

サービス・ラーニングに基づく環境保全及び地域活性化 の取り組みと大学生の意識に関する考察

－「地域プロジェクト活動」の事例をもとに－

芳 賀 普 隆[†]

I. はじめに

近年、社会から大学教育への要望として、社会人基礎力の育成、体験型学習に対する期待の高まり（飯田（2018））や「社会人基礎力」（文部科学省（2006））、中央教育審議会が示した「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008）などがある。そのことは、アクティブ・ラーニング（Active Learning、以下、ALと略称）（文部科学省HP）、PBL(Project Based Learning、以下、PBLと略称）（佐藤(2010)、田蔵（2023））、サービス・ラーニング（Service Learning、断りのない限りSLと略称）（村上（2007）、河合・木村（2013））等の類似の用語が多く用いられるとともに、実践的演習教育としても注目されるようになった。

筆者が勤務している長崎県立大学では、本学独自のプログラムである「しまなび」プログラム¹がある。全学で離島対象の問題解決型学習であり、社会人基礎力²醸成手法としても位置付けられている。そのことから、しまなびや、本学でその他の体験・実践学習のようなPBLプログラムを演習において確立すべく、地域創造学部実践経済学科・芳賀ゼミでは主に2年生、3年生対象に、ゼミ独自の取り組みとして「地域プロジェクト活動」（後述）を行っている。2019年試行、2020年度から現

[†] 長崎県立大学地域創造学部 実践経済学科 准教授

1 「しまなび」プログラムとは、長崎県の「しま」（対馬、壱岐、五島、新上五島、小値賀、宇久、的山大島）を佐世保校、シーボルト校に次ぐ第3のキャンパスとして位置づけ、学生が主体的・実践的に学ぶPBL学習法（project based learning 課題解決型学習法）を導入するとともに、「しま」での体験を通じて、グローバルな視点を持つとともに、ローカルな視点で地域課題に取り組むことができる人材の育成を目的とした教育プログラムでのことである。本プログラムは講義科目「長崎のしまに学ぶ」（必修科目）と演習科目「しまのフィールドワーク」（選択必修科目）の2つの科目から構成され、「しま」の課題等に対し、学生自身が解決策や対応方法を考えることで、課題発見力、分析力、積極性、協調性などの社会人として求められる能力を涵養する。（長崎県立大学HP「長崎県立大学 独自教育プログラム「しまなび」プログラム しまをキャンパスに新しい学びを始めよう」より転載。）

2 社会的基礎力については、文部科学省HP「社会人基礎力」を参照。

在にわたって実施している。

AL、PBL、SLの定義や論点は多様であるが、本稿ではSLを軸に論を展開したい。SLの概念・定義については複数あり後述するが、高等教育がティーチングからラーニングへと重点を切り替える中、学生が「学びがい」を実感できるような教育方法の模索が続けられており、サービス・ラーニングはその一つ³、と捉えられている。

本稿の問題意識として、「地域プロジェクト活動」に参加している学生が課題解決型学習・活動に参加することによる教育効果や意識の変化の有無がある。この点に関しては、ALやPBL、SL活動、課題解決型学習等に参画している学生の意識や教育効果に関する先行研究として松本（2013）、飯田（2018）、坂本（2020）、坂本（2021）などがある。しかしながら、実践型教育に参画している学生の意識に関する定量的な分析の蓄積は少ない。また、今回使用する分析手法であるテキストマイニングによる、大学での実践的教育に対する効果分析に関しては、荒尾・千葉（2014）、八桁（2018）、飯田（2018）、吾妻・筒井（2019）、有川（2020）、神野他（2021）、などがある。芸術系、医療・看護系、教職課程等におけるAL等の取組みに関する教育効果分析はあるものの、環境分野における実践的取り組みの教育効果分析はほとんどみられない。とりわけ、SLのような活動に学生が参加することにより、学生の学びや地域に対するものの見方、学びに対する意識の変化があったのか、実践的活動に参画することによる学生自身の気づきについての検討はなされていない。すなわち、地域プロジェクト活動を体験したことによる学生の意識の変化の有無について分析することが筆者の問題関心である。

そこで本稿では、まずSL、PBLやALといった実践型演習教育の概念を整理するとともに、類似概念の関係性やSLの位置づけについて既存研究をもとに検討する。続いて、当ゼミが実施している「地域プロジェクト活動」の考え方や内容、経緯を概観するとともに、これまでの先行研究を踏まえながら、「地域プロジェクト活動」における実践型教育の位置づけを行う。

また上記の問題意識に基づき、当ゼミに所属していた2年生及び3年生のゼミ生に対し、地域プロジェクト活動を振り返り、学生の意識について問うアンケート調査の回答結果をもとに集計するとともに、テキストマイニングを使用して言説分析を行った。今回は簡易な分析に留まるが、暫定的な結果を示すとともに、集約した結果に対する考察と今後の課題を述べることにする。

3 時任（2020）p.93。

Ⅱ. サービス・ラーニング関連の概念に関する議論

2.1 サービス・ラーニングの背景

「サービス・ラーニング」という言葉は、1930年代後半にアメリカで生まれたもので、1980年代に米国の大学教育で定着し、1990年度に欧州やアジア諸国に広がった⁴。現在アメリカでは1000を超える大学、コミュニティ・カレッジにおいてサービス・ラーニング関連科目が提供されているという⁵（田邊（2017））。

一方、日本における教育機関でのSL導入は、中教審「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）」⁶（2002）以降、積極的に図られ、様々な実践報告や教育効果の検証がなされるようになってきた。その後、中央教育審議会（2005）における「我が国の高等教育の将来像（答申）」⁷を経て、中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、「学生に目的意識を持たせ、学習意欲を喚起する観点から、地域や産業界との連携を深め、外部人材の参画を積極的に得たり、質の高い体験活動の機会を積極的に設けたりするなど、開かれた教育活動を推進することも有意義である⁸。」さらに、中央教育審議会（2012）では、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の「3.これからの目指すべき社会像と求められる能力」において、「…持続可能で活力ある地域の形成も極めて重要かつ喫緊の課題である。大学が地域再生の拠点となるとともに、地域の未来を担う有為な人材の育成に責任を持つことが求められる⁹。」と明記され、大学に対する地域貢献に大きな期待が寄せられている。

4 詳細は、黒沼（2021）第1部1を参照。

5 また、黒沼（2021）によれば、サービス・ラーニングは、効果の高い教育実践であると全米大学・カレッジ協会に認定されていて、2021年現在、全米の3分の1にあたる1,000以上の大学がサービス・ラーニングの大学連合であるキャンパス・コンパクトに加盟しているという。（同上、p.3）。

6 中央教育審議会（2002）「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）」（文部科学省HP）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm（最終閲覧日：2025年9月7日）。なお、この時期からサービス・ラーニングが取り上げられたという見解は、黒沼（2021）p.4に拠る。

7 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）第1章 新時代の高等教育と社会」（文部科学省HP）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm（最終閲覧日：2025年9月7日）

8 中央教育審議会（2008）pp.15-16。

9 中央教育審議会（2012）p.9。

2.2 サービス・ラーニングの定義

SLの定義や概念の議論に関しては、Sigmon (1994)、Jacoby & associates (1996)、Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse、村上 (2007)、桜井・津止編著 (2009)、中央教育審議会 (2012) (用語集内)、津曲 (2013)、中里他 (2016)、逸見 (2017)、黒沼 (2021) など数多くあり、統一された定義はないものの、「奉仕」(サービス) と「学習」(ラーニング) を結びつけた概念・定義がある。それらのうち、時任 (2020) によれば、サービス・ラーニングは「「サービス活動と学習活動」を一体化させたものであり、他者や社会にとって役立つ活動 (サービス) への参画を通した学習 (ラーニング) を目的とした教育プログラムである」¹⁰、という。

SLは、桜井・津止編 (2009) によれば次の特徴を兼ね備えているという。第1に、サービス (奉仕) を通じて、現実社会へ何らかのインパクトを与えることである。用意された疑似的な体験ではなく、真に人々の役に立ったという、リアルな体験こそがサービス・ラーニングでは重要となる。第2に、それは単なる体験ではなく、構造化された教育的取組であるということである。すなわち、ボランティア活動であれば何でもよい、ということではなく、学修目的に沿った活動が取り組まなければならない。また、このために、サービス・ラーニングではどのように人々により影響を与えたか、そして学生自身が何を学んだか、という「振り返り」(reflection) を活動中や活動後に行うことが重視される。それによって学習や認知発達、ならびに将来的なコミュニティへの貢献が強化されるのである¹¹ (Eyler (2002))。

2.3 PBL及びALの概念及びSLとの関係性

2.3.1 PBL及びALの概念

ここでは、SLと類似の概念であるPBL、ALの概念を整理するとともに、SLとの関係性や本稿で述べるSLの位置づけについて述べることにする。

ALは、「一方向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グラムの外化を伴う。」と定義される¹²。

