高等学校における社会参加の学習

―「地域貢献活動」の取り組みにみる生徒の学びと学校組織のあり方―

杉浦　光紀（東京都立秋留台高等学校）

１．研究の目的

「人間らしく生きる」とは、どういうことであろうか。社会的存在としての人間にとって、「社会参加」が重要になる。教育基本法の教育の目標にも、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」と明記される。学校教育において、「社会参加」を担う教育活動は、社会科教育や総合的な学習の時間、特別活動がある。その中でも、都立高等学校では、総合的な学習の時間に代替して実施することのできる東京都設定教科の「奉仕」がある。これは「社会の求めに応じた活動」という方法によって、「社会の一員」としての意識や「社会に役立つ喜び」という有用感を涵養し、それが「社会に貢献できる資質」の育成を期するという体験学習である。また、直接的な「社会参加」を伴う学習は、サービス・ラーニングやシティズンシップ教育としても注目される。（唐木［2008］、長沼［2008］）

しかし、自発性の原理に基づくボランティア活動を、自発性を要件とせず、教育活動として行うことには、批判的見解もある。それらを植田（2011）は、「国家動員論」「他者道具論」「教育活動としての意義への疑問」と整理する。また、小倉（2010）は、担当者の人手不足などもあり、担当の教員の教科「奉仕」に対する肯定的評価が必ずしも高くないという調査結果を報告している。さらに、地域との関係として、古田（2012）は、教師主導のもとで行われる活動では、「地域にとっても、地域の現状を維持することはできても、地域をより良いものにしていくことにはつながりにくい。」と指摘している。これらのことから、「社会参加の学習」は、意義・方法・関係性など多面的な課題を抱えており、持続的・発展的に行うことが、まさに現場の教員にとっても課題となっている。

地域と関わる活動で、生徒は何を学び、学校は地域とどう関われば、よりよい活動にできるのか。そこに光をあてると、生徒間や地域に学び、社会の形成者として活動から考える生徒の存在、常に試行し検討していく教員や、地域との関係が見えてくる。本研究から得られる知見は、それらの学びと関係性を生かした、生徒-教員-地域のあり方である。

本研究では、大学院と連携協力の関係にある都立高等学校（以下連携協力校と記す）の実践を一つの事例とし、以下の 3 点を明らかにすることを目的とする。

①「社会参加の学習」を通して、生徒は何を学び、どのような意識の変化が見られるか

②「社会参加の学習」を持続的・発展的に行うために、学校はどのように教育活動を組織していけばよいか

③「社会参加の学習」を持続的・発展的に行うために、学校と地域はどのような関係を構築することができるか

連携協力校の「奉仕」（地域貢献活動）では、2007 年から第二学年の生徒が地域の祭りに参加している。筆者はこの高校で定期的な研修の機会があり、研究・実践対象となる活動は実績がある。そのため、都立高等学校の「奉仕」等、ボランティア学習やインターンシップの改善と、生徒の指導・援助に参考となる知見を提供することができると考える。

それにより、高等学校における道徳教育として行われる人間としての在り方生き方に関

する教育や、キャリア教育のあり方の検討に少しでも役立てば幸いである。

２．研究の方法および経過

（1）「地域貢献活動」の概要

生徒は「ステージや道路でよさこい演舞を披露する人」（踊り手）、や「商店街の人とお祭りの運営に携わる人」（運営補助）として活動する。学校では「総合的な学習の時間」で、踊りの練習やボランティア講習の事前学習（一学期）および、活動をふり返る事後学習（二学期）を行った。

（表1）地域貢献活動の実施状況

4月	オリエンテーション（教科「奉仕」、踊り手・運営補助についての説明）
5月	ビデオ視聴（高知よさこい・昨年の様子）、よさこい演舞指導（全クラス）
6月	よさこい演舞指導、ボランティア講習（ボランティアセンターと連携）
7月	希望調査（踊り手・運営補助）⇒よさこい演舞指導or ボランティア講習 希望調査（運営補助の活動場所）
8月	よさこい演舞指導orボランティア講習（ＮＰＯと連携：ブックカバーかけ） **地域貢献活動**
9月	事後学習（「取り組みの反省とまとめ」、演舞指導者へのお礼とビデオ視聴）

（2）研究の方法

社会参加の研究では、実証的な「生徒の学び」や具体的な「教育活動の組織化」「地域との関係構築」の分析が不可欠である。そこで、教育実践の改善に資する研究とするため、量質合わせた実践研究（アクションリサーチ）として、以下の調査を行うこととした。

（ｉ）量的研究　第二学年生徒 275 名に、「地域貢献活動」の学習前後（4 月・9 月）に同一項目を含むアンケートを実施。また、連携協力校の行う「取り組みのまとめと反省」も合わせ、生徒の意識の変化をｔ検定やクロス集計の統計的手法で分析する。

（ⅱ）質的研究　事前学習、地域貢献活動（2 日間）、事後学習、学年会、地域の実行委員会に参加し、その様子を記録。さらに、事後インタヴューを生徒と教員に実施し、それらをもとに「社会参加の学習」の計画・実施・評価・継承の諸相を分析する。その際、

可能な限り多くの声や場面のつながりを意識し、解釈の妥当性に留意する。

３．研究の成果

検討課題①においては、量的分析と質的分析を行い、検討課題②③は質的分析を行った。質的分析は、観察記録（フィールドノーツ、以下 FN と略す）と生徒・教員への事後インタヴュー記録（以下、生徒・教員 IV と略す）をもとにしている。あくまで、筆者と生徒・教員との関係の中で、起きた出来事であり、客観的で完全無欠の記述ではない。しかし、可能な限り多くの声や場面のつながりを取りあげる方法で、再構成をした。図１は、質的分析の全体像を示したものである。

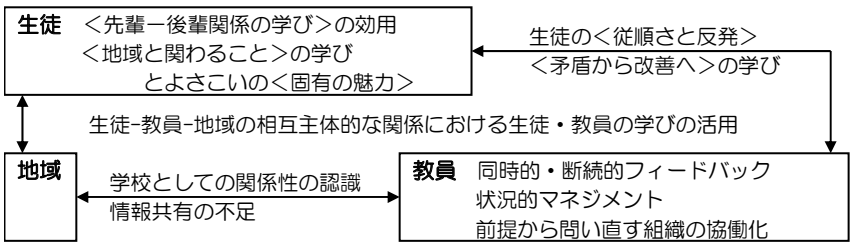


図１　「地域貢献活動」における質的分析の構造図

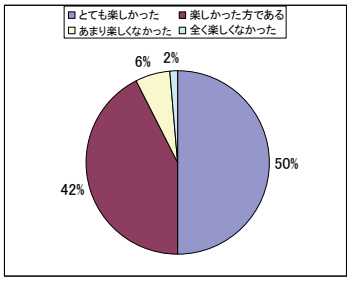
（1）検討課題①生徒の学び

（ｉ）量的分析

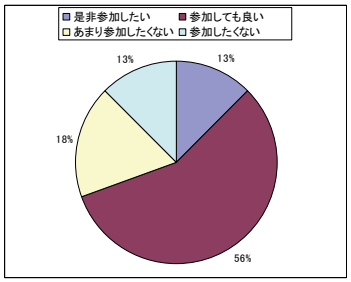
生徒は「地域貢献活動」をどのように評価しているのか。アンケートでは、約 92%が「楽

