

関西学院大学高等教育研究

第11号

2021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 第11号 2021

目 次

第1部 論 考

研究論文

- 大学の外部評価と連動した内部経営管理システムの構築
—高等教育推進の視点から—
……石原 俊彦、西尾宇一郎、児島 幸治、日廻 文明、荒木 利雄 1
金崎健太郎、井上 直樹、関下 弘樹、澤谷 敏行、松田 晃
- 総合的マネジメントに基づく内部質保証システムの構築
……江原 昭博、佐々木靖典、白坂 建、久保田健介 15
林 晋太郎、八木 寛人、池部 雅崇
- ファクトブックに掲載されている指標とベンチマークに関する一考察
……三井 規裕、江原 昭博、永井 良二 29

実践研究報告

- アクティブラーニング実践と言語教師のビリーフ
……村上 陽子、阪上 彩子、田原 憲和 39

特別寄稿

- ポストコロナ時代の大学教育
—関西学院大学を事例に—
……上村 敏之、阪 智香、豊島美弥子、立花 司 53
住野 公平、佐藤 大樹、大岡 路子、大田 詠子

第2部 記 録

講演会

- 第11回高等教育推進センターFD講演会
「3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か?～学部レベルでの質保証の実践～」
講演「教学マネジメントを進めるために
～大学全体の教学マネジメントの実践～」……江原 昭博 89
講演「3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か?
～学位プログラム・レベルでの質保証の実践～」……深堀 聰子 105

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領 …… 133

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

大学の外部評価と連動した内部経営管理システムの構築

—高等教育推進の視点から—

石原俊彦（経営戦略研究科・研究代表者）
西尾宇一郎（経営戦略研究科）
児島幸治（国際学部）
日廻文明（経営戦略研究科）
荒木利雄（経営戦略研究科）
金崎健太郎（武庫川女子大学）
井上直樹（福知山公立大学）
関下弘樹（福山大学）
澤谷敏行（蘇州大学）
松田晃（畿央大学）

要旨

大学等の高等教育研究機関に対する外部からの評価は¹、当該大学の社会的な名声（レピュテーション）に大きく影響する。大学等は、教育・研究・地域貢献・国際化等のミッションを遂行するうえで、内部経営管理の体制整備をより充実したものとすするためにも、外部からの評価に対して真摯に向き合う必要がある。しかしながら、外部評価と連動しないまま内部経営管理が実践されてしまっている例も少なくない。国立大学法人東京大学が統合報告の手法を採用して2019年から公表している『統合報告書—IR×IR：Integrated Report×Institutional Research』²は、内部経営管理の情報と外部へ提供される情報を連動させようとする企図に基づいている。外部への情報提供や外部評価の視点は、当然のこととして、内部経営管理と連動すべきものである。ところが、多くの大学経営で、このことが実践されず、大学の内部質保証においても、適切な内部経営管理のロジックが実践されず、大学の外部からの評価規準（criteria）との関連性を見出しにくいものになっている。また、制度的な認証評価の基準（standard）には、当該大学の建学の精神やミッションを果たすうえで、必ずしも重要性の高くないものがある。大切なことは、建学の精神や理念とレピュテーション等の外部からの評価や視点を、内部経営管理体制と連動させるロジックの解明であり、その一つの有用な手掛かりが、ハーバード大学教授のロバート・キャプラン教授らが開発した戦略マップ³に垣間見られるのである⁴。

I 本研究の問題意識

効果的な高等教育の推進には、それを支える大学内部の経営管理システムの構築が不可欠である。たとえば、英国の大学ランキング (Times Higher Education: THE) のような外部からの大学評価に注目するにしても、大学の評価と連動する大学組織内部の重要業績指標 (Key Performance Indicators: KPIs) の設定が求められる。そもそも、外部評価の指標 (外部指標) と内部経営管理の実態を反映した内部指標が連動しなければ、大学経営のあり方そのものの適切性が問われることになる。内部管理指標を設定する前提としては、3年後・5年後・10年後をイメージした中長期の経営戦略の策定が不可欠であることは言うまでもない。こうした経営戦略の策定には、大学設立の理念 (関西学院の場合には「Mastery For Service」) を構成員全員でどう共有するかといった重要な問題も含まれることになる⁵。また、KPIの進捗度管理を通じて、大学が提供する教育研究等のサービス全般を改善するための内部経営管理体制の構築が求められる。この内部経営管理体制には、ガバナンス・組織編制・人材配置・人材育成・人事評価・労働環境・予算・資金・情報システム・監査・施設等のさまざまな要素が含まれ、それらを論理的に関連付ける構造化の発想が求められることになる。

ところが、実際の大学経営では、こうした内部経営管理体制の構築が論理的なアプローチに基づいて実現できていないという深刻な問題が生じている。たとえば、大学職員の人材育成には大きな問題があるとされている。すなわち、多くの大学では、組織体としての大学の経営管理に習熟した専門性の高い大学職員が育成されていないことがある。学校法人の評議員に外部の民間企業の関係者は多くても、内部の常任理事や大学組織の中核となる職員は、多くの場合、経営管理の専門性を有しない大学教員 (一部には経営学の研究者が含まれているが) あるいは職員から構成されている。大学組織の管理職としての大学職員が、財務管理や情報管理、リーダーシップ、動機付け、チームワークの手法等を必ずしも熟知しない状況では、現実的には適切な大学の経営と管理は困難となる。

一つの例として、たとえば「チームワークとは」という質問に対して、どれほどの大学職員や経営管理部門に在籍する大学教員が回答できるであろうか。大切なことは、こうした一つひとつの問題⁶に対して、説得的な理解を共有することであり、そのためのフレームワークを構築することである。同様に、専門性の高い大学職員の育成は、すべての大学で良好な経営と管理を展開する際に必須の課題ではあるが、どのような大学職員が必要かという問題に的確に応える思考のフレームワークが共有されているわけでもない⁷。

大学関係者からは、PDCAのマネジメント・サイクルを重視する民間企業的な経営手法の導入に批判的な指摘も少なくない。しかしながら、それらの批判の多くは、民間企業の経営を支える経営管理の考え方を正確に理解した知見からの指摘ではないと考えられる⁸。こうした批判にこそ、経営管理の手法が十分に浸透していない大学経営の現状が現れている。大学と民間企業は違う、あるいは、大学と地方自治体は異なる、という類の指摘は、しばしば変化を好まない大学関係者から垣間見られる発言ではないだろうか。

ところで、それでも大学の経営と管理には、大学特有の特徴を理解して取り組まなければならないという背景が存在することも事実である。教員の多くは、いわゆる大学における人事評価の対象ではない (教授に昇進してしまえば、その後の学術論文の執筆や修士論文・博士論文の指導

数、地域貢献や国際貢献などには関係なく、日常の授業と校務のみに専念することで、定期昇給し降格することもないという揶揄もある)し、教授まで昇任してしまえば「安泰」という社会的な指摘も実際に存在する。逆に、大学院で多数の院生を抱え、多くの博士学位取得者を育成する教員に対して、特別な研究活動支援策が講じられるわけでもない。教授の多くは教授として「表面上」平等の取り扱いを受けている。そのよし悪しは別としても、民間企業の経営者が大学経営で躊躇するのは、こうした大学教員組織を取り巻く特殊な事情を事前に把握せず、大学経営に関与しようとするからである。結局は、大学の事情に精通し、民間企業経営の知見を参考にして、大学は経営されなければならない。それらのいずれが欠けても上手くはゆかないのである。

本稿は、大学への外部からの評価と連動する内部管理システム構築のあり方を考察の対象とするものである。そして、高等教育を推進する大学において、大学はいかなる内部経営管理体制を構築すべきであるかを研究課題として認識している。本論文の企図は、高等教育を効果的に推進するバックオフィス（内部管理）に注目して、教育の現場を支える諸般の内部経営管理体制に求められるイノベーションや改善の課題を明確化しようと試みる点にある（外部指標と内部経営管理とその指標の連動を介して）。また、高等教育の改革に際して、教育やそれを支える研究内容の充実だけでなく、教育研究を支援する大学の財務・人事・組織・広報・施設・グローバル化・寄付・ファンディング・同窓組織・SD等に注目し、そのあるべき姿と課題の解明を目指すという点に、本稿の核心となる研究課題が存在する。

さて、世界大学ランキング（THE）についてであるが、そもそも、その指標設定に恣意性が介入していることを忘れてはならない。外部からの評価「基準」である THE の導入方法を間違えると、本来の大学個々のミッションを見失うことになる。外部評価の導入で最も恐れるべき事態はこの点であり、その結果として、多くの大学では、その大学としての存在意義（社会的価値）をなくしてしまうリスクが生じている。外部評価基準として ST 比率の向上がもし好ましいこととされていても、その意味を内部経営管理の視点で整理せずに、単に ST 比率を重視するという姿勢は間違っていると考えるべきであろう。なぜ、ST 比率を改善しなければならないのであろうか。大学が目指すビジョンやミッションの遂行と ST 比率の間にはどのような関係があるのか。本論文では、このような問題意識に関する思考の論理フレームワークとその活用方法を確認する。本論文における研究課題は、以下の3点である⁹。

- ①外部評価の典型である THE のようなランキングに、一喜一憂しない高等教育機関（=大学）の経営とはいかなるものか。
- ②ランキングとは別個に、高等教育機関がその多様なステークホルダーと円滑なコミュニケーションを遂行する手立てとしての外部からの評価規準には、いかなるものが存在するか。
- ③指標を活用することが有用である場合、外部からの評価指標と内部指標はどのように関連性を認識すべきか。関連性を整理するためのロジックにはどのようなものがあるか。

II 本研究の成果

Iで整理された上記の3つの研究課題のうち、①と②に関する結論、および、③についての詳細な考察を展開するうえでの小結を整理すると、以下ようになる。

建学の精神と外部からの評価規準の関係

大学が目指すべきミッションは単一ではない。少なくとも「教育」「研究」「地域貢献」の三つほどのタイプの大学にも求められるミッションではあるが、さらには大学の特性に基づいて「国際化」「起業」といった追加的なミッションが存在することが想定される。これらのミッションは、当然、建学の精神と矛盾することなく、中長期の経営戦略に組み込まれなくてはならない。建学の精神を無視したランキングや外部からの評価の視点に大学経営が左右される必要はない。

外部からの評価の視点と内部管理指標の連動

外部評価の基準をはじめとして、大学等が外部に公表するすべての指標は、大学内部の経営管理システムで把握され、経営と管理の対象として設定された指標と連動する形で、作成されなければならない。内部の経営管理システムが十分に機能しない状態で、表面的な外部から評価指標に着目しても経営には悪影響でしかない。たとえば、大学教員の研究論文数の増加という外部評価指標に対して、当該大学でもし研究支援の事業や業務が構築されていなければ、論文数の増加に執着した外部評価への対応は、意味をなさないと考えられる。

指標は単なる計算対象ではない

大学の内部質評価に関する指標として、単に現時点での実績値として計算しただけの数値を公表しても、大学内部の改善にはつながらない。たとえば、ST比率は、それを計算することは容易なことであるが、大学経営者は、ST比率を大学内部の経営管理の指標として位置づけた場合、それが授業の質や研究の質、教員の労働条件、さらには、大学に対する社会的な評価（たとえば、レピュテーション）にどのように影響するのかを論理的な流れとして把握しなければならない。それこそが、大学経営の第一歩となる。

外部評価を代替する統合報告

東京大学が2019年から公表している統合報告は、大学と外部の多様なアクターとのコミュニケーションツールである。統合報告では、大学内部の経営管理の実態に即したデータと統合報告書に記載されるデータが連動するように強く意識されている。内部の経営管理の実態と連動しない指標を計算して、それを外部に公表しても、それ自体は経営でも何ものでもないし、大学内部の改善にはつながるものでもない。東京大学の統合報告の先進事例のように、大学の外部からの質評価と連動する内部管理指標の設定が、各種の指標設定で何よりも重視されるのは、この事由に基づくものである。もし、外部評価指標が大学の建学の精神や理念と合致しない場合には、認証評価制度などの外部評価の基準に合わせるのではなく、独自のミッション等を追求している実態を、内部経営管理のデータで多様なアクターに対して説明するという姿勢のほうが、社会からのレピュテーションを獲得する手立てになる。

ロジックモデルの有用性

大学の外部から評価で認識された指標と大学内部の経営管理の指標を構造的に体系化して理解する必要がある。この構造化で重要な概念が「財源」「インプット」「プロセス」「アウトプット」

「アウトカム」「インパクト」「価値 (value)」などに代表されるビジネス・モデル (事業内容) のロジック・アプローチである¹⁰。指標にはそれぞれフェーズ (段階や因果関係、さらには、先行指標と遅行指標の区分など) があるということをまず、理解することが重要である。ST 比率は、インプット指標であり、これでもって本当に大学の外部評価の指標として適切なかどうかは、改めて慎重な議論が必要である。つまり、ST 比率には、先行指標としての意味はあるが、アウトカムを説明する遅行指標としての意味はない。それゆえ、学生等を対象とする顧客価値提案とはかけ離れた指標でしかない。大学が成果として目指さなければならないのは、「アウトカム」「インパクト」「価値」であり、インプットを重視した考え方は誤っている。ST 比率の向上が、アウトカムやインパクトや価値に、どのような影響を及ぼしているのかを整理せず、ST 比率の議論を展開してはならない。ST 比率を仮に引き上げたとしても、大学が顧客価値提案の視点で良くなるとは必ずしも限らないと考えられるからである。

Ⅲ 大学の外部からの評価と連動した内部経営管理システム

—ロジックモデルと戦略マップを中心に—

大学の外部からの評価規準が、当該大学の建学の精神やミッションの遂行で、どの程度適切なものかどうかの検討は、以上の問題点の指摘にとどめ、ここでは大学の外部評価規準と連動した内部経営管理とそのシステムを構築する論理について考察を行なうことにする。

ロジックモデルの概要

外部からの評価は、学校法人における経営や教学に大きな影響を及ぼしている。高等教育 (大学や大学院) の関係者は通常、この外部評価の指標や数値を好転させようと、組織運営における達成目標として意識することになる。ここで注意しなければならないのは、これら外部からの評価の判断指標の性質である。こうした指標は最もシンプルには「インプット→アウトプット→アウトカム」に識別される。大学からの評価等で一般的に使用される指標の多くは大学の成果を強調して、アウトプットやアウトカムの指標であることが多い。それゆえ、どのようにしてアウトプット指標やアウトカム指標を改善するのかを、指標間のロジック (論理的な関係性) を明確にして検討し、成果としての指標の改善が企図されなければならない。

たとえば、学生と教員の比率を示す ST 比率を改善するために、教員数を単純に増やしたとしても、それらが本当に学生への教育や研究指導に有益かどうかを判断することはできない。つまり、インプット指標である ST 比率の改善が、アウトプット (入学希望者の増加) やアウトカム (学生の理解力向上や研究成果として論文数の拡大など) に、どのような関係性を有するかを事前に論理的に整理 (ロジック・モデルの活用と戦略マップの応用) をしておくことが必要となる。つまり、ST 比率が大学外部評価の基準として一旦設定されてしまうと、ST 比率の向上という目標が強く意識されすぎてしまい、本来、ST 比率の向上を介して実現すべきアウトプットやアウトカムの達成という、より高度な目標の達成が困難になってしまうのである (思考停止になってしまう)。

さらに最近では、アウトカム指標よりも上位の概念として、インパクト指標や価値の指標を想定して、大学等の組織戦略の立案を求めるべきであるという主張もある。つまり、大学等の高等教

育推進の組織は、いったい社会に対していかなる価値を創造していくべきかを、まず考えなければならぬという発想である。ここでは「業務→事業→施策」という政策（ミッション）実現の手立てを「目的と手段の関係」で整理するという思考が求められることになる。

インパクトには社会への貢献という意味が込められている、ソーシャル・インパクト・ボンド（Social Impact Bond）は一般に、社会貢献債と邦訳されることが多い。価値はその社会貢献によって、大学等の組織がどのようなミッションを果たそうとしているのかを、明らかにしようとする概念である。つまり、大学の外部からの評価は常にその大学等の組織のミッション（あるいは建学の精神や理念）と関連付けて構造化されなければならない。自らの大学のミッションを度外視したST比率の単純な改善は「単なる外部評価や認証基準へのつじつま合わせに過ぎない」と考えるべきである。もし大学等の法人が、このような度外視に陥っている場合には、法人は最も質の悪い外部評価制度の活用には陥っていると云わざるを得ない。

ところで、大学経営（教育や研究や地域貢献を含む）に投じられるさまざまな資源（リソース）のことをインプットという。インプットは人・モノ・金・情報などを意味するが、金（＝資金）は人やモノや情報を確保するために投じられるものという特徴を有している。この意味で資金は、一般的にはインプットを取得するための財源（resource）として位置づけられる。公共部門、特に、政府や地方自治体の業績測定（performance measurement）では、このリソースという概念が非常に重視されている。政府や自治体は、決算主義を採用している民間企業とは異なり、予算主義を採用している。つまりリソースとしての資金には一定の制約が付されており、大学等の高等教育推進機関においても、このことが該当すると考えられる。

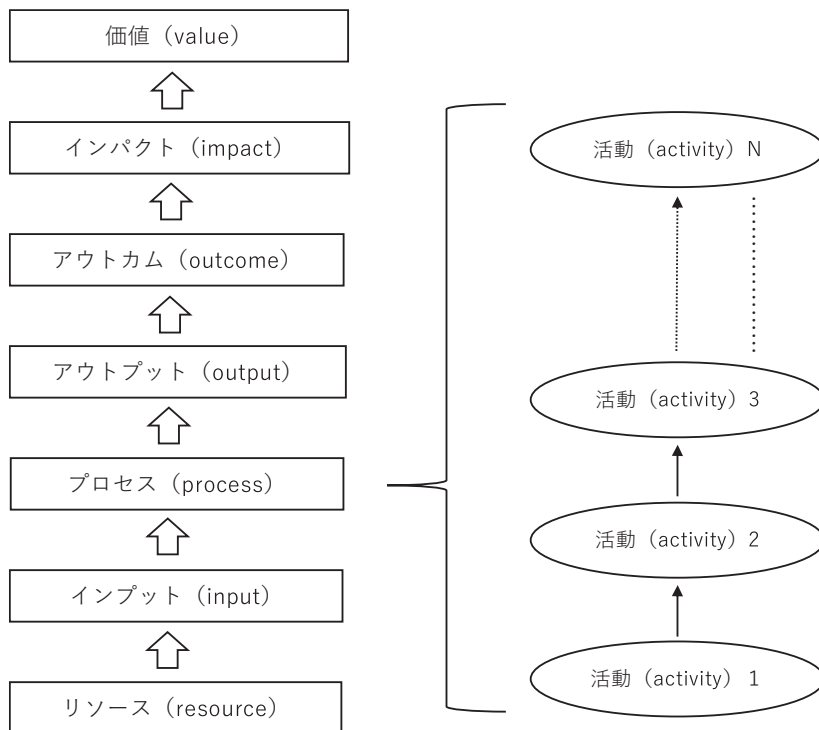
インプットとアウトプットの間関係に注目する際にもう一つの重要な概念がある。それが「プロセス」である。およそ経営の問題を検討する際には、業務執行の態様（事業推進の実際）に注目する必要がある。つまり施策実現のために事業や事務に投入された人・モノ・資金・情報は、そのまま放置しておいてもアウトプットが形成されるものではない。インプットからアウトプットを形成するためには、その間に業務執行のプロセスが存在し、その部分に注目した経営管理こそが重要になる。大学等の高等教育推進機関における外部からの評価への対応で軽視されているのが、このプロセスである。プロセスに大きな変革を実現しなければ、アウトカムやインパクトでは何も達成できない。プロセスの分析（インプットとアウトプットをどのように関連づけるのかという分析）なしに、本来はアウトプット指標やアウトカム指標の改善はあり得ないのである。しかしながら、それにもかかわらず、単にST比率の改善だけ（すなわち、ST比率の改善を通じて何を実現しようとしているのかを意識することなく）を目的にする大学経営の実態が少なからず散見されるのではないだろうか。プロセス分析が想定されていない状況で、ST比率の改善を云々しても、それ自体はまったく効果のない徒労に他ならないのである。

ここにおいて、プロセスの分析では、コスト計算という非常に重要な要素が存在していて、その部分に特に注目した手法として活動基準原価計算（Activity Based Costing: ABC）がある。大学経営の費用として非常に大きな割合を占めるのが人件費と設備関係の諸費用（減価償却費や維持管理の費用）である。こうした費目の多くは、固定費で間接費として分類されることが多い。従来は一般的な原価計算の手法を用いた間接費の配賦計算によって、部門（学部や研究所）の損益計算を行なう学校法人が多かった¹¹。その場合は、どのような配賦基準を採用するにしても相

当の恣意性（これには多くの不公平感が伴い、部門別の業績評価の手法としては意味をなさない）が介入して、客観性の担保が非常に困難である。ABCはこの課題を解決する間接費の配分方法としてハーバード大学のキャプラン教授¹²等が開発した手法である。この手法はロジックモデルにおいてプロセスにおける分析をより緻密に実現できるものとして注目されている。

ABCにおけるプロセスの分析では、活動指標（Activity Indicator）が用いられることになる。これらの指標はインプットとアウトプットの中間に位置し、暫定的なアウトカムあるいは中間的なアウトプット（Semi-Output）指標として、機能することが期待されている。大学経営はさまざまな形で分業・分散・自律・協調体制が構築されており、学部・学生部・図書館・就職部などの多くの部署間で学生サービスの連鎖が形成されている。大学内の各セグメントの業績評価を適切に行なう観点からも、こうしたSemi-Output指標に注目することが、大学の外部からの評価に対応した内部経営管理体制の構築という視点で、ますます重要視されるようになって考えられる。図表1はロジックモデルとABCの関係を図示したものである。

図表1を実務的に展開すると、たとえば、医師国家試験の合格者（アウトプット）を輩出し、資格を取得できたという医学生の満足度（アウトカム）を介して、社会に稀有な医師資格取得者を供給する（インパクト）という社会的な価値（バリュー）の実現を企図している医科大学では、教授陣・施設・医学教育の環境整備などのインプットを用いて、医師養成のための各種のカリキュラムを実践するプロセスが展開されている。このプロセスには基礎医学・応用医学・臨床といったさまざまなカリキュラムが形成されることから、これらの一つひとつのカリキュラムを修了して単位を取得したレベルをそれぞれ活動1・活動2とするようなロジックを形成することが



図表1 ロジックモデル（左）と活動基準原価計算（右）

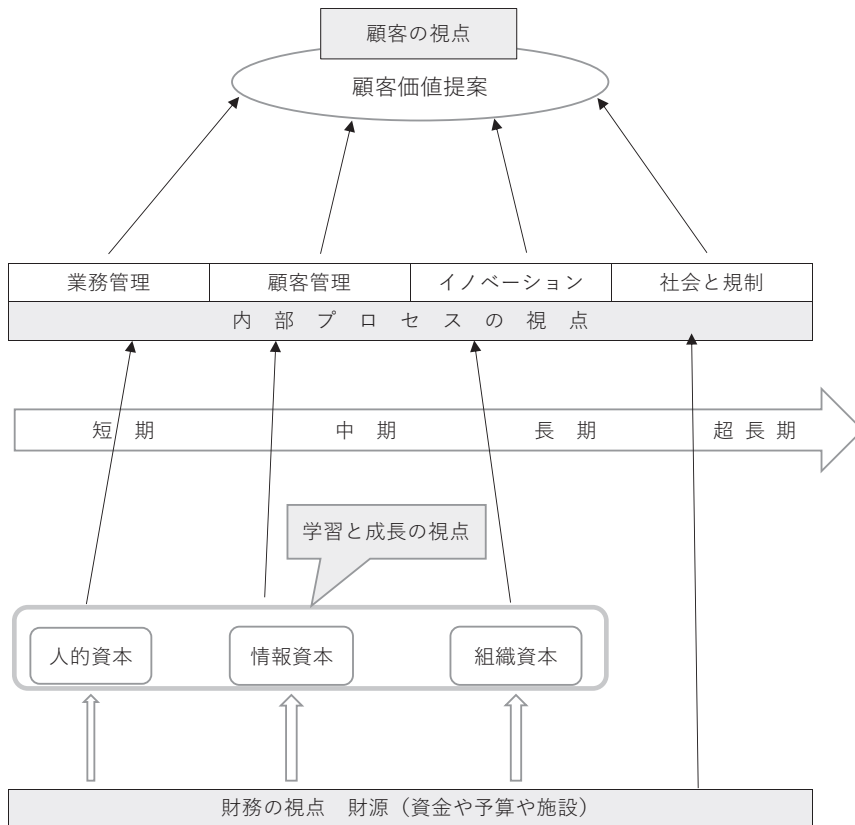
可能になる。そして、たとえば、臨床というプロセスにおける原価計算やSemi-Product（臨床教育を受けた医学生）の産出（質や量）を比較検討することで、業務（活動）の改善改革に着手することが可能になる。

戦略マップへの展開

ロジックモデルとABCの概要が把握できたことで、高等教育推進のための外部からの評価の視点と内部経営管理指標（Institutional Research Indicator）を構造的に理解することが次のステップになる。指標間には「原因と結果」の関係や「先行指標と遅行指標」「目的と手段」といった関係が存在する。大学の経営者はこうした指標間の相互関係をロジックモデルで正確に把握したうえで、組織の経営や運営に取り組みなければならない。ただし、THE等で設定された外部評価基準（ランキング決定のための指標）は、人為的に作成されたものにすぎないことを忘れてはならない。外部からの評価によって大学への期待が高まることで、大学のレピュテーションの向上は当然のこととして期待できよう。しかし、その評価基準への偏重によって、本質的にその大学が有している建学の精神や理念、さらには、ミッションの遂行という最も重要な大学経営の核心から乖離してしまうリスクがあることも忘れてはならない。大切なことは、外部からの制度的な評価の視点を意識しながらも、個々の大学がその大学に固有のミッションを達成するための中長期の経営戦略を策定し、その戦略を経済性・効率性・有効性・迅速性などの観点から、より合理的に具現できるマネジメントを確立することである。大学経営においては、外部からの規制的な評価の基準と核心的なミッションとの間の平衡なバランスが崩れてしまうことが、最も大きなリスクとなるのである。

ところで、ハーバード大学のキャプラン教授らは、個別の組織が目指す顧客価値提案（Customer Value Proposition）の達成と内部経営管理の諸活動を関連づける手法として、戦略マップ（Strategic Maps）を開発している。戦略マップは、その論理的な戦略を実際の行動計画と関連付けることと、その進捗度管理を「Plan→Do→Check→Act」のマネジメント・サイクルで行なう視点から、バランスド・スコアカード（Balanced Scorecard: BSC）が併用して活用されている¹³。戦略マップでは、分析の視点と呼ばれるフェーズが4つ指摘されている。この4つの視点には「財務の視点」「顧客の視点」「内部プロセスの視点」「学習と成長の視点」がある。戦略マップでは、これら4つの視点の相互関係（「手段と目的」「原因と結果」「先行と遅行」など）が注視される。決算主義の民間企業では通常「学習と成長の視点→内部プロセスの視点→顧客の視点→財務の視点」という流れになる。これに対して予算主義を採用する政府・地方自治体・学校法人などでは「財務の視点→学習と成長の視点→内部プロセスの視点→顧客の視点」という流れが想定される。こうした流れに基づいて、学校法人等でイメージされる戦略マップを図式したものが図表2である¹⁴。

図表2の流れを概観すると、実際の業務プロセス（内部プロセスの視点）は、業務管理、顧客管理、イノベーション、社会と規制の4つのプロセスに区分され、それぞれ短期（1年）、中期（3年）、長期（5年）、超長期（10年超）を用途にして、業務・事業の実施や見直しが行われることになる。学校法人の場合、業務管理には日常の講義を含めた学生対応・図書管理・施設メンテナンスなどが含まれる。顧客管理には、高大接続における高校との関係強化や受験生募集の事業、



図表2 大学経営の戦略マップ

(注) 財務の視点の構成要素には、財務・施設・寄付・ファンドレージング・同窓組織などがある。学習と成長の視点の構成要素には、人事・組織・同窓組織・SD（職員人材育成）・情報政策などがある。内部プロセスの視点の構成要素には、総務・内部質評価・広報・同窓組織・企画・学部運営・図書館運営・施設管理・研究所運営などがある。顧客の視点（顧客価値提案）の構成要素には、教育・研究・地域貢献・グローバル化などがある。戦略マップで重要なことは、所与の人・資金・情報・組織で何を行なうかを考えるのではなく、なすべきこと＝顧客価値提案に不可欠な人・資金・情報・組織は何かという問題と、それらを獲得するための財源とのバランスをどう斟酌して、経営と管理を遂行するかという点にある。

女性用トイレの更新などが含まれるであろう。イノベーションには、校舎の改築や増設、研究所の設置、オンライン講義環境の徹底整備などが含まれる。また、社会と規制には、新学部の設置やキャンパスの移転など、行政とのかかわりが深い事業が含まれることになる。学校法人は、この4つのプロセスの特定の一つに特化するのではなく、すべてのプロセスについてバランスよく事業を計画して実施しなければならない。換言すれば、大学経営では、短期・中期・長期・超長期のすべてのスパンを対象にして、顧客価値提案を計画して、それを実現するための内部プロセス（内部経営管理プロセス）を整備し運営してゆかねばならないのである。

内部プロセスの実践で必要となる経営資源が資金・施設・人材・情報・組織などである。これらの経営資源はいずれも、内部の業務プロセスを推し進めるうえで必須のリソースあるいはインプットである。典型的なリソースである金は、そのまま業務プロセスに投入されるインプットに

もなるし、人材の確保、情報の獲得、組織活性化の実現等の無形資産の取得に不可欠の財源（資金）として活用されることになる。資金はまた、同じリソースレベルの施設などの有形資産を獲得するための財源としても使用されることになる。ここで、リソースには有形資産として分類されるものあれば、人材や情報や組織のように、一般に無形資産と分類されるものもある。キャプラン教授は人材と情報と組織に関する無形資産をそれぞれ、「人的資本」「情報資本」「組織資本」と呼称し、3つを学習と成長の視点と総称し、戦略マップ上では同じレベルでの構造化が図られている。この3つの資本は内部の業務プロセスを推進するリソースであると同時に、この三者間の有意な関係を意識することの重要性が指摘されている。たとえば、革新的な情報資本が生み出される体制が構築されても、それらを活用する人材（人的資本）やその情報を利用しようとする組織の文化（組織資本）がなければ、情報資本は有効に活用されず、組織のなかに埋もれてしまうであろう。

内部プロセスでは、業務を推進する専門性の高い有能な人材を確保する必要がある。また、編集される情報の特質次第で、組織経営の実際は大きく変容する。組織には実現しようとするミッションとの関係で、組織として具備すべき組織文化が形成されなければならない。キャプラン教授は組織風土を、組織を現在構成するメンバーの思考のベクトルやモノの考え方の傾向と位置づけ、それとは別に、各組織が理想とすべき思考のベクトルや方向性（たとえば、多少の失敗は寛容されて大胆に挑戦するか、あるいは、慎重に物事を押し進めるか）を組織文化と定義して、各組織に相応しい組織文化の形成もまた、経営の重要な要素（組織資本）であると整理している。キャプラン教授は、組織文化とリーダーシップ・動機づけ・チームワーク¹⁵などの概念を総括して組織資本という概念を説明している。

さて、こうした3つの資本概念と財務（施設等の有形資産を含む）の資源を活用することで、学校法人等の組織は、内部の業務プロセスに着手することになる。このプロセスの課題は、顧客の視点で定義される顧客価値提案に注目し、いかなる顧客価値提案を実現するかをまず定めることである。学校法人の場合には、建学の精神やスクールモットーから演繹される内容を顧客価値提案として設定することが最も重要である。また、大学経営を取り巻く喫緊の課題を顧客価値提案として設定することも妥当であろう。さらには、大学の制度的な外部評価等の基準で設定される重要業績指標（KPI）もまた、顧客価値提案の一つとして設定することも可能である¹⁶。

経営の要諦は、こうしたさまざまな顧客価値提案を実現するために、組織内部での諸活動を、どう4つの業務プロセスに展開するのかということである。もちろん、業務の遂行には人材・情報・組織文化・資金・施設などが不可欠であり、これらの有形無形の資本を内部の業務プロセスの遂行に最も適切な形で確保することが経営の前提となる。そこから演繹されるのが、戦略的職務群や戦略的情報資本という考え方である。戦略的職務群が、もし学校法人内部に不足していることが認識されれば、人事政策においてどのような新人を採用しトレーニングするか、あるいは、中途採用を行なうかなどが具体的にイメージされることになる。以上のように戦略マップは、顧客価値提案と経営戦略を実現するために経営資源や業務プロセスとの関係を論理的に整理する手法として有用である。

IV むすび

高等教育の推進は、義務教育とは異なって、一定の質保証を財政的に必ずしも保証されているものではなく、経営の良否あるいは成否が、高等教育の質と量を大きく左右することになる。このことは大学や大学院等の高等教育における国際化の推進や産官学連携においてもすでに実証されているところであり、事業を推進するための財源等の経営資源をどのように確保するのかという問題が重要になってくる。さらには、確保された経営資源を、組織内部の業務プロセスとどのように関連づけ、最終的に目標とする成果をどう実現するかが問われることになる。大学の外部からの評価は本来、こうした成果を意識して実施されるべきものであり、その改革や改善に寄与貢献するものでなければならない。

しかしながら、外部からの評価の視点には、その大学が核心的にミッションとすべき内容と、必ずしも合致しないものがある。大学経営で大切なことはミッションを常に意識して、外部からの評価の視点を上手く組織の顧客価値提案として取り込み、内部の経営管理システムと連動させることである。この連動に不可欠なのが、本稿で考察を行ないその特徴を整理した「ロジックモデル」であり「戦略マップ」なのである。

「ロジックモデル」と「戦略マップ」が示唆するのは、大学経営ではリソースから価値までのさまざまな要素が、その数値指標を介して相互に関連しているということである。この相互関連性あるいは接続性を無視して、単に外部評価の制度的な基準に沿って数字のつじつま合わせを行なってはならない。それは、貴重な大学経営資源の無駄遣いを助長することになり、大学が本来実現しなければならない顧客価値提案や大学設立の理念やミッションの達成とは無関係の悪しき行為となるからである。

大学が有する建学の精神やミッションといった価値の実現を究極の目的としながらも、外部からの評価の視点の存在を意識してレピュテーションの向上にうまく活用することが重要なのである。その際、いずれの価値や規準の充足を目指すとしても、ロジックモデルに示される各種の内部経営管理との連動を意識した外部への情報提供が企図されなければならない。内部経営管理と連動しない外部への情報提供は、たとえそれが制度的な大学評価基準の指標（認証評価）であっても、大学経営における社会的な意味はゼロに等しく、単なる外向けのパフォーマンスにすぎないのである。

謝辞

本稿の作成では学校法人立命館・総合企画部事業計画課長の増田 至氏にお世話になった。記して感謝申し上げたい。

注

- 1 本稿における外部評価は制度で定められる認証評価ではなく、社会全般からの「外部からの評価」を意味する。極論ではあるが、守っても守らなくてもよいものが基準（standards）で、守るべきが規準（criteria）である。基準は制度を背景とする時に、大きな影響力を持つ。
- 2 <https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/about/public-relations/IRIR.html>（2020年8月30日閲覧）。
- 3 Robert S. Kaplan and David P. Norton (2003)。

- 4 戦略マップを補完するさまざまな経営管理手法については Jeremy Hope and Steve Player (2012) を参照。
- 5 外部からの評価の基準に準拠して内部経営管理体制を整備しても、それが必ずしも、建学の精神や理念を発現する成果につながるとは言えない。これは外部評価を内部の経営管理と連動させても解決できない大きな制約である。あるべき姿として、大学経営者は外部評価を意識しつつも、建学の精神や理念の実現を最優先する内部経営管理を行うべきである。それこそが、個別の大学の社会的な価値 (= 存在意義) を実現する唯一の手立てとなる。
- 6 その解答はたとえば、「情報の共有」である (後述の注記の15)。
- 7 この点は「戦略的職務群」という概念に集約されている。
- 8 経営学の知見はこれまで一般的には民間企業をベースに理論と実務が発展してきた経緯がある。それゆえ、経営学を学ぶためには、いったん民間企業を対象にした経営の論理を学ぶことが最も効率的な学習法と言えよう。その場合の課題はこの前提を大学・教育機関等の民間企業とは異なる組織体で受け入れたうえで経営学の論理等を学習できるかどうかである。最近、大阪府寝屋川市役所では、管理職を養成する人材育成の方法として関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科ビジネススクールと連携して、体系的なプログラムに基づく人材育成に着手している。そこでは、課長以上を目指すキャリアコース (7科目、2年間) と、実務のリーダーを目指す準キャリアコース (3科目、1年間) が開設されている。
https://www.city.neyagawa.osaka.jp/organization_list/somu/jinjishitsu/jinjitanto/1597192950330.html
(2020年8月30日閲覧)
- 9 大学をはじめとする経営体の業績評価や業績管理のあり方については、すでに文献研究の段階から、これまでの研究成果を踏まえてそれらをどう構造化するかを検討する段階に至っている。本稿では、そうした認識に基づいて研究成果が集約されている。なお、本稿の執筆の際に石原は英国公共部門の業績管理研究の第一人者である Howard Davis 先生 (ウォーリック・ビジネス・スクール) と Michael Hughes 先生 (Audit Commission の元調査研究部長) に指標設定や外部からの評価と内部経営管理との連動について直接聞き取り調査を行った。Davis 先生は Howard Davis and Steve Martin (2008) の編者としても著名な方である。
- 10 Jeremy Hope and Steve Player (2012), pp. 298-304.
- 11 この現状に大きな変化はないと考えられる。
- 12 Jeremy Hope and Steve Player (2012), pp. 185-192.
- 13 本稿では紙数の関係から BSC については詳しく言及しない。
- 14 図表2は、Robert S. Kaplan and David P. Norton (2003) で説明されている内容に基づいて作成されたものであるが、財務の視点から成長と学習の視点を経ずに内部プロセスの視点に矢印が一本追加されている点特徴的な (これまでに例のない) 個所となっている。
- 15 キャプラン教授はチームワークを組織の構成員間の円滑な人間関係と定義するのではなく、情報や資源の共有という形で定義している。人間関係に主眼を置く経営スタイルではなく、限られた資源を有効に配分してミッションの実現を企図するのが組織の本質であるべきであるというメッセージが、このチームワークの定義にも表れていると考えることが重要である。
- 16 大学に対する外部からの評価は、大学の名声 (reputation) に反映される。

参考文献

- Howard Davis and Steve Martin ed., *Public Services Inspection in the UK*, Jessica Kingsley Publishers, 2008.
Jeremy Hope and Steve Player, *Beyond Performance Management*, Harvard Business Review Press, 2012.
Robert S. Kaplan and David P. Norton, *Strategy Maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*, Harvard Business Review Press, 2003.
Steve Martin ed., *Public Service Improvement*, Routledge, 2008.

