

R I T S U M E I K A N HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

立命館高等教育研究

第11号

特集：立命館の大学院教育

経済学研究科における英語による留学生院生教育の現状と課題	稲葉 和夫 (1)
法科大学院における大学院教育の課題と展望	市川 正人 (15)
「公務研究科」の挑戦	鶴養 幸雄 (29)
教職大学院における教員養成の現状と課題	
— 京都連合教職大学院の実践を中心に —	森田 真樹 (41)
立命館大学における理工系大学院教育の現状と課題	深川 良一 (57)
大学職員からみた大学院教育の現状と課題	中山 博文 (73)
立命館アジア太平洋大学 (APU) における大学院教育 (アジア太平洋研究科) について	山神 進 (87)
学生授業評価の全般的満足度の属性要因について	
	横山 研治 / アイエ メンギスツ (95)

論文

海外体験学習による社会的インパクト	
— 大学教育におけるサービスラーニングと国際協力活動 —	藤山 一郎 (117)
「学力低下論争」を振り返って	
— 「現代の教育」の講義と受講生との議論から —	沖 裕貴 (131)
大学における内部質保証の実現に向けた取り組み	
— 自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題 —	
	宮浦 崇 / 山田 勉 / 鳥居 朋子 / 青山 佳世 (151)
大学生における学習スタイルの違いと学習成果	
	岡田 有司 / 鳥居 朋子 / 宮浦 崇 / 青山 佳世 / 松村 初 / 中野 正也 / 吉岡 路 (167)

実践研究

プロジェクト学習 (PBL) の授業設計・実践における背景理論とその評価	
— 「環境・デザイン実習」の実践を通して —	八重樫 文 / 佐藤 圭輔 (183)

報告

自然現象の可視化 — 親子理科実験教室から学ぶ —	
	山下 芳樹 / 坂東 昌子 / 石尾 広武 / 上田 倫也 / 川村 康文 / 前 直弘 (199)
「ヨーロッパ大学協会」の視察結果から大学評価の在り方を問う	
	安岡 高志 / 金剛 理恵 / 宮浦 崇 / 井上 史子 / 林 徳治 (213)

2011年3月

立命館大学 教育開発推進機構

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 11 CONTENTS

Graduate Education at Ritsumeikan University

- Experiences of Teaching International Students in English at the Graduate School of Economics, Ritsumeikan University and Ten Years After INABA Kazuo (1)
- The Present and the Future of Education in Japanese Law Schools ICHIKAWA Masato (15)
- Challenge of the Graduate School of Public Policy UKAI Yukio (29)
- The Current Situations and Issues of Pre-Service Teacher Training in Professional Graduate School of Education: Through a Practice at The United Graduate School of Professional Teacher Education, Kyoto University of Education MORITA Masaki (41)
- Current state and issues of education in the faculty of Science and Engineering at the postgraduate school of Ritsumeikan University FUKAGAWA Ryoichi (57)
- The Current Situation and Issues of Graduate Education - From the Viewpoint of an Administrative Staff NAKAYAMA Hirofumi (73)
- The Graduate School of Asia Pacific Studies at Ritsumeikan Asia Pacific Studies (APU) YAMAGAMI Susumu (87)
- Attributing Factors for Students' Overall Satisfaction and Educational Aspiration: Evidence from APU YOKOYAMA Kenji/Aye Mengistu (95)

Articles

- Social Impacts through Overseas Active Learning: Service-Learning and International Cooperation Activities on Higher Education FUJIYAMA Ichiro (117)
- Looking Back upon a Dispute on Decline in Academic Performance —on the basis of the lectures of “present education” and the discussions among the participants— OKI Hirotaka (131)
- Approach to Internal Quality Assurance in Universities —Current States and Issues of Self-Evaluation and Educational improvement MIYAURA Takashi/YAMADA Tsutomu/TORII Tomoko/AOYAMA Kayo (151)
- Learning Style Differences among University Students and Learning Outcomes OKADA Yuji/TORII Tomoko/MIYAURA Takashi/AOYAMA Kayo/MATSUMURA Hajime/NAKANO Masaya/YOSHIOKA Michi (167)

Method and Practices

- Theory and Evaluation of Design and Practice for Problem/Project-Based Learning —A Case Study of ‘Environment & Design Practice’ YAEGASHI Kazaru/SATO Keisuke (183)

Report

- Visualization of Natural Phenomena —Experience of Children Classes— YAMASHITA Yoshiki/BANDO Masako/ISHIO Hiromu/UEDA Tomoya/KAWAMURA Yasufumi/MAE Naohiro (199)
- A Study of the University Assessment —Based on the research of European University Association— YASUOKA Takashi/KONGO Rie/MIYAURA Takashi/INOUE Fumiko/HAYASHI Tokujii (213)

MARCH 2011

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University

特集

経済学研究科における英語による 留学生院生教育の現状と課題

稲葉和夫

要旨

本稿は、立命館大学経済学研究科における英語によるプログラム（Master's Program in Economic Development、MPED プログラム）の10年間を振り返り、その現状と今後の課題について論じたものである。論文内容は、MPED プログラムカリキュラムの特徴と留学生教育を通じての大学院教育の国際化の二つから構成される。カリキュラムの特徴として、1年次のコア科目について、アカデミックバックグラウンドを考慮した複数のクラス編成がおこなわれていること、演習指導において院生相互の学びあいを重視し、2年次の修士論文指導においても日常的な複数指導体制を導入していることがあげられる。次に、ハード面、ソフト面を含めた支援体制の課題等を通して見えてきた大学院教育の国際化の意義と課題について述べている。最後に、今後10年間を展望して、克服すべき点は何かを指摘している。

キーワード

経済学、英語による大学院教育、大学院教育の国際化、カリキュラム、基礎学力、フィールドスタディ、研究指導体制

1. はじめに¹⁾

経済学研究科での英語教育プログラム（Master's Program in Economic Development、以下MPEDと略記）は、2001年度にIMF奨学金による中国からの留学生の受け入れにより始まる²⁾。本格的なMPEDの展開は、JICAによる人材育成支援無償事業の留学生（Japanese Grant Aid for Human Resource Development Scholarship Fellows、JDS院生と略記）を4名（バングラデッシュ2名、ベトナム2名）受け入れた2002年からである。小人数であったため、大部分の講義はセミナー形式で行われていた。2003年にはJDS院生が10名に増加したこともあり、基礎科目を中心として授業方式の講義形態をとるようになってきた。2004年度からは、アジア開発銀行（Asian Development Bank、ADB）からの奨学生も毎年、2、3名受け入れることになったが、JDS院生数の若干の減少もあり、2006年度まで入学者数は、10名前後で推移してきた³⁾。

図1に示すように、文部科学省国費特別枠、ADB 奨学生、世界銀行奨学生、インドネシアリネージュプログラム⁴⁾などの奨学枠が新たについたことにより、2007年度より入学者は大幅に増加した。そして、2010年9月入学者は25名に達し、同年度研究科全体の入学者数の約6割を占めるに至っている⁵⁾。

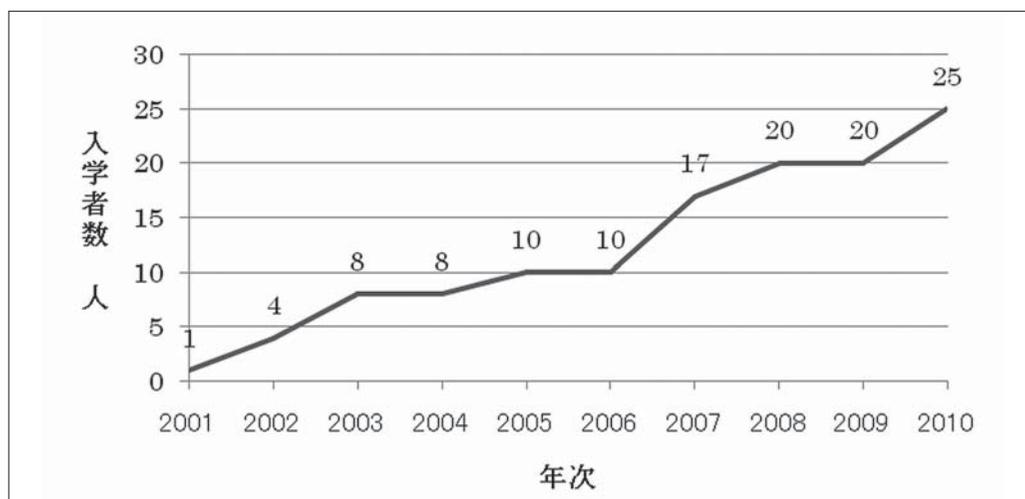


図1 MPED 入学者数

本稿は、2010年度で10年目を迎えたMPEDのこれまでの軌跡を振り返りながら、教育の現状、今後の課題について検討を行うことを目的とする。以下、2. では、経済学研究科の英語プログラム(MPED)の特徴を概観する。3. では、留学生教育が大学院教育の国際化という観点からどのような意義があるのかを考察する。最後に、今後の課題について述べる。なお、本稿は筆者の10年間のプログラムに関わった経験からまとめたものであって、経済学研究科の見解をまとめてものではないことをまずお断りしておきたい。

2. 経済学研究科における英語プログラム

2-1 カリキュラム

表1は、2010年度後期MPEDカリキュラムをあらわしている。表における講義科目は、通常のオーソドックスな経済学科目で、その限りでは留学生プログラムとしての際立った特徴があるとはいえない。次に述べるように、英語プログラムを持つ経済学関係の他大学研究科と異なる点は研究指導方式、基礎科目のクラス別講義にあると考えられる。

(1) 研究指導方式

1) 第1年次の研究指導

研究科への進学前に研究テーマに応じて院生の担当指導教員が決まり、1年次から研究指導を受けるというのが一般的であろう。MPEDでは、1年次には研究テーマに応じた担当指導教員を

表 1MPED のカリキュラム表

	コア科目	選択科目
First Semester (First Year, Fall Semester)	Elementary Seminar I Microeconomics I Macroeconomics I Econometrics I Japanese Economy I Development Economics	Managerial Economics International Finance I
Second Semester (First Year, Spring and Summer Semesters)	Elementary Seminar II Microeconomics II Macroeconomics II Econometrics II	International Finance II Public Policy I Development Policy Environmental Economics Japanese Economy II International Economics Topics in Economics I
Third Semester (Second Year, Fall Semester)	Special Seminar Research Seminar I Special Study (Thesis) Special Study (Research Paper)	Environmental Policy Asian Economy Financial Economics Public Policy II Internship Program Topics in Economics
Fourth Semester (Second Year, Spring and Summer Semesters)	Special Seminar Research Seminar II Special Study (Thesis) Special Study (Research Paper)	Topics in Economics I Internship Program

決めることはせず、各院生は Elementary Seminar というクラスに所属する。クラスでは、Todaro & Smith 著 Economic Development を教材として、開発経済の学習を行うとともに、院生相互が報告討論を通じて互いに学びあい、自らの研究テーマを明確にすることを目的としている。入学当初、研究テーマが明確な院生は少なく、明確な場合でも本国、ないしは日本での資料の入手可能性が乏しいケースもしばしばあり、すぐに研究活動に取り組む状態にはない。むしろ、第1年次は講義科目において大学院の研究に必要な基礎的経済理論、実証分析手法を習得する一方、Elementary Seminar では共通のテーマのもとで国籍の異なる院生がお互いの認識・考え方を共有することを重視している。そのようなプロセスの中で自らの研究目的、分析方法等をより明確にしていくことができると考えている。Elementary Seminar では、それぞれの院生がなぜ各自の研究テーマを選んだのか、研究意義はどこにあるのか、そして研究成果が母国の経済発展にどのように結び付くのかを他の院生にも分かりやすく説明できることを到達目標としている。留学生が留学資格を有するための当然の前提条件のように思えるかもしれない。入学した留学生の大半は有職者で、本国で所属する職場に関わる知識は深く、問題意識は強く持っている。しかし、母国では自らのテーマに関わり、今何が課題かを客観的に把握しているわけではない。Elementary Seminar の1年は、院生自らのテーマの明確化の1年でもあると言って過言ではなく、それは他人への説得的な説明を通じて可能になると思われる。

2010年度の Elementary Seminar は、3クラス編成で行われており、1クラス8-9名からの構成となっている⁶⁾。Elementary Seminar の運営は担当者によって若干の差異はあるが、教科書の各章を院生に順番に報告させ、その時々トピックについて討論を行う形式で進めている。そして、

2 年次の院生による中間報告会 (Interim Oral Presentation、第 3 セメスター次)、最終報告会 (Final Oral Presentation、第 4 セメスター次) をも講義の一環として位置づけて出席を義務付け、1 年次の院生がより明確な研究テーマを形成しうることを目的としている。また、各セメスターの最後の 1、2 週は各自の研究テーマの報告・討論の時間としている。この他、2 - 2 で述べるように、各セメスター 2 ないし 3 回の工場見学などのフィールドワークを講義に組み込んでいる⁷⁾。

2) 第 2 年次の研究指導

各院生の研究テーマに応じた論文担当指導教員による本格的な研究指導は、第 3 セメスターから開始となる。Elementary Seminar 第 1 セメスター終了後、改めて研究計画書を提出させる。研究内容と担当指導教員の希望を考慮の上、第 2 セメスターの最初 (4 月中) に第 3 セメスター以降の指導教員を決定する。各院生は第 3 セメスターからの本格的な研究に備えて、配属が決まった指導教員より必要に応じて第 2 セメスター中に指示を受けることになる。

第 2 年次の研究指導は、主査となる論文担当指導教員だけで行われるのではない。第 3 セメスターより Research Seminar の履修が義務付けられており、留学生在が急速に増加した 2006 年度入学院生から適応した。2010 年度は 3 クラスの Research Seminar が開講されており、各院生はいずれかの 1 クラスに所属することになる。また、Research Seminar の担当教員が当該クラス院生の指導協力教員 (副査) となる。このような制度を導入した背景には二つの理由がある。

第一に、主査副査制度はプログラム発足当時からあったものの、副査に研究テーマを相談に行く院生にバラつきがあり、主査、副査体制が十分に機能しているとは言えなかった。その結果、論文指導評価に教員間でバラつきがかなり見られた。第二に、従来の主査副査方式では、他の院生がどのような研究を進めているのかを互いに確認する機会が第 3 セメスターの中間報告会、第 4 セメスターのオープンセミナー、最終報告会に限られ、よほど院生同志が意識的に情報交換をしない限り、自らの研究の進捗状況を客観的に確認することも難しかった。

そのような困難を克服すべく導入した Research Seminar により、留学生在が副査に日常的に指導を受けることが可能となったとともに、自らの修士論文の進捗状況も確認できるようになった。また、主査である論文担当指導教員と Research Seminar の担当教員との情報交換を通じて、留学生在間の評価のバラつきが大きく縮小傾向に向かっている⁸⁾。

Research Seminar の構成は、個々の留学生的の研究報告・質疑と個別研究指導に大別できる。一般的には、中間報告会、オープンセミナー、最終報告会の前に研究報告と質疑を実施し、これらの報告会後に個別研究指導が行われる。

(2) 基礎学力別講義

1 年次に提供する基礎科目、Microeconomics (ミクロ経済学)、Macroeconomics (マクロ経済学) は 2002 年度より、Econometrics (計量経済学) は 2007 年度よりそれぞれ 2 クラス開講を行っている。留学生の中には、学部レベルの経済学、統計学の基礎を既に履修したのものもいれば、経済学分野とは異なった学習を学部レベルで履修した学生も入学してくる。後者の場合、大学院レベルの基礎科目履修に必要な数学を学習していないケースが一般的で、基礎学力レベルが大きく異なる留学生を同じクラスで授業を行うと授業自体が成り立たないことが懸念された。基礎学力が

不足している留学生については、入学前の事前学習も検討が行われたが、入国時期を早めると留学生の中にはビザの取得が困難な場合がある、奨学金受給者の場合事前教育期には奨学金がまだ支給されないなどの制約があるため、2クラス（初級および中級）開講を判断せざるを得なかった⁹⁾。

計量経済学については、その基礎となる統計学の学習をしていない留学生は、2003年度、2004年度にも存在したが、それほど問題は顕在化しなかった。ところが、2006年頃から基礎知識を全く有しない留学生が入学するようになり、名目上は1クラスであるが事実上2クラス開講せざるを得なくなり、2007年度の2クラス開講に踏み切った。

クラス毎のメニューは、手法の点では異なるが最終目標は少なくとも初級クラスにおいても大学院で履修する標準的なレベルまでには到達しうるように設定し、必要な指導を施している。

2-2 フィールドスタディ

留学生がそれぞれ有する開発課題の学習においては、日本の経験を知ることも重要である。留学生が何故日本において学ぶのかということとも関連するが、実際の生産現場を見学することなしには Elementary Seminar で教材としている Economic Development の開発理論を直感的に把握することはしばしば困難である。

プログラムでは、Elementary Seminar の講義の一環として第1セメスター（2009年度後期）、第2セメスター（2010年度前期）にそれぞれに表2のようなスタディーツアーを企画した。

表2 経済学研究科 MPED コース基礎セミナーでのスタディーツアー

第1セメスター	2009年11月12日 トヨタ自動車元町工場（愛知県豊田市） 2010年2月28日 パナソニック工場（滋賀県草津市）
第2セメスター	2010年4月22日 フジテック工場（滋賀県彦根市）、 愛東町菜の花プロジェクト（滋賀県愛東町） 5月20日 TOTO 工場見学（滋賀県湖南市） 7月10日 琵琶湖博物館見学（滋賀県草津市）

日本企業の工場見学は、将来の母国での技術移転のイメージを形成するうえでも重要な企画であると考えているが、同種の製品の生産工程の工場見学の経験がない留学生にとっては、日本の生産技術水準を理解するのは必ずしも容易ではないようである。

例えば、昨年トヨタ自動車工場の見学した際に、複数の留学生から「何故トヨタでは、複数の生産ラインでそれぞれの車種を生産せずの一つの生産ラインで従業員が複数の車種の自動車組み立てを行っているのか？」という質問を受けた。本国で自動車生産工場の見学機会が以前にあれば、違った印象を持ったのかもしれないが、国によっては自動車の生産工場が存在しないか、あったとしても様々な制約で工場見学が困難なようである¹⁰⁾。

3. 留学生教育と国際化

2001年度より開始したMPEDプログラムでの英語での複数科目による講義は、初めての試み

であったため、2. で述べたように試行錯誤の連続であったと同時に、教育・指導面でも様々な困難が生じた。また、それらの困難をどのように克服していくかの過程の中で、大学院教育の国際化とは何であるのかを考える機会にもなったといえる。

3-1 留学生が抱える課題

(1) 留学生からの不満

1) 教育カリキュラムに対する不満

プログラム開始当初の留学生の不满は、研究指導体制に向けられていた。2-1でも述べたように、1年次に各院生は Elementary Seminar に所属する。2002年9月より4名の留学生（バングラデッシュ2名、ベトナム2名）の院生を受け入れた際、1年次からどのような研究指導体制を行うのかについて困難に遭遇した。入学に先立つ2002年3月現地面接時点での留学生の研究テーマを参考にする限り、研究担当指導教員は一部のスタッフに限定されることが明らかであった。また、留学生の研究テーマ自体が十分に練り上げられたものではなく、資料・文献収集面でも日本では困難であることもわかっていた。そのような状況の下で、表面上の研究テーマだけで研究指導教員の割り振りを行って指導をそのままゆだねると、ミスマッチが生じた場合には、担当教員に不要な負担をかけ、かつ留学生にも研究上のマイナスが生じることが懸念された。検討の結果、Elementary Seminar の設置となったが、このセミナーの考え方は2001年度に開始した本学理工学研究科国際産業工学特別コースにおける1年次開講科目を参考にしている。

このような Elementary Seminar に対して、何故彼らは1年次から本格的な研究指導を受けることができないのかという留学生からの強い不満が生じた。彼らの立場からすると、既に JICA 無償支援の奨学金の申請・審査のプロセスにおいて、2度にわたる面接を受け、多くの候補者との競争の上選ばれたのであるから、研究テーマも承認されたと考えて当然なのかもしれない¹¹⁾。彼らの疑問は、既に当該国の出身大学において、学部で経済学の基礎理論、数量的手法を学んでいるので、大学院で同様な科目を何故履修しなければならないのかということでもあった¹²⁾。2002年度の入学者に何故 Elementary Seminar の受講が必要であるのかを説得するのに半年以上の時間をかける必要があったと記憶している。また、同様な留学生の疑問は、学外からも受けることとなった。確かに、本研究科の日本語の理論政策コース、他の経済学系の大学院では、1年次より研究テーマに応じた担当指導教員体制を採用しているので、かかる Elementary Seminar 方式は、特異に映るのも仕方がないのかもしれない。

これまで入学してきた留学生の多数は、半年後、あるいは1年後研究テーマ、研究手法の変更を行っているので、1年次に行う Elementary Seminar は彼らの研究計画を再検討するうえでも重要な役割を果たしてきているといえよう。

ただ、本研究科の MPED 院生は、応募の段階ではこのような Elementary Seminar のねらいを理解しているわけではないので、応募者との現地面接、メールインタビュー等で研究計画の妥当性、研究テーマ・手法に基づく日本での研究遂行の実現可能性など、合格者にも必要に応じて再考を促している。また、入学者のオリエンテーションにおいても Elementary Seminar の重要性を強調することになっている。

2) 国際化に関わるソフト面での課題

英語で学ぶ留学生を受け入れるには、学内の主要な掲示、研究利用文献検索等のためのウェブ、コンピュータ・ソフトウェアなどの英語対応が必要不可欠であるが、残念ながらこの10年間著しい改善を見たとは言いがたい。特に、文献検索、コンピュータ・ソフトウェアの整備の対応の遅れは、留学生の日常的な不満でもある。留学生には、英語だけでなく日本語を学ぶ機会もあるのだからと論ずることもたまにはあるが、そのような冗談めいた会話で済まされる段階でもなくなっている。勿論、多くの留学生は、日本の文化社会を学ぼうと意識は強く、様々な困難を克服しようとしているが、漢字等の表記にこれまで接したことのない留学生にとっては、日本語の習得には限界があり、このままの状況を放置しておく学習面での大きな支障となる。

(2) 日常生活面での課題

海外での学習は、日本人学生でも経験することがあるように、日常生活面、授業の理解等で困難に遭遇することは少なからずあり、そのような困難を克服することによって本人の一層の成長きっかけとなる。その場合、それぞれの留学生の困難の程度に応じて、解決の手がかりとなる場が、キャンパス内に存在することが必要不可欠である。留学生がメンタルな問題を抱えた場合、家族を同伴している場合、新たな家族が誕生した場合、大学としてどのような対応が可能なのが問われてくる。

1) メンタルな問題

留学生のメンタルな問題が深刻な状況になりつつある場合、これまでの経験からしても当該の教職員の対応では限界があることは明らかであり、医療も含めた専門のスタッフがキャンパス内で常駐していることが必要不可欠である。メンタルな問題が本人固有のものなのか、環境の変化によって生じたものなのか、あるいは学業面での悩みなのか、あるいはこれらの問題の複合として現われているのかがある程度明確にならないと研究指導面で困難になるだけでなく、本人の研究、更には他の留学生の研究遂行にもマイナスの影響を及ぼす。

言うまでもなく、異なる国籍・地域によって留学生本人の社会的文化的バックグラウンドは異なるから、単にメンタルな問題としての対応だけでは限界があり、大学としてもそれらのバックグラウンドの違いを実際の経験を通じて蓄積しておく努力が必要であることも筆者なりに認識できるようになってきた。

