

サービスラーニングによる地域貢献 —正課カリキュラム化までの経緯と課題—

宮崎幸江

要旨

上智大学短期大学部は、1980年代から神奈川県秦野市においてインドシナ難民、南米日系人などを対象に日本語支援を行ってきた。その活動は家庭教師から、サービスラーニングへと発展し、秦野市をコミュニティパートナーとして互恵的な関係を結んでいる。本稿は上智大学短期大学部において「他者のために、他者とともに (For Others, With Others)」の精神から発展したサービスラーニングを、北米の高等教育におけるサービスラーニングと比較した結果、サービスラーニングを正課カリキュラムとすることが持続可能な地域貢献と学生の学びの深化にとって適切な改革であったと主張する。さらに本学のサービスラーニングには、北米の市民性や社会的公正を目指す教育とも通じる点もあり、学生が生涯にわたり、地域の課題に向き合い多文化共生の実現に向けて行動する力を育成していると言える。

1. はじめに

上智大学短期大学部は神奈川県秦野市に1973年に設立され、2023年に50周年を迎えるが、30余年にわたり地域の外国籍市民との交流や多文化共生に取り組んできた。1988年、聖マリア修道女会のシスターと寮生を中心に始まった外国籍市民への日本語支援活動（家庭教師ボランティア）は、2009年にサービスラーニングへと形をかえたが、「他者のために、他者とともに (For Others, With Others)」の精神を土台として、学生の学びを深めることを目指してきた。秦野市と締結した提携協定のもと、秦野市をコミュニティパートナーとして、学生の学びの場を地域社会へと広げ、2019年度にはサービスラーニングの一部が課外活動から正課教育課程に位置付けられ、短期大学部のカリキュラムにおいてより深く関係づけられるようになった。

本稿は、上智大学短期大学部のサービスラーニングが、どのような経緯を経て発展してきたかを振り返り、その教育成果と課題について検証する。

2. サービスラーニングとは

「サービスラーニング (Service Learning)」は 1930 年代アメリカで生まれた教育手法で、21 世紀に入り北米の 1000 を超える大学、コミュニティ・カレッジにおいて関連科目が設けられているという (村上, 2009)。本章では、米国においてサービスラーニングの発展を促した教育政策や大学教育を取り巻く時代の流れについて概観する。そして、オレゴン州ポートランド州立大学のサービスラーニングを例に、カリキュラムや科目内容、運営や教育の方法を分析した後、日本の大学教育におけるサービスラーニングの状況について述べる。

2.1 米国の SL

五島 (2019) によれば、米国で 1990 年代にサービスラーニングが発展した背景には、連邦政府が、大学に対し「青少年の市民的責任感の育成」と「教育・研究の質向上を目指した大学改革」を求めたことが影響しているという。サービスラーニングという形で地域社会と関わることにより、若者の政治への関心を高めようと、政府からの補助金や奨学金制度が設けられ、学校教育においてサービスラーニングが普及した。また、地域社会での様々な経験を通して視野が広がり、批判的思考力を養うことができるという教育効果への期待から、サービスラーニングは大学の教育改革に取り組みられるようになった。

政府だけでなく、キャンパス・コンパクト (Campus Compact) という大学連合も、学生による地域貢献を奨励した (五島, 2019; 村上, 2009)。1990 年代は、行き過ぎた個人主義が学生に与える影響を憂慮する声も上がっていた。サービスラーニングを通して学生に地域貢献の精神を身に付けさせ、卒業後に社会の一員として活躍できる土台を身につけさせようという機運が高まった。

2000 年頃に入ると、大学による地域連携は「サービスラーニング (Service Learning)」という名称から「コミュニティ・エンゲージメント (Community Engagement)」へとかわり、学生が市民として社会と関わることは、「シビック・エンゲージメント (Civic Engagement)」と呼ばれるようになった。「コミュニティ・エンゲージメント」という名称が好まれた理由は、「サービス (奉仕)」には奉仕する側とされる側という関係性があり、両者の関係性が対等とは言えないため、民主主義的な市民性を育てるという目的にはそぐわないと考えられたからである。しかし、Lupas (2021) は、名称はそれぞれの大学や教育機関の地域との関わりや歴史や理念により使用すればよく、どの名称を使おうと教育の狙いや本質が損なわれるものではないと述べている。

米国において、多くの大学がサービスラーニングを取り入れるためにカリキュラムを改定した背景には、大学評価による影響も大きかった。例えば、米国大学・カレッジ協会 (AAC&U) は、サービスラーニングを LEAP プロジェクト「教養教育とアメリカの約束 (Liberal Education & America's Promise)」の「ハイ・インパクト・プラクティス (High-Impact

Educational Practices : HIPs)」としてその教育効果を認めた。さらに、カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類 (Carnegie Community Engagement Classification : CCEC) でも、サービスラーニングは、コミュニティ・エンゲージメントコースの一つとされ、単位を伴う正課プログラムと定義づけられ、学位授与プログラムとしての整合性や学修成果の測定方法などが問われるようになった。このように米国のサービスラーニングが大学教育において発展した背景には、政府の大学教育に対する期待と、評価団体によるサービスラーニングへの高評価という異なる要因があり、それらの相乗効果により、急速に広まっていったと考えられる。

2.2 ポートランド州立大学のサービスラーニング

サービスラーニングが体験型の教育方法のひとつであることは先に述べたとおりであるが、実際に米国の大学においてどのようにカリキュラムに取り入れられているか、ポートランド州立大学 (PSU) を例に述べる。PSU は、米国オレゴン州ポートランド市に位置し約 2 万人の学生を擁する州立大学で、第 2 次世界大戦後退役軍人に対する高等教育の需要が高まったことを契機に創立された。

PSU は “Let knowledge serve the city” というスローガンのもと、1995 年にコミュニティ・大学パートナーシッププログラム (Community-University Partnerships Program, CUP) を打ち立てた。CUP は 4 年かけて専門と一般教育 (University Studies, UNST) を 2 つの柱として学び、UNST プログラムを積み上げ、4 年次にシニアキャプストーン (Senior Capstone) に参加する。様々な専門を持つ学生からなるシニアキャプストーンでは、学生はそれぞれの専門を生かしながら、他の専門分野と協働し実際の社会のさまざまな問題の解決を目指す。CUP が 4 年かけて獲得する資質目標は、以下の 4 つとなっている (町井, 2005)。

- ゴール 1 Inquiry and Critical Thinking (探求とクリティカルシンキング)
- ゴール 2 Communication (コミュニケーション)
- ゴール 3 Human Experience (文化的多様性と多文化主義)
- ゴール 4 Ethical Issues and Social Responsibility (倫理的課題と社会的責任)

