

サービス・ラーニングコーディネーターによる 教育参画に関する調査研究

—— アメリカ高等教育のコーディネーターを対象に ——

馬 場 洸 志

要 旨

本研究はアメリカの高等教育機関においてサービス・ラーニング(SL)に従事するコーディネーターに焦点を当て、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する意義を明確にすることを目的としている。本研究では上記の目的のもと、①「コーディネーターが教育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か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、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」を検証した。検証の結果、①では「対応範囲」、「地域との連携」、「地域の課題解決」、「サービス・ラーニングに特化した指導」、「存在」の5つのカテゴリーにおいて教員との違いが明確になった。②においては、教育参画するコーディネーターのほうが、「地域社会へのかかわりに対する態度」と「自身の専門的職能開発における地域奉仕の影響」について有意差が確認された。

キーワード：サービス・ラーニング、コーディネーター、リフレクション、事前学習、
Community Engaged Professional

1. はじめに

日本の学士課程が量的規模から質の保証重視に転換し、その転換に向けた課題の一つとして「地域社会や企業など、社会と大学の接続についての課題」が挙げられてきた(中央教育審議会, 2005, 2012)。2012年度の答申には、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おり、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サービス・ラーニング(以降SL)¹やインターンシップなどの地域参加型学習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、「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」や「地(知)の拠点大学による地方創生推

進事業（COC+）」がなどの施策が講じられ、SLやインターシップ、ボランティアなど地域との連携を通じて取り組む地域参加型学習への取り組みが加速してきた（文部科学省、2013, 2016）。

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。

日本の高等教育における地域参加型プログラムの運営において、コーディネーターのような専門家が求められている反面、その研究数は少なく、体系的になっていない（馬場、2022）。一方で、このような専門家に関する実践や研究はアメリカで先進的に取り組まれており、その専門家はCommunity Engagement Professional（以降CEP）と呼称されている²。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指す（McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017）。CEPの実践・研究は、アメリカの高等教育におけるSL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り（Welch & Saltmarsh, 2013; 馬場、2022）、SLを中心としながらインターンシップやボランティアに従事する専門職も包括するようになった。この点を踏まえ、本稿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る。

2. 研究の背景と目的

(1) アメリカのSLコーディネーター研究

WelchとSaltmarsh(2013)はCEPの役割や業務の発展を第一世代・第二世代に分類している。第一世代は、SLコーディネーター（以降コーディネーター）の業務が地域連携など事務の後方

支援のみに留まっていた90年代、第二世代は、コーディネーターの業務が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参画へと広がっていった2000年代以降となる。なお、本稿におけるコーディネーターは全て高等教育機関に所属するコーディネーターを指し、地域で活動するコーディネーターは含まれていない。

SLの発祥地であるアメリカにおける初期のコーディネーター研究では、コーディネーターはSLプログラムにおける大学と地域を繋ぐ橋渡し等、後方支援に限定した業務をこなす者として捉えられてきた。このような後方支援業務はコーディネーターの重要な業務の一つだが、アメリカにおけるコーディネーターの役割や業務は近年急速な拡大と発展を遂げている。例えば、SLプログラムの教育効果検証、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、教育的側面への参画が著しい。もはやコーディネーターの役割は単なる事務的後方支援業務に留まっておらず、事務的能力、教育的能力両方を兼ね備えたハイブリッドな専門職となっている(Welch & Saltmarsh, 2013; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio & Perry, 2017)。特に、教育的能力においては、学生の活動を振り返るためのリフレクションの支援や、事前学習における学生指導が重要視されている。SLの特徴でもあるリフレクションとは「サービス経験を生産的な学習へと変換するために必要不可欠な思考過程(筆者訳)」(Toole & Toole, 1995, p.100)であり、リフレクション無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。また、Dostilio (2017) や Benensonら (2017) も、学生の学習を促進するためにコーディネーターのリフレクション活動運営能力や事前学習における指導能力が必要であることを述べている。

このように、リフレクションや事前学習における学生への指導能力がコーディネーターの資質・能力として求められている一方で、地域のパートナーからは、学生が地域での活動をするには事前準備が不十分であるという声が高まっている。そして、このような問題の要因の一つとして、コーディネーターの事前学習に対する責任感の欠落や、コーディネーターによる事前学習に関する研究が少なすぎる点が挙げられている(Tryson & Madden, 2019)。これに加え、SLの学習効果に関する研究は、基本的に教員による取り組みに焦点が当たっており、職員やコーディネーターの教育参画によって及ぼされる学習効果に関する研究は見当たらない(Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000; Gelmon et al., 2001; 山田, 2009; 木村・中原, 2012; 木村・河井, 2012a; 木村・河井, 2012b; 河井, 2012; 山田・尾崎, 2013)。

