

研究論文

「21世紀型市民」の育成に向けた
 学術科目連動型サービス・ラーニング：
Introduction to Multicultural Studies を事例に

田邊 信^A

**Academic Course-based Service-learning
 for “21st Century Citizenship”:
 A Case of Introduction to Multicultural Studies**

Shin TANABE^A

Abstract: An increasing number of Japanese colleges and universities have introduced service-learning (SL) courses as a part of their active learning program. To put it simply, service-learning is an educational program that facilitates students to participate in community service activities so as to apply acquired knowledge in their service, and gain new perspectives on their academic learning. While woven into rigorous discipline-based academic courses at the majority of universities in the United States, many SL courses in Japanese universities are offered as voluntary service courses or as a part of career education courses having a tenuous link with regular academic courses and their coursework. Thus, many students who engage in SL activities seem to halt at verbalizing their tasks and at superficial impressions of their service experiences. Amid heightening calls for rigorous academic assessment and quality assurance of baccalaureate degrees, the author argues that Japanese universities should introduce academic course-based SL programs that require students to understand concepts and theories through readings and discussions on assigned readings while participating in service activities. In this paper, the author discusses prospects and challenges of implementing academic course-based SL in Japanese schools based on a case of Introduction to Multicultural Studies course.

Keywords: 21st century citizenship, service-learning, liberal arts, Campus Compact, multicultural studies

1. はじめに

近年、アクティブ・ラーニングを推進する動きが活発になっており、その一環として、国内外でのサービス・ラーニングを正規科目として実施する大学が増えている。サービス・ラーニングとは、端的に言えば、学生が授業の一環として一定の期間、地域の協力機関（非営利活動法人や自治体等）において社会奉仕活動を行い、それまで知識として学んできたことを現場でのサービス体験に活かすとともに、その活動を通じた省察を通じて、より深い学びを目指す教育プログラムである。アメリカの大学では1980年代中盤から全国的に広まり、主に政治学や文学、生物学などの学術科目を社会的な文脈から再考する教育プログラムとして位置付けられてきた。今日では1,000を超えるアメリカ国内の大学、コミュニティ・カレッジ

においてサービス・ラーニング関連科目が提供されており、全米大学・カレッジ協会（Association of American Colleges and Universities）からは個々の学生を市民生活や仕事、豊かな人生へと誘う「最もインパクトのある教育実践」（Kuh, 2008）として高く評価されている¹⁾。

日本の大学でも2000年代初頭から私立大学を中心にサービス・ラーニングが展開されている。しかし、「サービス・ラーニング」（関西国際大学）や「サービスラーニング方法論」（恵泉女子大学）、「全学インターンシップ」（立命館大学）のように独立した一般教育科目や共通科目、あるいはキャリア科目として実施されている場合が多く、内容としてもサービス・ラーニングの歴史やマナー、サービス活動の内容に関する事前研修などが中心である。また、学習評価においても、授業及びサービス活動への参加や日誌、振り返りレポート、振り返りプレゼンテーションなど

^A 関西学院大学国際教育協力センター

で個人の体験を言語化することに留まっている場合が少なくない。

このため、学生に特定のサービス体験活動を奨励し、その体験を通じた学びを自らの言葉で語らせることができている、当該サービス・ラーニング科目に関わる社会理論や概念の理解、あるいは他の学問分野とのかかわりを意識させることができているのか（学問的に有意義なサービス・ラーニングが実施できているのか）疑問が残る。実際、学生だけでなく教員からも、サービス・ラーニング科目はボランティア活動をして単位が取れる「楽勝科目」、あるいは就職に有利な活動実績づくりのための科目だと誤解されることも少なくない^{2),3)}。

本稿は、こうした問題意識に立ち、日本でも学術科目の一部としてサービス・ラーニングを位置付けていくこと（以下、「学術科目連動型サービス・ラーニング」と名付ける）の必要性を議論する。より具体的には、学生に特定の学術分野に関する必読文献を課し、講義、ディスカッションを通じて科目に関連する理論や概念を習得させつつ、サービス活動に従事させる学術的なサービス・ラーニングの展開を提唱したい。とりわけ専門性と幅広い教養をもって社会の課題に向き合うことのできる「21世紀型市民」の育成や国際通用性を備えた「学士力」の保証が求められる今日の高等教育機関において、要求度の高い学術科目連動型サービス・ラーニングが果たす役割は大きいのではないかと考える。

以下では、まず学術科目連動型サービス・ラーニングが求められる背景としての「21世紀型市民」の議論を紹介したのち、サービス・ラーニングの歴史的背景、実践事例を紹介する。その上で、学術科目連動型サービス・ラーニングの国内実践事例として筆者が関西学院大学で開講している *Introduction to Multicultural Studies* の取組みを紹介し、参加学生のアンケート結果や振り返りレポートの記述内容の分析結果を踏まえながら、学術連動型サービス・ラーニングの教育効果や課題について明らかにする。本稿では、主としてサービス・ラーニングについて議論するものの、その論点については、特定の就業体験を単位科目として位置付けているインターンシップや国内外のフィールド・スタディなどハンズ・オン・ラーニング（実践教育）全般についてもあてはまると考える。本稿がサービス・ラーニングだけでなく広く実践教育の在り方について再考する一助となれ

ば幸いである。

2. 時代における「21世紀型市民」

グローバル化が進むとともに、最先端の知識や情報、技術といったものが追及される今日の社会（いわゆる「知識基盤社会」）においては、自ら考え、判断し、行動できる人材が求められている。各経済団体の提言書においても、課題発見力や問題解決力を有する者が高く評価されており、企業が求める人物像の主たる特徴として描かれている^{4),5)}。

