

サービス・ラーニングの視点を取り入れた総合的な学習の時間が 中学生の社会参加への意識に与える影響

長谷尾 優太

要約

本研究は、中学校の「総合的な学習の時間」においてサービス・ラーニングの視点を取り入れた授業モデルを開発し、生徒の社会参加への意識に与える影響を検証したものである。実践前後に行った質問紙調査の結果、「社会的有効性意識」、「連帯・積極・責任引受」、「地域社会への効力感」の有意な向上が確認され、社会参加への意識と「SL スコア」の正の相関も認められた。また、生徒の変容プロセスの質的検討の結果、リフレクションの深化等が意識変容に有効であることが示唆された。さらに、本研究の見解を踏まえ、新たな授業枠組みを提示した。

キーワード：サービス・ラーニング (SL)、総合的な学習の時間、社会参加への意識、中学生

1. はじめに

1.1 研究の背景

現代社会は、Society 5.0 と呼ばれる新たな局面を迎えている。内閣府 (2021) は、「Society 5.0 の時代には、自ら課題を発見し解決手法を模索する、探究的な活動を通じて身に付く能力・資質が重要となる」(p.14) と述べており、探究的な学習を掲げる「総合的な学習の時間」の充実が求められている。しかし、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2018) が「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある」や「児童生徒が自分の考えを整理して、それをもとに分析し、分かりやすくまとめ、発表したり発信したりする取組が十分でない」(p.3) といった課題を指摘するように、その実態は未だ十分とは言えない。

また、現代社会においては、若者の社会参加意欲の低下が問題視されている。国立青少年教育振興機構 (2021) は、「社会問題を自分の生活に関わることとして捉えているが、政治や社会への参加意欲は低い」(p.6) と日本の高校生の実態を指摘している。一方で、Richards et al. (2013) は、「地域社会に関わることは、将来的に関与するかどうかの決断に影響を与える可能

性がある。」(p.6, 筆者訳) と早期の地域社会への関与の有用性を指摘しており、中学生での社会参加への意識の涵養の重要性が示唆される。

1.2 研究の目的

上記の背景を踏まえ、本研究は、「総合的な学習の時間」において「社会参加への意識」を育む新たな授業モデルの開発を試みる。授業モデルは、筆者の所属する米子市立 A 中学校における地域連携型の「総合的な学習の時間」のカリキュラムを基盤とする。この既存の学習活動に、社会貢献活動と学習を統合させる「サービス・ラーニング (以下、SL と略記)」の理論枠組みを導入し、総合的な学習の時間が抱える課題を乗り越える授業モデルの構築を目指す。

本研究の目的は、SL の視点を取り入れた総合的な学習の時間が、生徒の社会参加への意識にどのような影響を与えるかを明らかにすることである。具体的には、1) SL の視点を取り入れた授業の開発、2) 質問紙調査による意識変容の量的検証、3) リフレクション記述に基づく変容プロセスの質的検討、4) 実践した授業の枠組みの客観的検討、の4点を研究課題として設定した。これらを通じ、中学生段階における SL を導入した総合的な学習の時間の新たな枠組みの

可能性を追究する。

2. 理論枠組みの検討

2.1 「社会参加への意識」の理論枠組み

本研究では「社会参加への意識」を、「社会に参加しよう、社会を変革しようとする態度」及び「自分でも社会を変えられるという効力感」と定義する。これは、唐木(2008)の「次なる社会参加を生み出す」(p.34)社会的有効感や木村・中原(2012)の「社会を変革し、影響を及ぼすことができる」(p.69)社会的有効性意識に依拠している。

測定尺度は、日本の文脈に即し、社会との関わりを変革意識まで繋げて捉える木村・中原(2012)の「社会的有効性意識」を採用する。加えて、「社会的有効性意識」は、社会に関わろうとする態度と地域問題を解決できる効力感の両面を包含すると考えられることから、谷田(松崎)(2015)の態度と効力感を分類して捉えることのできる「連帯・積極・責任引受」、「地域社会への効力感」の尺度も採用する。

2.2 「サービス・ラーニング」の理論枠組み

本研究では「社会参加への意識」を育成する手立てとしてSLに着目した。SLは、1990年代にアメリカで普及した教育方法であり、その定義は多岐にわたる。本研究では、数あるSL研究の定義から共通する要素を6つ抽出した。以下の要素を含む授業モデルの開発とする。