石原俊彦・荒木利雄『大学経営国際化の基礎』関西学院大学出版会、2017年。

小川洋『地方大学再生』朝日新書、2019年。

苅谷剛彦『オックスフォードからの警鐘』中公新書ラクレ、2017年。

苅谷剛彦・吉見俊哉『大学はもう死んでいる?』集英社新書、2020年。

木村誠『大学大倒産時代』朝日新書、2017年。

木村誠『大学大崩壊』朝日新書、2018年。

佐藤郁哉編『50年目の「大学解体」20年後の「大学再生」』京都大学学術出版、2018年。

佐藤郁哉『大学改革の迷走』筑摩書房（ちくま新書）、2019年。

日本経済新聞「『博士』生かせぬ日本企業」日曜版、2019年12月8日、1面。

総合的マネジメントに基づく内部質保証システムの構築

江 原 昭 博 (教育学部・研究代表者)
佐々木 靖 典 (総合企画部)
白 坂 建 (神戸三田キャンパス事務室 総合政策学部担当)
久保田 健 介 (総務・施設管理課)
林 晋太郎 (神戸三田キャンパス事務室 総合政策学部担当)
八 木 寛 人 (国際連携機構事務部)
池 部 雅 崇 (人事課)

要 旨

本研究では、今日の高等教育で盛んに取り上げられている「内部質保証」について、大学組織のマネジメントの観点から捉えることを目指す。論考においては、まず内部質保証のいくつかの概念、具体的には行政による定義の変遷、認証評価機関による定義の変遷を敷衍し、公的機関における捉えられ方を切り口に内部質保証の現状に迫っていく。次にそれらを踏まえた上で、大学内の現実的なマネジメントの現場における位置づけについて、関西学院大学における具体的な事例を中心に内部質保証システムの構築について取り上げていく。その際、理論体系から結論を導き出すというよりはむしろ、どのような経緯を踏まえて現在の内部質保証体制が構築されていくのか、具体的な事例を積み重ねた上で、知見を探索していく。その作業はある意味で教育学的というよりはむしろビジネス・マネジメントの方法論に近い方策を採用していく。それらを踏まえた上で、最終的には広く今後の様々な大学におけるマネジメントに資するケーススタディとなるように知見を紡いでいくものとする。

1. はじめに

大学関係者の口に「内部質保証」という概念が現れて久しい。今日、高等教育改革について取り上げる際、多くの場合に表出する言葉と言える。ただ、「内部質保証」とは何なのか。具体的に何を対象とした、どのような取り組みなのか。その言葉の捉え方は不安定である。そのため、「内部質保証」の重要性が声高に叫ばれても、大学関係者は我が事とは捉えにくく、何らかの取り組みが盛り上がるということにつながっているように見えてこない。

ここで一度大学の世界から視線を離して広く社会を見回してみると、「内部質保証」という文言をこれほどの頻度で使用しているのは、大学業界ぐらいである。一般企業や官公庁、地方自治体などの広報や組織の紹介に関連する Web サイトや新聞記事等を俯瞰しても、この「内部質保

証」なる文言を大学業界以外で見聞きすることは管見の限りほとんどない。この言葉が登場するのは、決まって大学に関する事柄について語る時である。この大学業界特有の「内部質保証」とは一体何なのか。ここで改めて整理する価値を捉えたものである。実際、多くの大学関係者にとって「内部質保証」とは、「学内のPDCA サイクルに関する何か」程度の認識ではなからうか。一方、いわゆる一般的な企業において、自社内のPDCA サイクルを、わざわざ妙な固有名詞の冠を付けて呼称するようなことは多くはないだろう。いわゆるPDCAに類する組織行動は、ガバナンスやマネジメントといった類の取り組みの中においてもとより包含される営みであり、コンプライアンスやIR (Investors Relationship)、アカウントビリティ (いわゆる説明責任) という点からも、当該組織にとってもとより当然想定されるものである。

そこで本研究では、改めて「内部質保証」の概念を確認することから始める。その上で本学ではどのように「内部質保証」のシステムが構成されているのか、どのような特徴があるのかを整理し、基礎的な研究として今後の研究の広がりへ繋げていくことを目的とする。

2. 文部科学省 (中央教育審議会)、認証評価機関における内部質保証の定義

まず、「内部質保証」という用語を文部科学省がどのように定義しているのかを確認する。文部科学省が発信する政策文書の中で、法律改正と同様に大学関係者が注目するのは、文部科学大臣の諮問に対して、有識者で構成された中央教育審議会 (以降：中教審) が回答する「答申」の文書である。「答申」は文部科学行政に少なからず影響力を持っていることから、「答申」において「内部質保証」がどのように取り上げられてきたのかを整理する。

また、「内部質保証」という言葉の背景にある教育の質保証という観点では、認証評価機関の動きも確認する必要がある。なぜなら、認証評価機関が行う各種の認証評価において、第2期の評価サイクル以降、教育の質保証の核となる位置付けとして「内部質保証」という概念を重視し、重点的に点検する姿勢を強く打ち出しているからである。認証評価機関が各大学に求める「内部質保証」とは如何なるものであるのかも合わせて整理する。

2.1 文部科学省 (中教審) の定義

文部科学省の Web サイトで確認することができる2001年以降の中教審の答申について確認したところ、2005年「我が国の高等教育の将来像 (答申)」以前の答申には、「内部質保証」という言葉は登場しない。「内部質保証」の登場は、2008年の「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 (以降：「学士課程答申」) まで待たなければならない。

それでは、「学士課程答申」以降、中教審の答申の中で、「内部質保証」は、どのように用いられ、どのように定義づけられているのか。「学士課程答申」以降の答申文書等において「内部質保証」の単語が登場している箇所を抜粋すると次頁のとおりである。

総合的マネジメントに基づく内部質保証システムの構築

【中教審答申等における「内部質保証」】

答申等	年度	内部質保証に関する言及箇所
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）	2002	言及なし
我が国の高等教育の将来像（答申）	2005	言及なし
学士課程教育の構築に向けて（答申）	2008	<p>(2) 改革の方向 (ア) 各大学について、自己点検・評価などPDCAサイクルが機能し、内部質保証体制が確立しているか、あるいは、情報公開など説明責任が履行されているか等の観点は、第三者評価において一層重視されていく必要がある。</p> <p>【大学に期待される取組】</p> <p>◆自己点検・評価のための自主的な評価基準や評価項目を適切に定めて運用する等、内部質保証体制を構築する。これを担保するため、認証評価に当たって、評価機関は、対象大学に対し、自己点検・評価の基準等の策定を求め、恒常的な内部質保証体制が構築されているか否かのチェックに努める。自己点検・評価の周期については、不断の点検・見直しに対して有効に機能するよう適切に設定する。さらに、新しい学位プログラムを創設しようとする場合、学内に審査機関を設け、外部有識者の参画を得つつ、自主的・自律的に審査を行い、学位の質を確保するように努める。</p> <p>◆第三者評価制度など評価システムの定着・確立に向け、必要な環境整備を進める。例えば、大学団体等との連携を図りながら、次のような取組を進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・評価機関間の連携した取組（評価員の研修方法の開発、効果的な評価方法や評価指標の研究開発、組織的な連絡協議の場の充実など）の支援 ・学習成果を重視した大学評価の在り方の調査研究、多様な学習アセスメントの研究開発の促進 ・最低限の説明責任を果たしていない大学（例えば、自己点検・評価や第三者評価等に関する法令上の義務の不履行など）や内部質保証体制が備わっていない大学に対する財政面等における厳格な対応、法令違反状態に対する是正措置の発動
新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）	2012	<p>大学評価の改善については、各認証評価機関の内部質保証を重視する動きを踏まえ、全学的な教学マネジメントの下で改革サイクルが確立しているかどうかなど、学修成果を重視した認証評価が行われることが重要である。大学基準協会では2011年度実施分から、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構では2012年度実施分から、内部質保証の評価を導入している。</p> <p>【内部質保証】高等教育機関が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、これによって、その質を自ら保証することを指す。（出典：大学評価・学位授与機構「高等教育に関する質保証関係用語集（第3版）」）</p>
「認証評価制度の充実に向けて」（審議まとめ）	2016	<p>教育研究活動の質的改善を中心とした認証評価に転換する観点から改善を図る。その際、大学の質保証においては、多様な大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組（内部質保証）が基本であることを踏まえ、各大学の自律的な改革サイクルとしての内部質保証機能を重視した評価制度に転換する。</p>
「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン		<p>◇大学にとつての意義</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大学が、自らの定める目標に照らし、自大学における諸活動について点検・評価を行い、その結果に基づいて改革・改善を行い、その質を自ら保証する営み（内部質保証）を教育活動において確立するための指針となる。
2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）	2018	<p>（大学が行う「教育の質の保証」と「情報公表」）</p> <p>大学教育の質を保証するためには、第一義的には大学自らが率先して取り組むことが重要である。このため、各大学においては、それぞれの「学位プログラム」レベルのみならず、全学的な内部質保証を推進することが求められる。</p> <p>＜具体的な方策＞ 教育の質保証システムの確立</p> <p>○さらに、認証評価機関においては、国立大学法人評価等の他評価も活用することや特色ある教育研究活動を積極的に発信すること、内部質保証が機能しているか否かの確認を行うため、今後学修成果や教育成果等に関する情報公表が各大学に義務付けられた際には、共通の定義に基づいて整理された当該のデータを相対的に活用することなどの取組を進めることを検討する。</p>
教学マネジメント指針	2019	<p>（教学マネジメントとは）</p> <p>教学マネジメントは「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」と定義でき、大学の内部質保証の確立にも密接に関わる重要な営みである。大学教育の質の保証については、大学設置基準（1956年文部省令第28号）等の法令や、設置認可審査、認証評価制度等国が責任を有する質保証に関する仕組みが存在する。これらと一体不可分の側面はあるものの、最も重要なミッションである教育に関しては、第一義的には大学自らが率先して質保証に取り組むことが重要である。そのため、自らの責任で自大学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、これによって、その質を自ら保証するという各大学における内部質保証体制の確立が必要である。</p> <p>内部質保証とは、大学等が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること。なお高等教育機関における質保証とは、高等教育機関が、大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といった様々な質を確保することとされる。</p>

前頁のとおり、「内部質保証」という言葉は、2008年度の「学士課程答申」以降、度々登場し、重要なキーワードであることは伝わってくる。しかし、「学士課程答申」の内容に「内部質保証」体制の確立が重要という記述はあるものの、「内部質保証」という言葉自体が何を指しているのかの定義は判然としない。その後、2012年度の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」を見ると、本文中で「内部質保証」を重視する旨の記述はあるものの、「内部質保証」自体の定義は、まだ記載されておらず、答申付録の用語集でようやく、大学評価・学位授与機構の用語集を引用する形で、「高等教育機関が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、これによって、その質を自ら保証することを指す」と記載される形になっている。

このように中教審の答申において定義が曖昧なまま「内部質保証」の用語だけが独り歩きしたことが、「内部質保証」が一体全体何を指しているのか、未だに大学内外の関係者の共通理解が醸成できない要因の1つである。

その後、答申とは異なるが、中教審大学分科会が審議まとめとして2016年に発表した「認証評価制度の充実に向けて」や、同年に発表した「卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」、「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」及び「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」の策定及び運用に関するガイドライン」によって初めて、「多様な大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取り組みを踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取り組み」、「大学が、自らの定める目標に照らし、自大学における諸活動について点検・評価を行い、その結果に基づいて改革・改善を行い、その質を自ら保証する営み」であることが言及されている。

さらに、2019年度の「教学マネジメント指針」では、「内部質保証とは、大学等が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること。なお、高等教育機関における質保証とは、高等教育機関が、大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といった様々な質を確保することとされる」と記述されている。

これらの審議まとめや答申等の文書を確認すると、「内部質保証」とは、大学が自らの責任で、自らの定める目標に照らし、自学の諸活動について点検・評価を行い、改革・改善を行い、その（＝自学の諸活動）の質を自ら保証することにあると言える。

このように見ると、内部質保証とは、大学特有の何か特別な事柄を対象とした特別な取り組みという仰々しい取り組みというわけではなく、人材の育成、輩出という目標に向けた、自らの取り組みを自ら点検・評価し、自分自身で課題を改善するという、ごく一般的なPDCAサイクルを回す取り組みであると言える。もちろん、サイクルを回す過程でのチェックに学修成果把握の困難さはあるが、PDCAサイクルを回す行為自体は特別なものではない。

2.2 認証評価機関における内部質保証

続いて、中教審の答申でも引用されている認証評価団体では「内部質保証」をどのように定義しているのか、代表的な認証評価団体である、大学改革支援・学位授与機構と大学基準協会の事

総合的マネジメントに基づく内部質保証システムの構築

認証評価機関	内部質保証の定義
(独法) 大学改革支援・学位授与機構	大学等が、自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること。教育の内部質保証とは、大学等の教育研究活動の質や学生の学習成果の水準等を自ら継続的に保証することをいう。それぞれの教育課程の編成・実施に責任をもつ組織が、当該課程における教育研究への取組状況や、学生が身に付けるべき能力や課程における学習成果等を分析・評価して改善に活かすとともに、大学等が各教育課程におけるこうした取組みを把握し、総体として改革・改善の仕組みが機能していること、及びそれによって、教育研究の質が確保されていることを保証する責任を有する。
(独法) 大学基準協会	大学自らが教育の質を保証するための取組みのこと。大学基準では、「PDCA サイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセスのこと」と定義している。 大学教育の質を保証する第一義的な責任は大学自身にあることに基づき、まずは、内部質保証のための方針・手続を定め、それに従って全学的に内部質保証を推進する組織（以下「内部質保証推進組織」という。）を含む内部質保証の体制を整備することが求められる。その際、学部・研究科等の各部局における PDCA サイクルと内部質保証推進組織が有機的に連関するシステムを構築し、内部質保証推進組織が各部局に対してどのような運営・支援を行うか（教学マネジメント）を明確にすることが必要である。こうした教育の質を保証するためのシステムが有効に機能することにより、最終的に学生の学習成果の向上に結びつくことが内部質保証の目的である。 海外では Internal Quality Assurance として既に定着した概念であり、本協会では、第 2 期大学評価（2011年度～2017年度）において内部質保証システムの構築を打ち出し、第 3 期大学評価では内部質保証システムの有効性に着目した評価を行っている。また、2018年度からは、認証評価機関が制定する大学評価基準において内部質保証の評価を重点項目とすることが法令で定められ、今後より一層、大学自身が教育の質を担保し、そのことを社会に対して説明することが重要視されることとなる。

例を確認する。

上記 2 つの認証評価機関の定義を見ても、先ほどの文部科学省の答申や審議まとめと大きな相違はない。大学改革支援・学位授与機構の定義の冒頭にあるとおり、「内部質保証」とは「自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果を改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること」である。ここでも、大学で何か特別な取り組みが求められているわけではなく、一般的な PDCA サイクルを回すことの重要性が述べられている。

3. 関西学院大学における内部質保証

文部科学省と認証評価団体における「内部質保証」の定義がある中で、本学において、質保証や内部質保証の考え方がどのように変遷してきたのかを確認する。

3.1 関西学院大学における、これまでの質保証、内部質保証の経緯

本学では、2004年の学校教育法改正によって自己点検・評価の実施及び認証評価の受審の義務化を受け自己点検・評価を毎年実施してきた。

同時に、本学では中長期の戦略的な取り組みとして、「新基本構想」や「新中期計画（2009～2018年度）」といった将来構想・中期計画を策定し、ミッションである「スクールモットー“Mastery for Service”を体現する創造的かつ有能な世界市民を育む」ことを実現するために、教学面を中心とした新規の施策に取り組んできた。

自己点検・評価と将来構想・中期計画の取り組みは、学内外の様々な協力を得て成果を生んできたが、それぞれが独自の目標体系を構築し、独自の会議体を設定するなど個別に PDCA サイクルが運用されてきたため、両者を俯瞰した視点に欠け、取り組みや作業が重複するなどの課題も増えてくることになった。また、文部科学省の補助金事業等により新たに業務が付加されていく中で、学内の各部署においては、計画立案、進捗報告、成果検証の事務負担についても大きな問題となり、作業の効率化が求められる状況となった。

そこで、2019年度以降の将来構想・中期計画の策定を機に、2つに分かれていた自己点検・評価と将来構想・中期計画の目標体系を「Kwansei Grand Challenge 2039（超長期ビジョン・長期戦略）」に基づく「中期総合経営計画」に一元化し、1つのPDCAサイクルに統合している。

統合されたPDCAサイクルでは、(1) 教学と経営の連動、(2) 大学執行部と学部・研究科の連動、(3) 大学と学院内各学校の各計画の連動、の3点を強化し、学院運営の総合的なPDCAサイクルとしている。さらに経営資源面の計画（財政、人事、建設・情報化）も含めて、連動させ自己点検・評価することで、より効果的・効率的なマネジメントの枠組みを構築している。

上記の「3つの総合化」によって統合された将来構想・中期計画（「Kwansei Grand Challenge 2039」及び「中期総合経営計画」）のPDCAサイクルを適切に循環させることこそ本学の教育の質の保証・質の向上を担保するものであり、図1のように学院における「内部質保証システム」として位置付けている。

この取り組みは、文部科学省や認証評価機関が言うところの「自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果を改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること」に完全に合致している。むしろ、「自学の諸活動」の定義を教育研究活動以外の取り組みまで範囲を広げ、大学の管理・運営面まで含む点に、本学の内部質保証には先進性がある。

3.2 関西学院大学における、内部質保証の特徴

本学では、PDCAサイクルを回す上で最も困難な課題である活動の成果把握に基づく点検・評価（Check）について、「Kwansei Grand Challenge 2039」で定めた長期戦略41テーマそれぞれ

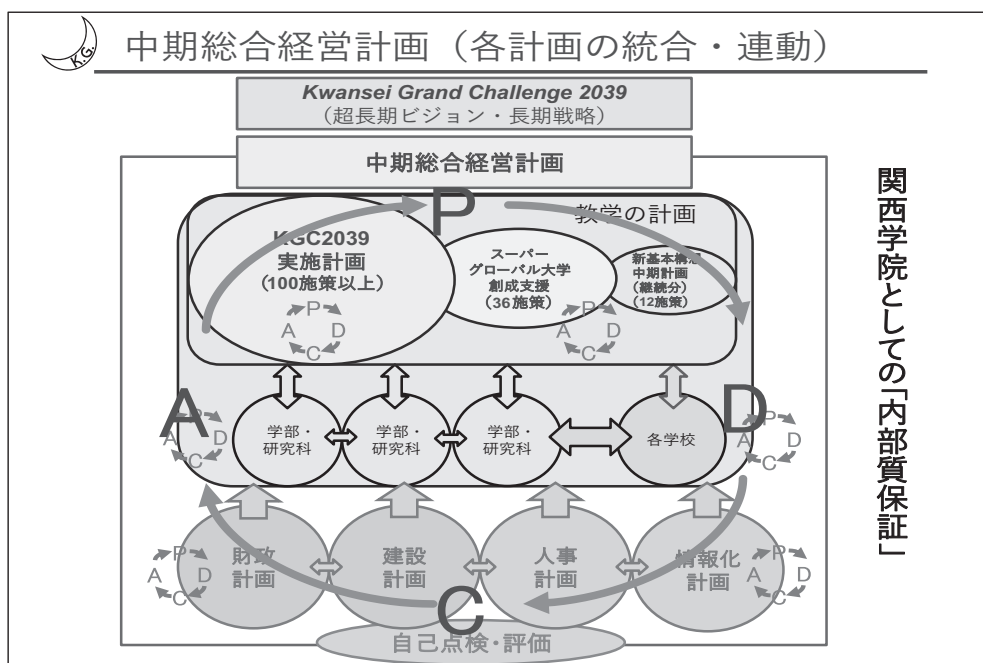


図1 2019年度以降の学院における内部質保証システム
 (関西学院大学「2019年度 点検・評価報告書」より)

に指標を複数設定し、そのもとで進められている合計120に上る実施計画にも複数の指標を定め取り組みを進めている。これらの指標は適宜モニタリングに活用され、成果検証に用いられる。

また、長期戦略の指標の中で重要度の高い指標を Key Performance Indicator (KPI) として40程度抽出して定めている。長期戦略に連動して入口（受入）・教育・研究・出口（就職）・卒業後・経営資源にカテゴリー毎に各指標の数値や経年推移、他大学との比較が行えるようにして学校の全体像とその現状を俯瞰できるようにしている。

さらに、学院全体（「Kwansei Grand Challenge 2039」全体）の総体としての成果を検証するために、最終成果（ゴール）の定義に取り組んでいる。本学はゴールを大きく「教育の成果」、「学生満足度」、「社会的評価」の3つの要素に絞り、それぞれの成果指標を Key Goal Indicator (KGI) として定めている。KGIは関連の深い複数のKPIを組み合わせて構造化され、それらを組み合わせた総合指標として数値化を図っている（図2、図3）。

これらの取り組みの特色として、学生の学修成果の射程を広く捉えている点がある。本学では、いわゆる3つの方針に基づいた正課教育による学修成果（狭義の学修成果）に留まらず、正課教育以外の付加的な教育プログラム（留学、インターンシップ、ボランティアなど）、スポーツや文化活動などの正課外教育も含めた取り組みの中で身に付ける成果を本学での学びの学修成果（広義の学修成果）として捉えている。また、その学修成果の獲得によって、本学の卒業生が「真に豊かな人生」を送っているか、という点にまで射程を広げて、本学での学びの成果を検証



図2 KGI・KPIダッシュボード(Kwansei Grand Challenge 2039モデル)

(関西学院大学「2019年度 点検・評価報告書」より)

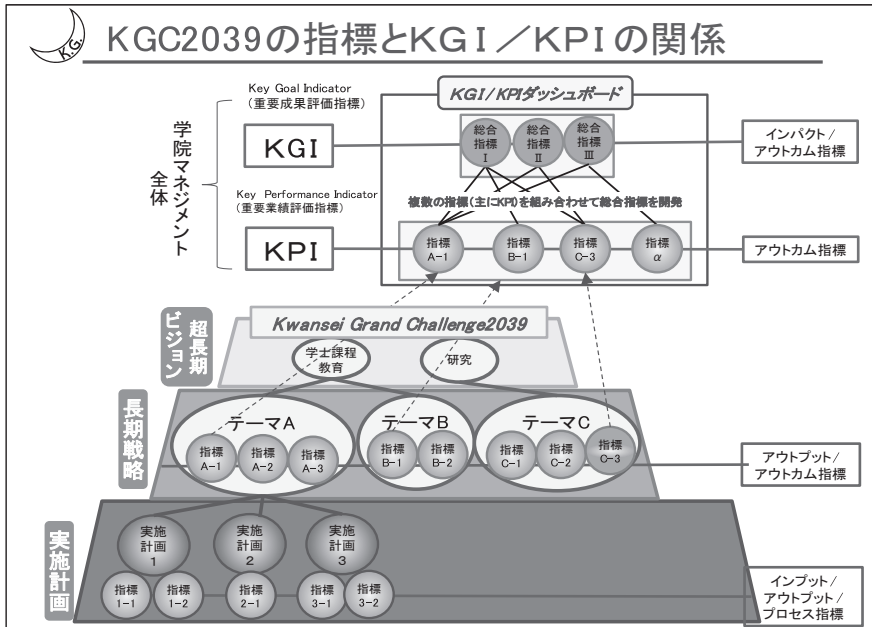


図3 Kwansei Grand Challenge (KGC) 2039の指標とKGI/KPIの関係
 本学におけるKGI、KPIの考え方

(関西学院大学, 「Kwansei Grand Challenge 2039の特長」)

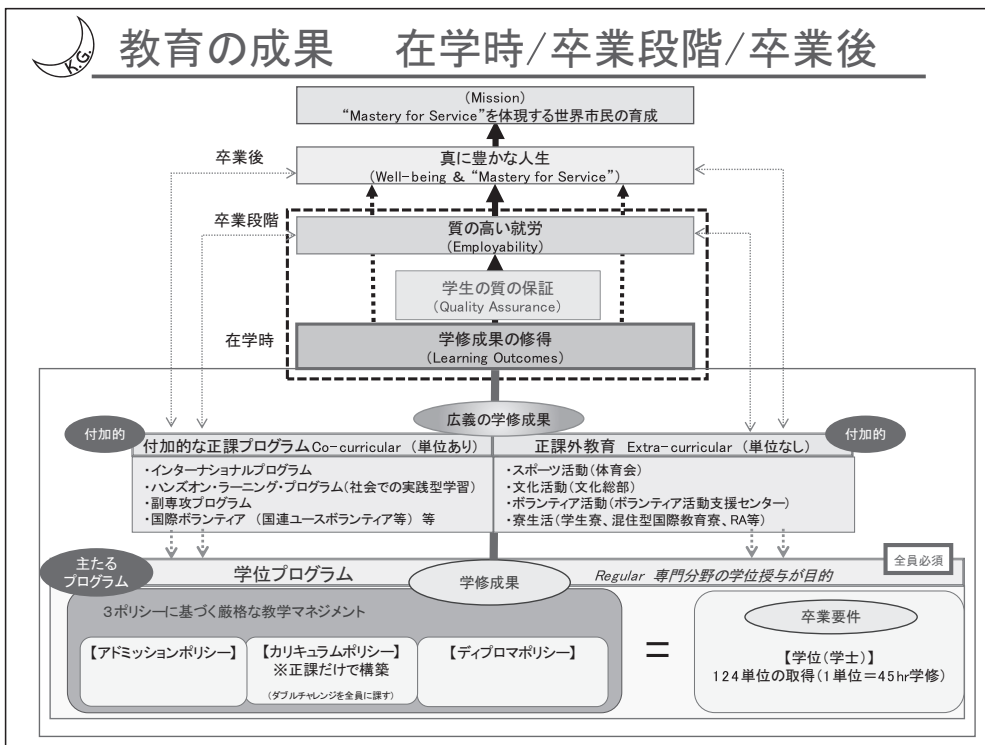


図4 教育の成果 在学时/卒業段階/卒業後

(関西学院大学, 「Kwansei Grand Challenge 2039の特長」より)

している（図4）。

指標そのものやその構造については合理性・妥当性の観点から課題が少なくないが、まずプロトタイプを作成し、着実にPDCAサイクルを回していく試みを始めている。

このように、「PDCAサイクルを回す」こと自体は何ら特殊な取り組みではないが、KGI、KPIという指標を活用することを、計画段階で明確に定めておくことで「Plan（計画）」のEvaluability（評価可能性）を担保し、結果的に「Check」の実効性を高めるとともに効率化が図られるよう努めている点や、指標の総質性を向上するためにダッシュボードの導入等の工夫も講じて、Evidence-based Managementの追求している点に本学の特徴がある。

3.3 今後、関西学院の内部質保証システムを機能させるために

以上のように、「Kwansei Grand Challenge 2039」は、学内外の環境分析や未来予測等の手法を用いて、本学の将来に向けた挑戦的かつ緻密な計画が策定されている。また、「Plan（計画）」のEvaluability（評価可能性）を担保し、「Check」の実効性を高めるためにKGIやKPIを定めており、改善（Action）に繋げる工夫も織り込んだPDCAサイクルを構築している。

では、今後、計画の進捗状況や学内外の状況を正しく捉え、確実に改善に繋げるためにはどのような取り組みが必要だろうか。一般的な大学において、PDCAサイクルによる改善活動では、Check（点検・評価）の取り組みがAction（改善）に繋がらず、PDCAサイクルが実質的に機能しない事例が多く見られる。多くの教職員が関与して、より良い大学を目指してPlan（計画策定）を綿密に行い、目標に向かって精力的に取り組みを進めている（Do）にも関わらず、その後のCheck（点検・評価）、Action（改善）が機能せずPDCAサイクルが回らないという不幸はどうして生じるのか。それは、Check（点検・評価）、Action（改善）の具体的なプロセスのデザインが不十分であることに起因すると考えられる。PDCAサイクルを回すために、Check（点検・評価）、Action（改善）のプロセスが必要であることは誰もが認識しつつも、具体的にどのようにCheck（点検・評価）、Action（改善）を進めるのか、構成員が共通認識を持って取り組みを進めなければPDCAサイクルは回らない。その結果、Plan（計画）とDo（実行）を繰り返すばかりの取り組みになってしまう。

Check（点検・評価）、Action（改善）のプロセスは予めどのようにデザインすれば良いのか。各部署がそれぞれの判断でCheck（点検・評価）、Action（改善）の取り組みを進めても組織的なPDCAサイクルは回らない。藤原（2015）によると、Check（点検・評価）、Action（改善）の考え方は図5のようにまとめられている。

このようにCheck（点検・評価）、Action（改善）のプロセスを定義し、責任の所在を明確にしておくこと、一連のプロセスをデザインしておくことが、PDCAサイクルを回すうえで重要である。特に、本学では「Kwansei Grand Challenge 2039」の成果指標としてKGI、KPIを定めており、これらのデータ収集及びデータ分析を行い、確実に改善策の構築から実行に繋げていくことが肝要である。逆に言えば、このCheck（点検・評価）、Action（改善）のプロセスを確実に進めなければ、意欲的かつ挑戦的な「Kwansei Grand Challenge 2039」の取り組みは、効果検証や反省が無いまま漫然と進められ、取り組み自体の妥当性が曖昧になり次第に形骸化していく恐れすらある。

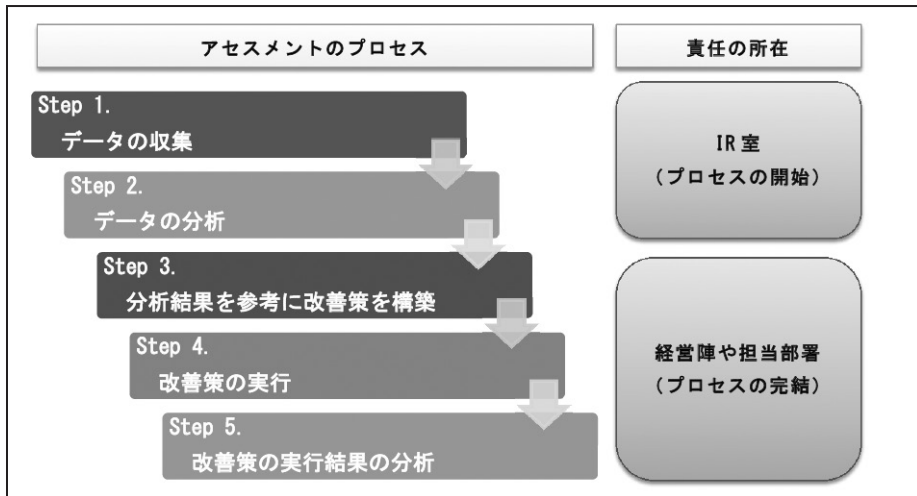


図5 Check (点検・評価)、Action (改善) の考え方

(藤原宏司 (2015), 「IR 実務担当者からみた Institutional Effectiveness～米国大学が社会から求められていること～」『大学評価と IR』より抜粋)

この一連のプロセスでは、上述したプロセス自体の構築に加えて、KGI、KPI という指標自体の活用という点も極めて重要である。Check (点検・評価) とは、取り組みの当事者だけでなく、他者から見ても分かりやすい評価を心掛けるべきであり、大学全体で「Kwansei Grand Challenge 2039」や「中期総合経営計画」を推進するためには、各計画の担当部署自身だけではなく、他部署あるいは学外関係者から見ても、具体的に何が進んで、何が課題であるのかが見える評価を行うべきである。分かりやすい評価でなければ、評価自体の信憑性を欠くこととなり、ひいては「Kwansei Grand Challenge 2039」の取り組み自体の妥当性も揺らぐことになる。そのためには、本学の「Kwansei Grand Challenge 2039」では、KGI、KPI を核として Evidence-based な評価を積極的に進めることが必要である。

このような Evidence-based な意思決定を志向する動きは多くの大学で見られ、昨今では大学内に IR (Institutional Research) を専門に取り扱う部署を設置する動きも多い。本学としても Check (点検・評価)、Action (改善) のプロセスを機能させるために今後、IR の取り組みの充実が求められるが、先述した「内部質保証」と同様に、IR の定義や役割はまだ曖昧である。例えば、大学改革支援・学位授与機構では「用語集」において、IR を「高等教育機関において、機関に関する情報の調査及び分析を実施する機能又は部門。機関情報を一元的に収集、分析する事で、機関が計画立案、政策形成、意思決定を円滑に行うことを可能とさせる。また、必要に応じて内外に対し機関情報の提供を行う」取り組みであると定義している。また、Saupe (1990) によれば、IR とは「機関の設計立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」とされるが、今日の日本の大学において IR とは具体的に何を行う取り組みなのか、はっきりとした定義が形成されているとは言い難い。

浅野 (2015) 及び Volkwein (1999) によれば (図 6)、IR には 4 つの顔があるとしている。

IR とは、上述した 4 つの側面の中から、各大学の置かれた文脈において、個々の大学の事情

IR の 4 つの顔 (または立ち振る舞い)

		目的と聴衆	
		改善に向けた 形式的・内的性質	説明責任に向けた 総括的・外的性質
組織的 役割と 文化	行政的・組織的	情報精通者としての IR (IR as information authority)	スピンドクターとしての IR (IR as spin doctor)
	学問的・専門的	政策分析者としての IR (IR as policy analyst)	学者・研究者としての IR (IR as scholar and researcher)

図 6 IR の 4 つ側面

(浅野茂 (2015), 「IR の 4 つの顔」から見える日本の大学の IR 像」『大学評価と IR』より抜粋して一部加工)

に照らしてそれぞれの IR の役割を定義する必要がある。学内に向けて改善作用を目的とした取り組みや、学外向けの情報発信 (あるいは広報的な機能) を目的とした取り組み等、様々な取り組みが考えられるが、本学の「内部質保証」という観点で見た場合、改善に向けた形式的、内的性質としての「情報精通者」、「政策分析者」としての役割は外すことはできない。PDCA サイクルの Check (点検・評価)、Action (改善) を確実に行之、PDCA サイクルのループを繋げるために、その点を留意した IR の取り組みを今後積極的に推し進める必要がある。藤原 (2015) は「スピンドクター」の役割は、IR ではなく広報の担当領域であることを指摘している。スピンドクターとは、「情報を操作し、自陣に有利となるように世論等を導く専門家であり、大学においては、学内外に「大学の良いイメージ」を作り上げることを業務としている人達」である (藤原)。IR の役割は各大学の事情によって様々であると考えられるが、本学において「Kwansei Grand Challenge 2039」のアセスメントでの活用を考えた場合、IR に求められる役割は「広報」として「大学の良い」イメージを学内外に喧伝することではなく、「中期総合経営計画」の取り組みの状況を正しく学内構成員に正しく伝え、問題がある場合には、いち早く警鐘を鳴らし、改善策に繋げることにある。このことから、本学としての IR は今後、「情報精通者」、「政策分析者」としての役割を一層強化すべきできであり、前述した Evidence-based Management を実現するためにも、学生に関するデータを収集・分析する IR の機能向上が不可欠である。

Terenzini (1993) によれば、IR を組織的な知性 (organizational intelligence) と捉えることが提言されている。佐藤 (2015) によれば、これらは①専門的/分析的知性、②問題に関する知性、③文脈に関する知性である。これらの知識を組織としてどのように捉えていくのか、ということを本学として検討していく必要がある。これは IR がどのような機能を担うのか、そのための組織はどのようにあるべきか、という点にも通じる。また、浅野 (2015) は、日本の大学のデータ収集力の脆弱性を指摘しており、米国の高等教育機関において醸成されている「データは大学のもの」という認識を日本の大学においても早く醸成すべきであると指摘しており、この指摘は本学にも当てはまる。これらの整理によって本学の IR 分析基盤システム (DB) を今後どのように発展させていくのか、どのようなデータを今後更に収集する必要があるのか、収集したデータを教育の質向上、教学マネジメント、大学全体のマネジメントのために誰がどのように活用していくのか、という全学的な共通認識の醸成にも繋げていく必要がある。

4. まとめ及び今後の課題

本論文では、はじめに「内部質保証」とは一体何者であるのか、文部科学省の政策文書や認証評価団体の解釈に基づき整理した。ここでは「内部質保証」とは「自らの責任で自学の諸活動について点検・評価を行い、その結果を改革・改善に努め、それによってその質を自ら保証すること」という大学業界に限らず一般的な質保証・質向上のサイクルであることが分かった。大学において、大学業界特有の特別な取り組みが求められているわけではなく、一般的なPDCAサイクルを回すことの重要性を確認した。

続いて、本学の内部質保証の経緯や現在の内部質保証システムの特徴について確認した。本学では2004年度以降、質保証と戦略的な取り組みについて、それぞれがPDCAサイクルを構築して積極的な取り組みを進めてきたが、2019年度以降の将来構想・中期計画の策定を機に、2つに分かれていた自己点検・評価と将来構想・中期計画の目標体系を「Kwansei Grand Challenge 2039 (超長期ビジョン・長期戦略)」に基づく「中期総合経営計画」に一元化したこと、そこでは、学修成果の射程を広く捉えて、KGI/KPIという有効なツールを組み込んだ、PDCAサイクルを構築したことを確認した。また、構築したPDCAサイクルを回すためには、Check、Actionを機能させるために、IRの役割を改めて定義し、Evidence-basedな取り組みを積極的に進めることが必要であることを確認した。

さらに、本学ではPDCAサイクルの統合や“3つの総合化”により、将来構想・中期計画を策定、その計画を推進し、取り組みの点検・評価を行い、次の計画へつなげるPDCAサイクルの体制を整えてきた。このPDCAサイクルの体制は学院の内部質保証サイクルそのものであり、これにより教育の質保証、質向上を図っていくが、このサイクルは2019年度から動き出したばかりであり、次の課題がある。

第1に、本学として「学生の質の保証」を行う上で、内部質保証システムの中で学位授与方針に定めた学修成果の獲得状況を点検・評価することは重要な要素であるが、学生の学修成果の獲得状況を間接的に把握する手法の開発は着実に進んでいるものの、直接的に測定する手法を開発するには至っていない。間接評価・直接評価の長所、短所を踏まえながら継続的な検討が必要である。また、これまでには正課教育における学修成果の把握を中心に検討が進められてきたが、正課外教育による学修成果の獲得状況を検証する手法は未開発であり、今後検討が必要である。

第2に、2019年度以降の将来構想・中期計画では、大学執行部と学部・研究科の計画の連動が進められているが、このような枠組みは本学では初めての試みであり、学部・研究科レベルでの中期計画のマネジメントはようやくはじまる段階である。各学部・研究科単位でPDCAサイクルを動かし諸計画を進めていく上では、各学部・研究科内や大学執行部、学内関係組織との調整などにおいて、従来以上にコミュニケーションを密にする必要がある、PDCAサイクルの循環が止まることのないように、さまざまな局面において速やかに改善策を打っていく必要がある。その他、本学の教育の質を高めるためには、一貫した基本方針に基づく小・中・高・大の統一した教育体系がある総合学園型私立大学の大きな強みをいかし、学院内の初等中等教育各学校と大学教育をどのように連動・接続させるのかも課題である。

また、PDCAサイクルの運営面では、学外有識者による第三者評価の実施方法や活用方法は引き続き検討が必要で、さらに、PDCAサイクルの運用上、重要な要素であるKGI、KPIにつ

いては、大学の教育研究活動を教学と経営の両面から俯瞰できるように設定しているが、個々の指標の妥当性について、継続的に検証する必要があるという点も継続して取り組むべき課題として認識している。

【参考文献】

- (1) 文部科学省, 「中央教育審議会 諮問・答申等一覧」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/index.html (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (2) 中央教育審議会, 「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)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (3) 中央教育審議会, 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (4) 中央教育審議会, 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (5) 中央教育審議会, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (6) 中央教育審議会大学分科会, 「認証評価制度の充実に向けて」(審議まとめ)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1368868.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (7) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 「「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (8) 中央教育審議会, 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (9) 中央教育審議会大学分科会, 「教学マネジメント指針」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (10) (独)大学改革支援・学位授与機構 (2016), 『高等教育に関する質保証関係用語集』
- (11) (独)大学基準協会, 「大学評価結果の用語集」
<https://www.juaa.or.jp/upload/files/accreditation/institution/result/university/%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E8%A9%95%E4%BE%A1%E7%B5%90%E6%9E%9C%E3%81%AE%E7%94%A8%E8%AA%9E%E9%9B%86%EF%BC%882019%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%89%88%EF%BC%89.pdf> (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (12) 関西学院大学, 「Kwansei Grand Challenge 2039の特長」
<https://kgc2039.jp/about/detail.html#anc01> (最終アクセス: 2020年8月26日)
- (13) 関西学院大学 (2020), 「2019年度 点検・評価報告書」

- (14) 藤原宏司 (2015), 「IR 実務担当者からみた Institutional Effectiveness～米国大学が社会から求められていること～」『大学評価と IR』 (3):3-10.
- (15) 浅野茂 (2015), 「IR の 4 つの顔」から見える日本の大学の IR 像』『大学評価と IR』 (4):43-50.
- (16) 藤原宏司 (2015), 「「スピンドクターとしての IR」に関する一考察」『大学評価と IR』 (5):3-7.
- (17) Terenzini (1993), 「On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires」『Research in Higher Education』 (34).
- (18) 佐藤仁 (2015), 「IR 人材に求められる力量から IR 組織に求められる知性へーテレンジーニ (Patric T. Terenzini) による 3 つの知性論の再検討一」『大学評価と IR』 (4):35-42.

