

地域実践教育における評価システムの現状と課題

～松本大学 コミュニティ・ビジネス型地域連携教育と 広島経済大学 興動館教育プログラムの取り組みから学ぶべきこと～

梅 木 真寿郎*

はじめに：なぜ、今、ジェネリック・スキルなのか？

第Ⅰ章 「学士力」形成の起点としての「地域実践教育」

第Ⅱ章 地域実践教育先進校の取り組みの特質

1. 松本大学 『社会活動』プログラムと地域づくり考房『ゆめ』
2. 広島経済大学 興動館教育プログラム
3. 地域実践教育先進校に共通する枠組みについて

第Ⅲ章 地域実践教育における評価システム

結びにかえて

はじめに：なぜ、今、ジェネリック・
スキルなのか？

急速なまでの情報技術の発展は、未だ止まることを知らず、Facebookを代表としたソーシャル・ネットワークング・サービス（SNS）は、経済・社会・文化に深く浸透してきている。グローバル化社会と言われはじめて、既に久しいが、産業や金融など、どれ一つとっても、国際化を抜きにして語ることは、困難な状況にある。

そのような中、わが国における経済環境¹⁾は相当に厳しいものとなっている。東日本大震災にみる未曾有の災害は、あまりにも多くの尊い人命を失ってしまうことになった。そして、被災して苦しむ地域住民の生きる糧であった産業（水産加工業など）を根こそぎ奪いさってしまった。更に、東京電力の福島第一原子力発電所の事故は、チェルノブイリの事故を彷彿させるような放射能汚染という最悪の事態となり、住民の暮らしを一変させた。現在でも、復旧すらままならぬ状況であり、復興となると更に長く険しい道のりを余儀なくされるものであることは周知のとおりである。また、この問題は国内産

業を考える上でも、大きなインパクトを持つことになった。これまでのエネルギー政策の抜本的な再編を迫る問題となっており、安定的な電力供給の面で、大きな課題に直面している。加えて、外部環境を一瞥すると、ギリシャ国債やイタリア国債のデフォルトに対する懸念といった一連の信用不安（いわゆる、ユーロ圏のソブリンリスクの高まり）は、過度のユーロ安を招聘した。また、リーマンショック以降、ジャパナイゼーション（日本化）に苦しむアメリカにおいても、QE2といった量的緩和政策による通貨価値の切り下げを行っており、歴史的超円高が、輸出系製造業を襲っている（その他、原油等の原材料価格の高止まりやタイ洪水によるサプライチェーンの寸断など）。その結果、産業拠点の海外移転が加速してきており、国内産業の空洞化、ひいては、国内雇用の喪失といった問題が、現実的なものとなってきている。

このような厳しい経済環境に置かれた、我が国の企業経営の状況を鑑みた場合、企業における採用人事もディフェンシブにならざるを得ない。また、従来のような企業が採用後に人材教育を行うといった人的投資への余裕は、現在では小さくなってきているのが実態である。このような企業経営の環境を鑑みたとき、大学新卒者の就職動向も楽観を許す状況ではない²⁾。ここでは、大学に次のような人材養成への期待が込められてくることになる。まず、現代社会が「知識基盤社会（knowledge-based society）」³⁾と言われて久しいわけであるが、このことは、社会が創造性豊かなイノベーションを持ち合わせた人材を必要としていることに他ならないと

* 岐阜経済大学経済学部専任講師

いうことである。次に、終身雇用体制から、より流動性の高い雇用形態へと変容⁴⁾する中、職種間の移転に適応可能なジェネリック・スキルを持ち合わせる事が、労使双方にとって利点となることから、そのような「就業力」⁵⁾の育成が大学に制度化されるに至った。このことから、大学組織も象牙の塔として、留まることが許されない状況になってきている⁶⁾。

勿論、「学校教育と職業生活の接続」を視野に、「キャリア教育」⁷⁾という文言が、審議会報告書等で議論されるようになったのは、今に始まったことではなく、1999年12月の中央教育審議会(以下、「中教審」)答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』の段階には、既に確認することができる。そして、2006年11月に、文部科学省より『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—』が示され、その中で、2002年11月に国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「キャリア発達にかかわる諸能力」⁸⁾があげられている。それ以降、ジェネリック・スキルの重要性が、明らかにされるようになり、どのようにして、それらの能力を形成すべきかが研究され、次々と新しい概念が登場してきている。例えば、キー・コンピテンシー⁹⁾(OECD経済協力開発機構2003)に連動し、学士力¹⁰⁾(中央教育審議会答申2008)や社会人基礎力¹¹⁾(経済産業省2006)、若年者就職基礎能力¹²⁾(厚生労働省2006)、就業力¹³⁾(文部科学省2010)などの提起がそれである。吉原(2007:175)が指摘するように、「文科省と厚生労働省がその軸足を若者の就職支援に置いているのに対して、経済産業省は、大学(学校)を含めた社会全体で、社会人基礎力を認識することの重要性を強調して」おり、それぞれ議論の背景にあるものは、異なっている。しかし、「地域(社会)に有為な人材への育成と輩出」という文脈では、共通する点が少なくない。そこで、当然のことながら、それでは「どのようにして、このジェネリック・スキルを形成していくべきか」ということが、問題となってくることになる。

本論では、この課題に対して大学の教育場

に限定した上で、どのように取り組む必要があるのか、以下の点について考察を行うこととする。①ジェネリック・スキルの形成に向けて、どのようなアプローチが有効であるのか、その方法について考察する。②現在、具体的にどのような取り組みが行われているのか、国内の先進校(2事例)について整理し、その共通点を明らかにする。③最後に、なぜ「評価」が求められているのかを述べた上で、現在の到達点と考えられる先進事例の分析から今後、さらに何が求められるのかについて検討する。

