

《論文》

大学教育における社会連携の一考察

—立教大学におけるサービスラーニングに注目して—

福原 充

I. はじめに

1998年10月26日の大学審議会での「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的社会環境の中で個性が輝く大学—」(答申)では、これからの社会がより一層流動的で複雑化し、先行きが不透明な時代となることが危惧され、この課題を乗り越えるために高等教育改革を進展していく必要があることが提唱された。

同議会では、「産業界や地域社会との連携が大学組織にとって大事である」という認識がされ、その後、高等教育での産学連携が各大学で進捗をみせることになる⁽¹⁾。一方、大学関係者の間でも「大学教育の現代的機能としては、現代社会を構成する『市民』としての公教育という役割」が非常に強くなってきており、その中で大学は学生を育てるという意味において「教育プログラムというものをきっちりと責任ある形で提示し、その達成もまた明確に評価する『学校』ということ、これから社会的に機能していかなざるを得ない」といった現実があると川島(2008)は指摘している⁽²⁾。

つまり、現代的な「学士力」⁽³⁾が求められているのであり、大学教育では、「学習」と実際の「生活」(地域や社会)につながりを持たせることで、現代的な「市民」の育成を目指した教育方法の改革が必要になっているのである。

この課題を乗り越えるための一つの手段として、1990年代以降、アメリカ各地で公民教育として展開されるようになったサービスラーニング(SL)に注目が集まっている。唐木(2010)は、日本でこの地域や社会との連携

を重視する教育方法が研究されるようになったのは2000年前後であるが、「近年では、その理論的研究に依拠しつつ、数多くの日本固有のSL実践が報告される」といった状況にあり、研究の内容も「理論研究から実践研究」へと重点が移動していると指摘している⁽⁴⁾。しかし、先行研究で指摘されてきた理論や実践の研究は重要である一方、各大学がどのようなカリキュラム構想を持ち、どのような規模でサービスラーニングを展開しようとしているのかは検討されてきたとはいえない。

本論では、2016年度に立教大学に設立した立教サービスラーニング(RSL)センターの教育プログラムとその構造に注目する。上述したように、日本国内でのサービスラーニングの展開は「日本固有」のものとなってきており、近年においては立教大学のように大学の建学の精神であるmissionと結び付けた、単なる教育方法に留まらない各大学特有の展開がみられるようになった状況がある。

「理論研究から実践研究」への重点の移動があるとするれば、立教大学では、それがどのようなカリキュラム構想をもたらし、いかなる規模で展開されているのか、さらに、サービスラーニングの理論に内在する地域や社会との連携の思想が大学の高等教育機関として果たす社会的な役割(mission)とどのように関連しているのか等、一つの事例を具体的に取り上げながら、今後の大学の教育機関としてのサービスラーニングを活用した社会連携の仕組みを検討したい。

Ⅱ. 大学教育におけるサービスラーニングの導入とその展開

1. サービスラーニングの手法と特徴

サービスラーニングはアメリカ国内における公共教育の一環として展開されたものではあるが、実はアメリカ国内においても「SLの定義は未だ明確には定まっていない」状況にあるという⁽⁵⁾。それは、サービスラーニングの歴史それ自体が浅いことが起因となっているのだが、一方で、アメリカの多くの論者が今日のサービスラーニングを巡る議論や出発点に、

1990年に成立した「国家およびコミュニティサービス法」を挙げている。それは一言でいえば、社会状況が大きく変化したなかで、「アメリカに市民的責任の倫理を復活させること」であったとされる⁽⁶⁾。

このような状況は、先述したように日本社会においても同様であり、田島(2002)⁽⁷⁾や桜井(2007)⁽⁸⁾、佐藤(2008)⁽⁹⁾等も指摘しているように、サービスラーニングの定義や解釈は多様である。ボランティア活動に近い「サービス」に重点がおかれたり、体験学習等の「ラーニング」に重点がおかれたり、あるいは、あらゆる機関が地域と連携することが本来のあり方として重要であるとの考えから「コミュニティ・サービスラーニング」という名称を重視する議論等がされている。

この多様性ゆえ、採用する機関によって異なる理解があるというのが現在においても続いている。言い換えれば、サービスラーニングは定義それ自体についての共通見解は行われず、多様性を許容したままの状態で特に日本国内では実践的な研究の蓄積が進んでいるということである。また、近年においては逸見(2017)がJacoby, B(2014)の成果を以下の図として整理したように、上記のような「サービス」や「ラーニング」の中間に位置するものが正課教育としてのサービスラーニングであると位置づけることもできるだろう。

