



日本高等教育学会第23回大会
発表要旨集録

The 23th Annual Meeting of Japanese Association of Higher Education Research

日本高等教育学会 第23回大会

2020年5月30日(土)～31日(日) 東京家政大学 (板橋キャンパス)

The 23th Annual Meeting

JHER

Japanese Association of Higher Education Research

日本高等教育学会

日本高等教育学会
会員 各位

2020年7月31日

第23回大会要旨集録について

第23回大会は、2020年5月29-30日に東京家政大学において、開催予定でした。しかし、未曾有のコロナ禍により、大会の開催を中止せざるをえませんでした。この間、大会での個人発表の申込を受け、3月31日までに発表要旨の提出をしていただきました。この発表要旨について、理事会と大会校で検討した結果、学会の活動の記録として要旨集録を作成し、学会ホームページで掲載することといたしました。

要旨集録の作成にあたっては、筑波大学の加藤毅会員（大会実行委員会副委員長）に多大なご尽力をいただきました。この場を借りて、厚く御礼申し上げます。

日本高等教育学会会長 小林雅之
第23回大会実行委員長 井上俊哉

ごあいさつ

日本高等教育学会会員の皆さま。大会実行委員会一同、皆様のご参加を心より歓迎申し上げます。

会場校となる東京家政大学は、「時代の要請に応え、民衆の必要を基盤とし、女性の自主自律を願い、新しい時代に即応した学問技芸に秀でた师表となる有能な女性を育成する」という建学の理念のもと、1881年に渡邊辰五郎が「和洋裁縫伝習所」を開設しました。「ひとの一生を支える」というテーマのもと、家政学部、人文学部、健康科学部、子ども学部の4学部、1研究科と短期大学部で6,900名の学生が学んでおり、2021年には創立140周年を迎えます。また、共催校となる筑波大学では、1999年度の第2回大会を東京キャンパス文京校舎にて開催しており、今回は別会場での2度目の開催となります。

周知の通り、教育情報の公開、大学教育の再生、大学ガバナンス、大学の教育内容・方法等の改善、大学間連携の促進、産学連携による高度人材育成をはじめとして、多岐にわたる領域で高等教育改革が進められています。大学の教育研究および社会連携活動の水準向上にむけて、改革を行う必要性自体は広く承認されており、そして多様な施策が実施されてきました。それにもかかわらず、改革を求める声は一向に止みません。同時に、教育研究現場の疲弊状況についてもしばしば指摘されています。また具体的な施策レベルでも、最近では例えば「大学入試英語成績提供システム」や「高等教育の修学支援新制度」などの導入をめぐる賛否両論が巻き起こっています。このような混乱・問題状況を積極的に受け止め、研究を通じて得られた高度の知見に裏付けられた実効性ある提案をいっそう展開していくことが、高等教育研究に対して期待されているのだと思います。

意欲的な研究発表と活発な意見交換の行われる有意義な場として有効活用していただきたく、どうぞお願いいたします。

日本高等教育学会 第23回大会実行委員会
委員長 井上俊哉

日本高等教育学会
会員 各位

2020年6月8日

第23回大会中止に関して会員の皆様へのお知らせ

4月9日付で、会員の皆様へのE-mailならびに本会ウェブサイトにて第23回大会の中止をご案内させていただきました。その後、納入済みの大会参加費や、大会要旨の扱い等につきまして、本日までお知らせができずにいたこととお詫び申し上げます。

理事会及び大会校と協議の結果、以下の様に決定いたしましたので、お知らせいたします。

(1)納入済みの大会参加費の扱いについて

当会の中止に伴い、払い戻しの手続きを進めさせていただきます。該当する会員の皆様には、今しばらくお待ちいただくこととなりますが、適宜返金作業を進めて参ります。

(2)大会要旨（自由研究発表分）の扱いについて

当会にて自由研究発表を予定していた会員の皆様から、すでに発表要旨の提出をいただいております。提出していただいた要旨をまとめ、学会発表をしたものとして、例年通り要旨集録として発行をさせていただきます。ただし、学会ウェブサイトでのPDFファイルの公開による提供となります。印刷製本については行いません。

なお、当会の中止に伴い、発表を予定していた内容について、他学会等において発表を希望する場合には、要旨集録への掲載の取り下げにて対応をさせていただきます。取り下げを希望する会員の皆様は、お手数をおかけし恐縮ですが、6月20日までに大会実行委員会にメール（g005jaher-2020ac@ml.gakkai.ne.jp）で連絡をいただくようお願い申し上げます。

(3)その他大会関連イベントの扱いについて

課題研究I・IIにつきましては、プロジェクトはいずれも進行中であり、当会での会員の皆様のご議論をお待ちしているところでしたが、今回の当会の中止に伴い、1年間のプロジェクトとして次回大会に向け継続して進めることになりました。そのため、課題研究I・IIのいずれについても今回発行する要旨集録にはその内容の掲載を致しませんことをご了承いただくようお願い申し上げます。

また、大会シンポジウムにつきましては、当会の中止に伴い、シンポジウムの開催も中止させていただき、次年度以降の振替等による実施もございません。

ただし、留学生とのランチミーティングにつきましては、昨今のコロナウィルスの影響により、留学生は大きな不安の中にあり、情報交換や意見共有の場が必要であるという認識を持っております。そのため、当会におけるランチミーティングは中止を致しますが、オンラインにて別途機会を設けたいと考えておりますので、その点については改めて会員の皆様にお知らせいたします。

(4)総会について

大会中止に伴い、総会も開催されていません。総会については、後日、審議いただく事項の案をメール、郵送で会員の皆様に予め提示し、会員のご意見をいただいた上で理事会にて最終案を確定し、メールや郵送で改めて提示し、Web上等での可否投票をしていただく予定です。

学会参加者の安全と感染拡大の防止、そして当会参加者の多くが学生と接する機会あることを考慮し、このような対応を取らせていただくことになりました。

1年に一度の当会への参加は、会員の皆様の研究を発展させる貴重な場であり、その機会を提供できずに申し訳ございません。今回の決定に関しまして、何卒ご理解いただくようお願い申し上げます。

今後ともどうぞよろしくお願い致します。

日本高等教育学会会長 小林雅之
第23回大会実行委員長 井上俊哉

目次

ごあいさつ	2
目次	5
大会日程	6
大会参加のご案内	8
発表者・司会者へのお願い	9
会場へのアクセス	10
会場案内図	11
会場一覧	16
自由研究発表プログラム	
・自由研究発表 部会構成	18
・自由研究発表 I 要旨	27
・自由研究発表 II 要旨	77
・自由研究発表 III 要旨	133

大会日程

5月29日(金)

16:00～18:00 理事会
筑波大学東京キャンパス
文京校舎

12:00～12:50 総会打ち合わせ

1号館, 1-3B

13:00～13:30 総会

小講堂三木ホール

13:45～16:45 公開シンポジウム
女子大学の未来

小講堂三木ホール

5月30日(土) 東京家政大学板橋キャンパス

9:15～ 受付 32号館ロビー

10:00～12:00 自由研究発表I 1号館, 8号館

12:00～12:50 課題研究I打ち合わせ 8号館, 82A

課題研究II打ち合わせ 8号館, 83A

編集委員会打ち合わせ 1号館, 1-4A

留学生とのランチミーティング 1号館, 1-5A

Lunch Meeting with International Students

13:00～15:00 自由研究発表II 1号館, 8号館

15:15～17:45 課題研究I 8号館, 82A

URA 政策を通じてみる大学の研究活動

課題研究II 8号館, 83A

大学と国民国家：歴史・国際比較を通じた考察

18:00～ 懇親会

5月31日(日) 東京家政大学板橋キャンパス

9:15～ 受付 32号館ロビー

10:00～12:00 自由研究発表III 1号館, 8号館

大会参加のご案内

- 最新情報: 最新情報は、以下の大会 web サイトをご覧ください。
<http://www.gakkai.ne.jp/jaher/about/annualmeeting.php>
- 参加費: 大会参加費 6,000 円(事前お支払いの方は 5,000 円)
懇親会費 6,000 円(事前申し込みのみ)
会員でない方も、臨時会員として同料金で参加できます。
シンポジウムは無料で一般公開します。
- 学会年会費: 大会会場では、学会年会費の納入はできませんのでご了承ください。
- 入場: 会場及び懇親会会場に入場する際は、必ずネームプレートをつけて下さい。
原則として、ネームプレートのない方は入場できません。ネームプレートはお帰りの際に受付にお返しください。
- 呼び出し: 会場での呼び出しは行いませんのでご了承ください。
- 緊急連絡先: 発表者が欠席する場合など、緊急の場合は、わかり次第、できるだけ早く大会実行委員会に E-mail にてお知らせください。
大会実行委員会 E-mail: g005jaher-2020ac@ml.gakkai.ne.jp
- 資料準備: 大会実行委員会によるコピーサービスは行いません。自由研究発表用の配付資料等については、各自が必要部数をご用意ください。
- 会員控室: 8 号館生涯学習センター講師室を予定しています。書籍等の展示・販売は、小講堂三木ホールロビーにて行います。
- クローク: 30 日(土)は 18 時まで、31(日)は 17 時まで、8 号館エントランスホールにて荷物をお預かりいたします。貴重品はご自身で管理いただくよう、お願いいたします。
- 子ども一時預かりサービス:
子ども一時預かりサービスをお申し込みの方は、受付にお申し出ください。
- 昼食: 会場には食堂等はありません。近隣の飲食店をご利用ください。
- 懇親会: 30 日(土)18:00~20:00 に、大学食堂 Luce (東京家政大学 16 号館)にて行います。

発表者へのお願い

●発表および質疑応答時間

発表人数	発表時間	質疑応答時間
1 人	15 分	5 分
2 人	30 分	10 分
3 人以上	40 分	10 分

全ての発表について、以下の要領で時間の目安をお知らせします。

- 【1 鈴】発表終了 5 分前
- 【2 鈴】発表終了時
- 【3 鈴】質疑応答終了時

●発表用機械器具

大会会場にはプロジェクタ及び Windows PC が備え付けてありますので、発表される方はこれをご利用下さい。Microsoft Office(.ppt .pptx .doc .docx)及び Adobe PDF (.pdf)であれば、基本的に対応可能ですので、発表ファイルを入れた USB メモリ (検疫済みのもの) 等をご用意ください。やむを得ずご自身の PC を利用される場合には、発表部会開始前に動作確認をしてください。持込み PC と会場備付けプロジェクタとの接続には、HDMI(TypeA コネクタ)をご利用いただけますが、動作保証はできませんので、ご了承ください。HDMI ケーブルは会場に備え付けられております。

司会者へのお願い

●発表および質疑応答時間

予定時間を超過しないように時間管理をお願いします。

●総括討論

各セッションの最後に総括討論の時間を設けておりますが、利用できる時間はそれぞれの部会によって異なります。この時間の活用方法は司会者に一任しておりますので、臨機応変に対応していただきますようお願いいたします。

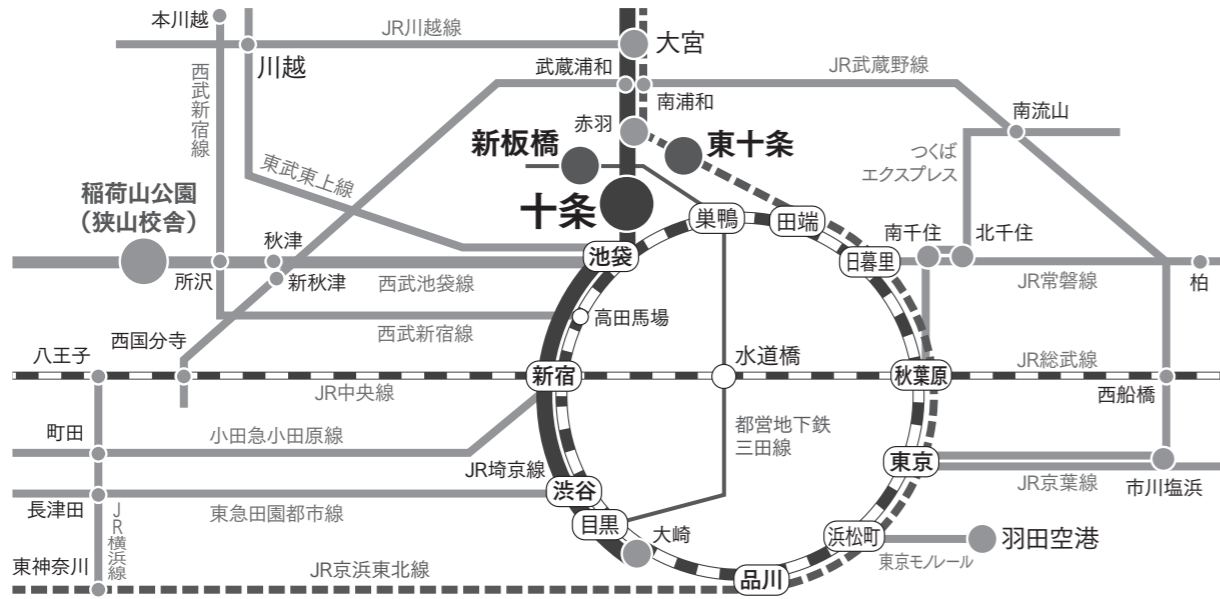
●緊急連絡先

発表者、司会者ともに、緊急の連絡が必要となった場合には、大会実行委員会宛に電子メールにてご連絡ください。

大会実行委員会 E-mail: g005jaher-2020ac@ml.gakkai.ne.jp

会場へのアクセス

会場 東京家政大学 板橋キャンパス
板橋校舎 〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

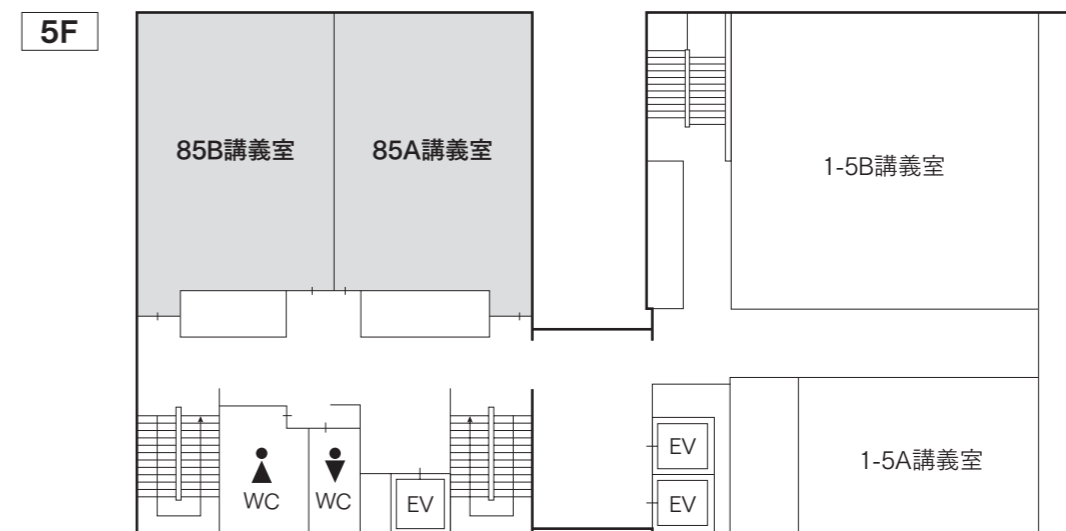
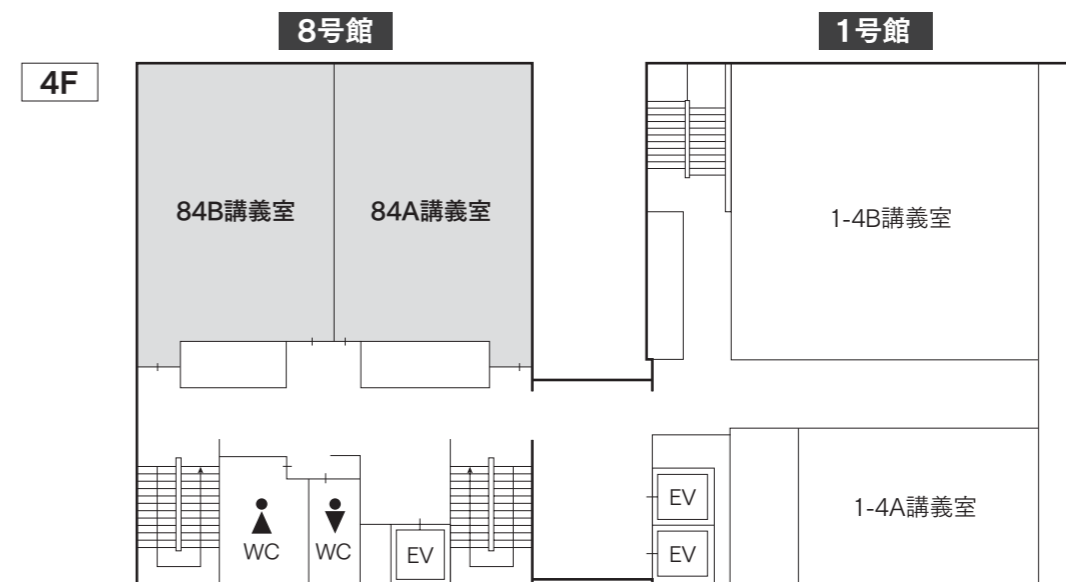
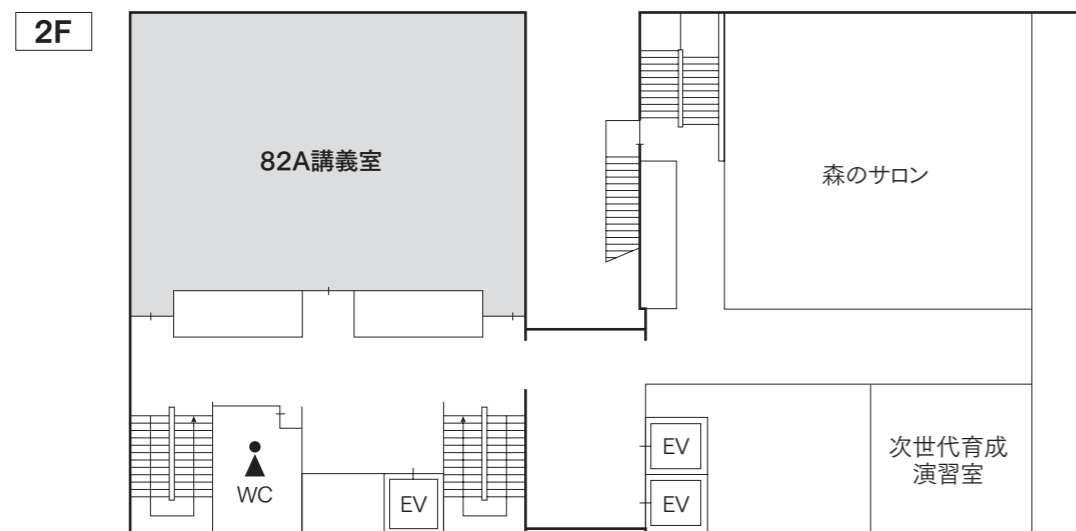
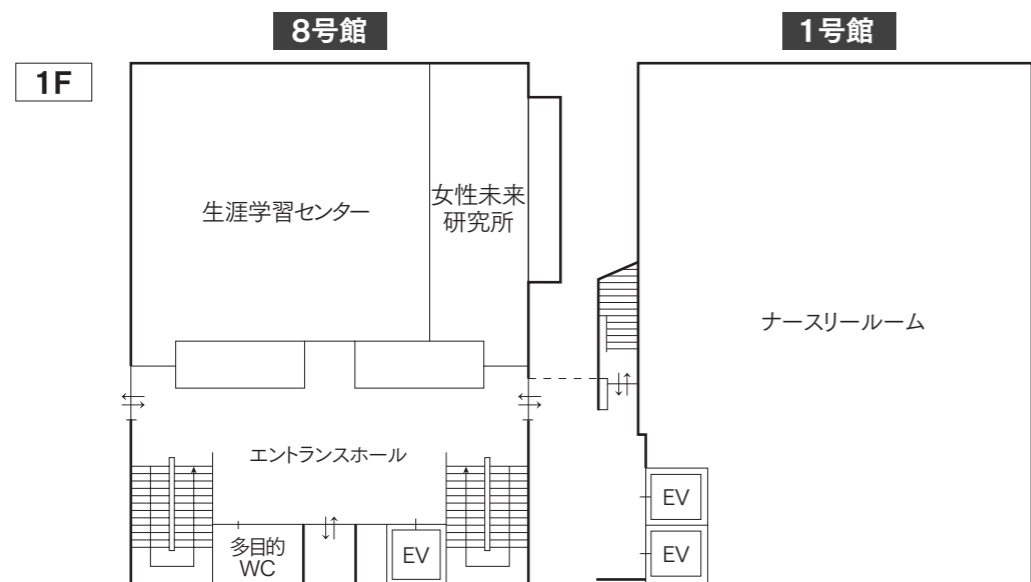


- JR埼京線十条駅下車徒歩5分
- JR埼京線板橋駅下車徒歩17分
- 都営三田線新板橋駅下車徒歩12分
- JR王子駅より国際興業バス「板橋駅」行きにて8分、バス停「区境」下車徒歩1分

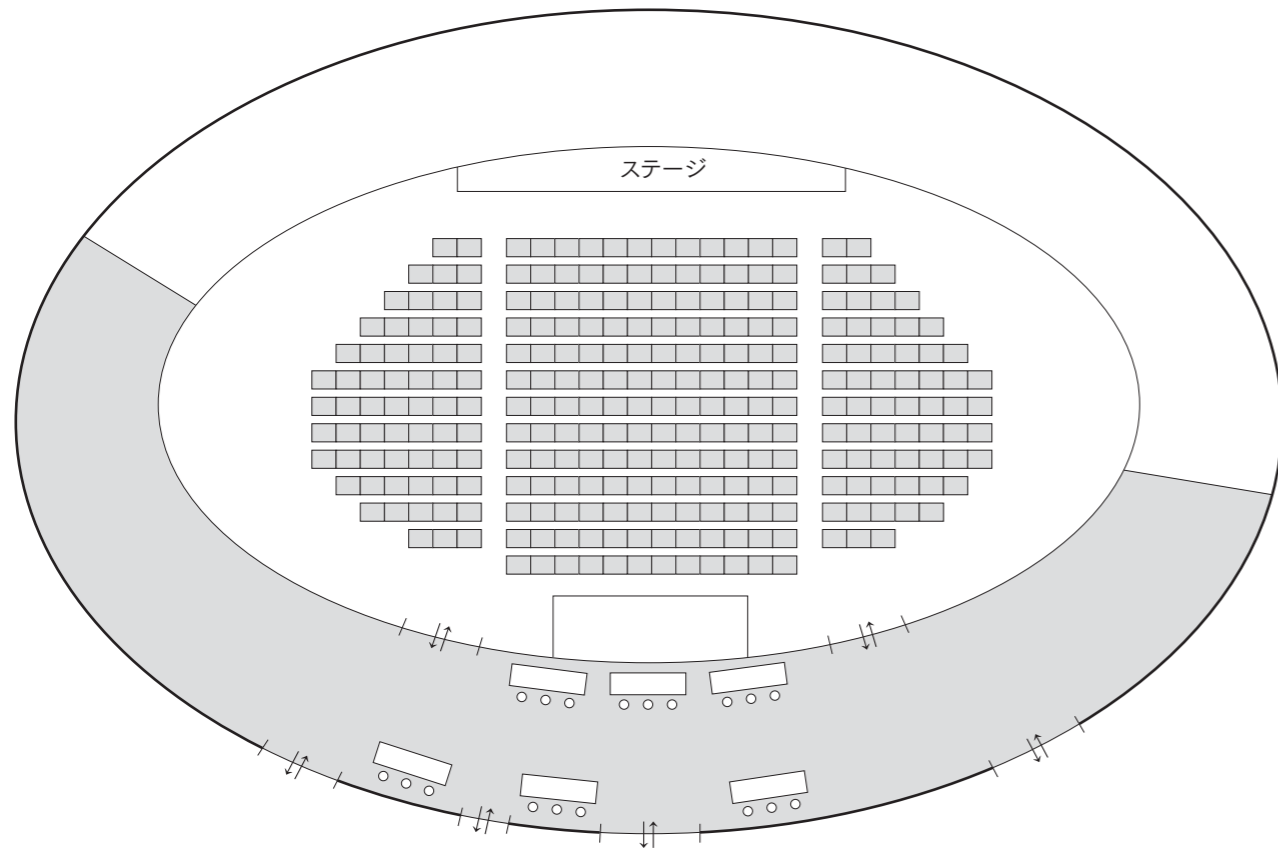
会場案内図

東京家政大学 板橋キャンパス 校舎配置図

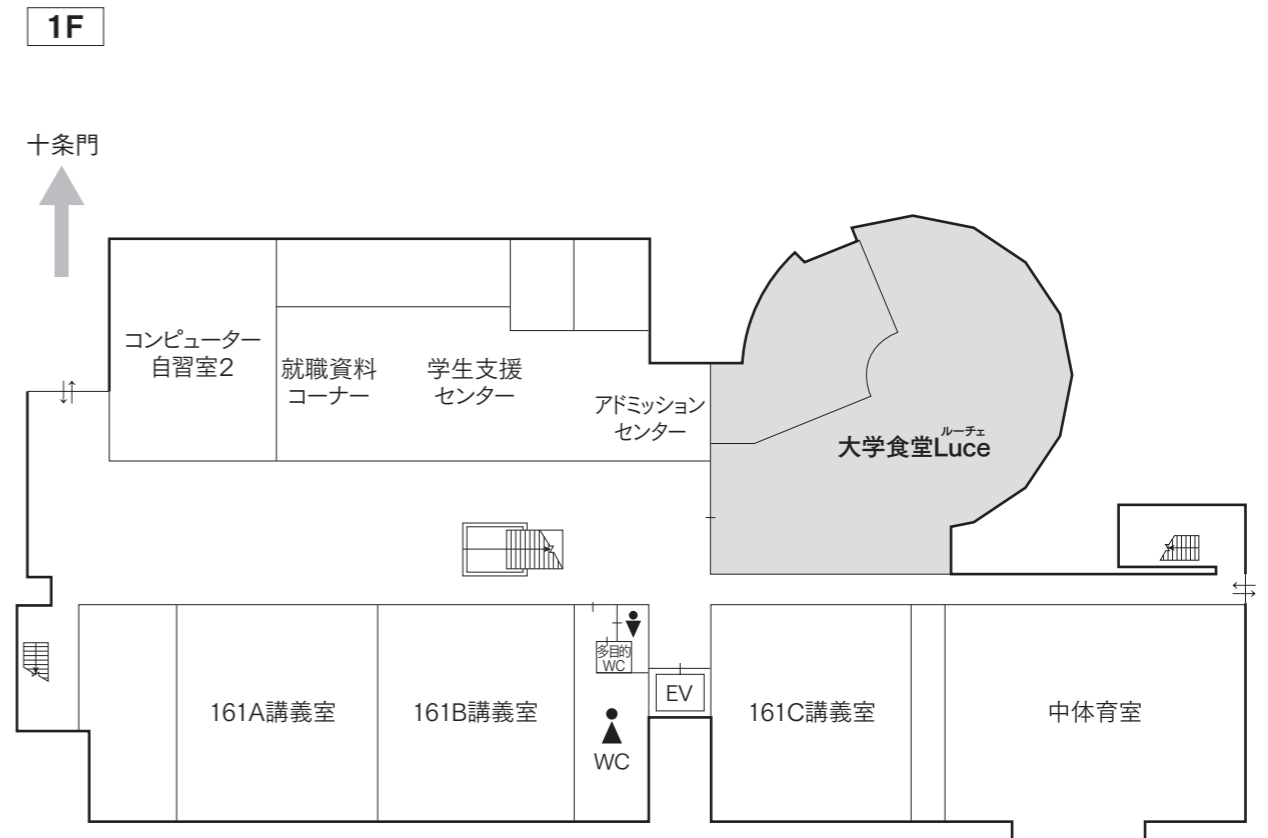




小講堂(三木ホール)(32号棟)



16号館



会場一覧

5月30日(土) 東京家政大学板橋キャンパス

10:00～12:00	自由研究発表I	1号館, 8号館
	I-1 部会 【大学進学】	8号館, 84A 講義室
	I-2 部会 【カリキュラム】	8号館, 84B 講義室
	I-3 部会 【大学教育とキャリア】	8号館, 85A 講義室
	I-4 部会 【大学教員】	8号館, 85B 演習室
	I-5 部会 【大学マネジメント人材】	1号館, 1-3C 講義室
	I-6 部会 【高等教育政策】	1号館, 1-3A 講義室

12:00～12:50	留学生とのランチミーティング Lunch Meeting with International Students	1号館, 1-5A
-------------	---	-----------

13:00～15:00	自由研究発表II	1号館, 8号館
	II-1 部会 【学生支援】	8号館, 84A 講義室
	II-2 部会 【大学財政】	8号館, 84B 講義室
	II-3 部会 【大学経営】	8号館, 85A 講義室
	II-4 部会 【大学評価】	8号館, 85B 演習室
	II-5 部会 【学生調査1】	1号館, 1-3C 講義室
	II-6 部会 【21世紀初頭の大学】	1号館, 1-3A 講義室

15:15～17:45	課題研究I	8号館, 82A
	URA 政策を通じてみる大学の研究活動	
	課題研究II	8号館, 83A
	大学と国民国家：歴史・国際比較を通じた考察	

13:45～16:45	公開シンポジウム 女子大学の未来	小講堂三木ホール
-------------	---------------------	----------

5月31日(日) 東京家政大学板橋キャンパス

10:00～12:00	自由研究発表III	1号館, 8号館
	III-1 部会 【国立大学】	8号館, 84A 講義室
	III-2 部会 【研究・大学院】	8号館, 84B 講義室
	III-3 部会 【大学の国際化】	8号館, 85A 講義室
	III-4 部会 【女子教育】	8号館, 85B 演習室
	III-5 部会 【学生調査2】	1号館, 1-3C 講義室
	III-6 部会 【教育の質保証】	1号館, 1-3A 講義室

13:00～13:30	総会	小講堂三木ホール
-------------	----	----------

自由研究発表 I 5月30日(土) 10:00-12:00

I -1 部会 8号館, 84A講義室

【大学進学】

司会 濱中 淳子 (早稲田大学)

- 10:00-10:20 中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申における大学入学者数推計値の検討
○山崎 博敏(兵庫大学)
- 10:20-10:40 学部分野別、有力大学学生集中傾向の実態分析 一入試偏差値、所在地域等、大学のブランドの影響力
○有澤 尚志(文部科学省)
- 10:40-11:00 高等学校からみた高大接続改革 全国高校調査の結果から
○西 健太郎(高校生新聞)
- 11:00-11:20 音楽系学科の入試科目に関する計量分析
○栗原 郁太(津田塾大学)
- 11:20-11:40 大学選択行動の地域間比較 進学先の専攻分野と入学難易度に着目して
○朴澤 泰男(国立教育政策研究所)
- 11:40-12:00 総括討論

I -2 部会 8号館, 84B講義室

【カリキュラム】

司会 杉谷 祐美子 (青山学院大学)

- 10:00-10:20 戦前期の日本の大学における国文学の制度化に関する基礎的研究 国文学はいかにして日本の大学に根付いたか
○原田 健太郎(島根大学)
- 10:20-10:40 大学教育の体系性を巡る課題と展望 ライティング教育に注目して
○伊藤 奈賀子(鹿児島大学)
- 10:40-11:00 大学の共通教育の今日と明日：3つのポリシーと入試、現場そしてFD
○清水 亮(神戸学院大学)
- 11:00-11:20 LMSを用いたラーニングアナリティクス (LA) の準備段階としての、電子シラバスを用いて再度実現した双方向型授業の試行について
○西村 秀雄(金沢工業大学)
- 11:20-11:40 学士課程を対象としたカリキュラム研究の諸相と可能性
○串本 剛(東北大学)
- 11:40-12:00 総括討論

自由研究発表 I 5月30日(土) 10:00-12:00

I -3 部会 8号館, 85A講義室

【大学教育とキャリア】

司会 望月 由起 (日本大学)

- 10:00-10:20 会津大学「3段階インターンシップ」の取り組み
○光永 祐司(会津大学), 石橋 史朗(会津大学), 岩瀬 次郎(会津大学), 張婷婷(大連東軟情報学院), 程 子学(会津大学)
- 10:20-10:40 地域貢献人材のキャリア形成 地方国立A大学の事例から
○田中 久美子(島根大学)
- 10:40-11:00 大学時代のレポートライティング経験の職業的レリバンス 社会科学分野と工学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査
○小山 治(京都産業大学)
- 11:00-11:20 社会人の高等教育経験と幸福感に関する実証研究
○王 傑(慶應義塾大学), 亀山 友理子(慶應義塾大学), 大谷 碧(慶應義塾大学), 赤林 英夫(慶應義塾大学)
- 11:20-12:00 総括討論

I -4 部会 8号館, 85B演習室

【大学教員】

司会 吉田 文 (早稲田大学)

- 10:00-10:50 大学教育の何がアウトソーシングされるのか(2) アウトソーシングの支持/不支持を分ける教員の意識
○谷村 英洋(帝京大学), ○小島 佐恵子(玉川大学), ○日下田 岳史(大正大学), 橋本 鉦市(東京大学)
- 10:50-12:00 総括討論

自由研究発表 I 5月30日(土) 10:00-12:00

I-5 部会 1号館, 1-3C講義室

【大学マネジメント人材】

司会 高野 篤子 (大正大学)

10:00-10:20 「大学職員論」の構図 内容の分類化と20年間の推移を中心に

○大島 英穂(立命館大学)

10:20-10:40 教職員の認知変容と大学の組織変容

○中島 英博(名古屋大学)

10:40-11:00 大学マネジメントの中核を担うURAの可能性

○加藤 毅 (筑波大学)

11:00-12:00 総括討論

I-6 部会 1号館, 1-3A講義室

【高等教育政策】

司会 森 利枝 (大学改革支援・学位授与機構)

10:00-10:20 一法人複数大学方式の提案とその実態 令和の国立大学大合併の予兆か？

○磯田 文雄(名古屋大学)

10:20-10:40 産業界による高等教育への要求 経済団体提言の策定過程とアクターについて

○高木 航平(東京大学)

10:40-11:00 高等教育政策における厚生労働省・内閣府等のアクターが与えるインパクトに関する一考察

○松村 智史(首都大学東京)

11:00-11:50 日本高等教育学会プロジェクト

高等教育政策の研究 ―2010年代における高等教育政策決定過程の変容―

○羽田貴史(広島大学・東北大学名誉教授), ○丸山和昭(名古屋大学),

○白川優治(千葉大学), 田中正弘(筑波大学), 塙武郎(専修大学),

大場淳(広島大学), ○荒井克弘(東北大学名誉教授), 小林雅之(桜美林大学)

11:50-12:00 総括討論

自由研究発表 II 5月30日(土) 13:00-15:00

II-1 部会 8号館, 84A講義室

【学生支援】

司会 吉田 香奈 (広島大学)

13:00-13:20 多様化する「学寮プログラム」の類型化の試みとその特徴 1960年代前半における政策議論に着目して

○蝶 慎一(広島大学)

13:20-13:40 大学生が求める学修支援 ―授業と環境の側面から

○黄 文哲(三重大学)

13:40-14:00 大学生活と学生の成長 その成果から見えてくること

○江原 昭博(関西学院大学)

14:00-14:20 ASD学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成のための効果的手法の実証研究 大学と就労支援事業所との連携を通してのSASの育成

○小川 勤(静岡福祉大学)

14:20-15:00 総括討論

II-2 部会 8号館, 84B講義室

【大学財政】

司会 松塚 ゆかり (一橋大学)

13:00-13:20 私学助成は私立大学の経営に貢献するのか

○松宮 慎治(神戸学院大学)

13:20-13:40

国立大学法人の業績連動型交付金の現状と課題 教育や研究の質を向上させているのか

○田中 秀明 (明治大学)

13:40-14:00 国立大学法人と出資 指定国立大学法人の出資会社を中心に

○森 卓也(株式会社 三菱総合研究所)

14:00-14:20 第4世代のファンディングクラウドファンディングは大学の教育研究費獲得の救世主と成り得るのか？

○川崎 成一(東京大学)

14:20-14:40 米国高等教育法TitleIVにもとづく機関財務責任に関する考察

○水田 健輔(大正大学)

14:40-15:00 総括討論

自由研究発表Ⅱ 5月30日(土) 13:00-15:00

Ⅱ-3 部会 8号館, 85A講義室

【大学経営】

司会 山田 礼子 (同志社大学)

- 13:00-13:20 私立大学経営における立地および規模
○福山 敦(筑波大学大学院)
- 13:20-13:40 私立大学における中期計画の中の教学事項 —教学改革に関する事例から—
○松丸 英治(昭和女子大学)
- 13:40-14:00 私立大学における労働組合に関する研究 A 大学教職員組合の歴史的な分析から
○森田 尚子(東京大学)
- 14:00-14:20 国立大学における全学同窓会運営の現状
○古畑 翼(筑波大学大学院)
- 14:20-14:40 大学の研究情報インフラの構築と協力的大学共有システムの形成に関する政策分析
○宋 善英(韓国大学教育協議会)
- 14:40-15:00 総括討論

Ⅱ-4 部会 8号館, 85B演習室

【大学評価】

司会 吉川 裕美子 (大学改革支援・学位授与機構)

- 13:00-13:20 大学の社会貢献機能に関する基礎的研究 「エンゲージメント」概念に着目して
○小竹 雅子(島根大学), 佐藤 万知(広島大学), Kim Yangson(広島大学)
- 13:20-13:40 大学役割認知の国際比較
○藤井 竜哉(東北大学大学院)
- 13:40-14:00 英国の大学における教育プログラム評価に関する考察と日本への示唆
○林 透(山口大学), 大関 智史(旭川医科大学)
- 14:00-14:20 大学評価への計量書誌指標の導入のもたらす社会科学研究への逆機能性に関する研究
人文社会科学振興で研究力向上のための忘れられた論点・基盤整備
○白川 展之(文部科学省)
- 14:20-15:00 総括討論

自由研究発表Ⅱ 5月30日(土) 13:00-15:00

Ⅱ-5 部会 1号館, 1-3C講義室

【学生調査 1】

司会 佐藤 香 (東京大学)

- 13:00-13:20 短期大学の現場ニーズに基づいた短期大学生調査の活用方法の検討 分野別の観点から
○山崎 慎一(桜美林大学), 堺 完(大分大学), 宮里 翔大(桜美林大学),
黄 海玉(一般財団法人 短期大学基準協会)
- 13:20-13:40 学生は授業外での学びが学生自身に何をもたらすと考えているか 学生による自己評価
を通じた考察
○石井 和也(宇都宮大学)
- 13:40-14:00 大学生の読書 全国調査からみた実態と規定要因
○王 帥(東京大学), 金子 元久(筑波大学), 阿曾沼 明裕(名古屋大学),
小方 直幸(香川大学), 島 一則(東北大学), 谷村 英洋(帝京大学),
濱中 義隆(国立教育政策研究所), 福留 東土(東京大学),
朴澤 泰男(国立教育政策研究所), 両角 亜希子(東京大学大学院),
吉川 裕美子(大学改革支援・学位授与機構)
- 14:00-14:20 授業プラクティスの教育的効果に関する実証研究
○劉 文君(東洋大学)
- 14:20-14:40 日本の英語学位プログラムへの日本人および外国人高校生の進路形成に与える重要な他
者の影響に関する計量的研究
○三好 登(広島大学)
- 14:40-15:00 総括討論

Ⅱ-6 部会 1号館, 1-3A講義室

【21世紀初頭の大学】

司会 稲永 由紀 (筑波大学)

- 13:00-13:20 激動の高等教育 2010年代後半の状況分析から
○山本 眞一(筑波大学・広島大学・桜美林大学)
- 13:20-13:40 日本の高等教育政策「グランドデザイン」の確立に向けた行政とアカデミアの関係性
2005年「将来像」答申と2018年「グランドデザイン」答申の「後」そして「次の提
言」に向けて
○小山 竜司(名古屋大学)
- 13:40-14:30 大学生・教員・大学教育 —21世紀初頭の動態—
阿曾沼 明裕(名古屋大学), 王 帥(東京大学), ○小方 直幸(香川大学),
○金子 元久(筑波大学), 島 一則(東北大学), 谷村 英洋(帝京大学),
○濱中 義隆(国立教育政策研究所), 福留 東土(東京大学),
朴澤 泰男(国立教育政策研究所), ○両角 亜希子(東京大学大学院),
吉川 裕美子(大学改革支援・学位授与機構)
- 14:30-15:00 総括討論

自由研究発表Ⅲ 5月31日(日) 10:00-12:00

Ⅲ-1 部会 8号館, 84A講義室

【国立大学】

司会 両角 亜希子(東京大学)

- 10:00-10:20 国立大学教育学部の新課程の改組と理系教員養成の危機 環境冠課程を中心に
○内山 弘美
- 10:20-10:40 国立大学法人経営協議会学外委員に関する基礎的研究
○廣内 大輔(岐阜大学)
- 10:40-11:00 国立大学の学長補佐体制に関する基礎的研究
○鈴木 拓人(東京大学大学院)
- 11:00-11:20 国立大学運営費交付金配分における実績測定・算定式利用の課題
○林 隆之(政策研究大学院大学)
- 11:20-12:00 総括討論

Ⅲ-2 部会 8号館, 84B講義室

【研究・大学院】

司会 船守 美穂(国立情報学研究所)

- 10:00-10:50 現代日本における大学院教育の改革と変容
○福留 東土(東京大学), ○樋口(秋庭) 瞳(日本学生支援機構),
○武藤 恵美(早稲田大学), ○柴田 研三郎(東京都立大学法人),
岡本 茜(東京大学)
- 10:50-11:10 米国高等教育における博士課程学生への経済支援に関する比較的考察
○川村 真理(政策研究大学院大学)
- 11:10-11:30 中国における大学への基礎研究費の配分に関する実証的研究
○胡 云潼(東京大学)
- 11:30-12:00 総括討論

自由研究発表Ⅲ 5月31日(日) 10:00-12:00

Ⅲ-3 部会 8号館, 85A講義室

【大学の国際化】

司会 苑 復傑(放送大学)

- 10:00-10:20 留学生比率の規定要因 一首都圏の私立大学を中心に
○小池 裕子(開智国際大学)
- 10:20-10:40 アフリカ人学生の日本留学志向背景に関する一考察 インタビュー調査の分析結果から
○佐久間 茜(大阪大学)
- 10:40-11:00 日本の大学における国際バカロレア修了生の経験
○江幡 知佳(筑波大学)
- 11:00-11:20 マルタ共和国における大学の新規参入 海外系大学の設立背景を中心として
○水谷 耕平(日本工業大学)
- 11:20-11:40 ベトナムの高等教育国際化における「国際共同大学」の役割
○上別府 隆男(福山市立大学)
- 11:40-12:00 総括討論

Ⅲ-4 部会 8号館, 85B演習室

【女子教育】

司会 佐々木 啓子(電気通信大学)

- 10:00-10:20 フランスの文系大学女子学生およびその卒業女性の仕事と家庭に対する意識
○小森 亜紀子(昭和女子大学)
- 10:20-11:10 学長は大学をどう語り継いできたのか 戦後日本における女子大学の組織アイデンティティ
○齋藤 崇徳(独立行政法人大学改革支援・学位授与機構),
○中村(富田) 知世(大月短期大学), ○寺田 悠希(東京大学大学院),
○今野 翔太(東京大学大学院), 橋本 鈺市(東京大学)
- 11:10-12:00 総括討論

Ⅲ-5 部会 1号館, 1-3C講義室

【学生調査 2】

司会 劉 文君 (東洋大学)

10:00-10:20 グローバルMOOCにおける履修継続の規定要因に関する考察 Steps in Japanese for Beginnersを事例に

○遠藤 健(早稲田大学), 山名 早人(早稲田大学), 森田 裕介(早稲田大学),
大熊 伊宗(早稲田大学), 石井 雄隆(千葉大学)

10:20-10:40 いかなる学生が日本の英語プログラムを肯定的に認識するか 私立A大学のSTEM分野の学生に対する調査を事例に

○中原 理沙(筑波大学)

10:40-12:00 総括討論

Ⅲ-6 部会 1号館, 1-3A講義室

【教育の質保証】

司会 前田 早苗 (千葉大学)

10:00-10:20 内部質保証体制構築における理想と実態の差異に関する分析

○畠田 敏行(茨城大学), 林 隆之(政策研究大学院大学)

10:20-10:40 質保証の国際的連携 世界のダイナミズムの下で日本が経験したこと

○米澤 彰純(東北大学)

10:40-11:00 米国における学生支援の質保証システム CACREPによる分野別アクリディテーションを中心に

○橋場 論(福岡大学)

11:00-11:20 ナショナル・インフォメーションセンター (NIC) の設立と「学位・資格枠組み (NQF)」 —Qualificationsをとりまく課題と今後の展望—

○野田 文香(大学改革支援・学位授与機構)

11:20-12:00 総括討論

自由研究発表Ⅰ 要旨

I-1 部会【大学進学】…………… 28

I-2 部会【カリキュラム】…………… 38

I-3 部会【大学教育とキャリア】…………… 48

I-4 部会【大学教員】…………… 56

I-5 部会【大学マネジメント人材】…………… 60

I-6 部会【高等教育政策】…………… 66

中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申における

大学入学者数推計値の検討

山崎博敏（兵庫大学）

2005年から2015年まで11年間100万人台を維持しながら小幅な減少を続けてきた毎年の出生数は2016年に100万人を割った後、2019年には86万4千人にまで大幅に減少し、今後一層の減少が見込まれている。近年、地方を中心に中小規模私立大学における学生定員未充足が著しくなっているが、18年後には大学入学志願者も入学者数、学生定員充足率も大幅な減少が必至である。

そのような中、平成30年11月の中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」の第4章「18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置」では、巻末の「参考資料集IV.18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置 関係資料1」に示された2040年における大学進学者数、大学入学者数、入学定員充足率の推計値を基礎として、各種高等教育機関の在り方を論じている。

本発表は、中教審答申の2040年時点での大学入学者数の将来推計値とその推計方法を検討するとともに、新しく設定した仮定のもとでの推計された値を提出し、全国及び各都道府県の2040年までの高等教育入学者市場を展望することを目的とする。

中教審答申における将来推計の方法と推計結果

中教審答申における大学進学者数と入学者数の将来推計の手順は次のように略述できる。

- (1) 各都道府県の2040年の18歳人口の推計
- (2) 2017年の大学進学率が微増すると仮定した上で2040年の大学進学率と大学進学者数を推計
- (3) 高校卒業・大学入学の都道府県間の移動状況2017年と2040年で不変と仮定し、大学進学者数と入学者数を推計し、設置者別の大学入学者数は2017年実績値で国公立に比例配分する
- (4) 2040年の入学定員充足率（大学入学者数／入学定員推計値）を推計（入学定員は不変と仮定）

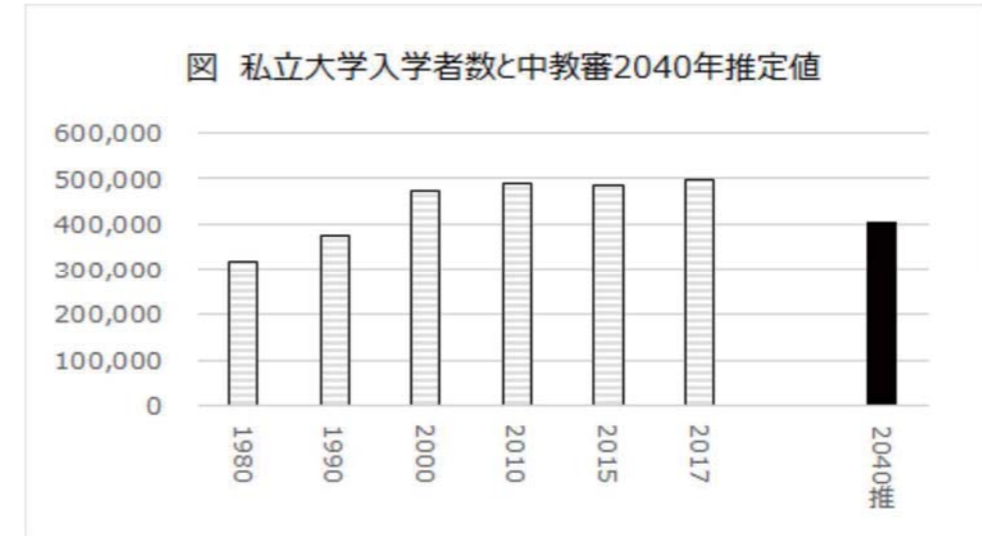
答申の参考資料集IVに掲載されている表の数値は各都道府県別に示されているが、全国値が掲載されていない。そこで47都道府県の数字を合計し全国値を算出した。その結果の一部を下表に示している。

表 2040年の大学への進学者数・入学者数・定員充足率の推計値：中教審答申推計値

		全国	東京	京都	大阪	兵庫	岡山	広島
2017年	18歳人口	1,198,290	105,971	24,543	85,687	54,774	19,189	27,297
	高校等卒業生数	1,069,568	102,326	23,480	75,858	47,201	17,762	23,780
	大学進学者数	629,773	77,103	15,884	47,347	30,147	9,183	14,995
	大学進学率	52.6	72.8	64.7	55.3	55.0	47.9	54.9
	入学定員	603,293	142,722	32,736	51,582	26,955	9,670	13,531
	大学入学者数	629,771	153,113	33,783	54,891	28,060	9,330	13,547
2040年推計値	18歳人口	881,778	106,569	17,431	58,280	39,050	13,744	20,268
	大学進学者数	506,005	77,539	12,868	34,683	22,294	7,436	11,564
	大学進学率	57.4	72.8	73.8	59.5	57.1	54.1	57.1
	大学入学者数	506,021	131,389	26,287	41,083	21,098	7,358	10,519
	国	78,134	8,736	2,986	3,200	2,099	1,796	1,915
	公	24,939	1,408	762	2,182	1,408	372	1,312
	私	402,948	121,246	22,540	35,700	17,590	5,189	7,293
	入学定員充足率	76.4	92.1	80.3	79.6	78.3	76.1	77.7
	国	84.6	89.7	80.6	77.0	78.0	81.7	81.9
	公	85.0	89.7	82.8	78.6	78.6	86.6	86.6
私	66.9	92.3	80.2	80.0	78.3	73.7	75.4	
18歳人口比(2040/2017)		0.736	1.006	0.710	0.680	0.713	0.716	0.742

(中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」参考資料集IV【18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置 関係資料1】44-47頁の数表をもとに作成。)

全国の2040年の推計値は、18歳人口が88万1782人、大学進学率が57.4%で、大学進学者数は50万6005人、大学入学者数は50万6021人と推計されている。18歳人口は2017年に比べて26.4%減の4分の3になり、大学進学率は4.8ポイント増加するが入学者数は2017年から19ポイントも減少すると推計されている。つまり23年後には四年制大学学部規模はおおよそ8割の水準にまで減少する。2040年の設置者別の大学入学者数は、2017年の実績値の国公立別割合で比例配分し、国立は約7万8千人、公立は約2万5千人、私立は40万3千人と推定した。私立大学について図示すると下の図のようになる。



表には、東京と西日本の府県別の数字も示している。

東京では、18歳人口は2040年には10万6569人に、大学進学者数は7万7539人に、47都道府県で唯一増加する。しかし、大学入学者数は15万3113人から13万1389人に減少し、私立大学入学者数は12万1246人に減少する。

兵庫県の推計値は全国よりも厳しい。18歳人口は2040年には3万9050人に29%減少する。大学進学者数は3万147人から2万2294人に26%減少し、大学入学者数は2万8060人から2万1098人に26%減少する。うち私立大学入学者数は2万3395人から1万7590人に減少すると推計される。全国の大学入学者数総計は19.6%減、私立大学は19.1%減だが、兵庫県はいずれも24.8%減で全国よりも減少幅が大きい。

中教審推計の問題点と新しい仮定の基での私立大学入学者数

先の推計方法の説明箇所のうち(3)の2040年における大学入学者数の推計で、全国の入学者数推計値から国公立の設置者別に割り振る際に、2017年実績値で国公立に比例配分することに問題は無いだろうか。設置者別の入学者数は、全体の入学者数を「2017年の国公立の割合(実績値)のまま機械的に試算した」(文献45-46頁)とされているが、この仮定に基づく、2040年の入学定員充足率推計値は、国立78.0%、公立78.3%となる。現在、国公立のほとんどの大学は入学定員を充足しており、100%だといってもよい。従って、2040年時点での入学定員充足率を国公立大学では100%とするのが適切ではないだろうか。言い換えれば、2040年の国公立大学の入学定員を2017年と同数と仮定する限り、2040年の入学者数は同年の入学定員と同数とするのが妥当ではないだろうか。

このように前提すると、2040年の私立大学入学者数は上記の推計値よりも小さくなる。全国の国公立大学入学者数は、それぞれ9万5693人、2万9853人、38万455人となる。私立大学は中教審推計値の40万2948人から23.6%も少なくなる。都道府県別には変化が大きくなる。東京都は中教審推計値は12万1246人、新しい推計値は12万0079人と大差がないが、兵庫県では、中教審推計値は1万7590人だが、新推計値では1万6616人になり、定員充足率は73.9%となる。私立大学入学者数は、2017年の71%の水準となる。近隣の4府県について、新しい推計での私立大学入学者数(2017比)は、京都府(75%)、大阪府(72%)、岡山県(72%)、広島県(71%)となる。

新しい前提に基づく2040年の私立大学入学者数は中教審推計値よりもかなり厳しくなる。そして地方の私学には大都市部の私学よりも一段と厳しい状況が到来することが推測される。

当日は、それ以外の前提に基づく将来の推計値を報告する。

学部分野別、有力大学学生集中傾向の実態分析

—入試偏差値、所在地域等、大学のブランドの影響力—

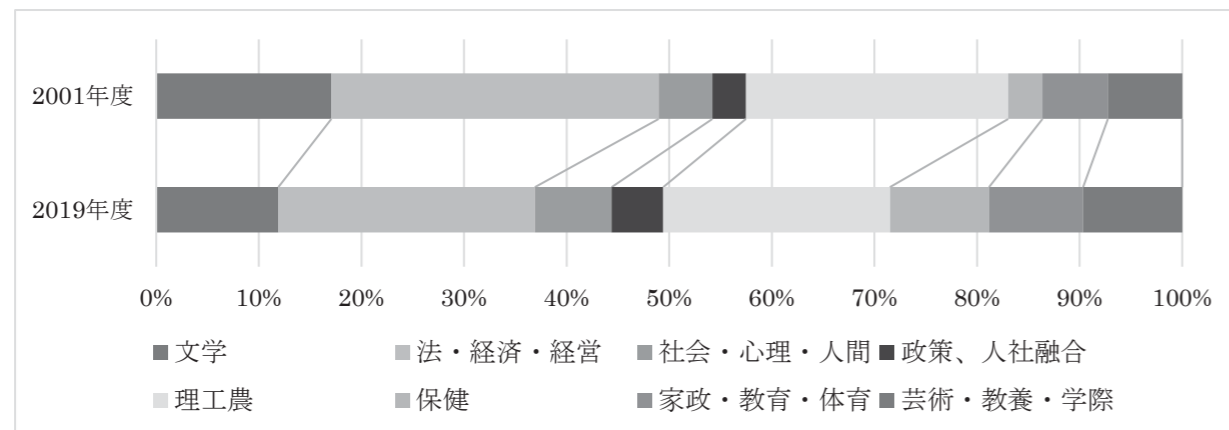
有澤 尚志（文部科学省）

1. 趣旨

今日、地方の小規模私立大学を中心に定員割れが多数生じている一方で、大都市圏にあり入試偏差値が高く知名度が高い有力大学への学生集中傾向が指摘されている。2001年と2019年の学部分野別学生数の構成を比較すると、人文・社会系学部の割合が減少する一方、薬学部、看護学部等の保健系学部が大きく増加している（下図）。人文・社会系学部の中でも、文学部、法学部、経済学部等の伝統的学部分野の枠にはまりにくい人間科学部、政策科学部等の新種の学部が増えつつある。

有力大学で人文・社会系の伝統的学部分野が相当な比重を占める一方で、地方ないし新設大学で保健系等実務分野の教育を重視した学部が多くみられるのであり、学部系統によって有力大学への学生集中傾向はかなりの違いがあると思われる。学生が伝統や所在地域、入試偏差値といった大学の有するブランドイメージに引かれて入学しているのか、それとも学生一人当たり専任教員数（ST比）など教育研究の質を重視しているのか、学部分野ごとの比較を含め総合的に検討する。

分析には2001～2019年における国公私立大学のデータを使用する。18歳人口が減少しつつある中で2008年のリーマンショック不況による経済変化、及び2016年以降の大学入学定員超過規制の強化が学生集中傾向や入学する大学、学部の選択にどのように影響しているか、地方大学は有力大学に対しどの学部分野で競争力を有するのか考察する。



2. 方法

通学制学部を有する国公私立各大学・学部、2001年～2019年の間1年おき、計10期間の在籍学生数等の時系列データを中心に関連データを含めてパネル分析を行う。分析対象は8つの各学部分野（図参照）及び全分野である。（注）

従属変数は、各期における個々の大学の学生数シェア（各大学学部生数÷全大学学部生数）の対数変換値とする。10期間の間に大学数が相当増加しているため、学生数シェアの平均値は減少傾向にある。各大学のシェアは相当な格差がある。

時期	各大学シェア平均	対数値平均（従属変数）	大学数
2001年度	0.17%	-7.016	602
2019年度	0.13%	-7.278	742

その大学が有するブランド等の要因が学生数シェアをどの程度増減させているのか、リーマンショックないし入学定員超過規制強化の前後で有意な変化が認められるか分析する。独立変数で時間軸上のダミー変数としてリーマンダミー（2009年度以降=1）及び定員超過規制ダミー（2017年度以降=1）を用い、他の幾つかの独立変数との交差項を含めた重回帰分析により経済ないし政策変化の影響度を調べる。

（注）医歯学部は医学科等6年制課程と看護学科等4年制課程で入試偏差値の差が大きく、各課程別の学生数が不明なものが多いので、対象から除外した。

3. 結果

現在、分析作業中であるが、全国公立大学の全学部分野を対象に上記ダミー変数及び交差項を用いた分析結果の一部を示す。下記の数式による重回帰分析を行った。

$$Y = \alpha D + \beta X + \gamma (D * X) + U$$

（Y：各大学学生数シェア：従属変数 D：ダミー変数 X：非ダミー独立変数 D*X：交差項）
D=1のときD=0のときに比べYは $\alpha + \gamma X$ だけ増減する。 γ はD=1のときD=0のときに比べてXの量に比例してYがどれだけ限界的に変化するかという係数である。

大学のブランドに関係する開学後年数（I）及び偏差値レベル（II）の各独立変数を投入した結果を比較する。

各独立変数係数等一覧 N=6829

I	リーマン	定員超過規制	II	リーマン	定員超過規制
α ：ダミー	-0.194 ***	-0.217 ***	α ：ダミー	-0.467 ***	-0.314 ***
β ：開学後年数	0.036 ***	0.033 ***	β ：偏差値レベル	0.378 ***	0.428 ***
γ ：交差項	-0.004 ***	-0.003 ***	γ ：交差項	0.104 ***	0.065 **
決定係数	0.366	0.358	決定係数	0.252	0.247

1) リーマンダミー：2001～2007年度の4期間=0、2009年度以降の6期間=1

定員超過規制ダミー：2001～2015年度の8期間=0、2017年度以降の2期間=1

2) 偏差値レベルは各大学の2019年度入試偏差値平均値を基に7レベルに区分し数値化。

3) 決定係数は自由度調整済み

4) ***：P<0.001 **：P<0.01 *：P<0.05

I、II共に β が正の値かつ有意であり、開学後年数が経過し伝統がある、ないし偏差値レベルの高い大学ほど学生数シェアが拡大する傾向にある。交差項の係数 γ も共に有意であるがIは負の値、IIは正の値である。大学数増加に伴い学生数シェア平均値は低下するためダミー係数 α は負の値である。

Iによるとリーマンショック以後、それ以前に比べ開学後年数に比例した学生数シェア増加効果は弱まっている（ $\gamma = -0.004$ ）。定員超過規制の前後も同様である（ $\gamma = -0.003$ ）。

IIによるとリーマンショック以後、それ以前に比べ偏差値レベル上昇に比例した学生数シェア増加効果が強まっており（ $\gamma = 0.104$ ）、定員超過規制以後においても前者ほどではないが同様な効果が見られる（ $\gamma = 0.065$ ）。

同様にXに各大学の大都市圏集中率、東京・京都集中率（学部所在地を基に計算）を投入した場合も調べたが、係数 β はいずれも有意かつ正の値であるのに対し交差項の係数 γ は全て有意でなく、リーマンショックないし定員超過規制の前後で大都市圏等集中率上昇に比例した学生数シェア増加効果に変化したかは不明である。

分析結果全体は発表当日に示す。上記の他、交差項を含まない独立変数による重回帰分析も行い、学生数シェアに対する影響の違いを比較する。8つの各学部分野についても同様に交差項分析等を行い、有力大学への学生集中傾向等について相互比較する。

以上

高等学校からみた高大接続改革

全国高校調査の結果から

○西 健太郎（高校生新聞編集部）

1. 問題の設定

本発表は、政府が進めようとしていた高大接続改革を高校がどう評価していたか、また改革が高校の学習指導にどのような影響を与えようとしていたかを明らかにすることを目的とする。そのために、2021年度大学入学者選抜から導入される予定の大学入学共通テスト（新共通テスト）と高校教育の関係を、2019年夏に高校生新聞が全国の高校を対象に実施した質問紙調査の結果をもとに分析した。

新共通テストの導入に至る経緯を振り返れば、大学入学者選抜を変えることで、高校教育を変えようとするに政府の狙い主要な狙いがあったことがうかがえる。他方で、その制度設計をめぐっては受験の公平性や採点の正確性などに対する高校側の疑念が大きく、そのことが2019年度後半における大幅な制度見直しの背景となった。高校教育は改革の対象であると同時に、改革のアクターでもあったが、この改革の端緒や過程において、高校の学習指導の実態や、高校教育と大学入学者選抜の関係について、実証的なデータをもとにした十分な議論が行われていたとは言い難い。

本発表では①高校は新共通テストをどのように評価しているのか、②高校は新共通テストの導入に向けて学習指導を変えようとしていたのか、①②は高校の大学進学率や、「授業改善」の状況と関連するのかを検証する。

2. データの概要

質問紙調査は2019年8月上旬に、全国の高校・中等教育学校の校長宛に送り、9月上旬を締め切りとして1120校（23%）から回答を得た。回答校は、国公立高校が69.8%、私立高校が30.2%だった。この割合は、全国の実数の比率に近い。回答校の都道府県別の内訳も、全国の実数と大きくずれていなかった。大学進学率（2019年3月卒業者に占める四年制大学・短期進学者と浪人の割合の合計）別の内訳は、「80%以上」が35.9%、「50%以上80%未満」が19.3%、「20%以上50%未満」が23.0%、「20%未満」が17.2%だった。

回答者の役職・分掌は、校長15.2%、副校長・教頭25.8%、進路指導担当42.1%などだった。

3. 分析

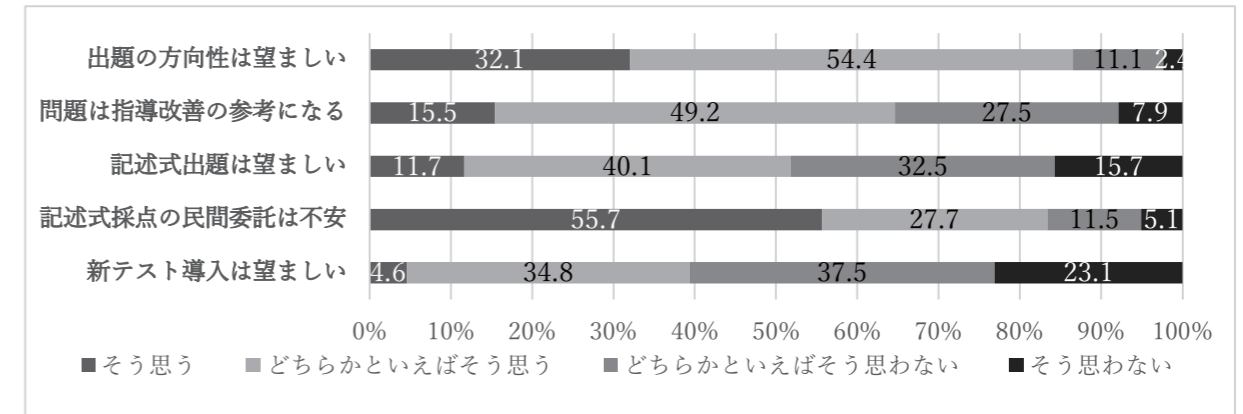
①高校における新共通テストの評価

図1は、新共通テストの評価を高校に尋ねた結果である。新共通テストの「知識の理解の質や思考力、判断力、表現力を重視する」という出題の方向性に対しては、高校の86.5%が肯定的だった。問題を「指導改善の参考になる」ととらえている高校も64.6%あった。いずれも、進学率が上がるほど肯定する割合が増えた。

一方で、記述式問題の出題に対しては、「望ましい」と答えた高校は51.8%にとどまった。大学進学率が上がるほどその割合は低くなる。「進学率80%以上」では、記述式問題の採点作業の民間委託を「不安だ」と考える高校は83.4%に達した。センター試験を廃止して新共通テストを導入することを「望ましい」と考える高校は39.4%にとどまり、進学率が高いほどその割合は低かった。

図に示していないが、新共通テストの「英語4技能評価」の制度について、英語民間試験が「公平・公正に実施されるか不安がある」と考える高校は87.6%に達した。文部科学省が目指していた大学入試センターが作問する英語試験をとりやめて、民間試験に「一本化」する方針に「納得できる」とした高校は12.6%に過ぎなかった。

図1 高校における新共通テストの評価



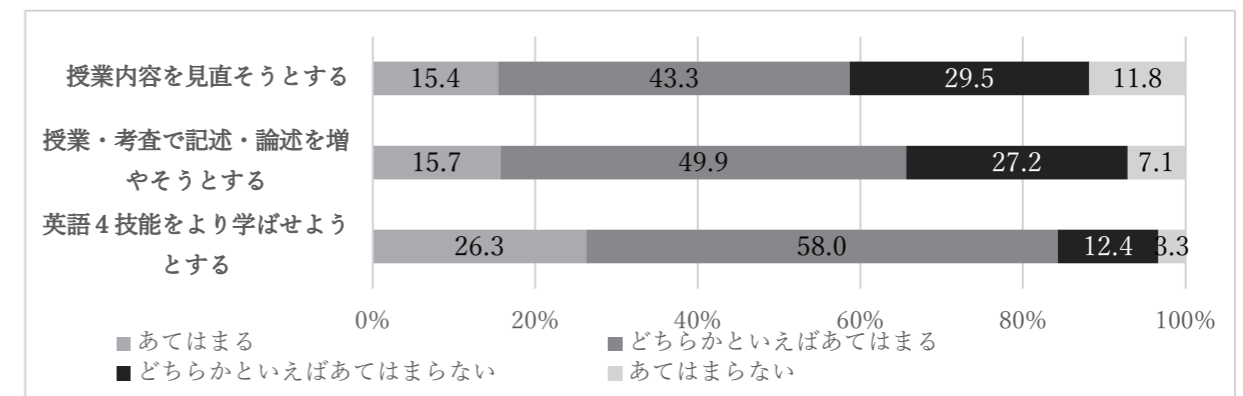
②高校の学習指導に対する新共通テストの影響

図2に示す通り、新共通テストに備えるため、高校の58.7%が授業内容を見直そうとしていた。進学率別の内訳をみると、「50%以上80%未満」の78.5%が、「80%以上」の高校の68.0%が見直そうとしていた。他方で「20%以上50%未満」の高校も52.0%が見直そうとしていた。

65.7%が、記述や論述の機会を増やそうとしており、その割合は、進学率「50%以上80%未満」の高校で最も高く79.0%に上った。また、84.3%が「英語4技能」をよりバランスよく学ばせようとしており、進学率「80%以上」の高校でその割合が最も高く91.0%に上った。

学習指導の変化に影響を与えている要因を探る重回帰分析を行ったところ、新共通テストの影響を最も受けていたのは、進学率「50%以上80%未満」の高校であり、次いで進学率「80%以上」の高校である。一方、従来から記述・論述指導に力を入れてきたことは、新共通テスト等に対応して記述・論述の機会を増やす行動に正の影響を与えていた。また、「英語4技能」の指導に力を入れてきたことは、新共通テスト等に対応して英語4技能の指導により力を入れることに正の影響があった。

図2 高校の学習指導に対する新共通テストの影響



4. 結論と考察

新共通テストの制度設計に不安をもつ高校が多数を占めていた。その結果、新共通テストの導入自体に高校の理解を得られていなかった。とりわけ、大学進学者が多い高校の不安が強かった。

他方で、新共通テストの導入が高校の学習指導に影響を与えようとしていた。大学進学率が50%以上の高校により影響が大きかったが、進学率が低い高校にも一定の影響があった。高校側は新共通テストの制度設計に不安を抱きながらも、対応を進めていたのである。既に「授業改善」を進めている高校ほど、新共通テストへの対応に積極的であることも確認された。

これらの結果は、高校の学習指導に影響の大きい改革であるゆえに、現場に不安や不信を与えない制度設計が必要であったことを示している。高校の学習指導の実態は多様であり、高大接続改革はその正確な把握を踏まえて進められるべきだったともいえよう。

音楽系学科の入試科目に関する計量分析

栗原 郁太 (津田塾大学)

1. 目的及び背景・先行研究

本報告は、現代日本の大学における音楽系学科の専攻に着目し、各専攻で課される実技科目を中心とした入試科目を対象として計量分析を実施し、その現況把握を目的とする。現代の音楽系大学や音楽系学科の役割には、伝統的な作曲家・演奏家、指導者や音楽研究者を含む人材の輩出の他に、いわゆる教養としての音楽を習得した人材や、音楽・芸術経営人材・メディア（マスコミ・音楽業界）全般に対応できる職業人材を養成することも求められ、社会や入学希望者からのニーズは極めて多様となっている。この背景には、大学のユニバーサル化、戦後の音楽の大衆化、初等中等教育における音楽教育の成果、急激な社会の情報化、音楽そのものの大衆化や細分化といった、種々の要因があると推察される。また、こうした様々な背景要因による音楽系大学の変容は、諸外国にはないユニークな日本の特質や問題を孕んでいる。

そうした音楽系大学について、三善 (1980) は「音楽大学への学生への指向に果して花嫁学校意識がないかどうか問われよう。少なくとも、大学で学ぶことが、単なる資格としての『教養』の免許取得でしかない一般風潮の一端が、音楽と芸術教育の場にも現れているとすれば、そしてその結果として前述の、私塾を含めた音楽教育ブーム現象への関連があるとすれば、そこには一般教養課程とはまたちがった批判が加えられるべきではないか」と、音楽大学の在り方について問題提起していた。具体的に、少子化、入学志望者減等の問題が深刻化する兆候がみられたのは1995年頃からであり、90年代終わり頃から入学試験で課される問題の難易度や専門科目の相次ぐ変更が見られた (壬生 2013)。入学試験の内容のあり方は、多くの変化を遂げ、それは各大学の方向性や置かれた状況のある一面を如実に反映している。入学者減少を補充するように増加したのは応用音楽領域であり、アートマネジメント、文化政策、音楽療法、実技を伴わずに音楽系大学への入学を可能にする専攻の増設や再編 (壬生 2012) があった。また、1990年代中頃までは、音楽系大学の一般入試は、一般科目以外に、専攻実技、楽典、新曲視唱やコールユーブンゲン、聴音、副科ピアノ等、多数の音楽科目が課せられていた。このため入試の数年前から個人レッスンや民間の音楽教室等で学ぶ必要があったが、今日では入学前教育の在り方が変化している (石井 2018) という指摘もある。こうしたことから、入学前教育と入試科目と入学後の専攻での教育との間の関連が示唆される。

他方、一般の大学の入試科目を対象に分析した重厚な先行研究としては佐々木 (2017) がある。佐々木は私立大学の入試科目に着目して、エリート、マス、ユニバーサルの各段階の特色を分析した。そこでは1975年の時点の、募集定員、出題教科数、出題教科・科目数および面接・小論文・実技等の組み合わせのパターンを整理している。ただこれは当時の私立大学全体を対象にした考察であり、芸術・音楽系の学部・学科の特徴はつかみにくい。また福島ら (2019) による一大学の事例研究として、入試科目の割合や受験倍率が、入学者のコンピテンシーやリテラシーに与える影響を検討した研究もある。以上までの検討から、音楽系学科の入試科目を分析した先行研究は見当たらず、その現状確認が必要と考える。

2. データセット

本稿の「音楽系学科」の定義は、学科名称に「音楽」「演奏」を含む学科群とする。教育学部各学科における音楽科教員養成に係る専攻等は、考慮の外に置いておく。基本データは串本 (2019) を使用し、抽出した音楽系学科は、2018年度の33大学43学科320専攻とした。入試科目のデータについては、堀内編 (2017・2018) を参照し、必要に応じて各大学のウェブサイトに掲載されている「入試要項」を確認した。データセットは、大学・学部・学科・専攻の名称、大学属性 (設置者・偏差値・出自情報)、専攻系列 (専攻等名称から7つの系列に分類)、各入試科目データ (実施=1のダミー変数)、必修科目単位数及び専門科目単位数の各項目で作成した。

3. 分析概要

音楽系学科の各専攻では、音楽に係る様々な実技試験や専門科目試験を課している。表1ではその全体像を量的に把握するために、専攻系列ごとに入試科目をクロス表で整理している。入試科目の種類は

表1 音楽系学科の専攻系列ごとの入試科目実施状況 (単位: %)

入試科目	選択	入試科目	音楽理論系				音楽演奏系				音楽教育系				邦楽・民俗音楽系			
			国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立				
専門実技		専門実技	33.3	14.3	16.7	13.6	100.0	100.0	100.0	100.0	-	-	50.0	38.5	100.0	66.7	100.0	100.0
副科		副科ピアノ (電子オルガン)	100.0	100.0	58.3	72.7	62.5	75.0	60.9	47.2	-	-	33.3	23.1	0.0	0.0	0.0	0.0
ピアノ		聴音	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	30.8	0.0	0.0	0.0	0.0
		楽典	0.0	0.0	8.3	4.5	0.0	0.0	4.3	7.4	-	-	0.0	0.0	0.0	33.3	0.0	0.0
		音楽実技	33.3	14.3	41.7	27.3	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	16.7	23.1	0.0	0.0	0.0	0.0
		音楽実技又は小論文	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		楽典	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0
		副科ピアノ	33.3	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		聴音	100.0	85.7	66.7	59.1	100.0	75.0	69.6	51.9	-	-	33.3	23.1	0.0	0.0	0.0	50.0
		コールユーブンゲン	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	4.3	6.5	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		新曲視唱	100.0	71.4	58.3	31.8	100.0	66.7	63.0	38.0	-	-	83.3	7.7	0.0	0.0	0.0	25.0
		初見視奏・即興演奏	66.7	0.0	16.7	4.5	0.0	16.7	0.0	2.8	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		リズム課題	33.3	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		聴音又は視唱	0.0	14.3	0.0	18.2	0.0	25.0	2.2	4.6	-	-	0.0	15.4	0.0	0.0	0.0	0.0
		聴音又はコールユーブンゲン	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		聴音又はコールユーブンゲン又は新曲視唱	0.0	0.0	16.7	0.0	0.0	13.0	0.9	-	-	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		コールユーブンゲン又は新曲視唱	0.0	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0	8.7	0.0	-	-	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0
		和声	100.0	57.1	58.3	36.4	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		習得法	33.3	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作品提出	0.0	14.3	8.3	22.7	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作曲	33.3	28.6	25.0	13.6	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		伴奏付け	0.0	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作曲又は和声	0.0	0.0	0.0	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作曲又は和声又は作品提出	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作曲又は和声又は作品提出又は音楽実技	0.0	0.0	8.3	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作品提出又は和声	0.0	0.0	8.3	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作品提出又は和声又は小論文	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作品提出又は和声又は小論文又は音楽実技	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		スコアリーディング	0.0	14.3	16.7	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		音楽学	0.0	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		楽典	100.0	85.7	83.3	54.5	100.0	100.0	91.3	87.0	-	-	100.0	76.9	100.0	66.7	0.0	50.0
		邦楽	100.0	71.4	33.3	50.9	100.0	66.7	54.3	23.1	-	-	50.0	39.8	100.0	100.0	100.0	0.0
		邦楽等外国語	100.0	100.0	25.0	45.1	100.0	100.0	69.6	39.6	-	-	83.3	35.5	100.0	100.0	100.0	0.0
		英語又は国語	0.0	0.0	16.7	18.2	0.0	0.0	21.7	16.7	-	-	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	25.0
		英数等選択科目	33.3	0.0	0.0	13.6	0.0	0.0	0.0	10.2	-	-	0.0	15.4	0.0	0.0	0.0	0.0
		国語等選択科目	0.0	42.9	0.0	0.0	0.0	33.3	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		専攻実技	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		作文	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		小論文	33.3	28.6	41.7	9.1	0.0	0.0	8.7	0.0	-	-	33.3	53.8	0.0	33.3	0.0	0.0
		専門実技	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		朗読・ダンス・演技等	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		口頭試問・面接	100.0	100.0	25.0	77.3	0.0	0.0	56.3	43.5	-	-	66.7	69.2	100.0	33.3	0.0	75.0
		専攻数(N)	3	7	12	22	8	12	46	108	0	0	6	13	12	3	1	4

