

サービス・ラーニング必修科目の 初年度の実践に関する研究

——「サービス」と「ラーニング」の互惠性に着目して——

馬 場 洸 志
宋 弘 揚
真 田 穰 人

要 旨

本研究では筆者らが担当した必修科目のサービス・ラーニングが、受講生と地域パートナー機関に及ぼす効果について、「サービス」と「ラーニング」の2つの視点から検討した。16名の学生が6つの機関において8週間サービス・ラーニングを実施した結果、「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促された。一方、地域パートナー機関は、学生のサービスに対してポジティブ・ネガティブ両方の意見を抱えていることが明らかになった。「サービス」と「ラーニング」の両方を担保するためには、「社会人としてのマナーの強化」と「カリキュラムの体系化」を行うことが重要であることが示唆された。

キーワード：サービス・ラーニング、地域パートナー、互惠性、アセスメント、キャリア

1. 研究の背景と目的

1. サービス・ラーニングにおける互惠性

2005年の中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」によって、地域社会・経済社会・国際社会など広い意味での社会全体の発展への寄与が重要視され、社会貢献が教育・研究に次ぐ「大学の第三の使命」として捉えられるようになった。このあたりを機に地域社会と連携した教育プログラムの拡充が加速し、サービス・ラーニング（以降SL）といった地域参加型学習が日本に浸透してきた。また、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会, 2018）において、教育・学びの質保証が強く主張され始めて数年が経過した。同答申では、「質保証システムを再構築するに当たって、保証すべき高等教育の質とは何か、ということを開

い直す必要がある」(p.28)と明記されているが、SLにおける「質保証」は果たして何をもって担保されたと言えるのだろうか。

SLとは「既習事項を、地域のニーズに適合した地域活動に応用し、意図的に構造化された省察を通して活動を振り返りながら、学習を拡張的に発展させる経験教育の一手法」(馬場, 2022: pp.44-45)である。SLの実践では、学習者と地域の互惠関係や、サービスと学習のバランスが均衡であることが重要とされている。これを踏まえ、Sigmon (1994)はSLにおけるサービスと学習のバランスを4つのタイプに類型化している。service-LEARNING (sL)は学習目標が優先されており、サービスの成果は副次的であるという、学習者本位のsLであり、地域のニーズに応えたものではない。SERVICE-learning (Sl)はサービスの成果が優先され、学習目標は副次的なものになっており、地域のニーズ・課題解決が優先され、学習者がサービス活動を通して、意図した学びを得られたかどうかは二の次となっている。service learning (sl)はサービスと学習目標が完全に分離されており、学習者・地域ともに有益なものとなっていない。そして、サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う「SERVICE-LEARNING」が最も望ましいとされている(表1)。

表 1. SL の 4 つの類型

タイプ	特徴
service-LEARNING	学習目標が優先で、サービスの成果は副次的。
SERVICE-learning	サービスの成果が優先、学習目標は副次的。
service learning	サービスと学習目標が完全に分離。
SERVICE-LEARNING	サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う。

以上のように、サービスと学習の比重バランスを均衡にすることがSLの鍵となっており、SLの質保証をするためには、サービスと学習の2つの視点から同時に評価することが重要となる。しかし、市川・秋元(2018)や有川(2021)は、SL評価研究を概観し、これまでのSL評価研究は学生の学習成果を評価するものに偏っていると述べている。例えば、木村・中原(2012)、山田・尾崎(2013)、明石(2014)、木村・河井(2015)、山口・河井(2016)、北島ら(2016)、白井ら(2017)など、学生の学習成果に焦点を当てた評価研究は散見される。他方、サービスの結果によって地域パートナーにどのような効果を及ぼしたかといった評価研究が圧倒的に少ないことが指摘されており(坂本 2020; 有川 2021; 武田 2022)、サービスと学習の両方を同時に評価した研究は極めて少ない。

2. 本研究の目的

以上のことから、本研究では筆者らが担当した必修科目のSLにおいて、「サービス」と「ラーニング(学習)」の両方に着目した初年度 of 取組のアセスメントを行うことを目的とする。本研

究を通し、「サービス」と「ラーニング」のバランスに考慮したSLにおいて、両者が担保されていたか、その成果と課題を明らかにしていく。なお、対象実践は初年度の取組であるため、これまでのアセスメント結果はない。

