

# サービス・ラーニングの方法論に基づく高大連携教育プログラム

## —「SAGE Japan」社会貢献プロジェクトにおける教育効果—

宮崎 猛（創価大学） 桐山信一（創価大学）

### I はじめに

現実社会を対象にした問題解決型学習は高校生にどのような教育効果をもつのだろうか。本研究は高校生を対象としたアントレプレナーシップ（起業家精神）育成プログラムの教育効果ならびにそれを運営したり、高校生をサポートしたりする大学生への教育効果を検証しようとするものである。アントレプレナーシップとは起業家としての資質や能力、意欲のことを意味するが、本研究で取り上げる教育プログラム SAGE JAPAN（セージ、Students for the Advancement of Global Entrepreneurship）は起業そのものの力量育成を目的とするのではなく、現実社会の問題を解決する過程で必要となる問題解決能力、社会貢献力、提案力、創造力、チャレンジ精神、イノベーション能力等の育成を目指している。

高校生はフードロス削減のための科学教室開催や献血促進のためのプログラム開発など、国連アジェンダ SDGs（持続可能な開発のための目標）と関連した多様なプロジェクトを考案・実践してきた。また、プログラムにはサービス・ラーニングの教育方法（貢献活動と学習を統合させる学習方法）が取り入れられ、活動は大学生の支援を通して行われている。高校生の学びを中核として、それを支援する大学生の学びも企図されたプログラムになっている。SAGE Global は 2002 年に米国で立ち上げられ、日本では SAGE JAPAN として 2013 年より実施されるようになった。

本研究は SAGE JAPAN に参加している高校生ならびに大学生への調査をもとに、同プログラムの教育効果を明らかにすることを目的とする。それらを通して今後の日本の中等・高等教育におけるアントレプレナーシップ教育の可能性の一端を示していく。

### II SAGE JAPAN の取り組みの経緯とその特徴

#### 1 SAGE JAPAN 立ち上げまでの経緯

SAGE JAPAN は第一著者の研究室（創価大学教育学部宮崎猛ゼミ）によって運営、実践されている。当該研究室は、米国を発祥とし、各国の教育方法として今日広く取り入れられているサービス・ラーニングを 2006 年度の研究室発足以降、研究・実践テーマとして取り上げてきた。サービス・ラーニングは経験主義による教育方法であり、現実社会における貢献活動を通して学びを構築しようとするもので（宮崎，1998）、学生の学びが重視される教育実習やインターンシップ、また受け入れ先の受益が強調されるボランティアなどとは異なる性格をもつものである（Furco, 1996）。実践の鍵は、受け入れ先との対等性や互惠関係が重視されているところにある。当該研究室はその理論研究としてサービス・ラーニングにかかわる諸文献や、デューイ等の経験主義教育にかかわる文献の輪読を行うとともに、理論研究の実践への適用として、教育現場への社会貢献活動を行ってきた。SAGE JAPAN 立ち上げ以前には、東京都公立高等学校に必修として導入された教科「奉仕」のカリキュラムをサービス・ラーニングの理論や方法を用いて開発し、いくつかの高校で実際に授業を担当するなどしてきた（宮崎，2013）。

SAGE JAPAN は 2012 年度に 8 名のゼミ生によって立ち上げられた。当該学生は、夏合宿等において何を理論適用の実践の場にするのかについて数度にわたる話し合いを行った。SAGE

はその際に担当教員（第一著者）によって情報提供されたもので、いくつかの候補の一つであった。立ち上げを決めた経緯について、代表を務めた学生は卒業時のレポートに以下のように記している。

自分たちが何をするのかを決めるために3グループに分かれ、自分たちで社会問題を解決するための事業案を考え、プレゼンしたこともありました。その結果、私たちのしたいことが社会貢献という漠然なものから、今の若者に不足している批判的思考力や問題解決能力等を持ち、よりよい社会を創っていける青年を育成していくことが、私たちのしたい社会貢献であり、それがSAGEで実現できるのではないかという考えから、私たちはSAGEに取り組むことを決めました。

教育学部の学生であることから、当該学生の社会貢献は、教育を通して社会貢献のための人材を育成すること-が目指すべきものであると確認されたと振り返っている。

SAGE JAPANの立ち上げに先だって、当該学生らはその意義を確認するために学内で大規模な質問紙調査を行った（有効回答数358名）。その結果、以下が明らかになった。

- 1 学生は社会貢献に対して高い意識を持っている
- 2 社会貢献への関心はあるものの行動できていない
- 3 自己肯定感や効力感が低い

こうした調査結果を踏まえ、高校生の社会貢献を支えるSAGEの活動は、大学生に対して社会貢献の実践の場を提供し、そのことを通して自己肯定感や有用感を涵養する機会を提供することになるのではないかと期待された。

同時にSAGEは高校生に対しても同様の機会を提供することになるものと考えたのである。この調査は創価大学学生を対象にしたものであったが、その後内閣府によって行われた「子ども・若者白書」（内閣府、2014年）によっても同様の内容を含む報告が行われている。

同白書では統計資料の分析から「日本のために何らか役に立ちたいのだけれども、具体的にどのように関与できるのか、また、自らの社会参加により具体的に社会を変えられるのかについては確たる意識を持つことができていない」と述べている。

## 2 SAGEとSAGE JAPAN

SAGEは2002年、カリフォルニア州立大学Curtis DeBerg教授らによって設立され、参加地域は北米、南米、アジア、ヨーロッパ、アフリカ等に広がり、2018年にはこのプログラムに21カ国約12000人の高校生が参加している（Handbook, 2018-2019）。毎年夏に各国の代表が集い開催される世界大会は国家間の政治的な係争を超えた高校生の国際友好の場ともなっている。高校生が考案するプロジェクトにはSEB（Social Enterprise Business=社会問題の解決を目的としたビジネス）とSRB（Socially Responsible Business=社会貢献を踏まえた利益目的のビジネス）の二つのカテゴリーがあり、SEBは社会貢献プロジェクト、SRBは環境等の社会的責任に配慮したビジネスプロジェクトと位置づけられる。それぞれのカテゴリー毎に優秀賞等が決められるが、いずれのカテゴリーにおいても国連アジェンダSDGsを意識したプロジェクトが重要であるとされる（Handbook, 2018-2019）。

SAGE JAPANを立ち上げるにあたっては、SAGEがもつ教育的側面や社会貢献に焦点化したプログラムとすることが確認された。そこでSAGE JAPANではSEB（社会貢献プロジェクト）に特化した活動を行うこととなった。また、理論研究から導かれる教育的要素として、1.活動前に個人ならびにチームでそれぞれの目標を設定すること、2.活動中に都度振り返りを行うこと、3.将来に向けてプログラムの経験が活かされるよう活動後の振り返りを構造的に行うこと、4.大会の優勝劣敗に過度に拘泥しないように配慮するとともに、プロセスでの学びを重視した

教育プログラムとすること等が確認された。理論と実践に関して前述の学生は次のように述べている。

“考えて動いて壁にぶつかってまた考えて”，という繰り返しだったような気がします。これはゼミで学んだ“理論と経験の往復”の大切さを体感したことでもあると思っています。実社会の中で動いてみて始めて分かる理論の大切さ。その大切さが分かってから学ぶ理論は、一味違い、また自分の理解力にも影響していました。

