

地域社会との連携教育活動に対する アセスメントに関する考察

ーアメリカ高等教育のサービス・ラーニングにおける
アセスメントに着目してー

志々田 まなみ（広島経済大学）

熊谷 愼之輔（岡山大学）

はじめに

教育基本法第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が新設されたように、いまやすべての教育機関には、教育リソースをもつ地域の諸団体と連携・融合し、ともに新たな教育機会を創造する力が求められている。平成20年度からはじまった、地域住民が学校支援ボランティアなどへ積極的に参加することを仲介し、調整する「学校支援地域本部事業」などはその新たな試みの一つであり、それは単に学校教育活動を支援するためだけではなく、地域住民が自らの学習成果を生かす場を作るという観点からも重要な意味を持っている⁽¹⁾。

しかし、そこにはいくつかの障害も存在する。たとえば、学校インターンシップ制度（スクールボランティア制度など）と呼ばれる学校支援活動が、

ここ数年の間に全国で普及している。これは、教職志望学生が地域の学校において学校活動の支援者として参加することにより、学校側はきめ細やかな学習指導の実現を、大学生側は実践的指導力の向上をねらうものである。しかし一部で、学生が子どもたちと直接活動する時間を与えられずに校庭掃除や図書整理をさせられたり、学力や指導力が未熟なまま参加する学生のために問題が生じたりするなどのケースが指摘され、両者の協力体制の見直しが求められはじめている⁽²⁾。

このような地域との連携教育事業がうまくいかない理由の一つとして、米国学開放の研究者であるジャコビィ (Jacoby, B.) は、学生たちを送り出す教育機関側が、地域社会との連携活動を教育改善の手段としか捉えておらず、連携相手の事情やその活動の意義などにあまり意識を払っていないことを指摘する⁽³⁾。また、もともと異なる目標を掲げた機関どうしが一つの事業を推進していくことは容易ではない。こうした状況は、なにもアメリカや高等教育に固有の問題ではなく、わが国でも、そしてあらゆる教育機関にとっても重要な課題であろう⁽⁴⁾。新しい連携教育事業に大きな期待が寄せられている今こそ、地域社会のリソースを各教育機関の教育活動に安定的に取り込み、両者にとって有益な活動を運営する連携のあり方や、そのための方策を考察していく必要がある。

こうした課題を検討するにあたって着目したのが、アメリカ高等教育において誕生し開発されたサービス・ラーニング (service-learning: 以下 SL と略記) の研究成果である。教育機関での正規の教育活動と地域社会での社会貢献活動とが同時並行で行われる SL では、パートナーである地域社会と協力的かつ継続的な連携関係を構築することが必須の要件となる⁽⁵⁾。こうした特性から、SL 研究では地域連携の形態やそれを推進する方策についての研究がすすんでおり、注目に値する成果が出されている。

SL についてはわが国でも、大学教養教育⁽⁶⁾や専門教育⁽⁷⁾、中学校や高等学校での学習活動に取り入れようとする試み⁽⁸⁾がなされはじめており、既にいくつもの SL を取り上げた研究が行われてもいる。しかし、それらの多くは、SL という新たな教育方法を活用することによって、どのような資質能力の伸長がみられるのかといった学習者の学習成果やカリキュラムの側面に注目したものの⁽⁹⁾が圧倒的多数である。そのため、地域社会と教育機関の連携のあり

方やアセスメントの側面から、SL を取り上げた研究は少ない。アメリカ高等教育において、円滑な SL の運営のために、地域社会との連携モデルやアセスメントがいかにとらえられているかという課題は、本邦での地域社会との連携による教育事業の発展を考えるうえで有益な示唆をあたえてくれるものといえよう。

そこで、本研究では、アメリカ高等教育において SL のアセスメントがいかにとらえられているかを明らかにすることを課題とした。これにより、日本における地域社会との連携による教育事業の改善方策について、有益な示唆が得られるものとする。1 および 2 において、SL がアメリカ高等教育で誕生し発展した経緯から、SL という教育方法の構造的な特徴について明らかにしている。また、連携事業の安定した運営のためには、互いの機関にとって最適な連携のあり方を模索し、構築することが重要である。3 では、高等教育と地域社会の連携のあり方を類型化したバークストローム (Bergstrom, A.) の研究に基づき、両機関の結びつき方やその深度を客観的に把握する視点について考察している。4 では、地域社会の機関と大学との連携関係を診断し、地域連携教育事業を改善していくために必要なアセスメント (assessment) について、ジェルモン (Gelmon, S.) が開発した SL 事業のアセスメントモデル「地域社会レベルのアセスメント」を取り上げ、考察している。