入試科目	選択	入試科目	ポピュラー音楽系				その他音楽系				舞踊・バレエ・ミュージカル系				専攻数(N)
			国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立	国公立	私立					
専門実技		専門実技	-	-	50.0	81.8	0.0	-	36.4	30.4	-	-	0.0	33.3	234
副科		副科ピアノ (電子オルガン)	-	-	25.0	9.1	0.0	-	9.1	8.7	-	-	0.0	0.0	137
ピアノ		聴音	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	8.7	-	-	0.0	0.0	7
		楽典	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	8.7	-	-	0.0	0.0	15
		音楽実技	-	-	12.5	0.0	0.0	-	27.3	21.7	-	-	0.0	0.0	26
		音楽実技又は小論文	-	-	0.0	0.0	0.0	-	18.2	3.3	-	-	33.3	0.0	7
		楽典	-	-	0.0	0.0	0.0	-	9.1	0.0	-	-	0.0	0.0	3
		副科ピアノ	-	-	12.5	0.0	100.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	4
		聴音	-	-	25.0	36.4	0.0	-	0.0	13.0	-	-	0.0	16.7	152
		コールユーブンゲン	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	4.3	-	-	0.0	0.0	18
		新曲視唱	-	-	25.0	18.2	0.0	-	9.1	13.0	-	-	33.3	16.7	125
		初見視奏・即興演奏	-	-	12.5	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	11
		リズム課題	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	16.7	10
		聴音又は視唱	-	-	0.0	9.1	0.0	-	0.0	4.3	-	-	0.0	0.0	18
		聴音又はコールユーブンゲン	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	4.3	-	-	0.0	0.0	6
		聴音又はコールユーブンゲン又は新曲視唱	-	-	0.0	0.0	0.0	-	27.3	0.0	-	-	0.0	0.0	13
		コールユーブンゲン又は新曲視唱	-	-	12.5	0.0	0.0	-	0.0	4.3	-	-	0.0	0.0	8
		和声	-	-	0.0	9.1	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	23
		習得法	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	2
		作品提出	-	-	12.5	0.0	0.0	-	18.2	0.0	-	-	0.0	0.0	10
		作曲	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	9
		伴奏付け	-	-	12.5	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	2
		作曲又は和声	-	-	0.0	0.0	0.0	-	0.0	0.0	-	-	0.0	0.0	8
		作曲又は和声又は作品提出	-	-	0.0	0.0	0.0	-							

大学選択行動の地域間比較

—進学先の専攻分野と入学難易度に着目して—

朴澤泰男 (国立教育政策研究所)

1. 報告のねらい

地域間の大学進学率の差は、進学先の専攻分野や入学難易度、学部所在地から見ると、どのようなセグメントで生じているのか。その構造を理解するために、『学校基本調査』の個票によって出身地域(出身高校の所在地)ごとに進学先の分布を明らかにし、大学選択行動がどう異なるかを比較する。

大学進学機会が地域間において、どれくらい不均衡であるのかについては、これまでも多くの研究が行われてきた。一方、「常識的な」関心のもと素朴に抱きうる疑問に、正面から答えを出してきたかと言えば、課題がないとは言えない。代表的な疑問の一つは、「地方の大学進学率が低いのは、選抜性や知名度の高い大学が、近くには少ないからではないか」という説だろう。

この素朴な疑問に答えるのは意外に難しい。というのも、従来用いられてきた『学校基本調査』の公表値による都道府県別進学率の地域差は、あくまで平均の差であり、その分布(散らばりや形状)が明らかではないためである。また、社会調査データで個人の進学先を分析する場合も、標本サイズやデータの代表性の問題から、細部にわたる検討は難しいことが少なくない。

よって全数調査を基に、大学進学者は実際、どのような種類の進学先を選択しているか(あるいは選択を余儀なくされているか)を明らかにすれば、上の問いに一定の回答を与えることができよう。また、そのことによって、大学進学機会の問題だけでなく、地域ごとの大学教育供給の在り方(地域配置や大学間連携)について、一定の含意を得ることも可能になると思われる。

2. 分析課題とデータ

以上を踏まえて、本報告では進学先の種類、中でも入学難易度にあえて着目をし、出身地域ごとに大学進学者の進学先の分布がどう異なるかを記述的に明らかにすることを試みる。

用いるデータは、『学校基本調査』の調査票情報(大学・学部別の個票)である。2015年度の大学(短期大学を除く)への「出身高校の所在地県別入学者数」(Gカード)に、朝日新聞出版『2016年版 大学ランキング』掲載の学部単位の偏差値(河合塾)を結合させて分析する。(ただし、夜間など同書に偏差値の掲載がない場合は値を補完しており、以下の集計は試算の域を出ない面もある。)

3. 学部の入学難易度別の大学進学者数(18歳人口100人に対する比)

図1が大学進学者数(18歳人口100人に対する比)を、学部の入学難易度別に示し、3つの地域間で比較したものである。偏差値40未満(ボーダーフリーを含む)の大学への進学者数は、3地域とも同程度だが、40以上の私立大へは、どの学力層でも、大都市圏(埼玉・千葉・東京・神奈川・愛知・京都・大阪・兵庫の8都府県)出身 > 地方A(北関東・北陸・甲信越・東海・東近畿・中国・四国地域の24県)出身 > 地方B(北海道・東北・九州・沖縄地域の15道県)出身の順となっている。

ただし、地方A・Bからは、偏差値50前後(47.5~55.0未満)の国公立大への進学が多い。国公立と私立の偏差値を比較可能と捉え、両者を合計してみたならば、この学力層でも大都市圏と遜色ない水準の進学者数となる。地方からの進学が少ないのは、偏差値45前後(40.0~47.5未満)と60前後(55.0~62.5未満)の私大、特に後者が中心である。よって「選抜性の高い大学」だけでなく、「やや低い大学への進学も少ないから、進学率全体が低い」ことが示唆される。また、折れ線グラフが示す単峰分布の「山」は地方Bで急峻であり、一部では、学力に比べて難易度の低い大学へ進学する形のミスマッチ(アンダーマッチ)が起きていると見ることもできるだろう(図1)。

地方AとBの差も無視できない。地方Aは県外進学(特に偏差値45前後の私立)の多さが、地域全体の進学率を押し上げていると同時に、多くの「無理する家計」を生んでいる可能性がある。大都市圏でも、県外私大への進学は難易度の高い大学ほど相対的に多く、県外進学の多くが県境を越えた自宅通学だとすると、長時間通学による学習時間の圧迫という仮説も導きうるだろう(図2)。

(報告の後半では、男女や専攻分野による違いを考慮した分析を行う。)

4. まとめと考察

最後に、本報告の分析結果が、今後の高等教育政策に対して持つインプリケーションを議論する。

* 分析結果の詳細は当日配布資料をご参照ください。本報告は、国立教育政策研究所プロジェクト研究「18歳人口減少期の高等教育進学需要に関する研究」による研究成果の一部です。

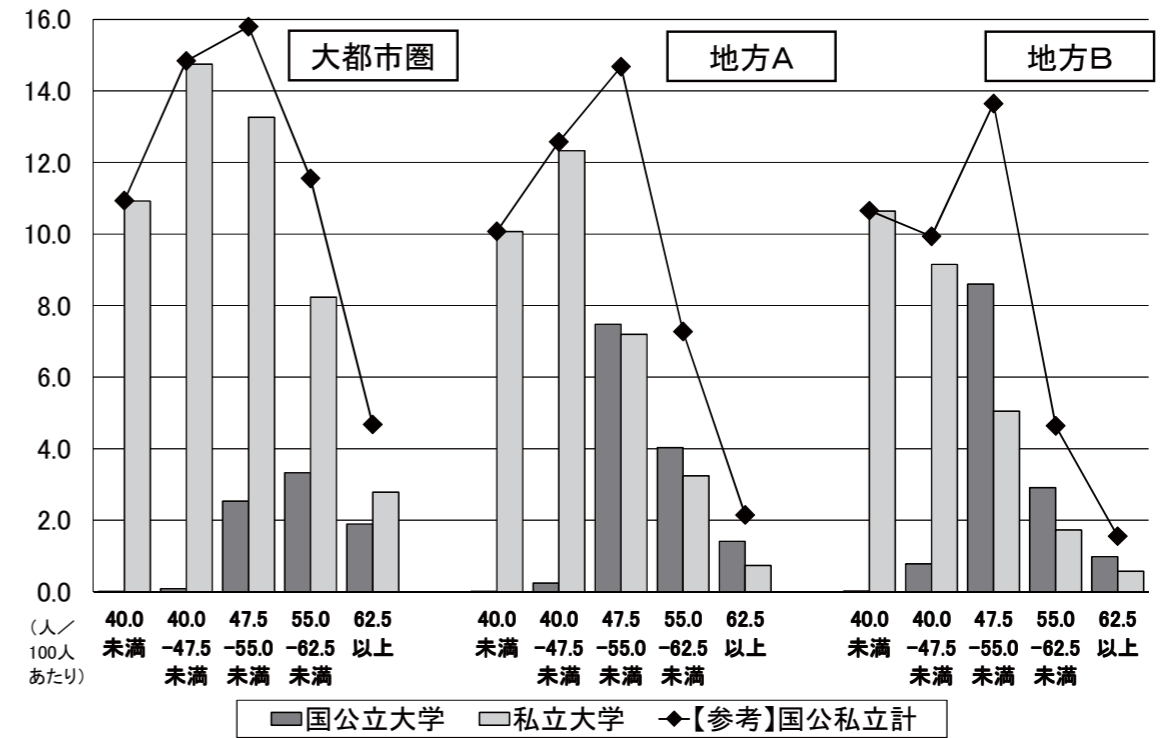


図1 入学難易度別の大学進学者数(対18歳人口100人:出身高校所在地別、男女計、2015年)

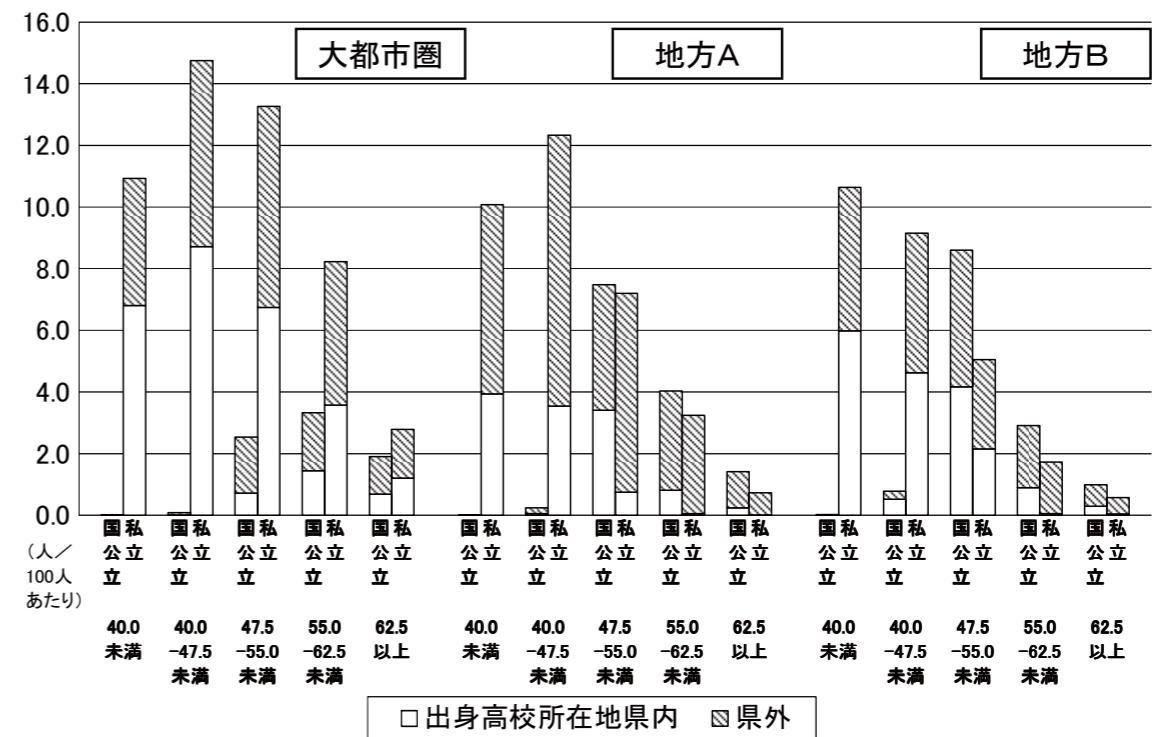


図2 進学先の学部所在地(県内・県外)を区別した入学難易度別の大学進学者数(対18歳人口100人:出身高校所在地別、男女計、2015年)

戦前期の日本の大学における国文学の制度化に関する基礎的研究

—国文学はいかにして日本の大学に根付いたか—

○原田健太郎（島根大学）

1. 目的と課題の設定

本研究の目的は、明治初期の大学設立期において、大学の中に国文学が制度化される過程を素描することである。明治初期の日本の大学において、その役割については、大学とは国家のための機関であること、教育内容については、欧米諸国の科学知識・技術を修得することを目的としていたことが、大学史研究の一つの結論であったといえる（東京大学大学経営・政策コース：2018、小方編：2020）。その一方で、寺崎（1972）が指摘するように、設立期の日本の大学には、「大学側の申立そのものの中に、単なる伝統主義的・国家主義的な主張ではなく、大学とは諸学を「全備」する機関でなければならないという論理」があったことも明らかにされている。実際、帝国大学の中に文科大学が設置されることになるが、その中には、日本古来の学問といえる和学と漢学の伝統を受け継ぐ学問の場が設置されることになる。

近年、日本文学や漢学の研究者によって、江戸期の学問と明治以降の学問の接続を試みる取り組みがなされている（長島編：2011、品田他：2019、江藤他：2020）。帝国大学初期の教員に着目し、帝国大学内部の国文学研究が新たな国文学を形成したと評するものがある一方で（品田：2019）、帝国大学初期の教員の業績について、一定の革新はあるものの江戸期の国学との接続があることを指摘している（長島：2011）。このように、帝国大学の研究者たちが行っていた研究の内容を検討する試みも行われている。一方で、そこで対象とされている研究者の置かれていた状況を検討するものは少ない。本稿は、帝国大学文科大学の講座が設立されるまでの過程を記述し、国文学が大学に根付くまでの初期のプロセスを明らかにしていく。

2. 東京大学設立後の国文学と国文学者

東京大学創設期において、既に国文学の学者が配置されていることが分かる（東京帝国大学：1932）。明治10年の東京大学設立期の国文学研究者としては、「和文學」の教育・研究者はもちろんのこと、「日本古代法及和文學」の教育・研究者も国文学研究の担い手であったといえる。明治26年に開始された講座制において、初代の國語學、國文學、國史第三講座教授となる黒川眞頼は、明治12年に東京大学に着任しているが、着任時の専門は「日本古代法及和文學」と記載がある。

その後、明治19年に帝国大学が設置されることになるが、専門が「和文學、日本歴史、日本古代法制」となる小中村清矩や、初代の國語學、國文學、國史第四講座教授で、その専門が「和文學」である物集高見等が着任している。これら東京大学や帝国大学初期に、国文学の教育・研究を担った教員集団は、大学ではなく、それ以前の「教育」を受け、「国学」を修めたものたちであった。当たり前であるが、彼らには大学という教育機会がなかった。ただし、他の学問でみられた、西洋諸国への留学経験も確認できない。その結果、大学が設置されてからも、国学という学問が継承されていたということが推測される。国学とは、日本の文学、歴史学、語学、法制学を網羅的に扱う学問であるが、この時期の国文学の大学教員においては、十分な分化があるとは確認できない。大学教育を受けず、国学という形で学問を修得したものが、第一期の教員集団であったといえる。

明治26年に講座制が開始されることで、個々の教員の教育と研究の内容が明確化することになる。国文学に関連する講座も設置されるが、当初は、國語學國文學國史講座が設置されることになる。国語学、国文学に加えて、国史も含まれた講座の設置であった。ここには、国学の流れをくむ教員集団の特性が影響していることが考えられる。なお、国学と同じ流れをくむ漢学については漢学支那語學講座という形で講座制が開始されており、中国史を扱うのは別の講座であった。このことから

も、国学のほうが、より分化が遅かったことが分かる。

その後、明治34年9月に、國語學國文學國史講座は、国史講座と國語學國文學講座に分かれることになる。この時に初めて、現代につながる講座構成になった。國語學國文學講座の教員集団に着目すると、明治32年に上田萬年が教授に、明治35年には芳賀矢一が教授にそれぞれ昇進している。上田萬年が国語学者として國語學國文學第一講座を、芳賀矢一が国文学者として國語學國文學第二講座の教授となる。国史だけでなく、国語学と国文学が分離したのも明治32年の新たな講座ができた時期であつといえる。国文学者としての芳賀矢一は、明治25年に帝国大学を卒業後、ドイツへの留学経験もある研究者であった。従来の大学史研究が提供する大学教員の育成モデルと一致するところである。芳賀の教授就任をもって、大学の中に、国文学の教育・研究の場の制度化がなされたと評価できるが、裏を返せば、国文学の制度化は、明治34年まで時間を要したことがあげられる。また、明治34年には、帝国大学出身者の藤岡作太郎が同講座の助教授として着任している。藤岡もまた、帝国大学の出身者であり、その後の帝国大学の国文学者は、帝国大学出身者が占めるようになり、現在まで続いている。

講座が整備される前の明治32年に、國語學國文學第二講座の初代教授であった物集高見が退官している。正規のルートを経ていない、物集が、講座制が整備される過程で、帝国大学の外に出ることになったことも、国文学の制度化を意味する。そして、それは大学における国文学の成立とともに、国学が大学から消滅したという解釈も可能であろう。

3. 制度化によって何が変わったのか

国文学の制度化の担い手である芳賀矢一がもたらしたものは、ドイツ文献学の導入であったといわれる（長島編：2011）。ただし、前述書によると、芳賀は、ドイツ文献学の手法を輸入し、新たな学問体系を構築したわけでない。むしろ、日本古来の国学とドイツの文献学には共通性があることを、ドイツ留学の経験を通して、「認識」したのである。すなわち、日本古来の学問である国学については、修正すべき点は修正が必要であるものの、基盤となる考え方には、模範としたドイツの学問との共通性があることを認識したのである。ただし、その事実は、彼が留学する以前から既に有しており、ドイツ留学の経験は、その認識を強化させたといわれている。この点から考えると、国文学という学問が大学に制度化される段階においても、古来の学問体系と接続していたと評価できよう。大きな革新や変化が無かったという点に、国文学という学問の特性が確認できる。

4. 知見の整理

日本古来の学問である国文学について、教授形成の過程においては、当初は江戸期ないしは明治初期の日本の学校で、「国学」を修めたものが教育・研究を行っていた。ただし、その内容は、日本の文学や歴史、法制度等を網羅するものであり、分化がなされていなかったことが考えられる。講座制が開始された段階で、教員の役割が明確化されるが、明治26年段階では、歴史学と国語学、国文学が同じ講座の中に含まれており、十分な分化には至らなかったことがあげられる。

明治32年の講座の改組によって、初めに、国語学と国文学が独立したことがあげられる。講座の改組のタイミングで、大学教育を受けたものが教員になるという帝国大学の教員輩出のメカニズムが成立する。それは、ある部分では、大学の中の国学が終わりであるものの、その研究の思想においては、明確な断絶があるともいえない制度化であったと整理できる。

【参考文献】

- 江藤茂博・町泉寿郎（2020）『漢学と漢学塾』戎光祥出版株式会社。
 長島弘明編（2011）『国語国文学研究の成立』放送大学教育振興機構。
 小方直幸編（2020）『大学マネジメント論』放送大学出版会。
 品田悦一・斎藤希史（2019）『「国書」の起源』新曜社。
 東京大学大学経営・政策コース（2018）『大学経営・政策入門』東信堂。
 東京帝国大学（1932）『東京帝国大学50年史 上・下』
 寺崎昌男（1972）「帝国大学形成期の大学観」『学校観の史的研究』講談社。

大学教育の体系性を巡る課題

—ライティング教育に注目して—

伊藤 奈賀子 (鹿児島大学)

1. 課題意識

我が国における大学進学率は既に 50%を超え、その後も微増が続いている。18 歳人口が減少する一方、大学の入学定員は減少しない状況からすれば、今後も進学率は維持もしくは上昇すると考えられる。また、入試の多様化も進んでおり、大学が以前とは質の異なる学生を受け入れることになるのは間違いない。

こうした状況の一方で学士の質保証を求められる大学は、より高い教育成果を挙げるために様々な改革に取り組んでいる。具体的には、体系的カリキュラムに基づく教育の実現や学習成果の可視化、各科目の成績評価基準の明示などが挙げられる。確かにこれらが実現されれば、大学教育の改善に一定程度効果を発揮するだろう。

しかし、これらの「改革」には欠けている視点がある。それは、大学は学校教育体系の最終地点にあるという点である。つまり、小学校から高等学校に至るまでの教育を受けた者が進学するのが大学であり、学生はそれまでの学校教育を通じて知識・技術のほか、学習習慣や学習観そのものを身に付けたうえで進学してくるということである。高大接続の重要性についてはたびたび指摘されているが、必要なのは高大接続だけでなく、学校教育体系における大学の位置づけや役割を踏まえた教育の実現ではないだろうか。

しかし、教科や科目という観点から学校教育体系における大学教育の在り方を考えるのは困難である。なぜなら、教科・科目は小学校から高等学校までの間でも違いがあるうえ、大学ではそのような括りとは質の異なる教育が行われるためである。このため、重視すべきは教科・科目に関する知識・技術ではなく、それらすべてに関わり得る能力の育成を基軸として教育を考える必要がある。

こうした能力の 1 つとして挙げられるのがライティング力である。ライティングについては、どの学校段階においても国語科を中心とした教育が行われているが、一定程度のまとまりを持った文章を書く機会はそれ以外の教科でも、あるいは教科外でも存在している。つまり、学校教育体系全体に関わっていると同時に、多様な能力の育成に包括的に影響を及ぼしている。

本発表では、このライティングに関する教育に注目し、大学教育の体系性を巡る課題を整理し、その展望を明らかにする。

2. 仮説と検証方法

本発表では研究仮説として「現在の我が国の大学教育においては、それ以前の学校教育との接続という面でも入学から卒業までという面でも体系的が不十分である」を設定する。そして、この仮説を検証するために、ライティング教育に注目する。

この仮説の検証に当たり、大学以前の学校段階におけるライティング教育のこれまでと現状と大学教育におけるライティング教育について分析を試みた。分析の対象としたのは、小学校から高等学校に至るまでの学習指導要領や文部科学省による通知、中央教育審議会答申等、我が国の教育政策を示す諸文書である。

3. 検証と結果

検証の結果として抽出された課題は以下の 3 点である。

第 1 に、ライティングとはどのようなプロセスで行われるものかに関する基本的な考え方、つまりライティング観が共有されていない。米国では、1960 年代以降ライティングのプロセスに関する研究が精力的に行われた。その成果として、Hayes & Flower (1980,1981)、Bereiter & Scardamalia (1987) 等がそれぞれ文章算出のモデルを明らかにしている。これらの蓄積により、米国のライティング教育では、プロセスを重視した教育方法が一般的なものとして定着しており、長い時間をかけて計画的かつ継続的に教育を行うことの重要性に対する共通認識がある。我が国では、学習指導要領においてライティングの題材や目的は示されているものの、あくまで一時的な学習活動と位置付けられている。

第 2 に、構成の重要性に対する認識が不十分である。学術論文の場合、分野ごとに多少の違いはあるものの、基本的な構成は定まっている。そのため、論文作成においてはその構成に添う形でライティングを進めていくことになる。これに対し、小学校から高等学校までの教育において、あるいは大学で課されるレポート課題において、あらかじめ構成が示されたいうえでそれに沿ってのライティングが求められることはまれである。特に小学校段階の作文においては、時系列的に書くことが推奨される傾向がみられるなど、読み手の立場から理解しやすい構成で書くという教育が行われていない。

そして第 3 に、大学教育だけを取り出してみても、ライティング教育が体系的に実施できていない。1990 年代以降、我が国では特に初年次教育を中心として各大学がライティング教育に取り組んできた。その一方、初年次教育が一般化する以前から我が国の大学教育において幅広く取り入れられてきたのが卒業研究である。卒業研究の成果物としての卒業論文作成は、ライティング教育の 1 つとして位置づけられる。しかし、初年次教育におけるライティング教育と卒業研究とは必ずしも同一の方針に基づき連携して実施されてはならず、その間継続的な教育が行われているともいえない。そこには、いまだ一般教育と専門教育との有機的連携が十分でなく、大学教育としての体系的性が担保できていないカリキュラムの影響がある。

4. 結論と今後の課題

上記の課題を踏まえ、大学におけるライティング教育においては、① 時間をかけて計画的・継続的に教育を行う必要性・重要性に対する理解を教員も学生も深めること、② ①を踏まえたうえで体系的にライティング教育が行えるようカリキュラムを構築し、課題を課すこと、そして、③ライティング課題においては適切な構成で書くよう指示することという 3 点が求められる。時間をかけて能力の育成を図る場合、どのような科目を配置するかという視点だけでなく、各科目における課題の内容や様式までも含めて体系的なカリキュラムを考える必要がある。単位制度は教室での授業時間だけで成り立つわけではなく、授業時間外に行う学習まで含むことを再認識することが必要である。

参考文献

- Hayes, J.R. & Flower, L.S. "Identifying the Organization of Writing Processes." In Gregg L.W. (Ed.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p.11.
- Flower, L. & Hayes, J.R. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication*, 32(4), 1981, p.370.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, p.8

大学の共通教育の今日と明日：

3つのポリシーと入試、現場そしてFD

清水 亮（神戸学院大学）

1. はじめに

大学共通テストの英語への民間テスト、数学、国語への記述式導入が見送られる中、アクティブラーニング、高大接続、IR、質保証という言葉がFDの専門家のBuzz Wordになっている。理論をどう実践すれば、すべて「結果オーライ」になるのだろうか。コンストラクティビズムの考え方に基づいた教育改善の主張は、不毛なのだろうか。3つのポリシーをもとに受験生が大学を選び、多様化する国公立大学のそれぞれの入試形態がその資質を判定できるものになっていれば、学生がCPに則って、共通教育そして専門教育へのステップを進めば、大学が育成を目指す人材像としてのDPを自然と達成できるはずであるが、現場ではそれを実感することはほとんどない。なぜなのか？問題はどこにあるのか？現場の問題なのか？ここでは社会科学と留学生対象科目を念頭に、3つのポリシーと現場、FDそして入学試験の現状の問題点と課題に迫りたい。

2. 問題と目的

大学共通テストの開始を前に、英語の民間テスト導入が見送られ、数学と国語の記述式の導入も見送られた。大学入試の大改革と謳われた大学共通テストは、どうなるのであろうか。考えてみれば、センター入試の前身である共通一次テストが導入される際に、今の大学入試センターができ、それまでは国公立のそれぞれの大学が、入試問題を作成、採点するシステムだったが、共通一次試験を国立大学、そして多くの公立、私立大学が導入し、それらの大学では活用した後、必要であれば2次試験をし、可否を決定するシステムが確立された。それまでは、記述式が当たり前で、各大学が毎年入試に対応してきた。その後、センター入試が共通テストに移行することになっている。大学教育がユニバーサル化するにつれ、入試の多様化も必然の結果で、その間に大学でFDが義務化され、その後、3つのポリシーの確立も義務化され、今に至っている。現場は、日本の大学教育は盤石、あとは「結果オーライ」と高を括っていけばよいのだろうか。FDの専門家は、アクティブラーニング、高大接続、IR、教育の質保証をBuzz Wordを前面に掲げ、それぞれの主張を展開している。しかし、そこに欠けているのは、それらをどう活用したら、各大学が掲げる3つのポリシーを実現できるのかという取扱説明書ではないのだろうか。鉄則を振りかざしても、ユニバーサル化の渦中にある大学で、学生の知識・能力はもちろん、興味・関心・意欲・態度が多様化する中で、どうすれば3つのポリシーを実現できるのだろうか。ここでは、社会科学の科目と留学生対象科目の2科目を中心に、個人のワークとグループのワークの2つの観点から、それぞれのワークが学生の学ぶ力の伸びに影響するかについて考えてみたい。

3. 方法

共通教育科目の中の「現代の政治」は、現代の政治についてさまざまな観点から、学生に彼らの生活とどう政治が関わっているのかについて、『はじめて学ぶ政治学 第3版』（有斐閣 2009年）のさまざまなトピックから学び、最後にグループでプレゼンテーションをしてもらう授業である。政治に関することは、義務教育では社会科で、高校では現代社会、公民、政治経済などの科目で、取り扱われるものの、入試科目として設定している大学はほとんどなく、多くの学生にとっては、もともとスルーしてきた分野である。そのような学生を前に、昔ながらの「政治学概論」のようなテキストで講義をしても効果は期待できないと考え、初版が出た時のアイディアの斬新さが忘れられず、このテキストを使っている。このテキストの魅力は、ネタで学生を惹きつけ、その背景に政治があることを理解してもらう仕掛けである。昔は、政治への無関心には、伝統的無関心と政治的無関心の2つがあるとされたが、現在の多くの一般的な学生の政治への関心は、自分に影響が及ばない限りは、ほとんど他人事である。ああこんな事にも政治が関わっていたのかと感じさせることが、共通教育科目に求められるミッションではないかと考えて、授業を進めている。毎週、テキストをベースに授業をし、その週の章のテキストの演習問題から1つを選び、ワークシートに自らの考えをまとめてもらう。最後の2週間は、授業で扱った

テーマを最大4名のグループで掘り下げてパワーポイントを用いてのクラス全員の前での発表にしている。

共通教育科目の中に、留学生対象科目に位置づけられる科目、「Japanese Politics and Economy」という科目は、留学生に日本の政治・経済について、英語で授業、そしてディスカッションを行うと位置づけられた科目である。留学生の他に、日本人学生も4名までの受講が認められている。テキストは、「The State and Politics in Japan」(Polity 2019年)を使用し、戦前から戦後、そして現在の安倍政権に至る流れと、#に象徴される分野の問題をカバーする。英語でと言われ、テキストを選考したものの、英語のネイティブスピーカーの学生にとっては、簡単な量のリーディングでも、他の留学生にとっては、アメリカに留学したわけでもないのに、共通教育科目でこんなアサインメントを出されないといけないかということになり、日本人の学生は学生で、留学生と仲良しになれるのではと何も考えずに授業に臨む。もともと文部科学省のグローバル化の政策を睨んで、とりあえず科目は作った、でも内容は？というのが実情なのかもしれない科目である。英語で授業を進めると、ネイティブにとっては簡単、ノンネイティブにとっては苦痛の授業になる。日本語でまだ十分にコミュニケーションが取れない留学生と、英語でコミュニケーションが取れない日本人の学生のクラスで、ネイティブの学生には、内容を日本語で説明できるように、ノンネイティブの学生には、ネイティブの学生とのコミュニケーションを取る中で、お互いに日本語では、英語ではどう表現されるのかを学ぶシステムを取り入れている。

4. 結果

「現代の政治」は、授業のポイントをつめているかに基づき、ワークシートを採点し翌週に返却する形で、授業を進め、ワークシートとシャトルカードが70%を占める授業では、グループプレゼンテーションに入る前に、ゴールの姿が可視化できる。最後の2週間は、授業で扱ったテーマを最大4名のグループで掘り下げてパワーポイントを用いてのクラス全員の前での発表である。個人の知識・能力・興味・関心が如実に表れるワークシートでは、大きな開きがある学生が、グループでのプレゼンテーションに取り組むことによって、ワークシートでは散々でD判定の学生も、他の学生に触発され一発奮起し、C判定に滑り込むことが多い。その結果、データ的に見ると、S9名、A12名、B20名、C32名、D5名、/18名という結果になった。しかし、これで果たして、専門家が言うアクティブラーニング、ピアラーニングが功を奏していると本当に言えるのだろうか。「よくわかっている人を見て、これではいけないと思い奮起した。」というアンケートを見ながら、彼らの政治へのこれからの向き合い方に、しっかりしたインパクトを与えられなければ、ただの楽勝共通教育科目だったのでと、悩みは続く。

「Japanese Politics and Economy」の英語での授業は、紆余曲折が絶えない。留学生と日本人がコミュニケーションを通じて、それぞれが日本の政治・経済について日本語と英語で話せるようになるだけでなく、それぞれの国の今、世界の今について、地球市民のひとりとして状況を踏まえ、お互いの考えを言い合えるケミストリーを作ることができるとことが理想であるが、スクラップアンドビルドを繰り返しながら、CPを念頭に、DPの目指す育成の人材像を実現するため、前進あるのみである。

5. 考察

昔は、般教と言われ、1年次、2年次に取らなければ、ならなかった共通教育科目を、なぜ大学に入ってからまで、また？と感じた自分を思い出しながら、現在、英語を始めとするさまざまな共通教育科目を担当しているが、FDの専門家の繰り出すBuzz Wordが大学教育の学会で飛び交う中、現場でそれをどう活用すれば、大学のAPに賛同して、入学してきた学生を、CPを通じて、大学が育成を目指すDPの人材像に導けるのかの道標はまだ見えてこない。共通教育と専門教育の連携は、多くの大学で実現できているのだろうか。霞が関とそれぞれの大学の執行部の間では、givenの案件で、done dealの問題なのだろうか。大学のユニバーサル化が進む中、海図なくしては、船頭多くして船山に上るだけではないだろうか、IR、大学の教育の質保証もいわんやをやである。飛行機のキャプテンは自らが作り承認されたフライトプランのもと、フライト開始し、目的地を目指す。大学の現場で、ひとりよがりのフライトプランで飛行を始めようとしているのだろうか。中島みゆき氏の「誰が悪いのか言いあてて どうすればいいかを書き立てて 評論家やカウンセラーは米を買う 迷える子羊は彼らほど賢い者はいないと思う あとをついてさえ行けば なんとかなると思う 見えることとそれができることは 別ものだよと米を買う」(「時刻表」アルバム「寒水魚」所収)のフレーズが頭に鳴り響かない日が、いつか来るのだろうか。「大丈夫、ご心配なく、Your time is almost up.」ですからと大学の職員が呟いた。座布団1枚！

LMS を用いたラーニングアナリティクス (LA) の準備段階としての、 電子シラバスを用いて再度実現した双方向型授業の試行について

○西村秀雄 (金沢工業大学)

1. はじめに

発表者は30年以上にわたって「レスポンス・カード」と名付けたミニツッパーパーを用いた双方向授業を実施し、寄せられた意見をもとに講義の改善に努力してきた。特に2000年以降は、受講者の反応を原則としてすべて当日中に、かつ、できるだけこちらからのコメントを付した上でWeb上で公開し、受講生にフィードバックすることで、受講生と担当者の相互理解を深めてきた。

反応のテキスト入力が大変な手間であるため、近年は学生アシスタントの一部を依頼してきたが、所属組織の学生アシスタント使用方針の方針転換によりそれが不可能となったため残念ながら、2019年度は一時的にWeb公開を中止した。

幸い、所属組織が「e-シラバス」と呼ばれる電子シラバスを導入したため、2020年度よりその機能を活用して双方向授業の実施と公開を再開する予定である。「e-シラバス」の本質はLMS(学習管理システム)であり、今回の試行はLMSを用いたラーニングアナリティクスの準備段階として位置づけられる。今回は研究倫理に配慮した上で試行状況を報告する。

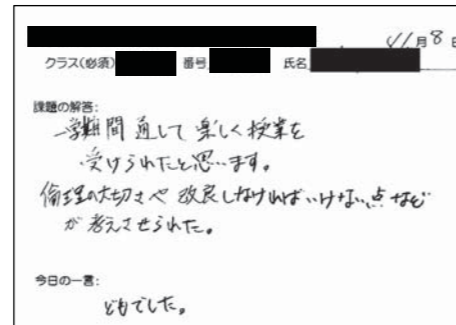


図1 「レスポンス・カード」の例(講義終了時の感想)

2. これまでの実施方法と得られた知見

工学教育で重要性を増している「科学技術者倫理」などの講義ではその開始時、受講生が学習目的や科目の意義を十分に理解しておらず、科目の自発的、自律的な学習に向けて動機づけられていないことが多い。このままでは教育効果も低いままにとどまることが予想される。またより一般的に、近年は、能力的にも関心の面でも多様な学生が大学に入学するようになり、学力低下はもちろんのこと、それ以前の問題として、学生、特に新生をどのようにして自発的・自主的な学習に向けて動機づけるのか喫緊の課題となっている。

この問題を解決する方法の一つが、教育活動の視点を教師側の「教える」発想から、学生側の「学ぶ」側に転換して教育内容を再構成した上で、講義担当者-受講生間のコミュニケーションを改善することによって当該科目を学ぶことの意味を理解させ、受講生を自発的な学習に向けて動機づけ、最終的には講義内容の理解に結びつけよう、というものである。

そこで報告者はこれまで、①毎回の講義で「レスポンス・カード」(図1参照、サイズはA6)を用いて受講生の反応を集め、学習上の困難点等を明らかにする、②原則として学生からの反応のすべてを、コメントを付して当日中にWebサイト³⁾上で公開する、③それによって、講義担当者-受講生間のコミュニケーションを改善し、そこで得られた信頼関係を基礎として、学習者に科目学習の意義を自覚させ、自発的な学習に向かわせるという教育システムを開発、実践して、教育効果を上げてきた。

これによって教師と受講生の間で、あるいは受講生同士の間で、講義内容はもちろんのこと、他受講生の課題解答、質問や苦情、感想などの情報を容易に共有できるのである。これまでに、これらの取り組みが受講生から評価されていること、受講生が担当者への信頼感を強めること、そして受講生が動機づけられて授業に積極的に参加するようになったことが明らかになっている^{2) 3)}。

しかしこの従来のシステムには限界もある。その一つがウェブ・サイトへのアクセス状況の分析である。この取り組みはもともと、分析を主目的として始まったものではないため、Webサイトは一般のプロバイダー上に置かれており、詳細なアクセス状況の分析は不可能だった。

幸いにも2006年度から3年間、科学研究費補助金の交付を受けることができたため、すでに実績を重ねているこのシステムを基礎として、レンタルサーバー上へWebサイトを移転させ、3年次必修科目「科学技術者倫理」を対象とした詳細なアクセスログの記録、およびアクセス状況の初期解析、ログ記録の詳細な分析を開始することができた。

図2は時間帯とサイト全体へのアクセス状況の一例であるが、コメントを付す関係で講義記録は深夜に更新される。その頃にアクセスが増加していることがわかる。

図3は、講義回数(横軸)と講義のページへのアクセス状況(各クラスの受講生数に対する比率)であるが、平均すると受講生の48.6%もの受講生(他クラスの学生を含む)が講義記録を閲覧している。

また、初期のアクセスが最も多く、講義終了直前のアクセスが次いでいる。これは当初の目的である受講への動機づけの面で大きな役割を果たしていることが推測される。講義終了時の授業アンケートでもこの取り組みは高く評価されていることが確認された。



図2 時間帯と授業のサイトへのアクセス数

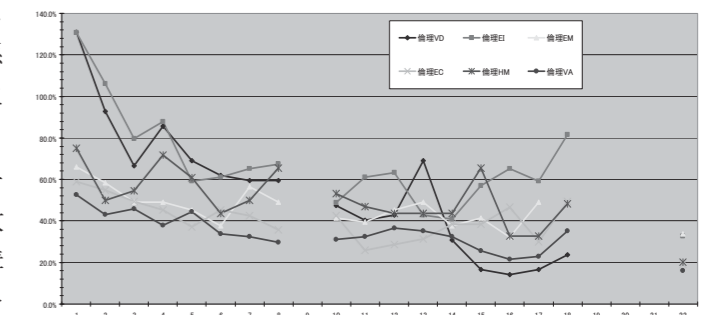


図3 講義回数(横軸)と、クラス別閲覧数(受講生数に対する比率)

3. 新たな方法の導入と双方向型授業の再開

2009年度からは以前の方法に戻しながら授業サイトを運営してきたが、残念ながら2019年度、所属組織の方針(経費削減)により、学生アシスタントによる手作業での入力は困難となり、授業のページの運営は一時中断した。しかし2018年度から新たな科研費⁵⁾を得ることができ、また同時時期に所属が組織「e-シラバス」と呼ばれる電子シラバスを導入した。発表者は2019年度末まで管理職の立場にあり、また他の大きなプロジェクトの責任者であったため、当初予定より遅れたが、関係部局との調整を終え2020年度よりその機能を活用して双方向授業の実施と公開を再開する予定である。

当初は、研究倫理委員会の研究計画承認および受講生の書面による承諾を得た上で、個人を特定した情報をすべて捨象して、「e-シラバス」上でクイズの解答および自由記述を回収する。選択式の解答については「アンケート機能」を用いて講義時間内に提示できる見込みである。自由記述については終了後にまとめて時間内のコメント付与し、Webサイト上で公開する。この間の処理は電子的に行われるため、以前のような手作業での読み取りと入力を回避することができる。その上で将来的には、倫理的問題をクリアした上で「e-シラバス」のLMSとしての機能を活用して、で学習者毎の学習状況の分析に入ることを予定している。

今回はここに至るまでの過程と問題点に言及しつつ、システムの試行状況について報告する。

註

- 1) 現在のURLは、<<http://nishimura-sensei.net/>>
- 2) 西村秀雄, 「教師-学生間での情報の共有による講義の建設的改善 -インターネットを利用した双方向型授業の試み-」, 『大学教育学会誌』, Vol. 22, No. 42, 2000, pp. 212-218.
- 3) 西村秀雄, 「ウェブ・サイトを利用した双方向型授業による学生の動機づけの改善」, 『KIT PROGRESS 工学教育研究』, No. 9, 2004, pp. 193-204.
- 4) 科学研究費補助金「動機づけを重視して双方向型Webサイトを活用した科学技術倫理教育方法の改善」(基盤研究(C)課題番号18607003)。
- 5) 科学研究費補助金「教学IRを基盤とし、LMSを活用したラーニングアナリティクスによる授業改善」(基盤研究(C)課題番号18K02740)。

学士課程を対象としたカリキュラム研究の諸相と可能性

串本 剛 (東北大学)

1. はじめに

本発表の目的は、学士課程を対象としたカリキュラム研究の選択肢を整理した上で、先行研究の確認を通じ今後の可能性を検討することである。2019年に日本カリキュラム学会がまとめた『現代カリキュラム研究の動向と展望』を見ても明らかなように、従来のカリキュラム研究の主要な対象は初・中等教育であり、学士課程を含む高等教育への関心は乏しかった。その原因の一端は、学生課程のカリキュラムが専門分野によって多くを規定されており、知見の一般化を目指す研究の対象として見られていなかったことにあると考えられる。しかし、大学設置基準の大綱化を端緒に、非伝統的名称の学部・学科が大きく増え、加えて「学修者本位の教育の実現」が求められる中で、改めてカリキュラムの含意を明確にし、その研究に関する可能性を精査する時期に来ていると言える。

2. 先行研究の分析

論文検索

上記認識を裏付けるように、書名に「カリキュラム」という単語が入っている学士課程一般を対象とした書籍は、以下列挙する通り数えるほどしかない。この他に特定分野に絞ったものや、書籍の一部としてカリキュラムを論じる例もあるにはあるが、今回は論文を対象として先行研究の分析を行う。

- 井門富二夫 (1985) 『大学のカリキュラム』 玉川大学出版部
- 井門富二夫 (1991) 『大学のカリキュラムと学際化』 玉川大学出版部
- 清水畏三・井門富二夫編 (1997) 『大学カリキュラムの再編成』 玉川大学出版部
- 有本章編 (2003) 『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部
- 中留武昭 (2012) 『大学のカリキュラムマネジメント』 東信堂
- 日本高等教育開発協会/ベネッセ教育総合研究所編 (2016) 『大学生の主体的な学びを促すカリキュラム・デザイン』 ナカニシヤ出版

論文検索には、国立情報学研究所が運営する CiNii を用いた。検索対象を論文タイトルに設定し、2020年3月11日に検索を実施したところ、他の学校種(短大等)に関する論文及び登録情報の微妙な違いによる重複ヒットを除くと、検索結果は「大学(の)カリキュラム」183件、「学士課程(の)カリキュラム」57件、「高等教育(の)カリキュラム」13件で、合計253件であった。

媒体と出版年

図1は、検索結果の発表媒体と出版年を整理したものである。発表媒体としては、学会誌と紀要、学会発表前後に公表される抄録、それから各種団体が発行している専門誌を区別した。期間全体を通して見ると、紀要[126]>専門誌[60]>学会誌[41]>抄録[26]の順に数が多く、出版年のピークは、2002~2004年頃と2009年頃に確認できる。

最初のピークは、3誌による特集に由来する。2002年には『旭川医科大学研究フォーラム』において、同大学のカリキュラム改革の現状が、2003年には『Quality Nursing』で学士課程カリキュラムの開発が、2004年には広島大学 高等教育研究開発センターの叢書において、大綱化以後の国立大学におけるカリキュラム改革の事例報告が、それぞれ特集されている。

2009年のピークの要因は、『教職研修』での中留武昭による連載「初等・中等教育のカリキュラムマネジメントから見た大学のカリキュラムマネジメントの様態」(全4回)にある。

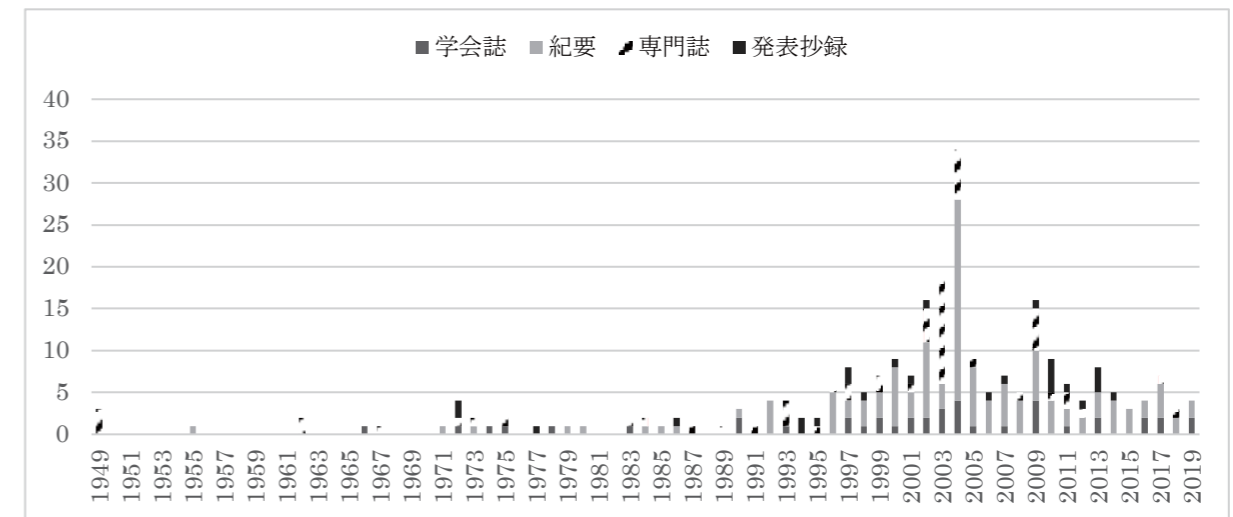


図1 論文として公表されたカリキュラム研究

研究対象

研究の全容が不明な抄録と書評・レビューを除いた215件について、論文タイトルを手がかりに研究対象を整理し、総計を分母とした%と[]に入れた件数を表1に示した。表側の軸は、分析ないし論究の範囲が、学士課程教育一般か、特定分野・大学・科目等に限定されているかの区別である。

表頭の軸は、日本カリキュラム学会編(2019)所収の松下論文等で用いられている、カリキュラムの重層性を表現するための区別であり、「制度によって定められたカリキュラム、それに従いながらも各学校(大学・学部)で計画されるカリキュラム、それぞれの教室や実験室・フィールド等において教員と生徒(学生)の相互作用として実践されるカリキュラム、そして、その連続によって実際に生徒(学生)が経験していくカリキュラム。」(p.160)と説明されている。

表1 論文タイトルから判断した研究対象

	制度		計画		実践		経験		不明		計
一般	3.7%	[8]	23.3%	[50]	2.3%	[5]	1.4%	[3]	1.9%	[4]	32.6% [70]
特定	7.4%	[16]	33.0%	[71]	17.7%	[38]	4.7%	[10]	2.8%	[6]	65.6% [141]
不明	-	-	0.9%	[2]	-	-	-	-	0.9%	[2]	1.9% [4]
計	11.2%	[24]	57.2%	[123]	20.0%	[43]	6.0%	[13]	5.6%	[12]	100.0% [215]

3. おわりに

表1の行%からわかる「特定」研究の多さは、2003年から2013年に刊行された書籍・論文・報告書726点を整理した黄(2014)の結論とも重なり、冒頭に述べた認識を再度裏付けるものと言える。

なお、発表当日は研究目的の側面から事実論、因果論、当為論に分類(串本2018)し、カリキュラム研究の可能性に関しても論及する。

参考文献

- 黄福涛 (2014) 「大学カリキュラムに関する研究：回顧と展望」 広島大学 高等教育研究開発センター『大学論集』46: 17-29.
- 串本剛 (2018) 「1.4 論点を絞る」 東北大学 学務審議会/高度教養教育・学生支援機構『東北大学レポート指南書[第2版]』
- 日本カリキュラム学会編 (2019) 『現代カリキュラム研究の動向と展望』 教育出版.

本研究は JSPS 科研費 (18H01025) の助成を受けた

会津大学「3段階インターンシップ」の取り組み

- 光永祐司（会津大学）
- 石橋史朗（非会員：会津大学）
- 岩瀬次郎（非会員：会津大学）
- 張婷婷（非会員：大連東軟信息学院）
- 程子学（非会員：会津大学）

概要

コンピュータ理工学部を有する会津大学は、開学以来多くの学生が ICT 関連企業に就職してきた一方、学生や卒業生などがこれまで 30 社以上のベンチャー企業を設立し活躍している。昨今の国際競争力ある ICT 人材の育成を鑑みたとき、インターンシップ（就業体験）は、学生が企業を理解し人材の社会的ニーズを認識する上で必要不可欠な活動である。本発表では会津大学が主導する 3 段階インターンシップの整備と運営状況について報告する。

1 大学主導の教育活動としてのインターンシップ

近年、文部科学省の「大学等におけるインターンシップの届出制度」により、各大学が主導するインターンシップの内容が次第に明らかになってきた。[1] この制度では届出の対象となるインターンシップの定義があり、会津大学もいくつかのインターンシップについて届け出ているが、本発表ではこの定義の範囲に限らず、会津大学の教育目的を達成するインターンシップと位置付けた研修を対象とする。

会津大学 3 段階インターンシップは、コンピュータ理工学部及び大学院を対象として実施しているプログラムであり、学部学生にはコンピュータ理工学部の専門科目の 1 つである「課外活動コース」にて単位を与えている。会津大学は 2014 年に文部科学省のスーパーグローバル大学創成支援事業で『「心・技・体」三位一体による世界で活躍する革新的 ICT 人材の輩出』[2] という構想が採択され、同構想で「地域」を第 1 段階、「国内」を第 2 段階、「海外」を第 3 段階とする 3 段階インターンシップを事業の特色とし、2019 年度までに 3 段階を完成させて現在に至っている。その中で複数の就業体験をする学生を人材育成のモデル



図1 3段階インターンシップ

表1 会津大学「3段階インターンシップ」の構成

段階	プログラム名	分類	研修就業の別	内容	
1	海外	シリコンバレーA	創業教育	研修	ものづくり
2	海外	シリコンバレーB	大手グローバル企業	就業	研究開発
3	海外	シリコンバレーC	イノベーション	研修	高度アルゴリズム開発
4	海外	DNA インターンシップ	大手グローバル企業	研修	製造工程・日中ビジネス
5	海外	SOVO プロジェクト	イノベーション・創業教育	研修	グローバル創業体験
6	海外	ベトナムA	大手グローバル企業	研修	対日オフショア開発
7	海外	ベトナムB	スタートアップ企業	研修	対日オフショア開発
8	国内	国内A～D	国内企業	研修/就業	研究開発、メディア事業、設計、システム構築等
9	地域	地域A～B	地域企業	就業	ロボット開発、Web 開発

とし、海外志向のビジネスマインドを育成している。この3段階はどこからでも開始することができる。(図1) 現在実施しているプログラムは表1の通りであるが、それぞれのプログラムの詳細については会津大学のシラバス [3] を参照されたい。この3段階インターンシップは各プログラムが事前研修、現地研修、事後研修から構成され、現地研修では教員によるモニタリングも実施している。また、事後研修ではインターンシップ成果発表会を公開で開催しており、派遣された学生のポスター発表を関係者は自由に見ることができる。

2 アメリカ シリコンバレー（第3段階）

会津大学では、世界の大手 ICT 企業やスタートアップ企業が多く集まるアメリカ合衆国カリフォルニア州シリコンバレーにて、「会津大学シリコンバレーオフィス」を開設している。会津大学ではこのオフィスを拠点として起業家精神を育成するコースA、現地スタートアップ企業にて研究開発を行うコースB、競争的イベントで切磋琢磨するコースCの3つのプログラムを提供している。コースAは「会津大学シリコンバレーオフィス」にて開発活動を行い、その成果を現地のグローバル企業にて披露し批評を受けるといもので、届出制度の範疇に入らない活動ではあるものの、帰国後に国際レベルの競争的イベントで入賞したり、TOEICスコアを大きく伸ばしたりするなど、参加後に意識が大きく変わる学生が多い。またコースBでは現地企業にてセンサーに関する研究開発を行っている。現地のエンジニアとアイデアを議論し最適なシステムを作り上げている。

3 中国 大連（第3段階）

会津大学は、中国東北地方最大の ICT 企業である「東軟グループ」傘下の私立大学である大連東軟信息学院、福島県内に本社がある大手企業の三者で「大連・福島の人材育成協定」を締結、十年前から共同で研修プログラムを実施してきた。その中の一つ「DNAプログラム」では、学生は同学院にて中国 ICT ビジネス事情を学ぶ他、インターンシップとして同じ敷地内にある大手企業の開発センターにて情報機器のシステムテストを行っている。また会津大学は毎年多くの学生が起業することで有名な同学院のイノベーション・創業教育施設 SOVO 内に「東軟-会津イノベーション・ハブ」を設置、2019 年より同施設内において起業家精神を育成する「SOVO プロジェクト」を、会津の地元企業からの奨学寄附を頂く中で実施している。初年度は3名の学生が現地学生と共にカーシェアサービスを提案、2020 年はコロナウイルスの世界的な流行により派遣中止となったが、10名の学生が全世界で売られている AI 機能を持つ IoT デバイス Jetson Nano を用いたサービスの提案を行う予定であった。

4 まとめ

本発表では、会津大学が産業界や協定校と協働で行っている 3 段階インターンシッププログラムについて、整備と運営の現状を報告した。今後会津大学では、スーパーグローバル大学創成支援事業の支援終了後に向けて、産学連携の下で、このようなインターンシッププログラムの自走化を進めて行く予定である。

参考文献

- [1] 大学等におけるインターンシップの届出制度，文部科学高等教育局専門教育課，https://www.mext.go.jp/b_menu/internship/1401051.htm
- [2] 「心・技・体」三位一体による世界で活躍する革新的 ICT 人材の輩出，会津大学，https://www.jsps.go.jp/j-sgu/h26_kekka_saitaku.html（JSPS の Web ページ）
- [3] 会津大学シラバス，<https://www.u-aizu.ac.jp/curriculum/syllabus/>
- [4] 干溪，東軟グループの自主イノベーションに関する一考察，近畿大学商学論究 第15巻第1号，2016年7月
- [5] 何徳倫，大連は燃えている—大連市のソフトウェア開発事情，エスシーシー，2005年

地域貢献人材のキャリア形成

地方国立 A 大学の事例から

田中久美子（島根大学）

1. はじめに

近年では、地方創生の流れに沿って、地方で活躍・貢献する人材の育成が大学に求められている。このような人材を育成する手法の一つとして、地方国立 A 大学では、全学部で募集する地域枠型の入試「地域貢献人材育成入試」を全国に先駆けて導入し、平成 28 年度に第 1 期生が入学した。同入試では、A 大学が所在する県と隣県の高校卒業予定者であることに加えて、彼らの地元（両県）を支える人材として、地元へ貢献したいという強い意欲を持っていることを出願要件としている。このような入試を経て入学した学生たちは、どのような目的を持って入学し、大学では何を学び、卒業後はどこへ進もうとしているのだろうか。

本報告では、同入試を経て入学した 1 期生を対象にしたアンケート調査等の結果を報告する。約 4 年間の地域志向教育を受けてきた彼らのキャリア形成の視点から、地域貢献人材の育成を目的とした大学教育の可能性と、その限界はどこにあるのかを探る。

2. 問題

地方の人口減少や少子高齢化は危機的状況にある。現状を打開し、地方を活性化させる策の一つとして「地（知）の拠点整備事業（COC 事業）」が平成 25 年度から始まった。これは大学と地域社会が連携して、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進めるとする文部科学省が支援する事業である。A 大学においても同事業に採択され、大学で学んだ知識を地域・実社会における課題に活用し、専門性と行動力を身に付け、地域で活躍する高度専門人材を育成することを目指した。さらに同事業の目玉として、学部横断型の地域枠型入試の導入を試みた。住んでいる地元をより豊かにしたいという「思い」を持つ地元の高校生を対象とした「地域貢献人材育成入試」を導入し、学部を越えた副専攻型の教育プログラムを提供する「COC 人材育成コース」を全学部設置した（福間 2017）。

卒業後の就労地域をある程度限定するという点で良く似た制度として、緊急医師確保対策を目的に平成 20 年度に発足した地域枠医学生制度がある。大学によって運用は異なるが、多くは地域医療に貢献する人材確保を目的に導入された制度であり、出身地・就業地域の限定、奨学金との紐付き等で運用される。先行研究ではこの制度を利用して入学した人材が、結果的に地域に定着しなかった事例や、卒業後数年間はへき地等への就業が義務付けられていることが専門医研修によるキャリア形成を阻む等の事例が報告されている（片岡 2017）。

このように、医学部地域枠入試での入学者が必ずしも地域に定着するわけではないことや、卒業後の就業地域を限定することがキャリア形成へ影響を及ぼす可能性が先行研究で指摘されているが、A 大学においてはどうか。A 大学の医学部以外の学部は、卒業後の就業地域の明確な義務付けや奨学金給付との紐づけはない。代わりに、入学後各学部での専門教育と並行して正課内外の教育プログラム（地域志向教育）への参加を課している。つまり、奨学金の代替として教育プログラムの提供による地域貢献人材の育成を目指すというのが先行例とは大きく異なる点である。ここで提供される教育プログラムの中には正課のインターンシップ等の地域系科目や、正課外のフィールドワーク、コース担当教員によるメンタリング等が含まれている。学生たちは、この教育プログラムを通して地域を学び、地域で必要とされている力を伸ばし、将来的には地元に残って活躍することが期待されている。

3. 方法

報告者は、A 大学の地域貢献人材育成入試で平成 28 年度に入学した COC 人材育成コース所属学生（以下コース生）のうち、医学部を除く 4 学部（文化系、教育系、農系、理工系）に所属する学生が 3 年次に履修するインターンシップ科目の指導や進路支援者として卒業まで関わってきた。本報告では、医学部を除くコース生の支援過程から得られた知見と令和 2 年 3 月に実施したコース生対象アンケート調査の結果を用いる。なお、対象者 24 名の 4 年生 3 月時点の進路は、就職 21 名、進学 2 名、留年 1 名であった。このうちアンケートへ回答したのは、就職者の 18 名と進学者の 2 名であった。アンケートでは、同入試を受験した理由やコース生を対象とした教育プログラムへの取り組み状況、卒業後の進路への満足度などを調査した。

4. 結果と考察

アンケート結果等の検証からわかったことを 2 点あげる。まず、受験者にとって入試は入学手段の一つであり、入学時の地域貢献に対する思いやコースへの期待はそれほど大きくない。受験理由を尋ねたところ、アンケート回答 20 名のうち 13 名が他者（学校や塾）に勧められたからと回答しており、COC 人材育成コースでの学びに魅力を感じたからと回答したのは 2 名であった。入学試験の面接や小論文に記された「地域貢献に対する思い」は、彼らの日頃の様子を知る周囲からの助言で見出されたものであり、入学前から彼らの地域志向が成熟していたわけではないことがわかった。

2 つ目に、地域志向教育を目的とした教育プログラムはコース生の進路への納得感を高めることに寄与している。就職者 21 名のうち、地元両県に就職したのは 18 名であった。特に罰則規定などもない中で 86% の学生が地元への就職を決めたことになる。A 大学全体の地元出身者の地元就職率の平均が約 75% であることを考えると、高い数値である。4 月以降の進路への満足度は、アンケート回答者のうち 1 名以外は「満足している」と回答しており、こちらも例年 A 大学が卒業時に調査する結果と比較しても高い傾向にある。このように進路への納得感が高いのは、地域志向教育によって得られた地域に関する知識や育成された能力への自信に裏打ちされるものではないかと推測する。なお、「満足していない」と回答した 1 名は、他者の勧めで受験し、入試の面接等で表明した地域貢献活動は「あまりできていない」と回答し、コース生対象の教育プログラムには「あまり積極的に取り組めていない」と、ネガティブな回答が目立ち、進路は地元以外への就職を決めている。この学生を含む地元以外での就職を決めたコース生の回答からは、地域のリソース不足という課題や、4 年間の学生生活での成長による意識変容などが見られた。

本報告では、特別入試による選抜を受けて入学し、地域志向教育を受けてきたコース生のキャリア形成の観点から、地域貢献人材の育成を目的とした大学教育の可能性について検討してきた。地域に貢献したいという思いを表明して入学したコース生たちは、入学後の学びでその思いを醸成させて、納得感高く進路を選択し、結果的に地元就職へ結び付いたのではないだろうか。このような点から、コース生に提供された教育プログラムは、地域貢献人材育成に一定の効果があったと考える。ただし、彼らのキャリア形成に影響を与えるのは教育プログラムだけでは無いこともわかった。コース生のニーズと地域のリソースのミスマッチに直面するケースや、地元貢献のために地元を超えて活躍したいという気持ちの芽生え、人との出会いによる地元就職の優先順位の変化など、キャリア形成には様々な要因が関わる。よって教育プログラム提供による地元就職は成果があったと言えるものの、全ての学生に当てはまるわけではないことが明らかになった。

最後に課題を 2 点あげる。1 つは精緻化された計測手法の開発である。教育プログラムの中で、具体的に何がどう影響して地元就職に結びついたのかをより明確にする必要がある。2 つ目が地域貢献人材の定義の明確化である。大学卒業時の就職先が地元であることが、評価指標となりうるのかという点は検討が必要である。地域貢献人材とは何かを明らかにするとともに、今後、彼らのキャリア形成の歩みを追うことで、教育プログラムの効果を検証するための評価のあり方を深めていきたい。

参考文献

福間栄子他, 2017, 「島根大学における育成型入試—対話型「面談会」について—」『大学入試研究ジャーナル』第 27, 167-172

大学時代のレポートライティング経験の職業的レリバンズ

——社会科学分野と工学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査——

小山 治 (京都産業大学)
okoyama@cc.kyoto-su.ac.jp

1. 問題設定

本発表の目的は、社会科学分野と工学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査によって、2つの専門分野間で大学時代のレポートライティング経験の職業的レリバンズ（意義・有効性）にはどのような違いがあるのかという問いを明らかにすることである。

本発表における大学時代のレポートライティング経験とは、①レポート類型別の課された回数、②レポート・文章の書き方の指導を受けた経験（レポート被指導経験）、③レポートを執筆する過程での学習経験（レポート学習行動）を指す。小山（2017, 2019）によれば、社会科学分野では学術的なレポート学習行動が職場における経験学習（内省を伴う仕事ぶり）と正の関連がある。しかし、そこでは、社会科学分野しか分析対象となっていないという点、論証型レポート以外の類型が問題にされていないという点、レポート学習行動しか分析されていないという点、高校時代や職場でのライティング経験が考慮されていないという点で課題が残されている。

そこで、本発表では、大卒者の構成比率の上位を占める社会科学分野と工学分野における大学時代のレポートライティング経験と仕事に関する変数（職場における経験学習等）との相関関係を比較分析する。これによって、社会科学分野に向けられる大学教育無用論を実証的に再検討し、レポートライティング経験という大学ならではの学びの職業的レリバンズを示す。

2. インターネットモニター調査の概要

本発表の分析で使用するのは、社会科学分野と工学分野の4年制大学を卒業した就業者に対するインターネットモニター調査のデータである（調査時期は2019年12月上旬。利用調査機関は（株）マクロミル）。調査対象者は、①高卒かつ4年制大学の学部卒（院卒は含まない）、②卒業した学部が社会科学分野（人文科学分野（社会学）を含む）または工学分野、③2020年3月末時点で24～35歳、④2020年3月末時点で正規従業員としての仕事経験が通算で2年以上（途中で中断・転職があっても通算2年以上であれば可）、⑤大学卒業後の初職と現職の雇用形態が民間企業の正規従業員（経営者・役員を含む）といった条件をすべて満たす者である。

有効回収数は、社会科学分野で1033ケース、工学分野で739ケースである。本調査では、性別と年齢の分布が想定する母集団である大卒就業者と一致するように割付を行った。性別については、社会科学分野では男性63.9%、女性36.1%であり、工学分野では男性81.3%、女性18.7%である。2020年3月末時点の年齢の平均値は、社会科学分野で29.7歳、工学分野で30.8歳である。本発表では、標本が無作為抽出されたと仮定して、参考までに統計的検定を行う。知見の一般化には留意が必要である。

3. 変数の設定

従属変数としては、小山（2017, 2019）で使用されている職場における経験学習（5件法の16項目の平均値）を使用する（社会科学では3.251、工学分野では3.272であり、両者の間に有意差はない）。独立変数として重要なのは、前述した大学時代における①レポート類型別の課された回数、②レポート被指導経験、③レポート学習行動である。①は、「本の要約・批評をするレポート」（書評型レポート）等の6類型ごとに6件法の選択肢について、「0回」=0～「21回以上」=23とした。②は、「文章の基本的な書き方（主語と述語の対応等）を教わった」等の15項目（各5件法）について、「とてもあてはまる」=5～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した。③は、「レポート・論文の書き方に関する本を読んだ」等の12項目（各5件法）について、「とてもあてはまる」=5～「まったくあてはまらない」=1として平均値を算出した（レポートを課されたことがある者が回答対象）。①高校時代の文章経験（8項目）、②ビジネス文書被指導経験（1項目）、③ビジネス文書執筆経験（10項目）についても、ほぼ同様の処理をした。なお、Cronbachの α 係数はすべての合成変数で0.800以上である。

4. 分析

(1) 専門分野別にみた高校時代・大学時代・仕事における（レポート）ライティング経験

表1は、専門分野別に高校・大学・仕事における（レポート）ライティング経験の平均値を比較したものである。それによれば、次の3点がわかる。第1に、高校時代の文章経験については、専門分野間の差は大きくはないという点である（効果量であるHedges' g の値が小さい。以降でも効果量に着目）。第2に、大学時代のレポートライティング経験についても専門分野間の差は大きくはないという点である。ただし、工学分野の方が定量型レポートを課された回数が明らかに多い。これについては、工学分野では実験レポートが課されることが多いからであると思われる。第3に、仕事におけるビジネス文書を書く経験についても、専門分野間の差は大きくはないという点である。

表1 専門分野別にみた高校時代・大学時代・仕事における（レポート）ライティング経験（平均値）

専門分野	(高校)文章 経験	(大学)レ ポート被指 導経験	(大学)書評 型レポート 回数	(大学)報告 型レポート 回数	(大学)論証 型レポート 回数	(大学)定量 型レポート 回数	(大学)定性 型レポート 回数	(大学)感想 型レポート 回数	(大学)レポ ート学習行 動	(仕事)ビジ ネス文書被 指導経験	(仕事)ビジ ネス文書執 筆経験
社会科学分野	2.869	3.274	5.037	5.092	5.326	2.746	2.725	7.057	3.476	2.525	2.798
工学分野	2.696	3.405	3.963	5.153	4.430	8.790	2.483	5.698	3.474	2.441	2.915
差(社会科学分野-工学分野)	0.173	-0.131	1.073	-0.061	0.896	-6.044	0.242	1.359	0.002	0.084	-0.117
Hedges' g	0.184	0.152	0.196	0.011	0.162	0.949	0.055	0.188	0.003	0.068	0.127

注1: 社会科学分野と工学分野のケース数については、「(大学)レポート学習行動」では981と705であり、それ以外では1033と739である。
注2: +: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$.

(2) 専門分野別にみた（レポート）ライティング経験と経験学習との相関分析

表2は、専門分野別に（レポート）ライティング経験と経験学習との相関係数をまとめたものである。それによれば、次の2点がわかる。第1に、専門分野にかかわらず、（レポート）ライティング経験は、高校時代、大学時代、仕事のいずれの時点のものであっても、経験学習と弱～中程度の正の相関があるという点である。第2に、専門分野にかかわらず、大学時代のレポート学習行動は仕事におけるビジネス文書被指導経験・執筆経験とほぼ同程度の相関係数になっているという点である（なお、この傾向は、経験学習を従属変数とした重回帰分析を行ってもほぼ同様である）。

表2 専門分野別にみた（レポート）ライティング経験と経験学習との相関係数

専門分野	(高校)文章 経験	(大学)レ ポート被指 導経験	(大学)書評 型レポート 回数	(大学)報告 型レポート 回数	(大学)論証 型レポート 回数	(大学)定量 型レポート 回数	(大学)定性 型レポート 回数	(大学)感想 型レポート 回数	(大学)レポ ート学習行 動	(仕事)ビジ ネス文書被 指導経験	(仕事)ビジ ネス文書執 筆経験
社会科学分野	0.335	0.282	0.191	0.149	0.184	0.185	0.162	0.112	0.359	0.305	0.474
工学分野	0.354	0.376	0.131	0.155	0.195	0.133	0.187	0.191	0.429	0.294	0.493

注1: 社会科学分野と工学分野のケース数については、「(大学)レポート学習行動」では981と705であり、それ以外では1033と739である。
注2: +: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$.

5. 結論

以上を踏まえると、レポートライティング経験（特にレポート学習行動）は職場における経験学習と一定程度の正の関連があるという点に専門分野間で大きな違いはないという結論になる。レポートで求められる論理的な思考やメタ認知能力は専門分野間で一定程度共通しているからであろう。本発表の知見は、社会科学分野＝役に立たない、工学分野＝役に立つという二分法的な理解の問題性を示唆している。

引用文献

小山治、2017、「大学時代のレポートに関する学習経験は職場における経験学習を促進するのか——社会科学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査」『高等教育研究』20: 199-218。
小山治、2019、「レポートに関する学習経験の職業的レリバンズ」『大学教育学会誌』41(1): 61-5.

