

地域参加型学習に従事する専門家の日米比較

馬場 洸志

Comparison of Community Engagement Professional Between Japan and the U.S.

Takeshi BABA

【キーワード】 サービス・ラーニング、地域参加型学習、コーディネーター、
Community Engagement Professional、地域連携

1. はじめに

日本の高等教育において、大学と地域との連携は戦前から現代まで脈々とその歴史が積み重ねられてきた。日本の学士課程の質的転換とともに「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+）」などの施策が講じられ、サービス・ラーニングやインターシップ、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。このような大学と地域社会との連携を基盤とした科目やプログラムの運営に不可欠となっている存在が、大学と地域とのハブとなるコーディネーターである。このような状況下でコーディネーターという専門職の重要度が確認されている一方、日本の高等教育におけるこれらコーディネーターの研究は極めて少なく、またこれら研究も体系的になっていない。

日本のこのような状況とは対照的に、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。そして、そのような部署で地域参加型学習に従事する人材は「Community Engagement Professional (CEP)」と呼称されており、専門職として確立され、その研究も体系的・先進的である。よって本稿では、日米の地域参加型学習に従事する専門家（コーディネーター）を比較し、アメリカのCEP研究に依拠しながら日本の高等教育における地域参加型学習の専門家の発展へ向けて提言することを目的とする。

2. 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的変遷

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（歴史的変遷の一覧はAppendix Aを参照）。池田（2012）は産学官連携の歴史的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とは、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サービス・ラーニング（以降 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
・コミュニケーション力 ・ネットワーク力 ・フットワーク力／行動力	・地域課題の把握 ・地域関係の構築 ・教員・学内の把握 ・学生との関係性の構築

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) ・事務職員としての評価 ・長期間のプロジェクトは異動を考慮する必要がある	正規研究コーディネーター (教員) ・論文数などの学術的な評価 ・比較的長期間のプロジェクトに携わることができる
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) ・事務職に準じた評価 ・正規職員の補佐役を想定 ・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	任期付き研究コーディネーター (特任教員、特任研究員) ・論文数などの学術的な評価 ・業務エフォート管理 ・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

(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¹。

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。

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 サービスラーニングセンター (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 ・サービスラーニングセンター長 (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	サービスラーニング室	・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	サービスラーニングセンター	・協働するNPO法人の代表理事 (1名) ・サービスラーニングコンサルタント (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、学生指導といった教員の役割も担っており、教員と職員の間のような存在である点が特徴である。

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」という視点では体系化されていない。

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、次項では CEP に焦点を当て論じていきたい。

3. アメリカの高等教育における地域参加型学習

(1) 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² (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。

そもそも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、ボランティアなどの社会奉仕活動が盛んな国である。そのアメリカの高等教育機関において、地域社会と大学との教育・研究連携を強める動きが出始めたのが 19 世紀後半である。1862 年にモリル法 (Morrill Act of 1862)³ という、農業コミュニティーへの奉仕を目的とした農業大学設立のため、各州に連邦政府所有の公有地を与えた法案が可決された。この法案のもとに設立された大学は「土地付与大学 (Land-Grant College)」とも呼ばれ、社会を改善する

2 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)。

3 通称、土地付与大学法 (Land-Grant College Act) とも呼ばれる (Ross, 2002; Zieren & Stoddard, 2004)。

研究や実験に取り組むことが推奨された。このような背景を通し、19世紀後半のアメリカの高等教育機関において、「共通善に向けた民主的機能としての教育」と「地域を再形成するための媒体としての大学」という2つの重要な高等教育機関の使命が確立された（Ross, 2002；Zieren & Stoddard, 2004）。

このような歴史的背景を持つ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⁴、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、SLの学術的發展や、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トといった「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や地域参画に関する研究、実践、国際規模の団体の台頭（例：IARSLCE, Campus Compact, Imagining America）⁵。

4 1903年に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（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）。