- ・学校の教育活動の一環に位置付けられる
- ・地域社会のニーズを把握し、積極的に参加する学習である
- ・教科等の学校で学ぶ教育内容がカリキュラムに含まれている
- ・計画的なものである
- ・構造化された振り返りがある
- ・市民性育成をねらいとする

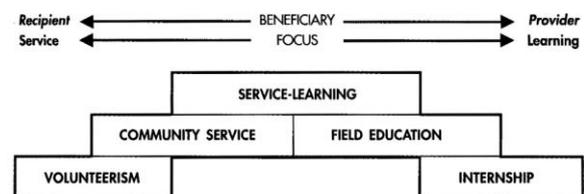
また、本研究に導入するSLと他の経験教育プログラムの分類については、Furco(1996)の

分類(図1)を基に整理した。Furco(1996)は、分類の指標として被益者(受益者と提供者)と焦点(サービスと学習)の2点を挙げている。例えば、ボランティアが受益者の利益とサービスに焦点を当てるのに対し、SLは受益者と提供者の双方の利益と、サービスと学習の双方に焦点を当てることが図1から読み取れる。このFurco(1996)の分類(図1)に照らし合わせて、授業内容がSLに沿っているのかを確認する。

2.3 「理論枠組み導入」の留意点

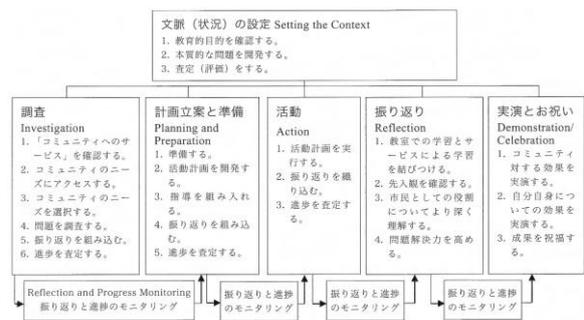
加藤(2015)は「子どもたちの問題意識を軸に教科横断的に構成される総合的な学習の時間のカリキュラムと、子どもたちの興味関心と各教科との統合を図るSLのカリキュラムの共通性は極めて高い」(p.6)と両者の親和性を指摘した上で、SLの学習過程であるIPARDCサイクル(図2)の導入により、総合的な学習の時間が抱える課題の克服の可能性を示唆している。

一方で、唐木(2008)は「SLの理論や方法を、そのまま日本に輸入することは不可能である」(p.53)と指摘しており、日本の教育文脈に即した形での導入を検討しなければならない。



Furco (1996) より引用

図1 サービス・プログラム間の区別



加藤(2015)より引用

図2 サービス・ラーニングの学習過程：「IPARDC」サイクル

3. サービス・ラーニングの視点を取り入れた総合的な学習の時間の授業設計

前述の理論枠組みに基づき、以下の6つの方法を用いた授業モデルを開発した。

①地域社会のニーズに合ったプログラムの開発

唐木(2008)の指摘から、地域社会の課題の教材化を図った。地域社会の課題については、Kahne & Westheimer(1996)による「慈善を志向したSL」と「変革を志向したSL」の分類に基づき、単なる奉仕に留まらない「サービス活動」の実現のため、社会的責任(CSR)の観点を持つ企業の社会貢献(フィランソロピー)に解釈を求めた。具体的には、地域企業から社会貢献に基づく課題を「ミッション」として提示してもらい、生徒自身が興味・関心を掛け合わせて探究プロジェクトを設定する形とした。

②意図したリフレクション(省察)の導入

倉本(2004)や馬場(2021)の指摘から、体験を学習として定着させるための省察場面を設定した。具体的には、倉本(2004)を参考に、学習の「事前(Plan)・実践中(Do)・事後(See)」の3段階において構造化した枠組みによる省察を行った。

③学問的な知識・技能を往還させる場面の設定

唐木(2008)は、地域課題の多面的な理解のために学問的知識の活用を必要性を指摘している。本実践では、総合的な学習の時間と各教科等で育成される汎用的スキルの関連を教員間で整理した上で、生徒自身がプロジェクトと教科等の学びの結びつきを思考する場面を設定した。

