

**Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education**

**vol.1  
CONTENTS**

**Part 1 Articles**

**Papers**

University as a Salad-Bowl	Tetsuo Kubota
Government Policy and University Strategy	Akitoshi Inoue
The Career Education and the Competency	Osamu Murata
Advantages and Disadvantages of Computer Education :	
The Effects of an Academic Computer Education on Post-Graduate Life	
	Moritoshi Kido
	Kosuke Nishizaki
	Ken'ichi Narita
	Tsuneo Shimazaki
	Akihiro Yagi

**Research Notes**

The Current State, Issues, and Prospects of Institutional Research in Kwansei Gakuin University	Hiromu Ono
Teaching and Academic Growth from the Point of View of Enrollment Management	Myungsoo Kim

**Part 2 Documents**

**Lecture Note**

Have Plans for Higher Education in 90's Succeeded ? :	
We Need Total Plan for Higher Education	Takashi Hata

**CENTER FOR RESEARCH INTO AND PROMOTION OF HIGHER EDUCATION**

**Kwansei Gakuin University**

**2011**

関西学院大学高等教育研究  
創刊号

2011

関西学院大学高等教育推進センター

# 関西学院大学高等教育研究

## 創刊号

2011年3月

関西学院大学高等教育推進センター

# 関西学院大学高等教育研究 創刊号 2011

## 目 次

『関西学院大学高等教育研究』の創刊を祝って …… 関西学院大学学長 杉原左右一

---

### 第 1 部 論 考

#### 研究論文

- サラダ・ボウルとしての大学  
—大学における多様性の意味を考える— …… 久保田哲夫 5
- 最近における国の政策形成と大学の戦略 …… 井上 明俊 17
- キャリア教育とコンピテンシー …… 村田 治 31
- 情報教育の光と影  
—在学中の情報教育が卒業後に及ぼす影響の諸相— …… 木戸 盛年 45  
西崎 晃輔  
成田 健一  
嶋崎 恒雄  
八木 昭宏

#### 研究ノート

- 関西学院大学における IR の現状・課題・展望 …… 小野 宏 59
- エンrollmentマネジメントの観点から見た  
ファカルティ・ディベロップメントの課題 …… 金 明秀 81
- 

### 第 2 部 記 録

#### 講演会

- 第 1 回高等教育推進センター FD 講演会  
開会の辞 …… 久保田哲夫 95
- 90年代の高等教育政策は成功したか？  
—今求められる高等教育のグランド・デザイン— …… 羽田 貴史 96
- 

#### その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領 …… 117

# 『関西学院大学高等教育研究』の創刊を祝って

関西学院大学 学長

杉原 左右一

周知の様に、2010年4月に開設された「高等教育推進センター」の前身は、「総合教育研究室」と「情報メディア教育センター」でした。総合教育研究室で1972年より、また、情報メディア教育センターで1999年より研究開発してきました教育力向上（FD）と情報通信技術（ICT）に関する様々な研究成果が統合され、この度の「高等教育推進センター」開設の運びとなりました。これを機に、本学の教育・研究の一層の充実・発展がはかられますことを心より祈念するものです。また、これまで発刊してきました学術雑誌『総研論集』と『情報科学研究』を一誌に統合し、『関西学院大学高等教育研究』の名のもとに刊行されますことを心からお慶び申し上げます。

20世紀の学問の進展を振り返りますと、個別学問の進展には著しいものが見られます。しかしその反面、学問の細分化・制度化が著しく進行した結果、学問分野間の交流に支障をきたしたり、学問の目的そのものが見失われたりするという、学問の本来あるべき姿からはおよそかけ離れた状況が一部で生まれているという事実もあるのです。この様な状況をふまえて、21世紀においては、学問の深化と並んで、学問の統合化・総合化の視点が重要な課題であると思うのです。また、私たちを取り巻く環境は、グローバル化や情報技術の発展に伴い、地球規模での相互依存関係が深まっていますが、それにも拘らず、文化や国家間、学問分野間等に様々な「垣根」が存在することも事実でしょう。

この様な中、関西学院は2009年に創立120周年を迎えました。これを契機に「関西学院新基本構想」を策定し、特にめざす大学像として、「垣根なき学びと探究の共同体の実現」を掲げて教育・研究活動に真摯に取り組む決意を新たにしています。特に、学問の細分化、制度化の殻を打ち破り、統合化、総合化の視点を大切に「木を見て、森も見る」姿勢、「虫の目と鳥の目を合わせ持つ」姿勢が今後の教育・研究活動において益々必要であり重要になると思うのです。

この様な観点から、『関西学院大学高等教育研究』の発刊が、関西学院大学のみならず、広く高等教育界における教育・研究活動の礎になりますことを祈念いたしますとともに、「高等教育推進センター」の航路を導く重要な羅針盤となりますことを願って、挨拶と致します。

---

第 1 部

論考

---

---

PART 1

ARTICLES

---

# サラダ・ボウルとしての大学

## —大学における多様性の意味を考える—

関西学院大学高等教育推進センター長  
関西学院大学総合政策学部 教授  
久保田 哲 夫

### 要 旨

大学改革が叫ばれるようになってから久しいが、改革は遅々として進んでいない。本稿においては、その原因が大学の多様性を認識しないで提示される改革案にあることを示し、改革案が有効であるためには、どのような条件が必要か考察する。

同じような症状を示す病気がいくつかの異なった原因から生じている場合、ある原因から生じた病気には適切であった治療法でも、他の原因から生じている病気にも一律に施すことは、かえってマイナスになりかねない。現在、議論されている改革案がそのようなものであることを、大学の組織、大学の目的、教育の目的という3つの論点から論じる。

第1の大学の組織に関する多様性として、共同体としての大学と機能集団としての大学という2つの極の間に幅広いスペクトルがあり、それを認識しないで大学改革はあり得ないことを明らかにする。

第2の大学の目的に関する多様性について、教育と研究という大学の2つの柱が対立する側面と共存する側面の両面からとらえ、この議論そのものにさらに多様な問題点が含まれることを明らかにする。

教育の目的に関する多様性として、専門家と教養人という対立を取り上げ、それが必ずしも対立するものではない側面もあることを明らかにし、同時に教育における努力と成果に相関が見られるか検討する。

この互いに関連した3つの論点に関する議論から、そのような多様性を持った大学の改革案がどのようなものでなければならないか明らかにする。

### はじめに

大学危機の時代と言われ、大学を取り巻く世界において改革が激しく議論されるようになってから久しいにもかかわらず、改革は遅々として進んでいないという焦りの声が聞こえる。各大学におけるさまざまな施策が大きく喧伝されているにもかかわらず、現実にはそれほど成果を上げていないという声も聞こえ、授業改革に熱心に取り組んできた教員の間では、改革疲れという現象も起きている。

大学における教育の改革の必要性についての議論そのものは古くからなされているが、それが現実の施策として真剣に討議されるようになったのは、まず、1960年代末の大学紛争の時代、次に一部の大学における定員割れが問題になり始めた1990年頃からであろう。前者の改革機運は、一過性のものとして終わったように見える大学においても底流として残り、後者の危機において、いっきに大きな流れとなっていった。それまでの伝統的な教育体制を無自覚的に続けているだけでは学生を確保することが難しいという現実直面して、その危機感から、現在まで多くの大学でさまざまな試みがなされ、その中でまた大学観の異なる教員の間での対立を生んできた。

本稿においては、大学において、理念、目標というもっとも基本的な点からして学部間で大きな意見の相違があり、そのような多様な学部、学科を抱えた大学を改革するには、その多様性を理解するところから始めなければならないという当然のことを再確認することにある。これまでのさまざまな改革が合意に至らなかったり、ようやく合意されたとしても、あまり成果を上げなかった原因は、大学の多様性を理解することなしに、一律の改革案を押しつけてきたことにある。真の意味における大学改革を実現するためには、そのような多様性をなくすのではなく、維持したまま、大学全体としての協力関係を構築することが必要である。

以下、第1節においては、大学における多様性を明らかにし、本稿における論点として取り上げる3つの大学観の対立を提示する。第2節から、第4節まで、その対立を1つずつ取り上げ、その大学観の対立がそれぞれ、大学改革において、どのような意見の対立を生むか明らかにする。すなわち、第2節においては、大学を共同体と見るか機能集団と見るかという理念の対立、第3節においては、大学教育における目的として、研究と教育のどちらを重視するかという対立、そして第4節では、専門家育成と教養人育成という教育目的における対立を取り上げ、その相違に関する徹底した理解なしには、大学改革は成立しないことを明らかにする。

## 1. 大学の歴史と多様性

研究者として必ず身につけていなければならない倫理の1つとして、「編集の詐術」を使つてはならないということがある。理論を提示するに当たって、さまざまなデータのうち、結論を裏付けるようなものだけを取り上げ、都合の悪いデータを隠すことをさすが、もちろん意図的に行うことは許されない。しかし、現実には、多様なデータをもとに研究して行く中で、結果として使うデータに偏りが出るといことは避けられない。そのような偏りが自分に利をはかるための曲学阿世であるのか、人には避けられない悪意のない誤りであるのかは、必ずしも簡単には判断できない。

大学は、その長い歴史の中で、さまざまなものを吸収してきた。それらのものは、まだサラダ・ボウルのように、混じり合わないで併存しており、それぞれが異なった理念を持ち、大学の外からの刺激に対して異なった反応を示す。そのような多様性を抱えた大学が、大学危機の時代において、どのような形で存続を図ってゆくかということを議論するとき、大学関係者は、それぞれの出自にからんで、意図してではなくとも、編集の詐術に陥ってしまうことは避けられない。そのような偏った議論が正しい結論を導くことは期待できないであろう。

大学改革に関するさまざまな論争において、大学の一面だけを取り上げて、それを全体に敷衍する形で議論されることが多い。そこから導き出される結論は、大学の別の側面に関わっている

人たちからは許し難い暴論に見える。そして、最初にそのような形の対立の構造が生まれてしまえば、それ以降、冷静な議論をするだけの相互信頼の土台が消失してしまうのである。

このような状況の下で、まず、しなければならないことは、大学の多様性があるがままに認識することであろう。大学がどう変わらなければならないかという議論はその後である。今のままでは大学の存続が不可能だから、何らかの改革が不可避であるということは合意できても、改革案が、大学のすべてのとまでは言わなくとも、大多数の人に受け入れられるものでなければ、実際には動かない。そのことを考えれば、そのような多様性の中で、共有できる理念は何かという議論は欠かすことができないはずである。

サラダ・ボウルがサラダ・ボウルのままでいいと考えるか、大学はメルティング・ポットとして、そのような多様な素材を溶かし合わせ、新しい素材を生むことによってのみ、さらなる発展が可能であると考えるかということに対しても、多様な意見がありうるであろう。しかし、現在の大学を取り巻く状況を考えれば、大学が存続してゆくためには何らかの改革が必要であることは明らかであり、その改革のためには、大学の理念に対する何らかの共通理解が必要である。そのような共通理解が生まれれば、それはもはや単なるサラダ・ボウルではないという意見もあり得よう。それはまだサラダ・ボウルであるという意見、またサラダ・ボウルのままでなければいけないのだという意見も間違っているとは言えない。表題は、改革には改革のための共通理解が必要であり、多くの大学において、大学の多様性の故にそれがまだ達成されていないということを主張する以上の意図はないことを示しておきたい。「サラダ・ボウルからメルティング・ポットへ」という題か、「おいしいサラダの作り方」という題のどちらを選ぶかということは、決して小さな論点ではないが、ここではその差について議論することは避けたい。

大学の多様性の中で、どのような形で共通理解を得るかという議論をするにあたって、問題としなければならない論点は多々あるであろう。本稿においては、その中で特に重要と考えられる3つの論点に絞って議論する。まず第1の論点は、「共同体としての大学」と「機能集団としての大学」という大学観の対立である。第2の論点は、「研究機関としての大学」と「教育機関としての大学」である。この大学の目的の2つの側面の両立が難しくなってきたときに、その両極のどのあたりにバランスをとるかという点に関する意見の相違が対立の原因となる。そして、第3の論点は、「専門家養成のための大学」と「教養人養成のための大学」である。大学の個々の学部は、その起源を異にしており、それぞれに異なった教育理念を持っている。大学全体としての教育理念を議論する必要があるときには、その学部の文化の差に基づく教育理念の相違からまさに異文化コミュニケーション論で議論されているような相互理解への努力なしには、議論は一步も進まないことになる。

これらのある程度相互に関連する3つの論点は、大学の経営に余裕があった時代には、詰めて議論する必要がなかったため、深刻な対立を生まずに済んできた。大学がその進むべき方向を真剣に議論しなければならない危機の状況のもとにおいて、そのような論点を詰めて議論すれば、異なる大学観の下で生きてきた大学人の間での対立は避けられない。そのような対立を、まずお互いの大学観の相違として、相互に理解し合うところからしか協力関係は生まれてこないはずである。次節においては、そのもっとも根本的な対立とも言える「共同体としての大学」と「機能集団としての大学」という大学観の相違をまず取り上げる。

なお、以下における議論は、さまざまな論者によってなされている議論をその基礎としているが、そのような点に関する出典の明記を厳密に行っていると煩瑣になるため、この小論においてはいちいち言及しない。参考文献表に記載したさまざまな文献が、多かれ少なかれ、そのような論点に言及していることを明記しておきたい。

## 2. 共同体の強みと弱み

大学が「共同体」であるか、「機能集団」であるかという問いは、欧米でこそ意味があるが、日本においては意味のない議論であるという考え方もあろう。山本七平 (1979, ch. 1) が言うように、日本では、もっとも機能集団であるはずの企業ですら、共同体としての行動を示す。その意味では、外国人教員を多く抱えるようになり、そのような人々の行動様式を受け入れざるを得なくなっている大学の方が、その事業がおおむね国内のみで完結しているようなタイプの企業より、よほど機能集団的な性格を持ち出しているかもしれないぐらいである。

しかしながら、大学というものが、もともと共同体として始まり (Haskins, 1957, 訳 pp. 27-28)、そのような共同体意識が一部に強く残っていることもまた事実である。法律でどう決まっていようと、大学教員の中でかなり多くの人々が、大学に雇用されているという意識は持っていない。自分たちは大学という共同体の一員であり、学長や理事長は自分たちの共同体を運営するために自分たちが選んだ人々と、犠牲となってご苦勞な仕事を引き受けてくれていると考えており、感謝はするけれども、彼らが自分たちの雇用者であるとは思っていない。

これはまた、大学問題を考えるときに、多くの人の批判の対象になる学部自治の根柢でもある。大学として何か決定しようとするときに、とくに歴史のある大学ほど、学部の壁に阻まれて必要な決定ができないという事態が生じやすく、それは学部自治に対する批判となる。しかし、もし大学が機能集団ではなく、共同体であるならば、全員の了解を得ることは当然のことであり、問題は説得の手間を惜しむ人々の方にある。

現在、このような共同体としての大学観に基づいた経営の方式は、重大な批判に直面している。大学の経営環境が厳しくなる中で、大学がその存続を図るならば、かなり思い切った改革をしなければならないときには、それぞれの構成員に何らかの形で犠牲を求めざるを得ない。それは給与や研究費のカットかもしれないし、授業負担の増大かもしれない。しかしそのような決断が、このような共同体意識に基づいた経営方式の下で可能かという議論である。そのような意見を持つ人々の目から見れば、現在の大学は、ろくに研究も教育もしない教員が現在の楽な状況でできる限り続けるために、自分たちの既得権を守ることに汲々としているように見えている。

しかし、本来あるべき姿と現実の状況との間にあるギャップから生じる、大学の教育における矛盾を現場の努力で埋めることを求められ、その対応で疲れ切っている教職員の立場から見れば、理事会が現場の状況を十分に理解しておらず、その結果、理事会が打ち出す施策が適切でないから理事会提案に反対せざるを得ないのであって、大学改革の必要がないと思っているわけでもなければ、学部のエゴで議論しているわけでもないということになる。

もちろん、このような現場側の意見が、必ずしもすべて正しいとは言えない。本当にがんばって、疲れ切っている教員も確かに多いが、そのような教員ばかりではない。また、先に挙げた山本七平が言うように、日本は倒産が必要な社会であって、機能集団として機能しなければ存続が



危うくなるという状況にならなければ改革が起こらないということもまた事実である。

ただ、日本の過去の経験から見て、50年代から60年代にかけての日本経済の発展、70年代の危機的状況の乗り切りは、共同体意識に支えられた企業の人たちの努力の結果であるし、最近の業績の低迷が、リストラ等による共同体意識の崩壊、経営者に対する社員の不信感の増大にその原因の一端があることは否定できない。

では、そのような状況の中で、大学改革はいかにして可能か。時に論じられるトップ・ダウンかボトム・アップかという議論はまったく不適切である。たとえば日産のゴーン改革をトップ・ダウンの成功例として取り上げ、そのような形での改革を理想とする考え方があるが、これは根本的に間違っている。日産はそれまでもトップ・ダウンであったということが、その誤りを証明している。トップ・ダウンの成功、失敗はトップの判断が正しいかどうかにかかっており、ゴーンの例では、トップ・ダウンで目標を設定した上で、その具体的な実現方法については、ボトム・アップで積み上げていることを忘れてはいけぬ。

結局、大学改革は、リーダーが誰もが共感できる目標を設定し、それを実現する能力を持った者にそれを担わせることでしかなしえない。改革が成功するか否かは、第一にリーダーが適切な目標を設定できるだけの現状理解を持っているか、第二に人を見る目を持っているか否かに帰着することになる。

問題は、誰もが共感できる目標とは何かということである。現在の大学の危機的状況から見て、その共通の目標は明らかであると考え人々から見れば、多くの大学の教職員の意識が低すぎるように見えるかもしれない。そのような先入観で見れば、改革の反対する大学教職員が、ただ既得権を守ることに汲々としているだけのように感じられるであろう。

この点に関して、改革の反対する人々の中にも、危機を誰よりも強く認識している教職員も多いということを述べておく必要があるであろう。大学に危機感を持ちながら、しかもそのような教職員が改革案に反対するとすれば、その理由は3つのうちのどれかしかない。すなわち、改革案が適切でない場合、改革案がもたらす結果が一部の教職員に極端に不公平な負担を強いる場合、改革案を提示した人々を信頼できず、教職員の負担のみが増大し、改革の成果が確信できない場合である。

次節においては、改革案が適切でないという一部の教員から反対を受ける原因の一つとして、「研究機関としての大学」と「教育機関としての大学」という点に関する教員間の意識の相違について考察しよう。

### 3. 教えることと学ぶこと

大学において、教育と研究は車の両輪にもたとえられる。しかし、その両立が難しくなってきたときに、どちらに重きをおくかという点で、教員間の意識の統一は非常に困難である。ただ、詳しく検討すれば、その意見の対立が、必ずしもかみ合っていない議論の結果であることも多いように思われる。

大学では、教員は自分の研究していることを講義するのだから、研究と教育は一体であるという多くの大学人に共有されてきた理念は、適齢期の若者の半数が進学するようなユニバーサル時代の大学を待つまでもなく、ある意味で、大学の創成時から幻想でしかなかったとも言えよう。

教員は研究で評価されるべきであり、学生はその研究を手伝うことを通じて、自立した研究者に育ってゆくというシステムは、ギルドとしての大学という理念となじみやすい。学生はギルドへの入団志願者であり、教員はその学生の中から自分たちのギルドの後継者としてふさわしい者を選んでゆくという風にとらえられる。

この理念を、潮木 (2008) はフンボルト理念と呼ぶ。それを打破すべき時代遅れの理念ととらえるか、時代の流れに逆らって守るべき大学の理想と見るべきかが、大学問題における根本的な対立であると考えられよう。

学問の発達によって、教員の研究している内容と教育の場で教えられている内容とが乖離してくることは避けられない。そのとき、研究と教育は、教員の時間の制約から、トレード・オフの関係にならざるを得ない。そのとき、それぞれの教員は、研究だけにしか関心がない学者という一方の極端と、教育に全力を注いで、研究をしている時間が取れない教師というもう一方の極端の間のスペクトルのどこかに自分を位置づけることになる。

研究に夢中になって、講義をすっ飛ばした人が尊敬されるような極端な事例は、現在の状況の中では、もう昔話であろうが、しかし、研究というものが集中力なしには出来ないものである以上、講義の時間割に縛られていてまともな研究が出来るはずがないという意見は否定できない。多くの教員は、講義期間中はルーティーンで出来るような作業に徹し、本当の意味での研究は休暇中にするという形での対応をしている。

問題は、教員の教育に関する態度である。この厳しい経営状況の中で、大学が存続し続けるために、授業の質を高める必要性が叫ばれ、教育力向上に関する研究が膨大に蓄積されて来ている現状の中で、しかもなお、教員の授業改善への熱意は低いように思われる。

大学は研究機関であるという思想にあぐらをかいて、大学教員は教育に関しては研究の邪魔としか見ていないと信じている人々から見れば、現在の多くの大学の教員は危機感がなさ過ぎるという思いであろう。もちろん、そういう教員がまったくいないとは言わない。しかし、自分の授業に関して非常に熱心で、学生からの評価も高い人の中からも、授業改善に関する反論が出ていることも確かである。

では、そのような人々の反論の根拠はどこにあるのであろうか。その根拠の1つが、教育の目標に関する意見の相違であり、もう1つが教育の方法に関する意見の相違である。

教育の目標に関しては、もともと、大学には、2つの系譜がある。1つは神学部、法学部など、教育の目標が、聖職者、役人等の育成というはっきりした達成基準が設定できる学部である。もう1つは、貴族の子弟の教育のように、見聞を広めるための教養教育であり、もともとどこまで何が出来れば教育として成功かという基準のない学問を中心とする学部である。貴族の子弟が、親から大学に行くか、長期の旅をするかという選択を提示されたという例に見られるように、教育の成果を判定する基準が、人格の陶冶という誰にも採点できないものである。

この後者のタイプの教育に携わってきた者にとっては、シラバスを設定し、講義の達成目標を設定し、講義時間を2時間15週で2単位と決め、124単位履修すれば学位が与えられるというシステムそのものに違和感がある。もともと彼らは教養というものが講義で与えられるようなものであるとは信じていない。講義は単なる刺激にすぎず、そのような講義で関心を持ったテーマについて自分で研究してゆくしかないと思っていれば、講義は体系性など必要でなく、どれだけの

知識を与えたかではなく、どれだけ学生の関心を引き出したかで評価されることになる。

そのような教育はでたらめで、これまで成果をまったく上げていないという批判は、どう評価すべきであろうか。考え抜かれたカリキュラムで、授業計画をきっちり組み上げた授業と比べて、そのような授業がどれだけの成果を上げたのかという批判には、大学において、わかりやすい授業がいい授業だという考え方そのものが問われなければならないという反論がなされるであろう。

背中教育という理念があるが、これまで、教員の研究に対する姿勢から感化を受け、自主的な研究態度を身につけ、立派な成果を上げて卒業していった学生も確かに存在したという事実も忘れられてはならないであろう。ただ、今のユニバーサル化した大学で、そのような分かるものが分かればよいという授業は成立しにくくなっている。そのような授業以外には授業はあり得ないという信念を持っている教員にはつらい時代であるが、縁無き衆生は度し難しという言葉で大部分の学生を切り捨てて済むものではない。

この問題は、教育技術に関する第2の問題にかかわる。ある学問を体系的に伝授するためには、講義は非常に効率的な手法であり、その意味で、専門家養成を目的とする大学においては、特に有効である。そのような授業においては、同じことを教えるのであれば、わかりやすいということは非常に大切なことである。また、意欲に欠ける学生のやる気を引き出すために、授業の構成やいわゆるつかみの手法を工夫することは効果的であろう。

しかし、そのような意見に必ずしも賛成する者ばかりではなく、しかもその反対の理由が、そのようなことに時間を使うのが面倒くさいという墮落した教師の拒否反応ではなく、教育に関して高い関心を持っている教員からも出ていることを知らねばならない。

そのような人々の根底にある理念は、「受ける教育から自ら学ぶ教育へ」というものである。何かを学ぶ際に、ただ人から聞いたことを覚えるだけでは決して身につかないと彼らは言う。自ら学ぶという積極性が必要であって、そのためには、むしろ高校までのような講義をすればするほど、大学における教育効果を阻害すると彼らは考える。むしろ、まず教えないことによって、学ぶことへの飢餓感を持たせることが必要であるし、わからない講義をすることによって、わかろうとする意欲を高める必要があるとすら考えている。

その意味では、彼らは、大学における研究という言葉も、学会の最先端の研究ととらえる必要はないと考える。大学生にはそのような研究はもともと無理であるし、学問によっては修士レベルでも、その学問を体系的に理解するための勉強が必要であって、修士論文を書くに際して、そのような勉強をあきらめるか、それとも、リサーチ・クエスチョンを見いだすというもっとも時間のかかる研究活動を先生ない先輩にまかせるかという選択をせざるを得ないような分野もある。

結局、研究という言葉で彼らが考えているのは、自ら課題を見いだして、研究に取り組むという「自ら学ぶ教育」である。もちろん、このような教育は、非常にむずかしく、このような手法によって人を育てようとするれば、学生の状況を常にモニタリングしながら、適切なアドバイスを行う必要があり、それを忘れてしまえば、ただの放任にしか過ぎない。

ただ、現実にこのような教育が行われている場がさまざまな分野で存在しており、かつ成果を上げていることも知っておく必要はあるであろう。将棋の世界では、師匠が弟子と将棋を指すの

はたった2回であると言われる。入門時に弟子の才能を調べるために1回、成功しなかった弟子が廃業するときに記念の棋譜を残すために1回というのであるが、これは要するに、師匠は弟子に教えないということである。また落語の世界では、新しい演目を教えるのに、師匠が3回だけやって見せ、その後、弟子にやらせると言う。そのやり方に関する説明は一切無い。

結局、何かを身につけるためには、自分でいろいろ工夫してみて身につけるしかないということである。ただ、それだと師匠は感謝してもらえない。ある落語家の芸談によると、それで、後もう少しで自分でできるようになるというタイミングを見計らって、最後のブレイク・スルーのこつを教えると、「ありがたい。やはり師匠は偉い」ということになるのだという。少々偽悪的な発言であるが、いい意味での言葉を探せば、啐啄同期ということになろう。

もちろん、そのような形で研究をするためには、基礎的な知識が必要であり、そのような知識のない研究は空回りに陥りかねない。小学校や中学校のレベルで、意欲をかき立てて、自分で調べ、考えるような形式の授業を展開するためには、講義をする形式の授業の何倍もの準備が必要である。基礎知識を教えるためには、講義形式の方が効率的な部分も確かにある。また、江戸時代の寺子屋における素読教育のような、まだ意味の分からない文章を記憶させるという教育も、その後、その内容が分かるまでに成長したときに大きな力となるという意味で、初等教育においてはあっても良いと考える。

しかし、高等教育においては、それでは足りない。最も大切なものは研究であって、他のすべてが無くなっても、教師と図書館と研究室さえあれば、それは大学たり得るという理念を持っている人達の存在は大学にとって大切な資産である。

すばらしい講義が行われているが、教えられてことをただ記憶しようとする学生しかいない大学と、講義は一切無いが、学生が研究において何か疑問を持ったとき、それに対して適切なアドバイスが得られる大学と、どちらが望ましいかという質問に対して、少なくとも、1人でも、大学において自ら学ぼうという姿勢を持った学生がいる限り、後者の方が望ましいという答えが欲しいと思う教員は多いであろう。たとえそれが現実においては、単なる理想論に過ぎないというあきらめがあるとしても。

#### 4. 学問に卒業はあるか

現実の大学においては、大学の目的は「教育」と「研究」のどちらにあるかという形で表立って議論されることはあまりないし、あったとしても議論が平行線でおわるというのが普通である。それと内容的には似ているが、もう少ししかみ合った議論がなされているのが、第3の論点である「専門家養成のための大学」と「教養人養成のための大学」という論点である。

専門家養成のための大学は明快でわかりやすい。教えられなければならない内容を決定することは容易であり、論争の余地は少ない。昨今問題となっているディプロマ・ポリシーといった考え方も、専門家養成が目的であれば、その設定の必要性は自明である。

問題は教養人養成のための大学である。教養とはもともとどのようなものであるか定義することは困難であり、教養を身につけたと言いうるための基準は何かという議論そのものが教養という言葉と無縁な思想であるようにも思われる。

「人生は一生勉強だ」という言葉がある。ここで「勉強」という言葉が来るには違和感がある

が、他に適切な言葉がないのでこうなっているのであろう。内容的には、「専門家としての能力の更なる研鑽」と「教養を高めるための努力」のどちらもが意味されているであろうが、この2つの違いは、前者が、一応、ある時点での専門家としての認知を前提としているのに対して、後者には、そのような明確な線が引けないということである。

結局、すでに述べたように、さまざまな科目を履修し、その修得単位数が124単位を超えれば卒業というシステムが、教養というものとなじまないということである。教養教育に関しては、まさに一生が勉強なのである。社会のさまざまなところで教養教育の必要性が叫ばれているにもかかわらず、現実には、専門家養成を詠う大学の方に学生が集まるのも、教養教育の成果が、もともとあまり明確に評価できないものであるという点にある。

過去の教養科目が廃止されていった理由は、教養教育が不必要であるということではなかった。教養が評価になじまないため、教養科目は授業を聴かなくても点が取れる楽勝科目になるか、教養であることをあきらめて、ただの知識の羅列となるかしかなかったという点にある。

結局、教養教育で成功したのは、もともと教養を高めようという意欲の高い学生が多い大学で、本当の意味で教養を身につけた教員が背中の教育をできた時だけであったとって良いであろう。そのような理想的な状況でない場合には、教養教育は、ただの知識の切り売りに墮してしまっただけである。

ただ、「専門家を育てる教育」と「教養人を育てる教育」がまったく対立するものであると考える必要はない。それをディシプリンという言葉でキーワードにして考察してみよう。

ディシプリンというのは、学問の世界では、その分野で必ず身につけなければならない基礎知識や基礎技術を意味する。その意味では、専門家を育てる教育においては、ディシプリンの習得は必須条件である。問題は、学問の世界における教養人である。学問的な意味における教養を身につけるためには、やはり何らかの専門分野におけるディシプリンの習得が必要であって、それがなければ、彼の知識はただ単なるデータの寄せ集めにしか過ぎない。そのような知識の体系化によって、知識は単なる知識から知恵となってくる。その体系化にあたって、何らかの学問のディシプリンが必要なのである。

もちろん、過去には、学問の専門的な教育を受けず、そのような形のディシプリンを自学自習のような形で身につけた人もいるであろう。しかし、それはディシプリンが必要ないということではなく、ディシプリンを得るためには、誰かから講義をしてもらうことが必要だということではないというに過ぎない。

むしろ、教養教育とは、そのような知識を知恵に変えるための能力を生み出すものという風にとらえることも出来よう。そのためには、実はディシプリンのはっきりした学問を体系的に勉強することがもっとも近道かもしれない。英会話を教えるにあたって、会話するトピックなしに練習は出来ない。それと同じように、教養教育は、何らかの専門教育を通じてしかできないということも言い得よう。

ただ、それでもやはり、大学における教育を考える場合に、「専門家を育成する教育」と「教養人を育てる教育」に違いがあること、その教員に異なった資質が求められるということも事実である。

それをここでは音楽の世界における指揮者を例に説明してみたい。音楽の世界には、指揮者は

演奏家になれなかったから音を出さなくてもいい指揮者になったのだという、よく知られた悪口があるが、しかし、現実には、ただ前で棒を振っているだけのはずの指揮者の違いで、同じ合唱団やオーケストラから違う音が出てくることもまた事実である。

指揮者には2つのタイプがある。すなわち、すばらしいオーケストラからは、すばらしい音楽を引き出すことが出来るが、質の良くないオーケストラを前にしたら何も出来ない音楽家と、あまり質の良くないオーケストラをあるレベルにまで持ってゆくことは非常にうまいが、そのような訓練を必要としないオーケストラからいい音楽を引き出すことはできないトレーナーである。

もちろん、これは極端な言い方で、どちらもうまい指揮者も存在する。ただ、現実には、この2つのタイプの指揮者が、どのようなオーケストラを前にするかで、その指揮者の持ついい資質が生きるか否かが決まってくることを理解して欲しい。

意欲も能力も高く、積極的な学生を前にして、そのような学生を伸ばすことでその資質が生きる教員と、そもそも学問のおもしろさから教え、意欲を引き出すことがまず必要な学生を教えることに才能を持った教員とは、どちらも大学にとっては非常に重要な資産である。

そのような教員が適材適所で配置され、初年次教育から博士課程における研究までうまく体系化されてゆくことによって、はじめて大学における教育と研究の両面において良い成果が期待できるのである。しかし、現実の大学において、そのような協力関係が可能であろうか。

高い教養を持ち、その教師の持っている教養を学ぼうと意欲を持ってみずから研鑽する学生のみを相手にしたいと思っている教員と、まだ若く自分が何をしたいのかもよくわかっていない学生の意欲を引き出し、学問の初歩的な歩みへとうまく導くことを生き甲斐にしている教員とが、お互いを尊敬しながら役割分担することができるような体制を作り上げることが、現在の大学のもっとも大きな課題であり、また、もっとも難しい課題でもあると言えよう。

この点に関して、ある老舗の和菓子屋の社長の例を挙げたい。旧い伝統があり、1つの文化でもある和菓子も、時代の変化の波からは免れていない。今の若い人達は、好みが変わってきて、その店も売れる和菓子と売りたい和菓子がだんだんと違ってきているらしい。和菓子の伝統文化を守るために、売れる和菓子で儲けて、その利益で、売れない、しかし伝統文化を守るためには作らなければならない和菓子を作っているという。

この和菓子屋は、個人の所有であるから、これが出来る。大学において、いわば売れる学部と売れない学部があると考えたときに、売れる学部で儲けて、売れない学部を維持するということができるであろうか。あまり学生に求められない、しかし大学において、これまで守ってきた知の伝統を守るためには必要な学部を存続させることの意味が問われている。

最初に述べたように、大学は、さまざまな異なったものが含まれているサラダ・ボウルのようなものである。それを一律のルールで律し、それにあわないものを切り捨てていくような流れが生まれている。危機の時代であるからこそ、そのような流れに対して、もう一度、大学における意見の相違が何から生じているのか冷静に議論することが求められている。

## おわりに

大学はサラダ・ボウルである。異なった素材が組み合わせられて、そのそれぞれ良い点を生かしてゆくことによってのみ、おいしいサラダが生まれる。しかし、現在の大学において、そのよう

な相違を考えず、非常に短絡的な議論が大学危機の時代という名の下になされている。

本稿においては、そのような大学問題を考えるにあたって忘れてはならない大学の多様性の中から相互に関連した3つの論点を取り上げて、改革の議論の対立がどこから生じるか明らかにし、そのような論点に関する徹底した議論が必要であることを示唆した。

筆者が勤務している大学において、学部の入門科目として、「総合政策入門」という科目を担当し、大学において、どのような姿勢で勉学に取り組むか講義するようになって、もうかなりの年数がたつ。その授業において、大学に対する思いとして、最後に必ず引用する文章で、本稿を締めくくりたい。もちろん、筆者の思いは、その後半部分にある。

大学が生き残ること自体、易しい仕事であるとは思わない。しかし、ただ生き残るのではなく、生き残る意味のある大学として生き残るというさらに難しい問題に、私達は取り組まなければならないのだということは忘れられてはならないことである。

If I wasn't hard, I wouldn't be alive.

If I couldn't ever be gentle, I wouldn't deserve to be alive.