付記

インターネットモニター調査にご回答いただいた方々に厚くお礼申し上げます。本発表は、カシオ科学振興財団第36回（2018年度）研究助成を受けた研究テーマである「大学時代のレポートライティング経験は職業生活に役立つのか」（研究代表者：小山治）の研究成果の一部である。

社会人の高等教育経験と幸福感に関する実証研究

王傑(慶應義塾大学)
 亀山友理子(慶應義塾大学)
 大谷碧(慶應義塾大学)
 赤林英夫(慶應義塾大学)

1. 先行研究と問題の提起

日本では、学歴の社会的効果、大学教育の効用の解明は、教育社会学や教育経済学分野において重要な研究テーマの一つである。多くの実証研究では、男性を考察の対象とし、学歴と就職、業種、昇進、収入(初任給、生涯所得)などの社会的地位を表す指標との関連性が検証されてきた(小池・渡辺 1979、樋口 1994、大橋 1995、島 1999&2008、荻谷 2001、佐藤 2007)。高卒の年間賃金は中卒と中卒との中間ではなく、大卒より中卒に近いこと(浦田 2007)が、日本的学歴主義の特徴の1つといわれている。大学進学率の上昇に伴い、大卒の効果は低下したのではないかと懸念もあるが、社会階層と社会移動(SSM)調査のデータを用いた分析(原、盛山 1999)によると、1955-1995年の「40年間、職業と学歴の結びつきがほとんど変化していない」。ほかに矢野(2009)、濱中(2012)は領域などの多様性を踏まえたうえで、学生時代の積極的な学習経験は、本人の様々な能力向上と成長経験をもたらし、その蓄積と体験が現在に必要な知識能力を向上させ、その結果が仕事の業績、ひいては所得に反映されるという「学び習慣仮説」を構築し、大学教育の効用を肯定している。

幸福度研究の領域では、国連による世界幸福度報告書が提示した6つの指標¹があり、親の子育てタイプや自尊心が幸福感と関係することも指摘されている(Lyubomirsky and Ross 1999、Orth 2017)。神戸大学と同志社大学が2018年に実施したアンケート調査の結果では、日本では所得、学歴よりも「自己決定」が主観的幸福度に強い影響を与えることがわかった。この研究は、年齢、所得、健康、人間関係と主観的幸福度と有意な関係にあることを示す一方、学歴は幸福度の説明変数として統計的に有意でないと結論付けている。ただし、この研究の分析モデルで説明変数として使われている学歴は、「出身大学の難易度を考慮に入れた学歴²」である(西村、八木 2018)。日本社会において、学歴は教育達成の指標として多様性をもち、変数として使用する場合、連続変数がダミー変数にし、ダミー変数の場合は高専と短大をどのように扱うかについて考慮を重ねる必要があると思われる。

これまで、学歴と大学教育の効用研究および幸福度研究では、性別という変数に関心が薄かった。昨今では、若い女性の高等教育進学率が男性を上回り就業率も高いため、本報告では、高等教育経験の有無や専門領域を考慮したうえで、性別および、性別と学歴の相互作用にも注目する。具体的には、全国771の社会人から収集したデータを用いて、高等教育を受けたかどうか、どのレベルの高等教育を受けたか、さらにどのような領域で高等教育を受けたかがそれぞれ、その後の幸福感との関係性を考察することを研究の目的とする。

2. 使用するデータの概要

本報告では、科学研究費基盤研究(S)「経済格差と教育格差の長期的因果関係の解明：親

¹ 1)一人あたりGDP、2)社会的支援、3)健康寿命、4)人生の選択の自由、5)寛容さ、6)汚職の認識。

² 大卒以上の場合、1)低難易度(偏差値50未満)、2)中難易度(偏差値50以上60未満)、3)高難易度(偏差値60以上)。全体の76.7%を占める大卒未満の対象者を0としている。

子の追跡データによる分析と国際比較」が2017年3月に実施した「学習と仕事の第二世代調査」のデータを用いて、社会人の高等教育経験と幸福感との関連性を分析する。

この調査では、これまで慶應義塾大学の研究グループが実施した、日本家計パネル調査(JHPS)の第一世代の対象者の子どもで18歳以上の者へ、アンケート調査への協力を依頼した。過去に実施したほかの調査に協力したことのある子ども世代784人、さらに新規として2415世帯の4695人を対象者にした。前者には、直接本人に調査への協力を依頼した。後者には、まず親世代に子ども世代調査の旨を説明したうえで、親を介して子どもに調査協力の可否の確認と居住先住所の提供を依頼した。この結果、子ども世代の計1006人から有効回答を得た(図1)。そのうち、771名が社会人である。



図1 「学習と仕事の第二世代調査」(2017)の流れ図

社会人調査では、これまでの学校教育歴、学校外教育の利用、大学受験の参加状況、過去の教育費負担、奨学金の利用と返済、就労状態、収入、幸福感、心理的状态、グリップ、時間的選好、婚姻状況、子どもの数、家族や他者とのつながり、および寄付やボランティア活動の経験などについて、多くの質問をたずねた。幸福感については、最近1年間の幸福感とこれまでの人生の幸福感について、それぞれ、「全く幸福感がない」を0点、「完全に幸福感を感じる」を10点とし、11段階の自己評価(以下では、主観的幸福度)を得ている。

3. 一部の知見

記述集計の結果、男女を問わず、高等教育経験をもつグループの主観的幸福度が高く、「最近1年間の幸福感」より、「これまでの人生の幸福感」について、高等教育経験の有無による違いが大きいことが示された。また、教育経験を高卒以下、短期の高等教育、大卒以上に分け、男女別にみた場合には、少数派である短期高等教育出身の男性は6つのグループのなかで主観的幸福度の平均値が最も低く、ほかのグループを大きく下回ることがわかった。世代別に見た場合、20代では高等教育経験の有無による差が小さいものの、30代以上の世代では、高等教育経験をもつグループの主観的幸福度がそうでないグループより有意に高い。配偶者の有無を考慮に入れても、高等教育経験をもつグループがそうでないグループより幸福度が高い結果となっている。

「最近1年間の幸福感」の重回帰分析の結果では、年齢、性別、短期高等教育ダミー、大卒ダミーを統制した場合、年齢と性別と大卒ダミーは統計的に有意である。しかし、生活の現状を表す「主に仕事」、家庭年収、配偶者の有無、子どもの数、「病気や災害にあった際に助けてくれる人の数」などの変数をさらに統制すると、年齢と大卒ダミーが有意でなくなり、主に仕事、配偶者の有無、助けてくれる人の数が統計的に顕著に有意となる。また、「これまでの人生の幸福感」の重回帰分析の結果は「最近1年間の幸福感」の結果と明らかに異なる点がある。それは、生活の現状を表す5つの変数をさらに統制した場合、「主に仕事」が統計的に有意にならず、大卒ダミーは依然顕著に有意であるということである。

(参考文献は当日配布する予定である)

大学教育の何がアウトソーシングされるのか(2)

アウトソーシングの支持／不支持を分ける教員の意識

○谷村英洋（帝京大学）、○小島佐恵子（玉川大学）、○日下田岳史（大正大学）、橋本鉦市（東京大学）

1. はじめに

(1) 研究の背景

大学教育の何がアウトソーシング（以下、OS。「大学教育を構成する業務を、大学の教職員に代わって大学外の企業等が行うこと」を指し、学外の人材を雇用する非常勤講師を含まない）されるのか。

この問いは、日本の専門職養成に関する横断的・歴史的な研究蓄積（橋本編 2009、橋本編 2014、橋本 2016、橋本編 2016）から引き出されている。橋本らによる一連の研究（研究対象は大学教員に限定されない）によれば、次の3点が明らかにされている。第一に様々な専門業務において、専門職という枠組みに必ずしも収まらない供給主体が参入しており、OSのあり方が共通課題となっている。第二に、専門業務のOSに伴い予想される効果は多義的である。専門業務のOSにより、専門職が既存の専門業務にいつそう専念できる環境の整備が進む可能性もあるし、既存の専門業務の縮小を招く可能性もある。こうした多義性は専門職の中に葛藤を生み出し、専門職の業務範囲や職業アイデンティティの再考を促すと考えられる。第三に、現に進められているOSを有効に活用するためには、関係する専門職間の協働を促す政策形成または制度設計が必要である（日下田・谷村・小島・橋本 2019）。

(2) 2019年の大会報告の概要

2019年の大会では2つの調査結果を発表した。第一の調査（インタビュー調査）から看取できる主な知見は、①大学教員にとって不慣れで新規性の高い業務のOSが、大学教育の改革を求める外部の要請を背景に行われている可能性があること、②それらの業務に限らない各種の業務のOSには、大学教育の改善に役立つという積極的な意味が各大学において付与されているかもしれないということ、③OSの実施により経費の削減が可能となったという認識は窺われず、④それまで可視化されていなかったがゆえに等閑視されていたであろう事実がOSにより明るみに出た結果、その事実に対応するべく新規の業務が発生する可能性があることであった。

第二の調査（全国各大学の学部長への質問紙調査）から明らかになったことは次の三点である。(1) 大学教育を構成する業務のうちOSされている割合が高い業務は、入学前学習の教材開発や学習指導、学習成果の測定テストの開発や分析である。(2) OSの実施を規定する要因を大学や学部の属性に求めて探索的に検討したところ、実質的な解釈に馴染む知見は得られなかった。(3) OSが好ましいかどうか、大学教育を構成する業務19項目について学部長の意識を尋ねたところ、「好ましくない」という回答が最頻値をとる項目は、入試の作問、入試の採点、初年次教育、専門基礎科目、専門科目という5項目であった（表1-1）。残りの14項目については「どちらともいえない」が最頻値をとっていた。

表1-1 OSに関する19項目（OS実施率と「好ましくない」と回答した学部長の比率）

	実施率	好ましくない		実施率	好ましくない
A. 入学前学習の教材開発	42.7	11.2	J. 専門基礎科目（概論科目や導入科目）の授業	0.8	69.9
B. 入学前学習の学習指導	31.1	26.1	K. 専門科目（Jを除く）の授業	2.5	71.2
C. 入学後に行う高校レベルの補習の教材開発	16.3	14.7	L. 正課のキャリア教育（専門科目を除く）の教材開発	15.5	16.9
D. 入学後に行う高校レベルの補習の授業	4.4	27.3	M. 正課のキャリア教育（専門科目を除く）の授業	16.8	25.8
E. 入学後に行う高校レベルの補習の授業外学習指導	8.4	23.1	N. 学習評価のためのルーブリックの開発	2.1	32.9
F. 初年次教育科目の教材開発	2.8	30.3	O. 授業外学習のための教材開発	4.2	19.3
G. 初年次教育科目の授業	2.5	59.1	P. 学習成果の測定テストの開発	26.5	23.2
H. 外国語科目の教材開発	10.1	17.9	Q. 学習成果の測定テストの分析	29.3	24.3
I. 外国語科目の授業	4.5	40.9	R. 入学試験問題の作問	4.5	47.0
			S. 入学試験の採点	3.6	55.3

※「OS実施率」は当該項目を行っている学部における比率。「好ましくない」は全回答者における比率。網掛けは各上位5位

2. 本大会報告の目的と概要

大学教育を構成する様々な業務のうち、OSが好ましくないと大学教員が認識している業務は何か。そして、そうした認識を支える要因は何か。2019年の大会報告を引継ぎ、全国各大学の学部長への質問紙調査から得られたデータに基づき、これらの問いに答えていく。「大学教育の何がOSされるのか」という2019年の大会報告に始まる一連の問いは、限定的な視点からではあるが、大学教員という専門職が担う業務の範囲に関する学部長の主観的判断と、その主観的判断を裏付けるいくつかの意識（例えば大学観や、大学を取り巻く環境に対する受け止め方など）を可視化させる¹。大学教員が担う職域の範囲、さらには大学教育のOSを巡る今後の動向について、実証的知見を踏まえて議論したい。

3. 仮説と分析に用いるデータ

(1) 仮説

学部長の意識に関して次のような仮説を設定した。第一に、教員が大学のあらゆる活動を主導すべき、大学で教壇に立つのはなにより研究力をもつ教員であるべき、大学は専門的な学問を修める場である、といった伝統的な見方はOSとは相反するだろう。OSとは企業や、企業が派遣する人材といった、専門性が担保されない新興のアクターを大学教育という専門業務の領域に参画させることだからである。第二に、大学教育改革が繰り返し叫ばれるなかで、研究者ではなく、教育者としての教員という役割期待が圧力を増してきた。この教員観もやはり、大学教育という専門職が担う領域へのOS導入とは相反するのではないか。他方で、第三に大学教育における多様な人材の活用や、効率的な教育の実現をも政策は要請している。これらに賛同する者は、OSに対して肯定的な態度をもつであろう。OSは大学外部の人材・サービスの活用他に他ならないし、一般に内部で行う業務の削減や経費の削減につながるものと考えられているからである。そこで本発表では下記に示す学部長と学部の属性、および学部長の大学や大学教育一般に対する考え方（以下、大学観・大学教育観）に関する項目を用いて、OSの支持／不支持を分ける要因を探る。

(2) 学部長と学部の属性

学部長と学部の属性は表3-1のとおりである。男性が9割近くを締めており、年齢は60代が多い。また、表には載せていないが、大学への平均勤務年数は通算で26年である。学部の属性は国公立が多めだが、調査当時の『学校基本調査（平成30年度）』の数値と比較しても大きな偏りは見られない。

表3-1 学部長の属性と学部の属性（抜粋）

学部長の属性①			学部の属性①			学部の属性③		
性別	回答数	割合	設置者	回答数	割合	学部分類	回答数	割合
男性	610	87.1%	国立	168	23.1%	人文社会のみの学部	196	27.3%
女性	90	12.9%	公立	78	10.7%	理工農のみの学部	127	17.7%
合計	700	100.0%	私立	482	66.2%	医歯保健のみの学部	112	15.6%
			合計	728	100.0%	上記のいずれも持たない学部	104	14.5%
						さまざまな分野を併せ持つ学部	179	24.9%
						合計	718	100.0%
学部長の属性②			学部の属性②			学部の属性④		
年齢	回答数	割合	大学設置年	回答数	割合	学部学生数・一般・センター利用入試割合	平均	標準偏差
30代	1	0.1%	1944年以前	115	16.2%	学部の学生数	1078人	936.1
40代	26	3.6%	1945～1959年	242	34.1%	学部の入学定員に対する一般入試・センター利用入試の募集人数の割合	5.9割	2.4
50代	275	38.0%	1960～1974年	127	17.9%			
60代	380	52.5%	1975～1989年	55	7.8%			
70代以上	42	5.8%	1990～2004年	126	17.8%			
合計	724	100.0%	2005年以降	44	6.2%			
			合計	709	100.0%			

(3) 学部長の大学観・大学教育観

学部長の大学観・大学教育観はどのようなものか。全7項目について4段階評定で尋ね、「とてもそう思う」を4、「そう思う」を3、「どちらかといえばそう思わない」を2、「全くそう思わない」を1に得点化した。これらの平均値と標準偏差は表3-2のとおりである。

そして、これらを因子分析（主因子法・promax回転）した結果が表3-3である。因子1は「大学

¹ 大学教員が担う職域のうち、研究に関することは、本大会発表の対象外である。

の業務はいずれも教員が主導権をもって進めるべきである」「大学の教員は研究者としての資質が第一に問われるべきである」「カリキュラムのなかでもっとも重要なのは専門科目である」という内容が含まれていたため、「教員主導・研究重視」と命名した。因子2は「大学教員にかかる人件費はできるだけ切り詰める必要がある」「大学は国の政策に積極的に対応することで社会の期待に応えることができる」という内容が含まれていたため、「人件費抑制・政策重視」と命名した。

表 3-2 学部長の大学観・大学教育観の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
A. 一般に、教育・研究・社会貢献・管理運営のいずれにおいても教員が主導権をもって進めるべきである	721	3.01	0.75
B. 大学の教員は一般に、研究者としての資質が第一に問われるべきである	723	2.82	0.72
C. 学内の教員だけでなく学外の多様な専門性をもつ人材を大学教育に活用することが、一般的には重要だ	723	3.23	0.61
D. 大学教育にかかる人件費（派遣・委託費は含まない）は一般に、できるだけ切り詰める必要がある	723	1.83	0.67
E. 大学は一般に、国の政策に積極的に対応することで社会の期待に応えることができる	721	2.27	0.73
F. 大学教員は一般に、教えることに関する専門職だと思う	722	2.72	0.72
G. 一般に、学士課程のカリキュラムのなかで最も重要なのは、専門科目である	723	2.93	0.64

表 3-3 学部長の大学観・大学教育観の因子分析結果（主因子法・promax 回転）

	因子I 教員主導・ 研究重視	因子II 人件費抑制・ 政策重視
A. 一般に、教育・研究・社会貢献・管理運営のいずれにおいても教員が主導権をもって進めるべきである	.479	-.056
B. 大学の教員は一般に、研究者としての資質が第一に問われるべきである	.472	-.085
C. 一般に、学士課程のカリキュラムのなかで最も重要なのは、専門科目である	.446	.178
D. 大学教育にかかる人件費（派遣・委託費は含まない）は一般に、できるだけ切り詰める必要がある	-.102	.573
E. 大学は一般に、国の政策に積極的に対応することで社会の期待に応えることができる	.088	.507
因子間相関	-	-.02

4. 分析結果：大学観・大学教育観は OS に対する意識を左右するか

調査によってとらえた学部長の意識のうち、大学観・大学教育観に関する変数を用いて教育 OS への見解との関連を検証した。各種教育業務の OS について「好ましくない」を1、「どちらともいえない」「好ましい」を0とする2値変数を従属変数にしてロジスティック回帰分析を行った（表4-1）。独立変数は、大学観・大学教育観を示す上述の2因子の得点（「教員主導・研究重視」「人件費抑制・政策重視」と、因子負荷量が小さく除外された2変数（「大学教育人材の多様化支持」「大学教員は教える専門家」、値の範囲：1～4）、年齢や所属学部の専門分野、機関属性などである。表4-1では大学観・大学教育観のオッズ比のみを示した。

業務領域別に見ていくと、表4-1上段の入試については、教員主導・研究重視や教える専門職意識が高いと OS 不支持になりやすく、人材の多様化支持が高いと不支持になりにくい。入学前学習については、4変数全て有意な効果がない。高校レベルの補習については、教材開発、授業、授業外指導のすべてにおいて、教員主導・研究重視が有意な効果を持ち、やはり OS 不支持になりやすい。

表4-1の中段は、大学入学後の学生に対する正課教育の OS に関する結果である。初年次教育では、教える専門職意識が高いと授業実施の OS に不支持となりやすい。外国語科目は、教員主導・研究重視が高いと教材開発と授業実施の両方で OS 不支持となりやすい。専門科目の授業の実施は、教える専門職が高いと不支持になりやすく、人件費抑制・政策重視と人材の多様化支持が高いと不支持になりにくい。

表4-1の下段は正課教育に付随する教育業務で、評価に関わる OS で有意な効果があった。教員主導・研究重視が高いと学習成果測定のテスト開発でも分析でも不支持になりやすい。教える専門職もルーブリック開発で不支持になりやすい。反対に、人件費抑制・政策重視は、これが高いとルーブリック開発と測定テスト開発で不支持になりにくい。

以上の結果からは、教員主導・研究重視と大学教員は教える専門職であるという意識が OS に対し不支持となる要因であること、また人件費抑制・政策重視と大学教育人材の多様化支持の意識が OS 不支持になりにくくする要因であることが分かった。ただし、すべての教育業務の OS についてこれがあてはまるわけではなく、仮説は部分的に支持されたといえるにとどまる。しかし、大学観・大学教育観の4変数のすべてで1つ以上の OS 不支持に対して仮説通りの関係が見いだされた。相対的に多

くの業務で有意な効果を示していたのが教員主導・研究重視で、入試や入学前学習、外国語科目、学習成果の測定といった大学教育の入り口から出口まで、さまざまな領域の OS 不支持とつながっていた。逆の効果だが、人件費抑制・政策重視と人材多様化支持の意識も、入試、専門科目の授業、学習成果の評価といった複数業務領域で OS 不支持になりにくくする、言い換えれば OS 支持の方向へと促す要因になっていた。

表 4-1 OS 不支持（「好ましくない」=1）を従属変数としたロジスティック回帰分析結果（抜粋）

	入試		入学前学習		入学後に行う高校レベルの補習		
	作問	採点	教材開発	学習指導	教材開発	授業	授業外指導
Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
教員主導・研究重視	1.337 *	1.318 *	1.173	.968	1.471 *	1.423 *	1.378 *
人件費抑制・政策重視	.882	.951	1.219	.988	.930	.882	1.057
大学教育人材の多様化支持	.703 *	.736 *	1.019	.918	.917	.991	.868
大学教員は教える専門職	1.175	1.359 *	1.169	1.043	1.161	1.109	1.036
Nagelkerke決定係数	.137	.136	.158	.212	.080	.076	.067
n, χ^2 (df=17)	583, 63.256**	581, 61.981**	574, 49.051**	593, 92.898**	546, 26.113†	561, 30.523*	550, 25.449†
	初年次教育		外国語科目		専門科目の授 業	正課のキャリア教育	
	教材開発	授業	教材開発	授業	教材開発	授業	授業
Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
教員主導・研究重視	1.172	1.206	1.377 †	1.317 *	1.253	1.244	1.162
人件費抑制・政策重視	1.045	.844	1.071	.823	.773 †	.690 †	.785
大学教育人材の多様化支持	.879	.848	.990	.849	.690 *	.896	.874
大学教員は教える専門職	1.158	1.250 †	.932	.977	1.258 †	1.090	1.020
Nagelkerke決定係数	.101	.124	.139	.099	.132	.227	.140
n, χ^2 (df=17)	566, 42.195**	584, 56.456**	552, 49.262**	589, 44.791**	581, 55.834**	550, 79.578**	574, 57.125**
	授業外学習のた めの教材開発	学習評価のため のルーブリック開発	学習成果の測定				
	Exp(B)	Exp(B)	テスト開発	分析			
Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)			
教員主導・研究重視	1.238	.933	1.362 †	1.504 *			
人件費抑制・政策重視	.824	.762 †	.640 **	.801			
大学教育人材の多様化支持	.848	1.043	1.040	.972			
大学教員は教える専門職	1.287	1.255 †	1.180	1.178			
Nagelkerke決定係数	.142	.145	.225	.187			
n, χ^2 (df=17)	538, 50.696**	560, 61.986**	549, 87.555**	555, 74.210**	** p<.01 * p<.05 † p<.10		

5. まとめと課題

大学教育の何が OS され、どれだけ広がっているのか。昨年はその現状把握を行った。本報告では、その現状の背後にあり、さらに今後の OS の動向とも関連があると思われる教員の OS への態度（支持/不支持）を、大学観や大学教育観といった学部長の意識との関わりから分析した。本報告での分析結果に基づけば、大学教育の新たな供給主体として企業の参画を肯定的に受け入れるかどうかは、研究者である教員がすべてを所掌するといういわば伝統的な大学像・大学教員像の有無によって左右されていた。また政策などの外部からの要請の受け止めも影響力をもつことが示唆された。大学教員という専門職の主観的職域は、大学をめぐる理念に加え、コスト管理意識、政策の受容の仕方といった要因から分化しつつあるといえる。今後、実際の大学教育の OS は、個々の大学教員の主観的職域や専門職性の認識を媒介として進展していく可能性がある。OS の不支持へとつながる教員の意識を、歯止めととるか障壁ととるかは解釈者に依存する。なお本報告の分析は学部長の意識として大学観・大学教育観のみ取り上げている。他の意識も投入した、より多角的な分析を行うこと、また業務ごとに結果が異なることの解釈を試みることで、意識以外の変数の効果も丁寧に示し解釈すること、そしてこれらの知見から大学教員の専門職性の変容についてさらに考察することが課題である。

日下田岳史・谷村英洋・小島佐恵子・橋本鉦市（2019）「大学教育の何がアウトソーシングされるのか」『日本高等教育学会第22回大会要旨集録』。

（注）本報告は JSPS 科研費 JP17H02661 の助成を受けたものです。

「大学職員論」の構図

—内容の分類化と20年間の推移を中心に—

大島英穂（立命館大学）

1. 研究の目的

これまでに公表された大学職員に関する論考（以下、「大学職員論」という）について、その目的と内容、さらには大学改革の進行と論考が公表された時期を整理することで、「大学職員論」がどのように推移してきたか振り返り、「大学職員論」の構図化を試みるものである。このことにより、今後、「大学職員論」を深耕していくための一助になると考えている。なお、「大学職員論」のこれまでの論考で示された「大学職員」の定義、SDの対象者、能力開発の対象者の呼称は複雑であり、大場（2006）の定義による「教員外の職員」を大学職員とする。

2. 「大学職員論」の現状

(1) 「大学職員論」の内容

「大学職員論」は、大学改革の必要性が高まる中で発展してきたが、その目的は大学の教育・研究・社会貢献機能の向上と大学経営の質向上であることから、目的との関係で論考の内容を整理したものが図表1である。なお、吉田（2013）による「大学行政管理学会誌」（1998～2011年）に掲載された論考の整理でも職員に関するものが最も多く、その内容は、あり方・役割、仕事、専門性・専門職、能力開発・育成・SDである。

目的(対象)	区分	内容
理論的整理	「大学職員」研究	「大学職員」の定義、対象(範囲)、研究上の課題など
職員	役割、あり方	将来像、教員との関係、現状(調査を含む)、海外大学等の状況
	能力開発	研修・大学院、専門性・専門職、業務関係(プロジェクト業務、評価制度、人事異動等)、現状(調査を含む)、海外大学等の状況
	仕事の内容	特定分野の業務、改革改善事例、現状(調査を含む)、海外大学等の状況
組織	組織開発	組織構造・業務分掌、組織文化・組織学習、管理運営、改革改善事例

【大場(2006)、吉田(2013)等を参考に筆者作成】

『大学行政管理学会誌』、『高等教育研究』（日本高等教育学会）、『大学教育学会誌』、『大学論集』（広島大学）、『高等教育研究叢書』（広島大学）、『名古屋高等教育研究』（名古屋大学）、『大学研究』（筑波大学）、『大学職員論叢』（大学基準協会）に掲載された「大学職員論」に関する論考のタイトルから判断して、上記の内容による区分にあてはめたものが図表2である。職員を対象としたものが大半を占め、その内訳は半数以上が能力開発に関するものである。

上記が公表された年毎の内容別論考数の推移も整理した。それによると、役割・あり方に関するものから能力開発に関するものに移ってきていること、また当初は組織に関するものがあったが、2000年代後半から

目的(対象)	区分	論考数
理論的整理	「大学職員」研究	7
職員	役割・あり方	54
	能力開発	91
	仕事の内容	15
	計	160
組織	組織開発	19
合計		186

【筆者作成】

減少している一方で、当初はほとんどなかった仕事内容に関するものが増加傾向にある。

(2) 「大学職員論」と大学経営課題との関係

両角（2001）は、アメリカの大学の組織・経営について、授業で用いられるリーディングスのキーワードにより、①組織（フォーマル）、②組織（インフォーマル）、③戦略、④環境変化と大学内部の変化に分類している。この4区分に「大学職員論」の論考をあてはめたものが図表3である。戦略に関するものが半数以上を占め、次いで組織のインフォーマルな側面に関するものが四分の一である。

上記の区分を、「大学職員論」の論考が公表された年毎に件数の推移を整理した。戦略が2000年以降増加傾向にあり、環境変化と大学内部の変化が2010年代後半から増加傾向にある。

区分	論考数
組織（フォーマル）	15
組織（インフォーマル）	47
戦略	102
環境変化と大学内部の変化	15
合計	179

注) 理論的整理に該当する論考は除く。
【両角(2001)を参考に筆者作成】

わが国の高等教育政策は、1991年の大学設置基準の「大綱化」、1998年の大学審議会答申により大学の自律化が求められたことにより、「大学職員論」ではあり方・役割に関心が向かった。2004年の国立大学法人化、2008年の中教審答申でのSD提言により、高度な役割とそれに見合う能力の獲得の必要性が「大学職員論」の論考に影響した。さらに、教育研究の質保証が求められる大学改革の流れの中で、仕事内容を掘り下げそこで求められる能力に言及する論考がでてきている。

3. 「大学職員論」の課題

「大学職員論」は、大学職員の多様性という研究領域の曖昧さを抱えており、また大学職員そのものに関する領域の実証的・理論的研究が不十分であり、実践としての大学職員論と研究としての大学職員論に乖離があると、「大学職員論」を深耕していくための課題が指摘されている。

大学の教職員が「大学職員論」に取り組む場合は、構造的に実践課題を内包しており、実践を伴って深化していく過程では、担い手である研究者（教員）と大学職員の交流は重要である。また、大学職員の仕事の領域は広く内容も多様であることは、職務の境界も曖昧になるといえる。それは、「大学職員論」自体が幅の広さをもっていることでもあるが、他方では、その内容の深化がなければ実践課題を明確にすることは難しい。したがって、どこに焦点をあてた探究であるかを明確にすることが必要である。その際、関連する研究領域の先行研究の成果を積極的にくみ取ること、大学職員が置かれている文脈の中で能力開発の課題を深めることが、「大学職員論」を研究と実践の両面で発展させることに繋がるし、実証的であり実践的である。

【参考文献】

両角亜希子、2001、「大学の組織・経営」、『高等教育研究』4
大場淳、2006、「大学職員（SD）に関する研究の展開」、『大学論集』36
吉田信正、2013、「大学行政管理学会の研究活動—15年の活動を振り返って—」、『高等教育研究』16

教職員の認知変容と大学の組織変容

○中島英博（名古屋大学）

1. 研究の背景と目的

今日の大学改革、とりわけ教学的な改革では、個別の大学による意思決定よりも機関横断的な制度が大きな影響力を持っている。具体的には、1991年の「大学教育の改善について」として出された答申以降に導入が求められるようになった、授業評価やシラバスといった小道具（天野 2002）をはじめ、自己点検・自己評価、FD、情報公開、認証評価等のさまざまな制度化による影響である。一連の制度改革には、国立大学の法人化、学長の権限強化と教授会役割の明確化など、より直接的に大学組織の改革を求めるものもある。

一方で、こうしたさまざまな制度的改革にもかかわらず、多くの教職員はその有効性を疑問視しており、教育の質向上に十分につながっていないという見方がある（広田 2016 など）。すなわち、比較的短期間・低費用で実行可能な「浅い組織変容（First-order change）」にとどまり、組織目標の実現につながる「深い組織変容（Second-order change）」が達成できていないという批判である（Kezar 2018）。こうした機関横断的な制度的改革と、個別大学内の教育の質向上の間に生じる断絶は、これまで制度論や組織文化論の観点から考察されてきた（Kezar 2005、藤村 2015）。これらの分析は現状を記述し、深く理解する上で重要な研究であるが、組織内で教育の質向上につながる取り組みを構想するための示唆が十分とは言えない。これまでの先行研究を拡張し、機関横断的な制度的改革と個別大学内の改革が接続されるための条件や特徴を実証的に明らかにする必要がある。

本研究は、組織内における意味付与（Sensemaking）に着目することで、機関横断的な制度改革と教職員による教育改善の取り組みが接続するための条件提示を試みる（Eckel and Kezar 2003）。具体的には、どのような教職員の認知的変容が組織変容に有効かを明らかにすることを目的とする。組織の経営計画は管理層の目線で議論されることが多いが、その実現では構成員の解釈や学習が重要であることは古くから指摘されてきた（Kezar 2005）。特に、教育改革のプロジェクトが成功するか否かは、その内容を構成員がどのように意味づけるかに左右される（Dee and Leisyte 2017）。本研究はこれらの先行研究をふまえ、学内の教職員が組織内のどのような意味付与機会に触れ、どのような相互作用を経ることが、全学的な改革への主体的な参加が可能になるかを明らかにする。同時に、教職員間のどのような相互作用が、制度的な改革と教育の質向上の接続を阻害するかを明らかにすることも試みる。

2. 調査と分析の設計

本研究では、複数学部を設置し収容定員が中規模（4000人）以上の大学の教職員を対象に、全学的な大学改革・教育改革に関連した業務経験を持つ教職員への聞き取り調査を行った。対象を限定した背景は、学部数が多いなど大学内の組織構造が複雑であるほど、意味付与のための相互作用も複雑になり、促進要因や阻害要因をより明確に示せると考えられるためである（Weick 1995）。調査では4大学から16名の大学教職員の協力を得て、これまでに経験した大学改革や教育改革に関連する業務経験の聞き取りを行った。調査対象者は、当該大学の協力者へ依頼し、協力者が面接を受諾した学内の一般教職員4名を特定した。すなわち、役職者は対象者としていない。面接は60分から90分の半構造化面接により実施した。面接では、3つの構造化質問を設定した。具体的には、(1) 大学改革関連の仕事に取り組む際に快・不快の感情を持ちましたか、それはなぜですか、(2) 大学改革関連の仕事

について、学内の誰と意見交換をしましたか、(3) 大学改革関連の仕事について、成果を感じた場面はありますかの3つである。

得られた質的データは、主題分析によってまとめた（Boyatzis 1998）。質的データをコード化し、大学改革関連業務に関わる教職員の間で、機関横断的に見られる相互作用のパターンを見出すことを試みるためである。面接で得た発話データを全て逐語録にし、コーディングと主題の生成をパターンが安定するまで繰り返した。

3. 結果と考察

データの分析にあたり、理論的枠組みとしてセンスメイキングの7特性を援用した（Weick 1995）。構成員の間で新たな仕事に取り組む際に、その仕事の意味を見出す上で有用な資源が多いほど、構成員の認知的変容が促進され、「深い変容」につながると考えられる。現場レベルの教職員が、大学改革関連の仕事に意味を見出し、現場レベルで教育の質向上の取り組みが進められるには、7特性に合致する相互作用が前提として必要と考えられる。たとえば、近年、多くの大学でディプロマポリシーやカリキュラムポリシーを定める取り組みが進められているが、その内容を現場レベルで解釈する機会を持ち、疑問や批判を提示している教職員の集団は少ない。また、単に意見交換をするだけでなく、その場が、メンバーそれぞれの解釈が言語化され、それらが議論を通して多義性が削減され、共有された語彙が生成される必要があると考えられる。多くの大学で、FDによる新たな教育方法の伝達や、IR活動の結果を学内に情報提供するなど、構成員の学習を促進する取り組みが行われているが、一定の条件に沿った相互作用を通じなければ、制度的な改革と現場レベルの教育改善は断絶すると考えられる。

また、全学的な改革の取り組みが、構成員に意味を見出されるには、非管理的な立場にある教職員による共通語彙生成の取り組みが重要であると考えられる。逆に、管理的立場にある教職員による働きかけは、有効でないか共通語彙生成を阻害する可能性がある。

4. おわりに

本研究では、組織内における意味付与に着目することで、機関横断的な制度改革と教職員による教育改善の取り組みが接続するための条件提示を試みた。その結果、主な結論として、(1) 複数部署間で共通に活用可能な言語を生成する学習が、深い組織変容を促すこと、および、(2) 所属部署間での知識転移においては、管理職の地位にある者の働きかけよりも、非管理的立場にあるメンバーのリーダーシップが重要であることを示した。ただし、本研究が試みた社会認知論や文化論にもとづく組織研究としては、十分なサンプルを収集したとは言えない可能性がある。今後、別の制度改革と学内の取り組みの関係を通じて相互作用の特徴を明らかにし、結論の一般化を進める必要がある。

参考文献

- 天野郁夫（2002）「高等教育の構造変動」『教育社会学研究』70, 39-57
 広田照幸（2016）「第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか」『大学評価研究』15, 37-46
 藤村正司（2015）「高等教育組織存立の分析視角—新制度主義から見た国立大学の現状と行方—」『大学論集』48, 49-64
 Boyatzis, R. (1998) *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, SAGE Publications
 Dee, J. and Leisyte L. (2017) “Knowledge sharing and organizational change in higher education”, *The Learning Organization*, 24(5), 355-365.
 Eckel, P. and Kezar, A. (2003) “Key strategies for making new institutional sense: ingredients to higher education transformation,” *Higher Education Policy*, 16(1), 39-53.
 Kezar, A. (2005), “What campuses need to know about organizational learning and the learning organization”, in Kezar, A. (Ed.), *Organizational Learning in Higher Education: New Directions for Higher Education*, Jossey-Bass, No. 131, 7-22.
 Kezar, A. (2018) *How colleges change*, Routledge.
 Weick, K. (1995) *Sensemaking in Organizations*, SAGE Publications.

大学マネジメントの中核を担うURAの可能性

○加藤 毅（筑波大学）

1. はじめに

周知の通り、科学技術関係人材の育成・確保という重要な政策課題の一部として、リサーチ・アドミニストレーター（URA）を育成・確保するシステムの整備が掲げられている。研究資金の調達・管理および知財の管理・活用等という限定された業務を担う人材の育成に向けてこれまで、リサーチ・アドミニストレーションシステムの整備、リサーチ・アドミニストレーターの業務に必要なスキル標準や研修・教育プログラムの作成、そして関連する調査研究など、さまざまな取り組みが展開されてきた。

これと並行して行われてきたのが、大学マネジメントを担う人材のあり方として、高度の専門性をもつ「専門的職員」についての議論である。IRや国際関係、キャリア支援などとともに、高度の専門性が求められる業務として、そこでしばしばとりあげられるのがリサーチ・アドミニストレーションである。期待は高まる一方であるのに対して、専門的職員のあり方について実効性のある議論はあまり進んでいない。

本発表では、狭く限定された業務を担当する専任職としてのURAではなく、大学マネジメントの中核を担うURAの可能性について議論を深めていきたい。

2. 目的と作業内容からみたURAの業務

最初にURAの業務内容について確認しておこう。文部科学省による説明によれば、URA業務には三つの柱があるとされている。第一は、研究開発内容を理解した上で研究資金の調達・管理、知財の管理・活用等を行う、第二が、研究活動活性化のための環境整備、そして第三が研究開発マネジメントである。目的・課題と作業領域・内容という

表1 リサーチ・アドミニストレーターの業務内容

2つの次元が混在した説明となっていることがわかる。ここで問題となるのが、目的・課題の与えられ方である。

現実のURA（研究推進業務）の業務内容について、東京大学（2014）やNPO法人実務能力認定機構（2014）により詳細な分析が行われている。その特性として、第一に科学研究活動と強い関係のある、限定された自律性を与えられた仕事であるということ。第二に状況に応じて局所的な目的や課題が与えられるということ。そして三番に研究内容に直結する重要性の高い難しい判断は、基本的にはシニアな教員が下すという構図になっているのではないかと、という三点を指摘することができる。狭く限定された業務を担当する専任職としてのURAである。

1. 研究戦略推進支援業務		
①政策情報等の調査分析	②研究力の調査分析	③研究戦略策定
2. プレアワード業務		
①研究プロジェクト企画立案支援	②外部資金情報収集	
③研究プロジェクト企画のための内部折衝活動		
④同 対外折衝・調整	⑤申請資料作成支援	
3. ポストアワード業務		
①研究プロジェクト実施のための対外折衝・調整		
②プロジェクトの進捗管理	③プロジェクトの予算管理	
④プロジェクト評価対応関連	⑤報告書作成	
4. 関連専門業務		
①教育プロジェクト支援	②国際連携支援	③産学連携支援
④知財関連	⑤研究機関としての発信力強化推進	⑥研究広報関連
⑦イベント開催関連	⑧安全管理関連	
⑨倫理・コンプライアンス関連		

出典：東京大学2014「リサーチ・アドミニストレーター（URA）を育成・確保するシステムの整備（スキル標準の作成）」成果報告書

3. 拡散するURA業務の目的

すでに見た通りURA業務の作業領域や内容は、研究資金の調達・管理や知財の管理活用等が中心となっている。次に、URA業務の目的・課題について検討していこう。研究活動活性化のための環境整備、

研究開発マネジメントという説明が与えられているが、ここに大きな問題が存在している。研究環境の整備といっても、研究領域やその規模等、対象に応じて整備が必要とされる研究環境は大きく異なる。特定の研究領域に限定しても、例えば大学にとって望ましい環境と学会にとって望ましい環境とは当然異なるものとなる。あるいは、知的好奇心を出発点とする「学問の自由」を重視する大学において、画一的な成果を設定することの難しさは、よく知られている通りである。学術研究のこのような特性は、成果を実現することを目的とするマネジメントにとって大きな制約となる。

研究環境整備および研究開発マネジメントが、個別の状況に強く規定された特殊な局所的判断に基づいて展開される業務の束という形をとり、しかも重要な判断を下す主体が当該研究の内容に詳しい教員ということであれば、そこでのURAは結果的に、狭く限定された業務を担当する専任職となろう（図1の左欄）。

図1 目的と作業内容からみたURAの類型

4. 高度化する研究マネジメント

その一方で、大学改革の一環として、大学に対する機能分化の要請や組織を挙げたイノベーション成果への期待が高まっている（注1）。そこでは特定の研究テーマの推進に向けて組織化された全学的な取り組み、高度の研究マネジメントが、大学に対して求められるようになりつつある。

		作業領域・内容	
目的・課題	研究資金の調達・管理 知財の管理・活用等	研究資金の調達・管理 知財の管理・活用等	目的の絞り込みと具体課題の設定 課題達成に必要なあらゆる業務
	研究活動活性化のための環境整備	科学研究活動と強い関係のある、範囲の限定された自律性の高い仕事	所属大学の振興 研究活性化のための環境整備 研究開発マネジメント 全体最適を実現するための 1. 周辺業務 2. 創発的コラボ
	専任職型URA		大学マネジメントを担う新たなURA

5. 大学マネジメントを担う高度人材

大学としての明確な研究成果の実現が求められる研究マネジメントでは、研究環境整備および研究開発マネジメントが自己目的化し、担当責任者（教員）に対して判断が委ねられるようなことは無くなる。代わって、所属大学の振興という明確な目的のもとに研究マネジメントが展開されることになる。具体的には、組織的取り組みを進めるにあたり、まず、目的の絞り込みと具体的課題の設定を行うことが必要になる。このプロセスを通じて明確な「達成すべき成果」が体系化され、その最大化に向けてマネジメントが遂行されることになる。そこで行われる具体的な作業こそ、手段としての、研究活動活性化のための環境整備であり研究開発のマネジメントに他ならない（図1の右欄）。

所属大学の振興というアウトカムを具現化する上で必要となるのが、総合職としての力量である。例えば、主担当部署の部分利害にとらわれることなく、全体最適を実現するために関連部署との有機的な連携を行うことが求められる。組織内の多様な業務領域で実施される、研究に関連する高度課題についても、所属部署を超えて積極的に関与・貢献することが期待される。組織外に質の高い人的ネットワークを構築し、外部の高度知識の調達や創発的コラボレーションを活性化することなども期待される。「研究マネジメント」という得意分野を持つ総合職が、これからの大学マネジメントをリードしていくのではないかと。

注1) 例えば、国立大学改革プラン、地方大学・地域産業創生交付金、革新的イノベーション創出プログラムなど。
 <参照文献>
 加藤毅 2020「マネジメント課題としての大学職員養成」『大学研究』第46号
 文部科学省HP https://www.mext.go.jp/a_menu/jinzhai/ura/
 NPO法人実務能力認定機構 2014「大学マネジメント・業務スキル基準表 スキル項目説明書」Ver2.02
 東京大学 2014「リサーチ・アドミニストレーター(URA)を育成・確保するシステムの整備（スキル標準の作成）」成果報告書
 山本進一 2019「解説：我が国へのURAの導入 —その経緯、活動と課題—」『大学評価。学位研究』第20号

一法人複数大学方式の提案とその実態

—令和の国立大学大合併の予兆か？—

磯田文雄（名古屋大学）

1. 一法人複数大学方式の提案

平成24年6月、文部科学省は「大学改革実行プラン」の中で、国立大学の一法人複数大学方式を提案した。

現状について、「これまでも、教育課程の共同実施制度の導入や、同一都府県内にある国立大学同士の統合等の取組は実施」「大学の機能（国際競争力のある人材育成・知的基盤の形成等）の一層の強化のためには、さらに多様な大学間連携が必要」と分析。①大学の機能を再構築し、強化する視点から、連携方策を拡大する、②大学の主体的判断により、これまでできなかった取組が可能となるよう検討すると表明。連携のための多様な制度的枠組みの整備の一方策として一法人複数大学方式が提案された。

その後、政府の複数の政策文書で国立大学の一法人複数大学方式導入が提案され、平成30年11月の中央教育審議会答申は、「複数の大学等の人的・物的リソースを効果的に共有すると同時に教育研究機能の強化を図るため、一法人一大学となっている国立大学の在り方の見直」すとし、その具体的な方策として「国立大学の一法人複数大学制の導入」を提案した。

2. 制度設計における殊勝な論点

（1）国立大学の一法人複数大学制度等に関する調査検討会議

平成30年9月、文部科学省に国立大学の一法人複数大学制度等に関する調査検討会議が設置され、一法人複数大学制度の具体的な制度設計が行われた。最大の論点となったのは、新しく生まれる法人の長と大学の長の関係であった。文部科学省は「国立大学法人の制度というのは、今は一法人一大学が原則ですので、そこを基本とすることを外さずに、かつその選択肢として一法人化する（原文のまま）ということができる制度の在り方というのがないか」を検討したいとしたが、私学関係者は法人の長として理事長、大学の長として学長と整理すべきであると発言する。

平成31年1月に公表された調査検討会議の最終まとめを基に、同年3月に文部科学省は「国立大学の一法人複数大学制度等について」という報告書を取りまとめる。同報告書では、一法人が複数の大学を設置する場合において、その全ての大学について、法人の長とは別に大学の長の職務を行うものを置いた場合、すなわち、法人の長が大学の長としての職務を行わない場合に限り、法人の長を理事長（仮称）とすることとなった。国立大学法人では、法人の長と学長が同一であるということが原則として維持された。

（2）国立大学法人法等の改正

令和5月17日、国立大学法人法等が改正され、令和2年4月、最初の事例として国立大学法人東海国立大学機構（以下「機構」という。）が設立されることとなった。一法人複数大学方式を新たな制度として位置付けるのであれば、同法第2章組織及び業務 第1節国立大学法人、同章第2節大学共同利用機関法人と並んで、一法人複数大学制度の節を新たに定めるべきであるが、政府はそのような選択は行わなかった。あくまで現行の国立大学法人制度を維持し、最小限の修正で令和2年4月に発足する東海国立大学機構に対応することとなった。中央教育審議会答申が提案した「一法人一大学となっている国立大学の在り方の見直」しは、最小限しか行われなかったのである。

3. 東海国立大学機構の実態

（1）岐阜大学法人の名古屋大学への統合

一部改正の法律案要綱 第二 国立大学法人の一部改正 第六は、「国立大学法人岐阜大学を国立大学法人名古屋大学に統合し、岐阜大学及び名古屋大学を設置する国立大学法人東海国立大学機構と

すること」と定めており、改正法附則第3条第1項は、「岐阜大学法人は、この法律の施行の時ににおいて解散するものとし、次項の規定により国が承継する資産を除き、その一切の権利義務は、その時ににおいて東海国立大学機構が承継する」と規定している。また、改正法附則第6条は「名古屋大学法人は、この法律の施行の時ににおいて、東海国立大学機構となるものとする。

このように岐阜大学法人は解散し、国立大学法人名古屋大学に統合される。

（2）岐阜大学には学長がいなくなる

今回の改正で国立大学法人法第10条第3項が改正され、学校教育法第92条第3項に規定する「大学の長としての職務」を行う理事である「大学総括理事」を置くことができることとなった。

東海国立大学機構の場合、名古屋大学には「大学総括理事」を置かず、法人の長が「大学の長としての職務」も行うこととなった。この法人の長は法律上も学長である。一方、岐阜大学には「大学総括理事」を置き、その「大学総括理事」を岐阜大学では「学長」と呼んでよいこととなった。

しかしながら、岐阜大学の「大学総括理事」はあくまで理事であり、学長ではない。「学長」の任命は学長選考会議の選考を経て、文部科学大臣が行うが、「大学総括理事」は、学長選考会議の意見を聴き、及び文部科学大臣の承認を得て、学長が任命する。機構の学長が岐阜大学の「学長」を任命することはありえない。

（3）教育研究評議会の地位の低下

経営協議会は法人に置かれ、教育研究協議会は各大学に置かれる。すなわち、経営協議会と教育研究協議会が車の両輪として学長を支えるというこれまでの体制ではなくなる。各大学の教育研究評議会には法人の長たる学長が参加することとなっており、教育研究評議会の議長を大学総括理事が行うとしても、教育研究評議会の主体性が法人の長に対して維持できないようになっていく。その結果として、教育研究評議会よりも法人に置かれる経営協議会の意見が重視される可能性が強い。

4. 名古屋大学の実態

（1）学長選考会議

名古屋大学では、国立大学法人名古屋大学総長選考規程により、学内の意向を調査するため、意向投票を行うこと等が規定されている。しかしながら、最初の東海国立大学機構の学長の選考は、これらの規定とはかかわりなく法律に基づいて実施された。

まず、現在の名古屋大学学長の任期は、令和3年3月31日までであるが、改正法附則第2条第4項の規定により、名古屋大学法人の学長の任期は施行日の前日、すなわち、令和2年3月31日で満了することとなった。

次に、改正法附則第2条第1号に基づき設置された合同学長選考会議は、令和元年9月11日に新しい機構の学長候補者として現在の名古屋大学総長を選考したこと、その任期を令和2年から2年間としたこと、岐阜大学に大学総括理事を置くことを決定した。

このように名古屋大学で初めて学内構成員の意向投票を行うことなく総長が選出された。

（2）部局の自治の否定

名古屋大学ではこれまで部局長会議を設け部局の自治を尊重してきたが、平成31年4月より部局長会議を廃止し、教育研究評議会を中心に大学構成員の意見を大学運営に反映させる体制に移行した。

4. 国立大学改革方針

令和元年6月、文部科学省は「国立大学改革方針」を提示した。国立大学の規模については、平成30年中央教育審議会答申が示した2040年の定員予測を参考に、国立大学と徹底して議論し、適正な規模を設定するとしている。特に教員養成系大学・学部については、「高度化と他大学との連携・集約」が明示されている。また、令和2年1月、教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループは最終報告を公表し、ごく少数の拠点大学に限定して教員養成フラッグシップ大学を令和2年度中に指定することとしている。

このような政府による国立大学の規模縮小の動きは、令和における国立大学再編統合の大きな動きをもたらす可能性があるのか否か。現段階では、令和3年度に静岡大学と浜松医科大学が、令和4年度に小樽商科大学他北海道の単科大学3校が、また、同年度には奈良女子大学と奈良教育大学も統合を予定している。

産業界による高等教育要求の研究

—経済団体提言の策定プロセスに関するインタビュー調査をもとに—

高木 航平（東京大学）

1. はじめに

本研究では、産業界から高等教育への要求が生み出される構造に着目し、経済団体による提言の策定過程について明らかにする。経済団体からの提言は、高等教育に関する産業界の言説を色濃く反映するものとして、企業が求める人材像や産学連携のあり方、更には大学経営のガバナンス改革にまで言及されている。例えば直近では中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申に対して日本経済団体連合会、経済同友会、日本商工会議所・東京商工会議所がこぞって提言や意見を発表している。これら提言では、経済・産業の環境変化が社会の要請と置き換えられ、大学における人材育成への要求として発信される。Labaree（1997）は教育のゴールを、社会参加を促す市民教育を通じた民主的公平性（democratic equality）、労働者の育成による経済参加という社会的効率（social efficiency）、メリトクラシーに基づいた社会移動（social mobility）の3つに求める。産業界からの要求やそれに呼応する高等教育政策はまさに社会的効率のゴールを濃く反映する一方で、民主的公平性のような教育の価値はそこにはなく、また「コンピテンスモデル」として小方（2013）が指摘する様な、応需型の教育と大学の組織変化を促進する。

2. 問題と目的

先行研究では、財界からの提言を網羅的にまとめた飯吉（2008）があるが、提言の変遷と歴史的背景との関連性については理解できても、提言が生み出されるプロセスや政策・教育へ反映される構造への批評的視点を欠いている。佐々木（2016）によれば近年の経済界による政治介入の手法は、提言に加えて官邸主導型の政策決定会議への参加、政策評価と連動した政治献金がある。そのうち2019年度の政策評価は6の大項目と30の小項目で成り立っているが、教育はそのうちの1小項目でしかない（日本経済団体連合会、2019）。果たして経済界にとって教育がどれだけ喫緊で現実感のあるイシューであろうか。これらからは、要請の中身の妥当性、策定過程、政策との関連性の不明瞭さと、にも関わらず要請が発信され続け、何かしらの形で大学に受容される構造への疑問が生まれる。先行研究が欠ける策定プロセスの批評的分析によって理解を深め、研究全体としては大学と産業界の対話のあり方について考察を深めることを目的とする。発表では、初期段階として団体事務局へのインタビュー調査結果の一部を紹介したい。

3. 方法

2020年1月～3月にかけて、国内の3経済団体の関係者への半構造化インタビューを行った。大学教育に関する提言作成に団体事務局として関わった3名から、提言策定のプロセス、会員企業や事務局、大学関係者、関係省庁などが果たす役割、提言発信の目的やゴール設定、等について探索的に質問した。インタビュー内容は、コーディング、カテゴリー分けを経て分析を行った。

4. 結果

【提言策定の単位とプロセス】

各団体共通して、企業会員（同友会は企業を代表する形での個人会員）を中心に、代表的企業会員が主に務める役員、団体事務局で構成されている。その中で、特定のテーマに関する調査や諸活動を行う単位として、委員会がある。経済政策や労働市場のような、より企業活動に密接なテーマが大半の中、大学改革推進委員会（経団連）、教育革新委員会（同友会）、若者・産業人材育成委員会（東商）等が高等教育に関して発信している。

経団連と同友会は年度単位で活動をしており、年度当初に活動計画を設定する。提言は年度計画によるものだけでなく、団体にとって緊急性が高いトピックを急遽出すこともある。一方東商は委員長の3年任

期に合わせて活動しており、活動スパンが異なるようだ。委員会での作業は大まかには、事務局による論点整理・ドラフト作成、有識者との意見交換や視察による勉強会、委員からの意見徴収～事務局や委員長による調整、団体トップによる最終確認、というプロセスを経る。

【主たるアクター】

現在、各団体の教育関連委員会の委員長は中教審の委員や元委員が務めており、提言のテーマ設定や委員会活動の方向性付けに強い影響力を持つ。ある団体では、中教審での委員経験がある役員が委員長に就任した途端に活動が活発化し、2018年答申を見据えた提言の取りまとめが進んだ。また会長（代表、会頭）も団体のビジョンを設定し、団体によっては副会長/委員長の指名を通して影響力を行使する。例えば経団連は、現会長（日立製作所）によるSociety 5.0のビジョンの元で委員会も活動している。

これら主要なアクターは、経済産業省の産業構造審議会や内閣官房教育再生実行会議にも名を連ねており、政策形成の様々な段階で関与できる立場でもある。再び経団連の場合だが、出来上がった提言は彼らがまた文科省大臣や自民党文科部会に提出している。

【団体事務局の役割】

団体事務局は3団体共に作成プロセスに深く関わる。その役割の濃淡は、事務局が作成したドラフトが叩き台となるケース、事務局案がほぼ完成形となるケース、実質的な議論は委員が担い事務局は調整役に徹するケースと、団体乃至その時々の方々の担当者の資質によってかなり異なるようだ。とはいえ、役員との意思疎通、会議や委員会活動の設計、委員へのインプットである勉強会の企画と、その重要性は高い。

5. 考察

高等教育に関する提言は、どのような意図を持って発信されるのであろうか。個々のレベルでは、提言そのものでも言及されるように、「競争力の源泉である人材」や「教育の成果の受け手」として大学教育に関心を持つ会員が多いということであった。また企業人の中には先入観により大学教育の質への不信感を持っている、あるいは企業戦略における実感としてグローバル教育やIT教育への期待が大きい、といった声があった。

では、経済団体としてはどうだろうか。回答者のひとは、経済団体はそもそもロビー組織で、経済界としての意向をまとめて、政策に反映させることの意義に言及していた。経済団体はそれぞれ会員の性質や活動方針が異なるが、教育という企業人にとって関心の高いテーマについて発信することで、個々の団体（あるいは役員）の影響力を行使するという側面もあると考えられる。更に別の回答者によれば、委員会活動は社団法人としての「サービス」であり、会員の関心が高いテーマについて意見を表明・交換できる場を提供する、という意味もあるようだ。時代背景を反映しながらも繰り返し（時には似た様な言葉で）教育に関する提言が出される（飯吉、2008）構造の一端が、これらの回答から垣間見える。

これら提言が社会的効率の価値観に偏っていることは、団体の性質からは当然にも思える。一方で着目すべきは、これらのプロセスには大学の経営層や教員も少なからず関わっているということである。彼らは経済同友会では個人会員として、他団体でも勉強会や委員会の有識者として関わっている。しかし回答者の一人は、大学からの委員はある提言策定にかかる「委員会には一回も出て来なかった」と述べるなど、関与の実態は定かではない。今後の研究では、大学関係者の関与についても理解を深めていきたい。

参考文献

- 飯吉弘子（2008）『戦後日本産業界の大学教育要求』東信堂。
 小方直幸（2013）「大学における職業準備教育の系譜と行方—コンピテンスモデルのインパクト—」広田照幸他編『シリーズ大学5 教育する大学—何が求められているのか』岩波書店。
 佐々木憲昭（2016）『財界支配—日本経団連の実相』新日本出版社。
 日本経済団体連合会（2019）「Society 5.0 for SDGs で新たな時代を切り拓く—2019年度事業方針」
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2019/045.html>（2020年1月8日最終閲覧）。
 Labaree, D. F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.

高等教育政策における厚生労働省・内閣府等の

アクターが与えるインパクトに関する一考察

—近年の福祉・保育系人材養成をめぐる動向と、大学の自律性の観点から—

○松村智史（東京都立大学）

1. はじめに

高等教育研究は、高等教育政策・制度と不可分的に関わると指摘される（金子 1993）。我が国の高等教育政策の中核を担ってきたのは、文部科学省であり、高等教育政策研究の対象も、伝統的に、さらに現在に至るまで、文部科学省の政策が中心であるといわれる（天野 2017, 小林 2019）。

また、政策に目を向けると、時代によって諸相や動態に若干の差異はあったものの、大枠としては、文科省・審議会、政府与党、専門職団体、産業界など、比較的限定されたアクターが政策の枠組みを形成し、財務省折衝や政府与党の了承を経て立法化することがスタンダードであった。

しかし、主に2000年代以降、少子高齢化、行財政改革、政治主導・政策誘導などの流れは、我が国の政策形成に、その内容とプロセスの両面で大きな変化をもたらしている。

例えば、共働き世帯の増加や子育て支援のニーズの高まりから、内閣府主導のもとに「子ども子育て支援新制度」（2015年）、幼児教育・保育の指針の3法令同時改定（2018年）、少子高齢化を背景とした「地域共生社会」（2016年）や、実践的な福祉系人材養成に向けた社会福祉士のカリキュラム改訂（2021年導入予定）など、高等教育に少なからず影響を与える政策が文科省以外のアクター主導で進んでいる。だが、その点に焦点化した研究は十分ではない。文科省等の伝統的アクターの政策形成ではない一方、高等教育研究には依然として文科省の政策形成に寄与するという暗黙の使命、バイアスがみられる小林（2019）。また、大学に次々と変化を要請する近年の政策は、大学の自律性（自治）も問題になるが、小方（2015）や両角（2019）など一部の研究を除き、ほぼ言及されていない。

2. 問題と目的

上述のように、近年の先行研究では十分に言及されていない一方、今後進むであろう、多面的なアクターや新たなアリーナが、高等教育政策形成の内容とプロセスに与えるインパクトの解明を試みることは、今後の高等教育研究に少なくない示唆をもたらすものと考えられる。そこで本稿は、近年の高等教育政策に、厚生労働省や内閣府等のアクターがもたらすインパクトについて、福祉・保育系人材養成をめぐるケースを通じて、大学の自律性の観点を踏まえつつ考察することを研究目的とする。

3. 方法

本稿では文科省中心の従来型の政策形成ではなく、少子高齢化や保育ニーズの高まりなどの社会情勢に応じて、厚生労働省や内閣府等の多面的なアクターが参画した近年の2つの事例を取り上げる。

まず1つは、幼稚園教諭と保育士の養成課程をめぐるケースである。2015年度から、内閣府・厚生労働省・文科省の連携のもとに「子ども・子育て支援新制度」がスタートし、さらに、新たな幼児教育・保育の推進の議論が行われ、2017年3月31日に指針となる3法令が各省庁により告示・改訂された。

もう1つは、介護ニーズ等が複合化・複雑化するなかで、厚生労働省等が主導する「地域共生社会」、福祉専門職のカリキュラムや養成、教員のあり方、大学・福祉現場・地域が密接に結びつく新たな社会像をめぐるケースである。

以上2つのケースについて、関係省庁から公表されている議事録や会議配布資料等の分析を通じて政策形成過程の動態や諸相の考察を行う。なお、日本高等教育学会倫理規程の遵守の上に行った。

4. 結果

分析の結果、厚生労働省、内閣府、文科省等の多面的なアクターが政策形成に重層的に関わり、社会

ニーズの充足のみならず、大学教育に変化をもたらさう一方、大学の自律性（自治）との関係や、他の政策との整合性が必ずしも明確に整理されていないことが明らかになった。また、全体の見取り図や指針となり、政策間の整合性を検証するグランドデザインも十分とは言い難いことが示された。

5. 考察

2つのケースから、まず、政策の内容面としては、保育・福祉系の人材養成で、「実践力」と表現されるように、時代に即した職業的意義を大学教育に要請する傾向の一層の高まりが看取できた。もちろん、例えば小方（2011）が述べるように、1990年代以降、大学教育の職業的意義やレリバン스는度々議論されていたが、近年の保育ニーズや少子高齢化の進行は、政治主導と相まって、高等教育政策の内容面に対する、アクターである厚労省や内閣府のインパクトやプレゼンスを高めている。

次に、政策のプロセス（過程）面としては、小林（2019）が述べるような、伝統的な文科省以外の多くのアクターのコミットや相互作用が、保育・福祉系人材養成においても妥当することが示された。

また、近年の高等教育政策形成の特徴を示す要素としては3点、「多元性」、「連動性」、「迅速性」を指摘できる。すなわち多面的なアクターが相互に連動しながら、迅速に政策・制度化している。さらに伝統型政策形成が、やや「単線・垂直型」なのに対して、近年は、「複線・水平型」といえる。

一方、今回の分析を通して、課題点も浮かび上がってきた。ここでは大きく2点をあげたい。

1点目は、全体の見取り図や指針となり、政策間の整合性を検証するためのグランドデザインが適切な議論やプロセスを経て共有されているか、という点である。中教審将来構想部会は2018年11月に『2014年に向けた高等教育のグランドデザイン』答申を発表しているが、多くの批判がある（小林 2019, 羽田 2019 など）。明確な「将来像の提示」のなきまま、「政策誘導」の名の下に大学に改革を迫ることも懸念されているが（天野 2017）、本報告でみてきたケースにも当てはまるだろう。

2点目は、大学の自律性（自治）との関係である。小方（2015）は、天野（2006, 2013）の指摘を踏まえつつ、国立大学改革プラン（2012年～2013年）をケースに、文科省の指導を「与件を明らかに逸脱」したものと評しつつ、大学内部の多様性に照らせば、「政府と大学の自治の関係を一律に論じ判断することは、実態を見誤ることとなる」、「紋切り型の自治擁護と政府批判は、もはや実質的な意義な意義や力を持ち切るとは言い難い」とも述べる。管見の限り、今回みてきた保育・福祉系の近年の政策への大学側からの賛否やリアクションはほとんど見られない。だが、大学の自律性（自治）や、多様性に富む保育・福祉系の各大学の理念や方針に根ざしたガバナンスやリーダーシップ（両角編 2019）との関係は、重要な課題であり続けるだろう。これらは、1点目で述べた課題と併せて、今後の課題として、橋本（2014）の分析視座などを参考に、政策動向を注視しつつ、研究を進めたい。

◇参考文献

天野郁夫, 2006, 『大学改革の社会学』玉川大学出版部。

天野郁夫, 2013, 『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会。

天野郁夫, 2017, 「高等教育研究・私史」『高等教育研究』20:157-176。

金子元久, 1993, 「高等教育制度・政策の研究」『大学論集』22:187-208。

小林信一, 2019, 「高等教育政策の研究」『教育社会学研究』104:57-79。

羽田貴史, 2018, 「グランドデザイン答申をどう読むか—審議過程と連携・統合・アンブレラ方式」

『IDE 現代の高等教育』609:56-60。

橋本鉦市, 2014, 『高等教育の政策過程—アクター・イシュー・プロセス』玉川大学出版部。

両角亜希子, 2019, 「日本の大学ガバナンスの課題—高等教育政策の変容と大学の自律性」『グローバル化時代の教育改革—教育の質保証とガバナンス』東京大学出版会, 171-185。

両角亜希子編, 2019, 『学長リーダーシップの条件』東信堂。

小方直幸, 2011, 「問われる教育の職業的レリバンズ」小方直幸編著『リーディングス 日本の高等教育 4 大学から社会へ—人材育成の知の還元』玉川大学出版部, 234-241。

小方直幸, 2015, 「政府と大学の自治—教員養成分野のミッションの再定義」『高等教育研究』18:171-185。

日本高等教育学会プロジェクト 高等教育政策の研究

—2010年代における高等教育政策決定過程の変容—

○羽田貴史（広島大学・東北大学名誉教授） ○丸山和昭（名古屋大学） ○白川優治（千葉大学）
田中正弘（筑波大学） 塙武郎（専修大学） 大場淳（広島大学）
○荒井克弘（東北大学名誉教授） 小林雅之（桜美林大学）

1. 問題の設定—2010年代の「急激な」高等教育改革と研究動向

2010年代、高等教育政策決定過程は大きな変貌を遂げた。①国家行政組織改革による内閣の総合調整権強化、②内閣の重要政策に基づく関係省庁に対する総合調整の創設、③内閣官房・内閣府の企画立案・政策推進機能の強化、④国家公務員法改正による人事局の設置と幹部公務員任命の一元管理、⑤独立行政法人通則法改正関連法改正による国立大学法人法改正で評価と組織改組の連動などの制度改革が進行し、行政法学者によっては、行政権の分担管理主義を変更し、憲法違反とする説（森田寛二『行政機関と内閣府』良書普及会、2000年）もある。これに加えて、総理大臣裁定や閣議決定による各種会議（日本経済再生本部、教育再生実行会議、人生百年時代構想会議、産業競争力会議、未来投資会議）による政策形成、総理大臣補佐官など首相補佐体制の強化は、政治任用による行政への統制を生み出している。

行政は、政策の実行機能もあるが、公務員は全体の奉仕者として政治的中立性が求められ、特に、教育分野は、政治と距離を置くことが行政文化に含意されていた。その垣根も取り払われたかに見える。このスキームの下で、文部科学省は、急速に高等教育政策へのヘゲモニーを失い、内閣（内閣官房・内閣府）の政策方針を受動的に遂行する局面が続発している。内閣府科学技術・イノベーション・大学改革室長赤石浩一は、「(大学を)『真理を探究』から国家戦略の一つとしてとらえなおさないと、日本は勝てない」(『異見交論 53 (上) 国立大学よ、世界を見てくれ』、読売教育ネットワーク、2018年8月17日)と、大学に関する法制上の定義(教育基本法・学校教育法)すら否定する内容である。「官僚は選挙を経ない小さな政治家と化すだけであり、専門家としての存在意義を失ってしまう」(飯尾潤「政策の質と官僚制の役割—安倍内閣における「官邸主導」を例にして—」『年報行政研究』54号、2019年)との指摘が当てはまる。

省庁縦割りの弊害克服は、1930年代からの課題であり、内閣機能の強化は、民主党も含めて推進してきたアジェンダでもある。その意味では、内閣の権限強化と総合調整自体は否定されるものではない。

しかし、問題を解決する処方箋がより大きな弊害を生み出すことはよくある。かつて 21世紀臨調「公務員制度改革に関する緊急提言」(2002年5月)は、政治主導の旗印のもとで「政」が「官」の領分を不当に侵食し、官僚機構の自律性が奇胎に瀕していると批判していたが、現在は、政治主導が正当化されている。これは、高等教育政策に限るものではなく、戦後統治機構全体の改革であり、全体像を明確にした上で、高等教育政策決定過程のあり方を考察することが重要である。

具体的には、次のような課題がある。第1に、高等教育政策が教育関連行政官庁だけでなく、中央政府の統轄的業務として行われるのは日本だけではない。アメリカ(塙担当)、イギリス(田中担当)、フランス(大場担当)など諸外国における総合調整や政策形成過程についての比較検討が重要である。

第2に、2010年代の行政機構改革を検討し、現在の決定過程を明らかにする。決定過程の変容を解明するうえで、政策アクター変化は重要なテーマである。従来、政治学での政策決定のモデルである「政・官・財」のトライアングルが、高等教育政策に成立していたかどうかは先行研究でも微妙であり、その整理は前提条件となる。政策関係者へのインタビューは、方法上重要である(羽田、丸山担当)。

第3に、政策決定過程や機構改革が、具体的な個別政策においてどのように変化をもたらしているのかを検討することが重要であり、逆に個別政策の決定過程において、アクターの役割も明らかになる。高等教育の無償化(白川担当)、高大接続(荒井担当)を取り上げて研究を進めている。(羽田貴史)

2. 高等教育政策にかかわる会議体の現状

2010年代の高等教育政策に関わる主要な会議体について、会議メンバーの属性の分析を行う。具体的には、文部科学省の審議会である中央教育審議会(審議会委員・大学分科会委員)、科学・学術審議会(審議会委員・学術分科会委員)の他、近年の高等教育政策に強い影響を及ぼす内閣府の総合科学技術・イノベーション会議(会議構成員)、統合イノベーション戦略推進会議(会議構成員)、及び、首相の諮問機関として官邸に置かれた教育再生実行会議(会議構成員)、を分析の対象とした。報告では、会議体別のメンバー属性の特徴、過去10年間におけるメンバー属性の変化、及び、会議体間におけるメンバーの重複について、分析の結果を提示する。(丸山和昭)

※参考：各会議体の設置根拠と構成員に関する規定

・中央教育審議会：(根拠)中央教育審議会令(委員)30人以内。特別の事項を調査審議させるため必要があるときは、臨時委員を置くことができる。専門の事項を調査させるため必要があるときは、専門委員を置くことができる。(任命)委員、臨時委員、専門委員は、いずれも、学識経験のある者のうちから、文部科学大臣が任命。分科会の委員、臨時委員及び専門委員も文部科学大臣が指名。(任期)2年[再任可]。臨時委員は、その者の任命に係る当該特別の事項に関する調査審議が終了したときは解任。専門委員は、その者の任命に係る当該専門の事項に関する調査が終了したときは解任。(会長)委員の互選により選任。分科会長は、当該分科会に属する委員の互選により選任。

・科学技術・学術審議会：(根拠)文部科学省設置法、及び科学技術・学術審議会令(委員)構成員に関する取り決めは、上に示す中央教育審議会の内容と同一。

・総合科学技術・イノベーション会議：(根拠)内閣府設置法、及び総合科学技術・イノベーション会議令。(委員数)議長及び議員14人以内。議長は、内閣総理大臣をもって充てる。議員は、閣僚(「内閣官房長官」「科学技術政策担当大臣」「各省大臣のうちから、内閣総理大臣が指定する者」「法律で国務大臣をもってその長に充てることとされている委員会の長のうちから、内閣総理大臣が指定する者」)と有識者。議長は必要があると認めるときは、上記以外の国務大臣を、議案を限って議員として参加させることができる。議員の任命には両議院の同意が必要。(任期)3年[再任可]。

・統合イノベーション戦略推進会議：(根拠)「統合イノベーション戦略」(平成30年6月15日閣議決定)と、「統合イノベーション戦略推進会議の設置について」(平成30年7月25日内閣総理大臣裁決)(構成員)議長(内閣官房長官)、議長代理(内閣府特命担当大臣(科学技術政策))、副議長(情報通信技術(IT)政策担当大臣・健康・医療戦略を担当する国務大臣・内閣府特命担当大臣(知的財産戦略)・内閣府特命担当大臣(宇宙政策)・内閣府特命担当大臣(海洋政策))、他の全ての国務大臣。

・教育再生実行会議：(根拠)「教育再生実行会議の開催について」(平成25年1月15日閣議決定)(構成員)内閣総理大臣、内閣官房長官及び文部科学大臣兼教育再生担当大臣、有識者。内閣総理大臣は、有識者の中から、会議の座長を依頼する。

3. 高大接続改革—行政の政治的主導—

(1) 政策の課題

90年代に入って少子化の波は大学進学に押し寄せ、受験競争は過熱から一転して緩和へ向かっている。大学にとって学生の質と量は死活問題であるが、進学率が上昇すれば、教育の質保証がむづかしくなる。今日の高大接続はこの葛藤のなかにある。

(2) 審議の経過

文部科学省は2012年に「大学改革実行プラン」(6月)を発表し、また同年8月に「大学教育の質的転換」答申を出した。いずれも高大接続改革が喫緊の課題であることを述べているが、同時にこの課題に高校教育、大学教育、大学入学者選抜の三位一体改革で臨むことも明らかにしている。同じ12年の8月に諮問が降り、中央教育審議会総会に高大接続特別部会が設置された。他方、1年前のことになるが、2011年9月に中教審初等中等教育分科会に高等学校教育部会が設置されている。文科省の初中教育局が終始この改革を主導したことを予見するような布石である。上記の高等学校教育部会は後(13年1月)に「達成度

テスト（基礎レベル）」→「高等学校基礎学力テスト」の原案となる「高等学校学習到達度テスト（仮称）」を提案している。

中教審の高大接続特別部会が発足してから3ヶ月後に、政権が民主党から自民公明党に戻り、その翌月（13年1月）に教育再生実行会議が設置された。再生実行会議が高大接続を審議するのは13年6月からである。10月末に提言（第4次）をまとめ公表した。中教審の接続特別部会はこれを跨いで審議を続け、14年12月に中央教育審議会としての答申を出した。これらの2つが高大接続改革の中核をなす提案である。続いて「高大接続システム改革会議」が設置され、改革の具体化が検討された。1年後に「最終報告」を出して閉会している。工程表の通りだが、内容的には残務が多く、強引に幕引きをして、後を文科省の「検討・準備グループ」が引き取ったという印象が濃い。システム改革会議にあまり掻き回して欲しくなかったのであろう。改革の最終形が示されたのは17年7月13日の「高大接続改革の実施方針等の策定について」の発表においてである。

(3)新テストの構想とその紆余曲折

教育再生実行会議も高大接続特別部会も、高大接続改革の骨組みとして2種類のテストを提案した。再生実行会議は達成度テストの「発展レベル」と「基礎レベル」である。前者はセンター試験の後継であり内容も変わらない。基礎レベルは「高等学校段階の学習達成度を把握し、高校教育の指導改善や大学入学選抜にも活用」する高校在学中に実施されるテストであった。

中央教育審議会が提案した2種類のテストは「大学入学希望者学力評価テスト」と「高等学校基礎学力テスト」である。基礎学力テストのほうは再生実行会議の基礎レベルと変わるところはないが、発展レベルのテストは大幅な変更が加えられた。「学力の3要素」が持ちこまれたからである。学力の3要素とは学校教育法の第30条2項からの抜粋であり、小・中・高校の教育課程の目標を述べている。これを大学教育にも適用し、学力の3要素は「初等中等教育から高等教育まで貫く」として新テストの趣旨を正当化した。再生実行会議との違いは、「大学の試験」、「高校の試験」の区分をなくし、学習指導要領の領域に「学力評価テスト」と「基礎学力テスト」の両方を取り込んでしまったことだ。このため、基礎学力テストは事実上用済みと見なされた。「実施方針」では、基礎学力テストに代わって「高校生のための学びの基礎診断」が登場したのはそのためである。

(4) 論点

①改革目的の喪失：大学共通テストは高校生の学力上位層に、診断テストは高校入学時の学力低位層に関心があり、高校の入り口と出口に配慮したテストになっている。いずれも必要な着目であるが、学力中位層（ボリュームゾーン）に注目した質保証の改善策は見あたらない。

②「学力の3要素」の詭弁：小・中・高校の教育課程の目標をそのまま大学教育に適用するのは詭弁である。高校までの学校教育と大学教育の「目的」の違いは学校教育法に述べられている通りである。

③大学入学共通テストの主体：大学進学のための入学試験は元来、大学教育に必要な知識・能力を測るための試験である。共通試験には調査書の代用という趣旨も含まれているが、実施主体は大学である。大学入学共通テストはそこが揺らいでいる。入試の聖域と見なされる各科目の作題方針の策定、問題作成の科目部会に、高校関係者が加わるように組織改組がなされた。一見、高大接続が進化したような錯覚を与えるかもしれないが、こうした介入は入試の公正さを欠き、高大接続の本質を歪ませる危険がある。

④独立行政法人大学入試センターの役割：独立行政法人の通則法第2条には「独立行政法人とは、(中略)民間の主体に委ねた場合には必ずしも実施されないおそれがあるもの又は一の主体に独占して行わせることが必要であるもの(注釈略)を効果的かつ効率的に行わせるため、(中略)この法律及び個別法の定めるところにより設立される法人をいう。」とある。即ち、記述式の業者採点、英語民間試験の利用は、この法令に抵触するおそれがある。技術的問題以前に大学入試センターの在りかたが問われることがらであろう。

4. 「高等教育の無償化」をめぐる政治過程

(1) 課題設定と分析手法

2019年5月、「大学等における修学の支援に関する法律」が成立し、2020年4月から「高等教育の修学支援新制度」（以下、新制度）が導入された。一般に「高等教育の無償化」と称されるこの制度は、2019年10月からの消費税増税分を財源に、一定の家計基準以下の大学等の進学者に対し、授業料・入学金の免除または減額と給付型奨学金によりその進学を支援するものである。他方、この制度は、所得基準や学業成績・学修意欲等の支援対象者の要件（個人要件）だけでなく、進学先となる大学等に対しても、対象となるための一定の要件を設定した（機関要件）。このような要件設定（特に機関要件）は、大学等進学者に対

する経済的支援制度としては過去にない。本報告は、2010年代以降の政府・政党における関連諸会議・政策提言、新聞記事等の報道の検証を通じて、これまでにない特徴を持つ新制度が成立した政治的状況と議論されてきたのかを確認することで、2010年代の政治と高等教育の関係とその課題を検討する。

(2) 「高等教育の無償化」をめぐる政治過程

この新制度が導入される直接の契機は、2017年12月の閣議決定「新しい経済政策パッケージ」とされている。2010年代の政治動向を見ると、この新制度の導入過程は、①制度環境の進展、②政策課題としての具現化、③制度設計をめぐる議論、④制度の具体化過程として整理することができる。

①制度環境の進展とは、「高等教育の無償化」の前提環境が整えられていく過程である。2009年8月に成立した民主党政権下で、公立高校授業料無償制が導入され、国際人権規約の「中等・高等教育の無償化」の留保が撤回（2012年9月）された。2012年12月に成立した第2次安倍内閣（自民党・公明党連立政権）は、2013年6月に子どもの貧困対策推進法を成立させて貧困家庭の子どもへの経済的支援の拡充を図るとともに、同年12月には高校無償化を就学支援金・奨学給付金制度に改正し、中等教育段階での教育費負担軽減の拡充を図っていく。さらに、首相の私的諮問機関である教育再生実行会議は、第八次提言（2015年7月）において教育費支援の充実を求める政策提言を行い、2017年3月には給付型奨学金制度が新設された。このような動向は、低所得層の子供への教育費支援の拡充と中等教育後の教育負担軽減が次の政策課題となる前提環境が展開されたと見ることができる。