ただし、企業や経営者は単に問題解決能力に優れた人材を求めているわけではない。その前提として、個々の学生の価値観を形成する教養教育（リベラルアーツ）の経験を重視しているのである。例えば、日本経済団体連合会（経団連）は「グローバルに活躍する日本人人材は、異なる文化や価値観への関心を持つとともに、日本の文化や歴史、哲学などの学習を通じて、物事を考察する際の基礎となる思考力を身に付けることが求められる」⁶⁾とし、特に理系学生の教養教育は「イノベーションによる新たな付加価値を創造できる人材を育成していく」ことにつながるとしている⁷⁾。また、経済同友会は教養を「確かな知識や情報、経験に裏づけられた価値観の体系であり、また、人が社会との関わりの中で、自立して生きていくために必要な力であり、さまざまな国、文化、世代の人と理解しあうための共通の基盤（共通言語）」と定義したうえで、大学はきめ細やかな教養教育を提供していくことで、（学生が）「「解のない問題」に取り組み、頭が痛くなる程考え、自ら知を獲得する経験をさせる場」として機能してほしいとしている⁸⁾。問題解決のための知識や技術の獲得も重要ではあるが、その前提として個々の学生が幅広い視野を持ち、自らの価値観や考え方を模索するリベラルアーツの経験が不可欠だといっているのである。

こうした点は、中央教育審議会でも議論されており、「21世紀型市民」の議論へとつながっている。例えば、2005年の中央教育審議会の答申『我が国の高等教育の将来像』では、「知識基盤社会」においては「精神的文化的側面と物質的経済的側面のバランスが取れた個々人の人間性を追求していくことが、社会を構築していく上でも基調となる」とし、そうした活力ある社会を持続・発展させていくためには「専攻分野についての専門性だけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共

性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」すなわち、「21世紀型市民」の育成が不可欠だとしている⁹⁾。また、2008年の答申『学士課程教育の構築に向けて』においても、「自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民」として「21世紀型市民」が定義づけされており、そのための教育として「幅広い学び」を保証した学士課程教育が不可欠であるとしている¹⁰⁾。このように、中央教育審議会の議論でも、経済団体と同じく、リベラルアーツの経験が持続的な社会の発展に貢献する人材を育成していく上で不可欠だと結論付けているのである。

但し、同答申においては、授業時間の実質化や学習意欲向上に向けた取り組みの推進の必要性等に触れられているものの、どういう形で「21世紀型市民」育成のための「幅広い学び」を実現していくかについてはあまり具体的に記されていない。具体的な教育方法が提示されるのは2012年の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』においてである。この答申においては「21世紀型市民」という用語は積極的に用いられていないが、社会の発展を担う人材を育成していく教育方法として、「学生に授業のための事前準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中で教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探求等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学習プログラム等の提供が必要である」と授業前後の学修にも言及しながら具体的に記載されている¹¹⁾。ここにおいて、サービス・ラーニングはインターンシップや留学と同じ様な体験学習プログラムとして紹介されているのである。

興味深いのは、同答申の用語集において、「サービス・ラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、**市民として必要な資質・能力の向上**、などの効果が期待できる。（太字強調は筆者による）」と新たな説明が加えられている点である。サービス・ラーニングが社会を支え、その改善に関与できる能動的な市民を育成していく上で有効な教育手法であるとの期待が表

明されているのである。

以上、現代の知識基盤社会においては問題設定・解決能力があるだけでなく、リベラルアーツの経験を積んだ「21世紀型市民」の育成が求められていることに触れ、その教育手法としてサービス・ラーニングが注目されていることを述べた。次節では、このサービス・ラーニングについて考察し、特に日本での取組みの課題について明らかにしたい。

3. サービス・ラーニングとは

3.1 サービス・ラーニングの特異性

サービス・ラーニングは研究者の間でも異なる解釈や定義づけがなされており、その教育形態や評価方法もやや広範囲にわたっている。本稿では、さしあたり、中央教育審議会の用語集（2008）の定義を実用的定義（working definition）とし、若干の解釈を加えたい。すなわち、サービス・ラーニングとは「教室でのアカデミックな学習と地域社会での実践的課題への貢献を結び付けた経験学習の一形態である教授・学習法」である¹⁰⁾。

ここで注目したいのは「地域社会での実践的課題への貢献」というように公的な課題に目が向けられており、そこに学生自ら関与していくことが促されている点である。個人の雇用可能性（エンプロイアビリティ）向上や就業体験に力点が置かれるインターンシップとは異なり、サービス・ラーニングにおいて学生は地域の過疎化や経済格差、（人種、民族、性差による）差別といった社会全体の課題と向き合い、市民としての自らの役割は何かを考えることが促されているのである。

また、サービス・ラーニングはあくまで「経験学習の一形態である」という点も見落としてはならない。学生はボランティアやサービス活動に従事するものの、そうした経験が主目的なのではなく、あくまでも活動を通じたアカデミックな学習が主目的なのである。その要となるのが、授業や大学での学びと関連付けながらサービス活動の意味づけを行う省察である。マックイーウェンは「サービス活動と省察の経験を通じて、学生は科目に関連した知識を増やし、より批判的にかつ複雑に思考することができるようになる」と述べているが、こうした省察の意義については、サービス・ラーニングの研究者の間で広く認められている¹²⁾。