タフでなければ生きて行けない。

優しくなければ生きている値打ちはない。

(レイモンド・チャンドラー『プレイバック』1958年。)

#### 参考文献

- 天野郁夫 (1986) 『高等教育の日本的構造』 玉川大学出版部。
- 天野郁夫 (2009a) 『大学の誕生 (上) —帝国大学の時代—』 中公新書。
- 天野郁夫 (2009b) 『大学の誕生 (下) —大学への挑戦—』 中公新書。
- Bloom, A. (1987), *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster.
- Bok, D. (2005), *Our Underachieving Colleges*, Princeton U.P.
- Charle, Christophe, and Jacques Verger (2007), *Historie des Universites*, (1st ed. 1994), Collection Que Sais-Je? No. 391. (岡山茂、谷口清彦訳『大学の歴史』白水社、文庫クセジュ、2009年。)
- Clark, B.R., ed. (1993), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, and Japan*, The University of California Press, Berkeley. (潮木守一訳『大学院教育の研究』東信堂、1999。)
- Haskins, C.H. (1957), *The Rise of Universities*, Originally published as the Colver Lectures in 1923 in Brown University, Cornell University Press. (青木靖三・三浦常司訳『大学の起源』八坂書房、2009。)
- 金子元久 (2007) 『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』 ちくま新書。
- Keller, M., and P. Keller (2001), *Making Harvard Modern: The Rise of America's University*, Oxford U.P.
- Kerr, C. (1963), *The Uses of the University*, Harvard U.P.
- Kerr, C. (1991), *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980*, State University of New York Press. (小原芳明・高橋靖直・加澤恒雄・今尾佳生訳『アメリカ高等教育の大変貌、1960年-1980年』玉川大学出版部、1996年。)
- Kimball, B.A. (1995), *Orators and Philosophers: A History of the Liberal Idea of Liberal Education*, New York: College Entrance Examination Board.
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン—』 東信堂。
- 喜多村和之 (1990) 『大学淘汰の時代』 中公新書。

- 喜多村和之 (1999) 『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能—』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 (2002) 『大学は生まれ変わるか—国際化する大学評価の中で—』中公新書。
- Neumann, K. (2003), *Universitaere Bildung: Perspektiven ihrer Reform und Paedagogik*, Lectures in Japan (小笠原道雄・坂越正樹監訳『大学教育の改革と教育学』東信堂、2005。)
- OECD (2009), *OECD Reviews of the Tertiary Education: Japan*, OECD. (森利枝訳『日本の大学改革—OECD 高等教育改革レビュー：日本—』明石書店、2009年。)
- Prahl, H.W. (1978), *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, Koesel-Verlag (山本尤訳『大学制度の社会史』法政大学出版局、1988。)
- Rothblatt, S. (1999), *The Battles for Liberal Education in the United States History* (吉田文・杉谷祐美子訳『教養教育の系譜』玉川大学出版部、1999。)
- Rudolph, F. (1962), *The American College and University*, University of Georgia Press. (阿部美哉・阿部温子訳『アメリカ大学史』玉川大学出版部、2003。)
- Rashdall, H. (1936), *The Universities of Europe in Middle Ages*, rev. ed. 3 vols., Originally Published, Oxford, 1895, Oxford. (横尾壮英訳『大学の起源—ヨーロッパ中世大学史—』東洋館出版社、1966-68年。)
- 斎藤里美・杉山憲司編著 (2009) 『大学教育と質保証—多様な視点から高等教育の未来を考える—』明石書店。
- 潮木守一 (1986) 『キャンパスの生態誌』中公新書。
- 潮木守一 (1997) 『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫。
- 潮木守一 (2008) 『フンボルト理念の終焉?—現代大学の新理念—』東信堂
- 山本七平 (1979) 『日本資本主義の精神—なぜ、一生懸命働くのか—』光文社。
- 横尾壮英 (1999) 『大学の誕生と変貌—ヨーロッパ大学史断章—』東信堂。



# 最近における国の政策形成と大学の戦略

関西学院大学学長顧問  
井上明俊

## 要旨

2008年9月、文部科学大臣は「中長期的な大学教育についての在り方」を諮問し、中央教育審議会大学分科会は、2010年10月までに、14の答申と4次にわたる報告（審議経過報告）を提出した。今回の諮問で審議要請された事項は、質保証システム、大学規模の在り方、国公私立大学の在り方など、大変広範にわたるものであるが、これらの事柄についての審議は未だ途上であり、今後の審議が期待される。

中教審は、従来、国の政策を形成するための機関として重要な役割を果たしてきたが、現政権は、「熟議」をこれと並んで位置づけている。「熟議」は、国の政策形成において有効に機能するかの検証が必要である。国の政策は、競争的資金や私立大学等経常費補助金などを通じても実現されている。

一方、大学は、近年のめまぐるしい社会情勢の変化の中で、その理念・目的に基づき的確な行動をとる必要がある。そのため、大学は戦略的態勢を整え、広く情報を収集し、適切な行動を決定し実行すること、また、その基盤として、大学の運営を担う教職員の意識の持ち方やこれを支える大学の仕組みを整えることが大切である。

## はじめに

近年、我々が生きている社会は、すさまじい速さで変化している。高等教育においても、知識基盤社会の進展、グローバル化、少子高齢化、情報化、経済不況、政権交代等の社会的変化の影響を直接的に受けている。

これらの諸状況に対応するため、国においては、中央教育審議会を中心に高等教育政策の審議が意欲的に進められており、大学は、このような動向を注視しておかなければならない。また、この厳しい環境の下で、質の高い教育研究活動を展開するため、大学は、戦略的に行動する態勢を整えておく必要がある。

### 1. 中央教育審議会における審議（2008年9月～2010年10月）

#### 1.1. 「中長期的な大学教育の在り方について」の諮問

2008年9月11日、鈴木恒夫文部科学大臣は中央教育審議会（以下、「中教審」）に対し、「中長

期的な大学教育の在り方について」の諮問を行った。2001年に中央省庁の再編が行われ、新中教審が設置された直後に行われた諮問「今後の高等教育改革の推進方策について」に続く大きな諮問である。

その諮問理由としては、「我が国を取り巻く国内外の状況が急速に変化し、社会構造全体が大きな変革期を迎えている中」「個々の大学による対応にとどまらず、大学教育全体の在り方について見直さなければならない状況にある」ということ、また、2008年7月に閣議決定された教育振興基本計画において、「計画期間中である平成20年度から24年度までの『5年間を高等教育の転換と革新に向けた始動期間と位置づけ、中長期的な高等教育の在り方について検討し、結論を得ることが求められる』とされている」ことの2点が挙げられている。

その上で、「我が国の大学教育の質を保証し、社会からの信頼の向上を図るため」、特に、中心に逐次検討していく必要のある事項として、以下の3つの事項が示された。

- (1) 社会や学生からの多様なニーズに対応する大学制度及びその教育の在り方について
- (2) グローバル化の進展の中での大学教育の在り方について
- (3) 人口減少期における我が国の大学の全体像について

この諮問理由には、諮問理由説明が添付されているが、これらからみると、この諮問の特徴は、①総合的、包括的であり、2001年の諮問をいわばリセットするような意欲的なものであり、②大学制度及びその教育を再構成するため、「学位プログラム」を中心とする仕組みの導入の是非、③グローバル化の進展の中での大学の国際化や国際競争力の向上、④我が国の大学の全体像については、その健全な発展に向け、特に、「大学の機能別分化の促進」と「大学間ネットワークの構築」、「全国レベルと地域レベルの人材養成需要」に対応した大学政策の在り方、⑤「大学教育に係る各種の行財政システム」等について、検討依頼したことなどであろう。

## 1.2. 大学分科会における審議経過

この諮問を受けた後の最初の大学分科会は、9月25日に開催された。会議では、まず、9月11日の中教審総会で行われた文部科学大臣の諮問について意見交換が行われた後、「大学教育の検討に関する作業部会」の設置を決定した。この作業部会は、各種の調査・分析及び論点整理のための専門的検討を行うという使命を持ち、後日、分科会長、副分科会長を含む主要な5人の委員が任命された。分科会においては、その他、大学における教育課程の共同実施制度に係る大学設置基準の改正について諮問があり、委員からは特段の異議がなく、その後の取り扱いは分科会長に一任された。

「大学教育の検討に関する作業部会」の第1回会議は、10月3日に開催され、13のワーキンググループ（以下「WG」）の設置を決定し、WGはそれぞれ、検討を開始した。

この時期は、第4期中教審（任期2007年2月～2009年1月）の最後の時期に当たっており、新しい部会の設置は行わず、大学分科会本体が、月に1～2回開催されることにより審議が進められた。ただ、大学院部会は2001年の第1期から継続しての審議を行っていた。

第5期中教審（任期2009年2月～2011年1月）における最初の大学分科会は、2月20日に開催された。この会議においては、まず、前期の大学分科会における審議状況等の報告の後、部会の新設を含む大学分科会の全体構成が決定された。部会については、「質保証システム部会（

下、「質保証部会」]「大学規模・大学経営部会（以下、「規模経営部会」]「大学行財政部会（以下、「行財政部会」]）を新設し、従来の「大学院部会」及び「大学教育の検討に関する作業部会」を併せて5部会となった。この他、「法科大学院特別委員会」及び「認証評価機関の認証に関する審査委員会」は、従来からの審議を継続して行うこととなった。これらに所属する委員については分科会長一任とされた。

実質的な審議を行う4つの部会について、大学分科会が決定した調査審議事項は、以下のとおりであり、それぞれの冒頭には、「大学の機能別分化を前提として、当面、以下の専門的な調査審議を行う。」と記されている。

（質保証部会）— 設置基準、設置認可審査及び認証評価制度を一体とした質保証システム並びにそれらと公財政支援の関連の在り方に関する部会 —

- (1) 設置基準、設置認可審査、認証評価の三つを一体とした質保証システムの在り方について
  - ・ 質保証システムと公財政支援の関連の在り方について
  - ・ 欧米における大学の質保証に用いられる基準や指標を踏まえた、我が国の設置基準、認証評価等の検討について
  - ・ 大学の機能別分化に応じた認証評価活動の推進について 等
- (2) 近年の大学設置認可の状況を踏まえた設置認可制度の改善について
- (3) 学位プログラムを中心とする大学教育の検討を通じた質保証への取組について

（規模経営部会）— 今後の社会人のリカレント教育、高齢者の大学就学及び大学のグローバル化等の動向を踏まえた大学規模の在り方と大学経営に関する部会 —

- (1) 大学の学士課程・修士課程・博士課程の段階別に、必要な、又は妥当な収容規模の在り方について
- (2) 健全な大学経営の確保方策について
- (3) 大学間の連携・協働の推進方策について
- (4) 特定分野に関する収容規模について

（行財政部会）— 国公立大学の在り方とそれに伴った行財政制度及び国際的広がりの中での大学の質保証システムに関する部会 —

- (1) 国公立大学の在り方について
- (2) 国公立大学の在り方に伴った大学財政の在り方について
- (3) 大学教育の公的な質保証に関する審議を踏まえた、大学の質保証システムに関する国際的な発信と連携について

（大学院部会）

- (1) 大学院の教育機関としての実質化について
  - ・ 近年の大学院に関わる制度の定着状況及び大学院教育振興施策要綱に基づく施策の効果の検証について 等
- (2) 大学院制度について、学位プログラムを中心に再構成することについて
  - ・ 修士課程と博士前期課程の関係について 等
- (3) 大学院生や博士課程修了者等への進路や経済的支援について
- (4) 専門職大学院制度の改善方策について

(5) 大学院に関し、必要な、又は妥当な収容規模の在り方について(大学規模・大学経営部会との連携・協力により検討を行う)

以上のように、調査審議事項は包括的で多岐にわたっているが、2月20日開催の大学分科会においては、①「速やかに具体的な検討が可能と考えられるもの」として「準則化以後の設置基準・設置認可の課題」及び「大学間ネットワークの構築」、②「他の事項よりも検討に時間を要すると考えられるもの」として「学位プログラムを中心とする大学制度と教育の再構成」を取り上げ、その他の事項とは時間差をもって審議することが示された。

2月20日の大学分科会開催の後、2009年3月から2010年6月までの16ヶ月の間、大学分科会と部会は平行して開催されたが、その開催数は、大学分科会は14回、質保証部会は16回、規模経営部会は8回、行財政部会は7回、大学院部会は10回というように、意欲的なものであった。

WGについても平行して開催されたが、最も活発だったのは、「大学グローバル化検討WG」で、2008年12月の第1回会議以降、15回の会議を開催し、「我が国の大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等、組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」をまとめ上げた。

また、大学院部会は、大学院に関する諸課題について、課程別(修士課程・博士課程・専門職学位課程)、分野別の専門的な調査審議を行い、大学院教育振興施策要綱の進捗状況の検証を行うため、「人社系WG」「理工農系WG」「医療系WG」「専門職学位課程WG」の4つのWGを立ち上げ、各WGにおいては2009年9月から2010年4月までに、ほぼ月に1回のペースで積極的に会議を開催し、その間に行われた全国の大学院調査結果を踏まえ、検証結果を5月末の大学院部会に報告した。

大学分科会として外部に公表したものは、14の答申と4次にわたる報告である。

まず、2008年9月の諮問の前から審議されてきた結果をまとめたものとして、「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月24日)と「高等専門学校教育の充実について」(2008年12月24日)の2つの答申を発表した。

次に、大学設置基準等の改正に関し、①大学における教育課程の共同実施制度に係る大学設置基準等の改正(2008年10月6日)、②医師不足解消対策に係る大学設置基準の改正(2009年10月27日)、③法科大学院の単位認定に係る専門職大学院設置基準等の改正(2010年2月1日)、④学生の社会的・職業的自立に向けた指導等に係る大学設置基準等の改正(2010年2月1日)、⑤教育情報の公表に係る大学設置基準等の改正(2010年5月28日)⑥国連大学の課程修了者の大学院入学資格等に係る大学設置基準等の改正(2010年6月30日)の6つの答申が行われた。

その他は、認証評価機関の認証にかかる6つの答申である。

報告に関しては、2009年6月、8月、2010年1月、6月に、4次にわたる報告(内容的には審議経過報告)が行われた。

### 1.3. 審議の内容

2008年9月以降の16ヶ月の審議を概括すれば、諮問で要請された包括的で大きなテーマに対し、翌年2月に分科会、部会、WGという3層の審議体制を構築の上、精力的な審議を開始し、14の答申を出したが、質保証システムの全体像、大学規模の在り方、国公立大学の在り方な

ど、当初、審議要請された大きなテーマについては、一定の結論をまとめる状況に至らないまま、6月29日に第4次報告を出し、7月から8月にかけては、文部科学省の幹部の大異動及び概算要求作業の時期に入り、大学分科会の審議は全体として停止した。8月末からは、各部会の審議が徐々に開始された。

2008年9月以降の審議の内容について、少し詳細にみてみたい。

「大学教育の質」の問題については、「質保証部会」を中心に審議されてきた。その内容は、過去の中教審などによる諸提言とそれに基づく行政施策を、更に押し進める途を模索しようとするものであった。

大学教育に関する提言の歴史を振り返ると、1971年の中教審「四六答申」は、学校教育全般にわたる拡充整備を審議する中で、高等教育の専門化・総合化や一般教育と専門教育の区分の廃止を提言し、また、1984年に始まった内閣直属の臨時教育審議会においては、教育の自由化や規制緩和が議論され、4次にわたる答申の中で、大学教育の個性化・高度化を提言した。

1987年に設置された大学審議会は、大学制度の柔軟化と規制緩和の流れの中、1991年の「大学教育の改善について（答申）」において、大学設置基準の大綱化、自己点検・評価システムの導入を提言し、その結果、一般教育科目と専門教育科目の科目区分が廃止されるとともに、自己点検・評価は大学設置基準上の努力義務となった。答申は、特色あるカリキュラム編成と柔軟で充実した教育組織の設計、学生の学習の充実なども提言した。1997年の「高等教育の一層の改善について（答申）」は、これらの提言のフォローアップと更に具体的な改善方策を示した。

1998年の「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）」は、学部教育の再構築に関し、課題探求能力の育成、責任ある授業運営と厳格な成績評価等を提言し、また、自己点検・評価の義務化と学外者による検証、第三者評価システムの導入を提言した。これに基づき、自己点検・評価は義務化、外部評価は努力義務化され、第三者機関として大学評価・学位授与機構が改組・設置された。2000年の「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（答申）」は、大学審議会の最後の答申となった。

2001年1月、中央省庁の再編が行われ、文部省は科学技術庁と合併して文部科学省となった。審議会についても、従来の中教審を母体としつつ、大学審議会など6つの審議会を統合し、新しい中教審が設置され、従来の大学審議会は、中教審の大学分科会となった。

時代の流れは、国家による規制を可能な限り緩和しようというものであり、2001年12月には総合規制改革会議により「規制改革に関する第一次答申」が公表され、事前規制型から事後チェック型へ移行を図るという観点から、大学設置認可の準則主義化や第三者評価制度の導入が提言された。

このような状況の下で、中教審は2002年8月、「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」を提出した。答申は、恒常的にその質を社会に保証していくシステムの構築が必要であるとした上で、設置認可については、大学の自主性・自立性を尊重し、国による事前規制を一層緩和するという前提に立ち、現在授与している学位の種類・分野を変更しない範囲内の組織改編は届出とすること、私立大学の収容定員は大学全体で純増する場合に限って認可対象とすることなどの規制緩和を行い、また、従来の大学学部等の設置抑制方針を基本的には撤廃することとした。一方で、第三者評価を私立大学も含めたすべての大学に義務化することを提言

した。これを受け、学校教育法は改正され、大学は7年に1回、文部科学大臣が認証した評価機関の評価を受けることが義務付けられた。

2005年の「我が国の高等教育の将来像（答申）」は、21世紀を「知識基盤社会」とし、高等教育の量的側面での需要の充足、大学設置に関する抑制方針の撤廃や準則主義化による大学等の新設や量的拡大、高等教育の多様化の一層の進展につれて、高等教育の質の保証が重要な課題であるとし、事前・事後の評価の適切な役割分担と協調の確保による質の保証を図ることが重要であるとした。さらに、大学の教育内容・方法や財務状況等に関する情報や設置審査、認証評価等で明らかとなった課題や情報について、社会に対する説明責任を果たすことを求めている。また、早急に取り組むべき重点施策として、入学者選抜・教育課程の改善、出口管理の強化、教養教育や専門教育等の総合的な充実など、学士課程教育の充実を提言した。

これを受けて審議を深め、更に具体化したのが、2008年12月の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」である。この答申は、同年4月の教育振興基本計画の具現化に必要な取組を示すものでもある。答申は、大学の個性化・特色化が進んだ一方において、学位が保証する能力の水準があまりに低くなることや学位そのものが国際的通用性を失うことへの懸念が強まっているとの認識の下、①学位授与の方針、②教育課程編成・実施の方針、③入学者受入れの方針に関し、具体的改善方を「大学に期待される取組」と「国によって行われるべき支援・取組」に分けて示している。この中で、「学士課程共通の学習成果に関する参考指針」として示された「学士力」は、大学生として習得すべき能力について、例示とはいえ具体的に述べており注目された。

さて、2008年9月の諮問に基づく今回の審議については、前述したとおり、2009年1月までの第4期においては「大学分科会」で議論が進められ、「設置基準と設置認可の現状と課題」について大学設置分科会委員からの発表と質疑などが行われた。

第5期に入り、新たに設置された「質保証部会」は、3月の第1回会議から、翌年6月の第16回会議まで、月に1～2回の頻度で開催された。

第1回会議では、大学の質保証システムの現状と課題、設置基準・設置認可審査・認証評価の関係、認証評価制度等に関する資料をもとに審議が開始された。第2回会議以降においては、英国高等教育質保証機構（QAA）や欧州高等教育質保証協会の現状、米国のアクレディテーションの動向についての委員による発表及びこれに基づく意見交換、「質保証を支える設置基準等の整備について」の委員による発表及び意見交換、保証すべき「質」、大学の内部質保証システム、機能別分化と認証評価、分野別評価等に関する委員による発表及び意見交換があった後、第6回会議では、事務局が作成した「質保証システム部会における審議経過（素案）」を基に審議が進められ、第7回会議では、この素案を第2次報告（8月26日）に盛り込むための審議が行われた。

第8回会議以降においては、主として、大学教育の情報発信とキャリアガイダンスに関する審議が行われた。第13回会議では、質の保証を伴った国際交流について、特に、ダブル・ディグリーなど教育連携プログラムについての質疑応答、第14回会議では、認証評価等の質保証と教育情報の公表についての審議、第15回会議では、日本学術会議からの分野別質保証についての報告、教育情報の公表、米国西部地区基準協会のアクレディテーション等を審議した。第16回会議においては、第4次報告に盛り込む案の審議と、日本学術会議による「分野別参照基準と質保証

の仕組み」について説明が行われた。

質保証に関するこれらの審議の結果、第4次報告においては、大学設置基準について、①改正が必要と考えられる事項として、「大学の施設・設備に関する基準の明確化」などの4項目、②今後更に具体的に検討する事項として、「海外の大学とのダブル・ディグリー等の連携の促進に関する制度的対応」などの6項目がまとめられた。

「質保証部会」以外の他の部会については、「大学院部会」は、前述のとおり、4つのWGを設けて、大がかりな審議を行った。その結果、我が国の大学院全体としては、それなりの前進が見られるものの、大学院の間のばらつきがあり、また、「新時代の大学院教育」答申及びこれに基づく大学院教育振興施策要綱から見れば、当初の期待ほどには進んでいないことが判明した。このことは、「大学院教育の実質化の検証を踏まえた更なる改善について」としてまとめられ部会に提出された。

「規模経営部会」では、大学の経営改善への支援の在り方、社会人の受入れの促進、大学間連携などについて審議が進められた。国公立大学全体という大きなテーマを取り扱うだけに課題は多く、例えば私立大学等の経常費補助金の配分に関する入学定員の超過の取り扱いについては、伝統的大規模大学の委員と地方の小規模大学の委員との間で議論が戦わされ、また、私学の健全な発展に向けた充実方策に関する資料の中の「撤退」という文言については私立大学の委員からは苦言が呈された。この部会では、また、私学団体が設けた「大学法人の財務・経営情報の公開に関する調査研究会」により進められた「大学法人の財務・経営情報の公開について（中間報告案）」の説明が行われた。

「行財政部会」では、国立大学の在り方、基盤的経費への支援、国公立大学を通じた大学教育改革支援、学生への経済的支援、大学の機能別分化と連携協力等について、関係者からのヒアリングを含めた審議が進められた。競争的資金の実績等を審議する中では、当初期待された大学全体への波及効果が少ないのではないかなどの指摘があった。2010年10月の会議では、SD（Staff Development）について、現状説明と審議が行われた。

## 2. 国における政策形成

### 2.1. 中央教育審議会

国における高等教育政策の形成過程は、複雑である。政府の政策決定から施策実施に至るまでには、多面的な角度から多くの人々が関与する。政権政党が大きな力を持つのは当然として、世論をリードするマスコミ、各種の提言を行う有識者、学校などの教育関係団体、各種の社会団体、そして何よりも、政治に関する最終決定権を持つ国民など、多様な人々の意見が錯綜する。文部科学省の教育政策担当者は、これら関係者の多種多様な意見を集約し、将来の方向性を見極めたいうで、政策形成を進める。

意見の集約方法は簡単ではないが、これまで、文部科学省に政策提言を行う最も代表的なものとしてきたのは、中央教育審議会である。ここでの議論は、教育の中立性を基本に置き、行政機関とは異なる権威ある立場から、その行き過ぎや偏りがないようにチェックする役割を果たしている。したがって、中教審の委員の人選は大変重要であり、教育界、産業界、労働組合、各種団体など広い分野から優れた見識を持つ人々がバランスよく選ばれ、特定の政治色を帯びないこ

とが求められる。また、現場の状況や意見を直接的に把握するため、必要に応じて関係者を会議に招き、意見を聴取するというも行われる。

近年では、中教審の審議の傍聴を広く認め、審議資料を配布しているが、大学関係者等にとっては、貴重な情報を入手する機会となっており、歓迎されている。

答申案等をまとめるに際し、政府はパブリック・コメントを、インターネットを通じて求めることとされ、このルートから国民は、政府に対して意見を述べるができる。パブリック・コメントについては、現状では、寄せられるコメントの数は少なく、例えば、キャリア教育に関する省令改正に対するものは1件、教育情報の公表に関する省令改正に対するものは9件である。

審議結果としての答申等については、以前の答申等に基づく施策の進捗状況を見極め、必要な提言が的確に行われることが大切であり、また、多数の国民が容易に理解できるよう、更に、簡潔さと平易さが望まれる。

## 2.2. 熟議

現民主党政権は、新しく「熟議」という制度を提唱した。2009年9月、鳩山内閣の成立直後、文部科学省で行われた記者会見において、副大臣は、「教育現場の皆さんの多様な意見を聴く」ことが大切であり、「中教審のみの意見あるいはのみのディスカッションに依存するつもりは全くありません」、人選については、「中教審の委員も政治主導で選んでいく」と発言した。

また、10月末の記者会見において、「政治主導の意味というのは、選挙で選ばれた我々が政策の立案、あるいは調整について、その責任を取りリーダーシップを発揮する」ことで、「従来の政権下では政策の立案調整というものを、かなりの程度中央教育審議会という場が担っていた」ことは「ある意味で政治主導ではなかった」と述べた。

政務三役が政策形成のための新しいシステムとして採用したのが「熟議」である。熟議とは、多くの当時者による「熟慮」と「討議」を重ねながら政策を形成していくこととされ、英語の *deliberation* の訳である。もともと1990年代にアメリカの学者や政治家の間で広まった考え方で、日本では、10年前に鹿屋市の医療問題で活用され、また、コミュニティー・スクールの運営において使われるシステムといわれている。

2010年2月、文部科学省に、教育関係者やインターネット関連事業者から成る「熟議懇談会」が設置され、検討の結果、「熟議カケアイ」が文部科学省のホームページに開設された。登録すれば誰でも参加が可能であり、4月から「未来の学校」、「教員の資質向上方策は?」、その後「熟議カケアイをより良くするには?」「国立大学法人の課題やその改善方策は?」、10月には「元気な日本復活特別枠」等のテーマが次々に提案されている。(2010年10月現在で、登録参加者数約2,000人、総コメント数約14,000件)

また、「熟議カケアイ」に加え、全国各地で「リアル熟議」が実施されており、副大臣等も参加し、地域住民や生徒・学生の間で直接的な意見交換が行われている。

この熟議システムについては、新しいシステムということもあって不明な点も多い。「熟議カケアイ」については、例えば、この方法が国民という非常に大きな集団に対して有効に機能するのか、インターネットを利用する方法で一定の結論を目指し議論を積み重ねて煮詰めることが可能か、登録参加者は自主参加であり国民を代表するバランスの取れた集団になりうるのか、膨大



なコメントを上手に整理しその結果を行政に反映できるのか等である。「リアル熟議」についても一日の企画であり、長期間にわたって地域住民が意見交換し一つの結論に到達するという本来の「熟議」とは異なる。

「熟議」は確かに、国民の側から行政に対し意見を届ける方法として従来はなかった有効な制度であり、国民が、他人事ではなく自分のこととして行政を認識し、積極的に関与する意味においては有意義であろう。しかし、「熟議」が、諸々の問題をクリアーして、国の制度として完成するかどうかについては、なお疑問が残る。

現在、文部科学省は、「中央教育審議会等における専門家の検討に合わせて、車の両輪として、当事者による熟議に基づいた意見を踏まえ、政務三役に政策決定を行う」こととしている。

現代の日本のように巨大化、複雑化した社会においては、直接民主主義的な手法で現場の意見を取り上げることには、なかなか難しいものがあり、様々な制度上、運用上の工夫が必要であろう。

### 2.3. 国の補助金

国が政策を実現する手段の一つとして、補助金が挙げられる。中教審答申等で一定の方向性が示された場合、その内容を法令上整備する、又はそのアイデアに沿った事業展開を大学等の関係者に委ねるという方法等があるが、更に、その内容を補助金事業として予算化すれば、補助金配分及び事業実施という形で、そのアイデアの実現を後押しすることが可能である。無論、答申等が存在しなくても、新しい政策を柱とした補助金事業を創設し、大学等の関係者に補助金を配分することによって、政策を実現しようとする場合もある。

もともと、大学等の機関に対する補助金としては、国立大学に対しては運営費交付金（2004年度から。それより前は特別会計予算の配分）、私立大学に対しては経常費補助金が、その主たるものであったが、近年、競争的資金が注目を浴びるようになった。

小泉内閣の構造改革路線が推し進められる中で、2001年、遠山プランが発表された。このプランの3本柱のうち、2本は国立大学の改革に関するものだが、3本目の「大学に第三者評価による競争原理を導入する」の柱では、「国公私を通じた競争的資金を拡充」が掲げられ、「国公私『トップ30』を世界最高水準に育成」とされた。

これを受け、2002年には「21世紀 COE プログラム」事業が開始された。この事業は、世界最高水準の研究教育拠点形成するため重点的支援を行おうとするものであり、国公私を通じた競争的環境を作るといった画期的な事業であった。ただ、博士課程（後期）等を中心とした研究重視の事業であったため、教育に重点をおいた事業の創設が望まれた。

そこで、2003年度、「特色ある大学教育支援プログラム」（いわゆる「特色 GP」）が創設され、従来、政府が抑制的であった教育分野についても、事業選定を大学基準協会（「特色 GP 実施委員会」）に委託する形で、国公立大学の事業に対し競争的資金が導入されることとなった。この特色 GP は、広く大学教育の改善において実績を挙げている特色ある取組を選定し、他の大学に広く伝えることを目的としていた。

翌年には、これに加えて「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」が始まったが、この事業

は、各種審議会からの提言等、社会的要請の強い政策課題に対応したテーマを文部科学省が設定し、このテーマに沿って大学等が新たな大学教育改革を図ることを促進しようとするものであった。テーマは、年度ごとに変更されたが、「地域活性化への貢献」と「知的財産関連教育の推進」は、この事業が続いた4年間、継続された。これら二つのGPは、2008年度に「質の高い大学教育推進プログラム」に統合され、現在は、「大学教育・学生支援推進事業」となっている。

そのほかのGPとしては、2007年度から「組織的な大学院教育改革推進プログラム」(大学院GP)、2008年度から「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム」(戦略GP)があり、2010年度も継続している。

これらのGP事業は、従来の諸答申等で指摘されてきた大学教育の改善や大学院教育の実質化を更に推進するという政策的意図のもとに実施されてきたものであるが、近年においては、その方針が具体的に示されるようになってきている。2010年度の「大学教育・学生支援推進事業(大学教育推進プログラム)」の公募要領においては、その「背景・目的」で「学士課程教育の構築に向けて(答申)」の趣旨を実現することが明記され、「募集内容」では答申を踏まえて学習成果や「三つの方針」の明確化とこれに連結するメニューを行う取組を対象とし、例示として「取組の例」が示されている。

また、2010年の予算では、「大学生の就業力育成支援事業」が開始され、国公私立大学が公募対象となったが、この事業では、将来像答申で提言された「大学の機能別分化」を強く意識した募集となった。すなわち、公募要領において、「例えば『高度専門職業人養成』(特に就業に際して資格が必要であり、かつ、当該資格の取得に、特定学部等の卒業が要件とされているものの養成(医師・歯科医師・薬剤師・獣医師))や『世界的研究・教育拠点』の強化に力をいれようとしている大学については、本事業の対象としては想定しておりません」と明記された。

この事業には、旧帝大系の国立大学や早大、慶大等は申請しなかったが、審査の結果、地方の伝統的大学を含む28の国立大学、首都大学東京を含む23の公立大学、伝統的な大規模大学を含む106の私立大学が選定された。大学の機能別分化を公募要領で正面から取り上げた補助金の仕組みは注目される。

また、日本私立学校振興・共済事業団の経常費補助金の特別補助においては、①地域社会のニーズに応える教育の推進、②個性豊かで多様な教育の推進、③教育研究活動の高度化・拠点の形成の3つのゾーンを示し、各大学はそのタイプを選択し補助金を申請することとし、各大学の特徴を伸ばすような補助金システムをとっている。2009度からは3つのゾーンのうち「最も比重を置くゾーン」に加えて「併有するゾーン」を選択することができることとされた。

大学の機能別分化をいかに進めるかは、我が国の将来の高等教育の姿を考えると重要な問題ではあるが、補助金の配分により直接的に色分けすることは難しく、大学側の自主的判断を尊重することが大切ではないかと思われる。

「大学の国際化」は、我が国では遅々として進んでいないといわれる大きな政策課題であるが、文部科学省は、2009年度に「国際化拠点整備事業(グローバル30)」を創設し、国内の30大学に大型の補助金を配分し、これを契機に全国的に大学の国際化を進めようとした。これに選定されるための基準は、留学生受入人数、外国人教員数、英語コースの設置、海外大学共同利用事務所の設置などに関し、数値基準を含め、かなり厳しいものであったが、多くの大学は、この30

大学に選定されるべく、改めて学内の国際化計画について種々検討したといわれており、この事業が大学に与えた影響は大きかったと思われる。残念なことに、この事業は初年度に13大学を選定した後、翌年度には新規選定を行わないこととなった。選定された大学においても、当初予想された補助金額が配分されないなど苦勞も多いようであるが、各大学における当初の計画が完成した際には、国際化に向けた大きな進展が得られることとなろう。

### 3. 大学の戦略

#### 3.1. 大学を巡る環境

中教審の審議状況からも分かる通り、近年、大学を巡る環境はめまぐるしく変化している。

その背景としては、まず、グローバル化が挙げられよう。本来、大学における教育研究活動はグローバル化されていなければならず、国際基準に照らして評価されるものである。議論はあるにしても大学の世界ランキングは気になるところではあるし、日本人のノーベル賞受賞は、国民を鼓舞するものである。世界に通用する大学であるためには、「学士力の向上」や、中教審で審議された「情報の公開」は、必須である。最近、欧州におけるエラスムス計画を意識して、日中韓における大学間交流が進められているが、国情や言語の違いなど課題は多い。

また、近年における景気の悪化が及ぼす影響は甚大である。円高、デフレ、消費停滞などにより企業活動は低迷しており、2010年10月1日の大学（学部）卒業予定者の就職内定率は57.6%という厳しい状況になっている。就職するための実力や資格を大学で身につけさせてほしいという要望は、今後益々強くなるであろう。また、長期的に見れば、経済的事情により大学志願者が減るということも予想される。

少子高齢化も、これに拍車をかける。大学は少数の志願者を奪い合う競争を余儀なくされるであろうし、その場合、入学者の質の低下も懸念される。学生の確保については、留学生や社会人にも期待があるが、我が国では、容易には進まない。

情報化社会が進展し、大学には、大量かつ多様な情報が流入するが、その中には価値ある情報もあれば、そうでないものもある。今はネットで全国どこでも同じ情報が得られることとなったが、それ以上の価値ある情報は入手が難しい。一方、情報の発信者としての大学には、多種多様な説明責任が求められるようになった。

これらの諸状況に加え、政治の不安定性が及ぼす影響は多大である。一年ごとに変わる内閣に続き、政権交代が行われ、行政の継続性に対する信頼性が弱くなった。現政権には、前政権との違いを強調する場面が多くみられ、2010年度概算要求は作り直しとなり、近年、大学が目してきた競争的資金は先細りになり、福田政権時に構想された「留学生30万人計画」は行く先が見えない。国民参加型の、「仕分け」、「熟議」、「政策コンテスト」等が新たに実施されたが、政策決定過程はかえって分かりにくくなった。

端的に言えば、現在は、過去の例、去年の例が参考にならない状況になっており、大学としては、自ら進むべき方向性をしっかりと認識し、常に、政府の行動、社会の動向などを注視し、戦略的対応を行う必要性が、従来に比して、はるかに増している。

### 3.2. 大学の戦略的対応

この難しい時期に、大学に一般的に求められることを整理すれば、①戦略的行動ができる態勢を整備しておき、②大学の進むべき方向性を認識・確認したうえで、③最新情報の入手に努め、④状況が熟した場合には、的確な情報分析に基づき取るべき行動を決定し、実行するということであろう。そして、一連の作業が終了した後は、その結果について評価を行い、次のステップに生かすことも大切である。

まず、態勢の整備については、戦略本部とネットワークである。大学の戦略を最終的に決定するのは、学長・副学長等から成る執行部であり、また、これを支える組織・機構である。国立大学は従来、国家組織の一部であり、機構定員を含め国に対する予算要求が重要な仕事であった。そこで、専ら企画業務を担当する組織は大きくなかったが、法人化後は、大きな変容を遂げた。国立大学は、国から運営費交付金という予算は受け取りながらも、自力で収入を挙げ、自ら遣り繰りすることとされた。大学の運営は数人の役員を中心に行われることとなり、各役員や副学長などが各々職務を分担し、その下に教員や職員から成る組織が編成された。また、中期目標・中期計画の作成は新しく課せられた重要な仕事となった。多くの国立大学では、評価の作業を専門的に行う集団を作り、これに、大学の方針決定や学内調整的な仕事を加え、企画的な仕事を行う組織を独立又は強化した。私立大学においては、国立大学のような体制変革はなかったが、各大学の実情に応じ、大学の計画の策定、教育研究組織の改編、認証評価の仕事等を担当する企画部等が設けられている。

近年、IR (Institutional Research) の必要性が議論されている。米国等諸外国の大学で発達している制度で、その業務は、大学の教育研究及び財務等に関する情報を集約管理し、政策や計画の策定に寄与し、自己点検や認証評価に対応することといわれている。我が国においても、認証評価制度の導入により、国公私立大学を通して、学内情報を一元的に管理し評価活動を行う組織は充実してきており、今後、我が国の実情に即した IR 的な組織の発展が望まれている。

大切なことは、このような組織が、単に情報を蓄積するにとどまらず大学の戦略的行動に貢献するものでなければならないということである。情報の集約管理については、学内の教育研究、経営財務等に関する情報にとどまらず、我が国における基盤的な情報、さらには国際的な情報が集約されており、学内の多様な資料要求に応えるとともに、戦略的行動に活用されなければならない。この組織は、学長を中心とする執行部に直結させ、執行部に的確な情報提供を行うことにより、間違いのない判断を可能にするという、いわば学内のシンクタンク的な役割を果たすものである。執行部と直結することにより、学内の諸組織との連絡も容易になり、的確な情報も集めやすくなるであろう。

ネットワークについては、戦略本部と大学の全組織を結合し、情報の収集・伝達及び戦略本部の決定を実行するために効率的に整備されること、また、学内のネットワークに加え、広く他大学、研究機関、政府機関等、さらには海外の大学等とのネットワークを構築することも必要である。

次に、大学の進むべき方向性についてである。多くの国立大学は現在、各々の大学憲章を持っているが、私立大学は、その設立時から建学の精神を有している。国立大学は中期目標・中期計画の策定を義務付けられており、私立大学も必要に応じて中期計画等を作成している。国内外の

情報を踏まえつつ、大学の進むべき方向性を考えるのは、戦略本部の重要な職務である。

最新の情報を入手することは、戦略を決定するうえで、不可欠である。そのためには、国内外から入手した情報の中から、必要な情報を見分ける力量が問われるところである。最近は、ウェブで世界中の情報が容易に得られるようにはなったが、これらの情報を再確認し、また詳細を入手するためにも、多方面にわたる太いパイプは必要である。情報の入手は、戦略本部の構成員のみならず、大学の全構成員の課題である。

次に情報分析と方針の決定・実行である。これらの作業は、戦略本部の最大の責務である。作業は、限られた時間の中で効率的に進められなければならない、常に精選された情報に接して感覚を磨いている優秀な教職員が担うべきであることから、これに関わる人数は比較的少数が好ましいと考えられる。戦略本部では、学内のネットワークを活用して関係者から必要な意見を聞くこともあるが、大学の各学部等の利益にとらわれず、あくまでも大学全体の利益が基本である。ある時期に、学内の意見を適切に取り入れられるような仕組みも必要であり、学内における情報連絡態勢は工夫されるべきである。

最後に、評価である。行動の結果が成功であれ不成功であれ、その原因は客観的に戦略本部において評価が行われ、態勢の補強や諸活動の改善などに生かされなければならない。なお、自己点検・認証評価については既に大半の大学が経験したが、関係者からは膨大な時間と労力がかかるという問題が指摘されている。今後は、作業の簡素化が工夫されなければならない、また、多大な時間と労力をかけるにふさわしい内容、すなわち、大学の教育研究活動や環境整備等が、評価によって実質的に向上するような評価にしていくことが期待される。

### 3.3. 大学構成員の力

大学は、各種の団体の中でも、最も人間の力に依存する団体の一つである。大学が成り立つためには一定の施設・設備などの最低限の財産が必要ではあるが、教育研究を行うのは教員であり、大学の運営事務を担当するのは職員であり、教育の対象は人間としての成長を求める学生である。したがって、大学の戦略的対応の成否は、大学の構成員の総力にかかっている。

教職員の意識はすべての基本であるが、個々の教職員の意識を集約して大学の活動に生かしていくためには、大学の理念や大学の進むべき方向性を教職員がしっかりと共有することが大切である。各大学の持つ「建学の理念」や「大学の憲章」を、構成員の個々人が自分のものとして消化し、具体的日常活動において実践することである。

「学生のための大学」を例に取れば、教員は学生に必要な能力を身につけさせるため、体系的なシラバスを準備し、密度の高い講義を行い、学生との交流により人間的成長の助長に努めることであろう。ここでは、中教審答申のいう「学士力」は、当然に養われる。

学生へのサポートについても、様々な事務を担当する職員が「学生のために」という考えを中心におけば、学生を満足させるサービスを行うことができる。その結果、教員、職員、学生が一体となって大学の構成員としてのアイデンティティを共有でき、大学は快適な場所となる。高い満足度を得た卒業生は母校に対し協力的になり、社会的にも大学の名声は広がっていくであろう。

このような理念とともに、教職員には、大学人として持つべき態度がある。最近、学生が「内

向き」になったといわれるが、実は、先輩である社会人も内向きになっていないだろうか。大学の教職員は、様々な情報を通じて広い視野を持つとともに、物事を長期的視野で考えるよう努め、また、大学の外の声に耳を傾けなければならない。そのためには、学生の保護者、卒業生、企業などへのアンケート等により、大学の外の目による検証を行うことも有効である。改善への意欲は常に必要であり、昨年と同じ活動を繰り返すという発想では、大学の前進は得られない。

また、このような構成員の意識を支える仕組みを、大学として工夫することも大切である。大学を運営するための組織については、「フラット化」は有効である。組織は仕事を達成するためにあるものであり、多様な仕事に対して柔軟に対応できることが大切である。若い教職員をはじめ個人の発想が生かされるようにすれば、組織の活性化が進むであろう。また、大学の組織においては、多くの場合、教員と職員は各々の役割分担をしながら協働するが、職員の能力を評価し一定の責任と権限を与えることにより、現在以上にその活用が可能となろう。

学内会議の合理化も必要である。大学は伝統的に会議が多い所だが、最近では、教員の教育研究活動の時間が不足するというをよく耳にする。会議の存在意義を改めて再検証し、教職員の会議にかける負担を減らすべきである。また、教職員間の適正な役割分担も必要である。

人事評価システムも、最近、各大学で整備されつつある。大学の特色に応じた工夫がなされるべきだが、要は、教職員のやる気を引き出すこと、前向きに努力した人が報われるようなシステムを構築することが大切である。

最後に、FD (Faculty Development) と SD (Staff Development) についてである。FD が義務化されてから数年が経過したが、協力的な教員がいる一方で、かなりの教員がいまだに消極的である。職務の多忙化に加え、必ずしも興味にあったテーマばかりではないということもあろうが、学生に対する教育力向上のため、積極的参加が望まれる。FD を企画する担当者は苦労が多いと思われるが、他大学と連携協力しながら、質の高いFDを行うことなども推奨される。SD についても、FD と同様な課題があるが、近年では、国公私立大学が共同して体系的、実践的な取組を進めている例もあり、今後の進展が期待される。また、各大学内の職場における小規模な勉強会や意見交換会等も職員の士気を高め、大学の活性化に貢献すると思われる。

# キャリア教育とコンピテンシー

関西学院大学経済学部 教授

村 田 治

## 要 旨

本稿では、大学におけるキャリア教育導入の社会・経済的背景を踏まえ、キャリア教育が育成すべき能力やコンピテンシーを明らかにする。そのために、まず、いくつかの大学の事例からキャリア教育における課題を抽出する。そこで抽出される課題は、「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」「専門教育科目との接合」「卒業生・同窓会との連携」の3つである。次に、労働現場で求められる能力と教育から仕事への移行（transition from school to work）の問題を念頭に入れている、社会人基礎力の能力要素と Tuning Project のコンピテンシー概念を比較検討する。この検討を踏まえ、さらに、大学におけるキャリア教育の3つの課題をも視野に入れながら、キャリア教育において育成すべきコンピテンシーとして、「学習する能力」「知識を実践に適応する能力」「新しい状況に対応する能力」「対人的スキル」の4つに絞り込み、その育成のためのプログラムをいくつか提示する。とくに、中心的な役割を担う科目の一つがゼミナールを含めた少人数の演習科目であることが示唆される。

## はじめに<sup>1</sup>

2010年3月の大学設置基準の改正により、2012年度より大学の教育課程に職業指導（キャリアガイダンス）を盛りこむことが義務付けられ、ほとんどの大学でキャリア支援やキャリア教育への取り組みが始められている。しかしながら、現時点（2010年11月）においても、キャリア支援と明確な区別がされていないキャリア教育プログラムが散見されるなど、キャリア教育のカリキュラム上での位置づけが曖昧となっている。その理由としては、大学教育のなかでのキャリア教育の位置づけが明確でないことと、キャリア教育が対象とすべき能力やコンピテンシーが明らかになっていないことが挙げられる<sup>2</sup>。本稿では、後者の大学におけるキャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを検討し、その具体的な教育プログラムについて考察する<sup>3</sup>。