ファクトブックに掲載されている指標とベンチマークに関する一考察

三井規裕（高等教育推進センター・研究代表者）

江原昭博（教育学部）

永井良二（高等教育推進センター）

要旨

本稿の目的はファクトブックに掲載されている指標とベンチマークに焦点を当て、現状と課題について明らかにすることである。調査対象は、日本の国立大学、公立大学、私立大学789校（2019年9月時点）とした。調査を行うにあたって、1) ファクトブックの公開状況の確認 2) ファクトブックに掲載されている指標の確認 3) ベンチマークの確認 4) ファクトブックを作成している大学への聞き取りの4つの方法をとった。その結果、ファクトブックに掲載されている指標は共通していたことがわかった。共通していた指標は入試・在籍・就職・卒業状況であった。これらの指標が共通していた理由は既存資料等から収集可能であり、ファクトブック作成にむけて着手のしやすさが影響していたと考えられる。また、ファクトブックを公開している17大学のうち、ベンチマークを掲載していたのは6大学であった。さらに、共通していたベンチマークは入試状況のみであった。ファクトブックで掲載される指標は一定程度共通していたものの、ベンチマークは入試状況しか共通していなかった。ファクトブックは他大学の情報も含むことが一つの特徴である。IR担当者は、同等もしくは競合校を選定し、各大学が公開している情報を手掛かりにしながら、入試状況以外のベンチマークを検討していく必要がある。

1. はじめに

日本の大学でインスティテューショナル・リサーチ（Institutional Research、以下IRという）を担当する部署の設置が進んでいる。文部科学省（2019）の調査によると、「全学的なIRを専門で担当する部署を設置」または「専門の担当部署は設けていないが、教職員の併任による委員会方式の組織を設けている」と回答した大学は475大学であった。これは調査に回答した758大学の62.7%を占めている。

IRの役割は大学によって様々ではあるものの、学内外のデータや情報を収集し、分析を行う点において共通している。収集したデータは当然ながら蓄積されていく。この蓄積されたデータを使って、自大学の状況を確認する基礎的指標としてまとめられた冊子がある。所謂、ファクトブックである。ファクトブックは、「教育・研究・財務等に関する大学の事実（fact）を包括的にまとめ、定期的に発行」（佐藤 2009）、「その大学の運営上、重要なデータ（経年、ときには他

大学との比較)を見やすい表やグラフの形に整理し、大学執行部、学部執行部や各現場などへ意思決定や判断の支援のために供されるもの」(寫田 2015)といわれている。つまり、ファクトブックは執行部や各現場の意思決定支援を目的に、自大学の教育・研究・財務等の指標を中心に掲載し、他大学との比較(以下、ベンチマークという)をまとめたものである。

どの大学でもベンチマークに対する学内のニーズは一定程度あるものの、何をベンチマークするかは明確になっていない。小林・片山ら(2011)は、対象となる大学の背景を考慮せず、ベンチマークを作成することは、一元的な大学の序列化につながる可能性があるとして述べている。つまり、自大学のベンチマークへのニーズを把握しつつ、対象となる大学の背景を考慮したベンチマークを検討していく必要があると考えられる。そこで、本稿ではファクトブックを Web 上で公開している大学を中心に、ファクトブックに掲載されている指標とベンチマークに焦点を当て、現状と課題について明らかにすることを目的とする。

2. 研究の動向

ファクトブックの果たす機能に着目した研究として、佐藤(2009)は見える化の一方策としてアメリカの大学および日本企業の見える化の取り組みを参考に、IR が作成するファクトブックの果たす機能について検討している。その結果、ファクトブックによる見える化の取り組みは、今後日本の大学経営支援に重要であると報告している。また高田・高森ら(2014)は、九州大学を事例に IR として独自に工夫を施したデータ収集・提供の取り組みについて検討している。その中で、ファクトブックを活用した意思決定支援を実現するための課題としては、意思決定者のニーズを把握する必要があると述べている。この他、ファクトブックの作成と活用に関する先行研究では、自大学の取り組みを参考として取り上げており、ファクトブックを活かして大学執行部、学部執行部や各現場などの意思決定や判断をどのように支援するかについて検討しているものがある(寫田 2015; 土橋・浅野 2015; 関・今井ら 2016; 山本 2016)。

ベンチマークの実証的な研究としては、小林・片山ら(2011)のベンチマークを用いた大学の質保証の向上を目的としたものがある。この研究では、イギリス・アメリカの状況に示唆を得ながら、Oxford、Cambridge、Harvard、Yale、Stanford、University of California Berkeley、東京大学、清華大学、北京大学の9大学を対象に、それぞれの大学の基礎的な指標を使いベンチマークを試みている。

ファクトブックに関する研究は、個々の大学の取り組みや課題に関するもの、海外の大学のベンチマークに関する研究等、徐々に蓄積されつつある。しかしながら、国内の大学で活用されているベンチマークに関する研究は十分に蓄積されているとは言い難い。

3. 研究方法

3.1 調査対象

国立大学、公立大学、私立大学789校(2019年9月~11月時点)を調査対象とした。

3.2 調査方法

1) ファクトブックの公開状況の確認 2) ファクトブックに掲載されている指標の確認 3) ベ

ベンチマークの確認 4) ファクトブックを作成している大学への聞き取りの4つの調査を行った。

具体的には、1) ファクトブックの公開状況について、2019年9月から11月に各大学のWebページを閲覧し、公開の有無を確認した。ファクトブックを検索するにあたって、各大学のトップページにある「サイト内検索」から「ファクトブック」または「データ集」と入力した。トップページに「サイト内検索」がない大学は、情報公開ページもしくは、IRに関するページを確認し、類似の資料があるかを確認した。2) ファクトブックに掲載されている指標については1)で公開していることが確認できた大学のファクトブックから指標を確認し、整理を試みた。3) ベンチマークの確認も2)と同様の作業を行った。4) 作成している大学への聞き取りは、公開している1大学と非公開の1大学を対象に調査を行った。

4. 結果

4.1 ファクトブックの公開状況

ファクトブックを公開している大学は、国立大学・公立大学・私立大学789校のうち17校であった(表1)。具体的には、北海道大学、茨城大学、静岡大学、神戸大学、九州大学、鹿児島大学、岩手医科大学、平成国際大学、昭和音楽大学、桜美林大学、駒澤大学、上智大学、京都外国語大学、久留米工業大学、九州ルーテル学院大学、岩手県立大学、大阪府立大学であった。ファクトブックを検索するにあたって、高田(2015)の定義である「大学の運営上、重要なデータ(経年、ときには他大学との比較)を見やすい表やグラフの形に整理」を参考とし、できるだけ棒・折れ線等のグラフで経年変化の状況を可視化しているものを対象とした。なお、桜美林大学、大阪府立大学は、グラフによる表現は少なく、表形式や文字情報が多くを占めていた。また、久留米工業大学は、前年度比較が中心であった。

ファクトブックの公開形式は、電子冊子・PDF・Webページ(静的もしくは動的)にわかれた。動的なWebページには、公開用に専用のツールを導入しており、閲覧者が確認したい年度や学部の情報を選択し、簡易的に操作できるものもあった。専用ツールを使用していると思われるのは、平成国際大学・駒澤大学・静岡大学・鹿児島大学の4大学であった。

4.2 ファクトブックに掲載されている指標

公開されているファクトブックの指標を表2にまとめた。掲載されている指標は、入学、在籍(学部・大学院)、就職、卒業、研究、社会貢献(産学連携・地域貢献)、国際化の状況、大学運営(教職員数・財務)、ベンチマーク、アンケート結果(学生調査・授業評価・卒業時調査)に関する情報に分類できた。ただし、掲載されている指標は、大学の規模や各大学におけるファクトブックの役割によって、先述の指標全てを掲載しているわけではなかった。

ファクトブックとして公開している大学の中には学生調査・授業評価・卒業時調査などのアンケート結果を中心に作成している状況もみられた。また、大学によって掲載されている情報量に差があった。具体的にファクトブック(冊子形式)のページ数で確認すると、20ページのものから200ページ程度とページ数に差があった。

表1 ファクトブックを公開している大学一覧

大学名	グラフの種類	公開形式	URL	備考
1 北海道大学	・棒 ・折れ線 ・円	Web (静的)	https://www.hokudai.ac.jp/pr/publications/fact/	
2 茨城大学	・棒 ・折れ線 ・円	パワーポイント資料	https://www.ibaraki.ac.jp/generalinfo/factbook/index.html	
3 静岡大学	・円 ・棒 ・折れ線	Web (動的)	https://ir.shizuoka.ac.jp/graph	
4 神戸大学	・棒 ・折れ線 ・円 ・散布図	PDF	https://www.kobe-u.ac.jp/info/outline/datashiryoushuu/index.html	タイトル:「データと資料が語る神戸大学の今の姿」
5 九州大学	・棒 ・折れ線 ・円	PDF	https://www3.ir.kyushu-u.ac.jp/data-info/public/datacollections/factbook_2019	
6 鹿児島大学	・棒 ・折れ線 ・バブルチャート	Web (動的)	https://www.kagoshima-u.ac.jp/ir/	
7 岩手医科大学	・棒 ・折れ線 ・散布図	PDF	http://www.iwate-med.ac.jp/wp-content/uploads/3984e8bc86a5e855b14dba461673db35.pdf	タイトル:「Educational Data Book」
8 平成国際大学	・棒 ・円 ・エリアチャート	Web (動的)	https://www4.hiu.ac.jp/IRdata/basic.php	タイトル:「IR データ」
9 昭和音楽大学	・棒 ・円	Web (静的) PDF	https://www.tosei-showa-music.ac.jp/guide/information/ir/	タイトル:「IR レポート」
10 桜美林大学	・棒 ・折れ線	PDF	https://www.obirin.ac.jp/about/information_disclosure/factbook.html	表を中心に掲載
11 駒澤大学	・棒 ・折れ線 ・エリアチャート	Web (動的)	https://www.komazawa-u.ac.jp/about/factbook/	
12 上智大学	・棒 ・折れ線 ・円	PDF	https://www.sophia-sc.jp/info/factbook.html	
13 京都外国語大学	・棒 ・折れ線 ・円	PDF	https://www.kufs.ac.jp/public_information.html	
14 久留米工業大学	・棒 ・レーダーチャート	PDF	https://www.kurume-it.ac.jp/kenkyu/ir.html	単年度および前年度比較が中心
15 九州ルーテル学院大学	・棒 ・折れ線 ・円	PDF	https://www.klc.ac.jp/disclosure/pdf/factbook2018.pdf	
16 岩手県立大学	・棒 ・折れ線	PDF	https://www.iwate-pu.ac.jp/factbook2018%EF%BC%88HP%EF%BC%89.pdf	
17 大阪府立大学	・棒 ・折れ線 ・円	PDF	https://www.upc-osaka.ac.jp/about/data/opu_data/	タイトル:「データで見る公立大学法人大阪府立大学」表を中心に掲載

表2 ファクトブックに掲載されている指標

1. 教育	2. 研究	6. ベンチマーク
入学状況	研究 科学研究費助成事業 競争的外部資金	志願倍率・入学定員充足率（学部別） 就職先（ランキング（他誌）または設置者別平均） 国際（ランキング（他誌）または設置者別平均） 評価（ランキング（他誌）） 規模 学士課程入学者の出身地域別入学状況
在籍状況	3. 社会貢献	7. アンケート結果
	産学連携 共同研究 受託研究 奨学寄附金 産業財産保有件数	
学部	地域貢献 協定 公開講座	学生調査 授業評価 卒業時調査
	4. 国際化	
大学院	国際化 外国人研究者受入数 教職員海外渡航者数 大学間学術交流協定に基づく交流実績 学生海外研修実績	
	5. 大学運営	
	教職員数 教員数 女性教員数 外国人教員数 職員数 女性職員数 外国人職員数 取入 支出 図書館・入館者数 図書館蔵書数	

表3 ベンチマークをファクトブックに掲載されている大学とベンチマーク

大学名	主なベンチマーク（1）	主なベンチマーク（2）
1 北海道大学	・ 学士課程入学者の出身地域別入学状況 ・ 就職率・留学生数等（設置者別平均との比較）	—
2 神戸大学	・ 大学の規模比較 ・ 世界ランキング ・ 志願状況の比較 ・ 各種資格試験合格状況 ・ 研究論文・科学研究費助成事業 ・ 企業共著論文	・ 外国人留学生受け入れ ・ ダブルディグリー、ジョイントディグリープログラム ・ 国際化の状況 ・ 財務状況
3 九州大学	・ 大学の規模比較 ・ 人気企業就職 ・ 世界ランキング ・ 学長からの評価 ・ 社会人からの評価 ・ 高校からの評価 ・ 政財界への人材輩出 ・ 子供に入学してほしい大学	・ 一般入試合格者入学の比率 ・ 各種資格試験合格状況 ・ 論文の量と質 ・ 学生の海外派遣状況 ・ 産学連携 ・ 財務状況 ・ 科学研究費助成事業
4 鹿児島大学	・ 志願倍率 ・ 入学定員充足率	—
5 岩手医科大学	・ 志願状況、合格者の入学比率	—
6 京都外国語大学	・ フランド力調査	—

表4 聞き取り内容まとめ

	A 大学	B 大学
公開状況	公開	非公開
現在の作成目的	主に、大学経営・認証評価の根拠データとして活用	学部の教育改善への活用
公開の経緯	・2012年から冊子として作成をしていた。2017年から Web に切り替えた。その際既に公開されているデータをまとめたものであることから学外に公開した	—
学内での活用状況	・大学執行部等に報告 ・他部署からデータ提供の依頼対応については学内限定でファクトブックに掲載しているデータをダウンロードできるようにしている。各部署で現場の課題に応じて活用していると認識している	・ファクトブックをもって、各学部執行部に状況の報告を行っている。経年比較だけでなく、今後は少し踏み込んだ分析結果も報告していくことを考えている
その他	・大学概要、学校基本調査、大学情報データベースを活用し、基本的には公表されているデータをもとに作成を開始した。見える化は行っているが、その先の活用等については今後検討を続けていく	・IR がどのようなデータをもっており、何を可視化できるか示したかった。そこから何ができるかを考えていくようにしている ・今後はファクトブックの初めのページに特集として統計的に処理したグラフ等を掲載していくようにする

4.3 ベンチマーク

ファクトブックにベンチマークを掲載していたのは17大学のうち6大学であった(表3)。具体的には、北海道大学、神戸大学、九州大学、鹿児島大学、岩手医科大学、京都外国語大学であった。そのうち、神戸大学と九州大学は、入試状況、世界ランキング、社会からの評価など多様な視点からベンチマークを掲載していた。また、1大学を除いて共通していたベンチマークは、入試状況(志願者数・合格者数・入学者数等)であった。

4.4 ファクトブックを作成している大学への聞き取り調査

ファクトブックを Web に公開している1大学と非公開の1大学に聞き取り調査を行った。主な質問項目は、ファクトブックの目的、公開に至った経緯(公開している大学のみ)、学内での活用状況である(表4)。それぞれの大学の作成目的は、A大学が、大学経営・認証評価の根拠データとして活用、B大学は、学部教育改善への活用であった。

まとめ

本稿の目的はファクトブックを Web 上で公開している大学を中心に、ファクトブックに掲載されている指標とベンチマークに焦点を当て、現状と課題について明らかにすることであった。

ファクトブックに掲載される指標は一部共通していたことがわかった。共通していた指標は入試・在籍・就職・卒業に関する情報であった。こうした共通点があった理由として、関・今井ら(2016)は、IRで収集しているデータから作成可能で、指標化しやすい数値データをファクトブックに活用していると述べている。また、寫田(2015)は、大学概要等既存の資料を参考に、8年分のデータを用いてグラフを作成したところ、大学執行部から継続的に作成するよう指示を受けたと述べている。つまり、大学がこれまで蓄積していたデータの中から既に外部に公開されていたものをファクトブックに活用していると思われる。聞き取り調査においても、すでに何らかの形で公表されているデータであるため、ファクトブックとしてまとめ、外部に公開したとの

意見も聞かれた。したがって、これらの指標は既存資料等から収集可能であり、ファクトブック作成にむけて着手のしやすさがあるため、一部ではあるものの共通性が見られたといえる。

ファクトブックを公開している大学に限られるものの、ベンチマークは17大学のうち6大学で掲載されていた。その内、多様な視点からベンチマークを作成しているのは神戸大学と九州大学のみであり、6大学のうち5大学で共通していたベンチマークは入試状況のみであった。なぜ、ベンチマークは共通する項目が少ないのだろうか。その理由として、白石・橋本ら（2017）は大学の内部情報の多くは各大学の文脈によって形成されたものが多いと述べている。また、各大学の文脈を考慮しつつベンチマークを提示するためには、大学というレベルでの比較でなく、学部学科単位でベンチマークを構築する必要があると報告している。小林・片山ら（2011）は「大学に関する定量的な指標が公開され、大学間で比較が行われると、背景やコンテキストを無視して、一元的な大学の序列化が起こる可能性がある」ことを指摘している。すなわち、入試状況以外のベンチマークを作成するには、各大学の背景や文脈を考慮しつつ、学部学科単位ごとに作成していく必要があると考えられる。

以上、現在公開されているファクトブックの現状と課題について検討した。

その結果、ファクトブックに掲載される指標は、一部共通していたことがわかった。またベンチマークは6大学で掲載されていたものの、入試状況しか共通していなかった。ファクトブックは他大学の情報を含むことが一つの特徴である（寫田 2015；浅野 2017）。IR担当者は同等もしくは競合校を選定し、各大学が公開している情報から比較できる学部学科を絞り込みベンチマークを検討していく必要があるといえよう。

今後の課題

本研究では、ファクトブックを Web で公開している大学を中心に調査を行った。各大学のファクトブックの公開状況を検索していると、非公開ではあるが、ファクトブックを作成していると思われる文書記録等が見つかった。今回は公開している17大学の情報をもとに分析を行ったが、今後非公開の大学を対象を広げ調査を続ける必要がある。

謝辞

本研究は2019年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成をうけて実施されたものです。また、調査にご協力いただきました他大学 IR 関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

文部科学省（2019）平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）。

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm 2020年6月20日閲覧

佐藤仁（2009）大学経営における「見える化」の一方策 —大学のファクトブックに着目して—, 大学評価研究 Vol.8 pp.65-73

寫田敏行（2015）ファクトブック作成に向けた大学概要の活用について, 大学評価とIR 第1号 pp.31-38

小林雅之・片山英治・劉文君（2011）大学ベンチマークによる大学評価の実証的研究, 東京大学大学総合教育研究センター

高田英一・高森智嗣・森雅生（2014）IRにおけるデータ提供と活用支援のあり方について —九州大学版ファ

- クトブック「Q-Fact」の取組の検証を基に一. 大学評価研究 第13号 pp.101-111
- 土橋慶章・浅野茂 (2015) 評価・IR 業務で収集した情報の効果的活用に係る一考察～神戸大学におけるデータ資料集の作成を通じて～. 大学評価とIR 第1号 pp.5-14
- 関隆宏・今井博英・小田美奈子 (2016) 「新潟大学ファクトブック2015」の作成について. 大学評価とIR 第5号 pp.44-52
- 山本幸一 (2016) 設立初期のIR オフィスにおける意思決定支援の効果的運用に係る検討～明治大学におけるファクトブックの作成を通じて～. 大学評価とIR 第6号 pp.12-20
- 白石哲也・橋本智也・十河功市・下山孝宏 (2017) 女子大学のベンチマークの試み. 第23回大学教育研究フォーラム発表論文集
- 浅野茂 (2017) ファクトブック・データ集とは? ～解説と実践事例の紹介～. 大学評価・IR 担当者集会 2017 全体会 話題提供資料

実践研究報告

アクティブラーニング実践と言語教師のビリーフ

村 上 陽 子 (人間福祉学部・研究代表者)

阪 上 彩 子 (立命館大学)

田 原 憲 和 (立命館大学)

要 旨

大学や高校で言語を教える教師5名に対してアクティブラーニングを授業に取り入れ実践するためのサポート活動を行い、その前後で彼らの言語教育に関するビリーフについてアンケートとインタビュー調査を行った。アクティブラーニング実践の前に行った調査では、「豊かさ志向」のビリーフを強く持ち、「正確さ志向」のビリーフに対して反対の立場を示す教師たちであることが判明した。実践後に行った同じ内容の調査では、「豊かさ志向」のビリーフを強く持っていること、またより強く賛同が示されていたビリーフ項目には変化はなかったが、わずかながら「正確さ志向」のビリーフへの反対姿勢が緩和されていた。インタビュー調査からは、自らの学生時代に受けた言語教育や担当教員の指導がビリーフの形成に影響力を持っていることが明らかになった。

1. はじめに

本研究の目的は、アクティブラーニングを授業に取り入れ実践する希望を持つ言語教師がどのような教育観（以下「ビリーフ」と表記）を持ち、そのビリーフはアクティブラーニング実践の前後でどのように変化するのかを明らかにすることである。分析対象は5名の言語教師の持つ言語教育に関するビリーフであり、研究協力者の内訳は、大学で日本語を教える教師2名、高校でスペイン語を教える教師1名、大学でドイツ語を教える教師1名、高校で中国語を教える教師1名であった。筆者らはこの5名の言語教師が授業でアクティブラーニング実践をスムーズに行うことができるようサポート活動を実施し、アクティブラーニング実践の前後にアンケートとインタビュー調査を行い、データを収集した。実施したサポート活動と収集データを分析して得ることができた言語教師たちのビリーフとその変化について報告する。

2. 「授業共同プランニング」

この節では、筆者らが5名の言語教師に対して行ったアクティブラーニング実践をサポートする活動「授業共同プランニング」について説明する。

2.1 「外国語学習のめやす」とワークショップ

筆者らは公益法人国際文化フォーラムが2013年から3年にわたって開催した「外国語学習のめやす マスター研修」を受講した。「外国語学習のめやす」(以下「めやす」と表記)とは、外国人留学生への日本語教育を含む外国語教育が、単なる外国語の知識とそれが話される地域の文化・社会に関する知識の授与ではなく、グローバル社会を生き抜く力の育成を行う役割を担っているという考えから打立てられた教育指針である。他者と自己の発見、多様な人々とのつながりの構築を教育理念とし、ことばと文化を学ぶことを通して学習者の人間的な成長を促し、これからの世界を生きる力を育てることを教育目標として、総合的なコミュニケーション能力の獲得を学習目標とするアクティブラーニングを取り入れた授業づくりを行う枠組みが提供されている。

研修後、いくつかのアクティブラーニング実践を経て、「めやす」が提案する授業づくりの手法が学習者の言語習得だけでなく、「生きる力」の育成に効果的であることを実感した筆者らは、「めやす」の授業づくりの手法に関するワークショップを開催してきた。アクティブラーニングの重要性や必要性は承知しているけれど、どのように実践したらよいかわからない言語教師たちや、すでにアクティブラーニングを実践してきてさらに腕に磨きをかけるために「めやす」の手法を学ぼうという言語教師たちに対して開催したワークショップをとおして、筆者らも多くのことを学び、様々なことに気が付いた。ワークショップで伝えられる内容には限りがあり、言語学習と同じくアクティブラーニングも、実施を繰り返してはじめて身につくものであると理解していても、実際に実践している人は少なく、ワークショップ後に記入された参加者アンケートには、ワークショップで学んだことを今後の授業運営に活用したいという希望と同時に、実践への不安が浮かび上がっていた。また、アクティブラーニングが学生の学びに与える影響については多くの研究があるが、教師に与える影響については研究されておらず、授業にアクティブラーニングを取り入れようという言語教師がどのようなビリーフを持っており、実践の前後でビリーフに変化はあるのか、あるとすればどのような変化であるかを明らかにすることは、今後の外国語教育研究やFD研究において意義があることだと考えた。そこで、授業づくりからアクティブラーニング実践中の問題解決までのサポートを希望する言語教師に対して行い、彼らのビリーフについて調査することにした。

2.2 サポート活動

これまで行ってきたワークショップに参加した言語教師に対して、「授業プランニング」への参加者を募集したところ、5名の言語教師から応募があった。アクティブラーニングである意識していないケースも含め、全員がアクティブラーニング実践を経験していたが、システマティックなプランニングを行ったうえでの授業づくりに関しては1名を除いて行ったことがなかった。本研究における協力者であり、アクティブラーニング実践者(以下、実践者)の教授言語とアクティブラーニングを行う教育機関、アクティブラーニングのテーマを表1に示す。

教師 A、B、C は2019年春度学期に、D と E は秋学期にそれぞれ表1のテーマでアクティブラーニングを実施した。

サポート活動の内容は、授業づくりのための様々な支援を個人的に行うことに加え、「授業共同プランニング」という名称が示すように、上記5名と筆者ら3名がアクティブラーニング実践

表 1 実践者

教師	教授言語	教育機関	アクティブラーニングのテーマ
A	日本語	大学（台湾）	「ホテルマンになりきって、日本語で接客し動画を撮影しよう」
B	日本語	大学（日本）	「アカデミックライティングスキルに関する自分だけの手引書を作ろう」
C	スペイン語	高校（日本）	「スペインのマドリッドまたはバルセロナのどちらかとサンセバスチャンに行くつもりで旅行計画を作ろう」
D	ドイツ語	大学（日本）	「関西を旅行するドイツ人のためにおすすめスポットやグルメを紹介してみよう！」
E	中国語	高校（日本）	「中国語圏修学（研修）旅行 企画コンペティション」

に関する知恵を出し合い、アクティブラーニングについて広く意見交換を行う機会を提供することであった。実際に行った活動を以下に示す。

①授業プランニングサポート

「めやす」の手法に基づき、「授業シナリオ」「3×3+3シート」「目標分解表」¹「ループリック」を作成することによって授業のデザインをしてもらい、作成の補助を行った。作成された文書を見て、実施に向けた具体的なアドバイスをを行った。

②実践サポート

実践者の活動や業績、授業実践に役立つ情報などを掲載するブログを開設し、進捗状況を随時更新した。実践者と筆者らがメンバーとなったメーリングリストを作り、情報共有を行った。月に1回オンライン会議システムを利用してミーティングを開催し²、進捗状況の報告や質疑応答、これまでの教育活動を振り返る活動を行った。

③実践報告会の開催

実践を振り返る機会となるようにアクティブラーニング実践報告会を2020年2月29日にオンラインで開催し、一般聴衆にも参加を呼びかけ、フィードバックを受ける場を提供した。

これらのサポート活動について、アクティブラーニング実践後に回答を依頼した自由記述方式のアンケートでは、「実践前に授業プランで難しい、不安だと思っていた点は解消されましたか」という項目において「どのように授業を組み立てれば良いか、という漠然とした不安は実際にやってみると解消されました。そこでは目標分解表がとても役に立ったと思います。プロジェクトワークの全体像ではなく、各授業で何をするかを可視化して何をしていけば良いかがわかるとそんな難しいことはないのだと気がきました（教師D）」という回答や、以前から感じていた授業運営上の悩みがオンラインミーティングで解消された、といった肯定的な回答を得た。また、実践後のインタビュー調査では、異なる言語を教える教員で集まって情報共有をしたり、授業のことや学生のことなどを話したりする機会というのはほとんどないので、他言語の事情や共通の問題意識を知ることができ有益であったという意見もあり、サポート活動は成功したと言えるだろう。

3. 実践者のビリーフとその変容

この節では、アクティブラーニングの実践前と実践後に行ったビリーフに関するアンケートとインタビュー調査から得たデータを分析した結果を報告する。

3.1 ビリーフに関するアンケート

アンケート項目には、久保田（2006：16-18）に掲載されている、「正確さ志向」と「豊かさ志向」のふたつの視点から作成された教師のビリーフ一覧³を使用した。以下にその内容を示すが、番号に囲みのついた項目が「正確さ志向」のビリーフであり、そのほかが「豊かさ志向」のビリーフである。

- ①. 授業中、学習者の誤りはすぐ直さなければならない。
- ②. 教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない。
3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
- ④. 教師は授業でくわしい文法説明をする必要がある。
5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。
- ⑦. 学習者には正確さを求めなければならない。
- ⑧. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ。
9. 学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない。
10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。
- ⑪. 教科書や教材は外国語の授業に必要なだ。
- ⑫. 教科書に書いてあることはすべて教えなければならない。
13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
14. 教師はいつも学習者をはげまさなければならない。
- ⑬. 授業ではできるだけたくさんの知識を与えなければならない。
16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
17. 教師は学習者が達成感を持ったかどうかをいつも確認しなければならない。
- ⑭. 外国語学習では、たくさん読ませたり書かせたりすることが必要だ。

これらの項目に対し、5段階選択肢方式（5「強く同意する」4「同意する」3「同意も反対もしない」2「反対する」1「強く反対する」）で、アクティブラーニングの実践前と実践後に調査を実施した。

3.2 アクティブラーニング実施前のビリーフ

5名の実践者に対して実践前に行ったアンケートの結果と、1から5の選択肢を得点として合計したビリーフの各項目の合計点は表2のとおりである。

表2 実践前アンケート結果

項目番号/教師	A	B	C	D	E	合計点
1	3	3	4	2	4	16
2	3	3	3	3	3	15
3	5	5	5	5	4	24
4	4	3	4	2	2	15
5	5	4	4	4	4	21
6	3	5	3	5	5	21
7	3	3	3	1	3	13
8	2	3	2	1	1	9
9	4	4	2	5	3	18
10	4	5	4	4	4	21
11	4	4	4	4	4	20
12	1	2	2	1	1	7
13	4	4	5	5	5	23
14	3	5	4	3	4	19
15	3	3	3	2	2	13
16	4	5	5	4	4	22
17	3	4	3	2	4	16
18	3	3	2	1	4	13

以下に示すように、18項目のうちより合計点が高かった項目はすべて「豊かさ志向」のビリーフであった。

- 24点 3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
- 23点 13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
- 22点 16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
- 21点 5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
- 6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。
- 10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。

「正確さ志向」のビリーフで最も高得点だったのは「11. 教科書や教材は外国語の授業に必要なだ」(20点)だった。反対に、実践者たちから最も賛同を得なかったビリーフは「12. 教科書に書いてあることはすべて教えなければならない」(7点)と「8. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ」(9点)だった。

3.3 アクティブラーニング実践後のビリーフと前後の比較

5名の実践者に対して実践後に行ったアンケートの結果と、実践前のアンケート結果と同様に1から5の選択肢を得点として合計したビリーフの各項目の合計点は表3のとおりである。

表3 実践後アンケート結果

項目番号/教師	A	B	C	D	E	合計点
①	3	3	2	3	3	14
②	2	3	2	3	4	14
3	5	5	4	5	5	24
④	3	3	2	3	3	14
5	4	4	5	4	4	21
6	3	5	3	4	5	20
⑦	4	3	2	2	4	15
⑧	2	3	2	2	2	11
9	4	4	2	5	4	19
10	4	5	4	4	5	22
⑪	4	4	4	4	4	20
⑫	1	3	1	2	2	9
13	4	5	4	5	5	23
14	3	4	3	2	3	15
⑮	3	2	2	4	2	13
16	4	5	5	4	4	22
17	4	5	2	3	5	19
⑱	3	2	3	2	3	13

表4は、合計点が高かった項目の比較を示している。

表4 実践前後の高得点項目の比較

	実践前	実践後
24点	3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。	3. 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる。
23点	13. 外国語教師にはユーモアが必要である。	13. 外国語教師にはユーモアが必要である。
22点	16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。	16. 外国語学習は楽しくなくてはならない。
		10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。
21点	5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。	5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ。
	6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる。	
	10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない。	

実践前と同様に、高得点を獲得したのはすべて「豊かさ志向」のビリーフであり、実践前に21点だった「10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない」は22点に、21点だった「6. 外国語を学ぶことで、自分の国の文化を振り返ることができる」は表中にはないが、20点を獲得しており、実践の前後で彼らが賛成を示したビリーフには大きな変容はうかがえない。

実践前に「正確さ志向」のビリーフで最も高得点だった「⑪. 教科書や教材は外国語の授業に必要だ」(20点)は、実践後も20点を獲得して最高得点であった。さらに、実践後、実践者たちから最も賛同を得なかったビリーフに関しても実践前から変化はなく、「⑫. 教科書に書いて

あることはすべて教えなければならない」(9点)と「[8]. 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ」(11点)であったが、得点は12が7点→9点、8が9点→11点と、若干ではあるが得点に変化がみられる。教師別に分析してみると、

表5 教師別項目12, 8の回答

項目番号/教師		A	B	C	D	E	合計点
[12]	実践前	1	2	2	1	1	7
	実践後	1	3	1	2	2	9
[8]	実践前	2	3	2	1	1	9
	実践後	2	3	2	2	2	11

12に関しては、教師Cは「反対する」から「強く反対する」へと変化し、反対の度合いを強めているものの、他の教師については12, 8とも「反対する」から「反対でも賛成でもない」へ、あるいは「強く反対する」から「反対する」へと変化しており、これらの「正確さ志向」のビリーフについては実践後も依然反対の傾向はあるものの、その度合いが減少していた。

次に、実践者個人のビリーフの変化について分析を行った。5つの選択肢のうちの1「強く反対する」と2「反対する」をまとめて「反対」、3「賛成でも反対でもない」を「どちらでもない」、4「賛成する」と5「強く賛成する」をまとめて「賛成」とした場合、実践の前後で「賛成」あるいは「反対」の意見に転じた実践者がいたビリーフとその実践者の選択は以下のとおりである。

- [2]. 教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない。
- [7]. 学習者には正確さを求めなければならない。
- 9. 学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない。
- [15]. 授業ではできるだけたくさん知識を与えなければならない。

表6 教師別ビリーフの変化 網掛けは変化の観察される箇所

項目番号/教師		A	B	C	D	E	合計点
[2]	実践前	3	3	3	3	3	15
	実践後	2	3	2	3	4	14
[7]	実践前	3	3	3	1	3	13
	実践後	4	3	2	2	4	15
9	実践前	4	4	2	5	3	18
	実践後	4	4	2	5	4	19
[15]	実践前	3	3	3	2	2	13
	実践後	3	2	2	4	2	13

4項目中1項目のみ「豊かさ志向」のビリーフ(9)であり、教師Cのみ実践の前後で変化なく反対を表明しているが、残り4名は賛同を示していた。残り3項目は「正確さ志向」のビリーフであり、3項目に共通しているのは、実践前には全員あるいは過半数が賛成でも反対でもないと考えていたが、実践後には賛成あるいは反対のどちらかの意見をもつに至った実践者が複数いた、という点である。いずれも意見は割れているが、2と15に関しては実践後にわずかに反対の立場を、7に関してはわずかに賛成の立場を示す傾向が観察された。

3.4 インタビュー調査と教師のビリーフ

選択方式のアンケートとともに、オンライン会議システムを使用したインタビューによる調査も実施した⁴。インタビュー内容の概要は以下のとおりである。

アクティブラーニング実践前

- (1) 教授歴
- (2) これまで自分が受けてきた外国語教育や印象に残っている教師
- (3) 授業プランの詳細と不安な点
- (4) 共同プランニングへの参加動機とサポートに期待している点

アクティブラーニング実践後

- (1) 実践前に想像していたよりできたこと、よかったこと
- (2) 実践前に想像していたよりできなかったこと、よくなかったこと
- (3) 実践前にいただいていた不安な点の解決の是非
- (4) 実践により学習者が学んだこと

インタビュー時間は実践前が約50分、実践後が30分から40分程度であった。録画したインタビューは文字おこしを行い、KH コーダを使用して頻出語句と特定語の出現文脈について分析を行った。

5名の実践者のインタビュー内容に共通して頻出していた語句は、アクティブラーニング実践前のインタビューでは、各教師が学び、教えている言語やそれが話されている国などの地名、「先生」「学生」「生徒」「(学生や生徒の意味で)子」「学校」「大学」「授業」といった言語教育の場やその構成員を表す語句であった。実践後のインタビューでは「学生」「授業」「先生」など実践前にも頻出していた語句に加え、「発表」「プレゼン」「レポート」「スライド」「パワーポイント」「原稿」「提出」「フィードバック」などアクティブラーニング実践の成果物やそれに関連する語句や、「グループ」「チーム」といった学習活動形態にまつわる語であった。

これらの語句の中で「先生」という語の表出文脈を見ると、実践前のインタビューではビリーフの確立に影響を及ぼしたと考えられる経験が語られている。(太字は筆者による)

アメリカで出会った先生は外国人に英語教えるのがもうずっとされている語学学校の先生だったので。同じ英語で英語を説明されてるのにわからない事があまりないなっていうのと、あと「わからない」っていうのをうまく拾ってくれるなっていうのが。(中略)できない事があった時もすごく明るく元気に励ましてくれるというか。「大丈夫、一緒にやってみよう！」っていうも言ってくれてたので。なんかこう、モチベーションをキープしてくれる**先生**だなっていうのがすごく印象に残ってます。(中略)元気でいようっていうのは多分その先生の印象が多分強かったので、(中略)私はある程度一定の元気さというかパワーを持って授業、前に立つようにしようっていうのは思っています。(教師B)

僕が習った、まあ僕もう今年で39になるんですが、もう20年前になると大体もうなんでしょう、講義形式が多かったというか。ひたすら**先生**が教科書を解説するという。で、覚えて来いっていうような。講義式だったので、そうですね。あんまり今の授業のスタイルについて

は参考になるところはほとんどなかったですかね。(教師 E)

ドイツ語を学び始めて、ネイティブの先生とかドイツでドイツ語教育とかの理念を持った**先生**たちに学んだ時にああ、私はこっちの方が性に合ってるなと思って。(中略) それこそ1年間でドイツ語文法全部終わらせる、みたいな典型的な大学の授業だったので、うちは。全然楽しくなくて。(中略) ヨーロッパとかはやっぱ実際運用するっていう力をすごい重視してはるというか、そっちもちゃんとやるから。そっちの方が本来は大切やなって思ったので。まあ、基礎ではあるとは思いますが、そこに固執するものではないかなと思って。(教師 D)

これらの引用から、これまで受けてきた教育や関わりを持ってきた教師の存在がビリーフの形成に大きな影響を及ぼしていることが分かる。出会ってきた教師の授業方法に必ずしも賛成できず、まさに「反面教師」となってビリーフに反映されている場合もある。山田(2014)は教師となった初期段階に獲得された「原初ビリーフ」は変化しにくいと述べているが、分析結果から、学生として外国語を学んでいるときの学習経験や教師からの影響がビリーフの形成と定着に関係していることが分かる。

また、「授業」という語は大きく分けて次の四つの種類に分けられることが分かった。

- (1) 実践者が受けてきた、あるいはアシスタントなどとしてかかわってきた授業
- (2) 実践者が担当している授業、アクティブラーニングを行うあるいは行った授業
- (3) 実践者が実施したいと考えている授業や取り組み、あるいは実施したくない授業
- (4) 教育機関で提供されている一般的な授業

このなかの(1)と(3)に分類される発言の多くにおいて、ビリーフに関わる内容が自分の言葉で語られている。以下に一部を引用する。(太字は筆者による)

こうやってたまに文化をボンと入れる、そのまったく関連性がないような**授業**じゃなくて、この単元でどういう文化を入れて考えてみよう、という、で、学生からもこう、インプットを出してもらおうような教材が書きたいな、という意識は変わってました。(教師 A)

「もう少しスペイン語やってみようか」「面白い」と思わせるような**授業**をまずしたいなと思うんですね。(教師 C)

結局学生の進捗とか関係なくとにかくカリキュラムを終わらせる事しか考えてないような**授業**は多分意味ないなっていうのは結構大学院とか入ってから思ったんですけど、(中略) この教科書のここまできなさい、とか1年間の間にこれ終わらせなさいとかっていう。多分それが裏では決まってるんですけど、でも実際学生が理解してないのにぶわーってもう進めても全然意味ないなっていう(略)。(教師 D)

さらに、実践後のインタビューで用いられた「授業」という語の周辺には今後、ビリーフに変

化をもたらす可能性のある気づきが語られている。

初めはうまくいっていないと感じていましたが、ログに書いてくれた質問やコメントを**授業**の冒頭でクラス全体でシェアするようにしてから、少しよくなったように思いました。(中略) 他の学生の意見や質問は共感したり理解したりしやすいようで興味を持って聞いていたり、それ以降のログが詳細なものになった学生もいました。(教師 B)

一人女の子で**授業**中ほとんど寝てる子がいるんですね、**授業**。(中略) 今回これに関してはすごく張り切ってやってるんですね。で、どうもその子はパワーポイントの、その書いたり、ちょっとイラスト風に描いたりっていうそういうのがものすごくまい子で。(中略) だから私にしたらね、「え！ やっぱり好きな事やらせるとしっかり起きて調べるんだ！」みたいなすごく発見したんですね。(教師 C)

普通の教科書使った**授業**なら聞いてこーへん事を発表しないといけないから (中略)。普段やったらやっぱり聞かないような項目の質問をいっぱいしてくれたので。あと教科書とかの文法課題とかワークブックの宿題とか出しても、やっぱり答えに書いてる事しか正解やと思わへんから。(中略) そこがプレゼン課題になると答えがない分ちゃんと考えてくれたから、それはすごく良かったなと思いました。(教師 D)

「授業」という語が表出していた箇所では語られているビリーフは、アンケート調査で高得点だった「豊かさ志向」のビリーフである「5. 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ」「16. 外国語学習は楽しくなくてはならない」「10. 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない」が、実践者の言葉で表現されたものである。さらに、実践後のインタビューからは、アクティブラーニング実践以前から持っていたビリーフである上述の10や「3. 学習者の意欲を持続させることが言葉の学習を成功させることにつながる」というビリーフがより強まったことが分かる。

4. 今後の課題

今回実行した「授業共同プランニング」に参加し、授業にアクティブラーニングを取り入れた実践者5名に対し、アクティブラーニング実践前に実施したアンケートの結果を分析すると、もともと「正確さ志向」よりは「豊かさ志向」のビリーフをより強く持つ言語教師たちであったことが判明した。実践後のアンケートは、事前に授業をプランニングするという過程を経て実践を行い、実践をとおして新たな経験を得たあとに実施されたが、ビリーフの傾向には変化が見られないという結果となった。わずかながら「正確さ志向」のビリーフへの反対意識が薄れている現象も観察されるが、調査人数が5名と少なく、有意と言えるほどの差は見られず、実践後のインタビューのなかにもその理由を表すような発言はなかった。しかし、アクティブラーニング実践ののちに「正確さ志向」のビリーフが強まることがあるとすればどのような理由によるものかというテーマは大変興味深く、今後の課題としたい。

実践前後に行われたインタビューを「先生」「授業」という特定語の使用文脈で分析した結果、実践者のビリーフ形成にはこれまで受けてきた教育やその教師が大きな影響を及ぼし、アクティブラーニング実践によって「豊かさ志向」のビリーフがより強まっていることが分かった。どの実践者も今回のアクティブラーニングが学習を成功に導いたと感じていたが、アクティブラーニングによる学びをどう評価するか、ということについては様々な議論がなされ、現場の言語教師によって多様な考え方が存在している。評価の視点から言語教師の持つビリーフについて明らかにすることを第2の今後の課題としたい。

謝辞

本研究は、2019年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成をうけて実施されたものです。ここに記して感謝いたします。

注

- 1 「授業シナリオ」とは、アクティブラーニングで行う学習活動の目標や内容などを書いた計画書、「3×3+3シート」とは学習活動を「わかる」「できる」「つながる」の3つの能力、「言語」「文化」「グローバル社会」の3つの領域の点から分析・分類し、「学習者の関心」「他教科の内容」「教室外の人・モノ」の3分野との連携について記述した表、「目標分解表」は学習活動の目標を細分化することで授業中に行うタスクを明確化させた逆向き設計書である。詳しくは田原（2019）参照。
- 2 実際には、2019年5、6、7、10、11、12月に毎回約1時間のオンラインミーティングを行った。
- 3 この一覧は久保田（2006）における質問項目の中から選択され掲載されたものである。「正確さ志向」とは「言語の構造や発音の面での『正確な』算出をめざし、そのために授業では文法の詳しい知識を与え、練習においても正確さを求め、学習量を重視し、教師自身にもできるだけネイティブに近い『正確さ』を求める傾向」を意味し、『豊かさ志向』とは「ことばの知識を教科書通りに与えるのではなく、ことばの背景にある文化を重要と考え、教養として日本語の学習、言葉を学ぶことやコミュニケーションの楽しさを学習者に体験させることを重要だと考える傾向」を意味する（久保田（2017））。
- 4 インタビューの実施日時は次のとおりである。（実践前）A：2019年2月23日、B：2019年3月11日、C：2019年3月1日、D：2019年3月2日、E：2019年2月26日（実践後）A：2019年7月30日、B：2019年8月7日、C：2019年7月31日、D：2020年2月3日、E：2019年12月26日

参考文献

- 久保田美子 2006 『日本語教師の役割／コースデザイン』 ひつじ書房
- 久保田美子 2017 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験」 国際交流基金日本語教育紀要第13号 pp.7-22
- 瀬尾匡輝、青山玲二郎、橋本拓郎、山口悠希子、米本和弘 2013 「教師のやり取りから生まれる教育観の見つめ直し」 細川英雄編『私はどのような教育実践を目指すのかー言語教育とアイデンティティー』 第7章 春風社 pp.199-215
- 田原憲和編著 2019 『他者とつながる外国語学習をめざして「外国語学習のめやす」の導入と活用』 三修社
- 坪根由香里、八田直美、小澤伊久美 2017 「タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容 PAC 分析による縦断的調査から」 海外日本語教育研究 第4号 pp.1-22
- 樋口耕一 2020 『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版』 ナカニシヤ出版
- 山田智久 2014 「教師のビリーフの変化要因についての考察―二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から―」 日本語教育157号 pp.32-46

特別寄稿

ポストコロナ時代の大学教育

—関西学院大学を事例に—*

上 村 敏 之 (経済学部・研究代表者)
阪 智 香 (商学部)
豊 島 美弥子 (国際連携機構事務部)
立 花 司 (総務・施設管理課)
住 野 公 平 (国連・外交統括センター)
佐 藤 大 樹 (研究推進社会連携機構事務部)
大 岡 露 子 (教務機構事務部)
大 田 詠 子 (聖和キャンパス事務室 教育学部担当)

要 旨

新型コロナウイルス感染症の拡大により、多くの大学でオンライン授業が実施された。大学を取り巻く環境にはパラダイムシフトが生じ、その変化は不可逆的なものになる。今後、「大学 DX」をいかに進めるかが、本学の生き残りの試金石になるが、デジタル技術による「個別最適化」授業のメリットを生かしつつ、アウトプット重視の「協同化」対面授業の良さを引き出すリアルキャンパスを構築する必要がある。たとえばオンライン授業の「個別最適化」には、多くのメリットがあるが、特に2020年度の新入生が経験したような「孤立化」の危険性がある。オンライン授業と対面授業のバランスの良い配置が求められる。「大学 DX」による変化は大学教育だけにとどまらない。大学経営も根本的に変える必要がある。本稿では、関西学院大学を事例とし、ポストコロナ時代においても本学の教育理念が普遍的かどうかを再検討した上で、オンライン授業や対面授業、教員の役割分担、カリキュラム設計や教学マネジメントなど大学教育のあり方、さらには教職員の働き方や施設のあり方の再検討など大学経営についても考察した。その後、他大学の事例を参照しつつ、一般論としての大学のあり方を検討した上で、関西学院大学が短期・中期に取り組むべき具体的な施策案を提示した。

* 本稿は、村田治企画担当理事（副理事長、学長）からの諮問を受けて2020年9月に関西学院大学に設置されたポストコロナ検討会議（事務局は総合企画部の佐々木靖典と伊藤香織）の報告書をもとにして執筆された。江崎浩教授（東京大学大学院情報理工学系研究科・副研究科長；専門は情報ネットワーク）ならびに田口真奈准教授（京都大学高等教育研究開発推進センター；専門は教育工学）には、本検討会議によるヒアリングにご協力をいただき、草稿段階の本稿に対して有益なコメントをいただきましたことに感謝します。

1. はじめに：検討の背景

新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）の拡大により、本学をはじめ多くの大学は、全面的なオンライン授業を導入した。学内の会議もまた、ウェブ会議システムによってオンラインでも実施されるようになった。COVID-19の拡大は、本学の教育と経営に、「新しい日常」をもたらした。

東京大学大学院情報理工学系研究科（2020）によれば、情報インフラをはじめとするデジタル技術は、「今回のコロナ禍による最悪の事態を回避することに貢献したことは明白であるとともに、これまでのオンラインでの活動を支援する技術の改良と進歩が急激に加速された」とある。

いまや「新しい日常」は定着しつつある。今後、COVID-19の拡大が収まったとしても、オンライン授業やオンライン会議をはじめとするデジタル技術の活用は続くだろう。むしろ、かつてない速度と規模で、デジタル化による大学教育の活性化等が進展すると予測される¹。

Society 5.0のCyber-Physical System（物理空間と情報空間の融合）やデータ活用・共有社会への転換が進む中、ビフォーコロナからポストコロナへの転換においては、パラダイムシフトが生じると考えるべきであろう²。表1は大学をめぐるパラダイムシフトの例を示している。大学におけるヒト、モノ、カネ、情報も、根本的に変化してゆく。この変化は不可逆的であり、元に戻ることはない。その変革の主役がデジタル化である。

今後、ポストコロナのパラダイムシフトに対応するためには、本学の教育と経営にも本格的なデジタルを活用するDX（Digital Transformation）が必須となる³。先駆的に「大学DX」を進められるかどうか、新たな情報化社会の要請に応え、本学が生き残れるかどうかの試金石になると考えるべきだろう⁴。

