

大学経営政策研究

第9号 (2019年3月発行) : 37-52

米国大学の地域連携に対する評価枠組

—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に—

五 島 敦 子

米国大学の地域連携に対する評価枠組

—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に—

五 島 敦 子*

Assessment Framework of Community Engagement in American Higher Education: Impacts of Carnegie Community Engagement Classification

Atsuko GOSHIMA

Abstract

This study was performed to identify the impacts of implementing the Carnegie Community Engagement Classification (CCEC) in American higher education. Five major findings emerged: (1) the concept of community engagement (CE) became highly valued in higher education; (2) CCEC unified the definition and boundaries of CE; (3) campuses were encouraged to provide clear faculty reward policies for recognizing CE; (4) campuses moved toward campus-wide tracking and assessment plans; and (5) accumulating data from various institutions led to the formation of common platforms to promote comparative studies. In summary, CCEC has acted as an external lever for cultural and institutional shifts on campuses toward institutionalizing CE. However, there is a concern that the classified institutions are biased toward relatively large-scale institutions.

はじめに

本稿の目的は、米国大学の地域連携に関する評価研究の一環として¹、とくに教育事業の評価枠組を解明することにある。事例として、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）をとりあげる。CCECは、地域連携に組織的に取り組む大学に与えられる分類（Classification）で、主に教育事業を評価の対象とする。その機関評価事業は、カーネギー教育振興財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching：CFAT）が所管している。

現代日本の大学では、地方創生・地域振興をすすめる教育政策のもと、教育活動を通して地域の課題解決を図り、地域の資源を教育活動に活用することが奨励されている。その方法として、サービス・ラーニング、ボランティア、地域協働学習などの地域連携型学習プログラムの開発が進んで

*南山大学 教授

いる。しかし、専門的な学習との接続が曖昧でカリキュラム上の位置づけが不明瞭である（唐木、2016）、コーディネーター等の雇用が不安定で専門職として位置づいていない（武田、2011）と指摘されるように、大学が組織として地域連携を推進する体制が整っているとは言い難い。近年では、学習成果を検証する研究が蓄積されているが（山口・河井、2016）、評価の対象は、「学生の学びと成長に関するものに偏っている」（山田、2016）というように、学生を対象とした研究にとどまる。これは、大学の地域連携の成果を体系的・複合的に評価する指標が形成されていないことを示している。

これに対し、米国では、学生、教員、地域、大学といった複数の組織要因について、体系的に評価する枠組が検討されてきた。たとえば、サービス・ラーニングを制度化する指標を複数の組織要因に注目して開発した研究（Bringle & Hatcher, 1996）、大学教授職の評価に社会貢献活動を統合する方策を示した研究（Driscoll and Lynton, 1999）、地域に与えた影響や関係性に注目する研究（Vernon & Ward, 1999）などである。これらに共通するのは、地域連携の成果を測るには、様々な組織要因を複合的に検討する必要があり、制度化は体系的な機関評価を通じて推進されるという考えである（ゲルモン、2001=2015）。CCECは、こうした研究の蓄積を踏まえて開始された機関評価事業であるため、地域連携の成果に対する体系的・複合的な評価枠組を考える手掛かりとなると期待できる。

CCECについて、日本では2015年までの事業概要が紹介されているが（五島、2016a）、導入経緯、評価枠組の特徴、2020年までの変遷を明らかにするものではなく、事業実施の意義については検討されていない。米国でも、CCECの申請に向けた実践書が出版されたものの（Saltmarsh & Johnson, 2018）、研究動向は整理されておらず、意義と課題に関する検討が十分とはいえない。そこで以下では、第一に、考察の前提として、CCECの導入経緯・目的・審査方法を概観する。第二に、評価枠組の構成と変遷を整理し、どのような観点が重視されているかを明らかにする。第三に、先行研究の検討により、CCECの意義と課題を明らかにする。事業実施を通じて、どのような変化が大学にもたらされたかを考察することがねらいである。最後に、以上の成果をまとめ、今後の研究課題を導き出したい。

1. CCECの導入経緯・目的・審査方法

(1) CCECの導入経緯

CCECは、カーネギー大学分類の2005年改訂の一環として、新たに導入された。カーネギー分類とは、多様な高等教育機関を整理・分析するために客観的データを提供することを目的として、1970年に設定された分類枠組である。その後、数度の改訂を経たが、研究大学を頂点とする高等教育機関の序列とみなす風潮が生まれ、資金調達や大学ランキングの指標に用いられるようになった。そのため、より上位への上昇をめざす大学が現れ、本来の目的との歪みが大きくなった。そこで、分類枠組そのものの大幅な改訂が行われた。そのねらいは、従来の一元的な分類ではなく、複数の分類の設定によって大学の多様性を複眼的に表現することにあった（McCormick & Zhao, 2005；福留、2011）。ただし、CCECは、米国すべての中等後教育機関を対象とする標準的分類と