一方、PBLはALの学習方法の一種である。問題解決学習 (Problem Based

10 時任 (2020) p.93。

11 詳細は、Eyler (2002) 及び桜井・津止編著 (2009) 序章 を参照。

12 溝上 (2014) p.7。

Learning) または、プロジェクト学習 (Project Based Learning) の略称である。前者の問題解決学習とは、実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習のことである。それに対して、後者のプロジェクト学習は、「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説をプロジェクトとして解決・検証していく学習のこと¹³⁾」である (溝上 (2016))。ALの目的は、松下佳代によれば「「正解・回答のある課題に取り組み知識・技能を得ること」ではなく、「世界の無い議論 (課題) を通して問題解決のアプローチ方法を身につけること」であり、最終的に「主体的・協働的に問題を発見し、解決する能力」を養うこと」である¹⁴⁾。

それでは、2.2 で述べたSLとはどのような関係性なのであろうか。前述の溝上の定義にあるようなALの「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グラムの外化」という特徴に加え、地域社会での活動が伴うSLはAL型の教育手法の一つであるといえる。つまり、能動的な学習全体を示す統括的な言葉としてAL型授業があり、その一つとしてSLがあるといえる。しかし時任 (2020) によれば、「同じアクティブ・ラーニング型授業に位置づけられるとはいえ、問題解決型学習が「問題の解決」に重点を置く学習方法であるように、サービス・ラーニングも他とは異なる重点がある」¹⁵⁾という。以下では、時任の説明をもとに、他の教育方法と比較しながら、SLの位置づけについて整理する。

2.3.2 SLと他の教育手法における重点の違い

時任隼平は、SLの比較対象としてボランティア学習 (地域社会の奉仕活動) 及び実習・インターンシップ・フィールド調査等を取り上げ、両者の違いを論じている¹⁶⁾。

第1に、目的についてである。SLが単なるボランティア学習ではないことや、学習者が取り組む活動は地域社会のニーズに沿ったものであり、そこへの貢献を目的としているのに対し、ボランティア学習は一方的な奉仕活動¹⁷⁾であり、フィールドスタディ (実地調査) はラーニングを強調する側面がある。また、SLは伝統的なボランティア活動の概念に基づくものの、ボランティアサービスを提供する学生側とそれを受ける側とが対等の互酬関係に立つため、前述の2つの教育手法とは異

13 溝上 (2016) p.11。なお、PBLの定義や期限、概念の発展の詳細については、田蔵 (2023) も参照。

14 詳細は、松下 (2015) p28-91参照。

15 時任 (2020) pp.96。

16 詳細は、時任、同上、pp.94-96参照。

17 近年では、学校での「強制的な」体験ボランティア活動もみられる。(津止・桜井 (2009) 序章。)

なる。さらに、こういった地域と学生層双方にメリットが生まれるSLの特徴は互惠性であり、学習活動を展開する上で重視されている¹⁸。

第2に、成果や効果についてである。実習・インターンシップ・フィールド調査とSLと比較した場合、たとえば実習の場合、主たる目的は実習生の知識・技能の向上であり、実習の成果における対象への影響はあまり考慮されない。しかし、SLはそれとは異なり、サービスの結果が受け入れ側にどの程度貢献できたのかにも焦点が当てられる。活動プログラムは地域のニーズに基づき構造化され、そのニーズに対するアプローチによってどのような学びを教室での学びにどのように結びつけるのが重要になってくる¹⁹。つまり、SLの目的や効果の議論から、社会人基礎力に類する内面的な基本能力を獲得できたことで自分の成長を実感でき、社会人に必要な資質を備えることができた（飯田（2018））といえるであろう。また、地域社会は、多様な人びとが生活し、現実的課題と日々直面している状況にある。このような地域社会の課題に大学が地域社会の人々とともに関わることの大学及び地域社会のメリットに関して、逸見編（2017）は以下のように述べている。「まず大学にとっては、地域の課題に対してこれまでの研究成果を活用できること」、「地域社会の人々との協働作業の結果が研究にフィードバックされること」、「学生がこの地域社会の課題に取り組むことは、貴重な学生の教育の機会ともなる」²⁰。

また、逸見編（2017）では、Jacobyの論を紹介しつつ、SLの活動の整理を行った。SLの特徴は以下のとおりである。第1に、活動の拠点が、サービスとラーニングの中間に位置していることである。つまり、学生の社会的活動そのものが学習になり、受け手側も何かの利益や学生から学ぶことがある。さらに、公共的活動か私的活動か、という領域の観点から見ると、SLは公共的な色彩と私的な色彩の双方を折衷的に持っているものである²¹。

第2に、SLにおいては、社会的活動の前後の学習が極めて重要となる。それは、社会的活動の意味や意義を理解し、活動をとおして課題を発見していくためには、基礎概念や基礎知識が不可欠であり、また社会的活動を省察（reflection）することを通して自分の学びを深めていくためには、具体的事象を抽象化し、また相対化し、再び概念として捉え直すことが重要な学習のプロセスだからである²²。その意味で、学生の活動における「振り返り」を分析することは、単に学生からの活動に

18 時任、前掲、p.95。

19 同上、p.96。

20 逸見他（2017）p.163（詳細は、逸見の論稿の第10章参照）。

21 逸見他（2017）p.163（詳細は、逸見の論稿の第10章参照）。

22 逸見他（2017）pp.201-202。（詳細は、逸見の論稿の第13章参照。）

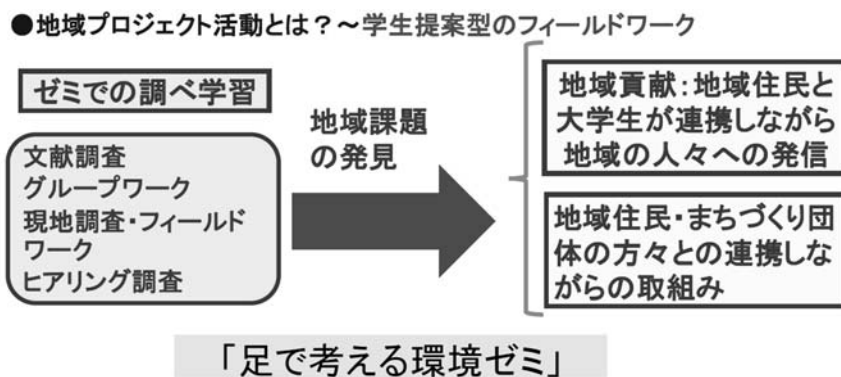
対するフィードバックをもらうだけでなく、活動自体の意義を理解し直し、地域社会と大学側とが共有し、よりよい活動を展開するためにも不可欠なことである。以降では、本ゼミの活動である「地域プロジェクト活動」を紹介するとともに、SLからみた位置づけについて考察を行うことにする。

Ⅲ. 「地域プロジェクト活動」の取り組み

3.1 地域プロジェクト活動とは

「地域プロジェクト活動」とは、ゼミでの調べ学習及びフィールドワークを通して、地域の環境問題など地域課題を発見するとともに、学生の視点で考え、調べ、まとめることで地域貢献につなげていく、学生提案型のゼミ活動のことである（図1）。芳賀ゼミのモットーである「足で考える環境ゼミ」のもと、ゼミでの調べ学習や学生間のディスカッション、現地での関係者へのヒアリング調査等を通じて地域の課題を発見し、地域住民と大学生が連携しながら地域の人々への発信を行う。地域住民やまちづくり団体の方々と連携しながら地域プロジェクト活動を展開している。大学周辺の相浦（あいのうら）地域を中心にしながら、足元にある地域資源や地域固有の良さを発見したり、地域において直面している課題について、参加学生が活動を通して学びを深める。また、地域コミュニティに対してどのような貢献をなしうるのかを学生自らが考えることで、ゼミとして地域に根差した取り組みに挑戦したものである。実際の活動例としては、大学周辺の川下地区のポイ捨てごみ問

図1 地域プロジェクト活動



（出所）筆者作成。

題や、自然・歴史・文化からみた相浦川と地域とのつながり、大学生の防災意識に焦点を当てた活動や調査研究などがある²³。地域プロジェクト活動は2019年度が基礎演習2年生のみ試行、2020年度から基礎演習2年生、専門演習3年生の双方で本格始動したが、活動の位置づけや活動範囲の変化については、3.3を参照されたい。

3.2 大学のゼミ活動で地域プロジェクト活動の取り組みを起案した背景

ゼミにおける地域プロジェクト活動の取り組みを起案するに至った背景には、以下のものがある。

第1には、環境を取り巻く社会・経済の状況である。環境は人間にとってなくてはならない、人間生存の基盤そのものである。これまで拡大を続け、膨大な規模となった人間活動が一層の広がりを見せ、そのことが有限な容量の地球環境の中で営まれることで、多くの種類の環境問題をつくり出している。この人間活動の拡大が今後も継続し、それぞれが利便性あるいは物質的な豊かさを求めて拡大していくなれば、環境影響のみならず、資源の枯渇など、人間の生存と発達の基盤が壊されてしまう²⁴。

「持続可能性」（サステナビリティ、sustainability）という概念は、人間の生存と発達を危うくする環境問題、経済問題、社会問題の出現を背景に生まれてきた。現在の人間活動の姿が「持続可能ではない」という理解が深まってきたことから、持続可能性は1980年代から認識されるようになってきた²⁵（植田・大塚編（2015））。

