Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.2
CONTENTS

Part 1　Articles
Papers
How to Improve Class Teaching in University :
The FD as a Means for Better Teaching　Kenichiro Miyamoto
Current Job Market for International Students in Japan and
the Role of Career Development Supporting Programme at Universities
Kei Shiho
Research Notes
Notes on Academic Analytics in Higher Education　Toshiyuki Takeda
Practical Survey on the Learning / Teaching Evaluation
in Higher Education　Kaoru Hirata
The Decision Making Process and Disclosure of Management
and Financial Information at Private Universities with
Consideration to Laws and Regulations　Yukihiro Hamada
A Brief Comment on the Second Alumni Survey　Tetsuo Kubota

Reports
Kwansei Gakuin Law School and Our Faculty
Development Activities　Masayuki Arakawa
LUNA and the Future ICTs on Kwansei Gakuin Campus　Shigeto R. Nishitani
Educational Practices and Prospects for Using LMS
on the Study Skill Seminar　Keitaro Uchida
A Methodology for LMS Maintenance Management　Mizuho Ikeda

Part 2　Documents
Lecture Notes
University Reform and the Role of Academics :
How They Should Cooperate with Non-Academics and
be Involved in Administration　Shinichi Yamamoto
From “Office Clerk” to “University Administrator”　Kazumasa Fukushima

CENTER FOR RESEARCH INTO AND PROMOTION OF HIGHER EDUCATION
Kwansei Gakuin University
2012

関西学院大学高等教育研究　第2号　2012　関西学院大学高等教育推進センター

ISSN 2185-9124

関西学院大学高等教育研究

第2号

2012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2号　2012

目　　次

第1部　論　　考

研究論文

大学における授業改善の方策
　—よい授業を実現するためのFD— ……………………………………宮本健市郎　1
外国人留学生の日本における就職・採用の動向と
　大学による支援の意義…………………………………………………志甫　　啓　15

研究ノート

高等教育におけるデータの活用と課題……………………………………武田　俊之　37
学習・教育評価における調査………………………………………………平田　　薫　49
私立大学の意思決定および財務・経営情報の公開
　—法令からの整理—………………………………………………………浜田　行弘　65
第2回卒業生調査（2005年実施）の自由記述に関する考察……………久保田哲夫　81

実践研究報告

関西学院大学大学院司法研究科におけるFD活動の取り組み…………荒川　雅行　93
LUNAの現況とICTツールの導入計画 ……………………………………西谷　滋人 103
スタディスキルセミナーにおけるLMSを利用した授業実践と展望…内田啓太郎 113
LMS運用管理に関する考察 …………………………………………………池田　瑞穂 129

第2部　記　　録

講演会

第2回高等教育推進センターFD講演会
　大学改革と教職協働
　　—教員はこれにどう関わるべきか—…………………………………山本　眞一 141
第1回高等教育推進センターSD講演会
「事務」職員から「大学」職員へ…………………………………………福島　一政 159

その他

『関西学院大学高等教育研究』投稿要領 ………………………………………………… 179

第　1　部

論考

PART 1

ARTICLES

研 究 論 文

大学における授業改善の方策
——よい授業を実現するための FD——

関西学院大学教育学部 教授
宮　本　健市郎

要　旨

FD には大学教員の職務能力の開発と、大学における授業改善という二つの意味があるが、本稿は後者の意味に絞って論ずる。まず、よい授業の要件として、人間形成の場であること、学生が社会と出会う場であること、新しい社会の形成者として考え、行動することを訓練する場であること、という三つを指摘した。これを実現するための授業創りの手順として、⑴教員が教育の目的を明確に意識すること、⑵学生についての理解をもつこと、⑶授業の環境構成に配慮すること、⑷授業計画を作成すること、⑸授業方法を選択すること、⑹授業を自己評価すること、⑺反省することというプロセスを提示した。この手順は小学校の授業創りに倣ったものであるが、大学の授業と共通する点が多い。大学における授業改善策の例として、筆者が開発し、実施した「授業アンケート」、授業報告書、および公開授業を紹介した。授業改善において最も重要なことは、授業の前と後で学生がどのように変化したかをつかむこと、およびその変化の価値を判断することである。そのためには大学教員の同僚性が必要であり、FD が組織化されなければならない。

はじめに

この10年間で、FD という用語は大学教員の間でほぼ定着した。各大学が FD に積極的に取り組むようになっただけでなく、たとえば、関西地区 FD 連絡協議会のように、大学間の FD の交流活動も年々盛んになっている。言うまでもないことだが、すべての大学が認証評価を受けることが義務付けられ、その評価基準のなかに学生による授業評価等が含まれていたことが FD を活発にしていることは明らかである。

本稿で考えてみたいことは、このような外部評価のための手段として FD を捉えるのではなく、各大学がそれぞれの教育理念を掲げつつ、主体的に授業改善を進めるための FD を構想することである。まず、FD の意義を確認し、次に、どのような授業がよい授業かを理念として考察し、そのうえで、これまで筆者自身が取り組んできた FD を紹介して、今後の授業改善を考えてみる。

1. FD とはなにか

今日、大学教育で使用されている FD には、二つの意味がある。ひとつは、文字通り、Faculty Development すなわち、大学教員の職能開発である。これを広義の FD ととらえよう。もうひとつは、大学の授業改善である。これを狭義の FD、あるいは矮小化された FD と定義しておこう。

まず、広義の FD を考えてみる。専門職としての大学教員がもつべき職能は何か。第一に、研究であろう。次に、研究に基づく教育である。一昔前までは、大学教員は研究ばかりしていて教育には熱心でないという批判がしばしば聞かれた。近年では、教育には熱心に取り組んでいるが、研究にはあまり関心がないという教員もかなり見受けられるようになってきた。研究と教育のいずれを重視するかについては様々な意見があるが、そのどちらもが大学教員の主たる職務であることを否定する人はいないであろう。大学教員の職務はこれだけではない。社会貢献もある。また、大学の管理・運営に寄与することも含まれている。大学教員として、このようないろいろな職能を獲得していく過程が本来の FD である。これが広義の FD である。

しかし、日本の大学では FD の意味はもっと狭い。FD を教育能力に限定し、さらに、教育能力を授業能力に限定する傾向が強い。FD がこのように狭く解釈されているのには、十分な根拠がある。2008年に改訂された大学設置基準第25条の３である。「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」とある。この規定が日本の FD を授業改善に矮小化しているのである。小論では、この矮小化された FD に焦点をあて、大学における授業改善の方策を考えてみる。

その前に、矮小化された FD から生ずる二つの問題を指摘しておかなければならない。第一は、授業技術の向上は研究の不足を補うことができるということである。生徒をよく管理し、授業に集中させる技術は、小学校や中学校教員には必須の技術である。大学教員ももつに越したことはない。だが、学生にわかりやすく教える技術は、複雑な事象を単純化していたり、学生の印象に訴えたりしていることが少なくない。高度な授業技術は、学生に感動を与え、納得させることができる。だが、その授業技術は、間違いや不正確な話をして、学生に満足感を与えるために使うこともできる。授業の内容が研究に基づいていないとき、その可能性は高くなる。この点が、絶対的真理として想定されている『学習指導要領』に基づいて授業を進めればよい初等・中等学校の授業と、大学における授業との本質的な違いである。授業技術のみを追究することは、研究と教育を分断することになるだろう。

第二は、教育と授業を同一視する危険性である。教育を人間形成作用であると考えるなら、授業の中で知識、技術、文化などの内容を伝達することのみに意味があるのではない。それよりもいっそう重要なのは、授業を受けた結果として、学生がどのように変化し、成長するかということである。ところが授業改善のみを強調すると、授業が、決められた手続きに則り、問題なく実施されたことを、教育の成果と錯覚してしまいがちになる。たとえば、教育学部の保育士養成に関する科目では、出席、遅刻、欠席を厳格にとっている。第一時限の授業なら、９時まで着席した学生のみが出席、９時から９時20分の間に着席した学生は遅刻、９時20分以後に入室した学生は欠席である。３回の遅刻は欠席１回とみなし、15回の授業のうち６回以上欠席すれば単位は認定しない。受講生が200人いても、この方式を厳格に守っている。出席をとることは教員にとっ

ては大きな負担であるが、それを実行しないかぎり授業をしたことにはならない。この授業から学生が学んでいることは、時間を守ることの大切さであり、形式の重要性である。それは、おそらく教員が教えようとしている教育内容ではない。これは極端な例であるが、授業と教育が食い違っていることをよく示している。授業が意図せざる効果をもたらしていることに教員は気づくべきである。授業と教育を同一視することは、この食い違いをあえて捨象することであり、授業改善にはつながらないであろう。この食い違いを、教育社会学では「隠れたカリキュラム」と呼んでいるが、その中には授業改善のヒントも隠されている。それについてはあとで述べる。

2. 大学におけるよい授業：理念としての授業

大学におけるよい授業とはなにか。その要件を考えてみる。実現可能性を問うまえに、まず、理念としての「よい授業」を構想してみる。

第一に、授業が人間形成の場になっているということである。授業は、学生が文化と出会い、自分自身を変革する場である。教員はその出会いを用意し、学生の自己変革を手助けする存在である。教師は、学生に知識や技術を伝達したり、文化の形成に参加させたりする技術を持っている必要がある。だが、重要なのは、学生がどのような知識や技術を獲得したかということではなくて、学生がどのような人間に成長していくか、ということである。学生は、授業のなかで獲得した知識や技術を通して、ものの見方が変わったり、考え方が深まったりする。また、新しいものを作りだすことで世界との関わり方を変えたりする。したがって、大学教員は、なぜこの内容を教えるのか、その内容が学生ひとりひとりの成長にとってどのような意味があるのかを、繰り返し問わなければならない。そうでなければ、大学は知識や技術の伝達所、あるいは職業訓練所になってしまう。

よい授業の第二の条件は、学生が社会と出会う場所になっていることである。学生が成長するには、学ぶこと、および学んだことの意味を、学生自身が確認できなければならない。大学卒業のための知識や技術、あるいは何らかの資格を取得するための知識や技術が、試験で合格するためのものとしてしか認識されていないとしたら、その知識や技術が自分のものであるとは言い難い。大学入試のための学習と同じである。学生が、授業で得た知識や技術を使って、どのような仕事をし、どのような人生を送り、どのように社会とかかわっていくのか。そのことを学生自身が構想できたときに、知識や技術が生きたものになる。言い換えると、授業で学んでいることの意味を、授業の中で、自分の生き方とつなげて確認できることが重要である。

第三の条件は、授業が、学生が新しい社会を形成するメンバーとして考え、行動する能力を獲得するための練習場になっていることである。現代社会に生きている人々はすべて、新しい社会を形成する課題を担っており、個人の成長は社会とのつながりのなかでしか実現しない。したがって、ひとりひとりの成長を可能にする社会を作ることに取り組むことはすべての人間の課題である。授業はこの課題に直接に取り組むことはできない。しかし、大学という社会のなかで、さらに小さな授業という場面のなかで、いろいろな考え方をもった人々が集まり、意見を交換したり、討論をしたりしながら、他人とのつながりを経験し、小さな社会をつくることはできる。つまり、授業を通して社会性を形成し、さらに社会を形成するための訓練を積むことはできる。

以上の三つの条件は、じつは大学の授業に限定されるものではない。小学校や中学校の授業で

も、理念としては通用するものであろう。むしろ、初等・中等学校の教員の方が、意識的に考えていることかもしれない。この点では、大学教員が、初等・中等学校の教員から学ぶことは少なくない。

3. 授業作りの手順

具体的な授業創りの手順を考えてみる。初等・中等学校の教員とは違って、ほとんどの大学教員は、大学教員になるための養成教育を受けていないので、授業づくりの技術を学ぶ機会は少ない。したがって、自分が学生、大学院生であったときの経験に基づいて、授業をしているのが現状である。大学教員は、自分が研究者として歩いてきた経験を思いながら、学生が研究者になるとか、学問に興味をもっているとか、期待しがちであるが、大衆化した現代の大学で、このような期待は外れるのが通常である。学生は多様な興味や利害をもって授業に参加する。中には、授業の内容には関心もないのに、必修だからという理由だけで仕方なく出席している学生も少なくない。このとき、大学教員はどのように対応すべきなのか。大学教員にとっては悩ましい問題である。

だが、この問題は、初等・中等学校の教員ならいつも経験していることである。大学の授業創りを考えるうえで、初等・中等学校での授業創りが参考になる。そこで、筆者が、初等教育教員養成課程の授業のなかで学生に話していることを、そのまま大学の授業にあてはめて論じてみよう。

3.1　教育目的の明確化と教育内容の選択

授業創りは授業の目的を明確にすることから始まる。目的が明確でない限り、授業をどのように改善するのか、その方向性は見えてこない。その際、少なくとも二つのことを考えておく必要がある。ひとつは、どのような人間を形成するかということ、もうひとつは、どのような社会や文化を形成するか、ということである。

目的を明確にしたうえで、つぎに、ひとりひとりの学生と社会の将来を見据えて、目的に即した教育内容を選択しなければならない。この科目、この教材を学生に教えることの意味はどこにあるのか。それを学んだことが学生の人生をどのように豊かにし、社会の将来にとってどのような意味があるかを問うことが必要である。もちろん、管理栄養士とか、中等学校教員とかの資格に関連する科目なら、学生の到達水準が資格の付与と直結しているので、その内容には大きな制約がある。実際に、教職課程の認定にあたっては、文部科学省は各科目のシラバスまでを点検し、しばしば注文をつける。それでも、大学の教員が、授業の内容を選択し、授業を構成することは、『学習指導要領』に縛られている初等・中等学校の教員に比べれば、はるかに容易なはずである。大学の教員も、授業を創ることを、自分自身の研究が社会にどのような貢献をしているのかを考える契機にしなければならない。

3.2　学生の状況、教材、授業方法についての理解

授業の準備として、大学教員が考えておくべきことを列挙してみる。第一に、学生の意欲や特質、成長の段階などを理解することである。学生の状況を把握せずに、授業計画は立てられない。

しかし、学級担任がいる初等・中等学校とは違って、大教室のなかで出会うひとりひとりの学生について、その特徴や興味などをつかむことは難しい。100名を越える授業では、ひとりひとりの名前を覚えることは不可能に近い。たとえそうであっても、授業のなかで、アンケートや問答など、何らかの方法を使って、学生の興味や特徴をつかむ必要はある。

第二に、教員は、担当科目の教育課程上の位置について意識している必要がある。一般教育科目、共通科目、専門教育科目、あるいは教職科目など、授業科目はいろいろに分類されている。当然、大学教員は担当科目の位置について了解しているはずである。しかし、実際には、各科目の関連を考慮していないことが少なくない。たしかに、教育課程は、科目の相互関連を考えて編成されたのだが、科目担当者が多数いる場合には、相互の連携は取りにくくなる。その結果、学生個人の立場からみると、ある学部・学科を修了しても、特定の分野が抜け落ちたり、同じような内容の授業の繰り返しがあったりするということになりかねないのである。教育課程が効果的であるためには、各教員の相互連携が必要になる。大学教員の授業における連携は、初等・中等学校に比べると、著しく弱い。

第三に、教員は、授業の方法についてもよく準備しておく必要がある。たとえば、授業の形態が講義か、演習か、実習か。学生の人数や教室の形態を考えて、どのようなメディアを使うかということも考えておく必要がある。授業の在り方を決定づけるこのような重要な要素は、多くの場合、授業を始める前に決定している。それでも、なぜその形態であるのか、それで効果があるのか、つねに考えることは必要である。

3.3　教育環境の構成

授業を実践する時間や空間は、授業の質を大きく左右する。それをどのように構成するかは教師の授業創りの重要な要素である。それを教育環境と呼んでみる。たとえば、施設や設備、教室や机の形や配置、固定式机の教室、可動式机の教室などの物理的・空間的要素、90分や120分というような１授業時間の長さ、曜日と時限への科目の配置などの時間的要素、受講学生の人数や、学年別あるいは能力別の学級編成などの人的要素、これらのものが授業の質に与える影響は、計り知れないほど大きい。それにもかかわらず、教員は意外にこれらの要素に無頓着である。

たとえば、１クラスの学生数が授業の質を左右することは誰も経験している。授業がどの教室で行われるか、授業が午前か午後か、季節が夏か冬か、などによっても、授業の質は大きく変わってくる。これらの要素を教員が自由に変更できるとは限らないからといって、授業改善の対象から排除することはできない。教員はそれらが授業の質に与える影響を認識しておく必要がある。教員の努力で改善できるところはあるが、同時に大学にはその改善のために努力する義務がある。設備の不備を教員の努力で補うことがFDのねらいではない。

よい授業ができるように設備や環境を改善することは、FDとして取り組むべき重要な課題のひとつである。同じ施設・設備、同じ時間をつかって、いろいろな教員が授業をする。そのときに、教員相互の連携が必要になり、教員の同僚性が生ずるのである。

3.4　授業計画の作成

校舎や教室等のハードウェアと、カリキュラムや教材というソフトウェアを整えたうえで、教

員は授業計画を立てる。小中学校では、１時間ごとの指導案を作成する。大学でも指導案があるのが理想的である。講義ノートは指導案にはならない。教師と学生との交渉の過程が組み込まれていないからである。授業は教師と学生と教材のかかわりの過程であるから、授業の進行の手順は予想しておかなければならない。

しかし、授業は予想どおり進むことは少ないので、授業計画は臨機応変に組み替える必要がある。授業計画は修正されるためにあると言ってもよい。授業への想像力と構想力が試されるときである。

3.5　教室の中での教育実践

教室のなかで、学生とどのような関係を築くか。それは授業の成否を決めるもっとも重要な要素のひとつである。教師の語り、資料の解説、励まし、指示、応答など、授業のなかでの様々な機会を通して、学生と教員の教育的関係が構成される。

大学教員と小学校教員の授業技術の違いは、生徒・学生の非言語的表現を読みとる能力に、もっともよく現れる。教育的な関係はつねに言語で媒介されるとは限らないのに、大学の教員は言語を重視する傾向がある。これに対して、力量のある小学校の教員なら、生徒の非言語的表現を読みとる技術を持っている。45分の授業で交わされた教師と生徒の応答を、テープレコーダーを使わなくても、授業のあとですべて再現することができる。私はときどき小学校の授業を参観するが、私が聞き取れなかった児童の声を、小学校の教員は聞きとっていることに驚くことがしばしばある。子どもの表情を見て言おうとすることを読むのである。この技術は小学校の授業の中で教員が身につけたものであろうが、大学の教員も学ぶべき技術である。

3.6　評価

授業のあとには、評価をしなければならない。評価とは学生の成績をつけることではない。授業を受けたのちに、学生がどのように変化したか、なぜ変化したか、なぜ変化しなかったか、これらのことを、教師自身の授業の中から探ることである。変化の前、変化のプロセス、変化の後、これらのつながりを確かめること、さらにその変化を価値づけることが評価（evaluation）である。評価とは、授業実践についての評価であって、授業改善のための手掛かりである。

評価とはなにか。アメリカの小中学校で1930年代に使われるようになった教育評価の概念を振り返ることは、大学における授業の評価を考えるうえで参考になる。子どもの学力の変化を標準テストなどの点数で測定することは20世紀の初めに始まっていた。その後、単に点数の変化をみるだけでなく、どのような授業を受けて、どのように変化したか、そのプロセスをみること、そして授業の改善につなげることが、教育評価として研究されるようになった。それだけでなく、あらかじめ決められた目標に到達したどうかだけでなく、授業の中で子どもに起こった変化や、教育的働きかけの質や、目標そのものの価値も検討されるようになった。たとえば、思考力、想像力、表現力などは明確に数値で捉えることは困難であるけれども、教育の目標になることはある。重要であるけれども、捉え難い変化を、何らかの方法で捉えることが教育評価の課題になった。

測定から評価への変化は、大学の授業にもあてはめて考えることができる。授業の前と後での

学生の変化、どのような働きかけがどのような変化をもたらしたのかを、大学の教員も考えなければならない。その結果として、教育目標の組み替えが必要になることもあるだろう。このプロセスが教育評価である。

3.7　授業の反省

授業のあとで、教員は自分の授業と学生の変化の実態を関連づけながら、授業を反省する。この反省を通して、授業の内容や方法の改善への示唆を得ることができる。このときに意味があるのは、授業の反省を一人の教員にとどめず、教員の集団として、共有することである。授業実践の交流を通して、教員の力量を向上させることがFDの課題である。

以上、述べてきたように、小中学校における授業改善と大学における授業改善は、その本質において違いはない。FDが授業改善をめざすなら、小学校の教員から学ぶべきことは少なくない。

4. 大学における授業評価の問題点

ここまで、大学における授業改善の理念について述べてきた。それでは具体的に、大学における授業改善策の現状のどこに問題があり、どのように改革すべきなのか。筆者がこれまで国立大学や私立大学で観察したり、実施したりしてきたFD活動の経験をもとに述べてみる。

10年ほど前までは、FDといえば学生による授業評価のことだと考える教員は少なくなかった。その頃、私が勤務していた国立大学でも「学生による授業評価」が始まった。詳細は省略するが、今ではどこの大学でも実施しているような形式のものであった。私はこのような調査が始まる以前から、授業についての感想をしばしば学生に書いてもらっていた。アンケート用紙を配ることもあったし、答案の裏に書いてもらうこともあった。そのような方法は、決して珍しいことではなかったと思う。

「学生による授業評価」を初めて受けて驚いたことは、これまでに自主的に行ってきた授業アンケートと大きな食い違いがあるということだった。自主的なアンケートでは、授業についての質問や感想が具体的に書かれており、授業についてはおおむね好評であった。これに対して「授業評価」の自由記述には意外な反応が多く、戸惑った。授業に参加していたとは思えないような感想も少なくなかった。無記名であるから、誰がどのような感想をもったのかを確かめることはできない。授業のあとで、無作為に数名の学生に感想を聞くと、かつての授業アンケートと同じように、授業については肯定的な意見しか述べない。学生の真意を知りたいと思ったが、大人数の授業ではそれは難しい。学生の反応を自分が正確に把握できていなかったことに気がついたのはよかったのだが、学生への信頼が揺らいでいった。同時に、授業評価はなんのために行うのか、その意味はどこにあるのか、考えるようになった。

その後、私はいくつかの大学でFD活動や授業調査に関わった。それらの経験を経て、私がいま思うのは、「学生による授業評価」は、学生の感想を聞くための調査としては意味があるが、それは評価ではないということである。そのように考えるにいたった理由を述べる。「授業評価」の対象となる授業には大人数の講義、少人数の講義、演習、実習など、いろいろな形態があるが、200人程度の大人数の講義の場合を取り上げてみる。

まず、「学生による授業評価」の問題点を五点指摘する。第一に、調査にかかる費用と時間で

ある。費用は、調査の方法によって異なるだろうが、業者に委託することが多いようである。その額が高いか低いかは判断の分かれるところかも知れないが、大学にとってはかなりの負担であることは間違いない。

時間についていうと、調査用紙を配布し、記入し、回収するには相当の時間がかかる。事務作業も負担が大きい。学生が回答する時間を30分以上確保するように指示を受けたこともある。教師からみると、授業時間が減少する。学生からすれば、授業時間が削減されるのみならず、似たような質問にたいして何度も回答しなければならない。調査が実施されるのは通常は学期末で、その結果がでるのは数カ月後である。これでは、教員にとっても、学生にとっても授業改善につながるはずがない。教員が同じ科目を翌年も担当するなら、多少は参考になるデータが得られるかもしれないが、授業を受けた学生にとっては意味のないことである。

第二に、「授業評価」という名の調査は、調査目的が不明確である。「授業評価」を「教員評価」であると受け止める教員は少なくない。私が経験した調査では、「教員の熱意を感じましたか」、「全体としてこの授業に満足しましたか」というような項目がずらりと並んでいた。教員評価が目的と感じる教員は少なくないであろう。実際に「学生による授業評価」の点数で教員の待遇を変えた大学もある。

だが、もし調査の目的が授業改善であるならば、調査によってえられた資料がどのように授業改善につながるかを十分に検討する必要がある。先にあげたような設問を作成したひとは、「熱意をもって授業をせよ」、「学生が満足できるような授業にせよ」ということを教員に言いたいのであろうが、そのようなことは言われなくても教員が努力すべき当然の職務である。教員がそれを知り、学生がそれを書くことにどのような意味があるのか、甚だ疑問である。この調査の結果から教員がなにをすべきかは考えようがない。

たとえば、授業に向かう熱意が重要であることは誰も否定しないだろうが、熱意はそのまま学生に伝わるわけではない。十分に準備をすれば必ず授業がうまくいくとは限らないし、準備をしすぎて、うまくいかなくなることもある。教員が求めているのは、学生の能力や学習意欲を高めるための技術である。もちろん、具体的なものは教員が自力で開発しなければならないとしても、その技術を磨くのに参考となる資料を教員は必要としている。授業調査はそれを提供するものでなければならない。言い換えると、授業調査は教員の自己研鑽をサポートする一つの手段なのである。先に挙げた設問項目は、「授業評価」と教員評価を混同しており、授業改善につながる見通しがない。

第三に、「学生による授業評価」は、授業の実態を反映しているとは言えない。学生は授業にあまり出席していなくても、何度か受けた授業について印象で応える。同じ授業を聴講しても、学生によって、内容が難し過ぎたり、易し過ぎたりするのは当然であるし、教員に対する個人的な思いや、調査の日の気分に左右されることも少なくない。評価の基準がないのである。

評価の基準は、授業の到達目標との関連で決まる。大学の授業科目には、基礎的な技術を習得することがねらいのものもあり、学問への興味を高めるためことがねらいのものもあるし、あるいは、現実的な課題の解決をねらいとするものもある。評価者は、その科目の具体的な目標を知っているだけでなく、教育課程全体のなかでのその科目の位置を理解しておく必要がある。基準はそのあとで設定されるものである。

評価とは、このようにして明確にした基準にもとづいて、授業の前とあとで、学生がどのように変化したのか、変化のプロセスや、変化をもたらした要因を確かめること、さらには、その変化の価値を再検討することである。言い換えると、授業の質そのものの吟味が評価といってもよい。このように考えると、学生による評価は成り立ちえない概念であることは明らかである。

しかしながら、大学教員が学生の印象や感想を聞くことは、授業改善にとっては重要な意味がある。その印象や感想をどのように受け止め、解釈するかは、実は大学教員の授業能力と密接にかかわっている。学生の反応を確かめながら授業改善を進めることは教員の責務でもある。その解釈を教員個人のものに閉じ込めるのではなく、教員の間で検討しあうことが必要である。それが、基準や教育目標の妥当性を吟味することになる。たとえ学生に嫌われても、国家試験に合格するために知識を教え込むための授業にするのか、あるいは、学生が楽しんで参加する授業にするのか、さらには、その両立を目指す授業にするのか、このようなことについての教員相互の理解が必要である。この共通理解を築きあげる過程は、本来の FD に発展する可能性がある。この点で、学生の感想や意見を聞くことには意味がある。

第四に、匿名による調査の危険性を指摘しておかねばならない。「授業評価」は匿名で行われるのが普通である。学生の本当の気持ちは匿名でしか知ることができないという発想に基づいている。だが、匿名であることのもたらす弊害は大きい。ひとつには、無責任の助長である。学生は明確な根拠や基準のないままに、自らの印象にもとづいて特定の個人を匿名で批判する。大学における授業なら、学生が意見を述べる時には、教員は、意見の根拠やデータの提示を求める。発言に責任をもつべきなのは学生も教員も同じである。意見の食い違いがあれば、そこから真摯な議論が始まる。ところが「授業評価」では根拠は不要であり、無責任な評価を奨励することになる。

そればかりか、匿名で意見を述べることは、教員と学生の信頼関係を危うくする。学生に授業の感想を直接に聞いたときには、おおむね好評なのに、匿名のアンケートでは批判が多くなることを、私は何度か経験した。学生は、建前と本音を使い分けるのである。このような使い分けを続ける限り、授業の改善は難しい。教員と学生の相互の理解がなりたたないからである。結局、匿名であることによって、教員と学生の信頼関係が壊れていく。

もうひとつ懸念されることは、もしも匿名の授業評価に基づいて、大学が何らかの対応をしたとすれば、学生は、匿名の意見を出すことで社会を変革できるという経験をすることになる。無論、たとえば投票の場合など、匿名性を確保することが必要な場合もあろうが、責任をもって社会の形成に参加する態度を学生が身につけることは、大学教育の重要な使命のひとつであると考えたい。

第五に、「授業評価」は、よい授業を固定化することになる。最初に「よい授業」は何かについて論じたように、理念として「よい授業」を想定することは可能である。だが、実際に「よい授業」を提示すれば、ただちに異論がでるであろうことは想像に難くない。「授業評価」の項目の多くは、特定の形式の授業を「よい授業」として想定しながら、そのよさの根拠が検討されていないところに危険性が潜んでいる。

たとえば、「教員の授業はわかりやすかったですか」という項目をよく見かける。この質問項目は、「わかりやすい授業はよい授業である」ということを暗黙の前提としている。しかし、わ

かりやすい授業がつねによい授業とは限らない。わかりやすくするならば、授業の内容を平易なものにし、基準を下げればよい。授業の内容を単純化し、だれもがすぐ理解できるように、丁寧に教えればよい。だが、それが本当に「よい授業」であるかは実は疑問である。もしその科目が何らかの資格に関する科目であれば、基準を下げることは許されない。また、授業の内容や目的によっては、容易にはわからないところに授業の意味があることもある。私が担当している教育哲学の授業では、相対立する考え方を紹介するが、誰の考え方が正しいかは容易に決定することはできない。むしろ、学生に問いかけ、何が正しいかを自分で判断することを期待している。考えれば考えるほど、わからなくなる、という感想もあるが、考えること自体がねらいの授業だから、そのような感想はねらいを達成しているのである。わかりやすい授業は、事実を過度に単純化していたり、結論を急いで学生の思考を妨げたりしていることもある。

このような例はいくつも挙げることができる。「情報機器の使い方は適切でしたか」という項目があるとすれば、その項目は「情報機器を使いこなすのがよい授業」という意味を含んでいるし、「配布された資料は適切でしたか」と聞けば、適切な資料の配布をすべきである、ということを含んでいる。「黒板を適切に使っていましたか」と聞くときには、黒板を使わない授業は想定していないのである。たしかに、授業評価の項目のひとつひとつは、授業者にとっても知りたい情報であることも少なくないが、これらの項目で評価を上げようとするなら、よい授業は固定化され、授業の定型化が進むであろう。その結果、大学教員はよい授業とは何かを考える必要がなくなる。授業改善にむけての思考が停止する。

5. 授業調査の改善

私は「授業評価」のこのような問題点に気がついたので、勤務していた私立大学の FD 活動を全面的に改めた。FD のひとつの実践例として紹介する。

まず、FD のねらいは、教員の授業創りと教育力開発のサポートであることを宣言し、そのうえで、それまで実施していた授業評価を廃止し、かわって、新しい型式の「授業アンケート」を実施した。新しい型式の「授業アンケート」から得られる情報は授業改善のためのみに利用すること、教員評価ではないことを明確にした。

授業アンケートについて具体的に述べよう。アンケートの項目は、授業の改善に直接役立つものに絞った。授業を改善しようとしたとき、教員が必要とする情報は何であるか。私は次の四つの観点から考えた。第一に、学生の学習状況である。授業を受けるに際して、学生はどの程度の準備ができているのか。知識の量や技術、あるいは心構えなどである。予習をどの程度しているかも重要である。予習あるいは復習に費やしている時間や、シラバスをどの程度読んだか、などが項目になる。第二に、学生が授業の内容をどこまで理解しているのか、理解度である。これを知るには、授業内容に関連したクイズなどがあり得る。第三に、学生が授業を受けたことに満足しているかどうか。これは単なる感想を聞く項目であるが、授業に出席したことでどのような気持ちの変化があったかを知ることができる項目がよい。第四に、授業の環境が適切であるかどうかである。教室の広さ、机の大きさ、配置、照明、空調など、いろいろな要素があり得る。学生が感じていることを自由に記述してもらう。このような観点から作成したのが、表１である。

授業アンケートにかける時間は、５分以内にした。その時間内で、学生がよく考えて答えると

表1　授業アンケート（神戸女子大学の例）

（学生の学習状況）
① シラバスをよく読みましたか
　1　よく読んで内容を想像した
　2　ひととおり読んだ
　3　見ただけ
　4　全く読まなかった
② 1コマの授業の予習または復習にどれだけ時間を使いましたか
　1　3時間以上
　2　1～2時間程度
　3　30分以下
　4　ほとんどしなかった
（授業方法・内容と理解度）
③ 授業のノートがきちんととれましたか
　1　きちんと取れた（後で見直してよくわかる）
　2　だいたい取れた
　3　簡単なメモ程度のノートを取った
　4　ノートはとらなかった
④ 授業の進度はどうでしたか
　1　早すぎる
　2　やや早い
　3　ちょうどよい。
　4　遅い
⑤ 授業内容のレベルはどうでしたか
　1　高すぎる
　2　適切である
　3　低すぎる
　4　一概に言えない
（満足度）
⑥ この授業を聞いて、学習への興味がわきましたか
　1　とても興味がわいた
　2　ある程度興味がわいた
　3　あまり興味がわかなかった
　4　まるで興味がわかなかった
（教室等の環境）
⑦ 教室の環境で問題があると感じたのはどの点ですか（ひとつ選択）
　1　黒板（白板）が見にくい
　2　机と椅子が適切でない
　3　教室が狭すぎる（広すぎる）
　4　空調が適切でなかった
　5　その他

すれば、質問項目はせいぜい10項目である。私は先の観点にもとづいて、原則として学部のすべての授業について共通7項目を設定した。この7項目に加えて、各教員が自由に追加できる自由項目を設定した。教員はそれぞれ、授業の内容に関することであれ、授業の進め方についてであれ、また、授業の環境についてであれ、学生に聞きたいことがあるはずである。それを自由項目のなかに含めることを期待した。

アンケートの結果が直ちに、可能ならその日のうちにわかるように、事務上の処理を行った。それまでの授業評価は、15回の授業の最後に調査を実施して、何カ月も後になってようやく結果が教員の手許に届いていた。これでは授業改善に役に立つはずがない。授業調査に参加した学生にとっても全く意味がない。私が始めた授業アンケートでは、授業後に回収したアンケート用紙（マークシート方式）を事務局職員が直ちに機械で読み取り、結果を表で示してくれた。読みと

りの機械と集計のためのソフトウェアが必要であったが、業者に依頼するよりははるかに安価であった。しかも、授業ののち、数日後には集計の結果が得られるので、集計の結果を見て、次の授業の改善に生かすことができた。このようなアンケート調査であれば、15回の授業のなかで複数回実施することが可能であるから、授業を受ける前と、受けた後の学生の変化を確認することもできるようになった。

教室の環境等についての学生からの要望は、一覧表を作成して理事長に提出した。学生の要望がすべて実現することはなかったが、部分的には改善されたし、授業改善のために大学がなにをすべきかを考える参考資料にはなったはずである。教室の環境等を学生に聞いたのは、施設・設備の改善を大学に求めることだけがねらいではなかった。机の配置、照明、学生の座席の位置等を変更することで、教員が授業の環境や雰囲気を変えることもある程度は可能である。そのような環境を準備することも授業改善であることを、教員が自覚することを期待していた。この期待は十分には理解されなかったようである。

私が実施した授業アンケートは簡単で安価なものであるが、授業改善のための手段としての意味があると考えている。授業アンケートは、大学教員にとっては、自分が創った授業を反省するための資料である。学生にとっては、自分の学習を振り返るための機会である。教員は、複数回の授業アンケートを実施することで、授業の前と、授業の後の学生の変化を知ることができ、授業の改善に直接つなげることができる。授業アンケートは、点数を上げることに意味があるのではなく、授業の改善につなげるところに意味がある。

6. 授業改善のためにすべきこと：これからの課題

授業アンケートは学生の観点から、授業についての感想を聞くものであった。授業改善のためには、この観点以外に、少なくとも二つの観点が必要である。ひとつは、教員自身が自分の授業をどのようにとらえているかということ、もうひとつは、同僚の教員が自分の授業をどのようにみているかということである。学生の観点、自分の観点、そして同僚の観点、という三つの観点から、授業を反省する必要がある。

教員の観点にたてば、自分の授業の成果を何らかの形で残すのがよい。私は授業報告書の提出をすべての教員にお願いした。教員は、授業の始まる前に、授業のねらいや、授業の概要、成績評価の基準等を、シラバスとして公表している。授業を終えたのちに、シラバスで記述したことがどこまで達成できたかを、自分で振り返ることが必要である。教員は、授業調査を通して確認した学生の反応を、授業のねらいにそくして、価値づける。これが本当の評価であり、じつは自分自身の教育実践についての自己評価である。授業を実施した際に経験した困難や失敗、また学生の反応を思い出し、記録に残すことに意味がある。こうして作成された授業報告書を教員が相互に閲覧すれば、それぞれの教員が抱えている課題や困難を、教員が共有することができる。課題や困難の共有が、教員をサポートするFDの体制につながることが理想である。したがって、授業記録は決して教員の評価とつなげてはならない。自分自身の授業の失敗や問題点を、安心して述べることができるようなものでなければならない。

同僚の授業を見ることは、自分自身の授業改善の参考になる。教員はそれぞれに工夫を重ねながら授業をしている。その工夫を相互に学習しあうことが必要である。教員の能力を評価するの

ではなくて、お互いの授業技術の学び合いと考えるべきである。自分の授業がうまくいかなければ、他の教員に観察してもらって、助言を受ければよい。小学校や中学校の教員であれば、授業研究会や反省会をしばしば行っている。研究授業も年中行事のひとつである。それは大学でも可能である。大学教員が協力するなかで、教員の同僚性が形成されるはずである。それがFDの組織化である。

教員相互の授業観察の機会として2週間の授業公開週間を設定して、その間の公開授業の週間時間割表（授業科目名と教室を記載）を作成して、掲示した。どの教員にも少なくともひとつは授業を参観し、授業参観表を提出するようにお願いした。公開しても参観者がほとんどいないことはしばしばであったし、授業を観察しても他の教員の授業に口出しはしたくないという感想を漏らす教員もいた。相互観察がどれだけの成果を上げたかは検証できていない。

それにしても、私の経験からは、他の教員の授業から多くの授業技術を学ぶことができたし、思いがけない学生の表情を観察することもできた。それ以上に印象的だったのが、授業をする教員の授業観や教育観であった。これは私にとっては思いがけない収穫であった。授業観察を通して、同僚への理解が深まったのである。同僚性の形成といってよいのかもしれない。

おわりに

ここまで、授業改善に焦点をあてて、矮小化されたFDについて述べてきた。しかし、教育観や授業観の理解と同僚性の形成が課題になったとき、FDは矮小化されたものを越えている。大学教員が相互に、授業、教育、研究、そして大学教育について、お互いの考え方の差異を意識するようになる。授業改善を共通の課題としながらも、教員が協力して教育力を磨いていくための体制づくりをし、FDを組織化することになる。それは本来のFDへの足掛かりとなるはずである。

最後に強調しておきたいことは、矮小化されたFDにせよ、広義のFDにせよ、計画どおりに進むものではないということである。近年では、Plan-Do-Check-ActionというPDCAサイクルがいろいろな場面で応用されているが、授業改善や大学教育の改善に応用することは危険である。PDCAは、到達目標を明確に定めて、そのための方法を考案するものである。予定どおりのものが生産されたとき、その計画は成功したと見なされる。工場で生産されるものの品質管理のための手順である。

しかし、教育にはそれは当てはまらない。想定どおりの効果が得られなかったときに、あるいは想定外のものが生み出されたときに、それにどのような意味を見出すかが重要である。授業に即していえば、授業評価の点数に意味があるのではなくて、学生がどのように変化したか、その変化にどのような意味を見出すかが重要である。点数を上げることを目標にすることは、あらかじめ設定された教育の目標を疑うことなく受け入れていることを意味している。人間の変化は思いがけないものである。その変化にどのような価値があるかを明確に定めることは困難である。授業の改善も実は同じことである。この形式の授業が最善であるとか、授業評価の点数が上がったからよくなったとか、断定しにくい面がある。むしろ、想定外のことにこそ価値があるのかも知れない。このような不確実性が教育の特質である。

このことをつねに念頭におきながら、授業改善を続けること、そのための同僚性を高めること

がFDとして最も重要なことであろう。

参考文献

稲垣忠彦（1974）『授業における技術と人間―教授学ノート』国土社

稲垣忠彦（1995）『授業研究の歩み――九六〇――九九五年―』評論社

京都大学高等教育研究開発推進センター編（2011）『京都大学高等教育叢書30：FDネットワークの展開と大学教育改革の方向性を問う』（http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/139330）

田中毎実（2009）「ファカルティ・ディベロップメントの組織化をめぐって」『中部大学教育研究』 No.9 pp. 9-16

田中毎実（2010）「教育現実の構成と教育哲学の構成」『教育哲学研究』第101号 pp.156-169

外国人留学生の日本における就職・採用の動向と大学による支援の意義

関西学院大学国際学部 准教授
志 甫 啓

要 旨

長らく外国人留学生受入れに重点が置かれてきた我が国の留学生政策は、日本人学生等の送出しに力を入れる方向へと転換しつつある。しかしながら、外国人留学生の受入れと日本人学生の送出しは大学における国際化戦略の両輪であり、受入れが軽視されることは好ましくない。国際的な教育現場が国内に用意されることは日本人学生のためにも重要であり、大学は日本で学んだ外国人留学生を日本企業へと供給する役割もまた期待されている。

留学生の受入れに限定されないはずの大学における国際化競争で、これまで受入れが重視されてきたのは、国の政策の影響のみならず、優秀な留学生を受け入れられない大学には優秀な日本人学生が集まらなくなるのではないかとの危機感があったからである。このような環境の下で優秀な留学生の獲得を続けるためには、彼らの期待収益を高めるために卒業後の就職の機会を広げていく必要があり、そこに、大学による支援の意義が存在する。

留学生に対する就職支援は留学生のためにのみ行われる性質のものではない。そのことが認識されることで、大学の国際化や留学生を対象とした就職支援・キャリア教育に対しても、教職員間でコンセンサスを形成できる環境が徐々に整っていくと考えらえる。

なお、付録として巻末に「関西学院大学2011年春外国人留学生の就職・採用に係る調査」の単純集計結果をまとめた。

はじめに ―問題の所在―[1]

いわゆる高度人材あるいは教育水準の高い移民の候補者として、外国人留学生の受入れを巡る国際的な競争は激しさを増している。その中で、我が国は、高等教育機関が戦略的に優秀な留学生を獲得し、これを日本企業のグローバル戦略に融合させるという理念を持つ「留学生30万人計画」を2008年に策定し、2020年に30万人の留学生を受け入れることを目標として掲げている。

OECD（2011）が指摘するように、多くの留学生受入れ国にとって、卒業・修了する留学生の数は、仮に全数が留学先の国の労働市場に参入したとしても、労働市場全体にインパクトを与えるようなボリュームにはない。それでも、日本ではいわゆる外国人高度人材と目される就労目的

表１　我が国の外国人労働者（特別永住者を除く）数の推移（推計）

		1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009
就労目的の在留資格保持者		67,983	125,726	154,748	180,465	171,781	193,785	211,535	212,896
技能実習生など		3,260	6,558	29,749	87,324	97,476	104,488	121,863	130,636
留学生･就学生の資格外活動		10,935	32,366	59,435	96,959	103,595	104,671	99,485	106,588
日系人労働者		71,803	193,748	220,844	239,259	241,325	239,409	229,569	202,101
不法就労者	不法残留者	106,497	284,744	232,121	207,299	193,745	149,785	113,072	91,778
	資格外活動者	―	―	―	―	―	―	―	―
一般永住者		―	17,412	39,154	113,899	128,441	143,184	160,212	173,696
合計		260,000＋α	620,000＋α	750,000＋α	920,000＋α	930,000＋α	930,000＋α	930,000＋α	920,000＋α

出典：井口（2011）p.182. 表7-1. から抜粋。

の在留資格保持者が外国人労働者全体に占める割合が小さく、ストック値でたかだか20万人程しかいない高度人材のカテゴリーに、ピーク時の2007年・2008年には１万人を超える留学生が卒業・修了後に流入していたことのインパクトと貢献は大きなものがあった（表１）。

しかし、30万人計画の達成は決して容易ではない。東北地方を襲った大震災と津波、そして福島第一原子力発電所の問題を抜きにしても、留学生を巡る国際的な環境は、1983年に中曽根内閣の下で策定され2003年に一応の達成を見た「留学生受入れ10万人計画」の当時とは大きく異なるからである。すなわち、入国管理のハードルを下げるのみで留学生の受入れ数を大幅に増加させられた時代は過ぎ去り、いまや30万人計画の実現に向けては、高等教育機関を含め、日本が魅力を高めることが必須となっている。日本で学ぶ留学生の出身地の９割以上を占めるアジア諸国においては高等教育機関の整備が進み、留学の必要性が徐々に薄れつつある面は否定できない。それでも、依然としてアジアは世界から見て重要な留学生送出しの市場であり、これを開拓すべく、欧米のみならずアジア諸国も、受入れに向けた積極的なプロモーション活動を進めているのである。

翻って国内に目を向けると、大学間での「国際化」競争も加速している。横田（2011）は30万人計画の登場によって我が国では大学の国際化の議論が本格化し、そこで初めてこれが大学執行部の問題意識として捉えられるようになったことを指摘している。大学の国際化は留学生の受入れ拡大と必ずしも同義である必要はない。しかし、日本人学生で埋められない定員を留学生に頼っている大学・大学院を除き、多くの機関が危機感を持っているのは、「教育の国際化に成功した大学には留学生と日本人学生の入学希望者が増加し、そうではない大学については、両者が減少するという二極化傾向が現れる可能性がある」（佐藤 2010）からである。

30万人計画の理念でもある、優秀な留学生を日本企業のグローバル戦略に融合するという点においては、近年、大手企業を中心とした外国人材の積極的な採用がメディア等で広く取り上げられている。リクルートワークス研究所（2011）は2011年を、後年、「グローバル採用元年」と呼ばれることになると占い、日本企業が海外での新卒採用を積極的に推進することを表明した年として記憶されるだろうという。また、多くのマスメディアによって引用された株式会社ディスコによる『外国人留学生の採用に関する企業調査』（2011年８月実施）は、2011年度に外国人留学生を採用した企業が予定を含めると13.1％あり、2012年度の見込みとして採用する予定の企業は24.5％とほぼ４分の１に達するとの結果をまとめている。海外拠点を持つ企業では23.6％（2011

年度実績）から41.9％（2012年度見込み）へ、同様に海外拠点を持たない企業でも6.4％から13.4％へと、それぞれ割合がほぼ倍増することを明らかにした。もっとも、2012年度に外国人留学生の採用を目論む78.5％の企業が「国内の日本人学生と同じ枠で募集・採用を行う」とし、この割合は従業員規模が大きくなるほど高まることも紹介されている。

後述するが、留学生の就職はメディアの論調とは異なり、日本人学生以上に世界同時不況の影響を色濃く受けている。外国人留学生の我が国での就職件数の落込みは、日本経済・社会の活力維持という留学生受入れの目的の達成にマイナスに作用し、さらには日本留学の期待収益を低下させて優秀な留学生の受入れにもブレーキをかける事態を招く恐れがある。

本稿では、このような環境の下で我が国が大学の国際化を進展させるために、留学生に対する就職支援やキャリア教育がどのように位置付けられるべきなのかを、以下のような構成で考察する。まず１節においては、我が国における近年の外国人留学生受入れ政策の変化を整理しておく。２節では、外国人留学生の受入れと彼らの日本における就職の動向を見る。３節では、大学の国際化戦略の中で、外国人留学生の就職支援やキャリア教育が必要となってくる根拠を論じる。４節では、考察に基づき、国としての政策や大学の戦略に対する含意を示したい。なお、企業による外国人留学生採用の捉え方の現況を理解する一助になると考え、付録として「関西学院大学2011年春外国人留学生の就職・採用に係る調査」の単純集計結果を巻末にまとめた。

1. 近年における外国人留学生受入れ政策の変化

2000年に約6万4000人を数えた留学生数が2003年には約10万9500人に達し、1983年に策定された「留学生受入れ10万人計画」は一応の達成を見た。この時期の急激な量的拡大による受入れ現場の混乱や、留学生の受入れ環境が必ずしも十分ではなかったことへの反省もあり、その後、留学生受入れ政策は「量から質へ」と舵を切ることになる[2]。事実、2005年から2007年にかけて受入れ数は頭打ちの状態となった。

転換点は福田康夫元総理大臣による2008年１月の施政方針演説である。そこで打ち出された「留学生30万人計画」は、2020年を達成目標の目途として30万人の留学生を受け入れることを謳い、これは『経済財政改革の基本方針（骨太の方針）2008』にも盛り込まれ、2008年７月には文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省の６省による『「留学生30万人計画」骨子』が発表された。高等教育機関が戦略的に優秀な留学生を獲得し、これを日本企業のグローバル戦略と融合させることが30万人計画の理念の根幹であり、施策の中には留学生の卒業・修了後の社会の受入れ促進に向けた取組みも明記されている。すなわち、いわゆる外国人高度人材の獲得競争という世界的な潮流に沿う形で、我が国においても留学生の受入れが位置付けられたのである。このような背景の下、2009年度には文部科学省により、国際拠点整備事業（グローバル30）の第一弾として13大学が採択された[3]。

ところが、2009年８月の衆議院選挙の結果を受けて実現した政権交代は、留学生政策にも多大な影響を及ぼすこととなる。30万人計画こそ継続したものの、前政権との違いを前面に打ち出す民主党政権によって国際拠点整備事業の2010年度の新規第二次募集は実施されないこととなり、事業自体もいわゆる事業仕分けによって一旦は廃止が決まり、「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」[4]として新たに組み立て直された。

民主党政権下の留学生政策のキーワードは、「質保証」と「ネットワーク」に集約することができるだろう。受け入れる外国人留学生の質保証に止まらず、国際的な枠組みの下で高等教育の質保証を図りながら、学生の国際的な交流の促進に資する大学間の国際的なネットワークを形成することに主眼が置かれている。

押さえておくべき点は、留学生の受入れに偏重した留学生政策からの脱却である。2010年６月に閣議決定された『新成長戦略』では、留学生政策に関し、「質の高い外国人学生30万人の受入れ」と「日本人学生等30万人の海外交流」が謳われた。「留学生30万人計画」は、ここに、受入れだけでなく送出しに関しても、2020年の30万人到達を目標とする計画となったのである。2011年１月に閣議決定された『新成長戦略実現2011』でも、日本人学生の海外交流促進と外国人学生の戦略的獲得が取り上げられている。さらに、2011年６月に発表された「グローバル人材育成推進会議（中間まとめ）」では、日本人の若者の内向き志向を克服し、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を目的とし、大学在学中に一年間以上の海外経験を有する若者を８万人規模に増やすよう提案が行われた[5]。

これに応えるべく文部科学省は2012年度の概算要求を行い、グローバル人材育成のための全学的な体制構築の支援を目的とする「グローバル人材育成推進事業」が目玉となった。予算案は最終的に日本の大学40校を採択し計50億円の補助金を配分する方向でまとめられた。グローバル人材育成推進事業は日本人学生の海外派遣に重点を置き、グローバル30が外国人留学生の受入れに重きを置いていたのとは対照的な事業となっている。今後、国内の主要大学では、本事業への申請に向けた取組みが本格化することになるだろう。

この他では、2011年度に開始された留学生交流支援制度（ショートステイ、ショートビジット）と、大学の世界展開力強化事業に触れておく必要があるだろう。前者は、たとえば二宮（2008）や横田（2011）が指摘するように短期留学交流プログラムが欧米の留学政策の中核を為すことを踏まえたものと言える。短期の経験が次に長期の留学に繋がるから、といった見方が必ずしもされているわけではない。特にヨーロッパでは、学生の海外経験について、一つの大学・国に長期滞在する形態より、短期で多数の大学・国を訪れることが企業等から高く評価されると言われている（矢部 2006）。より多くの若者により多くの経験を踏む国際交流の機会を提供することが主眼となる。また、後者の世界展開力強化事業は、我が国の大学が海外の大学とネットワークを構築して共同で質の保証を伴った教育プログラムを提供することを支援するものであり、留学生交流支援制度と比べるとプログラム・ベースというより機関ベースな形で、学生の国際交流を推進する役割を担うこととなる。

このように政策的には、従来のやや一方通行型であった外国人留学生の受入れから、「交流」という名の下に日本人学生の送出しにも力点が置かれるような変化が見られる。しかしながら、受入れの重要性が減じるわけではない。次節では、我が国における留学生の受入れと、その誘因の一つともなる彼らの日本での就職の状況を見てみたい。

2. 外国人留学生受入れ及び留学生の日本での就職の現状

2.1　外国人留学生の受入れ数の推移

まず、我が国における外国人留学生の受入れ数の推移を確認しておこう。図１及び図２は、そ

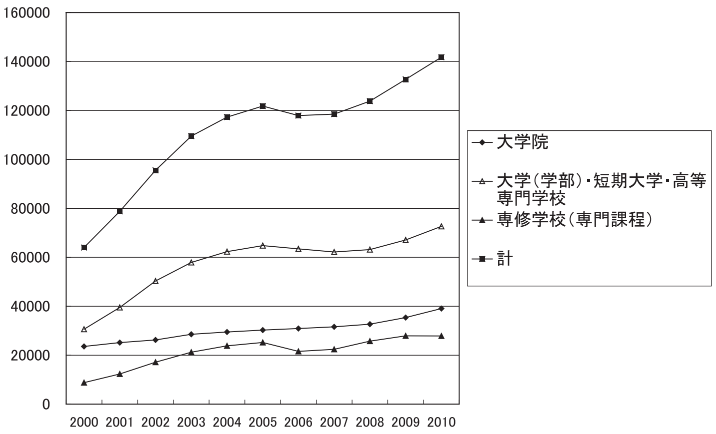


図１　在籍課程別に見た留学生数

出所：日本学生支援機構『外国人留学生在留状況調査結果』及び文部科学省『留学生受入れの概況』を用いて作成。

注：在籍課程の内、準備教育課程については記載を省略した（計には含まれる）。

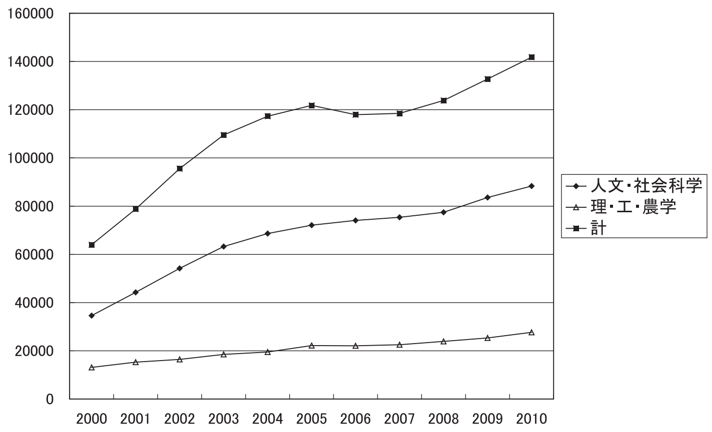


図２　専攻分野別に見た留学生数

出所：図１に同じ。

注：専攻分野の内、家政、教育、保健、芸術、その他の分野については記載を省略した（計には含まれる）。

れぞれ在籍課程別と専攻分野別に留学生数の推移を示したものである。

在籍課程別に捉えたとき、注目に値するのは大学院課程に属する留学生の継続的な伸びである。特に、2009年には前年比8.4％、2010年には同10.4％の増加を示しており、それまでの５年間には年率２～３％台で推移した緩やかな増加ペースが一気に加速している。日本に留学する学生の出身国において学部教育が質・量ともに充実してきたことも一因として考えられるが、同時に、これはグローバル30採択校を中心とした急激な留学生受入れが主に大学院課程によって行われていることを如実に反映したものといえるだろう。学部課程に在籍する留学生は、10万人計画達成後一貫して留学生全体の過半数を占める存在であり、これまで留学生総数の推移と同様の増減を示している。2010年における留学生総数に占める大学院課程在籍者の割合は27.6％、学部課