1. サービス・ラーニングの誕生と展開

SL という用語の定義をめぐっては、その発祥地であるアメリカ合衆国でも、「永久に喧々譁々の議論がおこるだろう⁽¹⁰⁾」と述べられるほど、多様である。それら議論をうまくとりまとめているのが、ジャコビのいう「経験教育の一手法⁽¹¹⁾」という表現であろう。ここでいう経験とは、地域住民や地域社会の抱えているニーズに応える活動のなかでの経験をさす。そして、その活動の中で経験したことを「学びや成長へと導くため」に、「省察と実践」や「思考と行動」といったプロセスにうまく組み込んでいる活動を、彼女は SL と呼んでいる⁽¹²⁾。

SL がアメリカで発展した経緯についても、その定義同様に論者によってそ

れぞれ異なる。しかしながら、1960年代から1970年代のアメリカ高等教育界において、SLに関する組織的な実践活動と専門的な研究活動の双方が着手されたという点については、おおよそ一致する。

ルドルフ（Roudolph, F.）が指摘したように、「アメリカの大学は、大学の創設当初から公的な目標や、アメリカの過去・現在・未来に対する責任を背負ってきた⁽¹³⁾。」そのため、大学の3つの機能である「教育」、「研究」、「社会貢献」のいずれの活動においても、変化し続ける社会からのニーズに応えるため、常に新しい試みが続けられてきた。具体的にいうならば、大学の研究機能には眼前の社会問題の解決が、教育機能には時代の最先端をいく有用な人材の育成が、強く求められている。さらに、それらの成果を活用した地域社会に対する直接的な社会貢献活動についても、地域社会からの期待は強い。こうした取り組みの中で編み出された活動が、大学教員や学生らがもつ研究成果やその専門的スキルを活用し、住民とともにコミュニティの改善をめざすものであった。この新しい大学の取り組みのための有効な教育手法として開発されたものが、SLだといわれている⁽¹⁴⁾。ほどなくして、この手法について、健全な青年の精神的な成長を促す活動としてキャンパス内でのボランティア活動を進めていたYMCAやYWCAなどの団体関係者や、専門的力量を獲得するためのインターンシップ活動に取り組んでいた教授陣たちが、関心と期待を寄せるようになる。こうした人々の貢献もあって、SLは教育的な発展とキャンパス内での制度化に成功したのであった⁽¹⁵⁾。

2. サービス・ラーニングの構造的理解

SLの大学内での発展経緯を考慮し、SLの教育方法としての発展に貢献したのが、フルコ（Furco, A.）である⁽¹⁶⁾。彼は、大学での経験を活用した4つの教育機会（ボランティア活動、インターンシップ、コミュニティ・サービス、実地研究）とSLとの間にある差異を考察することによって、SLの特性を論じている。その際、それらの関係性を明示するために2つの指標を設定した。その一つが、サービスと学習のどちらに重点がおかれたものであるかの度合いであり、もう一つが、その活動が誰に「恩恵」（beneficiary）を与え

るための活動なのかという点である。すなわち、活動を受け入れる者や機関のための活動なのか、それとも活動を提供する者や機関のための活動なのかという度合いである。この2点を視点とし、5つの教育機会の関係性を示したのが、図1である。

ボランティア活動では、サービスを提供することが第一義の目的に据えられ、活動を通して最も恩恵を得るのは、サービスを受ける側の者や機関などである。一方、インターンシップは、学生の実践的な力量を身につけさせる学習機会として設けられた活動であり、それによって恩恵に与るのは活動に

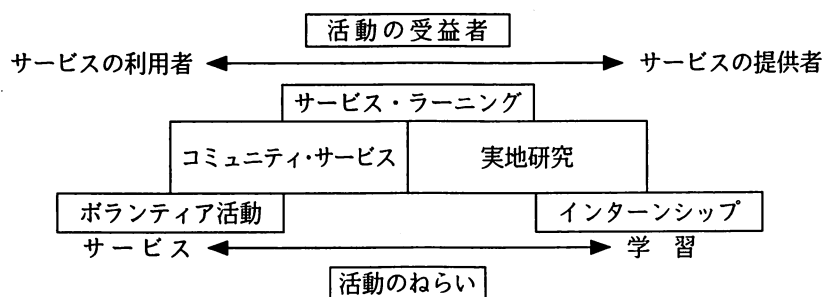


図1 フールコのサービス・ラーニング概念⁽¹⁷⁾

参加した学生・大学側である。もちろん、ボランティア活動によって学生に教育的な効果がないというわけではなく、インターンシップも学生を受け入れた機関側にもメリットはある。しかしながら、これら二つの活動は、サービスと学習との比重という点では、明らかにどちらか一方へと傾斜しているものであることから、図中の両極に位置づくものとされる。