(2) 本研究の目的

このような背景を踏まえ、馬場(2020a)は実際の教育現場においてコーディネーターには、事務的業務ではなく教育的側面において、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、その職務にどのように取り組まれているかを調査するため、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調査を実施した。調査の結果、コーディネーターには学生のリフレクション活動や、事前学習の運営などの教育参画が求められており、その取り組みに対しても教員のような教育的専門性を用いて取り組んでいた。このように、コーディネーターによる教育参画の実態、その教育的専門性が明確になった一方で、教員とコーディネーターの違いが不明確となってしまった。また、教育参画していないコーディネーターも存在したことから、コーディネーターによる教育参画の有無は、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点も研究残余となっていた。

よって本研究では、アメリカの高等教育においてSLに従事するコーディネーターに焦点を当て、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する意義を明確にするために、①「コーディネーターが教育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か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、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」を検証する。なお、本稿における「教育参画」とは、コーディネーターによる学生のリフレクション促進活動と、事前学習の運営を意味する。

3. 調査・分析方法

(1) 調査の対象とサンプルデータ収集のプロセス

本研究では、アメリカの高等教育機関においてSLに従事するコーディネーター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し(2021年1月～2021年6月の間)、その大学やコミュニティ・カレッジでSLを運営する部署を調査した。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³。
- 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、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1,151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. 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⁴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名は教員職であっ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、教育参画しているコーディネーターは53名、教育参画していないコーディネーターは11名であった。

また、「2. 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。

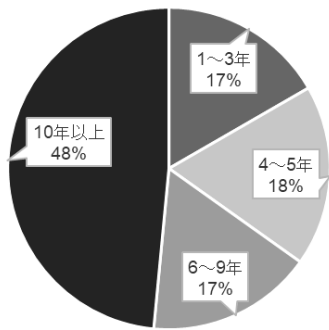


図1 高等教育機関に勤務している年数 (n=64)

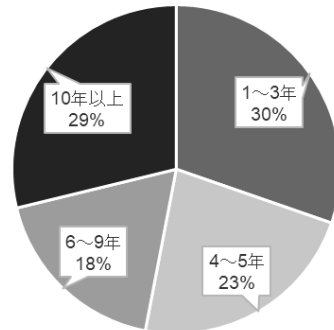


図2 SL運営に従事している年数 (n=64)

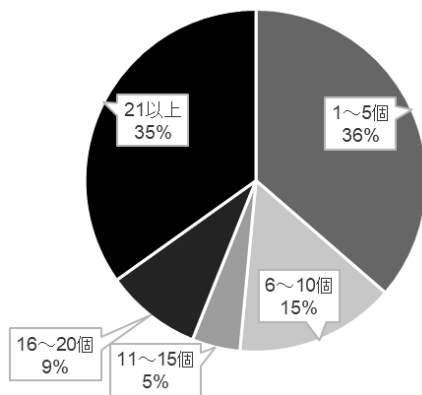


図3 年間運営SL科目・プログラム数 (n=64)

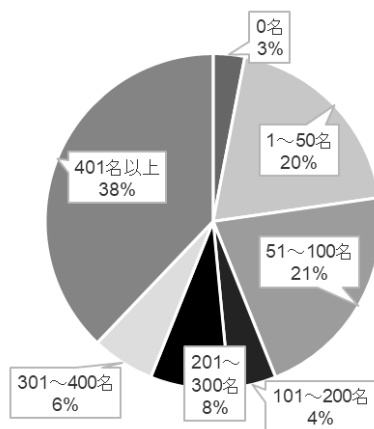


図4 SL運営における年間対応学生数 (n=64)

(2) アンケートの設問

アンケートは、Gelmon et al.(2001)の「Community-Based Learning – Faculty Survey(longer version)」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、コーディネーターによる教育参画の有無が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⁵。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調査項目②「コーディネーターによる教育参画の有無は、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、「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、調査項目①「教員と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。

