

地域・大学連携の意義と今後の取組の方向性

—大阪大谷大学人間社会学部の取組事例から—

岡 島 克 樹

大阪大谷大学人間社会学部准教授

1. はじめに

今日、「地域」のあり方が大きく変化し、その変化に関する認識が広く共有されるようになってすでに久しい。

たとえば、2009年に発表された総務省の「新しいコミュニティのあり方に関する研究会報告書」（新しいコミュニティのあり方に関する研究会、2009）は、結局、あまり流通することになかった「地域協働体」という仕組みを提唱するものであったが、最近の地域における変化を、公共の範囲と行政が対応し得る範囲とのあいだに生じる「ズレ」と表現している。すなわち、少子高齢化の進展や男女共同参画社会の形成に伴い、これまで私的な活動であったものが社会化し、公共の範囲は拡大する一方、地方財政の悪化（および新自由主義的な考え方の浸透）のなかで行政が対応できる範囲が縮小しており、そのあいだの「ズレ」をどう埋めるのかが喫緊の課題となっているというのである。

こうした地域における「ズレ」の発生を受けて、総務省は、2012年から「域学連携」地域づくり実証研究事業や「域学連携」地域活力創出モデル実証事業などを相次いで立ち上げ、地域の活性化を目的として、大学と地域との連携を後押しするようになってきている。また、文部科学省も、中央教育審議会による数々の答申にもとづき、『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～』（2012）で、大学は「COC」機能を果たすべきであると述べるようになった。このCOCとはCenter of Communityの略で、文字どおり、大学が地域課題の解決の軸となることを期待するものである。2013年には、文部科学省の競争的資金として「〔地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）〕が導入され、「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」をはかり、ゆくゆくは「地域再生・活性化の核となる大学」（文部科学省、2015）になるよう意図されている。

こうした背景のなか、本稿ではまず、筆者が勤務する大阪大谷大学（以下、「本学」と表記する）の人間社会学部（以下、「本学部」と表記する）における地域連携の取組を取り上げ、一つの事例として、その目的や内容、特徴を概観する。そのうえで、地域・大学連携がもつ可能性につ

いて検討する。なお、地域・大学連携は、地域と大学双方に対して利益をもたらすことを期待されているものであり、本稿においてもその双方の視点をもって可能性を議論すべきであるが、今回は、基本、大学側からの視点にしぼって検討したものであることをあらかじめ断っておきたい。

2. 大阪大谷大学人間社会学部による地域連携の概要

2-1. これまでの大阪大谷大学人間社会学部による地域連携

筆者が勤務する本学は南大阪に位置し、学生数約3000人の中小規模大学である。本学部は、文学部コミュニティ関係学科を母体として2005年に設立された学部で、大学を構成する4学部のなかで唯一、社会科学系の学部である。

本学部における地域連携の取組はおおむね3つに区分して考えることができる。それらは、地域・大学連携の前史、第1世代、第2世代である。

まず、地域・大学連携の前史とは、時期的には2000年よりも以前のことであり、基本的に、大学の施設・設備を開放する、教員個人がある分野の専門家として自治体がもうける審議会等のメンバーに就任する、あるいは、公開講座を開催するといった形態をとり、目的としては専門的・技術的なインプットを行なうものである。この時期における地域・大学連携は専門分野に関して大学やその教員が蓄積してきた知見を書籍・論文、講義、答申や助言という形で社会に還元しようとするものである。地域・大学間の関係は、教師・学生の関係に類似し、上下関係、あるいは垂直的なものであった。なお、本稿がこの時期を「前史」と表記するのは、大学の視点はかならずしも「地域」に限定されるものではなく、より広く「社会」を想定していたからであり、この時代における取組は厳密な意味で「地域・大学連携」とは言えないからである。

それが2000年代に入ると、前史における取組に付加する形で、第1世代の地域・大学連携と呼ぶことができる動きが始まる。これは、地域課題の顕在化や1998年にできたNPO法とも関係があるが、大学が位置する近隣の地域を活動地とする地縁型団体・テーマ型団体と直接に関係をもって活動を行うものである。なかには、新たに設立されたNPOの理事などに就任する教員も出てくる。この時期以来、学部がかかわってきた取組としては、地域通貨「わっち」や、観光施設と大学近隣の駅を結ぶ電気自転車貸出プロジェクト、大学近隣地域のテーマ型団体が集まる「地域の輪まつり」への参画などがある。

