め、その学習成果を地域社会やキャリア、自身の経験に還元する「学習」の重要性を 1980 年代から認識し、その学習機会の提供の重要性は、繰り返し答申の中で強調されている。そして、日本でもサービス・ラーニングが注目をされ始めた 2000 年前後には、学習アウトカムの継続性を担保するために、成果を可視化するツールとしての「資格」—答申の中では生涯学習パスポート（生涯学習記録票）と表現されている—の創設を提唱していることが分かる。アメリカと同様に、国の施策とサービス・ラーニングの関係性は、構造上「展開（出口）」との関連が極めて強い。この資格制度は、日本型サービス・ラーニングの構造を考える上で、必要条件となりうるのではないだろうかと考えられる。

佐藤（2012）が生涯学習について「生涯学習は学習者の視点からみた概念である。主として教育をする側から考えられる教育という営みとは、方向の異なるものであり、両者に矛盾することはない。それどころか、学習者の視点から様々な問題点を洗い出すことによって、教育活動のよりよい発展を望みうるものである。教育の面では、その重要性から、強固なシステムに支えられ、多くの投資が行なわれている学校教育の分野に対し、社会教育や家庭教育の分野は控えめな展開が余儀なくされているように見えるが、実は「学習」の視点から見れば、これらの分野の活動の重要性が大きく浮かび上がってくると言わなければならない。今日、多くの課題を巡って、イン・フォーマルやノン・フォーマルな教育活動の重要性に目を向けられているが、このような傾向はいわばパラダイムの転換が起こりつつあることを示唆しているとも言えそうである」<sup>112</sup>と説明をしているように、サービス・ラーニングにおいて学習者の視点を持つことで、大学教育としてのサービス・ラーニングの位置づけを再定義することができるのではないだろうか。

## 第 5 節 結語

以上、本章では日本におけるサービス・ラーニングの歴史的変遷、そしてその展開および現状における課題について検討を行なった。本節では、そこから得られた知見について整理を行なう。

まず、国の答申を概観すると、アメリカでは 1960 年代から全国的に推進をされてきた

---

<sup>112</sup> 佐藤（2012）、3 頁

サービス・ラーニングであるが、日本においてはおよそ 2000 年前後に重要な教育手法として注目をされていることが分かる。このように日本で注目され始めるまでに極めて時間を要したのは、日本の教育行政が長きにわたって規範や安定性といった予測可能なモデルに重きを置いており、変化やその変化から生じる価値へ目を向けていなかったことが要因であると考えられる。そして、サービス・ラーニングが注目を浴び始めた 2000 年前後には、国際基督教大学や早稲田大学といった関東の一部の先進的な大学がサービス・ラーニングを取り入れている。そのような教育現場の動きを受け、国としてもその重要性を認識するだけでなく、サービス・ラーニングを柔軟に履修できるような制度の「奨励」にまで言及をしている。関西でも、2005 年前後から立命館大学や関西国際大学等がサービス・ラーニングに着目し、関東の大学同様、文部科学省の特色 GP、教育 GP といった大型の外部資金を活用し、サービス・ラーニングの浸透を図った。また、筆者が大学ボランティアセンターを対象に行なったアンケート調査では、サービス・ラーニングに取り組むことで地域との連携や地域との信頼構築に一定程度の貢献を果たしており、大学にとって地域連携のアプローチとしてはサービス・ラーニングが有効であることは明らかになった。それにも関わらず、文部科学省（2004）、学生支援機構（2006、2009）の調査によるとサービス・ラーニング科目に取り組む大学数については、経年的に考察をしても大幅な増加は見られなかった。その背景として、学生がサービス・ラーニングのような能動的な学習に消極的な姿勢を示していることであると指摘した。そのような現況が生じた一つの要因として、日本でのサービス・ラーニングにおける構造上の課題が挙げられるのではないかと考えられる。その課題は以下の通りである。

サービス・ラーニングの「導入（入り口）」段階では、学習アウトカムが「誰によって」「どのタイミング」で設定され、教職員によって設定された場合はそれを学生がどのタイミングで「認識」したのかという学習アウトカムの設定プロセスが不明瞭である点、もう一つは「過程」段階における現場でのコーディネーターが不足している点であり、この「導入（入り口）」「過程」での課題を解決することが日本型サービス・ラーニングを検討する上での必要条件となる。

両課題に共通としているのは、大学（教職員）主体の視点であり、日本におけるサービス・ラーニングは結局、伝統教育の域を脱してはいないのではないかと指摘した。サービス・ラーニングそのものは進歩主義的教育を基礎とするものでありながら、日本においては伝統的教育のフレームワークの中でサービス・ラーニングを運用していたために、構造



的な課題が表出したのであると考えられる。そのため、日本型サービス・ラーニングを検討するにあたっては、伝統的教育の「教育」視点から進歩主義的教育の「学習」視点へのパラダイムシフトが求められているのではないかと提起し、国の生涯学習に係る答申の変遷を概観した。すると、国の答申の中では学習者主体の視点の重要性が繰り返し強調され、学習アウトカムを社会に還元し、継続させるための仕組みとして、学習アウトカムを可視化させる資格「生涯学習パスポート（生涯学習記録票）」の提案がなされている。アメリカ同様、国の施策は構造上の段階でいうと「展開（出口）」との関連性が極めて強く、この資格制度の構築化が日本型サービス・ラーニングの必要条件であると指摘した。つまり、日本型サービス・ラーニングの可能性を考えるにあたって課題は図 13 のように図示することができる。

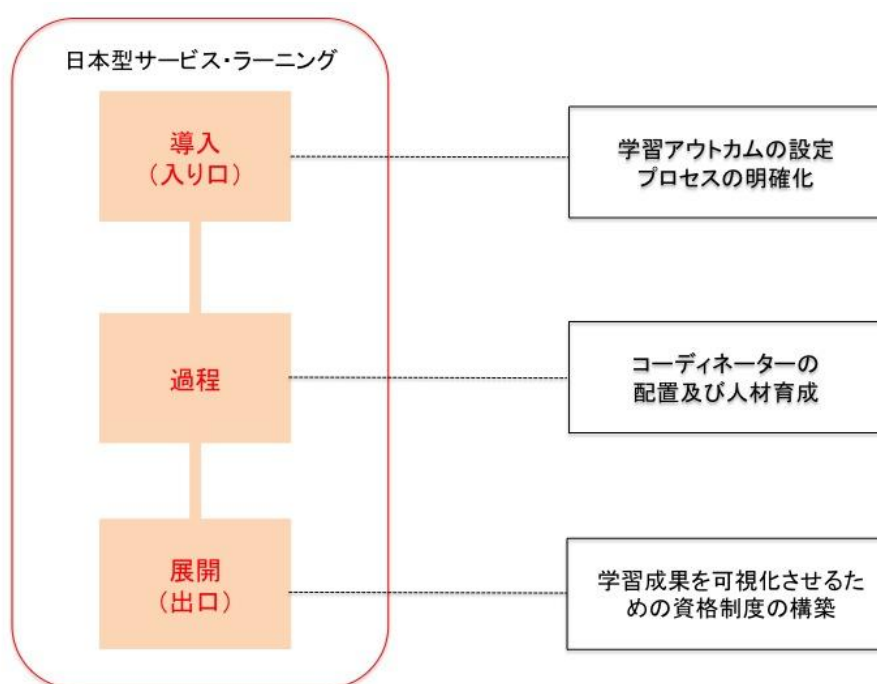


図 13 日本型サービス・ラーニングの構造上の課題

（筆者作成）

次章では、図 13 のように、日本型サービス・ラーニングの構造を「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」の3段階に分け、それぞれの段階における課題解決の方策を検討する。その検討にあたっては、筆者が関わってきた地域公共人材育成の実践事例を取り上げ、そこから日本型サービス・ラーニングを検討する上での政策的インプリケーションを明らかにする。

## 第4章 日本型サービス・ラーニングの可能性

前章で、日本型サービス・ラーニングを検討する上で、構造を3段階（「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」）に分類し、それぞれの段階での課題を以下の通り掲示した。

導入（入り口）：学習アウトカムの設定プロセスの明確化

過程：コーディネーターの配置および人材育成

展開（出口）：学習成果を可視化させるための資格制度の構築

本章では、それぞれの課題を解決するための方策を検討するにあたって、筆者が関わってきた地域公共人材育成を実践事例として取り上げ、日本型サービス・ラーニングの可能性を検討するにあたっての政策的インプリケーションを明らかにする。

### 第1節 学習アウトカムの設定プロセスの明確化

1つ目の課題が学習アウトカムの設定プロセスの明確化である。日本型サービス・ラーニングを考えるにあたって、学習アウトカムはどのようなプロセスで設定されるのがよいのであろうか。その検討にあたって参考にしたい取り組みがギャップイヤーである。ギャップイヤーとは、文部科学省中央教育審議会生涯教育分科会参考資料によると「イギリスにおいて、大学入学資格を得た18～25歳までの若者に、入学を1年遅らせて社会的な見聞を広げるための猶予期間を与える習慣である。ギャップイヤーを利用する若者の多くは、高校が終了する6月から大学が始まる翌年10月までの16か月間のうち、はじめの5か月間はアルバイトで資金をつくり、次の5か月でボランティア活動を行い、残りの6か月間は世界旅行をしたり会社で職業体験をしたりするなどの期間にあてている。ギャップイヤーを取得した若者は、大学を中退する割合が3～4%と少なく（平均は20%）、ギャップイヤーの利用は大学での専攻についての目的が明確になる等の効果があるとされている。企業においてもギャップイヤーによって様々な社会体験を得た若者を評価している」<sup>113</sup>と説明されている。イギリスのCSV（Community Service Volunteer：地域社会サービス・ラーニングボランティア）の調査によれば、「有益なギャップイヤーを送った学生は、職場での意思決定やコミュニケーション能力、対人関係において優れている」と雇用関係者の

<sup>113</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/toushin/04032901/010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/toushin/04032901/010.htm)（2013年5月11日参照）

88%が回答をしている結果が得られた<sup>114</sup>。また、2010年、豪州シドニー大学のアンドリュー・マーティン教授の世界教育心理学の査読論文で「豪高校卒業後の学習意欲とその成績の関係調査(350人)」では、ギャップイヤー経験者が未経験者より「適応能力・企画力・時間管理力」等が高かったことが統計的に証明され<sup>115</sup>、世界でも注目を浴びている。

日本でもこのギャップイヤーに注目し、日本版ギャップイヤーによる大学生の国際競争力向上を目的として、2011年に一般社団法人日本ギャップイヤー推進機構協会(以下、JGAP)が設立されている。JGAPの代表理事砂田薫氏は、ギャップイヤーの3要素として、「親元を離れた非日常下での「インターンシップ」「ボランティア」「国内外留学」と定義をしている。

このギャップイヤーと日本で運用されているサービス・ラーニングとの相違は、学習者自らが感じた問題意識や将来の目標がベースとなって、自分で研修先や研修内容を組立てる点である。自分の手で組み立てるため、ギャップイヤーを通して何を学びたいのか、どんな効果を期待しているのか、といった学習アウトカムを学習者による視点で設定することになる。それゆえ、文部科学省の説明に書かれている通り、ギャップイヤーを体験することで大学での専攻についての目的が明確になる等の効果が上がっているのではないかと考えられる。

このギャップイヤーをいち早く導入したのが秋田国際教養大学である。秋田国際教養大学では、ギャップイヤー入試を2008年度よりスタートしている。この制度を導入した目的は、国際的な知識の習得や社会的経験を積んでもらうことである。ギャップイヤー入試合格者は、4月から8月にかけて、自身が立てた計画に基づき活動し、9月1日の入学後に活動の目的、概要、活動を通して学んだ教訓、活動後の成果や自己評価、職業選択や進学との関連性へ言及した報告書(A4:3枚程度)を提出し、実績に応じて3単位が与えられる<sup>116</sup>。同大学のギャップイヤー出願者数は、08年度は11人(入学者5人)、09年度は32人(同12人)、10年度は47人(同12人)、11年度は77人(同13人)<sup>117</sup>と年度を経るにつれ、増加傾向を示している。具体的な研修内容については、入学予定者の自主性を尊重し、研修先や内容などに制限は設けていない。また、研修の種類もボランティア活動、

<sup>114</sup> 砂田薫(一般社団法人日本ギャップイヤー推進機構協会)「京都版キャップストーン、ギャップイヤー制度による地域創造プラットフォーム講演資料」(2012年7月5日開催)

<sup>115</sup> 砂田薫(一般社団法人日本ギャップイヤー推進機構協会)「京都版キャップストーン、ギャップイヤー制度による地域創造プラットフォーム講演資料」(2012年7月5日開催)

<sup>116</sup> <http://www.aiu.ac.jp/japanese/admission/admission0303.html> (2013年5月31日参照)

<sup>117</sup> 「教養大 ギャップイヤー入試 先進事例に注目集まる 一般への浸透は不十分」秋田さきがけ新聞、2011年12月17日

フィールドワーク、部活動における後輩育成、アルバイト等、個人の目標によって自由に組立てることが可能である。

実際に秋田国際教養大学のギャップイヤー枠で入学した学生の1人は、もともと幼児教育に興味があり、インドの児童養護施設などでボランティアを経験した。その経験を通じて、自分が学ぶべき分野が明確になり、授業にも集中して受講をしていると語る。別の学生は、福岡県内の大規模農園でフィリピン研修員の寮に住み、2か月間一緒に働いた。相手の国の視点で考える重要性を感じ、将来はギャップイヤーでの経験を生かせる仕事をしたいと考えているという。2012年7月16日の日経新聞では「日本経済新聞社が主要企業の人事トップに「人材育成の取り組みで注目する大学」を聞いたところ、秋田県の公立大学、国際教養大学が首位になった。同大は留学義務付けや教養教育の徹底で知られ、2位の東京大学の3倍近い支持を集めた。3位は多くの留学生を集める立命館アジア太平洋大学（APU）」と書かれている。秋田国際教養大学は2004年に設置された新しい大学で、立地条件も恵まれてはいないが、今や企業の人事担当者の最も熱い視線を集める大学の1つにもなっている。

デューイが進歩主義的教育における学習の目的は未来にあると定義したように、未来へと連続をしている経験の中から、学生は学習の目的を見出すことになる。そのためには、過去や今の経験をどう未来へ接続させていくのかといった道具主義的視点が必要だが、秋田国際教養大学の学生がギャップイヤーでの経験によって「自分が学ぶべき分野が明確になり、授業にも集中して受講をしている」「相手の国の視点で考える重要性を感じ、将来はギャップイヤーでの経験を生かせる仕事をしたいと考えている」と語ったように、学生はギャップイヤーでの経験を未来に効果的に接続する道具として有効に変換をしていることが確認できた。その点については、秋田国際教養大学の学生だけでなく、他のギャップイヤー経験者の発言からも読み取ることができる。長くはなるが、JGAPのウェブサイトで紹介されているギャップイヤー経験者である学生たちの声を引用し、道具主義的視点が涵養されているのかについて考察する。

#### (1) 東京大学 吉澤裕紀さん（経済学部3年で休学中）

吉澤さんは滋賀県で「過疎農村の活性化」をテーマに農業インターンを行なっている。以下はJGAP内に掲載されているブログ<sup>118</sup>の内容である。

---

<sup>118</sup> <http://japangap.jp/essay/2011/11/3.html> (2013年5月11日参照)