(3) 分析方法

3-1. 「教員とコーディネーターの違いは何か」の分析方法

アンケート回答者の中で教育参画している53名のうち、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。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

番号	発言者	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)文を説明するようなテキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念(最終分析の文脈を踏まえて)	(5)展開・展開
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"> •Dedicate time to deep partnership development •Dedicate time to intentional partnership development •Support risk management by developing comprehensive process, policies, and guidelines 	<ul style="list-style-type: none"> •relationship-building •policy / guideline maker •risk hedge 	<ul style="list-style-type: none"> •関係構築 •危機管理体制の構築 	<ul style="list-style-type: none"> •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 •安全なSL運営のための危機管理体制構築能力 	
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"> •Better grasp on the needs of the community •Help the students make meaning of the experience 	<ul style="list-style-type: none"> •skills to draw community needs •promote understanding of experienced learning 	<ul style="list-style-type: none"> •地域の代弁者 •経験学習としてのSL 	<ul style="list-style-type: none"> •地域ニーズの代弁能力 •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 	
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"> •Help with behind scenes work •Making sure the partnership is mutually beneficial 	<ul style="list-style-type: none"> •logistic •assurance of reciprocity 	<ul style="list-style-type: none"> •後方支援 •互恵性の担保 	<ul style="list-style-type: none"> •教員が精通していないSLに特化した後方支援 •ステイクホルダー間の互恵性の担保 	
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"> •Engage in the vitally important work of teaching material •Develop relationships with faculty, community partners, and students behind the scenes to keep CBL/SL classes running smoothly •Provide support for students, community partners, and faculty 	<ul style="list-style-type: none"> •subject matter focused •relationship-building •support provider 	<ul style="list-style-type: none"> •関係構築 •後方支援 •専門領域 	<ul style="list-style-type: none"> •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 •教員が精通していないSLに特化した後方支援 •専門領域を限られた授業に反映 	

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"> •Best results come from partnerships b/w the instructor and the coordinator •Support faculty who wish to offer service as a component to their instruction 	<ul style="list-style-type: none"> •trainer for faculty •Foster 	<ul style="list-style-type: none"> •FD能力 	<ul style="list-style-type: none"> •SLに特化したFD能力 	
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"> •Directly interfaces with our community partners •Help manage the placement and any issues occur 	<ul style="list-style-type: none"> •more knowledge about community •logistic support 	<ul style="list-style-type: none"> •地域の代弁者 •後方支援 	<ul style="list-style-type: none"> •地域ニーズの代弁能力 •教員が精通していないSLに特化した後方支援 	

番号	発言者	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)文を説明するようなテキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念(最終分析の文脈を踏まえて)	(5)展開・展開
	ストーリーライン	<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、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、これを目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。</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図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捉わ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。</p>					
	理論的記述	<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、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捉わ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> <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図した事前学習など、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(分析例)

作業を行なった⁶(図5)。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、「4. 分析結果」では、理論記述のみを記述する。

3-2. 「コーディネーターによる教育参画の有無は、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。

(4) 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、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する旨を明記し、アンケート回答者から調査協力への同意を得た。

4. 分析結果

(1) 「教員とコーディネーターの違いは何か」の分析結果

以下が分析から導きだした理論記述となる。なお、「5. 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。

対応範囲

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。

地域との連携

- ・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。
- ・地域パートナーと授業との連結者という側面は、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。

地域の課題解決

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。

SLに特化した指導

- ・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。
- ・コーディネーターによる指導は对学生にだけでなく、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。

存在

- ・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。
- ・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。
- ・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。

(2) 「コーディネーターによる教育参画の有無は、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

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1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、私がおもって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⁷において、有意差が認められた。

表 1 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 : $n = 53$		非参画群 : $n = 11$		t 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 work until 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

* $p < .01$, ** $p < .05$

5. 考察

(1) 「教員とコーディネーターの違いは何か」の考察

理論記述から読み取れる内容は、「対応範囲」、「地域との連携」、「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、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、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」については、「(1) アメリカのSLコーディネーター研究」でも述べたとおり、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、教員とコーディネーターの違いというより、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となる(Furco, 1996)。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(馬場, 2020a)。よって、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、コーディネーターには、大学と地域間の互惠性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、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(Eyler et al., 1996)、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対す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。なお、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（馬場, 2020a）、上述した理論記述からも、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、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コーディネーターは、マッチングさせる過程で学生からの意見聴取や、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。さらに、教員は学生への成績評価が求められる一方で、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コーディネーターに忖度なく関わるといふことも、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。ただ、「存在」については、コーディネーターのみからの調査結果であり、教員や学生に同様の調査を実施した場合、異なった分析結果となることも予想される。