このように、サービス・ラーニングとは地域で

の活動を通じて学生を公共の課題に目を向けることを促すとともに、その活動の省察を通じて学生自らの学術的な学びを深めていくことを目指した教育手法なのである。

3.2 サービス・ラーニングの歴史的展開

サービス・ラーニングが大学のカリキュラムとして取り入れられたのは1967年のことである。同年、アメリカの南部地域教育委員会 (Southern Regional Education Board) は単位化された同地域大学の課外奉仕活動の助成を決定し、これをはじめサービス・ラーニングと名付けた¹³⁾。当初は一部の学生による慈善活動にとどまり、必ずしも大学のミッションやコースワークと結びついた教育プログラムではなかったようである。そのため、サービス・ラーニングは大学のカリキュラムとして定着せず、学生を受け入れていた団体からもその負担感から倦厭されるようになる¹⁴⁾。

だが、1980年代に全米のキャンパスにおいてミーイズム (利己主義、自己中心主義) が蔓延するようになると、それに懸念を抱いたブラウン大学、ジョージタウン大学、スタンフォード大学の学長と全米州協議会の代表者たちはサービス・ラーニングの大学連合組織 (Campus Compact) を設立し、正規科目としてサービス・ラーニングを認定するようになる。また、これに呼応する形でサービス活動に携わった直近の卒業生を中心に Campus Outreach Opportunity League (COOL) が設立されるとともに、全米経験教育協会が研修を受けたコンサルタントたちによって500以上の大学、コミュニティ・カレッジでサービス・ラーニングに関するワークショップやコンサルテーションが展開されるようになる¹⁵⁾。

アメリカ政府もこうしたキャンパス主導のサービス・ラーニングの動きを奨励し、1990年には「国家及びコミュニティ・サービス法」を制定、1993年には「国家及びコミュニティ・サービス協会」を設立する。これにより、全米の初等教育機関から高等教育機関に至るまで、サービス・ラーニングが展開されるようになるのである¹⁶⁾。高等教育機関に関して言えば、現在、1000以上の全米の大学、コミュニティ・カレッジが Campus Compact に加盟している¹⁷⁾。

日本におけるサービス・ラーニングの歴史は浅く、国内の大学において活動が始まったのは1990年代後半に入ってからである。その先駆けとなったのは、1996年に国際基督教大学 (ICU) が開設し

た単位授与コース「国際インターンシップ」 (現在は「国際サービス・ラーニング」に改称) だと言われている。「神と人ともに奉仕する」有為の人材を育成することを教育理念にかかげる同大学は、1980年代から学生がタイの農村でボランティア活動に励む「タイ・ワークキャンプ」プログラムを展開したり、他国でフィールドワークを実施したりと海外でのサービス活動に積極的であった。そのため、アメリカの大学においてサービス・ラーニングが広まるようになると、現地の大学事情に詳しい教員が中心となり、リベラルアーツ教育を推進する ICU 独自のサービス・ラーニングが検討されるようになる¹⁸⁾。こうして同大学は1999年に「コミュニティ・サービス・ラーニング」を開講し、2002年には ICU サービス・ラーニング・センターを設立している¹⁴⁾。

また、中央教育審議会も『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について』 (2002年7月) において、「大学、短期大学、高等専門学校、専門学校などにおいては、学生が行うボランティア活動等を積極的に奨励するため、正規の教育活動として、ボランティア講座やサービスラーニング科目、NPO に関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である。」¹⁹⁾とサービス・ラーニングについて言及するようになり、文部科学省も「特色ある大学教育支援プログラム (特色 GP) 」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム (現代 GP) 」、「質の高い大学教育推進プログラム (教育 GP) 」等の国の教育支援事業においてサービス・ラーニングに関連する取組みを積極的に採択するようになる¹¹⁾。

こうした教育支援事業も手伝って、2000年前半から青山学院大学、上智大学、恵泉女学園大学、桜美林大学などのミッション系大学、東北福祉大学や日本福祉大学などの福祉系大学、さらには愛媛大学や香川大学、筑波大学などの国立大学においてもサービス・ラーニングが正規科目として導入されていく。大学によっては、サービス・ラーニング・コーディネーターを雇用したり、サービス・ラーニング・センターを設置したりするところも出てきている。例えば、立命館大学は2004年に立命館大学ボランティアセンター (2008年にサービス・ラーニング・センターに改組) を開設し、現在では7名の専従教職員と学生コーディネーターがボランティア活動を通じた全学的な教育プログラムの開発と運営にあたっている²⁰⁾。

3.3 日本型サービス・ラーニングの現状と課題

このように1980年代中盤からアメリカで広まったサービス・ラーニングは、2000年代に入り日本国内の大学でも先駆的な教育プログラムとして導入されるようになった。しかしながら、冒頭で触れたように、アメリカで展開されているサービス・ラーニングと日本で展開されているサービス・ラーニングは必ずしも同じような形で実施されているわけではない。

アメリカの大学で一般的なのは、政治学や社会学などの専攻科目の理解を深めることを目的としてサービス活動が補完的に導入されている「専攻別サービス・ラーニング (Discipline-based Service-Learning)」である^[2]。ここでは、学生は授業と並行してコミュニティでのサービス活動に従事し、科目の学習項目を参照しながら定期的にサービス体験を振り返ることが求められている^[21]。例えば、Campus Compact のウェブサイトにおいてサンプルとして提供されているシラバスをもとに社会科学分野のサービス・ラーニング科目を例にあげると、学生は科目に沿った3冊以上の必読文献を読むことが求められており、学期中のサービス活動（概して15～25時間）に関するリフレクション・ペーパーに加えて、授業への参加、中間テスト（中間レポート）、期末テスト（期末レポート）に取り組まなければならない。このため、サービス活動に関連した評価は最終成績の3分の1程度にとどまっている。さらに、サービス活動に関する課題についても活動自体の振り返りだけでなく、授業で取りあげた内容（特に必読文献）と関連付けることが要求されている^[17]。サービス・ラーニングはあくまでも学術専門科目の一部として実施されているのである。