5 International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement（IARSLCE）とはSLと地域参

- ・地域参画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⁶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ー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。CEP の業務・役割の広がりとともに CEP に関する研究も進み、CEP にはどのような資質・能力が必要かといったコンピテンシー論にまで発展している。

(2) CEP のコンピテンシー

CEP のコンピテンシー研究では McReynolds & Shields (2015) と Dostilio (2017) が先進的なものとなっている。Dostilio は著書『The Community Engagement Professional in Higher Education』内で、「現在、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) と断言している。

McReynolds & Shields (2015) は、NPO のボランティア・マネージャー、地域参画に従事する職

ㄨ 画を推進する国際的非営利組織である (IARSLCE, 2019)。キャンパス・コンパクト (Campus Compact) とは、アメリカでの地域参画の取り組みを支援・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)。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)。

6 カルネギー大学分類 (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)。

員、学生支援に従事する専門家の資質・能力、業務・役割、基準などに関する先行研究を参照しながら、関係者間での分析・協議を経て CEP の資質・能力を 4 つの領域に分類した。この 4 つの領域とは、「組織の戦略的リーダー」、「組織の管理者」、「地域のイノベーター」、「同分野への貢献者」から構成されている（図 1、表 5）。

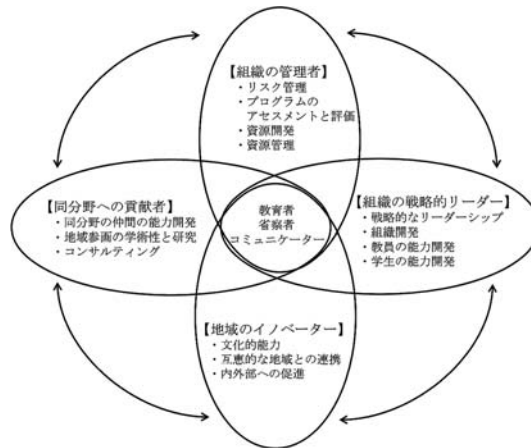


図 1 McReynolds & Shields の CEP モデル
(McReynolds & Shields [2015] の図を筆者が翻訳し作図)

表 5 CEP の資質・能力の 4 領域とその定義

領域	定義
組織の戦略的リーダー (Institutional Strategic Leader)	資源を調整するためのビジョン、知識、技術、人間関係を供給でき、地域参加のために、組織の理想に沿った目標を達成できる人材。
組織の管理者 (Organizational Manager)	人材開発、危機管理、プログラムマネジメントを含むアセスメント、資源開発、組織管理に長けた人材。
地域のイノベーター (Community Innovator)	高等教育組織の人的・社会的資本を投機できる「頼りになる（“go to” person）」人材。
同分野への貢献者 (Field Contributor)	地域参加分野の促進に寄与する助言、研究、データ、コンサルティングなどを供給できる人材。

McReynolds らの CEP モデルを開発するにいたった背景では、地域参加型学習の関係者による CEP に必要とされる共通の資質・能力についての協議や分析など、小規模の質的観点のみの研究によってモデルが導き出されていた。一方で、Dostilio の CEP モデルは、先行研究の結果から導き出されたアンケート項目の予備調査、予備調査結果を反映させたアンケートによる大規模調査を経てモデルが開発されており、McReynolds らのモデルと比べ信頼度が高くなっている。また、Dostilio (2017) は、McReynolds らの CEP モデルを賞賛しながらも、McReynolds らの CEP モデルはコンピテンシーに必要な不可欠な知識、技能、態度に分類されていないと批難している。そんな Dostilio の CEP モデルは、「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

表 6 Dostilio の CEP モデル (筆者記)

