

米国高等教育におけるサービスラーニング —市民学習と学習成果をめぐる政策と評価枠組の概観—

山田 一隆

Outline of Service-Learning in the United States: Policies and Assessment Frameworks on Civic Learning and Learning Outcomes

Kazutaka YAMADA

Abstract

To deepen the debate on service-learning program improvement and assessment in Japan, this paper introduced some of issues on service learning, learning outcomes and assessment frameworks, identified their current significance in the United States' higher education policy, and illustrated the implications and perspectives for Japanese higher education settings.

Department of Education of the U.S. advocated many institutions of higher education now offered civic learning as an effective and an integral component of preparing students to compete in a knowledge-based global economy. AAC&U's Essential Learning Outcomes (ELO) and VALUE rubrics were closely related to 21st century skills. High Impact Practices are placed as pedagogies for students' success and their achievement of ELO.

A Philosophy of Comprehensive Action Plan for Service Learning (CAPSL) established by Bringle et al. (1996) was available as a scheme for understanding of not only our institutionalization but also assessment framework of service learning. Campus Compact's Assessment Framework built up by Gelmon et al. (2001) considered assessment is a vehicle facilitating communication across constituencies for improving the civic learning programs. Certain service learning program should be assessed aggregate data collected from multi dimension and stakeholders by different methods.

Central Council for Education of Japan defined the term of service learning with 2 reports in 2002 and 2012. They did not mention reciprocity and reflection as essential components of service learning though they stressed service learning as a pedagogy to motivate

students. Japanese higher education settings should learn service learning's 2 important aspects: activity was possible to lead social innovation such as against inequality, prejudice or disparities; and its assessment was not only to improve programs but to promote communication across constituencies.

I. はじめに

2002年7月29日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」（以下、「奉仕活動答申」という）以降、生徒や学生をボランティア活動に従事「させる」ことが、それぞれの学齢・校種で制度的に取り組みられるようになった。初中等教育においては、「総合的な学習の時間」の導入に伴って、教室外活動を伴う体験学習が試行錯誤の中で続いている。東京都立高校では、2007年度から教科「奉仕」が導入されている。

大学等高等教育機関においても、2005年1月28日中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」や、2008年12月24日中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、「学士課程答申」という）の中で、「産業界をはじめ実社会の人材需要は「独創性」「即戦力」「基礎学力」等高度化・多様化の一途をたどっている半面、「学生の知識・能力の低下や多様化を招いているのではないか」（文部科学省（2005））との懸念を表明し、「学生を本気で学ばせるとともに、単位制度を実質化させる」ために、「学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにする」とともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる」（文部科学省（2008））必要性を提唱している。

かくして、学生の「学び」への動機づけ、あるいは社会が要請する人材像としての即戦力性に応える人材育成の装置として、サービスラーニングが「ユニバーサル段階」を迎えた高等教育機関においても注目を集めることになる。

2012年8月28日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」（以下、「質的転換答申」という）では、上述の学士課程教育への「社会的要請」を背景にしつつ、「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いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング¹）への転換が必要であり、「学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」と説いている。そして、そのためには、「学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、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究等）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修プログラム等の提供が必要である」ことを指摘し、PBL

(Project/Problem-Based Learning) の手法として、改めてサービスラーニングへの期待が表明されている。

国策と社会の要請によって、また、「多様化」する学生群像を前にした大学自身の内省によって、大学と地域経済社会、企業とが連携して、学生を育てることが、ここ数年で急速に進展している。豊かな実践の蓄積は、この瞬間にも積み重ねられている。管見の限りではあるが、現場に携わる大学の教職員や地域経済社会の担当者、住民などからの、その教育手法や学習活動の効果に対するまなざしは、温かな期待感からますます熱を帯びて、厳密な可視化を切望するようになってきている。啓蒙段階から、説明責任を伴う普及段階へと移行しつつあり、そこでは継続的なアセスメント（評価）と改善が求められる。

本稿では、わが国サービスラーニングのプログラム改善とそれに資するアセスメント（評価）に関する論議を深めることを企図して、米国高等教育におけるサービスラーニングに関する政策、学習成果、評価枠組について、おもなものをいくつか紹介し、その今日的意義を確認し、わが国への示唆を検討する素材の整理を試みたい。

II. サービスラーニングと米国の大学教育政策

II. 1. サービスラーニングの定義と理念

ここでは、いま一度、サービスラーニングの定義について、概括しておきたい。サービスラーニングの定義は、研究者、実践者の数だけ存在すると言われるほど多義で多様な理解と解釈を含んでいる。1990年代、米国サービスラーニングのプログラム開発や制度化、評価に関して、多くの貢献を果たした Kendall は、サービスと学習を結びつける用語について何百もの議論に参加して、「おそらく、その議論は永遠に喧々諤々の議論を醸すであろう」と言ったという（ジャコビー（1996=2007）：44）。本稿では、さしあたり、筆者がこれまでに紹介してきたもの、および、本稿で後述する評価枠組の開発者のものを紹介し、若干の解釈を行っておきたい。

サービスラーニングとは、学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々と地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の形式である。省察と互惠は、サービスラーニングのキー概念である。（ジャコビー（1996=2007）：44）

（サービスラーニングとは、）科目や習得すべき能力に基づいた、単位が付与される教育的経験である。そのなかで、学生は、(a) 地域社会に利益をもたらすと相互に認識されている貢献活動に参加し、(b) 学んでいる学問体系や、一人ひとりの価値観や市民としての責任感を強化するような方法で貢献活動を省察する。（Bringle & Clayton（2012）：105）

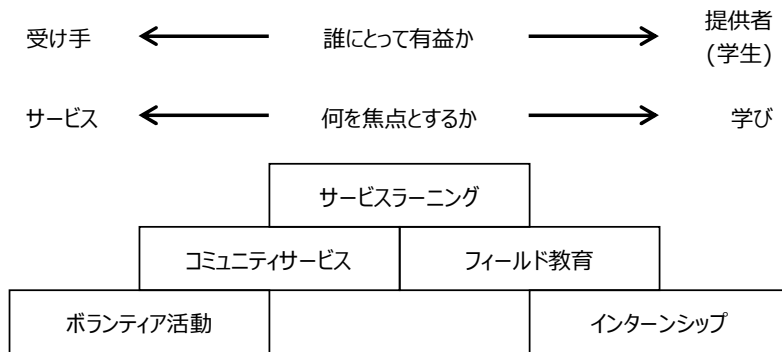
ジャコビーと Bringle らの2つの定義に共通しているのは、意図をもって設計された学習の

場であること、地域社会のニーズに対応した貢献活動に参加すること、それに、活動後に省察を行うことである。意図をもって設計された学習の場とは、何らかの教育目的に沿って学習活動が行われるということであり、貢献活動に臨む学習者は、学習目標を打ち立てることが必要とされるということである。さらに、その学習目標を座標軸として、貢献活動やそれを通した気づきや学び、成長を間主観化し、次の学習活動へと誘うべく、省察が重視される。まず、「省察」について考えてみたい。

サービラーニングの学習過程は、Kolb (1984) の経験学習サイクルモデルを敷衍していることは、よく知られている。具体的経験 concrete experience、省察的観察 reflective observation、抽象的概念化 abstract conceptualization、主体的試行 active experimentation の4つのステップのうち、サービラーニングの場合は、具体的経験から始まることが多い(ジャコビー (1996=2007): 48)。学びや成長は、必ずしも経験それ自体の結果として起こるものではなく、学びや成長を涵養するように明確に設計された省察的な構成要素があつての結果として起こる(ジャコビー (1996=2007): 46)。サービラーニングでは、貢献活動後の省察、事後学習こそが重要であるとされるゆえんである。Bringle らは、サービラーニングは単位が付与される正課であることを強調して、「課外のボランティア活動と違って、課題レポートやグループディスカッション、教室でのプレゼンテーションといった方法により省察を行うことで、貢献活動が科目内容に関連付けられた時に、最善の学習成果を生み出す」(Bringle & Clayton (1996): 222) という。学生の学習成果を Kolb の主体的試行、サービラーニングをそれに誘う過程だとすれば、省察的観察や抽象的概念化を経るには、入念で構造化された省察の手法を導入する必要がある、それは課外の学習活動とは一線を画すべきであるということであろう。