次に、コミュニティ・サービスでは、大学の社会貢献活動としてのサービス提供が第一義ではあるものの、大学や学生はコミュニティで活動することを通じて新たな学問的発見を促されるという意味で、サービスを受け入れた機関だけに恩恵があるわけではない。それと同様に、実地研究（field study）の場合も、確かに社会の実践的課題に取り組むための学習活動ではあるものの、そこで取り扱われている内容は地域課題の解決への応用を企図した学習活動であるという意味で、大学や学生のためだけの活動とはいえない。よっ

て、図中では、ボランティア活動の右側にコミュニティ・サービスを、インターンシップの左側に実地研究を配置してある。

そしてフルコはこれら4つのちょうど中央にSLを位置づけている。つまり、SLは、サービスと学習とが同等に重視され、さらに、活動を受け入れる機関（地域社会の機関）と、活動を提供している大学（学生）との双方にとっても同程度の恩恵がもたらされる活動と定めているのである。なお、誤解のないように言い添えると、フルコは、この構図によって最も理想的な地域との連携教育活動がSLだと論じようとしたのではない。彼は各活動の特性に鑑みて教育活動を選択できるよう、その分類を示したに過ぎない。

さて、この分類において最も注目すべきは、SLが学生に適切な成長を保障できる教育活動でなければならないことはもとより、さらに地域社会のニーズにも的確に応えられるサービス活動でなければならないと指摘した点にある。それまで通常の大学教育において、学習者の成長以外がその目標の中心に据えられることはまずなかった。しかしジャコビの言葉を借りていうならば、SLは「（お互いが恩恵を受ける）このプロセスのなかでこそ、すべての者が変わりうる⁽¹⁸⁾」という意味で、何より大学と地域との連携のあり方に、画期的な変化をもたらしたのである。

そしてそれは、SLという手法が大学独自の社会貢献活動のなかから生じし、発展してきたことと深く関係している。社会貢献活動は、大学がその地域社会全体のリソース（財産）であるという前提を基盤に成り立っている。これを拡張すれば、「学ぶ人と学ばせる人」や「学生と地域住民」、あるいは、「大学と地域社会」の区分もなくなり、すべて同じコミュニティの一部・構成員ということになる。こうした環境のもとだからこそ、SLでは既存の教育では学生たちに、なかなかそれまで習得させることのできなかった「コミュニティの構成員としての、帰属感や責任感を学ばせる⁽¹⁹⁾」こともできるのである。

こうしたフルコの知見をわが国の高等教育における地域連携事業に引きつけて考えてみると、大学側は連携教育事業をインターンシップや実地研究と位置づけているのに対して、地域社会の諸機関側は、それをボランティアやコミュニティ・サービスと受け止めているといった齟齬が生じており、それが多くの連携教育事業の障害となっているように思う。

SL研究者のジェルモン(Gelmon, S.)が、「地域社会の大学に対する期待や理

解と、大学が実際に提供できるサービスやリソースとの間には食い違いがある。時に、地域社会のパートナーは、実現不可能な要望を抱いていたり、大学というものを誤解していることさえある⁽²⁰⁾」と指摘するように、パートナーにどんな恩恵を求めており、そしてどんな貢献が可能なのか、提案し理解しあう努力が必要となる。そしてそのために、お互いが何をどの程度求めているかというパートナーシップの相互理解をはかる手法の開発が求められることになる。

3. 大学と地域社会との連携の5 類型

円滑な SL を運営するためには、大学と地域社会の諸機関とが、どのレベルで協力しあうのかを共通した指標を用いて協議し、合意形成することが重要となってくる。そうした意図から、高等教育と地域社会の連携の状況を整理し、そのレベルを分類したバークストロームらの研究⁽²¹⁾は、参考になる。その分類を示したのが、表1である。