④地域住民との協働の重視

唐木(2008)は、生徒を「子ども市民」として捉え、提案を大人が真剣に受け止める協働関係の必要性を指摘している。本実践では、ミッション伝達や企業訪問、成果発表など、企業と生徒が直接対話し協働する機会を意図的に複数回設定し、実社会との関わりを深化させた。

⑤IPARDCサイクルを組み込んだ学習過程

加藤(2015)を参考に、SLの学習過程である

「IPARDCサイクル」を総合的な学習の時間の学習過程である「探究サイクル」に組み込み、往還的な学習プロセスを設計した。日本の教育文脈において馴染みのない「実演とお祝い」の過程については、成果報告や相互評価の場面において、プロジェクトを承認する機会を設けた。

⑥市民性の自覚的育成

山田(2008)は、アメリカにおける権利・義務・責任・民主主義といった概念と結びつく「市民性」の捉えについて日本では馴染まない可能性を指摘し、「社会参加の道をまず開くべき」(p.248)と述べている。この指摘から、本研究では市民性育成の暫定的な導入として、「市民性」を「社会参加への意識」に限定し、そこから社会変革へ昇華させる枠組みを設定した。社会参加への意識を自覚的に育むことが、自己の生き方を深く考えることにつながると仮定した。

4. 質問紙調査による意識変容の量的検証

4.1 調査概要

開発した授業を実践し、実践前後における質問紙調査から2段階の分析を行った。第一の分析では、生徒の「社会参加への意識」の変容を検討した。回答の平均値の差について、対応ある t 検定を行った。第二の分析では、「社会参加への意識」と「SL」の関連を検討した。「社会参加への意識」に関わる項目とSL認知を示す「SLスコア」の相関分析を行った。

4.2 調査対象

調査対象者は実践前後の質問紙調査の両方に回答した第2学年生徒93名である。なお、分析に関わる項目に全て回答できていないものについては、欠損値として処理した。

4.3 調査方法

統計解析にはIBM SPSS Statistics (Ver.30.0.0.0)を用いた。事前調査日は2025年4月11日、事後調査日は2025年10月29日である。なお、調査は調査対象者と研究協力校の所属長に研究概要を説明し、同意を得た上で実施している。

4.4 社会参加への意識の変容

「社会参加への意識」を測る尺度は、前述の通り、「社会的有効性意識」、「連帯・積極・責任引受」、「地域社会への効力感」を中学生に適する語句に修正し、使用した。各項目(表1)について、5件法(5: あてはまる, 4: ややあてはまる, 3: どちらともいえない, 2: あまりあてはまらない, 1: あてはまらない)で尋ねた。

表2の*t*検定結果を確認すると、「社会的有効性意識」($t(86)=2.20, p=.030, d=0.24$), 「連帯・積極・責任引受」($t(89)=2.60, p=.011, d=0.27$), 「地域社会への効力感」($t(89)=2.39, p=.019, d=0.25$)の全てにおいて、統計的に有意な向上が認められた。効果量(*d*)はいずれも0.20台に留まるものの、短期間の教育実践において意識の変容が見られたことは意義深い。

また、「連帯・積極・責任引受」と「地域社会

表1 社会参加への意識を構成する質問項目

「社会的有効性意識」	
私は地域に関する問題解決に影響を与えることができる	
私は地域社会の改善のために重要な役割を果たすことができる	
私は自分の地域社会を変えることができると信じていることができる	
もし自分が社会を少しでも変えることができれば社会的な正義はより達成できると思う	
地域の問題に影響を与えることは多くの人にとって手の届く範囲のことだと思う	
私はよく次世代の世界をよりよいものにするためにはどうしたらよいかを考える	
私にとって地域や社会に貢献することは重要である	
「連帯・積極・責任引受」	
私は地域社会の一員として何か地域社会のために貢献したい	
私は地域でのボランティアなどの社会的活動に参加したい	
私は地域での住み心地をよくするためにみんなと一緒に活動しようという気持ちがある	
住みよい地域づくりのために自分から積極的に活動していきたい	
私は地域生活改善のために進んで何かをお手伝いしたい	
私は地域社会の問題に取り組むことに興味・関心がある	
私は地域の生活を改善する責任を進んで引き受けたい	
「地域社会への効力感」	
私は地域の中の問題を解決するために何かができる	
私は地域社会のために役割を分担し果たすことができる	
地域のために何かする力が自分にあると思う	
私は地域社会のために自分には何かができるかを考えられる	

