

〔PBLの風と土 第20回〕

変容的關係での学習環境で学びと成長を

山口 洋典（立命館大学共通教育推進機構教授）

【前回までのおさらい】

筆者は2017年度にデンマークのオールボー大学（AAU）で学外研究の機会を得ました。AAUでは1974年の開学当初から全学でPBL（Problem-Based Learning）を導入していることで知られています。

連載1年目は現地報告を中心に、連載2年目はアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにオールボー大学以外での知見を紐解きました。連載3年目からはサービス・ラーニングとの比較を重ねてきており、コロナ禍を経た連載4年目にはフィールドに赴くことが抑えられた影響を過去の受講生の語りを手がかりに検討しました。

1. 大学も地域も一括りで扱わない

11年目の3月11日は、昨年に続いてコロナ禍の中で迎えることとなった。遡ること10年前、1年目の3月11日を控えた2月には、立命館大学びわこ・くさつキャンパスにて国際ボランティア学会第13回大会の実行委員長として、高度情報化・少子高齢社会における地域の開発哲学を抜本から見直さなければならないという関心から「震災・ボランティア・コミュニティデザイン」をテーマに一般公開でのトークセッションを企画した。縁あって、2022年2月の国際ボランティア学会第23回大会もまた実行委員長の役目を得て、「ポストCOVID-19における越境的支援のかたち～越境知としてのボランティア学～」というテーマのもと、実行委員会企画として本誌編集長の団士郎先生を招聘し「物語を届ける」と題した講演をいただいた。団先生の講演は、2011年の秋から立命館大学大学院応用人間研究科（現：人間科学研究科）により、大学院生のサービス・ラーニングの一貫としても位置づけて東日本大震災で被災された地域や避難先で催してきた50回以上のマンガ展と団先生による冊子「木陰の物語」を10万冊以上が届けられてきた活動が紹介され、被災という共通体験がもたらす「大きな物語」に対して個々の家族の「小さな物語」が回復されていく過程とその意義が語られた。

図らずも前回の本連載では「SOFARモデル」（Bringle et al., 2009）を改めて解題し、サービス・ラーニングにおける活動（サービス）と学習（ラーニング）の双方の充実のためにも

は、大学と地域とを往復する中で「相互作用において親密性・公平性・誠実性があるか」を内省することが重要であることを確認した。繰り返すまでもなく、S・O・F・A・Rの5項目は学生（Students）・受入団体（Organization）・教員（Faculty）・職員（Administrator）・住民（Residents）の頭文字だが、今回は触れなかったものの、この5つの要素は、省察的学習におけるDEALモデルを構築したことで知られるSarah Ash先生とPatti Clayton先生によるサービス・ラーニングの3主体（students、faculty/staff、community members）を、大学側とコミュニティ側の関係として捉えて拡張したものである（例えば、Ash and Clayton, 2009）¹。先ほどの団先生の「大きな物語」と「小さな物語」との対比は、サービス・ラーニングの活動の現場となるコミュニティにおいて、大学側を受け入れるコミュニティ側の結び目が各地域の受入団体とすれば、受入団体だけに依存することなく、住民との相互関係もまた欠かせないことを改めて実感できる好例と捉えられる。一方で、こうしたサービス・ラーニングの理論的・方法論的観点をもとにすれば、地域参加型のPBLでは（Project-BasedかProblem-Basedかにかかわらず）受入団体との良好な関係だけでなく、住民の方々とも関係をつくり、深めていくことができるかは、活動の質と共に学習の質もまた左右するところとなろう。