この第1世代はその前史と異なる点はいくつかある。

第一に、地域連携にかかわる教員の専門性である。前史においてかかわる教員はその分野に関する専門的な知識とスキルを備えた専門家であったのに対し、第1世代において地域・大学連携にかかわる教員たちはかならずしも「地域」そのものを専門にしてきたわけではない。より正確には、地域での活動と教員の専門性との関係は、有無というよりは濃淡の問題であり、前史に比べ、第1世代においてはより薄いものになったと言えるかもしれない。たとえば、筆者が専門に研究してきたのは国際協力であるが、その成否はどのようにコミュニティをエンパワメントする

かによって決定される。その意味では、地域・大学連携の目的である「地域の活性化」は筆者の専門そのものではないが、専門とまったく無関係なものではないからである。いずれにせよ、こうした教員の専門と活動のあいだにある距離から、第1世代において地域・大学連携にかかわる教員は「変わった先生」であり、「本業」そのものではないことに熱心にかかわる「数寄者」であると考えられてきた。

第二に、学生による参加という意味でも、第1世代は前史と大きく異なる。2000年代以降、ゼミやその他の科目のなかで学生を学外に連れ出し、地域の活動にかかわるようになるからである。たとえば、本学部（当時は文学部コミュニティ関係学科）が、学外でのボランティア活動を単位化する「コミュニティ研究演習」という科目を開講したのもちょうど2000年であった。この科目は、その後、「地域研究実習」、さらに現在の「社会研究実習」へと名称変更を経験しているが、いずれの名称でも、現場での実習80時間が軸となっており、実習にくわえ事前学習・事後学習を課し、これらに参加し報告書を作成した学生には3単位が付与されるという科目である。学習到達目標は、垂直的学び（地域課題一般に対する関心・理解を深めたり、それぞれの受入団体が扱う専門分野に関する知識・スキルを高めたりするという縦方向の学び）、水平的学び（コミュニケーション力など汎用的な技能の向上をはかり、人間としての幅を広げるという横方向の学び）、基盤的学び（報告書や発表パワーポイント作成をつうじて文章作法・PC操作能力の向上をはかるという、すべての活動の基盤を形成するような学び）という3つである。

このように地域・大学連携が開始されると、第三に、大学の位置づけにも変更が生じることになる。前史において、大学やその教員は「素人」に対する「専門家」であり、その両者のあいだにはある種の権力関係が存在していたが、第1世代において、大学と教員は町内会、PTA、青年団、消防団、福祉・民生委員など、数多く存在する地域の主体の1つとして認識されるようになってくるからである。前史において、地域（あるいは広く社会）と大学は縦の垂直的な関係性をもってきたが、第1世代の時期にはそれがより水平的なものに変わっていくのである。

このような「素人」対「専門家」という地域・大学の構図の逆転がもっとも顕著に表れているのは、本学部における外部講師制度である。この制度は、同じく2000年以降、本学部で正式に予算化されており、大学で行われる授業に、地域で活動するなかで貴重な知見を蓄積してきた地域住民を「専門家」として招き、講義をしてもらうというものである。

2-2. 現在の大阪大谷大学人間社会学部による地域連携の取組

現在、本学部における地域連携は、第1世代の諸特徴を基本的に踏襲しつつ、2010年代以降、第2世代に入ってきている。第1世代と第2世代を分けるものは、以下の3つである。

第一に、現在、本学部の地域連携は第1世代におけるそれと比較して、活動内容が多様化してきている。たとえば、富田林市のシティセールス・定住促進策を検討していた「とんかつ会議」への参画や、「富田林市元気なまちづくりモデル事業補助金」の交付を受けて大学近隣コミュニテ

ィが実施する「『七夕あけぼの祭』まちと人の架け橋事業」への参加など、従来型の連携もあるが、とくに授業での連携が拡充してきている。たとえば、本学も参加する南大阪地域大学コンソーシアムの「実践力ある地域人材の輩出」プロジェクトが文部科学省・戦略的大学連携支援事業（2008年度から3年間）に選定にされたことをきっかけにして本学部の教員4名が軸になって開講するようになった「パワーアッププラクティス講座（地域コミュニティ編）」という科目がある。この科目では、受講学生がチームに分かれて地域課題を発見し、これを緩和・解決する対策を企画するが、そこでは地域住民が地域の課題や既存の取組に関するプレゼンテーションを行ったり、学生が考えた企画に対してコメントを付与したりしている。「パワーアッププラクティス講座（子どもイベント編）」という科目の場合、「非常勤講師」「外部講師」といった既存の枠組みを超えて、NPOが団体として、本学の教員とチームティーチングを行うようになっている¹⁾。