「国際協力の活動をしてきた私が、今なぜ日本の田舎（滋賀県甲賀市）にいるのだろう。そのきっかけは、3月11日の大震災である。それまで海外ばかりに目が向いていた私は、あの日以来自国のことに関心を持つようになる。ボランティアに参加する中で、東北の復興の問題はもちろんのこと、もともと農村や漁村に存在する潜在的な問題についても考えるようになった。東北地方はなんと高齢者が多いのだろう。福祉施設の数やスタッフかが足りていないのではないか。農業の再生はどのような形で進めていく必要があるのか。ほんの2カ月程度のボランティアでは、これらの数々の疑問を解消するには短すぎた。2011年7月の終わり、農林水産省が担当する『食と地域の交流促進事業』（通称「田舎で働き隊」）を偶然知ることになる。日本の潜在的な問題に向き合いたいと思っていた私は、東北で活動することを諦め、即座に当事業に参加することを決心した。学生の私が農村で何を学び、何の貢献ができているのだろうか。学びという点では、長い人生において大切にしたいことを発見できたのが貴重だ。自分はどんなふうに暮らすのが1番幸せで、1番納得できるのか。周りに流されず、自分の価値観で考えていける自信がついた気がする」

## （2）法政大学 小林正和さん（法学部4年・休学）

小林さんはウガンダの名門大学のビジネススクールに留学をしながら、現在農業ビジネスに取り組んでいる。以下、同じく彼のブログ<sup>119</sup>の内容である。

「何とかこの恵まれた自然環境を利用して、農業をビジネスとしてできないものか」それが私のウガンダでの挑戦です。私は農業をやったことかがない素人なので、この5カ月間、必死にリサーチを行い、勉強をしました。私の大好きなドラマに『龍馬伝』があります。その中で幕末の政治家勝海舟は『人間は肌で感じて、変わって行くものだ』と言っています。日本は閉塞感に満ちていますが、アフリカのような途上国には確かな"成長"と"希望"があります。"国作り"の現場に立ちあい、世界の時代を感じることで、今、日本に必要なものかが何か、そして日本の強みとは何かを実感できると思っています。私の夢は将来、日本に戻って自分の故郷を変えることです」

## （3）明治大学 浪江航一さん（国際日本学部・休学中）

浪江さんはギャップイヤーの発祥の英国で保健医療診断、雇用・起業支援、教育支援な

---

<sup>119</sup> <http://japangap.jp/essay/2012/01/-4.html>（2013年5月12日参照）

どを行なっているチャリティでインターンシップをしている。以下、同じく彼のブログ<sup>120</sup>の内容である。

「昨年 2011 年 4 月から開発学を勉強するためにイギリス、ロンドンにいます。ありがたいではありますが、外国にある程度滞在していると、否応なしに自分は日本人なのだという事を思い知らされます。それと同時にじっくりと自問自答できるまとまった時間があるためか、『自分』という輪郭がはっきりしてきます。日本にいた時は正直、どこか他人事のように感じていた少子高齢化や莫大な国の借金、毎年 3 万人もの自殺者数、原発、地方の衰退などの日本の社会課題は、いつの間にか自分達自身かが取り組むべき問題として感じるようになってきました。震災以降、もうお上だけに頼る時代は終わり、これからはボトムアップで市民自らが様々なセクターと協働してアクションを起こして行く時代になってきていると感じています。課題先進国の日本には、こういった問題に対して新たなイノベーションを起こせる余地かが大いにあるのではないのでしょうか」

現行の日本の教育制度上、秋田国際教養大学のように特別枠という形で設定でもしない限りは、一般的には 9 月ではなく 4 月入学となる。そのため、日本の学生がギャップイヤーをする場合は、休学等をして自主的にギャップイヤーを作り出さざるを得ない。つまり、ここで紹介をした学生たちは休学をしてでも、ギャップイヤーを行ないたかったという強固な思いを持っていたことを意味する。それは、現行の大学教育プログラムの中では、彼らのニーズを満たすようなプログラムが存在しないことを示唆しているのではないかと考えられる。

JGAP では現役学生以外にも、現在、第一線で活躍をされている方々のギャップイヤー時代についてインタビューをする「私の GAPYEAR 時代」という連載がある。その中のひとり、国際 NGO ヒューマン・ライツ・ウォッチ日本代表の土井香苗さんも自身のギャップイヤー経験について語っている<sup>121</sup>。土井さんは、大学 3 年生のときに当時最年少で司法試験に合格をした。しかし、司法修習後、すぐに弁護士になるのではなく、大学 4 年生ときに経験した NGO ピースボートでのネットワークを活用して、アフリカで 1 番新しい独立国エリトリアの法務省で法律づくりのサポートを行なった。なぜ、そのようなギャップイヤーをしたのかについて、以下の通り語っている。

---

<sup>120</sup> <http://japangap.jp/essay/2012/02/3-2.html> (2013 年 5 月 12 日参照)

<sup>121</sup> <http://japangap.jp/gapyear/2011/10/7-2ngo-1.html> (2013 年 5 月 12 日参照)

「自分は弁護士の資格をもらえたけれど、そのまま弁護士になってよかったのか。もともと国際協力とか国際関係に興味があって、そっちの方面に行きたかったわけですし。発想が乏しく、国際協力というと、ものをあげることかなと思っていたので、せっかくだからエリトリアにいて、現場を見てみようという気持ちもあった。すると、エリトリアでは、ものをもらう活動を政府は快く思っていなかったんですね。そのようなことがあって思っていたほど援助するという活動が魅力的に思えなくなった」

以上のように、一部ではあるが、ギャップイヤー経験者の語りを取り上げた。4者ともに共通をしているのは、目的や問題意識を端としてギャップイヤーを経験することで、何らかの形で未来への展望や学習アウトカムを獲得している点である。吉澤さんであれば、「東日本大震災でのボランティアの経験を通して、農村や漁村が持つ潜在的な課題に関心を持ようになり、その課題に向き合いたい」という目的や問題意識から「自分はどんなふうに暮らすのが一番幸せで、一番納得できるのか。周りに流されず、自分の価値観で考えていける自信がついた気がする」といった未来への展望や学習アウトカムにつながっている。小林さんであれば、「ウガンダの恵まれた自然環境を利用して農業ビジネスができないのか」という目的や問題意識から「ウガンダの国づくりの現場に立ち合うことで今の日本に必要なものは何か、日本の強みは何かを実感し、将来は日本に戻って自分の故郷を変える」といった未来への展望や学習アウトカムにつながっている。浪江さんであれば、「開発学の勉強」という目的や問題意識から「日本にいた時は他人事のように感じていた社会課題をいつの間にか自分達自身かが取り組むべき問題として感じるようになってきた」といった未来への展望や学習アウトカムにつながっている。また、第一線で活躍をしている土井さんの場合は「国際協力の現場を知る」という目的や問題意識から「国際協力が自分のイメージをしていた国際援助とは異なり、魅力的に思えなくなった」といった未来への展望や学習アウトカムにつながっており、そこでの経験がその後の自身の NGO としてのキャリア形成の一助となっている。このようなギャップイヤーの効果を受け、東京大学では2013年度からギャップイヤー制度の導入をスタートし、全国的な注目を浴びている。東京大学では「初年次長期自主活動プログラム (FLY プログラム)」とし、新入生 3000 人の約 1%にあたる約 30 人を上限として設定した。初年度である 2013 年度には 22 人の応募があった。入学直後 1 年間は休学扱いとし、学費は徴収しないため、卒業までに 5 年間かかることになる。休学中は、学生はインターンシップや海外ボランティア、留学、地域おこし

などに活用されることを想定している。その期間中も東大生として図書館などの学内施設は利用が可能だ。学生は休学中も担当教員に連絡をし、復学後は活動結果を公表する。大学は50万円を上限に経費が補助される仕組みとなっている<sup>122</sup>。

京都府でも山田啓二知事が『地域貢献としての「大学発シンクタンク」 京都政策研究センター（KPI）の挑戦』の中で、「大学のまち・京都」づくりを実現するためのオール京都の取り組みとして『京都ギャップイヤー』事業を推進していく方向性<sup>123</sup>について触れており、今後、ますますギャップイヤーが注目されることになるだろう。

一方、2013年5月1日に下村博文文部科学省大臣がワシントンで講演した際に、高校卒業から半年間の短期留学を希望する学生全員を対象とした公的な奨学金制度を創設する考えを示した。「高校を3月に卒業すると秋入学の大学まで半年間の空白期間ができる。この期間を利用して海外に行く学生に対して国が全額無償の奨学金を出す。民間企業にも協力してもらいながら大学による体制作りを国が支援したい」と話をしている。この下村文部科学省大臣の発言はギャップイヤーを意味することであり、国としてもギャップイヤーへの支援の姿勢がその発言から読み取ることができる。

以上のように、ギャップイヤーを取り巻く状況について概観をしたが、日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題である「学習アウトカムの設定プロセスの明確化」については、ギャップイヤーをモデルにすべきであると考えられる。秋田国際教養大学や東京大学のようにプログラム実施機関は、単位認定や資金的補助、教員による事前・事後学習や省察の指導といった学習者の学習意欲を向上させるような環境整備に注力し、研修先や研修内容等といった中身に関することについては学習者の自主性に任せることで、自ずと学習アウトカムも自ら問題意識にそった形で設定することになるであろう。それが「教育」視点から「学習」視点への転換を意味するのではないだろうか。地域公共人材育成の実践において、そのようなギャップイヤー型サービス・ラーニングを先行的に試行している。それは、「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業<sup>124</sup>（以下、「京の公共人材」事業）、「京都式ソーシャル・ビジネス人づくり事業」<sup>125</sup>（以下、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」）である。

ここからは、この2事業のどのような特徴がギャップイヤー型であり、そのことによっ

<sup>122</sup> 日本経済新聞 2012年11月14日 「東大がギャップイヤー 新入生、休学し社会体験」  
[http://www.nikkei.com/article/DGXNASDG14011\\_U2A111C1CR0000/](http://www.nikkei.com/article/DGXNASDG14011_U2A111C1CR0000/)（2013年5月11日参照）

<sup>123</sup> 青山公三・小沢修司・杉岡秀紀・藤沢実（2013）、4頁

<sup>124</sup> 2009年度の事業名は「京の地域力」未来を担う人づくり推進事業であった。

<sup>125</sup> 2013年度には「京都式ソーシャル・ビジネスリーダー育成事業」に事業名称が変更となっている。



てどのような成果が生まれているのかについて記述的に論じることで、日本型サービス・ラーニングを検討するにあたって「学習者が自ら学習アウトカムを設定する」、その意義について明らかにしたい。

「京の公共人材」事業については、京都府と地域公共人材開発機構による協働事業である。地域公共人材開発機構については、筆者は創設初期の段階より事務局として携わっており、本事業についても事業開始時より参画している。地域公共人材開発機構は、異なるセクター間の文化的・機能的な壁を越えて、協働型社会（マルチパートナーシップ）における地域の公共的活動や政策形成を主導、コーディネートできる人材を地域公共人材と定義し、そのような地域公共人材育成のための教育・研修システムの構築およびその修了者に対して地域資格を付与するためのシステムの構築を目的として、2009年1月29日に設立されている。いわゆる「公共」が政府の独占物であった時代は過ぎ去り、政府・市民・企業の各セクターがそれぞれの公共的役割を認識し公共的活動を支える「新しい公共」こそが、これからの新たな社会的連帯を産み出し豊かで活力のある社会を創造するために必要であるという認識のもと、その「新しい公共」を支える人材の育成と活用が喫緊の課題であるという問題意識が法人設立の背景としてある。主には以下の4つの事業を柱として事業を展開している。

(1) 調査研究・研究・検証

大学・大学院および各研修機関を対象とした地域公共人材育成のための教育・研修プログラムの質保証に関する調査・研究・検証の実施。

(2) 地域公共人材育成のための教育・研修プログラムの社会的認証・評価

公共政策系大学院等や自治体・NPO・企業等の研究機関が提供する地域公共人材育成のための教育・研修プログラム等の社会的認証・評価の実施。

(3) 地域資格「地域公共政策士」の認定

地域公共人材開発機構の社会的認証を受けた教育・研修プログラムの修了者に対して、国の制度（文部科学省の履修証明制度や厚生労働省のジョブ・カード等）と連動させた「地域公共政策士」の資格付与。

(4) 研修事業

自治体職員、NPO 職員、企業のCSR 担当者等を対象とした、人材育成のための研修。

「京の公共人材」事業は研修事業の一環として、京都府緊急雇用対策基金を活用し、2009年11月よりスタートしている。事業目的は、京都における公共活動を産・官・学・民が連携し、地域社会における公共活動を担う新たな人材である「地域公共人材」を育成する仕組みを構築するため、京都の地域公共の担い手と期待される求職者を地域公共人材開発機構で雇用し、よりよい地域をつくるため、地域公共人材のキャリアパスを開発することである。主なキャリアパスとしては、(1) 特定非営利活動法人、(2) 行政（地方公務員含む）、(3) 公益団体（公益財団法人、一般財団法人、一般社団法人など）、(4) 企業（社会貢献部門など）、(5) 起業を想定している。

本事業の成果は、2012年度「京の力、明日の力-多様な主体の協働・連携による地域力再生支援プラン」（改定）にも取り上げられており、当初、2011年度で終了予定であったが、その人材育成の成果が認められ、2013年度も継続して実施されており、計70人の雇用につながっている。2011年度からは過疎高齢化等の地域課題を抱える京都府北部地域でも事業展開を行なうため、福知山市にある成美大学内に京都北部オフィスを構え2011年度は23人のうち5人、2012年度は15人のうち5人、2013年度は5人を京都府北部地域で雇用している。雇用されたメンバーの年齢は20代から60代と幅広く、職務経歴も実に多種多様であるが、任期終了後は地域公共人材としての活躍を目指している点では共通をしている。

表4 「京の公共人材」事業における求職者の雇用実績

2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度
5人	22人	23人	15人	5人

（筆者作成）

地域公共人材開発機構の職員として雇用された求職者（以下、一般職）は1年間の任期付嘱託職員としての採用であり、業務として(1) 地域公共人材育成のための資格教育プログラムの受講、(2) 地域公共人材開発機構と連携関係にあるNPO・自治体・企業への実践研修、(3) 地域公共人材インタビュー、(4) その他（Project Based Learning、ワイガヤ等）に取り組み、地域公共人材に必要な知識、スキル、職務遂行能力を習得する。

(1) 地域公共人材育成のための資格教育プログラムの受講については、地域公共人材開発機構が連携する大学・大学院等が開講する地域公共人材育成のための資格教育プログラムを一般職が受講し、地域公共人材として必要な基礎知識を習得するものである。一般職

からの振り返りをもとに、資格教育プログラムの開発につなげることを目的としている。分野は政策形成、環境、農業、ソーシャル・イノベーション、ファシリテーション等、多岐にわたって構成されている。2009年度から2013年度までの受講プログラムの内容は以下の通りである。

表5 2009年度 受講科目

講義名	講師名（敬称略）
NPOマネジメント論 * 公益財団法人京都地域創造基金との共同開発	深尾 昌峰（特定非営利活動法人きょうとNPOセンター常務理事兼事務局長）
環境政策論	北川 秀樹（龍谷大学法学部教授）
キャリアデザイン論	ゲストスピーカーによるリレー講義
現代日本の地域社会	富野 暉一郎（龍谷大学法学部教授、一般財団法人地域公共人材開発機構事務局長兼専務理事）
社会起業家論	今里 滋（同志社大学大学院総合政策科学研究科教授）
地域公共政策論	富野 暉一郎（龍谷大学法学部教授、一般財団法人地域公共人材開発機構事務局長兼専務理事）
都市政策論	広原 盛明（龍谷大学法学部教授）
パートナーシップ論	的場 信敬（龍谷大学地域人材・公共政策開発オープンシステム・リサーチセンター博士研究員）

