

大学のサービス・ラーニング

米国高等教育におけるサービス・ラーニングの 発展と課題

——大学教員に対する支援に注目して——

五島 敦子

(南山大学)

はじめに

本特集の課題は、各国の大学におけるサービス・ラーニングがどのように制度化され、機能しているのかを、事例を通じて比較・検討することにある。本稿は、米国高等教育を対象に、サービス・ラーニングの発展経緯、動向、課題を概観することを主たる目的とする。とくに、サービス・ラーニングに従事する大学教員に対する支援の問題に注目する⁽¹⁾。

米国高等教育におけるサービス・ラーニングの起源は1930年代に遡るが、今日的発展は、1985年のキャンパス・コンパクト（Campus Compact：CC）設立にはじまる。設立の発端は、蔓延する個人主義に危機感を抱いた学長らが集結し、学生の地域貢献を奨励したことである。1990年代になると、サービス・ラーニングは学校教育と結びついて急速に発展し、大学でも正課授業に取り入れられたとされる（村上2009）。

こうした動向は、日本の大学が学ぶべきモデルとして注目されてきた。その歴史や制度は、総合学習や社会科教育の関心から、中等教育のカリキュラム研究のなかで明らかにされてきた（倉本2008；唐木2010）。高等教育については、正課に対する「周辺」とみなされていたボランティア教育の限界を乗り越え、体験学習や学外実習を制度化する方策を探るという視点から、事例研究が蓄積されてきた（桜井・津止2009；ライトウ山崎2012）。近年では、学習成果の評価方法（和栗2015；山田2016）や専門分野との接続（杉本2016）などの検討が進んでいる。けれども、これらは、学生の学びや成長に関心が偏るため、大

学が組織としてどのように制度化を推進し、サービス・ラーニングに従事する大学教員をどう支援するかに関する研究は不足している。

これに対し、米国では、学生、教員、地域、大学組織などの複数の組織要因をとりあげ、それらを体系的に評価するモデルが開発されてきた (Bringle & Hatcher 1996; Furco 1999; Gelmon et al. 2001)。とりわけ、2000年代後半以降、21世紀型学力を目指す教養教育改革のなかで、各大学が全学的にサービス・ラーニングの制度化を進めてきたため、組織的支援は重要な課題となっている (Jacoby, 2015)。しかし、大学教員にとってサービス・ラーニングの実績は学術的活動として評価されにくいことが、制度化を阻む壁になっている。そのため、大学教員の専門的能力開発や業績評価をどう整備するべきかが盛んに議論されている (O'Meara 2010; Cavallaro 2016)。これらの研究は、サービス・ラーニングの発展には、大学教員の関わりを正当に評価し、組織的に支援する必要があることを示している。

そこで、本稿では、これらの先行研究に学びつつ、サービス・ラーニングの発展経緯、動向、課題について、大学教員に対する支援に注目して検討する。具体的には、第一に、高等教育におけるサービス・ラーニングの発展経緯を概観する。ここでは、米国大学・カレッジ協会 (Association of American Colleges and Universities: 以下、AAC&U) が主導する教養教育改革とカーネギー教育振興財団 (以下、カーネギー財団) による機関評価の開始に着目して、制度化の要因を探る。第二に、サービス・ラーニングの組織体制とプログラムについて、キャンパス・コンパクト加盟校調査を手掛かりに、2000年代後半以降の変化と実状を把握する。第三に、ウィスコンシン大学マディソン校を事例に、活動概要と大学教員の支援策を明らかにする。同大学を取り上げる理由は、大学の地域貢献を象徴する「ウィスコンシン・アイディア」の伝統で知られるように、地域と深い関係を築いてきた大学であるとともに (五島 2008)、近年、サービス・ラーニングに関する全学組織を拡大している事例だからである。最後に、以上をまとめ、今後、大学教員をどのように支援すべきかを考えたい。

1. 高等教育におけるサービス・ラーニングの発展経緯

(1) 発展の背景

米国の大学では、1990年代にサービス・ラーニングが進展したが、その背景として、二つの要請があった。第一は、ナショナル・サービスの要請である。連邦政府は、投票率低下や政治への無関心に対する危惧から、地域へのサービスを通じて青少年の市民的責任感を育成するよう求めた。その前史は1960年代の平和部隊（Peace Corps）や貧困撲滅のためのVISTA（Volunteers In Service to America）であるが、1990年および1993年連邦法による助成開始は、学校教育におけるサービス・ラーニング普及の直接的な推進力となった。たとえば、高等教育では、ラーン・アンド・サーブ（Learn and Serve America：LSA）というプログラムが、サービス・ラーニングを推進する大学に州政府を通じて補助金を提供し、カリキュラムと結びついた発展の基盤を形成した。また、アメリカコー（AmeriCorps）というプログラムは、フルタイムでボランティア等に従事した青少年に対して、大学授業料または学費ローン返済に充てる奨学金を給付する制度を開始した。これにより、1994年から2017年までに50万人以上に33億ドル以上が支給され⁽²⁾、高等教育の機会拡大に寄与した⁽³⁾。