これに対して、日本のサービス・ラーニング科目のほとんどは独立した共通科目やキャリア科目の枠組みで実施されていることが多い。そもそも「サービス・ラーニング」と分類された科目であっても、サービス活動やフィールドワークを含んでいない講義科目（ボランティア論やシティズンシップ論など）であることも少なくない。実際、筆者が2016年度の Web シラバスをもとにサービス・ラーニングを導入している日本の32大学の236に及ぶサービス・ラーニング科目を調査したところ、121科目が一般教養あるいは共通科目として実施されており、49科目（20.7%）はサービス活動が含まれない講義科目であった。また、授業の一環としてサービス活動が求められている科目もボ

ランティア活動や社会参加をテーマとした「純粋な」サービス・ラーニングがほとんどで（123科目（65.7%））、専攻別サービス・ラーニングに準ずる科目は女子美術大学のヒーリング・アートプロジェクト（医療・福祉施設におけるアートによる社会貢献を目的としたプロジェクト）にかかる「サービス・ラーニング」^[22]や考古学学習の一環として古墳まつりの準備や当日参加を求めた昭和女子大学の「考古学基礎」など41科目（21.9%）に限られていた^[3]。概して、日本の大学ではサービス・ラーニングが独立して実施されているのである。

この理由としては、1) 多くの日本の大学においては、2単位科目（週1回の90分×15回の授業）の枠組みでサービス・ラーニング関連科目を開講しているため、時間的制約から座学と実践科目を分離せざるを得ないこと、2) 共通科目としてサービス・ラーニング科目が提供される場合が多く、個々の学生の専攻分野の理解を促すことより広く社会理解や地域参加を目的として科目設計がなされていること、3)（特に大規模な大学においては）一定数の学生を派遣できるサービス活動を前提に科目設計がされていることが考えられる。そのため、総じて、日本の大学におけるサービス・ラーニング科目は「大学における学びを社会において活かすサービス・ラーニング」という建前をとりつつも、学生の専攻・専修分野の学びを深めることより、ボランティア活動や社会参加を促すことを目的としている場合が多く、必ずしも学術性の高い科目ではないのである。

4. 学術連動型サービス・ラーニングの試み

前述のとおり、グローバル化が進む中で、各大学には国際通用性の備えた質の高い教育を実施し、幅広い教養と専門性、実践力を有した「21世紀型市民」の育成が求められている。ここでは単に専攻分野の知識を吸収するのではなく、分野を越えて自ら実社会が直面する問題の所在を発見し、その改善に向けて積極的に関与する人材の育成が求められている。日本の大学で実施されているサービス・ラーニング科目は、一見すると実社会の問題に直面する機会を提供しており、社会的要請に応じた取組みのように見受けられる。だが、こうした科目をよく検証すると、個人の社会的実践を重視するあまり、客観的な視点や学問的なつながりを踏まえずに学生自身の体験を過大評価しているようにも見える。

話が若干脇道にそれるが、文化相対主義がはび

こるアメリカ社会と大学教育の脱西欧化に関して警鐘を鳴らしたアラン・ブルームは、その著書『アメリカン・マインドの終焉』において、ボランティア活動などに積極的に「コミットメント」する学生達を自分自身の内部から湧き出した感情ばかりを重視し、その感情によって見出された価値を（「古い思考の名残」であるにもかかわらず）創造的なものとして過大評価する者たちだと厳しく批判している²³⁾。ブルームによると、こうした「コミットメント」を重視する学生達は理性的な知への興味関心を失い、自分の外部にある規範や価値に対しても無関心になりやすい。そのため、ボランティア活動などへの「コミットメント」は知を探究する場である大学にとってその活動の障害となりうるというのである²⁴⁾。このブルームの議論に対しては異論や反論もあるが、ここではその詳細に立ち入らない。重要なのは、大学がボランティア活動やフィールドワーク等をあえて正規科目として位置付けるのであれば、ブルームが指摘する「コミットメント」の問題をよく認識し、単なる体験学習で終わらせないようにする必要があるということである。

残念ながら、日本の大学で提供されているサービス・ラーニングは、その実践性ばかりが強調され、学術的な価値が認識されていないように思われる。だが、サービス・ラーニングを日本国内で普及させていくためにも、また学士課程教育の再構築に向けた起爆剤として位置づけていく上でも、実践科目や社会連携科目、キャリア科目という形で開講するのではなく、通常の学術科目としてサービス・ラーニングを導入していく必要があるのではないだろうか。

筆者は2015年度より関西学院大学において英語開講の共通基礎科目（Introduction to Multicultural Studies）を担当しており、必読文献に基づく講義、ディスカッション、学生プレゼンテーションと並行して、サービス・ラーニングを取り入れている。以下では、この科目を事例に、日本での学術連動型サービス・ラーニングの可能性と課題について議論したい。

4.1 IMS におけるサービス・ラーニング導入の経緯

関西学院大学は文部科学省の「大学の世界展開力強化事業」の一環として、2011年度より「日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラムクロス・カルチュラル・カレッジ（CCC）」を実

施してきた。これは、関学生とカナダ3大学（クイーンズ大学、マウント・アリソン大学、トロント大学）が協働で運営している国際教育プログラムであり、多文化を共生させながら、グローバル社会の持続的な発展と成長に寄与できる世界市民リーダーズの育成を目指したものである。