（『平成21年度「京の地域力」未来を担う人づくり推進事業報告書』より抜粋）

\* 講義名、講師名については開講当時のものである。

\* 2009年度については大学・大学院等が提供する地域公共人材育成のための教育プログラムが提供されていなかったため、地域公共人材開発機構が連携大学・大学院との連携のもと、独自にプログラム編成を行なった。

表6 2010年度 受講科目

大学名	プログラム名	レベル
京都府立大学	政策能力プログラム（基礎）	学部レベル
	政策能力プログラム（応用）	修士レベル
	自治体行財政改革新能力プログラム	修士レベル
同志社大学	「地域公共マネジメント」履修証明プログラム	修士レベル
	「食農政策士」履修証明プログラム	修士レベル
龍谷大学	地域政策形成能力プログラム	修士レベル
	協働型（つなぎ・ひきだす）対話議論能力プログラム	修士レベル
	環境自治体ガバナンス改革能力プログラム	修士レベル

（『平成22年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』より抜粋）

表7 2011年度受講科目

大学名	プログラム名	レベル
京都産業大学	法政策基礎プログラム	学部レベル
京都府立大学	政策能力プログラム（基礎）	学部レベル
	政策能力プログラム（応用）	修士レベル
同志社大学	「地域公共マネジメント」履修証明プログラム	修士レベル
	「食農政策士」履修証明プログラム	修士レベル
龍谷大学	地域政策形成能力プログラム	修士レベル
	協働型（つなぎ・ひきだす）対話議論能力プログラム	修士レベル

（『平成23年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』より抜粋）

表8 2012年度受講科目

大学名	プログラム名	レベル
京都産業大学	法政策基礎プログラム	学部レベル
成美大学	地域経営・観光プログラム	学部レベル
京都府立大学	政策能力プログラム（基礎）	学部レベル
	政策能力プログラム（応用）	修士レベル

同志社大学	「地域公共マネジメント」履修証明プログラム	修士レベル
	「食農政策士」履修証明プログラム	修士レベル
龍谷大学	地域政策形成能力プログラム	修士レベル
	協働型（つなぎ・ひきだす）対話議論能力プログラム	修士レベル

（『平成24年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』より抜粋）

表 9 2013 年度受講科目

大学名	プログラム名	レベル
京都産業大学	法政策基礎プログラム	学部レベル
京都府立大学	政策能力プログラム（基礎）	学部レベル
同志社大学	「食農政策士」履修証明プログラム	修士レベル
龍谷大学	地域政策形成能力プログラム	修士レベル
	協働型（つなぎ・ひきだす）対話議論能力プログラム	修士レベル

（筆者作成）

(2)地域公共人材開発機構と連携関係にある NPO・自治体・企業への実践研修については、資格教育プログラムで学んだ知識を地域公共の現場でどのようにしてスキルや職務遂行能力に結びつけるのかについて学ぶため、地域公共人材開発機構が連携する NPO・自治体・企業の現場において長期的な実践研修を行なうものである。連携機関は、全体で 76 団体であり、NPO（公益団体含む）48 団体、宗教法人 1 団体、企業等 22 団体、行政 3 団体、大学 2 団体となっている（2013 年 3 月 31 日時点）。

表 10 実践研修団体の事業分野および実践研修内容

区分	団体名	分野	実践研修内容
1	NPO・公益団体 特定非営利活動法人アクセスー共生社会をめざす地球市民の会	国際協力	会員管理・コミュニケーション、広報、ファンドレイジング、アカウンタビリティ強化など N G O マネジメント業務
2	NPO・公益団体 特定非営利活動法人 アート NPO リンク	文化	芸術イベントの運営
3	NPO・公益団体 特定非営利活動法人エクスクラメーション・スタイル	福祉	製品販売補助
4	NPO・公益団体 特定非営利活動法人 環境市民	環境	京都グリーン購入ネットワークの運営他

5	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 関西こども文化協会（つくるどころ [京阪東ローズタウン共育ステーション]	子育て支援	学童期子育てサポート、子育て家族サポート、保育サポート事業
6	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 気候ネットワーク	環境	温暖化防止教育等
7	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 木野環境	環境	左記事業内容に沿った諸業務
8	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 きょうとNPOセンター	中間支援	社会からの信頼や支援につながるNPOの情報開示のためのポータル運営など
9	NPO・公益団体	財団法人京都キリスト教青年会（京都YMCA）	社会教育	会員の行う活動の援助（各種講習、イベント、行事等）
10	NPO・公益団体	認定特定非営利活動法人きょうとグリーンファンド	環境	法人の管理、運営とおひさまプロジェクト企画、運営
11	NPO・公益団体	財団法人 京都市景観・まちづくりセンター	まちづくり	景観・まちづくりに関するセミナー運営および調査研究等の補助
12	NPO・公益団体	財団法人京都市国際交流協会	国際交流	事業補助、相談受付
13	NPO・公益団体	特定非営利活動法人京都府地球温暖化防止府民会議	環境	子供向け環境教育プログラムの企画運営等の業務の他、会員管理や経理業務
14	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 芸術生活研究所 hanare	場づくり	カフェ等の運営
15	NPO・公益団体	財団法人京都高度技術研究所	学術研究	社会起業家支援
16	NPO・公益団体	特定非営利活動法人古材文化の会	文化	文化財マネージャー育成など人材養成事業の実施補助
17	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 コンシューマーズ京都（京都消団連）	社会	蛍光管の適正処理プログラムスタッフ
18	NPO・公益団体	ジョイント・ほっと	福祉/食	カフェでの運営
19	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 地域環境デザイン研究所 ecotone	環境	・マネジメント業務（事務局） ・環境対策支援活動プログラムの開発
20	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 地球デザインスクール	教育	教育イベントの運営
21	NPO・公益団体	NPOつくしクラブ	子供教育	子育て支援
22	NPO・公益団体	日本サスティナブル・コミュニティ・センター	医療	NPO活動の総務（広報など）、アグリライフ（農のある暮らしで持続可能な社会づくり）など
23	NPO・公益団体	特定非営利活動法人働きたいおんなたちのネットワーク	男女共同参画	女性の就労支援
24	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 場とつながりラボ home's vi	まちづくり	企画とプロジェクトマネジメントの実践
25	NPO・公益団体	特定非営利活動法人パンゲア	国際	世界での国際交流課津堂を展開するためのサポート（マニュアル作成や海外との連絡業務など）や会計処理などの事務ワークなどNPO法人の運営に必要な様々な業務
26	NPO・公益団体	琵琶湖・淀川流域圏連携交流会	環境	環境教育の企画・運営
27	NPO・公益団体	まち創造プロジェクト まいづるRB	文化	芸術イベントの開催
28	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 ユースビジョン	中間支援	左記事業の企画・運営補助、広報活動（ウェブサイト等）。調査業務アシスタント

29	NPO・公益団体	特定非営利活動法人和の学校	文化	事務局の補助
30	NPO・公益団体	特定非営利活動法人 麗山	福祉	福祉事業の運営
31	NPO・公益団体	特定非営利活動法人トゥギャザー	福祉	福祉事業の運営
32	NPO・公益団体	特定非営利活動法人プロジェクト保津川	環境	ごみマップの作成
33	NPO・公益団体	特定非営利活動法人京都子どもセンター	子供	事務局の運営
34	NPO・公益団体	特定非営利活動法人亀岡子育てネットワーク	子供	事務局、イベントの運営補助
35	NPO・公益団体	おりなす、キャンプ、城陽	地域活性	事務局の運営
36	NPO・公益団体	特定非営利活動法人北近畿みらい	地域活性	事務局の運営
37	NPO・公益団体	特定非営利活動法人里山ネットあやべ	地域活性	事務局の運営
38	NPO・公益団体	特定非営利活動法人赤煉瓦倶楽部・舞鶴	地域活性	事務局の運営
39	NPO・公益団体	特定非営利活動法人おひさまと風の子サロン	子育て支援	子育て支援に対する企画・運営等
40	NPO・公益団体	特定非営利活動法人劇研	文化	文化・芸術を通じての社会貢献事業の運営・企画等
41	NPO・公益団体	特定非営利活動法人子どもサポートプロジェクト	子供	子供の育成支援事業の企画・運営等
42	NPO・公益団体	特定非営利活動法人丹波・みわ	地域活性	事務局の運営
43	NPO・公益団体	一般財団法人社会的認証開発推進機構	評価・認証	評価・認証システムの開発と推進事業
44	NPO・公益団体	特定非営利活動法人舞鶴市女性センターネットワークの会	地域活性	事務局の運営
45	NPO・公益団体	むすぶプロジェクト	文化・地域活性	文化政策を通じての地域活性化事業の運営・企画等
46	NPO・公益団体	里山人	地域活性	イベント企画・運営
47	NPO・公益団体	特定非営利活動法人フェア・プラス	福祉	事業立上げ補助
48	NPO・公益団体	公益財団法人京都府国際センター	国際交流	京都府内の国際交流状況調査
1	宗教法人	臨済宗大徳寺龍光院	宗教	
1	企業他	有限会社アイトワ	農業	農をベースとした次世代型ライフスタイル
2	企業他	樋口農園	農業	農業
3	企業他	大原工房	文化	草木染め
4	企業他	京都ラジオカフェ株式会社	文化	FM79.7 番組企画・制作
5	企業他	株式会社旅のお手伝い楽楽	福祉	旅行企画、営業
6	企業他	長澤農園	農業	農業
7	企業他	ハイアットリージェンシー京都	ホテル	ホテル業務全般
8	企業他	佛沙羅館	飲食	サービス

9	企業他	株式会社アシスト	IT	検討中（技術研修）
10	企業他	株式会社アミタ持続可能経済研究所	教育／研究	調整中
11	企業他	株式会社空遊 Peace-full Link	福祉	福祉事業の補助
12	企業他	合同会社おぶぶ茶苑	食品	事務局の運営
13	企業他	光本瓦店有限会社	建築	瓦・屋根の設営、修理・メンテナンス等
14	企業他	EM 自然農法梅本農場	農業	野菜の栽培
15	企業他	株式会社 creative		
16	企業他	株式会社H i b a n a	環境	イベントの企画・運営、薪ネットのしくみづくり等
17	企業他	つくだ農園	農業	農業
18	企業他	株式会社日宣	広告代理店	広告・宣伝企画
19	企業他	ユニバーサルピース株式会社	飲食店	侍イベントの企画・運営
20	企業他	株式会社聴き綴り本舗	情報発信	人材図鑑の作成、インタビュー補助
21	企業他	有限会社エンセル	アパレル	日本の布地の勉強、パターン～仮縫い、ショーのイベント補助
22	企業他	株式会社スタイル	アパレル	ソーイング教室運営補助、店舗運営補助
1	行政	京都府	自治体	京都府の事業
2	行政	向日市	自治体	向日市の事業
3	行政	舞鶴市	自治体	韓国からの観光誘致
1	大学	京都産業大学 F 工房	教育	ファシリテート研修のアシスタント
2	大学	成美大学	教育	キャリア教育補助

（『平成 24 年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』より抜粋）

(3) 地域公共人材インタビューについては、自分のロールモデルになるような地域公共人材の方との対話の中でその方を象徴するキーワードを 3 つ設定し、そのキーワードに則ってインタビューを映像収録し、ウェブ上（youtube）に掲載するものである。このインタビューを通して対人スキル、情報スキル、実務スキルを身につけるとともに、京都府の地域公共人材のデータベースの構築も目的としている。2009 年度から数えると 200 人近い地域公共人材にインタビューをしており、2011 年には書籍も発刊している。

(4) その他（Project Based Learning、ワイガヤ等）については、(1)～(3)を連結させる役割



を果たしている。PBLとはProject Based Learningの略称であり、クライアント（本事業では3社の企業）から出されたテーマや課題をもとに複数人がチームとなり、それぞれの専門性を生かしながら与えられたテーマや課題を解決するための方策を提示するものである。また、ワイガヤは月1回、一般職が全員集まり1ヶ月の業務の振り返りを行い、職員全員で共有するものである。

一方、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」については、2012年10月よりスタートしている。この事業も京都府緊急雇用対策基金を財源とした京都府との協働事業である。地域力再生活動に取り組んでいる方やソーシャル・ビジネスに関する計画やアイデアを有する方を地域公共人材開発機構が雇用し、座学と実践研修等を組み合わせた研修事業を業務の一環として受けることを通じて、高齢化や子育て、商店街の空店舗など地域の課題解決を目指すソーシャル・ビジネスのリーダーや担い手となる人材を育成する事業である。2012年度は、地域公共人材開発機構で10人（うち、3人は京都北部オフィス勤務）の求職者を半年間、雇用した。この事業も「京の公共人材」事業と同じく年齢層や職務経歴は多様であるが、地域公共人材としてソーシャル・ビジネスの実施を考えている点では全員、共通をしている。また、本事業は2013年度も実施されており、地域公共人材開発機構では9人（うち、5人は京都北部オフィス勤務）を雇用している。

研修内容は(1)集中講義、(2)実践研修、(3)メンタリング、(4)定例報告会、という形式になっている。以下、各研修内容について説明する。

(1)集中講義については、ソーシャル・ビジネスへの理解の深化、ビジネスプランの綿密化に焦点を当てた集中的講義を行なった。2012年度の開講内容は下記の通りである。

表 11 2012年度「京都式ソーシャル・ビジネス事業」集中講義一覧

日程	テーマ	内容
10月23日	社会的企業の大切さ	社会的企業の重要性について認識する
10月29日	社会的企業の経営①	社会的ニーズに応える企画運営とは何か？ ソーシャル・ビジネスをよりビジネス的観点から探る。

11月8日	社会的企業の経営②	社会的ニーズに応える企画運営とは何か？ ソーシャル・ビジネスをよりビジネス的観点から探る。
11月9日	ビジネスプランを作るには何が必要か	企業経営の全体像をマーケティングの観点から探る。マーケティング論から起業のヒントを得る。
11月14日	ビジネスプラン作成講座①	ビジネスプラン作成のノウハウを実践で学ぶ。
11月30日	ビジネスプラン作成講座②	プレゼンテーションの技法を学ぶ。
12月7日	ビジネスプラン発表	発表とビジネスプランのブラッシュアップを行う。
12月18日、20日	会計講座	会計に関する基礎知識を学ぶ

(筆者作成)

(2) 実践研修については、「京の公共人材」事業と同様、地域公共人材開発機構と連携関係にある NPO・自治体・企業等へソーシャル・ビジネスを立ち上げるために必要な知識・経験・人脈等を習得するための実践研修を行なった。形態は「長期型」「集中型」の2形態であり、希望するような研修先が該当しない場合は、一般職の希望を聞きながら新規の研修先を開拓した。平成24年度は、10人中7人の研修先は新規開拓によるものであった。

(3) メンタリングについては、メンターによって個人の思いや悩みを引き出ししてもらい、ビジネスプランへの反映や事業への進捗確認を定期的に行なった。メンターには、市民活動の支援や中小企業の経営支援、就職支援等の経験者を配置し、専門性を生かしたメンタリングを実施した。

(4) 定例報告については、地域公共人材開発機構で雇用した10人全員のビジネスプランの進捗確認、ブラッシュアップを行なうために、月1回の頻度で実施した。定例報告では、地域公共人材開発機構事務局長によって大局的な観点から事業へのアドバイスをし、ビジネスプランの方向性に関する確認も行なった。