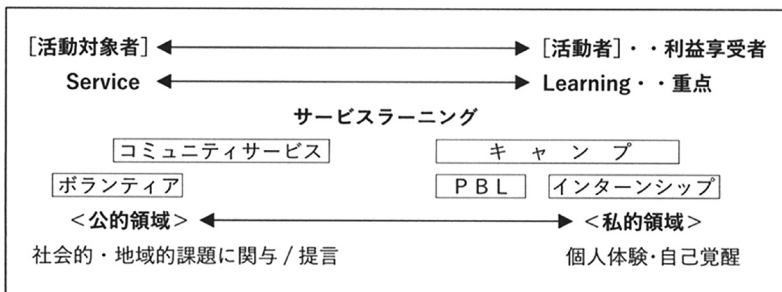


図 1

出典：逸見敏郎(2017)「サービスラーニングが目指すもの」『リベラルアーツとしてのサービスラーニング』逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡編著 立教大学 RSL センター編 北樹出版 201頁。

ただ、そのようななかでも、共通した見解としてサービスラーニングが「地域におけるサービス活動と『学び』を連動させた教授法のひとつ」であるとして、教育方法的なアプローチと認識されており、中留・倉本（2001）⁽¹⁰⁾が整理した次の三点が現在においても、サービスラーニングの学習の特徴として、広い意味での共通認識であるといっていいただろう。

第一にそれは、「市民性」の育成であるということである⁽¹¹⁾。個人の自己価値観や能力だけではなく、コミュニティに対する価値観としての市民性の育成に重点が置かれていることから、生徒または学生が参加することで、教育機関と地域社会が別々の形で実施するのではなく、3者が協力して地域課題に取り組むことに特徴がある。

第二に、受講者が一つの学習手段として実施したサービス活動を「省察（振り返り）する活動」を学習過程のなかに位置付けることである⁽¹²⁾。このことが重要な点は、受講者が自ら体験したサービス活動を省察することによって単なる経験ではなく、学習成果としての知識として統合化できることが期待できることである。

そして、第三にサービスラーニングは「知的能力の開発を促進する」⁽¹³⁾ことができる点である。つまり、実社会の現場で活動することで、自らの体験を活かした、受講者本人にとっての新たな「知」、大学教育で言い換えれば「学士力」が獲得できると考えられていることである。

しかし、大学教育における4年間の学びの体系は多様化してきており、「学士力」を獲得するための主要な教育方法は、サービスラーニングといった正課教育のみで展開できるものではない。近年では正課外教育としてのボランティアや各種キャンプ、インターンシップ等といった教育活動に注目が集まってきている。それらは、サービスラーニングという学習方法のみに力点を置くのではなく、学士課程教育における正課・正課外教育といった、大学4年間における統合的な学びの体系化をどのように確保し、学修として位置づけるのかというカリキュラム構想に関わってくる。また、各教育機関がサービスラーニングやボランティア等、どの手法に重点を置く

のかといった、その大学自身のカリキュラムポリシーが問われることにもなる。

つまり、単なる一つの「点」（一教科目）としてサービラーニングという教育方法を展開するのではなく、4年間の学びのカリキュラムのなかで、「サービスとラーニングの中間に位置づいている」⁽¹⁴⁾サービラーニングという学習手段を他の科目や活動との往還を意識した「線」として、各大学がどのように位置づけるのかが重要になってきているのが今日的な課題であると考えることができる。

2. 日本の大学におけるサービラーニングの展開

1) 日本の大学におけるサービラーニングの位置づけ

日本の大学におけるサービラーニングの位置づけとその概要については、5大学の特徴をまとめた川田（2013）の成果からその一旦を伺い知ることができる⁽¹⁵⁾。

下記の表からわかることは、各大学とも「選択」・「必修」といった違いはあるが、①サービラーニングの科目を全学的に学生が履修できる教育環境を用意していること。②学部や学科の専門的な科目と対となる教養（キャリアも含む）科目としてサービラーニングを位置づけていること