II. 対象実践

1. 梅光学院大学とサービス・ラーニングの基本情報

実践を行った梅光学院大学は山口県下関市に位置するミッションスクールである。クォーター制を導入しており、1・2クォーターを前期、3・4クォーターを後期と位置付けている。同実践が行われた文学部の国際教養専攻は2022年度に新設された専攻であり、SLが同専攻の主要プログラムとなっている。国際教養専攻のSLは必修科目であり、専攻に所属する学生は卒業までに約半年間（2回分）SLに取り組むこととなる。1回のSLは8週間で構成されており、1クォーターに1回分のSLを履修できる建付けとなっている。また、国際教養専攻は1年間のマレーシア留学も必須となっており、留学から帰国した後にSLに取り組むこととなる（図1）。この関係上、同専攻のSLは2023年10月（第3クォーター）にSL初年度を迎えた。

学年	1年				2年				3年				4年			
クォーター	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
取り組む内容	学内での授業履修		マレーシア留学				サービス・ラーニング (この期間に半年間[2回分]取り組む)									

図1. 国際教養専攻の入学から卒業までの流れ

国際教養専攻のSLの特徴は以下の通りとなる。

- ・SLに取り組んでいる期間、一週間に4日は活動日にしなければならない。
- ・一日の活動時間は最低4時間以上（週4日、一日4時間、8週間活動を続けると最低120時間の活動時間となる）。
- ・一週間のうち1日は大学でのリフレクションの時間（一週間のうち4日間地域での活動、1日は大学でのリフレクション [授業日]）。
- ・SLに集中するため、原則としてSL履修中は他の科目は履修できない（ゼミなどの必修科目を除く）。

以上のように、活動時間の長さが梅光学院大学のSLの最大の特徴である。ミッションスクール

では大学として組織的にSLに取り組んでいる大学が多いのだが、日本における他のミッションスクールや、SLの生誕地であるアメリカの大学と比較しても梅光学院大学のSLの活動時間の長さは群を抜いて長期である（表2）。なお、SLが開始される前（夏休み、もしくは春休み期間中）に1日（4時限分）の事前研修を行うが、これらの時間は上述した活動時間に含まれない。

表2. 他大学とのSL活動時間の比較

大学名（五十音順）	活動時間数	参照元
インディアナ大学ーパデュー 大学インディアナポリス校	60 ～ 72 時間	シラバス（PSY B104, Psychology As a Social Science）（Heffernan, 2001） ¹⁾
桜美林大学	20 時間以上	サービス活動に対するマインドセット （江藤, 2024）
国際基督教大学	18 時間	シラバス（S2：サービス・ラーニング） （加藤・黒沼, 2024）
立教大学	約 32 ～ 64 時間 ²⁾	シラバス（RSLーコミュニティ [埼玉]） （田中, 2024）

2. 分析対象の期間、対象者、地域パートナー

分析対象とした期間は2023年10月～2024年1月（2023年度第3・4クォーター）のSLであり、対象者は1回目のSLを終えた16名の2年次学生である。この期間に提携していた地域パートナーの数は9機関であり、このうちの6機関に学生が派遣された。地域パートナーの所在地は様々であり、下関市内、北九州市内、神戸市内、カンボジアがそれぞれの所在地域となる。また、提携する地域パートナーの取組は、地方創生、多文化共生、障害者支援など多岐に渡る。

3. 倫理的配慮

本研究で研究対象となる個人や団体に対しては、名前を特定化できないようにすべて匿名にした。また、履修者や団体等に対しては、アンケート調査や聞き取り調査した内容を学会発表や論文等で表記することについて、承諾を得た。

III. 調査、分析

1. ラーニングに関する調査・分析方法

(1) アンケート調査と分析

対象者16名に、クォーター（SL）の開始時・終了時にMicrosoft Formsを用いて、事前・事後調査を実施した。回収数・率は、SL開始時が14名（87.5%）、SL終了時が11名（68.8%）であった。アンケートは、ゲルモン（Gelmon）ら（2015）の「地域に根差した学びに関する学

生への質問紙調査（全体版）」の尺度を用いた。この尺度を用いた理由として、ゲルモンがSLにおける評価・アセスメントの研究において著名である点、ゲルモンのGoogle Scholarでの総引用数（インパクト・ファクター）が2,500を超えており、国際的に評価の高い研究者である点、同尺度が文献の検討や既存の尺度の調査、大学教員との議論の過程から編み出されたものである点を鑑み、同尺度を用いることが妥当だと判断した。基本的に既存の翻訳版アンケートの文言をそのまま使用しているが、アンケートの翻訳が回答者にとって分かりづらいと判断した箇所を筆者らで文言変更したり、一部文言を梅光学院大学のSL事情に則した形に変更したりするなど、アンケートを適宜本研究用にアレンジした³⁾。また、既存のアンケートの選択式設問に加え、「最後に、このサービス・ラーニング科目について、今の時点で感じたこと考えたことを自由に記述してください（200字程度）」という自由記述の設問も加えた。最終的に、活動先や一週間の活動時間などの基本情報も含めて合計29の設問で構成された。このアンケートの設問に対し、回答者は「とてもそう思う」～「とてもそう思わない」の5件法で回答した。

