

博士論文

アメリカの高等教育機関における **Community Engagement Professional** に  
関する研究  
～サービス・ラーニングコーディネーターに焦点をあてて～

馬場 洸志

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科  
共同教科開発学専攻

2022年9月

## 目次

序章	1
第一節 研究の目的と意義	1
第二節 研究方法	2
第三節 全体の構成	4
第一章 地域参加型学習とそれに従事する専門家	10
第一節 日本の高等教育における地域参加型学習	10
第二節 アメリカの高等教育における地域参加型学習	15
小結	25
第二章 SLの理論とその学習効果	38
第一節 SLの理論と定義	38
第二節 SLの学習効果	45
小結	51
第三章 第一調査：実際の教育現場でのSLコーディネーターの職務内容	56
第一節 SLコーディネーターの職務記述書分析	56
第二節 SLコーディネーターへのインタビュー調査	57
小結	70
第四章 第二調査：アメリカのSLコーディネーターへのアンケート調査	80
第一節 調査方法	80
第二節 RQ②「教育参画における教員とSLコーディネーターの違いは何か」の分析結果と考察	86
第三節 RQ③「SLコーディネーターによる教育参画の有無は、SLコーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析結果と考察	89
小結	92
終章 本研究の成果と今後の課題	104
第一節 本研究の成果	104
第二節 本研究の課題と補論について	108
補論 SLコーディネーターによる教科開発	111
第一節 教科開発の対象実践と分析	111
第二節 分析結果と考察	117
小結	123

## 序章

### 第一節 研究の目的と意義

本研究は、アメリカの高等教育機関における地域参加型学習に従事する専門家の職務内容調査を通し、職員や教員との違い、同専門家による教育参画（学生指導）の意義を明らかにすることを目的としている。サービス・ラーニング（以降 SL）<sup>1</sup>やインターンシップ、ボランティアといった、地域社会と連携し、教室外での学生の学びを促進する教育実践は「地域参加型学習（Community Engaged Learning）」と呼称されており、SL やインターンシップ、ボランティアといった正規課程・非正規課程（準正規課程）の教育実践を包括的に捉えた教育・学習形態である（山口, 2020 ;Otto & Duens, 2021）。

日本の高等教育における地域参加型学習の取り組みは、学士課程の質的転換の流れの中で広がってきた。日本の高等教育の課題が量的規模から質の保証に移っており、教師による Teaching 主体から学生による Learning 主体へと力点を変えていく必要性があり、従来の一斉形式の講義による授業だけでなく、様々な参加型学習を実施する工夫が求められている。その具体的学習形態の例として、ゼミやセミナー、PBL（Problem Based Learning）、SL などの形態が挙げられている。また、質的転換に向けた更なる課題の一つとして「地域社会や企業など、社会と大学の接続についての課題」が挙げられており、学外からの支援の中で地域社会や企業による体験・実践活動のための協力が重要であると述べられている。この課題に対する具体的な改革方策として、社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ SL やインターンシップなどの教室外学修プログラムの促進のために、地域社会や企業等と大学は、地域・企業参画型の新たな連携・協力に取り組むことが重要であると提言されている（中央教育審議会, 2005, 2008, 2012; 日本学術会議, 2010）。

このような背景のもと、大学と地域社会との連携を強固なものにすることを目的とした「地（知）の拠点整備事業（大学 COC 事業）」と「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」が開始され、これらの取り組みを通して地域社会や企業などと連携したカリキュラムの構築、教室外学修プログラムの開発が促進された。地域参加型学習の運営において欠かせない存在が、学内外との調整・連携を図るコーディネーターのような専門家の存在である。COC+における取り組みを推進するうえで、「COC+推進コーディネーター」の設置と活用が推奨されており、事業終了後の事後評価結果の総括においても、順調に進捗している事業の取り組みの特徴として、COC+推進コーディネーターが中心となり、地域や企業と大学とのネットワーク構築、それを活かした協働事業展開などが行われていたと報告されている（地（知）の拠点大学による地方創生推進事業委員会, 2021）。また、大学 COC 事業や COC+が開始される以前、地域と連携して取り組むボランティア関連授業科目の増加が見られた際にも、コーディネーターのような専門家を設置することの重要性が指摘されている（日本学生支援機構, 2008）。

以上のように、地域参加型学習を運営するうえでコーディネーターのような専門家の存在は不可欠であるが、そのコーディネーターが専任スタッフとして設置されている大学はごくわずかであり、そのほとんどが有期雇用の不安定な立場に置かれており、専門職として確立しているとは言い難い。また、日本の高等教育における地域参加型学習の専門家に関する研究は、コーディネーターのような専門家の重要性の提言に留まっており、地域参加型学習の「専門家」という視点での研究に至っていない。一方で、地域との連携を大学のミッションに掲げることが一般的となっているアメリカでは、地域参加型学習を推進する専門部署が設けられているケースが多い。そのアメリカにおいて、地域参加型学習に従事する人材は「Community Engagement Professional (以降 CEP)」と総称されており、専門職として確立され、その研究も先進的である。よって本研究の意義は、アメリカの高等教育機関における CEP の職務内容調査を通し、職員や教員との違い、同専門家による教育参画（学生指導）の意義を明らかにすることにより、日本における地域参加型学習の専門家の発展に寄与することである。

本論で詳細に述べるが、アメリカにおける地域参加型学習の中心的取り組みが SL であり、CEP 研究も SL の台頭とともに発展してきた。よって本研究では、地域参加型学習の中でも SL、CEP の中でも SL コーディネーターに焦点を当て論じていく。

## 第二節 研究方法

本研究を進めるにあたり、以下3つのリサーチ・クエスチョン（以下 RQ）を立てた。

- ① 事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場で SL コーディネーターにどのような職務が求められているのか
- ② 教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か
- ③ SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか

第一章で詳細に述べるが、アメリカの地域参加型学習の中心的取り組みは、SL の台頭とともにボランティアから SL へと移行し、これらに従事する専門家である CEP の実践や研究も SL の発展とともに広がってきた。CEP の業務は地域参加型学習プログラムを運営するための後方支援的コーディネートが主であったが、SL の台頭とともに SL の学習効果検証、SL 担当教員へのコンサルテーション（ファカルティ・ディベロップメント）、リフレクションや事前学習などの学生指導など、教育的側面に発展してきた（Welch & Saltmarsh, 2013; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017）。これらの先行研究から、CEP の役割が教員の側面まで求められていること、その業務も事務的後方支援に留ま

っていないことが明らかになっているが、実際の教育現場ではどのような職務が最も求められ、どのように取り組まれているかが不明確となっている。よって、RQ①「事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場でSLコーディネーターにどのような職務が求められているのか」を明らかにするため、アメリカの高等教育機関向け求人サイト「Higher Ed Jobs」に掲載された求人情報を用い、職務記述書分析を行った。この分析結果から、アメリカのSLコーディネーターには学生のSL活動の振り返り促進や事前学習の運営など、学生指導に関する職務が最も求められていた。この結果を踏まえ、アメリカのSLコーディネーターに対し、SLの振り返り（リフレクション）と事前学習において「どのような手法を用いているか」、「何に重きを置いているか」についてインタビューを行った。本稿では、このRQ①に関する調査を「第一調査」と位置付ける。

RQ①から明らかになった点として、SLコーディネーターには学生指導に取り組む高い専門性が備わっていることが確認できた一方で、SLコーディネーターが教員のような役割で学生に関わっているなど、教員とSLコーディネーターの違いが曖昧になってしまった。よって、第一調査から導き出されたRQ②「教育参画における教員とSLコーディネーターの違いは何か」を明らかにするため、アメリカのSLコーディネーターにアンケート調査を実施した。

また、第一調査において、学生指導に関与しているSLコーディネーターとそうでない者が存在したため、RQ③「SLコーディネーターによる教育参画の有無は、SLコーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を明らかにするため、アメリカのSLコーディネーターにアンケート調査を実施した。なお、RQ②、RQ③で実施したアンケート調査は同時に同対象者に対して実施したアンケートであり、RQ②が自由記述、RQ③が選択式の部分となる。そして本稿では、RQ②とRQ③に関する調査を「第二調査」と位置付ける。第一調査から第二調査までの流れは図1のとおりとなる。

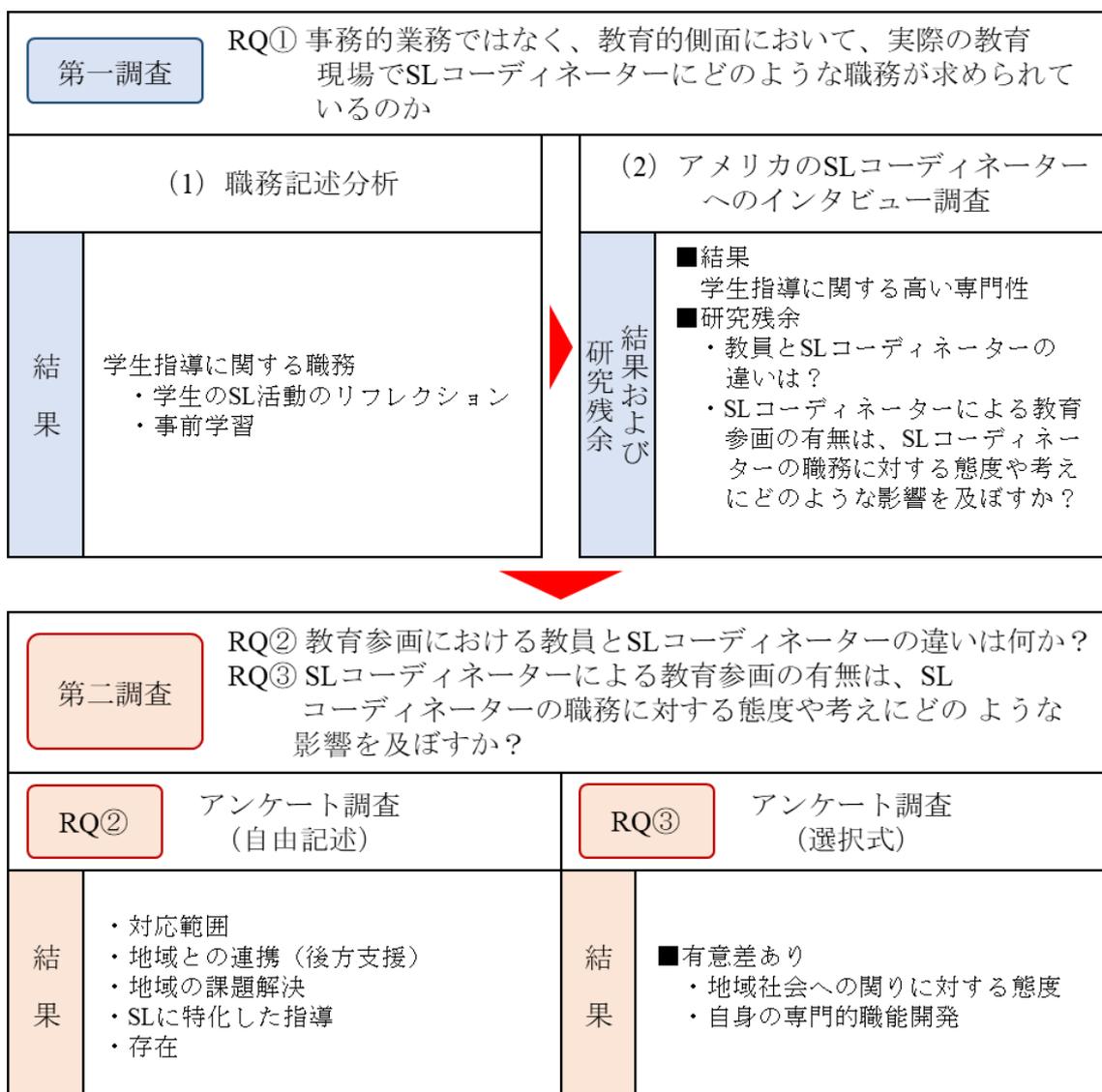


図1. 第一調査から第二調査の流れ

### 第三節 全体の構成

本論文は表1のような構成となっている。

表 1.本論文の構成

章	節・項
序 章	第一節 研究の目的と意義 第二節 研究方法 第三節 全体の構成
第 一 章	<b>地域参加型学習とそれに従事する専門家</b>
	第一節 日本の高等教育における地域参加型学習 (1) 日本の高等教育機関と地域連携の歴史の変遷 (2) 日本における学士課程の質的転換と地域参加型学習の普及 (3) 地域連携に携わるコーディネーター 第二節 アメリカの高等教育における地域参加型学習 (1) SL の歴史の変遷 (2) アメリカの高等教育における CEP の第一・第二世代 (3) アメリカの高等教育における SL の位置づけ 小結
第 二 章	<b>SL の理論とその学習効果</b>
	第一節 SL の理論と定義 (1) SL の性質 (2) 互惠性 (地域のニーズとの適合性) (3) カリキュラムへの統合 (既習事項の応用) (4) 市民参加と SL の教育目標 (5) リフレクション (6) SL の定義 第二節 SL の学習効果 (1) SL の学習効果 小結
第 三 章	<b>第一調査：実際の教育現場での SL コーディネーターの職務内容</b>
	第一節 SL コーディネーターの職務記述書分析 第二節 SL コーディネーターへのインタビュー調査 (1) 調査の目的と対象 (2) インタビュー内容 (3) 分析方法 (4) 倫理的配慮 (5) 分析結果 (6) 考察 小結

第 四 章	<b>第二調査：アメリカの SL コーディネーターへのアンケート調査</b>
	<p>第一節 調査方法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 調査の目的</li> <li>(2) 調査の対象とサンプルデータ収集のプロセス</li> <li>(3) アンケートの設問</li> <li>(4) 分析方法</li> <li>(5) 倫理的配慮</li> </ul> <p>第二節 RQ②「教員と SL コーディネーターだからできることは何か」の分析結果と考察</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 分析結果</li> <li>(2) 考察</li> </ul> <p>第三節 RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析結果と考察</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 分析結果</li> <li>(2) 考察</li> </ul> <p>小結</p>
終 章	<b>本研究の成果と今後の課題</b>
	<p>第一節 本研究の成果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 調査 1 の成果</li> <li>(2) 調査 2 の成果</li> <li>(3) 研究成果のまとめ</li> </ul> <p>第二節 本研究の課題と補論について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 本研究の課題</li> <li>(2) 補論</li> </ul>
補 論	<b>SL コーディネーターによる教科開発</b>
	<p>第一節 教科開発の対象実践と分析</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 開発実践について</li> <li>(2) 分析方法</li> <li>(3) 倫理的配慮</li> </ul> <p>第二節 分析結果と考察</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 第 1 週目（事前学習内容：目的・目標設定）</li> <li>(2) 第 5 週目（事前学習内容：中間発表）</li> <li>(3) 第 8 週目（事前学習内容：最終発表）</li> <li>(4) 考察</li> </ul> <p>小結</p>

第一章では、日本とアメリカの高等教育における地域参加型学習に焦点を当て、先行研究を整理する。地域参加型学習の専門家に関する研究が発展途上である日本に比べ、地域との連携を大学のミッションに掲げることが一般的となっているアメリカにおける CEP の実践や研究は先進的である。この CEP の実践・研究は、SL の台頭とともに広がりを見せてきた背景があり、第一章ではその歴史的背景を踏まえ、CEP の役割や業務の変遷を概観する。また、地域参加型学習の中心的取り組みが SL であるため、SL に焦点を当て、高等教育における SL の位置づけも論じる。

第二章では SL の理論を論じており、SL の性質として「互恵性（地域のニーズとの適合性）」、「カリキュラムへの統合（既習事項の応用）」、「市民参加と SL の教育目標」、「リフレクション」の 4 つに分け詳述している。また、SL が学生に対してどのように教育的効果を及ぼしているかについて、アメリカの高等教育において大規模調査を実施した 2 つの先行研究について論じる。

第三章から第四章までは、本章「第二節 研究方法」で述べたとおり、第一調査では RQ①「事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場で SL コーディネーターにどのような職務が求められているのか」、第二調査では RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」、RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の調査結果を考察する。

終章ではこれらの調査の結果をまとめ、本研究の成果と今後の課題について述べる。また、補論として、本研究が教科開発学にどのように寄与したかを論じるため、「SL コーディネーターによる教科開発」として筆者（SL コーディネーター<sup>2</sup>）が開発し取り組んできた SL の実践について論じ、「SL コーディネーターによる教科開発」について提言する。

## 注

- 1 SL とは学校での既習事項を、地域のニーズに適合した地域活動に応用し、意図的に構造化された省察を通して活動を振り返りながら、学習を拡張的に発展させる経験教育の一手法である。
- 2 筆者は大学職員として国際交流部署に所属しており、職員でありながら一部教員のような役割を担っている。その一環として SL を用いた短期海外研修プログラムを開発し、運営してきた。筆者には SL コーディネーターという職名はないが、取り組んでいる職務が SL コーディネーターのような内容であり、本研究では筆者（職員）を SL コーディネーターとして位置づけ論じる。詳細は本論で述べる。

## 参考文献

- Dostilio, L., & Perry, L. (2017). An Explanation of Community Engagement Professionals As Professional and Leaders. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field –*, pp.1-26. Boston: MA, Campus Compact.
- 地（知）の拠点大学による地方創生推進事業委員会（2021）. 『地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）事後評価結果の総括』.  
([https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/chukan\\_kekka/r2/r2-coc\\_jigosoukatu.pdf](https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/chukan_kekka/r2/r2-coc_jigosoukatu.pdf))（最終確認 2021年8月11日）
- 中央教育審議会（2005）『我が国の高等教育の将来像（答申）』.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/__icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf)（最終確認 2017年9月20日）
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)（最終確認 2017年9月20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）』.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)（最終確認 2017年9月20日）
- 文部科学省（2013）『地（知）の拠点整備事業』.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/05/20/1346067\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/05/20/1346067_03.pdf)（最終確認 2018年2月28日）
- 文部科学省（2016）『地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）』.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/28/1378661\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/10/28/1378661_01_1.pdf)（最終確認 2018年2月17日）
- McReynolds, M., & Shields, E. (2015). *Diving Deep in Community Engagement, A Model for Professional Development*. Des Moines, Iowa: Campus Compact.
- 日本学術会議（2010）『大学教育の分野別質保証の在り方について』, p.1-100.
- 日本学生支援機構（2008）『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』, pp.1-166.
- Otto, E., & Dunens, E. (2021). Imparting the Skills Employers Seek: Community-Engaged Learning as Career Preparation, *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 13 (1), pp.39-56.
- Welch, M., & Saltmarsh, J.(2013). Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (2), pp.25-55.

山口洋典（2020）．「地域参加型学習において言語化を促進する意味とその方途」，『立命館大学国際言語文化研究所』，31 (3), pp.73-87.

## 第一章 地域参加型学習とそれに従事する専門家

### 第一節 日本の高等教育における地域参加型学習

#### (1) 日本の高等教育機関と地域連携の歴史の変遷

日本の高等教育における大学と地域の連携は戦前にまで遡り、主な連携先や取り組み内容によって、「産学官連携」と「地域連携」に枝分かれしそれぞれ発展してきた（歴史の変遷の一覧は Appendix A を参照）。池田（2012）は産学官連携の歴史の変遷を次のようにまとめている。産学官連携の歴史は戦前まで遡るが、戦前の研究成果の軍事転用への反省や、1960年代末の学園紛争等の影響により、大学が企業と連携することに否定的な風潮が強くなった。研究面を中心とした「産学協同」に取り組む研究者も一部いたものの、組織的な連携が進まない時期が1980年代まで続くこととなる。90年代に入り、日本の国際競争力が相対的に低下する中で、大学の知に対する期待が高まるとともに産学官連携の必要性が強調されるようになり、「科学技術基本法」制定（1995年）をきっかけに産学官連携が本格的に始まった。その後、「第1期科学技術基本計画」の策定や、「大学等技術移転促進法」の法案化によって、産学官連携活動は飛躍的に活性化されることとなった。

一方地域連携もその歴史は戦前まで遡り、その変遷を西川（2012）は次のようにまとめている。戦前では、「大学開放」という名のもとに、公開講演会、成人教育講座、映画会、読書会などが実施され、社会へ大学が開放されていた。1964年には文部省（当時）の「大学開放の促進について」が通知され、社会人対象の公開講座開設や大学施設の一部開放などを通じて地域との関わりが促進された。1970年代に入ると、拠点となる組織整備が行われ、大学に「大学開放センター」や「生涯学習教育研究センター」などの専門組織が設置されていくこととなる。2000年代にはプロジェクトなどを通じて地域連携が行われるようになり、「GP（Good Practice）」の事業や地域貢献特別支援事業などが開始されるようになった。

以上のように、日本の高等教育における大学と地域の繋がりは、戦前からこれまで産学官連携と地域連携に枝分かれしながらそれぞれ発展してきたが、2005年の中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」によって、「大学の社会貢献」という言葉を用いながら、地域社会・経済社会・国際社会など広い意味での社会全体の発展への寄与が重要視され、社会貢献が教育・研究に次ぐ「大学の第三の使命」として捉えられるようになった。これらの歴史的背景を踏まえると、産学官連携と地域連携の違いは以下のように分類でき（表1）、本稿で焦点を当てる地域参加型学習は地域連携に含まれると考えられる。よって、以降は地域連携に焦点を当て論じていく。

表 1.産学官連携と地域連携の違い

	産学官連携	地域連携
主な連携先	行政や企業など	地域社会、自治体、NPO、住民など
主な取組	協働研究、新技術開発など	地域や協働先団体などが抱える課題・問題の解決など

(2) 日本における学士課程の質的転換と地域参加型学習の普及

大学の社会貢献が大学の使命に位置づけられるとともに、その教育的取り組みにも質的転換が迫られるようになる。その流れは次のとおりとなる。2005年1月の答申において、日本の高等教育の課題が量的規模から質の保証に移ったことが指摘された（中央教育審議会, 2005）。この答申を受け、2008年12月の答申の中で、学士が保証する能力の内容として「知識・理解」、「汎用的能力」、「態度・志向性」及び「総合的な学修経験と創造的思考力」を挙げ、学士課程教育の質的転換のための方策が立てられた（中央教育審議会, 2008）。更に2012年の答申において、この方策や改革を着実に実行するための具体的な手立てが明確化されている（中央教育審議会, 2012）。同答申では、質的転換に向けた更なる課題の一つとして「地域社会や企業など、社会と大学の接続についての課題」が挙げられており、学外からの支援の中で地域社会や企業による体験・実践活動のための協力が重要であると述べられている。この課題に対する具体的な改革方策として、社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ SL やインターンシップなどの教室外学修プログラムの促進のために、地域社会や企業等と大学は、地域・企業参画型の新たな連携・協力に取り組むことが重要であると提言されている。

このような背景をもとに開始された取り組みが「地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）」と「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」である。大学COC事業とは、地域のニーズと大学のシーズ（教育・研究・社会貢献）のマッチングによる地域課題の解決をすることを目的とした取り組みであり、2013年度より開始された。大学COC事業の目標が地域再生・活性化の核となる大学を形成することであり、その具体的な施策例として地域志向科目の全学必修化や、地域を志向した大学としての取り組みを促進するためのFD・SD、自治体の参画意志を促す対話の場の設定などが取り組まれた（文部科学省, 2013）。この発展版として2015年度に開始されたのがCOC+である。COC+とは、地方の大学群と、地域の自治体・企業やNPO、民間団体等が協働し、地域産業を自ら生み出す人材など地域を担う人材育成推進することを目的とした取り組みである。COC+の目標が若年層人口の東京一極集中を解消することであり、それを達成するために地域を担う人材育成計画を実現するための教育改革の実行が推進された。大学COC事業から発展した大きな特徴として、COC+では、都道府県内の他大学や自治体、企業等の連携先を拡大するためにCOC+推進コーディネーターの設置と活用が推奨された（文部科学省, 2016）。これらの取り組みを通して、地域社会や企業などと連携したカリキュラムが構築され、SL

やインターンシップなどの教室外学修プログラムの開発が促進された。

SL やインターンシップ、ボランティアといった、地域社会と連携し、教室外での学生の学びを促進する教育実践は「地域参加型学習 (Community Engaged Learning)」と呼称されており、SL やインターンシップ、ボランティアといった正規課程・非正規課程 (準正規課程) の教育実践を包括的に捉えた教育・学習形態である (山口, 2020 ;Otto & Duens, 2021)。COC+でも推進コーディネーターの活用が強く推奨されていたとおり、地域参加型学習プログラムを運営するにおいて不可欠となるのがコーディネーターのような専門家の存在である。COC+の事後評価結果の総括において、順調に進捗している事業の取り組みの特徴として、COC+推進コーディネーターが中心となり、地域や企業と大学とのネットワーク構築、それを活かした協働事業展開などが行われていたと報告されている (地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業委員会, 2021)。また、大学 COC 事業や COC+が開始される以前、地域と連携して取り組むボランティア関連授業科目の増加が見られた際にも、コーディネーターのような専門家を設置することの重要性が確認されている。日本学生支援機構 (2008) の調査によると、高等教育機関におけるボランティア関連授業科目数 (講義科目、演習科目、実習科目) は 2004 年の 616 科目から 2008 年の 869 科目へと 1.4 倍増加した。ボランティア関連授業科目数が増加する一方で、授業科目の担当者が挙げる課題や困難として、「学内の運営体制が不十分」、「時間が十分にとれない」という点が上位に挙げられており、これらの理由として、「専門スタッフの不在」、「兼務事務職員を置いている学校が大多数」、「授業のサポート体制がない」といった点が最も多く挙げられていた (日本学生支援機構, 2008)。このように、地域参加型学習を運営するには、学内外のハブとなるコーディネーターのような専門家の存在が不可欠であることが窺える。

では、地域参加型学習を運営するコーディネーターとはいったいどのような役割を担っている人材なのだろうか。このコーディネーターについては、地域連携の推進に主眼が置かれたコーディネーターと、SL やインターンシップ、ボランティアなどの教育プログラムに特化したコーディネーターの 2 種類に大別される。次項ではこれらのコーディネーターについて論じる。

### (3) 地域連携に携わるコーディネーター

#### 3.1.地域連携コーディネーター

西川 (2012) は、地域連携コーディネーターには大学組織の仕組みや学生などのシーズよりも、地域のニーズを確実に見つけるために地域へコミットすることが求められ、このコーディネーターに求められるスキル・資質とミッションは表 2 のとおりと述べている。

表2.地域連携コーディネーターに求められるスキル・資質とミッション

スキル・資質	ミッション
<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション力</li> <li>・ネットワーク力</li> <li>・フットワーク力 / 行動力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域課題の把握</li> <li>・地域関係の構築</li> <li>・教員・学内の把握</li> <li>・学生との関係性の構築</li> </ul>

そして西川は、地域連携コーディネーターは大きく二種類に分類されると論じており、それはプロジェクト予算などで雇用される「プロジェクト型コーディネーター」と、大学の管理費などで雇用される「地域型コーディネーター」の二つになる。表2のスキル・資質やミッションに加え、コーディネーターの種類によって求められる専門性やミッションが異なり、プロジェクト型コーディネーターにはプロジェクトの遂行における具体的な専門性が求められる。地域型コーディネーターには当該担当地域における「地域と大学を繋ぐ」専門性や能力が求められ、地域にある課題を見極め、学内資源を活用することで新しい価値やプロジェクトの種を発掘することがミッションとなる。

地域連携コーディネーターはその立場・身分が事務系か研究系か、任期が有るか無いかによっても細分化される（佐藤, 2014）（表3）。

表3.立場・身分に着目した地域連携コーディネーターの分類

	事務系	研究系
正規 （任期無）	正規事務系コーディネーター （事務職員）	正規研究コーディネーター （教員）
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事務職員としての評価</li> <li>・長期間のプロジェクトは異動を考慮する必要がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論文数などの学術的な評価</li> <li>・比較的長期間のプロジェクトに携わることができる</li> </ul>
非正規 （任期有）	任期付き事務系コーディネーター （特任事務職員、特任専門職員）	任期付き研究コーディネーター （特任教員、特任研究員）
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事務職に準じた評価</li> <li>・正規職員の補佐役を想定</li> <li>・任期を超える期間のプロジェクトに関わることは難しい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論文数などの学術的な評価</li> <li>・業務エフォート管理</li> <li>・任期を超える期間のプロジェクトに関わることは難しい</li> </ul>

（佐藤[2014]を参考に加筆）

これらに加え、①大学の属性、②地域性、③経営判断がコーディネーターを多様にする要因となっている（西川, 2018）。大学の属性については、その大学が国立、公立、私立のどれに属するか、さらに国立である場合、政策的に①地域貢献型、②教育研究型、③卓越

した教育研究型の3つに類型化される。また、公立の場合、設置している地方公共団体の意向が強く反映される。地域性については、大学が立地する「地域」、あるいは地域連携活動を行う「地域」の特性に影響を受ける。そして地域連携コーディネーターを最も多様に行っている要因が経営判断であり、「大学執行部の理解」によってコーディネーターの命運が左右される。

### 3.2.教育プログラムに特化したコーディネーター

地域参加型学習の中で代表的なプログラムがSL、インターンシップ、ボランティアが該当するが、日本の高等教育における各プログラムに従事するコーディネーターについて論じられた先行研究は極めて少ない。

SLコーディネーターについて、その数少ない先行研究の中でも武田（2011）は日本の大学におけるSL実施体制やSLコーディネーターの役割・業務内容を調査しており、その調査結果をまとめたものが表4となる<sup>1</sup>。

表4.日本の大学におけるSL実施体制とSLコーディネーターの役割・業務

大学名	SL運営組織名	構成員	コーディネーター	
			位置付け	役割・業務内容
筑波学院大学	OCP (オフ・キャンパス・プログラム) 推進委員会	・実践担当科目教員 ・キャリア支援課職員 ・社会力コーディネーター (それぞれ人数明記なし)	業務委託契約	・NPO等の市民活動団体とのマッチング ・事前指導 ・モニタリング、振り返り ・広報・宣伝活動 ・学生スタッフ支援 ・外部団体の相談窓口 ・プログラム改善 ・学内連携
龍谷大学	経済学部 サービスマニエーションセンター (2009年に閉鎖)	・フィールドワーク関連科目担当者から若干名 ・サービスマニエーションセンター長 (1名) ・常駐助手 (2名) (コーディネーター的位置づけ)	任期制特別任用教員	・SL科目の運営 ・授業補助の形で科目に関わる ・「出前講座」的にコーディネーターの専門性を紹介する ・「授業崩壊」を起こしてしまった科目の支援 ・個別の学習支援
関西国際大学	サービスマニエーション室	・室長 (教員1名) ・次長 (教員1名) ・職員 (1名) ・SLコーディネーター (1名)	非常勤嘱託職員 (事務)	教育ニーズと地域ニーズに応じた該当科目担当教員と受入団体との橋渡し
日本福祉大学	サービスマニエーションセンター	・協働するNPO法人の代表理事 (1名) ・サービスマニエーションコンサルタント (1名) ・社会福祉学部教員 (2名) ・センター職員 (2名) (フィールドワークコーディネーター)	業務委託契約	学生、該当科目担当教員、学生の活動先となるNPOとの橋渡し

※組織によってSLコーディネーターの呼称は異なるが、行っている内容はSL科目・プログラムに係るコーディネーション

各組織によって取り組む業務や役割は様々だが、この調査結果では、SLコーディネーターの役割・業務は「SL科目・プログラム運営および授業補助」、「学内外連携」、「学生支援」にまとめられる。また、これらコーディネーターの身分が全て有期職員・教員ないしは業務委託といった不安定なポジションであることも特徴的である。

SLコーディネーターと同様に、インターンシップ・コーディネーターが担う役割や業務

内容も類似しており、学生を受け入れる企業の開拓および連携企業との関係構築、企業との協働プログラムの開発・運営、インターン中の学生支援などである（寿山, 2008 ; 田代 et al., 2008 ; 平尾&田中, 2015; 穂崎 et al., 2019）。ボランティアのコーディネーターに関する研究においても同様で、正規課程・非正規課程に関わらず、コーディネーターの業務は学内調整および地域パートナーとの連携、ボランティア活動普及のための広報活動、学生ボランティア・スタッフの指導および組織運営、ボランティア・プログラム開発など、SLやインターンシップのそれと類似している（辰巳 et al., 2010; 瀬戸, 2013; 鳴瀬 et al., 2016）。

いずれの地域参加型学習においても、プログラム運営にコーディネーターの存在は不可欠である点が共通しており、その業務内容も学内調整および学外との連携、広報活動、学生指導およびサポートなど、類似している。また役割に関しても、学内外調整や連携といった職員の役割を担いつつ、学生指導といった教育的側面も担っている点が特徴である。

### 3.3.地域連携に携わるコーディネーターの総括

地域連携コーディネーターで述べた専門性やその分類は教育プログラムに特化したコーディネーターにも通底する部分があるが、地域連携コーディネーターが「地域連携」に重きが置かれているのに対し、SL・インターンシップ・ボランティアコーディネーターは地域との連携に加え、各種教育プログラムや科目の運営および授業補助、これら科目・プログラムに参加する学生の支援など、より教育的側面への参画が特徴的である。しかし、これらコーディネーターの先行研究では役割や業務内容のまとめに留まっており、「地域参加型学習の専門家」という視点での研究に至っていない。

日本とは対照的に、地域との連携を大学のミッションに掲げることが一般的となっているアメリカの高等教育機関では、地域参加型学習を推進する専門部署が設けられているケースが多い。そのアメリカにおいて、地域参加型学習に従事する人材は「Community Engagement Professional（以降 CEP）」と総称されており、専門職として確立され、その研究も体系的・先進的である。よって、次節では CEP に焦点を当て論じていきたい。なお、専門職として CEP が確立される背景には、アメリカが国家事業としてボランティア活動や SL に取り組み、SL が地域参加型学習の中心になっていった経緯がある。よって、CEP の歴史的変遷に触れる前に、SL の歴史的変遷についても述べる。

## 第二節 アメリカの高等教育における地域参加型学習

### （1）SL の歴史的変遷

アメリカでは、人々のボランティア活動によって国・街づくりが行われてきており、ある社会問題が発生した時に、市民が自発的に組織を作り、事に当たってきた伝統がある。

そのため、このような意識がアメリカ市民に根付いており、国家的な危機が生じた際、国民を一致団結させる象徴として、ボランティア活動やコミュニティー・サービスが国家的事業として頻繁に取り組みられてきた（村上, 2004）。よって本項では、アメリカの SL の歴史を①19 世紀半ば～19 世紀後半、②20 世紀前半、③20 世紀後半、④21 世紀以降の 4 つのセクションに分け概観する。また、SL の歴史の変遷を一覧にし、Appendix B にまとめている。

なお、本項では倉本（2008）、村上（2009）、Ross（2002）、Zieren & Stoddard（2004）の文献を中心に参考にした。倉本（2008）、村上（2009）は「ラーン・アンド・サーブ・アメリカ：全米 SL クリアリングハウス（The Learn and Serve America: National Service-Learning Clearinghouse）」の「SL の歴史（History of Service-Learning）」を基に、高等教育段階に加え、K-12 段階の SL やコミュニティー・サービスなど、様々な SL 情報を広範にまとめている。しかし、ラーン・アンド・サーブ・アメリカが作成した「SL の歴史」がウェブ上に現在存在していない点を考慮し、上述した 2 名の著書が参考文献として妥当と判断した。また、Ross（2002）、Zieren & Stoddard（2004）は、倉本（2008）、村上（2009）が整理していなかった 19 世紀の歴史も扱っており、こちらも本稿を執筆する上で参考文献として妥当と判断した。