次に、ジャコビー (1996=2007) が、サービラーニングのもう一つのキー概念だと指摘した「互惠」について考えてみたい。ジャコビー (1996=2007) や Bringle ら (2012) でも、地域社会のニーズに対応した貢献活動への参加がいられている。ジャコビー (1996=2007) も紹介した Sigmon (1994) の service と learning のタイポロジーは、Furco (1996) によって、サービラーニングと他の貢献活動指向のプログラムとの異同を表現する概念に拡張される。彼は、「このタイポロジーは、貢献活動を含む他のプログラムとサービラーニングとを区別するための基準をもたらすためだけでなく、貢献活動を指向する経験教育プログラムの類型を明確にするための基盤をも与えてくれる」(Furco (1996): 3) として、貢献活動の想定される受益者と貢献活動と学習との重視の程度から、第1図のような類型を提示した。「貢献活動の提供者と享受者の両方に等しく利益があり、提供される貢献活動とそこで起こる学びとの両方に等しく焦点が当たっている」(Furco (1996): 5) のがサービラーニングの特徴であるとした。また、「概念的には、明確な類型をもたらすのに役立つものの、実際には、それぞれの境界線は明確ではない」(Furco (1996): 6) としつつも、「サービラーニングを他の経験教育プログラムと区別するためには、まず、プログラムの想定される焦点と受益者を決めなくてはならない」(Furco (1996): 6) と言明した。学術的な文脈を内包した学生たちの学びと、貢献活動の享受者が得

る受益との両方を、あらかじめバランスよく想定しておくことが重要になるということだ。ジャコビー（1996=2007）は、Kendall（1990）を引いて、「サービスを提供する側とサービスを提供される側の両方が教え、学ぶのである」という。貢献活動の享受者である地域社会の構成員がニーズに基づき活動内容を決定するのであり、地域社会のニーズの根絶を指向しない貢献活動や、学生の学習成果を望みどおりにすることのみに傾注することに警鐘を鳴らしている。さらに、「他の人たちのために何かをするよりも、他の人たちと一緒に何かをすることを学生に奨励」している（ジャコビー（1996=2007）：47）。活動内容を決定するのは、ニーズを抱える地域社会の構成員である。しかし、貢献活動の提供者（学生）と享受者（地域社会およびその構成員）とが、ともに教え学び、学生が地域社会の担い手になることが奨励されている。貢献活動そのものが地域にもたらす利益や効果は、単にその場の「困りごと」を縮減するだけではない。学生の既有知識と体験活動とが媒介となり触発され、地域社会の組織や住民が新たな気づきを得ることで、「困りごと」の背景にある地域のニーズを根源的にとらえ返し、それ自体の解消、除去することへの契機と行動が、切り開かれる可能性をも視野に入れなければならない。



第1図：貢献活動を指向する経験教育プログラムの類型

出典 Furco (1996): 3. 筆者邦訳

II. 2. 米国の大学教育政策における市民学習

ここでは、2012年に米国教育省が示した「民主主義における市民学習と参画の前進：行動のためのロードマップと契機」（Department of Education, U.S. (2012)。以下、「ロードマップ」という）、および、米国教育省の委託を受けて、米国カレッジ・大学協会（AAC&U）が組成した「市民学習と民主的関与に関するタスクフォース」が、2012年に著した報告書「困難な時代に：大学教育と民主的な未来」（The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (2012)。以下、「困難な時代に」という）に拠りながら、近年の米国の大学教育政策における市民学習の困難と意義について概括しておきたい。

米国教育省は「ロードマップ」のなかで、市民学習と民主的な参画を推進しなければならない

い理由を、以下のように語っている。

「米国の教育政策の根幹には、強い民主主義を守り育てるために、市民としての国民を教育するという目的が通底している。21世紀の地域社会や国家が直面している困難に向き合えるように、すべての国民に用意させるためには、すべての児童、生徒、学生が、民主的な市民生活のなかで、博識ある参画ができるように備えさせなければならない。そうすることで、米国は世界の人々と政府に対して模範的な民主主義を示し続けることができるのだ」と考えられている。「しかし、今日、多くの学校や大学では、市民学習と民主的な参画というテーマは、中心的な使命ではなく、追加的なそれへと追いやられているのが現状である。小中学校で、数学や英語の勉強の気晴らしに、サービ斯拉ーニングを導入した市民学習をやっている場合でも、大学で、選択科目で市民学習を提供している場合でもない。知識基盤社会やグローバル経済のなかで生き抜くためにも、教育、学習の不可欠な構成要素として、市民学習が位置付けられるべきである」(Department of Education, U.S. (2012): 1)、と力説する。

AAC&U のタスクフォースは「困難な時代に」で、「このような深刻な状況は、昨今始まったことではない」と切り出す。2000年に、バットナムは、「孤独なボウリング」のなかで、社会関係資本、とりわけ、差異を乗り越えて活動する能力である「ブリッジング型関係資本」が失われてきていると主張した。2007年には、「わたしたちの民主主義における市民参画の不在」と題する会議で、有権者の参加の点で、世界の172か国の民主主義国のうち、米国は139位に甘んじているという証拠が示され、会議の主催者たちは、市民教育の質的量的な減少に警鐘を鳴らした(The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (2012): 1)、ことを指摘する。

「困難な時代に」は、このランキングをはじめ、米国の市民教育の困難を示すデータを挙げている。AAC&Uが24,000名の学生に対して実施した調査によると、大学で学生の市民的な気づきが拡大し、活動的で参画する市民になるために学生に求められていることを大学教員が唱道し、大学での経験がよりよい社会に変えていくのに求められる効果的なスキルを学ぶのに役に立ち、よりよい社会に変えていくことへの関わりは増えた、などと強く感じている学生は、3分の1しかいない(p.41)。また、カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所 UCLA's HERI の調査では、地域社会で直面している問題や、異なる民族や文化をもつ人たちの知識を理解することが、大学入学時点に比べて、卒業時点のほうがより強くなったという4年生は、約4分の1にとどまる(p.42)、といったものだ。

こうした事態の原因を、「ロードマップ」では、「初中等教育における市民教育の重要性については、教育省の長官や他の官僚は、多くの講演を行い、解説を執筆してきた。しかし、高等教育における市民学習と民主的な参画を拡大し、改善する必要性については、あまり注意が払われてこなかった」(Department of Education, U.S. (2012): 13)と総括している。そのうえで、「困難な時代に」が端的に指摘した「キャリアへの準備と高等教育へのアクセスと修了率の向上との2つが、国の優先課題であるなら、あわせて、より包括的な視点で、第3の優先課題として、博識で積極的に関与し責任感のある市民を育てることに取り組む時が来ている。」(The

National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (2012): 13) ことを引いて、改めて市民学習と民主的な参画のための教育を推進することの重要性を謳う (Department of Education, U.S. 2012: 21)。行動指針として提案された「民主主義における市民学習と市民参画のために、米国教育省が取組を強化する 9 つのステップ」は、第 1 表のようなものである。

**第 1 表：民主主義における市民学習と市民参画のために、
米国教育省が取組を強化する 9 つのステップ**

<ol style="list-style-type: none">1. 高い水準の市民学習と市民参画を増やし強化する学校や高等教育機関を募り、促進させる2. 追加の市民の指標を特定する3. 市民学習と民主的な参画に関する有望な実践を特定し、どのように作用しているのかを学ぶためのさらなる研究を奨励する4. 連邦の投資と、官民パートナーシップを活用する5. 地域に根差した体験学習の配置を奨励する6. 大学生や卒業生の市民公益部門でのキャリアを奨励する7. バランスのとれた中等教育のカリキュラムのための市民学習を支援する8. 最善の実践を特定するために、歴史的に民族的マイノリティを支えてきた教育機関と国民対話に取り組む9. 連邦および地方レベルでの教育プログラムや教育政策において、学生や家族の参加を強調し、促進する
--