次に SAGE JAPAN の仕組みを概説する。SAGE JAPAN (<http://sagejapan.jp/>) は高大連携のプログラムとなっており、図1にあるように、中心となるのは高校生によるプロジェクトである。高校生は「飢餓とフードロスの問題を改善するためのフードドライブ料理教室の開催」「性的マイノリティといった個性の表現の自由化を目的としたユニバーサルデザインのリボンタイの開発」「空港に放置されていくスーツケース問題を解決する服シェアリング」(2019年度大会)など SDGs に関連したユニークなプロジェクトを考案・実践してきた。こうした高校生の活動を全面的に支援するのが大学生サポーターである。

大学生サポーターは高校生のメンターとなって、高校生の主体性を尊重しつつ、プロジェクトの立ち上げから実践までを支援する。その過程で企業人の協力を得ることになる。企業や NPO で活躍している人々は高校生や大学生サポーターの求めに

応じて、個別相談や講演会等において参画することになる。SAGE JAPAN は高校生を中核に据えた持続可能な社会構築を目指したコミュニティということが出来る。大学生サポーターの募集や研修、高校生チームの募集、大会の企画運営等は当該研究室学生によって行われ、担当教員（第一執筆者）は運営学生のアドバイザーならびに最終責任者として役割を担っている。

初年度は2チームから始まったものの2年目には5チームが参加し東京都教育委員会等からの後援名義を取得するなどした。3年目は優勝チームの世界大会への派遣、4年目は複数の大学とのコラボレーション、5年目はワークブック作成によるプロジェクトの質向上、6年目は外部会場での実施や他大学（文京学院大学）との共催など毎年発展してきている。

運営にあたる学生の研究室への所属は3年次・4年次の2年間となるため、毎年学生は入れ替わることになる。SAGE JAPAN の運営は引き継ぎを繰り返しながら以下のような経過を辿ってきた。

- 2012年9月 SAGE JAPAN 創設決定
- 2013年4月 SAGE JAPAN 活動開始
- 2014年3月 第1回大会 2チーム出場
- 2014年8月 SAGE 世界大会（モスクワ）視察。学生等4名参加
- 2015年3月 第2回大会 6チーム出場  
東京都教育委員会，毎日新聞より後援名義取得，ホームページ創設
- 2016年3月 第3回大会 6チーム出場
- 2016年8月 世界大会（フィリピン）都立両国高校出場
- 2017年3月 第4回大会開催 6チーム出場
- 2017年8月 世界大会（ウクライナ）横浜サイエンス・フロンティア高校出場
- 2018年3月 第5回大会開催 7チーム出場

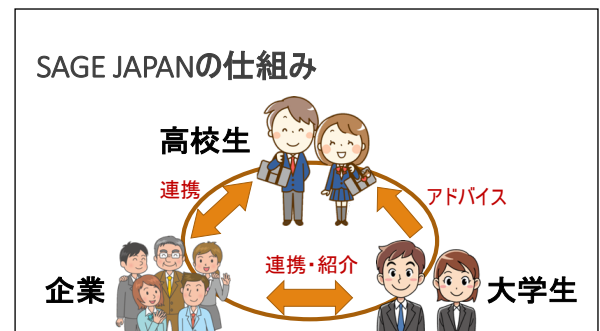


図1 SAGEJAPAN の仕組み

- 2018年8月 世界大会（南アフリカ）都立国際高校出場
- 2019年3月 第6回大会開催7チーム出場
- 2019年8月 世界大会（サンフランシスコ）都立国際高校出場
- 2020年3月 第7回大会 コロナウイルスにより会場での大会中止
- 2020年7月 第7回大会オンライン大会実施
- 2021年8月 世界大会（オンライン）都立国際高校，都立千早高校出場

本研究での対象となった参加高校生は2018年度7校7チーム（活動期間2018年9月～2019年度3月）、2019年度参加高校生チームは8校13チーム（同2019年9月～2020年度3月）であった。このうちの1校は活動の半分程度を学校カリキュラム（総合的な学習の時間）内で行い、他の高校生チームは授業時間枠以外での活動として行われた。各チームは3名～7名の高校生で構成されている。高校生のサポートは当該研究室の学生の呼びかけによって集まった創価大、早稲田大、文京学院大の学生、ならびに運営学生一部が加わり行われた（2018年度23名、2019年度20名）。

### 3 アントレプレナーとサービス・ラーニングの教育効果

上述の特徴をもつSAGE JAPANは図2のような入れ子構造をもつプログラムである。高校生は地域・社会貢献プロジェクトを立案・実践することによってアントレプレナー（起業家）に関わる資質を身につけられるものと考えられ、それを支援する大学生サポーターや運営する大学生にはサービス・ラーニングやアントレプレナーにかかわる教育効果があるものと想定される。

経済産業省は起業家教育について、次の3つの力を育成するものであると説明している（経済産業省、2005）。

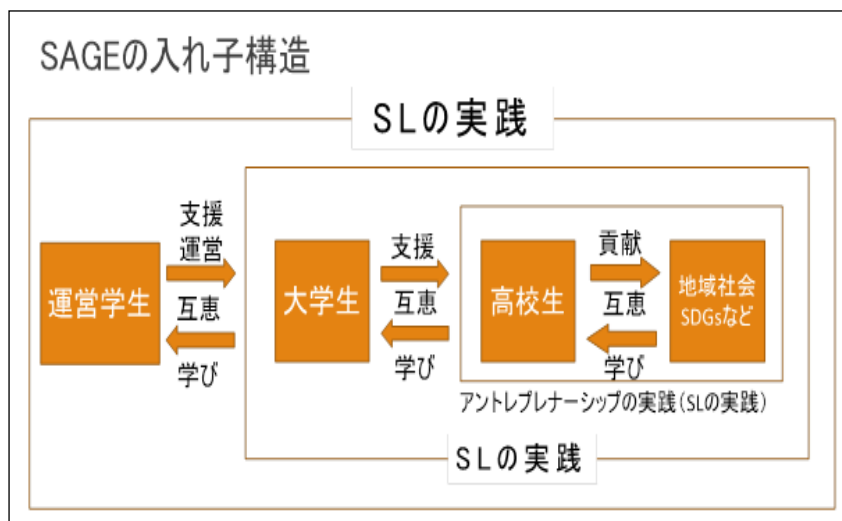


図2 SAGE JAPAN の入れ子構造

#### 1 起業家マインド（起業家精神，アントレプレナーシップ）を育む教育

- ・チャレンジ精神(新たなことや眼前の新たな課題に挑む気概)
- ・志(やる気・動機)，情熱
- ・リスクを恐れない勇氣など

#### 2 起業家的能力を身につける教育

- ・想像力，創造力，課題発見力，ポジティブ思考
- ・コミュニケーション力，論理的思考力，表現・プレゼンテーション力
- ・情報収集力，問題解決力，企画力，行動力，決断力など

#### 3 起業家的スキルを身につける教育

- ・経済活動（実社会）のしくみ・考え方の理解
- ・ビジネス，商売体験
- ・ビジネス実務知識（起業に必要な知識）

上記3つの項目のうち、「3 起業家的スキル」は実際の起業に必要な知識やスキル育成の教育

といえ、「1 起業家マインドを育む教育」「2 起業家的能力を身につける教育」は、問題解決にかかわる諸能力育成を目指すものということができる。教育としてのアントレプレナーシップは、起業家養成の教育であるというより、より幅広く捉えられており、問題解決を中核として、そのための意欲や必要な諸能力の育成が強調されている。小中学校でのアントレプレナー教育を実践してきた上西（2006）はその最終的な目標は「自己発見」「自己開発」であるとした上で、創造力、イニシアティブ、チャレンジ精神、コミュニケーション力、決断力、判断力、問題解決能力、チームワーク力といった技能を授業で使いながら培っていくものであると述べている。川名（2014）は「起業教育」と「起業家学習」の違いに言及し、起業教育は「起業や事業に必要な経済・経営に関する専門的知識にプラスして業種・分野に特化したスキル」であるとし、それらは学校教育等で比較的容易に伝達が可能であるとしている。一方、起業家学習は「リーダーシップや人的ネットワーク形成力、問題発見力、意思決定等」であるとして生育暦や経験から形成される傾向をもつものであるとする。SAGE の取組は川名が述べる「起業家学習」に近いものであり、机上の学習だけで学ぶことは難しい諸能力を経験しながら身につけるものであるということができよう。