(2) 「コーディネーターによる教育参画の有無は、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、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、コーディネーターが教育参画することによって、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。この点については、馬場（2020a）によるアメリカの大学でSLに従事するコーディネーターに対して実施したインタビュー調査からもその要因を窺うことができる。馬場の調査の中で、コーディネーターが事前学習を運営する際、いかに地域課題解決に向かわせるかに重きを置いていたことが明らかとなっている。この調査結果からも、コーディネーターが単に大学と地域とを結びつけるだけの連携業務より、事前学習や活動のリフレクションに関与しながら、学生とともに地域課題解決に向けて活動に取り組むことで、地域社会に対する姿勢が変化しうることが類推できよう。また、地域社会への関りに対する態度の重要性については、Morton（1995）のSLの類型からも窺うことができる。MortonはSLを、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、Dostilio (2017) が作成したCEP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、コーディネーターの資質・能力に含まれている。つまり、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、コーディネーターによる教育参画の妥当性を裏付けるだけでなく、究極的にSLの社会変革型に繋がりと得ると言えよう。

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、コーディネーターとしてのキャリア構築において、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。馬場 (2020a) によるコーディネーターの職務記述分析によると、コーディネーターには「事前学習の開発、提供、運営」や「リフレクションの支援・ファシリテーション」といった学生指導に関する職務が最も求められていることが明らかとなっている。よって、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も大きな影響を及ぼしていることが窺える。

以上の項目で有意差が確認できた一方で、有意差の項目が少ない点が問題として考えられるが、64名というサンプル数の少なさが一番の要因と考えられる。ただ、本アンケートに対して30以上の大学から回答頂けていることを鑑みると、この64というデータのの一つ一つが価値の重たいものと言えよう。また、有意差が確認できなかった部分として、例えば設問2-3.「地域社会での活動の代わりに、教室での授業に費やす時間をもっと増やしたら、学生はこの科目・プログラムからもっと多くのことを学んだと感じる」部分については、教育参画の有無関係なく、コーディネーターは学生による地域社会での活動に重きを置いている、もしくは地域での活動と教室での学びのバランスを重要視しているということが類推できる。また、設問2-4.「大学での科目の学習活動と地域社会での活動を結びつけるという考え方は、この大学のもっと多くの科目で実践されるべきだ」についても、教育参画の有無関係なく、コーディネーターはSLの効果や地域社会での活動の有益性を感じているからではないだろうか。現に、この設問の平均値も参画群4.70、非参画群4.64と両群とも高い数値となっている。

6. 今後の課題と展望

本研究では、教員とコーディネーターの違いを明らかにし、コーディネーターが教育参画する

意義を明確にするために、①「コーディネーターが教育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か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無は、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」を検証してきた。①「コーディネーターが教育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か」については、「対応範囲」、「地域との連携」、「地域の課題解決」、「SLに特化した指導」、「存在」の5つの項目において教員とコーディネーターの違いが明らかとなった。このことから、①から結論づけられるコーディネーターが教育参画する意義は、コーディネーターは教員より多くの学生に対応しつつ、地域との互恵性を担保しながらSLに特化した指導を学生に施せる点と集約することができよう。

②「コーディネーターによる教育参画の有無は、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、コーディネーターの教育参画によって「地域社会への関りに対する態度」と「自身の専門性の向上ないしは自身のキャリア構築」に正の影響を及ぼすことが明らかとなった。このことから、コーディネーターの教育参画によって、SLの理想形とされる社会変革型のSLに導くことができ、且つ、コーディネーター自身のキャリア構築においてもプラスに働くという点が、②から結論づけられるコーディネーターによる教育参画の意義と言えよう。