への効力感)に有意な向上が確認されたことは、本実践が「地域のために貢献したい」という態度と、「自分にはその力がある」という効力感の両面を育んだことを示している。これらは、中学生における「社会参加への意識」の向上に対し、SLの視点を取り入れた本授業モデルが一定の成果を挙げたことを示唆する。

4.5 SLスコアと社会参加への意識の相関

「SLスコア」(表2)とは、加藤(2022)が示している「児童の声の取り入れ」、「コミュニティパートナーの巻き込み」、「リフレクションの機会の提供」の3因子から構成されるSL的な学習としての認知を測る指標のことである。この「SLスコア」と、「社会参加への意識」との関連性を検討するため、実践後の調査データを用いてPearsonの積率相関係数を算出した。

表3の相関分析結果から、「SLスコア」は「社会的有効性意識」($r=.627, p<.001$), 「連帯・積極・責任引受」($r=.470, p<.001$), 「地域社会への効力感」($r=.512, p<.001$)のすべてにおいて、0.1%水準で有意な正の相関を示した。現時点では、SLスコアと社会的有効性意識、連帯・積極・責任引受、地域社会への効力感についての関連性を指摘した研究は確認できない。よって、本研究が示した新たな知見となる。

5. リフレクション記述による変容プロセスの質的検討

「SLスコア」と「社会参加への意識」に正の相関が示されたことから、SLスコアに着目し、特徴的な学習者A~Cの3名を抽出した。3名のリフレクションの記述内容を佐藤(2008)に依拠してコーディングし、分析した結果を以下

表2 *t*検定結果

項目	Pre	Post	<i>n</i>	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i> 値	<i>d</i>
社会的有効性意識	3.27 (0.80)	3.45 (0.72)	87	2.20	86	.030	0.24
社会参加への意識	3.42 (0.91)	3.60 (0.78)	90	2.60	89	.011	0.27
連帯・積極・責任引受	3.29 (0.87)	3.48 (0.84)	90	2.39	89	.019	0.25
地域社会への効力感							
SLスコア	3.67 (0.66)	4.07 (0.50)	92	5.48	91	<.001	0.57

表3 相関分析結果 (n = 92)

変数	相関係数 (r)			
	1	2	3	4
1. SLスコア	-			
2. 社会的有効性意識	.627***	-		
3. 連帯・積極・責任引受	.470***	.725***	-	
4. 地域社会への効力感	.512***	.778***	.712***	-
M	4.07	3.45	3.61	3.50
SD	0.50	0.72	0.78	0.85

*** $p < .001$

に示す。学習者 A は、SL スコアが大幅に上昇した事例である。A は、事前リフレクションにより自身の興味や過去の経験をミッションに関連づけ、学習への動機づけを図っていた。また、SL の学習プロセスに即してプロジェクトを主体的に改善し、企業との直接的なやりとりを通じて学びを深めていた。最終的に、社会変革について「実現不可能なことではない」と認識し、知識と体験を統合する変容プロセスが見られた。

学習者 B は、SL スコアは上昇したものの、社会変革の認識までは至らなかった事例である。B は、グループ活動や対象者との交流に学習意義を見出し、充実感を得ていた。しかし、その体験的な満足感を社会変革の認識に繋げることはできておらず、一般化のプロセスが不十分であった。体験自体の価値を認めつつ、それをより広い社会的文脈における認識に繋げるリフレクションの深化の必要性が示唆された。

学習者 C は、SL スコアが低下し、社会参加への意識が停滞した事例である。C は、積極的に活動へ参加し、学習成果も認識していた。一方で、自身の活動成果が「社会を変える」までには至っていないと判断しており、そのことがスコアを停滞させたと推察される。しかし、この停滞は学習の不成立ではなく、社会課題の複雑さや解決の困難さについてリアリティを持って認識した結果と捉えることもできる。こうした生徒に対しては、学習プロセスや学習成果への他者からの価値づけや、社会変革の概念そのものへの議論を行い、認識の再構成を促すリフレクションの必要性が示唆された。