最近になって、その「持続可能性」をますます危うくする状況が地球上で発生している。近年、毎年のように大災害が日本を覆う。このような異常気象の大きな原因が、気候変動の影響と言われている（蟹江（2019））。2015年12月にパリで開催された国連気候変動枠組条約第21回締約国会議（COP21）では、2020年以降の温室効果ガスの排出削減等に向けた取組を進めるための枠組みとしてパリ協定が採択され、2016年11月4日発効した²⁶（環境省編（2020））。脱炭素社会に向けて舵を切ったものの、取り組みに向けて第一歩を踏み出したに過ぎない。また、地震や台風といった頻発する大災害により、停電が発生し、電気・水といったライフラインにも

23 長崎県立大学地域創造学部実践経済学科芳賀ゼミ（2021）p.3をもとに修正。

24 植田・大塚（2015）p.12及びp.21-22。

25 植田・大塚（2015）p.19。

26 環境省編（2020）p.21及びp.23。

大きな影響を与えるなど、21世紀の課題の多くが地域でも直面し、問題が増幅され、解決が難しくなっている。

さらに、持続可能な開発目標（SDGs：Sustainable Development Goals）²⁷の視点を地域に落とし込んで具体的かつ実践的に取り組んでいく視点も求められる。2014年12月に、今後5カ年の目標や施策や基本的な方向を提示する「まち・ひと・しごと創生総合戦略」²⁸が取りまとめられた。さらに、2017年12月に閣議決定された2017年改訂版においては、「地方創生の一層の推進にあたっては、持続可能な開発目標（SDGs）の主流化を図る」旨が記載された²⁹（村上他（2019））。加えて「SDGsアクションプラン 2018」（2017年12月26日持続可能な開発目標（SDGs）推進本部決定）における「日本の『SDGsモデル』の方向性」では、「SDGsを原動力とした地方創生、強靱かつ環境に優しい魅力的なまちづくり」が位置づけられた³⁰。このような国内外の情勢を取り巻く状況や社会、地域課題に対して、本学で学ぶ学生、地域住民を含め、全てのステークホルダーが向き合っていかなければならない状況がある。

第2に、大学の教育と地域を取り巻く状況である。第1の論点でも前述した少子高齢化や災害からの復興など、大学教育と社会とをつなごうとする際、社会の側における様々な変化や新たな動向に、大学教育や大学生がどのように関わることができるのかを考えることが重要である。

とりわけ地域における環境問題に関しては、環境の機能論との関連でいえば、人間は、環境の自然資源供給者としての機能を破壊したり、ごみ問題のように自然が同化・吸収してくれる容量の範囲を超える形で生じる環境汚染を引き起こす。また、歴史的建造物や町並みの保存のような歴史的・文化的ストックは、私たちの生活の環境を構成しており、豊かさや快適さをもたらしてくれるが、そういったもの

27 外務省HP「(JAPAN SDGs Action Platform) SDGsとは？」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>（最終閲覧日：2025年9月7日）

28 内閣官房・内閣府総合サイト「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014年12月27日）

<https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/20141227siryou5.pdf>（最終閲覧日：2025年9月7日）

29 内閣官房・内閣府総合サイト「「まち・ひと・しごと創生総合戦略2017 改訂版」の閣議決定について」（本体）、2017年12月22日

<https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/h29-12-22-sougousenryaku2017hontai.pdf>

（最終閲覧日：2025年8月29日）及び村上他（2019）p.64。

30 首相官邸HP（政策会議）SDGs推進本部「SDGsアクションプラン2018～2019年に日本の「SDGsモデル」の発信を目指して－」〔持続可能な開発目標（SDGs）推進本部会合（第4回）資料1〕（2017年12月26日）

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sdgs/pdf/dai4/siryo1.pdf>（最終閲覧日：2025年9月7日）

を破壊する行為も、環境破壊の1つの形態である。そもそも、環境とは主体を取り巻く周囲にあり、主体との相互作用の関係にあるものをいう³¹。環境は私たちと相互作用の関係にあるため、環境を破壊することも、良い状態で保全することも、より良い環境を創造することも、私たち次第である。

次節では、II. で議論したSLの視点から地域プロジェクト活動の位置づけを述べるとともに、活動の経緯や活動の性格の変化について概観する。

3.3 地域プロジェクト活動と位置づけ・経緯及び活動の変化

3.3.1 SLと地域プロジェクト活動

SLは、前述の議論のようにサービス（社会貢献）とラーニング（学習）を組み合わせた用語である。長崎県立大学では、「長崎のしまに学ぶ」（1年生必修科目）のような問題解決型学習が全学的に展開しているとともに、学科毎に内容は異なるものの、インターンシップや海外ビジネス研修などの体験学習を実施している。これらの科目は社会人基礎力を醸成する手法として一定評価されているものの、学年によっては学生が培った「基礎学力」「専門知識」を身につける期間が短く活用・応用する機会が少ないこと、各プログラムにおいて学生が社会とかわる上での基礎的なマナーや能動的な行動力の不十分さを指摘する声もある。

地域プロジェクト活動は、環境ゼミとしての特性を生かしつつ、地域において直面する課題について参加する学生が活動を通して学びを深めるとともに、彼ら彼女らが活動するコミュニティに対してどのような貢献をなしうるのかを、学生自ら考えることで、ゼミとして地域に根差した取り組みに挑戦したものであるといえよう。

3.3.2 地域プロジェクト活動の経緯及び活動の変化

2019年度試行、2020年度から本格始動した地域プロジェクト活動は2025年度で7年目となる。その間の大まかな活動の流れを表にしたのが、表1である。

草創期の2019年度～2022年度（【第1期】）は、文献調査に加え、フィールドワークや地域住民及び学生に対するアンケート調査などの実施を通じて地域課題の現状を整理、提案する形態が中心であった。このような形態をとらざるを得なかったのが、2019年12月に確認された新型コロナウイルス感染症（COVID-19）であった。活動範囲や行動制約がある中で、学内や大学周辺を中心にした活動であった。

31 詳細は、植田（1998）、植田・大塚（2015）参照。

【表 1】地域プロジェクト活動における主な活動内容（2019～2024年度）

時期	内 容
2019年度	【基礎演習】相浦川周辺及び相浦地区のフィールドワーク ³² 、文献輪読
2020年度	【基礎演習 2 年】学生自身による、大学周辺及び総合グラウンド等のポイ捨てごみ調査 【専門演習 3 年】地域の人々にとっての相浦川（現地調査） 大学生向け災害対策（アンケート調査）
2021年度	【基礎演習 2 年】大学周辺のごみの分別について（現地調査） 【専門演習 3 年】相浦周辺のごみ問題と解決策の提案（現地調査） SDGs 普及・環境教育実践の提案（アンケート調査）
2022年度	【基礎演習 2 年】イベント「みんなであそぼうむかしあそび」企画（2023年 2 月18日（土））、佐世保独楽調査（佐世保独楽本舗聞き取り） 【専門演習 3 年】災害から命を守るための「備え」 相浦川の環境（現地調査・佐世保市聞き取り）
2023年度	【基礎演習 2 年】高島（歴史・漁業・水産加工）及び海ごみ現状の整理～高島訪問、ESPO の皆様と海岸清掃活動及び意見交換（2023年11月11日、2024年 2 月24日） 【専門演習 3 年】木育班～佐世保独楽原料（マテバシイ）の植生調査（世知原・平戸他） 防災班～福岡県、佐世保市などの聞き取り調査 環境イベント「遊ぼう！学ぼう！環境 FESTA」を学生が企画運営（2023年11月25日（土））
2024年度	【基礎演習 2 年】牽牛崎（佐世保市日野町）、相浦川 現地調査 →相浦川の生物多様性について 【専門演習 3 年】高島の海ごみ問題対応～高島訪問、ESPO の皆様や地域住民との交流、意見交換（2024年12月14日、2025年 2 月23日）

（出所）橋本（2021）、橋本（2022）、橋本（2023）、橋本（2024）、橋本（2025）（※芳賀執筆分）、及び長崎県立大学地域プロジェクト活動報告書（2019～20年度）、同（2021年度）、同（2022年度）、同（2023年度）をもとに筆者作成。

2023年 5 月 8 日からは新型コロナウイルス感染症が「5 類感染症」になり³³、行動制約が緩和されたこともあり、学生の活動範囲やフィールドワークの調査先も大学周辺に限らず、長崎県内や福岡県内のヒアリング調査の実施や環境イベント実施、2023年秋からは、基礎演習 2 年生(当時)が佐世保市の離島である高島をフィールドに加え、海岸清掃活動や高島のまちづくり団体である ESPO（一般社団法人高島活性化コンベンション協会）³⁴との意見交換を行った。2024年には ESPO の協

32 相浦川周辺及び相浦地区や飯盛神社等のフィールドワークは毎年実施している。

33 詳細は、厚生労働省 HP「新型コロナウイルス感染症の 5 類感染症移行後の対応について」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/corona5rui.html> 参照。（最終閲覧日：2025年 9 月 8 日）

34 詳細は、ESPO（一般社団法人 高島活性化コンベンション協会）HP 参照。
<https://espo.jp/>（最終閲覧日：2025年 9 月 8 日）

力のもと、地元の保育園や幼稚園、小学校、高島分校の子供たちや保護者、地域住民と長崎県立大学生（専門演習3年生）が一緒に海岸清掃活動実施や地域交流を行う機会を得ることができた。2023年以降の地域プロジェクト活動は、地域住民の方々や関心ある教職員、地方自治体の方々などに私たちの取り組みを知ってもらい、地域の方々と大学が協働・連携して新たな取り組みに発展させていくものであり、【第2期】と呼ぶことができよう。このように、地域プロジェクト活動は、外的な制約がありながら、【第1期】から【第2期】へと活動の形を進化させてきたといえよう。