### 1.1. 19 世紀半ば～19 世紀後半

高等教育機関によるコミュニティー・サービスは、1862 年のモリル法（Morrill Act of 1862）の可決により、発展が始まることとなる。この法案は土地付与大学法（Land-Grant College Act）とも呼ばれ、農業コミュニティーを奉仕する高等教育機関を設置するために、連邦政府所有の土地を州政府に付与すること等を定めている。また、1887 年に可決されたハッチ法（Hatch Act of 1887）は、土地付与大学に追加資源を与え、モリル法の構想を拡張した。その結果、土地付与大学は社会を改善する応用的研究や実験に取り組むことができるようになった。モリル法・ハッチ法により、「共通善のための民主的機能としての教育」と「コミュニティーを再形成するための媒体としての大学」という 2 つの重要な教育概念が、アメリカ高等教育機関に確立された。

また、同年にマサチューセッツ州のアマーストにあるスミス大学で始まったセツルメント運動（Settlement Movement）<sup>2</sup>は、上流階級の学生に、労働階級、貧困層、移民者たちの苦境を目の当たりにさせる機会を作り出した。この運動は、隣保館（Settlement House）<sup>3</sup>と呼ばれる福祉施設と協働しながら取り組まれており、ジェーン・アダムズ（Jane Adams）のハル・ハウス（Hull House）はこれらの運動の中で、大学とコミュニティーとの連携に成功した数少ない事例となった。1889 年にシカゴの西部に設立されたハル・ハウスは、シカゴ大学の社会学者たちと協働し、市の低所得移民者層が抱える社会問題に対し、政治的活動のための場所提供、教育や実践技能研修の提供など、社会変革のために多面的に取り組む支援を促進していた。

このように 19 世紀半ば～後半にかけ、高等教育機関による地域参画を通じた社会貢献という概念が確立されてきたわけだが、この時点ではまだ大学と地域の連携、その連携による運動に留まり、地域参加活動と教育が統合されていないのが窺える。

## 1.2. 20 世紀前半

1903 年にシンシナティ大学で教育要素とインターンシップを統合することを意図した「コーポレティブ教育運動 (Cooperative Education Movement)」が起こったが、コーポレティブ教育 (コーオペ教育) はインターンシップなど産業や経済との結びつきが強いプログラムとして独自に発展を続けた。社会貢献活動と知的学習を組み合わせで行われる SL の原点と言えるのは、1905 年前後にウィリアム・ジェイムス (William James) とジョン・デューイ (John Dewey) が社会貢献活動を通じた学習の知的基盤を発展させ始めた時期であると考えられる (村上, 2009)。

1914 年に可決されたスミス・レーバー法 (Smith-Lever Act of 1914) <sup>4</sup> によって設置された国家協働普及事業 (The National Cooperative Extension System) が、土地付与大学と、ローカル地域・州・連邦・国レベルの政府間の連携を強化した。一方で、ヨーロッパを主戦場とした第一次世界大戦がアメリカに好景気<sup>5</sup>をもたらすが、過剰生産の影響による経済状況悪化、そして株価暴落により世界を巻き込む大恐慌時代へと進んでいく。大恐慌時の大統領フランクリン・ルーズベルトは、失業率の高かった若者を、放置されていた国有地などへの道路作り、電話引き、森林整備、さらには国立公園建立といった国土保全事業に動員する政策を進めた。1933 年に開始された国家事業は、当初「緊急国土保全事業 (Emergency Conservation Work)」と名付けられ、その後「市民保全部隊 (Civilian Conservation Corps)」と改称され、1941 年に終了するまでに、300 万人以上の 18~25 歳の若者たちが国立公園の支援、経済の再生、家族援助活動等に関わった。

1950 年代の公民権運動を経て、1960 年代には様々な地域参加を促進する国家事業が誕生し、SL の歴史にとっても重要な動きが起こる。大恐慌時代に創設された市民保全部隊 (Civilian Conservation Corps) はその後、州政府や民間団体による個々の取り組みとして継承されていき、1961 年にケネディ大統領が「平和部隊 (Peace Corps)」を創設した。この平和部隊は発展途上国へのボランティアを通し、自分たちの国と平和のために貢献することを目的に創設され、1 万 9 千人以上の若いボランティアたちが 139 の国に送り出された。その後暗殺されたケネディ大統領の遺志を継ぐ形で、1964 年に「貧困解消の闘争 (War on Poverty)」の一環としてジョンソン大統領は、「アメリカへのサービスボランティア (Volunteer in Service to America)」(以降 VISTA)、「全国教師団体 (National Teacher Corps)」、「職業団体 (Job Corps)」等を創設した。特に VISTA は、低所得層を支援する目的において、サービスを実施する機会を一般市民に提供した点で大きな功績があった。

1966 年に初めて「サービス・ラーニング」という概念が公的に使用された。「TVA テネシー川流域開発公社 (Tennessee Valley Authority)」による支援の下、オークリッジ大学協会

と協働プログラムを実施した際、学生を支流地域開発組織と結びつけるプログラムを説明する用語として「サービス・ラーニング」が用いられたのである。この取り組みは、その後の SL の発展の礎となった。また、1969 年にはジョージア州アトランタ市で、南部州教育委員会連盟が実施した学生たちの SL についての調査研究・推進事業「アトランタ学生マンパワー・プロジェクト」の一環として初めて SL を名称に冠した研究集会が開かれた。

### 1.3. 20 世紀後半

1970 年代に入ると、地域参加を促進するための学生運動や、それに伴う SL の発展が顕著となる。1960 年代初頭、貧困者のニーズに対する高等教育機関の責任性の欠如を疑問視した学生たちが抗議を起し、大学の社会関連性を主張した。そしてこの主張は 1971 年の ACTION の創設へと繋がった。ACTION とは、サービス・プログラムを運営するために創設された政府機関である。このプログラムには、平和部隊、VISTA、全米学生ボランティア・プログラム (National Student Volunteer Program) が含まれる。全米学生ボランティア・プログラムは、SL を実践する教員や指導者に対する研修や助言相談なども行い、レーガン政権によって廃止されるまで教育機関と地域間の連携を促進し、SL を促進する雑誌「シナージスト (Synergist)」も出版した。また同年に、「全米公共サービス・インターンシップ・センター (National Center for Public Service Internships)」と「フィールド経験教育学会 (Society for Field Experience Education)」が設立された。

その後、組織の統合や、SL を推進するセンター、議会が 10 年ほどの間に数々創設され、以下がその一部である。

- ・ 1973 年に平和部隊と VISTA は、高齢者のナショナル・サービス事業である「シニア・ボランティア・プログラム (Retired and Senior Volunteer Program [RSVP])」なども加わり、ACTION に東ねられた。
- ・ 1978 年に「全米公共サービス・インターンシップ・センター」と「フィールド経験教育学会」が合併して「全米インターンシップ・経験教育全米協会 (National Society for Internship and Experiential Education)」となった。
- ・ 1979 年には、「全米学生ボランティア・プログラム」が「全米サービス・ラーニング・センター (National Center for Service-Learning)」になった。
- ・ 1981 年には、「全米青少年サービス・ラーニング・センター (National Center for Service-Learning for Early Adolescents)」が発足した。
- ・ 1982 年には、青少年のリーダーシップを育成する「全米青年リーダーシップ評議会 (National Youth Leadership Council)」が発足した。

1980 年代に入ると、高等教育機関は社会との関連性の再考を再び迫られた。1984 年

に、ハーバード大学院生であったウェイン・ミーゼル (Wayne Meisel) は、メイン州からワシントン DC まで、道程にある大学を訪問しながら大学型サービス活動への学生の関与や組織的支援の増加を呼びかけた。訪問終了後、ミーゼルと彼の友人らは、大学地域奉仕機会推進連盟 (Campus Outreach Opportunity League [以降 COOL]) をイエール大学にて設立した。COOL は、アメリカ全土の学生に触媒作用を及ぼし、プログラム開発やリーダーシップ構築の手助けとなる機会を与えた。

COOL のリーダーシップの下、学生や市民全般は、大学による地域への非参加に関する問題について再考し始めた。この非参加の問題を単なる地域への無関心と見るのではなく、COOL は地域参加の機会や組織的支援の欠如をどうにかしなければならないと主張した。これを踏まえ、ブラウン大学、スタンフォード大学、ジョージタウン大学の学長、そして全米州教育協議会の代表はキャンパス・コンパクト (Campus Compact) を 1985 年に創設した。キャンパス・コンパクトとは、アメリカでの地域参加の取り組みを支援・促進することを目的とした、1000 以上の大学によって構成される連合体であり、34 の州・地域支部が存在する (Campus Compact, 2018)

しかし、大学のカリキュラムと関連しない社会貢献活動の促進には、学部の組織的な支援が受けにくいなどの限界があったため、キャンパス・コンパクトは 1989 年から「学問と社会貢献活動の統合促進事業 (Integrate Service with Academic Study)」を開始した。この事業をきっかけに、キャンパス・コンパクトの役割は、単なる学生たちの社会貢献活動の促進から、地域サービス活動と教育への統合促進へと転換していった。これらの動きに加え、初代ブッシュ大統領は、ホワイトハウス内に国家事業を斡旋するオフィスを設置し、SL を含むボランティア活動を推進する「ポイント・オブ・ライト財団 (Points of Light Foundation)」を創設した。この財団は、SL カリキュラムを学校外組織が主体となり開発経営に当たることができる画期的な組織であり、現在では SL カリキュラム開発・経営に大きな影響力を持っている。

学内での学生と教員からの内部圧力の増加や、高等教育機関の社会との関連性について公共論争が加熱し、1980 年代後半多くの大学が学外に目を向け始めることとなった。そして、大学を取り巻く地域に対する関心の欠如が、大学の活性化の妨げとなっており、周辺地域の惨状が大学の存続を脅かしていた。この時期、多くの教員や学生は大学型サービス活動に参加し、これらの活動を通し、教育や環境、ホームレス問題等を解決する方策を導きだしていった。しかし、学生や大学関係者は、その当時まだサービス活動に対して明確に規定された活動という認識を持っていなかった。

1989 年にベルリンの壁が崩壊し、冷戦が終焉を迎えると、アメリカの大学再構築が徐々に進み出し、教育者たちは高等教育の地域参加に焦点化した協議事項を作ることに注力していった。この分岐点となった年の間に、いくつかの重大な出来事が起こった。

- ・カーネギー教育振興財団 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) がアーネスト・ボイヤー (Ernest Boyer) の「スカラーシップの再考 (Scholarship Reconsidered)」(1990) を発行した。教員に学問・研究 (scholarship) の再考を促し、現代社会のニーズに大学に役立ててもらいたいことを訴えた文献である。
- ・米国議会は「全米コミュニティー・サービス法 (National and Community Service Act of 1990)」を可決した。この法案は、コミュニティー・サービスと SL を全米レベルで普及させることを意図して、教育行政組織、青少年ボランティア団体や各 NPO 団体、高等教育機関等に対する SL プログラム助成を勧告し、支援基金を提供するものであった。
- ・全米インターンシップ・経験教育協会が「サービスと学習の統合 (Combining Service and Learning)」を発行し、SL が学術領域で認知され始めた。3 巻に渡る同文献は、SL に関する顕著な論文で構成され、SL の領域において教科書的な文献と見なされている。

改新された高等教育内での地域参加への貢献度は、教員、学生、専門的組織、企業、財団から広範な支援を得られるようになり、この流れは 1992 年により真剣味を帯びるものとなった。都市部の大学の学長が、米国教育省内に「都市部コミュニティー・サービス (Urban Community Service)」を設置するためのロビー活動を成功裏に行なってきたからだ。都市部コミュニティー・サービスは、地域奉仕活動の促進を要望する、基準を満たした都市部の高等教育機関に助成金を供給した。すでに政府資金の援助を受け、地方での地域奉仕活動に取り組んでいた土地付与大学 (land-grant university) と酷似していたため、これらの高等教育機関は「都市部助成付与大学 (Urban Grant University)」と呼ばれた。認可大学は、その大学周辺コミュニティーのニーズを支援する応用的研究、計画、資源交換に取り組むための助成金を 3~5 年の間受けることとなり、1990 年代後半に予算削減が原因で都市部コミュニティー・サービスが廃止となるまでに、60 以上の都市部の高等教育機関が、平均 40 万ドルの助成を受け、地域奉仕に尽力した。

1993 年に、「全米コミュニティー・サービス委託法 (National and Community Service Act of 1993)」が、「全米サービス公社 (Corporation for National Service) を創設することによって、青少年少女が得られるサービスの機会を拡張した。その後全米サービス公社は、VISTA などを運営してきた ACTION を吸収し改称され、「Corporation for National and Community Service (CNCS)」となり現在に至る。そして授業料補助などを受ける代わりに若者がアメリカ国内で地域奉仕する「アメリコープス (AmeriCorps)」プログラムを管轄している (図 1)。アメリコープスは、VISTA など既存の国内のナショナル・サービス事業をさらに拡大して、全国で数万人のボランティアを青少年の指導、犯罪被害者の支援、低所得者向け住宅の建設などに従事させ、非営利民間団体や地域の活力を引き出すという事業である。

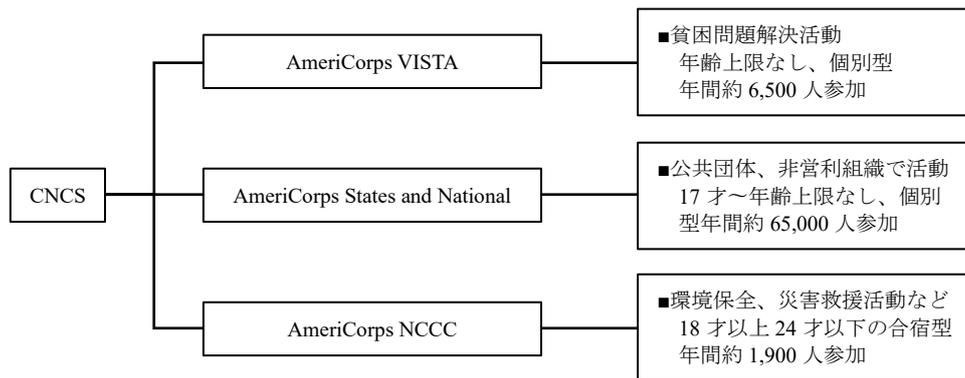


図 1. アメリコープスの 3 つのプログラム ([村上, 2009] を参考に加筆)

同年、全米サービス公社は、高等教育における SL とその活動を支援する「ラーン・アンド・サーブ・アメリカ (Learn and Serve America: Higher Education)」という大学型助成プログラムを設置した。ラーン・アンド・サーブ・アメリカの助成金は、大学における SL の推進のためにも分配されている他、ウェブサイト「全米 SL クリアリングハウス」のためにも支出され、資金的提供と情報提供の両面で SL の普及を支えている。

1993 年の立法化の影響下に、様々な教育的・社会的動向が拡大していった。例えば、連邦議会が「キング牧師記念日 (King Holiday)」と「サービス法 (Service Act 1994)」を承認し、全米サービス公社がキング牧師記念日をサービスの日として位置づけ、その運営式の役割を委託される程になった。他にもスタンフォード大学 SL 研究所が創設され、「フォード財団 (Ford Foundation)」と「連合黒人大学基金 (United Negro College Fund)」が提携したコミュニティーサービス・パートナーシップ事業が開始された。これによって、直接的なサービス活動と大学での学習内容を統合する 10 大学によるプログラム開発が成された。

この時期、教育者アーネスト・ボイヤー (Ernest Boyer) は、「新たなアメリカの大学の創造 (Creating the New American College)」(1994) という文献内で学問・研究

(Scholarship) の広範な定義を訴えていた。ボイヤーは、学内外の世界を繋ぐ方法として、全てのレベルの教育におけるサービスの広範な概念を強く主張し、同時に学習に対する倫理的基盤を作った。ボイヤーの観点によると、「新たなアメリカの大学」とは、教育と研究における専門性に貢献する組織であり、自分たちの考えを活動に、理論を実践に繋げる能力において特別な誇りを持つ場である (Boyer, 1994)。ボイヤーは後年に、「地域参加のスカラシップ (Scholarship of Engagement)」(1996) という概念も強く強調していた。ボイヤーの主張に対する盛り上がりが高まるにつれ、米国高等教育協会 (American Association of Higher Education) や独立大学協議会 (Council of Independent Colleges) を含む多くの高等教育協会は、地域参加の学問・研究 (scholarship of engagement) の様々な側面に焦点化したプログラム、取り組み、議会を作っていた。

1997年には、パウエル長官を議長とする「米国未来のための大統領サミット (The Presidents' Summit for America's Future)」で、クリントン元大統領、初代ブッシュ元大統領、フォード元大統領、カーター元大統領、レーガン元大統領婦人が一堂に集い、アメリカユースと青少年問題に取り組むサービス・プログラムの役割が再認識され、拡充された。また、大学の社会的責任として地域社会への関わりや貢献が学内外で強く意識されはじめ、学生に対しても社会への市民的参加 (Civic Engagement) についての教育や機会提供を大学が促進し始めた。キャンパス・コンパクトは1999年に「高等教育機関の市民的責任に関する代表宣言」を発表し、地域社会や民主主義社会の発展に対する組織としての市民的責任を大学が自覚することを強く呼びかけた。つまり、SLの促進という役割にとどまらず、大学の組織、研究内容、人的・物的資源などのあらゆる面で大学による市民的参加の取り組みをキャンパス・コンパクトが促進するという、より広汎な役割をキャンパス・コンパクトが担うことを表明する宣言であった。

#### 1.4. 21世紀以降

21世紀以降は、研究成果を発表する場がいくつも現れ始め、これまでのSL実践促進だけでなく、SLの研究が発展するフェーズへと移行していく。2001年には、多様な分野の研究者たちが学際的に集まり、SLについての研究成果を発表し合う場として、「国際SL研究年次集会 (Annual International K-H Service-Learning Research Conference)」の第1回目の集会が行われ、約350名の研究者、政策立案者などが集まった。そして2005年には、国際SL研究年次集会の開催を中心になって進めてきた研究者たちにより、SLおよび市民活動に関する研究の国際的な発進と促進のための団体「国際サービス・ラーニング地域参加学会 (International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement [IARSLCE])」が発足し、それまでは開催地で中心となる研究者の所属機関のみの主催だった集會を、この協会と開催地の主催組織が共催するようになった。なお今日において、IARSLCEは世界的に最大規模の学会にまで成長した。以上のように、21世紀以降はSLに関する学会や研究大会が世界規模で開催されるようになり今日に至っている。

#### (2) アメリカの高等教育における CEP の第一・第二世代

Community Engagement Professional (CEP) とは、SL、インターンシップ、ボランティアなど、地域参加型学習に従事し、地域と大学間の連携を推進する専門家を意味する

(McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017)。地域参加型学習に従事する専門家の呼称に統一されたものがなく、その呼称や捉え方も組織間によって差があったが、地域参加型学習の研究・実践の発展に伴い、その専門家の呼称も CEP で統一されるようになっていった<sup>6</sup> (Bartha et al., 2014; Dostilio & McReynolds, 2015; McReynolds & Shields, 2015;

Dostilio, 2017)。アメリカの高等教育機関で地域参加型学習が広がるにつれ、それに従事する者の業務・役割もその時代とともに変容しており、Welch & Saltmarsh (2013) はその

変容を「第一世代」と「第二世代」に分け論じている。

「(1) SL の歴史的変遷」で概観してきた通り、アメリカの高等教育機関において、ボランティア以外に SL やインターンシップなどが発展し、地域参加型学習の焦点は非正規課程のボランティア活動から、1990 年代の SL の台頭とともに SL に移行していった。SL が発展するにつれ、様々な報告書や実践が発表されはじめ、その他地域参加型学習プログラムを運営する組織 (SL センターなど) の設立が促進された。SL が発展する以前、このような運営組織を作り始める大学はあったが、あくまでこれらの運営組織は、学生支援関係領域内に備え付けられた、その場しのぎのような部署に過ぎなかった。最良実践例がわずかで、この新興分野において効果検証が十分でなかったためである。そして 1990 年代を通し、多くの大学が地域参加型学習分野に特化したセンターを、学部結びつけるための核として設立し始めるようになった。

地域参加型学習とその運営組織が発展するに伴い、同分野の実践やその運営 (及び組織) に関する研究が進んだ。様々な大学が新たな教育・研究・実践領域を作り出し、学内に地域参加型学習を普及させるために、独自のプログラム開発や運営を推進してきた。しかし同時に、多くの地域参加型学習を推進する部署が直面していた問題が、このような組織をどのように、誰 (どのような能力を備えた人材) が運営するのか、という点であった。なお、この時代における地域参加型学習に従事する者は、後方支援のコーディネーターといった「利便的役割に限定した業務をこなす者」とだけしか見られておらず、この頃までが CEP の第一世代となっている (Welch & Saltmarsh, 2013)。

今日においても、CEP の主業務・役割が学内外の連携などのコーディネーションであることに変わりはないが、CEP の業務・役割は、SL の実践・研究の発展とともに 2000 年以降に急速に広がりを見せるようになった。この時期以降の転換期が CEP の第二世代とされており (Welch & Saltmarsh, 2013)、Dostilio & Perry (2017) は SL の実践・研究の発展例として以下のような例を挙げている。

- ・ 高等教育の目的の再構築及び再統合。
- ・ SL の教育的効果や、学習成果についての実証。
- ・ SL や地域参加に関する研究、実践、国際規模の一団の台頭 (例: IARSLCE, Campus Compact, Imagining America) <sup>7</sup>。
- ・ 地域参加に対する認識を変革するための研究。
- ・ カーネギー大学分類 <sup>8</sup> の発展・改良。

このような SL の実践・研究の発展とともに、CEP の業務も SL プログラムの学習効果検証、SL 担当教員へのコンサルテーション、正課・非正課カリキュラムでの学生指導や教員と協働での授業運営など教育的側面への関与が著しくなった (Welch & Saltmarsh, 2013; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017)。また、学内だけの業務だけでなく、学

外の地域参加型学習関係の協会などにおける理事や委員業務など、第一世代のように単なる後方支援のコーディネイト業務のみに留まっていないことを示している。以下はその業務の一例となる (Dostilio & Perry, 2017)。

- ・ International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) の役員理事ポジションの職務。
- ・ キャンパス・コンパクトでの、州支部の役員顧問やカンファレンス企画委員といった活動。
- ・ 他高等教育機関で地域参画に従事する職員に対するコンサルテーションや外部評価の提供。
- ・ 学会誌の査読や編集委員の活動。
- ・ 自身が所属する機関内外の地域参画に従事する職員に対するメンターシップ・プログラムの運営及びメンタリング。

以上のように、1990年代のSLの台頭とともに、SLが地域参加型学習の中心となり、SLの発展とともにCEPの業務・役割も広がってきた。このように地域参加型学習の主役としてSLが中心的存在になった背景として、SLが台頭してきたということだけでなく、市民学習 (Civic Learning) の教育手法としてSLが国によって推奨されている。よって次項ではアメリカの高等教育におけるSLの位置づけについて論じていく。

### (3) アメリカの高等教育におけるSLの位置づけ

上述したとおり、アメリカという国は、国民の自発性 (ボランテア精神) によって街づくりが行われてきた国家であり、その根底には市民による民主的参加や、社会的問題に自発的に取り組む市民性が重要視されてきた背景がある。このような社会的背景は教育にも反映されており、米国教育省 (2012) が発行した『民主主義における市民学習と参加の推進～行動のためのロードマップと喚起～ (Advancing Civic Learning and Engagement in Democracy: A Road Map and Call to Action)』 (以下ロードマップ) では、民主主義と教育のあり方について以下のように述べられている。「アメリカにおいて、民主主義を守り頑強なものにすることが建国以来の教育の目的となっている。アメリカにおける教育は、全ての児童・生徒・学生に市民的及び民主的生活へと参加するために備えさせなければならない。そうすることで、21世紀の地域社会や国家が直面する困難に向き合うことができ、アメリカは世界中の人々や政府にとっての模範的な民主主義を示し続けることができるのである」 (p.1[筆者訳])。また、1980年代初頭に、高等教育の革新的リーダー的存在であったフランク・ニューマン (Frank Newman) の主張からも、アメリカの教育における市民性養成の重要性が窺える。ニューマンはカーネギー教育振興財団 (the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) にて、「アメリカの高等教育に最も求められていることは、教

育の元来の目的を復活させることである。その目的とは、学生に献身的な市民性を準備させることである。よって、市民学習の促進は高等教育の中心的な目標にならなければならない」(1985, p.xiv[筆者訳])と主張した。

このような社会背景を持つアメリカでは、80年代、90年代を通して、ボランティア、コミュニティー・サービス、SLなどの地域参加型学習を推進してきた。しかし、1990年代半ば頃、学生による地域参加が増加する一方で、学生の参加そのものへの興味関心が薄れていったことが問題視されるようになった。同時期に、アメリカにおける「市民性の再生の危機 (crisis of civic renewal)」に対する注目が集まり、この危機を解決するための高等教育の役割に対して大きな疑問が抱かれた。この状況に対する高等教育機関の対応は、市民性の再生と、「参加的大学 (engaged campus)」を築き上げる教育の枠組みを意識的に作ることに注力するというものだった。結果として、大学における市民参加 (civic engagement) は概念的枠組みを包含し、多くの高等教育機関で広く認知されるようになった (Saltmarsh, 2005)。

様々な大学や高等教育の協会で市民学習が広まる一方で、「市民参加」という言葉の明確性が欠落し、結果として市民参加を大学内でどのように展開・運営していくかという点において大きな混乱を招く事態となった (Saltmarsh, 2005)。アメリカ州立大学協会 (the American Association of State Colleges and Universities) (2002) が「明確な (市民参加の) 定義の欠落は、多くの大学を、自分たちが『参加している』という気にさせてしまっている。実際は参加していないにも関わらず」(p.8[筆者訳]) というように述べた一文からも、高等教育機関における市民学習推進が困難を極めた様子が窺える。

このような状況を踏まえ、近年では市民学習の枠組みの明確化が進み、市民学習の構成要素が明示されてきている (Appendix C)。この枠組みは、米国教育省からの委託を受け、アメリカ州立大学協会が創設した「市民学習と民主的参加における国家特別委員会 (以下特別委員会) (The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement)」

(2012) が発表したものであり、市民学習は知識、技能、価値観、集団行動 (collective action) の4つのカテゴリーから構成されると提示している。特別委員会が発行した報告書では、以上のような市民学習の構成要素を促進する教育手法の一つとしてSLが挙げられており、地域に根ざした活動経験を通して学習者を養成することが謳われている (特別委員会, 2012)。

## 小結

本章では、日本における高等教育機関と地域連携の歴史の変遷を概観したうえで、地域参加型学習の実践・研究が先進的なアメリカに焦点を当て、アメリカにおけるSLの歴史の変遷、その中でのCEPの発展について論じてきた。アメリカという国は、国民の自発性

(ボランティア精神) によって街づくりが行われてきた国家であり、その根底には市民による民主的参加や、社会的問題に自発的に取り組む市民性が重要視されてきた背景があり、この流れの中で、地域参加型学習はボランティア活動から SL へとその中心的取り組みが移行していった。また、アメリカの高等教育においても、市民学習の構成要素を促進する教育手法の一つとして SL が挙げられており、地域に根ざした活動経験を通して学習者を養成することが謳われていた。では、SL とは一体どのような教育手法であり、ボランティアやインターンシップといった他の地域参加型学習と何が異なるのだろうか。次章では SL の理論の詳細について論じていく。

## 注

- 1 SL だけに焦点を当てたため、当該先行研究の中で調査されたボランティア・コーディネーターについては除外した。
- 2 セツルメント運動とは「19 世紀末期に失業、疾病、犯罪等と深い関連性を持つ貧困問題が集約された地域であるスラム街に住み込んで、貧困者との隣人関係を通して人格的接触を図り、問題の解決を目指した民間有志の運動」(小笠原, 2013: p.243) である。
- 3 隣保館とは「隣保事業(セツルメント)を行う社会福祉施設。近隣地域の住民が、無料または低額な料金で利用でき、当該住民の生活の改善、向上を目的とした各種事業が行われる。市民館、社会館、生活館、厚生館等と呼ばれることもある」(河野, 2013: p.385)。
- 4 スミス・レーバー法とは、人々に現在の農業、経済、公共政策、リーダーシップ、経済発展などを伝えるために、土地付与大学と繋がった協働奉仕のシステムを設置したアメリカの連邦法 (Ross, 2002)。
- 5 主戦場がヨーロッパであったため、それまでヨーロッパで生産されていた工業製品や農作物がアメリカで生産されるようになった。その余剰分を輸出することでアメリカの景気は右肩上がりとなり、その後アメリカの都市化に伴い、住宅需要、道路整備、自動車産業にも追い風が吹いた。
- 6 地域参加型学習に従事する専門家に関する研究の中には、大学・地域間の発展や大学の部署間における準学術的、中間的、コーディネーター的、管理者的ポジションの者を指す「混種の接続者 (hybrid-hyphenateds)」や、大学と地域、学内のステークホルダー(教員、職員、学生)を結び、学内外の機関間の協働の交流点という意味を指す「第三の空間 (Third Space)」という呼称なども存在するが、いずれにしても通底する概念は同様である (Bartha et al., 2014)。
- 7 International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) とは SL と地域参画を推進する国際的非営利組織である (IARSLCE, 2019)。イマジンング・アメリカ (Imagining America) とは、高等教育や市民生活の民

主的変容へと働きかける、学者、芸術家、デザイナー、学生、コミュニティー・パートナーの、アメリカ全土のネットワークである (Imagining America, 2019)。

- 8 カーネギー大学分類 (The Carnegie Community Engagement Classification) とはアメリカ国内初の組織化された地域参画の互恵性、パートナーとの提携、協働性を評価する国家基準である。基準を満たすことで、同分類の認証を受けることができ、認証を得た大学は地域参画の取り組みを高く評価されるだけでなく、補助金申請などにも有利に働く (五島, 2016)。

## 参考文献

- Bartha, M., Carney, M., Gale, S., Goodhue, E., & Howard, A. (2014). This Bridge Called My Job: Translating, Re-valuing, and Leveraging Intermediary Administrative Work. *Public: A Journal of Imagining America: Hybrid, Evolving, and Integrative Career Paths*, 2(2), Part 1: A Manifesto From the Middle Ground of Campus-Community Partnerships.
- Boyer, E. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of Proffesorate. *A Carnegie Foundation Special Report*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. (1994). Creating the New American College, *Chronicle of Higher Education*, 40 (27), p.48.
- Boyer, E. (1996). The Scholarship of Engagement, *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1), pp.11-20.
- Campus Compact. (2018). *Campus Compact Overview*.  
(<https://compact.org/who-we-are>, 2018.10.16)
- 地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業委員会 (2021) . 『地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業 (COC+) 事後評価結果の総括』 .  
([https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/chukan\\_kekka/r2/r2-coc\\_jigosoukatu.pdf](https://www.jsps.go.jp/j-coc/data/chukan_kekka/r2/r2-coc_jigosoukatu.pdf)) (最終確認 2021年8月11日)
- 中央教育審議会 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』 .  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf) (最終確認 2017年9月20日)
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 .  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (最終確認 2017年9月20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)』 .  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (最終確認 2017年9月20日)

- Dostilio, L., & McReynolds, M. (2015). Community Engagement Professionals in the Circle of Service-Learning and Greater Civic Enterprise, *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp.113-116.
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field –*, pp.27-55. Boston, MA: Campus Compact.
- Dostilio, L., & Perry, L. (2017). An Explanation of Community Engagement Professionals As Professional and Leaders. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field –*, pp.1-26. Boston: MA, Campus Compact.
- 五島敦子 (2016) .「コミュニティ・エンゲージメントの評価-カーネギー大学分類の選択的分類を手掛かりに—」, 『UEJ ジャーナル』, 18, pp.1-8.
- 平尾元彦、田中久美子 (2015) .「山口大学における協働型インターンシップの取り組み」, 『大学教育』, 12, pp.28-37.
- 穂崎良典、萩野晃大、玉田春昭、水口充、吉村正義 (2019) .「コーディネーターの立場から見た「理工系コーオプ教育プログラム」の実践報告」, 『高等教育フォーラム』, 9, pp.105-111.
- 池田貴城 (2012) .「産学官連携の課題と今後の展望—主として高等教育行政の観点から—」, 『産学連携学』, 8 (2), pp.66-75.
- Imagining America. (2019). *History*.  
<https://imaginingamerica.org/about/history/> (2019. 10. 13)
- International Association for Research on Service-Learning & Community Engagement. (2019). *About Us*.  
<http://www.researchslce.org/about-us/> (2019. 10. 13)
- 河野真寿美 (2013) .「隣保館」. 山縣文治, 柏女靈峰[編] (2013) . 『社会福祉用語辞典 第9版』. ミネルヴァ書房
- 倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究～サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』, ふくろう出版.
- McReynolds, M., & Shields, E. (2015). *Diving Deep in Community Engagement, A Model for Professional Development*. Des Moines, Iowa: Campus Compact.
- 文部科学省 (2013) 『地 (知) の拠点整備事業』.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/05/20/1346067\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2014/05/20/1346067_03.pdf) (最終確認 2018 年 2 月 28 日)
- 文部科学省 (2016) 『地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業 (COC+)』.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/28/13](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2016/10/28/13)

78661\_01\_1.pdf(最終確認 2018 年 2 月 17 日)

- 村上徹也 (2004) . 『米国フルタイムサービス事業「アメリコー (AmeriCorps)」について』 .  
<https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/jiritu/02/siryu02-3.html> (2019. 03. 13)
- 村上徹也 (2009) . 「アメリカにおけるサービスラーニングの発展」 . 桜井政成, 津止正敏 [編] (2009) . 『ボランティア教育の新地平 サービスラーニングの原理と実践』 . ミネルヴァ書房
- 鳴瀬剛大、市居利絵、築地佑人 (2016) . 「大学におけるボランティアセンターのあり方～先駆的の大学調査と本学ボランティア支援の課題から～」 , 『桃山学院大学総合研究所紀要』 , 42 (2), pp.73-104.
- 日本学生支援機構 (2008) 『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』 , pp.1-166.
- 西川一弘 (2012) . 「大学と地域を繋ぐコーディネーターのミッションとその専門性に関する一考察－和歌山大学地域連携コーディネーターを事例にして－」 , 『和歌山大学地域連携・生涯学習センター紀要・年報』 , 11, pp.38-43.
- 西川一弘 (2018) . 「コーディネーターの多様性とキャリアに関する一考察」 , 『大学地域連携研究 : 地域と大学を繋ぐコーディネーターネットワーク構築事業』 , 5, pp.51-57.
- National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities.
- Newman, F. (1985). *Higher Education and the American Resurgence*. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- 小笠原慶彰 (2013) . 「セツルメント」 . 山縣文治, 柏女霊峰[編] (2013) . 『社会福祉用語辞典 第9版』 . ミネルヴァ書房
- Otto, E., & Dunens, E. (2021). Imparting the Skills Employers Seek: Community-Engaged Learning as Career Preparation, *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 13 (1), pp.39-56.
- Ross, L. (2002). Introduction to Lasting Engagement: American Higher Education and Community Engagement: A Historical Perspective, pp.1-17. In Department of Housing and Urban Development. *Building and Sustaining a Commitment to Community Outreach, Development, and Collaboration. Lasting Engagement*, Washington: DC, Office of University Partnerships.
- Saltmarsh, J. (2005). The Civic Promise of Service Learning. *Liberal Education*, 91 (2), pp.50-55.
- 佐藤祐介 (2014) . 「地域連携コーディネーターの組織化と力量形成の展望」 , 『大学地域連携研究=Collaboration & community development : 地域と大学を繋ぐコーディネーターネットワーク構築事業』 , 1, pp.45-51.
- 瀬戸知也 (2013) . 「大学生による地域の学校支援活動の組織化に関する研究」 報告 (そ

- の1)：平成23年度「地域の小・中学校における学習支援ボランティア活動」の現状と課題」, 『静岡文化芸術大学紀要』, 13, pp.105-108.
- 寿山泰二 (2008) . 「大学のキャリア教育のインターンシップ」, 『京都創成大学紀要』, 8 (2), pp.45-56.
- 武田直樹 (2011) . 「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」. 『筑波学院大学紀要』, 6, 119-131.
- 辰巳佳寿子、吉田香奈、門脇薫、辻多聞 (2010) . 「学生の「ボランティア」に関する意識と大学の支援体制—山口大学の現状と課題—」, 『大学教育』, 3, pp.209-219.
- 田代優秋、山中英生、森本恵美、西田信夫 (2008) . 「徳島大学における経営センスを有するπ型技術者の育成を目指した長期インターンシップの取り組み」, 『大学教育研究ジャーナル』, 5, pp.59-67.
- U.S. Department of Education. (2012). *Advancing Civic Learning and Engagement in Democracy: A Road Map and Call to Action*.  
<https://www.ed.gov/sites/default/files/road-map-call-to-action.pdf> (2019/11/25)
- Welch, M., & Saltmarsh, J.(2013). Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (2), pp.25-55.
- 山口洋典 (2020) . 「地域参加型学習において言語化を促進する意味とその方途」, 『立命館大学国際言語文化研究所』, 31 (3), pp.73-87.
- Zieren, G., & Stoddard, P. (2004). The Historical Origins of Service-Learning in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Transplanted and Indigenous Traditions, pp.23-42. Speck, B., & Hoppe, S. (2004). *Service-Learning: History, Theory, and Issues*, Westport: CT, Praeger Publishers.