②政策課題としての具現化とは、憲法改正に関連づけられて「教育無償化」が具体的政策課題として位置付けられたことである。第2次安倍内閣の成立以降、5回の国政選挙が実施された。この経過をみると、第24回参議院選挙（2013年7月）で自公大勝による衆参ねじれ状態の解消、第47回衆議院選挙（2014年12月）で自公大勝により与党勢力による憲法改正発議要件である2/3議席を確保する状況となる。この状況で、2016年3月に、おおさか維新の会（当時）が、教育無償化を含めた改憲案を次期参議院選挙の選挙公約に設定する。そして、第24回参議院選挙（2016年7月）の結果、自公与党は改選議席を上回るが2/3議席には届かず、おおさか維新の会等の野党改憲勢力を合わせて2/3議席を満たす状況となった。憲法改正議論において野党改憲勢力の主張が目される政治環境が生じたのである。このような政治状況の中で、安倍首相は2017年1月の施政方針演説において教育の無償化に言及し、自民党憲法改正推進本部は改憲の論点整理に「教育無償化」を含める方針を定めている。同年2月には自民党「教育再生実行本部」は、高等教育の授業料を無償化した場合の財源を検討するためのプロジェクトチームを設置している。「教育の無償化」が憲法改正と教育政策の両面から検討されるようになるのである。そして、2017年5月には安倍首相が憲法改正のメッセージの中で教育の無償化に言及するなど、憲法改正をめぐる関連課題の一つとして「教育の無償化」が政策課題として具現化していく。前提環境として高校までの無償化がすでに制度化されている中で、「教育の無償化」は、主に「高等教育の無償化」を意味することとなる。

このように「高等教育の無償化」が政策課題として具現化される過程で、③制度設計をめぐる議論として、2017年2月以降、「教育国債」「日本版HECS」「子ども保険」などの財源をめぐる政策アイデアが提起され、同年8月頃にかけて、政党・財務省・大学団体など様々な主体から制度設計の方法論・財源論が議論された。最終的に、2017年9月の衆議院解散に伴い、消費税増税分の使途変更と高等教育の無償化が接合し、消費税増税が財源とされていく。そして、④制度の具体化過程の契機は、2017年6月に、安倍首相が次の政策方針として「人づくり革命」を設定し、有識者会議（後の「人生百年時代構想会議」）の設置と高等教育を含む教育無償化や大学改革を柱とした基本構想をとりまとめる方針を示したことである。機関要件の大枠はこの段階で示された。そして、2017年10月の第48回衆議院選挙を挟んだ2017年9月から11月にかけて、担当大臣が置かれ、支援する学生の個人要件、大学側の機関要件が具体的に検討され、2017年12月の閣議決定「新しい経済政策パッケージ」に具現化されていく。

このように新制度の経過を時系列的に見ると、政治情勢の中で政策課題として位置付けられ、具現化されたことがわかる。分担行政としての伝統的な高等教育政策の枠外で具現化が進められたことで、これまでの高等教育制度にない制度として創設されたと言える。

自由研究発表Ⅱ 要旨

Ⅱ-1 部会【学生支援】	78
Ⅱ-2 部会【大学財政】	86
Ⅱ-3 部会【大学経営】	96
Ⅱ-4 部会【大学評価】	106
Ⅱ-5 部会【学生調査1】	114
Ⅱ-6 部会【21世紀初頭の大学】	124

多様化する「学寮プログラム」の類型化の試みとその特徴

—1960年代前半における政策議論に着目して—

○蝶 慎一（広島大学）

1. 課題設定

本発表の目的は、今日の多様化する学生寮の教育的取り組み（以下、「学寮プログラム」と略記）の展開とその特徴を解明するため、特に、学生寮に焦点を当てた文部省等による答申（詳細は、3.で詳述）が発表された1960年代前半の時期の政策議論を分析対象として新たに発掘、収集した一次史料に基づいて明らかにすることである。

昨今、大学内外から急速に注目を集める学生支援の取り組みとして「学寮プログラム」の推進がある（安部ほか, 2019）。日本人学生と外国人留学生と一緒に共同生活を送る国際的な混住寮が設置され始め、社員寮に外国人留学生と一緒に住んで生活するという形態をとる寮も散見される（『経済同友』No.825 参照）。しかしながら、これまでの先行研究では「寮に関する研究と政策の不在」（小林, 2004: 71）であったとされ、また、「学寮がどのような役割を果たしていたのか、学寮の教育機会への寄与や教育効果に関して、きちんとした研究の例を寡聞にして知らない」（小林, 2004: 71）というのが状況である。近年刊行された安部ほか（2019）では一部整理されているものの、今後わが国を含め大学教育における「学寮プログラム」をどのように歴史的、理論的に検討し（蝶, 2019）、実践的なプログラムとして開発していくのかは、国際比較の視点から見ても重要な分析課題と位置づけられる。

そこで、本発表では、多様化する「学寮プログラム」の具体的な類型とその特徴を把握するために、1960年代前半の政策議論、とりわけ、当時の「学寮」を主対象とした「大学における学寮の管理運営の改善とその整備目標について」（1962年7月）の答申（以下、「学寮答申」と略記）での審議過程を詳論する。この答申は、「学寮」に関して幾度となく参照されており（九州大学七十五年史編集委員会編, 1992: 271; 「東北大学学生協だより」No.17; 阿部, 2019: 129）、「学寮」の意義や役割、その方向性がいかなるものであったのかを考察するうえでも実践的示唆も得られると考える。

2. 分析に用いる史料

本発表では、主に3点の史料を用いる。第1に、「滝口宏旧蔵資料」（早稲田大学大学史資料センター所蔵）である。これは、上記の答申「大学における学寮の管理運営の改善とその整備目標について」の学寮厚生審議会の審議過程を跡づけるために必要な関連の総会、部会、参考資料等が所収されている。第2に、各大学の周年史、沿革史である。なかでも、お茶の水女子大学、国際基督教大学、九州大学等の刊行史料を用いる。第3に、各大学・学部新聞、学生新聞（例えば、『東京大学新聞』国立国会図書館所蔵、『教養学部報』東京大学総合図書館所蔵、『国際基督教大学学生新聞』国立国会図書館所蔵）の史料である。

「総会」(学寮厚生審議会総会:第1回～第7回分)			
年月日	主な議題	開催場所	
第1回 1961年4月21日	・答申を出す時期、運営の目標、その他の意見 ・学寮に対してどのような意義の置き方で議論するのか ・必要資料として、米・英・仏の学寮に関するもの ・同じく必要資料として、旧制高校、師範学校、女子大学、キリスト教系大学における学寮に関するもの	文部省第一会議室	
第2回 1961年5月15日	・諮問事項について ・主要な論点と意見(大学教育の立場から見た学寮の意義は何か、実際にどのような効果があったか、どの範囲の寮を対象にするのか、収容率について、教授会・業務委員会の機能について、われわれの考え(方向)) ・必要資料として、『学生助成論』に収録されているフェルステッド(Leona Felsted)氏の論文、学生の出身階層の分析	社団法人日本工業倶楽部	
第3回 1961年5月29日	・諮問事項について ・主要な論点と意見(入寮の条件と学生の貧困度、寮の教育的効果について、その他)	私学会館	
第4回 1961年6月12日	・諮問事項について ・「学寮の意義について(試案)」についての質疑と討論	中央大学会館	
第5回 1961年6月26日	・諮問事項について ・学寮の管理運営についてのケーススタディ(国際基督教大学、東京教育大学)	中央大学会館	
第6回 1961年7月10日	・諮問事項について ・大学と寮生の費用の負担区分について	日本育英会	
第7回 1961年7月24日	・諮問事項について ・中間的な答申案の検討	虎の門共済会館会議室	
「部会」(学寮施設に関する部会:第1回～第5回分)			
年月日	主な議題	開催場所	
第1回 1961年10月2日	・これまでの学寮に審議について ・11月中に学寮を視察訪問する計画、候補大学の学寮の選出	文部省第二会議室	
第2回 1961年10月23日	・諮問事項について ・視察訪問計画について	文部省第二会議室	
第3回 1961年11月6日	・諮問事項について ・11月1日の視察訪問(東京大学駒場寮、国際基督教大学第1,第2男子寮)についての報告と討議	文部省第二会議室	
第4回 1961年11月20日	・諮問事項について(午前)	文部省第二会議室	
第5回 1957年12月10日	・諮問事項について ・11月20日の視察訪問(お茶の水女子大学学内寮、東京教育大学桐花寮)についての報告と討議	文部省第二会議室	

(出所)滝口宏旧蔵資料所収「学寮厚生審議会」(1)の各議事要旨、関連資料(委員名簿等)及び「学寮厚生審議会学寮施設に関する部会」(第1回～第5回)の各議事要旨より発表者作成。

3. 「学寮答申」で類型化された学寮の特徴

表1より、「学寮答申」に至る「学寮厚生審議会」の「総会」及び「部会」の議論を詳しく検討すると、当時から学寮それ自体をどのように捉え、対象となる学生に対して、何を行うのかが類型化されてきたことが分かる。具体的には、表2より、伝統的な学寮のあり方の一つと言える経済的困窮な者への支援、効果をもたらす学寮(①)のほか、大学生活に適応させることに重点を置く「しかけ」としての学寮(③)も構想されている。これらの内容は、基本的には最終的な「学寮答申」に結実している。

表2 6つの学寮の類型

類型	対象学生	学寮の特徴
①「宿舍対策としての学寮」	・自宅外通学者の中から経済的困窮な者を優先的に入居させる場合。 ・大学の周辺に適当な宿舍が少ない場合。	・経済的効果に重点を置く。 ・修学上の便宜を与えること。 ・特定の大学による運営ではなくても、公益事業団体による学寮が担ってもよい。 ・大学の教育計画と直接の関連はない。
②「教育的実験場としての学寮」	・①の対象学生と同様。 ・寮生活を希望する者を選抜して入居させる。	・教育的効果に重点を置く。 ・大学の指導性により、教育上望ましい成果を得る。
③「自宅外新入生のための学寮」	・新入生のうち、特に自宅外居住者でその全員の1年生。	・大学生活への適応に重点を置く。 ・教育的効果も確保する。
④「一般教育計画の一部としての学寮」	・③の対象学生に加え、全新生入生。 ・一般教育課程にある段階の学生。	・正課教育との密接な関連のもとに、1-2年間の共同生活の体験を与えようとするもの。
⑤「専門教育計画の一部としての学寮」	・商船大学・水産大学・農学部林学実習などの学生	・専門教育の目的達成のために常時または特定期間共同生活をさせる必要がある。
⑥「全寮制の学寮」	・②から⑤に加えて、制度的に全員を入居させる。	・教育的効果を全学生に対して確保しようとするもの。

(出所)滝口宏旧蔵資料所収「学寮の意義についての討議資料」(昭和35年5月29日)より発表者作成。

4. 「学寮答申」に至る政策議論で参考にされた学寮の事例

さらに、「学寮厚生審議会」の議論の中では、学寮のタイプ(旧制高校、キリスト教系大学、師範大学、女子大学)別に複数の代表的と思われる大学の学寮を(臨時)委員らで視察訪問して実際の状況を理解するように試みている。ここで見聞した事項を後日の審議にも生かすようにしている。わが国では、多種多様な学寮が設置され、現在もなお運営されている。こうした「学寮プログラム」をどのように理解するのか、大学教育に位置づける可能性があるのか、検討する契機となり得る。

表3 「学寮厚生審議会」において視察訪問した大学の学寮とタイプ

大学名	学寮名	学寮のタイプ	関係者
東京大学	駒場寮	旧制高校	・朱牟田夏雄教養学部長 ・西村秀夫教養学部厚生課長
国際基督教大学	第1, 第2男子寮	キリスト教系大学	・湯浅八郎学長 ・都留春夫学生部長
お茶の水女子大学	学内寮	女子大学 師範学校	・蟻山政道学長
東京教育大学	桐花寮	師範学校	・朝永振一郎学長 ・穂積重行助教授
立教大学(候補のみ)	女子寮	キリスト教系大学	・(不明)

(出所)滝口宏旧蔵資料所収「学寮厚生審議会学寮施設に関する部会」(第1回～第5回)の各議事要旨、「臨時委員名簿」、「学寮訪問の計画について(事務連絡)」より発表者作成。

主な参考文献

- ・阿部仁, 2019, 「多様性を生かす学生自治 国際混住寮の課題と挑戦」『世界』第920号, 129-136頁。
- ・蝶慎一, 2019, 「日本における学寮の歴史的展開と特徴—『教育』と『厚生』の視点からみた戦後初期の『学寮像』」安部有紀子・望月由起・橋場論『高等教育研究叢書』広島大学高等教育研究開発センター, 145, 53-65頁。
- ・学寮厚生審議会, 1962, 「大学における学寮の管理運営の改善とその整備目標について」《答申》(筑波大学附属図書館中央所蔵)。
- ・小林雅之, 2004, 「高等教育の機会と寮生活の現状」『IDE』2004年8月号, 67-73頁。
- ・九州大学七十五年史編集委員会編, 1992, 『九州大学七十五年史』九州大学。
- ・「東北大学学生協だより」No.17, 2001.9.19, (<https://www.tohoku.ac.jp/Japanese/studentlife/07/studentlife0701/gakuseikyokou17.htm>, 2019年12月2日確認)。
- ・「留学生支援企業協力推進協会 社員寮の提供促進に尽力」『経済同友』No.825, 08-11頁。

分析意識

現在、政府の方針によって学修者本位の教育が求められている。しかし、主体となるべき学生のニーズの把握が行われておらず、従来通りの教育を行うものも少なくない。学生は四年間の大学生活の中で、様々な大学の支援を求めている。特に学習を進める上で必要な支援は、学部によって異なり、学年とともに変化する。本研究では、このような現状を踏まえ、学部・学年による学修データをモニタリングすることで、授業の側面から学生の学修ニーズについて分析を行う。また、学生の感じる「教師に続けてほしいこと」という具体的な例にも着目し、教育改善を進めるための実学的なヒントを探る。

分析方法

本研究は、「授業改善につながる授業評価をより活用するために、とある地方国立大学(以下M大学)の学修データを利用し、「授業満足度と授業効果との関係」、「学生が求める学修支援」に着目し、さらに「大学教員に続けてほしいこと」という自由回答の結果をキストマイニングにより量的な裏付けをもって検証する。

分析結果(一部)

1. 授業満足度と授業効果、学修時間との関係

表1の示すように、【①授業の総合的満足度】と【③授業内容の理解度】【⑤学業への興味・関心が高まった】の間に強い相関がある

【授業の総合的満足度】は他の項目との間にも中程度の相関があることが分かる。このことから、「③授業

表 1

授業効果と学修時間	①総合的に判断して、この授業に満足できた。	②授業内外の学習に取り組むために、シラバスを活用した。	③この授業の内容について理解できた。	④新しい知識・考え方・技術などが獲得できた。	⑤この授業の受講によって、学業への興味・関心が高まった。	⑥この授業で学んだことや考え方について、意識するようにしたり実際に試してみたりした。	⑦学びを深めるために、調べたり尋ねたりした。	⑧授業1回当たりの授業外学習は何時間でしたか。
①総合的に判断して、この授業に満足できた。	1	.353**	.814**	.793**	.819**	.669**	.542**	.257**
②授業内外の学習に取り組むために、シラバスを活用した。	.353**	1	.393**	.311**	.382**	.436**	.397**	.179**
③この授業の内容について理解できた。	.814**	.393**	1	.759**	.759**	.666**	.545**	.260**
④新しい知識・考え方・技術などが獲得できた。	.793**	.311**	.759**	1	.844**	.701**	.611**	.331**
⑤この授業の受講によって、学業への興味・関心が高まった。	.819**	.382**	.759**	.844**	1	.735**	.622**	.332**
⑥この授業で学んだことや考え方について、意識するようにしたり実際に試してみたりした。	.669**	.436**	.666**	.701**	.735**	1	.730**	.444**
⑦学びを深めるために、調べたり尋ねたりした。	.542**	.397**	.545**	.611**	.622**	.730**	1	.559**
⑧授業1回当たりの授業外学習は何時間でしたか。	.257**	.179**	.260**	.331**	.332**	.444**	.559**	1

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

内容への理解を深め、④新し知識・技術を身に付けさせ、⑤授業への興味・関心を高めるなどの工夫を凝らすことが、学生の授業効果の向上につながる。

次に、【⑦学びを深めるための調べ学習】と【⑧授業外の学修時間】との間に比較的強い相関があることから、PBL や問題発見・解決などの授業方法の活用は自己学習時間を促進する可能性があると考えられる。

2. 学生が求める学修支援

4年間の経年結果(図1)をみると、授業と直接に関わる項目「教員の授業方法の改善」に対して4分の1以上の回答者が常に求めていると答えている(平成30年度時点は28.9%である)。また、学年の進級とともに、学習支援に求める項目も異なる(図2)。例えば、一年生の「履修指導」、「教員授業方法の改善」に対する要望は他学年より比較的高い。

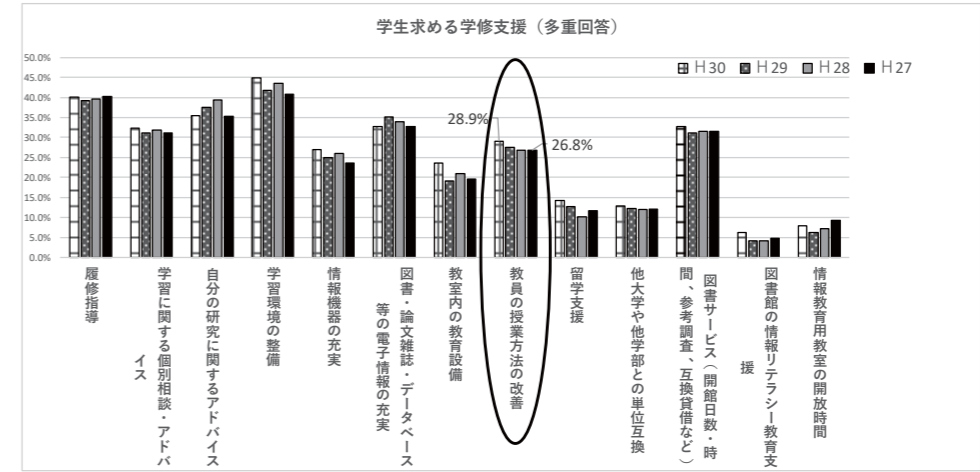


図 1

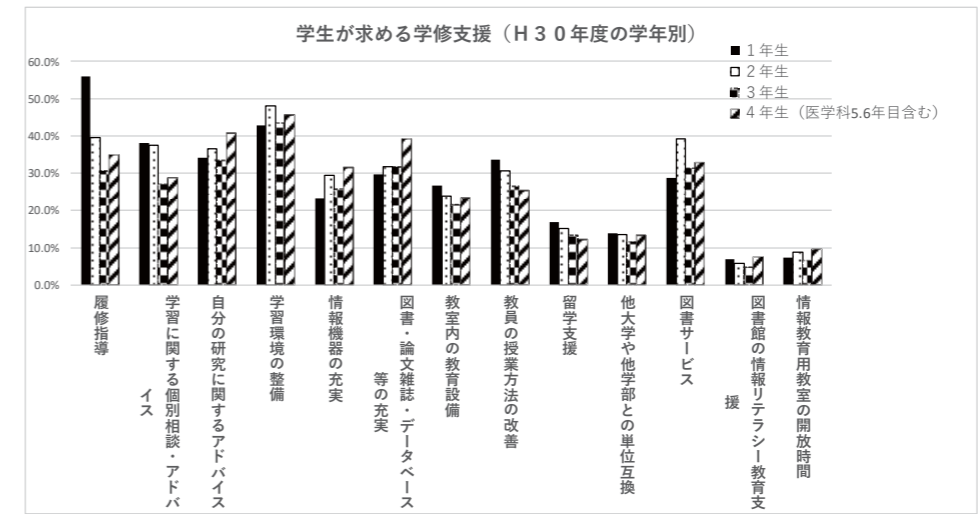


図 2

3. 授業の改善点(学部別)

授業に対して改善してほしい点を図3のようにまとめた。全体的に、「わかりやすい説明」、「発展的授業内容」、「学生に考えさせる工夫」での要望が多い。また、学部間の差も明確である。医学部学生は「学生との対話の機会」と「学生同士の交流」の期待が比較的高い。

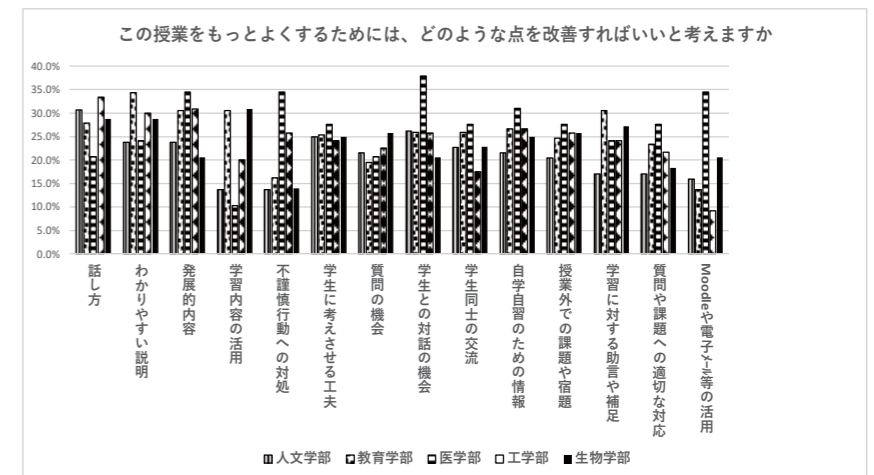


図 3

4. テキスト分析の結果(一部)

「授業で続けてほしいこと」については「学生目線に立ったわかりやすい説明」、「丁寧な一対一のコメント」という回答が多い。また、学部によって回答傾向が異なる。

まとめ

学生が求める授業に関する改善点は主に教員の授業方法にあり、特に「わかりやすい説明」については量的データ及び質的データの両方とも同じ回答傾向が見られる。

参考文献：金子元久(2013)『大学教育の再構築:学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部。

大学生活と学生の成長

その成果から見えてくること

○江原昭博（関西学院大学）

1. はじめに

「大学改革」が存在を強めたのは、1991年の大学設置基準の大綱化からとされている。規制緩和等の社会構造の変化を背景とする設置基準の大綱化から30年近くを経た現在に至るまで、そうした改革において様々な考え方や具体的な取り組みが取り入れられてきたが、特にここ十年程は大学の改革に関する活動が勢いを増している。中央教育審議会による学士課程答申、質的転換答申から、高大接続答申、グランドデザイン答申、そして直近の教学マネジメント指針に至るまで、学士課程教育を学位プログラム（教育プログラム）として捉えること、学修成果の可視化による教育マネジメントを進めること、認証評価制度の軸を内部質保証に向けること、大学入試改革を高大接続の枠組みから進めることなど、極めて大きなフレームワークを射程とする高等教育施策が矢継ぎ早に打ち出されてきた。非常に大きな変化であった。研究の現場、政策の企画、行政の遂行、各大学の実務、複雑に絡み合う立場を重ね合わせながら、あまりにも多くの、そして大きな施策の連続に翻弄されてきたのは私だけではないのではないかと感じる。昨今では、「大学改革」に対する疲弊も目立ち（そういう意味では「大学改革実行プラン」と名付けられた施策が我々の疲労感に刺さってくる理由はなんとはなしに合点が行くものである、閑話休題）、さらには「教育改革」全体に対して真つ当な批判（と一部の揶揄）が勢いを増していることも理解できる。確かに測ればいいというものではない。今回の発表でそれら全体に対して解を用意することは無論私には手に余ることではあるが、これまで現場で取り組んできた経験から、鍵となる 이슈を中心に少しずつ見えてきた知見を報告したい。

2. 問題と目的

この十年程に限って見ても多様で多岐にわたる高等教育施策には、鍵となる具体策を中心に三つの大きなフレームワークが存在すると考えられる。その一つ目は、学士課程答申における学士力やPDCAの議論などから始まる「教育の目標設定という考え方」についてである。二つ目は、質的転換答申における内部質保証や教学マネジメントの議論にもつながる「認証評価制度における内部質保証の重点化」についてである。三つ目は、高大接続答申やその後の大学入試改革諸施策（とその頓挫）に関わる「生徒の大学生化とその成長」についてである。これらをまとめた流れがグランドデザイン答申であり、教学マネジメント指針であるという理解のもと、上述の三つの極めて大きな施策を貫く鍵となる具体策が、学修成果の可視化であり、大学のマネジメントをどう実現するか、ということである。その際、大学生活を通じて学生はどのように成長するのか、どういった教育体系を準備することが効果的なのか、教学マネジメントといったときに何をどのようにマネジメントしていけば良いのか、その成果の部分、特に大学の教育の成果、学生の学修の成果に着目する。以上の問題意識を踏まえて、今回の報告では、所属する大学においていかに現実化、具体化を進めたのかということが中心となる。

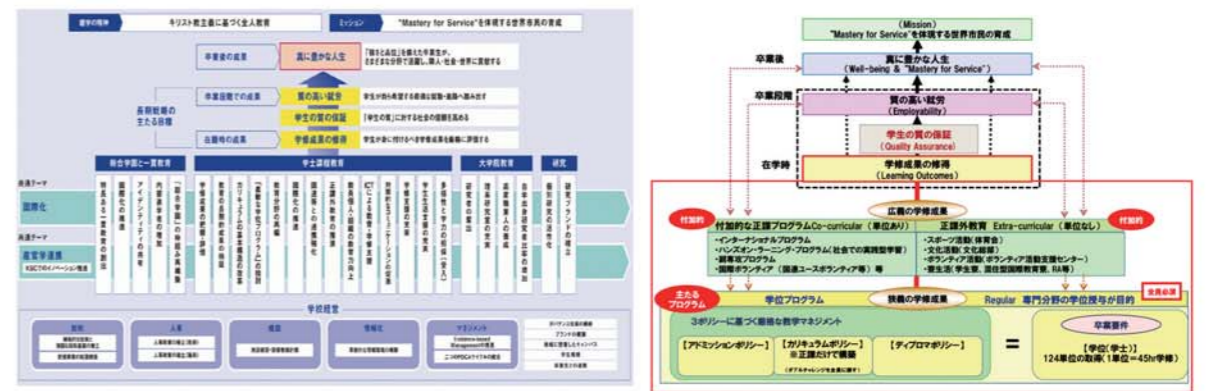
3. 方法

実際に経験していく大学生活を通じて学生たちはどのように成長するのか、どう行った教育体系を用意していくことが効果的なのか、教学マネジメントというのは簡単だが具体的にどのようなマネジメントを実施すれば的確な教学マネジメントとなるのか。それぞれに直接的に具体的な回答を準備するのは容易ではない。先般発表された教学マネジメント指針にも明確な回答は準備されていないことは、指針内でも触れられている。それらの答えは大学側に任されている。今回の報告では、上述の問題意識で取り上げたように、広範で膨大な高等教育政策のうち三つのフレームワークを活用する。各

フレームワークから導き出された具体的なイシューである「教育の目標設定という考え方」、「認証評価制度における内部質保証の重点化」、「生徒の大学生化とその成長」の全てに共通する鍵として、学修成果の可視化と教学マネジメントを取り上げる。これらを包括した構造を通じて、教学マネジメント体制をどのように構築し、どのような施策を通じてマネジメントを進め、どのような学生の成長を想定し具体的に測定していくのか、概念構成から具体的な結果まで報告する。

4. 結果

2019年、関西学院大学では自己点検・評価に関するPDCAサイクルと、長期戦略・中期目標についてのPDCAサイクルを、将来構想「Kwansei Grand Challenge 2039」の元の中期総合経営計画において一元化した。大学全体の質の保証と質の向上の考え方を踏まえた一つのマネジメントサイクル、つまり関西学院大学における内部質保証体制を構築した。統合された関西学院大学における質保証、また関西学院大学における企画立案の遂行に関するマネジメントは、具体的に諸施策に関する目標設定とその評価分析という形で示される。その際、教学マネジメントにおいては、学生の学修成果について広い視野で取り上げている点に特徴がある。関西学院大学では学部学科によるいわゆる正課教育における学修成果（狭義の学修成果）にとどまらず、正課教育に加えて、付加的な教育プログラム、スポーツやボランティア活動、キャンパスを通じた様々な活動等の課外活動を含めた取り組みを通じて身につける多種多様な成果を踏まえて関西学院大学における大学生活を通じた学修成果（広義の学修成果）と考えている。そうした学修成果の獲得を通じて、将来構想「Kwansei Grand Challenge 2039」、および、長期戦略や中期総合計画の目標として掲げている、学生の質の保証、質の高い就労、真に豊かな人生が達成されているかどうかを各種学生調査や卒業生調査を通じて検証している。こうした活動を通じてマネジメント成果の具体化がなされている。



5. 考察

教学マネジメント指針にも触れられている通り、一つの答えが存在するわけではない。ただ現実問題として喫緊の対応が迫られる教学マネジメントであり学修成果の可視化については、本報告を通じて一定の検討および結果が得られた。今後については、一つの教学マネジメントモデルを成立させたことにとどまらず、さらに効果的なマネジメントモデルの開発や、新たなマネジメントモデルへの発展など、これにとどめず次の段階へと進めていくことが求められる。

参考文献

- 江原昭博 (2018), 「なぜ、今学修成果が求められるのか?その社会的背景と、解決への糸口」、カレッジマネジメント 209号, pp.5-11, リクルート。
中央教育審議会 (2008), 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」。

ASD 学生のセルフ・アドボカシー・スキル (SAS) 育成のための効果的手法の実証研究

—大学と就労支援事業所との連携を通しての SAS の育成—

○小川 勤 (静岡福祉大学)

1. 問題意識

2017 (平成 29) 年度の日本学生支援機構 (Jasso) による調査によれば、ASD (自閉症スペクトラム症) の就職率は 64.2% で、他の障害者 (豊 95.3% など) や学生全体の就職率 (98.2%) に比べて有意に低い。これは、共感性や社会性に乏しいという発達障害の障害特性等に多くの原因があると考えられるが、それ以外に、社会を見据えた移行支援がこれまで日常の支援活動の中で十分行われていないことを示している。

そこで、ASD 学生自らが「自分の障害特性を理解し、他者に説明し、自分が必要とする支援を他者に求めていく行動を起こせる力」、すなわち、セルフ・アドボカシー・スキル (SAS: 自己権利擁護力) の育成・獲得を目指して学外の就労移行支援事業所 (以下、事業所) と大学とが連携する意義や、5 つの事業所についての支援機能、大学と事業所との連携の形 (タイプ) を明らかにする。

2. ASD 学生の就職活動をめぐる困難さ

ASD 学生は就職活動の際に、各タイミングで、以下のような困難を抱えている。

①就職活動を開始する時の困難さ

授業や卒業研究で精一杯、または、メンタルヘルスの不調をきたし、就職活動を開始することができない。

②適切な進路選択をする時の困難さ

身近にロールモデルや情報が少なかったりして、働くイメージが持ちにくい。そのため、自分に合う職業や働き方の選択ができない。また、支援の必要性が窺えるが、困り感や障害の認識に至っていないケースもある。

③選考を通過する時の困難さ

障害の特性や社会経験の少なさなどから、エントリーシートをまとめることが難しい。また、面接時に、ビジネスマナーや身だしなみに無頓着である。質問者の意図とずれた回答をしてしまうことも多い。

3. 就労移行支援についての基本的な考え方 (自己理解力と仕事理解力)

障害があるということは、業務を遂行する上で、そのままの環境では何らかの困難が生じる可能性があるということの意味している。では、その困難をどのように軽減あるいは解消したらよのだろうか。

ひとつは、会社で合理的配慮を得ることが考えられる。ただ、会社から自動的に合理的配慮が与えられるわけではない。また、会社は障害者に対して何でもやってくれるわけではない。そのため、障害や希望する措置を会社に伝え、話し合いを経て、配慮を得ることのできる力 (セルフ・アドボカシー・スキル (SAS: 自己権利擁護力)) が障害者本人に求められる。このためには、自分の障害を理解 (自己理解力: 障害受容) し、自分でできる対処や支援方法を理解するとともに、適切に配慮を要請するスキルを身に付ける必要がある。

もうひとつは、自分の障害の状況を考慮して、困難が生じにくい、または、自分の強みを活かせる職種・仕事内容を選択する必要がある。ASD 学生で、臨機応変な対応を求められると負担が大きいという場合には、比較的ひとりでコツコツと進めていけるような定型化された業務の方が活躍しやすい。そういったマッチングを考えるためには、自己理解力だけでなく、仕事理解力が欠かせない。

4. 就労移行支援事業所と連携する必要性

就労をめぐるさまざまな課題を解決していくためにはセルフ・アドボカシー・スキルを ASD 学生自らが獲得していく教育プログラムの提供や支援方法が必要である。また、障害に対する理解だけでなく、障害特性に適した仕事理解や SAS の獲得等を目指したソーシャル・スキル・トレーニング (SST) を実施していくことが欠かせない。しかし、大学の就職支援室では、知識不足やスキル不足から、このようなことがこれまで十分に行われてこなかった。そこで、ASD などの発達障害学生の就労移行に豊富なノウハウを持つ就労支援事業所 (以下、事業所) と大学が連携して、就職や職業定着に結び付く有効な支援方法を研究開発する必要がある。

ある。事業所は、就労体験を含む体験的な実習を通して、アセスメント、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチングのすべてに渡って、相談と訓練の一体的な支援を実施している。

5. 就労移行支援事業所の機能と大学との連携と連携するメリット

就労移行支援事業所は、職業訓練から、求職活動、職場定着までをトータルに支援する障害福祉サービスである。対象者は、「企業等への就職を希望する 18 歳から 65 歳未満の障害や難病のある方で障害者手帳の所持、自立支援医療の受給、発達障害の診断有のいずれかを満たす方」が対象である。利用期間は原則 24 ヶ月となっている。利用料はサービス提供費用の 1 割を上限として、世帯所得に応じた月ごとの負担上限額が設けられている。

また、大学生等の在学中の事業所利用が厚生労働省の通知より認められている。利用条件としては、①大学や地域における就労支援機関等により就職支援の実施が見込めない場合、または困難である場合、②大学卒業年度であって、卒業に必要な単位取得が見込まれており、就労移行支援の利用に支障がない者、③本人は就労支援の利用を希望し、就労移行支援の利用により効果的かつ確実に就職につなげることが可能であると市町村が判断した場合などの条件が付与されている。

【就労支援事業所と大学が連携するメリット】

- ①支援を受けながらの就労は、ASD 学生にとって、就活、就労、職業生活維持のために専門的なスタッフの支援を継続して受けられるという安心感につながる。その結果、ASD 学生の就労に対する戸惑いや混乱を最小化させることができる。
- ②就職や就職後の職場定着に結び付く実効性の高い教育プログラムや支援方法を研究開発することができる。
- ③SAS 獲得プログラムを移行支援に活用することで、潜在的に優れた才能を持った ASD 学生が社会で活躍する機会がより多くなる。

6. 各就労移行支援事業所の機能と大学との連携タイプ

5 つの事業所について、それぞれの支援機能と事業所と大学の連携の特徴について訪問調査を実施した。その結果、それぞれの事業所は異なる固有の機能を持ち、さらに得意とする支援分野も異なることが表 1 のように明らかになった。企業の立場になって、ジョブ・スキル向上を目指したジョブ・マッチングやジョブ・コーチングを重視するタイプ (kien、unselfish)。事業所の利用者の得意・不得意の部分や人柄を見極めるアセスメント (評価) を重視し、コミュニケーション能力を高めるために、楽しみながら人間関係や友人が作るようなさまざまなソーシャルスキルトレーニング (SST) を提供するタイプ (PEAKS 神戸、LITALICO ワークス広島)、両機能を有するタイプ (NPO 法人リエゾン) があることが分かった。

一方、大学との連携においては、有料で就労に必要な SST やジョブ・スキルを提供するタイプ (kien、unselfish) や、ASD 学生のアセスメント (評価) 結果やこれまでの支援方法に関する情報、支援を巡るさまざまなエピソード等を大学から得る形で連携するタイプ (NPO 法人リエゾン)、さらに、大学のキャリア教育の一部を担う形で連携し、その後、事業所での活動への参加に結び付けるタイプ (PEAKS 神戸、LITALICO ワークス広島) など多様な連携のタイプがあることが明らかになった。

表 1 就労移行支援事業所の機能評価と大学連携の特徴

事業所名	就労移行支援事業所の機能評価と大学連携の特徴				支援の特徴	大学との連携
	アセスメント	ジョブ・マッチング	ジョブ・コーチ	定着支援		
kaisen	△	◎	◎	◎	仕事理解重視	ガクプロ
PEAKS 神戸	◎	△	○	◎	自己理解重視	大学のキャリア教育支援
NPO 法人リエゾン	◎	△	○	○	仕事・自己理解重視	アセスメントで大学と連携
LITALICO ワークス広島	○	△	○	○	自己理解重視	大学のキャリア教育支援
unselfish	○	○	◎	◎	仕事理解重視	大学のキャリア教育支援
	◎…かなり重視	○…重視	△…あまり重視しない			

私学助成は私立大学の経営に貢献するのか

○松宮慎治（神戸学院大学）

1. 問題と目的

本稿の目的は、私学助成が私立大学の経営に貢献するかどうかを実証的に素描することにある。

近年の財務省は、経営困難大学の「安易な救済」を避けるために、私学助成を競争的に配分しようとしている。この論理の妥当性は、私学助成が多少なりとも私立大学の経営に貢献しているという現実を下支えされる。仮に貢献しないのであれば、私学助成の投入は「安易な救済」にはならない。他方、私学助成の配分が減少し続け、2015年度には10%を切っていることに鑑みると、経営に与えるインパクトは、むしろ小さくなり続けているはずである。こうした、私学助成が私立大学の経営に貢献するのか、するとすればどの程度かを明らかにした実証研究は少ない。本研究では、近年のデータを用いて以上の実態を素描することで、財務省の論理の妥当性を問う。

2. 枠組みとデータ

私学助成と私立大学における教育・経営の関係を推定するために、以下の枠組みを提示する(図1)。

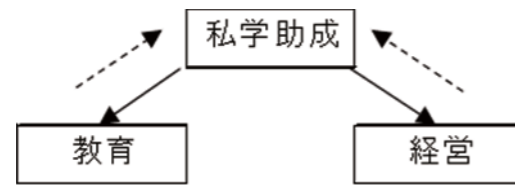


図1 私学助成と教育・経営の関係を分析する枠組み

目指すのは、私学助成が教育と経営それぞれについて、どのような影響力をもつのかを推定することである(実線)。その上で、私学助成の配分が、いかなる要因によって規定されているのかを確認する。このとき、従属変数として設定した教育や経営が、私学助成の配分に影響を与えているという逆因果も射程とする(破線)。

独立変数である私学助成は、補助金比率で代理する。ここでいう補助金は、国ないし地方公共団体が私立学校に対して交付する補助金のすべてを含む。また、従属変数である教育は、教育研究経費比率で代理する。経営については、定員充足率で代理する。その他、分析に用いる変数の定義と出典は表1のとおりである。

表1 変数の定義と出典

変数名	定義	出典
統制	時点 (wave) 附属病院ダミー	2012年度から2016年度 (5年間) 附属病院を保有 (医・獣医・歯学部あり = 1)
規模	学生数	単位: 100人 大学院生を含む (受け入れ留学生、研究生、聴講生、通信教育学生は除く)
威信	偏差値 設置年	各学部偏差値の平均 (基準: 50) 大学の設置年 (基準: 1950年)
教育条件	ST比	単位: % 学生数 ÷ 教員 (専任講師以上の資格者) 数
経営状況	人件費比率	単位: % 人件費 ÷ 事業活動収入
	学生生徒等納付金比率	単位: % 学生生徒等納付金 ÷ 事業活動収入
	管理経費比率	単位: % 管理経費 ÷ 事業活動収入
	自己資金比率	単位: % 自己資金 (純資産) ÷ 総資産
教育研究経費比率	単位: % 教育研究経費 ÷ 事業活動収入	『大学四季報データベース』 (東洋経済新報社)
指標	定員充足率	単位: % 学生数 ÷ 総定員数
	補助金比率	単位: % 補助金 ÷ 事業活動収入

3. 結果

3-1. 私学助成と教育の関係

結果によれば、補助金比率が高まるほど、教育研究経費比率も高まっている。つまり、私学助成は教育に対して正の効果をもっていると言える。モデル 1-1 と 1-2 を比較すると、決定係数は within (機関内), between (機関間), overall (全体) のすべてで上昇しているが、補助金比率の投入によって、他の独立変数の有意水準と係数の符号は変化しない。有意水準にある変数の係数に増減は認められるが、ごくわずかである。このため、教育研究経費比率に効果をもつ要因は一定であり、そのひとつに補助金比率があるという構造が示唆される。

3-2. 私学助成と経営の関係

結果によれば、補助金比率は定員充足率に対して有意な効果をもっていない。つまり、私学助成は経営に対して、統計的には正にも負にも貢献していないと言える。また、モデル 2-1 と 2-2 を比較したときに、説明力はいずれも 0.1%水準で有意であり、かつ補助金比率の投入によって、他の独立変数の有意水準と係数の符号は変化していない。これは前項の傾向と同様である。

3-3. 私学助成配分の規定要因

3つのモデルを、教育研究経費比率と定員充足率に着目して比較すると、決定係数にわずかな差はあるものの、全体として補助金比率に対して前者は正の効果をもつが、後者は有意ではないことは共通する。つまり、教育と経営のうち、私学助成の規定要因たりうるのは、教育のみである。また、学生生徒等納付金比率 (-) と学生数 (-) は、教育研究経費比率の投入有無によって、有意か否かが変わっている。このことから、モデル 3-2 で有意であるこれらふたつの変数は、教育研究経費比率 (+) の一部を説明していたに過ぎないことがわかる。

4. 考察

私学助成と教育の関係の推定からは、私学助成と、人材の活用等による大学の自助努力に正の効果が見られた。後者は、規模が小さく自己資金が乏しい大学ほど積極的である。そうした大学では、教育の成果が学生募集に依存するという問題がある。私学助成と経営の関係の推定からは、経営に対して私学助成は影響しないことが明らかとなった。かつ、威信の高い大規模大学ほど、経営効率が良いことがわかった。教育と異なり、経営は大学の自助努力による改善に制約がある。私学助成配分の規定要因分析からは、教育だけが正の効果をもつことがわかった。教育以外に効果をもつのは、医学部の保有と乏しい自己資金である。これらのまとめを分析枠組みと照合すると、図2のようになる。

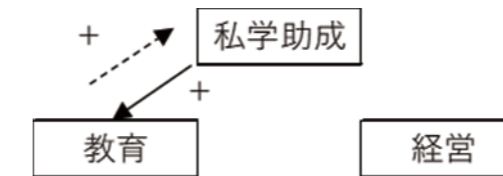


図2 私学助成と教育・経営の関係

私学助成と教育・経営の関係においては、私学助成と教育の相互関係だけが成立している。具体的には、私学助成は教育に対して配分され、配分された教育がまた私学助成の獲得につながるという、正のスパイラルにある可能性がある。そして、この構図から経営は独立している。

結果を踏まえると、私立大学に対する競争的資金配分政策を下支えする問題認識は、妥当性を欠くと結論づけられるだろう。なぜなら、政策が推進の旗幟とするのは、経営が苦しい大学の救済に、安易に公的資金を配分することは望ましくないという価値観だからである。本稿の分析から得られた結果は、近年の私学助成が、経営には効果をもたない現実を示唆している。

参考文献

結果の表および基礎統計量と併せて、当日配布資料にて示す。

国立大学法人の業績連動型交付金の現状と課題

～教育や研究の質を向上させているのか～

田中秀明（明治大学公共政策大学院）

1. はじめに

2004年に国立大学が法人化されてから15年が経過し、法人評価の対象となる中期目標期間は第3期（2016～21年度）になっている。従来、国立大学は国の組織として位置付けられており、人事や予算などの面で規則に縛られて柔軟な経営が難しかった。これを改革したのが国立大学法人化であり、大学に経営の裁量や自律性を付与して、「高等教育及び学術研究の水準の向上と均衡ある発展を図る」（国立大学法人法第1条）を目指したのである。

それでは、法人化により、国立大学の教育や研究の水準は真に向上したのか。これを検証するのが中期目標期間の評価であるが、各大学法人、国立大学法人評価委員会（「評価委員会」と言う）、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構（「授与機構」と言う）の関連する評価資料を見ると、とにかく評価資料の分量が膨大で、評価を実施していることは理解できるものの、それが真に意味のあるものか疑わしいのが実態である。

この法人評価に加えて、近年議論になっているのが、各大学法人に配分される運営費交付金の減少である。交付金の総額（予算額）は、法人化初年度の2004年度の12,415億円から2016年度の10,945億円となり、約12%削減されている。こうした中で、大学間の競争を促し教育研究のパフォーマンスを高めるため、評価や業績に基づく配分（「業績連動型交付金」）の割合が高まっている。

2019年度予算編成過程においては、財務省の財政制度等審議会財政制度分科会（2018年10月24日）が、「教育・研究の質を評価する共通指標に基づいて配分する割合をまずは10%にまで高めることが必要ではないか」という方向を示したことから、国立大学協会から強い反対意見が出された。大学評価や交付金の配分を巡り論争が起こっているが、問題はこれらの取組みが機能し、教育研究水準の向上につながっているのかである。大学間に競争を促すのであれば、明確かつ公平なルールが必要であるが、法人評価や業績に基づく配分の仕組みは複雑であり、非常にわかりにくい。諸外国でも業績連動型の交付金は導入されているが、それが真に教育研究水準の向上に寄与しているかは明確に検証されているわけではない。業績連動型交付金の可能性は否定しないが、多くの誤解と無理解がある。

そこで、本発表では、法人評価や運営費交付金を巡る最近の動きをレビューするとともに、それらの具体的な仕組みを分析することにより、その問題点を明らかにする。業績連動型交付金については、その具体的な評価の仕組みなどが公開されていないものがあり、その解明に努めたい。発表の主な内容は、①法人評価や運営費交付金を巡る最近の動き、②法人評価の現状と問題、③運営費交付金の配分の現状と問題、である。

2. 法人評価や運営費交付金を巡る最近の動き

近年の改革の第1歩は、「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」(文科省2012年6月)である。実行プランは、①激しく変化する社会における大学の機能の再構築と②大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化の2つの柱からなり、②の内容として、国立大学改革(国立大学個々のミッションの再定義、学長のリーダーシップの確立など)、大学改革を促すシステム・基盤整備(大学情報の公表の徹底(大学ポータル)、評価制度の抜本改革、客観的評価指標の開発)、財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施、大学の質保証の徹底推進が盛り込まれた。

安倍政権は経済成長を重視する、いわゆる「アベノミクス」を打ち出し、政府としての関連施策を最初にまとめたのが「日本再興戦略」(2013年6月)である。それは大学改革にも言及しており、運営費交付金の重点配分などが盛り込まれ、第3期中期目標期間開始(2016年度)までに改革案を取り

まとめた。こうした動きを受けて、文科省として国立大学改革の基本的な方針を示したのが、「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」(文科省2014年7月改定)である。また、運営費交付金の見直しについては、2014年10月、「第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の在り方に関する検討会」が文科省に設置され、2015年6月、その報告書が発表されている。それは、交付金の問題として、各大学法人の多様性や強み・特色をいかした学内資源配分が不十分、各大学法人に支援を行った取組の成果の検証が不十分、学長のリーダーシップを支える学長裁量経費の確保が困難などを挙げて、大学を3つに分類して重点支援する仕組みや学長裁量経費の導入、重点支援に係る評価指標と中期目標・中期計画との連動などを盛り込んでいる。

3. 法人評価の現状と問題

現在、法的な制度に基づく大学評価は、①自己点検・評価(学校教育法)、②認証評価(学校教育法)、③国立大学法人評価(国立大学法人法)に大別できる。ここでは、国立大学法人評価及び業績連動型交付金に焦点を当てる。

(1) 評価制度の仕組み

①中期目標期間評価:「業務の実績の総合的評定」と「教育研究の状況の評価」(授与機構が担当)の2つで構成。

②法人運営活性化支援分に係る評価:第1期の評価に基づき30億円を各大学法人へ配分するとともに(2012～17年度)、第2期の評価に基づき30億円を各大学法人へ配分(2018～23年度)するもので、各大学法人へ配分額は6年間固定。教育・研究・社会貢献等の項目別にポイント換算。

③重点支援評価:第3期中期目標期間では、各大学法人の機能強化の方向性に応じて支援するために、3つの枠組みを設けて重点支援を行う。法人は「戦略」の達成状況を判断するための「評価指標(KPI)」を設定し、その達成状況を評価。約300億円が評価対象経費。

④共通指標による配分に係る評価:会計マネジメント、研究教育資金獲得実績等7つの分野の成果を相対的に評価し、2019年度においては、約700億円を配分。

(2) 評価制度の問題の分析

①膨大な評価作業

②評価の基本であるロジックモデルの欠如

③評価の客観性や信頼性が乏しく、また比較ができない

※評価制度別に、各法人の評価結果をデータに基づき分析する。

4. 運営費交付金の配分の現状と問題

(1) 運営費交付金の配分の基本的な仕組み

第1期中期目標期間(2004～09年度)、第2期(2010～15年度)、第3期(2016～11年度)における仕組み。

(2) 業績連動型交付金の配分の分析

法人別の運営費交付金総額、種類別の業績連動型交付金の推移などをデータに基づき分析する。

(3) 諸外国における業績連動型交付金の最近の動向

特に、アメリカの州政府、オーストラリア連邦政府における業績連動型交付金について、最近の動向を紹介する。

5. まとめと結論

分析結果の要約と、第4期中期目標期間(2012～17年度)に向けた改善を提案する。

国立大学法人と出資

—指定国立大学法人の出資会社を中心に—

○森 卓也（株式会社三菱総合研究所）

1. はじめに

私立大学を設置する学校法人は、その教育活動に影響がない範囲において事業会社に自由に出資することができ、100%出資の会社設立も認められている。そのため自己収入の拡大、大学経営効率化の手段として学校法人は出資会社で様々な事業を展開してきた¹。他方、国立大学を設置する国立大学法人は、基本的には公的資金によって運営される法人であり、国民のニーズに対応しない業務が自己増殖的に増えることを防止するため、国立大学法人法に出資業務に関する根拠規定がある場合以外は出資により株式を取得することはできない。そのため、国立大学の出資会社は国の政策目的に合致した特定の事業を担うもの（承認 TLO や認定 VC 等）に限定されてきたが、2016 年の国立大学法人法改正で新たに実現した指定国立大学法人では、大学の研究成果を活用したコンサルティング事業と研修・講習事業を行う会社（以下「指定国立会社」と記載）の出資設立が認められるようになり（国立大学法人法第 34 条の 5 第 1 項）、一定の条件下で、大学自身の裁量により独自色のある出資会社が登場する土壌が整備された²。本発表では、指定国立大学法人の出資会社に関わる制度と具体事例を報告する。

2. 指定国立大学法人の出資に関わる制度

最初に指定国立大学法人の出資制度を整理しておく。国立大学法人が出資する際には文部科学大臣の認可（国立大学法人法第 22 条第 2 項）が必要であり、その際、財務大臣との協議も行われる（同法第 36 条）。また出資を行おうとする大学（出資元）と出資の相手方（出資先）の双方に対する認可基準が示されており、大学（出資元）については、出資財源として公的資金に該当する運営費交付金相当額を充てないこと、出資額の範囲として、自己収入総額から運営費交付金の算定対象となる自己収入相当額を控除し、繰越欠損金を減じ余剰金を加えた額の範囲内であることが課されている。相手方（出資先）については、前述の承認 TLO や認定 VC 等と異なり、指定国立会社について主務大臣による承認や認定といった制約はないが、収益の一定割合を大学及び教員に還元すること、大学が行う教育や学術研究に支障をきたすことのないよう配慮すること、類似の民間事業者等の活動を不当に妨げることがないよう配慮することが課されている³。

3. これまで設立された指定国立会社の比較

2019 年度末時点で設立されている指定国立会社は、京大オリジナル株式会社、東京大学エクステンション株式会社、東北大学ナレッジキャスト株式会社の 3 社である（表 1）。京都大学オリジナルが企業・法人向けの専門研修、一般向けの教養講座など幅広い分野に事業を展開している一方、東京大学エクステンションはデータサイエンス分野、東北大学ナレッジキャストはライフサイエンス分野にそれぞれ特化した事業を展開しており、会社毎に事業内容に違いがある。「大学や教員に還元できるだけの収益」を得ているかは現時点で確認できないが、京大オリジナルの事業収入の過半を京都大学の発注が占めていることから、現時点では大学の発注が同社の経営を支えている状況と推測される。

なお 2020 年 4 月 1 日には 4 社目となる株式会社 Tokyo Tech Innovation（国立大学法人東京工業大学 100%出資）が設立され、オーダーメイド型企業内研修、AI 人材等のリカレント講習、技術相談・共同研究・学術指導の斡旋や共用設備の学外利用といったサービスを提供予定である⁴。

¹ 正確には、「事業者の依頼に応じてその事業活動に関し必要な助言その他の援助を行う事業」と、「事業者及びその従業員その他の者に対して研修又は講習を行う事業（研修又は講習に必要な教材を開発し、当該教材を提供する事業を含む）」の 2 つである（国立大学法人法施行令第 24 条）。

表 1 指定国立大学法人が出資している指定国立会社（2019 事業年度末時点）

商号	京大オリジナル株式会社	東京大学エクステンション株式会社	東北大学ナレッジキャスト株式会社
設立年月	2018 年 6 月 1 日	2018 年 12 月 3 日	2019 年 10 月 9 日
資本金	50,000 千円	80,000 千円	40,000 千円
出資大学	国立大学法人京都大学(100%)	国立大学法人東京大学(100%)	国立大学法人東北大学(100%)
業務の概要	・コンサルティング業務、研修・講習の企画、運営及び管理業務等	・企業、社会人等へのデータサイエンススクールの経営 ・データサイエンスの実務実装のコンサルティング	・コンサルティングサービス(医療機器等開発支援) ・研修・講習サービス(スマートエイジングカレッジ)
事業収入	191,928 千円(H30 事業年度)	—(H30 事業年度)	—
うち出資大学の発注割合	65.7%(H30 事業年度)	0.0%(H30 事業年度)	—

出所：各大学の平成 30 事業年度財務諸表附属明細書及び各社ウェブサイトを基に筆者作成

4. 指定国立会社の設立・運営に関するケーススタディ

東北大学ナレッジキャストは、国立大学法人東北大学 100%出資で 2019 年 10 月 9 日に設立された。教職員人件費が縮小する中、出資会社で得た収益を大学・教員に少しでも還元すること、また出資会社を東京に置いて大学のアウトリーチ拠点として活用することが狙いである。2019 年に入ってから学内で検討を開始、先に出資会社を設立していた京都大学や東京大学への情報収集を経て、文部科学省に最初の相談を同年 3 月に実施した。前述のとおり文部科学省に加え財務省との協議も必要となるが、両省ともに協力的で、事業継続性の観点から出資会社の事業計画書に関する疑問点を両省と協力しながら一つひとつ確認していく作業を行った。一方、学内審議は経営協議会と運営企画会議で行い、特に経営協議会の学外委員が出資会社設立に前向きであった。

出資会社の検討は総長・プロボスト室を中心に行い、出資会社事業の中核となる教員と意見交換・情報交換しながら計画の具体化を進めた。設立時点での出資会社事業は、①医療機器等開発支援（コンサルティングサービス）と②東北大学スマート・エイジング・カレッジ東京（研修・講習サービス）の 2 つを柱としているが、これらは元々大学で実施していたサービスの中で、顧客が見えているもの（＝収益をあげる可能性が高いもの）を同社に移転したためである。2019 年 12 月時点で、代表取締役社長は民間企業出身の特任教授が務め、東北大学職員 4 名が特定研究成果活用事業支援室（室長はプロボスト）の業務として同社運営を支援している。

同じサービスを大学内部で行う場合と比較すると、出資会社事業では、価格設定や先行投資の自由度（大学内部の場合、収支均衡が原則となる）、教員への報酬還元（大学内部の場合、教員の本業扱いとなる）といったメリットがある。一方、コンサルティングと研修・講習に限られた事業範囲や民業圧迫への配慮といった制度上の制約もある。今後、事業範囲を拡大することで、大学のアセットマネジメントやアウトソーシング等、大学経営において出資会社を更に活用できる可能性がある。

5. おわりに

既に指定国立会社を設置した 3 大学以外の指定国立大学法人は勿論、産学連携を担う子会社を全ての国立大学で設立可能とする制度改正も検討されており、国立大学の出資会社が拡大する可能性がある。他方、出資会社を設立すれば確実に収益を確保できるという訳ではなく、出資業務を規定した政策目的が本当に達成されているかについて継続的なフォローアップが必要である。

【参考文献】

- 森卓也, 2019, 「大学経営における出資会社の役割に関する研究」『大学経営政策研究』9:89-103.
- 森卓也, 2020, 「国立大学法人の出資会社に関する研究—その制度変遷と私立大学との比較—」『大学経営政策研究』10:71-87.
- 内閣府, 2019, 「大学・国研の出資機能の拡大による産学官連携の活性化について」<<https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/seidokadai/2kai/siryou1.pdf>> [last accessed:2020.03.07].
- 佐藤勲, 2019, 「株式会社 Tokyo Tech Innovation の概要」<<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/miraitoshikaigi/suishinkaigo2018/innov/dai5/siryou6.pdf>>[last accessed:2020.03.29].

第4世代のファンディング

—クラウドファンディングは大学の教育研究費獲得の救世主と成り得るのか?—

川崎 成一 (東京大学 大学総合教育研究センター)

1. はじめに

近年、大学の教育研究資金のファンディングとして、クラウドファンディングが注目されている。古典的なファンディングとして個人からの寄付金を第1世代、公的な資金としての科学研究費を第2世代、産学連携等による企業からのファンディングを第3世代とすれば、クラウドファンディングは第4世代のファンディングといえる。

そこで、本発表では、日本の大学におけるクラウドファンディングが第4世代のファンディングと成り得るのか、クラウドファンディングのプラットフォームを運営する READYFOR の大学向けクラウドファンディングのプロジェクトを分析することにより、その現状と、そこからみえる課題について論じる。

2. クラウドファンディングとは何か

クラウドファンディングとは、文字通り、群衆 (crowd) と資金調達 (funding) を組み合わせた造語である。インターネット等を活用した専用のプラットフォームを経由して、不特定多数の出資者から、アイデア実現のための資金を調達し、日本では、2012年にノーベル生理学・医学賞を受賞した山中伸弥教授がクラウドファンディングで2,000万円以上の資金を集めたことで知られる。

米国では、2012年4月に学術研究に特化したクラウドファンディングのプラットフォームである Experiment が立ち上がり、日本でも、近年、学術研究へ特化した複数のプラットフォームが立ち上がりを見せている。具体的には、2014年に国内初の学術系クラウドファンディングサイトである academist が立ち上がり、2016年には国立大学初のプラットフォームである otsucle (おつくる) (徳島大学から誕生し、一般社団法人大学支援機構が運営するクラウドファンディングのサイト) が、そして、日本初のクラウドファンディングサイト READYFOR が、大学向けのクラウドファンディングプログラムとして立ち上げた「READYFOR College」等がある。

クラウドファンディングには、主に寄付型と購入型の二つがある。寄付型は、教育研究活動を純粋に支援する形態で、一定の条件を満たせば資金を拠出した支援者に税控除といったメリットが享受できるものである。そして、もう一つが購入型で、教育研究活動に係る物品やサービスを購入することで支援する形態である。

3. 日本の大学におけるクラウドファンディングの現状

現在、READYFOR が提携している大学 (高等教育機関) は、2017年1月に筑波が業務提携を行って以降、20校に達する (図表1)。内訳は、国立16校、公立1校、私立3校の計20校にのぼり、2019年以降、急速にその提携校を増やしている。特に増加をみせたのは国立大学で、運営交付金の削減と競争的資金の増加が進む中で、ファンディングの多元化を進める動きを反映したものと考えられる。実際、クラウドファンディングを活用した理由として、(1) 運営費交付金の減少による研究費の縮減、(2) 科研費等の競争的資金の不採択による資金不足、(3) 科研費のデメリットを補うための資金獲得 (利用用途の制限、タイムリーさの問題等)、(4) ピアレビューの回避、などが挙げられている。

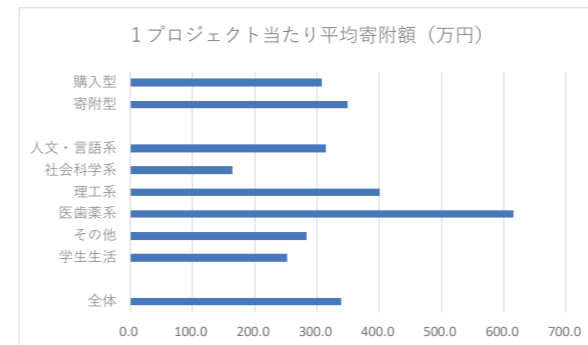
そして、実際、クラウドファンディングによる1プロジェクト当たりの資金調達額 (平均寄付額) は、医歯薬系の616万円を別とすれば、339万円と比較的少額であり、現状ではあくまでも教育研究費の補助

(図表1) クラウドファンディングによるREADYFORとの提携大学とプロジェクト概要

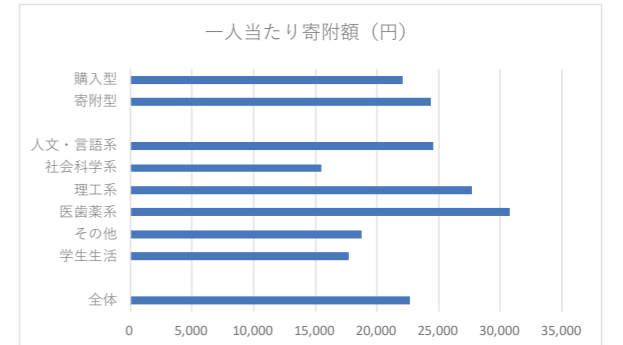
	提携年月	提携大学	プロジェクト件数	目標総額 (百万円)	寄付総額 (百万円)	目標達成率	寄付者総数	平均寄付額 (円)
1	2017/1	筑波大学	17	56.7	71.1	125.3%	2,553	27,834
2	2017/4	東京藝術大学	15	40.2	56.0	139.1%	2,178	25,706
3	2018/3	名古屋大学	10	34.6	50.4	145.6%	1,774	28,387
4	2018/5	九州大学	10	14.4	27.5	190.9%	1,172	23,450
5	2018/10	大阪大学	9	11.0	19.6	179.0%	740	26,491
6	2018/12	山梨大学	1	1.0	1.1	113.0%	30	37,667
7	2019/3	宇都宮大学	1	1.0	1.8	184.5%	51	36,176
8	2019/3	筑波技術大学	2	2.2	2.8	131.4%	184	15,353
9	2019/5	島根大学	2	1.3	1.8	139.8%	137	13,263
10	2019/5	九州工業大学	2	1.5	3.1	204.5%	230	13,335
11	2019/6	鈴鹿工業高等専門学校	1	0.5	1.4	276.8%	177	7,819
12	2019/6	帯広畜産大学	2	2.0	2.5	122.9%	227	10,824
13	2019/7	首都大学東京	1	1.0	1.1	112.5%	98	11,480
14	2019/7	奈良先端科学技術大学院大学	-	-	-	-	-	-
15	2019/11	東北大学	4	6.1	9.5	155.2%	706	13,409
16	2019/11	広島大学	2	5.7	6.3	111.3%	176	36,045
17	2019/12	立命館	6	5.0	7.9	157.8%	446	17,765
18	2019/12	グロービス経営大学院	1	3.0	5.8	192.5%	364	15,865
19	2020/1	大阪教育大学	2	1.5	2.2	149.2%	184	12,163
20	2020/3	桜美林大学	-	-	-	-	-	-
合計			88	197.2	298.1	151.2%	11,427	23,808

(注) 「READYFOR college」より作成。一部提携前の案件を含む。未成立案件を含まず (2020年3月25日現在)。

(図表2)



(図表3)



(注) 「READYFOR college」より作成。一部提携前の案件を含む。未成立案件を含まず (2020年3月25日現在)。

的な役割を演じているに過ぎず、主要なファンディングとはなっていない (図表2)。しかし、「READYFOR college」によるクラウドファンディングは募集期間が短い (2か月程度が多いように見受けられる) にも係わらず、その成約率は96.7%と高く、しかも目標金額に対する寄付金額の獲得比率 (目標達成率) も151.2%と高いことから、タイムリーに少額の教育研究費を獲得するには、相応に有効なファンディング手法の一つに成り得るものと考えられる。

4. 日本の大学におけるクラウドファンディングの今後の課題と期待

このように、日本の大学でクラウドファンディングは緒に就いたばかりであるが、今後、クラウドファンディングを教育研究費の主要なファンディング手段として確立していくためには、どのようにして支援者層の拡大を図っていくのか、また、支援者層のモチベーションを高め、いかにして寄付金額を増やしていくのか (図表3)、などの課題がある。これらについては、紙面の都合もあり発表当日の議論に譲りたい。

以上

米国高等教育法 TitleIVにもとづく機関財務責任に関する考察

○水田健輔（大学改革支援・学位授与機構）

1. はじめに

本発表は、JSPS 科研費 JP19H01691 の助成を受けた研究にもとづくものである。米国の高等教育政策の転換契機として「連邦高等教育法再授權」を取り上げ、先行研究を踏まえつつ政策過程論にもとづき、適合する理論モデルを考察したものである。

2. 米国高等教育法再授權の遅れ

米国高等教育法（HEA）は1965年に成立した時限法であり、2020年3月末時点で8回の包括的改正を加えながら再授權（reauthorization）を繰り返している。HEAは、連邦政府が高等教育における学生修学支援および機関補助を行う根拠法となっており、特にTitleIVに定められた数々の学生修学支援プログラムは、2017会計年度で1,225億ドル（約13.5兆円）の規模となっている。しかし、最後の再授權は2008年の高等教育機会法（HEOA）であり、ほとんどの修学支援はHEOAにもとづく限り2014会計年度をもって失効している。なお、2010年に発効した学生支援財政責任法（SAFRA）によって、ペル奨学金の大幅増額や民間の学生ローンに対する保証の廃止などの大きな変更も加えられた。

HEAO失効後については、教育総則法（GEPA）にもとづいて、修学支援は自動的に1年度延長され、2016会計年度以降は個別歳出法で制度の継続を担保している状況となっている。HEAには、TitleIVにもとづく修学支援の利用資格となる規定や規制が含まれており、例えば、年次キャンパス犯罪発生報告や認証評価プロセス、本発表の対象となる機関財務責任に関する要件などがある。こうした重要な規定や規制を含む法律の再授權が遅れ、毎年、応急処置的な歳出法で維持されている状況は望ましくないものとして捉えられているものの、政治的関心が高く、二大政党間での方向性の相違が大きな内容を含むため、再授權の見通しがなかなか立たない状況が続いている。

3. 再授權をめぐる近年の状況（二大政党の対立点）

2017・18年に共和党と民主党からそれぞれHEA再授權法案が下院に提出されている。

下院多数派である共和党の法案は、プロスパー法（PROSPER Act）と呼ばれ、下院の教育・労働力委員会で議論の焦点となり、また高等教育界の諸団体による賛否の的となった。しかし、2018年の中間選挙で民主党が下院多数派となった現在では、民主党の法案（Aim Higher Act）に対する議論が2019年から始まった。

Aim Higher Actは、現在の施策よりも学生や教育ローン負担者に寛容な内容となっている。具体的には、ペル奨学金、TRIO資金（障がい者助成）、GEAR UP資金（早期準備）の増額やローン返済負担の軽減などが盛り込まれている。また、2017年に失効したPerkins Loanの復活や連邦のWork-Study（キャンパス内等での就労を条件に給付）、Supplemental Educational Opportunity Grant（連邦が財源を提供し大学独自で奨学金制度を提供）の枠組みの再構築が含まれている。

下院では、教育・労働力委員長である共和党Virginia Foxx議員（ノースカロライナ州）が、プロスパー法案を第115連邦議会に提出。2017年12月に委員会で可決したが、中間選挙での敗北後、下院本会議にかけることができないままになっている。なお、米国教育会議（ACE）、高等教育界の諸団体、退役軍人グループは、プロスパー法案に反対している。

上院では、保健・教育・労働・年金委員会（HELP）議長の共和党Lamar Alexander議員と有力メンバーである民主党Patty Murray議員が、2018年に学生の借入に関する返済可能性、アカウントビリティ、高等教育へのアクセス、資金援助や透明性の確保について、一連のヒヤリングを実施した。2019年2月には、両議員が再授權に関して高等教育界から意見募集を行ったが、2020年3月現在でこうした情報を包括した統一法案作成等の動きはない。なお、最も大きな争点となっているのは、プロスパー

一法案におけるGainful Employment Ruleの撤廃とBorrower Defense（Loan Forgiveness）の一部撤廃であり、共和党はHEA再授權ではなく、個別法案での対応を目指している。その一端として、2019年9月に米国教育省は新たな財務責任規準（下記）とBorrower Defense Rulesを決定し、米国高等教育機関には遵守が求められている。

4. 米国高等教育法 TitleIVに定める学生支援制度の機関適格認定（財務責任）の問題と動向

HEAのTitleIVにある学生修学支援制度を利用するため、高等教育機関は、連邦政府規則（CFR）のTitle34-vol3-part668-subpartLに定められた財務責任条項を満たさなければならない。具体的には、基盤準備金比率（Primary Reserve Ratio）、純資産比率（Equity Ratio）、損益比率（Net Income Ratio）の3指標にウェイトをかけて-1以上3以下のStrength Factorsに変換し、Strength Factorsの加重合計（基盤準備金比率30%、純資産比率40%、損益比率30%）して財務責任合成スコア（Financial Responsibility Composite Scores）を求める。その上で、以下の基準で機関の適格性を評価する。

- ① 1.5～3.0 財務的責任を担い得る水準。特段の監視は必要ない。
- ② 1.0～1.4 財務的責任は担い得るが、別途監視が必要。
- ③ -1.0～0.9 財務的責任を担い得ない。制度資金の少なくとも50%の信用状提出が必要となる。

この適格認定制度で使用される合成スコアやCohort Default Rates（貸与型学生奨学金について返済が始まった対象者の初期3年間のデフォルト率）については批判が多く、米国会計検査院（GAO）は2019年4月のTestimonyで次の3つの弱点を指摘している。

- ① 合成スコアのもとになっている3指標は、1997年の会計基準にもとづくものとなっており、州ごとに監査上異なる会計処理を求められていて比較可能性が担保されていないなど、アップデートが必要となっている（例、州の監査上、基金の扱いが異なっており、合成スコアに影響する）。
- ② 合計スコアのもとになっている3指標は、20年以上変更がなされておらず、流動性の評価など財務的な健全性を判断するために必要な要素が欠けている（例、2016年に格付け機関が投資不適格と評価した30大学の合成スコアがパスしている）。
- ③ 機関の恣意的な操作に対して指標計算に弱点がある（例、長期債務の定義など）。

上記の指摘への対応も含めて、2019年9月に米国教育省は次の決定をした。

- ① 財務責任合成スコアを構成する指標の計算式を変更する。
- ② 従来財務責任条項にもとづく報告を求めていなかった公立機関にも報告を求める。
- ③ Borrower Defense Ruleを改訂する。

5. 政策過程論的検討について

米国の上記の動向について以下のような理論モデルの適用を比較検討し、その適合性の検証を行った：①段階モデル（Stages Heuristic）、②合理的選択制度論（Institutional Rational Choice）、③多元的経路モデル（政策の窓）（Multiple-Streams）、④断続平衡説（Punctuated Equilibrium）、⑤唱道連携フレームワーク（Advocacy Coalition Framework）、⑥政策波及理論（Policy Diffusion Framework）、⑦政策起業家論（Policy Entrepreneur）。

<参考文献>

CRS 2018, *The Higher Education Act (HEA): A Primer*.

GAO 2019, *Higher Education - Opportunities to Strengthen Federal Accountability*.

NACUBO 2019, *NACUBO Advisory Guidance 19-04 Financial Responsibility Standards*.

