

報告

地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方途

山口 洋典・河井 亨
桑名 恵・川中 大輔

要 旨

今日の高等教育では、サービスラーニングを含む参加型学習や経験学習の意義が強調されている。立命館大学では、サービスラーニングの実践を蓄積してきた。本研究では、全般として、立命館大学サービスラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験を明確に把握することと、具体的なサービスラーニングセンター提供科目である地域参加学習入門を取り上げて、サービスラーニングの授業デザインについて考察することを目的とする。サービスラーニングのカリキュラム構築では、スコープとシーケンスの点で整合的かつ体系的なものになるように改訂が継続されてきた。そして、サービスラーニングの授業デザインでは、1つのシラバスを土台に、地域と授業者ごとに特色が異なる複数の実践が展開され、その上で基準としての到達目標を共有していくという構造——one syllabus, multiple pathways, a shared goal——が有効であることが明らかにされた。

キーワード

サービスラーニング、カリキュラム構築、授業デザイン

1. はじめに

今日の高等教育では、教員のティーチング主体から学生のラーニング主体へと教育の力点の拡張が求められている。学習環境の設計にあたっては教育者 (teacher) から学習者 (learning) へと中心が移行してきた (Barr & Tagg 1995; Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education 1984)。現代の高等教育においては、一人ひとりの学生の主体性、そして個性化 (personalized) された学びの探究が求められている。

こうした状況の中では、参加型学習や経験学習の意義が強調される (井下 2011; 文部科学省答申「学士課程教育の構築に向けて」)。そして、参加型学習や経験学習の方法論の1つとしては、サービスラーニングが挙げられる。実際、世界的に視野を広げてみると、特に北米では、高等教育の理念として研究・教育・サービスが掲げられていることがわかる (Boyer 1987)。1960年代以降、サービスラーニングが実践面でも研究面でも普及発展してきた (Jacoby 1996; 唐木 2010)。

今日では、サービラーニングを取り入れていない高等教育機関を見つけることの方が難しいほどである。今後、日本の高等教育において、サービラーニングが果たす役割は高まりこそすれ、低まることはないであろう。

こうした時代社会状況にあって、立命館大学では、2004年のサービラーニングセンター設置以来、日本の高等教育におけるサービラーニングの先駆的实践を展開し、その後も正課・正課外の教育実践を蓄積してきた(津止・桜井 2009)。折しも立命館大学では、2012年に新たな教養教育の枠組みを確立させている。そこでは建学の精神を根本としつつ、教学理念、立命館憲章、学園ビジョンから3つの理念と11の到達目標が設定され、A群からE群までの5群による科目展開がなされることとなった。中でもC群科目は「社会で学ぶ自己形成科目」と位置づけられ、大学外や大学以外での学びを効果的に組み込んだプログラムの展開が企図されている。これらの協議の中、立命館大学サービラーニングセンターでは、センターのミッションとポリシーの検討といった機関全体に関わる改善から個別の正課・正課外教育実践のプログラムの質向上(例えば、授業科目の位置づけの整理や教育目標の検討など)まで、マクロレベルからミクロレベルにわたる教育改善に試行錯誤を重ねてきている。

そこで本研究では、全般として、立命館大学サービラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験を明らかにすることを目的とする。その上で、具体的なサービラーニングセンター提供科目である地域参加学習入門を取り上げて、サービラーニングの授業デザインにおいて重要なことは何かを考察することを目的とする。

次節では、まず立命館大学サービラーニングセンターが全学的にサービラーニングを推進することになった背景を整理し、正課外プログラムとの接続を前提にどのような科目構成としたのかをまとめる。それらを踏まえ、第3節では、上述のとおり地域参加学習入門に見られる学習環境の特徴を明らかにする。最後に、3キャンパス体制を控え、全学規模で地域参加を促す履修プログラムはどのように体系化を図るのが適切か、そのためにはどのような課題に対応する必要があるのかをまとめる。なお、本稿は地域参加学習入門(2013年度、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスを担当)と、第4筆者(2012年度と2013年度にびわこ・くさつキャンパスを担当)の内省的な語りを教育開発推進機構に所属する第2筆者が教育開発の視点からまとめつつ、2011年度に教養C群におけるサービラーニング科目の科目構成の検討に携わった第1筆者が「再詳述」(無藤, 2005; 山口, 2007)したものである¹⁾。

2. 立命館サービラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験について

2.1. 現代 GP 採択を契機としたサービラーニングセンターの黎明期

立命館大学サービラーニングセンターは、2004年、「教学理念や方針に則った上で、地域性も考慮し、総合私立大学のスケールメリットを発揮したボランティア活動とサービラーニングを推進する」(津止・桜井 2009, p.195) 全学的な推進機関としてスタートした(表1)²⁾。

表1 サービスラーニングセンター関係年表

年 月	出来事
2004年4月	産業社会学部内に「ボランティアセンター」を設置
2005年10月	文部省現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」採択
2006年4月	ボランティアセンターの所管が教学部に移管され全学機関として活動開始
2008年4月	共通教育推進機構の設置に伴い「サービスラーニングセンター」に移行

2005年度には、「地域活性化ボランティア教育の進化と発展」という題目で現代GPに採択された。教育システムの全体像は、図1のとおりである。特色としては、学生の学びと成長を正課と課外の相補的な連結と捉えている点と、入門から応用に向けたプログラム展開と講義・演習・フィールドスタディを体系的に配置した点であった。