しかった」、約 70%が「今後参加したい」に肯定的に回答している[図 2、3]。このことから、生徒は活動自体には肯定的だと考えられる。

(図 2)今回の体験活動に参加して楽し かったですか



(図 3) 今後、授業じゃなくても機会があればボランティアに参加したいですか



次に、生徒の意識にどのような変化があったのか。事前と事後で生徒の「社会性」項目の平均値に変化が見られるかどうかについて t 検定を実施した結果、「2. 学校での貢献感」「7. 貢献意欲」「12. 社会的効力感」で 5%水準、「11. 社会的有用感」では 1%水準で有意差がみられ、事後の平均値が低くなった。(＝肯定的に回答したものが増えた[表 2])また、変化のあった 4 項目以外の項目については、有意な変化が見られなかった。

(表2)「社会性の事前・事後の比較」

項目	範囲	事前	事後	t 値	有意確率
1 私はみんなが仲良くなれるように、自分から働きかけることができると思う(N=260)	1～4	2.53	2.46	1.391	n.s.
2 私は学校の先輩や後輩の役に立っていると思う(N=260)	1～4	2.9	2.8	2.042	0.042
3 私はあいさつや言葉使いなど社会のマナーを身につけて活動できると思う(N=250)	1～4	1.99	2.04	−1.087	n.s.
4 私はほとんどの人は信頼できると思う(N=257)	1～4	2.61	2.65	−0.866	n.s.
5 私はしきたりや慣習には時代遅れになっているものも多いから、意味のないものをとりやめていくべきだと思う(N=254)	1～4	2.63	2.55	1.545	n.s.
6 私は地域や社会のことはやりたい人にまかせておけばよいと思う(N=260)	1～4	2.49	2.58	−1.736	n.s.
7 私は貢献活動を前向きに行おうという気持ちをもっている(N=260)	1～4	2.55	2.45	2.203	0.029
8 私は自分自身と相違のある人(年齢・国籍など)と一緒に、新たな活動をできると思う(N=260)	1～4	2.06	2.11	−1.08	n.s.
9 私は地域や社会の一員であると思う(N=255)	1～4	2.07	2.05	0.304	n.s.
10 私は政治とか政府とかは、あまりに複雑なので、何をやっているのかよく理解できないことがあると思う(N=258)	1～4	1.9	1.95	−0.923	n.s.
11 私は地域や社会の改善のための役割を果たすことができると思う	1～4	2.73	2.56	3.312	0.001
12 私の参加により、変わってほしい社会現象がすこしは変えられるかもしれないと思う(N=260)	1～4	2.97	2.86	2.019	0.045
13 私は地域や社会には様々課題があると思う(N=257)	1～4	1.81	1.81	0	n.s.
14 私は一緒に活動する相手のために、我慢することができると思う(N=256)	1～4	1.93	1.93	−0.17	n.s.
15 私は一緒に活動する相手の気持ちを考えて、行動することができると思う(N=256)	1～4	2.01	2.05	−0.905	n.s.
16 私は助けを必要としている人のために、何かできることがあると思う(N=260)	1～4	2	2.02	−0.415	n.s.
17 私は生徒会活動や委員会活動に積極的であると思う(N=260)	1～4	2.79	2.75	0.889	n.s.
18 私は地域や社会をよりよくしていくことは、重要であると思う(N=260)	1～4	1.83	1.8	0.636	n.s.

「当てはまる(1)」「やや当てはまる(2)」「あまり当てはまらない(3)」「当てはまらない(4)」として集計し、t検定(対応あり)で検討

「社会性」項目の作成において、集団適応に関する項目としての 1、14、15、規範意識に関する項目としての 3、5 を想定した。さらに、貢献に関する意識の項目としての 2、7、16、地域社会に関する意識の項目としての 6、9、11、13、18、政治的な要素に関する項目としての 4、8、10、12 を想定している。これらの中では、4 つの項目以外で有意な変化が見られないという結果となった。しかし、一部の項目でのみ有意な変化が見られたということは、むしろ、筆者の意図を汲んで生徒が作為的に回答した可能性を減じるとともに、実際に行われた活動の成果や意義を明確にするものである。

これらのことから、「地域貢献活動」により、貢献や地域社会、政治的要素に関わる「貢献感・貢献意欲」及び「社会的有用感・効力感」といった「社会形成」の資質が高まったと考えられる。これは、「社会に貢献できる資質」の育成に、「社会参加の学習」という地域・社会と直接関わる学習の意義の一端を示している。一方で、本研究では、集団適応や

規範意識に関する資質育成の効果は見られない。

また、事前と事後で生徒の「社会観」項目の平均値に変化が見られるかどうかについてｔ検定を実施した結果、「1.社会志向」で5%水準、「3.自国文化の尊重・優越」では1%水準で有意差がみられ、事後の平均値が低くなった。（＝肯定的回答が増えた[表3]）

「社会観」項目は、ボランティア学習や地域と関わる活動に関係した、それぞれに政治的・社会的な文脈性のある観点である。この結果は、「地域貢献活動」における社会的関心向上の効果の一方で、開かれた認識の必要性も示唆していると考えられる。

（表3）「社会観の事前・事後の比較」

項目	範囲	事前	事後	ｔ 値	有意確率
1 国民は、国や社会のことにもっと目を向けるべきだ(N=259)	1～5	2.00	1.88	2.214	0.028
2 高校生に卒業要件として、一定期間のボランティア活動を義務付けるべきだ(N=259)	1～5	3.26	3.22	0.688	n.s.
3 日本の文化や伝統は他国よりもすぐれている(N=259)	1～5	2.49	2.30	3.141	0.002
4 国や社会のために、個人のやりたいことが制限されるのはしかたがない	1～5	3.10	3.02	1.051	n.s.
5 青少年は社会や政治へ参加すべきである(N=260)	1～5	2.80	2.70	1.566	n.s.