出典 Department of Education, U.S. (2012): 22-25。筆者邦訳

「困難な時代に」は、雇用者が賞賛する 21 世紀型スキルとは、高い効果が得られる市民学習に参加することで、学生が身につけるのとまさに同じようなスキルだと強調している (p.28)。そして、市民学習を強力に推進する 3 つの教育手法の一つとして、サービスマーケティングが紹介され² (p.55)、社会的市民的スキルの感覚や他者とうまく活動する能力、リーダーシップとコミュニケーション能力、自分の共同体に変化をもたらしようという感覚を増進するといった効果がみられる市民学習の成果と、サービスマーケティングとを結びつけて説明している (p.61)。

米国の大学教育政策において、サービスマーケティングは、学生の市民学習や民主的な参画、態度・素養を形成するために最適な教育手法だととらえられている。また、学生のキャリアへの準備と学習意欲や居場所づくりの装置としても機能することが期待されている。ただし、産業界・経済界からの「ニーズ」として、被用者や市民として人生を首尾よく送るための核となるスキルとして市民学習が位置付けられ、その教育手法としてもサービスマーケティングに期待が寄せられている。そのことには、「サービスマーケティングは厳密には価値中立的なものではなく」、「サービスマーケティングの提案者や実践者は、直接的にしる間接的にしる、特定の政治的集団や個人的に抱いている政治的見解の影響を参加者が受けないように、最大の努力を払わなければならない」(ジャコビー (1996=2007)) という、ジャコビーの強い戒めを重ね合わせれば、一つひとつのプ

プログラムを慎重に配慮しデザインする現場での葛藤や緊張関係の存在を容易に想像できよう。また、わが国の学士課程答申でも、知識基盤社会やグローバル化への対応が強調されたことや、昨今の選挙権年齢の引き下げに伴う若年有権者教育への対応のあわただしさ、市民教育の困難さを想起すれば、わが国サービスラーニングが抱えるであろう問題とも重なるところが大きいだろう。

Ⅲ. 米国における学習成果とサービスラーニング

米国をはじめ先進国においては、2000年前後から、新たな学習観の構想や提案が盛んに行われている。米国を中心とする「21世紀型スキル(21st century's skills)」の提案、経済協力開発機構(OECD)が進める「生徒の学習到達度調査(Programme for International Student Assessment: PISA)」や「高等教育における学習成果の評価(Assessment of Higher Education Learning Outcomes: AHELO)」への参加など、わが国でも、新たな学習観、学習成果とその教育の質保証をめぐる関心が高まっている。これらに呼応する形で、文部科学省の「生きる力」や「学士力」、またその後の「就業力」、経済産業省の「社会人基礎力」が提案され、これらをめぐる教育プログラム開発、評価と改善が、いわゆる「GP事業」の対象になってきた。

ここでは、米国における新たな学習観に基づく学習成果と、サービスラーニングとを結び概念として、「21世紀型スキル」を取り上げる。21世紀型スキルは、おもに初中等教育を主眼に置いた学習観、学習成果とみられることから、高等教育の文脈での検討を吟味するため、米国カレッジ大学協会(American Association of Colleges and Universities: AAC&U)における「本質的学習成果」を媒介にし、21世紀型スキル等とサービスラーニングとの接続のための素材を整理したい。

Ⅲ. 1. ATC21S の 21 世紀型スキル

「21世紀型スキル」ということばは、様々な文脈で多様に解釈されており、必ずしも、一様な理解が共有されてはいない。ここでは、三宅なほみら(2014)に拠って、2009年1月にロンドンで開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」において組成された「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト(Assessment and Teaching of 21st Century Skills: ATC21S)」によるものを紹介したい。

ATC21Sは、シスコシステムズ、インテル、マイクロソフトといったグローバルIT企業の支援のもと、世界各国の研究者や政府、国際機関が連携する国際団体である(益川弘如(2014))。

ATC21Sは、欧米やわが国、OECDの関連資料における21世紀型の知識、技能、学習者の態度や属性に関するフレームワークを吟味した。それらでは、新しい産業、商業、テクノロジー、経済構造に対応した教育の必要性、新しい社会的相互作用とコミュニケーションスキルの必要性、想像力や創造力や独創性の必要性、国際的でグローバルな環境において仕事をする必要性の増加、などが、21世紀型の学習ニーズが存在する理由として言及されている。ただ、

それぞれのフレームワークには、スキルの記述・分類の仕方に大きな違いがある。それぞれスキルでの知識、技能、態度・価値・倫理の側面を考慮して、どの程度スキルを測定可能な形で記述しているのかを相互参照的に分析しなければ、意味ある形で教育システムが変革しているのかを評価し理解することが難しい。そのために、十分に幅広い大局的な枠組が必要であり、「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」の4つのカテゴリーに分類される10個のスキルを示したものが、ATC21Sが提示した「21世紀型スキル」である（三宅なほみら（2014）：45-46）。

Ⅲ. 2. P21 の 21 世紀型学習

「21世紀型学習のためのパートナーシップ（Partnership for 21st Century Learning: P21）」の21世紀型学習の枠組は、上述したATC21Sの21世紀型スキルの検討段階でも参照されている（三宅なほみら（2014）：44）。

P21は、アップルやインテルなどが支援し、米国内外の産学官のリーダーが集まる、エビデンスに基づく教育政策と実践を推進し、すべての児童生徒に教授と学習の世界の革新をもたらし、21世紀型の準備態の育成を唱道する全米レベルの非営利組織である。

P21は、21世紀型スキルを、「今日のグローバル化、デジタル化によって相互につながった世界で成功するために、児童生徒に必要なこと」と簡潔に定義し（P21（ND））、「21世紀型学習のためのフレームワーク」で「21世紀型の児童生徒の学習成果」として詳述している。

「21世紀型の児童生徒の学習成果」は、実践者が教科指導に21世紀型学習成果を統合するのを支援するために、21世紀型学習のためのフレームワークという形で、統一的で集散的なビジョンとして開発されたものである。このフレームワークでは、仕事と生活のうえで成功するためには児童生徒が修得しなければならないスキルや知識、専門的能力が記述されている。つまり、内容に関する知識、それに特定されるスキル、専門的能力、リテラシーのバランスである（P21（2015）：1）。それを修得するために、児童生徒が学ぶおもな科目と21世紀の学際的なテーマが示され、「学習とイノベーション」「人生とキャリア開発」「情報・メディア技術」の3つのカテゴリーに分類される11個のスキルが示されている（P21（2015）：2-7）。

Ⅲ. 3. 米国カレッジ・大学協会の「本質的学習成果」

米国カレッジ・大学協会AAC&Uは、1915年に設立された、学士課程における教養教育の質や持続性、公的評価に関する有力な協会である。現在、公立私立の、コミュニティカレッジ、研究大学、総合大学などあらゆる規模の1,300の高等教育機関が加盟しており、学問分野や予定される進路の分け隔てなく、教養教育の優位性を拡張する取組がなされている。AAC&Uは、2005年からの10年計画「教養教育とアメリカの約束（Liberal Education & America's Promise: LEAP）」プロジェクトのなかで、2007年に「本質的学習成果（Essential Learning Outcomes）」を示した。

「本質的学習成果」とは、学校時代から大学に至るまで、学生の累積的な成長を導くための

新たなフレームワークである (AAC&U (2007) : 3)。21 世紀の課題に備えて、学生が獲得しておくべきこととして、「本質的学習成果」は、「人類の文化と自然に関する知識」、「知的・実践的スキル」、「個人的および社会的責任」、「学習の統合」の 4 つの能力領域を構造にもっており、それぞれにさらに具体的な学習成果が示されている。これらは「学士課程答申による「学士力」の枠組ときわめて類似しており、学士力が国際的通用性を強く意識した提言である」(福留東土 (2009) : 117) との指摘もある。