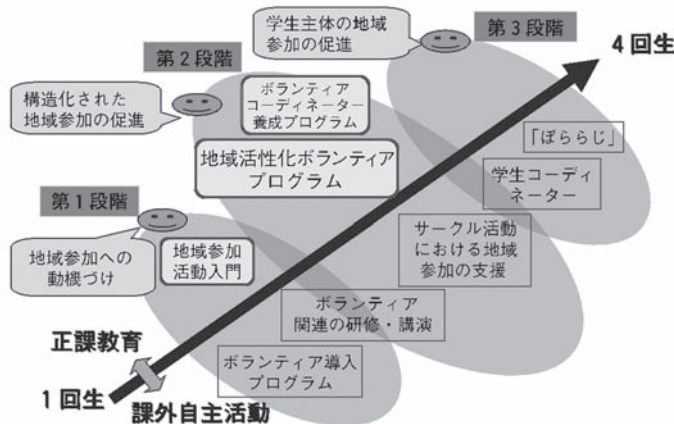


図1 「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の体系 (桜井 2007)

2.2. ポスト現代GPにおけるサービスラーニングの位置づけ

2004年の設立以降、サービスラーニングをめぐる全国的動向および本学の教学動向は、大きく展開していった。特に2005年の文部科学省中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」においては、大学の社会貢献が教育と研究に次ぐ「第三の使命」として指摘された。2010年7月の日本学術会議による「大学教育の分野別質保証」答申においては、市民的教養の育成を基本とした教養教育が謳われ、その重要な参加型学習の方法としてのサービスラーニングが挙げられている。サービスラーニングは、「かつての『豊かな人生』へのパスポートとしての市民的教養ではなく、自律と連帯によって公共性にコミットする現代的な市民性を培う教養教育」(同答申p.27)における重要な教授・学習形態と認識されていった。

さらに、2012年の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」では、用語集において、サービスラーニングが取り上げられている。そこでは、「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自

分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」とある。また AAC&U (Association of American Colleges and Universities) が、市民性・シティズンシップの重要性を強調した報告書「A Crucible Moment: College Learning & Democracy's Future」をまとめたことを見ても、サービラーニングそして市民性をめぐる教育はますます関心を増している。

立命館大学という文脈に目を転じて、サービラーニングの教授・学習形態としての重要性を確認できる。第1に、立命館憲章に掲げられている「正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成」という公共性の涵養に向けた教育こそが、サービラーニングによって目指されうる。第2に、2020年までの立命館のビジョンである R2020 に謳われている「社会との連携・ネットワーク」「地域社会創造への貢献」「地域の方々、校友などの関係者の方々に信頼され、共に発展していくこと」(以上、第3委員会)そして「多様なコミュニティにおける主体的な学びの展開」(第1委員会)という点において、サービラーニングが役割を果たしていける。

サービラーニングセンターは、2012年、こうした時代社会状況および自らが置かれている立命館大学という機関の動きを踏まえて、ミッションとポリシーを再定義した(表2)。ミッションポリシーの番号は、それぞれ同番号間で対応関係がある。

表2 立命館大学サービラーニングセンターのミッションとポリシー

観点	ミッション	ポリシー
1 設置根拠 (活動の目的)	サービラーニングの普及により、学生のシティズンシップ(ボランティアマインド等)を涵養する。	広い視野と見識を持つ地球市民を育成するために、変化する地域・社会や地域コミュニティのあり方に常に関心を向ける。
2 活動の意義 (教学機関として)	サービラーニングに関わる調査、研究を行い、参加型学習プログラムを開発・運営する。	正課・正課外の両方において学生の主体な学びが尊重されるよう、個と集団の両方が成長する適切なプログラムが提供できているか絶えず見直す。
3 組織の特徴 (正課と正課外の接続)	ボランティアなどの社会貢献・連携活動の情報を収集、編集、提供するとともに、相談、調整を行い、課外活動を支援する。	参加型学習によって専門学習やキャリア・パスへの接続がもたらされるよう、サービラーニングやボランティア活動の機会を拡充する。
4 組織の責任 (社会的責任)	社会貢献・連携活動に関わる地域・市民・団体・機関とのネットワークを構築する。	主体的な学びの成果を全学にフィードバックできるよう、現場の教育力の評価や学習環境の条件整備のための客観的な指標の確立につとめ、積極的に用いていく。
5 組織の役割 (地域貢献)	学生と地域・市民・団体・機関との交流窓口として、両者に必要な活動や資源をコーディネートする。	地域・市民・団体・機関等と学生のニーズのすりあわせは、学生および地域・社会の双方の将来を展望した上で行う。

2.3. 具体的な組織的改善努力としての提供科目の整理

サービラーニングセンターは、各キャンパスに拠点を置き、全学および各学部に支えられながら、正課・正課外の教育プログラムを開発・提供し、学内外の諸機関との効果的な協働を図りつつ、時代の要請する問題解決に取り組んでいる。正課教育プログラムとしては、教養教育科目群の中の「社会で学ぶ自己形成」科目群にサービラーニング科目を提供している。2.2. で述べてきた国内外および本学自体の動向を見つつ、サービラーニングセンター提供の科目群についても不断の検討が進められてきた。その作業は、カリキュラム構築として捉えることができる。

カリキュラム構築には、目的、スコープ、シーケンスの3つの視点がある（沖ほか 2011）。目的と照らして十分であるようにスコープとシーケンスを構築する必要がある。具体的には、スコープとして、目的に対して提供される科目群は十分整合的な広がりであるかどうかが問われる。シーケンスとして、提供される科目群を体系的・系統的に履修することで目的に到達できるかどうか問われる。

サービラーニングセンター提供科目を、カリキュラム構築の視点で見ていく。1回生から受講可能な科目として、講義型の地域参加活動入門と活動型の地域活性化ボランティアが配置された。講義型で基礎知識を扱い、活動型で実際の活動を通じて学ぶ経験学習型の学びを展開可能に配置した。そして、2回生以上には、ボランティアコーディネーター養成プログラムとして、地域でのボランティア活動をより高度に実現できるようなプログラムが配置された。当初「体系的」として打ち出された提供科目群は、しかしながら、その整合性と体系性においてさらなる発展の余地が残されていた。