第二の要因は、教育・研究の質向上を求める大学改革の要請である。1980年代は、公的資金に対する大学の説明責任が問われ、学問研究のあり方や学びの質が再考された時代であった。1990年にカーネギー財団のボイヤーは、従来の大学が、研究を重視するあまり、社会との関係を見失っていると批判し、大学教授職の使命として知識の「発見」「統合」「応用」「教育」という四つのスカラシップを再定義した（Boyer 1990）。さらに1996年には、社会との関わりを重視する「エンゲージメント」というスカラシップを提言した（Boyer 1996）。大学と地域が互恵の関係をもつことは、学びを豊かにするだけでなく、新しい価値を創造する。この概念が広く認知されるなかで、サービス・ラーニングは、協働性を育むとともに、経験を通じて批判的思考力やスキルを育成する学習方法として期待された。そのため、カリキュラムと融合した教授法が開発され、各大学に専門組織が置かれた。

2000年頃には、サービス・ラーニングを含めた幅広い地域連携が「コミュ

ニティ・エンゲージメント (Community Engagement)」と呼ばれ、「社会と関わる大学 (Engaged Universities)」として、大学自身がその充実に責任をもつという考えが示された (Kellogg Commission 1999 ; 五島 2016)。同時に、サービス・ラーニングは、市民として社会と主体的に関わり行動する市民的関与 (シビック・エンゲージメント : Civic Engagement) を深める方途として期待された (Campus Compact 1999)。この時期には、学習成果の評価研究が進む一方、さまざまなプログラムが開発されたように、理論と実践の両面で発展した。その発展は、1985年創立時は102校だったキャンパス・コンパクト加盟校が、1999年には639校、2008年には1,190校に増えたことからうかがえる (CC 2008)。

(2) 制度化の進展

2000年代後半以降、各大学は、さまざまな体験的活動を取り入れるよう教養教育のカリキュラムを改訂し、その成果を測定するルーブリックを採用した。社会との関わりを深める取り組みは、教育面だけでなく、研究面でも奨励され、研究大学も巻き込む大きな流れとなった。たとえば、「社会に関わる研究 (engaged scholarship)」が学生の高度な学びにつながるという考えから、「地域に根差した研究 (Community-based Research : CBR)」が盛んに取り組まれた。国内外の大学を結ぶ各種ネットワークも形成された。たとえば、国際的な研究ネットワークである IARSLCE (The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement) (2005年)、研究大学のネットワークである TRUCEN (The Research University Community Engagement Network) (2008年) などである。発展の事情は個々に異なるが、制度化の要因として、次の二つを挙げておく。

第一は、米国大学・カレッジ協会 (AAC&U) が、サービス・ラーニングを、LEAP プロジェクト「教養教育とアメリカの約束 (Liberal Education & America's Promise)」の「ハイ・インパクト・プラクティス (High-Impact Educational Practices : HIPs)」と位置付けたことである。HIPs とは、教室外の体験的な学びを通じて学習効果を高める教育実践で、たとえば、インターンシップや初年次セミナーなども含まれる。当時の米国では、学生の多様化や授業料高騰によ

り大学卒業率が低下し、労働市場とのミスマッチが問題になっていた。そこで、AAC&Uは、職業に結びつかないエリート的な教養教育が時代にそぐわないと考え、全ての学生が成功するための「21世紀の教養教育」の実現をめざすLEAPプロジェクトを2005年に開始した。さらに、2007年には、グローバル経済においても市民としても不可欠で本質的な知識と技術のセットを「本質的学習成果 (Essential Learning Outcomes : ELOs)」と定め、その獲得にサービス・ラーニングを含む11のHIPsが有効であるとした (Kuh 2008 ; 松下 2014)。

全米学生調査 (National Survey of Student Engagement: NSSE) は、HIPsに参加した学生に共通する行動を調査して、学習成果を測っている。たとえば、NSSE2016年報告書によれば、1年生の51%、2年生の61%がサービス・ラーニングを経験した。このうち、「地域やキャンパスの課題に取り組むよう他者に働きかけた」という行動について、2年生でサービス・ラーニングに参加した学生と参加していない学生を比較すると、前者が55%だったのに対し、後者は36%に留まった (NSSE 2016)。これは、サービス・ラーニングの経験が行動する力につながったことを示している。このように、サービス・ラーニングは、21世紀型市民を育成する教養教育の方途と位置付けられ、その成果を測る枠組が共有されたことは、制度化の契機となったと考えられる。

第二は、カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類 (Carnegie Community Engagement Classification : CCEC) と呼ばれる機関評価の開始 (2006年) である。カーネギー大学分類とは、カーネギー財団が1970年代から実施してきた高等教育機関を機能的に分類する枠組である。CCECは、その枠組のひとつで、地域連携に組織的に取り組む大学に与えられる。ただし、審査を希望する大学が自主的に参加する選択的分类であるため、機関評価の性格を持つ。開始の目的は、特色ある地域連携の試みを評価することで、大学の多様化を図り、大学自身の自己改革を支援することである。評価では、大学の組織的対応がどこまで徹底しているかが重視され、財政的基盤、教員評価への反映、専門的能力開発の充実度などが審査される。サービス・ラーニングは、コミュニティ・エンゲージド・コースのひとつとされ、単位を伴う正課プログラムと定義づけられた。そのため、学位プログラムとしての整合性や、学習成果の測定と活用の方法などが問われた。審査はこれまで4回実施され、2019年現在、

361校が認定を受けている (Saltmarsh & Johnson 2018; 五島 2019)。この進展は、サービス・ラーニングの成果と課題を可視化し、制度化の推進力となったと考えられる。