は異なり、各大学が自主的に参加する「選択的分類 (Elective Classification)」である。

CCECでは、地域連携に対してコミュニティ・エンゲージメントという用語が用いられている。これは、大学の専門知が地域に貢献するだけでなく、地域での実践知が大学の専門知に働きかけるという互惠性を重視する概念である。この概念が注目された契機は、CFAT会長のボイヤーによる『スカラーシップ再考』(Boyer, 1990)に遡る。彼は、従来の大学は、研究を重視するあまり、社会との関係を見失い、教育や社会貢献を軽視していると批判した。そこで、大学教授職の使命として、知識の「発見」「統合」「応用」「教育」という四つのスカラーシップを再定義した。さらに「スカラーシップ・オブ・エンゲージメント (Scholarship of Engagement)」(Boyer, 1996)では、大学から社会へという一方通行ではなく、社会の課題を持ち帰って理論を検証するという双方向的・互惠的關係によって、民主的社会の発展に寄与する大学像を提唱した (Ramaley, 2007; 五島, 2016b)。この概念は、2000年頃には広く認知され、各種の学協会のマニフェストに謳われた (Kellogg Commission, 1999; AASCU, 2002)。

コミュニティ・エンゲージメントの教育実践は、主として、サービス・ラーニング、参加型アクション・リサーチ、コミュニティ・ベースド・ラーニングなどの学生の地域連携活動として実行された (Sandmann, 2008)。様々なプログラムが開発される同時に、学生の学びを向上させ、プログラムを改善するための評価方法が検討された (Furco, 1999; Holland, 2001)。しかしながら、コミュニティ・エンゲージメントが大学のミッションとして掲げられ、プログラムの開発が進んだにもかかわらず、研究を重視する伝統的な大学組織の文化との摩擦により、上記の教育実践は、いまだ周縁的とみなされていたという。たとえば、大学教員の地域連携活動が昇進やテニユア獲得に結び付く業績として評価されず、学内では理解者や協力者が少なかった (Driscoll & Sandmann, 2001)。そこで、それらの成果を可視化するための試みが積み重ねられた。1985年の設立以来、サービス・ラーニングを先導してきたキャンパス・コンパクト (Campus Compact) はその筆頭で、政府機関や高等教育機関に働きかけ、サービス・ラーニングを制度化するためのベスト・プラクティスの指標を普及させるプロジェクトに着手した (Campus Compact, 1999)。

CFATは、こうした試みを背景に、キャンパス・コンパクトの中心人物のひとりであるドリスコルに新しい事業の事前調査を委託した。ドリスコルは、ポートランド州立大学やカリフォルニア州立大学モンレーベイ校などでコミュニティ・エンゲージメントのアセスメントに従事した人物で、2018年現在も、CFATでカウンセリング・スカラーとして活躍している。彼女は、まず、コミュニティ・エンゲージメントに関わる全国の指導者と協議した。具体的には、キャンパス・コンパクト、独立カレッジ評議会 (Council of Independent Colleges)、全米州立大学・ランドグラント・カレッジ協会 (National Association of State Universities and Land-Grant Colleges)、保健地域包括パートナーシップ (Community-Campus Partnerships for Health) といった組織や個々の大学で開発されてきた指標とルーブリックを検討した。次に、試験的に枠組を設定し、14大学の協力を得てパイロット・スタディを行い、最終的な評価枠組を完成させた (Driscoll, 2009)。そのさい設定された三つの基本方針、すなわち、①大学の多様性を尊重する、②質問、省察、自己評価のプロセスに大学全体が責任を負う、③プログラムの継続的発展を促す方向で評価する (Driscoll,

2008) という方針は、2020年事業（実施予定）にも引き継がれている。

以上のように、CCECは、研究偏重のヒエラルキーを脱して大学の多様化を推進しようとしたCFATにより、コミュニティ・エンゲージメントの制度化、とりわけサービス・ラーニングの発展を求める大学指導者たちの協力にもとづいて生み出された。

(2) CCECの目的と審査方法

CCECの目的は、コミュニティ・エンゲージメントの制度化によってキャンパスの教育研究の質を向上させ、大学自身の自己改革を支援することにある。CCECでは、コミュニティ・エンゲージメントの定義を「パートナーシップと双方向的関係という文脈において、知識と資源の互恵的交流をめざして、高等教育機関と幅広いコミュニティ（地方、地域/州、国家、グローバル）の間で結ばれるコラボレーション」としている²。ここで強調されているのは、双方向的・互恵の関係（reciprocity/mutual beneficial exchange）であり、関係づくりのプロセスそのものである。事務管理は、2005年からマサチューセッツ大学ボストン校ニューイングランド高等教育リソースセンター（New England Resource Center for Higher Education）が担っていたが、2017年にブラウン大学スウェレラー・センター（Swearer Center）に移管された。