まず、科目の位置づけと目標と名称に見られた改善課題について見ていく。地域参加活動入門は講義型であり、活動というよりはその前の学習という位置づけであることから、地域参加学習入門として再指定された。そして、地域活性化ボランティアは、ボランティア活動と地域活性化というサービス活動に重きを置いていたが、活動に重きを置きすぎて学生の学びを十分に深めていくことができていなかった点が課題として浮き上がってきた。そこで、活動を通じて市民性を涵養するという特徴を名称に活かして、科目名をシチズンシップ・スタディーズとした。

次に、科目間の関係における発展について見ていく。ボランティアコーディネーター養成プログラムへ進むには、学生の経験として飛躍が大きいものであった。言い換えるならば、地域参加活動入門と地域活性化ボランティアの2つの科目で学びの体系性が途絶える点に課題があった。また、学びが途絶えるということは、スコープとしても発展可能性が残されているということであった。

そこで具体的には、シチズンシップ・スタディーズⅠの延長線上に（学生から見ても）系統履修可能なシチズンシップ・スタディーズⅡが配置された。また、アカデミックな探究的な学びを軸にするという点で、地域参加学習入門の延長上にありながら、方法論としてフィールドワークを取り入れた教養科目として、現代社会のフィールドワークを配置した。現代社会のフィールドワークもまた、地域参加学習入門の延長上に系統履修可能なものである。そしてさらに、課題解決志向を強めた演習科目として、社会課題の解決にアカデミックに取り組むソーシャル・コラボレーション演習という科目を系統履修可能な形で配置した。このように、サービラーニングセンター提供科目群は、スコープとシーケンスの点で整合的かつ体系的なものとなるように改訂が重ねられてきたのである（図2）。図2において、教学上の密度は、左側において教授に重点があり、右側において学習に重点があることを表している。そして、現場への深度は、下方へいくほど、現場へのコミットメントが必要になることを表す。

この改訂の努力をサービラーニングという学習内容の視点から見るともう1つ新たな示唆を見出すことができる。サービラーニングには、基本的な4つの類型がある。service-LEARNING（学習ゴールが第1でサービスの成果は二次的）、SERVICE-learning（サービスの成果が第1で学習ゴールは二次的）、service learning（サービスと学習ゴールが分離）、SERVICE-LEARNING（サービスと学習ゴールが等しく重視され、関わる全ての人のために互いに高めあ

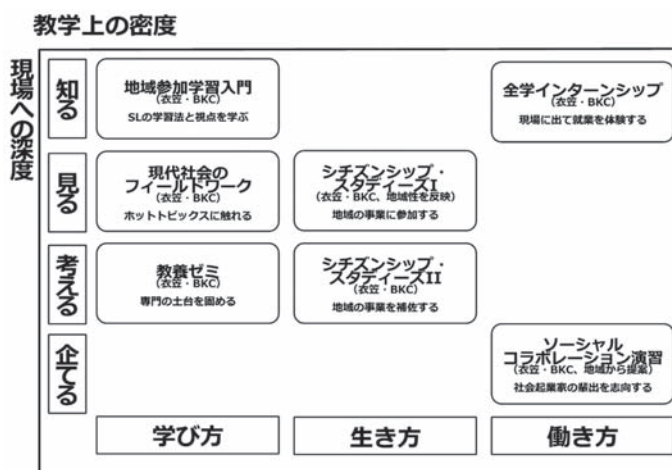


図2 2012年度教養C群におけるサービスラーニング科目の体系図

う) という4つの類型である (Sigmon 1996)。この類型を踏まえるならば、日本の高等教育の現状は、まだSERVICE-learning の状態にある (Bringle 2013)。その中にあって、サービスラーニングセンター提供科目群の整合性と体系性に向けた組織的努力は、learning を LEARNING にしていく努力と捉えることができるだろう。続く3節以降では、より具体的に、立命館大学サービスラーニングセンターによる開講科目の体系の中でも導入科目として位置づけられている「地域参加学習入門」を取り上げ、その授業デザインとそこからの含意について考察していくこととする。

3. 「地域参加学習入門」を事例とする授業デザイン研究

3.1. 授業目標・内容・評価

地域参加学習入門は、3人の担当者によって授業が行われている。その基本構造は、第1に、1つの共通のシラバスを採ることである。第2に、共通のシラバスを土台としながらも、授業実践は、開講されるキャンパスとその地域そして授業担当者の人脈や知識によって特色化された複数のあり方で進められることである。その上で、第3に、シラバスを共通化したことと同じ基本発想から到達点を共有していくことである。この基本構造を実際に実践者の言葉で標語風に表現すると、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」となる。

ここでまず、このような授業の構造を採るに至った経緯から説明し、この授業構造を成り立たせている要素(シラバス・授業実践・ゴール)に目を向けていく。

そもそも地域参加学習入門は2011年まで「特殊講義(近江・草津論)」として開講されてきた講義の恒常科目化を基軸に設計が行われた。第1筆者が2011年に着任した際、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスの双方でサービスラーニングセンターによって開講される大講義を担当したことが、後の科目設計の上で重要となる経験知を得る端緒となった。「特殊講義(近江・草津論)」は、2003年度の開講当初から第1筆者と交替する2010年度まで大規模講義ながら積

極的な改善が重ねられてきた（藤岡・仲野 2009）。具体的には、4回のミニレポートを通じて授業時間以外に地域社会への関心を駆り立てることや、「ボランティアワーク」の名で目安となる時間数と共に開講期間中に地域参加活動を促すことが工夫された。加えて、ゲストスピーカーの積極的な起用と、