「大学DX」の展開においては、何のための「大学DX」なのかを、常に念頭におくことが大

-
- 1 教育開発研究所（2020）、『教職研修』編集部編（2020）、草原・吉田（2020）、篠原・大野（2020）、下山・石黒（2020）、ゴビンドラジャン・スリバスタバ（2020）、根本（2020）、山本（2020）、吉見（2020）など、多くの文献が同様の指摘をしている。
 - 2 総務省国際戦略局技術政策課（2018）を参照。
 - 3 経済産業省（2019）によれば、DXの定義は次の通りである。「企業がビジネス環境の激しい変化に対応し、データとデジタル技術を活用して、顧客や社会のニーズを基に、製品やサービス、ビジネスモデルを変革するとともに、業務そのものや、組織、プロセス、企業文化・風土を変革し、競争上の優位性を確立すること」。
 - 4 文部科学省の河本（2020）によれば、文部科学省の大学教育のデジタルイニシアティブ（MEXT Scheme-D：Student-centered higher education ecosystem through Digitalization）の背景・課題として、学生の学びのために資源を集約させる「学修者本位の大学教育（Student-centered Education）」への転換が必要、デジタル技術により新たな利益や価値を生み出す「デジタルイニシアティブ（Digitalization）」が学びを深化させる可能性、With コロナ/After コロナにおいて、サイバーとフィジカルを上手に組み合わせた教育の具体化が急務とされている。また、同じく文部科学省の星（2020）によれば、DXが進展する社会を牽引する人材を育成するため、デジタル環境を大胆に取り入れることにより、デジタル（オンライン）とフィジカル（対面・実地）を組み合わせたポストコロナ時代の高等教育における教育手法の具体化を図り、その成果の普及を図る「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン（Plus-DX）」（Plus-DX：a Plan for universities/colleges aiming for a smart-campus through Digital Transformation in the current/post COVID-19 crisis）が進められている。

表1 大学をめぐるパラダイムシフトの例

	ビフォーコロナ		ポストコロナ
ヒト	<ul style="list-style-type: none"> ・大人数教育を行う教員の確保 ・増加する教職員の事務負担 ・研究時間の減少 	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・少人数教育へのシフト ・教職員の事務の効率化 ・研究時間の確保
モノ	<ul style="list-style-type: none"> ・リアルを前提とした施設の確保 ・施設の老朽化 ・施設整備費の不足 	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・リモート学修による低稼働施設の発生を踏まえた施設自体の再構成 ・施設整備費の抑制 ・工夫を凝らした施設の整備
カネ	<ul style="list-style-type: none"> ・現状をベースとした経費削減 ・財源多様化へのチャレンジ 	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・高次元の経費改革 ・本格的な財源多様化
情報	<ul style="list-style-type: none"> ・紙ベース脱却へのチャレンジ 	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタルを前提とした業務 ・蓄積されたデータの有効利用

備考) 下山・石黒 (2020) より引用して追記。

切である。DXはDigital Transformationの略だが、本質的にはTransformation(変革)が重要であり、Digitalは手段である。手段の目的化は避けなければならない。大学教育の理念の実現のために、大学はDXを使うのであり、デジタル化のために大学があるわけではない。

本稿は、「大学DX」を手段として用い、本学のキャンパスを「学びのテーマパーク」として展開することを強調する⁵。本稿は、本学の教育上の価値を、類い稀な美しいリアルキャンパスを持つ本学ならではの特別な空間環境を活かし、「学問は、最高の遊びである」⁶を体現し、「学びと探究の共同体」の中で、様々な課題に夢中になって挑戦することができる経験と、学生の能力を最大限に引き出す専門的サポートを提供することだと考える⁷。

-
- 5 本稿で「テーマパーク」という言葉を用いることについては、「大学のレジャーランド化」を想起させるのではないかと、または、「ホスト」と「ゲスト」を区分し、学生が「サービスの受け手」という受動的なイメージを持たれてしまうのではないかと、といった懸念もあった。しかしながら、「学び放題のサブスクリプション・サービス」(後述)を表現できる他の適切な言葉が見つからず、さらにインパクトのある言葉でもあることから、本稿で採用することにした。本文を読めば、決して「レジャーランド」を指す言葉として用いているわけではないことが理解できよう。一部のオフィス(例えばKADOKAWA)では、テーマパークのコンセプトを取り入れている。世界中のオフィスを研究してきたコクヨワークスタイル研究所所長の山下正太郎氏は、アフターコロナのオフィスの在り方の1つとして「テーマパーク型」を挙げている。これまで無条件に都心へ通勤することが当たり前だったものが、これからは「なぜオフィスに行くのか」という意味が重要になってくる。その解として、「自社のすべてを表現するような『理想郷』を郊外に作るのも一つの手」としている。本稿ではこの考え方を取り入れ、本学は「理想郷」キャンパスをすでに有し、「なぜ大学に行くのか」の意味を重視し、「テーマパーク」の用語を用いている。佐藤・笹田・近藤(2020)を参照。
- 6 広島大学(2015)より引用。広島大学元学長・浅原利正氏の言葉である。佐藤・吉見(2020)も「遊び」の重要性を指摘している。
- 7 本学の西宮上ヶ原キャンパスは、2017年に日本建築学会賞を受賞している。また、インターネットで「日本一美しいキャンパス」を検索すれば上位でヒットする。

このような経験と専門的サポートについて、定額の授業料で、意欲と能力に応じて、正課・正課外における多様な学びを「学び放題のサブスクリプション・サービス」として学生に提供し、学びの本当の楽しさを体感させ、卒業後も学びを継続する人材を育成する場を、本稿では「学びのテーマパーク」と呼ぶ⁸。

ここでの「学び」には、「夢中になる特別な学びの体験」「最先端の研究・探究活動の推進」「多様な仲間とのインターアクション」「外（海外・実社会）で学ぶ機会の提供」「真剣勝負の成功体験と失敗体験の蓄積」「正課・正課外教育における無限の創意工夫と挑戦」などの多様なサービスとそのサポートが含まれる。研究、留学、正課外活動などを含めた大学での「学び」の体験を、「遊び」のように楽しんで取り組むことができる環境や様々なしなやか（「真のラーニングコミュニティ」）を提供する「テーマパーク」である⁹。

卒業後、社会に出て仕事をするにあたって、「仕事を遊びに変えている人」が、もっとも成功すると言われている¹⁰。それは、仕事を通して、「無限の創意工夫の余地がある」「多くの人に価値を提供できる」「同じ志の仲間ができる」「結果を出せばもっとおもしろい挑戦ができる」からである。自分の行為そのものを楽しむことは、すなわち「遊び」であり、目の前の対象に没入し、エネルギーを投じることで、仕事でさえも一種の遊びの状態になる¹¹。

近年の日本人については、新興国を含む14カ国で上昇志向がもっとも低く、変化を受け入れず、自己研鑽活動がもっとも少ないことが、「衝撃的な日本企業の実態」だと紹介されている¹²。本学の学生が卒業後に「真に豊かな人生」を送り、本学のスクールモットー“Mastery for Service”を体現するためにも、学生時代に「学問は最高の遊び」を感じられるような環境に身を置き、学び続ける楽しさを覚え、仲間と切磋琢磨して成長する体験を積む場をいかに提供するかという問題提起が、「学びのテーマパーク」に込められている。

本稿は、村田治企画担当理事（副理事長、学長）からの諮問を受けて2020年9月に設置された

- 8 ティエン ツォ・ゲイブ ワイザート (2018) によれば、サブスクリプションで求められるのは、顧客エンゲージメントの強化であり、組織の一部ではなく全機能（広報、営業、財務、ICT など）が包括的な視点に変わる必要がある。
- 9 ダニエル・ピンク (2019) は、新しい時代の思考法のためには、6つの感性が必要であるとしている。それは、「デザイン」「物語」「調和」「共感」「遊び心」「生きがい」であり、この中で特に注目すべきが「遊び心」である。クレグ・マキューン (2014) は、「英語の「School」という単語は、ギリシャ語で「楽しみ」を意味する言葉から生まれた」とし、精神科医の調査から「遊びは脳の柔軟性と順応性を高め、創造的にしてくれます」と引用し、エッセンシャル思考には、遊びが重視され、遊びが不可欠だとしている。そして、遊びが大切とする次の理由を挙げている。①遊びは選択肢を広げる。遊ぶことで、視野が広がり、常識にとらわれないやり方がみえてくる。②遊びはストレスを軽減する。ストレスは好奇心や創造性の働きを弱める。③遊びは脳を活性化させる。遊びは脳の論理的で冷静な部分を刺激すると同時に、自由奔放な探究心を刺激してくれる。コロンブス、ニュートンなど、多くの発見や創作は遊びを通じて生まれている。
- 10 ナイジェル・カンバーランド (2020) を参照。
- 11 齊藤 (2019) によれば、心理学者チクセントミハイも荘子の著作に見られる「遊」という概念を取り上げ、「いかに遊に従って生きるか」を問いかけている。
- 12 富士通総研・経済研究所の早川 (2019) を参照。

「ポストコロナ検討会議」による約3ヶ月間の議論をもとに執筆された。本検討会議の設置の目的と諮問内容は以下の通りである。

参考) ポストコロナ検討会議「設置の目的」(上段)と「諮問内容」(下段)

本学はKwansei Grand Challenge 2039を2018年に策定したが、ポストコロナを見据えて大学の未来像を描き直す必要が生じている。このため、学院総合企画会議の下に30-40代を中心とした次代を担う教員・職員による「ポストコロナ検討会議」を設置し、ポストコロナにおける本学の教育のあり方について検討を行う。検討結果は、中期総合計画第1フェーズの最終年度(2021年度)に予定されている、第2フェーズ(2022-2024)の長期戦略見直しに際して活用する。

ポストコロナの時代に、関西学院の教育の在り方はどのように変化する(べき)と考えるか。また、関西学院はその変化をめざしてどのような戦略・戦術で取り組むべきか、について検討を行い、その結果をとりまとめること。

備考) 2020年9月24日開催の第110回学院総合企画会議資料より引用。

本検討会議は教員2名、職員6名、事務局2名で構成された。本稿は、様々な部局やキャンパスにまたがる教員ならびに職員の立場から、ポストコロナにおける大学教育、そして大学経営についての検討をまとめた教職協働の成果である¹³。企画担当理事からの諮問は「本学の教育のあり方について」であったが、大学教育と大学経営は不可分であり、本検討会議では大学教育に関連する範囲において大学経営にも視野を広げて検討を行った¹⁴。

本稿の構成は以下の通りであるが、本学に関する記述と一般論を区別して読むことが大切である。2節では、ポストコロナにおける本学の教育理念を検討する。3節では、一般論としてのポストコロナにおける大学教育から本学の教育について考察する。4節では、一般論としてのポストコロナにおける大学経営のあり方を示す。5節では、一般論としての未来の大学像を描く。6節では、これまでの議論を踏まえて、本学が取りかかるべき具体的な施策案を提示する。7節では本稿の概要をまとめ、むすびとする。

13 本検討会議の開催記録は本稿の末尾を参照。なお、本検討会議では、会議の進め方そのものも、ポストコロナに対応する試みを実践した。第一に、連絡手段にはeメールではなく、ビジネスチャットツールSlackを採用した。Slackは、eメールでの連絡よりも、メッセージの入力、意思決定、情報提供、情報検索のスピードが圧倒的に速い。第二に、会議はテレビ会議システムZoomで接続し、会議室内でも個々の端末につなぎ、画面共有をしてペーパーレスで行われた。当然ながら、自宅など会議室以外の場所からでも参加できる。第三に、会議資料はSlackとOneDriveにアップロードして共有した。第四に、本稿はWord for webによる文書の共同編集機能を用いてウェブ上で共同作成された。

14 大学経営まで踏み込んだ検討を行うことに関しては、検討期間中に企画担当理事から承諾を得た。

2. ポストコロナにおける本学の教育理念の再検討

本節では、本学の超長期ビジョン Kwansei Grand Challenge 2039が掲げる教育理念が、ポストコロナの時代においても普遍的なものであるかどうかを考察する。

本学の Kwansei Grand Challenge 2039における教育理念は「世界的課題の解決に挑む、『強さと品位』を持った人間を育てる」である。特に学士課程教育の理念には、「社会や世界に貢献して『真に豊かな人生』を送るための基盤を創る」が掲げられている。学士課程教育の最終目標は「卒業生が……(中略)……『真に豊かな人生』を送ること」にあり、そのためには「在籍時・卒業段階での成果として『学修成果の修得』『学生の質の保証』『質の高い就労』」が必要とされている。

参考) 教育理念「世界的課題の解決に挑む、『強さと品位』を持った人間を育てる」

関西学院の使命は、キリスト教主義教育によって“Mastery for Service”を体現する世界市民」を育み、世に輩出することにある。「世界市民」とは、他者と対話し共感する能力を身に付け、よりよい世界の創造に向けて責任を担う人々のことである。国際貢献を含めた公共分野とビジネス分野それぞれで活躍する卒業生を数多く輩出するとともに、世界的な課題に挑み解決へと導く、「強さと品位」を持ったグローバルリーダーを生み出すことが関西学院の理想である。

参考) 学士課程教育「社会や世界に貢献して『真に豊かな人生』を送るための基盤を創る」

人生の目標を抱き、高い知識・技能とともに、自らを律する「強さ」と、誠実さ・思いやりなど人格としての「品位」を兼ね備え、隣人・社会・世界に貢献する。学士課程教育の最終目標は、卒業生がそうした「真に豊かな人生」を送ることにある。そのために在籍時・卒業段階での成果として「学修成果の修得」「学生の質の保証」「質の高い就労」を掲げ、長期戦略をその目標に向かって収斂させる。

ポストコロナにおける表1に示すようなパラダイムシフトにあっても、教育方法・手段は変われど、上記の教育理念等は通用するものである。また、現在は、VUCA (Volatility 変動性、Uncertainty 不確実性、Complexity 複雑性、Ambiguity 曖昧性) と呼ばれる予測不可能な時代にある。このような時代の教育は、知識を教えるだけでは十分ではない。これからの時代の基礎教養として、学生は、目の前の問題を自分事としてとらえて課題を設定し解決する力、母国語・英語でものを考えて人とやりとりする力、データ×AIの力を解き放つ基礎能力が必要になる¹⁵。

これらの内容は、Kwansei Grand Challenge 2039の「カリキュラムの基本構造の改革」において、「Kwansei コンピテンシー」を身につける基盤教育として、「数理・データサイエンス科目群」「スタディスキル科目群」「言語教育科目群」「世界市民科目群」「AI活用人材育成科目群」「ハン

15 安宅 (2020) を参照。経済産業省 (2018) にも、「自分なりの問いを立てて、自分なりのやり方で、自分なりの答えにたどり着く探究する力」の必要性が強調されている。

ズオン・ラーニング科目群」などとしてすでに含まれており、これら本学の教育理念は、ポストコロナの時代でも、揺らぐことがない理念だと考えられる。

また、本学のスクールモットー“Mastery for Service”は、他者への関心と思いやりに支えられたときに初めて十全の意味を持つものであり、そのために「垣根なき共同体（インクルーシブ・コミュニティ）」をめざして、人権、平和、自然への敬意、社会的正義、異文化間の相互理解等を主要な価値観とすることも変わることはない¹⁶。とりわけ、「他者と対話し共感する能力」を用い、「世界的な課題に挑み解決へと導く……(中略)……グローバルリーダー」の育成は、今後とも重視されるべきであろう。

以上の検討により、Kwansei Grand Challenge 2039の教育理念は、ポストコロナの時代においても普遍的な理念であることを確認した¹⁷。ポストコロナを見据えた Society 5.0へのパラダイムシフトが起きている状況下でデジタル化が進む社会にあって、ますます「どんな学生を育てるのか」が大切になるとともに、公共財としての大学の機能・役割の拡張に対応するために、本学の教育理念を「大学DX」などのツールを用いて、どのように実現してゆくかが課題になる¹⁸。

3. ポストコロナにおける大学教育

繰り返すが、「大学DX」はあくまでツールであり、何のために導入するかを明確にすることが重要である。本稿が強調したいことは、大学においては、正課・正課外教育において「夢中になれる」学びの体験を学生に提供し、課題発見・解決を通じて成功体験を積み、不確実な未来を切り拓く人材を育成することを通じた大学の価値創造と、大学業務の効率化の両方を、DXによって実現することである。

一般的にDXとは、企業を念頭に用いられる言葉であり、デジタル技術を活用して企業の組織やビジネスモデルを変革することを指す。「大学DX」は、DXを大学に適用した言葉として本稿で用いる。本検討会議で実施したヒアリングや本稿の末尾に掲げた参考文献をもとに「大学DX」を前提としたポストコロナにおける大学教育の内容を描くならば、以下のように示すことができるだろう。

① デジタル技術にもとづく、より教育効果の高い授業かつ「個別最適化」授業の展開

第一はデジタル技術を活かした授業の展開である。大人数に知識をインプットする授業は、オンデマンド型オンライン授業が効率的である¹⁹。オンデマンド型オンライン授業は教室が不要で

16 企業経営を例にすれば、本業重視 (keep the core mission)、自己革新 (innovation) などが、経営を長年継続している老舗企業の特徴としてあげられていることも、参考にすべきである。帝国データバンク史料館・産業調査部編 (2009) を参照。

17 篠原・大野 (2020) も、with コロナでも学校経営のビジョンに大きな変更は生じないが、手順や手段といった経営戦略に変更が生じると指摘している。

18 五神 (2020b) では「新しい公共的経営モデル」が提唱されている。

19 東京大学のオンライン授業推進の中心人物である東京大学情報基盤センター長の田浦 (2020) は、オンライン授業ですでに達成できていることとして、デジタル化された講義資料が復習に役立つ、黒板より画面が見やすい、大教室より声が聞きやすい、自宅でリラックスして受講できる (集中できる)、移動時間節約、出席率向上 (特に1限) をあげている。

あり、時間割に記載する必要がない。時間割に掲載しなければ、学生にとって、履修の自由度が高まる利点がある。

AI やオンデマンド型動画を活用すれば、オンラインによって知識の提供を効率的に行うことができる。繰り返し学習で知識の定着を図ることが必要な授業、たとえばスタディスキルや初年次教育などは、AI による学習プログラムによって、個々の学生に最適な学修プログラムや試験を提供できる²⁰。

さらに、次世代デジタル技術、たとえば、モバイルテクノロジー、クラウドコンピューティング、機械学習、人工知能 (AI : Artificial Intelligence)、拡張現実 (AR : Augmented Reality)、そして仮想現実 (VR : Virtual Reality) などにより、オンラインで大人数に対し、低コストで没入型 (イマーシブ : Immersive) かつ「個別最適化」した授業が展開できるようになる²¹。

現時点でオンライン授業とリアル授業を同時接続するには、リアルな教室でハイフレックス型授業 (HyFlex : Hybrid-Flexible) (ハイブリッド型授業の一形態) を展開する方法がとられる²²。今後、デジタル技術が進む将来は、AR や VR を組み合わせることで、オンラインでも没入型の授業を提供できる可能性もある²³。すでに、リアルな設備とバーチャル空間を接続するデジタルツイン技術は実用化されつつある。

本学のようにリアルキャンパスを持つ大学では、バランスの良いオンライン化をめざすべきである。リアルとオンラインを融合してゆくことは必要ではあるが、オンライン授業だけの大学教育は、いまやインターネット上に大量に溢れているオンライン教育プログラムとの競争に晒されている。本学は、リアルキャンパスを持つ大学としての価値も追求すべきである。

さらに、この度の COVID-19 の拡大で、特に2020年度に入学した大学1年生は「孤立化」し、社会問題になった。デジタル技術による授業の「個別最適化」は、適切なサポートやケアなしに

20 佐藤 (2018)、山田 (2019)、庄子 (2020) も参照。たとえば Quizlet が典型的なオンライン学習ツールである。石戸 (2020) にも AI による学習プログラムの事例が紹介されている。オンライン授業のコンテンツが充実すれば、新たな顧客として社会人をターゲットにできる可能性もある。

21 デジタル技術による教育については、ホーン・ステイカー (2017) やコリンズ・ハルバーソン (2020)、「個別最適化」については赤堀 (2016) や佐藤 (2020) の指摘を参照。もともと、文部科学省はオンライン授業の提供を認めている。たとえば、大学設置基準第25条第2項には「大学は、文部科学大臣が別に定めるところにより、前項の授業を、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる」とある。また、平成19年文部科学省告示第114号には「通信衛星、光ファイバ等を用いることにより、多様なメディアを高度に利用して、文字、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもので、次に掲げるいずれかの要件を満たし、大学において、大学設置基準第25条第1項に規定する面接授業に相当する教育効果を有すると認めたものであること」とある。

22 本稿の草稿にコメントをいただいた田口真奈准教授 (教育工学) によれば、ハイフレックス型授業の提唱者が示すハイフレックス型授業の特徴は、学生による選択 (Learner Choice : 学生が日ごと、週ごと、トピックごとに授業への最適な受講形態を選ぶことができるようにする)、同質性 (Equivalency : すべての受講形態において同等の学習成果を挙げることができる学習活動を提供する)、再利用 (Reusability : それぞれの受講形態で行われた学習活動によって得られたコンテンツを学習教材としてすべての学生が利用できるようにする)、アクセス可能性 (Accessibility : 学生にどの受講形態でも同じように授業に参加できるだけの操作スキルを身に付けさせる) である。

23 金沢大学では VR を使った英語学習の実証実験が実施されているという。根本 (2020) を参照。

進めると「孤立化」をもたらす²⁴。大学の価値は、リアルなキャンパスでのコミュニケーションなど、授業以外の要素も大きいことが、COVID-19の拡大によって明らかになった²⁵。「大学DX」においては、学生のウェルビーイング（精神的、身体的、社会的な健康や豊かさ）も支えるコミュニティデザインが望ましい²⁶。

②アウトプット重視の「協同化」対面授業の展開

第二に、上述のようなオンライン授業の「個別最適化」による「孤立化」のデメリットを補うには、リアルなキャンパスの活用が不可欠になる²⁷。リアルなキャンパスは、学生にとって発表やディスカッションを行うアウトプットの場、コミュニケーションの場に特化する必要がある。キャンパスは、複数の学生や教員による「協同化」の舞台であることが望ましい。

単純化して言えば、オフキャンパスでのオンライン授業で知識をインプットし、オンキャンパスでの協同重視の対面授業を中心にアウトプットを行うのである²⁸。その上で、キャンパス外でも、PBL（Problem-Based Learning または Project-Based Learning）やリサーチの展開も重要になる。

本学のように、スクールモットーの認知度・共感度など、帰属意識を重視する戦略を持つ大学にとっては、リアルなキャンパスでの対面授業の実施の重要度は非常に大きい。対面授業のメリットは、授業以外の時間の学生間、教員と学生間のコミュニケーションにも存在するからである。部活動などの正課外教育においても、デジタル技術を活用し、彼らの活動内容を多くの学生と共有することで、帰属意識を高める戦略も必要である。

③オンライン授業と対面授業のバランス良い再編成を

第三に、以上からも容易に分かるように、ポストコロナの時代の大学では、オンライン授業と対面授業の棲み分けと融合を含むバランスの良い再編成が求められる²⁹。「オンライン授業が望ましい」「対面授業が望ましい」といった単純な二項対立に陥ることは避けなければならない。学修効果の高い授業形態はどれなのか、といった観点から、授業形態のあり方を考えることが大切である。

このとき、COVID-19の拡大によって強制的にオンライン授業を強いられた経験を活かす必要がある。表2には、対面授業、オンデマンド型オンライン授業、同時双方向型オンライン授業の

24 秋山（2020）を参照。

25 両角（2020）や江口（2020）も同様の指摘をしている。

26 WHO 憲章においてウェルビーイングとは「身体的にも、精神的にも、そして社会的にも満たされた状態にあること」とされている。

27 苫野（2019）は、教育における「個別化」「協同化」「プロジェクト化」の重要性を強調している。ブレンディッド・ラーニング（Blended Learning）もオンライン授業と対面授業の組み合わせである。ホーン・ステイカー（2017）によれば、「ブレンディッド・ラーニングとは、少なくとも一部がオンライン学習からなり、学生自身が学修の時間、場所、方法またはベースを管理する正式な教育プログラム」である。

28 ひとつの授業で、オンデマンド型授業で知識をインプットし、対面授業でアウトプットを行う場合は、反転授業として位置づけられよう。赤堀（2016）など。

29 江口（2020）も同様の指摘をしている。

表2 対面授業とオンライン授業のメリット・デメリット

●対面授業

	メリット	デメリット
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・学生同士、学生と教員の情報交換（私語、インフォーマルコミュニケーション、ノンバーバルコミュニケーション、授業前後の雑談を含む）が容易である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・通学費用の経済的負担、通学の時間的負担がある。 ・他の学生の私語、他の学生への遠慮による発言・質問のしづらさがある。 ・時間割の制約がある。
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・長年の講義ノウハウがある。 ・録画や拡散の心配が比較的小さいため、好きなことを話すことができる。冗談も言える。 ・教材の形態や授業方法の自由度が高い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育効果の検証が困難である。 ・通勤の必要による時間的負担や移動距離の制約がある。 ・大人数講義の場合、学生のコントロールに労力が取られる。

●オンデマンド型オンライン授業

	メリット	デメリット
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・他の学生の私語に悩まされることがない（聴覚過敏の学生にとって、これまで本当に負担であった）。 ・席取りの必要がない。 ・時間割に縛られずに学習できる。 ・主体的なタイムマネジメント能力が涵養できる。 ・「顔出し」せずに学習できる。 ・通学にとまなう時間的負担や移動距離の制約が減り、学外活動（留学、インターンシップ、正課外活動等）との両立がしやすいほか、郊外型キャンパスの難点を補える。また社会人学生は飛躍的に就学しやすくなる。 ・通学負荷の低減と ICT の利用でディスアビリティの学生への障壁が下がる。 ・遠隔地（海外を含む）の授業への参加が容易になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・質問やコメントするという、ライブでの貢献がしづらい。 ・学生間のコミュニケーションが取りづらい。 ・授業に関心を持ってない場合、勉強の継続が非常に困難となる。
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・時間割の制約がなく好きなときに配信でき、開講クラス数の削減につながる。 ・通勤にとまなう時間的負担や移動距離の制約が減り、研究時間の確保やワークライフバランスの向上を図れる。 ・ゲストスピーカーの招聘をしやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材（動画）制作のサポートが必要である。 ・教材の賞味期限が短い。 ・評価（テストの実施など）が難しい。 ・学生の反応をみながらの講義内容・進行スピード等の調節ができない。 ・知的財産の流出リスクが高い。 ・好きなことが話せない。冗談を言いにくい。そのため、おもしろくなくなる。その結果、学生が教材をちゃんと見なくなる。

●同時双方向型オンライン授業

	メリット	デメリット
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・【「時間割の制約がない」以外のオンデマンド型オンライン授業のメリットに加えて】 ・学生同士、学生と教員のコミュニケーションが比較的取りやすい。 ・席取りの必要がない。 ・リモートワークやオンライン会議等、実社会の働き方に即したコミュニケーションの経験を積める。 ・対面授業を選択できるハイフレックス型授業の場合、都合に応じて授業への参加形態を選択できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対面授業に比べると、学生間のコミュニケーションが取りづらい。 ・ノンバーバルコミュニケーションや授業前後の雑談等のインフォーマルなコミュニケーションが取りづらい。 ・時間割の制約がある。 ・データ量の負荷が高い。 ・顔を出さないことが不利に働くのではないかと不安（視線恐怖の学生には苦痛）がある。
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・【「時間割の制約がない」以外のオンデマンド型オンライン授業のメリットに加えて】 ・学生の情報を確認しつつ授業を展開できる（人数にもよる）。 ・統計データが取りやすい（出席状況、学生の意見・質問等）。 ・教室規模の制約による複数クラス開講は発生しない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間割の制約がある。 ・対面授業を選択できるハイフレックス型授業の場合、授業の機器などの設定にサポートが必要である。

メリットとデメリットを整理した。これらのメリットとデメリットを考慮しながら、カリキュラム設計（後述）と併せて、対面授業とオンライン授業をバランス良く再編成する必要がある。

④ロジックモデルにもとづくカリキュラム設計

第四に、オンライン授業と対面授業の棲み分けと融合を考える際には、それらの特性を活かしつつ、カリキュラム設計に結びつけることが必要になる。その際は、表3にあるようなロジックモデルにもとづいたカリキュラム設計が重要になる³⁰。

まずは、①スタディスキルを徹底し、②知識をインプットし、③その知識をアウトプットする舞台を提供する。そして、④リサーチやPBLによってアウトカムにつなげ、⑤それが社会的なインパクトを持つことを期待する³¹。こういった流れが構造化されたカリキュラムの設計が必要になる。

たとえば、①スタディスキルの徹底と②インプットについては、オンライン授業（オンデマンド型および同時双方向型）による展開が考えられる。一方、③アウトプット、④アウトカム、⑤インパクトについては、対面授業および同時双方向型オンライン授業による展開が主になる。なお、①スタディスキルと②インプットについては、学生に学習を任せておくことが十分でない場合があり、進捗管理やコーチングが必要な場面を想定しておくべきである³²。

表3 ロジックモデルにもとづくカリキュラムの設計

①スタディスキルの徹底→②インプット→③アウトプット（発表・レポート、ディスカッション）→④アウトカム（リサーチ、PBLの実践）→⑤インパクト（リサーチやPBLの社会的波及効果の検証・実証）

第一のデジタル化の推進、第二のアウトプットやアウトカム重視の対面授業の展開、第三のオンライン授業と対面授業の棲み分けと融合、第四のロジックモデルにもとづくカリキュラム設計により、本学においては、学生同士と教員が学び合う「真のラーニングコミュニティ」を創ることをめざしたい。これこそが、本学で「大学DX」を進める意義であり、本学が社会に提示する新しい価値である。

⑤データにもとづく教学マネジメント

第五に、「大学DX」は、データにもとづく教学マネジメントの推進につながる。学生の学修データを蓄積し、それを分析することで、よりよい教育手法に改善できる。EBPM（Evidence-

30 ホーン・ステイカー（2017）のローテーションモデルは、オンライン学習→対面授業→協働活動→オンライン学習→以下繰り返し、とある。

31 ここでの「アウトカム」は、カリキュラムにおける成果を意味しており、一般的に言われる「ラーニングアウトカム」とは異なることに注意したい。ラーニングアウトカムは、大学の4年間で学生が獲得すべき知識や能力を具体化したものである。

32 たとえば、ベネッセの「スタディサプリ」はAI教材だが、人間によるコーチングがサブスクリプション・サービス（パーソナルコーチプラン）として提供されている。すべての学生が自発的に学習できるわけではなく、場合によってはコーチングによる学習支援が重要になる。

Based Policy Making) と呼ばれるエビデンスにもとづく教育手法の改善である³³。

データにもとづく教学マネジメントにより、学修効果や学生満足度の高い教育をめざすことができる。表3のロジックモデルにおいても、EBPMによるカリキュラムの検証が欠かせない。希望する学生については、データを企業に提供することで、関心を持つ企業へのインターンシップへの参加や、産官学連携プロジェクトを推進できる可能性もある。学修データは学生のキャリア形成にも貢献するだろう。

⑥教員の役割分担

第六に、オンライン授業と対面授業の棲み分けと融合が進むポストコロナの時代では、教員の教育に関わる姿も大きく変わると考えられる。図1には、ポストコロナにおける大学教員の四類型を示している³⁴。横軸はオンライン（遠隔）かオフライン（対面）か、縦軸は伝統的か革新的かで区分され、4つの型に大学教員の教育が区分されている。それぞれの型には、教員に必要な能力も示されている。

第一象限にある伝統的かつオンライン（遠隔）のI型はスーパー講師である。卓越した教育力を持つ講師であり、知識を魅力的に、学生の記憶に残るように伝達できる力を持つ。スーパー講師によって生み出される教材は外部に販売できる価値がある。

第二象限にある伝統的かつオフライン（対面）のII型は協同学習ファシリテーターである。アクティブラーニングや協同学習を展開できる教員である。リアルなキャンパスでは、このような

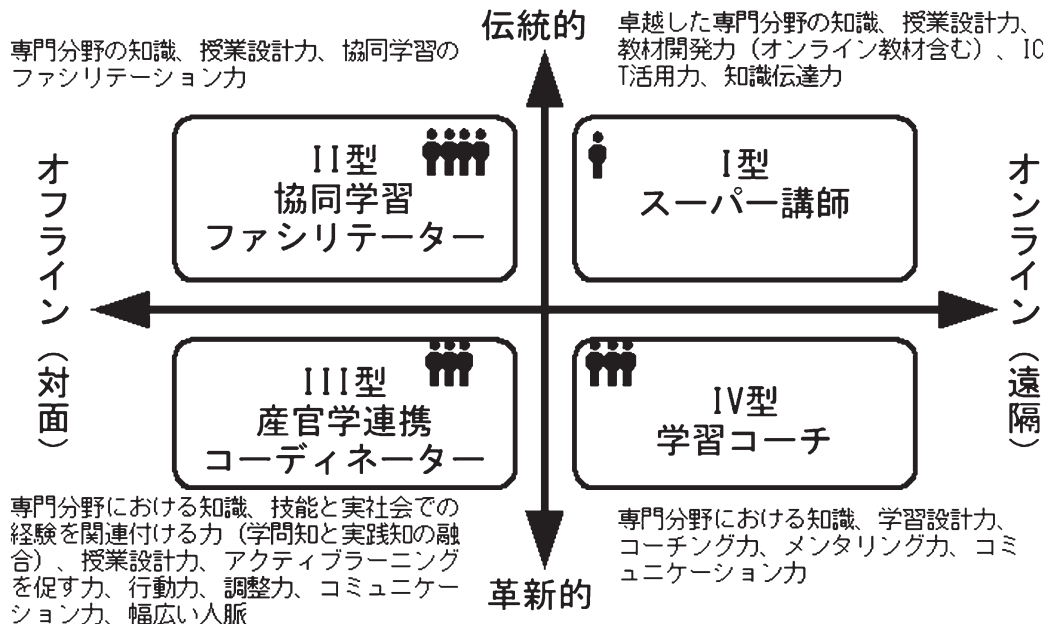


図1 ポストコロナにおける大学教員の四類型

備考) 佐藤(2020)より引用して追記。人の形をしたマークは、必要だと思われる人数のイメージである。

33 石戸(2020)によれば、九州大学は学修履歴データを分析して授業改善に用いているという。学修活動と教え方のマッチングを最適化し、成績を向上させる取り組みも行われている。

34 この部分の記述は佐藤(2020)によっている。

Ⅱ型の教員が多く存在するようになる。同時双方型オンライン（遠隔）においてもⅡ型教員の重要性が高い³⁵。

第三象限にある革新的かつオフライン（対面）のⅢ型は産官学連携コーディネーターである。キャンパス内をキャンパス外の実社会と接続する授業を展開できる教員である。Ⅲ型の教員には任期制の実務家教員も多く参入することになる。

第四象限にある革新的かつオンライン（遠隔）のⅣ型は学習コーチである。たとえば、特に初年次においてはアカデミックスキルの習得が欠かせないが、それを個別指導や少人数指導で行う教員が必要になる。大学においては、TA や SA といった学生による学習コーチも存在し、かれらのリーダー的な役割を持つことが期待できる。

以上のように、ポストコロナにおける大学教員は4つの類型に分かれ、お互いに協働することで、大学教育を担うようになって考えられる。これらの類型に適した教育能力を形成するために、研修機会も必要になる。

なお、これらの区分は流動的であって固定的ではない。教員がライフイベントによって選択したり、ステップアップができるようにする。そのための評価のしくみも必要になる。さらには、各類型に長けた教員の大学間での人材流動性が高まることも想定され、対応して質の高い教育を提供する上での大学の持続的な人的資本マネジメント（Human Capital Management）の必要性も高まると考えられる。

4. ポストコロナにおける大学経営

「大学 DX」の推進は、大学教育のみならず、大学経営にも大きく関わる³⁶。本節では、「大学 DX」が進むポストコロナにおける大学経営のあり方について、現時点で考えられるものを示す。

①大学教職員の事務負担を軽減する「大学 DX」

第一に、「大学 DX」は、大学教職員の事務負担を大きく軽減するものであるべきである。これまで、大学教職員の仕事量は、減ることはなく増大し続けてきた。教職員が疲弊して、望

35 井上（2020）はオンライン（遠隔）でも同時双方向型オンライン授業による能動的授業は可能であり、その場合の教員の役割はファシリテーションの比重が高くなることを指摘している。

36 東京大学総長の五神（2020a）は、「経営体」としての大学について次のように述べている。「総長に就いて『経営』という言葉をも最初に持ち出した時にはアレルギー反応がありました。でも、『知の協創の世界拠点』となることを基本理念とした『東京大学ビジョン2020』を作成して大学の役割を明確にしていく中で、私が使う『経営』という言葉に違和感を覚える人はほとんどいなくなったと思います。」なお、五神（2020b）において、大学が真の経営体になる目的は「知識集約型社会を動かす経済メカニズムを創出し Society 5.0への変革を勝ち取ること」とし、大学は、「自らビジョンを提示し、それをステークホルダー、市場との対話を通じて、資源を自らリスクを取って調達し、それを実行するというサイクルを回すことで、大学の機能を拡張し、経営体として成長する仕組みを内包させる」ことによって、「能動的な経営体」になる、としている。また、安宅（2020）は、P・F・ドラッカーのマネジメント（経営）の概念「組織に成果をあげさせるための道具、機能、機関」を取り上げ、マネジメントとは、(0) あるべき姿を見極め、設定する、(1) いい仕事をする（顧客を生み出す、価値を提供する、低廉に回す、リスクを回避する他）、(2) いい人を探って、いい人を育て、維持する、(3) 以上の実現のためにリソースを適切に配分し運用する、の4つとしている。

ましい教育を提供できるわけがない。大学が知的創造的な場所であるためには、教員にも職員にも時間的ゆとりがなければならない。すなわち、教職員のウェルビーイングにも配慮しつつ働く場所としても理想の場所になることをめざし、「大学 DX」を進めるべきである。「大学 DX」は学生の利便性の向上にも資する。この方針が「大学 DX」を推進する原動力になる。

②大学施設のあり方の再検討

第二に、「大学 DX」は、大学の施設のあり方を大きく変えることになる³⁷。表4は、オンライン授業の実施に必要な条件とフェーズを示している。今後、大学の施設において、オンライン授業を本格的に展開するためには、これらの条件のフェーズを高めてゆく必要がある³⁸。

オンライン授業の展開は、教室の構成にも影響する。大規模教室での講義機会は激減するだろう。その一方で、リアルなキャンパスでの対面授業の展開のため、小規模教室のニーズは高まる。オンライン授業と対面授業を合わせたハイブリッド型授業のための教室、オンデマンド型オンライン授業の動画を作成するためのスタジオ機能も必要になる。

時間割においては、オンライン授業と対面授業の双方が混在するため、キャンパス内でのBYOD (Bring Your Own Device) が前提になり、キャンパス内で端末に接続してオンライン授業を受講する場所が必要になる。当然ながら、電源設備とWiFi設備が十分であることが、キャンパスに求められる。オンライン上の「バーチャルキャンパス」の展開も現実味を帯びている³⁹。

表4 オンライン授業の実施に必要な条件とフェーズ

条件 フェーズ	ネット接続環境	ICT 機器設置	ICT 機器操作	LMS 等の利用	研修体制
フェーズ0.x	×または△	×または△	×または△	×または△	×または△
フェーズ1.x	○	○	○	○	×または△
フェーズ2.x	◎	◎	◎	◎	○または◎

備考) 草原・吉田 (2020) を修正。◎は十分に整備され機能している。○は整備されているが十分に機能していない。△は部分的にしか整備されていない。×はほとんど、あるいは全く整備されていない。

大学図書館についても、これまでと同様に紙媒体の本や雑誌を所蔵すること自体が問われることになる。デジタル化した媒体の閲覧が可能になるかどうかが問題になる。本学の図書館だけでなく、他大学の図書館との共同で「デジタル図書館」「バーチャル図書館」を実現してゆくことも考えられる。

37 両角 (2020) も同様の指摘をしている。

38 草原・吉田 (2020) によれば、フェーズ1.x までの教育で ICT は代替手段であり、従来のツールの代用に留まる。フェーズ2.x になれば日常利用がなされる。フェーズ2.x を越える段階になれば、学びの個別最適化、協同化、社会化に活用できるとされている。

39 東京大学や同志社大学では、2020年度にバーチャルキャンパスによるオープンキャンパスが実施されている。また、複数の大学の学生が Minecraft を用いて自発的に作成したバーチャルキャンパスが YouTube などで確認できる。たとえば、上智大学、大阪大学、東京工科大学など。

③大学経営のレジリエンスの強化

第三に、このような「大学 DX」は、大学経営のレジリエンス（Resilience 回復力、弾性）の強化にもつながる。将来的に、COVID-19の再拡大や新たな感染症の拡大が起きないとは断言できない。自然災害への対応もデジタル化を踏まえる必要がある。「大学 DX」によって、感染症の拡大や災害など、緊急時でも学びを止めることなく、大学の教育提供機能を存続できる体制を確立できる⁴⁰。加えて、大学における事業継続計画（BCP：Business Continuity Plan）の策定も不可欠である。

以上まで、ポストコロナの時代における大学経営のあり方について考察した。次節以降では、再び大学教育に焦点を絞り、大学教育の未来像を描いたのち、本学で取りかかるべき具体的な施策を提示する。

5. 未来の大学像

初代 iPhone の発表は14年前の2007年1月9日であったが、いまから20年前に iPhone の登場を予期できた人は少ないだろう。インターネットおよびスマートフォンやタブレット端末の登場は世界を一変させた。これを踏まえれば、いまから20年後のポストコロナの社会は、デジタル化がさらに加速すると思われる。激変する未来を予測することは困難だが、現時点で考えられる予想を立てておくことは、今後の「大学 DX」の推進において重要であろう。

本節では、デジタル化がかなり進んだ未来の大学像を描く。未来の時期としては、超長期ビジョン Kwansei Grand Challenge 2039がターゲットとする2039年を想定する。18年後の社会の予測は困難だが、オンラインの普及がどのように大学教育に定着しているか、その未来像を描いてみた。それより、本学が今後に対応すべき施策を導き出す。

以下では、授業、施設設備、留学、学生生活、教職員と組織に分け、箇条書きで未来の大学像を描いた。

●授業

・スタディスキルを身につけるための授業、知識を提供するタイプの授業は、オンデマンド型オンライン授業で動画を提供する方法が主流である。基本的に教室は使われておらず、時間割の制約も受けない。ただし、オンデマンド型の授業動画を反転授業として活用する場合は、教室で質問を受ける教員もいる。

・特に入学直後の1年生については、社会問題となった「孤立化」を抑制し、人間関係の構築が重要であることから、大学における「ホームルーム」の要素を持つ授業が提供され、メンターによる指導が実施されている。

40 篠原・大野（2020）によれば、VUCA 時代では PDCA サイクルは困難になることから、緊急時には OODA（観察 Observe、方向付け Orient、決断 Decide、実行 Act）が可能となる体制を整えることが重要になるという。