程在籍者の割合は51.3％となっている。

専攻分野に関しては、人文・社会科学系が長く留学生総数の過半数を占めている。2007年にその割合は63.6％とピークに達し、その後はほぼ横ばいの傾向が続いている。なお、理・工・農学系の割合は20％に僅かに届かない水準にある。

卒業・修了する彼らを如何にして日本の力として取り込むかを考えるときには、在籍課程や専攻分野を念頭に置いておく必要があり、さらに踏み込めば、どの課程や専攻に留学生を受け入れようとするべきなのかが、国レベル・大学レベルで一層検討されるべきである。たとえば人文・社会科学系の場合、我が国で修士課程のみを修める留学生が増えても、１年生の間に就職活動が始まる現状では、多くの日本企業が期待するような外国人人材の供給の増加には繋がらない。また、人文・社会科学系の分野において博士課程に進学した学生の一般企業への就職がスムーズに進んでいないことも現実として考慮する必要がある。そのような社会的な環境の変化もまた必要であることは論を俟たないが、留学生を学部レベルで受け入れられれば、日本語や日本の文化・慣習を教授し、日本社会で活躍する人材へと育成する時間を就職活動の開始までに十分にとることができるのは確かである。

2.2　外国人留学生の日本での就職の現状

次いで、留学生の日本での就職状況を見ていきたい。

図３は留学生の就職件数とリクルートワークス研究所の調査による大卒求人数をまとめたものである。2006年から2008年にかけての留学生の就職件数の急速な伸びは、企業の旺盛な労働需要に牽引されたものであるかのように見受けられる。同時期には経済産業省や厚生労働省、文部科学省等が留学生の就職あるいは採用をサポートする施策を打ち出しており、新規学卒労働市場が逼迫する中で、日本企業による留学生採用のブームを招く役割を果たした。さらに、国際展開の加速によって、海外派遣可能な日本人従業員の枯渇という問題が多くの日本企業で顕在化したことも、留学生に対する期待という形で表出した面がある。

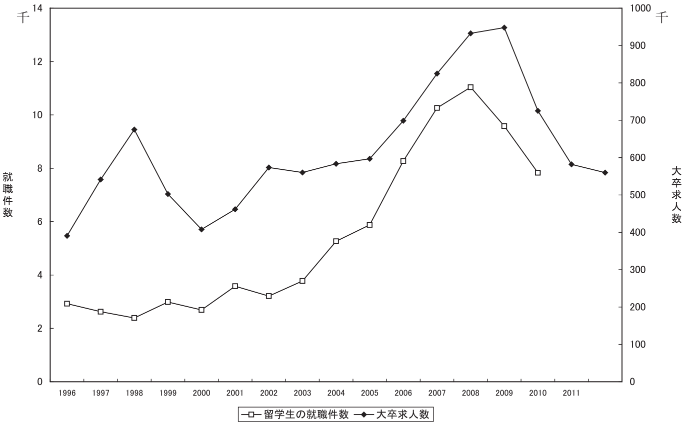


図３　留学生の就職件数と大卒求人数

出所：就職件数は法務省入国管理局統計「留学生等の日本企業等への就職状況」、大卒求人数はリクルートワークス研究所『大卒求人倍率調査』を用いて作成。

2009年・2010年の留学生の就職件数の大幅な減少もまた、労働需要の減退と軌を一にしている。ほんの一握りの企業のグローバル採用戦略が過剰に注目され、あたかも留学生の多くが新卒労働市場で恵まれた扱いを受けているかのようなマスメディアの論調や世論があるが、実態としては、日本人学生以上に留学生が就職活動で苦戦を強いられていることを強調しておく必要がある。

さらに、留学生の日本における就職件数と留学生数の推移の特徴を、留学生の内で大きな割合を占める中国人学生と韓国人学生に着目して見てみよう（表２）。

我が国で就職した留学生に占める中国人学生の割合は2005年から2007年にかけて70％を上回り、就職件数の急激な伸びが彼らの就職によってもたらされたことが分かる。中国人学生が就職活動に熱心に取り組んだ成果であるとともに、日本と中国の経済関係の深化が日本企業の積極的な中国人留学生採用に繋がったと言えるだろう。また、中国人留学生は母数が大きいため、企業にとっては日本語能力を含めて魅力的な学生を選抜することが相対的に容易でもあった。他方、韓国人学生は、留学生の就職件数の伸びが著しかった時期にはシェアを落とし、2008年以降、中国人学生のシェアが下がるのに対応するようにシェアを上げている。

なお、2009年の留学生の日本での就職件数は前年と比べ1,456件の減少を記録しているが、その内中国人学生の就職件数の減少は1,318人（前年比－17.2％）に上り、中国人学生だけで全体の減少の約90％を占める。韓国人学生の就職件数は前年から８人増加している。

2010年の就職件数の総数は2009年と比べ1,753件の減少となるが、その内中国人学生の就職件数の減少は1,459人（前年比－23.0％）に上る。韓国人学生の就職も163人の減少となり（前年比－11.9％）、中国人学生だけで全体の減少の約83％、韓国人学生を合わせると約93％を占めている。

留学生の就職件数に占める中国人学生の割合を留学生総数に占める中国人学生の割合と比べると、前者の方が一貫して高く、留学生の新規学卒労働市場における彼らの役割の大きさが窺える。韓国人留学生については、2000年代後半には就職件数のシェアが留学生数のシェアを下回る傾向が続いていたが、2010年にはこの関係が逆転した。

最後に、留学生の就職先企業の特徴を従業員規模別に見ておく（表３）。「その他・不詳」の割合が高い点に留意が必要であるが、2000年代後半の特徴として、2000人以上規模の企業への就職の増加が挙げられる。長く、留学生は中小企業にとって重要な人材供給源であったが、大企業に

表２　留学生の就職件数と留学生数の推移と中国人留学生・韓国人留学生のシェア

	留学生の就職件数				留学生数		
	合計	対前年増減	中国人シェア％	韓国人シェア％	留学生数	留学生に占める中国人シェア％	留学生に占める韓国人シェア％
2001	3,581	892	60.2	20.1	78,812	55.8	18.7
2005	5,878	614	71.2	12.7	121,812	66.2	12.8
2006	8,272	2,394	72.5	11.4	117,927	63.0	13.5
2007	10,262	1,990	73.5	10.8	118,498	60.2	14.6
2008	11,040	778	69.3	12.3	123,829	58.8	15.2
2009	9,584	-1,456	66.1	14.3	132,720	59.6	14.8
2010	7,831	-1,753	62.2	15.4	141,774	60.8	14.2

出所：就職件数は法務省入国管理局統計「留学生等の日本企業等への就職状況」、留学生数は日本学生支援機構『外国人留学生在留状況調査結果』及び文部科学省『留学生受入れの概況』を用いて作成。

表３　企業の従業員規模別に見た留学生の日本での就職

	従業員規模	1-49	50-99	100-299	300-999	1000-1999	2000+	その他・不詳	合計
2001	合計	1,628	351	398	298	135	246	525	3,581
	その他・不詳を除く%	53.3	11.5	13.0	9.8	4.4	8.0	－	100
2005	合計	2,382	607	813	571	215	628	662	5,878
	その他・不詳を除く%	45.7	11.6	15.6	10.9	4.1	12.0	－	100
2006	合計	3,479	801	1,065	841	355	879	852	8,272
	その他・不詳を除く%	46.9	10.8	14.4	11.3	4.8	11.8	－	100
2007	合計	4,153	990	1,571	1,042	458	1,085	963	10,262
	その他・不詳を除く%	44.7	10.6	16.9	11.2	4.9	11.7	－	100
2008	合計	4,555	1,004	1,464	1,183	457	1,304	1,073	11,040
	その他・不詳を除く%	45.7	10.1	14.7	11.9	4.6	13.1	－	100
2009	合計	4,058	777	1,058	988	375	1,275	1,053	9,584
	その他・不詳を除く%	47.6	9.1	12.4	11.6	4.4	14.9	－	100
2010	合計	3,963	573	763	587	236	857	852	7,831
	その他・不詳を除く%	56.8	8.2	10.9	8.4	3.4	12.3	－	100

出所：法務省入国管理局統計「留学生等の日本企業等への就職状況」を用いて作成。

よる留学生採用の増加に伴い、日本での就職を目指す留学生の大企業志向は相当強まっている。出身国の経済成長もあり、日本での就職に固執する必要も薄れているかもしれない。また、出身国の親戚や友人も知っている有名企業で働きたいという動機も、もちろん無視できない。さらに、有名企業以外を知る機会が日本人学生と比べて圧倒的に不足していることが、留学生を日本人学生以上に有名大企業志向としている面が多分にある。

就職件数の減少は、もちろん世界同時不況が直接的な引き金となっているが、上述のとおり、留学生の目が大企業にフォーカスしすぎたことによるミスマッチの拡大も考慮しておく必要がある。もう一つの懸念としては、2007年・2008年に大量採用された留学生について、実は彼らが期待に十分に応えたとはいえないと捉えている企業が少なくなく、景気後退によって日本人新卒者を比較的容易に採用できる状況で、留学生の就職が落ち込んでいる可能性がある。

既に従業員規模50人未満の企業が多くの留学生の就職先となっている現状を踏まえると、留学生の視線を中小企業にも向けさせることが減少する就職件数の反転にどこまで有効なのか、という疑問が生じるかもしれない。しかし、日本人の若年人口の急激な縮小と経済のグローバル化の進展を背景として、小規模な企業においても、留学生の採用を企業の活力に繋げていく必要性は益々高まっている。若手であっても任される仕事の範囲が広く、雇用管理面でも小回りが利き留学生をある種のプロフェッショナル人材として処遇できる中小企業への就職は、一旦は日本で就職しても将来の出身国への帰国を希望する留学生が多い現状を鑑みれば、彼らの人生設計にとって悪い選択ではない[6]。他方、大学の進路指導においても、日本人の場合と同様に、学生の就職先は新たな学生の募集に直結する問題でもある。有名企業への就職実績と、就職率の維持・向上というバランスを意識した進路指導、就職支援、キャリア教育が求められる。

外国人留学生を対象とする就職支援等が大学においてなぜ必要なのか、そして、それがどのように大学の国際化戦略と結び付くのか、次節で論じてみよう。

3. 大学の国際化戦略と外国人留学生の就職支援

我が国の多くの大学は、今日、学生への就職支援やいわゆるキャリア教育に本腰を入れて取り組んでいる。文部科学省は2010年度に「大学生の就業力育成支援事業」を開始し、公募を経て計157大学に補助金の配分が為された[7]。2011年４月には、同じく文部科学省によって、前年の大学

設置基準の改正を受け、「社会的・職業的自立に向けた指導等（キャリアガイダンス）」が制度化され、キャリア教育が正課として教育課程内に位置付けられた。学生の就職実績は新たな学生の募集に直結し、また現実的な問題として、大学ごとに程度の差こそあれ、角方ほか（2010）がいうように、「これまで以上に「自律」の求められる時代に、これまで以上に「自律的でない」学生が入学してくる」状況への対応を迫られた結果ともいうことができる。

従来、特に人文・社会科学系の学生の教育について、企業が大学に要望を出すことはほとんど無かった。大学が提供する教育サービスに期待をするより、むしろ学生には多様な経験を積んで社会に出てきてほしい、という想いの方が、企業の人事担当者の間でも強かったからである。このような傾向が霧散したとまでは言わないが、角方ほか（2011）は、日本経済団体連合会による2010年秋の「産業界の求める人材像と大学教育への期待」と題するアンケートの実施を、トレンドの変化を表すものとして取り上げている。社会環境の変化と、大卒であることが必ずしも学生の能力や素質を担保しなくなったことを背景に、キャリア教育に対する要望の高まりが産業界で見られるという。

大学の国際化戦略とこのようなキャリア教育は無関係ではない。経済のグローバル化の進展に伴い、国際的な経験や感覚を有する人材の不足が顕在化し、そのような人材の輩出が特に国内の主要大学に期待されることとなった。社会の期待に応えうる学生の輩出に向け、各大学が国際化を推進する必要が生じる中、外国人留学生の受入れ拡大が大学の戦略として広く見られるようになる。留学生の受入れについてもまた、日本人学生の場合と同様に、就職実績が重要な要因となってくる。卒業・修了後に就業機会に与れるか否かは、留学生本人が実際に日本で就職するか否かを問わず、留学・進学の期待収益を増大させるからである。

直近まで、我が国では企業が大学のキャリア教育を必ずしも評価してこなかった[8]。そのような教育に頼らず、自ら多様な経験を積んだ学生の方が魅力的だと認識されていた。しかし、志甫（2009）が指摘するように、留学生に対するキャリア教育については、企業は異なる見方をしていた。そもそも、私費留学生の多くは学業とアルバイトを両立させるだけでも大変なため、日本企業が期待するような多様な経験を在学中に積むことは難しい。それにもかかわらず、面接等の場で留学生のバイタリティーに魅せられた企業の人事担当者は少なくない。留学生採用の実績を有する企業では、留学生を対象とした「日本社会」教育が施されている留学生ほど採用後に活用しやすいことが経験則的に明らかとなり、日本人学生と異なり留学生については出身大学のブランドが当てにならないという認識を持つところも出てきた。そのため、日本人学生の採用実績のない大学からの留学生採用は広く見られる。留学生へのキャリア教育で一定の評価を大手企業から得ることに成功した大学が幾つか存在するが、総じて、企業からは必ずしも評価されなかった日本人学生向けのキャリア教育で経験を積んだ比較的入試難易度の低い大学や、歴史の浅い大学が先行する傾向にあった[9]。

在校生に占める留学生比率が高い大学や、日本人学生と比して相対的に勉学に熱心で育て甲斐のある留学生を数多く抱える大学を例外とし、多くの日本の大学において留学生は少数派である。そのような少数派の留学生のために特定のキャリア教育を施すことを、大学はどのように捉えるべきだろうか。そのための予算を振り分けることに学内の合意は得られるだろうか。

外国人留学生の受入れ拡大が大学の国際化の進展の一環として重要な役割を担っているのであ

れば、留学生に対する就職支援は戦略的な留学生受入れに関わる問題であり、留学生のための特定のキャリア教育を用意することにも意義が生じる。留学生の就職の特徴として、彼らにとっては日本での就職が一つの選択肢に過ぎず、この点は「逃げ場」がない日本人学生と随分と状況が異なる。積極的に彼らに日本での就職の道を拓こうとするならば、日本人学生向けのキャリア教育プログラムに誘導するための取組みだけでなく、留学生向けのキャリア教育も必要となる。

現状、留学生が日本人学生向けのプログラムになかなか参加しないのは、日本の就職活動に対する理解が不足していることと、プログラムが実施される時間帯が多くの留学生のアルバイトとバッティングしているからである（志甫 2009）。日本人学生向けのプログラムの多くは、通常、講義と重ならない時間帯に実施される。より多くの留学生の参加を図るためには、講義が行われる時間帯にプログラムを開催する必要があり、そこにはある程度、教員の理解と協力が求められてくる。

就職に限定される話ではないが、留学生受入れに係る取組みは、少数派の学生だけのためのものになりがちで、留学生受入れに直接携わる教職員以外の理解が進みにくい。このような状況を打破するためには、少なくとも中長期的に見た場合、取組みが日本人学生のためにもなるとの合意が形成されなければならない[10]。一つには、留学生の就職促進が戦略的な留学生の受入れに直結して日本人学生にとっても大学の国際化の恩恵が及ぶとの共通認識が必要である。いま一つには、留学生を対象とした就職支援の経験の蓄積が、後年、日本人学生を対象とした就職支援に繋がる可能性を想像力豊かに見通す必要がある。送出しを重視する政策の下、いずれ、海外就職という選択肢を有する日本人学生の支援に大学が携わる必要が出てくる可能性は決して低くない。

留学生向けキャリア教育への予算措置が行われている大学は少ないと思われるが、たとえばグローバル30採択校では早々に取組みが開始されていた。それ以外で予算措置を行った大学では、実は本節冒頭で言及した就業力育成支援事業の補助金は貴重な原資となっていた。当該事業は2010年の行政刷新会議で仕分け対象事業になり、経過措置扱いとして2011年度は続いたものの、残念ながら2012年度には予算がつかないこととなってしまった。少数の大学を対象とした大型補助金と比べ、多数の大学を対象とした補助金が廃止されることは、大型補助金の配分を受けている大学及び今後受ける見込みのある大学とそれ以外の大学における留学生就職支援の格差を一段と広げることになるだろう[11]。

4. 結語

やや受入れに偏重していた我が国の留学生政策が日本人学生の送出しに積極的に取り組むように方針を転換するに至ったのは、留学生を受け入れる大学の多くにおいて、「誰（何）のための留学生受入れか」との問いに対して教職員がコンセンサスをもって答えられる態勢が整わなかったことが理由の一つであると思われる。これが、甚だ労多くして益少なし、という受入れ現場の不満に繋がり、その不満が民主党政権において汲み取られることとなったのではないか。

しかしながら、外国人留学生の受入れと日本人学生の送出しは大学における国際化戦略の両輪である、という当たり前の事実を再認識することの重要性を、ここでは強調しておきたい。海外留学をしない多くの日本人学生に対しても、国際的な教育現場を用意し、彼らを社会において不足感の強い国際的な感覚を一定程度備えた人材として輩出することも大切である。語学力の向上

を図るだけでなく、留学生と共に学び、議論し、作業をする経験を積む場を提供することは今日の大学の大事な務めであろう。結果的に、そのような経験を通して、海外への想いを日本人学生が高めることにもなっていく。さらに、海外留学をした日本人学生が帰国した後、その成果を広く在校生に波及させる際、留学生が媒体役として果たしうる役割には大いに期待ができる。海外留学から帰国した日本人学生にとっても、帰国後に国際的な教育現場が用意されていなければ、その留学は単なる「体験プログラム」に終わってしまう。

これまで多くの大学は日本人学生と外国人留学生を混ぜ合わせるのに苦労をし、本来であれば留学生受入れによって得られたはずの果実を逃してきた面が多分にある。留学生の受入れ自体が問題なのではなく、受け入れた後の教育的な環境の未整備が、現場で骨を折る関係者の不満へと繋がったのである。環境の整備は、教職員間のコンセンサスを得て、散発的にではなく総合的に取り組まなければ、容易には成し遂げられない。留学生を惹きつけられない大学は日本人の若者も惹きつけられなくなるという事態が生じかねないことに留意し、教職員が留学生受入れの当事者としての意識を共有する必要がある。

数値目標に対して批判も多かった留学生30万人計画は、発表当初、関係諸機関にも唐突な印象をもって受け止められた。30万人の根拠は後刻、様々に論じられているが、福田元総理が施政方針演説で述べた時点では、政府内においても留学生の受入れ拡大に向けた準備は特に行われていなかったという。

ただ、敢えて30万人計画に積極的な評価を与えるなら、次の二点を指摘しておく必要があろう。第一に、30万人計画は外国人高度人材及びその候補者である留学生の獲得競争という世界的な潮流への対応としては時宜を得たものであった。第二に、30万人計画によって、多くの日本の大学は小手先の対応が不可能な規模の留学生受入れに直面せざるを得なくなった。特定の部局に任せて達成できる規模の計画ではなく、全学的に対応しなければならないからこそ、一般の日本人学生にも留学生受入れの効果が広く及ぶことを期待できる面がある。日本人の若者が急速に減少する中で、彼らの質を引き上げる一助となり、量の面でも、卒業・修了した留学生の日本での就職が増えれば、日本人の若者の減少を幾分補うことに繋がるのである。

教職員が当事者意識を共有し、総合的に取り組む必要があるといった点では、キャリア教育に係る施策も同様である。実際上、キャリア教育は卒業直後の就職が念頭に置かれることが多い。しかし、既に多く指摘されているように、大学の正規科目として扱われる以上、これを就職のための教育として捉えるのは適切ではない。たとえば村田（2011）が言及するように学生の生涯の生き方に関わるものとして捉えられる必要があるし、また、その科目の履修を通じて学生が勉学を含めた大学生活を真に実りあるものとして組み立てようとする意欲をかき立てられてこそ、直接キャリア教育には携わらない教職員にもその教育の成果が伝播し、キャリア教育の意義が認知されることとなる。

留学生受入れが大学の国際化戦略に不可欠であるとの認識と、キャリア教育が単なる就職指導の範疇を超えて学生の勉学を含む大学生活をより充実させる一助となるとの認識の二つが大学全体で共有されてはじめて、留学生を対象としたキャリア教育や就職支援は効果的に機能する。その意味で、取組みが始まったばかりの留学生向けキャリア教育の評価に当たっては留意が求められよう。現場が工夫をこらして実施しているプログラムでも留学生の参加が伸び悩むことは、多

くの大学が共通して抱える課題である。これは現場の責任というよりも、教職員がコンセンサスをもって大学として散発的にではなく総合的に取り組むという態勢を整えられていないことが原因である。直接プログラムに携わる教職員以外から、たとえば留学生への情報伝達などの面で協力が得られれば、状況は比較的容易に改善すると思われる。現状の参加人数の少なさをもってプログラムの廃止が決定されてしまうことがあってはならない。

留学生向けのキャリア教育に単なる「日本社会」教育を超えた価値を持たせるため、各大学はどのようなプログラムを提供できるのか。この点については機会を改めて論じたいが、澤谷（2011）が示唆に富むアイデアを提示しているので、筆者の解釈も含めて最後に紹介しておきたい。留学生が日本で就職するのに必要なエンプロイアビリティー（雇用され得る能力）を留学生向けの「学士力」として位置付け、日本人と同様の学士力と日本社会教育の修得に加え、出身大学及び日本に対する愛着を醸成するような教育を各大学が工夫して用意することが求められている。

〔注〕

1　本稿は2011年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成プロジェクト「企業と連携した外国人留学生を対象とするキャリア教育プログラムの構築に関する研究」に基づく研究成果の一部である。

2　栖原（2010）は、2003年12月に提出された中央教育審議会の答申「新たな留学生政策の展開について」が、「留学生交流の拡大が極めて重要である」としながらも「留学生の質の向上」と「在籍管理の強化」を強調し、ここに留学生受入れに消極的な姿勢が示されたと指摘する。

3　その名のとおり、国際化拠点整備事業（グローバル30）は国内の30大学に大型補助金を配分して我が国の大学の国際化の進展を図り、留学生30万人計画を推し進めることが目的であった。

4　大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業の通称は、グローバル30としてそのまま残っている。

5　この構想では高校生の海外留学推進も目標となっており、具体的には３万人ほどが18歳までに留学・在外経験者を持つことを目指している。大学生の間に８万人が留学すると計11万人となり、同一年齢の若者の約１割が留学経験を有することとなる。

6　中小企業への就職が人気大手企業への就職と比べて易しいわけではないことは、留意点として記しておきたい。大量採用を行う大企業と比べ、少人数しか採用しない中小企業では、入社後に即戦力として活躍できる人材を求める傾向もあり、採用段階でのスクリーニングも甘くはない。

7　就業力育成支援事業は、大学の機能別分化を公募要領で正面から取り上げた補助金としても注目されている。詳細は井上（2011）を参照のこと。

8　企業が大学による日本人学生向けのキャリア教育を評価しなかったことをもってしてキャリア教育の意義を否定するのは適当ではない。キャリア教育の成果を有する学生が就職活動に臨み、その学生に対して企業が高い評価を与える場合でも、企業の側には、それがキャリア教育の成果であるのかどうかは判らない。つまり、多くの企業はキャリア教育の恩恵を、そうとは知らない形で享受してきた可能性がある。

9　筆者が2008年度に実施した実地調査結果に基づく。詳細は志甫（2009）を参照のこと。

10　留学生を対象としたある種のアファーマティブ・アクションとして認知される必要がある。

11　グローバル30採択校とそれ以外の大学における留学生の就職支援を比較した調査研究としては、澤谷（2011）が挙げられる。

参考文献

井口　泰（2011）『世代間利害の経済学』八千代出版。
井上明俊（2011）「最近における国の政策形成と大学の戦略」『関西学院大学高等教育研究』創刊号、関西学院大学高等教育推進センター、pp. 17-30.
角方正幸・松村直樹・平田史昭（2010）『就業力育成論―実践から学ぶキャリア開発支援策―』学事出版。
角方正幸・松村直樹・平田史昭（2011）『就業力と大学改革―学長たちが語る就業力対策―』学事出版。
佐藤由利子（2010）『日本の留学生政策の評価―人材養成、友好促進、経済効果の視点から―』東信堂。
澤谷敏行（2011）「外国人留学生の就職問題をめぐって」『大学行政管理学会誌』第14号（2010年度）、pp. 161-170.
栖原　暁（2010）「「留学生30万人計画」の意味と課題」『移民政策研究』第２号、移民政策学会、pp. 7-19.
志甫　啓（2009）「外国人留学生の日本における就職は促進できるのか－現状の課題とミスマッチの解消に向けた提言―」『ワークスレビュー』第4号、リクルートワークス研究所、pp. 208-221.
二宮　皓（2008）「アジア・ゲートウェイ戦略会議が描く留学生戦略と UMAP の役割―「域内留学交流計画」の可能性を中心として―」『アジア研究』第54巻第４号、アジア政経学会、pp. 56-69.
村田　治（2011）「キャリア教育とコンピテンシー」『関西学院大学高等教育研究』創刊号、関西学院大学高等教育推進センター、pp. 31-43.
矢部光保（2006）「ドイツにおける大学改革と大学院の国際化プログラム―ホーエンハイム大学の調査から―」『大学教育』第12号、九州大学高等教育開発推進センター、pp. 41-48.
横田雅弘（2011）「高度国際人材育成政策としての留学生政策―世界の留学潮流と日本のこれから―」『桜美林高等教育研究』第３号、桜美林大学高等教育研究所、pp. 19-33.
リクルートワークス研究所（2011）『成熟期のパラダイムシフト―2020年の「働く」を展望する―』リクルートワークス研究所。（プロジェクトリーダー：戸田敦仁）
OECD（2011）*International Migration Outlook 2011*, Paris: OECD Publisher.

付録：「関西学院大学2011年春外国人留学生の就職・採用に係る調査」の単純集計結果

2011年１月31日から３月４日にかけて、筆者が代表となり、「関西学院大学2011年春外国人留学生の就職・採用に係る調査」を実施した。これは関西学院大学で開催された2011年学内企業研究セミナーへの参加企業488社を対象とし、担当者に調査票（最終ページの参考資料）を配布の上、回答を依頼したものである。その場にて提出を受けたものと後日 FAX によって提出されたものがあり、回収数は計105件（回収率21.5％）であった。

この種の調査では、そもそも外国人留学生の採用に関心を持つ企業からの回収が多くなる可能性があり、調査結果の解釈に当たっては一定の留意が必要である。しかし、留学生採用に関する企業を対象としたアンケート調査の蓄積は留学生を対象とした調査と比しても少なく、その意味では速報的な単純集計結果にも現況の理解に資するものがあると考え、以下に結果をまとめることとした*。調査にご協力いただいた多くの担当者の方々に、記して感謝の意を表したい。調査結果の詳細な検討及び追加的な分析は、今後の課題として残されている。

＜単純集計結果のまとめ＞

表 A-1　日本で学ぶ外国人留学生の新卒採用経験

	件数	構成比％
有	67	63.8
無	38	36.2
計	105	100

表 A-2　留学生新卒者は総じて期待に応える活躍をしているか

	件数	構成比％
はい	43	64.2
いいえ	1	1.5
どちらともいえない	16	23.9
分からない	7	10.4
計	67	100

表 A-3　日本人新卒者と比べたときの留学生新卒者の離職率

	件数	構成比％
高い	8	11.9
低い	9	13.4
ほとんど変わらない	23	34.3
分からない	27	40.3
計	67	100

＊集計作業に当たっては、関西学院大学国際学部の森際哲也君の協力を得た。

まず、日本で学ぶ外国人留学生を新卒採用した経験についてであるが、63.8%の企業から「有」との回答を得た（表 A-1）。採用経験の有る企業に対する「留学生新卒者は総じて期待に応える活躍をしているか」との問いに対しては、経験を有する企業の64.2%が「はい」と回答しており、３分の２近くが満足をしているとの結果が得られた（表 A-2）。「いいえ」との回答は1.5%と極めて小さいが、「どちらともいえない」は23.9%とやや高い水準にある。また、日本人新卒者と比べたときの留学生新卒者の離職率については、「高い」との回答は11.9%に止まり、「ほとんど変わらない」との回答が34.3%、「低い」との回答も13.4%見られた（表 A-3）。

表 A-4　2012年度入社として外国人留学生を新卒採用する予定

	件数	構成比%
予定として有（留学生枠を設ける、あるいは留学生であることを選抜過程で特別に考慮する）	5	4.8
予定として有（留学生であることを選抜過程で若干は考慮する場合がある）	19	18.3
可能性として有　（日本人学生とまったく区別せず）	55	52.9
無	25	24.0
計	104	100

2012年度入社として留学生を新卒採用する予定を尋ねたところ、留学生枠を設けるなど特別に考慮して採用する予定である企業が4.8%、選抜過程で若干の考慮は行う場合があるという形で採用を予定している企業が18.3%見られた。これら計23.1%の企業は留学生の採用を積極的に進めようとしていると言える。なお、「予定がない」との回答は24.0%であった。また、過半は日本人学生と全く区別をしない採用活動を行う中で留学生の採用が可能性として有りうると回答している。

表 A-5　2012年度入社で予定されている日本人及び留学生の新卒者採用数（2011年度との比較）

	日本人		外国人留学生	
	件数	構成比%	件数	構成比%
増	22	21.2	14	13.5
減	3	2.9	0	0.0
同程度（留学生については0→0を含む）	66	63.5	55	52.9
分からない	13	12.5	35	33.7
計	104	100	104	100

2012年度入社で予定されている日本人新卒者と留学生新卒者の採用数の対前年度増減を尋ねたところ、留学生についての「増」との回答は13.5%と意外に低く、日本人についての「増」21.2%と比べても低い。反面、「分からない」との回答が33.7%と日本人学生に比べても高いのが特徴となっている。なお、留学生の採用数を減らすとの回答はゼロであった。

表 A-6　外国人留学生に特に必要と思われる日本の大学におけるキャリア教育の内容（複数回答）

キャリア教育	必要との回答		計
	件数	比率％	
日本語文書の作成能力向上	45	42.9	105
日本語のコミュニケーション能力向上	78	74.3	
英語文書の作成能力向上	7	6.7	
英語のコミュニケーション能力向上	14	13.3	
ビジネスマナーの習得	21	20.0	
日本の企業文化・価値観・雇用慣行の理解	68	64.8	
日本の就職活動に対する理解	7	6.7	
その他	1	1.0	

留学生に特に必要と思われる大学のキャリア教育の内容に関しては、日本語のコミュニケーション能力向上が74.3％ともっとも高いのは当然として、日本の企業文化・価値観・雇用慣行の理解が64.8％で続いており、日本語文書の作成能力向上の42.9％を上回っていることは注目に値する。なお、日本の就職活動に対する理解を挙げた企業は6.7％と意外に低い水準に止まった。これは、おそらく企業が採用後の留学生の活用のしやすさを大学のキャリア教育の成果と見ていることと関係しているのだろう。日本の就職活動に対する留学生の理解が上がらなければ、結果的に優秀な留学生も新卒採用市場に現れないことに留意しておく必要がある。

表 A-7　外国人留学生の採用にあたり特に関心の高い国籍（複数回答）

	件数	比率％	計
中国	51	48.6	105
韓国	18	17.1	
台湾	14	13.3	
インドネシア	10	9.5	
マレーシア	5	4.8	
タイ	15	14.3	
ベトナム	16	15.2	
インド	19	18.1	
シンガポール	8	7.6	
モンゴル	0	0.0	
その他アジア*	1	1.0	
欧米・オセアニア	16	15.2	
中南米	0	0.0	
中近東・アフリカ	1	1.0	

注：その他アジアの１件はフィリピン。

留学生の採用にあたり特に関心の高い国を尋ねたところ、中国を挙げた企業が半数近くに上った。以下、インド、韓国、ベトナム、欧米・オセアニア、タイ、インドネシアと続く。このような傾向を先読みして大学は留学生の誘致を進めていくことには大きな意味がある。留学生が入学してから卒業（修了）するまでの時間を考慮に入れて戦略を練る必要があるため、企業との頻繁な意見・情報交換が必須となってくる。

表 A-8　外国人留学生の新卒採用にあたって上限となってくる年齢

	件数	構成比％
25歳	8	13.6
26歳	6	10.2
27歳	2	3.4
28歳	9	15.3
29歳	1	1.7
30歳	14	23.7
32歳	1	1.7
上限なし	18	30.5
計	59	100

日本人学生と比べて年齢が高いことの多い留学生の採用にあたり、企業は上限年齢をどのように考えているか尋ねた。一般的な日本人学生の上限年齢と言われる25歳と同様に定めている企業は回答企業の内の13.6％である。概ね、26歳・28歳・30歳といった辺りを区切りとする企業が多いように見受けられる調査結果となった。なお、「上限なし」との回答は、上限を設けていないというより、むしろケース・バイ・ケースで対応していると捉えるべきであろう。

表 A-9　日本本社において現在「活用している」人材と今後積極的に「活用していきたい」人材（複数回答）

	現在		今後積極的に活用していきたい		計
	件数	比率％	件数	比率％	
日本人新規学卒者	97	92.4	92	87.6	105
第二新卒者	24	22.9	25	23.8	
中途入社者	76	72.4	57	54.3	
女性	59	56.2	51	48.6	
高齢者	26	24.8	11	10.5	
日本で学ぶ外国人留学生の新卒者	38	36.2	52	49.5	
他国の外国人材	9	8.6	12	11.4	
派遣社員	50	47.6	8	7.6	
その他	2	1.9	1	1.0	

日本本社が現在活用している人材と今後積極的に活用していきたい人材を尋ねたところ、いずれにおいても日本人新規学卒者が中心であることが明らかとなった。これは当然、大学の学内セミナーへの参加企業を対象とした調査であることも多分に反映されている。外国人留学生新卒者は現在においても36.2％の企業で活用されているが、今後の活用については、より多くの企業において留学生が注目されていることが分かる。中途入社者や高齢者、そして派遣社員については、「現在」と「今後」を比較すると、かなりの減少がみられる。特に派遣社員では顕著であるが、これは労務管理上の役割調整がひと段落つき、企業活動の中核を担う人材としては別の人材の活用を今後は進めていきたいという企業の意向が投影されたものであると言えるだろう。

表 A-10　今後積極的に「活用していきたい」人材の上位ランキング（１位～３位）

	１位		２位	３位	計 上位３位
	件数	比率％	件数	件数	件数
日本人新規学卒者	73	81.1	4	6	83
第二新卒者	1	1.1	9	9	19
中途入社者	3	3.3	23	18	44
女性	6	6.7	21	9	36
高齢者	1	1.1	1	3	5
日本で学ぶ外国人留学生の新卒者	4	4.4	23	19	46
他国の外国人材	1	1.1	3	2	6
派遣社員	0	0.0	0	3	3
その他	1	1.1	0	0	1
計	90	100	84	69	—

今後積極的に活用していきたい人材の上位に着目してまとめると、日本人新規学卒者が他を圧倒している。そこに、日本で学ぶ外国人留学生の新卒者、中途入社者、女性、が順に続くという結果が得られた。

【参考資料：調査票】

企業名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　記入者名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

〈以下、自由記述項目を除き、数字に○を付ける形でご回答いただければ幸いです〉

Ｑ１：過去に日本で学ぶ外国人留学生を新卒で採用したことがありますか。　1.【有】　2.【無】

〈Ｑ１で【有】とご回答の方〉

SQ1：留学生新卒者は総じて期待に応える活躍をしていますか。

1.【はい】　2.【いいえ】　3.【どちらともいえない】　4.【分からない】

SQ2：留学生新卒者の離職率は日本人新卒者と比べて如何ですか。

1.【高い】　2.【低い】　3.【ほとんど変わらない】　4.【分からない】

Ｑ２：2012年度入社として外国人留学生を新卒採用する予定がありますか。

1.【予定として有（留学生枠を設ける、あるいは留学生であることを選抜過程で考慮する）】

2.【予定として有（留学生であることを選抜過程で若干は考慮することがある）】

3.【可能性として有（日本人学生と区別せず）】

4.【無】

SQ2：Ｑ２のご回答に理由がございましたら、自由記述で教えてください。

{　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　}

Ｑ３：2012年度入社で予定されている日本人新卒者の採用数は2011年度と比べてどのようになりますか。

1.【増】　2.【減】　3.【同程度】　4.【分からない】

Ｑ４：Ｑ３と同様に、外国人留学生の新卒採用数は変化しますか。

1.【増】　2.【減】　3.【同程度（「ゼロ→ゼロ」を含む）】　4.【分からない】

Ｑ５：外国人留学生には特に必要と思われる、日本の大学におけるキャリア教育の内容について。〈複数回答可〉

1. 日本語文書の作成能力向上　2. 日本語のコミュニケーション能力向上　3. 英語文書の作成能力向上　4. 英語のコミュニケーション能力向上　5. ビジネスマナーの習得　6. 日本の企業文化・価値観・雇用慣行の理解　7. 日本の就職活動に対する理解　8. その他（　　　　　　　　　　）

Ｑ６：外国人留学生を採用するにあたり、特に関心の高い国籍がありましたら教えてください。〈複数回答可〉

1. 中国　2. 韓国　3. 台湾　4. インドネシア　5. マレーシア　6. タイ　7. ベトナム　8. インドネシア　9. シンガポール　10. モンゴル　11. その他アジア　12. 欧米・オセアニア　13. 中南米　14. 中近東・アフリカ

Ｑ７：一般的に外国人留学生は日本人学生に比べて年齢が高いですが、留学生を新卒採用するにあたり、上限となってくる年齢があれば教えてください。　およそ（　　　　　）歳

Ｑ８：現在の日本本社の人材活用について、「活用している」カテゴリーに○を付けてください。〈複数回答可〉

1. 新規学卒者　2. 第二新卒者　3. 中途入社者　4. 女性　5. 高齢者　6. 日本で学ぶ外国人留学生の新卒採用　7. 他国の外国人材　8. 派遣社員　9. その他（　　　　　　　　　　）

SQ8-1：今後、積極的に活用していきたいカテゴリーに○を付けてください。＜複数回答可＞

1. 新規学卒者　2. 第二新卒者　3. 中途入社者　4. 女性　5. 高齢者　6. 日本で学ぶ外国人留学生の新卒採用　7. 他国の外国人材　8. 派遣社員　9. その他（　　　　　　　　　　）

SQ8-2：積極的に活用していきたいカテゴリーの上位３つを番号で教えてください。

１位：　　　２位：　　　３位：

以上です。ご協力に心より御礼申し上げます。

研 究 ノ ー ト

高等教育におけるデータの活用と課題

関西学院大学高等教育推進センター 教育技術主事
武　田　俊　之

要　旨

高等教育においてデータにもとづいた質保証や説明責任が求められている。実践の改善のためには総括的な評価以上に高度な分析とそれを支援する枠組が必要である。本稿では、エビデンスやIR（Institutional Research）について概観した後に、日々増大するデータを活用するビジネス・アナリティクスに範を取ったアカデミック・アナリティクスの枠組と可能性について論じる。教育実践の支援とその研究が連携するアカデミック・アナリティクスは高等教育の質の向上に貢献する。

はじめに

知識や技術を学ぶことは長期的で多様な過程である。三宅（2009）は認知科学の研究の成果から、学習の成果が持つべき3つの性質として、可搬性（portability）、信頼性（dependability）、持続性（sustainability）を挙げている。可搬性とはある学習機会における成果を他の学習の基礎知識として役立てることである。信頼性とは必要な場面で使えるかどうかである。持続性とは学んだ成果が後の学習によって再修正可能であり、学び方を学んでいるということである。このような観点からすると、学習の成果を測定することは容易ではない。就職後にすぐ使える知識を問うテストや在学中に取得した資格の数は何を測っているかを位置づけることや、講義内容の長期的な保持や知識の適切な使用の測定などは困難な課題である。

教育や学習の評価はこのような本質的な困難さをともなっているが、さまざまな政治経済的な背景から教育の質保証（quality assurance）や説明責任（accountability）が求められている。これらを実現するために、学習成果（learning outcomes）などの直接的、間接的な測定を通じた教育評価がおこなわれるようになった。学術研究から得られたエビデンスに基づく医療（Evidence Based Medicine）に範を取ったエビデンスを重視した施策とその研究が英米でおこなわれている（OECD CERI, 2007）。大学においてさまざまなデータによって評価をおこなうための組織がIR（Institutional Research）である（Volkwien, 1999；小野, 2011；鳥居, 2011）。

IRなどの政策評価においては、投入された資源に対して何が達成できたかを管理（management）するために図1のような評価の枠組を用いる。これらの評価は活動の結果を評価する総括的評価である。

一方でコンピューティングやネットワーキングが大学の活動に浸透する中で、教育などの活動

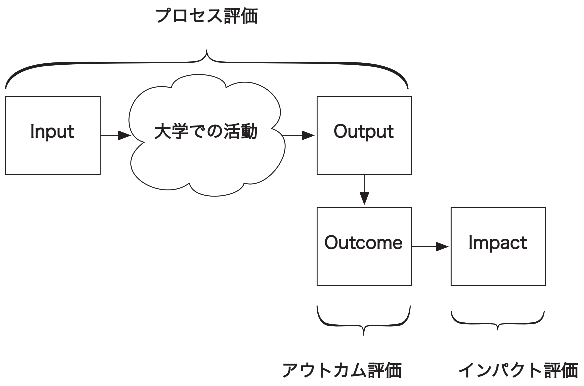


図１　IR で用いられる業績評価の枠組

から大量のデータが自動的に生まれている。エビデンスとして利用するために用いるデータは目的を持って収集しなければならなかった。自動的に得られるデータはそのままエビデンスとして用いることはできないが、パターンを発見することなど学習活動のミクロな分析を可能とする。しかし、日本の大学においてこれらのデータが十分活用されているとはいえない。そこで大学の教学やその他の活動について把握して、活動の改善へとつなげるための包括的なアカデミック・アナリティクス（Campbell, 2007）が提案されている。

1. エビデンスに基づく教育の政策と実践

1990年代の英国の教師教育において、エビデンスに基づく医療（EBM: Evidence Based Medicine）とのアナロジーによって、エビデンスに基づく教育に関する政策と実践に関する議論が起こった。

EBM では「良心的に、明確に、分別を持って、最新最良の医学知見を用いる」医療で、学術研究や臨床結果の知見に基づいた治療案を患者と協同して選択する。EBM を可能とするには、組織的におこなわれた研究の蓄積と共有が必要である。エビデンスのレベルは、システマティックレビュー（メタアナリシス）、ランダム化比較試験、非ランダム化比較試験、その他の準実験的研究、非実験的記述的研究、専門科委員会や権威者の意見の６段階がある。EBM の考えに厳格に基づく文献データベースであるコクラン共同計画において、システマティックレビューは、ある目的による医学的介入についてのエビデンスを明らかにするために、世界中からの論文をあらかじめ定めた基準で網羅的に収集し、批判的評価を加え、要約し、公表されている。

OECD 教育研究革新センターは、エビデンスに基づく教育分野の研究者を中心にした研究をおこなった（OECD CERI, 2007）。これは、グローバル社会での国際競争力の強化が必要な OECD 諸国において教育の政策やシステムにアカウンタビリティや効率性が求められている一方で、政策決定に必要なエビデンス・知見が研究から得られることが少ないという認識にもとづいている。教育においてエビデンスを生みだす研究方法があまりとられてこなかった原因について、１）教育研究に対する投資水準の低さ２）研究能力の全般的（特に定量的）研究の水準の低さ３）研究、政策及びイノベーションの連携の弱さがあげられている。また、同書の解説におい

て、惣脇宏は１）質の高い研究、２）複数の専門家による、複数の視点や異なる手法による多面的研究、３）継続的な大規模調査、４）エビデンスを伝える仲介機関、５）教師の研究能力開発、６）エビデンスに基づく意思決定能力の向上といった課題を挙げている。

教育政策で利用するエビデンスはEBMにおけるそれと異なるところも多い。医療において行為の目的は明確であり、結果の同定は教育にくらべて容易であり、合意が得やすい。また、結果も短期で得ることができる。一方、教育は、結果の学生や教員がおかれた環境や利用可能な資源（施設設備、補助者その他）などの文脈に依存するところが大きい。したがって、ランダム化比較試験のような研究のデザインと実施は医療にくらべて容易ではない。

このようにEBMと比較して、教育は予算規模が小さく、研究結果の比較・統合、利用も困難ではあるが、エビデンスを収集して、システマティックレビューをおこなうことはますます必要であろう。EBMにおけるコクラン共同計画と同様に、教育など政策に関連した社会科学分野においてもキャンベル共同計画（http://www.campbellcollaboration.org/）、EPPI Centre（http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53）などがシステマティックレビューをおこなっている。

一方でEBMにおいてはエビデンスだけで治療法が決定されるわけではないこともつけくわえねばならない。エビデンスを吟味した上で、患者の希望を含めて相談することが重要であるとされている。政策立案においても、エビデンスのみで決定することは望ましいことではない。施策者が一面的なエビデンスやデータのみを政策の根拠として提示して、信憑性や対象（者）の背景との不一致が指摘されても押し切るようなことがあるならエビデンスはむしろ有害である。

また、施策立案に継続的な改善を組みこむことも必要であろう。医療におけるシステマティックレビューにおいて、1995年～2005年までに発行された100件のうち、新たなエビデンスが報告されていない平均期間は5.5年で、23％のシステマティックレビューは２年以内に更新が必要となり、そのうち15％は１年以内に、さらに７％は出版された時点で既に更新を必要とする内容となっていた。医療では頻繁に更新されたエビデンスを常に参照することが容易である。EBMを参考に3-5年といった施策の単位でエビデンスを活用した継続的改善方法の研究は必要であろう。

2. IR（Institutional Research）の実践と課題

IRについてはさまざまな論文において論じられている。日本のIRの現状については小野（2011）などにくわしい。柳浦（2010）によると米国におけるIRは以下のように発展してきた。IRのはじまりは60年代で、予算増額の正当化のためにはじまった。それが計画的な組織運営のためのさまざまな予測をおこなうようになっていった。80年代に入り説明責任（accountability）の役割を担い、ERP（Enterprise Resource Planning）などのIT基盤が整う中で実行力を高めていった。その後、高等教育への労働市場からの不満や、学生がどのような力を大学で身につけているかを証明するように認証評価機関から要求されてきた経緯から、学習状況の測定がIRの機能に加わった。

柳浦は日本のIRに必要な点として①情報インフラの整備②リーダーシップのデータリテラシーの２点を挙げている。そして、日本の大学のIR部門の情報インフラ環境はアメリカの大学の1980-1990年代レベルであり、データ共有が進まない点が異なっていると指摘している。山田

（2011）は米国のアセスメントを(1)入学者のアカデミック・スキルを測定するプレースメント・テスト(2)大学の科目や課程修了後に測定する学習到達度評価型、質的保証評価型アセスメント(3)学習意欲や習慣などの情緒的要因を重視するアセスメントの３つに分類している。情緒的要因重視型が教育のプロセスを測定するためには間接評価が必要であるとして、山田らは UCLA の CIRP と CSS に依拠した JCIRP（Japanese Cooperative Institutional Research Program）を開発、2004年から実施している。

藤原ら（2009）は立命館大学における教学分野のデータの活用状況を可視化するために、主要データ54項目の一覧（データマップ）を作成して「収集」「報告」「調査」「分析」の区分で分類している。その結果管理機関が13課、分析機関が14課あって、横断的な教学・学生実態や教育効果を測定する調査の企画・設計・分析が不十分であることを指摘している。

表１　IR 構築の工程（藤原，2008を元に作成）

IR 構築の段階	対応する IR 機能
情報が散在・分散している段階	
情報が集中・一元化される段階	データ管理（収集）
情報が共有される段階	データ管理（収集）、報告、調査、分析
情報が予測材料となる段階	分析（Analysis）→ 測定（monitoring）
情報が意思決定につながる段階	予測（prediction）

3. ビジネス・アナリティクス

企業経営においてもデータと分析に関する課題を経験している。単純な比較ではあるが、株主等ステークホルダーへの説明としての IR（Investment Relationship） が認証評価のための情報であり、エンロールメント・マネジメントはマーケティングと CRM（Customer Relationship Management)、人材開発が FD に相当する。

これらを支援するために MIS（Management Information System） 、ビジネス・インテリジェンスといった名称でシステムが構築されてきた。しかし、社会的、技術的変化の中、従来のマーケティング・リサーチの方法だけでは顧客の要求を知ることが困難になってきた。

一方、ネットワークなど技術の進歩によって収集可能なデータが爆発的に増大した。また、計算機の速度や容量、並列化技術の進化、大量データを分析する技術（データマイニングや自由記述のアンケートを分析するためのテキストマイニングなど）が実用化されてきた。これらの技術は、ビジネスのパフォーマンスを向上させるために、データを組織的かつ系統的に蓄積・分類・検索・分析・加工し、予測や最適化、さらには意思決定に役立てるビジネス・インテリジェンスあるいはビジネス・アナリティクスとして発展してきた。

それまでの技術や方法との最も異なる点は、分析の目的が経営の意思決定だけではなく、現場のパフォーマンス向上に広がってきているところである。たとえば、ソーシャルゲームの GREE では数千万人のプレイヤーから得たデータに基づいたデータ駆動アプローチでソーシャルゲームを設計している。従来は卓越したデザイナーのセンスによっておこなっていた設計は、あらかじ

め決めた指標の変化にもとづいて集団でおこなう方法に変わってきている。そのために、リアルタイムな分析結果の提供が必要となっている。

ビジネス・アナリティクスは以下のステップでおこなわれる。

1．収集―収集すべきデータの定義、的確なデータの収集及び管理
2．変換―データの前処理・変換
3．保存―データおよびメタデータの保存
4．分析―データの分析
5．表示―データの可視化・加工
6．運用―セキュリティ、エラー検出・処理、プライバシー保護など

分析の重視は、ネット系のサービスだけではない。業務で用いられる情報システム（Enterprise System）上に蓄積されたデータは事業を発展させるための資源である。製造、流通、生産などのサービスがソフトウェア化される中で、データを集約・統合する方法を確立して、素早く分析をおこない、事業に反映させることが戦略上重要となっている。

このような戦略やサービス設計を分析にもとづいておこなう企業をDavenport（2008, 2010）は「分析力を武器にする企業」と呼んでいる。その特徴は、①分析力が戦略的優位性のベースになっている　②分析に組織を挙げて取り組んでいる　③経営幹部が分析力の活用に熱心である　④分析力に社運をかけ戦略の中心にすえている、の4つである。これは柳浦の指摘するIRに必要な2点と重なっている。表2はDavenportが企業の分析からまとめた分析力を武器にする企業のステージである。Davenportはすべての企業が分析力を戦略の柱とする必要はないと指摘しているが、大学における分析の位置づけを考える上で有用である。

表2　分析力を武器にする企業のステージ（ダベンポート（2008）を元に作成）

ステージ	データ分析活用の現状
1　分析力に劣る	ほぼゼロ、盲目飛行中
2．分析力の活用が限定的	部分的または場当たり的
3．分析力の組織的な強化に取り組む	統合的なデータ収集・分析に着手
4．分析力はあるが決定打にいたらない	全社的に分析力は備わっており、活用もされているが、戦略の柱や絶対的な武器にまではなっていない
5．分析力を武器とする	全社でデータ分析が徹底され、成果に結びつき、持続可能な競争優位となっている

4. アカデミック・アナリティクス

企業においてビジネス・アナリティクスが発展してきたように、高等教育においてもIRの活動に加えてより高度な分析によって、教育を支援するためのアカデミック・アナリティクスが提唱されている。それはさまざまなデータから、教学にかかわるデータから活動のパターンを見いだし、ステークホルダー（学生、教員など）にとって社会的に有意義な新しい価値を生みだすための活動である。

先に述べたように、学生調査や成績などのような目的に従って収集しているデータだけではなく、自動的に収集される学生の学習活動に関するデータが増大している。履修や成績などのデータに加えて、eラーニングや学習支援システム（LMS: Learning Management System）、eポートフォリオの利用や映像のダウンロード状況、ICカードなどによる出席状況など、今後も種類や量が増えることが予想される。

また、学習環境のインターネットとモバイル機器による分散化、教育のオープン化によって複線化する学習活動は今後の大きな変化の要因となるであろう。たとえば、2002年にマサチューセッツ工科大ではじまったオープンコースウェア（OCW: OpenCourseWare）に代表されるオープン・エデュケーションは大学の授業の資料や講義の映像を無償で提供するものである。このようなリソース（OER: Open Educational Resource）によって、自分の大学の授業以外で学ぶことや、卒業後にどこにいても最新の学術的、実践的な知識を得ることが可能である。また、Facebook、Google +、Twitter、mixiなどのソーシャルネットワークシステム（SNS）は大学のシステムを介さずに学内外の学生とのコミュニケーションを可能にしている。

これらのような新しい技術によって個人や社会がどのように変化するかを予想することはむずかしい。インターネットや携帯電話の影響を過小に見積もる識者も少なくなかったように、予断や信念によって施策を立てるのではなく、大学それぞれが固有の環境において、データにもとづいた継続的な改善をおこなっていくことが必要となるであろう。

Campbellら（2007）はアカデミック・アナリティクスを定義して、想定されるシナリオについて述べている。Campbellらの定義は、“Academic analytics can help institutions address student success（commonly measured as degree completion）and accountability while better fulfilling their academic missions. Academic systems generate a wide array of data that can predict retention and graduation.”ということで、IRとあまり違いはない。しかし、学修に困難をかかえる学生の発見や施設や資源の最適化など、横断的に得られたデータを結合して予測にもとづいた改善をおこなうことにフォーカスしている。

さらに学習者のレベルのデータを用いて、パターンの発見、学習者モデルの構築をおこなうラーニング・アナリティクス（Horizon Report, 2011; Brown, 2011）やエデュケーショナル・データ・マイニング（Romero et al, 2007; Romero et al, 2008）なども提案されている。Longら（2011）はアカデミック・アナリティクスとラーニング・アナリティクスの役割について表3のように比較・整理している。本稿ではアカデミック・アナリティクスを、データにもとづく教育および学習における分析の総称としている。アカデミック・アナリティクスは大学のパフォーマンス向上と直接的に関連した実践的研究領域として今後発展すると思われる。

表 3　アカデミック・アナリティクスとラーニング・アナリティクス

Type of Analytics		Level or Object of Analysis	Who Benefits?
Learning Analytics	Educational data mining	Course-level: social networks, conceptual development, discourse analysis, "intelligent curriculum"	Learners, faculty
		Departmental: predictive modeling, patterns of success/failure	Learners, faculty
Academic Analytics		Institutional: learner profiles, performance of academics, knowledge flow	Administrators, funders, marketing
		Regional (state/provincial): comparisons between systems	Funders, administrators
		National and International	National governments, education authorities