私立大学経営における立地および規模

福山 敦（筑波大学大学院）

1. はじめに

授業料収入に大きく依存する私立大学にとって、入学者の大半を占める18歳人口の減少はまさに死活問題であり、私立大学を取り巻く経営環境が厳しいということは言を俟たない。

全国に所在する私立大学は、大都市圏または地方圏、大規模または小規模など、立地や規模などの所与の要因の下で経営を行っており、私立大学全てを一括りにして厳しい経営環境下であるため経営も厳しいと判断すべきではない。本発表は私立大学の経営に注目して評価を試みることとする。私立大学は、偏差値、規模、研究力や教育力など、様々な視点によって評価されている。しかし私立大学の経営を継続させるためには企業と同様に、財務内容の充実が不可欠である。よってその経営基盤を成す財務内容とその財務内容に直接的な影響を及ぼす学生数の2つを経営評価の要因とする。

他方、両角（2012）は、立地や規模の要因が全国に所在する私立大学の経営に影響を及ぼすことを明らかにしている。この点にも着目し、財務内容と学生数を組み合わせた経営評価に、さらに立地と規模の要因を加えた複合的な経営評価を行い、私立大学の経営における立地と規模の関係性を分析していくこととする。そして立地と規模の関係性の分析結果を通して私立大学経営に関する適正な規模を見出すことが本発表の目的である。

2. 分析指標の設定

本発表では、財務内容の分析指標としては帰属収支差額比率を、学生数の分析指標としては実学生数増減比を、立地の分析指標としては所在地人口と大学進学率を、規模の分析指標としては収容定員を使用する。

両角（2013）は帰属収支差額比率を用いて3年間の経年変化を詳細に分析することで私立大学の経営を検証している。帰属収支差額比率は大学全体の収支状況を示していることから大学経営を評価する際の財務指標として最適であるため、財務内容の分析指標は帰属収支差額比率を使用する。

学生数については小川（2016）が入学定員充足率を、両角・小方（2011）が収容定員充足率を使用して大学経営について論考している。しかし入学定員および収容定員はともに大学の経営判断により任意に定員を増減させることが可能であるが、実学生数は大学の経営判断によって増減させることができない。そのため実学生数が経営評価に適しており、学生数の分析指標は実学生数増減率を使用する。

立地の分析指標としては大学所在地人口と大学進学率を使用する。大学所在地人口については、文部科学省や日本私立学校振興・共済事業団が私立大学の財務内容や入学定員充足に関する集計値を大都市圏と地方圏に区分、都道府県別または地域ブロックに区分した統計データを公表している。渡部（2005）はこれらの区分方法を使用して地域別に論考している。しかし都道府県単位での地域区分による立地条件とした場合、県庁所在地に所在する大学と県境地に所在する大学とでは所在地人口に大きな差が生じており、同一都道府県の地域区分として経営評価することは適当ではない。また大学進学率については朴澤（2016）が都道府県別の大学進学率を相対化したうえで大学進学率の地域格差について論考している。私立大学にとって所在地における大学進学率の動向は入学者数に直結する要素であり、私立大学の経営に影響するものであると認識する。このように立地については大学所在地人口と大学進学率の2つの分析指標とする。

規模については、日本私立学校振興・共済事業団が私学助成における規模区分が収容定員2,000人未満を小規模、8,000人未満を中規模、8,000人以上を大規模と示している。この基準を活用して、両角（2017）は収容定員2,000人未満の小規模大学の経営は厳しい傾向にあると論じている。本発表においても、一学年の断片的な学生数を示す入学定員ではなく、大学全体の学生数を示す収容定員の方が大学の規模を適正に示していると判断し、規模の分析指標は収容定員を行う。

3. 分析方法

私立大学の経営評価について、財務内容については個々の私立大学の情報公開ホームページから把握し、2010年度から2014年度までの帰属収支差額比率の5年平均値（以下、平均帰属収支差額比率）とする。学生数につ

いては『大学ランキング』（朝日新聞出版）の学生数の2010年度と2014年度の2期間による実学生数増減率（以下、学生数増減率）とする。この平均帰属収支差額比率と学生数増減率を組み合わせ、両方ともに高い場合は経営安定、両方ともに低い場合は経営悪化、一方が高く一方が低い場合は経営不安定と区分する4象限マトリクスにおいてどのように分布されるかを分析して評価を行う。

個々の私立大学の経営評価後、さらに立地と規模を組み合わせ分析を行う。大学所在地人口については総務省の『住民基本台帳』における市区町村人口データから20万人以上と20万人未満の2つに区分し、大学進学率については文部科学省の『学校基本調査』における高等学校卒業後の状況調査データを使って全国平均以上、全国平均マイナス5%未満およびマイナス5%以上の3つに区分する。収容定員については『大学の真の実力情報公開BOOK』（旺文社）の収容定員とし、私学助成の規模区分に準拠して2000人未満、2,000人以上4,000人未満、4,000人以上8,000人未満、8,000人以上の4つに区分する。そのうえで個別大学の経営評価が、大学所在地人口と収容定員規模との組み合わせ、大学進学率と収容定員規模との組み合わせの条件下においてどのように分布されるのかを分析し、立地と規模の関係性における私立大学経営の適正な規模についての検証を行う。

4. 分析結果および課題

帰属収支差額比率および学生数の両方の数値を把握することができた私立大学は393校であり、この393校についての分析を行う。

私立大学の経営評価について、平均帰属収支差額比率および実学生数増減率がともに高く経営安定と評価される大学は全体の226校（58%）、反対に平均帰属収支差額比率および実学生数増減率がともに低く経営悪化と評価される大学は47校（12%）であり、過半数以上の私立大学の経営は安定している。

さらに立地と規模の組み合わせによる分析を行い、以下の結果となった。

- ①立地条件を大学所在地人口20万人で区分した場合、20万人以上であっても20万人未満であっても収容定員規模4,000人以上が経営の安定の目安である。
- ②立地条件を大学進学率で区分した場合、全国平均以上および全国平均マイナス5%未満では収容定員規模4,000人以上が経営安定の目安であるが、全国平均マイナス5%以上では4,000人以上が経営安定の目安とは言えない。

大学進学率マイナス5%収以上の条件を除き、立地と規模の関係から収容定員規模4,000人以上が経営安定の目安であるという検証結果を得ることができ、大学経営の適正規模については一定程度の目的は達した。

しかし、収容定員規模4,000人以上が経営安定の目安であることは、全国に所在するすべての大学に該当するものではない。大学所在地人口20万人未満や大学進学率マイナス5%以上の立地条件において、4,000人の半分にも満たない収容定員規模区分の大学が、財務内容が良好かつ学生数も順調に確保し、経営安定と評価される大学も少なからず存在することが明らかとなっている。

厳しい経営環境下にもかかわらず経営が安定している理由については、ヒアリングを含む実地調査を行い、個々の大学が取り組んでいる経営方法を把握する必要がある。このような地方小規模大学の経営についての事例検証を蓄積していくことが私立大学の経営の課題の一つであり、私立大学経営のモデル構築の一助となるものと思われる。また2016年度から新たな学校法人会計基準が施行されている。この新たな学校法人会計基準での財務諸表を使ってフロー面とストック面での財務内容に着目した私立大学の経営評価を継続することも課題である。

<参考文献>

- 小川洋 2016 『消えゆく限界大学—私立大学定員割れの構造』白水社。
- 朴澤泰男 2016 『高等教育機会の地域格差—地方における高校生の大学進学行動』東信堂。
- 両角亜希子 2012 「私立大学の財政—現状と課題—」『高等教育研究』第15集、93-113頁。
- 両角亜希子 2013 「私立大学の財政・財務—マクロ・ミクロの両面から」広島大学高等教育研究開発センター『大学財政・財務の動向と課題』2013年4月、49-71頁。
- 両角亜希子 2017 「地方小規模大学の経営と政策の課題」大学マネジメント研究会『大学マネジメント』Mar 2017 Vol. 12、21-27頁。
- 両角亜希子・小方直幸 2011 「大学の経営と事務組織—ガバナンス、人事制度、組織風土の影響」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51号、159-174頁。
- 渡部芳栄 2005 「大学法人の財務分析—地域別・専攻別分析を中心に」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第54集第1号、157-176頁。

私立大学における中期計画の中の教学事項

—教学改革に関する事例から—

松丸英治（昭和女子大学）

1. はじめに

通常、中期計画は投資家を対象に売上拡大や投資プランを明らかにし、数値目標を設定することによって実現可能な計画を提示するものである。営利企業だけではなく、NPO等の中期計画も同じような構造となっている。アメリカの企業は中期計画ではなく戦略計画を立案するようになっている。

学校法人が作る中期計画の多くは法人発展のための投資計画だけではなく、教学に関する事項を掲載しているところが多い。中期計画や事業計画にある教学事項がどれだけ実現をしているのか、いくつかの私立大学の教学改革事例を比較すると同時に、教学事項の計画を立案することの意味を考察したい。

2. 問題と目的

私立学校法第42条では評議員会の意見を聞く事項として事業計画を挙げ、第47条では「事業報告書を作成しなければならない」と定めている。このことから、義務となっている事業報告書は必ず作成され、事業計画についてもほとんどの学校法人で策定されている。しかし、どのような項目を記載する必要があるかについては現在のところ特に定められていないため、事業計画は学校法人によって内容が大きく違っている。

一方で株式会社には事業計画の作成は義務付けられていない。株式会社にとっては成果(利益)がすべてであり、計画の進捗そのものは問題ないのである。

その点、学校法人は収入を予測することは容易であり、計画的な支出計画を立てることには意味があると思われる。新学科の設置などもリソースの活用という点から見ても事業計画に入れることは問題ないと思われる。ただ、そこに教学事項の計画を入れることに違和感を感じる。たとえばカリキュラムは4年制大学では学位プログラムという立派な計画であるが、4年間で学位が取得できるよう組まれている。その中で毎年検証しながら、新入生に対する新たなカリキュラムの構築をしていると思われる。そう考えれば、事業計画や中期計画とは別物であるといえよう。しかし、実際にはどのような教育をする、どのような方法を行うといったことが事業計画に含まれているケースが散見される。リソースの投入とは直接関係なさそうな案件を事業計画として発表することに、どのような意味があるのだろうか。

本研究では、事業計画における教学事項の計画策定の有効性を考察することを目的とする。

3. 方法

志願者を継続的に増やしている大学の中からA、B、C、D大学と株式会社立大学の事例を取り上げて比較分析を行う。

4. 結果

A大学は関西にある大規模大学である。この大学を設置する学校法人では事業計画を公開していない。事業報告では校舎などの建設など施設への投資状況や財務情報を掲載しているだけである。教学に関する事項は掲載しておらず、一般的な企業や非営利法人の事業報告と同様、資金に関することだけであった。ただ情報公開ページにおいて「21世紀教育改革委員会」の活動を公表し、教育改革の実施大綱や計画を掲げ、それに対する報告をまとめているのは特徴的であろう。

B大学は都内にある大規模大学である。この大学では2011年に「長期ビジョン」を制定し、教育、

研究、施設設備整備計画、財務戦略等について定めた。この長期ビジョンに基づき2014年から4年ごとに中期計画を策定、中期目標のもと中期プランを立て、4年間の総括をまとめている。一方2014年度事業計画では、教学に関する設備やシステム、組織、新学科設置についての記載はあるが、中期計画の項目は軽く触れられているだけである。

C大学は都内にある女子大学である。この大学は2006年に長期計画を制定した。その結果について総括したかは公開されていないが、2017年に今後5年間の中期計画を制定し、改組・カリキュラム改革、教育の質的転換と授業改善、グローバル化の推進、大学院改革、キャリア教育、就職支援の強化、研究活動の充実などを定めた。ほとんどは教学施策そのものに関するもので、それに対するリソースの投入については触れられていない。

D大学は関東にある工業系の大学である。この大学では中期計画はなく毎年の事業計画のみである。事業計画では「教育・研究」で当該年度に実施する教学事項の充実や強化の項目を羅列しているが、具体的な数値等はなく、一部項目について取り組みの詳細が述べられているだけであった。

E大学は株式会社立の通信制大学である。中期計画や事業計画はなく事業報告書のみが公開されている。内容は事業の説明、設備投資、資金調達、課題、財産及び損益の状況の推移であった。

5. 考察

A大学は事業計画を公表していないが、事業報告をしていることから内部では何かしらの計画を立てていることが推察される。一方で教学事項については別に長期的な計画を立てて公表し、それに基づき実施、結果を報告していることは、法人の事業ではなく教学事項の計画としてPDCAサイクルを回していることが見て取れる。B大学は長期計画の中に教学事項に関する項目も定めているが、それに基づき中期計画を立て、事業計画とは別の流れでPDCAサイクルを回しているようである。C大学は長期計画に対する結果が公開されていない。またC、D大学は事業計画と事業報告の項目がリンクしていないため、計画がどうなったかを外部から把握することが難しい。

すなわち、4大学については事業計画と実際の結果(事業報告)が必ずしも一致していないことが読み取れる。教学事項に関する計画の実現についてA、B大学は事業報告とは別の形で検証をしており、内部質保証が有効に機能しているともいえる。C、D大学は事業報告においてその年度にどのような教学事項の施策を実施したかは書かれており、

法人としての中期計画や事業計画とは別に教学改革計画として公表した大学はその結果報告までを公表していることは教育の質保証の観点からも評価されるべきだろう。E大学の事業報告は会社法で定められたものを公開している。学校法人の事業報告内容は定められていないが、本来は準拠すべきものなのかもしれない。

6. おわりに

今回取り上げた4大学は中期計画がない大学もあれば、事業計画そのものを公開していない大学もあった。大学すべてを調べたわけではないため、全体的な傾向はつかめていない。私立学校法の改正により2020年度からは認証評価の結果を踏まえた事業に関する中期的な計画の作成をが義務付けられるが公開までは求められていない。また私立学校法施行規則も改正され、事業報告には法人の概要、事業の概要、財務の概要を掲載することが定められた。それによって各大学の事業計画と事業報告がどう変化するのか、さらに調査を続けたい。

【参考文献】

H. ミンツバーグ. (1997). 「戦略計画 創造的破壊の時代」. 産業能率大学出版部

P.F. ドラッカー. (2001). 「マネジメント 基本と原則」. ダイアモンド社

両角 亜希子. (2020). 「調査報告 成果の上がる中期計画をどう作るか」. 『カレッジマネジメント』220号. リクルート. pp6-21

各大学の情報公開ページ(2020年3月29日現在)

私立大学における労働組合に関する研究

—A大学教職員組合の歴史的分析から—

○森田 尚子（東京大学）

1. はじめに

大学は多様なアクターによって構成される組織である。大学の構成員の多様性と彼らの参加について考えることはマネジメントのみならず、ガバナンスにおいても欠かせない。「学問の自由」のために「自治」が求められる大学においては、大学の構成員が大学をどのように管理運営していくかを考えることが重要であることは多くの人々が指摘してきた。今日、非常勤講師の増加や第3の職種の出現等により、大学の構成員が多様になるとともに、ガバナンス改革に伴うトップダウン化の推進や教育産業の商品化といった大学を取り巻く状況の変化によって構成員の参加が困難になっている。また、大学のガバナンスについて語られる際には学長・理事会が中心となり、そこでは偏ったアクターにしか注目されていない。本研究は、大学の勤務員によって構成されているにもかかわらず、これまで大学におけるアクターとして無視されてきたといっても過言ではない労働組合について考えたい。

2. 問題と目的

高等教育研究において労働組合をアクターとして捉えた研究はほとんどない。しかし、労働組合は大学の勤務員が、大学における個々の役割を超えて連帯することができる組織であり、また労使関係の交渉において大学に直接影響を与えうる組織である。つまり、労働組合は大学の構成員にとって、これまで言及されてきたルートと全く異なった参加手段であるといえる。労働組合は大学においてどのようなアクターとして組織に作用するのだろうか。また、それは大学のなかで構成員の参加の実現に寄与してきたのか、もしくは寄与しうるのか。大学の意思決定において一定の影響を持つにもかかわらず、これまで焦点が当てられてこなかった教職員組合の機能を歴史的に分析することにより、これらの問いを明らかにしたい。

3. 方法

分析対象は大学別教職員組合とし、都内大規模私立大学のA大学を事例とした。また、大学と企業の相違点である構成員の多様性と社会的使命に留意して、組織構成員の分析とユニオンアイデンティティの分析を行った。研究方法は、先行研究に一定の蓄積がある企業別労働組合の研究を参照し、通史の考察と機能分析を行う。通史の考察では教職員組合の歩みを明らかにしつつ、それぞれの時期でどのような活動に取り組んできたのか、またその影響要因を明らかにする。次に機能分析では組合の組織構造・機能を明らかにした上で、組合が果たしてきた役割を機能別に分析する。

4. 結果

(1) A大学教職員組合の通史 A大学教職員組合は、戦後間もなく経済闘争を理由として発足したが、理科学校の解体に伴う雇用問題（A学院事件）での敗訴によって活動が停滞する（創設黎明期）。しかし、1959年、安保闘争をきっかけに組織改組を行い今日の組合へとつながる基礎が作られ、1963年には正式に法人となる。組合改組後の活動は賃金アップの交渉を中心とする経済的闘争から始まり、次第に構成員平等の実現や政治運動も含む総合的闘争へと変化していく。この間には活発な経済闘争による成果を残しながら、職員昇格規定の撤廃や総長の被選挙資格の改訂などのその他の面でも成果も残した。また、イベントの実施やサークルの発足、小口現金の貸し出しなど、文化厚生活動も活発になった。総合的闘争の中で、職種を超えた様々な勉強会も実施されるようになったが、教員の研究手当要求をきっかけとして職員と実験補助員の大量離脱（勤務員連合という別組織の発足）が発生する。その直後、狂乱物価により総合的闘争から経済的闘争へと活動の主軸は移行し、A大学教職員組合史上初めてストライキ権が承認される（拡大発展期）。組合内での対立が起きた翌年の1975年、執行部が発足できず、それまでの組合執行部の部局の偏りを克服するために三役輪番

制が導入される。その際に行われた各職場集会においても活動の方向性について議論が重ねられるものの、その答えははっきりと出ず、勤務員連合の発足や三役輪番制導入を招いた組合組織の課題の解決の方向性は見つからないままであった（活動摸索期）。1980年代では臨調と私大高賃金論に対抗した公費助成運動が活発に行われるとともに、大学内においては恩給問題や入試手当問題へ取組など、ベ・ア中心の経済闘争から個別の手当や権利に対する闘争に移行していく。一方で、組織率は停滞、活動のスローガンも固定化し、活動のマンネリ化が指摘されるようになる（停滞期）。そして1991年の大綱化以降は、組織率は減退していくものの、大学業界の大きな変化の時代の中で勉強会が熱心に関わられたり、長期計画や総合発展計画に対しての取組が行われるなど、個別の権利闘争に加えて意思決定フローに対する学園民主化闘争が行われるようになっていった。特に一般教育部解体に伴う嘱託講師問題の取組は、組織率が急激に低下している時期であり、かつ大学側の態度も非常に厳しいものであったにもかかわらず、一度決定された事項をあっせん団交によって覆すことに成功している。ただし、そのような成果を残しても組織率が上昇することはなかった。さらにこの時期は、大学側の福利厚生充実や組合組織に対する帰属意識の低下から文化厚生活動は徐々に縮小していった（衰退期）。以上の大まかな流れは、企業の組合と同様の動き（戦後間もなく発足し、一時的衰退、1960年代以降経済闘争による隆盛、1980年代からの停滞、1990年代からの衰退）となっているが、学生紛争や大綱化の影響、私学助成への取組など大学特有の動きを見せたことがわかる。また、活動のあり方や組織率は大学の動きや高等教育政策などの外的要因のみならず、複数職種の構成員による対立など組合組織の内的要因も影響を与えていることが分かった。

(2) 機能の分析 組織構造の分析からは、教職員組合が複数の職種から構成され、職種問わず意見を集約する機能がある一方で、それゆえに意思統一が難しく、部局による構成員の偏りにより全体の組合となるのが難しいことが分かった。また、構成員の平等を目指す組織でありながら、執行委員長は必ず教員が担うなど、三役の職種が固定されており、大学における職種間の上下関係が組合組織にも投影されている。加えて、教員は大学への所属の仕方や立場が特殊であり、他の職種との対立がおりやすい。それを克服するためには、職種を超えた共通の取り組みが必要だが、ベ・ア闘争の隆盛が終わって以降は困難になっている。ベ・ア闘争は、職種を超えた共通の取組に位置づけられ、その隆盛が組織強化に影響を与えるが、実際の賃金の規定要因は個々の大学の状況ではなく他大学や民間ベ・ア、人事院勧告の数値である。ここから、組織の強さは社会状況に大きく左右されるといえる。次に、大学組織に対する機能分析からは、A大学において教職員組合は制度上、全構成員の要求を全学的立場から発言することができる唯一の組織であることが分かった。組合が持つ機能には、経済的機能、学園民主化機能、連帯機能、相互扶助機能、政治的機能がある。そのなかで大学に対して機能するのが、経済的機能と学園民主化機能であり、それぞれの事例と成果を整理したところ、一定の成果を上げていた。経済的機能については教職員の賃金要求やそのほか諸要求を聞く機能として、学園民主化機能については構成員の立場向上や一方的な決定事項に対する対抗として、両機能ともに大学の意思決定における教職員不在の補完を狙うものであるといえる。しかし、経済的機能は労働組合法で保障され、組織率低下以降も成果を残す一方で、学園民主化機能は組織率の低下や活動の衰退が大学側の態度に影響を与え、成果を上げにくくなっていることが分かった。今日の組合の課題である組織率の低下や活動の衰退は、学園民主化機能においてはその機能に対する負の影響が見られるが、労働組合法で保障されている経済的機能においては組織率や構成員数によってその機能が脅かされることはない。

5. 考察

教職員組合は全構成員が参加できる機能を持ち、経済的地位向上や学内民主化の要求を通して、大学における組織内自治の実現に歴史上寄与してきた。一方で、組合の強みである全構成員の所属可能性は、職種間の対立など内的問題を引き起こしており、共通のテーマが失われて以降は意志の統一と全構成員を代表することがより難しくなっている。

労働組合はこれまで言及されてきたルートとは全く異なる参加ルートを教職員に提供し、大学に影響を与えうるが、今日においては組織率の低下や活動の停滞によってその機能は十分に果たすことができなくなっている。

国立大学における全学同窓会運営の現状

古畑翼（筑波大学大学院）

はじめに

昨今、国立大学において大学が全学同窓会の設立を主導するケースが相次いでいる。全学同窓会は、国立大学の財源の多様化の一端を担う存在として（国立大学財務・経営センター 2009）、また、学生の募集や教育・就職活動等、多岐に渡り大学運営を支援する存在として（津曲 2019）、大学からの期待を寄せられている。このように、大学を支えるコストが増加を続けている（上山 2013：2）中、大学支援の担い手として卒業生が注目され、大学は大学運営・経営への卒業生参画の道を模索していると言える。しかし、国立大学の全学同窓会は、これらの期待に応える存在としては道半ばである。なぜなら、全学同窓会は、大学の性質や同窓会組織の歴史によって異なる様々な課題を抱えているからである。例えば、国立大学における全学同窓会の多くは、部局の同窓会との調整に苦心している。部局同窓会は、新制大学として統合される以前の旧制高等教育機関の伝統を受け継ぎ、独自の活動を長年継続してきたためである。全学同窓会は、母校の支援を「自覚的責務」としているが（大川 2016）、支援機能を強化するために、これらの課題をどのように乗り越えようと試みているのか。

この問題意識に基づいて、本発表の目的は、全学同窓会事務局を対象としたインタビュー調査の結果を用いて、国立大学の全学同窓会の持つ課題への対処の取り組みを分析することにある。本発表では、高田（2015）による知見を基に、法人化以前の全学同窓会が直面する課題として、「大学との連携不足」「入会率の減少」を、法人化以後の全学同窓会が直面する課題として、「財政的な基盤の乏しさ」「既存の部局等の同窓会との調整」を取り上げる。

1. 全学同窓会の現状と課題～先行研究より～

国立大学 40 校における全学同窓会の現状をアンケート調査によって検証した高田（2015）によれば、全学同窓会が抱える課題はその設立年が法人化前か後かによって異なる。法人化以前より活動を継続してきた全学同窓会は、「卒業生の同窓会への関心の低さ」や「卒業生の追跡の困難さ」、「教職員の同窓会への関心の低さ」に課題を抱えるケースが多い。一方、法人化後に設立された全学同窓会は、「財政的な基盤の乏しさ」や「既存の部局等の同窓会との調整」により課題を抱えるケースが多い。

こうした違いはなぜ生じるのか。法人化以前より活動を継続してきた全学同窓会は、当初から部局の壁を超えて結成され、また法人格を有しているものも多いがゆえに比較的安定した経営基盤がある。一方で、その活動内容は、専ら会員の交流に注力しており、母校に対する支援団体としての役割は弱かった。また、大学の拡大とともに凝集性が低下し、会員数も年々減少している（天野 2006）。こうした文脈から見ると、卒業生や教職員の「関心の低さ」は、大学と全学同窓会との連携不足の結果として、「追跡の困難さ」は、「入会率の減少」として解釈できるのではないのか。

法人化後に設立された全学同窓会に関しては、長年全学同窓会が不在だったことが課題の要因となっていると考えられる。戦後新制国立大学として誕生した大学において、前身機関の同窓会はそのまま部局同窓会として存続し、独自に活動を継続した（大川 2016）。部局同窓会の中には、全学同窓会の設立によって、自らが飲み込まれ、資産を吸収されてしまうのではないかと懸念する組織も存在する（山崎 2000）。ゆえに、全学同窓会の設立は、部局同窓会から必ずしも歓迎されているわけではない。以上の理由から、全学同窓会は、会費を収集したり部局同窓会から拠出金を収集したりすることが難しいのではないのか。もしそうであるとするならば、「既存の部局等の同窓会との調整」の必要が生じるがゆえに、「財政的な基盤の乏しさ」を解消することが難しくなっているのではないのか。

以上のように、同窓会組織が抱える課題は共通するものが多い一方で、大学の性質や同窓会の歴史によって異なる場合がある。本発表では、全学同窓会が、課題に対してどのような取り組みを通して解決を模索しているのか検討する。尚、本発表では、法人化以前の全学同窓会が直面する課題として、「大学との連

携不足」「入会率の減少」に、法人化以後の全学同窓会が直面する課題として、「財政的な基盤の乏しさ」「既存の部局等の同窓会との調整」に着目する。

2. 研究の手法

本発表は、発表者が 2019 年 8 月に実施した、国立 5 大学の全学同窓会事務局に対するインタビュー調査の結果に拠る。設立時期によって異なる課題の内実を検証するため、5 つの組織の中には、法人化以前より活動を継続してきた全学同窓会（2 団体）と、法人化を契機として設置された全学同窓会（3 団体）が含まれる。事例を深く見ることによって一般的な仮説を導くため（小池 2000）、半構造化インタビューの方法を採用し、対象者の許可を得た上で、インタビューの内容は全て録音、文字化した。

3. 分析の結果

以下、調査によって得られた知見を記す。法人化以前より全学同窓会が存在していた大学では、追跡調査を行いたい大学と、入会率の低下に悩む全学同窓会が、共通の課題解決を模索している。卒業生に対しては、「ホームカミングデー」等、大学独自で行うもの、地域単位の同窓会開催等、全学同窓会独自で行うものに別れて行われているが、学生支援に関しては、「共催」という形での連携が行われている。この取り組みは、今までにない新しい取り組みとして、大学関係者からの注目を集めている。以上より、法人化以前に設立された全学同窓会は、学生支援の協働という形で「大学との連携」を試み、在学生からの関心を集めることで、「入会率の減少」に歯止めをかけようと試みているといえる。

法人化以後設立された全学同窓会において、「既存の部局等の同窓会との調整」が必要とされることは、「財政的な基盤の乏しさ」が生じる要因の一つになっていることが示唆された。部局同窓会との調整を行う上で、活動の棲み分け、それに伴う会費の扱いが主な論点となる。全学同窓会が活動を行う財政的な基盤として、会員から会費を集めることは、会費の収集自体が入会の阻害要因となる上に、会費を財源として活動してきた部局同窓会との「二重取り」が生じることから、部局同窓会からの反発の要因となってしまう。加えて、活動自体も、部局同窓会の取り組みを妨げないよう、差別化を図る必要に迫られている。こうした中、イベント収入等の独自の財源を元に、大学への寄附や海外インターンシップ支援等、独自の事業を行う例や、在学生会員からの会費を、在学生支援の財源に限定して収集している例が見られた。

法人化以後設立された全学同窓会においても、法人化以前より活動を継続してきた同窓会同様、卒業生情報の統合が、外部の組織（この場合は部局同窓会）との連携の糸口になる可能性も示唆された。卒業生情報の統合については、部局同窓会が持つ会員情報を全学同窓会が使用可能なものができるか否かという議論が行われている。会員数やスタッフ数が充実している部局同窓会は、全学同窓会への卒業生情報の提供を拒む傾向にあるという。一方、スタッフの確保や情報管理に不安を抱えている部局同窓会は、情報管理を全学同窓会が代行するという条件で、卒業生情報を提供する傾向にある。

おわりに

本発表では、国立大学における全学同窓会が、各々の課題をどのように乗り越えようと試みているのか、分析した。法人化以前に設立された全学同窓会は、大学との連携を強化させることで、教職員や学生からの関心を喚起し、「入会率の減少」に歯止めをかけようとしている。また、法人化以後設立された全学同窓会は、「財政的な基盤の乏しさ」を解消するために、「既存の部局等の同窓会との調整」、すなわち活動の差別化や独自収入の増加を試みている。加えて、全学同窓会と部局同窓会との関係では、差別化だけでなく、卒業生情報の収集という共通の目的のために連携する取り組みが見られた。以上のことから、本発表では次のような「一般的な仮説」（小池 2000）を提示したい。全学同窓会にとって、大学や部局同窓会といった外部の組織と課題を共有し、連携することは、組織の活動の足固めとして寄与しうる。

【参考文献】

- 天野郁夫（2006）「23 大学の同窓会」『大学改革の社会学』玉川大学出版部、273-282 頁。
 小池和男（2000）『聞きとりの作法』東洋経済新報社。
 国立大学財務・経営センター（2009）「大学への寄付金・募金」『国立大学経営ハンドブック（3）』第 10 章。
 高田英一（2015）「国立大学における全学同窓会の運営のあり方：部局同窓会との調整と同窓生の関心の獲得を中心に」『非営利法人研究学会誌』17、121 頁-134 頁。
 津曲達也（2019）「アフィリエイト・ネットワーク・モデルを用いた大学同窓会の構造と機能についての定量分析」博士論文、九州大学。
 上山隆大（2013）「高等教育における「公」の境界」広田照幸ほか編『大学とコスト—誰がどう支えるのか』1-15 頁。
 大川一毅（2016）「大学における全学同窓会組織の目的と機能：母校支援に関わる自覚的責務とその背景」岩手大学人文社会科学部『アルテスリベラレス』第 99 号、145-64 頁。
 山崎博敏（2000）「広島大学」『IDE 現代の高等教育』No.419、民主教育協会、52-5 頁。

大学の研究情報インフラの構築と協力的大学共有システムの形成に関する分析

○宋 善英(韓国大学教育協議会)

1. はじめに

少子化、授業料の凍結政策、政府による大学への改革などで韓国の大学財政はますます困難な状況に直面している。特に、大学の総予算で図書館の資料購入費の割合は減少する一方で、学術的なコミュニケーションの形態が変化され、電子化情報の利用率が高くなって、大学では研究と関連した情報インフラのシステムが徐々に拡大されている。これにより、学術的な電子情報の購読費用も継続的に上昇しているため、大学運営の効率と有効性を増大させるために、図書館などにおいて共同購入との交渉の実行、そして連合のコンソーシアムなどを組織することは必須になった。一方、現在の高等教育では評価の結果によって大学に財政を支援することが一般的になり、大学は優秀な評価結果を得るために努力している。この一環で大学は、自分たちの成果を示す指標の一つとして、論文引用情報に関して国際的に権威のあるデータベース(DB)を活用している。研究成果の評価は、すべての大学を対象にして進行する領域であるので、論文引用情報のDBを活用する問題は、研究と関連情報へのアクセスの不平等とも関係があることだ。これで、大学の電子情報の購読は、個々の大学が一つずつ解決できなくて、共同体を介してアクセスすることだと考えられる。本稿では、大学間の協力と連携や共有などの観点で、大学図書館の電子情報の購読に関する問題を中心に、協力的な大学の共有システムの形成に関して説明する。

2. 共有システム形成の必要性：韓国の大学の電子情報の購読現況

韓国の大学に必要な電子情報資料(Web DB、電子ジャーナル、電子ブックなど)の購入費は毎年増加しているが、大学の総資料購入費は停滞して、国のR&D予算と比較すると、むしろ減少する傾向にある。韓国の場合は最近の10年間、大学の電子ジャーナル購入費は2倍以上増加した(表1の下部、各項目の10年間の増加率を参照)。これらの推移を全体のレベルから個々のレベルに切り替えてみると、電子情報の購読費の分布の違いによって大学の情報の購買力と研究力に差が発生して、マタイ効果になる可能性が高い。このような問題は、国家間でも(韓国内の)大学間でも見られる。調査によると、大規模な大学で総資料購入費比電子データ購入費の比重が大きい。主要な学術DBを大学のライセンス化して、中小規模の大学の海外資料へのアクセスの機会を拡大される公平性の実現が必要である。

3. 研究情報インフラの構築に関する政策提案と参加者の接続の拡張

政策的な解決策の提案と利害関係者の連携/協力を通じた共有と共生は次の形で推進される。

1) 規模の経済、政府省庁間の協力を通じた国家的なライセンス支援政策：韓国では、政府の教育部が主導するKERIS(韓国教育学術情報研究院)の「大学ライセンス事業」と科学技術部が主導するKISTI(韓国科学技術政策研究院)の「国家ライセンス事業」などが推進されているが、必要な研究物の全量の提供ができなくて、大学図書館のライセンスシステムとコンソーシアムなどの新規構築と活用に着手した。

2) 大学機関を中心とした予算拡大の要求：大学協議体と図書館協議体などは、研究成果の生産のための大学の貢献度を反映して関連予算を拡大することを要求している。たとえば、国のR&D投資の総額のうち、大学の支援額は24%に過ぎないが、大学の研究成果は全国の研究成果の3/4を占めて(2017年77.7%)、研究資料の購読費用は大学図書館が全体の80.5%を支払っている(2015年基準)。2015年以降、国公立大学図書館の管理者協議会(2017年)をはじめ、地域大学学長協議会、全国国立公立大学学長協議会、韓国大学教育協議会、政府の国家教育会議(2018年)でも電子情報の安定的な購読環境のための支援を要求している。

3) 大学の規模を超えた連合コンソーシアムの構築を通じた電子情報の購読料の交渉推進：大学図書館は、現在の電子ジャーナルの購読に関する交渉を通じて、購読料の引き上げ率を下げる努力を続けている。韓国ではKISTIのKESLIシステム、KERISのACEシステムなどをもとに、ライセンスを提供していたが、大学図書館は、電子情報のサプライヤの購読料引き上げに効果的に対応するため、自らの交渉のためのコンソーシアムを構築した。コンソーシアムでは、専門的な交渉委員を代表にして、中小規模の大学も委託の形で購読料の引き下げ交渉に参加することができる体制を用意した。

4) 資料開放(OA; open access)を通じた共有システム作り：OAおよび論文掲載料/購読料の二重払い(double-dipping)などは、大学の資料購入費に影響を与える重要な要素である。大学は、国民の税金が投入された研究開発成果物としての雑誌論文などを納税者である国民が無料で読めるようにOAの実現を通じた根本的な対策を用意しなければならないと主張する。アメリカの場合、「科学技術研究工程アプローチ法(FASTR)」を通じて研究成果のオンライン無料公開を法制化している(2015年)。現在の韓国では、教育部所管の研究物について「学術振興法」と「人文社会学術支援事業処理規定」に基づいて、政府支援を受けた成果物を国民に提供しているが、科学技術情報通信部所管の研究成果には適用されない。

5) 研究の評価ツールとしての引用情報DBを活用し、代替指標用意の共同対応：政府とマスコミなどの大学評価機関が大学の研究成果の評価に国際的な論文引用情報DB(SCI、SCOPUS)を使用している。韓国では、政府、大学、協議体などが研究評価にこれらのDBが果たして必要かと電子情報購読の負担の軽減のための政策をどのような樹立するかなどを検討している。

4. まとめ

大学図書館は、教育と研究に必要な情報を幅広く収集し、整理して、利用者に適切な時期に迅速に提供することにより、教育の競争力を高める役割を担う。そのために、大学の社会では、大学間のコラボレーションと連携し、共有などを実現し、協力的な大学の共有体制を構築しようとする試みをしている。まず、学術DBに必要な購読料の予算支援と国家的なライセンスに基づいて電子情報購読の拡大のために、大学は学問分野を中心に、それぞれの政府省庁と緊密な関係を結んでいる。第二に、OA政策の拡大の推進を通じて、情報公開と共有システムを設けている。第三に、電子情報の購読に関するコンソーシアム事業を通じた大学間の協力と効率の実現を追求している。

大学運営の効率と有効性を増大させるためには、共同購入と交渉コンソーシアムの構築が必須である。これは利用資源を共同で購入し、交渉することにより、大学の財政の健全性の回復と効率的な経営を図ることができる。コンソーシアムの連合協力体制は大学を代表して交渉を行うことによって、合理的な価格交渉を進めて購読料の引き上げ率を引き下げる成果を導出する一方、電子情報の購買戦略を策定し、交渉専門家のプール(pool)を形成するなどにより、大学社会の発展的な拡張を図ることができる。これは、大学間の電子情報の協力体系強化を通じて、大学と図書館のコミュニティ形成に寄与し、メンバーのコンセンサス拡散はもちろん、研究情報政策に対する理解を広げて、これに基づいた大学運営の有効性の増進に寄与することができる。特に主導で交渉を進めるため困難な中・小規模大学の合理的な運営と教育の質を高める環境を用意する。

ここで、大学間のコラボレーション - 連携 - 共有 - 参加を実現する主導機関としての大学協議体の役割が重要である。図書館コンソーシアムの他にも協力的な大学の共有モデルの構築と運営において重要な役割を果たしている、共同購入の活性化のための国家レベルの支援政策一の拡大要求や提言の政策窓口として活用することができる。したがって、研究情報のインフラを構築することは政策対象者のニーズからのボトムアップポリシーの実現と互恵的政策樹立に貢献する方策として重要な価値がある。

(表1) 国家R&D予算の大学総資料購入費、電子材料の購入費の推移 (単位: 億ウォン, %)

年次	国家R&D予算(A)		大学総資料購入費(B)		大学電子材料の購入費(C)		R&D予算比 大学総資料購入費比率 (D=B/A×100)		R&D予算比 大学電子材料 購入費比率 (E=C/A×100)		大学総資料購入費 比 電子材料 購入費比率 (F=C/B×100)	
	金額	増加率 (前年比)	金額	増加率 (前年比)	金額	増加率 (前年比)						
2009	123,000	13.8	2,026	16.0	627	53.1	1.6	0.7	40.8			
2010	137,000	11.4	2,102	3.8	977	18.5	1.5	0.7	46.5			
2011	149,000	8.6	2,262	7.6	1,134	16.1	1.5	0.8	50.1			
2012	160,000	7.4	2,347	3.8	1,303	14.9	1.5	0.8	55.5			
2013	169,000	5.6	2,312	△1.5	1,281	6.0	1.4	0.8	59.7			
2014	178,000	5.3	2,309	△0.1	1,456	5.4	1.3	0.8	63.1			
2015	189,000	6.2	2,246	△2.7	1,467	2.1	1.2	0.8	66.2			
2016	189,000	0.0	2,261	0.7	1,517	2.0	1.2	0.8	67.1			
2017	193,000	2.1	2,332	3.1	1,585	4.5	1.2	0.8	68.0			
2018	197,000	2.1	2,266	△2.8	1,536	△3.1	1.2	0.8	67.8			
10年間の増加率	60		12		86		-		-			

(表2) 大学規模別電子材料購入費や材料の導入の現状

(単位: 百万ウォン)

区分	大規模	中規模	小規模
電子資料購入費(平均)	1,787	231	49
電子データベースの購読料(平均)	65	15	4

注: 学術DB, 電子ジャーナルのパッケージの平均価格の合計である。大学規模は、生徒数によって、大規模な1万人以上、中規模5千人以上1万人未満、小規模5千人未満である。



【図2】大学資料購入費の割合の推移

大学の社会貢献機能に関する基礎的研究

「エンゲージメント」概念に着目して

○小竹雅子（島根大学）、佐藤万知（京都大学）、Kim Yangson（広島大学）

本研究の目的は、近年国際的に注目されている「エンゲージメント（engagement）」概念に着目し、大学の社会貢献に関する概念とその大学の中での位置づけについて考察することである。近年、公的資金が投入されている大学に対する政府や社会からの説明責任を求める圧力や、知識基盤社会化による学術と社会との関係性の変化、地域振興の担い手としての大学に対するニーズの高まりなどを背景として、地域社会と大学との関係のあり方が幅広く論じられるようになってきている。日本では、2005年の教育基本法改正によって、大学の伝統的機能である教育、研究に次ぐ「第3の機能」として社会貢献が法的に明文化された。以来、大学の社会貢献の重要性が政策文書において度々取り上げられているが、大学の社会貢献が意味する活動の範囲や他の伝統的機能である教育研究との関係性、また、大学の機能全体の中での社会貢献の位置づけについて、未だ明確な考え方は定まっていない。

これまで国の政策で強調されてきた社会貢献の内容は、産学連携、生涯学習、国際交流、地域再生、雇用創出、地域産業振興など組織レベルで行われる活動で、教員個人レベルでの活動は、政策上あまり注目されて来なかった。しかし、政策動向にかかわらず、教員個人レベルで多様な活動が行われており、大学の社会貢献の推進のためには、それら教員個人の活動にも注目する必要がある（稲永ら 2000）。教員個人の活動とは、例えば、地域の学校における授業改善、歴史的遺産の保存・継承、地域の防災など、教員の専門知識を活かした多様な活動である。それらの活動の中には、教員から地域社会に対して専門知識を提供する一方向の取組だけではなく、教員の側も地域資源を活用して教育研究上の革新につなげることができる双方向的・互恵的な活動があり、それらは大学における教育研究の活力源となり得るものである。しかし、教員の業績評価は、主として査読付き学術雑誌への掲載論文をもとに行われ、地域社会との連携にもとづく多様な形態による成果は、教員の業績として評価されにくい。また、個人レベルの活動には、大学における本務外の兼業として行われる活動も多くあり、何が本務で何が本務外なのかという境界は必ずしも明確ではない（天野 2001）。つまり現状では、教員が個人レベルで行う地域社会との交流や連携を組織的に把握し奨励する仕組みはなく、それらの活動のどの範囲を大学として奨励し報いるべきなのかについて、明確な基準や考え方も存在しない。

制度レベルで可視化されていない上述の教員個人による活動は、ただ時間を消費するマイナスの活動なのではなく教育研究上プラスの効果があると教員に認識されており、社会からの期待も高い（天野 2001）。そのような活動を、大学における教育研究に活力を与える社会貢献活動として組織的に支援するためには、大学が行うべき社会貢献とは何かを示す概念が必要である。すなわち、産学連携や生涯学習など制度レベルで可視化される活動だけでなく、教員個人レベルでの社会との多様な関わりをも包摂し、伝統的使命である教育研究と関連づけた、大学の「社会貢献」概念を形成することが重要である（稲永ら 2000）。

その実現には、大学の社会貢献に関する理論的検討が不可欠であるが、日本の高等教育研究においては未だ手つかずである。しかし、国際的動向に目を移すと、大学と社会との双方向的・互恵的関係を重視するエンゲージメント概念が、1990年代にアメリカで提唱されて以来、その概念の定義や制度化に向けた議論が盛んに行われ、今やアメリカ国内だけでなく世界的にも注目されている（五島 2012）。そこで本研究では、アメリカにおいてエンゲージメント概念が形成された背景とその概念の定義、特徴、大学における位置づけについて、先行研究をもとに検討する。また、その結果をもとに、日本における大学と社会との関わりに関する概念の形成に向けて、今後の研究課題を検討する。

アメリカにおいて、大学が社会にサービスするという理念は大学の存立基盤とされる（舘 2006）。しかし、研究大学モデルの発展に伴い、研究と専門分野にもとづく仕事が教員の仕事の中心となり、教員の自治

と自由を重視する態度が強まっていった。1990年代には、高等教育への公的支援が縮小する中で、社会にサービスするという伝統的役割からかけ離れてしまった大学への世間からの批判の高まりに対応して、高等教育のあり方自体を見直す必要性に迫られた。教育学者でカーネギー教育振興財団会長であったボイヤーは、大学と社会との関わりを示す新たな概念として、エンゲージメント概念を提唱した（Boyer 1996）。従来のサービスは、大学から社会へ知識を提供する一方向のコミュニケーションであるのに対し、エンゲージメントは大学と社会との双方向の関係性を必要とする概念である。ボイヤーは、単に大学の知識を外部に応用するのではなく、社会問題を解決するために研究が計画される、という当時十分評価されていなかった流れを積極的に生み出し、社会と大学との双方向関係を築くことを期待していた（間篠ら 2015）。

ボイヤーによる上記提言以降、エンゲージメント概念の定義や制度化をめぐる盛んな議論が展開され、当初は周縁的な扱いであったが、次第にその支持者を増やし制度的にも支えられるようになっていった。2000年代初頭、州立およびランドグラント大学の未来に関するケログ委員会（Kellogg Commission in the Future of State and Land-Grant Universities）が、「エンゲージド・ユニバーシティ（Engaged University）」という新たな大学像とともに、従来の「教育、研究、社会貢献（Teaching・Research・Public Service）」に代わる新たな大学の使命として、「発見、学び、関わり（Discovery・Learning・Engagement）」を提唱したことで、エンゲージメント概念は州立大学に広く認知されるようになった。この新たな枠組みは、大学の三つの使命を別々に捉えるのではなく、すべての活動が発見や学びを目的とし、それらは相互の関わりを深めることによって発展するという考え方にもとづいている（五島 2012）。また、エンゲージメントに関する評価の仕組みも、2000年代に入って格段に整備されてきた。例えば、エンゲージメントの観点による大学評価指標、教員のエンゲージメント評価ツール、エンゲージメントのアクセディテーション基準への組み入れ、大学の地域連携に対する評価枠組みの構築などがある（C.R. Glass and H.E. Fitzgerald 2010、五島 2019）。これらの制度を通じて、エンゲージメント概念は、研究偏重であった従来の大学の文化的、制度的変化を促し、研究大学モデルとは異なる新たな大学像の形成に寄与しているとされる（五島 2019）。

今後の研究課題として、アメリカのエンゲージメント概念を参照枠として用いて、日本の大学でエンゲージメントに相当する活動がどこでどのように行われているかを可視化することは有意義であると考えられる。日本における大学と社会との関わりを包括的に捉え、大学の伝統的使命である教育研究との関連も考えた場合に、今日用いられている「社会貢献」という表現が適切かどうかも含めて検討する必要がある。

参考文献

- 天野郁夫（2001）『大学改革のゆくえ：模倣から創造へ』玉川大学出版部。
- 稲永由紀・村澤昌崇・吉本圭一（2000）「地域的機能から見た国立大学と大学人」『高等教育研究』第3集：149-171頁。
- OECD（編）相原総一郎、出相泰裕、山田礼子（訳）（2005）『地域社会に貢献する大学』玉川大学出版部。
- 五島敦子（2012）「21世紀における大学と社会—Engaged University」『UEJ ジャーナル』第9号：1-6頁。
- 五島敦子（2019）「米国の地域連携に関する評価枠組み—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に—」『大学経営政策研究』第9号：37-52頁。
- 舘昭（2006）『原点に立ち返っての大学改革』東信堂。
- 原義彦（2015）「大学の社会貢献機能の位置づけ把握の試み」『日本生涯教育学会年報』（36）：57-73頁。
- 間篠剛留、原圭寛、翟高燕、塔娜（2015）「ポストボイヤーのスカラシップ論」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学・心理学・教育学：人間と社会の探究』（79）：1-14頁。
- Boyer, E. (1996), The Scholarship of Engagement, *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Glass, C.R. and Fitzgerald, H.E. (2010), Engaged Scholarship: Historical Roots, Contemporary Challenges In H.E. Fitzgerald, C. Burack and S. D. Seifer (eds.) *Handbook of Engaged Scholarship: Contemporary Landscapes, Future Directions Volume 1, Institutional Change*, Michigan State University Press: East Lansing.

大学役割認知の国際比較

○藤井竜哉（東北大学大学院）

1. 問題の所在

本研究の目的は大学役割認知の日本的構造を国際比較により明らかにすることである。大学が大衆化していくと、エリート段階からマス段階、ユニバーサル段階と移行し、大学の役割（機能）がエリート型の役割だけでなく、マス型・ユニバーサル型の役割も担うようになることが指摘されている

(Trow 1971-1975=1976)。その大学の役割に対する認知の日本的な構造を、国際比較を通して本研究では模索する。

2. 先行研究の整理

これまで大学がどのような役割を持っているかという事を人々の意識から捉える研究としては、主に教育の意義（レバンス）研究としてなされてきている。本田（2004）によれば、『意義（レバンス）』は2つの互いに区別されるもの（たとえば教育と仕事）の間の関係のあり方、あるいは関係の有無自体を検討の俎上に挙げようとする姿勢を含意した概念である。この教育の意義（レバンス）の研究の中で、これまで日本は職業的意義よりも人格的意義に力点が置かれていたり、国際的に日本は大学の職業的意義が少なく認知されていたりしている（本田 2005, 2009）と明らかにされてきた。

しかし、そうした大学の職業的意義の低さは、そもそも国ごとに進学時点で求める役割が違っていることによって他の国と比べ主観的意義への認知が違っているという結果になったとも考えられる。そのため、進学動機についても卒業生などと同様な基準で国際比較を行い、大学への役割認知を明らかにする必要があるだろう。また、豊永（2018）が潜在クラス分析を用いて文系教育の職業的意義への認知構造にグラデーションがあることを示したように、大学役割認知の認知構造にも様々な層が存在する事が考えられる。各国における層の違いが日本における大学の職業的意義の低さを生み出していたとも考えられるため、そうした層の違いも検討する必要があるだろう。

したがって、本研究では進学希望者の進学動機への質問と在学者・卒業生への大学の意義への質問に対して潜在クラス分析を行い、いくつかの国を比較することにより大学への役割認知の日本的構造を明らかにする。

3. 方法

用いるデータは、2013年に内閣府によって行われた「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」である。この調査データは日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデンの計7か国の満13歳から満29歳までの男女を対象とした調査である。抽出に際しては割合法が採用されている。各国とも1000サンプル回収を原則としてWEB調査が実施されている。WEB調査によるデータの収集であるため、偏りがあることが想定され、必ずしも各国のデータを代表するデータが抽出できているとは限らない点については留意しておく必要がある。上述した国のうち、日本、韓国、アメリカ、イギリスの4か国のデータを用いる。

本研究では、大学など（高等教育機関）への進学について、「進学の目的は何ですか」という質問に設置された4つの項目に対してあてはまるか、あてはまらないかを回答したものを大学など（高等教育機関）への進学希望者の大学に対する役割認知を測るものとして用いる。また、在学者や卒業生には学校（大学以上）に通う（通った）事の意義について尋ねており、そのうち4項目を在学者と卒業生の大学の役割認知を測るものとして用いる。在学者・卒業生の4項目については4件法で回答がなされており、そのうち意義があった方を「あてはまる」、意義がなかった方を「あてはまらない」に

再コード化して分析を行う。

方法としては、潜在クラス分析を使用する。潜在クラス分析については、Mccutcheon (1987) や三輪 (2009) を参照されたい。一般的な潜在クラスのクラス数の決定には、BICを採用するのが適切だろう (Linzer and Lewis 2011) と示されていることから、本研究ではBICを採用している。

4. 結果

単純集計の結果と潜在クラス分析の結果を以下表1~4に示す。潜在クラスのクラス数の決定にはBICを採用した結果、各国の進学希望者、在学者・卒業生のいずれの場合にも2クラスが抽出されている。

表1 進学希望者の大学への役割認知の国際比較 (%)

		日本 (N=310)	韓国 (N=202)	アメリカ (N=258)	イギリス (N=216)
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	52.90	54.95	74.13	61.57
(ii) 職業的技術を身に付ける	あてはまる	34.84	39.11	88.41	55.58
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	59.35	72.77	63.32	56.48
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	50.97	50.00	80.82	51.39

表2 在学者・卒業生の大学への役割認知の国際比較 (%)

		日本 (N=310)	韓国 (N=202)	アメリカ (N=258)	イギリス (N=216)
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	76.33	79.53	89.84	90.81
(ii) 仕事に必要な技術や能力を身に付ける	あてはまる	57.92	74.17	84.88	87.87
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	73.94	85.35	85.81	85.87
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	64.29	73.07	84.46	88.10

表3 進学希望者の大学役割認知の潜在クラスモデルの結果

	日本		韓国			
	class1	class2	class1	class2		
潜在クラスの割合	72.44	27.56	64.83	35.17		
進学意欲の高身付程度						
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	38.52	90.72	35.06	91.61	
(ii) 職業的技術を身に付ける	あてはまる	17.58	80.21	13.12	87.00	
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	50.88	81.62	64.58	87.87	
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	40.10	79.55	36.11	75.60	
			アメリカ	イギリス		
			class1	class2		
潜在クラスの割合			55.37	44.63	69.38	30.62
進学意欲の高身付程度						
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	97.16	45.56	48.66	90.83	
(ii) 職業的技術を身に付ける	あてはまる	92.79	33.68	36.30	93.20	
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	85.78	35.46	38.92	96.29	
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	80.49	35.97	31.17	97.21	

表4 在学者・卒業生の大学役割認知の潜在クラスモデルの結果

	日本		韓国			
	class1	class2	class1	class2		
潜在クラスの割合	65.31	34.69	68.31	31.69		
進学意欲の高身付程度						
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	93.42	34.32	93.36	36.77	
(ii) 仕事に必要な技術や能力を身に付ける	あてはまる	81.96	12.64	34.86	29.58	
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	92.66	38.70	95.84	62.76	
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	88.06	19.54	92.03	32.21	
			アメリカ	イギリス		
			class1	class2		
潜在クラスの割合			82.79	17.21	89.06	10.94
進学意欲の高身付程度						
(i) 専門的知識を身に付ける	あてはまる	93.08	44.21	95.97	48.79	
(ii) 仕事に必要な技術や能力を身に付ける	あてはまる	95.22	41.73	34.26	34.00	
(iii) 学歴や資格を得る	あてはまる	94.97	41.73	96.06	2.93	
(iv) 自分の才能を伸ばす	あてはまる	93.72	39.93	92.69	32.44	

まず進学希望者の方の分析結果を述べていく。共通点として最初に述べられることとしては、4か国とも「大学役割高評価層」と「大学役割低評価層」とでも呼び得る2つの層が存在している点である。日本と他国で共通していた点としては、「大学役割低評価層」の構成割合が日本、韓国、イギリスにおいて6割5分~7割ほどであった点や、「大学役割低評価層」において(ii)「職業的技術を身に付ける」の項目について「あてはまる」と回答する確率が韓国と同じく10%台であり、(iii)「学歴や資格を得る」の項目については韓国と同じく50%以上の確率で「あてはまる」と回答している点にあった。差異としてはアメリカのみ「大学役割低評価層」の構成割合が4割5分となっており、「大学役割高評価層」の方が多かったことが特筆してあげられる。

次に在学者・卒業生の分析結果について述べる。まず共通点として進学希望者の時と同様に4か国とも「大学役割高評価層」「大学役割低評価層」とでも呼び得る2つの層が存在していた。進学希望者の大学役割認知では「大学役割高評価層」の割合が少なかったものの、在学者・卒業生の大学役割認知においては「大学役割高評価層」の方が多く存在していた。差異を述べると、各項目のうち(ii)「仕事に必要な技術や能力を身に付ける」と(iv)「自分の才能を伸ばす」という項目について日本では役割認知が特に低かった点が挙げられる。

謝辞

〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査、2013」(内閣府 政策統括官(共生社会政策担当)付 青少年企画担当)の個票データの提供を受けました。

※その他分析の詳細、参考文献等の詳細な情報については当日発表に記載。

英国の大学における教育プログラム評価に関する考察と日本への示唆

○林 透（山口大学）、大関智史（非会員：旭川医科大学）

1. はじめに

昨今の日本の大学教育において、『教学マネジメント指針』をはじめとして、教育プログラム（学位プログラム）単位の内部質保証が重要視されるようになってきている。しかし、現状において、ディプロマ・ポリシーの徹底や専門分野別参照基準の有効活用等において多くの課題を残している。このような現状を鑑み、英国の大学における教育プログラム評価（コース単位、モジュール単位）に関する訪問調査を2019年12月に行い、大学類型の異なる3機関（リーズ大学・ウォーリック大学・コベントリー大学）から有益な情報を得ることができた。TEFなどの新しい仕組みの導入などを通じた英国の大学における教育プログラム評価の最新情報を共有し、全学単位と個々の教育プログラム単位の教学マネジメント体制、内部質保証と外部質保証の関係性、さらには、教学IRの活用状況などについて考察するとともに、今後の日本の大学教育に与える示唆について提示したい。

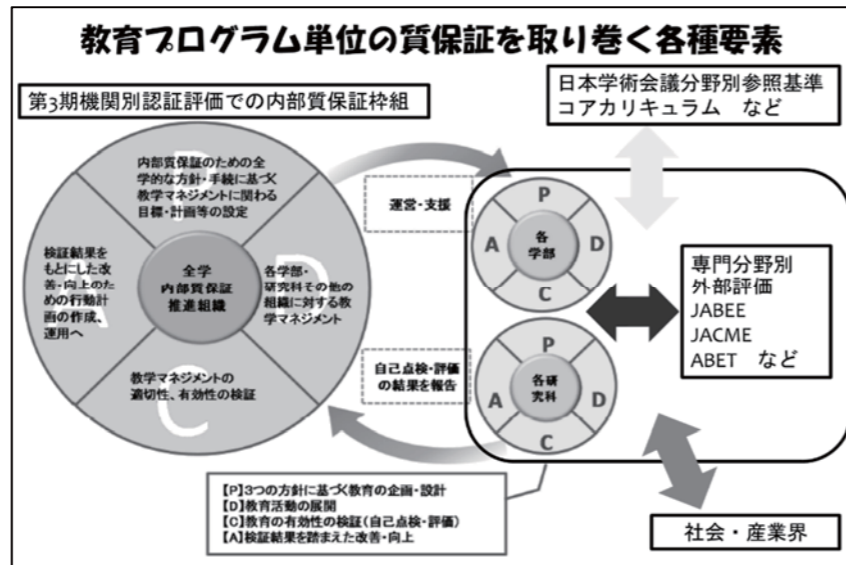
2. 問題と目的

大学における人材育成の根幹は授業科目であり、それら授業科目を束ねてカリキュラムを形成する教育プログラム（学位プログラム）である。21世紀に入って、国際的動向として、世界各国の文脈に応じて、大学教育を質保証する仕組みを構築してきた。その質保証のアプローチが、当初は機関別評価から始まり、徐々に詳細であるプログラム別評価に移行しつつある。今まさに、欧州やアジアなどがそのような移行期にある。日本においても、第3期認証評価の枠組のトピックとして、教育プログラム評価の考え方が導入されつつある。大学独自に専門分野別外部評価を受審するケースなどと相まって、教育プログラム（学位プログラム）の質保証を取り巻く環境は非常に輻輳的になりつつある。そのような現状の概要をまとめたのが右図である。

日本においては、専門分野別外部評価の蓄積がある分野以外では、大学組織内における自律的な教育プログラム評価の経験がない。また、この事項に関する先行研究も体系的なものが少なく、発展途上である。このため、今回の英国大学調査では、類型の異なる機関を選別して、出来る限り多様な情報を収集・分析することをねらいとした。

3. 方法と結果の特徴

今回の英国大学調査では、ヒアリングにおける主要項目として、「(1) 英国の大学における全学的な教育活動のマネジメント体制について」「(2) 英国の大学における全学的な教育活動の自己点検・評価の仕組み、外部評価への対応について」「(3) (1) (2) を踏まえた上で、個々の教育プログラム単位のマネジメント体制について」「(4) 個々の教育プログラム単位の自己点検・評価の仕組み、外部評価への対応について」を掲げ、全学的教育活動の責任者・関係者だけでなく、個々の教育プログラム責任者・関係者へのヒアリングを先方機関に要望した。



出典：大学基準協会『大学評価ハンドブック』（pp.7）をもとに、筆者が加筆。

訪問調査した3機関の教育プログラム評価の特徴等については、簡単に下表のとおりであり、当日の発表ではさらに詳細に説明・考察を行うこととしている。

調査対象大学	大学類型（歴史）	大学の特徵	教育プログラム評価の特徴ほか
リーズ大学	旧市民大学 19世紀開学	研究大学 世界ランキング上位 国際学生多数	●Leeds Curriculum という全学共通の教育コンセプトを重視 ●アセスメントプランの具体化と厳格化
ウォーリック大学	新構想大学 1960年代開学	イノベーション志向 研究重視大学	●教育担当副学長のリーダーシップによるプログラム評価 ●分野別 TEF の試行準備
コベントリー大学	新大学 1992年にポリテクから昇格	企業経営型大学 実学重視大学	●大学組織戦略に基づくプログラム設計と評価 ●詳細なアセスメントプランによる質保証の徹底

注：大学類型については、秦（2014）を参照。

4. 小括

今回の訪問調査を通して、大学類型の違いを超えて、以下に列挙するような「組織的な教育プログラム評価」の共通の枠組を理解することができ、今後の日本の大学における教育プログラム評価に大きな示唆を得ることができた。

- ①教育プログラム・モジュールの認可申請のスキームが明確化している。各年度のプログラム・レビュー、モジュール・レビューの枠組も明確、かつ、厳格である。
- ②上記の工程において、全国学生調査や学生授業評価などがエビデンスとして活用されている。そのためのダッシュボードが構築され、Quality Assurance Team による支援が整っている。
- ③教育プログラム単位、モジュール単位のアセスメントプランが整備されている。
- ④専門分野の質保証の観点から、QAA Subject Benchmark Statements を参照する枠組みが整備されるとともに、External Examiner によるピアレビューが制度的に機能している。

また、TEF システムのインパクトとして、TEF Gold の大学（リーズ、コベントリー）では、TEF システムに関するインパクトやプレッシャーに関するコメントは聞かれなかったが、TEF Silver の大学（ウォーリック）では Gold 獲得に向けた戦略を明確化し、データ分析や分野別 TEF の学内試行を始めており、組織的な危機感が感じ取られた。また、教育プログラム評価への学生参画が進んでおり、学内会議への学生代表の参加だけでなく、各学科レベルでのモジュール・レビューなどにおいて、教員と学生が定期的に意見交換しているリーズ大学の事例が印象的であった。

今回得られた知見を一材料として、日本の大学における3つのポリシーに基づく質保証や分野別参照基準活用の課題について、日本の文脈に応じながら見直しや検討する見識を深めて行く必要がある。

5. 参考文献

中央教育審議会大学分科会（2020）『教学マネジメント指針』
 大学基準協会（2019）『大学評価ハンドブック』
 大学基準協会（2019）『教育プログラム評価ハンドブック』
 秦由美子（2014）『イギリスの大学 一対位線の転位による質的転換』東信堂
 鳥居朋子・杉本和弘編（2018）『高等教育における戦略的データ活用とリーダーシップ：国際シンポジウムの記録を基礎に』高等教育研究叢書 142

注：本発表は、JSPS 科学研究費補助金（基盤研究（B））「大学の質保証を支える教育プログラムの評価と改善の好循環システムに関する研究」（研究代表者：鳥居朋子）の成果の一部である。

大学評価への計量書誌指標の導入をもたらす社会科学研究への逆機能性に関する研究

社会科学系論文データベースの分析結果からの考察

○白川展之（文部科学省科学技術・学術政策研究所）

1. はじめに

本研究は、国内外の研究大学を調査対象に、国内外の研究大学における研究業績評価と昇進の実態構造を分析していくことで、大学評価で計量書誌指標を焦点化した際の予想される社会科学研究への逆機能性について論じるものである。社会科学研究者とその業績評価（専門領域の研究者のピアレビュー及び所属大学における昇進・業績評価）を分析範囲とし、大学組織における業績評価と研究者個人の専門家間における評価・評判とのギャップについて調査するものである。このため、社会科学研究の全体構造を俯瞰的・定量的に分析するために社会科学の論文データを分析する。

2. 問題と目的

大学間競争の中、英文商用データベースに掲載された論文数を大学の組織目標に入れるなど、研究領域の特性もふまえず一面的な研究者の研究業績の評価が日本の国立大学・研究機関で横行する現状がある。学術の多様性への理解がないまま、計量書誌上の数値が研究評価で現状のまま一人歩きすると、大学組織運営と学術研究基盤が崩壊しかねない。

本研究では、社会科学研究とその業績評価（専門領域の研究者のピアレビュー及び所属大学における昇進・業績評価）を分析対象とし、定量調査と国内外の大学経営層と現役の社会科学研究者への定性調査を組み合わせ、高等教育学、科学計量学、公共政策の評価論の融合的な視点から研究を行うことで、国内外の研究大学を対象に、大学組織における業績評価と研究者個人の専門家間における評価・評判との関係の分野別の実態・構造について解明することを目指すことが目的である。

3. 方法

本研究は全体が4年計画で、その全体設計は、マクロの定量調査をもとに、ミクロの定性調査を行い、高等教育政策・大学経営上の含意をもたらすメゾレベルの総合分析を行う研究デザインとして研究を行っていく予定である。具体的な実施手順としては、①定量調査：社会科学内の専門分野（例えば、教育学、経済学といったディシプリン単位）の俯瞰データ分析、②定性調査：大学組織（部局等）レベルにおける研究採用・昇進に関する国内外の研究大学の実態調査、③定量分析・定性調査の総合：大学経営・高等教育政策上の含意を導く分析の3項目を実施する予定としている。

具体的には、①定量調査（マクロ）：計量書誌分析（1年目）では、計量書誌学上の論文分析の定量データをもとに社会科学研究の全体像とその研究領域別の概況を俯瞰的に分析する。社会科学研究動態・領域間の関係・構造に関する計量書誌データによる俯瞰・可視化を行い、具体的な定性調査の対象とする研究領域（3～5領域程度）を絞込む。②定性調査（ミクロ）では、インタビュー調査（1～3年目）設定した研究領域に関して日本との国際比較研究を行うため、国内外の研究大学を対象とした研究機関・研究管理者に対するヒアリング調査を行う計画としている。

このうち、本発表では、①定量調査（マクロ）：計量書誌分析（1年目）のうち計量書誌学上の論文分析の定量データをもとに社会科学研究の全体像とその研究領域別の概況を俯瞰的に分析した。このため、研究では、クラリベイト・アナリティクス社のWeb of Scienceのうち、社会科学を対象としたデータベース（SSCI: Social Sciences Citation Index）を対象に、以下の分析を行った。さらに、そこから得られた結果・解釈の妥当性確認・検証のために、分野別の特性を検証するため、分析対象とした研究領域の研究者への半構造化インタビューを行った結果と考察について発表する。

①社会科学研究の概況：

社会科学研究の概要を見る目的で、個別指標（論文数、Top10%（Top1%）補正論文数）と、複合指標（論文数に占めるTop10%補正論文数の割合）や国際共著等により、研究動向と国・地域別の概況を分析した。

②社会科学研究の特徴：

社会科学研究の特徴を明らかにするために、サブジェクトカテゴリ（下記参照）別の国・地域別の概要と高被引用ジャーナルの状況などについて分析した。

③日本の状況：

一連の分析から得られた日本の社会科学研究の状況についてまとめた。

4. 結果

本調査研究では、クラリベイト・アナリティクス社の公表しているジャーナルのESI22 分野分類をもとに「経済学・経営学分野」と「社会科学一般分野」の2分野により分析を行った。「社会科学一般分野」の中には、「教育学、教育研究」、「政治学」、「社会学」、「法学」、「地理学」などの他に、「公衆衛生学、環境衛生学、労働衛生学」、「環境学」などの自然科学にも関連ある研究内容や「言語学」など人文科学にも関係する幅広い研究内容が含まれている。このため、一部ではサブジェクトカテゴリ（ESI 22 分野分類より細かい分類）を用いた分析を追加的に行った。いずれもWeb of Scienceの論文をジャーナル単位（一部論文単位の場合もある）で分類している。

この結果、自然科学と異なり、社会科学の論文は圧倒的に量的に少ないため、社会科学全体や社会科学一般分野に関して、Top10、Top 1%補正論文数を機関評価などの評価指標に用いようとする場合には、論文数の絶対数も少ないことから解釈に特に注意が必要であることがわかった。この結果、論文分析では分野別に一律に評価を行くことには難しい側面があることがわかった。さらに、論文分析で明らかにされる研究成果の量的側面については、教育学のように同じ研究分野・領域の中でもその中の研究領域によっては反映される領域とそうでない領域があることもわかった。

日本の論文数、シェアともに、長期的に増加傾向であるが、国際ランキングは、社会科学全体、分野別のいずれにおいても低下傾向である。社会科学一般分野と経済学・経営学分野を比べると、経済学・経営学分野の方が、順位の低下幅が少ない。この傾向は、整数カウント、分数カウントのいずれも同様である。日本の社会科学全体の国際共著化は、日本の自然科学全分野よりも進展している。日本の国際共著率は、2015年時点で社会科学全体、分野別でもいずれも40%を超えている。

また、英語を主とした論文データベースの論文を分析した場合でも、日本の学協会及び研究者コミュニティが主体的に編集に関与するジャーナル（自国ジャーナル）がデータベースに掲載されることが、日本の論文数・シェアを増加させるうえでの基盤となっている。経済学や政治学など一部のサブジェクトカテゴリでは、日本の機関や研究者が主導するジャーナルが出版されていると、論文数とシェアを増加させランキングの低下幅が少ないこともわかった。

5. 考察

日本の社会科学研究は、論文の量及びシェアについては増加しているにも関わらず、世界ランクのみが下落するという状況にあり、選択と集中による大学や研究者への選択的なファンディングでは、抜本的な研究力の向上は望みがたい。また、同じ社会科学の中でも経済学・経営学分野と社会科学一般分野でも差が大きく、また、社会科学一般分野の中でも多様な研究内容が含まれ、研究分野単位のみならず細かい研究内容の特性に応じたデータ分析がないままでの評価への利用には注意が必要である。このため、研究分野単位のみならず細かい研究内容の特性に応じたデータ分析が一層求められると考えられる。今後は、日本の社会科学の研究振興や研究力の向上を今後考えるうえでは、研究力の構成要素としてジャーナル出版に着目して分析・検討を深めることなどが想定される。

謝辞

本研究の成果は、日本学術振興会（JSPS）科研費若手研究19K14279の助成を受けたものです。

短期大学の現場ニーズに基づいた短期大学生調査の活用方法の検討

一分野別の観点から

○山崎 慎一	桜美林大学
堺 完	大分大学
宮里 翔大	桜美林大学(院)
黄 海玉	短期大学基準協会

はじめに

本研究は、短期大学基準協会の事業である「短期大学生調査」の結果を用い、自己点検・自己評価に資する活用方法を検討する。短期大学生調査は、短期大学生の学習経験や学習成果、満足度などを間接評価するものであり、自己点検・自己評価への活用や、認証評価の第3サイクルの実質化に資することを目的としている。学習成果の評価に関する需要の高まり、大学の教育の質に関わる情報公開に対する社会的ニーズ、そして認証評価の更なる発展のため、2018年度よりおよそ10年の研究開発期間を経て、短期大学基準協会の事業化として運営されている。2019年度は79校から23,495名の申し込みがあり、一定の継続的な研究成果を踏まえた上で、短期大学生の学習経験や成果を測定する調査としては、大規模な調査の一つとなっている。

短期大学生調査の実施方法や内容については、短期大学基準協会の調査研究委員会の活動として一貫して行われ、調査結果を用いた関連の研究もみられる(堺ほか(2016)など)。こうした継続的な研究の積み重ねが、短期大学生調査の参加者増の一つの要因にも繋がっていると想定される。しかしながら、短期大学の現場における調査結果の活用については、まだ十分な研究の蓄積はなく、認証評価の一環としての実施に留まり、そのデータを全ての参加短期大学が十分に活用が出来ていない現状もある。認証評価と自己点検・自己評価を通じた各短期大学の改善、ひいては在学する短期大学生の学習の質の向上を促すためには、その強みと弱みをエビデンスに基づき分かりやすく示し、短期大学の現場の教職員の活用のしやすさを高めていく必要がある。

研究方法

本研究は、短期大学基準協会が現在事業として行っている調査内容とほぼ同様となった2015年から2019年の「短期大学生調査」の参加者数である92,979人を対象とする。使用する調査項目は、学習成果の評価指標として用いている「知識・能力の変化」に関する箇所である。また、Yamazaki and Miyazato (2020)により、短期大学生調査においては、専門分野によって学習経験や成果の傾向が異なっていることがすでに明らかにされていることから、専門分野別の検討を促すための基準値を開発する。これにより、各短期大学の教職員は、自短期大学の状況を確認し、改善活動の進捗や問題点の抽出が出来るようになると思われる。

研究結果と考察

次ページ表1は、学習成果の項目の一つである「現代社会の抱える様々な問題を理解する力」の回答結果の平均値と、各標準偏差を合わせた値を分野別に示したものである。分野については、教育系は主に幼稚園教諭や保育士の資格を取得するための学科から構成され、教養・総合系は複合領域やキャリア教育、健康系は栄養士や看護師等、ビジネス系は一般的な事務やビジネススキ

ルに関する教育機会を提供する学科である。

表1:「現代社会の抱える様々な問題を理解する」の基準値とその分野別比較(筆者作成)

	++	+	基準値			-	--
	[+1.5SD]	[+1SD]	[+0.5SD]	平均値	[-0.5SD]	[-1SD]	[-1.5SD]
教育系 (n=40,891)	4.74	4.38	4.03	3.68	3.33	2.98	2.62
健康系 (n=22,667)	4.56	4.22	3.87	3.52	3.17	2.82	2.47
教養・総合系 (n=10,796)	4.67	4.32	3.96	3.61	3.26	2.90	2.55
ビジネス系 (n=6,525)	4.61	4.26	3.91	3.56	3.21	2.86	2.51

平均値: 1=大きく減った、2=減った、3=変わっていない、4=増えた、5=大きく増えた

基準値は、平均値とその±0.5SDの範囲とし、全調査対象短期大学の38%が該当することになる。そして、±1SDには68%、±1.5SDには86%とおおよその短期大学をカバーしている。分野別に平均値をみると、最も高い教育系は3.68、次いで教養・総合系は3.61、ビジネス系は3.56となり、最も低い健康系は3.52となりその差は0.16に及ぶ。これは、「現代社会の抱える様々な問題を理解する力」は、幼稚園教諭や保育者養成自体が社会問題となっていることや、子どもを対象とした専門職であることから、現代社会の問題を考える機会が多いことが挙げられる。一方、健康系はその教育課程の特徴として、国家資格をはじめとする資格試験と連動している傾向がある。そのため、現代社会の問題を考えるというよりも、資格試験と関連のある学びの割合が多くなり、当該項目の平均値の差として表れている。こうした分野特性を踏まえた上で、単純な平均値との比較だけでなく、基準値という幅を持たせることにより、自短期大学の位置の詳細な把握が可能になる。ただし、これらの平均値と標準偏差を用いた基準値は、単純に平均値が高いから良く、低いから悪いという用い方はしない。各短期大学の教育課程には、同じ分野であってもそれぞれの特徴があり、また基本的には2年間という短い学習期間のため、全ての項目において高い値を出すことは困難である。そのため、各短期大学の活用においては、自短期大学として目指している成果が出ているかを確認するための一つの基準として用いることが望ましい。

おわりに

本発表は、短期大学の評価活動に資する観点から、比較的分かりやすく、簡易に値を示すことが出来る基準値の可能性について検討するものである。基準値は、保健医療の分野では一般的な指標であるが、短期大学生調査は短期大学生の回答に依拠する間接評価であり、薬の効果を確認するのと同様のアプローチが適用可能かどうかには、まだ検討の余地が残されている。しかしながら、各短期大学が自らの位置付けを確認し、現状を知ることは、更なる改善を促すだけでなく、これまで進めてきた種々の教育改革の成果を測ることに繋がるものである。

参考文献

- 堺完・山崎慎一・黄海玉(2016)、「短大生調査を用いた短大の自己点検・自己評価に資する地域別比較の検討」、短期大学コンソーシアム九州紀要、査読有、Vol.6、pp.21-9
- S. Yamazaki, S. Miyazato, (2020), "The Validity of Setting a Benchmark Standard Based on Academic Fields in the Indirect-Student Survey for Quality Assurance in Japan", International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education. Vol.11 (1), pp.4189-4195

学生は授業外での学びが学生自身に何をもちたらずと考えているか

—学生による自己評価を通じた考察—

石井 和也 (宇都宮大学)

1. はじめに

本研究は、大学教育の改善とアカウンタビリティを果たす目的で取組みが進められている「学習成果可視化」に注目する。「学習成果可視化」においては、大学教育の改善とアカウンタビリティを果たす（大学の〈教育成果の可視化〉）のみならず、学生の学習改善が適切に行われているかということ、および学生が自らの学びの成果を自らの言葉で適切に説明できるようにすること（学生の〈学習成果の可視化〉）が求められる。そのため、本研究では、学生の学習改善や学びの成果に特に注目する可視化を意味するときには〈学習成果の可視化〉と表記し、大学の〈教育成果の可視化〉と学生の〈学習成果の可視化〉を合わせたものを「学習成果の可視化」と表記する¹。

さて、「学習成果の可視化」においては〈学習成果の可視化〉がどのように実現可能かを検討しなければならない。その前提として、学生自身は自らの学びがどのように改善したと考えているのか、および学生自身は自らの学びの成果をどのように自己評価し、どのような言葉で説明しているのか（説明できるのか）ということに注目する必要がある。その際、学生の言葉を可能な限り多く収集すること（大規模なアンケート調査等）、学生から直接自由に語られる言葉に耳を傾ける必要がある。本研究では、後者を対象とし、学生の自己評価についての学生自身の語りに注目する。そのことを通じて、学生にとっての〈学習成果の可視化〉の意義を、学生の声から明らかにする。

2. 問題と目的

本研究に先立ち、X大学の学習成果可視化システムを題材として調査を進めてきた。これらの調査の中で、学習成果可視化システムに可視化されたデータ（「身についた力」等）と、学生の自己評価との間に乖離がある場合があることが確認できた（石井 2019）。

X大学では、授業科目ごとに、その科目を履修するとどのような汎用的能力が身につくかをシラバス上に明示している（9つの力の中から複数選択、図1参照）。どの力を選択するかは、各授業の担当教員である。すなわち、各教員は、自身の授業を通じて学生が特定の汎用的能力を身に付けることを期待しているということになる。

これを踏まえ、教員の期待と学生の実感（どのような力が身についたと実感したか）の一致状況を調査した。具体的には、15回の授業終了時に、9つの力を示した用紙を受講生に配布し、「この授業を通じて身についたと思う力」を2つまで選択させるという方法で調査した。調査対象とした授業科目は31である。

調査の結果、教員の期待と学生の実感が概ね一致する授業と、大きく乖離する授業とに二分されることがわかった。それぞれの例を図2に示す。授業Aも、教員と学生の思いは多少ずれているが、「S5: 他者と協同する力」は一致して

図1 9つの汎用的能力

S1: 課題を見つけ出す力 Problem identification
S2: 論理的に考える力 Critical thinking
S3: 情報を使いこなす力 Information literacy
S4: 表現する力 Communication
S5: 他者と協同する力 Collaboration
S6: キャリアデザイン力 Life and career
S7: 生み出す力 Creativity
S8: チームワークを育む力 Team work
S9: 地域に踏み出す力 Citizenship

いる。しかし、授業Bは教員の期待と学生の実感が大きく乖離している。

授業Bのような事態が生じる原因を探るために、授業見学と教員・学生双方への聞き取り調査を実施した。その結果、教員の当初の意図とは離れ、学生は授業の形式面（グループワーク等）に気を取られ、「S5: 他者と協同する力」が身についたと判断する傾向があることがわかった。さらに、学生からは、授業形式の印象が強く残ったということに過ぎず、実際にS5の力が身についたかはわからない（もちろん、S5以外の力が身についたと判断することも困難）という声が多く聞かれた。

この調査から、教員の期待と学生の実感が一致するとは限らず、かつ、自身の汎用的能力について深く考えられていない学生が多くいる可能性が明らかとなった。このことから、本研究は、汎用的に能力に限らず、学生の自己評価についての学生自身の語りに耳を傾け、学生にとっての〈学習成果の可視化〉の意義を、学生の声から明らかにすることを目的とする。

3. 方法

本研究では、大学生の正課内外の諸活動の状況、それに対する学生自身による自己評価の実状、こうした自己評価を学生はどのように活用することを望んでいるか、実際にどのように活用しているかといった4点について、X大学の学生を対象とした調査を行った。具体的には、学生グループ（複数）を対象として、自己評価の実践の観察・記録（他者との相互評価が自己評価力を高めるといふ仮説に基づき、グループで自己評価結果を相互に検討させ、その様子を観察した）とフォーカスグループインタビューを行なった。調査対象となった学生グループは3グループであり、学生数は合計12名である。

上記の観察やインタビューの際には、まず、X大学の学習成果可視化システムに記載の9つの力に対する理解を問うた（9つの力そのものの認知、および9つの力が指す力についての理解）。その上で、X大学における学修成果可視化システムについて概説し、「学習成果の可視化」についての基本的な共通理解を得ることに努めた。

4. 結果と考察

多くの学生が、X大学の学習成果可視化システムについて十分な理解を持ってはいなかった（9つの力についての理解は特に不十分なものであった）。また、学習成果可視化システムに可視化されたデータ（「身についた力」等）と、自分で評価する自分自身の力とは乖離があることに違和感を覚えていることが明らかとなった。

本研究で調査対象とした学生は、比較的活発に正課内外で活動を行っているという特徴を持つが、自身の積極的な取組と、それによって獲得した知識やスキル、資質等が学習成果可視化システムにはほとんど反映されていないという実感を持ったのである。

その一方で、これらの学生は、様々な能力の中で、特にアピールしたいものを持っていた（学生によって、それは様々であった）。すなわち、それは自分自身の能力の中に高く評価したいものがあり、それを今後も伸ばし続け自らの強みにしていきたいということを意味していたのである。

5. まとめ

〈学習成果の可視化〉においては、学生の自己評価の信頼性が問われることが多いが、学生自身が自らアピールしたいと望み、今後も伸ばしていきたいと思う力を自覚できているとするならば、学修成果可視化システムにおいて可視化する力の中に、学生自身が設定可能なものを設けることが望ましいと言えるのではないだろうか。これは、「学習成果の可視化」の進展にも寄与すると考えられる。

参考文献

石井和也, 2019, 「汎用的能力可視化システムの運用から見える教員と学生との意識差」『第25回大学教育研究フォーラム発表論文集』193.