サービス・ラーニングは高等教育中心に世界各国に広がっており、わが国でも 2000 年以降、政府の施策もあり、いくつかの大学で専門機関を設置するなどして導入が図られてきた。その教育効果も米国を中心に多方面から検証されている。サービス・ラーニングは、地域での貢献活動を要件としていることから、特に市民性の育成に有効であるとされている。Battistoni（2013）は「サービス・ラーニングの経験は市民としてのアイデンティティを強化することができる」としており、Boyte（2008）らは「市民としてのアイデンティティは一度刺激されると、行動への動機付けとなり、そこでは知識や技能、態度を必然的に伴うことになる」などの研究成果を公表している。また、サービス・ラーニングは実践的指導力や社会性が求められる教員養成にも適しているとされる。Root and Anderson（2010）は教員養成課程に関わる 25 の研究を分析している。それによると教員養成へのサービス・ラーニングの導入は 1.アカデミックな学習の促進 2.生徒理解や生徒への気配り 3.教授にかかわる知識や技能 4.多様性への理解や受け入れ 5.サービス・ラーニングを担当するための動機や知識、技能に効果があったとされている。

筆者ら（宮崎, Anderson,2017）は、本研究に先立つ 2017 年に、SAGE を運営している大学生を対象に CASQ（Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire）を用いて、SAGE 活動実施前後の変容の有無を調べるための調査を行った。また、その際に振り返り等のデータも取得し、これらの分析（量的と質的）を行った。CASQ は、チューレーン大学の Moely（2002）らによって開発されたもので、市民性の効果測定尺度として英語圏以外でも使用されている。筆者らはこれを多段階法を用いて日本語に翻訳した。その内容は以下の 6 つの要素からなっている。

- 1.シビックアクション（コミュニティの将来への関与意志）
- 2.対人との問題解決能力
- 3.政治意識
- 4.リーダーシップスキル
- 5.社会正義への態度
- 6.多様性への態度（多様な背景や人種、宗教などが異なる人との関係）

調査の結果、「1.シビックアクション」「3.政治意識」が実施後に有意に高くなり、「4.リーダーシップスキル」が有意に低くなるという結果を得た。リーダーシップスキル低下については、CASQ におけるリーダーシップスキルの因子が主に指示型のリーダーシップであったことが要



因であると推定された。質的な分析からは、大学生同士が互いに支え合いながらプログラムを成功に導いていくことで支援型のリーダーシップ（サーバントリーダーシップ）が醸成されていったことが示唆された。

（宮崎 猛）

### Ⅲ 検証方法

#### 1 実践研究者と研究分析者の分離

データの収集・分析は、研究の客観性を担保するために本研究の共同研究者のうち本プログラムの実践に関与していない第二著者が担当し、それらをもとに実践に関与した第一著者とともにも本研究全体を総括した。

#### 2 評価規準と質問項目の作成

前述のように、SAGE JAPAN では、実践主体者としての高校生および実践支援者としての大学生サポーターに対し、アントレプレナーシップ教育で育成される起業家としての資質や能力・意欲ならびに、サービス・ラーニングで育成される社会貢献に関わる諸要素を身に付けることが期待された。検証方法としては質問紙法を用いた。SAGE JAPAN の参加者は、複数の質問項目による自己評価を行い、その結果を筆者が分析して SAGE JAPAN の活動の教育的効果を判断するというものである。自己評価における質問項目は、評価規準を決めてそれをもとに作られた。規準と質問項目の作成については、経済産業省が提唱する社会人基礎力（経済産業省、2018）における諸要素を参照しつつ、実践支援者である大学生サポーターに聞き取りを行って試作するという方法によった。

社会人基礎力を参照した理由は、市民としての基礎的資質や現代社会に求められる問題解決の諸能力を提示しているとして産業界、教育界等各方面から幅広く参照されており、その内容も社会の問題の改善を図っていこうとするアントレプレナーシップ教育ならびにサービス・ラーニングと共通するところがあると判断されたからである。なお、規準の作成においては、学習指導要領（平成 30 年）における評価の 3 観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」も合わせて参照し、情意面と能力面の二つに分けた。情意面は、3 観点のうち「主体的に学習に取り組む態度」に相当するもので、能力面は「知識・技能」「思考・判断・表現」に相当するものである。本研究では情意にかかわる規準をメンタル面、能力にかかわる規準をスキル面とよぶ。メンタル面は、「1 社会貢献への関心」「2 チャレンジ精神」「3 向上心」「4 責任感」「5 社会問題の関心」の 5 つの規準、スキル面は、「6 リーダーシップ」「7 発言力」「8 創造力」「9 協調性」「10 問題解決能力」の 5 つの規準とし、計 10 規準について調査を行うことにした。各規準には 2 つの質問項目を入れて回答の平滑化をはかった。この 10 規準 20 質問項目の自己評価を、SAGE JAPAN の教育効果を判断するための評価規準と見なした（図 3）。

参加者は、図 3 の自己評価を活動開始時と活動後（大会終了後）にそれぞれ行うことになる。また、質問項目の他に、数値ではとらえられない参加者の思いや体験を通じた変容の有無などを調べるために、活動前および活動後に自由記述による質問を実施した。ここでは、自由記述の一例として活動後の質問から、分析に利用した 2 項目を示す。

ア) SAGE の活動を通して何を身に付けたか、また、自分が変わったと思えるところは何か。

イ) SAGE の活動を終えて、その経験は今後どのように活かしていけると考えるか。

### メンタル面

- 1 社会貢献への関心：社会問題に対して貢献しよう、またはしたいという意欲
  - ①地域・社会をよりよくしたいと思う。
  - ②地域・社会に対して自分にできることは何かを考えることがある。
- 2 チャレンジ精神：困難に負けず、積極的に新しいことに取り組んでいこうとする意欲
  - ③新しいことに挑戦することが好き。
  - ④挑戦することによって何かを学んだり、自分を成長させたりすることができると思う。
- 3 向上心：より高いものを目指して努力しようとする姿勢
  - ⑤困難に直面してもうまくやっているといる。
  - ⑥現在やっていることは将来の自分に役立つと思う。
- 4 責任感：自分の行動、人との関わりにおける責任感
  - ⑦身近な問題や物事を自分たちの問題として考える。
  - ⑧目標を立て最後までやり抜こうとする。
- 5 社会問題への関心：日本の社会や世界の問題について知っている、または知ろうとする意欲
  - ⑨今後の日本社会や世界の動向が気になる。
  - ⑩日本社会の抱える課題について考える。