分析について、自由記述以外の項目は、Mann-WhitneyのU検定で分析した。統計解析はR 4.1.3を用い、有意水準は5%とした。

(2) 自由記述部分の分析

自由記述部分の分析は、KH Coder ver.3を用いて共起ネットワーク分析と対応分析を行った。共起ネットワークとは、テキストデータにある語句の出現パターンの類似性をもとに語の繋がりをネットワーク図として可視化できる計量テキスト分析の手法の一つである（佐藤ら, 2007）。共起の程度が強い語と語を結んだネットワーク図を用いることで、シートにおいて出現回数の多い特徴的語を客観的に捉えることができる。

対応分析とは、単語間の関係性を、散布図と呼ばれるグラフで視覚的に表現する方法であり、単語間の関係性を探ることに向いている（みなもらば, 2024）。これら分析手法については、U検定の結果のうち、有意差のある項目をより深掘するために用いた。

2. サービスに関する調査・分析方法

以下のプロセスで地域パートナーからSLに対する意見を伺った。

- ① 第4クォーターが終了する約1ヶ月前（2023年12月）に、次年度のSL受入継続確認のための調査を全ての地域パートナーにMicrosoft Formsの形式で送付。
- ② 調査項目の中に「次年度に向けた意見などがあればご自由にご記入ください」という自由記述設問を設けており、その回答結果を基に、学生を受け入れた6つの地域パートナーそれぞれから回答結果を深掘りする形で、うまくいった点、課題、要望などをヒアリング（第4クォーター終了後の2月中）。

ヒアリングした結果を、SL担当教員（筆者1・2）が「ポジティブな意見」と「ネガティブな意見」に分類した。その分類した結果を、筆者3を交えて議論を交わしながら意見を整理した。

IV. 分析結果

1. ラーニングに関する分析結果

(1) アンケート選択項目の分析結果

Mann-WhitneyのU検定の結果を表3に示した。結果として、有意差が認められる項目はなかった。しかし、「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った」という項目において、有意傾向が確認された（有意確率 0.075）。

表 3. Mann-Whitney の U 検定の結果

設問	n	中央値 (四分位範囲)		p 値
		SL開始時 (n=14)	SL終了時 (n=11)	
この科目におけるは地域社会への参加の側面は、私が学ぶべき課題事項を、日々の生活のなかでどのように活用することができるのかを理解するのに役立った。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.320
地域社会での活動は、私が事前学習で学んだことをよりよく理解するのに役立った。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.367
地域社会での活動のかわりに、教室での授業に費やす時間をもっと増やしたら、私はこの科目からもっと多くのことを学んだと感じる。	25	3.00 (2.25-3.75)	3.00 (2.50-3.00)	.512
大学での科目の学習活動と地域社会での活動を結びつけるという考え方は、この大学のもっと多くの科目で実践されるべきだ。	25	4.00 (4.00-4.75)	4.00 (3.50-5.00)	.740
私は、サービス・ラーニングで学び得た知識を量的・質的に答えることができる。	25	3.50 (3.00-4.00)	4.00 (4.00-4.50)	.104
私は、この科目を受講する前から、自分の地域社会でボランティア活動を行っている。	25	2.00 (1.00-2.75)	1.00 (1.00-2.00)	.499
この科目の地域社会への参加の側面は、私をもっと自分の地域社会にかかわるにはどうしたらいいか、を示してくれた。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (3.50-4.00)	.725
この科目を通して行った地域社会での活動は、地域社会にとって有意義なものであったと感じている。	25	4.00 (4.00-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.929
この科目が終わったら、私はこの地域社会でボランティア活動を行ったり、参加したりすることは恐らくない。	25	3.00 (2.00-4.00)	3.00 (2.00-3.00)	.506
この科目で関わった地域社会の活動によって、私は自分の地域社会が抱えるニーズに、もっと気づけるようになった。	25	4.00 (3.25-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.518
私には、自分の地域社会を支える責任がある。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (3.50-4.00)	.837
地域社会で活動することは、私にとって、自分の個人的な強みと弱みを明らかにするのに役立った。	25	4.50 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.651
地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った。	25	4.00 (3.25-4.75)	5.00 (4.00-5.00)	.075
この科目の地域社会での活動が、私にとって、どんな職業に就きたいかを決めるのに役立った。	25	3.00 (3.00-4.00)	4.00 (3.50-4.50)	.280
私がこの科目でやり遂げた活動は、私にとって、就職活動等での自分の市場的価値をさらに向上させるものだった。	25	4.50 (4.00-5.00)	4.00 (4.00-5.00)	.882
たいいてい人は、地域社会に変化をもたらすことができる。	25	4.00 (3.25-4.75)	4.00 (4.00-4.00)	.999
私たちが地域社会で活動したおかげで、この科目の教員とよい関係性を築くことができた。	25	4.00 (3.00-4.00)	4.00 (4.00-4.00)	.466
私自身の文化より、他者の文化と協力して、気持ちよく活動した。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.534
この科目で取り組んだ地域社会での活動は、私自身が持っている偏見や先入観のいくつかを気づかせてくれた。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (3.50-5.00)	.640
私たちがこの科目で取り組んだ活動は、プロジェクトを計画し達成する方法を学ぶのに役立った。	25	4.00 (4.00-4.75)	4.00 (3.50-5.00)	.813
地域社会に参加することは、私のリーダーシップの技能を高めるのに役立った。	25	4.00 (3.00-4.00)	4.00 (3.00-4.00)	.977
私が地域社会で取り組んだ活動は、現実世界の環境で、私のコミュニケーション能力を高めた。	25	4.00 (4.00-5.00)	5.00 (4.00-5.00)	.721
私は、自分の地域社会に変化を及ぼすことができる。	25	4.00 (3.25-4.00)	4.00 (4.00-4.00)	.725