「賛成(1)」「やや賛成(2)」「どちらともいえない(3)」「やや反対(4)」「反対(5)」として集計し、t検定(対応あり)で検討

では、どのような「地域貢献活動」での経験が、「社会性」や「社会観」の変化に寄与するのか。事後の質問紙では18項目の経験について、「あなたが経験したと思うことすべてに○印をつけてください」という複数選択式の設問に回答を求めた。選択された経験の項目は、具体的な行動・活動をもって選択されたものではなく、生徒の主観に基づく。これを経験ありと見なし、経験の有無で生徒集団を分け、その上で集団ごとに、「社会性」「社会観」において有意な変化のあった6つの項目の事前と事後で平均値に変化がみられるかどうかについて、ｔ検定を実施した。

それらにより、事前と事後で生徒の「2.学校での貢献感」「7.貢献意欲」「12.社会的効力感」「11.社会的有用感」、「1.社会志向」「3.自国文化の尊重・優越」項目の平均値に変化と経験の有無の関係について分析することができる。その結果の中で、「経験なし」で有意差はなく、「経験あり」で有意差がみられ、事後の平均値が低くなった（＝肯定的な回答の増加した）ものは、以下の表の通りである［表4.1～6］。

（表4.1）「学校での貢献意識」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	ｔ 値	有意確率
1 友達と協力して取り組む	なし(N=73)	1～4	3.05	3.03	0.257	n.s.
	あり(N=186)	1～4	2.84	2.71	2.339	0.020
3 見ず知らずの人に感謝される	なし(N=130)	1～4	2.99	2.92	0.913	n.s.
	あり(N=188)	1～4	2.81	2.67	2.037	0.044

「当てはまる(1)」「やや当てはまる(2)」「あまり当てはまらない(3)」「当てはまらない(4)」として集計し、t検定(対応あり)で検討

「友達と協力して取り組む」「見ず知らずの人に感謝される」という経験なしでは、有意な変化が見られず、経験ありにおいて5%水準で有意に変化している［表4.1］。このことから、学校の先輩や後輩の役に立っているという意識の向上に、友達と協力し取り組み、

（表4.2）「貢献意欲」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	ｔ 値	有意確率
1 友達と協力して取り組む	なし(N=73)	1～4	2.67	2.7	−0.27	n.s.
	あり(N=186)	1～4	2.51	2.35	2.917	0.004
2 一致団結して取り組む	なし(N=115)	1～4	2.69	2.66	0.313	n.s.
	あり(N=145)	1～4	2.45	2.28	3.006	0.003
11 言われた以上に力を発揮する	なし(N=199)	1～4	2.63	2.55	1.396	n.s.
	あり(N=60)	1～4	2.31	2.11	2.186	0.033
17 活動の達成感を味わう	なし(N=95)	1～4	2.68	2.6	0.956	n.s.
	あり(N=164)	1～4	2.48	2.36	2.084	0.039

「当てはまる(1)」「やや当てはまる(2)」「あまり当てはまらない(3)」「当てはまらない(4)」として集計し、t検定(対応あり)で検討

他者から感謝される経験が意味をもつと考えられる。

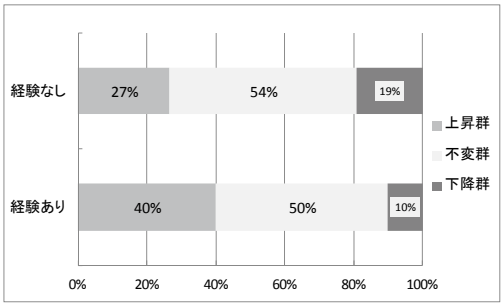
「友達と協力して取り組む」「一致団結して取り組む」で 1%水準、「言われたこと以上に力を発揮する」「活動の達成感を味わう」では 5%水準で経験ありのみが有意に変化している［表 4.2］。このことから、貢献活動に対する前向きな気持ちを高めるには、友達と一致団結して、言われた以上に力を発揮し、達成感を得ることが効果的であると考えられる。

（表4.3）「社会的有用感」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	t 値	有意確率
1 友達と協力して取り組む	なし(N=73)	1～4	2.90	2.77	1.297	n.s.
	あり(N=186)	1～4	2.66	2.48	3.150	0.002
3 見ず知らずの人に感謝される	なし(N=130)	1～4	2.82	2.70	1.626	n.s.
	あり(N=188)	1～4	2.63	2.42	3.184	0.002
5 見ず知らずの大人と関わる	なし(N=114)	1～4	2.75	2.68	0.883	n.s.
	あり(N=145)	1～4	2.71	2.47	3.793	0.000
9 責任をもって活動する	なし(N=110)	1～4	2.90	2.75	1.881	n.s.
	あり(N=149)	1～4	2.60	2.42	2.745	0.007
11 言われた以上に力を発揮する	なし(N=199)	1～4	2.76	2.66	1.763	n.s.
	あり(N=60)	1～4	2.62	2.23	3.792	0.000
17 活動の達成感を味わう	なし(N=95)	1～4	2.92	2.77	1.770	n.s.
	あり(N=164)	1～4	2.62	2.44	2.810	0.006

「当てはまる（1）」「やや当てはまる（2）」「あまり当てはまらない（3）」「当てはまらない（4）」として集計し、t検定（対応あり）で検討

「友達と協力して取り組む」「見ず知らずの人に感謝される」「責任をもって活動する」「活動の達成感を味わう」で 1%水準、「見ず知らずの大人と関わる」「言われたこと以上に力を発揮する」では 0.1%水準で経験ありのみが有意に変化している［表 4.3］。このことから、友達と協力し、責任をもって活動し感謝され、達成感を覚えるとともに、特に、大人と関わる中で、言われた以上に力を発揮することが重要であると考えられる。



（図４）「言われた以上に力を発揮する」
経験有無×社会的有用感

さらに、事前・事後での「社会的有用感」変化を「上昇群」「不変群」「下降群」に分け、「言われたこと以上に力を発揮する」経験有・無で集計したところ、経験ありに「上昇群」が相対的に多く見られる［図 4］。これらのことから、「言われた以上に力を発揮する」ような、主体的・能動的な行動をした経験が、よりよい社会形成に必要な「地域の役に立てる」という意識を高めると考えられる。