そこで今回は前回の結語で記したとおり、学びのコミュニティにおける関係者間の相互作用

について、より踏み込んで整理する。前回では変容的 (transformational) な関係こそが鍵である、という結果のみ記したものの、変容的でない状況とはどのようなものか、また変容的な関係のもとではどのような活動と学習が展開しうることについて、いくつかの先行研究に触れながら見ていくこととする。実はこの変容的な関係とは、本連載第11回「自らの未知なる環境に身を置いてみよう」ではミネソタ大学のアンドリュー・フルコ先生の講演の記録において「学びの場における2つの対極的な関係性として、何かを求める側と与える側の立場が固定的であるために生じる『transactional』な学びと、学びのコミュニティの構成員が互いに相まみえることで価値の調整・共有・創造がもたらされる『transformational』な学び」との区別を記し、第12回「手続きや内容より関係構築にこそ重点を」ではフルコ先生の講演時のスライドも紹介しつつtransactionalを「交流的(否定的には手続き的)」と、transformationalを「変容的(肯定的には価値転換的)」と紹介した。こうした観点に加えて、前回は予告として個人における活動の習慣化に迫る理論として当初提案された健康指導の範囲を超えて援用されつつある行動変容ステージモデル (TTM: Transtheoretical model) にも触れていく。

なお、SOFARモデル (Bringle et al., 2009) の検討、またSOFARモデルを用いた大学と地域の関係構築に関する研究 (Clayton et al. 2010) において、関係性を分析する際に用いられている尺度が図1の「自己内コミュニティ包含 (ICS) 尺度」である。文字通り、個人と集団の関係性についての尺度であるが、これをサービス・ラーニングの各主体と対象との関係に援用して用いたと捉えられる。この図1に示された、いわゆる6つのベン図をもとに、果たして活動と学習の質を高める上で担い手に求められる姿勢

について確認していく。まずは、連載第19回の最後に簡潔に記すのみに留まった点、関係を意味する「E-T-T」の視点から紐解いていこう。

2. 交流か変容よりも搾取への注意を

地域参加型の学習プログラムにおける「E-T-T」の関係とは、前回示したとおり、誠実な関係構築を通じて親密性・公平性・誠実性が高まって行けば、その関係が搾取的 (exploitive) から交流的 (transactional) な関係に、さらには変容的 (transformational) な関係へ進歩 (progress) していくというモデルであるが、人間関係は静的なものではないゆえに、時には逆方向に後退 (regress) することさえある、と示している (Bringle et al., 2009, p.8)。こうした連続性こそ、筆者が専門とする社会心理学において重視する観点の一つだが、このような概念構築の背景にはロバート・ブリングル先生もまた社会心理学者であることが反映していると見立てている²。実際、大学と地域のパートナーシップに関するそれまでの研究 (例えば、Enos and Morton, 2003) では、交流的關係と変容的關係とが明確に区別され、「交流的關係では深い変化や持続的な関係が期待できない」のに対し「変容的關係では双方が成長し変化していく」と対置されると共に、交流的關係と変容的關係とのあいだでは特段の優劣の關係はなく、むしろ交流的關係は「変容的關係に向けてパートナーシップを育てていく上での初期段階 (an early stage of a relationship in which growth toward transformational partnerships)」としても位置づけられる、と示されている (Bringle et al., 2009, p.7)。ここにBringle先生らは搾取的關係を追加した。

表1はEnos and Morton (2003) による交流的關係と変容的關係の対比を示したものである。これを見ても、変容的關係の方がより成熟した連

Circle the picture that best describes your relationship with the community at large. (S = Self; C = Community at Large)



図1：自己内コミュニティ包含尺度 (Inclusion of Community in the Self (ICS) scale) (Mashek et al., 2007, p.263)

表1：交流的関係と変容的關係
(Enos and Morton, 2003, p.25、訳は筆者による)

基準 Criteria	交流的 Transactional	変容的 Transformative
人間関係の基本 Basis of relationship	交流を基軸としつつ功利主義的 Exchange-based and utilitarian	功利主義を越えた目的に焦点 Focus on ends beyond utilitarian
最終目標 End goal	交流の満足度 Satisfaction with exchange	志の相互向上 Mutual increase in aspirations
目的 Purpose	当面の必要性の充足 Satisfaction of immediate needs	より広範な意味創出のニーズ喚起 Arouses needs to create larger meaning
パートナーの役割 Roles played by partners	管理者 Managers	リーダー Leaders
既存の目標の指示 Support of existing institutional goals	各機関の目標を受容 Accepts institutional goals	各機関の目標を吟味 Examines institutional goals
団体間の境界 Boundaries	個々の関心のもと一体となり活動 Works with in systems to satisfy interests of partners	私利私欲を越えより広範な意味創出 Transcends self-interests to create larger meaning
団体間の境界 Partner identity	個々の機関での自己認識の維持 Maintains institutional identity	共同体での集団的な自己認識に変化 Changes group identity in larger definition of community
関与の対象 Scope of commitment	限られた時間・資源・人材での交流 Limited time, resources, personnel to specific exchanges	無制限に交流可能性に各者が参画 Engages whole institutions in potentially unlimited exchanges