シニアキャプストーンでは、学生はさまざまなプログラムから自分が興味のあるクラスを履修することができる。クラスはコミュニティベースラーニング (Community based Learning, CBL) という教育方法で運営され、授業の中で地域の課題を多面的に検討し課題解決に向けて行動する。例えば、「ボーイズ & ガールズクラブ」というキャプストーンに参加した学生は、学期中最低 20 時間、自分の都合の良い時間に学外のクラブで子どもたちへの学習支援を行う。大学の授業では、活動の振り返りと並行してスキルや知識を身につけ

たり、学生が発見した地域的な課題についてディスカッションを行ったりする。子どもたちの学習のニーズに合わせて、教える内容や教え方を工夫して支援するが、学生たちは子どもとの接触を通して、教育だけでなく社会の様々な課題を垣間見ることになる。

PSUでは毎年200以上のキャプストーンが開講される。教員は個々のキャプストーンのことを委員会に提出し承認されると、授業を開講することができる。審査では、キャプストーンが、①コミュニティとの互惠性、②コミュニティのニーズの明確さ、③プロジェクトの規模の適切さ、④適切な参考図書、教師の準備、適切な規模の計画がされているかに加え、4つのゴールが統合されているかが評価項目となる（白石他, 2021）。

図1は、CBLによる学習モデルである。授業は学生の「省察」を中心に進められる。教員は、学生が地域の活動から得た学びを省察によって引き出し、学問的な知識と統合させられるように、読解教材やディスカッションを用いて授業を進める。CBLのクラスでは、活動日誌や活動の振り返り（省察）、レポート、サービslラーニング・ブログへの投稿やオンラインディスカッションなどを用い、教員は学生の「経験に関する思考や感情を、認知的かつ親身になって受け止め、学術知識を生かして幅広い洞察を導く」（クレス他, 2020）。

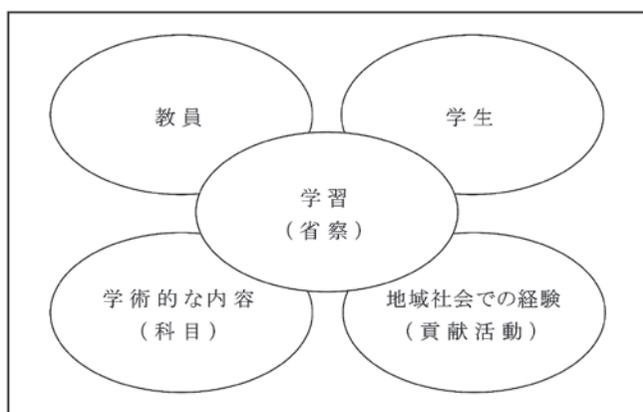


図1. 貢献活動を通じた学習モデル（クレス他, 2020: P15）

PSUは、大学の使命を「未来のために市民を育成し、働くことの備えがしっかりとできていて、社会に貢献できる卒業生を輩出すること（クレス他, p.18）」と、コミュニティパートナーを「地域社会の要求を満たすために、学生たち（一人またはグループ）とともに活動することに賛同する、ビジネス、行政機関および社会福祉団体に所属する地域社会のメンバー」と定義し、協力関係が学生たちに教育の機会と、社会貢献活動を生み出すと考えている。

PSUのCBLを用いたキャプストーンは優れた教育手法ではあるものの、教える教員に対する評価や教員育成などが運営上の課題であるという。一般に、サービslラーニングは学問領域として確立していないため教員の研究業績としても認められにくいこともあり、教員の確保の難しさなどが共通の課題とされている。

2.3 日本におけるサービスラーニング

日本の教育機関においてサービス・ラーニングが取り入れられるようになったのは、中央教育審議会が2005年に大学の社会貢献や地域連携について言及してからであると言われている。桜井・山田(2009)は、2004～2007年度に文科省により採択された「特色GP」の31%、「現代GP」の41%にサービスラーニングの要素が見られたと分析している。日本のサービスラーニングでは、「地域連携、社会人基礎力」などが目的の中心で、米国のように民主的で公正な社会の担い手を育成するという「市民性教育」という観点はそれほど強調されていない。

国内の大学レベルで、単位を付与するサービスラーニングが誕生したのは、1996年国際基督教大学(ICU)が最初である。ICUのサービス・ラーニングは、国際サービス・ラーニング(ISL)とコミュニティ・サービス・ラーニング(CSL)に分かれており、長期休暇中にサービス・ラーニングを経験する。講座としては、サービス・ラーニング入門(2単位)、コミュニティ・サービス・ラーニング(3単位)、国際サービス・ラーニング(3単位)、サービス・ラーニングの実習準備(1単位)、サービス経験の共有と評価(1単位)など5コースからなる。履修方法の一例は、春学期にサービス・ラーニング入門とサービス・ラーニング実習準備を履修し、夏休みにサービス・ラーニングに30日間参加するなどである。サービス・ラーニングを経験する学生は、年間4～50名程度で、1996年から2007年でのべ450名の学生が経験したという(桜井・津止, 2009)。

ICUに続いて、明治学院大学、立命館大学、東海大学、立教大学、昭和女子大学など私立大学を中心に、サービスラーニングは広がりつつある。立教大学では、2016年に立教サービスラーニング(RSL)センターが設立され、サービスラーニングが正課教育課程に位置付けられ単位付与されることになった。しかし、立教大学ではRSLが設立される以前から、大学の建学の精神にもとづき、正課外教育として様々なボランティアが存在していたため、それらがサービスラーニングへと発展したと言われている(逸見他, 2016)。

日本の大学におけるサービスラーニングは、全学的な取り組みは少なく、少数の教員や組織が行なっていることが多かったり単位付与がないものもある点が、アメリカの大学におけるサービスラーニングとは違いである。また、大学としての連携窓口がはっきりしなかったり、担当する教員への支援体制が不十分であることなどが課題として挙げられており、日本の大学におけるサービスラーニングはまだまだ過渡期にあると言えるだろう。そのような状況の中、高知大学では全学部生が大学4年次にサービスラーニングに参加する。様々なサービスラーニングの科目があることや、専門を超えて学生が参加できるシステム、卒業の単位となる点など、ポートランド州立大学のキャプストーンとも共通する部分も少なくない。大学の教育改革においても、大学の地域貢献の意味でも注目に値し今後の展開が期待される。

3. 上智大学短期大学部のサービ斯拉ーニング

上智大学短期大学部では、2008年にサービ斯拉ーニングセンターを開設し、課外活動だったボランティア活動を再編成しサービ斯拉ーニングとして統合した。表1は、2018年度の主なサービ斯拉ーニングの概要である。近隣の小学校や公民館などで行う英語活動（イングリッシュフレンドとキッズイングリッシュフレンド）と外国籍住民への日本語や教科学習支援活動（カレッジフレンドとコミュニティフレンド）から成り、年度あるいは学期期間中継続して活動する。その他、1日のみの活動もいくつかあるが、全てキャンパスのある神奈川県秦野市で行われる活動で、長期休暇等を利用した国際サービ斯拉ーニングのプログラムはない。