2007 年からは、LEAP プロジェクトの一環として、「学士課程教育における妥当な学習評価 (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education : VALUE)」プロジェクトが実施され、「本質的学習成果」の評価ツールとして、VALUE ルーブリックが開発されている。2015 年 12 月現在で、16 のルーブリックが開発され、多くの大学等での活用されている (Rhode (2010))。

2008 年には、全米学生実態調査 (National Survey of Student Engagement: NSSE) の結果を概括しながら、「本質的学習成果」を促進するため、サービラーニングをはじめとする集団的・能動的な学習を推進する High-Impact Educational Practice (HIP) を提唱している (Kuh (2008))。

Ⅲ. 4. 21 世紀型スキルと関連する学習成果の関係

ここまで紹介してきた ATC21S の 21 世紀型スキル、P21 の 21 世紀型学習の枠組 (における学習成果)、AAC&U の「本質的学習成果」と VALUE ルーブリックの評価観点の関係を整理したものを第 2 表に示した。

ATC21S の 21 世紀型スキルには、多くの国や機関が示すカリキュラムでは、21 世紀型スキルを教えることは、母国語や数学、理科、歴史といった、従来の学校のカリキュラムに埋め込まれており、教科内や教科間で教えることになっている。そのため、児童生徒が実際に経験する学習や受ける評価に、21 世紀型の学習目標がすぐれて反映することが難しい (三宅なほみら (2014) : 45-46) との立場から、教科内や教科間の枠組を超えた学習成果を念頭にし、従来の教科教育をモデルのなかに持ち込んでいない。

P21 の 21 世紀型学習では、現在の教科指導の現場で、教科ごとに設定される学習目標の到達を前提としつつ、21 世紀型の学際的なテーマを持ち込み、それを媒介として 21 世紀型の学習成果を培わせることが念頭されている。21 世紀型スキルの実装のためには、すべての児童生徒において、おもな科目の知識と理解が獲得されなければならない、その基盤のうえに、批判的な思考や効果的なコミュニケーションが成り立つ (P21 (2015) : 1) というものである。

前 2 者は、おもに初中等教育を念頭として考案された 21 世紀型スキルである。それに対して、AAC&U は、米国の高等教育政策に影響をもつ大学の業界団体である。しかし、AAC&U が提起する「本質的学習成果」と VALUE ルーブリックの評価観点も、21 世紀型スキルの分類や個別のスキルによく適合しており、米国では 21 世紀型スキルが校種を越えて、現在求められる学習成果として共有されていることがわかる。AAC&U の「本質的学習成果」には、科目 (学

第2表：21世紀型スキルと関連する学習成果の関係

ATS21Cによる21世紀型スキル		P21による21世紀型学習の枠組		AAC&Uによる本質的学習成果とVALUEルーブリック		16のVALUEルーブリック	
	おもな科目	国語、読解と文学、外国語、芸術、数学、経済、科学、地理、歴史、公民		人類の文化と自然に関する知識	11の本質的学習成果 ・自然科学、数学、社会科学、人文科学、歴史、言語、芸術の学習		
	21世紀の学際的なテーマ	a. グローバルな気付き b. 金融、経済、起業に関するリテラシー c. 市民としてのリテラシー d. 健康に関するリテラシー e. 環境に関するリテラシー					
思考の方法	1. 創造性とイノベーション	1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考と問題解決 3. 学び方の学習、メタ認知		知的・実践的スキル	1. 探究と分析 2. 批判的・創造的思考		1. 探究と分析
	2. 批判的思考、問題解決、意思決定	2. 批判的思考と説明責任 11. リーダーシップと責任		個人的および社会的責任	3. 批判的思考 10. 問題解決		3. 批判的思考 10. 問題解決
	3. 学び方の学習、メタ認知	7. 柔軟性と適応性		学習の統合	6. チームワークと問題解決 9. 倫理的思考と行動 13. 倫理的思考		6. チームワークと問題解決 9. 倫理的思考 13. 倫理的思考
働く方法	4. コミュニケーション	3. コミュニケーションとコラボレーション		知的・実践的スキル	11. 一般教育および専門教育にわたる統合と高度な成果 3. コミュニケーション（文章・口頭）		4. 記述によるコミュニケーション 5. 口頭によるコミュニケーション 6. 読解
	5. コラボレーション（チームワーク）	4. 情報リテラシー					9. チームワーク
	6. 情報リテラシー（ソース、証拠、バイアスに関する研究を含む）	5. メディアリテラシー					7. 定量的リテラシー 8. 情報リテラシー
働くためのツール	7. ICTリテラシー	6. ICTリテラシー					
	8. 地域とグローバルのよい市民であること（シチズンシップ）	(c. 市民としてのリテラシー)		個人的および社会的責任	7. 市民としての知識と関与：地域およびグローバル社会		11. 市民参画：地域およびグローバル 15. グローバルな学習
	9. 人生とキャリア発達	8. 自発性と自己主導性 9. 社会的スキル、異文化に対するスキル					14. 生涯学習の基礎とスキル 12. 多文化に関する知識と能力
地球の中で生きる	10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）						
出典 三宅なほみら(2014): 46-47を参照し、筆者作成	出典 P21 (2015): 1-7を参照し、筆者邦訳・作成	出典 AAC&U (2007): 3 (邦訳は、福留東士(2010)に拠る)、およびAAC&U (ND2, ND3) (筆者邦訳)					

出典 表中に示した各出典より、筆者作成

問分野)が示されている。また、学問分野に関する知識と理解を前提としつつ、21世紀型スキルへの展開を培うための教育手法の工夫を求めている。3つの分類ごとに、「知的・実践的スキル」は、「カリキュラム全体にわたって、やりがいのある課題、プロジェクト、パフォーマンスの水準を次第に高めることによって習得され」、「個人的および社会的責任」は、「多様なコミュニティと現実社会に対する挑戦に積極的に関与することによって」、「学習の統合」は、「新たな環境や複雑な問題に対して、知識、スキル、責任を応用することを通して」培われるものだとする(AAC&U (ND2))。

第3表：High-Impact Educational Practice

- 初年次セミナーと経験
- 共同の知的経験
- ラーニングコミュニティ
- 文章力集中コース
- 協働的に取り組む課題とプロジェクト
- 学士課程での調査研究
- 多様性とグローバルな学習
- サービスラーニング、地域社会に根差した学習
- インターンシップ
- キャップストーン科目とプロジェクト

出典 Kuh (2008): 9-11。筆者邦訳

そして、「本質的学習成果」を高い効果で推進するHIPが提唱される。

HIPだとみなされる教育手法や学習活動を第3表に示した。「本質的学習成果」は、すべての学生が21世紀の課題に備えて、獲得すべきことがらとされている。教職員や高等教育機関には、高い目標をもち、学生に方向性を与え、探求心をもった革新的な教授法で、大きな問題に取り組みせ、現実世界の選択と行動に知識をつなぎ、市民的で知的で倫理的な学びを涵養し、複雑な問題に学びを応用する学生の能力をアセスメント(評価)することを、「卓越の原理 The Principles of Excellence」として奨励している(AAC&U (2007): 26)。HIPは、幅広い教授と学習の試行を経て、多様な背景をもった大学生、とりわけ、歴史的に不利益を被り、高等教育機関へのアクセスが公平ではなかった学生にとって、「本質的学習成果」への到達を支援する意義のあるものである(AAC&U (ND1))と考えられている。

サービスラーニングは、インターンシップ、学生プロジェクト、地域に根差した調査研究とならんで、「実際の経験」や「応用的な学習」に新たな重点を置かれる際の教育方略であり、4年間を通じた専門分野と一般教育とを結びつけ、幅広い教養を培わせる明確な目標に関連しており(AAC&U (2007): 19)、また、多様性と異文化間学習との新たな基盤を提供し深いかかわりと洞察を育む触媒である(AAC&U (2007): 38)ことが期待されている。「卓越の原理」に即するならば、現実世界との往還、市民的で知的で倫理的な学び、複雑な問題への学びの広