携・協力に基づくパートナーシップであることは明確である。ここにBringleら (2009) が搾取的関係という観点を導入しているのは、実践的研究を通じて「交流的関係よりも低い水準で作用している関係がある」(p.7) ことに関心が向けられたためであり、そうした自体がもたらされる背景を「搾取的な関係が続くのは、慢性的な依存関係が原因で、一方の人が自立する能力を身につけることができず、少なくとも一方の人の利益になるような力の差が維持されているから」(pp.9-10) と分析している。事実、Bringle and Hatcher (2002) では「地域社会や大学から長期に渡る依存や搾取を受けないようにする必要がある (Prolonged dependency and exploitation by either the community or the campus need to be guarded against) (p.511) と指摘している。

このようにして、搾取的関係への後退を避けるための研究もなされている。それがClaytonら (2010) による「TRES」と呼ばれる「変革的關係評価尺度」を利用した、サービス・ラーニングにおける大学側・地域側での変容的關係への自己評価の取り組みである。TRESでは10の課題(成果、共通の目標、意思決定、資源、対立管理、アイデンティティへの重要性、相互作用の程度、力関係、重要なこと、満足度、よりよい変化)について具体的な設問を設定し、取り組み姿勢を確認できるようにしている。表2が公開されている調査票そのものであるが、前述の10の課題のうち9番目と10番目は1つの質問として、9つの質問群で成り立っている。9の質問群の訳出は別の機会に改めるとして、今回はこうした質問群を用いて、どのようにより成熟した

関係構築の手がかりとするかについて、確認する機会としたい。

これは必ずしも「TRES」に限らないが、変容的關係への発展あるいは維持のためには自己評価の相互比較を行うことが契機となる。少なくとも「TRES」では、各質問を通じて改めてプログラムの運営にあたって、現状について「×」をつけ、理想的な状態について「○」をつけることで各々の姿勢を確認した上で、図1として紹介した「自己内コミュニティ包含尺度」のベン図のうち最もあてはまるものを選択するよう促してしているという。いわゆる関係の「見える化」への工夫である。その結果「親密と評価された関係ほどより変容的 (rated as being closer were also de-

表2：変革的關係評価尺度 (TRES) の設問
(Clayton et al., 2010, pp.9-10)

Transformational Relationship Evaluation Scale (TRES)

Analysis of Partnership

Mark with an X the alternative that best characterizes the actual nature of the partnership from your point of view (as it is now, if this is a current partnership, or as it was at the time of the course, if this is a previous partnership).

Mark with a circle the alternative that best characterizes the desired nature of the partnership from your point of view (note that this might be the same alternative you marked with a X or it might be different)