審査方法は、以下のとおりである。まず、審査を希望する大学が、質的なデータを中心に、所定の評価項目に沿って情報を集積する。次に、その情報をもとに作成した自己評価報告書をCCEC事務局に提出し、CFATが設置する全米審査委員会（National Review Panel）の審査を受ける。審査の結果、所定の基準を満たしていれば、「選択的分類」という分類が認められる。「分類は受賞（award）ではなく」、あくまでエビデンスにもとづく大学自身の自己評価に対して与えられるもので、その意味で、「自己評価によるアクレディテーションのプロセスに類似している」とされる³。そこで、本稿では、上述の審査を受けることを「受審」と表記し、受審を経て「選択的分類」の評価基準を満たすと認められることを「分類認定」と表記する。

審査は、これまでに4回（2006年、2008年、2010年、2015年）行われた。2015年には、5年毎に審査を実施し、認定の更新には10年後に再受審するという、初分類（First-time Classification）と再分類（Re-Classification）の認定サイクルが定められた。これは、CCECが試行段階を経て、恒常的な事業に移行したことを示している。審査終了後は、各大学に対して評価すべき点や改善すべき点などに関するフィードバックが送られる。直近の2015年には、83校が初分類の認定を受け、2006年または2008年に分類認定された大学のうち157校が再分類の認定を受けた。2010年初分類121校を含めると、2015年段階で分類認定を受けているのは361校である。分類認定の獲得までの道りが険しいことは、これまでの申請状況からみてとれる（表1）。たとえば、2015年初分類の申請受付をした大学が翌年の期限までに報告書を提出した割合は約55%、さらに無事に報告書を提出できた場合でも、成功した大学は約62%である。次回2020年事業のスケジュールは、2018年1月基準公表、2018年5月申請受付締切、2019年4月報告書提出締切、2019年12月審査終了、2020年1月結果公表である（五島、2016b）。

表1 2010年初分類ならびに2015年初分類・再分類の認定校数

	2010年初分類	2015年初分類	2015年再分類	合計
再分類対象			188	
申請受付	305	241	162	
報告書提出	154	133	162	
否認定	33*	50	5	
合認定	121**	83	157	361

*基本分類をもたない1校を含む

**2006年・2008年の初分類認定校で再分類の認定を受けた5校を含む

[出所] CFAT, "The Elective Community Engagement Classification by the Numbers, 2015," "Previous Classification"より筆者作成

2. 分類枠組

(1) 評価の観点

分類枠組は、ベスト・プラクティスの指標を示すものである。2006年分類枠組（表2）は、二つのセクションで構成された。まず、「I. 基本指標（Fundamental Indicators）」は、大学の組織体制を問う項目で、(A)大学のアイデンティティと文化（Institutional Identity and Culture）と(B)大学の組織的関与（Institutional Commitment）という二つの下位カテゴリーが設定された。前者（I. A.）では、大学の使命との整合性やコミュニティ・エンゲージメントを推奨する文化が問われ、後者（II. B.）では、インフラ、戦略、予算措置、資金調達などに関する大学の組織的な取り組みが問われる。さらに、回答任意の補足項目（Supplemental Documentation）として、専門職教員の雇用、昇進とテニユア審査への反映のほか、学生や教員に関する質問が設定された。

次の「II. コミュニティ・エンゲージメントのカテゴリー（Categories of Community Engagement）」は、具体的な活動内容を問う項目で、(A)カリキュラム・エンゲージメント（Curricular Engagement）と (B)アウトリーチとパートナーシップ（Outreach& Partnership）という二つの下位カテゴリーが設定された。ここでは、それぞれプログラム数や参加人数などの数値と具体的な事例を示して説明するよう求められる。前者（II. A.）では、カリキュラムに関わる活動に関して、用語の定義、プログラムの実状、学習成果に対する評価方法、フィードバックの方法に加えて、カリキュラムの整合性に関する各種規定などが問われる。後者（II. B.）では、アウトリーチの実態やリソースを示しながら、地域との互恵的関係を促進する方法や教員の研究活動との関係などが問われる。

自己評価報告書は、表2のような質問項目に対して、具体的なデータを示しながら、それぞれ500語以内で答える形式であった。たとえば、「大学は、コミュニティ・エンゲージメントをサポートし発展させるために、キャンパス全体を調整する学内組織（センターやオフィスなど）を設置しているか」という問いに対して、調整組織の構造、職員配置、目的について事例をあげて説明することになっていた。後述するように、分類枠組や質問項目は、毎回、改訂が加えられたが、二つのセクションを基本とする書式は、2020年分類枠組にも維持されている。

評価のポイントは、①執行部のリーダーシップが発揮されているか、②適切な資源配分と成長戦略はあるか、③体系的・計画的なアセスメントが行われているか、④大学教員への報奨（reward）に対する方針は構築されているか、⑤地域と大学の互恵的関係が構築されているか、である（Giles,