用に当たるし、「本質的学習成果」や VALUE ルーブリックに即するならば、とりわけ「個人のおよび社会的責任」や「学習の統合」にそれぞれ当たる。

かくして、わが国でも、高等教育進学率の上昇によって、大学のユニバーサル化が進むなか、とくに多様な学生を受け入れてきた大学では、彼らの学習成果を担保するための実践として、当初から注目され取り入れられてきた。2012年の「質的転換答申」では、これらの手法や活動は、能動的学修の活動として奨励されるようになり、多くの大学でも導入が準備されている。

Ⅳ. 米国におけるサービラーニングの評価の枠組

Ⅳ. 1. CAPSL モデル

サービラーニングの評価を考えるにあたり、Bringle らによる「サービラーニングのための包括的行動計画 (Comprehensive Action Plan for Service Learning: CAPSL)」に言及しておきたい。なぜならば、CAPSL は、高等教育機関においてサービラーニングを制度的に根付かせるための指針を体系的に整理しており、その後の制度化やアセスメント (評価) の分析枠組にも大きく影響を与えていると考えるからである。

第 4 表：サービラーニングのための包括的行動計画 (CAPSL)

(a) 全体構造

	機関 Institution	学部教員 Faculty	学生 Students	地域社会 Community
計画 Planning				
気づき Awareness				
プロトタイプ Prototype				
資源 Resources				
拡張 Expansion				
認識 Reorganization				
モニタリング Monitoring				
評価 Evaluation				
研究 Research				
制度化 Institutionalization				

出典 Bringle et al. (1996) : 224. 筆者邦訳

(b) 「機関」に関する行動計画例

	機関
計画	<input type="checkbox"/> 重要人物による計画グループの組成 <input type="checkbox"/> 機関の資源と雰囲気の調査 <input type="checkbox"/> キャンパスコンパクトの地域機関への参加 <input type="checkbox"/> サービスラーニングのためのキャンパス行動計画の開発 <input type="checkbox"/> アドバイザリー委員会の組成
気づき	<input type="checkbox"/> サービスラーニングとプログラム開発に関してキーになる管理職と学部教員のメンバーへの告知 <input type="checkbox"/> 全国会議への参加（例：キャンパスコンパクト、全米経験教育協会、サービスラーニングのためのパートナーシップ） <input type="checkbox"/> サービスラーニングに関する会議への参加
プロトタイプ	<input type="checkbox"/> 高等教育における模範的なプログラムの特定と調査
資源	<input type="checkbox"/> サービスラーニングオフィスへの管理職のかかわりの獲得（例：予算、事務所の場所、人事） <input type="checkbox"/> キャンパス内の他のプログラムと一緒にサービスラーニングをコーディネートする手段の開発（例：学生支援サービス、ファカルティディベロップメント） <input type="checkbox"/> 予算への応募
拡張	<input type="checkbox"/> 管理職とスタッフの幅広い参加者とのサービスラーニングに関する議論（例：学部長、カウンセラー、学生部門） <input type="checkbox"/> サービスラーニングの会議に出席することへの支援 <input type="checkbox"/> プログラムづくりと予算申請に関する他者・他部課とのコーディネート <input type="checkbox"/> サービスラーニングについての学内の講演者や、フォーラムの調整
認識	<input type="checkbox"/> 大学のサービスラーニング活動を他の機関への公表 <input type="checkbox"/> 会議やワークショップへの参加 <input type="checkbox"/> 研究成果の公表 <input type="checkbox"/> 地元メディアにおけるサービスラーニング活動の公表
モニタリング	<input type="checkbox"/> 機関の中にあるデータの収集（例：科目の数、サービスラーニング科目を教えている学部教員の数、関わっている学生の数、他機関との協働関係の数）
評価	<input type="checkbox"/> サービスラーニングオフィスの年次報告書の編集 <input type="checkbox"/> 機関の評価にサービスラーニングを含めること
研究	<input type="checkbox"/> 機関内や機関をまたいだサービスラーニングに関する研究の指揮
制度化	<input type="checkbox"/> サービスは大学の使命の一部であるというステートメントと大学広報でのサービスラーニングの認知 <input type="checkbox"/> サービスラーニングは教養教育の承認されるべき特徴であること <input type="checkbox"/> サービスラーニング科目が、案内、講義のスケジュール、科目に関する記述がリスト化されていること <input type="checkbox"/> 大学がサービスラーニングに関する地域や国の会議を主催すること <input type="checkbox"/> サービスラーニングプログラムを継続できるような妥協のない予算のかかわり

出典 Bringle et al. (1996): 226。筆者邦訳

CAPSL の概念モデルを第 4 表に示した。CAPSL は、サービラーニングにかかわる 4 つの関係者として、「機関」、「教員」、「学生」、「地域社会」を位置づけ、それぞれについて、「計画」、「気づき」、「プロトタイプ」、「資源」、「拡張」、「認識」、「モニタリング」、「評価」、「研究」、「制度化」の 10 の観点が示されている。全 40 のセルには、それぞれ行動、タスク、成果が規定されており、サービラーニングの制度化に向けて、達成すべき事項が具体的に提示されている。第 4 表(b)は、そのうち、「機関」に関する行動計画例を示した。このマトリックスは、サービラーニングの制度化を図るための行動指針を、関係者別、観点別に整理して提示することが第一義に設計されている。しかし、このマトリックスの、あるいは一つひとつのセルに記載されている項目の達成／未達成を評価することで、自身の大学において、サービラーニングの制度化(組織化)の進捗度合いを俯瞰することが可能となる。

以下、Bringle et al. (1996) の解説に拠りながら、CAPSL を概観したい。

もともと、この制度変化のモデルは、「学術研究とサービスとの統合」というキャンパスコンパクト (Campus Compact) の 3 年間にわたるプロジェクトに参加した 44 機関を下敷きにしている。全国のサービラーニングプログラムの検討や、より多くの経験者との議論を踏まえ、このモデルを拡張し、追加した関係者にもそれを適用している。最終的なモデルとしての CAPSL は、サービラーニングの制度化を目指す、サービラーニングオフィスのような部門(以下、「サービラーニングオフィス」)が、制度化の初動で焦点を当てるべき関係者として、機関、教員、学生、地域社会の 4 つを位置づけるものである。これはサービラーニングを計画する際に、考慮すべき関係者の完全なリストではないけれども、これら 4 つの関係者は、それを成功させるためにまず尽力すべき関係者として含まれていなければならない (Bringle et al. 1996: 223-224)。

CAPSL は、4 つの関係者ごとに、追及されるべき一連の行動、タスク、成果を示している。当初の計画にそって、それぞれの関係者のなかでサービラーニングの一般的な性質についての気づきが、活動を通して増えることが求められる。サービラーニングという教育プログラムのプロセスは、少なくとも一つの具体的な事例や利用できそうな試行科目があれば助けになる。この時、サービラーニングオフィスが、学内外の資源を集め、それぞれの関係者の活動をデザインすればサービラーニングの開発を拡張することができる。また、サービラーニングオフィスは、サービラーニングの実施 (モニタリング) やその成果 (評価) を記録することも必要である。これらの努力のすべての結果は、メディアを通して一般に認知され、調査研究は専門誌に公刊されるべきであり、結局のところ、成長と成熟のエビデンスは、サービラーニングの制度化の度合を反映するだろう (Bringle et al. 1996: 224)。

CAPSL が提案されて 20 年が経過しているが、現在でも、サービラーニングの制度化の戦略を考える「見取り図」としての意義は色あせていない。むしろ、戦略的なアセスメント (評価) の重要性が増すなかで、改めてその価値が見出されるべきであろう。