表1では、最初の連携の段階を「ネットワーク」と呼んでいる。ここでは大学と地域の諸団体とは、情報を共有し合うことが中心で、両者の結びつきはゆるい。また、相手が助けを必要としている場合に、できる範囲で援助しあう関係にある。たとえば、地域社会の機関はボランティア募集の情報を大学に伝え、大学はその広報活動をし、学生を紹介するような連携活動がそれにあたる。大学は募集のあった人数を必ずしも揃える必要はないし、地域社会の機関側も必要な人員がそろっている場合は、学生の参加を断ることができるので、運営上のリスクは非常に小さい。

もう少し関係が深まると、第二段階の「協力・協調」に進む。ここでは、共通する問題関心がある場合に、事業の重複や施設・設備やスタッフなどのリソースの無駄がでないように工夫がなされる。たとえば、子育て支援の充実が地域課題となっている場合に、指導経験を積みたい教職志望の学生と学内施設とを大学が用意し、地域の諸団体が事務職員と指導にあたる専門スタッフを確保する。安価で長時間の託児サービスを提供できる地域連携の事業が実施できるこうした実践は、「協力・協調」段階での典型的な事例である。

表1 高等教育における地域連携の5類型⁽²²⁾

連携のレベル	連携の目的
ネットワーク (Networking)	・ 情報交換のため・両機関の親睦のため ・ 情報を収集するため・情報を蓄積するため ・ 互いが助け合う基盤づくりのため
協力・協調 (Cooperation or Alliance)	・ ニーズを結びつけるため・対等な連携関係を築くため ・ 互いが提供しているサービスが重複しないようにするため ・ 連携機関の抱える課題が達成できるよう支援するため
調整・パートナーシップ (Coordination or Partnership)	・ 共通の課題を解決することを目的に、リソースを出し合うため ・ 新たな何かを創造することを目的に、リソースを持ちよるため
連合 (Coalition)	・ 同じ理念を共有するため ・ 既存の制度からリソースを確保するため ・ 3年間以上の連携活動をおこなうため
協働 (Collaboration)	・ 共通の課題を達成して今の状況に影響を与えるため ・ 問題を解決したり機会を拡充できるよう、双方が依存しあえるシステムを構築するため

う。しかし、大学も地域の諸団体も自前のリソースを割いているので、従来の業務に支障をきたしたり、構内の安全や専門スタッフの確保といったこれまでにない業務が増えるなど、運営上のリスクは高くなってくる。

第三の段階は「調整・パートナーシップ」である。ここではじめて、両者が協議して共通の課題を設定し、一緒に活動をおこなうことになる。両機関の代表者が集まり、事業の運営方針を決定する正式な会議が設置されたり、専用の部署や予算についても整備され運営される。たとえば、地域の貧困問題を解決するために、ソーシャルワーカー志望の学生や社会福祉を専門とする大学教員などで組織したプロジェクトチームが、自治体の貧困対策事業の改革を行ったりすることがこれにあたる。人材や予算、施設などをともに供出しかうところまでは「協力・協調」と変わりはないが、この事業専用の部局を新たに設置し、組織的に活動が進められる点で大きく異なる。大学と地域社会との間には、役割分担がはっきり取り決められ、それぞれが責任を負

う。そのため、運営に対する両者のリスクはさらに高まることになる。

第四段階の「連合」になると、事業の継続性が求められるようになる。3年以上という長期にわたって事業を運営するためには、臨時的な措置としての人員や予算ではなく、既存の制度内にそれが組み込まれていなければならない。先に示した「調整・パートナーシップ」の例でいえば、大学の正規教育課程の中に貧困救済活動の SL が組み込まれ、毎年ある一定数の学生が必ず参加したり、そのための専門教員が確保されるなどの措置がなされれば、「連合」の状態となる。ここでは、地域社会の求める貧困救済の理念と大学が目指す貧困救済の理念とを一致させることで、地域社会のスタッフであろうと、大学のスタッフや学生であろうと、同じ理念のもと対等な関係で活動に参加することが可能になる。

最後の「協働」は、「連合」以上に事業が安定的に継続できる仕組みとして、政府や慈善団体からの補助金を獲得して合同資金 (joint funding) を持つことが条件に加わる。財政面が独立すれば、大学側、地域社会の機関側の事情や意向に左右されないオートノミーが確保されるからである。さらに長い活動の蓄積によって、それまで以上に広範な地域社会に対する影響を与え得るような信頼をもつまでに成長していることも、「協働」の重要な要件となっている。こうした連携関係が構築されると、それまで大学とそのパートナーである地域社会との間だけで考えればよかった「恩恵」の質が変化する。つまり、より厳しい社会的責任をともに分かち合い、これまでのサービスの対象者よりも幅広い人々のために貢献することが求められるのである。