第二に、第2世代の地域・大学連携は、本学が位置する富田林市を超えて広域化している。たとえば、上述の「社会研究実習」においても、富田林市以外に位置する実習受入先はいくつも存在する。また、本学部は、2009年以来、大阪狭山市・河内長野市・富田林市の市役所市民協働課や市民公益活動支援センター、いくつかのNPOとともに「南河内の集い」世話人会を組織し、毎年、市の境界線を超えて存在する広域課題や三市の地域いずれもが直面する共通課題について情報交換・議論するイベントを企画・運営してきた²⁾。

第三に、第2世代になると、地域・大学連携は業務としてますます正式化して捉えられるようになってきている。本学部においては、2013年度から地域連携も校務分掌化され、教務委員や国際交流委員などといった従来の委員に並んで、地域連携推進委員というものが置かれている。また、全学的にも、総務課内に地域連携を担当する係を設けたり、学生課が学部をまたぐ形でさまざまな地域連携事業に関与したりするようになってきている。地域・大学連携は、本学部のみならず、全学的にも「数寄者」の世界から脱して、本業の1つであるとの認識が拡大していると言えよう。

表 2-1 大阪大谷大学人間社会学部における地域・大学連携の経緯区分

区分	時期	形態	教員の位置づけ	地域・大学間関係
前史	2000年以前	施設・設備の開放 公開講座の開催 審議会等の委員就任	専門家としての教員	垂直的
第1世代	2000年代	テーマ型団体・地縁型団体との連携	数寄者としての教員 (学生の関与開始)	水平的
第2世代	2010年代	異なる地域における多様なテーマ型・地縁型団体との連携 (多様化・広域化)	正式な業務としての 教員関与（正式化）	水平的

なお、冒頭にも記したように、本稿は、本学部がたどってきた地域・大学連携の経緯について

記述するものであり、本学部の事例がかならずしも他の大学や、同じ大学の他学部にも一般化できるという主張を行うわけではない。文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会が出した答申『我が国の高等教育の将来像』（2005）にあるように、個々の大学が社会に対して負う機能は「世界的研究・教育拠点」「高度専門職業人養成」から「社会貢献機能（地域貢献、産官学連携、国際交流等）」までさまざまあり、地域・大学連携活動の内容は、そうした個々の大学・学部の機能、さらには、それが位置する地域の特性によって拘束されるものだからである。

3. 地域・大学連携もたらす学びの可能性

前章では、本学部における地域・大学連携の取組に関して、その発展の経緯と現状を整理したが、そのような地域・大学連携にはどのような意義があるのであろうか。本章では、まず最近の大学教育改革で議論される学びのねらいやその達成方法を踏まえつつ、一方で、かならずしもそのような大学教育改革の議論には含まれていない視点にも依拠しながら、地域・大学連携の可能性について検討する。

3-1. 最近の大学教育改革の動向と地域・大学連携

昨今の大学教育に関しては、1998年に出された大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』にはじまり、『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』（大学審議会、2000）、『大学の質保証に係る新たなシステムの構築について』（中央教育審議会、2002）といった答申が矢継ぎ早に出され、大学教育における学びをどう考えるかについて強い影響を及ぼしている。なかでも、2005年に出された中央教育審議会の答申『我が国の高等教育の将来像』や2008年に出された、同じく中央教育審議会の答申『学士課程教育の構築に向けて』において詳しく解説がなされている「学士力」という考え方はこれまでの大学教育に大きな変更を与える中心的な文書である。この「学士力」とは、18歳人口の半分以上が大学に進学するという大学教育のユニバーサル化が進むなか、多くの人にとって最後の学校教育となる大学においては、それぞれの学部・学科が前提とする学問領域における専門的な知識・スキルの基礎を学ぶだけでなく、卒業後、どのような進路に進もうとも必要な「汎用的技能」（コミュニケーションスキルや数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）や「態度・志向性」（自己管理能力・チームワーク、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力）を身につけることが求められるという考え方である。

このような考え方は、文部科学省を中心とするもの以外に、経済産業省からも出されている。経済産業省が2006年以来、提案している「社会人基礎力」という考え方がそれである。「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力（主体性・働きかけ力・実行力）」「考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力）」「チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）」という3能力12要素から構成される。現在、こうした「社会人基礎力」を向上

させる大学レベルの授業実践のうち優れたものを選び出し表彰するなどの取組が行われている。したがって、文部科学省およびその周辺を出自とする動きにせよ、産業界の意向を受けて経済産業省が行ってきた動きにせよ、大学においては、従来のように専門的な知識やスキルの伝授だけでは不十分であり、思考と対人関係に関する能力を身につけるといことが重要視されるようになってきているのである³⁾。