上智大学短期大学部は、英語科のみからなる定員500の小規模な女子大ではあるが、学生の半数以上が卒業までに何らかのサービ斯拉ーニングを経験し、複数のサービ斯拉ーニングに参加する学生も少なくない。

表1 主なサービ斯拉ーニングの概要（2018年度）

種類	内容	活動場所	日数・人数	備考
イングリッシュフレンド (EF)	小学校における児童英語活動	秦野市内小学校	20日 41人	「児童英語教育演習A・B」履修生が参加、1~2h/日
キッズイングリッシュフレンド (KEF)	未就学児への英語活動（読み聞かせ等）	図書館・公民館他	14日 44人	週末 1時間/日
カレッジフレンド (CLF) *	外国人児童生徒への日本語や教科学習支援	秦野市内小中学校	22日 36人	「日本語教育概論」「日本語教育演習」履修生が参加。2h/日
コミュニティフレンド (CF) **	秦野市在住の外国籍市民（幼児から成人）への日本語支援	学内サービ斯拉ーニングセンター及び公民館等	86日 125人	1.5h/日 3教室で活動

*2019年度から単位化「サービ斯拉ーニング（小中学校日本語支援A・B）」

**2019年度から単位化「サービ斯拉ーニング（地域日本語支援A・B）」、授業を履修せずに参加することも可能

2018年度までは、サービ斯拉ーニングは課外活動の位置付けであったが、2019年度よりカレッジフレンド (CLF) とコミュニティフレンド (CF) が正課カリキュラムの中に組み込まれ単位が付与されることになった。

本稿では、コミュニティフレンドとカレッジフレンドの2つに焦点を絞り、それらの前身

となった「家庭教師ボランティア」の歴史と発展について概観し、正課教育課程になるまでの経緯を検証し、サービスラーニングの地域貢献としての意義と教育プログラムとしての成果と課題について考察する。

3.1 サービスラーニングの前身：家庭教師ボランティア

3.1.1 家庭教師ボランティアの始まり

秦野市は神奈川県西部に位置する人口約 16 万人を擁する自然が豊かな地域だ。そんな平和な街で、1987 年秦野市在住のカンボジア人男性が、自身の子ども 3 人と妻を殺害するという痛ましい事件が起こった。男性は家族と共に難民として来日したが、日本の生活に馴染むことができず苦しんだ末に起こった悲劇であった。この事件を機に、インドシナ難民の存在が秦野市民の知るところとなり、市民有志により「東南アジアの人々と共に歩む会（歩む会）」が発足し、日本語や生活の支援を行うようになった。上智短期大学でも、事件を知った聖マリア修道女会のシスターらが、学生とともに「歩む会」のメンバーと協力して支援活動を始めた（鈴木, 2018）。

上智短期大学の学生たちは、最初は週末に教会や公民館でこども連れの学習者のためにベビーシッターをしたり日本語を教えたりしていたが、翌年には平日の夜に、外国籍市民の家庭に向いて日本語を教えるようになった。この活動は「家庭教師ボランティア（通称：カテボラ）」と呼ばれ、キャンパスミニストリーが参加学生の支援を担当した（Cortes, 1999; Lupas 他, 2020）。「For Others, With Others（他者のために、他者とともに）」は上智学院の教育姿勢を表すが、家庭教師ボランティアは、まさにその理念を具現化したものであった。日本語支援だけでなく、様々な相談ごとに対応し、外国人の人々に寄り添うシスター達の行動は「他者のために、他者とともに」とはどういうことかを身をもって示し、その精神に賛同した学生達は自発的に支援方法を工夫していった。

1990 年代の日本は、好景気に伴う人手不足を補うために「出入国管理及び難民認定法」が改正され、日系 3 世までとその配偶者には就労の制限のないビザが発給されるようになった。秦野市でも「内なる国際化」は進み、インドシナ系の住民に加え、南米出身の日系人が外国人の半数以上を占めるようになった。神奈川県は愛知県や静岡県などの東海地方に比べると外国人に占めるブラジル人の割合は低めで、ペルーやボリビアなどの南米スペイン語圏の人々が多い。当時、聖マリア修道女会にはスペイン人のシスター達がいたことから、秦野に移住してきた南米の人々にとってシスター達の存在は大きな意味があった。

1988 年に 10 名で始まった家庭教師ボランティアは、2004 年までの 16 年間でのべ 930 名の学生が支援に参加し、学習者はのべ 635 名にまで達した（上智短期大学, 2006）。2006 年には年間 140 名を超える学生が参加する活動となった。学生は授業がある 4 月から 7 月と 10 月から 1 月を活動期間とし、週に 1 度平日の夜に 1 時間程度外国籍の人々の家庭を訪

問する。支援は学生から学生へと引き継がれた結果、あるカンボジアの家庭では、3人の兄弟に11年間、62名の学生が支援を受け継いだという。保護者支援には子どもの学校などからの連絡プリントを読むことを手伝ったり、学齢期の子どもたちには教科学習の支援を、中学生には高校入試に向けた受験勉強を手伝ったりと、学習者のニーズにあわせて支援を行った。学生は訪問前に教材を準備し、活動後には報告書を作成し翌日提出する。報告書は学生の支援状況を確認するだけでなく引き継ぎ資料として活用された。

3.1.2 特色ある大学教育支援プログラム採択と新たな課題

2004年（平成16年）には、家庭教師ボランティア活動は「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に採択された。これを機にHidden Curriculum（隠れたカリキュラム）として全学的なプログラムとして認識されるようになり、ボランティア活動自体には単位は付与されないものの、カリキュラムの見直しが行われた。

まず、ゼミナールを2年次生の必修として、4つのコース制（異文化理解コース・英米文学研究コース・言語研究コース・児童英語教育コース）が導入された。さらに家庭教師ボランティアに参加する学生が、より広い知識と技術を持って外国籍市民の支援ができるよう、2006年度から基礎、教養、専門科目にあたりし科目が開講され、日本語教育を担当する専任教員が新たに採用された。

教養科目：「社会福祉入門」「マスメディア論」

基礎科目：「異文化間コミュニケーション」

専門科目：「東洋研究」「日本語学」「第二言語習得」「インディペンデントスタディ」

ゼミナール：「日本語教育」¹家庭教師ボランティアと連動

インディペンデントスタディ：学生が教員の指導のもと自由に研究できる科目。

2005年（平成17年）には、全5回からなる「ボランティア講座」が春学期と秋学期に開催された。この講座は正課カリキュラムではないが、家庭教師ボランティアの対象となる外国籍市民の日本に定住するまでの背景や日々の生活上の課題について、学生が活動に参加する前に知識を得られるようになった。

家庭教師ボランティアは、純粋に学院の精神「他者のために、他者とともに」に根ざした草の根の運動であり、外国籍の人々一人一人とシスターとの関係の上に成り立っていた。地域の課題に自らの知恵と時間を使い、教員と学生が協働し助けを必要としている人々に手を差し伸べるものであったため、ノウハウも教材もシステムもないところからはじまった。