I 「学士力」形成の起点としての「地域実践教育」¹⁴⁾

「学士力」は、ユニバーサル段階を受けてのディプロマ・ポリシーに対応するものであり、ジェネリック・スキルとイコールの概念ではないが、汎用的技能など共通点も少なくないこと、また、「学士力」をはじめとした大学の「ラーニング・アウトカム」¹⁵⁾に高い関心が寄せられるようになってきていることは既述した。葛城(2010)は、「基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、学習面での問題を抱える学生を多く受け入れており、よく多くの教育上の困難に直面している」状況を指摘し、「入学難易度の低い大学¹⁶⁾を研究対象とすることは、今後の日本の高等教育のあり方を考える上で非常に重要」と述べている。そして、葛城(2010:59)は、統計による分析の結果、「高校時代の過ごし方に関する『学習志向』や『高校3年生のころの勉強時間』といった、大学入学前に既に形成されている学習態度・学習レディネスが、在学中の学習活動に強い影響力を及ぼしているのは確か」とする一方で、「大学の授業を肯定的なものとして捉えているかどうかともまた、在学中の学習活動を左右する要因となっている」と指摘している。つまり、「在学中の学習活動の変容に大学教育が介入しうる余地があることを示すものである」と述べている。そこで、「大学は、まず、どのようなことから着手すべきものなのか」ということが問題となってくる。この

問いに対しては、「新学力観」¹⁷⁾で示された「自ら学ぶ力」と「学んだ力」を峻別することが必要である。当然のことながら、「学んだ力」は、「自ら学ぶ力」を介した学習行動そして学習習慣の果実であることから、学習レディネスの形成に向けた「自ら学ぶ力」に着目すべきであると考えられる。次に、「いつ、着手すべきなのか」ということであるが、当然のことながら、「初年次教育」¹⁸⁾が重要であるということになる。その背景の一つとして、高校と大学の学校間の接続に関する問題をあげることができる(本論では、省略するがこのことは、高校の出口保証の問題とも連動する問題である¹⁹⁾)。アドミッション・ポリシーにかかわる部分でもあるが、ユニバーサル化に伴い入学定員確保が厳しさを増す中、大学経営に直結する問題であることもあって、定員充足に向けたオープン・アドミッション(もしくは、アドミッションポリシーの下方修正)に近い状況を招聘してきているのが実態である。このことは、補習教育(リメディアル教育)の存在からも明らかである。ただし、初年次教育は基礎学力の補完を目的とするリメディアル教育と異なるものであって、リメディアル教育をすれば「自ら学ぶ力」が身につくということに直結するものではない。なぜならば、ユニバーサル段階における学生は、そもそも学習をしないのである²⁰⁾。アメリカにおいて、リメディアル教育は既に流行らず、初年次教育(もっとも、アット・リスク学生²¹⁾などに対するリテンション率(在籍率)への寄与の期待もあるが)が主流となっている理由を鑑みた場合²²⁾、そのことは容易に理解できる。そもそも自発的に学習するかどうか、基礎学力向上の大きな影響を与えることから、大学で学ぶ動機づけや目標の獲得無くして、受動的な勉強のスタイルのまま、リメディアル教育のみを行ったところで、初期の目標を達成することは困難である。だからこそ、初年次教育が重要になってくることになる。それでは、初年次教育において、「どのような方法で着手すべきなのか」ということになる。もちろん、このことは、大学に受け容れている学生がどのような学生であるかによっても大きく

異なってくるし、学生が持つ個性の如何によっても、そのアプローチの仕方が異なっている。そのことを踏まえる一方で、現在、関心を集めている方法が、アクティブ・ラーニング(active learning)とよばれるものである。これは、周知のとおり、学生の主体性や能動的な学びの形成を目指す教授方法であり、課題探求型や課題解決型のPBLなど講義形式・演習形式を問わず採用されてきている。ただし、溝上(2007:281)は、「知的習得の学習とアクティブ・ラーニングとが別物であるという学習観が根深い問題となっている事実も指摘されなければならない。(中略)実践的課題を導入してそこで生き生きと学ぶことが、地道な基礎知識習得の学習に学生を動機づけるとは必ずしも限らない。与えられた場では生き生きと学習するが、伝統的な講義のなかでは今まで通り、ということが決して珍しくはない」と警鐘をならしている。つまり、アクティブ・ラーニングが万能薬ではないということも、また事実であって、そのように鑑みた場合、個々の教員による熱意だけでは不十分であって、全学的な組織体制の整備、まさにシステム化が重要であるということになってくる²³⁾。しかし、「実践的課題を導入してそこで生き生きと学ぶこと」は、多くの論者により指摘されるところであって、この「実践的課題」からの体験的な学びは、看過すべきではない。そこで、章を改めて、この実践的体験を通じた方法としての「地域実践教育」を導入して、一定の成果をあげている先駆的事例の取り組みを概観することにする。

II 地域実践教育先進校の取り組みの特質

PBLの実践については、北九州市立大学、東北公益文化大学、金沢工業大学等、有力校を多数上げることが可能であるが、ここでは、2010年と2011年に、筆者が視察調査を行った2校の取り組みを紹介することにしたい。松本大学は、2009年度の「全国大学の地域貢献度調査」(『日経グローカル』誌の地域貢献度ランキング)において、全国第3位(私立大学では第1位)の