<p>・対面授業の曜日は1週間の中でも数日に限定されており、学生が授業でキャンパスに来る必要があるのは数日である。残りの平日と週末は、自宅にてオンデマンド型授業の受講か、オフキャンパスでの学び（PBL など）に参加している。</p>
<p>・オンデマンド型オンライン授業を得意とする教員、対面授業を得意とする教員、同時双方向型オンライン授業を得意とする教員、PBL を得意とする教員、コーチングを得意とする教員に分類がなされている。</p>
<p>・オンライン授業では、学外の専門家や、実務家など実社会の方々の参加が容易になり、学内外の垣根が低い。特に、外国語の授業は、オンラインの活用により、国内外のネイティブから指導を受ける機会が大幅に拡大している。</p>
<p>・国内外の協定大学との共同授業や授業の相互提供が一般化している。学生は「自大学以外の学生と学ぶ」機会を当然のものと認識している。</p>
<p>・学生証の情報は、学生が持つ携帯電話や時計などの端末のアプリに織り込まれている。出席は教室への入室やオンライン授業にログインした時点で、データとして認識されるため、教員は出席を取る必要はない。学生の学修記録をすぐに取り出せるため、学生の理解度に合わせた授業の提供が容易である。</p>
<p>・社会生活や大学教育にオンラインが定着しているからこそ、「オフラインならではの」の価値にも魅力を感じている⁴¹。</p>
<p>・デザインと機能性に富んだアジャイルな LMS（Learning Management System）が、授業での学生の学びとコミュニケーション、モチベーション維持をサポートしている。LMS は電子図書館と紐づいており、資料利用の大半は電子媒体によるものとなっている。ポータルサイト上には自らの興味を登録できるようになっており、AI レコメンドエンジンが学生個人の関心に合わせた授業やプログラム、イベントの提案を行う。</p>

●施設設備

<p>・リアルなキャンパスのほかに、バーチャルキャンパスが整備され、学生はどちらでも授業に参加できる。リアル授業には、対面で参加する学生もいるが、分身ロボットや AR や VR で参加する学生もいる。バーチャルキャンパスからアバターで参加する学生もいる。</p>

41 欧米で“Social”と呼ばれる教職員と学生や学生同士の授業外での交流の機会、オフラインイベント、課外活動、共同生活等の質は大学選びの鍵のひとつとなっている。

<p>・BYOD が前提であり、自身の端末でオンライン授業をキャンパス内で受講できる設備が整っている。電源設備と WiFi 設備も十分な体制である。オンデマンド型オンライン授業の動画を作成するためのスタジオなど、オンライン授業を展開するための設備が充実している。大規模教室はほとんどなく、ゼミや PBL のための小規模教室が数多く提供されている。</p>
<p>・学生同士、学生と教員がコミュニケーションを取りやすいよう教室やキャンパスの工夫がなされている。登校してキャンパス内で授業を受けること、キャンパスでリアルな出会いを体験することが特別な体験となっており、その体験をより促進し、際立たせる環境として、施設の整備がなされている。スポーツバーやパブリックビューイング会場の整備等「一体感」を高めるしかけもふんだんに盛り込まれている。</p>
<p>・食堂アプリ（仮称）により、メニューや受け取り時間はアプリ上で確認して事前に予約し、食堂では待ち時間なくスムーズに食事を受け取ることができる。また、座席の予約管理ができる機能があり、混雑状況を確認して、効率よく食事が提供されている。</p>
<p>・いわゆる「食事」のための食堂だけでなく、意見交換や少人数のディスカッションのためのカフェが学内いたるところにある。コモンズと食事・喫茶施設がシームレスになっている。</p>
<p>・キャンパス管理は AI を使って行い、空調コントロールや設備の更新などが感覚で担っていたものが過去のデータや分析によって効率的に行われるようになっている。再生可能エネルギーへの転換と AI によるマネジメントによってサステイナブルなキャンパスが実現している。</p>
<p>・空き教室を改修したスペースの貸し出しを行っている。近隣にも開放されており、地域貢献に寄与している。</p>

●留学

<p>・留学はオンラインも選択肢となっている。リアル（オンサイト）の留学についても、オンライン留学とリアル留学を組み合わせた「ハイブリッド留学」が主流となっている。</p>
<p>・国内外の協定大学の授業をオンラインで受講できる。逆に、国内大学の授業を海外の協定大学の学生がオンラインで受講している。これを活用した共同学位制度も一般的になっている。</p>
<p>・大学間交流は、従来の学生交換中心から、授業の相互・共同提供、学位の相互・共同授与、共同研究の実施等、「組織的な相互協力」に重要度がシフトしている。</p>
<p>・オンサイトの留学をしている場合でも、オンラインで国内大学の授業や課外活動に継続的に参加している。</p>

●学生生活

<p>・ 学生対応窓口は教学、課外活動等を含めすべて各キャンパス 1 か所に集約されており、諸手続きや質問はそこですべて解決される「窓口のコンシェルジュ化」が実現している。学生は、健康状態・アルバイトを含む 4 年間の学生生活を積極的にセルフマネジメントでき、必要に応じて、サポートやカウンセリングを受けることができる。</p>
<p>・ 新卒一括採用と終身雇用の終焉により、「学位」よりも能力（価値創造能力）や経験が問われる。学修記録が自動的に蓄積され、希望すれば関心のある企業にデータを提供でき、PBL やインターンシップのマッチングに活用される。</p>
<p>・ オフラインでしか行えない大学の課外活動（ex. スポーツや演奏会等）の価値が高まる一方で、オンラインでの新たなスタイル（ex. VR による地域や国を越えた e スポーツやオンラインライブ等）など、課外活動の多様化が進み、新たな魅力となっている。</p>
<p>・ VR によるバーチャル寮生活が実現している。朝晩の一定時間にはサイバー空間に入り、他学部生や留学生と一緒に過ごすようにする。定期的にチームを変更し、在学中に多くの学生と関わり、多様な学生との関わりの中から、よりよい世界の創造に向けて責任を担う力を身につけることができる。</p>

●教職員と組織

<p>・ 「大学 DX」により、事務業務は効率化・自動化され、職員の業務は高度な企画立案業務や難易度の高い学生対応などへシフトしている。業務の高度化にともない、ジョブ型採用が中心となっている。また個人の裁量労働の比重が高まっており、年俸制が中心となる。</p>
<p>・ 職員の業務は効率化され、ライフワーク（地域活性化活動、スポーツ活動、文化・芸術活動、ボランティア活動等）を見つけ、そこで得られた体験や経験を企画系業務や学生相談業務に活かしている。</p>
<p>・ 「大学 DX」と教学をつなぐ部門のスペシャリストへのニーズが恒常化し、インフラ構築やベンダーマネジメント、リスクマネジメントなどを支えている。</p>
<p>・ AI との協働が進む中、オンライン、オフラインの両面で、人の強みである感性を重視した対話による学生支援・援助スキル（ex. 専門的なコーチング・カウンセリング・ファシリテーションなど）などを、対人サービスを担う職員が身につけている。</p>
<p>・ 遠隔地（海外含む）の大学からも、評価が高ければオンラインでの授業を前提に、教員が雇用されている。</p>

6. 本学が取りかかるべき具体的な施策案

前節において、未来の大学像を描いた。類い稀な美しいリアルキャンパス、Kwansei Grand Challenge 2039の教育理念、本学のスクールモットーに照らせば、本学においては、バランスの良いオンライン化を目指すべきである。「大学 DX」を手段として、キャンパスでのリアルな体験の価値を高めることを重視しつつ、「学びのテーマパーク」を実現するため、オンライン教育とリアル教育を融合させることが重要になる。

本節では、「大学 DX」と「学びのテーマパーク」を推進するために、本学でどのような施策を実施すべきか、その施策案を掲げる。なお、すべての施策案については、直ちにタスクフォースなどを結成して検討すべきだとする。それぞれの施策案について、**(短期)**は1年以内に実施すべく検討する施策案、**(中期)**は3～5年以内の実施を目標として表記した。

●教育

【教養・専門基礎教育（T型人材の横線部分の教育）】⁴²

教育のシステム化と、ロジックモデルにもとづくカリキュラムを設計する。すなわち、表3で示したロジックモデルにもとづくカリキュラム設計である**(短期)**。

スタディスキル教育については全学共通の基盤科目として集約し、アカデミック・ライティング教育（オンライン時代には一層必要となる）、英語教育（海外との交流が容易になるため、英語能力によりアクセスできる情報量に圧倒的な差が生じる）、数理・データサイエンス教育（統計学、数学、コンピュータサイエンス、実践データ活用といったDX教育）を徹底する⁴³**(短期)**。

42 T型人材とは、ジェネラリスト（横線部分）とスペシャリスト（縦線部分）を兼ね備えた人材のことである。

43 早稲田大学では、すべての学問に求められる必須スキル（基盤教育）として、「アカデミック・ライティング」「数学」「データ科学」「情報」「英語」をグローバルエデュケーションセンター（データ科学センターと連携）が提供している。これらはフルオンデマンド型オンライン授業で時間割から外されている。テキスト・映像・レポート課題から成るクォーター科目であり、授業内容はモジュール化して各学部ニーズに対応して授業が組み立てられるようになっている。モジュール化することによって、ゼミなどで一部の内容のみ利用したり、大学院生向け自学自習コンテンツとしても活用できる。成績は、グローバルエデュケーションセンターの成績を各学部が単位認定している。グローバルエデュケーションセンターには、質問対応等のために教員（任期制専任教員2名、講師3名、助手2名：2020年度）とLAが常時待機しており、対面方式によるレポートや論文作成の助言、対面指導を受けることができる。なお、早稲田大学では、すでに約1割の授業が反転授業である。数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム・早稲田大学データ科学センター（2020）を参照。また、進藤（2020）によれば、大阪大学では、春学期開講の1年生向け必修科目として、「情報社会基礎」「情報科学基礎」（プログラミング演習を含む反転学習的アプローチ授業）を2019年度より全学統一の授業として提供している。全学教育推進機構を開講部局とし、サイバーメディアセンターがコースデザイン・教材・演習ツール等の提供を担当している。「課題・文献など一つの内容をもとにアカデミック・スキルズの指導を含む、大学における学びの基礎科目」として1年生向けに、学問への扉（愛称「マチカネゼミ」）を、少人数セミナー型の必修科目として全学教育推進機構が提供している。学生は、高校までの受動的で知識蓄積型の学びから、主体的で創造的な学びへと転換する必要があるとし、内容は、データ科学、創造的思考、大人の自由研究（物理学実験入門）など多岐にわたる。白井（2020）を参照。

スタディスキルを含む知識提供型講義においては、従来型の授業形態に加えて、高品質なオンデマンド型授業を取り入れることで、効率的な学びにつなげる⁴⁴ (短期)。オンデマンド型授業の質を確保するにあたっては、教育効果を向上させる ICT を利用し⁴⁵、2021年度からオンライン化される本学の「AI 活用人材育成科目・AI 活用入門等」や、JMOOC の講義のように、映像配信・オンラインテスト、QA サポートをある程度パッケージ化しておくことが望ましい⁴⁶。オンライン学修の評価体制の整備や、オンライン定期試験のモニタリング導入も、学生間の公平性確保のために必要である⁴⁷ (短期)。

教員に対するオンライン授業作成サポートとして、動画撮影のスタジオとサポート体制も全学に拡大する必要がある⁴⁸。また、従来の TA・LA や、動画編集・キャプション入力などを行う学生・院生アルバイトによる技術的サポートが可能な人材を配置 (または組織を設置) する⁴⁹ (短期)。ICT が苦手な教員であっても、学部 1～2 年生の全学教育科目で、従来通りの自然な講義を容易に動画で配信できる動画収録配信サービスの導入も検討に値する。

また、高品質な外部リソースを積極的に活用し、教育効果を高めるようにデザインされたオンデマンド型授業と学びのサポート体制 (担任制やコーチング) を組み合わせることも有効である (短期)。

これらの新しい形態の授業を含み、新しい時代に即したオンラインとリアルを融合させたカリキュラムの体系化、学位 (プログラム) の再編 (教育内容の実質に合ったパッケージ化)、提供科目数削減による「選択と集中」も必要となる (中期)。

44 東京大学情報基盤センター長の田浦教授は、「今すぐ必要な議論は、コロナが明けてもオンラインでやる授業、つまり理想的なオンラインと対面の選択を決める」ことであるとしている。田浦 (2020) を参照。

45 自動進捗・理解度把握、自動採点・間違い直し、講義内容部品化・教育内容個別化など。また、授業をさらによくする ICT の利用 (SpatialChat、Gather、remo、VR) など。田浦 (2020) を参照。

46 2021年度からオンライン化される本学の「AI 活用人材育成科目・AI 活用入門等」では、映像配信、顔認証、掲示板機能、毎回の授業内においてコンテンツ毎に実施されるオンラインテスト (テスト時間内複数回顔認証・多数の問題群からのランダム出題・時間制限の機能を持たせる。小テストで一定基準を超えなければ次のコンテンツに進めない。受験回数は成績評価に反映される) がセットとなっている。TA チャットボットによる QA サポートも実施される。

47 大阪大学 (2020) では、「オンラインで学習を評価するための10のポイント」「ブレンデッド教育で効果的に学習する12のポイント」などをすでに公表している。大阪大学では、第4期中期計画期間中 (2022-2027 [令和4-9] 年度) に、全学的な阪大大型ブレンデッド教育体制を確立するとしている。また、東京大学 (2020) では、2020年度春学期の定期試験で、パソコン画面・手元・横顔の3点の常時モニタリング (科目により手書き答案の画像送信も) が実施された。なお、情報処理技術者試験は、AI によるカンニング防止システムの導入により、オンラインでの資格試験が実施された (NHK「ビジネス特集：コロナ時代の資格試験」2020年11月6日)。

48 本学の商学部では、オンライン講義撮影用のスタジオを設置し、マニュアルも整備している。

【専門教育（T型人材の縦線部分の教育）】

リアルの教育の質を高めるためには、質の高いPBL教育をいかに増やせるかが鍵となる。すでに研究演習などでPBL型授業も実施されているが、既存の専門教育に加えて、夢中になる体験を提供する課題発見・課題解決型のPBL科目を増やし、新しい社会実現やワクワク感による推進力を産み出す教育を提供する。専門教育とスタディスキルを統合させた教育である。

学生が学びの楽しさを感じるためには、まずは学びに対するモチベーションを持つことが必要であり、そのためには授業で扱うプロジェクトを学生が自分事としてとらえられることが重要となる。学生にモチベーションを与えるためには、可能な限りその分野の最前線で活躍する人材に、PBL型授業のゲストスピーカー・ファシリテーター・非常勤講師として参画してもらう必要がある。専任教員はPBL型授業の設計の責任を持つ一方で、最前線の外部人材に参画してもらえるようなくみづくりが必要である⁵⁰（短期）。

新しいアイデアは、異なる人とのインターアクション（交互作用）から生まれる。他分野連携や、文理融合、また学内だけでなく海外大学を含む他大学やビジネス・自治体等との（バーチャルを含む）ハンズオン・PBL型の教育を拡大する（短期）。VRやアバターを使うと、離れた場所にいる友達と一緒に学べる楽しさも体験でき、PBLも可能となる⁵¹。

なお、PBL型授業は従来の時間割では実施しにくい性質を持つことから（学外講師の時間的制約等）、現行の時間割では集中講義として実施されているものが多い。そのため、授業を実施できる期間が限定されるために、学生も履修がしにくい（または授業の存在を認識していない）状況にある。そこで、PBL型授業のような授業スタイルの増加に対応できるような、柔軟な時間割を設定できることが望ましい⁵²（中期）。研究実装をはじめとしてビジネス界との関わりを持ち、「ビジネスパートナーとしての大学」として認知されることで、学生への教育機会の拡大にも役立つ（中期）。

49 九大・東大 情報交換会（2020）によれば、九州大学や東京大学では、教員だからこそ知っていることを教えられることもあるが、デジタルネイティブ世代の学生だからこそできる技術的な支援もあるとし、デジタルネイティブ世代の学生が大学のオンライン授業をサポートするしきみを確立している。九州大学（×LINE Bot）では、対応方法は、自動応答＋フォームとし、自動応答で解決できない問題は、フォームで受付をして、48時間以内に対応している。現在は2人で全ての問い合わせに対応し、対応件数に応じた報酬を得ている。主な利用方法はスマートフォンで、多くの学生が慣れているLINEで動作し、学習管理システムから誘導している。東京大学（×sinclo）では、対応方法は、自動応答で解決できない問題は、リアルタイムにチャットで対応しており、常に3人のオペレータが時給制で待機（総勢49名のチーム）している。主な利用方法はwebブラウザであり、チャットウィジェットをポータルサイト上に埋め込んでいる。なお、関西学院大学で2021年度から開講される「AI活用人材育成科目」では、TAチャットボットによるQAサポートが本学の学生の助力によって開発された。

50 従来の本学非常勤講師給与のあり方ではPBL型授業の実施に限界があると考えられる。

51 N高等学校では2021年4月から、VR空間を活かした体感できる学習や、アバターで「絆と学習を活性化するコミュニケーション」、バーチャルキャンパスなどが開始される。

52 東京大学では、2020年度秋学期から柔軟に時間割を設定し、午前にはオンライン授業・午後に対面の実習授業を集中させることや、学部ごとに異なる時間割を設定することなどが行われている。

【教育に関連する対応】

「大学 DX」より、学生の教育効果を把握する上で、学修履歴データの活用が重要となる⁵³（短期）。さらに、これを実現するためには、学修データの種類と利活用の目的の整理、学修データ利活用のための制度設計・情報環境の整備・人材育成も必要となる⁵⁴。

また、旧来の大学が「知識を付与する装置」として定期試験が学修成果を図る手段だったとすると、今後の大学においては、コンピテンシーを付与するしくみが必要となる。それは「学生はいつどこで何をどう学んでいるのか」を把握するしくみであり、そのためには適切な「観測基準」と「観測装置」の設計・実装が重要となる（中期）。

その場合の観測対象空間は、瞬時的な学修から単位（学期）や学位（年）に至る時間軸、個人からクラス・学科等の教育プログラムまでの群特性の軸、教室・通学途中・自宅など学習場所等の学習環境の軸であり、教育プログラムとともにこれらの設計・実装に取り組むことが必須となる⁵⁵。

教育の「個別最適化」を活かし、トップ学生への「飛躍」の選択肢の提供（ステージ制、留学・エクステンション）、ボトム学生への「サポート」の機会の提供により、学生の能力開発と満足度向上を図る（短期）。

教育内容に応じて必要となる「スター」教員や、変革を実現する「プロ」職員を雇用するための特別な待遇・人事制度も必要となる（中期）。現行の教育特別任期制教員や任期制実務家教員といった様々な形態の教員も活用し、多様な形態の学びとサポートを提供する。また、オンデマンド型授業は、インクルーシブ・コミュニティの実現のために、非常勤講師を含めて、ライフイベントの変化に合わせた在宅での授業提供形態の選択肢としても活用する（短期）。

さらに、オンライン & オフライン、AI と外部専門家の相互の活用により、効率的かつ効果的に学生のウェルビーイング（精神・身体・社会的な健康＝関わり）をサポートする体制を整備し、学生が学業や課外活動に打ち込むためのセルフケア・コントロールを支援する（短期）。たとえば、オンラインメディカルサービス（現保健館）、外部専門家も含めたオンライン・カウンセリング、対話コミュニティの構築などが考えられる。これらによって、教職員の学生に対するメンタル相談支援の負担緩和、および、スキル向上も期待できる。

大学入試が変わらなると、高校までの教育が変われないという意味で、大学入試のあり方を変えることは大学の社会的責任でもある。高校までの教育で起きている変化と社会人として求められる能力等を反映した入試を検討する（中期）。

53 東北大学データ駆動科学・AI教育研究センターの三石（2020）によれば、東北大学では、言語教育における学習履歴活用を行っている。2017年から、スマートフォンを活用した3段階学習プロセスによるブレンド型授業を実践し、スマートフォンアプリによる復習教材（インストラクショナルデザインにもとづく教材設計、マイクロラーニングによるスキマ学習）も活用し、学習状況の視覚的確認を実施している。スマートフォンアプリによって復習履歴を記録し、学習履歴を担当教員自身が容易に確認できる専用ツールを提供し、受講生全体の復習状況や個別の学習者の復習状況が把握可能である。このデータによって、その後の授業進行の参考にできることの確認、授業進度の調整や要確認事項の把握、注視すべき受講生の存在の確認などに活用している。

54 日本学会会議（2020）を参照。

55 京都大学情報環境機構 IT 企画室の梶田（2020）を参照。

【正課外教育】

本学の正課外教育の底上げと透明性確保のために、VUCA 時代の組織づくり、「スポーツ×科学」教育（スポーツデータアナリシス、サイバーデータ解析、パフォーマンス解析、栄養解析、ストレス・疲労解析など）の講義をオンラインで提供し、いつでも学習できる環境を整備する⁵⁶（短期）。正課外教育を通して、無限の創意工夫と挑戦を学び、仲間とともに数々の成功体験と失敗体験を通して、Mastery for Service を体現する人間的成長をサポートする体制を整える。

「誰かに出会える」特別な空間は「学びのテーマパーク」として重要である。多様な人（留学生、教職員、海外を含む他大学、企業、OB/OG）、地域の住民や子どもたちと交流をできる場として、正課外教育も活用できる。閉鎖的な空間にならず、開放的な組織とすることや、様々な交流を促進して帰属意識を高める式典やイベントの開催や、それを可能にする施設（パブリックビューイング、文化紹介、その他）の充実も必要である（中期）。これらへの教職員の関与も重視される。

可能な限り多くの学生が正課外教育にも参加し、「自分の居場所」を提供できるようにしくみづくりを検討する。e スポーツ部創設の可能性も検討する（中期）。

●施設設備

【オンラインとリアルの境目のないキャンパス】

自宅でWiFi環境を有することやBYODは前提となり、キャンパス内では、常にオンライン接続されたパソコン等の端末を持つ時代になる（短期）。そのために必要なことは、キャンパス内の通信環境の整備や、どこでも学べる空間の確保であるオンラインとリアルが融合した境目のないキャンパス環境の整備、具体的には、WiFi環境・給電設備の改善、感染拡大防止策の徹底、入構・健康管理システムの導入、通信信号を利用したキャンパス内混雑度モニタリングシステムの開発などである（短～中期）。

教室やコモンズに、パソコン・液晶画面・ビデオ等が据え付けられており、探究や学びにいつでも使える環境整備や、ハイブリッド授業のためのパッケージ（Webカメラ、マイクスピーカー、カメラスタンド、有線マイク、LANケーブルなど）、授業セットアップ用TAの配備や外部業者による機材・ネット・Zoom接続のサポートスタッフも重要となる⁵⁷（短期）。

「夢中にさせる」リアルの授業やPBLの学びを演出する施設整備（劇場型教室、ラーニングコモンズスペース）、DXを取り入れて学内外からでも学生の学びをサポートする図書館（学外からのアクセスの拡大への対応、オンデマンドリテラシーコンテンツ、Audio Book、デジタル本、映像教材の充実）などの整備が課題となる⁵⁸（短～中期）。

それと同時に、ポストコロナを考えるにあたり、登校することが非日常となることも考えられ

56 大阪大学などによるスポーツ庁受託事業「スポーツ研究イノベーション拠点形成事業（SRIP）ジャパン・スポーツ・サイバーフィジカルシステム（JS-CPS）構築」において、すでに実践されており、研究成果が公表されている。大阪大学スポーツ研究イノベーション拠点形成事業（SRIP）（2020）を参照。

57 東京大学教養学部学部長補佐の角野（2020）を参照。

58 本木（2020）によれば、早稲田大学では図書館におけるDXの可能性をすでに検討している。

る。本学の美しいキャンパスは「非日常」を演出するにふさわしく、そこで重要視されるのはリアルな人的交流である。その交流のために、本学の良さを活かしたさらなる空間創造として、現在、整備が進んでいる教育空間に加えて、教室とコモンズが一体となったようなフレキシブルな空間、建物廊下の活用や屋内・屋外アメニティスペース、屋外イベント等のための場所の整備などが、いま以上に必要となってくる（短～中期）。

地域や国を越えてVRやAR等も活用してつながれる体験型セッションが行えるラーニングコモンズなどのスペース、遊び心のある空間（例：神戸三田キャンパスのスノーピーク施設）、学びと一体となった場としての食堂やカフェなども「夢中にさせる学び」の演出にとって大切である。屋外アメニティスペース等には、自前での環境整備だけではなく、リスクを見極めた上で携帯キャリアのサービス等での整備も検討し、キャンパス内での体験価値の向上、交流の促進等のための通信環境をさらに整備してゆく必要がある（短～中期）。

専門教育を取り巻く環境整備として、専門教育に還元する先端研究を実施するにあたり、教員が学術情報ネットワーク（Science Information NETwork：SINET）を活用することができる情報環境を整える（短期）。研究者にとっては、SINETを活かしたリアルタイム収集・集積・解析環境を動的に構築することが重要である⁵⁹。

学生にとっては、即時性や効率性への学生側のニーズを促進し、通学に時間のかかるキャンパスを敬遠することも考えられる。本学では、学部生は西宮上ヶ原キャンパス、神戸三田キャンパス、西宮聖和キャンパスの3キャンパスにまたがって学んでいるが、オンライン授業の展開によってキャンパス間移動の軽減や、通学時間短縮も実現するだろう（短期）。

現状、キャンパス間をまたがる授業科目の履修に際しては、移動のためだけに1コマの空きコマが求められている。神戸三田キャンパスの「バス問題」に関しても、オンライン授業と対面授業の時間割の配置を工夫することで、軽減できる可能性がある。授業の相互提供に関する協定を結んでいる兵庫医科大学等の学生にとっても、オンライン授業の展開はメリットが大きいだろう。西宮大学交流センターのあり方も、デジタル化を念頭に検討する余地がある（短期）。

通学する学生が減少することで不要となる教室等は、学生のリアル体験を高める交流スペースやアメニティスペース等に改修するとともに、減少し続ける18歳人口とオンライン授業活用の結果として、キャンパスの有効活用（資源を他用途にも活用するなど）も考えられる（短～中期）。企業・ベンチャーのキャンパス内へのオフィス誘致を通して、リモートも駆使し、さらに社員と教職員の人材交流や学生インターンなどに活かし、学生のビジネスとの直接の接合点としての場所とすることができる（短～中期）。

また、一部の団体しか使っていないような場所を、広く学生の学びに開放してゆくことも学生サービスの向上につながる（短～中期）。たとえば、オハラホールでの小規模パーティー、茶室での茶道体験、数ある和室での邦楽、華道、書道などの体験、旧学生会館内ホールでのライブ、校内スポーツ施設での観戦体験などの情報が、随時ポータルに上がってくるようにする。オンラ

59 東京大学未来社会協創推進本部データプラットフォーム推進タスクフォース副座長の中村（2018）によれば、アクセス回線（調達期間は6か月程度）を用意するだけで、多様な通信環境を高性能、迅速、低コストで整備可能という。

インとリアルを融合させた学びを支援するために、キャンパスに登校する学生も自宅で学習する学生も、同等に教育や事務サービスを受けられるようにするための、事務サービスのワンストップ化ならびにオンライン化を実施すべきである（中期）。

●学校経営

本学で「大学 DX」の推進を意思決定できれば、経営戦略に落とし込んだ姿を広く社会に広報する必要がある。本学のブランドイメージは、過去には「おしゃれ」「綺麗なキャンパス」が定着していたが、他大学の猛追もあり、従来のブランド価値が揺らいでいる。幸い、本学は2019年度より「AI人材活用プログラム」を提供しており、教育のDXに先んじて取り組んできた。いまこそ、新しい本学の価値として、「大学 DX」に大きく舵を切り、「AI人材×大学 DX」を新たなブランド価値として提示すべきである⁶⁰（短期）。

そしてこの「大学 DX」を大学の長期戦略に組み込むべきである⁶¹（短期）。大学経営は、目先の課題の対応も重要だが、長期的な課題への対応を忘れるべきではない。本学の超長期ビジョン Kwansei Grand Challenge 2039の「学校経営」には「ガバナンス改革を進め、総合的マネジメントを実現する」とあるが、今後は「大学 DX」を前提とした総合的マネジメントへの転換が求められるだろう（短期）。具体的には情報化計画（基盤計画）を「大学 DX」をにらんで上方修正すべきである。

参考）学校経営「ガバナンス改革を進め、総合的マネジメントを実現する」

ビジョン実現には質の高いマネジメントが必須であり、中期総合経営計画の策定によって、大学や各学校の教学計画と財政・人事・建設等の基盤計画を連動させて、経営資源を最も有効に活用する「総合的マネジメント」を実現する。

具体的には図2にあるように、今後は「大学 DX」を、「国際化」ならびに「産学官連携」と同じく、横串を指すように位置づけることが必要になるだろう（短期）。なお、「大学 DX」は、大学教育だけに関わるものではなく、大学院教育はもちろん、大学経営や総合学園にも関わるものである。本学は8つのキャンパスに幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学、大学院、インターナショナルスクールを擁する総合学園であり、教育における「大学 DX」の推進の取り組み

60 ただし、デジタル化はあらゆる大学がめざす可能性が高く、今後レッドオーシャンになる可能性が高い。そこで、デジタル化に何かを掛け合わせ、本学のブランド価値を模索する必要がある。たとえば、本学のブランドイメージとして定着している「国際化」や、神戸三田キャンパスで展開しているSDGsの取り組みを組み合わせることが考えられよう。

61 東北大学理事・副学長の青木（2020）によれば、2019年からDXを推進し、2020年7月には「東北大学コネクテッドユニバーシティ戦略」を策定し、教育の変革、研究の変革、社会との共創の変革、大学経営の変革の主要施策によって、サイバー空間とリアル空間の融合的活用を通じて大学の諸活動を拡張するとした（東北大学ニュース、2020年7月29日）。また、米谷（2020）によれば、香川大学は、組織横断的にデジタル化やDX化を推進する役割を担うDX化技術支援室を設置した。

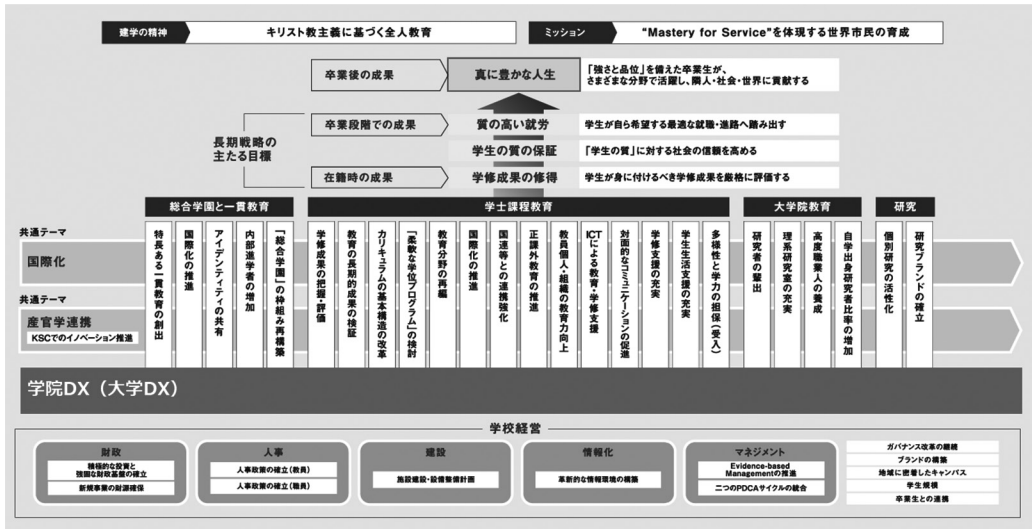


図2 Kwansai Grand Challenge 2039の長期戦略に「大学DX」を追記

は、総合学園全体にも広めるべきである（中期）。総合学園としての経営戦略にもDXを組み込み、「学院DX」として戦略的に広報展開することが求められる。

また、経営の生産性向上のために、ゼロベースでの業務の抜本的見直しと、それにとまなう新しいKPIの設定と進捗の可視化が必要となる（短期）。また、大学ランキング等にもつながる研究生産性と教育の底上げのために、優れた研究・教育成果に対する学内表彰・報酬の導入⁶²、研究・教育業績の可視化と定期的評価も重要となる。これらを実現するために、データ化とデータ活用を進めるとともに、サイバーとリアルの総合的な危機管理（レジリエンスの強化につながる）が必要となる（中期）。

加えて、VUCA時代において激しく変化する外部環境に対応しながら各種施策を実現してゆくためには、これまで以上に職員の専門性が求められる。このため、長期戦略下で進められている職員人事計画の策定、実装を着実に進めるとともに、法人レベル/現場レベルの両面で、効率化できる業務の不断の見直しと高付加価値/高専門性業務へのシフトを並行して行う必要がある（中期）。

今後、さらに進む少子化を見据えて、一大学ですべてのメニューを取り揃えるよりも、すでに進む一法人複数大学化（例：名古屋大学と岐阜大学から成る東海国立大学機構）や大学間連携・コンソーシアムの流れを受け、国内・海外の他大学の教育資源を活用した協業⁶³、ステークホルダーとの協業を広く取り入れる（中期）。他組織との協業にあたっては、大学組織をVUCA時代に対応した、柔軟でオープンな、自立分散型組織（DAO：Decentralized Autonomous Organization）に進化させ、Two way door（素早く意思決定をし、後で戻って修正することも

62 早稲田大学等ですでに導入済である。

63 たとえば、DX教育については、数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムが、リテラシーレベルモデルカリキュラム対応教材をすでに提供している。

可能とする)の意思決定を取り入れて、適時かつ柔軟に教育の改善につなげる⁶⁴ (中期)。

本学は2014年にインクルーシブ・コミュニティ宣言をしている。この宣言を実現するために、会議による拘束時間の削減(原則オンライン開催、委任状の利用、会議の録画配信)、若手職員
の活用⁶⁵などの様々な工夫を取り入れ、人材と意思決定のダイバーシティを確保することで、ア
イデアの多様性につなげる (短期)。

●国際化

オンライン授業の進展によって、Virtual Exchange (VE)・COIL (Collaborative Online
International Learning: オンライン国際協働学習)に代表されるオンラインでの国際交流・国際
協働 PBL や、外国大学のオンライン授業の受講などがこれまでより整備しやすい環境となりつ
つある。学生に対して、本学から広がる世界として、留学、VE・COIL、外国大学の授業を、身
近に提供できる環境づくりが必要である (短期)。

また、国際交流は根底に「相互互惠」な関係があって成立するものである。本学から海外協定
大学への授業提供の充実も不可欠であり、英語による授業提供体制の強化も急がれる (短期)。

多くの学生がこれらの機会を積極的に活用するには、ノンバーバルなコミュニケーションが減
少することから、英語力が対面型交流以上に求められる。入学後に徹底した英語教育を推進す
ることが必要となる (中期)。これは、オンラインでのグローバルビジネスにも対応するもので、
本学長期戦略の主たる目標である「質の高い就労」にもつながる施策となる。

一方、リアルな留学は、交換留学や共同学位制度等を中心に、より高度なものが重視されるで
あろう。学部在籍4年間でこうした留学を実現する学生を急増させることは当面は難しいが、留
学を奨励するための休学在籍料の大幅減免なども検討対象となる (短期)。

なお、オンラインにより、国際間の協働へのハードルが大きく下がることは、大学間交流の軸
足が従来の学生交換中心から、授業の相互・共同提供、学位の相互・共同授与、共同研究の実施
等、「組織的な相互協力」へとシフトすることを意味する。そこで、海外大学との協働やコンソー
シアムへの参画を推進する (短期)。

その上で、「内なる国際化」の充実度が、いままで以上に大学の国際化を左右する鍵となる。
教職員における外国人や外国で学位を取得した者の比率を高め、英語学位コースの充実、これに
ともなう留学生の増加に向けての具体的なアクションを検討しなければならない (短期)。これ
を実現するため、ICT や AI を活用して学内言語の英語併用化も検討する (中期)。

64 参考として京セラのアメーバ経営があげられる。アメーバ経営とは、会社経営は一部の経営トップのみ
で行うものではなく、全社員が関わるものだと考え、会社をできるだけ細かく分割
し、それぞれの組織の仕事の成果を分かりやすく示すことで全社員の経営参加を促す経営管理システム
である。稲盛(2000)を参照。

65 神戸大学では、2019年から、統合報告書の作成や関連動画の作成・出演、シンダイシンボの開催等を有
志の若手職員で実施し、大学の価値向上に貢献している。

7. おわりに

本稿は、ポストコロナ検討会議において議論された内容をまとめたものである。

本稿をまとめるにあたり、COVID-19が大学教育と大学経営にもたらしたパラダイムシフトを整理（1節）し、本学の教育理念がポストコロナの時代においても普遍的な理念であることを確認（2節）した。そして、ポストコロナにおける大学教育について検討（3節）し、ポストコロナにおける大学経営についても考察（4節）した。以上を踏まえて、2039年の大学の未来像を描き（5節）、本学が取り組むべき具体的な施策案を提言（6節）した。

田浦（2020）は、「今すぐ必要な議論」として、ポストコロナにおける「理想的なオンラインと対面の選択を決める」ことであるとし、オンライン授業は「当然今後も残るだろうと思っている人も多くいるかも知れないが、それには準備・調整が必要。今はコロナ対策として不自然なオンライン・対面の混在が許されているが、コロナが終わるとそうはいかない」。例えば、対面とオンラインが混じる時間割では、「結局毎日登校、だが授業はオンラインで？」となり、「こんなことならやめてしまえということになる」。

さらに、「成り行き任せでは仮にメリットがあると思っけていても元通り（全面対面）」になり、「講義資料の電子化、講義録画の提供、クラウド利用など、いったん根付いたあたり前が失われる危険がある」。「オンラインでいいではなく、オンラインがいい授業は何でそれはなぜかを明文化」することであり、「時間割編成の最適化などの面倒な調整」も必要である。

したがって「構成員の意思が必要」であり、「（コロナ対策以外で）なぜやるのかをしっかり明文化」することも必要であるとしている。本稿では、対応が急務であるオンライン授業を含む、ポストコロナ時代の大学教育のグランドデザインを提示することを試みている。

加えて、五神（2019）によれば、「様々な産業の世界で今まさにゲームチェンジが進んで」おり、大学は、今後5年でゲームチェンジに備えることができるかどうかが重要とされている。その上で、五神（2019）は、「自然に任せているだけでは、より良い未来社会には向かいません。われわれ一人ひとりが社会をよくすることに意欲を持ち、努力するようなムーブメントを起こす必要があります。強い意志をもって、多様な人々の協働によって、より良い未来社会を選び取らなければいけない」としている。これは、2019年に指摘されており、勝負はあと4年しかない。

しかも、五神（2020b）は、COVID-19により「デジタル革新による不連続な変化が急加速していく」とし、「対応の巧拙がポストコロナでの盛衰を決する」としている。そして、「これからの変化の時代に何よりも大切なのは、変化を恐れず、自分の知らないことを面白い、楽しいと前向きに受け止めるマインド、そして新しいことに挑戦する力」であるとしている。

本稿において一貫して主張したことは、「大学DX」を手段として用い、目的である「学びのテーマパーク」を展開することである。夢中になれる学びを大学で学生に提供するためにも、社会が夢を実現できる場所であれば、学生は夢を持つことができない。特に大学という自由に学問に没頭できる環境にあって、教職員は様々な側面からより良い社会を創り、人を育てる努力を継続することが大事である。

参考文献

- 青木孝文 (2020) 「オンライン、ハイブリッド、そして新たな大学「コネクテッドユニバーシティ」へ」国立情報学研究所 (NII) 4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第16回報告資料、9月11日。
- 赤堀侃司 (2016) 『デジタルで教育は変わるか』JamHause。
- 秋山千佳 (2020) 「「なぜ大学だけ、“日常”が戻らないのか」大学1年生の苦悩に大学、教員の答えは【#コロナとどう暮らす】」Yahoo!ニュース 特集、9月17日。
- 安宅和人 (2020) 『シン・ニホン—AI×データ時代における日本の再生と人材育成』NewsPicks パブリッシング。
- 飯田りえ (2020) 「コロナ後の日本の大学はようになる？世界のトップ大学教授による対談から見えてきた、これからの学び」『HAPPY PLUS』7月9日。
- 石戸奈々子 (2020) 『日本のオンライン教育最前線：アフターコロナの学びを考える』明石書店。
- 稲盛和夫 (2000) 『実学：経営と会計』日経ビジネス文庫。
- 井上雅裕 (2020) 「コロナ禍での大学教育の変革と今後の展望」大学業務ソリューションセミナー報告資料、10月29日。
- 江口悦弘 (2020) 「コロナ禍で変容を迫られる大学と教員：大学の授業はオンラインと対面のベストブレンドへ」『教育とICT Online』(<https://project.nikkeibp.co.jp/pc/atcl/19/06/21/00003/112000149/?P=1>)。
- 大阪大学学習支援部 (2020) 「オンラインで学習を評価するための10のポイント」(<https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/tips02.html>)。
- 大阪大学スポーツ研究イノベーション拠点形成事業 (SRIP) (2020) 「ジャパン・スポーツ・サイバーフィジカルシステム (JS-CPS)」構築研究事業報告会 報告書、2月14日。
- 梶田将司 (2020) 「PandA “Behind the Scene” 京都大学におけるLMSの現状とLAに向けた課題」国立情報学研究所 (NII) 4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第21回報告資料、11月20日。
- 河本達毅 (2020) 「文部科学省スキームDの始動について」国立情報学研究所 (NII) 4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第21回報告資料、11月20日。
- 九大・東大 情報交換会 (2020) 「デジタルネイティブ世代の学生が大学のオンライン授業をサポートする—九州大学と東京大学の事例から—」国立情報学研究所 (NII) 4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第19回報告資料、10月23日。
- 教育開発研究所 (2020) 特集1「ポスト・コロナの「学校」を描く」特集2「「オンライン授業」が、学校全体の授業を変える」『月刊教職研修』第576号。
- 『教職研修』編集部編 (2020) 『ポスト・コロナの学校を描く』教育開発研究所。
- 草原和博・吉田成章編著 (2020) 『ポスト・コロナの学校教育：教育者の応答と未来デザイン』広島大学教育ビジョン研究センター。
- クレグ・マキューン (2014) 『エッセンシャル思考：最少の時間で成果を最大にする』(高橋璃子訳) かんき出版。
- 経済産業省 (2018) 「『未来の教室』とEdTech研究会第一次提言」。
- 経済産業省 (2019) 「『DX推進指標』とそのガイダンス」。
- 五神真 (2019) 『大学の未来地図：「知識集約型社会」を創る』ちくま新書。
- 五神真 (2020a) 「社会転換の駆動役になる」『日経ビジネス』編集長インタビュー、No.2044、6月8日号。
- 五神真 (2020b) 「大学の機能拡張と国の役割—大学を駆動力としてポストコロナ Society 5.0への転換を加速するために」国立大学法人の戦略的経営実現に向けた検討会議 (第7回) 資料、8月31日。
- ゴビンドラジャン V. A. スリバスタバ (2020) 「ポストコロナに向けて大学が検討すべき3つの教育モデル」『Harvard Business Review』7月17日。