バーグストロームらの分類は、2つの意味で興味深い。一つは、双方の機関がもっとも深い連携関係を結んでいる条件として、どれだけ多くの資源を提供し合っているかということではなく、どれだけ大きな社会的責任を引き受けあっているかを重視している点である。だからこそ、彼らは、どれほどの予算が充当されているかとか、どれだけ多くの人々が参加したのかという量的な問題を連携の基準には据えていない。連携の関係が深まっていくにつれ、同じコミュニティの一員として、目指すべき「共通の課題」や「共通の理念」を発見し、それにむかって活動を実施しているかが焦点となっている。こうした基準は、連携教育事業の規模ではなく、その質を評価しようとする際に示唆的な視点だといえよう。

次に、彼らが必ずしも「協働」がもっとも大学と地域社会にとって理想的な連携の形ではなく、すべての連携事業がネットワークから協働へと向かうべきだととらえているわけではない点である。5つの類型には順序性や連続性はなく、それゆえ彼らは両機関のニーズと用意できるリソースとが見合った連携の形を常に模索し、合意形成し続けなければならないことを幾度も強調している。こうした視点から地域連携の質を問おうとすれば、その事業の計画、実施、省察といったすべての過程に目を向け、常に現在の状況を客観的にはかるすが求められることになるのである。

4. SL のアセスメント

これまでみてきたように、地域とともに教育活動を運営していくためには、両者のニーズに合致した望ましい連携関係を協議し、その状態を評価していくことが肝要になってくる。そして、そのための指標の開発も必要になる。

ここで表記した「評価」とは、本稿で意味するところと、わが国で一般に用いられる意味合いとは異なる。日本語の「評価」にも英語の「evaluation」のなかにも、「value(価値)」というニュアンスが含まれているため⁽²³⁾、そこには一定の価値基準にしたがって優劣や善悪などを決めるというイメージがどうしてもつきまとうてしまう。しかし、ここでとりあげている「評価」(assessment)は、教育改善のために、「計画や今後の方針の根拠となる事実をそろえる自己評価の枠組み⁽²⁴⁾」のことである。この「assessment」の邦訳は未だ定まっていないが、すくなくとも教育学研究の分野では教育改善としての意味を強調してカタカナ表記して「アセスメント」と呼ぶ場合が多いため、本稿でもそれにならった。

さて、一般に評価はすべての事業が終了した後に実施されるものであるが、アセスメントは「事前評価法」などと訳があてられることもあるように、その活動によって得られる成果や引き起こされる影響などについて、事前に予測するところに特徴がある。そして、活動終了後や定期的に(半年や1年ごとなど)、その予測した項目ごとに現状を報告しあい、その内容から改善策を検討することになる。通常の評価では、生じた成果や有益性が検討されるが、

アセスメントの場合は、成果に関する予測と実際とではどこがどう異なるか、そしてなぜ違う結果が生じたのかということがより問題とされるのである。

アメリカ高等教育での SL をめぐるアセスメントについては、1990年代半ばまで、大学教員が学生教育の改善を目的に実施しているのみだった。その後、大学の社会貢献活動全体の枠組みのなかで、その SL 活動がどのような役割を果たし、どこを改善すべきかを考える、大学組織によるアセスメントが出現する。それと同時期に地域社会の機関側でも、自らの事業運営の改善を目指してアセスメントが実施されるようになってくる⁽²⁵⁾。つまり、一つの SL 活動に対し、大学教員、大学機関、地域社会の機関の三者において、三様のアセスメントがおこなわれていたのである。しかも、相互の関連はほとんどない状況にあった。

こうした状況を引き起こしていたのは、SL による「恩恵」のとらえ方にも原因があったとジェルモンは指摘する⁽²⁶⁾。ここまでみてきたように、SL は各機関が地域社会のために何が貢献できるのかを問うことから出発するが、同じ活動であっても、高等教育機関（学生）と地域社会の機関（サービス享受者）のそれぞれが考える「恩恵」は異なっている。各自が想定する「恩恵」が別なのだからアセスメントの方法にも違いが生じ、わざわざ手間のかかる共通のアセスメントの開発は敬遠されがちだったのである。