まず、第1節では、キャリア教育導入の社会的・経済的背景について考察する。次いで第2節では、本学を含めたいくつかの大学のキャリア教育の事例を参考にしながら、キャリア教育を論じる際の視点と課題について考える。さらに、第3節では、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げ、両者の相違点を浮き彫りにする。最後の第4節では、第2節と第3節での議論を踏まえ、キャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを抽出し、その教育プログラムについても具体的に言及する。

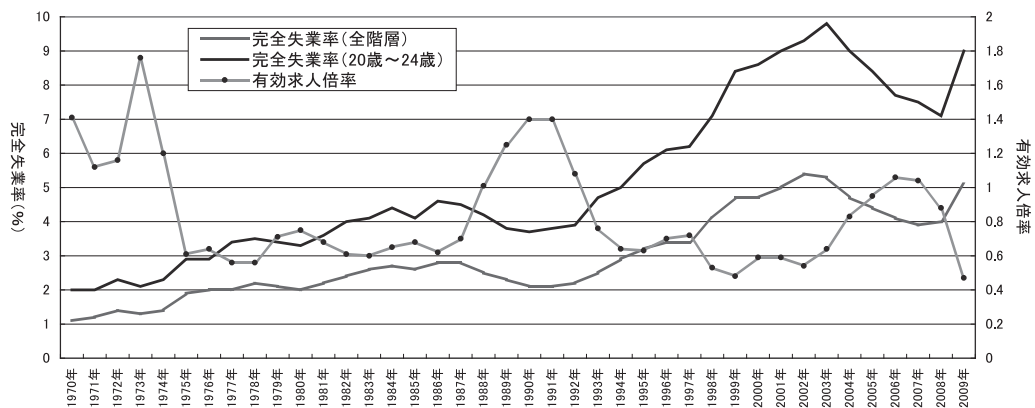
## 1. キャリア教育導入の背景

本節では、大学にキャリア教育が導入される背景について、就職氷河期の到来、非典型雇用の増加、教育格差の顕在化の3つの観点から論じる。

### 1.1. 就職氷河期の到来

大学においてキャリア教育の重要性が認識されるようになったのは、おそらく2000年頃からであろう<sup>4</sup>。この頃にキャリア教育の必要性が認識され始めた背景には、いわゆるバブル崩壊後の就職氷河期がある。一般に、就職氷河期は有効求人倍率が1を下回った1993年～2005年の間とされている。実際、1980年以降の有効求人倍率と完全失業率の推移を見ると図1のように描ける。

図1 有効求人倍率と完全失業率の推移



総務省統計局「労働力調査」、厚生労働省「職業安定業務統計」より

この図1から明らかなように、1993年～2005年にかけて有効求人倍率は1を下回っている<sup>5</sup>。また、完全失業率も1993年以降増加傾向をたどっている<sup>6</sup>。さらに、大学生の就職との関係から20歳～24歳の完全失業率の推移を見てみると、1993年に4%を超えて以来上昇し、2003年には9.8%に達している。つまり、全階層の完全失業率より20歳～24歳の完全失業率の方が高止まりの傾向にあることがわかる。とくに、この傾向は1993年以降に顕著となってきている<sup>7</sup>。

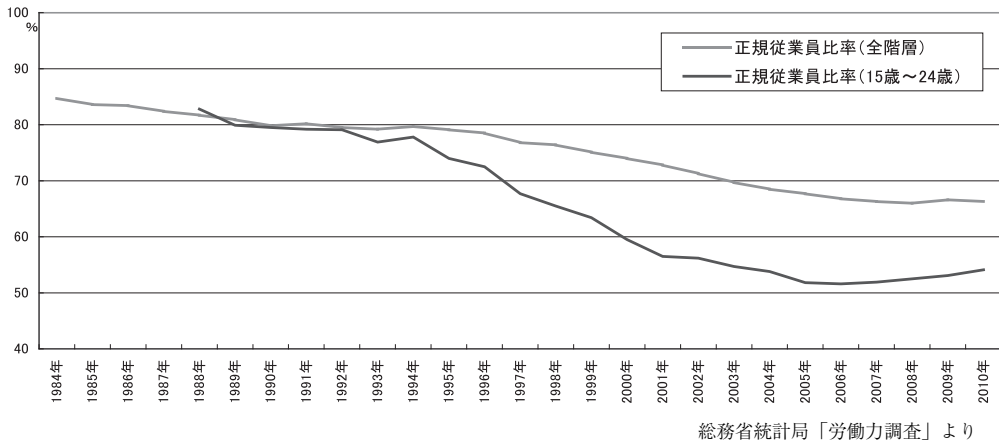
### 1.2. 非典型雇用の増加

キャリア教育の必要性が求められる背景にある二つ目の問題は非典型雇用の増加である。つまり、高校や大学を卒業した後に正規雇用につけず不安定な生活を強いられる若者が増え、高校や大学においてキャリア支援や指導の必要性が認識されたと考えられる<sup>8</sup>。図2は1984年以降の全階層と15歳～24歳の正規従業員比率の推移を描いたものである。

この図2からもわかるように、経済全体の正規従業員比率は1984年の84.7%から2008年の66%まで約18.7%ポイントも下がっている。さらに、15歳～24歳の若者に限ると1988年の82.8%から2006年の51.6%まで約6割に落ち込んでいる。2005年以降は若干持ち直したものの、52%～54%のあたりを推移している。このことは逆に言うと、2005年以降非正規従業員比率は46%～48%で推移していることになる。つまり、15歳～24歳の働いている若者の約半分が非典型雇用となって



図2 正規従業員比率の推移



いる事実が伺える。

### 1.3. 教育格差の顕在化

キャリア教育の導入が多くの大学で進んだ背景の三つ目の要因として挙げられるのが、教育格差と経済格差の顕在化であろう。橘木（1998）以来、わが国の経済格差に注目が集まり、近年、その一つの原因が教育格差であることが明らかにされてきた<sup>9</sup>。つまり、教育格差が経済格差につながり、さらに、この教育格差が経済格差へと繋がるという負の連鎖を生み出している。以下では、青・村田（2007）の分析結果を紹介しながら、この点を見ていく<sup>10</sup>。

まず、1997年の関東圏と関西圏の主な大学の偏差値と平均内部収益率のデータから、偏差値の高い大学の卒業生は賃金の高い職種や企業に就職し、内部収益率が高くなる事実が認められる。この関係を推計したのが次式の結果である。ここで、 $Z$  は内部収益率、 $Y$  は偏差値を表している。ただし、係数の下の括弧内の値は  $t$  値である。

$$Z = -0.4898 + 0.08844 Y \quad \bar{R}^2 = 0.63 \quad (1)$$

(-0.526)      (6.126)

上式からわかるように、偏差値が1ポイントあがると内部収益率が約0.09%ポイント上昇することがわかる。次に、大学ごとの主な家計支持者の平均年収と偏差値の関係を推計したのが次式の結果である。ここで、 $Y$  は偏差値、 $X$  は主な家計支持者の平均年収である。

$$Y = 38.720 + 0.02852 X \quad \bar{R}^2 = 0.498 \quad (2)$$

(8.514)      (5.639)

この推計結果から、主な家計支持者の年収が100万円増加すると子供の大学偏差値は約3ポイント上昇することを意味している。以上の推計結果から、単純に考えると、主な家計支持者の年収が100万円増加するごとに子供の将来の内部収益率は約0.25%ポイント上昇することとなる。つまり、親（主な家計支持者）の所得が高いとその子供は高い偏差値の大学に進学し、それによって高い生涯所得を得ることがデータから明らかになっているのである。つまり、経済格差から教育格差へ、さらに教育格差から経済格差への負のスパイラルが存在していることがわかる。このような、「教育から仕事への移行（transition from school to work）」過程における明確な格差

の存在によって、多くの大学はキャリア支援やキャリア教育へ一層軸足を移さざるを得ない状況になったと言えよう<sup>11</sup>。

## 2. キャリア教育の視点と課題

これまで述べてきた、就職氷河期の到来、非典型雇用の増加、教育格差の顕在化という現実を目の前にして、各大学、特に、私立大学は学生の就職に対して関心を持たざるを得ず、さまざまなキャリア支援やキャリア教育のプログラムを行い始めたと考えられる。それでは、これらのキャリア支援やキャリア教育プログラムはどのようになっているのであろうか。以下では、キャリア教育を考える上で重要と考えられる視点を提示し、これらの視点に沿っていくつかの大学の取り組みを紹介しよう。

### 2.1. キャリア教育における3つの視点

キャリア教育やキャリア支援への取り組みを積極的に行っている大学の事例研究やヒヤリングを通じて、重要な視点がいくつか浮かび上がってきた。それらは、次の三つに集約できる。

1. キャリア教育のライフステージにおける位置付け
2. 専門教育科目との接合
3. 卒業生・同窓会との連携

まず、大学におけるキャリア教育の位置づけについて述べよう。ここでの位置づけと言うのは、キャリア教育の目的が学生の人生のどのステージを対象としているかを意味する。一般に、大学におけるキャリア支援やキャリア教育といった場合、学生の卒業時点での就職活動を念頭においている場合が多い。実際、各大学での取り組みのほとんどが、この分類に属しているといっても過言ではない。しかしながら、大学での正規科目としてのキャリア教育を考える場合、就職活動を念頭に置くだけでは済まされない。大学教育の意義に照らし合わせて、キャリア教育を位置づける必要がある。

次に、専門教育科目との接合に関する問題について考えよう。すべての専門教育科目において、仕事やキャリアを学生に意識させ、それらに関連付けて授業ができるわけではない。他方、専門教育科目とまったく無関係なところでキャリア教育が成立するわけでもない。実は、この問題は大学教育におけるキャリア教育の意義とは何かという問題と深く関連している<sup>12</sup>。三番目の卒業生・同窓会との連携については、一見すると、カリキュラムや教育内容とは無関係と見なされるかもしれないが、実は、大学教育においてキャリア教育の意義をどのように考えるかによって、卒業生・同窓会との連携とカリキュラムや教育内容は密接に関係してくるのである<sup>13</sup>。

以下では、これらの点を考慮して、関西学院大学、武蔵野大学、一橋大学の事例を取り上げて見ていく<sup>14</sup>。

### 2.2. キャリア教育の位置づけ — 関西学院大学の事例 —

キャリア教育を人生全般にわたるものと位置づけている大学は極めて少ない。人生全体を視野に入れたキャリア教育プログラムとしては、関西学院大学、神戸女学院大学や香川大学の事例があるにとどまる。以下では、関西学院大学の事例を紹介しよう。「現代的教育ニーズ取り組み支

援プログラム」に採択されたプログラム名は「教養教育としてのライフデザインプログラム」となっており、その取り組みの概要においては以下のように述べられている<sup>15</sup>。

「本取組は、本学の教養教育の再構築の一環であり、学生が「いかに生きるべきか」という基本的な問題を考えつつ、自己の人生における職業の重要性に気づかせ、職業において実現したい自己のビジョンを見出させ、その実現に向かって勉学に取り組む学生を育てることを目的としている。結果として、大学の教育・研究の活性化を図る。本取組は、正課プログラム、正課外プログラムを組み合わせ、教員と職員が一体となり、全学体制で提供する1年次からの教養教育プログラムである。」

まさに、「いかに生きるべきか」を考えさせるプログラムとなっており、人生と職業において実現させたい自己のビジョンを発見させることが大きな目的となっている。

### 2.3. 専門教育科目との接合 — 武蔵野大学の事例 —

次に、専門教育科目との接合について見ていこう。この問題に関しては、いくつかの大学でキャリアプログラムと専門教育科目との連携や結合を試みる事例が見られる。以下では、武蔵野大学の事例を紹介しよう。

武蔵野大学におけるキャリア教育の特徴は、キャリア教育を専門分野としない専任教員によるキャリア教育の推進が図られている点である。このことは、専任教員一人ひとりが学生のキャリア形成に関心を持つことの大切さを認識していることの表われであり、興味深い取り組みといえる。この点について、武蔵野大学「キャリア開発プロジェクト」において次のように書かれている。

「本学では平成15年度『特色ある大学教育支援プログラム』に採択された「キャリア開発プロジェクト」をキャリア教育の第一ステージと、このプログラムをその第二ステージと位置づけています。キャリア教育を専門分野としない専任教員が主体となってキャリア教育を推進し、キャリア教育の一般化を図り、学生の就学姿勢の増進（学びのモチベーション向上）を目指します。キャリア開発科目群の基幹的科目である「キャリアデザイン」のテキスト・指導要領の開発を、学内の専任教員と当該科目を担当する外部講師と共に行います。学内のチームビルディングを専門分野とする専任教員と共に、研修プログラムを開発し実施します。」

もちろん、問題がないわけではない。専任教員の専門分野によっては、キャリア教育と程遠い分野もあるわけだが、この点について、ヒヤリングの際に興味深い事例を聞くことができた。上で紹介した「キャリアデザイン」のテキストの開発に人文分野（文学関係）の専任教員が深く関わっており、一つの例ではあるが、文学に出てくる人物の職業について学生に考えさせる方法をとっているとのことである。しかしながら、上でも述べたように、このような手法がすべての学問分野において実施できるわけではない。

### 2.4. 卒業生・同窓会との連携 — 一橋大学の事例 —

つづいて、三つ目の視点として、卒業生・同窓会との連携について見てみよう。この点に関しては、2009年度にヒヤリングを行なった一橋大学のキャリアプログラムの例を紹介しよう。一橋大学のキャリアプログラムについては次のように謳われている。

「本取組は、大学と同窓会との連携・協力関係を基盤に、従来の大学教育の枠組では実現が困難であっ

た体系的で継続性のあるキャリア教育を展開するものです。同窓会を通して今日的な社会ニーズを汲み上げ、様々な業界の第一線で活躍する卒業生約150名を講師として組織し、学生と卒業生との対話を基軸に、段階的なキャリア教育を全学レベルで展開します。中核に据えられるのは少人数の対話式授業「キャリアゼミ」であり、さらに、寄附講義「社会実践論」「男女共同参画時代のキャリアデザイン」などキャリア関連科目を全学共通教育カリキュラムの中に定着させます。」

とくに、注目すべきなのが「キャリアゼミ」と「社会実践論」である。この二科目とも正課科目であるが、同時に、同窓会組織如水会による寄附講座である。まず、「キャリアゼミ」についてみると、「銀行・証券」「損害保険」「生命保険」「商社」「情報・通信」「広告」「エネルギー」「食品・化学」「マスコミ」「国際関係」「不動産」「総合重工業」「総合物流」「陸上運輸」など、ほぼすべての業種をカバーしている内容となっている。さらに、これらのゼミの講師のほとんどが一橋大学卒業生でその業界企業の社長や取締役などトップクラスが当たっていることである。また、「社会実践論」については、「学生時代に何をしたか」「社会に出てどういう転機があったか」等について、一橋大学の卒業生によるオムニバス講義が行なわれている。

### 3. 社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシー

本節では、学生が社会に出てから求められる能力として、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げ、両者の関係について整理する<sup>16</sup>。ここで、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げるのは、両者がともに仕事や職場で求められる能力と「教育から仕事への移行 (transition from school to work)」の問題を関連付けているからである。

#### 3.1. 社会人基礎力

経済産業省は「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な能力」として、基礎学力（読み書き、算数、基本 IT スキル等）や専門知識（仕事に必要な知識や資格等）と並んで、社会人基礎力を挙げている<sup>17</sup>。また、この社会人基礎力は職場等で求められる必要な

表1 社会人基礎力の能力要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	想像力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聞く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

能力の一分野であるが、それだけで十分なものではないとして、上に挙げた基礎学力や専門知識と重なる部分もあると同時に、それらとの相互作用も強調されている。さらに、社会人基礎力、基礎学力、専門知識の形成の土台をなしているのが「人間性、基本的な生活習慣」であるとされている<sup>18</sup>。この社会人基礎力は、表1のような3つの能力と12の能力要素を定義している。また、この社会人基礎力の継続的な育成にとっては、企業・若者・学校等の関係者が「社会人基礎力」を共通言語として「つながり」を強化することが強調されている<sup>19</sup>。

まさに、「教育から仕事への移行(transition from school to work)」の重要性が認識されていると言えよう。

### 3.2. Tuning Project におけるコンピテンシー

次に、この社会人基礎力との比較で、Tuning Project におけるコンピテンシーを取り上げる<sup>20</sup>。この Tuning Project は、欧州高等教育圏 (European Higher Education Area) の構築を目指したボローニャ宣言の実現のために、各国の大学の単位制度とカリキュラムを調整するために創設されたプロジェクトである。この Tuning Project の目的はいくつかあるが、キャリア教育との関連では、次の2点を指摘できる。

表2 評価の対象となった30の一般的コンピテンシー

カテゴリー	コンピテンシー
道具的コンピテンシー	分析と総合の能力 組織化とプランニング能力 基礎的な一般知識 職業の基礎知識の習得 母語の話し言葉・書き言葉によるコミュニケーション能力 第二言語の知識 基礎的な計算技能 情報処理スキル 問題解決能力 意思決定能力
対人的コンピテンシー	批判的・自己批判能力 チームワーク 対人スキル 学際的なチームで働く能力 他分野の専門家とコミュニケーションする能力 多様性と多文化性の容認 国際的な場面で働く能力 倫理性
全人的コンピテンシー	知識を実践に適應する能力 リサーチのスキル 学習する能力 新しい状況に対応する能力 新しいアイデアを生み出す能力 リーダーシップ 他国の文化と習慣の理解 自律的に働く能力 プロジェクトのデザインと運営 イニシアティブと企業家精神 質への関心 成功しようとする意思

- ① 職業的プロフィールと比較可能で互換性のある学習アウトカムを開発すること
- ② 教育構造の透明性を高めることによって、エンプロイヤビリティ (employability) の獲得を促すこと<sup>21</sup>

このような目的の背後にはEU圏における労働力の流動性 (mobility) の促進があり、そのためには、EU圏内の教育を標準化することによって労働力のエンプロイヤビリティを高める必要がある。さらに、この労働力のエンプロイヤビリティを高めるためには労働力の質の保証が必要であり、そのための施策が教育の透明性を高めることと学習アウトカムの開発となる。そして、この学習アウトカムの指標がコンピテンシー概念なのである。もともと、コンピテンシーは、「ある基準に対して効果的な、あるいは優れた行動を起こす個人の中に潜在する特性」を意味していたが<sup>22</sup>、欧米の教育改革の取り組みの中で高等教育においても用いられるようになったものである<sup>23</sup>。Tuning Projectにおいては、先行研究から、「道具的コンピテンシー (instrumental competences)」、「対人的コンピテンシー (interpersonal competences)」、「全人的コンピテンシー (systemic competences)」の3つのカテゴリーからなる30項目のコンピテンシーが選択されている<sup>24</sup>。これを表にしたのが表2である。

### 3.3. 社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシー

以下では、この Tuning Project のコンピテンシーと社会人基礎力の比較検討を行い、キャリア教育で養うべきコンピテンシーについて考察する。

まず、社会基礎力と Tuning Project のコンピテンシーの明確な違いは次の二点であると考えられる。まず、社会人基礎力に比べて Tuning Project のコンピテンシーの方が具体的であると言える<sup>25</sup>。そして、最も大きな相違点は、社会人基礎力が職場等で求められる必要な能力の一分野ではあるが、基礎学力や専門知識とは別に存在すると考えられている点である<sup>26</sup>。これに対して、Tuning Project では一般的なコンピテンシーのカテゴリーとして、「道具的コンピテンシー」「対人的コンピテンシー」「全人的コンピテンシー」から構成されており、社会人基礎力の基礎学力や専門知識は「道具的コンピテンシー」に含まれるものと考えられる。例えば、「道具的コンピテンシー」のカテゴリーに含まれる基礎的な一般知識、基礎的な計算技能、職業の基礎知識の習得、第二言語の知識、情報スキルなどは基礎学力や専門知識に分類されるものであろう。他方、社会人基礎力の「チームで働く力」は Tuning Project の「対人的コンピテンシー」のカテゴリーとほぼ同じと考えられ、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」は Tuning Project の「全人的コン

表3 社会人基礎力とコンピテンシーの関係

経済産業省		Tuning Project
社会人基礎力	前に踏み出す力	全人的コンピテンシー
	考え抜く力	
	チームで働く力	対人的コンピテンシー
基礎学力		道具的コンピテンシー
専門知識		

ピテンシー」に当たると考えられる。このように考えてくると、経済産業省と Tuning Project のカテゴリーの対応は、単純化すると表3のようになる。この表3からも、Tuning Project のコンピテンシーは社会人基礎力の概念に比べて大きな範囲をカバーしていることがわらう<sup>27</sup>。

#### 4. キャリア教育とコンピテンシー

本節では、これまでの考察を前提に、キャリア教育において対象とすべきコンピテンシーについて考えていきたい。その際、第2節で述べたキャリア教育に関する三つの課題との関係についても考察する。

##### 4.1. 社会人基礎力と Tuning Project で評価されたコンピテンシー

前節で取り上げた Tuning Project では、30のコンピテンシーのなかから大学教員、卒業生、雇用主が重要と考えるコンピテンシーを評価している。本稿では、キャリア教育との関連から卒業生と雇用主が評価したコンピテンシーを取り上げる。これを示したのが表4である<sup>28</sup>。

表4 最も重要と評価されたコンピテンシー

卒業生	雇用主
分析と総合の能力（道具的）	学習する能力（全人的）
学習する能力（全人的）	知識を実践に適応する能力（全人的）
知識を実践に適応する能力（全人的）	分析と総合の能力（道具的）
基礎的な計算技能（道具的）	新しい状況に対応する能力（全人的）
新しい状況に対応する能力（全人的）	対人的スキル（対人的）

この表4から、「分析と総合の能力」と「基礎的な計算技能」を除いて全て「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」に属するものであることがわかる。また、「基礎的な計算技能」はいわば基礎学力に属するものであり、また、「分析と総合の能力」も専門知識というより基礎学力的な色彩が強いと考えられる。さらに、表3からもわかるように、「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」は経済産業省の分類では社会人基礎力にあたる。その意味では、キャリア教育で育成されるべきコンピテンシーとしては、社会人基礎力を中心に検討すればよいことになる。

##### 4.2. キャリア教育の三つの視点とコンピテンシー

第2節において、他大学の取り組みについてのヒヤリング等から

1. キャリア教育のライフステージにおける位置付け
2. 専門教育科目との接合
3. 卒業生・同窓会との連携

の三つの視点が明らかにされた。まず、「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」については、キャリア教育の目標の問題であると考えられる。社会人基礎力研究会や Tuning Project においても、学生が社会に出た後に必要となる資質としてさまざまな能力やコンピテンシーを捉えており、単に、教育から仕事への移行期だけの問題ではなく、より根本的な課題と考えられている。つまり、大学におけるキャリア教育は就職のための教育ではなく、個々の学生の

一生涯の生き方に関わるものとして捉える必要がある。その意味では、大学や学部のディプロマポリシーやカリキュラムポリシーと関連付けてキャリア教育が位置づけられる必要がある<sup>29</sup>。「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」との関係で言うと、「卒業生・同窓会との連携」の視点は、どちらかという和方法論的な側面が強いが、いま述べたように、キャリア教育が生涯にわたる仕事に必要な資質を視野に入れるのであれば、卒業生や同窓会から現場で実際に必要となる能力やコンピテンシーに関する情報を得ることは極めて重要と考えられる。

次に、キャリア教育と「専門教育科目との接合」の方法については、学問分野によって大きく異なると思われるが、基本的には、「考え抜く力」や「全人的コンピテンシー」の基礎や土台となるものであると同時に<sup>30</sup>、キャリア教育によって専門知識へのモチベーションを高める発想も重要と考えられる。その意味では、キャリア教育のカリキュラム上での位置づけ（履修年次）は多様でなければならないと考えられる<sup>31</sup>。

#### 4.3. キャリア教育とコンピテンシー

最後に、これまでの考察から、キャリア教育において育成すべきコンピテンシーについて検討していきたい。表4の最も重要とされた Tuning Project のコンピテンシーのなかで、「基礎的な計算技能」「分析と総合の能力」は経済産業省の分類では「基礎学力」に当たると考えられ、また、「分析と総合の能力」については「社会人基礎力」の「考え抜く力」に入れることもできる<sup>32</sup>。さらに、この二つを除くと、卒業生と雇用主が選んだコンピテンシーは全て「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」に分類されるものであり、表3からわかるように、この「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」は社会人基礎力と重なっている。このように考えてくると、キャリア教育で育成すべきコンピテンシーの候補として、「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」のカテゴリーに含まれるコンピテンシーと考えられる。特に、表4の結果を重んじるならば、次の4つのコンピテンシーが重要と考えられる。

- ① 学習する能力
- ② 知識を実践に適應する能力
- ③ 新しい状況に対応する能力
- ④ 対人的スキル

また、これらのコンピテンシーは社会人基礎力におけるいくつかの能力要素と複合的に関係していると考えられる。例えば、「学習する能力」は社会人基礎力の「主体性」「課題発見力」「計画力」などの能力要素を含み、また、「知識を実践に適應する能力」は社会人基礎力という「実行力」「課題発見力」や「創造力」などと密接な関係をもっていると考えられる。また、「新しい状況に対応する能力」は社会人基礎力の「主体性」「実行力」「計画力」「ストレスコントロール力」などの能力要素を含み、「対人的スキル」は社会人基礎力の「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「規律性」などと関係していると理解できる。

#### 4.4. コンピテンシーの育成

それでは、これらのキャリア教育において重要と考えられるコンピテンシーはどのようにして育成できるのだろうか。まず、「知識を実践に適應する能力」や「新しい状況に対応する能力」



は高学年のプロジェクト参加型の演習科目で養うことが可能である<sup>33</sup>。その前提として、異なった学部や専攻の学生を同じプロジェクトチームに入れることが必要となる<sup>34</sup>。また、「学習する能力」に関して言うと、将来への見通しが学習意欲を大きく左右しているとする研究もあり、学生に将来への見通しを持たせる工夫が必要となってくる<sup>35</sup>。この点は、キャリア教育をライフステージにおいて明確に位置づけ、学生の将来見通しをも含んだプログラムとする必要があることを意味している<sup>36</sup>。一つの方法としては、ロールモデルやキャリアモデルを具体的に見せることによって自己の将来像を明確にさせることなどが考えられる<sup>37</sup>。さらに、「対人的スキル」について言うと、「大学生のキャリア意識調査2007」の分析から、「友人」と「勉学」の要素が就職活動において有利に働いているとの報告もある<sup>38</sup>。さらに、この「友人」と「勉学」の要素を同時に満たす正課科目はゼミナールなどの少人数の演習科目である。その意味では、関西学院大学のキャリア教育において中心的な役割を担うのは、基礎演習や研究演習などのゼミナール教育と考えられる<sup>39</sup>。言い換えれば、基礎演習や研究演習において、友人とともに基礎的学習や専門的研究に取り組むことが、自然にキャリア教育の役割を果たしていることになると考えられる<sup>40</sup>。

〔注〕

- 1 本稿は、2008～2009年度にかけての大学共同研究（学長指定研究）の成果に基づくものである。
- 2 コンピテンシーの定義については後で言及する。
- 3 当然ことながら、キャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを検討することは、暗黙のうちに、大学教育におけるキャリア教育の位置づけをある程度規定することになる。その意味で、この二つの問題は密接に関連していると考えられる。
- 4 例えば、立教大学や武蔵野大学（当時は、武蔵野女子大学）において、わが国で初めて正課科目としてキャリア教育が導入されたのが2000年である。
- 5 また、リクルートワークス研究所のデータによると、1993年～2005年にかけての大卒求人倍率の平均は1.35となっており、2011年3月卒業見込み者の大卒求人倍率は1.28と極めて低い値となっている。その意味で、2010年度以降に就職氷河期の再来が懸念されている。
- 6 いわゆる、「失われた10年」を反映して、1991年の2.1%から上昇しつづけ、2002年には5.4%に達している。
- 7 実際、全階層の完全失業率と20歳～24歳の完全失業率との差を求めると、1993年に2%ポイントを記録したのち増加し続け2003年には4.5%ポイントに達している。
- 8 例えば、小杉（2002）を参照されたい。
- 9 例えば、荻谷（2001）などを参照されたい。
- 10 詳しくは、青・村田（2007，pp.56-60）を参照されたい。
- 11 本田（2005）はまさに、この「教育から仕事への移行」に焦点が当てられた研究である。
- 12 この問題についても第4節で取り上げる。
- 13 この点についても第4節で取り上げたい。
- 14 武蔵野大学と一橋大学に関しては、2008年度～2009年度にかけてヒヤリング調査を行っている。
- 15 文部科学省ホームページの平成18年度「現代的教育ニーズ取り組み支援プログラム」から抜粋。
- 16 キャリア教育との関係で言うと、社会人基礎力の他に厚生労働省の就職基礎能力がある。しかしながら、この就職基礎能力はあくまで就職するための能力であるので、本稿では取り上げない。この就職基礎能力については厚生労働省（2004）を参照されたい。
- 17 社会人基礎力に関する研究会（2006，p.4）を参照されたい。
- 18 ここで、社会人基礎力等の土台として「人間性」が挙げられているのは、内閣府の人間力戦略研究会

(2003)の「人間力」を意識したものと推察される。

- 19 社会人基礎力に関する研究会 (2006, pp.19-23) を参照されたい。
- 20 以下の説明は、松下 (2007) を参考にしている。
- 21 この employability は「就業能力」「就業可能性」などの訳語があてられることもある。上記の厚生労働省 (2004) では「就職基礎能力」としている。
- 22 Spencer and Spencer (1993)
- 23 詳しくは、松下 (2007, p. 103) を参照されたい。
- 24 表2は、松下 (2007) 表1の一部の文言を変更して再掲している。
- 25 例えば、Tuning Project のコンピテンシーには「他国の文化と習慣の理解」や「他分野の専門家とコミュニケーションする能力」などがあり、極めて具体的である。
- 26 社会人基礎力に関する研究会 (2006, p. 5) の表を参照。
- 27 上でも述べたように、社会人基礎力は基礎学力や専門知識と全く独立に存在するものではなく、基礎学力や専門知識との共通部分もあることが認識されている。これに関しても、社会人基礎力に関する研究会 (2006, p. 5) の表を参照されたい。
- 28 松下 (2007) の表2より抜粋。表2には、コンピテンシーを卒業生と雇用主のそれぞれが評価した順に並べてある。また、カッコ内はそれぞれのカテゴリーを示している。
- 29 さらに言えば、どのような人材を社会に送り出したいのかを明確にする必要がある。
- 30 専門的知識がなければ、実践に適応することもできず、新しいアイデアや価値も出てこないし、課題も発見できないと考えられる。
- 31 例えば、「知識を実践に適応する」コンピテンシーを養うためのキャリア教育プログラムは、ある程度の専門知識を取得した高学年に配置した方が良いと考えられる。
- 32 「基礎的な計算技能」「分析と総合の能力」はともに「道具的コンピテンシー」に分類されている。
- 33 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) においても、参加型授業が学生の勉学への主体的な取り組みを促す点がパネリストの仲間玲子氏によって強調されている。
- 34 また、「知識を実践に適応する能力」や「新しい状況に対応する能力」は課外活動などの正課外教育でも育成できると考えられる。
- 35 上述の仲間玲子氏は、「大学生のキャリア意識調査2007」の分析から、将来の見通しが明確な学生ほど、それを現在の勉学に結びつけているとの結果を報告している。
- 36 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) のパネリストの一人である下村英雄氏は「大学生のキャリア意識調査2007」から、キャリア支援よりもキャリア教育の方が学生の将来見通しと関係が深いと分析している。
- 37 本学の「ライフデザインプログラム」においては、正課科目「ライフデザインと仕事」がこの役割を担っていると言える。
- 38 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) における下村英雄氏の報告参照。特に、下村英雄氏は、特別なキャリア教育より友人や勉学などの日常生活の重要性を指摘している。
- 39 特に、研究演習では「専門科目との接合」も当然のことながら成されており、最も効果的な教育の場であると考えられる。
- 40 誤解はないと思うが、決して、基礎演習や研究演習におけるキャリア関係の課題や就職支援の提供を意味しているのではない。

#### 参考文献

- 青 幹大・村田 治 (2007)、「大学教育と所得格差」、『生活経済学会研究』、第25巻、pp.47-63。  
玄田有史 (2001)、『仕事のなかの曖昧な不安』、中央公論新社。  
玄田有史 (2010)、「2009年の失業 一過去の不況と比べた特徴」、『日本労働研究雑誌』、pp. 4-17。  
本田由紀 (2005)、『若者と仕事』、東京大学出版会。

- 亀山俊朗 (2009)、「キャリア教育からシティズンシップ教育へ? —教育政策論の現状と課題」、『日本労働研究雑誌』、No.583、pp.92-104。
- 荻谷剛彦 (2001)、『階層化日本と教育危機』、有信堂。
- 小杉礼子編 (2002)、『自由の代償／フリーター』、日本労働研究機構。
- 厚生労働省 (2004)、『若年者の就職能力に関する実態調査』。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008)、パネルディスカッション「大学生のキャリア意識調査 2007から示唆される現代大学生像」。
- 松下佳代 (2007)、「コンピテンズ概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点 —Tuning Project の批判的検討—」、『京都大学高等教育研究』、第13号、pp.101-119。
- McClelland, D. C. (1973), “Testing for competence rather than for “intelligence”” *American Psychologist*, vol.28, pp.1-14.
- 人間力戦略研究会 (2003)、『人間力戦略研究会報告書』、内閣府。
- 小方直幸 (2001)、「コンピテンシーは大学教育を変えるか」、『高等教育研究』、第4集、pp.71-91。
- 小倉一哉・周 燕飛・藤本隆史 (2006)、「雇用の多様化の変遷：1994～2003」、『労働政策研究報告書』、No 68。
- Rychen, D. S. and Salganic, L. H. (2003), *Key Competencies: For a successful life and awell-functioning society*. Hogrefe & Huber. (立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー —国際標準の学力をめざして—』、明石書店、2006年。)
- 下村英雄 (2010)、「最近のキャリアガイダンス論の論点整理と成人キャリアガイダンスのあり方に関する論考」、JILPT Discussion Paper Series, 10-6.
- Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993), *Competence at work: Models for a superior performance*. John Wiley & Sons, (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開 —導入・構築・展開—』、生産性出版、2001年。)
- 社会人基礎力に関する研究会 (2006)、「社会人基礎力に関する研究会 —「中間取りまとめ」—」、経済産業省。
- 橘木俊詔 (1998)、『日本の経済格差』、岩波書店。
- 矢野真和 (2009)、「教育と労働と社会—教育効果の視点から」、『日本労働研究雑誌』、pp.5-15。
- 吉川裕美子 (2003)、「ヨーロッパ統合と高等教育改革 —エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」、『学位研究』、第17号、pp.69-90。

# 情報教育の光と影

—在学中の情報教育が卒業後に及ぼす影響の諸相—

関西学院大学大学院文学研究科研究員

木戸盛年

関西学院大学大学院文学研究科博士課程前期課程大学院生

西崎晃輔

関西学院大学文学部 教授

成田健一

関西学院大学文学部 教授

嶋崎恒雄

関西学院大学文学部 教授

八木昭宏

## 要旨

本研究は、“情報活用能力”（「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」の3側面で構成される）の育成を目的とした大学における情報教育を受講した効果について、第一に“情報活用能力”が主観的に身に付いた可能性、第二に卒業後の生活に対する影響、の2側面から探索的に検討する。

本研究では研究協力が得られた関西学院大学を対象とし、その卒業生7651名に郵送調査を行った。その結果、第一に“情報活用能力”が主観的に身に付いた可能性に関しては、情報環境が変化してきた1998年以降の卒業生において、情報処理の授業への態度が積極的であれば「1. 情報活用の実践力」が習得されやすいことが明らかになった。一方「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」に関しては、情報処理授業への態度との関連は見られなかった。第二に卒業後の生活に対する影響に関しては、情報処理授業への態度によって卒業後の生活に与える影響の大きさや、人生満足度に違いは見られなかった。

第一の結果から、大学の情報教育において“情報活用能力”の育成という目標を達成するために、「2. 情報の科学的な理解」と「3. 情報社会に参画する態度」の習得により注力する必要性を論じた。第二の結果から、積極的な態度で授業に臨むことによって人生によりプラスの影響を与え、人生をより豊かに満足を持って生活できる効果を持つ情報教育について、模索する必要性を論じた。

## 1. 目的

近年 IT (Information Technology) の進展により社会・経済は急速に変化し、産業だけでなく日常生活にも大きな影響を与えている (泉, 2002)。このような IT 革命とも呼ばれる急速な情報化の進展による急激かつ大幅な社会の変革の中で、文部科学省 (2002) は情報化の影響として、「情報化の影の部分」に関する指摘をしている。「情報化の影の部分」とは、情報の信頼性や信憑性の問題、個人情報や著作権の問題、コンピュータ犯罪や実体験の欠乏と対人関係の変化、健康問題などのことである。文部科学省 (2002) によると、これらの問題に対応するためには情報を主体的に選択活用できる能力や情報社会に参画する態度などの“情報活用能力”の習得が必要であると述べられている。

“情報活用能力”は1986年4月の臨時教育審議会第2次答申で初めて示され、その内容は「情報及び情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基本的資質」とであると定義されている (文部科学省, 2002)。また、1997年10月の「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の進展等に関する調査研究協力者会議」第1次報告において、“情報活用能力”は「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」の3つにまとめられている (文部科学省, 2002)。まず「1. 情報活用の実践力」とは、課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信伝達できる能力のことである。次に「2. 情報の科学的な理解」とは、情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解のことである。そして、「3. 情報社会に参画する態度」とは、社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度のことである。これらの3つの側面に整理されている“情報活用能力”の育成を図るものが情報教育である (文部科学省, 2002)。

上記の情報教育は初等中等教育に関して述べられたものである。大学における情報教育に関して社団法人私立大学情報教育協会 (2001) は、コンピュータの知識や技術習得主体の基礎教育として情報教育を捉えるべきではないと指摘している。特に、問題発見から解決に至る知的活動の基礎技法を習得させ、情報への正しい接し方を育てることによって、大学教育におけるすべての専門教育の基盤となるものと情報教育を位置づけている。このように、大学においても情報教育の重要性が指摘されており、内容的には“情報活用能力”の育成と捉えることができよう。そして現在でも、特に文科系大学において、問題発見や問題解決といった創造的能力の育成や情報技術の光と影を合わせて教育する必要性に目を向けた情報教育が行われている (吉田, 2008)。つまり、具体的な授業内容の差異はさておくとしても、大学における情報教育も本質的には“情報活用能力”の育成を目的としていると言えるだろう。そこで、本研究では研究協力が得られやすい筆者らの所属する関西学院大学を一事例として捉え、大学における情報教育の重要性について検討を行っていききたい。

関西学院大学における情報教育は、情報処理研究センター発足後の1977年度に開講された総合コース「電子計算機の歴史と現代」が始まりである。その後「電子計算機基礎」、「情報化社会と

人間」が開講された（学校法人関西学院，1998）。1980年度から一般教育科目「コンピュータサイエンス」が社会学部を開講責任学部として開講され、1990年度より実習を伴う全学的な情報処理教育の一般教育科目として「コンピュータ基礎」が開講された（学校法人関西学院，1998）。さらに2001年度関西学院大学年次報告によると、2001年度よりカリキュラムが改正され2000年度まで開講されていた「コンピュータ基礎」に加え、新たに「コンピュータ初歩」、「コンピュータ実践」、「コンピュータ言語」が全学に向けて開講された。2010年現在、関西学院大学では“情報活用能力”および“情報活用能力”の一部として解釈できる画像・映像・音声情報の処理に関する「マルチメディア活用能力」を持つ人材を育成することを教育目標とし、情報教育が行われている。2008年度関西学院大学年次報告によると、例えば全学開講科目として「コンピュータ基礎」、「コンピュータ実践」、「コンピュータ言語」、「文科系学生のための情報技術入門」、「情報技術概論」が開講されている。もちろんこれら以外にも各学部において情報処理の授業が開講されている。