実績をもつ、「地域連携教育」の推進校である。また、広島経済大学は、経済産業省「社会人基礎力育成・評価システム」のモデル校であり、「興動館教育プログラム」とその「評価システム」を開発しており、両大学共に特徴のある取り組みを行っている。以下、各大学の取り組みについて、概観することにした。

1. 松本大学 『社会活動』プログラムと

地域づくり考房『ゆめ』

松本大学地域づくり考房『ゆめ』(以下、『ゆめ』)は、2003年に「ながのコミュニティ・ビジネス支援センター」として設置され、2005年8月に現在の名称²⁴⁾となっている。その設置に至るまでの地域連携教育の経緯としては、「地域において学生が学ぶ機会はボランティア以外にも積極的につくるべきであるというコンセンサス」のもと、2000年度に松商学園短期大学で開講された「社会活動」(実際の活動²⁵⁾のみを対象とする1単位の専門科目としての位置づけ)という教育プログラムが起点となっている。翌2001年には、地域の課題や知恵を大学の中に持ち込んで地域の方に講義を行ってもらう「教育サポーター制度」を導入する。そして地域での活動の経験がなく、地域へのアプローチの方法も持たない学生への対応に向け、2002年の松本大学開学に伴いカリキュラムの大幅な見直しのもと、「大学から出て広く地域社会において学ぶ『アウトキャンパス・スタディ』として位置づけている(2単位)。このように、地域社会が潜在的にもっている『教育力』と連携した特色のある教育システムへと更なる発展を遂げていくことになる」(白戸2004)。アウトキャンパス・スタディの内容は、教育サポーターの講話を中心とした講義プログラムと、地域の活動に参加する体験プログラムからなる基礎講座が組み込まれており、活動の動機づけや地域の関心²⁶⁾を育てるための、教育と学習の融合が図られている(なお、「社会活動」の評価方法は、教員と学生との面接における活動報告に基づき単位認定がなされている)。しかし、「社会活動」の履修登録者の増加を受け、履修学生層の多様化(地域活動

の経験のない学生等)が、顕在化するに至る。具体的な地域活動への支援体制やよりきめの細かい学生支援を充実させることが不可欠となり、専任のコーディネーターの必要性が高まることになる。このような状況下において、『ゆめ』²⁷⁾は、この地域連携教育における正課の「社会活動」に連動する形で、地域との協働・共創の事業を担い、「課外」活動における学生サポートセンターとして位置づけられたものである。このことは、「地域実践教育」が正課の2単位に留まるものではなく、より広がりをもった活動に対応できる体制となっていることにある。

以上のように、「社会活動」が持つ「大学教育の中での現実的な意味としては、学ぶことの動機づけを持たない学生に学ぶ場と学ぶ動機を見つけて出してもらおう機会」(白戸2004: 50-51)の提供を行うものとして、一定の成果をもたらしている²⁸⁾。そして、そのことを一過性のもので終わらせることなく、継続的な活動に発展できるように、課外における学生支援の拠点として、『ゆめ』を設置し、「単位取得後のフォローアップ体制」を可能にするといった重層的な「地域実践教育」システムとなっている。しかし、松本大学において特徴的なことは、「教育サポーター制度」に象徴されるような密な「地域連携」と、それを可能にする「地域力」に他ならない。このあたりについては、他の地域において簡単に真似のできない強みとなっており、地域との共治(スクール・ガバナンス)の完成度の高さが、この教育システムを支える大きな力となっているということができよう。

2. 広島経済大学 興動館教育プログラム

広島経済大学は、“Be Student-oriented(すべては学生のために)”を行動指針に、「教育重視」のスタンスのもと、人材育成像である『「ゼロから立ち上げる」興動人』²⁹⁾を実践するための「興動館教育プログラム(人間力開発プログラム)」³⁰⁾を展開している。その拠点となっているものが、2005年7月に開館した「興動館」³¹⁾と呼ばれる4階建ての施設であり、興動館教育に取り組む学

生が、24時間利用可能となっている(シャワー室や宿泊施設なども完備している)。また、学内組織の位置づけとしても、「部」としての位置づけとなっており、企画や教育支援といったコーディネーター業務を行うための専任の職員が配置されている。興動館教育プログラムの周知方法としては、初年次生対象の基礎ゼミ(入門ゼミ)の時間を利用してのガイダンスを開催し、全学生が少なくとも、一度は「興動館」に来館する仕組みとなっている。

「興動館教育プログラム」は、社会人基礎力の育成を目的に、正課である「興動館科目」³²⁾と課外活動としての「興動館プロジェクト」から構成されている。「学んだことをプロジェクトの場で実践する」こと、そして「プロジェクトの場で必要性を実感し学ぶ」といった「気づき」による循環的学習を狙いとしている。「興動館科目」は、社会人基礎力の12の能力要素を学内のカリキュラム・ポリシーに適合するように、「人間力」を4つの領域(①元気カフィールド、②企画力カフィールド、③行動力カフィールド、④共生力カフィールド)にブレイクダウンし、育成すべき「能力要素」と正課科目が連動するように配列されている。そして、授業スタイルとしては、ゲーム感覚を取り入れながら、学習意欲を引き出す等、参加型の授業スタイルを重視している。このことは、例えば、「生きがいがづくりの作戦会議」といった平易な科目名称にすることで、学生の好奇心をかきたてるような工夫もなされている。一方、課外としての「興動館プロジェクト」であるが、大学が主催する「主催プロジェクト」(①インドネシア国際貢献プロジェクト、②子ども達を守ろうプロジェクト、③武田山まちづくりプロジェクト、④カフェ運営プロジェクト)と、学生の申請による「公認プロジェクト」³³⁾(公認プロジェクトA、公認プロジェクトB、準公認プロジェクト)から構成されている。