Appendix A. 日本の高等教育における地域連携の歴史の変遷と産学連携の一覧

年	産学官連携	地域連携
戦前		「大学開放」という名のもとに、公開講演会、成人教育講座、映画会、読書会などが実施され、社会へ大学が開放された。
戦後	戦前の研究成果の軍事転用への反省や、1960年代末の学園紛争等の影響により、大学が企業と連携することに否定的な風潮が強くなる。 研究面を中心とした「産学協同」に取り組む研究者も一部いたものの、組織的な連携が進まない時期が続く。	
1964年		文部省(当時)の「大学開放の促進について」の通知以降、社会人対象の公開講座開設や大学施設の一部開放などを通じて地域との関わりが促進された。
1970年代		拠点となる組織整備が行われ、大学に「大学開放センター」や「生涯学習教育研究センター」などの専門組織が設置されていく。
1983年	「共同研究制度」の創設。	
1995年	90年代に入り、日本の国際競争力が相対的に低下する中で、大学の知に対する期待が高まり、産学官連携の必要性が強調されるようになる。 「科学技術基本法」制定(1995年)をきっかけに、産学官連携が本格的に始まる。	
1996年	「第1期科学技術基本計画」が策定され、これ以降日本の科学技術政策は長期的視野で体系的かつ一貫して進められ、産学官連携も政策上明確に位置づけられていく。	
1998年	「大学等技術移転促進法」によって、産学官連携活動は飛躍的に活性化される。	
2000年代		「地域連携」を通じた直接あるいは間接的貢献がプロジェクトなどを通じて行われるようになり、「GP (Good Practice)」の事業や地域貢献特別支援事業などが開始される。

2005 年	中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」において、「大学の社会貢献」という言葉を用いながら、地域社会・経済社会・国際社会など広い意味での社会全体の発展への寄与が重要視され、社会貢献が教育・研究に次ぐ「大学の第三の使命」として捉えられるようになる。
--------	--

Appendix B. SL の歴史的変遷一覧

年	法制度・国家事業	学校と結びついた地域参加 (SL)	社会の動き
1862 年	モリル法の可決により、土地付与大学の設置が加速される。		
1887 年	ハッチ法の可決により、土地付与大学に追加資源が供給される。	スミス大学でセツルメント運動が開始。	
1889 年		ハル・ハウスの設立・働きにより、大学・コミュニティー間の連携が強化される。	
1903 年		シンシナティ大学でアカデミック教育要素とインターンシップを統合することを意図した「コーポレティブ教育運動」が起こる。	
1905 年		デューイが実社会と結びついた体験学習を提唱。	
1914 年	スミス・レーバー法の可決により、国家協働普及事業が設置され、土地付与大学・国や地方自治体との連携が促進される。		第一次世界大戦。
1933 年	「緊急国土保全事業」による大恐慌対策が開始。その後「市民保全部隊」と改称され、300 万人以上の若者が国土保全活動に従事。		世界大恐慌。
1935 年	連邦政府による失業青年対策として、全国青年局が設置される。		第二次世界大戦。
1940 年～ 1950 年代			・東西冷戦が始まる。 ・公民権運動が始まる。
1961 年	ケネディ大統領が「平和部隊」を創設。		
1964 年	貧困解消の闘争の一貫として、「アメリカへのサービスボランティア VISTA」、「全国教師団体」、「職業団体」等が創設。		ジョンソン大統領による「貧困解消の闘争」。
1966 年		「TVA テネシー川流域開発公社」に	ベトナム戦争

		よる学生を支流地域開発組織と結びつけるプログラムを説明する用語として「サービス・ラーニング」が用いられる。	の泥沼化。
1969年		南部州教育委員会連盟が「サービス・ラーニング」を名称に冠した初の研究集会を開催。	
1971年	「ホワイトハウス青年会議」が、サービス経験と学習行為との統合を目指すとする報告を行う。また、「公共サービスインターンシップ全米センター」、「フィールド経験教育学会」、「全米学生ボランティア・プログラム」が設立。	ACTION のプログラムとして、「全国学生ボランティア・プログラム」が開始。	
1973年	連邦政府のボランティア推進組織「ACTION」が VISTA を併合。		
1978年	「公共サービスインターンシップ全米センター」と「経験教育学会」が合併して「インターンシップと経験教育全米大会」となる。		
1979年	「全米学生ボランティア・プログラム」が「サービス・ラーニング・全米センター」になる。		
1981年	「青少年サービス・ラーニング全米センター」が発足。		
1982年		アーネスト・ボイヤーが公立学校でのサービス・ラーニングの義務化を提唱。	レーガン政権が教育改革レポートを発表。
1984年		高等教育段階でのサービスプログラムを推進する「キャンパス・アウトリーチ機会推進連盟 (COOL)」が発足。	
1985年		「キャンパス・コンパクト」、や、州や市レベルで青少年を組織することを支援する「全米サービス擁護団体協会」、サービス実施の機会を青	

		少年に提供する「ユースサービスアメリカ」等、全米的なサービス・プログラムが草の根レベルで浸透。	
1989年	ホワイトハウス内にナショナル・サービスを斡旋するオフィスが設置され、SLを含むボランティア活動を推進する「ポイント・オブ・ライト財団」が創設。	キャンパス・コンパクトが「学問と社会貢献活動の統合事業」を開始。	東西冷戦が終結。
1990年	「全米コミュニティー・サービス法」が可決。	ボイヤーの「Scholarship Reconsidered」が発行。	
		キャンパス・コンパクトが旗艦プロジェクト「サービスと学術の統合(ISAS)」を開始。	
		全米インターンシップ・経験教育協会が「サービスと学習の統合」を発行し、SLの領域において教科書的な文献となる。	
1993年	「全米コミュニティー・サービス法1990」の修正法である「全米コミュニティー・サービス委託法1993」が可決。	CNCSのサービス・ラーニング推進部局「ラーン・アンド・サーブ・アメリカ」が発足。	
	「アメリコープス」と「全米サービス公社」が設立され、VISTAはアメリコープスの一つの部門と位置づけられる。		
1994年	「キング牧師記念日」と「サービス法1994」が承認。	ボイヤーの「Creating the New American College」という文献での主張により、地域参画の学問・研究に焦点化した取り組みが増加。	
1997年	「米国未来のための大統領サミット」により、アメリコープスと青少年問題に取り組むサービス・プログラムの役割が再認識され、拡充される。		
1999年		キャンパス・コンパクトが「高等教育機関の市民的責任に関する代表	

		宣言」を発表。	
2001年	「アメリカの学習とサービス:全米SLクリアリングハウス」が「全米コミュニティ・サービス」によって設立される。	第1回「国際サービス・ラーニング研究年次集会」開催。	
2003年	ブッシュ大統領が、「サービスと市民参加の大統領評議会」を設立し、国家レベルでのボランティア活動を推進。		
2005年		サービス・ラーニング研究の国際組織「IARSLCE」が発足。	

Appendix C. 特別委員会が提示した市民学習の枠組み

カテゴリー	構成要素
知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アメリカやその他社会における民主主義についての条文や普遍的な民主主義の原則に関する知識</li> <li>・ アメリカと海外における民主的運動についての歴史的、社会学的理解</li> <li>・ 個々人の力や、それが公の市民的価値観や市民的責務へ及ぼす影響についての理解</li> <li>・ アメリカやその他世界の社会を形作った多様な文化、歴史、価値観、論争についての知識</li> <li>・ 宗教と政府間の関係についての複数の宗教的伝統や新たな考え方への展観</li> <li>・ 政治制度やその立憲民主政体、変革に影響を及ぼす政治的力についての知識</li> </ul>
技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 批判的探求、厳密な分析、論理的思考</li> <li>・ 定量的推論</li> <li>・ 複数の根拠の収集と評価</li> <li>・ 多角的観点による探求、参画、情報収集</li> <li>・ 記述、口頭など複数の媒体による意思疎通</li> <li>・ 相違についての慎重な議論と橋渡し</li> <li>・ 協働的意思決定</li> <li>・ 多言語による意思疎通能力</li> </ul>
価値観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自由や人間の尊厳に対する敬意</li> <li>・ 共感</li> <li>・ 公平性</li> <li>・ 寛容性</li> <li>・ 正義感</li> <li>・ 平等性</li> <li>・ 倫理観、誠実性</li> <li>・ 公益（公共善）に対する責任</li> </ul>
集団行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人々との協働へと導くための知識、技能、価値観の統合</li> <li>・ 思慮分別と倫理的態度</li> <li>・ 公式・非公式な政治制度や政治過程における導き</li> <li>・ 様々なパートナーとの公共の問題解決</li> <li>・ 歩み寄り、礼儀正しさ、相互尊重</li> </ul>

## 第二章 SLの理論とその学習効果

### 第一節 SLの理論と定義

#### (1) SLの性質

第一章のアメリカにおけるSLの歴史的変遷、アメリカの高等教育におけるSLの位置づけでも述べてきた通り、1990年代に学生による地域参加への興味関心が薄れていく中、民主主義を守り頑強なものにし、学生に市民的及び民主的活動への参加を促進する方策として、SLが推進されてきた背景があった。このような経緯の中可決された、「全米コミュニティー・サービス法 (National and Community Service Act of 1990)」は、アメリカ民主主義を再生させることを目的としており、この前提のもと、SLは以下のような性質があると定められている。

(A) (SLへの)参加者は、注意深く組織されたサービスへの活動的な参加を通して学習し成長する。

- i. その場合のサービスは、コミュニティにおいて実施され、コミュニティのニーズに取り組むものであり、
- ii. 初等学校・中等学校・高等教育機関、コミュニティ・サービス・プログラム、コミュニティそのものに統合されたものであり、
- iii. 市民的責任を育むことを援助するものである。

(B) さらに、SLは、

- i. 生徒の学問的なカリキュラム、あるいは、コミュニティ・サービス・プログラムの教育的要素に統合され、また、それを高めるものであり、
- ii. 生徒あるいは参加者がサービスの経験を振り返るために必要となる構造化された時間を提供するものである。

(唐木, 2010, p.21)

この性質に依拠し、本稿では、(A)のiを「互惠性(地域のニーズとの適合性)」、(A)のiiを「カリキュラムへの統合(既習事項の応用)」、(A)のiiiを「市民参加とSLの教育目標」、(B)のi、iiを「リフレクション」に分け、各性質を詳述する。

#### (2) 互惠性(地域のニーズとの適合性)

SLを実施するにおいて、学習者と地域の互惠関係や、サービスと学習のバランスが均衡であることが重要とされている。これを踏まえ、Sigmon(1994)はSLにおけるサービスと学習のバランスを4つのタイプに類型化している。service-LEARNING(sL)は学習目標が優先されており、サービスの成果は副次的であるという、学習者本位のsLであり、地

域のニーズに応えたものではない。SERVICE-learning (Sl) はサービスの成果が優先され、学習目標は副次的なものになっており、地域のニーズ・課題解決が優先され、学習者がサービス活動を通して、意図した学びを得られたかどうかは二の次となっている。service learning (sl) はサービスと学習目標が完全に分離されており、学習者・地域ともに有益なものとなっていない。そして、サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う「SERVICE-LEARNING」が最も望ましいとされている (表 1)。

表 1. SL の 4 つの類型 (筆者訳)

タイプ	特徴
service-LEARNING	学習目標が優先で、サービスの成果は副次的。
SERVICE-learning	サービスの成果が優先、学習目標は副次的。
service learning	サービスと学習目標が完全に分離。
SERVICE-LEARNING	サービスと学習目標が同等の比重で、双方が促進し合う。

さらに、Furco (1996) は、SL とその他類似する教育手法との違いは、恩恵の優先性や、サービスと学習のバランスが基準になるとし、Sigmon の互惠的な学習の類型論に基づいて、SL とその他類似する教育手法との相違を図 1 のように示した。

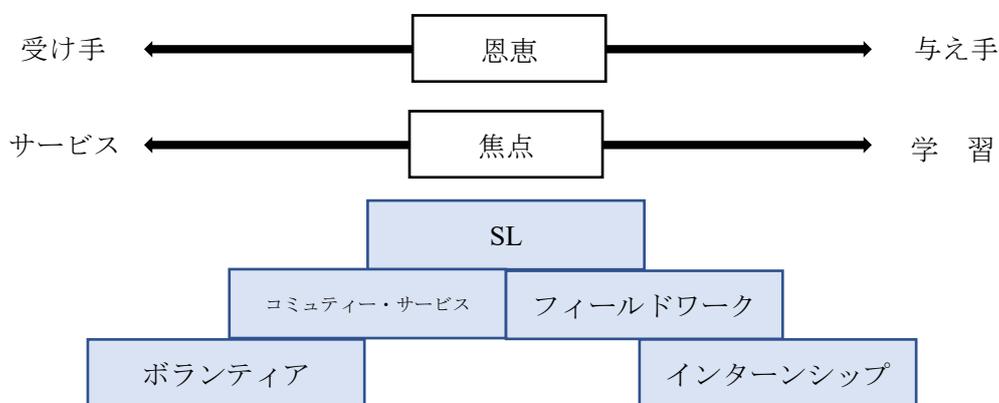


図 1. 類似教育手法との相違 (筆者訳)

この図からも分かる通り、学習とサービスの比重バランスを均衡にすることが SL の鍵となっており、SL は、相対的に能力のある人が、相対的に能力のない人を助けるというボランティアを避け、他者のために何かをするよりも、他者と協働で何かをすることを学生に奨励している (Jacoby, 1996)。

### (3) カリキュラムへの統合（既習事項の応用）

SLの学習効果を促進するためには、学習事項が地域でのサービス経験に関連している度合いが大きく影響する。EylerとGiles(1999)は、「学習の目的は、学んだ内容を使用すること」(p.66 [筆者訳])と述べており、不活性知識(inter knowledge)を例に挙げ、学習した内容を実践で活用させることが可能で、知識を定着させることにおいていかにSLが有効的な教育手法であるかについて述べている。不活性知識とは、記憶されているが、学習者が現実問題に直面した際に使用されない知識を意味する。この点に関して、ノーベル物理学賞を受賞したリチャード・ファインマン(Richard Feynman)が体験したある出来事を用いて説明している。ファインマンが物理学の知識量が豊富な学生に対して、新たな手法を提示した際、その学生たちは、彼らが持っている知識を全く活用できなかったという事例である。ファインマンは、学生たちが持っている知識を活用できる方法を試験的に試してみたが、正しい回答が得られたのは、教科書に記載されたフレーズを学生に投げかけた時のみであったというのだ。この一連を考察したファインマンは、これら学生たちは、試験に合格できる試験内容を「学習」したが、本質的には何も分かっていなかったと述べていた。つまり、「経験主義的な学習論の見地から、知的発達とは個人と社会・生活環境との相互関係で成立するものであり、知識はあくまでも道具にすぎず経験において有用と見なされた場合のみ価値を持つ、といった道具主義の立場」(倉本, 2008 : p.178)をSLはとっており、教科内容を理解するということは、新たな状況下でその教科内容との関連性を見出せることであり、それができないのであれば、学習した知識は役に立たないということなのである。

SLは学生に学習した内容を地域での活動に応用させ学習した内容を実践的に試す機会を与えることができ、その学習した内容と地域での活動の連動の度合いが鍵となる。この点が、SLが単なるボランティアなどの課外活動ではなく、しっかりとカリキュラムに統合されていなければならない所以である。SLのカリキュラム開発論で著名な倉本(2008)は、「サービスがアカデミック教科と統合するとき、生徒はコミュニティーのニーズに合致するだけでなく、その貢献活動を通してアカデミックスキルやその内容を学ぶ機会を得ている」(p.224)と述べ、SLを通していかに地域での活動がカリキュラムへ統合されているかの例を次のように挙げている。小学校4・5年生の生徒が毎週2時間程度、ヘッドスタートセンター(HDセンター[就学支援センター])を訪問し、生徒同士で協働するプログラムの事例では、一つのプログラムから複数の教科に統合されている様子が述べられている。プログラムで絵本作成に取り組み、識字学級で読み聞かせやお絵かきに取り組むことで国語と美術に統合させ、支援児とともに購入した食料品を用いたパーティーを開いて支援児との交流を図ることで家庭科に統合し、授業内で「HD(支援)は必要か」という議論に取り組むことで社会科に統合している。このように、アカデミックな教科内容と、地域でのサービス活動をカリキュラムに統合する「統合性」が真の意味の学びを生起するとし、「SLは、生徒自身が直接的な関りを持ちながらコミュニティーを教材化し、コミュニ

ティーにサービスをする機会を設定し、そのサービスイシューを中心にしながらアカデミックな知識・スキルを発展的に学習できるように構成した統合的なコアカリキュラムを提唱するもの」(p.165)と述べている。一課外活動のボランティアをSLと位置付けている大学の取り組みがしばしば見られるが、正統なSLとは、「コミュニティにおける市民性を向上させることを教育目標に据え、アカデミック教科学習とコミュニティにおける他者への貢献的活動を『統合』」(p.167)されたものを指すのである。

#### (4) 市民参加とSLの教育目標

アメリカ民主主義を再生させ、学生に市民参加を促すことをSLが目指していることはこれまで述べてきた通りだが、Kahne & Westheimer (1996)は、SLには2種類のSL像があり、その像それぞれにSLが目指す目標があると述べている。その2つとは、「慈善(charity)」を志向するものと、「変革(change)」を志向するものである。これら2つのSLは、それぞれ学習者に対して教育的経験を提供し、地域を改善しながら学習者の学びを促進する点では共通しているが、目指している方向性や着眼点が異なるとされている。

「慈善」は、学習者に利他主義の感覚を芽生えさせることを目的としている一方、「変革」は学習者が、①社会問題を批判的に分析すること、②それらの問題の解決に集団で応じることを目的としている。そして、それらが目指す目標は、道徳(Moral)、政治(Political)、知的(Intellectual)の3つの領域に分かれ、それぞれ表2の通りとなる。

表2. SLの目標(筆者訳)

	道徳	政治	知的
慈善	与えること (Giving)	市民の義務 (Civic Duty)	付加的経験 (Additive Experience)
変革	ケアすること (Caring)	社会の再構成 (Social Reconstruction)	変容的経験 (Transformative Experience)

「道徳」的領域において、「慈善」の目標は「与えること」であり、誰かに何かを与える経験を積ませ、利他主義の精神を育てるという目標観である。しかし、この目標は、相対的に能力のある人が、相対的に能力のない人を助けるというボランティアリズムに留まっている。一方、「変革」の目標は「ケアすること」であり、ケアする人とケアされる人両者が相互理解を図り、共に成長するという共感的な意味を持っている。単なる慈善性の同上ではなく、相手の人生観に寄り添いながら共感的な理解を促進し、共に社会的状況の変革を目指すことを意味する。

「政治」的領域では、「慈善」の目標は「市民の義務」であり、学習者が様々な権利を享受する代わりに、サービス活動をする義務があるという「権利-義務」の関係が重視されており、自発的サービス活動が低い義務的な学習状態である。一方、「変革」の目標は

「社会の再構成」であり、学習者が社会政策を批判的に分析すること、社会変革活動に必要な能力を獲得し、批判的な民主主義者を目指している。そして、社会的変革を通して強固な民主主義を目指すためには、「社会的政治と状況に関する批判的思考力」、「社会的政治参加に関するスキルの獲得」、「社会と自己の接続・統合」、これら3つの要素が必要だとされている。

「知的」領域において、「慈善」の目標は「付加的経験」である。SLを通して、現在持っている能力に次々と新しい能力が付加的に加えられるという目標観であり、学習者の学びは偶発的と言える。一方、「変革」の目標は「変容的経験」であり、SLを通して、学習者が持っていた知識・技能・態度が徐々に変容するという意味を持つ。そして、学習者の能力を変容させるためには、強い批判的思考力（思考活動）が求められており、変革志向の実践者は、SL活動を通し学習者に対して、活動の意味付けを促すような問いかけが必要となる。

アメリカ民主主義を再生させ、強固な民主主義を目指すため、2つのSL像およびその目標を論述してきたが、Kahne & Westheimer (1996) は同論文内でどちらのSL像の立場に立つべきかについては明言していない。しかし、唐木 (2010) は、Kahne & Westheimer

(1999)『民主的行動としてのSL』内で、直接的明言はしていないが、彼らが「変革」のSLを志向していると指摘している。どちらのSL像を志向するかは実践者自身に委ねられるが、倉本 (2008) が、3つの領域に分類される目標が最終的に、『共通善』の達成に集約され、…そのためにも個人の自由と平等性が保証される民主主義社会の実現」(p.174)に整理できると述べている通り、「慈善」か「変革」のいずれにしても、それぞれの目指す目標をもって市民参加を促している。

## (5) リフレクション

### 5.1. 経験学習モデルにおけるリフレクション

SLとは、「(学習者たちが) 主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法」(倉本, 2008, p.132) であり、経験学習理論を根底に持つ教育手法である。そして、ジョン・デューイ (John Dewey) やクルト・レヴィン (Kurt Lewin) をはじめとする経験学習論者たちの理論をまとめた Kolb (1984) の経験学習モデルは、教育界に広く認知されている。Kolb (1984) は、経験学習理論において、学習とは「経験の変換を通して知識が造られる過程である」(p.41 [筆者訳]) と定義づけており、その知識とは「経験の理解と経験の変換の組み合わせによって生じる」(p.41) と論じている。「経験の理解」とは学習者が情報を取り入れる過程であり、「経験の変換」とは学習者がどのように情報を理解し、その情報に従って行動するかを示している (Kolb & Kolb, 2013)。

経験学習モデルは、「経験の理解」に関連する2つの要素（具体的経験、抽象的概念化）と、「経験の変換」に関連する2つの要素（内省的省察、能動的実験）から構成される。経験学習モデルにおける学習の過程は、学習者が、循環的過程において4つの要素に

触れる学習サイクルとして示される。具体的経験は内省的省察によって振り返られ、この省察は経験についての新たな意味合いが引き出される抽象的概念に同化され、この意味合いは能動的に試され、新たな経験を創り出す基準（指針）として機能する（Kolb & Kolb, 2013）。つまり、経験学習モデルとは、このサイクルを循環させながら学びを発展させる学習モデルなのである（図2）。

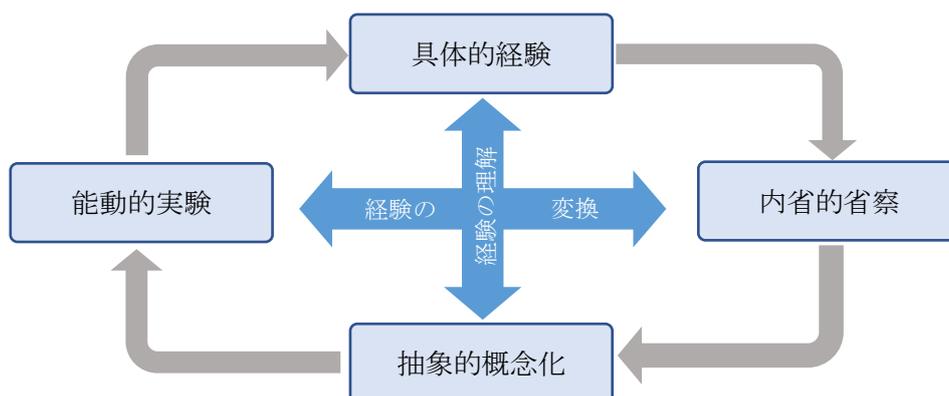


図2. 経験学習モデル（筆者訳）

このモデルにおいて、具体的経験を振り返る内省的省察はリフレクションと呼ばれており、SLの学習効果を最大化させる重要事項として位置づけられている（Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000）。なぜなら、リフレクションとは「サービス経験を有用な学習へと変換することを担う思考過程」（Toole & Toole, 1995: p.100 [筆者訳]）であり、リフレクションなしでは、その活動経験の意味を自覚することができず、単発的なイベントに終始してしまいやすいからである。

## 5.2. 効果的なリフレクション方法

リフレクションを効果的なものにするために、Eylerら（1996）は4つの条件（4Cs）が必要だと述べている。4つのCとは、①継続的（Continuous）、②関連的（Connected）、③喚起的（Challenging）、④状況適応的（Contextualized）である。まずリフレクションは、活動の前、中、後を通じて継続的に行われなければならない。活動前では事前学習の整理や、活動準備のため、活動中では、問題解決へと方向付け、活動の効果を促進するための行動へと繋げるため、活動後では活動の意味を自己評価し、新たな理解と過去の知識を統合し、将来的な行動計画へと繋げるために行うのである。

継続的に活動を振り返ることに加え、リフレクションは教室内の授業（理論）と地域での活動（実践）が関連づくように意図されなければならない。つまり、授業において活動の理論的枠組みを構築し、活動における経験が理論と実践を統合するのである。また、リフレクションを実施するには、学習者に熟慮させる質問やアイデアを投げかけるなどの

リフレクション担当者による介入が必要となる。そうすることで、学習者は異なる観点から考える状況下に置かれ、自身の経験に対する、今までの解釈に代わる考えを構築するのである。よって、リフレクションを通して、指導者は学習者たちを喚起し、新たな発想、疑問、方策などを引き出さなければならない。さらに、リフレクションはただ実施すればよいという訳ではなく、テーマや状況に応じて適切な手法で行われなければならない。状況を無視した形式的なリフレクションの多用は、学習者に「課題感」を与え、学習意欲を低下させてしまうからである (Eyler et al., 1996)。

しかし、リフレクションが重要だからといって、リフレクションの量を増やせば良質の学習効果があるわけではない。Mabry (1996) は、リフレクションをより効果的なものにするための頻度と手法を調査した結果、最適な頻度は毎週 1 回定期的実施することであると述べている。また、最適な手法として、ジャーナルなどの継続的な記述式リフレクションと、全活動終了後のレポート、小論文等の累積的な記述式リフレクションを組み合わせることが最も効果的だと述べている。さらに 2 通りの記述式リフレクションに加え、ディスカッションなどの対話式リフレクションを実施することにより、より良質の学習効果が得られるとしている。その際、学生同士で行うだけでなく、教員や SL 活動先の担当者 (site supervisor) と話す機会を加えた方が、著しく学習効果が高くなるとされている。学生たちの活動について口頭でアドバイスや感想を伝えたり、活動先の課題について語る場面が、学生の成長に効果的であるためである。

これらの先行研究に加え、SL のリフレクション研究で著名な Ash & Clayton (2009) は、リフレクションを「深化」することの重要性を強調している。Ash によると、リフレクションの実施方法が誤解されている場合があり、リフレクションによる学習効果を最大限に引き出せていないことを指摘している。例えば、記述式リフレクションで、記載されている内容が単なる活動の要約であったり、内省が「感傷的 (touchy-feely)」になり、内省内容が浅いものであるなど、学術的に精密性や正確性を欠いていることが挙げられている。このような「浅いリフレクション」を避けるために、リフレクションを「批判的 (critical)」にする重要性を指摘し、そのリフレクションを「クリティカル・リフレクション」と呼称している。さらに、リフレクションをクリティカルにするためには、①求められる成果を決定する (学習目的・目標の設定)、②成果を達成するためのリフレクション設計、③形式的・総括的な評価をリフレクションのプロセスに統合するという 3 つの条件を踏まえなければならない。以上のように、構造的・意図的に活動を振り返る機会を設けているか否かによって SL の学習効果が大きく左右される。それほどリフレクションは SL の理論において中心的役割を担っていると言えよう。

## (6) SL の定義

これらの SL の本質や特徴、代表的な SL 研究者たちの定義<sup>1</sup>を踏まえると、SL とは「学校での既習事項を、地域のニーズに適合した地域活動に応用し、意図的に構造化され

た省察を通して活動を振り返りながら、学習を拡張的に発展させる経験教育の一手法」と定義づけられよう。よって本稿ではこの定義を SL とみなす。

## 第二節 SL の学習効果

### (1) SL の学習効果

本項では、SL の学習効果について論じていくが、アメリカの高等教育における効果にのみ焦点を当てる。本来であれば、日米それぞれの学習効果を論じ、SL の学習効果の相違点を整理すべきであるが、日本の先行研究では効果検証の対象が一つの授業規模のものが大半であり、以降論じるアメリカの先行研究のように大規模に調査したものが皆無に近い。また、日本における SL の学習効果調査については、ボランティア活動が含まれるものもあり、純粋に SL の学習効果のみに焦点を当てたアメリカの先行研究と比較するには短絡的である。よって、本項ではアメリカの高等教育における SL の学習効果にのみ焦点を当て、日本における SL の学習効果調査については Appendix A にまとめ、参考程度とする。

アメリカの高等教育界において、SL による学習効果の検証は、90 年代に研究数が増え始め、研究論文の量だけでなく、研究の規模も大きくなっていった。これらの調査研究の中でも、個人的な実践検証レベルではなく、アメリカ全国レベルで調査した、Eyler & Giles (1999) と Astin et al. (2000) 2 つの研究結果に焦点を当て論じていく。

#### 1.1. Eyler & Giles (1999) の研究

Eyler & Giles (1999) は、当時の SL の学習効果検証には小規模のものしか存在しないことを指摘し、大規模な国家レベルのプロジェクトで調査を進めることとなった。その調査では、第一研究と第二研究に分けられており、第一研究では 1,500 名 (20 大学) の学生に対して学期の前後にアンケート調査を実施し、そのうちの 66 名 (6 大学) に対しては学期の前後にインタビュー調査も行った。そして第二調査では、67 名 (7 大学) の学生に対して SL 中のリフレクションに焦点を当てたインタビューを実施した。その結果、SL は「偏見・忍耐力 (Stereotyping / Tolerance)」、「個人的発達 (Personal Development)」、「対人関係の発達 (Interpersonal Development)」、「教員との親密性 (Closeness to Faculty)」、「市民性 (Citizenship)」、「学習・理解・応用 (Learning / Understanding / Application)」、「認知的発達 (Cognitive Development)」、「観点変容 (Perspective transformation)」の 8 領域に影響を及ぼすと結論づけた (表 3)。

「偏見・忍耐力」については、SL に参加した学生は、協働した人々に対して「自分と同じ」という感覚を持ち、他文化に対して感謝の気持ち (敬意) を示すようになり、SL に参加しなかった学生と比較した場合、SL に参加した学生は忍耐力の向上が確認された。「個

人的発達」は、自己理解、精神的成長、他者支援による喜び、自己効力感に向上が見られ、自身のキャリアにおける職業能力が向上するだけでなく、自身のキャリアプランに他者奉仕に関連する職業を選択肢として含める欲求も確認された。「対人関係の発達」では、SLに参加した学生は協働力が向上し、SLに参加しなかった学生と比較した場合、SLに参加した学生にはリーダーシップ能力の向上が確認された。「教員との親密性」では、SLに参加した学生にはSLを運営する教員との親密性の向上が見られ、この親密性の高低は学生の学習姿勢に影響を及ぼすとされている。「市民性」においては、地域との繋がり、社会正義の重要性に対する「価値観」、社会問題への理解に関する「知識」、地域変革のための戦略的知識や対人能力といった「技術」、自己効力感や、地域自身で地域の問題を解決できるという地域の効力感（Community Efficacy）といった「効力感」、市民としての態度・姿勢を表す「コミットメント」に変容や向上が見られた。「学習・理解・応用」において、SLに参加した学生は「(地域の) 諸問題」、「学習事項を用いることへの自信」、「科目内容」、「実践的スキル・知識」といった部分により多く且つ深い理解を得ていた。さらに、学習事項を地域問題に応用する能力も、SL非参加者に比べ質が高かった。「認知的発達」については、SLに参加した学生は、参加しなかった学生に比べ、問題解決能力、批判的思考力、新たな見解・意見の受容性に大きな変化が確認された。そして、SLに参加した学生は、「社会問題の本質」、「社会正義の重要性に対する信念」、「公共政策改革の必要性」、「(自身が) 政治構造に影響を与える必要性」という項目において観点変容が確認された。

表 3.SL の学習効果

効果が生じる項目	詳細
偏見・忍耐力	(今までの人生で触れ合うことのなかった) 異文化に対する理解・敬意、及びそれらを受け入れる忍耐
個人的発達	①自己理解 ②精神的成長 ③他者支援による喜び ④自己効力感 ⑤職業能力・職業観
対人関係の発達	①協働力 ②リーダーシップ能力
教員との親密性	SL を運営する教員との親密性
市民性	①価値観 ②知識 ③技術 ④効力感 ⑤コミットメント
学習・理解・応用	①より多く・深い理解 ・(地域の) 諸問題についての理解 ・学習事項を用いることへの自信 ・科目内容の理解の促進 ・実践的スキル・知識の獲得の促進 ②より上質な応用 (学習事項を地域問題に応用する方法)
認知的発達	①問題解決能力 ②批判的思考力 ③新たな見解・意見の受容性
観点変容	①社会問題の本質への観点 ②社会正義の重要性に対する信念 ③公共政策改革の必要性 ④(自身が) 政治構造に影響を与える必要性

以上のような学習効果に加え、Eyler & Giles (1999) は SL 自体の「プログラムの質」がその学習効果を大きく左右することを明らかにし、良質な SL を設計するためには「活動現場の質 (Placement Quality)」、「応用 (Application)」、「振り返り (Reflection)」、「地域の声 (Community Voice)」、「多様性 (Diversity)」が不可欠であると結論づけた (表 4)。

表 4. SL の学習効果を促進するプログラムの質

質	詳細
活動現場の質	学生の活動現場における以下 4 つの度合。 ①学生が挑戦的・積極的になれる ②学生が意義あるタスクをこなせる ③学生がポジティブな貢献をしている感覚を持てる ④学生が現場監督者から指導とフィードバックを享受できる
応用	学習事項がサービス経験に関連している度合。
振り返り	対話・記述式の振り返り行為（リフレクション）が構造化されているかどうか。
地域の声	地域のニーズとサービス活動がいかに合致しているか。
多様性	民族的背景の異なる他者がいるかどうか。