また、活動した内容は、2年生と3年生合同で学年横断合同発表会を12月にゼミ内で実施するとともに、佐世保校で主に専門演習（3年生）の学生を中心に、ゼミにおける研究成果を報告する合同ゼミ報告会に参加し、活動の成果を報告し、下関市立大学の長濱ゼミを含め各ゼミの教員や学生からのフィードバックをいただき、それをもとに年度末には「地域プロジェクト活動報告書」という冊子体にまとめている。このような活動を行うことで、「地域貢献」「学習」に加え、関係者とのコミュニケーションや議論を重ね、「振り返り」と地域の方へのフィードバックを行うことで活動の成果と課題を共有することができるのである。

このような地域実践的な活動に学生が参画することにより、学生の学びや地域に対するものの見方や学びに対する意識の変化があったのかの検討はされていない。

次章では、地域プロジェクト活動に参加した学生の意識に関するアンケート調査に基づくテキストマイニング分析の方法について述べていく。

IV. 分析方法～地域プロジェクト活動に参加した学生の意識に関するアンケート調査に基づくテキストマイニング分析

4.1 分析対象

地域プロジェクト活動が終了する時期に、芳賀ゼミ（環境経済学・環境政策論）に所属していた基礎演習2年生及び専門演習3年生のゼミ生（2020年度～2024年度）に対し、地域プロジェクト活動を振り返り、学生の意識について問うアンケート調査である「芳賀ゼミ「地域プロジェクト活動」に関するアンケート調査」をGoogleフォームにて実施した。

4.2 分析方法

（1）テキストマイニング統計ソフト「KH Coder」

本稿における分析では、テキストマイニング統計ソフト「KH Coder」を使用し

た。KH Coderは2001年に、樋口耕一によって開発された無料の解析ソフトのことであり、計量テキスト分析またはテキストマイニングのためのフリーソフトウェア（自由ソフトウェア）である。アンケートの自由記述・インタビュー記録・新聞記事など、さまざまなテキストの分析に使える³⁵。ここでは、テキストマイニング統計ソフトであるKH Coderについて述べる。

一般に、テキストマイニングとは、質的データの中で特に文章型すなわちテキスト型のデータを分析する方法で、情報科学の分野で活発に研究が行われている³⁶。このような捉え方をする背景には、社会調査データの分析におけるこれまでの経緯がある。社会調査の分析の中で、これまで内容分析（content analysis）という、文章・音声・映像などさまざまな質的データを分析するための方法が日本でも早くから紹介されてきた（池内（1954）及び池内（1956））。しかしながら、データをいくつかのカテゴリーに分類した上で、各カテゴリーのデータの個数を数え上げたりといった計量的分析を行うことから、分類基準作成の非常に困難であるなどの理由により、その後の普及・発展が十分に進んでいるとは言い難い（樋口（2020）p.1）。

それに対して、樋口耕一は、この内容分析の考え方に基づきつつ、コンピュータによる自然言語処理や統計解析の技術を活用して分析を行う方法として、テキストマイニングの一種である「計量テキスト分析³⁷」を取り上げた。この計量テキスト分析を実際に行うツールとして開発され、フリー・ソフトウェアとして公開されているのが「KH Coder」なのである³⁸。

回収した回答結果をもとに、KH Coderを用いて2020年度～2024年度の学生の回答分に関する言説分析を行った。

35 KH Coder HP <https://khcoder.net/> KH Coder

36 「テキストマイニング」に関しては、樋口（2014）の言及にもあるように、次々と概説書が公刊されている。例えば藤井他（2005）、那須川（2006）、石田・金編（2012）、松浦・三浦（2014）、石田（2017）などがある。

37 樋口耕一によれば、「計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である。計量テキスト分析の実践においては、コンピュータの適切な利用が望ましい」（樋口（2020）p.15）。「計量テキスト分析」という名称は、川端の研究によれば当初は「コンピュータ・コーディング」という名称で呼ばれていたが、量的方法の利点を活かすことを強調し、単なる「コンピュータ・コーディング」という言葉と区別するために計量テキスト分析という名称が考案されている、という（樋口（2020）p.12）。もともとの定義は、以下のとおりである。「計量テキスト分析とは、インタビューデータなどの質的データ（文字データ）をコーディングによって数値化し、計量的分析手法を適用して、データを整理、分析、理解する方法である」（秋庭・川端（2004）pp.235-236.）なお、内容分析から計量テキスト分析への拡充の議論の詳細に関しては、樋口（2020）第1章参照。

38 詳細は、樋口（2020）及び樋口（2022）参照。

（２）データの扱いについて

個人や性別は特定せず、回答者の発言のみを検出対象とした。データベースを作成・登録し、すべての発言を形態素解析³⁹ツール（MeCab）によって単語に分割、解析結果から得られる品詞情報を用いて、名詞（一般）と名詞（サ変接続）、地名、動詞、形容詞を抽出した。

V. 分析結果及び考察

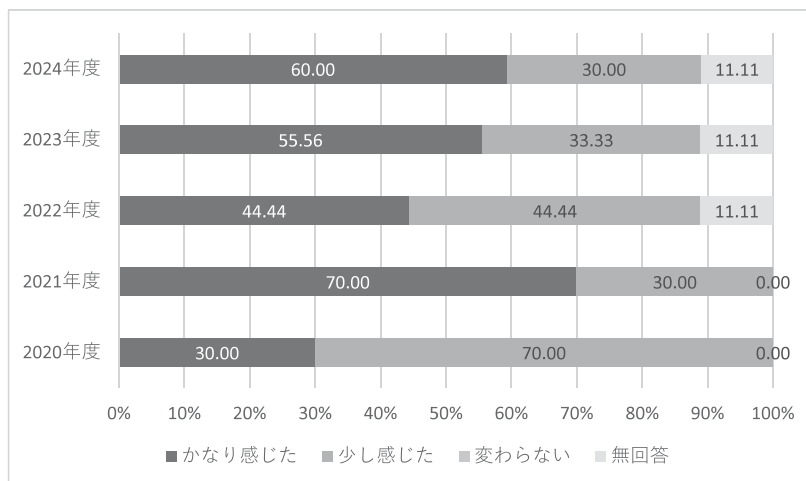
5.1 分析結果

5.1.1 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化の有無

以下では、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化の有無について、グラフに基づいて分析する。図2は2年生、図3は3年生の回答結果をグラフで示したものである（図2・図3参照）。

2年生に関しては、「意識の変化をかなり感じた」「少し感じた」を合わせると2022

図2 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化の有無（2年生）

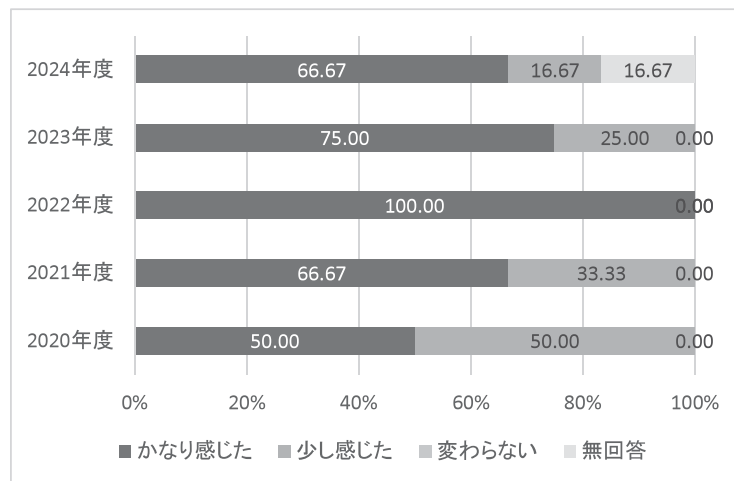


（注）2年ゼミ生数は2020年度～2024年度の順に10人、10人、9人、9人、10人である。

（出所）アンケート調査に基づき筆者作成。

39 形態素解析とは、文章を「意味の持つ最小単位（＝形態素）」に分類する作業のことを指す。KH Coderは「前処理」の中で、形態素解析と呼ばれる処理を行なうことで語を自動的に取り出している。分析を行なうためには「前処理」を必ず実行する必要がある。基本的にKH Coderは、この形態素のことを「語」と呼んでいる。たとえば「お風呂の泉質は満足です」という文を形態素解析すると、「お/風呂/の/泉/質/は/満足/です/」といった結果になる（樋口他（2022）p.30参照）。