Sandmann, & Saltmarsh, 2010)。これら複数の課題に対して、大学が全学的かつ組織的に取り組んでいるかが重視される。すなわち、大学が地域とどう関わり、その成果をどのように評価して、教育研究の質的向上のために活用しているかといったメカニズムが重要といえる。

表2 2006年自己評価報告書の分類枠組

カテゴリー	下位カテゴリー	主な質問項目
I. 基本指標	A. 大学のアイデンティティと文化	①大学の使命との整合性、②認知度を上げる取組、③アセスメントとデータ収集、④広報媒体での表明、⑤執行部のリーダーシップ
	B. 大学のコミットメント	①学内組織体制、②予算措置・資金調達、③トラッキングと記録、④戦略的計画、⑤専門的能力開発、⑥地域とのコミュニケーションの方法
	*補足項目(任意)	①専門職教員の雇用、②昇進とテニュア審査への反映、③学生のリーダーシップ、④学生の成績証明書への記載、⑤大学教員による責任組織の設置
II. コミュニティ・エンゲージメントのカテゴリー	A. カリキュラム・エンゲージメント	①用語の定義と参加実態、②学習成果の評価方法とフィードバックの方法、③カリキュラムの整合性に対する大学全体・学部・学科の規定、④教員の研究活動との関係
	B. アウトリーチとパートナーシップ	①アウトリーチの実態、②アウトリーチに対する大学のリソース、③代表的なパートナーシップの事例、④地域との互恵的関係を促進する方法と体系的なフィードバックの方法、⑤教員の研究活動との関係を示す事例
III. まとめ		

〔出所〕CFAT, "2006 Documentation Reporting Form: CCEC"より筆者作成

(2) 分類枠組の変遷と2020年分類枠組

分類枠組は固定的ではなく、毎回の審査結果を踏まえて改訂された。表3は、2005年の試行段階から2020年までの主な変更点をまとめたものである。2020年分類枠組では、表4のように、大幅に変更された。修正項目が逐次追加されてきたために質問の分量と配置が不均衡となったことから、質問のセクションを変更し、基本指標とカテゴリーの下位領域を細分化することで、評価対象を明瞭化するためである。

表3 各実施年度における分類枠組の主な変更点

実施年度	変更点
2005	パイロット・スタディによる試験的基準の作成
2006	コミュニティ・エンゲージメントのカテゴリーのうち、「カリキュラム・エンゲージメント」のみ、「アウトリーチとパートナーシップ」のみ、あるいは、両方を評価対象とする、という三つから選択する申請方式
2008	任意の補足項目であった「専門的力量をもつ教員の雇用方針」「昇進とテニュア審査への反映」を必須項目に変更
2010	「カリキュラム・エンゲージメント」と「アウトリーチとパートナーシップ」のいずれのカテゴリーも必須の評価対象とする申請方式に一本化
2015	・「昇進とテニュア審査への反映」について詳細な質問を追加 ・学生と教員に対する「多様性と包摂」を進展させる取組の質問を追加
2020	・「キャンパスとコミュニティの文脈」の項目を追加 ・大学教職員の各種情報を雇用形態別に記載するように変更、報奨に関する雇用形態別チェックリストを追加 ・正課カリキュラムと区別するため「準正課カリキュラム・エンゲージメント (Co-Curricular Engagement)」のカテゴリーを追加 ・「他の制度的イニシアティブ」として、学内IR委員会、および、連邦資金による「広範囲の影響力調査 (Broader Impact Research)」に関する質問を追加 ・学外の地域連携組織に対する審査委員会によるヒアリングを追加

〔出所〕CFAT, "2006/2008/2010/2015/2020 Documentation Reporting Form: CCEC"より筆者作成

表4 2020年自己評価報告書（初分類認定）の分類枠組

カテゴリー	下位カテゴリー	
I. キャンパスとコミュニティの文脈	キャンパス	
	コミュニティ	
II. 基本指標	A. 大学のアイデンティティと文化	
	B. 大学のアセスメント	
	C. 大学のコミュニケーション	
	D. 大学と地域の関係	
	E. 組織体制と財政	
	F. トラッキング、モニタリング、アセスメント	
	G. 大学教員と職員	
III. コミュニティ・エンゲージメントのカテゴリー	A. カリキュラム・エンゲージメント	1. 教育と学習
		2. カリキュラム
	B. 準正課カリキュラム・エンゲージメント	
	C. 専門的活動とスカラーシップ	
	D. コミュニティ・エンゲージメントと他の制度的イニシアティブ	
E. アウトリーチとパートナーシップ		1. アウトリーチ
		2. パートナーシップ
IV. 省察と補足情報		