5. 研究にもとづくアカデミック・アナリティクス

アカデミック・アナリティクスは組織レベルの分析とする考えは、IR 構築、運営の考え方に近い。したがって、データの収集、統合、分析は大学経営の目的にそったマクロレベルでおこなわれることになる可能性がある。学習者レベルの分析であるラーニング・アナリティクスを含めるとするならば、トップダウンだけではなくボトムアップのアプローチを含める必要がある。

前節で指摘したように高等教育をめぐる状況の変化は激しい。学生だけではなく潜在的な学習者（国際化や生涯教育への対応）の真のニーズを理解するためには、現在の日常的な活動（オペレーション）を重視した経営の施策立案とオペレーションに貢献するためのデータ分析という考え方だけでは十分ではない。

また、LMS や e ポートフォリオ、SNS などから得られるデータから、パターンやその変化を見いだすためには、記述統計レベルの分析では不充分であり、学習者と学習活動に関する知識とそれにもとづいた分析手法を探索的におこなわねばならない。

一方、教育に関する科学的、工学的研究の成果が蓄積されている。これらの研究から得られた結果、仮説、モデルは、わたしたちの大学における学習者に関する仮説を立て、モデル化するためのベースとなる。研究で用いられた分析手法は、大学で得られたデータを解釈して施策や改善へと結びつける際に用いることができる。教育分野では EBM におけるシステマティックレビューを経たような厳密なエビデンスは少ない。どのような制約や環境下でおこなわれた研究の結果かを吟味した上で、最初は単純なモデルを分析に用いて、収集したデータを検証しながら漸進的に改善して組織にカスタマイズされたモデルを構築することになる。

このような研究にもとづいたアナリティクスのサイクルを図示したものが図 2 である。

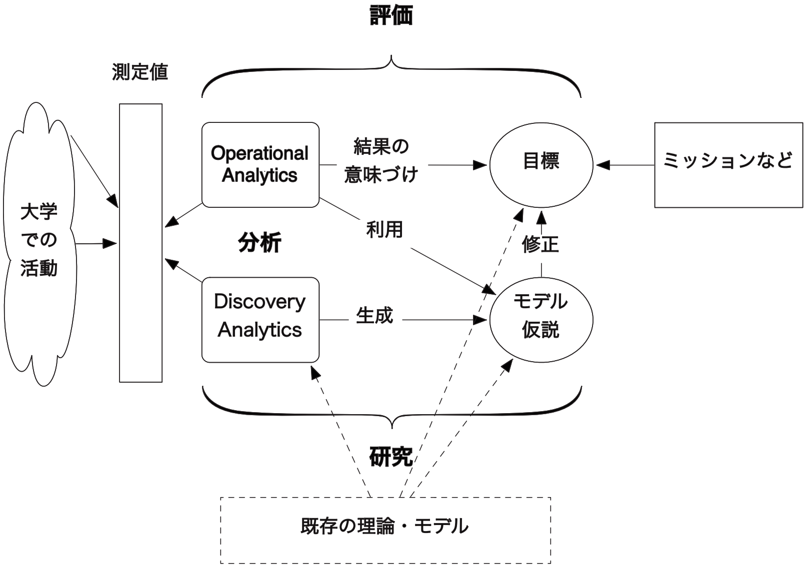


図２　アカデミック・アナリティクスの枠組

このモデルではアカデミック・アナリティクスは以下のようなプロセスで実施される。

1．機関のミッションやビジョンにもとづき、学術的な知見や理論上の根拠をもってモデルを作成する。
2．モデルから活動の目標を定める。
3．目標から定められた評価基準にしたがって、活動のアウトプット、アウトカムのデータを測定する。
4．測定されたデータによってプロセス評価をおこなう。評価の結果によって改善を策定する（Operational Analytics）。
5．活動から自動的に収集されたデータを含めて探索的な分析をおこない、新たなモデルや仮説の生成を実践的研究としておこなう（Discovery Analytics）。
6．新たに生成されたモデルや仮説を検証する。検証されれば目標が修正される。

ある大学の教育を考える場合、大学、学部、学科、コース、カリキュラム、授業、授業のクラス１回のようなマクロからミクロに至る階層に分けられる。このレイヤごとにモデルを作成して、関係者で共有しながら、オペレーションと研究を進めることが望ましい。そしてそれらのモデルにもとづいてデータを収集する。モデルの共有とデータ分析にもとづいた議論は、レイヤをまたがった要素や課題を混在させることなく、利害関係者が多く理解の共有が困難な諸問題（wicked problem）の解決への手がかりになるであろう。

教育科学、学習科学の理論を授業担当者で共有することは、ファカルティ・デベロプメント（FD）においても重要であると思われる。すべての人は自分自身の経験から素朴な理論を構築している。この理論はおおむね正しいといえるだろうが、教育実践を改善するのに十分であるとは

限らない。授業のことは担当者自身が一番よくわかっているという意見がある。しかし、先にあげたサービス開発におけるデータに基づいたサービス設計や、科学的トレーニング法を取り入れたスポーツ選手の練習法の変化と同様のことが教育においてもいえるのではないだろうか。

授業単位でデータと分析にもとづいた教育をおこなう場合には、トップダウン型でエビデンスにもとづく方法だけではなく、デザイン研究（Brown, 1992；Collins et al. 2004；大島・大島, 2009）の適用が適当である場合も多いと思われる。デザイン研究は教室とオンライン学習が混在するような混沌とした場面で用いられる方法で、データを収集して形成的評価をおこないながら、授業や学習環境を徐々に洗練させる方法である。複数の授業で収集されたデータを整理、統合することによって、共通するパターンを見いだすことが可能になり、システマティックレビューを経てエビデンスとすることが可能であろう。

デザイン研究を適応するためには授業の組織的な記録が必要である。筆者は相互行為（インタラクション）をともなった議論や作業の多いアクティブ・ラーニング、プロジェクト学習などの授業を記録してふりかえるためのシステムを作成した。このような授業では、あらかじめテストを用意しておき、その結果によって評価することがむずかしい。また、受講した学習者の変化をとらえるためには、最終的にはテストやレポートのような評価と組みあわせるにせよ、教授者の記憶や記録と相互行為のログ（映像、音声、テキストなど）の分析が必要である。このシステムは主に初等教育に関連した場でデータの収録とふりかえりの分析をおこなっている。

6. データ活用の可能性

本節ではデータ分析の事例および可能なシナリオについていくつか記述する。

Signals（パデュー大学）

パデュー大学は学習支援システム（LMS）で収集したデータから、学生の学習状況を予測するモデルを構築してきた。LMS 上に蓄積されたテストの成績やレポートの提出状況、出席などからスコアを算出する。それを過去のデータと比較することによって、困難をかかえる学生を検出して、積極的な介入をおこなっている。自動的に収集されたデータから因子分析とロジスティック回帰から作成されたモデルにおいて、ACT/SAT スコア、全科目の成績、LMS 利用状況、LMS における評価、レポートの提出状況、スケジュールなどが重要な変数となっている。

このモデルと過去のデータを基盤として、学生の学習状況と学修上のリスクをリアルタイムに表示する Signals システム[1]が2006年から構築されている（Arnold et al., 2010）。Signals は20000人の学生中7000人以上が利用しており、20以上の変数を分析することによってグレード（成績）以上のフィードバックを学生にあたえている。リスクは High、Middle、Low の 3 レベルを信号に見立てた赤、黄、青信号で表示される。これによりオフィスアワーやヘルプデスクの利用、個別のレポートや適当なレベルの教材の提供といった早期介入をおこなうことが可能になっている。Signals の利用後、20％程度成績が改善した。

シンクレア・コミュニティ・カレッジの Student Success Plan[2]

シンクレア・コミュニティ・カレッジではデモグラフィック属性から入試、履修、成績、奨学

金、カウンセリングのリスク評価、教員からの指摘などを統合したデータベースから、問題を早期に発見するシステムが構築されている。問題が指摘された学生については Individual Learning Plan（ILP）が開始されて、さらに Myer-Briggs Type Indicator のような性格検査や学習に関する詳細情報など追加の個人情報が追加されて指導がおこなわれる。ILP を完了した学生は退学率が大幅に改善している。

これらの大学においては、専門的な知識と技術を持ったスタッフが研究をおこない、それにもとづいてアカデミック・アナリティクスの環境を設計、実装したこと、それを大学として授業の運営および各種の学習サービスと融合したことが成功につながっている。

7. 今後の課題

以上述べたように適切にデザイン、運用されたアカデミック・アナリティクスの活用は高等教育機関の継続的な改善を可能とする。これは、さまざまなステークホルダーにとってのパフォーマンスの安定的な向上につながる。しかし、「分析を武器とする」ことは容易ではなく、課題やリスクも存在する。

データ活用上の課題

データに基づいた施策がマネジメント層に浸透していること、データが一元化、統合されていることなど、IR に関する議論で指摘されている課題はアカデミック・アナリティクスにもそのまま当てはまる。５年間容易に変更できないような計画は、技術的、社会的な変化の大きい時代には合わない。一方で朝令暮改が望ましいはずはない。さまざまなデータを可視化することによって明快な筋道をもって意思決定をおこない、望ましい小さな変更を次々と実現していく。現場を重視して可能な限りすべてのデータを公開することによってデータにもとづく施策を浸透させるのが「見える化」の発想である。

さらに日本の大学（特に私立大学）では教育や情報技術の専門的スキルや知識が活用されることが少ないことも指摘しておかなければならない。

また、データの統合が進めるために、組織の壁を取り払うことは重要であるが、データを生み出しているサービスを利用者中心設計によって統合することが考えられる。ここでも、学生がどのような生活を送っているのか、どのような授業の営みがおこなわれているのかを、調査・研究することによって、学生モデルを構築することが重要になる。

リスク上の懸念と課題

アナリティクスを徹底することには以下のようなリスクも伴う。

監視　データの収集と分析は教育のパフォーマンス向上のためであって、構成員を監視するような利用を妨げなければならない。

個人情報の取り扱い　学生に関する有用なデータはプライバシー上も重要である。関係者のリテラシー向上が必要である。

データ・スチュワードシップ　データを統合する部局の責任（データ資産の管理および有効な利

用の保証）を明確化しなければならない。これは特に専門的能力を要求される困難な課題である。

過誤　予測やマイニングで見いだされたパターンには過誤がつきものである。過誤を前提とした継続的な改善を前提とした行動計画が必要である。

分析と実践の連携　データ分析の結果、学生に問題がある可能性が指摘されたときにどのように実践と連携するのか。責任の所在はどこにあるのか。縦割りの組織で連携していくか、ワンストップで特定の担当者が取り扱うのか。以上のような課題は組織ごとに方針が異なるであろう。

〔注〕

1　http://www.itap.purdue.edu/learning/tools/signals/

2　http://www.sinclair.edu/organizations/ssp/

参考文献

Arnold, K.E., Tanes, Z. & King, A. S. (2010). Administrative perspectives of data-mining software Signals: Promoting student success and retention. *The Journal of Academic Administration in Higher Education, 6*(2), 29-39.

Brown, A. L. (1992). Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of Learning Sciences, 2*(2), 141-178.

Brown, M. (2011). Learning Analytics: The Coming Third Wave. *EDUCAUSE Brief,* (April), 1-4.

Campbell, J. P., & Oblinger, D. G. (2007). Academic Analytics. *EDUCAUSE Quarterly,* (October).

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 15-42.

Davenport, T. H., & Harris, Jeanne, G. (2007). *Competing on Analytics: The New Science of Winning.* Harvard Business School Press.（村井章子(訳),「*分析力を武器とする企業　強さを支える新しい戦略の科学*」日経 BP 社，2008）

Davenport, T. H., Harris, Jeanne, G., & Morrison, R. (2010). *Analytics at Work: Smarter Decisions, Better Results [Hardcover].* Harvard Business School Press.（村井章子(訳)「*分析力を駆使する企業　発展の五段階*」日経 BP 社，2011）

藤原将人，近森節子，淺野昭人，＆吉井直宏，(2009)．教学分野の政策策定を支援する Institutional Research（IR）の構築．*大学行政研究*，4，17-31.

OECD Centre for Educational Research and Innovation. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy.* OECD Publishing.（岩崎久美子，菊澤佐江子，藤江陽子，豊浩子(訳)「*教育とエビデンス—研究と政策の協同に向けて*」明石書店，*2010*）

Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE review,* (SEPTEMBER/OCTOBER).

三宅なほみ．(2009)．多人数インタラクションを活用した学習とその支援．人工知能学会誌，24(1)，62-69.

大島純，＆大島律子．(2009)．エビデンスに基づいた教育：認知科学・学習科学からの展望．*認知科学*，*16*(3), 390-414.

小野宏．(2011)．関西学院大学における IR の現状・課題・展望　その他のタイトル．*関西学院大学高等教育研究*，1, 59-79.

Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications, 33*(1), 135-146.

Romero, C., Ventura, S., & Garcia, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study

and tutorial. *Computers & Education*, *51*(1), 368-384.

鳥居朋子．（2011）．データに基づくカリキュラム・マネジメント—質保証の文脈における教育改善と Institutional Research. In 東北大学高等教育開発推進センター（Ed.），*教育・学習過程の検証と大学教育改革*（p. 67-95）．東北大学出版会．

Volkwein, J. F. (1999). The Four Faces of Institutional Research. *New Directions for Institutional Research*, *1999*(104), 9-19. doi:10.1002/ir.10401

山田礼子．（2011）．大規模継続学生調査の可能性と課題．*大学論集*，42，245-263．広島大学高等教育研究開発センター．

柳浦猛．（2011）．「アメリカの IR の本質」？．*IDE*, (2-3月号)，12-16.

学習・教育評価における調査

関西学院大学高等教育推進センター 教育技術主事
平 田 薫

要 旨

本論では、これまで高等教育推進センターの前身である総合教育研究室（1972-2010）の研究プロジェクトが継続してきたカレッジ・コミュニティ調査（1976～2010；16回）、2009年度入学生調査（2009～2011；2回）、卒業生調査（1999～2011；3回）について、これまでの経緯とその項目内容を整理して示した。特にCCA調査と2009年度入学生の項目に関しては、Tinto（1993）の縦断的過程モデルに基づいてそれぞれの項目を整理しこの2つの調査項目の関連性を示すと共にモデルによる包括的説明を試みた。さらに、大学効果の過程や構造をより省力的に説明しようとするモデル研究と、より具体的・個別的な学習・教育評価へ繋げていくために、これらの調査データを利用するための2つの軸—対象包括性（個人のデータをある特性に応じてデータを要約する範囲、ex.学部、学年といったクラスター）の軸とその要約されたデータをどう表現するかという説明レベル—による説明を試みた。これにより、モデル研究と実用的分析はそれぞれの対象や目的に応じてこの2軸によって同次元で理解できる事を示した。

はじめに

我が国における高等教育は、以下の3つの要因によりこの20年来様々な変容を迫られてきた。第1には1991年の答申以降の規制緩和施策により、学士課程の過剰な多様化・細分化をもたらした結果、学位内容を不明瞭にしてしまった点。第2に少子化による進学率の増大が「高等教育」における教育の質的変容を余儀なくさせる状況を生んだ点。第3には、国際的な学位の質の企画化[1]によって相対的に第1の要因である学位内容の不明瞭化によって国際通用性を著しく欠いた状況を生み出した事である。これら3つの要因を背景に大学教育再編へのプレッシャーが強くなってきている。説明責任と言う側面では、第1の要因と関連して、規制緩和によって各自の教育理念に基づいた独自の教育をする事ができるようになった反面、これら教育の結果（outcome）についてそれぞれの教育機関が説明する責任を負うことにもつながった。これらの状況の中で、高等教育のアウトカムの評価としての大学効果（College Impact：カレッジ・インパクト）研究が本邦においても重要性を増しつつあると言える。その評価の1つの手段として在校生・卒業生を対象とした調査が盛んになってきている。

本学でも個々のクラス毎の「学生による授業調査」から学生の生活と意識に関するカレッジ・コミュニティ調査、教員への意識調査など各種の調査が様々なレベルで実施されてきた。しかし、前述したような説明責任のためのアウトカム評価のための調査・分析と実際の教育改善へ結びつけるための調査・分析が目的とレベルを混同したまま議論されているように思われる。本学が蓄積してきた調査の整理と実際の教育改善へ資する評価へ繋げるための問題点をここで１度整理する必要があるだろう。

1. 本研究ノートの目的

本論の目的は２つある。第１点は、これまで高等教育推進センターの前身である総合教育研究室（1972-2010）の研究プロジェクトが継続してきたカレッジ・コミュニティ調査（1976～2010；16回)、2009年度入学生調査（2009～2011；２回)、卒業生調査（1999～2011；３回）について、Tinto（1993）のモデルに基づいてそれぞれの項目を整理し、これらの調査の関連性・継続性を示す事である。第２点は大学効果の過程や構造をより省力的に説明しようとするモデル研究から、これらの調査を実用的な学習・教育評価へ繋げていくための問題点を整理する。

2. 各種調査の内容

2.1　カレッジコミュニティ調査（1976～2010：16回の継続調査）

カレッジ・コミュニティ調査（以下 CCA 調査）は、総合教育研究室の指定研究プロジェクトチームによって、1976年の11月に第１回調査が実施され、以来2010年の第16回調査まで、34年間に渡って継続されてきた学生の生活実態と価値観に関する調査である。この調査の質問紙は、学生生活の実態、大学生活における目的意識、人生における価値観のあり方、大学生活における心理的不適応状態などといった継続されてきた項目と各調査回毎の研究員の関心などによる“トピック項目”から構成される第Ⅰ部と、大学環境認知尺度（CUES：College and University Environmental Scales)、60問３領域（第１回、第２回のみ100問５領域）の第Ⅱ部とに分かれている。さらにこれらに、回答者属性として、学部、学年、性別、住居形態、通学所要時間、クラブ・サークルへの参加の有無、参加団体の種類・活動内容、１ヶ月の平均支出などが加わる。

第１回調査から第16回調査までの調査の概要を表１に示す。調査はほぼ２～３年度ごとに実施されてきた。サンプリングはすべて、調査年度の在学生数の５分の１である。これら16回にわたるカレッジ・コミュニティ調査のなかで継続されてきたのは以下の８項目23変量である（関西学院大学総合教育研究、1976～2010)。

表１　関西学院大学カレッジ・コミュニティ調査の概要

	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	16回	合計
調査年度	1976	1979	1982	1984	1986	1988	1990	1992	1995	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	
調査時期	76.11	79.10	82.10	84.10	86.10	88.10	91.01	93.02	96.02	99.01	01.02	03.2	04.11	06.11	08.11	10.11	
全学生数	13942	13480	13757	14140	13595	13699	14010	14401	15481	16311	16892	17400	17617	17940	18796	21129	
サンプル数	2651	2598	2759	2826	2720	2722	2783	2859	3062	3220	3331	3432	3524	3588	3760	4226	50061
回収数	613	451	1250	1233	1195	1163	1417	1280	1649	1445	1314	1206	1019	993	1041	1008	18277
回収率	22.0	17.4	45.3	43.6	43.9	42.7	51.1	44.8	53.9	44.9	39.4	35.1	28.9	27.7	27.7	23.9	37.0
調査方法	集合調査・記名	集合調査・記名	郵送記名	郵送記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送無記名	郵送・学籍番号	郵送	郵送	
トピック		今読んでる本 家族のイメージ（SD法）	職業選択について	視聴覚機器の使用について	図書館の利用について	ｱﾙﾊﾞｲﾄ・海外旅行・視聴覚機器	視聴覚機器の使用について	講義・学生ｻｰﾋﾞｽ	授業の満足度とその要因	授業の満足度とその要因	自己教育能力尺度	授業評価の実施状況	携帯電話の利用状況	睡眠と食生活	SNS利用状況	各種サービスについて	

1）学生生活の充実度（1）
2）登録と出席（出席率）（1）
3）諸活動の重要度評定（5）
4）重視している集団の種類（1）
5）大学進学動機：入学時と現在（5類型）（10）
6）心理的不適応得点（1）
7）在学に対する有用度評定（1）
8）環境認知尺度（CUES）（3領域点）（3）

2.2　2009年度入学生調査（2009・2011：2回調査、縦断的調査）

CCA自体はクロスセクショナルデータとして、また長期的な定点観察データとしての価値を持つ。しかし、個々の学生がそれぞれの特性に応じてどのように大学の4年間を過ごし、それらの大学経験からどのような影響を受け成長していくかという対応的な分析は不可能である。よって、これらを明らかにするための縦断的な資料を収集するための調査（Longitudinal survey）が2009年入学生を対象に実施されている。これは縦断的調査研究として現在進行中であるが、2009年4月に入学時調査（第1回調査）と2011年1月に2年次終了時調査（第2回調査）がすでに完了された。さらに縦断的研究として完結するためには、少なくともこの2009年入学生が卒業する直前の2013年1月に卒業前調査（第3回調査）が実施される必要がある。第1回の調査では、入学前の特性と経験（入学前要因）についての項目データが収集された。2年次終了時調査では、ほとんどCCA調査の継続項目を踏襲し2年次までの経験によるこれらの評価と入学前要因の関連性について分析できるように項目が設定された。最終的には入学前要因と途中評価、さらに大学生活の総合評価と考えられる卒業前評価との関連を分析する事で大学効果を総合的に評価しようという試みである。この調査ではCCAの項目を途中の経験評価（T2、T3）として用いている。この縦断調査を完了する事で、これまで蓄積されたCCA調査のデータの再評価が可能になると期待される。すでに修了している2つの調査項目の概要を図2下段に示す。

2.2.1　入学時調査（第1回調査）

入学時調査の目的は、「入学前の経験」、「構え」と「個人の特性」に注目し、これら個人差とその後の大学での諸活動への取り組みとその評価の交互作用を明らかにすることにある。具体的には、大学入学前の経験として、「クラブ・サークル活動への参加経験」、「出身校の種別」、「学習習慣」、「読書習慣（雑誌・漫画とそれ以外）」、「ネットや携帯へ費やす時間」、「入試形態」、個人の構えとして、「大学進学理由」「本学を選んだ理由」「『基礎的な学力と技術』『学習に対するやる気』といった24の能力・態度を修得する事についての重視度」「授業や趣味課外活動といったこれからの諸活動への取り組みの重視度」「くらし方」「対人関係への信頼度」等についての設問からなっていた。さらに個人の特性としては、「（成人用一般的）Locus of Control尺度（以下LOC尺度）」（鎌原等 1982）と「特性的自己効力感尺度」（成田等 1995）の2つの尺度を採用した。これら2つの個人特性は、前者は学習スタイルに、後者は学習への取り組みそのものに関係している（Bandura, 1995）と考えられている。2つを採用したのは、これらの尺度の大学での活動における取り組みや評価に対する予測性の違いを検討するためである。この2つの特性尺度

項目は調査票の紙面と構成上1つにできなかったため2群に振り分けられた。さらに対人関係についての行動と評価を予測すると思われる情動知能尺度（J-WLES）（坂口・成田 2008）を全員に割り当てた。この特性は、対人関係能力に関連している特性尺度であり、現在求められている「コミュニケーションスキル」と関連が強いと予測されることから採用された項目である。

2009年4月に、関西学院大学の全入学生5559人に対して質問紙調査を行い、3430余人（回収率61.7%）の回答を得た（関西学院大学総合教育研究室, 2010）。

2.2.2　2年次終了時調査（第2回調査）

2年次終了時調査（第2回調査）は、第1回調査で回答した3400人を対象に2011年1月に実施され、965票（回収率：29.1%）の回答を得た。この調査は、入学後2年間の教育カリキュラムを含む様々な大学での経験とその取り組み方とそれらに関する評価を中心に質問紙を構成した。ここでは、CCA 調査で継続されてきた8項目23変量をほぼ踏襲したが付録に示す変更が加えられ、さらに以下に示すいくつかの項目が追加された。CCA の継続項目を採用したのはこれらの項目と入学時の個人の構えとの関連を調べることで、これまでの CCA 調査資料の再解釈にもつながることを期待している。

新しく採用した項目

Q13.　リアリティショック尺度：大学への入学前に持っていた大学への学業に対する考えや感じ方と入学後の経験とのギャップを測定する尺度（半澤、2007）。

Q14.　読み書きに関する経験：National Survey of Student Engagement（NSSE 2010）より（5項目）「全くない(0)」～「20以上(4)」

①クラスで指定されて読んだ教科書や指定図書、本に相当する量の資料の冊数
②娯楽や教養のために読んだ本の冊数
③10枚以上のレポートを書いた経験
④5～10枚程度のレポートを書いた経験
⑤5枚以下のレポートを書いた経験

Q15.　構成員との関係：NSSE2010を一部改変

「学内の以下の人々の関係についてあなたの感じている程度をお答え下さい」
双対評価法：それぞれの評価対を6段階で評価

本学の学生は、
「親しみやすい―親しみにくい」(Friendly ― Unfriendly)
「親切だ―冷たい」(Supportive ― Unsupportive)
「仲間意識を感じる―疎外感を感じる」(Sense of belonging ― Sense of alienation)

本学の教員は、
「話しかけやすい―話しかけにくい」(Available ― Unavailable)
「援助的である―無関心である」(Helpful ― Unhelpful)
「思いやりのある―冷たい」(Sympathetic ― Unsympathetic)

本学の職員は、
「援助的である―無関心である」(Helpful ― Unhelpful)
「配慮のある―配慮に欠ける」(Considerate ― Inconsiderate)

「柔軟に対応する―杓子定規である」（Flexible ― Rigid）

2.3　卒業生調査（1999～2011：３回の調査）

第１回の卒業生調査は、2000年に創立111周年の節目を迎えるにあたり、「これまでの本学の教育やあり方に対する評価と生涯学習のニーズを同窓に問うこと（安保，2001)」を目的として、第１回調査が1999年に実施された（総合教育研究室卒業生調査委員会，2001)。この調査は、調査年度の３月卒業生を始点として５年おきの卒年層を対照群として1954年卒まで10階層の卒業者から４分の１を調査対象としてサンプリングを行い実施された。以降対照層をずらすために６年後の2005年に同様のサンプリングで第２回が実施され（総合教育研究室卒業生調査委員会，2007)、さらに６年後の2011年にはサンプリングを５分の１として第３回が実施された。概要と詳細については、表２に示す。

表２　卒業調査の調査項目詳細

第3回背卒業生調査（2011年8月：回収率未）

			選択数	選択肢数	
フェース部	F4. 卒業年				
	F5.卒業学部				
	F6.中等部・高等部出身か				
	F1.年齢				
	F2.性別				
	F3.住居地域（郵便番号）				
	F7.下宿の経験				
	F8.団体所属経験				
教育効果	Q1-1.学生時代の充実度		1	5	
	Q1-2. 何が充実していたのか			5	その他
教育効果	Q2. 教育の有用度	a.キリ教、チャペル	1	6	*
		b.外国語	1	6	*
		c.一般教養	1	6	*
		d.専門科目	1	6	*
		e.ゼミ	1	6	*
		f.クラブ/サークル	1	6	*
		g.ボランティア・社会奉仕	1	6	*
		h.その他	1	6	その他
教育効果	Q3.身についた能力。よくやった事	(アルバイト削除)	3	13	その他
教育効果	Q4.身につけたかった能力・しておけば良かった事	（〃）	3	13	その他
教育効果	Q5-1.のばしたかった「英語」のスキル			6	
	Q5-2.どのスキルに重点を置くべきか			〃	
	Q5-3.インテンシブプログラム経験		1	3	
教育効果	Q6.身につけたかった言語			6	その他
大学評価	Q15-1. 関学進学を勧めるか		1	2	
	Q15-2. 勧める理由	(「13.奨学金制度が充実している」追加)	2	14	その他
	Q15-3.勧めない理由	OAに変更			
大学評価	Q16. 教育に望む事	注）選択肢は一緒だか順番が異なる	2	10	その他
大学評価	Q6. イメージ	明るい	1	7	**
		親しみやすい	1	7	**
		気力	1	7	**
		開放的	1	7	**
		暖かい	1	7	**
		前向き	1	7	**
		きれい	1	7	**
		高い	1	7	**
		居心地	1	7	**
		進歩的	1	7	**
帰属意識	**Q7スクールモットー**		1	4	
帰属意識	Q8キリスト教からの影響		1	4	
帰属意識	Q9.大学で学んだ事の有益度	新	1	4	
帰属意識	Q10-1.卒業生ネットワークの有益度	新	0:00	4	
	Q10-2. なぜそう思うか	新	OA		
教育効果	Q11. KG 学士力が身についたか	a. 世界への視野	1	4	
		b.高い識見と倫理観	1	4	
		c.大きな志	1	4	
		d.他者への思いやり	1	4	
		e.確立した自己	1	4	
		f.行動力と存在感	1	4	
		g.社会変革の気概	1	4	
大学評価	Q17.大学に望む事	注）選択肢は一緒だか順番が異なる	2	11	その他
帰属意識	Q13. 校歌を歌えるか		1	4	
職業	Q14-1.職業・職位	（改変）	1	6	
	Q14-2.「4. 自由教」の内容	（改変）	OA		
	Q14-3. 業種	（改変）	1	15	その他
	Q14-4. 職種	（改変）	1	8	その他
同窓サービス	Q19. 情報提供の充実度	新	1	2	
同窓サービス	Q20. 主な情報媒体	（改変）		6	
同窓サービス	Q21. どのような媒体が望ましいか	Q20+その他		7	その他
同窓サービス	Q22.キャンパスへ訪問頻度	(選択肢前回Q10と同)	1	4	
同窓サービス	Q23. 訪問理由	(選択前回Q11と同)	2	10	その他
同窓サービス	Q24.同窓とのつながり	(選択前回Q12と同)	2	7	
同窓サービス	Q25-1. 寄付経験	(前回Q13を改変)	1	2	OA
	Q25-2.使途の指定	新	1	2	
	Q25-3.指定寄付の目的	新	2	12	その他
同窓サービス	Q26.施設利用の経験と認知度	a.関学会館	1	3	
		b.大学図書館	1	3	
		c.梅田キャンパス	1	3	
		d.丸の内しゃんパス	1	3	
同窓サービス	Q27.関学会館の利用目的	(前回Q25 と同)		5	その他
同窓サービス	Q28.参加したプログラム	新	2	6	その他
同窓サービス	Q29.プログラムの利用・認知度	a.丸の内口座	1	3	
		b.K.G.梅田ゼミ	1	3	
		d.各種講演会・セミナー	1	3	
		e.チャペルアワー	1	3	
		f.丸の内講座	1	3	
		g.サークル活動	1	3	
		h.ウェルカムパーティー	1	3	
		i.エクステンションプログラム	1	3	

第2回卒業生調査（2005年7月：回収率37.1%）

			選択数	選択肢数	
フェース部	F1卒業年		1	12	
	F2卒業学部		1	8	
	F3中高等部出身か		2	2	
	F4年齢			数字を記入	
	F5性別		1	2	
	F6居住地域		1	郵便番号を記入	+
	F7大学時代下宿していたか		1	2	
	F8団体所属経験		1	2	
教育	**Q1学生時代の充実度**		1	5	*
教育	**Q2教育の有用度**	a.キリ教、チャペル	1	6	*
		b.語学	1	6	*
		c.一般教養	1	6	*
		d.専門科目	1	6	*
		e.ゼミ	1	6	*
		f.クラブ/サークル	1	6	*
		g.ボランティア・社会奉仕	1	6	*
		h.アルバイト	1	6	*
教育	Q3. 在学中にしておきたかったこと	（海外留学追加）	**3**	**14**	その他
全般	Q4. 関学進学を勧めるか		1	2	
		勧める理由	2	13	その他
		勧めない理由	2	15	その他
教育	Q5. これからの教育に望むこと		**2**	**10**	その他
全般	Q6. イメージ	明るい	1	7	**
		親しみやすい	1	7	**
		気力	1	7	**
		開放的	1	7	**
		暖かい	1	7	**
		前向き	1	7	**
		きれい	1	7	**
		高い	1	7	**
		居心地	1	7	**
		進歩的	1	7	**
全般	**Q7スクールモットー**		1	4	
全般	Q8キリスト教からの影響		1	4	
全般	Q9関学出身で良かった点・悪かった点			OA	
帰属意識	Q10キャンパス訪問回数		1	4	
帰属意識	Q11訪問理由		2	10	その他
帰属意識	Q12同窓とのつながり		2	7	
帰属意識	Q13寄付経験		1	2	
帰属意識	Q14キャンパスのシンボル			OA	
帰属意識	Q15校歌を歌えるか		1	4	
帰属意識	Q16関学情報を知る媒体		1	5	
全般	Q17これからの関学に望むこと		3	11	その他
職業	Q18現在の職業		1	16	
職業	Q19転職の経験とその理由	経験	1	5	
		理由	1	9	その他
職業	Q20職業人に必要な技能		2	8	その他
抱負	Q21再入学で学ぶ学部	学部	1	19	
		何を		OA	
帰属意識	Q22ホームページの認知度		1	2	
帰属意識	Q23HPに乗せて欲しい情報			OA	
帰属意識	Q24関学会館の認知度		1	2	
帰属意識	Q25関学会館の利用目的		2	5	その他
関心	Q26エクステンションの認知度	大阪	1	2	
		東京	1	2	
関心	Q27利用についての認知度	1.産学連携	2	2	
		2.研究活動	2	2	
		3.同窓会	2	2	
		4.交流会	2	2	
		5.情報収集	2	2	
		6.フリースペース	2	2	
関心	Q28希望するプログラム	大阪	2	6	その他
		東京	2	6	その他
関心	Q29東京オフィス活動の認知度	1.三日月塾	1	2	
		2.丸の内講座	1	2	
		3.新月塾	1	2	
		4.弦月塾	1	2	
		5.サークル活動	1	2	
		6.ワンコインパーティ	1	2	
自由記述	Q30. 関西学院大学への意見・要望	OA			

第1回卒業生調査（1999年9月：回収率40.2%）

			選択数	選択肢数	
フェース部	F1卒業年		1	10	
	F2卒業学部		1	8	
	F3中高等部出身か		2	2	
	F4年齢			数字を記入	
	F5性別		1	2	
	F6居住地域		1	郵便番号を記入	
	F7大学時代下宿していたか		1	2	
	F8団体所属経験		1	2	
教育	**Q１．大学時代の充実度**		1	5	
教育	**Q２．大学教育の有用度**	a.キリ教、チャペル	1	6	
		b.語学	1	6	
		c.一般教養	1	6	
		d.専門科目	1	6	
		e.ゼミ	1	6	
		f.クラブ/サークル	1	6	
		g.ボランティア・社会奉仕	1	6	
		h.アルバイト	1	6	
教育	Q３．しておけば良かったこと		**3**	**13**	その他
全般	Q４．関学進学を勧めるか		1	2	
		勧める理由	2	13	その他
		勧めない理由	2	13	その他
教育	Q５．これからの教育に望む事		**2**	**8**	その他
全般	Q６．関学イメージ	明るい	1	7	
		親しみやすい	1	7	
		気力	1	7	
		開放的	1	7	
		暖かい	1	7	
		前向き	1	7	
		きれい	1	7	
		高い	1	7	
		居心地	1	7	
		進歩的	1	7	
全般	**Q７．スクールモットー**		1	4	
全般	Q８．関学出身で良かった点、悪かった点			OA	
帰属意識	Q９．ｷｬﾝﾊﾟｽ訪問回数		1	4	
帰属意識	Q10．訪問理由		2	10	その他
帰属意識	Q11．同窓との繋がり		2	7	
帰属意識	Q12．寄付・献金		1	2	
帰属意識	Q13．終身会費				
帰属意識	Q14．三田ｷｬﾝﾊﾟｽの認知				
帰属意識	Q15．三田ｷｬﾝﾊﾟｽへの訪問				
帰属意識	Q16．校歌を歌えるか		1	4	
帰属意識	Q17．関学情報の媒体		1	4	
全般	Q18．これからの関学に望むこと		3	10	
職業	Q19．現在の職業		1	11	その他
職業	Q20．転職の経験とその理由	経験	1	5	
職業		理由	1	5	
抱負	Q22．再入学で選ぶ学部・研究科	学部	1	16	
		何を		OA	
職業	Q21．職業人に必要になってくる技能・資格		2	8	
帰属意識	Q23．関学ホームページの認知度		1	2	
帰属意識	Q23-2．ﾎｰﾑﾍﾟｰｼﾞの印象		1	2	
帰属意識	Q24．関学会館の認知度		1	2	
帰属意識	Q25．関学会館利用の目的		2	5	
抱負	Q26．エクステンションの認知度				
抱負	Q27．ｴｸｽﾃﾝｼｮﾝﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑの興味				
自由記述	Q28．関学への意見・要望	OA			

3. Tinto（1993）の離脱モデルによるそれぞれの調査項目のモデルへの適応

3. 1　Tinto の離脱モデル

Tinto（1975, 1987, 1993）は、縦断的、相互作用的過程モデルを特に学生が大学を離脱（退学）する過程を説明するために提唱した（図１）。Tinto はこのモデルを学生の離脱の相互作用的モデルと説明している。彼によると、学生は家族や学問的特徴や技能と言った当初の性質（Pre-entry Attributes)、大学への関心や私的目標（Goals/Commitments）と言った様々な個人特性をもって入学してくる。入学後大学の学問的領域（Academic System）と社会的領域（Social System）の構造とそれぞれの領域の構成員・個人間での影響を継時的に受ける（大学での経験：Institutional Experiences)。これにより当初の関心や目的は修正や再構成を余儀なくされる（統合：Integration)。大学の公式（Formal）あるいは非公式（Informal）な学問的・社会的領域での経験に満足と利益を感じるとき、これらの領域において統合（Integration）が生じ、結果として学生は大学に留まる。ここで「統合」という用語は個人が、大学の構成員（教員や友人）の価値観と規範的態度を共有する程度と理解され、その個人を部分と見なしているサブグループやそのコミュニティの構成員として求められる事によって大学に留まるというのである。学問的・社会的統合は条件（学問的／社会的領域における個人の居場所）あるいは個人の知覚（これらの領域の中の居場所としての感覚）として説明されうる。ネガティブな相互作用と経験はこの統合を弱め、大学の学問的・社会的集団から距離を生じさせ周辺に追いやり、最終的には退学を決意する。

Tinto は大学からの離脱（退学）過程に焦点をあてた。彼のモデルは学生の大学へ入学してから「退学」に至る変容の過程を時系列に沿って縦断的に説明している。またこのモデルでは、大学での経験を相互的（reciprocal）な２つの過程として「学問的領域」と「社会的領域」とに構造的に分け、さらにそれぞれの経験内容である課程内活動と課程外活動を「公式」の経験、それ

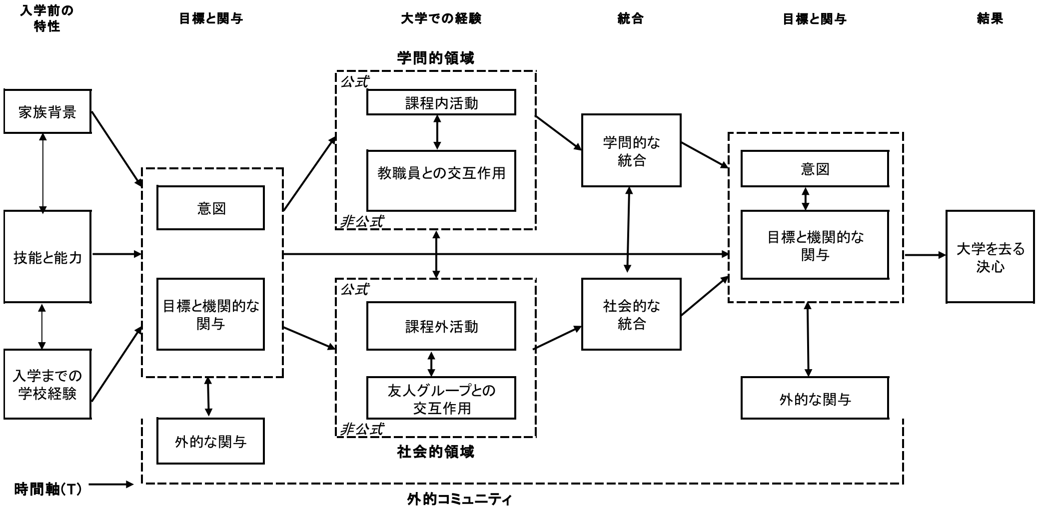


図１　退学に至る縦断モデル

（Tinto, V.（1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition（2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.　P.114より一部改変）

ぞれの領域の構成員による相互作用を「非公式」な経験とに区別した。彼のこのモデルは「離脱」とは逆に「統合」が成功し大学機関を「完了（卒業）」する縦断的過程をも説明可能であり、実際高等教育機関における学生の変容に関する多くの研究に引用されている[2]。ここで、「結果」を「卒業」までの継続的なモデルとして考えるならば、「大学での経験」と「統合」は卒業直前まで、再帰的（recursive）に間断なく繰り返される過程であると考えられる。

前述した「CCA 調査」と「2009年度入学生調査」の質問項目をこの Tinto モデルに当てはめて大学での学生の入学から卒業までの過程モデルとして整理したものが図２である。

3.2　CCA 調査項目の Tinto モデルへの適用

CCA 調査の項目での当てはめは学問的領域項目と社会的領域項目ともに限定的である。また、１年生から４年生までに同じ質問票を利用しているので、図２上段に示すように１年生から４年生の変化は測定時点での学年として項目カードが学年特性として重なっているイメージになり、１時点をワンショットで切り取って観測したもの（cross-sectional data）であり、Tinto モデルにおける縦断的観測データ（longitudinal data）とはなっていない。また、この調査は繰り返し調査ではあるが、後述するように同一のコホート集団に対する繰り返し調査ではないのでパネルデータともなり得ていない。しかし、この調査データは現時点で16回分34年にわたるデータが蓄積されており、谷田（2006）が示したように時代的な学生の生活や意識の変容を知る上では貴重なデータである。

3.3　2009年度入学生調査項目の Tinto モデルへの適用

3.3.1　入学時点（T1）調査の項目

ここでは特に CCA 調査ではほとんど測定されてこなかった、「入学前の特性」と大学での経験前の「目的と関与」に関する項目が盛り込まれている。特に「入学前特性」の個人特性については、学習スタイルに関連していると考えられている「認知的帰属スタイル尺度（LOC）」と学習への取り組みそのものに関連すると考えられている「特性的自己効力感尺度（SE）」、対人関係スキルに関連していると考えられる「情動知能尺度（J-WLES）」の標準化された心理学尺度を導入した。また続く「目的と関与」のステージで「外的な関与」と関連していると考えられる「人間関係への信頼感」を測定する項目を導入した。上記の２点は他の内外のカレッジ・インパクト研究には見られない特徴であると言える。またこの「大学への期待と目的」に関する重要な項目は、「これからの大学生活を通じて能力・態度を身につける必要度」として、これまでの他の研究で大学効果のアウトカム（outcome）として利用されてきた24の能力・態度の修得についての必要性意識を問う項目である。これら24項目は、第３回の卒業前調査（T3）でこれの能力・態度がどの領域でどれくらい身についたかという最終評価として用いられる予定である。

3.3.2　２年終了時点（T2）調査の項目

入学後２年終了時の項目は、上記の調査内容で示したように基本的にはこれまでの CCA 調査の項目が踏襲された。しかし、“大学での経験”という視点から、これまで「諸活動の重視度」としてたずねていた設問を「どのように取り組んできましたか」とたずねる項目へ、「余暇の過ごし方」として活動内容をたずねる項目から、一週間の生活時間としてそれぞれの活動にどう時

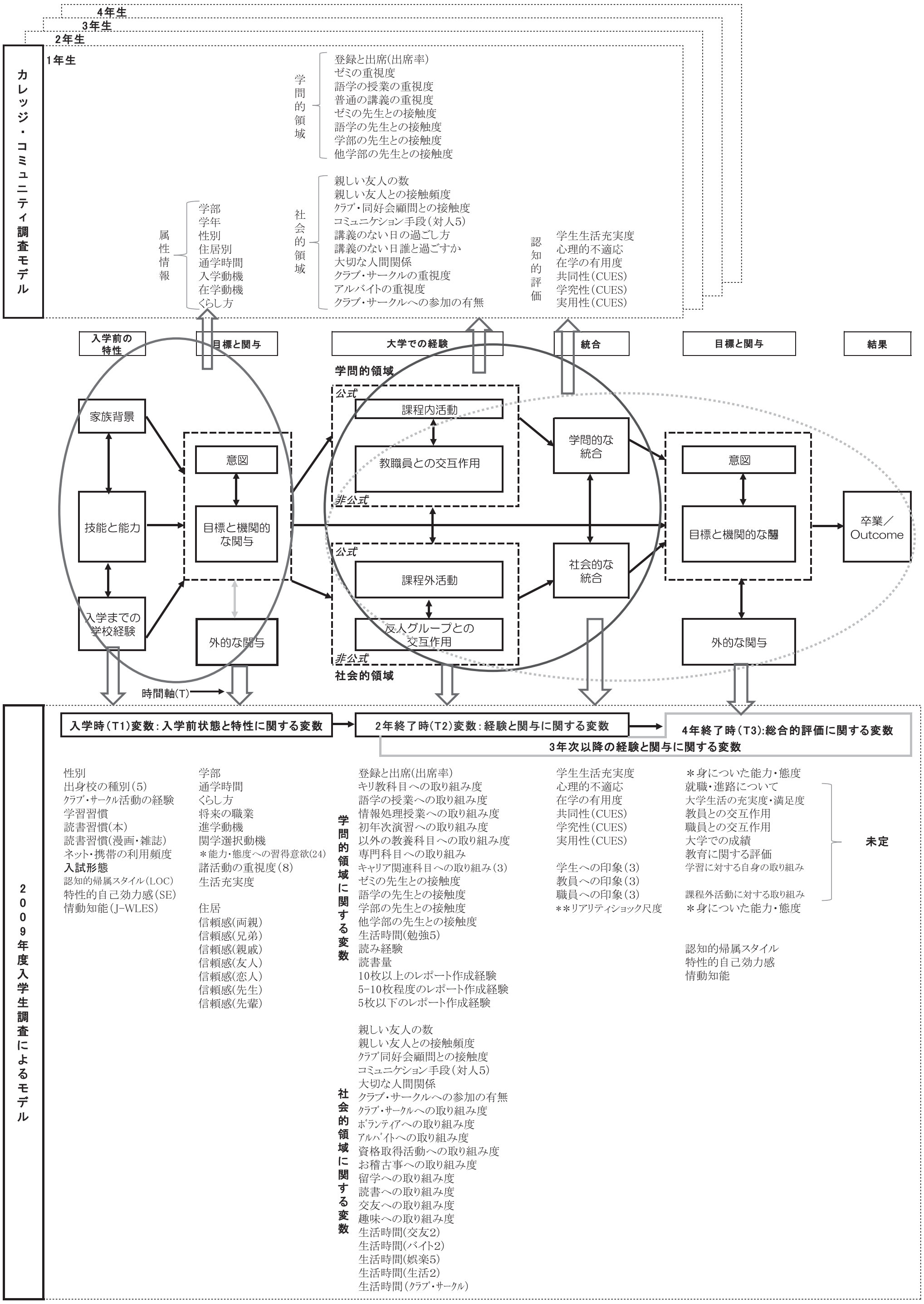


図２　２つの在学調査項目の Tinto モデルへの適用

間を費やしているのかというように個々の学生がそれぞれの活動にどの様に関与（commitment）しているかを詳細に記述できる項目へと変更した。これは、学習成果は学生の学習への関与の関数であるという Astin（1985）の「関与理論（involvement theory）」と、「関与」を「努力の質（quality of effort）」に置き換えた Pace（1988）の考えに基づいている。また学習成果に強く関連していると考えられている「読み・書き」の経験についての項目も付加された。

“大学での経験”に続く経験への認知的評価である“統合”に関する指標としてはこれまでの CCA の項目を使用した。さらに、認知的な統合に影響すると考えられる２つの設問―それぞれの領域における構成員との交互作用によって形成された構成員に対する印象を評価する設問、「課程内活動」に対する大学経験以前に持っていた印象（期待）と実際の経験から受けたギャップについての評価尺度（リアリティショック尺度）―を追加した。これらの２つの設問は“経験”と“統合（評価）”とをつなぐ心理的機制を明らかにすると期待される。

3.3.3　４年終了時（T3）調査の項目

この調査の項目は、２年次終了時（T2）以降の大学経験を再度たずねるために T2で用いられた経験項目と統合評価項目を利用する。これによって大学経験前半の一般教育課程における取り組みと後半の専門課程における取り組みと最終評価との関連を見る事ができる。この時点の調査ではさらに、これまでの CCA 調査では測られて来なかった、就職や進路に対する経験と評価の項目が追加される必要がある。アウトカムについての評価項目としては入学時（T1）調査で、大学で身につける必要性を評価してもらった「能力・態度」について「これらが大学経験を通してどのくらい身についたか」、「どの領域で身についたか」評価項目が確定しているが、それ以外のアウトカムのその側面をどのように測定しうるかは今後の課題である。また、T1で測定された各種の個人特性（LOC，SE，J-WLES）がどのように変化（発達）したかについてこの時点で再度測定する事は、心理学的発達の枠組みから興味深い。

さらに望むなら、卒業後の継続的調査（T4.T5……）が実施できれば、大学における個人の変容過程の説明に加えて、この時点での大学経験から得られたアウトカムが卒後の個々の人生にどのように影響を与え、また社会における活動にどのように生かされているかという長期的な効果を評価できる。また、大学の経験から得られた能力の社会への還元という視点からは、大学機能の社会的役割という大きな視点からの理解も可能となるだろう。

3.4　卒業生調査

この卒業生調査項目のこのモデルを説明する項目は、アウトカムについての項目（教育の有用度やスクールモットーへの意識など）のみであり、大学時代の経験や取り組みに関する項目はなく CCA 調査よりさらに限定的である。実際に継続して測定されている項目は表２で網掛けされた教育に関する項目と、大学全般に対する評価項目の一部のみである。しかしこの調査には教育効果の持続効果と経時効果を検証するパネルデータとして意義がある。ここで言う教育の「持続効果」とは、その時受けた教育の正味の効果―時間が経っても変化しない効果―であり、「経時効果」とは教育課程修了後に付加される効果―卒後の経年によって付加あるいは再評価される部分―の事である。パネルデータとは、調査対象を例えば年齢などの属性で層化していくつかの時点で繰り返し調査を行い得られたデータの事を言う。このデータからは、質問紙で測られたある

事象に対する態度を「コウホート効果（Cohort Effect）：出生群特有の反応」「年齢効果（Age Effect）：測定時の年齢に特有の反応」「時代効果（Period Effect）：測定時の時代を反映した反応」の 3 つに統計的手法を用いて分離する事ができる（中村，1995，2000，2005）。同様な考え方に基づくと、持続効果を教育コウホート、経時効果を年齢効果として分離する事が可能と思われる。

この卒業生調査は 6 年おきに調査対象を 1 年ずらしながら継続的に調査を行っている。表 3 にそれぞれの調査の調査対象卒業年と調査時点でのそれぞれの年齢（現役入学 4 年卒業を標準とした推定年齢）を示す。この表は卒業年を横にそろえて示している。この調査時点の異なる 3 つの対象群は、横並びに見ると卒業年が「1999年（第 1 回調査）」「2000年（第 2 回調査）」「2001年（第 3 回調査）」というように連続した卒業年となっている。つまりこの 3 つの対象卒年生は大学で「1 年生」、「2 年生」、「3 年生」と言うように同時期に同じような教育を受けた事になる。これらの卒年を教育コウホートとして捉えるとこれらを比較する事で教育効果がどのように持続／変化しているのか分析する事が可能となる。谷田（2011b）では、第 1 回と第 2 回の資料から「大学教育の有用度評定」の項目を用いてこれらの分析を試みている。

4. モデル研究と学習・教育評価

上に示してきたような調査のモデルによる説明（分析）を具体的な教育の改善へと実用的（practical）な分析とするためにはモデル研究の意味を考察した上で「実用」へ持って行くための視点を示す必要があるだろう。

4.1　モデル研究の意味

例えば CCA 調査は、モデルに基づいて設計された調査ではない。それぞれの調査回特有のデータや時代の変化から時世に合わなくなって変更あるいは削除された項目もいくつか存在する。調査回毎にすべての項目をモデルに当てはめていくことも可能であるが、それはモデル化の意味を成さない。紹介してきた質問紙調査は数十の設問項目を含みさらにそれぞれの設問にも複

表 3　卒業生調査の調査対象と調査時年齢

2011年度調査		2005年調査		1999年調査	
卒業年	調査時年齢	卒業年	調査時年齢	卒業年	調査時年齢
1951	81-82	1950	77-78		
1956	77-78	1955	72-73	1954	67-68
1961	72-73	1960	67-68	1959	62-63
1966	67-68	1965	62-63	1964	57-58
1971	62-63	1970	57-58	1969	52-53
1976	57-58	1975	52-53	1974	47-48
1981	52-53	1980	47-48	1979	42-43
1986	47-48	1985	42-43	1984	37-38
1991	42-43	1990	37-38	1989	32-33
1996	37-38	1995	32-33	1984	27-28
2001	32-33	2000	27-28	1999	22-23
2006	27-28	2005	22-23		
2011	22-23				

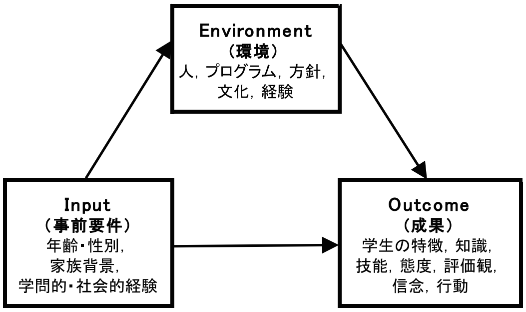


図３　I-E-O　モデル

Astin（1970a，1970b，1991）より作成

数のアイテムを含む。よって、全データアイテム数は数十から数百となる。モデルによる説明は、これら多くのアイテムをより少ない要素へ要約しそれらの要素間の関係を節約的に説明するためのものである。モデルに基づいて設計されていない調査の項目をモデルに当てはめるというポストホック的分析の過程で理論的にモデルに適合しない項目は利用されないし、個人間の変動（個人差）は統計的手法で丸められる。モデル評価の過程でもさらに関係のない項目が省かれていく。このようにモデルで説明することは、「項目間の関係や構造を一般化・単純化し直感的に理解しやすくなる」「モデルに基づく予測ができる」という利点がある一方、「個人差が見えなくなる」事や「無視される項目も存在する」という問題も生じる。モデルに基づいて学習・教育を評価するというのは、１つの方法ではあるが、個人差を捨象するというモデルの性質上、個別・個人レベルでの予測性は低く個別の教育評価や学習評価には向かない。

またモデル自身も抽象度の高さは様々である。例えば大学効果研究のレビューや序論で引用される事の多いモデルに図３に示す Astin（1970a，1970b）の I-E-O モデルがある。このモデルは、事前要件（Input）とそれが投入される環境（Environment）、事前要件からの直接効果と環境を経た間接効果を受けるアウトカム（Outcome）の三つの要素からなる大変シンプルなものである。このモデルは単純で包括的であるが故に後続する他の大学効果研究の全てのモデルを含み得るが、しかしこのモデルは大学効果におけるどのような具体的な過程も説明しない。つまり余りに抽象的で包括的すぎると言えよう。

4.2　学習・教育評価の視点

学習・教育評価とは、調査の項目に限らず学習・教育に関して存在する多様なデータを目的に合わせて寄せ集めて要約していく作業である。対象となるデータは量的なデータ、質的なデータの両方を含む。集めたデータを何に基づいてまとめ、その結果をどう表現（説明）していくかというのはその分析が何の目的で成されるかによる。