チームティーチングの実践、さらにはウェブでのコースウェアの活用による受講生間の素材共有といった改善努力が積み重ねられてきていた。

そこで、2011年度のびわこ・くさつキャンパスでの「特殊講義（近江・草津論）」は、衣笠キャンパスでの「特殊講義（地域参加活動入門）」の講義概要を折り込み、講義の枠組みは「近江・草津論」での展開を踏襲することにした。このことにより、びわこ・くさつキャンパスでの改善や工夫を衣笠キャンパスにも環流させることを企図したのである。あわせて、第1筆者が2010年度に当時在職していた嘱託講師から担当者を交替した地域参加活動入門の内容を盛り込んだ。これにより「両キャンパスのシラバス共通化」によるシンメトリーな学びの構図が出来上がった。

地域参加学習入門は、1つの共通シラバスに基づく授業である。大学教育の実践現場では、シラバスの共通化が形の上では進められている。しかしながら、実際には担当する教員の裁量で授業内容も水準もバラバラということが少なくないとされる。地域参加学習入門では、1つの共通シラバスであることを実質化するために、開講年度の前年度に科目担当教員が担当者会議を開き、シラバスにある基本発想を共有する時間を設けた。さらに、過年度の実際の授業資料を共有するようにした。例えば、コミュニケーションカードを出席カードと混同するために授業終了直前に教室に入った学生がコミュニケーションカードをその場で記入し、直ぐに提出して退出する学生がいることや、グループワークを始める瞬間にそそくさと教室を退出し、グループワークの時間が終わると戻ってくるといったことについて、具体的な場面を挙げながら担当者間で課題を共有していった。こういった事態は、共通シラバス、授業スライド、授業評価アンケートを共有したところでなかなか見えてこない学生の実態である。その意味で、こういった実態について科目担当者会議で共有する意義は小さくない。

地域参加学習入門では、キャンパスが異なっても、到達目標と成績評価方法という授業の基本要素は共通している。到達目標は、学生が「地域参加活動の意義・現状・課題を整理し、方法を学び、活動するための準備」をすることである。また、授業の願いとして、「本講義を終え、地域に参加する受講者が一人でも多く現れてほしいと望んでいる」点が明記されている。キャンパスのある地域を第2のふるさとと感じられるようになってもらいたいということもまた、授業担当者の思いの1つである。

授業内容に関して、まず、授業スケジュールと招聘ゲストスピーカーは、表3の通りである。その地域に関わる地元のNPOや自治会、地域と行政との協働事例として行政関係者、大学側としてサービスラーニングセンターのボランティア主事の専門職員や過年度の授業参加者、さらに

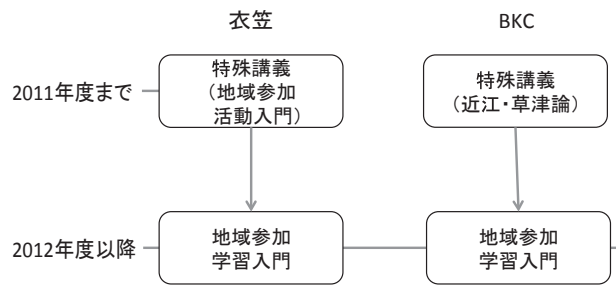


図3 地域参加学習入門としての科目統合の構図

表3 授業スケジュールと2013年度地域参加学習入門

授業回	シリーズ	番号	テーマ	キーワード
1	ゆたかな時代に	1	地域参加学習へのいざない：磨けば光る「私」	石
2		2	若者と地域参加：つながるチカラ・寄り添うチカラ	風
3	課題を探る	1	地域活性化の仕掛け	場
4		2	地域活性化の仕組み	財
5		3	地域活性化の見せ方	伝
6		4	地域活性化の仕込み	知
7	中間まとめ		個人から集団へ	束
8	地域参加学習への まなざし	1	地域を学ぶ「ツール」	具
9		2	地域で学ぶ「スキル」	力
10		3	地域と学ぶ「ソウル」	魂
11	地域人として生きる	1	多文化共生とソーシャル・インクルージョン	弱
12		2	大学ボランティアセンターとサービスラーニング	接
13		3	ソーシャル・イノベーションと社会的責任 (SR)	革
14		4	コミュニケーションデザインとコミュニティ	関
15	まとめ		人は、あなたに出会って、わたしになる	共

表4 2013年度地域参加学習入門ゲストスピーカー

クラス	授業回	ゲストスピーカーの所属	内容
GA	11	ecostyle.net	エコツアーを通じた国際ボランティアによる社会変革について
	12	ミラツク	多様な主体を接続した対話の場づくりの相互作用について
	13	立命館大学サービスラーニングセンター	サービスラーニングセンターの活動について
	14	人と防災未来センター	病気や性の悩みを抱える弱者の支援について
G1	3	元・草津未来研究所	立命館大学と草津市との関係構築の過程と現状について
	10	立命館大学経営学部・学生	草津街あかり・夢あかり・華あかりにおける立命館大学生の学びの有り様について
	11	NPO 法人加楽	東近江地域における多文化共生の実践例について
	12	立命館大学サービスラーニングセンター	本学 BKC キャンパスのボランティアコーディネートの実践例について
	13	有限会社ビッグイシュー	ホームレス支援のソーシャルビジネスの実践例について
GB	14	針江生水の郷委員会	滋賀県高島郡地域での地域貢献活動の実践例について
	4	京都市文化市民局地域自治推進室 まちづくりアドバイザー	まちづくりの場づくり - 中京のマチビト Cafe や、洛西ニュータウンのシェアオフィスの事例から
	7	人と防災未来センター 主任研究員	災害と社会的脆弱者 - 東日本大震災、スマトラ沖地震 (インドネシア) の事例から
	11	ベトナムの子ども達を支援する会 事務局長	母子手帳からみる地域保健活動 - 京都、福島、ベトナム
	9	Meals for Refugees	大学における、食を通じた日本の難民とのつながり
G2	14	サラヤ株式会社	環境問題 (森林保全) と CSR
	4	三菱UFJリサーチ&コンサルティング	ソーシャルビジネスとまちづくり
	5	くさつコミュニティ事業団 まちづくり振興課	草津市まちづくりの協働事例
	7	HCC グループ理事長	大津市市街中心地の活性化
	10	立命館大学経営学部・学生	シチズンシップスタディーズを通じた学生による草津のまちづくり
	15	Rafiq	「在日難民の共生ネットワーク」