- Outcomes of the service-learning partnership
 - There are more costs than benefits for both of us in this partnership#
 - One of us benefits but at a cost to the other#
 - Neither of us benefits to a significant degree from this partnership, but neither experiences a significant cost either#
 - One of us benefits much more than the other, although not at a significant cost to either of us##
 - We benefit equally (in terms of getting something we value) from the partnership*
 - We benefit equally (in terms of getting something we value) and one of us grows through the partnership**
 - We benefit equally (in terms of getting something we value) and both grow through the partnership
 - We benefit equally (in terms of getting something we value) and both grow and the relationship itself grows
 - We benefit equally (in terms of getting something we value) and both grow, the relationship itself grows, and the systems (e.g., organizations) that we are part of become more capable of generating growth because of our partnership
- Relationship among goals in service-learning the partnership: To what extent would you say that you and your community partner do or do not have / did or did not have common goals in your service-learning collaboration?
 - Generally our goals are at odds#
 - Generally our goals are not connected, although not at odds*
 - Our goals converge at some points*
 - We have common goals
- Decision-making: When decisions have been made about the service-learning activities, to what degree have you and your community partner collaborated?
 - Decisions about this project are made in isolation and without any consideration of the other partner#
 - Decisions about this project are made in isolation but with some consideration of the other partner##
 - Decisions about this project are made in isolation and with significant consideration of the other partner*
 - Decisions about this project are made in consultation with the other partner*
 - Decisions about this project are made collaboratively and are generally driven by the interests of one or the other of us**
 - Decisions about this project are made collaboratively and are generally reached through a consensus process that reflects our shared commitment to our shared goals
- Resources: In this service-learning partnership
 - One of us has contributed most or all of the resources to the work, and the other has contributed very little or no resources#
 - One of us has contributed more resources than the other, but the other has contributed some resources*
 - Both of us have contributed significant resources to the work
- Conflict management: If (or when) conflicts arise about the work of this service-learning partnership
 - Both of us would actively avoid dealing with the conflict#
 - One of us would attempt to deal with the conflict while the other would avoid it##
 - We would both deal with the conflict, but it would be uncomfortable for us*
 - We would both deal with the conflict openly, with the shared expectation of resolving the issue
- Role of this partnership in work and identity formation: This service-learning partnership
 - Has on balance hindered work for both of us#
 - Has on balance hindered work for one of us#
 - Has helped one of us to do our work but has no impact on the other's work##
 - Has helped both of us to do our work*
 - Has helped both of us do our work and has helped define "who I am" for one of us, but not the other**
 - Has helped both of us do our work and has helped define "who I am" for both of us
 - Has helped both of us do our work and has helped define "who I am" for both of us and has enhanced the ability of one of us to contribute in significant ways through our work
 - Has helped both of us do our work, has helped define "who I am" for both of us, and has enhanced the ability of both of us to contribute in significant ways through our work
- Power: In this service-learning partnership
 - One of us has most or all of the power, and the other has very little or any power#
 - One of us has somewhat more power than the other*
 - The power is equally shared in this partnership
- What matters in this service-learning partnership
 - Nothing of significance to either of us really matters#
 - What one of us gets from this relationship matters##
 - What both of us get from this relationship matters*
 - What both of us get and the extent to which one of us grows matters**
 - What both of us get and the extent to which both of us grow matters
 - What both of us get, the extent to which both of us grow, and the capacity of our partnership to nurture growth around us matters
- Satisfaction and change: As a result of the service-learning partnership
 - Both of us are dissatisfied and both of us have been changed for the worse#
 - Both of us are dissatisfied and one of us has been changed for the worse#
 - Both of us are dissatisfied but neither of us is changed for the worse*
 - Only one of us is dissatisfied and neither is changed for the worse##
 - Both of us are satisfied and neither of us is changed for the better or the worse*
 - Both of us are satisfied and one of us is changed for the better**
 - Both of us are satisfied and both of us are changed for the better
 - Both of us are satisfied and are changed for the better and the relationship itself is changed for the better
 - Both of us are satisfied and are changed for the better, the relationship itself is changed for the better, and the world around us is changed for the better

Notes: Raw TRES scores were calculated by summing scores on individual items, where alternative "a" receives a score of "1," alternative "b" a score of "2," and so on, and then dividing by the number of response options to calculate the mean. Conceptual TRES scores were calculated by giving scores of "1" for an item indicated above as # = exploitative for at least one; a score of "2" for items marked as ## = beneficial for one but not both; and a score of "3" for an item left blank in the table above = mutually transformational. "4" for ** = beneficial for both and transformational for one; and a score of "5" for an item left blank in the table above = mutually transformational.

scribed as being more transformational) 」
 (Clayton et al., 2010, p.18) と報告されている
 ことから、大学と地域とのあいだで交流的關係から
 始めた活動を搾取的な關係ではなく変容的關係
 へと成熟を図る上では、両者が融合して具体的な
 活動のパートナーとしての一体感を持てるように
 なることが肝要であると位置づけられる。