### スキル面

- 6 リーダーシップ：チームをまとめ、リードする力がある
  - ⑪チームのメンバーや意見をまとめることができる。
  - ⑫チームを引っ張っていくことができる。
- 7 発言力：自分の考えや意見をみんなに伝わりやすいよう発信することができる
  - ⑬自分の考えや意見をためらうことなく発言することができる。
  - ⑭相手に伝わりやすいように発言することができる。
- 8 創造力：物事に対して前向きに、また多角度からとらえることができる
  - ⑮物事に対して前向きに捉えることができる。
  - ⑯物事をいろいろな角度から見ることができる。
- 9 協調性：仲間の意見や性格を尊重し、チームとして一つの目標に向かって行動できる
  - ⑰仲間を尊重し、皆で一つの目標を目指すことができる。
  - ⑱仲間の意見を聞き、受け入れることができる。
- 10 問題解決能力：物事に問題意識を持ち、その解決に向けて行動できる
  - ⑲問題を認識し、その問題の原因を追究することができる。
  - ⑳身の回りの問題について、解決方法を模索し、行動することができる。

図3 SAGEJAPAN 参加者対象の評価規準（高校生，大学生共通）

### 3 調査対象と方法

2018, 2019 年度における SAGE JAPAN の活動参加者（大学生サポーターと高校生）を対象に、図3に示された20質問項目については[1：いいえ，2：どちらかというといいえ，3：わからない，4：どちらかというとはい，5：はい]の5件法で回答を求めた。また、同時に上記に示した自由記述による質問を実施した。

調査方法は次のとおりである。2018年度活動前については、参加者に手渡されるワークブックに記載された自己評価書（図3）を分析した。2018年度活動後からは、Google form を用いて同様の回答を求めた。下記に、各年度の活動前後における調査人数、活動前後ともに入力・記入した人数（n）を示す（各年度とも活動前は9月～10月、活動後は翌年3月～4月に入力・

記入)。

2018 年度 (7 高校 33 名参加, 大学生 23 名参加)

活動前記入 : 大学生サポーター12 名, 高校生 6 名

活動後入力 : 大学生サポーター 6 名, 高校生 20 名

活動前後とも記入・入力 :  $n$  (大学生) =6,  $n$  (高校生) =4

2019 年度 (8 高校 54 名参加, 大学生 20 名参加)

活動前入力 : 大学生サポーター13 名, 高校生 54 名

活動後入力 : 大学生サポーター19 名, 高校生 33 名

活動前後とも入力 :  $n$  (大学生) =12,  $n$  (高校生) =28

## 4 結果

2018 年度の高校の参加は 7 校 33 名であったが, ハンドブックの回収や Google form への入力が徹底されていなかったことから, 活動前後ともに記入・入力した参加者は 4 名にとどまった。大学生についても活動後の入力者が少なく, 活動前後ともに記入・入力した参加者は 6 名であった。2019 年度の高校の参加は 8 校 54 名に増え, 高校生 28 名から活動前後のデータを回収することができ, 大学生からは 12 名の参加者の前後のデータの回収を得た。なお, 本プログラムは 9 月より始まり 3 月の大会をもって終了するが, 前述のように, 2019 年度は新型コロナウイルス流行の影響により, 2020 年 3 月 22 日に行われる予定だった第 7 回大会はその 3 週間前に中止の決定がなされた。多くの高校チームはプロジェクトを終え, 大会発表準備に着手していた段階にあった。口頭発表を行うことはできなかったものの活動記録 (アニュアルレポート) は 3 月末までに作成され, SAGE JAPAN のホームページに掲載されることになった。こうした不測の事態は活動後の調査に影響が出ている可能性がある。その後, オンラインでの大会開催が可能になり, 2020 年 7 月に 6 チームでのオンライン大会が開催されたが, 2019 年度のデータはオンライン大会開催前の 2020 年 3 月に回収されたものを用いている。

量的な分析として, 参加者の自己評価の数値を活動前後で比較し, SAGE JAPAN の教育効果について述べる。自己評価の数値については, 前述の 5 件法において, 「いいえ」1 点, 「どちらかというといいえ」2 点「わからない」3 点, 「どちらかというとはい」4 点, 「はい」5 点を付与した。メンタル面とスキル面はそれぞれ 5 規準からなり, 各規準にはそれぞれ 2 つの質問項目が設定されているので各規準は 10 点満点となる。メンタル面とスキル面それぞれの質問項目は合計 10 項目になることから, 各面の集計は 50 点満点になる。

そして, 質的な分析として, 自由記述の内容 (上述のア) とイ)) から参加者の心情や変容をみてみたい。

### (1) 参加者の母集団比較

前後比較に着手するにあたり, 2018 年度のデータが少ないことから, 2018 年度, 2019 年度のデータが同じ母集団に属すると判断できるかどうかを調べた。独立 2 群の  $t$  検定を用い, 両年度の平均値の比較を行った (表 1)。

両年度の記述統計を, 平均値±標準偏差 (データ数  $n$ ) で, 検定結果を  $t$  値 (絶対値) の有意確率で示す。次の二つの数値的事実から, 両年度による違いはないと判断することができた。

1. 高校生活動後, 大学生活動前, 大学生活動後のデータについては, 両年度による違いは認められなかった (表 1 における  $n.s$ )。この傾向は, メンタル面とスキル面で同様であった。

2. 高校生活動前のデータでは, メンタル面とスキル面ともに, 2019 年度の値が有意に高かった。しかし, 高校生活動前のデータでは, 2019 年度の  $n$  は 2018 年度の  $n$  に対し 10 倍近いひ



らきがあり一桁大きい (54/6~10)。検定計算によって統計上の有意差は出ているが、標本数が一桁違う両者の比較には無理があるとも考えられる。つまり、2019年度の54データから任意に6データ(6の周辺の値でもよい)を無作為に取って2018年度の6データと比較すると、有意差が出たり出なかったりすることが考えられる。

これらの数値的事実からみて、ここでは両年度による違いはないと判断し、2018、2019両年度の自己評価を合算して前後比較を行うことにした。合算することで、前後比較に用いるデータを大きくでき、平滑化されるメリットも生じ、データ全体の傾向を知ることができるとも考えられる。

表1 両年度の平均値の比較

メンタル面(50)	2018年度 (n)	2019年度 (n)	t値 (絶対値)	検定結果
高校生活動前	38.00±5.29(6)	43.87±4.42(28)	3.03	p<.01
高校生活動後	41.95±6.37(20)	44.27±4.36(33)	1.57	n.s
大学生活動前	44.17±4.84(12)	43.23±3.19(13)	0.58	n.s
大学生活動後	46.33±2.88(6)	46.00±2.67(19)	0.26	n.s

スキル面(50)	2018年度 (n)	2019年度 (n)	t値	検定結果
高校生活動前	34.67±4.55(6)	40.44±5.13(28)	2.64	p<.05
高校生活動後	38.50±6.54(20)	40.48±5.26(33)	1.21	n.s
大学生活動前	38.67±7.27(12)	38.38±0.87(13)	0.11	n.s
大学生活動後	41.33±5.57(6)	42.58±4.79(19)	0.54	n.s

## (2) 量的調査にもとづく活動前後の比較

活動前後の比較の比較では参加者の自己評価の数値をメンタル面とスキル面、および5つの規準ごとに集計して比較することにした。

### ①大学生サポーター

3-3に示した調査対象数から、活動前後記入の大学生サポーターは18人となる(n=2018年度+2019年度=6+12=18)。彼らを対象に活動前後の変容の有無を調べた。分析には関連2群のt検定を用い、活動前後の平均値の比較を行った(表2)。活動前後のそれぞれの記述統計を平均値±標準偏差で、検定結果をt値の有意確率で示す。n.sの横に確率の値が示されているのは、有意差までは出ないが有意傾向がみられたことを示す。t値欄のEは活動前後の平均値が有効数字上同じになり、t値が0に近い値になったことを示す。活動後の値が活動前の値に比べて高くなった規準で、有意差が出た規準、有意傾向となった規準を以下に示す。