それでは、こうした変化する大学における学びに対して、地域・大学連携がもつ可能性とはどのようなものであろうか。本学が所属する南大阪地域大学コンソーシアムを含む15機関の取組をふりかえった調査研究（総務省，2012）によれば、地域・大学連携の取組には、概ね、①地域コミュニティの現状・可能性に関する関心・知識の向上、②地域コミュニティへの参加意識の向上、③コミュニケーション能力の向上、④事業の運営力・企画力の向上、⑤協調性の向上、⑥責任感の向上、⑦就業力の向上（就職活動への好影響）という効果が見られる。これらのうち、①の一部および②～⑦までは、「学力」に言う「汎用的技能」「態度・志向性」、なかでもコミュニケーションスキルや問題解決力、自己管理能力やチームワーク、市民としての社会的責任、あるいは「社会人基礎力」に言う実行力や課題発見力、計画力、発信力、傾聴力、柔軟性、情況把握力、規律性に該当する。つまり、地域・大学連携は、地域コミュニティの課題とその対策を専門に学ぶ者にとってより実感をもって地域コミュニティを学ぶ機会を提供するほか、それを専門としない者にとっても学士課程教育の重要な部分を構成しうるものである。

本学部において地域・大学連携にかかわり、学生の変化を見てきた経験から、本学部においても、ほぼ同様の効果があると思われる。とくに、上述の総務省調査に登場する、多くの大学同様、本学部においても、コミュニケーション能力面での成長が広く見られる。実際、地域・大学連携のもとに行われる「パワーアッププラクティス講座（地域コミュニティ編）」や「社会研究実習」において学生に課しているレポートや報告書を見ても、異なる世代・立場に属する地域住民との接触をつうじて感じたコミュニケーションの困難さ、そして、それを乗り越えたときに覚えた充実感について記す学生が少なくない。

なぜ地域・大学連携が学生のコミュニケーション能力を向上させるのであろうか。現在、大学教育の「質的転換」の鍵として注目されているアクティブラーニングの意義や方法について論じた溝上（2014）が示唆する⁴⁾ように、コミュニケーション能力の向上には、文化や価値観の多くを同じくする親密圏他者とのコミュニケーションのみならず、文化や価値観を共有しない公共圏他者とのコミュニケーションが重要であるが、地域・大学連携は、まさにこの公共圏他者とのコミュニケーションの機会を提供するものだからである。あるいは、（上述の溝上も引用する）田島が発達心理学者のヴィゴツキーの理論を用いながら今日の大学教育を議論する論文（2013）のなかで指摘するように、文化を共有する者のあいだでは、話題に関する多くの前提的情報を含む「主語」が省略され、より複雑で、多層的・論理的な構造を持つことばが発達せず、「述語主義」に陥りがちであるが、地域・大学連携は、異なる年齢や異なる立場の者が交わる場であり、まさしく

その前提的情報が共有されない場を提供するものだからとも言える。

3-2. 地域・大学連携の可能性—変容的学習理論の視点から

本稿は、これまで、地域・大学連携が大学教育改革上、重要視されている態度やスキルの向上にどのように貢献しうるのかを検討し、大学教育の「質的転換」にとって重要な意味を有することを確認してきた。ここからは、大学教育改革に関する答申のなかには少なくとも明示的には含まれていない「偏見とそれからの解放」という視点をもって、地域・大学連携がもつ可能性について論じる。なぜこの視点からの検討を行うのか。その理由は、大学が多くの者にとって最後の教育機関であり、社会に出るまえに、もう一度、自らの学び方、他者、広くは社会、あるいは自分という存在を見つめ直し、自分の見方に歪みがないかを吟味し、あればそれを矯正していくという経験こそ、大学教育の要であると考えられるからである。

さて、ジャック・メジローやエドワード・テイラー、パトリシア・クラントンといった研究者たちは、変容的学習理論 Transformative Learning Theory と呼ばれる考え方を主張している⁵⁾。変容的学習理論は、1970年代後半、メジローがアメリカの成人学習に関する学術雑誌に発表した論文に起源があると言われ、以後、北米を中心に国際会議なども開催され、広まり深まってきた学習に関する考え方である。現在、メジロー自身 (Mezirow, 2009) によれば、成人学習の分野では「主要な教育パラダイム」となっており、その他さまざまな学問領域や教育の場でも「標準的な実践」となりつつある。理論の中核は「教育者が学習者に対してチャレンジし、学習者が自分のまわりにある世界とどのように関係するのか、深いところでもっている前提の完全性を批判的に問い、検証することで変化を促進する教育アプローチ」だということにある。より具体的には、人間は過去の学習や体験にもとづいて、学びに関する見方（認識的パースペクティブ）や他者・社会に関する見方（社会言語的パースペクティブ）、自己に関する見方（心理的パースペクティブ）を構築しているが、新しい体験を行い、それを教育者や仲間の学習者とともに批判的にふりかえりを行うなかでこれらの3つの見方が変容するという考えである。