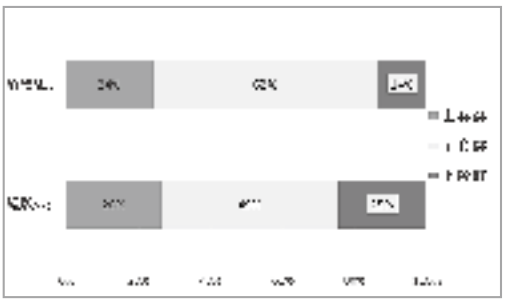
「責任をもって活動する」「言われた通りに

（表4.4）「社会的効力感」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	t 値	有意確率
2 一致団結して取り組む	なし(N=115)	1～4	3.03	3.03	0.000	n.s.
	あり(N=145)	1～4	2.91	2.72	2.665	0.009
9 責任をもって活動する	なし(N=110)	1～4	3.12	3.06	0.726	n.s.
	あり(N=150)	1～4	2.85	2.71	1.995	0.048
10 言われた通りに活動する	なし(N=154)	1～4	2.88	2.81	0.688	n.s.
	あり(N=106)	1～4	3.03	2.9	2.296	0.023
13 自分の可能性に気付く	なし(N=233)	1～4	2.98	2.92	1.168	n.s.
	あり(N=27)	1～4	2.81	2.33	2.301	0.030
14 自分の限界に気付く	なし(N=237)	1～4	2.95	2.89	1.129	n.s.
	あり(N=23)	1～4	3.09	2.52	2.868	0.009
16 忍耐強く活動に取り組む	なし(N=153)	1～4	3.01	2.95	0.755	n.s.
	あり(N=107)	1～4	2.91	2.73	2.334	0.021
17 活動の達成感を味わう	なし(N=95)	1～4	3.05	3.02	0.427	n.s.
	あり(N=165)	1～4	2.92	2.77	2.111	0.036

「当てはまる（1）」「やや当てはまる（2）」「あまり当てはまらない（3）」「当てはまらない（4）」として集計し、t検定（対応あり）で検討

活動する」「自分の可能性に気付く」「忍耐強く活動に取り組む」「活動の達成感を味わう」で 5%水準、「一致団結して取り組む」「自分の限界に気付く」では 1%水準で経験ありのみが有意に変化している［表 4.4］。このことから、責任をもち、一致団結して忍耐強く活動に取り組み、自分の可能性や限界を感じることで、「自分が参加することで、社会を変えられるかもしれない」という意識が高まると考えられる。しかし、「言われた通りに活動する」ことが「社会的効力感」を高めているのはなぜだろうか。事前・事後での「社会的効力感」変化を「上昇群」「不変群」「下降群」に分け、「言われた通りに活動する」経験有・無で集計したところ、経験なしに「不変群」が、経験ありに「下降群」が相対的に多く見られる［図 5］。すなわち、「言われた通りに活動する」ような、非主体的な行動が、「社会を変えられる」という意識を高めているのではなく、意識が下がることが相対的に少ないことから、平均値の比較では有意に変化していたのである。主体的な行動をすると、何らかの影響を与えることができたか、できなかったかという結果を伴う。そのことを反映し、非主体的な行動の経験をしなかった生徒の「社会的効力感」の変化は上昇と下降に二極化されたと考えられる。



（図 5）「言われた通りに活動する」
経験有無×社会的有用感

（表4.5）「社会志向」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	t 値	有意確率
17 活動の達成感を味わう	なし(N=94)	1～5	2.14	2.03	1.043	n.s.
	あり(N=165)	1～5	1.92	1.79	2.027	0.044

「賛成（1）」「やや賛成（2）」「どちらともいえない（3）」「やや反対（4）」「反対（5）」として集計し、t検定（対応あり）で検討

「活動の達成感を味わう」において 5%水準で経験ありのみが有意に変化している［表 4.5］。このことから、達成感を味わうことが、社会への関心をもつことの必要性という認識につながると考えられる。

（表4.6）「自国文化の尊重・優越」の有意差に寄与する経験

項目	経験有無	範囲	事前	事後	t 値	有意確率
1 友達と協力して取り組む	なし(N=72)	1～5	2.53	2.46	0.567	n.s.
	あり(N=187)	1～5	2.48	2.24	3.401	0.001
17 活動の達成感を味わう	なし(N=95)	1～5	2.58	2.37	1.882	n.s.
	あり(N=164)	1～5	2.44	2.26	2.523	0.013
18 活動に完全に集中する	なし(N=167)	1～5	2.50	2.36	1.743	n.s.
	あり(N=92)	1～5	2.47	2.18	3.267	0.002

「当てはまる（1）」「やや当てはまる（2）」「あまり当てはまらない（3）」「当てはまらない（4）」として集計し、t検定（対応あり）で検討

「活動の達成感を味わう」で 5%水準、「友達と協力して取り組む」「活動に完全に集中する」では 1%水準で経験ありのみが有意に変化している［表 4.6］。このことから、友達と協力し、活動に集中し、達成感を感じる経験が自国文化への意識を高めると考えられる。

以上の量的分析から、「地域貢献活動」によって、「社会性」については 4 つの項目、「社会観」については 2 つの項目が有意に変化したことが明らかになった。また、その要因となる経験についても、経験の有無を分けて検討することで明らかになった。本研究における分析では、「4、見ず知らずの人と協力する」「5、見ず知らずの子どもと関わる」「7 工夫して活動に取り組む」「8、期待に応えようと活動する」「12、自分の目標を達成する」「15、自分の役割を遂行する」は、有意な変化の要因とはならなかった。

以下、質的分析として、観察記録と生徒・教員への事後インタヴュー記録をもとに「生徒の学び」「教育活動の組織化」「地域との関係構築」について検討した。

（ⅱ）質的分析

①＜先輩―後輩関係による学び＞の効用

体験を伴う活動においては、意図的・計画的な先輩―後輩関係による学び[表 5.ア]だけではなく、潜在的・非計画的な先輩―後輩関係の学びも生起している。先輩から活動を終えた後の「達成感」という内容を受け継いでいる様子[表 5.イ]が学校文化として根付きつつある教育活動であることを物語っている。踊りの質の向上[表 5.ウ]は、教員のみならず、地域の方からも言われる。これは、活動の経験者の存在が、新たに活動を経験する者への「見通し」を提供する資源になるということ（「正統的周辺参加」レイヴ＆ウェンガー［1995］）であり、学年を越えた継承は自然なことである。また、昨年度の映像を見た後の場面において、踊りのマネをする生徒もいれば、踊りを否定的に評価した生徒[表 5.エ]もいた。先輩の姿から得る見通しは、「動機付け」ともなれば「課題意識」ともなる。生徒のインタヴュー[表 5.オ]や文化祭で有志が演舞する企画についての教員の語り[表 5.カ]からも先輩―後輩関係の学びを活用するとともに、実践を直接見て、体感できる場を設けていくことの必要性がわかる。