は地域活性化や社会貢献に関わる企業関係者など地域に参加する多様な道筋に関わる人たちがゲストとして登壇していることがわかる。こうしたゲストスピーカーの存在と話は、「地域参加は自分には無理、難しいと感じていたけど、ちょっとしたことから始められると思うようになった」や『『まちづくり』では、私も『草津市民』であると言われて、大学在学中に何か積極的に関わっていきたい、と思った』（コミュニケーションペーパーより）という学生の思いに応え、また学生を地域に関わる具体的な入り口の機会をつくっていく仕掛けであった。

そして、成績評価方法は、「ゆたかな時代に」「課題を探る」「地域参加型学習へのまなざし」「地域人として生きる」というテーマのまとまりごとに、小レポートを課している。その小レポート（10点×4）と最終レポート（60点）をあわせて総合的に評価する。最終レポートの論題は「あなたは今後どのように「地域人」として生きていくつもりか？」であった。

この科目の授業デザインとして考えねばならなかったのは、抽象的・一般的な地域は存在せず、開講キャンパスごとに異なるそれぞれの具体的な地域があり、そこへの参加と学習を扱うということである。そしてまた、担当講師のそれぞれの地域への関わり方、具体的には人的ネットワークや取り組む活動の種類もまた異なる。先に紹介した科目内容の講演会等は、授業ごとにゲストが異なり、演題が異なっている。このように、目標とスケジュールと評価方法を共通化したものの、実質的な教授活動および学習内容の点では、授業ごとに多彩なものとなっていく構造がある。

3.2. 授業アンケート結果に基づく考察

続けて、授業評価アンケートの結果に基づいて考察を行う（図4）。授業評価アンケートのデータは、学内公開されている結果を基にしている。回収率は、GAクラスでは213名中140名で65.7%、GBクラスでは337名中104名で30.9%、G1クラスでは400名中139名で34.8%、G2クラスでは394名中31名で7.9%であった。このため、クラス間比較については解釈を限定的にする必要がある。各項目の内容と選択肢を表4にまとめる。

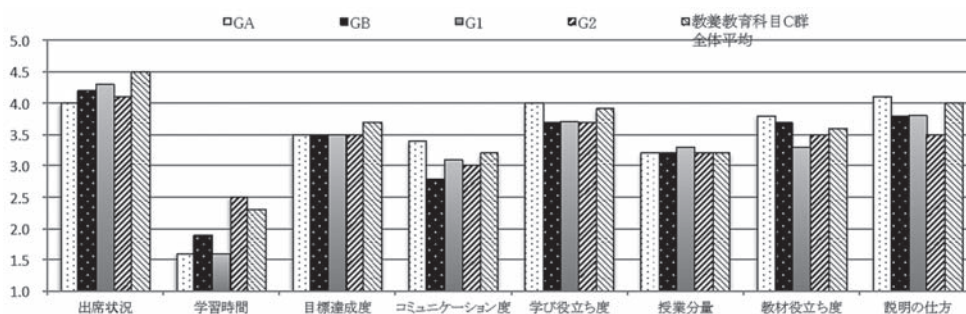


図4 授業アンケートの結果

表 5 授業アンケートの項目内容と選択肢（平均点算出用の値割付）³⁾

項目内容	選択肢
あなたはこの授業をどの程度欠席しましたか	「5. 無欠席」「4. 1～3 回欠席」「3. 4～6 回欠席」 「2. 7～9 回欠席」「1. 10 回以上欠席」
あなたはこの授業の予習復習や準備、課題のために 1 回当たりどの程度時間をかけましたか	「5. 180 分以上」「5. 90 分以上」「4. 60 分以上」 「3. 30 分以上」「2. 15 分以上」「1. 15 分未満」
あなたはこの授業の到達目標をどの程度達成しましたか	「5. よくできた」「4. 大体できた」「3. どちらともいえない」 「2. あまりできなかった」「1. できなかった」
あなたはこの授業で質問や意見交換など、先生とのコミュニケーションをどの程度とりましたか	「5. よくとった」「4. とった」「3. どちらともいえない」 「2. あまりとっていない」「1. とっていない」
この授業はあなたの学びにとって、どの程度役立ちましたか	「5. 十分役立った」「4. 役立った」「3. どちらともいえない」 「2. あまり役立たなかった」「1. 役立たなかった」
この授業内容の分量（ボリューム）は適切でしたか	「5. 多かった」「4. やや多かった」「3. 適切」 「2. やや少ない」「1. 少ない」
この授業の教材は授業内容の理解を助けるのに役立ちましたか	「5. 役立った」「4. ある程度役立った」「3. どちらとも言えない」 「2. あまり役立たなかった」「1. 役立たなかった」
この授業での説明の仕方は分かりやすかったですか	「5. とても分かりやすかった」「4. やや分かりやすかった」 「3. どちらともいえない」「2. やや分かりにくかった」 「1. とても分かりにくかった」