- ・メンタル面合計とスキル面合計の総計
- ・メンタル面合計
- ・メンタル面の3規準：社会貢献への関心、向上心、社会問題の関心
- ・スキル面合計
- ・スキル面の3規準：リーダーシップ、発言力、創造力、問題解決能力

一方、次の3規準は活動後が活動前以上に(あるいは等しく)なっているが有意差は出なかった。

- ・メンタル面の2規準：チャレンジ精神、責任感
- ・スキル面の1規準：協調性

表2 活動前後の平均値の比較 (大学生サポーター n=18)

評価規準	活動前	活動後	t値	検定結果
社会貢献への関心(10)	9.06±0.94	9.61±0.50	3.34	p<.01
チャレンジ精神(10)	8.83±1.79	9.11±1.02	1.42	n.s
向上心(10)	8.61±1.09	9.06±0.87	1.92	n.s p≠0.072
責任感(10)	8.11±1.02	8.72±0.89	1.77	n.s
社会問題への関心(10)	8.50±1.58	9.39±0.98	2.95	p<.01
メンタル合計(50)	43.11±3.69	45.89±2.56	4.57	p<.001
発言力(10)	6.50±1.73	7.61±1.57	2.40	p<.05
創造力(10)	7.06±2.04	8.50±1.50	4.44	p<.001
協調性(10)	9.17±0.98	9.17±1.20	E	n.s
リーダーシップ(10)	7.11±2.05	7.77±1.55	2.49	p<.05
問題解決能力(10)	7.39±1.85	8.67±1.61	2.90	p<.05
スキル合計(50)	37.22±5.83	41.72±4.46	5.64	p<.001
総計(100)	80.33±8.77	87.61±6.24	5.80	p<.001

表2では、活動前後の平均値の変動のほか、記述統計の標準偏差が、活動後が活動前より10～50%程度小さくなっていることが認められる。

## ②高校生

活動前後記入の高校生は32人となる(n=2018年度+2019年度=4+28=32)。大学生サポーターの場合と同様に計算して求めた結果を表3に示す。活動後の値が活動前の値に比べて高くなった規準で、有意差が出た規準、有意傾向となった規準を以下に示す。概ね大学生サポーターと同様の結果であったが、個々の規準については大学生サポーターとは異なる傾向がみられた。

- ・メンタル面合計とスキル面合計の総計
- ・メンタル面合計
- ・メンタル面合計の2規準：社会貢献への関心，社会問題への関心
- ・スキル面合計
- ・スキル面の1規準：発言力

次の7規準には、活動後が活動前以上に(あるいは等しく)なっているが有意差は出なかった。

- ・メンタル面合計の3規準：チャレンジ精神，向上心，責任感，
- ・スキル面の4規準：創造力，協調性，リーダーシップ，問題解決能力

有意差が出ない規準が多くあるにも関わらず、メンタル面，スキル面の総計で有意差が出たのは、各規準を合算していくと誤差(ここでは標準偏差と考えてよい)が打ち消され、相対誤差が減少する効果によるものと考えられる。

表3 活動前後の平均値の比較（高校生 n=32）

評価規準	活動前	活動後	t値	検定結果
社会貢献への関心(10)	8.44±1.50	9.13±1.48	2.57	p<.05
チャレンジ精神(10)	8.97±1.77	9.06±1.37	0.57	n.s
向上心(10)	8.34±1.23	8.31±1.49	-0.14	n.s
責任感(10)	8.03±1.64	8.31±1.55	1.02	n.s
社会問題への関心(10)	8.19±1.71	8.66±1.66	1.91	n.s p≠0.066
メンタル合計(50)	41.97±5.28	43.47±5.43	2.35	p<.05
発言力(10)	6.97±1.73	7.63±1.77	1.81	n.s p≠0.079
創造力(10)	7.81±1.47	7.81±1.79	**	n.s
協調性(10)	8.94±1.08	9.16±1.14	1.19	n.s
リーダーシップ(10)	6.53±2.42	7.06±2.44	1.71	n.s
問題解決能力(10)	7.91±1.96	8.38±1.41	1.59	n.s
スキル合計(50)	38.16±5.40	40.03±5.78	2.42	p<.05
総計(100)	80.13±9.12	83.50±10.20	3.10	p<.01

なお、表3に見られるように、高校生では記述統計の標準偏差について活動後が活動前よりも小さくなるという大学生サポーターにみられた傾向は認められなかった。

### (3) 質的調査に基づく自由記述の分析

前述のように、新型コロナウイルス流行の影響により、2020年3月下旬に予定されていた2019年度第7回大会は中止された。このために大学生サポーター、高校生ともに2019年度の参加者は大会当日の経験を欠いていることになる。そこで自由記述の分析では、2018年度の参加者の記述を質的研究の一つの手続きであるSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析した。SCATは言語データをセグメント化し、それぞれを4ステップのコーディングによる構成概念をつないでストーリーラインを作る手法であり、質的分析の初学者でも着手しやすく、アンケートの自由記述のような比較的小さな質的データの分析にも有効であるとされている（大谷、2007）。2019年度の自由記述については原文から抽出できる情報について個別に述べていくことにする。

#### ①2018年度大学生サポーター自由記述のSCATによる分析

ここでは、大学生サポーターの自由記述（SAGEの活動を実際に体験してみて今それをどのように振り返るか 2018年度活動後記入6名分）を分析した結果を示す。SCATでは分析のプロセスは可視化されている。その書式にしたがって実例を表4に示す。

<1>テキスト中の注目すべき語句では、おもに名詞を抽出した。<2>テキスト中の語句の言い換えは難しく、テキストを読んで単語ではなく主として短文で記述した。<3><2>を説明するようなテキスト外の内容は、<2>を見ながらテキストに戻って作成した。<4>テーマ・構成概念は、6人分のテキスト全体を考慮して作成した。ゴシック部分は構成概念を示す。

表4 分析のプロセス例 (A 女性)

テキスト	最高に楽しかった。いつでもどこでも人との関わりがあった。支えられて自分が成り立っていた。アイデンティティの形成にも似た感覚で、自分が出来上がっていくような、そんな感覚だった。未熟な自分にも目を向けることができた。「どうしてこんなこと」と思うことも、「高校生のため」その一点の明確な目的で揺らぐことなく前進することができた。
<1>テキスト中の注目すべき語句	楽しい、人との関わり、支えられている自分、アイデンティティの形成、自分が出来上がっていく、未熟な自分、高校生のためという明確な目的、前進
<2>テキスト中の語句の言い換え	高校生に対する自らの責任を周囲の人との関わりやサポートを受けながら果たしていくことで自己形成の実感や充実感を得ることができた。
<3> <2>を説明するようなテキスト外の内容	生徒のサポート、周囲からの支え、自己形成、社会貢献、充実感
<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	支えあう仲間 生徒のサポート 活動へのやりがい感覚 自己形成

ストーリーラインは以下の通りである。ここでは、試みに、抽出された概念をもとにストーリーラインを図にした(図4)。

(ストーリーライン始まり) SEGEJAPAN の活動では、大学生サポーターが生徒に「イニシアティブ」をもたそうとして関わることで「生徒のモチベーション」を上げることができ、共に一つのプロジェクト

完遂のために取り組んでいくことでやりがいや充実感を感じていく状況になっていく。これを「活動へのやりがい感覚」とする。また、社会貢献の場で活動していると楽しくもあり、また活動の価値を感じる。これを「活動への価値感覚」とする。活動を継続できるか、あるいは生徒との人間関係がう

