

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

追手門学院大学 教育開発センター

馬場 洸志

横浜国立大学大学院 教育学研究科

倉本 哲男

1. はじめに

学士課程の質的転換の流れの中で、従来の一斉形式の講義による授業だけでなく、様々な参加型学習が取り入れられ、具体的学習形態の例の一つとして、サービス・ラーニング（以下 SL）が取り上げられている（中央教育審議会, 2005; 2008; 2012）。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。SL はボランティア活動やインターンシップと混同されやすいが、これらと大きく異なる点として、カリキュラムに統合されている、奉仕をする側とされる側は互恵の関係である、構造化された省察する時間（リフレクション）を設けているといった特徴が挙げられる（Alliance for Service Learning in Education Reform, 1993）。

日本の高等教育において SL 的学習形態が普及する一方で、専門スタッフ不在による問題も浮き彫りになってきている。日本学生支援機構（2008）の調査によると、SL 等の地域参加型学習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いる。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る。以上のような問題を抱える日本において、SL 運営に欠かせない SL の専門職であるコーディネーターの研究は未だ発展途上である。一方で、SL の発祥地であるアメリカでは、SL の運営に欠かせない存在である SL コーディネーターが専門職化しており、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役割として広く認知されている。なお、本稿における SL コーディネーターとは学内のコ

ーディネーターを指し、以降コーディネーターと呼称する。

2. 研究の背景と目的

（1）日米のコーディネーター研究

富田ら（2009）は SL を取り扱っている国内外の大学を調査し、SL 導入に向け地域連携先を多数持つ組織体制を構築することや、専門のコーディネーターや SL の教育効果を向上させるノウハウを開発する専任教員による体制整備の必要性を提起している。武田（2011）も、SL を取り扱っている国内外の大学を調査し、コーディネーターが専門職として成立しているアメリカとは違い、日本ではコーディネーターは雇用形態も不安定な位置に置かれ、まだその重要性が認識されておらず、コーディネーターの位置付けを見直す必要があると指摘している。森田と山口（2013）は、著者たちの実践を通し、コーディネーターに求められる素養を、変化の察知、偶然の担保、緊張感の保持、情熱の喚起の 4 つに分類し、それぞれの教訓や業務時に遵守すべきルールをまとめている。これらの研究は、SL を運営している組織体制やコーディネーターの職務内容の日米比較、そしてコーディネーターの SL プログラム運営における教訓などがまとめられているが、コーディネーターにはどのような専門性が必要か、大学職員や教員とどう異なるのかなど、コーディネーターの役割や位置づけが明確にされていない。

一方 SL の発祥地であるアメリカにおけるコーディネーター研究ではこれまで、コーディネーターは SL プログラムにおける大学とコミュニティーを繋ぐ橋渡し等、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。例えば、「大学と地域の連携及び関係構築をする者」

に関する Boundary Spanner (以下 BS) は典型的な例である。BS とは、自分の組織と外部組織との連携を取り、橋渡しをする人材である (Friedman & Podolny, 1992; Richardson, 2002; Weerts & Sandmann, 2010)。BS 研究では、組織内外部の橋渡しや連携する際の役割が明確化されている点、役割や職務を住み分ける事で、組織内外部との連携におけるトラブルを回避し、地域連携を促進するための仕組みが構造化されている。

このようなコミュニティとの橋渡しや SL プログラム運営における後方支援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く、もはやコーディネーターの役割は単なる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)¹。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。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 (Tryon & 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, 2012; 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 (2021) は、コーディネーターによって運営された SL の事前学習が学生の学習成果にどのような影響を与えたかを検証した。その結果、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確認された。一方で、コーディネーターによる事前学習指導の教育効果が、教員のそれと同様であることが確認されたことにより、教員とコーディネーターの違いが曖昧になってしまい、コーディネーターが教育参画する意義が不明確となってしまった。よって本研究では、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、コーディネーターだからできることは何か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無によって、コーディネーターの態度や考えの変化に差は生じるか」を検証する。なお、本稿における「教育参画」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. 研究の対象と方法

(1) 研究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、日本の大学における SL の科目やプログラムなどの地域参加型学習 (Community Engaged Learning) において、教育参画しているコーディネーター35名を対象とした。この35名のデータ収集プロセスは以下のとおりとなる。

- ① 日本全国の774大学のホームページを閲覧し、その大学でSLを運営するセンターやボランティアセンター、産官学連携を推進する部署などを設置しているか、もしくは大学としてSLに取り組んでいるか²を調査した。