表1 日本国内（5大学）におけるサービラーニング概要

大学名 【組織名（学生数）】	目的とカリキュラム上の 位置づけ	導入の経緯
国際基督教大学 ⁽¹⁶⁾ 【サービラーニング センター（2918人）】	学生が自発的な意思に基づいて、一定の機関、無償で社会奉仕活動を体験し、知識として学んだことを体験に活かし、また体験から生きた知識を学ぶ教育プログラム。全学共通科目（一般教育）として全学展開（選択）をしている。 (国際基督教大学 HP)	1999年のコミュニティ・サービス・ラーニングとして国内の公共機関、地域社会などでサービス活動を実施することを目的に展開。2002年にセンターを設立し、その後アジア地域の高等教育機関と連携し、国際的なサービラーニングとして発展。2005年には文部科学省の補助金事業（戦略的国際連携支援）に採択されている。

<p>立命館大学 [サービスマーケティング センター (7017 人)]</p>	<p>大学における学びと社会における諸課題の解決を具体的な実践活動を通して結合させていく学びの手法。様々な社会貢献活動によって、双方向の人間関係を育み、学生が市民としての資質や社会性を高め、課題解決能力、チームとしての実践力を高める。サービスマーケティングは教養教育センターの中に位置づいており(選択)、全学的に学年に応じた科目展開をしている。(立命館大学 HP)</p>	<p>1995 年阪神淡路大震災を契機に学生により「ボランティア情報交流センター」が設置されたことが契機。2008 年にボランティアセンターを共通教育推進機構サービスマーケティングセンターに改称した。</p>
<p>筑波学院大学 [OCP 推進室(480 人)]</p>	<p>「社会力」(自らの意思で社会をつくっていく意欲とその社会を維持し発展させていくのに必要な資質や能力)を身につけるための一手法。キャリアサポートの一貫として、必修科目として全学展開している。(筑波学院大学 HP)</p>	<p>平成 17 年の大学開学に合わせ、「社会力のある人間の育成」を実現するための教育プログラムとして、「つくば市をキャンパスにした社会力育成」、オフ・キャンパス・プログラムとして導入。</p>
<p>恵泉女学園大学 [FS/CSL 室(1669 人)]</p>	<p>教室で知識を詰め込むだけの教育から一歩外を出て、自分で考え、行動する力を育てる、そして体験を通して生きた知識を学び、自己理解を深めていくプログラム。主に海外を対象にしたフィールドスタディとともに展開している。(恵泉女学園大学 HP)</p>	<p>コミュニティサービスマーケティングとしての位置づけ。2001 年の人間環境学科開設時に、地域に根ざした「人間と事前環境の共生」を実践する市民を育成することを教育目標とし、フィールドスタディを設置。2005 年に日常的かつ継続的に現場を体験する科目としてコミュニティサービスマーケティングを展開している。</p>
<p>日本福祉大学 [サービスマーケティング センター (5276 人)]</p>	<p>社会活動を通して市民性を育む学習。「ボランティア白書 1999」(日本青年奉仕教育協会)の定義を参考。初年次教育と専門教育をつなぐ「2 年次教育」として全学展開している。(日本福祉大学 HP)</p>	<p>平成 20 年度の文部科学省教育 GP において「協働型サービスマーケティングと学びの拠点形成」が採択されたことを契機に導入。</p>

参考：川田虎男(2013)「大学教育における、サービスマーケティング導入の可能性について」『聖学院大学総合研究所 newsletter』Vol.23 No.3 聖学院大学総合研究所 21 頁～23 頁と各大学の HP を参考に作成⁽¹⁷⁾。

である。

また、カリキュラムの考え方としては、日本福祉大学のように、「2年次教育」として集中的に取り入れている大学と、立命館大学のように、大学4年間のなかで、プログラムを提供している大学とに大別することができる。

近年においてはサービラーニングの手法を取り入れている大学は増えてきているため、各大学が学士課程の4年間をどのように捉え、どの段階においてサービラーニングを取り入れているのかといった詳細な検討をすることは今後の研究課題の一つである。

ここで注目したいのは、各大学が単に科目としてサービラーニングを展開しているのではなく、『大学の理念』に基づいた理念⁽¹⁸⁾をサービラーニングにおける科目の中に組み込んでいることである。確かに、小野・山田(2017)⁽¹⁹⁾のように、大学の教職課程カリキュラムの学習成果を期待し、「学習方法」としてサービラーニングを積極的に評価しようとするものもある。

しかし、上記でとりあげた5大学のように、単なる科目としてではなく、大学内にセンター等の専門の部署を設置し、サービラーニングに大学の理念を組み込んで科目を展開していることは、その大学のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーとの関わりでも重要である。後に立教大学を検討する際に詳しく触れるが、それは、サービラーニングにおける「サービス」という考え方が大学という高等教育機関が果たす社会的な役割(mission)と密接に関連していることを意味している。