6. 授業枠組みの客観的検討

本実践における授業枠組みが SL の視点をどの程度取り入れることができているのかについて、生徒には前述した「SL スコア」(加藤 2022)、教員と企業には加藤 (2018) が示す「チェックリスト」を使用して検討した。

生徒への実践前後の質問紙調査における「SL スコア」(表 2) の項目からは、有意な向上が確認された ($t(91) = 5.48, p < .001, d = 0.57$)。このことは、本実践が単なる体験学習に留まらず、SL の様相を為す学習プロセスとして機能したことを示唆する。また、教員及び企業のチェックリストにおける評価からも SL 実践としての本授業枠組みの妥当性が示唆された。

一方で、社会課題と結びつくミッション設定の困難さや、学校と企業の情報共有の方法や頻度などの課題も示された。

7. 研究の成果と今後の展望

本研究の成果は、SL の視点を取り入れた「総合的な学習の時間」の授業モデルを開発し、中学生の「社会参加への意識」に対する有効性や、「SL スコア」と「社会参加への意識」の相関を実証した点にある。加えて、生徒の変容プロセスや授業枠組みの検討から、意識変容におけるリフレクションの深化等の重要性の示唆や、学校と企業の連携方法等の具体的な課題を得た点は、中学生段階における SL の実践研究の進展に寄与するものであると考えられる。

以上の知見を基に、本研究では SL の視点を取り入れた総合的な学習の時間の新たな授業枠組み (表 4) を提示する。今後は、本枠組みを用いた追試による実践の蓄積及び授業モデルの改良が求められる。

また、本研究は日本型 SL の範疇に留まる枠組みである。将来的には、学校主導の実践のみならず、コミュニティ側から主体的に課題を提案して協働を促すような、日本型 SL の枠組みを拡張する実践研究の展開も期待される。

表4 SLの視点を取り入れた総合的な学習の時間の枠組み

(筆者作成)

場面	段階	学習過程・指導過程	実施事項	具体的内容や意図
授業開始前	計画	実践の計画作成	IPARDC サイクルの柔軟な導入	・体験をSL理念に統合するための学習プロセス(IPARの住還とDCにおけるリアルな関わり)を柔軟に導入する
			リフレクションの導入	・リフレクションによって自らの変容を自覚していく過程を導入する
			総合的な学習の時間とSLの関連の整理	・総合的な学習の時間の探究サイクルへの位置付けを検討する
		課題の検討	パートナーシップの構築	・学習に関わるコミュニティ(地域社会)と議論を行い、授業の意図やニーズを共有する
			ミッション等の検討	・社会のニーズを捉えさせるミッション等をコミュニティ(地域社会)と練り合わせる
実践前	評価の検討	ミッション等の把握	・教員がミッション等の価値を再提示する	
		ミッション等の提示アプローチの検討	・段階的変更も視野に入れた検討を行う	
		実践における評価方法を検討	・評価をどのように行うかを検討する	
	調査(I)	コミュニティ(地域社会)のニーズの把握	・ミッション等の提示からコミュニティ(地域社会)のニーズにアクセスする	
		コミュニティ(地域社会)の調査	・コミュニティ(地域社会)のニーズ等の調査を行う	
	事前リフレクション(R)	先行経験と既成概念の整理	・自覚的な動機を引き出す	
		学習への価値づけ	・自己の能力向上への意欲を促す	
	計画立案と準備(P)	プロジェクトの提案と活動計画の開発	・プロジェクトは変更しながらより良いものにしていくことを伝達する	
		進捗の共有	・スプレッドシートを活用し、プロジェクトの進捗を共有する	
	授業実践	実践中	コミュニティ(地域社会)との直接な関わり	・コミュニティ(地域社会)との関わりを直接実感できるサービス活動を設計する
サービス活動(A)			学習プロセスへの価値づけ	・成果はプロジェクトの内容(何ができたか)に留まらず、学習プロセス(何にアプローチしようとしたか)で捉えるように価値づける
体験を俯瞰する問い直し			・体験が充実したかに留まらず、体験で得た学びは何かを問う	
学習の深化			・リフレクション場面におけるコミュニティ(地域社会)との議論の機会を設ける	
リフレクション(R)			リフレクションの枠組み	・オンラインミーティング等を活用し、機会の確保に努める ・生徒同士やコミュニティ(地域社会)とプロジェクトを社会変革に位置付ける議論の機会を設ける ・SL理念でプロジェクトを捉え直すリフレクションのフレームを設ける(例:コミュニティ(地域社会)へのサービスと自分の学びはどのように実現されているか) ・奉仕から変革へプロジェクトを改善するフレームを設ける(例:現時点でのプロジェクトは社会変革にどう位置づくか) ・社会や生活との関わりを思考するフレームを設ける(例:現時点でのプロジェクトはどうか社会や生活に関わっているか)
実践後	成果報告(DC)	フィードバック/実演の機会確保	・リアルな社会で働く大人からの対話(フィードバック)の機会を確保する	
		承認/お祝いの機会確保	・プロジェクトに関わる生徒同士・コミュニティ(地域社会)・教員で成果について議論し、承認(祝福)する	
	事後リフレクション(R)	学習プロセスの価値づけ	・指導者による学習プロセスへの適切な価値づけを行う	
授業終了後	改善	プロジェクトのコミュニティ(地域社会)に対する効果の検討	・社会変革の視点からプロジェクトを位置付ける	
		プロジェクトの自分自身に対する効果の検討	・自己実現の視点からプロジェクトを位置付ける	
		実践の評価	チェックリストを用いた計画の見直し 生徒・コミュニティ(地域社会)との対話を通じた見直し	・SLの様相を為しているかについて、生徒・教員・コミュニティ(地域社会)に対してチェックリストを用いた評価を行う ・学習者へ学び・コミュニティ(地域社会)へのサービスはどうか実現されたのかを評価する
新たな提案	行政への支援要請	・コーディネーターの配置等を提案する		
	学習の再検討	・実践(日本型SL)の限界と新たな提案を整理する		