（表5）「先輩―後輩関係による学び」のFN&IV記述

ア	3年生の生徒2人が出てきて、「こんにちは。去年旗だった生徒Aです。旗をやる人は、電柱や電線に気をつけてください」と言ってから、旗を振った。そのとき、会場では「すご！」というざわめきがあった。(FN)
イ	「取り組みのまとめと反省」に書かれていた、「達成感がえげつない」の意味を聞いてみると、「結構、先輩とかに聞いても、本番が楽しいって聞くし。」と生徒Bは答えた。「どういうつながりの先輩？」と聞くと、「援団（体育祭応援団）の人」と答えた。(生徒IV)
ウ	「踊り子は、年々良くなっている。2年はあまり評判がよくないが、見直しました。最初の年はこんなんやんない方がと思った。恥ずかしいぐらい（の踊り）だった。」(教員IV)
エ	教室に戻ると、踊りのことを、「体が覚えるんじゃない？」と男子4人で話をしている生徒がいた。踊りの、手を振るところのマネをしている生徒もいた。生徒Dに「どうだった？」と訊くと、「‘歯切れ’が悪い。もっとちゃんとやっていれば良かったけど、悪いのを見ちゃった。だから、運営補助かな。」と言っていた。(FN)
オ	「…練習が実感がないから、映像を見たけど、当時のすごさはわからない。祭りの気分になれるような工夫が必要。・・・去年のを見て、ステージはいっぱいだとか、プラカード持って歩くとか、3年に聞いたら楽しかったとわかる。情報が増えれば、すぐ好きになる。はず。カッコイイですとか情報があると、やる気が出る。逆もあるけどね。」(生徒IV)
カ	「文化祭でやったのはそういう意味で良かった。夏休みに部活に来て、練習を見るか、当日行かない限り、本番の雰囲気は伝わらないが、有志というのもあるし、楽しさがわかる。もう少し見る一年生が増えればというところはありますが。下級生の前で見せるのがあってもいい。本番でもいやいやでやっている生徒もいるで、有志のを見せる機会があれば、動機付けになり、練習も身が入るかもしれないですね。」(教員IV)

②＜地域と関わることの学び＞とよさこいの＜固有の魅力＞

お祭りに参加し、地域と関わった経験は、生徒に肯定的に語られ[表 6.アイ]、地域イメージの更新にも、つながっている［表 7］。地域の方との偶発的な交流を印象深く語る生徒[表 6.ウ]もおり、親や教員以外の大人と関わることの教育的意義[表 6.エ]を教員も感じている。教育実習に来た卒業生も地域の印象を鮮やかに記憶

（表6）「地域と関わることによる学び」「よさこいの魅力」のFN&IV記述

ア	「見知らぬ人からありがとうって言われた時は、うれしいなと思いました。やって意味あるなって。アルバイトをしたことないので、机越しに向き合ってということはなかった。関わったのは、新鮮でした。」(生徒IV)
イ	「ボランティアとして出るが、そこでやった経験が役立つと思う。たとえば、ジュースの販売で、ちゃんと水を拭いて笑顔でやるとかバイトはやれない高校もあるから、夏にそういうことをやると良いかもしれない。」(生徒IV)
ウ	「踊りの前の待っている時、離れたところにいたんです。そうしたら、飲み屋のおばちゃんがいきなり声をかけてきて、「ちょっと～」って言ったんですけど、「そうじゃなくて」って言われて、「そんな不愛想な顔をしてないで、笑って」ってアドバイスされたんです。」と語った。「普段、あまり知らない大人と関わる事ってない？」と聞くと、「そうですね」と言った。
エ	「地域とつながりはしていた。親や教員以外の大人と、関わることはほとんどない。地域の人にけっこう怒られている。…先生たちも怒らないから、叱られるというのはいいかもしれない。そういう意味はあるのかなぁー。」(教員IV)
オ	ごみ拾いなどをしていたら、一緒になって拾ってくれるなど暖かい町だと感じました。／多くの見物人がいたことに驚きました。地域に愛着をもっている方の多い土地だと感じることができました。(卒業生アンケート記述)
カ	文化祭2日目、台風が接近しており、文化祭での「有志よさこい演舞」は朝の段階で中止と伝えてあった。しかし、演舞時間が近づいたとき、社会科準備室に生徒Eが訪れた。「ねぇ、先生。今晴れてるよ。やらないの？やりましょうよ！！」と言った。(FN)

（表7）「地域や社会」ついて考えていたことの変化の記述

- 自分が思っていたよりも見てくれて拍手とか声をかけてくれてうれしかった。地域の人のあたたかさを感じた。(踊)
- いろんな世代の人たちとかかわりを持つことによって、人とのつながりは大切だなと思ったので。(運)
- 地域での活動で大人じゃなくても十分役立てる人だと思ったから。(運)
- 商店街などの小さなお店が、周りのお店や人々と協力してなりたっていることがわかって印象が変わった。(運)

しており[表 6. オ]、影響の強さを伺わせた。

木村・中原（2012）は、大学のサービス・ラーニングにおける実証的調査で、学生の「社会的有用性意識」の獲得に効果があることを示唆した。同様に、本研究の量的調査による「社会的有用感」「社会的効力感」でも有意な向上が見られており、地域を通して他者と関わるという経験自体が、学校段階によらない意識変容を生みだすと考えられる。また、踊りの一体感や踊りを通じた自主性[表 6. カ]も見られた。

③生徒の＜従順さと反発の反応＞

教育活動に対して、従順かつ意見することの意義を疑う生徒がいる。踊りの指導を受けている場面[表 8. ア]からは、意味をよく理解せずに活動する危険性について考えさせられる。また、教員は生徒のやらされ感を課題に感じている[表 8. イ]。このような態度について、「我慢」の必要性を話した生徒[表 8. ウ]がいた。意見表出の意義への疑問[表 8. エ]があるからこそ、学校の決めた事には逆らわない、という戦略を生徒はとる。しかし、従順さの一方で、矛盾や疑問を感じている生徒もいた。自発的でないのに「ボランティア」という矛盾[表8. オ]や進路選択に重要な2年生の夏休みに学校の授業があるという矛盾[表8. カ]に、疑問を抱く生徒もいる。

（表8）「生徒の従順さと反発」のFN&IV記述

ア	指導者は、うまく踊っているが、でも（楽しさが）伝わらない。なんとなく踊っている。けじめをつけて踊ろうと話した。様子を見ていたA先生は、「生徒は優しいよね。」といった。というのも、「こんなに暑いのに、ある意味素直に従っている。踊りを教えてくれる人は、伝統とか文化とか分かっているんだろうけど、生徒は、何も知らない。意識に違いがあるから、生徒も、「なんとなく」になるよね。もっと地域のことを知らないと。」「でも、逆にこわいよね。良く知らなくても、踊るなんて。」(FN)
イ	「生徒リーダーの養成じゃないですか。やらされ感からの脱却。それをどう仕向けるか。よさこいとか、練習も教員が声を張り上げてではなく、生徒がリーダーシップをとって。」
ウ	「ボランティア義務化」について「学校が決めたら、逆らえないからですね。」と答えた。「個人の制限」については、「ときには我慢もいるってことです。」と答え、「青少年の社会参加」では、「政治に口を出したところで、子どもの意見は取り上げられない。我慢が大事、我慢しないと生きていけないってことです。」と答えた。（生徒IV）
エ	生徒Bが、「こんなの書いても意味ないよ、変わったことないじゃん。」と言ってきた。意味がないことはないと杉浦は言ったが、「研究してもそれだけだよね」と言ってきた。（FN）
オ	ボランティアについての外部講師の授業の前、生徒Fは、「ボランティアって強制労働じゃやないの？」と言ってきた。「だって単位に定められたんじゃ…」とも言っている（FN）
カ	生徒Gが「宿題終わらない。よさこいで6日間もとられてるじゃん。」と言ってきた。また、近くの生徒に、「オープンキャンパスいくつ行った？」と訊き、「二つ」と聞かれた生徒が答えると、「私は、一つ」と言い、「先生。8月25日にオープンキャンパスをやってる所って多いんですよ。（これがあるから行けない）」と言ってきた。（FN）