それぞれのデータが要約（分析）される対象の包括性を横軸に、結果の表現の抽象度を縦軸に取ったものが図４である。個々のデータの評価目的による要約（分析）を対象包括性と説明レベルの２次元軸で説明する試みである。ここでいう対象包括性とは、調査を要約する際の属性（クラス、学科、学部、大学、男女など）であり右へ行くほど対象包括性が高い。縦軸はこれら要約されたデータをどのような項目にまとめ表現していくかという軸であり、上へ行くほど抽象度が

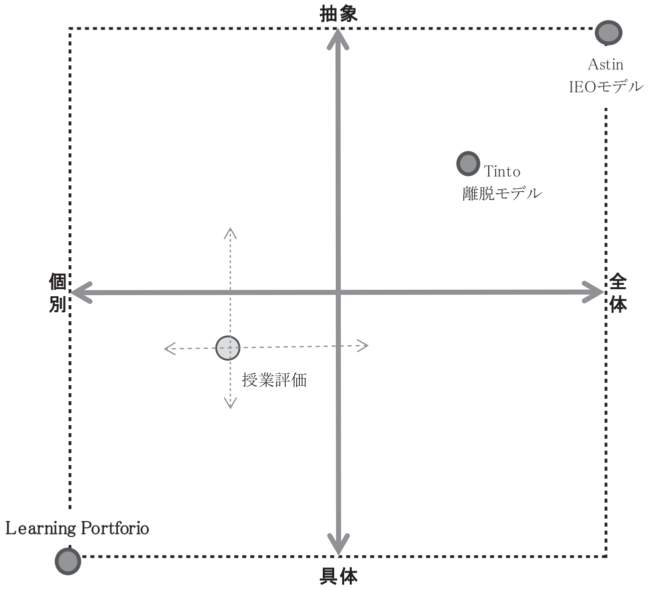


図４　データの説明対象包括性と説明レベル抽象度の軸

高い－つまり多くの項目をより倹約的に説明している。

この第１象限は、全体を抽象的に説明表現する次元であり、多くのモデルはこの第１象限に位置する。先に挙げたAstinのI-E-Oモデルは第１象限の右上の角に位置するだろう。またモデルの構成要素がより多く構造的に複雑なTintoのモデルはこの象限の中間くらいに位置する事になる。一方Astinのモデルと対極にあると考えられるのは、第３象限にあって最も個別的かつ具体的、つまり学生一人一人を対象とし、それぞれの個人に関する項目をすべて個人ファイルとしていく「学生の学習台帳（Learning Portfolio）」である。これはそれぞれが一個人にとっての情報でしかないが、個人向けの教育指導や就職指導という利用においては最も有用だろう。

4.3　学習・教育評価と調査

では、個々の授業の評価をする際によく用いられる「学生による授業評価」のデータを例にとってみる。授業評価アンケートの項目は一般的に十項目程度から数十項目からなっている。これを全ての授業について行うと本学の場合は半期の授業で10万枚程度になる（2008年度調査）。データは10万×項目分個存在するがこの時点では全く無意味なデータである。普通はこれをまずクラス毎にそれぞれの質問項目について要約（平均）して結果がそれぞれの授業担当者へフィードバックされる。この段階で3000クラス×項目数のデータとなる。ここからの要約はこのデータをどのレベルで表現（評価）するかに依存する。例えば、各項目ごとに学科、学部、大学全体と言う組織単位、あるいは、講義、実習、演習といった講義形態別に要約する事も可能である。さらにいくつかの項目を「教え方」「教室環境」など項目の内容に基づいてまとめる事も可能であり、全ての項目を１つにまとめて「満足度」とする事も可能である。逆に個々の授業担当者にとっては項目をまとめて表現するより「発声」「板書」「内容」というような１つ１つの項目についてみていく事がより授業改善に役立つ。このように個々の「授業評価」のためにつくられた調

査の十項目程度の調査データからでも分析の包括性、説明の具体性の次元で多様である。

このように考えると数百項目からなる学生調査の項目の組み合わせはほぼ無限であり、これらから意味のある要約を引き出すためには、目的に応じた評価軸を決める必要がある事が理解できる。いったん評価の目的が絞られれば、既存の項目から目的に合わせた合成変数を作成する事も可能となる。

例えば、CCA 調査の項目にある「学究性（CUES）」は、20の質問項目を合計した合成変数である。この項目得点は他の２つの項目「実用性（CUES）」「共同性（CUES）」より常に低い[3]が、1992年調査の5.2を底に2008年の第15回調査の7.8まで徐々に上昇している項目である。1992年と言えば大学教育の改革が叫ばれ始めたエポック年である。この項目得点の上昇は本学の教育システムの改革に対する何らかの評価の表れなのだろうか？詳しい手順は省くが、この20項目を因子分析という手法によってさらに分けるとこの項目が３つの評価内容に分かれた。第１の成分が「この大学の学生ははっきりした目的を持っている」「努力する学生が多い」などという項目からなる「ピア認知」８項目、第２因子は「大抵の科目はかんたんにパスできる（反転項目）」「入学すれば卒業は簡単（反転項目）」などという項目からなる「授業認知」５項目、３つめが「教授は学生の能力を十分に引き出している」「学生の勉学意欲をかき立てるような教授法を工夫し、実行している教師は少ない（反転項目）」などからなる「教師認知」３項目である。このように新たな合成変数を作成して、これらの変化の中身を詳しく評価していく事も可能である。

評価したい目的が決まったとしても、どのレベルでの要約が適当であるかについては、調査項目で測られている項目の意味とそれぞれの項目間の関係・構造を理解している必要がある[4]。また、何らかの改革の影響を調べるためにはその変化（カリキュラムの変更や講義スタイルの変更など）の前後で同じ項目が継続してとられている必要がある。

本論では、学習・教育評価の一つの手段としての「調査」の特に定量的側面について述べてきた。しかしモデルには組み込めていないが、長期にわたってとられてきた自由記述資料も質的なデータとして分析の可能性は大きい。しかしこれらに基づいた分析資料が、本当に実用に資するものに成るためには組織文化の変革が必要である事は谷田（2011a）で指摘し、そのために必要なヒントも示したので、本論では言及しない。

おわりに

本田（2005）や松下（2010a, 2010b）が指摘しているように「学士」に求められる能力内容や大学における学習観も大きく変化してきている。これには内外の社会的・経済的変容が強く関係している。さらに情報通信技術の発達による情報のグローバル化は知識に関する価値観の転換を起こしている。知識の伝達が紙媒体と直接的な伝授に頼っていた時代は、高等教育が社会に求められていた内容は「知識の伝達」に留まっていたように思われる。つまり「知≒知識」であった知識観はこの20〜30年で完全に覆されたといって良いだろう。さらに OECD の DeSeCo（Definition and Selection of Key Competencies）の報告書（Rychen et. al. 2003）の示す Key Competencies を概観すると、これから求められるべきは現代社会において人生を豊かにするための「生活知」である事が理解できる。実際この報告書の原題は、「Key Competencies for A Successful Life and A Well-Functioning Society」である。これらの視点に立つと大学教育に求め

られている改革はこれらの新しい「知」を学生に如何に理解させ身につけさせるかという大変な困難を求められている様に思われる。なぜなら、このような生活知がいかように涵養し得るかについての理解がまだ十分とは言えないからである。

大学改革が始まって20年と言われれば長いように思われるが、大学の教育が４年というサイクルで完結を求められる事を考えるとまだ５サイクルしか回っていない事になる。生産現場の「カイゼン」のように、生産ラインの時間を短縮したり無駄を省く事で教育の改善がはかれるとは思えない。何かを変革してその結果が出るまでに最短で４年かかり、さらにそれがどのように社会に還元されるのかという評価にはさらに数年から数十年の時間が必要である。ひいては教育を受けた自身のその後の人生へこれらがどう貢献しているのかといった評価にはその人のライフスパン全てを要するだろう。

とあれ、どういう視点とスパンで学習・教育の評価をするにせよ、常に自己の在り方とその評価を確かめるための手段として、定点観測であるCCAにせよ、縦断的調査であるにしろこれを継続していく事は高等教育機関としての義務であるといえよう。

〔注〕

注１）ECTS（European Credit Transfer System 欧州履修単位相互認定システム：学修課程と学位の構造を共通にして、ヨーロッパ全体で大学での学修プロセスを分かりやすく互換性のあるものにすることを目指したもの

注２）Google Scholarでの‘Tinto's’での検索結果は14300件，教育関係データベース（ERIC）では192件、心理関係データベース（PsycARTICLES）では162件（2011年11月現在）

注３）2008年調査では、実用性（10.9）、共同性（11.5）、学究性（7.8）であった。

注４）包括的な学生調査にこそ、その全体理解のためのモデル化は必須であると考える。

引用文献

安保則夫編（2001）私の関学―卒業生からのメッセージ，関西学院大学総合教育研究室

Astin, A. (1970a). The methodology of research on college impact（Ⅰ). Sociology of Education, 43, 223-254.

Astin, A. (1970b). The methodology of research on college impact（Ⅱ). Sociology of Education, 43, 437-450.

Astin, A. (1985). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-308.

Astin, A. (1991). Assessment for excellence : The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan

Astin, A. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey Bass.

Bndura, A. ed. (1995) Self-Efficacy in Changing Societies, Cambridge University Press. 本田寛，野口京子監訳（1997）「餓鬼道社会の中の自己効力」，金子書房

半澤礼之（2007）大学生における［学業に対するリアリティショック］尺度の作成，キャリア教育研究，(25)，15-24

本田由紀（2005）「多元化する「能力」と日本社会―ハイパー・メリトクラシー化のなかで　日本の〈現代〉13」，NTT出版

鎌原雅彦，樋口一辰，清水直治（1982）Locus of Control尺度の作成と，信頼性，妥当性の検討．教育心理学研究，30(4)，38-43

関西学院大学総合教育研究室（1977）我々の大学をよりよく理解するために―カレッジ・コミュニティ調査

第一次報告書．関西学院大学総合教育研究室
関西学院大学総合教育研究室（1980，1983，1985，1987，1989，1991，1993，1997，2000，2002，2004，2006，2008，2010）我々の大学をよりよく理解するために―カレッジ・コミュニティ調査基本報告書（Ⅱ～XV）．関西学院大学総合教育研究室
総合教育研究室卒業生調査委員会（2001，2007）関西学院大学卒業生調査報告書，関西学院大学総合教育研究室
Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., (2005). Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness., Jossey-Bass
松下佳代（2010a）「“新しい能力”は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー」，ミネルヴァ書房
松下佳代（2010b）大学における「学びの転換」とは―unlearn 概念による検討―，東北大学高等教育開発推進センター偏「大学における学びの転換と学士課程教育の将来」東北大学出版会，pp5-15,
中村隆（1995）交互作用効果モデルと過大分散モデルを用いたコウホート分析―［日本人の国民性調査］データへの適応―，統計数理，43，99-119
中村隆（2000）質問項目のコウホート分析―多項ロジット・コウホートモデル―，統計数理，48，93-119
中村隆（2005）コウホート分析における交互作用効果モデル再考，53，103-132
成田健一，下仲順子，仲里克治，河合千恵子，佐藤眞一，長田由紀子（1995）特性的自己効力感尺度の検討―生涯発達的利用の可能性を探る―，教育心理学研究，43，306-314
Pace, C. (1988). Measuring the quality of college student experiences (rev. ed.). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
Rychen, D. S., Salganik, L. H., ed., Key Competencies For A Successful Life And A Well-Functioning Society., Hogrefe & Huber Publishers.
坂口晴香，成田健一（2008）パーソナリティとの関連性から見る情動知能―J-WLES（日本語版 Wong＆Low Emotional Intelligence Scale）の大学生への適用―，日本パーソナリティ学会第17回大会発表論集，118-119
谷田薫（2006）大学生の学生生活充実度に関する要因モデル作成のための基礎分析．総研論集，18，1-16，関西学院大学総合教育研究室
谷田薫（2010）大学効果研究のモデルと理論―心理的特性導入の可能性―，人文論究，60(2)，71-86，関西学院人文学会
谷田薫（2011a）関西学院大学総合教育研究室における各種調査―その統合と教育化以前活動への利用の可能性―，東北大学高等教育開発推進センター編（2011）「教育・学習過程の検証と大学教育改革」，pp. 157-184，東北大学出版会
谷田薫（2011b）大学経験の経時効果と持続効果，日本教育心理学会総会発表論文集，(53)，p549
Terenzini P. T. (1999) On the Nature of Institutional Research and the Knowledge and Skills It Requires. New Directions for Institutional Research. No. 104, 21-29, Jossey-Bass Publishers
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89-125.
Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
旺文社教育情報センター，23年度　学校基本調査速報（11/9/7）
http://eic.obunsha.co.jp/resource/pdf/educational_info/2011/0907_k.pdf

付録１.

CCA16からの変更点

Ｑ３　諸活動の重視度（５項目）　　→　Ｑ３　諸活動への関与度（18項目）

設　問：「どれくらい重視していますか」→「どのように取り組んで来ましたか」

選択肢：(「非常に重視している」～「全然重視しない」５件法＋「非該当」）→（「とても積極的に取り組んだ」～「義務的に取り組んだ」４件法＋非該当）

Ｑ５　余暇の過ごし方　→　Ｑ５　生活時間

設　問：「誰」と「何」をしていますか　→　以下の活動に１週間に何時間費やしたか

選択肢：「誰と」３つから１つ選択、「何を」22の中から３つ選択　→　17の活動についてそれぞれ費やした時間を選択（７件（０～21時間））

Ｑ７　入学動機　→　入学時（第１回調査）に回答してもらっているので削除

Ｑ９　心理的不適応　強制択一（はい，いいえ）→４件法へ

フェース部（追加）

Ｆ３．ナショナリティ

「留学生あるいは外国籍ですか？」 はい □　いいえ □　答えたくない □

Ｆ４．生年月

「あなたの生年月を教えて下さい」　19□□年　□月　(数字を記入）

私立大学の意思決定および財務・経営情報の公開
――法令からの整理――

学校法人関西学院 法人部法人課長
浜　田　行　弘

要　旨

学校教育法には、大学の意思決定に関して、学長および教授会の基本的な内容が定められており、各大学が実情に応じて意思決定の仕組みを構築する。また、私立学校法には、私立大学の設置者である学校法人の意思決定について、役員（理事、監事)、理事会および評議員会の役割などが定められている。私立大学および学校法人は公共性の高い機関であり、法令の定めにもとづいて、大学では重要事項を教授会で審議し、学校法人の理事会が業務を決定する過程が、法令順守の面でも重要である。

事業報告書は、財務書類と合わせて関係者の閲覧に供することが、私立学校法で義務付けられている。事業、財務等の概要について記載し、説明責任を果たすためのものであり、私立大学の意思決定の成果について理解を得るための基本的な資料ともなる。私立大学の公共性および公益性の面から、教育情報とともに財務・経営情報の積極的な公開が重要であり、事業報告書をインターネット上で公表することが一般的になっている。

はじめに

私立大学は、高等教育、学術研究、生涯学習、産学連携等の役割を有する公共性の高い機関であり、その意思決定の方法は法令にもとづいている。主な法令として、大学については私立・国立・公立の設置者にかかわらず学校教育法に、私立大学の設置者である学校法人については私立学校法に定められている。

また、私立大学の多くは、私立学校振興助成法による私学助成等をはじめとする公的支援を受けるとともに、法人税法等の定めにより法人税、所得税、固定資産税等が非課税となっている。このような点から、近年は公共性に加えて公益性の面からも私立大学が果たすべき社会的責任への関心が高まり、法令順守（コンプライアンス）の面からも適切な意思決定と組織運営が求められている。

そこで本稿では、私立大学および学校法人の意思決定について、学校教育法、私立学校法および関連法令に定められている内容を整理する。また、関西学院大学の意思決定についても触れる。次に、財務・経営状況について分かりやすく説明することを目的として、私立学校法により

作成が義務付けられている事業報告書について現状と課題を概観する。

なお、本稿で参照する法令の条文および条番号について、学校教育法は平成19年（2007年）改正施行後、私立学校法は平成17年（2005年）改正施行後の内容による。

1. 私立大学および学校法人の意思決定

1.1　私立大学の意思決定に関する主な法令

私立大学およびその設置者である学校法人の意思決定に関連する主な法令は、学校教育法と私立学校法である。それぞれの概略は以下のとおりである。

①学校教育法と大学

学校教育法は、改正教育基本法（2006年施行）をふまえて2007年12月に改正施行された。幼稚園から大学までの各学校種の目的・目標が見直され、学校種の記載順序が変更されて条番号が整理されている。また、大学は教育研究の成果の普及と活用を促進するために、教育研究活動の状況を公表することが義務付けられた（113条）。

大学の設置廃止、設置者変更、大学の学部、大学院および大学院の研究科の設置廃止等は、文部科学大臣の認可が必要である（4条）。学校教育法、文部科学省令である大学設置基準等は、設置者にかかわらずすべての大学が対象となる（3条）。

②私立学校法と私立大学

私立学校法は、国立大学法人法の施行翌年の2005年4月に改正施行された。理事会の設置をはじめとして理事・監事・評議員会の制度を整備し、権限・役割分担を明確にするなど、学校法人の管理運営制度の改善がはかられている[1]。同時に、財産目録、貸借対照表、収支計算書、事業報告書等の関係者への閲覧が義務付けられた（47条）。

私立学校法は、学校教育法に定められた学校を設置する学校法人に関する法律であるため、例えば高等学校のみを設置する学校法人も対象となるが、本稿では大学を設置する学校法人に関して述べる。また、学校法人の所轄庁は設置する学校種により異なり、大学を設置する学校法人の所轄庁は文部科学大臣である（4条）。

1.2　学校教育法による大学の意思決定

大学の意思決定に関して、学校教育法と学校教育法施行規則には、学長および教授会について定められている。

①学長

・大学には、学長を置かなければならない（92条）。
・学長を定めて文部科学大臣に届け出なければならない（10条）。
・学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する（92条）。
・教育上必要があると認めるときは、学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない（11条）。
・懲戒のうち、退学、停学および訓告の処分は、校長（学長の委任を受けた学部長を含む）が

行う（施行規則26条）。

・学生の入学、退学、転学、留学、休学および卒業は、教授会の議を経て、学長が定める（施行規則144条）。

・大学の学年の始期および終期は、学長が定める（施行規則163条）。

②教授会

・大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない（93条）。

・教授会の構成には准教授等を加えることができる（93条）。

・学生の入学、退学、転学、留学、休学および卒業は、教授会の議を経て、学長が定める（施行規則144条）。

③大学の意思決定

学校教育法および関連法令には、大学の意思決定に関して、学長と教授会以外の内容は明示されていない。各大学は、実情に応じて意思決定または意思決定を補助するための仕組みを自ら構築する。

1.3　私立学校法による学校法人の意思決定

私立大学を設置する学校法人の意思決定に関して、私立学校法に定められているものは、役員（理事、監事）、理事長、理事会、評議員、評議員会である。これらの役員の定数、任期、選任、解任の方法、理事会、評議員会、評議員等に関する事項については、寄附行為に定めなければならない（30条）。

①理事および理事長

(a) 理事および理事長の役割

学校法人には役員として理事５人以上を置き、理事のうち１人が理事長となる（35条）。

理事および理事長の主な役割は以下のとおりである（37条、40条の２）。

・理事長は、学校法人を代表し、その業務を総理する。

・理事（理事長を除く）は、寄附行為に定められた場合に、学校法人を代表する。

・理事は、理事長を補佐して学校法人の業務を掌理する。

・理事は、特定の行為の代理を他人に委任することができる。

(b) 理事の選任

理事の選任については、以下のとおり定められている（38条）。

・学校法人の設置する私立学校の校長（学長および園長を含む。校長の職を退いたときは理事の職を失う。）

ただし、学校法人が私立学校を複数設置する場合は、１人または複数の校長を理事とすることを寄附行為に定めることができる。

・評議員の中から選任された者（評議員を退いたときは理事の職を失う。）

・寄附行為の定める方法で選任された者

・選任の際に役員または教職員でない者（いわゆる外部理事）を１名以上含める。

外部理事は、学校法人の運営に多様な意見を取り入れて経営機能を強化するよう導入したもの

である[1]。また、学校および学校法人の運営に関して優れた識見を有する理事（学識経験者）を選任するよう努めることとされている[1]。

このように、理事は、設置する学校の学長または校長、評議員および外部理事、学識経験者等から構成される。評議員については後述する。

②理事会

理事会は、すべての理事が学校法人の運営に責任を持って参画し意思決定する体制を整備する観点から、学校法人の業務を決定する機関として明確に位置付けられている[1]。

理事会については、以下のとおり定められている（36条、50条、52条）。

・学校法人に理事をもって組織する理事会を置く。
・理事会は、学校法人の業務を決し、理事の職務の執行を監督する。
・理事会は、理事長が招集する。
・理事長を除く理事が請求したときは、理事長は理事会を招集しなければならない。
・理事会に議長を置き、理事長が議長となる。
・理事会の開催と議決は、理事の過半数の出席が必要である。
・理事会の議事は、出席した理事の過半数で決し、可否同数のときは議長が決する。（寄附行為に定めがある場合を除く。）
・学校法人の解散および合併については、理事の３分の２以上の同意を必要とする。

また、理事会の議事にあたっては、いわゆる白紙委任は行うべきでなく、出席できない場合にはできる限り書面による意思表示を行う[1]。

③評議員会

評議員会は、理事会による学校法人の業務の決定が適切かを判断し的確な意見を述べて、学校法人の公共性を高めるために必要な確認ができるように設けられている[1]。

(a）評議員会の役割

評議員会については、以下のとおり定められている（39条、41条、43条）。

・学校法人に、評議員会を置く。
・評議員会は、理事の定数の２倍以上の評議員で組織する。
・評議員会は、理事長が招集する。
・評議員会に、議長を置く。
・評議員の過半数の出席がなければ、その議事を開き、議決をすることができない。
・評議員会の議事は、出席評議員の過半数で決し、可否同数のとき、議長が決する。（議長は、評議員として議決に加わることができない。）
・理事長は、評議員総数の３分の１以上から請求された場合には、評議員会を招集しなければならない。
・評議員会は、学校法人の業務、財産の状況、役員の業務執行の状況について、役員に対して意見を述べ、その諮問に答え、役員から報告を徴することができる。
・監事は、評議員会が同意して理事長が選任する。

以下の事項については、私立学校法により、理事長が事前に評議員会の意見を聞かなければならない。これらの事項は、評議員会の議決を要すると寄附行為に定めることができる（42条）。

ただし、この議決は、重要事項の決定について評議員会の意思を確認する方法としてのものである[1]。

・予算、借入金、重要な資産の処分に関する事項
・事業計画
・寄附行為の変更
・合併
・その他、学校法人の業務に関する重要事項で寄附行為をもって定めるもの

また、理事長は、決算および事業の実績を評議員会に報告し、その意見を聴取しなければならない（46条）。

(b) 評議員の選任

評議員は以下のとおり選任される（44条）。

・学校法人の職員から選任された者（職員の地位を退いたときは評議員の職を失う。）
・学校法人の設置する私立学校を卒業した年齢25歳以上の者から選任された者
・その他、寄附行為の定めにより選任された者

このように、評議員会は学校法人の教職員および卒業生が必ず加わる構成となる。

④監事

監事は学校法人の役員として監査を担う重要な役割である。監事の監査は財務に関する部分に限られるものではなく、学校法人の運営全般が対象となる[1]。

(a) 監事の職務

監事の主な職務は、以下のとおり定められている（37条）。

・学校法人の業務および財産の状況を監査する。
・学校法人の業務または財産の状況について、毎会計年度、監査報告書を作成し、理事会および評議員会に提出する。
・監査の結果、不正行為、法令違反、寄附行為違反の重大な事実を発見したときは、文部科学省または理事会および評議員会に報告する。
・学校法人の業務または財産の状況について、理事会に出席して意見を述べる。

なお、監査報告書の様式は定められていないので、各学校法人の規模や実情に応じた適切な内容で作成する[1]。

(b) 監事の選任

監事は、以下のとおり選任される（38条、39条）。

・監事は、評議員会の同意を得て理事長が選任する。
・監事は、理事、評議員または学校法人の職員と兼ねてはならない。

いわゆる外部監事の導入と理事、評議員および職員との兼職の禁止は、監事の専門性および独立性を高めるためのものであり、財務管理、事業の経営管理等の有識者を選任することが期待される[1]。

⑤学校法人の意思決定

理事長、理事会、評議員会および監事の役割について、私立学校法に定められた意思決定に関する関係は、以下のとおり整理できる。

・理事長が学校法人を代表し、総理する。
・学長、外部理事などが加わる理事会によって、学校法人の業務を決定する。
・重要事項については事前に、教職員および卒業生が加わる評議員会の意見を聞く。
・外部監事が業務を監査し、意見を述べる。不正行為等があれば報告する。

また、理事会と評議員会の開催順序は、寄附行為の変更、予算等は評議員会が先で理事会決定が後、決算と事業の実績は理事会決定が先で評議員会の報告が後となる。この開催順序が正しくない場合は、寄附行為変更認可申請の審査の指摘事項となる[2]。

1.4　私立大学と学校法人の意思決定

学校教育法、私立学校法および関連法令に定められた内容をもとに、私立大学および学校法人の意思決定についての関係を整理する。

①私立大学と学校法人

私立大学と学校法人との関係は、法令に以下のとおり定められている。
・私立学校とは、学校法人の設置する学校をいう（学校教育法２条）。
・学校法人とは、私立学校の設置を目的として設立される法人をいう（私立学校法３条）。
・学校の設置者（＝学校法人）は、設置する学校を管理する（学校教育法５条）。
・理事会は、学校法人の業務を決する（私立学校法36条）。

これらの関係から、私立大学を設置する学校法人はその私立大学を管理し、学校法人の業務である私立大学の管理については理事会が決定する。したがって、学長が決めることが学校教育法に明示されている事項を除いては、大学の重要事項については教授会で審議し、最後に理事会が決定することが、法令に順守した過程となる。

大学の学部、大学院等の設置、学則の変更等の文部科学大臣への申請または届出は、書類への理事長の署名または記名捺印とともに、意思決定を証する書類として、教授会の議事録および理事会の議事録等の提出が求められる[3]。学長の決定等の届出の書類にも、理事長の署名または記名捺印が必要である[4]。当然、学校法人の寄附行為の変更認可申請等は、書類に理事長の署名または記名捺印をして、理事会の議事録等を一緒に提出する[5]。

②学長と理事

理事には、学校法人が設置する私立学校の校長（学長および園長を含む）を選任する。したがって、学長が理事となり、また、学長が理事長となることも可能である。

また、私立大学の管理運営体制等として、役員の構成は教授会等の意向が適切に反映するよう配慮することが、寄附行為変更認可申請の審査基準となっている[2]。

③私立大学と監事

私立大学と学校法人の公共性および公益性から、監事が果たす役割の重要性は大きい。

最近は、監事の役割について、文部科学省から具体的な指示が出される。例えば、公的研究費等の適正な管理の充実のために、「研究機関における公的研究費の管理・監査のガイドライン（実施基準）」に基づき文部科学省に提出する「体制整備等自己評価チェックリスト」は、監事または監事相当職の確認を経た上で提出する[6]。

2. 関西学院大学の意思決定

関西学院大学の意思決定について、その設置者である学校法人関西学院の意思決定と合わせて、今まで述べた学校教育法、私立学校法および関連法令の内容をもとに整理する。

2. 1　大学の意思決定

①教授会および大学評議会

(a) 教授会

関西学院大学では、大学に置かなければならないと学校教育法に定められている教授会は、各学部に置かれている（学則13条)。なお、教授会は専門職大学院にも置かれているが、本稿では学部についてのみ述べる。

各学部の教授会では、以下に関する事項を議決する（学則14条)。

・教授、准教授、助教、講師および実験助手、教育技術主事の人事
・名誉教授
・教育および研究
・授業科目
・学生の入学および卒業
・学部諸規程の制定、改廃

(b) 大学評議会

関西学院大学の意思決定機関として大学評議会が置かれており、以下に関する事項を議決する（学則15条、16条)。

・学則および教育・研究に関する諸規程の制定、改廃
・教育・研究に関する重要な施設の設置、廃止
・教員人事の基準
・各学部、研究科、研究所等の人員
・学生定員

これらの中で、理事会での決定が必要な事項については、大学評議会での議決後、理事会にはかられて決定する。一例として、学部等の設置認可申請にあたっては、意思決定を証する書類として、理事会議事録および大学評議会議事録を文部科学大臣に提出する。

②学長

学長の意思決定に関する職務として、学校教育法の定めに準じて、大学を統督することが示されている（学則10条)。

学生の入学および卒業に関しては、各学部に置かれた教授会で議決する（学則14条)。これらは、学校教育法施行規則には教授会の議を経て学長が定めるとされているが、関西学院大学の学則には学長の役割は明示されていない。

2. 2　学校法人の意思決定

関西学院大学を設置する学校法人関西学院は、私立学校法に定めるとおり、理事、監事および評議員を選任し、理事会および評議員会を設けている。

学校法人関西学院の意思決定に関して、寄附行為に定められている主な内容は以下のとおりである。

①理事会および理事長

(a) 理事会

理事会は、学校法人の業務を決する（13条）。

理事会の議決事項として、主に次の内容が定められている（15条）。

・予算および事業計画、決算および事業の実績、事業報告書
・資産の管理および処理
・基本金の組入計画とその変更
・教職員の任免、俸給の決定およびその職務
・職制
・学制および学則

(b) 理事長

理事長は、法人を代表し、その業務を総理する（8条）。また、理事会を招集し、議長となる（13条）。理事長は理事の互選により決定する（8条）。

(c) 理事の選任

関西学院の理事は、次のとおり選任される（7条）。

・関西学院長
・関西学院大学長
・聖和短期大学長、関西学院高等部長、関西学院中学部長、関西学院初等部長、聖和幼稚園長から理事会が選任　1名
・関西学院宗教総主事
・関西学院事務局長
・評議員会で選挙　6名（5名以上は評議員）
・学識経験者、関西学院同窓会員、法人の教育理解者から理事会が選任　7名
・理事長が選任　3名

理事の定員は21名である（6条）。

以上のとおり、関西学院の理事会は、学校長、教職員（評議員）、学識経験者・同窓会員等から構成される。

(d) 理事会の開催

理事会は理事長が招集し議長となる。理事総数の3分の1以上から請求された場合は、理事長は7日以内に招集しなければならない（13条）。

議事を開いて議決をするには、理事総数の過半数の出席が必要である。書面であらかじめ意思を表示した者は出席者とみなす（13条）。

(e) 常務委員会

関西学院の理事会には、理事会から委任された業務を決定し処理するために、常務委員会が置かれている（14条）。

常務委員会は、理事長が議長となり、常務理事、常任理事、院長、学長、宗教総主事等の計9

名以上11名以内の理事から構成される。すなわち、理事総数21名の約半数から構成される常務委員会に、理事会がその一部の業務を委任している。

②監事

監事は、評議員会の同意を得て理事長が選任する（16条）。定員は４名である（６条）。
監事の役割としては、私立学校法に準じた内容が定められている。特に関西学院では、監事が理事会および評議員会に出席することが明示されている（17条）。

③評議員会

(a) 同意事項と意見聴取事項

私立学校法には、あらかじめ評議員会の意見を聞かなければならない事項が示されている。それらは寄附行為によって評議員会の議決を必要とすることができる。

関西学院の評議員会では、評議員会での同意（議決）を必要とする「同意事項」と、あらかじめ評議員会の意見を聞く「意見聴取事項」が、寄附行為に定められている。

主な内容は次のとおりである（22条、23条）。

(ⅰ) 同意事項

・学校の設置、廃止
・予算および事業計画、決算および事業の実績、借入金、基本財産および積立金の処分
・予算外の新たな義務の負担または権利の放棄
・寄附行為の変更
・合併
・解散
・解散した場合の残余財産の帰属者の選定

(ⅱ) 意見聴取事項

・寄付金品の募集
・剰余金の処分
・寄附行為の施行細則

また、これら以外に、評議員会の勧告事項として、評議員総数の４分の３以上の議決によって、理事会に理事長の解任を勧告することができる（24条）。

(b) 評議員の選任

関西学院の評議員は次のとおり選任される（19条）。

・関西学院長
・関西学院大学長
・聖和短期大学長、関西学院高等部長、関西学院中学部長、関西学院初等部長、聖和幼稚園長から理事会が選任　１名
・福音主義の教役者から理事会が選任　４名
・在日宣教師から理事会が選任　４名
・年齢25歳以上の同窓会員のなかから理事会が選任　10名
・設置する学校の在学者の父母、保護者から理事会が選任　２名
・学識経験者のなかから理事会が選任　２名

・教職員から選挙し、理事会が選任　15名
・功労者、教育理解者から理事会が選任　５名
評議員の定員は、理事総数21名の２倍以上の45名である（19条）。
以上のとおり、関西学院の評議員会は、学校長、教職員、父母、同窓会員、学識経験者、教育理解者等とともに、キリスト教の関係者（教役者、在日宣教師）を含めて構成される。

(c) 評議員会の開催

評議員会は理事長が招集し出席する。また、評議員総数の３分の１以上の評議員から請求された場合は、理事長は20日以内に召集しなければならない（21条）。

関西学院の評議員会には、評議員以外に、常務理事、常任理事および宗教総主事が出席することが明示されている（21条）。

④理事会の議決および評議員会の同意

理事会の議決および評議員会の同意（議決）は、通常の事項については、出席理事または出席評議員の過半数を必要とする（13条、21条）。

ただし、以下の事項については、別に寄附行為に定められている。

・予算と事業計画：理事総数の３分の２以上の議決（34条）
・寄附行為の変更：理事総数の４分の３以上の議決、評議員総数の4分の3以上の同意（41条）
・合併：理事総数の４分の３以上の議決（40条）、寄附行為の変更が必要なため評議員総数の４分の３以上の同意（41条）
・解散：理事総数の４分の３以上の議決（38条）、残余財産の寄付について評議員総数の４分の３以上の同意（39条）

なお、合併と解散に関して、私立学校法には、理事の３分の２以上の同意が必要であることが定められている。

関西学院の理事会と評議員会の開催の順序については、予算および事業計画等の事項は評議員会の同意が先で理事会の議決が後、決算および事業の実績は理事会の議決が先で評議員会の同意が後としている。

3. 事業報告書

学校法人は公共性および公益性の高い法人であり、説明責任を果たして関係者の理解を得る必要がある。事業報告書は、財務書類の背景となる学校法人の事業の概要を専門家以外にも分かりやすく説明し、理解を得るために作成するものである[7]。

財務書類および事業報告書は、利害関係者から請求があった場合に閲覧に供することが義務付けられている[1]。このような点から、事業報告書は、私立大学および学校法人の意思決定とその成果について、関係者に理解してもらうための資料ともなる。

3.1　事業報告書の記載内容

①文部科学省の記載例

事業報告書の記載内容について法令には具体的に定められていない。文部科学省は、表１の「記載例」を示して、法人、事業および財務の各概要に区分して作成するのが望ましいと説明し

ている。各学校法人では「記載例」を参考にして事業報告書を作成する[7]。

②文部科学省の調査

文部科学省は、学校法人の財務情報の公開状況に関する調査を実施している。この調査では表２に示すように、前述の「記載例」以外の詳細な事項についても、調査対象として含まれている[8]。

③中央教育審議会大学分科会の検討

中央教育審議会大学分科会では、大学の財務・経営情報の公開について、国・公・私立大学から同等程度の情報が自主的に一般に公開されることを促すべきとして、私立大学の関係団体による具体的な検討の取組に期待したいと述べている[9]。また、入学定員や入学者数のように、財務・経営情報と教育情報の両方に該当する情報もあるため、教育情報の公表に関する検討状況も念頭に置くと説明している[9]。

④私立大学関係団体のガイドライン

前述の私立大学の関係団体による取組として、日本私立大学団体連合会および日本私立大学協会が合同で、大学法人の主体的な情報公開（教育情報、財務・経営情報）のあり方について検討し、2010年に中間報告を公表している[10]。

この中間報告では、私立大学の役割の重要性と高度の公共性から、教育情報と財務・経営情報の透明性をはかって、広く社会一般に存在意義（社会的使命）を明らかにすることが重要であるとして、事業報告書には財務・経営に関する情報とともに教育情報の内容について記載することと説明している[10]。また、事業報告書のガイドラインを「参考事例」として示して、個々の学校法人の実情に応じて活用するよう述べている[10]。

3.2　財務情報の公開

事業報告書について、私立学校法には主に以下のとおり定められている（47条）。

・会計年度終了後２か月以内に、財産目録、貸借対照表および収支計算書と、事業報告書を作成しなければならない。

・財産目録、貸借対照表、収支計算書、事業報告書、監事の監査報告書を備え置き、在学者その他の利害関係人から請求があった場合には、正当な理由がある場合を除いて、閲覧に供しなければならない。

私立学校法は、すべての学校法人に共通に義務付ける最低限の内容を定めたものである。このため、事業報告書を含めた財務情報の公開は、設置する学校の規模などそれぞれの実情に応じてインターネットを活用するなど、より積極的な対応が求められる[7]。

一方、私学助成では、財務情報の公表の実施状況が私立大学等経常費補助金の配分基準となっている。例えば、2011年度は、学校法人のホームページなどの広く周知を図る方法によって公表している場合に、補助金配分の増減率が＋１％となる[11]。

事業報告書について、2010年度は91.5%の私立大学（短期大学を除く）を設置する学校法人が、インターネットで公表している[8]。

3.3　教育情報の公表

教育情報を事業報告書に記載することについて、私立学校法には明示されていない。

一方、学校教育法では、教育研究の成果の普及と活用を促進するために、教育研究活動の状況を公表することが義務付けられている（113条）。また、2011年の学校教育法施行規則の一部改正により、公表すべき具体的な事項が定められている（172条の２）。これらの教育情報は、インターネットの利用など広く周知できる方法で公表する[12]。

なお、自己点検・評価の結果などについても、各大学が公表しなければならないことが定められている（学校教育法109条）。

4. おわりに

4.1　私立大学の意思決定

私立大学およびその設置者である学校法人は、法令順守（コンプライアンス）の面から、大学の重要事項については教授会で審議し、学校法人の理事会が業務を決定することが基本となる。大学の学部、大学院等の設置、学則の変更等のための文部科学大臣への申請または届出には、書類に理事長の署名または記名捺印が必要であり、意思決定を証する書類として理事会の議事録等を提出する。

学校法人の役員の構成は、大学の教授会等の意向が適切に反映することが文部科学省から求められる。また、評議員会および監事が、理事会の決定に関して私立学校法に定められたそれぞれの役割を果たすことも、私立大学および学校法人の公共性をより高めるために重要となる。各私立大学では、法令を順守しながら、それぞれの実情に応じて意思決定の仕組みと運営体制を構築する。

4.2　事業報告書

事業報告書は、公共性、公益性の高い教育研究機関である私立大学の説明責任を果たすためのものである。財務・経営情報の公開とも関連して、私立大学の意思決定とその成果について理解を得るための基本的な資料ともなる。このため、専門家以外にも理解できるような分かりやすさとともに、あくまでも正確な内容が求められる。また、他大学と比較するためにも、特に数値情報の記載については指針が必要となる。

事業報告書には、財務・経営情報とともに教育情報をどのように、また、どの程度記載するかが課題となる。ただし、事業報告書は財務書類とともに、会計年度の終了後２か月以内、すなわち翌年度の５月までに作成することが義務付けられているため、事業報告書に記載する情報は、実際に作成して公開する時点では前年度の内容となる。

4.3　意思決定に関連するその他の課題

学校教育法、私立学校法および関連法令には定められていないが、私立大学の意思決定に関連する重要な課題について簡単に整理する。

①ガバナンス

私立大学の意思決定に密接に関連する課題として、ガバナンスがある。経営基盤の強化、他大学との競争力の強化などにあたっては、いずれも迅速で的確な意思決定が必要となる。中央教育審議会大学分科会の大学規模・大学経営部会では、経営力の強化が求められており、ガバナンス

を強化するというのが趨勢であると述べている[13]。

中央教育審議会大学分科会では、学内ガバナンスの強化に関して、学長を中心とする運営体制、学内の教職員間の認識の共有、学校法人の理事会と教学組織の関係などをあげている。また、学長のリーダーシップと教学に関するガバナンスの確立にも触れている[14]。

②内部統制

私立大学および学校法人の内部統制については、法令には定められていない。一方、文部科学省による公的研究費の管理・監査の体制整備などについての自己評価チェックリストの提出にあたっては、不正発生要因（リスク）を把握・分析し、内部統制を向上させるために改善すべきことがないか検討することが求められている[15]。

4.4　付記

本稿は、法令に定められた私立大学の意思決定および財務・経営情報の公開に関する内容を整理することを目的としたものである。そのため、法令の条文について解釈を加えることはせずに、所轄庁である文部科学省の通知、報告などを主に参考にした。また、本稿で参照した条文は正確な引用ではなく、意思決定に関する内容を中心に要約したものであることをお断りする。

参考文献

1　文部科学事務次官，2004，私立学校法の一部を改正する法律等の施行について（通知），文部科学省

2　文部科学省高等教育局私学部私学行政課，2011，学校法人の寄附行為（変更）認可申請にあたっての留意点等，文部科学省

3　文部科学省高等教育局大学設置室，2011，大学の設置等に係る提出書類の作成の手引き（平成23年度改訂版），文部科学省

4　文部科学省高等教育局長，2010，私立大学等の学長決定及び公私立大学等の学則変更等の届出等について（通知），文部科学省

5　文部科学省高等教育局私学部私学行政課，2011，学校法人の寄附行為の認可及び寄附行為の認可申請書類の作成等に関する手引き（平成23年度改訂版），文部科学省

6　文部科学省研究振興局振興企画課長，2011，「研究機関における公的研究費の管理・監査のガイドライン（実施基準）」に基づく「体制整備等自己評価チェックリスト」の提出について（通知），文部科学省

7　文部科学省高等教育局私学部長，2004，私立学校法の一部を改正する法律等の施行に伴う財務情報の公開等について（通知），文部科学省

8　文部科学省，2011，平成22年度学校法人の財務情報等の公開状況に関する調査結果について，文部科学省

9　中央教育審議会大学分科会，2010，平成21年８月から平成22年１月までの中央教育審議会大学分科会の審議経過概要，文部科学省

10　日本私立大学団体連合会・日本私立短期大学協会，2010，大学法人の財務・経営情報の公開について（中間報告），日本私立大学団体連合会・日本私立短期大学協会

11　日本私立学校振興・共済事業団，2011，情報の公表の実施状況による増減率，私立大学等経常費補助金取扱要領・私立大学等経常費補助金配分基準，日本私立学校振興・共済事業団

12　文部科学大臣政務官，2010，学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知），文部科学省

13　中央教育審議会大学分科会大学規模・大学経営部会，2010，私立大学の健全な発展に向けた方策の充実

について（論点整理），文部科学省
14　中央教育審議会大学分科会，2011，中央教育審議会大学分科会のこれまでの主な論点について，文部科学省
15　文部科学省研究振興局振興企画課長，2011，研究機関における公的研究費の管理・監査のガイドライン（実施基準）に基づく「体制整備等自己評価チェックリスト」の提出方法等について，文部科学省
俵正市，2010，解説私立学校法（新訂版），法友社
高橋英・小國隆輔，2010，Q&A 学校法人の管理機関をめぐる問題と対策，法友社

表1　「事業報告書」の記載例

「私立学校法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」[1]

事業報告書

1　法人の概要

（例示）
- 設置する学校・学部・学科等
- 当該学校・学部・学科等の入学定員，学生数の状況
- 役員・教職員の概要　等

2　事業の概要

（例示）
- 当該年度の事業の概要
- 当該年度の主な事業の目的・計画
- 当該計画の進捗状況　等

3　財務の概要

（例示）
- 経年比較　等

表2 「事業報告書」の記載内容

「平成22年度学校法人の財務情報等の公開状況に関する調査結果について」[8]

法人の概要

設置する学校・学部・学科等について
設置する学校・学部・学科等の入学定員について
設置する学校・学部・学科等の収容定員について
設置する学校・学部・学科等の入学者数について
設置する学校・学部・学科等の在籍者数について
理事・評議員・監事について
教職員について
建学の理念・教育目標について
法人の沿革について

事業の概要

当該年度の事業の概要、主な事業の目的・計画、計画の進捗状況について
入学志願者数、受験者数、合格者数等の入学試験に関する状況について
教員組織、教員の数並びに各教員が有する学位及び業績に関することについて
授業科目、授業の方法及び内容並びに年間の授業の計画に関することについて
学修の成果に係る評価及び卒業又は修了の認定に当たっての基準に関することについて
授業料、入学料その他の大学が徴収する費用に関することについて
大学が行う学生の修学、進路選択及び心身の健康等に係る支援に関することについて
卒業者数、修了者数、学位授与数等の状況について
卒業・修了後の状況（就職・進学など）について
今後の課題について

財務の概要

財務の概要を経年比較した内容について
当該年度の決算の概要について
主な財務比率について
主な施設設備の整備状況について

第２回卒業生調査（2005年実施）の自由記述に関する考察

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

要　旨

本年度（2011年度）、高等教育推進センターは第３回卒業生調査を行った。それに伴い、前回の調査に関して検討を行ったが、その自由記述について、分析を行うことの重要性が明らかとなった。本稿においては、前回の卒業生の自由記述を体系的にまとめ、卒業生が現在の母校に対して持つさまざまな思いから、現在の大学が進むべき方向に関する意見を整理した。そのような分析から、卒業生が関西学院の社会的地位の相対的低下という思いを共有しながら、その原因、対策においては、互いに必ずしも矛盾するというわけではないが、さまざまに異なった意見が存在することが明らかとなった。そのような点に関しては、今後の卒業生調査において、意見の分布に関して定量的な分析が可能になるようなデータを得られるような調査項目も必要とされることが示唆される。

はじめに

大学が教育というサービスを提供する機能集団であると同時に、学問というものを通じて成立している共同体であると考えるならば、卒業生もそのステークホルダーであることは間違いない。しかし、教職員として大学に残った者、同窓会の役員を勤める者をのぞいて、多くの卒業生にとって、その意見を提示する場は必ずしも多くはない。そのような卒業生の声に耳を傾けることは、大学がその進むべき道を模索するにあたって、忘れてはならないことであろう。

関西学院大学においては、本年度（2011年度）、第３回の卒業生調査を行った。現在、その報告書の発行準備中であるが、その調査にあたって、１つには本学の教育が卒業生にどのように結実しているか明らかにすることによって教育面での改善に寄与すること、１つには、卒業生が現在の大学に対してどのような意見を持っているか探ることにより、さらに広く経営面にまで及ぶ指針を定める際に参考になるようなデータを集めることを目的とした。

そのためのアンケート項目作成の作業の中で、前回の調査報告書における自由記述の欄に書かれたデータが、非常に有益な情報を含んでいるにもかかわらず、あまり分析されていないことが判明した。本稿の目的は、そのような自由記述を分析し、その中から、卒業生が現在の関西学院大学の進むべき方向に対して、どのような希望を抱いているか明らかにすることにある。

以下、１節においては、これまでの卒業生調査の経緯と、本稿における分析の方法について明

らかにし、２節において自由記述のデータから導かれる問題点を整理する。３節において、そこで明らかにされた問題点に関して、どのように対応すべきか検討し、議論の対立点を明らかにする。４節において、そのような議論を踏まえて、議論を有効なものにするためには、どのような調査が必要か検討する。

1. 自由記述のデータと分析の客観性

関西学院大学の卒業生調査は、1999年度に始まる。この年、第１回の調査を行い、５年毎の卒業年層を対象に調査した。その次の調査ではその人たちとは違う層を対象とするために、第２回目として６年後の2005年度に行っている。その前例にならい、2011年度に第３回を実施し、前２回とは異なる年次の卒業生を対象にした調査がなされたのである。

前回の調査における自由記述に関して、報告書のおよそ1/3を使って、すべての文章を掲載している。一見して明らかなように、多くの卒業生が熱い思いで長い文章を書いている。それをただ列挙するだけではなく、分析を加えて、大学経営の参考にする意義が大きいことは疑い得ない。ただ、このような自由記述のデータの山をどのように分析すれば客観性が担保できるのかという点に問題がある。

このような分析には、KJ 法が非常に有効であるというより、唯一の手段と言って良いであろう。しかし、客観性の担保のためにそれを複数の人数で行うには、かなりの時間が要求される。そうかといって１人で行えば、その人の先入観を排除した分析は、その人が KJ 法によほど訓練を積んだ人でなければ困難である。

しかし、そのようなことを言っていては、分析はまったく進まない。今回は、ある程度は客観性に問題があることを承知した上で、ともあれ試論的に分析してみたい。それをたたき台として、複数の人々が関わることによって、さらに議論を深めていただければ幸いである。

もちろん、ここでの分析をさらに精緻にしても、そこで得られた結論には留保が必要なことは言うまでもない。卒業生調査そのものが、調査として現実の卒業生の平均的な意見を代表するものでないことは、ダニエル・ハフの『統計で嘘をつく法』（ブルーバックス、1968年）の卒業生調査の例を待たずとも明らかである。

第２回卒業生調査では、2005年３月の卒業生から５年おきに過去にさかのぼって、1950年３月の卒業生（新制大学第１期）まで、卒業生総数32,616名を対象に、各学年1/4を無作為抽出し、物故者、住所不明者、さらに海外在住者をのぞき、7,431名に発送している。回収率、37.1%、2,758票の意見が卒業生の平均ではなく、母校に対する思い入れの深い層に偏っていることは自明であり、自由記述を見る限り、むしろ中間層を除いた両極の意見が反映されていると見る方が正しいであろう。

ただ、そのような意見こそが意味があり、中間層の人たちの意見はその２つの意見の中間に位置していると見ることもあながち間違いではないであろう。大切なことはそのような意見が必ずしも平均を意味しないことを知りつつ、有効に利用することである。

本年（2011年）、東日本大震災があり、東北を中心に大きな被害が発生した。関西学院の多くの教職員が、阪神淡路大震災の時のことを思い出したことは想像に難くないが、その時の出来事を振り返ってみても、危機の中でどれだけ多くの卒業生に支えていただいたか改めて思い出さざ

るを得ない。その意味で、愛校心にあふれた卒業生を大学のステークホルダーとしてとらえ、その意見を尊重し、大学の発展のために協力いただくことの重要性は、いくら強調しても強調しすぎることはない。

2. 卒業生の帰属意識

2.1　大学の盛衰と卒業生

では、そのような卒業生の自由記述のデータはどのようなものであろうか。実は、その内容がKJ法を使うまでもなく、かなり容易に整理できることが分かる。すなわち、かなり多いデータであるにもかかわらず、その内容がおおむね共通しており、テーマの多様性という意味では、もう少し広がりが欲しいという状況である。すなわち、多くの卒業生の思いが一致していると言って良いであろう。

その思いとは、例えば「率直に言わせていただくならば、当時は関西の私学の雄として、同志社と肩を並べる実力と人気があった。それがどうした訳か、昨今の世評では同志社に大きく水をあけられ、又立命館の後塵を拝するが如き現状に、OBとしては淋しく残念でならない」(1960年経済学部卒男性）という言葉に代表されている関学の地盤沈下に対する怒りであり、また、「関学ってどういう大学か知っていますか。東京ではまず知らないと答えます。」(1970年法学部卒男性）という東京での知名度の低さへのいらだちである。

この点については、この卒業生調査を待たずとも、大学ですでによく認識され、対応策を検討している問題である。分析すべきは、卒業生にそのような現状に対する認識がどのようにして生じたか、それに対してどのような対策を求めているのかということであろう。ただ、その前に、このような卒業生の不満をどう理解するかという点について議論しておきたい。

今から40年前、その当時50代の関学卒業生の発言を印象深く覚えている。すなわち、「自分たちが卒業した頃の関学は別にどうと言うことのない入りやすい学校であった。それが今は入学の難しい難関校になったということで、自分たちまで鼻が高い。えらく得をした気分だよ」というその言葉は、1960年代に関学が非常に発展したことを示している。

1970年頃、大学院において、元本学教授、田中金司先生に聞いたところによれば、それまで都市銀行でも大手の銀行には関学の卒業生は就職できなかったのであるが、田中先生がそういった企業に受験だけでもさせてもらうようにお願いしたところ、受験を許可されただけではなく、その結果が非常に良かったので、その後、関学生の枠もできたということであった。これは1950年代後半の頃のことと思う。1970年代、80年代にはそのような企業への就職は当然のことのように思われていたが、それが先人の努力のたまものであることを知り、そのような努力をさらに続けることが必要であったのではないかと反省させられる。

大学での成果が社会に反映されるまでの時間はかなり長く、30年ぐらいではないかと思われる。大学の卒業生が22で卒業し、社会の中枢で活躍するのが50代半ばであるから、今、ある大学の卒業生が社会で活躍しているとすれば、それはその大学の30年前の教育が良かったことを示している。

会社でも、就職時には人気企業であったものが、30年たって衰退しているならまだしも、倒産しているという例は、掃いて捨てるほどある。いや、そのような企業の方が多いと言っても良い。

大学もその例外ではあり得ないが、そういう事態にならないよう常に前進することが、卒業生に対しての責任であるということは間違いない。少なくとも、卒業生に「自分の子供も縁があれば関学と思っておりましたが、高校での先生方の評価はあまりいいものではなく」（1980年社会学部卒女性）他の大学を薦められたというような「肩身の狭い」思いをさせないように努力する義務があるであろう。

2.2　卒業生の現状把握

では、そのような関学の地盤沈下をどうとらえているかということにまで分析を進めると、その意見が必ずしも一致していないことが分かる。すなわち、世間での評価が低くなっていることに関しては認識がおおむね一致しているが、その評価に対する意見は、大きく３つに分かれる。すなわち、世間の低い評価も当然で、確かに関学の学生の質は落ちているという意見、世間の低い評価は間違っていないが、そのような基準とは異なった基準で、関学の良さは失われていないという意見、世間の低い評価は間違っているという意見の３つである。

第１の意見については、かなり詳細な議論が必要なので、次節に回して、後者の２つについて簡単にまとめておこう。

たとえば、「関東圏における知名度を上げる必要がある。そのためにはマスコミを利用するべし」（1965年法学部卒男性）という発言は、関学が知名度で損をしているという理解であり、その内容が正しく社会に理解されれば、もっと高い評価を受けるはずだという意見であろう。もちろん、「関学の教授らによる記事、談話の類が同志社、立命、関大と比べても少ないように思う。テレビの出演者についても同じ。優れた教授、研究成果が少なく評価されていないのではないか」（1965年法学部卒男性）という意見もあり、知名度の低さが実態相応であるという見方もあるが、この後者の男性も、「メディアに出ることが必ずしも優れていることにつながらないという意見もあるだろうが」と留保をつけており、広報の重要性を示唆する意見は、おおむね関学の良さが広報不足のため世間で理解されていないという認識に基づいているようである。

大学をどう評価するかという面では、「関学出身ということで見下されたこともありました。実に日本社会は偏差値による能力、人格の価値決定が老若男女、社会の隅々まで、浸透していますので、関学というとどうも中途半端な人間と見られがちですが、関学の持つ穏やかな優しさは人間として大切な価値です」（1975年社会学部卒男性）という意見に代表されるように、関学には偏差値によっては測れない良さがあるのだという発言がいくつか見られる。これは、関学の教育の成功を示すものであろうと思われる。なお、社会において関学出身ということがどう評価されるかという点については、「学院を卒業してはや45年、ビジネスマンとして母校のブランド力のお陰で公私とも充実したサラリーマン生活を卒業できましたことを深く感謝しております」（1960年法学部卒男性）という発言などもあり、卒業年次や就職先等で事情はさまざまなようである。