変容的学習理論は、思想的にはフレイレやハーバーマスの影響を受けていると言われている (Cranton, 1992) が、とくにハーバーマスの学習観の影響が大きいように思われる。ハーバーマスによると、人間には3つの関心・欲求があり、それを満たすために学習する。1つ目は、こういうふうに水を与えるとこの植物はこういうふうにつとといった実験や経験の蓄積のなかから作られた知識、すなわち自然をコントロールするための知識を道具的知識と言うが、人間にはこうした道具的知識を学びたいという欲求がある。2つ目は、人間は自然界とだけ生きているのではなく、他の人間とともに社会を形成して生きており、そのため、他者に対する関心、他者に自分を理解してほしいという欲求をもって生きている。人間の学習というものは知識のみを獲得するために行うのではなく、コミュニケーション的な行為をつうじて、他者を理解し、また自己を理解してもらうためにある。そして、3つ目に、ハーバーマスは、人間には、社会の歪みから解放

されて成長したいという欲求、自由への欲求があると主張する。そのため、自己をふりかえり、自分のもっている価値観を検証し、自己理解を深め、自己のアイデンティティを確立するために学ぶというのである。

地域・大学連携は、このような偏見からの解放という学びの実現にどのような貢献をなしうるのであろうか。

第一に、地域・大学連携は、学び方に関して学生の多くがもつ偏見への気づきと修正の機会を付与する可能性がある。大学入学前に受けてきた教育経験によっては、学生は文章を読むこと、とくに一定の権威をもったものを読んで理解することを「学び」と考えていることが少なくない。しかし、それは唯一の学び方などでは毛頭ない。むしろ、それまでの学校種に比べると種々の制約が少ない大学においては、実際に現場に足を運び、見て、聞いて、嗅ぎ、味わい、触れるというふうに五感を駆使して学ぶことをつうじて、多様な学び方を偏りなく経験することが重要である。なぜなら、田島（2013）が「分かったつもり」ということばで表現し、またテイラー（2009）が「edge of meaning」（「意味をなすこと・なさないことの境界」という意味）ということばを用いて示唆するように、分かっているようで分かっていないという状況は数多く存在するからであり、それゆえに、体験的な学習をつうじて、書物などに書かれた、他者が作り上げた社会的現実を自分で批判的に再吟味し、何となく分かっていたことと分かっていなかったこと、真に分かっていることとの境界線を明らかにし、さらに深いレベルの理解につなげていく必要があるからである。実際、地域・大学連携の取組は、本学部に関するかぎり、「パワーアッププラクティス講座Ⅰ（地域コミュニティ編）」であれ「社会研究実習」であれ、学生にとっては一定の体験を伴う学習であり、提出されたレポートを見るかぎり、学び方の再検討を行う機会を学生に与えてきた。

第二に、地域・大学連携の取組は、他者・社会に関する偏見を一定解消し、バランスよく他者・社会を実感させる機会を提供する可能性がある。（学び方に関する偏見とも関係するが）たとえば、学問領域間・学問領域内には序列・上下関係があり、ローカルな動きは、グローバルな動きや首都での動きよりも下位に置かれて考えられる場合が少なくないが、学生はそのような偏見を取り込んで社会を理解している場合がある。地域・大学連携の取組は、ローカルな現実を地域住民の視点から学ぶものであり、より多様な視点をもって社会を理解する機会を与えてくれるものなのである。

第三に、地域・大学連携の取組は、自分自身、自分と他者との関係に関する思い込みの意識化、ひいては自己のアイデンティティの確立にも資する経験を提供する可能性がある。レイブとウェンガー（1993）は、学習とは、学習者個人の認知プロセスのみでとらえるだけでは不十分で、より明確に社会性の観点を含めて考えるべきものであるという「状況に埋め込まれた学習 situated learning」という考え方を提唱している。学びに関するかれらのこの考え方は「正統的周辺参加」という用語で知られているが、これは、本気のおとなたちが形成するコミュニティに一部参加することによって、ロールモデルと出会い、必要な知識と技能、そして自分の役割を理解していく

という意味である。地域・大学連携の取組では、本気で地域のことを考え活動する住民のなかに入り込んで、地域の状況を知り、必要な技能を学び、戸惑いながらも、自分の市民としての役割を考えることができるのである。

4. 今後の、より充実した地域・大学連携の取組に向けて

これまで、本稿では、まず本学部における地域・大学連携の取組をまとめるとともに、それが今日、求められている大学における学びとどのように関係するのか、また、偏見の意識化・偏見からの解放という観点を重視した学びとどのように関係するのかを検討した。これらを踏まえ、今後、本学部における地域・大学連携の取組をどのように展開していくべきであろうか。以下、地域・大学連携の取組が地域に与える効果、そして、学生に与える効果という2つの観点から、筆者の考えを述べたい。