学生は奉仕するだけでなく、外国籍市民に日本語を教えることにより、異文化や語学教育への理解を深め、主体的な奉仕の精神（For Others）を体験的に学ぶと同時に、地域社会で多様な文化を持つ人々との共生（With Others）に向けた活動であったと言える。

「内なる国際化」に向け人々に寄り添い、課題を解決するために協働する家庭教師ボランティアは、徐々に外国籍の人々だけでなく他の自治体にも知られるようになり、活動範囲は近隣の平塚市、伊勢原市から厚木市、横浜市まで、派遣先が拡大し派遣要請に応えることが難しい状況になりつつあった。特色 GP 採択によって整備が進んだものの、規模の拡大に伴う組織の課題も生まれつつあった。

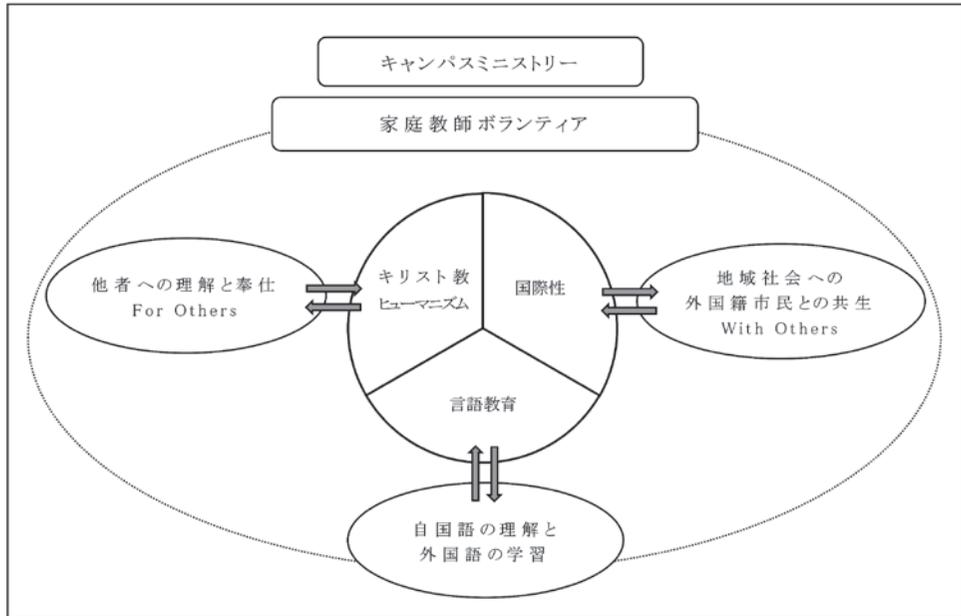


図 2. 上智短期大学の教育理念と家庭教師ボランティアの関係

家庭教師ボランティアは、学長直属の組織（図 2）としてキャンパスミニストリーの管轄下にあった。そのため、学内の他の組織からは独立しており、卒業生からなるボランティアコーディネーター（VC）が、キャンパスミニストリー担当教員の指示のもと、さまざまな業務を行っていた。地域社会の窓口として外国籍家庭とコンタクトを取ったり、定期的に外国籍家庭を訪問するほか、難民事業本部や市役所、秦野市内の NGO や団体との連携に加え、学生のサポートも VC の仕事だ。学生と派遣先とのマッチング、学生へのガイダンス、活動へのアドバイスや学期ごとの報告会の企画、派遣学生の交通費補助や申請手続き、さらには学生の行き帰りの経路の確認など多岐にわたる。担当教員は主として、外国籍市民へのコンタクトや相談などを担当していたが、その他の業務はほぼ VC が担っていた。特色 GP の助成が終了したのち、VC も入れ替わり新たなスタッフで活動を維持しようとしていたが、2008 年には参加学生 190 名、学習者も 119 名（64 家族）に達しており、様々な意味で見直しを図る時期に来ていた。

3.2 サービスラーニングへの発展

21世紀に入り大学の社会貢献や地域連携が意識される時代になっていたため、学内に担当部署として、2007年度末に「地域連携活動専門委員会」が発足し、キャンパスミニストリーがそれまで担っていた家庭教師ボランティアの運営を移行することになった。

3.2.1 地域連携とサービスラーニング

上智短期大学が大学のカリキュラム改革を模索したきっかけと、秦野市をコミュニティパートナーとして連携を深めサービスラーニングへと発展させて行った経緯について、高祖敏明学長は次のように述べている。

とりわけ2002年以来、学生の学力や関心・進路の多様化、一般社会と地域社会のニーズの多元化・多層化に応じて、カリキュラム改革を進めるとともに、2004年度の特徴GPの採択にも後押しされて、地域社会との連携活動を強めてきました。そうした努力が、昨年度の短期大学基準協会の認証評価で高く評価されましたし、昨年10月（2007）の「街づくり、人づくり」を目指す秦野市との連携協定の締結に結びつきました。そして、それらが「学内の学び」と「学外の学び」とを全体的に見直す格好の機会となり、そこから編み出されてきたのが、これまでのこの教育活動を有機的に統合するサービスラーニング構想であり、各方面の多彩かつ「一人ひとりを大切に」する、学生支援を総合化していく本取り組みです。

家庭教師ボランティアは、2008年にそれまでサークル活動としてあった児童英語教育活動などと共にサービスラーニングとして生まれ変わった。そして、サービスラーニングを「地域に対する貢献活動を通し、それらの体験を省察し（振り返り）、アカデミックな学内の学びと連関させながら、社会性を核とし様々な能力を培っていく学習プロセス」と定義し、次の能力を持つ人材の育成を目指すことになった（上智短期大学, 2010）。

1. ライフデザインができる人材の育成
2. コミュニケーション能力の養成
3. 社会人基礎力の養成

社会人基礎力とは、唐木（2008）によれば、経済産業省の「社会人基礎力に関する研究会」が2006年に発表したもので、「コミュニケーション不足をはじめとする若者のさまざまな能力の欠如を憂慮し、職場や地域社会で必要とされる能力を体系的・計画的に育成することを願って発足したもの」であり、具体的には①前に踏み出す力（アクション）、②考え抜く力（シンキング）、③チームで働く力（チームワーク）能力に分類される。短期大学の卒

業生の約半数は卒業後すぐに社会に出るため、サービスラーニングにより世代や立場の異なる人々と接する中で、社会人基礎力を磨くことができるということは時代の要請とも学生らのニーズにも適合したと言える。

サービスラーニングの取り組みが、2008年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）」に採択されたことを受けて、学内にサービスラーニングセンターが設置された。さらに、カリキュラムの修正やウェブシステムを使った学生支援体制の構築を行ない、2009年度の事業終了後も事業を継続してきた。