3. 変容的關係に基づく学習環境での学び

こうしてサービス・ラーニングのプログラム
 において、大学側と地域側とが自己評価を行う
 ことで搾取的關係の回避を通じて交流的關係から
 変容的關係をもたらすことができれば、自ず
 と学習者にとって充実した活動と学習がもたら
 されることになる。Claytonら (2010) によれ
 ば、TRESの開発前提には、教職員と受入団体と
 のあいだで図2に示すような自己点検の指標を用
 いて「意図的であれ無意識であれ、片方もしくは
 双方が優位に立つ状況や損害を被るなどの一
 方的な關係 (unilateral that, intentionally or
 unintentionally, they take advantage of or
 harm one or both parties) 」 (p.8) とならな
 いよう、交流的關係と変容的關係の連続性への
 関心を喚起してきたとある³。言い換えれば、大
 学側・地域側の双方でプログラムの管理・運営
 に携わる者どうしが変容的關係に基づくサービ
 ス・ラーニングのプログラムを展開してこそ、
 学習者もまたシチズンシップが涵養され、学習
 者に学びと成長がもたらされる、と捉えられ
 る。では、SOFARモデルやTRESがプログラム推
 進にあたっての効果的なパートナーシップをも
 たらす上での変容的關係への手がかりとすれ
 ば、そうしたプログラムにおいて学習者に求め
 られる姿勢は何か、ということもまた重要な観
 点となる。

ここで参考になるのが、TTMと略記される行動
 変容ステージモデル (Transtheoretical model) で
 ある。提唱者のジェームズ・プロチェスカ先生への
 インタビューによれば「心理療法の体系は400以
 上」ある中で「多くのサイコセラピストはクライア
 ントの問題をこの中のある特定の型にあてはめよう
 と」する問題に対し「精神分析の深い洞察、行動主
 義の強力なテクニック、認知療法の経験的な方法
 論、実存分析の自由な哲学と人間性心理学の思いや
 りのある關係」などの比較研究から「いくつかの基
 本原則にまとめ」たものであるという (Pro-
 chaskaら, 2010, p.119)。そして、当初は禁煙プ
 ログラムに適用してきたモデルであるものの、さら
 には「動機づけの低い人を大勢を対象にする場合、
 とくに有効」と言えるだけの実証・実践が重ねら
 れ、(1)準備ステージ (Stage of Changes: 効果的
 なストレスマネジメント行動を実践する準備状
 態)、(2)意思決定のバランス (Decisional Bal-
 lance: 実践する時の恩恵と負担・損失)、(3)自己
 効力感 (Self-efficacy: 自信と実践が難しい状態
 でも継続できる効力感)、(4)変容のプロセス
 (Process of Change: 行動を促進する10の認知的、
 感情的、行動的活動) という4つの要素を関連
 づけて構成したモデルがTTMである (プロチェス
 カら, 2006, p.61)。そして、変容プロセスとして
 示された10の活動に対して、「行動を始めようと
 思っていない時期」(前熟考期)、「6ヶ月以内に
 何らかの行動を起こそうと考えているのに、実際
 にまだその準備はできていない状態」(熟考期)、
 「そろそろ今にもアクションを起こそうという時
 期」(準備期)、「適切な基準値を示す」ことで「明
 らかに行動を起こす時期」(行動期)、これらを経
 て「とにかく6ヶ月間、逆戻りしない努力が必要」
 な状態 (維持期) に至る、という (プロチャスカ
 ら, 2006, pp.369-371)。



図2: TRESの開発の初期段階で用いたという関係性の自己点検の暫定指標 (Clayton et al., 2010, p.8、訳は筆者)

「変容のプロセス」 (プロセスから, 2006, pp.63-64)

- ①意識の高揚 (Consciousness Raising)
- ②感情的な体験 (Dramatic Relief)
- ③環境の再評価 (Environmental Reevaluation)
- ④自己の再評価 (Self-Revaluation)
- ⑤自己の開放 (Self-Liberation)
- ⑥強化マネジメント (Reinforcement Management)
- ⑦援助的關係 (Helping Relationship)
- ⑧拮抗条件づけ (Counter-Conditioning)
- ⑨刺激コントロール (Stimulus Control)
- ⑩社会の開放 (Social Liberation)