2) 留学生と家族

留学生の奨学金の性格からして既に本国で社会人として仕事を持ち、自らの家族を形成していることから、同伴者、そして子供と滞在しているケースは多い。小学校に通う子供もおり、両親が学校の先生と面談することもあるものの、日本語のコミュニケーションが十分にできず、その場合は日本語の会話がある程度可能なクラスメートに頼ることもある。留学生同士が助け合うこと自体は、それはそれでいいことではあるが、留学生が増加した場合そのような留学生の自助努力で済ませることができるだろうか。日本語のコースで入学した場合、日本語の十分な知識は講義を理解するうえでも必須であるから、子どもの小学校での先生との会話に支障をきたすことを想定する必要はないかもしれないが、MPEDの留学生には十分な日本語能力を要求することには

無理がある。また、留学生が子供を出産した場合、その後の学習復帰に向けての子供のための施設を学内に検討することは、今後の大学全体の留学生拡大計画の中では、避けて通れない課題でもある。

このような、家族の学校問題、そして出産に伴うその後のケアの課題は、研究科の院生にとっても顕在化しており、海外の経験を参考にした早急な対応が求められているといえる。

3-2 留学生教育から見えてきたもの¹³⁾

以上述べてきたように、留学生を受け入れ、教育するうえでの環境整備においては、まだまだ課題は多いものの、10年間の留学生教育の中で筆者が得た大学院教育の国際化の意義は、次の二つにまとめることができよう。

(1) 院生相互の学びあい

かつての日本の大学院では、筆者の知る限りにおいては、成果の講義内容では不十分な部分、あるいはさらに学習研究を深めようとするれば、学年・研究室を越えて自主的な学習会を定期的で開催するなど、お互いに研究力量を高めていこうとする試みが行われてきた。大学院の研究教育は指導教員と院生との一対一の関係に限定されるのではなく、院生相互が学びあうことが最も重要である。本研究科留学生の研究テーマは、彼らの国、職場固有の課題に関連して非常に多岐にわたる。研究科教員がある院生の指導を担当する場合、個々の院生の研究テーマ・研究手法に必ずしも精通しているわけではない。現在在籍している留学生の研究テーマを専門とする教員スタッフを揃えようとするれば、相当数のスタッフの補充が必要となる。留学生を受け入れている研究科の多くは、開発経済関係の研究科か特定の国、分野の留学生の受け入れに限定されている。もし、本研究科の在籍院生全ての研究テーマに即した研究指導を行いうる研究科を日本の大学で探そうとしたらそれは恐らく無理であろう。

表3は、一例として筆者が主査、副査として今年度担当している院生のリスト（国籍・研究テーマ）を掲げている。国籍、研究分野、そして手法は非常に多様であり、筆者の専門分野とは異なっている。この表を見る限り、このような多様な院生指導などおおよそ不可能でいい加減な指導しかできていない、あるいは指導自体ができていないのではないかという批判がでてきても不思議ではない。正直言って、このままでは筆者自身批判を甘んじて受けるしかないであろう。

それでは、留学生に私達が大学院において何を教育し、そして送り出すことが重要なのだろうか？それぞれの留学生は、それぞれの職場に密接に関連する開発課題を認識している。留学生に職場に直結した知識・ノウハウを教えることなのだろうか？もし、それだけのことであれば、2年間の大学院教育の必要はなく、数ヶ月間の研修で十分であろう。現在 JICA など ODA に基づく奨学金は、開発課題を重視する。筆者もそれぞれの国・地域で開発課題を掲げ、研究科もその課題を意識し、対応した教育指導を行うことは重要だと考えている。

大半の院生は有職者の場合、本人の職場に関わる課題を認識しているが、帰国後同じ部署に復帰するとは限らず、狭い意味での教育指導を受けても将来のキャリアに行かされるとは限らない。例えば、ある留学生が留学前に所属していた部署の仕事の関係上、年金問題に非常に詳しく、テーマも年金問題を取り上げているが、本当にこの院生は本国の年金問題を取り巻く状況を把握

表3 2010年9月-2011年7月 研究指導院生研究テーマ (2010年7月時点)

	国籍	研究テーマ
主 査	インドネシア	The Effects of Safety Net on Reducing Poverty in Indonesia
	インドネシア	The Effect Cigarette Excise Tax on Cigarette Consumption and the Standard of Living for the Poor in Indonesia
	ウズベキスタン	Role of SME and its Constraints: Evidence in Uzbekistan
	モンゴル	Mining Industry; its Contribution to Economic Growth of Mongolia – Case Study of Copper and Coal Refining
		Research Seminar
副 査	インドネシア	The Relationship between Economic Development and Deforestation Rates in Indonesia
	インドネシア	Public Expenditure on Regional Economic Performance: Case on Indonesian Fiscal Decentralization
	ウズベキスタン	Corporate Governance Effect on Economic Growth through Stock Market Development and Firm Performance Improvement
	ウズベキスタン	The Effect of Funded Pension Fund on Economic Growth of Uzbekistan
	モンゴル	Remittances, Financial Development and Economic in Developing Countries
	スペイン	Latin America's Changing Economic and Financial Development of Environment. Analysis on the Impact of "Pull Factors" on Capital Flow Composition and their Stability
	キルギス共和国	SME in Kyrgyz Republic on the Basis of Japan Experiences; the Role of Government Support in Developing SME Sector in Kyrgyz Republic
	キルギス共和国	Islamic Banking and Finance
	フィリピン	Child Labor and School Attendance in the Philippines: A Micro-Economic Perspective Analysis
ミャンマー	Tourism Development and its Role in Myanmar	

していると言えるだろうか？筆者は、当該国の年金問題を扱う場合、二つの観点が必要だと考えている。一つは、年金問題を取り巻く環境である。年金問題は、他の経済諸関係と無関係に独自に存在するのではなく、国民経済、そして対外関係の中で考える必要がある。第二に、一国の年金問題を議論する場合、その国の資料だけで把握することは適当だろうか？私達が、日本という国の社会経済を理解しようとするならば、何らかの鏡を通してであろう。その一つの手だてが、当該国と他の諸国との国際比較である。

Research Seminar では、同様な研究テーマを持つ、あるいは研究テーマに一定の知識を持つ他国の留学生もおり、彼らの討論で理解を広げることができるとともに問題を共有することができる。また、研究テーマと直接関連を持たないが、他の院生の報告討論を通じて、研究手法についてのヒントを得ることもできる。

1年次の Elementary Seminar、そして2年次の Research Seminar を通じて、院生同志が互いに学びあう習慣を身に付け、お互いの力量を高めあうことこそが大学院教育にふさわしいのではないだろうか？

Elementary Seminar、Research Seminar を担当することによって、留学生を講義、演習で知識・手法を教授することは大学院教育の国際化の一部に過ぎず、むしろ院生自身が互いに学びあう環境を作ることこそが国際化の最も重要な一つのプロセスではないかと思われる。

(2) 日本人学生との交流

留学生は当初より、日本人学生との交流を望んでいたが、ごく一部の学生・院生を除けばキャンパスでの留学生との交流はほとんどなかったようである。担当したゼミ・基礎演習から得た感

触では、キャンパスで日本人学生が留学生に興味を示さなかった理由としては、英語でのコミュニケーションは欧米での留学に関心が強く、アジア人を中心とする留学生との英語での交流はそれほど意識がなかったとみられる。その後、留学生チューター（Tutors for International Students Assembly, TISA）などのボランティアグループ、BKC 国際企画課による積極的な留学生企画により、徐々にキャンパスで留学生と日本人学生の交流が多く見られるようになった。ボーフレンド、ガールフレンドの獲得を目的とし本業とは関係しないような交流も過去ごく一部に見られたが、勿論多様なチャンネルを通じての交流のインセンティブも否定できないであろう。

日本人との交流が進むことによって、かつての留学生では知らないような日本に関する知識を得るようになった。その中には、先輩留学生からの知識の継承もあろうが、日本人学生から得たものもあるのではないだろうか。日本人学生との交流は、先に述べた留学生の日常生活での課題の一部を克服してくれるかもしれない。

他方、日本人学生から見てどうであろうか？以前このような話を聞いたことがあった。「私は、海外で英語を学びたいのだけれど、留学資金がなく TISA のボランティアを通じて留学生と交流して英語を学ぶことを考えている。」日本人学生が、外国語を学び、外国語を通じて学ぶチャンネルは、別に海外に行くことだけに限定する必要はない。近年、最近の若者は海外でのチャレンジを避ける傾向にあると指摘されるが、むしろ、キャンパスにいる留学生との英語コミュニケーションを通じて、他国の社会文化について理解しようとする努力をすることの方が重要ではないだろうか？日本人学生との交流は、これだけでは限界があることも確かで、学部の基礎演習・ゼミに留学生を招いてプレゼンテーションをしてもらい、質疑応答を行うという試みが数年前から行われている。日本人学生が自主的に交流できる場をいかに設定するかが鍵であると考えている。

4. 今後の課題

2001 年に英語によるプログラムを開始した当初、僅か 1 名とはいえ、修了が可能な英語カリキュラム基本的整備を行った。リキュラム基本的整備を行った。その整備が現在までのプログラム存続を可能にしていると言っても過言ではないが、留学生教育を通じて大学院教育の国際化を推進するという明確な意思を当時研究科として持っていたとは必ずしも言えない。

したがって、過去 10 年間英語による留学生教育によってどのような成果が得られたかについては、研究科としてこれまでまとまった整理が行われているわけではないので、筆者の個人的な感想にとどまらざるを得ない。筆者が考える成果は 2 点にまとめることができよう。

第一は、本研究科で学ぶ留学生の英語での教育においては、単に欧米流のカリキュラムの整備をしてスタッフを揃えるだけではうまく機能しないということを認識した点である。プログラムの発足当初、日本での英語による留学生教育を長期にわたって経験を持ついくつかの大学を訪問し、多くのことを学ぶ機会を得た。訪問した一大学の教授は、次のように述べられた。「私は、アメリカの大学で経済学の PhD を取得し、留学生の英語での教育には大学院で学んだ教育方法をそのまま用いることが最善であると考え教育を行ってきたが、ある時そのようなアメリカ方式の教育ではうまくいかないことがわかった。」教授によれば、単に英語による授業だけならば、留学生が日本で学ぶ必要はない、日本の社会経済を何らかの形で学ぶ機会があつてこそ、彼らが

日本で学ぶ意義があるのではないかというのである。経済学研究科が位置する琵琶湖草津キャンパスは、近江商人で代表されるベンチャービジネス発祥の地であり、現在も滋賀県には有数の日本企業が操業しており、生きた経済学を学ぶ上で格好の素材を提供してくれている。既に述べたように、工場見学などのフィールドスタディは実施しているものの、キャンパスの立地を生かした研究教育が十分に行われているとは思えないが、筆者の研究力量の不十分さに起因しているのかもしれない。

第二は、第一の点とも関わるが、担当教員間の連携、教職員間の協力がなくしては、プログラム自体が機能しないと認識した点である。どのように個人が優れた教育経験を持っていたとしても、個人プレーだけでは留学生の研究教育指導はうまくいかない。例えば、第2年次の研究指導において、当該院生を指導する主査と Research Seminar を担当する副査との間では、指導内容、院生の学習状況について随時情報交換が行われ、指導内容に齟齬がないように努力がはらわれている。また、ミクロ経済学、マクロ経済学、計量経済学、Elementary Seminar、Research Seminar などのコア科目においても、担当者間で学生の学習状況・到達度についての情報交換を必要に応じて行うとともに、最終的な評価においても確認・調整を行っている。このような担当教員間の相互協力を通じて、院生の研究教育の質が一定程度保証されていると言える。

さて、図1のような10年間の入学者の規模的な拡大だけを見れば、プログラムは成功を収めていると外見的には見えるかもしれないが、大学院教育の国際化のための最初のステップにすぎず、評価が可能なのはあと少なくとも10年を要すると筆者は判断している。むしろ、この10年の経験で明らかとなった以下の課題をどのように克服するかが次の10年につながると考えている。

第一は、留学生確保の課題である。これまでのMPED入学生のほとんどは、日本政府、ないしは国際機関からの受給奨学生であった。しかし、これらの奨学金の大部分の原資は、日本政府からの出資に依存しているため、今後の奨学金の動向は不透明で、これまでの奨学金の獲得は非常に困難になってきている。近年、いくつかの発展途上諸国においては自国の資金を使って奨学生を送り込もうという動きが見られる。過去の留学生の実績を検討して、積極的に奨学生獲得を進めることも必要であろう。また、現行奨学金プログラムを利用して留学生の出身国での事前教育、修士生のフォローアップを行うことも今後の留学生獲得にとって重要である。一昨年来、私費留学生の応募も徐々に増加しはじめているが、応募者の質確保を考慮すると短期間で大幅な増加を見込む状況にはない。他方、これまでの奨学金を獲得した留学生の出身国、出身大学には優秀な学生が存在する。実績のある大学からの留学生を獲得するためには、学内の奨学金に加えて、社会科学分野でもリサーチアシスタント制度の積極的な導入によって、留学生の授業料・生活保障を行う手だてが必要であると考えられる。

第二は、教育体制の継続性の課題である。修士論文の指導担当者が不足しているため、2010年の入学者を基準とすると、これ以上の入学者は特定の担当者に過大な負担をさらに大きくし、担当体制の充実は必至である。他の学部スタッフが指導担当を行えばいいのではないかという意見もありうるが、現行のスタッフは大学院だけでなく学部の講義を担当しているから、全体として講義負担が一層に過大になるだけで問題の解決にならない。また、全ての学部スタッフが英語の講義を担当すべきという意見もありうるが、筆者はそうは考えない。上記に述べたように、こ

れまでは講義担当スタッフの理解と協力によって成り立っていたことは間違いない。特に、新たに科目担当を依頼する場合には、講義内容の趣旨を説明し、本人の合意のもとに授業担当を確認している。機械的に講義担当者を割り当てることになれば無責任体制を作ることになり、担当者間の協力関係・調整機能が働かず教育上マイナス効果となる可能性がある。教育体制の継続性を確保するためには、留学生教育に責任を持つ教育スタッフの確保充実が必要不可欠である。

第三は、プログラム運営体制の継続性である。留学生教育は、教職員の共同作業によってはじめて効果を発揮する。特に、職員スタッフの留学生指導なしには、スムーズな授業運営を行うことは困難であり、留学生プログラムの継続的な関わりによってそのことが可能となる。残念ながら、プログラムの運営を担う研究科での留学生事務、国際教育課の事務体制は、その継続性が十分に確保されているとは言えない。その理由は、専任事務スタッフは、部局間移動が頻繁に行われること、研究科の留学生業務は期限付きのスタッフに担われていることによる。次の10年の留学生教育の展開を見据えるならば、プログラム運営体制の抜本的改革を避けて通ることはできない。

最後に、英語で学ぶ大学院留学生のため、日本でしか学べない、あるいは日本で学ぶことの意義を認識できるようなプログラムの充実が重要であろう。現在の多くの留学生は、中央政府、地方政府、研究所、政府系金融機関がもとの所属機関であるからであるから、日本の中央政府、地方政府へのインターンシップ、ないしは訪問の機会を作ることが発展途上国、日本政府にとっても重要なことであるが、残念ながらそのようなプログラムの構築には大きな壁が依然として存在している。いずれにせよ、要はプログラム全体を通じて、留学生が日本で学んでよかったというような環境を作ることにつきるのではないだろうか。

注

- 1) 本稿は、2004年12月9日に財団法人太平洋人材交流センターが主催したシンポジウム「これからの人づくり支援：開発途上国の持続発展のために」においてパネリストとして報告した内容を基礎として近年の状況を加え作成したものである。本稿作成にあたり、本紀要のレフェリー、および本研究科のMPEDプログラムの積極的な推進をはかった同僚である古川彰教授より貴重なコメントをいただいた。また、経済学部元専門契約職員山中玲子氏より留学生に関わる資料の提供をいただいた。記して感謝の意を表したい。
- 2) 2001年度における英語科目の整備は、当時の山井敏章研究科主事（大学院担当副学部長）によって積極的に進められた。
- 3) ADB 奨学金プログラムの正式名称は、Asian Development Bank-Japan Scholarship Program。
- 4) インドネシアリンクエッジプログラムとは、日本政府からの円借款による留学プログラムで、インドネシアでは国家開発企画庁、及び財務省が奨学生の受け入れを管轄している。奨学生のほとんどは、インドネシアの地方公務員で、1年次にインドネシアの大学院で学び、2年次に日本の大学院での学習研究を通じて修士号を得る。経済学研究科では、インドネシア大学、及びガジャマダ大学と交換交流協定を締結し、毎年3-4名の院生を受け入れている。円借款によるプログラムは、この他後期課程のドクターリンクエッジ、修士課程2年プログラムがある。本研究科においても、一昨年より2年プログラムに基づく院生を毎年2名ずつ受け入れている。
- 5) 2010年入学者のうち1名は休学中であるが、2年次より編入するインドネシア院生3名が確定してい

- るので、2011年9月からの研究指導院生は27名となる。
- 6) 2002年度 Elementary Seminar の発足当時は1クラスであったが、院生が10名を超えた2006年9月には2クラス、そして2007年9月より3クラスに増やしている。
 - 7) 留学生の科目からすると第1 Semester、第3 Semester に対応する。
 - 8) 留学生の幾人かは本研究科修了後数年して海外の大学院後期課程に進学し、PhD 取得を目指している。その際、修士論文の評価は特に重要で、教員間の評価基準の平準化は、院生の将来のキャリア保障にとっても重要な意味を持っている。
 - 9) 入学前の事前教育の重要性と経済学研究科における試みについては、平田(2008)参照。
 - 10) この他、正規の授業と以外に、お花見(4月上旬)、祇園祭り見学(7月17日)、紅葉見学(11月後半)、などを希望者と一緒に行っている。留学生の家族も参加し、彼らの日頃の生活状況を知る上でも参考になる。数年前までは、保津川下り(京都市亀岡市)、近江八幡の水郷めぐり(滋賀県近江八幡市)なども企画した。両者とも、豊臣、江戸時代にかけて、いかにインフラストラクチャーが形成されたのかを理解する上で貴重な教材でもある。
 - 11) JDS プログラムの応募者のうち奨学金受給が決定するまで4段階の審査(書類審査、語学試験、研究科教員による現地面接試験、運営委員会の最終面接)を経ることになっている。
 - 12) 大学院において経済学基礎理論、計量経済学を学ぶことの必要性について、筆者は毎年のように次のように説明している。「基礎理論を学ぶことに貴方は興味がなく、特に修士論文で計量分析を用いる気はないかもしれない。それはそれで一向に構わない。しかし、貴方が修了後本国に帰国して国際機関のスタッフと接する機会があった際に、彼らが経済学の分析手法を用いながら議論を進めたとしたらどうだろうか? 貴方が大学院で学んだことを身につけていたら、彼らの議論を批判的に評価することができるだろう。そうでなかったとしたら、貴方は彼らの議論を無批判に受け入れなければならない」と。
 - 13) 留学生が講義に対してどのように感じているのかについては、授業中、あるいは講義後の質問から把握することは可能であるし、担当者間の情報交換によってかなりの程度まで把握することができるが、数量化はかなり難しい。学外で公表されている幾つかの雑誌等で、留学生が本研究科の講義等に対して考えているのかを知る上で参考になる。例えば、毎年発行されている『大学院留学事典』では、海外の大学院のみならず、英語で留学生を対象に講義科目を開講している日本の大学院も紹介されており、本研究科の内容と留学生の評価も掲載されている。また、国際留学フェア記事内容を紹介した『国際開発ジャーナル』では、本研究科で学ぶ留学生の記事が紹介されている。JDS 院生については、非公会ではあるが、担当指導教員に依頼する3か月ごとのモニタリング報告書において、留学生の学習状況、生活状況が記載されている。本研究科での研究教育の成果については、修了生の声を聞くことも重要である。JDS 修了生向けに JDS Reunion News が定期的に発行され、その中で修了生の評価をうかがい知ることができる。院生が日頃どのように過ごしているのかについての情報は、彼らが登録している Face Book の利用が最も効果的のように思われる。Face Book には修了生も多く参加しており、彼らの修了後どのように過ごしているかの情報を得る上でも有効な手段であるといえよう。

(参考文献)

- アセル・イスライロバ「日本の文化感じながら質の高い教育受ける」、『国際開発ジャーナル』、2010年、13頁。
- 稲葉和夫「英語での留学生教育の意義と課題」『シンポジウム 2004 - これからの人づくり支援：開発途上国の持続発展のために』財団法人太平洋人材交流センター、2004年12月、19-21頁。
- 平田純一「大学院留学生の入学前プログラムの開発－現状と課題」『立命館高等教育』第8号、2008年、77-91頁。
- 立命館大学大学院経済学研究科「日本に軸足をおきながら留学生とともに世界経済を学ぶ」、『大学院留学

事典』メルク社、2010年、110-111頁。

Nugyen Le Phuong Anh, "A Letter from JDS Fellow", *JDS Reunion New*, Vol 9. 2011.

Todaro Michael, P and Stephen C. Smith, *Economic Development, 10th edition*, Pearson, 2009.

Experiences of Teaching International Students in English at the Graduate School of Economics, Ritsumeikan University and Ten Years After

INABA Kazuo (Professor of Economics, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper reviews the ten years' experience of teaching international students in English at the Master's Program in Economic Development (MPED program) of the Graduate School of Economics, Ritsumeikan University and discusses the prospect of ten years after. The paper consists of two parts: features of the Curriculum in MPED program and the issues on the internationalization at the school. The program in the first year provides two classes in core course according to their academic background. The students are encouraged to participate actively and learn each other in their seminar classes both in the first and the second year. We also discuss the current issues on the supporting system for the students, how to overcome them and to prospect ten years after.