¹ 一般的に大学生は主として大学で学び、大学は構成員として大学生が不可欠である以上、〈教育成果の可視化〉と〈学習成果の可視化〉を厳密に峻別することは不可能であろう。また、両者は常に影響を与え合う関係にあると言える。本研究において敢えて〈学習成果の可視化〉という表記を用いて論じる理由は、第一に、学生を主語とするデータ（学生自身から得られたインタビューデータなど）を主たる対象として分析を行う姿勢を鮮明にするためである。第二に、学生自身が語る学習成果に対し、十分に耳を傾けることができていなかったのではないかと、本研究を進める問題意識を明確にするためである。

大学生の読書

—全国調査からみた実態と規定要因—

阿曾沼明裕（名古屋大学）、○王帥（東京大学）、小方直幸（香川大学）、金子元久（筑波大学）、島一則（東北大学）、谷村英洋（帝京大学）、濱中義隆（国立教育政策研究所）、福留東土（東京大学）、朴澤泰男（国立教育政策研究所）、両角亜希子（東京大学）、吉川裕美子（大学改革支援・学位授与機構）

1. 分析の目的とデータ

大学生の読書量が急速に減少していることが指摘されている（全国大学生協同組合連合会『学生生活実態調査』各年）。どのような規模でそれが起こっているのか、それに影響する要因は何か、そして大学教育に何が求められているのか。こうした問いに対して本報告では、2007年と2018年に我々が行った「第1回・第2回全国大学生調査」をもとに、10年間の大学生の読書行動の変化、学生の特性や授業経験、学習動機などとの関係、大学教育、学習環境との関係を、実証的に明らかにすることを目的とする。

分析で用いる「全国大学生調査」は、全国の学部生を対象に生活・学習の実態と意識を尋ねる目的で実施されたものである。2007年に第1回目の調査を実施し、全国の127大学288学部の協力を得て、48,233名の学生から回答を得た。2018年には2007年調査に参加した大学・学部を対象として、第2回目の調査を実施し、77大学154学部の協力を得て、32,913名の学生から回答を得た。2007年調査と2018年調査の質問項目は基本的に同様のものを用いたが、同じ質問の中で項目を一部変えた部分や、新規の質問を追加した部分がある。なお、本報告の分析対象は両調査の1年生から3年生までとする。4年生は学習の重心が卒業論文の準備と作成に移行し、3年生までの学習行動と異なるためである。よって分析に用いるデータのサンプル数は2007年第1回調査36,243、2018年第2回調査24,443である。

2. 調査結果の概要

大学生への第1回調査と第2回調査において、「一か月に電子書籍を含めて何冊の本（マンガを除く）を読むか」と質問した。図1はその回答分布を示している。本を読まない大学生の割合は、2007年の調査では30.8%であったが、2018年の調査では48.2%まで増加している。十年の間に大学生が読書をしなくなる傾向が進んでおり、電子書籍が普及しつつある現在でも、一か月に本を全く読まない大学生が全体の5割近くまで拡大している。一方、本を読んでいても一か月に1冊しか読まない大学生の割合が最も高く、2冊か3冊読む大学生の割合も低い。一か月に4冊以上の本を読む大学生も一定の割合で存在しているが、2007年調査の15.0%から2018年調査の8.6%まで減少している。このように10年前と比べて現在の大学生は、一か月の間にまったく読書しない者が約半数に上り、本を読んでいても多くの学生は一か月に1冊程度に止まり、大学生の読書離れが浮き彫りになった。

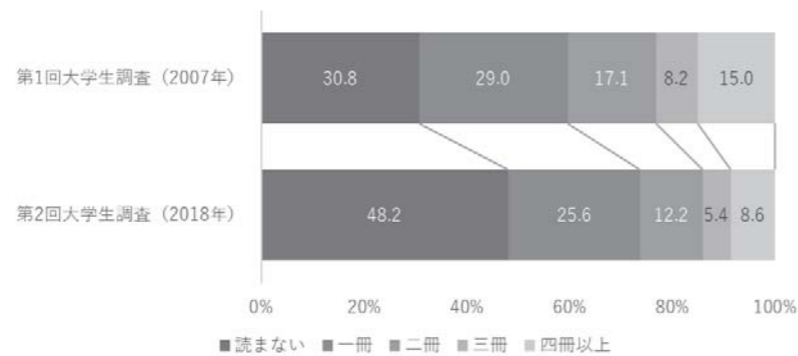


図1 一か月の読書状況

図表は省略するが、10年の間に主体的に参加できるような授業形態の変化、教員による興味がわくような、あるいは理解しやすいような授業内容の工夫、補助的な指導やコメントが付けられた提出物

の返却の増加など、大学教育の授業改善がみられている。しかしながら、読書と授業形態の相関は弱く、グループワークのような参加型授業は必ずしも読書行動と関連があるとは限らないことが分かった。

では大学生の読書行動を規定する要因は何か。表1は2018年調査のデータから、読書の有無に対して、学生の属性・習慣、学生が受けた授業の経験、自己認識と教育目的の整合性から見られる学習動機パターン、授業への取り組み方あるいは各活動の配分時間などの程度の影響をもつのかについて、ロジスティクス回帰分析の結果を示したものである。結果から次の点を読み取ることができる。

(a) 授業形態のうち、出席重視や課題提出のような従来の管理型の授業方法はほとんど影響していない。興味がわくような授業内容の工夫は読書に対し、顕著なプラスの効果が見られ、授業に意見を求めるような参加型の授業方法も読書に一定のプラスの影響がみられる。

(b) 読書に影響するのは、授業方法より、むしろ学習動機の要因である。「グループワークやディスカッションに積極的に参加する」、「必要な予習や復習はした上で授業にのぞむ」、「先生に質問したり勉強の仕方を相談したり」のいずれかに取り組むほうが、読書にプラスの影響があることが認められる。疎外型の学習動機パターンと比べて、高同調型パターンと独立型パターンのほうが読書にプラスの影響があり、自己認識の度合いの高さは読書において顕著なプラスの影響がみられる。

(c) 生活時間のうち、授業への出席は読書に有意な影響を与えておらず、予習や復習のような授業関連の学習(+)に時間をかける者ほど、読書をする傾向がみられる。また、読書はサークル・クラブ(一)やアルバイト(一)のような課外活動・社会活動に時間を取られる傾向がある。

(d) 学生自身の属性や大学の属性も大きな要因である。男子学生、成績優秀者、偏差値の高い大学ほど、読書にプラスの影響がある。高校での学習時間が長い者は、大学で読書をする傾向がみられる。

3. 考察

読書は大学教育の一環として不可欠なものであるにもかかわらず、大学生の読書離れが深刻になっている。どうすれば大学生の読書活動を活性化させることが可能なのか。授業への興味や学習動機のような学生の内発的な要因が重要で、それに結びつかない限り、参加型授業の増加だけでは読書の向上に繋がらないと考えられる。

参考文献:

- 全国大学生協同組合連合会『学生生活実態調査』各年。
小方直幸・濱中義隆(2019) 大学生の学習行動は変わったのか—全国学生調査にみる10年間の比較—, 日本高等教育学会第22回大会発表要旨集録, 172-175.

表1 読書の規定要因分析(読書=1, 読書しない=0)

	偏回帰係数(B)	
授業形態	出席重視	
	小テストレポート	
	興味わく工夫	0.133 ***
	TAなどの補助	-0.042 *
	課題へのコメント	-0.077 ***
授業に意見求める	0.053 *	
授業への取り組み	グループワークへの積極的参加	0.113 ***
	予習や復習の実行	0.151 ***
	先生に質問や相談	0.131 ***
学習動機パターン(疎外型=0)	高同調型ダミー	0.120 *
	独立型ダミー	0.275 ***
	受容型ダミー	
生活時間	授業・実験への出席	
	授業・実験の課題、準備・復習	0.064 ***
	サークル・クラブ活動	-0.019 *
	アルバイト・仕事	-0.054 ***
属性・習慣	男性ダミー(女性=0)	0.286 ***
	学年	
	成績GPA	0.082 **
	高3勉強時間	0.083 ***
	偏差値	0.096 ***

注) 第2回大学生調査(2018年)のデータを用いた分析。

5%水準で統計的有意性のあるもののみ。

*p<.05, **p<0.01, ***p<.000

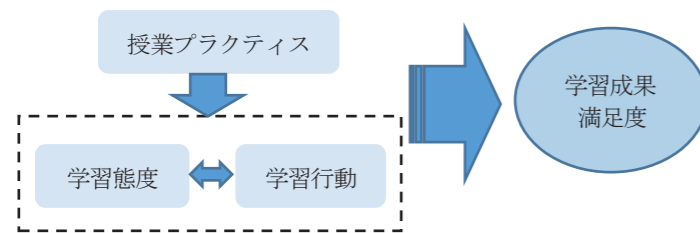
授業プラクティスの教育的効果に関する実証研究

劉 文君 (東洋大学)

はじめに

近年高等教育の質的向上の取り組みとして、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を目指すことである。教学のマネジメント、教育改善のPDCA サイクル確立による教育の質保証「教育する側ではなく学生の目線から学びの実態を明らかにする」ために、昨年文部科学省による学生調査に多数の大学が参加することがその関心の高さを示している。教学マネジメントの一環として、各大学の独自の教育改善の取り組みも求められている。教育改革、改善に三つの側面にかかわっている。「カリキュラム・ポリシー」などの大学の教育理念、授業科目の配置と、学生の履修の「枠組み」を規定する、設計を含む教育インプットの配置の他、授業の実践・方法（プラクティス）は重要な役割を果たしている。授業は大学における学習にもっとも直接の影響を与えている。

図表1 分析の枠組み



本発表はA大学2019年度『在学生調査』を用いて、授業の実践・方法（プラクティス）とその学習行動に対する効果に焦点を当てて分析を行う。

本発表の分析で用いるのはA大学『在学生調査』である（2019年11月から12月に実施、対象：学部1年～3年生計

20,385名、回答率39.41%）。下記の分析の枠組みに沿って、分析を行う。

主な分析結果

- ① 図表2に示すように、「興味わくよう工夫」などの誘導型、と「コメント返却あり」などの参加型の授業は学習態度と学習時間にプラスの効果がある。また学生自らの学習態度と学習時間との相関も見られる。

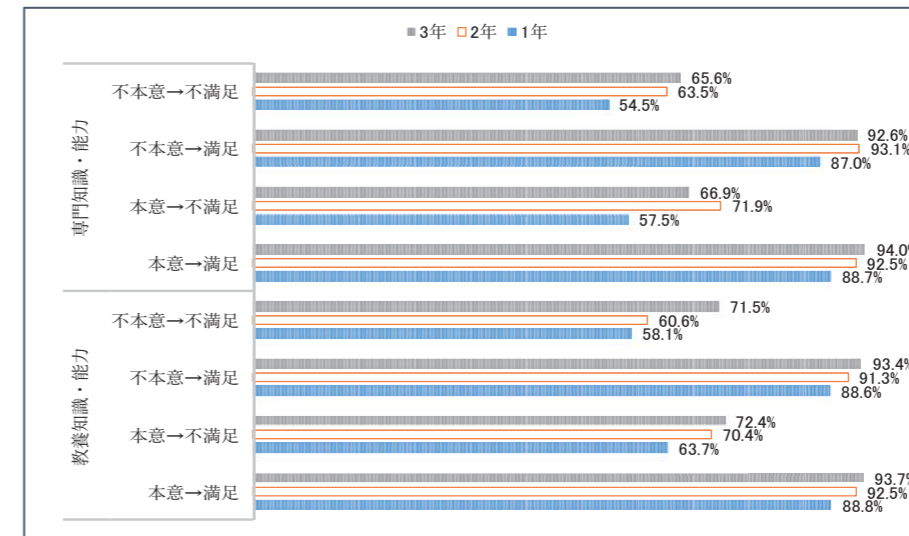
図表2 授業プラクティスと学習行動

	学習態度				学習時間	
	大学の友人同士で授業予習や復習をする	グループワークに積極的に参加する	興味がない授業でも出席する	なるべく良い成績を取る	予習・復習	自主的学習
興味わくよう工夫	.132**	.195**	.129**	.062**	.121**	.135**
理理解しやすく工夫	.104**	.163**	.119**	.045**	.110**	.114**
TAによる補助的な指導がある	.128**	.055**	-0.019	-0.006	-.030**	.108**
出席が重視	.051**	.036**	.049**	-.039**	-0.003	.047**
少人数、ゼミ形式の授業	0.006	.031**	.115**	-.026*	.042**	0.015
期中間課題あり	.102**	.050**	.087**	.106**	.117**	.086**
コメント返却あり	.105**	.124**	0.005	-.078**	-.058**	.144**
意見や考え求められる	.113**	.149**	.147**	-.049**	0.000	.149**
グループワークあり	.103**	.113**	.201**	0.007	.036**	.098**

**、相関係数は1%水準で有意（両側）です。*、相関係数は5%水準で有意（両側）です。

- ② 進学する際の志望順位について「第一志望」/「その他」、と「所属している学部・コース」の満足度と軸にして、学生を4タイプに分類：（「本意→満足」（34.7%）、「本意→不満」（6.2%）、「不本意→満足」（46.1%）、「不本意→不満」（13.0%）。それぞれ各学年別の「専門知識・能力」と「教養知識・能力」の分布を明らかにした上で（図表4）、「本意→満足」、「不本意→満足」両類型の「専門知識・能力」と「教養知識・能力」のそれぞれの規定要因を分析した（図表5）

図表4 4タイプの能力獲得



図表5 「本意→満足」、「不本意→満足」両類型の「能力」獲得の規定要因

	本意→満足		不本意→満足	
	専門知識・能力	教養知識・能力	専門知識・能力	教養知識・能力
	標準化係数ベータ	標準化係数ベータ	標準化係数ベータ	標準化係数ベータ
授業内容に興味わくように工夫されている	0.201***	0.185***	0.230***	0.236***
理解がしやすいように教え方が工夫されている	0.166***	0.178***	0.155***	0.164***
TAなどによる補助的な指導がある	0.034	0.016	-0.003	0.008
出席が重視される	0.029	0.001	0.020	0.037*
少人数、ゼミ形式の授業	0.015	0.053**	0.003	0.016
期末試験のほかに小テストやレポートなどの課題が出される	0.055*	0.053**	0.061***	0.036*
コメントが付されて課題などの提出物が返却される	-0.031	0.018	-0.007	0.012
授業中に自分の意見や考え方を述べる	0.015	0.045*	-0.007	0.033
グループワークなど、学生が参加する機会がある	0.038	0.018	0.046*	0.030
時間（授業の予習・復習）	0.051*	0.029	0.056**	0.057***
時間（自主的な学習）	0.019	-0.004	0.014	-0.001
一年ダミー	-0.082***	-0.057**	-0.078***	-0.049**
三年ダミー	0.048*0.024	0.012	0.052**	0.050**
調整済み R2 乗	0.160	0.152	0.156	0.171
F 値	38.507	36.237	49.466	74.129

*p<.05、**<.01、***<.001

示唆と課題

本発表は個別大学のデータを用いて、授業プラクティスの学生の学習態度、学習行動及び学生の学習効果（専門、教養知識・能力に与えた効果を検証し、また「不本意」進学者の学生の満足度を高めるための取り組みに示唆を示した。学問分野別などさらなる分析が必要と思われる。

日本の英語学位プログラムへの日本人および外国人高校生の 進路形成に与える重要な他者の影響に関する計量的研究

三好 登 (広島大学)

1. 研究背景と目的

日本も含めた非英語圏における英語学位プログラムの設置は、高等教育における世界的な現象である (Dearden, 2015)。自由貿易に基づく経済活動、世界的な高等教育需要拡大に伴う留学生数の増加、英語による研究成果を主な指標とする世界大学ランキングへの関心の高まりなどを背景に、英語は事実上の世界共通語となっており、これが非英語圏の大学における英語学位プログラムの設置を加速させている (堀内, 2018)。このような潮流の中、日本で英語学位プログラムの設置は、2014年、文部科学省の国際化を徹底して進める大学を重点支援する事業「スーパーグローバル大学創生支援事業(以下、SGUと呼ぶ)」を契機として本格化し、2019年時点、学部段階で38大学65学部において英語学位プログラムが存在しており (文部科学省, 2019)、今後さらなる国際化の進展に伴い、英語学位プログラムの拡大が見込まれている。このため、この日本の英語学位プログラムで学習を希望する日本人および日本国籍を有していない外国人高校生をいかに確保し、進路形成を促すかが課題である。

このような背景から、本研究では日本の英語学位プログラムの一つであるH大学を事例に、日本の英語学位プログラムへの日本人および外国人高校生の進路形成を規定する要因について、計量的に明らかにすることを目的とする。またその際には、これまでの日本語学位プログラム (既存の日本語の学部・学科を指す) への進路形成の研究において重要な他者として脚光を浴びてきた先輩・友人・母親の効果に着目し、検証を試みる。このことを明らかにすることで、日本の英語学位プログラムにおける日本人および外国人高校生の効果的な学生募集の在り方を提示することに加え、国内外からの円滑な高大接続を促し、QS World University Rankingなど世界大学ランキングへの貢献も期待できる。

2. 研究方法と仮説

2-1. 研究方法

表 1-1 学校種別による日本人および外国人高校生の回答 (693・421) (名)

	一般高校	SGH	IB	不明
日本人高校生	205	301	164	23
外国人高校生	203		199	19

注) SGH=スーパーグローバルハイスクール, IB=国際バカロレア校の略称

表 1-2 国籍・地域別による外国人高校生の回答 (421) (名)

	中国	インドネシア	マレーシア	シンガポール	香港	ベトナム	不明
外国人高校生	99	81	78	69	61	20	13

2019年8月20日(火)～21日(水)にかけて、H大学を事例に、オープンキャンパスで英語学位プログラムの模擬授業である“Contemporary issues in tourism studies”と、“What you can do for biodiversity”に参加した日本人および外国人高校生の1,214名(日本人:702名,外国人:512名)を対象に、それぞれの授業内でアンケートを配布し、1,114名(日本人:693名,外国人:421名)から回収した(回収率:91.7%)。なお、学校種別による日本人および外国人高校生の回答については表1-1、国籍・地域別による外国人高校生の回答については表1-2の通りである。

そしてその際のアンケートでは、1)自身のこと(国籍,高校名,英語外部検定試験スコア),2)オープンキャンパスのこと,3)進路のこと(「あなたは進路を決める際に最も誰と相談していますか」と質問し、1.母親,2.友人,3.先輩,から回答してもらった。また「その最も相談した方の英語能

力はいずれですか」と尋ね、1.全くできない,2.ややできない,3.ややできる,4.とてもできる,より答えてもらった),4)大学説明会・国際的な取り組み(大学説明会への参加を通じた大学理解度,国際的な取り組みに関連した興味度),5)大学卒業後の進路のことについて尋ねた。アンケート回収後は、データ入力・整理を行い、IBM SPSSという統計処理ソフトを利用して分析を実施した。

2-2. 仮説

本研究では、以下の仮説を設定した。

仮説1:「日本人一般高校生・SGH生・日本人および外国人IB生については、日本の英語学位プログラムへの進路形成に当たって、最も母親に影響を受けている」

仮説2:「外国人一般高校生に関しては、日本の英語学位プログラムへの進路形成に際して、最も先輩に影響を受けている」

仮説3:「中国・インドネシア・マレーシア・ベトナム人などの非英語圏からの高校生については、日本の英語学位プログラムへの進路形成に当たり、最も先輩に影響を受けている」

仮説4:「シンガポール・香港人という英語圏からの高校生に関しては、日本の英語学位プログラムへの進路形成に際して、最も母親に影響を受けている」

3. 分析結果と考察

まず日本の英語学位プログラムへの日本人および外国人高校生の進路形成に対して、本研究が着目している重要な他者である先輩・友人・母親の影響をみるためにクロス分析を行った。クロス分析の結果から、日本人高校生が進路形成するに当たって最も相談したのは、母親(69.3%/480名)、友人(23.4%/162名)、先輩(7.3%/51名)の順で多い一方で、外国人高校生に関しては、先輩(70.4%/267名)、友人(22.3%/116名)、母親(7.3%/38名)の順で多く、このことから日本人高校生は進路形成に際してより母親に、外国人高校生においてはより先輩に相談していることが明らかになった。

ただ興味深いことに、これを日本人および外国人高校生に関して学校種別(一般高校・SGH・IB)にみると、結果が異なるものであった。まず日本人一般高校生・SGH生・日本人および外国人IB生は、母親(69.1%/142名・68.4%/206名・67.3%/110名・68.2%/136名)、友人(22.2%/46名・21.9%/66名・20.1%/33名・22.1%/44名)、先輩(8.7%/17名・9.7%/29名・12.6%/21名・9.7%/19名)の順で多くなっていることが明らかとなった(仮説1)。これは英語学位プログラムへの日本人一般高校生・SGH生・日本人IB生の進路形成に当たって、英語学位プログラムといっても日本の大学のことであるため、大学事情に明るい母親のほうが、より相談相手として影響を及ぼしていると考えられる。また外国人IB生の進路形成に際しては、日本の大学事情について母親は把握していない可能性が高いが、英語が堪能な母親が多いと想定され、様々なネットワークメディアを通して情報を知り得ることができるため、母親が相談相手として影響を及ぼしているものと推察される。これに対して、外国人一般高校生は、先輩(69.5%/211名)、友人(21.9%/66名)、母親(8.6%/26名)の順で多いことが明らかとなった(仮説2)。この背景には英語が堪能な母親が多いと想定される外国人IB生とは違い、そうではない母親が多い外国人一般高校生は、経験ある先輩のほうが、影響を与えていと考えられる。

次に外国人高校生については国籍・地域別(中国・インドネシア・マレーシア・シンガポール・香港・ベトナム)に重要な他者である先輩・友人・母親とのクロス分析を実施し、さらに検討を行った。中国・インドネシア・マレーシア・ベトナム人といった非英語圏の高校生に関しては、先輩(69.5%/69名・68.3%/55名・67.2%/52名・65.3%/13名)、友人(21.3%/21名・20.9%/17名・20.1%/16名・19.9%/4名)、母親(9.2%/9名・10.8%/9名・12.7%/10名・14.8%/3名)の順で多いことが明らかとなった(仮説3)。先輩をより相応しい相談相手としているのはより経験があると考えているからであり、逆に母親をそうではないとするのは非英語圏では英語が堪能ではない母親が多いと思われるため、日本の英語学位プログラムへの進路形成に当たっての相談相手としては適任ではないということが考えられる。逆に、シンガポール・香港人という英語圏の高校生は、母親(68.7%/47名・67.9%/42名)、友人(22.9%/16名・21.9%/13名)、先輩(8.4%/6名・10.2%/6名)の順で多く、外国人高校生でも英語圏の高校生は進路形成に際して、英語が堪能であると思われる母親に相談していたことが明らかとなった(仮説4)。

激動の高等教育～2010年代後半の状況分析から

筑波大学・広島大学・桜美林大学名誉教授
山本 眞一

わが国の高等教育システムが大きく揺れている。激動の時代である。1990年代初頭に始まる現在の大学改革は、平成期の最初から終わりまでの30年間に渡って持続し、大学の姿を大きく変えてきた。しかし依然、大学改革終息の目途は立たず、大学改革は、大学を良くする手段ではなくそれ自体が目的となってきたか、経済成長・イノベーションの道具としてのみ重用されているかのように見える。これまでは文科省と大学との連携で何とか進めることができた改革も、現政権になってからは政治主導、官邸によるトップダウンが強まり、文科省・中教審の自律性にすら疑問符がつくようになった。文科省を頼らざるを得ない各大学にとっては大きな不安要素となっている。学生や受験生の不安・混乱についてはさらなるものがあることだろう。本発表では、改革という名の変化が一段と加速した2010年代後半の状況を対象に、高等教育システム論の立場から俯瞰と分析を行う。

この30年間に、大学を含むわが国の高等教育は大きく様変わりした。それが具体的にどのようなものであるかは、個別の研究成果が集積しているので、それらを繰り返すことは避けよう。ただこの際指摘しておかねばならないことがある。それは、当初政府自体が丁寧かつ慎重な態度で改革を進めていたように見えたものが、2012年の政権交代以後、教育再生実行会議や経済財政諮問会議のように、官邸直属の「司令塔」の役割が強まってきたことである。大学改革の基本方針が政権中枢で決まるようになってからは、政府の大学改革には、大学を誘導

するだけでなく上意下達の雰囲気が強まり、中教審でさえ審議機関というよりは改革の実務協議機関のように変容してきている。権力掌握のツボを会得した長期政権の副作用が大学に災いしているように思える。

このような変容の中、いまさら大学についてのそもそも論は無駄であるという意見もあろう。しかし困難な時代に差し掛かってきた今こそ、現状を踏まえつつ大学の本来の在り方を論じなければ、大学や学生・教職員、ひいては高等教育政策立案・実行者の立場もますます悪くなるのではないか。本発表は、報告者山本が過去5年ほどの間に考察してきた高等教育の諸事象に関し、その中で重要と思われることがらを総合的な観点からとりまとめるものである。

第一に、この数年間の高等教育の変容である。この間に、大学の本質に関わる変容が継続的に行われてきたことが各種施策の集積から分かる。とりわけガバナンス改革（教授会の権限縮小）や教務事項に関する新規施策（三つのポリシーの表示義務など）が強まってきていることが見て取れ、自主自律を本旨とする大学の在り方との整合性を改めて考える必要性が生じている。

第二に18歳人口の減少と高等教育への影響である。中教審のグランドデザイン答申（2018年）にもあるように、その中長期の動向が高等教育の行方を左右することを、関係者は自らの具体的な課題として受け止めなければならない。大学とりわけ学生からの授業料が収入の多くを占める私学にとって、近年の受験生の減少問題は経営上の一大問題である。

とくにわが国の場合、入学者の中で成人学生が占める割合が諸外国に比べてきわめて小さく、大部分は高校新卒の18歳または一年浪人の19歳である。これには大学卒業後の大企業への就職が、若年新卒定期採用という雇用慣行のもとに置かれているからだという理由が有力である。このことにメスを入れない限り、成人学生を増やしたりリカレント教育を盛んにしたりすることは不可能であるが、果たして関係者の覚悟のほどはいかであろうか。

第三は、大学教育の機能変化と多様化である。ここでは大学教育が普及するに従ってその効用にも変化が見られること、しかし非大学卒業者と大学卒業者との間の分断にも注意が必要であること、大学教育は教養・専門教育か実務的職業教育かなど、近年の大学教育の大衆化やその中で大学改革の進行によって明らかになってきたことなどの課題を、大学の理念からだけではなく、現実の問題として考えなければならない。いわゆる「ノン・エリートのための大学教育」などは、これらの問題を考える際の手がかりとなろう。しかし大学教育の在り方や効用は、学問分野によって大いに異なる。国民の多くは、そして我々高等教育を研究する者でさえ、大学改革と言えば人文科学や社会科学など、いわゆる文系分野の改革を脳裏に浮かべて議論しているのではないか。しかし大学の他の分野すなわち理系や医系を眺めると、そこには異なる大学像が浮かび上がってくる。なお、大学院に関わる諸問題も、これらと合わせて理解しておく必要がある。

第四に、政策形成のことも今日の文脈で再考することが必要である。しばしば目にする審議会というものの機能はどうなっているのか、我々は審議会答申をどのような態度で受け止めることが必要なのだろうか。まさか、審議会は有識者の

英知の集積だと単純に信じる者はいないであろうが、近年の官邸政治の強化の中で、文科省系の審議会（中教審など）と官邸の政策会議（経済財政諮問会議など）との関係や、それらの会議を動かすキーパーソンたちにも観察の目を注がなければ、昨今の高等教育政策過程を把握することは不可能である。

第五に、大学経営や管理・運営を担う人材の資質向上についての問題である。とくに職員のそれは、単純な地位と能力の向上運動を超えて、現在第二ステージとも言える段階に来ている。同時に、当然のことではあるが、教員の大学経営・管理・運営上の能力開発や役員の在り方にまで視野を広げることが大切である。

以上、昨今の大学改革を巡る変化の中で、大学経営の実務者は、政策の動向を追い、これを自校の維持・発展につなげることに追われていて、大学の在り方をゆっくりと考えるゆとりがない。また、本来その在り方を学問として攻究し、提言として社会に発信すべき高等教育研究者も、微細なテーマの考究に忙しく、また現実の改革の確認業務に追われている者が多いようである。さらにそもそもの高等教育政策の立案と実行に見識と責任をもつべき文科省当局も、官邸からの指示、国会対応その他日常対応業務に追われていて、ゆっくりと政策論を考える間がないように見える。実務家・研究者・政策当局者の三者が、よりよい協力関係の下に知恵を出し合って、大学改革を巡る諸問題によりよい解答を出すことが求められている。その意味で、いわゆるPDCAは決して実務家の世界に留まるものではなく、研究者や政策当局者にも当てはまる作業であると信じる。

（参考文献）山本眞一著「激動の高等教育」（上）（下）、2020年、ジアース教育新社

日本の高等教育政策「グランドデザイン」の確立に向けた

行政とアカデミアの関係性

2005年「将来像」答申と2018年「グランドデザイン」答申の

「後」そして「次の提言」に向けて

○小山竜司（名古屋大学非常勤講師）

本発表では、高等教育政策に関して、中央教育審議会答申による「グランドデザイン」方式が（昨今の情勢変化の中で）今後に向けて懸念を孕んでいることを指摘し、その背景・要因を整理検討するとともに、この方式に替わり得る、あるいは補完する手法を試案として提示する。

1 「高等教育のグランドデザイン」と想定（懸念）されるシナリオ

「高等教育のグランドデザイン」という言葉が「高等教育の量や質、配置、設置形態、財政等の基本的事項について網羅的に記述された全体計画」といった意味合いで政治・行政の場において使用されるようになった直接のきっかけは、2003年の国立大学法人法案の国会審議である。このとき、質疑の内容は国立大学法人化の仕組みそのものにとどまらず、公私立大学を含めた高等教育政策全般に及んだ。政府側の答弁ではしばしば「今後、グランドデザインの中で所要の検討を行う」旨の説明がなされ、法案可決時の参議院の附帯決議に「高等教育のグランドデザインの検討に当たっては、生涯学習社会の形成の観点から、専門学校を含む高等教育全体について、関係府省、地方公共団体等とも連携しつつ、広範な国民的論議を踏まえ行うこと」という1項が加えられた。

その「グランドデザイン」検討の結果が2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」であり、この答申の後継が2018年の同審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」である。これらは、国公私立大学がそれぞれ法人格を持って自律的に活動し得るようになった時代の（行政的な）全体的ビジョンとしての「グランドデザイン」型答申と捉えることができる。

臨時教育審議会や大学審議会による審議を踏まえた「大学改革」の時代以降、小泉構造改革の一環としての国立大学法人化等（遠山プラン）、民主党政権による事業仕分けの中での大学院政策の見直し・縮小、安倍「一強」内閣による官邸主導型の政策展開（教育再生、まち・ひと・しごと、人生100年）など、近年は特に政治主導・官邸主導により政策が立案・決定される傾向が強まっている。

こうした動向を前提とすれば、今後の展開に関する想定は必ずしも明るいものではない。国立大学協会や私学団体等が、厳しくなる一方の行財政事情の中で、「圧力団体」としての性格を強め、政治関係者や財務省への直接的な働きかけを強化しようとするのは合理的行動と言える。その結果、政策的な予測可能性はますます縮小し、意思決定の振れ幅が却って増大することも考えられる。典型的には、国政選挙に際しての公約・マニフェスト等への記載内容が重視され、選挙後には多数党がその実現を図る展開が（「民主主義のルール」として）一層定着することが考えられる。そうした中で、今後、一定期間ごとの審議会答申による「グランドデザイン」策定という方式自体がどこまで有効性・妥当性を保持し得るのか、その限界を見極める必要すら生じるかも知れない。

2 「グランドデザイン」型答申に流れ込む二つの系譜～背景・要因の整理検討その1

二つの「グランドデザイン」型答申には、内容的に見て次の二つの系譜が流れ込んでいると考えられ、両答申は、その二つの流れの交点にあるものとして位置づけることができる。「グランドデザイン」型答申が求められた背景・要因として、まず押さえておく必要がある。

① 高等教育の量的側面に関する行政的計画としての系譜

1970年代以来のいわゆる高等教育計画、即ち、昭和50年代前期計画、同後期計画、新高等教育計画（昭和61年～平成4年）、平成5年以降の計画的整備、平成12年以降の将来構想に連なる系譜である。具体的な「計画」性はかなり薄れたものの、行政的な見通しという意味で今なお重要である。

② 高等教育に関する基本的・政策的答申としての系譜

高等教育の種別化を唱えた1971年の中央教育審議会「46答申」、教育の自由化が論争を呼んだ（4次にわたる）臨時教育審議会答申、「競争的環境の中で個性が輝く大学」を掲げた1998年の旧大学審議会答申「21世紀の大学像」など、高等教育政策の基本的諸答申としての系譜である。

3 T. J. ペンペルによる分析枠組みとその「後」の課題～背景・要因の整理検討その2

高等教育政策の流れを把握・分析する手法として米国の政治学者T. J. ペンペルによる高等教育分析の3類型枠組み（『日本の高等教育政策』）を例にとると、各類型の特質及び時代背景との相関は以下のように整理できると考えられる。

① 陣営対立型……主たるアクターは保守政党と革新政党（やマスコミ）

イシューの意思決定規模は小～中～大

戦後占領期から独立回復後の「政治の季節」の意思決定モデル

② 圧力団体型……主たるアクターは学校種別・設置者別の各種団体

イシューの意思決定規模は小～中

高度成長期など右肩上がりの「経済の季節」の意思決定モデル

③ 漸増主義型……主たるアクターは文科省（文部省）と財務省（大蔵省）

イシューの意思決定規模は小

1) 石油ショック後の低成長時代の意思決定モデル、2) ①②を通じた主要な

結着後の微調整段階の意思決定モデル、という二つの性格

ペンペルによる分析枠組みは、日本の高等教育に関する意思決定の型を大きく3類型に分類してアクターとイシューの性格を対比させており、比較的簡潔で明瞭な形式であるだけに、概ね行政的な実感とも齟齬の無い常識的な理解を導きやすいという利点があるものと評価される。ただし、枠組みの前提となる分析事例が1950年代から1970年頃のものに限られている。

今後は、例えばペンペルのモデルを出発点としつつ、その「後」の高等教育政策の情勢変化をも視野に入れて、高等教育政策分析に関する実践的・理論的両面での諸課題を整理し、モデルをブラッシュアップしていく努力が必要かつ有効であろう。

現時点で想定される課題例としては、以下のものを挙げるができる。

(1) 政治主導・官邸主導型の意思決定モデルの出現、(2) 影響力を増す（しかし一つの「圧力団体」として括るには茫漠とした）「経済界」の取扱い、(3) 高等教育財政の「次の一手」をどう構想し得るか（例：高等教育無償化後の機関助成と個人支援の役割分担・バランスの再整理）、(4) 人口減少・右肩下がりの「不利益分配の時代」への適合性、(5) 類型相互の関係性・因果性の整理、等。

4 日本の高等教育政策「グランドデザイン」の確立に向けて（試案）

政治主導・官邸主導の傾向が強まり、政策的な意思決定のサイクルがどんどん短くなる風潮の中で、関係者の言説の展開に欠けがちだと思われる視点は数多い。例えば、（政財官界からは出にくい）歴史的ないし哲学・思想的視点、現代社会（資本主義経済体制や国民国家システム等）や現行制度（株式会社や予算単年度主義等）を相対化する視点、学問研究を通じた人類全体の普遍的視座、科学技術と国家・社会・人間との関係をマクロに捉える視点、経済・社会生活に当面必要なスキルや知識に還元されない教養についての理解、「企業・経済＝私（＝自由）」「大学・国家＝公（＝責任）」といった固定的イメージの克服、等々である。アカデミアには、研究者個人（や個々の研究機関）の学問的蓄積を踏まえた（そして超えた）一般社会向けのナラティブの発信が期待される。

今後の高等教育政策の形成に関しては、学会等アカデミアの構成メンバー（有志）を起点・結節点とする「グランドデザイン」に関する議論の集積・更新を常設的に行うことが有効なのではないか。シンポジウムや研究会を開催せずに仮の論点整理や関連データ等を常にネット上で公開するといった手法だけでも、幅広い関係者に対して大きな影響力が発揮されるのではないかと考えられる。

こうした取組は、行政（や政治）側にとって有力な判断・補強材料（あるいは指針）になり得るし、アカデミア側にとって認識・分析枠組みの深化に有益な政策情報へのアクセス、更には研究成果の社会との共有・活用に資する効果を持ち得る。知識生産における「モード2」（M. ギボンズ）の実践として、また、公共的な意思形成に関する方式の一提案としても意義があるものと考えられる。

本試案に限らず、アカデミアと文科省等教育行政や政治・経済・社会一般との恒常的かつ成熟した関係性の構築に向けて、多様で柔軟な発想の議論が続けられることを期待したい。

大学生・教員・大学教育 -21世紀初頭の動態-

阿曾沼明裕（名古屋大学）、王帥（東京大学）、○小方直幸（香川大学）、○金子元久（筑波大学）、島一則（東北大学）、谷村英洋（帝京大学）○濱中義隆（国立教育政策研究所）、福留東士（東京大学）、朴澤 泰男（国立教育政策研究所）、○両角亜希子（東京大学）、吉川裕美子（大学改革支援・学位授与機構）

本発表は2000年代の高等教育のマクロ的動向を振り返るとともに、2009年に行った全国学生調査・大学教員調査と、2018・19年の同様の調査をもとに、大学教育、大学生、大学教員の意識と行動がどのように変化しているのか、その背後にどのような構造があり、何が問題になりつつあるのかを論ずる。

1. 21世紀初頭の高等教育

日本の特質

これまで日本の高等教育研究の理論的な軸は大衆化、ユニバーサル化にあった。しかし他方で日本の大学には組織構造、共有される価値などの点で日本の特質と呼ぶべきものがある。それを仮説的にのべれば以下のようなだろう。

①低密度の学習経験。変形したフンボルト理念、教員一人当たり学生数の高さを背景として、授業による学生の学習は空洞化した。それが「ゼミ・研究室」における小規模集団の潜在的な教育機能によって補完されるという理解が一般化した。

②知識技能ニーズとの乖離。他方で企業の採用時における出身大学選抜性の重視、企業内での職場訓練による知識技能の開発・伝達、によって大学での学習は評価されず、それが教員、学生の大学教育へのモチベーションを低下させた。

③教員の自己規定。その中で個々の教員は一定の自律的空間を保つことができた。それが教授会の自治、大学ガバナンスへの参加意識を支えた。同時に教員の年功型賃金が硬直化し、中高年教員の処遇が安定する一方で、流動性を低下させた。

社会・経済の変化

1990年代からの社会経済変化は国際的に大学教育改革を重要な社会的課題とさせた。具体的には①高付加価値型の産業による発展が課題となり、大学卒業生の知識・技能の妥当性・有効性が求められるようになる一方で、②経済成長率の鈍化によって公財政がひっ迫し、高等教育のコスト負担に困難が生じ、③高等教育ユニバーサル化によって大学入学者の資質に大きな変化が生じてきた。

ここから生じる改革への要求は先進諸国に共通してみられる。さらに日本では18歳人口の減少が独自の要因となった。

こうした背景から大学「改革」が課題となり、国立大学法人化(2004)、私学高度化推進特別補助(2004)、各種G P (2005)、そしてその後の一連の競争資金の導入、各種補助金の選定における大学教育関連の項目の条件化、などの政策が進められてきた。その中軸となる論理は中教審答申『学士課

程教育の構築に向けて』(2008)、『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』(2012)などに述べられている、

こうした政策は恣意的に形成されたのではない。その背景にあったのは高等教育の現状に対して社会に共有される強い不満であった。また18歳人口の減少の中で大学の経営層も様々な改革を推進せざるを得なかった。

教員、授業、学生はどう変化しているか

以上のような情勢は前述の日本の特質との間に大きな軋轢を生じさせる。その中で「改革疲れ」も生じた。しかもこの間、大学生の学習時間には顕著な変化が見られない。大学教育は変化していないのか、変化しているとすれば、それはどこか。

このような観点から我々は、前に行った学生調査(2008)、教員調査(2009)に加えて最近、第二次の学生、教員調査(2018、2019)を行った(調査の詳細は <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/> を参照)。この発表では、この二つの調査結果を対比しつつ、以下の視点から分析する。

A. 教員の自己規定。 上述の趨勢の中で大学教員の意識はどのように変化しているのか。変化しているとすればそれはどこから生じているのか、それはなぜか。そしてそれは大学のあり方に長期的にどのような含意をもっているのか

B. 授業ストラテジー。 教員は一方で政策、大学管理者、そして社会の圧力を受けると同時に、学生の学習意欲にも対応せざるを得ない。その中で教員はどのように授業実践を変えようとしているのか。それはどのような要因に規定されているのか。

C. 教育体制の変化と学習行動。 個々の教員の意識の変化は、組織としての学部全体の教育体制をどのように変えているのか。そして教育体制の変化は、学生の学習にどのような影響を与えているのか。

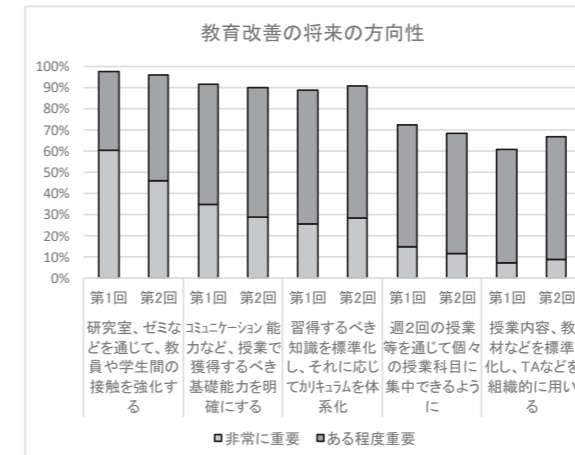
こうした分析に基づいて、21世紀初頭における日本の大学の組織、教員、教育機能の動態の特質と、その問題点を論じたい。

(金子元久)

2 教員の変容

望ましい教育改善の方向性

この10年間で大学教員はどのように変容してきたのか。2010年と2019年に実施した教員調査から検討する。まずは、教育改善の方向性についての将来の望ましいあり方について、2回の調査では全く同じ尋ね方をしており、2時点の結果を下に示した(学校基本調査の本務教員の分布をもとに、設置者別に補正係数をかけている。以下同様。)



この図から、まず指摘したいのは、「研究室、ゼミなどを通じた教員と学生間の積極を強化する」を支持する教員が最多である点に変わりはないが、「非常に重要」の回答が大きく減少した。いわば個別指導重視型から、組織教育型をより重視する傾向が出てきている。たとえば、「習得すべき知識を標準化し、カリキュラム体系化」を「非常に重要」視する教員、「授業内容、教材などを標準化し、TAなどを組織的に用いる」の「ある程度重要」が増えた。なお、「授業で獲得すべき基礎能力を明確にする」は「非常に重要」と回答した教員が減少している。紙幅の都合で図表は省略するが、どの設置者でも同様の傾向があること、年齢別にみれば若手教員で大きな変化が起きていることがわかっている。

何が変化を生じさせたのか

では、何がこうした変化に影響を与えてきたのであろうか。以下では2019年の教員調査の結果を中心に見ていく。大学教育のあり方に影響を与えた要因について、「大きく影響」「ある程度影響」「影響はない」の3件法で尋ねたが、ここでは「大きく影響」の割合を設置者別、年齢別に示した。

強く影響を与えた順に、18歳人口の減少、高等教育政策、学生の変化、社会全体の圧力、大学としての方針、教員の意識変化となっている。設置者別に傾向が異なり、国立大学では、高等教育政策、社会全体の要請、大学の方針の影響でより変化して

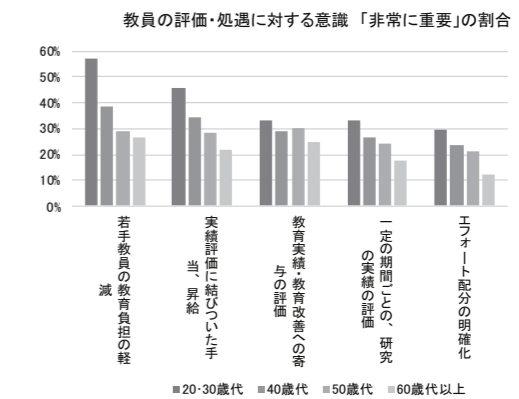
きたと答えており、私立大学の場合は、18歳人口や学生の変化の影響をより感じている教員が多い。

年齢別にみれば、学生の変化による影響を強く感じているのは60歳代以上、18歳人口の減少、高等教育政策の影響を最も感じているのは50歳代。社会全体の圧力を強く感じているのは、20・30歳代。大学としての方針の影響を強く感じているのは、50歳代、40歳代で、世代によって、影響の感じ方が異なることがわかる。

設置者別	国立	18歳人口の減少	高等教育政策	学生の変化	社会全体の圧力	大学としての方針	教員の意識変化
		61%	58%	47%	49%	45%	20%
年齢別	20・30歳代	55%	47%	51%	48%	41%	26%
	40歳代	65%	56%	52%	46%	44%	23%
50歳代	70%	57%	56%	44%	45%	26%	
60歳代以上	63%	52%	57%	32%	39%	25%	

管理運営や処遇に対する意識

このように10年間で教員の意識が変化するとともに、年齢による意識の違いも大きい。大学改革に対する要求は、大学の執行部だけでなく、教員にどの程度まで共有されているのだろうか。ここでは教員の評価・処遇に対する意識を年齢別に示す。



「若手教員負担の教育負担の軽減」が若手ほど支持されているのは当然だが、「実績評価に結び付いた手当、昇給」や「一定期間ごとの研究の実績の評価」「エフォート配分の明確化」についても、若手教員ほど重視している傾向が明確にみられる。なお、図表は省略するが、「大学間の移動をしやすい環境を作るべき」「インセンティブをつけて、年俸制を選べるようにすべき」「現在の給与体系は高年齢層を優遇しすぎ」なども若手教員ほど肯定意見が多いこと、また大学運営に対する意見(学長選挙への参加、教員の意思決定参加等)についても伝統型の考えは年配教員に強いこともわかっている。

当日の発表では、諸変数を統制した分析結果を示し、教員の変化の意味について考察する。

(両角亜希子)

3. 授業ストラテジーとそのインパクト

課題

昨年報告した2次点の学生調査の変化の考察から、授業方法の改善は進む一方、授業外学習時間には変化がないことが明らかになっている。この点を教員の視点から考察する。用いるのは、2019年に実施した全国大学教員調査で、明らかにしたい課題は次の2点である。1つは、教員の学生に対する想定学習時間である。アメリカのインディアナ大学が実施しているFSSEは、教員に学生に対する想定学習時間と教員が考える実際の学生の学習時間の双方を尋ねているが、両者には大きなギャップがある。想定学習時間の最頻値6時間に対し、学生が実際に行くと考える学習時間の最頻値は1-2時間である。教員は自身の想定学習時間の2-3割程度が実際の学生の学習時間と受け止めている。学生の授業外学習時間は、教員の想定学習時間に大きく依拠している。もう1つは、想定学習時間と授業方法との関係である。学生調査の結果が示すのは、教育学習に関して、授業内の改善は進む一方、学習時間を含む授業外の改善にまで至っていないという点だった。教員の授業方法と教員の考える想定学習時間の間に、この問題を解く鍵の1つがあるかもしれない。

想定学習時間の短さ

まず、教員の想定学習時間だが、「なし」「1時間」「2時間以上」の3分類でみると、34%、43%、23%という分布で1/3の教員は学習時間を想定していない。また最頻値は「1時間」である。「想定学習時間の2-3割が学生の実態」というアメリカにおける知見を仮に応用すれば、「1時間の想定学習時間の実態は10-20分」となる。日本の場合、学年によって受講科目数の過密度は異なるが、1-2年次を中心に1週間に10-15科目受講しているとすれば、2-5時間が総授業外学習時間となり、実際の学生調査の結果とほぼ一致する。受講科目数の過密度も考慮した考察・解釈が必要だが、教員の想定学習時間自体の短さが、学生の授業外学習時間が伸びない背景の1つにあると考えられる。

想定学習時間と授業方法

次に、想定学習時間と授業方法の関係である。授業方法自体に関して「力を入れている」と回答したのは、興味わくよう工夫(57%)、課題を出す(44%)、出席をとる(43%)、達成目標の明確化(37%)、意見を求める(24%)、参加機会をつくる(24%)、課題のフィードバック(20%)、TAなどの活用(7%)の順である。逆に「行っていない」の割合が高いのは、TAなどの活用(68%)、参加機会をつくる

(43%)、課題のフィードバック(43%)、意見を求める(28%)の順である。なお、各種の授業方法を「行っていない」者では、想定学習時間を「なし」と回答した割合が明らかに高く、この裏返しとして「力を入れている」と回答した者ほど想定学習時間は長い。学生調査からは、授業方法の改善と授業外学習時間の間に必ずしも関係が見出せなかったが、少なくとも教員の想定学習時間レベルでは、授業方法との間に明確な関係性が認められる。

ただし授業方法に「力を入れ」るほど、想定学習時間が長くなるわけではない。「ある程度実施」の場合は「1時間」→「なし」→「2時間以上」の順、「力を入れている」の場合も「1時間」→「2時間以上」→「なし」の順で、何れも逆U字型で最多の回答は「1時間」なのである。この点は8項目の授業方法について「行っていない」1点、「ある程度実施」2点、「力を入れている」3点を付与し(8-24点で分布)、その総得点と想定学習時間の関係の考察からも確認できる。総得点が上昇するにつれて、「1時間」「2時間以上」ともに回答割合が上昇し、想定学習時間は増加する。授業方法の改善を通じた想定学習時間の改善の余地は明らかにある。他方で、1カ所を除き、「2時間」の割合が「1時間」の割合を上回ることはない。

加えて、授業方法としてALと課題要求の組み合わせによる想定学習時間に対する効果の検証も行った。意見を求める&参加機会をつくる=「AL型授業」、課題を出す&課題のフィードバック=「課題型授業」として、この組み合わせで「両立型」「AL優先型」「課題優先型」「非該当型」の4類型を作ると、15%、13%、21%、52%という分布であった。また、想定学習時間は、「両立型」「課題優先型」「AL優先型」「非該当型」の順に長くなっていた。「AL型授業」と「課題型授業」は、両者が組み合わせることで効果が期待でき、また「AL型授業」のみでは、想定学習時間は伸びない。

以上から得られる暫定的結論は、以下の3点である。第1に、学生の授業外学習時間の短さの背景には、教員の想定学習時間の短さがあること、第2に、授業方法の改善と想定学習時間の間には関係性があり、授業方法の改善を通じた想定学習時間の長期化が期待できること、そして第3に、授業方法の改善を通じた想定学習時間の増加には限界もあり、それのみで想定学習時間の大幅な長期化は期待できないこと、である。なお、「AL型授業」「課題型授業」は到達目標を重視した授業とも関連があり、発表当日は、それを含めた総合的な考察結果を提示したい。(小方直幸)

4. 授業と学習— 学部単位の分析

学部単位の分析とは

前節でも述べられているように、ここ10年間で授業の内容・方法に関する改善は相当程度進んだ一方で、学生の自律的学習時間はほとんど変化していない。その理由の一端として、授業改善に対する教員側の意図とそれに対する学生の受け止めの間に齟齬がある(ゆえに、学習行動の変容に結びつかない)のではないかという点に着目する。

こうした問いに対しては、学生調査、教員調査をそれぞれ分析・比較して、両者の認識や行動の相違点を提示することが通例だが、組織単位での学生・教員間の対応を分析することができない。そこで、本節では両調査に含まれる質問項目を、一旦、学部ごとの平均値や各カテゴリへの回答比率へ集計したデータに変換し、同一学部内における双方の集計値の関連性に焦点を当てる。すなわち、学生、教員の回答傾向を当該学部の組織特性とみなして分析するものである。なお、分析対象は、学生調査、教員調査とも10名以上の回答があった学部とし、基準を満たすケース数は97となった。

授業に対する教員・学生の認識

(A) 授業方法の工夫の頻度

各種の授業方法(の工夫)について、教員側が「力を入れている」とした比率と、学生側の経験からみて「よくあった」の比率の相関をとると、「グループワーク」($r=.663$)、「授業中に意見を述べる」($r=.601$)、「出席をとる」($r=.469$)など、具体的な方法に関しては教員・学生間の回答傾向はかなり一致している。「小テスト」、「課題へのコメント」、「TAなどによる補助的指導」も相関係数は小さくなるが有意な正の相関がある。「興味を持たせる工夫」のみ有意な相関が見られなかった($r=.141$)。

(B) 有効性に対する認識

これらの授業方法について、同様に、「非常に有効」とした教員の比率と、「非常に必要」とした学生の比率の相関係数を求めると、やはり「グループワーク」($r=.556$)、「授業中に意見を述べる」($r=.577$)、「出席をとる」($r=.527$)の各項目で教員・学生間での認識の一致度が高いことがわかる。グループワークなど参加型授業はこの10年間に急速に普及してきたことは既に明らかにされているが、経験値が増すことによって教員・学生間での有効性に対する評価が定まってきたのではないかと考えられる(実際に実施してみなければ、有効かどうかはわからないということを意味している)。

一方、「小テスト」、「補助的指導」の有効性は教員・学生間でかろうじて有意な相関が確認された

が、「課題へのコメント」の相関係数は有意ではなくなった。学生側からのコメント返却に対する要望は強い(中央値43.2)のに対して、非常に有効とした教員の比率がやや小さい(同26.1)ことによると考えられる。

授業方法の工夫と学習時間の関係

授業方法の工夫は学生の自律的学習時間に結びついているのか。週に「6時間以上」授業関連の学習をしている学生の比率(中央値27.7)との関連を検討した。

ここでも「力を入れている」と回答した教員の比率との相関係数を求めたところ、「補助的指導」、「課題へのコメント」以外の各項目について、「6時間以上」の比率との間で有意にマイナスの関連が確認された。つまり、授業改善に力を入れている教員が多い(結果的に学部全体の授業改善が進んでいると考えられる)学部ほど、学習時間はむしろ短いことになる。相関係数(の絶対値)が大きい項目は「授業中に意見を述べる(発言させる)」($r=-.322$)、「興味を持たせる工夫」($r=-.308$)であること、学部の選抜性と学習時間にマイナスの相関があることなどを合わせると、学生が自主的に学習することを期待できない大学において、授業に惹きつけるための工夫を迫られているため、と解釈するのが妥当であろう。

なお、学生側からみた授業での経験(「よくあった」の比率)との相関をとると、教員側の努力とは逆に、「課題へのコメント」のみが有意にプラスの影響を及ぼしていて、グループワークや授業中の発言など参加型授業の頻度は自律的学習時間と無相関という結果となった(その他に「予習・復習が必ず必要」の頻度が最も強い相関あり)。授業外学習時間を増やすためには、現状では、ある程度の強制力と授業の準備以上の教員の努力が必要とされることになる。

以上の結果をまとめると、授業改善に対する教員・学生間の認識は多くの事項については一致するものの、それらは自律的な学習を促すというよりも、むしろ日常の授業を成立させるために必要とされているようにみえる。もっとも週に「6時間以上」という授業関連学習時間は、履修科目数に比して過小であることは明らかであり、しかも該当者は全体の3割にも満たない。すなわち比較的選抜性の高い大学における教育に課題がないことを意味しない。当日の報告では、大学を類型化するなどして、授業改善と学生の学習行動における課題をさらに詳細に検討する。(濱中義隆)

自由研究発表Ⅲ 要旨

III-1 部会【国立大学】	134
III-2 部会【研究・大学院】	142
III-3 部会【大学の国際化】	150
III-4 部会【女子教育】	160
III-5 部会【学生調査2】	166
III-6 部会【教育の質保証】	170

国立大学教育学部の新課程の改組と理系教員養成の危機

- 環境冠課程を中心に -

1. 本研究の背景と目的

報告者は、「環境」に着目して、国立大学教育学部の改組と新課程(=環境冠課程)の設立に関する研究を行ってきた(内山, 2003:2008:2011)。

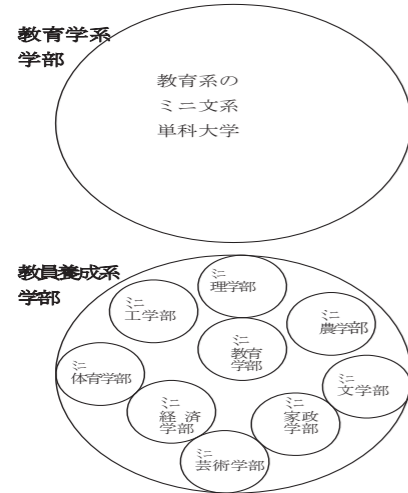


図4 教育学系学部の2類型と学問分野構成 (内山, 2008)

これらの研究から明らかになったことは、第一に、国立大学教育学部の2大区分のうち、戦前の師範学校を前身とする教員養成系学部のみ環境冠学科(課程)が設置された。この要因は、両区分の学部の学問レベルの相違ではなく、学問分野構成の相違による。すなわち、教員養成系学部はミニ総合大学の構造をしており、教育学系学部はミニ教育学系単科大学の構造をしている(図)。

第二に、環境科学の進展と、高等教育政策(=計画養成の失敗)の相乗効果により、環境冠課程の設置ラッシュが生じた。

さらに、その分野構成は、理学系(=理数群)の環境冠課程が最も多いが(内山, 2008)、家政群がそれに次いで多い。

これらの結果は、どの大学類型にも環境冠学科が設置され、しかも細分化された特定の分野(建設系)が核となっている工学部・農学部(内山, 2000:2007)の環境冠学科とは、大きな相違がある。

以上の知見を踏まえて、本報告では、理学系(=理数群)の環境冠課程を対象として、2010年以降の高等教育政策により、どのような形で改組転換していったかを、明らかにすることを目的とする。さらに、環境冠課程をはじめとする新課程の改組が、国立大学の理系教員養成にどのような影響を

内山弘美(大学非常勤講師)

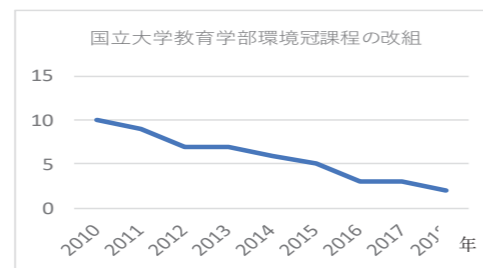
与えたかについて、考察を行う。

2. 先行研究の検討

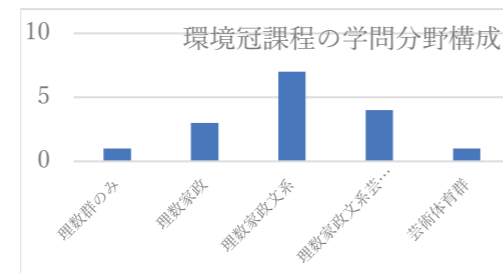
教育社会学及び高等教育論の領域においては、新課程の研究は、殆どなされていない。新課程に関しては、教師教育論や、各教科教育論における実践報告が中心になされてきた。

過去20年間の教師教育論をはじめとする教育学研究では、教師の専門性を、「学問分野」を抜きにした教職教養的なものとして捉えている傾向がみられる。各学問分野(例えば、物理学)の体系をバックグラウンドにした、教科の専門性が等閑視されている。

3. 2010年以降の環境冠課程の改組の動向



4. 環境冠課程の学問分野の組み合わせ



参考文献

内山弘美(2008)「国立大学教員養成系の環境冠学科(課程)の設置動向—高等教育政策の視点から」『環境教育学会東京支部年報』2巻
岩田康之、他

国立大学法人経営協議会学外委員に関する基礎的研究

○廣内大輔（岐阜大学）

1. はじめに

平成16年に国立大学が法人化されてから16年が経つ。国立大学の経営には、法人化後、経営協議会が設けられ、これには、学外委員と称する外部メンバーが参画することとなっている。

経営協議会学外委員は、それぞれの国立大学法人の経営に意見を述べるだけでなく、次代の学長の選出にも関わるなど、重要な役割を果たしていると考えられるが、これら委員について議論した研究は少ないように思われる。

本研究が明らかにするように、国立大学法人経営協議会学外委員の氏名、および職業を概観すると、大半の者が、各国立大学法人が位置する地域の政界、財界を代表する人物であることが分かる。

以上の関心にに基づき、まずは基礎的研究として、すべての国立大学法人の経営協議会学外委員の氏名、職業を調査し、属性に従って分類を試みる。

2. 問題と目的

上述のように、国立大学法人には、経営協議会が置かれ、そこには学外の人物を登用する制度が採用されているが、これら外部人材の属性等に関する論考は限られている。『カレッジマネジメント』（第22巻第5号）や国立大学法人法制研究会（2017）がそれである。

国立大学法人経営協議会学外委員について属性や機能を明らかにすることは、次の観点から価値がある。一つには、経営協議会学外委員の多くは、国立大学法人が存在する地域の人物であり、このことは国立大学法人の経営が地元との連携によって行われていることを意味する点である。二つ目には、経営協議会学外委員は、国立大学法人の長の選出に関与しているにも関わらず注目されることが少なく、この点について問題提起と検証を促す点である。これら2つを併せて考えれば、現在、国立大学法人の長の選出は、まさに大学と地域との連携事業であると捉えることもできることも指摘しておきたい。

3. 方法

まず、経営協議会に繋がる歴史的経緯については、国立大学法人法制研究会（2017）等の国立大学法人制度に関する諸々の先行研究からまとめる。

次に、国立大学法人全86法人について、令和2年3月時点での経営協議会学外委員の氏名と当該国立大学法人以外の職業（勤務先、役職等）をリスト化する。経営協議会学外委員に関するそれらの情報は、各国立大学法人のウェブサイト、あるいは大学案内のパンフレットである、一般には「〇〇大学概要」と称される冊子に公表されている。これらから情報をピックアップすることでリストを作成する。今回の調査では信州大学の経営協議会学外委員の氏名が、当該大学方針のウェブサイトから発見できず、『信州大学大学概要2019』に依った。

最後に、仕上がったリストから全体の傾向や大学ごとの特徴を把握し、考察を加える。

4. 結果

現在の国立大学法人経営協議会学外委員の制度には前史があり、それは、昭和40年代の後半から

一部の国立大学に置かれた参与であり、また、平成12年からすべての国立大学に設けられた運営諮問会議である。

経営協議会学外委員の任命については、年齢、性別、学歴、国籍、職業について条件はない。学外委員の全数のうちの男女別や職業別（業界別）の割り当てもない。求められていることは「大学に関し広くかつ高い識見を有するもの」（国立大学法人法第20条第2項第3号）ということであり、あとは各法人がそれぞれの内規で別途定めている程度である。

調査を行った令和2年3月の段階において、我が国の経営協議会学外委員の総数は762人であった。研究の過程では、これら全員を表1のようにリスト化した。1法人の学外委員の人数は、法人の規模と関連するが、5～16名と幅がある。

表1 作成した経営協議会学外委員リストの一部分の例示

法人名	学内人数	学外人数	氏名	職業
岐阜大学	9	10	伊藤 知子	(株) 十八楼 女将
			稲垣 隆司	岐阜薬科大学長
			碓井 洋	(株) 岐阜新聞社取締役相談役
			大松 利幸	岐阜プラスチック工業(株) 代表取締役会長
			小川 信也	太平洋工業(株) 代表取締役社長
			櫻井 宏	岐阜県農業協同組合中央会会長
			佐々木 正峰	(独) 国立科学博物館顧問
			柴橋 正直	岐阜市長
			平木 省	岐阜県副知事
			村瀬 幸雄	(株) 十六銀行取締役頭取

5. 考察

全体的な傾向として、多くの国立大学法人においては、民間企業の役職者を中心に、地元の自治体や、マスコミや、金融機関の幹部を加えること、そして、女性や他大学の学長等を若干名含めた組み合わせとする傾向を観察できる。

興味深い事実として、一人の人物が、複数の国立大学法人において経営協議会学外委員の職に就いていることが確認できた。例えば、全762人のうち、2つの国立大学法人で学外委員を務めている者が28人、3つ国立大学法人で学外委員を務めている者が9人、5つの国立大学法人で学外委員を務めている者が2人いることが分かった。こうした重複就任者には、上述の地元密着型の人材とは言い難い者もいる。このことから、法人化が行われて16年が経とうとしている今、ごく少数ではあるものの全国的に活躍する国立大学法人の経営のプロが出現しつつあると見るか、あるいは、国立大学法人全体において経営協議会学外委員の人材難が生じていると捉えるか、更に検討を加えたい。

主な参考文献

- ・国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議（2002）「新しい『国立大学法人』像について」。
- ・国立大学法人法制研究会（2017）『国立大学法人法コンメンタール（改訂版）』、ジアース教育新社。
- ・羽田貴史（2019）『大学の組織とガバナンス』（高等教育研究論集第1巻）、東信堂。
- ・平野俊夫（2016）「学長選考：大学改革の要」『大学マネジメント』第12巻第4号、大学マネジメント研究会、19-27頁。
- ・「国立大学法人の枠組み」『カレッジマネジメント』（第22巻第5号、2004年）。

国立大学の学長補佐体制に関する基礎的研究

○鈴木拓人（東京大学大学院）

1. はじめに

2015年に改正された学校教育法をはじめとして、学長の権限強化を推進する動きが盛んである。もとより国立大学法人（以下「国立大学」）においては、2004年の法人化により、最終意思決定権は学長にあるものとされ、法人（管理組織）と大学（教学組織）の一体化が図られている（大場 2015）。しかしながら、学長自らが大学のあらゆる意思決定に関わることは困難であり、学長を支える体制整備が必要であることは言うまでもない。意思決定に関しては、理事、副学長に権限委譲する等、執行部内における役割分担が重要である。

国立大学は、国立大学法人法（以下「法人法」）により、理事の配置人数（2～8人）に上限がある一方、副学長は大学の裁量で配置することができる。理事、副学長について、中央教育審議会（2016）や国立大学協会（2017）は、適切な役割分担を定めることの必要性を指摘しているが、その配置状況に関する先行研究はほとんどない。教育担当副学長の役割とリーダーシップ発揮の状況を明らかにした研究（夏目 2012）はあるものの、十分に蓄積されているとはいえない。この点について、両角（2019）は、学長を支える執行部や事務組織の重要性を指摘した上で、執行部チームをどのように作り、どのように協力しつつ役割分担し、うまく機能させていくのかも実践上は重要な問いであるが、そうした観点の研究はまだほとんどないとしている。

近年、国立大学を取り巻く環境はより厳しさを増し、大学経営が高度化、複雑化していく中で、学長をはじめとする大学執行部が担う役割は極めて大きく、学長のリーダーシップに加えて、学長を支える理事、副学長をどのように配置し、役割分担を行うのかは、大学経営にとって重要な課題である。

本研究は、国立大学を対象に、法人法及び学校教育法で学長を補佐する人材として規定されている理事と副学長に焦点をあて、その配置状況を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

本研究では、各国立大学や文部科学省の公開情報から、2020年3月時点（以下「現時点」）及び法人化時点における理事、副学長の配置人数と役割分担に関する情報を収集し、分析を行う。また、2時点と比較することで、法人化後の変化を分析し、考察を行う。なお、本研究では副学長を兼ねる理事（理事・副学長）は理事としてカウントし、副学長としてはカウントしていない。役割分担については、収集した情報を整理し、分類を行う。例えば、理事の担当が「教育」「教学」「教育改革」「教務」の場合には、「教育担当」に分類し、「教育・研究」の場合には、「教育担当」と「研究担当」それぞれにカウントしている。この分類の詳細については、発表当日に提示する。2時点の比較においては現時点の86の国立大学を対象とする。図表の大部分及び参考文献については、紙幅の都合上省略し、発表当日に提示することとしたい。

3. 分析と比較

（1）現時点の分析

理事、副学長の配置状況は表1のとおりである。理事については、ほぼ全ての大学が法人法で定められた上限数まで配置している。役割分担については、86の国立大学のうち、8割以上の大学が「教育担当」「研究担当」「総務担当」「財務担当」の理事を配置しており、理事が大学の主要な業務のとりまとめを担っているものと考えられる。理事の員数が多い大学では、その他にも「社会連携担当」「評価担当」「企画担当」の理事を配置しており、地域貢献、国立大学法人評価等の各種大学評価、中期目標・中期計画の策定等、理事が国立大学特有の業務のとりまとめを担っているものと考えられる。さらに理事は、例えば「教育・学生担当」や「研究・産学連携担当」のように、1人あたり平均2つの役割を担っている。副学長については、理事の配置人数が多

い大学ほど、副学長の配置人数も多い傾向にある（表1参照）。副学長の役割分担について、4割以上の大学が「国際担当」「学生担当」「教育担当」「研究担当」の副学長を配置しているが、副学長の役割分担は理事よりも大学間の違いが大きく、例えば、「障害学生支援担当」「COC+担当」「附属学校担当」のように、特徴的な配置が見られる。また、副学長の場合は、理事とは異なり、1人1つの役割を担っている。

理事と副学長間の役割分担であるが、同じ分類の役割を担う理事と副学長を複数名配置している大学が見られる。当該大学を個別に分析すると、例えば教育に関して、理事には「教育担当」、副学長には「教育改革担当」、研究に関して、理事には「研究担当」、副学長には「研究強化担当」のように、肩書きの上で違いが見られる。このことは、理事は当該業務を全学的にとりまとめる役割を担い、副学長はその中でも個別・具体の役割を担っているものと考えられる。しかしながら、当該業務において、理事と副学長がどのように連携・協力しているのか、肩書きだけでは分からないため、今後、事例研究等により詳細に分析することとしたい。

表1 法人法で規定された理事の員数別の理事、副学長の配置状況

理事の員数	大学数	大学名	理事		副学長（現時点）		副学長（法人化時点）	
			平均配置人数	平均担当数	平均配置人数	平均担当数	平均配置人数	平均担当数
2	8	小樽商科、帯広畜産、北見工業、筑波技術、奈良教育、鹿屋体育、政策研究大学院、総合研究大学院	2.9	2.0	2.0	1.4	1.3	1.5
3	11	室蘭工業、宮城教育、東京外国語、長岡技術科学、上越教育、名古屋工業、豊橋技術科学、京都教育、兵庫教育、鳴門教育、福岡教育	3.0	1.9	4.2	1.5	1.5	1.2
4	28	北海道教育、旭川医科、岩手、福島、茨城、宇都宮、埼玉、東京学芸、東京農工、東京芸術、東京工業、東京海洋、お茶の水女子、電気通信、一橋、横浜国立、静岡、浜松医科、愛知教育、滋賀、滋賀医科、京都工芸繊維、大阪教育、奈良女子、和歌山、九州工業、北陸先端科学技術大学院、奈良先端科学技術大学院	3.9	1.9	3.3	1.4	0.5	1.2
5	12	弘前、秋田、山形、群馬、東京医科歯科、岐阜、三重、鳥取、山口、徳島、愛媛、琉球	4.9	2.1	4.3	1.1	0.7	1.3
6	16	千葉、新潟、富山、金沢、福井、山梨、信州、島根、香川、高知、佐賀、長崎、熊本、大分、宮崎、鹿児島	5.6	1.9	4.8	1.3	0.6	1.2
7	7	北海道、東北、東京、名古屋、京都、岡山、広島	6.6	2.4	6.1	1.3	0.7	1.6
8	4	筑波、大阪、神戸、九州	8.0	2.3	5.0	1.4	0.0	-

（2）現時点と法人化時点との比較

2時点の比較について、理事の配置人数に大きな変化は見られないものの、副学長の配置人数には変化が見られる（表1参照）。例えば、理事の員数4の国立大学における副学長の平均配置人数は、1大学あたり法人化時点は0.5人、現時点では3.3人である。この増加については、法人化前の副学長が法人化後に理事に就任し、理事・副学長となったケースが相当数考えられる（前述のとおり理事・副学長は本研究では副学長とはカウントしない）ことに留意が必要であるものの、注目に値する。2時点における副学長の役割分担を比較すると、担当している役割が格段に広がっている。例えば、2時点において配置人数に大きな差がある役割としては、「国際担当」「学生担当」「入試担当」が挙げられる。さらに法人化時点には配置が見られない特徴的な役割として「経営担当」「ハラスメント担当」「ダイバーシティ担当」「IR担当」が挙げられる。このことは、大学経営の高度化・複雑化の流れの中で、新たな全学的業務を担うため、副学長が増員されてきた可能性がある。また、もうひとつの増加要因として、大学教員の高齢化による管理職ポストの不足に対応するため、副学長を増員させてきた可能性がある。学長、理事は法令、学部長やセンター長は部局の数により配置人数に限度があるのに対して、副学長にはその制限がない。副学長は学部長等、部局長経験者の次期管理職ポストとして機能してきたことは十分に考えられるため、理事、副学長等の略歴を分析し、検証することとしたい。