しかし、地域連携に関する理解が深まるようになると、次第にこうしたいわゆる「縦割り」のアセスメントのあり方に疑問が投げかけられるようになった。大学と地域社会の機関とが、同じ地域社会に属する「有機的に複雑に結びついた頼りあう関係⁽²⁷⁾」として SL を企画し、運営しているのだから、アセスメントの部分だけを別個におこなうのは不適切だという主張である。さらに、「縦割り」のアセスメントのもとでは、連携相手からアセスメントの協力を求められても、事情がわからないことや関心が薄いこともあって、社交辞令ともいえる高評価がなされたり、いい加減な対応でお茶を濁すことにもつながっていた⁽²⁸⁾。

このようなアセスメントに対する疑問や問題は、アメリカ高等教育でも未だに大きな課題ではある。とはいえ、地域連携のあり方を診断したり、大学と地域社会の諸機関双方の満足度や連携関係の継続可能性などを調べるアセスメント項目の事例については、大学における社会貢献活動を促進する大学

間連携組織であるキャンパスコンパクト (Campus Compact) などが、多くの事例を収集し、公開している⁽²⁹⁾。それら事例の多くが先行研究として重視しているのが、ジェルモンの「地域社会レベルのアセスメント⁽³⁰⁾」(community-level assessments)である。その概要は次頁の表2で示すとおりである。

このジェルモンのアセスメントモデルは、大きく3つの点でわが国の高等教育における地域連携事業のアセスメントに示唆を与えてくれるだろう。

第一に、地域社会で実施される活動のアセスメントは、それに関わったすべての人(学生、大学教員、地域社会の参加者、運営委員会、諮問委員会など)がアセスメントに携われる仕組みづくりを整えなければならないと指摘している点である。先述したように評価活動というものと敬遠されやすく、専門家や管理職の立場にある一部の人々に任せきりになって、形骸化してしまいやすい。ジェルモンはそもそも「地域社会」というのは「特定の個人ではない⁽³¹⁾」のだから、可能な限り多くの人々からの情報を収集してとりまとめることでしか、適切なアセスメントは実行できないと主張する。そして、高等教育機関であろうと地域社会の機関であろうと、参加者すべてを対等な関係とみなし、同じSLを提供する「地域社会連携組織」(community partner organization)としてアセスメントに取り組む「地域社会レベルのアセスメント」を発想しているのである。

第二に、アセスメント活動の複雑さを取り除き、誰でもアセスメントに参加できるよう、わかりやすく記入できる指標でなければならないとした点である。表2の最上段に示された4つの質問項目を見てほしい。「何を知りたいのか」、「それを知るためには、どのような情報が必要か」、「その情報をどのように分析するのか」、「誰・何からその情報を収集するのか」という平易な問いかけによって、アセスメントに参加することに漠然とした不安感を覚える人々でも、アセスメントの必要性を理解しながら記入できるようになっている。

さらにそれらの質問項目を具体的に答えるために、多様な社会分析手法を柔軟に取り入れている点にも注目したい。定量的調査や報告書の分析、インタビュー調査といった従来の手法に加え、2つの手法を取り入れている。そのひとつ「フォーカスグループ⁽³³⁾」(focus groups)は、商品開発などの場面で

表2 地域社会レベルのアセスメント⁽³²⁾

何を知りたいのか (アセスメントの 観点)	それを知るためには、ど のような情報が必要か (アセスメント項目)	その情報をどのよ うに分析するのか (方法)	誰・何からその情 報を収集するのか (情報源)
地域社会の機関—大学間の連携関係について			
地域社会の機関— 大学間の連携関係 の性質	・連携関係の構築過程に ついて	・インタビュー	・地域社会の参加 者
	・活動の種類	・危機的事例の分 析	・大学教員
	・障害となったこと ・助けとなったこと	・報告書の分析	・運営委員会
地域社会の機関— 大学間の相互作用 (インタラクティブ)	・大学構内の活動に対す る地域社会の機関の 関与	・インタビュー	・地域社会の参加 者
	・地域社会の機関におけ る活動に対する大学 関係者の関与	・フォーカスグル ープ	・大学教員
	・連絡方法	・報告書の分析	・学生
	・大学の行事や活動に対 するコミュニティの 関心		・運営委員会
	・地域社会の行事や活動 に対する大学の関心		・諮問委員会
連携相手の満足度	・相互依存と互恵の理解	・インタビュー	・地域社会の参加 者
	・共通の関心事	・定量分析	・大学教員
	・改善する意欲	・フォーカスグル ープ	・諮問委員会
連携の持続可能性	・連続性	・インタビュー	・地域社会の参加 者
	・発展性	・定量分析	・大学教員
		・危機的事例の分 析	・運営委員会