図3 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化の有無（3年生）



（注）3年のゼミ生数は2020年度～2024年度の順に10人、12人、10人、12人、6人である。

（出所）アンケート調査に基づき筆者作成。

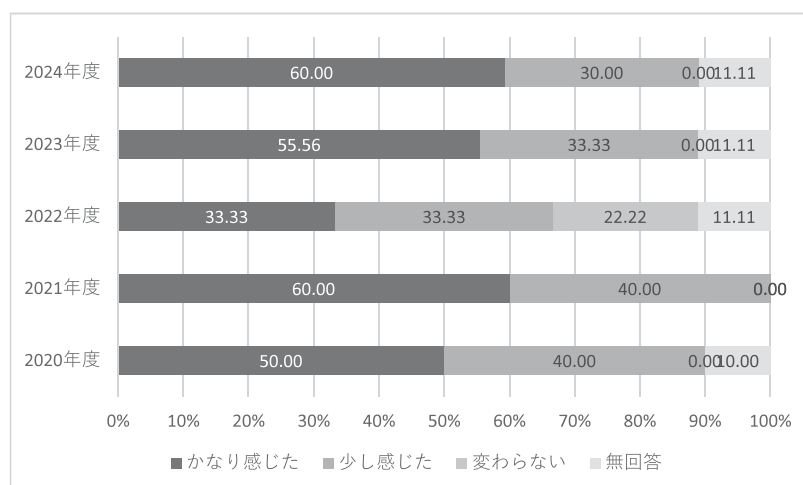
年度以降は約89%となる。また、3年生に関しては、無回答者がいた2024年度を除くと、「かなり感じた」「少し感じた」を合わせると100%となる。また、学年ごとで比較してみると、年度によって差はあるものの、2年生よりも3年生の方が、地域プロジェクト活動実施前後の意識が大きく変化したことが読み取れる。

5.1.2 フィールドワーク実施前後の学生の意識の変化の有無

次に、図4、図5はフィールドワーク実施前後の学生の意識の変化の有無を2年生および3年生それぞれに関してグラフで図示したものである（図4・図5）。フィールドワークの実際の実施に加え、2023年度の3年生の時のように、学生が自ら自主的に企画して、調査を行った際に、学生の意識の変化が顕著であることがわかる。

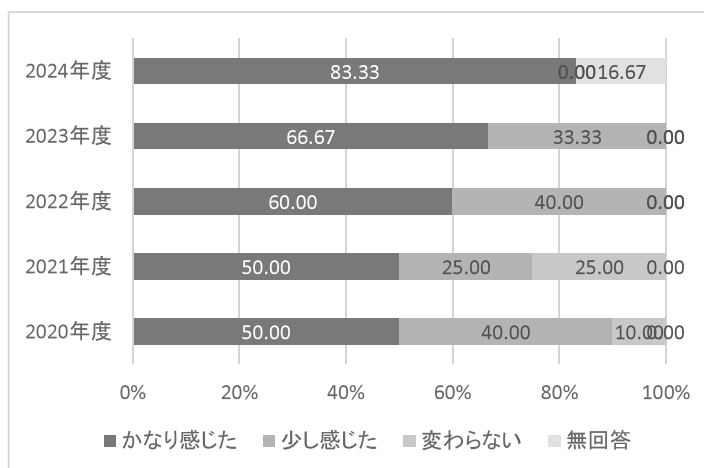
それは、2年生の多くが3年のゼミ生になり、2年次の経験を生かして活動を展開したことや、2020年度～2022年度（第1期）は特に3年生が2021年度、2022年度において学内外でグループによってはアンケート調査を行った。それに対して、2023年度～2024年度は、前述の表1でも示したように、フィールドワークの範囲が広がり、学生が自主的に聞き取り調査や視察などを行ったり地域住民向けのイベント開催や離島での活動と地域住民と一緒に行動するなど、地域住民と学生が連携して取り組む機会が2023～2024年度（第2期）において増えたことが背景にあるとみられる。

図4 フィールドワーク実施前後の学生の意識の変化の有無（2年生）



（出所）アンケート調査に基づき筆者作成。

図5 フィールドワーク実施前後の学生の意識の変化の有無（3年生）



（出所）アンケート調査に基づき筆者作成。

5.2 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化—テキストマイニングを用いた分析—

ここでは、地域プロジェクト活動実施前後における学生の意識の変化について、テキストマイニングを用いた分析を行う。KH Coderの共起ネットワークとは、よく一緒に用いられている語同士を、線で結んだネットワークである⁴⁰。地域プロジェ

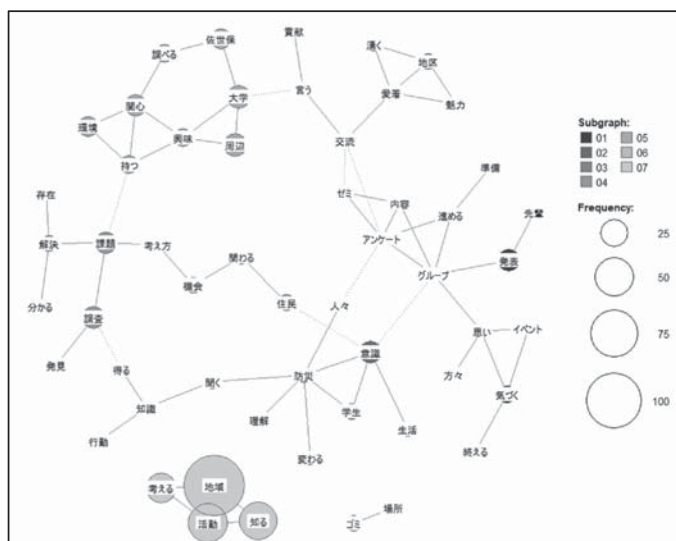
40 樋口他（2022）p.39。

クト活動に関する質問に対する回答に含まれる語の関係性の強さを示す。図中で、強い共起関係ほど太い線で描画、出現され、頻度の高い語句ほど大きな円で描画される。

5.2.1 2年生、3年生を合わせたデータ

図6は、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関して、2020～2024年度、2年生、3年生のゼミ生の回答をもとに共起ネットワークを示したものである。

図6 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク
(2020～2024年度、2年生、3年生)



Node:50、Edge:51 Density:0.042

(注) nodeは描画される語句の数、edgeは線で描画される共起関係の数、densityはネットワークの密度を示す。

(出所) 筆者作成。

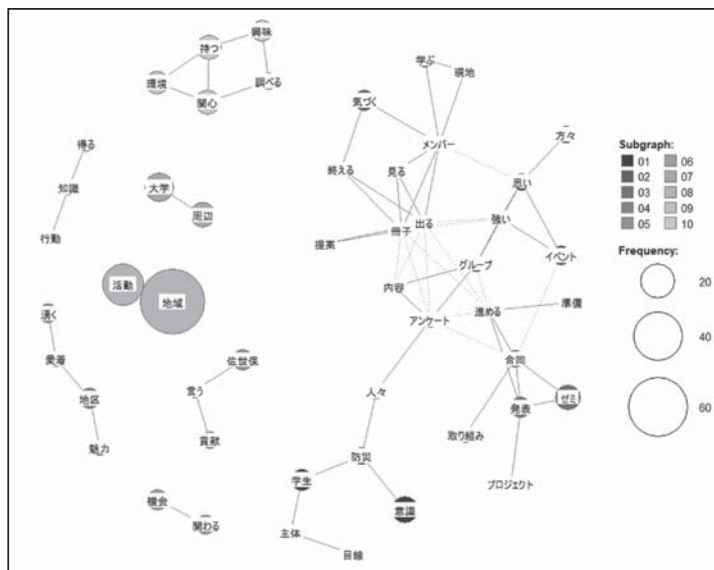
分析の結果、抽出語としては、「地域」「活動」「考える」「知る」といった語彙の表出がみられた。また、大学周辺への興味やものの見方の変化、現地で学び、イベントのような現場での発信を行いながら交流や意見提案を行ったことへの着目もみられた。

また、防災関連でアンケートを行った学年・グループも複数あったことも回答に反映していた。地域プロジェクト活動を経験することで、ものの見方が変わったり、

5.2.3 地域プロジェクト活動実施後の学生の意識の変化（2020～2024年度、3年生）

図8は、地域プロジェクト活動実施後の学生の意識の変化を2020～2024年度の3年生の回答結果をもとに、共起ネットワークで描図したものである。

図8 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク（2020～2024年度、3年生）



Node:38、Edge:60 Density:0.085

（出所）筆者作成。

3年生に関しては、「地域」「活動」の抽出が目立つが、「知識を得て行動につなげる」「環境に興味、関心を持って調べる」に加え、佐世保に貢献する意識が芽生えてきたことが推測される。