2.3　後輩卒業生への社会的評価

このように、関学の地盤沈下という世間の評価は必ずしも正しくないという意見も見られるが、大半の意見は、やはり関学は今何とかしないと衰退して行くというものであり、さまざまな

経営戦略、教育施策が提案されている。そのような卒業生の評価がどのような根拠から導き出されたものかという点から分析すると、大きく４つに類別できるであろう。１つめは先にも出たメディアでの露出の少なさが、関学の教育研究活動の停滞の証拠であるとするもの、２つめは偏差値に関するデータ、ないしは子女の進学に当たっての高校や予備校の教師の発言に基づくもの、３つめが同窓会その他での同窓生からの情報に基づくもの、４つめが自分の会社等での後輩に対する失望に基づくものである。前の２つはともかく、経営戦略策定に生かそうとすれば残りの２つについては検討が必要である。

同窓会その他での同窓生からの情報に基づくものについては注意が必要である。すなわち、大学教員が必要な努力もせず、既得権を守るために改革に反対しているので学校が衰退していっているという思い込みに基づいて発言しているような意見が多く、建設的な議論をするためにはまず相互理解から始めなければならないのではないかと思われる。教職員サイドからの卒業生に対する情報発信がもっと必要であろう。たとえば、「まず教員は卒業生にこだわらず、世界から人材を求める必要がある」（1960年文学部卒男性）というような発言は、教員が後継者として能力が低くても自分の弟子を優先的に採用しているという思い込みがあるであろうし、「又、『教授会』の権限の縮小が必要な時もある様に聞くが」（1960年文学部卒男性）という発言は、明らかに理事会関係の人の意見を情報源としており、教授会が大学改革を阻む既得権益擁護のための機関に成り下がっているという理解に基づいた意見であり、そのまま見過ごして良いものではないであろう。

自分の会社等で、関学の後輩の資質の低さを嘆く意見には、注意が必要である。２つの点が確認されなければならない。１つは長い社会人生活を通じて能力を高めた先輩が、過去の自分を忘れて、入社したてで右も左も分からない後輩の能力の低さを嘆いているのか、それとも本当に学力が低下したのかという点であり、もう１つは本当に低下しているとして、それが一般的な傾向なのか、関学の卒業生に顕著な問題であるのかという点である。

実際に卒業生の発言には、この３つが混在していると言って良い。きっちりと確認を取れば、自分も若かったときにはひどかったという思いで振り返る卒業生も多いと思われる。しかし、大学生の能力低下を論じた『分数のできない大学生』を待つまでもなく、大学生の基礎学力の低下は疑うべくもないことは事実である。

実際の授業での感覚からすると、関学生の能力は大学紛争の後、急に低下し、その後、1980年までにかなり回復したが、それからは少しずつ低下していると言えると思う。経済学部で1990年代後半までかなりの新入生が受講する「日本経済論」を担当し、その後、総合政策学部で2000年代前半から必修科目の「総合政策入門」を担当しているので、学部の片寄りはあるが、その学部内の学生に関しては、ほぼ全数調査であるのでおおむね確実と言える。ただ問題は、それが一般的な大学生の資質低下より急速なのか否かである。

ただ卒業生調査に注意しなければならない発言が２つある。１つは他の大学と比べて悪いという評価であり、１つは、高校の進路指導で「大学で遊びたいなら関学へ」という発言があるということである。「私たちの卒業当時は、東の慶応、早稲田、西の関学、同志社といったイメージがあったが、どうも最近は後退の感があるように思われる。会社内で見ても、後輩達にどうも力強さが欠けているようにも感じる」（1970年経済学部卒男性）という発言は、他大学との比較で

はっきりと資質低下が大きいと判断されているということである。もちろん、このたった１つの例から一般論を導き出すことは問題があることは承知の上で、やはりきっちりと受け止めるべき意見であると思わざるを得ない。

2.4　関学の教育をどう受け止めるか

このような関学の地盤沈下に関する意見とは一見矛盾するような発言がいくつか見られる。それは卒業生が自分の受けた教育に対する発言であって、すばらしい教育を受けて感謝しているという言葉と対極的な発言もあることに注意が必要である。

「大学在学当時は、真剣に勉強している連中はほとんどいない雰囲気でした。すばらしい人との出会いと云えば唯一故小寺武四郎先生のみで」（1965年経済学部卒男性）とか、「よくわからない授業が多かったように思います。進路を誤ったかもしれないと、途中で悩みました」（1965年文学部卒女性）、また「しかし、当時の自分を振り返ってみますと、きちんと勉強した実感が全くありません」（1970年文学部卒女性）、「わたしの大学（経済学部）の授業においてはまったくひどい先生が居た。学部のおえらい方であるが、自分の教科書を読むだけの授業で、これが大学かと失望したものだ」（1965年経済学部卒男性）という発言からは、1960年代の教育が必ずしもすばらしいものであったとは言えないことを明らかにしている。

ただ、１つには、大学の学生選別機能のみが期待され、大学における教育が元々あまり期待されていなかった時代であったのでそれでよかったのだという考え方が可能であることに加えて、そのようないわば放ち飼いの教育が、自分で何かしようという学生に良い環境を作り出していたという面はあるであろう。「関学の卒業生が、多数企業や官庁のリーダーとして活躍しているのは、決して専門知識があるからではなく、バランスのとれた人柄とか、判断力とか、言わば「人間力」で評価されているからだと思う」（1970年法学部卒男性）という発言は、そのようなカリキュラム外での教育の重要性を示唆している。

3.　あるべき関学像―卒業生の希望の多様性―

さて、現在の関学に対して不満を持っている卒業生は、関学がどのような大学であって欲しいと願っているであろうか。その点では、もちろん互いに矛盾するような意見もあるし、両立は可能ではあるが、大学には予算制約があるため、どちらを優先するか決断が必要なものもある。この問題に関する言及は多いが、ここでは、その内で特に３点、すなわち、看板教授問題、専門教育重視の是非、クラブ重視の３点のみに議論を絞りたい。

まず、もっとも重要な論点は、教育の姿勢であろう。ともあれ、偏差値を上げるためには宣伝が大切であって、そのためには、メディア等でよく取り上げられるような、いわば看板教授を多く採用せよという意見である。

関学経済学部には、アカデミズム重視の伝統があり、教員にはマスコミ等で名前が売れることよりも学会で評価されることを求める姿勢があった。もちろん、マスコミに売れることと学会での高い評価は必ずしも矛盾するものではないが、現実には、マスコミで売れている教員に対する批判が単なるやっかみではなく、やはり学問的には問題がある場合も多いことは知らなければならない。何よりも最初は良いとしてもマスコミに売れてからが問題であり、マスコミで活躍し続けるには、学問的な業績を熟成させる時間がとれなくなり、学問的に深みのある意見が出せなく

なる傾向にある。

もちろん、先に述べたように、社会での活動で高い評価を受けるとともに学問的にも尊敬できる人材を求めることができるのならば、そのような機会は有効に生かすべきである。総合政策学部での経験からも、世界的に活躍をしている人材は、他の教員への刺激にもなり、学部の活性化に非常に有効であることは疑い得ない。

ただ、いわゆる看板教授は、授業や学内の事務的仕事にあまり時間を割いてもらうわけにはいかず、その分、他の教員に負担がかかる。その意味では、これは予算の問題であり、教員枠に余裕があれば、そのような人事は非常に有効であるが、そうでない場合、他の教員の協力なしには成功しない。

このような看板教授による活性化というのは、いわば短期的な方策であって、やはり長期的には教育の質を上げて行くという地道な方策が必要である。その際にとるべき方針に互いに矛盾する２つの意見がある。すなわち、昔ながらの専門教育重視と教養教育重視の対立である。

専門性重視の立場からの意見は、「資格試験の合格者を増やすカリキュラムを組むこと。特に、司法試験、公認会計士、国家公務員上級試験の合格者を早稲田・慶応並にあげること」（1960年文学部卒男性）という発言に代表されるであろう。他に、英語力を強化するカリキュラムを求める意見等がある。

それに対して、これまでの教育を変えて欲しくないという意見がある。たとえば「世間の流れとは別に、関学独自の教養人を育ててほしいと思います」（1970年文学部卒女性）といった意見も多く見られる。

もちろん、この２つは必ずしも矛盾するものではないが、やはり教員にかかる予算、学生の履修可能時間から考えて、どちらを重視するか選ばざるを得ない。

もちろん学部によって異なっていても良いのであって、すべての学部が同じ方向を向いている必要はないが、しかし、大学としてどちらを重視するのか議論は必要であろうと思われる。なお、この件に対しては多くの卒業生の発言があり、この２つの意見の相違が、会社で働いている男性と、家庭に収まった女性という立場の違いに基づくものであるという判断はできないということを付言しておく。

なお、その他で多かった意見がクラブ活動の活性化である。特にアメリカン・フットボールに対する言及が多いのがやはり関学らしいと感じさせられる。クラブ活動は、マスコミでも報道される機会が多いため、大学に対する認知度を高めるためには非常に有効であることは疑い得ない。

ただ、大学のクラブ活動は、大学生がやることであって、その学生達が大学を卒業することが前提となっている。学力が劣るのでクラブ活動で活躍した学生が卒業できないという事態や、あるいは逆にその学生を卒業させるためにディプロマ・ポリシーを下げるということになれば本末転倒であることは言うまでもない。

意見はさまざまであっても、多くの卒業生の発言において一致しているのは、自分たちの卒業した大学の良い雰囲気を保持して欲しいということである。それが個別の問題に関わってくれば、意見はさまざまに分かれて行く。このときに話題となった小学校の創設についても賛否両論である。しかし、その意見の相違は、それによって関学が関学らしい形で発展するかどうかとい

う点での意見の相違であって、どちらも望んでいる結果は変わらない。その意味で、情報の共有ができれば、意見の対立はそれほど深刻にならずに解消するのではないかという希望がある。

4. さらなる調査に向けて

これまでの議論で明らかになったように、卒業生調査の自由記述から明らかになってきたことは、卒業生の多くが関学のことを今も強い思いで支えていてくれるということである。卒業生をもっと活用せよという意見を直接に述べた文章もあるが、これは大学にとって大きな資産である。

すでに述べたように、1995年の阪神淡路大震災の時には、そのような卒業生のご尽力に大きく助けられ、卒業生がいかにありがたい存在であるか実感した。このような卒業生の知識と力を結集することは、この大学氷河期において非常に重要な課題であると考える。

そのためにまず必要なことは、卒業生に現状をきっちり認識していただくことであり、卒業生に対する広報にもっと力を入れて行く必要がある。この第２回アンケートでは、質問項目の中に、その当時の関学に対する知識を与えることを目的とした項目を含んでいた。例えば、新たに運用を開始した同窓会館としての関学会館、大阪梅田キャンパス、東京オフィスを知ってもらうための質問項目がそれに当たる。しかし、それは本来、同窓会誌ですることであって、アンケートでするのは邪道であろう。アンケート結果で認知度がそれほど高くなかったのは、同窓会広報のさらなる努力の必要を示した。

そのような広報をきっちりと行った上で、大学のあり方に関する意見の集約の場として、このアンケートを今後さらに発展させて行く必要があると同時に、自由記述における定性的な回答をその次の回のアンケートで定量的な情報にする努力が必要とされる。

例えば前節で述べた専門教育重視か教養教育重視かというような議論では、定量的な分析ができるようにアンケート項目に加えて行くことが必要であろう。もちろん、その結果をそのまま利用すれば良いということではなく、大学の執行部はそれを自分で決断しなければならない。しかし、その参考資料として、同窓生達がどのような意見を持っているのか知ることは、同窓生の叡智を集約することにつながってゆく。

今回の第３回目のアンケートの結果の集約が終わり、自由記述についてもデータがそろうので、その結果の分析を加えて、さらに次回のアンケートに備えて、同窓生の意見を集約し、定性的な意見の内、さらにそれを定量的意見に変えて行く必要のある項目は何か検討しなければならない。

おわりに

この短いノートは、もちろん、完全からはほど遠いものであり、客観性という意味では、まさに感想文に過ぎないと言っても良い。しかし、自由記述の分析の第一歩としては、それなりに重要な問題を提起したものと考える。今後の課題としては、第３回の調査との比較対象であり、それは第３回調査報告書に記述の予定である。前回の調査から６年間の時間が経過している。その２つの調査でどのような相違があるのか検討するのであるが、実はあまり結果が変わらないのではないかと危惧している。

その判断は、実はこの第２回の調査の自由記述が、今年調査したものとして見てもあまり違和感がないということに基づいている。しかし、それはこの６年間、関学があまり進歩していないということを意味することでもあり、その意味では、さらに６年後、あるいは願わくばもっと早く次回の調査が行われたときに、その自由記述が全く変わったものになることを願わずにはおられない。

参考文献

卒業生調査委員会（2007）『関西学院大学第２回卒業生調査報告書』関西学院大学総合教育研究室。

実践研究報告

関西学院大学大学院司法研究科における FD活動の取り組み

関西学院大学大学院司法研究科 教授
荒　川　雅　行

要　旨

本小稿は、本学大学院司法研究科すなわちロースクールにおける開学以降（2004年4月以降）におけるいわゆるFD活動の取り組みについて紹介したものである。

本学ロースクールもすでに2008年に、外部評価すなわち財団法人日弁連法務研究財団の認証評価を受け「適合」との評価を受けているが、本稿はそのときに提出した自己点検報告書が本稿のベースとなっている。

その主な内容として、まず、ロースクール内のFD活動を担う組織や体制についてふれた上で、実際にこれまで行ってきたFD活動の取り組みについて、学生の授業評価や教員間での授業参観などを中心に、その他外部講師による研修会の開催やFDニュースの発行等さまざまな取り組みについて紹介している。

これらの活動は、ひとえにロースクールにおける授業改善を目的としたものであり、研究・教育活動の充実化を図るための実践である。

はじめに

わが関西学院大学ロースクール（関西学院大学大学院司法研究科法務専攻）は、司法改革の一つの結実したかたちで、全国の他大学のロースクールと同様に2004年4月に開学した。以来約7年が経過した。本学全体でも、すでにいわゆるFD（ファカルティ・ディベロップメント）活動が、総合教育研究室（当時）を中心として積極的に取り組まれてきたが、わがロースクールは、これらの歩みを一歩進めるかたちで推進してきた。

筆者は、ロースクール開学当初から今日に至るまで科内FD委員を務めてきた。そこで本小稿では、わがロースクールにおけるこれまでのFD活動の取り組みの一端を紹介することによって、いまいちどわがロースクールの置かれた現状を客観視し今後の改善の方向性を展望すること、あわせてFD活動に取り組んでいる他の部局への参考材料とさせていただきたいと思う。

なお、ロースクールにおいても法律上いわゆる第三者評価が義務づけられており、わがロースクールも、すでに2008年には財団法人日弁連法務研究財団の認証評価を受けているが（全体的な評価は、財団の評価基準に「適合」しているとの評価をいただいている。財団法人日弁連法務研究財団『関西学院大学大学院司法研究科評価報告書』2008年10月17日参照）、本稿は、その認証評価に先立って提出した自己点検報告書をベースに執筆したものであるが、意見やコメントにわ

たる部分は、筆者自身の個人的見解であることをお断りしておく。

そこで以下では、認証評価のときの評価項目である「（第４分野）教育内容・教育方法の改善に向けた組織的取り組み」における二つの小項目である「FD 活動」と「学生評価」に分けて述べることとする。

1. FD 活動

1.1　FD 活動の組織及び体制

本学ロースクールでは、いわゆる FD 活動として、以下にのべるような教育内容・教育方法の改善に向けた組織的な取り組みを行っている。

まず、FD 活動の実施体制についてであるが、司法研究科教授会のもとに FD 活動を企画推進・管理統括する委員会として「自己評価・FD 委員会」を組織し、この委員会を中心に、教育内容・教育方法の向上と改善を図る体制を整えている。なお、現在の「自己評価・FD 委員会」は、2006年度までは、「自己評価委員会」の名称で、現実には FD 活動と本研究科の自己点検・評価全般をあわせて取り組んでいた委員会を、実態に合わせて名称変更したものである。本委員会は、原則として毎月１回開催されている。

1.2　FD 活動の内容

FD 活動については、教授会および自己評価・FD 委員会を中心に、その取り組みを実践している。委員会の開催やその内容については、以下の通りである。

⑴　FD 活動の計画及び立案、それらの情報の各教員への周知と参加の呼びかけ

全般的な体制としては、自己評価・FD 委員会において、教員相互の授業参観やその後の意見交換会、教育方法に関する研修会等を行い、これらの企画を教授会において各教員に周知し、参加支援を求めている。

⑵　学生の授業評価およびその報告書の作成、公表

学生の授業評価については、「授業評価アンケート」というかたちで両学期ともに実施されている。まず学期の中間時点で「中間アンケート」を実施したうえで、学期終了時（授業の最終回）に正式なかたちでの授業アンケート調査を行っている。中間アンケートは、各教員の手による、主として自由記述形式のアンケート調査であり、各教員はそれを踏まえて授業方法を改善したり、あるいは学生に授業方法・内容について説明・徹底するなどしたうえで後半の授業を進める。

最終のアンケートについては、現在では授業時間の最初の10分程度の時間をとって教務補佐により実施しており、自由記述項目等を含めて全項目について、担当教員の目をまったく通さずに業者によるデータ処理がなされており、きわめて匿名性が保たれている。なお、いずれの調査も授業時間を割いて実施しているので、回収率は90％を優に超えている。

⑶　教員相互間の授業参観の実施と報告書の作成

各教員相互間の授業参観については、2005年度以降は、毎学期の中間点前後の時期に２週間の

「授業参観ウィーク」を設定し、その間に全教員が少なくとも１回は他の教員の授業を参観し、それぞれの報告書を提出することとした。また、同じ時期に、2005年度は学生の評価の高い授業、2006年度以降は未修者の法律基本科目の授業の中から参観推奨科目を設けて、多数の教員が一斉参観を行い、参観後に、学生を交えた意見聴取および、別途参観した教員および参観を受けた教員による意見交換を行っている。

授業参観者には、「感想・コメント記入用紙」が手渡され、１．使用教材・事前予習資料・当日配付資料、２．授業の内容・方法・進め方、３．学生の参加状況・受講態度、および４．当該授業に関する意見・感想を記載して提出することが求められている。

これらの授業参観や意見交換会には、専任教員の多数が参加しており、とくに授業参観推奨科目の授業参観後に行われる履修学生と参加教員との意見交換会では学生の生の声を聞くことができるという点で意義は大きいが、実務家教員の参加がやや少ない状況となっている。

(4)　成績評価基準についてのアンケートの実施と提案

成績評価基準について、当時の自己評価委員会が、2005年10月に各教員に対するアンケートを実施し、その結果を分析したうえで、2006年３月に、成績評価の分布割合の目安、成績評価の構成要素の説明・提示、再試験の存在意義・採点基準等について、提案（「成績評価に関する検討事項の提案」）としてまとめた。その後、この提案を基礎として教務関係委員会が中心となって成績評価の厳格化と成績評価基準の明示の方向での改革がなされ、また「再試験」は種々の議論を経たうえで、必ずしも教育上の効果が上がらないとして廃止されることとなった。

(5)　未修者に対する教育方法についての検討

これまでの重点的な取り組みとして、未修者に対する教育方法についての検討が挙げられる。

すなわち、授業評価アンケート等において、１年次の法律基本科目の評価が相対的に低く、授業の満足度が高くないこと、教員の側でも純粋未修者といわゆる隠れ既修者が混在する中で授業設計の困難さが指摘されてきた。そこで、この問題に集中的に取り組むこととし、2007年３月に１年生法律基本科目授業担当者と１年生との意見交換会および法律基本科目授業担当者会議を続けて開催したのをはじめとして、１年次の基礎演習クラス単位での個別面接の実施や教員からの授業改善提案を受けての拡大教授会での懇談、一斉授業参観として2007年度前期に民法Ⅳ（不法行為法）、後期に民事訴訟法を取り上げての意見交換等を行った。１年生法律基本科目授業担当者と１年生との意見交換会は、2008年２月にも実施した。これらの意見交換の主な内容は、①１年生の授業を行ううえでどんな点に困難を感じているか、②１年生で教えるべき内容は何か、③満足度をあげるためにはどんな工夫・改善が必要か（授業方法だけでなく、制度的問題も含めて）等である。

また、必ずしも１年次の教育にとどまらないが、民事系科目間の意見交換を行うためのFD会議を2007年８月30日に行った。

(6)　外部講師を招聘しての研修会

2005年８月には、慶應義塾大学経営管理研究科教授・高木晴夫氏を招いて「ケースメソッドの

原理と難しさ」というタイトルで講演していただき、教育方法に関する研修会を行った。

2006年8月に元大阪大学大学院高等司法研究科教授（現在ブリティッシュ・コロンビア大学法学部教授）の松井茂記氏を招いて憲法の模擬授業を行っていただいたうえ意見交換を行った。

2008年8月には、ツリーアイランズ株式会社代表取締役の木島浩嗣氏を招いて、インストラクションデザインという手法を用いた教授法について講演していただき、教授の仕方に関する研修会を行った。

2009年3月には、神戸大学法科大学院教授・磯村保氏を招いて、神戸大学法科大学院での FD 活動の工夫、本学のカリキュラム全般の在り方や未修者教育の在り方についての全国的な動向や論点についての講演をしていただき、意見交換を行った。さらに、同年5月には、実務家講演会として、大阪弁護士会所属の高見秀一弁護士を招いて、「裁判員制度と弁護活動」と題して講演会を開催した。

2010年5月には、獨協大学法科大学院教授・花本広志教授を招いて「ロースクール生のための勉強の仕方」と題して講演をしていただき、講演会終了後意見交換を行った。

なお、これらの研修会は、純粋にわれわれ教員だけのために開催されたものや、教員のみならずその対象を学生にも向けて行われたものもある。研修会の一部は、ビデオや DVD として記録として残しているものもあるし、その概要をつぎの FD ニュースとして文書化しているものもある。

(7)　FD ニュースの発行

(6)の研修会の概要ばかりではなく、ロースクールにおける広く FD 活動にかかわることがら（例えば、授業参観での意見交換の記録等）については随時 FD ニュースの発行というかたちでロースクール内で広報・周知徹底している。2011年3月までに、すでに7回発行済みである。

(8)　弁護士会からの授業参観

2004年度から毎年兵庫県弁護士会からの授業参観の受け入れもあり、それぞれ見学者数名による参観を受け入れている。

1.3　その他

自己評価・FD 委員会が実施しているものではないが、以下のような、FD につながる活動も行っている。

(1)　先進的教育手法の研究・開発

2004年度から3年間にわたり、文部科学省の形成支援プログラム「模擬法律事務所による独創的教育方法の展開」において、シミュレーションを用いた先端的な教育方法の研究と実践を重ね、3回の国際シンポジウムと1回の国内シンポジウムを行ったほか、実験的な授業実践や講師を招いての研究会、海外調査等の活動を精力的に行ってきた。これらの活動によって本研究科が蓄積した成果は、FD 活動に大きく生かされている。さらに、2007年度からは、この成果のうえに、文部科学省の専門職大学院等教育推進プログラムとして本研究科の「先進的シミュレーション教

育手法の開発」が採択され、教育推進プログラム委員会を中心に、シミュレーション教育の先端的な開発・実践を更に継続して展開している。

(2)　教員と学生との意見交換会

これは、とくに授業方法に関するテーマにとどまらないが、広く学生の意見を採り入れるために毎年少なくとも行っている。意見交換会には、主に本研究科の科長室委員会のメンバーがあたっている。

(3)　その他

同一科目につき複数のクラスを設けて授業を実践する場合など、クラス間での授業運営や成績評価に差異が生じることなどを防止するために、同一シラバスのもとに、授業での到達目標や教材・試験問題の統一化をはかったり、科目によっては、答案の複数教員による採点などを行っている。これらの実践のために、担当教員間で頻繁な協議が行われている。

1.4　認証評価結果

冒頭でのべた日弁連法務研究財団の認証評価では、「B」(「A＋」から「D」までの多段階評価で、「B」は「よく実施できている」という内容である―筆者注)の評価を受け、その理由として「FDに関する組織体制は整備されており、自己評価・FD委員会を中心に、授業評価アンケートを重視しながら、それにとどまらない多彩で充実した取り組みがなされている。しかしながら、FD活動が全教員を巻き込んだ活動にまで至っておらず、全体として、FDの取り組みが質的・量的に見て充実しているとまではいえない。」と指摘されている。

2.　学生評価

2.1　学期ごとの授業に関する評価アンケート

学期ごとの授業に関する評価アンケート調査は、オープン以来3度にわたって修正が加えられ、現在、「教員のおこなう授業内容と方法」について8項目、「学生自身の授業に臨む態度」について3項目、「授業のレベル及びクラス規模」について2項目、そして「自由記述項目」が3項目実施されている(アンケート用紙は、本稿末に添付した)。

アンケートの実施については、自己評価・FD委員会が実施主体となり、学期ごとの授業に関する評価アンケート調査を年に2回実施している。これは、講義最終日に事務室ならびに教務補佐によって10分程度時間を取り、定型フォームによる項目別5段階評価(その他に自由記述欄を設けている)に記入させるものである。

これらの学生アンケートと並んで、講義担当者自身の講義についての自己評価を学生の評価に合わせて実施している。これは、学生のアンケート結果とほぼ同時に実施されており、各教員は学生の授業評価結果はもちろん、最終試験実施前の段階で授業を振り返って自己評価の記入を行っている。さらに、2005年度秋学期より、学生のアンケート結果を講義担当者に通知した後、この結果を見たうえでの講義担当者からのコメントの提出も求めている。このような試みは関西学院大学では初めてのものであり、学生の授業評価と相互に比較検討することでより良い授業の

ヒントが得られるものと思われる。このアンケートの回収率は、平均90％を超えている。

2.2　中間アンケートの実施

定期的な授業評価アンケートに加えて、2006年より、学期途中で開講全授業科目を対象に「授業に関する意見・要望等」について自由記述の方式で（記名でも無記名でも可。既修・未修の別を記入させること等も可）「授業に関する中間アンケート」を実施している。これは、春学期および秋学期の各中間時点で２回、教員が各自授業時間中に実施するものである。中間アンケートでは、教科担当教員が学期途中での学生の評価や意見が授業改善のために生かされることが期待されている。中間アンケートの実施率も、近年きわめて高い数字となっている。

2.3　評価結果の授業等の改善への活用

アンケートの集計処理は、自由記述欄の内容まで入力している。アンケート調査の結果は、データ処理を行った後、自己評価・FD 委員会により分析検討され、「授業評価結果概要・分析」として分析と課題をまとめた報告書を刊行し、またその内容を法科大学院内のインターネットで公表している。報告書は、各教員・各科目ごとに一覧表およびグラフでまとめられ、特にグラフはレーダーチャートを用い、一目で評価の程度がわかるような工夫が施されている。また、各授業担当教員に対しては、上記学生への公表内容に加え、自由記述欄の内容が配付されている。

自由記述欄の公表については、自己評価・FD 委員会において継続的に議論を行い、また教授会においても懇談を行ったが、自由記述の中に若干見られる心ない誹謗・中傷的な記述を公表することによる弊害等の指摘も強く、公表しない方向が維持されてきた（なお、自由記述を含む学生の評価結果に対する教員のコメントは学生に公表されている）。

しかしながら、2009年度より、事前に自己評価・FD 委員会が誹謗・抽象的な記述がないかチェックし、それらを慎重に検討したうえで該当箇所があればそれらを削除したうえで授業担当者に返すこととなった。さらには2010年度からそれらを小冊子にして授業担当者間に配布することとなった。これらの試みは、各授業担当者間で必要な情報は共有すべきであるとの観点からである（逆にいうと、人格攻撃的な記述は誰も共有すべきではないことになる）。

2.4　アンケート調査以外の方法

(1)　１年生法律基本科目授業担当者による１年生との意見交換会

１年生法律基本科目授業担当者による１年生との意見交換会が2007年３月より行われている。その内容は、a.１年生の授業を行ううえでどんな点に困難を感じているか、b.１年生で教えるべき内容は何か、c.満足度をあげるためにはどんな工夫・改善が必要か（授業方法だけでなく、制度的問題も含めて）、であり、多くの１年生の参加を得ることができた。

(2)　１・２年生学生と教員との意見交換会

同じ趣旨で、１・２年生学生を対象とした意見交換会も実施されている。

2.5 認証評価結果

冒頭の日弁連法務研究財団の認証評価では、「A」の評価を受け（「A」は「非常によく実施できている」という内容である)、その理由として「学生による評価を把握し活用する取り組みが非常に充実している。」とのコメントが付されている。

おわりに

以上、ごく簡潔にわがロースクールにおける FD 活動の一端を紹介してきたが、依然として多くの問題点や改善箇所を残しているのが現状であろうと思われる。いちいちそれらを列挙しているいとまはないが、本稿がそれら改善のたたき台となり、あわせて他の部局への参考資料となれば望外の幸いである。

授業に関するアンケート

関西学院大学 大学院司法研究科

このアンケートは、より充実した授業にするための資料とするものです。
この調査結果が、あなたの成績に影響することはありません。率直に、かつ責任ある回答をしてください。
回答は、該当する選択肢の数字を塗りつぶしてください。

■記入の注意
①ＨＢの鉛筆でマークしてください。
②訂正はきれいに消し、消しくずを残さないでください。
良い マーク ●　悪い マーク ✓ ⊖ ⊗ ⊙ ○ うすい

■実施学期:

■授業科目名:　　　クラス　　　■授業担当者名:

■曜日・時限:　　　曜　　　限

＊あなた自身のことについて

①学　年　①１年　②２年　③３年

②既修者・未修者　①既修者　②未修者

③出身学部　①法学部(法律学専攻)　②その他

(１)教員の授業内容と方法について

回答選択肢　5:強くそう思う　4:そう思う　3:どちらとも言えない　2:そう思わない　1:全くそう思わない

	5	4	3	2	1
Q１.授業内容は、シラバスで示された主題や目的に十分に沿っていたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q２.教員は、学生の理解度を確認しながら授業を進める工夫をしていたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q３.教員は、十分に準備をして授業に臨んでいたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q４.教員は、双方向、多方向授業の工夫をしていたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q５.教員の説明は、わかりやすかったと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q６.教員は、履修者の質問に的確に応えていたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q７.あなたは、この授業によって法的知識や法的思考力(分析力や判断力)が増大したと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q８.あなたは、この授業は履修者にとって満足できるものであったと思いますか。	⑤	④	③	②	①

(２)学生自身の授業に臨む態度について

	5	4	3	2	1
Q９.あなたは、この授業でわからないところがあれば質問をしたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q10.あなたは、この授業を受けるに当たって十分に予習をしたと思いますか。	⑤	④	③	②	①
Q11.あなたは、この授業を受けるに当たって十分に復習をしたと思いますか。	⑤	④	③	②	①

(３)授業レベル・規模について

回答選択肢　5:多すぎる　4:少し多い　3:適 度　2:どちらかと言えば楽だった　1:楽だった

	5	4	3	2	1
Q12.授業で求められる予習の量はどう感じましたか。	⑤	④	③	②	①

回答選択肢　5:多い　4:やや多い　3:適 切　2:やや少ない　1:少ない

	5	4	3	2	1
Q13.１クラスあたりの履修者数は適切でしたか。	⑤	④	③	②	①

(４)追加設問(担当教員の指示があればこたえてください)

回答選択肢　5:　　4:　　3:　　2:　　1:

	5	4	3	2	1
Q14.	⑤	④	③	②	①

裏面につづきます

K5334C 90kg

（5）記述評価項目（この項目の回答は筆跡がわからないよう全てタイプ打ちされます）

a）この授業で良かったところを具体的に書いてください。

b）この授業をよりよくするための提案があれば書いてください。

c）予習・復習に関する意見（例えば予習や復習が十分にできなかったとすればその要因は何か等）を書いてください。

ご協力ありがとうございました

LUNA の現況と ICT ツールの導入計画

関西学院大学高等教育推進センター 副長
関西学院大学理工学部 教授
西　谷　滋　人

要　旨

2010年９月に全学で供用を開始した LUNA が一年を経てどの程度利用されているかを報告します。また、LUNA、ポータル、ポートフォリオと続く、高等教育推進センターが新中期計画で予定している ICT ツールの導入ロードマップについてその狙いを紹介します。

はじめに

LUNA は2010年９月に供用を開始していますが、詳しくご存知でない先生もおられるので、どのようなシステムで、どのような経緯で導入されたかを初めにまとめておきます。LUNA とは米国の Black Board 社が提供する学習管理システム（Learning Management System: LMS）で、その源流は1997年ごろコーネル大で提供されていた Teachers Toolbox です。同様の機能を提供するフリーのシステムである Moodle が1999年の提供開始なので、この種のシステム発想はほぼ同時のようです[1]。2011年11月現在、全世界75カ国、約9,300以上の高等教育機関、K-12等で導入されており、1,500万人以上が利用しています。日本国内では2004年より展開が始まり、現在約60の機関で導入されています[2]。

LUNA はこの Blackboard 社の Blackboard Learn と言う製品の R9.1という2010年春にリリースされたバージョンを関学にあわせてカスタマイズしたものです。導入検討は2008年から始まり、同年度に策定した「新基本構想」を実現するために、2009年度からの新中期計画で導入が決定されました。これは、「垣根なき学びと探求の共同体（Learning Community）の実現」という KG 学士力の目標実践をサポートする強力なツールとして期待されたからです。LUNA は授業の設計、教材の管理、テストやアンケートの実施といった学習支援機能と、教員と学生あるいは学生同士の意思疎通をおこなうコミュニケーション支援機能が提供されています。新中期計画では、この LMS に引き続いて、ポータル、ポートフォリオと順次導入していくことが計画されています。それぞれの目標を、

LUNA（LMS）：Learning community の実現へ
ポータル：学習での ICT 利用の習慣化
ポートフォリオ：知識の定着

と捉えています。これらについて順に議論していきます。

1. LUNA 利用の現況

関西学院大学での LUNA の利用現況をまとめると

１．利用している科目数は学部開講科目の42％程度、

２．利用している教員数は常勤教員の3-4割、

３．利用している学生数は全学生の８割以上、

となっています。データを追って詳解していきます。

利用科目数　図１はひと月の間に科目のページに何らかのアクセスがあった授業を、各部局毎の百分率で示したデータです。どれだけの操作が、本当に利用していることになるのかという議論はありますが、この統計ではページに何らかのアクセスがあった教科を取り出しています。全体の総計では35％の科目で利用があった事を示しています。詳しく見ると、学部はだいたい2010年秋学期が30％前後であったのが、2011年春学期は40％程度と上昇しています。また、センターでは、情報教育の共通、言語、国際、教職、日本語教育での利用が高いことがわかります。学部とセンターだけで集計すると、全開講科目のなかで使われている授業は現在では、42％に昇ります。一方、大学院研究科での利用は、経営戦略を除いて、極めて低い状況です。これは、クラスの学生数が少ないため、LUNA の利用をするまでもなく連絡、プリント配布が可能なためと考えられます。

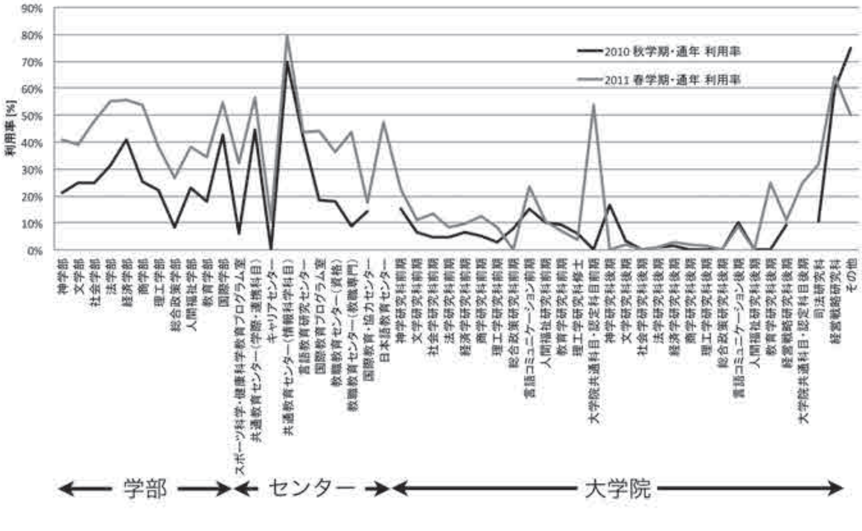


図１　利用授業科目の部局別集計

利用教員数　図２はひと月の間に LUNA にアクセスした教員の数の総計の推移を示したデータです。常勤教員は任期制も含めて、650名程度在籍しています。したがって、3-4割の常勤教員が使っていることになります。非常勤講師については、一回だけ来られる人をどう数えるか、あるいは総数を我々が把握しているかもよくわからないので、百分率で示す事はできませんが、総教員数で集計すると利用者数は約２倍となります。月毎では、休み中の２、３、８月は少なく、授業開始期に少し多い傾向が見えますが、だいたい平均してアクセスされている様子が伺えます。

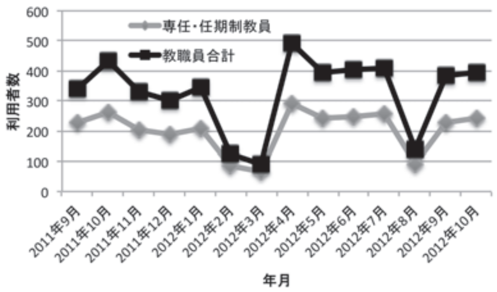


図２　教員利用者数の月別推移

利用者数　図３はひと月の間に LUNA にアクセスした学生、教職員数の推移を示したデータです。学生の利用者が圧倒的で、供用開始した2010年９月から授業休みの期間を除いて右肩あがりに利用者が増えて来た事を示しています。ピークとなった2011年７月では、17,000人を上回っており、８割の学生が利用していることになります。2011年秋学期はすこしリセットされたようですが、それでも昨年に比べると数割の利用増で始まっています。また、試験期間にアクセスが突然増える傾向も共通しています。

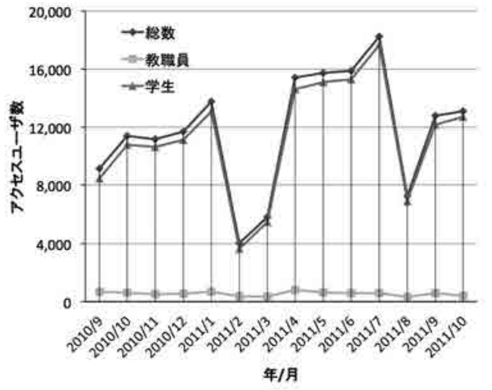


図３　利用者数の月別推移

利用時間帯　図４はどの時間帯にアクセスしているかを集計したものです。昼間の授業時間中のアクセスが圧倒しています。しかし、４分の１ものアクセスが20時から１時台にあり、夜間に自宅からアクセスしている状況が伺えます。

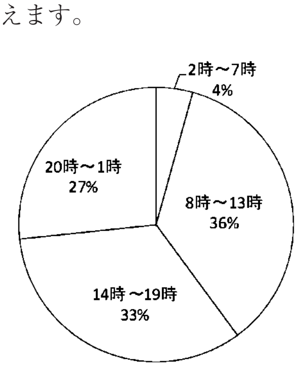


図４　アクセスの時間帯別傾向

2. LUNA 活況の原因分析と今後

2.1　LMS 導入の一般的普及過程

このように関学の LUNA 利用は導入してわずか一年足らずで、4割近くの講義において日常的に使われるまでに活況を呈しています。また、利用者規模として関学の25,000人は非常に大きく、実際にこれほど活発に稼働しているサイトは特に R9.1については日本では他になく、ベンダーの事例報告としても取り上げられるほどです。

Bb 社などの LMS を導入した機関における普及過程を調べるといくつかの特徴があります。先ず、導入当初はそれほど利用数が高くなく、数年をかけて4割程度の教員・教科で使われるようになると普及に弾みがつくと言うものです。この状況を「2、6、2」と言うそうです。つまり、初めの2割はほっといても使ってみる。最後の2割はいくら働きかけても使わない。残りの6割をどのように利用者とするかが、システム導入の決め手になる。4割と言うのがクリティカルポイントで、それを超えると8割まではあっという間だそうです。ところが、関学では4割までがあっという間でした。このまま8割までいくかどうかは不明ですが、期待しています。

この状況の原因にはいくつかあるようですが、中でも資産と体制が重要だったと見ています。つまり、

1. 資産
   - 共有フォルダーに教材の資産があった
   - 授業連絡ボードを利用していた
   - シラバスシステムに全教員がなじんでいた
2. 体制
   - 全学で一斉に導入した
   - ヘルプデスクの利用

です。

2.2　資産

関学では1998年に共有フォルダーと授業連絡ボードが導入されています。その後システムの更新はありましたが、順調に拡張してきました。2011年10月現在で、Y、M ドライブ総計633GB が蓄積されています。これはほとんどが教材で、その量の多さは相当なものです。一方、授業連絡ボードの利用に関しては、2009年春学期の段階で、科目数で363/6164で6.2%で、それほど多くなかったのが実情です。一方、シラバスに関しては、ほぼ100%の科目で実施済みです。このような資産、あるいは経験、周囲の環境がそのまま LUNA 利用へ結びついたと考えられます。

2.3　体制

LMS の導入形態では、小さい部局で試験的に導入して、その状況を参考にして全学へ広めていくという事例がよく報告されています。小さい部局から始めると微修正やヘルプ要員の育成などの利点があることが知られています。ところが、関学の場合は導入の経緯から、全学一斉に利用を始めたのが特徴です。興味や標準化と言う観点から多くの教官が LUNA への乗り換えを実行していただきました。また、センターではヘルプデスクや講習会を開き、立ち上げのサポート

をしています。ヘルプデスクの利用の状況は図５の通りで、非常に多くの教職員に利用いただいています。特に、授業の立ち上げにあたる10月、４月に相当数の教官が相談にみえているのが分かります。

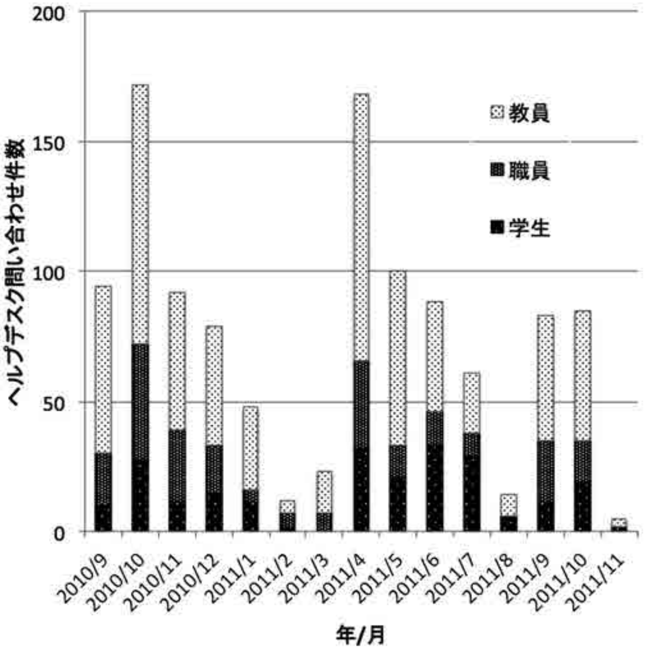


図５　ヘルプデスク利用件数の月毎の集計推移

2.4　今後の展望

LUNA は、「とても使いやすい」とは言いきれません。私自身も新しい機能を使おうとして使い方がわからない、前にやった手順が思い出せない、あるいは作った項目、提出された課題が迷子になって確認ができないということが頻繁に起こっています。私の不慣れの所為なのか、学生の操作ミスかは分からず適宜対応しています。

しかし、学生への緊急の連絡、例えば休講や資料の持参など、を確実に行うのに、LUNA のお知らせがもっとも便利な手段であることは間違いありません。また、学生がとり逃した資料を再印刷して次週に手渡すのでなく、学生自身で LUNA からダウンロードし印刷するよう指示することは日常風景になっています。また、学生も、同じインターフェースですべての科目で提供されると慣れてきます。隣の学生がちゃんと提出できているのに自分だけができてないとなると操作の自己修正に励むようです。むかし、Mac を使っているうちに、いつの間にか地雷をふまなくなっていったのと同じです。

私の専門領域に近いソフトウェア工学なる分野において CoC という新しいデザイン思想が注目されています。これは、Convention over configuration の略で、自由に設定（conifguration）できるシステムよりも守るべき規約（convention）がきっちりしたシステムのほうが開発効率が格段に上昇すると言うものです。これを日本の道の思想から見直すと守・破・離の守にあたります。学ぶ基本が身に付いていない初学者には手取り足取り所作から教えたほうが、自由にやらせ

るよりも効率がいいことが期待できます。LUNA も関学の「守」となる基礎技能として、学生・教授者双方に習熟していただけるよう願います。

現状では、多くの学生を相手にした時の効率的なコミュニケーションとして、「他に手段がない」という意味で LUNA が使われているのかもしれません。現在も、導入ベンダーやヘルプデスク要員とともに、バグだしや改善提案を開発元へ要望する作業を継続しています。利用者の皆様にも、質問だけでなく、改善要望もあげていただくことを切に希望します。

3. 今後の ICT ツールの展開

3.1　ポータルの位置づけ

ではポータルはどうでしょうか？　LUNA が教員・学生にとって便利なコミュニケーションツールとすれば、ポータルは主に学生が学習を進める上で ICT 利用を習慣化するための道具です。関学が提供する web サービスや mail などの機能は比較的統一されているのですが、それでも多くのサイトに分散しています。すると学生はいくつものサイトをチェックしないと最低限の情報にアクセスすることができません。これを一元化しようというのが、ポータルの狙いです。

これは１年以上にわたり検討を重ねて来たのですが、ポータルという単語だけでは、各委員が持つイメージに違いがあることがわかってきました。そこで、これから開発を進めようとしているポータルでは、最小仕様として、

１．在学生を対象とする

２．新しいコンテンツを作るのではなく、窓口の一元化を行う

３．ポータルを利用して学生への連絡の効率化を目指す

を目的とした、ワンストップポータルを目指しています。

高等教育推進センターでは2011年10月に、図６のような KGPortal という iPhone 向けのポータルをリリースしました。これは、開発元の Siba Service とともにセンターの特定研究として開

図６　KGPortal の時間割画面

発を進めてきた成果です。この iPhone 版が、他のサーバから情報を取得し、非正規（No guarantee)、自己責任であるのに対して、これから開発を進めようとしているポータルサイトは web サーバ、正規版です。これは、iPhone や Android 等のスマートフォンが未だに全学生が保有しているわけではないので、全学生へのサービスを保証するためには不可欠なことです。今後は、Web と携帯の一元化も含めて検討していく予定です。

3.2　ポートフォリオ、知識定着の１つの可能性

ポートフォリオに対して各人が持っているイメージもポータルと同様に多様でしょう。日本の辞書には経済の意味しかないのですが、COBUILD には、

> 自分の描いた絵や、過去の仕事を示した写真等のコレクションで、新たな仕事に応募するときや、コンペに出るときに使う。

と説明されています。さらにこの発想は広げられて、

> 自分が作り上げたあらゆる創作物、つまり仕事や、写真、書類、賞状などを視覚的な証拠として作って、意図的にまとめあげたコレクション

とされています[3]。では、なぜ現代の学生に必要なのでしょうか。「大学生のための学習マニュアル」で紹介されたポートフォリオが必要な状況を記述した箇所を、少し長くなりますが、そのまま引用します[4]。

> ６月末の蒸し暑い日、David はベッドに倒れ込むようによこになりました。彼にとって、今週は最悪で疲れまくりの週でした。大学１年生の終盤、リラックスムードが一変、突然の災難に見舞われたのでした。
>
> まず週の初めに経済学の期末試験がありました。経済学は彼の好きな科目だったので、彼は何気に期待していました。しかし期待に反して、彼は試験に合格することすらできなかったのです。
>
> さらに悪いことに、夏のアルバイトの面接にも失敗してしまいました。David は形式的な面接を想定していたのですが、実際は質問に困惑してしまいました。なぜなら、彼は、履歴書に記載された、以前やっていた新聞配達や靴販売のアルバイトでの管理経験について問われたからです。だって、彼は、そんな重要な仕事内容をまかされてはいなかったのですから。
>
> 彼は、時計を見て、まもなく友だちが来る時間だと気づきました。ドアがノックされ、Andrew と Luise、Amita が入ってきました。David はそのとき、こころのなかで外出しないための言い訳を考えていたのでした。
>
> 「やぁ、元気か？」
>
> 「まぁ～ね」David は言いました。
>
> 「何かあったの？」彼の元気のない声を聞いて、Amita は言いました。
>
> 「何もないよ」David は言いました。
>
> 「何か変だわ!!? そうそう、面接はどうだったの？」
>
> 「悪くないよ！」David はそう言って、次の言葉を付け加えました。
>
> 「本当は最悪さ！ 30分の電話面接だったんだけど、ダメになっちゃった」

「えっ？何が悪かったの？」Andrew は聞き返しました。

「ん〜、前の仕事で責任ある役割を担っていたかって聞かれたんだよ」

「大学会館の学生代表をやっていることを言えばよかったのに」

David はおどおどしながら、言いました。

「あ〜、忘れてた〜、最悪、頭から全部抜けていたよ〜」

「あなたには、ポーオフォリオが必要ね！　きっと役に立つわよ」Luise は言いました。

こんな作られたお話はテキストの中だけと思ってたんですが、研究室の院生の就活の報告を聞いていると、

『面接で「大学院で打ち込んでたことはなんですか？」って聞かれて、びっくりして「別にありません。」としか答えられなくて...』

『っておまえ、研究室に毎日来てるやろ。』

『あっ。』

これを私は「グーグレるけど、くぐれてない」という言い方で学生に説明しています。つまり、単語として質問を受け取ったときにグーグレるのですが、すこし違った単語や状況での検索ができず、うまく答えられない状況です。「声に出して読める日本語」で有名な齋藤孝は、外部にある知識を自分の中にくぐらすことでタグ付けをする作業を勧めています[5]。これは、就活面接等で頻繁に遭遇する「自分が経験、修得した技能、知識に気づかない」という状況だけではありません。学んだことの全体像が見えてないため、新たに接した知識と、自分がすでに持っている知識とを関係付けする作業もおこなえてないようです。あるいは、専門用語を単語として記憶するだけで、その単語が意味する様子や状況を理解しようとする努力を放棄しているようです。

近頃の学生さんは、まじめな割に知識が定着しません。理工学部で数値計算を教えていると低学年で学んだ数学の基礎用語が抜けています。まるで、単位をとったらそこで区切って、どさっと忘れるよう努力しているようです。単位取得が達成目標化してそこで終わりなんでしょうね。私も、大学の入学後に、指数関数的に知識が抜けていくのを実感しました。あるいは専門用語としての英単語の問題もあります。日本語化していると思われる英単語も語尾変化しただけで知らない単語のようです。カタカナで覚えるように習慣付けられていると音節の切れ目など全く気にならず、チャンクが働く余地もありません。

定着のために、なんらかの儀式が必要なんです。単位とか期末試験だけではなく。ハイパーリンクによるナビゲーションは早すぎて、深化すること無く忘れられます[6]。５秒で検索できる知識は定着することなく、リンクのボタンだけが記憶されるそうです[7]。知識の定着には、知識を体系化する作業が不可欠です。学んだ知識を見直す契機としてポートフォリオ作成は１つの有力な選択肢です。フンボルト流の大学で学んだ人は、必ず研究論文を書くように指導されます。公表する準備のために、修得した知識・技能を整理・分析し、きれいにまとめておく。すると、見直しを頻繁に行い、振り返りが自動的に行われます。

これは、教官が授業作成の準備において、自分の知識を LUNA に体系だってまとめるのと同じ作業です。さらに、発信すること、そしてそれが評価されることによって、自分の創作物に責任を感じて、記述の正確さと理解の容易さを求めて文章を練り上げます。いくつもの大学で初年次教育として導入されている「文章作成講座」の目的も、このような作業をミクロに実践してい

こうとするものに見えます。部局ではなく、大学全体として取り組む上では、知識の定着に必要な要素がポートフォリオ作成にすべて詰まっています。LUNA などの CMS（Contents Management Soft）の原点となった WikiwikiWeb や HyperCard などもポートフォリオと捉えることができます[8,9]。「自分の著作物に責任を持つために推敲し、自分のホームページを見やすいように整理し、自分の知識を講義のためにまとめる。」我々教員のこのような作業もアカデミックポートフォリオと分類されるものです。これを学生に実践させようというのがポートフォリオ導入の動機です。

4. まとめ

LUNA は2010年供用開始から１年で、利用している科目数は学部開講科目の42％程度、利用している教員数は常勤教員の3-4割に上ります。数字からは、全学生の８割以上にまで普及しています。これは、関学の教員が蓄わえてきた資産の有効利用と、全学一斉導入にともなう体制整備によってなされたものです。次期 ICT ツールとして導入を予定しているポータルは、学生の ICT 環境へのアクセスの習慣化を目的にしています。また、知識の定着のための手段としてポートフォリオの導入を検討しています。

中学のときに読んだ小説[10]に出て来たアトランなる異星人が付帯脳と言うのを持っていて、それは知識を貯めたり、聞いたりできるという便利なものでした。その時は、あるいはそれからだいぶ大人になっても、そんな便利なものがあればもっと賢くなれるのにと憧れていました。今の ICT 環境はその理想に限りなく近づいていて、教員の皆さんはその便利さを実感していることと思います。ところが一方で、学生の学習効率はあまり進歩しているように思えません。理想的な学習手段・環境を彼らは手にできるのですから、後は、うまく使えるように導けるかどうかではないでしょうか？

参考文献

[1] Wiki:http://en.wikipedia.org/wiki/CourseInfo_LLC.
[2] BbDay Tokyo 2011配布資料より.
[3] M. Robins, “Guide to portfolio,” (Pearson, Boston, 2010), p. 2.
[4] L. タンブリン, P. ウォード,「大学生のための学習マニュアル」(培風館, 2009), pp. 239-240.
[5] 齋藤孝,「「読む・書く・話す」を一瞬でモノにする技術」(大和書房, 2009).
[6] ニコラス. G. カー,「ネット・バカ」(青土社、2010).
[7] B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wegner, “Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips,” Science, Vol. 333, 776-778.
[8] 江渡浩一郎著,「パターン, Wiki, XP」, (技術評論社, 2009).
[9] 西谷滋人、廣岡愛未、“パターンとペアプロの数式処理ソフト学習への適用”「RIMS 研究集会『数式処理と教育』報告書」清水克彦、高遠節夫編、京都大学数理解析研究所講究録（ISSN 1880-2818）1735 (2011/4), pp. 127-139.
[10] K. H. シェール,「地球死す、アトラン」宇宙の英雄ペリー・ローダン第25巻、(早川 SF 文庫, 1976).