4. 考察

理事、副学長の配置状況について分析した結果、各大学の特徴が見られるのは副学長の配置である。副学長の配置人数の増加は大学経営の幅の広がりを意味し、管理職ポストの不足への対応として機能してきた可能性がある。なお、発表当日までに、各大学の副学長の配置状況を2時点で比較することで、当該大学が経営上、どのような観点を重視・強化してきたのかを分析し、類型化することを試みたいと考えている。

また、今後、学長を対象としたインタビュー調査を行い、学長がどのような観点から理事、副学長を任命しているのかを分析し、大学執行部の役割分担に関する事例研究を行いたい。加えて、本研究では取り扱わなかったが、大学によっては、理事、副学長以外に、大学執行役、副理事、学長補佐等を配置しており、これらの役職についても分析の範囲を広げ、学長補佐人材について多面的に考察することを今後の課題としたい。

国立大学運営費交付金配分における実績測定・算定式利用の課題

○林 隆之（政策研究大学院大学）

1. はじめに：問題設定

国立大学の運営費交付金は、その8割以上を占める「基幹経費」（2019年は9,315億円）が前年度額を基に配分されてきたが、2019年度より共通指標による「成果を中心とした実績状況に基づく配分」（以下、「実績配分」と略す）が導入され、2020年度には850億円が配分される。

実績に基づく資金配分(PBF)については欧州や米国各州でも導入が進んでおり、欧州大学協会によれば、交付金配分は前年度額に基づく配分等から、インプット、さらにはアウトプット指標による算定や、実績契約に基づく配分へとシフトしてきている (Pruvot et al. 2015)。日本でも、「実績配分」の額が今後拡大していけば、それは運営費交付金の中の付加的な一部配分ではなく、主要な配分枠組みになりかねない。その際には「～率」といった一部の実績指標の高低によって資金を傾斜配分するという方法ではなく、教育および研究活動全体に必要なコストとその実績を踏まえた算定へと展開しなければ、配分額が指標によって大きく変動し、教育研究の財政的持続性が失われかねない。

その際に、日本における問題の一つは、運営費交付金は前年度額で一括配分され、「教育活動分」と「研究活動分」の割合設定がないことである。そのために、教育および研究の実績指標をどのように配分額へと反映させるかが定めにくいことである。そうでありながら、新たに導入された「実績配分」の2020年度は、教育100億円(11.8%)、研究355億円(41.8%)、経営395億円(46.5%)の構成となっており、今後、仮にこのままで配分額が大きくなれば、運営費交付金は研究分が教育分の4倍近くの割合で配分されることになる。

一方、海外で算定式により配分を行う国では、教育分と研究分に分けて配分している例が見られる。英国は機関単位の教育費を大幅削減し学生奨学金を充実させ、ブロックグラント（施設費など除く）は教育分：研究分＝45：55（2017年）である。豪州では教育(CGS)：研究＝79：21（2019年）、フィンランドでは（「その他の教育・科学政策関連事項部分」を除き）教育：研究＝54：46（2017年）、フランスの2009-14年のSYMPAモデルでは65：35であり、日本の上記の値とは大きく異なる。

本稿では、日本において将来、運営費交付金を教育・研究分に区分して指標を反映させる場面があったときに生じるであろう課題を検討する。特に、運営費交付金の多くは教職員の人件費に用いられ、人件費を教育・研究に按分してコスト情報とすることが必要となるが、文部科学省による教員FTE調査（教員の時間配分による教育・研究時間の調査）を利用することで生じる課題を分析する。

2. 運営費交付金における教育・研究分の按分（試算）¹

運営費交付金を、公表されたFTE値を用いて、教育・研究向けに按分する試算を行う。平成29年度の86国立大学の財務諸表では、業務収益のうちの「運営費交付金収益」（附属病院・附属学校セグメントを除く）は合計8,075億円である。他方、業務費用のうちの人件費（同）は9,238億円である。

まず人件費（職員を含む）を、公表されている国立大学教員の分野別の教育・研究時間割合（表1）によって按分する。分野別の教員数は学校教員統計(H28)の値を用いる。なお、「その他の職務活動分（学内事務等）」の人件費は、教育・研究・診療に配賦し、診療活動の人件費は附属病院セグメ

表1 公表されている国立大学教員の活動割合

	教育活動＋ 社会サービス 活動(教育関 連)	研究活動＋ 社会サービ ス活動(研究関 連)	社会サービ ス活動(診 療活動等)	その他の 職務活動 (学内事務 等)	教育： 研究
国立大学	26.1%	45.7%	10.8%	17.4%	36:64
人文・社会	32.3%	45.9%	0.9%	20.9%	41:59
理工農	29.2%	50.5%	0.9%	19.4%	37:63
保健	16.0%	41.1%	31.0%	11.9%	28:72
その他	37.1%	39.6%	1.4%	21.9%	48:52

（「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査」第9表より集計）

¹ なお国立大学協会および大学改革支援・学位授与機構では2019年度に国立大学の「コストの見える化」に関する検討を行っており、筆者もその委員であるが、本稿はそこで集められた各大学の非公開情報は一切用いていない。公開資料、および文部科学省の「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査」の個票（政府統計の個票利用申請により入手）のみを用いている。

ントに全額含まれていると仮定する。結果、人件費（附属病院等除く）は、教育3395億円、研究分5843億円となり（37：63）、表中のFTE比率とほぼ同じである。

次に、教育コストを、上記の人件費（教育分）＋経常費用の教育経費＋教育研究支援経費を教育経費と研究経費で按分した教育分で算定する。研究コストは、人件費（研究分）＋研究経費＋教育研究支援経費の研究分で算定する。受託研究費等・共同経費は、別に外部研究コストとして考える。上記の3つのコストに対して、一般管理費などのその他の費用を配賦する。

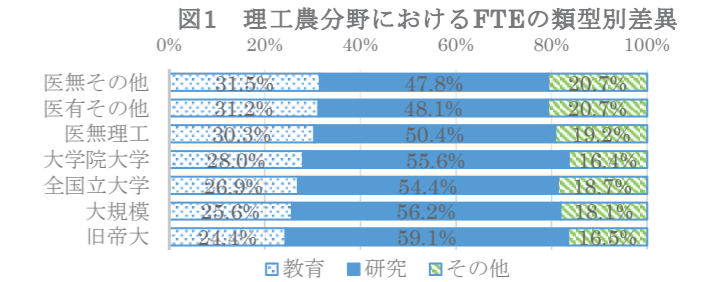
このようにした結果として、（一般管理費の按分を含む広義の）教育コストは5,400億円、（広義の）研究コストは8,836億円となり、これに（広義の）受託・共同研究費が別に存在する。仮に、運営費交付金の教育分を、（広義の）教育コストから学生納付金収益の全額3,450億円を引いた不足分を補填するための資金と定義すれば、1,950億円となる。運営費交付金の残りを研究分と考えると6,125億円となり、教育：研究＝24：76となる。この結果は他国と比べて研究分がかなり大きい。また、1995年以降、研究活動への資金が運営費交付金から競争的資金へとシフトしたため、現在残っている運営費交付金は教育向けが中心であるという現場教員の感覚とは、異なる結果となった。

3. FTE利用による人件費按分の諸課題

上記の試算にはいくつかの仮定をおいたが、その中でもFTE値によって人件費を按分することが結果に大きく影響している。しかし、FTE調査の個票を分析した結果、その活用方策にいくつかの論点があることが確認された。

(1) 大学類型による差異

個別大学の視点からみれば、公表値は「国立大学」全体の値であり、各大学の実情からは乖離している可能性がある。図2には例として理工農分野について、財務分析における類型によるFTE値の差異を示した。研究割合



では、平均値からは最大7%程度の差異があり、一部の大学は過剰に見積もられる可能性がある。研究中心の大学では、全国平均値を用いることで教育コストが実態より増し、その結果、学生納付金で不足して補填する教育分の運営費交付金が多く試算される。教育中心の大学は、教育コストが低く見積もられ、多くが学生納付金でまかなわれる結果となり、運営費交付金は研究分が中心と試算される。全国平均値を使うと、交付金の意義が大学類型とは逆の結果になってしまう。

(2) 研究活動時間の過剰な見積もり

そもそもFTE調査では国立大学教員の1週間の平均職務時間は51.6時間と推定され、法定労働時間40時間（8時間×5日）より大分長い。教育や管理運営業務に比して、研究活動は教員の裁量によって限度無く長時間化できることを踏まえて、仮に40時間超過部分は研究活動に当てられている仮定し、それをFTE値の計算から除外すれば、教育：研究は36：64から53：47と変わり、教育研究が同程度となる。教員の任意の研究時間を、どの程度、人件費の按分に活用するかは課題となる。

(3) 競争的資金による人件費措置の不足（フルエコノミックコスト）

外部研究資金により行う研究活動のための人件費は、外部資金の中で直接経費として支払われず、運営費交付金でそれを負担している場合が多い。FTE調査に対して、たとえば、理工農分野における国立大学教員の研究・教育時間を目的変数として、研究費や大学類型、職位などを説明とする回帰分析を行うと（結果は紙面の都合上略す）、外部研究費を獲得すると研究時間は増加する傾向があり、教育時間は変化しない。つまり、外部資金を獲得すると純粋に研究分の職務時間が増える傾向がある（教育業務が免除されない傾向は日本の大学教員の研究成果創出に影響していると考えられるが、本稿では議論しない）。FTE調査においては、内部研究費：外部研究費＝1:7.9となっており、その値に基づけば、本来は研究時間の1/8のみが運営費交付金で支出する人件費と考えることも可能である。フルエコノミックコスト概念の欠如が、運営費交付金における研究向けの人件費の拡大につながっており、資金制度全体の再検討が必要となる。

現代日本における大学院教育の改革と変容

○福留東土（東京大学）、○樋口瞳（日本学生支援機構）、○武藤恵美（早稲田大学）
○柴田研三郎（東京都立大学法人）、岡本茜（非会員：東京大学）

1. 日本の大学院を取り巻く現代的課題—大学院内部の教育研究構造への着目（福留東土）

本発表は、現代日本の大学院教育について、個別研究科に関するケーススタディの成果を発表するものである。大学院については1990年代の重点化以降、拡大が進み、高等教育全体におけるその位置付けが高まる一方、拡大以前から指摘されてきた課題を引きずってきた。他方で専門職大学院が制度化され、また政策的に大学院の持つ幅広い人材育成機能が提起されたこともあり、大学院の機能は多岐に渡るようになった。そうした中で、課程設計の方法やカリキュラム・研究指導のあり方、人材育成機能間の相互関係、組織や教員の編成等に関する課題を内包しつつも、政府による競争的資金プログラムに促される形で、各研究科や専攻レベルでの大学院教育改革が具体的に進行してきた。

大学院が重要性を高める中で、高等教育研究における大学院研究も増加してきた。しかし、大学院の持つ教育研究の内部構造には十分に目が向けられてきたとはいえない。大学院教育は専門分野の学問的特性、労働市場のあり方や機能間の関係について、分野ごとの固有性が大きい。すなわち、各専門分野における内部構造は、大学院教育に対するニーズ、修了後の労働市場など、いわば外部構造との連関の上に成り立っている。そうした外部との連関構造を視野に収めつつ、内部構造を明らかにしていくことで、大学院教育を巡る現状と課題を明らかにすることが大学院の持つ「知の構造」にアプローチする道を拓くことになる。そのための作業のひとつとして、本発表は、個々の研究科の持つ固有の文脈と取組に着目し、大学院の教育研究の構造にアプローチすることを試みる。

本発表では現代の大学院改革の動向を踏まえ、大きく3つの論点を設定する。(1) 大学院は専門教育機関であり、各専門分野の特質に立脚して編成されている。その一方で近年では、社会的レリバンスを重視する観点から、分野を超えた学際性や融合が問われるようになってきている。こうした側面は大学院を巡る論点の設定を複雑化させると同時に、大学院に対する社会的期待が高まっていることを示している。こうした現代的課題を積極的に引き受けることは大学院の社会的役割として重要であろう。(2) 次に、大学院教育を受けるべきは誰かという論点である。大学院は長い間、研究者養成機能を中心にフルタイム学生が就学する場として想定されてきた。しかし、大学院の持つ機能が多岐化する中で、大学院教育に対する新たなニーズが現出しつつある。特に主要なニーズが喚起されているのが有職の社会人学生である。これまでとは異なる就学形態により、多くの社会的経験を持ち、大学院教育の効用を従来とは異なる形で求める社会人学生の存在は、大学院の知の構造に本質的な影響を与えうる。(3) 最後に論点とするのは文系大学院である。大学院は工学系、医学系を中心に規模拡大が実現され、人文社会系は拡大しつつも相対的に小規模であった。またその教育研究のあり方は理工系とは異なる構造を持ち、批判の対象とされることが多かった。しかし、その中でも確実に変化の胎動が見られる。

以上はいずれも、現代の大学院教育を巡る重要課題であると捉えられる。個別研究科の取組をミクロに検討する中から、大学院教育の知の構造を捉える視点が徐々に明らかになることを期待したい。

2. 学際性と社会的レリバンスを重視した博士課程教育リーディングプログラムの取組（樋口瞳）

(1) リーディングプログラムとは

2002年度の21世紀COEプログラムを皮切りに、文部科学省によって大学院改革支援事業が公募型で実施されてきた。これら事業は、大学院の量的拡充だけでなく、質的向上を成し遂げようとするものであった。これら事業において資金を獲得した大学により、大学院教育改革が推進されてきた。

これら事業により、大学院教育が社会のニーズを受けてどのように変容し、博士課程修了者がどのように変化したのかを考察するため、2011年の中央教育審議会大学院部会の答申「グローバル社会の大学院教育」を受けて、2011年から2020年までの間、文部科学省の大学院改革支援事業として実施された「博士課程教育リーディングプログラム」（以下、リーディングプログラム）に着目する。

リーディングプログラムは、「優秀な学生を俯瞰力と独創力を備え、広く産学官にわたりグローバルに活躍するリーダーへと導くため、国内外の第一級の教員・学生を結集し、産・学・官の参画を得つつ、専門分野の枠を超えて博士課程前期・後期一貫した世界に通用する質の保証された学位プログラムを構築・展開する大学院教育の抜本的改革を支援し、最高学府に相応しい大学院の形成を推進する」ことを目的としている（博士課程教育リーディングプログラム公募要領）。採択されたプログラムにおいては、以下の教育・研究等の体制を構築し、学際性と社会的レリバンスを重視した取組が行われてきた。

- ① 産・学・官の参画による国際性・実践性を備えた現場での研究訓練
- ② 国内外の多様なセクターから第一級の教員を結集した密接な指導体制
- ③ 優秀な学生が切磋琢磨しながら、主体的・独創的に研究を实践
- ④ 専門の枠を超え知の基盤を形成する体系的教育と包括的な能力評価

(2) 研究方法

本発表では、リーディングプログラムのうち、「国内外の政財官学界で活躍しグローバル社会を牽引するトップリーダーを養成する、大学の叡智を結集した文理統合型の学位プログラム構築」が要件となっているオールラウンド型に着目し、樋口（2018）においてインタビュー調査を行った2つの事例を取りあげる。

(3) 考察

この2つの事例においては、研究指導体制について、学内外を問わず様々な専門分野を持つ教員がプログラムに関わることで学際性のある教育研究体制の構築を行った。また、企業や行政の管理職クラスの人材をメンターとして指導を行う仕組みや、インターンシップや企業から提示された課題を用いたPBLといった、博士課程修了者が企業等で活躍することを意識した指導体制が構築された。次に、学生について、副専攻の仕組みを使い、文理を問わず様々な専門分野を持つ優秀な学生を選考した。そして、体系的教育と包括的な能力評価については、多様な専門分野のコースワークや、文と理の2つの修士を取得する教育体制を構築する取組、学生が自身の成長を確認できる評価の仕組みをつくった。2つの事例において、これまでに無かった新しい教育研究体制が構築され、そのプログラムで育成された学生の進路も多様なものとなった。しかし、プログラムを通して見えてきた課題もあった。

3. 博士課程における社会人の学び（武藤恵美）

(1) 増加する社会人ドクター

修士課程修了直後に博士課程に進学する、いわゆる「ストレートドクター」の数は、2000年をピークに減少の一途を辿っている。その一方で、博士課程入学者のうち「社会人」に着目してみると、その人数および、博士課程入学者に占める社会人の割合は年々増加し続け、2018年度の学校基本調査によれば、博士課程入学者数14,766人のうち、社会人は6,111人と、実に全体の41.4%を占めている。社会人は博士課程入学者の主要な層の一つであると言ってよい。しかしながら、各研究科では社会人に対して、社会人特別入試制度や早期修了・長期履修制度など、入試における優遇や履修上の配慮を行うのみで、社会人を意識して教育・研究プログラムを提供し、広く社会や産業界等で活躍できる人材を育成することを目的とした大学院博士課程を設置する事例は依然として少ない。そこで本研究では、多くの社会人が博士課程で学ぶ東京女子医科大学・早稲田大学共同先端生命医科学専攻（以後、共同先端生命専攻）を事例として、社会人の学びの構造について検討する（武藤 2019）。

(2) 共同先端生命専攻の内部構造

2010年4月に設置された共同先端生命専攻は、東京女子医科大学と早稲田大学による共同教育課程の大学院として我が国ではじめて設置が認められた共同大学院である。「医療レギュラトリーサイエンス」という学際的な新しい学術分野をテーマに掲げ、①理工学の基礎を修めながら関連する人文社会科学の要素を持つ「医療レギュラトリーサイエンス」を修得し、研究開発側から医療現場への貢献を望む人材や、②医学・歯学・薬学・看護学の基礎を修め、臨床現場での経験を持ち、さらに医療に関連する機関で人文社会科学的経験をもちながら理工学的アプローチと「医療レギュラトリーサイエンス」を修得した臨床研究や、治験に参画する人材の輩出を目的としている（東京女子医科大学・早稲

田大学共同先端生命医科学専攻公式ウェブサイト)。修士課程はなく、博士課程のみが設置され、入学定員は各年度 10 人、2010 年の設置以降、定員充足を維持しながら 10 年間で 98 人が入学している。社会人教育を明確に謳っているわけではないが、結果として入学者の多くが社会人であり、民間企業を中心に、官公庁や団体職員、医師、他分野の大学教員等、様々な業種の社会人が学んでいる。

カリキュラムは、コースワーク、研究指導、博士論文執筆の大きく 3 つに分けられる。「医療レギュラトリーサイエンス」の理解に必要な 5 つの講義科目と、理解を深めるための 2 つの実習科目を必修科目として 14 単位履修し、さらに演習科目および専門科目から研究指導の内容に応じた科目 16 単位を履修し、合計 30 単位を 2 年次までに修得する。研究指導は、医学系と理工系の複数教員を主・副担当にして行われ、3 年次に博士論文を執筆し、所定の研究業績（投稿論文および学会発表）をあげた者に対して「博士（生命医科学）」の学位が授与される（有賀 2015）。

(3) 社会人ドクターの学び

学費は 3 年間で約 300 万円と安価ではないものの、「医療レギュラトリーサイエンス」という医療産業に密接した、新しくかつニッチな学問分野を学ぶことがことできる唯一の専攻であること、一般的な理工系の大学院博士課程と比較して、1~2 年次はコースワーク、3 年次に論文執筆と各年次で何をするのが明確で、3 年間で博士学位取得を目指しやすいカリキュラムであること、授業が主に土曜日に集中して行われるため、学業と仕事を両立させながら就学しやすいことが、社会人を多く集めている要因であると考えられる。

学生の年齢層は 30 代~70 代と幅広いが、社会人 10 年程度を経た 30~40 代が最も多い。また、勤務先からの指示（研修の一環）で派遣される者より、自主的な学びの意欲に基づいて進学している者が多い。自主的な学びの場合には、勤務先からの就学支援・配慮が十分に行われないことが多く、また、主要な学生層の世代が結婚・子育て等と重なり、経済的・時間的な観点で仕事と家庭と学業とのトリレンマを抱えながら就学する者が多い。しかしながら、学生の学びの意欲はきわめて高く、それに応えようとする教員の熱心な指導により、学生の満足度は高い。多くの学生がほぼ 3 年で博士学位を取得し、専門人材として広く社会で活躍している。これに伴い、修了生の周囲で進学を志す人が出てきたり、修了者が自身の経験から同僚に進学を勧めるなど波及的な効果が生まれ、進学希望者は設置から 10 年を経過しても安定して推移している。

博士課程進学者数が減少し続ける中で、いかにそれに歯止めをかけ、高度専門人材を育成していくのかは、我が国にとって喫緊の課題である。本事例のように博士課程において社会人のニーズに応えるプログラムを提供し、積極的に社会人学生を獲得していくことが、大学経営という点においても今後重要になってくるのではないだろうか。

4. 人文社会系研究科における大学院教育の現状（柴田研三郎）

(1) 人文社会系の特質と近年の変化

本研究の目的は人文社会系の博士（後期）課程の内部構造に着目し、その構成要素を捉えることにより、正課に留まらない教育課程の実態を解明することにある。工学分野、保健分野の量的拡大に比して、人文社会系の博士課程は小規模であり、教育活動についても徒弟制を想起させるような指導教員との個人指導のみによるものという言説が多々見受けられる。一方で、大学院課程の量的拡大は人文社会系も含んだ形で進行しており、拡大に比例するように課程博士の輩出が進展している。従前では、とりわけ人文系において、課程に在籍した上で「満期退学」し、その後「論文博士」による学位授与を目指す、というパターンが大半だった現状に変化が生じている。しかし、この現状を正確に捉え、課程内部の実状にアプローチした研究は少ない。そこで、本研究では以下の枠組み・方法によって人文社会系の博士課程教育の構造を明らかにすることを試みた（柴田 2020）。

政策上の議論および先行研究のレビューを基に、課程を入口一内部一出口という 3 段階に区分して考察を進める。特定の研究科を選定し、教員および博士課程修了生らの関係者へ半構造化インタビューを実施した。インタビューは特に課程内部における状況に焦点を当てて実施した。従来の徒弟制を想起させる個人指導だけでなく、集団指導体制や学生主導の学習会といった多様な教育上の構成要素から、内部で多層的な教育が展開されているとの仮説を立てた。

(2) 人文系の構造へのアプローチ

入口一内部一出口という枠組みに沿って示すと、入学までの入口段階では、当該研究科の量的拡大の方策や、博士課程の規模拡大に伴って修士課程の規模を拡大する必要性があったこと、加えて、学力の多様化が進行した修士課程に影響を与えることが確認された。特に、博士学生が増加したことに伴うポジティブな側面として、修士学生に対するロールモデル化が進み、博士課程が身近な存在となったことの効果が挙げられる。一方、負の側面としては、大学院生の多様化に伴い、学生間の自主的な学びについて質の確保ができていないかどうかに懸念があることが確認された。

また、博士入学以前の研究テーマと博士課程での研究テーマの連続性が、修業年限の短期化、標準修業年限内での修了にあたって重要であるとする見解が示された。また、学生にとっては、標準修業年限への意識付けが、主に授業料負担、修了後の奨学金返済に加え、修了後の就職・キャリアという経済的要因によって規定されていることが確認できた。

次に、内部段階においては、個人指導、研究室、学生主導の学習会、研究科・専攻といった、教育上の構成要素ごとに考察を行った。個人指導に関しては、時代の変化による影響が現場の指導方法に生じている現状が垣間見えた。そうした変化の一方で、研究科レベルでの取組では従来なかった取組が増えていた。しかし、その中でも課程内部での個人指導の立ち位置は揺るがないものであるという見解が得られた。教育や指導を受ける学生側には教員側の配慮を実感している発言も見られた。

研究室単位の活動については、複数行われるゼミや共同研究への参画が行われ、その中で人間関係が築かれていく様子が窺われた。また、学生主導の学習会について、学生の成長プロセスにおける意義が明らかになり、さらに大学院生らは教員主導のゼミとは異なる意義を感じていた。このような学習会において企画運営を博士学生が主導する姿こそ、博士学生のロールモデルとしての役割である。そして、調査対象の研究科においては、ほどよい規模感が、学習会を通じた課程の活性化を図ろうとした意図の背後にあったことが示された。以上のように、調査対象の研究科では、集団指導体制を採用し、公開研究報告会という場でそのメリットが最大化されていた。研究科の特色ある教育的取組は共通科目の開設にも表れている。これは、研究室の枠を越えた演習の場となっており、様々な人的つながりを生み出す場としての機能を持っている。

最後に出口段階である。論文審査と試験の段階に当たるこの段階では、教員が博士論文に求める水準が以前から変化していることが示され、その変化が学生側にも共有されている様子が明らかになった。同時に、教員と学生の間認識には隔たりもみられた。教員側の認識は分野の特性により規定され、この特性により在籍期間が長期化する傾向があることを学生らは理解していた。学位論文提出の要件である査読付き論文の本数についても、基準に準ずる形で運用しようとする教員側と、その条件を厳格に満たすことで修了後のキャリアにつなげたいとする学生側で認識に差異が見られた。博士論文の位置付けについては、キャリア上必要であるという教員の意見や専門知の蓄積の貢献につながっていると学生の意見とで、成果物としての質的認識において乖離がみられた。

(3) 調査から得られた知見のまとめ

従来、教員と学生の個人指導のみが主要な教育活動として受け取られる傾向があった人文社会系の博士課程において、課程内部がいくつかの取組によって多層化していることを明らかにした。博士課程の内部における正課科目の役割に加え、従来あまり注目されてこなかった文系研究室の活動、学生主導の勉強会の持つ機能を示しながら、それらがどう相互に関係しているのかを示唆することが出来た。

【参考文献】

- 有賀淳（2015）「共同大学院レギュラトリーサイエンス研究の推進」『未来医学』No. 28, 67-71 頁。
 柴田研三郎（2020）『人文社会系博士課程の大学院教育に関する研究—A 大学を事例として—』東京大学大学院教育学研究科修士学位論文。
 樋口瞳（2018）『大学院教育の変容と博士課程修了者の進路—「博士課程教育リーディングプログラム」に着目して—』東京大学大学院教育学研究科修士学位論文。
 武藤恵美（2019）『社会人博士の学びとその意義—理工系分野を事例としたインタビュー調査から—』東京大学大学院教育学研究科修士学位論文。

アメリカにおける博士課程学生への経済支援に関する比較的考察

○川村真理 (政策研究大学院大学)

1. はじめに

本研究の目的は、アメリカ州立研究大学の大学院学生経済支援戦略について、その財源と経済支援プログラムへの資源配分とプログラム内容について比較検討することにより、修士・博士段階の課程、分野別の経済支援戦略特性について明らかにすることである。潤沢な資金を持つ私立大学とは異なり、寄付金割合も低く制約的な財政条件のある州立大学において、優秀学生獲得や学生支援のために機関レベルでどのような資源配分が行われているのかを分析することは、同じく財政上の制約のある我が国の国公立大学における学生経済支援を検討する上でも参考になる点があるものと思われる。本研究では世界的な競争力のある州立機関大学を擁するカリフォルニア、ペンシルバニア、ニューヨークの3州を中心として、大学院、特に博士課程学生への機関レベルにおける経済支援プログラムの財源構造とそのプログラムについて比較考察を行い、教育研究人材育成と結びついた博士課程経済支援プログラムの実態について検討した。

2. 問題と目的

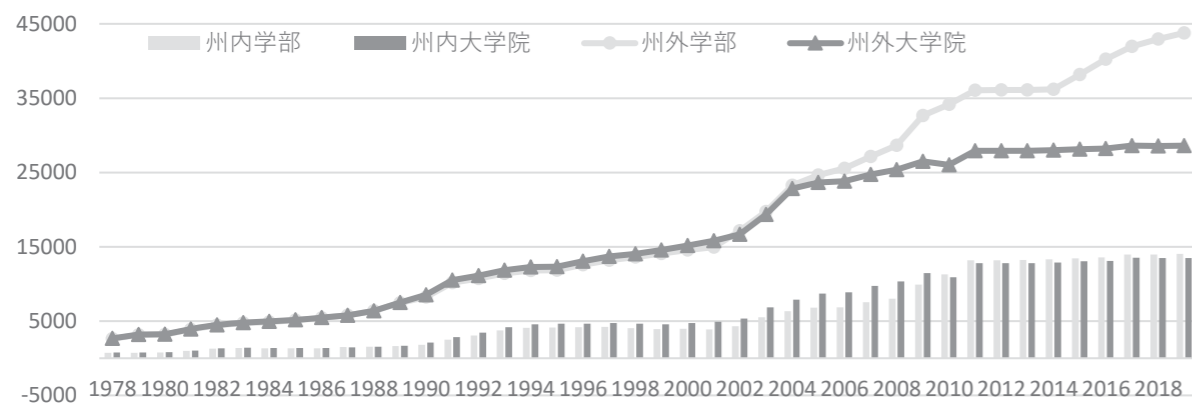
我が国では、中央教育審議会「未来を牽引する大学院教育改革」において、競争力のある研究者創出のための研究環境整備や博士課程学生の処遇改善の必要性が指摘され、内閣府の総合科学技術・イノベーション会議や学術振興会のプログラム等を通じて研究力強化・若手研究者支援に関する提言や改革が進められている。しかし、生活費相当とされる年間180万円以上を受給する博士課程学生は依然1割程度、また人口百万人当たり博士学位取得者数も英米独の半数の水準にとどまるなど、研究機関における優秀学生獲得のみならず科学技術政策上の観点からも大きな懸念が指摘されている。

アメリカの州立研究大学では、政府支出による補助金支出割合が減少する中、機関による経済支援を質的・量的に強化し、大学の教育研究活動と密接に結びついた経済支援プログラムを通じて優秀人材の獲得や研究者養成、キャリアパス開発等を進めている。本研究では①大学院学生への機関経済支援財源を明らかにし、②大学院学生、とくに博士課程学生に対してどのような経済支援プログラムが設定されており③どのような目的で各プログラムが設計されているのかについて明らかにする。

3. 分析

アメリカの州立旗艦大学における年間授業料は、州内居住者が概ね\$5,000-\$18,000であるのに対し、州外居住者は\$13,000-\$51,000と平均2-3倍の価格に設定されている。この授業料は、Non Resident Supplemental Tuition(非居住者付加授業料)、Out of State Premium(州外割増料)などと呼ばれるもので、社会政策上考慮される例外(軍関係者、移民、少数民族等)を除く州外居住者に対して適用されている。また、非居住者授業料は学部だけでなく大学院レベルでも設定されており、2000年代前半からの州政府補助金減少下において機関収入維持・増加のための調整財源として活用されている(図1参照)。

図1 カリフォルニア州における州内・州外学生授業料推移(1978-2018)



(出典: UC Mandatory Student Charge Levels⁶⁾ より作成)

大学院学生への経済支援支出割合は機関が55%と最も多く、次いで連邦政府(34%)、寄付(10.9%)、州政府(0.1%)

の順となっている。カリフォルニア大学予算マニュアルによれば、機関学生経済支援財源は、授業料、学生サービス料収入及び大学の一般予算となっており、中でも授業料と学生サービス料が主たる財源とされている。大学院授業料収入の学内再配分を見ると、2/3はプロボストを通じてフェローシップやTA、RA 授業料免除等の大学院生経済支援プログラムに当てられており、非居住者付加授業料については博士課程からの収入分は100%、修士課程でも50%がプロボストを通じて経済支援プログラムに回される構造となっている。こうした財源構造を通じて寄付金や補助金のみには依存しない自律的な機関経済支援を可能にしていることが分かる。

表1 大学院学生の教育・研究業務と給与・要件(UC Davis 2017)

職位名	授業料免除	月給	時給(個人/集団)	学位要件	GPA
准講師(9 カ月契約)	一部	\$4,808-5,700		修士	3.0
准講師(11 カ月契約)	一部	\$4,009-4,906		修士	3.0
大学院生リーダー	一部		\$15.78	学士	3.0
学部生リーダー	なし		\$15.00		3.0
補講チューター	一部		\$15/\$21	学士	3.0
補講チューター	一部		\$18/\$24	学士	3.0
TA	一部	\$4,589		学士	3.0
Graduate Student Researcher Step I	全額	\$3,258		学士	3.0
Graduate Student Researcher Step X	全額	\$6,385		修士	3.0

(出典: UC Davis Graduate Studies Salary Scales 2019⁴⁾をもとに作成)

2017年度のUC全体の経済支援プログラム受給者の大学院学生一人あたり平均奨学金受給額は、\$45,344(約490万円)となっている。大学院における人材獲得は近接レベルの大学院との競争でもあるため、大学院生に対する経済支援額は授業料の補填である以上に優秀人材リクルートメントのツールとしても大きな意味を持っており、また大学の教育研究面においても重要な役割を果たしている。表1を見ると、どの職位も最低時給\$15(約1,620円)以上、月給の場合は\$3,200(約35万円)以上で、一部または全額の授業料免除があることが分かる。UCでは教員の監督の下で教育活動に携わるTA・RAのほか独立して授業を行う准講師制度があり、大学の教育活動への貢献を通じて大学院生の教育経験を涵養する経済支援プログラムとして大きな役割を果たしている。准講師やRA,TAはそれぞれ採用にあたり問われる能力や研修が定められており、プログラムを通じて段階的に教員・研究者としての能力を養う人材養成プログラムとしても機能している。この他大学での教育経験を通じた経済支援プログラムとしてUCではSTEM科目を中心に地域の学校で講師やアドバイジングを行うCal Teach、Penn Stateでは大学院生やポスドクを対象としたカレッジティーチングのコース等があり、大学院生と地域コミュニティを繋ぎ、また将来のキャリア選択肢を拓くためのプログラムとして展開されている。

4. 考察

アメリカの州立大学における大学院生経済支援の財源としては、運営予算(Operation Budget)である授業料、中でも州外居住学生や留学生等が支払う非居住者付加授業料が重要な財源となっている。またアカデミックな課程では大学が競争力のある優秀学生獲得のリクルートメントツールとして機関奨学金を利用しており、フェローシップやTA, RAといった教育研究訓練に強く結びついたプログラムが提供されている。また教育研究能力を高めるための研修プログラムが課程単位や奨学金、報酬と結びつく形で提供されており、博士課程学生が幅広い教育研究活動に参画できる選択肢を設けることにより学生の能力向上やキャリア形成を支援するプログラム設計がされていること等が明らかになった。

5. 参考文献・資料

Budget Analysis and Planning Office of the President (2017) *System wide Budget Manual 2017* University of California

Collegeboard (2019) *Trends in College Pricing 2019*

Office of the Vice President (2019) *Annual Report on Student Financial Support 2017-2018* University of California

小林雅之(2016)「授業料と奨学金政策の動向 英米仏を中心として」『大学マネジメント』Vol. 12 No. 7.12

東京大学(2009)『高等教育段階における学生への経済的支援の在り方に関する調査研究(平成21年度先導的
大学改革推進委託事業)』

日本学生支援機構(2010)『アメリカにおける奨学制度に関する調査報告書』

*本研究は、独立行政法人日本学生支援機構による「学生支援の推進に資する調査研究事業(JASSOリサーチ)」の成果の一部である。

中国における大学への基礎研究費の配分に関する実証的研究

胡 云潼（東京大学）

1. 研究背景と問題意識

近年、中国国内において基礎研究への注目度が高まり、2011年～2016年の5年間で基礎研究費は約50%増幅し、2018年には千億元も超えた。その領域において重要な役割を果たしているのが大学機関である。特に、日本の国立大学に相当する64校の教育部直轄大学(人文社会系大学を除く)は数で高等教育機関全体の2.8%しかないが、基礎研究を助成する「国家自然科学基金」(科研費に相当する)の獲得額は常に大学全体の5割以上を維持している。

政府から大学へ配分する研究費は「一般大学資金」と「直接政府資金」の2種類に分けられる。前者は政府が一括して配分する資金として、「使途が明確には指定されないので、大学の判断で研究者・研究グループに研究費が配分される」¹。後者は「政府もしくは研究費配分を担当する機関から大学の研究者・研究グループへ、研究テーマが明確に定まった研究プロジェクトを実施するための研究費」²を指す。OECD諸国を対象とした先行研究によると、大学の研究費は「一般大学資金」がメインであった状態から、徐々に「直接政府資金」のシェアが増える状況に移行していた。そうした競争原理を強調する配分システムによる研究への影響もよく検討されていた。本研究は、公的研究費の変遷を巡る他国の事情を理解した上で、中国における(教育部直轄)大学への基礎研究費の配分実態はどうなるのかという中心的な問題意識を立てた。

2. 分析の枠組みと方法

本研究での考察は以下の3つのリサーチクエスチョンをめぐって行った。

RQ1:配分の全体像はどうなるのか：基礎研究費の経年配分状況及び各大学の獲得実績に関する財務データを整理し、経費ごとの中身を考察しながら中国の配分特徴を考察する。

RQ2:どのような政策的な背景があるのか：中国特有の大学基礎研究助成制度を整理した上で、焦点を「重点建設事業」に置き、RQ1で観察した特徴を改めて認識しながら、政策による可能な影響を考え、実証が必要な課題を提示する。

RQ3:そうした政策による大学間差異をいかに理解すべきか：各大学の経費獲得に関する事例を整理・分類した上で、大学間差異の実態とそれが国にとっての意義及び異なる大学にもたらす影響を理解する。統計分析の手法を用いて検証を行う。

3. 分析結果の概要

まず、OECD諸国で起きた「一般大学資金」から「直接政府資金」へのシフト、及び「一般大学資金」から分化してきた一部研究費の傾斜的配分という配分原理の変更方針は中国でも存在する。2011年から2018年のデータを見ると、直接政府資金は確かに基礎研究費で大きな割合を占め、長い期間に渡り重要な役割を果たしている。傾斜的に配分される基礎研究補助金も非競争的配分額よりずっと大きい。そうした「選択と集中」の方針を重視する配分システムにおいて、大学

¹と²小林(2012:153)より。

小林信一(2012)「科学技術政策と大学財政」『高等教育研究』第15集, pp.135-157。

間における基礎研究費獲得額の格差は著しく観察できる。一方、中国の場合、基礎研究への公的投入自体は引き続き増加しているため、非競争的配分額を削減し、その分を競争的経費に移るとの方針は実行されていない。実際に、基礎研究費の傾斜的配分額と直接競争額が拡大すると同時に、非競争的配分額も住民消費価格の変動に伴って小幅の増加が見えた。

そうした配分原理の政策背景を検討すると、「重点建設事業」³を無視できない。同じく1980年以降顕著となった「選択と集中」の傾向であるが、OECD諸国の先行研究はそれを「国家財政におけるアカウントビリティと経費削減の圧力による結果」⁴としていることが多い。中国の場合、限られた資源を集中して実力のある一部の高等教育機関を重点的に発展させ、先進国を追いかけるとのニュアンスが強い。一方、そうした現状の中で、大学間格差を緩和する意識も生じた。事業はマルチレベルで展開し、重点大学とならなかった大学に一定の機会を与え、自校の特徴と強みを持ちながら重点建設の対象となることを可能にした。

本研究の注目対象である大学への基礎研究経費配分に対して、国家重点実験室の建設事業は基礎研究補助金の配分を含んでいるので、直接に影響を与える。一方、重点大学と重点学科の建設事業は、研究助成の内容を内包して、大学の研究面の実力にも影響するので、基礎研究基金の競争にも間接的な効果がある。各大学の基礎研究費財務に基づいた実証研究を通じて、「重点建設事業」という大きな政策は最終的に大学の基礎研究経費と深く結びついていることを確認した。

4. 考察

経費配分の特徴がもたらす研究活動の内容の変化について、同質的な傾向よりも多様性が強調される。重点建設事業で、各大学が自校の強みを引き出して、全国レベルの基礎研究システムでそれぞれの役割を分担することが政策のポイントである。重点学科選考の基準では、「特徴」というキーワードが明記され、重点実験室の認定も重複をできるだけ避けている。特に非重点大学にとって、傾斜的経費と競争的経費の実績を改善する方法は他大学ですでに展開している研究を模倣することではなく、自校の伝統的な特徴分野を中心に創意工夫を凝らし、自大学なりの強みを拡大することである。

そして、経費配分の競争原理がもたらす格差について、確かに研究費の「集中」は確認できた。それによって、一部の大学は学内研究基盤が弱く、外部資金の競争力も低いという課題に直面しなければならない。一方、マルチレベルの政策は格差の緩和作用も果たした。もし重点学科と重点実験室レベルの支援策がない場合、傾斜的経費をもらえるのは数限定の重点大学となり、残った大学は局所的な発展も困難で、外部資金の競争においても劣勢となる可能性が高い。

さらに、先行研究で指摘された競争原理の導入に伴う各種の指標における大学の順位固定化について、本研究もイギリスと異なる中国の現状を観察できた。少なくとも基礎研究費収入の方で、傾斜的配分の補助金と競争的経費である基金を問わず、獲得額で上位を占める大学のランキングは変化している。政府が主導する重点化事業は大きな効果をもたらしたが、固定化は導かなかった。要するに、中央政策の指導戦略は市場原理で動く自由競争の活性化を阻害することなく、逆に一部の大学に対し競争の準備条件を提供した。大学間の経費競争は本研究で指摘しきれなかった多様な要因により活発になっている。

³ 政府による重点的な支援を行うことを通じて、国際競争力のある大学づくりを推進する事業。日本の例としては「21世紀COEプログラム」、「スーパーグローバル創成支援」等があげられる。

⁴ 小林(2012:142)より。

留学生比率の規定要因

— 首都圏の私立大学を中心に —

○小池 裕子 (開智国際大学)

1. はじめに (問題と目的)

2008年に策定された「留学生30万人計画」以降、日本はその後わずか11年間で留学生の受け入れ数を倍増させ、30万人計画を達成した。この「30万人」という数値は、日本における大学等の高等教育機関在籍者数の10%程度に相当するが、「10%」という数値は、非英語圏の先進国であるドイツやフランスが高等教育機関在籍者数の10%以上に相当する留学生を受け入れていることからきている¹⁾。こうした数合わせのような留学生政策に関して、橋本(2011)は、政治家や省庁のあげる数値目標ばかりが先行し、留学生受け入れに関する質の保証についての有効な施策がない点が問題だと指摘する。短期間の数値倍増計画は教育の現場のどこかにひずみを生んでいるのではないだろうか。昨年度は、教学支援が不十分なまま、学納金収入目当てで大量の留学生を学部研究生として受け入れ、多くの行方不明者を出した東京福祉大学の事件が取り沙汰された。このような比較的規模の大きな大学の事例は事件として取り上げられるが、実は小規模大学においても類似の問題は存在し得る。例えば、春口(2016)は、国内の18歳人口減少を背景に定員割れを続ける地方の私立大学が認証評価前に定員充足率の改善を狙い、経済的な支弁能力も日本語能力もない非漢字圏の留学生を大量に受け入れたものの、教学支援が追い付かず、彼らの6割が一年後に退学・除籍となった例を報告している。春口の報告が一大学の事例であるのに対して、小川(2017)は、弱小私立大学の経営問題を留学生の受け入れと関連付けてより包括的に論じている。小川は、短期大学から改組転換した歴史の浅い、定員割れした私立大学では、留学生比率が高い傾向にあることを報告しており、その後の調査(2018)では、そのような私立大学が定員割れを回避する手段として留学生30万人計画を利用していると指摘している。

それでは、留学生の受け入れは私立大学にとって、定員を埋めるためという経営事情によるものなのか、それともグローバル化のためなのか、果たしてどちらの要因によって推進されるのだろうか。本研究では、このような問題関心に基き、首都圏の私立大学における留学生の受け入れの現状を定量的に概観する。

2. 分析の方法

上述の問題関心に基き、どのような属性の私立大学において留学生比率が高いのかを探るため、首都圏の通学制の私立大学148校²⁾を対象にOLS推定を行った。留学生比率³⁾を従属変数に、経営要因、グローバル化推進要因、大学の基本的属性等の諸変数を独立変数とした。分析に使用したデータは、旺文社『大学の真の実力』2015年～2019年版、朝日新聞出版『大学ランキング』2016年～2020年版、日本私立学校振興・共済事業団『大学ポートレート(私学版)』、各大学のウェブページ等より採取し、いずれも2015年度から2019年度までの5年間の平均値を用いた⁴⁾。

3. 分析結果と考察

モデルの推定結果を表1に示す。まず、モデル1で統計的に有意なものは、収容定員充足率(負に有意)と短大からの改組ダミー(正に有意)である。これは、充足率が低いほど、短大から改組転換した歴史の浅い大学であるほど、留学生比率が高いことを意味する。次に、充足率を定員8割未満の状況でダミー変数化したモデル2でも、同様の傾向がみられる。また、モデル2では、地方ダミー(首都圏の中で東京・神奈川以外を1とするダミー変数)が正に有意に転じている。つまり、首都圏の中でも東京・神奈川以外の地域に立地するほど、留学生比率は高くなっている。最後のモデル3は、モデル2で有意な値を示した定員割れダミー、短大からの改組ダミー、地方ダミーを組み合わせた交差項を加えたものである。このモデルでは、定員割れダミーは負に有意に、短大からの改組ダミーは負に非有意に、地方ダミーは正だが非有意に転じている。その一方で、短大からの改組ダミーと定員割れダミーの交差項は正に有意、地方ダミーと定員割れダミーの交差項は正に有意、短大からの改組ダミーと地方ダミーの交差項は正だが非有意となった。こ

こから、定員割れしているから、短大から改組転換して大学としての歴史が浅いから、地方に立地しているからと言って即、留学生比率が高くなるわけではなく、元短大で定員割れしているところで(短大からの改組ダミーと定員割れダミーの交差項は正に有意)、地方の大学で定員割れしているところで(地方ダミーと定員割れダミーの交差項は正に有意)、留学生比率が高まるのがわかる。つまり、定員割れという現象が、短大から改組転換した歴史の浅い大学で発生したり、地方の大学で発生したりした時にはじめて留学生への依存度が強まるのである。地方に立地する元短大であっても定員割れが伴わなければ必ずしも留学生比率は高まらない(短大からの改組ダミーと地方ダミーの交差項は正だが非有意)。よって、留学生たちは定員割れしている元短大で、あるいは定員割れしている地方の大学で、充足率の改善のために利用されている可能性がみてとれる。そして、これは先行研究の指摘とも整合的である。一方で、グローバル化に関連する諸変数はいずれのモデルでも統計的に有意ではない。これは、グローバル化を積極的に推進している大学で必ずしも留学生比率が高いわけではないことを示唆する。しかし、これらの大学では高等教育の質を重視し、留学生の受け入れの準備に時間をかけているのかもしれない。

表1: 留学生比率の規定要因 (2015～2019)

独立変数		従属変数: 留学生比率		
		モデル1 β	モデル2 β	モデル3 β
注目変数 (経営要因)	収容定員充足率	-0.417 ***	-	-
	定員割れダミー	-	0.177 ***	-0.129 †
	短大からの改組ダミー	0.090 **	0.089 **	-0.043
	地方ダミー	0.057	0.064 †	0.050
	交差項: 短大からの改組 x 定員割れ	-	-	0.377 ***
統制変数	差項: 地方 x 定員割れ	-	-	0.148 **
	交差項: 短大からの改組 x 地方	-	-	0.065
	・グローバル化推進要因			
	グローバル化関連の補助金ダミー	-0.056	-0.038	-0.001
	外国人教員比率	0.207	0.191	0.007
	国際学部ダミー	0.037	0.029	0.030
	海外協定校数	0.007	0.010	0.008
	海外協定国数	-0.015	-0.022	-0.013
	日本人の長期留学生比率	-0.022	-0.128	0.059
	・大学の基本的属性			
規模(学生数, 単位:1000人)	0.000	0.001	-0.004	
選抜性(入試偏差値)	0.018	0.002	-0.004	
歴史(大学設置年からの経過年数)	0.006	0.001	0.000	
調整済み決定係数	0.304	0.246	0.413	

注1: β は標準化偏回帰係数を表す。注2: †は $p < 0.10$ 、*は $p < 0.05$ 、**は $p < 0.01$ 、***は $p < 0.001$ を表す。

4. まとめと含意

本研究では、どのような属性の私立大学において留学生比率が高いのかを探るために、首都圏の私立大学約150校を対象に、留学生比率を従属変数に、経営要因、グローバル化推進要因、大学の基本的属性等の諸変数を独立変数に用いた重回帰分析を行った。その結果、短大から改組転換を遂げた歴史の浅い大学でかつ定員割れしているところ、首都圏の中でも東京・神奈川以外に立地する大学でかつ定員割れしているところで有意に留学生比率が高まることが判明した。一方で、グローバル化の推進は留学生比率に対しては特に有意な影響を持たなかった。

これまで、定性的な先行研究では、短大を母体とする新興の、あるいは地方の私立大学で、定員充足に苦戦しているところが大量の留学生を受け入れていると報告されてきたが、本研究におけるモデルの推定結果もそれらを定量的に裏付けることとなった。定員割れは私立大学にとって主たる収入源となる学納金収入の低下をもたらすだけではない。学部の収容定員の9割を切ると私立大学等経常費補助金の減額が始まり、定員の5割以下では不交付となる。定員割れの回避は新興の、あるいは地方の弱小私立大学にとっては死活問題であり、少子化で日本人学生が確保できなければ、留学生の獲得に自然と拍車がかかる。こうした大学側の経営事情が示唆されるような分析結果となった。しかしながら、留学生は定員充足の道具ではない。彼らの学びの質が保証され、彼らへの教学支援がきちんと整備されているかどうかを調査していくことが本研究の今後の課題となろう。

参考文献

- 朝日新聞出版編, 2015～2019, 『大学ランキング(2016年～2020年版)』朝日新聞出版社。
 春口淳一, 2016, 「小規模大学における留学生エンロール・マネジメントーネパールからのゼロ初級日本語学習者の受け入れを巡ってー」『留学生教育』20:29-38。
 橋本博子, 2011, 「オーストラリアの留学生政策ー留学生受け入れをめぐる近年の動きと対応を中心にー」『留学生教育』16:73-79。
 河合塾, 2015～2019, 『私立大入試難易予想一覧表』。
 日本私立学校振興・共済事業団ウェブページ『私立大学等経常費補助金、補助金の配分基準等』(https://www.shigaku.go.jp/s_haibunkijun.htm)。
 小川洋, 2017, 『消えゆく限界大学』白水社, 193-198。
 小川洋, 2018, 「定員割れ大学の延命を図る留学生30万人計画」『Wedge』12月号:31-33。
 旺文社編, 2015～2019, 『大学の真の実力(2015年～2019年版)』旺文社。

¹⁾ 文部科学省ウェブページ(https://www.mext.go.jp/content/20191223-mxt_kanseisk01-000003486_40.pdf)より。
²⁾ 学部系統が特殊な単科大学(医・歯・薬・体育・芸術)と過去のデータが取れない新設校を除外したため、148校となった。
³⁾ 留学生数は学部レベルの正規留学生の数であり、研究生、交換留学生、聴講生、日本語別科の学生は含まない。
⁴⁾ 5年間の平均値を用いた理由は、小規模大学では分析に使用する数値の多くが年によって大きく変動するからである。また、大学院を持たない大学も多いため、留学生比率をはじめ、数値はいずれも学部レベルのもので統一している。

アフリカ人学生の日本留学志向背景に関する一考察

—インタビュー調査の分析結果から—

佐久間 茜（大阪大学大学院）

はじめに

2019年8月、横浜で開催された第7回アフリカ開発会議（TICADVII）において、ABEイニシアティブ3.0が打ち出された。ABEイニシアティブ3.0は、アフリカの若者の日本留学プログラムであるABEイニシアティブの拡大策として示され、日本・アフリカ間でのビジネス推進に資する産業人材を6年間で3,000人育成することを目標に掲げている。前身のABEイニシアティブでは、年間200人程度のアフリカの若者へ、日本の大学における修士課程での教育機会および日本企業でのインターンシップ機会の提供であった。そのため、新たなイニシアティブにおける人材育成目標の数的拡大は、日本におけるアフリカ人学生の受け入れへの重視姿勢に他ならないであろう。

日本留学への送り出し地域として政策的にも推進されるアフリカであるが、当該各国のアフリカ人学生は、なぜ、そして如何にして日本留学を志向するに至ったのであろうか。従来、イギリス、フランス、アメリカ等の言語や歴史的にも関係性の深い国々は主要な留学先であったが、これらの北側諸国のみではなく、近年では、中国、マレーシア、サウジアラビア等の新興国も台頭しており、学生たちは、新興国を含めた多数の選択肢の中から、留学先を選定している。実際、各国の大学に在籍するアフリカ人学生数は激増しているが（UIS）、他方日本では、受け入れが推進されるもののアフリカからの留学生受け入れ割合は、長年1%に満たない（日本学生支援機構）。

そこで、本報告では、多様な選択肢のある中で、アフリカ人学生がなぜ留学先として日本を選定したのか、その志向背景を送り出しの文脈から明らかにし、日本におけるアフリカ人学生受け入れ政策の課題を析出することを目的とした。アフリカ人学生および大学関係者らへのインタビュー結果の分析から、日本のアフリカ人学生受け入れにおける、各ステークホルダーの要望と施策の乖離について論じていく。

1. 日本のアフリカ人学生受け入れに係る政策変遷

日本におけるアフリカの高等教育支援の多くは、従来現地の教育機関に直接働きかけるものが大半であり（国際開発センター2016）、アフリカ人学生の受け入れを教育協力の一環として実施されるようになったのは2000年代以降であった。留学生を受け入れることで、途上国の人材育成に貢献するいわゆる「外交戦略モデル⁽¹⁾」の受け入れ自体は、留学生10万人計画以前から、アジア諸国を対象として行われてきた。しかしながら当時の留学生政策において、アフリカは、留学生の送り出し地域として顧みられることはほとんどなかった。

日本国内でアフリカからの留学生受け入れにおいて「外交戦略モデル」が大々的に示されたのは、2008年に開催されたTICADIVであった。当時のアフリカ人学生受け入れ数自体はあまり伸びていないものの、以降のTICADにおいて、日本国内でのアフリカ人材育成が強調される契機となっている。特に、2013年のTICADVでは、5年間で1,000人のアフリカの若者への修士課程での教育機会、および必修インターンシップの提供プログラムであるABEイニシアティブの開始が宣言された。ABEイニシアティブは、日本とアフリカを繋ぐ「架け橋人材」の育成を目的とし、特に日本の産業界への貢献を期待されている。2016年TICADVIIにおいて継続が決定し、さらに2019年のTICADVIIではABEイニシアティブ3.0として規模を拡大しての運用が公約された。

また、留学生30万人計画達成に向けた取り組みにおいて、2013年、アフリカは「大きな成長が期待できる」地域として「アフリカ各国との関係で得られる成果を念頭に置き」留学生の受け入れ促進を目指す重点地域に指定され（戦略的な留学生交流の推進に関する検討会2013）、翌2014年より現地拠点事業も始められている（文部科学省2016）。アフリカ人学生の受け入れは、対アフリカ政策および留学生受け入れ政策の双方において推進され、その政策理念は、いずれも日本の国益に資する人材育成であることから、「外交戦略モデル」以上に「高度人材獲得モデル⁽²⁾」と位置付けられていると言える。

2. 留学先の選定に関する研究動向

留学先の選定に影響を与える要因については、マズローらが挙げた「自国での留学先の認知度」、「家族や友人・知人からの推薦」、「金銭的な問題」、「天候等の環境」、「地理的な近さ」、「社会的繋がり」が良く引用される（Mazzarol & Soutar 2002）。これをアフリカ人学生の日本留学とした場合、「天候等の環境」、「地理的な近さ」はまず排除されるため、「自国での留学先の認知度」、「家族や友人・知人からの推薦」、「金銭的な問題」、「社会的繋がり」に絞られる。残る4項目についても、アフリカとの歴史・言語・宗教的な近接性からも欧米、中東諸国、授業料が安く奨学金制度を多く設置すると一部アジア諸国と比較すると、留学先としての日本の優位性は低い。

また、マリンジュらは、イギリスに留学するアフリカ人学生のイギリス留学志向に至る意思決定に関して、修了後の就職可能性の影響を指摘している（Maringe & Carter 2007）。非英語圏である日本と韓国の英語プログラムへの留学について、プッシュ・プル要因の質的分析を行った嶋内（2014）も、学生自身のキャリアパスを見越したネットワーク構築の観点を加えており、修了後に留学経験が活かせるか否かを、留学先を検討していく過程で、留学生が重視していることを示唆している。しかし、日本では、留学生が日本企業へ就職する際、言語の問題や、独自の就職活動システム等により、大きな障壁が存在しており（守屋2012、鍋島2015等）、英語圏や仏語圏への留学と比較し、非英語圏の日本へ留学をしたところで、日本での就職機会は少ない。ならば、なぜ彼らは日本留学を志向したのか。「外交戦略モデル」、「高度人材獲得モデル」下で国策として獲得が目指されるアフリカ人学生が、実際に日本への留学するにあたり、留学先としての日本をどのように捉え志向していったのだろうか。

3. 調査概要

調査では、アフリカ人学生および留学経験者、アフリカの大学教職員ら計20名を対象に、半構造化インタビューを実施した。まず、2018年9月から12月にかけて、日本国内にて在日アフリカ人留学生への聞き取りを行っている。また、同時期に、他受け入れ国との差異を確認するため、日本の大学に通うアフリカ人学生に協力を得て、日本以外の国へ留学する友人を紹介してもらい、日本留学者とそれ以外の国の留学者、2名ずつのフォーカスグループインタビューを試みた。なお、2020年2月にはザンビア大学において、教職員や学生、留学予定者らを対象に聞き取りを実施した。

4. 分析と考察（2020年3月28日時点）

留学生が日本を志向する背景には、日本との親和性が高いことや、ソーシャルメディアが大きく影響を与えている。また、留学先選定プロセスにおいて、大学教員の専門性等は重要ではなく、浅薄な情報収集に依拠している。また本調査からは、日本社会におけるアフリカ人学生の受け入れは、政策・留学生・大学・企業側の意図・望みは、それぞれ別方向を向いていることも浮き彫りとなった。遠いアフリカから異国新天地である日本へと留学する学生たちが、この縮図の中で、抱く希望を打ち砕かれ、ただ外国での学位取得という点のみに価値が置かれてしまうということになれば、留学生のみではなく、受け入れに関わる全ての関係者、関係機関、そして国益にとって不利益となるのではないだろうか。

注記

- (1) 江淵（1997）は、留学生受け入れの理念モデルとして、アメリカの国際教育協会から援用した4つの古典的理念モデルと、3つの理念モデルを提唱している。「外交戦略モデル」は古典的理念モデルの1つである。
(2) 横田・白??（2004）は江淵の理念モデルを発展させており、「高度人材獲得モデル」が示された。

参考文献

- 江淵一公（1997）『大学国際化の研究』玉川大学出版部。
国際開発センター（2016）『「日本の教育協力政策2011-2015」の評価（第三者評価）』
嶋内佐絵（2014）「何故英語プログラムに留学するのか—日韓高等教育留学におけるプッシュ・プル要因の質的分析を通して—」『教育社会学研究』第94号、303-324頁。
日本学生支援機構『外国人留学生在籍状況調査』[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/index.html]
横田雅弘・白??悟（2004）『留学生アドバイザー—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版。
Maringe, F. and Carter, S. (2007) “International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students,” *International Journal of Educational Management*, Vol. 21 Issue: 6, pp.459-475.
Mazzarol, T. and Soutar, G.N. (2002) ““Push-pull” factors influencing international student destination choice,” *The International Journal of Education Management*, 16/2, pp.82-90
UIS. *Inbound Internationally mobile students* [http://data.uis.unesco.org/]

※本研究は、日本学生支援機構の委託事業として実施したものである。

日本の大学における国際バカロレア修了生の経験

○江幡知佳（筑波大学大学院／日本学術振興会特別研究員）

はじめに

2040年までに、わが国の「高等教育は『多様な価値観を持つ多様な人材が集まることにより新たな価値が創造される場』＝『多様な価値観が集まるキャンパス』になることが必要である」（中央教育審議会 2018: 16）とされている。このことは、これまでの大学教育を巡る政策論議が、基本的に18歳の高等学校卒業生という均質的な学生層を念頭に置いて進められてきた（吉田 2018）ことと対照的である。だが、日本の大学教育は、果たして多様な学生を受け入れて、彼らを育てることができているのだろうか。

この問題意識に基づいて、本発表の目的は、日本の大学における国際バカロレア（International Baccalaureate: 以下、IB）¹修了生（以下、IB修了生）の経験を描き出すことである。IB修了生は、日本の高等学校卒業生と、後期中等教育段階における履修歴の点で異なる存在である。ゆえに彼らは、日本の大学における学生の多様化（多様な属性をもつ者の増加）の一翼を担う存在とみなすことができる²。本発表は、発表者が実施したIB修了生を対象としたインタビュー調査（以下、IB修了生調査）の結果を分析することにより、日本の大学教育は、必ずしも学生の多様化に対応できていない、ということ論証する。なぜなら、IB修了生調査の結果に基づく、IB修了生のなかには大学教育を受ける過程で、授業方法や評価方法、および周囲の学生の態度等によって、自身が入学前に育んできた能力を活かしていない、あるいは日本では単一な学生像が想定されているために、IBの履修歴をもつゆえの困難に直面していると認識している者が存在するためである。

1. 先行研究の検討

吉田（2018）によると、学生の多様化には、一つの物差しで測れる垂直的な広がり、ニューカマーである留学生や社会人等の登場による水平的な広がりがある。これまで日本における学生の多様化研究は、主に垂直的な広がりを中心に焦点を当ててきた。すなわち、高等教育大衆化を背景として、日本の中等教育から高等教育へ進学してくる青年期の人々を主な対象とし、基礎学力や学習習慣、学習意欲に乏しい学生への対応や支援を議論の主眼に置いてきた。

また、2000年代までの日本では、高等教育縮減期において、それを「補填」する存在として留学生や社会人の受け入れ拡大が推進されてきた。しかし彼らニューカマーによって高等教育が救済されるという期待は過大とみなされ、上記のとおり基本的に18歳の高等学校卒業生という均質的な学生層を念頭に置いて政策論議が進められてきた（吉田 2018）。

だが現在では、「今後、高等教育機関は、18歳で入学する日本人を主な対象として想定するという従来のモデルから脱却し、社会人や留学生を積極的に受け入れる体質転換を進める必要がある」（中央教育審議会 2018: 14）と述べられたとおり、水平的な学生の多様化がむしろ推進されるべき事象と考えられている。また、1999年に出された中央教育審議会答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』においても既に、「学生の履修歴等の多様化」という文言が見られ、加えて「多様な経歴を持つ人の経験を積極的に教育に生かしていく」ことの必要性が述べられている。学生の多様化研究をレビューした橋本（2010: 287）は、「90年代以降のシステムの柔構造化にともなって、わが国の大学は様々なバックグラウンドを持った幅広い年齢層を包摂する生涯学習機関への方向を歩み始めている。そうした重層化・複線化の契機を孕んだ大学において、学生層のニーズや目的もまた多様化していることは明らかであり、それらを視野に入れた調査・研究がさらに重要になってくるだろう」と述べているが、本発表はその問題意識を共有して、日本の大学におけるIB修了生の経験に迫る。

2. 研究方法

本発表は、日本の大学に在学しているIB修了生15名へのインタビュー調査（IB修了生調査）の結果を軸とする³。半構造化インタビューの方法を採用し、IBの学習経験、大学の学習経験、およびそれらのつながりを中心に聞き取りを行った。対象者の許可を得たうえで、インタビューの内容は全て録音、文字化した。

分析方法として、インタビューデータのなかから、IBの学習を通じて身につけた力、日本の大学教育で

求められている（求められた）力、およびそれらの一致・不一致に関する意識が述べられた部分を取り出し、MAXqdaを用いてカテゴリ化した。

3. 分析結果・考察

IB修了生は、IBの学習経験を通じて、論文を書く力、思考力・ものの見方、タイムマネジメント力、ディスカッション力等を身につけたと自己認識している。それでは、IB修了生はそれらの力を日本の大学教育で活かしていると考えているのだろうか。

IB修了生は、日本の大学教育において論文・レポートを書く機会が多いゆえに、IBの学習を通じて得た書く力が大学教育で活かされていると考えている。だが、思考力やディスカッション力が日本の大学教育で活かされているかについては、必ずしも肯定できない。というのも、IB修了生の多くは、日本の大学教育では一方向型の授業や暗記を重視した成績評価がなされることが多く、ゆえに思考力やディスカッション力が要求される場面はそれほど多くないと、自身の大学の学習経験を振り返るからである。加えて、IB修了生は、入学前の学習歴の多様性が想定されない場面に出くわしたり、議論の場面で周囲の学生の態度に合わせるという「適応戦略」をとったりしていると語った。

これらの結果は、大学の授業において未だ18歳の高等学校卒業生という均質的な学生層が念頭に置かれていることや、中央教育審議会（2018）が意図したような、多様な属性をもつ者の増加が大学教育の改善に資するという図式は必ずしも成り立たないことを示唆している。

おわりに

以上の分析に基づいて、「はじめに」で提示した「日本の大学教育は、果たして多様な学生を受け入れて、彼らを育てることができるのか」という問いに回答する。本発表（本要旨）は、IB修了生のなかには大学教育を受ける過程で、授業方法や評価方法、および周囲の学生の態度等によって、自身が入学前に育んできた能力を活かしていない、あるいは日本では単一な学生像が想定されているために、IBの履修歴をもつゆえの困難に直面していると認識している者がいることを示した。ゆえに日本の大学教育における（水平的な）学生の多様化への対応には不十分な点があると言える。

本発表の意義として、日本の大学で受け入れが増加しつつあるIB修了生の経験を、実証的に示したことを主張したい。「先行研究の検討」でも示したとおり、水平的な学生の多様化を巡る議論が十分な展開を見せるに至っているかについては首肯し難い。「各大学が学生の入学を認めた場合には、その教育に責任を持つことは当然」（中央教育審議会 1999）であるという考えを引き受けるならば、今後、多様な属性をもつ学生の受け入れに伴って、彼らの視点を踏まえつつ、日本の大学教育に求められる多様化への対応を問うことは、大学や高等教育研究の責務であるように思われる。

註

¹ 本発表においてIBとは、IB機構（IB本部）によって提供されている後期中等教育段階のプログラムであるIBディプロマプログラムを指すこととする。IBのカリキュラムは、「6教科」と「3要件」から構成される。6教科とは「言語と文学」、「言語の習得」、「個人と社会」、「理科」、「数学」、「芸術」を指し、生徒は各教科から1科目を選択・履修する。3要件とは「課題論文」、「知の理論」、「創造性・活動・奉仕」を指す。課題論文とは履修した6科目の中から探究したい課題を選び、4千語以内の英語または8千字以内の日本語で論文を書く活動である。知の理論とは、「私たちはどのようにして知るのか」という基本的な問いを基にして、教科の枠を超えた「知識」について学ぶものである。創造性・活動・奉仕とは、創造的思考を伴う芸術などの活動、健康的な生活を送るための身体的活動、および学習に有益な無報酬の自発的交流に、計150時間取り組むものである（岩崎 2018）。

² 文部科学省による「令和2年度大学入学者選抜実施要項について」にはIBの資格や成績を積極的に活用する方針が示されており、今後日本の大学におけるIB修了生数は増加が見込まれる。

³ なお、対象者の中には、日本のいわゆる「一校校」でIBを履修した学生と、国内外のインターナショナルスクールや現地校でIBを履修した学生が含まれる。また、IBを日本語と英語で履修する「デュアルランゲージ・ディプロマ」修了生は含まれていない。

引用文献

中央教育審議会, 1999, 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shin/gi/chuouu/tou shin/991201.htm, 2020.3.10.)

中央教育審議会, 2018, 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』。

橋本敏市編, 2010, 『大学生 キャンパスの生態史』玉川大学出版部。

岩崎久美子編, 2018, 『国際バカロレアの挑戦—グローバル時代の世界標準プログラム』明石書店。

吉田文, 2018, 「高等教育の拡大と学生の多様化—日本における問題の論じられ方—」『高等教育研究』第21集, 11-37。

マルタ共和国における大学の新規参入

—海外系大学の設立背景を中心として—

○水谷耕平（日本工業大学 企画広報室）

1. 研究の背景と目的

日本における高等教育研究では、これまで様々な国や地域が扱われてきた。欧米の主要国のみならず、近年ではアジアやアフリカ、南米等の地域を対象とする研究も徐々に増え、高等教育研究における外国研究・国際比較の視野はより豊かなものになりつつある。しかし依然として日本からの視点において研究の及んでいない国・地域も存在し、本研究が対象とするマルタ共和国（以下マルタとする）もその一つである。日本の高等教育研究がほぼ未到達の領域であるマルタの高等教育を研究することで、高等教育の外国研究における射程を広げることができる。また日本から同国への語学留学生は近年増加しており、今後語学留学に留まらないより広範な留学形態へと発展していく可能性もある。そのため日本からの視点においてもマルタの高等教育についての研究を進めておく必要があるのではないだろうか。さらに、国際ブランチ・キャンパスの設置に代表されるように、世界的に国境を越える高等教育の展開が近年増加している。日本においても大学の海外展開の議論等がここ数年増えてきている。マルタには近年海外からの大学参入が相次いでいるが、人口約47.6万人というこの島国の小国に海外から新たな大学が参入してきた背景に何があるのか、また今後の同国における高等教育にどのような影響を与え得るのかを分析することは、国境を越えた高等教育の将来展望、国際ブランチ・キャンパスの持続可能性の検討に貢献し得ると考える。

2. マルタにおける高等教育の現状

マルタにおける高等教育機関は主に①University（以下大学とする）、②Higher Education Institution（以下HEIとする）、③Further and Higher Education Institution（以下FHEIとする）の三つのタイプに分けられる。大学タイプの教育機関に通う学生は、マルタ大学が唯一の大学だった時代にはほぼ全員がマルタ大学の学生であった。2013年以降、海外系大学の開設が相次いでいるが、現在のところ海外系大学の規模は小さく、同国の大学としてはマルタ大学が規模、学術的威信共に同国において圧倒的な地位を維持している状況は変わっていない。また、HEI及びFHEIタイプの高等教育機関では、MCAST（マルタ芸術科学技術カレッジ）及びITS（観光学インスティテュート）という職業教育系の高等教育機関に多くの学生が通っている。そのため、マルタにおける高等教育はマルタ大学、MCAST、ITSという三つの国立教育機関が中心となって提供している状況である。なお、MCASTやITSにはBachelorやMasterの学位を取得できるコースもあるが、大学ではないため、マルタにおいて“the University”と言えれば間違いなく、マルタ大学の事を意味しているとして通じる。高等教育就学率については近年大幅に向上してきており、2007年時点で33.6%だった高等教育就学率は2017年には54.3%となっている（UIS 2020）。

マルタでは近年まで長らく国立のマルタ大学が唯一の大学として存在してきた。しかし2013年からの数年間、四つの大学が相次いで開設され、現在同国で「大学」として登録されている高等教育機関は5校となっている。新設された4校はMiddlesex University Malta、European Graduate School、Barts and The London School of Medicine and Dentistry、American University of Maltaであり、いずれもイギリス、スイスもしくはヨルダンにルーツを持つ、マルタ国外から参入してきた大学（以下海外系大学とする）である。

3. 先行研究及び研究の方法

日本からの視点でマルタを研究対象とした先行研究は少なく、言語学や歴史学、観光学関連でいく

つか見られる程度である。教育学に関連するものもごくわずかながら存在するが、高等教育の分野で同国を研究対象とした事例は、管見の限り水谷（2018）以外に見当たらない。マルタ国内においてはBaldacchino（1999）、Sciberras（2011）、Borg（2018）など、これまでいくつかの先行研究があり、主にマルタ国内における高等教育の状況を分析している。これらに加えてTsiligiris（2018）は、マルタが国際的な教育のハブとなることについて、その可能性と課題を指摘しており、マルにおける高等教育の国際化という点では本研究の視点に近い先行研究といえるものである。本研究ではこれらマルタの高等教育を対象とした先行研究に加え、同国の国立継続高等教育委員会をはじめとした政府機関等の調査報告書、政策提言レポート等を分析した。さらに現地の新聞等から近年の高等教育、とりわけ海外系大学に係る記事等を参照し、海外系大学の開設における動きとその背景を探った。

4. まとめ

マルタは小国ゆえにその人口・国土面積の小ささ等から、克服すべき課題も残されているとはいえ、高等教育進学需要が近年高まってきていること、国内の高等教育進学の見込み、とりわけ大学としての選択肢が少ないこと、英語での高等教育が可能で、教育・生活にかかる費用が他の主要欧米留学先国と比較して低いこと等、海外から高等教育機関が国境を越えて進出する際に適した環境が多くそろっている。近年マルタに海外系大学が相次いで開設されている背景には、こうした環境に加え、政府の海外大学及び外国人学生誘致の方針もある。特にムスカット前首相は首相就任前から海外からの高等教育機関誘致に積極的な姿勢を見せており、海外系大学4校が新設された時期も全てムスカット前首相の在任期間中である。マルタでは、外国人学生（特に学費を支払って学びに来るEU圏外からの学生）を増やすことを高等教育分野における目標の一つとしており、2013年以降の海外系大学の相次ぐ開設は、海外から同国への投資や仮想通貨市場の誘致等と並び、ムスカット前首相の積極的な海外からの投資誘致・外貨獲得政策の文脈上にあることが指摘できる。

しかし、新設された海外系大学の中には、学生募集の不振や地元住民から批判の目を向けられている大学や撤退を表明した大学も存在し、同国における新設大学の経営が必ずしも上手くいっているとはいえない状況も見受けられる。今後、マルタにおける海外系大学がどのように展開していくかは、この小国における高等教育動向の大きな鍵を握っているといえる。また、今後日本の大学にとっても海外展開戦略を検討する際に一つの示唆となり得るのではないだろうか。

引用・参考文献

- Baldacchino, Godfrey, 1999, “Recent Developments in Higher Education in Malta,” *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2): 205-14.
- Borg, Colin, 2018, “Malta’s Higher Education Dimension: Analysing the Extent of Complexity in Change,” *MCAST Journal of Applied Research & Practice*, 2(1): 114-31.
- 水谷耕平, 2018, 「マルタ共和国における高等教育のグローバル化—日本との交流及び相互活用の可能性」 桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科大学アドミニストレーション専攻修士論文.
- Sciberras, Jacques, 2011, “Tertiary education in Malta: Reform and innovation in the context of European integration,” Martin, Michaela & Bray, Mark eds., *Tertiary education in small states Planning in the context of globalization*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- Tsiligiris, Vangelis, 2018, *Policy and strategy evaluation for transforming Malta to an international education hub*, Floriana, Malta: Ministry for Education and Employment.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2020, “Gross enrolment ratio by level of education”, (<http://data.uis.unesco.org/?queryid=142#>, 2020. 3. 12)

ベトナムの高等教育国際化における「国際共同大学」の役割

○上別府隆男（福山市立大学）

1. はじめに

高等教育分野の国際的な移動には、主として、人の移動、教育プログラムの移動、教育プロバイダーの移動、政策や規則の移動があるとされる (Knight, 2012)。このうち、教育プログラムと教育プロバイダーの国際移動がトランスナショナル高等教育 (TNHE) とされてきたが、最近では「国際プログラム・プロバイダー・モービリティ (IPPM)」とも呼ばれている (Knight & McNamara, 2017)。

TNHE の中では、一国の高等教育機関が他の国に設置する分校である国際ブランチキャンパス (IBC) が代表的であるが、新たな形態として、国際共同大学 (international joint university: IJU) (または bi-national university と呼ばれる) が最近増加しつつある。IJU は「外国の高等教育機関又は政府と受入れ国の高等教育機関又は政府との間における協力により設置され、独立した高等教育機関」(Knight & McNamara, 2017) と定義され、受入れ国政府の管轄下の大学としての位置付けがされている。IJU は、2017 年現在ベトナム、中国、シンガポールなど世界で約 25 校存在しており、ドイツやフランスの提供が多く、ベトナムやエジプトなどが多く受け入れている。IJU 設置の動機や目的は IBC と同じく様々であり、提供国にとっては、提供国のユニークな大学プログラムを提供し受入れ国の大学のモデルとなる、受入れ国における学生の教育機会を増やす、提供国にとって地政学的に重要な国との関係を構築するなどが、受入れ国にとっては、自国の高等教育の国際的なブランド化を進める、教員や学生に移動の機会を提供する、などが挙げられている。IJU におけるプログラムや資格 (学位) の提供の仕方は 3 種類あり、最も多いのが共同・二重学位で、次に、提供側の大学の 1 つが提供するもの、3 つ目が、設置された IJU が独自に提供するものである。IBC が提供するプログラムや資格 (学位) は外国の大学のもののみであり、この点で IJU と異なる (Knight & McNamara, 2017)。

IBC については、設置も早かったことから多くの研究の蓄積があるが、IJU については研究が始まったばかりである。本報告では、ベトナム高等教育国際化の政策と実践の近年の潮流の中における国内大学と独仏日の高等教育をモデルとした IJU3 校の位置付け、意義、課題について検討する。データは、2015～19 年に行ったベトナム他における政府機関、ドナー、大学等でのヒアリングと収集資料を中心としている。

2. ベトナム高等教育国際化の政策・実践と IJU の位置付け

ベトナムでは 2000 年政府が外国大学や IBC の設置を認め、翌年には、ベトナム政府の誘致により、オーストラリアの王立メルボルン工科大学 (RMIT) が 2001 年ホーチミン市に同国で初めてとなる外国学位を授与する分校を、2004 年にはハノイに 2 つ目の分校を設置した。ベトナム政府は、21 世紀に入って高等教育へのニーズが急速に高まっている状況を踏まえて 2005 年策定した「高等教育改革アジェンダ

(HERA)」の中で、2020 年までに、①人口 1 万人あたりの大学・短大学生を 45 名に増やす、②修士号取得教員の割合を 60%、博士号取得教員の割合を 35%に増やす、③教員 1 人当たりの学生数を 20 名に減らすことを主な目標に掲げ、進学率向上、教員の学位取得率の向上など量と質の両面での改革や、国際交流・協力の推進に大きく舵を切った。この実現のため、教育訓練省は 322 プログラムや 911 プログラムなどの奨学金制度により教員の先進国への海外留学を促進するとともに、海外の大学との交流を強化してきた (独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2014 ; Hoang, Tran & Pham, 2018)。

ベトナム政府はこの HERA と RMIT の実績を踏まえ、2006 年「世界モデル大学構想」を打ち出した。これは、ベトナムの地元大学のモデルとなるような世界レベルの大学を全国の 4 都市 (ハノイ、ホーチミン市、ダナン、カントー) にバランスよく設立し、2020 年までに世界ランキング 200 大学以内に 1 校以上を入れることを目指すという構想である。構想開始当初は政府の資金不足により設立の目途が立たなかったため、政府は、その後、ハノイはフランス、ホーチミン市はドイツ、ダナンはイギリス、カントーは日本と、各国・各国際機関に対し資金・技術支援を要請することにより、開学へと進むことになった。ベ

トナム政府は、これ以降現在まで、この構想実現のため、世界銀行とアジア開発銀行の融資による「新モデル大学プロジェクト (New Model University Project)」を実施してきている。なお、2007 年にはベトナムは世界貿易機関に加盟し、GATS (サービスの貿易に関する一般協定) 中の高等教育サービスにコミットメントを行ったことにより、ベトナムは外国大学が同国内で地元大学と同じ条件で競争することを認めることになった (独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2014 ; Hoang, Tran & Pham, 2018)。

世界モデル大学の第 1 号として、ベトナム・ドイツ大学 (VGU) が 2010 年、次に、第 2 号として、ハノイ科学技術大学 (USTH) が 2011 年に開学した。日本については、日越大学 (VJU) が、交渉の末、当初のカントーではなくハノイに JICA の援助を受けて設置することを 2014 年ベトナム首相が決定し、2016 年開学した (独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2014)。これら 3 校はすべて IJU であり、ベトナムの高等教育システムの一部を成す国立大学であるが、3 校ともパートナーの関与の内容や度合いはそれぞれ異なっている (Knight & McNamara, 2017)。

3. 独仏日の高等教育をモデルとした IJU3 校の位置付け、意義、課題

国立大学である IJU3 校の管轄については、VGU は設立当初ベトナム国家大学ホーチミン校の下に置かれていたが、2015-16 年には一旦教育訓練省に移り、2017 年にベトナム国家大学ホーチミン校に戻った。USTH は当初教育訓練省の下に置かれていたが、2017 年ベトナム科学技術学院に移動している。これらの変遷の背景には、管轄機関からの管理運営上の指導や教員の提供や配置、研究協力を容易にすることがある。なお、後発の VJU はベトナム国家大学ハノイ校の傘下のままである。3 校共通の主な課題としては、学生確保が挙げられる。

3 校が主な対象とする学生層はベトナム人であり、3 校ともベトナム政府の支援による学生増加を見込んでいたが、すべて学生数は伸び悩んでいる。この理由としては、地元にながら国外留学よりも低コストで外国の学位が取れるというアピールが同国で十分できていないこと、また、3 校の歴史の浅さや学生の少なさも手伝って卒業生がまだ十分に実績を示せず社会や雇用者の評価が定まっていないことが挙げられる。ベトナムの高等教育システムは、2018 年現在、機関数が 236、学士課程の学生だけで 170 万人超の大規模なものであるが、IJU3 校の在籍者は数千人に過ぎず、シェアとしてはほんの僅かである。

学生確保に関する他の課題は、地元大学の国際化進展による競合の発生である。2006 年の HERA 策定時から大きな経済発展を遂げ、3 校を取り巻く環境は急速に変化している。2015 年の首相による世界モデル大学構想の凍結決定や 2018 年のベトナム政府の指導者の交代も手伝って、外国をモデルとする大学の振興よりも地元大学の国際化を優先することが鮮明となってきている。政府は全国の主たる 8 国立大学をモデル校に指定し、教育改革、自治確立や国際化分野で優先投資し、他の大学のモデルにしようと考えている。特に、2 つのベトナム国家大学には重点投資がなされている。また、知名度のある地元大学での英語による国際プログラムが増加し、学生の人気が高まっている。例えば、ベトナム国家大学ホーチミン市工業大学は学部 9 分野の英語プログラムを持ち、授業料は年 3,000 ドルと VGU と競合関係にある。ハノイ大学は国内で唯一、全学英語のみで教育を行っている。更に、国際化の進んだ私塾大学である FTP 大学や Ton Duc Thang 大学などが出現してきており、IJU 第 1 号の VGU が設置された 2008 年とはかなり様相が異なる高等教育市場となってきている。このような逆風の中で役割を明確にし、存在感をいかに高めることができるかが、3 校の持続性に直結するものと思われる。

主な参考文献

- 独立行政法人国際協力機構 (JICA) (2014) 『日越大学構想に係る情報収集・確認調査：ファイナル・レポート』 (http://open_jicareport.jica.go.jp/247/247/247_123_12151676.html)
- Hoang, L., Tran, L.T., & Pham, H.H. (2018). "Chapter 2: Vietnam's government policies and practices in internationalization of higher education," in Tran, L.T. & Marginson, S. (Eds.) *Internationalisation in Vietnamese higher education*. Springer.
- Knight, J. (2012). "Student mobility and internationalization: *Trends and tribulations*," *Research in Comparative & International Education*, 7(1).
- Knight, J. & McNamara, J. (2017). *Transnational education: A classification framework and data collection guidelines for international programme and provider mobility (IPPM)*. British Council & DAAD.