まず、出席状況は、C 群平均よりは低いものの、いずれのクラスも 4.0 以上であった。学習時間は、いずれも 3.0 以下であった。毎回の授業外学習時間は 30 分未満と長くはなかった。授業目標の達成度は、いずれのクラスも 3.5 程度であり、学生たちはまずまず目標が達成されたと感じている。コミュニケーション度・学び役立ち度・授業分量・教材役立ち度・説明の仕方は、多少のばらつきが見られるものの、平均得点の分布は科目群平均付近にまとまっている。なお、教養科目 C 群は、キャリア教育などの参加型学習や経験学習の授業形態が含まれるため、各項目の全体平均は典型的な授業形態の科目群と比べて高くなっている。以上の結果から、授業目標の達成度や授業の経験の点で、（さらに改善の余地があるとは言え）一定の標準化を果たしつつあると言えるだろう。また、こうした結果から、地域参加学習入門での学生の学習は、ある程度の基準を達成していると見ることができる⁴⁾。

続けて、授業で提出されたコミュニケーションペーパーから、学生の認識の内容にあたる部分を傍証として補足しておく。先の授業評価アンケートという量的データに対して質的データを補足する。コミュニケーションペーパーは、「地域参加活動の意義・現状・課題を整理し、方法を学び、活動するための準備となる」というこの科目の目標への到達に向けて重要な役割を果たす。

そのため、各クラスにおいてはコミュニケーションカードを感想用紙や出席カードとして用いるのではなく、文字通りコミュニケーションの素材として活用している。直接的には、学生の授業や地域参加へのニーズ（先に示したボランティアやイベントの情報を求めるような声など）を知り、学生にフィードバックしていくという形でのコミュニケーションが行われた。

また、コミュニケーションとは異質性を顕在化させながら共同性に包み込まれる集団的な行動の様態である（杉万 2006）。そのため、GA クラスでは、大学が標準型として用意しているコミュニケーションペーパーの様式を借りつつ、ワークシートを兼ねたものに毎回改変して配付し

ている。時には名前の横に絵が描かれて自らの個性を主張するものもあれば、当日のものではないシートが使われて「出席代わりに」提出されるものもある。担当教員は特徴的なコミュニケーションペーパーの記述をまとめ、翌週の講義冒頭で画面に投影し、同じ受講生でも内容をどのように受けとめたかが異なっていることを実感してもらえるように工夫をしている。無論、名前の公開・非公開、また積極的な紹介への要望などが尋ねた上での実施である。さらに、質問に対してはレジユメの裏面に集約して個別に回答を掲載し、問いを重ねることへの意味を訴求している。質問の中には、授業内容ばかりでなく人生相談に関わるようなものも多数あるが、それらについてもレジユメ裏に示して全て応えていく。そうすることによって、学生の受け止め方や経験のあり方が異なるという「異質性」を顕在化させながら、授業に関わるもの全員で学びのコミュニティを形成しているという「共同性」に包み込まれることが現実化すると考えられるからである。

実際の学生の声としては、「あなたが地域に参加して変えるとしたら、何？」という問いかけに対し、ある学生は「滋賀の魅力の見せ方」とし、その理由を「過去に戦場になることが多かったので、歴史的建造物があまり残っていない。古典の世界では素晴らしい和歌などがたくさんあるのでそれをもっと知ってほしい」と記している。また、別のクラスの感想でも、「どうせ通って、関わっている市なら、その地域の理想の姿に貢献できるように何かしら役に立ちたいと考えた。南草津のアイデンティティーをどうつくっていくのか、南草津住んでいる私たちが考えていけないといけないと感じた」というコメントや、「今、私は南草津に住んでいますが、この南草津を『第2のふるさと』と呼べるくらい、好きな街にしたいと思いました。そのためにもっと地元の物や場所に触れる必要があると思いました」というコメントが寄せられている。衣笠では葵祭や祇園祭へのボランティア、地球環境デザイン研究所 ecotone・きょうと NPO センター等が行ったリユース食器への関心、「京都議定書」後の日常の地域づくりに組み込まれた京都での取組への関心などが見られた。そこには、京都発のまちづくりを、他地域や世界へグローバルに広げていく関心も見られた。これらは、具体的な地域に向けて受講生が考え、関心意欲を育てていった傍証となるだろう。そして、これらのコメントをクラス全体に向けてフィードバックし（コミュニケーション）、さらに受講生自身がどう考えるかを問いかけていく。そうすることで、具体的な地域への関心意欲が受講生全体に共有可能な形で、授業実践が展開された。授業担当者の一人の言葉を引いておく。（この授業の中で一番工夫していることは何かの問いへの応えとして）「キーワードは『ブーメラン』です。教員やゲストの話聞いて満足するのではなく、そこから自発的に行動してほしい。究極的には「地域参加」を掲げる講義ですから、誰も教室へ来ずに地域にすることが理想かもしれませんが、逆にまちに出てからこそ学びを深めたいと戻って来てもらえればと思っています。そのため、まずはボランティアなどに参加したくなるような仕掛けを埋め込もうと心がけています」（FDS Report 2011）。

このように、地域参加学習入門では、受講生とのコミュニケーションを図りながら、受講生の地域参加活動に関する認識（さらには関心意欲と行動）が基準を超えていけるように展開された。その結果として、授業評価アンケートの結果に見られる、単に数値が同程度となるという意味の標準化よりも一定の基準のクリアという意味での標準化が到達されていったと考えられる。

3.3. 地域参加学習入門の授業デザインに関する考察

最後に、サービスマーケティング科目の授業デザインについて考察する。ここでは、授業のデザイン上の工夫やテクニックよりも、特に、授業に枠組みを与える要件に関して考察する。それは、サービスマーケティング科目では、他者との出会いと関わりを重視しているためである。