(出所) CFAT, "2020 Documentation Reporting Form: CCEC"より筆者作成

3. CCECの意義と課題

(1) CCECの意義

以上のように実施されてきたCCECの意義について、先行研究で指摘されている点を整理すると、以下の5点にまとめられる。

第一の意義は、高等教育におけるコミュニティ・エンゲージメントの重要性が認知されたことである。周知のように、CFATは、20世紀初頭の設立当初から、大学教授職や学士課程教育の質的向上に寄与してきた。したがって、絶大な影響力をもつCFATがコミュニティ・エンゲージメントの新しい評価事業を開始したことは、当該領域の研究者に熱狂的に迎えられた。彼らは、CCECが新しい価値を生みだし、従来の大学像を転換させると期待した。(Sandmann, Thornton, & Jaeger, 2009)。高等教育におけるコミュニティ・エンゲージメントの重要性は、AAUPの事務局長となったローズによっても表明された(Rhoads, 2009)。彼は、階層化と排除によって特定の社会階層と結びついてきた大学のあり方を批判し、CCECが幅広い多様な学生の可能性を拓くと期待を寄せた。研究大学以外の大学関係者は、CCEC受審の結果として、学生の地域連携活動の成果が学内外で認知されたことで、自らの教育活動の価値を再発見し、プライドと自信が持てたとしている(Hellebrandt, 2008; Arfken & Ritz, 2013)。また、2015年事業では、コミュニティ・エンゲージメントが「多様化と包摂」をどのように促進しているかという評価項目が加わったように(表3)、地域への関わりを深めることが大学の多様性を促す要因のひとつとみなされた。このように、CCECは、コミュニティ・エンゲージメントが、研究大学とは異なる新しい大学像の形成に寄与することを示した。

第二は、コミュニティ・エンゲージメントの定義と領域が明示されたことである。ポイヤー(1996)の提言以降、エンゲージメントの重要性は認識されたものの、定義や領域は曖昧であった。たとえ

ば、コミュニティ・エンゲージメントが、アウトリーチ、パブリック・サービス、市民参画、参加型アクション・リサーチ、地域開発など同義とみなされる場合があったように、「定義の無秩序 (definitional anarchy)」(Sandmann, 2008) と呼ばれる状況だった。これに対し、CCECが定義と領域を明示したことで、混乱が徐々に収束したとされる (Giles, 2016)。たとえば、地域連携の授業形態に対して、サービス・ラーニングやパブリック・サービス・コースなど様々な呼称があったが、コミュニティ・エンゲージド・コース (Community-engaged courses) と定義されたため、各大学は、徐々にその定義と領域を参考にして変更するようになった。また、コミュニティ・エンゲージメントとの区別が不明瞭であったシビック・エンゲージメント (Civic Engagement) は、地域に根差すというだけでなく、デューイに遡る民主主義的伝統にもとづく政治的・政策的側面が明確になったという (Saltmarsh, Janke, & Clayton, 2015)。さらに、2020年分類枠組では、正課 (Curricular Engagement) と準正課 (Co-Curricular Engagement) を分けて記述する書式となるため、カリキュラム上の位置づけがより明確に示されることになる。

第三は、コミュニティ・エンゲージメントに従事する大学教職員に対する報奨の方針 (reward policy) が改善されたことである。報奨の方針は、主として採用・昇進・テニユア審査の方針を指すが、研究助成や能力開発の機会を含む場合もある。報奨の方針は、CCECの分類枠組のうち、開始以来、最も多くの変更が加えられた項目のひとつである。たとえば、コミュニティ・エンゲージメントに関する「専門的力量をもつ教員の採用を奨励する方針」ならびに「昇進とテニユア審査に反映する方針」は、2006年事業では任意項目であったが、2008年事業には必修項目となった。この変更は、分類認定に成功した大学ですら、回答率が43%にとどまっていたように、制度化の遅れが明らかになったことによる (Giles, Sandmann, & Saltmarsh, 2010)。また、どのような活動を教員評価の対象とするかが不明瞭であったため、2015年分類枠組では、昇進とテニユア審査への反映について、詳細な質問が加えられた (Glass, Doberneck, & Schweitzer, 2011)。たとえば、「コミュニティ・エンゲージメントは、教育・研究・サービスのそれぞれの分野で評価されているか」という問いに対して、大学全体の教員規定を示したうえで、学部・学科レベルのインセンティブや報奨の具体的な事例を挙げるというものである。以上の進展により、個々の大学でも教員評価制度の改訂が進み、コミュニティ・エンゲージメントの制度化に向けて、大学組織が文化的・制度的に変化してきたとされる (Caballero, 2016)。

今回の2020年分類枠組では、雇用形態別のデータを収集するよう改訂されている。これは、非テニユアトラック教員が「使い捨ての安い労働力」となる傾向にあるにもかかわらず、従来のCCECの枠組では違いが見えず、権利が守られないという報告に依拠している (LaFave, Lewis, & Smith, 2016)。そこで、コミュニティ・エンゲージメントに関する業績が採用・昇進・テニユア審査に反映されているか、専門的能力開発の機会、研究助成、授業補助に対してどのような支援があるかなどについて、雇用形態別 (テニユア/非テニユア/パートタイム/専門職員) に示すチェックリストが加えられた。教員規定が雇用形態別に異なる場合はそれぞれ記載すること、コミュニティ・エンゲージド・コース担当者の割合を雇用形態別に示すことなども追加されている。