よく使われる手法であり、テーマに関するグループ内での会話の内容を分析する。参加者の率直な意見や、活動の実態などを理解できる点に特長がある。もうひとつが、医療現場や異文化教育などでよく用いられる「危機的事例の分析」(critical-incident review)である。トラブルやうまく対処できなかった問

題についての詳細な情報を収集し、それを分析することで、具体的な対応策や改善策の検討に有効だとされる手法である⁽³⁴⁾。こうした多様な定性的分析手法を用い、より率直な意見を広く収集することも心がけていることは参考になる。

最後に、「地域社会の機関—大学間の相互作用（インタラクティブ）」に着目している点を指摘しておきたい。一緒に実施している SL 活動のみに目を向けるのではなく、普段の交流やお互いに対する関心度についてもアセスメントの観点として取り入れている点は、地域社会との関係づくりを考えるのに示唆的である。彼女はこうした活動を「すべてのパートナーが、報復をおそれることなく自らの関心事を述べることができ、遠慮することなく評価ができる、安全な環境づくり⁽³⁵⁾」と表現している。誰もが自分たちの望む結果が出てほしいと願うのは当然だろう。しかし、こうしたプレッシャーや一方的な思い込み、なれ合いなどをいかに発生させないようにするかが、アセスメントを成功させる上で大切な鍵となる。自分たちが推進する活動だけでなく、大学と地域社会とが実施する他の取り組みも総合的にアセスメントすることによって、両機関の評価に関わる力の均衡を保とうとした方策は、常に冷静に点検しあえる土壌を醸成するのに役立っているといえよう。

おわりに

本稿では、地域社会連携の活動においてその連携関係の質をとらえて改善をはかることの重要性に着目し、アメリカ高等教育の SL 活動での地域連携モデルとアセスメントを事例としながら、わが国の地域連携事業に示唆的なアセスメントのあり方について考察してきた。

そこでは、常に地域連携事業が、大学と地域社会の双方にとって「恩恵」を生み出すものであることが重視され、それこそが円滑で継続的な事業運営の要とみなされていることが明らかとなった。さらに、バークストロームの地域連携の5類型に順序性や連続性がなかった点からもわかるように、地域連携では両機関の密着度を高めることが必ずしも重要なのではなく、両機関の状況を客観的に診断し、常に自分たちの求める連携のあり方に関する合意

形成を図ることが重要である。また、そのためのアセスメントの事例では、一部の専門スタッフだけではなく、活動に参加した多くの人々のニーズや意見、あるいは当該事業以外での協力関係など、多角的な情報をとりまとめることに力点が置かれていることなども指摘してきた。

とはいえ、こうした地域連携の類型やアセスメントによってその成果や改善すべき点が確認できたとしても、それらの情報をどのように利用し、かつ、いかに地域社会と教育機関とが連携し合いながら改善に向けた活動へとつなげていくかという問題は残る。こうした地域連携の類型やアセスメントモデルの運用に関するわが国での事例分析、あるいはその検証については、今後さらに取り組まねばならない課題である。

〈本研究は文部科学省科学研究費補助金「市民参加型シティズンシップ教育モデルの開発研究」（課題番号19730509）の助成を受けたものである。〉

注

- (1) 中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について一知の循環型社会の構築を目指して」（平成20年2月19日）
- (2) 原清治・芦原典子「スクールボランティアがもたらす教育の効果の研究」『佛教大学教育学部学会紀要』（4）、2005年、51-65頁や、原清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究（2）スクールボランティアと教育実習の関係から」『教育学部論集』（17）、2006年、81-98頁など。
- (3) Jacoby, B., "Service-Learning in Today's Higher Education" in *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, 1996, p. 13.
- (4) わが国における「学社融合」の課題については、池田秀男「生涯学習における理論的位置づけと境界を担えるアプローチの意義」日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報—学社融合の生涯学習—』第17号、1996年、i-iv頁に詳しい。
- (5) SL研究者のベイリス（Bailis, L. N.）は、「SLと地域社会との連携は、コインの裏表の関係にある」と表現し、その重要性を論じている。Bailis, L.N., *Taking Service-Learning to the Next Level: Emerging Lessons from the National Community Development Program*, *National Society for Experiential Education*, 2000, p. 5.
- (6) 村上むつ子「地域貢献活動を学習に“サービス・ラーニング”の試み（2）」『教育学術新聞』第2259号、2007年、3頁。