サービスマーケティング科目は、フィールドワークやサービス活動を含む場合はもちろんのことながら、講義を中心とする科目においても、その受講生が通い、その授業が行われている地域についての知識を中心的に扱わねばならない。その際に重要なのは学びのプロセスにおいて学生が万能感を棄却できること、そして自らの他者性を自覚することである。まず、万能感の棄却とは「できる」ことに満足しないことを意味する。教育者から学習者を中心に据えた学習環境では、「知っている／知らない」といった知識の量の問題だけでなく、それ踏まえた上での「できる／できない」といった行動や態度の質も重視される。そして、他者性の自覚とは、「自分のことは自分が一番わかっている」という自己肯定感もしくは自己否定感の更新を意味している。「ジョハリの窓」のワークなどが好例であるが、自分が向き合うリアルな他者との関わりにより、学びのコミュニティの一員になっていく過程を通じて、自分の知らない自分（未知なる自分）に向き合うことが、シティズンシップを涵養する好機となるのだ。

このことは、第1に、異なるキャンパスで行われるサービスマーケティング科目は扱う知識を異にせねばならないという要請を帰結する。それゆえに、地域参加学習入門のように、目標とスケジュールと評価方法といった形式面での標準化は可能であるが、科目の中核である内容においては標準化が困難であることを意味する。

しかしながら、第2に、授業アンケートの結果から、目標への達成度や授業の経験の点で一定の基準に到達することができている。したがって、内容において標準化が困難なサービスマーケティング科目においても、授業目標の到達度や授業の経験といったアウトカムを一定の基準に到達させることは可能である。

そこで、サービスマーケティング科目において求められるのは、到達目標と基準に準拠した評価の考え方である。サービスマーケティング科目では、科目の中核である内容を標準化することが困難である故に、同一の科目間においても、アウトカムを標準化されたものとするのは難しい。しかしながら、到達目標に掲げたような基準を超えていくことは可能である。

以上のような到達目標および基準に準拠した評価の考え方に立ってサービスマーケティング科目を考えるならば、科目の内容を標準化できないことをより肯定的に捉え直すことができる。すなわち、授業内容はもちろんのこと、授業の行われている文脈（地域とその文化）と授業者一人ひとりに固有の資源（人的ネットワークや対象地域での活動経験）を最大限活かして臨むことによってこそ、授業目標に関する到達すべき基準を乗り越えることが可能になると考えられる。

ここで、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」の順序の持つ意義が強調されて良い。1つの共通シラバスと共有された目標のもと多様な実践が展開されるということでは、そもそもの同一科目であることの基盤が揺らぐことになるだろう。ここでは、1つの共通シラバスから発して、授業目標・スケジュール・評価方法などの標準化を踏み台にして、キャンパス地域と授業者の強みに応じて授業内容やアレンジメントなどにおいて標準化を超えた脱標準化へ展開しつつも、基準としての到達地点を共有していく努力で括るという構造を形作る順序であることに大き

な意味があるのである。

4. おわりに

本研究では、立命館大学サービラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤を吟味し、地域参加学習入門という科目を取り上げてサービラーニングの授業デザイン枠組みについて考察してきた。

立命館大学サービラーニングセンターのカリキュラムの教育改善の経緯から、全国的に見ても本学の状況を見ても、個別バラバラに展開されがちなPBLやインターンシップを含む経験学習型の科目をスコープとシーケンスの点でカリキュラム構築していくことがきわめて重要であることが見出された。学生が授業の学びと授業外での活動の間、さらには複数の授業の中での学びを結びつけて架橋（ブリッジング）していくことができる（河井 2014）と想定されるならば、なおさらのことその学びの土台となる履修体系としての計画されたカリキュラムも授業実践としての実践されたカリキュラムも相互に架橋（ブリッジング）できるものとして実質化される必要がある。なお、現在のところ、カリキュラム構築が計画され実施されているところであり、それが学生にどのように経験され、その効果（特に、一連の科目をまとまりとして系統履修することの効果）を把握していくことが今後必要な実践課題となる。

そして、地域参加学習入門の授業デザイン研究からは、サービラーニング科目の授業デザインにおいては、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」の構造が重要であることが見出された。具体的には第1に、授業目標・スケジュール・評価方法を標準化するために、1つの共通のシラバスを実質化させることが重要である。そしてそのためにも、授業担当者間で授業資料を共有し、この授業への思いや授業で生じる学生の実態について担当者間で打ち合わせを進めることが効果的である。そして第2に、抽象的な地域は存在せず、授業の実践が進められる具体的なキャンパスの地域に即して、また実際に授業を進める授業者の持つ人的ネットワークや対象地域での活動経験に即して、実践形態が特色化していくことを肯定的に捉える必要がある。標準化を押し進めて地域の具体性を消し去るところまで進むのであれば、教育においても学習においても、そこで扱われる知識においても行動においても、意味が希薄化・喪失しかねないのである。そして第3に、地域や授業者ごとに脱標準化していく一極では、同一科目で同一の学びをという1つの共通のシラバスを実質化させる営みを裏切ることになってしまう。そこで、「one syllabus, multiple pathways」に積み重ねる形で「a shared goal」を据える必要がある。ここでの目標（ゴール）を共通の内容という意味ではなく共通の基準という意味に捉えて、その基準を超えていくことに向けて授業実践の構造を括り上げることが重要である。この構造は、さらには、インターンシップなどのキャリア教育をはじめとするPBL科目全体に敷衍しうる可能性を持っているとも考えられる。本研究の示唆として明記しておく。