また、「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」の両事業の一般職には、任期終了後のキャリアパスに役立つと思われるセミナーやイベント、キーパーソンへの相談・面談等については積極的に推奨しており、その際の交通費や参加費については一定の補助を行なっている。

ギャップイヤー型サービス・ラーニングとして「プログラム実施機関は、単位認定や資金的補助、教員による事前・事後学習や省察の指導といった学習者の学習意欲を向上させるような環境整備に注力し、研修先や研修内容等といった中身に関することについては学習者の自主性に任せる」としたが、この2事業はその特徴がいくつか見出せる。

第1に、一般職一本論文の中では学習者と位置付けることができよう一が地域公共人材開発機構の職員という形で雇用され、半年間もしくは1年間、身分が保証された形で学習に取り組める状況のもと、セミナーやイベントへの資金的補助、キーパーソンへの相談・面談等といったサポート環境が整っている点である。

第2に、ワイガヤやメンタリング、定例報告会のように定期的に省察の機会が組み込まれ、学習者の意欲を向上させることに寄与している点である。

第3に、実践研修であれば「現場での実践研修を積むことで必要な知識やスキル、人脈等を獲得する」、地域公共人材インタビューであれば「地域公共人材のロールモデルとなる方に経験談等を聞くことで、自分のキャリアパスの開発につなげる」といった大きな枠組みは決められてはいるが、実践研修先やその内容、インタビューイについてはプログラム実施機関（ここでは地域公共人材開発機構になる）が指定することはなく、一般職の自主性に任せている点である。

このような特徴を生かしながら、一般職は任期終了後のキャリアパス一つまり本論文の中では、学習アウトカムと位置付けることができよう一を設定し、それに向けた学習や経験を積んでいく。入職当時は、それほど学習アウトカムが明確でない一般職も、このようなギャップイヤー型の学習構造に組み込まれることで、これまでの過去の経験と照らし合わせながら自分の学習アウトカムを設定するようになる。その1つの結果が一般職の任期終了後の進路<sup>126</sup>である。

「京の公共人材」事業では、行政：10、NPO：15、企業 5、起業（起業準備も含む）：22、就農：8、進学：3、未定：5、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」では、行政：1、NPO：1、起業（起業準備も含む）：9 と、一般職の約9割が次のキャリアステップをつ

---

<sup>126</sup> 2013年3月31日時点。また延べ人数であるため実際の雇用数とは数は合わない。

かんだことになる。本事業によって雇用された一般職はもともと求職者であり、総務省労働力調査<sup>127</sup>によると就業率が 56.3%（2013 年 3 月）を鑑みると極めて高い就業率であることが分かる。これはギャップイヤーをサービス・ラーニングのモデルとすることで、学習者が自らアウトカムを設定し、そのことによる大きな効果が得られたことを意味するのではないだろうか。それと同時に、学生だけでなく、社会人にとってもこのモデルが汎用できる可能性を示唆した。

## 第 2 節 コーディネーターの配置および人材育成

2 点目の課題がコーディネーターの配置および人材育成である。デューイの進歩主義的教育において、教員とは、伝統的教育とは異なった役割が求められている。伝統的教育において教員は既に完成された過去の知識や技能を学生に教授する「メッセンジャー」としての役割が求められていた。しかし、経験主義教育においては、経験が持つ内的側面および客観的側面の両面性について理解し、未来へと続く学習の目的を達成するような経験に接続をしていく「コーディネーター」としての役割が求められている。ただ、そのコーディネーターについても日本の現場においては不安定な雇用状況下に置かれている。

では地域公共人材育成においては、コーディネーターの配置と人材育成はどのように取り扱われているのだろうか。本節では、そこを重点に論じていくこととする。

地域公共人材育成においては、「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」を通して 70 人以上の地域公共人材を輩出し、産官学民のセクターの壁を越えて飛躍的な活躍を見せている。また、次節に後述するが、地域公共人材の能力を可視化させる資格「地域公共政策士」のプログラム受講者も 3 年目にして 100 人近くになっており、京都では地域公共人材コミュニティが形成されていると言える。そのコミュニティの中でコーディネーターとしての役割を担う人材が配置・育成される仕組みが自然と構築されつつある。その仕組みについては、J.Lave、E.Wenger の「正統的周辺参加」をもって説明することが可能であろう。以下、J.Lave、E.Wenger『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』での言説をもって説明を行なう。

正統的周辺参加とは「状況に埋め込まれた活動とみなされる学習、つまり状況的学習におけるプロセスのことを指す」<sup>128</sup>と説明している。J.Lave、E.Wenger は状況に埋め込ま

<sup>127</sup> <http://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/pdf/201303.pdf>（2013 年 5 月 13 日参照）

<sup>128</sup> 佐伯胖訳（1993）、1 頁

れた活動について「状況に埋め込まれているという性質は、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人々にとって関心を持たれたものであることなどについての主張の基礎となるものである。こういう見方は、状況に埋め込まれていない活動はない、ということの意味している」<sup>129</sup>と定義している。つまりは、活動全てが状況に埋め込まれており、どのような活動であれ活動を学習すること自体が状況的学習を意味する。正統的周辺参加への鍵は「実践共同体とその成員性とともなうすべてに対する新参者のアクセスにある」<sup>130</sup>とされているように、誰にでも開かれたものでなければならず、誰にでも開かれた実践共同体に、新参者は知識や技術を習得するために参加する。その共同体に蓄積をされた知識や技術に対する習熟度が高まるにつれ、参加の度合いも高まり、最終的には十全的参加への移行となる。後に、新参者が古参者に代わり、新たなる新参者を十全的参加へ促す存在となる。このようなサイクルによって実践共同体は共同体として成りえており、状況的学習とは実践共同体への十全的参加へ促す媒介なのである。同時に、状況的学習によって実践共同体の成員となりえる役割も果たしている。

この J.Lave、E.Wenger が論じている状況的学習は定義から鑑みるとサービス・ラーニングとほぼ同意と捉えてもよいだろう。そして、実践共同体を地域公共人材コミュニティ、新参者が地域公共人材に興味・関心を持っている者、古参者が「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」、地域公共政策士プログラムを通して地域公共人材としてのプログラムを受けてきた者と置き換えると、地域公共人材育成においては図 14 の通り示すことができる。当初、地域公共人材コミュニティにとって新参者であった者が「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業や「京都式ソーシャル・ビジネスリーダー育成事業」を通して、地域公共人材に必要な知識や技術を地域公共人材コミュニティから習得し、参加の度合いが深まることによって、十全的参加への移行を図る。そして、新参者から古参者となり、新参者に対してアドバイス等を行なうことで、新参者を地域公共人材コミュニティへの十全的参加を促す役目を果たすことになる。

---

<sup>129</sup> 佐伯胖訳（1993）、7 頁

<sup>130</sup> 佐伯胖訳（1993）、83 頁

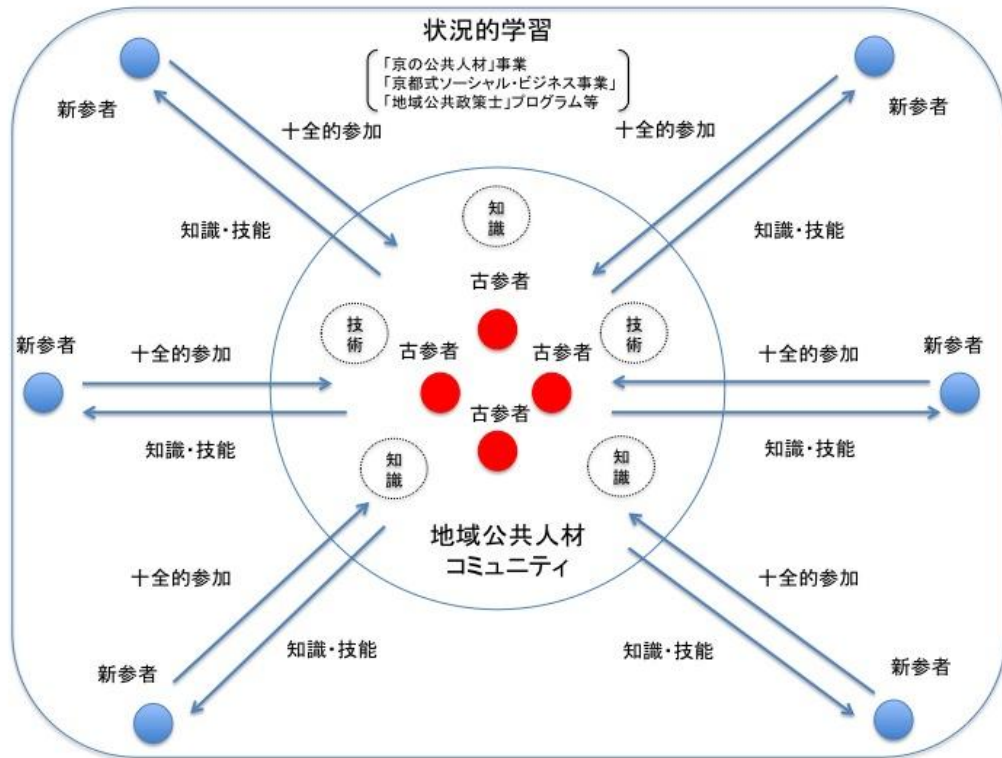


図 14 地域公共人材育成における正統的周辺参加  
(筆者作成)

また、状況的学習の中では、「語り」も重要な構成要件の 1 つとされている。ただ、語りにおいて、「実践について語る」と「実践の中で語る」の区別を洗練させる必要があると J.Lave、E.Wenger は説明する。「実践における語りは、それ自体実践の中で語ること（たとえば、進行中の活動の進展に必要な情報の交換）と実践について語る（たとえば物語、共同体の伝承）の両方を含んでいる。共有された実践の内側で、両方の語りの形態は固有の機能を果たしている。一方では関与することを当てること、注意を移すこと、調整をもたらすこと、などであり、他方では成員たることと同様に、記憶と内省の共同形態を支持するものである。新参者にとっての目的はしたがって、正統的周辺参加の代用として語りから学ぶということではなく、正統的周辺参加を語ることを学ぶということである」<sup>131</sup>ととされているように、実践を語ることが成員性の保持および共同体の形成に貢献をしている。

事実、これまでに「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」のプログラム修了者である古参者が、現在、現在雇用されている一般職、つまり新参者のメンター

<sup>131</sup> 佐伯胖訳（1993）、95 頁

として省察の場面で語りをもってメンタリングを行ったり、実践研修先の受け入れ担当者として過去の語りを交えながら新参加者の人材育成等を行ったりしている。また「地域公共政策士」資格教育プログラムにおいても、プログラム受講者が次年度の同様の内容のプログラム受講者に対して経験等を踏まえたアドバイスを行なっている事例が見られる。地域公共人材コミュニティ内においては、古参加者の経験に基づくアドバイス等に留まらず、メーリングリストや SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）等を活用し、重要な情報交換のプラットフォームとなり、コミュニティ間で協働が生まれ、新たな仕事や活動も創出され、それぞれの未来の学習目的に接続するような経験の互換作用が生成されている。このように、地域公共人材コミュニティにおいて、現場と地域公共人材という学習アウトカムをつなぐコーディネーターとしての役割を担う人材の配置および人材育成を行なう仕組みが構築されつつある。その要因としては3つ挙げられる。

第1は、新参加者であれ古参加者であれ、地域公共人材という学習アウトカムの共通認識が図られている点である。共通認識があることでコミュニティへの十全的参加の促進もつながる。また、コミュニティ内でのネットワーク形成も行いやすくなるであろう。

第2は、「京の公共人材」事業であれば1年間、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」であれば半年間、「地域公共政策士」資格教育プログラムであれば大学・大学院在籍期間内、といったように、十全的参加に係る期間に区切りが設けられている点である。一定の期間が設定されているからこそ、そこで十分な知識や技能を習得することができなければ、そのコミュニティから外れていくことになるだろう。一方、十全的参加に移行した場合も、その期間を境界にし、新参加者から古参加者への意識とポジションの転換が極めて分かりやすい。

第3は、地域公共人材開発機構という状況的学習を俯瞰的にマネジメントする拠点の存在である。地域公共人材開発機構があることで、地域公共人材コミュニティの状況を把握し、適切な人材の配置や十全的参加を促す仕組みの構築を推進することを可能としている。

以上のように、コーディネーターの配置および人材育成の仕組みとして「学習アウトカムの共通認識」「期限の設定」「マネジメント組織の存在」が必要であることを政策的インプリケーションとして示すことができるであろう。

### 第3節 学習アウトカムを可視化させるための資格制度の構築

3つ目の課題が、学習アウトカムを可視化させるための資格制度の構築である。自ら学

習アウトカムを設定し、学習を通して期待していた学習アウトカムに接近するギャップイヤー型サービス・ラーニングのアプローチが有効であることは前節で論じた通りである。その学習アウトカムを自分自身の中で定着させるためにどうしたらよいだろうか。その 1 つの方策が第 4 期生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かすー生涯学習の成果を生かすための方策について」で書かれている学習アウトカムを可視化させるための資格制度の構築である。答申の中では、生涯学習パスポート（生涯学習記録票）とされるポートフォリオを社会的活動、進学、就職、転職、再就職などに広く活用し、自らの学習成果を積極的にアピールすることで、社会的評価を求めることができるシステム構築の重要性を説明している。

その後、内閣府を中心に日本版 NVQ（National Vocational Qualification）やキャリア段位の議論がされているが、キャリア段位については 2012 年の事業仕分けに合い、著しい進捗は見せていない。

そのような状況下、地域公共人材育成の実践事例においては、地域公共人材の学習アウトカムを可視化させる地域資格「地域公共政策士」が 2011 年度より本格運用をされている。この資格創設の直接のきっかけは、龍谷大学を中心とする研究グループであった。具体的には、京都を中心とする公共政策に関わる産学公 NPO のキーパーソンが研究員として 2003 年から関わった文部科学省のオープン・リサーチ・センター整備事業（龍谷大学地域人材・公共政策開発システムオープン・リサーチ・センター事業）の研究の中で地域公共人材、という概念が生まれ、地域公共人材の能力を可視化させるための仕組みが着想され、試行段階を経て 2011 年度に京都発・日本初で誕生したのが地域資格制度であり職能資格「地域公共政策士」である<sup>132</sup>。2011 年度には 5 人、2012 年度には 3 人の地域公共政策士が誕生をしている。地域公共政策士のフレームワークについては、図 15 の通りである。