スタディスキルセミナーにおけるLMSを利用した授業実践と展望

関西学院大学高等教育推進センター 准教授
内　田　啓太郎

要　旨

現在の高等教育において、少人数のクラス構成で学生同士や教員と双方向のコミュニケーションの機会を確保、充実させた授業が求められている。「アクティブ・ラーニング」とも呼ばれるこのような形態の授業では学生と教員を含めた学習共同体である「ラーニング・コミュニティ」が形成されることを最終的な目的としている。その目的を実現するために多くの教育方法が開発されており、LMS（Learning Management System）の利用も有効な方法のひとつとして注目されている。

本論文では、関西学院大学で筆者が担当したスタディスキルセミナーにおけるLMSの利用を通じて、どのような授業実践を行ったのかを紹介し、さらにその実践に対する評価と展望を述べている。

結論として、(1) LMSの利用は教材管理や出席管理、教員から学生への一方向的なコミュニケーションを効率よく実施できたことがわかった。その反面、(2) 学生を主体としたグループワークの円滑な運営や授業全体を「ラーニング・コミュニティ」化するための利用には大きな課題があることもわかった。

つづいて結論としてえられた (1) (2) をふまえながら今後の展望としてCMC（Computer-Mediated Communication）研究のアプローチから「ラーニング・コミュニティ」形成に向けた具体的なLMSの利用方法を検討すべきであると指摘した。

はじめに

筆者は2011年度春学期より新設されたスタディスキルセミナーにおいてLMSを活用した授業を実施してきた。本論文ではまず授業を通じてLMSをどのように利用したのかを説明し、つぎに実践の評価を行う。最後に評価をふまえつつ今後の展望を述べる。

本論文の構成は 1.では関西学院大学におけるスタディスキルセミナーの概要について説明し、つづいてLMSの導入と現状についてもあわせて説明する。2.では筆者が担当した授業においてどのようにLMSを利用したのかについて説明する。3.では 2.をふまえてその授業実践の評価を行い、4.で今後の展望を述べる。

1. 関西学院大学におけるスタディスキルセミナーと LMS

1.1　スタディスキルセミナーの概要について

筆者が担当した「スタディスキルセミナー（プレゼン力を身につけよう！）」および「スタディスキルセミナー（文章力を身につけよう！）」は2011年度春学期より新設された授業科目である。前者の科目では「明快で論理的かつ説得的な表現力」としてのプレゼンテーション能力の育成を、後者の科目では「学術的すなわち論理的に自分の考えを表現できる」論文作成能力の育成を目的としている。

この目的の背景には現在の高等教育における「少人数授業」の実施や「授業における双方向性」の確保を通じた「アクティブ・ラーニング」の実現が強く求められていることが挙げられる。さらに筆者は「アクティブ・ラーニング」の実現を学習共同体である「ラーニング・コミュニティ」の形成として求めていた。

そこでスタディスキルセミナーでは双方の科目において１クラス30名を上限とした２クラス編成で開講した。受講者を絞った授業形態とすることで「少人数授業」を実現することができた。くわえて「授業における双方向性」を確保するために授業では LMS の利用を計画した。筆者は授業において双方向のコミュニケーションを実現することで学習共同体の形成を目指したのであった。

なお本論文では「スタディスキルセミナー（プレゼン力を身につけよう！）」２クラスでの授業実践について議論をすすめてゆくことにするが、個別の科目名称ではなく「スタディスキルセミナー」の名称を用いることにする。

1.2　LMS の導入と現状

関西学院大学では2010年９月より LMS を導入、運用を開始している[1]。この LMS は学内では LUNA（Learning Unlimited Network for Academia）という名称で利用されており、そのシステムは米国 Blackboard 社の Blackboard Learn R9.1である。LUNA の管理は2010年春に学内に設置された高等教育推進センターが行っている。

以下、簡単ではあるが2011年度春学期を終えた時点からみた現状について説明する。LUNA は全学で一斉に導入したため、基本的には全ての開講科目が登録されている。その中で何らかの形で LUNA を利用した科目は各学部、センターが開講しているものをあわせて全体の42％であり、この数値に大学院での開講科目を含めると全体の35％の科目で LUNA を利用している計算となる。また利用者の実態としては（ほとんどの月で）専任教員の３割強が、（最も利用実績のあった月では）学生および大学院生の約８割が LUNA を利用していたことがアクセス記録からわかっている。

2. LMS を利用した授業実践の内容

本章では筆者が担当したスタディスキルセミナーにおいて LUNA のどの機能を利用したのかについて紹介し説明する。まずは2.1では章全体を概観し、2.2以降で筆者が利用した LUNA の各機能を詳しく説明する。

2.1　LUNAのどの機能を利用したか

筆者がスタディスキルセミナーにて利用したLUNAの機能をまとめると以下の4種類になる[2]。

(1) コミュニケーション的機能
(2) 告知的機能
(3) 教材管理的機能
(4) 成績管理・評価的機能

本節ではこれらの機能について概要を説明する。(1) コミュニケーション的機能は2種類あり、教員対学生のコミュニケーションを目的とする「掲示板」機能の利用と学生同士のコミュニケーションを目的とする「グループ掲示板」および「ファイル交換」機能の利用がある。

(2) 告知的機能とは主に「お知らせ」機能の利用を指しているが必要に応じて「教材」機能も利用している。(3) 教材管理的機能は「教材」機能のみの利用を指している。(4) 成績管理・評価的機能はLUNAに実装されている成績関連の機能ではなく「お知らせ」、「教材」、「掲示板」機能の組合せにより筆者が独自に成績管理や評価を行っている。

2.2　コミュニケーション的機能の利用

本節ではスタディスキルセミナーにおいてLUNAの利用を通じてコミュニケーション的機能をどのように実現していったのかを説明する。スタディスキルセミナーは従来の講義型授業と異なり、グループワークが中心の授業となるため教員対学生だけでなく、学生同士のコミュニケーションも充実させることが必須である。これは 1.で述べたように双方向のコミュニケーションを通じた学習共同体の形成を目指すうえで必要不可欠なことである。

筆者はLUNAを授業でのコミュニケーションのプラットフォームとして利用することを目指した。このプラットフォームでは2種類のコミュニケーションが交わされることになるはずであった。ひとつは(a)教員対学生のコミュニケーションであり、もうひとつは(b)学生同士のコミュニケーションである。

具体的に(a)についてはLUNAの「掲示板」機能を、(b)については「グループ掲示板」と「ファイル交換」機能を利用した。まず(a)であるが筆者は学生とのコミュニケーションを充実させるため「掲示板」を以下のような内容で利用した（図1）。

図1からわかるように「授業連絡用」という名称のフォーラムへの書き込み数が多い。これは授業への出席確認のために教室で記入させる「コメントペーパー」の代わりとして学生が書き込んだものである（図2）。

筆者の意図としては出席確認に時間をなるべくかけたくないこと、それ以上に授業に対する感想や質問などのコメントを幅広く求めることを想定していた。このような意図のもとで実施してみた結果、学生は必ず書き込みをしなくてはならないというほぼ強制に近い状態でありながら、授業に対する質問や感想を多く書き込んでいた[3]。

つぎに(b)であるが本論文で取りあげているスタディスキルセミナーでは学生はグループワークによりプレゼン実施の準備を行う[4]。各授業時間にてグループワークのための時間を十分に取ることは難しく、授業時間外での学習活動としてもグループワークを行うことになった。しかし

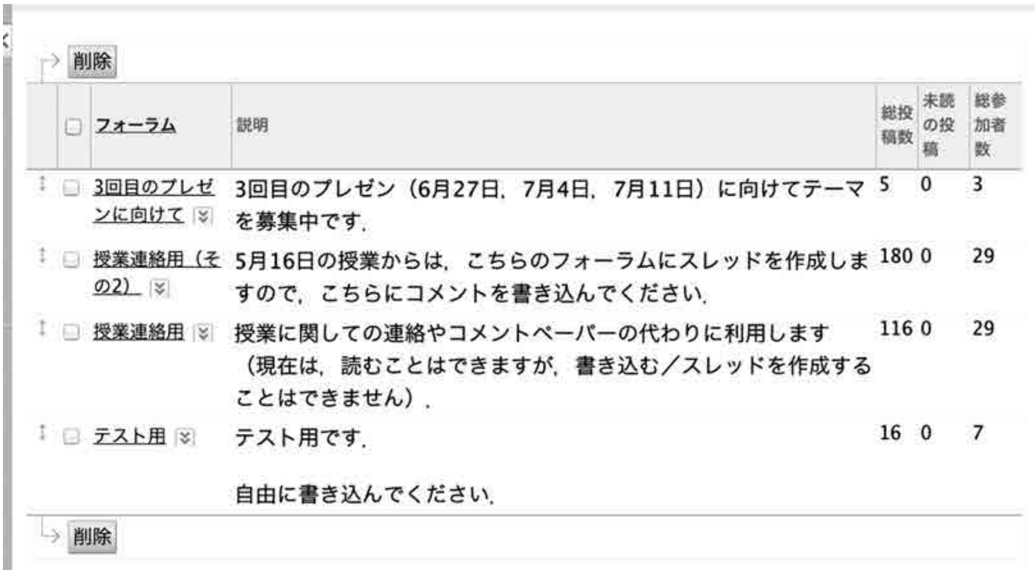


図１　「掲示板」に作成したフォーラムの例

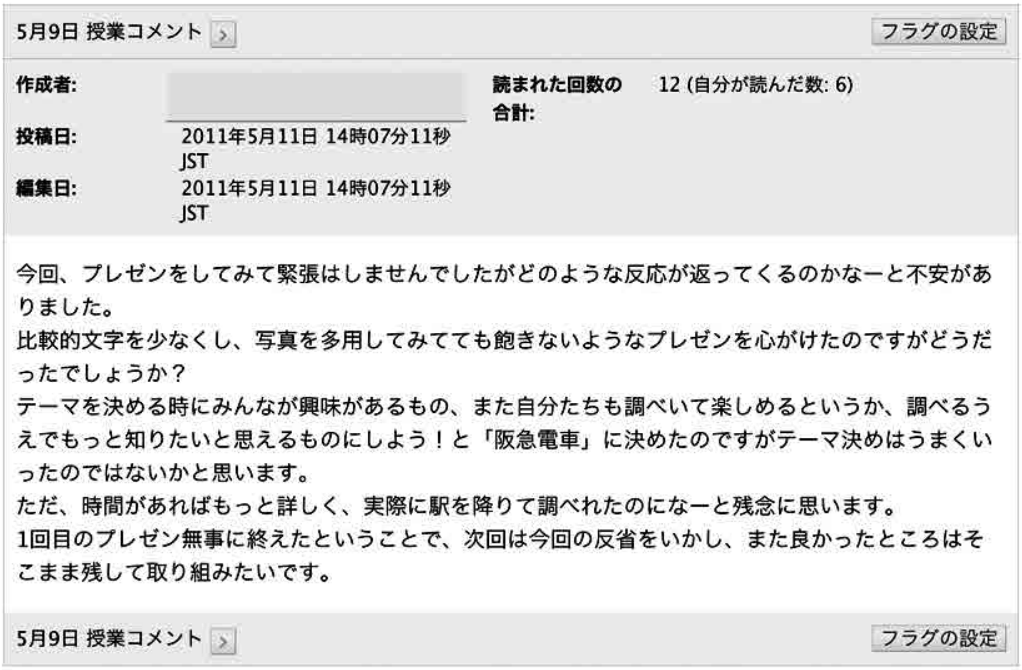


図２　学生による授業コメントの書き込み

学生は履修する他の授業や課外活動のため直接顔をあわせることが難しい。したがって筆者はLUNA の「グループ掲示板」機能と「ファイル交換」機能を利用して、オンライン上でのグループワークを行うよう推奨した。

学生たちはプレゼンのスライドを作成する際にグループのメンバーで作業を分担しており、作成中のスライドを「ファイル交換」機能を利用してやりとりしていた。図４からもわかるように

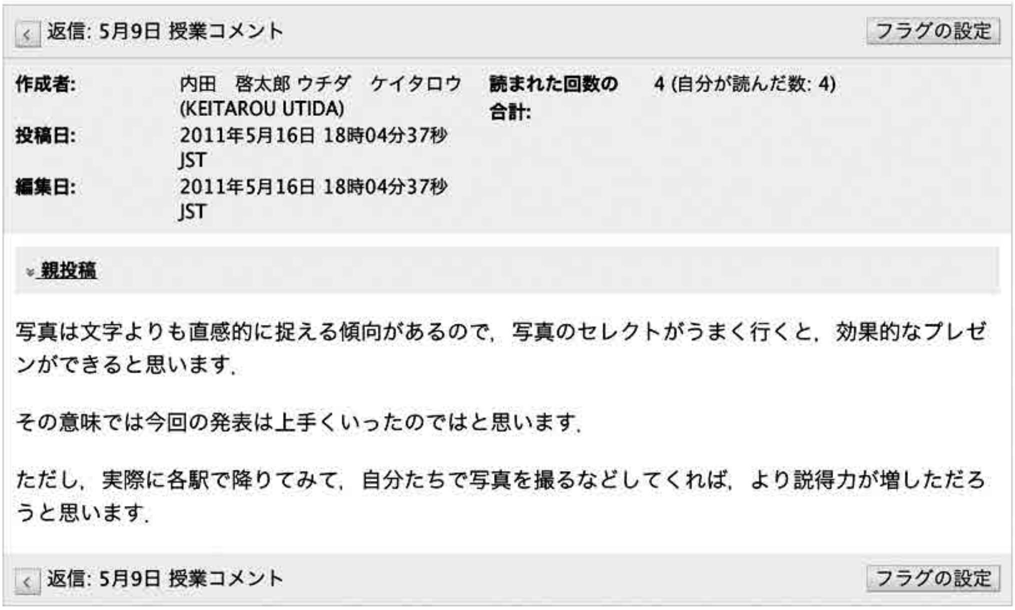


図 3　コメントに対する教員からの返信

図 4　「ファイル交換」機能の利用の様子

グループによっては高い頻度でファイルを交換していたことがわかる。したがってこの機能を利用させたことは成功であったといえるだろう。

一方「グループ掲示板」の利用は低調であり、全く利用しないか、またはメンバーのひとりが書き込みをしても他のメンバーから返信がない状態であることが多かった。「グループ掲示板」の利用については失敗であったといえる[5]。

2.3　告知的機能の利用

スタディスキルセミナーに関連するさまざまな情報を円滑に告知するため、筆者はLUNAの「お知らせ」と「教材」機能を利用した。具体的には「お知らせ」機能を通じて各種教材の掲載および更新情報の伝達、実施されたプレゼンに対する評価の発表などを行った。また「教材」機能を利用しプレゼンの実施スケジュールを常時閲覧可能にした。

具体的に説明すると、授業において配布し利用した資料についてはPDF形式のファイルに変換したうえでLUNAから閲覧可能にしていたが、LUNAの仕様によりRSSが配信されないため学生はLUNAにアクセスしない限りどの情報が掲載・更新されたかわからない。そのため筆者は教材を掲載・更新したのちに「お知らせ」機能を通じて学生へ告知した。これは学生へ電子メールの送信という形をとっているが、LUNA上でも「お知らせ」を確認できるようになっていた[6]。

授業においてはプレゼンの評価を教員と学生で行い、その結果を「お知らせ」機能で告知した。ただし結果については教材としてLUNA上に掲載し常時閲覧可能にもしていた[7]。

さらに「教材」機能を利用してプレゼンの発表スケジュールを公開した。これは「お知らせ」機能を利用しても同様に可能であるが、筆者は授業に関する「お知らせ」は毎週複数回送信しており、そのためこの情報が他の「お知らせ」にまぎれてしまい閲覧しづらくなることが予想された。したがって教材として掲載することで閲覧しやすくすることを目指した。

授業期間中、筆者はかなりの回数の「お知らせ」を送信した。これは授業時間中に伝え忘れてしまった情報や授業と授業の合間に連絡する必要にせまられた情報があったためであるが、それに加えて学生によるLUNAの利用頻度を上げるためでもあった。なぜなら、次節で説明するように筆者が担当した授業ではほとんどの教材をLUNA上で管理しており、そのため学習活動の観点からみても常にLUNAへアクセスして欲しいと考えたからである。つまり「LUNAにアクセスすれば必要な情報（教材）は全てそこにある」という意識づけを学生に対して行おうと考えていたのである[8]。

2.4　教材管理的機能の利用

どのような形式の授業であれ教員が苦労することのひとつが数多い教材をどのように管理するかであろう。スタディスキルセミナーにおいては授業時間中に配布するプリントに加え、プレゼンとして発表したスライドのファイル、プレゼン評価のために学生が記入した評価シートなど、デジタルおよびアナログ両面での管理が必要とされた。そこで筆者は全ての教材をデジタル化し、LUNA上で一元管理することを試みた（図５）。

授業時間中に配布した資料はPCで作成しておりデジタル化されているので、これをPDF形

図5　教材全体の公開の様子

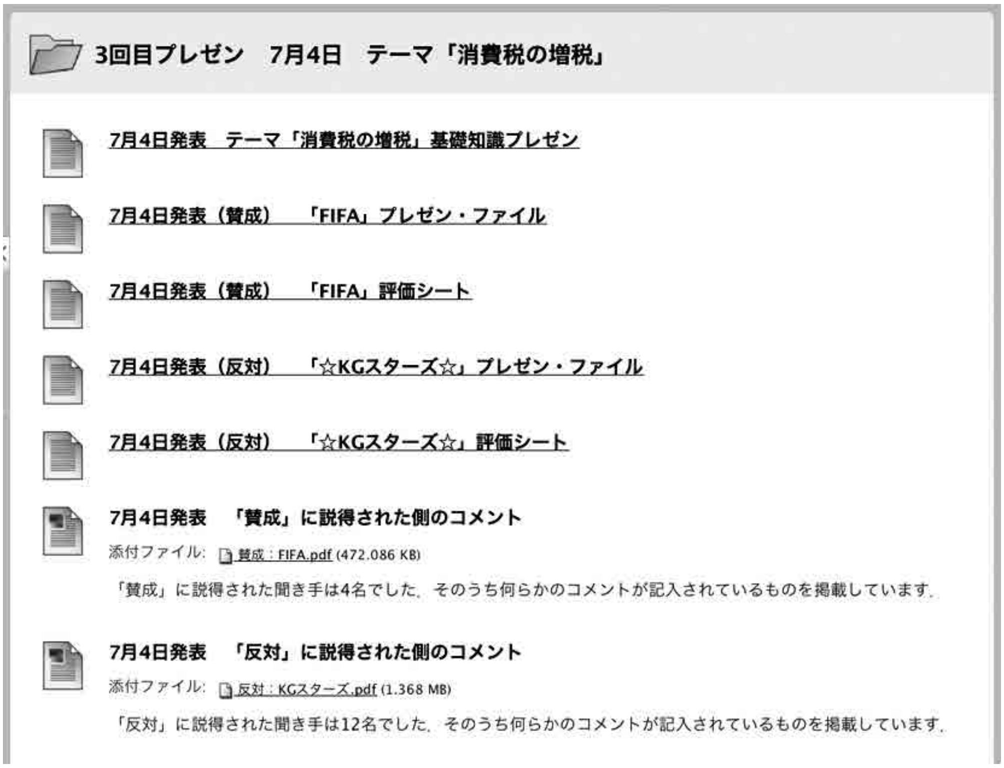


図6　プレゼン関連教材の公開の様子

式のファイルに変換して LUNA に掲載し公開した。

学生たちがプレゼンとして発表したスライドは PowerPoint 形式のファイルであるため、これを発表終了後に各自 LUNA へアップロードさせ、筆者がまとめて他の教材と同様に公開、閲覧可能にした。学生は自分たちが聞き手にまわったプレゼンについては評価シートを用いた評価作業を実施した。これは手書きでの作業となるので授業終了時に筆者が回収し、スキャナを用いてデジタル化したうえで LUNA に掲載、公開した。

ここまで筆者が LUNA を用いてどのように各種教材を管理していたのかについて説明した。全ての教材をこのように公開・管理することで、教員、学生ともに授業で利用した教材をいつでも参照できるため、利便性は大きく高まったと考えている。

2.5　成績管理・評価的機能の利用

LUNA には成績管理のためにいくつかの機能が実装されているが、筆者は管理のしやすさを考慮して「お知らせ」､「教材」､「掲示板」機能を組み合わせて利用した。スタディスキルセミナーでは成績評価に出席点を組み込んでおり、学生の出席状況を把握する必要があった。さらに実施したプレゼンの評価も成績評価に組み込んでおり、その状況を随時学生に対して公開する必要があった。以上の理由から LUNA の単一の機能ではなく、複数の機能を組み合わせて利用することにした。

具体的には「掲示板」機能を利用して学生の出席状況を把握した。これは毎回の授業終了時に LUNA の掲示板へ授業の感想や質問事項を書き込ませることで出席の代わりとした。図７のように学生へ指示することで、学生の出席状況を把握しつつ同時に授業に対する感想や質問を収集することも可能となった。同じことは紙のコメントペーパーを配布し回収することでも可能であるが、回収後の閲覧や検索の容易さからいえば LUNA で実施する方が効率的だといえるだろう。

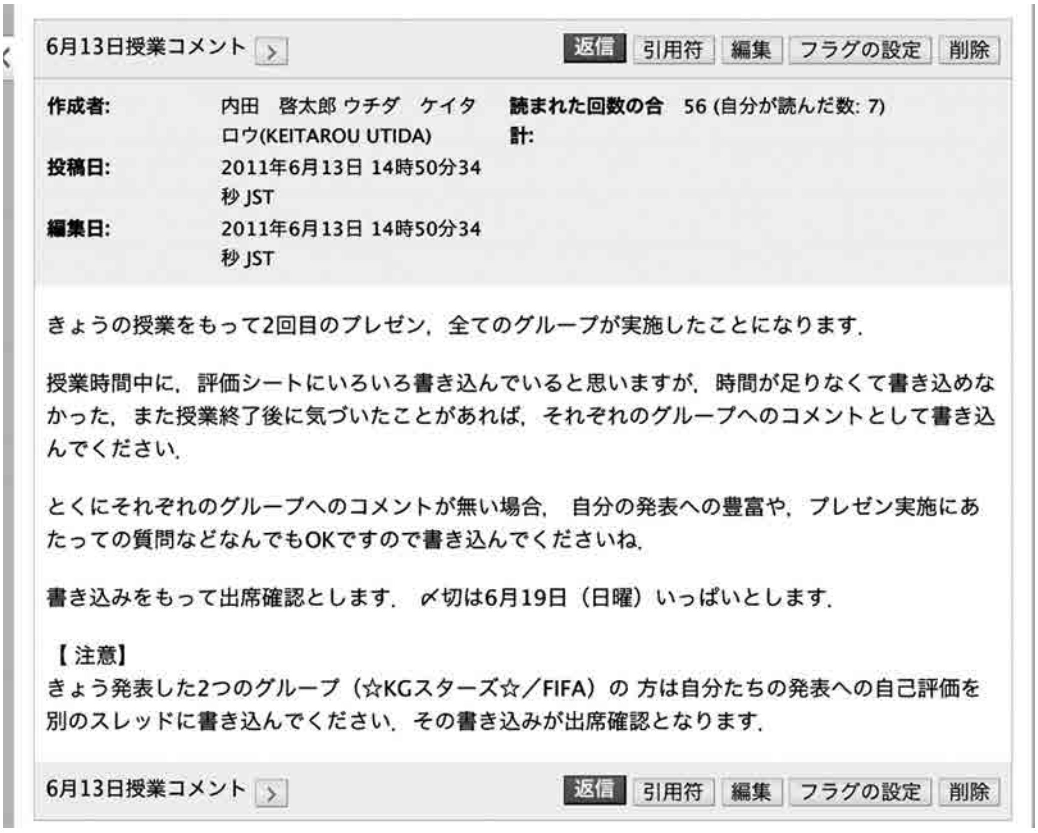
またプレゼン評価については手書きされた評価シートの回収後、すみやかに集計を行いその結果を告知する必要があった。そのため学生へ一斉に告知が可能な「お知らせ」機能を利用した（図８）。

さらにスキャンした評価シートとスライドのファイルを同じ場所から閲覧可能にしたことはすでに述べたが、そこでは数値化された評価と自由記述も閲覧可能であるため学生からみると自分たちのグループへの評価が数値としてだけでなく具体的な内容として把握できるようになっている。これは本来、教員自身が把握すべき情報であるが、情報の把握にいたる過程で同時に学生たち自身も自らの成績に関わる情報を把握可能だという意味で LUNA の機能を上手く生かせていたと考えている。

ここまで筆者が担当した授業では LUNA をどのように利用したのかを説明してきた。次章では筆者が行った授業実践に対する自己評価を行う。

3.　実践への自己評価

本章では 2.で述べたスタディスキルセミナーにおける授業実践の実際をふまえ、教員である筆者の立場から自己評価してゆく。ここでは３つの観点から評価を行いたい。それは(1)教員と学生のコミュニケーション(2)グループワーク(3)教材管理、の３つである。


6月13日授業コメント　返信　引用符　編集　フラグの設定　削除

作成者:　内田　啓太郎 ウチダ　ケイタロウ(KEITAROU UTIDA)　読まれた回数の合計:　56 (自分が読んだ数: 7)

投稿日:　2011年6月13日 14時50分34秒 JST

編集日:　2011年6月13日 14時50分34秒 JST

きょうの授業をもって2回目のプレゼン，全てのグループが実施したことになります．

授業時間中に，評価シートにいろいろ書き込んでいると思いますが，時間が足りなくて書き込めなかった，また授業終了後に気づいたことがあれば，それぞれのグループへのコメントとして書き込んでください．

とくにそれぞれのグループへのコメントが無い場合，自分の発表への豊富や，プレゼン実施にあたっての質問などなんでもOKですので書き込んでくださいね．

書き込みをもって出席確認とします．〆切は6月19日（日曜）いっぱいとします．

【注意】
きょう発表した2つのグループ（☆KGスターズ☆／FIFA）の 方は自分たちの発表への自己評価を別のスレッドに書き込んでください．その書き込みが出席確認となります．

6月13日授業コメント　返信　引用符　編集　フラグの設定　削除

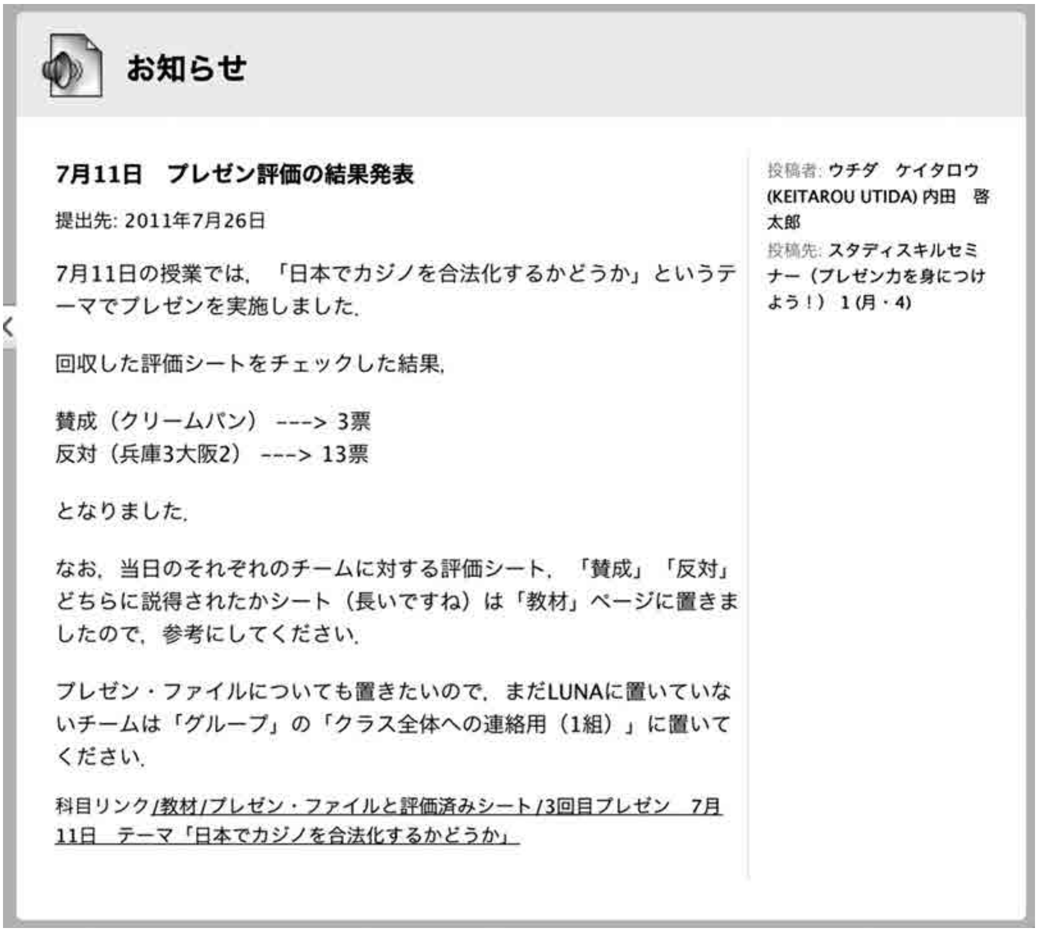
図7　「掲示板」へ出席確認がわりに書き込みを指示

3.1　教員と学生のコミュニケーション

教員と学生のコミュニケーションを円滑にさせ、またそれを促進するためのプラットフォームとしてLUNAを利用したことは半分成功であり、半分失敗であったといえる。学生に対するコミュニケーションとしては「お知らせ」機能や「掲示板」機能を利用して必要最低限には行えたと考えている。その理由をひとことで表すならば「教員と学生の間で“一方向”のコミュニケーション」は行えたから、ということになる。

どのような形式の授業であれ教員と学生との間で双方向のコミュニケーションを実現することが求められる。LUNAは双方向のコミュニケーションを効率的に行えるプラットフォームになるはずであった。それが実現しなかった理由は教員と学生，双方の側に求められるだろう。教員側の理由としては「掲示板」機能を利用して集約した学生からの意見や質問の全てに答えられなかったことが挙げられる。また学生側の理由としては「掲示板」機能つまりオンライン上のコミュニケーションを利用して授業参加する、という意識が乏しかったことが挙げられる。

前者に関しては教員の努力次第で解消できるので比較的取り組みやすい問題であろう。一方で後者に関してはさらに2つの要因が考えられる。それは、ひとつには学生自身の経験としてオンライン上での双方向のコミュニケーションを利用した授業参加そのものが少ないであろうという


お知らせ

7月11日　プレゼン評価の結果発表

提出先: 2011年7月26日

7月11日の授業では，「日本でカジノを合法化するかどうか」というテーマでプレゼンを実施しました．

回収した評価シートをチェックした結果，

賛成（クリームパン） ---> 3票
反対（兵庫3大阪2） ---> 13票

となりました．

なお，当日のそれぞれのチームに対する評価シート，「賛成」「反対」どちらに説得されたかシート（長いですね）は「教材」ページに置きましたので，参考にしてください．

プレゼン・ファイルについても置きたいので，まだLUNAに置いていないチームは「グループ」の「クラス全体への連絡用（1組）」に置いてください．

科目リンク/教材/プレゼン・ファイルと評価済みシート/3回目プレゼン　7月11日　テーマ「日本でカジノを合法化するかどうか」

投稿者: ウチダ　ケイタロウ (KEITAROU UTIDA) 内田　啓太郎
投稿先: スタディスキルセミナー（プレゼン力を身につけよう！） 1 (月・4)

図８　「お知らせ」機能によるプレゼン評価の結果発表

こと、もうひとつは「掲示板」機能を利用させるとしても基本的に授業時間外の活動になるため教員が完全にコントロールすることは難しく、学生の自主性に期待するほかなかったということが考えられる。ただしこれらの要因は筆者の教員としての立場からの考察でしかなく、たとえば学生へのインタビューないし質問紙調査といった定性的・定量的調査を実施して正確な情報を得る必要があると思われる[9]。

本節のまとめをすると、2.で述べた「コミュニケーション的機能」と「告知的機能」をあわせて考えるならば本節の冒頭で述べたように授業における「対学生」のコミュニケーションはある程度成功したと考えてよい。とくに教員からみれば学生に対するさまざまな形での情報発信がLUNA というひとつのシステムから簡単に行えたということは授業運営のうえで大きなメリットであった。

3.2　グループワーク

スタディスキルセミナーでは授業時間内外におけるグループワークの実施を目的のひとつとしていた。これは授業時間内では教室における活動となるが、授業時間外ではどこにおいて行えば

よいのか。はじめ筆者はここが LUNA 活用の要となると考えていた。授業時間外に学生が直接顔をあわせてグループワークを行うことは難しいものと予測できていたので、その代替策として LUNA の利用を促進しようと考えていたのである。結論からいえば2.2で述べたように成功したとはいいがたい結果となった。

LUNA には「グループ」という機能があり、この機能に含まれるいくつかのサブ機能を利用すれば十分にグループワークが行える仕様となっている[10]。そこで筆者は「グループ掲示板」と「ファイル交換」の２つの機能を学生に利用させることでグループワークの活性化を図った。その結果は「ファイル交換」機能はよく利用されたが「グループ掲示板」は（筆者の期待どおりには）利用されなかった。その理由についても前節で指摘したように本格的な調査を行う必要があるので、ここでは筆者の（LUNA 上では授業担当者という立場からの）考察を述べるにとどめたい。

「ファイル交換」機能が活用された理由はわかりやすい。学生はグループワークとしてスライドを作成したが、基本的には作業を分担してすすめたので作成中のファイルをやりとりする必要があったからである。これは電子メールにファイルを添付しての送信や USB メモリでの手渡しといった方法も考えられるが、スライドのファイルは大きいサイズとなることから電子メールでの送信は現実的ではなく、直接会っての手渡しも（他の授業や課外活動で多忙な）学生からすれば面倒をともなうものであったことは容易に想像できる。したがって LUNA 上でのファイルの交換というやり方が最も好まれたのである。

「ファイル交換」機能がよく利用された一方で「グループ掲示板」があまり利用されなかったのはなぜか。筆者はグループ内でプレゼンのテーマ案の選定やスライド作成の進捗状況の報告や情報共有に「グループ掲示板」を活用して欲しいと考え、そのような活動を推奨していた。利用されなかった理由は前節で述べたように、学生が抱くオンライン上での双方向のコミュニケーションに対する意識面での敷居の高さや、さらにそれらの活動を学生に対して授業時間外にまで強く求めることの難しさが挙げられるだろう。

最後にこれは仮定の話となるが、「グループ掲示板」にはファイルを添付することが可能であるため「ファイル交換」機能の利用をやめ、作成中のスライドのファイルを「グループ掲示板」を通じてやりとりさせたとすれば、結果はまた異なったものになったかもしれない。

3.3　教材管理

筆者にとって LUNA を利用した最も大きなメリットは教材の管理がやりやすくなったことではないかと考えている。これは２つの点で評価できるだろう。ひとつは印刷したプリントとして配布した教材の管理、もうひとつは教材の（コンテンツとしての）形態の柔軟性である。

スタディスキルセミナーは講義形式の授業科目ではなかったが、筆者が作成し配布したプリントは結構な枚数となった。プリントは授業開始時に必要十分な枚数を印刷、配布しているが授業を欠席した学生やプリントを破損、紛失した学生から再配布を求める声は少なからずあった。筆者としてはそのような要望を前もって把握することは難しく、また煩雑な作業でもある。そこで授業において配布済みのプリントは LUNA へ教材として掲載し、閲覧可能な状態にしておくことで、学生は自分が必要とするプリントを自由に閲覧ないし印刷することが可能となった。その

結果、筆者の負担は軽減されたのである。

さらにLUNAではPDF形式やPowerPoint形式などのファイルだけでなく、デジタル化された情報ならば、そこから多様な教材を作成して掲載し閲覧可能にすることができる。たとえばスタディスキルセミナーではプレゼンのスライド作成に有用と思われるウェブサイトへのハイパーリンクを埋め込んだページを作成して学生へ提供した（図９）[11]。また筆者は利用しなかったがLUNAでは音声や動画などのリッチコンテンツを教材として掲載し閲覧させることも可能な仕様となっている。したがって教材管理の面ではLUNAが非常に役立ったと評価できる。仮にLUNAを利用せずにこのような教材管理を実現しようと考えたならば、そのためにウェブサーバ用の高機能なハードウェアやウェブ技術やデータベースに関連したソフトウェアの知識なども必要となり、筆者の手には負えず実現は不可能であったと思う。

3.4　自己評価のまとめ

本章の冒頭で挙げた３つの観点（「教員と学生のコミュニケーション」「グループワーク」「教材管理」）からの自己評価をまとめたい。教員である筆者からみた場合、LUNAを利用したこと

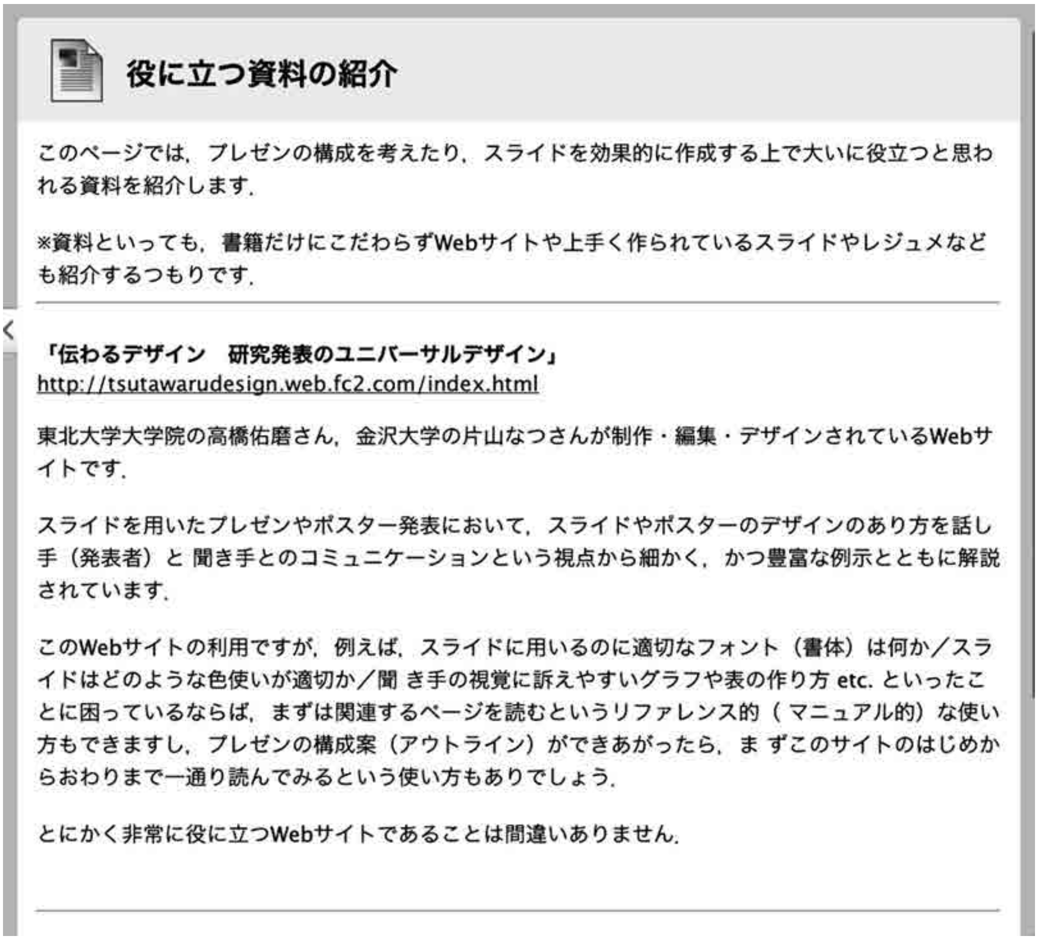


図９　ハイパーリンクを埋め込んだページの様子

の利便性や機能性は非常に高く、とくに学生に対するコミュニケーションと教材管理の面において上手く使いこなせたと考えている。また学生にとっても教材の閲覧やグループワークにおけるファイルのやりとりの効率化においては十分に役立ったと考えてよいだろう。

一方で学生からみた場合、果たしてLUNAの利用がどれほど学習活動に対して効果があったのか、正確に測定していないとはいえ疑問を感じている。もちろんその理由のひとつは筆者によるLUNAの利用に不備な面があったからであるが、LUNA自体の可能性を否定するものではない。

結論からいえば筆者が行った（LUNAを利用した）授業実践は教員、学生の利便性を向上させることには成功し、学習活動を効果的に行うための空間である「ラーニング・コミュニティ」の形成には失敗したといえる。前者については今後もLUNAを利用しつづけることでより効率的なノウハウを身につけることが可能だと考えているが、後者に関しては試行錯誤をつづけてゆくほかはないと考えている。

次章では今後の展望として、授業における「ラーニング・コミュニティ」の形成をどのように実現してゆくかを考察したい。

4. 今後の展望　―「ラーニング・コミュニティ」の形成にむけて―

筆者はラーニング・コミュニティの形成にとってLUNAの利用は不可欠であると考えている。なぜならLUNAが可能としているさまざまな機能は「オンライン・コミュニティ」のインフラとして十分に機能しうるものであり、LUNAを活用していったん（オンライン上に）コミュニティを形成できれば、それを現実の教室におけるグループワークと重ね合わせることでラーニング・コミュニティにまで拡張できるからである[12]。

ラーニング・コミュニティの形成については複数のアプローチから研究されている[13]。そこで筆者は自身の専門分野であるCMC（Computer-Mediated Communication）研究からのアプローチを考えている。「ラーニング」と「CMC」、この2つは普通に考えると結びつかないような言葉である。しかし「ラーニング・コミュニティ」と「CMC」ならば十分に結びつくだろう。なぜならCMC研究とはオンライン上でのコミュニケーションを通じて、コミュニティがどのように形成されるのか（されてきたのか）を研究しつづけてきた研究分野だからである。そしてLUNAを利用するということはオンライン上でのコミュニケーションを行うということにほかならないからである。

筆者がLUNAを利用した授業運営を始める際に目指したことはLUNA上での活発なコミュニケーションやグループワークを通じたコミュニティの形成であった。くわえてLUNA上に形成されるコミュニティをさらに「ラーニング・コミュニティ」へ拡張することでもあった。残念ながらこの試みは上手くいかなかったが、今回の実践で得られた知見とそれに対する自己評価をもとにCMC研究のアプローチから（LUNAという）オンライン上にコミュニティをどのように形成し、さらにそれを活性化させ、ラーニング・コミュニティへと拡張させてゆくにはどのような手法が必要となるのか、引き続きスタディスキルセミナーでの実践を通じて考えてゆきたい。その実践の結果は別の機会に報告したいと考えている。

〔注〕

1　本節で説明した LMS の LUNA の導入と現状に関しては主に西谷（2011）を参照している。

2　本節以降の見出しとしてたとえば「コミュニケーション的機能」としているが、これは LUNA に実装されている各機能を状況に応じ複数組み合わせて利用していたため、それらをまとめたうえ、筆者が改めて授業運営の観点から適切に名付けたものである。したがって LUNA に同じ名称の機能が実装されているわけではないことに留意して欲しい。

3　出席確認のための書き込みであるため期限を設けたが、書き込みを促す「お知らせ」を見逃した等の理由で期限までに書き込みをしなかった学生が散見された。また授業終了後に書き込みを行うため、不正が行われないような措置を講じる必要があると実感した。

4　授業では30名の学生を５名で１グループ、計６グループに編成し、プレゼンについてはグループの形式で学期中に各グループが３回実施した。

5　岩崎・中橋（2010）では多人数授業ではあるが、LMS を利用したアクティブ・ラーニングの実践を報告している。そのなかで掲示板機能を上手く活用するため LA（Learning Assistant）を導入したことがわかっている。筆者の担当するスタディスキルセミナーにおいても2011年度秋学期より LA を導入しており、本論文の執筆時点では LUNA 上でのコミュニケーションを活性化させるための方法を LA とともに模索しているところである。なお LA を含めた授業内外での支援体制や活動については岩崎ら（2008）を参照のこと。

6　LUNA では科目のページにアクセスすればいつでも過去にさかのぼり「お知らせ」を閲覧することが可能である。また教員の操作により特定の「お知らせ」を期間限定で LUNA に表示させることも可能である。

7　図６で示すようにプレゼンごとに「教材」ページを作成し、そこにはスライドのファイル、手書きで記入された評価シートをスキャンしたもの、実際の評価結果など、必要な情報を全て掲載し閲覧できるようにしていた。

8　学生からすれば毎週相当数の「お知らせ」が自分のメールアドレスあてに届くため「面倒であった」という意見が、学期中に実施した授業調査の自由記述欄より見受けられた。しかし全く告知しないわけにもいかず、実際に筆者は「お知らせ」をバランスよく送ることに苦慮した。

9　参考文献で挙げている先行研究からは LA を効果的に導入することで LMS 上でのコミュニケーション活動を活性化できることがわかっている。そのため（教員でもなく学生でもない第三者としての）LA に対する調査も必要だと考えている。詳しくは岩崎ほか（2008）や岩崎・中橋（2010）を参照のこと。

10　LUNA の「グループ」機能にはここで挙げたサブ機能以外にも、チャット、ブログ、Wiki といったサブ機能が実装されており、オンライン上でグループワークを行うには必要十分な機能が備わっている。

11　LUNA では各種ファイルをアップロードして単独で公開したり、コメントをつけて公開することが可能である。さらに簡易なエディタを利用するか直接 HTML を記述して図９で示したようなページを作成することも可能である。つまり LUNA の「教材」機能はかなり柔軟性をもつ機能であるといえる。

12　LUNA でのオンライン・コミュニケーションと教室でのグループワークという形態のコミュニケーションを機能的に組み合わせ、それをラーニング・コミュニティにまで拡張する方法論としては東京大学教養学部での取り組み（「質の高い大学教育推進プログラム」）が先行事例として参考になると思われる。詳しくは東京大学教養学部（2011）を参照のこと。

13　筆者の理解では（高等教育にとどまらない）幅広い意味での学習行動から研究した成果として中原（2010）や吉田編（2008）が挙げられるだろう。

参考文献

岩崎千晶・久保田賢一・冬木正彦、2008、「LMS の活用事例からみる授業改善の試みと組織的支援」『教育メディア研究』14(2)、pp.1-10、日本教育メディア学会

岩崎千晶・中橋雄、2010、「LMSを活用した多人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践」『論文誌 ICT活用教育方法研究』13(1)、pp.11-15、私立大学情報教育協会
金明秀、2011、「エンロールメントマネジメントの観点から見たファカルティ・ディベロップメントの課題」『関西学院大学高等教育研究』創刊号、pp.81-91、関西学院大学高等教育推進センター
質の高い大学教育推進プログラム編、2011、『授業の中での討議力養成 HINTS 10』、東京大学教養学部
中原淳、2010、『職場学習論―仕事の学びを科学する』、東京大学出版会
西谷滋人、2011、「BbLearn R9.1 関西学院大学 Kwansei Gakuin Univ.」、BbDAY Tokyo 2011発表資料
吉田孟史編、2008、『コミュニティ・ラーニング―組織学習論の新展開』、ナカニシヤ出版

LMS 運用管理に関する考察

関西学院大学共通教育センター 准教授
池 田 瑞 穂

要 旨

本学の LMS である『LUNA』は2010年に導入され運用開始より１年が経過した。『LUNA』を利用するにあたり、教員はもとより学生からもその不具合や要望が多く上がってきている。全学的にも利用されていない場面が多く、利用していてもレジュメの配布に限定される場合が大半のようである。そこで、『LUNA』の品質を高め利用率をあげるため、システム導入後の保守段階における視点でシステム運用管理方法を提案する。

はじめに

近年、情報機器やネットワーク技術の進展により大学における教育環境も急速に変化してきている。特に、教育を支援する LMS（Learning Management System）は多くの商用システムが開発販売され、e-learning の普及とともに教育の基盤システムとして導入が進行し授業を遂行する際に必須のシステムとなりつつある。現在普及しつつある LMS は Web 技術を通じて教授者、受講生、事務（以降、ユーザと略す）に対して授業やコミュニティを支援するものであり、一般的には授業教材等の配布コストの削減や情報更新の早さ、学習者の成績や学習進捗を一元管理できるなどの利点がある。

2010年度秋学期より導入された LMS である『LUNA』は利用開始当初から多くの不具合が発生し明らかに導入時のテストおよび評価の不備が考えられる状態であった。その後数回のサービスパックの提供や各種の問題点の対応により、徐々に不具合が改善されてきた。しかし、不具合の量が大量であったことや、以前に万全の態勢でテストし起動できるようにした機能も動作しなくなる状態に戻るなどの事態を呈しており、ユーザより様々な問題が依然として指摘されている。

これらの問題は、システム不具合（プログラム不具合）、環境不具合（ネットワーク不具合や OS 依存の不具合）、仕様不具合（システム機能に関する仕様不具合）、システム操作の誤り等渾然一体としており、システム導入後のシステム保守段階において問題が整理されないまま問題解決に至っていないためシステム活用を阻害していると考えられる。

そこで、『LUNA』の活用を進めていくため、現在までの問題点を整理しシステム導入後のシステム保守の運用管理方法について考察を行う。

1. LMS『LUNA』の現状課題

共通教育センター情報科学科目では2011年度は89クラス開講し、約4400人の学生が受講している。教員15名、授業補佐（以降、SA と略す）40名が担当し、50人以上の規模を持つクラスが19クラス、その内100人以上の規模を持つクラスを11クラス開講している。また、講義科目２クラス以外の100人以上の規模のクラスを９クラス開講しているため、授業において LMS を利用する必要性は多大である。そこで、当センターの一部の科目や組織における現状の『LUNA』の利用についてアンケート調査を行った。その結果に対して授業を受ける側と授業を管理する側の各視点で整理した。

1.1　アンケート調査の対象とした授業およびコミュニティでの『LUNA』の利用状況

アンケート調査の対象とした受講生および SA 管理における『LUNA』の利用状況を以下に示す。

（a）受講生の利用状況

① 講義科目「情報技術概論」

② 利用者　教員１名、受講生125名

③ 利用状況

教員独自で作成した Web コンテンツを『LUNA』が搭載されているサーバにアップロードし『LUNA』の画面にリンクしている。また、一部のレポート提出管理に『LUNA』の機能を利用している。他は紙提出させている。『LUNA』では紙提出の成績を入力し難いため、『LUNA』に提出させたレポートも最終的には EXCEL にて成績の管理を行っている。また『LUNA』のテスト機能を利用して小テストを実施予定である。

（b）SA 管理における利用状況

SA 管理のための「共通教育センター情報科学科目2011」コミュニティの利用状況を以下に示す。

① 利用者　教員１名、事務３名、SA 40名

② 利用状況

業務報告書が閲覧できる Web ページを『LUNA』が搭載されているサーバにアップロードし、『LUNA』の画面にリンクしている。また、掲示板機能を利用して SA 業務に関するノウハウの蓄積を行っている。

1.2　アンケート調査

次に、『LUNA』に関する「メリット、デメリット、改善点」の自由記述の調査を受講生および SA に対して行った。

受講生に対しては、受講生が授業に慣れてきた第４回授業にて『LUNA』に関してのアンケートを、毎回の授業にて A５版用紙に記述させている授業内容に関するコメントとともに記述させた。SA に対するアンケートは、『LUNA』に関する上記の報告書を『LUNA』の課題レポート機能を利用して提出させた。なお、不具合点を現象のままに記述させる必要性を感じたため、自由記述で任意回答とした。回答者65名、問題件数57件の回答を得ることができた。次に結果を

整理する。

1.3 『LUNA』の問題

アンケート調査結果より、各問題に対して以下に示す３つの不具合区分「① システム不具合」、「② 環境不具合」、「③ 仕様不具合」に分類し整理した（表１）。ここで『LUNA』を大学に導入した要員を「システム導入側」と称し、『LUNA』の開発および適用を行ったメーカを「システム提供側」と称す。

① システム不具合

明らかに、システム不具合でありシステム提供側でプログラム改修を行う必要があるものである。発生内容から、情報の流出や成績管理不具合等大学運営上問題になるもの、あるいは社会的問題に発展する可能性があるものは、対応優先度を上げてシステム提供側に改修依頼を行う必要がある。

② 環境不具合

クライアントの OS が古いことによりシステム利用できない場合やネットワークの切断等環境設定に依存する不具合である。

③ 仕様不具合

求めているシステム機能がない場合、あるいは、システム導入時に導入側が求めていた機能仕様と異なっていた場合が考えられる。多くの場合は、システム導入時の要求定義段階で機能確認漏れあるいはシステム提供側の説明不足が要因となる。また、システム導入後、システムを運用することによって発生した新規の要望も含まれる。従って、仕様不具合の発生要因については仕様書等を基本としてシステム提供側と調整し、仕様の再見直し・プログラムの改修が必要となる。

1.4 問題の分類結果

アンケート結果による問題点を不具合の区分別に分類した結果を表１に、区分別の合計件数とその割合のグラフを図１に示す。これにより、「システム不具合」については、成績評価が登録されない等のシステムの信頼性に関わる問題が含まれているため、システム提供側へ早急な対応を依頼する必要がある。また、問題の70％近くを占める「仕様不具合」については、導入時の要求定義段階での機能漏れかあるいは導入後の新規要望かを分析し、授業運営を阻害する問題より優先度を付けて問題解決を行う必要がある。

表１　アンケート結果による『LUNA』の問題点リスト

No.	不具合区分	内　容	件数
1	システム不具合	JAVA を使用しているのでシステムに負荷がかかり処理時間がかかる。	2
2	システム不具合	office ファイルが別画面に出てくる。	1
3	システム不具合	動きがワンテンポ遅い。	1
4	システム不具合	成績評価が登録されていない。	1
5	システム不具合	ダウンロードに失敗することがよくある。	1
6	システム不具合	Web でのテスト時にネットワーク接続エラーが発生し回答できなくなる不具合が発生することがよくある。	1
7	環境不具合	各サイトのダウンロードに時間がかかり、システム負荷がかかっている。	5
8	環境不具合	古い OS のためフォルダにアクセスできない。	4
9	環境不具合	アクセスしてから表示されるまで時間がかかる。	2
10	仕様不具合	多くの教員の方が使いこなせていない。 教員の中にもデジタルデバイドが発生している。語学系の外国人教員や情報科学系の教員は比較的『LUNA』を用いているが教員の中には全く用いない人がいる。	12
11	仕様不具合	スマートフォン、携帯電話からアクセスできるように対応をしてほしい。	6
12	仕様不具合	情報が更新されていることに気づかない場合が多く、お知らせ機能のようなものがない。	4
13	仕様不具合	レジュメなどをダウンロードする際何度もユーザ ID とパスワードを入力しなければならないので不便である。	3
14	仕様不具合	春学期と秋学期の授業がまとまって画面に出るのが少し見にくいと感じる。	2
15	仕様不具合	掲示板を活用できるようにもっと機能を検討する必要がある。	1
16	仕様不具合	『LUNA』のデザイン、操作性が良くない。	1
17	仕様不具合	教材フォルダの一括ダウンロードができないこと。『LUNA』上で一度開いてからでないと自分の PC 上に保存できない。	1
18	仕様不具合	一度ページに入ったら戻るのに大変である。（メールを開いてからフォルダに行こうとすると全部戻り終えてからでないといけない）	1
19	仕様不具合	カレンダーなどカスタマイズできるのはよいことかもしれないが、教学 Web サービスのようにシンプルで見やすいサイトの方が気軽にアクセスできてありがたい。	1
20	仕様不具合	関学 Web サイトはそれぞれのリンクや固有の役割がわかりにくい。	1
21	仕様不具合	自分が探したい授業がどこにあるのかなかなか見つけにくいところである。	1
22	仕様不具合	１ページ内の文字数、リンク数が多くて、欲しい資料を探すまでに少し時間がかかる。	1
23	仕様不具合	履修科目の一覧が見にくい。	1
24	仕様不具合	項目が多すぎる。	1
25	仕様不具合	『LUNA』を通じた提出物が確実に届くか不安である。	1
26	仕様不具合	『LUNA』をとても使われる先生がいて、使わざるを得なくなったのだが、不具合（メンテナンス）などが重なったりしたため提出物に不都合が出てしまったことが今でも心残りである。	1