### 1.2. Astin et al. (2000) の研究

Astin et al. (2000) は、SL がどのように学習を促進するのかをより理解するために、SL とコミュニティー・サービスを比較し、学習効果の違いを調査した。この調査では、19 大学にわたる 22,236 名の学生に対してアンケート調査を実施した（うち 30%が SL 経験者、46%がその他コミュニティー・サービスの経験者）。さらに、アンケート調査後、3 大学の教員と学生に個人・グループインタビュー、及び授業参観を実施した。調査項目は、「学習成果 (Academic Performance)」、「リーダーシップ (Leadership)」、「価値観 (Values)」、「進路計画 (Career Plans)」（サービスを伴う職業への選択肢)、「自己効力感 (Self-Efficacy)」、「卒業後のサービス活動参加の計画 (Plans to Participate in Further Service After College)」の 6 つの大項目に渡る、全 11 項目である (表 5)。

表 5.調査項目一覧

大項目	小項目
学習成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ GPA</li> <li>・ 記述能力</li> <li>・ 批判的思考力</li> </ul>
リーダーシップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ リーダーシップの活動</li> <li>・ リーダーシップ力への自己評価</li> <li>・ 対人能力</li> </ul>
価値観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 社会活動へのコミットメント</li> <li>・ 人種理解促進へのコミットメント</li> </ul>
進路計画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 進路計画</li> </ul>
自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己効力感</li> </ul>
卒業後のサービス活動参加の計画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 卒業後のサービス活動参加の計画</li> </ul>

調査の結果、SL とコミュニティー・サービス両方が 11 項目において全て正の効果を及ぼすことが明らかになり、「学習成果」においては SL のほうが強い効果を示すことが証明された。この要因として、Astin らはサービス活動と科目内容が結びつけられたことが認知力の発達を促進したと分析しており、「学習成果」を促進する要素として、以下 5 つを挙げている。

- ① 科目内容への興味・関心
- ② 教員による授業内の議論促進
- ③ 教員がサービス活動経験と科目内容を繋げる度合
- ④ サービス活動前の事前学習 (Training)
- ⑤ 「サービス活動が学習経験を構成する」という学生の信念

### 1.3.SL の学習効果の総括

Eyler らと Astin らの研究結果からも、両者の研究成果が類似していることが窺えるが、Gelmon et al. (2001) は、このようなアメリカ全土に渡る大規模調査や、大学単体レベルの中規模での SL の学習効果調査をまとめ、SL による学生への効果を説明するキー概念 (アセスメント・マトリックス) を表 6 のとおり提示した。以上のとおり、SL は学生の認知能力だけでなく、コミュニケーション能力や協働性、地域社会に対する姿勢・態度、他者受容といった非認知能力の向上へも大きく影響することが明らかにされている。

表 6. SL による学生への効果を説明するキー概念（[Gelmon et al., 2001]を参考に作表）

分類	キー概念	説明
情動的な学習成果	地域社会に対する気づき	地域社会が抱える課題やニーズ、強み、問題、資源について、気づきや理解があるか、あるいは深まっているかどうかを判定できる。
	地域社会への参画	地域社会との相互作用の質と量や、地域のパートナーとともに活動する際の積極的ないし消極的な態度、地域のパートナーから反応や感想を得ることを求めたり、重視したりしているかどうか、学生や地域のパートナーがこうした関係性から利益を得ているかどうかに関する認識などを指している。
	貢献活動に関する関与	現在の貢献活動への学生の態度をみたり、将来の貢献活動への計画や制約をみたりすることで測ることができる。
	多様性に関する感受性	学生がこれまでなじみがなかった地域社会とともに活動する際にあらわれる態度や、そこでの活動に居心地の良さや自信を増すこと、新しい地域社会についての知識を得るという認識から測ることができる。
認知発達	キャリア開発	専門的機能の高まりや、貢献活動を行うフィールドで求められる技能についての気づきの高まりによって測定される。この概念は、今後進みたい職業的な方向性を理解すると同時に、キャリアに対する知識が（肯定的にも否定的にも）高まったのかも測定しようとしている。
	科目内容への理解	科目の目標と地域に根差したプロジェクトとを明確に結びつける学生の能力を測定する。
	コミュニケーション	新たなコミュニケーション能力を獲得できたかもしれない、という学生自身の認識や、地域社会に根差した学びの経験のなかで浮かんでくる複雑な関係性において、コミュニケーションが果たしている重要性を測定する。
学びの共同体の一員	自己認識	学生が、科目と地域社会での関りをやり切ったことで見えてくる、自分の強みと弱みについての認識を測定するものである。この概念は、地域社会での関りによって、学生たちがこれまで信じてきたことへの変化の兆しによっても測定される。
	独立心	大学教員からの自律や自立によって測定される。地域のパートナーを知識の源泉としてみる学生の能力や、質の高い成果を地域のパートナーにもたらず責任を果たすことで高まる授業に対する学生の投資といったこと全てによって、測定することができる。
	多様な先生の存在に価値をおくこと	大学教員や学生、地域のパートナーとの間の役割の変化を、学生が記述したものによって測定する。それと同時に、学生同士や地域のパートナーが教え、大学教員が学ぶといった、それぞれの役割の転換が起こりうるという学生の認識によっても測定する。

## 小結

本章では、SLの理論を論じるために、SLの性質である「互恵性（地域のニーズとの適合性）」、「カリキュラムへの統合（既習事項の応用）」、「市民参加とSLの教育目標」、「リフレクション」に分け論じ、SLの学習効果についても、アメリカ高等教育の中で著名な大規模調査2つに焦点を当て論じてきた。

前章でも述べてきたが、SLの運営は担当教員だけでは到底運営することが難しく、その運営には **Community Engagement Professional** と呼ばれる専門家が大きく関与しているため、次章ではどのような形で CEP が教育参画しているかを論じていく。なお、前章で論じてきた通り、アメリカの地域参加型学習において SL が中心的取り組みとなっており、SLの発展とともに CEP が発展してきた背景があった。よって、CEPの中でも SL コーディネーターに焦点を当て、RQ①「事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場で SL コーディネーターにはどのような職務が求められているのか」の調査について論じていく。

## 注

- 1 SLについて、Jacoby (1996) は「学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式」(p.55)、Furco (1996) は「サービスと学習両方に等しく焦点を当て、サービスの与え手と受け手が等しく恩恵を受ける経験学習」(pp.2-3 [筆者訳])、倉本 (2008) は「生徒たちが主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法」(p.132) と定義づけている。

## 参考文献

- Ash, S., & Clayton, P. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, pp.25-48
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000) *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices & Reflections*, Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education, In Taylor, B. & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., & Kerrigan, S. (2001) *Assessing Service-Learning and Civic Engagement*. Boston: Campus Compact. 山田一隆 [監訳] (2015) . 『社会参画する大学と市民学習—アセスメントの原理と技法—』, 学文社.
- Jacoby, B. (1996). Service-Learning in Today's Higher Education. In Jacoby, B. et al. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 山田一隆[訳] (2007) . 「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」, 龍谷大学経済学論集, 47 (1/2), pp.43-61.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the Service of What? The politics of Service Learning, *Phi Delta Kappan*, 77 (9), pp.1-13.
- 唐木清志 (2010) . 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』, 東信堂.
- 河井亨 (2012) ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか—全国大学生調査の分析から—, *ボランティア学研究*, 12, p.91-102
- 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 (3), p.227-238
- 木村充, 河井亨 (2012) サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす効果, *ボランティア学研究*, 15, p.87-97
- 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), p.69-80
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』, ふくろう出版.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5 (1), pp.32-47.
- Sigmon, R, L. (1997). *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*. Washington, D.C., Council of Independent Colleges.
- 山田一隆 (2009) ボランティア活動から学生は何を学ぶのか—2007年度立命館大学学生調査を事例として—, 桜井政成, 津止正敏[編] (2009) *ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践*, ミネルヴァ書房
- 山田一隆, 尾崎慶太 (2013) サービスラーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化

ー活動の随意性に着目してー, 日本福祉教育・ボランティア学習学会, 22, p.77-88.

## Appendix A. 日本の高等教育における SL の学習効果

日本の高等教育における SL の学習効果に関する研究は、その量や規模においてアメリカのそれには劣るが、近年徐々にではあるが増え始めている。ただ、第二節でも述べたように、調査規模が個人実践規模に留まるものや、SL だけに特化したものではなく、ボランティア活動と SL を混ぜ合わせた調査も存在し、これら調査結果を「SL」の学習効果とまとめるには短絡的である。この点を踏まえ、以下の先行研究はあくまで参考として論じていきたい。

科目規模の調査において、木村、中原（2012）は、SL を取り入れたプロジェクト科目において、SL が、社会に積極的に参加し、社会の問題解決に関与することを志向する態度である「社会参加志向」と、地域や社会に積極的に参加し、影響を与えることができるという意識を意味する「汎用的能力」の獲得に影響を及ぼすことを明らかにしている。木村、河井（2012）は、SL における学生の経験と学習成果に関する研究において、SL の経験は、問題解決能力や対人関係能力などに関する領域の「スキル」、個人の人間の成長や学習の充実度などに関する領域の「パーソナル」、知識の獲得や学習への動機づけなどに関する領域の「アカデミック」、市民性や社会的責任感に関する領域の「シビック」、個人の将来に対する計画や実行に関する領域の「キャリア」、学術的な探究への意欲を表す「インクワイアリー」の 6 領域に影響を及ぼすことを明らかにしている。山田、尾崎（2013）は筆者らが関わった SL 科目において、SL の経験が「市民としての責任」に正の効果を及ぼすことを明らかにしている。木村、河井（2015）は、SL におけるチームワークが学生の学習に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした調査において、チームワークの「職務志向性」（目標達成を目指す価値観や態度）が、「学生の活動」、「他者からの支援」、「省察」、学習成果（「パーソナル」、「スキル」、「アカデミック」）に正の効果を及ぼすことを明らかにしている。

大学規模の調査において、山田（2009）は、ボランティア活動において学生は何を学んでいるかを調査した結果、サービス活動（ボランティア）の経験は、「責任感」、「（活動の）楽しさ」、「自身の成長」、「市民性」、「専門との関連性」に正の効果を及ぼすことを明らかにしている。全国規模の調査において、河井（2012）は、大学入学前後でボランティア活動に参加したことがあるかどうかによって学生の学習がどのように異なるのかを調査した結果、大学入学後もサービス活動（ボランティア）に継続的に関与することによって、授業外での学習と授業とは異なる場面・文脈を移行・往還しながら、それぞれの学習を結びつけて結合することを意味する「ラーニング・ブリッジ」が促進されることを明らかにしている（表 7）。

これらの調査結果は、Gelmon ら（2001）がまとめた SL による学生への効果を説明するキー概念に当てはまるであろうことは類推される。しかし、調査の中には SL ではなくボランティア活動の経験による学習成果を検証したものも含まれ、且つ調査の多くの規模が

科目レベルであることを鑑みると、日本の高等教育における SL の学習効果については、未だに発展途上であることが窺える。

表 7. 日本の高等教育における SL の学習効果の先行研究

規模	研究者	結果
科目レベル	木村、中原 (2012)	SL の経験は、「社会参加志向（社会的有効性意識）」 <sup>5</sup> に正の効果을及ぼす。
	木村、河井 (2012)	SL の経験は、「スキル」、「パーソナル」、「アカデミック」、「インクワイアリー」、「キャリア」、「シビック」に正の効果을及ぼす。
	山田、尾崎 (2013)	SL の経験は、「市民としての責任」に正の効果을及ぼす。
	木村、河井 (2015)	SL におけるチームワーク（特に職務志向性）は、「学生の活動」、「他者からの支援」、「省察」に正の効果을及ぼす。また、チームワーク（職務志向性）は学習成果（「パーソナル」、「スキル」、「アカデミック」）に正の効果을及ぼす。
大学レベル	山田 (2009)	サービス活動（ボランティア）の経験は、「責任感」、「（活動の）楽しさ」、「自身の成長」、「市民性」、「専門との関連性」に正の効果을及ぼす。
全国レベル	河井 (2012)	大学入学後もサービス活動（ボランティア）に継続的に関与することによって、「ラーニング・ブリッジ」が促進される。

### 第三章 第一調査：実際の教育現場での SL コーディネーターの職務内容

#### 第一節 SL コーディネーターの職務記述書分析

実際の教育現場で CEP にはどのような職務が求められているのかを調査するため、アメリカの地域参加型学習の中心的取り組みとなっている SL に焦点を当て、SL コーディネーターの職務記述書分析を行った。職務記述書の入手については、アメリカの高等教育機関向け求人サイト「Higher Ed Jobs」に掲載された求人情報を用いた。日本でいう JREC-IN Portal のような大手の高等教育機関向け求人サイトであること、求人情報から職務内容について比較的詳細な記述を得やすいこと、検索機能を用いて適当なサンプルを抽出可能であること等の理由から、同サイトの情報を用いることは妥当と判断した。

同ウェブサイトで「Volunteer Programs and Service Learning」というカテゴリーに絞り、「Service-Learning Coordinator」と検索した結果、2018年5月17日の時点で17大学が該当した。この検索で該当した大学が求める職務内容を、Dostilio (2017) の CEP のコンピテンシー・モデル (Preliminary Competency Model for Community Engagement Professionals) に基づき分類した<sup>1</sup>。分類した結果、450項目のうち126項目(28.0%)が「学生の市民学習や成長の促進」に該当し、6つの領域のうち最も高い割合を占めていた(表1)。

表 1. CEP のコンピテンシー・モデルに基づく職務記述書分析結果

項目	高等教育における変革	大学における地域参加の構築・促進	学生の市民学習や成長の促進	地域参加型プログラムの運営	ファカルティ・ディベロップメントやその支援の促進	高質なパートナーシップの構築
割合	3.3%	17.6%	28.0%	24.0%	11.6%	11.6%

また、「学生の市民学習や成長の促進」では具体的に図1のような職務内容が求められており、「トレーニング(事前学習)の開発、提供、運営」、「リフレクションの支援・ファシリテーション」がその上位を占めている。最も高い割合は「サポート」であるが、「SLプログラムを支援する」や「SLプログラム参加者を支援する」などが大半を占めている点、また、SLにおいて事前学習やリフレクションが重要視されている理論的特徴があるため、サポートの中にそれらの要素が含まれている点を鑑みると、「学生の市民学習や成長の促進」においては事前学習指導やリフレクションなどの学生指導に関する職務内容及び能力が最も求められていることが窺える。

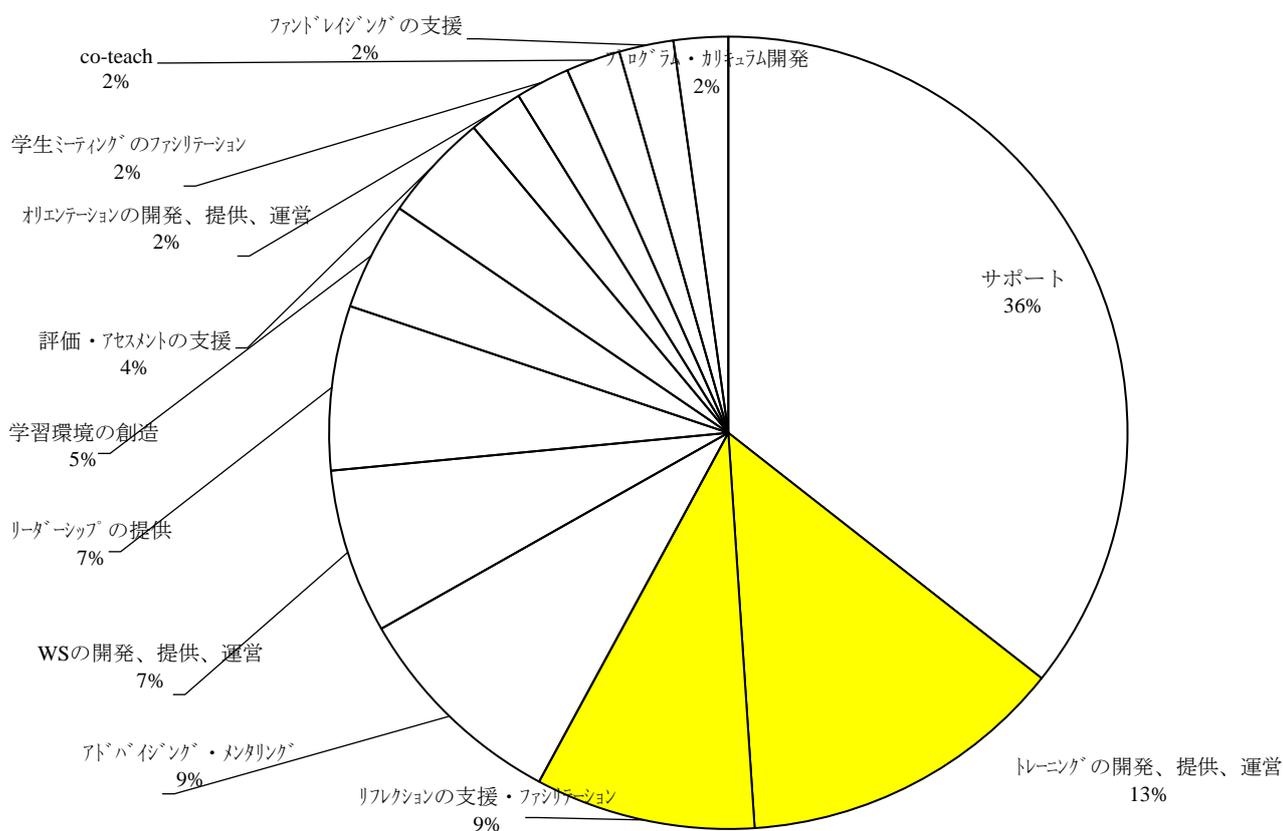


図 1. 学生の市民学習や成長の促進における職務内容の割合

職務内容（どのように学生指導に取り組んでいるか）をより具体的に調査するため、次節ではこの分析結果を踏まえ、リフレクションと事前学習への取り組みにおいて、SL コーディネーターは①「どのような手法を用いているか」、②「何に重きを置いているか」についてインタビュー調査した結果について論じる。

## 第二節 SL コーディネーターへのインタビュー調査

### (1) 調査の目的と対象

#### 1.1. 調査の目的と主旨

SL コーディネーターによる学生指導への関与を明らかにするために、アメリカの大学で SL に従事するコーディネーターにインタビューを実施し、リフレクションと事前学習において、どのような手法を用いているか、何に重きを置いているかを検証する。

## 1.2.調査の対象者

本調査では、サンフランシスコ州立大学（以下 SFSU）、カリフォルニア大学サンフランシスコ校（以下 UCSF）、カリフォルニア州立大学イーストベイ校（以下 CSUEB）、スタンフォード大学（以下 Stanford）の4大学（公立3、私立1）、計8名の SL コーディネーターにインタビューを実施した（表2）。なお、インタビューイの職名は所属する組織によって様々であるが、全てのインタビューイが SL プログラム運営に関与しているため、本稿では便宜的にこれらインタビューイを SL コーディネーターと位置付ける。

これらの大学を対象とした理由は、カリフォルニアは SL への取り組みが盛んである、大学に SL を推進する専門の組織（センター）が設置されている、その組織に専門の SL コーディネーターが常駐しているためであり、日本の CEP 研究への示唆を得る上で、本研究対象は有意義と言える。よって、これらの大学がインタビュー対象として妥当と判断した。インタビューは各大学個別に、調査に先んじて作成したインタビューガイドを用いた半構造化面接の手法で実施した。インタビューの内容は IC レコーダーを用いて全て録音し、逐語録データを作成した。また、各大学の SL コーディネーターが関与する SL 科目・プログラムについては Appendix B にまとめた。

表 2. インタビュイーの基礎情報

大学名	所属	役職・職名	経験年数	最終学歴(専門)	性別	インタビュー日時と時間
SFSU	Institute for Civic & Community Engagement	Community Partnerships & Campus Outreach Specialist	2年 (3年)	修士 (高等教育)	女性	2018年 8月13日 (33分13秒)
UCSF	Center for Community Engagement	Director of Service Learning	10年	修士 (ソーシャル・ワーク)	女性	2018年 8月13日 (31分28秒)
		Navigator	— <sup>2</sup>	修士 (公衆衛生)	男性	
CSUEB	Center for Community Engagement	1. Director	1. 18年	修士 (英語)	女性	2018年 8月14日 (42分45秒)
		2. Faculty of English	2. 21年			
		Community Service Events & Program Coordinator	6ヶ月	修士 (行政学)	女性	
	Student Placement Systems Coordinator	7ヶ月 (6年)	学士 (コミュニケーション)	女性		
Academic Affairs	Internship Coordinator	15年	修士 (社会正義)	女性		
Stanford	Haas Center for Public Service	Outreach and Engagement Program Director	9ヶ月 (1年)	修士 (高等教育)	男性	2018年 8月15日 (43分40秒)

( ) 内の年数は同役職以前に同分野に従事していた年数

(2) インタビュー内容

インタビューはSLコーディネーターの基本情報、リフレクション、事前学習の3つのセクションに分け行った。コーディネーターの基本情報では、SLコーディネーターとしての経験年数、SLコーディネーターの最終学歴及び専攻、現在の業務で一番多くの割合を占める業務を尋ねた。

リフレクションについては、リフレクションの実施(関与)の有無、リフレクションを実施している場合はその頻度と手法を尋ねた。なお、リフレクションの手法は討議式と記述式に大別されるため、どちらの手法を用いているか、教室での学習と現地での活動を関連付けるためにどのような工夫をしているかなどを調査した。

リフレクションと同様に、事前学習に関しても、事前学習の実施（関与）の有無、事前学習を実施している場合はその頻度と手法を尋ねた。また、事前学習において、学生が地域の課題を分析しやすいように、もしくは地域の課題解決策を導き出せるようにどのような工夫をしているか、学生間の関係構築を促進するためにどのような工夫をしているかなどを調査した。

なお、いずれの質問に対する回答で気になった点については、深掘りし適宜新たな質問を投げかけながら調査を展開させた。

### （3）分析方法

大谷（2007, 2011, 2019）によって考案された SCAT（Steps for Coding and Theorization）による定性的手法を採用した。SCAT は逐語化した音声データを、4つのステップによるコーディングを行うことにより、構成概念の抽出およびストーリー・ラインの生成、ストーリー・ラインを断片化することによる理論記述を試みる分析手法である。なお、考案者の大谷（2011）も述べるように、ここでの理論とは、「普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、『このデータから言えること』（p.159）である。

SCAT は比較的小規模の質的データの分析に有効であること、分析の過程が明示的に残るため、分析の妥当性確認を分析者に迫る機能を有していること、データの示す「表層」の文脈を4つのステップによってデータの深層に迫ってゆき、ストーリー・ラインでそれを「深層」の文脈として記述する手続きが理論化に優れていることを鑑み、これを採用することとした。SCAT は、①：データの中の着目すべき語句の書き出し、②：①の語句を言い換えるためのデータ外の語句の記入、③：②を説明するための概念の記入、④：①～③から浮き上がるテーマ・構成概念の記入の4つのステップによるコーディングを基本としており、本研究でもこの手順に則りコーディング作業を行なった<sup>3</sup>（図2～4：図2はSCAT分析図の全体図、図3はテキスト部分、図4は4つのコーディング部分、ストーリーライン部分とさらに追及すべき点・課題部分は図の拡大が困難であったため、Appendix Cにまとめた）。

なお、SCAT 考案者の大谷（2019）は、母語以外の言語を分析する場合、文字データ（テキスト）をまず母語に翻訳してから全ての過程を母語で分析する事例や、テキストとステップ①までを外国語のデータで分析し、ステップ②以降を母語で分析する事例などを紹介しており、外国語のデータを分析する場合の決まったルールは定められていない。本稿では、ステップ②までを英語、ステップ③以降を日本語で分析しているが、ステップ①や②で日本語訳する際、言語間のニュアンスの違いにより、誤った分析になる可能性があると判断したため、語句を概念化する段階であるステップ③から日本語での分析をすることとした。また、大谷（2019）が「SCATによる分析の目的はあくまで理論を得ることであり、ストーリー・ラインは、そのための中間的産物」（p.311）であり、理論記述を行う際は「ストーリー・ラインの中に含まれていることばで理論を書く」（p.324）と述べてい

る通り、ストーリー・ラインと理論記述の両方を記載すると重複してしまう。よって、本稿では紙幅の関係上、「(5) 分析結果」では、理論記述のみを記述する。

各大学の分析後、分析結果を相互に比較した。なお、SFSUはSLコーディネーターがリフレクション、事前学習に関与していないため、分析対象から除外することとした。

番号	発言者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③意見を説明するようなテキスト外の概念	④⑤疑問・課題
1	聞き手	<i>Do you facilitate reflection?</i>				
2	SLC	More recently at Markaz. One where I've been the one to reflection last two quarters, winter and spring of this year.				
3	聞き手	<i>How often do you do reflection in one courses?</i>				
4	SLC	So this one because it's a program in a center. It's once in a quarter. Stanford University has its own quarter system. There's three quarters in academic year. So we had one in the fall, spring, and fall winter, and spring.	once in a quarter, spring, and fall winter	Once in each quarter.	構造化されたリフレクション ・学期に1回	リフレクションの適切な回数、タイミングは？
5	聞き手	<i>What kind of strategy do you take for reflection?</i>				
6	SLC	Honestly it varies. It depends on the students. It depends on the audience. Depends on what the community partner. Our community center in this case expects and wants then. Some of it has to do with, what I've done in the past is poetry where I give students ... poetry relate to different topics. It's one word, it takes where there's post-it notes or use to, for students to write about how they feel about a certain topic. But brainstorming ideas and we also have a round table in terms of checking on student, in terms of how they feel, how they're actually doing. That means asking not a silly question but a question that students really don't expect. So one question could be what does a perfect day look like for you. That is some ways designed to have students really opened up in terms of how they're feeling. What is everyday for. And it's kind of to get them to start thinking about things that are not pertinent to what will end up discussing but open up their sense of wanting to share. And I think that's for me, one biggest thing is ... to share and for me as a facilitator to say something. Ask a question and then will step back and observe what everyone is saying. Take the good and bad and try to pass more questions. Also take a step back and just try and see where the conversations going. If the conversation is not going so well, for me I think it's important to interject and try to steer it towards a topic or it could be a change of activity. If students are not interested. One thing we've done is we've used magazines and newspapers as a way for students to express themselves in terms of how they view their time working at the community center and what they want to see done differently. We've used this cut out for students to have different words but cutting out newspaper articles and then creating like a collage and like a script of what they want to do. So it goes back to a variety of different topics. And the students I think are able to kind of see how they feel like if they seem bored, it's not the best thing. So you try to transition by asking them a question. In terms of what they think about certain topic and if they're able to share then you can say to other students, well what did you think about that. I think that's effective and concessive really speak out in terms of their thoughts and what they want to see that differently at respective community center.	it varies, depends on the students, community partner, That is some ways designed to have students really opened up in terms of how they're feeling, it's kind of to get them to start thinking about things that are not pertinent to what will end up discussing but open up their sense of wanting to share, Ask a question and then will step back and observe what everyone is saying, Take the good and bad and try to pass more questions, Also take a step back and just try and see where the conversations going, If the conversation is not going so well, for me I think it's important to interject and try to steer it towards a topic or it could be a change of activity, Facilitator-Ask a question and then will step back and observe what everyone is saying, If the conversation is not going so well, for me I think it's important to interject and try to steer it towards a topic or it could be a change of activity.	状況・環境に適したリフレクション方法 ・意図的 ・学生の心を開くことを意識 ・学生中心のリフレクション ・議論促進のための質問を投げかける ・観察者の役割 ・適宜介入 ・議論の方向修正	・どの状況・環境にどの手法を使うべきなのか？ ・リフレクションの手法はどれくらいあるのか？	

(二)の後継質問と回答は紙幅の関係上省略)	
ストーリーライン(現時点で言えること)	向センターが運営するSLCプログラムにおいて、構造化されたリフレクションは1学期に1回行われている。リフレクションの手法は状況・環境に適した、意図的な手法を採用している。基本的にはSLCは観察者の役割に徹し、適宜介入しながら議論促進のための質問を投げかける。議論の方向修正を担う。また、リフレクションにおける学生の反応度・意識性の変化を学生が、関係者間の互いの意識を認識させることも意識している。また、意識性のアウトプット方法はコミュニティセンターが運営している。教室での学びとコミュニティでの学びを関連付けさせるために、活動の成功・失敗談を学生間で共有させ、学生中心の議論にもなるよう心がけている。学生に対するSLCの位置づけは、「観察者」「話し手(モデレーター)」である。 ・学生に対するSLCの位置づけは、「観察者」「話し手(モデレーター)」である。 ・適宜介入し、議論促進のため、観察者になるための質問を投げかけ、議論の方向修正を図る。 ・議論を促した学生の発言内容は、リフレクションに対する学生の反応度・意識性の変化である。 ・学生放棄のアウトプット方法は「ファシリテーター」次第である。 ・SLCの原理である、観察者間の意識やその意識をアウトプットできるかどうかである。 ・SLCの原理である、観察者間の互いの意識を学生に認識させる。
理論的記述	・構造化したリフレクションを1学期に1回行う。 ・リフレクションには、状況・環境に適した、意図的な手法を用いる。 ・学生の心を開くこと(Open Mind)を意識した、学生中心のリフレクションとする。 ・学生に対するSLCの位置づけは、「観察者」「話し手(モデレーター)」である。 ・適宜介入し、議論促進のため、観察者になるための質問を投げかけ、議論の方向修正を図る。 ・議論を促した学生の発言内容は、リフレクションに対する学生の反応度・意識性の変化である。 ・学生放棄のアウトプット方法は「ファシリテーター」次第である。 ・SLCの原理である、観察者間の意識やその意識をアウトプットできるかどうかである。 ・SLCの原理である、観察者間の互いの意識を学生に認識させる。
さらに追加すべき点・課題	リフレクションの適切な回数、タイミングは？ ・どの状況・環境にどの手法を使うべきなのか？ ・リフレクションの手法はどれくらいあるのか？ ・リフレクションにおいて、学生が他者の意見を敬慮に反応するように断るのか？

図 2. Stanford のコーディネーターへのリフレクションに関するインタビューの分析例 (全体図)

番号	発話者	テキスト
1	聞き手	<b>Do you facilitate reflection?</b>
2	SLC	More recently at Markaz. One where I've been the one to reflection last two quarters, winter and spring of this year.
3	聞き手	<b>How often do you do reflection in one course?</b>
4	SLC	So this one because it's a program in a center, it's once in a quarter. Stanford University has its own quarter system. There's three quarters in academic year. So we had one in the fall, spring, and fall winter, and spring.
5	聞き手	<b>What kind of strategy do you take for reflection?</b>
6	SLC	Honestly it varies. It depends on the students. It depends on the audience. Depends on what the community partner. Our community center in this case expects and wants then. Some of it has to do with, what I've done in the past is poetry where I give students ... poetry relate to different topics. It's one word, it takes where there's post-it notes or use to, for students to write about how they feel about a certain topic. But brainstorming ideas and we also have a round table in terms of checking on student, in terms of how they feel, how they're actually doing. That means asking not a silly question but a question that students really don't expect. So one question could be what does a perfect day look like for you. That is some ways designed to have students really opened up in terms of how they're feeling. What is everyday for. And it's kind of to get them to start thinking about things that are not pertinent to what will end up discussing but open up their sense of wanting to share. And I think that's for me, one biggest thing is ... to share and for me as a facilitator to say something. Ask a question and then will step back and observe what everyone is saying. Take the good and bad and try to pass more questions. Also take a step back and just try and see where the conversations going. If the conversation is not going so well, for me I think it's important to interject and try to steer it towards a topic or it could be a change of activity. If students are not interested. One thing we've done is we've used magazines and newspapers as a way for students to express themselves in terms of how they view their time working at the community center and what they want to see done differently. We've used this cut out for students to have different words but cutting out newspaper articles and then creating like a collage and like a script of what they want to do. So it goes back to a variety of different topics. And the students I think are able to kind of see how they feel like if they seem bored, it's not the best thing. So you try to transition by asking them a question. In terms of what they think about certain topic and if they're able to share then you can say to other students, well what did you think about those. I think that's effective and concessive really speak out in terms of their thoughts and what they want to see that differently at respective community center.