---

<sup>132</sup> 杉岡（2011）、16 頁



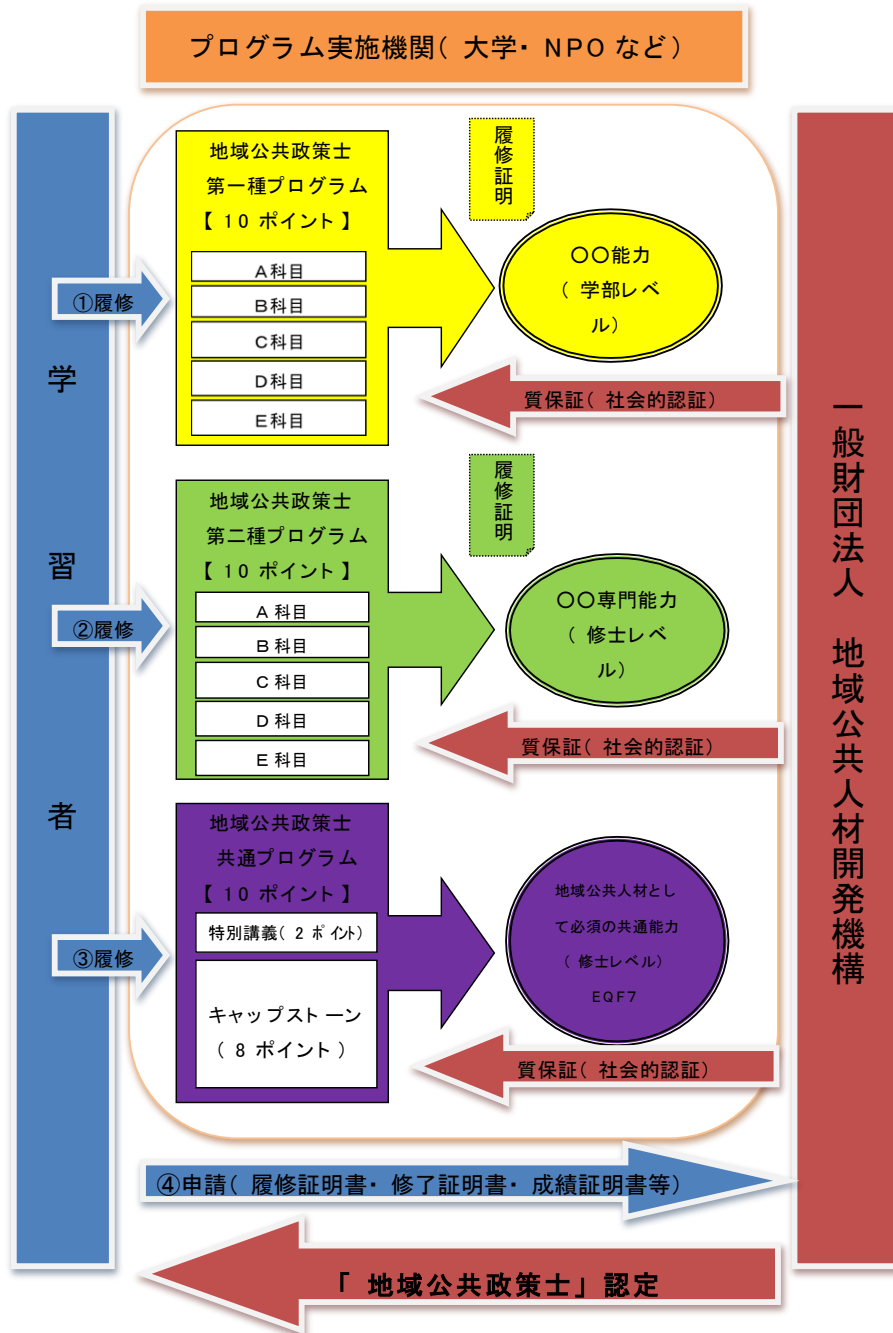


図 15 地域公共政策士フレームワーク

(地域公共人材開発機構ウェブサイトより抜粋)

地域公共政策士を取得するに当たっては、3つのプログラム群を取得することになる。流れとしては、第1種プログラム+第2種プログラムもしくは第2種プログラム+第2種

プログラムを取得し、最後に共通プログラムとして、キャップストーンプログラムと地域公共人材開発機構が開催する特別講義を受講することになる。後述するが第1種・第2種・キャップストーンプログラムについては、地域公共人材育成に資するプログラムであるどうか地域公共人材開発機構の社会的認証を受審することになる。また、特別講義とは、地域公共人材に求められる資質やマインド、社会的倫理観等について、所属機関の壁を越えて受講するものであり、地域公共人材間のネットワーク等の構築をはかることも目的としている。月2回×5テーマの計10回（20コマ）開催され、1回の構成は講義＋演習となっており、演習ではテーマ毎にプレゼンテーションおよびディスカッションを行なう。2012年度の開講内容は表12の通りである。

表12 2012年度 特別講義開講内容一覧

テーマ：地域公共人材に求められる資質と能力	
富野暉一郎（地域公共人材開発機構事務局長）	【講義】連帯型地域社会の再生を担う「地域公共人材」と地域社会の 変革  【演習】新しい公共をどうとらえるか
足立幸男（地域公共人材開発機構代表理事）	【講義】政策プロフェッショナルに求められる議論力  【演習】原発再稼働の是非
テーマ：現代の行政に求められる社会的役割と人材	
田中秀門（亀岡市政策推進室安全安心まちづくり課長）	【講義】今、求められる行政の役割とは  【演習】ワークショップ
鈴木康久（京都府府民生活部府民力推進課課長）	【講義】新しい公共において求められる人材とは  【演習】業務特性に応じた能力を考える
テーマ：市民社会が求める人材像	
平尾剛之（一般財団法人社会的認証開発推進機構事務局長）	【講義】信頼される組織づくりに向けて一合意形成と共感のガバナンス  【演習】非営利組織における組織評価の視点について考察する
村井琢哉（特定非営利活動法人山科醍醐こどものひろば事務局長）	【講義】地域の直接支援の現場で求められる人材とは  【演習】直接支援の現場で公共人材が取り組むべき課題について

テーマ：企業が社会に果たす役割	
明致親吾（一般社団法人 CSR プラットフォーム京都代表）	【講義】信頼を築く経営 【演習】営利と非営利
植木力（株式会社カスタネット 代表取締役社長・社会貢献室 長）	【講義】小さな企業の CSR 活動 【演習】中小企業・大企業社会貢献活動に求められているものとは
テーマ：ソーシャルイノベーターとしての地域公共人材	
新川達郎（同志社大学大学院総 合政策科学研究科教授）	【講義】未来を開く社会起業家（ソーシャル・イノベーター）とは 【演習】社会を変える革新的な手法を考える
三田果菜（Happy Beauty Project 代表）	【講義】美容術で女性とまちを元気に！ 【演習】身近なソーシャル・イノベーション（社会変革・革新）の構 想

（地域公共人材開発機構ウェブサイトより抜粋し、筆者作成）

同答申の中で資格制度構築に向けた仕組みとして「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」「学習成果の認証互換のための換算基準」「生涯学習成果の認証」の3条件が掲示されている。ここからは、この地域公共政策士がその3条件を充足しているか否かについて記述的に論じることとする。

第1に「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」についてであるが、地域公共政策士はEUにおける生涯教育のための資格に関する共通枠組みであるEQF<sup>133</sup>（European Qualification Framework）＝欧州共通資格枠組との互換性をもって、基準等が設定されている。EQFとは、普通教育と職業教育の壁を越えて、資格の相互互換性と国際的通用性を図る基準でありレベル1から8までの8段階に分類されている。地域公共政策士では主にレベル5（学部1、2年生レベル）、レベル6（学部3、4年生レベル）、レベル7（修士レベル）のプログラムが作られており、プログラムの認証評価をする上で基準となる学習アウトカムについてもEQFに準拠する形で設定をされている。詳細については表13～表16を参照されたい。

<sup>133</sup> EUにおける生涯教育のための資格に関する共通枠組。普通教育と職業教育の壁を越えて、資格の相互互換性と国際的通用性を図る基準。レベル1から8までの8段階に分類されており、資格保有者が知識、スキル、能力においてどのレベルにあるか国を越えて比較可能にする仕組み。

表 13 学習アウトカムの各レベルに対応する具体的な職位・学習課程のイメージ

学習レベル	職位のイメージ	学習課程のイメージ
レベル 5: 職務に関する基礎的な理解と業務処理能力の習得	組織・プロジェクトの一般スタッフ	大学の学部前期課程（1～2年生）修了程度
レベル 6: 職務を主体的判断で遂行できる能力の習得	組織・プロジェクトのサブリーダー	大学の学部後期課程（3～4年生）修了程度
レベル 7: プロジェクトを主導的に発動し遂行できる能力の習得	組織・プロジェクトのリーダー	大学院の修士課程修了程度

（『「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック 2012』より抜粋）

表 14 レベル 5 における学習アウトカム

到達目標	知識	技術	職務遂行能力
5-0-0 職務に関する基礎的な理解と業務処理能力の習得	5-1-0 与えられた知識を理解する	5-2-0 与えられた知識を業務で利用することができる	5-3-0 一般スタッフとして与えられた業務を適切に処理することができる。 5-3-1 計画やプロジェクト策定への参画 5-3-2 課題の解決に必要な諸要素を特定し、解決に必要な対応への提案 5-3-3 課題の解決のための地域社会における連携・協働の推進 5-3-4 業務の遂行にあたって、PDCA サイクルに基づき、管理・運営の基準にそった行動
	5-0-1 地域社会に関する多様な理論・政策・地域活動を理解する	5-1-1 グローバル化する現代社会の意義の理解	
	5-0-2 現代社会における地域社会の位置づけと役割を理解する	5-1-2 地域社会の構造・制度およびその発展に関する論点の理解	
	5-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・職務遂行能力を習得する。	5-1-3 地域社会に関連する課題の基本的な性質と全体像の把握	
	5-1-4 地域社会における様々な活動と活動を担う主体との関係の理解	5-2-1 地域における個別の課題の解決のために必要かつ適切な手法の選択とその適用	
		5-2-2 地域における実践活動に利用できる情報の把握と業務に必要な調査・事業に関する情報の利用	
		5-2-3 地域における業務の実践に必要なコミュニケーションの選択と活用	

（『「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック 2012』より抜粋）

表 15 レベル 6 における学習アウトカム

到達目標	知識	技術	職務遂行能力
6-0-0 職務を主体的判断で遂行できる能力の習得	6-1-0 地域社会における様々な課題の背景や文脈を理解する	6-2-0 複雑な課題に対して具体的な解決方法を提起し、実行することができる	6-3-0 特定の課題・プログラムについて、業務を主体的に管理運用することができる
6-0-1 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を適切に組み合わせて活用することができる	6-1-1 グローバル化する世界と地域社会の関係に関する理解 6-1-2 様々な政策や地域の活動を対象とする客観的な分析と評価	6-2-1 地域における複雑な課題群についてその解決に必要な要素の特定と解決のためのプログラムの提示および適用	6-3-1 地域社会における特定の計画やプロジェクト策定への主導 6-3-2 特定の計画・事業の全プロセスを責任を持って推進し、構成員を組織的に活用することができる
6-0-2 地域社会の改革や発展のための計画やプログラムの策定を、主体的に実行することができる	6-1-3 対象となる課題群の相互関係の把握と分析	6-2-2 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の設計	6-3-3 課題の解決のために必要な社会的資源の調達
6-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法を主体的に選択し実行することができる	6-1-4 地域社会における様々な活動と活動を担う主体との関係の実践的把握	6-2-3 対象となる業務の進行に必要な利害関係者間の調整と協働関係の構築 6-2-4 対象となる政策・事業に関する事後評価手法の詳細な設計	6-3-4 業務の遂行における管理・運営への補助的な責任の役割

(『「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック 2012』より抜粋)

表 16 レベル 7 における学習アウトカム

到達目標	知識	技術	職務遂行能力
7-0-0 プロジェクトを主導的に発動し遂行できる能力の獲得	7-1-0 課題を創造的に解決するために必要な地域社会の再構築について理解する	7-2-0 地域社会における課題をめぐり、状況を判断し、自らの力で状況を改善することができる	7-3-0 特定の分野における責任者として業務を遂行することができる
7-0-1 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を活用し、再構築することができる	7-1-1 グローバル化する世界における自治体の国際戦略に関する理解	7-2-1 地域における複雑な課題群の一般化とそれに対する普遍的な解決策の提示	7-3-1 地域社会における政策提言およびプログラム運用への企画・調整・主導
7-0-2 地域社会の改革や発展のための計画やプログラムを責任を持って策定し、実行することができる	7-1-2 複雑な背景や文脈からなる課題に対して様々な理論・技術・活動の再構成による新たな知見の獲得	7-2-2 問題の解決に必要な様々な方策や技術および知見の特定と、それらの組み合わせ・最適化・実践	7-3-2 実務におけるリーダーとしての業務の発展と組織の改革に取り組むとともに、構成員を組織的に活用することができること
7-0-3 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法を習熟するとともに、それらが地域社会に与える影響を適切に判断することができる	7-1-3 様々な理論・政策・情報を組み合わせた客観的な分析と評価による既存の概念の修正に関する理解	7-2-4 対象となる業務の進行に必要な、地域社会における合意形成と地域的連帯の形成	7-3-3 課題解決のために必要な社会的資源を必要に応じて再構成
	7-1-4 持続型社会の構築に向けた、地域社会における様々な活動と活動を担う主体の再構成に関する理解		7-3-4 業務の管理・運営に関する特定分野の統括

(『「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック 2012』より抜粋)

学習アウトカムは到達目標、知識、技術、職務遂行能力によって構成をされており、各レベルで到達すべき学習アウトカムが設定されている。プログラム実施機関はこの学習アウトカムを参考に、プログラム全体の方向性や内容、到達目標等を検討することになる。

また、この学習アウトカム等に基づいて認証の拠点、つまり主体となるのが地域公共人材開発機構である。図 15 の通り、学習者は第 1 種（レベル 5、6）もしくは第 2 種（レベル 7）のプログラム群、そして実践型教育プログラムであるキャップストーンおよび地域公共人材開発機構が提供する特別講義によって構成されている共通プログラムの 3 つのプログラム群を受講することで地域公共政策士を取得することになるのだが、地域公共人材開発機構が提供をしている特別講義を除く全てのプログラムは、地域公共人材開発機構が認証を行なう。

第 2 の「学習成果の認証互換のための換算基準」については、繰り返しになるが、地域公共人材開発機構はそれぞれのプログラム群について学習アウトカム等を参考にしながら、プログラムが地域公共人材育成に資するプログラムであるかどうかの認証を行なう。その学習アウトカムを適切に評価するために、産官学民による論議のもと第 1 種・第 2 種、キャップストーンの社会的認証基準が策定された。基準の詳細は以下の通りである。

### **第 1 種・第 2 種プログラムの社会的認証基準**

#### 1 目的・教育目標

1-1 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラムの目的および教育目標が明示され、育成すべき能力が明確かつ適切に公表されているか。

#### 2 資格教育プログラムの内容

2-1 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラム修了に必要な期間および修得ポイント数が、当該資格教育プログラムの目的・目標に則して適切に設定されているか。

2-2 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラム修了の基準および方法が当該プログラムの目的・教育目標に応じて策定され、学生に周知・共有されているか。

2-3 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラムの目的・教育目標を達成するため体系的な科目が編成されているか。

2-4 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラムの目的・教育目標を達成するために科目の内容、教育の方法が適切に実施されているか。

いるか。

- 2-5 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラムでどのような学習が想定をしているかが明らかにされ、それにあわせた開講形態となっているか。

### 3 資格教育プログラムの管理・運営・改善

- 3-1 「地域公共政策士」育成のための資格フレームワークにおける各資格教育プログラムの趣旨に沿って、科目の具体的な内容・方法、使用教材、履修要件および一年間の科目日程等を明示し、カリキュラムおよびシラバス等の見直しを適切に実施しているか。

- 3-2 「地域公共政策士」育成のための視覚フレームワークにおける各プログラムの目的・教育目標に応じた評価、ポイント認定の基準および方法が策定され、それらが学生に対して、あらかじめ明示され、それらの基準および方法に基づき、学習の成果に対する評価、ポイント認定が行なわれているか。

- 3-3 学習の成果に対する評価、ポイント認定において、評価の公正性および厳格性を担保するため、学生からの異議申し立てに対応する仕組みが明文化され、運用されているか。