第一に、地域・大学連携が地域に与える効果については、本学部（あるいは、範囲を広げて本学）の場合、地域との連携が地域で何をどれだけ生み出しているのか、何を生み出せていないのか、なお明確になっておらず、早急に特定する必要がある。なぜなら、評価がなければ、取組を運営していくうえで課題が見いだせず、改善につなげることができないし、また、社会的な組織である大学として広く社会に対して担っている説明責任を果たせないからである。また、他大学の経験（総務省、2012）によれば、地域・大学連携は、住民同士・住民と行政・住民と学生とのコミュニケーションが増加することをつうじて、地域の住民が第三者の評価を得て自信をもったり、既存の課題がより明確化したり、新たな課題や魅力の発見、さらには新しい取組につながったりしているが、本学部の場合、それらと比較してどのような成果を残してきたのか、本学部の地域・

表 4-1 地域・大学連携事業の評価に用いる問い

項目	問いの例
妥当性	<ul style="list-style-type: none"> 地域・大学連携事業はそもそも何を目的とするものか。 地域・大学連携事業の目的と地域のニーズにどのくらい関係しているのか。 地域・大学連携事業の目的と大学のニーズにどのくらい関係しているのか。
有効性	<ul style="list-style-type: none"> 地域・大学連携事業の目的は地域・大学連携事業によって、実際、どのくらい満たされているのか。
効率性	<ul style="list-style-type: none"> 地域・大学連携事業に費やされた資源（資金や動員された住民・教職員・学生、時間など）は適切であったか。
インパクト	<ul style="list-style-type: none"> 地域・大学連携事業は地域が最終的に達成したい目標の達成のためにどのくらい貢献しているのか。 地域・大学連携事業は学部の教育目標（ディプロマポリシー）の達成、ひいては大学の「建学の精神」「教育理念」「教育目的」の達成にどのくらい貢献しているのか。 設定された目的以外に得られた（正負の）成果はなかったか。
自立発展性	<ul style="list-style-type: none"> 達成された目的は（地域・大学以外からの資金や指導などがなくても）どのくらい持続性をもつのか。

（注）外務省大臣官房 ODA 評価室、2013 を参考に筆者が作成した。

大学連携の取組の特徴はどこにあるのか、検討する必要がある。

なお、このような運営上、説明責任上、そして学術上のニーズから求められる評価はより包括性をもって行われることが望ましい。包括性をもった評価とは、筆者の専門である国際協力事業の評価で頻繁に用いられる評価5原則を参考にして考えれば、前ページの表にあるような問いの答えを系統的に探求することである⁶⁾。妥当性とは目的とニーズとの関係に関する評価項目であり、有効性とはその目的と実際に得られた成果との関係、効率性とは得られた成果と投入された資源との関係、インパクトとは目的とさらに上位の目標との関係、自立発展性とは外部団体からの支援がなくなったあと、関係者だけで事業の継続性が保てるかに関する評価項目である。

また、その評価は、可能なかぎり、参加型で行うこと、すなわち地域・大学連携にかかわる、地域・大学双方の関係者が参加する形で情報を収集し、その得られた情報にもとづいて行うことが望ましい。そうでなければ、評価が一方的なものになってしまう可能性があるのはもちろんであるが、評価結果の利用が確保されないし、また、評価の過程で地域と大学が得られたはずの評価に関する能力強化が限定的になるからである。

第二に、地域・大学連携が学生に与える効果に関してであるが、3で述べたように、一定明らかになってきてはいるが、まだ逸話的であり、より詳細に特定する必要がある。なぜなら、そもそも大学の一義的な目的は学生の学びの充実であるからであり、また、これが特定されないかぎり、本学部内（あるいは本学内）において、教職員と学生自身が共通の認識をもって地域・大学連携に取り組むことができないからである。

それでは、その評価はどのように行えばよいのであろうか。地域・大学連携に取り組む大学の多くが直面するように（総務省、2012）、地域・大学連携に由来する学生の学びはこれまでの知識ベースの教育活動における学びと性質が異なるがゆえに、その評価もさまざまな困難さを伴う。地域・大学連携がもたらす学生の学びの評価はこれまでとは異なる基準・方法で行う必要があるのである。