(この後続く質問と回答は紙幅の関係上省略)

図 3. Stanford のコーディネーターへのリフレクションに関するインタビューの分析例  
(テキスト部)

<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>• once in a quarter.</li> <li>• spring, and fall winter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Once in each quarter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1学期に1回</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 構造化されたリフレクション</li> <li>• 1学期に1回</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>リフレクションの適切な回数、タイミングは？</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• it varies.</li> <li>• depends on the students. community partner.</li> <li>• That is some ways designed to have students really opened up in terms of how they're feeling.</li> <li>• it's kind of to get them to start thinking about things that are not pertinent to what will end up discussing but open up their sense of wanting to share.</li> <li>• one biggest thing is ~ as a facilitator ~ Ask a question and then will step back and observe what everyone is saying.</li> <li>• If the conversation is not going so well, for me I think it's important to interject and try to steer it towards a topic or it could be a change of activity.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategy for reflection varies, depending on students and community partner.</li> <li>• Intent to open up students' mind</li> <li>• Student-centered</li> <li>• Not too much intervention</li> <li>• Question giver</li> <li>• Observer</li> <li>• Interjection and steering of conversation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 状況・環境による適切性</li> <li>• 意図的リフレクション</li> <li>• 関心</li> <li>• 学生中心</li> <li>• 介入の度合い</li> <li>• 質問提供者</li> <li>• 観察者の役割</li> <li>• 適宜会話の方向修正</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 状況・環境に適したリフレクション方法</li> <li>• 意図的</li> <li>• 学生の心を開くことを意識</li> <li>• 学生中心のリフレクション</li> <li>• 議論促進のための質問を投げかける</li> <li>• 観察者の役割</li> <li>• 適宜介入</li> <li>• 議論の方向修正</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• どの状況・環境にどの手法を使うべきなのか？</li> <li>• リフレクションの手法はどれくらいあるのか？</li> </ul>

図 4. Stanford のコーディネーターへのリフレクションに関するインタビューの分析例 (4つのコーディング部)

#### (4) 倫理的配慮

本調査で対象となったインタビューイには、今回のインタビューを録音すること、そのデータを活用し学会発表や論文化するなど、公に発信していくことを文書に署名を頂いたうえ承諾を得た。また、インタビューイの名前は特定されないよう匿名にしている。

#### (5) 分析結果

##### 5.1. リフレクションの理論記述

###### 5.1.1. UCSF の理論記述

- ・ SL コーディネーターは学生と地域パートナーそれぞれと活動を振り返る。
- ・ 地域パートナーとのリフレクションは、関係構築のため、プログラムのアセスメント・改善のために行う。
- ・ SL コーディネーターによってリフレクションに対する価値観の相違がある（リフレクション方法など）。
- ・ リフレクション方法として、活動後に活動体験、価値観、意見を学生間ですぐに共有できるため、SL コーディネーターは討議式を好む。
- ・ 内省的議論になるよう、SL コーディネーターが議論を促進する。
- ・ リフレクションから得られたアイデアや意見を、関係者の目的に沿って活用できるよう、SL コーディネーターは関係者間の互恵性を重視する。
- ・ 意図した学習成果を得るため、SL コーディネーターはプログラムの目的・目標と学習成果を整合させ、リフレクションを構造的にする。

###### 5.1.2. CSUEB の理論記述

- ・ 全学的なリフレクション（公式）として、学生や地域パートナー対象にサーベイが行われる。
- ・ SL 科目の改善のため、サーベイ結果が蓄積・分析され、数値的に科目がアセスメントされる。
- ・ 学生に対するリフレクション（非公式）は、定例ミーティング内でコンスタントに行われる。
- ・ 非公式のリフレクションは学生リーダーを中心に、学生間で活動経験が共有される。
- ・ センターは、SL 科目を扱う教員へ、学期を通したリフレクションを奨励している。
- ・ センターは、SL 科目を扱う教員へ、リフレクションに関する資源を提供している（汎用的質問項目、リフレクション方法など）。

###### 5.1.3. Stanford の理論記述

- ・ SL コーディネーターは、構造化したリフレクションを1学期に1回行う。

- ・リフレクションには、状況・環境に適した、意図的な手法を用い、学生の心を開くことを意識した、学生中心のリフレクションをする。
- ・学生に対する SL コーディネーターの位置づけは、「観察者」、「支援者」、「活性者（モチベーター）」である。
- ・SL コーディネーターはリフレクションに適宜介入し、議論促進のため、省察を深堀するための質問を投げかけ、議論の方向修正を図る。
- ・SL コーディネーターは、SL の原理である関係者間の「互惠」の意義を学生に認識させる。

## 5.2.事前学習の理論記述

### 5.2.1.UCSF の理論記述

- ・事前学習では、平均的に3時間のセッションが4~5回行われている。
- ・事前学習内容は、地域パートナーの事業紹介や大学・地域パートナー間の相互理解、地域パートナーからの期待値の確認などである。
- ・大学・地域パートナー間に力関係の不均衡があるため、SL コーディネーターは、活動において「非搾取的」、「献身的」、「謙虚」な姿勢でいることや、地域パートナーとの適切な距離感、大学・地域パートナー間の互惠性を強調している。
- ・活動の主導権はあくまで地域パートナー側にあり、学生はあくまで活動支援者である。
- ・学生は生半可な知識で活動を先導するのではなく、地域（及びパートナー）の背景をしっかりと踏まえ、学生が持つ知識を活用しながら地域パートナーと協働する。
- ・SL コーディネーターは学生に、大学が蓄積しているデータを分析・活用させ、その分析結果や他様々な情報を要約したものを作成させる。
- ・SL コーディネーターが学生にグループで活動に取り組みせる場合、グループの目標設定、活動内容の優先事項を精査させるためにロジック・モデルを作成させる。

### 5.2.2.CSUEB の理論記述

- ・事前学習の対象者は、センター管轄のプログラムの参加者のみである。
- ・安全対策についてなど、SL プログラム取り組みにおける事前学習ビデオがプラットフォームに組み込まれている。

### 5.2.3.Stanford の理論記述

- ・プログラムに取り組むうえでの必要な情報を提供するオリエンテーションを目的とした、2時間の構造化された事前学習が年に1度行われる。
- ・プログラムへの取り組みの進捗確認、支援を必要としている学生に対する指導など、トレーニングは継続的に行わなければならない。

- ・事前学習では、地域の問題に関する書物等を読むだけでなく、地域や地域が抱える問題の背景の認知、様々な側面からの課題分析を行わなければならない。
- ・学生は、生半可な知識で地域でのイニシアティブを取らない。
- ・SL コーディネーターは、学生間のサポート・システムを活用し、既習事項の応用、活動の再熟考の機会を創出している。
- ・一度プログラムを経験した学生は、経験や既習事項を共有したい欲求を持つため、プログラムのサポートへ戻ってくる（帰巢性）傾向がある。

## (6) 考察

### 6.1.リフレクション

各大学のリフレクションの有無、手法、重き・特徴を表3にまとめた。

表3. 各大学のリフレクションに関する調査結果

大学名	有無	手法	重き・特徴
UCSF	有	討議式	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リフレクションの回数、タイミングはコーディネーター次第。</li> <li>・関係者間の互惠性を重視。</li> <li>・目的・目標に沿ったクリティカル・リフレクションの採用。</li> </ul>
Stanford	有	討議式	
CSUEB	有	記述式	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学が「公式」として取り組むサーベイをリフレクションとして位置付ける。</li> <li>・サーベイ結果をリフレクションだけでなく、科目のアセスメントやプログラムの改善、担当教員へのフィードバックとして活用する。</li> </ul>
		討議式	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リフレクションの回数、タイミングはコーディネーター次第。</li> <li>・「非公式」なりフレクションとして、学生リーダー養成プログラム内のみで行われる。</li> </ul>

リフレクションにおいては、リフレクションの手法として、全 SL コーディネーターが討議式を活用していた。リフレクションには大まかに記述式、討議式の2通りの手法があるが、討議式が採用されている理由は、活動経験を学生間ですぐに共有させることで、価値観や意見の相違、それに基づく新たな気付きを与えることが可能だからである。なお、学生に議論をさせる際、すぐに言語化が可能なのかどうかという疑問もあるが、アメリカには自分の主義主張を持ち、意見することに価値を置く文化的特色があるため、比較的議論に取り組みやすいのではと類推できる。リフレクションの回数、タイミングは SL コーディネーター次第であり、SL コーディネーターによって（あるいは組織の意向によって）

リフレクションに対する価値観の相違が見られた。

UCSF、Stanford の SL コーディネーターは関係者間の互惠性を重視するといった SL の原理に忠実な姿勢があり、また、状況・環境に適した、目的・目標に沿った意図的・構造的なリフレクションにすることに重きを置いていた。この点はリフレクションをよりクリティカルにするためには重要な点である。学びを最大化させるリフレクションはクリティカル・リフレクションと呼ばれており、リフレクションをクリティカルにするためには、①求められる成果を決定する（学習の目的や目標の設定）、②成果を達成するためのリフレクションを設計する、③形式的・総括的な評価をリフレクションのプロセスに統合する 3 段階のプロセスが必要とされている（Ash & Clayton, 2009）。つまり、SL プログラム運営において必要不可欠な知識を保有している、または地域組織（大学外）での経歴があるなど、SL における高い専門性を有していた。

CSUEB でのリフレクションの手法は、記述式と討議式が採用されていた。記述式では全学で実施している SL 科目やインターンシップ参加者に対するサーベイが行われており、大学として「公式 (Official)」なリフレクションとして位置付けられていた。このサーベイでは参加学生が奉仕した活動先情報や時間、トレーニング（事前準備へのサポート）、活動を経験したことによる自分自身への影響、どのような地域課題に関与したのか等について、選択式・記述式の両方で問われている。サーベイはリフレクションとして活用されるだけでなく、サーベイ結果が科目のアセスメントや今後の改善のためにも活用されている。同大学のリフレクションで特徴的なのが、リフレクションとして位置付けるサーベイ結果を、SL 科目を運営する担当教員にフィードバックしたり、リフレクションで活用できる汎用的質問項目やリフレクション方法など、リフレクションに関する資源を担当教員へ提供している点である。このようにリフレクションを学生の学習促進だけでなく、教員の能力開発にも活用しているのである。

一方、「非公式 (Unofficial)」なリフレクションとして位置付けられている討議式のリフレクションは、インタビュー先のセンターが運営している学生リーダー養成プログラム (Pioneers For Change) のみで行われ、UCSF や Stanford と同様に学生間での議論を手法としていた。リフレクションは同プログラムへ参加する学生の定例ミーティング内で毎週行われており、学生それぞれの 1 週間の活動内容の報告・共有に対し SL コーディネーターが適宜質問を投げかけるという形式であった。

## 6.2. 事前学習

各大学の事前学習の有無、手法、その特徴を表 4 にまとめた。

表 4. 各大学の事前学習に関する調査結果

大学名	有無	手法	特徴
UCSF	有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 背景調査、分析</li> <li>・ 分析結果の要約作成</li> <li>・ ロジック・モデルの作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、分析に重きを置く。</li> <li>・ 事前学習の回数は SL コーディネーター次第。</li> </ul>
Stanford	有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 背景調査、分析</li> <li>・ 学生間のサポート・システム</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、分析に重きを置く。</li> <li>・ 事前学習の回数は SL コーディネーター次第。</li> <li>・ 学生間の教え合い・学び合いの環境を創出。</li> </ul>
CSUEB	無	—	—

事前学習においては、UCSF、Stanford が関与していた。両大学とも学生が生半可な知識で活動に取り組まないよう、地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、それら問題を多面的に分析させることに重きを置いていた。リフレクション同様、事前学習の回数は SL コーディネーター次第であり、SL コーディネーターによって（あるいは組織の意向によって）事前学習に対する価値観の相違が見られた。また、UCSF では様々な分析結果の要約作成や、ロジック・モデルの作成など、様々なトレーニング・ツールを活用していた。一方 Stanford では、過去にプログラム参加した学生がプログラム初参加の学生をサポートする学生間のサポート・システムを構築・活用し、一度経験した学生も既習事項の応用、活動を再熟考できるよう、教え合い・学び合いの環境を創出していた。事前学習の手法選択は SL コーディネーターの価値観によるものが大きく影響するため、手法選択の差異までは推測が難しいが、Stanford のように学生による教え合い・学び合いが活かせる環境が整っていたため、学生間のサポート・システムといった手法が活かされたのだと類推される。Stanford ではハース・センター（Haas Center）と呼ばれるセンターが SL プログラムを運営しており、建物の一角のオフィスなどではなく、キャンパス内に建築された二階建ての一軒家そのものをセンターとして運用している。このセンターには学生がスタッフとして常駐しており、SL プログラム参加学生が「自分の家」にいるような感覚で学生スタッフと気軽にやり取りできる環境を整えていた。

CSUEB では、センターが運営している学生リーダー養成プログラムのみで実施されていたが、予算の関係上取り組みが十分に実施できている状況ではなく、事前学習の環境も整っていなかった。よってインタビューでも事前学習に関しては十分なデータを得ることができなかった。しかし、学生リーダーを活用した事前学習への取り組みの全学展開を希望しており、SL に取り組む際の注意点やティップスをまとめた事前学習ビデオを学内プラットフォームに組み込むなど、リフレクション同様全学での SL 推進に注力していた。

## 小結

本章では、「実際の教育現場で CEP にはどのような職務が求められているのか」を調査するために、SL コーディネーターの職務記述書分析と、アメリカの SL コーディネーターへのインタビュー調査を行った結果を論じた。職務内容分析では、学生指導に関する職務が一番求められており、その中でも学生の活動のリフレクションと事前学習指導が最も高い割合となっていた。この結果を踏まえたアメリカの SL コーディネーターへのインタビューにおいては、SL コーディネーターたちは SL の理論知識をしっかりと備えており、リフレクションや事前学習においてもその基礎理論に基づく様々な手法を用いて取り組んでいた。これに加え、インタビューイの 8 名中 7 名が修士以上の学歴を持っていた。

このように、SL コーディネーターには学生指導に関する職務内容およびその能力が高く求められていることや、アメリカの SL コーディネーターには学生指導に取り組む高い専門性が備わっていることが確認できた一方で、SL コーディネーターが教員のような役割で学生に関わっているなど、教員と SL コーディネーターの違いが曖昧になってしまった。よって次章では、RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」を明らかにするために、アメリカの SL コーディネーターに実施したアンケート結果について論じていく。また、本章でのインタビュー調査において、学生指導に関与している SL コーディネーターとそうでない者が存在した。よって次章で論じるアンケート結果では、RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」についても明らかにしていく。

## 注

- 1 Dostilio らが彼女たちの著書「The Community Engagement Professional in Higher Education」内で、「(CEP の) 資質・能力や役割を体系的にまとめた研究は我々の研究の他に McReynolds & Shields (2015) らの研究しか存在しない (筆者訳)」(Dostilio, 2017, p.35) と断言しており、且つ Dostilio は、McReynolds らの研究はコンピテンシーに必要不可欠な知識 (knowledge)、技能 (skills)、態度 (attitude) に結びついていないと非難している。よって、知識、技能、態度に基づき、より緻密なコンピテンシーにまとめた Dostilio らのモデルを採用することが妥当であると判断した。CEP のコンピテンシー・モデルは Appendix A に付記する。
- 2 インタビュー時、経験年数を言及しておらず、後日メールでの確認連絡をしたが、返信がなかった。しかし、もう一人の女性 SL コーディネーターと前職も同じで、大学でもほぼ一緒の期間勤めていると言及していたため、約 10 年前後のキャリアがあると推測できる。
- 3 コーディングの工程表は、「SCAT のための Excel フォーム」

(<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls>) を使用した。

## 参考文献

- Ash, S., & Clayton, P. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, pp.25-48.
- 馬場洸志 (2021) . 「サービス・ラーニングコーディネーターによる事前学習指導が大学生の学習成果に及ぼす影響～リフレクションシートによる分析～」, 『教科開発学論集』, 9, pp.11-21.
- California State University, East Bay (2022). *Center for Community Engagement*.  
<https://www.csueastbay.edu/communityengagement/index.html> (2022. 2. 2)
- California State University, East Bay (2022). *Community Engagement Course Attributes*.  
<https://www.csueastbay.edu/communityengagement/community-engagement-course-attributes.html> (2022. 2. 2)
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field –*, pp.27-55. Boston, MA: Campus Compact.
- Higher Ed Jobs. (2019). *Search Jobs*.  
<https://www.higheredjobs.com/search/> (2018. 5. 17)
- 大谷尚 (2007) . 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 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)』, 54 (2), pp.27-43.
- 大谷尚 (2011) . 「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」, 『感性工学』, 10 (3), pp.155-160.
- 大谷尚 (2019) . 『質的研究の考え方』, 名古屋大学出版会.
- San Francisco State University (2022). *Programs*.  
<https://icce.sfsu.edu/students-programs> (2022. 2. 1))
- San Francisco State University (2022). *Service Learning*.  
[https://icce.sfsu.edu/students/csl\\_courses](https://icce.sfsu.edu/students/csl_courses) (2022. 2. 1)
- Stanford University (2022). *Cardinal Service*.  
<https://cardinalservice.stanford.edu/> (2022. 2. 1)
- University of San Francisco (2022). *Education & Training*.  
<https://partnerships.ucsf.edu/education-training> (2022. 2. 1)

# Appendix A. Preliminary Competency Model for Community Engagement Professionals

(全体図[筆者訳])

	コンピテンシー (Competencies)			重要な献身 (Critical Commitments)
	知識 (Knowledge)	技術と能力 (Skills and Abilities)	資質 (Dispositions)	
高等教育における変革 (Leading Change Within Higher Education)	<ul style="list-style-type: none"> <li>民主的・地域参加の知識や、民主的・地域参加を促進する能力 (参加までのプロセス、知識の協働創造、協働計画、参加性など)</li> <li>文化的、構造的変革を含むプロセスとしての変革の知識</li> <li>変革者としての知識</li> <li>地域参加において提携する地域パートナーに関する知識</li> <li>大学の教育目標に関する地域参加の知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学の教育理念と地域参加の関係を述べるができる</li> <li>包括的で参加型、そして実践を振り返れるような会議やプログラムを円滑に進めることができる</li> <li>学生の学びのために正課と非正課を統合することができる</li> <li>共通の取り組みの教育目標と方策を統合することができる</li> <li>論争や衝突をまとめることができる</li> <li>戦略的に計画することができる</li> <li>曖昧なことに耐えることができる</li> <li>流動的な環境下で働くことができる</li> <li>管理者・経営者陣と共にというより、それらに対して働くことができる (例: 情報共有など)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織に積極的に参加する意欲 (政治的なことへの参加、委員会への奉仕、倫理的配慮の申し立て)</li> <li>積極的姿勢の顕示</li> <li>変革性の顕示</li> <li>忍耐力の顕示</li> <li>適応性やリスクテイクの顕示</li> <li>協働者間における多様性の顕示や参加意識の促進</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>慈善行為と社会変革の間の緊張の顕示</li> <li>意義ある習慣 (リフレクション、対話、行動) を通した批判的意識の発達への献身</li> <li>問題を含む言葉の使用に異議を申し立てることができる (例: 家長主義的、非人間的、抑圧的)</li> <li>高等教育を支える観念的、政治的、社会的、歴史的分断の知識</li> </ul>
大学における地域参加の構築・促進 (Institutionalizing Community Engagement on a Campus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織やプログラムの評価方法に関する知識</li> <li>潜在的資金提供者や、助成金を探し出す知識</li> <li>組織化における基準や人的影響要因に関する知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域参加を提唱でき、その価値、ビジョン、目標を自身の文脈において述べるができる</li> <li>地域参加を支援する政策の発展を提唱することができる</li> <li>地域参加に関する組織的ブランド力を述べるができる (例: 方向づけ、理念の活発化)</li> <li>地域参加を支援する組織の構造を想像し構築することができる</li> <li>地域参加のために、必要最低限の支援者を育てることができる</li> <li>自身が従事する組織において他者をエンパワーし、良い人員を雇い、育てることができる</li> <li>組織の優先事項として資源に投機し、地域参加を提唱することができる</li> <li>組織の政治的環境において針路を決めることができる (うまく換えることができる)</li> <li>組織的支援を強化するためにデータを報告することができる</li> <li>複数の優先事項のバランスを取り、短期的・長期的目標を計画することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域の考えに対する理解の顕示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践における矛盾点を明らかにし、異議を申し立てることができる</li> <li>社会変革に向かう組織の構造的圧迫感の中で働くことができる</li> </ul>
学生の市民学習や成長の促進 (Facilitating Students' Civic Learning and Development)	<ul style="list-style-type: none"> <li>市民学習の教育手法に関する知識 (地域参加型の教育手法と潜在的に異なるものとして)</li> <li>学生の成長過程や市民的学習、成長に関する知識</li> <li>学生が自身の地域参加経験を発信する方法に関する知識。特に、歴史的に軽視されてきた集団の出身者</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生の学びにポジティブな影響を及ぼす、学生間の対話を促進することができる</li> <li>堅実な学習成果及び目標を構築することができる</li> <li>歴史的に軽視されてきた集団の出身学生と協働し、彼・彼女らを支援することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生とともに取り組みを導く、資産に基づく (asset-based) 思考態度の顕示</li> <li>学生への手本となる、広範な地域に貢献する価値観の顕示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生との真正な人間関係の構築</li> <li>学生の批判的意識の発達への寄与</li> </ul>
地域参加型プログラムの運営 (Administering Community Engagement Programs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>アセスメントと評価に関する知識; ステイクホルダーに対する地域参加の影響に関するアセスメント、評価できる (例: 学生、教員、コミュニティ、関係機関に対して)</li> <li>市民性 (civic skills) の知識</li> <li>地域参加型教育手法の知識、歴史、手法、基礎理論、地域の変革を含め</li> <li>文脈の知識: 自分自身、関係機関、関係機関を取り巻く環境、地域参加の歴史</li> <li>カリキュラム開発の知識</li> <li>地域参加に影響を与える組織の方針に関する知識 (例: 教員用のハンドブック、学生用のハンドブック)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>役割や専門分野の垣根を超えて協働できる</li> <li>人間関係を構築し、維持できる</li> <li>複数の資金調達の流れや予算を構築し、運営できる</li> <li>職員を養成し、管理 (監督) することができる</li> <li>データを収集し、分析できる</li> <li>ステイクホルダーに対して地域参加が及ぼした影響についてアセスメントし、評価できる</li> <li>効果的に意思疎通が図れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>批判的思考の顕示</li> <li>創造的思考の顕示</li> <li>協働教育者として地域パートナーを捉える態度の顕示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域との対話への献身</li> <li>不均衡な力関係を解消できる</li> <li>特別な立場や職権乱用に繋がる自身の主体的ポジションを認識できる</li> <li>不平等さや力の不均衡さを挙げることが出来る</li> </ul>
ファカルティ・ディベロップメントやその支援の促進 (Facilitating Faculty Development and Support)	<ul style="list-style-type: none"> <li>モチベーションの異なる教員に対して、異なる方略を用いたアプローチ方法の知識</li> <li>教育手法、研究方法、奉仕方法など、様々な学部や分野が、教員の専門分野に関連づけ、価値をつける方法に関する知識</li> <li>教員による参加を妨げる組織的制限や、教員による参加を支援する組織的可能性に関する知識</li> <li>地域参加型学習や研究に必要な後方支援に関する知識</li> <li>地域参加における教員の専門に関する分野、ニーズ、研究的関心の知識</li> <li>様々な教員のキャリア・ステージや等級の知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員を疎外したり、消沈させることなく、地域参加に関するプレッシャーや起り得る不安について説明することができる</li> <li>教員のニーズや興味関心に合う能力開発や支援をカスタマイズすることができる</li> <li>教員の時間的問題に関して起り得る要求に共感し、理解することができる</li> <li>教員が自身の経験上の限界や、地域参加の専門性の限界に直面した際、クリティカル・リフレクションを支援・運営することができる</li> <li>教員の学びを促進することができる</li> <li>地域参加を教育や研究へ統合する方法を支援することができる</li> <li>教員による教育、研究、地域参加の統合を支援することができる</li> <li>学生の学習成果・目標の構築方法を提示することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>謙遜の顕示</li> <li>新たなプログラムのデザインや施行における革新性の顕示</li> <li>忍耐力の顕示</li> <li>複数の分野、もしくは分野間の協働</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業、研究をともに作りあげ、地域パートナーや教員との協働を促進するために、効果的な意思疎通の模範となることができる</li> <li>民主的实践へ向け動くことにおける、教員の役割の方や特種のダイナミズムについての理解</li> </ul>
高質なパートナーシップの構築 (Cultivating High-Quality Partnerships)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身の知識: 自己認識</li> <li>地域の知識: 歴史、強み、資産、協議事項、目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>内外部のステイクホルダーと、垣根や役割を超えた意思疎通ができる</li> <li>大学と地域の資産を繋げることができる</li> <li>効果的なパートナーシップを構築し、維持することができる</li> <li>リフレクションやパートナーシップのアセスメントにパートナー関係にあるメンバーを含めることができる</li> <li>衝突を回避、解決することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域参加への情熱や献身の顕示</li> <li>地域の日常生活へ入っていく欲求 (地域創造のイベントへの参加、役員としての奉仕、地域の課題に関する意識やそれに対する投機)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パートナーシップにおける力関係への意識</li> <li>地域との真正な関係の構築</li> </ul>

高等教育における変革 (Leading Change Within Higher Education)	知識 (Knowledge)	技術と能力 (Skills and Abilities)	資質 (Dispositions)	重要な献身 (Critical Commitments)				
大学における地域参加の構築・促進 (Institutionalizing Community Engagement on a Campus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織やプログラムの評価方法に関する知識</li> <li>潜在的資金提供者や、助成金を探し出す知識</li> <li>組織化における基準や人的影響要因に関する知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学の教育理念と地域参加の関係を述べることができる</li> <li>包括的で参加型、そして実践を振り返るような会議やプログラムを円滑に進めることができる</li> <li>学生の学びのために正課と非正課を統合することができる</li> <li>共通の取り組みの教育目標と方策を統合することができる</li> <li>論争や衝突をまとめることができる</li> <li>戦略的に計画することができる</li> <li>曖昧なことに耐えることができる</li> <li>流動的な環境下で働くことができる</li> <li>管理者・経営者陣と共にというより、それらに対して働くことができる (例：情報共有など)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域参加を提唱でき、その価値、ビジョン、目標を自身の文脈において述べることができる</li> <li>地域参加を支援する政策の発展を提唱することができる</li> <li>地域参加に関する組織的ブランド力を述べることができる</li> <li>(例：方向づけ、理念の活発化)</li> <li>地域参加を支援する組織の構造を想像し構築することができる</li> <li>地域参加のために、必要最低限の支援者を育てることができる</li> <li>自身が従事する組織において他者をエンパワーし、良い人員を雇い、育てることができる</li> <li>組織の優先事項として資源に投機し、地域参加を提唱することができる</li> <li>組織の政治的環境において針路を決めることができる</li> <li>(うまく操ることができる)</li> <li>組織的支援を強化するためにデータを報告することができる</li> <li>複数の優先事項のバランスを取り、短期的・長期的目標を計画することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学の教育理念と地域参加の関係を述べることができる</li> <li>包括的で参加型、そして実践を振り返るような会議やプログラムを円滑に進めることができる</li> <li>学生の学びのために正課と非正課を統合することができる</li> <li>共通の取り組みの教育目標と方策を統合することができる</li> <li>論争や衝突をまとめることができる</li> <li>戦略的に計画することができる</li> <li>曖昧なことに耐えることができる</li> <li>流動的な環境下で働くことができる</li> <li>管理者・経営者陣と共にというより、それらに対して働くことができる (例：情報共有など)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>民主的・地域参加の知識や、民主的・地域参加を促進する能力 (参加までのプロセス、知識の協働創造、協働計画、参加性など)</li> <li>文化的・構造的変革を含むプロセスとしての変革の知識</li> <li>変革者としての知識</li> <li>地域参加において提携する地域パートナーに関する知識</li> <li>大学の教育目標に関する地域参加の知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織に積極的に参加する意欲 (政治的なことへの参加、委員会への奉仕、倫理的配慮の申し立て)</li> <li>積極的姿勢の顕示</li> <li>変革性の顕示</li> <li>忍耐力の顕示</li> <li>適応性やリステイクの顕示</li> <li>協働者間における多様性の顕示や参加意識の促進</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>慈善行為と社会変革の間の緊張の顕示</li> <li>意義ある習慣 (リフレクション、対話、行動) を通じた批判的意識の発達への献身</li> <li>問題を含む言葉の使用に異議を申し立てることができる</li> <li>(例：家父長主義的、非人間的、抑圧的)</li> <li>高等教育を支える規範的、政治的、社会的、歴史的分派の知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践における矛盾点を明らかにし、異議を申し立てることができる</li> <li>社会変革に向かう組織の構造的圧迫感の中で働くことができる</li> </ul>

「高等教育における変革」と「大学における地域参加の構築・推進」の拡大部

<p>学生の市民学習や成長の促進 (Facilitating Students' Civic Learning and Development)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>市民学習の教育手法に関する知識 (地域参加型の教育手法と潜在的に異なるものとして)</li> <li>学生の成長過程や市民的学習、成長に関する知識</li> <li>学生が自身の地域参加経験を発信する方法に関する知識。特に、歴史的に軽視されてきた集団の出身者</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生の学びにポジティブな影響を及ぼす、学生間の対話を促進することができる</li> <li>堅実な学習成果及び目標を構築することができる</li> <li>歴史的に軽視されてきた集団の出身学生と協働し、彼・彼女らを支援することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生とともに取り組みを導く、資産に基づく (asset-based) 思考態度の顕示</li> <li>学生への手本となる、広範な地域に貢献する価値観の顕示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生との真正な人間関係の構築</li> <li>学生の批判的意識の発達への寄与</li> </ul>
<p>地域参加型プログラムの運営 (Administering Community Engagement Programs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>アセスメントと評価に関する知識; ステイクホルダーに対する地域参加の影響に関してアセスメント、評価できる (例: 学生、教員、コミュニティー、関係機関に対して)</li> <li>市民性 (civic skills) の知識</li> <li>地域参加型教育手法の知識。歴史、手法、基礎理論、地域の変革を含め</li> <li>文脈の知識; 自分自身、関係機関、関係機関を取り巻く環境、地域参加の歴史</li> <li>カリキュラム開発の知識</li> <li>地域参加に影響を与えうる組織の方針に関する知識 (例: 教員用のハンドブック、学生用のハンドブック)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>役割や専門分野の垣根を超えて協働できる</li> <li>人間関係を構築し、維持できる</li> <li>複数の資金調達の流れや予算を構築し、運営できる</li> <li>職員を養成し、管理 (監督) することができる</li> <li>データを収集し、分析できる</li> <li>ステイクホルダーに対して地域参加が及ぼした影響についてアセスメントし、評価できる</li> <li>効果的に意思疎通が図れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>批判的思考の顕示</li> <li>創造的思考の顕示</li> <li>協働教育者として地域パートナーを捉える態度の顕示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域との対話への献身</li> <li>不均衡な力関係を解消できる</li> <li>特別な立場や職権乱用に繋がる自身の主体的ボジションを認識できる</li> <li>不平等さや力の不均衡さを奉げることができる</li> </ul>

「学生の市民学習や成長の促進」と「地域参加型プログラムの運営」の拡大部

<p>ファカルティ・ディベ ロップメントやその支援の 促進 (Facilitating Faculty Development Support)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>モチベーションの異なる教員に対して、異なる方略を用いたアプローチ方法の知識</li> <li>教育手法、研究方法、奉仕方法など、様々な学部や分野が、教員の専門分野に関連づけ、価値づける方法に関する知識</li> <li>教員による参加を妨げる組織的制限や、教員による参加を支援する組織的可能性に関する知識</li> <li>地域参加型学習や研究に必要な後方支援に関する知識</li> <li>地域参加における教員の専門に関する分野、ニーズ、研究の関心の知識</li> <li>様々な教員のキャリア・ステージや等級の知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員を疎外したり、消沈させることなく、地域参加に関するプレッシャーや起こり得る不安について説明することができる</li> <li>教員のニーズや興味関心に合う能力開発や支援をカスタマイズすることができると</li> <li>教員の時間的問題に関して起こり得る要求に共感し、理解することができると</li> <li>教員が自身の経験上の限界や、地域参加の専門性の限界に直面した際、クリティカル・リフレクションを支援・運営することができると</li> <li>教員の学びを促進することができる</li> <li>地域参加を教育や研究へ統合する方法を支援することができる</li> <li>教員による教育、研究、地域参加の統合を支援することができる</li> <li>学生の学習成果・目標の構築方法を提示することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>謙遜の顕示</li> <li>新たなプログラムのデザインや施行における革新性の顕示</li> <li>忍耐の顕示</li> <li>複数の分野、もしくは分野間の協働</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業、研究をともに作りあげ、地域パートナーや教員との協働を促進するために、効果的な意思疎通の模範となることができる</li> <li>民主的实践へ向け動くことにおける、教員の役割の力や特権のダイナミズムについての理解</li> </ul>
<p>高質なパートナーシップの構築 (Cultivating High-Quality Partnerships)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身の知識：自己認識</li> <li>地域の知識：歴史、強み、資産、協議事項、目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>内外部のステイクホルダーと、垣根や役割を越えた意思疎通ができる</li> <li>大学と地域の資産を繋げることができる</li> <li>効果的なパートナーシップを構築し、維持することができる</li> <li>リフレクションやパートナーシップのアセスメントにパートナー関係にあるメンバーを含めることができる</li> <li>衝突を回避、解決することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域参加への情熱や献身の顕示</li> <li>地域の日常生活へ入っていく欲求(地域創造のイベントへの参加、役員としての奉仕、地域の課題に関する意識やそれに対する投機)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パートナーシップにおける力関係への意識</li> <li>地域との真正な関係の構築</li> </ul>

「FD やその支援の促進」と「高質なパートナーシップの構築」の拡大部

## Appendix B. インタビューイーが関与している SL 科目・プログラム一覧

第一章でも述べたとおり、アメリカの高等教育機関には地域参加型学習を全般的に取り扱うセンターが設置されており、SL を中心に様々な地域参加型学習プログラムが取り扱われている。よって本 Appendix では、インタビュー内容やインタビュー時に入手した資料、ホームページをもとに、SL だけでなくボランティアやインターンシップ・プログラムなど、各センターが取り扱う科目・プログラムの一部を記載する。

### (1) SFSU (Institute for Civic & Community Engagement)

7 学部へ渡り 200 以上の SL 科目が提供されており、同機関では地域との連携や、地域パートナーへの学生派遣調整などの後方支援業務に取り組んでいる。ホームページ上では科目名のみが明示されており、シラバスを閲覧することはできないが、経営学、民俗学、スペイン語など様々な領域の科目が存在する。また同機関は、SL 科目以外にも 6 つのボランティア / インターンシップ・プログラムを提供しており、子どもへの学習支援ボランティア、警察署でのインターンシップ、サンフランシスコの西から東にかけて大きく広がるゴールデン・ゲート・パークの運営インターンシップなどが展開されている。

### (2) UCSF (Center for Community Engagement)

同大学は医学系大学であるため、その科目・プログラムも医学・医療に特化したものとなっている。同大学には、医学部、歯学部、薬学部、看護学部に加え大学院が存在し、各学部・大学院で展開される SL 科目の支援を同センターが担っている。残念ながらどのような科目が展開されているかはホームページ上に掲載されていない。ただ、インタビューの内容やホームページから窺えることとして、各学部や地域の要望に応え事前・事後学習や、SL 科目担当教員へのコンサルテーション、FD、地域との調整やその他支援が提供されている。

### (3) CSUEB (Center for Community Engagement)

同センターでは、SL を取り入れてみたい教員に対するコンサルテーションを常時行っており、「SL 科目化」を推進している。現在では SL 科目数は 100 を超えており、社会福祉学、看護学、教育心理学、リーダーシップ学など幅広いテーマが展開されている。本文でも述べているとおり、本センターが提供するリフレクション支援は「公式」と「非公式」に分類されており、「公式」のものは上述した科目履修者に対し、リフレクションに位置付けられるサーベイを実施している。

SL 科目以外にも 3 種類のボランティア・プログラムが提供されており、学生の地域参加を促すことが主目的な「Make A Difference Week」や「Saturdays of Service」、地域参加に従事する学生リーダー養成が目的である「Pioneers for Change」が展開されている。

### ①Make A Difference Week

定期的に開催されており、1 週間のうちにプログラムの説明会、学生リーダーとの面会 (Pioneers for Change)、1 回のみボランティア参加が展開される。ボランティア内容はその時々によって変更されているように窺える。

### ②Saturdays of Service

Make A Difference Week と同様、このプログラムも定期的に行われており、1 ヶ月間の土曜日 (複数日) にボランティアを実施する。実施するボランティアは各日程によって異なり、公共庭園の整備や食料支援など、地域パートナーとの取り組みによって様々となっている。

### ③Pioneers for Change

様々なボランティア活動においてリーダーとして活動を取りまとめる学生リーダー。ボランティアだけでなく、SL 科目において支援要請などがあっても TA、SA として授業支援に従事する。同センターに常駐する SL コーディネーターが行うこれら学生リーダーに対するリフレクションは、「非公式」という位置づけになっている。

(4) Stanford (Haas Center for Public Service)

### Cardinal Service

同センターは以下の 4 つの領域に渡るプログラムを展開しており、それらを「Cardinal Service」という名で包括している。

#### ①Cardinal Quarter

準正課教育のボランティア・プログラムが、ローカル地域、アメリカ全土、海外に渡って提供されている。準正課教育とはいえ、1 クォーター期間中、教員やコーディネーターらが事前・事後学習、リフレクション、その他活動支援を提供している。プログラムは人権問題関連、公共政策など複数のテーマに渡り、年間 500 プログラム以上が提供されている。

#### ②Cardinal Courses

正規課程の SL 科目であり、人種問題、老人・障害者支援技術開発など、40 に渡る学科から 190 以上の科目が提供されている。同センターは、これらの科目に係る地域との調整、事前・事後学習やリフレクションなどの学習支援を提供している。

#### ③Cardinal Commitment

複数クォーターに渡る長期の準正課教育ボランティア・プログラムである。プログラム数について、ホームページや入手した資料には記載されていないが、プログラムの部類は

「Engagement」、「Leadership」、「Impact」の3種に分類されている。Engagementは初心者向けの初級プログラム、LeadershipはEngagementを含めたプログラムにおいて、リーダーとしてプログラムの運営や他学生の支援などを担当する。Impactは長期に渡る特別なプロジェクトといった区分けになっており、それぞれ初級・中級・上級といった位置づけになっているように窺える。