- 3-4 「地域公共政策士」育成プログラムを継続的かつ円滑に実施していくための体制が適切に整備されているか。

### 4 教育効果の測定

- 4-1 各資格教育プログラムの学習アウトカムについて修了者による評価の仕組みが整備されているか。

- 4-2 外部評価機関と連携した科目等がある場合には、その実施先による学習者の学習成果に対する評価の仕組みが構築されているか。

### 5 教員団

- 5-1 教員団が各資格教育プログラムの目的および教育目標に沿って構成されているか。

- 5-2 科目を担当する教員は、以下のいずれかに該当し、かつ、適切な指導能力を備えているか。



①教員の類型は、以下の各号に該当するものとする。

第1号教員 教育上または研究上の学位および業績を有する者

第2号教員 特に優れた知識および経験を有する者

第3号教員 教育指導に必要な資格・技能等を有する者

第4号教員 資格教育プログラムの遂行上特に必要とされる授業の補助を行なう者、  
および教育的役割を担う者

②教員の類型は5-1の別表に記載されている場合には省略することができる。

③第4号教員とは、第2号教員と一体となって実践教育を補助する者等を指し、教員認容  
の手続きとその教員を必要とする理由と効果を簡単に記述すること。

## 6 資格教育プログラムの特色

6-1 当該資格教育プログラムの特色ある取組みについて記述してください（自由記述）。

### キャップストーンプログラムの社会的認証基準

#### 1 目的・教育目標

1-1 「地域公共政策士」育成のためのキャップストーンの目的および教育目標が明示され、育成すべき能力が明確かつ適切に公表されているか。

#### 2 キャップストーンの内容

2-1 「地域公共政策士」育成のためのキャップストーン修了に必要な期間および修得ポイント数が、キャップストーンの目的・目標に則して適切に設定されているか。

2-2 「地域公共政策士」育成のためのキャップストーンの対象、修了の基準、および実施方法が当該プログラムの目的・教育目標に応じて策定され、学生に周知・共有されているか。

2-3 「地域公共政策士」育成のためのキャップストーンでどのような学習者を想定しているかが明らかにされ、それに合わせた実施形態となっているか。

#### 3 学習アウトカムの測定

3-1 「地域公共政策士」育成のためのキャップストーンの目的・教育目標に応じた学習

アウトカム、ポイント認定の基準および方法が策定され、それらが学習者に対してあらかじめ明示されているか。また、それらの基準および方法に基づき、学習アウトカムに対する評価、ポイント認定が行なわれているか。

3-2 キャップストーンの実習アウトカムについて、学習者によるプログラム修了後の評価の仕組みが整備されているか。

3-3 外部機関と連携したプログラムがある場合には、その実施先による学習者の学習アウトカムに対する評価の仕組みが整備されているか。

#### 4 キャップストーンの実習・運営・改善

4-1 各資格教育プログラムの学習アウトカムについて修了者による評価の仕組みが整備されているか。

4-2 外部評価機関と連携した科目等がある場合には、その実施先による学習者の学習成果に対する評価の仕組みが構築されているか。

#### 5 キャップストーンの実習

5-1 当該資格キャップストーンの実習ある取組みについて記述してください（自由記述）

第3の「生涯学習成果の認証」だが、地域公共人材開発機構が実施をしている「社会的認証」とは、専門領域の知見を有する者が、その専門領域の教育・研修等を実施する機関やプログラムの質保証を行うための認証・評価等（ピアレビュー）とは異なり、対象となる機関やプログラムの利害関係団体や利害関係者を含む関係者等が認証・評価にかかわることにより、社会が求める教育・研修の質が実現されていることを確認するための認証・評価のことを指す。また、特徴的なのが、評価の基本的原則を「各プログラムの実施機関の自主的な取り組みを最大限尊重すること」「各プログラム実施機関の特色を積極的に推進すること」「各プログラム実施機関相互の基礎的資源を共有すること」と掲げている通り、原則的にポジティブアシストである点である。そのため、評価結果も①適合、②適合（指摘事項付き）、③適合（改善勧告あり）、④保留となっており、不適合の評価結果は存在しない。地域公共人材開発機構による社会的認証の評価機関は7年間で3年目に中間報告を行なうことになる。認証された機関には、図16のような社会的認証マークが付与される。



図 16 第 1 種・第 2 種・キャップストーンの社会的認証マーク

(地域公共人材開発機構ウェブサイト (<http://www.colpu.org>) より抜粋)

また、一部のプログラムは文部科学省が創設をした履修証明制度と連動しているものもあり、その場合は、プログラム単体としてアカデミックな職能資格としてジョブ・カードにも記入することができる。つまり、EQFといった国際規格だけでなく、国の制度との互換性も持たせている。2012年度までに 8 機関 18 プログラムが地域公共人材開発機構の社会的認証を受けている。

表 17 地域公共政策士 社会的認証結果

大学名	プログラム名	レベル	結果
京都産業大学	法政策基礎プログラム	学部レベル	適合 (指摘事項付)
京都府立林業大学校	自然を尊敬して京の森林をつくるプログラム	修士レベル	適合 (改善勧告有)
佛教大学	地域公共政策士基礎力要素プログラム	学部レベル	適合 (指摘事項付)
京都文教大学	『文化コーディネーター』養成プログラム	学部レベル	適合 (指摘事項付)
成美大学	地域経営・観光プログラム	学部レベル	適合 (改善勧告有)
京都府立大学	政策能力プログラム (基礎)	学部レベル	適合

	政策能力プログラム（応用）	修士レベル	適合
	自治体行財政システム革新能力プログラム	修士レベル	適合
	キャップストーン	修士レベル	適合
同志社大学	「地域公共マネジメント」履修証明プログラム	修士レベル	適合
	「食農政策士」履修証明プログラム	修士レベル	適合
	キャップストーン	修士レベル	適合
龍谷大学	環境政策基礎能力プログラム	学部レベル	適合
	都市政策基礎能力プログラム	学部レベル	適合
	環境自治体ガバナンス改革能力プログラム	修士レベル	適合（指摘事項付）
	協働型（つなぎ・ひきだす）対話議論能力プログラム	修士レベル	適合（指摘事項付）
	地域政策形成能力プログラム	修士レベル	適合（指摘事項付）
	地域公共人材キャップストーンプログラム	修士レベル	適合（指摘事項付）

（地域公共人材開発機構ウェブサイト（<http://www.colpu.org>）より抜粋）

以上のように、地域公共政策士の仕組みは、「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—」の答申の中で資格制度の構築化に向けた必要条件として掲示されていた「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」「学習成果の認証互換のための換算基準」「生涯学習成果の認証」の3条件を充足していることが確認できた。つまり、この地域公共政策士は、サービス・ラーニングにおける学習成果を可視化させるための資格制度の1つのモデルとなりうる可能性があることを政策的インプリケーションとして示すことができるだろう。

地域公共政策士は本格運用を開始して2年しか経過はしていないが、この資格は、今後、人材流動化のための「社会的パスポート」としての活用が意識されている。この点も、同

答申で描かれていた将来像と合致する。その展望については、富野（2008）が「企業・団体・機関等が求める人材の採用やポストの充足に当たっては、地域公共人材開発機構が付与した地域資格によって第1段階の選別を行い、一定の資質と能力を前提に実質的な人選を行なうことが可能となることを意味している。またその地域資格はセクターを横断して付与されることから、産官民の各セクターを横断する人材の流動と最適配置が可能となる。このことはそれぞれのセクターにおいて流動性に乏しく硬直的な人材のマネジメントに悩まされてきた人事政策に大きな影響を与えることが予測される。これを地域社会において公共的活動のキャリアを求める側から見れば、有能な人材に溢れていながらキャリアアップの機会が極端に限定されている NPO にとって、一定の資格と経験があれば、地方公務員や企業の CSR 部門に転職できることで、人材の更新とキャリアアップの機会の増加が見込めることになる」<sup>134</sup>と語っている。つまり、この地域公共政策士は、「学ぶ」と「働く」が結節点となる制度である。京都発、日本初のこの資格制度の仕組みがサービス・ラーニングの先進モデルの1つとなりうるのではないだろうか。

#### 第4節 結語

前章では、日本型サービス・ラーニングを検討する上で構造を3段階（「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」）に分類し、それぞれの段階での課題を「(1) 導入（入り口）：学習アウトカムの設定プロセスの明確化、(2) 過程：コーディネーターの配置および人材育成、(3) 展開（出口）：学習成果を可視化させるための資格制度の構築」と掲示した。その課題解決の方策を考えるために、筆者が関わってきた地域公共人材育成を実践事例にその3段階での課題に接近させ、考察を行い、日本型サービス・ラーニングの可能性への政策的インプリケーションを明らかにした。

1つ目の「学習アウトカムの設定プロセスの明確化」を検討するに当たって、サービス・ラーニングと並んで近年、日本で注目されているギャップイヤーを検討事例として取り上げた。ギャップイヤーとサービス・ラーニングとの相違は、学習者自らが感じた問題意識や将来の目標がベースとなり、自分で研修先や研修内容を組立てる点である。自らが設計・組み立てを行なっているため、ギャップイヤーを経験することで未来への展望や一定のアウトカムを獲得していることがギャップイヤー経験者の語りから明らかになった。また、いち早くギャップイヤー制度を導入している秋田国際教養大学や2013年度より導入して

---

<sup>134</sup> 富野（2008），24頁

いる東京大学の制度を考察すると、単位認定や資金的な補助等はあるが、研修内容自身は学習者の自主性に任せている。ギャップイヤーでの事例が示している通り、プログラム実施機関は、単位認定や資金的補助、教員による事前・事後学習や省察の指導といった学習者の学習意欲を向上させるような環境整備に注力し、研修先や研修内容等といった中身に関することについては学習者の自主性に任せることで、学習者が自ら学習アウトカムが設定できるようになると考えられる。そのような特徴が見出せる先行事例として「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」を取り上げ、学生のみならず社会人にも汎用できることを明らかにした。

2 つ目の「サービス・ラーニングによる学習者の気づきや振り返りを促進するようなコーディネーターの配置および人材育成」については、J.Lave、E.Wenger の状況的学習における正統的周辺参加を用いて、「京の公共人材」事業や「京都式ソーシャル・ビジネス事業」、地域公共政策士プログラムを通して地域公共人材コミュニティが生成されていると定義し、そのコミュニティにおける関係性をもとにコーディネーターの配置および人材育成の動態について明らかにし、「学習アウトカムの共通認識」「期限の設定」「マネジメント組織の存在」が必要であることを政策的インプリケーションとして示した。

3 つ目の「学習成果を可視化させるための資格制度の構築」については、第4期生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす一生涯学習の成果を生かすための方策について」で資格制度構築に当たっての構成要件として挙げられている「(1) 学習成果の認証互換ネットワークとその拠点、(2) 学習成果の認証互換のための換算基準、(3) 生涯学習成果の認証」を分析の視座として、地域公共人材の能力を可視化させるための地域資格制度「地域公共政策士」について考察を行なった。その考察によって、地域公共政策士がその3点の構成要件を充足していることが明らかとなった。

以上のように、日本型サービス・ラーニングを検討するに当たって、3点の課題に接近させ、地域公共人材育成の実践について考察を行なった。考察の結果、地域公共人材育成の実践の成果として「京の公共人材」事業、「京都式ソーシャル・ビジネス事業」での9割以上の就業や地域公共政策士プログラム受講者の増加等、一定の成果をおさめており、日本型サービス・ラーニングを検討する上での政策的インプリケーションを示すものとして有効な実践事例であることが明らかになった。

アメリカでは、男性や若者への教育手法としての社会建設事業の意義に触れているジェイムズの論文「戦争に代わる道徳的行為」がサービス・ラーニングの原型モデルとされて

おり、主には若者を対象にしたものとして現在もサービス・ラーニングが用いられてきている。日本もアメリカモデルをそのまま移管し、これまではサービス・ラーニングは若者を対象とした高等教育の現場での教育手法として用いられているが、その点こそが日本においてサービス・ラーニングが浸透しない最大の要因の1つではないのだろうか。つまり、若者にだけ照射せず、サービス・ラーニングの対象を幅広く捉えるべきである。

なぜならば、内田（2007）が指摘している通り、日本の若者が社会活動への参加において、労働主体としてではなく、消費主体として既に自己確立をし、学校教育の現場に臨んでいるからである。数十年前であれば、子どもが社会的活動へ参加するに当たっては、家族という最小の社会関係の中で、家事労働等を担うことによって自我のアイデンティティを基礎づけ、子どもの社会化のプロセスへと接続していった。しかし、現代においては、家事労働そのものが外部化され、子ども達が労働主体という形で社会的な承認を得ることが構造的に奪われている現状にある。その結果、子どもが初めて社会との接点を持つのが消費活動である場合が少なくない。消費活動では、お金さえあれば子どもも大人と同等のステージに立つことが可能となる<sup>135</sup>。換言すると、社会を構成する一員としての「私」ではなく、お金を持っている「私」として自我を確立させるのである。それゆえ、学校においても子どもたちは「教育のサービスの買い手」というポジションを無意識のうちに先取しようとするのである<sup>136</sup>と内田は指摘する。それは、学生達が教育においても価値のあるものであれば、お金を払って等価交換することで知識や技術を習得しようと考えているのであり、そこに「学習」という視点は欠如している。だから、第3章で取り上げたベネッセ教育研究開発センターの調査において、学生はアクティブ・ラーニングに消極的な姿勢を示していたのだと考えられる。それは、アクティブ・ラーニングが伝統教育のように教員等によりあらかじめ価値が明示されているのではなく、学生自らが価値を創出するアプローチであり、お金を支払うに当たる基準が事前に示されていないからである。つまり、消費主体によって自我を確立した学生にとっては、教育によって享受する価値はあくまでも自分にとって意味のあるものか否かを判断する基準であり、それがたとえ地域のニーズに対応したものであったとしても、学生本人にとってはさほど重要ではないのではないだろうか。

そのような社会的背景を考えると、自分が社会を構成する一員として認識をするのは就

---

<sup>135</sup> 内田（2007）、36-45頁

<sup>136</sup> 内田（2007）、43頁

学後、社会に出てからになるであろう。そこで初めて社会的な課題や地域のニーズについて実感し、主体性をもってその課題を解決しようという意識が芽生えるのではないかと推察される。そのため、高等教育の現場における若者を対象とした教育手法としてだけでなく、生涯学習という観点から対象の幅を広げた方がサービス・ラーニングの本来の意義を果たすことができるのではないかと考える。本章で取り上げた地域公共人材育成においても、対象を社会人に広げることで、一定の効果をもたらし、地域公共人材コミュニティの多様性を生み出している。



## 第5章 結論

### 第1節 知見の整理と総括

#### 第1項 本論文の意義

本論文の目的は、筆者が関わってきた「新しい」公共を担う人材である「地域公共人材」育成の事例を記述的な視点からとらえ、日本においてサービス・ラーニングを定着させるためのモデル「日本型サービス・ラーニング」の可能性を論じ、その構造について揭示をすることであった。もともと、日本では2000年前後からサービス・ラーニングは注目を浴びていたが、サービス・ラーニングに関する先行研究の蓄積はさほどされておらず、教育の現場においても一部の先進的な大学がプログラムに取り入れているだけでアメリカのように全国的な浸透には至っていなかった。本論文では、そのような現状に至った課題を明らかにした上で、日本型サービス・ラーニングの可能性を検討することとした。そして、一連の分析を行なった結果、日本で運用されているサービス・ラーニングの構造的な課題が明らかとなった。また、その課題を解決するための方策を検討するに当たって、地域公共人材育成を実践事例として取り上げ、記述的に論じることで日本型サービス・ラーニングの可能性を展望する上での政策的インプリケーションを明らかにした。日本におけるサービス・ラーニングの新たな展開を企図した本論文の目的は概ね達成できたのではないかと認識している。