* $p < .05$

Mann-Whitney の U 検定

(2) アンケート自由記述項目の分析結果

*U*検定の結果で有意傾向のあった「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかははっきりさせるのに役立った」という項目を質的に検討するために、KH Coder ver.3 を用いて共起ネットワーク分析と対応分析を行った。SL終了時の抽出語の一覧（表4）、共起ネットワーク分析の図（図2）、対応分析の図（図3）は以下のとおりとなる。また、共起ネットワーク分析の図、対応分析の図において、*U*検定結果で有意傾向のあった項目に関連するネットワークを太点線で囲った（この部分については「V. 考察」で詳述する）。

表4. 抽出語の一覧

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	19	支援	3	授業	2
感じる	11	社会	3	少し	2
人	11	出る	3	場面	2
サービスラーニング	10	生活	3	人達	2
活動	10	地域	3	前	2
思う	10	動く	3	増える	2
良い	8	日本語	3	他	2
外国	6	必要	3	体験	2
将来	6	目標	3	待つ	2
多い	6	KGG	2	短所	2
経験	5	PHD	2	長所	2
考える	5	たくさん	2	内容	2
選択肢	4	コミュニケ	2	日本	2
違う	3	リモート	2	年	2
学べる	3	意識	2	普段	2
楽しい	3	海外	2	部分	2
関わる	3	学校	2	変わる	2
教える	3	貴重	2	夢	2
交流	3	協会	2	問題	2
効率	3	決める	2	役に立つ	2
行う	3	今	2	有意義	2
指示	3	今回	2		