#### ④Cardinal Careers

公共性が高く、地域との繋がり強い職業に関する事柄を扱っており、キャリア・イベントの開催、インターンシップの提供、卒業生との接続支援などを行っている。

## Appendix C. SCAT 分析のストーリーライン部分、更に追及すべき点・課題

### (1) ストーリーライン部分

同センターが運営する SL プログラムにおいて、構造化されたリフレクションは1学期に1回行われている。リフレクションの手法は状況・環境に適した、意図的な手法が採用されている。リフレクション時、学生が自発的に意見を言わない、言えない状況があるため、本 SLC は、学生の心を開くことを意識した学生中心のリフレクションを行なっている。本 SLC はポストイットに活動を通して得た意見やアイデアをアウトプットさせ議論させる手法を採用しており、基本的に SLC は観察者の役割に徹し、適宜介入しながら議論促進のための質問を投げかけ、議論の方向修正を図っている。また、リフレクションにおける学生の反応度・率直性の変化を学生の変容の指標にしている。また、学習成果のアウトプット方法はコーディネーター次第であり、良い学習の兆しは経験やその意義を出力できるかどうかにある。リフレクションでの学生との議論の際、省察を深掘りするために質問することを念頭に置いている。また、SL の原理は互惠性だが、関係者間の互惠の意義を認識させることも意識している。教室での学びとコミュニティーでの学びを関連付けさせるために、活動の成功・失敗談を学生間で共有させ、学生中心の議論になるよう心がけている。学生に対する SLC の位置付けは「支援者」、「活性者 (モチベーター)」である。

### (2) さらに追及すべき点・課題

- ・リフレクションの適切な回数、タイミングは？
- ・どの状況・環境にどの手法を使うべきなのか？
- ・リフレクションの手法はどれくらいあるのか？
- ・リフレクションにおいて、学生が他者の意見に敏感に反応するようになった、率直な意見を言えるようになったことをどのように判断するのか？

## 第四章 第二調査：アメリカの SL コーディネーターへのアンケート調査

### 第一節 調査方法

#### (1) 調査の目的

教員と SL コーディネーターの違いが曖昧であり、学生指導に関与している SL コーディネーターとそうでない者が存在したため、アメリカの SL コーディネーターへのアンケート調査を通し、RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」と RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を明らかにする。

#### (2) 調査の対象とサンプルデータ収集のプロセス

本研究の分析では、アメリカの高等教育機関において SL に従事する SL コーディネーター 64 名を対象とした。この 64 名のデータ収集プロセスは以下のとおりとなる。

- ① アメリカの高等教育機関における地域参加の取り組みを支援・促進することを目的とした連合体であるキャンパス・コンパクト (Campus Compact) に加盟している 694 の高等教育機関のホームページを閲覧 (2021 年 1 月～2021 年 6 月の間) し、その大学やコミュニティー・カレッジで SL を運営する部署を調査した<sup>1</sup>。対象としてキャンパス・コンパクトに加盟している高等教育機関を選定した理由として、キャンパス・コンパクトは 34 の州・地域支部を擁したアメリカ最大級の地域参加型学習の促進組織であり、ここに加盟している機関には SL コーディネーターを擁した SL 運営部署が設けられている可能性が高く、SL への取り組みも積極的なものであると考えられるため、同組織に加盟している大学を対象とすることが妥当であると判断した。
- ② ①の 694 の高等教育機関における SL を運営する部署のホームページ上に、所属スタッフの連絡先 (メールアドレス) が明記されている場合は、SL コーディネーターに該当する方に対しメールでアンケート回答を依頼した。また、所属スタッフの連絡先が不明な場合、部署の代表グループ・メールアドレスへアンケート回答を依頼した。これらに該当する 1151 名 (部署のグループ・メールアドレス含む) に対し、以下の基準を設けアンケート回答を依頼した。
  1. SL コーディネーターとは、SL の活動をコーディネートする専門職 (職員含む) や研究員を指す。なお、この研究員は教員ポジションではない研究員を指す。自身の職名が SL コーディネーターでない場合<sup>2</sup>でも、自身の取り組みに SL のコーディネーションが含まれる場合、回答頂きたい旨。
- ③ アンケート依頼の結果、66 名からのアンケート回答があり、2 名は教員職であつ

たため対象から除外した。64名のうち、SLプログラム・授業運営において学生のリフレクションや事前・事後研修などを担当し、教育参画しているSLコーディネーターは53名であった。

また、「(3) アンケートの設問」で使用したアンケート尺度の設問以外に、回答者に関する基本情報も尋ねており、その回答者の基本情報が以下図1~4になる。

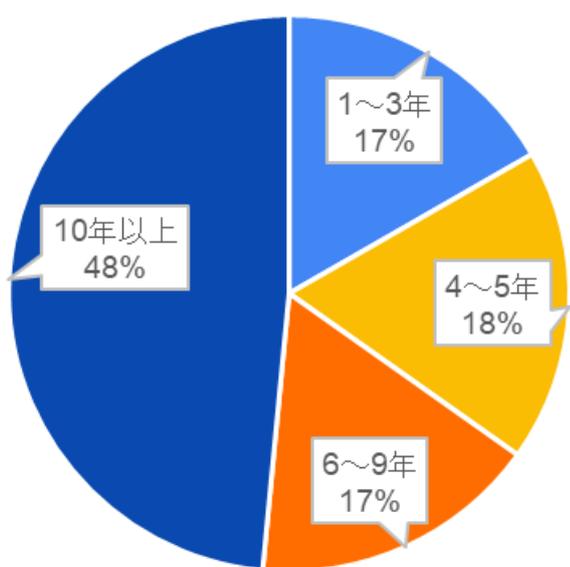


図1.高等教育機関に勤務している年数

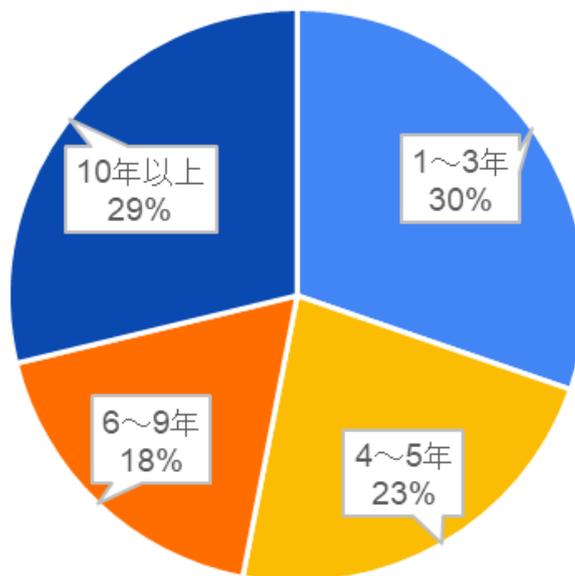


図2.SL運営に従事している年数

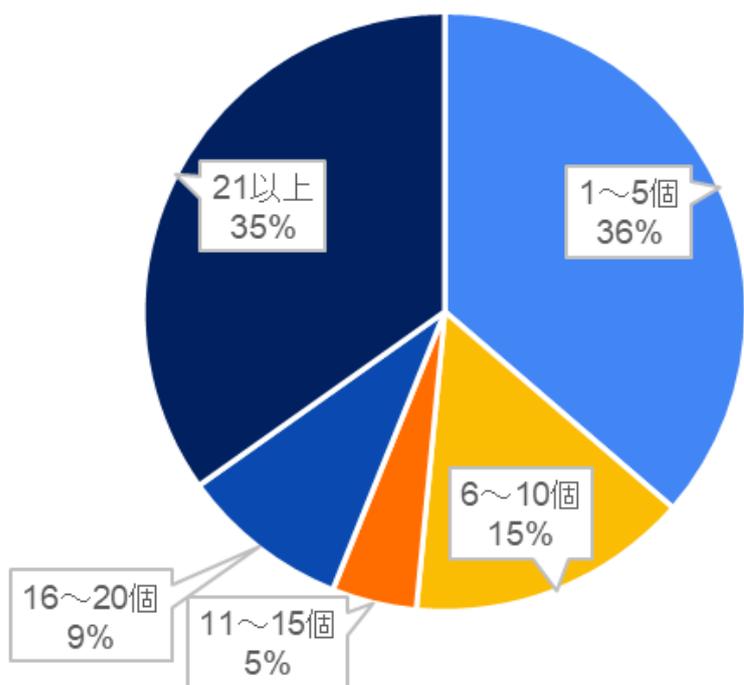


図3.年間運営SL科目・プログラム数

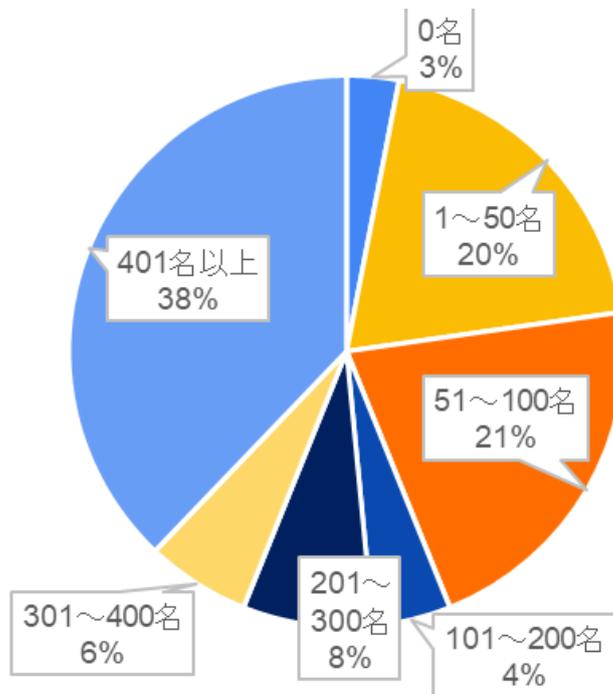


図4.SL運営における年間対応学生数

### (3) アンケートの設問

アンケートは、Gelmon et al. (2001) の「地域に根差した学びに関する大学教員への質問紙調査（全体版）」（筆者訳）の尺度を用いた。この尺度を用いた理由として、Gelmon が SL における評価・アセスメントの研究において著名である点、Gelmon の Google Scholar での総引用数が 2,500 を超えており、国際的に評価の高い研究者である点、同尺度が文献の検討や既存の尺度の調査、大学教員との議論の過程から編み出されたものである点を鑑み、同尺度を用いることが妥当だと判断した。なお、同尺度は元々教員向けに作成されたものだが、細かい教授法などについて問うものではなく、SL を取り入れた教育における地域社会への見解や、自身の態度変容などを問うものであるため、SL コーディネーターによる教育参画の有無が SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすかという問いにも応用可能であると判断した<sup>3</sup>。このアンケートの設問に対し、回答者は「Strongly Agree（とてもそう思う）」～「Strongly Disagree（全くそう思わない）」の 5 件法で回答した。この選択式の設問部分が RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を調査する部分となる。

また、同尺度の既存の設問に加え、「SL コーディネーターが教育に参画することにおいて、教員とコーディネーターの違いは何だと思うか（コーディネーターだからできることは何か）」（筆者訳）という自由記述式の設問を設けた。この自由記述の部分が、RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」を調査する部分となる。以上、アンケートは合計 22 の設問から構成された。なお、これらのアンケート項目は、Appendix B に記している。

### (4) 分析方法

#### 4.1. RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」の分析方法

アンケートの自由記述の設問に対して回答のあった 45 名の回答を、大谷（2007, 2011, 2019）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）による定性的手法を用いて分析した。なお、同分析手法を選定した理由は第三章の第二節内と重複するため、本章では割愛させて頂き、分析プロセス（分析例）のみを提示する（図 5～7：図 5 は全体図、図 6 はテキスト部分、図 7 は 4 つのコーディング部分、ストーリーライン部分は図を拡大することが困難であったため、Appendix C にまとめた）。

番号	発話者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき箇所	(2)テキスト中の箇句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5)疑問・課題
1	1	Service Learning Coordinators are able to dedicate time to deep and intentional partnership development on behalf of both the faculty member and the University. S-L Coordinators also support faculty by addressing challenges that arise in the partnership or with students. They also are able to support risk management on behalf of the institution by developing comprehensive processes, policies and guidelines that protect students, the institution and partners.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicate time to deep partnership development</li> <li>• Dedicate time to intentional partnership development</li> <li>• Support risk management by developing comprehensive process, policies, and guidelines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relationship-building</li> <li>• policy / guideline maker</li> <li>• risk hedge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 関係構築</li> <li>• 危機管理体制の構築</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力</li> <li>• 安全なSL運営のための危機管理体制構築能力</li> </ul>	
2	2	Often the coordinator has a better grasp on the needs of the community and helping the students make meaning of the experience	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Better grasp on the needs of the community</li> <li>• Help the students make meaning of the experience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skills to draw community needs</li> <li>• promote understanding of experienced learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域の代弁者</li> <li>• 経験学習としてのSL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域ニーズの代弁能力</li> <li>• 教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進</li> </ul>	
3	3	Coordinator can help with behind the scenes work and making sure the partnership is mutually beneficial to both the partner and the teacher/students.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Help with behind scenes work</li> <li>• Making sure the partnership is mutually beneficial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• logistic</li> <li>• assurance of reciprocity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 後方支援</li> <li>• 互恵性の担保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> <li>• ステイクホルダー間の互恵性の担保</li> </ul>	
4	4	I think the difference between a teacher of a community-based learning (CBL) or service-learning (SL) class and a CBL or SL coordinator is that while the teacher engages in the vitally important work of teaching the material and engaging students directly with CBL/SL practices, the coordinator does equally important work of developing relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep these CBL/SL classes running smoothly. CBL/SL coordinators are there to provide support for all constituencies involved - students, community partners, and faculty. In my experience, developing and maintaining strong working relationships and collaboration between faculty, community partners, and CBL/SL coordinators is key to creating successful CBL/SL classes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engage in the vitally important work of teaching material</li> <li>• Develop relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep CBL/SL classes running smoothly</li> <li>• Provide support for students, community partners, and faculty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• subject matter focused</li> <li>• relationship-building</li> <li>• support provider</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 関係構築</li> <li>• 後方支援</li> <li>• 専門領域</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力</li> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> <li>• 専門領域を限られた授業に反映</li> </ul>	

この後続くテキストの分析は、紙幅の関係上省略。

44	44	I think the best results come from partnerships between the instructor and the coordinator. While I am the executive director overseeing the coordinator of leadership and service, we support faculty who wish to offer service as a component to their instruction. We work with instructors and site supervisors to create conversations and events around service learning and community engagement. Our leadership retreats focus on reflection of both learning and serving - and the value of truly understanding the academic discipline from the lens of problem-solving. The value of academic coursework is truly in how those lessons are learned and applied to solving the problems in our communities. In addition, college coursework that we call "core courses" - that students "have to take" in order to graduate become a lot more valuable to students when they realize the real purpose of "core courses" is to prepare students to effectively lead and serve.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Best results come from partnerships b/w the instructor and the coordinator</li> <li>• Support faculty who wish to offer service as a component to their instruction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trainer for faculty</li> <li>• Fder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FD能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SLに特化したFD能力</li> </ul>	
45	45	In our case, the coordinator is the one that directly interfaces with our community partners and helps manage the placement and any issues that occur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directly interfaces with our community partners</li> <li>• Help manage the placement and any issues occur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• more knowledge about community</li> <li>• logistic support</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域の代弁者</li> <li>• 後方支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域ニーズの代弁能力</li> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> </ul>	

番号	発話者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき箇所	(2)テキスト中の箇句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5)疑問・課題
	ストーリーライン	<p>教員は自身の専門領域に限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。そして、全てのプログラムにおいて、良質なプログラム運営のために教員が精通していないSLに特化した後方支援に取り組む。地域との連携において、SLの理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力が求められる。</p> <p>もうひとつのコーディネーターの重要な後方支援的役割として、地域パートナーと授業との連絡者という顔である。この役割には、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。</p> <p>SLは学生の学習だけでなく、地域の課題解決にも寄与しなければならないが、これを指すためにコーディネーターは地域課題解決のための地域との対話を繰り返す必要があり、大学と地域の意向を踏まえた働き、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力が求められる。</p> <p>コーディネーターにはSLに特化した指導者という役割もあり、教員では指導できないSLに特化した指導を学生に施す。例えば、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互恵性の担保を意識した事前学習などであり、コーディネーターは教員のような側面も持ち合わせている。また、指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SLに特化したFD能力も求められる。</p> <p>教員はSLを用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに採れない柔軟な学生対応が可能である。</p> <p>コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターならではの役割である。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directly interfaces with our community partners</li> <li>• Help manage the placement and any issues occur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• more knowledge about community</li> <li>• logistic support</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域の代弁者</li> <li>• 後方支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域ニーズの代弁能力</li> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> </ul>	
	理論転述	<p>教員は自身の専門領域に限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。</p> <p>教員はSLを用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに採れない柔軟な学生対応が可能である。</p> <p>コーディネーターの主要業務は、教員が精通していないSLに特化した後方支援に取り組むことであり、SLの理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力を用いて円滑なプログラム運営に努める。</p> <p>地域パートナーと授業との連絡者という側面は、コーディネーターの重要な後方支援的役割の一つであり、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。</p> <p>コーディネーターは、地域課題解決のための地域との対話を繰り返し、大学と地域の意向を踏まえた働き、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力などを活かしながら地域の課題解決へと導く。</p> <p>コーディネーターは、SLに特化した指導者という教員のような側面も持ち合わせており、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互恵性の担保を意識した事前学習など、教員では指導できないSLに特化した指導を学生に施す。</p> <p>コーディネーターによる指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SLに特化したFD能力も求められる。</p> <p>コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。</p> <p>コーディネーターには、学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターの役割である。</p>					
	さらに追究すべき点・課題						

図 5. SCAT を用いた分析プロセス (全体図)

番号	発話者	テキスト
1	1	Service Learning Coordinators are able to dedicate time to deep and intentional partnership development on behalf of both the faculty member and the University. S-L Coordinators also support faculty by addressing challenges that arise in the partnership or with students. They also are able to support risk management on behalf of the institution by developing comprehensive processes, policies and guidelines that protect students, the institution and partners.
2	2	Often the coordinator has a better grasp on the needs of the community and helping the students make meaning of the experience
3	3	Coordinator can help with behind the scenes work and making sure the partnership is mutually beneficial to both the partner and the teacher/students.
4	4	I think the difference between a teacher of a community-based learning (CBL) or service-learning (SL) class and a CBL or SL coordinator is that while the teacher engages in the vitally important work of teaching the material and engaging students directly with CBL/SL practices, the coordinator does equally important work of developing relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep these CBL/SL classes running smoothly. CBL/SL coordinators are there to provide support for all constituencies involved - students, community partners, and faculty. In my experience, developing and maintaining strong working relationships and collaboration between faculty, community partners, and CBL/SL coordinators is key to creating successful CBL/SL classes.

図 6. SCAT を用いた分析プロセス (テキスト部分)

(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の内容	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5) 疑問・課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicate time to deep partnership development</li> <li>• Dedicate time to intentional partnership development</li> <li>• Support risk management by developing comprehensive process, policies, and guidelines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relationship-building</li> <li>• policy / guideline maker</li> <li>• risk hedge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 関係構築</li> <li>• 危機管理体制の構築</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力</li> <li>• 安全なSL運営のための危機管理体制構築能力</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Better grasp on the needs of the community</li> <li>• Help the students make meaning of the experience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skills to draw community needs</li> <li>• promote understanding of experienced learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域の代弁者</li> <li>• 経験学習としてのSL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 地域ニーズの代弁能力</li> <li>• 教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Help with behind scenes work</li> <li>• Making sure the partnership is mutually beneficial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• logistic</li> <li>• assurance of reciprocity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 後方支援</li> <li>• 互恵性の担保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> <li>• ステイクホルダー間の互恵性の担保</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engage in the vitally important work of teaching material</li> <li>• Develop relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep CBL/SL classes running smoothly</li> <li>• Provide support for students, community partners, and faculty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• subject matter focused</li> <li>• relationship-building</li> <li>• support provider</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 関係構築</li> <li>• 後方支援</li> <li>• 専門領域</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力</li> <li>• 教員が精通していないSLに特化した後方支援</li> <li>• 専門領域を限られた授業に反映</li> </ul>	

図 7. SCAT を用いた分析プロセス (4つのコーディング部分)

4.2. RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析方法

アンケート回答者 64 名のうち、教育参画している 53 名を参画群、教育参画していない 11 名を非参画群に分類した。その上で、自由記述以外の両群によるアンケートの平均値の差の  $t$  検定を行った。なお、分析は SPSS ver.26 を用いて行われた。

#### (5) 倫理的配慮

本研究で行ったアンケートには、本研究の目的と内容、プライバシーポリシーを明記し、アンケートの回収をもって調査協力への同意を得たものとした。

## 第二節 RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」の分析結果と考察

### (1) 分析結果

以下が分析から導きだした理論記述となる（表 1）。なお、「(2) 考察」でも詳細に触れるが、これら理論記述は 5 つに集約・分類することができ、それを踏まえたものとなる。

表 1. 分類した理論記述結果

分類	理論記述
対応範囲	<p>教員は自身の専門領域を限られた授業に反映するのに対し、SL コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。</p>
地域との連携 (後方支援)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ SL コーディネーターの主業務は、教員が精通していない SL に特化した後方支援に取り組むことであり、SL の理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力を用いて円滑なプログラム運営に努める。</li> <li>・ 地域パートナーと授業との連結者という側面は、SL コーディネーターの重要な後方支援的役割の一つであり、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全な SL 運営のための危機管理体制構築能力が求められる。</li> </ul>
地域の課題解決	<p>SL コーディネーターは、地域課題解決のための地域との対話を繰り返し、大学と地域の意向を踏まえた俯瞰力、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力などを活かしながら地域の課題解決へと導く。</p>
SL に特化した指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ SL コーディネーターは、SL に特化した指導者という教員のような側面も持ち合わせており、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互惠性の担保を意識した事前学習など、教員では指導できない SL に特化した指導を学生に施す。</li> <li>・ SL コーディネーターによる指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SL に特化した FD 能力も求められる。</li> </ul>
存在	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ SL コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL 経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。</li> <li>・ SL コーディネーターには、学生から個人的相談を受けるような信頼が寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りも SL コーディネーターの役割である。</li> <li>・ 教員は SL を用いた授業の学習成果が求められる一方、SL コーディネーターは成績評価などに捉われない柔軟な学生対応が可能である。</li> </ul>

## (2) 考察

理論記述から読み取れる内容は、「対応範囲」、「地域との連携（後方支援）」、「地域の課題解決」、「SLに特化した指導」、「存在」の5つに集約・分類することができる。「対応範囲」については、教員とSLコーディネーターでは科目・プログラムの対応数が圧倒的に異なる。これについては、アンケートで尋ねた基礎情報からも読み取れることであり、SLコーディネーターの約半数が約20前後の科目・プログラムに年間を通して対応しており、その年間対応学生数も約200～400名と膨大である。よって、SLコーディネーターには複数のプログラムを同時に進行させる高いマルチタスク能力が求められる。

「地域との連携（後方支援）」については、第一章でも述べたとおり、SLコーディネーターとして第一義的かつ最重要の業務は地域との連携を図り、地域と大学との関係構築を図るといった後方支援である。この点については、教員とSLコーディネーターの違いというより、SLコーディネーターに求められる職務という側面になるが、良質なプログラム開発・運営のためにはステイクホルダーとの関係構築能力が必要であり、また、その地域と学生を適切に結び付けるマッチング能力、安全なSL運営のための危機管理体制構築能力が求められる。

「地域の課題解決」について、SL理論において、「学習と地域奉仕のバランス」が不可欠であり、学生の学びを担保しながら、その学びを地域の課題解決へと応用させることが重要になることは第一章でも述べたとおりである。SLに精通していない教員が陥りやすい傾向として、学生の学びの部分に焦点が当たってしまい、学生の体験のためだけに地域が使用され、結果として「地域の搾取」に繋がってしまうことが起こり得る（第三章で筆者が実施したSLコーディネーターに対するインタビューでもこの点については言及されていた）。よって、SLコーディネーターには、大学と地域を俯瞰しながら地域のニーズを代弁し、教員や地域などSLに関係するステイクホルダーからフィードバックを適宜引き出しながら、地域の課題解決へと導くことが求められる。この点は、教員ではなく、SLを専門にし、地域との対話を繰り返すSLコーディネーターだからこそ取り組むことができる内容と言えよう。

「SLに特化した指導」について、教員は自身の専門分野に特化した授業を行うことが求められる一方、上述したとおり、SLに精通していない教員は地域の問題解決ではなく学生の学習の部分に偏ってしまう傾向がある。よって、SLコーディネーターには、大学と地域間の互惠性の担保を意識した事前学習の運営ないしはその支援が求められる。また、第二章でも述べたとおり、リフレクションは地域活動を通して継続的に活動を振り返ることで学習が促進されるとされており、SLコーディネーターには学生のリフレクションの取り組みないしは教員によるリフレクションの支援が求められる。この結果から言えることは、科目の専門的な内容を取り扱う授業は教員が担当、SLに特化した指導はSLコーディネーターが担当といった具合に、それぞれの専門性が活かされ、教員とSLコーディネーターの両輪がうまく機能することにより、円滑なSL運営および学生の学習成果が促進される

と言えよう。また、第三章でも述べたとおり、SL コーディネーターは教員に対してリフレクションについての汎用的質問項目やリフレクション方法など、リフレクションに関する資源を担当教員へ提供しているというケースがあり、上述した理論記述からも、SL コーディネーターによる指導は対学生だけでなく、FD という形で対教員に対しても実施されている。

教員と SL コーディネーターの違いとして、その「存在」も大きく関係している。分析から導き出された結果では、SL コーディネーターは学生にとって「教員より身近な存在」で「不安を抱えた学生の心の拠り所」となっている。この点については、地域と学生を適切に結び付けマッチングさせる業務も求められる SL コーディネーターは、マッチングさせる過程で学生に対する意見聴取や、学生から様々な相談を受けるといった状況が類推される。また、SL の事前学習やリフレクションなどを通して学生と密に関わる機会があることも踏まえ、これらの過程で学生一人一人との関係が構築されていくため、結果として教員より身近な存在になるということが言えよう。また、教員は学生の成績評価が求められる一方で、SL コーディネーターにはそのような業務が発生しないため、学生にとっても「成績評価」という利害関係のない SL コーディネーターに付度なく関われるということも、SL コーディネーターが身近な存在に感じられる一要因になっていると言えよう。

### 第三節 RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の分析結果と考察

#### (1) 分析結果

参画群と非参画群のアンケートの平均値と標準偏差、 $t$  検定の結果を表 2 に示した。結果として、「The community work involved in the SL courses / programs helped me to become more aware of the needs in my community. (SL の科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私がもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた)」( $t(62) = 2.88, p < .01, r = .34$ ) という項目、「The SL courses / programs are an important entry in my portfolio. (サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ)」( $t(11) = 2.28, p < .05, r = .55$ ) という 2 つの項目<sup>4</sup>において、有意差が認められた。

表 2. 参画群と非参画群の平均値、標準偏差及び *t* 検定の結果

設問	参画群: <i>n</i> = 53		非参画群: <i>n</i> = 11		<i>t</i> 値
	平均値		標準偏差		
	参画群	非参画群	参画群	非参画群	
設問2-1. The community participation aspect of the SL courses / programs helped students to see how the subject matter they learned can be used in everyday life.	4.74	4.55	0.49	0.69	1.10
設問2-2. The community work in the SL courses / programs helped students to better understand the lectures and reading in the class.	4.32	4.64	0.70	0.67	1.37
設問2-3. I feel that students would have learned more from the SL courses / programs if more time had been spent in the class-room instead of community work.	2.08	1.73	0.98	1.01	1.07
設問2-4. The idea of combining work in the community with university coursework should be practiced in more courses / programs at this university.	4.70	4.64	0.61	0.67	0.30
設問3-1. I was already volunteering in my community before the SL courses / programs.	4.28	4.55	0.89	0.69	0.93
設問3-2. The community participation aspect of the SL courses / programs showed me how I can become more involved in my community.	4.28	3.91	0.66	0.70	1.69
設問3-3. I feel that the community work being done through the SL courses / programs benefited the community.	4.40	4.45	0.63	0.69	0.28
設問3-4. I probably won't volunteer or participate in the community 1w that the SL courses / programs finished.	1.74	1.73	0.68	0.65	0.04
設問3-5. The community work involved in the SL courses / programs helped me to become more aware of the needs in my community.	4.49	3.82	0.64	0.98	2.88*
設問3-6. I have a responsibility to serve my community.	4.79	4.55	0.45	0.69	1.14
設問4-1. Doing work in the community helped me to define my personal strengths and weaknesses.	4.02	4.27	0.89	0.90	0.86
設問4-2. Performing work in the community helped me clarify areas of focus for my scholarship.	4.06	4.18	0.89	0.75	0.44
設問4-3. Being involved in educational activities (reflection and student training) for the SL courses / programs resulted in a change in my teaching orientation.	4.19	3.91	0.74	0.70	1.16
設問4-4. The SL courses / programs are an important entry in my portfolio.	4.45	3.73	0.67	1.01	2.28**
設問5-1. Most people can make a difference in their community.	4.75	4.82	0.48	0.60	0.38
設問5-2. I was able to develop a good relationship with the students in the SL courses / programs because of the community work we performed.	4.28	4.09	0.72	0.83	0.79
設問5-3. I was comfortable working with cultures other than my own.	4.47	4.27	0.61	0.90	0.70
設問5-4. The community work involved in the SL courses / programs made me aware of some of my own biases and prejudices.	4.43	4.09	0.57	0.83	1.67
設問5-5. Participating in the community helped me enhance my leadership skills.	4.55	4.27	0.57	0.79	1.35
設問5-6. The work we performed in the community enhanced my ability to communicate my ideas in a real world context.	4.45	4.36	0.70	0.81	0.38
設問5-7. I can make a difference in my community.	4.66	4.73	0.52	0.65	0.37

\**p* < .01, \*\**p* < .05

## (2) 考察

分析結果において有意差が認められた「SLの科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私をもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた」という項目は、SLコーディネーターの「地域社会への関りに対する態度」を問う設問である。この結果から、SLコーディネーターが教育参画することによって、SLコーディネーターの地域社会への関りに対する態度の変容に影響を及ぼすことが明らかとなった。地域社会への関りに対する態度の重要性については、複数の研究者の論調からも窺うことができる。Morton (1995) はSLを3タイプに類型化しており、一時的・断片的な直接的奉仕に焦点が当てられた①「チャリティー型」、地域の問題発見・解決に焦点が当てられた②「プロジェクト型」、地域のステイクホルダーとの関係作り、問題の根本的解決に焦点が当てられた③「社会変革型 (Social Change)」の3つに分類しており、SLは社会変革型であることが望まれると述べている。さらに、チャリティー型は緊急のニーズに対応可能だが、大量出血している怪我に絆創膏を貼るような行為であり、怪我の要因(地域の根本的問題)を無視するSLであるとも論じられており、社会変革型を目指すうえでは、根本的問題解決に向けた地域との長期的且つ深い関りが求められる (Marullo & Edwards, 2000; Bowen, 2014)。また、Dostilio (2017) が作成した地域参加型学習に従事する専門家のコンピテンシー・モデルにおいても、地域パートナーと高質な関係を構築するうえで、地域参加への情熱や献身を示すことも、SLコーディネーターの資質・能力に含まれている。つまり、SLコーディネーターによる教育参画によって地域社会への関りに対する態度が促進されるということは、地域パートナーとの長期的且つ深い関係構築にもプラスの影響を及ぼし、究極的にSLの社会変革型に繋がり得ると言えよう。

また、「サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ」という項目においても有意差が見られた。この項目は、「自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響」を問う設問である。この結果から窺えることは、SLコーディネーターとしてのキャリア構築において、SLコーディネーターによる学生指導能力など、教育参画に関する側面が重要視されているということである。これに関しては、第三章のRQ①「事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場でSLコーディネーターにどのような職務が求められているか」という部分でも明らかにしてきた通り、SLコーディネーターの職務記述書分析の結果、学生指導に関する職務が最も求められている。また、Dostilio (2017) が作成した地域参加型学習に従事する専門家のコンピテンシー・モデルにおいても、「学生の市民学習や成長の促進」という領域において、SLの教授法に関する知識や学生間の対話を促進する能力、学生への手本となるよう地域に貢献する態度を示す資質が求められている。これらのことから、SLコーディネーターによる教育参画は、自身の専門性の向上ないしは自身のキャリア構築に影響すると言えよう。

## 小結

本章では、RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」と RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」を明らかにするために行ったアメリカの SL コーディネーターへのアンケート調査について論じた。RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」では、教員と SL コーディネーターの違いが 5 つに集約・分類された。「地域との連携（後方支援）」については、SL コーディネーターの第一義的業務であり、教員が関与することがないような部分であるため、教員との違いには分類され難いが、他の 4 つに関してはその違いが明確なものとなっていた。その違いとは、同時にいくつものプログラムを同時進行でさせるマルチタスク能力を持つ業務の「対応範囲」、大学と地域の意向を踏まえながら地域の課題解決へと導く「地域の課題解決」、教員が精通していない「SL に特化した指導」、そして学生にとって教員より身近な「存在」といった側面で教員と SL コーディネーターの違いが明確となった。

RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」については、①「SL の科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私がもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた」、②「サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ」という項目において有意差が確認された。①については地域社会への関りに対する態度に関わる部分であり、SL コーディネーターが教育参画することによって、SL コーディネーターの地域社会への関りに対する態度の変容に影響を及ぼすことが明らかとなった。②については、自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響という部分であり、SL コーディネーターによる教育参画は、自身の専門性の向上ないしは自身のキャリア構築に影響を及ぼすことが明らかとなった。

以上のように、本章では RQ②と RQ③について論じ、この章までで全ての RQ について明らかにすることができた。よって、次章ではこれらの結果について総合的にまとめていく。

## 注

- 1 第三章と同様、調査した大学が取り組む SL 科目・プログラムの一部を Appendix A に記した。なお、記載するにあたり、Campus Compact の州支部を統括する各理事長が所属する大学を対象とした。また、理事長が大学に所属していない場合（Campus Compact の運営のみしている場合）、その州支部に加盟している大学のうち、4 年制の大学から無差別に一つ選定した。
- 2 ホームページ上に記載されていた職名には、SL コーディネーターのほか「プログラ

- ム・コーディネーター」、「プログラム・ディレクター」、「プログラム・スペシャリスト」などが含まれる。
- 3 SL という教育手法を自身の科目に取り入れるに至った理由を答えるといった、実際に科目を持っている教員にしか回答できないような設問は本アンケートからは除外した。また、元々教員が回答するための設問文であったため、SL コーディネーターでも回答できるよう適宜追加修正した。例えば、原文であれば「SL 科目において (in the SL courses)」のような、自身が担当する授業を限定したような表現になっているが、「SL 科目・プログラムにおいて (in the SL courses / programs)」のように、SL コーディネーターが運営（支援）する科目とプログラム両方に対して答えられるよう変更した。
  - 4 日本語訳は、日本語訳版（ゲルモン et al., 2015[山田一隆 監訳]）の訳を使用し、注 2 同様、SL コーディネーター用に変更した箇所は筆者が追加修正した。