ここで参考になるのは、同じく筆者がもう1つの専門として取り組む海外体験学習プログラム評価における蓄積である。海外で異文化に触れながらボランティア活動などを行う海外体験学習に関しては、「大学教育における海外体験学習研究会（Japan Overseas Experiential Learning Network 略称 JOELN）」という全国レベルで活動する研究会がある。そこでは、過去10年にわたり、海外での体験的な学習プログラムにおける学生の学びをフォローしてきたが、最近では、ルーブリックを作成して、学生の学びをキャプチャーし、ガイドしていこうという動きが見られる。ルーブリックとは、「学習目標との関係において求められる達成事項の質的な内容を文章表現したもので（中略）学習の達成状況レベルを評価するときに使用される評価基準となる（中略）学習の実現状況の度合いを示す数段階の尺度と、それぞれの尺度にみられる学習の質的な特徴を示した記述語や学習作品から構成される」（辰野・石田・北尾、2006）と定義づけられるが、地域・大学連携の取組に則して換言すれば、取組に従事する学生に達成してほしい目標をいくつか

の観点に分け（評価観点）、評価観点ごとに「十分に達成した」「達成した」「達成できなかった」（評価尺度）状況とはどのような状態であるかを記したもの（評価基準）を表にしたものである。以下は、筆者がカンボジアスタディツアーで用いているルーブリックの一部である。

表 4-2 体験的な学習で用いるルーブリックの例

評価観点 / 尺度	十分に達成した	達成した	達成できなかった
学習課題の設定	(事前学習をつうじて)十分に意義ある学習課題の内容を(いくつかの問いに分けるなどして)分かりやすく説明できる。	(事前学習をつうじて)一定意義のある学習課題を設定できるが、その説明は明確さに欠ける。	(事前学習をつうじて)意義ある学習課題を設定できない。
学習課題の積極的な探究	(スタディツアー中や事後学習のなかで)学習課題を探究するために積極的に調べたり、質問・議論したりし、そこから学びを明確に述べるができる。	(スタディツアー中や事後学習のなかで)学習課題を探究するために一定程度、調べたり、質問・議論したりしたが、そこからの学びについて明確に述べるができない。	(スタディツアー中や事後学習のなかで)学習課題を探究するために調べたり、質問・議論したりすることが十分にできなかった。

(注：筆者作成のルーブリックの一部を抜粋して掲載)

今後は、こうしたルーブリックを地域・大学連携の取組にも応用し、学生の学びの評価に用いるとともに、ルーブリックの作成過程を公開し、地域・大学連携にかかわる本学部の教職員のみならず地域住民にも参画してもらい、関係者の共通認識の醸成につなげることを望ましい。

ふりかえって、本学部における地域・大学連携は、第2世代において量的な拡充と、多様化・広域化・正式化という質的变化を経験してきた。今後は、上述のように、地域・学生双方の視点を持ち、包括的で参加型の評価を行うことで質の確保を行い、第3世代の地域・大学連携へとさらなる発展を遂げられるよう努めていきたい。

【参考文献】

- 新しいコミュニティのあり方に関する研究会（2009）「新しいコミュニティのあり方に関する研究会報告書」総務省（平成21年8月28日）
- 外務省大臣官房 ODA 評価室（2013）『ODA 評価ガイドライン（第8版）』
- 久保田賢一（2014）「高等教育を取り巻く環境の変化を考える」『大学生の学びを育む学習環境のデザイン』岩崎千晶編、関西大学出版部。
- CRANTON, Patricia. *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson.
- スティーブンス, ダネル、レビ, アントニア（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳、玉川大学出版部。
- 総務省地域力創造グループ 人材力活性化・連携交流室（2012）『「域学連携」地域づくり活動

- 実態調査結果(概要)』(2016年3月15日取得, http://www.soumu.go.jp/main_content/000151417.pdf)
- 大学審議会(1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』
- (2000)『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』
- 田島充士(2013)「異質さと共創するための大学教育—ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える」『京都大学高等教育研究』(19号)
- 辰野千尋、石田恒好、北尾倫彦(2006)『教育評価辞典』図書文化社.
- 田中俊也(2004)「第7章 状況に埋め込まれた学習」『生涯学習理論を学ぶ人のために』赤尾勝己編, 世界思想社.
- 中央教育審議会(2002)『大学の質保証に係る新たなシステムの構築について』
- (2005)『我が国の高等教育の将来像』
- (2008)『学士課程教育の構築に向けて』
- (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～』
- TAYLOR, Edward (2009) “Fostering Transformative Learning”, *Transformative Learning in Practice-Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Hoboken: John Wiley & Sons.
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- MEZIROW, Jack (2009) “Transformative Learning Theory”, *Transformative Learning in Practice-Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Hoboken: John Wiley & Sons.
- 文部科学省(2012)『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～』
- (2015)『地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)事業説明会資料』
- レイブ, ジーンとエチエンヌ・ウェンガー(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖監訳, 産業図書.