Ⅳ.2. キャンパスコンパクトのアセスメント（評価）モデル

キャンパスコンパクトが2001年に刊行した「サービラーニングと市民参画のアセスメント」（ゲルモンら（2001=2015）、以下「市民参画のアセスメント」という）は、サービラーニングの効果を、おもにプログラムレベルで観察するために開発されたハンドブックである。近年、わが国でも、全米のなかで最もサービラーニングに積極的に取り組まれている大学の一つとして、ポートランド州立大学（Portland State University: PSU）が知られるようになった。「市民参画のアセスメント」は、PSUで、1990年代に取り組まれたサービラーニングとそのアセスメント（評価）に関する実践を教訓として、関係者への効果をアセスメント（評価）する方略を、先行研究のレビューとともに具体的な方法論を提示している（ゲルモンら（2001=2015）：i）。

効果のアセスメントの対象となるのは、学生、教員、地域、大学機関の4つであり、CAPSLの4つの関係者の枠組を継承している。「シビックエンゲージメント（市民的社会参画）への関与が大学機関にもたらす効果が明らかになるにつれて、すべての参加者間の関係を持続的に良質に保つには、効果を実証することが必要不可欠であることがわかってくる。教員、学生、地域のパートナー、大学機関の参加者は、皆それぞれ異なる関心や期待をもってパートナーシップを結ぶ。そのため、複合的で意図的なアセスメント（評価）方略が必要になるのである」（ゲルモンら（2001=2015）：10）。一つのプログラムであっても、少なくともこの4つの関係者がかかっているものであり、効果を包括的に理解するには、この4者に対して、複数の方法で、調査、収集したデータに基づくアセスメント（評価）が求められるというのである。

また、「市民参画のアセスメント」では、コミュニケーションとしてのアセスメント（評価）という視点が強調されている。「サービラーニングの価値を多くの人々に伝えるためには、アセスメント（評価）という行為の役割が重要であることがわかってきた。サービラーニングの効果を説明し記録するために、「エビデンスの文化」を育てれば、サービラーニングの制度化を支え、科目に基づいて学んだ能力が学識に変わるのを促し、関係する多様な関係者との間に信頼とコミュニケーションが育まれる。アセスメント（評価）という行為に関与すれば、それぞれの関係するグループにとっては、各々の得意な視点を明確に表し、関係する他のグループの視点から学び、その視点をよく理解することになる。それは、サービラーニングの経験がもたらす貴重な要素なのである」（ゲルモンら（2001=2015）：5）。これは、先に紹介したCAPSLモデルでは、あまりみられなかった点である。それゆえに、「市民参画のアセスメント」は、調査対象と調査方法、さらにその公開方法への関心が強い内容となっている。「市民参画のアセスメント」が提示する評価の枠組は、第5表に示したアセスメント（評価）マトリックスである。

このマトリックスは、プログラムによる各関係者への効果を、プログラムの目的を起点に構築していくことを企図している。プログラムの目的から各関係者の目標を導出し、測定可能な指標を設定し、データの調査、収集手法を選択し、具体的な調査対象者を検討する。これは、「目標－概念－指標－手法」アプローチと呼ばれる（ゲルモンら（2001=2015）：23）。第5表（b）は、このアプローチを具体的に理解できるよう、4つの関係者のうち、大学機関についてのアセスメント（評価）マトリックスを示したものである。

第5表：アセスメント（評価）マトリックスの枠組
 (a) 共通する構造

中心概念 core concept	主要指標 key indicators	手法 methods	情報源 source of information

出典 ゲルモンら (2001=2015) : 24

(b) 大学機関へのアセスメント（評価）マトリックス

何を知りたいのか (概念)	どのようにそれを知らうとするのか（指標）	どのようにそれを測定するのか（手法）	誰が、あるいは何がデータを提供するのか（情報源）
地域社会への参画	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域からの支援の要請 ・ サービスラーニング科目や地域と家族との連携の数 ・ 地域での貢献活動における学生団体の活動の水準 ・ 大学の施設を地域が使用する水準 ・ 連携イベントへの出席 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動記録 ・ 学年暦や大学案内分析 ・ 助成金分析や報告 ・ 施設や予算の記録 ・ インタビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学機関のデータ ・ 教員 ・ 大学の執行部、各部門の代表者 ・ 地域のパートナー
教授と学習に関する志向性	<ul style="list-style-type: none"> ・ サービスラーニングを取り入れている教員の数と種類 ・ サービスラーニング科目の申請数と認可数 ・ 教員の職能開発を計画するうえでの焦点と内容 ・ 貢献活動に対する学科の計画と予算 ・ 教員の貢献活動に関連する出版数 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員活動の質問紙調査 ・ 学年暦や大学案内分析 ・ 学科主任らへのインタビュー ・ 決算報告分析 ・ 職務経歴書分析 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学機関のデータ ・ 教員 ・ 大学の執行部、各部門の代表者
資金の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域の構成団体とともに活動するプロジェクトが助成金を申請した数および採択された数 ・ 貢献活動関連の要求が開発や資金調達に含まれていること ・ 貢献活動に関連した寄付金を受ける水準 ・ サービスラーニングに関連した基金や他の人から表彰や助成金を受けること 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 助成金分析 ・ 広報物分析 ・ 寄付の記録 ・ 活動記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学機関のデータ ・ 教員 ・ 大学の執行部、各部門の代表者
イメージや評判	<ul style="list-style-type: none"> ・ マスコミ報道（大学、地域、地方、国） ・ 他大学のチームや専門家たちの現地視察 ・ 会議や広報物での表現 ・ 新たな教職員志願者の質と多様性 ・ 現場チームによる自己調査と自己批判を通じた認証評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新聞の切り抜きやビデオ報告 ・ 活動記録 ・ 人事の記録 ・ 広報物分析 ・ インタビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学機関のデータ ・ 教員 ・ 大学の執行部、各部門の代表者 ・ 地域のパートナー

可視化	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の広報物や予定表、ビデオやウェブページの内容 ・教員や学生、職員、地域のパートナーのための表彰の授与 ・職員や経営者、教員、学生によるボランティア活動 ・貢献活動に関連するか、地域を含んだ祝賀イベント 	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュー ・質問紙調査 ・広報物分析 ・観察 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学機関のデータ ・教員／職員 ・地域のパートナー ・学生
支援的な環境基盤	<ul style="list-style-type: none"> ・貢献活動に対する組織的な支援体制 ・基盤整備や教員の動機、職能開発への投資 ・教員向けや学生向けのハンドブックで政策的文脈を伝えること 	<ul style="list-style-type: none"> ・組織図 ・決算報告、予算要求 ・文書分析 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学機関のデータ
すべての段階でのリーダーシップ	<ul style="list-style-type: none"> ・地域、地方、国レベルでの、大学の上部部の役割 ・予算概要ないし講演、自己調査の内容 ・地域のイベントへの告知 ・新たな雇用に関する特徴や資質 	<ul style="list-style-type: none"> ・文書分析 ・新聞の切り抜きやビデオ報告 ・インタビュー ・職務経歴書分析 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学機関のデータ ・教員 ・大学の執行部、各部門の代表者

出典 ゲルモンら (2001=2015): 166

以下、ゲルモンら (2001=2015) の解説に拠りながら、アセスメント(評価)マトリックスを概観したい。

中心概念は、科目やプログラムや活動から観察しうる、効果が期待できる領域は何か、ということである。概念を定義する際は、プログラムがそうした概念にどのように影響しうるかを議論し詳細を詰める作業を続ける基盤が得られるよう、方向性のない中立的な言葉で記述される。

主要指標は、中心概念にどのような影響があるかの、効果のおもなエビデンスとなるものであり。通常、それぞれの中心概念に関する測定・観察可能な特定の要因として記述される。中心概念と同様、これらの指標は方向性のない中立的な用語で記述し、一つの中心概念に対して複数の主要指標を用意する。また、量的手法も質的手法も用いることができるような表現に留意することが必要である。

手法は、測定や観察によってエビデンスを集めるために用いられる実際的手段や方略のことである。主要指標に関するデータをどうやって調査し、収集するかということである。

情報源とは、特定の人物、グループ、データベース、報告書などである。情報源は、組織の内部にも外部にもあるだろうし、アセスメント(評価)対象となる活動に個人的に接触してきた人々やその経験がある人々である場合もあるし、関連情報のなかに含まれている書類である場合もある(ゲルモンら (2001=2015): 24-25)。