④＜矛盾から改善への学び＞

アンケートには、活動のふり返りから根本的な疑問［表 9. アイ］や実践的な改善策[表 9. ウ、資料]も書かれる。こうした生徒の気づきは、「拡張的学習」（エンゲストローム［1999］）の概念―活動システムの内的矛盾を創造・変革する集合的学習―で分析できる。生徒の感じた疑問とその改善は、第一の矛盾である。こうした来年度の活動をよりよく行えるようにするような気づきを引き継ぎ、地域とも協議していくべきである。さらに、「③生徒の＜従順さと反発＞」で前述した、自発性と強制の矛盾、総合学習における進路学習と地域貢献活動の競合という矛盾は、強制的に自発性を要求される、進路選択は重要であるが、地域貢献活動を休むわけにもいかないという二重拘束を意味する。これは、ダブルバインドであり、第二の矛盾と捉えられる。このように生徒の反発には理由があり、それは「拡張的学習」のきっかけとなるものである。しかし、

（表9）「次年度に向けての改善点」のアンケート記述

ア	事前活動が少し足りなかったなという部分があるので、少し増やした方がいいと思ったし、事前活動の時から、地域の人ともっと交流をしてよさこいを盛り上げてほしい。
イ	もっと幅広くボランティアをしてもいいと思う。感想文や作文を書かかせる時間があるなら、もっと多くのボランティアをした方が有意義だと思う。正直、私たちが感想を書いただけでは、単位になったとしてもボランティアとしては全く価値がないように感じる。
ウ	プラカードは後ろの車をチラチラ見ながら進むのがたいへん。車をゆうどうする人がプラカードより前にいればよかった。

（資料）プラカード持ちの位置関係の記述

それら意見が今後の活動に生かされる可能性は、二重の「壁」に阻まれており、その点については検討課題③の質的分析にて後述する。

（2）検討課題②教育活動の組織化（質的分析）

検討課題②では、よりよく教育活動を組織するための「修正と実践のシステム」、「前提から問い直す組織の協働化」のあり方が見出された。

①“去年どうしてた？ここはこうした方が！”マネジメント（同時的・断続的フィードバック）

新しいことをすると、これまでの活動の経緯を知っている教員から意見[表 10.ア]が出てくる場合がある。これは、学校組織の中では、日常的になされ、継続的に行われてきた教育活動を機能させるための効果的なシステムである。このフィードバック型の修正作用・改善作用を活用しつつ、教育活動を充実させていくことが重要である。学校運営やカリキュラム改善における PDCA サイクルの各場面で、現場では経験を踏まえた指摘・助言がフィードバックされていた。この同時的で断続的なフィードバックの運用は「(F) P (F) D (F) C (F) A (F)」と新たに定式化できる。たとえば、生徒の実態に応じた配慮や不足している点が指摘されるという自動的なフィードバック[表 10.イ]もある。一方で、教育活動の実行に必要な事項を聞き出すという形で行われる意図的なフィードバック[表 10.ウ]もある。特定の学年の特色のある教育活動は、一度経験してみなくては全体像がつかめない。学校の日常的なフィードバックと計画的なフィードバックを組み合わせていくことで、よりよい学習活動の組織化が可能となる。

（表10）「同時的・断続的フィードバック」のFN記述

ア	職員室で、一学年のB先生が、「担当を全部決めなくてもいいんじゃないの？踊り子の方はもっといていいけど、大体、次の学年の人をつけてたよ。」と二学年のC先生に向かって言った。(FN)
イ	運営補助の事前学習が会議室で始まった。D先生が、生徒と教員の担当が一覧になっている紙を見ながら、「地図をつけないとわからない」と杉浦に話した。(FN)
ウ	職員室で2学年担任2人と3学年担任が話をしている。C先生は、ハッピにアイロンをかけたのか？帯はつけていたのか？本番の運営補助の服装はどうだったのかなど、聞いていた。服装では、プラカードは特に、サンダル履きなどではダメだとE先生は言っていた。(FN)

②“こうやってみましょうか？”マネジメント（状況的マネジメント）

表出した課題に対して、できることを計画し、実行しながら、教育活動を行っている。踊りに取り組まない生徒の対応検討[表 11.ア]や補習措置の検討[表 11.イ]は、引き継ぎ資料に従うだけでなく、手探り、つまり状況的に進めていくことの必要性を示している。ふり返って、それらの実践の評価することができる[表 11.ウ]。このように、教育活動は、事前にすべてを決めておくことはできず、生徒の様子や生じた出来事に対応しながら実践されるシステムとなっている。

（表11）「状況的マネジメント」のFN&IV記述

ア	学年会で、今度は授業のスタンスとして、全員でやらせる。生徒の列の前後については、逆順で行うということを共有した。(FN)
イ	学年会では、練習には一回も来なかった生徒がおり、欠席者の対応が話し合われた。…8月25日に休んだ人が運営で多く、「ほんとうに休んではいけなかったと思うようでないと」とF先生は話した。そこで、G先生が、「側溝掃除はどうでしょう。すごい大変です」と言い、それで良いのではないかという話になった。24, 25日を休んだ人は、福祉まつり、授業を休んだ人は、学校で掃除ということになった。「最後までやらせる」ということで話はまとまった。(FN)
ウ	「あとは、今年やって良かったのは、踊る順番を変えたのは、生徒によかったかな。」(教員IV)

③“生徒が何を学ぶべきなのか”と考える組織（前提から問い直す組織の協働化）

生徒の学び、教育活動の組織化、地域連携すべてで、何を残し、何を改めるか、常に問い直す必要がある。教員のインタヴュー[表 12.アイウ]では、まさにそうした教育活動の「問い直し」の必要性が語られた。これは、「ダブル・ループ学習」（アージリス [2007]）―組織の既存の方針や目標を吟味し再構成する学習―であり、よりよい教育活動に向け改善していくために不可欠である。佐古（2011）も、学校組織の「協働化」について「課題