日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題について定式化された知見が得られたことは、日本のサービス・ラーニング研究および実践においてマクロレベルでのアプローチを可能にしたことを意味している。サービス・ラーニングがこれまで全国的に浸透をしなかった要因は、サービス・ラーニングをミクロレベルでのアプローチで捉えていたからである。先行研究の多くは「サービス・ラーニングとは何か」「サービス・ラーニングによってどのような変化がもたらされたのか(期待できるのか)」といったフレームワーク設定のための概念や存在意義に強い関心が払われていた。一方、実践の現場においても、アメリカのキャンパス・コンパクトのような全国横断型の組織等は日本には存在せず、各大学が思い思いのプログラムを実施していた。体系的な理論と実践の蓄積がなされないまま現状に至ったのは、サービス・ラーニングをミクロレベルでしか捉えきれておらず、マクロレベルでのアプローチが不足していたからであろう。したがって、本論文で得られた知見を用いて、サービス・ラーニング研究および実践をマクロレベルで更なる考察を加えることで、日本の社会構造に合った形での日本型サービス・ラーニングのモデル化およびそ

の実質化に向けた具体的な政策提言が今後、可能になるであろう。以下、得られた知見を整理し、総括を行なう。その総括を受ける形で今後の課題を掲示し、本論文の結びに代えたい。

## 第2項 日本におけるサービス・ラーニングの先行研究

第1章では、日本におけるサービス・ラーニングに関する先行研究のレビューを行なうために「サービス・ラーニングとは何か」「どのようにしてサービス・ラーニングを効果的なプログラムとして取り入れるのか」「サービス・ラーニングによってどのような変化がもたらされたのか（期待できるのか）」の3つの視座から整理を行い、地域公共人材育成の事例を記述的な視点からとらえ、日本においてサービス・ラーニングを定着させるためのモデル「日本型サービス・ラーニング」の可能性を論じ、その構造について提示するという本論文の目的を明らかにした。以下、得られた知見である。

- (1) サービス・ラーニングについては統一された定義はなく、時代やシーンに応じて定義されている。本論文では、Jacoby (1996) の定義を基礎とし「学生たちが、人々と地域のニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習の1つ。学生の学びや自分自身が地域社会に不可欠な要素であるという自覚を促進するように意識的に設計されたプログラムであり、内省と互惠が含まれている」と定義づけることとした。
- (2) インターンシップ、ボランティア、キャップストーンといった他の現場実践型プログラムとの比較によって導出したサービス・ラーニングの構成要件は、「地域ニーズに対応した、個人が参加をする正課教育プログラムの1つで、主な対象は地域である」と定義づけられる。
- (3) カリキュラムマネジメントにおける特徴は下記の3点であることが確認できた。
  - ・ サービス・ラーニングは特定の科目のみに係るプログラムではなく、学際的なプログラムである必要があること。
  - ・ サービス・ラーニングのプログラムでは「体験化」「生活化」の要素を踏まえ、知識を行きたい知識に変える連関性を持たせる必要があること。
  - ・ サービス・ラーニングを推進する上では学内の「ウチなる協働」、学外との「ソトなる協働」の体制を構築する必要があること。

- (4) 先行研究の中でもサービス・ラーニングによる学生への変化について取り上げている論文は多いが概ね「他者とのコミュニケーション能力の向上」「適応・解決力の向上」「自己成長力の向上」の3分類に収斂できることが明らかとなった。

### 第3項 アメリカでにおけるサービス・ラーニングの展開

第2章では、サービス・ラーニングの発祥であるアメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史の変遷やその現状について概観し、アメリカにおけるサービス・ラーニングの構造的特徴について明らかにした。以下、得られた知見である。

- (1) サービス・ラーニングの基礎となるデューイの経験主義教育を説明するに当たって、伝統的教育と進歩主義的教育の比較を行なっていることが分かった。伝統的教育とは、教室の中で「教員—学生」といった関係性を通して実施されてきた一方的かつ知識伝達重視型の教育スタイルで、教員によってあらかじめ普遍的な学習目標が設定されており、学習の対象はあくまでも過去の業績であるため、範囲が決められている。それに対して、進歩主義的教育は、過去の業績と現在の問題の間にある経験の関連性を発見していくことで教育効果を向上させるアプローチであり、学習そのものの目的は未来にあるため、過去の経験を通して未来を効果的に扱う道具に偏見をする道具主義的視点が必要であると定義した。
- (2) デューイは、進歩主義的教育における教員の立場として、学生個人の変化だけに留まらず状況を総合的に判断し、学習の目的を達成できるようにコーディネートをする能力の必要性を強調していることが確認できた。
- (3) 進歩主義的教育である経験主義教育が本来の意義を果たすためには、「学生の学習目的や成果の明確な設定もしくは認識」「コーディネーターの存在」という2つの構成要件が必要条件であることが明らかになった。
- (4) 1910年に発表されたジェイムズの論文「戦争に代わる道徳的行為 (The Moral Equivalent of War)」が、青少年や若者の社会性や市民性を育む現代のサービス・ラーニングにつながる原型のモデルであり、このジェイムズの論文を受けて、サービス・ラーニングは「ナショナル・サービスとしてのサービス・ラーニング」と「学校教育としてのサービス・ラーニング」の大きく2つの流れとなって発展していることが確認できた。

- (5) サービス・ラーニングが発展した要因は、「学生の積極的な自主性およびそれに伴う明確な学習目的・学習アウトカムの設定」といった導入（入り口）段階、「コーディネーター配置」といった過程段階、「国の教育施策と学術研究との連携」といった展開（出口）段階の各段階において、偶発的ではなく確然と構造化をされている点であることが分かった。

アメリカにおけるサービス・ラーニングの歴史的変遷やその現状の考察を通して、導入（入り口）段階、過程段階、展開（出口）段階の各段階において、進歩主義的教育の意義に沿った形の仕組みが確然と構造化されていることが明らかとなった。そのことが今日のような発展につながっていると考えられる。日本においてサービス・ラーニングが浸透・定着をしていないのは、このような構造化に問題があると推察される。そのため、第3章では、サービス・ラーニングの構造を「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」の3段階に分け、日本におけるサービス・ラーニングの課題を検討することとした。

#### 第4項 日本におけるサービス・ラーニングの展開

第3章では、日本におけるサービス・ラーニングの歴史的変遷を概観するために、文部科学省の答申等において、サービス・ラーニングやその原型となる体験学習、ボランティア活動科目等がどのように位置づけられていたのかについて整理した。そのような国の動きとともに教育現場でのサービス・ラーニングの現状について概観をし、そこから日本におけるサービス・ラーニングの構造上の課題を「導入（入り口）」「過程」「展開（出口）」の3段階に分けて掲示した。以下、得られた知見である。

- (1) アメリカでは1960年代から全国的に推進をされてきたサービス・ラーニングであるが、日本においてはおよそ2000年前後に重要な教育手法として注目をされていることが確認できた。このように日本で注目され始めるまでに極めて時間を要したのは、日本の教育行政が長きにわたって規範や安定性といった予測可能なモデルに重きを置いており、変化やその変化から生じる価値へ目を向けていなかったことが要因であると考えられる。
- (2) 筆者が大学ボランティアセンターを対象に行なったアンケート調査（2009）では、サービス・ラーニングに取り組むことで地域との連携や地域との信頼構築に一定程度

の貢献を果たしており、大学にとって地域連携のアプローチとして有効性が高い結果であった。しかし、文部科学省（2004）、学生支援機構（2006、2009）の調査によるとサービス・ラーニング科目に取り組む大学数については、経年的に考察をしても大幅な増加は見られなかった。その背景として、学生がサービス・ラーニングのような能動的な学習に消極的な姿勢を示していることが明らかとなった。

- (3) (2)のような現状が生じたことは、日本におけるサービス・ラーニングの構造上の問題があると指摘した。その課題として、「導入（入り口）」段階では、学習アウトカムが「誰によって」「どのタイミング」で設定され、教職員によって設定された場合はそれを学生がどのタイミングで「認識」したのかという学習アウトカムの設定プロセスが不明瞭である点、もう1つは「過程」段階における現場でのコーディネーターが不足している点であると提示し、この「導入（入り口）」「過程」での課題を解決することが日本型サービス・ラーニングを検討する上での必要条件となると指摘した。
- (4) (3)で提示した課題に共通をしているのは、大学（教職員）主体の視点であり、サービス・ラーニングそのものはデューイの進歩主義的教育を基礎とするものでありながら、日本においては伝統的教育のフレームワークの中でサービス・ラーニングを運用していたために、構造的な課題が表出したことが明らかになった。
- (5) 構造的な課題の解決に当たっては、伝統的教育の「教育」視点から進歩主義的教育「学習」視点へのパラダイムシフトが求められているのではないかと提起し、国の生涯学習に係る答申の変遷を概観した。そこで学習アウトカムを可視化させる資格「生涯学習パスポート（生涯学習記録票）」の提案を取り上げ、資格制度による「展開（出口）」の構造化の必要性を明らかにした。

日本におけるサービス・ラーニングの歴史や現状の考察を通して「導入（入り口）：学習アウトカムの設定プロセスの明確化、過程：コーディネーターの配置および人材育成、展開（出口）：学習成果を可視化させるための資格制度の構築」という構造上の課題が表出した。この課題は、日本の教育行政が長年に渡って伝統的教育に重きを置いていたために、サービス・ラーニングの進歩主義教育のフレームワークを設定しきれていないことによるものである。課題を解決するに当たっては、ミクロレベルで議論をするのではなく、マクロレベルでの議論が必要になる。そこで第4章では、筆者が3年半に渡って関わっており、

京都府内の産官学民が協働として推進している地域公共人材育成を実践事例として、課題解決に向けた政策的インプリケーションを記述的に論じ、検討することとした。

## 第5項 日本型サービス・ラーニングの可能性

第4章では、第3章で掲示された日本型サービス・ラーニングを検討する上での構造上の課題「導入（入り口）：学習アウトカムの設定プロセスの明確化、過程：コーディネーターの配置および人材育成、展開（出口）：学習成果を可視化させるための資格制度の構築」の解決を考えるに当たって、筆者が関わってきた地域公共人材育成を実践事例にその3段階での課題に接近させ考察を行い、日本型サービス・ラーニングの可能性への政策的インプリケーションを明らかにした。以下、得られた知見である。

- (1) 学習アウトカムの設定プロセスの明確化を検討するに当たって事例として取り上げたギャップイヤーと日本で運用をされているサービス・ラーニングとの相違は、学習者自らが感じた問題意識や将来の目標がベースとなり、自分で研修先や研修内容を組立てる点であり、自らが設計・組み立てを行なっているため、ギャップイヤーを経験することで未来への展望や一定のアウトカムを獲得していることがギャップイヤー経験者の語りから確認できた。
- (2) ギャップイヤーでの事例が明らかにしている通り、プログラム実施機関は単位認定や資金的補助、教員による事前・事後学習や省察の指導といった学習者の学習意欲を向上させるような環境整備に注力し、研修先や研修内容等といった中身に関することについては学習者の自主性に任せることで、学習者が自ら学習アウトカムを設定できるようになり、そのことでプロセスが明確化されるのではないかと提起した。
- (3) サービス・ラーニングによる学習者の気づきや振り返りを促進するようなコーディネーターの配置および人材育成については J.Lave、E.Wenger の状況的学習における正統的周辺参加を用いて、「京の公共人材」事業や「京都式ソーシャル・ビジネス事業」、地域公共政策士プログラムを通して地域公共人材コミュニティが生成されていると定義し、その地域公共人材コミュニティにおけるコーディネーターの配置と人材育成の動態について明らかにした。
- (4) 地域公共人材コミュニティが形成されている要因として、「地域公共人材という学習アウトカムの共通認識化」「十全的参加に係る期間の制約」「拠点としての地域公共

人材開発機構の存在」を掲示し、一定の共通する学習アウトカムによって形成されるコミュニティの重要性を明らかにした。

- (5) 学習成果を可視化させるための資格制度の構築については、2011年度から本格運用をされている地域公共政策士を事例とした。この地域公共政策士は、第4期生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について」で資格制度構築に当たっての構成要件として挙げられている「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」「学習成果の認証互換のための換算基準」「生涯学習成果の認証」の3点とも充足していることが確認できた。

一連の実証的検証を通して、日本型サービス・ラーニングの可能性を検討する上で掲示されている構造上の課題について、地域公共人材育成の実践事例は一定程度の政策的インプリケーションを示したことが確認できた。

「導入（入り口）」段階であれば、大学等のプログラム実施機関は制度や環境といったハード面の整備へ注力し、研修先や学習内容等といったソフト面は学生の自主性に任せることによって、学習アウトカムの設定プロセスの明確化につながり、「過程」のコーディネーターの配置および人材育成については、「地域公共人材という学習アウトカムの共通認識化」「十全的参加に係る期間の制約」「拠点としての地域公共人材開発機構の存在」によって地域公共人材コミュニティ内でのコーディネーターの配置と人材育成の仕組みが自ずと構築をされる。また、「展開（出口）」については、「学習成果の認証互換ネットワークとその拠点」「学習成果の認証互換のための換算基準」「生涯学習成果の認証」といった、いかに質保証の仕組みを構築するのかが重要となってくる。

以上のような政策的インプリケーションを導出したことは、アメリカモデルをそのまま移管することの限界性を論じ、日本型サービス・ラーニングの必要性および「教育」視点から「学習」視点へのアプローチの転換の可能性を明らかにしたのである。

## 第2節 今後の課題

最後に本論文に残された課題を5点述べる。

第1に、2000年前後に日本においてサービス・ラーニングが注目をされ始め、そこから10数年しか経過をしていないために、同分野の他トピックと比較すると先行研究の蓄積が少ない。そのため、先行研究の論拠となる理論から事象を演繹的に論じ、日本型サー

ビス・ラーニングの可能性を検討するアプローチをとるのではなく、いくつかの動的的事象をもとに帰納的に論点を抽出し、その論点をもとに日本型サービス・ラーニングの可能性の検討を行なった。つまり、抽出された論点については、既存理論との関係やその理論的検討が不十分であり、多くのサービス・ラーニングの事象に当てはまる論点であるか否かは、今後さらなる検討が必要になってくるであろう。

第2に、第1と関連するが隣接する分野であるシティズンシップ教育を含めた議論の必要性である。近年では、主に社会科教育の一環としてシティズンシップ教育を取り入れる学校が増えてきている。経済産業省では、シティズンシップを「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に関わろうとする資質」<sup>137</sup>と定義し、その資質を身につける教育がシティズンシップ教育である。長沼（2003）は、サービス・ラーニングはこのシティズンシップ教育の一環である<sup>138</sup>と紹介をしている。また、松田（2013）がシティズンシップ教育において「成人は子どもとは異なり、学習の目標、内容、方法等について自己決定的でありたいという心理を持つ」<sup>139</sup>と説明をしており、本論文での学習アウトカムに関する議論と重なる部分も極めて大きい。その意味では、本論部で提起した論点がシティズンシップ教育においても説明できるか否かは検証をしていかななくてはならないだろう。