2021年時点での上智大学短期大学部・英語科の卒業認定・学位授与の方針（DP）のうち、サービスラーニングにより修得できるのは、以下のDPであるとされている。当初の「ライフデザイン、コミュニケーション能力、社会人基礎力」の育成から、「多文化共生力」や「市民性」に学修成果がシフトしてきたと言える。

【地球市民的意識を形成し、多文化共生の実現のための実践ができます】
国際的な諸問題、そしてその背後にある文化、歴史、思想を、自らの生と関わりにおいて理解し、地球市民としての問題意識を持ち、国内外における国際社会が抱える問題の解決、及び多文化共生社会の実現に向けた実践ができます（上智大学短期大学部、2021）。

3.2.2 正課カリキュラムとの関連

表2は学生支援GP採択後のサービスラーニングに関する主な取り組みを示したものである。まず、2009年度から「サービスラーニング時間枠（学期中の月木1～2限）」を時間割上に設けることとなった。これによって、全ての学生が、授業時間に学外でサービスラーニングに参加できるようになった。また、「ボランティア養成講座」やガイダンスなどをこの時間に行うことで全ての学生に機会が均等に与えられることになった。

次に取り組んだのは、2008年秋から試験的に行なっていた小学校での日本語支援活動である。2009年度から秦野市教育委員会と連携し、外国人児童生徒の日本語や教科学習の支援のために、学生を派遣することになった。派遣されるのは「日本語教育概論」もしくは「日本語教育演習」を履修している学生で、サービスラーニング時間枠を使い小学校へ赴き、小中学校教諭の監督の元「国際教室」で「取り出し」授業の補助を行ったり、児童の在籍学級で「入り込み」支援を行うことになった。

家庭教師ボランティアは廃止し、学生が家庭を訪問する代わりに、学習者に日本語教室へ来てもらって、それまで行ってきた内容の支援することになった。日本語教室は本学が雇用したスタッフが常駐する形で、2019年まで平日の夜、週3日²運営してきた。こうして、家庭教師ボランティアは、地域日本語支援、小中学校日本語支援へと改編され、秦野市の事業として、児童英語支援にはイングリッシュフレンド、家庭教師ボランティアにはコミュニ

ティフレンド、小中学校日本語支援にはカレッジフレンド活動という新たな名称がつけられた。コミュニティフレンドは授業との関連はなくボランティアとして参加が可能であるのに対し、カレッジフレンドは「日本語教育概論・演習」、イングリッシュフレンドは「児童英語教育演習」履修生のみを学校へ派遣した。

表 2. サービスラーニング (SL) センター開設後の主な改革

年度	SL 関連出来事	詳細
2007	秦野市と協定 短期大学認証評価	「街づくり、人づくり」を目指す秦野市との連携協定の締結
2008	学生支援 GP 採択	地域連携活動委員会発足 ボランティア養成講座 (全 6 回) 開始 サービスラーニングセンター開設 (多文化コーディネーター、 チューター採用) 秋から試験的に小学校派遣を開始する
2009	SL を秦野市中心に	4 月 サービスラーニング時間枠 (月木午前中) を設ける 5 月 児童英語活動 (イングリッシュフレンド) 開始 小学校での外国人児童生徒支援 (カレッジフレンド) 開始
2010		3 月 家庭教師ボランティア廃止 4 月 秦野市内に日本語教室 (コミュニティフレンド) 活動 開始 (週 4 日) 多文化コーディネーター (嘱託) の採用
2014	多文化共生教育協議会 発足	外国人児童生徒に関する教育課題についてテーマを決めて共同 研究を行う 例: 特別の教育課程編成、外国人児童生徒の中学卒業後の進 路など
2015		ポートフォリオの導入 キッズイングリッシュフレンドがサービスラーニングに加わる
2018	学長賞を SL 参加者に	3 名の学生がサービスラーニングによる地域貢献により学長 賞を授与される
2019	サービスラーニング 一部正課科目化	「サービスラーニング入門講座」「サービスラーニング (小中 学校日本語支援)」「サービスラーニング (地域日本語支援)」を正課科目として 春秋開講

日本語支援を家庭教師から公的な場での活動へと切り替える際、外国籍の人々が自力で教室に通うことができるかは課題であったため、地域連携活動委員会で検討を重ねた。子どもの場合は保護者の送り迎えが可能か、成人の場合は平日仕事を終えてから公民館などに来ることが時間的に可能ななど様々な課題があった。そこで、拠点をいくつか分散し、なるべく自宅近くで参加できるようにした。また、小さい子ども連れでも参加できるように、対象

者を成人や児童生徒に限定せず、幼児から大人まで誰でも受け入れるようにした。

秦野まで来ることができない市外の外国籍の家庭への支援については、コーディネーターが、各家庭を訪問し家庭教師を派遣できなくなる旨を説明し、近隣の日本語教室などを紹介することで支援が途切れないようにきめ細かく対応した。ちょうど、平成21年から定住外国人の子供の就学支援事業（「虹の架け橋教室」）が始まる時期だったので、学齢期の子供たちの学習支援の一部はそちらに引き継いでもらうことができた。

3つ目の課題は、学生の異文化体験の問題だった。家庭教師ボランティアでは、外国人の人々の日常生活の場に入り込むため、食事をご馳走になったりと、いつの間にか家族の一員のように親しくなることもしばしばだった。家庭教師ボランティアでは、多様な文化を肌で感じ、互いの文化や価値観を尊重する態度を自然に学ぶ機会が豊富にあったはずだが、日本語教室や学校での活動ではそのような深い異文化理解は難しいと考えられた。そこでコミュニティフレンドの活動に異文化体験を取り入れる工夫をすることにした。

地域の多文化化を見守るために、2014年に「多文化共生教育協議会」を設立し、地域連携活動委員会メンバーと秦野市教育委員会、秦野市教育研究所との間で定期的に会議を開き、外国人児童生徒の教育について議論をしたり、研究や調査の結果を共有するなどの取り組みを始めた。個々の家庭で支援する代わりに、行政と協働して、外国人児童生徒の支援に関する研究を行ってきた。例えば、2014年から外国人児童生徒に対する「特別の教育課程」編成状況を毎年分析するほか、支援内容を検討している。また、中学卒業後の外国人生徒の進路調査など、多文化共生を考える上で重要な課題について調査を継続している。

3.2.3 学生の学びを支える

「学生支援GP」事業計画では、サービスラーニングに参加する学生に対して、事前・事中・事後のフォローを、ウェブシステムを活用し、サービスラーニングセンター職員（コーディネーター・チューター）や教員が行う予定であった。地域連携活動委員会メンバーの専任教員が、英語コーディネーター、日本語コーディネーターとして定期的にサービスラーニングセンターに待機し学生支援にあたることになっていた。また、コミュニティフレンドの拠点活動にも月に一度ずつ参加することになっており最初の数年はこの方式をとった。しかし、これは地域連携活動委員会の教員の負担が大きく、学生支援の効果も見えにくいため形骸化していった。拠点管理は、当初はコーディネーターが1人で担当する計画だったが、学習者や参加者の増加したことから、チューターにも拠点管理業務を手助けしてもらうことになった。