ただし、学生の学習のパフォーマンスや成果が基準を超えているかどうかに関しては、本研究は、部分的にしか検証できていない。今後は、基準に基づく評価活動を行うためにも、本学の中でも教育開発推進機構で取り込まれかつ全国的にも取り組みが進んでいるルーブリックの開発（沖 2014）に取り組む必要がある。そして、そのルーブリックによってミニレポートや最終レ

ポートを形成的かつ総括的に評価していくことが実践上も実践研究上も課題として残る。さらに実践上では、カリキュラム構築において、サービラーニングという学び方に即しつつ、サービラーニング全体の目標と各科目の目標の関連性の吟味と、それによる整合性と体系性の評価に続けて取り組んでいく必要がある。今後の課題としたい。

注

- 1) 本研究は JSPS 科研費 26780485 の助成を受けた成果の一部である。
- 2) なお、表 1 のとおり、サービラーニングセンターは衣笠キャンパスに設置されたボランティアセンターを母体としている。その際は必ずしも教養教育の推進に力点が置かれたわけではなく、むしろ正課・正課外の効果的な連携が企図されていた。その後、現代 GP の採択もあり、ボランティアセンターの所管が教学部に移管されたことが一つの転機となった。事実、全学規模での地域参加型学習を推進すべく、2007 年にびわこ・くさつキャンパスにもボランティアセンターが設置されることになった。そして、2008 年に新たに学部を横断して教養教育を展開する機構の設置によって、現在のように教学機関としてのサービラーニングセンターの基本的な枠組みが定まることになった。ただし、サービラーニングセンターへの改組後も、学生スタッフ（サービラーニングセンターでは、センターによる企画運営等を担う学生スタッフとして、「学生コーディネーター」が年間 2 回募集され、面接選考を経てセンター長により任命されている）らによって培われた組織文化（1999 年度から 2012 年度まで開講されていた「ボランティアコーディネーター養成プログラム：VCTP」の修了生らによるセンターへの愛称）もあり「ボラセン（ボランティアセンターの略）」と呼ばれてきた。そのため、一部ではボランティアセンターという名前が並存する状態が 2012 年度までは続いていた。
- 3) 学習時間の選択肢「90 分以上」「180 分以上」ともに 5 を割り当てて平均点が算出されている。
- 4) なお、個別に得点の違いから取り入れられる工夫などを探るようにした。具体的には、授業の出席と授業への参加が異なることを実感できるよう、複数週にわたるグループワークを導入した。このことにより「その場にはいない」場合も、「教室以外のどこか」から、予め自らの関心を同じ受講生に寄せることにより、共に学びを深めるコミュニティの維持・発展に寄与できるのだ。要するに、積極的に自らが課題を仕上げれば、例え授業時間中に教室に不在でも講義には参加できたことになるのである。

参考文献

- AAC&U (Association of American Colleges and Universities) *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2012.
- Barr, R.B., & Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 1995, 27, (6) 12-25.
- Boyer, E.L. *College: The Undergraduate experience in America*. HarperCollins, New York, 1987.
- Bringle, R.D. personal communication, 2013.
- FDS Report 「授業インタビュー 1：地域人として生きるために～今私たちにできること～」2011 年 (http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/ac/itl/itl_fd/interview/2011/interview_2011_activity1.html: 2014 年 9 月 17 日アクセス)。
- 藤岡惇・仲野優子「ボランティアワークのおかげで活気づいた近江草津論」『現代 GP——地域活性化ボランティア教育の深化と発展・報告書』立命館大学ボランティアセンター、2009 年、9-25 頁。
- 井下理「体験型学習の意義と課題」『IDE 現代の高等教育』530 号、2011 年、6-13 頁。
- 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。
- 河井亨『大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂、2014 年。
- Jacoby, B. (Ed.). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

- 無藤隆「質的研究の三つのジレンマ：「再詳述法」の提案による質的心理学の可能性」『質的心理学研究』4号、2005年、58-64頁。
- 沖裕貴「大学におけるルーブリック評価導入の実際：公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して」『立命館高等教育研究』14号、2014年、71-90頁。
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための3つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法：各大学の事例をもとに」『教育情報研究：日本教育情報学会学会誌』26巻3号、2011年、17-30頁。
- 桜井政成「地域活性化ボランティア教育の深化と発展—サービス・ラーニングの全学的展開を目指して」『立命館大学高等教育研究』7号、2007年、21-40頁。
- 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。
- Sigmon, R. "The Problem of Definition in Service-Learning." In R. Sigmon and Associates, *The Journey to Service-Learning*. Washington, D.C.: Council of Independent Colleges, 1996.
- Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, DC: National Institute of Education, 1984.
- 杉万俊夫『コミュニティのグループ・ダイナミクス』京都大学学術出版会、2006年。
- 山口洋典「ソーシャル・イノベーション研究におけるフィールドワークの視座：グループ・ダイナミクスの観点から」『同志社政策科学研究』9巻1号、2007年、1-21頁。

Toward a Systematic Curriculum in Service Learning at Ritsumeikan University

YAMAGUCHI Hironori (Associate Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

KUWANA Megumi (Associate Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

KAWANAKA Daisuke (Ex-Lecturer, Planning Office for Citizenship Co-Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

Recently, higher education emphasizes experiential learning including service learning. Ritsumeikan University has been developing service learning practice and a curriculum since 2004. The purpose of this article is to describe the history of improvement in the service learning curriculum at the service learning center and to discuss the course design illustrated by its "Introduction to Service Learning." The curriculum development at the service learning center has shown the progress toward a scope and sequence of quality. We revealed that an effective course design for service learning is based on the structure of "one syllabus, multiple pathways, a shared goal."

Keywords

Service Learning, Curriculum Development, Course Design