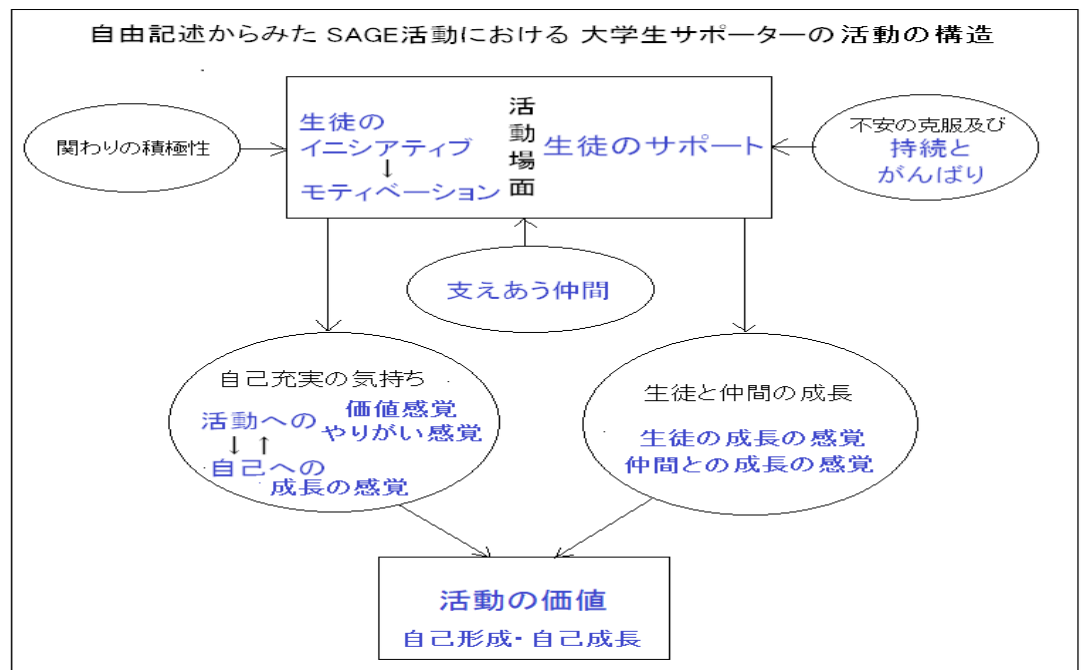


図4 ストーリーラインの模式図 (2018年度 大学生サポーターの活動)

まくいくか、不安はあるが活動する中で生徒をサポートしたい気持ちが生まれる。不安を持ちながらも「持続とがんばり」により「生徒のサポート」ができていく。こうした生徒の活動を支える、大学生の互いに支えあう集団の存在が「支えあう仲間」である。そして、前向きに生

徒をサポートすることにより、生徒や仲間の成長が具体的な姿として見え、生徒の成長を誇りとし、仲間への敬意と感謝がうまれる。これらを「生徒の成長の感覚」「仲間との成長の感覚」とする。また、「活動へのやりがい感覚」「活動への価値感覚」から自己充実の気持ちが生まれ、これを「自己への成長の感覚」とする。生徒や仲間が成長していく事実（仲間とともに成長している実感）と、その事実に関与するという自己充実の気持ちは、大学生サポーターに自己効力感をともなった「活動の価値」を実感させ、「自己形成」や「自己成長」ととげていく（ストーリーライン終わり）。

分析プロセス例にあげた A（図 4）も、やりがい感覚を実感しながら、“高校生のためその一点の明確な目標”で、“自分が出来上がっていく”と「自己形成」について表現している。

### ②2018 年度高校生自由記述の SCAT による分析

大学生サポーターの場合と同様に、高校生の自由記述（2018 年度活動後記入 20 名中記述があった 15 名）を分析した結果を示す。高校生の自由記述のテキストは、「充実した時間、世界大会が楽しみ」のような短文が多かった。比較的長めに記述されていた実例を表 5 に示す。<1>～<4>の集約と抽象化は大学生サポーターと同様に行ったが、短文が多かったからか抽象化のプロセスは大学生サポーターの場合より比較的単純であった。

表 5 分析のプロセス例（B 男性）

テキスト	最初はあまり気が進まなかったのですが、活動を進めるうちに、メンバーと協力することの大切さや自分の意見をわかりやすく伝えることのスキルが少しずつついていくと実感できた。
<1>テキスト中の注目すべき語句	最初はあまり気が進まなかった、活動を進める、メンバーと協力することの大切さ、自分の意見をわかりやすく伝えることのスキル、少しずつついていく、実感できた
<2>テキスト中の語句の言い換え	活動の初期、気乗り薄な状態、仲間との協力による活動の進展、表現力（伝える力）、自己認識の変化
<3> <2>を説明するようなテキスト外概念	活動初期、気乗り薄状態、活動の進展、仲間との協力、表現力（伝える力）、自己認識変化
<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	活動初期感覚、仲間との協働、伝える力、自己開発

ストーリーラインは以下の通りである。大学生サポーターの場合と同様に、抽出された概念をもとにストーリーラインを図にした（図 5）。

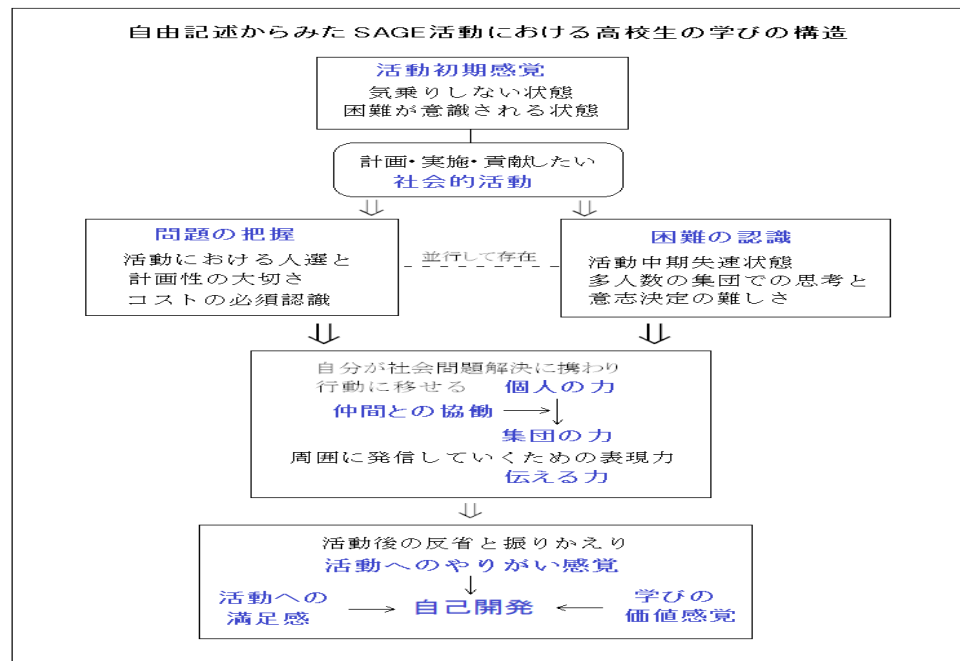
（ストーリーライン始まり）最初は、社会問題を解決していこうとする「社会的活動」に対して気乗りしない状態や困難が意識される状態であるというような「活動初期感覚」であったが、活動における役割分担と計画性の大切さ、収支計算を考えることが必須であるという認識などの「問題の把握」を経て活動が進んでいく。途中でメンバーがだらけてしまい「活動中期失速状態」になることもあったが、多人数の集団での思考、意志決定の難しさなど「困難の認識」がなされ、自分が社会問題解決に携わることが出来る、行動に移せるという「個人の力」が「仲間との協働」で「集団の力」となった。こういう過程において「活動へのやりがい感覚」、周囲に発信していくための表現力としての「伝える力」が培われていった。活動後の反省と振りか