サービスラーニングセンターは、社会人基礎力を養うべく、学生に幅広い世代や多様な社会人経験を持つスタッフと接する機会と場を提供することができた。しかし、チューター等のスタッフは、2年間という雇用契約の期間があることや、業務の実施場所や勤務時間の縛りがあり、地域の窓口として柔軟な対応をするには制限があった。家庭教師ボランティアの

維持が難しかったのも、コーディネーターを教員とは別の専門職として設けることができなかったことが主な要因であると分析している。そこで、地域連携の窓口の要となる職を創設することが、サービラーニングの維持発展上必要不可欠だということになり、2010年に「多文化コーディネーター（河北, 2018）」というフルタイムのポジションを設けることになった。

4. サービラーニングの学修成果と課題

4.1 学修成果

サービラーニングの学修成果を可視化するために、卒業時に行うアンケートでサービラーニングを経験した学生とそうでない学生にどのような違いがあるかを数年にわたって観察しているが、参加学生と参加しなかった学生には、卒業認定・学位授与の方針（DP）の達成度に関して顕著な違いが見られる。表3は、2016～2018年度の卒業生のサービラーニングに参加したグループと参加しなかったグループのDP達成についての自己評価を比較したものである。学生は5つのDPについて、5段階評価で自己採点をする。4つのDPの各平均は全てにおいて、サービラーニング参加者の方が高いことがわかる。2つのグループの差は、2016年度よりも2017・18年度の方が統計的に有意差がある項目が多いことがわかる。

表3. サービラーニング参加・不参加グループの卒業認定・学位授与の方針（DP）自己評価

卒業認定・学位授与の方針（DP）		2016年度 参加 101人 不参加 86人		2017年度 参加 101人 不参加 101人		2018年度 参加 57人 不参加 106人	
1. キリスト教の倫理や哲学を通し人間について学び他者とのかわりの中で自己形成ができた	参加者	3.84	N/A	3.91	N/A	4.18	*
	不参加者	3.70		3.79		3.86	
2. 地球市民的意識を有し、グローバルな問題に取り組み、多文化共生社会の形成を担う力を身に付けることができた	参加者	4.51	*	4.09	**	4.18	**
	不参加者	3.99		3.76		3.86	
3. 世の中の多様性に対する認識を深めた	参加	4.02	N/A	4.39	**	4.46	N/A
		3.92		4.07		4.31	
4. 他者への敬意を深めた	参加者	3.96	N/A	4.34	*	4.49	*
	不参加者	3.92		4.02		3.86	

* p<0.05, ** p<0.01

3年連続統計的に有意差が認められるのは、「2. 地球市民的意識を有し、グローバルな問題に取り組み多文化共生社会の形成を担う力を身につけることができた」である。また、「4. 他者への敬意」に関しては2017年度と2018年度はグループ間に有意差が見られた。一方、「1. キリスト教ヒューマンイズムによる自己形成」と「3. 世の中の多様性に対する認識を深めた」については、平均値は参加グループの方が高いものの、統計的な有意差が認められたのは、それぞれ1年のみであった。

地域連携活動専門委員会では、毎年の調査結果をもとに次年度の学生支援の方法を見直し改善を図ってきた。地域連携活動専門委員会の報告によれば、「改善策として、SL活動参加学生に対して事前、事中、事後の支援の中で、SL活動の意味について明示的に示して改善を図ったことの成果であると考えられる。その手段として、活動中の支援での声かけ方法や振り返り、リアクションペーパーの工夫も行ってきたことが成果を表した」、さらに「ブラッシュアップ講座の企画、ポートフォリオの有効活用、米国ポートランド州立大学のワークショップに参加し他大学のサービスラーニングのアセスメント方法を学び取り入れる。また、サービスラーニングの単位化を検討するべきだと考える」に記されている。

サービスラーニングの学修成果は学生の振り返りからも分析可能である。下記は、ある2017年度に入学した学生が1年次春の「サービスラーニング入門講座」から始まって、卒業するまでの学期ごとの振り返りからの抜粋（括弧内は修得したと考えられる資質）である。多文化に関する関心が、講座を通して様々な気づきを促し、地域の一員として課題について考えるようになり、1年の終わりには問題解決能力が身につく、視野も広がった。この学生は複数のサービスラーニングに参加し、リーダーシップを発揮し卒業後は4年制大学に編入学した。

学生が、自分たちの働きが地域社会にとってどのように貢献しているかを実感する機会を設けることは思った以上に難しい。授業で関連する科目を履修していない場合は特にそうだ。コミュニティパートナーである秦野市からも、学生個人に対して評価をもらうことはない。そこで、秦野市教育委員会と相談し、2018年度からカレッジフレンド及びコミュニティフレンド活動を長期間にわたり熱心に行った個人に、教育委員会から感謝状を出してもらうことになった。公的機関からの表彰を受けて、サービスラーニングで重要な働きをした個人に学長賞に推薦することができるようになった。

「サービスラーニング入門講座」初回自己紹介から

~~~~~

「外国にルーツを持つ外国籍の友人、日本国籍の友人と3年間過ごし、日本で日本以外のルーツを持って生きることについて考えるようになりました。」(多文化共生への問題意識を持って参加)

「サービ斯拉ーニング入門講座」1回目の振り返りから

~~~~~

「日本は血統、つまりどこからきたのかということを非常に重視する社会と言えるかもしれません。その中で日本以外のルーツを持って生きるということはどういうことなのでしょう。秦野市長の「外国籍市民」という言葉を聞いた時、私の探していた言葉はこれだと思いました。」

(地域の課題と解決方法を考える力)

1年次春学期終了時振り返り

~~~~~

「私が今季のコミュニティフレンド活動を通して学んだことのうち、一番大きいのは問題解決能力です。・・・コミュニティフレンド活動を通して始める前に予想していたより遥かに多くの経験をすることができました。また、私とM君が地図で色々な場所を探していると、その場所にゆかりのある学生が色々なことを聞かせてくれました。彼女たちの話を聞くと、日本にもさまざまな文化があるのだとしみじみ思いました。多文化と聞くと日本と外国の文化の対比にしがちですが、日本国内にも多様な文化があるということが感じられたように思います。」

(問題解決能力、多様性への気づき、学び合う)

1年次秋学期終了時振り返り

~~~~~

「私も秦野に来るまで難民と全く関わりがありませんでした。コミュニティフレンドなどで難民の「両親」を持つことであい、すでに次世代が学齢期になっていることに驚きました。」

(視野の広がり、多文化に対する理解)

「私は考え方を変えて、30分しかいないからできることを考えてみた。・・・全体を見て動く力がついてきた・・・状況をまとめて、必要なことだけを報告するのが上手くなった。・・・1人でも勉強できる力をつけさせることを意識して教えたりする必要がある」