このように、年度によってまた学部によって実施される情報教育の内容は異なるだろう。しかし、関西学院大学における情報教育の教育目標も、年度や学部を超え広義の“情報活用能力”の育成であるとみなすことができるのではなかろうか。そこで、本研究では“情報活用能力”を上で述べたように「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」と捉えて、大学におけるその育成の実情を探りたい。特に情報処理の授業への取り組み態度が“情報活用能力”の3側面の育成にどのように関わっているのか、卒業生を対象に長期的な視野からの検討を行う。

加えて、本研究では大学における情報教育の受講態度が卒業後の生活に対する肯定的な影響を生み出す可能性についても検討を行う。大学における教育活動は在学中のみに限って影響するものではない。卒業後も大きな影響を与え得るし、また卒業後の生活・人生へ肯定的な影響を与えることは大学教育の目的の一つであると考えられることもできよう。そうだとすると、卒業後の心身ともに充実した生活や、より良い人生をおくることに大学教育は必然的に関係してくるであろう。大学における教育活動の一つである情報教育も、当然この目的に寄与していると考えられることができよう。しかしながら、大学における情報教育による卒業後の人生への影響を検討した研究は、筆者らの知る限りわが国においては実施されていない。

以上をまとめて、本研究の目的を述べよう。本研究では大学における情報教育を受講した効果を以下の2点から探索的に検討することである。第一の点は広義の“情報活用能力”が主観的に身についた可能性である。第二の点は卒業後の生活に対する肯定的な影響である。

このように本研究では関西学院大学という関西の一私立大学の教育体制を対象にして行っている。上述のようにこれを一事例として捉え、ある大学の情報教育を受けることによって培われるものに注目することで、情報教育の重要性について再考する機会を提供することができると考えている。

## 2. 方法

### 2.1. 調査対象者

関西学院の同窓会名簿を用いて、最終学歴が関西学院大学である卒業生（約20万人）のデータから本調査の調査対象者を選出した。卒業年は2008年を起点とし、5年ごとに遡って1938年まで

の15階層を対象とした。1938年、1943年、1948年の旧制大学学部卒業生は、現在の大学卒業に相当すると考えられる卒業生全てを対象とした。1953～2008年（12階層）の卒業生に対しては、全学部ごとに卒業生の4分の1を無作為抽出した。

上述の手続きによって得られた7651名から、海外在住者、死亡、積極的拒否を除く7605名に調査票を送付した。回答者数は3282名（43.71%）であり、有効回答者数は3247名（43.25%）であった。なお、関西学院大学の情報処理教育は1977年から開講されたため、本研究では卒業年が1978年以降である有効回答者（1961名）を分析対象とした。

## 2.2. 手続き

本調査は、無記名の調査票による自記式郵送調査であった。調査に先立って、2009年7月1日に調査対象者に予告状を送付した。予告状には、調査の目的、調査対象者は卒業生の中から無作為に選ばれたこと、7月中旬に調査票を送付することが記載されていた。2009年7月13日に調査票を送付し、返送期限を2009年7月31日とした。調査票とともに調査概要、返送用封筒を同封した。なお、2009年8月3日までに調査票が返送されていない調査対象者に対して、2009年8月4日に督促状を送付した。督促状には、調査票の返送を依頼する内容に加え、返送期限が2009年8月21日まで延期されたことが記載されていた。

## 2.3. 調査項目

分析に用いた項目は、「1. 情報処理・一般教養の授業への取り組み」、「2. 情報活用能力」、「3. 大学時代の生活が人生に与えた影響」、「4. 人生満足感」であった。なお調査用紙にはその他の項目も組み込まれていたが、本研究の目的とは関係がないため、その詳細は割愛する。

### 2.3.1. 情報処理・一般教養の授業への取り組み

「情報処理・一般教養の授業への取り組み」の項目は、関西学院大学のカレッジ・コミュニティ調査（関西学院大学総合教育研究室，2008）を参考に作成し、授業に対する積極的態度を測定した。具体的には「情報処理の授業」「教養科目（キリスト教学、語学、情報処理以外）」のそれぞれについて「1. とても積極的に取り組んだ」「2. 積極的に取り組んだ」「3. ほどほどに取り組んだ」「4. 義務的に取り組んだ」「5. 非該当・未経験」の中から1つ選択することを求めた。

### 2.3.2. 情報活用能力

“情報活用能力”を測定する項目は、電通育英会（2007）を参考に作成した。「1. 情報活用の実践力」を測定する項目として「a. 分析を通しての批判的思考力」「b. 情報の管理能力と技術」「c. プレゼンテーション能力」「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」、「2. 情報の科学的な理解」を測定する項目として「数理的な能力」、「3. 情報社会に参画する態度」を測定する項目として「市民性・倫理的責任」を設定した。これらの項目のうち、大学時代を通じて身についたと思う項目を選択することを求めた（複数回答可）。

### 2.3.3. 大学時代の生活が人生に与えた影響

「大学時代の生活が人生に与えた影響」を測定する項目は、「関西学院大学で過ごされたことはあなたの人生に総じてどのような影響を与えたと思いますか？」と教示し、「プラスになっている」「ややプラスになっている」「どちらともいえない」「ややマイナスになっている」「マイナス

になっている」の5つの選択肢の中から1つを選択することを求めた。

### 2.3.4. 人生満足感

「人生満足感」は、自らの人生に関する総合的な主観的評価であるとされている (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985)。本調査では、Diener et al. (1985) によって作成された尺度の日本語版 (一言, 2010) を用いて「人生満足感」を測定した。この尺度は自らの基準で人生にどの程度満足しているかについて測定するものであり、5項目を7件法 (「1. 非常にあてはまる」～「7. 全くあてはまらない」) で回答を求めた (得点範囲: 5-35点)。得点が高いほど、人生満足感が高いことを示している。

## 3. 結果と考察

### 3.1. 卒業年別に見た情報処理の授業への取り組み方の違いについて

卒業年ごとの情報処理の授業への取り組み態度について比較を行った。分析を行うにあたり、取り組み態度別にポジティブな態度 (「とても積極的に取り組んだ」、「積極的に取り組んだ」、「ほどほどに取り組んだ」) とネガティブな態度 (「義務的に取り組んだ」)、「未経験」に分類し分析を行った。その結果、卒業年が近年になるにつれて情報処理の授業への積極的な取り組みの割合が増え、未経験の割合が減っている傾向が見られた (図表1参照)。そこでカイ2乗検定を用いて、各卒業年と情報処理の授業への取り組み態度の関係を検討した。その結果、ポジティブな態度を持つ人が近年になるほど増えていた ( $\chi^2=549.92$ ,  $df=12$ ,  $N=1933$ ,  $p<.001$ )。なお、未経験者を除いたとしても、同じ傾向であった ( $\chi^2=22.70$ ,  $df=6$ ,  $N=1167$ ,  $p<.001$ )。ま

図表1. 卒業年と情報処理の授業への各取り組み態度の割合

	情報処理の授業への取り組み態度			N(人)
	未経験 (%)	ネガティブな態度 (%)	ポジティブな態度 (%)	
2008年卒	6.9	17.9	75.2	347
2003年卒	10.9	15.9	73.2	239
卒 1998年卒	23.8	21.4	54.8	248
業 1993年卒	41.4	18.1	40.5	215
年 1988年卒	51.8	16.7	31.5	257
1983年卒	61.8	10.5	27.6	275
1978年卒	75.3	7.4	17.3	352

注: 各卒業年全体を100%とする。 ( $\chi^2=549.92$ ,  $df=12$ ,  $N=1933$ ,  $p<.05$ )

図表2. 卒業年と教養科目への各取り組み態度の割合

	教養科目への取り組み態度			N(人)
	未経験 (%)	ネガティブな態度 (%)	ポジティブな態度 (%)	
2008年卒	1.2	13.1	85.7	343
2003年卒	0.0	16.9	83.1	236
卒 1998年卒	0.8	20.6	78.5	247
業 1993年卒	0.5	21.8	77.8	216
年 1988年卒	0.8	25.0	74.2	256
1983年卒	1.5	17.5	81.1	275
1978年卒	0.3	16.2	83.5	352

注: 各卒業年全体を100%とする。 ( $\chi^2=23.75$ ,  $df=12$ ,  $N=1925$ ,  $p<.05$ )



た、この結果と比較するために、カイ2乗検定を用いて各卒業年と教養科目に対する取り組み態度の関係を検討した。その結果、卒業年によって教養科目に対する取り組み態度に差が見られた ( $\chi^2=23.75$ ,  $df=12$ ,  $N=1925$ ,  $p<.05$ )。しかし卒業年が近年になるにつれて積極的な取り組みが増えるといった、情報処理の授業と同様の傾向は見られなかった (図表2参照)。

このように情報処理の授業への取り組み態度は各卒業年で異なり、年を経るにつれポジティブな態度になるという結果が得られた。しかもこの傾向は教養科目では見られていない。つまりこれは情報環境の違い、特に1990年代の社会の情報化に伴う以下の3点に起因していると解釈することができるだろう。第一に「社会的情報環境」の違いである。これは年を経るにつれ就職などの際の“情報活用能力”に対する社会的要請が高まってきたことを指す。さらにはインターネットを代表として様々なエンターテインメントや対人関係にも“情報活用能力”が必要となってきた点も見逃せない。つまり、日常的な生活環境において情報を利用するという社会的な必要性が年々増えてきているのである。第二に「教育的情報環境」の違いである。これは上記の社会的要請に応えるべく、学内での情報教育に関するカリキュラムが年を経るにつれ、より充実し多様になってきたことを指す。第三に「物的情報環境」の違いである。これは年を経るにつれ学内外においてインターネットやコンピュータなどの設備の整備がなされ、インフラストラクチャーが整ってきたことを指す。これら3つの情報環境が年を経るにつれ、より高度で豊かになることで、情報に関わることの動機づけのベースラインが上昇し、よりポジティブな態度を持つようになってきたのではないだろうか。

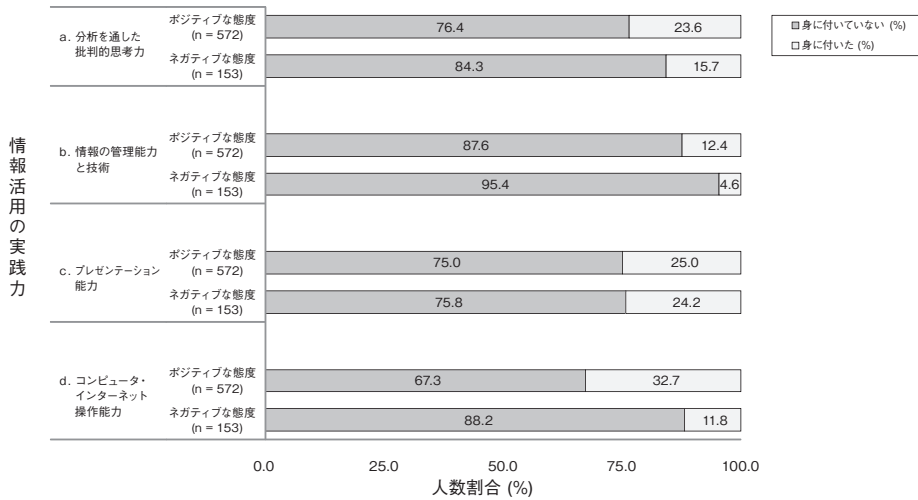
### 3.2. 情報教育への取り組み方と情報活用能力の習得について

#### —「情報処理の授業への取り組み態度」と「情報活用能力の3側面 (1. 情報活用の実践力、2. 情報の科学的な理解、3. 情報社会に参画する態度)」との関係

次に関西学院大学の情報教育を受けたことにより、どのような能力が身についたのかを検討する。これ以降の分析では、情報環境が変化・充実してきた1998年以降の卒業生を「98-08群」、1993年以前の卒業生を「78-93群」の2群に分け、群ごとに結果を示す。具体的には、ポジティブな取り組み態度の人とネガティブな取り組み態度の人それぞれが、関西学院大学の情報教育を通じて習得された“情報活用能力”の3つの側面 (「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」) においてどのように異なっているのかを比較したい。「1. 情報活用の実践力」は「a. 分析を通しての批判的思考力」「b. 情報の管理能力と技術」「c. プレゼンテーション能力」「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」の4指標で、「2. 情報の科学的な理解」は「数理的な能力」の1指標で、「3. 情報社会に参画する態度」は「市民性・倫理的責任」の1指標で、それぞれカイ2乗検定を用いて検討する (なお以下、3.2のセクションで行われる全てのカイ2乗検定において  $df=1$  である)。

#### 3.2.1.a 「1. 情報活用の実践力」—「a. 分析を通しての批判的思考力」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ2乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「a. 分析を通しての批判的思考力」の習得の関係を検討した。「98-08群」において、「a. 分析を通しての批判的思考力」が身についたと報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (23.6%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (15.7%) で、その割合が



図表 3. 98-08群における情報処理の授業への取り組み態度と情報活用の実践力 (付表 1 にも表として示す。)

異なっていた (図表 3 参照)。つまり相対的にポジティブな態度の場合に、「a. 分析を通しての批判的思考力」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=4.41, N=725, p<.05$ )。一方、「78-93群」では同様の差はなかった ( $\chi^2=2.40, N=442, n.s.$ ; 付録 付表 2 参照)。

### 3.2.1.b 「1. 情報活用の実践力」—「b. 情報の管理能力と技術」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ 2 乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「b. 情報の管理能力と技術」の習得の関係を検討した。「98-08群」において、「b. 情報の管理能力と技術」が身についたと報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (12.4%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (4.6%) でその割合が異なっていた (図表 3 参照)。つまり相対的にポジティブな態度の場合に「b. 情報の管理能力と技術」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=7.72, N=725, p<.01$ )。

同様に、「78-93群」においても相対的にポジティブな態度の場合に「b. 情報の管理能力と技術」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=6.19, N=442, p<.01$ ; 付録 付表 2 参照)。

### 3.2.1.c 「1. 情報活用の実践力」—「c. プレゼンテーション能力」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ 2 乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「c. プレゼンテーション能力」の習得の関係を検討した。「98-08群」において、「c. プレゼンテーション能力」が身についたと報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (25.0%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (24.2%) でその割合に差は見られなかった (図表 3 参照)。つまり、「情報処理の授業への取り組み態度」によって「c. プレゼンテーション能力」が身についたか否かの報告に差はなかった ( $\chi^2=.043, N=725, n.s.$ )。

同様に、「78-93群」においても「情報処理の授業への取り組み態度」によって「c. プレゼンテーション能力」が身についたか否かの報告に差はなかった ( $\chi^2=.82, N=442, n.s.$ ; 付録 付表 2 参照)。

### 3.2.1.d 「1. 情報活用の実践力」—「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ 2 乗検定を用いて「情報処理の授業への

「取り組み態度」と「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」の習得の関連を検討した。「98-08群」において、「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」が身についたと報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (32.7%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (11.8%) でその割合が異なっていた (図表3参照)。つまり、相対的にポジティブな態度である場合に「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=26.07$ ,  $N=725$ ,  $p<.001$ )。

同様に、「78-93群」においても相対的にポジティブな態度である場合に「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=12.92$ ,  $N=442$ ,  $p<.001$ ; 付録 付表2参照)。

### 3.2.2. 「2. 情報の科学的な理解」—「数理的な能力」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ2乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「数理的な能力」の習得の関連を検討した。「98-08群」において、「数理的な能力」が身についたと報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (3.3%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (3.3%) でその割合に差は見られなかった (付録 付表3参照)。つまり、「情報処理の授業への取り組み態度」によって「数理的な能力」が身についたか否かの報告に差はなかった ( $\chi^2=.001$ ,  $N=725$ , n.s.)。

一方、「78-93群」では相対的にポジティブな態度の場合に「数理的な能力」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=5.21$ ,  $N=442$ ,  $p<.05$ ; 付録 付表3参照)。

### 3.2.3. 「3. 情報社会に参画する態度」—「市民性・倫理的責任」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ2乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「市民性・倫理的責任」の習得の関連を検討した。「98-08群」において、ポジティブな態度で取り組んだ場合 (16.3%) とネガティブな態度で取り組んだ場合 (14.4%) で、その割合に差は見られなかった (付録 付表4参照)。つまり、「情報処理の授業への取り組み態度」によって「市民性・倫理的責任」が身についたか否かの報告に差はなかった ( $\chi^2=.32$ ,  $N=725$ , n.s.)。

一方、「78-93群」では相対的にポジティブな態度の場合に「市民性・倫理的責任」が身についたという報告は多かった ( $\chi^2=4.70$ ,  $N=442$ ,  $p<.05$ ; 付録 付表4参照)。

以上の結果を考察するにあたり、「98-08群」と「78-93群」の両群ごとに“情報活用能力”の3つの側面(「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」)の習得に関して考察を行う。

まず「98-08群」において、「a. 分析を通しての批判的思考力」、「b. 情報の管理能力と技術」、「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」は「情報処理の授業への取り組み態度」と関連があり、相対的にポジティブな態度で取り組んだ場合に身につくやすいと考えられた。しかし、「c. プレゼンテーション能力」や「数理的な能力」、「市民性・倫理的責任」は「情報処理の授業への取り組み態度」とは関連しなかった。これらの結果から、“情報活用能力”の3つの側面のうち「1. 情報活用の実践力」はポジティブな態度で取り組むことで、より習得されやすいと言えよう。

一方「78-93群」において、「b. 情報の管理能力と技術」、「d. コンピュータ・インターネットの操作能力」、「数理的な能力」、「市民性・倫理的責任」は「情報処理の授業への取り組み態度」と関連があり、相対的にポジティブな態度で取り組んだ場合に身につけやすいと考えられた。しかし、「a. 分析を通しての批判的思考力」と「c. プレゼンテーション能力」は「情報処理の授業への取り組み態度」とは関連しなかった。これらの結果から、「情報活用能力」の3つの側面のうち「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」がポジティブな態度で取り組むことで、より習得されやすいと言えよう。

このように、ポジティブな態度で取り組むことでより習得される“情報活用能力”の中身が卒業年によって異なる、という結果を生み出した原因を明確にすることは極めて困難である。ここでは、上述の社会の情報化に伴う3つの（社会的、教育的、物的）情報環境の違いに起因している可能性のみを指摘しておく。ただしこうした情報環境の違いは“情報活用能力”のうち「1. 情報活用の実践力」の側面の育成のみに寄与している。授業にポジティブな態度で取り組んだところで“情報活用能力”の残りの2側面（「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」）の育成は、特に近年において不十分である。この問題の解決に向けて検討することが、今後の大きな課題となるだろう。

### 3.3. 情報教育への取り組み方と卒業後の生活への影響について

次に、関西学院大学の情報教育にどのように取り組んだのかということが卒業後の生活にどのような影響を与えたのかについて分析を行う。卒業後の生活への影響の指標として、「大学時代の生活が人生に与えた影響」および「人生満足感」を用いて検討したい。前者はカイ2乗検定によって（以下、3.3.のセクションで行われる全てのカイ2乗検定において $df=4$ である）、後者はt検定によって検討を行う。

#### 3.3.1. 「卒業後の生活への影響 1」―「大学時代の生活が人生に与えた影響」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、カイ2乗検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」と「大学時代の生活が人生に与えた影響」の関係を検討した。「98-08群」、「78-93群」ともに、取り組み態度による「大学時代の生活が人生に与えた影響」の違いはなかった（それぞれ $\chi^2=5.32$ ,  $N=723$ , n.s.,  $\chi^2=5.44$ ,  $N=441$ , n.s.）。「大学時代の生活が人生に与えた影響」については「98-08群」と「78-93群」のいずれにおいても全体の90%以上が「ややプラスになっている」もしくは「プラスになっている」と回答していた（付録 付表5参照）。

この結果と比較するために、カイ2乗検定を用いて「教養科目（キリスト教学、語学、情報処理以外）への取り組み態度」と「大学時代の生活が人生に与えた影響」の関係を検討した。「98-08群」では「ややプラスになっている」もしくは「プラスになっている」と報告した卒業生は、ポジティブな態度で取り組んだ場合（94.6%）とネガティブな態度で取り組んだ場合（84.5%）で、その割合が異なっていた（付録 付表6参照）。つまり相対的にポジティブな態度の場合に「ややプラスになっている」もしくは「プラスになっている」という報告は多かった（ $\chi^2=27.61$ ,  $N=818$ ,  $p<.001$ ）。また、「78-93群」においても同様の差があった（ $\chi^2=33.27$ ,  $N=1088$ ,  $p<.001$ ；付録 付表6参照）。

つまり、「情報処理の授業への取り組み態度」がどうであれ「大学時代の生活が人生に与えた

影響」には直接・間接の系統的關係が見られない。これは「教養科目への取り組み態度」がポジティブである場合に、人生によりプラスの影響を与えるという結果と対比させることで、その重要性が示唆される面白い結果であると言えよう。言い換えるならば、「教養教育」と同様に、「情報処理の授業への取り組み態度」がポジティブであるほど人生にプラスの影響を与えるという方向の関連が見られるような情報教育こそが、真の意味で望ましい情報教育と言えるのではなかろうか。今後の情報教育の展開に期待したい。

### 3.3.2. 「卒業後の生活への影響 2」—「人生満足感」の場合

「98-08群」と「78-93群」のそれぞれにおいて、 $t$ 検定を用いて「情報処理の授業への取り組み態度」による「人生満足感」の程度について検討した。「98-08群」の人生満足感の平均点は、ポジティブな態度で取り組んだ場合が22.07点、ネガティブな態度で取り組んだ場合が22.67点であり、取り組み態度による「人生満足感」に違いはなかった ( $t=1.10$ ,  $df=719$ , n.s.)。また、「78-93群」の人生満足感の平均点は、ポジティブな態度で取り組んだ場合が22.11点、ネガティブな態度で取り組んだ場合が21.72点であり、取り組み態度による「人生満足感」に違いはなかった ( $t=.70$ ,  $df=438$ , n.s.)。この結果と比較するために、 $t$ 検定を用いて「教養科目(キリスト教学、語学、情報処理以外)への取り組み態度」による「人生満足感」の程度について検討した。「98-08群」の人生満足感の平均点は、ポジティブな態度で取り組んだ場合が22.27点、ネガティブな態度で取り組んだ場合が21.48点であり、取り組み態度による「人生満足感」に違いはなかった ( $t=1.26$ ,  $df=709$ , n.s.)。また、「78-93群」の人生満足感の平均点は、ポジティブな態度で取り組んだ場合が22.20点、ネガティブな態度で取り組んだ場合が21.04点であり、取り組み態度による「人生満足感」に違いはなかった ( $t=1.74$ ,  $df=434$ , n.s.)。「情報処理の授業への取り組み態度」や「教養科目への取り組み態度」がどうであれ、「人生満足感」との直接的な関係は見られなかった。「人生満足感」は、自らの人生に関して総合的に評価されるものである。このことから個々の授業にポジティブな態度で取り組んだことだけで、「人生満足感」に直接的なプラスの影響は与えられないのかもしれない。大学教育における全ての教育活動こそが、「人生満足感」にプラスの影響を与えるのではなかろうか。今後はこのことを具体的に検証するとともに、大学教育における教育活動としての情報教育が、「人生満足感」に与える影響の大きさを詳しく見ていかねばなるまい。

## 4. 総合論議

本研究では、“情報活用能力”の3つの側面(「1. 情報活用の実践力」、「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」)が、大学における情報教育によって育成されている可能性を検討した。加えて大学の情報教育を受けたことが卒業後の生活においてどのような影響を与えているのかについて探索的に検討した。

まず、情報環境が変化、充実してきた1998年以降の卒業生が持つ情報処理の授業への取り組み態度と諸変数(情報活用能力・卒業後の生活への影響)の關係に注目してみた。その結果“情報活用能力”について、その3側面のうち「1. 情報活用の実践力」は態度がポジティブであるほど習得されやすかった。一方、残りの2側面、つまり「2. 情報の科学的な理解」、「3. 情報社会に参画する態度」は態度がポジティブであっても習得されるわけではなかった。また、卒業後

の生活への影響について大学の情報処理の授業に取り組む態度によって卒業後の生活に与える影響の大きさや人生満足感に違いを生むわけではなかった。

これらの結果から、大学、とりわけ関西学院大学の情報教育において“情報活用能力”を持つ人材の育成という教育目標を達成するためには、今後「2. 情報の科学的な理解」と「3. 情報社会に参画する態度」の習得に、より注力することがまず必要であると言えよう。加えて、情報教育に対してポジティブな態度で臨んだことによって、「教養教育」と同様に人生によりプラスの影響を与えるような効果を持つ教育が望ましいだろう。そして、大学教育における全ての教育活動の1つとして情報教育を捉え、自分の人生をより満足させるような効果を持つ教育に繋げていくことができればさらに望ましい。

言うまでもなく、簡単な解決策を導き出すことが極めて難しい問題である。ただ、大学の情報教育を受講した経験によって真の意味での“情報活用能力”が身につくのであるのならば、それはおそらく人生満足感や人生によりプラスの影響を与え得るはずであろう。したがって、こうしたある意味では究極の目標を目指し、今後も情報教育のあり方を模索し続けることが必要なことではなからうか。

#### 引用文献

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- 電通育英会 (2007). 大学生のキャリア意識調査2007. 2010年3月1日に下記のサイトより閲覧 <http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/research/top.html>.
- 学校法人関西学院 (1998). 関西学院大学100年史 (1889-1989) 通史編Ⅱ. 学校法人関西学院.
- 一言英文 (2010). 社会的文脈における社会的感情に関する心理学的研究. 関西学院大学大学院文学研究科総合心理学専攻心理学領域2009年度博士論文.
- 泉 廣治 (2002). 情報教育の目指すもの. 林 徳治・宮田 仁 (編) 情報教育の理論と実践 実教出版 pp. 1-29.
- 関西学院大学総合教育研究室 (2008). われわれの大学をよりよく理解するために—第14回カレッジ・コミュニティ調査基本報告書—.
- 文部科学省 (2002). 情報教育の実践と学校の情報化 新「情報教育に関する手引」. 文部科学省.
- 社団法人私立大学情報教育協会 (2001). 大学教育への提言 授業改善のためのIT活用. 2010年3月1日に下記のサイトより閲覧 [http://www.juce.jp/senmon/it/chapter\\_1.pdf](http://www.juce.jp/senmon/it/chapter_1.pdf)
- 吉田 典弘 (2008). 文科系私立大学における情報教育に関する一考察. 相模女子大学紀要, 72, 81-83.

#### 【付記】

本研究は、2009年度関西学院大学情報メディア教育センター研究プロジェクトとして実施された。以下にその題目、種別、研究メンバーを示す。本論文を持って当該プロジェクトの報告に代えたい。本研究の対象者となりご協力いただいた卒業生の方々はもちろんのこと、関西学院大学情報メディア教育センター研究プロジェクトに関わった皆様に、そして高等教育推進センターの関係の皆様に、紙面をお借りして恐縮ではあるが、御礼を申し上げたい。

研究課題：情報教育の光と影—在学中の情報教育が卒業後に及ぼす影響の諸相—

種別：公募研究

主任研究員：八木昭宏（文学部）

研究員：成田健一（文学部）、嶋崎恒雄（文学部）

特別研究員：木戸盛年（文学研究科）、西崎晃輔（文学研究科）

なお上記メンバーのうち西崎晃輔の現所属は「株式会社データバンク」である。

付録

付表 1. 98-08群における情報処理の授業への取り組み態度と情報活用の実践力

情報活用の実践力	取り組み態度	身に付いていない(%)	身に付いた(%)
a. 分析を通じた 批判的思考力	ポジティブな態度 (n=572)	76.4	23.6
	ネガティブな態度 (n=153)	84.3	15.7
b. 情報の管理能力と技術	ポジティブな態度 (n=572)	87.6	12.4
	ネガティブな態度 (n=153)	95.4	4.6
c. プレゼンテーション 能力	ポジティブな態度 (n=572)	75.0	25.0
	ネガティブな態度 (n=153)	75.8	24.2
d. コンピュータ・ インターネット 操作能力	ポジティブな態度 (n=572)	67.3	32.7
	ネガティブな態度 (n=153)	88.2	11.8

注：付表 1 は図表 3 を数値化したもので、付表 2 との比較のために再掲した。

付表 2. 78-93群における情報処理の授業への取り組み態度と情報活用の実践力

情報活用の実践力	取り組み態度	身に付いていない(%)	身に付いた(%)
a. 分析を通じた 批判的思考力	ポジティブな態度 (n=305)	80.0	20.0
	ネガティブな態度 (n=137)	86.1	13.9
b. 情報の管理能力と技術	ポジティブな態度 (n=305)	91.5	8.5
	ネガティブな態度 (n=137)	97.8	2.2
c. プレゼンテーション 能力	ポジティブな態度 (n=305)	85.9	14.1
	ネガティブな態度 (n=137)	89.1	10.9
d. コンピュータ・ インターネット 操作能力	ポジティブな態度 (n=305)	91.1	8.9
	ネガティブな態度 (n=137)	100.0	0.0

付表 3. 情報処理の授業への取り組み態度と情報の科学的な理解

情報活用の科学的な理解	群	取り組み態度	身に付いていない(%)	身に付いた(%)
数理的な能力	98-08群	ポジティブな態度 (n=572)	96.7	3.3
		ネガティブな態度 (n=153)	96.7	3.3
	78-93群	ポジティブな態度 (n=305)	94.8	5.2
		ネガティブな態度 (n=137)	99.3	0.7

付表 4. 情報処理の授業への取り組み態度と情報社会に参画する態度

情報社会に参画する態度	群	取り組み態度	身に付いていない(%)	身に付いた(%)
市民性 倫理的責任	98-08群	ポジティブな態度 (n=572)	83.7	16.3
		ネガティブな態度 (n=153)	85.6	14.4
	78-93群	ポジティブな態度 (n=305)	81.6	18.4
		ネガティブな態度 (n=137)	89.8	10.2

付表 5. 情報処理の授業への取り組み態度と人生への影響

群	取り組み態度	マイナス (%)	やや マイナス(%)	どちらとも いえない(%)	ややプラス (%)	プラス (%)	
人生への影響	98-08群	ポジティブな態度 (n=570)	0.0	0.2	6.0	25.8	68.1
		ネガティブな態度 (n=153)	0.7	0.7	6.5	28.1	64.1
	78-93群	ポジティブな態度 (n=304)	0.0	0.3	5.6	30.3	63.8
		ネガティブな態度 (n=137)	0.0	2.2	7.3	34.3	56.2

付表 6. 教養科目への取り組み態度と人生への影響

群	取り組み態度	マイナス (%)	やや マイナス(%)	どちらとも いえない(%)	ややプラス (%)	プラス (%)	
人生への影響	98-08群	ポジティブな態度 (n=682)	0.1	0.3	5.0	25.7	68.9
		ネガティブな態度 (n=136)	0.0	2.2	13.2	33.8	50.7
	78-93群	ポジティブな態度 (n=872)	0.0	0.1	6.2	28.8	64.9
		ネガティブな態度 (n=216)	0.0	2.8	13.0	30.6	53.7



# 関西学院大学における IR の現状・課題・展望

関西学院大学企画室 主幹

小 野 宏

## 要 旨

本稿は、筆者の所属する関西学院大学におけるインスティテューショナル・リサーチ（IR）を「自大学に関する客観的なデータを収集・分析し、経営・教学マネジメントに活用する組織的機能」と定義し、その現状と課題を把握して将来を展望することを目的とした。

本学は、認証評価の義務化を契機に、IRの萌芽とも呼ぶべき動きが始まっている。しかし、全体としては、まだ各部署がデータを収集し、体系化する段階から抜け出ておらず、データの組織的共有や、統計的な分析、政策立案支援・意思決定支援などへの活用は限定的でしかない。

法人・大学の対置構造と、ボトムアップ型のガバナンスが定着して権限が分散している本学におけるIRは、専門部署を設けるのではなく、各部署が基礎機能を分散的に保有しながら、大括りの分野ごとに拠点となる“ハブ部局”が推進する重層的な構造が適している。まず、各部署で収集・蓄積しているデータの体系化を図り、簡易な分析でも、経営あるいは教学のマネジメントに活用する事例を増やしていくことで、データを重視する風土やデータで考える文化を醸成することが重要である。そのためには、複数のハブ部局が旗振り役として連携し、学生調査の進化・統合や分析手法の高度化、データベースの統合など将来像を共有して推進することが求められる。特に教学関連のデータの体系化・分析・活用が進んでおらず、最重要課題として取り組む必要がある。

## はじめに

日本の大学界において「インスティテューショナル・リサーチ（Institutional Research、以下IRと記す）への関心が急速に高まっている。IRは、自らの大学（Institutional）についてのデータ<sup>1</sup>を多面的に収集・分析して（Research）、大学としての政策立案や意思決定を支援する機能と位置づけられる。

米国では長い年月をかけてその機能を発展させ、現在はほとんどの大学に担当部署が設置されている。その先進的な事例が高等教育研究の成果として日本にも紹介され、特にここ数年、「質保証」の流れと相まってさまざまな場面で取り上げられてきた。

しかし、日本における IR のあり方についての議論は、一様ではない。米国の大学でも規模や置かれる環境によって IR の機能・体制は多様である。

本稿は、まさしく IR として筆者の所属する関西学院大学（以下、本学）という固有の条件下における IR 機能の構築をテーマとする。米国における現状や歴史的な発展経緯を先行研究において確認したうえで、萌芽状態にあるというべき本学の IR の現状を、現場で取り組んできた事務職員の立場から整理し、今後の課題とめざすべき方向性を提示したい。

## 1. 米国における IR

### 1.1. IR とは

IR に関する論文を先駆的に発表してきた鳥居（2005）は、「米国および豪州の大学においては、機関レベルにおけるマネジメント情報の集約・分析・報告といった一連の IR（インスティテューショナル・リサーチ）の活動が、組織の迅速な意思決定および円滑な運営を支える揺るがしがたい基盤となっている。…個別機関の自立的な組織運営を担保するうえで、定量的及び定性的データに基づき機関の活動状況を分析し、次期のプランニングに反映させていく IR 部門が、ごく標準的に基幹組織として配備されている」としている。

高等教育研究が普遍的で体系的な知の創造に取り組む学問的研究であるのに対し、IR は自大学を対象の中心に据えた、個別的で課題対応的な業務活動の一環とされる。

### 1.2. IR の機能・業務内容

Volkwein（1999）は、IR の機能について、目的を「改善」と「説明責任」に分け、組織的な役割・文化を「経営的・組織全体的」と「学術的・専門職的」に分けたマトリックスによって 4 つの形態に分類している<sup>2</sup>。

表 1 IR の 4 つの役割（Volkwein, 1999 による。翻訳は筆者）

		目的と活用者 (Purposes and Audiences)	
		改善のため (For Improvement) プロセス重視・学内 (Formative and Internal)	説明責任のため (For Accountability) アウトカム重視・学外 (Summative and External)
組織的な 役割・文化 (Organizational Roles and Culture)	経営的 (Administrative) 組織全体的 (Institutional)	自らの大学をデータで把握する  (情報統括者として)	最もすぐれた事例を発信する  (広報・宣伝担当者として)
	学術的 (Academic) 専門職的 (Professional)	より優れた政策の企画・立案のため にデータを分析する  (政策アナリストとして)	大学教育の有効性などを公正な立場 で調査し、証拠を示す  (学者・研究者として)

IR 部門の具体的な業務内容は、米国の大学で実際に IR を担っている本田（2010）が「米国の Institutional Research (IR) の一般的な業務」として、①大学年報の作成②州や連邦政府への業務報告③各種ランキングへの対応④学生の満足度や学習度のアンケート調査⑤学生募集や在学歴の調査分析⑥学習成果の測定⑦成果指標の作成、を挙げ、各大学の IR 部門はこれらの全部または一部を担っているが、大学の類型によって重点とするところは異なっていることを報告してい

る<sup>3</sup>。

特に、米国の大学は、連邦政府機関によるデータシステム IPEDS (Integrated Postsecondary Education Data System) への膨大なデータ提出が義務づけられているほか、州政府への報告、地域ア krediteーション機関での認証評価、雑誌社などからランキング等のために要請されるデータ提出など、外部機関への一元的なデータ提供が IR 部門の業務で大きな比重を占めている (柳浦、2009)。

### 1.3. 組織体制

IR 部門の体制については、鳥居 (2005) は米国の大規模校 4 校を訪問調査し、専門部署に 6 ~17人と相当数の人員が配置されている事例を報告し、青山 (2006) はアメリカ大学協会に加盟している州立大学への調査によって、IR 部門のスタッフは Director (部門長)、Analyst (アナリスト)、Coordinator (コーディネータ)、Specialist (各種専門家)、Student (学生スタッフ=大学研究生) などに分類され、多くのスタッフが修士号や博士号を取得していることを報告した。

こうした全米の IR 部門のスタッフ等によるネットワークとして、The Association for Institutional Research (AIR) が1965年に設立され、現在は4200人のメンバーを擁してワークショップなどを組み込んだ総会を毎年開催している。

一方で、加藤・鶴川 (2009) は、「AIR が全米の構成員に対して行った調査によると (Lindquist, 1999)、IR 担当者の約 6 割は専任職員 2 名以下、約 8 割は 4 名以下という小規模組織で働いている。その一方で所属する大学の規模を見ると、学生数 1 万人以上の大規模大学が 60%、学生数 5 千人以上では 80% を超えている。学生数に比してあまりに小規模であり、カバーする業務範囲の広さを考えると、IR 担当者が高度の情報分析や経営支援機能を担うことは現状ではかなり難しい」とし、「もちろん少数の先進的な事例はあるにせよ、先に見たとおり米国においても IR 活動の多くは“Just Data”であるという現実がある」との見解を示している。

### 1.4. 米国における歴史的経緯

IR の歴史的な発展の経緯については、多くの先行研究が Peterson (1999) を引用している。米国の大学は1950年代に入学希望者が急増する成長拡大期を迎え、IR 部門は膨張するヒト・モノ・カネの資源を把握し、データとして記すことが仕事の中心だった。60年代後半から70年代前半には、大学バブル崩壊、公民権運動、反戦運動、外部評価など内外の要因によって危機に直面し、IR はより詳細な資源の把握を求められ、データの分析や相対比較が重視されるようになった。70年代後半には景気後退と財政悪化から説明責任の圧力が高まり、生産性向上や学生市場開拓に取り組んで、データの収集・分析をより洗練させるとともに、シミュレーションモデルの活用を始めた。投入量 (Input) や資源 (Resource) だけでなく結果 (Output) のデータを重視するようになり、効率性や成果物 (卒業生数や学位授与数など) の量的な測定へと進んだ。

80年代には20歳前後の伝統的學生層の減少から経費削減などの圧力が高まり、効率性に加えて有効性を一層問われるようになり、80年代後半から90年代にかけては、教育の質や学生の学習成果 (Outcome) に焦点が当てられて、多様な目的・方式の学生調査が利用されるようになった。

また、青山 (2006) は「1985年以降になると、大学においても戦略的に、大学の経営計画を策

定するようになった。そこで戦略的計画策定 (Strategic Planning) に必要なデータが要求されるようになった」と IR 機能の転機を説明し、「ほとんどの大学は、自大学の状況分析を実施した。この分析に基づいて、審査、環境アセスメント、自己点検、教育および経営機能の評価、ならびに自大学と競争的地位にある機関との比較分析の能力が向上していった」としている。

## 2. 日本で IR が注目されるに至る背景

### 2.1. 認証評価の義務化

国内では、1991年に設置基準の大綱化とともに自己点検・評価が努力義務となり、1999年には義務化され、多くの大学は自己点検・評価委員会を設置して定期的に自己点検・評価を実施し、報告書を作成して公表してきた。

2004年には学校教育法が改正され、日本のすべての大学は認証評価機関による機関別認証評価を7年以内に1度受けることが義務化された (専門分野別認証評価は5年以内に1度)。

認証評価においては、大学の基礎的なデータを提出することが義務付けられている。例えば財団法人大学基準協会では48表の「大学基礎データ」を作成して、自己点検・評価報告書とともに提出することが受審の条件となっている<sup>4</sup>。

認証評価は2010年度までに一巡し、2011年度から第2期に入る。大学基準協会は、第2期の認証評価では従来の評価項目を大幅に縮減するとともに、学部・研究科ごとの専門評価分科会を廃止し、大学全体としてPDCAサイクル (Plan-Do-Check-Action) を継続的に強化する内部質保証システムの実効性を問うことを基本方針としている<sup>5</sup>。

### 2.2. 中長期計画によるマネジメントの拡大

大学界において、戦略的な中長期計画に基づくマネジメントへの取り組みが広がっている<sup>6</sup>。認証評価、自己点検・評価の枠組みとは別に、大学独自の中長期計画においても、計画全体や個別施策の目標を定め、指標を設定し、それに基づくデータ・情報を収集し、目標到達度を自己評価して改善に結び付けることによって、発展への自律的な循環過程としてのPDCAサイクルを確立することが必要となる。