## 参考文献

- Berea College (2022). Center for Excellence in Learning through Service.  
<https://www.berea.edu/celts/> (2022. 2. 9)
- Bowen,G. (2014). Promoting Social Change Through Service-Learning in the Curriculum, *The Journal of Effective Teaching*, 14 (1), 51-62.
- Campus Compact (2022). *State & Regional Affiliate Contacts*.  
<https://compact.org/who-we-are/campus-compact-team/state-and-regional-contact/> (2022. 2. 9)
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education -A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.27-55), Boston, MA: Campus Compact.
- Eastern Washington University (2022). *Office of Community Engagement*.  
<https://inside.ewu.edu/oce/> (2022. 2. 9)
- Frostburg State University (2022). *Student & Community Involvement*.  
<https://www.frostburg.edu/student-community-involvement/index.php> (2022. 2. 9)
- Gelmon, S, B., Holland, B, A., Driscoll, A., Spring, A., & Kerrigan, S. (2001). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement*, Boston, MA: Campus Compact.
- Indiana State University (2022). *Community Engagement*.  
<https://www.indstate.edu/community-engagement> (2022. 2 10.)
- Marullo, S. & Edwards, B. (2000). From Charity to Justice: The Potential of University-Community Collaboration for Social Change, *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912.
- Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning,

- Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp.19-32.
- New England College (2022). *Centers for Engagement*.  
<https://www.nec.edu/engage/> (2022. 2. 13)
- New Jersey City University (2022). *Center for Community Engagement*.  
<https://www.njcu.edu/student-life/campus-services-resources/center-community-engagement>  
(2022. 2. 13)
- 大谷尚 (2007) . 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 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)』, 54 (2), pp.27-43.
- 大谷尚 (2011) . 「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」, 『感性工学』, 10 (3), pp.155-160.
- 大谷尚 (2019) . 『質的研究の考え方』, 名古屋大学出版会.
- ゲルモン, S.、ホランド, B. A.、ドリスコル, A.、スプリング, A.、ケリガン, S. (2015) . 『社会参画する大学と市民学習ーアセスメントの原理と技法ー』 (山田一隆 監訳) , 学文社.
- SUNY Broome Community College (2022). *Service Learning*.  
<https://www3.sunybroome.edu/servicelearning/> (2022. 2. 14)
- The Ohio State University (2022). *Office of Service-Learning*.  
<https://service-learning.osu.edu/> (2022. 2. 13)
- University of Montana (2022). *Experiential Learning and Career Success*.  
<https://www.umt.edu/experiential-learning-career-success/default.php> (2022. 2. 14)
- Western Carolina University (2022). *Center for Community Engagement and Service Learning*.  
<https://www.wcu.edu/learn/academic-enrichment/center-for-service-learning/> (2022. 2. 14)

## Appendix A. アンケート調査対象となった大学における SL 科目・プログラム一覧

第三章と同様、本 Appendix においても、アンケート調査対象となった大学の SL だけでなくボランティアやインターンシップ・プログラムなど、各センターが取り扱う科目・プログラムの一部を記載する。なお、アンケートでは匿名性を担保するために SL コーディネーターの所属大学は明記しないよう設計した。そのため、どの大学の SL コーディネーターが教育参画しているかの特定ができず、以下に明記した大学の取り組みに SL コーディネーターが教育参画しているとは限らない。また、第三章と重複する大学は割愛する。

### (1) Berea College (Center for Excellence in Learning through Service)

同大学では毎学期 5~7 つほどの SL 科目が開講されており、同センターでは学内での SL 科目の推進を図るため以下のような支援を展開している。

#### ①Faculty Seminars in Service-Learning

SL 科目を開発するための教員用セミナーであり、セミナーの終了までに教員は SL 科目のシラバスを作成し、翌年度にその科目を開講する。

#### ②Community Partner Seminar in Service-Learning

地域パートナーのために開かれるセミナーであり、SL 科目が地域の課題解決や発展のためにどのように寄与するかを学び、パートナーが理想とする SL 科目・プログラムになるよう可能性を模索する。

#### ③Service-Learning Support Grants

同センターでは SL を運営するうえでの予算補助となる助成金支援を行っている。助成金には教員、学生、地域パートナーが恩恵を受けられるよう設計されている。

#### ④Service-Learning Workshops

教員、学生、地域パートナーを対象としたワークショップであり、SL の理論や実践の理解促進を意図している。

#### ⑤Service-Learning Course Expo

毎学期末に同センターが開催するイベントで、教員、学生、地域パートナーがそれぞれの SL 活動を発表する。

#### ⑥Service-Learning Teaching Assistant Trainings

同センターでは、SL 科目の TA を提供しており、学期を通して TA 学生をトレーニング

している。

#### (2) Eastern Washington University (Office of Community Engagement)

同大学で展開されている SL 科目を閲覧することはできないが、同部署のホームページ上では、同部署が SL 科目の履修支援（学生の興味のある地域とのマッチング支援）、SL 科目やボランティア・プログラムにおける学生指導などを提供している旨が明記されている。また、これらの基本的支援に加え、子どもの学習支援やホームレス支援など、同部署によるオリジナル・ボランティア・プログラムが提供されている。

#### (3) Frostburg State University (Office of Civic Engagement)

同部署のホームページには SL が提供されている旨が明記されているが、それが科目であるか、科目化されていないプログラムかは不明となっている。また、同部署によるボランティア・プログラムが複数提供されており、ガン患者のためのチャリティー基金活動や街の清掃活動などが展開されている。

#### (4) Indiana State University (Center for Community Engagement)

同センターも他大学と同様、基本的な業務として教員と地域パートナーとを結びつけ、SL 科目化の推進を図っている。ただ、同大学のホームページ上ではどのような科目が展開されているかは閲覧不可となっている。また、同センターの業務として、教員、学生、地域パートナーを対象として助成金制度の運営や、複数のボランティア・プログラムを展開している。

#### (5) New England College (Centers for Engagement)

同大学は地域参加型学習を推進するうえで、3つの部署にその役割を分散させ、且つ密接に連携しながら運営している。

### ①Center for Civic Engagement

同センターは、政治学部と歴史学部によって設立された機関であり、大統領候補の応援キャンペーンに付随するボランティア・プログラムの運営や、政治経済領域の著名人の講演会運営など、政治経済に特化した活動運営を担っている。

### ②Center for Community Engagement and Leadership

同センターは SL 科目に係る運営支援を行っており、ボランティア活動を伴う初年次教育プログラムも同センターが運営している。なお、どのような SL 科目を運営支援しているかはホームページに記載がなく、SL を自身の科目に取り入れている教員に対し、支援要請があり次第支援しているように窺える。

### ③Office of Student Engagement

同部署では、ジャンルを問わないボランティア・プログラム全般を運営している。

#### (6) New Jersey City University (Center for Community Engagement)

同センターでは、基本業務として複数のボランティア・プロジェクトを運営しており、それに加え SL 科目開発の支援を行っている。ボランティア・プロジェクトではエイズ患者支援や乳がんに関連するキャンペーン、街の清掃活動などを展開している。

#### (7) The Ohio State University (Office Of Service-Learning)

同センターでは、SL 科目化推進に注力しており、以下複数の支援を行っている。なお、現在同大学で開講されている SL 科目は様々な領域に広がっており、アフリカ系アメリカ人の居住地域の開発支援や、農業関連、海洋学関連、エンジニア系科目など多岐に渡る。

### ①Advising

SL に興味を持った教員に対し、どのように SL 科目として開発を進めるかのアドバイジングを行っている。

### ②S-Designation

同制度に申請すると、科目一覧の科目名に「S-Designation」という称号が付記され、同科目が SL をする科目であると学生に分かりやすくなる仕組みとなっている。また、同部署ではこの称号のついた科目をウェブサイトや其他媒体で学生に対して PR する特典をつけている。

### ③Service-Learning Scholars Roundtable

このラウンドテーブルという制度に登録した教員に対して、SL に関するニュースや耳より情報がメール配信されるメーリングリストとなる。

### ④Course Development Grants

教員が SL 科目を開発する際に給付される助成金制度であり、上限 \$ 4,000 が助成される。この助成金に申請するためには、SL に関する FD の受講や、助成金を必要とする申請理由書の提出が求められる。

#### (8) SUNY Broome Community College

同大学では、SL やその他地域参加型学習を推進する部署を設置しておらず、SL 科目に紐づくプログラムを調整する SL コーディネーターが設置されている形となっている。ホ

ームページ上には科目一覧およびシラバスが閲覧可能となっており、SL 科目へ飛ぶと「Community Internship」という1科目だけ該当した(2022年2月14日現在)。この科目に複数の地域パートナーとの活動が紐づいており、同コーディネーターとカウンセリングのうえ、学生の興味のある活動場所へと送り出される仕立てになっているように窺える。科目名がインターンシップとなっているが、シラバスを閲覧すると、その趣旨は地域への奉仕となっており、その活動場所もNPO、行政、社会福祉団体、学校、病院となっているため、インターンシップとは科目名だけでその取り組み内容はSLであるように窺える。

#### (9) University of Montana (Experiential Learning and Career Success)

同部署では、SL科目の運営だけでなく、ボランティア・プログラム、インターンシップ先との接合、国内留学の運営など、経験学習という広い括りの活動に取り組んでいる。SL科目では、リーダーシップ、環境問題、学習支援など複数の領域に渡り20科目以上が提供されている。また、シラバスの書き方、リフレクション方法、SLの評価方法など、SL運営に役立つ教員用のリソースも提供している。

#### (10) Western Carolina University (Center for Community Engagement and Service Learning)

同部署では、同大学の全学向けにSL科目を運営しており、看護学、社会福祉学、芸術学、教育学など複数の領域に渡り、80科目以上が提供されている。また、複数の短期・長期のボランティア・プログラムも提供されている。

## Appendix B. アンケート項目

( 1 ) Please answer about yourself.

1.1. What is your gender?

- ・ Male
- ・ Female
- ・ Prefer not to say

1.2. How long have you been working in a higher educational institution?

- ・ 1-3 years
- ・ 4-5 years
- ・ 6-9 years
- ・ More than 10 years

1.3. How long have you been involved in managing SL courses / programs?

- ・ 1-3 years
- ・ 4-5 years
- ・ 6-9 years
- ・ More than 10 years

1.4. How many SL courses / programs do you manage annually?

- ・ 1-5
- ・ 6-10
- ・ 11-15
- ・ 16-20
- ・ More than 21

1.5. In the SL courses / programs involved, how many students do you manage in total annually?

- ・ 0
- ・ 1-50 students
- ・ 51-100 students
- ・ 101-200 students
- ・ 201-300 students
- ・ 301-400 students
- ・ More than 401 students

1.6. Are you involved in educational activities (reflection and student training) in the SL courses / programs you manage?

- Yes
- No

( 2 ) Your perspective about SL courses / programs that you are involved.

2.1. The community participation aspect of the SL courses / programs helped students to see how the subject matter they learned can be used in everyday life.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

(以下同様のため回答項目は割愛)

2.2. The community work in the SL courses / programs helped students to better understand the lectures and reading in the class.

2.3. I feel that students would have learned more from the SL courses / programs if more time had been spent in the class-room instead of community work.

2.4. The idea of combining work in the community with university coursework should be practiced in more courses / programs at this university.

( 3 ) The next set of questions relates to your attitude toward community involvement.

3.1. I was already volunteering in my community before the SL courses / programs.

3.2. The community participation aspect of the SL courses / programs showed me how I can become more involved in my community.

3.3. I feel that the community work being done through the SL courses / programs benefited the community.

3.4. I probably won't volunteer or participate in the community now that the SL courses / programs finished.

3.5. The community work involved in the SL courses / programs helped me to become more aware of the needs in my community.

3.6. I have a responsibility to serve my community.

( 4 ) The influence of your service on your professional development.

4.1. Doing work in the community helped me to define my personal strengths and weaknesses.

4.2. Performing work in the community helped me clarify areas of focus for my scholarship.

4.3. Being involved in educational activities (reflection and student training) for the SL courses / programs resulted in a change in my teaching orientation.

4.4. The SL courses / programs are an important entry in my portfolio.

( 5 ) Your personal reflections on experience of the SL courses / programs.

5.1. Most people can make a difference in their community.

5.2. I was able to develop a good relationship with the students in the SL courses / programs because of the community work we performed.

5.3. I was comfortable working with cultures other than my own.

5.4. The community work involved in the SL courses / programs made me aware of some of my own biases and prejudices.

5.5. Participating in the community helped me enhance my leadership skills.

5.6. The work we performed in the community enhanced my ability to communicate my ideas in a real world context.

5.7. I can make a difference in my community.

( 6 ) What do you think the difference\* between teacher and coordinator when it comes to situations that coordinator is involved in educational activities (reflection and student training). (自由記述)

\*Things that coordinator can do and teacher cannot do.

## Appendix C. SCAT 分析のストーリーライン部分

教員は自身の専門領域を限られた授業に反映するのに対し、コーディネーターは複数のプログラムを同時並行に進めており、複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が求められる。そして、全てのプログラムにおいて、円滑なプログラム運営のために教員が精通していない SL に特化した後方支援に取り組む。地域との連携において、SL の理論でもある学習と地域奉仕のバランスを意識するなど、良質なプログラム開発・運営のためのステイクホルダーとの関係構築能力が求められる。

もうひとつのコーディネーターの重要な後方支援的役割として、地域パートナーと授業との連結者という顔である。この役割には、適切な地域と学生のマッチング能力や、安全な SL 運営のための危機管理体制構築能力が求められる。

SL は学生の学習だけでなく、地域の課題解決にも寄与しなければならないが、これを指すためにコーディネーターは地域課題解決のための地域との対話を繰り返す必要があり、大学と地域の意向を踏まえた俯瞰力、地域ニーズの代弁能力、ステイクホルダーからフィードバックを引き出す能力が求められる。

コーディネーターには SL に特化した指導者という役割もあり、教員では指導できない SL に特化した指導を学生に施す。例えば、教員が精通していない経験学習理論に基づく内省的省察促進や、ステイクホルダー間の互惠性の担保を意識した事前学習などであり、コーディネーターは教員のような側面も持ち合わせている。また、指導は対学生にだけでなく、対教員にも行うことがあるため、SL に特化した FD 能力も求められる。

教員は SL を用いた授業の学習成果が求められる一方、コーディネーターは成績評価などに捉われない柔軟な学生対応が可能である。

コーディネーターは、学生にとって教員より身近な存在であり、SL 経験の少ない不安を抱えた学生の心の拠り所である。学生から個人的相談を受けるような信頼を寄せられており、学生に安心感を与える学習環境作りもコーディネーターならではの役割である。

## 終章 本研究の成果と今後の課題

### 第一節 本研究の成果

(1) 調査1の成果：RQ①「事務的業務ではなく、教育的側面において、実際の教育現場でSLコーディネーターにどのような職務が求められているのか」

実際の教育現場でSLコーディネーターに求められている職務を調査するにあたって、SLコーディネーターの職務記述書分析を行ったうえ、アメリカの大学でSLに従事するSLコーディネーターに対しリフレクションや事前学習に取り組むにあたり①「どのような手法を用いているか」、②「何に重きを置いているか」についてインタビュー調査を実施した。

表1はリフレクションに関する調査結果である。

表1. 各大学のリフレクションに関する調査結果

表 大学名	有無	手法	重き・特徴
UCSF	有	討議式	<ul style="list-style-type: none"> <li>リフレクションの回数、タイミングはコーディネーター次第。</li> <li>関係者間の互惠性を重視。</li> <li>目的・目標に沿ったクリティカル・リフレクションの採用。</li> </ul>
Stanford	有	討議式	
CSUEB	有	記述式	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学が「公式」として取り組むサーベイをリフレクションとして位置付ける。</li> <li>サーベイ結果をリフレクションだけでなく、プログラムのアセスメントやプログラムの改善、担当教員へのフィードバックとして活用する。</li> </ul>
		討議式	<ul style="list-style-type: none"> <li>リフレクションの回数、タイミングはコーディネーター次第。</li> <li>「非公式」なりフレクションとして、学生リーダー養成プログラム内のみで行われる。</li> </ul>
SFSU	無	—	—

リフレクションの手法として、全SLコーディネーターが討議式を活用しており、その取り組み方については大学ごとの特徴が窺えた。UCSFとStanfordでは、リフレクションに取り組む際には、目的・目標に沿った意図的・構造的なりフレクションにすることに重きを置くクリティカル・リフレクション (Ash & Clayton, 2009) を手法として用いていた。

CSUEBでのリフレクションの手法は、記述式と討議式が採用されていた。記述式では全学で実施しているSL科目やインターンシップ参加者に対するサーベイが行われており、

大学として「公式 (Official)」なリフレクションとして位置付けられていた。このサーベイはリフレクションとして活用されるだけでなく、サーベイ結果が科目のアセスメントや今後の改善のためにも活用されている。同大学のリフレクションで特徴的なのが、リフレクションとして位置付けるサーベイ結果を、SL 科目・プログラムを運営する担当教員にフィードバックしたり、リフレクションで活用できる汎用的質問項目やリフレクション方法など、リフレクションに関する資源を担当教員へ提供している点である。このようにリフレクションを学生の学習促進だけでなく、教員の能力開発にも活用しているのである。一方、「非公式 (Unofficial)」なリフレクションとして位置付けられている討議式のリフレクションは、インタビュー先のセンターが運営している学生リーダー養成プログラムのみで行われ、UCSF や Stanford と同様に学生間での議論を手法としていた。リフレクションは同プログラムへ参加する学生の定例ミーティング内で毎週行われており、学生それぞれの1週間の活動内容の報告・共有に対し SL コーディネーターが適宜質問を投げかけるという形式であった。

表 2 は各大学の事前学習に関する調査結果となる。

表 2. 各大学の事前学習に関する調査結果

大学名	有無	手法	特徴
UCSF	有	<ul style="list-style-type: none"> <li>背景調査、分析</li> <li>分析結果の要約作成</li> <li>ロジック・モデルの作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、分析に重きを置く。</li> <li>事前学習の回数は SL コーディネーター次第。</li> </ul>
Stanford	有	<ul style="list-style-type: none"> <li>背景調査、分析</li> <li>学生間のサポート・システム</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、分析に重きを置く。</li> <li>事前学習の回数は SL コーディネーター次第。</li> <li>学生間の教え合い・学び合いの環境を創出。</li> </ul>
CSUEB	無	—	—
SFSU	無	—	—

事前学習においては、UCSF と Stanford のみが関与していた。両大学とも学生が生半可な知識で活動に取り組まないよう、地域パートナーのルーツや地域が抱える問題の背景調査、それら問題を多面的に分析させることに重きを置いていた。また、UCSF では様々な分析結果の要約作成や、ロジック・モデルの作成など、様々なトレーニング・ツールを活用していた。一方 Stanford では、過去にプログラム参加した学生がプログラム初参加の学生をサポートする学生間のサポート・システムを構築・活用し、一度経験した学生も既習事項の応用、活

動を再熟考できるよう、教え合い・学び合いの環境を創出していた。Stanfordにはハース・センター (Haas Center) と呼ばれるセンターが SL プログラムを運営しており、建物の一角のオフィスなどではなく、キャンパス内に建築された二階建ての一軒家そのものをセンターとして運用している。このセンターには学生がスタッフとして常駐しており、SL プログラム参加学生が「自分の家」にいるような感覚で学生スタッフと気軽にやり取りできる環境を整えていた。

以上のように、リフレクションと事前学習両方において、取り組みについては各大学・組織の方針や SL コーディネーターの価値観が反映されたものとなっていたが、総じて言えることは、各大学の SL コーディネーターには SL についての基礎理論などの知識が備わっているだけでなく、実践として取り組む際にも学生の学びを促進するために様々な手法を採用し、環境整備を行っており、高い専門性を有していることが窺えた。実際の教育現場において、SL コーディネーターは SL 科目・プログラムの運営における学内外調整といった後方支援だけでなく、教員のような役割も担いながら職務にあたっていることが明らかとなった。

## (2) 調査2の成果

RQ②と RQ③を明らかにするため、アメリカの高等教育機関で SL に従事する SL コーディネーターに対してアンケート調査を実施した。

### 1.RQ②「教育参画における教員と SL コーディネーターの違いは何か」の成果

分析の結果、教員と SL コーディネーターの違いは「対応範囲」、「地域との連携（後方支援）」、「地域の問題解決」、「SL に特化した指導」、「存在」5つに集約・分類された。「地域との連携（後方支援）」については、SL コーディネーターの第一義的業務であり、教員が関与することがないような部分であるため、教員との違いには分類され難いが、他の4つに関してはその違いが明確なものとなった。

「対応範囲」については、教員と SL コーディネーターでは科目・プログラムの対応数が圧倒的に異なっており、年間対応学生数も約 200~400 名にもなる SL コーディネーターには複数のプログラムを同時に進行させる高いマルチタスク能力が求められていた。SL に精通していない教員が陥りやすい傾向として、学生の学びの部分に焦点が当たってしまい、学生の体験のためだけに地域が使用され、結果として「地域の搾取」に繋がってしまうことが起こり得るため、SL コーディネーターには、大学と地域を俯瞰しながら地域のニーズを代弁し、教員や地域など SL に関係するステイクホルダーからフィードバックを適宜引き出しながら、地域の課題解決へと導く「地域の課題解決」が求められていた。「SL に特化した指導」については、SL に精通していない教員は地域の問題解決ではなく学生の学習の部分に偏ってしまう傾向があるため、SL コーディネーターには、大学と地域間の互惠性の担保を意識した事前学習の運営ないしはその支援が求められる。リフレクションも同様で、地域活

動を通して継続的に活動を振り返るリフレクション運営ないしはその支援が求められる。そして、SL コーディネーターは不安を抱えた学生の心の拠り所になるなど、教員より身近な存在であるといった「存在」という側面においても違いが明らかとなった。

2.RQ③「SL コーディネーターによる教育参画の有無は、SL コーディネーターの職務に対する態度や考えにどのような影響を及ぼすか」の成果

分析の結果、「SL の科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私をもっと自分の地域社会に関わるにはどうしたらいいかを示してくれた」という項目と、「サービスマーケティングを取り入れた科目・プログラムは、私の業績一覧にとって重要な一行だ」という項目において有意差が認められた。

前者は「地域社会への関りに対する態度」を問う設問であり、SL コーディネーターが教育参画することによって、SL コーディネーターの地域社会への関りに対する態度の変容に影響を及ぼすことが明らかとなった。先行研究においても SL は社会変革型であることが望ましいとされており (Morton, 1995)、地域参加型学習に従事する専門家のコンピテンシー・モデルにおいても、地域パートナーと高質な関係を構築するうえで、地域参加への情熱や献身を示すことも、SL コーディネーターの資質・能力に含まれている (Dostilio, 2017)。つまり、SL コーディネーターによる教育参画によって地域社会への関りに対する態度が促進されるということは、地域パートナーとの高質な関係構築にもプラスの影響を及ぼし、究極的に SL の社会変革型に繋がり得ると言えよう。

また、後者の項目は「自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響」を問う設問であり、SL コーディネーターとしてのキャリア構築において、SL コーディネーターによる学生指導能力など、教育参画に関する側面が重要視されているということがこの結果から窺えた。

### (3) 研究成果のまとめ

本研究は、アメリカの高等教育機関における地域参加型学習に従事する専門家の職務内容調査を通し、職員や教員との違い、同専門家による教育参画 (学生指導) の意義を明らかにすることを目的に、SL コーディネーターに焦点を当て論じてきた。アメリカの大学で SL に従事する SL コーディネーターにはリフレクションや事前学習指導など教員と同じような職務が求められており、その業務に対しても SL コーディネーター各々の専門性を用いながら学生指導に従事していた。教育にも参画する SL コーディネーターと教員との違いについては、その違いが「対応範囲」、「地域の問題解決」、「SL に特化した指導」、「存在」の 4 つに分類されていた。SL 科目・プログラムは他の一般的な授業のように教員一人だけでの運営では困難であるという特性から、教員の専門性 (片側車輪) と SL コーディネーターの専門性 (片側車輪) が車の両輪のようにうまく機能することで、SL 科目・プログラムが成立しているように窺えた。また、大学によっては教育参画しない SL コーディネーターも存在したが、SL コーディネーターによる教育参画有無は、地域社会への関りに対する態度と自

身のキャリア構築に関する点において有意差が確認された。大学によっては複数の SL コーディネーターによって役割分担が細分化されている場合もあるため、「SL コーディネーターは絶対に教育参画したほうがよい」とは断定できないが、本研究によって SL コーディネーターが教育参画する意義は見出すことができたと言えよう。

上述した研究成果のとおり、専門職として SL コーディネーターのポジションが確立していると言いきれない日本に対し、本研究成果は日本における SL コーディネーターや地域参加型学習に従事する専門家の発展の一助となることが期待される。

## 第二節 本研究の課題と補論について

### (1) 本研究の課題

本研究の課題として、次の2点の残余部分が挙げられる。1点目は、本研究における RQ と同じ視点で、日本の SL コーディネーターを対象にした調査・分析まで触れられていない点である。本研究ではアメリカにおける SL コーディネーターに焦点を当て論じてきたが、本研究と同じ視点で日本の SL コーディネーターを対象とした調査・分析を実施し、最終的には日米の SL コーディネーターを比較のうえ、どのような相違点があり、日本の SL 発展のためにどのような SL コーディネーター像を作ればよいかといった提言まで論じられていることが望ましいと考えている。しかし、この点まで研究を進めることができない大きな理由の一つとして、日本の SL コーディネーター数の少なさが考えられる。馬場と倉本 (2022) は本研究の RQ②・RQ③と同じ視点で、日本の SL コーディネーターに対する調査・分析を試みているが、約 800 近く存在する日本の大学において、SL への取り組みをホームページ上で言及している大学数は僅か 62 大学であった。この 62 の大学に対して、SL コーディネーターを設置している、及びその SL コーディネーターが教育参画しているという基準を設けアンケート依頼をした場合、収集できるデータサンプル数が極めて少なくなる可能性が高いことが考えられる。結果として同調査では、SL だけに限定せずボランティア等を含める地域参加型学習プログラム・科目に携わるコーディネーターへと調査対象を広げている。この調査結果を鑑みると、現段階において純粋な「SL コーディネーター」を対象とした日米比較は難しいと考えられる。よって、1つ目の残余部分に関しては、小規模な対象に対するインタビュー調査や質的分析を重ね、その上で日米との比較が行えるよう今後も研究を継続していきたいと考えている。

2点目の残余部分は、SL コーディネーターが存在する大学と存在しない大学における SL の学習効果の比較である。本研究において SL コーディネーターによる教育参画の意義は明確化することができたが、そのコーディネーターがいる大学といない大学の間での学習効果の比較までは未着手となっている。本研究で実施したアンケートでは、匿名性を担保するために、アンケート回答の際に大学名は記述してもらわないようアンケート設計した。その

ため、アンケートに回答頂いた 64 名の所属する大学は不明となっている。よって、本研究で集計したアンケートではこの課題について追及ができないが、改めて調査する機会を設け、科目・プログラムの規模、期間、種別などに分類し比較調査していきたい。また、SL コーディネーターがいること・いないことに付随し、科目担当教員は SL コーディネーターの存在をどのように捉えているかといった、科目担当教員からの視点の調査にも取り組んでいければと考えている。

## (2) 補論

本研究における教科開発学への応用の視点は補論に記載している。教科開発学とは、現在の教育環境に適した教科内容構成の研究や、学校教育が抱える諸課題に対する教科内容構成を実践するための教育環境の研究を目指す学問である (図 1)。

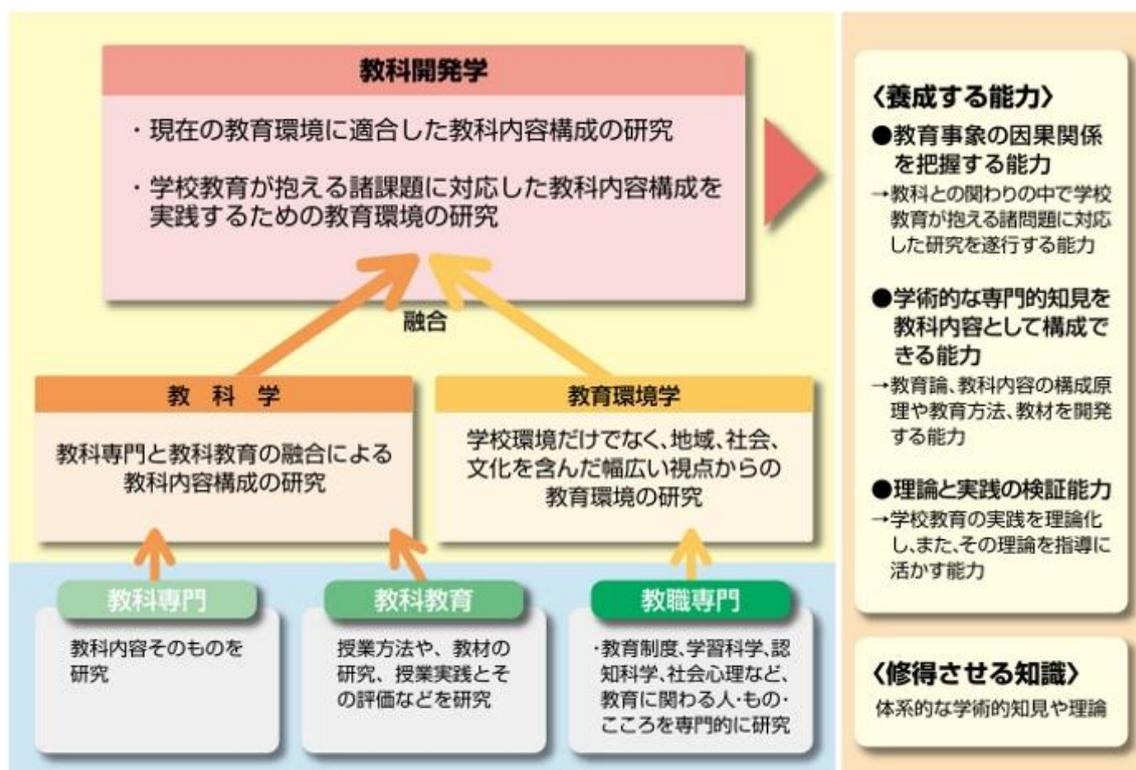


図 1. 教科開発学の全体イメージ

(愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻, 2021)

本研究成果を踏まえ、「SL コーディネーターによる教科開発」の可能性が示唆されるのではと考えている。これまでの研究結果からも明らかのように、SL コーディネーターによる教育参画は妥当なものであり、SL コーディネーターのキャリア構築という側面においても学生指導能力などは必要不可欠な要素となっていた。また、良質なプログラム開発・運営のた

めに地域ステイクホルダーとの関係構築を図り、円滑なプログラム運営に努めることも SL コーディネーターには求められている。つまり、SL コーディネーターによる地域との関係構築は、SL 科目・プログラムの基盤を構築していると言えよう。よって、SL コーディネーターによって教科が開発されるという点に大きな意義が見いだせる。

筆者 (SL コーディネーター) は自身の実践を通じて SL を用いた教科開発を試みており、その模様が補論に記載されている。補論では、筆者の勤務大学にて開講されている正規課程科目「短期海外セミナー」に紐づく SL プログラム開発の一部について論じている。本論ではなく補論でこの実践について論じている理由は、1 つ目の残余部分でも述べたとおり、SL コーディネーターの日米比較が分析されていないため、本研究結果が日本の SL コーディネーターに直接応用できるかどうか不明確であるためである。これまでの日本における SL コーディネーターに関する先行研究や、上述した馬場と倉本 (2022) の研究結果を踏まえると、本研究結果が日本の SL コーディネーターにも通用する部分が多分にあると示唆されるが、断定はできない。よって、筆者による SL 教科の開発については、補論で述べたい。

## 参考文献

- 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 (2021) . 『設置の趣旨』 .  
(<https://subdev.ed.shizuoka.ac.jp/%e8%a8%ad%e7%bd%ae%e3%81%ae%e8%b6%a3%e6%97%a8,2021/10/2>)
- Ash, S., & Clayton, P. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, pp.25-48.
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field –*, pp.27-55. Boston, MA: Campus Compact.
- Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp.19-32.
- 馬場洸志、倉本哲男 (2022) . 「サービス・ラーニングコーディネーターによる教育参画の意義についての研究」, 『教員デザイン研究』, 13, pp.170-178.