引用文献

馬場洸志 (2021). サービス・ラーニングにおけるリフレクションの理論と手法, 追手門学院大学基盤教育論集, (8), 89-99.

Furco, A. (1996). Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education (In Taylor, B.& Corporation for National Service (Eds.) Expanding Boundaries: Serving and Learning, Washington, DC: Corporation for National Service, 2-6).

Kahne, J. & Westheimer, J. (1996). In the Service of What?: The Politics of Service Learning, Phi Delta Kappan, 77(9), 592-599.

加藤智 (2015). 総合的な学習の時間とサービス・ラーニングのカリキュラムおよび学習過程の関係性に関する研究, 生活科・総合的学習研究, 13, 1-10.

加藤智 (2018). 11章 これからの時代に求められるカリキュラム・マネジメントと総合的な学習の時間, 中野真志・加藤智編, 生活科・総合的学習の系譜と展望, 三恵社, 189-206.

加藤智 (2022). 初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究, 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 31-46.

唐木清志 (2008). 子どもの社会参加と社会科教育: 日本型サービス・ラーニングの構想, 東洋館出版社.

木村充・中原淳 (2012). サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究: 広島経済大学・興動館プロジェクトを事例として, 日本教育工学会論文誌, 36(2), 69-80.

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2018). 総合的な学習の時間の成果と課題について (第107回配付資料), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afidfile/2018/10/10/1409925_4.pdf (令和7年12月24日閲覧).

国立青少年教育振興機構 (2021). 高校生の生活と意識に関する調査報告書: 日本・米国・中国・韓国の比較, https://www.niye.go.jp/pdf/210622_02.pdf (令和7年12月24日閲覧).

倉本哲男 (2004). サービス・ラーニング (Service-Learning) の授業構成因子に関する研究: 「リフレクション」(Reflection) との関係性に着目して, 日本教育方法学会紀要 教育方法学研究, 30, 59-70.

内閣府 (2021). 第6期科学技術・イノベーション基本計画, <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/6honbun.pdf> (令和7年12月24日閲覧).

Richards, M. H., Sanderson, R. C., Celio, C. I., Grant, J. E., Choi, I., George, C. C., & Deane, K. (2013). Service-Learning in Early Adolescence: Results of a School-Based Curriculum, Journal of Experiential Education, 36(1), 5-21.

佐藤郁哉 (2008). 質的データ分析法: 原理・方法・実践, 新曜社.

谷田 (松崎) 勇人 (2015). 大学生の地域社会への責任感尺度の作成, 日本教育工学会論文誌, 39(1), 31-40.

山田明 (2008). サービス・ラーニング研究: 高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備, 学術出版会.