(3) 2010年代の展開と課題

金融危機以降、サービス・ラーニングを取り巻く環境は厳しくなっている。サービス・ラーニングへの直接的な連邦助成であったLSAは、2009年法改正により、2011年に廃止された。連邦教育省の委託を受けたAAC&Uは「市民学習と民主的関与に関する国家タスクフォース (National Task Force: Civic Learning and Democratic Engagement)」を設置し、2012年に『困難な時代に：大学教育と民主主義の未来 (*A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*)』という報告書を提出した。本報告書は、経済危機と中東の紛争に苦しむ米国の民主主義の危機を訴え、14,000人の大学2年生が2006-2007年に受けた市民リテラシー・テストでは50%がFであったなどのデータを示しながら、市民学習が低調であると批判した。そして、危機を乗り越えるために、キャリアへの準備と高等教育へのアクセスおよび修了率向上という二つを国家の優先課題ととらえ、第三の課題として、知識を持ち社会と関わり責任ある市民を育成することが提言された。連邦教育省は、この提言を受けて、『民主主義における市民の学習と関与の前進：ロードマップと行動の喚起 (*Advancing Civic Learning and Engagement in Democracy: A Road Map and Call to Action*)』を示し、人生を生き抜くための9つの行動指針を示した (U. S. Department of Education 2012)。こうした動きは各大学の行動計画に影響を与え、市民学習と社会的関与をねらいとするプログラムの開発を促している。

しかしながら、これらのプログラムを担う大学教員の育成は遅れている。近年、サービス・ラーニングを主導してきた人々の世代交代が進み、人種的にも民族的にも多様な新しい世代による新しいアプローチが生まれている (Dostilio 2017)。新しい世代は、学生時代から地域で学び、社会の矛盾を自らの課題ととらえてきた。彼らにとって、社会正義のために地域の課題と教育・研究を結び付けることはごく自然であり、その成果はSNSでの発信や国境を超えた連携などの多様な形で示される。けれども、査読付き論文など従来型の

研究を重視する大学文化が根強いいため、大学教員の採用・昇進・テニュア審査では、これらの成果は十分に反映されていないという (O'Meara 2010)。財政削減による正規雇用の抑制が進むなかで、彼らは、テニュアのない教員 (任期付き教員) として雇用される傾向にある (Post, Ward, Long, & Saltmarsh 2016)。したがって、サービス・ラーニングを支える次世代の大学教員への支援が重要な課題になっている。

2. サービス・ラーニングの組織体制とプログラム

サービス・ラーニングは、地域のニーズに取り組むために意図的に設計された経験学習であり、省察と互惠性を特色とする (Jacoby 2015; 山田 2016)。ただし、用語・定義・領域は多様である。たとえば、単位認定を伴う正課 (Curricular Engagement) に限定する場合 (Clayton, Bringle, & Hatcher 2012) もあれば、単位認定を伴わない準正課 (Co-curricular Engagement) を含む場合もある。近年では、サービス・ラーニングを含んだ幅広い地域連携学習を「サービス・ラーニングとコミュニティ・エンゲージメント (Service Learning and Community Engagement: SLCE)」と総称する場合も見られる (Zlotkowski 2015)。本章が主に参照するキャンパス・コンパクト年次報告書⁽⁴⁾では、「コミュニティ・サービス、サービス・ラーニング、シビック・エンゲージメント」をまとめていることから、以下ではこれらを SLCE と称する。

(1) 組織体制

キャンパス・コンパクト 2015 年報告書 (CC 2015) によれば、SLCE を管理する専門組織 (以下、センター) を 1 つ以上設置する大学は、2005 年は 86% であったが、2015 年には 94% となっている。2 つ以上の組織を持つ大学も 62% を占めるように、組織化が進んでいる。センターに所属する人数は、全国平均で、フルタイムスタッフ 3.6 人、パートタイムスタッフ 1.5 人、学生スタッフ (大学院生を含む) 12.6 人である。センターを管理する組織は、教学 (Academic Affairs) が 41%、学生支援 (Student Affairs) が 33%、教学と学生支援の両方が 11%、いずれでもないが 4% というように、教学の機能がやや強い。これは、

表1 センターの予算規模の割合(2006-2015年)

予算規模	2006年	2008年	2010年	2012年	2014年	2015年
\$20,000未満	42%	42%	39%	37%	12%	11%
\$20,000-49,999	11%	14%	14%	12%	9%	7%
\$50,000-99,999	20%	15%	15%	13%	16%	19%
\$1000,000-249,999	11%	16%	17%	20%	27%	26%
\$250,000以上	16%	13%	15%	18%	32%	32%

注) Campus Compact 2006/2008/2010/2014/2015年次報告書より作成⁽⁵⁾。

歴史的にはボランティア活動を掌握する組織であったセンターが、正課を扱う教学組織にシフトしているという指摘(Welch 2016)を裏付けている。

表1は、センターの年間予算について、2006年から2015年のセンターの予算規模(給与を含む)の割合を示したものである。2006年と2015年を比べると、2万ドル未満が42%から11%へと減少し、逆に、25万ドル以上は16%から32%へと増加したように、全国平均では予算規模が拡大している。ただし、図1のように、大学規模(フルタイム換算学生数)の差は大きい。たとえば、大規模校(15,001人以上)の76%が25万ドル以上であるのに対し、小規模校(3,000人以下)の83%が25万ドル未満である。すなわち、すべての大学の予算規模が拡大したわけではなく、大規模校と小規模校の差が開いている。