- (7) 小林敬一「サービス体験を通して心理学を学ぶ:大学の心理学教育におけるサービス・ラーニング(教育心理学と実践活動)」『教育心理学年報』(46), 2007年, 149-155頁など。
- (8) 中留武昭『学校と地域とを結ぶ総合的な学習ーカリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所, 2002年や, 唐木清志・寺本誠「中学社会・公民的分野におけるサービス・ラーニング実践ー单元『地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例』を事例として」『中等社会科教育研究』(26), 2007年, 57-70頁など。
- (9) たとえば, 山田明「高校生におけるサービス・ラーニングの学習効果に関する研究ーサービス・ラーニング・フォーラム宗像の実践を通してー」『日本生活体験学習学会誌』(7), 2007年, 39-49頁, 倉本哲男「サービスラーニングカリキュラム開発の理論と実践の検討ー西海岸のSLケースの量的・質的分析を中心に」『アメリカ教育学会』(13), 2002年, 12-22頁, 渡瀬典子「学校教育への『サービスラーニング』導入の意義ーアメリカにおける研究動向から」『生活社会科学研究』(8), 2001年, 43-56頁などが詳しい。
- (10) Jacoby, B., *op.cit.*, 1996, p. 5.
- (11) *Ibid.*
- (12) *Ibid.*, pp. 5-6.
- (13) Rudolph, F., *The American College and University: A History*, Athens: University of Georgia Press, 1962, p. 177.
- (14) Jacoby, B., *op.cit.*, 1996, pp. 11-12.
- (15) *Ibid.*
- (16) Furco, A., "Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.", *Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, 1996, pp. 2-6.
- (17) Furco, A., *op.cit.*, 1996, p. 3. より筆者が邦訳した。なお図の意図がより理解できるよう, 図中上方と下方の矢印, ならびに「活動の受益者」, 「活動のねらい」という用語を補足した。
- (18) *Ibid.*, p. 8.
- (19) *Ibid.*
- (20) Gelmon, S.B., "Assessment as a Means of Building Service-Learning Partnerships", Jacoby, B. and Associates, *Building Partnerships for Service-Learning*, Jossey-Bass, 2003, p. 43.
- (21) Bergstrom, A., Clark, R., Hogue, T., Iyechad, T., Miller, J., Mullen, S., Perkins, D.,

- Rowe, E., Russell, J., Simon-Brown, V., Slinski, M., Snider, B. A., Thurston, F., *Collaboration Framework: Addressing Community Capacity*, National Network for Collaboration, 1995.
- (22) *Ibid.*, pp. 4-5. より筆者が邦訳した。
- (23) 田中治彦「生涯学習事業評価の視点と方法」倉内史郎・土井利樹編『成人学習論と生涯学習計画』（生涯学習実践講座③）垂紀書房，1994年，229頁。
- (24) Gelmon, S.B., *op.cit.*, 2003, p. 42.
- (25) Furco, A., *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, University of California-Barkley, 2000. においてその発展が詳しく紹介されている。
- (26) Gelmon, S.B., *op.cit.*, 2003, p. 44.
- (27) *Ibid.*
- (28) *Ibid.*, p. 51.
- (29) Campus Compact "Program Models Assessment" in *Campus Compact Program Model Search*
<http://www.compact.org/category/program-models/program-models-assessment/> (2009 年 5月10日参照)
- (30) Gelmon, S.B., *op.cit.*, 2003, p. 51.
- (31) *Ibid.*
- (32) *Ibid.*, p. 43. 原典の表には，地域連携の状態を評価する「地域社会レベルのアセスメント」とともに，実施した SL 事業そのものを評価するアセスメントも併せて記載されている。今回は研究の目的に合わせ，「地域社会レベルのアセスメント」の部分抽出し，邦訳した。
- (33) Colman, A. M. 監修『心理学辞典』丸善，2004年，608頁。
- (34) English, L.M. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, Palgrave Macmillan, 2004, p. 291.
- (35) Gelmon, S.B., *op.cit.*, 2003, p. 51.