- ② ①に該当する 373 大学のうち、SL への取り組みについて言及している大学は 62 大学のみであった。
- ③ ②の 62 大学のうち、コーディネーターを設置している、及びその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を鑑み、以下の基準を設け、①に該当した 373 大学にアンケート回答を依頼した。
- (1) アンケートでは、学生が地域活動に参加し、地域と協働して何かに取り組んだ活動を全て対象とする³。
- (2) アンケート内のコーディネーターとは、(1)の活動をコーディネートする職員や研究員を指す。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。
- ④ アンケート依頼の結果、35 名からのアンケート回答があり、そのうち活動における学生のリフレクションや、プログラムの事前・事後研修の担当などを担い、教育参画しているコーディネーターは 21 名であった。

(2) 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)」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 (インパクト・ファクター) 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にも応用可能であると判断した⁴。このアンケートの設問に対し、回答者は「とても思う」～「とてもそう思わない」の 5 件法で回答した。

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ける『コーディネーターだ

からできること』(教員との違い)は何だと思うか」という自由記述式の設問を設けた。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. 「コーディネーターが教育参画することにおいて、コーディネーターだからできることは何か」の分析方法

アンケート回答者 35 名のうち、教育参画しているコーディネーター 21 名の自由記述の設問に対する回答を、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⁵ (図 1)。

3.1. 「コーディネーターによる教育参画の有無によって、コーディネーターの態度や考えの変化に差は生じるか」の分析方法

アンケート回答者 35 名のうち、教育参画している 21 名を参画群、教育参画していない 14 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。

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
1	1	私自身が登壇する機会はほとんどないです。事前研修なども学生が学生に教える(ピアサポート)の形式で行っております。	学生が学生に教える	・教えあい ・学びあい	主体的な学びの環境の創造	主体的な学びの促進者	
2	2	より身近な存在として学生をサポートすることができる点。教員と学生の間に立ち、連絡調整や情報共有をスムーズに行うことができることについてもコーディネーターの存在は有益であると感じます。	・より身近な存在 ・教員と学生の中間 ・連絡調整や情報共有 ・スムーズ	・親近感 ・他人以上友達未満 ・中間的存在 ・調整者 ・潤滑剤	・親しみやすさ ・すり合わせ ・丁寧	・教員と学生との間の親しみやすい中間的存在 ・丁寧な学内外のすり合わせ	
3	3	コーディネーターが事前事後ないしは活動中、説明や補足をを行う事によって、実際の活動の質や教育効果をより深めることができると思う。	・説明 ・補足	アドバイス	助言	活動前・中・後を通して適宜助言を与えるアドバイザー	

(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	<p>現役のコーディネーターが考える教員とコーディネーターの違いにおいて、コーディネーターとは教員と学生との間を取り持つ親しみやすい中間的存在であり、通底するコーディネーターの特徴は学生に対する親しみやすさである。また、コーディネーターはSL活動前・中・後を通して適宜助言を与えるアドバイザーとして、親しみやすさと安心感を与えるコンサルタント的存在でもある。</p> <p>コーディネーターだからできることについては、教員のような専門性(理屈)をもたないため、専門性の制約を排除した地域事情への深い理解を示し、地域との互恵的関係の維持をできることである。そして、丁寧な学内外のすり合わせを行い、地域との連帯感を醸成する。学生指導においても、主体的な学びの促進者として、学部・学科、学年を越えた多様な学生との関わりを持ちながら、多様な学生との協働を促進するような学習環境の整備に取り組む。活動に係る態度や道徳的側面の指導だけでなく、学生との頻繁な気持ちのやり取りなど個々の学生への均一的な目配り・支援を行い、日常的な情動面のケアにも取り組む。以上のように、コーディネーターには複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が必要であり、業務数、対応学生数の量的にも教員のそれとは異なる。</p>
理論記述	<p>・コーディネーターとは教員と学生との間を取り持つ親しみやすい中間的存在であり、通底するコーディネーターの特徴(教員とコーディネーターの違い)は学生に対する親しみやすさである。</p> <p>・コーディネーターはSL活動前・中・後を通して適宜助言を与えるアドバイザーとして、親しみやすさと安心感を与えるコンサルタント的存在として機能する。</p> <p>・コーディネーターは教員のような学術的専門性をもたないため、専門性の制約を排除した地域事情への深い理解を示し、地域との互恵的関係の維持ができる。</p> <p>・コーディネーターは地域事情への深い理解を示しながら丁寧な学内外のすり合わせを行い、地域との連帯感を醸成する。</p> <p>・コーディネーターは、主体的な学びの促進者として、学部・学科、学年を越えた多様な学生との関わりを持ちながら、多様な学生との協働を促進するような学習環境の整備を行う。</p> <p>・コーディネーターは、活動に係る態度や道徳的側面の指導だけでなく、学生との頻繁な気持ちのやり取りなど個々の学生への均一的な目配り・支援を行い、日常的な情動面のケアにも取り組む。</p> <p>・コーディネーターには複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が必要であり、業務数、対応学生数の量的にも教員のそれとは異なる。</p>
さらに追究すべき点・課題	