Key words

Economics, Teaching Graduate Students in English, Internationalization of Graduate Course, Curriculum, Academic Background, Field Study, System of Supervised Study

「公務研究科」の挑戦

鵜 養 幸 雄

要 旨

「公務研究科」は、専門職大学院ではなく、また、博士課程後期をもたない修士課程として、2007年4月に創設された研究科で、ユニークな名称である。

入学者の多くは学部からの進学者であり、将来社会で活躍するための専門性と深い教養を身に付けることを目的としている。しかし、専門性を身に付けることを念頭に置いている社会人大学院生も少数いる。

本研究科は「志」と「政策力」をもった「人材」養成のため、社会・時代の変化への適応も図りつつ、カリキュラム等教学上の工夫等を加えてきた。

ここでは今後も、教育研究活動の強化充実等に向け、続ける挑戦について紹介する。

キーワード

公共政策大学院、公務研究科、人材育成、政策力、公務員志望、社会人院生

はじめに ー耳慣れない名前の「公務研究科」ー

設置4年経っても、いまだに「公務研究科」という名称は世間ではあまり馴染みがないようで、電話等で科名を伝えた際には、音の近い「法務研究科」かと聞き返されることも珍しくない。つい「公務員の公務」と説明してしまうが、本科はけっして「公務員養成科」ではない。にもかかわらず、職業の選択肢として「公務員」を目指す人たちが多く集ってくるのもあながち誤解に基づくものと断定できないところに、また、本科の特徴があるところである¹⁾。

創設して1、2年ほどの時期に、筆者は別稿で科の運営の実態の紹介や特徴などについて記したことがあるが²⁾、本稿では、科の体系的な位置付けも顧慮しつつ、これまでの取組、今後の課題等についてまとめながら、この公務研究科（以下では、科名から「」を外して表記する。）の「挑戦」の姿について述べることにする。

1. 公務研究科の概要

公務研究科は、2007年4月に開設された。その概要は次のとおりである。

- ・ 研究科及び専攻名：立命館大学大学院公務研究科 公共政策専攻
- ・ 付与する学位：修士（公共政策）
- ・ 設置形態：独立研究科
- ・ 入学定員：60名（収容定員120名）³⁾
（入学者数は、2007年度からそれぞれ、45名、42名、44名、53名となっている。）
- ・ 標準修業年限：2年（大学院設置基準（昭和49年文部省令第28号、以下単に「設置基準」という。）第3条第3項及び第16条ただし書に基づく「1年コース」及び「在学期間の短縮」を認める。）⁴⁾
- ・ 昼夜開講制を実施（設置基準第14条に基づく「教育方法の特例」の施行）⁵⁾
- ・ 開設場所：朱雀キャンパス（社会人の通学等の便宜にも配慮。）

2. 設置の趣旨（設置に際しての説明）⁶⁾

公務研究科の設立に際しては、公共政策に関する人材の育成が必要であるとの認識のもとに、「政策の企画立案についての専門性を有する人材を養成すること」（文部科学省「公共政策系大学院の在り方等に関するまとめ」平成15年3月）を目的として、新たな大学院の在り方についての検討を経て、「政策力のある人材の育成」を目指して設置されたものである。

設置の意義は、

- ① 社会が政策を企画し実現していくプロセスをマネジメントすることのできる人材（＝「政策力」）を求めていること
- ② 「政策力」の養成には、既存の学問（経済学、法学、政治学等）の枠を越え、それらをより統合して対応できる力量をつけることのできるカリキュラムや教育体制が必要であることの2点に対応することとされた。

ここでいう「政策力」とは、政策立案、政策実施を意味し、これに必要な情報収集・処理、コミュニケーション等の能力、さらに総体的に処理できる高い専門能力とその処理に当たって高い倫理観を有することを一言で表したものである。

また、教育課程の特色としては、

- ① 「政策力」の養成
- ② 国際性、学際性及び時代即応性
- ③ 研究者と実務家の共同による政策実務教育
- ④ 討論の場の形成

を掲げ、修了後の進路・就職先として、中央官庁、地方自治体、独立行政法人、シンクタンク、国際機関、政府関係企業、NPO・NGO等の他、政治家、民間企業の企画部門も想定したものであった。

3. 公務研究科の特徴

公務研究科は、専門職大学院ではなく、研究科であるが、博士課程後期をもたない修士課程で

ある。他方、必ずしも研究者ではない、公務に関する（公務の求める）「専門性」という社会の要請に応えるべく「人材」の養成を目指すという難題に取り組んでいる。

「公務における専門性」については、M. ウェーバーが「官僚制」において指摘した専門性（Fachmäßigkeit）も、一方でそれを有する者が組織を構成することを論じつつ、組織の部内でそれが高められること（その結果、昇進すること）も想定しているが、では具体的にそれが何であるかについては、必ずしも明らかにされていない⁷⁾。

特に我が国の労働慣行から見た場合、雇用の流動化が進んでいるとはいえ、基本的には、新規学卒者等を採用し、部内での育成（かつてのOJTの機能は弱まっていると指摘されてはいるが）を中心に「人材開発」をすることは、公務・民間企業を問わない共通する特徴ともいえる。「即戦力」が求められるといわれる場合も、その実体は、体質の弱い企業が従業員に対する研修コストを削減するために、入社前に自らの費用支出によって種々のスキル等を身につけた者を採用することであることも少なくない。自社での長期的な人材育成を基本と考える企業では、企業の採用に際しての判断でも、「人柄」、「熱意」及び「今後の可能性」が重視されている⁸⁾。

このことは、平成18年度国家公務員採用I種試験をはじめとする、公務員試験の人物試験（面接）における「コンピテンシー型面接」の導入にも現れているところである⁹⁾。もともと「コンピテンシー」に基づく人事管理は、米国の手法を参考として民間企業で導入が進められたものであり、実際の職務遂行を通じて発揮された能力を判断し、それに基づいて配置、昇進等の判断を行う方法である。採用試験の面接（人物試験）でこれを用いようとする場合、重大な問題が2つある。すなわち、①新規採用者の「コンピテンシー」を見ようとしても、一般に採用前には公務の経験がないので、「実務上」の能力を測ることは困難である、②面接は口頭で行い、実際の職務遂行を観察することはできないという、とらえ方によっては致命的な欠陥ともいえる制約がある。そこで、技法としては、被験者が一定の能力を身につけられた又は発揮できたと考える経験について具体的に質問し、今後の能力の伸長を推測する形で行われることになる。企業では、エントリーシート段階でこれを問うものも少なくない。

公務・企業を問わず「求められる資質」が、このように「将来の可能性」に着目していることにかんがみれば、公務研究科での教育も、単に「使えるスキル・知識」の修得を目指すのではなく、より基礎の部分での人材育成を目指すこととなる。つまり、結果としてなにがしかのスキル・知識を身につけることことは必ずしも教育の目的とはならない（過去のある課題への対応手法を身につけたとしても、その手法自体を活用できる「賞味期限」は長くはない）。例えば行政において新たな課題が現れた場合にも、応用問題としてそれに対応していく力が求められるのであり、近時、学部教育を含めて大学で涵養すべき能力に関して「学士力」、「社会人基礎力」という観点からの議論が活発なこともそのことの現れといえよう。

他方、社会で活躍できる人材の育成に正面から取り組むことの反面として、大学院課程のひとつである「研究者の育成」の機能は、排除はされないものの副次的なものとならざるを得ないことになる。

これらを踏まえ、「公務員の従事する公務」より広く「公務」を捉えて、「不透明で困難な時代」にこそ求められるような人材養成を図る課程であることが、（抽象的であるが）公務研究科としての特徴となっている。

4. 活動しながら固められてきた「コンセプト」

設立当初から「志」をもった「人材」の養成を謳い「政策力」の涵養を目指すこととしたものの、それがどのような意味かをわかりやすく説明することは必ずしも容易ではなかった。

研究科長を中心に教員間で議論し、前述 3. の内容について検討を加え、現在では、次のように整理している¹⁰⁾（さらに、これに基づき、人材育成目標及び諸ポリシー（アドミッション、カリキュラム及びディプロマ）を明確にしている¹¹⁾）。

「これまで社会を支えてきた政治・行政、あるいは経済の仕組みが揺れ動き、多くの「公共問題」が登場してきています。このような時代だからこそ、課題への現実的対応が、問題の性格の的確な認識をベースにして行える人材が求められています。それは、自分の責任で「考え、調べ、判断し、行動する」訓練を通して培われる人材だと思っています。」

「私たちは、この人材が身につける力を「政策力」と表現しています。そして「政策力」は、社会や人間の行動を、観察・分析・理解できる学問的な「基礎体力」をつけること、自分で発見した問題を追求し、場合によってはその解決策を提示する訓練をすること、自分の意見や主張に説得性を持たせるコミュニケーション能力を磨くこと、さらには、「公共問題」に向き合う「志」を高めることによって育まれていくと考えています。」

5. カリキュラムの特色

当初のカリキュラムは、コア（教養・実践）、専門、展開及びリサーチ・プロジェクト科目に分類されており、修了要件は計 36 単位以上とされていた。これが設置後 2 年目に「カリキュラム改革」がもち上がり、検討されることとなった。

背景としては、発足 2 年後の 2008 年度に「完成年次」を迎えること、加えて、大学院教育改革支援プログラムとして「地域共創プロデューサー育成プログラム－政策現場への派遣型客員研究職創設による新たなキャリアパスデザイン－」（政策科学研究科と共同申請）が採択されたことがあった。研究科設立の目的を再確認し、それまでの成果と問題点を検討した上で必要な措置を講ずることとされた。

その結果、

- ・研究科の機能（修了者、教員スタッフの状況等）
- ・全国的な改革動向との関連（カリキュラム、指導体制等）
- ・在籍する大学院生の実態や希望（科としてのアイデンティティ、実習系の強化等）

を勘案して、次のような改革方向が打ち出された。

①実践的スキルと教養・学問的思考の両者の重視

多くの公共政策大学院においては「即戦力」（技術的、実践的な政策の分析、形成、評価等の訓練）重視の傾向が見られるが、公務研究科は、教養や理論的思考力、古典や専門書の読解力に裏づけられた想像力、プレゼンテーション能力、問題発見能力、オルタナティブ提示能力、問題解決能力などに加え、（広義の）公務への「志」、人間や地域・環境への深い共感・共生能力を

含む「政策力」の陶冶をいっそう重視することとした。

②課程修了に必要な単位数の削減

開設科目数は維持（結果的に2009年度は、前年度の37から41へと増加した。）しつつ、大学院生の自由な研究活動をより一層保障するために、修了に必要な単数を4単位削減（36→32）した。

③他学部・研究科の教育課程との関係の整理

政策科学研究科と連携した教育の実施、法学部の公務行政特修過程との連携を図ることとした。

④科目区分及び構成の変更

・従来「基本科目」と「リサーチ・プロジェクト」を除くほとんどの科目が「専門科目」とされ、それを「コア科目」及び「展開科目」に小分類していたが、この小分類を大区分として独立させ、併せて、「基礎科目」として整理する科目等と並立させることにより、教育課程の多様性と立体性をより明確に打ち出すこととした。

・「コア科目」の再編

従来の「基本科目」の内容は、公務・公共政策の基礎的なスキルと基礎知識、現場観察・トレーニングなどからなる、いわば「入門」的な科目群であったが、科目数も少なく、積み上げ・段階的な学習の実態には欠けていたことから、「基幹科目」とリサーチメソッド科目からなる「コア科目」として再編する。

改革の内容として、特に象徴的なものである、新たな科目としての「基幹科目」は「公共哲学」、「公共システム論」及び「公務基礎論」の3科目とする。

- ・「公共哲学」では、公共政策を巡る古典や歴史・人物論などを通じて、「公共」なるものの性格を考える。
- ・「公共システム論」では、公共私3部門の理論的・歴史的な観念を論じながら社会のサブシステムとしての「公共部門」を考察する。
- ・「公務基礎論」では、従前の入門的な「公務員基礎講座」とは異なり、「公務」なるものと、その中心的な担い手である公務員の位置付け、機能、使命、モラルや公務組織などを学ぶものとする。

⑤リサーチ・プロジェクトにおける共通性と独自性とのバランスの確保

「複数教員によるゼミ」としての特徴を活かしつつ、

- ・基本的な学問的思考を養う古典や社会科学理論の研究
- ・公務・公共政策をめぐるアップ・ツー・デートなイシュー研究
- ・ケーススタディーやリサーチ・プロジェクト単位でのフィールドワーク
- ・オープンな形でゲストスピーカーを招いたシンポジウム

などを行うこととする。

この改革の結果、科目の体系は、次のように、コア（基幹・リサーチメソッド）、基礎、展開及びリサーチ・プロジェクトに整理され、現在に至っている（新カリキュラムの具体的な内容は、科目の一覧は【参考】として後掲）。

・コア科目

基幹科目：公共哲学、公共システム論及び公務基礎論

- リサーチメソッド科目：統計分析、政策評価論、ケース分析及び参与調査法
- ・基礎科目：法学基礎Ⅰ（私法）、法学基礎Ⅱ（公法）、政策過程論、行政学、地方自治論、経済学、財政学、政策史、公共政策文献講読（英語）等
- ・展開科目
展開科目：政策法務論、労働法務論、公務員論、日本経済論、公共政策の課題Ⅰ（行政）、公共政策の課題Ⅱ（法律）、公共政策の課題Ⅲ（経済）、公共政策特殊講義等
- 地域共創プログラム科目：地域共創研究Ⅰ等
- ・リサーチ・プロジェクト

6. 院生はどこから集い、どこへ行くか

入学者は、出身大学・学部も多様で、出身大学としては立命館大学が7割を占めるが、それ以外に、さまざまな大学（2010年度入学者の場合、14大学）の出身が集い、出身学部としては法学部が5割を占めるが、経済学部、政策科学部その他社会学系の学部、国際関係学部、文学部、さらには理工系学部など多岐にわたっている。また、必ずしも多くはないが、社会人も現・旧公務員を含めて、バラエティーに富んだ構成となっている。

しかし、年々、「公務員志望者」の増加が顕著な傾向として現れ、修了後の進路にも反映してきている¹²⁾。すでに修了した第1期生（2007年度入学）・第2期生（2008年度入学）の進路状況を見ても、第1期生では民間企業採用が54%、公務員は36%（うち、国家20%、地方80%）が、第2期生では民間企業22%、公務員75%（うち、国家36%、地方64%）となっている。

7. 社会人院生と公務研究科

昼夜開講、立地等の便宜、そして「1年修了コース」など、社会人院生を想定した制度設計とはなっているものの、現実には、社会人入学者は毎年数人しかいないという状況ではある。

2009年6月18日に、さまざまなバックグラウンド、入学動機をもつ社会人院生による座談会を開催した¹³⁾。参加した4人の社会人院生は、現職の国家公務員（自己啓発休業制度を利用）、現職の県職員（夜間の科目の履修などにより仕事との両立を実現）、退職後の市職員（定年まで5年程残す）、市長経験者（かつて市職員・市議会議員も経験、現在も市議会議員）という顔ぶれであった。

その場で、それぞれ公務研究科での研究活動を通じて感じたところを語ったが、そこから、「現場での経験から物事を考え、それをまた仕事等にも生かせる」、「見つめ直しの方法論を自分自身で作っていく機会となる」といった社会人院生にとっての意義が確認された。なお、現役の公務員が入学するためには、首長の「意識」が重要であるという指摘もなされたが、今後社会人院生増加のためにも、首長の理解、そして支援が必要であるといえる。

8. これからの課題

設立2年後に行ったカリキュラムの改訂を始め、「教育活動」の充実を通じてその方向性は次第に明確となってきたものの、今後の大きな課題として「研究活動」の面での充実化がある。科としての研究活動の独自性をどのように発揮していくかについてははまだ模索中である¹⁴⁾。

さらに、ここで公務研究科の「窮状を訴える」というのは、本誌の品格を汚すことにならないかを危惧するが、もう一つの「最重要課題」としては、体制の脆弱さを述べざるを得ないところである。本年度、筆者は幸いにも専任教員として加えいただいたが、それでも、専任教員は教授2、准教授1であり、研究科長を含めて3名が法学部に所属、政策科学部所属2名、経済学部所属1名のほか、任期1年特別任用教授1名、任期5年の特別招聘教授1名の助けを借りている。体制強化の実現を期待しているところである。

おわりに — 「実務家」出身の教員の目から見て —

筆者は、「実務家」（人事院）出身教員として創設時から本科に所属した。「人材」に関しては、いわば、公務という「需要側」から大学院という「供給側」（の支援）へと立場が変わったわけであるが、その双方の誤解（「神話」、「虚像」）に気づくことも少なからず経験した。一見遠回りの古典の輪読などによる人としての成長が、スキル修得などを越えた政策力ある人材の養成に役立つことも実感したところである。

少し大げさな話になるので詳述は避けるが、我が国の近代化の過程でも、「人材」の養成重視がこれを支えたのも間違いないと確信している¹⁵⁾。

また、逆にやや卑近なこととして、「就活」という異様な活動に若者が翻弄される姿にも違和感を覚えたが、他方、公務員試験その他の「就活」という場面を通じて、人として成長することも間近に見ることができた。必死にものごとに取り組み、その中で自分自身を見つめ直していくことが、成長につながっているといえよう。

なお、本稿のタイトルは『京都帝国大学の挑戦』（潮木守一著、講談社学術文庫、1997年）に倣ったものである。同書で扱われた「挑戦」は結果としてハッピーエンドとはなっていないが、公務研究科は、さらに今後、全学的な検討が進められるであろう社会科学系大学院全体の中における意義、諸学部・諸後期課程との連携などの大きな課題に取り組みつつ、「志」をもった有為な人材の輩出という「結果」を目指した「挑戦」をし続ける強い意志をもって議論・検討を重ねているところである。

注

- 1) 一般に「公共政策大学院」といわれる範疇に属しながら、「公務」というユニークな名称を用いたのは、設立検討段階で、“public administration and management”を想定しつつ設計が進められた事情によるようである。
- 2) 拙稿「立命館大学大学院公務研究科」（Close up 今注目の大学院紹介 Vol.12）『ESP』2008年6月号、68 - 69頁、

同「『大学院』という現場から－『人材』、そしてその育成支援に想いを馳せて－」『人事院月報』2008年10月号、20－23頁。

- 3) 定員の「振替財源」としては、法学研究科法学専攻（博士課程前期）30人、経済学研究科経済学専攻（博士課程前期）10人、政策科学研究科政策科学専攻（博士課程前期）20人を充てている（設置の際の「基本計画書」）。

4) 設置基準に基づく特例の施行

・設置基準第3条第3項（標準修業年限の短縮、「社会人1年修了コース」の設置）

- ①入学時点で2年以上の実務経験がある社会人学生であり、
②昼夜にわたって学習に集中できる環境が担保され、一定の基礎学力を有する場合に、標準修業年限（2年）を短縮し、1年で修了できる「社会人1年修了コース」を設置している。
「社会人1年修了コース」として修了するためには、入学試験受験時に「1年修了希望理由書」を出願書類に同封して提出し、入学試験の面接試験とともに「社会人1年修了コース」の面接も受ける。入学試験に合格し、「社会人1年修了コース」として入学を許可された場合は、修業年限を1年として登録されるが、これは、1年での修了を保障するものではなく、1年間で修了要件のすべてを満たすことが必要となる。

なお、「社会人1年修了コース」の場合、学費は「1年修了コース」としての学費が適用されるが、結果として1年で修了できなかった場合には、その時点で標準修業年限での学費が適用される。

・設置基準第16条（ただし書）（在学期間の短縮、1年修了の導入）

1回生在学中に修了に必要な単位を優秀な成績で修め、また公務員試験等で採用内定を得られるなど、修了後の進路も確定し、更には、執筆した修士論文で優秀な評価が得られた場合、1年間で修士の学位を得る（修了する）ことも可能となる。

5) 設置基準第14条（教育方法の特例）の基づく「昼夜開講制」の実施

開講している科目の半数を5時限以降に配置し、そのうちの3分の2は夜間時間帯（18時以降）に配置するなど、社会人学生が勤務終了後からでも授業が受けられるように配慮。（昼夜開講制）

また、土曜日（昼間時間帯）にも配置し、勤務しながらでも2年間で必要な単位が余裕を持って修得できるカリキュラム構造を採用。

6) 「立命館大学大学院公務研究科修士課程設置届出書」（平成18年4月24日）

7) マックス・ウェーバー、阿閉吉男・脇圭平訳『官僚制』角川書店、1958年。

Max Weber, *Bürokratie (Grundriss der Socialökonomik, III. Abteilung, Wirtschaft und Gesellschaft, Verlag von J. C. B. Mohr, Tübingen, 1921-1922, Dritter Teil, Kap VI, SS.650-678)*。

8) リクルート就職ジャーナル『就職白書2005』によれば、企業が採用基準で重視する項目上位3は、「人柄」（89.6%）、「その会社への熱意」（78.8%）、「今後の可能性」（74.2%）となっている。上西充子「大学生の現状とキャリア形成支援」『若者の働き方』、ミネルヴァ書房、2009年、97－119頁。

9) 人事院『人物試験技法研究会報告』（平成17年8月26日）が、人物試験で「経験学習力（コンピテンシーラーニング能力）を検証する意義」を指摘し、これに基づき、翌平成18年度の国家公務員採用I種試験以降、「経験学習力」の検証が面接試験に採り入れられ、その後、地方公務員試験など種々の採用試験も同様となっている。

10) 「公務研究科」紹介パンフレットの冒頭、水口憲人公務研究科長「ご挨拶」

ここでは、次のことにも言及されている。

「ちなみに、全国に「政策」と名のつく研究科が多く生まれていますが、「公務」を使用している研究科は立命館大学だけです。それは、公務員志望者や現職公務員の能力開発を念頭に置いていることが理由の一端ですが、それだけではありません。「公務」を自分の問題として受け止め、「政策力」を磨こうとする市民にも幅広く開かれ、修了生が、民間企業、シンクタンク、NPO、政治の世界等で活躍してくれ

「公務研究科」の挑戦

ることも期待してつけられた名称です。

カリキュラムは、「基礎体力」、問題追求能力、コミュニケーション能力、「志」を身につけるべく工夫されていますが、とくに、複数の教員と院生の集団が、共同でこれらの能力を身につけるべく設計されたリサーチ・プロジェクトは、ユニークな仕組みだと思っています。行政の実務経験豊かな教員、法学、政治学、経済学の分野でそれぞれ優れた業績を持つ教員たちは、皆さん方が、「政策力」を鍛錬する「場」として公共政策大学院・公務研究科を活用されることを、心から期待しています。」

11) 人材育成目標及び諸ポリシー（アドミッション、カリキュラム及びディプロマ）は次のとおりである。

○人材育成目的（「公共問題の優れた臨床医に」）

「時代が直面する課題に対して、グローバルな視野を伴い、政策立案および政策実施に関わる情報収集・処理、コミュニケーション等の能力を備えた人材の育成」（立命館大学大学院学則第4条の2第13号）、言い換えれば、「公共問題」にチャレンジできる「考え、調べ、判断し、行動する」人材の養成を目的。

○入学受け入れ方針（アドミッション・ポリシー）（求める人材像）

「公務」を自分の問題として受け止め、「政策力」を磨こうとする学生・市民、そしてこうして鍛錬された「政策力」によって、国・地方自治体、様々な国際機関やNPO、NGO、シンクタンク、独立行政法人、政党、さらには民間企業など、あらゆる分野で企画立案を担い、総合的な視点で課題を解決することで社会に貢献しようという学生・市民など、「公共問題」に向き合う「志」をもった人材を幅広く求める。

○教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）

「法学」「政治学」「経済学」の3つの基礎的な学問分野と、その応用・複合分野の科目を設定し、体系的に学べる編成を行うことで、研究科の人材育成目的を達成する教育システムを構築する。

このうち、政治・行政学、経済学、法学、外国語講読等の系統の科目は、臨床医にたとえれば、公共問題を扱うための基礎医学に相当します。基礎医学はこれらに限られる必要はないし、総合大学の利点を生かして、さらに関心を広げることも可能とする。

インターンシップやフィールドワーク系の科目は、政策の現場の感覚を育むためのものとする。

そして、院生とスタッフが協働して基礎と臨床をつき合わせ検証していく場として、リサーチ・プロジェクトという科目を設置。

優れた臨床医は、基礎医学が提供する理論と、臨床という医学の「現場」をフィード・バックさせる態度を身につけてる。公務研究科の教育課程は、基礎的な学問分野から応用・複合分野の科目、インターンシップなどの実践科目、そしてリサーチ・プロジェクト、と体系的に学んでいく中で、院生が「実学」精神と「市民的感性」を身につけた「公共問題の優れた臨床医」に育っていけるように編成。

○学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）

修了時点において学生が身につけるべき能力として、下記のとおり4点の「教育目標」を定めている。

《修了時に身につけておくべき能力》

- ①社会や人間の行動を、観察・分析・理解できる学問的な「基礎体力」をつけること
- ②自分で発見した問題を追及し、場合によってはその解決策を提示する訓練をすること
- ③自分の意見や主張に説得性を持たせるコミュニケーション能力を磨くこと
- ④さらには「公共問題」に向き合う「志」を吟味し高めること