私立大学がこうした取り組みを強めているのには、2004年度の国立大学法人化が与えた影響が少なくない。国立大学法人は、文部科学省に6年間の中期目標・中期計画の提出を義務付けられ、全学的な計画策定や自己評価に大きな時間と労力をかけている。こうした国立大学改革が私立大学のマネジメントのあり方の見直しの契機にもなっている。

組織体制の面でも、九州大学、名古屋大学、愛媛大学、神戸大学など国立大学が先駆的に大学評価に関する専門部署を設け、本学を含めた私立大学がこれに倣って専門部署や担当者を配置する例が増えている<sup>7</sup>。

### 2.3. 学習成果の重視

中央教育審議会大学分科会は、2008年12月に答申「学士課程教育の構築に向けて」を提出した。この答申は、各大学が「学位授与の方針 (ディプロマ・ポリシー=DP)」「教育課程編成・実施の方針 (カリキュラム・ポリシー=CP)」「入学者受入れの方針 (アドミッション・ポリ

シー＝AP)」の三つの方針を明確に示すこと、DP においては、学士課程で学生が身につける学習成果（ラーニング・アウトカム）を具体的に明示することを求めた。

学習成果については、知識の修得だけでなく、卒業後の社会的な活動に広く必要とされる汎用的な能力の獲得が世界的に求められるようになっており、答申は学部や学問分野を超えて学生に修得させるべき知識・能力を「学士力」と名づけ、各大学がそれぞれの「学士力」を定めて、その質の保証を図るよう要請している。

答申はまた、学習成果の測定についても言及し、知識だけでなく汎用的能力についても定量的に測定する試みが米国などの先進国で広がり始めていることを紹介している<sup>8</sup>。OECD（経済協力開発機構）も15歳を対象とした国際的な学習到達度調査（PISA）の高等教育版（AHELO）を計画しており、その中には分野別技能（経済学と工学）のテスト以外に、「分析的な論理付け」「批判的思考」「創造的な思考」などの「一般的技能」を測定するテストが組み込まれている<sup>9</sup>。

汎用的な能力については、前述した直接的な評価方法だけでなく、学生の「自己アセスメント」による間接的な手法も米国などで開発されており、国内でも同志社大学などが、学生を追跡して学習成果を測定する調査を多くの大学と協力して進めている<sup>10</sup>。

#### 2.4. 説明責任の増大

日本の財政赤字は先進国の中でも GDP 比で突出しており、厳しい国家財政の中で国庫補助を受けている私立大学は、活動の内容や成果について社会に対する説明責任を果たすことが強く求められ、情報公開の圧力が増大してきている。

2005年の私立学校法改正によって、財務諸表や事業報告書の公表が義務付けられた。また、2010年には学校教育法施行規則の改正によって、「教育の質を向上させる観点」から教育情報の公表が義務化され、併せて「教育上の目的に応じ学生が修得すべき知識及び能力に関する情報」などの公表も努力義務とされた。義務項目・努力義務項目のどちらであるかにかかわらず、その公表状況が経常費補助金の傾斜配分の基準となっている。

#### 2.5. 大学ランキングの出現

大学のランキングが国内外でこの10年ほどの間に急速に影響を持ち始めている。国際的には、英国教育専門誌 THES（The Times Higher Education Supplement）、教育情報提供企業 QS 社、上海交通大学などの世界的な大学ランキングが、国際的評価の獲得をめざす大学においては重要な指標の一つになりつつある。

国内においても、新聞社、出版社、受験産業などが1990年代から多様な角度からの大学ランキングに取り組んでおり、受験生・保護者・高校・同窓生・企業、そして大学自身からも広く注目を集めて商業的な成功を収めている。

これら国内外のランキングはさまざまな側面から大学を定量的に評価して数値化する手法をとっており、大学はランキングを通して他大学との相対的な位置関係などをより明確に認識させられることになった。

### 3. 本学の IR の現状

本学においては、2004年に認証評価が義務化されたのを契機として、新たな枠組みによる学内データの収集が始まり、その後も将来構想・中長期計画の策定、財務改革、業務改革などの開始・進展に伴って、多様なデータの収集や整理が断片的・分散的ながらも徐々に進みつつある。収集されたデータは、種々の場面で議論の俎上に上げられ、その意味や解釈について検討がなされ、政策立案や意思決定の妥当性を高めることに役立つ事例も少しずつ現れてきた。現在も IR の萌芽とも呼ぶべき段階を越えていないが、以下にいくつかの新たな潮流を挙げたい。

#### 3.1. 自己点検・評価の進化

本学は、1992年に大学自己評価委員会を設け、3年ごとに全学的に自己点検・評価を実施して報告書「関西学院大学白書」を刊行し、学内外に公表してきた<sup>11</sup>。

しかし、自己点検・評価が必ずしも十分に改善へと結びついていないとの反省が出され、2004年の学校教育法改正で認証評価が義務化されたのを機に、従来とは一線を画した「新たな自己点検・評価」制度を構築した。新制度は9つの基本方針に基づいて進められ<sup>12</sup>、大学だけでなく法人を含めた学院全体の関西学院評価推進委員会（以下、評価推進委員会）を発足させ、事務局としての評価情報分析室<sup>13</sup>を設置、目標に即した自己点検・評価の実施、評価指標データベースの構築などに取り組むことになった。この新たな制度に基づいて2005年度に自己点検・評価を行って報告書を作成し、2006年度に大学基準協会で認証評価を受けた。

評価推進委員会は、持続的な PDCA サイクルを構築するべく、認証評価を受審した後の2007年度以降も毎年、全学的な自己点検・評価の実施と大学基礎データの収集を継続した。加えて、学外有識者を含めた評価専門委員会を設け、自己点検・評価の結果について「第三者評価」を受け、評価情報分析室がその結果を各部署にフィードバックして今後の改善について話し合う意見交換会を逐次開いた上で、自己点検・評価の結果、第三者評価の結果、大学基礎データなどのほぼすべてをウェブ上で公表してきた<sup>14</sup>。

また、社団法人日本能率協会とともに「関西学院評価指標データベース」<sup>15</sup>を構築し（図1）、「大学基礎データ」（表1）だけでなく、認証評価の項目ごとに関西学院で独自に開発した約40の「基

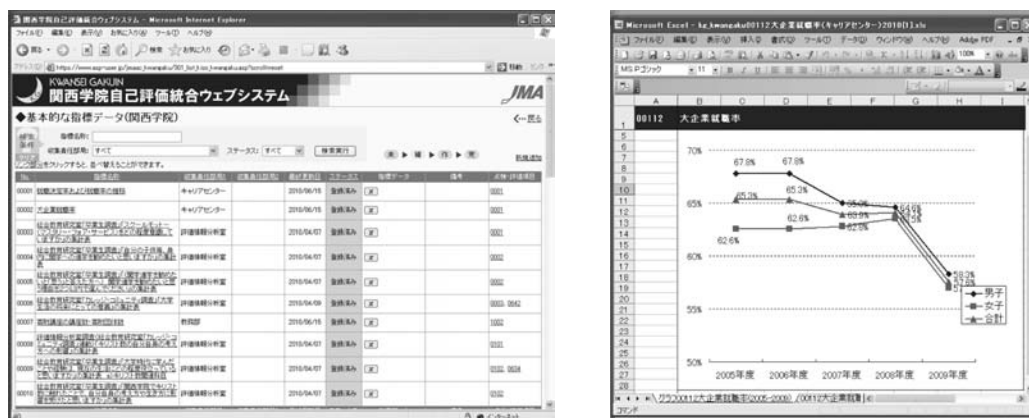


図1 評価指標データベース（現自己評価統合ウェブシステム）

本的な指標」(表2)を定め、それに基づくデータを収集・蓄積し、自己点検・評価に活用してきた。

さらに2008年度からは自己点検・評価の効率化を図るため、特定の6項目に限って担当部署が目標に即した指標を定め(表3)<sup>16</sup>、そのデータの提出と最小限の記述によって自己点検・評価とすることとした。

### 3.2. 新基本構想の策定

関西学院は1986年に大学の将来計画委員会が将来構想の答申<sup>17</sup>を提出した後、大学中長期計画を第3次まで策定し、それに基づいて法人が学院全体の財政面での中長期経営計画を組んできた。しかし、その一方で、理事会が学院全体の将来構想として2003年に「21世紀初頭の関西学院基本構想」を策定するなど、法人と大学が対置した構造の中で、学院全体として正式に合意した将来構想を定めることはできずにいた(両角、2009)。

こうした状況を踏まえて、2008年、同時に就任した理事長と学長が、法人と大学一体となつての将来構想・ビジョンの策定に取り組むことに合意し、新基本構想策定委員会(以下、策定委員会)および新基本構想策定事務局<sup>18</sup>を設置して、ミッションステートメント、「めざす人間像」、「めざす大学像」、10年間に到達すべき目標である「ビジョン」などを定めた「新基本構想」を同年12月の大学評議会、理事会で承認した。

企画室、法人部、学長室によって構成される新基本構想策定事務局は、将来構想やビジョン策定の議論の土台となる基礎的な情報やデータを学内外から収集し、選別・整理して策定委員会やその下にテーマごとに設置されたワーキンググループ(WG)に提供した。データは、受験生・高校生・予備校などを対象とした「入口」に関する調査データ、就職に関する実績や満足度、企業人事部の意識調査、大学イメージ調査、大学ランキング、競争的資金獲得状況など多角的に本学の社会的評価を表すものとした。これらのデータは他大学と比較可能なものも多く、相対的な位置を把握するベンチマーク的視点が含まれている。

また、本学自身のデータではないが、日本の私立大学を取り巻く社会状況など、将来構想を考えるうえでの基礎的なデータ(18歳人口・大学数・入学定員充足率・政府債務残高・私大経常費補助金・競争的資金の予算額と制度数・留学生数などの推移、高等教育に対する公財政支出の国際比較、高等教育進学率の各国比較など)もグラフ化して将来構想策定の前段階での勉強会に提示した。

さらに定量的なデータだけでなく、文部科学省による高等教育行政の動向、中央教育審議会の答申の概要、経済産業省など他の中央官庁や政府による審議会の答申などのほか、本学の将来構想・中長期計画の歴史的経緯や現状・課題、財政状況の推移と将来予測およびその課題、ガバナンス<sup>19</sup>に関する歴史的変遷、他大学の動向など、定性的な情報・資料も整理して提供した。

### 3.3. 新中期計画の策定

「新基本構想」が2008年12月に学内で承認された後、6つのビジョンを実現するための具体的な施策をまとめた「新中期計画」が2009年3月に理事会、大学評議会で承認された。

この段階では58の施策のうち「実施計画」は13、残りは検討継続の「素案」だったが、2009年度末には合計で45の施策が実施計画となった。新基本構想推進委員会(新基本構想策定委員会か

表 1

大学基礎データ	
表 1	全体の設置学部・学科・大学院研究科等
表 2	全体の設置学部・学科・大学院研究科等 (2007 年度以降 表 2 は別添)
表 3	関係学系科目における専任比率
表 4	単位協働認定に基づく単位認定の状況
表 5	単位協働認定以外で大学科目に行っている単位認定の状況
表 6	卒業判定
表 7	学部制における学位授与状況
表 8	就職・大学院進学状況
表 9	国際交流協定校数
表 10	国際講師の連携状況
表 11	公同国際交流協定締結機関
表 12	人的国際学術研究交流
表 13	学部・学科の共同者・合従者・人学者の推移
表 14	学部・学科の学社役員及び在籍学生数
表 15	学部の入学者の構成
表 16	学部の在学生・留学生・留學生・帰国子女数
表 17	学部・学科の専任教員数
表 18	大学院研究科の学生定員及び在籍学生数
表 19	全学の教員組織
表 20	専任教員動向表
表 21	専任教員年齢構成
表 22	専任教員の担当授業時間
表 23	専任教員の給与
表 24	専任教員の教育・研究業績
表 25	専任教員の教育・研究業績 (芸術分野や体育競技等の分野を担当する教員)
表 26	学術賞の受賞状況
表 27	特許出願・登録状況
表 28	専任教員による研究活動状況
表 29	専任教員の研究費 (実額)
表 30	専任教員の研究助費
表 31	学内共同研究費
表 32	教員研究費の内訳
表 33	科学研究費の採択状況
表 34	学外からの研究費の総額(一人当たりの額)
表 35	教員研究費・研究費等の内訳・原簿
表 36	校地・校舎・講義棟・演習室等の面積
表 37	学部・大学院師範科等ごとの講義室・演習室等の面積・原簿
表 38	学部の学生用実験・実習室の面積・原簿
表 39	大学院研究科の学生用実験・実習室の面積・原簿
表 40	個別別講義室・演習室使用状況一覧表
表 41	図書・資料の冊数
表 42	過去 5 年間の図書館の受け入れ状況
表 43	図書金額等
表 44	図書金額付・貸与状況
表 45	学生図書利用状況
表 (付 1)	消費財等生活必需品関係比率 (法人社会のもの)
表 (付 2)	消費財等生活必需品関係比率 (単学部のもの)
表 46	貸付金比率
表 47	貸付金比率
表 48	貸付金比率について

表 2

基本的な指標項目	
1	専任教員一人当たりの在籍学生数
2	本学出身の専任教員の構成比率
3	学部における専任教員に対する在籍学生数比率
4	学部における専任教員に対する専任教員比率 (5 年間の平均)
5	編入学生に対する在籍学生数比率
6	附随科の講義棟・習習棟数
7	人権教育関連科目と 関連修業数
8	ボランティア関連科目と 関連修業数
9	年次フェスタ等ごとでの履修率者数
10	就職決定率および就職率の推移
11	大企業就職率
12	留学・特別研究期間制度・自由研究期間制度の利用状況
13	専任教員の研究費の専任状況
14	関係学系私立大学学術研究高度化推進事業および戦略的研究拠形成成後事業の採択状況
15	特定プロジェクト研究センター制度の活用状況
16	外部企業等導入状況
17	一語活用による就職免許取得件数および取得者数
18	設置認可申請状況
19	設置認可申請状況
20	高等教育推進センター「カレッジ・コミュニティ調査」(学生による授業評価アンケート)で「あなたは授業をまじめに評価したと思いますか」
21	高等教育推進センター「カレッジ・コミュニティ調査」(学生による授業評価アンケート)は「授業を勉めるのに役立っていると思いますか」
22	高等教育推進センター「カレッジ・コミュニティ調査」(大学生生活の将来についての意識)
23	高等教育推進センター「カレッジ・コミュニティ調査」(専任教員生活の将来についての意識)
24	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) a) キャンパス内活動 b) 課外活動
25	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) c) 一般教員が授業
26	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) d) 専門科目
27	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) e) 専門科目
28	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) f) セミ
29	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) g) クラブ・サークル活動
30	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) h) その他
31	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) i) その他
32	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) j) その他
33	高等教育推進センター「卒業生調査」(大学時代に学んだことや経験は、現在の生活にどの程度役立つと思っているか) k) その他
34	評価情報分析室調査 (在学生) 「ゼミ/サークルの参加状況」
35	評価情報分析室調査 (在学生) 「ゼミ/サークルの参加状況」
36	評価情報分析室調査 (在学生) 「ゼミ/サークルの参加状況」
37	評価情報分析室調査 (在学生) 「ゼミ/サークルの参加状況」
38	評価情報分析室調査 (在学生) 「ボランティア活動の経験の有無」
39	評価情報分析室調査 (在学生) 「ボランティア活動の参加意向」

表 3

特定 6 項目の指標項目	
1	愛人(学歴)指標 1 志願者総数
2	愛人(学歴)指標 2 志願者比率
3	愛人(学歴)指標 3 志願者比率
4	愛人(学歴)指標 4 志願者比率
5	愛人(学歴)指標 5 志願者比率
6	愛人(学歴)指標 6 志願者比率
7	愛人(学歴)指標 7 志願者比率
8	愛人(学歴)指標 8 志願者比率
9	愛人(学歴)指標 9 志願者比率
10	愛人(学歴)指標 10 志願者比率
11	愛人(学歴)指標 11 志願者比率
12	愛人(学歴)指標 12 志願者比率
13	愛人(学歴)指標 13 志願者比率
14	愛人(学歴)指標 14 志願者比率
15	愛人(学歴)指標 15 志願者比率
16	愛人(学歴)指標 16 志願者比率
17	愛人(学歴)指標 17 志願者比率
18	愛人(学歴)指標 18 志願者比率
19	愛人(学歴)指標 19 志願者比率
20	愛人(学歴)指標 20 志願者比率
21	愛人(学歴)指標 21 志願者比率
22	愛人(学歴)指標 22 志願者比率
23	愛人(学歴)指標 23 志願者比率
24	愛人(学歴)指標 24 志願者比率
25	愛人(学歴)指標 25 志願者比率
26	愛人(学歴)指標 26 志願者比率
27	愛人(学歴)指標 27 志願者比率
28	愛人(学歴)指標 28 志願者比率
29	愛人(学歴)指標 29 志願者比率
30	愛人(学歴)指標 30 志願者比率
31	愛人(学歴)指標 31 志願者比率
32	愛人(学歴)指標 32 志願者比率
33	愛人(学歴)指標 33 志願者比率
34	愛人(学歴)指標 34 志願者比率
35	愛人(学歴)指標 35 志願者比率
36	愛人(学歴)指標 36 志願者比率
37	愛人(学歴)指標 37 志願者比率
38	愛人(学歴)指標 38 志願者比率
39	愛人(学歴)指標 39 志願者比率
40	愛人(学歴)指標 40 志願者比率
41	愛人(学歴)指標 41 志願者比率
42	愛人(学歴)指標 42 志願者比率
43	愛人(学歴)指標 43 志願者比率
44	愛人(学歴)指標 44 志願者比率
45	愛人(学歴)指標 45 志願者比率
46	愛人(学歴)指標 46 志願者比率
47	愛人(学歴)指標 47 志願者比率
48	愛人(学歴)指標 48 志願者比率
49	愛人(学歴)指標 49 志願者比率
50	愛人(学歴)指標 50 志願者比率
51	愛人(学歴)指標 51 志願者比率
52	愛人(学歴)指標 52 志願者比率
53	愛人(学歴)指標 53 志願者比率
54	愛人(学歴)指標 54 志願者比率
55	愛人(学歴)指標 55 志願者比率
56	愛人(学歴)指標 56 志願者比率
57	愛人(学歴)指標 57 志願者比率
58	愛人(学歴)指標 58 志願者比率
59	愛人(学歴)指標 59 志願者比率
60	愛人(学歴)指標 60 志願者比率
61	愛人(学歴)指標 61 志願者比率
62	愛人(学歴)指標 62 志願者比率
63	愛人(学歴)指標 63 志願者比率
64	愛人(学歴)指標 64 志願者比率
65	愛人(学歴)指標 65 志願者比率
66	愛人(学歴)指標 66 志願者比率
67	愛人(学歴)指標 67 志願者比率
68	愛人(学歴)指標 68 志願者比率
69	愛人(学歴)指標 69 志願者比率
70	愛人(学歴)指標 70 志願者比率
71	愛人(学歴)指標 71 志願者比率
72	愛人(学歴)指標 72 志願者比率
73	愛人(学歴)指標 73 志願者比率
74	愛人(学歴)指標 74 志願者比率
75	愛人(学歴)指標 75 志願者比率
76	愛人(学歴)指標 76 志願者比率
77	愛人(学歴)指標 77 志願者比率
78	愛人(学歴)指標 78 志願者比率
79	愛人(学歴)指標 79 志願者比率
80	愛人(学歴)指標 80 志願者比率
81	愛人(学歴)指標 81 志願者比率
82	愛人(学歴)指標 82 志願者比率
83	愛人(学歴)指標 83 志願者比率
84	愛人(学歴)指標 84 志願者比率
85	愛人(学歴)指標 85 志願者比率
86	愛人(学歴)指標 86 志願者比率
87	愛人(学歴)指標 87 志願者比率
88	愛人(学歴)指標 88 志願者比率
89	愛人(学歴)指標 89 志願者比率
90	愛人(学歴)指標 90 志願者比率
91	愛人(学歴)指標 91 志願者比率
92	愛人(学歴)指標 92 志願者比率
93	愛人(学歴)指標 93 志願者比率
94	愛人(学歴)指標 94 志願者比率
95	愛人(学歴)指標 95 志願者比率
96	愛人(学歴)指標 96 志願者比率
97	愛人(学歴)指標 97 志願者比率
98	愛人(学歴)指標 98 志願者比率
99	愛人(学歴)指標 99 志願者比率
100	愛人(学歴)指標 100 志願者比率
101	愛人(学歴)指標 101 志願者比率
102	愛人(学歴)指標 102 志願者比率
103	愛人(学歴)指標 103 志願者比率
104	愛人(学歴)指標 104 志願者比率
105	愛人(学歴)指標 105 志願者比率
106	愛人(学歴)指標 106 志願者比率
107	愛人(学歴)指標 107 志願者比率
108	愛人(学歴)指標 108 志願者比率
109	愛人(学歴)指標 109 志願者比率
110	愛人(学歴)指標 110 志願者比率
111	愛人(学歴)指標 111 志願者比率
112	愛人(学歴)指標 112 志願者比率
113	愛人(学歴)指標 113 志願者比率
114	愛人(学歴)指標 114 志願者比率
115	愛人(学歴)指標 115 志願者比率
116	愛人(学歴)指標 116 志願者比率
117	愛人(学歴)指標 117 志願者比率
118	愛人(学歴)指標 118 志願者比率
119	愛人(学歴)指標 119 志願者比率
120	愛人(学歴)指標 120 志願者比率
121	愛人(学歴)指標 121 志願者比率
122	愛人(学歴)指標 122 志願者比率
123	愛人(学歴)指標 123 志願者比率
124	愛人(学歴)指標 124 志願者比率
125	愛人(学歴)指標 125 志願者比率
126	愛人(学歴)指標 126 志願者比率
127	愛人(学歴)指標 127 志願者比率
128	愛人(学歴)指標 128 志願者比率
129	愛人(学歴)指標 129 志願者比率
130	愛人(学歴)指標 130 志願者比率
131	愛人(学歴)指標 131 志願者比率
132	愛人(学歴)指標 132 志願者比率
133	愛人(学歴)指標 133 志願者比率
134	愛人(学歴)指標 134 志願者比率
135	愛人(学歴)指標 135 志願者比率
136	愛人(学歴)指標 136 志願者比率
137	愛人(学歴)指標 137 志願者比率
138	愛人(学歴)指標 138 志願者比率
139	愛人(学歴)指標 139 志願者比率
140	愛人(学歴)指標 140 志願者比率
141	愛人(学歴)指標 141 志願者比率
142	愛人(学歴)指標 142 志願者比率
143	愛人(学歴)指標 143 志願者比率
144	愛人(学歴)指標 144 志願者比率
145	愛人(学歴)指標 145 志願者比率
146	愛人(学歴)指標 146 志願者比率
147	愛人(学歴)指標 147 志願者比率
148	愛人(学歴)指標 148 志願者比率
149	愛人(学歴)指標 149 志願者比率
150	愛人(学歴)指標 150 志願者比率
151	愛人(学歴)指標 151 志願者比率
152	愛人(学歴)指標 152 志願者比率
153	愛人(学歴)指標 153 志願者比率
154	愛人(学歴)指標 154 志願者比率
155	愛人(学歴)指標 155 志願者比率
156	愛人(学歴)指標 156 志願者比率
157	愛人(学歴)指標 157 志願者比率
158	愛人(学歴)指標 158 志願者比率
159	愛人(学歴)指標 159 志願者比率
160	愛人(学歴)指標 160 志願者比率
161	愛人(学歴)指標 161 志願者比率
162	愛人(学歴)指標 162 志願者比率
163	愛人(学歴)指標 163 志願者比率
164	愛人(学歴)指標 164 志願者比率
165	愛人(学歴)指標 165 志願者比率
166	愛人(学歴)指標 166 志願者比率
167	愛人(学歴)指標 167 志願者比率
168	愛人(学歴)指標 168 志願者比率
169	愛人(学歴)指標 169 志願者比率
170	愛人(学歴)指標 170 志願者比率
171	愛人(学歴)指標 171 志願者比率
172	愛人(学歴)指標 172 志願者比率
173	愛人(学歴)指標 173 志願者比率
174	愛人(学歴)指標 174 志願者比率
175	愛人(学歴)指標 175 志願者比率
176	愛人(学歴)指標 176 志願者比率
177	愛人(学歴)指標 177 志願者比率
178	愛人(学歴)指標 178 志願者比率
179	愛人(学歴)指標 179 志願者比率
180	愛人(学歴)指標 180 志願者比率
181	愛人(学歴)指標 181 志願者比率
182	愛人(学歴)指標 182 志願者比率
183	愛人(学歴)指標 183 志願者比率
184	愛人(学歴)指標 184 志願者比率
185	愛人(学歴)指標 185 志願者比率
186	愛人(学歴)指標 186 志願者比率
187	愛人(学歴)指標 187 志願者比率
188	愛人(学歴)指標 188 志願者比率
189	愛人(学歴)指標 189 志願者比率
190	愛人(学歴)指標 190 志願者比率
191	愛人(学歴)指標 191 志願者比率
192	愛人(学歴)指標 192 志願者比率
193	愛人(学歴)指標 193 志願者比率
194	愛人(学歴)指標 194 志願者比率
195	愛人(学歴)指標 195 志願者比率
196	愛人(学歴)指標 196 志願者比率
197	愛人(学歴)指標 197 志願者比率
198	愛人(学歴)指標 198 志願者比率
199	愛人(学歴)指標 199 志願者比率
200	愛人(学歴)指標 200 志願者比率
201	愛人(学歴)指標 201 志願者比率
202	愛人(学歴)指標 202 志願者比率
203	愛人(学歴)指標 203 志願者比率
204	愛人(学歴)指標 204 志願者比率
205	愛人(学歴)指標 205 志願者比率
206	愛人(学歴)指標 206 志願者比率
207	愛人(学歴)指標 207 志願者比率
208	愛人(学歴)指標 208 志願者比率
209	愛人(学歴)指標 209 志願者比率
210	愛人(学歴)指標 210 志願者比率
211	愛人(学歴)指標 211 志願者比率
212	愛人(学歴)指標 212 志願者比率
213	愛人(学歴)指標 213 志願者比率
214	愛人(学歴)指標 214 志願者比率
215	愛人(学歴)指標 215 志願者比率
216	愛人(学歴)指標 216 志願者比率
217	愛人(学歴)指標 217 志願者比率
218	愛人(学歴)指標 218 志願者比率
219	愛人(学歴)指標 219 志願者比率
220	愛人(学歴)指標 220 志願者比率
221	愛人(学歴)指標 221 志願者比率
222	愛人(学歴)指標 222 志願者比率
223	愛人(学歴)指標 223 志願者比率
224	愛人(学歴)指標 224 志願者比率
225	愛人(学歴)指標 225 志願者比率
226	愛人(学歴)指標 226 志願者比率
227	愛人(学歴)指標 227 志願者比率
228	愛人(学歴)指標 228 志願者比率
229	愛人(学歴)指標 229 志願者比率
230	愛人(学歴)指標 230 志願者比率
231	愛人(学歴)指標 231 志願者比率
232	愛人(学歴)指標 232 志願者比率
233	愛人(学歴)指標 233 志願者比率
234	愛人(学歴)指標 234 志願者比率
235	愛人(学歴)指標 235 志願者比率
236	愛人(学歴)指標 236 志願者比率
237	愛人(学歴)指標 237 志願者比率
238	愛人(学歴)指標 238 志願者比率
239	愛人(学歴)指標 239 志願者比率
240	愛人(学歴)指標 240 志願者比率
241	愛人(学歴)指標 241 志願者比率
242	愛人(学歴)指標 242 志願者比率
243	愛人(学歴)指標 243 志願者比率
244	愛人(学歴)指標 244 志願者比率
245	愛人(学歴)指標 245 志願者比率
246	愛人(学歴)指標 246 志願者比率
247	愛人(学歴)指標 247 志願者比率
248	愛人(学歴)指標 248 志願者比率
249	愛人(学歴)指標 249 志願者比率
250	愛人(学歴)指標 250 志願者比率
251	愛人(学歴)指標 251 志願者比率
252	愛人(学歴)指標 252 志願者比率
253	愛人(学歴)指標 253 志願者比率
254	愛人(学歴)指標 254 志願者比率
255	愛人(学歴)指標 255 志願者比率
256	愛人(学歴)指標 256 志願者比率
257	愛人(学歴)指標 257 志願者比率
258	愛人(学歴)指標 258 志願者比率
259	愛人(学歴)指標 259 志願者比率
260	愛人(学歴)指標 260 志願者比率
261	愛人(学歴)指標 261 志願者比率
262	愛人(学歴)指標 262 志願者比率
263	愛人(学歴)指標 263 志願者比率
264	愛人(学歴)指標 264 志願者比率
265	愛人(学歴)指標 265 志願者比率
266	愛人(学歴)指標 266 志願者比率
267	愛人(学歴)指標 267 志願者比率
268	愛人(学歴)指標 268 志願者比率
269	愛人(学歴)指標 269 志願者比率
270	愛人(学歴)指標 270 志願者比率
271	愛人(学歴)指標 271 志願者比率
272	愛人(学歴)指標 272 志願者比率
273	愛人(学歴)指標 273 志願者比率
274	愛人(学歴)指標 274 志願者比率
275	愛人(学歴)指標 275 志願者比率
276	愛人(学歴)指標 276 志願者比率
277	愛人(学歴)指標 277 志願者比率
278	愛人(学



ら2009年度に移行)は、施策が実施段階に入るにしたがって、2010年度に進捗管理、2010年度以降は成果検証を行うという今後の大きな枠組みを定めた。2010年度の進捗管理は工程段階などのプロセス評価に絞り、2011年度以降は新中期計画・新基本構想を一体としたアウトプット評価、アウトカム評価などを段階的に導入することをめざしている(現段階では詳細な制度設計はなされていない)。

### 3.4. 財務・業務改革本部の設置

新基本構想・新中期計画の策定作業にあわせて、2009年度に理事長を本部長とした財務・業務改革本部(以下、財業本部)が設置された。

ビジョンを実現するための新中期計画の施策は大半が新規事業であり、多くは新たな費用・人員を必要とするが、そのための財源を捻出することは容易なことではない。

21世紀に入ってから、18歳人口の減少、規制緩和、グローバル化、IT化、経済情勢の悪化、競争的環境の進展など外的条件が変化して支出増大の圧力が高まり、消費収支の均衡が崩れて支出超過に陥る年度が続いている。そうした財政状況の中で、新規事業の財源について検討するためには、10年程度の中期的な財政シミュレーションを厳密に作成し、そのモデルに基づいて議論がなされなければならない。

財業本部では、従来から財務部が作成してきた中期財政シミュレーションの前提条件を再度吟味し、在学生数の推移、建設に関する想定支出額、教員・職員の人員計画、業務委託費を含めた総人件費の推移、教育研究経費の比率、私学助成の傾斜配分条件など多くの観点から検討したうえで、財務指標とその目標値を定めた。

この財政シミュレーションに基づいて中期的に新規事業に投入できる財源の総額を定め、その総額の範囲内で、新基本構想推進委員会が新中期計画の施策に優先順位をつけて費用投入と人員配置を決定するという「選択と集中」の枠組みが初めて実現された。

また、財業本部では、新規事業の財源を捻出するために収入増加・支出削減の方策を検討した。経費削減策については、学院が補助活動として実施している事業(キャンプ場、山小屋など)の再検討や、管理経費のうち清掃・警備、広報など予算額の大きい事業の内容や発注方法を洗い直して縮減を図った。

事務組織の効率性を高めるための業務改革も財業本部の主要な課題である。大学の発展には事務業務の質的・量的な拡大が不可欠となっているが、一方で財政における人件費の抑制も必須の条件となっており、二律背反の要請を同時に実現させる方策を模索しなければならない。本学では過去に数度行ってきた業務調査の結果を踏まえ、コンサルタントを導入して全職員の業務量調査を初めて実施した。

### 3.5. 学習成果等の追跡調査の試行

2010年に創設された高等教育推進センターは、旧総合教育研究室時代に始まった、入学時から学生を追跡して学習成果や学習状況などを調べる調査事業を引継ぎ、2009、2010年度にパイロットケースとして調査を進めている。

### 3.6. 学生支援の総合化

本学において、入学から卒業までの学生生活に関する支援は、入試部、学生部、キャリアセンター、教務部、国際教育・協力センター、学部（事務室）などがそれぞれの担当業務の側面から行ってきた。しかし、学生は複合的に問題を抱えている場合が多く、さらに効果的な学生支援のあり方を考えた場合、学生一人ひとりの入学から卒業までの“縦軸”に基づいて各部署が連携して支援する体制が必要になってきている。

米国ではエンrollment・マネジメントと称される取り組みだが、こうした学生支援の総合化には、どのような属性の学生集団がどのような問題やニーズを抱える傾向にあるかを把握し、その要因や、解決への方向性などを的確に把握するための調査が必要である。このためには、従来の学生調査のように無記名アンケートによる、ある時点での断面的な実態の把握から、個々の学生を時系列で追跡しながらその変化を見る調査へと高度化することが必要になっている。

このため、2010年度から学長室に総合的學生支援担当として専任職員を配置し、各部署で個々に実施されている調査データなどについて把握に努めている段階で、今後は学生支援関連の部署による総合的學生支援連絡会の発足へと進む予定である。

### 3.7. 教員業績

教員個人の研究業績については、2002年から研究業績データベースによってウェブ上で公開されており、2011年度には教育業績を合わせた新たなデータベースに移行する予定である。

## 4. 本学における IR の展望

本章では、前章で示した現状に基づいて、本学における IR 機能の課題と今後の方向性などを展望する。

その前提として、1. で見た米国の IR の現状と本学の現状はまったく異なることを認識する必要がある。日米では、大学のガバナンス、マネジメントのあり方、組織体制、組織文化・風土、歴史的な発展過程、人事制度など根本的に違う。米国の大学において50年近くかけて発展してきた機能と組織を、取り組みが始まってまだ6-7年しか経っていない本学で短期間に実現できると考えるには無理がある。

日本国内においても、国立大学と私立大学では置かれた環境がかなり異なり、私立大学でも、学生数の規模、財政状況、意思決定の仕組みなどによって、IR として重視する機能や組織体制も大きく違ってくる。

こうした点を踏まえ、本章は日本の大学に普遍的なモデルを検討するのではなく、本学固有の条件下でどのように IR 機能を構築すべきか、を考察することにする。

考察にあたっては、本学で蓄積されているデータを類型化し、分類したデータ群ごとに「保有状況」「分析手法」「活用形態」の三つの視点から現状を捉え、課題を抽出し、今後を展望する。

### 4.1. 本学における IR の定義と目的

本学の現状に鑑みて、IR を「自大学に関する客観的なデータを収集・分析し、経営・教学マネジメントに活用する組織的機能」と緩やかに広義で捉える。IR 構築の目的は「客観的なデー

タを活用した経営・教学マネジメントの推進」とする。

#### 4.2. データの種類

校内の各部署に保有されているデータは多岐にわたっているが、ここでは3.1.-3.7.で示した「新たな潮流」に関するデータを中心に7つの大分類に類型化することにした<sup>20</sup>。

表4 本学におけるデータの分類

大分類	中分類	収集部署	ハブ部局
認証評価・自己評価関連	大学基礎データ(大学基準協会)	各部署	評価情報分析室
	基本的な指標データ(本学独自の評価指標データ)	各部署	
	特定6項目の指標データ	6部署	
新基本構想関連	本学の社会的評価に関するデータ イメージ調査、ランキング、ステークホルダー(高校生・受験生・合格辞退者・入学者・在学生・企業など)調査	企画室ほか	新基本構想推進事務局
	大学を取り巻く社会環境の変化の情報・データ	企画室	
新中期計画関連	新中期計画の進捗状況のデータ	企画室	新基本構想推進事務局
	新中期計画の成果検証のデータ	企画室	
財務・業務改革関連	中期財政計画シミュレーションを中心とした財政データ	財務部	新基本構想推進事務局
	中期人員計画シミュレーションを中心とした人事データ	総務部	
	業務量調査に関するデータ	総務部	
教学政策関連	GPA、成績評価関連に関するデータ	教務部、学部	(現状では未確定)
	授業評価のデータ	高等教育推進センター、学部	
	教室、設備など教育・学習環境に関するデータ	教務部、施設部	
	学習成果・学習状況などの学生調査のデータ	高等教育推進センター	
	学業成績に関するデータ	教務部、学部	
学生支援関連	入学試験に関するデータ	入試部、学部	学長室 (総合的學生支援担当)
	課外活動・奨学金・学生生活等に関するデータ	学生部	
	外国人留学生受入・海外派遣等に関するデータ	国際教育・協力センター	
	就職に関するデータ	キャリアセンター	
教員業績関連	研究業績・社会貢献活動に関するデータ	研究推進社会連携機構	研究推進社会連携機構

#### 4.3. データの保有状況・分析手法・活用形態

データの保有状況を「収集」「体系化」「蓄積」「共有」「集約」の5つのフェーズに分けて整理した(表5)。フェーズはデータを保有する形態のおおよその発展段階を表しているが、各フェーズが同時並行的に進展する場合もあり、必ずしも順次性が高いわけではない。

データはどのフェーズにおいても分析してマネジメントに活用することが可能である。分析手法は「簡易分析」「統計解析」「シミュレーションモデル」の三つに分類する(表6)<sup>21</sup>。

活用形態は、表7のとおり、マネジメントにおける様々な局面での支援が想定される。

データはそれ自体で分析・活用される場合もあるが、多くの場合、政策に関する個別事例のほか、本学の理念・歴史・制度・慣習、事案ごとの固有の経緯や、政府・文部科学省・認証評価機関・他大学・私立大学団体などの動向、外的な社会環境の変化などの種々の定性的な情報と組み合わせ、説明、報告、提案、企画等の文書や補足資料などに加工されて経営・教学のマネジメントの支援に活用される(図2)。

表5 データの保有状況

フェーズ	内容
収集	学内の各部署において、業務上の必要性に基づき、種々のデータが継続的に収集されている。
体系化	継続的に収集するデータの意味、内容、関係性などが体系化されている。
蓄積	収集の枠組みに基づいて継続的にデータが蓄積されている。
共有	蓄積したデータに関連する各部署で共有している。数値としてだけでなく、意味や解釈を含めて理解を共有している。
集約	学院全体のマネジメントにおいて最も重要な指標とそのデータを法人・大学の執行部に集約している。

表6 データの分析手法

分析手法	内容
簡易分析	比率分析、時系列分析、学部間比較、他大学比較などによる分析
統計解析	度数分布、平均・分散、相関関係などの記述統計による分析
シミュレーションモデル	多数の条件を設定して特定データの将来見通しを予測するモデルを利用した分析

表7 データの活用形態

活用形態	内容
現状把握	現状をよりの確に把握する際にデータやその分析結果を役立てる。
問題発見	問題やニーズを発見する際にデータやその分析結果を役立てる。
政策立案	政策を立案する際にデータやその分析結果を役立てる。
目標設定	政策の計画策定の際に、データを利用して目標となる数値を設定する。
成果検証	政策の成果検証の際に、データを利用して目標数値と比較し、到達度を測る。
組織連携強化	データの共有を通じて、他部署との政策上の連携・協力を進める。
意思決定	組織的な意思決定の際にデータやその分析結果を活用する。

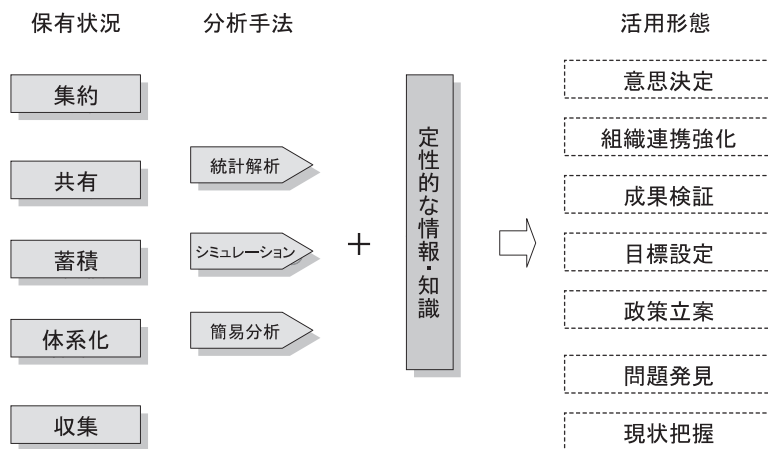


図2 データの活用モデル

#### 4.4. データ群ごとの現状と展望

4.2. で示した7つの分類ごとに、データの「保有状況」「分析手法」「活用形態」の観点から現状を分析し、今後を展望する。各項目に掲げる表は、筆者がハブ部局や担当部署にヒアリングして作成した。