えりにより、「活動への満足感」とともに「学びの価値感覚」が得られ、生徒たちに「自己開発」の実感がもたらされた（ストーリーライン終わり）。

以上のように、大学生サポーターの場合より単純なストーリー展開であり、実例のテキストにおける“・・・”についていると実感した“・・・”や他の例の“・・・できると知った・・・”などからは、大学生に用いた概念（「自己形成」「自己成長」）は用いず、「自己開発」という構成概念に一般化した。

図5 ストーリーラインの模式図（2018年度 高校生の活動）



### ③2019年度大学生サポーターの自由記述

ここではまず、図4における大学生サポーターの学びと成長の要約と関連すると思われる個々の心情を2019年度の自由記述からみてみたい（ほぼ原文ママ）。

高校生との関わりについて、面白さや難しさ、相手の立場や関係性から考える力の必要性など「高校生と向き合った内容」についての記述があり、そのいくつかを示す。

- ・高校生と関わりながらビジネスプランを一緒になって創っていくことに面白さと難しさを経験できた最高の機会だった。
- ・大会は中止になってしまいましたが、人に教えるという経験はすごく貴重なものだと思えました。
- ・相手の立場になって考える重要さ、クオリティだけではなくスピードやタイミングを意識する重要さ、様々な関係性を意識しながら動くことなどを学んだ

また、次のような「反省点」も挙げられていた。

- ・担当した高校生がSAGEの活動をしてよかったと思っているのかどうか気がかりである。そう思う原因は、お互いに自分の能力を最大限に発揮してプロジェクトに向き合っていたとは思えないからである。

### ④2019年度高校生の自由記述

次に、高校生についても、2019年度の自由記述から抜粋してみたい。2019年度の自由記述はデータ数が多く、記入内容も豊富であった。

まず、「社会問題への関心の高まり」に関する記述が多くみられた。

- ・身近な社会問題を再認識し、新聞を今まで以上にじっくり読むなど社会問題に敏感になった。
- ・社会に興味を持つようになった。
- ・世の中の問題に対してより関心をもつきっかけとなった。

- ・地球環境問題について考えるようになった。
- ・今の世界についてもっと知りたいと思うようになり、ネットやニュースを見るようになった。

・社会情勢に日頃から眼を向け、市場によく行くようになった。

また、それらの社会問題に対する「ものの見方の変容」があったとの記述がみられた。

- ・自分に身近な問題をどう解決するか具体的に考えることができた。
- ・社会問題をじっくり見ること社会に足りない部分を知ることができた。
- ・日本のゴミ問題の現状を知ることができた。
- ・今までは当たり前のように使っていた水や資源の大切さがわかった。

さらにそれらの社会問題に対し、「問題解決の重要性」への気付きやその方法を身につけること、チームで取り組むことの大切さへの言及が見られた。

- ・自分の意見を分かってもらうために、自分の思っている通りに伝えることの難しさと大切さがわかった。
- ・今の社会状況を把握し自分達で問題を見つけ解決方法を考えていくのは大変だがとてもいい経験になった。
- ・活動当初は自分がチームの力になれるのかと不安だった。チームのみんなとやるからには上を目指そうという高い意識を持って半年間活動が出来て本当に良い経験になった。
- ・最終的にはプロジェクトはあまりうまく行かなかったがここまでの過程がとても大切だった。
- ・今後も活動を継続して社会貢献をしていきたい。
- ・これからの人生において、最も貴重な経験の一つとなるものであり、同時に、自分たちを人として、未来の社会を担うものとして、大きく成長させてくれた。
- ・自分で行えば簡単に完了することも、他人にしてもらおう場合、それ以上の理解と準備が必要であることがわかった。

・私たちがこの活動を始めるときは、ここまで大きなものになるとは思っていなかった。大学生サポーターとの連携を直接文章にする高校生の記述もあった。これは、データ数が少なく短文記入が多かった2018年度の自由記述にはみられなかったものである。

- ・大学生サポーターと協力して校外で活動したことで責任感を今まで以上に持つようになった。
- ・大学生と関わることができて、本当に良かったです。ミーティングは、楽しかったです。
- ・大会が無くなったことはとても悲しいが、チームのメンバー及び大学生サポーターと一緒に活動出来たことが楽しかった。

これらの大学生サポーターに言及した記述は、「最初に自分がサポートできるか不安でしたが、高校生の成長に協力したいと素直な気持ちで接すれば高校生も受け入れてくれ、最後までサポートが続けられた」との大学生サポーターの記述と表裏の関係にあるものといえる。

#### (4) 評価規準ならびに分析上の留意点

ここでは検証方法並びに分析上の留意事項を三つあげる。

第一に参加者の活動前の自己評価が、メンタル面ではほぼ40点以上と高く出たことである。これは、SAGE JAPANの参加者は自分で志願してくるため、意識が高いことに原因があると思われる。自己評価の規準のねらいは教育測定であって、臨床心理学で用いられるような尺度ではないため、いくつかの質問項目が天井効果を生じて問題はないと考えられる。しかしながら、妥当な測定を積み重ね、自己評価規準をSAGE JAPANの一つの教育評価スタンダードとす

るためには、天井効果が生じている質問項目の表現を再考する、あるいは5件法の表記を見直すなど（はい → 強くそう思う など）、今後の工夫が必要であると思われる。

第二に高校生と大学生サポーターの分析結果の接点の探索をもっと行えば、さらなる知見につながった可能性があった。（自己評価の結果においても、平均値の比較以外のさらなる追及は不可能ではない。例えば、大学生サポーターと高校生のそれぞれで、10規準の数値について活動前後の差を取り、その相関行列を求めて、これを類似度行列とみなし、数量化理論Ⅳ類により10規準の固有値を配置した平面プロットを作って、数値の単純な比較を超えたパターンを描き、大学生サポーターと高校生の“違いの意味”を検出し、両者の接点を探るなどの方法が考えられる。ただし、このような知見獲得の視点には、活動前後の差の相関行列を類似度行列とみなすなど新たな数学上の仮定や推論を追加することにもつながり、データから離れて議論が先行する危険性もあり得る。）

第三に大学生サポーターでは、活動前後の記述統計において（表2）、標準偏差が活動前より活動後の方が10～50%程度小さくなったことである。これは、活動後にデータの平均値の上昇とともに、分布の広がり少なくなり平均値近傍に収束したことを意味する。言い換えると、大学生サポーターでは、活動前にあった学生間の意識のひらきが活動後には小さくなり、レベルの収束的向上が集団的に生じたことになる。これは、学生間で互いの意識や能力を高めあうような協互的交渉があった可能性が考えられる。こうした推測については、協互的交渉があった可能性はどのような分析で検証できるのか、また、高校生には大学生サポーターに見られたレベルの収束的向上が認められなかったのはなぜなのか、の階層の異なる二つの疑問（一つは方法論上の、もう一つは教育論上の）の存在に留意する必要がある。

（桐山信一）

## 5 総合考察

本研究では社会貢献プロジェクトに取り組む高校生ならびにその活動を支援する大学生サポーターへの教育効果について検証した。活動の前後比較（2018、2019年度合算）では、大学生サポーター、高校生ともに自己評価における二つの規準であるメンタル面合計、スキル面合計ともに統計的に有意な上昇が認められた。このことから図2の入れ子構造に示されたアントレプレナーシップならびにサービス・ラーニングにおける教育効果を概ね認めることができる。