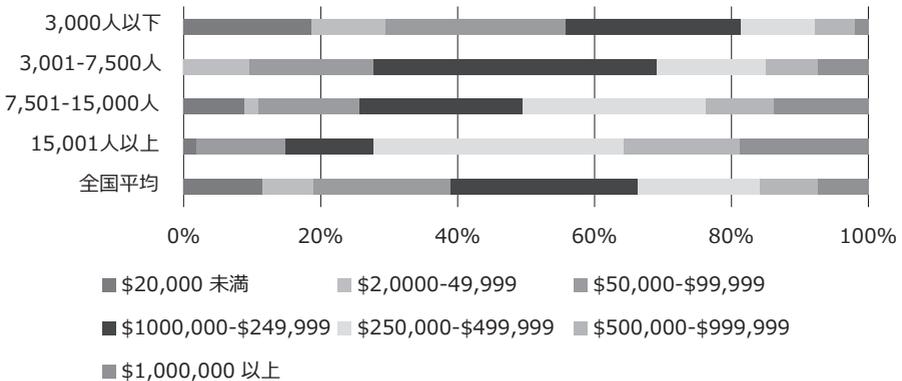


図1 センターの予算規模の割合：大学規模(学生数)別(2015年)

注) Campus Compact 2015年次報告書より作成。

表2 センターの役割：大学規模(学生数)別(2015年)

業務内容(該当するもの全て) ／FTE学生数	全国平均	15,001人 以上	7,501- 15,000人	3,001- 7,500人	3,000人 以下
地域パートナーの開発	85%	91%	85%	85%	82%
シビック・エンゲージメント	82%	82%	90%	80%	80%
コミュニティ・サービス	82%	69%	76%	79%	91%
コミュニティ・ベースド・ラーニング	81%	85%	83%	82%	77%
学生のリーダーシップ開発	57%	63%	61%	53%	57%
経験学習	64%	70%	63%	58%	65%
連邦プログラム	40%	43%	41%	39%	41%
コミュニティ・ワークスタディ	39%	32%	42%	31%	45%

注) Campus Compact 2015年次報告書より作成。

表2は、センターの業務内容を大学規模別に示したものである。いずれの大学規模でも、地域パートナーの開発が上位であるように、学外との調整が最も重要である。機関の差はそれほど大きくないが、大規模校(15,001人以上)と小規模校(3,000人以下)を比較すると、前者は学習プログラム(コミュニティ・ベースド・ラーニング、経験学習)、後者はサービスや労働プログラム(コミュニティ・サービス、コミュニティ・ワークスタディ)に関する役割が大きいと推察される。

以上のように、センターの役割や組織は機関によって異なるものの、全体としては教学の機能が強い傾向にあり、地域パートナーとの連携が主要な役割といえる。ただし、大規模大学では学習に、小規模大学ではサービスと労働に重点があるという違いがみられる。予算規模の違いとの関連は明言できないが、機関の差は見て取れる。

(2) プログラム

図2は、2005年の実施率上位10位のプログラムを2015年と比較したものである(CC 2005/2015)。全体として実施率が高まっているが、特に学生寮のプログラム、キャップ・ストーン、国際的な取り組みが活発になっている。プログラムの主題について、2015年の上位10位を順に挙げると、「大学入学準備(K-12)」(72%)、「環境と持続可能性」(71%)、「高等教育のアクセスとリテンション」(69%)、「個人と地域の健康」(63%)、「食糧安全」(62%)、「貧困削減」

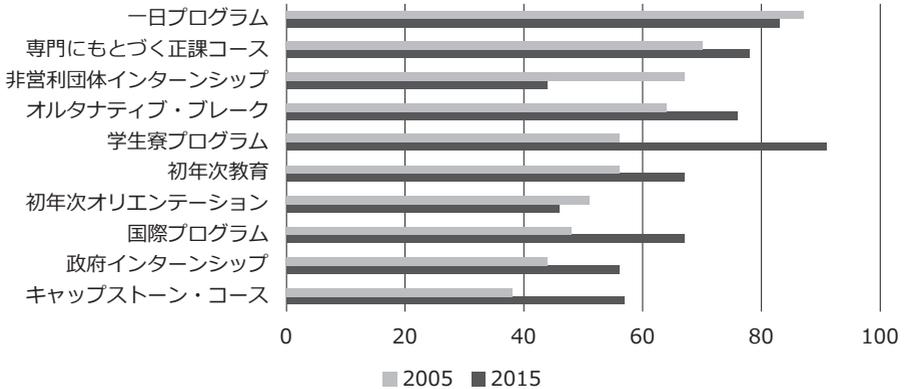


図2 プログラムの実施状況 (%) (2005年・2015年)

注) Campus Compact 2005/2015年次報告書より作成。

(60%)、「住居とホームレス」(57%)、「経済発展」(56%)、「投票」(44%)、「市民権・人権」(43%)となっている (CC 2015)。ここでは、「高等教育のアクセスとリテンション」が上位になっているが、2008年 (CC 2008) では15位で56%であったことを考えると、学業達成に関心が高まっていることがわかる。