(コミュニケーション力、社会人基礎力)

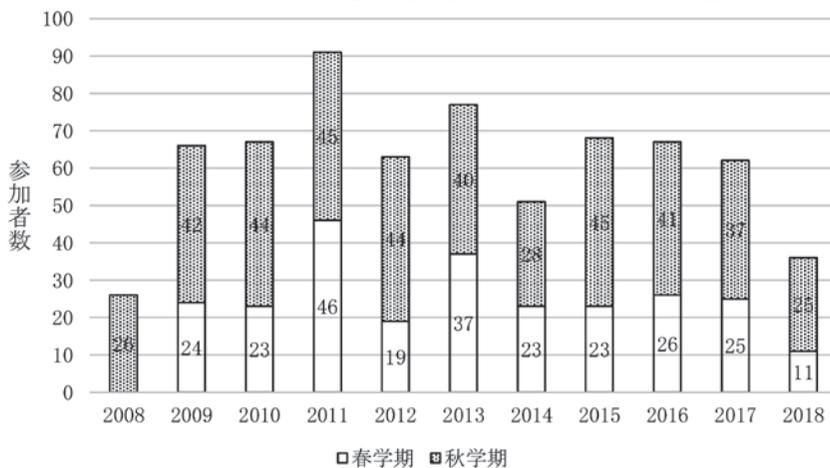
4.2 持続可能な体制づくりへの課題

サービラーニングには「社会人基礎力」「地球市民としての意識」「問題解決能力」「多様性への理解」などの学修成果があることは明らかではある。しかし、サービラーニングに参加する学生が皆自己の学びを十分に実感できているというわけではない。なぜなら、参加者数の減少と活動の質の低下が見られるようになってきたからである。

図3は、2008年度から2018年度までのカレッジフレンド参加者の推移を表す。学校への派遣は原則、春学期（4月～7月）との秋学期（10月～1月）となる。図3では、秋学期の参加者数の方が多いことがわかる。原因は、春学期の活動は2年生を中心の活動となるが、短大の2年次春学期は就職活動や編入準備で忙しいため、どうしても参加者が少なくなる。地域貢献の立場からすると、学期を通じて安定した教育支援を行いたいところであるが、この傾向はどんどん進み2018年度にはわずか11名となった。しかもこのうちのほとんどはサービラーニングが必修となっているゼミナールの学生であった。

また、多くの参加者がいるように見えるが、学生のサービラーニングの参加日数が人によって差があり、無断欠席や学期の途中で継続できなくなる学生がでることもある。本学の管理者がいる活動拠点とは異なり、学校へは学生たちが個人で行くため出席の管理が難しい。活動へのモチベーションを高めるためには、学生の生活や気質の変化を理解し寄り添うようにしたがそれにも難しかった。なぜなら、コーディネーターやスタッフの働きかけにも応じる学生とそうでない学生があり、やはり授業との関連が薄いと活動中のサポートには限界が見えてきた。

図3. カレッジフレンド参加者の推移（2008～2018年度）



コミュニティフレンドにおいても、同様の問題は浮上していた。表4は、コミュニティフレンドの参加者数の推移である。2013年をピークに参加者は減少している。このデータ

では4回以上継続して参加した学生のみ集計しているが、4回未満でやめてしまった人も多い。ボランティアである以上、学生に学びの機会を与えるよう受け入れているが、継続できない理由は学生と運営側双方の原因によると考えるのが妥当だろう。

表4. コミュニティフレンド参加者推移 (2012～2018年度)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
参加学生数	166	180	161	134	120	134	120

コミュニティフレンドは特定の授業の履修者だけが参加するシステムではなく、純粋にボランティアとして参加が可能だ。そして、学校での支援とは違い、学習者と学生の距離が近く、支援内容も自分たちで決められ自由度が高い。例えば、クリスマスなどには、外国人の保護者の方が国の料理を作って持ってきてくれ、皆でクリスマスパーティーを行うなど、家庭教師ボランティアに近い異文化交流を含む活動なので楽しいことも多いものの、参加学生全員にやりがいを実感させるには到らなかった。

コミュニティフレンドのような学び合いの空間は、学習者にとっても支援者にとっても「居場所」としての機能があると考えられている。学生がコミュニティフレンドに「居場所」を感じることができていれば、サービスマーケティングに参加する動機づけになるはずである。しかし、調査の結果、成人学習者に比べると学生たちは「居場所感」が低いことが明らかになった(宮崎・河北, 2012)。彼らが、社会的に意義のある働きをしていると自覚し、活動への意欲を喚起するにはどうすればいいかが課題として浮かび上がってきた。

サービスマーケティングに参加するためには、7回の「サービスマーケティング入門講座」への出席が推奨される。しかし、それだけでは「学内の学び」と「学外の学び」を統合することは難しい。学生が、自分が参加している活動が地域にとってどのような意味があるか、また日本語教室で接する人々の生活や文化を、大学で履修した授業で学んだ事柄と関連づけるには、ディスカッションや解説などが必要であると考えられた。学期ごとに開催される「ブラッシュアップ講座」が学びの統合へのヒントとなるはずが、ブラッシュアップ講座への参加も低迷しており、近年はその学期に「日本語教育」か「児童英語教育」を履修中の学生及びサービスマーケティングを行うゼミの学生以外の出席者がほとんどいなくなってきた。

そこで、コーディネーターを中心に茶話会や活動別ミーティング、拠点での毎回の反省会、報告へのフィードバック、ポートフォリオの活用とさまざまな方法を試したが、一部に効果は見られるものの根本的な解決にはならなかった。学生の学びの質を高め、持続可能な地域貢献を行うためには、短期間集中して活動できる体制とサービスマーケティング自体に単位を付与すべきであるという結論に至った。

授業であれば、学生の学びを深めエンパワーすることがしやすい。また、サービスマーケティングの時間もきちんと確保でき、地域の外国籍市民と支援を必要とする児童生徒の役にたつ

ことができる。受け入れてくれるコミュニティパートナーに対してもメリットが生まれる。こうして、サービスラーニングの一部単位化が本格的に検討されるようになった。

5. サービスラーニングの単位化

サービスラーニングは、北米の大学等高等教育機関ではその教育効果は実証済みで、通常正課科目の位置付けである。そこで、2019年から外国籍の人々の支援に関係のあるサービスラーニングを中心に、「サービスラーニング（小中学校日本語支援A・B）」と「サービスラーニング（地域日本語支援A・B）」を正課科目とすることになった。14週28回の授業のうち、11回はサービスラーニングの実習で1単位、17回は講義で2単位の合計3単位が付与される。AとBは同じ科目で春学期と秋学期開講となる。定員は各科目25人とした。小中学校日本語支援がカレッジフレンド、地域日本語支援がコミュニティフレンドと位置づけられる。コミュニティフレンドの火曜日の拠点活動が実習となる。この日は科目履修生とボランティアとして参加する学生が同じ拠点で活動することになる。