注

- 1) この科目で連携しているのは(特活)み・らいずという団体である。同団体は、本学が位置する富田林市内ではなく、大阪府内の別地域を軸に、京都府や兵庫県など広く活動を展開している。
- 2) これまで「きかせてよ!あなたの思い、南河内」(2009年12月13日)、「つくろうよ!みんなのつながり、南河内」(2010年12月5日)、「学ぼうよ!これからの「公共」」(2011年11月27日)、「伝えてよ!あなたの活動、南河内の集い(プレゼンテーション能力向上講座)」

(2012年12月9日)、「つなごうよ！あなたの活動と防災、南河内の集い」(2014年11月30日)が開催された。

- 3) 溝上(2014)が述べるように、インターネット時代において、知識は以前に比して飛躍的に簡単に検索をつうじて入手することが可能であり、大学教員はもはや専門知識の独占者ではない。そうしたなかにあつては自ずと大学教育の役割はこれまでのものとは違う形で考える必要がある。また、主体性にもとづく学びや、学士力に言う汎用的技能や態度・志向性、あるいは社会人基礎力にある思考と対人関係に関する諸能力の陶冶は、変化が速く、知識の賞味期限が短く、また人間関係の希薄化や無縁社会化が進行する今日の社会において人間が社会生活を営むうえで非常に重要である。その意味で、今日の大学教育改革の動きには一定の正当性がある。しかし、今日の大学教育改革は、学問の自由やこれを支える大学の自治との関係という問題のほか、以下のような2つの政策デザイン上の問題がある。第一に、そのスピードである。今日の大学改革は、松山(2014)も指摘するように、上述した2008年、『学士課程教育の構築に向けて』答申が出たところから記述がさらに詳細になり、官邸などが示す指針にもとづき出された2012年の『大学改革実行プラン』では「改革実行期間」を明示するにまで至っている。現在のような動きは、『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』答申にもあるような社会の要請に対して、10数年たっても、迅速に応答しない大学にしびれを切らしたものとも言える。しかし、本稿が述べるように、実際の大学教育の現場では、10年・20年という単位の時間をかけ、教員が試行錯誤を行いながら、伝統的な大学教育のなかで培ってきた自身の大学教育観を変容させ、地域・大学連携等の体験的な学習プログラムを育ててきているのであって、短期的な成果を求めすぎるとは現実的ではなく、急げば拙速に終わる可能性がある。第二に、大学教育改革には、教員の努力で変えることができる部分と、変えることのできない部分の2つがかかっているものであり、「高等教育の改革を俯瞰」(久保田, 2014)する視点が欠かせない。この「俯瞰」とは具体的にどのようなことを含む視点なのか。筆者なりの解釈を行えば、日本社会の二極化の一方で、給付型の奨学金が少なく、とくに日本の大学の8割を占める私立大学の学生による学費負担は大きなものにとどまっている。そのため、学生の多くはアルバイトに忙しく、自宅学習に割く時間がどうしても少なくなってしまう。そうした環境下における大学教育改革の政策デザインは包括性を持つものでなければならず、大学側のみに強力に介入しても中途半端となり、実際には求められる学生の態度・行動の変容は起こらない、あるいは、政策介入がゆえに経済的に豊かな学生とそうではない学生との格差が拡大するといった事態を生む可能性がある。
- 4) ただし、溝上は、本稿がテーマとする地域・大学連携の取組に多く見られる学外における体験的な学習プログラムではなく、学内の教室での共通教育科目や専門科目を想定し、教員が公共圏他者として機能するアクティブラーニングを軸にして議論を展開している。

- 5) 日本では、メジローの代表的な著作が翻訳されているほか（『おとなの学びと変容』金澤睦・三輪建二監訳、鳳書房）、クラントンの著作が2冊翻訳・紹介され（『おとなの学びを拓く―自己決定と意識変容をめざして』入江直子・豊田千代子・三輪建二訳と『おとなの学びを創る―専門職の省察的実践をめざして』入江直子・三輪建二訳。いずれも鳳書房）、主に成人学習・生涯学習分野の研究者によって参照されている。また、最近では、国際理解教育分野の研究者によって引用されたり、筆者も所属する「大学教育における「海外体験学習」研究会」の年次大会（2012年度）で紹介されたりもしている。
- 6) 評価5原則とは、経済協力開発機構 OECD 内に設けられた開発援助委員会 DAC が1991年に作られ、日本では、外務省や JICA などの事業評価を中心に広く用いられているものである。

本稿は2014年度帝塚山学院大学・(財)大阪狭山市文化振興事業団主催国際理解公開講座（後期）における講演を、講演者の手により修正しまとめたものである。