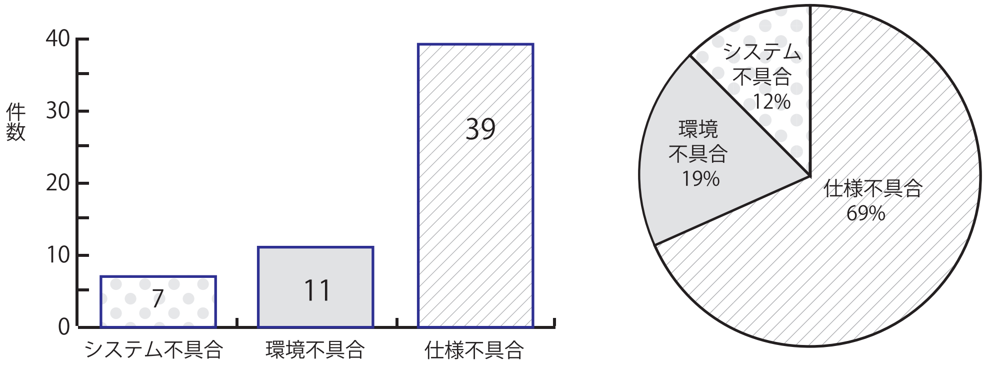


図 1　区分別不具合件数と割合

2. システム運用管理段階における問題発生から問題解決までの流れと問題点

システム導入後の運用段階において問題発生から問題解決までの流れは図 2 に示すとおり「(1)問題発生」から「(4)結果連絡」までの 4 つのフェーズで構成される。しかし、現状の『LUNA』運用において全ての問題が整理されないまま問題解決に至っていない。

そこで、3 つの視点（問題発見者、問題対応者、システム運用者）に分類し、各フェーズでの各立場に起因する問題点を次に列挙する。

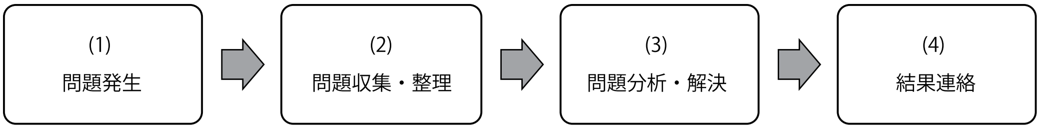


図 2　システム運用段階における問題解決に至る流れ

(1)問題発生

《問題発見者》

ユーザはコンピュータに不慣れであるため何が問題なのか悩む場合が多い。自分のコンピュータの一般的な操作ミスなのか、あるいはシステムを利用していての操作ミスなのか、システム自体の不備なのかなど判断ができないため、連絡できずに利用をやめてしまうことも頻繁に発生している。

《問題対応者》

コンピュータに不慣れなユーザも考慮に入れ対応するべきところ、サポート対応担当者によっては何が問題なのか判断がつかない場合もある。そのため、殆ど全ての問題点が同一の対応になり、簡単なアドバイスで終わるものも大きな対応となり時間もかかる状況となっている。

(2)問題収集・整理

① 問題収集

《問題発見者》

問題発生に関する状況報告の文章があいまいである。

《問題対応者》

問題発見者のあいまいな部分を明確にする際にシステムに対する理解、サポート方法などの手法を持たないため、問題発見者に非があるように捉えられる場合も多く発生している。従って問題を正確に把握できず、対応も正確でないものになる場合もある。

② 問題整理

《問題対応者》

問題を受け付けた後、システム問題を管理できていない。問題発生から解決に至るまでの記録を閲覧でき、検索できる機能があれば、問題発生時にユーザ自身で問題解決できる可能性もあり、サポート回数も軽減できると考える。

(3)問題分析・解決

《問題対応者》

問題発生後の対応が遅い。成績評価に関わる問題等即刻解決すべきレベルの内容でも数日、あるいは数か月後の授業のない休暇時の対応となる。

(4)結果連絡

《問題対応者》

さまざまな更新された情報をユーザに知らせる機能は各科目のお知らせ機能のページのみである。お知らせ機能は更新されたことおよび重要度を識別することが非常に困難である。また、ユーザは保有するPCやネットワーク環境によっては『LUNA』の起動が遅かったり、アクセスできない場合がある。定期的に『LUNA』を閲覧することが負担になる場合も多い。この場合、現在よく利用されているSNSやブログなどには内容変更と同時にメールなどで更新状況を知らせる仕組みが存在するが、同様の機能が必要である。あるいは、携帯やスマートフォンなどからも容易に利用できるなどアクセシビリティの改善が必要と考えられる。また、解決済みとされる問題が再現することが多い。ユーザはその都度同じ問題を連絡する手間がかかりシステムの信頼性が低下する。問題解決の方法の見直しも必要と考えられる。

3. システムの品質

システムの要求定義から導入・運用管理までの流れを図３に示す。システムを構成するソフトウェアの品質を確保するにはシステム開発の上流工程である要求定義の品質を高めることが重要である。要求定義段階で作成される要求仕様書の品質が低くなると、システム導入後に機能漏れが発生し、ユーザの要望どおりのシステム運用ができなくなる可能性が高くなる。要求定義段階で行われる要求分析は非形式的であり、システム提供側とシステム導入側の共同作業でなければ正確な要求分析は行うことはできない。正確な要求分析が行われなくなると要求定義段階で作成される要求仕様書の品質は低下し、導入後のシステム運用はできなくなる。一方、システム導入後のシステム運

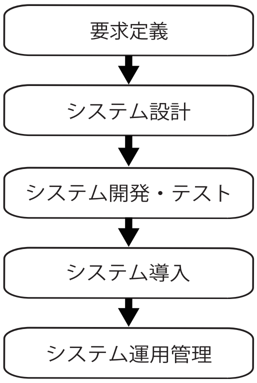


図３　システムの要求定義から導入・運用までの流れ

用管理においても、システム品質の評価や要望管理を行っていく必要がある。

ソフトウェア品質に関する規格は ISO/IEC 9126-1[1]、国内では JIS 規格として JIS X 0129-1 [2]が制定され、その後、新たな規格策定プロジェクト SQuaRE（Software product Quality Requirements and Evolution）[3]により品質要求定義プロセスを含めた ISO/IEC 25010[4]が制定された。ここでは利用時の品質特性モデルとして、有効性（effectiveness）、生産性（productivity）、安全性（safety）、満足性（satisfaction）が規定されている（表２）。これらは、システム導入後のシステム運用管理段階においても適用し、システム評価を行っていく必要がある。

表２　利用時の品質のための品質モデル　JIS X 0129-1

有効性	利用者が指定された利用の状況で、正確かつ完全に、指定された目標を達成できるソフトウェア製品の能力。
生産性	利用者が指定された利用の状況で、達成すべき有効性に対応して、適切な量の資源を使うことができるソフトウェア製品の能力。 《備考》資源には、作業を完了するまでの時間、利用者の労力、材料又は使用した費用を含めることができる。
安全性	利用者が指定された利用の状況で、人、事業、ソフトウェア、財産又は環境への害に対して、容認できるリスクの水準を達成するためのソフトウェア製品の能力。 《備考》リスクは、一般に、機能性（セキュリティを含む）、信頼性、使用性または保守性の欠陥の結果である。
満足性	指定された利用の状況で、利用者を満足させるソフトウェア製品の能力。 《備考》満足性は、製品を対話的に利用した時の利用者の反応であり、製品の利用を含む。

問　題　報　告　書

管理No.	CEC-ICT2011a103101		
作成日	2011年10月31日(月)	回答日	2011年11月9日(水)
所　属	共通教育センター	所　属	●●●●●●●●
氏　名	池　田	氏　名	●●●●

項　　目	内　　　　容
障害発生日	2011/9/26（月）
作業場所	4別101A,B
コンテンツ	「コンピュータ基礎10(水・１）」
コンテンツ内発生個所	INFOSS情報倫理2011年度版テキスト（SCORM)
障害発生時刻	1限目の「コンピュータ基礎」授業中
障害状況	「Excelレポート No.3」をUP（図１）したにもかかわらず、 図２のとおり課題レポートの欄に表示されない。
対策	調査する旨受講生に伝達
障害復旧時刻	11月7日 15:00
障害の原因	新着情報を表示するための通知設定が初期状態で有効になっているのにもかかわらず、個人宛の課題のみ通知情報が更新されない状況になっておりました。原因はまだつかめておりませんが、継続して調査中です。
今回の対応	新着情報を表示するための通知設定を改めて設定しなおすことで、情報が表示されるようになりました。 現時点では対処として設定の上書きを行ったのみとなっております。
今後の対策	今回のように通知設定が予期せず、一部の機能で停止したことについて開発元と調査を行い、恒久対応をどのように行うかについて改めてご報告いたします。 以上

図１

図２

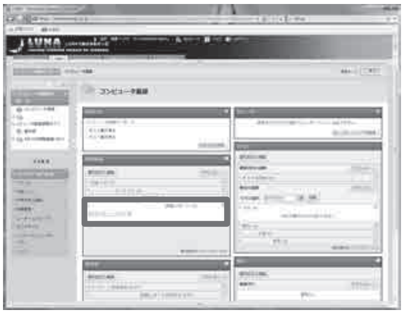


図４　問題報告書

4. システム運用管理

「3．システムの品質」に示したように、システムの品質はシステム開発の上流工程である要求定義段階で大半が決まる。しかし、システム稼動後の保守段階において、システムを利用していく中でのシステム不具合や新たなる要望が発生するため、システム運用管理方法を確立させ、タイムリーに問題解決を行っていく必要がある。そこで、システム運用管理方法を「2．システム運用管理段階における問題発生から問題解決までの流れと問題点」で示した４つのフェーズ（図２）毎に示す。

(1)問題発生

現状では問題が発生した場合、『LUNA』サポートに口頭やメールで連絡することになっている。これらの方法での連絡は、収集した情報の精度にばらつきが発生するため、問題の第１次切り分けとして問題の本質を分析できない場合がある。そこで問題点の報告書様式を標準化し、電子的に問題点の整理や管理を行うため「問題報告書」（図４）を用いて運用を行う。

表３　システム課題リスト

評価指標　A：高、B：中、C：低、－：対象外

No.	評価指標				優先度	不具合区分	内容	件数
	有効性	生産性	安全性	満足性				
1	C	C	－	C	3	システム不具合	JAVA を使用しているのでシステムに負荷がかかり処理時間がかかる。	2
2	C	C	B	C	2	システム不具合	office ファイルが別画面に出てくる。	1
3	C	C	－	C	3	システム不具合	動きがワンテンポ遅い。	1
4	C	C	C	C	1	システム不具合	成績評価が登録されていない。	1
5	C	C	B	C	2	システム不具合	ダウンロードに失敗することがよくある。	1
6	C	C	C	C	1	システム不具合	Web でのテスト時にネットワーク接続エラーが発生し回答できなくなる不具合が発生することがよくある。	1
7	C	C	－	C	3	環境不具合	各サイトのダウンロードに時間がかかり、システム負荷がかかっている。	5
8	C	B	－	C	4	環境不具合	古い OS のためフォルダにアクセスできない。	4
9	C	C	－	C	3	環境不具合	アクセスしてから表示されるまで時間がかかる。	2
10	C	C	－	C	3	仕様不具合	多くの教員の方が使いこなせていない。 教員の中にもデジタルデバイドが発生している。語学系の外国人教員や情報科学系の教員は比較的『LUNA』を用いているが教員の中には全く用いない人がいる。	12

(2)問題整理・分析

問題発生により記載された「問題報告書」(図4)を元に「システム課題リスト」(表3)を作成する。「システム課題リスト」は、「3．システムの品質」に示した「品質特性モデル」より、有効性、生産性、安全性、満足性に関して各々 ABC の3段階評価を行う。

(3)問題解決

「システム課題リスト」(表3)を用いてシステム導入側で決定した優先度に従ってシステム提供側が問題分析を行う。さらに、表3に問題解決策の欄を追加し解決策を記述する。

(4)結果連絡

システムでの障害内容や要望内容に対して、システム導入側と各ユーザ間で掲示板を利用したり、各種リストを公開したりするなどの方法により結果連絡を行い情報共有を図る。

5. まとめ

現状の LMS『LUNA』の問題点をアンケート調査結果に基づき示した。また、システム運用段階における問題発生から問題解決までの流れの中での問題点について示した。さらに、これらの問題点を解決していくため、システム品質の標準化の流れを示し、システム運用管理方法について示した。

システム導入後の管理については、管理方法を標準化することにより、システムの品質を確保する必要がある。また、システム専門外である要員が役割を担うことも多くあると思われるため、システム導入側とシステム提供側の役割分担を明確にし、問題解決を随時行っていく必要がある。これらの結果、システムへ信頼性が高まり、さらにはシステム利用率も上がると考える。

参考文献

[1] ISO/IEC 9126-1 (2001)“Software engineering -- Product quality -- Part 1: Quality model”.

[2] JIS X 0129-1 (2003)“ソフトウェア製品の品質―第1部：品質モデル”, 財団法人 日本規格協会.

[3] W. Suryn, A. Abran, and A. April (2003)“ISO/IEC SQuaRE. The Second Generation of Standards for Software Product Quality” presented at IASTED 2003.

[4] ISO/IEC 25010 (2011)“Systems and software engineering – Systems and software product Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE) – System and software quality models”.

第　2　部

記録

PART 2

DOCUMENTS

第２回高等教育推進センターFD講演会

日　時：2011年12月８日(木) 15:10〜17:00
場　所：関西学院会館　レセプションホール「風の間」

学　長　挨　拶

井　上　琢　智（関西学院大学　学長）

ただいま紹介いただきました、井上です。本日は本学にとっても、重要なテーマで先生にお話しいただけること、改めて、感謝を申しあげたいと思います。

今回のこの講演について私の考えているところを少し申し上げたいと思います。関西学院が明治時代に誕生し、そして戦後の初期あたりまでは、現在のように教員と職員の職分は明確に分かれていませんでした。関西学院は戦後すぐに組合を作りましたが、教職員組合として発足し、教員と職員が一緒になって活動していました。しかしながら、規模が大きくなるにつれて、教員職と職員職が明確に分かれてきたと思います。

関西学院の戦後の一番大きな大学改革は、大学紛争後の改革だったと思っています。その中で、職員と教員と学生が一体になって、「新しい学校にするんだ」という意欲に燃えていました。学生はそれなりの役割を果たすにせよ、その改革の中心は教員と職員であり、教員と職員それぞれが分担を明確に区別した上で仕事に励むのではなく、まさに講演にあります「教職協働」を行う必要があると思います。

今日の「教職協働」は、それぞれの学校によってちがいがあると思いますが、本学がとるべき「協働」とは何か、また、今後の教職員のあり方について、山本先生から学ばせていただき、それをモディファイして本学に相応しい形を是非取り入れていきたいと思っています。よろしくお願いします。

講師紹介

司会：原　田　　剛（関西学院大学　高等教育推進センター副長）

それではこれから山本眞一先生にご講演をいただきます。先生をご紹介させていただきたいと思います。

山本眞一先生は1949年、大阪でお生まれになりました。大阪の茨木高校をご卒業後、1972年に東京大学法学部を卒業されました。学園紛争の渦中を東京大学でお過ごしになられたということでございます。法学部をご卒業後は当時の文部省に入省され、高等教育局、初等中等教育局、大

臣官房などで勤務をなされた後に、1989年、埼玉大学大学院政策科学研究科助教授、1992年筑波大学助教授、1996年に同教授を経て、大学研究センターの長をされました。2006年から現職の広島大学の教授であられまして、同高等教育研究開発センター長をされ、同時に2007年からは日本高等教育学会の会長もされておられました。先生のご専門は主として高等教育システム論および科学技術政策論とお聞きしています。先生は当時の文部省在職中の1979年に筑波大学大学院に国内留学され、そこで経済学修士を取得され、その後1996年に教育学で博士号を取得されております。著書といたしましては、「大学の構造転換と戦略」（2002年）、「大学改革の現在」（2003年）、「転換期の高等教育」（2008年）など、多数ございます。もちろん今ご紹介いたしました著書は本学の図書館にも開架されています。簡単ではございますが、先生のご紹介をさせていただきました。それではこれから、「大学改革と教職協働～教員はこれにどう関わるべきか～」と題してご講演をいただきたいと存じます。

講演
「大学改革と教職協働　――教員はこれにどう関わるべきか――」

山　本　眞　一（広島大学　高等教育研究開発センター長・教授）

はじめに

　ただ今ご紹介にあずかりました広島大学の山本でございます。私どもの高等教育研究開発センターは、大学のことを専門に研究するセンターとして、我国でも最も古い方の部類に入ると思います。国立大学では一番古くて、1972年の創設ですから、今年で40年目になります。この分野の研究についてはかなりの蓄積をみており、そういうご縁で本日こちらに呼ばれまして、これから表題にありますように「大学改革と教職協働」というお話をしようと思っております。

フロッピーディスクのFD

　今日の話は基本的にFDということですが、若い方がいらっしゃるので通じないかもしれませんが、FDが我が国で議論され始めたのが、1990年代の初めごろだったかと思います。その頃はFDというと、思い浮かぶのがフロッピーディスクでした。ですから「FDとはフロッピーディスクのことですか？」とまず聞かれるのが常だったのですが、それから20年近く経ちました今では、おそらく「フロッピーディスクとは何ですか？」と聞かれると思います。つまり、FDという言葉は市民権を得たかと思いますけれども、それがフロッピーディスクのことであるということは、もはや連想の外にあるというのが現在ではないかと思います。たかだか20年足らずの間に、世の中はどんどん変化しているわけです。大学教育はもちろん安定的なものであるべきかもしれませんけれども、それでもこの20年の間に何かが変わらざるを得ないということが当然あるわけでして、従ってそういう環境の変化の中で、我々はこれからの大学の進む道を考えていかなくてはならないと思っているわけです。

ファカルティ・ディベロップメントとしてのFD

　ところでFD、「ファカルティ・ディベロプメント」とはいったい何なのかということですが、狭い意味と広い意味の両方あると思います。中央教育審議会の2008年の「学士課程教育の構築」答申でも、広い意味と狭い意味の両方が書いてあります。最初のところに書いてあるのは、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組みの総称である」と基本的には狭い意味で書いています。しかし、段々と皆さんお気づきと思いますが、FDをやって行くうちに、「単に授業内容や方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員集団の職能開発の活動全般」、つまり、大学改革に関わるべき教員のもっと一般的な能力開発あるいは意識啓発、これらを含む活動としてのFDということも広い意味では非常に大事ではないかと思うわけです。

従って、もちろん教育方法の改善、改革も大事ですけれども、それに留まらず教員がどういう役割を果たすべきか、あるいはそのためにはどういう能力を持ち、どういう意識であるべきか、というようなことも含めて、FD と呼ばしていただくほうがよいのではと思っております。

1. 1990年代以降の大学改革

先ほどフロッピーディスクを例に出して20年の変遷ということをちょっと言ったわけですけれども、20年前ちょうど1990年代の初め頃から、今の大学改革がスタートしています。もちろん大学改革という言葉はずっと以前からあったわけで、私と同世代の先生方は覚えておられるでしょうけれど、1960年代の後半は大学紛争の時代でありました。その大学紛争は大学の古い部分と新しい部分がぶつかりあって、ああいうような形になったという方が多いですけれども、あの時点から既に大学改革というのは必要であるということが、叫ばれていました。しかし、後で述べるような様々な理由によって、大学改革は個別の大学の改革にまでなかなか進みませんでした。ところが1990年代以降は、その大学改革は個別の大学の改革に及ぶ時代になり、1990年代以降と、それ以前とを明確に分けることは結構意味のあることではないかと思うわけです。

１９９０年代以降の大学改革

（１）大学設置基準の大綱化～教養教育問題
（２）大学評価～自己点検・評価⇒認証評価
（３）国立大学の法人化
（４）大学・学部等設置の規制緩和
（５）学校法人改革・私学行政の整備
（６）大学の役割の多様化・個性化
（７）大学院教育の発展と実質化の要請
（８）学士課程教育の充実と教育の質保証
（９）競争的資源配分の進行（ＣＯＥ、ＧＰ等）
(10) ＦＤの義務化（努力義務→実施義務）
(11) 職業指導等の義務化など（細目の規制強化）
(12) 大学情報の公開義務

1.1　大学設置基準の大綱化

例えば、１番目の「大学設置基準の大綱化」ですが、大学設置基準で教員数や授業の種類等をいろいろ定めてありますが、当時の大学設置基準によると、一般教育と専門教育を何単位以上と分けて規定していました。そういうものを撤廃して、大学のもっと自由度を高めようということになったのが大綱化です。ところがそれが国立大学では、教養教育の縮小という問題に発展いたしまして、教養教育問題というのが90年代、あるいは現在に至るまで、様々な議論を呼んでいます。

1.2　大学評価

それから２番目の「大学評価」ですが、これはもともと大学の人間は、大学自治というのか、あるいはもっと端的に言えば、教授会を中心とする自治というものに、1990年代以前は、今よりずっと慣れ親しんできました。そういう時に大学の有り様を外の人が論じる、あるいは大学を評価するというのはあり得ないと思っており、それは当時の文部省であっても、基本的にはあり得ないと思っていました。私も1972年に文部省に入省しまして、高等教育局だけでなくて、初等中等とか、国際とか、大臣官房などいろんな部署におりました。全部は知りませんが、基本的に文部省やそれを取り巻く政治の世界では、大学というのはちょっと教授会自治が強すぎるとか、学長のリーダーシップが弱すぎるであるとか、あるいは極端なことを言えば、先生たちがどうして毎日大学に来ないのかとか、いろんなことを日々疑問に感じながら、少し大学はその有り様を外から考えた方がいいのではないかというような雰囲気はありました。ただ、何と言っても文部省自身が、基本的には大学に対しては権力行政というより、むしろ国立については設置者行政であり、私学については指導・助言という形であったことから、あまり直接的な権限がありませんでした。そのため、あまりそれ以上の強いことは言えなかったわけですが、91年の大学審の答申で、自己点検評価というものを打ち出しました。自己点検評価というのは、外から大学を評価するのではなくて、皆さん方の大学を良くするために、皆さん方自身で大学の有り様を考えてはどうですか、という提案だったわけです。でもそういう小さな提案がだんだん膨らんで、今の認証評価になっているわけです。

1.3　国立大学の法人化

国立大学について言えば、一番国立大学関係者が大きな改革であったと認識しているのが、３番目の「法人化」です。法人化は単に国立大学を法的な主体性のある国立大学法人にしたというだけではなくて、実は様々なそれに付随する要件によって、結局国立大学が今のような競争的な環境に置かれ、かつ実は政策当局に対してもかつてのような強い立場を主張できなくなった、ある意味で大きな１つのシステムの中に組み込まれてしまいました。そういう意味で法人化というのは国立大学の有り方そのものを変えていく大きな契機になったわけです。

1.4　大学学部等の設置の基準緩和

一方で、小泉行政改革により、2001年以降、大学学部等の設置の規制緩和というのが行われました。いろいろな要件にも依りますけれども、認可が必要だったものも、学科の設置とか、学部でも同じような分野のものであれば認可が必要でないということで、届けるだけでいいというようになったわけで、そういう大幅な規制緩和がありました。

1.5　学校法人改革・私学行政の整備

しかし一方で、是非皆さん覚えておいていただきたいのは、５番目の「学校法人改革・私学行政の整備」です。実は2002年の学校教育法私学法の改正によって、文部科学大臣が私立と公立の大学に対してかなりモノが言えるようになっています。かつては文部大臣、そして改正以前の文部科学大臣も、私立大学そして公立大学の運営については、例えば六カ月以上授業をしなかった

時や、あるいは重大な法令違反があった時に、その学校の解散命令が出せるという、言わば伝家の宝刀しか無くて、その間の様々な中間的な手段を持っていなかったわけです。それは何故かというと、戦後の教育改革の中で私立大学の関係者は戦前の苦い経験から、徹底的に政府の関与を排除しようとして、そういう設計をしたからです。ただ、2002年の法律改正で、例えば理事長の権限を理事会によって制限することや、あるいは私学行政について文部科学大臣は、「私学に不適切なことがあれば、それを是正するように指導・助言をすることができ、それに従わない時は、是正命令を出すことができる、それにも従わない時は、その学部学科の閉鎖命令を出すことができる。」というような伝家の宝刀よりはややゆるやかな規制権限を持つようになったわけです。

ただし、これは私立大学の数もだんだん増えてくる中で、法人によってはいろいろな不祥事があり、いろいろとデータを集めてみると、むしろこういう規制強化を私学関係者が望んだと結論づける研究者もいるくらいですから、そのような背景があったからなのでしょうか、制度改正について特に大きな反対もなく、法律が通りました。その時は何故かなと私も思いましたが、現状はそのようになっていることを認識しておく必要があるのではないかと思います。

1.6　大学院教育と学士課程教育

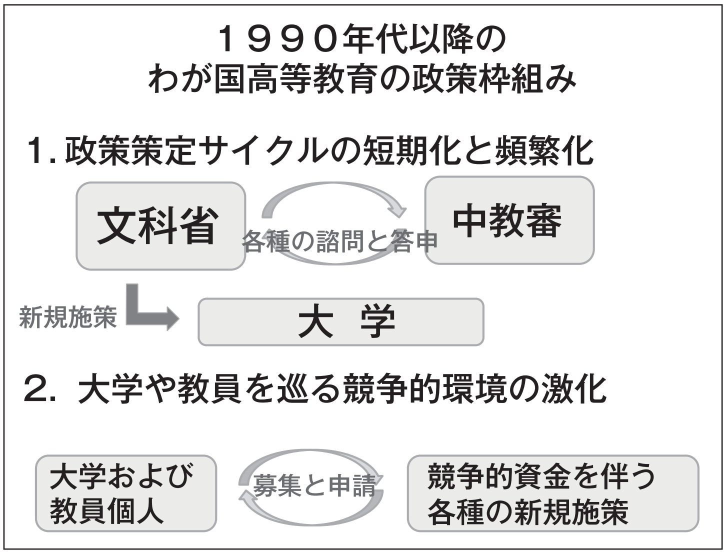
それから、７番目の「大学院教育」と８番目の「学士課程教育」は、皆さまご存知の通り、中身が大切という話になっているわけです。中身をきちっとしないとこれからの大学は、いくら入試で優秀な学生を集めても、何も教育をしないというのは良くないということになっているわけです。９番目の「競争的資源配分」は皆さんご存知の通りです。

1.7　FD・職業指導等の義務化と大学情報の公開義務

10番目の「FDの義務化」、11番目の「職業指導等の義務化」、12番目の「大学情報の公開義務」は、規制緩和の中でも良く考えてみると、細かな規制は少しずつ大学設置に付け加えられておりまして、例えば「FDの義務化」は、もちろん先生たちの個人個人に義務を課しているわけなく、これは大学に課しています。それから「職業指導の義務化」も同様に、大学にその義務を課しています。「大学情報の公開義務」も同様です。これは大学にとって一番出したくないデータで、財務状況であるとか、定員の充足状況であるとか、こういったものも含めて、公開しなければなりません。けれども、これを巡っては様々な問題があると聞いておりますが、これらを含めていくつかの大学改革はすべて個別の大学レベルに及んでいるわけです。従って1970年代のように、全体の大学改革であれば、例えば新構想大学といって筑波大学を作ったとしても、それは直ちに他の大学に影響を及ぼすわけではありませんでしたし、専修学校制度とか私学助成制度が始まったとしても、具体的に大学経営をどうするという話にはならなかったわけです。しかし1990年代以降の大学改革は、これはすべて個別の大学レベルの大学改革につながっているということであります。

2.　大学改革の背景と政策の枠組み

では、何故1990年代以前は、我が国の大学は政府が音頭を取っても動かなかったのに、1990年代以降動くようになったのでしょうという話です。一口で言えば、世の中の環境が変わったから



であると言えばそれまでですが、もう少し細かく見るといろいろなことがあります。

ここに書いてありますことは、非常にテクニカルなことですが、その他に例えば我が国の政治状況が変わりました。1990年代以降、1980年代以前のような安定的な政治状況ではなくなり、政治状況が徐々に、しかし深刻に変わって参りました。安定的な政治状況の中では大学改革を進めようとする勢力も強力だけれども、それを阻止しようとする勢力もかなり強力だったと思います。しかし、政治状況が変わったことによって、そのバランスが崩れたということが大きなものではないかと思いますが、やはり大学がそれを必要とするような要件が、90年代以降生まれたわけです。

2.1　18歳人口の減少

バブル経済の崩壊というのは１つの象徴的な事件であったわけでしたが、我が国の産業経済構造が変わり、学生の就職構造も変わってきました。それから何と言っても18歳人口です。18歳人口の減少は多くの大学にとって非常に痛いことであって、そうなると学生にとって少しでも魅力のある大学作りをするために大学改革が必要であるということは当然のことになりました。その他にいろいろなことがありますが、これらと一緒に90年代以降の政策過程の新機軸が生まれてきているわけです。

2.2　中央教育審議会の役割

政策というのは、例えば中学校のレベルの社会科の話で言えば、国会が法律を決めて、内閣が行政をする、何か争いがあれば裁判所が判断するということで問題ないですが、しかし現実には、行政は「内閣が行政をする」と言っても、行政の特に高等教育の担い手である文部科学省は、なかなか行政として動きづらい状況にあります。もちろん細かなことであれば、即決ということがあるわけですが、大きなことは必ず中央教育審議会に掛けます。いわば、中央教育審議会が全国大学教授会のような役割を担っているわけです。つまり、中央教育審議会で議論してもらって、

その結果を文部科学省が政策に反映するということです。しかし、中央教育審議会と文部科学省はまったく独立しているわけではなくて、相互に影響しています。そういう政策原案作成機能というものが中央教育審議会にはあるわけです。

2.3　文部科学省の競争的資金

その機能は90年代以前の中央教育審議会にもありましたけれど、大学設置委員会などもあったので、大体重要な政策は数年に１回でした。数年に１回のサイクルで回して、そして新規施策を出すということだったのですが、91年の大学審議会の答申以降、2001年に大学審議会が中央教育審議会に変わるまでの10年間に30近い答申や報告を出しています。つまり年平均３回、年によってはもっと多くの答申を出しています。そのサイクルが早くなるとどうなるかというと、新規施策もどんどん出てくるということです。どんどん出てくると、大学もそれについてイエスかノーか判断する必要があります。昔であれば、ゆっくり判断することができましたけれど、今は矢継ぎ早にくるからすぐに反応しないといけないようになりました。しかもそういった政策には、最近では競争的資金が伴うようになってきています。COE もそうだし GP もそうだし、その他いろいろなものがそうです。もちろん、そういうものには付き合わないと決めてしまえば、つまり、一切文科省の競争的資金を貰う必要はないということであれば、しばらくの間は大学改革に付き合わなくていいと思いますけれども、大多数の大学はそうでないし、国立大学はお金に困っていようがいまいが、近隣の大学が応募すれば、自分たちの大学が応募しないと具合が悪いというような、そういう風潮があります。従って競い合うように、この競争という環境に飛び込んで来ているわけです。

2.4　外部資金の導入

だから、大学は非常に忙しくなっており、忙しくなっている中で、研究者あるいは教育者も、昔のようにのんびりとは構えていられないようになってきています。今は教員評価というのもありますから、同僚に少しでも評価されたいというのは教員の思いとしてあります。従ってできるだけ外部資金をたくさん取って、たくさん論文を書いて、そして学会で重要な役職について、この世界で重きを成したいと思う人も多いと思います。そういうことになりますと、大学自治や政府と大学のあり方といった根本的なことを考えるというよりも、大学にとっては自分たちの大学がいかに外部資金を導入するか、そして個人もいかに業績を上げて、評判の高い研究者あるいは大学教授になれるかということが、大きな関心事になってきているのではないかと、私は思っております。そういう意味で、折から大学を巡る環境がどんどん変わる中で、雰囲気的に大学改革にはもう抵抗できないというような形に、この20年かけて、だんだんなってきていると考えるわけです。

2.5　教育研究の実績で勝負

少しまとめてみますと、例えば、以前の大学は、関西学院も入試の難しい大学ですが、かつてはもっと難しい大学だったのではないでしょうか。あるいは、今日来ておられる他の大学の方も思い出してみられるとそうかもしれませんが、我が国の大学というのは、もちろん分野に依りま

すが、一般的に言えば、大学というのは入れば後は出られるので、授業に出席するよりも、友だち付き合いを良くして、人間性を磨くべきであるというようなことを言う人だっているぐらいです。大学は入試を通じての人材選抜機関としての信頼性は高かったわけですが、今は入試の倍率も落ちている大学も多く、定員を確保できない大学も多くあります。そうなると人材選抜機関ではなくて、教育研究の実績で勝負せざるを得ないわけです。

2.6　学生の確保と教育研究費の確保

また、これは２番目の話と関係ありますけども、大学改革をしなくても向こうから大学に入りたいという学生がたくさん来たのは過去の話で、現在は学生数が減ってきていますので、学生確保に不安を持つ大学が多くあります。現実に４年制大学で定員割れしているのが４割、短期大学で６割と聞きますが、定員割れしていない大学であってもいつ定員割れになるか分からないということで、学生確保への不安があります。研究費や教育費も、昔であれば割と安定した経常的な研究資源があったのですが、今は競争的資金が多くなっています。また日本は人口が多いので幸い国内に閉じた環境でずっと教育研究を行えたわけですけれども、しかし今やグローバル化で、他国の大学とも競争しなければなりません。留学生もどんどん取っていかなければならない、そういう状況になってきています。

2.7　文部科学省行政の変化

それから何といっても頼みとしていた文科省は、今や政策官庁にだんだんなってきていて、法令と予算によって大学行政をするというように変わってきているわけです。昔の文部省は、大学を担当していた大学学術局やそのあとの高等教育局は、基本的には全国大学事務局のような感じでした。設置者行政をやっていて、年度末に事務局長さんが来て、予算が足りないと言えば予算を配分する等、いろいろなことの面倒をみていたわけです。私立大学に対しても、今ほど私立大学に対する権限がなかったものですから、本当の意味での指導・助言が多くありました。もっともそうは言っても、中には皆さんも設置認可申請に行かれて、そんなことはない、ものすごく苦労したという方も多いかもしれませんけれど、そういった面もあったとしても、基本的には権限がなかったと思います。ですから、そういう中で我々は我々の責任で大学をしっかりと運営していかなければならないということになるわけです。

3.　質保証の時代へ

時代時代に応じて様々な状況があることから、我々は過去の経験のみによって、大学運営はもはや出来ないということです。特に90年代以降大学改革が始まったと言いましたけども、その中でも2005年の中央教育審議会の将来像答申以降の環境というのは、政策環境もそして現実の環境もずいぶん変わって来ているのではないかと思います。特に今、政策的に関心が持たれているのは、この「質保証」です。

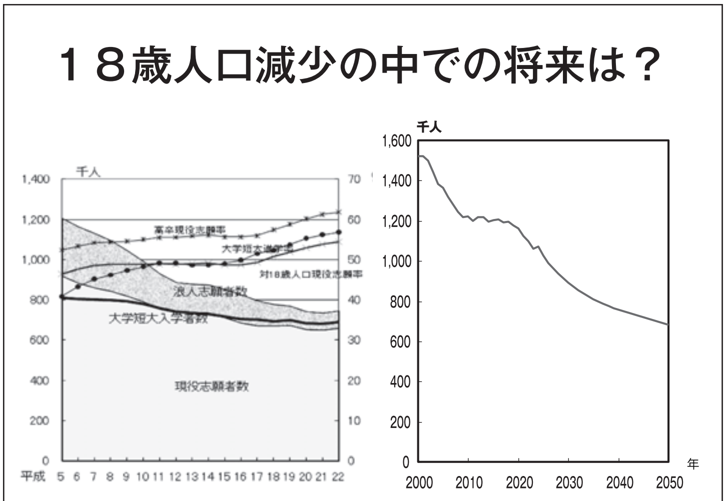
3.1　大学のアカウンタビリティ

つまり大学の外枠の話は基本的なところは改革が進んだものですから、今度は大学の中身、つ

まり教育の中身、研究の中身にかなり関心が集まりつつあります。ここは最も大学の本丸であり、かつ憲法で保障された学問の自由とも関わるところだと思いますけれども、しかし学問の自由がある一方で、大学には強いアカウンタビリティというのが要求されるというような説明をする人たちもおります。つまり大学は税金を投入して運営されているのだから、それにふさわしい成果を出すべきであると考える人も多いわけです。特にこれは国立大学に風当たりが強いわけですけども、私立大学にも何らかの形で関係しているのではないかと思います。このようなことから、過去の時代はもはや遠くに去って、現在は2020年頃までに決着をつけないといけない中身の改革というか、体質改革の時代ではないかと思います。

3.2　2020年の区切り

なぜ2020年で区切るかというと、実は2020年頃から18歳人口が再び減り始めるからです。これも皆さん、ご存知と思いますけども、18歳人口というのは1992年に205万人でした。それがドーンと減ってきてようやく去年辺りから一段落して、細かな増減はありますけども、大体120万人台で安定しています。この安定期が約10年続きますけれども、この間にしっかりとした中身の大学に作り変えておかないと、それ以降は再び減り始めるわけです。実際、最近生まれてくる赤ちゃんの数は110万人を切っています。彼ら彼女らが18年後にどのくらいの数になるかと言えば当然でありまして、どんどん減ってきます。出生率は厚生労働省の管轄ですから、文部科学省に遠慮しないでどんどん公表しており、2050年、今世紀の半ばには70万人弱になるというデータがあります。これはかなりの確率で、正しい結果になるのではないかと私は思っています。これはしょうがないことですが、個々の大学の努力では済まないことでありまして、個別の大学に出来ることは、この18歳人口に将来も頼っていくのか、あるいはそうでない別の学生を入れるのかということ以外にはないのではないかと思います。もちろん他所の大学に打ち勝って、他所の大学は潰れても自分の大学は生き残ると、こういうのも１つの戦略ではあるでしょうけども、それにしても各大学がそうとう努力しないと、この激変には耐えられないのではないかと思います。



3.3　2050年には在学生140万人に

実際、学校基本調査のデータを過去15年間ほど追っていますが、そうしますとこの太い線のところが、大学短期大学の入学者数になります。1990年代の前半では大体毎年80万人くらい入っていたのですが、今は少し減ってそれでも何とか70万人くらいを確保しています。ところが、実際の高校生の大学志願者数は1993年には120万人いたのですが、最近では大体80万人を割って70万人近くまで、減ってきております。こうして見ると、浪人の人ってずいぶん少なくなっていることがわかります。予備校が現役高校生を一生懸命入学させようとしているのも、そのためです。現役志願者数はすでにこの平成13年あたり、10年くらい前から、その年の大学・短期大学の入学者数を下回っているわけです。このようにかなり厳しい状況になっていまして、実質的には大学全入になっています。何故実質的に全入かと言うと、私立大学は国立大学と違って、経営上、入学者数は多分定員の1.2倍くらいがいいのではないかと思うからです。ところが1.2倍にすると志願者数を超えてしまうことになりますし、実際には受験生も行きたい大学が当然あるわけですから、多少あふれる人がいるのは当然であって、この10年近くは実質的には全入の状況になっているというのが現状ではないかと思います。そうなると、データが３年前で古いですが、2007年時点で約300万の大学短期大学の在学者数がいて、そのうち学部と短期大学の在学者数で大部分を占めています。それ以外となると、大学院や留学生や社会人になりますが、18歳人口がどんどん減ってきてしまいます。今の進学率は2007年で53％だったと思いますので、53％の進学率で考えますと、2050年にはもう140万人くらいしか在学者数を集められません。仮に進学率が少しずつ伸びて、60％、65％、70％で計算し、2050年に70％の進学率になったとしてもそれほど伸びないと思います。もっと上がるという説もありますけれど、しかし大学教育は、高等学校と違ってかなり選択的なものではないかと思っていますので、あまり100％近い進学率というのは想定しにくいのではないでしょうか。仮に想定したとしたら、それはもはや大学ではなくて、職業訓練校、高等レベルの職業訓練校になると思います。そのような訓練校を入れれば、もっとたくさんの人を収容できるかもしれませんが、まあ大体こんなところがせいぜいではないかと思います。

3.4　学生の獲得規模と質の問題

そうなると、大学院や留学生や社会人を大学に大幅に取り込まないと、今の規模は保てません。皆様方が充分ご存知のとおり、大学院や留学生や社会人というのは普通の若い学生より、経営的にいえばコストが高い学生だと、私は思います。また一方で、日本は成人学生が大学で学位を得てもなかなか世の中で評価してくれないので、果たしてこんなにたくさんの社会人や大学院生を集めることができるのかという、素朴な疑問もあります。留学生はもう少し取ることができるかもしれませんが、しかしこれも大幅に留学生を取ろうとすると、今度はその質が問題になってきます。このようにして今の規模を保てるのかということが１つの課題になります。もしこのシナリオがあり得ないとすれば、現実には学生数が減ってしまうわけであり、そうすると当然そこから先は怖くて言えませんけれど、そういうことになるわけです。

3.5　定員割れの原因

あとで私学事業団のホームページから数字を見ていただく方がいいと思いますが、今年の夏に

発表された平成23年度のデータですが、定員割れは大学が39％、短期大学が67％で、そのうち補助金交付の対象になる５割未満が４年制大学と短期大学で16校も出ているという状況です。このような大幅な定員割れが始まったのは、短期大学で言えば平成７年度、４年制大学でも平成11年度、この辺からかなり定員割れが目立つようになっています。だからその時期も10年ほど続いているわけですから、ある意味慣れになってしまっているかもしれませんが、これからもっと厳しくなるということは確かです。例えば、短期大学の入学志願者は、平成４年あたりは90万人もいたのに、いまや10万人くらいですから、ものすごく減っているということが分かります。更に悪いことには、日本は18歳人口に頼っている比率が非常に高いわけです。文科省が２年ほど前に公表したデータでは、入学者に占める25歳以上の者の割合は、OECD の平均では20％くらいだそうです。それより多い国、アイスランドは約40％だそうです。日本は僅か２％です。非常に若者依存の高等教育であるということが分かります。社会人を入れようとしても、もともとの原因に迫らないと、そう簡単にはいかないだろうと思うわけです。その原因はいろいろあるわけですけれども、大きな原因の１つは、家計の負担が非常に高いことです。自分でお金を払って大学にいかなければならない、あるいは自分の親が払ってくれて大学に行かなければならないからです。ヨーロッパの大学は、原則的に授業料は無料です。それから卒業した時にもらう卒業証書というか学位の価値が、アメリカもヨーロッパも高いです。ところが日本は必ずしも高くないことも原因です。日本は学歴社会だと言うけれど、それは25歳までの学歴社会というのが本当は正しい表現です。成人にとっての学位はアメリカやヨーロッパに比べると価値が高くないと日本では考えられており、大学の教員になりたい人は博士を取らないと具合が悪いですが、企業に行く人はむしろ博士を取ると具合が悪いということになるくらい、日本では学位の価値があまり高くないと考えられています。

3.6　学生確保のための大学改革

とにかく若者依存の我が国では、大学の定員割れが進むとともに、大学受験生の立場は完全に逆転してきており、つまり大学側にとっては、これが学生確保の努力が必要である理由と言えます。学生確保するためには、大学改革をして大学を魅力のあるものにしないといけないということです。これはいくら大学が「自治だ自治だ」と言っても、逆に自治だからこそ、大学自身の責任で改革をしていかなくてはなりません。

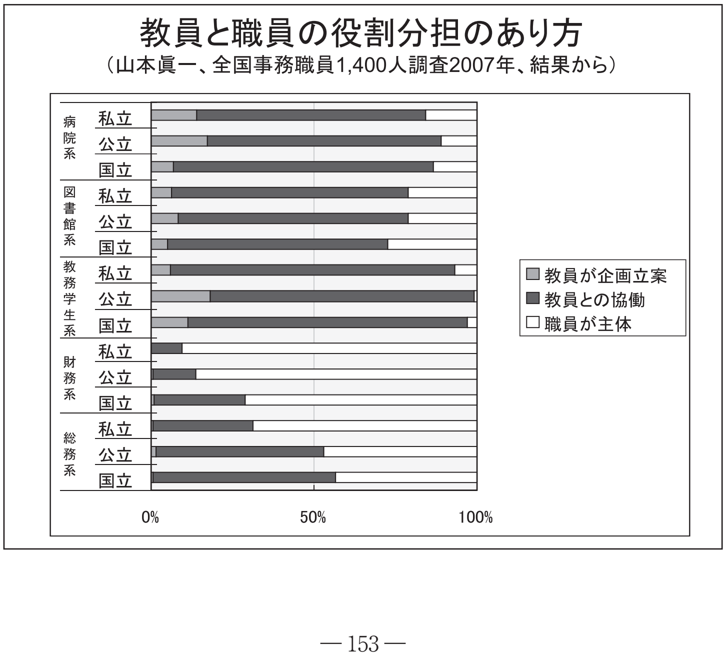
4.　高等教育における専門性と汎用性の課題

その中で、教員にとって最も関係があるのはやはり教育でありまして、その教育の中で教養教育については2008年の「学士課程教育の構築」答申で「学士力」という言葉が出てきました。「学士力」というのは、新たな教養教育のあり方というような意味ですが、つまり社会に出た時に、もっと通用力のある学力を付けさせるにはどうしたらよいか、ということで学士力であるとか、あるいは大学教育実質化であるとか、そういうことが言われるようになったわけです。もっとも何を対象にそう言っているかと言うと、分野によってかなり意味合いが違います。私だけでなく皆さんが思われるのは、やはり主として文系に関わることであろうと思います。実際日本の大学は、大きく分けると文系、理系、医系の３つの違ったカルチャーの連合体でありまして、従って

総合大学に行くといつもそう思いますが、この３つのカルチャーはかなり違います。お互いに関わっているところもありますが、かなり違うところもあります。しかし文系の学生は全体の４割もいますから、あるいは４割もうちょっといますから、ここの改革無くして大学改革はあり得ないわけです。それは学士課程教育の改革もそうですけれども、大学院改革にもこれは響いておりまして、なぜ日本で大学院に行くと諸外国のように評価されないかということは、日本では専門性と汎用性が一致しないと考えられているからではないかと思います。何も能力の無い人が、学士課程に入ると確かに汎用性が上がると、これは教育のおかげと友だち付き合いのおかげの両方だと思いますけど、汎用性が上がれば企業に就職し易い。しかし大学院に行くと汎用性が衰えて、専門性は多少身につくけれども、これはちょっと企業では敬遠される状況にあると思います。もちろん大学教員になるためには必須ですけれども、今申し上げた理由で非常に難しい状況にあります。理系は学士よりも修士の方がいいと思いますけれども、博士になると同じような状況です。なかなか容易ではありませんが、本当ならばアメリカの学士、修士、博士のように、専門性と汎用性は両立するという考え方で教育をしていかなくてはならないのではないかと思います。皆さま方にその方法をどのように考えられるのか、是非お教えいただきたいと思っております。

5. 教員と職員の役割分担のあり方

そういうことで、2008年の中央教育審議会の「学士課程教育の構築」答申は、大学教育のあり方について大変重要なことを定義しておりますけども、それとともに職員の質を高めるということをかなり強調しています。先ほど学長先生が、関西学院大学ではもともと教員と職員が区別なく頑張ってやっていて、それがだんだんと職員と教員の役割分担ということが言われるようになったというような趣旨のお話をされたと思いますが、ただ一般的にはこれまで大学の職員と教員は必ずしも一体化して仕事をする環境ではありませんでした。特に国立大学でそうです。私は文部省に勤めていて、国立大学と国立大学みたいな大学の事務局に行ったことがありますが、そこは驚くほどの違った社会が同居しているシステムであって、これは具合が悪いとその時強く思



い、特に職員の質を高める、あるいは職員の立場を確立するということが大事だと思いました。

現に職員と教員の役割分担のあり方ということで、これは４年前に私が全国調査しましたが、それによると、財務系総務系の仕事は職員主体、若干教員との協働という考え方が多いですが、教務系の事務分野では圧倒的多数の人が教員との協働であって、教員がイニシアティブを取るわけでもなく、職員がイニシアティブを取るわけでもなく協働でやるべきだと、考えている人が多いという結果が出ております。但し、これは誰に聞いたかというと職員に聞いているわけでありまして、教員や役員に聞いているわけではないので、ちょっと不十分なデータだと私は思っていました。もちろん職員の方は頑張っておられるわけですけども、実際の大学経営は職員だけでなくて、役員や役職に就いている教員、あるいは役職に就いていない教員もそうかもしれませんが、いろいろな方が一体となって現実にはやっているわけです。役員がいなければ大学経営は成り立たないし、役職教員がいなければ大学が動かないのは、もちろんです。そこで職員の視点とは別の視点で調べる必要があると思いまして、今年の２月に新たな全国調査を行いました。皆さんの大学にも調査票が行ったことだと思いますし、関西学院さんからは回答もいただいておりますので、この場を借りて御礼を申し上げたいと思います。３割近い、2,281人の方から回答をいただきました。内訳は、役員の方、学部長などの部局長の方、一般の教員の方、それから幹部職員の方と一般職員の方です。

6. 教職員の能力開発について

その結果、能力開発の必要性について聞きましたところ、全体と回答者のカテゴリー別に意見を集計したところ、全体的には役員の能力開発がとても必要と答えている人が約70％います。これは教員の約36％、職員の約59％に比べても高い割合です。つまり、大学関係者の多くは、役員の能力開発こそ必要であると思っている人がかなり多いということになります。しかも役員自身がそういうふうに思っている割合が約74％とさらに高いということです。職員も能力開発については、もちろん59％と高いですが、職員の能力開発がとても必要と思っているのは実は職員自身

調査結果から（２）

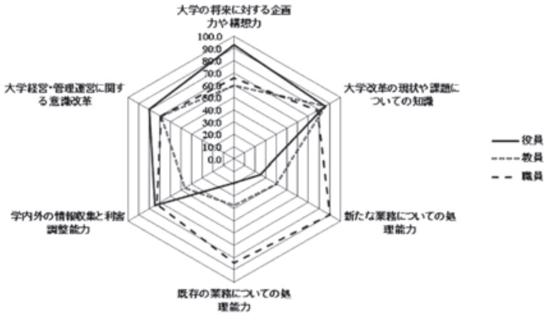
能力開発の必要性

役員は70%が「とても必要」、しかし教員は36%に止まる。
役員は自身で「とても必要」と考え、教員はそうではない。
職員の能力開発は、役員と幹部職員の多くが指摘。

		役員	部局長等	一般教員	幹部職員	一般職員	全体
２.役員の能力開発	とても必要	73.9	69.7	69.3	69.1	64.5	69.9
	必要	24.2	27.8	25.9	25.9	31.6	26.5
	必要でない	1.1	0.2	0.0	1.0	1.3	0.7
	分からない・その他	0.9	2.3	4.8	3.9	2.6	2.8
３.教員の能力開発	とても必要	37.1	30.9	32.8	39.4	34.2	35.8
	必要	57.3	62.0	59.0	53.1	56.1	57.0
	必要でない	3.2	4.6	1.0	3.1	3.5	3.2
	分からない・その他	2.5	2.5	7.2	4.5	6.1	4.1
４.職員の能力開発	とても必要	63.6	45.6	44.8	68.4	60.5	58.5
	必要	34.9	52.1	50.7	30.0	37.3	39.3
	必要でない	0.2	1.0	0.0	0.0	0.4	0.3
	分からない・その他	1.4	1.2	4.5	1.6	1.8	1.9

調査結果から（2）の2

役員には企画力・構想力、職員には業務処理能力の向上を期待。教員には大学改革の現状・課題の理解を。



です。教員はそれより約23ポイント低い36％くらいです。これは何故なのか、もう少し分析しないといけないなと思っております。そして教員の能力開発ですけど、教員の能力開発がとても必要と思っているのは、実はやはり幹部職員と役員です。教員自身は実は一番低いです。この点が、意識の差ではないだろうかと思います。

能力開発と言っても、いろいろな能力開発の分野があり、どの能力開発が必要と思っているかということを少し調べてみますと、企画力や構想力、意識改革、利害調整能力そして既存の業務についての処理能力、新たな業務についての処理能力、そして大学改革の現状や課題についての知識を持っている、持つことができるかどうかということです。こうやって見ると、役員について他よりも高かったのは、「大学の将来に対する企画力や構想力」に関する能力開発で、他よりも少なかったのは「新たな業務についての業務処理能力」とか「既存の業務についての業務処理能力」です。いわば事務能力はそんなに要求しないということです。逆に職員について言えば「業務処理能力」については、非常に高いポイントが上がっていて、他の分野ではそうでもない。教員についてはどれもかなり低いのですが、他に比べて際立って低いのが「既存の業務についての処理能力」、「新たな業務についての処理能力」です。まだ良く調べてみないと分からないのですが、教員には職員と同じような事務能力は求めていないと思うわけです。しかし現実には、我々国立大学だけかもしれませんが、様々な書類が回ってきまして、時には教員が書いたものを職員がチェックするという体制になっているものですから、教員にも事務能力が必要ではないかと思わないでもないです。

7. 教職協働のギャップについて

「教職協働」ですが、これは4年前の調査と少し違っており、職員はやっぱり「総務系の業務処理は職員主体」、「教務系の業務処理は教職協働」と考えていますが、部局長と一般教員を入れた教員は「総務系については教職協働」、教務系については「教職協働」も多いけれど、「教員の企画」というのもかなり多いことがわかりました。

調査結果から（３）

教職協働への考え方

職員は、教務系について教職協働を挙げ、教員は逆に総務系で教職協働を考える割合が大きい。

		役員	部局長等	一般教員	幹部職員	一般職員	全体
5. 総務系の業務処理	教員の企画	2.1	8.0	5.2	0.1	0.9	3.0
	教職協働	45.0	65.6	63.8	31.4	33.6	46.7
	職員の企画	52.9	26.4	31.0	68.5	65.5	50.3
6. 教務系の業務処理	教員の企画	33.6	40.4	40.0	19.3	19.7	30.2
	教職協働	63.5	58.4	56.2	78.0	76.0	67.1
	職員の企画	2.9	1.2	3.8	2.8	4.4	2.8

7.1　教員の管理職

こういうことで、教員と職員とで意識がかなり違う印象があります。それは教員が忙しいことを理由に、教員が管理職、専門職にもっと専念しないといけないとか、教員の管理職、専門職は将来職員や外部人材で代替されるだろうという問いかけに対して、かなり否定する人が多い結果でした。つまり教員は今いろいろな仕事をやっているけれども、その仕事を他の人に代わってもらうことがいいかどうかと聞かれると、必ずしもそうは思っていないということです。実際教員は忙しいことは確かです。忙しいけれども忙しい中でいろんなことをやっています。学部長とか研究科長などの部局長は、国立も公立も私立もそうですが、特に私立の場合は３割以上の時間を「教育研究」に使っています。逆に言うと、一般の教員は「教育研究」に使う時間は半分であとの半分は様々な業務に使っています。こういうとりあえずの結果が出ております。いずれにしても教員は現実にはかなり多忙だけれども、その中で会議に出たり、役割に応じた業務をしたり、資料を作成したり、場合によっては、事務業もやっています。

7.2　教職員の自己啓発

だからもっと勉強しないといけないのかなと思って聞いてみましたら、果たして教員の方もかなりいろんな自己啓発はやっていると答えておられます。特に新聞ニュースで大学に関する問題をチェックしているという人は、役員で８割を超え、部局長でも８割近く、一般教員でも３分の２、幹部職員は７割、一般職員でも６割弱ということですから、職員の方もずいぶん頑張っていると思いますけど、頑張っている方とそうでない方がおられるので、こういう研修会に来られる職員の方は大丈夫ですが、むしろ来られない方が問題であると、こういうことかなと思います。