以上のような検討を経た、学生、教員、地域、大学機関への効果に対するアセスメント(評価)マトリックスが用意されている。その例として、大学機関に関するものを第5表(b)に示した。さらに、質問紙調査、インタビュー、フォーカスグループ、刊行物・記録の参照、観察、日報、クリティカル・インシデント・レポート(重要な出来事の報告書)など、それぞれの関係者別に、適用されうるおもな手法のサンプルや手引きも用意されている。

IV. 3. 小括

本章では、Bringle らの CAPSL と、キャンパスコンパクトの アセスメント（評価）モデルの特徴を概観した。これらに共通しているのは、多様な関係者について、微視的にも巨視的にも、時系列的にも、アセスメント（評価）の指針が示されていることであり、また、一つのプログラムについて、複数の関係者に複数の方法でデータ収集しアセスメント（アセスメント）することで、関係者間のコミュニケーションを促進し、プログラムの改善や制度化に向けて前進することが意識されていることである。このことは、わが国のサービラーニングの教育実践でも研究でも、アセスメント（評価）の対象が学生の学びと成長に関するものに偏っている現状に一石を投じるものである。その他のサービラーニング関係者への効果をアセスメント（評価）し、関係者自身の変容をとらえ、プログラムやカリキュラムへの効果を展望する経験的蓄積と方法論的精緻化が求められているとみるべきである。

ただし、注意が必要なのは、いずれのアセスメント（評価）モデルも、プロジェクトないしプログラムレベルでのそれに資することが想定されており、学生の成績評価（採点）に直接資するようなモデルは提示していない、という点である。このことに関連して、前章の VALUE ルーブリックも、学年進行に合わせた到達度の目安を示すカリキュラムレベルでのデザインやアセスメント（評価）を念頭にしている³ため、学生の成績評価（採点）へのそのままの利用には不向きだとみる向きもある点には注意が必要である⁴。

V. まとめに代えて——日本への示唆

V. 1. 中央教育審議会答申のなかのサービラーニング

サービラーニングに関するわが国での期待感を確認する意味でも、改めて、文部科学省によるサービラーニングの定義をみておきたい。中央教育審議会答申の用語解説ないし用語集で、「サービラーニング」が取り上げられているのは、奉仕活動答申と質的転換答申である。

アメリカ等において、大学の正課教育の中にボランティア活動等の社会貢献活動を導入したものの。

サービス・ラーニングとは、「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されている。（文部科学省（2002））

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。

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。(文部科学省(2012))

前者は、奉仕活動答申の用語解説におけるサービスマーケティングの定義であり、後者は、質的転換答申のそれである。

奉仕活動答申では、「18歳以降の個人が行う奉仕活動等の奨励・支援」の「大学等による奨励・支援」のなかで、大学等は、「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マーケティング科目、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」とされた(文部科学省(2002))。用語解説でも、サービスマーケティングは、大学の正課教育の中に導入されるものと規定されている。これは、「地域社会にみられるニーズに対応した組織的な貢献活動に参加し、科目内容をより深く理解し、学問体系に対する理解を広げ、市民としての責任感を強めるような方法で、貢献活動を省察する単位が付与される教育的経験」としたBringleらの初期の定義(Bringle (1996):222)とも呼応している。ただ、「体験的に学習する」方法や「社会に対する責任感を養う」プロセスとしての省察というキーワードは見出されない。

質的転換答申では、奉仕活動答申から10年を経て、教育プログラムとしての成熟を反映した用語解説となっているといえよう。まず、「一定の期間」と継続することが要件となった。奉仕活動答申では、「社会奉仕活動を体験」することそのものに新味があったが、この段階では、単なる体験ではなく、継続的に地域社会や現場にかかわることが念頭されている。また、学生が「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す」ことで、地域社会や現場に何かをもたらされることが期待されている。それによって、学生は「実際のサービス体験が自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る」という互惠が想定されている。この点は、奉仕活動答申が、「地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験」することのみが強調されていたのに比べて、学生と地域社会や現場とのそれぞれの成果とプログラムの過程を、実践に即して具体的に念頭して書き込まれたといえる。ただ、ここでも「新たな視野を得る」方法、つまり、第2段落で書かれている3つの期待される効果を導出するための方法は示されず、省察の重要性が十分には強調されていない。

V.2. 体験学習と省察、アセスメント (評価)

2つの用語解説を見る限りではあるが、10年間の実践の蓄積を経て、中央教育審議会のサービスマーケティングへの関心は、社会貢献活動への体験的参加やパートナーシップの構築などの過程への関心は高まりつつあるものの、体験を省察し、次の学びと成長の契機に結びつける点に対するそれは不十分ないし途上である、ということである。サービスマーケティングの実践の現場では、省察の場の「作り込み」がもっとも重要だという認識が広がり、実践と研究の両面から蓄積が進んでいる⁵。省察の重要性は認識しつつも、用語解説に書き込むほどの成熟には至っ

ていない、ということなのかもしれない。サービラーニングがアクティブラーニングの一つの手法であるならば、溝上慎一の定義に拠れば、「能動的な学習には書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認識プロセスの外化」⁶、とくに「認識プロセス」の深さが重要になる。流暢で元気なプレゼンテーションや、よくまとまったレポートが書ければ、自動的に「認識プロセス」が深かったことにはならない。もう少し長く学生と付き合わなければ、彼らの「認識プロセス」が深まったかはわからない、というのが、現場の教員や実践者の率直な感想ではないだろうか⁷。また、この省察は、単に学習者の学びを深め、次の学びの契機を見出させるという位相にとどまらず、プログラムやカリキュラムの改善の位相にも適用されるであろう。

質的転換答申では、アクティブラーニングが初めて明示化され、同じ年から文部科学省の「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」が推進され、多くの大学に一気に広がった（溝上慎一（2014）：i）。あわせて、2013年度から「地（知）の拠点整備事業（COC）」、2015年度から「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」が推進され、これらの取組では、大学と産業界、地域社会の現場をつなぐ教育手法として、インターンシップやサービラーニング、PBLが多く導入されている。そこで目指されているのは、先に紹介した21世紀型スキルやAAC&Uの「本質的学習成果」であり、日本では「社会人基礎力」や「学士力」と言われているものである。それは、多様な学生の受け入れを前提とした取組であり、HIPへの注目が集まっている。ただし、そこではジャコビーが戒めるように、サービラーニングの価値中立性の担保の困難さゆえの、プログラムをデザインする際の配慮、葛藤、緊張関係の存在に向き合わなければならない。

大学と、産業界、地域社会との連携において、「教員、学生、地域のパートナー、大学機関の参加者は、皆それぞれ異なる関心や期待をもってパートナーシップを結」（ゲルモンら（2001-2015）：10）んでいるのであり、それを調整しながら学びの場を作り上げ、アセスメント（評価）し、改善する。そのことには、異論の余地はないと思われるが、具体的なアセスメントをどのように進めればいいのかについては、多くの現場で困難と葛藤を抱えている。誰がやるのか、技術と費用はどのように工面するのか。そして、そもそもなぜやるのかの合意形成すら困難な場合もある。

先に紹介したゲルモンら（2001=2015）は、アセスメント（評価）の営みは、「サービラーニングの制度化を支え、科目に基づいて学んだ能力が学識に変わるのを促し、関係する多様な関係者との間に信頼とコミュニケーションが育まれる」という。筆者は、アセスメント（評価）の営みを日常的なコミュニケーションに埋め込み、複数のプログラム、部課、大学、機関で、アセスメント（評価）に必要な資源を共有することが有効と考える。早晚、サービラーニングのコンサルテーションや研修、調査研究、認証を行いうるような仕組がわが国にも必要になるとも考えている⁸。本稿では、米国大学教育政策におけるサービラーニングの今日的意義を確認し、わが国への示唆を検討する素材の整理を試みた。「コミュニケーションとしてのアセスメント（評価）」という考え方は、現場の科目レベル、プログラムレベルから、大学の地域連