これらの能力の獲得は、研究科が規程する所定単位の修得と下記の学位論文評価基準に基づく審査の合格により、その達成とみなし、修士学位を授与することとする。

《論文評価基準》

修士論文は、概ね以下のような基準のいくつか（複数）により評価されます。

- ①問題意識が明確で、課題意識が適切であるか（研究テーマの妥当性）
- ②課題についての本質が正しく理解できているか（課題の本質の理解）

- ③先行研究が検討・吟味され、到達点が踏まえられているか（既存研究との関連性）
 - ④事実調査・文献資料などの検索が十分にできているか（使用情報文献の適切性）
 - ⑤論理展開に一貫性はあるか（論理の一貫性）
 - ⑥分析が正確かつ緻密に行われ、論述の説得性を高めているか（論述の厳密性・緻密性）
 - ⑦研究内容がユニークであるか（独創性）
 - ⑧調査に基づく実地検証が十分行われているか（実証性）
- 12) 学部新入生の保護者へのアンケートでも、就職先として教員以外の「公務員」を考える保護者の割合が増加してきている。
- 13) この座談会の概要は、『社会人院生、大いに語る』として、パンフレット形式にまとめられている。
- 14) 2010 年度から立命館大学内の「研究基盤強化予算」を活用して「公務」の在り方等について、研究会を設け、地方公務の実態調査等から着手しているところである。
- 15) 横井小楠『大学問答書』1852（嘉永 5）年は、注意深く、ただ学校を建てれば良いわけではないことに留意しつつ、人材の重要性を説いている。なお、その小楠自身を育てた「時習館」の人材育成機能も見逃せない。
- 佐藤一斎『学問所創置心得書』1832（天保 3）年では、「寛政異学の禁」（寛政 2（1790）年）を受けて「宋儒の成規」（朱子学）を守るとしているという制約はあるものの、学問所を創る意義として、「始終それぞれの職に任じて、用立つべきものになさしめん」とする。しかし、古来学問というものには「心に弁へて身に仕なす事」をいうものであったのが、次第にその趣旨が失われて「文字上の事とのみ」になって、「経学をなせども、経の文字を講明するを学とし、又学者といへば余計に書籍をよみて、故事来歴を記し、或は詩賦文章を巧みに作り、斯のごときを学問という」状況になっているので、学問所を創る以上は、「無用の学を教ふべからず。ただ用立つ人をこしらへんと心掛くべきこと第一なり。」として「人材を育するの道」を強調している。

【参考 現在の公務研究科のカリキュラム】

- ・コア科目（4 単位以上の履修が必要）
基幹科目：公共哲学、公共システム論、公務基礎論（各 2 単位）
リサーチメソッド科目：統計分析、政策評価論、ケース分析、参与調査法（各 2 単位）
 - ・基礎科目（4 単位以上の履修が必要）：憲法、法学基礎 I（私法）、法学基礎 II（公法）、政策過程論、行政学、地方自治論、経済学、財政学、政策史、公共政策文献講読（英語）I、公共政策文献講読（英語）II（各 2 単位）
 - ・展開科目（4 単位以上の履修が必要）
展開科目：政策法務論、消費者法務論、労働法務論、公務員論、ミクロ経済学、マクロ経済学、日本経済論、GIS と地域分析、非営利組織論、インターンシップ、国際関係論、公共政策の課題 I（行政）、公共政策の課題 II（法律）、公共政策の課題 III（経済）、公共政策特殊講義（各 2 単位）
地域共創プログラム科目：地域共創研究 I（2 単位）、地域共創研究 II（4 単位）、地域共創研究 III（8 単位）、地域共創学（2 単位）、政策ファイナンス（2 単位）
 - ・リサーチ・プロジェクト（8 単位以上の履修が必要）
リサーチ・プロジェクト I、リサーチ・プロジェクト II、リサーチ・プロジェクト III、リサーチ・プロジェクト IV（各 4 単位）
- ※修了要件：計 32 単位以上

Challenge of the Graduate School of Public Policy

UKAI Yukio (Professor, Graduate School of Public Policy)

特集

教職大学院における教員養成の現状と課題

— 京都連合教職大学院の実践を中心に —

森 田 真 樹

要 旨

教職大学院は、教員養成分野の専門職大学院として、2008年度から設置されている。京都では、京都教育大学を基幹大学として、京都産業大学、京都女子大学、同志社大学、同志社女子大学、佛教大学、立命館大学、龍谷大学という、8つの大学が連合し、京都連合教職大学院（京都教育大学大学院連合教職実践研究科）が設置され、本学からも多くの学生が進学している。

教職大学院は、今後の教員養成の制度改革の中核として位置づけられているが、発足間もないこともあって、その内実はあまり知られていない。そこで、本稿では、京都連合教職大学院の3年間の実践を紹介するとともに、そこから垣間見る教職大学院における教員養成の課題について考察していく。

キーワード

教職大学院、京都連合教職大学院、教員養成、教職専門実習、理論と実践の往還

はじめに

現在、教員養成の世界は、改革の波の中にあると言ってよい。その一つの方策として打ち出されたのが教職大学院制度の創設であった。現在は、中央教育審議会の中に、「教員の資質能力向上特別部会」が設置され、さらなる改革議論が進んでおり、本年度中には、次期の教員養成制度改革に関する一定の方向性が示されると言われている。教員養成の6年制（または、 $4 + a$ ）ⁱ⁾への移行など、様々に報道されているが、将来の教員養成制度を見越せば、課程認定と認定後の評価が厳格化されるとともに、教職大学院の位置づけが、現在以上に高くなることは十分に予想できる。

教職大学院は、2006年（平成18年）の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（以下、「答申」）において、教職課程の質的水準の向上、教員免許更新制の導入、採用・研修等の改善とともに、その創設が提起され、2008年度から設置された教員養成分野の専門職大学院である。修士生には、「教職修士（専門職）」が授与される。

京都では、多くの大学が集積しているメリットを活かすために、全国で唯一、大学連合の形態

で、2008年（平成20年）4月に教職大学院が設置された。基幹大学である京都教育大学と、7私大とが連合して設置した「京都教育大学大学院連合教職実践研究科（以下、京都連合教職大学院）」である。本学も連合構成大学であり、1名の教員とともに、毎年10名程度の院生を送り出している。

本稿では、アカデミックな視点から教員養成や免許制度の検討にまで踏み込む紙幅はないため、京都連合教職大学院の三年間の実践を紹介するとともに、その実践を通して垣間見る、教職大学院における教員養成の成果と課題について検討していきたいⁱⁱ⁾。なお、本稿の内容は、この間の実践に携わってきた筆者の見解であり、京都連合教職大学院としての見解ではないことを付記しておく。

1 教職大学院制度

1. 1 教職大学院の創設の背景と目的

戦後の日本の教員養成は、「開放制の教員養成」の原則にたつて、教員養成を主たる目的とする大学・学部と、教職課程を置く一般大学・学部において、それぞれの特色を活かした教員養成が行われている。大雑把に言えば、教員養成系大学・学部出身者は、教職領域の専門性を高く持ち、一般大学出身者は、教科内容領域の専門性を高く持つ教員を輩出してきたといえる。現在の現職教員の中で、教員養成系大学出身者と一般大学出身者のおよその割合は、小学校6：4、中学校4：6、高等学校2：8であり、教科内容領域の専門性が求められる中等教育では、一般大学出身者の割合が多くなっているⁱⁱⁱ⁾。しかし、最近の新規採用者のみを見ると、都市部での大量採用の動向も関係しているが、小学校においても、一般大学出身者の割合が、教員養成大学出身者を上回るようになっている。

教員全体の中で大学院修了者のおよその割合は、小学校では3%、中学校6%、高等学校でも12%であり、欧米諸国と比べても、大学院を修了した教員が少ないのが実情である。平成19年段階のデータであるが、新規採用者の中で大学院修了者の占める割合は、およそ小学校6%、中学校11%、高等学校22%であり、平均よりも高い傾向にあるが、全体としては、未だ学部卒者が中心であることに変わりはない。

日本では、大学院レベルでの教員養成についての議論は成熟しておらず、一般の大学院であれば、いわゆる教職系の科目を履修しなくとも、各大学院の修了単位の修得によって、「専修免許状」が授与されるしくみとなっている。また、教員養成系大学の大学院であっても、学修内容が、特定の教科の教育のみであったり、理論の探究に重きがおかれ、教育実践への応用という視点が疎かではないかという課題が常に指摘されてきた。研究者養成と高度専門職業人養成とが未分化であるがゆえに、大学院で専門的な学びをしたとしても、現在のように混迷を極める学校現場の諸課題に対応することができないという批判の声は、学校現場からもよくあがっている。

このような状況の中で、教員養成分野の専門職大学院として、教職大学院を創設することで、教員養成の改善が図られることになった。「答申」には、教職大学院の目的・機能として、「①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」「②現職教員を対象に、地域や学校におけ

る指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成」という二点があげられている。

政権交代によって、教員養成制度の抜本的な改革が進んでいるが、そこでも、教職大学院は、重要な位置づけとなっている。ここで、民主党政権の教育政策の検討にまで踏み込む余地はないが、現在の「一種免許状」（4年制大学卒）と「専修免許状」（大学院卒）を、「一般免許状」と「専門免許状」に再編し、「一般免許状」は、大学院レベルでの1年間の教育実習と教職大学院等での修士号の取得によって、「専門免許状」は、8年以上の実務経験と教職大学院の修了によって、それぞれ授与されるという、改革法案が提出されたことは記憶に新しい。先述のとおり、現在は、中央教育審議会の特別部会において、免許制度改革の議論が進んでいるが、以前の法案の骨子にしがたって、現行の教員免許を、4年制大学卒に暫定的に授与される「基礎免許状」、教職大学院等の修士修了に授与される「一般免許状」、一定期間の実務経験の上に、専門的な学修によって授与される「専門免許状」に再編する方向での議論が進んでいるといわれる。制度の本格的移行までに、10年程度の期間が想定されているが、正式に法案化・可決され、制度化された場合、大きな教員養成制度改革となり、今後の動向を注視する必要がある^{iv)}。

このように、昨今の教員養成改革の中核的な位置づけにある教職大学院ではあるが、現状では、全体の規模も小さく、採用試験でのアドバンテージも与えられておらず、採用試験のあり方、教員給与上の改善など、教職大学院自体の拡充や質向上とともに、教員をめぐる様々な状況を総合的に改善していくことが求められている。

1. 2 教職大学院の概況

2010年度の時点で設置されている教職大学院は、文末の別表1に整理した。

別表1に見るように、2008年度の制度発足時の19大学院からスタートし、2010年度現在では、25の教職大学院が設置されている。現状では、全都道府県に設置されているわけでもなく、すべての定員を合計しても、840名という規模である。多くの教職大学院では、現職教員の入学枠を設定しているため、それを勘案すれば、いわゆる学部卒院生の入学枠は、さらに少ない。

本学が参加している京都連合教職大学院の詳細は後述するが、連合という性格もあるため、京都教育大学内に、定員60名の独立研究科として設置されており、入学定員は全国で3番目の規模である。また、今次教員養成改革の中心であるにも関わらず、先行きが不透明であることや、既存大学院の大幅再編の困難性もあり、旧国立の教員養成大学を中心に、既存の教育学研究科の中の一専攻として設置されるにとどまるケースがほとんどである。教科専門の教員が多数を占める教員養成系大学では、教職領域を中心とする教職大学院へと組織改編するには課題も多いようである。

教員採用試験の募集人数は、都道府県、政令指定都市の状況によって地域差があるものの、この10年間は、教員の大量退職の時期でもあり、全国で、毎年20,000～25,000人程度の新規採用者が必要だと言われている。教員の基礎資格を「修士」まであげる議論がなされているが、たとえば、教職大学院に教員養成系大学の既存の大学院定員数を加えたとしても、25,000人には遠く及ばず、教員養成の6年制（または、4+a）を実現するには、有力な私大の教員養成領域への積極的な参入が不可欠な状況にあるともいえる。

2 京都連合教職大学院の発足の経緯

教職大学院制度が提起された際、京都地区では、大学・短大が教育連携するコンソーシアム型の運営経験と土壌があり、諸大学の多様な教育経験交流を可能とする大学集積のメリットを活かすためにも、京都教育大学を基幹大学として、大学間連合の形で研究科を設置するという構想が持ち上がった。京都教育大学の呼びかけで、京都地区のほとんどの大学に声がかかり、検討委員会がスタートした。各大学内での議論を経て、この連合教職大学院構想に参加することを決定したのは、京都産業大学、京都女子大学、同志社大学、同志社女子大学、佛教大学、立命館大学、龍谷大学の7私大であった。その結果、8大学（基幹大学1、連合構成大学7）に、京都府教育委員会、京都市教育委員会が連携機関として加わり、京都連合教職大学院が構成されることになった。日常の教育については研究科の教授会や各種委員会で対応しているが、定期的に、実務担当者会議、機関代表者会議を開催し、連合構成大学や連携機関との情報共有をはかっている。

教育体制の特色として、連合構成大学からは、教員が各1名派遣され、京都連合教職大学院の専任教員として勤務している。

他方、入学試験において、連合構成大学は「特別推薦」入試を受験できる一定枠が与えられることになる（ただし、この「特別推薦」というのは、各大学での学内選抜を得て、学長推薦を得たものに対して、「A型（特別推薦）」という入試枠で受験できる資格が与えられるということであり、無試験で合格できるわけではない。）。

他の専門職大学院と同様に、教職大学院においても、専任教員数が最低で11名、うち実務家教員が4割以上とされており、加えて地元教育委員会との連携、実習を行う連携協力校の確保など、私立大学においては、容易に設置できる基準ではなく、私学の立場からすれば、学生のより高い教育研究の進路を実現するためにも、連合に参加するメリットは十分にある。他方、基幹大学の京都教育大学にとっても、連合構成大学から多彩な研究領域の教員や入学者を得ることができ、既存組織の大幅な改編をすることなく設置が可能であるというメリットもある。

このように、基幹大学、連合構成大学の両者に一定のメリットがある形で設置された京都連合教職大学院は、国立大学法人と私立大学が学部段階での教員養成の違いを超えて、連合して研究科を設置するという全国でも稀なケースとなった。現在の教員養成制度の改革議論の中で、京都の連合方式の教職大学院は、全国的に注目される存在となっている。

3 京都連合教職大学院の概要

3.1 設置コースと入学定員

京都連合教職大学院では、「授業力高度化コース」「生徒指導力高度化コース」「学校経営力高度化コース」の3コースを設置している。学校経営力高度化コースは、教員経験が10年以上の現職教員向けコースである。それぞれ20名の定員であり、1学年60名、収容定員120名の大学院である。発足時から定員を充足できない厳しい教職大学院もある中で、京都連合教職大学院は着実に3年間、定員を充足し続けている。

授業力高度化、生徒指導力高度化コースでは、ほとんどが学部卒院生（ストレートマスター）

であり、現職教員は数名入学する程度である。両コースの学部卒院生は、連合構成大学出身者が8割以上を占めているが、関西以外の大学出身者もいる。学校経営力高度化コースの入学学生は、京都府、京都市の教育委員会から派遣される現職教員がほとんどである。現職者の多様なニーズを考慮し、短期履修（1年間）も、長期履修（3～4年）も可能なしくみにしているため、学校経営力高度化コースは、院生の入れ替わりも激しいが、入学年度で見ると、毎年恒常的に20名を確保することが難しい状況にある。なお、現職院生は、委員会からの派遣者（1年間は大学院専念）、勤務をしながらの修学者、一年間の休業制度を活用しての修学者と、多様な形態で入学している。

京都連合教職大学院では、他の大学院が入学要件を、小学校免許取得者や、現職教員のみ限定するケースもある中で、学校種や教科を限定することなく「一種免許状」取得者であれば、現職も、学部卒院生も受け入れているため、もっとも門戸を開いた大学院であるといえる。

3. 2 研究科の理念

京都連合教職大学院では、入試の際のアドミッションポリシーに加え、「研究科の理念」を設定し、広く広報している。研究科発足後に策定した、つぎのような「研究科の理念」は、研究科の教員間でも共有し、日ごろの教育活動にも活かしていくことを目指している。

<人間教師をめざして>

本研究科がめざす教員は、豊かな知性と感性、確かな学識と教養を持ち、創造的にその実践を担うことができる教員である。そのため本研究科に学ぶ者は、常に主体的に考え、学び続ける姿勢を持ち、広い視野に立った社会性を培うことが求められる。

このような豊かな人間性に基づいてこそ教員がその指導力を十分に発揮できるのであり、子どもや保護者、地域住民の信頼を得ることが出来る。

本研究科は、教員に求められる自律性と多様性を尊重し、人間性に根差した高度な専門家教員の輩出を使命とし、多様な連合構成大学・連携機関のリソースを生かした教育研究活動を展開する。

3. 3 カリキュラムと授業実践の特色

教職大学院においても、厳格な制度設計がなされており、基本的には、「答申」でも示された全体構造に沿って、カリキュラム設計がなされている^{v)}。京都連合教職大学院の2010年度の設置科目は、文末の別表2に示す通りである。

別表2にも示したように、修了最低単位である46単位の内訳は、「共通必修科目」20単位、「コース必修科目」10単位、「教職専門実習」10単位、「選択科目」6単位である。

「共通必修科目」では、「教育課程の編成・実施」「教科等の実践的な指導方法」「生徒指導、教育相談」「学級経営、学校経営」「学校教育と教員の在り方」という5つの領域と、それぞれにおいて含めるべき内容例が「答申」に具体的に提示されており、その枠組みに従いながら、各領域に2科目を配置している。この領域は、科目名称や科目数などの差異はあるが、すべての教職大学院で、ほぼ同じ枠組みであるといえる。

「コース必修科目」では、各コース4科目に加え、「高度化実践演習」を配置し、大学院修了の

質保証の必要性に鑑み、ゼミとして機能させ「修了論文」を課すことにしている。

「教職専門実習」では、学部卒院生は、京都府、京都市の公立の小中学校で、連携協力校となっている学校において、およそ 50 日間の実習に取り組む。

「選択科目」は、研究科の科目に、京都教育大学大学院教育学研究科からの提供科目も加えて、多彩なラインナップで、院生の幅広いニーズに対応できるようにしている。認定単位の枠は少ないが、興味関心に応じて最低単位数を超えて履修する院生も多い。

教職大学院では、教育方法やフィールドワーク（以下、FW）の方法などについても、細かく例示されているので、京都連合教職大学院のオリジナルなものばかりではないが、このような大枠のカリキュラムの中で実践されている授業の特徴について、部分的に実践内容を紹介しながら、7 点にわたり整理してみたい。

①研究者教員と実務家教員のペアによる授業運営と指導体制

研究科には、研究者教員 12 名（京都教育大学との兼担を含む）、実務家教員 9 名（週に数回出勤し、主に授業担当を行う「みなし実務家教員」を含む）がいるが、「共通必修科目」「コース必修科目」のほとんどの科目は、この研究者教員と実務家教員がペアで行っている（リレー方式ではなく、毎回の講義を 2 名で担当する）。クラス規模は、25 名～15 名程度である。科目内容によって、両者の果たす役割は異なるが、講義の中では、主に、研究者教員は理論的な側面から、実務家教員は実践の立場から、現場の諸課題についてアプローチしていく。科目特性により、研究者教員の理論的な解説の後、実務家教員が現場の状況について解説するパターンもあれば、一つの事例（問題）について、両者の立場から見解を述べるパターン、さらに、授業回によって、研究者教員の回と実務家教員の回に分けて実施するパターンもある。講義内容は、アカデミックな問題的関心から題材を選択するのではなく、学校現場で実際に生じている課題を中心として 15 回が編成される。この形式は、「理論と実践の往還」をめざす教職大学院では、現場に即した理解を深めるために有効に機能しているといえる。

ちなみに、院生指導の面でも、複数担任制を採用し、院生 1 名につき、研究者教員と実務家教員が指導にあたる。研究者教員は、主に、履修指導や論文指導、実務家教員は、主に、実習指導や就職指導にあたるという、大きな役割分担はあるが、2 名が情報交換しながら、それぞれの立場を活かして指導にあたっている。一人の教員が、多様な分野の研究動向から、学校現場の様々な実務の全容まで把握して院生を指導することは、事実上困難である。研究者教員と実務家教員とのペアによる指導体制は、研究面と実践面でのバランスの取れた院生指導を可能にしているといえる。

②学部卒院生と現職院生の合同のクラス編成

教職大学院の中には、学部卒院生と現職院生を完全に分けてクラス編成する研究科もあるが、京都連合教職大学院では、一部科目を除き、原則すべての科目で、合同のクラス編成を行っている。学部卒院生にとっては、グループ学習や発表、ディスカッションが中心の講義において、現職院生と合同で作業を行うことは、その成長に大きな意味をもっているようである。現職教員の中には、最初は戸惑う声もあるが、経験的に「当たり前」のことであっても、学部卒院生に説明しようと思えば、再度振り返り、考え直す必要もあり、講義の後半に

なれば、両者の相乗効果で、互いに成長している様子がよくわかる。また、授業でのつながりを契機に、講義以外の時間でも、教員としての思いなどを互いに語り合う場面もあり、20代の新任教員の占める割合が高まっている現場を考えると、現職教員にとっては、学部卒院生との語らいは、よい経験となるようである。なお、たとえば「学級経営」に関する科目など、両者に過度に経験の差がでる一部科目については、当初からクラスを分割し、また、15回のうち数回を分割して実施する科目もある。

③学校現場・関係施設等へのFW

「共通必修科目」「コース必修科目」を中心に、ほとんどの科目で、学期中に数回（2回～4回程度）の学校現場・関係施設等へのFWを実施している。教職大学院の制度設計の中でも重視されている教育方法でもあるが、院生にとっては、全体で相当の回数のFWがあり、多様な学校現場を見学することができるため、現場に即した理解を深めるために重要な役割を果たしている。現職教員も、FWには参加しなければならないが、勤務校と違った学校（学校種の違い、自治体の違いなど）の様子を見ることができ、FW後の講義では、学部卒院生と一緒にまとめの作業を行うため、自らの見識を広げるために有効となっている。

具体的には、たとえば、「特色あるカリキュラム開発と課題」であれば、京都府、京都市の特色ある教育課程編成を行っている小学校、中学校へFWにでかけ、校長や教務主任、研究主任から、当該校の教育課程編成について説明をうけ、その特色が活かされている授業を見学する。授業見学の後には、授業者を含めた質疑を行う。FW後は、講義の中で、グループディスカッションやグループ発表を行い、FW内容を深め、発展させるようにしている。

なお、FWの対象校については、前年度中に、時期と内容に関する希望調査を行い、それに基づいて、適切な学校が教育委員会を通して選定される。京都市内の学校はもとより、京都府内では、乙訓教育局、山城教育局、南丹教育局管轄内の学校で、京都教育大学から、1時間以内で移動可能な学校が選定されている。学校のみならず、京都市のキャリア教育の中心である「生き方探究館」、生徒指導のコースであれば、児童相談所や少年院等もFW先となっている。円滑で、充実したFWを実施するために、講義の担当教員が事前に学校や施設に出向き、詳細な事前打ち合わせを行っている。受け入れる側の学校現場は、とくに初年度は互いに初めての経験でもあったため、意思疎通が難しいケースもあったが、最近では、受け入れに積極的である場合が多い。FWでの授業公開は、現場教員にとっても研修的な意味を持つため、該当の授業を学校内の「研究授業」に位置付けて実施される場合もある。

④時間割の工夫

上記、FWとその移動の時間を確保するために、午前中に講義はなく、4限（14：35開始）以降に講義を設定している。また、勤務しながら、勤務後に学修する現職院生もいるために、夜間時間（18：20以降）のみの履修でも修了が可能となるように科目配置の方法を工夫している。共通必修科目は、3クラス開講されるため、そのうち1クラスは必ず夜間開講となり、1クラスしか開講されないコース必修科目や選択科目は、隔年で夜間時間の開講となる。