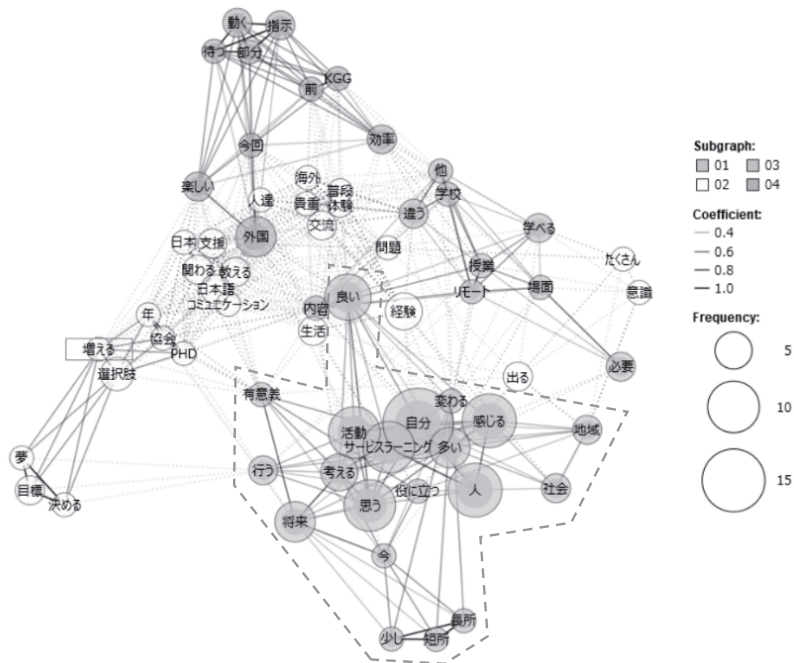
出現回数：2 回以上 / Jaccard 係数：0.3 以上⁴⁾

図 2. 共起ネットワーク分析の図

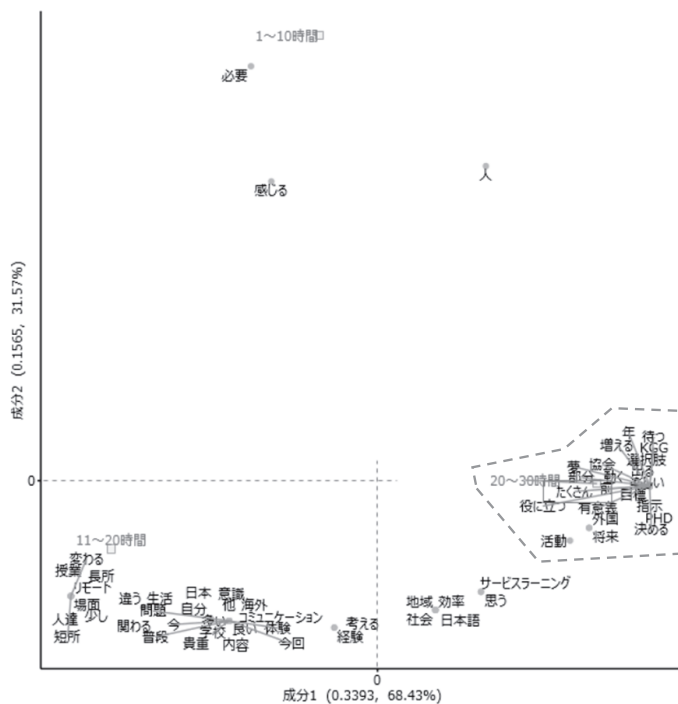


図 3. 対応分析の図（外部変数：週の活動時間）

2. サービスに関する分析結果

各地域パートナーからヒアリングした内容を、SL担当教員（筆者 1・2）が「ポジティブな意見」と「ネガティブな意見」に分類し、筆者 3 を交えて議論を交わしながら意見を整理した結果が表 5 のとおりである。なお、この表の「希望順位」とは、学生が第何希望でその地域パートナーを活動先を選んだかを示している。地域パートナーの受入可能人数の関係上、SL実施前に活動先希望調査を実施しており、表に示したのはその結果である。

表 5. ヒアリングした内容を整理した結果

	地域 パートナー	学生 人数	希望 順位	意見の要約
ポジ ティ ブ	A	4 名	第 1	・ 人手不足が解消された。 ・ 若者目線での SNS の発信により、これまで届かなかった層にまでアプローチできた。 ・ 職員にはない若者の意見を取り入れることができた。
	B	3 名	第 1	
	C	4 名	第 1	
ネガ ティ ブ	D	2 名	第 1	・ 学生のやる気・積極性の欠如が散見された。 ・ 素行問題（不適切な身なり、口答え、研修中の居眠りなど）が目立った。 ・ SL実施前に専門分野の知識をしっかりと獲得できるよう、カリキュラムを体系化してほしい。
	E	1 名	第 3	
	F	2 名	第 1 第 2	

V. 考察

1. ラーニングに関する考察

アンケートの分析の結果、明確に有意差が確認できた項目はなかったが、「地域社会で活動することは、私にとって、将来のためにどのような学びを進めたらいいかをはっきりさせるのに役立った」という項目において有意傾向が確認された。共起ネットワーク図からも、「サービ斯拉ーニング」「有意義」「将来」「役に立つ」といった言葉がネットワークから読み取れるため、SLを通して「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促されたことが窺える。また、対応分析では、1 週間の活動時間が 11 ～ 20 時間の学生と比べ、20 ～ 30 時間の学生のほうが SL を有意義と感じ、将来に役立つと感じていたことが明らかとなった。

SL による学習効果として、地域社会に対する理解、地域社会の活動に対する参画意欲、科目内容への理解、キャリア開発、コミュニケーション力、自己認識、独立心などが促進されると先行研究で明らかになっている（Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000; ゲルモンら, 2001）。更に、