CCC の参加学生は、①多文化共生論や国際関係論、国際理解に関する通常の英語開講科目）合計13単位）と②Global Internship や Global Career Seminar など日加の学生が寝食を共にしながら実践的な課題に取り組む日加学生協働科目（3単位）を取得し、TOEIC® で820点以上修得することによって CCC 修了証書を受け取ることができる。以下に紹介する Introduction to Multicultural Studies（IMS）は上記①の多文化共生にかかる英語開講科目の一つであり、国際教育協力センターが提供する全学生に開かれた学際的な基礎科目である。当該科目の目的としては、（1）多文化社会についての理解を深めること、（2）英語での口頭発表能力や文章表現力を高めること、（3）近隣の NPO や自治体などのように多文化共生の課題に向き合っているか理解すること、（4）多文化共生に向けた自分なりの方策を考えることである。この目的を達成するために、各授業では20～30頁程度の必読文献（英文）を課し、多文化主義を掲げるカナダの歴史的背景や現状、日本における外国人労働者の問題や外国人子弟の教育課題等の多文化共生課題に関して講義と学生プレゼンテーション、ディスカッションを行っている。

IMS は当初、講義ならびに学生のリサーチ・プレゼンテーションを中心とした英語開講科目であった。しかし、講義中心の通常期の科目と実践的な日加学生協働科目の橋渡しをする必要性が高まり、また大学全体としてハンズ・オン・ラーニングを推進することとなったため、通常期の IMS の授業に関しても2015年度からサービス・ラーニングを導入することとなった（但し、春休みに集中講義として開講している IMS については、非常勤講師が担当しており、時間的制約もあるため講義・ディスカッションを中心とした授業を行っている）。履修にあたっては TOEIC® で680点以上を取得しているなど一定の英語力を証明しなければならないものの、日加学生協働科目に参加を希望する学生や海外留学を希望する学生、グローバル企業に就職を希望する学生がこのコースを意欲的に履修している。

4.2 IMS におけるサービス・ラーニングの流れ

IMS では、サービス・ラーニングを教室での多文化共生学習を補完するフィールドでの活動として位置づけており、学生にはカナダや日本における多文化主義、多文化共生に関する講義・ディスカッション (12コマ) の参加に加え、国際交流に取り組む地元の NPO での10時間以上のサービス活動を求めている (本学では、3時間のフィールドワークを1コマ分とみなしているため、全体として15コマ分の授業に相当する)。これまで神戸や大阪を中心とした16の団体に学生を派遣し、受入団体での活動を通じて、地元に住む外国人が直面する課題や多文化共生に向けた取り組みについての理解を促してきた。参加学生が従事した活動の一例としては、日本語学習者向けの七夕イベントの企画・運営、難民問題のセミナー運営補助、外国人向けの防災訓練への参加などがある。学生には、受入団体での活動を通じて地元の多文化共生の取り組みやその課題について振り返り、講義やディスカッション、必読文献と関連付けた英文リフレクション・ペーパー (ダブルスペースで5頁程度) を作成するよう求めている。また、期末レポートとして多文化共生を阻む地域課題の一つを取り上げ、その解決策について自治体や NGO の先行的取り組み事例などを参照しながら英文レポート (ダブルスペースで5頁程度) にまとめるよう求めている。前者はサービス活動を踏まえた個人の省察を促しているのに対し、後者は一次資料、二次資料を踏まえた客観的なレポート作成を求めている。どちらも学期末に英語で作成しなければならないため、学生にとっては負担であるが、課題を通じて多面的に多文化共生課題について考える機会となっている。

4.3 履修による教育上の効果

4.3.1 事後調査による学生の評価

IMS におけるサービス・ラーニングは学習者にとってどのように受け止められているのだろうか。果たしてサービス・ラーニングは授業の目的を達成する上で有益だったのだろうか。また必読文献や授業と関連付けてサービス・ラーニングに励むことができているのだろうか。こうした問いを明らかにすべく2015年度秋学期ならびに2016年度春学期、秋学期の最終授業日に、それぞれの授業受講者に対してサービス・ラーニングに関するアンケート調査を行った。この調査では、回答者に「私は自ら住んでいる地域コミュニティのニー

ズや課題についてよく理解している」、「このコースにおけるサービス・ラーニングは講義やリーディング課題を理解する上で役立った」、「このコースにおけるサービス・ラーニングは自らの偏見や先入観について認識するきっかけとなった」など7つの質問に関してそれぞれ、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「とてもそう思わない」のいずれかにマルをし、サービス・ラーニング全体について特記すべき点があれば自由に記述するよう求めた。質問票は無記名とし、質問票については成績処理が終わった後に担当者がデータ処理することを伝えて実施した。

表1は、サービス・ラーニングに関する7つの質問に関して、「とてもそう思う」を4、「とてもそう思わない」を1としたときの回答者全体の平均値、中央値、標準偏差を表したものである。これを見ると、比較的多くの学生が IMS のサービス・ラーニングを通じて自らの偏見や先入観について認識をあらたにするようになり、地域参加への動機づけができていたことが伺える (表1)。実際、自由記述欄にコメントした学生の中には「地元こんなにも多くの外国人の方がいるとは知らなかった」と述べた者や、「外国人と知り合うきっかけとなった」、「外国人から見た日本の生活について理解を深めるきっかけとなった」と記述した者が複数見受けられた。ただ、Q1、Q4 の質問に対する回答者全体の平均値、中央値ともに他の質問の平均値、中央値と比べて比較的低いことから、地域参加への動機づけはできたものの、学生自身がこれから地域のために何ができるか具体的に考えるまでには至っていないようであった。