このように、SLCEの取り組みは学生生活全体に及んでいるが、学業達成が主題となる傾向にある。

(3) 大学教員に対する支援

正課にシフトするSLCEを支えるには、大学教員の関わりが不可欠である。そのため、さまざまな専門的能力開発の機会が提供されている。図3は、その実施状況を2008年と2015年で比較したものである。全体として実施率は上がっており、特に、研究休暇は、2008年には19%であったが、2015年には41%というように、取り組みの広がりがうかがえる。

また「採用・昇進・テニュア審査において地域連携の取り組みを評価に加えるかどうか」について、キャンパス・コンパクト年次報告書 (CC 2006/2014) によれば、「加える」とした回答は、2006年は34%、2010年は64%と増えている。しかし、2012年は68%、2014年は65%というように、最近は、大きく変化していない。2015年調査では、「地域連携の専門性をもつ教員の採用を奨励

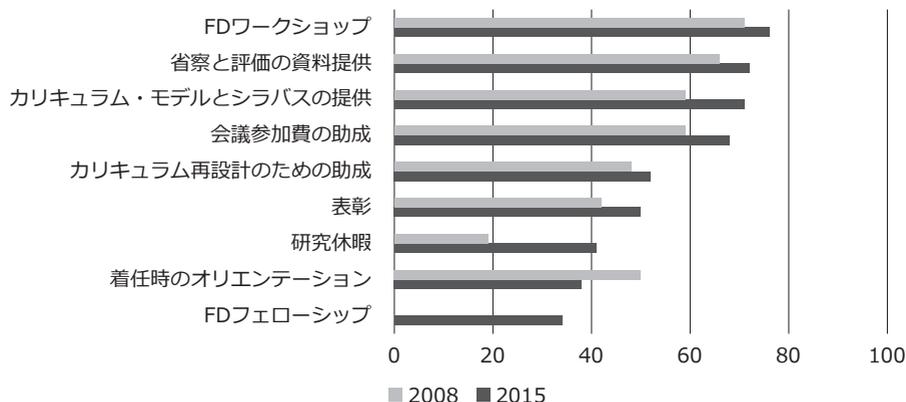


図3 専門的能力開発の実施状況(%) (2008年・2015年)

注) Campus Compact 2008/2015年次報告書より作成。

する方針がある」と回答した大学は41%に留まるように、半数にも満たない。これらの結果は、教員評価においてSLCEの成果が十分に評価されていないとする批判 (O'Meara, Eatman, & Petersen 2015) を裏付けている。とりわけ、若手教員は、テニユアを獲得するために査読付き論文などの研究業績を必要とするため、積極的になれないという (Jacoby 2015)。

そこで、次世代の成果を評価する方法を開発し、支援する方策が検討されている。たとえば、2009年に開始された「次世代のエンゲージメント・プロジェクト (New Generation Engagement Project)」では、次世代の声を反映し、彼らが専門性とキャリア・パスを得る手立てが検討されている (Post, Ward, Long, & Saltmarsh 2016)。また、カーネギー財団の機関評価 (CCEC) では、次回2020年実施予定の分類枠組において、大学教員に対する支援について雇用形態別にデータを収集するよう改訂している。これは、任期付き教員が使い捨ての安い労働力になっているが、従来の分類枠組では違いが見えず、権利が守られないという報告に依拠している。この報告は、任期付き教員は89%が専門的能力開発の機会を受けていないとしている。そこで、地域連携に関する業績が採用・昇進・テニユア審査に反映されているか、専門的能力開発の機会、研究助成、授業補助に対してどのような支援があるかについて、雇用形態別 (テニユア/非テニユア/パートタイム/専門職員) に示すチェックリストが加えら

れている（五島 2019）。この改訂により、今後、支援の実状が明確となると期待される。

3. ウィスコンシン大学マディソン校の取り組み

ウィスコンシン大学マディソン校は、学生数43,000人の州立大学で、州を代表する全米屈指の研究大学である。2006年にウィスコンシン大学システム⁽⁶⁾は教養教育の議論を開始し、ウィスコンシン州はLEAPプロジェクトのパイロット州のひとつに指定された。ウィスコンシン大学マディソン校では、学生が教室内外での学習経験を通じて市民性を高める教育を「ウィスコンシン・アイディア」の歴史的伝統と結びつけ、ローカルな文脈に落とし込むための取り組みが始まった。その結果、あらゆる学生が活動的で思慮深く世界に羽ばたく市民となる経験を「ウィスコンシンの経験（Wisconsin Experience）」と定義し、その成果を本質的学習成果（ELOs）にもとづいて測定することが合意された（UW-Madison-CG 2010）。サービス・ラーニングはその経験のひとつであるが、大規模大学だけに部局ごとに多様な活動がある。それゆえ、以下では、全学組織としてサービス・ラーニングを担ってきたモーグリッジ・センター（The Morgridge Center for Public Service：MCPS）に絞って報告する⁽⁷⁾。

(1) 組織体制

MCPSは、同大学同窓生のモーグリッジ夫妻の寄付によって1996年に設立された。その使命は、サービスと学習を通して大学と地域を結び、生涯にわたって民主的社会に寄与する市民を育成することである。1970年代から活動してきたボランティア・サービス・オフィスが原点であるが、2007年から5年間にわたって大幅に寄付金が増額され、カリキュラムや研究と結びつくアカデミックなプログラムを拡大した⁽⁸⁾。