第四は、コミュニティ・エンゲージメントの成果を測定し、継続的に追跡する手段が開発された

ことである。ドリスコル (Driscoll, 2014) によれば、受審のプロセスを通じて、学内の複数組織を統括するデータベースが構築できたり、将来構想計画の進捗状況を測る指標形成に役立ったりしたという。また、2010年分類認定52校のデータ収集方法を分析したノエルら (Noel & Earwicker, 2015) も、チーム体制の構築が成功の秘訣であること、長期的なトラッキングのプロセスを通じて学内外で協働関係が生まれ、その結果、ルーブリックや記録管理のプラットフォームが開発されたことを明らかにしている。

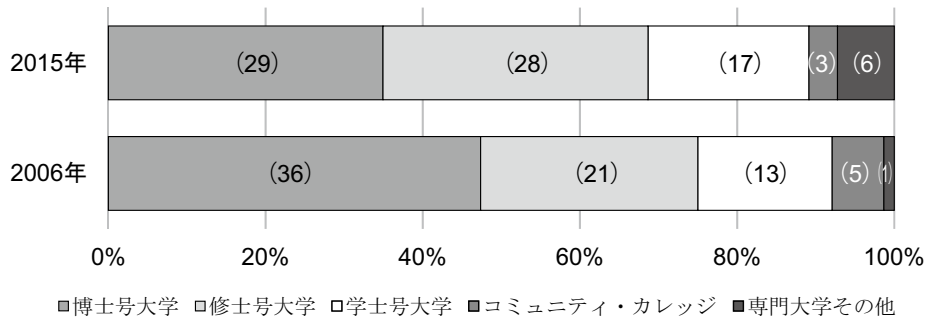
第五は、CCECの調査データが大学間比較研究に活用されるようになったことである。たとえば、プランテら (Plante & Cox, 2016) は、私立リベラルアーツカレッジ、公立研究大学、私立教員養成大学を比較して、サービス・ラーニングの制度化が進展している程度を、CCEC分類認定大学の報告書を質的に分析して明らかにした。また、ウェンガー (Wanger, 2017) は、カトリック大学31校をとりあげ、大学教職員の採用・昇進・テニュア審査の方針においてコミュニティ・エンゲージメントに関する業績がどのように反映されているかを、CCECのデータを活用して分析した。このほか、都市大学 (Arfken & Ritz, 2013) や大規模公立研究大学 (Williams, Soria, & Erickson, 2016) などの大学間比較の共通指標として活用する研究がみられる。今後も調査データが蓄積されれば、経年比較や地域間比較などにより、従来とは異なる視点から大学像を明らかにする研究が生みだされる可能性があるだろう。

(2) CCECの課題

CCECはようやく恒常的な事業に移行した段階といえるため、学生募集等への直接的効果や財政的メリットなどを検証する研究は十分に蓄積されていない⁴。ただし、実施状況から指摘できる課題として、分類認定校の偏りが挙げられる。表5は、2006年と2015年初分類認定校の割合について、カーネギー大学分類による類型別に示したものである。これによれば、2006年よりも2015年は博士号大学の割合が減り、修士号大学と学士号大学の割合が増えている。前述したように、CCEC導入の目的は、大学の多様性を推進することであったが、この結果は、研究大学を頂点とする序列化の打破という当初のねらいに即しているといえるだろう。しかしながら、本来、地域と関わりが深いはずのコミュニティ・カレッジが占める割合はわずかである。また、2015年の修士号大学の構成をみると、約7割は大規模プログラム校であるように、小規模校は少ない。

受審を阻害する要因は明確ではないが、申請時の困難として、学内の組織の調整と実際の申請作業の煩雑さなどが指摘されている (Distilio, 2018)⁵。もし人的・物的余裕がない大学の参加が阻まれるとしたら、CCECは一部の大学が取得できる新たなブランドになる危険がある。今後は、阻害要因を調査したうえで、適切な支援を行う必要があるだろう。

表5 初分類認定校（2006年・2015年）の大学類型別割合（校数）



〔出所〕CFAT, "All Community Engagement Classified Institutions: 2010 and 2015"より筆者作成