- 米谷雄介 (2020) 「香川大学におけるオンライン教育体制の構築・運用過程と DX 化に向けた取り組み」国立情報学研究所 (NII) 4 月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第14回報告資料、8月21日。
- コリンズ A・R. ハルバーソン (2020) 『デジタル社会の学びのかたち ver. 2 : 教育とテクノロジーの新たな関係』(稲垣忠編訳) 北大路書房。
- 齊藤孝 (2019) 「古典の名言24」『PRESIDENT』11月15日。
- 佐藤郁哉・吉見俊哉 (2020) 「知が越境し、交流し続けるために：大学から始める学び方改革・遊び方改革・働き方改革」『現代思想10』第48巻第14号、青土社。
- 佐藤浩章 (2020) 「ポスト・コロナ時代の大学教員と FD」『現代思想10』第48巻第14号、青土社。
- 佐藤央明・笹田克彦・近藤彩音 (2020) 「KADOKAWA ファンから刺激を得るテーマパーク型オフィス」(from Nikkei Design リデザイン！アフターコロナの働き方&オフィス)、日経 X trend (31)。
- 佐藤雅弘 (2018) 『EdTech が変える教育の未来』インプレス。
- 篠原清昭・大野裕己 (2020) 『With コロナの新しい学校経営様式：ニューノーマルな教育システムの展望』ジグアイ社。
- 下山慶太・石黒智也 (2020) 「コロナで変わる大学の形：加速するパラダイムシフト」『DATA INSIGHT』6月29日。
- 庄子寛之編著 (2020) 『With コロナ時代の授業のあり方』明治図書。
- 進藤修一 (2020) 「令和 2 年度秋冬学期の大阪大学の現状」国立情報学研究所 (NII) 4 月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第20回報告資料、11月9日。
- 白井詩沙香 (2020) 「大阪大学における初年次情報教育について—SaaS を用いたプログラミング教育の導入」国立情報学研究所 (NII) 4 月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第15回報告資料、9月4日。
- 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム・早稲田大学データ科学センター (2020) 「早稲田大学における全学共通データ科学教育」数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム2020年度関東・首都圏ブロック 第4回ワークショップ資料、11月26日。
- 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム、リテラシーレベルモデルカリキュラム対応教材 (<http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/e-learning.html>)。
- 角野浩史 (2020) 「対面/オンライン混合授業実現のために越えたハードル」国立情報学研究所 (NII) 4 月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第19回報告資料、10月23日。
- 総務省国際戦略局技術政策課 (2018) 「総務省における Society 5.0 に向けた取り組み」。
- 田浦健次朗 (2020) 「オンライン授業と教育 ICT の活用：これまでの振り返りと将来課題」日本経済会計学会第1回秋季大会、AEAJ 招聘講演資料、12月13日。
- ダニエル・ピンク (2019) 『ハイ・コンセプト—「新しいこと」を考え出す人の時代：富を約束する「6つの感性」の磨き方』(大前研一訳) 三笠書房。
- ティエン ツォ・ゲイブ ワイザート (2018) 『サブスクリプション：「顧客の成功」が収益を生む新時代のビジネスモデル』(桑野順一郎監訳)、ダイヤモンド社。
- 帝国データバンク 史料館・産業調査部編 (2009) 『百年続く企業の条件—老舗は変化を恐れない』朝日新聞出版。
- 東京大学 (2020) 「オンライン定期試験クイックガイド」(<https://www.c.u-tokyo.ac.jp/zenki/news/kyoumu/QuickGuideforOnlineExamsSS2.pdf>)
- 東京大学大学院情報理工学研究所 (2020) 『ポスト・コロナの新たな情報化社会に向けての提言』6月25日。
- 東京大学大学院情報理工学研究所シンポジウム (2020) 「ポスト・コロナの新たな情報化社会に向けての提言：もとのシステムに戻さない」7月4日。
- 苦野一徳 (2019) 『「学校」をつくり直す』河出新書。
- ナイジェル・カンバーランド (2020) 『成功者がしている100の習慣』ダイヤモンド社。

- 中村宏（2018）「データプラットフォーム構想について」東京大学未来社会協創推進本部データプラットフォーム推進タスクフォース。
- 日本学術会議（2020）「提言『教育のデジタル化を踏まえた学習データの利活用に関する提言—エビデンスに基づく教育に向けて—』」。
- 根本武（2020）「大学は「オンライン化」で根本的に変わっていく」『東洋経済 ONLINE』10月15日。
- 早川英男（2019）「わが国経済政策の今後の課題」関経連・経済財政委員会、12月2日。
- 広島大学『広島大学 大学案内2015』。
- 星幹崇（2020）「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン、および大学教育のデジタルイニシアティブについて」国立情報学研究所（NII）4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第19回報告資料、10月23日。
- ホーン M.B.・H. ステイカー（2017）『ブレンディッド・ラーニングの衝撃：「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命』（小松健司訳）教育開発研究所。
- 三石大（2020）「学習履歴確認の勧めと語学教育における学習履歴活用」国立情報学研究所（NII）4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第19回報告資料、10月23日。
- 本木正人（2020）「コロナ対応から見えてきた図書館におけるDXの可能性」国立情報学研究所（NII）4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム第21回報告資料、11月20日。
- 両角亜希子（2020）「大学経営の今とこれから」『現代思想10』第48巻第14号、青土社。
- 文部科学省（2018）「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」。
- 文部科学省初等中等教育局情報教育・外国語教育課（2020）「SINETを活用した遠隔教育について」。
- 山田浩司（2019）『EdTech：テクノロジーで教育が変わり、人類は「進化」する』幻冬舎。
- 山本佳世子（2020）「コロナ禍のオンライン授業で大学改革が進む。学長たちの声」『ニュースイッチ』6月22日。
- 吉見俊哉（2020）「「新型コロナ」後の世界～大学の本来あるべき姿を考察する！」Net IB News、8月3日。

本検討会議の開催記録

●第1回ポストコロナ検討会議

日時 2020年9月16日(水) 11:30~13:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 ポストコロナにおける大学教育についてブレインストーミング

●第2回ポストコロナ検討会議

日時 2020年10月5日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 有識者ヒアリング

江崎浩教授(東京大学大学院情報理工学系研究科・副研究科長)

田口真奈准教授(京都大学高等教育研究開発推進センター)

●第3回ポストコロナ検討会議

日時 2020年10月19日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 大学教育の未来像、報告書構成案について

●第4回ポストコロナ検討会議

日時 2020年11月9日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 本学が取りかかるとすべき具体的な施策案の検討、報告書原案について

●第5回ポストコロナ検討会議

日時 2020年11月30日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 報告書(原案)について

●第6回ポストコロナ検討会議

日時 2020年12月7日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 報告書(案)について

●第7回ポストコロナ検討会議

日時 2020年12月14日(月) 9:00~11:00

場所 本部棟2階会議室3 (Zoom 併用)

議題 報告書の最終確認

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第11回高等教育推進センター FD 講演会

3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か？

～学部レベルでの質保証の実践～

日 時：2019年12月11日(水) 13:00～15:00

場 所：関西学院大学西宮上ヶ原キャンパス 大学図書館ホール

開 会 の 辞

北 村 昌 幸 (関西学院大学 高等教育推進センター長)

高等教育推進センター長をしております北村昌幸と申します。私どものセンターでは、全学的にFDを進めていくために毎年様々な企画を立てて実践しています。教職員の皆様には授業調査を行っているところというイメージが強いと思います。ちょうど今、授業調査を行っている真っ最中ですが、授業調査以外にも様々な企画がある中で、このFD講演会もその企画のうちの一つです。

今年度は外部から講師をお招きして講演会を開催することにいたしました。今回の依頼をお引き受けくださった深堀先生に感謝申し上げます。ありがとうございます。また、お忙しい中この場にお集まりいただいた皆様にも、あわせてお礼を申し上げます。ぜひ、この機会を利用され、大学の教学マネジメント、内部質保証、そういった問題について知見を広めていただければと思います。

開会に先立ち挨拶といたしまして、講師の深堀先生のご紹介を僭越ながら私より行わせていただきます。深堀先生のプロフィールにつきましては、お手元にお配りした本日のプログラムに記載していますが、簡単に私より申し上げます。先生は京都大学をご卒業され、京都大学大学院教育学研究科、コロンビア大学大学院教育学研究科で学位を取得されました。その後、東京大学、京都女子大学短期大学部での勤務を経て、国立教育政策研究所で10年ほどご活躍の後、現在は九州大学教育改革推進本部の教授として勤務されています。大学の質保証に関する研究に長く携わってこられ、国立教育政策研究所では AHELO 調査、いわゆる学修成果の調査、その調査結果の分析に関する研究会で研究代表者を務められた他、チューニング、分野別質保証などに関して数多くの講演を行っておられます。2014年には本学のチューニングに関するワークショップにお越しいただいたこともありました。

本日は「3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か？」というテーマでお話をいただきます。九州大学での事例も交えてお話をいただけると存じます。どうぞ、皆様最後までご清聴いただければと思います。

簡単ではありますが、私の挨拶とさせていただきます。

講演「教学マネジメントを進めるために ～大学全体の教学マネジメントの実践～」

江 原 昭 博（関西学院大学教育学部准教授、高等教育推進センター副長）

本日はお集まりいただき、ありがとうございます。教育学部准教授、高等教育推進センター副長の江原昭博と申します。私からは、「教学マネジメントを進めるために」と題しまして、大学全体の教学マネジメントの実践、関西学院大学の事例につながるような流れで話をさせていただきます。教学マネジメントという言葉は最近目覚ましい勢いで話題となってきています。中央教育審議会大学分科会のもとに、教学マネジメント特別委員会がつけられ、本日まで登壇いただいた深堀先生も含めて質保証や高等教育の専門家が多数集められ、現在、この話が進められています。教学マネジメント指針が出されるようで、今日のシンポジウムを企画した段階ではまだここまで話は進んでなかったのですが、政策がすごい勢いで進んできましたので、若干私の発表をそちらに少し寄せて、深堀先生のこの後のご発表につながるような形で進めさせていただきたいと思います。

最初に高等教育政策の主な 이슈 というところで話を進めさせていただきます。まず大学の質保証です。これは今日の話と一番関係してくると思いますが、認証評価と設置認可の話です。事前規制から事後評価に徐々に大学の話が変わってきました。二つ目は、今日の一番のメインである教育の質的転換です。学位プログラム、教学マネジメントの話です。三つ目は、メディア等で最近話題になっている、入学者選抜改善が進んできている高大接続の公平性や公正性の話です。我々が忘れてはいけないのは、高大接続の議論がなぜ出てきたのかということところです。日本の大学教育はこれまで100年以上あり、大学が求めてきた能力や技能といったものと、21世紀、2000年代に入ってから、社会が求めている資質や能力に「ズレ」が出てきているのではないかということが、教育の質的転換であったり、入学者選抜であったりといったところの前提としてあったことを確認しておきます。社会貢献や、アカウントビリティの観点からも情報公開が求められています。そして国際競争は、大学の国際化が著しく、本学でしたらSGUのタイプBに採択されています。九州大学でしたらSGUのタイプAです。いろいろな形で国際化を進めていますが、括弧の二つ目に挙げた「イン&アウト」。これは学生のインバウンド、アウトバウンドです。学生自体も国際化してきています。国外に出ていく学生もいれば、国内に我々が普段の現場



に迎え入れている学生もいます。そういった背景には非常に重要な、SGU だけではなく、政策もあると思います。それから職業教育、経済支援です。また、職業教育と絡んできますが、就職支援です。結局社会との関係性の中で我々が進めている教育に対して、その社会との関係性でインパクトが起き、あるいは我々がどういった策を打っていくのかというところで求められているものが日々変わってきています。経済支援でいえば、高等教育の無償化がありますが、その前提として格差の話があったり、あるいは逆にそこで出てくる、実際に我々が実施する活動として、これまでの奨学金とは別に授業料の減免であったり、無償化であったりということが新しく出てきています。いろいろなところで、社会と我々の関係、受け入れる学生と我々の関係が変化してきている。そういった大前提があって、質保証や質的転換の話が出てきている。決して誰か、どこかから突発的に降りてきたものではなくて、様々な変化や状況の変化により我々最後の最後には変わらなければいけないということが求められてきたという経緯があると思います。(資料 1)

我々が自分たちの教育・研究活動、様々な実施計画や施策に対応していく中で、ここ半年の自らの学内での活動を翻って考えると、やはり認証評価の話が出ていた話の中で一番大きかったと思います。例えば今日は外部から 3 分の 1 ぐらいの参加者があり、学内は 3 分の 2 ぐらいです。その学内の 3 分の 2 ぐらいの参加者のうち、また 3 分の 2 ぐらいが職員で、残り 3 分の 1 が学部執行部という結構複雑で現代社会に近い多様なオーディエンスを迎えています。その中でもやはり様々な場で皆さん認証評価と内部質保証の話が非常に大きかったのではないかと思います。中でも内部質保証と学修成果の可視化がいろいろなところでキーワードになっていると思います。資料 2 は教学マネジメント指針の概要案です。これは中央教育審議会大学分科会の教学マネジメント特別委員会が公表したものです。

教学マネジメント指針の概要案には五つの大項目があり、一つ目は「三つの方針」、いわゆる

高等教育政策の主要なイシュー

- 大学の質保証(認証評価と設置認可、内と外の論理)
- 教育の質的転換(学位プログラム、教学マネジメント)
- 入学者選抜改善(高大接続、公平と公正、資質能力)
- 社会貢献(SDGs、地域貢献、産学連携、情報公開)
- 国際競争(大学の国際化、イン&アウト、ランキング)
- 職業教育(専門学校、職業大学、職業プログラム)
- 経済支援(無償化導入、授業料減免と奨学金、格差)
- 就職支援(人生100年、採用日程、キャリア教育)



教学マネジメント指針の概要(案)

教学マネジメント指針の概要(案)



資料 2

3ポリシーで、3ポリシーを通じた学修目標を具体化することです。二つ目は「授業科目・教育課程の編成・実施」です。三つ目は「学修成果・教育成果の把握・可視化」を行うことです。四つ目は「教学マネジメントを支える基盤」です。これはFD、SDの高度化、教学IRなどを導入してはどうかということによって書かれています。最後が「情報公表」です。実は情報の公表は、認証評価の第二サイクルのときからずっと言われています。第三期でも取り上げて、教学マネジメント特別委員会でも取り上げるということは、裏を返せば社会から、あるいは政策側から「大学の情報公開は進んでいない」という評価だということです。こここのところは、我々大学側としてはかなり真剣に考える方が良いでしょう。

1. 内部質保証の必要性

内部質保証の話は、こういった流れの中で出てきました。資料3は中央教育審議会の答申です。2008年には所謂学士課程答申がありましたが、このとき一番話題になったのは、「学士力」です。もう10年以上経ちましたが、学士力とはついたのでしょか。皆さんの学部の学生は学士力何点ですかとかという話をされますか。あの頃は新聞の一面に載るくらい、これからは学士力だといわれました。そして、今に至るのです。本当に学士力はどこへ行ったのでしょうか。

実は重要なのは後ろに三つありました。このときに三つの方針の話が出ていたのです。3ポリシーのガイドラインは数年前に出しましたが、ガイドラインで大きく出たのではなく、2008年に出していたのです。逆にこつこつとこつこつと出てきていた話もあるのです。PDCAの話や内部質保証も2008年に出ていました。出てはいたができませんでしたので、先ほどの情報公開と一緒にです

内部質保証の背景：学士課程改革

- 2008年：「学士課程答申」
 - 「学士力」、「3つの方針」、「PDCA」、「内部質保証」
- 2012年：「質的転換答申」
 - 「内部質保証による教学マネジメントの確立」
- 2014年：「高大接続答申」
 - 「教育課程の体系化、内部質保証重視の評価、ガバナンス改革」
- 内部質保証と3つの方針の擦り合わせ
 - 卒業認定・学位授与の方針(Diploma Policy)
 - 教育課程編成・実施の方針(Curriculum Policy)
 - 入学者受け入れの方針(Admission Policy)

資料 3

が、重要なので何度も何度も繰り返し出てきます。2012年には所謂質的転換答申が出ます。「内部質保証による教学マネジメントの確立」です。内部質保証を進めていくことを通じて、教学マネジメントを確立していこうということです。本学の場合は、およそこの答申の考え方に則り大学の全体的に内部質保証を進めていく形で長期ビジョンなり長期戦略である程度固めました。その文脈の中で内部質保証を進めていきつつ、教学マネジメントにつながってくるような施策を我々は少しずつとっているところです。2014年にも高大接続答申が出ましたが、ここでも内部質保証重視の評価をしてほしい、教育課程の体系化をしてほしいという話が出ました。

内部質保証重点化の法改正がありました(資料4)。この辺の内部質保証という話は、結局後々つながってきますが、教学マネジメントの話と同じ文脈だと思ってもらえれば結構です。学校教育法の施行規則一部改正ということで、3ポリシーの一貫的策定およびDPの強化が2017年です(資料5)。認証評価細目省令の一部改正では、2018年4月に認証評価による内部質保証の重点化、3ポリシーの適用が進められています。さらに、今年度前半の認証評価厳格化の話です。学

内部質保証重点化の法改正

- 学教法施行規則一部改正
 - 3つのポリシーの一貫的策定およびDPの強化
 - 学校教育法施行規則165条の2、172条の2
 - 2017年4月1日施行
- 認証評価細目省令の一部改正
 - 認証評価における内部質保証の重点化と3ポリシーの適用
 - 学校教育法120条第2項に規程する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令
 - 2018年4月1日施行

資料 4

認証評価厳格化の法改正

- 学校教育法の一部改正
 - 大学評価基準への適否の認定を義務付け
 - 大学等における教育研究水準の向上に関する努力義務
 - 三つの方針、情報公開、内部質保証等の大学基準の大枠
 - 学校教育法109条第5、6、7項
 - 2020年4月1日施行

資料 5

校教育法を改正して、大学評価基準の適否の認定を義務づけ、三つの方針、情報公開、内部質保証等の大学基準の大枠を決めてきました。2020年4月1日施行になります。こういった政策的な変化が起きてきました。そのときに教学マネジメント指針の概要ということで、結局我々からするとさらにこれもやるのかというところ。教学マネジメント指針に限らず、これをどの程度、どのように対応していけばいいのか、この辺を考えていければと思います。

認証評価制度の話に戻しますが、今は第三期です。第一期は認証評価を導入すること自体が大目的であったというところがあります（資料6）。そして無事に導入できました。FDやSDを行い、そしてシラバスやGPAやCAP制度を導入していく。2018年から認証評価の第三期に入っていますが、内部質保証が重視されてくるぞというところを踏まえて、第一期と第二期を振り返る資料として10年ぐらい前につくったものが資料6と7です。結局、今回出された教学マネジメント指針案の中を読むとこの話です。この資料を見て気付いたのですが、挙げていた四つが全部入っています。四つ目のこの学生調査が今まに行われています。国立教育政策研究所が中心となり文部科学省と進めている全国学生調査です。何十万人も参加するとのことで、非常に大々的なものになっています。

なかなかそれを急にやってもうまくいかないというところで、第二期目に入りました。一番言われたのが、情報公開の義務化とエビデンスの可視化です（資料7）。これがいわゆる学修成果の可視化の話につながってきます。第二期目で課題として挙げられて、7年かけてなかなか達成できなかったところ。組織的なIR機能によってマネジメントを促進しましょう。このときにさらに突っ込んで出たのが、学修成果の話です。それからルーブリック、ポートフォリオの話です。

内部質保証の定義を、今回大学基準協会を中心にしていますので、今日の参加者はほとんど私立大学の方だと思っておりますのでお話しするのですが、内部質保証はPDCAサイクル等を適切に機能させることによって質の向上を図り、教育、学修等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的継続的プロセスです（資料8）。

三つ重要な観点があって、一つが質の向上、インプルーブメントを果たしたいということです。二つ目はずっと言われている情報公開と説明責任です。アカウントビリティを果たしたい。三つ目が重要で、恒常的・継続的プロセスです。これは言い換えれば体制の構築と実際の運営を進めるということで、これこそある種のマネジメントであり、業界用語でPDCA、PDCAと言って

🌙 認証評価制度第1期

- 質保証の第一段階
 - 認証評価制度の導入
 - 教職員への直接的なFD、SD
 - シラバス、GPA、CAP制度、学生調査
- 認証評価の第1サイクルにおける課題（2004～10年度）
 - 自己点検・評価の方法・体制・結果の活用が不十分
 - 点検・評価報告書の作成が自己目的化

資料6

🌙 認証評価制度第2期

- 質保証の第二段階
 - 情報公開の義務化とエビデンスの可視化
 - 組織的なIR機能によってマネジメントを促進
 - 学修成果、ルーブリック、ポートフォリオ
- 認証評価の第2サイクルにおける課題（2011～17年度）
 - 自己検証システムでPDCAを回す内部質保証システムの構築
 - 受審大学の3分の1が内部質保証に何らかの問題点

資料7

内部質保証の定義 (1)

「内部質保証」(Internal Quality Assurance)とは、PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続のプロセス。

大学基準協会「大学評価ハンドブック(2019(平成31)年4月)」3頁

資料 8

内部質保証の3つの観点

- 点検検証と改善改革
- 「質の向上」= Improvement
- 情報公開と説明責任
- 「質の保証」= Accountability
- **恒常的・継続のプロセス** → **PDCA**
- 「体制の構築と実際の運営」= Management

資料 9

いるところもここに当たってきます (資料9)。実際に進めていくときには、内部質保証の3要素と言って、目標を設定して組織化して規定化していくという話は当然出てきます。

もう一つ、内部質保証の三つのレベルということで、それぞれ先ほどの五つの柱を挙げています。それぞれに対して基幹レベル、大学全体レベルの話と、学部学科や学位プログラム・レベルの話と授業レベルの話の三段階に分けて話が進んでいました。それぞれが実施主体であったり責任者が違うことによって、大学全体であれば大学執行部などが中心になってくるし、学部でいえば学部の執行部であったり教授会などが決定を進めていく。授業でいえば、教員一人一人の専権事項になりがちだということです (資料10)。

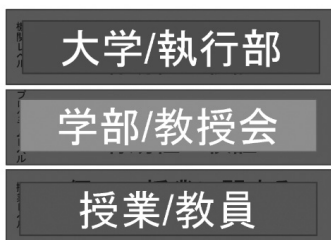
さらにいえば、資料11では便宜上5学部の表現になっていますが、本学では11学部14研究科の縦割りになっていて、例えば経済学部が商学部の決定に「おい、おまえ何をやっているのだ」と言うことはあり得ない話で、さらに教員同士の中でも、例えば今、担当者は来年度のシラバスを書いていると思いますが、他大学の先生のシラバスに「おまえのシラバスは何だ」と研究室に乗り込んだことは多分誰もないと思います。また、乗り込まれたこともないと思います。

先ほど第一期、第二期の話であったり、様々な施策を教学マネジメントの話で提示しましたが、いろいろな物事がこれまでばらばらに対応されてきたというのが実情だと思います (資料12)。今回この点を取り上げられていて、先ほどの五つの柱のうちの一つ、四番目の教学マネジメントを支える基盤という柱で、FD や SD、IR を通じて全体的に統一的なマネジメントを進めてほしいということが提言されていました (資料13)。

例えば自己点検評価について考えたときも、学部によってFD や3ポリシーは早く手をつけるところからゆっくりやるところまでばらばらです。これまでは、さらにそれをそれぞれの学部、学科の担当者が1冊自己点検評価をつくり上げて、大学全体としてはそれぞれが対応したものをバインダーで綴じて段ボールに入れて認証評価機関に送っていたというのが現状だと思います。

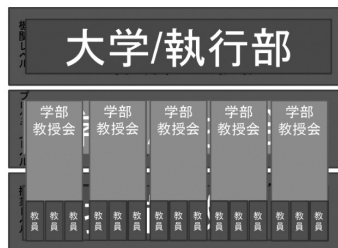
ばらばらに対応されているということで、シラバスは実際どうだったか。シラバスの現状がどうかといえば、本学は比較的早目にいろいろな部局で学部教員も手をつけたので、余りこのようにはなっていませんが、授業の内容であったり、シラバスであったりが教員個人のものになっているところがあって、それぞれに独立してつくってしまう。ここのところがやはり教学マネジメントなんていう話をしていると、まずシラバス、イコール授業ですが、この授業について、シラバスを基点にして授業をある程度学部全体でいろいろな形で見ているからです。本学の場合は、

内部質保証各レベルの実施主体



資料10

真の実施主体はさらに縦割り



資料11

現状：バラバラの対応



資料12

一昨年からシラバスチェックを学部で行っています。シラバスの実質化や、シラバスを基点に授業を揃えていく、全体の学部の設計にならしていく、そういった、できるところから手をつけ始めているのではないのでしょうか（資料14）。

4. 教学マネジメントを支える基盤

学修成果・教育成果を最大化するためには、教職員の能力向上が必要不可欠である。各大学は、「卒業認定・学位授与の方針」に沿った学修者本位の教育を提供するために必要な望ましい教職員像を定義した上で、対象者の役職や経験に応じた適切かつ最適なFD・SDを組織的かつ体系的に実施していく必要がある。加えて、FD・SDは、学修成果・教育成果の把握・可視化により得られた情報の共有、課題の分析、改善方策の立案等、実際に教育を改善する活動として位置付け、実施する必要がある。

また、教学IRは、教学マネジメントの基礎となる情報を収集する上での基盤であり、学長をはじめとする学内の理解を促進するとともに、教学IRを実施する上で必要となる制度の整備や人材の育成を進めていく必要がある。

資料13

シラバスの実質化



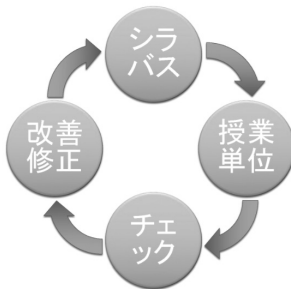
資料14

この点、例えば授業レベルのPDCA イメージという点、シラバスを基点のPとして、Dのところでは授業実施と単位付与、Cのところではチェックを行って、最後毎年改善修正し、全体授業レベルについて行うことができます(資料15)。

さらにシラバスだけでなく授業と統一していったときに、それぞれの担当者の授業は、3つのポリシーの特にDPで、つながったらいいのではないのでしょうか(資料16)。

このことが先ほどの教学マネジメントの指針でいうところの一つ目の最初の柱です。三つの方

授業レベルのPDCAイメージ



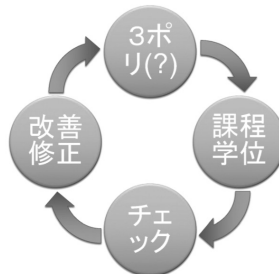
資料15

DPとシラバスの連携



資料16

プログラムレベルのPDCAイメージ



資料17

針に通じた学修目標の具体化というところで、授業に落としつけていけたらつながってくるのではないかとこのところが見えてきます。

ここが結構難しく、今日どうしてFD講演会をこの形でやってきたかということなのですが、何度も言いますが、3ポリシーを基点にしてプログラムを回せというのがどうにも意味がわかりづらいと言うことです。3ポリシーを基点にして回せ回せ、学位プログラムを何とかしろとずっとあちこちで言われていますが、これは絵に描くのは簡単なのです（資料17）。3ポリシーに基づいて学士課程を進めます、学位を授与して後はチェックと改善をします、と言うだけです。絵面はシンプルです。それを教学マネジメント指針の話でいうと二つ目の柱の部分となり、授業科目、教育課程の編成実施ということで、資料に抜粋しています（資料18）。プログラム・レベルの話でいったら、自己点検評価、大学全体で行うのは、大学や学長、副学長を中心にした執行部が行い、これは認証評価も一緒だし、教学マネジメントも一緒です。これで全体の3ポリシーに基づいてうまくいっているかどうかを、自己点検評価をし、イメージでいえばこういった形で3ポリシーを中心にして学部のプログラムが回っているかどうか、それを検証するという事になっています。

我々も来年は第三期認証評価受審ですので、現在も自己点検評価は学内で何度も推敲化されまして、完成に向けてつくり上げているところですが、こういったところがどういった形で表現できるかというのはやはり大学ごとによって変わってくると思います。

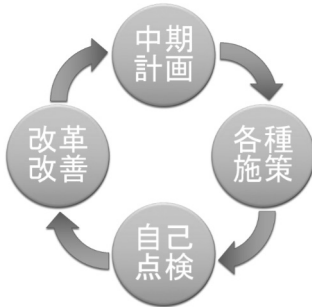
例えば機関レベルのPDCAのイメージでいえば、戦略に基づいた中期計画のようなものが義務化されてきましたが、これに基づいて施策を行い、自己点検評価、改革改善を進めていける、このような形が理想です（資料19）。

内部質保証のキーワードでいいましたら、やはり大学は計画から評価というところがどうつながってくるのかです（資料20）。それから、プログラム・レベルでいうところの3ポリシーとの話です。最後は授業です。先ほど申しました通り、絵面だけならわかりやすいのですが、3つの

三つの方針を通じた学修目標具体化

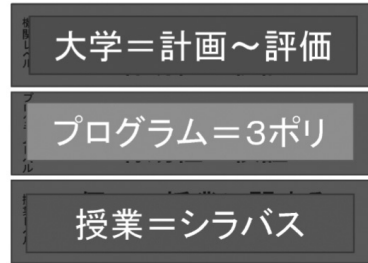
各大学の強みや特色が反映された三つの方針は、教学マネジメントの確立に当たって最も重要なものであり、学修者本位の教育の質の向上を図るための出発点ともいえる存在である。特に「卒業認定・学位授与の方針」は、学生の学修目標として、また、卒業生に最低限備わっている能力を保証するものとして機能すべきものであり、具体的かつ明確に定められることが必要である。また、大学教育の成果を学位プログラム共通の考え方や尺度(アセスメントプラン)に則って点検・評価することが、教学マネジメントの確立に当たって必要である。

🌙 機関レベルのPDCAイメージ



資料19

🌙 内部質保証のキーワード



資料20

ポリシーと現実に動いているプログラムとをどうつなげ、それを大学と授業の間でどうつなげるのかという交差は、とても難しいところです。

2. 求められる学修成果の可視化

肝は資料21と22です。後でもう一回ご覧いただければと思うのですが、これは教学マネジメント特別委員会でも同じことが出ています（資料23、24）。すごく重要なことは資料23です。

教学マネジメント指針の五つの柱の三番目で学修成果、教育成果の把握、可視化を進めていくということで書かれています。資料24にあげた「学生の学修成果、大学の教育成果」の部分はさらに重要です。前半部分の、「一人一人の学生が自らの学びの成果（学修成果）として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすること」と、後半部分の「大学が、学位プログラムを通じて同方針に定める資質・能力を備えた学生を育成できていること（教育成果）」、この二つを分けて、教学マネジメントではっきり離れたということが非常に重要です。いろいろな学修成果の話で、あちこちで混乱しているのがこの話です。

🌙 学生にとっての学修の成果



資料21

大学にとっての教育の成果



資料22

学修成果・教育成果の把握可視化

学修者本位の教育の観点から、一人一人の学生が自らの学修成果として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすることが重要である。また、大学の教育活動を学修目標に則して適切に評価し、「卒業認定・学位授与の方針」の見直しを含む教育改善につなげるためにも、学修成果・教育成果を適確に把握・可視化する必要がある。把握・可視化に当たっては、その限界に留意しつつも、学生が、同方針に定められた学修目標の達成状況を可視化されたエビデンスとともに説明できるよう、複数の情報を組み合わせた多面的な形で行う必要がある。その際、大学教育の質保証の根幹として、また、学修成果・教育成果の把握・可視化を適切に行う上での前提として、成績評価の信頼性を確保する必要がある。

資料23

教学マネジメント指針全体において、この点が明確に書き記してあっただけでも私はよかったと思っています。2年前のカレッジマネジメントに、私自身の筆で明確に記しておきましたが、資料21は学生にとっての学修成果の話です。資料22、これは大学にとっての教育の成果の話です。ここを分けて考えないと、学修成果の話をしている最中にお互いの理解が崩れていきます。だから、これ（学生の学習の成果と大学による教育の成果の二つの成果の存在と違い）を意識してほしい。今回ここが出てきたので、非常によかったと思っています。

学生の学修成果の話は、現実的には所謂「学修成果」は一般社会に通用していません。一般的には「入学した大学の名前」や「卒業後の採用された企業の名前」が社会的にはその人のある種の成果となってしまっている現状があります。例えば親戚がお正月に集まりますよね。久しぶりに集まって、「大学はどこを受けるのだ」なんて話が出て、「いやいや、これこれ大学を受けよう

🌙 学生の学修成果、大学の教育成果

学修成果の把握・可視化は、学修者本位の教育を実現する観点から、一人一人の学生が自らの学びの成果(学修成果)として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすることが重要である。このため、「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を可視化されたエビデンスとともに自ら説明できるように複数の情報を組み合わせた多角的な形で行われることが必要である。また、大学が、学位プログラムを通じて同方針に定める資質・能力を備えた学生を育成できていること(教育成果)も、学修成果と同様に説明できることが必要である。

(「教学マネジメント指針」本文20ページ)

資料24

と思っています」と応えると、おおとか、わあとか、ふうんとか、反応は様々でしょう。ただそのとき、「ではその大学の3ポリシーは何なのだ」という話は誰もしません。「求められている能力は何なのだ」「その大学のDPは何だ」なんて話はしないですね。皆さん、本当にしていますか？

就職したときもそうです。本来我々大学人からすれば、学位が全てのはずです。だから、関西学院大学を卒業したと言ったら、学位は何だと言って、何学部って、経済学をやりました。おお、そうかという話から始まるのならいいのですが、学位も学部もどうでもよくて、どこに就職したのだという話になるわけです。ここはまずは我々としては反省しなければいけません。しかも学修成果もといったら、それぞれの授業の成績表を見せたら、ああ、おまえ頑張ったとか、頑張っていないという話で済む話だったのが、今はこんなことになっているということは我々相当考えないといけません。

成績や学位がしっかりしていれば、そこでもしかしたら話は済んでいたかもしれません。海外のいい大学へ行って、この手の話をすると、いや、うちを卒業できればそれは成果ですと言われれば、それまでなのです。数年前にアメリカ東海岸のアイビーリーグの大学をいくつか回った際に、そうはっきり言われました。実際その通りですよ、入るのも大変ですし、出るのも大変ですし、学位や成績の信頼性が社会的に認知されている。それならくだらない学修成果の話なんて本来必要ありません。成績表と学位記さえあれば十分ですよ。

翻って我々の現状はそうした理想とはかけ離れている、ではどうするかという話です。現実的な取り組みとして提示していることが、この資料21となります。要は、例えば入った大学の名前だけとか、就職先の名前だけで判断するのではなく、ましてや誰も知らない知られちゃいけないポリシーやよくわからない何とかせいかなようなものではなく、この資料21全体を学生の学修成果として捉えましょうという私からの提言が、二年前にカレッジマネジメントの巻頭特集に記し

たものだったのです。学生が大学に入学して、大学で多種多様な経験をする。もちろん勉強が中心です。単位をとって、卒業していくことが中心なのですが、大学で得られたいろいろな経験、いろいろな勉強、そういったものを自分なりに可視化して、学生が説明できるような状態になっているかということです。この提言と似たようなことが教学マネジメントでも少し触れられていますが、まずはこのところが達成されてほしいことです。

二年前のカレッジマネジメント巻頭特集におけるもう一つの私の提言は、大学にとっての教育の成果として、やはり大学全体で我々の教育の成果というものはどういうものなのか、これを可視化していきたいということです（資料22）。これにもいろいろ複合的な視点があると思います。当時の私の提言で最も重要な点は、「卒業した瞬間の3月31日の能力」に固執するのではなく、「卒業後の成長までも長い視野に入れた総体的なもの」として、卒業していった学生の成果として見ていくフレームワークをつくっているということです（資料22）。この点についてもたまたまなのか今回の教学マネジメントでも同じような話が出てきているようです。嬉しいですね。

カレッジマネジメントでも挙げたのですが、やはり学修成果の可視化へのヒントは、目標を定めることです。本学では指標という言い方をよくするのですが、これはKPIでもKGIでもどんな言い方でも構いません。指標でも目標でもです。ゴールを定めるということが非常に重要で、これが3ポリシーであったり、指標であったり、KPIだったりするだけです。しっかりゴールを定める。そのときに学修成果やマネジメントについて、教学について、二つあるわけです。

一つはやはり我々が独自に、我々なりに立てていくある種オリジナルな指標（目標、ゴール）。これは大枠で立ててもいいし、細かいものでもいい。我々が独自に立てていく指標があると思います。もう一つは、これも情報公開につながってくると思うのですが、相対的に評価が可能なベンチマークの指標みたいなものもあればいいと思っています（資料25）。

そういったところで、五本目の柱で情報公開が言われてきているというところがあります。

アメリカでは情報公開はいろいろ進んでいます。日本では大学ポートレートでしたか、せっかく物凄くたくさんのお金を使ってつくったようです。大学の理念とか3ポリシーぐらいしか書いていないので誰も使っていないのが現状です。そういう意味で、大学独自に考えていく指標、そ

学修成果可視化へのヒント

学修成果目標に資する大学独自指標

教学マネジメントに基づく教育的目標やDPIはもとより、大学のミッションや戦略的な方向性、ひいては大学の歴史・地域性・哲学・価値観等に基づいて、各大学が独自に定める測定指標。他機関との比較には向かないかもしれないが、それらの指標を達成すれば、「各大学固有の成果目標」が達成されるもの。

×

相対的評価が可能なベンチマーク指標

独自成果だけでは難しい部分について社会的評価の参考とするために使用する標準的指標。これまで教育の世界では標準的な指標を徹底的に排除してきたが、中退率や延滞率など現代のネット社会では隠し続ける事は難しい。社会から信頼を得るには基本的な指標は比較・公開が原則だろう。

資料25

これから相対的な情報公開につながってくるようなものがあればいいと思います。基板となるシステムは一から作り直す必要なんてありませんし、またぞろ新規公募する必要もありません。大学ポートレートでも、認証評価ベースのシステムでも、学校基本調査等の行政システムでも何でも構わないので、形や縄張りに囚われず、既存のシステムを準用するなど工夫をすればすぐにでもとりかかれるのではないのでしょうか。我々大学関係者のエゴで物事が進まず、入学希望者となる高校生や卒業生の受け皿である企業関係者などの本当のステイクホルダーの期待に応えられないような情報公開なら、やってもやらなくても一緒ですし、労力も時間もお金も無駄なだけです。

関西学院大学の事例として、本学では大学全体としてのマネジメントを重要視していて、ここが比較的ストロングポイントでもあります。これはもちろん学部との協力のもてこつこつ進めてきたことですが、「Kwansei Grand Challenge 2039」という超長期ビジョン、超長期戦略、次期将来構想が中心になったところから始めています（資料26）。

幾つか下のほうに太い柱があります。これは長期戦略の全体的な図ですが、下半分で長期戦略のおおよその施策、大枠と一つ一つの柱が立っています。重要なことはこれが目標に向けて全体の施策が全てこの目標につながってくるように、最終的なゴールにつながるような構造化を果たしたということです。

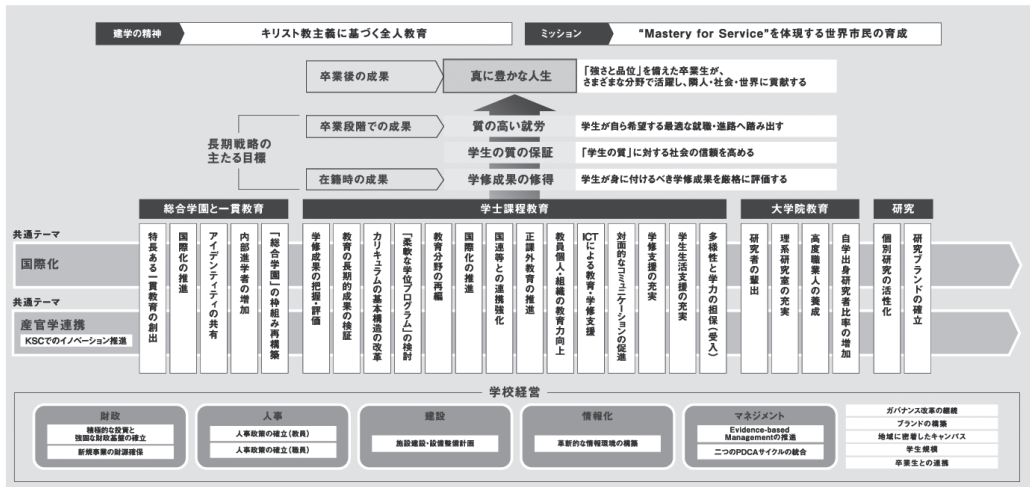
資料27にあります通り、実際に今、昨年からの帳票制度に基づいて、本部からまず手をつけて、現在学部それぞれが新しい目標を立てて、大学全体でまとまって進めていこうとしています。まだ2年目ですが、みんなで今協力して進めている最中です。資料27の上半分の、「学修成果の修得」、「学生の質の保証」、「質の高い就労」が具体的な目標部分になります。そして資料27の一番上の方、小さい字で少し読みづらいのですが、「真に豊かな人生」ここです。これを我々関西学

関西学院 次期将来構想の全体像



資料26

長期戦略の全体像と主たる目標

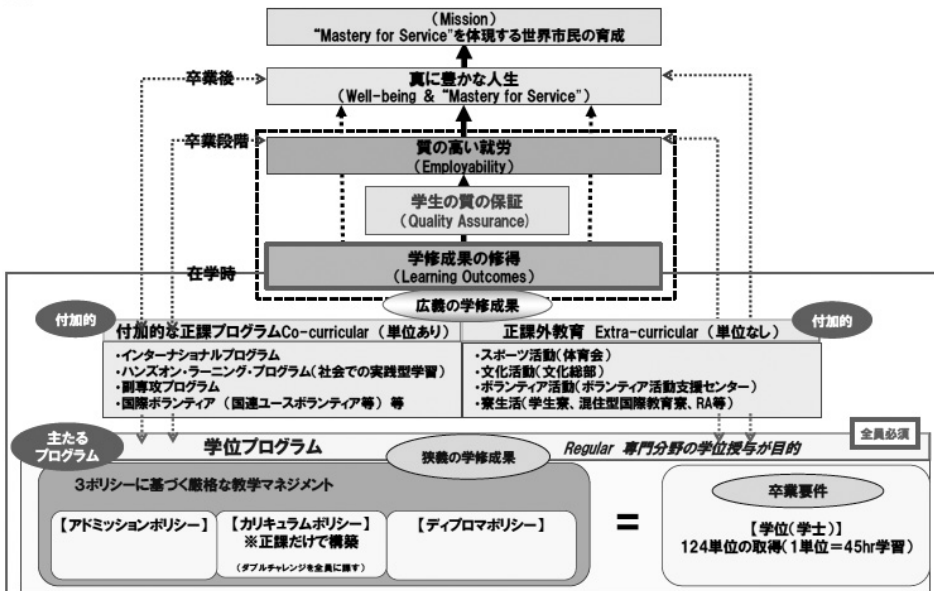


資料27

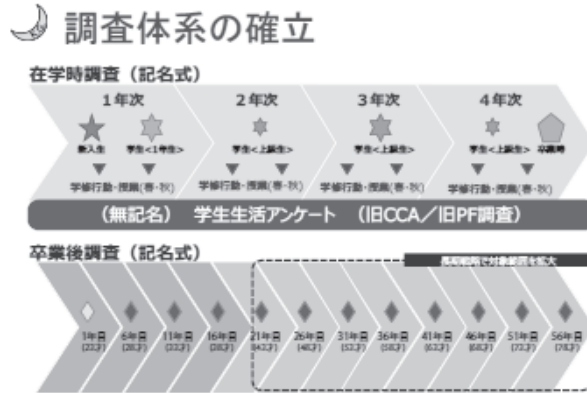
院大学の卒業生がそれぞれの人生において体現してほしいというところが、我々のゴールになります。資料27はそのゴールに向かうための大学全体の施策を表しています。