これらの学習効果をより促進するには、以下表 6 のプログラムの要素が関係する (Eyler & Giles, 1999)。

表 6. SL の学習効果を促進するプログラムの要素

要素	詳細
活動現場の質	学生の活動現場における以下 4 つの度合。 ①学生が挑戦的・積極的になれる ②学生が意義あるタスクをこなせる ③学生がポジティブな貢献をしている感覚を持てる ④学生が現場監督者から指導とフィードバックを享受できる
応用	学習事項がサービス経験に関連している度合。
振り返り	対話・記述式の振り返り行為 (リフレクション) が構造化されているかどうか。
地域の声	地域のニーズとサービス活動がいかに合致しているか。
多様性	民族的背景の異なる他者がいるかどうか。

今回の調査において、確認された学習効果は「キャリア開発」に関する部分のみであったが、1 週間の活動時間が長ければ長いほどキャリア開発が促される点が明らかとなったことは、SL の学習効果を促進するプログラムの要素にもないものであったため、非常に興味深い結果となった。

2. サービスに関する考察

サービスが担保されるには、全ての地域パートナーからポジティブな意見を得られることが望ましいが、結果としてポジティブ・ネガティブな意見が半々となった。ポジティブな意見として、人手不足の解消や、若者目線での意見を取り入れられたこと、若者目線での SNS 発信により広報の効果が促進されたことなど、地域パートナーのニーズに応えられた活動となっていた。

他方ネガティブな意見は、態度・姿勢面の問題、身なりの問題、カリキュラムの問題に大別された。このような結果を招いた原因を筆者 1～3 で議論したところ、態度・姿勢と身なりの問題については、「事前研修の内容」と「希望順位」に起因しているのではないかという答えに帰着した。上述した通り、事前研修は SL が開始される前の夏休み中に 1 日 (4 時限分) 取り組んだが、果たしてこの内容が適切だったのだろうか。分析対象となった 2023 年度第 3・4 クォーターの SL に向けた事前研修の内容は以下の通りとなる。

- 1 限目：SL の基礎理論
- 2 限目：社会人としてのマナー
- 3 限目：地域パートナーや当該地域の調べ学習
- 4 限目：活動目標の設定

態度・姿勢、身なりに関する内容は社会人としてのマナーで取り扱い、望ましい・望ましくない身なり、活動中の行動規範、適切なメール作成・送信の練習、活動に関する情報の取り扱いなどについて触れた。このような内容を研修内で扱うだけでなく、これら内容が詳細に記されたガイドブックも学生には配布している。毎週1日は大学でのリフレクション日（授業日）になっており、適宜態度や姿勢、身なりの適切性については学生に話していたが、毎日の活動にべったり帯同しているわけではないため、活動中の観察には限界がある。地域パートナーに送り出す前に学生を万全の状態に準備させることは大学側の責任であることは先行研究でも指摘されており（Tyron & Madden, 2019）、今回のような態度・姿勢と身なりの問題が発生してしまった要因は事前研修の内容、特に社会人としてのマナーに関する内容が不足していたと言えるだろう。

また、態度・姿勢の問題については、学生の「希望順位」も影響しているのではないかと考えられる。ポジティブな意見を頂いた地域パートナーで活動した学生の希望順位が全て第1位なのに対し、ネガティブな意見の地域パートナーで活動した学生の希望順位は5名中2名という少数ではあるが第2・3希望となっている。地域パートナーFには第1希望の学生も含まれるが、このパートナーからヒアリングした際の「第1希望の学生は真面目な学生であるが、素行が著しく悪い学生（第2希望の学生）の雰囲気引に引張られ、結果的に第1希望の学生の活動に対するやる気や積極性が下がっていったように見える」というコメントがあった。第1希望の活動場所に行けなかったことから活動へのモチベーションが低下した、また、そのモチベーションの低下が他の学生にも影響したことが窺える。

カリキュラムの問題については、SL実施前に専門分野の知識をしっかりと獲得できるよう、カリキュラムを体系化してほしいという要望であった。この点については、次年度以降の改善点として、SLに関連しそうな教養科目を「推奨科目」として学生に履修を促すという解決策が出たが、大幅なカリキュラム変更に限界がある点も再確認できた。この点については「VI. まとめ」で詳述する。

VI. まとめ

本研究では筆者らが担当した必修科目のSLにおいて、「サービス」と「ラーニング（学習）」の両方に着目した初年度の実践のアセスメントを行うことを目的に、「サービス」と「ラーニング」のバランスに考慮したSLにおいて、両者が担保されていたか、その成果と課題を明らかにしてきた。