これらの表現や解説をもとに、勘の良い人は想像が及ぶだろうが、このモデルは集団的な営みではあるが、そこに参加する個人を対象にしたものである。否定的な捉え方をすれば、人の動きについて刺激に対する反応と捉えていることから、機械論的なパラダイムに基づいているとも指摘できる。ただ、あくまで集団的な営みにおける相互作用の結果として行動変容がもたらされると受け止めてみれば、サービス・ラーニングの学習者における行動変容のモデルとしても援用は可能であろう。その場合、TTMを生活習慣の改善ではなく、学習習慣の改善・維持として適用する、ということになる。

既に秋吉・河井 (2016) では、TTMが概念を拡張する元としたものの1つであるKAP (Knowledge, Attitude, Practice) モデルも参照しつつ、健康教育において専門家による「指導型」から対象者の「学習援助型」へと発展した点に着目し、「TTMにおける変容プロセスと、体験学習におけるリフレクション・プロセスにおける各プロセスの含意は類似している」 (p.90) として、図3のとおり「より体験学習のプロセスに沿った表現に翻案した」 (p.91) 上で、「実践過程に密着したリフレクション・プロセスと実践原則の解明」 (p.89) の分析枠組みを構築している。その上で、インドでの体験実習科目を事例に、2013年度と2014年度の各12名の調査計画書・報告書・ふりかえりカード合計約500枚のシートが分析された。その結果、経験学習型教育実践において「教育実践の現場における経験と、教育実践に先行した個人的な経験とを関



図3: 大学生のリフレクション・プロセスの分析枠組み (秋吉・河井, 2016, p.89)

連づけていくこと」 (p.105) と「現場での知識を持ち過去に多くの学生の学びを目撃している授業者でも、自らの想定が一面的・固定的になる場合があるということ」 (p.106) という2つの実践原則を導出した。その際、「サービス・ラーニング科目におけるリフレクション・プロセスでは、事前学習で得た【知識】が実践での【経験】とそこでわき上がった【感情】を経て【気づき】をもたらし、【考察】に至る」 (p.87) という具合に、効果的な学習援助の過程を確認すると共に、それが「社会課題の解決に向けた学生自身の行動変容につながる」 (p.89) とした。

4. 関係の評価でプロセスのデザインに

今回はサービス・ラーニングにおける二重の変容を取り扱った。1つは大学と地域がよりよいパートナーシップを構築していくという変容的關係に向けた関係性の変容についてである。もう1つは変容的關係に基づく学習環境における学習者の変容である。前者は大学側と地域側が搾取的関係を回避すべく互いの思惑の融合が図られることで、後者は学習者のプログラム参加前からの体験の言語化を援助することで実現するとまとめることができる。

特に変容的關係に関する議論では、大学と地域の関係を評価する研究と捉える場合がある。しかし、評価は評価のためにあるものではなく、よりよい環境の創造に向けて行われてしかるべしである。事実、今回検討したとおり、地域参加学習において大学と地域の関係性をよりよくすることで、学習者が充実した体験を重ねていく可能性が高まる。ゆえに教育者には、学習者に対し、プログラム参加前の経験と結び合わせつつ現場で重ねた実体験について内省を促すことが求められる。

秋吉・河井 (2016) は、TTMをもとに知識・経験・感情・気づき・考察という分析枠組みのもとで経験学習型教育実践の2つの原則を明らかにしつつも、今

後の課題をいくつか列挙しており、その一つに「【気づき】についての類型化を試みる研究」(p.106)と述べている。【気づき】という表現は名詞であるために静的なものとして捉えられそうだが、実際は学習者が何か「気づく」という動的な営みである。学習者が何に、どのように気づくか、そのパターンは極めて多彩であることは想像に難くない。転じて、教育者が学習者に気づかせるという恣意的な働きかけは、学習者の変容を阻害する可能性もある。

今回、改めて変容的關係への移行や維持が、学習者の行動変容につながりうる可能性を確認できた。ただ、筆者はこれらの理論的観点の整理と先行して、方法論的として松下(2012)で日本語に訳さ