生成型」の協働を推進する必要があるとする。しかし、地域からの提案について学年会で相談する場面[表 12.エ]には新しい活動の増加を避ける状況があり、その理由[表 12.オ]もある。川上（2013）によれば、公立学校教諭の異動は、約5年であり、学校内の20%の教員が毎年入れ替わることを意味する。連携協力校でも、4年前を知っている教員は約3割で、学校の特色ある活動に長期的に関わることができず、新しいことに踏み出しにくいのである。また、教員の負担増加は、教育的意義を考えていられない事態[表 12.カ]も生みだす。2000年代の教育改革以降の教職の変容として「教育的価値や理念に「こだわり」をもったり、教育課題に頭を悩ますのではなく、与えられた組織目標や所与の課題に機能合理的に対応する教員が出現している」（油布ら［2011］）のであり、学校組織の多忙が、教職の専門性を狭める状況を作り出している。頻繁な異動や多忙が組織の協働化を進めるための阻害要因であり、一方で、教育活動の意味を問い直す教員が学校組織に少なからずいることは、「協働化」の促進要因である。

（表12）「前提から問い直す組織の協働化」のFN&IV記述

ア「やっぱり学校は、学業があり、そこに奉仕も入っていて、今はいろいろと変化がある。学校で、生徒が何を学ぶべきか。学校全体で考える必要がある。今あるものを継続するのではなく、・・・」（教員IV）
イ「今のよさこいは、やっつけではじまったことだと思っている。そういう部分がある。来年についてはこれから考えていきたい。負担が大きいので、教員にとっても、生徒にとっても教育的なのか、から。」（教員IV）
ウ「意義は地域とのつながり。あとは、その中で楽しめばいいんじゃない？教育的意義というより。地域とのふれあいの中で、奉仕を学ぶ。あとは、・・・自分たちでやる達成感だよね。」（教員IV）
エ 昨年クリーンアップをやったという話をC先生がした。…H先生が「心配なのは仕事量を増やすことだ」と言い、「毎年やらなくてはいけなくなること」を危惧していた。（FN）
オ「学校よっても違う。なんともいえない。最近は教員に異動が激しくなったから、なかなか新しいことができないかもしれない。」（教員IV）
カ「つつがなく終わることしか考えてない。生徒の学びではなく、与えられたミッションをコンプリートする。生徒にこういう風にということは、あまり考えなかった。こなすもの。生徒の学びは意識していない。」（教員IV）

（3）検討課題③学校と地域の関係構築（質的分析）

検討課題③では、地域との連携における「認識や情報共有の課題」と「生徒−教員−地域の相互主体的な関係による学び」の可能性が見出された。

①“地域が主だけど、学校としては・・・”の課題（学校としての関係性の認識）

学校としての認識には、「教育的配慮（教育観）」と「地域と学校の主体―客体バランス」という2点が合わさっている。学年会の場面からは、教育的視点の理解への疑問[表 13.ア]が伺える。また、インタヴューからは、人数の割り振り、営利目的に関わることの賛否、部活日程との競合という教育的関心[表 13.イウ]や地域の意向と学校の方針の調整の必要性[表13.エオ]が読み取れる。また、地域の中での危機管理[表13.カ] や生徒を地域にゆだねる[表 13.キ]という立場と役割の不明確さもある。学校と地域の連携推進に関して、柏木（2009）は地域づくりに向けた主体形成を促進させる要因として、「自由な意思疎通の場」と「コンフリクト（対立や葛藤）」に注目する。それらがより普遍的な問題関心へと議論を深める機会になるとしており、次のような状況は好ましいと

（表13）「学校としての関係性の認識」のFN&IV記述

ア G先生は、「負担が大きいというのはある。」と話した。教育の現場としては、「地域の人は、教育として見ていない。いろんな方がいると思うし。」と言った。（FN）
イ「お金にかかわらないことをすべき。・・・人数が足りてないわけじゃなく、余っているところもあった。一方で同じことをやっていて、お金をもらっているのは、おかしな話。人数などもそうだが、地域の方にもそういう意識をもってもらいたい。一日目の方が割り当てるのが大変。人数が多いし、ボーとしている子が多い。非常に教育的ではないなと思いました。」（教員IV）
ウ あと気になったのは、夏の練習もけっこうあるので、2年が部活で主体となってると、痛いなぁ。けっこう練習試合とぶつかったりして。（教員IV）
エ「（教員の）入れ替わりが激しいので、実行委員の側でマニュアルをつくって、初めての教員にもできるようなシステムを作っていった方がいいかもしれない。学校が主ではなく、商店街のお祭りなので。」（教員IV）
オ「これから、場所が広がりすぎちゃうと、困るかもしれないですね。これからも、天秤にかけて、セーブしてないといけないと思います。」（教員IV）
カ「突然、踊ってる方が倒れたんです。…下手にそんなことをやっちゃっていいんですか、もしものことがあったら。…催しの危機管理をしてられないという状況がある。」（教員IV）
キ 商店街からの指示がなくて困るという状態であった。生徒に、何をしたらいいか聞いたら？と声をかけると、生徒Hは、「聞いたら、その辺にいてって言われた」と言っていた。H先生は、生徒Fに「ここの班長として適宜休めるようにして。商店街の方から指示もあるかもしれないが、自分たちで判断するように」と声をかけていた。（FN）

は言えない。

②“よくわからない、もっと早く言ってほしい！”の課題（情報共有の不足）

事前に「時間」や「場所」「内容」「人数」を十分に検討できない場合、「情報共有の不足」による課題も発生する。これは、生徒の行動や地域とのやり取り[表 14.アイ]にも反映されるほどである。また、地域の活動だからという関係性の認識も、教員が要望を出しにくいことに関係している。そのため、地域と学校の要望をすり合わせ、議論することが、非常に重要となる。

（表14）「情報共有の不十分」のIV記述

ア「今年行った商店街で、行くまでの地図がわからない。生徒にも簡潔な地図しかなく、遅れた生徒が半分ぐらいいました。準備はゆっくりだったので、問題なかったですけど。初めて参加する商店街で、周りも知らない状態だったので、わからない。別の新しい会場になった時に気をつける必要があります。」（教員IV）
イ「地域への気づきと改善点」について、「情報が全体にうまく回っていないケースが見られ・・・」と書いてあったので、「さっき言っていたこと？」と聞くと、「まあ、そうです」と答え、続けて「一番驚いたのは、需要に追い付かないことですね。一日目は20人、二日目5人だったりして、全然足りない。説明の当日に地域の人が、キレはじめたことがあった。日にちがあれば対応できるが、すぐにここに回ってと言われてもできない。割り振られた役目の中で、こういう問題が出てきた。」と語った。杉浦は、「実は、前日に足りないということで、場所が変更になって人がいるけどね。」と言うと、生徒Iは、「いるんですか。かわいそうに。」と言った。（生徒IV）