## 補論 SL コーディネーターによる教科開発

### 第一節 教科開発の対象実践と分析

#### (1) 開発実践について

本研究結果でも明らかにしてきた通り、SL コーディネーターによる地域との関係構築は、SL 科目・プログラムの基盤を構築しており、SL コーディネーターによって教科が開発されるという点に大きな意義が見いだせる。よって補論では筆者による SL を用いた教科開発の一部について論じる。なお、筆者は本稿執筆時点では大学職員であり、職名に SL コーディネーターという名称が付いているわけではない。しかし、第一章でも述べたとおり、地域との連携を促進するコーディネーターには職員として位置付けられるコーディネーターが存在すること、筆者の当時の業務が職員としての事務業務だけでなく、科目に紐づく海外研修プログラムの開発やそのプログラムの運営および学生指導、事前・事後研修の実施、そのプログラムに係る学内外のステイクホルダーとの調整など、本研究で述べてきた SL コーディネーターの役割と類似していることを鑑み、筆者を SL コーディネーターと同等のものとして扱う。

開発の対象となる教科は筆者の勤務大学で開講されている正規課程科目「短期海外セミナー」に紐づく SL プログラムとなる。短期海外セミナーは、全学部生を対象とした一般教養である「基盤教育科目」であり、同科目カリキュラム内のキャリア展開系科目群に位置付けられている。また、同科目カリキュラムの人材養成目的は「市民として生涯にわたって自己を形成し続ける活動の基盤を養成する」（追手門学院大学, 2021）とあり、市民性の養成が核となる SL との親和性が高い。開発したプログラムは「タイ国際協力プログラム」（以降タイ研修）である。タイ研修は、タイという異文化の環境下で、日本が途上国に貢献する意味・意義を「国際協力」と「ビジネス」の視点から捉え、問題・課題解決能力を養う SL プログラムである。本プログラムの舞台となっているタイ東北地方の主要都市コンケンには、ASEAN 地域のハブ都市として近年発展が進んでおり、発展に伴いより多くのインバウンドを増やしたいという街のニーズがある。一方で、タイ国内の他主要観光都市と比べ、観光資源が非常に乏しいことが問題となっている。このニーズと問題を解決すべく、本プログラムの参加者は、ホームステイ・ファームステイを通し現地観光資源を調査し、現地大学生とのディスカッション等を通して観光誘致案（観光プラン）を企画する。タイ研修は、2017 年度に開発が開始され、これまで2度実施されてきた（表 1）。

表 1. タイ研修のこれまでの経緯

年度	研修及びそれに関連する取り組み	研修参加者数
2017	開発開始。	—
2018	1. 第一回研修実施。 2. 筆者によるアメリカの大学の SL コーディネーター調査。 3. SL コーディネーターの調査結果を研修に反映させ、改良。	11 名
2019	第二回研修実施。	15 名

2018 年度から 2019 年度への改良点として、馬場（2020）の調査結果を踏まえ、「クリティカル・リフレクション」、「学生間の教え合い・学び合いの環境」を採用し研修に反映させた。この調査では、アメリカの大学のコーディネーターによるリフレクションと事前学習において、どのような手法を用いているか、何に重きを置いているかが検証された。その結果として、リフレクションにおいては、「クリティカル・リフレクションの活用」、事前学習においては「学生間の教え合い・学び合いの環境」が挙げられていた。対象の実践では、「学生間の教え合い・学び合いの環境」を作り出すため、2018 年度に参加した学生を「学生スタッフ」として位置づけ、2019 年度は参加者を「一般参加者」（初参加者）と「学生スタッフ」に分けた。学生スタッフの役割は、一般参加者の支援と研修の運営補助などである。また、研修の流れと内容（2019 年度）は表 2 のとおりである。

表 2. 研修の流れと内容

研修	週・期間	内容
事前研修 (事前学習)	第 1 週	目的・目標設定
	第 2 週	観光業者による観光プラン作成のイロハ
	第 3 週	地域の問題の背景調査・観光プラン作成①
	第 4 週	地域の問題の背景調査・観光プラン作成②
	第 5 週	中間発表（観光プランの発表）
	第 6 週	地域の問題の背景調査・観光プラン作成③
	第 7 週	地域の問題の背景調査・観光プラン作成④
	第 8 週	最終発表（観光プラン[仮説]の発表）
現地研修	1 週間	① 現地のタイ人学生とともにホームステイ・ファームステイを通し現地観光資源を調査。 ② 調査に基づき、観光プラン（仮説）の改善。 ③ 現地観光業関係者に対して観光プランを発表。
事後研修	—	① 現地観光業関係者から頂いた観光プランへのフィードバックをもとに、観光プランを改善。 ② 日本の観光業関係者に対して観光プランの発表。

本実践開発の妥当性は、筆者（SL コーディネーター）によって運営された事前学習が学生の学習成果にどのように影響を与えたかを、事前学習期間中に学生が記録したリフレクションシートを基に検証する。事前学習とリフレクションシートに焦点を当てた理由として、本研究でも述べてきたとおり、SL コーディネーターに求められる職務内容において、事前学習やリフレクションの学生指導が最も高い割合となっており、これらに係る能力が求められていたため、事前学習とリフレクションに焦点を当てることが妥当であると判断した。

## （２）分析方法

### 1.分析対象

分析対象者は2019年度の一般参加者12名となる<sup>1</sup>。2019年度の参加者を対象とした理由として、2019年度は、2018年度（初年度）の反省点や、アメリカでの調査結果を反映させた改善版であること、2018年度に参加した学生が2019年度は学生スタッフとして参加しており、「学生間の教え合い・学び合いの環境」が創出されていることを鑑み、2019年度の参加者を対象とすることが妥当であると判断した。

事前学習の8週の間、この12名の参加者は、最初に設定した自身の研修参加目的・目標に沿った振り返りをリフレクションシート（以降シート）に記録していく。分析対象としたシートは、第1週、第5週、第8週の3週分のシートである。これらの週を選定した理由として、クリティカル・リフレクションは設定した学習の目的・目標に沿って振り返ることが重要となること、発表時に第三者（発表者以外の他一般参加者、学生スタッフ、筆者）から発表に対するフィードバックをもらうことで学生の思考や活動に対する取り組み姿勢に影響が表れると示唆されることを鑑み、これらの週を選定することが妥当と判断した。なお、学生スタッフ3名も事前学習の期間、一般参加者と同様にシートを記録しているが、今回の研究では学生スタッフを「学生間の教え合い・学び合いの環境」を作り出す要素として位置付けているため、分析対象からは除外し、学生スタッフのシートは考察時の補足として用いた。

### 2.分析方法

分析は以下の手順で実施した。

- ① SCATを用いて理論を記述する
- ② 共起ネットワーク図を用いて、①で導き出した理論記述を精査する

SCAT（Steps for Coding and Theorization）とは大谷（2007, 2011, 2019）によって考案された定性的分析手法である。同手法の説明と同手法を採用した理由については第二章と同じになるため、割愛する。なお、分析した分析例は図1～3の通りとなる（図1：全体図、図

2はテキスト部分、図3は4つのコーディング部分、ストーリーライン部分は図を拡大することが困難であったため、Appendix A にまとめた。

さらに、SCAT から導き出した理論記述をより客観的に精査するため、共起ネットワーク図を用いた。共起ネットワーク図とは、テキストデータにある語句の出現パターンの類似性をもとに語の繋がりをネットワーク図として可視化できる計量テキスト分析の手法の一つである(佐藤ら, 2007)。共起の程度が強い語と語を結んだネットワーク図を用いることで、シートにおいて出現回数の多い特徴的語を客観的に捉えることができる。また、事前学習の活動内容において学生に最も影響を及ぼした特徴的要素と、SCAT で導き出した理論記述を結びつけることで、より精密化・客観化できると判断した。なお、共起ネットワーク図はKH Coder 3<sup>2</sup>を用いて作図した。

番号 (シート)	発話者 (グループ)	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	シルク	今回は中間発表で、発表前はいいものが作れていた気がしていましたが、講師をいただくまでまだ出来たことがたくさんあるんだと感じました。今回の内容はただ調べたことと、プランの概要を説明しただけで、独創的なアイデアがなかったり、成功失敗から自分たちの具体的な案に反映するところまでできていなかったり、反省点が多くてきました。皆からのアドバイスはたくさんあったので、これからの課題が明確化され、これら早期に解消して、発展できたらと思います。今までの活動で、目標3のことを意識して行っていたのかと今回の発表を振り返ります。なので、広範囲にとらえて、大枠ですが、調べたことを参考に深掘りして、自分たちのアイデアを作り上げたいと思います。プレゼンテーションの話し方が良いという風に評価してもらったので、目標2を意識してプレゼンテーションができたのがよかったなと思います。次回以降は、パワーポイントに整理したデータを取り入れて、分かりやすいものを作り上げられるようにしたいです。プレゼンテーションの構成を固めて発表に集中できるようにしたいので、この調子でどんどんプレゼンテーション方法を吸収して、自分のものに出来るようにしたいです。今までの調査しているときに、一つのことを深掘りすることは自分の興味関心と比例しているのかなと思ったりも、もともとのことと深く深く掘り込んで、それを形に出来るようにしたいです。また、何が目的なのかよく理解して、その目的を達成するために計画を立てていきたいなと思います。	<ul style="list-style-type: none"> <li>まだまだ出来ることがたくさんある</li> <li>独創的なアイデア</li> <li>明確化</li> <li>目標へのことを意識して行動できていなかった</li> <li>着数を増やす</li> <li>確実に成長</li> <li>目的よく理解して</li> <li>興味関心度と比例</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>力を出し切っていない</li> <li>独創性が足りない</li> <li>課題が明確になった</li> <li>目標を再確認する</li> <li>構成を上げる</li> <li>成長実感</li> <li>興味関心に割った調査</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>不完全な価値</li> <li>独創性の欠落</li> <li>課題の明確化</li> <li>目標の再確認</li> <li>課題の積み重ね</li> <li>成長実感</li> <li>興味関心の追求</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>準備不足による不完全な価値</li> <li>主観と客観の差</li> <li>目的目標の再確認</li> <li>課題の積み重ねによる成長実感</li> <li>興味関心の追求</li> </ul>	
2	フォーム	中間発表前日の夜までごみさんとあやかと自分できりぎりまで相談しながらなんとか終わらせることができた。コンテントの情報が少なくて悩む。パワーポイントにも載れてなくて大変でした。いろんな人に助けられました。来週までにコンテントの内容をはっきりさせて自分たちのプランに生かせるようにしたいです。情報を自分たちのプランに反映させる難しさ、それをわかりやすく(パワーポイントで)出来るようにしたいです。自分自身の課題が深まりました。これからはと課題別にプランをしっかりと立てていこうと大層なことだと思ったりもしています。発表はとて重要なものだからまだお客様に自信をもって進められる。コンテントだけのプランには遅くもっていきたいと思います。先方からいろんなことを吸収して今後の活動をもっと有意義にしていきたいです。	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報が少なく</li> <li>パワポ/慣れてなく</li> <li>反映させる難しさ</li> <li>まとめる難しさ</li> <li>先方</li> <li>吸収</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>少ない情報量</li> <li>PC不慣れ</li> <li>難し</li> <li>先方からの学び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報量の不足</li> <li>継続不足</li> <li>先取の知恵</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報量の乏しさ</li> <li>収集した情報の集約能力</li> <li>先輩・支援者からの学びやすさ</li> </ul>	
3	シルク	今回は中間発表があったので今より観光プランの明確化が必要だった。自主的に道のメンバーとあって話し合いをしたが、次回会うまでには、他者から指摘され主観と客観の差に気づき、独創性の欠如も課題として挙げていた。一方で、他チームの発表を聞くことで、見習うべき点が多々あり、コーディネーターや学生スタッフからのフィードバックにより支援者からの学びがあった。事前学習を半分終了、目的・目標の再確認の重要性、目標達成のための小目標設定、事前学習・調査の必要性の理解や全ての活動の連関性、数値による具体化、客観的観点の重要性と観点多角化、計画に基づく説明、関係者間の互恵などが、同研修を進めていく上で大切であると学ぶ。チームワーク促進のための雰囲気作り、良好な関係構築・維持、得手不得手の把握、分業による効率化の大切さを感じ取っていた。これらの経験の積み重ねによる成長実感や活動に対する姿勢の改めを感じ、現地活動に向け、先輩・支援者から学ぶという意欲が高まった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>すべきことが甘かった</li> <li>まとまっていなかった</li> <li>なかつた</li> <li>さらに工夫</li> <li>力が足りなかつた</li> <li>情報が足りなかつた</li> <li>足りないことが明確</li> <li>足りていない</li> <li>足りていない</li> <li>足りていない</li> <li>小さい目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>準備不足</li> <li>まとめる能力の欠如</li> <li>異なる工夫</li> <li>他者との比較による自己理解(チーム)</li> <li>研修内容の必要性の把握</li> <li>小さい目標設定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>準備に必要性</li> <li>集約能力の欠如</li> <li>他者比較による学び</li> <li>事前学習の必要性</li> <li>大なる目標達成のための小目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>準備不足による不完全な価値</li> <li>収集した情報の集約能力</li> <li>事前学習・調査の必要性</li> <li>目標達成のための小目標設定</li> </ul>	

(この後続くテキスト及び分析は、紙幅の関係上省略)

ストーリーライン(疑問点で考えること)	事前学習の中間点(中間発表)では、準備不足による不完全な価値が目立つ。現地地域の情報量の乏しさ、調査に悪影響を及ぼし、収集した情報の集約能力についても課題として挙げていた。自分たちの立案したプランについては、他者から指摘され主観と客観の差に気づき、独創性の欠如も課題として挙げていた。一方で、他チームの発表を聞くことで、見習うべき点が多々あり、コーディネーターや学生スタッフからのフィードバックにより支援者からの学びがあった。事前学習を半分終了、目的・目標の再確認の重要性、目標達成のための小目標設定、事前学習・調査の必要性の理解や全ての活動の連関性、数値による具体化、客観的観点の重要性と観点多角化、計画に基づく説明、関係者間の互恵などが、同研修を進めていく上で大切であると学ぶ。チームワーク促進のための雰囲気作り、良好な関係構築・維持、得手不得手の把握、分業による効率化の大切さを感じ取っていた。これらの経験の積み重ねによる成長実感や活動に対する姿勢の改めを感じ、現地活動に向け、先輩・支援者から学ぶという意欲が高まった。
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>事前学習の中間点(中間発表)では、準備不足による不完全な価値が目立つ。</li> <li>地域の情報量が乏しい場合、調査に悪影響を及ぼす。</li> <li>中間発表では、収集した情報の集約能力、主観と客観の差、独創性の欠如も課題として挙げる。</li> <li>他チームの発表を聞くことで、見習うべき点が多々ある。</li> <li>コーディネーター・学生スタッフからのフィードバック、他チームの発表を聞くことで、見習うべき点を感じ取り、大きな学びとなる。</li> <li>事前学習を半分終了した段階で、目的・目標の再確認の重要性、目標達成のための小目標設定、事前学習・調査の必要性の理解や全ての活動の連関性、数値による具体化、客観的観点の重要性と観点多角化、計画に基づく説明、関係者間の互恵などが、同研修を進めていく上で大切であると学ぶ。</li> <li>チームメンバーと協働していくうえで、遠慮をしない考えの主張・共有、チームワーク促進のための雰囲気作り、良好な関係構築・維持、得手不得手の把握、分業による効率化の大切さを感じ取る。</li> <li>事前研修での経験の積み重ねによる成長実感や活動に対する姿勢の改めを感じ、現地活動に向け、先輩・支援者から学ぶという意欲が高まる。</li> </ul>
さらに追究すべき点・課題	

図 1. SCAT を用いたシートの分析例(全体図)

番号	発話者 (グループ)	テキスト
1	シルク	<p>今回は中間発表で、発表前はいいものが作れていた気がしていましたが、講評をいただくとまだまだ出来ることがたくさんあるんだなと感じました。今回の内容はただ調べたことと、プランの概要を説明しただけで、独創的なアイデアがなかったり、成功例失敗例から自分たちの具体的な案に反映することができていなかったりと、反省点が多く出てきました。皆からのアドバイスをたくさんいただけたので、これからの課題が明確化され、これを早めに消費して、発展できたらと思います。今までの活動で、目標③のことを意識して行動できていなかったのかなと今回の発表で思いました。なので、広く調べることも大切ですが、調べたことを参考に深堀して、自分たちのアイデアを作り上げられたらと思います。プレゼンテーションの話し方が良いという風に評価してもらえたので、目標②を意識してプレゼンテーションができたのがよかったです。次回以降は、パワーポイントに数値化したデータを取り入れたりして、分かりやすいものを作り上げられるようにしたいです。プレゼンテーションの場数を踏むことで確実に成長できていると思うので、この調子でどんどんいいプレゼンテーション方法を吸収して、自分のものに出来るようにしたいです。今までの調査しているときに、一つのことを深堀することは自分の興味関心度と比例しているのかなと思ったので、もっとタイのことから詳しく調べなおして理解して、それを応用出来るようにしたいです。また、何が目的なのかをよく理解して、その目的を達成するために計画を立てていきたいと思いました。</p>
2	ファーム	<p>中間発表前日の夜までなごみさんとあやかと自分でぎりぎりまで相談しながらなんとか終わらせることができました。コンクーンの情報が少なくなかなか話が進まず、パワーポイントにも慣れてなくとも大変でした。いろいろな人に助けてもらいました。来週までにアンケートの内容をはっきりさせて自分たちのプランに生かせるようにしたいです。情報を自分たちのプランに反映させる難しさ、それをわかりやすくパワーポイントでまとめる難しさタイに行くまでにいろんな自分の課題が見えました。これからもっと具体的にプランをしっかり立てていくうえで大事なことだと思うので、頑張りたいです。発表はとて褒められたもののまだまだお客様に自信をもって進めれる、コンクーンだけのプランには程遠くやるのがいっぱいあるので、先輩方からいろんなことを吸収して今後の活動をもっと有意義にしていきたいです。</p>
3	シルク	<p>今週は中間発表があったので今までより観光プランの明確化が必要だった。自主的に班のメンバーとあって話し合いをしたが、次回会うまでにすべきことが甘かったのか内容がまとまってないと感じたことがあった。私たちの提案している観光プランはシンプルで誰にでも思いつきそうな路線だったために、さらに工夫が必要だったが生み出すまでの努力が足りなかったと思う。班の中では一緒に同じ情報を探すのではなく、割と違ったテーマを調べることが多かったので、様々な情報が集まったのはよかったがまとめきれなかったと思う。今回の中間発表では、ほかのチームの進行状況も知ることができたので今のチームに足りないことが明確になってきたと感じた。足りないことがわかってからどう行動に移すのかが今後の課題だと思う。今週はタイのことを深く知ることに意識を向けていたが、コンクーンではどうなるのかという想定まで発展させることができなかった。日本人の旅行における情報を調べてみたが、自分が求めている情報はまだ足りていないと感じたので、実際自分たちでアンケートを行う理由がわかった気がした。今回の中間発表でまだ情報収集が足りていないと思ったので形だけに満足にせず、準備を徹底的にすべきだと思った。目標達成までに毎日自分で出来ることは、確実に出来るように達成出来るような小さな目標を立てて進めていきたい。今まで自分がまとめる役をすることがなかったなので、どうすればいいのかわかずによく分かってないのが問題ではあるが、今後もこういった状況はあるので、もっと班の中でコミュニケーションを重ねて班のメンバーにも頼りながら進めていきたい。観光プランを見た人が行ってみたいと思える工夫を出すという目標を主に今週は頑張りたい。</p>

図 2. SCAT を用いたシートの分析例 (テキスト部分)

<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>・まだまだ出来ることがたくさんある</li> <li>・独創的なアイデア</li> <li>・課題</li> <li>・明確化</li> <li>・目標~のことを意識して行動できていなかった</li> <li>・場数を踏む</li> <li>・確実に成長</li> <li>・目的/よく理解して</li> <li>・興味関心度と比例</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・力を出し切っていない</li> <li>・独創性が足りない</li> <li>・課題が明確になった</li> <li>・目標を再認識する</li> <li>・経験値を上げる</li> <li>・成長の実感</li> <li>・興味関心に副った調査</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不完全燃焼</li> <li>・独創性の欠落</li> <li>・課題の明確化</li> <li>・目標の再確認</li> <li>・経験の積み重ね</li> <li>・成長実感</li> <li>・興味関心の追求</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備不足による不完全燃焼</li> <li>・主観と客観の差</li> <li>・目的目標の再確認</li> <li>・経験の積み重ねによる成長実感</li> <li>・興味関心の追求</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報が少なく</li> <li>・パワポ/慣れてなく</li> <li>・反映させる難しさ</li> <li>・まとめる難しさ</li> <li>・先輩方</li> <li>・吸収</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少ない情報量</li> <li>・PC不慣れ</li> <li>・難しい</li> <li>・先輩からの学び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報量の乏しさ</li> <li>・経験不足</li> <li>・先輩の知恵</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報量の乏しさ</li> <li>・収集した情報の集約能力</li> <li>・先輩・支援者からの学ぼうとする意欲</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・すべきことが甘かった</li> <li>・まとまってない/まとめきれなかった</li> <li>・さらに工夫</li> <li>・努力が足りなかった</li> <li>・情報が集まった</li> <li>・他のチームの進行状況</li> <li>・足りないことが明確</li> <li>・足りていない</li> <li>・行う理由がわかった</li> <li>・小さな目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備不足</li> <li>・まとめる能力の欠如</li> <li>・更なる工夫</li> <li>・他者との比較による自己理解(チーム)</li> <li>・研修内容の必要性の把握</li> <li>・小さい目標設定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備に必要性</li> <li>・集約能力の欠如</li> <li>・他者比較による学び</li> <li>・事前学習の必要性</li> <li>・大きな目標達成のための小目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備不足による不完全燃焼</li> <li>・収集した情報の集約能力</li> <li>・事前学習・調査の必要性の理解</li> <li>・目標達成のための小目標設定</li> </ul>	

図 3. SCAT を用いたシートの分析例 (4 つのコーディング部分)

### (3) 倫理的配慮

本研究で対象となった学生には、シートの分析データを活用し学会発表や論文化するなど、公に発信していくことを文書に署名のうえ承諾を得た。

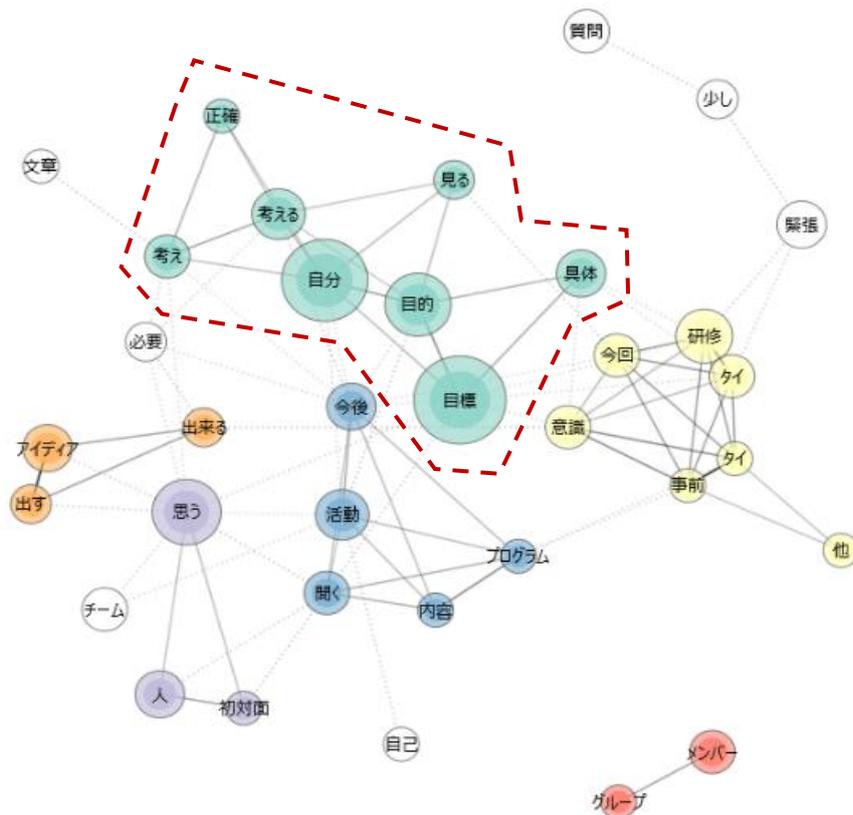
## 第二節 分析結果と考察

### (1) 第1週目（事前学習内容：目的・目標設定）

第1週目のシートを対象とした抽出語の一覧、共起ネットワーク図は表3、図2となる。抽出語の上位には「目標」「目的」など、第1週目の学習内容に関する語が多く出現している。また、共起ネットワーク図上の、出現回数の多い語のネットワークを太点線で囲い、このネットワークを「目的・目標」と命名した。SCATから導き出された理論記述のうち、「目的・目標」に関連する記述は「(4) 考察」で詳細に述べる（第5週、第8週も同様）。

表3. 抽出語の一覧（第1週目）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
目標	22	見る	4
自分	19	出す	4
思う	12	出来る	4
目的	11	少し	4
研修	8	必要	4
活動	7	たくさん	3
考える	7	グループ	3
アイデア	6	タイ	3
緊張	6	プラン	3
具体	6	プログラム	3
今後	6	決める	3
人	6	事前	3
タイ	5	自己	3
チーム	5	初対面	3
メンバー	5	正確	3
意識	5	増える	3
考え	5	他	3
行動	5	内容	3
今回	5	文章	3
質問	5		
聞く	5		



出現回数：3回以上 / Jaccard 係数：0.2 以上<sup>3</sup>

図2. 共起ネットワーク図（第1週目）

(2) 第5週目（事前学習内容：中間発表）

第5週目のシートを対象とした抽出語の一覧、共起ネットワーク図は表4、図3となる。抽出語の上位には「発表」「意見」「班」「メンバー」「大切」といった、中間発表に関する語が多く出現している。また、共起ネットワーク図上の出現回数の多い語のネットワークを太点線で囲い、これらネットワークを「発表」と命名した。

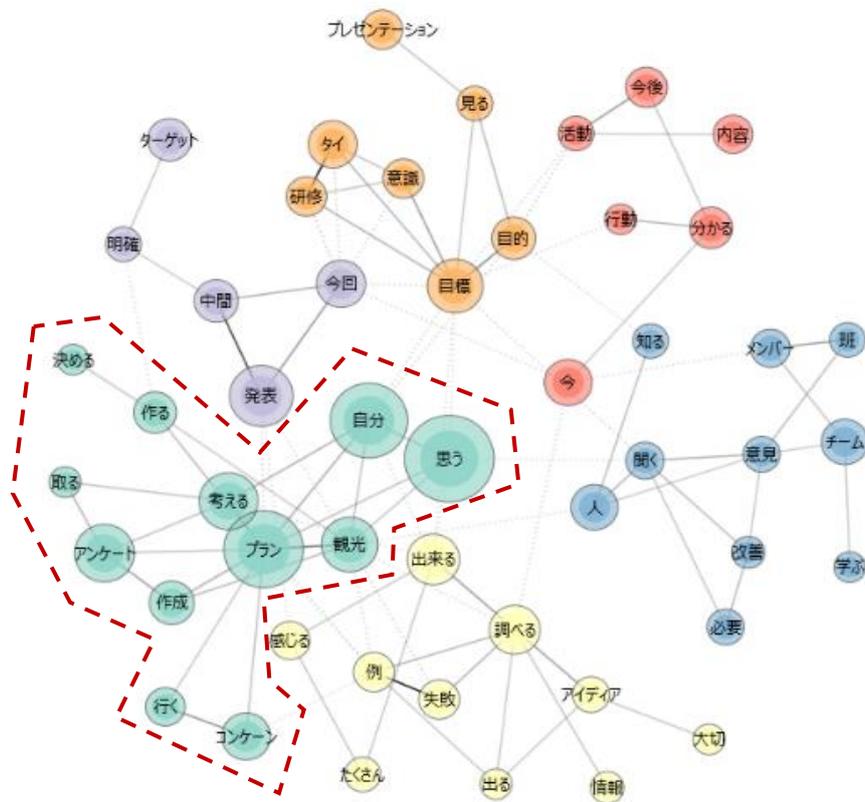


(3) 第8週目（事前学習内容：最終発表）

第8週目のシートを対象とした抽出語の一覧、共起ネットワーク図は表5、図4となる。抽出語の上位には「アンケート」「考える」「作る」といった、客観的分析に関する語が多く出現している。また、共起ネットワーク図上の出現回数の多い語のネットワークを太点線で囲い、これらネットワークを「客観的分析」と命名した。

表5. 抽出語の一覧（第8週目）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	88	作る	19	知る	13
プラン	69	分かる	19	班	13
自分	65	今後	18	明確	13
発表	43	シルク	17	改善	11
アンケート	38	プレゼンテーション	17	情報	11
考える	37	意識	17	学ぶ	10
観光	34	研修	17	決める	10
目標	33	失敗	17	行動	10
出来る	29	例	17	質問	10
調べる	27	メンバー	16	取る	10
コンクーン	25	感じる	16	出る	10
タイ	25	行く	16	大切	10
今回	25	内容	16		
今	24	聞く	15		
チーム	23	アイデア	14		
人	23	意見	14		
作成	21	必要	14		
ターゲット	20	たくさん	13		
中間	20	活動	13		
目的	20	見る	13		



出現回数：10回以上 / Jaccard 係数：0.1 以上

図4 共起ネットワーク図（第8週目）

(4) 考察

以下が各ネットワークに関連する、SCAT から導き出された理論記述の一覧である（表6）。

表 6. ネットワークに関連する SCAT から導き出された理論記述の一覧

週	ネットワーク	SCAT から導き出された理論記述
1	目的・目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 具体的目標設定や到達基準を把握するための数値化は、参加者に目標達成のための主体性・積極性を身に付けさせる。</li> <li>・ 研修参加の目的・目標設定により、参加者は目標を明文化・文章化することの重要性、目標と活動の連関性を認識し、目標達成のための成長意欲を持つ。</li> <li>・ 研修に参加する現実感の不足や、研修に関する知識不足により、目的・目標設定が困難である。</li> <li>・ SL コーディネーターや学生スタッフなど、支援者による活動促進により、目的・目標設定が助長される。</li> </ul>
5	発表	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事前学習の中間点（中間発表）では、準備不足による不完全燃焼が目立つ。</li> <li>・ 中間発表では、収集した情報の集約能力、主観と客観の差、独創性の欠如を課題として挙げる。</li> <li>・ SL コーディネーター・学生スタッフからのフィードバックや、他チームの発表を聞くことで、見習うべき点を感じ取り、大きな学びとなる。</li> </ul>
8	客観的分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アンケート調査により、客観的データからの気づきを得、主観と客観の差を認識する。</li> <li>・ 他者からの客観的指摘を受容し、主観的思考から脱却する。</li> <li>・ 客観的根拠に基づく説得力ある説明方法を試行錯誤する。</li> </ul>

「目的・目標」のネットワークにおける特徴は、目標達成のための「主体性・積極性」や「成長意欲」など、事前学習や現地活動への積極的関与の姿勢が見られた点である。SL が及ぼす学習効果として、授業及び現地活動への積極的関与など、積極性の向上が明らかとなっている (Eyler & Giles, 1999; 木村 & 河井, 2012)。このことから、SL コーディネーターによって運営された事前学習においても、教員が運営する SL プログラムと同様に積極性を向上させる効果が得られることが示唆される。

「発表」のネットワークにおける特徴は、「発表によって自身の課題を認識する」など、批判的思考力への影響が見られた点である。批判的思考力に関しては、「客観的分析」のネットワークにおいても、「主観と客観の差の認識」や「主観的思考からの脱却」など、自分自身を批判的に捉える姿勢が見られた。先行研究においても、SL を経験することにより批判的思考力が向上することが明らかとなっている (Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000)。このことから、SL コーディネーターによって運営された事前学習においても、教員が運営する SL プログラムと同様に批判的思考力を向上させる効果が得られることが

示唆される。

さらに、事前学習を通して、SL コーディネーターや学生スタッフの支援やフィードバックにより、「目的目標設定が促進された」や「学びが促進された」といった点も特徴的であった。SL の学習効果として、教員の支援により科目内容への理解や学びが促進されるといった点や、教員との関係構築度合（親密性）が成績向上へと繋がるということが明らかとなっている（Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000; 木村 & 河井, 2012）。このことから、SL コーディネーターによる指導（支援）においても、教員による支援と同様に、科目内容の理解や学びが促進されることが示唆される。

## 小結

補論では、コーディネーターによって運営された事前学習が、大学生の学習成果にどのような影響を及ぼすかについて、事前学習期間中に学生が記録したシートを基に検証してきた。結果として、教員によって運営される SL プログラムが及ぼす学習効果と同様に、「積極性」、「批判的思考力」、「科目内容への理解や学び」が促進されることが示唆された。SL コーディネーターによって運営された SL でも教員が運営する SL と同じ学習効果があったため、SL コーディネーターによって開発された教科の妥当性が一部確認されたと言えよう。ただ、本補論では、事前学習のみの検証になっており、SL プログラム全体を通しての効果検証が行われていないため、今後は現地研修、事後研修を含めた SL プログラム全体を通じた学習効果の検証が必要となる。

さらに、本稿では分析対象として除外したが、学生スタッフのシートの理論記述からも、学生スタッフによる関与が、上述した能力向上に寄与したことが窺える。例えば、「参加者が柔軟な発想を出せるよう、壁のない和やかな環境を作り出し、参加者の議論の円滑化・活性化を意識する」という理論記述から、学生スタッフによって創り出された環境が、積極性促進に繋がったことが類推できる。また、「根拠に基づいて参加者に指摘する」という理論記述から、学生スタッフによる一般参加者への指摘が、物事を客観的に捉える批判的思考力の促進に繋がったことが類推できる。これらの結果から、学生スタッフが一般参加者（他学生）に及ぼす学習効果に関する研究も掘り下げていく必要があると言えよう。

日本における SL コーディネーターは「専門職」としてではなく、あくまで職員という枠組みに留まっているが、日本の高等教育界における変化が激しい時代にあって、大学職員には事務的能力だけでなく、教員と協働してカリキュラムデザインや学生支援に取り組むなどの役割が求められている（山本, 2006）。さらに、日本の大学職員は様々な部署を異動して、大学の事務における全般的知識、能力が求められるジェネラリストと長年捉えられてきたが、今日の大学職員には、日本的なジェネラリスト的素養と、アメリカのように自分の専門領域の中で専門性を構築するスペシャリスト的素養の両方が必要とされている（秦, 2015）。

SL コーディネーターが教育参画した実践を対象に、大学生の学習成果に及ぼした影響を明らかにした本補論部分は、「SL コーディネーターの専門性」、「SL コーディネーターによる教育参画の有効性」、「SL コーディネーターによる教科開発」という観点において、日本における SL 研究と教科開発学という研究分野の発展に寄与できるものと言えよう。ただ、本研究はあくまで筆者の実践を対象とした研究であり、本研究結果を他 SL プログラムにおいてどこまで汎用的に応用できるかはまだ研究の余地がある。よって、今後は本研究結果を基にアンケート項目を作成し、多数のデータサンプルを採取し量的研究に取り組んでいきたい。

## 注

- 1 一般参加者は男子 5 名、女子 7 名、学生スタッフは男子 3 名となる。なお、学年の構成は、一般参加者は 1 年生 3 名、2 年生 7 名、3 年生 2 名、学生スタッフは 3 年生 3 名となる。
- 2 KH Coder とは、樋口耕一氏によって開発されたテキスト型データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである。詳細は <https://kncoder.net/> を参照。
- 3 Jaccard 係数とは、ノード（円）同士の関係の強さを示している。同係数は 0 から 1 までの値を取り、関係が強いほど 1 に近づく。分析対象週の共起ネットワーク図の出現回数と Jaccard 係数の数値をとった理由は、さまざまな作図を試みたところ、共起関係が多すぎず少なすぎず、特徴を捉えやすい作図（樋口, 2014）が行われたからである。

## 参考文献

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- 秦敬治 (2015). 「大学職員のジョブ・ディスクリプションの可能性と課題に関する考察—ワシントン大学バセル校における事例と調査をもとに—」, 『名古屋高等教育研究』, 15, p.203-219.
- 馬場洸志 (2020). 「サービス・ラーニングコーディネーターのリフレクションとトレーニングへの関与に関する事例研究—アメリカの大学でのインタビュー結果をもとに—」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 34, pp.29-42.
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析』, ナカニシヤ書店.
- 木村充, 河井亨 (2012). 「サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に

- 及ぼす効果」, 『ボランティア学研究』, 15, pp.87-97.
- 追手門学院大学 (2021). 「追手門学院大学 基盤教育科目カリキュラムマップ」, 『追手門学院大学 STUDY GUIDE 学びのすべて』, pp.22-23.
- 大谷尚 (2007). 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 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)』, 54 (2), pp.27-43.
- 大谷尚 (2011). 「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」, 『感性工学』, 10 (3), pp.155-160.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方』, 名古屋大学出版会.
- 佐藤進也, 福田健介, 菅原俊治, 栗原聡 (2007). 「文章ストリームにおける語のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造のバーストと共起ネットワークにおけるクラスタ構造の関係について」, 『情報処理学会論文誌』, 8, pp.69-81.
- 山本眞一 (2006). 「新しい大学経営プロフェッショナルー教員・職員の対立を超えてー」, 『高等教育ジャーナル』, 14, p.39-43.

## Appendix A. SCAT 分析のストーリーライン部分

事前学習の中間点（中間発表）では、準備不足による不完全燃焼が目立った。現地地域の情報量の乏しさ故、調査に悪戦苦闘し、収集した情報の集約能力についても課題として挙げていた。

自分たちの立案したプランについては、他者から指摘され主観と客観の差に気づき、独創性の欠如も課題として挙げていた。一方で、他チームの発表を聞くことで、見習うべき点が多々あり、コーディネーターや学生スタッフからのフィードバックにより支援者からの学びがあった。事前学習を半分終え、目的・目標の再確認の重要性、目標達成のための小目標設定、事前学習・調査の必要性の理解や全ての活動の連関性、数値による具体化、客観的観点の重要性と観点の多角化、計画に副った準備、根拠に基づく説明、関係者間の互惠などが、同研修を進めていく上で大切であると学んでいた。また、チームメンバーと協働していくうえで、遠慮をしない考えの主張・共有、チームワーク促進のための雰囲気作り、良好な関係構築・維持、得手不得手の把握、分業による効率化の大切さを感じ取っていた。これらの経験の積み重ねによる成長実感や活動に対する姿勢の改めを感じており、現地活動に向け、先輩・支援者から学ぼうとする意欲や興味関心の追求に対する意欲が高まった。