2) 日本の大学におけるサービラーニングの課題

サービラーニングが大学の理念と関連して展開する要素があることは既にふれたが、しかし、だからといってその展開に課題がないわけではない。講義系科目と実践系科目との関連で生まれる課題や実践系科目に内在する課題がある。

	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	合計
ISL	10	12	12	14	40	68	35	24	24	40	35	33	347
CSL				6	14	20	15	6	11	9	11	6	98
計	10	12	12	20	54	88	50	30	35	49	46	39	445

CSLはコミュニティ・サービス・ラーニングを指し、ISLは、1996年度より2004年度までは、国際インターンシップを指し、2005年度以降は国際サービス・ラーニングを指す。

図 2

出典：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」『体験的な学習とサービスラーニング』早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター（WAVOC）10頁の「表4 1996年度より2007年度までのサービス・ラーニング実践コース受講者数」。

そこで、サービスラーニングを実践している大学のデーターを使用しながらサービスラーニングに内在する課題について触れてみたい。

図2は国際基督教大学で1996年から2007年までにサービス・ラーニング科目(実践系科目)を履修した学生数を表したものである。同大学では、現地でのサービス・ラーニング・プログラムとして国内外で13(国内3・海外10)⁽²⁰⁾のフィールドを学生に提供しているが、図2からも明らかなように、履修者は毎年多くても100人を超すことがなく、最も少ない年は計10人となっている。

表1にも明記されているように、国際基督教大学の学生数は2900人程度であることを考えると、同プログラムを履修する、あるいは履修できる学生数が少ないことがわかる(資料には各プログラムの定員は1機関に1名~4名、多くても6名と記されている)。

基本的に実践系の科目は「現場」に出て学ぶという性質上、一つの現場に多くの学生を参加させることが困難であり、また、正課教育科目として実施するため、運営上(安心安全)のリスク管理が学習内容とは別に求められる。そのため、少数参加のプログラムにせざるを得ない現状がどの大学でも直面している課題であると考えられる。

そのため、大学の理念に基づいた科目を展開するために全学的に履修できる環境を構築していても、全ての学生が受講できるわけではなく、むしろ

設立	2002年
体制	名誉所長、所長（常任理事）、副所長（副総長）、事務長、専任職員（1）、 客員講師（「インストラクター」、常勤、3）、嘱託職員（常勤、2）、契約職員（非常勤、2）、 派遣社員（8、内6名は学生スタッフ）、客員教員（非常勤、5）
意思決定組織	管理委員会（29名）、運営委員会（14名）
予算規模 （2006年度決算）	大学本体 17,000,000 円、外部資金約 33,000,000 円 ※外部資金は寄附講座および文科省特色GP採択「国境を越える教育的社会貢献活動の実践」（2005～2008）を含む
科目数	7科目（講義）、10科目（講義&実習）
プロジェクト数	37

図 3

出典：和栗百恵（2008）『Discover Yourself で紐解く WAVOC の教育実践』『体験的な学習とサービラーニング』早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター（WAVOC）19頁。

る受講できる学生数は全体の中で考えると少数になるという課題がサービラーニングにはある。

また、図 3 は早稲田大学のサービラーニングを展開する WAVOC の概要が記された資料である。講義系・実践系合わせて 17 科目を展開し、合計で 37 のプロジェクトを学生に提供しており、その一組織の予算規模が 2006 年度決算で 5 千万円となっていることがわかる。

1 人の講師で百人以上の学生に一斉に講義することも可能である一般的な講義系とは異なり、サービラーニングに限らず、実践系科目では、地域（フィールド）で協力してくれる地元の方や現地スタッフ、科目を担当する専門的な教職員における現地視察等の手続きが必要になることが予想されることから、プログラム内容を充実させようとすればするほど、通常の科目よりも多くの経費や労力が必要になることが図 3 から予想することができる。

もちろん、同じ実践系のプログラムでも、どこをフィールドにするか、どのような機関と連携するか、どのように連携するか等で運営予算に差異はあるわけだが、通常の講義系科目よりも人的・金銭的な支援が必要となることは確かである。

つまり、地域や社会と連携し、大学の理念にも基づいた「現場」を重視

するサービスラーニングの科目展開は、よりよい学習環境とともに学習成果が期待でき、国として公的にも推奨している教育方法である反面、履修者数は講義系に比べると本当に限られた、少数参加の科目となる可能性が高いのである。また、運営における資金や専門のスタッフ、現地フィールドの確保・プログラム費の設定といった、大学・学生双方で通常の科目よりも負担と手間が発生するといった現実がある。