③“次に生かそう、伝え合おう”の可能性（生徒−教員−地域の相互主体的な関係における学びの活用）

量的分析では、社会的有用感や社会的効力感、貢献意欲といった生徒の学びがあった。

（表15）「地域を盛り上げるための気づきや改善点」のアンケート記述

ア 暗やみ祭りのときみたくもっと屋台などがあったらもっと人が来るんじゃないかなと思いました。
イ 祭りに来た人達全員ができる抽選会。私は今年やりたかったけど場所がわかりづらかった。けやき並木でもやってほしい。もしくは各会場に抽選会場があるといいと思う。

質的分析からは、先輩―後輩関係における学びがあり、生徒の反発や改善案の気づきは「拡張的学習」の可能性を秘めていることがわかった。こうした学習は、教員集団や地域にも当てはまる。しかし、生徒や教員の中に問題意識があるにも関わらず、改善策が実行されないのは、「学年間の協働体制」と「学校と地域の関係」によって、学校内や学校と地域との間で伝えられないという二重の「壁」があるためである。それは、学校の組織特性によるところが大きい。学年や分掌という教員の所属するサブシステムは、年度ごとに編成されるため、サブシステム間の情報の共有が困難になりやすいのである。そこで、「教師と高校生が相互に教え－教えられる立場」（林［2007］）という認識に立つとともに、学年間や学校―地域間で学びを共有し、活用することが肝要である。また、生徒のアンケートには、自らの活動をよりよく行えるようにする意見とともに、地域を盛り上げるための意見[表 15.アイ]も見られ、生徒も地域との関係構築の重要な存在である。これらのことから、「社会参加の学習」では、生徒−教員−地域がそれぞれの意見・改善策を共有しあう相互主体的関係が、持続的・発展的な活動を築く上で重要となると考えられる。

４．まとめと課題（総合考察）

検討課題①～③に即して整理し、本研究の展望を述べる。

①「社会参加の学習」を通して、生徒は何を学び、どのような意識の変化が見られるか

量的調査からは、「貢献感・貢献意欲」や「社会的効力感・有用感」といった「社会形成の資質」を高めるという生徒の変容が見られた。その変容には、「協力する」「感謝される」「責任をもつ」「達成感を味わう」などの経験が寄与していた。また、質的調査では、生徒の様子や事後のアンケート記述から、＜先輩－後輩関係による学び＞や＜地域と関わることによる学び＞、＜矛盾から改善への学び＞があると分析した。これらの学びは、生徒が他者や環境と関わり、そこから気づいたり、感じたり、考えたりして学習するという自然

な営みである。これを「社会をつくる学び」と呼びたい。この機会を学校教育においても積み上げていく必要がある。そのなかで、＜従順さと反発の反応＞は、さらなる学びへとつながることになる。あくまで一つの事例研究による知見ではあるが、「社会形成の資質」を高める経験と「社会をつくる学び」の実践が、地域や社会に関わる活動の改善の方向性となる。

②「社会参加の学習」を持続的・発展的に行うために、学校はどのように教育活動を組織していけばよいか

日々の教育活動の中で機能する「修正と実践のシステム」とともに協働化を進め、活動を問い直し、質を高め続けることが望まれる。教育現場の観察記録や事後インタヴューから、教育活動の同時的・断続的なフィードバック、状況的な実践を通して、活動の課題への対応がなされていることがわかった。さらに、事後インタヴューでは、活動を前提から振り返る洞察力に富んだ意見が聞かれた。教員の異動や多忙が阻害要因となりうるが、教育活動の改善のための要素は、学校に内在している。また、特定の学年の特色ある教育活動の実践は、生徒も教員も初めての経験となることが多い。そのような中で、生徒間の＜先輩－後輩関係による学び＞を生かせる活動を組織して、経験を継承していく。継承において、生徒の＜矛盾から改善への学び＞をもとに、学年間の引継ぎなどにおいて「前提から問い直す組織の協働化」をしていくことで、負担や疑問が改善されていくのである。こうした取り組みが、持続的・発展的に活動を組織する方法の一つになる。

③「社会参加の学習」を持続的・発展的に行うために、学校と地域はどのような関係を構築することができるか

よりよい活動にするために必要な、生徒-教員-地域の相互に学び合う関係を構築することができる。そこでは、学校の学年進行性と地域の継続性がかみ合うことが、双方の持続的発展の鍵である。生徒や教員の活動をした時の経験に基づく気づきや改善策が、学年が進むたびに消えてしまっては、持続的・発展的に教育活動を行うことはできない。また、観察記録やインタヴューからも、地域との関係性の違いの中で、議論や要望のすり合わせの必要性が生じていた。「生徒-教員-地域の相互主体的関係」とは、お互いの意見がどこかで滞るのではなく、必要な情報が必要な立場の人に正確に伝わることである。こうした関係性を構築することで、地域の持続・発展にも貢献する「社会参加の学習」を行うことができる。

高等学校に限らず、インターンシップやボランティア学習などの「社会参加の学習」は、人と関わり、活動に関わり、その関わりの間から、矛盾に気づき、改善を試みるという「人間らしく生きる」ための社会的な学びとして成果を上げることが期待される。

最後に、生徒の学びと学校組織のあり方という現場にとっての課題とその改善を明らかにしようとした本研究にご協力いただいた、連携協力校や地域の方々に深く感謝したい。

５．主要参考引用文献

クリス・アージリス著、有賀裕子訳「「ダブル・ループ学習」とは何か」『Diamond ハーバード・ビジネス・レビュー』32(4)、100-113、ダイヤモンド社、2007 年
植田嘉好子『ボランティア教育の現象学』文芸社、2011 年
柏木智子「学校と地域の連携推進に関する研究―地域づくりのための主体形成に着目して」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』35, 51-70、2009 年
唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社、2008 年

川上泰彦「教育経営における「人事」の制度的機能」『日本教育経営学会紀要』、2011 年
木村充・中原淳「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」『日本教育工学会論文誌』36(2)69-80、2012 年
小倉常明「都立高校奉仕活動義務化の現状と課題－担当者アンケートの検証結果から－」『国際経営・文化研究』Vol.15、2010 年
佐古秀一、武井敦史、曽余田浩史、小島弘道『学校づくりの組織論』学文社、2011 年
ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業出版、1995 年
長沼豊『新しいボランティア学習の創造』ミネルヴァ書房、2008 年
林幸克『高校生のボランティア学習　学校と地域社会における支援の在り方』学事出版、2007 年
古田雄一『生徒参画型サービス・ラーニングの研究―高等学校における実践研究を通して―』東京大学大学院修士学位論文、2012 年
油布佐和子・紅林伸幸（2011）「教育改革は，教職をどのように変容させるか?」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』1-3 月、2011 年
ユーリア・エンゲストローム著、山住勝広訳『拡張による学習　活動理論からのアプローチ』新曜社、1999