図1 SCATを用いた分析例

4. 分析結果

(1)「コーディネーターが教育参画することにおいて、コーディネーターだからできることは何か」の結果

以下が分析から導きだした理論記述となる。

- ・ コーディネーターとは教員と学生との間を取り持つ親しみやすい中間的存在であり、通底するコーディネーターの特徴(教員とコーディネーターの違い)は学生に対する親しみやすさである。
- ・ コーディネーターはSL活動前・中・後を通して適宜助言を与えるアドバイザーとして、親しみやすさと安心感を与えるコンサルタント的存在として機能する。
- ・ コーディネーターは教員のような学術的専門性をもたないため、専門性の制約を排除した地域事情への深い理解を示し、地域との互恵的関係の維持がで

- きる。
 - ・ コーディネーターは地域事情への深い理解を示しながら丁寧な学内外のすり合わせを行い、地域との連帯感を醸成する。
 - ・ コーディネーターは、主体的な学びの促進者として、学部・学科、学年を越えた多様な学生との関わりを持ちながら、多様な学生との協働を促進するような学習環境の整備を行う。
 - ・ コーディネーターは、活動に係る態度や道徳的側面の指導だけでなく、学生との頻繁な気持ちのやり取りなど個々の学生への均一的な目配り・支援を行い、日常的な情動面のケアにも取り組む。
 - ・ コーディネーターには複数のプログラムに対応するマルチタスク能力が必要であり、業務数、対応学
- 教育デザイン研究第13巻(2022年1月) 173

生数の量的にも教員のそれとは異なる。

(2) 「コーディネーターによる教育参画の有無によって、コーディネーターの態度や考えの変化に差が生じるか」の結果

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、「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、私がおもっと自分の地域社会にかかわるにはどうしたらいいかを示してくれた」 ($t(16)=2.21, p<.05, r=.48$) という項目において、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=21		非参画群:n=14		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
私が担当した科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、学生が学ぶべき課題事項を、日々の生活のなかでどのように活用することができるのかを理解するのに役立った。	4.05	3.86	0.38	0.66	0.97
私が担当した科目・プログラムにおける地域社会での活動は、学生が研修や授業での講義や教科書(資料等)をより理解するのに役立った。	4.00	3.79	0.77	0.70	0.83
地域社会での活動の代わりに、教室での授業(事前学習)に費やす時間をもっと増やしたら、学生はサービス・ラーニングの科目・プログラムからもっと多くのことを学んだと感じる。	3.19	2.79	1.12	0.58	1.40
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・プログラムで実践されるべきだ。	4.19	3.86	0.60	0.77	1.44
私は、サービス・ラーニングの科目・プログラムを担当する前から、自分の地域社会でボランティア活動を行っている。	3.81	3.07	1.12	1.49	1.67
サービス・ラーニングの科目・プログラムにおける地域社会への参加の側面は、私がおもっと自分の地域社会にかかわるにはどうしたらいいかを示してくれた。	4.10	3.50	0.44	0.94	2.21*
サービス・ラーニングの科目・プログラムを通して行った地域社会での活動は、地域社会にとって有意義なものであったと感じている。	4.33	4.07	0.48	0.62	1.41
サービス・ラーニングの科目・プログラムが終わったら、私は同じ地域社会でボランティア活動を行ったり、参加したりすることはおそらくない。	2.05	2.64	1.07	1.01	-1.65
サービス・ラーニングの科目・プログラムでかかわった地域社会の活動によって、私は自分の地域社会が抱えるニーズに もっと気づけるようになった。	4.10	4.21	0.44	0.70	-0.57
私には、自分の地域社会を支える責任感がある。	3.95	3.57	0.50	1.02	1.30
地域社会で活動することは、私にとって自分の個人的な強みや弱みを明らかにするのに役立った。	3.86	3.93	0.65	0.47	-0.35
地域社会で活動することは、私にとって自分の研究対象領域をはっきりさせるのに役立った。	3.24	3.29	0.89	0.99	-0.15
サービス・ラーニングを取り入れた科目・プログラムを担当することは、私の教授志向性に変化をもたらす結果となった。	3.24	3.29	1.00	0.83	-0.15
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。	3.24	3.29	1.04	0.91	-0.14
大抵の人が地域社会に変化をもたらすことができる。	3.67	3.57	0.80	0.85	0.34
私たちが地域社会で活動したおかげで、サービス・ラーニングの科目・プログラムに参加した学生とよい関係性を築くことができた。	3.95	3.93	0.59	0.47	0.13
私自身の文化よりも、異なる文化を持つ他者と協力して気持ちよく活動した。	3.76	3.64	0.54	0.74	0.55
サービス・ラーニングの科目・プログラムで取り組んだ地域社会での活動は、私自身が持っている偏見や先入観のいくつかを気づかせてくれた。	3.86	3.79	0.73	0.89	0.26
地域社会に参加することは、私のリーダーシップの技能を高めるのに役立った。	3.57	3.71	0.75	0.73	-0.56
サービス・ラーニングの科目・プログラムで取り組んだ活動は、現実世界の環境で、私のコミュニケーション能力を高めた。	3.76	3.71	0.62	0.73	0.21
私は、自分の地域社会に変化を及ぼすことができる。	3.57	3.50	0.68	0.94	0.26