2020年はコロナ禍のため全ての拠点で活動休止を余儀なくされたが、対面からオンラインでの支援に切り替え、週2日夕方から夜にかけて「ソフィアオンライン日本語教室」を開催した。2021年度は、「サービスラーニング（地域日本語支援A・B）」を20人に縮小し、「三密（密集、密接、密閉）」を避けながら、対面でサービスラーニングを行なっている。地域の小中学校での活動も少しずつではあるが元に戻りつつあり、秋学期には16名を学校に派遣している。

サービスラーニングの準備を行う「サービスラーニング入門講座」は、全7回1単位で、内容は、キリスト教ヒューマニズム・教員のボランティア体験・異文化理解・特別の個性・はだの学・秦野市の教育とした。秦野市役所からは企画課と教育委員会から講師を招聘する。「はだの学」では、秦野市の特徴や地域の課題についての講義をお願いするが、学生にとって自治体の様々な部署で仕事をする人の現場の話を聞く貴重な体験となる。社会の一員として地域で活動する意識を持たせるのに、現場の生の声を聞くことは良い刺激になるようだ。授業では、毎回、アクティブラーニングを取り入れ、ディスカッションとプレゼンテーションの機会を設け、積極性と協調性を養い地域に出てチームで働く準備をしている。サービスラーニングをサポートするコーディネーターやチューターのことこのクラスを履修中にも知ってもらい、実際の活動でサポートを受けやすくなるように心がけている。

2021年度は正課科目化3年目を迎えたが、本当の意味での評価はあと数年経たなければできないだろう。しかし、感触としてはサービスラーニングに参加する学生が地域の現場で遭遇すると予測できる困難や解決に必要な知識、スキルに焦点を当てた授業ができるようになった。また振り返りを共有することでディスカッションが可能となり、体験の意味づけがしやすくなったと感じている。学生の実習への出席も以前に比べれば格段に良くなり欠席者

はほとんどいなくなった。持続可能な地域貢献という意味でも、より質の高い支援を提供できるようになったので、外国人児童生徒の教育への貢献も期待できると思う。今後はさらに教授方法を工夫することや専門性を高める内容にできればと考えている。

地域日本語支援の今の課題は、学習者が幼児から成人(レベルも異なる)までと幅広いため、どこに焦点を当てて日本語支援の方法を教えるかが難しいことである。また、小中学校での支援では、支援対象が休みがちの場合など、学生によって経験の内容がかなり異なることもあるため、そのような場合に学生の学びをどうサポートするかなど工夫が必要だろう。しかし、全体としては、正課科目となったことで学生の知識が均一になり、海外からの移住者の存在や、教育の格差、社会的公正の問題などについて理解を深めることが可能になり、サービスラーニング本来の学修成果をもたらすことが容易になった。学生にとっては、正課科目として日本語教育以外のサービスラーニングの選択があることが望ましいとは思いますが、さらに大規模なカリキュラム改革を行わない限り難しいと言える。

6. おわりに

本稿は、上智短期大学時代から続けてきた30年以上にわたる地域の外国籍市民への支援が、現在のサービスラーニング活動へと発展した経緯を概観し、学生の学修成果と教育方法を検証した。北米のサービスラーニングとは異なる発展をしてきたが、理念や目的において通じることも多いことがわかった。キリスト教ヒューマニズムと多様性の尊重、多文化共生のために働く学生を育てるという基本的な考え方は、北米の市民性と社会的公正への志向と通じるものも多い。北米の大学では、コミュニティ・ベースド・ラーニング(CBL)という名称がより一般的になっているようだが、他者を尊重し「寄り添う」平らな関係を目指す本学の活動には、サービスラーニングという名前がふさわしいというのが筆者の私見である。自ら地域の課題に向き合い積極的に解決方法を探り、多文化共生の実現に向けて行動する能力を涵養するサービスラーニングは、本学のアイデンティティの重要な構成要素となりうるのではないだろうか。

注

¹ この科目は、計画では2006年からの開講であったが、実際は2009年からの開講となった。

² 2010年度から2011年度までは週に4日、2019年度までは週に3日、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大により活動休止し、2021年度から週1回運営している。

参考文献

- 逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡（編著）（2016）『リベラルアーツとしてのサービスラーニング—シティズンシップを耕す教育』北樹出版
- 河北祐子（2018）「コミュニティフレンドにおけるコーディネーターの役割—多文化共生社会創造に向けて学生と地域をつなぐ」『上智大学短期大学部紀要』39. 41-64.
- クリスティーン・M・クレス、ピーター・J・コリアル、ヴィッキー・L・ライタナワ（著）吉田幸・前田芳男[監訳] ポートランド州立大学ワークショップアラムナイ[翻訳]（2020）『市民参画とサービス・ラーニング』岡山大学出版会
- 五島敦子（2019）「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題—大学教員に対する支援に注目して—」『比較教育学研究』59. 100-119.
- 桜井政成・津止正敏（編著）（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
- 桜井政成・山田一隆（2009）「日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービスラーニングの現状」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：175-192.
- 白石克孝・西芝雅美・村田和代（2021）『大学が地域の課題を解決する—ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学ぶ』ひつじ書房
- 上智短期大学（2006）『特色ある大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書、地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル』上智短期大学
- 上智短期大学（2010）『平成20年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）報告書：サービスラーニングによる学生支援の総合化—ライフデザインと社会人基礎力の養成』上智短期大学
- 上智大学短期大学部（2021）「上智大学短期大学部卒業認定・学位授与の方針」<https://www.jrc.sophia.ac.jp/about/policy/diploma/>
- 鈴木雅雄（編）（2018）『歩 AYUMI—30周年記念誌』東南アジアの人々と共に歩む会 今福清司
- 福留東土（2019）「日本の大学におけるサービス・ラーニングの動向と課題」『比較教育学研究』59. 120-138.
- 町井輝久（2005）「キャプストーンプログラムに見る地域連携教育の進め方—ポートランド州立大学のシニアキャプストーンプログラムから学ぶこと—」社会情報 Vol.14 No.2
- 宮崎幸江・河北祐子（2012）「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型「居場所づくり尺度」の観点から—」『上智短期大学紀要』32. 51-65.
- 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

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 : 235-257.

Cortés Gómez, Rosa María (1999) “25 Years of Volunteer Activities in Sophia Junior College.” Faculty Bulletin Sophia Junior College, vol. 19, pp. 125–59.

Lupas, Maria (2021) ““Service-Learning” and “Community- Engaged Learning” : Toward Practical Applications at SUJCD.” Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 42, pp. 89–101.

Lupas, Maria, and Sachie Miyazaki (2020) “Research Note on SUJCD and Foreign Residents in Hadano, 1987-2007: Preliminary Contextualization.” Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 41, pp. 19–32.