フランスの文系大学女子学生およびその卒業社会人女性の

仕事と家庭に対する意識

小森 亜紀子 (昭和女子大学)

1. 本研究の目的と方法

2019年、日本のジェンダーギャップ指数は121位で、経済・政治分野における女性の進出が遅れている。本研究では管理職および役員の女性比率が何故他国より低いのかを、日仏の比較から明らかにし、得られた知見を高等教育におけるキャリア教育に活かすことを目的とする。日本でも、雇用側はダイバーシティ推進の制度を整え、女性管理職・役員の増加を目指しているが、社員側の意識の変容も必要である(小森・大橋 2019)。メンバーシップ型雇用が多い日本で、管理職女性比率を高めるには、継続就業が必要となる。女性の勤続年数が男性より短い原因は複雑だが、本研究では女性自身の仕事と家庭に対する意識に注目する。

発表者は、実務家時代フランス企業との協働経験があり、フランスと日本の女性の働き方に差があると実感していた。その理由を明らかにするため、日本とフランスの女子学生と社会人女性の仕事と家庭に対する意識を比較・分析を行う。エリート排出機関であるグランゼコールや、専門性の高い理系大学出身者より、文系大学女子学生と卒業生を対象とする方が一般的知見を得られると考え、文系大学に焦点を絞る。

発表者は2018年度フランス文系大学女子学生にアンケート調査設計のためのヒアリングを、2019年度日本とフランスの文系大学女子学生を対象としてアンケート調査をGoogle Formを用いて実施している(2020年3月時点 N=137)。同年度、フランス文系大学卒業社会人女性にヒアリングを行い、アンケート調査票を作成(勤務校倫理審査委員会において審査中)、2020年度には日仏の文系大学卒業社会人女性を対象に調査を実施する予定である。本発表では、ヒアリングのまとめ(小森 2020)と女子学生対象のアンケート調査結果の速報を報告したい。先行研究については紙幅の関係上、発表時に詳細を報告する。

2. ヒアリングのまとめと定量調査の途中経過

フランス文系大学女子学生対象ヒアリング実施日は2018年9月で、設問と3名の対象者の属性・回答・頻出語(名詞・サ変名詞)上位5位は表1のとおりである(頻出語の抽出にはKH Coderを使用した)。性別役割分担には全員が反対し、「子どもは持ちたいが仕事は辞めない」「家事・育児はパートナーと分担する」と回答した。日本の女子学生の39.1%が出産を機に退職するライフコースを選択すると予想していること(小森・前田・宮脇 2018)に対する意見を聞いたQ7の回答では、「仕事につくために大学で勉強しているのでは」「何かあるかわからないから独立していることが大事」という言葉が聞かれた。進路決定は、高校時代男女一緒に受けた職業オリエンテーションの影響が大きいとのことであった。

フランス文系大学卒業社会人女性対象ヒアリング実施日は2019年9月で、設問・4名の対象者属性・回答・頻出語(名詞・サ変名詞)上位5位は表2に示した。社会人女性のうち3名はそれぞれ2人の子どもを持っていたが、全員が「仕事を辞めることを考えたことがない」と回答した。人生で大事なのは「家庭と仕事のバランス」「独立していること」「勉強すること」という答えが共通していた。「家庭」か「仕事」かではなく、両方のバランスを全員が強調していた。社会人女性は学士取得後、研修や大学院で学びなおしを複数回している点、文系の一分野の学士だけでは仕事を発展させることは難しいという意見も共通していた。また女子学生、社会人女性も、祖母・母親・その友人などまわりに働く女性のロールモデルを多く持っていた。

現在実施中のアンケート調査の回答の一部を表3に示す。日仏の女子学生の意識の差が見られる。ライフコース選択でフランス学生は「その他」が32.9%と多く、自由記述を見ると現時点で結婚・出産は考えていないという回答がほとんどであった。

表1	A	B	C
年齢	24	26	19
学年	6年(最終学年・2年休学)	6年(マスター修了年)	3年(最終学年)
専攻	哲学	法学	哲学・歴史・文学・ジャーナリズム
Q1回答	全く賛同できない	賛成できない	賛成できない
Q2回答	仕事を辞めることは決していない	仕事を続け、経験を積む	仕事を続ける
Q3・4頻出語	仕事(9)/研修(8)/資格(5)/勉強(5)/学士(4)/自分(4)/子ども(4)		
Q5・6頻出語	仕事(9)/高校(7)/自分(7)/大学(7)/公立(7)		
Q7頻出語	仕事(14)/女性(13)/子ども(10)/男女(7)/家事(7)		

Q1.「夫が外で働き妻が家庭を守るべき」(性別役割分業)に賛成ですか
 Q2.理想とするライフコースを教えてください
 Q3.何故そのライフコースを選びますか
 Q4.管理的職業に従事したいと思いますか
 Q5.将来について考えるようになったきっかけ、影響を受けた人、受けた教育を教えてください
 Q6.大学で女性のキャリアについて学ぶ機会がありますか
 Q7.日本の女子大学生は、仕事と家庭の両立に不安を感じています。それについてどう考えますか

表2	D	E	F	G
年齢	62	41	60	28
学歴	学士(法学)	学士(美術・歴史)	修士(臨床心理)	修士(日本語・国際関係)
現職	弁護士	美術講師・ガイド	精神カウンセラー	大使館勤務
Q2回答	仕事を辞めることは決していない	仕事を続け、経験を積む	仕事を続ける	仕事を辞めることは考えられない
Q3頻出語	仕事(20)/子ども(9)/女性(8)/自分(5)/祖母(5)/友人(5)			
Q4・5・6頻出語	仕事(21)/女性(20)/勉強(13)/育児(9)/研修(9)/資格(9)			
Q7・8頻出語	仕事(38)/子ども(22)/自分(15)/勉強(8)/バランス(7)			

Q1.年齢・学歴・勤務先・現在の役職と職務内容・職歴・人事異動や転職の回数を教えてください
 Q2.あなたの選択するライフコースを教えてください
 Q3.何故そのライフコースを選びますか、親世代とは異なりますか
 Q4.管理職や役員の経験はありますか、またなりたいと思いますか
 Q5.管理職や役員になることの自信や不安はありますか、それはどのような内容ですか
 Q6.管理職や役員になる上で、重要な要素は何ですか
 Q7.あなたにとって人生で重要なことは何ですか
 Q8.あなたは今の仕事に満足していますか、プライベートな生活に満足していますか

表3		フランス(n=82)	日本(n=55)
「夫が外で働き妻が家庭を守るべき」に賛成か	反対	90.2	31.5
	やや反対	7.3	50.0
	やや賛成	2.4	16.7
	賛成	0.0	1.9
	結婚または出産後も仕事を継続する	54.9	67.3
結婚または出産を機にいったん退職し、子育て後フルタイムで就業	9.8	9.1	
結婚または出産を機にいったん退職し、子育て後パートタイムで就業	2.4	16.4	
結婚または出産を機に退職し、以降仕事を持たない	0.0	0.0	
その他	32.9	7.3	
あなたはいつ将来の仕事について考え始めましたか	中学生時代	41.5	25.5
	高校生時代	29.3	29.1
	大学に入ってから	17.1	36.4
	まだ考えていない	12.2	9.1

(単位: %)

3. 今後の研究の進め方

歴史・文化・法律の違い、教育制度の違い、子育て支援制度や税制の違いなど、日仏を比較するには要検討事項が多い。今後はそれらの事項と学生・社会人対象の「仕事と家庭に対する意識」についての定量調査の結果を総合的に分析・考察し、インタビュー項目を策定の上、インタビュー調査を実施する予定である。尚、本研究は昭和女子大学研究助成金を受けたものである。

学長は大学をどう語り継いできたのか

―戦後日本における女子大学の組織アイデンティティ―

○齋藤崇徳（大学改革支援・学位授与機構）、○中村（富田）知世（大月短期大学）
○寺田悠希（東京大学大学院）、○今野翔太（東京大学大学院）、橋本鉦市（東京大学）

本報告は、わが国の女子大学を事例として、お茶の水女子大学、東京女子大学、津田塾大学、大妻女子大学の各校を取り上げ、各大学が戦後の環境変化の中でいかに「組織アイデンティティ（Organizational Identity：以下、「OI」と略記）」を形成、持続、変容させてきたかについて、大学学長の言説を対象として説明を試みようとするものである。

本報告は、大学構成員による自らの大学とは何か、という認識とその変容に焦点を当て、その言説の使用と変容をメタレベルで考察することを主眼とするものだが、これはこれまでの事象（ヒト・モノ・コト）を中心とした大学史（研究）を、当事者のナラティブ（語り）から「再解釈（revision）」する試みでもある。

1. はじめに―本報告の概要

さて、1990年代以降、新自由主義的な競争環境に置かれた欧米各国の大学は、様々なステークホルダーから存在意義の問い直しを迫られ、「自分たちの大学とは何か」という問いが突きつけられるようになった。ユニバーサル段階に至って、大学はこれまで自明視されてきたアイデンティティを再解釈・再定義することが喫緊の課題となったのである（Stensaker 2015）。そうした趨勢の中で、大学を対象としたOI研究が急増してきている（Dumay et al. 2015）。

OI研究は、Albert & Whetten（1985）を嚆矢とする。すなわち、OIには①Central（中心的）、②Enduring（持続的）、③Distinctive（独自の）の3つの基準（CED：Central-Enduring-Distinctive definition）があることが提唱され、様々な組織を対象にOI研究が蓄積されてきたが、とくに2000年代に入ってから大学組織にもこうしたOIアプローチが採用されるようになった（MacDonald 2013）。

「危機」に際して、組織は改めて自らのアイデンティティを省みるわけだが、しかし大学の長い歴史を振り返ってみれば、危機はどの時代にも存在していた。本報告では、戦後日本の女子大学を対象として、そのOIの構成とその変容を追いかける。OIのケースとしては、今日780校を越えるわが国の4年制大学の中で、このほかにも例えば研究大学、宗教系大学、芸術系大学、教員養成系の大学などもあり得るが、女子大学群は長い歴史の中で様々な危機を経験してきていることから存続のメカニズムの考察が可能であろうこと、また世界的に見てもわが国の女子大学の国内比率は高く特徴的であることから大学界における組織的なポジショニング戦略についても示唆が得られるだろうこと、などの理由から取り上げることとした。なお、本報告では歴史的な変容を考察することから、戦前期に旧制専門学校として認可され戦後改革期に大学に昇格した29校の女子大学のうち4校（お茶の水女子大学、津田塾大学、東京女子大学、大妻女子大学）を対象としている（橋本編 2020では、このほかに聖心女子大学、東京家政大学、実践女子大学、日本女子大学も対象とした）。

また具体的な分析対象とするのは、歴代の学長の言説（語り）である。これまで多くのOI研究でも、組織リーダー層が分析対象とされており本報告もそれを踏襲するが、とくに学長（の語り）は構成員である教職員（組織文化）と外部のステークホルダー（外部環境）とをつなぐ結節点でもあることに着目し、本報告では主に各大学の学内広報、大学案内、同窓会誌などのテキストに表れた歴代学長の言説（語り）を対象に内容分析を試みる。

2. OI研究の知見と大学組織への援用

本報告ではOI研究の系譜については十分言及することは出来ないが（橋本編 2020、第1章を参照されたい）、上記のようにAlbert & Whetten（1985）によって提唱されたOIの3基準（CED）を批判的に受け継ぎながら、次のような知見と課題にまとめられよう。すなわち、第1の中心性に関しては、実体論的な定義は難しく、また複数のOIが併存あるいは競合する。第2の持続性については、組織は環境変化に適応しつつ、自己認識も変化する。第3の独自性に関しても、組織フィールドにおけるポジショニングもしくは差異化戦略に関連すると同時に、組織存続の正当性獲得のために同型的でもある必要があるため単に特異であればよいわけではない、などである。いずれにしても、OIを実態論的なものと言うよりは構成員の認識や意味形成（センスメイキング）が重要であり、そうであるとするならば、OIは組織が埋め込まれた時代や文脈によって常にダイナミックに大きく変容するという措定が適当であり、また社会構築主義的な解釈アプローチがより適合的である。

以上を踏まえると、OIの動的な変化を分析するには、組織構成員に対する一時点的な実態調査と言うよりは、長期間にわたる変容を見据えた歴史的な分析が必要である。

さて、OI研究の嚆矢となったAlbert & Whetten（1985）自体、大学を対象としており、それ以降も大学組織を対象としたOI研究は実は少なくない。Steiner et al.（2013）、MacDonald（2013）、Weerts et al.（2014）、Stensaker（2015）など、近年ではこれまでの研究を総括しつつ、新たなモデルを提示する研究が表れてきている。たとえば、Weerts et al.（2014）は、米国における高等教育の外部環境と組織文化の変容を軸に、戦後から現在までを4期に分けOI研究の系譜を跡づけており（1960年代までは「ストーリーテリング」、1960～1980年代は「サガ」、1980～2000年代は「戦略」、2000年以降は「市場対応」を中心として展開）、歴史的なアプローチを採る本報告でも参考になる。

3. OIの歴史的変容

ところで、これまでOI研究は定性的研究と相性が良く、実際にそうした研究が多数を占めてきた（佐藤 2013, 25頁）。またインタビューなどととも、一定の時間軸の中で、新聞・雑誌記事、組織内のレポートやメモなどの各種テキストを分析する研究も少なくなかった。しかし、上述のように、OIが長期に変容することを勘案すると、より長いスパンでの考察が必要となるが、そうした研究はごく一部に限られてきた。

その中でChreim（2005）は、カナダの銀行の「年次報告書」を利用して、管理職のナラティブについて長期にわたる内容分析をおこない、「持続性」と「変化」の双方がOI構築に浸透（「合流」）していくプロセスを検証するなど、歴史的な変容分析として先駆的な意味を持つものである。Chreimは、OIを客観的な事実としてではなく構成された物語として位置づけ、どの時代にもOIの「中心性」を表す言葉（ラベル）やテーマ（「最初の」「従業員へのコミットメント」など）を見出すが、しかしそれらは時代と文脈によって「意味」が異なり「変化」していること、また現在の状況や将来のニーズに一致するよう再構成もしくは修正されることなどを考察している。

本報告でも、こうしたChreimの知見を踏まえながら、CEDを手がかりに学長らの語りを丹念に追いかけていく。その際、中心性についてはそれが併存もしくは競合しているのか、どのようなリソースに依拠しているか、また持続性については何が長く語られ（あるいは語られなくなるのか）、また再度語り直される際には何が意味付与され修正されるのか、さらに独自性については、女子大学群という組織フィールドにおける特異性と同型化圧力が、それぞれ課題となるだろう。

4. 各大学の概要

本報告で取り上げる4大学について、学長の語りから抽出したOIについて、その概要をまとめておきたい（詳しくは当日の報告で発表する）。

① お茶の水女子大学

お茶の水女子大学（以下、「お茶大」と略記）は、東京女子高等師範学校を前身に持ち、戦後の教育

改革を経て新制国立女子大学となった。お茶大は、他の事例と異なり、創立者は存在しない。創立者が存在する場合、しばしばそれが OI の構築にとって重要な資源となるが、お茶大の学長の語りにおいて注目されていくのは他（女子）高等教育機関のなかでの優劣関係であった。すなわち、「女子の最高学府」ということが一貫して語られており、それがお茶大の OI のコアとなっている。しかしそれは常に安定的で固定的に存在していたわけではなかった。戦後の改革期において、お茶大は数々の危機に直面し、「女子の最高学府」OI を保持できない可能性が現実味を帯びていたが、単独で新制総合大学へと移行を果たすこと、さらに大学院を設置（修士課程、博士課程）することで、「女子の最高学府」OI を安定化させようとした。無事、それらの条件が整うと、1960 年代後半以降には「女子の最高学府」OI は安定して語られると同時に、その持続性の強化のため伝統化し、様々なアイコンが OI の語りにも引用されていく。ところが 1980 年代以降、国立女子大学不要論の高まりや法人化という危機が再び認識されると「女子の最高学府」の指し示す意味が再解釈されていく。本事例からは、「女子の最高学府」という OI が危機に直面しながらも保持され、そして意味の再解釈を伴いながら学長に語られ続けたことを示していく。

②津田塾大学

津田塾大学の OI は、①「津田梅子の私塾の学校」と②「女子のための高等教育機関」との 2 つが、時代によって比重や表現を変えつつ語られてきた。①は、津田塾大学の OI を学祖・津田梅子によって創立された私塾的で小規模な少人数教育を行う学問の場であることとして語るものである。戦後から 1980 年代以前の学長が様々な形でこの OI を語っている。当時の学長たちの語りには津田梅子の言葉を直接引用した「all-round women」や「真の教育」といった後代にも語られる言葉もあるものの、「私塾」や「小規模」そして「少人数教育」といった言葉や「学問の場」としての大学院といった表現がたびたび言及される。対して②は、津田塾大学の OI を、自立したあるいは高度な能力やリーダーシップを有した女子を輩出するための高等教育を施す機関として語るものである。この OI は 1980 年代以前には「就職」や「求職率」といった形で語られ、2000 年代以降はその機会が増える。津田梅子の言葉からは「自立」や「灯台」といった言葉が多く引用されるようになる。更に、新しく時代を切り開く女性を輩出したり、高度の能力とリーダーシップを持つ女性の輩出に女子大学や津田塾大学としての意義を持たせたりする語りも登場する。このように「女子のため」であることを押し出しつつも、「教育の質」や「教育の効果」といった言葉の使用や、「リベラル・アーツ」と「専門教育」の対比といった「高等教育機関」としての語りもなされている。本事例は、複数の OI が時代によって比重や表現を変えられながら語られることを示している。

③東京女子大学

東京女子大学における OI のコアはキリスト教と「リベラル・アーツ」であった。これらの語りが生まれ維持されてきたのは、前者についてはその創設の経緯、後者は事実として教養学部的な組織および教育課程が維持されてきたことによる。

東京女子大学におけるキリスト教は、典型的な「ミッション・スクール」の学校のそれとは異なり超教派であったがゆえに、宣教師あるいは教派の重要人物そのものを OI とするのではなく、キリスト教の理念・精神の内容的な説明およびそれを述べた学長の言明による OI が形成されてきた点、すなわちキリスト教の語り方が特徴的であった。

そして「リベラル・アーツ」の語りは、論争的かつ変遷してきたものであった。それはこの言葉が現実の組織および教育課程の変化に対応しているからであり、1960 年代以降の「危機」の言説を経て、とくに 1990 年代以降においては「リベラル・アーツ」という言葉は伝統として堅持されるものの、同時にそれが変化させなくてはならない対象として捉えられていった。そして、その語りの変動は、キリスト教について語った学長の言葉によって根拠付けられていた点の特徴的であった。すなわち、複数存在する中心的なアイデンティティの相互作用により OI が変動していった事例として捉えることができる。

④大妻女子大学

大妻女子大学では学祖である大妻コタカが 1960 年代に学長を務めた。その後、OI のコアは 1990 年代までの「徳育」・「良妻賢母」から 2000 年代以降に「自立」・「主体性」へと変化していった。「良妻賢母」は大妻コタカ自身も語っており、「徳育」はその次の学長が大妻コタカの教育方針を読み解いたとして大学の特徴としたものである。2000 年代以降に OI のコアとなる「自立」は、それ以前にも家庭の外における専門知識・技能を身につけることが語られており、それに付け加える形で出現したものである。さらに、2010 年代には「自立」の分類が行われ、好ましい自立である「関係的自立」とそうではない自立の区分がなされている。この「自立」については 2000 年代以降の複数の学長が大妻コタカの建学の精神であったと語っている。他方で、2000 年代以降は「良妻賢母」は語られなくなり、「徳育」については豊かな教養と思いやりの心といった表現はあるものの、直接的に語られなくなっている。

また、大妻女子大学は女子大学という組織フィールドの中において、家政学部の単科大学から 5 学部を持つ総合大学へと規模を拡大させる道を選んだ。この規模拡大について、2 学部 2 キャンパス体制になった時点では大妻コタカやその夫である校主大妻良馬が望んでいたことを後の学長が語った。しかし、それ以降の規模拡大では言及されていない。

以上のように、大妻女子大学は OI のリソースの一貫性を保つことと、OI のコアを時代の変化に対応させることを両立させた事例であると言える。

5. おわりに

以上の事例の検討からは、各大学には複数の OI のコアが併存し、かつそれらの意味内容は時代にあわせ変化してきたことが確認された。その際に用いられる語りのリソースには、創設者（学祖）の言説と長い「歴史」そのものというパターンがあり、それらは変形されながら利用されていた。また、大学の「危機」については 1960 年代などというより特に近年、盛んに語られてきたと言える。

（注）本要旨は、橋本編（2020）の「はじめに」および「第 1 章」を大幅に改稿したものである。また本報告は上記研究の知見をもとにしている。

【参考文献】

- Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7(2), 263-295.
- Chreim, S. (2005). The continuity-change duality in narrative texts of organizational identity. *Journal of Management Studies*, 42(3), 567-593.
- Dumay, X., Draelants, H., & Dahan, A. (2015). Organizational identity of universities: A Review of the Literature from 1972 to 2014. halshs-01472849, 1-66. Retrieved October 5, 2019, from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01472849>. (2020 年 3 月 15 日取得)
- MacDonald, G. P. (2013). Theorizing university identity development: Multiple perspectives and common goals. *Higher Education*, 65, 153-166.
- 橋本鉦市（編）（2020）『戦後日本における女子大学の組織アイデンティティ』『高等教育研究叢書』第 153 号、広島大学高等教育研究開発センター。
- 佐藤秀典（2013）「組織アイデンティティ論の発生と発展」組織学会編『組織論レビューⅡ：外部環境と経営組織』白桃書房、1-36 頁。
- Steiner, L., Sundström, A., & Sammalisto, K. (2013). An analytical model for university identity and reputation strategy work. *Higher Education*, 65, 401-415.
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69, 103-115.

グローバル MOOC における履修継続の規定要因に関する考察

—Steps in Japanese for Beginners を事例に—

○遠藤 健 (早稲田大学)、山名 早人 (早稲田大学：非会員)、森田 裕介 (早稲田大学：非会員)、大熊 伊宗 (早稲田大学：非会員)、石井 雄隆 (千葉大学：非会員)

1. 問題の所在

現在、国際的に配信する大規模公開オンライン講座 (グローバル MOOC) による学びが世界中に拡大している。2012 年に Coursera や edX の MOOC プラットフォームが開発され、昨年までの世界の総登録者数は 1 億人に達するという (Class Central 2019)。edX では、MicroMasters と呼ばれる修士レベルのプログラムの提供も行われており (飯吉 2018)、教育制度へのインパクトもすでに生じている。日本においては、2010 年代から東京大学や京都大学、大阪大学、東京工業大学、早稲田大学が edX に加盟している (大学 ICT 推進協議会 2015)。本報告で対象とする早稲田大学は 2016 年からの総登録者数は 10 万人ほどとなっており、2020 年度は既存配信も含め全 9 コースを配信予定である。

上述したように、MOOC による教育制度へのインパクトがすでに生じている。しかし、MOOC の登録者数は、講座を修了していない場合や、受講登録のみで全く学習していない場合も多く含まれており、修了率はおおよそ 10% 以下と指摘されている (Alraimi et al. 2015)。この修了率の低さが今後のオンライン教育の課題でもある。そのため現在では、多くの大学で履修者の履修継続を維持するための支援、教授方法、内容の編集方法といったプロセスの改善が試みられており、エビデンスとなる学習データの解析が取り組まれている (藤本ほか 2018)。本報告では、従来指摘されてきた要因に、履修者の属性や履修期間を加え履修継続の規定要因を検証する。

2. 関心—属性と履修期間

MOOC に限らず、オンライン学習において、履修継続、あるいはその裏返しとしての離脱傾向を分析する際に、先行研究では、学習者個人に着目するものと講座に着目するものがある。たとえば、履修継続の課題の 1 つとして、学習時間の確保が指摘されている (松田・原田 2007、荒ほか 2014)。なかでも、学生と就業者では、学習に充てられる時間が異なるため、後者の履修継続を維持するのはより難しいと考えられる。これらは、個人の属性によって、履修継続がより困難になる場合である。

他方、履修期間の効果を検証した Rosé et al. (2014) によれば、特定のコーホート (開講して間もない期間) は離脱率が低いという。その背景として、同じペースで学習する学習者群が構築され、学習を支援する環境が構築されやすいと考察している。オンライン学習における学習者間の相互評価が履修継続 (Hone & El Said 2016)、あるいは履修継続の意欲 (渡邊・向後 2017) を高める知見はすでにあるが、これらはある程度の共時性がある、学習者間の学び合いがより促進されると推察される。

以上のように、MOOC は誰もがアクセス可能で、かつ時間的な制約を受けにくいゆえに、多様な学習者の時間が交錯する。本報告では、履修継続の分析にあたって、上述した学習者の属性や履修期間により着目し分析を行う。

3. 対象とする事例と分析に用いるデータ

今回対象とするのは、早稲田大学が展開する講座の一つ Steps in Japanese for Beginners I Part I (SJB) である。この講座は、日本語初学者を対象にした SJB シリーズとして配信され始めたものである。開講期間は、2019 年 11 月 27 日～12 月 17 日まで Instructor-Paced で実施された。Instructor-Paced とは、最初から全ての内容を学習することはできず、一定期間ごとに新たなセクションが学習できるように設定されている。総登録者数は、2,559 名で修了者は 20 名 (Verified (有料) のみカウント) であった。

分析に用いるのは、SJB の履修者のうち独自に設定した Pre Survey に回答した履修者をもとに作成した 412 件のデータである (Data Deletion に該当したものは削除)。この Pre Survey をベースに、edX Insights から得られる動画視聴数やディスカッション参加の有無に関する変数を加え、Audit (無料)、

Verified (有料) の履修者に設定した Post Survey の回答の有無によって、修了者と未修了者を区別した。なお、Pre Survey で履修者の日本語学習経験 (Reading, Writing, Listening, Speaking) は、ほとんど初学であることを確認している。

4. 離脱の生存分析

分析では、履修者の離脱をイベントとする生存分析を用いた。データは、edX Insights から得られる動画の視聴行動から学習日数を作成し、未視聴日を除いた実学習日数を作成した。観察期間は、実学習日数で、動画視聴歴のない履修者は除いた。このような処理をした上で、全履修者 (n=306) を対象とし生存分析を行った場合、1 日目、2 日目で約 6 割以上が離脱することが分かる (図省略)。

さらに属性による違いを検証するために、 Kaplan-Meier 法で履修者タイプを①フルタイム学生 (n=68)、②有業者 (n=187)、③無業者 (n=51) に分け生存分析を行うと (図 1)、これらのタイプ間に有意な差異を確認した (ログランク検定の $\chi^2=9.85$ ($p<.01$))。フルタイム学生は、他の類型に比べ離脱のタイミングが早く、かつ累積離脱率も低い。逆に無業者は、離脱のタイミングがより遅く、かつ累積離脱率も高い。なお、ディスカッションに参加する場合は、生存率が非常に高い (図 2)。

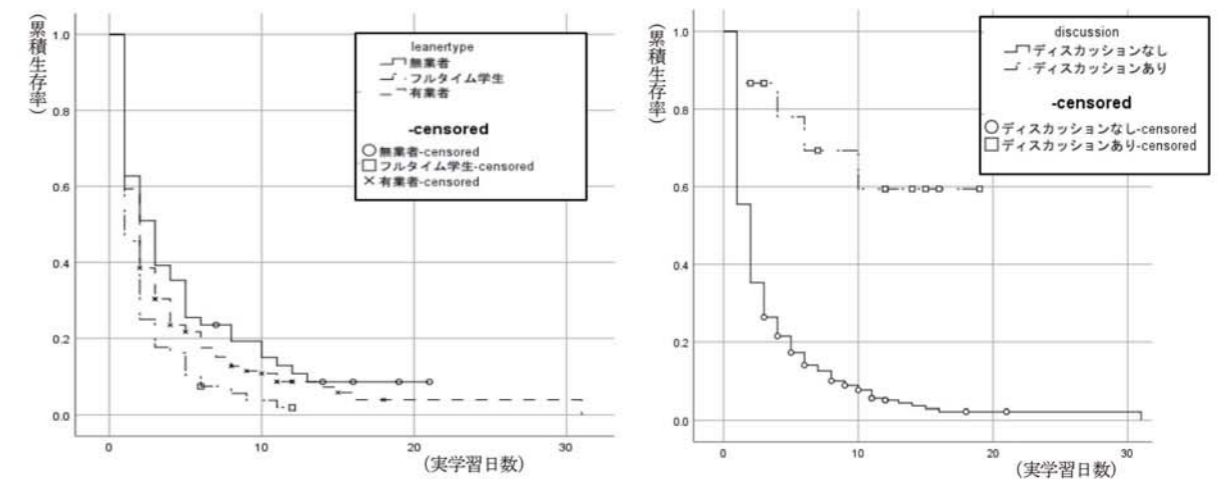


図 1 履修者タイプ別の生存率曲線

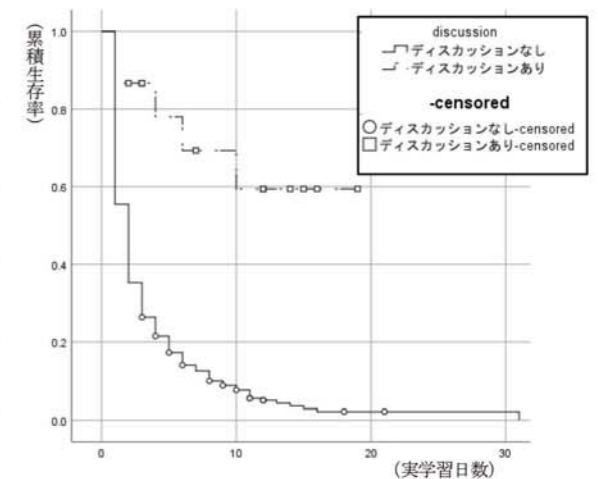


図 2 ディスカッション参加別の生存率曲線

これらの要因に、動機、国の経済状況、年齢、学校教育を受けた年数、訪日経験、履修コーホートを加え、離脱を目的変数とした生存分析 (Cox 回帰) を行った。

分析の結果 (表は省略)、上述した履修者タイプは有意ではなく、より長い教育年数とディスカッションの参加、そして第 1 コーホート (開講から 1～6 日に履修開始した群) が離脱に対して負の関係にあることが明らかになった。続けて、履修コーホートではなく、各履修コーホートにおけるディスカッション数をコースデータから加え検証を行い、離脱に対して負の効果があることを確認した。履修コーホートの効果は、履修期間内におけるディスカッション数であることが示唆された。

なお、履修コーホートとディスカッション参加の有無に有意な相関は確認できなかった。ディスカッションに参加する履修者は、各履修コーホートに一定程度いる。今回の分析では、開講から最も早い時期にディスカッションの数が多く、その期間に履修を始めていると、離脱率がより低い傾向にあった。

5. 結論

本報告は、早稲田大学の講座を事例に、履修継続の規定要因を検証した。先行研究において、学習者間の相互学習が履修継続を高めるとの知見はあるが、それらは履修者の学習時間がある程度共時することによってより生じやすくなると考えられる。時間的な制約を受けにくい MOOC は、むしろその時間的な制約の少なさゆえに、共時的な学習者群を構築することに工夫が必要になることが示唆された。※データ、edX の仕組み、参考文献等の詳細については当日発表、配布資料を参照されたい。

いかなる学生が日本の英語プログラムを肯定的に認識するか

—私立 A 大学の STEM 分野の学生に対する調査を事例に—

中原 理沙 (筑波大学大学院)

1. はじめに

近年、日本の大学では「英語を教授言語とする学位プログラム (英語プログラム)」の開設が進められている。英語プログラムでは、外国人留学生と日本人学生の双方が受け入れの対象となる。このことは、様々な教育背景や目的を有する学生たちが、同じ場で学ぶことを意味する。しかし、英語で実施されるプログラムにおける、こうした多様なニーズに対しては、機関レベルでの支援が乏しいことが指摘されている (Tsuneyoshi 2005)。それでは、現状の英語プログラムに満足している学生はいないのだろうか。

以上より、本発表の目的は、STEM 分野の学士課程英語プログラムが、いかなる学生によって肯定的に認識されるのかを明らかにすることである。本発表は、学生から見た英語プログラムを包括的に描くことを通して、英語プログラムは日本に好意的な関心を有する学生から、高い評価を受けていると主張する。

なお、STEM 分野の学士課程プログラムに着目する理由は以下のとおりである。STEM 分野の英語プログラムは、留学生と日本人学生の双方にとって魅力あるものといえ、開設の意義は大きい。なぜなら同分野は、日本が国際的な競争力を持ち、かつ、日本人学生も英語で研究活動を行うことが一般的な分野だからである。一方で、STEM 分野の学士課程英語プログラムの現状を包括的に把握した研究は見当たらない。こうした状況に鑑み、調査対象として設定した。

2. 問題と目的

学士課程の英語プログラムでは、大学院課程と比較して、提供しなければならない科目の数が多く、内容の範囲も広い。それにもかかわらず、英語プログラム開設の直接的な契機となった「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」(2009～2013 年度) では、プログラム開設までの準備期間が短かったために、様々な課題が指摘されている。学生からは、たとえば「理解可能な英語 (comprehensible English)」で提供される授業が少ないことや、プログラムの担当職員に質問をしても十分な回答を得られないこと等が挙げられている (Heigham 2014)。その反面、日本学術振興会による留学生アンケート調査では、英語プログラムに留学してよかった点も挙げられている。よかった点として学士課程の学生が最も多く選択したのは、「国際的な人脈や国際的な考え方を身につけることができたこと」(26.2%)、「日本語が習得できたこと」(19.0%) といった項目であった (日本学術振興会 2015)。このように、学生からは個々の不満点や満足した点が指摘されている。しかし学生が、これらの点を総括したうえで、プログラムについてどのような印象を抱いているのかについては言及されてこなかった。このことを念頭に置きながら、本発表では学生の英語プログラムに対する認識を包括的に描き出す。

3. 方法

本発表は、主に 2019 年 1 月から 11 月にかけて実施した、学生 14 名へのインタビュー調査の結果を分析の対象とする。インタビュー調査の対象は、首都圏に位置する大規模私立 A 大学の、STEM 分野学士課程英語プログラムに在籍する／在籍した学生である。A 大学のプログラムは、特定の学問領域だけではなく、広範な STEM 分野の内容を扱っていることから、調査対象とした。分析の枠組みとして、Dafouz and Smit (2016) の「ロード・マッピング (ROAD-MAPPING)」を用いる。ロード・マッピングは、複数の言語を用いる高等教育機関での English-Medium Instruction (EMI) の概要を描写するものである。

4. 結果

ロード・マッピングに基づけば、学生から見た A 大学のプログラムの現状は次の通りである。すなわち、英語プログラムは、大学入学時点で学生の日本語の習熟度が十分でない場合でも、日本で学ぶ機会を提供することができる。そして、自分が一般的な日本人ではないと感じている学生 (ハーフや、帰国子女、インターナショナル・スクールの出身者等) に対し、同様の背景を持つ学生の集まる場所を提供することができる。一方で学生たちは、教員の英語力が十分でない授業や研究室生活、日常生活等の様々な場面で、日本語の利用が半ば必須となる。このような状況を歓迎し、日本語を積極的に学ぶかどうかは学生次第である。一年次の学生は、こうして語学を学びながら、専門基礎科目も履修していく。中等教育修了段階での数学や理科の習熟度が様々ななか、こうした基礎科目の必要性や難易度に関する認識は、個人によって大きく異なっていた。調査を実施した学生の多くは、アドバンスト・プレースメント (AP) や国際バカロレアのディプロマ・プログラム (IBDP) のハイヤー・レベル (HL) で履修した科目については、大学での授業は復習レベルであると感じている。専門科目まで含めた学修に目を向けると、STEM 分野では実験を通じた学修・研究活動があることが特徴的である。また、研究室に配属されると、学生たちは STEM 分野に特有の研究室風土を通じて、日本語の学術用語を習得していく。これは、研究室の学生の多くが、英語プログラム外の日本人学生であることに起因する。以上を総括すれば、学生から見た英語プログラムは、複数の学生が指摘したように、「日本語も自分の専門も興味を持たないと楽しめない」(2019 年 8 月 27 日、学生 d へのインタビュー) ものだと言えよう。

5. 考察

以上のように本発表は、英語プログラムの学生が、多くの場面で日本の大学教育を取り巻く事情に合わせることを求められていることを描写してきた。その反面、日本という国や日本語、日本文化に対する関心を有する学生は、上述のような状況に不満を抱きながらも、英語プログラムに入学したことを肯定的に捉えている。以上を踏まえ本発表は、英語プログラムは、日本に好意的な関心を有する学生から肯定的に認識されていると主張する。

とはいえ、英語プログラムを肯定的に捉える学生たちでさえ、教員の英語力や制度、運営に納得していないという事実を、見過ごしてはならないだろう。本調査からは、英語プログラムの実施に際して、既存の組織や制度を大きく変更することなく、「現状を維持 (maintain a status quo)」しようとする日本の大学の特質 (Poole 2018: 99) が強く働いていることが示唆された。ここで政策的な議論に目を転じれば、「優秀な留学生の、学部段階での受入れや多様な国・地域からの受入れを推進することが求められ」(中央教育審議会 2018: 15) ている。すなわち、日本に関心のない者も含めた、より多様で優秀な学生の受け入れが意図されていると言える。そうした学生を受け入れるには、上記の日本の特質を乗り越えていくための議論が必要となるだろう。

引用・参考文献

- 日本学術振興会, 2015, 「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業 学生アンケート調査集計結果」.
中央教育審議会, 2018, 『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』.
Dafouz, Emma and Smit, Ute, 2016, “Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-medium Education in Multilingual University Settings,” *Applied Linguistics*, 37(3) : 397-415.
Heigham, Juanita, 2014, “Voices on Campus: International Students in an English-medium Instruction Degree Program in Japan,” *Journal of the Ochanomizu University English Society*, 5 : 64-74.
Poole, Gregory, 2018, “Administrative Impediments: How Bureaucratic Practices Obstruct the Implementation of English-taught Programs in Japan,” Bradford, Annette and Brown, Howard eds., *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*, Bristol: Multilingual Matters.
Tsuneyoshi, Ryoko, 2005, “Internationalization Strategies in Japan: The Dilemmas and Possibilities of Study Abroad Programs Using English,” *Journal of Research in International Education*, 4(1) : 65-86.

内部質保証体制構築における理想と実態の差異に関する分析

○ 嶋田 敏行（茨城大学）、林 隆之（政策研究大学院大学）

1. はじめに

第3サイクルの機関別認証評価が始まり、各高等教育機関において内部質保証体制の構築が求められるようになった。大学基準協会や日本高等教育評価機構では2018年より、大学改革支援・学位授与機構（以下「NIAD-QE」という。）や大学教育質保証・評価センターでは2019年より、第3サイクルの評価を実施しそれぞれの評価基準の中で内部質保証を求めている。

本報告では、第3サイクルの初期に受審した大学を対象として、理念的（理想的）なモデルと現時点での実際の内部質保証体制との間の差異について、実際受審した大学について公開されている自己点検評価書および評価結果や、大学へのインタビュー調査をもとに分析を行い、各高等教育機関における内部質保証体制構築の促進要因と阻害要因について論じる。理念的なモデルとしては、NIAD-QEが2017年に策定した「教育の内部質保証に関するガイドライン」（以下「ガイドライン」という。）を用いる（大学改革支援・学位授与機構、2017）。

本予稿では、特に大学改革支援・学位授与機構による評価を受けた大学の事例に絞り、上記のような分析から得られた結論について説明する。なお、本報告による主張や結論は報告者らの独自の考察であり、所属大学や認証評価機関（NIAD-QEなど）の見解ではない。

2. 方法

ガイドラインでは、表に示す6項目を柱としている。また表内には、NIAD-QEの大学機関別認証評価において対応すると考えられる基準を附す。また内部質保証体制の概要は図に示す。

表：教育の内部質保証に関するガイドラインとNIAD-QEの認証評価基準との関係

<p>1 教育の内部質保証に関する方針と体制 → 基準2-1</p> <p>大学が教育研究活動の質と学生の学修成果の水準等を保証し、継続的に改善・向上を行うための枠組みとして、質保証の方針や体制を定めている。</p>
<p>2 教育プログラムの点検・評価（モニタリングとレビュー） → 基準2-2</p> <p>教育研究活動の質や学生の学修成果の水準等を保証し、継続的に改善・向上を行うために、教育プログラム等の毎年の点検（モニタリング）や定期的な点検・評価（プログラム・レビュー）を行っている。</p>
<p>3 教育プログラムの新設等の学内承認 → 基準2-4</p> <p>新たな教育プログラムの設置において、その質を保証するための学内承認の仕組みを定め、行っている。</p>
<p>4 教職員の能力の保証と開発 → 基準2-5</p> <p>教育研究活動を担う教員と教育支援及び学生の学修支援業務にあたる教職員の能力を保証し、育成・能力向上を促すための方策を継続的にしている。</p>
<p>5 学修環境・学生支援の点検・評価 → 基準2-1、2-2</p> <p>学生が学修を行う施設・設備や資源等の学修環境、ならびに学生の学修等の相談・助言等の学生支援の施策の状況について、継続的な改善・向上を行うために、点検・評価を行っている。</p>
<p>6 大学や学部・研究科の教育研究活動の有効性の検証 → 基準2-3</p> <p>大学や学部・研究科の使命や目的を実現するため、上記の点検・評価の結果を総合し、また、必要に応じて全学のテーマ別の点検・評価を行うこと等により、大学や学部・研究科の教育研究活動がその使命や目的に照らして適切に行われ、成果を上げていることを検証している。</p>

「ガイドライン」は、第2サイクル中に策定したものである。第2サイクルにおいては、「内部質保証体制」の構築と運営について基準や観点は設定されているものの、第3サイクルほど継続性の担保や組織としての取り組み（即ち、マネジメント）を重視するものではなかった。そのため、ガイドラインは、教育の内部質保証体制に関する事例が日本には十分には存在しない中で、欧州や米国での

内部質保証の考え方や事例を参照するとともに、これまでの日本の大学評価で得られた（内部質保証としての体系性はないが）部分的に行われている活動の知見を整理し、自律的かつ体系的な教育改善を進めるための理想的なモデルとして構成したものである。

従って、これまで十分に存在しない内部質保証が求められるようになった中で、現実には大学はどのように対応したのか、あるいは新たな対応をせずとも問題が無かったのか、理想と現実のギャップは何だったのか、それはどのように埋められるものなのか、を第3サイクルの評価結果（および自己点検評価書）との比較から示すことができれば、教学マネジメント体制構築の大きなヒントになるものと考えられる。

3. 分析結果から得られる総括と考察

分析結果は当日の発表で示す。それらを総括すると以下の点が指摘できる。

1 教育の内部質保証に関する方針と体制

これまでそれぞれの大学には国立大学法人法などに明記された運営体制があり、自己点検・評価のための組織は存在していた。しかし、多くの大学の規定では自己点検評価委員会は第三者評価の対応組織として規定され、点検対象として「教育」の項目名が挙げられている程度のものであった。「教育課程の質や水準」を点検することは規定に明記されず、その責任を負う組織も不明瞭であった。そのため、多くの大学で新たな規程や「申し合わせ」として評価受審の直前に情報の流れを整理する必要が生じたことが伺える。体系的かつ継続的、そして自律的な教育の質保証の取組はこれまでなされてきたとはいいたい部分もあるが、3つの方針の見直しは個別に実施され、各現場においても改善活動自体は実施されており、それらを質保証として再整理する必要が生じたと考えられる。

2 教育プログラムの点検・評価（モニタリングとレビュー）

教育プログラムを単位とする評価やモニタリングの実施間隔やそれらをどのように改善に活かすのかも新たに明記された状況にある。従来から全教育プログラムを対象に、在学生・卒業生等から学修成果を継続的に収集し分析するという活動は行われてはきたが、その結果が教職員にフィードバックされ、FDなどの改善活動に寄与する活動については体系化されておらず、新たに規定された。これにより、学生の入口から出口までの体系的な学生調査体系の整備や、目的・活用方法の明確化、散発的に行われてきた活動の体系化がすすみ、内部質保証が第2サイクルの単なる「改善活動の総体」から「教学マネジメント体制」へと変化しつつある状況にあることが伺える。ただし、IRは学内の教育改善情報のロジスティクスにはあまり寄与していない。

3 教育プログラムの新設等の学内承認

これについても、実際には何らかの組織に諮ることはなされていたが、手順として明文化されていることは少なく、また、教育の質や水準を十分に検討する状況ではなかった。内部質保証体制導入を契機に、明文化され、決定プロセスにさまざまな関係者が参画するようになると思われる。

4 教職員の能力の保証と開発

国立大学においては、第1期中期目標期間に教員評価制度が導入され、第2期からは評価と処遇との関係が一層明確になっている。現在、いわゆる新年俸制の導入計画の進展により制度の改善が進められているが、教育の質の保証や改善のために教員の能力を保証し開発するという視点は少ない。

5 学修環境・学生支援の点検・評価

今回からは、点検評価や改善が特別なことではなく、日常的な活動として、マネジメントの中に組み入れられるように規程が変化している。

6 大学や学部・研究科の教育研究活動の有効性の検証

3つの方針などの検証は、相当程度進んでいるが、大学、学部・研究科、教育プログラムの階層構造のもとに有効性検証の情報が共有され、改善指示がなされる状況にはなっていない場合が多い。

当日は、大学改革支援・学位授与機構以外の評価も含めて、理想的なモデル通りに機能している部分と機能していない部分について、要因と改善策について論じたい。

引用文献：学改革支援・学位授与機構 質保証システムの現状と将来像に関する研究会「教育の内部質保証に関するガイドライン」46ページ

質保証の国際的連携

世界のダイナミズムの下で日本が経験したこと

米澤彰純（東北大学）

大学の評価や質保証と「国際」に関わる議論には、大きく分けて2通りある。第一は、ある国の高等教育システムにおける評価や質保証のあり方が「国際水準」を満たしているかどうかであり、第二は、評価や質保証のあり方が学習者の国際移動や国境を越えた高等教育の展開に結びついているかである。

日本の、特に大学の「評価」に関わる学術的議論においては、この第一の論点に関わるものが圧倒的に多い。これは、日本における「大学評価」の概念とその実践が、米国や英国などをモデルとして移植され、土着化が進む一方で現在に至るまで常に国際動向が参照され続けてきたためである。しかし、大学評価は、最終的には国や行政主体の権限の下で制度化され、むしろ、各国・地域固有の文脈が色濃く反映されがちな領域でもある。また、世界の動向は必ずしも発展段階論に代表されるような一元的なものではなく、全体的な傾向の分析を国際的共通性や地域特性の同定へと結びつけることは困難であり、むしろ、各国・地域が相互に影響を受け合うことで多様な方向性に開かれた形で変化のダイナミズムが生み出されていると捉えるべきであろう。

第二の、学習者の国際移動に関わる連携や高等教育の国境を越えた展開に関わる議論においては、国際的にも日本でも「質保証 quality assurance」という術語が「評価」よりも広範に使われてきた。現在の大学は、国境を越えて教育・研究その他の活動を展開しながらも、行政・財政上の存立基盤は国家にあり、学習者は国境を越えることで権利保障上弱い立場におかれる。また、現代社会では、伝統的な学生や教員・研究者の国境を越えた移動に加え、国境を越えた教育プログラムも多様な形態で拡大し、高度なコミュニケーションメディアも国境を越えて広く日常的に活用されている。さらに、情報メディアの変化は、学習活動やその到達の記録のあり方を劇的に変化させ、個々の学習者がいつ、どこでどのような学習をし、どのような達成をしたのかに関わる情報の利用可能性を飛躍的に増大させた。この変化に対応して、資格・学歴・成績等の電子情報に関する国際連携も大きく進展してきている。

本稿の目的は、学習者や大学・高等教育機関の国際的な移動や活動に関わって、高等教育の質保証の取組みがどのように展開し、また、国際的に連携してきたのか、そのことは、大学の現場にどのような影響をもたらしてきたのか、さらに、今後の課題と展望はどのようなものかを、特に日本のあり方に焦点を当てて、世界の多様な動向を踏まえた上で明らかにすることとする。そして、ここでは特に、上記の国際「水準」「動向」を参照する議論と実践が、国際「展開」「移動」へと結びつきにくい構造とその帰結に注目する。

本研究が対象とする期間は、主に2000年以降の20年となる。この期間は、欧州高等教育圏の発展を目指して1999年にボローニャ・プロセスが開始されたことに象徴されるように、質保証の国際的連携が急速に拡大・発展した時期にあたる。同時に、近年の急速な国際情勢の変化、それ以上に第4次産業革命に付随するようなデータやコミュニケーション手段に関わる技術革新・イノベーションにより、高等教育の学習者を取り巻く学習・情報環境が大きく変化している。なお、過去20年間の状況を知る上では、その前史にあたる文脈の理解も不可欠である。

本研究が取るアプローチは、高等教育の質保証の国際的連携に関わる様々なアクター間の相互作用の分析である。これは、高等教育の質保証や評価の問題が基本的には大学をめぐる多様なアクター間での相互作用によって大きく規定される領域であり、同時に本稿がテーマとする「質保証の国際的連携」が、こうしたアクター間の関係の国際的な広がりそのものを理解する上での格好の題材になると考えるからである。

本研究では、最初に、現在の質保証の国際的連携のための制度整備の背景について、20世紀末までの前史を含めて概観する。具体的には、学位資格認証を巡る協定・規約、情報提供機能、そして、単位互換システムについて論じる。質保証の国際的連携の日本における主要なアクターは、事実上政府、大学・高等教育機関、認証評価機関の三者に絞られ、それゆえに市場を代表するアクターの関わりが限定的であることが特徴となる。ただし、日本は同時に、先進諸国の中では私立高等教育セクターが著しく発達している国でもあり、このなかで、大学・高等教育機関は国内市場において偏差値など入学者選抜を基軸としたランキング情報などに強く影響を

受け、国際市場においてもランキングなどの威信や競争力が、大学としても国としても強く意識されてきた。

政府が主に登録・認可、国際規約の締結の役割を担い、大学・高等教育機関が国・制度の要請に応じて質保証と情報公開の責務を果たすことに専心する状況下において、日本の認証評価機関は、質保証の国際的連携の内実において比較的大きな裁量を有してきた。また、日本を含む東アジアには、現状として各国間に地域としての質保証という共通基盤はないが、個別認証機関間の協力や連携は模索されている。

質保証における日本の国際的連携への取組は、一見順調であり、特に政府の果たす役割が大きいように思われる。他方で、日本の大学評価への理解や取組が国際的な理解とずれているとの批判も盛んになされている。このようなズレが生み出される要因のひとつを、日本が大学評価や質保証で「国際」を提唱するときの文脈と方向性へと共通理解がなく、また、この問題への各国・地域の多様性やダイナミズムの整理がなされていないことにあると考える。

以上の問題意識から、本研究では、日本に關係の深い主要な国・地域の質保証の国際的連携に関わるシステム・市場環境を整理した見取り図を示した。ここで取り上げた国・地域は、日本の大学評価のモデルとなってきた米国、英国、欧州と、日本が市場としてもシステムとしても属するアジア太平洋地域に属するオーストラリア、ASEAN、そして東アジアである。また、検討項目としては、質保証の国際的連携が何を意味するかという意味での理念、質保証システムがよって立つ基盤とその国際的展開における用途・目的、これらの理念や目的を前提として現れる質保証の国際的連携のあり方・方向性、以上を通して自国の大学・高等教育システムの主体性・アイデンティティを確保する方策及び考えられるリスクを整理し、高等教育の質保証に関わるシステム・市場環境が国・地域ごとに多様であり、かつ、相互に関わり合って複雑なダイナミズムを形成していることを示す。

最後に、日本及び東アジアの質保証とその国際的連携を、システム・市場環境に注目しながら検討したい。東アジア各国に緩やかに共通している理念があるとすれば、国家威信の発現となる。しかし、この威信発現が何につながるのかについては、知識社会や頭脳獲得など抽象度の高い議論にとどまっている。また、質保証の国際的連携は基本的には政府主導で行われており、OECD・UNESCOなどの国際的質保証のガイドラインから見ればそのアジェンダはこなしているが、これと国内において日々行われている教育や質保証の実践との間には直接の関連性を見いだすににくい。以上の背景には、質保証システムの基盤・主な用途が、学生の国際的な受入れと送り出しとで一致しない、すなわち、留学生の受入れは国内基準が基軸となり、送り出しや学生交換は相手国・大学の基準との調整が基軸となるという構造特性がある。この環境下、認証評価機関が政府の支援を受けて国際的な質保証ネットワークへ参加したとしても、その目的は、直接的に学生の国際移動を支援することよりも、国際動向を参照した国内の質保証システムを外形的に整備することに重点が置かれ続け、結果として、国際的趨勢にそって様々な海外モデルが導入されたとしても、教育の現場における内発的な質保証・向上の実践との関連性は限定的なものにとどまりがちとなる。

本研究は、日本では国際的連携を通じて質保証や評価の制度的精緻化は進行しながら、これが国際的な学生や人の流動性や大学教育の国際展開を大きく高める推進力としては直接作用していないこと、そこには質保証システムにみならず、社会システム全体において学生の国際的な受入れと送り出しのロジックが一致しないという構造的な問題が存在することを明らかにした。社会全体のあり方を含め、この構造的な問題が解決しない限り、高等教育システムの国際的接続をどのように確保し、学生の国際的移動を効果的に促進していくのかは、引き続き日本の高等教育とその質保証の大きな課題でありつづけることになる。

現在の質保証の仕組みや国際的な連携の動きにただ追従するのではなく、上記のようなやや空回り気味な状況を転換させるためには、各大学が主体的に関わる形で国や社会と対話し連携するしかない。学習者の立場に立った質保証の国際的連携というOECD・UNESCOガイドラインの狙いは理想ではあるが、実際の教育現場は極めて多様かつ多元的で文脈依存であり、また、日本などではそもそも国境を越えて移動するという学習者という存在がメインストリームになっていない現実に翻弄されることになる。高等教育研究の役割は、探求すべき世界的な共通課題の比重が増す反面で、分断され多面的である大学・高等教育の現場を直視して、その上で、実践的な知恵と同時に、構造的な分析を通じて知的貢献を行うことであろう。このためには、高等教育研究者自身が、国際的な連携を通じて、世界を鳥瞰するような視野での分析と議論を極めていくことが必要となる。

米澤彰純(2020)「質保証の国際的連携：世界のダイナミズムの下で日本が経験したこと」高等教育研究 23
本研究は JSPS 科研費 JP16KT0087, JP 19H01621, JP 17H02678 の助成を受けたものです。

米国における学生支援の質保証システム

—CACREPによる分野別アクリディテーションを中心に—

○橋場論（福岡大学）

1. 報告の目的と背景

米国の大学における学生支援に関する質保証システムについては、これまで米国や日本の研究者によって一定の研究が蓄積されてきた（Winston and Creamer 1997, 保坂 2001, 小貫 2010 など）。これらの先行研究は、学生支援に関する各種の専門職団体の活動に焦点を当て、専門職団体が学生支援を担当するスタッフ（以下、学生担当職）の養成課程、及び、学生支援の実践に関する基準を策定することを通じて、学生支援の質保証システムが成立しているという共通理解を形成してきたといえる。

他方で、先行研究においてほとんど言及されていない点として、大学全体に関する質保証システムとの関係性が挙げられる。より具体的に述べるならば、大学の質保証システムの中核に位置付けられるアクリディテーションについて、それが専門職団体を中心として形成されてきた学生支援の質保証システムといかなる関係にあるのかについては説明されてこなかった。

以上の問題意識から、本報告は、米国の大学における学生支援に関する質保証システムについて、学生担当職の養成課程に対する分野別アクリディテーションに焦点を当てることにより、その現状や課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、カウンセリングやそれに関連する領域の専門職を養成する大学院レベルの教育課程に関するアクリディテーションを実施することを目的として1981年に設立された Council for Accreditation of Counseling & Related Education Programs (CACREP)を取り上げる。

以下においては、学生担当職の養成課程に関する質保証システムの全体像を示し、CACREPの設立の背景やCACREPによるアクリディテーションの特徴について検討を行なう。これらを踏まえ、米国の学生支援に関する質保証システムの現状や課題について考察する。

2. CACREPの設立の経緯

米国の学生支援に関する質保証システムが構築されるにあたり画期となったのは、Council for the Advancement of the standards for student services / Development programs（以下、CAS）の設立（1979年）である。CASは、学生支援に関する専門職団体によるコンソーシアムであり、従来、学生支援の質保証に関する取り組みに向けて各専門職団体が個別的に積み重ねてきた努力を集約することで、高等教育界においてより効果的に学生支援の質保証を進展させることを企図して設立された。

当時、学生担当職の養成課程について、カウンセラーの養成課程に関する基準を当てはめることによって分野別のアクリディテーションを実施しようとする動きがみられ、それに対して一部の専門職団体が反発した。そこで、CASを設立し、様々なバックグラウンドからなる専門職団体が歩調を合わせつつ、学生担当職の養成課程に関する分野別のアクリディテーションの仕組みを構築していくことが目指されたのである。

しかし、結果として、CASの活動は分野別アクリディテーションの実施にはつながらず、学生担当職の養成課程と学生支援の実践に関する専門職基準を策定することを通じて、各機関の自主的な質保証の活動を推奨するにとどまった。

他方で、分野別アクリディテーションの仕組みを整備しようとする運動は、カウンセリング心理学を背景とする専門職団体を中心に引き続き進められていった。具体的には、Association for Counselor Education and Supervision(ACES)と American Personnel and Guidance Association (APGA)が協力して、カウンセラーの養成課程に関する分野別アクリディテーション団体としてCACREPを1981年に設立し、1986年からアクリディテーションを開始するに至った。

3. CACREPによる評価とその動向

CACREPは Council for Higher Education Accreditation が認証する分野別アクリディテーション団体であり、多種のカウンセラーの養成課程に関するアクリディテーションを実施してきた。

CACREPによるアクリディテーションの対象となるプログラムは、最新版の基準（2016年）によれば8種類であり、学生担当職の養成課程に該当するのは College Counseling and Student Affairs である。2018年度現在において、CACREPが認定しているプログラムは871プログラムであり、そのうち、学生担当職の養成課程として認定されているのは24プログラムとなっている。また、学生担当職の養成課程のプログラムのみに限定すると、CACREP設立から現在に至るまでに76プログラムが認定されており、3プログラムが審査中となっている。American College Personnel Associationの作成する大学院レベルの養成課程の一覧には、78のプログラムが掲載されている。それを踏まえれば、CACREPが認定するプログラムは米国に存在する学生担当職の養成課程において中心とはいえないものの、一定の割合を占めているといえる。

ただし、CACREPによる学生担当職の養成課程に対するアクリディテーションは、岐路に立っている。CACREPは、カウンセラーの養成課程の水準をより一層高めることを目的として2016年に公表した最新版の基準において、全てのプログラムが2020年までに最低60単位以上の学修（セメスターの場合）によって構成される必要があることを定めた。その後、各機関の準備に時間を要することを踏まえ、2023年まで60単位の義務化を延期することとしたものの、カウンセラーの質の向上が求められる中で、CACREPが全てのプログラムについて高い水準を要求することは避けられない。

しかし、CACREPが認定するプログラムが学生担当職の養成にとって効果的ではないという批判も存在する。例えば、CACREPが認定したプログラムと、CASの基準に準拠した優れたプログラムとしてCASが認定したプログラムの双方について、それぞれの修了者の学生担当職としての準備状況について比較を行った結果、CACREPが認定したプログラムが優れた結果を示しているわけではないことが指摘されている。こうした批判も踏まえ、CACREPが学生担当職の養成課程に対する認定を継続するか否かについて、検討が行われている。

4. まとめ

以上において明らかにしてきた点は、次の3点にまとめられる。

第1に、学生担当職の養成課程の質保証は、専門職団体のボランティアな活動に加えて、分野別アクリディテーションを通じて実施されている。第2に、当該分野別アクリディテーションは、カウンセラーの養成課程に対するアクリディテーションの一部として実施されているものであり、それゆえ厳格な基準を用いて認定が行われている。第3に、カウンセラーの養成課程としての厳格な基準に準拠したプログラムが、学生担当職の養成課程として効果的であるかどうかについては、批判も存在する。分野別アクリディテーションというコストのかかる質保証の仕組みを維持するかどうかについては、賛否が分かれている。

【主な参考文献】

- ・保坂雅子（2001）「アメリカの学生担当職員養成教育の性格—標準化への取り組みにみる—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部、第50号、501-508頁。
- ・小貫有紀子（2010）「米国高等教育における学生担当職員の専門職能開発（PD）の体系化」『高等教育研究』第13集、81-100頁。
- ・Roger B. Winston, Jr. Don G. Creamer (1997) Improving staffing practices in student affairs, Jossey-Bass Inc., San Francisco.

【附記】

本報告は、科学研究費補助金「米国大学の認証評価制度における学生支援領域の評価に関する基礎的研究」（若手研究、研究代表者：橋場論、研究課題番号：18K13203）の助成を受けて行った研究成果の一部です。記して御礼を申し上げます。

ナショナル・インフォメーションセンター（NIC）の設立と

「学位・資格枠組み（NQF）」

—Qualifications をとりまく課題と今後の展望—

野田文香（大学改革支援・学位授与機構 研究開発部）

1. 研究の背景と目的

グローバル化に伴う国際流動性の高まりや18歳人口の減少を受け、日本では学生の多様化を目指し、留学生や社会人の受け入れ拡大策が進められている。モビリティの促進にかかわる学位・資格などのqualificationsに対応する教育水準やアウトカムの透明性の確保を支援する「学位・資格枠組み（National Qualifications Frameworks : NQF）」を構築する国々が急増する現在、その運用実態や課題については不透明な部分が多く、NQFが制度化されていない日本において策定の是非や内容などを議論する根拠情報が十分に揃っているとは言い難い。東京規約の発効により、国内外の高等教育資格情報を発信するナショナル・インフォメーションセンター（NIC）が立ち上げられた日本において、資格承認の公平性・透明性を担保するための参照ツールとして、NQFの構築検討が急務となっている。本発表では、文献調査に基づき、qualificationsをとりまく問題やNQFの活用・課題をめぐる海外事例を紹介し、日本における課題や展望を考察する。

2. 東京規約の発効とナショナル・インフォメーションセンター（NIC）の設立

ユネスコの「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約（東京規約）」の発効（2018）に伴い、締約国の日本では、2019年9月に公式のNICとして、「高等教育資格承認情報センター」が大学改革支援・学位授与機構内に設立された。東京規約において重要な考え方となるのが、外国資格の評定は「得られた知識及び技能に主たる焦点を合わせたもの（第三・一条）」とし、その基準や手続きは、透明性、一貫性、信頼性、公平性を確保し、差別的でないことを原則としている点である。学びのあり方が多様になる中、これまでのような修業年限や学習期間などのインプット情報だけでなく、資格保有者が「何を身につけ、何ができるか」といったアウトカムに基づいて学修歴や資格を判断することが重要視されている。外国資格の承認に責任をもつ「権限ある承認当局（Competent Recognition Authority）」となる日本の大学では、資格を承認しない場合の理由などを含め、入学申請者へ説明責任を果たすことが求められており、今後、アウトカムに基づく資格情報の整理と共有化が重要課題といえる。

3. Qualifications をとりまく課題

学位、称号、証書、免状、職業資格などのqualifications（資格）をめぐる国際議論として、資格のインフレに伴う混乱や、各資格に対する社会の共通理解の欠如、また教育訓練と労働市場に求められるコンピテンス（アウトカム）のミスマッチ問題が指摘されており、「資格内容の透明化」、「教育訓練機関・プログラムの質保証」、「教育訓練と職業間の接近」、「人的モビリティの活性化」が主な課題となっている。これらの問題に対処するため、現在150を超える国々では、qualificationsを政策ツールとし、各資格情報に対してアウトカムや水準を一元的に整理したプラットフォームとなる「学位・資格枠組み（National Qualifications Framework: 以下、NQF）」が開発・検討されている。

4. 学位・資格枠組み（NQF）に求める役割

NQFは、各国内の多様な資格情報を一元的にマッピングし、その可視化を図る参照ツールである。NQFの導入目的は各国により異なるが、主なものとして、アウトカムの策定による資格情報の見える化や質保証、入学・編入などの学習者のセクター間モビリティの促進、継続教育や生涯教育の推進、教育訓練と労働市場との接続、または国や地域によっては職業教育訓練セクターの地位向上を図ることなどがあげられている（UNESCO, CEDEFOP, & ETF., 2017）。まずは、国内で複雑化・拡大化する資格を整理し、半ばブラックボックス化している多様な資格の相対的な価値判断にあたり、これまでの曖昧さを軽減することを第一の目的とする他、これまで別々に制度づけられ、運営されてきた多様な教育訓練セクター間の関係を明らかにし、各セクターで獲得される資格についてアウトカムや水準を設定することで、各資格に対する国内外の理解を深めることが期待されている。世界規模で拡大するNQFは、当該国の教育訓練制度や雇用体制などの社会構造や政策的関心が反映されるため、非常に多様である。NQFが網羅する資格（一般教育、高等教育、職業教育訓練：VET、生涯教育など）や枠組みのレベル数、アウトカム指標の種類や内容、NQFの管理・運用の主体者（政府、質保証機関、非営利団体、産業界など）も様々である。これだけ多様であるNQFであるが、資格枠組みを敢えて構築することの期待や役割、活用実態や課題はいかなるものであるのか。本発表では、複数国の事例を踏まえ、①資格の整理・見える化、②アウトカムの共有化（ステークホルダー間の合意形成も含む）、③学術教育資格と職業教育資格の相互関連性、を主な論点として提示する。

5. 考察：日本の課題と今後の展望

一般教育、高等教育、VETなど異なるセクターを相互にどう位置づけるかという問題は、欧州をはじめNQFの課題のひとつであり、特に高等教育レベルに、職業資格を含む非高等教育セクターの資格を同列に並べることに對する大学の抵抗が欧州の多くの国で報告されている（Broek, et al, 2012）。学術教育資格と職業教育資格との住み分けをいかに調整するかという点について、フランスは1969年の資格枠組み設立時に学術・職業の両セクターの資格間の相互関係性の明確化を試み、ドイツDQRもアビトゥアの位置づけをめぐる両セクター間の対立議論ののち、一つの着地点を示している。アメリカCF、韓国KQFなどでは、今まさにその議論が進められようとしている。

日本の取組については、専門職高等教育質保証機構（QAPHE）が、調査研究として4分野の職業教育における資格枠組みを試行的に策定した（QAPHE, 2020）。ただし現時点では、学校教育制度にある職業教育を含む教育資格と、制度外にある職業資格とを一元的に照らし合わせることについては慎重な議論が必要である。NICが設立された今、まずは学術モビリティを支援するため、学校教育制度内における職業系教育課程や学位・称号の情報を教育法令に基づき整理することが優先課題といえる。例えば、近年の専門職（短期）大学設立にみられる職業教育の高等教育化により、学術教育学位と職業教育学位との違いが不明瞭である点、高度専門士から修士課程への接続が国内外において分かりにくい点など、これまで十分に語られてこなかった職業教育を含む学位・称号、アウトカムを整理することが重要である。

参考文献

- Broek, S. et al. (2012). Directorate-general for internal policies: Policy department B: structural and cohesion policies. State of play of the European qualifications framework implementation. European Parliament.
 QAPHE (2020) 「学修成果の測定に向けた職業分野別コンピテンシー体系の研究：事業報告書」
 UNESCO, CEDEFOP, & ETF. (2017). Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017, Vol I: Thematic chapters.

日本高等教育学会第 23 回大会発表要旨集録

発行日 2020 年 7 月 31 日
発行者 日本高等教育学会第 23 回大会実行委員会
委員長 井上 俊哉（東京家政大学）
副委員長 加藤 毅（筑波大学）
事務局長 原 裕志（東京家政大学）
委員 伊藤 康志, 鶴殿 篤, 大西 淳之, 木元 幸一, 小路 久仁子,
中西 弥生, 並木 有希, 袴田 律子, 走井 洋一（東京家政大学）
稲永 由紀, 田中 正弘（筑波大学）
浦田 広朗（桜美林大学）

自由研究発表部会構成委員会委員

浦田 広朗（桜美林大学） 加藤 毅（筑波大学） 小林 信一（広島大学）
塚原 修一（関西国際大学） 森 利枝（大学改革支援・学位授与機構）

委員名は 50 音順に表記

日本高等教育学会第 23 回大会実行委員会

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1 東京家政大学内

E-mail: g005jaher-2020ac@ml.gakkai.ne.jp