院生にとっては、朝一番からのFWと、夜間までの講義という日もあるため、体力的にも大変な場合もあるが、午前の空いた時間を有効に活用し、学校にボランティアや非常勤講師に行くなど、多様な活動を行うことも可能にしている。

⑤「高度化実践演習」の設置

周知のとおり、専門職大学院では、いわゆる修士論文は義務づけられていないが、連合大学院では、ゼミにあたるクラスを、コース必修科目の「高度化実践演習」として配置し、「修了論文」の作成を行わせている。修士論文ほどのボリュームではないが、2年にわたる教職専門実習を通して、自らの研究課題を見つけ、その課題についての研究を進め、最終的には、学会誌論文1本分程度（20,000字程度）の論文を完成させる。学部卒院生は、出身大学・学部も様々で、卒業論文形式での論文の執筆経験のない院生も多い。論文執筆に苦勞する院生もいるが、1つのテーマを深く掘り下げ、論文にまとめるという作業は、教壇に立った後も役立っているようである。授業力高度化コースの場合は、大学院の性格も勘案して、学問的なオリジナリティを迫及するのではなく、テーマについての基本文献や一般的動向を把握しながら、それらの視点を応用すれば、自らの実践がいかに改善され、どのような高度な実践を行うことができるのかという観点を重視した論文作成を行わせている。

⑥教職専門実習（10単位）の実施

教職専門実習は、大学院レベルの教育実習である。およそ50日間を、M1、M2に分割して実施している。連携協力校に指定された京都府内及び京都市内の公立の小中学校と、京都教育大学の附属校で行う。附属校は、主に高等学校の教員志望者が行く。

院生は、何らかの「一種免許状」を取得して入学しているため、専門実習では、準スタッフとして学校に関わり、校務分掌も与えられるなど、教員の現実の実務に近い中身で実習し、実践的な力量形成を行う。学校ごとに、実務家教員の担当が決まっており、実習期間中、実務家教員は学校へ何度も足を運び、現場との調整や院生指導にあたる。研究者教員も、研究授業参観をはじめ、担当院生の実習する学校へ複数回訪問し、実務家とともに指導にあたる。

M1の9月を利用し、まず、2、3週間の実習（教職専門実習Ⅰ）に出かけ、M2の前期に2カ月程度の実習（教職専門実習Ⅱ）を行うのが通例である。M1の実習終了後は、同じ学校でボランティアを続けるなど、学校や生徒との関係を継続させながら、M2の実習に入るケースが多い。学校によって実習開始日は異なるが、4月初旬から開始し、いわゆる「学級開き」の段階からクラスに関わっていくことが多い。

他方で、それぞれの連携協力校によって状況が異なることもあり、授業を行う回数や実習内容が統一されていない等の点は今後改善の余地がある部分でもある。連携協力校では、学部の教育実習生、インターンシップ生、ボランティアなど、様々な形で学校に関わる学生・院生がいる中で、「教職専門実習」という全く新しい形で院生を受け入れているため、各学校での実習内容に最低限の統一性を持たせられるよう研究科と密な情報交換が必要でもある。いずれにしても、院生にとっては、この長期の実習は、教員としての基本的力量をつけるのには最善の場となっている。ただし、これは単に実習が物理的に長期化したからよい、ということではなく、研究科と学校の連携、現場や大学院の教員の指導体制など、実習を支える総合的な体制による点であることは強調しておきたい。

なお、現職教員は、出願時に「業務自己評価書」に基づく事前審査を行い、さらに、入学後の複数回の審査（レポート作成や面接）を実施し、十分な力量があると判断された場合、教職専門実習の一部（又はすべて）を履修したものとみなす制度がある。

⑦ FD の徹底による授業、カリキュラム改善

専門職大学院ということもあり、FD 活動も積極的に行っている^{vi)}。通常の授業運営も、ペアで実施するため、2名での日常的な打ち合わせは、ある種のFD的側面を持っていると考えられるが、研究科全体としても、FD 活動を行っている。学期ごとに授業アンケートを実施し、担当教員は、自己評価と次の学期へむけた改善点を明らかにし、結果を公開する。教職大学院としてのFDのあり方という面では、手探りの部分があることは否めないが、2010年度には、「FD集会」を開催し、ほぼ全員の院生と教員の出席のもとで、アンケート結果をもとに、率直な意見交換を行った。また、毎学期複数の公開授業と事後検討会の実施をはじめ、FDに関連して、外部評価委員会の定期開催、年1回公開フォーラムの開催など、研究科の成果と課題を広く発信するとともに、多様な活動によって研究科や授業の改善に努めている。

京都連合教職大学院は、教員養成大学所属教員、私大所属教員、実務家教員と、研究科の専任教員そのものが多様なバックグラウンドを持っている。それら教員が一同に会して行うFD活動であるため、多様な意見が表明され、多角的な視点からのFD活動が可能であることも連合大学院ならではの特色であると考えられる。完成年度をむかえたため、FDの成果を、カリキュラム改革にも活かしていく予定である。

3. 4 採用状況など

教職大学院にとって、出口問題は避けて通ることができない。就職（教員採用試験への合格）に関わるのは、学部卒院生のみであるが、多様な院生を受け入れているがゆえに、希望する学校種や教科も様々であり、個々人に応じた対応が必要となっている。

全国統一の制度ではないが、関係者の尽力もあり関西圏のほとんどの自治体（採用試験の実施主体となる府県の教育委員会及び、政令指定都市の教育委員会）は、「専修免許状」取得を条件とする「就業猶予」の制度を導入している。これによって、学部卒業学年で教員採用試験に合格した者が、猶予制度を使って大学院に入学したり、M1で採用試験に合格した場合でも、M2も継続して学び続けることができる。京都連合教職大学院でも、この猶予制度を活用して修学する院生が年々増えてきている。

2010年3月に、初めての学部卒院生が修了したのみであるが、第一期の修了生は、進路変更の1名（民間企業へ就職）を除き、全員が何らかの形で教壇に立つことができた。周知のとおり、一般に、大量採用の時代であると言われているが、地域差も大きく、未だに「狭き門」である学校種・教科があるのが実情である。院生の希望する学校種や教科を勘案すれば、6割近くが正式採用で、それ以外のほとんどは常勤講師となった実績は、初年度としては十分な成果であると考えられる。2年目の実績については、現時点で集約中でもあるが、8割に近い正式採用となる予定である。

研究科では、実務家教員を中心に、研究者教員も関わりながら、採用試験の筆記や面接の対策を実施しており、修了生に対するフォローアップ体制も構築している。

4 教職大学院における成果と課題

4. 1 成果

教職大学院は創設後、まだ3年目であり、2010年3月に初めての学部卒院生を送り出した段階であるため、その成果を論じるのは困難でもあるが、この間の京都連合教職大学院の成果として、常勤講師を含めて、教員志望者のすべてを教員として送り出すことができたことを、第一にあげることができよう。

つぎに、FDの一環として実施している研究科アンケートでは、現職院生、学部卒院生を問わず、研究科の学修に対して、「満足」「ほぼ満足」との回答は、ほぼ100%であり、共通の目標を持った仲間と切磋琢磨することで、教員としての実践的指導力を獲得できているという高い評価を得ていることも、この就職実績につながっていると考えられる。

また、力量形成の面からみても、院生それぞれの持つ課題に即して、大きく成長させることができていると考えられる。私学の一般学部出身者が多数を占める院生は、様々なバックグラウンドをもち、スタートラインもそろってはいない。学校現場で、スムーズに授業実践を行える院生もいれば、学部段階と同程度の授業しかできない院生も入学しているのが実態である。長期の実習や講義を通して、個々人のもつ潜在力を可能な限り伸ばすことができているのではないかと考えられる。これは、単に現場を見る機会が多いということに限らず、実践的な学びと理論的な学びを、院生が意識的に行った結果でもあろう。さらに、特定の領域に偏ることなく、教員の仕事全体を見通した学習を行うことで、院生の描く教師像が、より広く、深いものとなっていることも指摘できよう。

入学時点では、人前で発表することをやや苦手としていたのに、実習やFW、繰り返されるグループ学習や発表を通して、2年間で大きく成長し、教壇に立っていく院生を間近にみていると、臨床的な学びを中心とする教職大学院は、とくに「教職」領域の知識や実践力を高めるには、非常に有意義なしくみであると感じている。

4. 2 課題

成果と同様に、課題についても、全体を詳細に総括できる段階ではないが、ここでは、教職大学院における教員養成という視点から、4点の課題を指摘したい。

①「教科」専門をめぐる問題

教職大学院は、いわゆる「教職」領域中心の科目編成となっており、教科内容を学習する科目が置かれていない。中学校、高等学校の教員にとっては、教科内容の深い理解を欠くことはできないため、どのようにして教科内容の専門性を高めるのかという点は重要な課題となっている。他方で、現行の単位の枠組みや、専任教員数からしても、すべての教科をカバーする科目設置は困難である。京都連合教職大学院では、専任教員の専門分野の関係で、唯一、「英語」に関する教科専門科目の新設を行ったが、それ以外は、課外のセミナーのような形で講座を開講するにとどまっている。既存の教育学研究科や他の大学院との単位互換の可能性を追求することや、入試の時点で、教科内容の専門性に重点をおいた選抜を行うなど、多角的な検討が必要であるといえる。もちろん、教科内容に関する科目の充実を過度に追求すれば、一般の大学院や既存の教育学

研究科との差がなくなることにもなるため、教職大学院の制度の中で、どの程度まで、教科専門性を求めればよいのかについて、真摯な議論が必要であろう。

②教職大学院での基盤となる学問をめぐる問題

教員養成の6年制（または、 $4 + a$ ）の問題とも関係するが、教職大学院における専門職養成は、単なる物理的な面での「長期化」ではなく、「質」の面でも、これまでの教員養成の在り方を転換する議論にまで行きつく大きな要素をはらんでいる。「現場の課題に即した」「実践的指導力形成」「理論と実践の往還」等々、様々なフレーズで説明される教職大学院であるが、その基礎的となる学問（知の体系）とは何かについて、未だに合意がないのが実情であろう。教育委員会が独自に行っている「教師塾」「教員養成セミナー」の長期版であってはならないだろうし、教職の「専門学校」でもないことは確かである。また、関連領域の研究成果の学校現場への応用方法だけを考える組織でもないであろう。表面的な教育技術の獲得のみにとどまらせないためにも、教員の質の高い実践力を保障する基盤となる知識の体系とは何かについて、積極的に議論すすめ、高度専門職としての知的基盤の確立は急務であろう。

学校現場では、教員の大量退職期に入っており、地方では、この10年間で教員の半数が入れ替わるという予想を立てている県もある。全国的にみても、「単級」（学年に1クラス）が増えており、従前のように、採用後、ベテラン、中堅、新任という教員バランスの中で、新人教員が育っていく環境がなくなっているのも事実である。このような状況で、「即戦力」「実践的指導力」が過度に求められる時代であるがゆえに、教職の専門性を基礎づけ、教職大学院の教育の中核とすべき知識の体系の確立も急がれていると思われる。

③専任教員の確保、教育委員会との連携、運営体制をめぐる問題

教職大学院に、適切な研究領域、実践経験をもつ専任教員をどのように確保するのかという問題もある。研究者教員であれば、特定の学校種や教科に限定されず、しかも、実際の学校現場に近い視点からの講義や院生指導が求められる。実務家教員であっても、実務経験があれば誰でも院生指導ができるわけでもなく、力のある実務家教員を、2、3年サイクルで入れ替えていく方法を、教育委員会との連携のもとで、構築しなければならない。教職大学院の拡充には、適任である専任教員の確保が大きな課題となろう。

また、実務家教員の派遣の問題のみならず、連携協力校の確保、FW先の確保、現職院生の派遣など、様々な面で教育委員会との連携が不可欠となる。しかし、教職大学院を、採用人数に見合うだけの規模で、今後普及させようと思えば、各都道府県内に、複数の設置が必要になる。その場合、競合する複数の大学院と、教育委員会がどのような連携体制をつくるのか、大きな課題となっていくであろう。

さらに、教職大学院では、先に紹介した通りの充実した院生指導を行わなければならない。ST比の問題、学費水準の問題など、解決すべき問題も多い。

④その他の制度面での課題

大学院での実践と直接的に関わる問題ではないか、教職大学院の認知度や教職大学院修了者へのアドバンテージをめぐる問題も指摘できる。

創設から時間がたっていないこともあって、教職大学院自体、残念ながら、広く知れ渡っている状況にはない。学校現場での認知度の低さもさることながら、教員養成系大学や教職課程担当

者であっても、教職大学院での教員養成について理解されていないのが現状であろう。今後、修了生が現場で活躍することによって、認知度の高まりは期待できるが、それ以外にも制度上の問題が横たわっている。

たとえば、現状の教職大学院の修了生には、採用時や採用後の給与面などにおいて、特段のアドバンテージはない。教員採用試験で、教職大学院修了生に限定した推薦枠を新設している自治体もあるが、あくまでも一部の取り組みであって、全国的に制度化されているわけではなく、教職大学院生であっても、原則的には、他の受験生と同じ土俵で受験しなければならない。さらに、教員になった後も、通常の大学院卒と同列の扱いであり、特段の優遇制度もない。

教職大学院は、採用試験合格のみを目的にしているわけではないが、「講師」経験者が有利ではないとも言われる教員採用試験との関わりでいえば、進学へのインセンティブの意味でも、何らかのアドバンテージを制度として確立する必要はあろう。教員養成を4年間で完結することの困難性は、至る所で指摘される時代でもあるが、たとえ、教職大学院を中核に位置付けた教員養成の6年制や「4 + a」を志向したとしても、奨学金政策をはじめ、採用試験でのアドバンテージ、給与面での改革など、総合的な検討が伴わなければ、優秀な院生の確保は困難となるのではなかろうか。

おわりに

本稿では、本学が参加している京都連合教職大学院の概要と、そこから見える教職大学院における教員養成の課題について整理してきた。教員養成制度の問題まで踏み込んだ検討はできなかった点をご容赦願いたい。

京都連合教職大学院は、幅広い学校種・教科の学部卒院生の受け入れをしており、その数も国内有数の教職大学院となっている。今後の教員に必要となる ICT 活用能力や英語運用能力の育成にも力を入れており、海外研修の実施やアジア諸国からの教員研修留学生を受け入れるなど、研究科独自の試みも積極的に行っている。設置後3年しか経過していないものの、現在のような教員養成改革の動向にあって、今後の教職大学院モデルを提示しうる研究科として認知され始めている。

このような京都連合教職大学院に連合構成大学として参加している本学であるが、毎年10名前後の進学実績があり、本学出身の院生は、常に研究科内で他の院生をリードする存在となっているといえる。第一期の進学者は、自らの力量を十分に伸ばし、現在、全員が教員として活躍している。教育学研究科を持たない本学にとって、京都連合教職大学院への参加は、学生の進路保障の側面からしても、大変有効に機能しているといえる。

教員養成の世界において、本学は、これまでの教員採用の実績や教職履修者数みても、全国有数の実績と規模をもつ大学である。私学の教員養成の世界で、全国の大学をけん引する潜在力を十分に備えていると考えられる。開放制の原則のもとでの教員養成でもあるので、画一化した教員養成を行う必要はないが、教職大学院が、今後の教員養成で中心となっていくことは十分に想定できる。実際、すでに中央教育審議会では、基礎資格を修士とする案を議論しており、本学においても、これまでの経験を生かしながら、大学院レベルにおける教員養成について検討を始め

る時期に差し掛かっているのではなかろうか。その中でも、教職大学院が中核となっていくことが予想されるため、京都連合教職大学院での経験を踏まえて、本学の教員養成のさらなる高度化を実現していくことが必要であろう。

注

- i) もともと教員養成の6年制への移行が提言されてきたが、最近では、学部での4年間の教員養成に、長期の教育実習を加えるという4+aという案が主流となっている。
- ii) 教員養成6年制や教職大学院制度の問題等については、京都連合教職大学院の研究科長である堀内孜の一連の研究に詳しい。たとえば、堀内孜「教職大学院の現状と展望」『教職課程』35巻5号、2009年、pp.12-13、協同出版。堀内孜「教員養成6年制と教職大学院」『現代学校研究論集』（京都教育大学公教育経営研究会編）第28巻、2010年、pp.101-106。など。
- iii) 教員の構成については、文部科学省「学校教員統計調査」を参考にした。
- iv) 本稿の執筆時点では、議論の途中の段階であるが、4年制大学卒に授与される「基礎免許状」でも教壇に立てるものの、担任を持つことができず、授業や校務の補助的業務を担当することしかできず、正式な教員となるのは、あくまでも大学院修了の「一般免許状」取得者になるという方向での議論が進んでいると報道されている。
- v) 教職大学院のカリキュラム等については、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年）に「補論」として示されている。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/015.htm
- vi) 片山紀子・宮野純次「教職大学院における授業改善・FD活動」『京都教育大学紀要』第116号、2010年、pp.23-35。参照

The Current Situations and Issues of Pre-Service Teacher Training in Professional Graduate School of Education: Through a Practice at The United Graduate School of Professional Teacher Education, Kyoto University of Education

MORITA Masaki (College of Social Sciences, Ritsumeikan University & The United Graduate School of Professional Teacher Education, Kyoto University of Education)

別表 1 教職大学院一覧（2010 年度）

大学院名	研究科名	専攻名	入学定員	開設年度
北海道教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	45	2008
宮城教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	32	2008
山形大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	20	2009
群馬大学大学院	教育学研究科	教職リーダー専攻	16	2008
東京学芸大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	30	2008
上越教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	50	2008
福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30	2008
山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	14	2010
岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20	2008
静岡大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	20	2009
愛知教育大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	50	2008
京都教育大学大学院	連合教職実践研究科	教職実践専攻	60	2008
兵庫教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	100	2008
奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	2008
岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	2008
鳴門教育大学大学院	学校教育研究科	高度学校教育実践専攻	50	2008
福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	2009
長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	2008
宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	28	2008
聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30	2009
創価大学大学院	教職研究科	教職専攻	25	2008
玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20	2008
帝京大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30	2009
早稲田大学大学院	教職研究科	高度教職実践専攻	70	2008
常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科	初等教育高度実践専攻	20	2008

(文部科学省 HP を参考に、筆者作成)

教職大学院における教員養成の現状と課題

別表2 京都連合大学院開設科目一覧（2010年度）

共通必修科目（20単位）		コース必修科目（10単位）	
特色あるカリキュラム開発と課題 教育課程の評価とマネジメント 魅力ある授業づくりの実践と課題 多様な授業形態の実践と課題 生徒理解の実践と課題 不登校理解とその支援の実際 学級経営の実践と課題 学校の組織構造と経営実践 現代社会と学校教育 教員の職務と役割	授業力	授業における評価の実践と課題 授業力を高める授業研究会の実践 ICTを活用した授業の開発 現代的教育課題の教材化と授業実践 授業力高度化実践演習	
	生徒指導力	生徒指導の実践と課題 教育相談と特別支援 スクールカウンセリングの実際とその活用方法 生徒指導充実のための学校内外の連携 生徒指導力高度化実践演習	
	学校経営力	教育改革と教育行政・学校経営 教育法規の適用と課題 学校づくりとリーダーシップ 学校評価と教員評価の設計と展開 学校経営力高度化実践演習	
選択科目（6単位）			
教師の実践的指導力の形成と課題 戦後教育実践の展開 授業の事例研究 授業構想のための教科書分析 教育評価について考える 教育評価実践論 教科外の領域に関する教育実践の比較分析 量的アプローチ授業分析研究 子どもの遊びの心理学実践論 地球的視野を育成する授業の構想と課題 平和教育論 持続可能な社会をめざす環境教育の実践と課題 キャリア教育の理念と実践 学校心理学総論 「問い」から考える教育学 認知発達についての実践的理解 学校カウンセリングの理論と実際		心身の健康医学 人権教育の課題と模索 マイノリティの人権に関する事例研究 問題行動改善のための事例研究 教育開発リーダー研究 人格理解のための理論と臨床技法 保護者・地域との連携実践 研究開発と研修の組織化 高校の学校経営 学校経営改善事例研究 学校経営改善総論 学校経営改善演習 情報機器操作法（初級） 情報機器操作法（中級） 英語科教材研究Ⅰ 英語科教材研究Ⅱ	
教職専門実習（10単位）			
教職専門実習Ⅰ（3単位） 教職専門実習Ⅱ（7単位） 教職専門実習ⅢA（3単位） 教職専門実習ⅢB（4単位）			

* 「選択科目」については、教育学研究科からの提供科目を含み、隔年開講の科目もある。

特集

立命館大学における理工系大学院教育の現状と課題

深川良一

要旨

理工学研究科では、2009年度に大学院課題検討集中ワーキングを設置し、今後の一層の大学院展開を目指して、大学院の人材育成目標、学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成方針（カリキュラム・ポリシー）、入学者受け入れ方針（アドミッション・ポリシー）、組織のあり方等について検討した。本文書は、そこでの検討結果と2010年度の検討結果の一部をとりまとめたものである。さらに、理工学研究科の将来の展開にとって重要な2つのプログラム、すなわち2007年度から3年間理工学研究科において実施された文部科学省大学院教育改革支援プログラム「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」、および2010年度より5年間実施される文部科学省科学技術振興調整費「イノベーション創出若手研究人材養成事業」で、理工学研究科より提案され採択された「産学連携コーオプ型高度人材育成プログラム」について紹介している。この両プログラムは、いずれも英語力の強化や本学以外の機関における長期インターンシップ、コーオプ研修を特徴としており、従来の大学院修了生には不足していると指摘されていたプレゼンテーション能力、交渉力、リーダーシップなどの多様な能力開発に有益な取り組みとして期待を集めている。

キーワード

研究力、国際化、プレゼンテーション能力、交渉力、リーダーシップ、長期インターンシップ、コーオプ研修、教学・研究支援体制整備

1. はじめに —理工学研究科を取り巻く状況—

理工系分野の大学院は、(1) 高度職業人や研究者の養成、(2) 研究の質の高度化と深く関わっている。特に、本学の理工系大学院は、BKC 移転を機に量的拡大について成果を上げ、それに伴って質的にも充実が図られてきた。

しかしこの間、国立大学は国立大学法人化を契機として、理工系学部における教員を大学院所属とし、学部は兼担という教員体制をとり、大学院重点化を進めてきている。特に、国立大学法人と本学理工学研究科とは、入学者の獲得や研究活動について競合関係が学部をも含めて先鋭化

しつつある。今後 10 年間は 18 才人口が定常期となるが、その後急激な減少期を迎えることから、この 10 年間の理工系学部での大学院の質および量的充実が、18 才人口の急減期を迎えての理工系学部の帰趨を左右するものと思われる。また、海外からの理工系志望の留学生のほとんどが大学院で学びたいという研究留学生であり、G30 採択下での理工系の国際化も DMDP (Dual Master Dual Program) や DDDP (Dual Doctor Dual Program) を含めた大学院学生の相互交換の主力となるとと思われる。

このような状況の下、理工学研究科では、2009 年度に大学院課題検討集中ワーキングを設置し、今後の一層の大学院展開を目指して、大学院の人材育成目標、学位授与方針 (ディプロマ・ポリシー)、教育課程編成方針 (カリキュラム・ポリシー)、入学者受け入れ方針 (アドミッション・ポリシー)、組織のあり方等について検討した。本文書は、そこでの検討結果と、2010 年度に引き続き実施された検討結果の一部をとりまとめたものである。さらに、理工学研究科の将来の展開にとって重要な 2 つのプログラムについて紹介している。