3. 地域実践教育先進校に共通する

枠組みについて

以上、簡単にではあるが松本大学と広島経済

大学の取り組み状況について、整理をおこなった。最後に、この両者に共通して見られる仕組みをまとめておくことにする。

まず、①「学ぶことの動機づけ」や「気づき」といったことを引出すにあたり、アクティブ・ラーニングの方法を採用していることである(つまり、仮に上手くいった場合は「成功体験」となり、逆に失敗した場合でも「(失敗からの)気づき」を得る機会となり、そのあたりについては、「振り返り」等を活用して、指導する教員によってコントロールしていく部分となる)。そして、②学生や大学そして、地域(企業を含む)の関係が、「Win-Win」の関係となるようなサービス・ラーニングの要素も取り入れているということである。このことは、大学が地域のリソースを一方向的に利用するという弊害を是正し、地域と大学(そして学生)が、対等性を基にしたパートナーシップの関係性を築くことに寄与し、良好な互酬的關係のもと、共に歩むことを可能とする。

次に、③「正課」と「課外」が連動する教育システムを構築している点にある。そこには、教員だけではなく、「地域実践教育」を主たる生業とする専任のコーディネーターを配置し、教職員が一丸となって全学的な教育活動として取り組んでいる。その結果、④「地域実践教育」プログラムに参加する学生が極めて多く、活動するプロジェクトも多彩であり(20以上のプロジェクトが実施されている)、そのことが学生の多様なニーズにも応えることを可能とし、相乗効果がみられている点である。

他にも、細かく上げると枚挙に遑がないところであるが、最後に、本論文のテーマでもある「評価」について検討を加えることにしたい。「地域実践教育」プログラムを展開するにあたって、PDCAサイクルの意識的な活用という点については、両大学共に共通するところであり、このことから「評価」をいかにに行い、学生の教育につなげていくことができるのかということが、そのことを実践する上でも、根幹となってくることになる。では、「なにを評価するのか」。それは、プログラムの評価か、個々の学生の能力

の評価なのか、それとも、地域課題の改善や達成度を通して計るのか。また、その方法は、自己評価と教員からの評価は基本となるところであるが、それ以外の観点からの評価は必要なのか、必要であれば、どのような評価を行うのかといったことが課題として出てくることになる。この点について、章を改めて考察してみることにする。

Ⅲ 地域実践教育における評価システム

ソーシャルワーク実践の評価のあり方について、評価する主体として「誰が評価するのか」といったことや、評価の局面展開について、筆者は考察している(梅木2009)。それらの知見もふまえた上で、広島経済大学の「興動館教育プログラム評価システム」について検討してみたい。先にも述べたとおり、この評価システムは、経済産業省による「社会人基礎力育成・評価システム」のモデルケースであり、一つの到達点であるといえる。詳細については、同校による『平成21年度「体系的な社会人基礎力育成・評価システム開発・実証事業」成果報告書』や経済産業省『社会人基礎力育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために』に譲るとして、ここではその大きな枠組みのみを押えておくことにする。

この評価システムの最大の利点は、ラーニング・アウトカムズの可視化(いわゆる「みえる化」)に成功していることである。具体的には、学内のカリキュラム・ポリシーに即した「人間力」育成の4つの領域と社会人基礎力の12の能力要素、そして、「知識・スキル・行動」のメルクマークとして4つの段階からのルーブリックを適用し、「人間力マップ」といった学習ベンチマークを独自に開発、定式化していることにある。この結果、定性的な評価に終始しがちな「地域実践教育」の評価手法に、定量化といった新たな視点を加えることができています。もちろん、それだけで必ずしも客観視に成功していると断言することはできないが、異なる評価者(自己評価における本人、他者評価としての教員や実

習先担当者など)による「評価」を総合的に勘案するにあたっては、共通する言語(価値意識の共有)を持ち合わせることを可能にしている。但し、このシステムにおいても、改良の余地が全くないというわけではない(なお、本分析については「成果報告書」に基づいて行っており、その後の本システムの改良状況等は盛り込めていない)。例えば、この「評価システム」は、プログレスシートと呼ばれる評価票を事前・中間・事後といった時間軸で実施することによって、学生の成長(変容)を「レーダーチャート」を使って認識するものとなっている。この手法については、ソーシャルワーク実践の評価方法としての「シングル・システム・デザイン」(平山ら2002)などによっても取り入れられている典型的なものとなっている。ここでは、事前の局面について次の点を指摘しておくことにしたい。なぜならば、「客観的な指標たり得るか」という側面から考えた場合、若干の課題をはらんでいるように思われるからである。

「学生の自己評価は、当人の性格や意識により、甘すぎたり、控えめすぎたりするケースも多い」ことや「学生本人が気づいていない強みや弱み」が少なからず存在しているものである(広島経済大学2010:39)。このことをふまえて、中間と事後の評価にあたっては、ピア評価が採用されている。しかし、このことを考慮した場合、この問題は、事前の時にはクリアされている問題といえるのだろうか。もちろん、中間・事後において突如として出現する問題ではなく、当初から存在していると考える方が自然である。そうすると、「レーダーチャート」を使って分析するにあたっての事前に関するデータ(「ベースライン(基礎線)」)については、中間と事後で採取されるデータと質的に相違するデータとなっているということである。したがって、データとしては比較の対象とはならないものと言うことができる。例えば、本人が事前に高く見積もっていた能力があると、教育プログラムを活用したにも関わらず、逆に減少してしまうといったことが起こり得てくる。この場合、教育プログラムが効果がなかった(もしくは本人の取り組