7.3　教職員の学歴

次に回答者の最終学歴を聞いたのですけれど、国立大学は教員と職員でかなり差があります。例えば一般教員の７割、部局長の８割が博士だと回答しています。ところが管理職員の３割強、

一般職員の２割弱が高卒と回答しています。ところが私立大学は逆に部局長、一般教員で博士あるという人は半分弱です。一方で大多数の職員の方は大卒であるということで、学歴構成が国立と私立でかなり顕著な差がある印象があります。

7.4　同一大学出身

それから現職に就くまでの経歴とか同一大学の出身者であるかどうかを聞いていますが、例えば国立大学の教員はその大学の卒業生であるという人が一定数います。私立については、これは大学によって相当違うので、関西学院さんも違うかもしれませんが、部局長も一般教員も同一大学出身者の比率はかなり低いです。それに対して職員は同一大学であるという人がかなり多いです。これは国立大学とかなり違うところです。それから現職までの主要職歴ですけども、（国立の）部局長、一般教員はこれまで大学教員として育ってきましたという人が圧倒的であり、また職員の方もこれまで大学職員として育ってきましたという人が圧倒的ですが、私立は、それに比べると教員として育ってきた人の他に、企業や官庁で育ったという人も１割くらいいました。

7.5　企業官庁出身職員

それから一般職員も職員として育った方の他に、企業や官庁で育ちました、という人が相当数おられる点が、国立と私立で少し違います。このあたりの理由ももう少し細かい大学のカテゴリー別の差異などもこれから調べていくつもりですが、教員と職員の意識の差とか、あるいはそのバックグラウンド等をさらに分析しながら、職員や教員や役員のあるべき能力開発の方向性というものを言わなければならないと思っております。

7.6　職員の能力開発と立場の確立

そのため、教員の関わり方というのは、大学によってかなり違うと思いますが、一般論としてもともと大学というところは、役員や教員や職員がそれぞれ力を合わせてやらなければならないところです。ただ一時期、あるいは過去ずっとと申しますか、やはり教員と役員の役割が極めて大きくて、職員の役割が小さかったということが一般的には言えるのではないかと思います。それを90年代以降の大学改革に合わせて、職員の能力開発、職員の立場の確立ということが必要であると、私自身もそのように考えてそれをかなり主張して参りまして、おかげさまで最近は職員が学内であまり出過ぎたことをするなというような風潮はだんだん無くなってきているのではないかと思います。それはそれでいいのですけども、私が心配しているのはそれに見合った職員の能力開発や仕事の場が本当にあるのだろうかということです。

7.7　教員や役員の大学経営のあり方

それと平行して教員や役員の大学経営のあり方について、データに基づいて、もう少し深く分析をして、その結果によってあるべき方向性を今一度考え直した方がいいのではないかというのが、私の第２の主張です。それらは、こうだからこうしろという形ではなかなかいかないです。１つの大学の改革というのは、その背景があっての改革ですからそれをすぐに他の大学に移植するということはできないわけにはいきません。従って、我々がやらなければならないのは、それ

ぞれの大学に共通する、あるいはそれぞれのグループに共通する何か軸のようなものを発見して、これをそれぞれの大学の事情に合わせて行くということが必要なのではないだろうかと思います。

最後に

実は関西学院さんに伺うのは私今日初めてで、正門入った途端にものすごくきれいな建物が現れてびっくりしました。今日来た時に感じたことと最後のスライドの写真（スタンフォード大学）が連動して、感慨深かったことをご報告いたします。ちなみに写真は私が携帯電話で撮ったものですが、日本の携帯電話は立派だけど、国際通用性がないと思います。どこかに似ているような気がします。そのどこかに似ている所を何とか改革をしなくてはいけないというのが、私のとりあえずの結論でございます。私からの話題提供はこれで終わります。ご清聴ありがとうございました。

第１回高等教育推進センターSD講演会

日　時：2011年11月24日（木）17:00～19:00
場　所：関西学院大学　図書館ホール

開　会　の　辞

久保田　哲夫（関西学院大学　高等教育推進センター長）

昨年、別の組織として動いてきた総合教育研究室と情報メディア教育センターを発展的に改組し、高等教育推進センターが発足いたしました。

昨年第１回FD講演会を行い、高等教育推進センターはこういうことをやっていくという方向性を打ち出しました。そして、今後、第１回SD講演会、それから第２回FD講演会というかたちで継続していきたいと考えておりました。

今日それが実現する運びになったわけです。その第１回SD講演会に最適な講師を呼ぶことができて非常に良かったと喜んでおります。理論と実践の両面で非常に造詣の深い福島先生に来ていただいてお話しいただき、私たちも様々なことを教えていただこうと思っております。本日はお忙しい中、学内・学外から約60数名の方にご参加いただいております。他の大学の方々も多く参加していただいております。ある意味においては、競争相手ではあるわけですが、大学を次世代につないでいく、文化をつないでいく仲間です。今大学が厳しい状況ですけれども、お互い切磋琢磨するなかで、この大学という文化を次世代につないでゆく、そのような良き関係にありたいと願っております。

講師紹介

司会：澤　谷　敏　行（関西学院大学　高等教育推進センター次長）

それでは、福島講師の紹介をさせていただきます。現在は、愛知東邦大学の理事、それから愛媛大学の監事、それから日本福祉大学の学園事業顧問をされております。また、2005年から2007年の２年間、大学行政管理学会の会長を務められました。その間、地域の大学の活性化に力を入れられて、1000名を越すまでに会員数を引き上げられました。それに伴い学会の組織改革や事業拡大等を成し遂げられ、会長退任後も大学行政管理学会のSDに関するプロジェクトの報告書をまとめ、2009年度には学会の最高賞である孫福賞を受賞されました。2010年には『大学経営論―実務家の視点と経験知の理論化』という本を出版されました。「大学の職員が変わらなければ大学は変わらないのだ」という思いを強くお持ちであり、現在各地に講演で奔走しておられます。今日は、どのようなお話が聞けるのかと非常に楽しみにしています。それでは宜しくお願いします。

講演『「事務」職員から「大学」職員へ』

福　島　一　政（愛知東邦大学　理事／愛媛大学　監事／日本福祉大学　学園事業顧問）

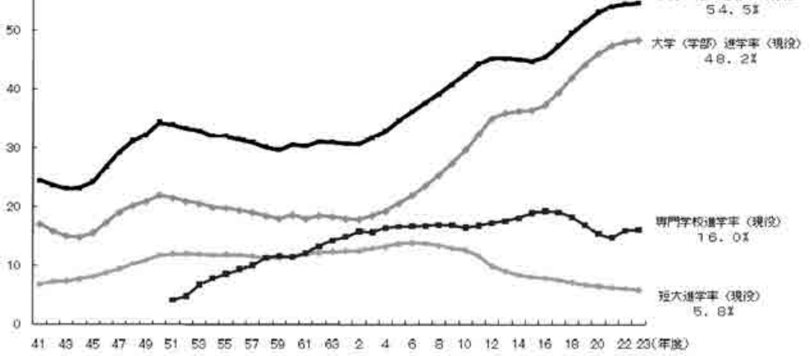
福島でございます。宜しくお願いします。

先ほど愛知東邦大学の理事とご紹介いただきましたが、実は学校法人東邦学園の理事です。愛知東邦大学という名前は、皆さんほとんどご存知ないと思います。少しでも愛知東邦大学という名前を知ってもらおうと思い、愛知東邦大学という名前を使用している訳です。他もすべて非常勤で、もうちょっと安定した仕事をしたいとも考えています。３年前に37年間勤めていました日本福祉大学を定年退職しました。坂本竜馬のように日本を洗濯しようというわけではないのですが、いわば日本福祉大学を脱藩し一度自由の身になって、日本の高等教育のことを考え、大学職員がもうちょっと頑張ってもらえるようにするために自分ももう少し頑張らないといけないと思っています。そういうわけで、今は取り敢えず自由の身になっています。

今日のお話の中身なのですが、最初はお話しをさせていただく前提となる一般的なお話からさせていただこうと思います。それと関西学院大学高等教育推進センター第１回SD講演会ということでもありますので、SDのことについても少しお話させていただきたいと思います。その上で、事例報告として、いま私が一番力を入れている愛知東邦大学の理事としての仕事も含めて、いろいろなことを教訓として、お話しをさせていただこうと思っております。

1. 大学のおかれている現状

まず大学のおかれている現状ですが、第一に大衆化ということがあげられます。大学・短大進学率が今年度54.5%、専門学校等を含むと70.5%になります。今年は東北地方の大きな地震がありましたので、岩手・宮城・福島の３県は含んでおりませんが、学校基本調査の速報ではこのような数字になっています。



第二に少子化ということです。合計特殊出生率はずっと1.3くらいを推移しております。人口維持に必要な出生率は2.08と言われていますので、このままいきますと50年後には日本の人口は7000万人くらいになってしまうと言われております。

第三に格差拡大ということですが、今年は、私立大学の39.0％と４割近くが定員割れを起こしています。昨年は１～２％少なかったと思いますが、４割と言うことは私立大学の223校が定員割れを起こしているということです。

今日ご出席の皆様の大学の中にも定員割れしている大学はあると思います。実は私が今理事を務めている愛知東邦大学も、昨年まで３年間定員割れをしていました。今年、ようやく定員割れから回復したのですが、実に大変な事態です。

安定している大学はまだいいのですが、とくに地方の中小規模の大学の場合にはどのようなことが起こるのか、それをどのように打開していくのかというお話をさせていただきたいと思っています。

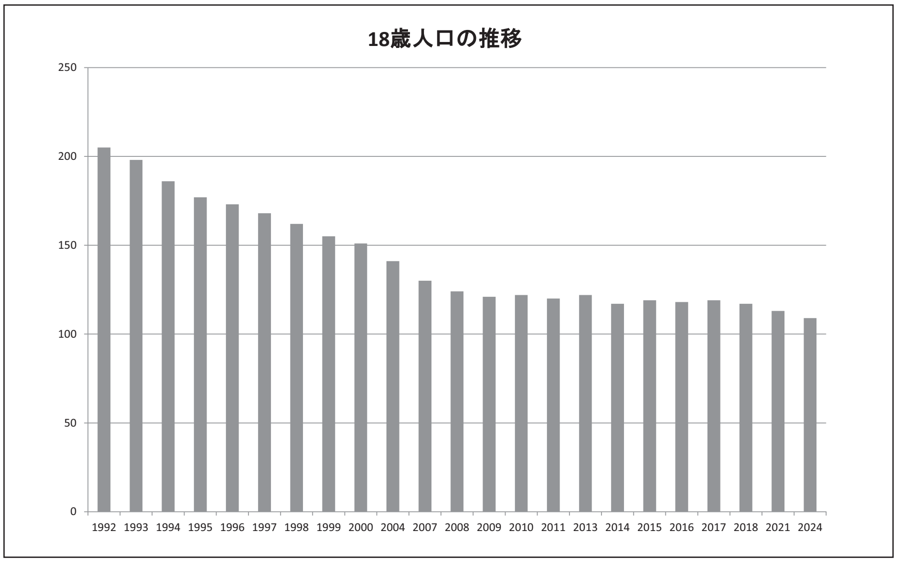
それから第四に経営人材の不足についてです。全国の国公私立の設置形態を問わず、経営の専門人材が不足していると思います。つまり、経営人材の育成が急務であるということです。ただ、急務といっても、これは地道にやるしかありません。私が言う経営人材の不足とは、高等教育機関にとって一番肝心なことは教育であり、教育の仕事をちゃんと出来る職員が不足しているということです。いわゆる財務や人事、総務、企画というのは、経営管理の中枢であるということは間違いありませんが、大学の経営で一番大事なことは、私は教育だと考えており、そういう視点で申し上げているところです。

それから、最後に公財政支出の不足です。GDP の0.5％しか高等教育に予算が回っていません。OECD 加盟国中最低だということはご存じのとおりです。今年は震災があり、年金問題などが色々議論されるなか、あわせて消費税を上げるということも国会では議論されていますが、なかなか大学に対する予算は増えそうにはありません。こういう時こそ教育に予算を投下すべきだと思うのですが、なかなかそういう動きになりません。

この辺りが、今大学が置かれている現状の課題だろうと思います。

2. 18歳人口の推移

18歳人口がどのように推移しているかということですが、1992年が第二次大戦後の第二のピークで205万人です。所謂団塊の世代の子供たちの世代。そして、2008年から2013年までが120万人前半で推移しています。今後2014年から2017年まで、110万人台後半です。さらに、2018年からまた18歳人口が減少し始めます。2024年には109万人になるということです。今から７年後には18歳人口はさらに減少して、13年後には今よりも11万人減るということになります。進学率が今と同じ55％で推移するとしますと、大学進学者が６万人くらい減るということになります。放置しますと単純に計算しても１割くらいの大学が、１割と言いましても780大学ありますから80大学くらいが倒産の危機に陥る可能性があるだろうと思います。このことを押さえておくべきではないかと思います。



3. 大学改革とは何か

よく大学改革、大学改革と言われますが、それは何を指すのでしょうか。

１つ目は大衆化された大学の新たな教育システムの開発です。今や同年齢の過半数が大学・短大に進学する時代です。そうするとどのような事態に陥るのでしょうか。関西学院大学の場合はそのようなことは無いと思いますが、例えば私が今理事を務めている愛知東邦大学の場合では、学力は低い、意欲は不足している、さらに社会常識が無い、そういう学生も一定程度入学してくる。けれども大学へ入学してくるわけですから、きちんと大学で学んだ者にふさわしい力をつけて卒業させなきゃいけない、ということになります。しかし、なかなかそういう教育システムになってはいません。昔と同じようなことをやっている。これでは、進学率がいくら高くなっても、まともな高等教育ができないということになります。今の日本の大学進学率は決して高い方ではないということは統計上明らかです。隣の韓国は80％以上の大学進学率です。日本は主要先進国の中では、大学進学率はそう高い方ではないのです。しかし、今のままでは、まともな高等教育を受けさせずに卒業させてしまうということになるだろうと思います。でも、新しい教育システム、あるいは教育手法というものは、まだ全面展開にまでは至っていません。ここは改革の大きな柱になるべきだと思います。

２つ目に、世界的なレベルでの高度な研究ということです。グローバル化がこれだけ進んでいますから、世界的なレベルでの研究と発展は、別に東大や京大、関西でいえば関関同立、そういうところだけがやればいいというわけではありません。どこの大学にも、どんな小さい大学にでも世界的なレベルで研究ができるようなテーマがあるはずです。そのようなことにそれぞれの大学が取り組む必要があるのではないかと思います。愛知東邦大学は２学部しかない文系の大学ですが、その中で自然科学分野の先生がいます。教養科目を担当されているのですが、例の「はやぶさ」の開発に関わっていたのです。大学のウリになるのかどうかはともかくとして、それぞれの大学で、高度な研究を組織できるのではないかと思います。

３つ目に、多様な社会連携による新たな価値の創出ということです。１つの大学で全てのこと

を行うというのはなかなか難しいことです。私立大学でも、例えば早稲田大学には医学部がありません。慶応大学には薬学部がありませんでしたが、共立薬科大学を吸収合併しました。ああいう大きな大学でも全ての学部をそろえることはなかなかできないわけです。それぞれの大学の強みがあるはずですから、大学同士でうまく連携をして新しい価値を創り出すことができるのではないでしょうか。それから地域の大学、高校、産業界や自治体、あるいは、国、民間団体、それから国際的な連携、そういう色々な強みを活かして新しい価値創造をしていくべきだと思います。

それから４つ目に本格的な生涯学習事業の開発です。ご承知のように少子高齢化社会ですし、格差がどんどん広がっている社会でもあります。いつでもどこでも学びたい時に学べるプログラムというものを高等教育機関が国民に対して提供すべきではないかと思います。多くの大学で生涯学習センターという形で取り組まれていると思いますが、その域にとどまらないものをやっていく必要があると思います。これは前に勤めていた日本福祉大学の例ですけれども、生涯学習を考えた上で通信教育部というものを立ち上げました。普通、通信教育というのは紙ベースで添削をしてまた返す、というようなやりとりをするわけですが、この通信教育部は、立ち上げた10年前からパソコンとネットワーク上で全部できるように、試験もパソコンでできるというようにしました。通信教育を受けようとする人たちは、ほとんどが社会人という下地があります。仕事を持ちながら勉強するわけですから挫折する可能性も非常に高いわけです。仕事が忙しかったりしてなかなか勉強することが続けられない。ですから、通信教育での４年間での卒業率は平均すると一般に17％くらいです。日本福祉大学では、平均して50％くらいが４年間で卒業しています。これは、単にネットワーク上でやったということだけではなくて、いろいろなことができるようにしたからだと思います。ソーシャルネットワーキングサービスのミクシィをもじって、フクシィと称して、お互いに励ましあったり、いろんな方が交流しあえるようにしたりできます。あるいは、これはどこの大学でもやっていることかもしれませんが、サポーターがおり、いろんな相談に即座に乗れるようにするなど、お互いに励ましあって勉強できる環境を作り、４年間で50％くらいの人たちが卒業できるということになりました。このような例から本格的な生涯学習の環境開発ということが必要だと思います。

そして、最後にそれを実行できるマネジメント体制とガバナンスの確立ということです。調査をし、実際に実行し、活動が機能するというように有機的に働くようにする必要があります。

4. 大学改革が進まない理由

大学改革と言い始めてからもうだいぶ時間が経ちます。改革が進んでいる例もありますが、先ほど私立大学の４割くらいが定員割れをしていると言ったとおり、実際問題として改革が進んでいないということが目につきます。では、その理由は何なのかということで、私が考えてきたことについて述べさせて頂きます。

一つは偏差値信仰。私立大学に学力入試で入学する学生は半数以下です。偏差値そのものに意味がなくなってきているということだと思います。国立大学ではまだ80％以上を維持していますけれども、2007年からずっと少しずつ減ってきています。私立大学の場合は、偏差値が高いか低いかということはあまり意味が無いのです。読売新聞が４年前から大学の実力調査ということを

やっています。偏差値によらない、あるいはランキングによらない大学の評価ということでやっています。今年、この「大学の実力」が本になって９月の末に出版されましたが、４、５日違いで螢雪時代の創刊80周年記念ムックという本に「大学の真の実力」というタイトルがつけられて出版されました。ここにも偏差値によらない大学選びというサブタイトルがついています。このように最近は偏差値によらない大学選びということが言われてきていますので、少し流れが変わってきた、変わりつつあると思います。偏差値で並べる以上、今の大学ランキングというのはほとんど変わらないです。そうすると多くの地方の中小規模の大学は常に低いランクになります。大学の中身は見ずに偏差値だけでこの大学はランクが低いとされるわけです。逆にいえば、偏差値によらない大学の評価をしようという動きが出てきているわけですから、これからは地方の中小規模の大学はなんとかやっていけるチャンスでもあるわけです。先ほど愛知東邦大学は３年間定員割れしていたと言いました。その間、所謂ボーダーフリーだったわけです。偏差値がつきませんでした。今年、別に偏差値を高めようと思ったわけではないですが定員割れを克服したことで、最低ランクでしたが偏差値が付き、ボーダーが定まりました。ちゃんとした大学を作るということ、それぞれの特色を活かした大学づくりをしていくと、そういうことにつながっていくと思います。

それから、大学経営のプロが決定的に不足していると思います。教育を中心にと言いましたが、それ以前の問題として、企画や総務・財務なども含めて戦略の立て方が分からない、あるいは実践経験が無いというようなところが多いです。大学院で学ぶ職員の方も多くなってきましたが、学んだことを実践で活かすことができている方はまだまだ少ないと思います。実践で活用できない限り、力がちゃんとついたということにはなりません。

次に、学生確保のために必死になるのはわかるのですが、学生確保のテクニックに目がいき過ぎています。東京のある大学が受験生を10万人集めたということで昨今ちょっとした話題になりましたけれど、10万人集めて何の意味があるのでしょうか。ひがみ根性でいうわけではないのですが、私にはさっぱり意味が分かりません。確かに受験料が入るから財政的にはメリットがあるかもしれませんが、その大学にとって必要な学生、その大学が目指している人材育成に沿った学生をそれだけ集められているのだったらまだ意味は分かりますが、そうなんでしょうか。受験生がそれだけ来たということで大喜びしているというのは意味が分かりません。私は今、愛知東邦大学で沖縄にターゲットを絞って数人の学生を確保するために努力を続けていますが、沖縄の高校に行きますと、本州の大学が奨学金とか学費減免を条件にして受けさせるというようなことが結構あるようです。高校を訪問すると、最初に聞かれることがどれだけ減免してくれるのかということから始まることがあります。あまりにも、そういうことが続いたものですから、私は一切ディスカウントしないということにしました。何のためにその大学が人材を養成しようとしているのかということがさっぱりわかりません。受験生さえ集めればいいのかということではなく、いかにしてその大学のアドミッション・ポリシーを理解した学生を確保するかということが課題なのではないかと思います。

それから、これが非常に大事なことですが、目の前の学生に向き合っていないということです。例えば愛知東邦大学の学生についてです。学力が低い、それから目的意識がはっきりしてない、そういう学生が多いと言いました。私が３年前に理事として赴任した時に、「ここの学生たちは

4.大学改革が進まない理由

- 偏差値信仰(私大の学力入試で入学する学生は半数以下、偏差値そのものに意味がなくなってきている)
- 戦略の立て方がわからない(大学経営のプロが決定的に不足)
- 学生確保のテクニックに目がいき過ぎ
- 目の前の学生に向き合っていない
- 学生が集まりそうな学部・学科を新設すれば何とかなるという幻想にとらわれ過ぎ
- 職員に権限が無さ過ぎ
- 大学自治の軽視と「教授会自治」の誤った運用
- 結果に満足せず、「作業に満足」している職員が多過ぎ

⇒大学とは、学問・文化の継承と創造をするところではないのか！

どういうふうかなあ」と、何人かの職員から話を聞いたところ、真面目でいい子たちが多いということでした。しかし、良い所しか見ていないのではないでしょうか。本当になんとかしなければならないところは見てない、と私は思います。いくつかの大学を見て回っても、本当に目の前の学生たちに向き合っていません。その子たちがたとえ崩れているような感じでも、実際にまともに向き合って話をしてみると必ず背景があります。そういうふうにせざるを得なかった背景があります。そこまで踏み込んでないのです。そして、当たり障りのないことだけをやっています。これでは改革は進まないと思います。

それから、学生が集まりそうな学部・学科を新設すればなんとかなるという幻想にとらわれすぎています。昔は新しい学部や学科を作るとご祝儀相場ということで、その年は倍率が10倍なんてことはよくあった話ですが、今は設置当初から定員割れなんてこともよくあります。何百という学部学科名称があるそうですが、その大学の人材育成目標に沿ったものなのかということがちゃんと考えられていないといけないと思います。

それともう一つは職員に権限が無さ過ぎということです。いろんな大学に伺って、部課長の方々とお話しする機会があります。そこで、みなさんどれくらいの権限をお持ちですか、例えば予算についての権限についてはいかがですかと聞きますと、顔を見合わせるだけの大学も多いです。そういう権限は一切持っておられない大学がまだ多いようです。では誰が持っているのですかと聞くと、事務局長、理事長と言われるのです。５万円、10万円の決裁をするのにいちいち事務局長や理事長の決裁を仰いでいるわけです。権限が無ければ、その権限を行使するために判断をする、その判断をするためにいろんなことを勉強するというようにはならないのです。見ていてよくわかるのですが、課長職の方々は責任を取ろうとしない。事務局長のところに相談に行って、事務局長がうんと言えばやるのです。要するに自分がうんと言ったのではなく、事務局長がうんと言ったからやる。責任も全部そっちに押しつけてしまう。自分の責任で何とかやろうというようにならない。依存体質がいつまでたっても改まらない。これでは成長しないです。下位の人たちが何か提案しても課長が判断せずに、事務局長のところに行ってしまう。要するに課長の

判断が無い。そういうふうに刷り込まれて、どんどん退廃していくのです。

大学自治の軽視と教授会自治の誤った運用。私は教授会の自治イコール大学の自治と思っていません。大学の自治はものすごく大事なことです。その大学が自分たちの力でちゃんと経営ができる、自ら治める、文字通り自治です。複数の学部教授会があるところは、大学の意思を決定しようと思っても、ある教授会がノーといった場合には大学の意思決定ができない。大学を代表する機関があり、そこで大学の意思決定がされるというようにならないとだめだと思います。

それから、今日のタイトルである「事務職員から大学職員へ」という部分にも関わるのですが、結果に満足せずに、作業に満足している職員が多過ぎるというように思います。大学というのは、学問・文化の継承と創造をするところだと思うのですが、あまりにも近視眼的な経営をしている大学が多いように思えてなりません。

5. 大学職員の現状

大学職員の現状ということですが、私が大学職員になったのは、今から約40年前です。その頃の先輩職員に聞きますと、つい数年前までは教員が「タバコ買ってこい」と言ったらハイっと言ってすぐ買いに行った。それが職員の仕事だ、と言います。私が入った頃、どのような仕事をやっていたかといえば、最初は、教授会の担当、私学共済、職員人件費と文科省の調査担当でした。それ以外にも全然関係のない仕事もあちこちでやっていました。例えば教授会の資料を作るのに、ガリ版でロウ原紙を切り、輪転機じゃなくて謄写版で印刷して作っていましたから、いくら時間があっても足りなかった。今では、パソコンで資料を作成すれば、印刷から帳合までボタン一つで可能な機械もあるようです。それから、経理の仕事については、基本的に全部そろばんでした。そろばんでやりますから、縦・横で検算できるような仕組みを作りました。必ず検算をしないと間違うこともあるわけですから。今だと Excel を使えば、検算さえいらない。自動的に比率まで出てくるし、図表も極めて簡単にできる。お金を数えるときは銀行員並みの札の数え方を一生懸命訓練したりしました。要するに実務に忙殺されていました。まさに「事務」職員だったのです。今から30数年前ですけれども、このような中でも規程に則った事務をやろうということになってきました。そこから発展して条件整備労働、研究・教育の目的達成のための事務ということになってきました。ここまでは「事務」職員ですね。実務が基本、ほかにそれ以上やろうと思っても中々難しい。私が大学職員になって２～３年のころだったと思いますけれども、教授会担当でしたが、当時教授会執行部のような委員会があって、庶務担当をやっていました。教員の研究条件について愛知県内の他大学を調査し、本学の研究条件について検討できるようにしたいと提案したのですが、総スカンをくらいました。「事務職員が研究のことについて口出しするな」ということでした。こういうことが中々できなかった、実務しかできなかったわけです。それが、高等教育機関が段々発展し、どんどん大衆化してきた中で、学生たちの状況が変わってきたこともありますが、職員の人たちがいろんなところでがんばり始めた。それで、政策提起・政策管理型事務という、自分たちで政策をちゃんと提案できるようにしよう、それからそういったことが管理できるようにしよう、と変わってきました。今は、教育の中身を含めた戦略的な管理やマネジメントができるようにしよう、そのようになってきたと思います。

一方で事務系の大学本務職員がどうなっているかということですが、学校基本調査で見てみま

事務系大学本務職員数の推移

学校基本調査による
（単位：人）

年度	合 計	国 立	公 立	私 立
2003	70,708	24,041	3,409	43,258
2004	71,490	23,991	3,450	44,049
2005	72,329	24,039	3,625	44,665
2006	73,241	24,216	3,682	45,343
2007	73,524	23,853	3,541	46,130
2008	74,558	23,745	3,588	47,225
2009	76,091	23,948	3,711	48,432
2010	76,575	24,245	3,858	48,472
2011	78,798	24,545	3,922	50,331

すと、国公私立全体では、2003年からですと11％強増えています。私立大学では、16％強増えています。これは専任職員のみです。最近みなさんの大学では派遣職員、契約職員も増えていると思いますから、実態としてはもっと増えているわけです。では、教員数はどうかと言えば、これも合計で大体13％くらい増えています。私立大学にいたっては20％ほど増えている。学生数はどうでしょうか。2003年から2011年までを比較してみますと、２％ちょっとくらいしか増えていません。私立大学の場合でも同じです。2.5％くらいしか増えていません。要するに、この９年間で職員・教員の数は結構増えているのですが、学生数は殆ど変わっていない。当然のことながら、事務系職員１人あたりの学生数というのは、全体で減っています。国立大学は19.2人から18.4人とあまり変わっていませんが、私立大学は45人から39.6人と明確に減っています。

6. SDの目的

さて、少しSDの話をします。まず、SDの目的とは何なのでしょうか。大学行政管理学会のSDプログラム検討委員会の報告の中では、大学改革実現へのマネジメント業務のできる職員の能力開発、と定義しています。単なる研修の積み重ねではない、ということです。それは、大学が、複雑多岐にわたる課題を自立的に解決し、社会的な存在として発展していくためには、大学経営や運営で、職員の能力向上が必須だということです。

もう一つ柱があります。その目的実現のためには、職員の組織的・自立的能力開発とともに、職員への権限委譲が不可欠だということです。教職協働と言いますが、単に仲良くやれば教職協働ということではなく、対等平等な関係がなければだめです。

SDの問題が初めて取り上げられた中教審ですが、当時私が大学行政管理学会の会長でしたので、教職員の能力開発について学会の会長の意見を聞きたいと言うことで、ヒアリングを受けました。

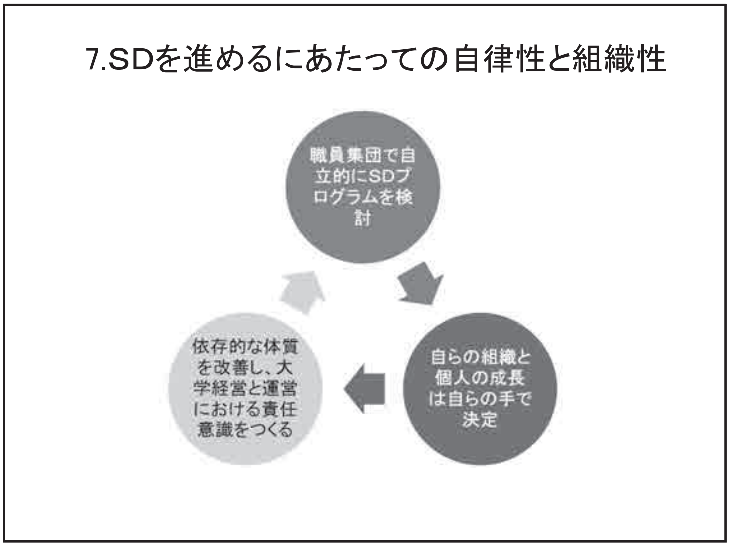
その時に申し上げたことが、ほとんど答申には盛り込まれています。私の個人の意見ではなくて、当時の学会の理事のみなさんからも意見をいただいて、発表したものです。これからは教員

と職員は車の両輪だ、あるいは教職協働を前提としていろいろとやらなければならないと言われていますが、中教審の委員のみなさんは、大学の教員で、職員は一人もいませんでした。大学全体の発展を考えた場合、職員の能力を意識的に成長させることや、委員として職員も入る必要があるのではないかなどと、生意気なことも申し上げました。その後、中教審には、職員出身の方で委員になった方がおられるそうで、結構なことだと思います。

7. SD を進めるにあたっての自律性と組織性

SD を進めるにあたっての自律性と組織性ですが、どこかから与えられて SD だというのではなく、是非職員集団が自律的に SD プログラムを検討するということをやっていただきたいと思います。大学によっては、理事会がこうやれとやっているところもあるようですが、自分たちのことですから、自分たちで議論して、決めるということが大事なのです。自らの組織と個人の成長は自らの手で決定をするということです。学生たちに自立しろ自立しろと言っているわけですから、自分たちも同じように、依存的な体質を改め、大学経営と運営における責任意識をつくっていく必要があるでしょう。いろんな大学に行くと、教員に聞けばうちの職員は全然だめなのです、職員に聞けばうちの教員は全然仕事しないのだと、お互いが非難しあっているようなことをよく耳にします。

実は愛知東邦大学もそうでした。学生たちがちゃんとしていないというと、何人かの職員は、あれは教育、つまり教員の責任だと言うのです。一方で、決定事項については教員に依存するわけです。教授会が決定しないからいけない。では、その職員は何をやったのか、何も提案していないのです。依存体質なのです。依存して教員が決めてくれるというようにしておけば、自分は何も決めなくていいですから、楽ですよね。起こってきたことに対して批評していればいいわけですから。それでは解決にはなりません。



8. SD で何を変えるか

SD で何を変えるか、ということですが、大学経営や運営は、教員と職員がお互いに責任を持ち合って行うものです。それから、多様化する学生とよく言われます。確かにいろいろ多様化というのはあるのですが、一番の問題は低学力の学生と、目的意識のはっきりしない学生が多く入ってくるということです。ここを何とかしなければいけません。これを教員たちだけに責任を被せても無理です。大学の先生というのはそれぞれ専門があります。その専門を教えることについては責任もってやってもらえばいいのですが、もともと学ぶ意欲の無い子たちに対して、あるいは、社会常識のない子に対する教育まで大学の教員に任せてしまうということは、教員にとっても非常に厳しいと思います。むしろそのようなことは、職員がちゃんとやるべきではないでしょうか。職員が学習意欲を引き出すような取り組みを考える必要がある。つまり、教育責任を分有する必要があります。そのような意味で、事務職員から大学職員へ、ということを言っています。ルーチン業務だけでなくて、困難な課題にチャレンジするということが大事です。

多くの大学で、学生が中心とか学生本位とかスローガンを掲げていますが、本当に一人一人の学生と向き合っているでしょうか。一人一人の学生をデータだけで把握していないでしょうか、本当に一人一人を掴んでいるのかなと思うのです。

9. 教職協働で実現すること

教職協働で実現することですが、大学が定めた教育目標、必ず大学には人材育成目標、教育目標がありますよね。それを実現するために、教員と職員が共に能力を高めて、一致して新たな教育システム、教育方法を開発することだと思います。そして学生たちにとって学びの成果が見える、手ごたえのある教育改革をすることだと思います。

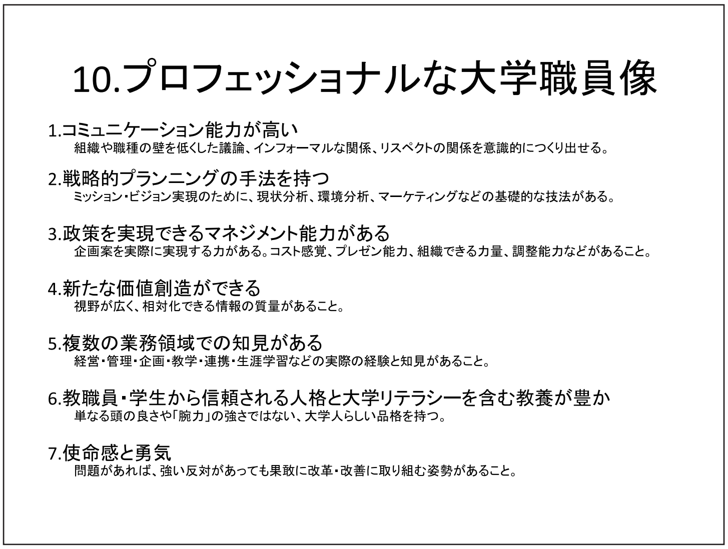
多くの大学で最近学生ポートフォリオを作っていますが、大学で学ぶことは学業だけではありません。人格形成もあるわけですから、どこで成長しているのか分かるようにしてあげなくてはいけません。とりわけ地方の中小大学の場合には、なかなか手のかかる学生が入ってきますから、余計に必要だろうと思います。

次に、教職協働のポイントですが、教員・職員の壁を低くすることが大事なことだと思います。教学組織の委員会などに職員を正規メンバーとして位置づける、委員会のオブザーバーあるいは陪席するということで教学の委員会に参加しているケースもありますが、それでは、責任を持って意見を言うということにならない訳ですから不十分です。言う以上は責任を持たせなければならない。そういう意味での正規のメンバーとして座らせる。理事会、あるいは大学トップ機構の役職者に職員を登用することが必要だろうと思います。それだけの責任を持ってもらうということです。

10. プロフェッショナルな大学の職員像

私なりにプロフェッショナルな大学の職員というのはどういうものなのか整理してみました。

１つ目はコミュニケーション能力が高いということです。組織や職種の壁を低くした議論、インフォーマルな関係、飲み会なんかが一番ポピュラーですが、何でもいいのです。私が以前やっていたのは、ボーリング大会とか運動会です。ボーリング大会は専任職員だけではなく、派遣の



方も一緒になってやりました。そうするといろんな情報が得られるのですね。あまり言えないようなことや、彼ら彼女らの思い、たとえ派遣であっても一所懸命仕事しようとしている、学生たちのことをちゃんと見ているということが分かります。専任職員である我々には恥ずかしいことです。

いつもメールでしかやりとりしていない関係の人もいると思いますが、それが一堂に会して、いつもメールをいただいていたのは貴方だったのかというようにコミュニケーションができるわけです。あるいはタバコを吸う人だったら、喫煙場所があるとそこに同好の人が集まってきて、朝一服しながら仕事の話がまとまったり、面白い話ができたりするわけです。いろんな形があると思いますが、相手が誰であろうと、お互いに尊敬できる関係を作ってゆく、そういうことができるかということです。

それから、２つ目は戦略的プランニングの手法を持つということです。大学にはミッションがそれぞれありますから、それを実現するためのいろいろな技法があると思います。その手法をできるだけ多くの方に身に付けてもらいたい。

３つ目に、政策を実現できるマネジメント能力があるということです。よく「絵に描いた餅」という言い方をしますけれど、どれだけ立派な良い企画ができても、それだけでは意味が無いわけです。実際に実現できる能力というものを身に付ける必要があります。これはプレゼン能力や組織できる力量、調整能力などを指します。ここでいう調整能力とは、ＡとＢを足して２で割ったら調整できたという意味ではありません。目標があって、そこに向けて調整してゆくということです。そういうことができないと、政策は実現できません。いろいろ経験を積み重ねるしかないと思います。

４つ目は、新たな価値創造ができるということです。視野が広く、相対化できる情報の質量がないといけません。自分がやる範囲だけだとダメだということです。他所の大学を見たり、他所の世界、企業や社会を含めて見たりする必要があるわけです。

５つ目として、複数の業務領域での知見があるということです。これは皆さんの責任ではな

く、大学の人事の責任です。若いころから経営、企画などの実際の経験と知見があるということが大事です。とりわけ、経営部門と教学部門と社会連携、この３つの部門を若いうちに経験できるといいです。経営と言っても、それは財務や人事、総務、企画でいいのです。教学部門というのは教学部、学生関係です。あと、社会連携、研究などの社会連携です。この３領域をそれぞれ２年〜３年やっていると、将来違うと思います。

６つ目に、教職員・学生から信頼される人格と大学リテラシーを含む教養が豊かであるということ。よく仕事ができる人は頭が切れるとか、腕力があると言うふうに思われがちですが、そうではありません。やはり大学で働いているのですから、大学人らしいリテラシー、「大学とはなんぞや」ということが分かっている人でないとだめで、そうしないと信頼されないわけなのです。

そして最後に使命感と勇気ですね。最後にあげさせていただきましたが、これがないとプロフェッショナルとしては成り立ちません。新しいことをやろうとするわけですから、反発があるのは当たり前です。反発を覚悟して、使命感と勇気を持って取り組むほかはないでしょう。

11. リーダーの規範となる５つの行動

これは単に課長や部長やそういう人たちだけではなく、例えば皆さんが何か作業をしようとした時にリーダーとなった場合でも通用します。皆さん何らかの形でリーダーとして業務に携わることがあると思いますが、模範を示すということ、ビジョンを分かち合うということ、それまでのやり方を変えるということが必要です。これは課長とか役職者がやっているというのではなくて、グループで行う場合でもリーダーたる人がこういう見地で取り組む必要があると思います。

非常に個人的な例で、また、プロ野球に関心の無い方には申し訳ないのですが、中日ドラゴンズが今年セリーグで優勝しました。落合監督という監督がいますが、彼は中日球団をクビになりました。なぜクビになったのか、野球を見ていて面白くないと言われるのです。しかし彼は、勝つことが最大のファンサービスであると信じて疑わず、８年間で４回もリーグ優勝しています。

私は中日ファンではありませんが、中日には中継ぎのエース、セットアッパーに浅尾拓也というピッチャーがいます。彼は日本福祉大学の卒業生で、おそらくこの大学では最初にして最後のプロ野球選手になると思うのですが、私が定年退職する前の年にドラフトに掛かりました。大学の役員室で、私の隣に座っていた人が野球部長だったので、彼は時々打合せに来ていました。実に礼儀正しい好青年で、役員室に入ってくるときも出るときも、必ず私の方を向いて「失礼いたしました」とおじぎをして出ていくのです。教職員で誰一人そんなことをする人はいなかったので、非常に印象がいいのです。そんなことから時々浅尾ファンとして名古屋ドームに行くことになったのですが、試合は確かに面白くないのです。なぜ面白くないのか。中日のバッターが打てない。バッターはほとんどが他チームだったら二軍クラスの選手です。それでも、なぜ勝ってこれたのか。ピッチャーで勝ってきたのです。これは新聞で報道されている通りです。抑えピッチャーが実にいいですよ。落合監督は退任の記者会見の中で、「当たり前のことを当たり前のようにやるのが一番難しい」と言っておられます。皆さん実際に仕事をやっておられて感じられると思うのですが、与えられた選手で勝ち抜く術を彼はやったわけですね。投手力、彼らも分業制で、浅尾、岩瀬というセットアッパーを駆使して、最後まで一点を争うゲームで、確かに緊迫はしているのですが、見ていてもつまらないですよ。名古屋ドームは内野席に行くと4000円から

5000円するわけですから、金返せと確かにいいたくなるのです。でもいいバッターを確保していないのはフロントの責任です。現有勢力で勝って、辞めるとなると、「いやああの人は良かったね」とみんなそういうようにいいます。ここに当てはまるのです。勝ち続けることというビジョンを示す。そのためには一人ひとりの選手が何をしなければいけないか、自分の頭で考えさせるようにしなければならない。我々も、このようなことを学ぶべきではないかと思います。

12. ［事例］学校法人東邦学園

ここから東邦の事例を少し紹介させていただきます。現在２学部、総定員1,400名に対し、実際は1,200人足らずです。東邦高等学校は野球ファンの方ならご存知ですね。甲子園の常連で、高校の方が生徒数は多いです。帰属収入でだいたい30億円。単年度消費収支は黒字。私は外部理事のうちの一人です。

2007年が転換期でした。それまでは定員確保していたのですが、2008年から2010年は定員割れしています。今年2011年は定員を確保して、受験者も増えています。2009年４月に理事に就任して何をしたかといいますと、まず、青写真がなければ何をやってもダメと思いましたので、大学改革戦略プランを策定しました。中堅職員６名ほどでプロジェクトチームを作って４ヶ月で原案を作成しました。理事になった年の年末から年始にかけて、理事会、教授会で、いろいろな意見も出ましたが、とにかく承認してもらいました。だけど動かない。要するにPDCA、Plan － Do － Check － Action というやつですが、Do までいかないのです。そこで何をやったかというと、学生募集方針の改革です。定員割れしているわけですから、そこを何とかしなければいけませんでした。学力が低いのを一気に高くするのは不可能だけれど、少なくともやる気のある学生を、できるだけ多く確保できるようにしていこう、ということでした。掛け声だけでそういう学生が来てくれるわけでもありません。目的意識がはっきりしていない受験生を育てて入れるということにしました。そういう入試は AO 入試しかないわけです。そのための改革をしました。AO 入試で入学してきた学生たちは、今年103人います。

もう１つは同じ学園内の東邦高校と情報交換しました。東邦高校は１学年約600人位いるのですが、そのうち、昨年大学に来たのは何人だと思いますか。分からないでしょう。１％です。当時の学長に、「どうしてですか。東邦高校に向かって100人よこせと言ってください」と言いました。しかし、学長は「そこまでは言えんな」と言うので、私が言いました。すると本音がでてきました。「学生の実態を見ていると安心して送れない」と。でも、ちゃんとやっている部分、あるいは、ちゃんとやっている先生もいるのです。それが率直に意見交換したことで、高校と大学の教職員の交流会ができました。実際に東邦高校から大学に来た子たちの生の声も聞いてもらいます。そんな中から少しずつ信頼関係が回復し、今年48人が入学してきました。まだ１割しか入っておらず、目標の100人には届きませんが、来年度１桁ということはないと思います。

また、愛知東邦大学はなかなか手のかかる学生たちも多いということだったので、十数人の学生たちと面談をしました。そうすると、こういうことを言う学生たちが何人かいるのです。「この大学は確かに教職員との距離が近い、何でも話せる。だけど、それだけなのです。職員の方たちは、何の解決もしてくれないのです。愚痴を聞いてもらうだけ、だから今日この話をしたって聞かれるだけでしょ」と言うのです。だから、学生たちの側から見た職員たちや教員のスタンス

がよく分かりました。これではいかんということで行ったのが「愛知東邦プロジェクト X」です。プロジェクト X の X に番号が入るのですが、20番くらいまで入りました。例えば、管理部局の職員の方たちと話をしていると、自分たち管理部局では学生たちと接点が無いというのです。そこで、「学生に話しかけ隊プロジェクト」をつくりました。とにかく一歩前進でなくてもいい、半歩だけでもいいから、学生たちとの接点つくりましょう、学生といっしょになにか解決しましょう、というようにプロジェクトをいくつか作りました。学生に話しかけられたいプロジェクトだとか、なりきり川柳の会などです。それから TSS（愛知東邦職員サポーター）というプロジェクトもつくりました。新入生を大体10人単位で、職員が 1 人ずつ付いて支援するというものです。

要するに、学生たちと一緒になって何かやろうよということをやり、大きな成果が得られました。

そして、AO 入試を変えました。どういうことをやったのかと言えば、まずは実態調査です。学生たちに直に聞き出す、ということです。学生たちに聞いてみると、「何で大学に入ってきたの」という問いに対して「なんとなく」あるいは「みんなが行くから」、と返ってきました。また「なぜ愛知東邦大学を選んだの」という問いに対して「ここしか入れなかったから」、情けないことですが、確かにそういう大学だったのです。それでも真面目に人生と向き合って一生懸命に頑張っている学生もたくさんいます。でもそのような学生を定員以上確保できなかったのです。そればかりか、昨年度までは、 4 年間での中退率が 3 割を超えていました。大学進学動機が「なんとなく」で、本学を選択したのが「ここしか入れなかった」というのならある意味で当然の結果だったでしょう。でも、そんな大学は大学といえません。

そこで、AO 入試です。「大学とは何か」ということを忘れていた人が多い。受験生に「君は大学で何を学びたいのか。大学というのは、なりたい自分、自分の夢を実現するための手段であり、目的ではない。だから、何となくではなく、自分の人生と向き合ってみようよ」と問いかけることにしました。

具体的に何を変えたかというと、募集要項を徹底的に分かり易くしました。どこの大学とも同じようなものを作っていると思いますが、難しいことが書いてあっても、学生には分かり難いと考え、分かり易い要項を作ろうと考えました。そして、AO 入試出願前の事前面談を義務付けました。面談で何をするかといいますと、「何のために大学に行くの、君は何のために大学で学ぶの、将来何がやりたいの、何で愛知東邦大学なの、他の大学も見ていないなら見てきなさいよ」ということを問うのです。「最後は自分の進路は自分で決めなさい。高校の先生や親が何と言おうと、君がここでなければダメだと言うのなら歓迎するけど、そうでなければ他の大学のほうがいいかもしれないよ」と言って、何が何でも本学を受験しなさいという誘導はしませんでした。昨年は206人が AO 事前面談を受けて、103人が入学しました。

面談を受けた受験生は AO サポーターが受験から入学するまでのサポートをします。それから AO ガイダンスです。これは大学によってはやっているところもあると思います。第一次選考では書類審査です。自己アピール書と課題レポートですが、どうやって書いたらいいのかがわからない受験生も多いのです。教員にも協力してもらって、レポートの書き方を、事例を交えてやってもらっています。

次にガイダンスでやるのは自校教育です。入学前に何で自校教育をやるのかと思われるかもしれませんが、愛知東邦大学というのは、馬鹿にしてくる学生や、いいイメージ持っていない子たちが多いわけです。そのため、愛知東邦大学の創立からの歴史を紐解いて、簡潔に紙芝居にまとめてわかりやすく解説します。「真に信頼して仕事を任せうる人格の育成」というのが、創立者の言葉なのです。今の時代にぴったりすると思いませんか。愛知は今ものづくり日本一の県ですが、創立者は愛知の名古屋鉄道、大同特殊製鋼、中部電力という企業を起こした一人で、今の愛知の発展の基礎を築いた一人なのです。そういうことをお伝えし、誇りをもって帰ってもらうのです。

それから、２次試験である面接試験が終わって合格が決まると、次は入学前学習です。AO 入試は専願ですから、わりと早く合格が決まります。そうすると、半年くらい入学までに時間が空く合格者もおり、高校時代の勉強がお留守になってしまい、高校の先生から非常に評判が悪くなります。それではまずいので、せっかく「育てて」入れるのですから、最後まで面倒を見るということで、入学前学習課題を行っています。課題と言っても、勉強をやれと尻をひっぱたくような課題ではなく、自分たちで自覚できるようなことをやってもらいます。生まれてから小学校に入るまで、小学校時代、中学校時代、高校時代、それぞれどういう自分だったのか、あるいは何をやりたいと思っていたのか、ということを書いてもらうのです。小学校に入る前のことは自分で憶えていないと思いますから、そこで親や祖父母、周りの人たちとコミュニケーションをとるきっかけになります。そしてどういう自分だったのかを聞いてもらうのです。もう１つは、18年間生きてきた毎年の10大ニュースを全部調べてもらいます。ネットで調べればすぐに分かるのですが、毎年の10大ニュースから３つずつ自分が関心あるものを書き出してもらいます。それを全部並べて、自分の生い立ちと並べてみて考え、大学で学ぶ意味についてもう一度考えて文章にしてもらいます。そうすると、学生はいろんなことを書いてきます。「自分は４歳までは生みの親に育てられた。それから先は育ての親に育てられた。いろいろ嫌な目にもあったけども、そういう経験を活かして、そういうことが分かるような教育者になりたい」と書いてくる学生もいました。あるいは「18年間、10大ニュースを見ていると、ずっと不景気です。せめて自分が生きている間に景気を良くしたい。そのために経営学を学びたいです」など、いろんなものがでてきます。「10大ニュースを見ていると、自分の頭の引き出しが凄く足りないなと思った。もっともっと勉強したい」そうようなことを書いてくる学生も沢山います。自分の人生を振り返ることができて、大学で何を学ぶのか、改めて考えることができてとてもよかった、と多くの学生が言ってくれました。少なくとも103人の AO 入学者は、全員が自分が何になりたいかを考えています。

13. 皆さんへのメッセージ

最後に、皆さんへのメッセージをお伝えしたいと思います。これは、実は全部が私の意見というわけではありません。

先週、大学マネジメント改革総合大会というものが東京で行われました。基調講演の中で、丸善 CHI ホールディングスの社長である小城さんが言われたことを少し取り入れています。彼は先ず聴衆に向かって、二つの問いを発しました。「あなたは何故一度しかない人生を今の仕事のために使っているのですか」、もう一つは「あなたは今の仕事を通じて成長していますか」とい

皆さんへのメッセージ

- ご自身への二つの問い
  「あなたは、何故一度しかない人生を今の仕事のために使っているか」
  「あなたは、今の仕事を通じて成長したか」
- 気概：逃げ切れない世代が担う
  同時に　Noblesse　Obliege
- ミドルの役割　：一点突破
- 担当者の役割：生の実態と事実の把握

うことを問うたのです。

それからもう一つは、気概というものです。私自身は取り敢えず、一つの大学で定年までいきました。ある意味では逃げ切りました。けれども、ここにいるほとんどの方は逃げ切れないと思います。関西学院がそんなに簡単につぶれるような事態になるとは思いませんが、先のことはわかりません。冒頭に申し上げたように、18歳人口はどんどん減っていきますから、どうなるかわかりません。

それから、私が付け加えたものですが、Noblesse Oblige、直訳すれば、それなりの立場にある人には大きな責任が伴うということです。私は、学会の会長までやらせていただいて、大学で理事や監事を務めておりますから、私も逃げ切ることはできません。最後まで、退場しろと言われるまで、必死になって頑張ろうと思っています。

それから、ミドルの役割、一点突破というふうに申しています。全体を変えるということは非常に難しいことですが、いま自分がやっているところで変える、そこで突破してゆく、ということが大事である、ということです。

次も私が申し上げていることですが、担当者の役割です。生の実態と事実を把握するということです。愛知東邦大学の学生の実態をお話させていただきましたが、数字で見ているだけでは分からないことがたくさんあります。もちろん数字も大事ですが、生の実態をきちんと把握することが必要です。必ず数字の背景があるわけですから、事実を把握して、どうするのか、というように食い下がって考えていただきたいと思います。

最後に、改革の鉄則ですが、組織の力がある時でなければ改革はできませんし、もうだめだというところでは改革はできません。だめそうなところだったら何とかなります。「事務」職員から「大学」職員に脱皮してこれからの大学の経営・教学に責任を果たせるようにしたいものです。

どうもご清聴ありがとうございました。

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』投稿要領

（2011年１月14日制定）

〈投稿要領〉

１．本学の高等教育研究に関する専任教員等の業績を発表する目的をもって関西学院大学高等教育推進センター紀要を刊行する。

２．掲載内容の区分は、研究論文、実践研究報告、研究ノートとする。

３．掲載の可否および掲載順序は紀要委員会にて決定する。

４．執筆有資格者は原則として本学専任教職員および任期制教員とする。

５．原稿は原則として日本語あるいは英語を用いて作成する。

６．原稿は原則として以下の作成要領により、ワープロソフトによって作成する。

〈作成要領〉

１．原稿はＡ４版用紙を使用し、横書きとする。

２．原稿は原則として15ページ以内とし、和文は１ページ1,400字（40×35行　写真・図表等含む）、欧文は１ページ3,440字（80字×43行　写真・図表等含む）とする。

３．要旨は必ず作成する。(600字以内)

４．使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。数字は原則として算用数字を使用する。ただし、特殊な文字、用語ならびに記号の使用については紀要委員会に相談する。

５．外国人名、外国地名は原語を用いるほかは、文中の外国語は活字体で表記し、なるべく訳語をつける。

６．参考文献（図書および雑誌）は本文の最後に一括して次のとおりに記載する。

　著者名、発行年、論文名、図書・雑誌名、出版社

７．抜き刷は30部までを無料とし、超える部分は執筆者の負担とする。

８．原稿は Word 又はテキスト形式で作成し、電子データと印刷したものを併せて提出する。

９．校正は原則として２校までとする。

10．掲載された論文の著作権は関西学院大学高等教育推進センターに属する。

11．掲載された論文等は、原則として電子化し、関西学院大学リポジトリ等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

執筆者紹介（掲載順）

宮本健市郎	関西学院大学教育学部教授
志甫　　啓	関西学院大学国際学部准教授
武田　俊之	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
平田　　薫	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
浜田　行弘	学校法人関西学院法人部法人課長
久保田哲夫	関西学院大学高等教育推進センター長 関西学院大学総合政策学部教授
荒川　雅行	関西学院大学大学院司法研究科教授
西谷　滋人	関西学院大学高等教育推進センター副長 関西学院大学理工学部教授
内田啓太郎	関西学院大学高等教育推進センター准教授
池田　瑞穂	関西学院大学共通教育センター准教授