本文書は基本的に現在の理工学研究科を念頭において記述されているが、筆者の所属する理工学部と関係の深い (新) 理工学研究科に関する記載中心であることを予めお断りしておく。

2. 理工学研究科における改革の変遷

理工学研究科は、理工学部を母体として 1994 年度の理工学部・理工学研究科の拡充・新展開を経て、2006 年度 (後期課程は 2000 年度) に現在の前期課程 3 専攻 (基礎理工学、創造理工学、情報理工学) および後期課程 1 専攻 (総合理工学) の構成となっている (2001 年度に設置した一貫制博士課程フロンティア理工学専攻は 2007 年度から学生募集停止)。入学定員は、前期課程 650 名 (基礎理工学 50 名、創造理工学 400 名、情報理工学 200 名)、後期課程 75 名もの規模となっている。

1994 年度以降実施された理工学研究科の改革の主要なキーワードを上げるとすれば、研究力強化、国際化となる。研究力強化に関しては、博士後期課程の強化を図り、2001 年度には一貫制博士課程であるフロンティア理工学専攻を設置した。国際化に関しては、同じく 2001 年度には留学生の増加を目指して国際産業工学特別コースを設置し、留学生と日本人留学生の交流の進展を通して国際化を図ると同時に、能力のある留学生の確保を通じた研究力の強化も目指した。2006 年度からは、「国費外国人留学生 (研究留学生) の優先配置を行う特別プログラム」 (通称: 留学生 GP) 採択に伴う国際産業工学特別プログラム設置が図られ、留学生数が飛躍的に拡大することとなった。

以上のように、理工系大学院においても種々の改革が実施されてきたが、全体として見れば、学部改革が優先され、大学院改革は後回しにされたというのが実情であろう。

3. 理工系大学院の現状と課題

3.1 理工系大学院における枠組みと入学定員

2. で述べた通り、現在の理工学研究科は、2006 年度以来前期課程 3 専攻 (基礎理工学、創造

理工学、情報理工学) および後期課程 1 専攻 (総合理工学) の構成となっている。この構成は各専攻間の垣根を低くし、相互交流を促すという意味では十分意義のあるものであった。しかしながら、一方で学部と大学院におけるカリキュラムの系統性を維持するのが難しいなどの弱点があった。さらに、関西医科大学との間で共同大学院構想が議論され、2012 年度から生命科学研究所 (仮称) を設置する予定だったこともあり、これに合わせて 2012 年度以降の理工系大学院の枠組みを検討する必要性に迫られていた。

入学定員に関しても、近年実績との間に若干の乖離が目立ってきていた。即ち、博士前期課程に関しては、不況の影響を受けるなど種々の要因により、入学定員をオーバーする専攻が増え、逆に博士後期課程に関しては、一貫して定員を満たしきれない状況が続き、定員の是正が必要となっていた。

3.2 教学

(1) 人材育成目標等の明確化・整合性の確保

理工学研究科では、研究科独自の人材育成目標は、例えば履修要項などに明記されてはいたものの、統一されたものとしての認識は必ずしもなかった。また、前期課程や後期課程、あるいは各専攻ごとの人材育成目標は特に設定されていなかった。人材育成目標がすべての規範となり、それを受けて学位授与方針 (ディプロマ・ポリシー)、教育課程編成方針 (カリキュラム・ポリシー)、入学者受け入れ方針 (アドミッション・ポリシー) が明確にされる必要があった。

(2) 前期および後期課程での教学に関する検討事項

各課程の教学内容に関する検討を要する課題は以下の通りであった。

前期課程においては、修了要件 (研究科共通科目の設定、コアとなる学系 (専攻) 固有専門科目の設置、研究指導科目の見直しなど)、科目の開講形態 (原則毎年開講、科目数の精選、系統履修の明示)、英語教育などについての検討が必要であるとされていた。

後期課程においては、従来研究中心ということで研究指導科目に重きがおかれてきたが、院生自身に多様な能力の獲得が期待されるようになって、講義科目の設定が必要であるとの認識が広がっていた。同様な趣旨で、社会人・留学生を対象にした前期課程 (M) 科目の履修許可 (なお、前期課程科目は修了要件外) についても検討する必要があった。

その他、前期課程・後期課程 (共通) の課題としては以下のようなものが上げられる。まず、博士前期および後期課程における研究のスケジュールが院生に明示されてこなかったため、研究スケジュールについて院生自身が無自覚であったり、安易に就職活動を行うなどの問題がある。また、修士論文および博士論文作成の過程で、指導教員のみが研究の進捗状況を把握し評価するという事は望ましくなく、前期課程の早い段階から複数教員による指導を実体化すべきである。さらに、現行の TA については、講義時の資料配布や出席確認など補助的な役割を担うに留まっている。「教える」という行為にもっと積極的に関与させることを通して、TA の成長を図る方法を検討する必要がある。

(3) 教学支援事務体制の強化

総合理工学院発足後の教学支援事務体制について、特に国際化への対応ができていない等の課題がある。については、体制の強化を早急に図る必要がある。

3.3 国際化

大学院学則に定めた人材育成目標を達成するためには、研究科の国際化を進め地球規模のグローバルな視点を備えた人材の育成が必要不可欠である。理工学研究科では、これまでに研究を中心に据えた国際化教育を進めてきた。例えば、日本人学生を対象として、海外研究機関との連携を通しての海外派遣、海外企業でのインターンシップ、国際会議参加・発表等がある。学部教育で培った英語の基礎力は、海外でのこれらの体験を通して応用力として身につく。2007年度から3年間の予定で実施された「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム：通称大学院 GP (Good Practice)」では、発信型英語プログラム、海外派遣プログラム、帰国後のフォローアッププログラムの3つを軸に展開しているが、異研究分野、異文化等の異なる価値観の体験とその中でコミュニケーションすることが学生の大きな成長につながっていることが明らかとなった。また、留学生については、「留学生 GP」として2001年度に設置した国際産業工学特別コースが2006年度から国際産業工学特別プログラムとなり、これまでに毎年20～30名の英語基準留学生を受け入れている。しかしながら、理工学研究科の学生規模からすれば、以上のような派遣、受け入れの対象となる学生数はいずれも十分ではなく、今後一層の国際化を図るためには積極的な施策が必要である。

国際産業工学特別プログラムについては、国際産業工学特別コース（前期課程[2001年9月]、後期課程[2004年9月]）として発足した。2006年4月に現在のプログラムに名称を変更し、現在は前期課程および後期課程における入学定員の内数として、前期課程25名、後期課程5名の定員を設定している。この留学生 GP による国費外国人留学生の優先配置が5年間となっていることから、今後は、この国際産業工学特別プログラムを維持・発展させるために、新たな枠組みを構築する必要がある。

大学院 GP については、2009年度でプロジェクト期間を終了した。当面規模を縮小して事業は継続することになっているが、今後の対応について検討する必要がある。

全学的な取り組みである G30 については、理工学研究科としても留学生の受け入れなど積極的に対応している。基本的に博士課程での受入れを中心とするが、必要な奨学金確保などが主な検討課題である。

3.4 研究力

研究力は大学を評価する際の重要な尺度である。有力な大学であればあるほど研究力の向上に力を入れなければならない。とりわけ理工系においては、卒論、修論研究を通して、自らの学習の効果を実感し、また問題発見→分析→解決策の提案→フォローアップというサイクルを体験することによって研究力を高めていく。研究レベルが高ければ高いほど学生に与える効果も大きくなる。まさに研究と教育は大学の両輪である。

研究力を研究企画力、研究遂行力、成果発信力、産学連携力等の総合力としてみれば、全国34位（私学4位）というランキングとなる。ただし、この結果は工学系のみに注目した場合のものである。最近の国際ランキングによれば、ようやく400番台という位置づけである。この場合は大学全体に関わる指標である。研究力は総合的な指標であるから、理工系学部（理工学研究科）は研究力の向上に関して種々の面で改善の課題があることが分かる。

研究企画力がなければ大型プロジェクトが採択される可能性は低いし、ひいては外部資金を獲得できない。外部資金に関しては、衣笠からBKCに移転した1994年度当時に比べると総額で3～4倍程度のレベルに到達している。2002年度から急激な拡大がみられたが、文科省COEあるいはG-COEプログラムの採択によるところが大きい。2003年度からは中央省庁系の競争資金が顕著な伸びを示しており、全体の伸びに大きく貢献している。

以上述べたように、外部資金の獲得には一定の前進は見られるものの、他の有力大学に比較すると、まだかなりの差が見られる。特に、科研費に関しては、1人当たり採択件数および1件あたり採択金額を比較すると、東大：京大：慶大：早大：立命で順に0.73、0.77、0.37、0.30、0.23（件／人）、730、604、357、343、269（万円／件）となり、まだ改善の余地があることを示している。

上記では、外部資金の状況のみについて記した。理工学研究科での研究力は、外部資金のみで評価できるものではなく、各学問分野での特色や多様性を考慮した上で、公表された論文の質や量等に基づいて各専門分野の専門家から評価されるべきである。しかし、現状では本学のシステムではこのような研究力評価や課題抽出をできるシステムが整備されていない点が課題である。

さらに、研究力を強化するためには、具体的には研究を推進する人材、研究装置・施設（実験系の場合）・場所、研究資金、研究時間が必要である。本研究科の場合、特に研究人材および研究時間の確保が急務となっており、今後の検討が必要である。

3.5 就職

(1) 前期課程

前期課程院生の就職率や同院生への企業からの満足度については、学部学生よりも高いものがある。また、前期課程院生に対する就職支援は、基本的に学部生と同様である。しかし、前期課程への進学率の増加に伴って、部分的には、次年度への就職ガイダンスにも出席しない、エントリーシートへの書き方も知らないような院生が存在する。これらの院生に対する着実な対策が必要である。

前期院生の就職活動のあり方についても課題がある。前期院生については、進学動機の希薄な層が存在し、M1時に講義など単位取得に追われ、M1の2月頃からM2前期にかけて就職活動に時間および関心を奪われて、研究活動が疎かになる学生も一部存在する。就職活動のあり方やルール化も含めた検討が必要である。

(2) 後期課程

後期課程院生のおよそ半数は民間企業への就職を希望しているが、これまで大学や公的研究機関への就職のような実績はない。民間企業が求める人材像と大学での教学目標との乖離が原因であると思われる。後期課程修了後の具体的な道筋が見えないことが後期課程への進学率の少なさの一因であると思われる。上記乖離を解消することや大学や公的研究機関と並んで民間企業への就職を支援する体制の整備が重要である。

4. 今後の理工系大学院における枠組み

4.1 新研究科の考え方および今後の方向性

3.1 で述べた通り、現在の理工学研究科の前期課程 3 専攻（基礎理工学、創造理工学、情報理工学）および後期課程 1 専攻（総合理工学）の構成は、各専攻間の垣根を低くし、相互交流を促すという意味では十分意義のあるものであったが、一方で学部と大学院におけるカリキュラムの系統性を維持するのが難しいなどの弱点があった。そこで、2011 年度に 2012 年度以降の理工系大学院の枠組みに関しても検討が進められ、以下のような結論を得た。

理工系大学院の改革時期は、理工学部の学部改革と時期を合わせて 2012 年 4 月とすることとなった。改革は、前期課程と後期課程ともに実施し、新しい研究科については、各学部（理工学部、情報理工学部、生命科学部・薬学部）を基礎とした研究科を設置することとなった。なお、薬学の 4 年制博士課程に関しては、薬学部が 6 年制学部として 2008 年度より発足したことから、薬学部の完成年度に大学院の設置を合わせるとなれば 2014 年度となる。よって、薬学部の大学院の設置は別途検討される予定である。新しい研究科の構成は下記のようになる。

- ・理工学部－理工学研究科
- ・情報理工学部－情報理工学研究科
- ・生命科学部－生命科学研究科

なお、3 研究科制に移行した後も、入試や学位審査等において共通運営をはかること、各研究科の相互に関連する研究分野における開講科目・研究指導の共同など、研究科間で相互交流を促すような仕組みが引き続き検討される予定である。

4.2 各研究科・専攻の入学定員

今回の理工系大学院の再編に伴い、理工系大学院全体の入学定員は、表 1 に示す通り、博士課程前期課程では 800 名となり、現行の 650 名より 150 名の増加となる（収容定員では 300 名の増加）。これは、近年入学者が増加している（2010 年度 1 回生在籍者は 710 名で、入学定員を 60 名超過）という現状を踏まえ、また留学生や他大学からの入学者を積極的に増やすことを意図しての判断である。一方、博士課程後期課程では現行 75 名の入学定員であるが、今般、5 名減らして 70 名の入学定員が設定された。これは、過去 3 年間の入学定員の充足率が 50～60% 程度にとどまったという実態、および 2010 年度より開始された科学技術振興調整費「イノベーション

表 1. 新理工系大学院における入学定員・学位の設定

研究科	専攻		入学定員		学位	
	前期課程	後期課程	前期課程	後期課程	前期課程	後期課程
理工学	基礎理工学	基礎理工学	50 名	6 名	理学または工学	理学または工学
	電子システム	電子システム	180 名	8 名	工学	工学
	機械システム	機械システム	140 名	11 名	工学	工学
	環境都市	環境都市	80 名	15 名	工学	工学
情報理工学	情報理工学	情報理工学	200 名	15 名	工学	工学
生命科学	生命科学	生命科学	150 名	15 名	理学または工学	理学または工学
合計			800 名	70 名		

「新創出若手研究人材養成プログラム」により後期課程院生に対するキャリア支援が進むということとを踏まえての判断である。

5. 教育課程編成方針（カリキュラム・ポリシー）と課程の特色

5.1 前期課程

博士課程前期課程では、新たに設定した教育目標を踏まえ、新たな教育課程編成を行うこととした。すなわち、科目分野として、共通科目、専門科目、研究科目を設定し、これらの科目を体系的に学修することによって、教育目標が達成される。なお、共通科目は、自然科学における確かな知識と研究能力を養成するために配置された科目、専門科目は、専門領域における確かな知識、日本語による論理的な文章力、外国語によるコミュニケーション能力を養成するために配置された科目、研究科目は、専門領域における研究能力、日本語によるプレゼンテーション能力・コミュニケーション能力、問題設定・解決能力を養成するために配置された科目である。

以上の博士課程前期課程の主な特色としては、次のようなものを上げることができる。

- 1) 2年間に亘り、各領域に対応する「理工学特殊研究1～4」を開講し、全員に履修を義務付け、一人ひとりの院生の課題意識に応じた丁寧な指導を行う。
- 2) 研究科に相応しい高度な、あるいは専門的な実験・実習設備・機器環境を活用した教育研究を展開する。
- 3) 国際的な研究の場で通用する英語を身につけるためのプログラムを実施する。
- 4) 国際産業工学プログラムについては、前期課程における入学定員の内数として25名の定員を設定している。この留学生GPによる国費外国人留学生の優先配置が5年間となっているため、今後は、この国際産業工学プログラムを維持・発展させるために、新たな枠組みを構築する。

5.2 後期課程

博士課程後期課程では、教育目標を踏まえ、次のような教育課程編成を行う。すなわち、科目分野として、専門科目、研究科目を設置し、これらの科目を体系的に学修することによって、教育目標が達成される。なお、専門科目は、自然科学における高度な知識と創造的な研究能力、専門領域における高度な知識、日本語および外国語による高度な論理的な文章能力を養成するために配置された科目、研究科目は、専門領域における創造的な研究能力、日本語および外国語によるプレゼンテーション能力・コミュニケーション能力、問題設定・解決能力および問題解決へ向けてのリーダーシップを養成するために設置された科目である。

以上の博士課程後期課程の主な特色としては、次のようなものを上げることができる。

- 1) 3年間に亘り、各領域に対応する「理工学特別研究1～6」を開講し、全員に履修を義務付け、一人ひとりの院生の課題意識に応じた丁寧な指導を行う。
- 2) 研究科に相応しい高度な、あるいは専門的な実験・実習設備・機器環境を活用した教育研究を展開する。
- 3) 国際産業工学プログラムについては、後期課程における入学定員の内数として5名の定員

を設定している。この留学生 GP による国費外国人留学生の優先配置が5年間となっているため、今後は、この国際産業工学プログラムを維持・発展させるために、新たな枠組みを構築する。

- 4) 科学技術振興調整費『イノベーション創出若手研究人材養成』のプロジェクトとして、「産学連携コオプ型人材育成プログラム」が、2010年度から2014年度までの期間、採択された。産業界でイノベーション創出を担いうる能力を涵養するとともに、より多くのイノベーション創出人材を生み出すシステムを構築することを目的としている。後期課程院生や若手研究者に対して、企業への新たなキャリアパスを示すことにより、将来を見据えた研究支援の強化を図る。

6. 目指す理工系大学院教育実現に向けての諸課題

前述したような教育システム、研究指導等を実現可能とするには、下記のような条件整備が必要である。ただし、本文書では現理工学研究科の改革の基本方針のみを提起しており、下記の条件整備については各課題の具体化を図る中で具体的な条件整備を検討する必要がある。

6.1 研究装置・施設整備

理工系大学院の教育は研究指導と不可分である。理工系大学院の教育・研究においては、実験系であれば大型の実験装置や実験施設を必要とする場合が多い。私学助成等で導入した大型の実験装置や実験施設は、時間の経過とともに維持・補修を必要とするようになり、最終的には廃棄され、必要に応じて更新される。これらの維持・補修、廃棄、更新というプロセスは、かなりの経費を必要とするが、現状ではほとんどこれらの経費が予算化されていないために、使用に耐えなくなった古い実験装置が更新されずに放置されている。実験装置および実験施設の維持・補修、廃棄、更新を見込んだ予算の整備が必要である。

6.2 基盤整備

研究スペースの確保も急務である。学部所属の専任教員には、学内基準で定められた研究スペース（院生研究室＋実験系の場合実験用スペース）が最低限確保されるべきであるが、現状ではこの最低レベルの保証も困難になりつつある。さらに、R-GIRO 所属などの多様な形態で雇用される教員が増加しており、研究スペースの確保は益々困難になってきている。個人研究室の整備も合わせて実施されるべきである。現状では、実験研究室の不足から新たな人事を起こせない事態に立ち至っている。

研究の推進には優秀な留学生の力が欠かせない。理工系研究科においては、長期のみならず短期滞在の留学生の増加が予想されており、留学生のための宿舎の確保が重要である。また、海外の大学などとの交流を活性化させるためには、外国人研究者のためにリーズナブルに宿泊施設が提供される必要がある。そういう意味でも国際宿舎の設置は重要である。

学部課題としてBKC理工系学部における教室条件の悪化は切実であるが、そのしわ寄せを受けて、理工学研究科においても教室の運用にほとんど余裕がなくなっている。今後、生命科

学部・薬学部の回生進行、院生数の増加、さらには G30 などの本格化に伴って留学生数が飛躍的に増加することが予想され、教室の整備が急務である。一方で、研究推進に関わって、試作品の設計・製作や実験用部品の加工などを行う上で、工作センターの持つ意味は大きい。学部総括文書で提案されているスーパーテクノセンターの意義は大学院における研究展開を考える上でも大きく、早急な整備が必要である。また院生数の増加に伴って一部の実験室や設計製図室における実験・実習にかなり支障の出ているケースがあり、早急に状況を改善する必要がある。

6.3 教学・研究支援体制整備

院生数は、学科によっては学部定員の半分を超える規模となっている。それにもかかわらず、院生に対する事務的ケアは学部生に対するものよりも随分手薄である。大学院では、伝統的に指導教員と院生との関係が密接になり、院生に対するケアも指導教員に託されることが多かったことに起因している。しかしながら、教員一人当たりの院生数が増加しつつあり、もはや教員がカバーできるレベルを超えている。院生に対する教学サポート、就職サポートを行う事務体制の強化が必要である。

外部資金を利用した各種プロジェクトの推進に院生自身が関わる機会が増えており、そうした場合、理工リサーチオフィスからの支援が重要である。院生が他大学、公的研究機関、民間企業などの研究者・技術者と直接交流することが増え、交流仲介役としての理工リサーチオフィスの役割が増大してきている。特に、後期課程院生においては、最近、民間企業の技術開発・企画部門を目指す者が増加しており、そういう院生にとって民間企業の研究者・技術者との交流はキャリア意識形成に直結するものである。よって、指導教員と理工リサーチオフィス（+キャリアセンター）の連携による大学院生への指導・支援体制の整備が必要である。

この数年、国際化の流れが加速されつつある。飛躍的な増加が予想される留学生に対する事務支援体制の強化は急務である。中でも英語基準での留学生増加が予想されるため、英語力のある職員の一部の配置による教学・研究支援体制の構築が重要である。

大学院生の指導に必要な教員体制を構築する必要がある。理工系の教員は、学部教育と較べ、大学院教育により多くの時間や労力を費やしており、大学院においては学部より少ない ST 比基準にする必要がある。

7. 大学院 GP の経験とその活用に向けて¹⁾

理工学研究科では「理工学の専門領域に関する高度な理論と技術に加え、創造的発見能力を兼ね備えた研究者、高度専門職業人を養成する」という理念に基づいて、博士課程前期課程では、高度化、複雑化する社会状況に対応すべく高度な専門知識を修得するために履修方法を体系化し、博士課程後期課程では、同前期課程で修得した基礎的研究能力を活かした、より独創的な研究能力を涵養するための複数指導や共同指導などの研究指導体制をしいている。

しかしながら、近年のわが国を取り巻く国際競争の激化の中では、これまで以上に実践力を有する人材が必要とされている。すなわち、専門的知識だけでなく、「英語でのプレゼンテーション力」、「英語での交渉力」、「企画力」など、高度なコミュニケーション能力を同時に備えた「国

際力」に長けた研究者、高度専門職業人の養成が強く求められている。そのような背景の中で、2007 年度より 3 年間、文部科学省大学院教育改革支援プログラム（大学院 GP と略称）「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」が実施され、優れた成果をおさめた。このプログラムの実施および成果は大学院生の教育に関して、画期的なもので、今後の大学院教育の在り方を考える上で多くの示唆に富む。

7.1 大学院 GP 「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」の概要

この教育プログラムでは、上記の理工学研究科博士課程前期課程・後期課程の教育理念を「国際的キャリア意識の形成」という視点から具体化し、「国際力」を備えた人材を育成することを目標とした。まず、国際的な場でのコミュニケーションツールである英語による発信力の強化（英語プログラム）、ついで海外派遣による実践的なトレーニング（個々の専門領域を基盤にした海外でのコーオプ研修・研究室滞在）、そして、実践を通じて獲得した知見をもとにさらに高度な能力獲得に向けたフォローアップトレーニングを実施した。同時に、英語基準で入学する留学生との研究室での日常的なコミュニケーションや国際会議等での発表、海外研究者によるセミナー聴講等を実施し、学生一人一人の国際化、そして、教職員の FD を目指した。

本 GP プログラムの最大の特徴は、一人一人の学生に合わせたオーダーメイドのプログラムという点にある。すなわち、まず、すでに研究コンテンツを持った院生の英語での発信能力を高める。その上で、最適な派遣研修先を選定し、派遣研修先でのコミュニケーション能力の涵養に努め、得られた派遣研修経験を学生本人が将来へ活用できるように支援する。さらに、プログラム展開により蓄積された様々なノウハウや知見を、次年度以降、自研究科のみならず学内他研究室、学外へ発信できるよう支援していく。以上のような PDCA サイクルを強く意識したプログラム開発を目指した。

7.2 プロジェクト発信型英語プログラム

本 GP プログラムの英語プログラムは、「国際力を備えた技術系大学院学生の育成」を目指しており、その趣旨に応えるため独自に開発されたのが「プロジェクト発信型英語プログラム」である。