みが不十分だった)とも解することは可能であるが、得られたデータによって、そのことを特定することは困難である。逆にその間の教育プログラム(もしくは本人の取り組み)が効果的であった場合、現状維持という形でデータが提示されるかもしれない。他にも、本人が気づいてないだけで、当初から高かった能力がある場合、中間評価でその項目が向上したものととしてデータが出力されることになったりと、いろいろな解釈の余地が生じてくることになる。つまり、事前から中間への移行過程については、純粋に「ラーニング・アウトカムズ」としてのデータとなっているのかどうかについて、この「評価システム」では認識することができないと思われる。したがって、「ジェネリック・スキルの何を、どこで、どのように身につけたのか」という命題をどの程度明らかにできているかは定かではない。もちろん、中間から事後の評価においては、この問題がクリアされているので、一定の学習成果の測定はできており、些細な問題として取り扱われるかもしれないが、敢えて批判的に分析すると以上の点は明らかであると考えられる。

なお、「中間から事後の評価においては、この問題がクリアされている」と書いたわけであるが、この部分についても、少なからず課題が残るように思われる。例えば、中間や事後の「学生による自己評価」と他者評価(ピア評価)によるすり合わせ作業についてであるが、ルーブリックを活用して実施されているものの、その評価のエビデンスについては、感覚的なものを材料に判断してしまう可能性もあることである。このあたりについては、今後の課題であると述べるしかないところであるが、どうしても単一のツールのみで、「地域実践教育」を測定しようとすると、ツールがもつ限界点(万能なツールは存在しにくい)と対峙してしまうことになる。例えば、「ポートフォリオ」を効果的に活用するなど、他の評価方法との組み合わせによって、機能を相互補完するシステムが必要であり、その点を含めた更なるシステム化が今後、俟たれるのではないだろうか。

結びにかえて

地域社会を学びのコアに置くということは、国際社会の流れに逆行するものではない。グローバル化により国際化が進行した現代において、ダイバーシティの時代を生きていくためには、「自国の文化」そして「地域」を理解しているということが必要不可欠なことである。つまり、「地域実践教育」とは、地に足のついた教育スタイルとして、グローバル人材の養成とも無関係ではないのである。“Think globally, Act locally”という言葉があるとおりに、「グローバル」な視野は、今後の高等教育機関でより一層求められてくるものとうことができるだろう。「地域実践教育」などのアクティブ・ラーニングを取り入れた大学は、年々増加傾向にあり、「地域貢献度ランキング」は、大学の社会的価値の新たな物差しとなってきている。この点は、偏差値教育一辺倒ではなく、「教育機関」としての社会的評価の物差しとして歓迎すべきことであろうと思われる。しかし、「地域実践教育」は、大学や地域のためにあるわけではなく、紛れもない事実として、「学生の成長」のために存在し得るものである。そして、この「地域実践教育」をPDCAサイクルのもと、より教育効果を高めていくためには、「評価(システム)」はその根幹を形成するものであり、欠かすことができない。現在、教育産業界では、ベネッセや河合塾(「PROG」)などの大手企業が、ジェネリック・スキルの養成ツール・プログラムを開発してきている。それらも視野に入れながらも、「地域に有為な人材の輩出」に向けて、日々教育手法についての研鑽が求められるのである。

最後に今後の課題(これは本務校における個人的な問題意識)であるが、キャリア教育も視野に入れた初年次教育(「基礎演習」と地域実践教育(正課「専門演習」と課外活動の連動)をつなぐ「評価システム」の在り方についてである。大学組織内には、キャリア支援、教務関連、学生支援の部署が存在するが、統一された「評価システム」(ツール)を必ずしも用いてい

るわけではないように思われる。しかし、統一したツールを活用することで、重複業務のスリム化やより合理的な学生支援が可能になるように思われる。そこで、そのような統一したツールを活用した場合、具体的にどのようなことが成果として考えられるのか、また、その場合、各部門が何を分担することで、より「学生の成長」に資するシステムとなるのかについて、今後研究を深めていきたいと思う。

＜謝辞＞

本論を執筆するにあたり、2010年度と2011年度にそれぞれ視察調査を行った。その際、広島経済大学興動館課長の友松修様、そして松本大学学長代行の住吉廣行先生、白戸洋先生ならびに地域考房『ゆめ』の福島明美先生には、ご多忙にもかかわらず、視察をご快諾頂いた上に、長時間にわたり、これまでの取り組みの詳細に関するご指導を頂戴した。「地域実践教育」に不慣れな身でありながら、本論稿を執筆できたのは、これまで試行錯誤した中で培われてきた知見を惜しむこともなく、お示し頂いた結果である。この場をかりて、記して感謝の意を表したい。なお、内容に関して、十分に意を汲んでいない部分があった場合、それは、筆者自身の責であり、忌憚のないご指導を頂戴したいと思う。

【注】

1) 日本銀行調査統計局の『第151回全国企業短期経済観測調査(短観)』(2011年12月15日発表)によると、製造業の「最近」は、大企業・中堅企業・中小企業の順で、-4・-3・-8(%ポイント)となっており、「先行き」においても-5・-10・-17(%ポイント)となっている。このことから景気は、なお停滞しており、先行きの不透明感が払拭できないでいることがわかる。また、全国中小企業団体中央会による『11月の中小企業月次景況調査』の中小企業景況DIをみると、東日本大震災後の平成23年4月(-58.2)に比べると平成23年11月(-42.6)と15.6ポイントの改善をしている。但し、前月比では景況を含む7指標(雇用人員を除いた主要指標のすべてのDI値が低下しており、停滞感がある。特に、製造業の中