##### 【○△▲の評価基準】

<保有状況><分析手法>○=おおむね実現している △=ある程度実現している。▲=一部のみ実現している

<活用形態>○=数多く事例がある △=いくつか事例がある

##### 4.4.1. 認証評価・自己評価関連データ

中分類	保有状況				分析手法			活用形態						
	収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	フリーソフト	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
大学基礎データ(大学基準協会)	○	○	○	○		○			○	△	△	△		
基本的な指標データ(本学独自の評価指標データ)	○	○	○	△		○			○	△	△	△		
特定6項目の指標データ	○	○	○			○			○	△	○	○		

<保有状況>大学基礎データと「基本的な指標データ」は体系化されてデータベースに蓄積されており、時系列での比較もできて一部はグラフとして可視化され、学内の自己評価担当者は自由に閲覧できる。ただし、以前は全教職員が閲覧可能だったものが、セキュリティ等の技術的問題から現在は制約を受けており、全学的共有に向けて改善が必要である。特定6項目のデータは、自己評価結果としてウェブ上で公表されているが、データベースには掲載されておらず、この点も改善が求められる。

<分析手法>基礎的なデータであり、数値の推移に変化が起きていないか“定点観測”することが重要であり、簡易分析も可能であるが、他大学との正確な比較は難しい。

<活用形態>これらのデータはそれぞれの担当部署が収集し、毎年度の自己点検・評価で再確認することで、問題発見、政策立案の基礎資料などにも活かされている。

実際にデータ活用の事例は数多くあるが、たとえば大学図書館では、2005年の自己評価の際に評価情報分析室と相談したのを機に、在学生の利用促進を目的に、在学生対象の調査を4年に1度実施することとした。特に図書館機能の認知度の向上を指標として設定して、広報活動に力を入れる施策を展開をしながら、その成果の検証を継続して行っている。

表8 図書館項目の指標データ (一部)

		単位	2004年度	2008年度
指標1	図書館に対する満足度調査	%	79.7 (満足+やや満足)÷回答者	【所蔵資料】学部生:83.8 大学院生:74.6 【施設・設備】学部生:84.5 大学院生:86.9 【各種サービス】学部生:93.9 大学院生:87.7 【開館日・開館時間】学部生:80.7 大学院生:65.6
指標2	図書館主催の講習会の認知度	%	学部生61.6、大学院生81.2	【キャンパスライフABC】学部生:80.2 【大学院生新入生オリエンテーション】大学院生:83.3 【基礎演習対象新入生オリエンテーション】学部生:92.1 【演習・クラス対象文献の探し方講習会等】学部生:86.5 【個人で申し込む講習会】学部生:73.7 大学院生:74.6
指標3	相互利用制度の認知度	%	【文献複写】:学部生49.1、大学院生89.3 【図書貸借】:学部生50.2、大学院生87.5 【直接利用】:学部生45.9、大学院生85.0	【文献複写】学部生:31.7 大学院生:79.1 【図書貸借】学部生:35.3 大学院生:70.9 【直接利用】学部生:24.1 大学院生:58.6
指標4	HPから提供しているオンラインデータベースの利用度	%	学部生33.3、大学院生73.7	学部生:30.8 大学院生:62.0
指標5	職員の対応に対する満足度調査	%	(満足+やや満足)÷回答者 【貸出返却】学部生77.9、大学院生84.3 【レファレンス】学部生79.8、大学院生91.3	【貸出返却】学部生:95.5 大学院生:96.4 【レファレンス】学部生:94.4 大学院生:95.2

今後も継続してデータを蓄積しながら、自己点検・評価における目標・指標との連動性を高めることが課題である。

#### 4.4.2. 新基本構想関連

大分類	中分類	保有状況					分析手法			活用形態					
		収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	システム リンク	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
新基本構想関連	本学の社会的評価に関するデータ イメージ調査、ランキング、ステークホルダー(高校生・受験生・合格辞退者・入学者・在学生・企業など)調査	○	△	△	▲		○			○	△	▲	▲		
	大学を取り巻く社会環境の変化の情報・データ	○	△	△	▲		○			△	△				

<保有状況>本学の社会的価値を測るためのステークホルダー（受験生、高校、予備校、在学生、同窓生、企業など大学を取り巻く関係者）への調査は、本学独自に実施する場合もあるが、ほとんどが出版社、新聞社、予備校、広告代理店など民間企業が主体となって行ったものである。これらのデータは、新基本構想推進事務局から2008年段階のデータ（過去分を含む）が学内イントラネットに掲示されているだけで、共有は十分にできていない。自己点検・評価統合ウェブシステムの評価指標データベースに掲載して、全学的に閲覧できるようにすることが望ましい。

<分析手法>比率、時系列などの分析に加え、他大学との比較によって相対的な位置を把握できるデータが多い。これに加えて、一部の調査データは本学が委託した民間業者が統計解析を加えて報告書を作成している。

<活用形態>学校全体のマネジメントを担う法人執行部・大学執行部のメンバーは、外部の視点からの現状に関する情報・データに共通の認識を持ったうえで政策を協議し、総合的に判断することが求められる。

#### 4.4.3. 新中期計画関連

大分類	中分類	保有状況					分析手法			活用形態					
		収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	システム リンク	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
新中期計画関連	新中期計画の進捗状況のデータ	○	○		○		○			○		△			△
	新中期計画の成果検証のデータ														

<保有状況>新中期計画の施策に関しては、担当部署が帳票に目的、内容、成果目標・指標、ロードマップ、人員計画、費用計画、進捗状況などを記入しており、これらの情報・データは、新基本構想全体の進展を管理するうえで欠かせないものといえる。進捗状況については、まだ収集が始まったばかりだが、ホームページ上で公開している（表9）<sup>22</sup>。

<分析手法・活用形態>2010年度の進捗管理は、工程段階（20、40、60、80、100%の5段階評価）と、施策ごとの帳票に記されたロードマップに照らして順調か遅延かを評価した。

2011年度以降は、ロジックモデルの手法を利用し<sup>23</sup>、施策ごとのアウトプット評価や、ビジョンが実現しているかどうかのアウトカム評価などを組み合わせて、ビジョンの実現に向けての成果検証を行っていく予定である。

表9 新中期計画の進捗状況（例）

内容	施策番号	施策	素案／ 実施計画	進捗管理					順調	遅延	
				工程段階							
				20%	40%	60%	80%	100%			
		プログラム									
ミッション浸透	A-1	ミッション展開プロジェクトチームの設置	実施計画							○	
	A-2	ミッション浸透策のマスタープラン立案・推進	実施計画								
一貫教育	A-1	一貫性と実性を備えた学校体系	実施計画								
同窓会等	A-1	同窓会・後援会との協力関係強化	実施計画						○		
ガバナンス	A-1	新たなガバナンス体制	素案								○
人事評価	A-1	現行人事制度(職員)の再構築	実施計画								○
	A-2	人事評価制度(教員)	素案								○

#### 4.4.4. 財務・業務改革関連

中分類	保有状況					分析手法			活用形態					
	収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	シミュレーション	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
中期財政計画シミュレーションを中心とした財政データ	○	○	○	△	△	○		○	○	○	△			○
中期人員計画シミュレーションを中心とした人事データ	○	△			△	○		○	○	○				○
業務量調査に関するデータ	○	○		▲		○			○	▲				

<保有状況>財業本部は、本学が新中期計画を含めて新規事業を進めるための財源を確保するとともに、消費収支の支出超過が続く状況から脱却して、強固な財務基盤を確立する目的で設置され、消費収支計算書を核とした今後10年間の中期財政シミュレーションに基づいて議論を展開している。シミュレーションは、さまざまな前提条件を設定して予測がなされており、それに応じた数のデータ群が集約されている。

中期的な人員計画のシミュレーションは、財政シミュレーションの作成にあたって、消費支出の6割近くを占める総人件費の年度ごとの増減を予測する重要な補完資料である。

また、専任・非専任を問わず職員全員（医療系を含む）の精密な業務量調査を実施し、809人合計約107万時間の定量的データ（一部は定性的な要素を含む）を収集した。

<分析手法・活用形態>財政シミュレーションの作成にあたっては、前提条件などの詳細な洗い直しや、本学独自の財務指標の選定、数値目標の検討、財源捻出のための収入増加・支出削減の方策の検討などが進められている。その一部として、人員計画シミュレーションも、教員・職員別、年代別、職制別、専任・非専任別などの観点から分析を行って作成された。

業務量調査は、提出されたデータを集計し、部署単位や1人当たりの業務時間を雇用区分別、資格別、月別、定型・非定型別、共通・部課固有別、業務内容別などの視点から多面的に分析した。今後は事務組織体制の効率化を図るための基礎資料となる。

これらのデータは、言うまでもなく経営の根幹に関わるデータであり、法人・大学の執行部は常にこのデータに立脚して政策の費用・人員を総合的・長期的な視点で判断し、意思決定を行う必要がある。

#### 4.4.5. 教学政策関連

中分類	保有状況					分析手法			活用形態					
	収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	シミュレーション	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
GPA、成績評価関連に関するデータ	○					▲			△					
授業評価のデータ	○					▲	▲		△					
教室、設備など教育・学習環境に関するデータ	△													
学習成果・学習状況などの学生調査のデータ	▲													
学業成績に関するデータ	○		○						○	△				

<保有状況・分析手法>学生個別の学業成績、席次、GPA、履修登録科目数、修得単位数や、カリキュラム全体の開講科目数、科目ごとの履修者数、成績評価の分布などは「教務システム」データベースに蓄積されているが、分析は何らかの課題が生じた場合に限られ、体系化や継続的な分析は十分に行われていない。

授業評価（本学における名称は「授業に関する調査」）に関するデータは、教務部から各学部や教員個人と学部長のみに提供され、活用は教員個人および学部委ねられている。3年に1度、開講全科目で実施される統一方式の授業評価でも全学的な分析を行った報告書が教務部によって作成されているが、配布は学部執行部にとどまっており、各学部でどのように調査結果が

分析され、活用されているかについて情報が共有されているとは言いがたい<sup>24</sup>。

学習成果・学習環境などに関する学生追跡調査は、高等教育推進センターが2009、2010年度にパイロットケースとして実施し、2012年度から本格的な調査を行うことを予定している。

<活用形態>世界の高等教育界、文部科学省の高等教育行政の動向を見ても「教育の質保証」「学習成果」を重視する傾向は強まっており、これらに関するデータの保有状況・分析手法・活用形態は継続して進化させることが最重要の課題である。

#### 4.4.6. 学生支援関連

中分類	保有状況				分析手法				活用形態					
	収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	分析	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
入学試験に関するデータ	○	○	○	○	○	○	△	▲	○	○	○	○	○	○
課外活動・奨学金・学生生活等に関するデータ	○	△	○	▲		△			○	○	△			
外国人留学生受入・海外派遣等に関するデータ	○	○	○		△	△			○	○	○	○		△
就職に関するデータ	○	○	○	○	○	○	△		○	○	○	○	○	
学習成果・学習状況などの学生調査のデータ	▲													
学業成績に関するデータ	○		○						○	△				

<保有状況>学生支援に関するデータは、3.6.で述べたとおり、入試部、学生部、学部事務室、キャリアセンター、国際教育・協力センターなどで業務上のデータや独自の学生調査データが散在している状態にある（キャリアセンターは現段階ですでに、就職に関するデータと入試形態、学業成績、課外活動に関するデータなどを結びつけて進路指導に利用している）。

<分析手法>2010年度から入試部によって、入試選抜方法、学業成績、課外活動、卒業後の進路などの学生追跡調査が始まっており、入口ー学生生活ー出口の連結したデータから総合的な視点で統計解析がなされる予定である。4.4.6.学生支援関連と4.4.5.教学政策関連のデータは連動させて検討する必要がある。

<活用形態>今後、総合的學生支援連絡会が発足し、それぞれが保有しているデータの共有から始め、分析手法の確立、政策の連携、調査の統一などを議論することが予定されている。

#### 4.4.7. 教員業績に関するデータ

中分類	保有状況				分析手法				活用形態					
	収集	体系化	蓄積	共有	集約	簡易	統計	分析	問題発見	政策立案	目標設定	成果検証	組織連携	意思決定
研究業績・社会貢献活動に関するデータ	○	○	○	○										

教員の業績データは、収集・体系化・蓄積・共有はされ、ウェブ上で公開されているが、分析、活用が実効的に行われていないのが現状である。

### 4.5. 組織体制

#### 4.5.1. 分散型構造

米国などを事例とした先行研究を見ると、IRについて機能と組織形態が一体となって議論されている場合が多く、IRを統合した事務部門（「IRオフィス」）の存在（設置）が前提となっている。しかし、日本も同様であるべきかについては異論も唱えられている<sup>25</sup>。

本学では、法人と大学が経営と教学を分離して担当する構造が基本にあり、大学においても入試、教務、学生、国際、研究などについての全学的政策を定めているのは、実質的にそれぞれの分野の担当部署と委員会（または評議会）であり、ボトムアップの構造で権限が広く分散してい



る。このため、各部署が政策立案と執行の機能を併せて備えており、データの保有・分析・活用のプロセスは、不十分ながらも、それぞれの部署もしくは委員会内において行われている。

また、データを分析し、政策立案に結び付けようとするれば、学内部署間の利害関係、意見の対立点、合意の障害となる問題、政策に関する歴史的経緯などの定性的な情報・知識と組み合わせる考えなければならない。こうした組織に特有の知識や経験はおおよそ「人」を介して部署に蓄積されている。

こうして長年蓄積した機能を部分的に切り取って IR 専門部署に統合することについては、学内の議論でも「現実的なメリットが理解できない」「イメージが湧かない」との声が多い。政策提案機能まで含めて統合すれば巨大な“参謀本部”が生まれることになるが、ガバナンス構造が変わらなければ機能を発揮する可能性は低い。

本学の現状を総合的に考えれば、少なくとも近い将来を見据えた場合、IR の基礎的機能が各部署に分散している形態を基本とせざるを得ないといえよう。

#### 4.5.2. ハブ（拠点）部局による推進

一方で、各部署は、今まで以上にデータに基づいた政策立案・目標設定・成果検証や、部署横断的なデータ共有とそれによる連携が必要であることも自覚している。こうした課題を改善していくためには、IR 推進のための牽引車も必要である。本学においては、大学の司令塔である学長室、法人・大学にまたがった企画室、大学評価を担当する評価情報分析室、新基本構想担当の事務局（企画室＋法人部）、教務部および新設の高等教育推進センターなどが分野ごとのハブ（拠点）となり、IR の理念・目的、将来像を共有し、各部署の収集データの把握、蓄積・管理体制の促進、データ共有の体制構築、新規指標の開発支援、分析手法の高度化などによって、「客観的なデータに基づく経営・教学マネジメントの推進」を先導することが必須であり、それによって弾力性のある重層的な IR 構造をめざすことが望ましい。

### 4.6. インフラ整備

#### 4.6.1. データベース

学内には多くのデータベースが不統一に構築されている。データベースの統合（統合データベースやデータウェアハウス化）が望ましいが、現段階では方向性は見えておらず、さらに筆者はこの点を論じる知識が十分ではないため、別の機会に論じることとする。

#### 4.6.2. 人材

先述のような分散型の構造で IR を構築するためには、各部署やハブ部局に IR を推進していく事務職員が必要である。先行調査では、米国の IR オフィスでは調査やデータ分析の技能を有している大学院修了者を多く擁しているとされるが、本学においても、調査に関する基礎的な知識・技能やデータを統計解析する能力を有する人材が必要になってくる。新任採用の段階で社会調査、統計解析などについて大学院で専門的に学んだ者を獲得するか、職員研修制度に組み込んで現存職員の知識・能力を向上させるか、これらは人事政策として検討すべき課題といえる。現段階では IR の構造も担当者に求められる資質もまだ輪郭が十分に定まっておらず、事務職員のネットワークの中で相互啓発しながらオン・ザ・ジョブ・トレーニングで個人的な技能を磨いていくことが求められる<sup>26</sup>。

ただ、より重要なのは、大学における多様なデータの意味や解釈を総合的な視点で理解する知識と能力である。加えて、複雑なデータの意味を整理して分かりやすい資料で簡潔に説明するプレゼンテーション能力など汎用的な能力も実務経験から非常に重要な要素であると考えている。

## 5. まとめ

1.-3.までに記した米国、日本、本学の経緯や状況から考えて、客観的なデータに基づいてマネジメントの質を高める必要性は今後さらに増すだろう。本学は、2004年度の認証評価の義務化を契機に、いくつかの大きな流れが重なり合って、データに基づくマネジメントの重要性への認識が少しずつ高まり、データの収集や共有に向けた動きが始まっている。

しかし、全体としては、まだ学内に散在しているデータを収集・体系化する段階から抜け出しておらず、データの組織的共有や、より高度な分析、政策立案支援・意思決定支援などへの活用は限定的でしかない。初期的な機能が自然に芽生えているものの、IRの機能・形態・組織体制など全体的な将来像が描けていないことを問題点として指摘せざるを得ない。以下に、これまでの考察を踏まえ、筆者が考える本学のIRの方向性を提示しておく。

- (1) 各部署は、現在収集しているデータを整理して体系化し、蓄積する枠組みを構築し、ハブ部局は、各部署の体系化を後押ししながら、散在するデータの全容を把握する。
- (2) 特に、教学関連のデータが体系化されておらず、全学的な視点から分析するための基盤が弱い。教務部と高等教育推進センターなどが協力してデータの体系化への取り組みを進める。
- (3) 学業成績のデータ、学習成果・学習状況の調査データ、学生支援のデータを統合して学生個人を支援するシステムが必要である。また、現在分野ごとに実施されている学生調査を統合し、学生を追跡するパネル調査として一元化することで、入学から卒業までの総合的な分析を可能にする。
- (4) IRの体制については、現段階では、各部署に機能を分散させておき、各分野でのハブ部局がIRを推進する重層的な構造をめざす。
- (5) 各部署で担当分野のデータを管理するIR担当者を定め、担当者はハブ部局と連携して関係部署とデータを共有する方策を講じる。
- (6) ハブ部局は、データの活用を啓発し、データを重視する風土、データで考える文化を醸成していく。特に企画室、評価情報分析室は、法人・大学の両方に属した組織であり、学院全体のマネジメントを俯瞰できる立場から、IR構築について牽引車の役割を果たす。教学面のIRに関しては、2010年に新設された高等教育推進センターが推進の旗振り役として期待される。
- (7) 散在しているデータベースのデータをIRの視点から統合的に活用できる方策を検討する。
- (8) IR担当者は、調査や分析手法についての知識・技能の習得に取り組む。統計的な知識・技能を有している教員は多く、教職協同の仕組みをめざす。
- (9) 法人・大学の執行部は、組織的にIRを育てていくことを人事政策などで支援する。

最後に、IR の構築には留意すべき点も少なくない。データを重視することに関しては、「データが客観的とは限らない」「数量化できない重要な情報が軽視される」「特定の数値目標だけを追い求めて視野狭窄に陥る」「分析の方法を誤ると間違った結論が導き出される」「データが恣意的に解釈される可能性がある」「個人情報保護の体制が十分ではない」「データを保有する部門が強い権限を有するようになる」「教育の成果を数量化するの適切ではない」「教育に関する信頼性の高い指標は未開発である」などの指摘・懸念があることも事実である。IR の限界もよく認識しながら、長い期間をかけてこれらの課題一つ一つを克服していく誠実さと根気強さが求められる。

〔注〕

- 1 本稿では、便宜的に「データ」は数値化されたもの、「情報」は数値化されない定性的なものとして論を進める。
- 2 Serban (2002) は「組織的な役割・文化」に「技術者(Technology)」を加え、データを収集して情報や知識に変換する機能を「知識マネージャー」として 5 番目の形態に加え、Volkwein (2008) ではこの意見に賛同し、追加した表を掲載している。
- 3 本田氏は、米ニューヨーク州立大学エンパイア・ステート・カレッジの IR Analyst。
- 4 大学基準協会は、2011年度以降の第 2 期の認証評価で「大学基礎データ」を 8 表に縮減する。
- 5 「内部質保証システムを有効に機能させるということは、…PDCA サイクルをきちんと回転させ続けるということです。…各申請大学は、このスパイラルが連続と続いていることを可能な限り説得力のある根拠をもとに証明する必要があります」(大学基準協会『大学評価ハンドブック 2011 (平成23)年度申請大学用』、下線は筆者)
- 6 東京大学・大学総合教育研究センターと野村證券が2010年4月に実施した調査では中長期計画を策定していると回答した大学は私立大学で82%に上っている。日本私立大学協会付属の私学高等教育研究所が2010年度に実施した加盟大学への調査でも、中長期計画を策定している大学は55%で前回調査の25%から大きく増加している。
- 7 小湊、中井 (2007) は国立大学法人の IR 組織として名古屋大学評価情報分析室、愛媛大学経営情報分析室、九州大学大学評価情報室の分析を行っている。
- 8 答申の別添資料「アメリカにおける学習アセスメントの取組の例」では、CLA (The Collegiate Learning Assessment)、GRE (Graduate Record Examination) などは、批判的思考、分析的論理付け能力、数量的能力なども評価の対象としていることが記されている。
- 9 2010年度は予備調査 (フィービリティ・スタディ) の段階。
- 10 例えば、山田礼子同志社大教授を代表とする「大学生調査研究プログラム(JCIRP)」、同志社大・北海道大・大阪府立大・甲南大による「国公立4大学 IR ネットワーク」など。
- 11 白書の刊行は1994年、1997年、2000年、2003年。
- 12 ①内発的で自律的な取組み②目標に即した評価③実質的な改善への結実④第三者評価への対応と連動⑤効率性の重視⑥実証の必要性⑦積極的な情報公開⑧教育活動の重視⑨個性の尊重と全学的な整合性
- 13 評価情報分析室の事務体制は、実質的に専任職員 2 人、派遣職員 1 人 (2010年度)。
- 14 [http://www.kwansei.ac.jp/pr/pr\\_001299.html](http://www.kwansei.ac.jp/pr/pr_001299.html)
- 15 評価指標データベースは2008年度、従来の機能に加えて自己点検・評価の作業 (自己点検・評価の執筆・提出、第三者評価結果の閲覧および意見提出など) をウェブ上でできる「自己評価統合ウェブシステム」に発展した。
- 16 表 3 は2008年度時点での評価項目に対して設定したもの。大学基準協会は第 2 期の認証評価では評価項目を変更することになっており、本学も現在すでにそれに対応して評価項目を再編成しており、特定 6

項目の指標も新項目に組みかえられている。

- 17 答申「都市に生き、世界と結ぶニュー関西学院をめざして」
- 18 事務局（専従）の体制は専任職員2人、契約職員1人、派遣職員1人、アルバイト職員1人（2010年度）。
- 19 「ガバナンス」は多義的な用語であるが、本稿では「組織的な意思決定の仕組み」として用いる。
- 20 これ以外にも学内各部署には補助金関係のデータなど多くのデータが蓄積されているが、新たな動きがあるものを中心に類型化した。
- 21 統計解析には記述統計と推測統計があるが、テネシー州政府高等教育省 IR 部門の Research Director である柳浦（2009）によれば、「IR が行う多くの分析は記述統計でカバーできる」としており、ここでは本学の現状も踏まえて記述統計だけに限定した。
- 22 [http://www.kwansei.ac.jp/kikaku/kikaku\\_003724.html](http://www.kwansei.ac.jp/kikaku/kikaku_003724.html)
- 23 ロジックモデルとは、施策体系の論理的な構造を仮説として表し、その質や内容を評価するためのツール。W.K.ケロック財団の「ロジックモデル策定ガイド」（農林水産政策情報センター訳）および田中（2009）参照。
- 24 2006年度に大学基準協会で受審した認証評価の評価結果において、本学は「授業評価の結果を授業改善にどのように反映させるのか具体的な方策が明確になっていない」との助言を受けている。
- 25 加藤・鶴川（2009）は「経営戦略支援機能を掲げた IR 部門をいきなり設置することは現実的ではない」としている。
- 26 若手職員グループが2009年度に自己啓発研修として社会調査を専門とする教員を講師として実践的研修に取り組んだ。

#### 参考文献

- Peterson, M. W. (1999) "The Role of Institutional Research: From Improvement to Redesign" *New Directions for Institutional Research*, No. 104, 83-103
- Volkwein, J. F. (1999) "The Four Faces of Institutional Research" *New Directions for Institutional Research*, No. 104, 9-19
- Volkwein, J. F. (2008) "The Foundations and Evolution of Institutional Research" *New Directions for Higher Education*, No. 141, 5-20
- 青山佳代 (2006) 「アメリカ州立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能に関する考察」『名古屋高等教育研究』6号, 113-130
- 岡田聡志・沖清豪 (2008) 「アメリカの高等教育機関における Institutional Research をめぐる論争史」『早稲田教育評論』第22巻第1号, 63-81
- 沖 清豪 (2010) 「大学における情報の発信と IR (Institutional Research)」『大学マネジメント』SEP 2010 Vol.6, 8-17
- 加藤毅・鶴川健也 (2009) 「大学経営の基盤となる日本型インスティテューショナル・リサーチの可能性」『広島大学高等教育研究開発センター 大学論集』第41集, 237-247
- 川口昭彦 (2009) 『大学評価文化の定着 大学が知の創造・継承基地となるために』, ぎょうせい
- 金明秀 (2008) 「エンrollment・マネジメントと教育実践の融合—京都光華女子大学を事例として—」『京都光華女子大学研究紀要』No.46, 251-296
- 黒木比呂史 (2008) 『大学版 PISA の脅威 グローバリゼーションと大学偏差値』論創社
- 小湊卓夫、中井俊樹 (2007) 「国立大学法人におけるインスティテューショナル・リサーチ組織の特質と課題」『大学評価・学位研究』第5号, 19-34
- 小湊卓夫 (2010) 「大学における IR 具体化の可能性～九州大学の事例から～」『大学マネジメント』SEP 2010Vol.6, 18-26
- 新谷陽介 (2010) 「私立大学における戦略的教學事務組織の展開—エンrollment・マネジメントの視点

- からー」(桜美林大学・大学アドミニストレーション研究科(通信課程)修士論文  
ランディ・L・スウィング[山田礼子訳](2005)「米国の高等教育における IR の射程, 発展, 文脈」『大学評価・学位研究』第3号, 23-30
- 田中弥生(2009)「評価可能性のアセスメント(Evaluability Assessment)～大学の自己評価能力向上のために～」『大学評価・学位研究』第10号, 27-44
- 鳥居朋子(2005)「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第5号, 185-203
- 藤原将人、近森節子、浅野昭人、吉井直宏(2009)「教学分野の政策策定を支援する Institutional Research (IR) の構築—立命館大学における教学分野 IR の定義、組織体制、工程—」『大学行政研究』4号, 17-31
- 本田寛輔(2010)「米国の Institutional Research の概要と日本への示唆」(大学評価コンソーシアム主催「大学評価担当者集会2010」第2分科会発表資料)
- 両角亜希子(2009)「事例報告: 関西学院大学」『平成20年度大学外組織評価研究会 最終報告書』, 56-77
- 柳浦 猛(2009)「IR とは何か? ①～④」『国立大学 F&M マガジン』第33-36号, 国立大学財務・経営センター
- 山田礼子(2007)「アルカディア学報278 学内のデータ収集急げ IR の重要性和専門職の養成」『教育学術新聞』(平成19年4月11日付)
- 山本眞一(2010)「インスティテューショナル・リサーチ(IR)を考える」『文部科学教育通信』No. 246, 38-39
- 「特集 教育の質保証に向けた IR」『Between』2009冬号, 3-21
- 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008年12月24日中央教育審議会), 12-18, 37-40, 83-95

# エンロールメントマネジメントの観点から見た ファカルティ・ディベロップメントの課題

関西学院大学社会学部 教授  
金 明 秀

## 要 旨

ファカルティ・ディベロップメント (FD) には、「教育の改善」という狭義の定義と、「教員の職務すべての改善」という広義の定義がある。多くの論者が前者を誤解として批判する一方、後者こそが本来の FD だと語ってきた。しかし、近年は文部科学省による競争的補助金が呼び水となる形で、急速に「教育の改善」が進展したことで、FD をめぐる事態は大きく変化した。すなわち、「教育の改善」がもはや狭義の FD という枠組みに収まらなくなり、「広義の FD」をも包摂する新しい要素として FD の課題に付け加わってきているのである。具体的には、(1) チームティーチングやポートフォリオを利用した科目横断的な取り組みの拡大、(2) 課外活動や自宅学習、SNS など授業時間外の諸活動を通じた広義の教育手段の拡大、(3) エンロールメントマネジメントが浸透したことにより、FD を大学経営全体の問題に拡張する視野の登場である。言い換えると、FD を「教授団の資質開発」とする見方は、すでに過去のものになりつつあり、教職員と経営者全員が参加した包括的課題であるとみなすようになってきているということだ。本学の FD は、その学校文化などの資産により独自の効力を持つ一方、上記3点について欠点を抱えていることを指摘した。

## 1. はじめに

高等教育推進センター長から本稿の執筆依頼を受けたとき、はじめは丁重にお断りさせていただいた。高等教育論にはまったくの門外漢だから、と。ファカルティ・ディベロップメント (以下、FD) については、日本国内に限っても過去20年ほどの間に理論と実践の両面から相当な議論の蓄積があることを承知しており、いったい素人が何ほどのことをいえるものか、という思いもあった。

それに対して、久保田哲夫センター長の回答は、「当センターは、その成り立ちから、素人集団の相互批評でやろうということで作られたもの。専門知識にはとらわれずに、自由に論じてください」というものであった。

この回答には、ある意味で虚を突かれた思いがした。FD といえば、教育工学的観点からシステムティックにパフォーマンス向上を推し進めていくべきものであり、その理想に現実を近づけ

ていくことがどこの大学でも主要な職務になっている、という思い込みが私にはあったからである。よもやFDの牙城ともいえる組織のトップが、古き良き大学を前提としたサロンの言論を肯定的に評価するとは思ってもいなかった。それどころか、センター長の依頼からは、「関学文化」とでも呼ぶべき余裕と知的コミュニティへのこだわりが感じられたほどである。いわば、その毒気にあてられた形で、あるべき大学像にまで立ち返って、FDとは何かという根源的な問いを發してみるいい機会かもしれないと考えた。それが、本稿執筆の動機である。

したがって、本稿はあくまで素人批評にすぎない。細かいところではあえて学術論文的な文体にもこだわらない。一人の同僚が、大学教員という仕事の過程で考えてきたことを整理しながら、本学の業務について言及したエッセイだとお考えいただけると幸いである。

## 2. FDとは何か

大学設置基準にFD関連の条文が明記された1999年以降、FDというタームは急速に日本の大学に普及し、定着した。ほとんどの大学で委員会組織が設置され、教員に各種の研修への参加を強いるようになって以上、もはや日本の大学教員でFDというタームの存在を知らないという人は、ツチノコ並みに少なからうと思われる。しかしながら、いざ「FDとは何か」という定義に関わる問いを立ててみると、意外と答えるのが難しい。

ひとまず、有本章(1996)にならって、「FDは知識を素材に成り立つ学問の府としての大学制度の理念・目的・役割を」実現するために必要な「教授団の資質開発」だとしておこう。

だが問題は、「大学制度の理念・目的・役割」とは何か。「教授団の資質」とは何か。そして誰が何の目的で「開発」するのか、ということだ。

### 2.1. 伝統的なFDの概念的定義

有本章は日本においてこの分野の議論を牽引してきた研究者の一人だが、FDについて「広義と狭義の解釈が成り立つ」(有本 1996: 6)と述べてきたことはよく知られている。

有本によると、広義のFDとは、「研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発であり、それらを包括する組織体と教授職の両方の自己点検・評価を含む」ものだという(同書: 6)。この定義は教員の職務内容の大部分を含んでいるため、「大学教員のライフサイクル全体に関わる範囲を包括する概念」(有本 2004: 2)とも表現されることがある。

この意味でのFDは、各教員および教員団に関するTQC(Total Quality Control=総合的品質管理)だと考えれば、イメージしやすいかもしれない。個々の業務のいずれかだけでなく、教員の業務全体を最適化するための、個別のおよび組織的取り組みということだ。QC活動といえば、個々の職場を単位とする小集団による品質改善の自主的活動のこと。それを全社的に実施することをTQCという。いわゆるカイゼンはTQCの一つのスタイルである。

一方、狭義のFDは、「教育の規範構造、内容(専門教育と教養教育)、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する」という(有本 1996: 7)。カリキュラム開発を例外とすれば、教育業務に関する技能開発に集約されるといってよからう。

FDに関する議論の多くは、この立場での定義を「FDに関する誤解」と位置付け、広義のFDこそが正当な立場であると主張している(ex. 羽田貴史 2009)。しかし、1998年の大学審議会

答申、翌99年の大学設置基準改正、2004年の大学基準協会の評価基準、2005年の中央教育審議会答申などで一貫して採用されてきたのは狭義の定義であり、いわば日本においてFDを公的に規定する場合の基本的なスタンスとなっている。その結果、ほとんどの日本の大学が、この狭義の定義に基づいてFD諸活動を行うなど、事実上のスタンダードとして機能してきたというのがこれまでの状況であろう。

本学においても、おそらくもっとも通俗的なFDのイメージは、より上手に授業を実施するスキルの習得というものではないだろうか。もしくはより限定的に、FD＝授業評価アンケートかもしれない。それらはいずれも、狭義のFDを投射した姿である。

## 2.2. 伝統的なFDの操作的定義

前節ではFDに関する概念的定義を紹介したが、いささか抽象度が高いこともあり、とくに広義の定義に関しては、意味を把握しづらいという評価を耳にすることもある。

では、広義のFDとは、具体的にはどのような活動なのか。その疑問にこたえるために、絹川正吉による整理を紹介したい。絹川によると、FDには次のような活動があるという（絹川1999）。

1. 大学の理念・目標を理解するワークショップ
2. ベテラン教員による新任教員への指導
3. 教員の教育技法（学習理論、授業法、討論法、学業評価法、教育機器利用法、メディア・リテラシーの習熟）を改善するための支援プログラム
4. カリキュラム開発
5. 学習支援（履修指導）システムの開発
6. 教育制度の理解（学校教育法、大学設置基準、学則、履修規則、単位制度）
7. アセスメント（学生による授業評価、同僚教員による教授法評価、教員の諸活動の定期的評価）
8. 教育優秀教員の表彰
9. 教員の研究支援
10. 研究と教員の調和を図るシステムと学内組織の構築の研究
11. 大学の管理運営と教授会権限の関係についての理解
12. 大学教員の倫理規程と社会的責任の周知
13. 自己点検・評価活動とその活用

発見的ではあるものの、FDという名目で実践されている課題群の輪郭をおおむね正確に描出しているように思われる。広義のFDの操作的定義に代わるものとして、頻繁に参照されてきたことも頷ける。

なお、狭義のFDに含まれるのが3、4、7、8の4項目のみであることを考えると、広義のFDの射程の広さは一目瞭然である。ほとんどすべての教員の業務内容がリストに含まれている。教育のみでなく、教員の業務全般を通じての「カイゼン」こそが伝統的なFDの理想像であるといってよいだろう。



### 3. 今日的な FD の要素

有本や絹川などによる広義の定義は、「FD といえば教育の改善だと誤解されがちだが、本来はもっと包括的な概念なのだ」という文脈で引用されることが多かったように思われる (ex. 寺崎昌男 2006)。

なるほど、教授団は狭義の FD については教育改善の役に立たないと実感している (羽田 前掲書: 9)。にもかかわらず、対外的な説明責任を果たすために義務的に課せられる職務は狭義の FD であるため、結果として、FD という業務そのものを「役に立たないにもかかわらず義務的に課せられる厄介な業務」だと考えがちである。

そうした状況下で FD を少しでも前進させようとする立場にあれば、狭義の FD を否定し、広義の FD という概念を示し続けることには重要な意味があっただろう。

しかしながら、近年の激しい環境変化に適応するべく、日本の各大学においてもさまざまな改革が行われてきたことで、状況は激しく変わった。とくに、文部科学省による競争的補助金 (各種 GP) のインパクトは大きく、いまや前述した広義の定義ではとらえきれない新たな動きも生じている。過去10余年にわたって FD をリードしてきた広義の定義が、先進事例に追い付かれ、追い越されつつあると表現することもできようか。

その新たな動きとは、「教育の改善」がもはや「狭義の FD」という枠組みに収まらなくなり、「広義の FD」をも包摂するようになったこと、と集約できるのではないかと考えている。具体的には、第一にチームティーチングやポートフォリオを利用した科目横断的な取り組みの拡大、第二に課外活動や自宅学習、SNS など授業時間外の諸活動を通じた広義の教育手段の拡大、第三にエンrollmentマネジメントが浸透したことにより、FD を大学経営全体の問題に拡張する視野の登場、の少なくとも3点を挙げられるように思う。

以下、各種 GP の実践例を抽象化する形で、これらについてももう少し詳しく説明していくことにしよう。

#### 3.1. 科目横断的な FD

科目間の関係を調整するといえば、カリキュラム開発は従来から重要な FD のテーマだとされてきた。具体的には、(1) あるポリシーのもとで、教養科目と専門科目を何単位必修にするか、どの科目を必修にするか、各専門のためにどのような科目を段階的に履修させるか等々のカリキュラム設計を行い、(2) そのポリシーとカリキュラムを教授団に周知させるということである。

しかし、近年になって注目を集めているのは、それとは異なり、個々の授業担当者がバラバラに教育 (=断片的な専門知識の伝授) を行うのではなく、科目と科目を接続することによって、教職員全員が組織として一人ひとりの学生に体系的な教育 (=総合的な人材育成) を行う、ということである。別の側面から言い換えると、科目ごとに指導を分けて考えるのは教員主体の発想であって、学生の立場で考えてみれば複数の科目を連携するほうがむしろ自然ではないかという着想である。ちなみに、顧客 (学生) 中心主義に立脚しながら、科目間を有機的に接合してシナジーを追求するという発想は、エンrollmentマネジメントの影響であろう。

具体例を挙げると、全学生にポートフォリオを作成させ、クラスアドバイザーが密接にコミュニ

ニケーションをとりながら、そのやり取りの記録を当該学生の科目担当者全員と職員が共有する、というのは人気のある取り組みである。

また、米国でラーニングコミュニティと呼ばれている、ある種のチームティーチングも急速に注目され始めている。

例えば、「2科目連結型」と呼ばれるラーニングコミュニティでは、共通テーマを持つ演習科目と講義科目を組み合わせ、毎回の授業を関連した内容にするようシラバスを調整する。文化人類学専攻に進学を希望する学生向けに、「基礎演習」と「文化人類学入門」をセットにしたラーニングコミュニティを開講するでしょう。1時間目に「文化人類学入門」で“同化”という概念について学習すれば、2時間目に「基礎演習」で“同化”をテーマとした文献を読むというように、毎回の授業を関連した内容とする。授業内容を調整するだけでなく、担当教員が情報をやり取りしながら、2科目合同で授業を行うこともある。こうした連携によって、専門科目と基礎的な科目を関連付けることで興味を高めることができるし、入門的な講義科目で学習した知識を、「基礎演習」というまったく別の授業形態で応用してみることにより、実践的に学習内容の価値を実感することができるようになるという仕組みである。

また、「共同履修型」と呼ばれるラーニングコミュニティでは、演習科目と複数の講義を組み合わせた履修モデルを提示する。それによって、少数の同じ学生群に複数の科目を共同履修させることで、対人関係を強化し、相互作用を活性化させるというわけだ。

本学社会学部の場合、一部の社会調査系科目群について、「共同履修型」に近い履修モデルの構築を始めているところである。

### 3.2. 授業時間外の諸活動を通じた広義の教育手段の拡大

従来から、授業時間外の補習の指導や、個人面談などのために、専任教員がオフィスアワーを設定している大学は多い。だが、オフィスアワーは教員の一方的な都合で特定の時間割に設置されるものであるため、学生によっては他の授業との関係で利用したくともできないことがある。また、かりに時間的には利用可能でも、教員の個人研究室を訪問しなければならないという心理的障壁のため、実際の利用率はいちじるしく低くなる傾向がある。

それに対して、近年注目されているのは、SNSや課外活動を利用することにより、自宅学習を含めた授業時間外の諸活動全般を通じて、学生に成長を促そうという取り組みだ。あるいは、クラスの外にも人為的に学生主体の共同学習環境を構築することで、レイブらのいう状況的学習が発生することを企図した広義の教育実践だと表現することもできるだろう (Lave & Wenger 1991)。具体的には、京都光華女子大学の総合的教育支援がその代表格といえる (金 2009c)。