このような運営面の現実的課題からも、単に学士課程教育のカリキュラムの中にサービスラーニングを組み込むのではなく、大学における4年間のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーを明確化し、正課（講義系・実践系）教育だけではなく、正課外教育をも含めた学びの環境を如何にして構築するかが近々の課題なのである。

次に、実際に2016年度にセンターを設立した立教大学の事例を参考に、学士課程教育のカリキュラムなかにサービスラーニングがどのような位置づいているのか。また、社会連携の一貫としてサービスラーニングをどのように展開しているのかをみていく。

Ⅲ. 立教大学における立教サービスラーニング（RSL）センターとその構造

1. 建学の精神と全学共通科目（教養教育）における全学展開

立教大学では「10年後の立教大学はどうあるべきか」という大学の次代へ向けての戦略方針や行動様式を策定する「RIKKYO VISON2024」の三本の柱（「Value01」）の一つとして、2016年度より、立教サービスラーニング（RSL）センターが設立された⁽²¹⁾。

同大学では、2016年度より、約20年前前からある「専門性に立つ教養人の育成」という大学の学士課程教育の理念をさらに推進するため、「専門科目と全学共通科目を2つに分かれたものと捉えるのではなく、トータルなカリキュラムにする」という考えのもと、立教ラーニングスタイル（RIKKYO Learning Style）を展開している⁽²²⁾。この最大の特徴は4年間の学士課程教育に「学修期を設定した」⁽²³⁾ ことであり、「導入期」（1年次春

学期「Vision を見つけ、学びの基礎を身につける」、「形成期」(1年次秋学期～2年次秋学期「さまざまな経験を重ねて視野を広げる」、「完成期」(3年次春学期～4年次秋学期「将来の目標を目指して専門分野を究める」)⁽²⁴⁾ といった、それぞれの期に学生に到達してほしい目標が設定され、それに応じた科目展開がされている点である。これが立教大学のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーであるといえる。

大学内における学士課程教育の実質的なカリキュラム運営については、学部における学部教育(旧カリキュラムにおける専門教育)と学内になる全学部(10学部)の学生が履修することができる全学共通科目(旧カリキュラムにおける教養教育)を運営する全学共通カリキュラム運営センターによって展開されている。

立教サービスラーニング(RSL)は全学共通科目に位置づいており、事実上、10学部全ての学生が履修できる仕組み(全学展開)の中で、春学期(前期)・秋学期(後期)それぞれで科目を展開している(各科目2単位)。また、立教サービスラーニング(RSL)センター(講義系:9科目・実践系:5科目[2017年度現在])は、先に検討した5大学とは異なり、各学年に学修期を設定した立教ラーニングスタイルに沿って立教サービスラーニング(RSL)を位置づけ、図4のように連続した科目展開を実施していることが特徴である。

大学のシンボルにある「PRO DEO ET PATRIA」という理念を「『普通の真理(DEO)を探究し、私たちの生きるこの世界、社会、故郷、隣人

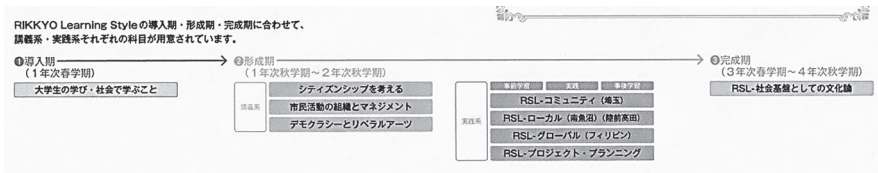


図 4

出典：『Rikkyo Service Learning Guide 2017』

立教大学立教サービスラーニングセンター 2017年、4頁～5頁。

(PATRIA) のために』と捉え、立教サービスラーニング (RSL) は、「実社会のフィールドでの学びを通じて真理を追究し、社会に貢献できる人材を育てる教育プログラム」であり、「立教大学の社会連携教育」を展開する科目であると位置づけている⁽²⁵⁾。

例えば、学修期中の「導入期」では、大学生活のベースをつくる初年次教育として立教大学での学びを理解する「学びの精神」と4年間の学修の基礎を身につける「学びの技法」の2つからなる「立教ファーストプログラム」を科目として展開している。立教サービスラーニング (RSL) も、「学びの精神」科目として「大学生の学び・社会で学ぶこと」を開講している。