* $p < .05$

5. 考察

(1) 「コーディネーターが教育参画することにおいて、コーディネーターだからできることは何か」の考察

理論記述から読み取れる内容は、①「地域との連携」、②「存在・機能」、③「学生指導」、④「業務的対応範囲」の4点に集約することができる。「1.日米のコーディネーター研究」でも述べたように、「地域との連携」はコーディネーターとして第一義的且つ最重要の業務である。この点について、コーディネーターは、地域住民と同じ目線で地域事情に対する理解を示し、活動に係る

学内外のすり合わせを行いながら地域との連帯感を醸成している。

「存在・機能」について、コーディネーターは自分自身を学生にとって親しみやすい、教員と学生との間を取り持つ中間的存在と捉えており、「親しみやすさ」が教員とコーディネーターの違いを表す要素となっている。また、コーディネーターは活動を通して適宜学生に助言を与えるアドバイザーや、学生の相談に対応するコンサルタント的存在として機能している。

「学生指導」において、教員が活動に関する専門的領域

域を教授するのに対して、コーディネーターは学部や学年を越えた多様な学生と関わりを持ちながら、態度や道徳的指導だけでなく、日常的な情動面のケアにも努めている。そして、対応するプログラム数や学生数の量も教員のそれとは異なり、「業務的対応範囲」も広がっている⁶。つまり、コーディネーターは教員より多くの学生と接することで、学生の活動に対する姿勢、学生が地域で振る舞う態度、活動を通じた学生のモチベーションの維持などに大きな影響を及ぼしていると言えよう。

(2) 「コーディネーターによる教育参画の有無によって、コーディネーターの態度や考えの変化に差は生じるか」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、私がおもった自分の地域社会にかか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「地域社会へのかかわりに対する態度」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かかわ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。地域社会へのかかわ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。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、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かかわ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。

6. 結論と今後の展望

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、コーディネーターだからできることは何か」と、②「コーディネーターによる教育参画の有無によって、コーディネーターの態度や考えの変化に差は生じるか」を検証してきた。

まず、コーディネーターは自分自身を学生にとって親しみやすい、教員と学生との間を取り持つ中間的存在と捉えており、学生にとっての「親しみやすさ」が教員とコーディネーターの違いを表す一つの要素となっていた。また、コーディネーターは第一義的業務である地域との連携に加え、活動を通して適宜学生に助言を与えるアドバイザーや、学生の相談に対応するコンサルタント的存在として機能していた。そして、コーディネーターが対応する学生数も教員のそれより多く、活動における態度や道徳的指導だけでなく、日常的な情動面のケアにも取り組んでおり、コーディネーターの存在や業務への取り組みが、SLプログラムの質そのものを左右する大きな要因となりうることが明らかとなった。よって、「学生にとって身近なアドバイザーやコンサルタント的存在として、SLプログラムに参加する多数の学生に対して態度や道徳的指導だけでなく、日常的な情動面のケアを施しながら、プログラムの質向上に寄与すること」が、コーディネーターだからできることと言えよう。

さらに、コーディネーターによる教育参画によって、コーディネーターの地域社会へのかかわ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。コーディネーターの地域社会へのかかわりに対する態度は、地域パートナーと高質な関係を構築するうえでコーディネーターの重要な資質・能力と位置付けられており、地域パートナーとの良好な関係構築は、SLプログラムの理想の型である社会変革型に導く要因となり得た。これらの結果から、コーディネーターが教育に参画する意義は十二分にあると言えよう。