MCPSの業務は、①プログラムの開発と管理運営、②学内外組織の調整と相談業務、④ボランティア情報の提供、④教職員の能力開発、⑤資金調達やマーケティングなど幅広い。2015年には、学長指名により全学の市民行動計画（Civic Action Plan）の策定を担ったように、シビック・エンゲージメントの中

核としての機能が期待されている。組織上、教育学部の管理下にあるが、センター長は学部を問わず、SLCEに造詣が深い教員が任命され、任期制で務める。2019年現在、看護学部の准教授がセンター長を務め、専門スタッフ11人、学生スタッフ30人、大学院生の研究員数名を雇用している。2017年度総支出は1,210,185ドルで、その56%は1,590万ドルに及ぶ基本財産の利子によって、それ以外は、主として寄付と助成金によって賄われている（MCPS 2018）。

(2) プログラム

MCPSが管理するプログラムは、大きく正課と準正課に分けられる。準正課は、単位取得を伴わない活動全般を指す。その内容は多岐にわたるが、なかでも、大学のマスコットの名前を冠したバージャー・ボランテニア（Badger Volunteer：BV）は、代表的なボランテニア活動である。学生はチームを作り、1学期間を通じて、毎週1時間から4時間のボランテニア活動を行う。テーマは、教育、サステナビリティ、公衆衛生の三つが設定され、たとえば、小学校で放課後に移民子弟の英語学習を支援したり、都市再開発地区で貧困層への食糧配布や募金活動に参加したりする。2017年度は延べ1,183人が177の地域パートナーと連携した。BVの参加者は、事前事後指導が義務付けられ、MCPSから学外活動の交通費が受給できる。準正課では、このほかにも、学生の投票を奨励する活動、グローバル課題に学際的に取り組むプログラム、学生団体との協力企画など、大小さまざまな取り組みがある。学外団体の委託による活動も少なくない。たとえば、年間約200人が参加するアチーブメント・コネクション（Achievement Connection）は、家庭教師として高校生に数学を教えるボランテニアで、地区教育委員会やアメリコーと連携している（MCPS 2017/2018）。正課は、コミュニティ・ベースド・ラーニング（Community-based Learning：CBL）と呼ばれ、サービス・ラーニングと地域に根差した研究（CBR）を含む。単位取得を伴い、厳格な基準をもつ。その要件は、①最低25時間の直接的なサービス活動あるいはプロジェクト・ベースの活動を行うこと、②個々の学生が自らと地域に対して価値のある関わりを持つこと、③レポートや発表による構造化された省察の指導があること、④LEAPの本質的学習成果に基づいて設定された全学共通基準（ウィスコンシンの経験-ELOs）に沿って学習目的を定

め、シラバスに学習成果および評価基準を明記すること、などである。2017年には、社会的弱者を理解するための事前指導や文化的相違への配慮など、地域との関わり方を示す規定も盛り込まれた（MCPS 2018）。

CBLコースは、授業担当教員が所属学科にCBLとして申請すると、MCPSの審査と認定を経てCBLコース・ガイドに掲載される。認定されると、受講生は準正課と同様に交通費を受給でき、教員は地域パートナーとの連絡や手続きをMCPSの学生スタッフに任せられるというメリットがある。MCPSは、2013年以降、CBLコースを大学の卓越性を高めるハイ・インパクト・プラクティス（HIPs）のひとつと位置づけ、全学に広げるよう奨励してきた。その成長は明らかで、2012年度は開講数57コース、参加者2,227人であったが、2017年度は120コース、4,131人と、ほぼ倍増した（MCPS 2013/2018）。2017年度開講学部（カッコ内はコース数）は、多い順から、文理学部（35）、教育学部（31）、ソーシャル・ワーク学部（17）、農学生命科学部（8）、ヒューマン・エコロジー学部（8）である。主題は、社会福祉、教育、環境、保健医療が多い（MCPS 2018）。科目ナンバリングをみると、300番未満（学部のみ）が9%、300～499番（中級）が39%、500～699番（上級）が38%、700番以上（大学院のみ）が14%と、専門性の高い科目が過半数を占める⁽⁹⁾。

（3）大学教員に対する支援

MCPSによる専門的能力開発には、大きく分けて、カリキュラム設計の助言、および、研究助成や表彰によるインセンティブの二つがある。まず、カリキュラム設計については、サンプル・シラバスやCBL授業ガイドなどのツールキットを提供し、希望する教員にコンサルティングを実施したり、ワークショップを開いたりしている。地域パートナーとのマッチングもMCPSの重要な役割であるため、バス・ツアーを実施して連携組織を視察している。次に、インセンティブについては、研究助成として、2009年から5年間の競争的資金プログラムを開始し、CBRとCBLに取り組む教員を対象にして計38人に計280万ドルを助成した（MCPS 2013）。2013年以降は、CBLを新規に授業に取り入れる大学教員に対して5千ドルの助成金を給付している。本助成は、社会的不利益層を対象とした内容について非営利団体と連携する取り組みを推奨するもので、

毎年、5件程度が採択されている。また、外部資金による各種表彰があるほか、MCPS以外にも、さまざまな部局で地域連携を奨励する専門的能力開発プログラムが提供されている。