第3に、本論文では、筆者が3年半に渡って関わってきた地域公共人材育成を実践事例として記述的な視点から考察するという性質上、筆者の主観に混じった考察や恣意的な推論が介入する余地があり、調査対象や分析視点が限定的であった。そのため、さらなる妥当性を問うべく検証が求められる。また、分析視点についても再検討し、分析の精度を高めていく必要があると思われる。

第4に、第1章で「サービス・ラーニングとは何か」「どのようにしてサービス・ラーニングを効果的なプログラムとして取り入れるのか」「サービス・ラーニングによってどのような変化をもたらされたのか（期待できるのか）」といった3つの視座から先行研究の整理を行なったが、その整理から得られた知見について、本論文の主題であった日本型サービス・ラーニングの可能性を検討するに当たっては一部を援用しただけに留まり、先行研

---

<sup>137</sup> 経済産業省シティズンシップ教育宣言，2006年

<sup>138</sup> 長沼（2003），56頁

<sup>139</sup> 松田（2013），20頁



究の蓄積を有機的に結びつけた体系的な構造の提案にまでは至らなかった。今後は先行研究のレビューをより進め、体系的な構造の提案につなげていきたい。

第5に、本論文は、日本においてサービス・ラーニングを定着させるためのモデル「日本型サービス・ラーニング」の可能性を論じ、その構造について揭示をすることを企図していた。本論文では、日本型サービス・ラーニングの可能性を展望するための政策的インプリケーションを明らかにしたが、現場への貢献を考えると、そのインプリケーションを実質化させるための政策提言や実証実験といった応用的な研究が求められるのではないだろうか。

以上の課題を念頭に、より体系的な研究として今後、昇華させていきたい。

(112,783 文字)

## 謝辞

本論文の執筆にあたっては、博士課程（前期課程）も含めて約9年半に渡り、同志社大学大学院総合政策科学研究科今里滋教授にご指導を賜った。また、本多幸子氏をはじめ、院生の皆様にもご指導をいただいた。あわせて、実践の現場においては産官学民の各セクターの地域公共人材の皆様にも人材育成の現状について極めて多くのことを教えていただいた。本論文は、これまでに会った全ての方々のご協力・ご支援のもと作成されたものである。厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

### 【和文献】

- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『平成 21 年度「京の地域力」未来を担う人づくり推進事業報告書』2010 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『平成 22 年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』2011 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『平成 23 年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』2012 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『平成 24 年度「京の公共人材」未来を担う人づくり推進事業報告書』2013 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『平成 24 年度「京都式ソーシャル・ビジネス人づくり事業」報告書』2013 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『「地域公共政策士」資格教育プログラム社会的認証ハンドブック 2012』2012 年
- ・ 一般財団法人地域公共人材開発機構『アクティブ・ラーニングの質保証に関する基礎調査報告書（平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業）』2013 年
- ・ 内田樹『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社、2007 年
- ・ 長田尚子・村田信行「サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践的プロジェクトの展開：学生によるリフレクションの深化に注目した活動のデザインと評価」『京都大学高等教育研究』第 17 号、2011 年、39-51 頁
- ・ 小山善彦『イギリスの資格履修制度：資格を通しての公共人材育成』公人の友社、2009 年
- ・ 金子元久『大学の教育力』筑摩書房、2007 年
- ・ 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂、2010 年
- ・ 荻谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA、シラバス、授業評価』中央公論新社、2012 年
- ・ 河井亨・木村充「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』第 36 巻第 4 号、2013 年、419-428 頁
- ・ 川上文雄「市民教育としてのサービス・ラーニング：一般教育科目「ボランティアを

問いなおす」における大学生の活動と学び』『福祉教育・ボランティア学習研究年報』  
2005年、276-297頁

- ・ 川口清史・田尾雅夫・新川達郎『よくわかるNPO・ボランティア』ミネルヴァ書房、  
2005年
- ・ 倉本哲男「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、2007年、7-16頁
- ・ 倉本哲男『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、2008年
- ・ 高早苗・北島葉子・村上淳・林英生「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』第7号、2008年、31-38頁
- ・ 佐々木正道『大学生とボランティア活動に関する実証的研究』ミネルヴァ書房、2003  
年
- ・ 桜井政成「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」『立命館高等教育研究』2007  
年、21-40頁
- ・ 桜井政成『ボランティアセンターマネジメント ―自発的行為の組織化戦略―』ミネ  
ルヴァ書房、2007年
- ・ 桜井政成「学校教育とボランティア活動」桜井政成・津止正敏編『ボランティア教育  
の新天地 サービス・ラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房、2009年、1-20頁
- ・ 佐藤禎一「「生涯学習政策研究」の発刊によせて」『生涯学習政策研究 生涯学習をと  
らえなおす―ソーシャル・キャピタルの視点から』悠光堂、2012年、2-3頁
- ・ 白石克孝・新川達郎・斎藤文彦『持続可能な地域実現と地域公共人材：日本における  
新しい地平』日本評論社、2011年
- ・ 杉岡秀紀「新しい公共と人材育成：京都発「地域公共人材」の育成事例」『社会科学』  
第40巻第3号、2010年、159-177頁
- ・ 杉岡秀紀「わが国における「地域公共人材」育成に関する一考察：京都における「地  
域資格認定制度」とその「社会的認証」の取り組み」『同志社政策研究』第4号、2010  
年、190-207頁
- ・ 杉岡秀紀「京都発・新資格「地域公共政策士」の運用始まる」『産学官連携ジャーナル』  
第7巻第10号、2011年、16-18頁
- ・ 杉岡秀紀「地域活性化に貢献できる地域公共人材：「地域公共政策士」資格制度と北部

展開」『地域開発』第 577 号、2012 年、7-11 頁

- ・ 杉岡秀紀・久保友美「関西を中心とした大学ボランティアセンターの現状・課題、展望 —サービス・ラーニングという新潮流を踏まえて—」『社会科学』第 79 号、2007 年、129-158 頁
- ・ 杉谷祐美子「大学教育と大学生の学習状況」『第 2 回大学生の学習・生活実態調査報告書』2008 年、16-17 頁
- ・ 武田直樹「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」『筑波学院大学紀要』第 6 集、2011 年、119-131 頁
- ・ 田代順子・大森純子・麻原きよみほか「米国におけるサービス・ラーニング（地域参加型教育）の理念と取り組み—ウィスコンシン大学とワシントン大学の視察調査とワークショップ報告」『聖路加看護大学紀要』第 33 号、2007 年、68-73 頁
- ・ 土山希美枝・大矢野修『地域公共政策をになう人材育成：その現状と模索』日本評論社、2008 年
- ・ 津止正敏・日紫喜あゆみ「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、2009 年、134-155 頁
- ・ 特定非営利活動法人ユースビジョン『地域貢献活動による学生の学びと成長を促すために 大学ボランティアセンターに必要な 3 つの機能』2009 年
- ・ 独立行政法人日本学生支援機構『学生ボランティア活動に関する調査報告書』、2006 年
- ・ 富田沙樹・近森節子・徳永寿老・真田睦浩「立命館大学における「サービス・ラーニング」モデルの構築」『大学行政研究』第 4 巻、2009 年、33-48 頁
- ・ 富野暉一郎・早田幸政『地域公共人材教育研修の社会的認証システム』日本評論社、2008 年
- ・ 中留武昭・倉本哲男「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開 —米国のサービスラ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、2001 年、1-35 頁
- ・ 長沼豊『市民教育とは何か—ボランティア学習がひらく』ひつじ書房、2003 年
- ・ 中野真志・西野雄一郎「サービスラーニングの理論モデルに関する研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第 9 号、2006 年、1-8 頁

- ・ 中村知子・藤原由美・三浦知恵子「サービラ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』第45号、2012年、17-27頁
- ・ 『日本大百科全集 11』小学館、1986年
- ・ 開浩一・藤崎亮一・神里博武「大学におけるサービラーニングの開発に関する研究—概念と取り組みの状況—」『地域総研所報』第1巻1号、2003年、9-16頁
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『第1回大学生の学習・生活実態調査報告書』2008年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』2012年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『社会科学分野の大学生に関する調査報告書』2010年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学生満足度と大学教育の問題点 2001』2001年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学生満足度と大学教育の問題点 2004』2004年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学生満足度と大学教育の問題点 2007』2007年
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『先導的大学改革推進委託事業 大学卒業程度の学力を認定する仕組に関する調査研究』2008年
- ・ 堀和郎『アメリカ現代教育行政学研究』九州大学出版会、1983年
- ・ 本田由紀『教育の職業的意義 若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房、2009年
- ・ 本田由紀「社会人教育の現状と課題」小方直幸編『大学から社会へ 人材育成と知の還元』玉川大学出版部、2011年、286-303頁
- ・ 松下佳代「「主体的な学び」の原点 -学習論の視座から」杉谷祐美子編『大学の学び 教育内容と方法』玉川大学出版部、2011年、355-361頁
- ・ 松田憲忠「選択としてのシティズンシップ・エデュケーション—市民参加のための教育は機能するのか？」『季刊行政管理研究』第141号、17-30頁
- ・ 溝上慎一『学生の学びを支援する大学教育』東信堂、2004年
- ・ 村上徹也「アメリカにおけるサービス・ラーニング」・ 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、2009年、236-257頁
- ・ 巡静一・早瀬昇『基礎から学ぶボランティアの理論と実践』中央法規出版、1997年
- ・ 森定玲子「サービス・ラーニングにおける「ふり返り」の視点と方法に関する一考察：

プール学院大学の実践を事例として」第 50 号、2010 年、117-128 頁

- ・ 森定玲子・関綾子「グローバル社会における市民性教育としてのサービス・ラーニング：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』第 49 号、2009 年、327-339 頁
- ・ 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 総合的な学習の時間を核と課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』2010 年
- ・ 山田明「サービス・ラーニングにおける「総合的な学習の時間」の活用」『日本教育大学大会研究発表要項』2004 年、178-179 頁
- ・ 山田明『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、2008 年
- ・ 山田一隆「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」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、2009 年、51-79 頁
- ・ 龍谷大学地域協働総合センター『「大学の人材養成機能を活用した地域課題解決方策に関する実証的調査研究」報告書(平成 23 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業)』2012 年
- ・ 若槻健「サービス・ラーニングにかんする一考察 ー活動理論からー」『大阪大学教育学年報』第 7 巻、259-270 頁
- ・ 若槻健「大学と地域をつなぐサービス・ラーニング」『甲子園大学紀要』第 35 号、2007 年、21-28 頁
- ・ 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター『体験的な学習とサービス・ラーニング』2008 年

#### 【洋文献】

- ・ Bringle、R.G.and Hatcher.J.A “Implementing Service Learning in Higher Education、” Journal of Higher Education、vol.67、no.2、1996、pp221-239
- ・ Campus Compact “Service Statistics 2008”、2008
- ・ Connolly、Sara、STUDENT ORIENTATION SERIES：LEARNING COMMUNITIES、Prentice Hall、2007/Watts、Margit Misangyi、STUDENT

- ORIENTATION SERIES:SERVICE LEARNING Prentice Hall、 2007. (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スラーニング』晃洋書房、2010年)
- Galura.JA、 Pasque、 P.A、 Shoem.D and Howard、 J、 ”Engaging the Whole of Service-Learning、 Diversity、 and Learning Communities”、 OCSL Press、 Michigan、 2004、 pp.238
  - H. George Frederickson、 Toward a New Public Administration、 Edited by Frank Marini “Toward a New Pubic Administration” Chandler Publishing Company、 1971. (H.G.フレデリクソン・中村陽一監訳『新しい行政学』中央大学出版、1987年)
  - Illich. Ivan、 “The deschooling society”、 1971 (東洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1990年)
  - Jacoby.B、 “Service-learning in today’s higher education” in Service-learning in higher education:Concepts and practice 、 eds.by Jacoby.B&Associates 、 SanFrancisco:Jossey-Bass、 1996、 pp.3-25 (山田一隆訳「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』第47巻第1-2号、43-61頁)
  - Janet Eyler and Dwight E.Giles、 Jr、 “Where’s The Learning in Service-Learning?”、 San Francisco、 Jossey-Bass、 1999
  - John、 Dewey、 “Experience and education”、 1938. (市村尚久訳『経験と教育』講談社、2004年)
  - Jearn Lave 、 Etienne Wenger 、 “Situated learning : Legitimate peripheral participation” (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 : 正統的周辺参加』産業図書、1993年)
  - National Youth Leadership Council、 “Growing to Greatness2007 THE STATE OF SERVICE -LEARNING”、 2007
  - National Youth Leadership Council、 “Growing to Greatness2008 THE STATE OF SERVICE -LEARNING”、 2008
  - National Youth Leadership Council、 “Growing to Greatness2009 THE STATE OF SERVICE -LEARNING”、 2009
  - National Youth Leadership Council、 “Growing to Greatness2010 THE STATE OF SERVICE -LEARNING”、 2010

- Randy Stoecer and Elizabeth A. Tryon, “The Unheard Voices: Community Organizations and Service Learning”, Philadelphia, Temple University Press, 2009

【その他参考資料・URL】

- 一般財団法人地域公共人材開発機構 <http://www.colpu.org>  
(2013年5月27日参照)
- 一般社団法人日本ギャップイヤー推進機構協会 <http://japangap.jp>  
(2013年5月27日参照)
- 株式会社日本総合研究所「社会奉仕活動の指導・実施方法に関する調査研究」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryoku/011002/001/america.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryoku/011002/001/america.htm)  
(2013年5月26日参照)
- 国際基督教大学サービス・ラーニングセンター <http://web.icu.ac.jp/slc/>  
(2013年5月8日参照)
- 総務省統計局「労働力調査（基本集計）」平成25（2013）年3月分  
<http://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/pdf/201303.pdf>  
(2013年5月13日参照)
- 特定非営利活動法人学習学協会 <http://www.learnology.org/index.html>  
(2013年5月27日参照)
- 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン「留学交流」2012年3月号、vol.12  
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/kaorusunada.pdf>  
(2013年5月12日参照)
- 文部科学省生涯学習審議会告示・通達  
「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について（答申）」の送付について  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html)  
(2013年5月7日参照)
- 文部科学省生涯学習審議会  
「学習成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—（中間まとめ案）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_gakushu\\_index/toushin/1315181.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_gakushu_index/toushin/1315181.htm)



(2013年5月10日参照)

- 文部科学省生涯学習政策局政策課「生涯教育について（答申）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309550.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309550.htm)  
(2013年5月7日参照)
- 文部科学省中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19900130001/t19900130001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19900130001/t19900130001.html)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・経験活動の推進方策等について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)  
(2013年5月5日参照)
- 文部科学省中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（審議の概要）について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07012402/003/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07012402/003/006.htm)  
(2013年5月6日参照)
- 文部科学省中央教育審議会大学部会（第8回）配布資料（補足資料）「シラバスに関する認証評価の評価基準と事例」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314237.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314237.htm)

(2013年5月10日参照)

- 文部省・通商産業省・労働省「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」  
[http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918\\_01\\_sy/970918\\_01\\_sy\\_kihon.html](http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918_01_sy/970918_01_sy_kihon.html)  
(2013年5月31日)
- 立命館大学サービス・ラーニングセンター <http://www.ritsumeai.ac.jp/slc/>  
(2013年5月8日参照)
- Campus Compact <http://www.compact.org>  
(2013年5月27日参照)
- Independent sector <http://independentsector.org/home>  
(2013年5月22日参照)
- National Service-Learning Clearinghouse <http://www.servicelearning.org>  
(2013年5月27日参照)
- National Youth Leadership Council <http://www.learnology.org/index.html>  
(2013年5月27日参照)