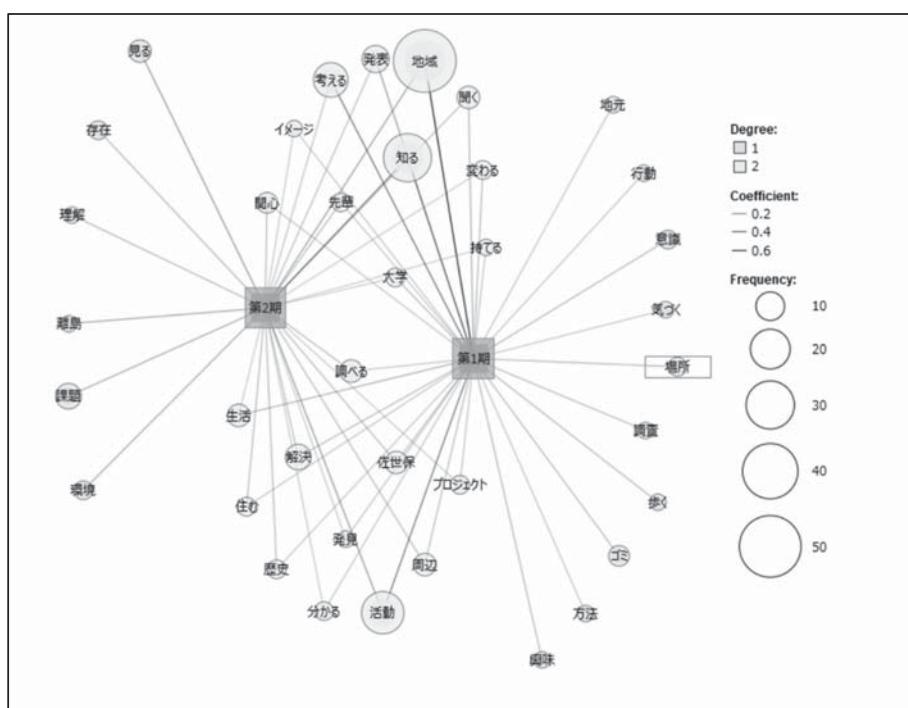
また、学生主体で防災への意識に関して地域の人々にアンケートを取る経験が反映されている。また、3年生に特徴的なのが合同ゼミ報告会での発表がある中で、グループで準備を進められたことも回答から垣間見える。それに加えて、3年生は第2期に入って、2023年度にイベントを実施したことが回答に反映されている。さらに、ゼミのメンバーと現地を視察したり冊子を作成する経験をする中で提案や気づきが得られたことが示唆された。

5.3 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化－学年ごとの時期区分間の比較－

本節では、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化を学年ごとに時期区分比較の観点から分析を試みる。

5.3.1 2年生

図9 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク（2020～2024年度、2年生、語-外部変数見出し）



（出所）筆者作成。

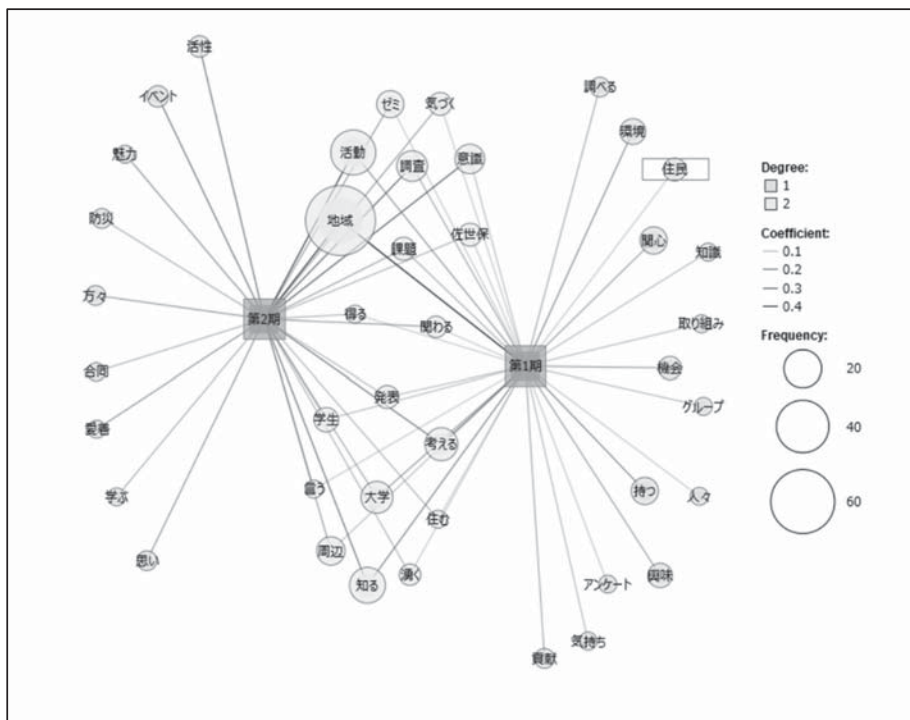
図9は、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化のうち、2年生における第1期（2020～2022年度）、第2期（2023～2024年度）の時期区分の比較を共起ネットワークで描図したものである。5.2.2が語-語の共起関係を分析したのに対して、語-外部変数見出し（ここでは時期区分）の共起関係を描図することによって、第1期と第2期の学生の問題意識の変化の傾向を把握することができる。

第1期、第2期とも、地域について知り、考え、調べて発表するといった視点は

共通である。一方、第1期では、ごみ問題や歴史的観点から佐世保に接近したトピックについて調べ、取り組んだグループが複数あったことが反映されている。また、意識を持つことや行動すること、気づくことといった視点が強いことが推測される。他方、第2期では、活動範囲の拡大に伴い、2023年度は2年生が離島である高島での活動を行ったことから、そこから課題や地域の現状を理解し、課題発見や解決に向けた姿勢を持つようになってきたことが示唆される。

5.3.2 3年生

図10 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク
(2020～2024年度、3年生、語-外部変数見出し)



Node:44、Edge:61 Density:0.064

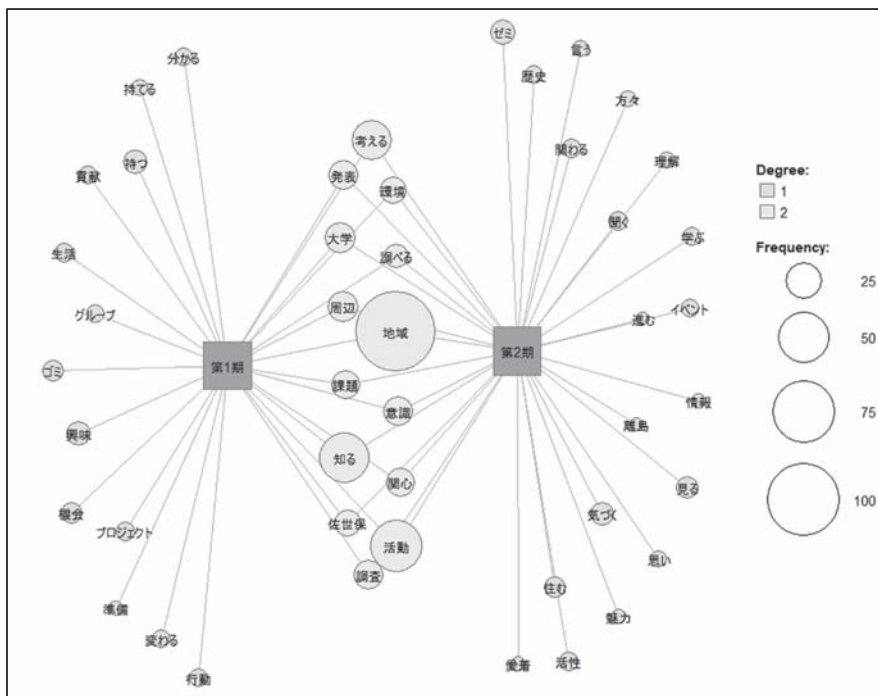
(出所) 筆者作成。

図10は、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する学生の回答のうち、3年生における第1期（2020～2022年度）、第2期（2023～2024年度）の時期区分の比較を共起ネットワークで描図したものである。

第1期、第2期とも、地域で活動することにより、課題を抽出し、問題意識を持

つことや、大学周辺について知り、考え、調べて発表するといった視点は共通である。一方、第1期では、環境について調べ、グループで取り組む機会を得ることや、興味を持ち、貢献するといった視点が強いことが推測される。他方、第2期では、活動範囲の拡大に伴い、イベント実施や地域活性化に向けた取り組みの反映に加え、「愛着」や「思い」といった抽出語が注目される。単なる調べ学習にとどまることなく、地域に主体的に参画し、活動を行っていくことにより、地域を知る機会も増え、愛着や思いも芽生えてくることが示唆される。

図11 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク
(2020～2024年度、2年生および3年生、語-外部変数見出し)



Node:48、 Edge:60 Density:0.053

(出所) 筆者作成。

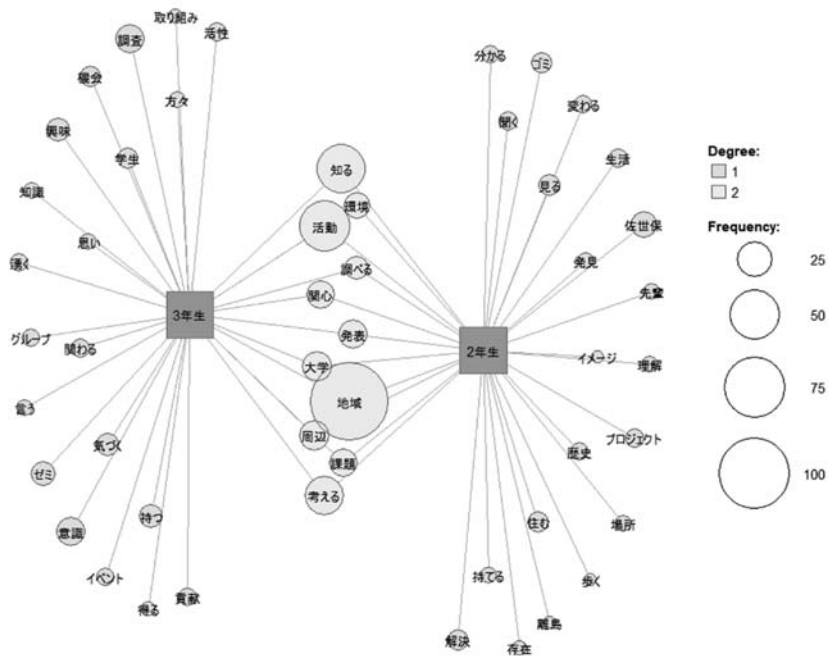
図11は、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する学生の回答のうち、2年生、3年生全体における第1期（2020～2022年度）、第2期（2023～2024年度）の時期区分の比較を共起ネットワークで描図したものである。