まず「ラーニング」については、「将来に向けた学びの明確化」や「キャリアビジョンの明確化」が促されたことが明らかとなった。また、1週間の活動時間が長い学生のほうがSLを有意義と感じ、将来に役立つと感じていたことが明らかとなった。今回の調査において、確認された学習効

果は「キャリア開発」に関する部分のみであったが、SL実施初年度ということもあり、そもそもの調査対象者数が少なかったため、対象者数が増えていけばその他の学習効果も確認できるのではないかと考えられる。よって、同様のアンケート調査を継続していきたい。また、今回の調査で興味深かった点が、1週間の活動時間が長ければ長いほどキャリア開発が促される点である。この部分については、活動時間の長さで学生を分類し、長時間の活動学生群のみに見られるキャリア促進要素は何なのかという調査も行っていきたい。

「サービス」については、地域パートナーから頂いた意見はポジティブ・ネガティブ半々という結果となった。サービスを担保するには全ての地域パートナーからポジティブな意見を頂けることが望ましいため、今回の調査においてサービスが担保されていたかという点、それは言い難い。結果的に、今回の分析対象となった時期のSLのアセスメントの結果、「サービス＝担保されていない、ラーニング＝一部担保されている」ということとなり、この結果を踏まえた互恵性を図示すると図4のような状態であると言える。

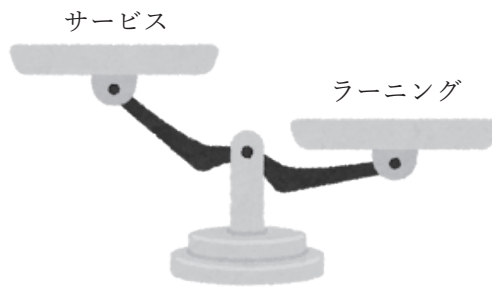


図4. サービスとラーニングの互恵性（バランス）

この互恵性を均衡にするにはサービス面での改善として、筆者たちは「社会人としてのマナーの強化」と「カリキュラムの体系化」を最優先に取り組まなければならないと考えている。「V. 考察」の中で、事前研修で行った社会人としてのマナーに関する部分の内容が不足していたと述べたが、改善案として、現行の事前研修1日（4限分）を3日（12限分）に拡充することが筆者間で話し合われた。現行では社会人としてのマナーについては1限分しか取り扱っていないが、改善版では丸1日（4限分）を充てる。さらに、3日目に社会人としてのマナーのテスト（地域パートナーに送り出す前の最終チェック）を行うなど、社会人としてのマナーについて徹底する方向性となった。

「カリキュラムの体系化」については、SLに関連しそうな教養科目を「推奨科目」として学生に履修を促すという改善策をとることとなった。筆者1・2が担当する科目で、SLに関連しそうな科目を、学生がSL実施前に履修できるようカリキュラムを変更した。しかし、これについては留学に重きを置いた大学ならではの事情と、人的コストが関係した限界がある。

「II. 対象実践」の「1. 梅光学院大学とサービス・ラーニングの基本情報」でも述べたように、SLを実施している国際教養専攻では1年次の秋から2年次の夏まで留学、そして2年次の秋から（最短で）SLに取り組むことになる関係上、SLに関連する（地域パートナーの活動内容に関連する）教養科目は1年次の春に履修しなければならない。しかし、1年次の春は必修科目が多い関係上、SL実施前に履修しておいてほしい推奨科目を履修しきるには限界がある建付けとなっている。

人的コストについて、SLの地域パートナーの取組が多岐に渡することは先述した通りである。これら取組に合致する科目を配置するととなると、現行の教員数（及び教員の専門分野）では対応しきれない。対応できる教員を拡充しようにも、予算には限りがあり、問題を解決するには、問題の性質上SL担当教員にも限界がある。よって、現段階で取り組める改善策として、上述したカリキュラムの体系化（推奨科目の設置）案を施行したうえで、改めてアセスメントを行っていききたい。

【注】

- 1) 参照元に掲載されていたサンプルシラバスの中で、一番活動時間の長いものを選定。
- 2) 同科目のシラバスには活動時間が明記されておらず、「活動期間中に8回以上の活動に参加する」と明記されていたため、1回の活動が約4～8時間であると仮定した場合、約32～64時間程度となる。
- 3) 例えば、既存のアンケートの「地域社会での活動は、私がこの授業での講義や購読をよりよく理解するのに役立った」という設問を、「地域社会での活動は、私が事前学習で学んだことをよりよく理解するのに役立った」といった梅光学院大学の事情に則した文面に変更したり、「私は、自分自身がこの科目から得た知識の量や質について責任を負っている」という分かりづらい設問を、「私は、サービス・ラーニングで学び得た知識を量的・質的に答えることができる」という文面に変更した。
- 4) Jaccard係数とは、ノード（円）同士の関係の強さを示している。同係数は0から1までの値を取り、関係が強いほど1に近づく。分析対象週の共起ネットワーク図の出現回数とJaccard係数の数値をとった理由は、さまざまな作図を試みたところ、共起関係が多すぎず少なすぎず、特徴を捉えやすい作図（樋口, 2014）が行われたからである。