でも電気機器は、前月比で-18.7ポイント低下し-62.5となり、震災直後よりも悪化している。ちなみに、第126回中小企業景況調査(2011年10-12月期)の中の都道府県別の業況判断DIから岐阜県を参照してみると、-11.2と震災後の2011年4-6月期の-28.0より16.8ポイントのマイナス幅の縮小を確認できる。なお、DIとは、Diffusion Indexの略である。

また、2012年1月25日に財務省が公表した『平成23年12月分貿易統計(速報)』によると、貿易収支が2,051億円の赤字へと転落している。わが国における貿易収支が赤字となる事態は、1980年以来、31年ぶりのことである。

- 2) 厚生労働省職業安定局による『平成22年度「大学等卒業者の就職状況調査」』(平成23年7月1日発表)を見ると、平成20年3月卒者の就職率は96.3%から漸次低下し、平成23年3月卒者は、過去最低の91.1%となっている(なお、ここで就職率とは、就職希望者に占める就職者の割合のことである)。この傾向は、厚生労働省大臣官房統計情報部雇用統計課の『労働経済動向調査(平成23年11月)の概況』における「事業の見直しに伴う雇用面での対応方法」によると、中途および新規学卒採用の抑制が微減しており、昨年ほどではないことがうかがえるが、なお厳しい状況にあることには変わりがないものと思われる。
- 3) 2005年1月28日に、中央教育審議会(以下、「中教審」とする)の答申「我が国の高等教育の将来像」において示されたものであり、「知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会」のことを意味する。
- 4) 厚生労働省の「新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移」によると、大学卒で3年以内に離職する割合は、1995年より2008年まで14年連続で、3割以上の離職率であった。但し、2009年(21.1%)・2010年(13.4%)と、ここ2年は大きく減少している。現段階で結論を出すことは早計であると思われるが、昨今の若者の動向として、安定志向が顕著であることや、慎重なキャリア・マッチングへのシフトなどは、このことと関連性が少なくないのではないだろうか。
- 5) 大学設置基準の改正(平成22年6月15日)に伴い、第42条の2「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」において、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」と規定された。
- 6) 諸星(2008:7-12)は、多くの大学が研究機関としてよりも、「教育機関としての大学」として社会から負託されているとの立場から、「学生を教育すること」に主眼を置くこと、そして「社会と地域の財産」になっていることなどの重要性を示唆している。
- 7) 当該答申の中で、キャリア教育とは、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されている。

- 8) キャリア発達にかかわる諸能力は、4つの領域における8つの能力から構成されている。具体的には、1. 人間関係形成能力(①自他の理解能力、②コミュニケーション能力)、2. 情報活用能力(③情報収集・探索能力、④職業理解能力)、3. 将来設計能力(⑤役割把握・認識能力、⑥計画実行能力)、4. 意思決定能力(⑦選択能力、⑧課題解決能力)があげられている。但し、高等教育ではなく、初等中等教育に対するものとして示された経緯がある。
- 9) キー・コンピテンシーは、OECDが1997年に「コンピテンシの定義と選択」(DeSeCo: Definition and Selection of Competencies Project)として進めたもので、2003年に最終報告書が刊行されている。これが、国際学習到達度調査(PISA調査: Program for International Student Assessment)の基本概念となっている。定義としては、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②様々な文脈の中でも重要な要求(課題)に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質をもつとして選択されたもの」となっている。このキー・コンピテンシーは、次の3つのカテゴリーからなる。①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自律的に行動する能力。わが国でも、「ゆとり教育」以降の子どもの学力低下が指摘される中、中教審においても取り上げられるようになった。詳細は、中教審初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(第15回)配布資料を参照のこと。
- 10) 学力力は、2007年9月、中教審大学分科会制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会の審議経過報告『学士課程教育の再構築について』や翌2008年12月の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』の中で、確認することができる。1991年の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」に伴う規制緩和の波が、大学教育の量的拡大(ユニバーサル段階)を生み出すことになった。俗にいう「大学の大衆化(マス化)」による「大学全入」時代を受けて、学士が保証すべき能力の明確化といったディプロマ・ポリシー(卒業認定・学位授与の方針)を確立すること(所謂、「出口管理」)が議論の背景にある。つまり、学習成果(ラーニング・アウトカム)へのアカウントビリティ(結果責任)を求めるものである。具体的には、1. 知識・理解(①多文化・異文化に関する知識の理解、②人類の文化、社会と自然に関する知識の理解)、2. 汎用的技能(①コミュニケーション・スキル、②数量的スキル、③情報リテラシー、④論理的思考力、⑤問題解決力)、3. 態度・志向性(①自己管理能力、②チームワーク、リーダーシップ、③倫理観、④市民としての社会的責任、⑤生涯学習力)、4. 統合的な学習経験と創造的思考力があげられている。
- 11) 社会人基礎力は、経済産業省において、2005年7月に「社会人基礎力に関する研究会」が発足したことに始まる。翌2006年1月には「中間取りまとめ」が提出され、「職場や地域社会の中で多くの人々と接触しながら仕事をしていくために必要な能力」として定義されている。その全体像は、「人間性、基本的な生活習慣」を基盤に、「基礎学力」と「専門知識」を架橋し、それらと相互作用する循環系(システム)の一つとして位置づけられたものとなっている。そして、この「社会人基礎力」は、3つの力と12の能力要素から構成される。具体的には、1. 前に踏み出す力(アクション)として、①主体性、②働きかけ力、③実行力、2. 考え抜く力(シンキング)として、④課題発見力、⑤計画力、⑥創造力、3. チームで働く力(チームワーク)としての、⑦発信力、⑧傾聴力、⑨柔軟性、⑩状況把握力、⑪規律性、⑫ストレスコントロール力をあげることができる。なお、経済産業省の委託事業(平成22年度産業技術人材育成支援事業)として、「日経HR」によって運営されているwebサイト「社会人基礎力.net」においては、4択式からなる問題を24問答えることで、気軽に「社会人基礎力診断」を行うことができる。URLは<http://www.kisoryoku.net/>である。
- 12) 若年者就職基礎能力は、厚生労働省が、2004年の制度発足から行政刷新会議ワーキンググループによる事業仕分けの「廃止」判定に至る2009年度まで実施した「YES-プログラム(Youth Employ-ability Support Program)」において、就職活動に際して、修得すべき能力として提示したものである。具体的には、1. コミュニケーション能力(①意思疎通、②協調性、③自己表現能力)、2. 職業人意識(④責任感、⑤向上心・探究心、⑥職業意識・勤労観)、3. 基礎学力、4. ビジネスマナー、5. 資格取得があげられている。
- 13) 就業力については、註5を参照のこと。文部科学省において、「入学から卒業までの間を通じた全学的かつ体系的な指導を行い、学生の社会的・職業的自立が図られるよう、大学の教育改革の取組を支援」する「大学生の就業力育成支援事業」が行われている。平成22年度は、180大学が選定されている。
- 14) 「地域実践教育」とは、岐阜経済大学のアクションプランに位置づけられているものであり、「教育効果を高めるため、地域をフィールドとする実践的・体験的な学びにより、現状を分析し課題を明らかにして解決する力を育成する」ことを企図した教育プログラムである。
- 15) 川嶋(2008:187)は、「ラーニング・アウトカムズを重視することは、従来の『教員中心』から『学生中心』へ、『教育中心』から『学習中心』へ、そして『個人の教育活動』から『組織的教育活動』へと大学教育を再構築することを意味する」ものであると指摘している。
- 16) 葛城が、ここで入学難易度の低い大学として取り扱っている大学は、Fランク大学(入学偏差値の出ないボーダーフリーの大学)ではなく、「地方都市に所在する偏差値40程度の社会科学系複合大学」(葛城2010:49)のことを意味している。
- 17) 「新学力観」とは、学習指導要領の1989年改定の中で示された「自ら学ぶ力」、つまり主体的な学習態度を「学力」として位置づける考え方。
- 18) 初年次教育とは、「高等学校から大学への円滑な移行を