4.3.2 リフレクション・ペーパーによる評価

学期末課題の一つであるリフレクション・ペーパーは、サービス・ラーニングの教育効果を測る上で重要な資料である。特にこのリフレクション・ペーパーでは科目の学び (必読文献、講義、ディスカッション) とサービス活動を関連づけて記述するよう求めているため、どれだけ個々の学生が教室活動とサービス活動を一貫した学びとしてとらえることができているか測ることができる。ここでは、2015年度秋学期、2016年度春学期、秋学期に提出されたリフレクション・ペーパー (提出者数計37名) に関して、①授業の必読文献に関連する記述 (必読文献の直接引用や要約を含んだ記述)、②講義やディスカッション等の

表1 サービス・ラーニング事後アンケート結果

		母数	平均	中央値	標準偏差
Q1	私は自らが住んでいる地域コミュニティのニーズや課題についてよく理解している	33	3.242	3	0.552
Q2	私は今までと異なる動機から地域コミュニティに関わりたいたいと思うようになった	33	3.455	3	0.555
Q3	このコースにおけるサービス・ラーニングは講義やリーディング課題を理解する上で役立った	33	3.364	3	0.540
Q4	このコースにおけるサービス・ラーニングはコースの学びを日常生活でどう生かすことができるかを理解する一助となった	33	3.273	3	0.664
Q5	このコースにおけるサービス・ラーニングは自らの偏見や先入観について認識するきっかけとなった	33	3.545	4	0.656
Q6	このコースにおけるサービス・ラーニングは自分がどのように自らの地域コミュニティに関わればいいのか理解するきっかけとなった	32	3.438	4	0.609
Q7	このサービス・ラーニングの経験を通じて、私は市民としての自らの役割について認識を深めることができた	33	3.485	4	0.657

内容に関連する記述、③科目全体のテーマに関連する記述、④自分の視点や態度の変化に関する記述、⑤今後の自分の生活に関連する記述、⑥サービス活動の内容に関連する記述の6つの項目を設定し、分析を試みた。データ集計では、学生のリフレクション・ペーパー1作につき、上記の6項目それぞれに言及されているか否かを検証し、言及されているものについてはその言及回数に関係なく該当項目に1点ずつ加算した。表2はリフレクション・ペーパー全体(37点)に占める上記①～⑥の各記述項目に言及したペーパーの割合を表したもので、【学生のリフレクションコメント(参考)】は、報告書分析の根拠となる記述の一例である。

表2 報告書分析 (N=37)

①授業の必読文献に関連する記述	19%
②講義やディスカッションの内容に関連する記述	30%
③科目全体のテーマに関連する記述	54%
④自分の視点や態度の変化に関連する記述	76%
⑤今後の自分の生活に関連する記述	14%
⑥サービス活動内容に関連する記述	86%

【学生のリフレクションコメント(参考)】

① 授業の必読文献に関する記述の一例

- ・日本はまだまだ多文化共生が浸透していないと思う。リーディングでも「多文化共生とい

う言葉は、日本国内でもはやされているが、十分に実践されているわけではない」とか、「神戸も異なる民族が対等な立場で共生できるような社会になっていない」という記述があったが、われわれが目指さなければならない社会は受入団体のような多文化・多言語支援機関が特別視されない社会だと思う。

② 講義やディスカッションの内容に関する記述の一例

- ・授業でも触れられていたが、日本社会が国際化するにつれて多文化の背景をもった学生が増えている。しかし、多くの日本の学校は日本人学生ばかりで、日本人を対象とした授業が提供されている。(私がサービス・ラーニングの受け入れ先で)出会ったネパール人も、自分の子供を日本で教育するかネパールで教育するか悩んでいた。

⑤ 自分の視点や態度の変化に関する記述

- ・サービス・ラーニングを通じて、どんなに小さなイベントであっても、外国人の向けのイベントを実施することは外国人の方が日本を理解する助けになるし、地元の日本人や他の外国人とつながるきっかけになれば、日本に適応しようとする彼らの意欲を高めることができるように感じた。

- ・(定住外国人向けの防災イベントにおいて)外国人の人と英語で話したところ、彼女は

「あなたが英語で話しかけてくれてうれしい。もう自分を愚かだと感じなくて済む」と語った。私はその時彼女がどういうことを言おうとしていたのか分からなかったが、おそらく彼女は疎外感や混乱、不安というものを共有したかったのだと思う。

この分析結果をみると、7割以上の学生がサービス活動の内容だけでなく、サービス活動を通じた自分の視点や態度の変化について記述できていた。また約半数にあたる54%の学生は、科目全体のテーマ（多文化共生）について自分なりの言葉で表現しようとしていた。一方、授業の必読文献について言及した者はわずか19%で、講義、ディスカッションの内容について具体的に言及したリフレクション・ペーパーは30%といずれも3割以下にとどまっていた。

概して、多くの学生は授業で取り上げられるテーマを意識しながら、サービス活動に従事し、自らの認識を新たにすることができているようである。しかし、まだまだ多くの学生の振り返りは自らのサービス体験に限定されがちであり、必ずしも講義やディスカッション、必読文献を交えた深い省察がなされているわけではない。ルーブリックを活用しながら文献や授業内容と関連付けるよう指示しているものの、授業の内容とサービス活動を自分なりにどう結び付けていいのかわからない学生も少なくないようである。