おわりに

本稿で得られた知見は、以下のように要約できる。CCECは、大学の多様性を評価する枠組を必要としたCFATにより、コミュニティ・エンゲージメントの制度化を希求する大学指導者たちの協力を受けて着手された。評価事業は、自主的参加、質的データ中心、自己評価報告書の書面審査、10年後の再受審サイクルで行われる。評価枠組の特質は、大学執行部のリーダーシップ、適正な資源配分と成長戦略、アセスメントの確立、大学教職員への報奨の充実、地域との互恵的関係の構築が重視されていることである。CCEC導入の意義として、①コミュニティ・エンゲージメントが高等教育の機能として認知されたこと、②定義と領域が明確化されたこと、③コミュニティ・エンゲージメントに従事する大学教職員に対する報奨が改善されたこと、④成果の測定とトラッキングの方法論が開発されたこと、⑤CCECの調査データを大学間比較の共通指標として活用することで多様な大学像を明らかにする手立てになることが挙げられる。以上から、CCECによってコミュニティ・エンゲージメントに対する理解が進むことで、研究偏重であった従来の大学の文化的・制度的変化が促されたと考えられる。ただし、分類認定校が大規模校に偏っている、申請に伴う作業が煩雑であるといった課題は残されている。

以上の知見から、日本の大学が学ぶべき点として2点を挙げておきたい。第一は、地域連携に関わる大学教職員を専門職として位置付け、専門性を確立するための支援と雇用の安定を評価する枠組を形成することである。第二は、学生の学習成果に関する研究にとどまらず、複数の組織要因について全学的・長期的にデータを収集し、共通指標を形成することである。その前提として、部局間の協力体制を築いて相互理解を進める必要があることはいうまでもない。

今後の課題は、上記2点の問題、すなわち、大学教職員に対する評価枠組ならびに複数の組織要因に焦点をあてた指標形成の在り方に焦点をあてて、2020年事業に向けた個々の大学の受審体制を調査し、評価過程における葛藤とその克服の経緯、評価後の対応を探究することである。なお、本稿では、受審を阻害する要因や分類認定獲得の財政的影響については、言及できなかった。今後の課題としたい。

注

- 1 本稿は、JSPS科研費（18K02744）の助成を受けたものである。
- 2 本稿において、CCECに関する情報源は、特記しない限り、ブラウン大学スウェラー・センターのCCEC事務局公式ウェブサイトである。https://www.brown.edu/swearer/carnegie. Accessed, 2019/01/20.
- 3 “Carnegie Classification,”https://www.brown.edu/swearer/carnegie. Accessed, 2019/01/20.
- 4 たとえば、2010年の認証大学47校と非認証大学317校を比較した結果、財務変数は分類認証獲得の有無を予想するものではないとする研究がある（Pearl, 2014）。
- 5 筆者によるMegan Miller氏（Morgridge Center for Public Service, UW-Madison）ならびにDouglas Berrera氏（Center for Community Learning, UCLA）に対する聞き取り調査（2017年12月）によれば、2015年再分類認証の申請作業は、いずれの大学でも1年半以上の準備期間を要し、通常作業と並行して実施したため負担が大きかったという。

【参考文献】

- American Association of State Colleges and Universities (2002). *Stepping Forward as Stewards of Place: A Guide for Leading Public Engagement at State Colleges and Universities*. Washington, D.C.: AASCU.
- Arfken, D.E., & Ritz, S. (2013). Engaged with Carnegie: Effects of Carnegie classification recognition on CUMU universities. *Metropolitan Universities*, 24(1): 35-46.
- Boyer, E.L. (1990). *The Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. E.L.ボイヤー（有本章訳）（1996）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部。
- Boyer, E.L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1): 11-20.
- Bingle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2): 221-239.
- Campus Compact (1999). *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Providence: RI.
- Cavallaro, C.C. (2016). Recognizing engaged scholarship in faculty toward structures: Challenges and progress. *Metropolitan Universities*, 27(2): 2-6.
- Dostilio, L.D.(2018). Foundational Indicators. In Saltmarsh & Johnson(eds.), *The Elective Carnegie Community Engagement Classification* (19-28), Boston, MA: Campus Compact.
- Driscoll, A. (2008). Carnegie's community engagement classification: Intentions and insights. *Change*, 40(1): 38-41.