立教大学で実施されている2016年度の「学生による授業評価アンケート」によれば、「学びの精神」科目の「この科目を受けて満足した」・「この授業を通して高校と大学の学びの違いを感じた」・「この授業を通して大学の授業を受ける心構えができた」といった設問に対し、「比較的強い正の相関が見られた。授業への満足度が高いほど、大学での学びとは何かを理解できたと感じ、秋学期への自信につながっているようだ」⁽²⁶⁾と評価されており、一定の成果をあげているといえる。

立教サービスラーニング (RSL) における上記の科目では、授業の前半に全4回にわたって自校教育にあたる内容を展開している。チャプレンをはじめ、大学教職員が大学の建学の精神や学士課程における正課・正課外教育の位置づけ、現代における立教大学の取り組みやカリキュラム構造を学生に講義し、立教大学が掲げる mission が立教サービスラーニング (RSL) 科目に深く関わっていることを伝えている。

これは、抽象的に知識を蓄積するのではなく、自校を窓口にして社会をみることで個々人の知を問い直し、大学の mission との関わりのなかで「自分事」として社会と向き合い、責任を持つ学びへの契機を全学部の学生に向けて用意しているということでもある。

このように、学生は4年間の学修期のどの場面においても、大学の mission に深い関わりを持った立教サービスラーニング (RSL) 科目を履

修することでき、大学もサービラーニングを使って学生に大学の理念を伝える仕組みの構築を試みていることがわかる。

一方で、他の大学でもそうであったように、大学の mission に基づき、全学展開しているといっても、先述したサービラーニングに内在する課題に立教大学も直面している。

表2 立教サービラーニング (RSL) 履修者数 (2016年度～2017年度)

	実践系履修者数 (科目数)	講義系履修者数 (科目数)	年度合計 (総科目数)	学部学生数 (%)
2016年度	50 (4科目)	714 (9科目)	764 (13科目)	19,446 (3.9%)
2017年度	90 (5科目)	617 (9科目)	707 (14科目)	19,521 (3.6%)
合計 (人)	140 (人)	1,331 (人)	1,471 (人)	

※①履修者数については2017年12月2日実施された報告会で公表した人数を使用した⁽²⁷⁾。

②学生数については立教大学公開資料(2017)を利用した⁽²⁸⁾。

③パーセンテージは在学学生数に対する立教サービラーニング(RSL)履修者数を算出した(小数点第2は切り捨て)。

表2をみてもわかるように、現状は全体の学生数から考えると履修者数は4%に満たないのである。大学として全学的に展開された科目として学習環境を用意しつつも、授業の内容面とは別に、学士課程教育のカリキュラム構成として、また、運営面として資金や人材等を踏まえた科目展開をどのように位置付けるかは、立教大学においても今後の大きな課題であるといえる。更に、サービラーニングの共通の課題として、科目規模に限界がある中で、社会と関わり、大学の mission と関連性をもつ同科目を学内外にどのように「見える化」するかということも挙げるができる。

2. 学内連携による教育展開と立教サービラーニング (RSL) の課題

立教大学では、正課教育と正課外教育双方を学士課程の教育プログラムとして捉えている。元々、立教サービラーニング(RSL)は、キリスト教教育を展開する学校として、これまで地道に積み重ねてきた様々なボラ

ンティア活動にその基盤がある。

例えば、1989年から「環境と生命」のフィールドワークとして展開されてきた高畑町で実施される学生部セミナーの「農業体験」では、「受け身的な学習だけではなく、学生が生産の現場に立ち、体験をとおして学ぶという昨今のアクティブラーニングの原型とも言えるフィールドワーク」⁽²⁹⁾を取り入れたボランティアを展開しており、現地活動の他に「事前研修」や「事後学習」を実施するなど、サービ斯拉ーニングの学習方法と同様の手法で現在でも活動を継続して実施している。現在の立教サービ斯拉ーニング（RSL）は大学の mission と深い関わりのなかで展開しているため、図5のように学内にある3つの組織と特に連携して、継続的・連続的な学びの環境の構築を試みている。



図5 立教サービ斯拉ーニングセンターと学内連携

出典：筆者作成。

中央にある「共に生きる」という言葉は立教大学のキリスト教に基づく建学の精神を具体化したものの一つである。その周りを正課教育である立教サービ斯拉ーニング（RSL）センターや正課外教育のボランティアセンターだけではなく、地域連携・社会連携、震災復興支援陸前高田サテライトといった、大学が事業として展開しているものも取り囲んでいることが