同校が取り組んでいる「課外型ラーニングコミュニティ」では、教員ないし職員がファシリテーターとなって、希望学生20名以内の小規模な共同学習グループを形成している。そして、例えば構内の花壇を利用したガーデニングのような課外活動を共に体験することで、学生間の相互作用を活性化させている。また、同一グループ内の連絡にSNSを用いることで、自宅でも情報交換ができるように共同学習環境が整えられている。活動そのものはサークル活動のようなものだが、さまざまなシナジー効果 (対人スキルの乏しい学生たちに人為的に居場所を作り上げることで長期欠席の発生を抑制する、教職員が共同で広義の教育に参加することで互いの意思疎通を

活性化する、等)を考慮した設計になっている。

本学でも、学生主体の活動に競争的補助金を支出したり、インターンシップのような校外活動中心の科目を開講したりといった取り組みは見られるが、いずれの取り組みも単独で行われているため、他の取り組みとのシナジー効果が発生しない点が課題といえよう。

### 3.3. エンロールメントマネジメントとしてのFD

絹川の定義10～11にあるように、従来からマネジメント(大学運営)のパフォーマンス改善はFDの課題の一つとされてきた。しかし、近年になって注目を集めているエンロールメントマネジメントは、それとは根本的に次元の異なる取り組みである。

旧来の大学は、典型的な官僚制型組織であるため、部署間で情報や資源の断絶が発生しやすいという、いわゆる縦割りの弊害が大きいことが知られている。また、事務部門と教学部門というまったく異なる命令系統が併存していることで、さまざまな非効率性が生じているということもよく指摘されることだ。

エンロールメントマネジメントとは、そうした弊害を解消し、「組織目標や教育理念を高次に達成することを目的として、マーケティング的手法を採り入れながら、組織内にある資源を統合的、効率的に動員する戦略を立案し、それに基づいて学内の業務を系統的に執り行う大学経営の手法」のことである(金 2009a)。



図 戦略的エンロールメントマネジメント(金 2009b)

図は、エンロールメントマネジメントの課題を模式的に示したものである(金 2009b)。大学経営の中心目標は「学生の知的・人格的成長」(Student Success)にあり、他のあらゆる学内業務はその目標達成のために有機的に動員されるべきであることがあらわされている。そして、理念的には、FDもこの枠内に位置づけられる。中心目標に近いところから、一週目のTeaching and Learning, Assessment of Student Learning, Academic Support Programs、二週目のAcademic Policies、三週目のAcademic Programs、これらすべてが広義のFDの対象である。また、それぞ

れの教学組織や事務組織がばらばらにFD、SDを実施するのではなく、各組織は一定の自律性を持ちつつも、全学的な課題（外周の4項目）から影響を受けながら、全学的な中心目標達成のために有機的に資源配分とパフォーマンスを最適化されるべきということだ。

あるいは、各組織に配分された予算の範囲内で業務改善を考えるのが、旧来のTQCとしてのFDであるのに対して、エンロールメントマネジメントとしてのFDは、経営システム全体としての最適化を図ろうとするTQM（Total Quality Management）にたとえられるだろう。

ただし、このままでは議論の抽象度が高すぎるため、羽田貴史による端的な表現を借りて理解を深めるとしよう。

「もちろん、教員の質は教育の質の重要な要素である。しかし、教育の効果は物的条件や教育課程の体系性などの諸要因にも規定される。教育の質を上げようとするれば、教員の増員や配置、資源投入など大学のマネジメントが不可欠である。大人数講義で定型的な知識を効率的に伝達する技術と、学生との対話を通じて批判的な思考を発達させる技術は異なる。教員のパーソナリティによって向き不向きはあり、教員配置や大人数講義の解消を組織として行うことが、はるかに教育の改善をもたらすことができる場合も多い。」（羽田 2009：8）

これは広義のFDどころか、狭義のFDですら、それがいかに大学のマネジメントと密接に関係しているかを論じた文章である。短い記述ながら、説得力があるとは思われまいか。

ところで、このスタンスでのFDといえは、立命館大学における定義がその代表格であると思われる。以下に、立命館大学教育開発推進機構のウェブページより、2007年5月制定の「FD活動の定義」を引用しよう。

本学におけるFDの定義とは、「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」と確認されています。

これは、有本や絹川などによる広義の定義にとどまらず——言い換えると、単なる教授団の能力開発にとどまらず——、（1）組織目標の実現のために戦略的、有機的に資源を動員する組織活動を含むこと、（2）職員との協同を含むこと、（3）学生の参画を含むこと、（4）実証的なフィードバックを含むこと、等が示唆されている。この定義をどのように具体化し、実践に移行するかは、各組織の目標や組織文化に依存するだろうが、少なくとも理念的には、現時点において、もっとも理想的なFDの定義の一つであるといつて差し支えないだろう。

## 4. 本学の可能性と課題

### 4.1. 本学の学校文化と教育モデル

ここまで論じたFDの課題を踏まえながら、本学の現状について考えてみたい。なお、以下

は基本的に私が所属する社会学部の現状を踏まえた記述だが、伝え聞くかぎりでは、多かれ少なかれ他の学部にも共通する側面があるようなので、社会学部に限定せず、本学全体の問題として論じていくことにする。

さて、私が本学に着任したのは2009年度であるが、「なんと古くさい教育モデルを採用しているのだろうか」という驚きが第一印象であった。要するに、典型的な《放し飼い教育》であるため、自立性の高い学生にとっては理想郷だろうけれども、何を学びたいかがわからない学生にとっては学習の手がかりすらないハイリスクな教育モデルだと感じたわけだ。他の大学では教育改革にまい進し、学生のパフォーマンスを向上させるべく様々な工夫が凝らされているというのに、ここでは1980年代までの教育モデルが現存しているのではないかと、なかば懐かしい心の故郷を見るような、なかば環境の変化に適応できずに淘汰されつつある恐竜を見るような、そんな複雑な感慨をもって本学の教育に接しはじめたわけである。

ところが、半年もしないうちに、第一印象は大きく変化することとなった。その「古くさい教育モデル」が、予想を超えて、ちゃんと機能しているのである。

いや、正確に言えば、たしかに前節で述べたようなイノベーションを経た近年の教育モデルと比較すると、平均的な知識の到達度ははるかに劣る。例えば、昨年度の社会調査実習を例にとると、京都光華女子大学ではほとんどの学生が多変量解析を自在に駆使したレポートを作成する知識とスキルをもっていたのに対して、同等のカリキュラムを備えているはずの本学では学生たちにクロス集計表を使わせるのが精一杯であった。入学時点の学力は本学の学生のほうが高いにもかかわらず、これだけ知識の到達度に差が生じるということは、端的に言って、本学において教育に失敗している側面があるということだ。(当然のことながら、失敗が明らかな以上、今年度から関連の分野の教員一同で、履修指導上の問題の改善に乗り出している。これもFDだ。)

ただし、個々の科目の知識到達度では劣るとしても、レポート執筆能力などから判断するかぎり、学生たちのアカデミックな素養自体は学年が上がるにつれて着実に向上していることが観察されるし、その成果は本学と同等の入試難易度をもつほかの大学と比較してけっして劣っているようには思われない。加えて、ハイリスクな教育であるどころか、本学は退学率が著しく低いことが特徴の一つであることを知った。

ラフに整理するなら、一定の条件さえ整えば、放し飼いで学生たちを成長させることは十分に可能であり、本学にはその条件が(今のところ)そろっている、ということであろう。

適切なデータがない以上、その条件とは何か、まではわからない。ただし、私見では、3.2.で述べた「授業時間外の諸活動を通じた広義の教育」が、本学において、豊富にあるということが、条件の一つになっているだろうと考えている。つまり、あえて人為的に共同学習環境を構築せずとも、本学ではつねに／すでに学生活動が盛んなため、学力、人格の成長機会が多様に準備されているということだ。これは、関西学院大学の、学校文化と呼んでもよい資産だろう。

また、そうした学校文化に適合的な学力水準の学生を募集することに(少なくとも今のところ)成功していることも重要な条件の一つであろう。学力水準が低下すれば、間違いなく、現在の教育モデルは破たんする。それは、非常に多くの大学ですでに証明済みの命題である。

## 4.2. 本学の教育の課題

現状で本学の教育モデルがたまたまうまく機能しているといっても、もちろん、本学の教育に問題がないということの意味するものではない。前述した知識到達度の問題はその一つだが、他にも指摘すべき問題点は少なくない。

第一に、3.1.で紹介した「科目横断的FD」の取り組みが少なすぎることである。個々の科目担当者の裁量が大きすぎ、組織として教育を行うという観点が弱いといってもよい。

第二に、「授業時間外の諸活動を通じた広義の教育」を学生の自主活動に任せっぱなしだということである。いくら現状でうまく機能しているからといって、それをより活性化させる努力をしなくてよいということにはならない。

その点、教育研究活性化資金を「学生による企画」にも支給するようになったことはポジティブに評価したい。ただ、単発の企画だけでは効果が乏しい。例えば、ゼミによる応募を積極的に喚起することで、ゼミと企画との相乗効果をはかるような努力があるとなおよい。

第三に、本学には「エンrollmentマネジメントとしてのFD」という観点がまったくないことである。ここは具体的なテーマに即して、少しくわしく論じたい。

多くの教員は、500名を詰め込んだ大講義室での授業を上手にコントロールできなくとも、50名を対象とした講義でなら学生たちに深い感銘を与えられるスキルを持っているものである。学生による評価の低い一部の教員を授業評価アンケートからスクリーニングするよりも、1クラス当たりの学生数を減らすほうが、単純に学生の満足度向上に寄与するということだ。このことは、本学での授業評価アンケートの分析からも示唆されている事実である。

ところが、現行の履修登録システムは、科目ごとに履修者の定員を設定できない時代遅れの仕様になっている。履修登録が終わってみないと、履修者が50名になるか500名になるかがまったくわからないのである。定員を超過して立ち見になるような学習環境では、当然のことながら、学習効果も満足度も低下する。それだけでなく、教室の確保といったロジスティックの側面からも、これは問題が大きい。というのも、教室を変更しようにも、適切な収容規模の空き教室があるとはかぎらないし、たとえ適切な空き教室がある場合でも、履修登録が完了してからでないし手続きに着手できない場合があるからである。つまり、最低でも開講から4週ほどの授業を劣悪な環境で実施せざるをえず、悪くすれば Semester 中、その環境で学生たちに我慢を強いるほかなくなってしまうのである。当然、学生たちの満足度や学習効率率は低下することとなる。

では、定員を設けて早い者順に履修を締め切ればどうかというと、登録開始時に一斉にアクセスが集中するとシステムがダウンしかねないという。ハード的にも、ソフト的にも、これでは完全な欠陥品だといわざるをえない。確かめたわけではないが、いまだき、立ち見が出る教室を放置せざるをえないほど情報化への対応が遅れている大学は、近畿の私大では本学くらいのもではなかろうか。

情報通信システムが脆弱なら、開講クラス数を増やすという選択肢も理論的には採りうるだろう。しかし、人件費に変化がないかぎり、むやみに開講数を増やすわけにもいかない。

この問題を解消することもFDの課題の一つであるが、教授団の取り組みだけでは根源的な解決を望むことはできない。この事例からは、FDが大学経営の問題でもあるということ、そして、本学においては経営的観点からのFDが欠けているということが容易に理解されよう。

それに対して、エンロールメントマネジメントの観点から前記の問題を眺めるならば、例えば次のように考えることになるだろう。

私立大学にとって最も重要な組織目標は、学生の知的・人格的成長である。そのために多人数クラスの解消が明らかに重要だと判断している以上、縦割りの予算を廃して柔軟かつ優先的に資金を充当する。ただし、単独の取り組みとして支出するのではなく、複数の取り組みと抱き合わせで実施することでシナジー効果をもたらし、それによって投下した資金の埋め合わせをすればよい。

これが、現代の私立大学経営の発想である。残念ながら、本学には、この意味での経営はないといわざるをえない。

単純な話、部署ごとに異なる業者に委託している情報処理システムを一本化するだけでも相当な予算を確保できるし、付随して様々なシナジー効果が発生する。経営的観点からは、それをやらない理由など一つもない。学生の成長という最終目標のためにあらゆる資源を戦略的に動員するという発想をもてば、このような不合理が放置されることはなくなるだろう。

羽田の表現を借りてこの問題を整理すると、次のようにならうか。FD というと、「教育改革の課題を教員個人に焦点化しがちで、大学運営の課題が視野に入らない。あえていえば、教育改善の個人化傾向」とも呼びうる歪みを生じうる（前掲書：8）。しかし、「教育現場の実感としては、むしろこうした環境整備（講義負担の減少、施設・設備の改善）こそ教育改善に役立つことが実証的に報告されている」（同書：9）。

要するに、FD を、「教授団の資質開発」とする見方は、すでに過去のものになりつつあるということだ。

## 5. おわりに

冒頭で暫定的に FD の定義を紹介した後、3つの問いを投げかけた。(a)「大学制度の理念・目的・役割」とは何か。(b)「教授団の資質」とは何か。(c)そして誰が何の目的で「開発」するのか。最後に、私なりにこれらの問いに答えてみたい。

(a) の答はいうまでもなく人材育成である。教育を離れて大学の存立はありえない。

(b) の答としては、もちろん個々の業務のパフォーマンスが一定の水準を満たしていることは重要だろう。だが、個々の業務がバラバラな方向を向いたまま実施されるのでは非効率的である。私としては、マーケティングでいうところの「顧客志向」を教育的文脈にパラフレーズした心的準備状態も重要な資質ではないかと考えている。具体的には、すべての業務を教育と結び付けて、学生を中心とする「顧客」に還元しようとする態度である。

(c) の答としては、大学の教員のみでなく、教職員および経営者の全員が、(a) の実現に向かって尽力することが重要であろう。職員の資質については本文でほとんど触れなかったが、近年は正課外の活動に注目が集まっていることもあり、職員が広義の教育に果たす役割が大きくなってきている。本学でも、社会学部では相当に職員が広義の教育に参入しているが、それに合った人員は配置されていないため、過酷な勤務状態となっている。となるとやはり経営の問題ということになる。営利企業は利潤を追求すればよいが、非営利組織である大学は教育という社会的使命の追求が至上命題である。教育という文脈を忘れたとき、大学経営は常に挫折する。経

営者には、そのことの再確認を求めたい。

#### 参考文献

- 有本 章 1996 「FDの構造と機能に関する専門分野の視点」『大学論集』26、広島大学  
——— 2003 「FDの制度化の開始と展望」広島大学高等教育研究開発センター編『COE研究シリーズ9 FD  
の制度化に関する研究（1）—2003年大学長調査報告—』広島大学高等教育研究開発センター  
羽田貴史 2009 「大学教育改革と Faculty Development」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカル  
ティ・デベロップメントを超えて—日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較  
—』東北大学出版会  
絹川正吉 2004 「大学教員の意識改革と実践—FDの論理と実際—」絹川正吉・館昭編『講座「21世紀の大学  
・高等教育を考える」第3巻 学士課程教育の改革』東信堂  
金 明秀 2009a 「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開（1）——概念と実践要件の整理」  
『私学経営』412号、私学経営研究会  
金 明秀 2009b 「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開（2）——米国の課題と日本の可能性」  
『私学経営』413号、私学経営研究会  
金 明秀 2009c 「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開（3）——京都光華女子大学におけ  
る個別対応教育モデルとの融合実践」『私学経営』414号、私学経営研究会  
Lave, Jean and Etienne Wenger, 1991 *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge  
University Press.(=レイヴ、ウェンガー1993 (佐伯胖訳)『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参  
加』産業図書)  
寺崎昌男 2006 『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学—』東信堂



---

第 2 部

記録

---

---

PART 2

DOCUMENTS

---

# 第1回高等教育推進センターFD講演会

日 時：2010年12月2日(木) 13:00～15:00

場 所：関西学院大学 関西学院会館

## 開 会 の 辞

久保田 哲 夫（関西学院大学 高等教育推進センター長）

この講演会は、高等教育推進センター主催の第1回講演会であるが、高等教育推進センター開設記念講演と位置づけられるものである。

昨年4月に発足したこのセンターは、それまでの総合教育研究室と情報メディア教育センターを統合し、新たな装いの下で発足したものである。もちろんその業務内容は、ただ単にこれまでの2つの部署がやってきたことを引き継ぐだけではなく、新たな役割をも開発してゆくことが求められている。開設記念講演会は、このセンターが何を目指しているかということをもっとも明瞭に表すメッセージとなりうるものである。

本センターは、将来の関西学院大学の教育のあり方について検討し、大学が進むべき方向を示唆すること、できればそれを実施可能な施策として大学に提案すること、教職員の教育や研究を支援することなどを目的としている。本学の新中長期計画の中で理想がさまざまに語られているが、現実には限られた予算と人員の中で、優先順位をつけてゆくことが困難である。センターが行うべき課題については一つひとつ議論を積み重ねながら決定していくことになる。講演会についても、やはり最初の講演会は正攻法でゆくべきであるという合意の下で、東北大学高等教育開発センター大学教育支援センター長の羽田貴史教授にお願いすることとなった。

羽田先生には、現在の日本の大学がどのような状況の中にあるのか、またそのような現状の中で、各大学はどのような方向に進んでゆくべきか、忌憚のないご指摘を賜りたいとご依頼したところ、ご快諾いただいた。本日こうして来学いただけたことを心より感謝申し上げます。また本日はお忙しい中、本学の教職員のほか遠方の他大学からも多数ご出席いただき、お礼申し上げます。

# 講演「90年代の高等教育政策は成功したか？—今求められる高等教育のグランド・デザイン—」

羽田 貴史（東北大学高等教育開発推進センター 高等教育開発部長・教授 大学教育支援センター長）

## はじめに

私たちのセンターの簡単な紹介をさせてください。私たちのセンターではキャリア・ステージに対応した大学教職員の専門性開発プログラムに取り組んでいます。日本の大学教員は全体で16万人教員がおります。大学院生を経て、ドクターをとって就職というのは、全体の16%程度です。多くは一旦外へ出て、例えば企業から17%、官庁から12%、研究所から11%。ごくまれには外国大学からということで、4割ぐらゐは実はいろいろな社会の仕事を経てから大学に入ってくるのです。ですから、この人たちは准教授、教授であっても教育経験無しということで、それぞれの年代やキャリア・ステージに対応して、大学におけるさまざまな能力を身につけることが求められています。教育能力、学生指導能力、管理能力ですね、会場にはたぶん職員の方から、若手の方から、中堅の方から、超中堅の方から、熟年の方から、いろいろおられますが、今日の話はどなたでも OK です。

今日の話は大きく三つのパートに分かれておりまして、今の高等教育の課題というのは何だろうかというのを、1から5までお話をします。その中心概念は大学の質保証です。本当はお金の問題も大きいのですが、それを含めて、質保証をどうするかということが大きな問題なので、次に質保証についてお話をします。そして、今中教審で議論している中長期的な大学教育のあり方をわれわれはどう見たらいいか考えてみたい。最近こういう議論はあまりないのです。ですから、その口火という意味でも最後に中教審の論議についてもご紹介をしてみたいと思っています。

## 1. 高等教育の課題

### 1.1. 高等教育の課題と90年代の政策

高等教育にはいろいろな課題が殺到しております。知識基盤社会とよく言われますが、簡単に言えば、もはや高卒だけでは十分に自分の地位を高めて豊かな生活を送れない。ですから、知識基盤社会では、中等以後の教育をいかに人びとに普及するかということが大事になっています。そういう人たちに対してどういうふうに教育機会を提供するか、それから住んでいる場所やお金等で格差がありますので、どうやって平等なアクセスを保証していくか、それからそもそも進学して来てもらっても、どうやって学力を獲得させるかですね。それも大学にいる間だけではなく、卒業してからも学習し続ける力をどうつけるかが問題です。

そしてそれは日本国内だけで閉じているのではなく、国際的にも通用するものとしてどうするのか。さらに、大学は個々の機関でみると財政的に豊かなところもあれば、厳しいところもある。しかしそういうところが潰れれば、学生にも大きな被害がでる。持続的にどう高等教育を発

展させるか。さらには、今は特にトップ大学のなかでは、国際的な大学ランキングをモデルにして高いランキングの大学になっていこうという動きもあります。高等教育の国際競争力の源泉というのは、多くの学生が大学を卒業するだけではなく、優れた大学があるということです。今年はノーベル賞に2人受賞者が出たので、そういう大学の力も見直されているかと思いますが、卓越性のある大学をどう作るかですね。こういう様々な課題が殺到しております。

## 90年代の政策展開

### 1. 規制緩和の促進

・大綱化(91) ・計画行政変更(97) ・設置認可緩和(02)

### 2. 機関レベルのガバナンス強化

・国公立大学法人制度(04) ・私学経営機能強化(05)

### 3. 質保証制度の発足

・認証評価(04) ・履行状況調査(06)

### 4. 卓越拠点形成

・21世紀COE(02) ・GCOE(07) ・G30(10)

### 5. 機能分化と資源配分

・特色GP(03) ・現代GP(04) ・大学院GP(05)  
・将来像答申(05)

そのためにどうしたらよいかというのは、前からある課題で、そのために90年代は、大きく言えば5つの政策が進んできました。

規制緩和を促進させて、競争を進めるなかで、高等教育の質を高める政策です。91年の大学設置基準大綱化に始まり、97年には高等教育計画で目標値、数値をもって規制するのをやめました。そして8年前には設置認可を緩和して、届出制に切り替えた。大学自身の様々な努力でもって、いろいろなカリキュラムを作る。さらにそういう環境の中で、大学が自主的に動けるようにガバナンス強化をした。国立大学法人制度を6年前に作った。私立大学についても、理事会の権限を強化するための私立学校法改正が5年ほど前に行われました。ここが面白いのです。緩めたから質が下がるのでは困るので、認証評価や履行状況調査のような質保証制度を発足させた。さらに卓越拠点形成として、21世紀COEに始まり、グローバルCOE、今年はグローバル30を発足させた。国際的な拠点も作る。さらに卓越拠点形成は研究拠点が中心ですから、様々な大学教育のバリエーションを増やして、機能分化させるために、特色GPを作り、現代GPを作り、大学院GPを作る。実はこれは後付で、こういう競争的な資金を通じた大学作りを通して機能分化をさせるというのは、こういう方針が出てきてから、後で全体として整理したもので、5年前の「高等教育の将来像」答申で、財政支援の形態を変えるという話を出したのです。

## 1.2. 経済社会の資源としての高等教育

では何が高等教育の中心ポイントかという、骨格は経済社会の源泉としての高等教育ということに他ならないと思います。社会発展の原動力であるということです。アメリカの場合

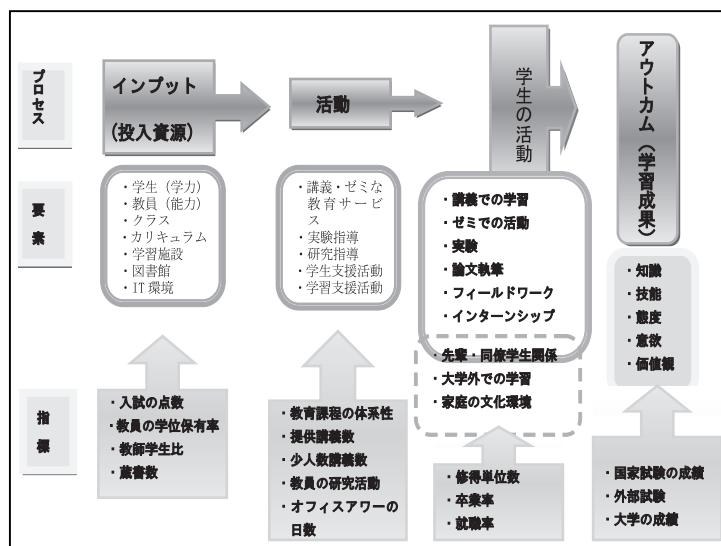
“*Commission on the Future of Graduated Education: The Path Forward*” というレポートが今年の4月に出ました。作ったのはCGS、アメリカ大学院協会です。アメリカの中でいうとトップ大学ですね、研究大学の集まりですが、これは簡単に言えば、アメリカにおける大学院教育の将来は何かということを書いたもので、これは非常に参考になるものです。その中の一節です。「学士課程教育は基礎的な知識と職業技能を提供して、職業可能性を与えることによって、確実な経済の創造に必要である」。大学卒が基礎的な知識なのです。ハイスクール卒ではもう使えないと。学士課程卒が現代社会に生きる基礎になってしまっていて、その上でより大事なのが大学院教育であると。大学院教育というのは、「我が国の将来の経済的繁栄、社会発展及び世界経済における指導的地位の維持」、アメリカのリーディング・ステイタスを維持するために、大学院教育は大事だとはっきり言っています。アメリカの教育に関する文書はすべてといってよいほど、必ずアメリカが世界において「指導的地位を発揮するために」というのがついています。

我が国の文書を見ると、そういうふうに「我が国のために」と書いていない文書が多いので、実は切れ味が鈍い。これは、「学士課程教育の構築に向けて」という2年前の答申でも、学士力という題名を提起して、従来の中教審答申の中では、相当踏み込んだものでした。高等教育の研究者がかなりこの答申の作成に関与しています。踏み込んだ結果、よくなったかどうかというのは、実はいろいろ問題がありますが、この中でも、高等教育の将来像について書いてあります。要点は、「進学率は50%を超え、これを過剰とする見方もあるが、これから若年人口が減少していくなかでは、学士レベルの資質・能力を備えた人材の養成を維持することが重要である」という。これは当然、人間の数が減っていけば、個々人の生産性を高める必要があるということです。そうなれば、やはり学士課程教育の規模をもっと増やしていく。私立大学の47%の大学が定員割れですよ。だけど、進学者を増やそうということです。この辺りも、すごくジレンマがあります。ですが、審議会は大学進学率等の水準は過剰であるというふうにはとらない。もっと増やそうということを言っています。けれど、先ほどのアメリカのものに比べて切れ味が悪いですよ。経済社会において高等教育は中核だということをあまりはっきり日本の答申は述べていませんが、志向するところは同じところだと思います。やはりこれから可能な限り大学生を増やしていくって、基本的な教育をしていくということは、日米問わずどの国でも中心課題であろうと思います。

### 1.3. 日本の高等教育の課題

#### 1.3.1. インプット要因

ところが、アメリカも日本もそうですが、量を増やして学士課程の質を高めるには、いろいろな負の要因が今発生しています。インプット要因についてみてみましょう。これはよく使うものですね。ロジックモデルといいますか、教育の質を高めるためにどういう要素が関わって、教育の質を高めているかを図式化したものです。教育の質などを考えていくときに、参考になるので作ったのですが、例えばインプット要因、すごく大事です。学生の学力。教育の質を上げようと思ったら、何が一番いいかということ、優秀な学生を集めることに決まっています。



私は、東北大学が今3つ目の大学なのですが、最初勤めたのは福島大学です。最初はよかったのですが、5、6年目ぐらいから、私語への対策がすごく求められました。広島大学に移ったら、今度は大人数講義を除いてはあまり私語がありません。さすがに広島大学生だなと思ったから、よくみると携帯で私語をしているのです。東北大学に4年前に移りました。ちょうど全学教育の講義棟の間を歩いて食堂に行く時、左右の教室を見渡すとどうみても私語をしている学生なんかひとりもいやしない。寝ている人もいない。真剣に本を読んでいる。勉強をしています。木曜日の4時20分から一つ授業を担当しています。その授業に最初いったときにびっくりしました。前の時間の受講生が先生を取り囲んで質問をしているのです。授業の始まる5分前、授業が終わってから5分ほども先生を囲んで質問をしてやり取りをしている。30年の大学教員生活で、自分から休み時間に質問をしている学生たちを私は初めて見ました。しかもその、前の時間は何か。数学なのです。数学の授業で質問をする学生がいる。感激ですね。先生方、そんなに授業が上手なのだろうか。時々人の授業を見てみる。そんなにうまくない。授業がそんなにうまくない先生であっても、学生が優秀なら、意欲的な授業になって、学生の授業評価ものすごく高いのです。極端に言えば授業評価なんて全然いらないのです。しかしそうある大学はごく稀です。ですからクラスサイズを小さくしたり、合理的なカリキュラムをつくったり、学習施設を作ったり、図書館を24時間開けたりと、学生にいろいろなサービスを提供して、その結果学生が活動する。そしてその結果学生がいろいろな学習成果を身につける。それぞれどういう施策をして、学生の状態がどうなっているかということ指標でチェックする。健康診断みたいなものですね。

さらにインプット要因がダメになっている理由は、18歳人口の減少です。18歳人口がどんどん減少し、いまだに減少が上向き見込みはありません。特に、大学、短大を合わせた収容力は18歳人口の進学希望者の92%です。全員大学に入れる時代です。高校でも1970年代にほぼ全員、合格率が98%になるのです。そのぐらいから、高校の進学、学習意欲の停滞などいろいろな問題がはっきり出てきます。ですから、やはり入試を突破するというのは、学生にとって非常に重要な意欲づけなのですが、その力が弱くなってきた。プラス、子どもの数が減っているということ

は、実は、これはちょっと見方によって違うかもしれませんが、人間の能力を考えたとき、母集団の数がどんなものでも自然的には正規分布集団になりますが、数が減れば優秀さの数が減っていくのは間違いありません。同じ偏差値であっても、母集団の規模が小さければ、その母集団の中での偏差値60が大きな規模の60とは同じではない、という現象が起きてきます。実は長期的には子どもの数が減っているということは、同じ偏差値であっても、各大学に入ってくる学生の能力は低くなっていくということが予測されるわけです。これは、ある東海地方の地方中堅国立大学の事例です。そういう推計をした方がいるわけです。統計的にいろいろな組み合わせをやって、1992年の時点で偏差値63.8というのを、8年後少子化の中でみたら、偏差値60にしか該当しない。数Ⅲでいけば63.8が59.6、英語が62.8なら57.7です。『日本テスト学会誌』での、こういうことを専門にやっている方のレポートによりますと、1997年の以降の偏差値50は、それ以前の偏差値40程度だと言われます。これはトップのほうはそんなに落ちるわけではないです。やはり中よりやや上の方、半分から上周辺でこういうダメージがくる。カレッジマネジメントや代々木ゼミなどの偏差値だけでは、実際に学生の学力は測れるものではなく、相対的には学力は下がっています。入試の機能の低下も、さっき見ましたようにありますし、いろいろな要素が関わっています。

### 1.3.2. プロセス要因

プロセス要因でいくと、学生の学力が下がっているわりには、どうやって学生がいろいろな知識を身につけていくかという教授過程の解明と改善方策はそれほど進んでいません。教授心理学や発達心理学は、この10年間、大学レベルにおいて、例えば近代熱力学や電磁気学、力学といったそういう古典的な物理学の要素をきちんと学生が習得するにはどういう方法があるかという点で、特に飛躍的な学習方法の改善、発明があったわけではないということがあります。ですから、これはインプット要因が悪くなっているのに、こちらの要因が進まなければ、相対的に教育力は下がっています。

### 1.3.3. アウトカム要因

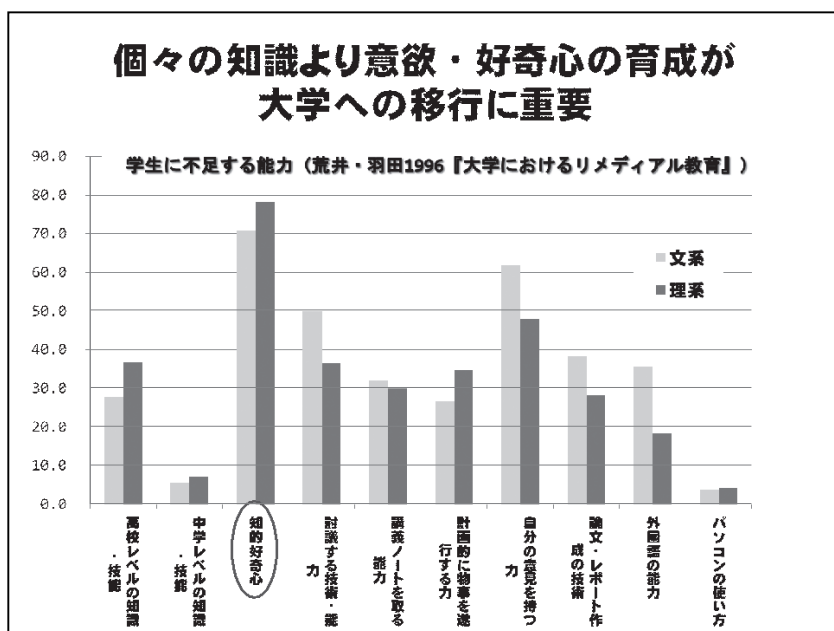
さらにアウトカム要因です。これは今日も少し重点を置いてお話ししたいのですが、大変重要であるにもかかわらず、われわれは高めるべき教育の質やどうやってそれを測定するか、改善保証のメカニズムは十分にこの20年間開発しているわけではない。私たちのセンターは、学生の授業評価をしたり、学生の授業評価の活用に関する調査研究もしたりしております。多くの大学を訪問したりしていますが、授業評価は普及しましたが、その活用や改善メカニズムを擦りあわせるという点について、それほど各大学で実は取り組みが進んでいるわけではないのです。普及したことで安心してしまっているという面もあります。具体的にどうかというと、授業評価をしたときは個人の授業のデータが出ると、なんとなく先生方が傷つきはしないかと思って、丸めた学科別の平均値や、学部別にして出すことをしていた。そうすると、変なもので、平均するとほとんど差が出なくなります。それで、だいたいそのようなものでいいじゃないかと思ってしまう。これではだめだと思って、個々の先生方のデータまで出す。出すときに、最初は緊張感で、どうなるかと思っただけで、人間は恐ろしいもので、刺激があっても、その結果何のリアクションもなければ、まあこんなものでいいのではないかと皆思ってしまう、公開するだけではあまり教育改善に結びついていない。結局データが出るだけという大学が相当数ですね。ですから、公開をするだけではだめで、それからどうやって改善していくかというメカニズムを作っていく

なければいけません。これも、統計をとっているわけではありませんが、普及はしているがそれほど改善の手法がはっきりしているわけではありません。

#### 1.3.4. 入試機能の低下

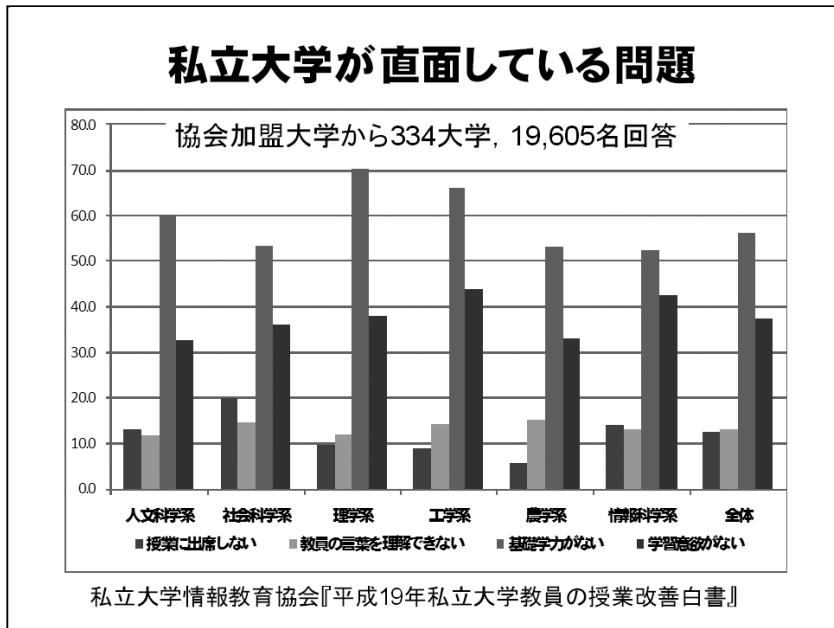
それから入試機能の低下です。それも、私立大学では入学者の48%が一般入試ですので、推薦入試やAO入試は51%になっています。国立を含めても44%ぐらいが推薦入試とAO入試ですから、一般入試で入らなくても、そういった学生たちはここで当然入ってきてしまいます。関学さんはそういう問題は抱えていないと思いますが、これに対して従来の初年次教育などだけではどうも対応できません。

そういうときに何を考えるかという、これはかなり前の調査なのですが、細かな知識を教えてやっていこうかと思っても、とてもじゃないけれど間に合わない状態です。これは大学生に必要な学力が備わっていないということが出始めた90年代に、前の広島センターにいたときに共同研究でやった調査です。リメディアル教育です。大学の教員にリメディアル教育の必要性として、「どんな学力を学生に期待しますか。」というふうにお聞きしたところ、「高卒レベルの知識をもっとしっかりつけて欲しいと思う」が多いかと思ったら、文系も理系もそんなに多くないのです。一番は「知的好奇心」なのです。医学部にいく学生だって生物をとっていない、物理だけという学生も多いです。東北大学の医学研究科でもそういう補習科目をやっているのです。そういう知識を大学のなかでどう埋めるかということよりも、知的好奇心があれば、後は自分の意見をもつ力があれば、大学の中できちんと学生に身につけさせることができると。だからこれが学生に一番大事だ。同じような調査を一昨年東北大学の大学院教員にやってみました。大学院で期待する力です。大学院で勉強するうえで期待する力も、やはり「やる気」や「積極性」なのです。専門知識をすごく知っているからといっていい研究ができるわけではないということで、これはたぶん今でも普遍的だと思います。





私立大学が直面している教育問題はなにか。これはかなり規模の大きな私立大学の教員調査ですが、これは平成19年ですから、つい最近ですね。基礎学力が足りないということは、ほとんど共通して直面している課題です。基礎学力をつけるにはどうするか。基礎学力が足りないからといって、高校の教科書を使うかといったら、これは学習意欲を阻害するだけです。どうするかというと、学生の主体的なやる気を引き出す。ところが、これが非常に難しいのです。動機付け、私立大学の先生に困っていることをたずねたら、一番困っているのが、学生にどうやって動機付けを高める工夫をするかです。私は学生のやる気をなくすのは自信があります。どんなやる気のある学生でも30分で私の授業は受けたくないと思わせるのは可能ですが、やる気のない学生に、この先生の話は面白い、聴いてみようと思わせるというのは、かなり至難の業です。これに皆苦勞します。なぜなら、われわれ大学の教員は皆やる気のある人間です。やる気のある人間が、やる気のない人間を教えるほど難しいことはない。



これは体育も同じです。昔福島大学で、体育の先生とよくお酒を飲んで話をしましたが、一番優秀な体育の教員の素質は何か、それは運動ができないことだと言うのです。運動神経のある素晴らしいスポーツマンは体育の教員に向かない。運動神経のない子どもの気持ちがわからない。努力しなくてもできるようになるから、できない子の指導ができないのです。だからかえて、ちょっとどこかドジな人が、頑張っているいろいろできるようになるという、そういう経験を持つ人が体育の教員に向いているというのです。残念ながら大学の教員は、ちょっとそうはなかなかいないですね。能力的に研究するのに耐えなかつたら、とても論文を書けないし、学位も取れない。少なくとも学位を取れるのは同世代のなか、大学のなかで優秀な人です。そうするとやはり優秀な学生の相手はできるけれど、優秀でない学生のやり方がわからない。ですから、これに一番悩むのです。悩まなくてもいいのは、動機付けがなくても勉強をする学生を抱えている大学ということになるわけで、これもわれわれにとって大きな課題です。

### 1.3.5. 大学教育の成果とは何か

プラス、今大きな大学教育の課題は、大学教育の成果をもっと重視しなければいけないということです。これはどこの国でも共通に大きくなっているということです。アメリカではCHEAというアクレディテーション団体の連合団体のようなところがありますが、この中で各大学のプログラムや、大学が学生の学習成果に関する指標を明確にし、達成度に関する根拠を収集、解釈、活用する責任を持つことを、アクレディテーションのなかに入れ込みました。アクレディテーションというのは、これはもう流布しているので説明するまでもないと思いますが、もともとはプロセス評価です。先ほど申しました、成果ではなくて、どんなふうに教員が配置されているか、カリキュラムをチェックするシステムを作っているか、そうしたものが整備されていれば、教育の質はいいだろうということでした。しかし、今具体的に何を学んだかということを確認にして、むしろそれを優先して評価すべきであると変わってきている。これが日本って難しいですね。最後のポイントを見ていると、今の中教審答申の中でも、学習成果に焦点を当てることは大事だとは書いてあるけれど、具体的に何が学習成果かということは、全部大学に丸投げです。明確に書かない。なぜなら先ほど申しましたような、大学間の学生の学力格差という問題があって、これに触れていくと、大学の学生の差というものとは正面にぶつかることになるので、率直に言えば回避しているというのが現状です。これはわれわれの中でも議論していくと、もともとある学生の学力の違いはどうするのだという話になってきます。