一方で、本研究では、教員の視点による「教員とコーディネーターの違い」に関する分析まで触れることができなかった。教員・コーディネーター両方の視点を比較することにより、より一層違いが浮き彫りになるのでは

ないかと考えられる。また、本研究の調査によってコーディネーターによる教育参画の割合そのものが非常に低いことが明らかとなった。よって今後は、教員サイドの視点による同テーマの調査や、コーディネーターの教育参画を妨げる要因の調査、教育参画していないコーディネーターの教育参画を促す活動、コーディネーターの能力開発 (FD・SD) にも取り組んでいきたい。

注

- 1 この専門職は、Community Engagement Professional (CEP) と呼称されており、SLをはじめとする地域参加型学習 (Community Engaged Learning) に従事する専門家全般を指している。本稿では地域参加型学習に従事する専門家とコーディネーターを同等のものとして扱い、コーディネーターと総称する。また、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、コーディネーターの業務が地域連携など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。
- 2 SL への取り組みは、大学として SL に取り組んでいるものを対象とし、教員個人としての取り組みは、コーディネーターが関与することなく教員個人レベルで完結していると類推されるため対象から除外した。
- 3 SL の本場アメリカにおいても、SL などを運営するセンターの多くは Community Engagement Center (地域参画センター) などと呼称されており、SL のみでなくボランティア活動など学生と地域が協働して行う活動を地域参加型活動と位置づけ幅広く取り組んでいる。このような背景や、日本の大学において SL に取り組んでいる大学数が多くはないことを鑑み、本研究でも SL をはじめとする地域参加型学習全般を対象とするに至った。
- 4 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排除した。
- 5 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。

- 6 組織ごとに教員やコーディネーターが対応する科目・プログラム数、学生数が異なり、組織によっては教員がコーディネーター的業務に取り組む事例もあるため、必ずしも教員よりコーディネーターの業務量が多い、業務範囲が広いというわけではない。

参考文献

- Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). *Standards of Quality for School-Based Service Learning, Service Learning, General*, 4, pp.71-74.
- 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 (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.
- Benenson, J., Hemer, K., & Trebil, K. (2017). Supporting Student Civic Learning and Development. In Dostilio, L. (Ed.), *The Community Engagement Professional in Higher Education - A Competency Model for An Emerging Field-* (pp.39-160), Boston, MA: Campus Compact.
- 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, 2017.9.20)
- 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, 2017.9.20)
- 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)』
- 教育デザイン研究第 13 巻 (2022 年 1 月) 176

- (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, 2017.9.20)
- 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.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedman, R., & Podolny, J. (1992). Differentiation of Boundary Spanning Roles: Labor Negotiations and Implications for Role Conflict, *Administrative Science Quarterly*, 37, pp.28-47.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., & Kerrigan, S. (2001). Assessing Service-Learning and Civic Engagement, Boston, MA: Campus Compact.
- 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, pp.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, pp.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) , pp.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*, Des Moines, IA: 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.
- 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【集計結果データ】』 (https://www.jasso.go.jp/about/statistics/volunteer/_icsFiles/afieldfile/2015/10/09/2008report_p081_p099.pdf, 2017.9.10)
- 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 –」, 『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 – 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 –」, 『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.
- Richardson, L. (2002). Boundary Spanning in School Leadership: Implications for Achieving Excellence, *The Annual Conference of the New England Educational Research Organization*, pp.1-28.
- 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, pp.119-131.
- 富田沙樹, 近森節子, 徳永寿老, 真田陸浩 (2009). 「立命館大学における「サービスラーニング」モデルの構築」, 『大学行政研究』, 4, pp.33-48.
- 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), pp.57-79.

Weerts, D., & Sandmann, L. (2010). Community Engagement and Boundary-Spanning Roles at Research Universities, *The Journal of Higher Education*, 81 (6), pp.632-657.

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.

藪田里美, 山口洋典 (2013). 「地域参加型学習におけるコーディネーターの素養群—大学生の異世代交流拠点でのアクションリサーチから—」, 『ボランティア学研究』, 13, pp.53-67.

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), 『ボランティア教育の新天地—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—活動の随意性に着目して—」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 22, pp.77-88.

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。本研究はアンケート対象校ならびに職員・コーディネーターの方々のご協力無しには実現しなかった。ご協力頂いた方々に心より感謝の意を申し上げる。