	コンピテンシー (Competences)			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)	・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) ・文化的、構造的変革を含むプロセスとしての変革の知識 ・変革者としての知識 ・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 ・大学の教育目標に関する地域参加の知識	・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 ・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 ・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 ・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 ・論や衝突をまとめることができる ・戦略的に計画することができる ・曖昧なことに耐えることができる ・流動的な環境下で働くことができる ・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)	・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) ・積極的姿勢の顯示 ・変革性の顯示 ・忍耐力の顯示 ・適応性やリスクテイクの顯示 ・協働者間における多様性の顯示や参加意識の促進	・慈善行為と社会変革の間の緊張の顯示 (政治的なことへの参加、対話、行動) を通した批判的意識の発達への献身 ・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: 家父長主義的、非人間的、抑圧的) ・高等教育を支える観念的、政治的、社会的、歴史的分裂の知識
大学における地域参加の構築・促進 (Institutionalizing Community Engagement on a Campus)	・組織やプログラムの評価方法に関する知識 ・潜在的資金提供者や、助成金を探し出す知識 ・組織化における基準や人的影響要因に関する知識	・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 ・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 ・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) ・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 ・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 ・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 ・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 ・組織の政治的環境において針路を決めることができる (うまい換えることができる) ・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 ・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	・地域の考えに対する理解の顯示	・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 ・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
学生の市民学習や成長の促進 (Facilitating Students' Civic Learning and Development)	・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) ・学生の成長過程や市民的学習、成長に関する知識 ・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	・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 ・堅実な学習成果及び目標を構築することができる ・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	・学生とともに取り組みを導く、資産に基づく (asset-based) 思考態度の顯示 ・学生への手本となる、広範な地域に貢献する価値観の顯示	・学生との真正な人間関係の構築 ・学生の批判的意識の発達への寄与
地域参加型プログラムの運営 (Administering Community Engagement Programs)	・アセスメントと評価に関する知識; スтей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、関係機関に対して) ・市民性 (civic skills) の知識 ・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、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 ・カリキュラム開発の知識 ・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)	・役割や専門分野の垣根を超えて協働できる ・人間関係を構築し、維持できる ・複数の資金調達の流れや予算を構築し、運営できる ・職責を養成し、管理 (監督) することができる ・データを収集し、分析できる ・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 ・効果的に意思疎通が図れる	・批判的思考の顯示 ・創造的思考の顯示 ・思考態度の顯示 ・協働教育者として地域パートナーを捉える態度の顯示	・地域との対話への献身 ・不均衡な力関係を解消できる ・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 ・不平等さや力の不均衡さを挙げることができる
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)	・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 ・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、価値を付ける方法に関する知識 ・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 ・地域参加型学習や研究に必要な後方支援に関する知識 ・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 ・様々な教員のキャリア・ステージや等級の知識	・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 ・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 ・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 ・教員が自身の経験上の限界や、地域参加の専門性の境界に直面した際、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 ・教員の学びを促進することができる ・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 ・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 ・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	・謙遜の顯示 ・新たなプログラムのデザインや施行における革新性の顯示 ・忍耐の顯示 ・複数の分野、もしくは分野間の協働	・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 ・民主的実践へ向け動くことにおける、教員の役割の力や特種のダイナミズムについての理解
高質なパートナーシップの構築 (Cultivating High-Quality Partnerships)	・自身の知識: 自己認識 ・地域の知識: 歴史、強み、資産、協議事項、目標	・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 ・大学と地域の資産を繋げることができる ・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 ・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 ・衝突を回避、解決することができる	・地域参加への情熱や献身の顯示 ・地域の日常的な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)	・パートナーシップにおける力関係への意識 ・地域との真正な関係の構築

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」、「ファカルティー・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」の6領域で構成しており、それらを知識・技術と能力・資質に分類している（表6）。

4. まとめと今後の展望

本稿では、アメリカの CEP 研究に依拠しながら日本の高等教育における地域参加型学習の専門家の発展へ向けて提言することを目的に、日米の地域参加型教育に従事する専門家（コーディネーター）を比較してきた。日本では、学士課程の質的転換の中で地域参加型学習への取り組みが増加し、それを運営する専門家（コーディネーター）の必要性・重要性も認知され始めている。しかし、地域参加型学習に従事するコーディネーターたちの先行研究は役割や業務内容のまとめに留まっており、また、その役割や業務内容は類似しているにも関わらず、コーディネーターごとに研究が分かれており、「地域参加型学習の専門家」という視点では体系化されていなかった。