採用・昇進・テニユア審査に関しては、カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類 (CCEC) の受審 (2008年) を経て、ウィスコンシン・アイディアという大学理念にもとづいて地域連携を評価に含めることが規定に明記されるようになった。たとえば、2010年に、生物化学部局は、テニユア審査において、研究、教育、アウトリーチ/サービスを「統合」して評価するという規定が定められ、2013年までに12人にその規定が適用された。2013年には社会科学部局で、新任の学部長や学科長などの管理職を対象に、従来はマージナルと考えられてきた地域に根差す研究をどのように評価するかを学ぶセミナーを開いた (UW-Madison 2014)。

今後の課題は、大学教員に対するインセンティブを増やすことである。具体的には、CBLに関するティーチング・アワードや若手教員のフェローシップを新設する計画がある。研究大学であるだけに、若手教員は、テニユア獲得のタイムリミットに追われるあまり、CBLには消極的である (MCPS 2018)。そのため、若年教員数名をフェローとして助成し、定期的にセミナーを開いてCBLを取り入れるよう計画している。ただし、確かにMCPS予算は、キャンパス・コンパクト加盟校の最上位7%に入る予算規模 (図1参照) ではあるものの、年度毎の外部資金に依拠する面があるため、安定した資金の調達課題である。

まとめと示唆

本稿で明らかにしたことは、以下にまとめられる。

- (1) 米国の大学では、1990年代にサービス・ラーニングが普及し、2000年代後半には制度化が進んだ。要因として、サービス・ラーニングがAAC&Uによって学習効果を高めるハイ・インパクト・プラクティス (HIPs) と位置づけられことに加え、カーネギー財団が地域連携に関する

機関評価（CCEC）を開始したことがあった。金融危機後は、グローバル経済を生き抜く市民学習としてサービス・ラーニングが奨励されたが、それを担う次世代の大学教員の育成が課題であった。

- (2) 2010年代は、専門組織の制度化が進み、学業達成に向けてアカデミックなプログラムにシフトする傾向にある。予算、プログラム、専門的能力開発の機会は充実してきたが、大学規模による差は大きく、大学教員の採用・昇進においてサービス・ラーニングの実績は十分に評価されないままである。そのため、任期付き教員のキャリア・パスと専門性の構築の方策が検討されている。
- (3) 大規模研究大学であるウイスコンシン大学マディソン校では、モーグリッジ・センターと呼ばれる専門組織が正課と準正課のプログラムを管理している。とくに正課に力点が置かれ、AAC&Uが示す本質的学習成果に即した専門性の高いコースを開発している。質の高いプログラムを提供するため、MCPSは、大学教員に研究助成やカリキュラム設計の支援を行っている。各部局は、昇進等の評価基準に地域に根差す研究を含むよう規定を変更し、その周知を図っている。今後、インセンティブを増やす計画があるが、外部資金の調達も課題である。

以上、サービス・ラーニングの発展経緯と今日の状況を概観した。2000年代後半以降の発展は著しく、とくに、学業達成の方途として期待されていることが明らかとなった。ただし、その背景には、説明責任の圧力があることに留意が必要である。社会との関わり方の深さは教育・研究の質を評価する指標となり、選ばれる大学の条件となる。そこには、大きい大学は資金を得てますます強く、という図式がみてとれる。大学の戦略的努力が求められるなかで、経済界のニーズに見合うスキルの育成が強調されれば、社会正義のための社会変革という視点が希薄化すると懸念されている（Clifford 2017）。市場主義が席卷するなかで地域連携が外部資金獲得の手段になっているという指摘もある（Brackmann 2016）これは、サービス・ラーニングが、社会の変革か、あるいは、社会への適応か、という葛藤を絶えず内包していることを示唆している。

サービス・ラーニングを担う大学教員を支援するには、こうした葛藤に向き

合うための専門的・力量形成の機会をいかに確保するかが重要である。そのためには、まず、2020年カーネギー財団の機関評価（CCEC）が予定しているように、任期付き教員の実態解明が先決である。そのうえで、それぞれの立場に即した段階的な能力開発が必要であろう。地域連携専門職（Community Engagement Professionals）の確立が必要であるが、その議論は始まったばかりであるので（Dostilio 2017）、今後の展開を注視していきたい。なお、本稿では、紙幅の限界から、大学教員の評価指標や専門的能力開発プログラムの詳細には言及できなかった。小規模校との比較考察を含めて、今後の課題としたい。

【注】

- (1) 本稿は、JSPS 科研費（18K02744）の助成を受けたもので、福留東土（東京大学）、杉本昌彦（上智大学）、黒沼敦子（国際基督教大学）の3氏との共同研究の成果である。
- (2) AmeriSchools, Colleges and Universities. <https://www.nationalservice.gov/focus-areas/colleges-and-universities/amerischools>. (2019/02/10)
- (3) ただし、2001年同時多発テロ以降は、国家への忠誠が強調されたという批判がある（Westheimer & Kahne 2004）。
- (4) キャンパス・コンパクト（CC）の報告書は、年次報告書（2004-2016）とFTE学生数別データ（2014-2016）を利用した。本稿が活用する主な年度の調査対象校数（回答率）は以下の通り：2005年975校（50%）；2006年1,045校（55.5%）；2008年1,190校（53%）；2014年1,080校（40%）；2015年1,079校（37%）。
- (5) 割合（%）は、四捨五入のため100%にならない場合がある。図1も同様。
- (6) 博士課程大学2校、4年制大学11校、2年制大学13校から成る州立大学システム。学生数は約174,000人。
- (7) MCPSの情報は、Megan Miller氏（MCPS, Assistant Director of Civic Engagement and Communication）の聞き取り並びに資料提供（2017年11月）とウェブ情報（<https://morgridge.wisc.edu/>）（2019/04/10）にもとづく。
- (8) MCPS, History. <https://morgridge.wisc.edu/about/history/>（2019/04/10）
- (9) MCPS年次報告書（2018）にもとづいて筆者換算。

【参考文献一覧】

- Boyer, E.L. (1990). *The Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (E.L. ボイヤー (有本章訳) (1996) 『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』 玉川大学出版部.)
- Boyer, E.L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1 (1) :11-20.