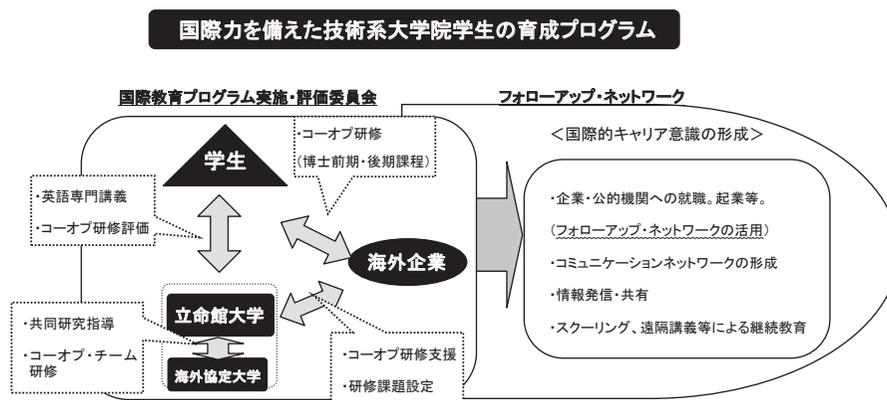


図 1. 履修プロセスの概念図

海外の大学の「国際連携共同研究室」での共同研究、海外の企業と連携した「海外コーオプ研修」に参加するためには、研修生は国際共同プロジェクトに参加し、それ相応の成果を収める英語能力が必要であり、この英語プログラムの修了が共同研究やコーオプ研修参加のための条件となる。

本英語プログラムは、Projects と Skill Workshops の2本の柱で構成されている。Projects では、受講学生が関心のあるテーマを選び、Projects を行う。Projects を通して自分の考えを探求し、その成果を発信する。受講学生の身の回りの話題から始め、最終的には専攻分野の国際的な Projects に参加し発信できる Professional skill を身につけさせる。Skill Workshops は、コミュニケーション活動を通して、Projects をするために必要な English skill と English competence を身につけさせる。

これらの英語プログラムにおける総授業時間は、2007年度で115.5時間、2008年度で118時間、2009年度で103時間であった。最終年度に若干の時間減となったのはインフルエンザによる休校などの影響である。英語プログラムおよび次に説明する海外派遣プログラムの受講者数を表2に示す。

表2. プロジェクト発信型英語プログラム・海外派遣プログラムの受講者数

年度	プロジェクト 発信型英語プログラム	海外派遣プログラム
2007年度	30名	29名
2008年度	40名(註1)	39名
2009年度	30名(註2)	29名
総計	97名	97名

註1：2007年度受講者2名を含む、註2：2007年度受講者1名を含む

7.3 海外派遣プログラム

「海外派遣プログラム」とは、「プロジェクト発信型英語プログラム」を修了した全学生を、長期休暇時期を利用し海外の企業あるいは大学の研究室に派遣するプログラムである。

海外企業研修では、学生に異文化就業体験をさせると同時に国際水準にある研究者や技術者像を学ばせ、それに見合った専門的力量および英語の運用能力を身につけさせる。当研修は、国内における学習環境のみでは達成が困難な「国際水準で活躍できる研究者及び技術者になるための継続的な動機付け（国際的キャリア意識の形成）」という意義を持つ。企画立案を含めての事前研修、海外企業での実践研修、成果発表および報告書作成を行う。

海外の大学の研究室における研修では、海外での学修・研修活動を通して、学生に専門研究分野における国際力を身に付けさせる。海外での研究発表会やシンポジウムに参加することによって、英語プログラムで習得した英語プレゼンテーション能力を実際に運用し、さらに磨きをかけさせる。同時に現地の学生との意見交換や交流を通し、英語または現地の言語にて日常的なコミュニケーション活動が円滑に行える能力を身に付けさせる。海外企業派遣の学生と同様、研究テーマの決定を含めての事前研修、共同研究、成果発表および報告書作成を行う。

派遣先は、アジア、欧州、北・中米と多岐にわたっている。具体的には、2007年度：Schott

AG (独)、Kyocera International 社 (米)、ケンブリッジ大学 (英)、チュラロンコン大学 (タイ) など 6 社 8 大学、2008 年度: Softbridge Solutions 社 (インド)、Nike 社 (米)、大連理工大学 (中国)、ジョージア工科大学 (米) など 12 社 17 大学、2009 年度: Neusoft 社 (中国)、Zoz 社 (独)、パリ大学 (仏)、プリティッシュコロンビア大学 (加) など 6 社 23 大学である。

7.4 教育プログラムの成果

本教育プログラムは、特に、グローバルな視点と英語によるコミュニケーション力を持った国際社会を舞台に活躍できる人材の育成を目標として実施された。そのための方法として、「発信型英語プログラム」、「海外派遣」、「フォローアップ」といった個別の小プログラムを実施した。これらを通して明らかになった事柄は、異なる専門領域や異なる文化、異なる価値観の理解力、適応力、そして、円滑な協同作業の遂行能力の重要性である。プログラム終了後に実施された受講生に対する各種アンケートからも以上のことが明確に意識されていることが分かる。

本教育プログラムの成果を具体的に示してみる。まず、プロジェクト発信型英語プログラムの「Skill Workshop」で満足度を尋ねた結果、『そう思う』『どちらかといえばそう思う』と回答した者の合計は、2007 年度で 79%、2008 年度で 70%、2009 年度で 100% となっている。「Projects」授業では、2007 年度で 79%、2008 年度で 70%、2009 年度で 93% となっている。受講生の満足度は年ごとに増加したと言えるだろう。以上のような高い満足度は受講前後の TOEIC スコアの顕著な変化として表れている。表 3 に TOEIC スコアの平均点と伸びを示す。本プログラムは TOEIC スコアの上昇を目的としたものではないが、本プログラムを受講することで英語学習に対するモチベーションが上がり、表 3 のような結果につながったものと考えられる。

表 3. TOEIC スコアの平均点と伸び

年度	受講者数	受講前平均点	受講後平均点	伸びの平均	最高伸び点	50 点以上伸びた受講者の割合	100 点以上伸びた受講者の割合
2007	29	574	632	58	220	52%	34%
2008	28	566	661	95	285	71%	43%
2009	25	570	638	68	215	48%	31%

次に海外派遣プログラムであるが、派遣先でのプログラムに満足したかどうかの問いに、『そう思う』『どちらかといえばそう思う』と回答した者の合計は、2007 年度で 76%、2008 年度で 80%、2009 年度で 86% となっている。海外派遣プログラムに関しても概ね高い満足度を示している。受講生たちの成長に関しては、2009 年度に派遣先の担当者（指導教員、博士後期課程学生、職場の上司）に対するアンケート調査を実施している。有効回答数は 19 名であった。それによると、派遣中に学生が取得したと思われる能力については、多い順に異文化理解力、専門知識、コミュニケーション力、英語技能などであった。これらの結果は学生自身に対するヒアリング結果と概ね一致するものであった。

8. 博士後期課程院生へのキャリア意識形成支援

平成 22 年度に文部科学省科学技術振興調整費イノベーション創出若手研究人材養成事業の公募があり、理工学研究科より提案された「産学連携コーオプ型高度人材育成プログラム」が採択された。従来、博士後期課程院生の研究指導は、とすれば個々の指導教員のみ委ねられてきたが、密接な指導ができるなどの長所もあるものの、時代が博士後期課程修了者に要求する多様な能力獲得にはなかなか手が届かないなどの弊害が指摘されるようになってきていた。その中で、今回採択されたプログラムは、現在の博士後期課程院生に対するキャリア意識を大きく変革するものと期待される。本章では、このプログラムの概要を紹介する。

8.1 産学連携コーオプ型高度人材育成プログラムの概要

採択されたプログラムの概要を示すと以下の通りである。

D 院生と博士学位取得後 5 年程度までの若手研究者（若手研究者）を選抜し、「産学連携」に軸を置いたプログラムを実施し、産業界でイノベーション創出を担いうる能力を身につけさせ、さらに、博士前期課程から後期課程への院生の進学を促し、より多くのイノベーション創出人材を生み出すシステムを構築する。

選抜された対象者に対し、「大学教員（研究指導教員）」、「シニアアドバイザー（研究分野統括コーディネータ）」および「企業連携コーディネータ」の 3 者による「トライアングル・フォスター指導体制（協働人材育成）」を構築し、平成 22 年度より新規に設置する全学組織である「博士キャリアパス推進室」による支援組織を整備する。また、その育成手段として「学修・研究カルテ」を活用し、実践プログラムである「実践カリキュラム」と「産学連携コーオプ研修」によりイノベーション創出に結びつく基本知識、交渉力、コミュニケーション力、等を修得させる。

従来とすれば研究指導教員のみ委ねられがちであった D 院生や若手研究者に対する支援を、対象者個々の特性を学修・研究カルテにより丁寧に把握しながら、トライアングル・フォスター指導体制で実施する点が大きな特徴である。

このシステムの評価は、学修・研究カルテによる実践プログラム計画作成（Plan）、実践プログラムの実施（Do）、プログラム推進委員会、外部評価委員会による定期的な運営と評価（Check）と、効果的なシステムの運用（Action）、の PDCA により行う。

8.2 イノベーション人材養成システム

理工研究科の諸事務を担当する総合理工学院企画課、産学連携全般を担当する理工リサーチオフィス、理工学研究科以外の研究科も含めた研究科の教育を担当する大学院課が既存関連組織となるが、立命館大学総合理工学院（理工学部、情報理工学部、生命科学部、薬学部および理工学研究科を統合的に運営する教学組織）と 2010 年 4 月に設置された「博士キャリアパス推進室」がプログラムを共同実施し、その他の事務組織がサポートする体制となっている。

上記の体制により、「学内外から公募した D 院生・若手研究者」に対して、「研究指導教員」、「連携企業」と協働して、基礎力・実践力を身につけた実学志向の高度人材を養成する。

博士キャリアパス推進室は、「シニアアドバイザー」、「企業連携コーディネータ（企業 R&D

経験者)、「事務局」からなり、実践カリキュラムの実施、産学連携コーオプ研修の実施、D 院生・若手研究者の就職支援を行う。

「シニアアドバイザー」は、研究指導教員と協働して、一人一人の D 院生・若手研究者の学修・研究カルテをもとに研究進捗状況の把握、助言等を行うと同時に、D 院生・若手研究者の研究活動に客観的な評価を行い、独創性、研究企画力、幅広い基礎知識を身につけることができるよう支援する。

「企業連携コーディネータ」は、企業において研究開発業務に携わった経験を有し、D 院生・若手研究者の専門分野と関連する産業界との接続をはかる。材料・化学、機械、電気・電子、環境・都市、情報科学、の各専門分野に 1 名ずつ配置する。同コーディネータは、「産学連携コーオプ研修」における D 院生・若手研究者と企業との連携推進、研修実施、研修評価を担当する。

「博士キャリアパス推進室」の事務局は、プログラム管理運営や学内外との連絡・調整等の事務、ならびに連携企業との守秘契約等の契約業務を担当する。

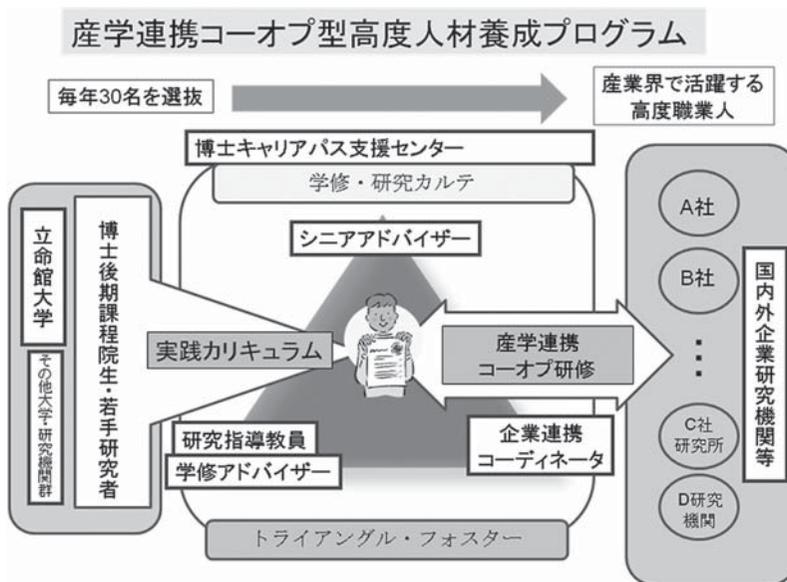


図 2. 人材養成プログラムの概要

8.3 本プログラムにより期待される効果

D 院生・若手研究者を、シニアアドバイザー、企業連携コーディネータおよび学内研究者の 3 者で協力して育成するという提案（トライアングル・フォスター指導体制）は、今までになかったユニークな取り組みであり、指導教員に依存しがちな従来の指導体制の欠点を補うことができる。

トライアングル・フォスター指導体制において、その中心となるのはコーオプ研修と呼ぶ産学連携プログラムである。3 者およびプログラム生と協議の上設定した研究テーマに関する研究成果は、関係者立会いの下で成果発表、意見交換、評価がなされ、その仕組みが当事者のプレゼンテーション能力、問題解決能力の向上を促す。本学ですでに実績を有する取り組みであるが、D

院生の多様な能力獲得にも効果を発揮することが期待される。

D 院生については、これまで非常に困難とされてきた企業での活躍の道が開かれ、キャリアパスが明確になることが期待される。D 院生のキャリアパスが具体的に明らかにされることによって、博士課程後期課程への進学率が高まることも期待される。

実践力と国際力を備えた D 院生や若手研究者が企業で活躍することにより、企業の国際力と R&D 力が強化され、わが国の技術力の向上という波及効果が期待できる。

9. おわりに

本文書では、この間の理工系大学院課題検討集中ワーキンググループにおける議論の結果の一部、および最近採択された 2 つの重要なプログラムについて報告したが、大学院課題に対する検討は緒についたばかりである。1990 年代以降、主要大学が大学院に重点を移す中で、本学の議論は専ら学部関連のものであった。この数年大学院関連の議論も増えつつあるが、コンプライアンスあるいは外部評価に関する観点のものが中心で、本来の大学院の活性化に関するものはまだ十分ではないのが現状である。

本学理工系大学院の今後の展開を考える上でとりわけ重要なのは、研究力の強化と国際化への対応である。今後 18 歳人口の激変期を迎えて、研究力の強化がなければ、主要大学として生き残ることは困難である。研究力はまさに総合力である。研究力を高めるためには、研究環境や研究条件の整備だけでなく、大学院における教育システムのあり方を根本的に見直す必要がある。国際化に関しては、理工系の研究分野は本来普遍性や国際性を有しており、その推進は自然な流れである。優秀な留学生を大学院に迎えることは、研究力の強化や国際的ネットワークの強化にも繋がり、益するところ大である。奨学金、受け入れ態勢など種々の困難な課題はあるが、早急に克服されなければならない。

本文書を取りまとめるにあたり、理工学部・学部長・坂根政男教授、鉛山 恵教授（現国際部長）、総合理工学院企画課・崔 幸浩氏、西浦明倫氏、富樫舞子氏、岩井宏三氏より種々御助言頂いた。また、現大学院・研究担当学院長補佐・深尾浩次教授が中心になって取りまとめられた理事会提案文書「立命館大学大学院理工系大学院の再編について」を参考にさせて頂いた。記して謝意を表す。

10. 参考文献

- 1) 鉛山 恵編著、立命館大学・大学院 GP「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」最終報告書、2010。

Current state and issues of education in the faculty of Science and Engineering at the postgraduate school of Ritsumeikan University

FUKAGAWA Ryoichi (Professor of the Civil Engineering Department of Ritsumeikan University, The last Vice Dean of the Institute of Science and Engineering)

特集

大学職員からみた大学院教育の現状と課題

中山博文

要旨

本稿は、大学院教育の実質化が問われる高等教育情勢において、立命館大学の大学院教育の実質化について概観したものである。本学大学院は、2000年代に入り、大学院規模の拡大に伴う量的充実化と、多様な教学分野への展開や大学院教育の実質化の進展に伴う質的充実化を図ってきた。本稿では、この10年間の量と質の両面を支える政策について考察しながら、研究科の教学を支える大学院担当職員のありようについても考察する。

そのうえで、本学大学院教育のさらなる実質化のための一つの方策として、教員と職員との協働をさらに進めながら、「学部で培ってきた知見」と「研究科が培ってきた知見」を生かしながら、学部と大学院の知見の相互交流による大学院教育のさらなる展開の可能性を提示する。

キーワード

大学院教育の実質化、大学院の国際化、教職協働、教学改善

I. はじめに

先日「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために～」(平成23(2011)年1月31日中央教育審議会、以下「23答申」という)が文部科学省の諮問機関である中央教育審議会より示された。これは、中教審が答申としてまとめた「新時代の大学院教育」(平成17(2005)年9月25日中央教育審議会、以下「17答申」という)にしたがって文部科学省が進めてきた「大学院教育振興施策要綱」(平成18(2006)年3月、以下「施策要綱」という)による様々な施策を検証した新たな答申であり、「大学院教育の実質化の検証を踏まえた更なる改善について一中間まとめ」(平成22(2010)年10月29日中央教育審議会大学分科会大学院部会)の内容をさらに深化させ、まとめられたものである。「施策要綱」では、「グローバルCOEプログラム」や「大学院GP」(現「組織的な大学院教育改革推進プログラム」)といった事業も含まれるが、本学においても、グローバルCOEプログラムや大学院GPの採択を受けながら、「大学院教育の実質化と国際的通用性、信頼性の向上を通じ、国際的に魅力ある大学院教育を構築していくこと」を実践してきてきた。今回の「23答申」では、5カ年計画であった「施

策要綱」の総括と次年度以降の重点課題について提起されている。

2000年以降の高等教育情勢においては、「17 答申」にもみられるように、「大学院教育の実質化」、すなわち教育課程の組織的展開強化の議論がなされてきた。一方、2000年以降の本学大学院においては、多様な課程の設置や研究科の新設も含めた量的充実化と、多様なカリキュラムの展開をも含めた大学院教育の実質化に相応しい質的充実化を行ってきた。その結果、本学大学院は3キャンパス16研究科を擁する私学でも有数規模の大学院となっている（2011年2月現在）。また、2011年4月より映像研究科も新設され、本学大学院は社会に対しますます多様な学びを提供するとともに、高度専門職業人や研究者のさらなる養成を進めている。

また、2000年度と2010年度とを比較すると、この10年間で本学大学院がどの程度変革してきたか、みえてくる。研究科数においては、2000年度には既存学部の上立つ研究科のみの計8研究科の構成であったが、2010年度には16研究科となり、2倍の規模となっている。これは、2001年度以降に独立研究科の設置が進んだことが大きい。研究科数増に比例するように、本学大学院の総入学定員も増加してきている。2000年度には総入学定員が1,035名であったが、2010年度には1,400名となり、約400名の増加となっている。これは、独立研究科の設置に加え、理工学研究科の再編・拡充も大きな要素となっている。また、入学定員数の増加に比例し、2000年時点では約1,900名だった大学院学生数が、2010年には約2,800名となり、約900名の増加となっている（表1参照）。

表1 2000年5月と2010年5月との大学院学生数推移

研究科名（開設年度）	2000年5月	2010年5月
法学研究科（1950年度開設）	197名	77名
経済学研究科（1950年度開設）	79名	100名
経営学研究科（1966年度開設）	98名	114名
社会学研究科（1972年度開設）	110名	132名
国際関係研究科（1992年度開設）	125名	157名
政策科学研究科（1997年度開設）	133名	90名
公務研究科（2007年度開設）	（未開設）	94名
文学研究科（1950年度開設）	190名	219名
応用人間科学研究科（2001年度開設）	（未開設）	115名
言語教育情報研究科（2003年度開設）	（未開設）	104名
先端総合学術研究科（2003年度開設）	（未開設）	147名
スポーツ健康科学研究科（2010年度開設）	（未開設）	26名
理工学研究科（1963年度開設）	977名	1,477名
テクノロジー・マネジメント研究科（2005年度開設）	（未開設）	117名
法務研究科（2004年度開設）	（未開設）	329名
経営管理研究科（2006年度開設）	（未開設）	154名
映像研究科（2011年度開設）	（未開設）	（未開設）
計	1,909名	2,822名

※ 2000年5月1日学生数表および2010年5月1日学生数表を基に大学院課作成。

Ⅱ. 本学大学院充実の展開状況

1. 2000年以降における本学大学院の特徴

本学大学院は、この10年間で規模の拡大と多様な教学展開を進めてきた。ここでは、本学の大学院政策のうち特徴的な点のみ提示したい。

(1) 独立大学院の展開

まずこの10年間で一番大きく変革した点として「研究科数の増加」が挙げられる。2001年度開設の応用人間科学研究科を皮切りに、2010年度までに学部基盤をもたない独立研究科が計7研究科開設されている。この独立研究科の開設は、元々本学になかった研究分野だけでなく、学部・研究科間をまたぐような横断型の研究分野をも包摂するなど、新たな研究基盤を創出することにもつながっている。ただ、独立研究科の場合は、学部という基盤をもたないという点で、例えば入試においても、学部の基盤をもつ研究科に比べより独自の入学政策が求められ、教員体制や事務体制等においても学部基盤をもつ研究科に比べ厳しい実態をもっている。

また、専門職ニーズの拡大とともに、本学では専門職学位課程として法科大学院（法務研究科）と経営大学院（経営管理研究科）を設置している。この2研究科は、2006年度に開設した第3キャンパスともなる朱雀キャンパスにおいて現在展開している。この朱雀キャンパスには、専門職学位課程の法科大学院と経営大学院に、公共政策大学院（公務研究科）を加えた計3研究科がおかれており、現在、大学院学生の約20%にあたる約600名が学んでいる。

(2) 教学改善についての取り組み

本学は、元々大学と学生の代表との間で定期的に懇談会を開催し、大小様々な課題について相互に状況を共有し、理解を深め、教学をはじめとする様々な分野の改善につなげてきた。大学院においても、全学的には大学院生協議会連合会が全学協議会の一パートとして主体的に参画するとともに、大学院懇談会の構成員として全学的な課題について議論を深めてきた。研究科単位においても、研究科の大学院学生組織であるクラス会と研究科との間では定期的に研究科懇談会が開催され、クラス会（大学院学生）の視点からの教学改善提案がなされるなど、日常的なやり取りが進められてきている。

さらに、本学大学院におけるFD（ファカルティディベロップメント）をより前進させるため、2006年度より「大学院教学改善アンケート」の取り組みを開始し、研究科がカリキュラム等についての大学院学生の意見等の実態を幅広く把握するツールとして、また教学改革の基礎データとして活用されている。なお、各研究科の特性に応じた教学実態アンケートとするため、アンケートの詳細は研究科に任されている。また、2010年度からの取り組みとして、各研究科の履修要項に、研究科の理念・目的や教育目標の提示に加え、「学位授与基準」の提示や「研究指導計画」のフローチャートの提示も順次進めている。大学院学生が計画的に研究指導を受けたり、学位請求論文の執筆へとつなげたりできるよう、よりわかりやすい学びの実現を目指している。

本学では、2000年以降大学院教育の実質化を担う教員のありようについても整理を進めてきた。整理の結果、「立命館大学大学院担当教員選考基準」（2004年制定）に基づいた「教員任用基準

および大学院担当資格の運用に関する全学ガイドライン」を定め、これまであいまいであった大学院の研究指導や講義を担当できる者の資格について定めることとなった。本ガイドラインについては、大学院の実態やコンプライアンスへのさらなる対応を進めるため、2009年度の学内論議を経て、全面改正を行ったところである。