回り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育と異なり、新入生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First-Year Experience (初年次体験)」と呼ばれている。具体的内容としては、(大学における学習スキルも含めた)学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている(中央教育審議会2008)。

また、国立教育政策研究所(研究代表 塚原修一)が、2007年に行った『大学における初年次教育に関する調査』によると、わが国の初年次教育の実施率は97.0%となっている。

- 19) 「学士課程教育の在り方に関する小委員会高等学校と大学の接続に関するワーキンググループ(WG)議論のまとめ(平成20年1月23日)」の中で、「高校の卒業を大学進学上の要件とするのではなく、例えば大学進学資格を判定する試験を実施し、合格した者だけが大学に出席できることとしてはどうかとの意見がある(中央教育審議会2008)。このあたりについては、高等学校卒業程度認定試験(いわゆる、高認)との整合性の議論は少なくとも必要なのではないかと思われる。
- 20) 高校3年生のころの平日の勉強時間(学校以外)に関する調査結果をみると、「ほとんどしない」が40.5%、1年後に大学に進学した者でも「ほとんどしない」、「30分程度」が27.8%となっている(中央教育審議会2008)。同様に、葛城(2010:52)においても、低難易度の大学群においては、0時間が30.3%、2時間未満が24.3%という結果となっている。低難易度の大学は、特に「学習習慣」をもたずに大学に進学していることが実証されている。
- 21) アット・リスク学生とは、学力事由の中退者と成績下位者といった退学勧告につながってくる程度までGPAの不良な学生を意味する(濱名2009)。
- 22) 初年次教育の近年の動向として、スタディスキルからスチューデントスキル(大学生としての一般常識や態度)が重視されるようになってきている。とくに「学生生活における時間管理や学習習慣の確立」などは顕著なものとなっている(杉原2008)
- 23) 溝上(2007)による示唆は、傾聴すべき指摘であると思われるが、本論ではこうした論点には立ち入らない。
- 24) 『ゆめ』は、①二つの芽を結ぶ場所としての「結芽」、②自分が描く未来である「夢」そして、③遊び心の視点を持つ眼としての「遊眼」にちなんだ名称となっている。
- 25) 社会活動における活動の対象は、ボランティア活動に限定されるものではなく、地域における幅広い活動が対象であり、事前に活動計画を提出し認められた内容で実践するものである。
- 26) 松本大学における「活動の動機づけ」や「地域の関心」を育てる仕掛けとしては、「社会教養」科目群の中の「社会活動(選択科目)」に加え、1年時の必修として位置づけられている「地域社会と大学教育」そして、「ゼミナールI」といった「初年次教育」の充実にある。「最初の小さな成功体験」が成長の鍵となることを起点に、「自信を育む研究的要素を含んだ帰納的教育手法」(住吉2010:196)をコアとした教育システムとなっている。
- 27) 『ゆめ』のミッションは、1. 地域づくりの活動を通して学生の「地域人」教育を進める。2. 大学における学問と「地域人」教育を結びつける。3. 大学の社会貢献を推進するとともに大学の価値を高める、の3つからなる。また、独自の事業として、「地域づくりコーディネーター育成事業」や「地域づくり学生チャレンジ奨励制度」を展開している。地域交流と太鼓プロジェクト「松風連」や上高地線応援隊、難聴児支援33(ミミ)がわりプロジェクトなど、多くのプロジェクトが行われている。
- 28) 定量的な評価の測定ではなく、定性的な評価となっているが、受講した学生の多くが「自らの成長」の手ごたえを感じている。詳しくは、白戸(2004)を参照のこと。
- 29) 「興動人」とは、「既成概念にとらわれることなく、ゼロから物事を考え、失敗を恐れず、他者と協同して『何か』を成し遂げることのできる人材」を意味している(広島経済大学2010)。
- 30) ここで、「人間力」とは、「①自分の心の壁を取り払い自分をさらけ出すことができる勇氣、②相手の心を押し量り相手にうまく働きかけることができる能力、③個人の持つ諸能力や人を引き付ける魅力を発揮して『人と共に何かを成し遂げる力』の総和」と定義付けされるものである。
- 31) 「興動館」は、準備室の議論の中で、「行動する」こと、特に社会に対して主体的に「動きを興す」ことにちなんだ名称である。
- 32) 平成21年度の「興動館科目」の状況は、総科目数が29科目、リポート科目を含め36クラスに及び、前後期合わせて953人の学生が履修している。
- 33) 学生独自の自主企画のプロジェクトである公認プロジェクトにおいては、1年に1回のプロジェクトの継続審査を行っている。このことは、報告書作成能力やプレゼンテーション能力の向上を図るとともに、活動意欲が低く停滞するプロジェクトがある場合、他のプロジェクトへの負の連鎖といった影響を防止するといった一連の教育効果を期待した上で盛り込まれたものとなっている。また、平成21年5月現在で、4つの「主催プロジェクト」、3つの「公認プロジェクトB」、14の「準公認プロジェクト」、計21プロジェクト(参加学生総数370人)となっている。ただし、「興動館科目」の履修者と比較すると、半分以下の学生数であり、この段階では必ずしも運動している状況には至っていないものと思われる。