5.4 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化―学年間の比較―

本節では、地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化を2020～2024年度全体の回答を通して、2年生と3年生の学年比較の観点から分析を試みる。

図12は地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する学生の回答のうち、2020～2024年度における、学年間の回答傾向の比較を共起ネットワークで描図したものである。

図12 地域プロジェクト活動実施前後の学生の意識の変化に関する共起ネットワーク
(2020～2024年度、2年生と3年生の学年間比較、語-外部変数見出し)



Node:53、Edge:62、Density:0.045

(出所) 筆者作成。

図10、図11でも回答傾向については指摘したが、外部変数見出しを学年ごとにするすることで、語-外部変数見出しの関係がより顕著に表れる。

これらの分析から、地域プロジェクト活動の根幹部分に関しては2年生、3年生とも共通の意識を持っている一方、2年生、3年生それぞれにおける活動内容やトピックも、回答に反映されていることが明らかになった。

VI. まとめと今後の課題

6.1 まとめ

本稿では、SL、PBLやALといった実践型演習教育の概念を整理するとともに、類似概念の関係性やSLの位置づけについて既存研究をもとに検討した。また、学生の意識について問うアンケート調査の回答結果をもとに集計するとともに、地域プロジェクト活動を経験しての学生の意識の変化の有無について、テキストマイニングを使用して簡易な言説分析を行った。2年生に関しては、地域プロジェクト活動の経験を通じて環境や地域への問題関心を高めたり、調査研究の経験ができたことを述べていた。また、3年生に関しては、これまでの大学生活やゼミでの経験を活かしつつ、イベントや調査活動、離島での活動などより具体的かつ地域との接点を深めながら活動する中で、問題関心や興味、地域への愛着を感じられるようになる学生も複数いた。さらに、今回の分析では十分触れられなかったが、学生への振り返りアンケート項目の1つに挙げていた「地域プロジェクト活動の経験を個人としてどう生かすか」という趣旨の質問に対し、地域との接点を持ちながら学生生活を送ったり、活動の経験を就職活動や卒業論文につなげたい、という意見もあった。地域プロジェクト活動の副次的効果として、問題意識の高まりに加え、実際に学生の卒業論文研究につながったケースも見られる。

第1期は、コロナ禍の中での地域プロジェクト活動であり、活動範囲に制限がある中での実施も影響してか、調べ学習の域を出ておらず、本来目指している地域(住民)を巻き込んで展開していく活動にまで至らなかった。それに対し、第2期では、地域の方々の協力のもと、よりアクティブかつ地域と一体となった活動を展開した。他方、学生自身の感想からは、個人の資質向上や経験(体験)からのコメントが多く、将来的な地域への積極的、継続的関与、参加、連携の意欲を分析からは十分感じられなかった所が課題となっている。また、学生のファシリテーション能力向上や、地域(周囲の人)を巻き込んで企画・運営する力といった資質向上にも課題を残しており、地域を支える人材育成の観点からも地域プロジェクト活動の質向上を目指していきたい。

6.2 今後の課題

6.1でも指摘した、地域への積極的参加や人材育成に関しては、ゼミにおける地域実践活動の枠組みやカリキュラム設計における理論的背景・根拠を持たせるとともに、学生に地域プロジェクト活動の趣旨のみならず到達点を明確に伝えていく

必要がある。伝統的学習と体験型学習をどのように連関させて学生の学びを深めるか、さらなる検討の必要性がある(飯田(2018))。そのために、教員のファシリテーション能力やゼミにおけるカリキュラム設計向上が求められる。

さらに、地域プロジェクト活動(大学のゼミでの教育実践)における評価手法の開発や学生自体による地域プロジェクト活動の内省的な振り返りと次年度への橋渡しの弱さがある。学生にアンケート調査の結果をフィードバックし、今後具体的な活動を展開する際に、これまでの蓄積や理念を継承、発展していくのかが残された課題である。

本稿は簡易な分析にとどまったので、分析を精緻化するとともに、地域プロジェクト活動実施における学生の意識の変化に関する要因分析が必要であり、今後も定点観測を行っていきたい。

謝辞

本稿の作成にあたり、アンケート調査の回答にご協力いただいた長崎県立大学地域創造学部実践経済学科 芳賀ゼミ 基礎演習2年生及び専門演習3年生の皆さん及び卒業生の皆さんに感謝申し上げます。また、本稿は、当ゼミでの地域プロジェクト活動を通じた地域実践に加え、学長裁量教育研究費「分野を超えた教員の連携による長崎県立大学版サービス・ラーニングプログラムの確立―共生をテーマにした取り組み」(令和元年度～令和3年度、研究代表者：橋本優花里)、「長崎県民と長崎を訪れる人々の心と命を守るためのサービス・ラーニング」(令和4年度～令和6年度、研究代表者：橋本優花里)、「一人ひとりが多様な幸せを実現できる社会に向けた問題解決型PBL(Project-Based Learning)の研究」(令和7年度～令和9年度、研究代表者：芳賀普隆)におけるサービス・ラーニングプロジェクトへの参加及び活動、議論がきっかけとなっている。橋本優花里・長崎県立大学副学長をはじめ、プロジェクトメンバーの皆様、日頃よりお世話になっている地域の皆様、まちづくり団体の「相浦未来まちパートナーズ」(相パ)やESPOの皆様にも心より御礼申し上げます次第である。なお、本稿は、日本環境教育学会 第34回年次大会(於：鳥取大学、2023年8月27日)で口頭発表した内容をもとに、大幅に加筆修正したものである。

参考文献

- Bringle, R.G. and Hatcher, J.A., (1999), Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Evaluation/Reflection*. 23.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23> (Accessed by September 7, 2025)
- Eyler, J., (2002), Reflection: Linking service and learning-linking students and communities, *Journal of Social Issues*, 58(3), pp.513-534.
- Jacoby, b & associates (1996), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Saint Joseph's College of Maine HP Corporation for National and Community Service, Learn and Serve America, National Service-Learning Clearinghouse, *What is Service-Learning?*
<https://www.sjcme.edu/wp-content/uploads/Academics/Files/What-is-Service-Learning.pdf>
(Accessed by September 7, 2025)
- Sigmon (1994), *Linking Service with Learning*, Washington.D.C.: Council of Independent Colleges.
- 秋庭裕・川端亮 (2004)『霊能のリアリティへー社会学、真如苑に入る』新曜社。
- 吾妻知美、筒井佳澄「看護マネジメント実習にアクティブ・ラーニングを取り入れた効果」『京都府立医科大学看護学科紀要』（京都府立医科大学医学部看護学科）、29巻、2019年12月、pp. 21-27。
<https://kpu-m.repo.nii.ac.jp/records/2373>（最終閲覧日：2023年8月24日）
- 荒尾貞一・千葉昌弘 (2014)「一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第3報）－「教育実習」に関する政策動向と実践的課題－」『北里大学一般教育紀要』19巻、pp.113-134。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kitasatoclas/19/0/19_KJ00009146779/_article/-char/ja/
(最終閲覧日：2023年8月24日)
- 有川かおり (2020)「大学生の企画力・実践力を育む 教育プログラムの実践と評価：導入教育段階でのイベント企画の効果と課題に関する検討」『聖徳大学研究紀要』第53号、pp.41-48。
<https://seitoku.repo.nii.ac.jp/records/1319>（最終閲覧日：2023年8月24日）
- 飯田昌子 (2018)「ゼミ活動におけるサービス・ラーニングに関する一考察」『鹿児島大学法文学部紀要人文学科論集』2018年2月、第85号、pp.1-13。
<http://hdl.handle.net/10232/00029979>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 石田基広・金明哲編 (2012)『コーパスとテキストマイニング』共立出版。
- 石田基広 (2017)『Rによるテキストマイニング入門』（第2版）森北出版。
- 逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡【編著】(2017)『立教大学RSLセンター【編集】『リベラルアーツとしてのサービスラーニング シティズンシップを耕す教育』北樹出版。
- 植田和弘 (1998)『環境経済学への招待』（丸善ライブラリー266）、丸善。
- 植田和弘・大塚直 (2015)『新訂 環境と社会』一般社団法人 放送大学教育振興会。
- 上野山裕士 (2024)「PBL 型学修としてのFAL（フィールド型アクティブ・ラーニング）の特長と可能性」『摂南社会学』1巻、2024-03-31、pp.13-18。
<https://setsunan.repo.nii.ac.jp/records/2000105>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 外務省HP 「(JAPAN SDGs Action Platform) SDGsとは？」
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/SDGs/about/index.html>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 蟹江憲史著 (2020)『SDGs（持続可能な開発目標）』（中公新書2604）、中央公論新社。