【参考文献】

- 明石留美子（2014）「国際福祉開発フィールドワークの学習効果を学生はどのように認識するか：国際サービスラーニングの視点から学生の学習認識を評価する」、『明治学院大学社会学・社会福祉学研究』，143, pp.217-235.
- 有川かおり（2021）「日本におけるサービス・ラーニングの評価に関する文献レビュー」、『聖徳大学研究紀要』，32, pp.53-58.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000) *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- 馬場洸志（2022）「アメリカの高等教育機関におけるCommunity Engagement Professionalに関する研究～サービス・ラーニングコーディネーターに焦点をあてて～」、『教育博甲』，15, pp.1-126.

- 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/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf, 2024. 10. 21)
- 中央教育審議会 (2018)『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』。
https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf, 2024. 10. 21)
- 江藤佑 (2024)「サービス活動に対するマインドセット」.『第 8 回サービス・ラーニング全国フォーラム』.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- ゲルモン, S., ホランド, B, A., ドリスコル, A., スプリング, A., ケリガン, S., 山田一隆 [監訳] (2015)『社会参画する大学と市民学習ーアセスメントの原理と技法ー』, 学文社.
- Heffernan, K. (2001) *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*. Providence, RI: Campus Compact.
- 樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキスト分析』, ナカニシヤ書店.
- 市川享子、秋元みどり (2018)「サービス・ラーニングと社会変容のための評価枠組みの構築」,『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 30, pp.43-55.
- 加藤恵津子、黒沼敦子 (2024)『S2: サービス・ラーニング』。
<https://campus.icu.ac.jp/public/ehandbook/PreviewSyllabus.aspx?regno=10318&year=2024&term=1>, 2024. 10. 15)
- 木村充、中原淳 (2012)「サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究ー広島経済大学・興動館プロジェクトを事例としてー」,『日本教育工学会論文誌』, 36 (2), pp.69-80.
- 木村充、河井亨 (2015)「サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす効果」,『ボランティア学研究』, 15, pp.87-97.
- 北島葉子、大宮めぐみ、影山智絵、村上淳 (2016)「サービス・ラーニング (学校給食支援ボランティア活動) に関する検討その意識変化と教育効果について」,『中国学園紀要』, 15, pp.43-50.
- みなもらぼ (2024)『コレスポンデンス分析 (対応分析) とは? KH Coder での分析手順〜主成分分析・数量化Ⅲ類との違いまで徹底解説』。
<https://minamolab.com/correspondence-analysis>, 2024. 10. 16)
- 坂本文子 (2020)「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの効果と課題ー宇都宮大学「地域プロジェクト演習」における学生、教員、地域パートナーに着目してー」,『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 34, pp.5-18.
- 佐藤進也、福田健介、菅原俊治、栗原聡 (2007)「文章ストリームにおける語のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造の関係について」,『情報処理学会論文誌』, 8, pp.69-81.
- 白井靖敏、鷲尾敦、原田妙子 (2017)「サービス・ラーニングにおける COMMON RUBRIC の検討」,『名古屋女子大学紀要』, 63, pp.75-87.
- Sigmon, R. L. (1997) *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*. Washington, D.C., Council of Independent Colleges.
- 武田直樹 (2022)「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングが受入団体に及ぼす影響に関する研究ー筑波学院大学オフ・キャンパス・プログラム 15 年アンケート結果を事例としてー」,『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 39, pp.129-140.

田中聡一郎 (2024) 『RSLーコミュニティ (埼玉)』.

(https://sy.rikkyo.ac.jp/web/preview.php?no_id=2401617&nendo=2024&t_mode=pc, 2024. 10. 15)

Tryon, E., & Madden, H. (2019) Actualizing Critical Commitments for Community Engagement Professionals, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23 (1), pp.57-79.

山口洋典, 河井亨 (2016) 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」, 『京都大学高等教育研究』, 22, pp.43-54.

山田一隆, 尾崎慶太 (2013) 「サービ斯拉ーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化ー活動の随意性に着目してー」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 22, pp.77-88.