アメリカではコーディネーターは教育的専門性を兼ね備えた専門職として普及し始めている一方、コーディネーターは地域と連携構築するための事務的後方支援者という見方が強い日本の高等教育業界であるが、本研究においてコーディネーターが教育参画する意義を明らかにしてきたことにより、SLだけでなく地域参加型学習全体の更なる発展に示唆を与えることができたのではないかと考えている。しかし、今後研究を進めていくうえで3つの課題が浮き彫りとなった。まず1つ目の課題は、本研究におけるRQと同じ視点で、日本のコーディネーターを対象にした調査・分析をしていかなければならない点である。本研究ではアメリカにおける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コーディネーターを対象とした調査・分析を実施し、日米の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ていくことが求められる。2つ目の課題は、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の教育効果の比較である。本研究において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教育効果の比較までは未着手となっている。よって、引き続きアメリカにおけるコーディネーターに対して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。そして3つ目の課題が、本研究ではコーディネーターが教育参画するデメリットやリスクについてまで言及することができなかった点である。これについては、コーディネーターからの視点だけでなく、教員の視点まで踏まえながら調査を進めていきたい。

付記

本稿はJSPS科研費21H03905の助成を受けた研究成果の一部である。また、本研究はアンケート対象校ならびに教職員の方々のご協力無しには実現しなかった。ご協力頂いた教職員の方々に心より感謝の意を申し上げる。

注

- 1) SLとは「学習者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)である。
- 2) 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。(Bartha et al., 2014; Dostilio & McReynolds, 2015; McReynolds & Shields, 2015; Dostilio, 2017)。
- 3) Welch & Saltmarsh (2013)、馬場 (2020b)、馬場 (2022) の研究でも明らかになっている通り、アメリカの地域参加型学習の発展の背景として、1900年代のSLの出現から今日まで、その学習形態の中心はボランティアからSLにシフトしていった。また、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 (The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement)」(2012) が市民学習の構成要素を促進する教育手法としてSLを挙げている。このことから、今日の地域参加型学習の中心がSLであることは容易に類推される。
- 4) 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。
- 5) 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、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。
- 6) 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>) (最終閲覧日: 2022年2月9日) を使用した。
- 7) 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4同様、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

- 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
- 馬場洸志 (2020a). 「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紀要』34, 29-42.
- 馬場洸志 (2020b). 「サービス・ラーニングの国家事業・財団の支援からみる歴史的考察」『基盤教育論集』7, 45-62.
- 馬場洸志 (2022). 「地域参加型学習に従事する専門家の日米比較」『基盤教育論集』9, 63-79.
- 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
- Benenson, J., Hemer, K., & Trebil, K. (2017). Supporting Student Civic Learning and Development. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.139-160), Campus Compact.
- Campus Compact (2021). *Membership*.
(<https://compact.org/who-we-are/our-coalition/members/>), (2021年1月3日)
- 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) (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/afielddfile/2013/05/27/1335580_001.pdf) (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/afielddfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2017年9月20日)
- Dostilio, L. (2017). Planning A Path Forward –Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals–. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.27-55), Campus Compact.
- Dostilio, L., & McReynolds, M. (2015). Community Engagement Professionals in the Circle of Service-Learning and Greater Civic Enterprise, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 113-116.
- Dostilio, L., & Perry, L. (2017). An Explanation of Community Engagement Professionals As Professional and Leaders. In Dostilio, L. (ed.) (2017). *The Community Engagement Professional in Higher Education –A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.1-26), Campus Compact.
- 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, MA: Campus Compact.
- 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—アセスメントの原理と技法—』(山田一隆 監訳), 学文社.
- 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, 91-102.
- 木村充・河井亨 (2012a). 「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), 227-238.
- 木村充・河井亨 (2012b). 「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, 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), 69-80.
- 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*, Campus Compact.
- Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32.
- 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) (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) (2018年2月17日)
- 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』1-166.
- 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—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『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), 27-43.
- 大谷尚 (2011). 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着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—」『感性工学』10 (3), 155-160.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- The 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 and Universities.

- Toole, J., Toole, P. (1995). Reflection as a Tool for Turning Service Experiences into Learning Experiences. In Kinsley, C., McPherson, K. (ed). *Enriching the Curriculum through Service Learning* (pp.99-114), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tryon, E., & Madden, H. (2019). Actualizing Critical Commitments for Community Engagement Professionals, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23 (1), 57-79.
- Welch, M., & Saltmarsh, J. (2013). Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (2), 25-55.
- 山田一隆 (2009). 「ボランティア活動から学生は何を学ぶのかー 2007 年度立命館大学学生調査を事例としてー」 桜井政成,・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平 サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房, pp.21-50.
- 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研究紀要』22, 77-88.