携政策レベルまで、考えるところが少なくないであろう。本稿では、踏み込むことができなかったが、それぞれの位相に即した実践と研究を深めるための素地としたい。

注

- ¹ 本稿では、アクティブラーニングが何であるか、ということとはふれない。筆者は、サービスマーケティングはアクティブラーニングの有力な手法の一つであると考えているが、それが、学習者の主体性を自動的に涵養するものではない。省察を通して、体験と既存知識とを接続し再構成し、次の学習契機を見出さなければ、それは、単なるボランティア活動や、無賃労働に陥る危険性すらあると考えている。アクティブラーニングに関するさしあたりの理解を深める良書として、溝上慎一(2014)、松下佳代ら(2015)を挙げておく。
- ² あとの2つは、グループ間の熟慮の対話 intergroup and deliberative dialogue、集合的で市民的な問題解決 collective civic problem solving である。
- ³ AAC&U(ND3) から、ダウンロードできる 16 のルーブリックには、「学生の学びを評価し議論する際に、機関レベルで使用されることを念頭にしており、採点のためのものではない」との注記がある。
- ⁴ 林ら(2015)は、大学教育学会の課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」で、VALUE ルーブリックを参照した「大学間の壁を超えたメタルーブリックの開発」が目指されていることを紹介している(p.12)。林らは、本務校での初年次の共通教育科目において VALUE ルーブリックを参照し、コモンルーブリック開発に取り組んでいる。
- ⁵ 2012年に発行された『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』第20号では、「福祉教育・ボランティア学習におけるリフレクション」という特集が編まれている。また、その成果を踏まえつつ、市川享子(2015)は、東日本大震災復興支援ボランティア活動にかかわる学生と地域社会、住民との相互作用を観察し、「創造的なリフレクション」の概念を深化させる報告を行っている。
- ⁶ 溝上慎一(2014):7。溝上によるアクティブラーニングの定義は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」というものである。
- ⁷ 山田一隆ら(2013, 2015)は、同じ大学の学生に対する縦断調査を5年間実施しており、そのデータに基づいて、サービスマーケティングを経験した学生の態度特性変化は、1年を超えた後に顕著になるものもあることを報告している。
- ⁸ Clayton et al. (2012a)に拠れば、キャンパスコンパクトに相応するような機関が、オーストラリア、カナダ、ラテンアメリカにそれぞれ既に存在し、キャンパスコンパクトともネットワークがあるという(p.3)。

文献・サイト

AAC&U (2007): *College Learning for New Global Century*. National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise. 62p.

https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf (Retrieved December, 31, 2015).

AAC&U (ND1): High-Impact Practices. <http://www.aacu.org/resources/high-impact-practices> (Retrieved December, 31, 2015).

AAC&U (ND2): Essential Learning Outcomes. <http://www.aacu.org/leap/essential-learning-outcomes>

- (Retrieved December, 31, 2015).
- AAC&U (ND3): VALUE Rubric. <http://www.aacu.org/value-rubrics> (Retrieved December, 31, 2015).
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Higher Education Research Institute University of California, Los Angeles. 104+A15p.
<http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf> (Retrieved December, 31, 2015).
- Boyer, E. L. (1997): The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), pp.11-20.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., Price, M. F. (2009): Partnerships in Service Learning and Civic Engagement Partnerships. *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, Vol. 1, No. 1, pp.1-20.
- Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999): *Colleges and universities as citizens*. Allyn & Bacon. 210p.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1996): Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 67, No. 2, pp.221-239.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (2000): Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 3, pp.273-290.
- Campus Compact. (2012): *A Praxis Brief: Campus Compact's Response to A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. 12p.
<http://www.compact.org/wp-content/uploads/2012/09/Praxis.pdf> (Retrieved December, 31, 2015).
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senior, B., Huq, J., Morrison, M. (2010): Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 16 no. 2, pp.5-22.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Hatcher, J. A. eds. (2012a): *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment: Students and Faculty*. Stylus Publishing: 332p.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Hatcher, J. A. eds. (2012b): *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment: Communities, Institutions, and Partnerships*. Stylus Publishing: 672p.
- Cress, C. M., Burack, C., Giles, D. E. Jr., Elkins, J., Stevens, M. C. (2010): *A Promising Connection: Increasing College Access and Success through Civic Engagement*. Campus Compact. 32p.
<http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/01/A-Promising-Connection-corrected.pdf>
(Retrieved December, 31, 2015).
- Department of Education, U.S. (2012): *Advancing Civic Learning and Engagement in Democracy: A Road Map and Call to Action*. 28p. <https://www.ed.gov/sites/default/files/road-map-call-to-action.pdf> (Retrieved December, 31, 2015).
- 福留東土(2010):「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」。広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』41集、pp.109-127。
- Furco, A. (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education In Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. pp. 2-6. Corporation for National Service.
- ゲルモン、ホランド、ドリスコル、スプリング、ケリガン [著]、山田一隆、市川享子、齋藤百合子、福井里江、村上徹也、中原美香 [訳] (2015):『社会参画する大学と市民学習—アセスメントの原理と技法—』、学文社、228p. (Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A. and Kerrigan, S.(2001): *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Campus Compact, 154p.)
- 林透、星野晋 (2015):「ルーブリック開発に関する実践的研究：初年次教育科目『山口と世界』を中心に」。山口大学大学教育機構『大学教育』12、pp.10-21。

- 市川享子 (2015) : 「創造的なりフレクションを支援する場の形成に関する研究—震災復興過程における学生ボランティアの関与を事例として—」。『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』 25、pp.92-101。
- 河井亨 (2014) : 『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、294p。
- Kuh, G. D. (2008): *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. American Association of College and Universities. 35p.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2012) : 『生成する大学教育学』、ナカニシヤ出版、350p。
- レイヴ、ウェンガー [著]、佐伯胖 [訳] (1993) : 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』。産業図書。203p. (Lave, J. and Wenger, E. (1991): *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 138p.)
- 益川弘如 (2014) : 「ATC21s」。http://connect.ed.shizuoka.ac.jp/masukawa/index.php?ATC21s (2105年12月31日現在)。
- 松下佳代、京都大学高等教育研究開発推進センター [編] (2015) : 『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、274p。
- 松下佳代 (2014) : 「学習成果としての能力とその評価：ルーブリックを用いた評価の可能性と課題」。『名古屋高等教育研究』 14、pp.235-255。
- 三宅なほみ [監訳]、グリフィン、マクギー、ケア [編集]、益川弘如、望月俊男 [訳] (2014) : 『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』、北大路書房、265p。
- 溝上慎一 (2014) : 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、196p。
- The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012): *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Association of American Colleges and Universities 115p. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible_508F.pdf (Retrieved December, 31, 2015).
- Osteen, L. (2012): *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future: A National Call to Action Reading Guide*. NASPA and FL Campus Compact. 11p. https://www.naspa.org/images/uploads/main/A_Crucible_Moment_reading_guide_NASPA_Fall12.pdf (Retrieved December, 31, 2015).
- P21 (2015): *P21 Framework Definitions*. 9p. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf (Retrieved December, 31, 2015).
- P21 (ND): What are 21st century skills? http://www.p21.org/about-us/p21-faq#what_21st (Retrieved December, 31, 2015)
- Reich, J. N. ed. (2014): *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education*. Bringing Theory to Practice 81p.
- Rhodes, T. L., ed. (2010): *Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics*, Association of American Colleges and Universities. 81p.
- 山田一隆・尾崎慶太 (2013) : 「サービラーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化——活動の随意性に注目して——」。『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』 22、pp.77-88。
- 山田一隆・尾崎慶太・丹羽恵理 (2015) : 「初年次サービラーニング受講を契機とした態度特性変化 その8——受講時期による態度特性変化の差異に着目して——」。日本福祉教育・ボランティア学習学会第21回やまぐち大会 (於：山口県立大学) 口頭報告。