立命館大学のサービス・ラーニング科目「地域活性化ボランティア」受講者のアンケート調査（サンプル数61名）もとにサービス・ラーニング学習成果についての分析を行った木村と河井は、学生の経験と学習効果が有機的に関連する上で教員やコーディネーターによる働きかけが重要であると述べているが、筆者としても講義やディスカッション、オフィス・アワーを活用しながら今以上に学生への働きかけを行っていき、教室活動とサービス活動を関連付けるよう促していく必要があると考えている²⁵⁾。

4.4 学術連動型サービス・ラーニング科目の運営課題

本稿で指摘してきたように、学術連動型サービス・ラーニング科目は日本ではまだまだ一般的ではない。貧困問題や多文化共生などの特定テーマを扱ったサービス・ラーニング科目が提供されている大学もあるが、概して科目の内容理解より

サービス体験が重視されており、要求度もそれほど高くはない。そのため、「楽勝科目」や就職のための実績作りとして誤解されても仕方ない面がある。より意義深い経験教育プログラムとしていくためにも、学術連動型へと改善していく必要があるだろう。筆者は、その改善において下記の3点が重要だと考える。

まずは、サービス・ラーニング科目の（サービス活動以外の）学術的要求度（academic demand）を高めていくことである。日本の大学生は、実質的な学修時間（とりわけ予習や復習などの授業外での学習時間）が国際的にみても著しく短いと指摘されている¹⁰⁾が、その理由の一つは教員が講義中心の講義を展開し、学生に関連文献（特に原典）を読ませたり、プレゼンテーションやレポート課題を課したりと、学生の能動的学習を促していないことに起因する。調査した国内大学のサービス・ラーニング科目のシラバスをみても、必読文献等の事前課題が課されている科目は少なく、文献課題が課されている場合でも学期を通じて教科書や書籍1冊程度であった。これは、見方を変えれば、サービス活動に関連した情報や知識のインプットが主として講義に限られていることを意味する。しかし、2節で紹介した経済団体の提言書にも明示されているように受動的な講義では、自ら知識を獲得する経験は得られず、各学生の問題設定力や問題解決力を高めることにはつながらない。教室でのアカデミックな学習と地域社会での実践的課題への貢献を結び付けた有意義なサービス活動を促していく上でも、サービス・ラーニング科目において必読文献やプレゼンテーション、レポート課題などを課し、学術的要求度を高め、教員がきめ細やかにフィードバックしていくことが求められる。

また、上記に関連して重要なのは、サービス・ラーニングを4単位科目として実施していくことである。サービス・ラーニングを導入している日本の大学においては、ほとんどの場合2単位科目ないしは1単位科目として提供されており（IMSも2単位科目である）、4単位科目として実施している事例は極めて少ない。（座学と実習を別コースとして開講しているため、サービス・ラーニング科目として位置づけられているにもかかわらず、サービス活動が求められていない科目も存在する。）通常の講義内容に加えて、サービス・ラーニングの準備やフォローアップ、リフレクションを盛り込んでいく場合にはどうしても15回の授業だけで

は限界がある。そもそも、学生一人が各学期に履修する科目数が10～15科目に達している日本の現状（北米の大学では4～5科目が一般的）では一科目の学習に割ける時間は制約され、インプット（文献読解やサービス活動の参加等）及びアウトプット（プレゼンテーションやレポート課題等）の時間と労力が割けないと推測される。有意義な学術連動型サービス・ラーニングを実施していくためにも、（30回開講の）4単位科目とし、教育上の密度を高めていくことが望ましい。

最後に、サービス・ラーニング・コーディネーションに関しても重視していく必要があると考える。一つの学部ならまだしも、複数の学部において学術連動型サービス・ラーニングを展開していく上では、各科目担当教員と受入団体の橋渡しをする専門のコーディネーターの存在が不可欠である。木村や河井の研究でもサービス・ラーニングの学習成果を高める上でのコーディネーターの支援が重要であることが示されている。だが、武田直樹が指摘するように、日本の多くの大学では予算の制約からサービス・ラーニングに関連する業務を限られた数の教職員（その多くが任期制教員ないしは契約職員）に任せるところが多く、大学によっては、人材不足や資金不足からサービス・ラーニング・センターを閉鎖するところも出ている²⁶⁾。人的あるいは資金的に制約があるだろうが、学術連動型サービス・ラーニングを展開していく上では、コーディネーターの役割を再認識し、専門職員として雇用・育成していくことが重要だろう（立命館大学のように、過去の受講生を学生コーディネーターとして活用しながら、新たな受講生の学びを支援するのも一案である）。

5. おわりに

国際教育にしる、キャリア教育にしる、いわゆる実践的な教育プログラムは学部外（〇〇センターや〇〇教育機構といった部局）において、共通科目として提供されていることが多い。サービス・ラーニングも例外ではなく、日本の大学では、キャリア開発や地域理解という観点からサービス・ラーニングが導入されることはあっても、学術科目（特に専門科目）の一部として導入されることは極めて少ない。また、仮に専門科目に組み込まれている場合でも、学生が能動的に書籍や論文をよみ、講義やディスカッションに参加し、自ら携わるサービス活動を学問的に再考するといった事例は限られる。