れた上で紹介されているAAC&U(アメリカ大学・カレッジ協会)のVALUEルーブリック集の中から「市民参加」のルーブリックを用いて、(1)コミュニティと文化の多様性、(2)知識の分析、(3)市民的アイデンティティとコミットメント、(4)市民的コミュニケーション、(5)市民的行動と省察、(6)市民的な文脈/組織の6項目から、授業開始前後でのスキルや態度の変容について気づきを促してきた。連載6年目に入る次回以降は、筆者が担当しているサービス・ラーニング科目での教育実践を事例を紹介しながら、関係する理論的観点の整理と共に、参加型学習のスキルセットの構築を図っていく。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

【引用文献】

- 秋吉恵・河井亨. 2016. 大学生のリフレクション・プロセスの探究: サービス・ラーニング科目を事例に. 名古屋高等教育研究, 16, 87-109.
- Ash, S. L., and Clayton, P. H. 2009. Learning through Critical Reflection: A Tutorial for Students in Service-Learning (Instructor Version). Raleigh, NC. PHC Ventures.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., and Price, M. F. 2009. Partnerships in service learning and civic engagement.: A Journal of Service Learning & Civic Engagement, 1(1), 1-20.
- Bringle, R. G. and Hatcher, J. A. 2002. Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. Journal of Social Issues, 58(3), 503-516.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., Morrison, M. 2010. Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. Michigan Journal of Community Service Learning, 16, 5-22.
- Enos, S., & Morton, K. 2003. Developing a theory and practice of campus community partnerships. in Jacoby, B. and Associates. Building Partnerships for Service-Learning. (pp.20-40), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mashek, D., Cannaday, L. W., & Tangney, J. P. 2007. Inclusion of community in self scale: A single-item pictorial measure of community connectedness. Journal of Community Psychology, 35(2), 257-275.
- 松下佳代. 2012. パフォーマンス評価による学習の質の評価: 学習評価の構図の分析にもとづいて. 京都大学高等教育研究, (18), 75-114.
- プロチャスカ J. O.・山田富美雄. 2003. インタビュー 生活習慣病改善に効果的な「変化ステージモデル」とは何か--考案者のプロチャスカ先生に聞く. 公衆衛生, 67(5), 369-375.
- プロチャスカ, J. M.・プロチャスカ, J. O.・エバース, K.・津田彰・津田茂子. 2006. 多理論統合モデルに基づくインターネットを介した新しいストレスマネジメントプログラム. 現代のエスプリ, 469, 58-71.
- プロチャスカ J. O.・プロチャスカ J. M.・渡邊昌. 2010. 鼎談 生活習慣を変えるには? Pro-Changeプログラムによる心理学的アプローチ. 医と食, 2(3), 118-123.

【注】

¹ 具体的には、キャンパスを「管理者、教員、学生に区別することで、視点、アジェンダ、文化、資源、権力、目標などの類似した異質性を認める(The differentiation of campus into Administrators, Faculty, and Students acknowledges similar heterogeneity across perspectives, agenda, cultures, resources, power, and goals)」、コミュニティを「異なる文化、目標、資源、役割、権力を持っていることが多いことを認めているから」「組織」と「住民」に分けた(The differentiation of community into Organizations and Residents acknowledges that persons in these two groups often have different cultures, goals, resources, roles, and power)と記している。(Bringle et al, 2009, p.6)

² 実際、次のような記述がある。「SOFARは、すべての(ほとんどの)人間関係の基礎は個人の相互作用にあり、これらの相互作用の発展は搾取的なものから変容的なものまで連続しているという社会心理学的な見解に基づいて、個人の視点からパートナーシップを検討する。」(Bringle et al., 2009, p.15、訳は筆者による)

³ この図解の出典は「Clayton, P., & Scott, J. 2008. Assessing campus-community partnerships. Invited workshop presented at the Civic Engagement Institute. Paper presented at the 10th Annual North Carolina Campus Compact Service-Learning Conference, Elon, NC.」と記されているもの2、会議資料ということもあって、本稿執筆時点では入手できなかった。そのため、本文に記したとおり、Clayton et al. (2010) のp.8の図解を底本として訳出した。