一方で資料28をご覧ください。真に豊かな人生を果たすためには、質の高い就労が必要であろう。その質の高い就労を果たすためには、学生の質の保証を我々は行っていかなければいけない

学修成果の修得、学生の質の保証、質の高い就労



資料28



資料29

であろう。大学卒業時になりますが、そこではやはり学修成果を習得していくことが必要であろう。

そういったモデルに基づいて、そこのところをブレイクダウンすると資料28のような形になっています。資料28の下半分が大学の経験を表しています。この大学時の経験のうちのさらに下半分、この部分が所謂学位プログラムを表現しています。学部、学科における教育です。いわゆる卒業要件を満たす教育の部分でここのところを狭義の学修成果と我々と呼んでいます。

さらに、その上半分の部分が教学マネジメント指針の中でも触れられていましたが、我々関西学院大学がこれまでずっと重要視してきた、所謂付加的な正課プログラムとなります。これは単位付与があるプログラムで、留学であったり、ハンズオン・ラーニングであったり、ボランティアであったりします。それから、その右側には正課外教育と我々と呼んでいます。単位がないものでも、スポーツ活動であったり、文化活動であったり、ボランティアや寮生活であったり、学生の成長につながる広範囲の学校活動を含んでいます。こういったもの全体を含めて資料28の下半分全体を広義の学修成果と捉え、測定していこうと取り組んでいます。

時間になりましたので、最後スライド(資料29)のところは、こういった形でどこの大学でも行っていると思いますが、IRを進めながら調査体系をまとめているというところがあります。

私の発表は以上となります。ありがとうございました。

講演「3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か？ ～学位プログラム・レベルでの質保証の実践～」

深堀 聡子（九州大学教育改革推進本部 教授）

皆さんこんにちは。九州大学の深堀でございます。本日は関西学院大学にお招きくださりまして、ありがとうございます。江原先生よりご紹介いただきましたように、私が前回、関西学院大学にお伺いしたのは2014年でした。当時、私は文部科学省の研究機関である国立教育政策研究所に勤めておりました。国立教育政策研究所は、政策立案のための基礎研究を担っている機関ですので、私も間接的にはありますが、政策立案にかかわる側であったわけですね。ところが、1年10カ月前に九州大学に就職してからは、政府方針の受け手として、大学で何をすべきかを考える立場に変わりました。その中で、江原先生がおっしゃられたとおり、本当にいろいろなことが降りかかってきて、大学として日々、対応に追われている状況にあります。

各大学がこれまでに組み立ててきた教育改革の一つ一つのパーツは、その時々々の要請に一生懸命応えようとしてきた証ですが、それらが全体としての仕組みの中でどのように位置づいており、他のパーツとどのように有機的につながっているのかは、必ずしも俯瞰的に認識されているわけではありません。私が九州大学で1年10カ月を過ごす中で感じてきたのは、取り組むべきことの取捨選択、優先順位をはっきりさせて、仕組みとして進めていくことの大切さです。

大学は教育研究機関ですから、大学の担うべき主たる社会的役割は、教育と研究です。そして、教育にかかる最大の資源は教員です。資源は有限であって、先生方の時間も有限です。その有限の時間の中で、何にどれだけの時間を費やして進めていくのかを精査しないと、本来業務である教育と研究に注ぎ込む時間がなくなってしまいます。そのことを心に留めて大学の教学マネジメントに取り組んできた経験について、本日はお話しさせていたいただきたいと思っております。

江原先生は先ほどのお話しの中で、中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会について、何度か言及されました。私もその委員として、大学の現場からの発言をする努力をしています。ただし、ここで申し上げておきたいのは、教学マネジメント特別委員会が発信する情報の主な受け手として想定されているのは、これまで教育の質保証に十分に組み込んでこなかった大学です。そうした大学は、小規模の場合が少なくありませんが、それは教学マネジメントに取り組む専門組織や専属スタッフを設けることができない場合が少なくないから



であり、指針を発信することでその一助となることが目指されているのです。既に様々な質保証の取組を展開してきた大学が指針に遵守することが期待されているわけではないことは、委員会の議論の中で何度も強調されています。そのことが教育の現場に十分に伝わっていないことを、江原先生のお話からも感じました。貴学のように体力のある大学では、教学マネジメント指針のどの部分を受けとめて、どういう優先順位で取り組んでいくかについて、主体的・戦略的に選ぶとっていくことが重要ではないかと考えます。

本日の講演のご依頼を3週間ほど前にいただいた際に示されたタイトルから、少し変更させていただきました。いただいたタイトルは「3つのポリシーに基づく教学マネジメントとは何か? ~学部レベルでの質保証の実践~」でしたが、副題を「学位プログラム・レベルでの質保証」とさせていただいております。なぜ、敢えて学部レベルではなく学位プログラム・レベルとするのか。先の江原先生のお話にもありましたように、学生が何を知り、理解し、実行できるようになるかという意味での学修成果を策定する教育課程(カリキュラム)の単位は、教育研究上の基本組織(学部・学科等)と必ずしも一致しない場合があるからです。その不一致について十分に認識されていない時、幾つかの混乱が生じることに、九州大学で3ポリシーの見直しを行って行く中で気付かされましたので、最初に学位プログラムについて整理しておきたいと思います。

1. 学位プログラムとは何か

本日の講演は三部構成です。最初に学位プログラムという考え方についてお話しをさせていただいた上で、二番目に日本の高等教育政策の流れについてレビューし、その中で学修成果に基づく教学マネジメントがいかに焦点化されてきたのかをお話しする予定でいました。ただし、江原先生が既にかなり詳しくお話ししてくださいましたので、ここは短くして、三番目に、それを受けて九州大学で何に取り組もうとしているのかについて、できるだけ具体的にお話しをさせていただきたいと思います。貴学にとってご参考になるかどうか分かりませんが、しばらくお耳をかしていただければ幸いです。

それでは最初に、学位プログラムとは何か。学位プログラムとは、資料1の定義のとおり、「学位を取得させるに当たり、当該学位レベルと分野に応じて達成すべき能力を明示し、それを修得させるように体系的に設計した教育プログラムのこと」を意味します。

これは1990年代に出された定義で、一番新しい、2040年に向けたグランドデザイン答申でもこの定義が踏襲されています。3ポリシーのガイドラインでは、より明確に「学位取得のために求められる知識・能力をあらかじめ明示し、学生が当該知識・能力を身に付けるための教育課程を体系的に整理する」という提言のもとで、「そのような教育課程(授与される学位の専攻分野ごとの入学から卒業までの課程(以下「学位プログラム」という。))」という定義がなされています。3ポリシーの策定単位についても、この教育課程(カリキュラム)を単位に考えていくべきことが明記されています。

しかしながら、この学位プログラム(教育課程)の単位は、教育研究上の基本組織(学部・学科)とは必ずしも一致しないのが、多くの大学の現状ではないかと思えます。例えば、資料2は九州大学の学位プログラムの例ですが、理学部の中には、物理学科、化学科、地球惑星学科、数学科、生物学科という5つの学科があり、それぞれにおいて、全く異なる学問体系のもとで全く

異なる教育課程が編成されています。したがって、理学部の場合は、3ポリシーの策定単位は学科になります。厳密には、物理学科の中に、カリキュラム編成が異なる物理学コースと情報物理学コースがありますので、全体として6つの学位プログラムを擁するという整理になります。

学位プログラムとは何か

——— 教育研究上の基本組織（学部・学科等）とは必ずしも一致しない。

- 「大学等において、学生に短期大学士・学士・修士・博士・専門職学位といった学位を取得させるに当たり、当該学位のレベルと分野に応じて達成すべき能力を明示し、それを修得させるように体系的に設計した教育プログラムのこと。」

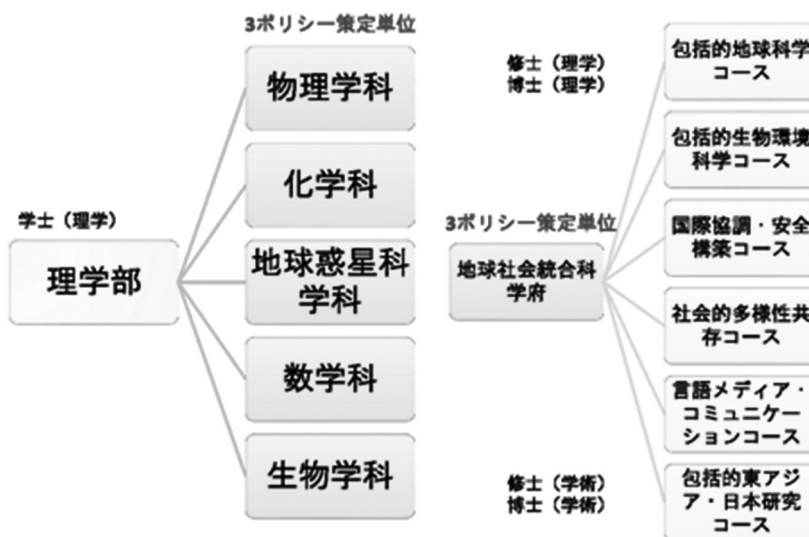
- 中央教育審議会『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』（平成30年11月26日）http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/17/1411360_6_1.pdf

- 「三つのポリシーの策定単位については、具体的には各大学で適切に判断すべきものであるが、「我が国の高等教育の将来像」（平成17年1月28日中央教育審議会答申）等において、今後の大学教育については、学位の取得を目指す学生の視点に立って、学位取得のために求められる知識・能力をあらかじめ明示し、学生が当該知識・能力を身に付けるための教育課程を体系的に整備することが提言されていることなどを踏まえれば、三つのポリシーは、そのような教育課程（授与される学位の専攻分野ごとの入学から卒業までの課程（以下「学位プログラム」という。）ごとに策定することを基本とすることか望ましいと考えられる。」

- 中央教育審議会『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm

資料1

九州大学における学位プログラム



資料2

その一方で、右側の地球社会統合科学府という学際的な大学院は、一番上の包括的地球科学コースから、一番下の包括的東アジア・日本研究コースまで、理系から文系に渡る6つのコースから構成されています。地球社会統合科学府では、地球社会が直面している様々な問題を解決するために、様々な情報を集約してチームを組んで取り組めるような人材を育成することが目指されています。さらに、地球社会統合科学という学問分野の確立も視野にいれておられます。学生は一つのコースに所属しながら、他のコースから授業科目を履修するなど、分野の壁を越えて学ぶことが積極的に奨励されています。そして、修士・博士論文のテーマに応じて、修士・博士(理学)、修士・博士(学術)の学位が授与されます。そうした地球社会統合科学府の特徴を示すためには、6つのコース別に6つの学位プログラムを整理するのではなく、一つの学位プログラムとして3ポリシーを策定することが適切だと判断されました。その際、6つのコースに関連する5つの異なる参照基準から「コア・コンピテンス」を抽出し、それをベースに学府としてのディプロマ・ポリシー(学修成果)を策定し、そのうえで、コア・コンピテンスを各コースの文脈に具体化することで、コース別の学修成果も準備されました。

一方で、農学部は、1学部1学科4コース11分野の組織構成をとっていますが、学問分野の特性に応じて、4コースのうち3コースは分野ごとに合計8学位プログラム、1コースについては3分野合同で1学位プログラムとして整理されました。

このように3ポリシー策定単位としての学位プログラムは、教育課程をベースに考えると、統一的には定義できませんし、教育研究上の基本組織とも必ずしも一致しません。厄介ではありますが、学位プログラムは、教育課程を提供する当事者である大学教員にとって妥当な単位でなければ、ディプロマ・ポリシー(学修成果)を適切に設定して、その達成を保証する教育課程を適切に設計・実践・評価することはできません。3ポリシーに対する大学教員のオーナーシップを喚起するためには、学位プログラムの単位設定には慎重に、丁寧に取り組んでいく必要があります。

こうした学位プログラムの考え方は、従来の教育課程の考え方と、何が異なるのか。資料3のとおり、大学設置基準では教育課程は、「教育上の目的を達成するために必要な」「授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け、それを各年次に配当して編成するもの」と説明しています。その際、「専攻に係る専門の学芸」「幅広く深い教養や総合的な判断力及び総合的な判断力」「豊かな人間性」を涵養するように配慮すべきことが謳われています。すなわち、従来の教育課程の考え方では、教育上の目的が非常に緩やかに捉えられており、授業科目との関係性も緩やかにしか定義されていないのに対して、学位プログラムの考え方では、学修成果が明確に定義されており、その達成に向けて各授業科目が体系的に配置されること、そして効果的に実践されることで、学修成果が確実に達成されることが求められているのです。

教育学には、逆向き設計という考え方があります。授業科目を積み上げて、その結果としてどのような人が育つのかというアプローチではなく、教育の目的を達成するためには、どのような学修成果(知識や能力)を獲得する必要があるか、そのためにはどのような授業科目を履修し、それぞれの授業科目の中でどのような学修成果を習得する必要があるかというアプローチで教育課程を編成する考え方です。学位プログラムは、まさに、この逆向き設計の考え方に基づいているといえます(資料4)。

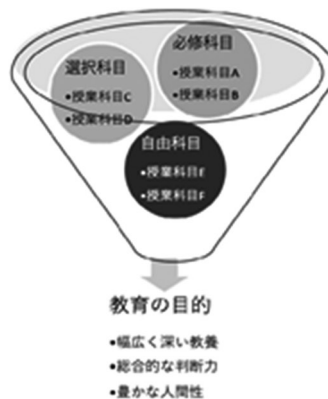
学位プログラムの考え方は、従来の教育課程の考え方と、何が異なるのか

●大学設置基準（教育課程の編成方針）

●第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。

2 教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵かん養するよう適切に配慮しなければならない。

●第二十条 教育課程は、各授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け、これを各年次に配当して編成するものとする。



資料 3

学位プログラムのイメージ

教育の目的を達成するためには、どのような学修成果（知識や能力）を獲得する必要があるか、そのためにはどのような授業科目を履修し、それぞれの授業科目の中でどのような学習成果を習得する必要があるか：教育課程の「逆向き設計」の考え方。

		授業科目の学習成果			
		授業科目 1	授業科目 2	授業科目 x	
教育の目的	学修成果A	A	a 1	a 2	a x
	学修成果B	B	b 1		b x
	学修成果C	C		c 2	
	学修成果D	D			d x

資料 4

2. 学修成果に基づく教学マネジメント

日本の高等教育政策の流れを簡単にレビューしてみたいと思います。学修成果に基づく大学教育の質保証が最初に焦点化されたのは、平成17年の「我が国の高等教育の将来像（答申）」においてです。そこでは、既にアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーといった言葉が使われています。これらの言葉は、2008年の学士課程答申でも再度、焦点化されますが、注目していただきたいのは、その並びが、学位授与の方針、教育課程編成実施

の方針、入学者受け入れの方針という「逆向き設計」の順番に変わっている点です。すなわち、2005年の将来像答申では、学生を受け入れて、教えて、出していくという、これまでの教育課程の考え方と同じ流れだったわけです。受け入れた学生に質の高い教育を提供すれば、教育上の目的が達成できるだろうという考え方です。それに対して、2008年の学士課程答申では、学位授与の方針を決定したうえで、教育課程の方針を定め、それらを可能にする入学者受け入れの方針を示すという考え方に転換しているのです。この学修成果を起点とする基本方針は、2016年には3ポリシー策定の義務化を通して制度化され、2040年のグランドデザイン答申でも確認されています。(資料5)

今、なぜ学修成果を明確化することが求められているのか。それは、高等教育の規模が拡大するなかで、社会を構成する組織の一つとして、大学の機能を説明することが求められるようになってきたからだといえます。すなわち、大学教員や学生は、社会から独立して存在しているのではなく、労働社会、市民社会、グローバル社会をはじめとする様々なステークホルダーとの関係性のなかで位置づけられています。高等教育は非常に大きな国家予算と家計によって支えられています。そうした中で、大学教育はどういう意味を持つのかについて、学術から一定の距離がある一般社会にとってもわかりやすい、汎用性の高い言葉で表現することが求められているのです。

このことは、大学が学術的な分野固有性を放棄して、もっぱらコミュニケーション能力とか問題解決能力などの汎用的能力の育成に注力することが求められていることを意味するものではありません。大学は、学問を教える場所であり、人格を形成する場所です。そこには確固とした学術

学修成果に基づく大学教育の質保証

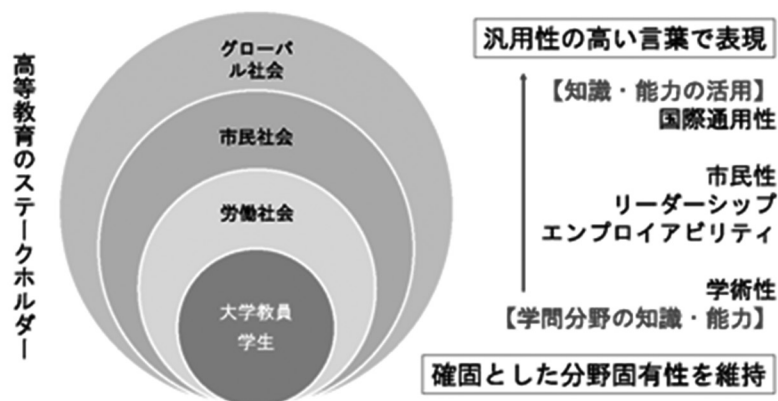
- 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』平成17（2005）年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
 - アドミッション・ポリシー/カリキュラム・ポリシー/ディプロマ・ポリシーを明確化することをとおして、教育課程の改善やいわゆる「出口管理」の強化を図っていくこと。
- 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』平成20（2008）年

↓ 起点の転換

 - 改革の実行に当たり、もっとも重要なのは、各大学が、教学経営において、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、そして「入学者受け入れの方針」の三つの方針を明確にして示すことである。
- 3つのポリシーの策定・公開の義務化（学校教育法施行規則の一部を改正する省令）平成28（2016）年
 - 「3つのポリシーに関すること」「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」（内部質保証）を認証評価の対象とすること（学校教育法-細目を定める省令）
- 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』平成30（2018）年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf
 - 「何を学び、身に付けることができたのか」という点に着目し、教育課程の編成においては、学位を与える課程全体としてのカリキュラム全体の構成や、学修者の知的習熟過程等を考慮し、単に個々の教員が教えた内容ではなく、学修者自身が学んで身に付けたことを社会に対し説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成することが必要となる。

資料5

なぜ「学修成果」なのか：社会的妥当性の視点



■「高等教育の質保証」：高等教育機関が、大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といったさまざまな質を確保することにより、高等教育の利害関係者の信頼を確立すること。
（大学改革支援・学位授与機構『高等教育に関する質保証関係用語集（第4版）』）

資料6

的な分野固有性があり、大学教員は学問分野の専門家として教育に取り組まれているはずですが。求められているのは、確固とした分野固有性を維持しながら、それが社会の中でどういう意味を持つのかについて、分野の専門家でない人にも分かりやすい言葉で説明することなのです。高等教育の質保証は、究極的には、高等教育の利害関係者（ステークホルダー）の信頼を確立することを目的としているからです（資料6）。

3つのポリシーとは何か。資料7では、ガイドラインの言葉を引用しています。ディプロマ・ポリシーとは、どのような力を身に付けた者に学位を授与するのかについての方針、カリキュラム・ポリシーとは、ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成するかについての方針、アドミッション・ポリシーとは、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえてどのように入学者を受け入れるかについての方針を指します。

こうした考え方は、日本固有のものではなく、一定の国際通用性を持っています。例えば、ヨーロッパのチューニングの取組の中でも、英国高等教育改革の中でも、大学は同じような文書の作成を求められています。特に英国の事例は、日本政府が直接参考にしてきた経緯があります。世界の大きな潮流として、学修成果に基づく学位プログラムの設計が求められています。日本の大学もそれに応えていくことによって国際通用性が保証され、国際的プレゼンスを高めていくことができるのではないかと思えます。

資料8には、チューニングの学位プロフィールの項目を挙げています。左側には学位の具体について説明する項目、右側には人材像や学修成果を述べ、それを実現するための教育方法を述べる項目が配置されています。

分量としては2ページ程度、5分程度で読める分量という条件が、取えて示されています。これは、本文書が一般社会を対象に、大学の教育について簡潔にわかりやすく説明することを目的

3つのポリシーとは何か TuningのDegree Programme Profile, UKのProgramme Specificationに相当する

ディプロマ・ポリシー	各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学、学部・学科等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果（「学力の3要素」※についてどのような成果を求めるか）を示すもの。 ※(1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等の能力、(3)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』（平成28年3月31日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shoten/chuikyos/chuikyos/houkeiky/_jcsFiles/shotenfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf

資料7

学位プロフィールの項目

<http://www.core-project.eu/documents/Tuning>

社会に対して、学位プログラムの特徴についてわかりやすく説明するための文書
2頁、5分程度で読める分量

学問分野別参照基準に基づいて策定

人材像(programme competences)

汎用的、学問分野別

学修成果(programme learning outcomes) (15-20個以内)

- 学位名称
- プログラムの期間、機関名、認証評価（適確認定された期間）、学位の水準
- プログラムの目的
- 特徴
 - 学問分野・専攻
 - 志向性（研究、実践、専門職等）
 - 特筆事項
- 主たる進路先（職業・教育機関）

資料8

としているからです。さらに、この学修成果は、分野別参照基準に基づいて策定することが望ましいとされています。参照基準については、後で詳しく説明いたします。

資料9は、イギリスの“Programme Specification”の項目です。チューニングの学位プロフィールと同様に、参照基準を参考にしながらプログラムの学修成果を定義し、教育・学習・評

Programme Specificationの項目 (QAA推奨)

<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/writing-programme-specifications>

<ul style="list-style-type: none">● 学位授与機関の名称、教育機関の名称 (学位授与機関と異なる場合)、認証評価の状況、授与する学位の名称、プログラム名称、大学カレッジ入学サービス (UCAS) 番号プログラム● プログラムの目的● 学修成果を設定する際に依拠した参照基準● プログラムの学修成果：知識と理解、能力、資質	<ul style="list-style-type: none">● 教授・学習・評価の方法● プログラムの構造、水準、授業科目、単位● 策定・改定日● 任意の追加項目：入学者受入れの基準、アセスメントに関する規定、質の指標、学習支援、内部質保証・質向上の方法等
--	---

資料 9

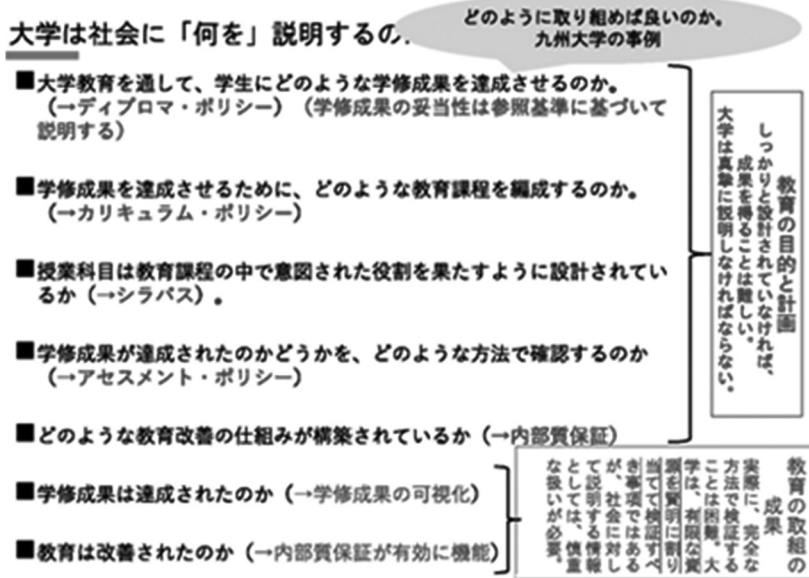
価の方法、プログラムの構造、水準、授業科目、単位を体系的に述べ、入学者受け入れの基準も説明することが求められています。

アメリカは各州において、プログラム・レビューを行っており、その中で、学修成果に基づくプログラム設計が求められています。認証評価の中でも、学修成果を明言することが求められています。学修成果を参照基準に基づいて策定する点については、民間の教育財団 Lumina が分野横断的な Degree Qualifications Profile という枠組みを提案するとともに、ヨーロッパのチューニングの米国展開を支援しています。民間の財団の取組ですので、連邦イニシアチブではありませんが、非常に大きな財団が志向する方向性について、アメリカの大学教育関係者もそれを全く無視するわけにはいかない状況になっています。

こういう文脈の中で、日本でも内部質保証、教学マネジメントが重視されてきました。内部質保証とは、学修成果の形で教育の目標を設定し、教育課程を設計・実践し、学生がどのように学修成果を達成したかを確認して、教育改善に結びつけていくというサイクルを自己点検の形でしっかりと実施するという考え方です。教学マネジメントとは、そうした内部質保証を、授業科目レベルでも学位プログラム・レベルでも、大学として組織的に推進していくという考え方です。最初に申し上げたように、今まで教育改革のさまざまなツールが大学に導入されたり、開発されたりしてきましたが、本当に必要なものとそうでないものを取捨選択した上で、整合性のある一つのシステムとして確立し、大学の中に位置づけていく考え方だと、私は受けとめています。

それでは、大学は社会に「何を」説明するのか。大学が作成するように要請されてきた説明資料は、次のように整理することができます。(資料10)

前半の「大学教育を通して、学生にどのような学修成果を達成させるのか」、これがディプロマ・ポリシーです。「学修成果を達成させるために、どのような教育課程を編成するのか」、これがカリキュラム・ポリシーです。「授業科目は教育課程の中で意図された役割を果たすように設計されているのか」、これがシラバスです。「学修成果が達成されたのかどうかを、どのような方



資料10

法で確認するのか」、これがアセスメント・ポリシーです。ちなみに、アセスメント・ポリシーは、教学マネジメント特別委員会の指針の中ではアセスメント・プランという言葉に変更されていますが、内容に変わりはありません。「どのような教育改善の仕組みが構築されているか」、これが内部質保証にあたります。これらはいずれも、教育の目的と計画に関する説明資料であり、これらがしっかりと設計されていなければ、成果を得ることが難しいという意味で、大学は真摯に取り組んでいく必要があると私は考えています。

後半の「学修成果は達成されたのか」、「教育は改善されたのか」、これらは学修成果の可視化、及び内部質保証が有効に機能しているかどうかに関する説明資料です。これらを大学が改善のため自ら検証していくこと自体は、極めて重要ですが、大学が社会に対して「何を」説明するかという観点からは、慎重に検討する必要があります。まず、これらは指標化して測定することが非常に難しい事項ですので、大学は有限の資源をどのように割り当ててこれらを検証するかは、教育改善に資する指標としての価値の重さに照らして判断する必要がありますし、結果を解釈する際には丁寧な検討が必要です。さらに、それらは改善に向けた内部資料として大変重要ですが、妥当性や信頼性の観点から慎重な取扱いが必要な性格の内部情報を、外部に公表することが実際の改善に結びつくのか、逆に改善の妨げにならないのか、不用意に大学を傷つけることにならないかを精査して、戦略的に判断する必要があります。

学修成果の可視化は、実際の教育を担当する教員が、その結果を真摯に受け止めて改善に結びつけたいと思う設計でなければ意味がないと私は思います。そのためには、大学教員が汗を流して取り組んでいる教育の成果をみる指標として妥当であり、信頼できるツールが採用されなければなりません。外部業者テスト等は、質保証の体裁を整える便利な方法かもしれませんが、大学や学問分野横断的に相対的な状況を把握できるメリットは認められますが、長い目で見て、教員

の意識改革や行動変容を喚起して、真の改善をもたらす方法として効果的なのかどうか、慎重に検討すべきだと考えます。したがって、これらの説明資料については、十分に計画した上で、慎重に取り組んでいくことが望ましいと思います。

3. 九州大学の教学マネジメントの取組

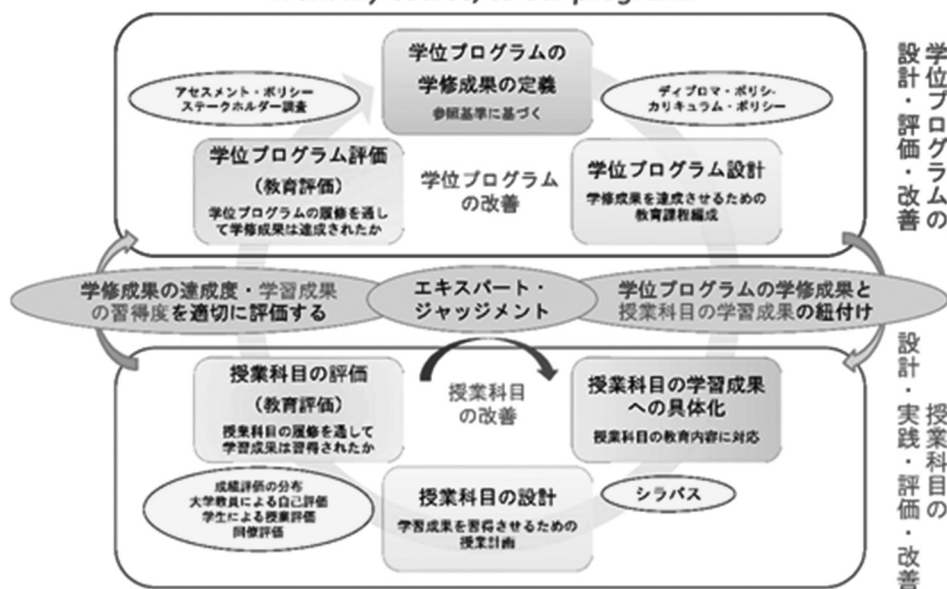
資料11は九州大学の教学マネジメント枠組みです。これは2019年3月に全学方針として承認されたものです。あくまでも一大学の事例ですが、ご参考になる部分があれば幸いです。

これはいわゆるPDCAサイクルを図式化したものですが、二つのレベルに分けて整理している点に特徴があります。上は学位プログラムのレベル、下は授業科目のレベルです。教学マネジメントは、学位プログラムの学修成果を定義することから始まります。九州大学では、学位プログラムを3ポリシーの策定単位としており、学位プログラムの学修成果を参照基準に基づいて定義して、ディプロマ・ポリシーとして具体化することを全学方針としています。学位プログラムの設計とは、学修成果を達成するために必要な授業科目を卒業に必要な単位の枠組みで準備することであり、その方針を整理したのがカリキュラム・ポリシーです。この作業を進めるにあたって、後ほどお話しします九州大学カリキュラム・マップを作成しました。

学位プログラムを設計した後は、授業科目レベルのPDCAに移ります。それぞれの授業科目には、固有の教育内容がありますので、その文脈のなかで、学位プログラムの学修成果を授業科目の学習成果に具体化する作業が求められます。授業科目の設計とは、学習成果を達成するために最適の教材を準備し、最適の方法で実践するための計画を立てることを指し、それを説明する資料がシラバスです。そして、授業科目の評価とは、授業科目の学習成果が実際に習得されたの

九州大学モデル：教学マネジメントの枠組み

"From my course, to our program."



資料11

かどうかを確認する作業を指します。学生の成績評価は、個人による学習成果の習得度を表しますが、集団としての学習成果の習得度は成績評価の分布、教員による授業評価、学生による授業評価、同僚評価などの方法で確認し、授業科目が成功したのかどうかを判断し、必要な改善策をとることになります。

ここで、学位プログラム・レベルのPDCAに戻ります。学位プログラムの評価とは、学位プログラムを構成する全ての授業科目の履修を通して、学位プログラムの学修成果が達成されたのかどうかを確認することを意味します。その考え方を整理したのがアセスメント・ポリシーであり、その結果を踏まえて、改善に結びつけていくことによって内部質保証が実現されます。

ここで重要なのは、一定の抽象性をもって記述された学位プログラム・レベルの学修成果を、具体的な文脈に落とし込まれた授業科目レベルの学習成果に紐付けることです。そして、授業科目の学習成果の習得度だけでなく、学位プログラムの学修成果の達成度も評価することです。これには非常に高度な専門性がが必要です。これをエキスパート・ジャッジメントと呼んでいます。そうした力量を涵養していくことが、教学マネジメントを実質化させる重要な要件といえます。そして、この教学マネジメント枠組みの標語として、“From my course, to our program.”を掲げています。私の授業科目という考え方から、我々のプログラムという考え方に教員の意識改革を図っていくことが求められているからです。

学位プログラム・レベルの学修成果と授業科目レベルの学習成果に加えて、日本の大学には教育の目的、人材像が掲げられています。三者の関係を整理したのが資料12です。「概念」と「定

「教育の目的」「学位プログラム・レベルの学修成果」「授業科目レベルの学習成果」の区別

概念	定義（チューニング）	九州大学での位置付け
コンピテンス competences	認知的・メタ認知的技能、知識と理解、対人的・知的・実践的 技能、および倫理的価値が有機的に結合したものを意味する。 コンピテンスの涵養は、あらゆる教育プログラムの目標とする ところである。プログラム全体を通して統合的・循環的に進行 する。	抽象的 →学位プログラムの教育の目的（人材像）
学修成果 Learning outcomes	学習プロセスを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるよ うになっていることが期待されることがらについての記述。国 家資格枠組み・欧州資格枠組みの水準指標に対応する、コンピ テンスの水準として表現される。	抽象的 →教育プログラムを通して追求することが 期待される知識・能力。 学位段階別の範囲と水準が示されている。
学位プログラム レベルの学修成果 Programme learning outcomes	学位プログラムの修了した時点で学生が知り、理解し、行える ようになっていることが期待されることがらに関する、15-20個 程度の一貫した記述。	抽象的 学位プログラムの時間的制約の中での学生 の学習量（student workload）の観点から、 学修成果の量（数）が規定される。 →学位プログラムの学修成果
所期の学習成果 Intended learning outcomes	学習プロセスを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるよ うになっていることが期待される知識・理解・技能を意味し、 大学教員によって定義される。所期の学習成果が習得されたか どうかを判断するための評価基準を伴っていないなければならない。 単位取得の要件を明らかにするものであり、その是非を示すの が成績である。明確な学習成果が整備されており、単位取得に 求められる達成度が正確に示されている場合、単位の累積と互 換は円滑に進む。	→授業科目レベルの学習成果 単位認定（厳格な成績評価）の根拠として、 所定の学習期間内に達成可能であり、測定 可能でなければならない。

Lokhoff J. et al. ed.(2010). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles – Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilba, Groningen, and The Hague.

Gonzales, J., & Wogenaar, R. (2008) ed. Tuning Educational Structures in Europe - Universities' contribution to the Bologna Process: An Introduction. Bilbao: TUNING Association.

義」については、欧州チューニングにおける定義を記載しています。欧州チューニングでは、コンピテンスという概念が使われており、それは「認知的・メタ認知的技能、知識と理解、対人的・知的・実践的スキル、および倫理的価値が有機的に結合したものを意味する。コンピテンスの涵養は、あらゆる教育プログラムの目標とするところである。プログラム全体を通して統合的・循環的に進行する。」と定義されています。これは、大学が提供する正課、準正課、正課外も含めた、幅広い経験の全体を通して総合的に育成される教育の目的、人材像に匹敵する概念といえます。私立大学の建学の理念も、このレベルの抽象性と統合性をもった概念に分類することができます。

統合的で包括的な人材像の中で、教育を通して学生に身に付けさせたいコンピテンスの水準を規定したのが学修成果です。特に学位プログラム・レベルの学修成果は「学位プログラムを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるようになっていることが期待されることに関する、15～20個程度の一貫した記述」と定義されています。したがって、それは学位プログラムの時間的制約の中で実現可能な水準を規定されたものであるけれど、学位プログラムを構成する複数の授業科目を通して実現される以上、異なる授業科目に該当する抽象性を持っていない限りなりません。

それに対して、授業科目レベルの学習成果は、「学修プロセスを修了した時点で学生が知り、理解し、行えるようになっていることが期待される知識・理解・スキルを意味し、大学教員によって定義される。所期の学修成果が修得されたかどうかを判断するための評価基準を伴っていない限りならない。単位取得の要件を明らかにするものであり、その是非を示すのが成績である。明確な学習成果が整備されており、単位取得に求められる達成度が正確に示されている場合、単位の累積と互換は円滑に進む」と定義されています。したがって、授業科目レベルの学習成果は、所定の学習期間内に達成可能であり測定可能である、具体的な知識や能力を指します。教育の目標は、レベルの違いを意識して設定することが不可欠です。

学位プログラム・レベルの学修成果は、学士力や日本学術会議の分野別参照基準などの参照基準を参考にして策定することが望ましいということが、3ポリシーのガイドライン、グランドデザイン答申、教学マネジメント指針のいずれにも明記されています。その考え方を整理したのが、資料13です。「学問分野別参照基準—学修成果 A～Z」と記載された大きな円が、当該学問分野の共同体において、学問分野の教育を通して学生が身につけることが望ましいと考えられている知識・能力を表しています。

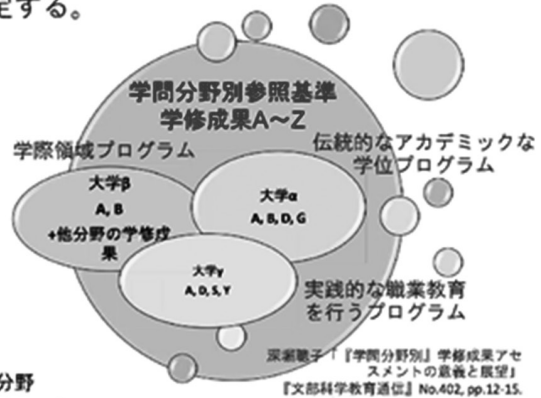
学問分野別参照基準には、例えば日本学術会議の分野別参照基準が該当します。医療系のモデル・コア・カリキュラムなども開発されています。日本では、参照基準策定の経験はそれほど長くないため、それぞれについて、実質化の観点から、今後、改良の余地は大いにあると思われますが、出発点となる重要な書類がすでにまとめられているということが出来ます。

参照基準では、一つの大学の学位プログラムが、参照基準の学修成果を全て網羅することは想定されていません。それぞれの大学が、自らのミッション、在籍する学生のニーズや進路先、所有する教育資源等を勘案しながら、重点的に追求する学修成果の組み合わせを取捨選択して決定することが期待されています。例えば、伝統的なアカデミックな学位プログラム、実践的な職業教育を行う学位プログラム、学際領域プログラムでは、扱う学修成果の組み合わせが異なっていて当たり前です。それが一つの枠組みの中で、レパートリーとして明言されているからこそ、各

学問分野別参照基準に基づいて学修成果を定義する - 共通性と多様性の両立

大学は、自らのミッション、在籍する学生のニーズや進路先、所有する教育資源等を勘案しながら、学修成果に関する共通の枠組みの中から、**重点的に追求する学修成果の組み合わせ**を決定する。

- 共有された枠組みに基づいて、個々の大学の個性を説明することで、大学の多様性はより分かりやすく説明できる。
- 教育役割を担う大学教員の専門的自律性も、より高度に発揮される。
- 大学の自律性は、所与の特権ではなく、大学が勝ち取るもの。



Tuning Reference Points (欧州：42分野)

<https://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html>

英国Subject Benchmark Statement, 学士62分野、修士17分野

<https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements>

日本学術会議『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準』32分野

<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>

全大学が「一律に達成すべき最低基準(Threshold)」ではなく「自主的・自律的に取捨選択」できるもの。

日本学術会議『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について(解説)』(2018年)

<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf>

資料13

学位プログラムの特徴が社会にとってわかりやすい形で説明されるのです。枠組みにおいて共通性を表現しているからこそ、多様性も伝わりやすくなるのです。参照基準は、全大学が一律に達成すべき最低基準ではなく、自主的、自立的に取捨選択できるものだという点は、日本学術会議の分野別参照基準の解説において明言されていますので、その前提で、参照基準を是非お読みになっていただきたいと思います。

学位プログラムの学修成果を決定した次のステップの、学位プログラムの設計の考え方を整理したのが資料14です。すなわち、学位プログラムの設計とは、学修成果を達成させるために最適な授業科目を配置して、必要な単位数を割り当てる営みです。必要な単位数を割り当てる根拠は、ヨーロッパの場合、学生の1年間の総学修時間1,500時間を60ETCSに割り振り、1ETCSを25学修時間に相当する学習量の学修と定義しています。学修時間には、授業時間、課題に取り組む時間、インターンシップに参加する時間、試験時間など、授業科目の学習成果の達成に繋がるあらゆる活動の時間が含まれています。その際、全ての学生に実際に1ETCSあたり25時間分の学修を求めるのではなく、平均的な学生が25時間費やすことが予想される学習量を1ETCSとみなしています。例えば、3年間で4,500学修時間に相当する学位プログラムが設計されているのが、ヨーロッパの教育課程の考え方です。

日本の学士課程の卒業要件は、124単位を取得することであり、原則として1単位45時間の学修を求めています。その際、45時間の学修時間に相当する学習量の考え方に基づいて授業が設計されてこなかったため、授業外学修を含めて1単位45時間の学修時間を実際に確保することが強調されています。しかしながらこれは、学生の学びのスタイルや速度における個人差を無視した

学修成果に基づく学位プログラムの設計 学習成果に基づく授業科目の設計

学修成果A~X

60 ECTS

60 ECTS

60 ECTS

授業科目

- 「学位プログラムの設計」
 - 学修成果を達成させるために最適な授業科目を配置して、必要な単位数を割り当てる。学生中心の観点から、学生が学修成果を達成できるように、どのように最適な授業科目を（俊的的に）提供するか検討する。
 - 標準的な学生の1年間の総学修時間を1500時間とみなし、60ECTS（1ECTS=25時間の学習量workload※）に換算。※学習量とは、標準的な学生が、所定の学習成果を習得するために必要と予想される時間。学生が取り組むことが求められている全ての学習活動が含まれる（例えば、講義、ゼミ、実習、自習、職場訪問、試験など）。
 - ゴンザレス・ワーヘナム編（塚崎・竹中訳）『欧州教育制度のチューニング ポローニャ・プロセスへの大学の貢献』 明石書店、2012年、93-100頁。
- 「授業科目の設計」
 - それぞれの授業科目で分担する学位プログラムの学修成果を、授業科目の教育内容に対応した学習成果に具体化し、どのような最適な方法で学生に学習成果を習得させるか検討する。
 - 学習成果がどのように習得されているかを評価して、授業科目の最適化をはかる。
- 実際には、既存の学位プログラムを通して、所定の学修成果がどのように達成されているかを可視化した上で、最適化をはかる（スリム化、補充）。

資料14

設計と言わなければなりません。

学位プログラムの学修成果を複数の授業科目の学習成果の習得を通して総合的に達成していく考え方をカリキュラム・マップの形で整理したのが、資料15です。学修成果の可視化で問われているのは、学位プログラムの履修を通して学修成果 A が達成されたかどうかを確認することで