- Driscoll, A. (2014). Analysis of the Carnegie classification of community engagement: Patterns and impact on institutions. *New Directions for Institutional Research*, 162: 3-15.
- Driscoll, A., & Sandmann, L.R. (2001). From maverick to mainstream: The scholarship of engagement. *Journal of Higher Education and Outreach and Engagement* (以降、*JHEOE*), 6(2), 9-19.
- Driscoll, A. & Lynton, E.A. (1999). *Making Outreach Visible: A Guide to Documenting Professional Service and Outreach*. AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards. American Association for Higher Education, Washington, D.C..
- 福留東土 (2011) 「米国を通してみる大学の多様性—カーネギー大学分類を手掛かりとして」『RIHE』113 : 45-57.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkley, CA: Service Learning Research and Development Center, University of California at Berkeley.
- 五島敦子 (2016a) 「コミュニティ・エンゲージメントの評価 —カーネギー大学分類の選択的分類を手掛かりに—」『UEJジャーナル』18 : 1-8.
- 五島敦子 (2016b) 「知識基盤社会に対応した大学開放」上杉孝實・香川正弘・河村能夫編著『大学はコミュニティの知の拠点となれるか』ミネルヴァ出版 : 31-44.
- S.ゲルモン, B.A.ホランド, A.ドリスコル, A.スプリング, S.ケリガン (山田一隆監訳) (2015) 「社会参画する大学と市民学習—アセスメントの原理と技法」学文社 (Holland, B.A., Driscoll, A. Spring, A., Kerrigan, S., & Gelmon, S.B. (2001). *Assessing Service-learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Boston, MA: Campus Compact.)
- Giles, D.E. Jr. (2016). The Emergence of engaged scholarship: Seven additional years of evolution. *JHEOE*, 20(1): 193-195.
- Giles, D.E. Jr., Sandmann, L.R., & Saltmarsh, J. (2010). Engagement and the Carnegie classification system. In *Handbook of Engaged Scholarship, Contemporary Landscapes, Future Directions*, 2 (161-176), MI: Michigan State University Press.
- Glass, C.R., Doberneck, D.M., & Schweitzer, J.H. (2011). Unpacking faculty engagement: The types of activities faculty members report as publicly engaged scholarship during promotion and tenure.” *JHEOE*, 15(1): 7-30.
- Hellebrandt, J. (2008). The role of service-learning in the new Carnegie classification for community engagement. *Hispania, Spanish Language Teaching and Learning: Policy, Practice and Performance*, 91(1): 222-224.
- Holland, B.A. (2001). A comprehensive model for assessing service learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114: 51-60.
- 唐木清志 (2006) 「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの現状と課題 : ポートランド州立大学を手がかりとして」『筑波大学教育学系論集』41(1): 15-27.
- Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (1999). *Returning*

- to Our Roots: The Engaged Institution*. Washington, D.C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- LaFave, A., Lewis, D., & Smith, S. (2016). Non-tenure track faculty and community engagement: How the 2020 Carnegie community engagement classification application can encourage campuses to support non-tenure-track faculty and their community engagement. Working Paper, Boston, MA: New England Resource Center for Higher Education.
- McCormick, A.C. & Zhao, C. (2005). Rethinking and reframing the Carnegie classification. *Change*, 37(5): 51-57.
- Noel, J., & Earwicker, D.P. (2015). Documenting community engagement practices and outcomes: Insights from recipients of the 2010 Carnegie community engagement classification. *JHEOE*, 19(3): 33-61.
- Pearl, A.J. (2014). Predicting community engagement? The Carnegie Foundation's elective classification. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 7(2): 51-59.
- Plant, J.D. & Cox, T.D. (2016). Integrating interview methodology to analyze inter-institutional comparisons of service-learning within Carnegie community engagement classification framework. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 12: 65-72.
- Ramaley, J.A. (2007). Service and outreach: The public university's opportunities and obligations. In Geiger, R.L., Colbeck, C.L., Williams, R.L., & Anderson, C.K. (eds.), *Future of the American Public Research University* (145-161), Rotterdam: Sense Publishers.
- Rhoades, G. (2009). Carnegie, Dupont circle, and the AAUP: (Re)shaping a cosmopolitan, locally engaged professoriate. *Change*, 41(1): 8-15.
- Saltmarsh, J., & Johnson, M.B. (eds.) (2018). *The Elective Carnegie Community Engagement Classification: Constructing a Successful Application for First-time and Re-Classification Applicants*. Boston, MA: Campus Compact.
- Saltmarsh, J., Janke, E.M., & Clayton, P.H. (2015). Transforming higher education through and for democratic civic engagement: A model for change. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1): 122-128.
- Sandmann, L.R. (2008). Conceptualization of the scholarship of engagement in higher education: A strategic review, 1996-2006. *JHEOE*, 12(1): 91-104.
- Sandmann, L.R., Thornton, C.H., & Jaeger, A.J. (eds.) (2009). *Institutionalizing Community Engagement in Higher Education: The First Wave of Carnegie Classified Institutions, New Directions for Higher Education*, 147.
- 武田直樹 (2011) 「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」『筑波学院大学紀要』6 : 119-131.
- 山口洋典・河井亨 (2016) 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実

践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』22：43-54.

山田一隆 (2016) 「米国高等教育におけるサービス・ラーニングー市民学習と学習成果をめぐる政策と評価枠組の概観」『政策科学』23(3)：113-136.

Vernon, A. & Ward, K. (1999). Campus and community partnerships: Assessing impacts and strengthening connections. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1): 30-37.

Wagner, J. (2017). *The Distinctive Mission of Catholic Colleges & Universities and Faculty Reward Policies for Community Engagement: Aspirational or Operational?* Ed.D. Dissertation, The University of Vermont and State Agricultural College.

Williams, J.L., Soria, K.M., & Erickson, C. (2016). Community service and service-learning at large American public research universities. In Soria, K.M., & Mitchell, T.D.(eds.), *Civic Engagement and Community Service at Research Universities* (83-97), Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.