【参考文献】

- * 濱名 篤「初年次教育の最先端」『比治山高等教育研究』2, 143-191頁, 2009年.
- * 平山 尚、武田 丈、藤井美和『ソーシャルワーク実践の評価方法—シングル・システム・デザインによる理論と技術—』中央法規, 2002年.
- * 広島経済大学『平成21年度「体系的な社会人基礎力育成・評価システム開発・実証事業」成果報告書』広島経済大学, 2010年.
- * 葛城浩一「難易度の低い大学における学習活動—大学入学前の諸変数との関連から—」『比治山高等教育研究』3, 49-61頁, 2010年.
- * 川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8, 173-191頁, 2007年.
- * 経済産業省編『社会人基礎力育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために』朝日新聞出版, 2010年.
- * 経済産業省中小企業庁『中小企業白書2011～震災からの復興と成長制約の克服～』, 2011年.
- * 児美川孝一郎「サービス・ラーニングとしてのキャリア・サポート活動の可能性」『法政大学キャリアデザイン学部(機関リポジトリ)』49-70, 2008年.
- * 厚生労働省職業安定局『平成22年度「大学等卒業者の就職状況調査」』, 2011年.
- * 厚生労働省『労働経済動向調査(平成23年11月)の概況』, 2011年.
- * 榎本伸悦『「地域貢献型キャリア教育」という夢と現実の狭間で見えてきたもの—興動館教育プログラムの事例より—』『広島経済大学研究論集』30(1・2), 59-63頁, 2007年.
- * 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7, 269-287頁, 2007年.
- * 諸星 裕『消える大学残る大学—全入時代の生き残り戦略』集英社, 2008年.
- * 日本銀行調査統計局『第151回全国企業短期経済観測調査(短観)』, 2011年.
- * 白戸 洋「大学教育と地域社会の連携の意義と課題—松本大学における『社会活動』の取り組みから—」『地域総合研究』4, 25-54頁, 2004年.
- * 白戸 洋「大学教育におけるコミュニティ・ビジネスを通じた『地域における学び』の実践—『地域を壊す教育』から『地域を創る学び』への転換—」『松本大学研究紀要』7, 57-105頁, 2009年.
- * 杉谷祐美子「初年次教育『第2ステージ』へ—実践と結びついた研究への期待—」『教育学術新聞2321号』、アルカディア学報, No. 329 日本私立大学協会, 2008年.
- * 住吉廣行「学習成果目標を明確化した、学生成長戦略—地方・小規模大学ならではの全学生対象の教育支援体制—」『地域総合研究』11, 189-204頁, 2010年.
- * 塚原修一『大学における初年次教育に関する調査』国立教育政策研究所, 2009年.
- * 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて(答申)』, 2008年.
- * 中小企業基盤整備機構『第126回中小企業景況調査(2011年10-12月期)』, 2011年.
- * 梅木真寿郎「ソーシャルワークのサービス評価」太田義弘編著『ソーシャルワーク実践と支援科学』相川書房, 185-197頁, 2009年.
- * 吉原恵子「大学教育とジェネリックスキルの獲得—ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12, 163-178頁, 2007年.
- * 全国中小企業団体中央会『11月の中小企業月次景況調査』, 2011年.