しかし、学士課程教育の再構築が社会から求められ、学術的専門性と教養、実践性を備えた「21世紀型市民」の育成が叫ばれる今日、我々はサービス・ラーニングのような実践教育プログラムを大学教育の周縁で展開するのではなく、大学教育の中核である学術科目（とりわけ専門科目）において積極的に取り入れていく必要があるだろう。人文学であれ、社会科学系であれ、フィールドワークやサービス・ラーニング等の活動を加えることによって、その科目が社会的な文脈の中でどのように意義づけられるのか学生に自覚させ、より深い学びへと誘うことが重要である。IMSにおいて展開しているサービス・ラーニングも「多文化研究」の意義を実社会において問い直すことを目的としている。時間と労力はかかるが、こうした取組みが少しずつ広がり、日本の大学で「21世紀型市民」の育成につながる学術連動型実践教育が展開されることを期待したい。

注

- [1] 桜井政成と山田一隆によると、「特色GP」については2004年度～2006年度にかけて約30%、2007年度においては約40%のサービス・ラーニングを取り入れた教育改善取組案件が採択されており、「現代GP」においては、2004年～2006年にかけて約35%、2007年度では約55%の教育案件がサービス・ラーニングに準ずるものを取り入れ、採択されている（桜井、津止2009）。
- [2] Campus Compact の2015年の報告によると、年次調査に応じた400の加盟大学のうち、専攻別サービス・ラーニングを提供している大学は78%で、1つ以上の専攻（major）のコア科目においてサービス・ラーニングが義務付けられている大学も64%にのぼっている。
- [3] サービス・ラーニング科目集計にあたっては、各大学が公式ホームページやWebシラバス（2016年度開講分）において「サービス・ラーニング」科目として位置づけられているものに限定し、計測を試みた。したがって、「サービス・ラーニング」に関する記載がないボランティア関連講義や社会実習科目は除外している。なお、同じ科目名であっても異なる時間帯に実施されている場合はそれぞれ1科目として計数している。また、(1)の「純粋な」サービス・ラーニング科目として分類したものは、ボランティア概論やサービス・

ラーニングの紹介等が含まれ、サービス活動の事前準備、実習とその振り返りにコース全体の半分以上の時間が割かれているもの限り、(2)の専攻別サービス・ラーニング科目として分類したものは、全体の半数以上の時間が専門科目あるいは学際的な特定テーマ(例:多文化共生)の学習に割かれ、テーマに即したサービス活動が求められるものに限定した。

引用・参考文献

- 1) Kuh, G. (2008). *High-impact Educational Practices: What They are, Who has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- 2) 舟木 謙. (2009). 関西学院大学における「サービス・ラーニング」導入の意義と可能性. 言語文化論集. 6, 101-112.
- 3) 桜井政成, 津止正敏 (編著). (2009). 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.
- 4) 一般社団法人 日本経済団体連合会. (2016). 「今後の教育改革に関する基本的考え方」—第3期教育振興基本計画の策定に向けて—: https://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030_honbun.pdf (2017年1月31日参照)
- 5) 公益社団法人 経済同友会. (2015). これからの企業・社会が求める人物像と大学への期待~個人の資質能力を高め、組織を生かした競争力の向上~: http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a_02.pdf (2017年1月31日参照)
- 6) 社団法人 日本経済団体連合会. (2011). 「グローバル人材の育成に向けた提言」: <https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf> (2017年1月31日参照)
- 7) 一般社団法人 日本経済団体連合会. (2013). 「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—: http://www.keidanren.or.jp/policy/2013/059_honbun.pdf (2017年1月31日参照)
- 8) 公益社団法人 経済同友会. (2007). 教育の視点から大学を変える—日本のイノベーションを担う人材育成に向けて—: <https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2006/pdf/070301.pdf> (2017年1月31日参照)
- 9) 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像 (答申): http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2017年2月7日参照)
- 10) 中央教育審議会. (2008). 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ): http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (2016年12月6日参照)
- 11) 中央教育審議会. (2012). 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): http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2016年2月1日参照)
- 12) McEwen, M. (1996). Enhancing Student Learning and Development Through Service-Learning. In B. Jacoby (Ed.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 13) Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist* (Spring 1979) 9-11.
- 14) Kendall, J.C. (1991). Combining Service and Learning: An Introduction for Cooperative Education Professionals, *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 9-26.
- 15) Jacoby, B. (1996). Service Learning in today's higher education. In B. Jacoby (Ed.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 16) 唐木清志. (2010). アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング. 東信堂.
- 17) Campus Compactホームページ: <http://compact.org/> (2016年12月26日参照)
- 18) 佐藤豊 (2008). リベラルアーツ大学 ICU におけるサービス・ラーニング. 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. 7 - 12: https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32141/1/ServiceLearning_00_00_002_Sato.pdf (2017年1月23日参照)
- 19) 文部科学省 (2002). 青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策などについて (答申): http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm (2016年12月27日参照)

- 20) 立命館大学サービスラーニングセンター：
<http://www.ritsumeai.ac.jp/slc/> (2017年2月3日参照)
- 21) Campus Compact (2015) Preparing to Accelerate Change: Understanding our Starting Line. Boston: Campus Compact : http://compact.org/wp-content/uploads/2008/11/CC_AnnualSurvey_Executive_Summary_FINAL.pdf (2016年12月28日参照)
- 22) 女子美術大学 ホームページ. 美大におけるサービス・ラーニングの実践—アートを通じた大学と医療・福祉施設との連携—特設サイト：<http://www.joshiabi.net/healing/index.html> (2017年1月10日参照)
- 23) Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon & Schuster.
- 24) 藤本夕衣. (2012). 古典を失った大学—近代性の危機と教養の行方—. NTT出版.
- 25) 木村充、河合亨. (2012). サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習効果に関する研究—立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として—. 日本教育工学学会論文誌. 36(3), 227-238.
- 26) 武田直樹. (2011). 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. 6, 119-131.

受付日2017年2月10日、受理日2017年3月26日