## 2. 日本の大学の質保証

### 2.1. 大学教育の質とは何か

問題を、学生の学習成果は何かということまで含めてくると、では教育の質とは何かという原理的な問題にどうしてもぶつかっていくことになります。私が思うに、日本の中では、質の問題について十分に議論ができていない。難しい問題ではあるけれど、そもそも大学教育の質ということが問題になるのは、それほど古い話ではありません。少なくとも、文献で調べましたら1970年ごろにカーネギー・リポートが“quality and equality”という項目を作りましたのが古い例かと思います。これは何かというと、アメリカでもって大衆化が進んでいる中で、コミュニティ・カレッジをたくさん作ったわけです。コミュニティ・カレッジを作るときに、ユニバーシティとどこが違うのか。安くて質の低い教育を提供することにならないか。“equality”はあるけれど、“quality”が低ければ、“equality”にならないのではないかというあたりのところで議論されたのが始めて、それを77年のエンサイクロペディアで採択して、質そのものを記述した。けれどもいろいろな国際的な高等教育事典、英文のものをみると、“quality”という項目が全く出てこないものもあるのです。ですから、高等教育の質ということで、質のことを論議するようになったのは、それほど古くはない。90年代ぐらいにいろいろな検討がでて、質とは何かというディスカッションをしている。わが国では、質とは何かということを真剣に議論しないまま、いろいろな質について議論し、質の保証という話がされています。

そこに実は問題があります。これはイギリスの研究です。グリーン（1994）はオープンユニバーシティプレスから“*What is Quality in Higher Education*”という本を出しています。グリーンは、「質というのは『自由』や『正義』のようにつかまえにくい概念で、価値に関わる」と書

いています。価値に関わるというのはどういうことか。われわれ教育の質を考えると、高いものと低いものとかすぐ水準で議論します。学力というのが一般的にあって、全部ワンパターンでそこにある、後はそこにレベルが高いか低いかで質を考えてしまいます。けれど、グリーンによれば、質というのはそもそも価値的なものであるのです。

一昨日東北大学の中でカリキュラム改革の研究会をしました。そこで来ていただいた先生は法学部の先生です。大学教育改革として法学教育は何を課題にしているか。私たちから言うと、学生参加型とか双方向の授業をしているかというような話になってきます。その先生がおっしゃるには、そんなものはアメリカ・モデルの話だということになります。法学教育はわが国では、ローマ法を基礎にしたポローニャ・モデルでやっている。高等教育のジャーゴンでポローニャ・モデルなんかでてこない。何かというと、法律というものは世界的に大きく言えば大陸法のようにローマ法に淵源を持つ法典が明確にあって、その運用と適用によって法律的な世界を構成している国と、英米法のように、コモン・ロー、慣習法ですね。明確な条文で規制するのではなく、判例や慣習の積み上げによって物事を決めていく国の二つがあるというふうに、法学の本を見ると書いてあります。アメリカはコモン・ローの世界なので、明確な法典でいえることが少ない。相手を説得して自分の正しさを説明する能力が必要である。だから、アメリカの弁護士はあんなにおしゃべりで、いろいろ理屈をたてるようにロー・スクールでも教育する。そのためには対話が必要である。それをその先生はソクラテス・メソッドだといわれます。それに対して日本の場合には法律ががちりできているから、その仕組みを理解するのが重要なので、対話するということの面よりもむしろその論理を理解することが必要で、それがポローニャ・モデルで、だからそれはドイツの法学教育と全く同じだということなのです。ということは、実は法律学のようにかなり明確な知識体系があって、それを理解する学力についても、弁舌さわやかに組み立てて論証する能力が教育の成果であり質なのか、がちりした条文を理解してその解釈・運用ができるのが能力かということ、実はタイプが分かれるということなのです。それは教育の質や学力というのは、一元的に決まるのではなく、どういう能力が求められるかということでもあるのです。だからそれが価値という意味なのです。われわれは教育の質を論議するときには、どういうタイプの能力や、どういうタイプの知識を身につけるか、どういうものを育てるかということをお前提にして、質を論じなければいけない。ということ、グリーンは指摘しているわけです。

個別のアプローチでグリーンが述べているのは、大学の教育の質の類型です。教育の質は、例えばオックスブリッジみたいにあれがいい質だと考えることもできますが、教育の質が価値に関わるということは、どういうものを教育のモデルとして設定したかという仕様 (specification) が、教育の目的であり、能力であるというふうに規定したうえで、それに照らしてどこまで実現したかということでは測れない。ないしは、目的に応じて、目的に対してどこまで追ったかということで、質を決めるしかない。運動能力のように一元的に全部同じ方向に教育の質は決まらないといっているわけです。その点で、われわれは、教育の目標に照らして、どこまで実現したか。これは各種の評価でもでてくる手法なのですが、その目標管理型といわれている評価の仕組みも、教育の質を一元的に定義できないからやっている話だということが理解されるのではないかと思います。唯一今のところ国際的なスタンダードとして質の内容として規定できるのは、目的に照らしての達成状況として測れるものであり、これを具体的には授業とか教育計画とか、い

ろいろな要素を全部含めて評価するという、これ全体を通じて質だというふうにユネスコの高等教育世界宣言（1998）で述べています。これがたぶん国際的なコンセンサスだと思います。それにプラスして、そのなかで実現しようとしているのは、学生の学習成果です。その学習成果はどういう能力を身につけているかという各機関や各国の教育目的に照らして測定できる、これが教育の質だということになるのではないかと思います。

## 2.2. どのように質を保証するのか

次の問題は、そのときにどのように教育の質を保証できるかということなのです。これは先ほどのインプット・プロセス・アウトプットということであれば、例えば入学者の学力やいろいろな要素について政府の力で規制しているもの、例えばこれはGCSというイギリスの中等教育試験、これでもってどれだけAとかを取ることで大学入学の資格が生じる。それからフランスでいえばバカロレア（Baccalauréat）という中等教育修了試験ですね。ドイツのアビトゥーア（Abitur）、日本では旧制高校と、こういうふうに政府で規制しているものもあれば、大学の入試で測っているタイプ、それから場合によっては偏差値で、学生に対して偏差値を示すことで大学の教育の質を保つというやり方もあります。そのように質保証はこの三つのなかで、政府や同僚や市場によって規制していて、国によってどこが重点かということがわかってきます。

## 2.3. 日本の大学教育の質保証

日本ではどのように質を測ってきたのだろうか。われわれの質保証が充分でないということは、今までわれわれが持ってきた質保証のパターンがわれわれを縛っているのではないとも思われるわけです。ちょっと遠回りしますけれど、90年代に至るまでのわれわれの質保証は何だったのか確認しておきたいと思います。

### 2.3.1. 戦前の大学の質保証

戦前の教育の質保証、これはひとえに大学予備教育による入口管理です。旧制高等学校が旧制大学の質を保証しました。旧制高校の入学定員はほぼ大学の定員とぴったりで、大学が増えれば、旧制高校の定員を増やすというやり方をしていました。ですから、高校に入れば、選ばなければどこの大学でも入れました。ただし、東京帝国大学だけは応募者が殺到するので、試験をして選抜をします。そうすると、入れなかった人が悔しいから東北帝国大学でもいこうかと。都落ちというやつですね。東北帝国大学までいくのなら、いっそのことやけくそで北海道帝国大学にいこうかというふうに、東大以外だとどこでもいける。そのかわり旧制高校の選抜は極めて厳格で、それを通過すれば、質が担保されているという話です。実際、高等学校の教育内容というのは、政府の統制で、修業年限や定員や教員の資格、全部決められていました。そのかわり出口管理は全くなしです。戦前の大学も一応卒業要件として修業年限と卒業試験がありました。でも卒業試験は何をやったか全然わからないです。試験問題は何も残っていないのです。おそらくやっていたのではないかと、私は思っているのです。しかもそれは大学を超えた基準は一切なしです。ひとえに旧制高校の質の高さがあるから、戦前の大学のレベルが保証されていた。戦前の高等学校は3年間当初あったのが、年限短縮で2年間になり、卒業は19歳というところですが、けれど、実際に旧制大学の平均入学年齢をみますと、21歳です。つまり平均二浪するので

す。卒業するときにはだいたい25、6歳です。つまり戦前の旧制大学は、だいたい現代の大学院修士前期と同等なのです。戦前の大学のレベルが高いという風に言う方は、皆年をくっているということをおぼえています。その代り、大学に入ったらすぐに当時という原書、専門書を読んで専門の訓練を受けた。だからこれは、現代のマスターレベルからドクターにかかるまでのものであると考えられます。戦前大学は、大学院が発達しませんでした。それはそうですね。卒業するとき25歳です。大学院5年間いって卒業したら30歳ですね。大正時代の男子の平均寿命は50歳ぐらいです。20年ぐらしか働けません。そんなところ誰もいかないです。もう大学卒で充分です。

### 2.3.2. 戦後の大学改革

問題は、戦後どうしたかということです。戦後の大学改革でとても立派なものをやります。これは世界に冠たる大衆的大学を作ったのですが、戦後の学制改革はとても評価できる面があります。アメリカ・モデルに変えました。評価できる点がある面、欠陥のある点は、大学に入って勉強する学力保証のシステムが制度的にはなかったということなのです。アメリカ・モデルにしたのですが、アメリカの場合には、もともと多様な学校制度だったのです。開拓期に方々の州で勝手に学校を作って、小学校を作った。だから修学年限も州によってばらばら。その上に中学校ができた。これもばらばらです。その上に大学、カレッジができた。カレッジはもともと一番早くからできましたが、カレッジができてその時に、入学者の学力をしっかりとするために、ハイスクールをつくった。だけどハイスクールのレベルもばらばらなので、ハイスクールのレベルをきちんと維持するために始めたのが、アクレディテーションですね。ですから、アクレディテーションというのは大学ではなくて、まずハイスクールで始まった。それがうまくいったから、多様な大学のレベルを均質化するためにアクレディテーションを始めたということなのです。20世紀に入ってのことです。ですから多様な制度、小学校、中学校に上がっていくところで、なるべく教育機会を保証しようとするれば、ここに至る学力が多様化するのが普通なのです。多様な制度のところでは質をなんとかきちんと維持しようという仕組みがアメリカでも200年ぐらいかけてできてきました。

一方、日本は明らかにヨーロッパ・モデルなわけです。高等学校、大学以前の学力をしっかりとすることで、この質を担保する仕組みを作った。戦後高等学校を大学のための機関ではなく、小中高と繋がる大衆的な機関にしたのですが、その結果何が起きたかということ、結局大学に入るところの学力をどこで保証するのという仕組みは特に取らなかったで、唯一入試しかないわけです。入ってきてから一般教育をやりましょうということで、やりました。ですから高等学校の内容はこちらに移行しましたが、この一般教育も実は専門のための基礎ではなく、独自の市民育成のための幅広い教養をやっておりますから、完全に基礎教育として専門教育の質を維持する性格づけを与えられなかった。そうするとこれは入試がうまくいっているときは質が高まったけれど、入試が崩れたら、わが国の大学は、大学の質を維持できる社会的システムとしては全くない状態で、戦後スタートしたということです。

戦後、1953年すぐにその問題が出ました。日経連の事務局の調査、1953年に新制大学を卒業した人の学力は低いと、一般的に基礎知識、専門的知識の学力が不足しており、特に二流以下の大学に著しく、またいわゆる地方大学の技術系の専門知識が劣っていた。これは厳しい表現です。このときの進学率は10%いっていないのです。エリート段階です。そのときでもこういう批判が

出ました。1953年というのは、新制大学が発足しても、まだ旧制大学が残っていたのです。旧制大学の入試は、旧制高校の卒業者がでたらそのままやっていたので、1950年まで確か旧制大学入試をやっているのです。ですから53年には新制大学と旧制大学の卒業者がいっぺんにでたのです。25歳ぐらいのおっさんと22歳の若造が一緒になった。並べてみたら低いに決まっている。それもこの中に反映しています。日経連は、一般教養は必要だけれど、もっと専門教育を充実する事を要望しました。ここから一般教育いじめが始まったわけです。しかしこれは、大学教育の質は専門教育の質、専門性という旧制の基準でみたらこうなるということです。これはしかし大事なことなのです。旧制の大学との連続性で大学の質を測るとすれば、新制大学が旧制と比べて学力が落ちてしまったことについてどうするかという社会的なシステムがないまま、なしくずしになったということは問題だということです。

例えばイギリスの場合、これも1963年に初めて大学教育の大衆化に踏み出しました。それまでエリート的な大学のレベルを維持し続けていて、大学進学は一部の人だけでした。しかしそれではすまないので、1963年にロビンズ報告書で大学、高等教育の大衆化に踏み出しましたが、イギリスは大学を増設する道はとらなかった。そんなに大学教育にあたるものの内容をすぐに作れない。それで、ポリテクという今でいう高専に近いものを作って、そこに進学させる。けれど学位授与権を与えない。なぜならポリテクの教員は研究能力がない教員もたくさんいる。大学教育のレベルを維持するために学位授与機関を別につくって、そこで審査をして学位を出した。そして、暫くたって、だんだんポリテクの水準が上がってきたら、ポリテクに学位を与え、ポリテクを昇格させたり統合したりして大学にしたのです。だから学位の質を維持するために二段階で大学の拡充をしたのです。

ところが日本はそうはしなかったのです。一挙に皆新制大学にしてしまった。関学さんは戦前から旧制大学のレベルを維持している。ところが地方の国立大学にいきますと、師範学校も大学の教育学部になった。師範学校は昭和18年までは中等教育機関です。卒業生は19歳だけれど、大学の師範学校の教員は中等学校教員レベルです。大学卒はいないことはないけれど、レベルは低い。それを18年に専門学校レベルにしたのです。そしてそれからわずか6年後に大学になったのです。二段階に上ったけれど、その間教員の質が上がっているわけではありません。同じ教員がずっとやっています。ですから、新制大学になるということは、質が下がるということを前提にしてやっています。イギリスでは、大学の質を明確にして、それを維持するために10年ぐらいかけてやった。日本ではどうだったかということ、戦前の大学とは違うのだということでもまずスタートしています。イギリスの場合は、形式的にはロンドン大学もオックスブリッジもその他の大学も全部同じレベルです。何年か前に授業料を大学で格差をつけるという話が出たときに、イギリスのなかで起きた反対運動は、レベルの同じものに対して金額が違っていいのかと、こういう議論をするのです。対価として考えたらおかしい。そこまで質についてコンセンサスがある社会です。

### 2.3.3. '60年代のマスプロ教育へ

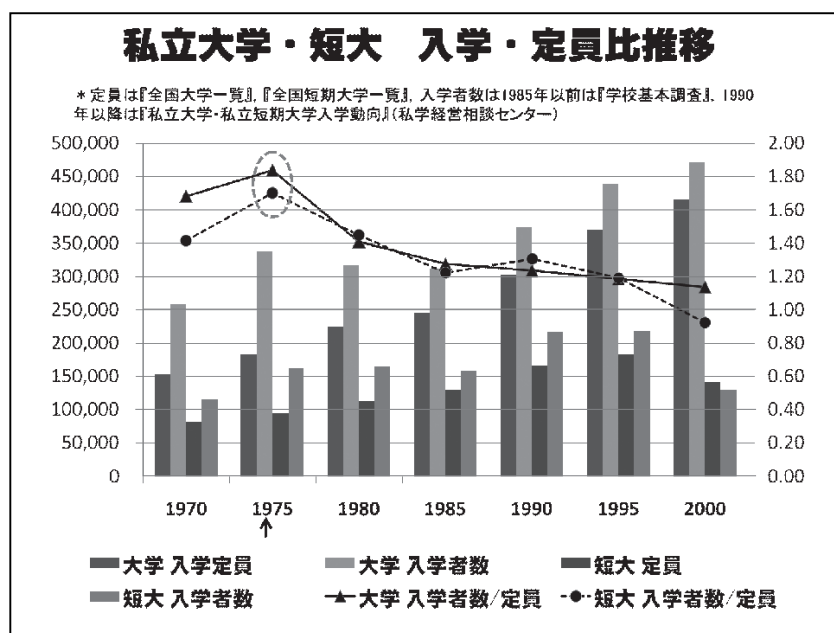
こういう戦後の大学の水増しに対して議論のあったときがあります。これは1960年に中教審が大学教育の改善について諮問を受けました。これは60年に安保闘争があって、学生がえらく暴れて、大学で処分をしようとしたら、教授会が反対してできないことがあった。これは管理運営が

おかしいのではないかということでは始まったのが諮問なので、管理運営だけが議論されたとみられますが、中教審の議事録を読んでいると、中教審のこのときの最大の課題というのは、実は大学教育の質なのです。これは茅誠司や奥井復太郎とか学長先生が委員でたくさんいて、この議論を見ていると、いきなり第1回の議論から、大学教育の質の問題、これが出ています。特に事務次官の説明ははっきり問題を押さえていて、「もともと日本の大学はヨーロッパ型だったのに、アメリカのシステムを入れたので、質が下がって問題である、どうやって学力、質を維持するかという点を中心にして検討してください」ということで、いろいろな案が出ました。高等学校の年限延長まで出ました。3年制ではだめだという事とか、大学の修業年限を延長して修士レベルのものに移行するとか、という意見も出ました。しかし結局難しいので、何が結論かということ、高等教育を受けるものは、おのずと一定の能力がなければいけないので、限度がある。高等教育の普及については慎重な配慮が必要であるということ、定員を増やさない。このとき次第に大学に入学者が増えてきます。だいたいこのとき、1年ごとに1%ずつ進学率が上がっていくという状況でした。ですから文部省の説明文書を読んでいると、毎年の総会ごとに、現在11%ですが、次の年は12%ですというふうに数字が変わっていくのです。

答申の内容としてはいろいろなことが書いてありますが、何を意図したかということ、このうち高校の種別化を66答申でやりました。高校の種別化は評判悪いのですが、真面目に読んでみると、ヨーロッパ型のように大学進学機能を持った高校をしっかりと作って、そこで教育したものが、大学に進学するよということ、大学の質を維持する方策でもあったのです。実は66年の高校の種別化ということ、ネガティブだけにいうわけにはいかない。つまり中等教育と高等教育を多元的にしながら、大学の規模を抑制して、大学予備教育機能を強化しよう。これは戦後のなかで唯一組織的に大学教育の質を維持しようとする試みであったと思います。私はこのヨーロッパ型による大学教育の質の維持を中教審路線といていいと思います。ところが、これが挫折をするわけです。なぜかということ、科学技術人材が次第に必要なだということ、経済審議会は理工系人材が17万人不足であると指摘しました。1961年から68年まで、理工系はこれだけ必要だと数値を出したのに、文部省は7万人増だけにしたのです。これはさきほどの大学の水準を維持するために規模を増やさないことで中教審路線といてよいかと思います。これが産業界と科学技術庁の怒りをかったのです。10万人以上も必要なのに7万人だけしか増やさない。では10万人分お金を出すのですか。増やせない。では、どうしたかということ、科学技術庁が唯一勧告を出して、大学設置基準を運用緩和して、私学の学生定員を増やそう。届出ですむようにしようしました。これは私学の大運動がありました。本来はこの路線というのは理学部だけなのですが、文系についても私立大学は運動したので、私立大学の学科増設と定員変更を、私学の全分野について認めることにしたのです。教員増もなくてすむというふうになりました。教員増も施設増もしなくてすむということ、こたわった。その結果起きたのが60年代のマスプロ教育です。この評価は当然分かりますね。私立大学の教育研究環境というのは、すごく悪かった。給料は国立よりも低いので、アルバイトをしなくては食っていけないというのが、この60年代の拡張で私立大学が息を吹き返して、待遇もよくなったということもあります。だが、もう一方の面は、マスプロ化でもって大学教育の質は明らかに下がりました。あるデータ、ある本によると、九州地区では入学定員の15倍学生を入学させるという現象も起きました。つまりしっかりした学力をつけるので

はなくて、大学卒のレッテルだけ与えて卒業させるのが大学である。こういうなかで教育の質というものがまともに論じられる環境ではないところに我々はいるのだということです。

それを改善するために唯一取り組まれたのが、71年からの46答申での高等教育改革です。これも46答申以降のいろいろな動きを見て、大学教育の質とは何かということはどう探っているかを見てみたのですが、質についてはとても曖昧です。大学教育の質について今までの答申で書かれていません。これは読んでみられるといいと思います。どんな文書の中でも、質とはこういうふうに明確に書いてありませんが、唯一この政策の中で打ち出したのが、やはり過剰な入学、水増し入学の是正なのです。つまり教師学生比、これの改善というのが、取り組まれた唯一のものです。折れ線のほうが、入学者・定員比です。四大、75年、これには1.8倍もあがりました。75年の私学補助金の制度化によって、だんだんコントロールがきいて、定員過剰については補助金を出さないということで縮小して、1.20ぐらいでおさまった。短大については、逆に学生が少なくなって、1を切ってしまうということになっています。少なくとも、教育環境として、教師・学生比だけが、われわれの高等教育の世界で今まで通用してきたものであるということなのです。



### 2.3.4. '90年代以降の「質」問題

ところがこれを90年代にもう一度廃止してしまったのです。よくよく考えてみると、では一度元に戻って教師・学生比 (TP 比)、これを今使えるかということ、40何パーセントが定員割れをしている中で、教師・学生比を改善することは、質の保証にならないという事態になってしまったのです。では入試でもって縛るかといったら、入試ももう縛る力を失ってしまった。一般入試者は56%という現状があります。しかし初等、中等教育での学習時間は相当減ってしまって、入学者の学力が停滞している。もっとも2006年にこういう学習時間の低下した人たちが入ってきたら、大学教育の質はどうなるかということで、私なども一生懸命警鐘は鳴らしたのですが、東北



大学について、いろいろ聞いてみると、特に2006年、平成18年入学者の学力が低かったということはないということがわかりました。高校の学習時間の減少に関係なく、高校の学習時間が減少したら塾について勉強していただきたい。塾というのは非常に教育の質保証に貢献している。そうならなかった大学、そこまでして勉強しなくても入れる大学は、たぶん学生の学力は相当さがったと思います。ですから学力格差というのは、その点でも広がったのだと思います。

そういう現状の中で、2000年代には質保証として出てきたのは、規制緩和路線に対抗するためにできたアクレディテーション、認証評価です。この認証評価が2002年から制度化されて、具体的に走ってきた。これが本当に質保証に役立ってきたのか。関学も既にお受けになったと思うのですが、これもすごく大きな問題があります。もともと認証評価が出る前提としては、規制緩和にしているんなやり方をとって見て、自由にやれば競争で質が上がるのではないかとということでやったのですが、それでは不安なので、事後評価でという事で、できたのです。これはやってみたら、事後統制では全然教育の質維持に役立たないということが分かった訳です。特に特区でできた株式会社立大学の履行状況調査をやってみると、特区でできた中には、専任教員で給料10万円とかですね。10万では食っていけないといたら、本業は弁護士さんとか、そのときだけ授業をしている。それは専任じゃなくて非常勤じゃないですかといっても、では専任という定義がありますかと反論されて説明できません。ということがあって、一旦緩めてしまったら、その解釈によって、想定できない教育の質になっているということがわかったのです。それで2006年から履行状況調査というので事後チェックで教育の質がどうなっているかというのを明確にして、2006年には届出の文書をもっと明確にしたり、複数キャンパスで施設をどうするかということの基準を作ったりしました。つまり規制を緩めた結果、規制を強めないと質が下がるということがわかったのです。柔軟化して規制を緩めた結果、質が下がらないように新しいタイプの別な規制を作る話になっています。実は、規制緩和によって質が上がるというのは全くの嘘であるということです。

### 2.3.5. 認証評価制度は機能したか

認証評価も私は訪問調査もやってみて、初期の認証評価は非常に大学にとってはよかったのですが、2年目、3年目になると、ものすごくルーズになってきました。教員養成の場合の調査もしてみますと、明確な基準がないので、結局大学の側がこれで質が維持されると主張すれば、認証評価でそれをチェックすることはできない。教員定数を割り込んでいても、基準として明確でなければ、これはしょうがないという事態になってしまいます。

特に認証評価は機関中心です。学部が4つあったら、全部まとめてやるのですが、実際の教育の質は学部のプログラムレベルなので、個々のプログラムの内容、学科の教育内容をチェックしないと質がチェックできないのですが、それは機関認証評価なので調査できない。つまりほとんど教育の実態が把握できない仕組みになってしまっているという問題が起こっています。これは昨年出たのですか、OECDが日本の高等教育の政策をレビューした結果、教育の質保証についてはものすごくシビアなものでした。「確かに認証評価機関は動いているけれど、大事なものは質を維持向上させるという文化を学内に醸成することである。そのような文化が育てば、高等教育機関のあらゆる行動や選択において質の向上が重要な原則になる。調査では質の文化が十分に育っていて機関が質保証に主体的に責任を負っているという証拠が見られたところはなかった。だから

ら認証評価を潜り抜けたら、後はもうお終いというパターンが多い。かなりの部分を学外からの操縦によって成立、いったん認証評価をうけると積極的に改善を続けようという機運は生まれてこない。従って、機関レベルの質保証、機関で、各大学でしっかりとしたメカニズムを作らないと、認証評価は機能しない。」これは OECD からいわれた言葉です。

### 3. 新たなグランド・デザイン

そういうところを踏まえて、今言った問題を全部含めた高等教育のグランド・デザインがどうなっているのだろうかということなのです。中教審答申『学士課程教育の構築』は90年代の政策は間違っているということをかなりはっきり述べております。規制を緩和して進めていって、メリットもあるけれど、大学とは何かという問題意識が希薄化して、わが国の大学学位が保証する能力の水準が曖昧になることや、そういう懸念が強まっていると指摘している。これは規制緩和自身文科省がやったことですから、自分たちの政策に対してこういうふうを書くのは珍しいことだと思います。これはかなり率直に、中教審の文書としては厳しく自己批判をしている。さらにさっき申し上げた学習成果の面では、まだ改革が実質化していない点も少なくない。そして競争と協同というなかでは、新規参入者の促進とかこういうものについては、今もそういう主張がみられるけれど、市場化の改革手法のみでは教育の質の向上について十分な成果を期待することはできない。ということをはっきりと述べています。これも珍しいと思いますね。前の政策について批判的に書いて、規制緩和路線を転換しようとしています。

2008年にほぼこれと同時期にスタートしたのが、中長期的な大学教育の在り方についての審議でして、これはその年の7月に教育振興基本計画ができたことを受けて、08年から12年まで、5年間かけて高等教育を転換する、規制緩和路線から違った方向で、最初述べてきた改革の枠組みを作るための期間として検討するというものが、この審議なのです。ですから2012年以降、全く新しい状態になるはずだということで私も期待しています。では規制緩和路線に代わる別な路線といっても、ご存知の財政状況です。財政的にそれを担保する仕組みなんて作れっこない。誰もがわかっていることです。ここが問題です。

#### 3.1. 第一次報告（2009.6）：教育の質とその保証

第一次報告が昨年6月に出了。この報告を読みますと、中核の課題はやはり教育の質とその保証なのです。最終的に保証されるのは、学生の学びの質と水準である。ではどうやって保証するのでしょうか。それをそれぞれの大学が責任を持つことが大事と書いてあるのです。大学の責任になってしまっているのです。イギリスでも、アメリカのレポートでも読むと、もうすこしちゃんと書いてある。大学の責任だけで、本当にやっていけるのだろうか。これはすごく大きい問題です。しかも学生の質は社会が評価するものと書いてあります。これは本当にいいですか。学生の質は社会が評価する。もちろん社会が評価するけれど、では大学の側は社会の方ばかりを見て教育はできない。やはり伝えるべき文化遺産があり、教えるべき内容があって、それを評価するのです。大学自身がまずこういうものが教育の質だといわないと、そんなに外向きでは困りますよね。なので、ここらへんも非常に問題であると思います。

プラス OECD のレポートをちゃんと反映しています。公的な質保証システムが扱うのは、各

大学の自主的自律的な取組を前提とする。つまりこれから出てくるのは、認証評価機関があって、何年かにいっぺん受ければいいという話ではないということなのです。各大学でしっかり質保証をしているかどうかということ、システムを作って公的な質保証はそれをチェックすると。今までのように評価委員会を作って、7年にいっぺん評価対応で準備して、ああ終わったよかったではなく、常設的にちゃんとしていますかとか、そういう話がでてくるということです。

第一次報告はそういう点でいうと、かなりいろいろな問題を書き込んでいました。場合によっては、適正規模からの自主的な組織や量的規模の検討とか、多すぎるのは潰せとか削れとか、そういう話がくるのかなと期待していたのですが、この中で書いているのは、実はあまりはっきりしていなくて、社会人を含めた量的な規模の検討が必要で、分野別におおよその規模、機能的分化の促進をして、適正な規模のための自主的な審査の見直しをする。つまり定員割れをしているところは、早めに定員を削ってうまく縮小できるようなそういうやり方をする。それはあくまでも機関の自主的な判断でやる。かつてのように、かつては拡大期だから、設置申請でもって絞れば規模は縮小できた。一旦膨れたものを削る、認可したものを削る手法というのは、行政のどんな制度を見てもないのです。補助金をもっとあれば削れます。だけどわずか10%もない補助金を貰って、勝手にお前のところは定員を削れなんて言われても、私学にとっては不愉快です。自己責任になりますね。やはり自己責任で削るしかない。自己責任で削りやすい仕組みを作ろうというのが、この方向になっています。そうなるとうるという問題が今後起きるかということ、結局入学定員800人以下で、地域的には北海道、北関東、中四国、九州、ここが定員割れしているのです。近畿、南関東等では定員割れはないです。あってもごく一部です。ですから、自主的に削っていくということは、結局地方の私立大学の縮小に繋がっていきます。では、これでちゃんとバランスが取れるかというのは、大きな問題ですが、そこには触れていない。

### 3.2. 第二次報告 (2009.8)：厳格な質保証の仕組み

第二次報告が2009年8月に出ました。ここでの大きな内容は、質保証の仕組みを厳密に作る。これまでは事前規制から事後評価へなんて謳い文句があったでしょう。耳にたこの話です。ここではっきり事前・事後併用型というふうに書いてあります。事前でもしっかりチェックし、事後でもしっかりチェックしましょうという話です。事前チェックと事後チェックで共通なのは何かということ、結局認証評価でも履行状況調査でもなかったのですが、法令等で基準がないとチェックできないです。なので、ここに出てきているのは、設置基準の詳細化です。これはがらりと変わりますね。各種の設置基準に書いていないことについては、前は審査内規とかいろいろ設置審で決められたのです。ところが設置審で決めたものについては法令ではないので全部準則主義で廃止されました。ですから、設置基準で基準化しないにせよ、より細かな教員の基準等、あるいは校地面積、いろいろな基準について、設置基準以外の手法でもって詳細なものをつくる。それで事前規制もするし事後のチェックもする。こういうものを作るという話になっています。さらにそれを認証評価の基準に反映させる。これは来年から反映するという事です。この作業が進んでいけば、たぶん基準の下部分ができる。特にそれを具体化するために、設置審査のやり方や事後の評価、認証評価に役立てるだけではなく、情報公開として各種の大学の教育内容、方法についての情報を公開させている。これは既に学校教育法、施行直後改正されて、来年度から情報

公開進んでいますね。実はこれは韓国も同じなのです。今年の2月に韓国に調査に行ってきたのですが、韓国でも私立大学の定員割れがすごく大きな問題になっています。日本以上に少子化が進行しています。どんな方策をしていますかといったら、韓国は私立大学の補助金がゼロなのです。従って、政府の側からあれこれできません。そこで何をするかというと、情報公開をして、経営状態まで全部さらしてみてもらって、そこで生徒が選んで、ひどいから行かなくなったら、潰れると。情報公開させて潰すというのが韓国の文部省がとっている政策で、これは日本と同じです。経営情報、教育情報について、来年度から情報公開をします。それを見て親が選ぶ、子どもが選ぶがどうかは疑問なのですが、情報公開がさきがけて進行しています。

### 3.3. 第三次報告（2010.1）：大学院教育の重点化

第三次報告ができました。これは、ちょっとこのやり方は今までの中教審とは違うのです。中教審がやるときには、全体的な議論をして、答申の骨格になる審議のまとめを一度出しておいて、議論したうえで中間まとめをつくって、最終答申です。だんだんと骨ができていきます。今まで4つ報告が出ていますけれど、すべて読んでみて何が骨だかわからないという状態です。一次、二次報告とあって、特に連関性がなくて、まったく別なものが二次報告になってきて、実は一次から四次まで合体したときに、最終報告になるかどうかかわからない。これは何なのだろうと考えると、やはり政権交代で、報告を作っても、最終答申を作ってもそのまま実現するかどうかかわからないと思っているのではないかと思います。一次報告まではよくわかる構造なのです。二次以降になると、なんだかジグザグしてくるのです。それで、最終答申が出る前にそれぞれの報告の中で役立つものは、法令化、法制化しているというやり方をしています。三次報告、今年の1月に出た中で、大きいのは、大学院教育の重点化です。これはもう大学院の教育の振興方策が出たあとの事後チェックということもやって、もう既にリーディング大学院構想が出ているのです。ちょっと今東北大学の中で、大学院改革の問題に関わっていて、こういうものがあるよ、リーディング大学院になるためには、きちんと評価をして、学位の取得率などもチェックしなければならない、という話で、総長のところへ持っていったら、実はもうちゃんと総長は知っていて、もうきているのですね。リーディング大学院制度を作るから申請しなさいという話が。その情報がこないと絶対に申請できません。その情報が全部のところに行きわたらない。つまり大学院の中に突端的な大学院を作って、卓越性、エクセレンスにやっていくという方策がもうスタートをしています。この1月答申の後からですね。ですから、もう来年度の概算要求などにもあがってくるかと思っています。大学行財政、これはポイントですね。では、どうなっているのかなど。何も書いていない。必要だとしか書いていないです。これは具体策がゼロです。

### 3.4. 第四次報告（2010.6）：大学院教育課程制の実質化

つい最近、6月に第四次報告ができました。ここで展開している重要なものは、大学院教育の飛躍的充実です。ここは非常に重点化されていて、課程制の実質化をどうするかという話になっております。しかし全体的なロジックで通したときには、まだ一次報告から四次報告まで繋げて、どんなふうなデザインができていくかわからないということがあります。これも興味あるテーマですが、中を簡単に読みます。支援ですね。支援は大事だということけれど、財政規模等特に書かれ

ているわけではないので、従来どおりですね。健全な発展というのは、大きく収容定員を割り込んでいる私立大学を早めに身辺整理をして、場合によっては退場するということに対する支援、アドバイス、助言をするという話を書いているだけで、特に新しい財政措置をやっているわけではありません。従って、最初のところで、今求められる高等教育のグランド・デザインというのは、これがまとまった結果できるかどうか全然わからないというのが率直なところです。本来、政策というのは、政府が責任をもって自分たちで省庁や議員の知恵を集めて審議会なりどこかで作ってそれを実行するということでした。それをいまは政策コンテストとして各省庁に出させて、それを評定している。そういうやり方なので、閣議決定したのも同じ政府の中で削られるという、おかしな状態になっている。たぶんその動向を見ながらやっているの、ジグザグしていくのかなと思います。また、すごく大きな規模の中教審になっています。今のところ「質保証システム」、「大学の規模経営部会」、「行財政部会」、「大学院部会」の四部会になった上に、大学教育の検討に関する作業部会、これが教育内容を実質的に決めていて13のワーキンググループを作って審議をしていて、審議の状態に進んだものをまとめて、たまたまできたものを報告にまとめているので、ジグザグしているように見えて、あまり進まない。ただし、だからこそ、審議の経過の段階でも、施策化されているわけです。私たち東北のセンターが受けた教育関係共同利用拠点も、実は二次報告の中に入っているのです。最終報告を待たずにすぐに制度化されて認定をうける。ですから、とてもスピードは速いです。本当にいろいろな情報を耳にして、手をうって、申請書を作って、やってというふうにしていかないと、この流れの中で、デザインに対応して各大学がいろいろな枠をつくることができないという点で、私もこの2年ぐらいプロポーザルの書きっぱなしでした。あれがでたらこっちは、次がきたらこっちはというわけで、論文の数よりも、書いたプロポーザルのほうがはるかに多いというわけです。

一番大きな問題、大学の規模をどうするのか。進学者を増やすのはいい。増やすのはいいのだけれど、定員割れをしている中で、どうやって増やすのかとか、そのへんの問題は全然手付かずです。中長期の見通しを本当に、四次報告までできたけれど、まとまって出せるのか、出してもそれが受け取られて、実現できる環境にあるのかどうか。とすると、個々の大学の対応とすると、今申し上げたいろいろな状況を把握しながら、各大学でしっかりと質保証のシステムを作る。それから学習成果や、自分たちの大学の規模についても自前でいろいろシステム設計をしていく。おそらく、機能別分化に対応した財政支援ということを、この答申全部で打ち出していますけれど、実際には事業仕分けで、特色 GP 全減です。もうこれは機能的分化を財政支援するという方策も現実には行き詰まりつつあります。

ただひとつ残っているのは、リーディング大学院のような卓越性のあるところだけは広がっていく。こういう構造の中で、各大学が戦略的にいろいろな情報を収集しながら、自分たちの大学作りをするという力が、今まで以上に求められているのではないかとということで、グランド・デザインなき時代に、どうやって各大学がデザインをするかというのが課題だという結論になってしまうのです。少し時間が過ぎましたが、以上で私の話を終わらせていただきたいと思います。どうもご静聴ありがとうございました。

---

そ の 他

---

---

OTHERS

---

# 『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2011年1月14日制定)

## 〈投稿要領〉

1. 本学の高等教育研究に関する専任教員等の業績を発表する目的をもって関西学院大学高等教育推進センター紀要を刊行する。
2. 掲載内容の区分は、研究論文、実践研究報告、研究ノートとする。
3. 掲載の可否および掲載順序は紀要委員会にて決定する。
4. 執筆有資格者は原則として本学専任教職員および任期制教員とする。
5. 原稿は原則として日本語あるいは英語を用いて作成する。
6. 原稿は原則として以下の作成要領により、ワープロソフトによって作成する。

## 〈作成要領〉

1. 原稿はA4版用紙を使用し、横書きとする。
2. 原稿は原則として15ページ以内とし、和文は1ページ1,400字(40×35行 写真・図表等含む)、欧文は1ページ3,440字(80字×43行 写真・図表等含む)とする。
3. 要旨は必ず作成する。(600字以内)
4. 使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。数字は原則として算用数字を使用する。ただし、特殊な文字、用語ならびに記号の使用については紀要委員会に相談する。
5. 外国人名、外国地名は原語を用いるほかは、文中の外国語は活字体で表記し、なるべく訳語をつける。
6. 参考文献(図書および雑誌)は本文の最後に一括して次のとおりに記載する。  
著者名、発行年、論文名、図書・雑誌名、出版社
7. 抜き刷は30部までを無料とし、超える部分は執筆者の負担とする。
8. 原稿はWord又はテキスト形式で作成し、電子データと印刷したものを併せて提出する。
9. 校正は原則として2校までとする。
10. 掲載された論文の著作権は関西学院大学高等教育推進センターに属する。
11. 掲載された論文等は、原則として電子化し、関西学院大学リポジトリ等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

## 執筆者紹介（掲載順）

久保田哲夫	関西学院大学高等教育推進センター長 関西学院大学総合政策学部教授
井上 明俊	関西学院大学学長顧問
村田 治	関西学院大学経済学部教授
木戸 盛年	関西学院大学大学院文学研究科研究員
西崎 晃輔	関西学院大学大学院文学研究科博士課程前期課程大学院生
成田 健一	関西学院大学文学部教授
嶋崎 恒雄	関西学院大学文学部教授
八木 昭宏	関西学院大学文学部教授
小野 宏	関西学院大学企画室主幹
金 明秀	関西学院大学社会学部教授



2011年3月3日印刷  
2011年3月10日発行

発行人 久保田 哲夫

発行所 関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会  
〒662-8501 兵庫県西宮市上ヶ原一番町1-155  
高等教育推進センター内  
電話 (0798) 54-7420  
FAX (0798) 54-7421

印刷所 尼崎印刷株式会社  
〒661-0975 兵庫県尼崎市下坂部3丁目9番20号