わかる。正課・正課外教育に当てはまらない他の事業は、大学が教育機関としての社会的責任を果たすことを目的に展開しているものである。東日本大震災後の復興支援及びまちづくり活動として現在も続けている陸前高田グローバルキャンパスの運営などは、事業の対象者は主に社会人や地域住民である。

大学が展開する地域連携・社会連携事業が、大学の mission が付加されたサービスラーニングと連携することにより、学内における相互連携力が高まり、学内外の様々な立場の人が正課・正課外教育、学内学外といった枠組みで分断されることなく交流できる環境が形成されていることが図5から読み取れる。学生は4年間の「線」としてのカリキュラムだけではなく、学内外の交流も含めた「円」としての関わりにも参加できるのである。

そこには、繰り返し述べてきたように、サービスラーニングに大学の理念を組み込むもう一つの側面があることを示唆している。

つまり、立教大学での立教サービスラーニング (RSL) は、学内の他部局と連携することで、大学組織全体で社会とつながる環境を形成しようとしているのである。

とりわけ注目されるのが寺崎 (2016) も「職員リテラシー論」として語っているように、実施者として、教職員 (特に職員) が自分の所属する大学がどのような大学であるかを知るだけではなく、運営者として大学の理念をいかに理解しつつ、どのような科目展開をしていくかといった点である⁽³⁰⁾。この場合、大学教職員としてのFDやSDを通して、組織として立教サービスラーニング (RSL) 科目の中に建学の精神に関わるどのようなメッセージを込めたのかといった、教育的な意図について絶えず検討し問い続けることが求められることになる。

サービスラーニングは地域や社会の現場を体験することを通して、「学生」がそれまでもっていた「知」が揺さぶられることで、「知的能力の開発を促進する」⁽³¹⁾力を獲得すると語られることが一般的である。しかし、立教大学のように立教サービスラーニング (RSL) が「立教大学の社会連

携教育である」と建学の精神を基盤に関連づけて位置づけるとき、それは学生だけではなく、授業運営する教職員や協力・関係する地域の方の実情を考慮に入れなければならないことを意味している。

それは、サービスラーニングが大学の **mission** と結びついた時、大学からの発信だけではなく、「大学関係者」と「学生」、そして「地域の人」が共に問い続けるなかで、お互いが「変化」しながら社会をつくることを重視した機会と環境を提供する機能を学びのなかでどのように構築するかということでもあるといえる。

その意味において、立教サービスラーニング（RSL）は社会をフィールドにそれぞれの「場」と連携することで大学という教育機関の社会的な役割を問い直す装置としての役割を持っていると考えることができるだろう。

IV. おわりに

本論では、我が国で 2000 年前後に導入されたサービスラーニングが「理論研究」から「実践研究」へと重点が置かれている現状から、その概要を整理しつつ、立教大学を事例として実践研究の内実を検討してきた。ここでは、サービスラーニングが大学において学士課程教育のカリキュラムの中にどのように位置づいているのか、また、どのような課題や機能を持っているかを検討することで一つの教育方法を越えて、その運営などにおいて様々な判断と他部局との連携が必要になることから、職員を含んだ大学における教育機関としての社会的な役割を問い直す装置としての役割について検討することとなった。特に、本論では、大学の **mission** をサービスラーニングへ組み入れることが、カリキュラムポリシーやディプロマポリシーと密接に関わり、その大学を特徴づける仕組みとなっていたことを確認した。

今後は、さらに事例研究を深めなければならない課題が浮上している。各科目がどのような意図で展開されているか。その意図のなかで「点」が

「線」になり、「円」となって展開しているのか、サービスマーケティングを重層的に展開することで、その関係機関に生じる総合的な役割と課題とは何なのかについての検討が必要になる。

一方で学士課程教育に位置づいている以上、サービスマーケティングによってどのような変化が学生に起きているかといった内実に関わる部分の検証やその手法についても当然検討が必要だろう。さらには同じ課題と手法が教職員や地域の人々の目線に援用されてもよいかもしれない。

先行きが不透明で流動化する社会を生き抜くことが求められている時代の中で、大学という教育機関が果たす役割とは何かといった大学の機能とともに、その中で展開される教育方法をカリキュラムの中に位置付け、大学の **mission** を背景に実践することを通してよりよい学びの場をつくることのできるのか等について、サービスマーケティングという視点に注目し、理論的にも実践的にも深めていくことで、新しい時代の大学教育に向けて多くの示唆を獲得していきたい。