- Brackmann, S. M. (2015). Community engagement in a neoliberal paradigm. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* (以降、*JHEOE*), 19 (4) :115-146.
- Bringle, R.G.& Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67 (2) : 221-239.
- Campus Compact (1999). *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Providence: RI.
- Campus Compact (CC). (2005/2006/2007/2008/2010/2011/2014/2015/2016). *Service Statics/ Annual Member Survey*. Campus Compact.
- Cavallaro, C.C. (2016). Recognizing engaged scholarship in faculty toward structures: Challenges and progress. *Metropolitan Universities*, 27 (2) :2-6.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2012). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessments: Communities, Institutions, and Partnerships*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Clifford, J (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *JHEOE*, 21 (4) : 1-13.
- Dotstilio, L.D. (Eds.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education: A Competency Model of an Emerging Field*. Boston, MA: Campus Compact.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkley, CA: Service Learning Research and Development Center, University of California at Berkeley.
- 五島敦子(2008)『アメリカの大学開放—ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開』学術出版会.
- 五島敦子(2016)「知識基盤社会に対応した大学開放」上杉孝實・香川正弘・河村能夫(編著)『大学はコミュニティの知の拠点となれるか』ミネルヴァ出版: 31-44.
- 五島敦子(2019)「米国大学の地域連携に対する評価枠組—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に」『大学経営政策研究』9:37-52.
- Gelmon, S.B., Holland, B.A., Driscoll, A. Spring, A., & Kerrigan, S., (2001). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Boston, MA: Campus Compact. (S. ゲルモン, B.A. ホランド, A. ドリスコル, A. スプリング(山田一隆監訳) (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.)
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 唐木清志(2010)『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂.
- Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (1999). *Returning to Our Roots: The Engaged Institution*. Washington, DC.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- 倉本哲男(2008)『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング(Service-Learning)の視点から』ふくろう出版.
- Kuh, G.D. (2008). *High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.

- 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 : 233-255.
- Morgridge Center for Public Service. (2013/2014/2015/2016/2017/2018). *Annual Report*. Morgridge Center for Public Service.
- 村上徹也 (2009) 「アメリカにおけるサービスラーニングの発展」桜井政成・津止正敏 (編著) 『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 : 236-257.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2016). *NSSE Annual Results 2016, Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education*. Bloomington, IN: National Survey of Student Engagement.
- National Task Force : Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- O'Meara, K. (2010). Rewarding multiple forms of scholarship: Promotion and tenure. In H. E. Fitzgerald, D.C. Burack, & S.D. Seifer, (Eds.), *Handbook of Engaged Scholarship: Contemporary Landscapes, Future Directions: Vol. 1. Institutional Change* (271–293). East Lansing, MI: Michigan State University Press.
- O'Meara, K., Eatman, T. & Peterson, S. (2015). Advancing engaged scholarship in promotion and tenure: A roadmap and call for reform. *Liberal Education*, 101 (3).
- Post, M. A., Ward, E., Longo, N. V., & Saltmarsh, J. (Eds.) (2016). *Publicly Engaged Scholars: Next-Generation Engagement and the Future of Higher Education*. Sterling, VA: Stylus.
- ライトウ山崎晴世 (2012) 『アメリカ高等教育におけるサービス・ラーニングの制度化過程に関する研究』(博士学位論文) 桜美林大学.
- Saltmarsh, J., & Johnson, M.B. (Eds.) (2018). *The Elective Carnegie Community Engagement Classification: Constructing a Successful Application for First-Time and Re-Classification Applicants*. Boston, MA: Campus Compact.
- 杉本昌彦 (2016) 「アメリカ工学教育におけるサービス・ラーニングの導入事例」『工学教育』64 (5) : 73-78.
- The University of Wisconsin–Madison Convergence Group(UW-Madison-CG). (2010). The University of Wisconsin Liberal Education and Institutional Identity: The University of Wisconsin-Madison Experience. *Liberal Education*,96 (1).
- The University of Wisconsin–Madison. (2014).*The Carnegie Community Engagement Reclassification Application for Community Engagement*. The University of Wisconsin–Madison.
- U.S. Department of Education. (2012). *Advancing Civic Learning and Engagement in Democracy: A Road Map and Call to Action*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- 和栗百恵 (2015) 「サービス・ラーニングとリフレクション：目的と手段の再検討のために」『ボランティア研究』15 : 37-50.
- Welch, M. (2016). *Engaging Higher Education: Purpose, Platforms, and Programs for Community Engagement*. Sterling, VA: Stylus.

- Westheimer, J & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy? *American Educational Research Journal*, 41 (2) : 237-269.
- 山田一隆 (2016) 「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」『政策科学』23 (3) : 113-136.
- Zlotkowski, E. (2015). Twenty years and counting: A framing essay. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22 (1) :82-85.