一方、地域参加型学習への取り組みが進んでいるアメリカでは、これらに従事する専門家は Community Engagement Professional (CEP) と呼称されており、SL、インターンシップ、ボランティアだけでなく、日本における地域連携コーディネーターに該当するものなども含め体系的にまとめられている。地域連携における後方支援が第一義的な業務としながらも、その取り組みは学生指導、教員に対する FD、教育プログラム開発・運営、学会の役員理事としての活動など、もはや「大学と地域を繋ぐ」という役割だけに留まっていない。

以上を踏まえた今後の日本の地域参加型学習に従事する専門家を発展させるために、次の2つが言える。まず1点目として、様々なコーディネーターが集まって議論する場を設け、日本版 CEP のようなコンピテンシーとしてまとめることである。上述したとおり、日本ではコーディネーターごとに細分化しているため、これらを体系的にまとめ統合することで、URA のような専門職ポジションが確立するのではないだろうか。2点目として、キャンパス・コンパクトのような高等教育機関による地域参画を促進する団体を設立することである。キャンパス・コンパクトには 694 の高等教育機関がメンバー登録しており（2021 年 1 月時点）、16 の地域支部長が各地域のメンバー機関をまとめながら地域参画を促進している。日本には、「日本サービス・ラーニング・ネットワーク」、「日本福祉教育・ボランティア学習学会」、「日本インターンシップ学会」など、地域参加学習に関する学会が複数存在する。これら学会が協働し、大学の役員執行部を巻き込みながら日本版キャンパス・コンパクトのような組織を作ることで、地域参加型学習の機運が今以上に高まるのではないだろうか。これら提言は先行研究を整理したうえでの筆者の個人的推測にすぎないが、本研究が日本における地域参加型学習に従事する専門家の発展の一助になれば幸いである。

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 Imag-*

- ining America : Hybrid, Evolving, and Integrative Career Paths*, 2(2), Part 1 : A Manifesto From the Middle Ground of Campus-Community Partnerships.
- Campus Compact. (2018). *Campus Compact Overview*.
<https://compact.org/who-we-are> (最終確認 2018 年 10 月 16 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 (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 (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 (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 (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/> (最終確認 2019 年 10 月 13 日)

International Association for Research on Service-Learning & Community Engagement. (2019). *About Us*.

<http://www.researchslce.org/about-us/> (最終確認 2019 年 10 月 13 日)

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 (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 (最終確認 2018 年 2 月 17 日)

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ー和歌山大学地域連携コーディネーターを事例にしてー」, 『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.

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.

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sl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.
- 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的変遷と産学連携の一覧表

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。	

Abstract

Universities and communities have cooperated over a long period of history in Japanese higher education. As the Ministry of Education initiated “Center of Community Project (COC project)” and “Program of Promoting Regional Revitalization by Universities as Centers of Community : COC+Program”, numerous universities have started practicing Community Engaged Learning such as Service-Learning, internship, and volunteer. In order to operate Community Engaged Learning programs which bridge universities and communities, coordinators who can be the hub between universities and communities are essential. While the importance of the professional position (coordinator) to handle Community Engaged Learning programs has been recognized, there is a small amount of studies about the coordinator in Japanese higher education and those studies are not systematic.

In contrast, most of universities in American higher education have a mission for community engagement and there are numerous cases that universities set up centers that promote Community Engaged Learning. Person who is involved in community engagement is called “Community Engagement Professional (CEP)” and studies about CEP is systematic and progressive. Therefore, this paper is purposed to advocate for developing the professional human resources of Community Engaged Learning in Japanese higher education, comparing the professional involved in community engagement between Japan and the U.S.