注

- (1) 川島啓二 (2008) 「大学教育の今日的な課題と体験的学習の意義」『体験的な学習とサービスマーケティング』早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター (WAVOC) 1 頁。
- (2) 同上、2 頁～3 頁。
- (3) 前掲注 1、3 頁。同資料にも明記されているように、この「学士力」は 2008 年に「学士過程教育の再構築に向けて」という中央教育審議会参考指針として提示・報告されたものであり、①知識・理解②汎用的技能③態度・志向性④総合的な学習経験と創造的思考力といった四つの項目にわかれている。
- (4) 唐木清志 (2010) 『アメリカ公教育におけるサービス・ラーニング』東信堂 7 頁～8 頁。
- (5) 同上、20 頁。

- (6) 前掲注 4、20 頁。
- (7) 田島靖則 (2002) 「大学教育におけるサービス・ラーニングの位置づけーキリスト教精神の活性化・具体化をめぐるー」『VISIO』Number 29 九州ルーテル学院大学 27 頁～40 頁。
- (8) 桜井政成 (2007) 『『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』『立命館高等教育研究』(7) 立命館大学大学教育開発・支援センター 21 頁～40 頁。
- (9) 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」『体験的な学習とサービスラーニング』早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター (WAVOC) 7 頁～12 頁。
- (10) 中留武昭・倉本哲男 (2001) 「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開ー米国のサービスラーニングに焦点をあててー」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 4 号 1 頁～35 頁。
- (11) 同上、6 頁。
- (12) 前掲注 10、6 頁。
- (13) 同上、6 頁。
- (14) 逸見敏郎 (2017) 「サービスラーニングが目指すもの」『リベラルアーツとしてのサービスラーニング』逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡編著 立教大学 RSL センター編 北樹出版 201 頁。
- (15) 川田虎男 (2013) 「大学教育における、サービスラーニング導入の可能性について」『聖学院大学総合研究所 newsletter』Vol.23 No.3 聖学院大学総合研究所 17 頁～25 頁。
- (16) なお、日本で初めてサービスラーニングセンターを設置したのは国際基督教大学であるとされる。
- (17) なお、学生数は川田が調査した当時の人数である。
- (18) 前掲注 15、23 頁。
- (19) 小野 奈生子・山田 鋭生 (2017) 「教員養成課程における「現場」体験の重要性についてー「ボランティア」「サービス・ラーニング」「学校

- インターンシップ」という観点から－』『共栄大学研究論集』（15）共栄大学 313頁～327頁。
- (20) 前掲注9、9頁。
- (21) 『RIKKYO VISION 2024』パンフレット 立教大学 2016年2月 7頁～8頁。
- (22) 今田明子（2017）「教育課程に込められた学びの理念 立教大学の成果教育検討の歴史と学びの理念」『リベラルアーツとしてのサービスラーニング』逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡編著 立教大学 RSL センター編 北樹出版 31頁～33頁。
- (23) 同上、同頁。
- (24) 『立教大学』2018年パンフレット 2017年5月 20頁。
- (25) 原田晃樹（2016）「立教だからできることと『立教サービスラーニング』」『立教』VOL.237 Summer 2016 立教大学 17頁。
- (26) 『2016年度「学生による授業評価アンケート」報告書』立教大学 大学教育開発・支援センター 2017年 53頁。なお、「大学生の学び・社会で学ぶこと」は秋学期でも開講している。
- (27) 「立教サービスラーニング（RSL）センター 2017年度実施報告会「RSLが支える学びの現状報告～講義系と実践系の多彩な学びが自分を変えた～」
(<http://www.rikkyo.ac.jp/events/2017/12/mknpps0000006d4c.html>)
- (28) 立教大学「学生定員及び在籍学生数」([http://www.rikkyo.ac.jp/about/activities/evaluation/qo9edr0000007zn5-att/2017_02\(new\).pdf](http://www.rikkyo.ac.jp/about/activities/evaluation/qo9edr0000007zn5-att/2017_02(new).pdf))
- (29) 佐藤一宏（2017）「正課外教育と学生の成長 高畑農業体験の実践をとおして」『リベラルアーツとしてのサービスラーニング』逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡編著 立教大学 RSL センター編 北樹出版 191頁。
- (30) 寺崎昌夫（2016）「大学職員にどのようなリテラシーと能力が求められているか」『21世紀の大学：職員の希望とリテラシー』東信堂 3頁～37頁。

(31) 前掲注 10、6 頁。

(立教大学サービスラーニングセンター (RSL) ・ JICE 研究員)