- 河井 亨, 木村 充 (2013)「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』36巻4号、pp.419-428。
<https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00008609387> (最終閲覧日：2023年8月24日)
- 環境省編 (2020)『令和2年版 環境白書・循環型社会白書・生物多様性白書 気候変動時代における私たちの役割』日経出版。
- 木村充、河井亨 (2012)「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究：立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として」『日本教育工学会論文誌』36巻3号、2012年12月20日、pp.227-238。
<https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00008514500> (最終閲覧日：2025年9月7日)
- 黒沼敦子 (2021)「1. サービス・ラーニングって何？」山下美樹 編著 宇治谷映子・黒沼敦子・簗田由己子 著『サービス・ラーニングのためのアクティビティ』研究社、pp.2-6。
- 厚生労働省HP「新型コロナウイルス感染症の5類感染症移行後の対応について」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/corona5rui.html> 参照。(最終閲覧日：2025年9月8日)
- 坂本文子 (2020)「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの効果と課題：宇都宮大学「地域プロジェクト演習」における学生、教員、地域パートナーに着目して」『地域デザイン科学(宇都宮大学地域デザイン科学部研究紀要)』(宇都宮大学地域デザイン科学部)、8号、2020年9月、pp.167-181。
<http://hdl.handle.net/10241/00012354> (最終閲覧日：2023年8月24日)
- 坂本文子 (2021)「宇都宮大学「地域プロジェクト演習」を事例としたサービス・ラーニングの効果：2020年度オンライン化に伴うプログラム変更と効果測定結果報告」『宇都宮大学地域デザイン科学部研究紀要』(宇都宮大学地域デザイン科学部)、10号、2021年9月、pp.231-249。
<http://hdl.handle.net/10241/00012944> (最終閲覧日：2023年8月24日)
- 首相官邸HP(政策会議)SDGs推進本部「SDGsアクションプラン2018～2019年に日本の「SDGsモデル」の発信を目指して～」〔持続可能な開発目標(SDGs)推進本部会合(第4回)資料1〕(2017年12月26日)
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sdgs/pdf/dai4/siry01.pdf> (最終閲覧日：2025年9月7日)
- 神野周太郎、高橋憲司、宮良俊行 (2021)「コロナ禍における2020年度前期開講科目「ジョギング・ウォーキング」の実践」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』第4巻、2021年3月、pp.55-61。
<https://niu.repo.nii.ac.jp/records/1579> (最終閲覧日：2023年8月24日)
- 一般社団法人 高島活性化コンベンション協会(ESPO)HP
<https://espo.jp/> (最終閲覧日：2025年9月8日)
- 田蔵奈緒 (2023)「アクティブ・ラーニング(active learning)の学習方法としてのPBL ～日本の高等教育でのPBL 学習法導入の考察～」『東洋学園大学紀要』31巻、2023年2月、pp.244-259。
<https://togaku.repo.nii.ac.jp/records/880> (最終閲覧日：2025年9月7日)
- 田邊信 (2017)「学術科目連動型サービス・ラーニング」『グローバル人材育成教育』第4巻第1号・第2号、pp.11-22。
- 中央教育審議会 (2002)「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について(答申)」(文部科学省HP)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm
(最終閲覧日：2025年9月7日)

- 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）第1章 新時代の高等教育と社会」
2025年2月1日（文部科学省HP）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm
（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（文部科学省HP）2008年12月24日
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012年8月28日（文部科学省HP）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 津止正敏・桜井政成（2009）「序章 学校教育とボランティア活動を巡って」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slラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房。
- 津曲隆（2013）「サービslラーニング評価のための分析枠組みに関する考察」『アドミニストレーション』19巻2号、2013年2月、pp.101-126。
<https://pu-kumamoto.repo.nii.ac.jp/records/2000419>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 時任隼平（2020）「第7章 地域と共に真正な学びを実現する、サービslラーニング」村上正行・田口真奈編著『教育工学における大学教育研究』ミネルヴァ書房、pp.93-104。
- 内閣官房・内閣府総合サイト「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014年12月27日）
<https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/20141227siryou5.pdf>
（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 内閣官房・内閣府総合サイト「「まち・ひと・しごと創生総合戦略2017 改訂版」の閣議決定について」（本体）、2017年12月22日
<https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/h29-12-22-sougousenryaku2017hontai.pdf>
（最終閲覧日：2025年8月29日）
- 中里陽子、吉村裕子、津曲隆（2016）「サービslラーニングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件について」『アドミニストレーション』22巻1号、2016年2月、pp.164-181。
<https://pu-kumamoto.repo.nii.ac.jp/records/2000461>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 長崎県立大学HP「「しまなび」プログラム しまをキャンパスに新しい学びを始めよう」
<https://sun.ac.jp/shimanabiprogram/>（最終閲覧日：2025年8月28日）
- 長崎県立大学地域創造学部実践経済学科芳賀ゼミ（2021）「長崎県立大学地域プロジェクト活動報告書」（第2版）、2021年11月。
- 長崎県立大学地域創造学部実践経済学科芳賀ゼミ（2022）「2021年度 長崎県立大学地域プロジェクト活動報告書」（第2版）、2023年2月。
- 長崎県立大学地域創造学部実践経済学科芳賀ゼミ（2023）「2022年度 長崎県立大学地域プロジェクト活動報告書」（第2版）、2024年2月。
- 長崎県立大学地域創造学部実践経済学科芳賀ゼミ（2024）「2023年度 長崎県立大学地域プロジェクト活動報告書」、2024年8月。
- 那須川哲哉（2006）『テキストマイニングを使う技術/作る技術—基礎技術と適用事例から導く本質と活用法』東京電機大学出版局。
- 橋本優花里（2021）「令和2年度 長崎県立大学学長裁量教育研究成果報告書（平成31年度～令和3年度）分野を超えた教員の連携による長崎県立大学版サービsl・ラーニングプログラム

- の確立―共生をテーマにした取り組み」2021年3月31日
<http://hdl.handle.net/10561/1773>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 橋本優花里（2022）「令和3年度 長崎県立大学学長裁量教育研究成果報告書（平成31年度～令和3年度）分野を超えた教員の連携による長崎県立大学版サービス・ラーニングプログラムの確立―共生をテーマにした取り組み」2022年3月31日
<http://hdl.handle.net/10561/1902>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 橋本優花里（2023）「令和4年度 長崎県立大学学長裁量教育研究成果報告書（令和4年度～令和6年度）長崎県民と長崎を訪れる人々の心と命を守るためのサービス・ラーニング」2023年3月31日
<http://hdl.handle.net/10561/1957>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 橋本優花里（2024）「令和5年度 長崎県立大学学長裁量教育研究成果報告書（令和4年度～令和6年度）長崎県民と長崎を訪れる人々の心と命を守るためのサービス・ラーニング」2024年3月29日
<http://hdl.handle.net/10561/2085>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 橋本優花里（2025）「令和6年度 長崎県立大学学長裁量教育研究成果報告書（令和4年度～令和6年度）長崎県民と長崎を訪れる人々の心と命を守るためのサービス・ラーニング」2025年3月31日
<http://hdl.handle.net/10561/2171>（最終閲覧日：2025年9月7日）
- 樋口耕一「KH Coder：計量テキスト分析またはテキストマイニングのためのフリーソフトウェア」
<https://khhcoder.net/>（最終閲覧日：2025年8月29日）
- 樋口耕一「KH Coder 3 チュートリアル 漱石『こころ』を題材に【スライド版】」
https://khhcoder.net/kokoro_slides.pdf（最終閲覧日：2025年8月29日）
- 樋口耕一（2017）「計量テキスト分析およびKH Coderの利用状況と展望」『社会学評論』68巻3号、pp.334-350。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsr/68/3/68_334/_pdf/-char/ja
（最終閲覧日：2025年8月29日）
- 樋口耕一 著（2020）『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』（第2版）、ナカニシヤ出版。
- 樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）『動かして学ぶ！ はじめてのテキストマイニング フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版。
- 福留東土（2019）「日本の大学におけるサービス・ラーニングの動向と課題」『比較教育学研究』（日本比較教育学会）、第59号、pp.120-139。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jces/2019/59/2019_120/_pdf/-char/ja
（最終閲覧日：2025年8月29日）
- 松村真宏・三浦麻子（2014）『人文・社会科学のためのテキストマイニング』（改訂新版）、誠信書房。
- 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。
- 溝上慎一・成田秀夫＝編（2016）『(Active Learning 2) アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』東信堂。
- 村上周三・遠藤健太郎・藤野純一・佐藤真久・馬奈木俊介 著（2019）『SDGsの実践 自治体・地域活性化編』事業構想大学院大学 出版部。
- 村上むつ子（2017）「地域貢献活動を学習に“サービスラーニング”の試み」『教育学術新聞』（私立大学協会）第2259号、2017年1月17日。

https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2259/3_3.html（最終閲覧日：2025年8月29日）

文部科学省 HP「社会人基礎力」

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>（最終閲覧日：2023年8月24日）

松下佳代，京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を進化させるために』勁草書房。

八桁健（2018）「大学の絵画教育における省察的实践に関する研究の展開」『美術教育学研究』（大学美術教育学会）、50巻3号、pp.377-384。

https://www.jstage.jst.go.jp/article/uaesj/50/1/50_377/_article/-char/ja/

（最終閲覧日：2023年8月24日）

Social Insight HP「ユーザーローカル テキストマイニングツール」

<http://textmining.userlocal.jp/>（最終閲覧日：2023年8月24日）