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果の関係

重要ではあるが、多大な労力を要する取組。かつ、試行錯誤の段階にある。学協会・大学間連携等での検討を。 Tuning CALOHEE 国立教育政策研究所テスト問題バンク（日本機械学会）

①紐付ける

授業科目	授業科目の学習成果				学修成果アセスメント 統合的な重要科目 syn（個人）	学修成果の 達成度 （集団）
	授業科目 1	授業科目 2	授業科目 x			
学位プログラムの学修成果	A	a 2	a x	a syn	達成度	学位プログラムの改善
B	b 1	②学修成果の達成度を評価する		b syn	達成度	
C		c 2		c syn	達成度	
D			d x	d syn	達成度	
成績評価（個人）	良	優	良	優（達成）	GPA	授業科目の改善
成績評価の分布（集団）	分布	分布	分布	分布	分布	

②学修成果の達成度を評価する

授業科目の改善

教学マネジメント

- 実質化の要件：大学教員のエキスパート・ジャッジメント
- ①学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける（具体化する）
 - ②学修成果の達成度・学習成果の習得度を適切に評価する

資料15

すが、既に申し上げた通り、それを指標化したり測定したりすることは容易ではありません。

そこで重要なのが、学位プログラムの学修成果Aが授業科目の学習成果 a1, a2, a3と適切に紐付いていることであり、a1, a2, a3の習得度を適切に評価し、その結果としてAが達成されていることを適切に評価できるエキスパート・ジャッジメントです。このエキスパート・ジャッジメントの定義については、資料16に整理しております。

教員のエキスパート・ジャッジメントをどう涵養していくかということについて考える基盤となっているのが、国立教育政策研究所による OECD-AHELO の取組です。それは、世界各国で共通の知識や能力についての期待水準を設定して、それを測るための共通テストを策定することが果たして可能なかどうかを検討するために2008年から2012年にかけて実施されたプロジェクトで、日本は工学分野で参加しました。国立教育政策研究所はオーストラリアの ACER と共同でテスト問題開発に取り組み、国内12大学、504名の学生にご参画していただいてテストを実施しました。その後継事業として国立教育政策研究所が現在も継続的に取り組んでいるのが、テスト問題バンク事業です。(資料17)

OECD-AHELO を通して何を学んだのか。それは、「テスト問題作り(採点・修正)は、専門家同士の対話を通して、抽象的な学修成果を具体的な学習成果に落とし込み、共通理解を形成するための演習」として極めて有効であるということでした。このことは、そうした具体的なレベルでの議論をしてみなければ、本当に共通理解が形成されているかどうか判断できないことを意味します。ご承知のとおり、工学分野は JABEE の取組を通して、学問分野の学修成果に関する合意が高いレベルで達成されているわけですが、具体的なテスト問題に何を含めるのか、学生の解答を正答とするのかしないのかを巡って、専門家の判断は一致しないことが少なくありませんでした。具体的なレベルでの共通理解は、テスト問題を作りながら、学生の解答の採点をしながら、摺り合わせていかなければならなかったのです。OECD-AHELO の取組は、学修成果の可

エキスパート・ジャッジメントの2要素

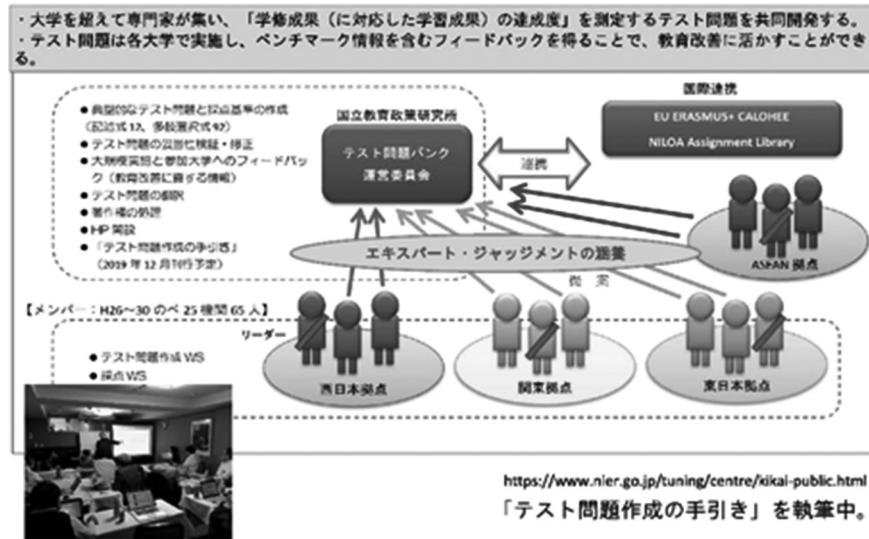
どのように涵養するのか

- **【定義】** 大学教育一般や特定の学問分野において共有されている参照基準を参考にして設定されたプログラム・レベルの学修成果を、授業科目の中で扱う学問分野の知識・能力に具体化するとともに、その達成度を適切に評価することのできる、大学教員の判断力。
 - 深堀・松下・中島・佐藤・田中・畑野・斎藤・長沼 (2019) 「学修成果アセスメント・ツール活用支援を通じたエキスパート・ジャッジメントの涵養と大学組織の変容 - 先駆的事例の分析 -」『大学教育学会誌』第41巻第1号 (再録決定)
 - 経済協力開発機構による「高等教育における学習成果調査 (OECD-AHELO)」の総括ディスカッションで多用された概念。明確な定義は示されなかった。

《エキスパート・ジャッジメント (広義)》	
①	プログラム・レベルの学修成果と授業科目レベルの学習成果を紐付ける学問分野の専門性
《狭義のエキスパート・ジャッジメント》	
②	学修成果の達成度・学習成果の習得度を適切に評価する教育評価の専門性 <ul style="list-style-type: none"> • 教育評価における「鑑識眼 (教育実践におけるさまざまな出来事や経験の質の相違を識別して、それらの特徴を認識する観察力・知覚力) (connoisseurship)」(教育評価事典、2006年) • 「評価知 (パフォーマンスに表れた知識・能力の質を判断する力) (evaluative expertise)」(Sadler, 1989)

資料16

大学教員のエキスパート・ジャッジメントを涵養するプラットフォーム：
国立教育政策研究所テスト問題バンク、OECD-AHELOの後継事業



資料17

OECD-AHELO (2008-2012)
経済協力開発機構「高等教育における学習成果調査」

「学生が高等教育をとおしてどのような知識・技能・態度を習得したか」を、国際通用性のある方法で測定することは可能かどうかを検証する試み。



【何を学んだか】

- 抽象的な学修成果を具体的な学習成果に紐付けて論じてみなければ、真の共通理解がはかれているのか判断することはできない。
- テスト問題作り（採点・修正）は、専門家同士の対話を通して、抽象的な学修成果を具体的な学習成果に落とし込み、共通理解を形成するための演習。
- 抽象的な学修成果と具体的な学習成果の関係性について、一度、基本的な共通理解が形成されると、他の文脈でも応用可能であることから、日々の教育実践に援用されることが期待される。
- 分野を覆い尽くすほど多くのテスト問題は必要ない。具体的な教育内容の要不要・取捨選択を目的としているのでもない。

一時的技能	専門分野別技能 — 一貫性 —	専門分野別技能 — 広さ —
コロンビア	ベルギー(F.R.)	アブダビ
エジプト	エジプト	オーストラリア
フィンランド	イタリヤ	カナダ
韓国	メキシコ	コロンビア
クウェート	オランダ	エジプト
メキシコ	ロシア	日本
マルタ	スロバキヤ	メキシコ
スロバキヤ		ロシア
スロバキヤ		スロバキヤ

調査情報
OECD-AHELO, 2008-2012, ベンチマーク

http://www.oecd.org/document/1/0,3746,en_2649_39263238_42299905_1_1_1_1,00.html

資料18

視化ツールを開発する以前に、学修成果についての共通理解形成の取組として、非常に有効であったことがわかりました。(資料18)

OECD-AHELO の取組は2012年に終了し、その後、残念ながら OECD は取組を継続する判断を行いませんでした。しかしながら取組の重要性に鑑み、国立教育政策研究所は文部科学省から

の依頼に基づいて、2014年以降も工学分野で継続して参りました。今年度までに延べ25機関、65人の専門家にかかわっていただいてテスト問題を作成しています。国内3拠点、及びASEAN拠点に分かれて、それぞれの拠点で問題を作成し、年3回の全体会合に持ち寄って議論して確定します。その後、各大学においてテストを実施して、共同で採点し、フィードバックして、問題を改善したり教育改善の方法を考えたりという取組を展開しています。さらに、ヨーロッパの取組、アメリカの取組などとも連携しながら、3年前からはインドネシアとも連携しながら、テスト問題バンクをプラットフォームにエキスパート・ジャッジメントを涵養しています。

ここに挙げているのが、その抽象的なレベルでの学修成果です(資料19)。これらの学修成果を工学、具体的には機械工学の学位プログラムを通して保証していくことに対する抽象的なレベルでの合意は、国際エンジニアリング連合(IEA)や欧州技術者教育認定ネットワーク(ENAAE)の枠組みにおいて達成されています。それを具体的なテスト問題に落とし込んでみたのが、この風車に関する問題です(資料20)。時間の関係で、ここでは詳しくご紹介することができませんが、是非ホームページをご覧ください(<https://jcross18.wixsite.com/metestbank>)。

こうした問題は、先の工学分野の抽象的な学修成果を、特定の工学の文脈に焦点化したテスト問題に具体化することを目指しています。資料21では、そうした抽象的な学修成果と、風力発電用風車という具体的な文脈における学習成果との対応関係を整理しています。

例えば工学ジェネリックスキルの①「工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力」という学修成果は、「風車の完成後に不備が発覚した

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける (1)

工学分野の学修成果(参照基準: 大学教員の専門的判断を支える認識枠組み)

Tuning-AHELO (IEA-Graduate Attributes(JABEE), ENAAE EUR-ACEから導出)

工学ジェネリックスキル (Engineering Generic Skills)	
EGS	①工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力 (EGS2)。 個人として、またはチームの一員として、効果的に役割を果たす能力 (EGS1)を含む。 生涯にわたり、自発的に学習することの必要性を認識して取組む能力 (EGS3) (本取組では測定しない)。
	工学基礎: 工学専門 (Basic and Engineering Sciences)
BES	②専攻する工学分野の重要事象や現象に関する系統的理解 (BES2)。 専攻する工学分野の基礎となる科学や数学の原理に関する知識と理解。 数学には微分・積分、線形代数、数値解析法を含む (BES1) (多肢選択式問題で確認)。 専攻する工学分野についての幅広い理解 (最先端の事柄を含む)。 (i)高度なプログラミング、(ii)固体力学・流体力学、(iii)材料科学・材料力学、(iv)熱学: 熱力学・熱伝導、(v)機械の操作:ポンプ、換気装置、タービン、エンジン (BES3) (多肢選択式問題で確認)。
	工学分析・解析 (Engineering Analysis)
EA	③知識と理解を応用しながら、既存の方法を用いて工学課題を見極め、解決法を考案、解決する能力(EA1)。 ④知識と理解を応用しながら、工学製品、過程、方法について分析する能力(EA2)。 適切な分析方法やモデルを選択・適用する能力(EA3)を含む。 文献を精査し、データベース等の多様な資料を選択する能力(EA4)を含む。 適切な実験をデザインして実施し、データを解釈して、結論を導く能力(EA5)を含む。 機械工学に係る以下について分析する能力。 (i)物質・エネルギー収支とシステムの効率性、(ii)水圧・空気システム、(iii)機械の要素(EA6)を含む。
	工学デザイン (Engineering Design)
	⑤知識と理解を応用しながら、特定の定規された要求に応えるデザインを開発する能力(ED1)。 デザインの方法を理解し、活用する能力(ED2)を含む。 デザインのためのコンピュータ・プログラムを用いて、機械や機械システムの要素をデザインする能力(ED3)を含む。 工学の学際性に関する理解(EGS4)を含む。
工学実践 (Engineering Practice)	
EP	⑥工学課題を解決するために、適用できる理論と方法の限界を理解しながら、選択・統合・活用する能力(EP1-3を統合)。 適用できる技法・方法とその限界を理解する能力 (EP3)。 適切な装置・道具・方法を選択・使用する能力 (EP1)。 工学課題を解決するために、理論と実践を統合する能力 (EP2)。 創製・生産システムを選択して活用する能力(EP8)を含む。
	⑦健康・安全・法律の問題、工学実践に伴う責任、工学による解決策が社会的・環境的文脈に及びずインパクトについて理解したうえで、技術者倫理・工学実践の責任と取組に資する能力(EP9)。 ⑧エンジニアリング実践における技術的なもの以外のものに対する理解。例えば、プロジェクトやビジネスを進めるにあたっての慣行、特許、出来等(歴史)(EP7)。

資料19

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける (2) 記述式問題の例

風力発電は、風車を使用して風の運動エネルギーを電気エネルギーに変換する発電方式であって、環境負荷が小さく、発電コストが比較的低いなどの長所がある反面で、風速変動に伴う出力変動、強風や落雷などによる破損可能性などの短所もある。図1は、北海道天塩郡幌延町にあるオトンレイ風力発電所の概観である。この発電所は2003年から本格稼働しており、風車1基当たり750 kW、全28基で21,000 kWの出力を有する集約型風力発電所（多数の風車を1か所に集約設置した発電所、ウィンドファーム）である。風車の直径は50.5 m、支柱高さは74 mである。このような集約型風力発電所に対して、その基本構成要素である風車の構造と性能、発電所の設置条件、事故対策などについて考察する。以下の問題に対して、機械工学を中心とする工学的観点から解答せよ。特に、論述問題においては、論理的な文章表現をもって解答せよ。



図1. 集約型風力発電所の例
概観：幌延町（オトンレイ風力発電所）



- ・図2は、風車の回転軸が風向と平行な水平軸型風車の代表例であり、(a)は風力発電に多く用いられているプロペラ型、(b)は伝統的なオランダ型である。
- ・両者のブレード（羽根）には、それらの動作原理と関係した違いがある。風が作用したブレードには揚力と抗力が発生するが、風力発電用風車は揚力を利用して回転トルクを発生させる揚力型であるのに対し、伝統的風車は抗力を利用して回転トルクを発生させる抗力型である。このことを踏まえて、風力発電用風車の「ブレード」に関する次の問題に答えよ。
- ・(1) 風力発電用風車のブレードはガラス繊維強化プラスチック製の中空構造（内部補強り付付き）であるのに対し、伝統的風車のブレードは木製の骨組みに布を張った構造である。また、風力発電用風車は、伝統的風車に比べてブレードが細長く、先端である。風力発電用風車について伝統的風車と対比して増強し、回転軸まわりの慣性モーメントの違い及びそれに伴う回転性能の特徴と利点を100～200字で説明せよ。
- ・(2) 風力発電用風車のブレードは、図3に示すように飛行機の翼と同様の断面形状（翼型）を有している。解答欄に図3のような一般的な二次元翼型を描いた上で、その周囲の空気の流れ及び発生する揚力と抗力を矢印を用いて簡単に図示せよ。

図2. 水平軸型風車の例

出所：左 Martijn Rook, www.photosofotografie.nl
(<http://free-photos.photos.com/2014/11/07/060000.html>)
右「2000ピクセル以上のフリー写真素材集」
(<http://horai-free.com/horai/01541.html>)

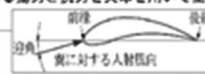


図3. 二次元翼型

<https://www.nler.go.jp/huize/center/pdf/20150418WindPowerGenerationJapanese.pdf>

「技術者のように考える力」を問う

資料20

時、技術担当者としてとるべき行動を挙げ、その理由を説明することができる」という問題に具体化することで、達成度を評価することが可能になります。同様に、工学基礎・工学専門の②「専攻する工学分野の重要事項や概念に関する系統的理解」は、「ブレードの周囲の空気の流れおよび発生する揚力と抗力について図を描いて説明することができる」という問題に、工学分析・解析④「知識と理解を応用しながら、工学製品、過程、方法について分析する能力」は、「風力発電用風車のブレードについて、伝統的風車と比較して、回転性能の観点からその性能について説明することができる」という問題に具体化することができます。

このように、個別の工学の文脈の中で抽象的な学修成果を具体化してみることで、抽象的な学修成果についての具体的な議論が積み重ねられ、その意味についての実質的な共通理解が形成されます。そして、こうした合意形成は、全ての領域について網羅的に行う必要はないことも分かってきました。専門家の専門分野に関する判断力は素晴らしく、学修成果を具体化する方法について特定の文脈の中で身に付ければ、違う文脈においても比較的容易に応用できることが明らかになっています。

すなわち、OECD-AHELOの経験から、テスト問題に対する学生の解答について、1問目の採点には長い時間がかかりますが、2問目、3問目以降は比較的早く合意形成ができました。抽象的な学修成果の達成度を具体的な文脈において評価する方法に関する理解が一度形成されると、それは文脈を超えて応用される。このことは、OECD-AHELOのような演習を大学教員が何度も経験することによって、日々の教育実践においても、授業科目の中で学生にどのような知識・能力の習得をどこまで期待すべきなのかということについて、一定の共通理解の中で進めていくことができることを意味します。

学位プログラムの学修成果と授業科目の学習成果を紐付ける (3)
工学分野の取組の一例

①紐付ける

汎用的能力	学修成果 A, B, C, D, E	学習成果 (流体力学「風力発電用風車」の例) a, b, c, d, e,
コミュニケーション能力 チームワーク リーダーシップ	《工学ジェネリックスキル》 ①工学関係者や一般社会と効果的にコミュニケーションを図るために、多様な方法を駆使する能力。	風車の完成後に不備が発覚した時、技術担当者としてとるべき行動を挙げ、その理由を説明することができる。
知識・理解	《工学基礎・工学専門》 ②専攻する工学分野の重要事項や概念に関する系統的理解。	ブレードの周囲の空気の流線及び発生する揚力と抗力について図を描いて説明することができる。
論理的思考力 批判的思考力 問題解決能力	《工学分析・解析》 ④知識と理解を応用しながら、工学製品、過程、方法について分析する能力。	風力発電用風車のブレードについて、伝統的風車と対比して、回転性能の観点からその特徴について説明することができる。
	《工学デザイン》 ⑤知識と理解を応用しながら、特定の定義された要求に応えるデザインを開発する能力。	風速、ブレードの寸法、回転数などの制約条件が与えられたときに、ブレードの枚数を2枚または3枚のいずれかに決定するために検討すべき観点について、説明することができる。
	《工学実践》 ⑥工学課題を解決するために、適用できる理論と方法の限界を理解しながら、選択・統合・活用する能力。	風力発電所の設置条件について、条件を満たすことによって実現されるメリット、及びその理由を説明することができる。

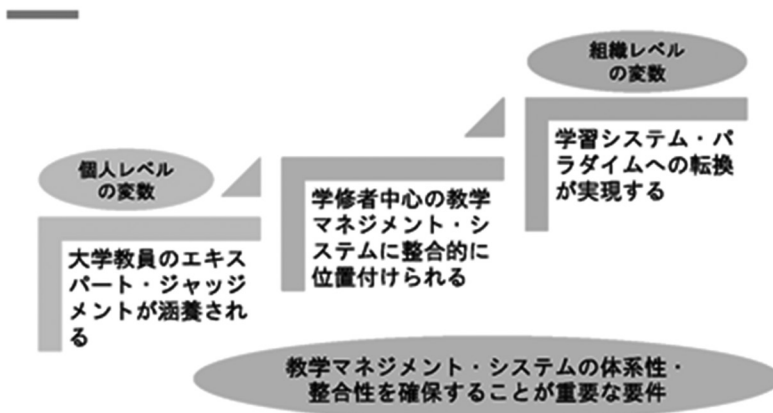
資料21

さらに重要なのは、大学教育の成果について、この学位プログラム・レベルの学修成果の抽象度で説明することが極めて重要なのですが、社会によって求められるのは、往々にしてさらに抽象度を高めた「汎用的能力」の言葉で説明することです。すなわち、コミュニケーション能力や批判的思考力といった汎用的能力を直接教えることが求められているわけではなく、それらが、学問分野の文脈のなかで、どのように身に付けられているのか、それぞれの授業科目のなかで、どのような知識や能力の習得することで保証されているのかを説明することが求められているのです。エキスパート・ジャッジメントとは、極めて学術性の高い学問分野の知識や能力が、社会になかでどのような意味を持つのかについて分かりやすく説明したうえで、それが習得されていることを保証する専門性ということもできます。こういうエキスパート・ジャッジメントを身につけた教員が増えていくことが、大学教育の質向上にとって極めて重要です。

それでは、そうした教員個人の変容を、どのように組織変容に結びつけていくのかといった点に、視点を移したいと思います。江原先生がご指摘されたように、様々なツールを大学の中に持ち込んで、先生方は多大な時間をかけて取り組んでこられました。そのことによって大学がどれほど画期的に変ったかという、必ずしもそうではない部分があるのかもしれませんが。これは個々の教員の努力が足りなかったわけではなく、個人の変容を組織の変容に結びつけていくための仕掛けが足りなかったのではないかと。そういう仮説をたてて、現在、調査研究を進めていますので、その取組について共有させていただきたいと思います。

すなわち、「個人レベルの変数」として「大学教員のエキスパート・ジャッジメントが涵養」されて、「組織レベルの変数」として「学習システム・パラダイムへの転換」が実現するためには、「学修者中心の教学マネジメント・システムに整合的に位置づけられる」ことが必要ではないかと考えられます。教学マネジメント・システムの体系的、整合性を確保することが、個人変容を

大学教員の変容を、いかにして組織の変容に結びつけるのか



資料22

組織変容に転換する要件ではないかという考え方です。(資料22)

ここでいう「学習システム・パラダイム」とは、「大学教員が学習者の視点に立って、担当する授業科目だけでなく、プログラムの全体性・整合性も重視する認識の枠組み」と定義します。従来の教育パラダイムから学習パラダイムへの転換は、教員本意の教えることに重点をおく考え方から、学生本意の学びに重点をおく考え方への転換をめざすものですが、そこでは授業科目というミクロなレベルでの教授法の転換に焦点化されています。こうした授業科目のミクロ・レベルにとどまらず、カリキュラムというミドル・レベル、組織というマクロ・レベルにおいても、学びを促す整合性のとれた組織環境の実現をめざすのが「学習システム・パラダイム」への転換の考え方です。資料23右下の「学修者本位」の教育実践の考え方をコミュニティに「伝達」し、その重要性や具体的な方法についての「共通理解」を形成し、教学マネジメント・システムの中に「整合性」を持って組み込んでいくことが、組織変容を実現するうえで重要であるということができます。

資料24は個人変容と組織変容を結ぶ組織学習の概念を表した図です。Crossan (1999年)によると、組織変容とは、組織を構成する個人の学習を通して、新しい考え方や価値観が共有され、ルーチン化され、制度化されること。さらに、制度が運用される中で個人の価値観に埋め込まれ、永続的な変容に結びつくことを指します。右上の個人が「直観」として理解したものが、グループの中で「解釈」「統合」され、組織において「制度化」されていく「検索 (feed forward)」の過程と、その制度を運用する中で、より広い教員によって内面化されていく「活用 (feedback)」の過程という、二方向のプロセスを繰り返していくことで組織学習が起き、組織の変容に結びつくこととされています。

そうした組織学習の考え方に基づき、九州大学では、システムとして整合性のとれた教学マネジメントの推進をめざし、いくつかの取組を手掛けてきました。最初に、九州大学カリキュラム・マップについてご説明いたします (資料25)。左側のコラムには、学位プログラム・レベルの学修成果を「教育目標の分類学」の考え方に基づいて、下から上に複合性が高度化する順に並

学習システム・パラダイム

- 《定義》 大学教員が学習者の視点に立って、担当する授業科目だけでなく、プログラムの全体性・整合性(alignment)も重視する認識の枠組み。
- 従来の学習パラダイム(Barr & Tagg, 1995) が学びを促す教授法の普及を志向するのに対して、学びを促す組織環境の実現を、学修成果・教育実践・カリキュラム等の整合性を確保することを通して志向する考え方に依拠している (Jankowski & Marshall, 2017)



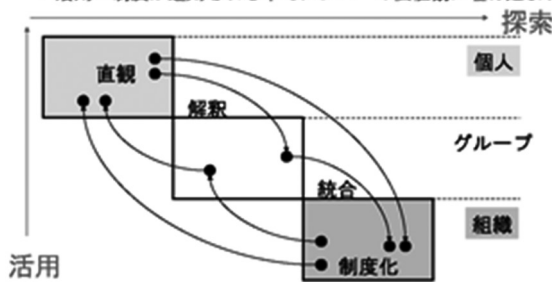
出典：Jankowski and Marshall (2017)

資料23

組織学習 (Crossan et al. 1999)

組織変容とは、組織を構成する個人の学習を通して、新しい考え方や価値観が共有され、ルーチン化され、制度化されること。さらに、制度が運用される中で個人の価値観に埋め込まれ、永続的な変容に結びつくこと。

- 個人の学習がメンバーと共有され、組織の活動に埋め込まれていくこと。
- 探索：個人や小さいグループの変革が部門でルーチン化され、組織で制度化される。
- 活用：制度が運用される中でメンバーの価値観に埋め込まれて永続的な変容となる。



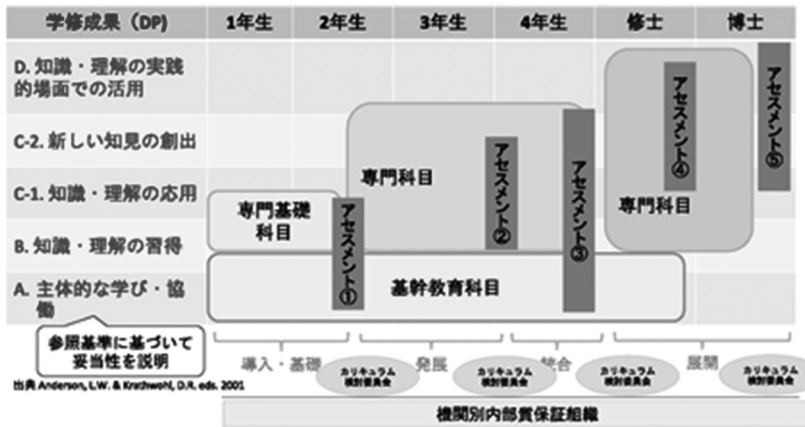
深堀他、2019
 (大学教育学会課題研究集会、課題研究シンポジウム発表資料、中島英博担当部分)

資料24

べています。そして学修成果に対応する授業科目を学年進行ごとに左から右に配置しています。すなわち、Aは九州大学が基幹教育科目を中心に取り組んでいる主体的な学び・協働に関する学修成果に該当します。Bは知識・理解の習得、C-1は知識・理解の応用、C-2は新しい知見の創出、Dは知識・理解の実践的場面での活用に関する学修成果に該当します。それぞれに対応する授業科目を並べてみると、多くの部局において、右肩上がりのカリキュラム・マップができ

九州大学モデル：教学マネジメントを導くカリキュラム・マップ

- 学位プログラムの学修成果を達成する上で適切なカリキュラム（授業科目の配置）が編成されていることを説明する。
- 授業科目の階層構造を可視化するために、学修成果の並びを慎重に検討（教育目標の分類学）。
 - カリキュラムと授業科目の関係性を可視化：カリキュラムマップとシラバスと学務情報を連結したシステム開発。



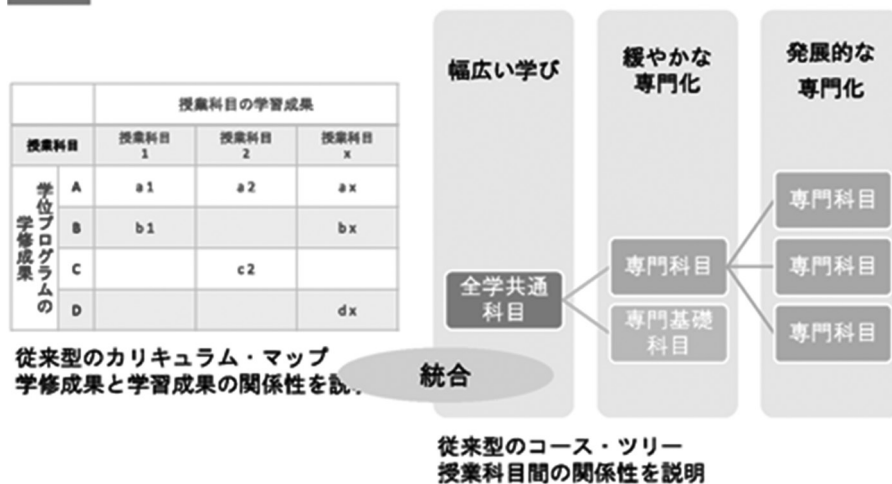
資料25

あがりました。

なお、カリキュラムは幾つかの分節に区分して、そのまとまりごとに学修成果の達成度の評価（アセスメント）の機会を入れました。時期区分ごとにアセスメントの結果に基づいて取組を振り返り、カリキュラム検討委員会などの恒常的な組織の中で見直して、必要な改善に結びつける内部質保証の仕組みを導入することで、教学マネジメントの推進をめざしています。

九州大学モデル：ハイブリッド型カリキュラム・マップ

全ての授業科目について、学修成果と学習成果を紐付けるとともに、授業科目間の関係性を時間軸に沿って整理（従来型のカリキュラム・マップとコース・ツリーのハイブリッド型）



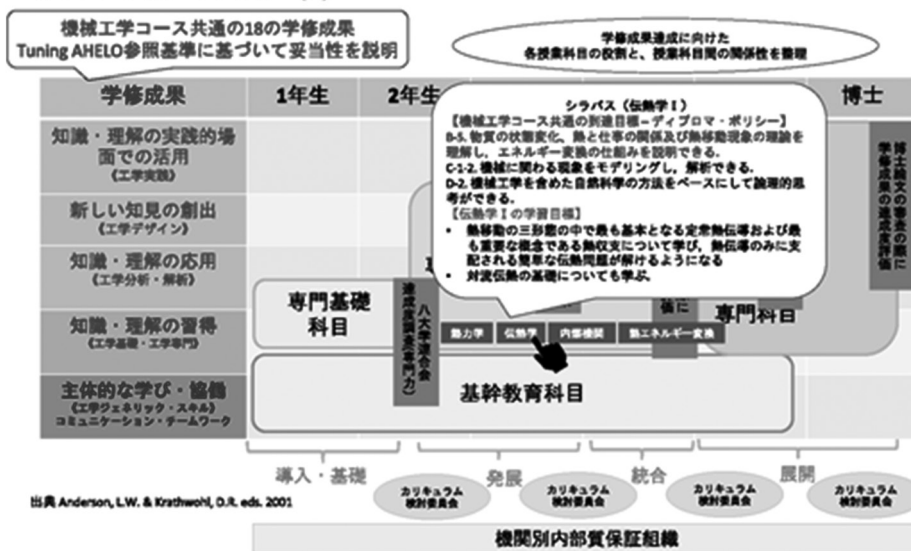
資料26

こうした九州大学カリキュラム・マップは、資料26の従来型のカリキュラム・マップとコース・ツリーのハイブリッド型として提案するものです。従来型のカリキュラム・マップでは、プログラムの学修成果と授業科目の学修成果の対応関係がマトリックスの形で整理されていますが、授業科目間の関係性については情報を提供するものではありません。それに対して、コース・ツリーは、それぞれの授業科目の順序性や階層性を説明するものですが、授業科目と学修成果の関係性についての情報を提供するものではありません。九州大学のカリキュラム・マップはその両方を、同時に統合的に説明する試みです。

資料27は、機械工学プログラムのカリキュラム・マップの事例です。OECD-AHELOの学修成果の枠組みと照らして学修成果の妥当性を確認して並べてみると、きれいに右肩上がりに授業科目が並びました。それぞれの分節ごとに、アセスメントのチェックポイントも入れています。例えば、2年生の途中に八大学連合会達成度調査（専門力）に基づいて、知識・理解の達成度を確認し、3年生の終わりには、国立教育政策研究所のテスト問題バンクを採用する予定です。九州大学では、2014年からテスト問題バンクに参加していますので、すでに6年間の実績があるからです。さらに、この二つのアセスメントを通して先生方のエキスパート・ジャッジメントが涵養されたという前提のもとに、4年生、修士課程、博士課程修了時には、教員調査に基づく学修成果達成調査を導入する予定です。

現在、新しいシラバス・システムを開発中です。学生は自らが履修するカリキュラム・マップを入口に学務情報システムにアクセスし、履修する授業科目をクリックすると、シラバスにアクセスできるようにしています。例えば、熱力学分野の知識・理解の習得を主たる学修目標とする授業科目として、「熱力学」「伝熱学」「内燃機関」「熱エネルギー変換」という授業科目が準備されています。学生が「伝熱学」をクリックするとシラバスが開きますが、ここでは、学位プロ

九州大学工学部機械航空工学科機械工学コース・工学府機械工学専攻の事例（予定）(1)



資料27

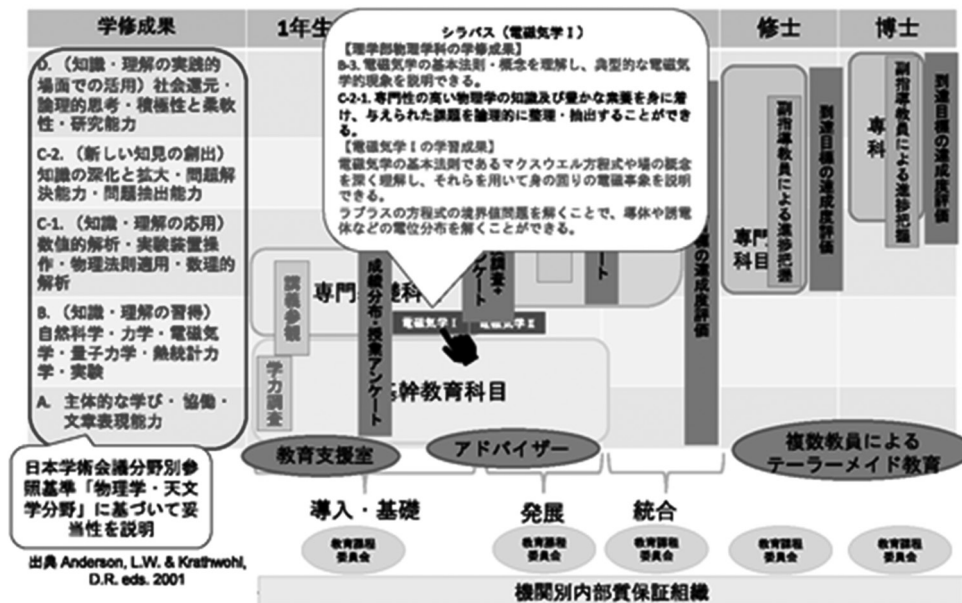
ラム・レベルの学修成果と授業科目レベルの学習成果が並んで表示されます。そうすることで、教員も学生も、学位プログラムと授業科目の関係性を確認しながら、教授・学習を進めることができます。教員は前後の授業でどのような学習成果の習得をめざし、どのような授業を実施しているのかを簡単に見られるようになりますので、授業科目間の整合性を確保しやすくなります。また、学生は自分の学びをメタ認知して進めることができます。

このシステムは、教員に学生モニターにも大変好評です。整備するには、かなりの作業が必要ですし、システム改修費も小さくはありませんが、本当に役立つツールを厳選して開発していくことが重要ではないかと思えます。

同様に、資料28は、理学部物理学科のカリキュラム・マップの事例です。物理学科では日本学術会議の分野別参照基準に基づいて学修成果の妥当性を確認して並べています。カリキュラムの時期区分ごとにアセスメントを入れていますが、これは既存の取組を記載したもので、新しく導入したものではありません。既存の取組が内部質保証のツールになることに気付いていない場合が少なくありません。必ず何か追加で行わなければならないわけではなく、既に行っていることがあれば、それをベースに整えて、必要に応じて改善していくスタンスが、持続可能性の観点から重要だと考えます（資料28）。電磁気学の授業科目の学修成果と学習成果の関係は、資料28の通りです。

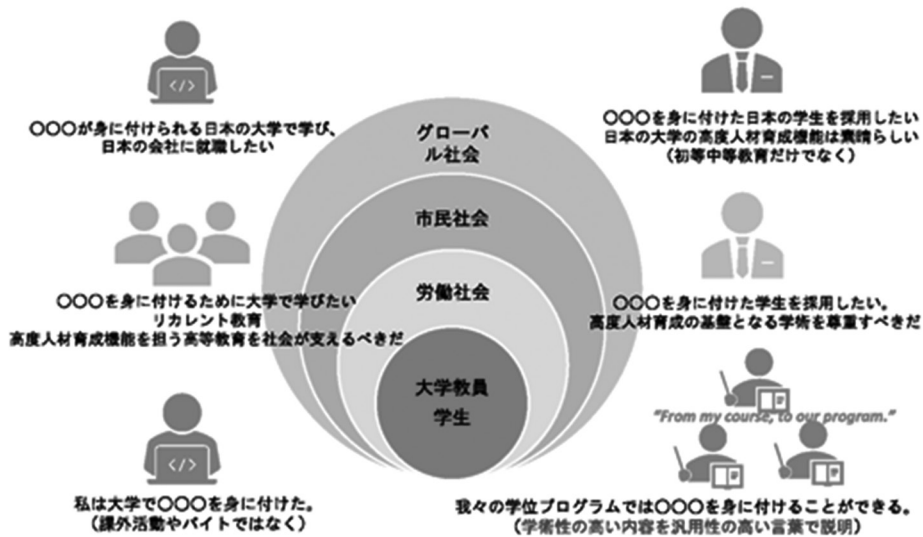
なお、文系や保健系の学問分野では、統合的な学修成果の達成がめざされていたり、一つの授業科目で非常に多くの学修成果に対応する学習成果の習得が目指されていたりするため、工学や理学よりもカリキュラムの構造化が難しい特徴がありますが、それぞれの分野に適した表現の方

九州大学理学部物理学科・理学府物理学専攻の事例（予定） 木村・深堀、2019（<http://www.scj.go.jp/ja/event/pdf2/191027-3.pdf>）



資料28

汗を流したその先に何があるのか-学修成果をめぐる対話と連携



資料29

法を模索しながら、整備しています。

最後に、こうして汗を流した結果として、どのようなメリットがあるのかについて考察して、締めくりたいと思います。取組の本質は、政策や認証評価に対応するためではなく、大学のステークホルダーの間で、学修成果を巡る対話と連携を進めるためです。取組を進めることで、何よりもまず、教員が“From my course, to our program”という考え方を共有して、連帯してカリキュラムの実質化に取り組むことを後押しすることができます。次に、学生は課外活動やアルバイトではなく、大学で何を学んだかを就職の面接をはじめとするさまざまな場面で、自分の言葉で語れるようになることが期待できます。雇用者にも、どのような知識や能力を習得した人材を採用したいという言葉で語ってくれることを期待します。リカレント教育の場面では、このような知識や能力を身に付けたいから大学で学び直しをしたい、留学生には、何を学び、それを活かしてどういうキャリアをめざしたいという言葉で大学での学びを展望することを期待します。海外の企業も、日本の初等中等教育は素晴らしいが、大学も素晴らしい、このような知識や能力を身に付けた日本の学生を採用したいと論じてくれることを期待します。そのような大学をめざして、学修成果を巡る対話と連携を進めると考え、取組を進めているところです。

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

(2018年 5月10日改正)

(2016年 5月12日改正)

(2013年11月28日改正)

(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研究」(以下「紀要」という)を刊行する。
2. 掲載内容の区分は、研究論文、研究ノート、実践研究報告とする。
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(執筆代表者)は、本学専任教職員および任期制教員とする。
ただし、共同執筆者はこの限りではない。
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字×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。(和文は600字以内、欧文は1,500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. 抜き刷は単著の場合は30部、共著の場合は60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、メールに添付して提出する。
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。
12. 執筆代表者は、執筆者の意図しない研究不正(盗用、二重投稿、参考文献引用の明示漏れ等)を防ぐために対策を講じることとする。

以上

執筆者紹介（掲載順）

石原 俊彦	関西学院大学大学院経営戦略研究科教授
西尾宇一郎	関西学院大学大学院経営戦略研究科教授
児島 幸治	関西学院大学国際学部教授
日廻 文明	関西学院大学大学院経営戦略研究科教授
荒木 利雄	関西学院大学大学院経営戦略研究科教授、龍谷大学総務部長
金崎健太郎	武庫川女子大学経営学部教授
井上 直樹	福知山公立大学地域経営学部教授
関下 弘樹	福山大学経済学部専任講師
澤谷 敏行	蘇州大学教員
松田 晃	畿央大学進路支援部・入学部部長
江原 昭博	関西学院大学教育学部准教授
佐々木靖典	関西学院総合企画部
白坂 建	関西学院神戸三田キャンパス事務室（総合政策学部担当）課長補佐
久保田健介	関西学院総務・施設管理部 総務・施設管理課
林 晋太郎	関西学院神戸三田キャンパス事務室（総合政策学部担当）
八木 寛人	関西学院大学国際連携機構事務部
池部 雅崇	関西学院人事部人事課
三井 規裕	関西学院大学高等教育推進センター専任講師
永井 良二	関西学院大学高等教育推進センター専任主管
村上 陽子	関西学院大学人間福祉学部教授
阪上 彩子	立命館大学教育推進機構日本語担当嘱託講師
田原 憲和	立命館大学法学部教授
上村 敏之	関西学院大学経済学部教授
阪 智香	関西学院大学商学部教授
豊島美弥子	関西学院大学国際連携機構事務部課長
立花 司	関西学院総務・施設管理部 総務・施設管理課課長
住野 公平	関西学院大学国連・外交統括センター事務長補佐
佐藤 大樹	関西学院大学研究推進社会連携機構事務部課長補佐
大岡 蒔子	関西学院大学教務機構事務部
大田 詠子	関西学院聖和キャンパス事務室（教育学部担当）

2021年3月22日発行

発行人 北村 昌幸

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

Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.11

CONTENTS

Part 1 Articles

Papers

Development of Internal Management

System linked with External Evaluation of University

Toshihiko Ishihara, Uichiro Nishio, Koji Kojima, Fumiaki Himawari, Toshio Araki

Kentaro Kanasaki, Naoki Inoue, Hiroki Sekishita, Toshiyuki Sawatani, Akira Matsuda

Establish an Internal Quality Assurance System based on a Integrated Management

Akihiro Ehara, Yasunori Sasaki, Takeru Shirasaka, Kensuke Kubota

Shintaro Hayashi, Hiroto Yagi, Masataka Ikebe

A Study of Indicators and Benchmarks Used in Fact Books

Noriyasu Mitsui, Akihiro Ehara, Ryoji Nagai

Reports

Active Learning Practice and Language Teachers' beliefs

Yoko Murakami, Ayako Sakaue, Norikazu Tahara

Special Contribution

Education in the Post-Coronavirus Era : a Case of Kwansei Gakuin University

Toshiyuki Uemura, Chika Saka, Miyako Toyoshima, Tsukasa Tachibana

Kohei Sumino, Taiki Sato, Fukiko Ooka, Eiko Ota

Part 2 Documents

Lecture Notes

Introducing Educational Management : Articulation of Institutional Management in Education

Akihiro Ehara

Management of Teaching and Learning based on Learning Outcomes

An Approach to Quality Enhancement at the Degree Program Level

Satoko Fukahori

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2021