その上で、個々の規準についての結果を整理すると以下のようなようになる。

[統計的に有意な上昇がみられた規準]

- ・大学生サポーター：社会貢献への関心、社会問題への関心、発言力、向上心、リーダーシップ、創造力、問題解決能力
- ・高校生：社会貢献への関心、社会問題への関心、発言力

[統計的に有意な上昇がみられなかった規準]

- ・大学生サポーター：チャレンジ精神、責任感、協調性
- ・高校生：チャレンジ精神、責任感、協調性、リーダーシップ、創造力、問題解決能力

高校生、大学生サポーターともに「社会貢献への関心」「社会問題への関心」「発言力」においては統計的に有意な上昇がみられた。また「向上心」は大学生で有意な上昇がみられ、高校生では上昇の有意傾向がみられた。「社会貢献への関心」「社会問題への関心」はこのプログラムが地域・社会の問題を実践を通して解決するものであることから、予期された結果であったといえる。学習指導要領における評価の観点からは、メンタル面に位置づけられた「社会貢献への関心」「社会問題への関心」「向上心」が上昇したことから、「主体的に学習に取り組む態

度」に影響を与えた可能性が考えられる。スキル面の「発言力」については2018年度高校生の自由記述のSCATによる分析で「周囲に発信していくための表現力」「伝える力」が概念化されている。プロジェクトの考案・実践の途上で学校外の諸機関等との連携や協力が求められるところから、それらの過程で伝えるための発言力が身に付いたと自覚するようになったとの解釈が可能である。

「チャレンジ精神」「責任感」「協調性」の3規準では、高校生、大学生サポーターともに有意差がみられなかった。活動を契機としてそれらの重要性と必要性に気付く一方で、その達成が未だ不十分であると自覚された可能性が考えられる。例えば自由記述欄に記された「相手の立場や関係性から考える力の必要性」(2019年度大学生)「他人にしてもらう場合、それ以上の理解と準備が必要」(2019年度高校生)などは、「協調性」の難しさにかかわる記述と考えられ、「協調性」に有意差がみられなかった事実との整合性が認められる。また、これらの3規準は、有意な上昇がみられた規準と比較すると、現実味や具体感といったリアリティが感じられなかった可能性が考えられる。例えば、「社会貢献、社会問題への関心」では、地域や日本の現状に問題があることを活動を通して事象(主体の外側)としてより実感することができるようになったとしても、「責任感」の質問では、身近な問題を自分の問題(主体)としては自信をもって“はい”と答えるまでには至らなかったのではないかと推論されるからである。「チャレンジ精神」については、高校生、大学生サポーターともに活動前が高く(どちらも9.0前後)、活動を通して微増したものの有意差には至らなかった可能性、あるいは「責任感」と同様にリアリティの問題と関連する可能性がある。

大学生サポーターと高校生で結果が異なった4規準「向上心」「創造力」「問題解決能力」「リーダーシップ」では、両者ともに活動後に上昇がみられたものの、大学生にのみ統計的に有意な上昇が認められた。「向上心」「創造力」「問題解決能力」の有意な上昇については、教えれば内容の理解が深まる(自分の成長)といった教員経験上の実感から説明できるのではないかと推察される。また、この三規準の有意な上昇については自由記述の分析結果とも整合性がある。2018年度の大学生サポーターの自由記述の分析結果(図4)には、高校生の記述からは抽出されなかった「成長の感覚」が概念化されている。これは貢献から学ぶサービス・ラーニングがねらいとする教育効果と合致することを示唆するものであろう。また、一例として示したテキスト(表4)に、“自分が出来上がっていく”感覚が記述され、このような記述はアントレプレナー教育の目標とされる“自己発見”、“自己開発”につながるものであると考えられる。

「リーダーシップ」については前述したSAGEを運営する大学生を対象とした先行研究(宮崎, Anderson, 2017)では有意な低下がみられ、本研究とは逆の結果となった。プログラムを運営する大学生と本研究の対象である大学生サポーターは同じプログラムに関与しているといってもその役割や立場は異なり、リーダーシップに関わる結果も異なったものと推定される。

最後に本研究の限界と課題について述べる。このプログラムによって実践されてきたアントレプレナー教育や高大連携は経済産業省や文部科学省によって奨励されているものの一部に留まっており、本研究はその実践とともに今後の同種の教育や実践に示唆を与えるものと考えられる。一方で本研究は、一つの事例のなかで少ない標本数に基づいて行われたものであり、高校生や大学生のアントレプレナー教育の効果として一般化することは尚早である。また、自己評価の個別の規準については、解明の第一歩である参加者の数値の変化が量的分析で確認されただけであり、参加者の学びの変容は明らかになっていない。さらには、運営学生の一部は大学生サポーターを兼ねており、運営学生と大学生サポーターにおける相違についてもそれぞれの標本数が少なく、検証方法の確定もできず行うことができなかった。以上を今後の課題とし

てあげておきたい。

(宮崎猛, 桐山信一)

## 引用文献

大谷 尚:「4 ステップコーディングによる質的データ分析法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 54 巻第 2 号, 2007 年, pp.27-44

上西好悦『キャリア教育を支えるアントレプレナー教育』日本標準, 2006 年, p25

川名和美「我が国の起業家教育の意義と課題 - 「起業教育」と「起業家学習」のための「地域つながりづくり」」『日本政策金融公庫論集 第 25 号』日本政策金融公庫研究所, 2014 年, p 61

経済産業省 『平成 17 年度版 新規事業発展基盤調査 起業家教育の実施状況及び普及・定着に関する調査報告書』2005 年, p8

経済産業省『人生 100 年時代の社会人基礎力について』2018 年

創価大学教育学部 宮崎 猛研究室編『SAGE JAPAN ワークブック 大学生サポーター用』2018 年, pp.7-10 (高校生用ワークブックも同様の内容である)

内閣府『平成 26 年度版 子ども・若者の状況及び 子ども・若者育成支援施策の実施状況』2014 年, p30 頁。

宮崎猛「アメリカにおける『サービスマーケティング』の動向と意義」『日本社会科教育学会 社会科教育研究』第 80 号、1998 年、33-39 頁。

Andrew Furco. (1996). Service Learning : A Balanced Approach to Experiential Education. *Expanding Boundaries: Service and Learning. Corporation for National Service*, pp2-6.

Battisoni, R. M.(2013). Civic learning through service learning: Conceptual frameworks and research. In P.H.Clayton, R.G. Bringle, & J.A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (pp. 111- 132). Sterling, VA: Stylus.

Boyte, H. (2008). Against the current: Developing the civic agency of students. *Change: the Magazine of Higher Learning*, 40 (3), 8-15.

Root, S., & Anderson, J.B.. (2010). Service-learning in teacher education: An overview of the research. In J. Kielsmeier & S. Root (Eds.). *Growing to Greatness 2010* (pp. 23-32). St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.



SAGE Global Information Handbook 2018-2019; <http://www.sageglobal.org/wp-content/uploads/2018/10/SAGE-Handbook-2018-2019.pdf#search=%27SAGE+Global+Information+Handbook%27>

Miyazaki, T., Anderson, J. B., Jones, S. (2017) The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service Learning in Teacher Education* Vol. 5 (2017), 1-10.

Miyazaki Takeshi (2013) The Effectiveness of Service Learning Practice for Teacher Education in Japan: For the Support of a New Subject Called, Houshi, for a High School in Tokyo. *Journal of International Social Studies*, 2 (2), 91-99.

Moely, B. E., Mercer, S. H., Illustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Spring, 15-26.