大学教育改革支援事業と本学における教学展開に関していえば、「17 答申」以後、大学教育改革の支援として様々な事業が実施されてきているなかで、本学大学院においても様々なプログラムが採択されてきた。ここではそのうち「グローバル COE プログラム」と「大学院 GP」の二事業について触れておきたい。

まず「グローバル COE プログラム」は、文部科学省が「我が国の大学院の教育研究機能の一層の充実・強化を図り、世界最高水準の研究基盤の下で世界をリードする創造的な人材育成を図るため、国際的に卓越した教育研究拠点の形成を重点的に支援し、もって、国際競争力ある大学づくりを推進することを目的」として教育研究拠点形成を定めた施策である。このプログラムは、世界最高水準の教育研究拠点形成を目的として進められた「21 世紀 COE プログラム」（本学は 2002・2003 年に計 4 件採択）の評価・検証を踏まえ、後継のプログラムとして「17 答申」等に基づいて行われている事業である。

一方、「大学院 GP」は、文部科学省が大学院教育の実質化を進めるため、「社会の様々な分野で幅広く活躍する高度な人材を育成する大学院博士課程、修士課程を対象として、優れた組織的・体系的な教育取組に対して重点的な支援を行うことにより、大学院教育の実質化及びこれを通じた国際的教育環境の醸成を推進することを目的」として進めてきた事業である。

本学では、グローバル COE プログラムと大学院 GP について、それぞれ複数のプログラムが採択されている。グローバル COE プログラムとしては、現在 3 プログラムが採択され、それぞれの拠点で最先端の世界をリードするような人材育成を進めてきている（表 2 参照）。

表 2 本学におけるグローバル COE 拠点 ※副題は省略

拠点名	中核となる研究科
日本文化デジタル・ヒューマニティーズ拠点	文学研究科・理工学研究科・政策科学研究科 先端総合学術研究科
「生存学」創生拠点	先端総合学術研究科
歴史都市を守る「文化遺産防災学」推進拠点	理工学研究科、文学研究科、政策科学研究科

一方、大学院 GP としては、「『魅力ある大学院教育』イニシアティブ」に政策科学研究科と先端総合学術研究科が、「組織的な大学院教育改革推進プログラム（旧大学院教育改革支援プログラム）」に言語教育情報研究科、理工学研究科、社会学研究科、国際関係研究科、政策科学研究科がそれぞれ採択されている。採択研究科は、採択プログラムの内容を生かし、研究科の教学改善を進めてきている（表 3 参照）。

(3) 本学大学院の国際化

ここ 10 年の間に、本学大学院の国際化も大きく進められた。前述のグローバル COE プログラムや大学院 GP も、世界に卓越した研究拠点の形成や世界に通用する人材育成を目指すことを

表3 本学で採択された大学院 GP ※副題は省略

採択年度	採択研究科	プログラム名称
2005年度	先端総合学術研究科	プロジェクトを基盤とした人社系研究者養成
2006年度	政策科学研究科	ローカルガバナンスの政策実践研究
2007年度	言語教育情報研究科	国際通用性を高めた言語教育専門家の養成
	理工学研究科	国際力を備えた技術系大学院生の育成
2008年度	社会学研究科	海外大学共同による比較社会調査研究型教育
	国際関係研究科	国際協力の即戦力となる人材育成プログラム
	政策科学研究科	地域共創プロデューサー育成プログラム

目的としたプログラムである。そのなかで本学の大学院の国際化で最も大きな取り組みは、英語基準カリキュラムの設置と英語基準による海外からの留学生の受け入れである。英語基準カリキュラムとは、英語のみで授業を受け、英語で論文を仕上げ、学位を取得できるカリキュラムを指す。英語基準カリキュラムによる留学生受け入れは、2000年代前半に、IMF（国際通貨基金）による IMF アジア奨学金や、JICA（現国際協力機構）による JDS（人材育成支援無償）事業等による英語基準による留学生受け入れが本格化するなかで進められてきたものであった。まず、理工学研究科に国際産業工学特別コースを、経済学研究科に Master's Program in Economic Development (MPED) をそれぞれ設置するなかで、英語基準カリキュラムによる留学生受け入れが進められ始めた。その後、国際関係研究科が Global Cooperation Program (GCP) を設置（2003年）し、政策科学研究科においても英語基準留学生の受け入れを始めるなど（2004年）、このような各研究科における英語基準プログラムの展開は、本学大学院の国際化をさらに進める大きな原動力ともなっている。各研究科のこれまでの到達点を踏まえ、2009年度の「国際化拠点整備事業」（グローバル30）の採択を機に、大学院における英語基準カリキュラムのさらなる展開が期待されている。

また、2000年代に本格的に展開したプログラムとして、共同修士学位プログラム（Dual Master's Degree Program (DMDP)）が挙げられる。このプログラムは、派遣元大学の修士（に相当する）課程の学籍を継続しながら、受け入れ大学の修士（に相当する）課程に入学し、派遣・受け入れ両大学における課程修了要件を満たすことにより、最短2年で両大学から修士（に相当する）学位を得ることができるものである。元々このプログラムは、1992年に国際関係研究科とアメリカン大学国際関係大学院との間で始まったものであるが、2000年以降各研究科とも DMDP の検討を進め、現在では6研究科12大学との間で、延べ47名の受け入れと55名の送り出しを行っている（2010年7月現在）。

（4）大学院学生への援助政策の展開

本学においては、多様な大学院学生に対する支援制度として「大学院新総合援助政策」（2000年度入学者より適用、2004年度より一部改革）を策定し、入試成績優秀者奨学金制度や育英奨学金制度、また各種補助制度を充実させてきた。この制度は、修士課程（相当）への学会参加に対する補助制度や、協定留学者に対する奨学金、海外へのインターンシップ等に対する奨学金など、多様な大学院学生の教育・研究のための支援制度として位置づけられたものである。

一方、後期課程（相当）への援助策としては、「17 答申」においても「博士課程学生からポストドク、助教等といった大学における教員・研究者としてのキャリアの各段階に応じた体系的な研究支援措置の推進」が必要であると述べられているように、若手研究者養成も含め大学院政策にとって重要な視点の一つとなっている。しかしながら、「23 答申」において「学生が博士号取得までのプロセスや経済的な負担、修了後のキャリアパスに関する十分な見通しを描くことができない」と指摘されているように、現在においてもなお改善すべき課題である。

本学の若手研究者養成をより進展させるため、2007 年度より後期課程（相当）への援助政策を「大学院新総合援助政策」から切り離し、新たに「キャリアパス形成支援制度」として位置づけ直すこととなった。この制度は、単に後期課程（相当）の大学院学生を対象とした援助を手厚くするだけではなく、各研究科の教学理念や教育目標、人材育成目的に基づき、大学院学生の支援をさらに重点化したものである。また、後期課程（相当）の学費も一律 50 万円とすることで、学費政策と援助政策の両輪で大学院学生を支援するものであった。この制度は 3 年ごとに見直すこととなっており、2009 年度にこれまでのキャリアパス支援制度の総括を踏まえ、2010 年度以降の後期課程（相当）への援助政策についてどうあるべきか検討を進めた。現時点では、まだ制度発足後に入学した大学院学生が修了にまでいたっていないため、全体像の把握は今後の課題となるが、関係するいくつかの数値をみると、課程博士授与者数については、2005 年度には 41 名であったが、2008 年度には 69 名へと増加している。日本学術振興会（学振）特別研究員採用者割合（新規採用者数 / 申請者数）は、2007 年度採用（2006 年度選考）においては 7.7%であったものが、2010 年度採用においては 15.5%と上昇しており、特に DC2 は 7.3%から 17.8%へと大幅な伸びとなっている。このように、博士学位取得者の増加や学振特別研究員における現役大学院学生の学振採用率の増加など、若手研究者養成の効果が現れ始めている。

議論の結果、「人材育成目的達成の更なる充実化」「博士キャリアパス支援のための体制の構築」「人材育成を支援する援助制度の拡大」等を基本的視点として、2010 年度以降も「キャリアパス支援制度」をさらに推し進めることとなった。特に今次制度のなかで特筆すべき点として「博士キャリアパス推進室」の設置が挙げられる。これは、教学部・研究部・キャリアセンターとが協力し、後期課程（相当）のキャリアパスを支援するというタスクフォース型の取り組みとなっている。2010 年度においては、博士キャリアパス推進室をスタートアップさせるための基盤整備を進めており、今後博士キャリアパス推進室が本格的に展開すれば、後期課程（相当）大学院学生へのキャリアパス支援にとって相当の体制強化が図られることとなる。

2. 本学大学院の現状

本学では、研究科においても 3 ポリシー（アドミッションポリシー・カリキュラムポリシー・ディプロマポリシー）を定め、ホームページにおいて公開している。ここでは、本学の入学段階の現状と学位取得状況について外観しておきたい。

(1) 本学の入試動向（修士課程・博士課程前期課程）

まず、入試方式別の入学者動向をみたい。全研究科の入学者を「学内進学」「一般」「社会人」「その他」にそれぞれ分類してみると、以下のグラフのような割合となった。2009 年度入学、

2010年度入学とともに、学内進学系入試で入学した者の割合が全研究科では約6割を占めていた。ただしこの割合は、学内進学比率の高い理工学研究科を加えた割合であり、理工学研究科を除いて見直すと、学内進学系入試比率は3割程度にとどまる。研究科の教学理念や教育目標、人材育成目的に基づき、学内進学者重視の研究科もあれば、そうではない研究科もあることから一概にはいえないが、研究科ごとの学内優秀層の確保について踏み込んだ分析が必要である。また、「その他」の部分の多くは留学生関連入試が含まれている。理工学研究科を除いた場合、この割合が約15%の割合を示すことも、近年の大学院の国際化を示す特徴として挙げられる。

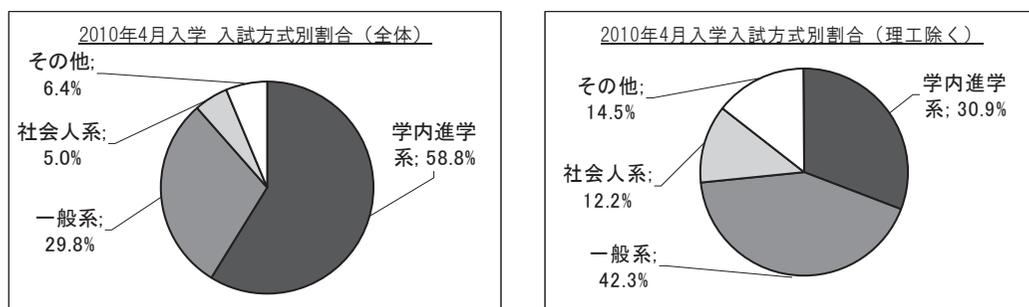


図1 2010年度4月入学 入試方式別入学者割合 ※2010年大学院課調べ。

一方、入学者に占める立命館大学出身者の割合をみてみると、以下のグラフの割合となった。2009年入学者も2010年入学者も立命館大学出身者は8割を超えているが、こちらも学内進学率の高い理工学研究科を除いて見直すと、立命館大学出身者は6割前後となっている。このことは、人文社系においては、立命館出身者だけではなく、4割の他大学(院)出身者を受け入れているということでもあり、他大学から立命館大学大学院を目指す院生も一定層いることを示している。

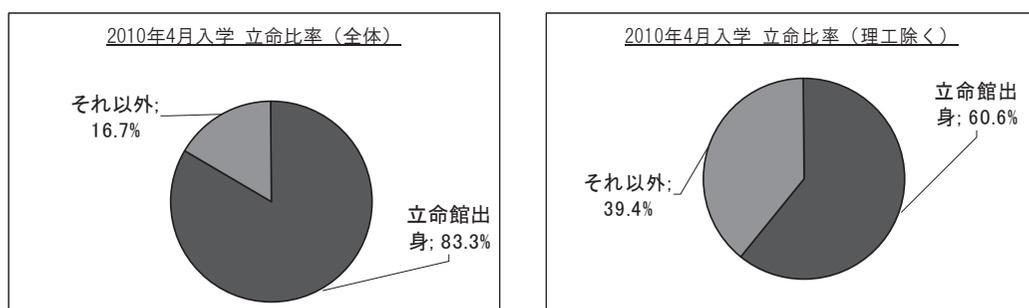


図2 2010年4月入学 立命館出身者割合 ※2010年大学院課調べ。

本学大学院は、2011年度には17研究科となるように、既存学部の上に立つ研究科だけではなく、独立研究科も多い。それだけに、各研究科が3つのポリシーに基づき、どのような研究科独自の入学政策を立てていくかがさらに問われることになるだろう。本学大学院では、2003年度に大学院入学政策委員会の答申を行って以降、全学をあげての大学院入学政策の議論は十分に行

われてきていない。大学院の入学政策について、研究科の枠を超えた情報の共有と大学全体としての政策議論をさらに深める時期にきている。

(2) 本学の学位授与動向（修士学位・専門職学位）

次に、研究科別の学位授与状況をみてみたい。2009 年度後期に修士学位または専門職学位を取得した者（2010 年 3 月 21 日修了者）はあわせて 1,162 名にのぼる。2000 年度後期に修士学位を取得した者（2001 年 3 月 20 日修了者）が 658 名であったことを考えると、本学大学院は 2000 年度に比して 2 倍近い学位授与者を輩出していることとなる。

また、英語基準カリキュラムの設置と英語基準による海外からの留学生の受け入れに伴い、9 月入学者も増加してきており、2010 年度前期に修士学位または専門職学位を取得した者（2010 年 9 月 23 日修了者）は 98 名にのぼる。これも、2001 年度前期に修士学位を取得した者（2001 年 9 月 21 日修了者）が 9 名であったことを考えると、9 月に学位を取得する者が大幅に増加していることがわかる。

3. 本学大学院のこれから

本学大学院の 10 年間は、研究者や大学教員などアカデミックキャリアの養成を含む研究職養成の大学院としての位置づけを強化しつつ、専門職学位課程をも含む高度専門職業人養成の大学院としても質量ともに拡充・展開を進め、社会の多様なニーズに応じてきた 10 年でもあった。すでに述べてきたように、独立大学院の展開や大学院 GP・グローバル COE プログラムを含む各研究科における教学改善（FD）の取り組み、そして国際化の進展は、ここ 10 年間で本学大学院において飛躍的に前進した分野でもあった。今後もこれまでの到達点を踏まえ、本学大学院の多様性を生かしつつ、大学院教育の実質化をより進めていくことが求められるだろう。

Ⅲ. 職員業務からみた課題

1. 本学における大学院業務の位置づけの変化

本学では、「平和と民主主義」という教学理念の下で、「教職協働」という言葉で語られるように、伝統的に教員と職員がそれぞれの立場・役割を尊重しながら、学園の運営を進めてきた。そのなかで、大学院を担う事務組織もまた、大学院のあり方とともに変遷してきている。

例えば、各研究科を取りまとめ、また大学院政策を検討する課でもある大学院課をみると、ここ 20 年間に限ってみても、研究部に位置づけられていたことも、大学院部として独立していたことも、現在のように教学部に位置づけられたこともあった。このことは、そのときどきの本学大学院の教育と研究の重点課題にしたがい、大学院課の位置づけもまた変化してきたことを示している。

大学院教育の重要性が高まるなかで、大学院教学を強化する目的で 1999 年度に大学院部長が新設された。翌年度には教学部長所管の大学院業務においても大学院部長の下に全面的に移管されるなど、大学院教学の責任体制がより強化され、大学院部長の下で大学院教学の具体化を進めることとなった。2001 年度には大学院入学政策委員会や進路・就職政策委員会の設置と答申が

出されるなど、大学院部のイニシアティブにより成果を生み出してきたことは周知の通りである。ただ、同時に研究科のありようも多様化してきており、独立大学院や専門職大学院の研究科設置の検討が進められていくなかで、大学院教学の国際化や若手研究者の養成、大学院 GP 等に代表される大学院の教学改革なども検討されるなど、全学において政策判断を伴う大きな課題を並行して進めていかねばならない情勢でもあった。このような高等教育情勢のなかで、大学院部の位置づけもまた教学部とも研究部とも異なる独立した存在であったがゆえに、連携して取り組むべき課題も含め、部間のつながりを十分に維持することが難しくなってきた。

そこで、2006 年度からは教学部に大学院部を統合することにより、より大学院の実態に合わせた大学院教学の具体化を進めることとなった。その際に後期課程（相当）の若手研究者養成支援部分については、研究支援業務として研究部に移管された。しかしながら、後期課程（相当）であっても大学院教育の視野に立ったうえでの若手研究者養成支援であることから、大学院学生は研究科の教員や研究科の事務室との間で日ごろからつながりのあるなかで、大学院学生とのつながりのあまりない研究部が大学院学生の若手研究者養成の業務を担うことにも限界があった。このような実態から、2008 年度より研究者養成支援についても再び大学院課の業務として位置づけ直され、現在に至っている。

本学大学院における大学院教育の重要性が増すなかで、大学院教育を支える職員のあり方も変容してきた。特に近年、本学大学院の質的・量的拡大が進み、かつ大学院教育の実質化が求められるなかで、職員もまた、教育（特に修士課程（相当））と研究（特に後期課程（相当））の両面から研究科を支えることが求められてきている。

これまで、各研究科の大学院教育の実質化を進めるため、研究科ごとの教育目標や人材育成目的の策定および精緻化や、3 ポリシーの策定および具体化を進めてきた。大学院教育の実質化をさらに進めるため、研究科の求める志願者の確保、政策に根ざしたカリキュラム設計と教育力の強化、学位授与方針の明確化やキャリアの視点など、職員に課せられる実務面への落とし込みも重要となってきたり、職員としてどのように大学院政策にコミットしていくことができるかがますます問われている。また、大学院教育の実質化を体現する大学院学生と触れ合うなかで、履修相談だけではなく、修士課程（相当）におけるキャリアに関わる相談や、留学や休退学の相談など、職員による大学院学生のサポート業務も年々幅広くなってきた。

2. 研究科の事務局が担う業務量の増大

1990 年度末までは、本学大学院においても、既存学部の上に立つ研究科において研究者養成を中心に大学院教学を展開してきた。その後、高度専門職養成を主眼とした修士課程（相当）への進学者も増加するなかで、大学院担当職員の業務のあり方も大きく変わってきている。

大学院担当職員の担う業務範囲は、研究科によって差はあるものの、概ね入試業務から学位業務や会議事務局等にいたるまで多岐にわたる。加えて入試広報や試験業務を中心とした土日勤務や、社会人大学院学生のための夜間講義や土日講義等も実施している研究科もある。また、「研究科ごとのローカルルール」や属人的な対応についても、前述のような大学院教育の実質化に呼応した課題やコンプライアンス上の課題ともあいまって、より客観的かつ普遍的な対応が求められるようになってきた。このように、大学院業務は、一昔前までの少数の大学院学生に対応した

業務から、大学院学生数の増加と大学院教育の実質化や社会のニーズにあわせたよりきめ細かい対応が求められる業務へと変容を遂げるなかで、従来型の大学院担当職員 1 名体制で担当可能な業務量を超えつつあるといえるだろう。

また、大学院業務は前述のように幅広い業務の理解が求められる。各事務室の学部業務は、教務係・成績係・学籍係といった業務内容別に係がおかれているが、学部事務室の係ごとの細分化・専門化が進むにつれ、事務室の多くを占める学部担当の職員からみて、大学院業務自体がよくわからない業務となりつつある（「大学院担当業務のブラックボックス化」）。しかしながら、学部の上に立つ研究科の場合は、学部と研究科を別々で業務を担うよりも、一緒にまとめて担える業務も実は多い（教務・開講、履修・成績、学籍・学生業務など）。学部業務の多様化とそれによる実務の細分化・専門化が進んだこともあいまって、学部業務と大学院業務との協同が取りにくくなったことや、大学院業務もまた個別専門化したために、学部業務には相容れないような手作業的で属人的な業務が増えたこともブラックボックス化の進展の一因ともなっている。

次に、大学院担当職員の主要な業務について概観していきたい。まず、「大学院入試業務」については、学部入試と違い入試要項の作成から入試広報、そして入試実務にいたるまで、大学院担当職員の業務となっている事務室が多い。本学大学院でも、アドミッションポリシーを明確にし、研究科ごとの教育目標や人材育成目的に根ざした入試を進めているが、国公立も含めた他大学院との競合のなかで、入学志願者獲得のために入試方式も多様化・複雑化してきた実態もある。このため、大学院入試自体が「猫の目入試」とならざるを得ず、個別対応の問われる業務となっている（表 4 参照）。

表 4 2011 年 4 月入学 研究科別入試方式数（修士課程・前期課程・専門職学位課程のみ）

※ 2010 年大学院課調べ。

法学	経済学	経営学	社会学	国際関係	政策科学	公務	文学	応用
8 方式	6 方式	7 方式	6 方式	13 方式	11 方式	5 方式	7 方式	8 方式
言語	先端	スポーツ	理工学	MOT	法務	経営管理	映像	
8 方式	7 方式	3 方式	7 方式	8 方式	3 方式	8 方式	3 方式	

※入試要項記載の入試方式数を基にカウントしている。なお、先端総合学術研究科については、1 年次入学における入試方式数となる。

「研究科委員会（教授会）事務局業務」についても、大学院担当職員が議題整理や資料作成等を行っている研究科が多い。これは、特に既存学部の上に立つ研究科の場合、事務長が学部教授会等の準備があることから、研究科委員会（教授会）の準備については大学院担当職員に任せている場合も多いからである。独立研究科においても、複数研究科を一つの事務室が管轄する関係上、事務長がすべての研究科の会議事務を同時に担うこともまた困難な状況にある。それだけに大学院担当職員は、全学での政策動向や会議での決定事項についても精通しておくことが求められており、それゆえ大学院に関わる広範な知識が必要となっている。

「学位授与業務」についても、学部とは異なり、大学院担当職員の独自性の強い業務である。特に博士学位に関わる部分については、課程博士・論文博士の別も含め、丁寧かつ個別的な対応が求められる業務の一つとなっている。

ここでは大学院担当職員の業務すべてに触れることはできないが、大学院担当職員は大学院学

生に関わる多種多様な業務を担わざるを得ず、大げさにいえば、ミニ学部事務室的な知識と力量が求められるともいえるだろう。

3. 新たな教学展開と実務

英語基準大学院学生の受け入れについては、経済学研究科、国際関係研究科、政策科学研究科、理工学研究科の4研究科で実施しており、「国際化拠点整備事業」（グローバル30）などともかわり、テクノロジー・マネジメント研究科においても2010年から受け入れを開始するなど、複数の研究科において検討・準備がなされている。英語基準大学院学生の受け入れは、入口から出口まで、すべてにおいて英語のみで完結できるプログラムをおくことを指し、単に英語で授業を実施し、英語での論文提出と口頭試問することだけにとどまらず、大学院入試から学位の授与までの諸実務においても英語のみで対応することが求められる。

大学院入試においては、海外からの進学に対応するため、9月入学の入試を実施する必要があることから、9月入学の入試要項を4月入学の入試要項と別ルールで作成している。また、国費留学生や公的機関からの派遣留学生等、様々なスキームで多様な留学生が進学していることもあり、様々な入試と連動するスカラシップも複雑に絡み合っている。現在のところ国際部とも協同して対応しているものの、9月入学者の全体像を把握することは年々困難となってきた。

本学大学院入学後は、受講登録から成績発表、その他の事務連絡も含め、日英両言語で対応することが求められる。しかしながら、事務システムも、4月入学の日本語対応を基本としており、現在英語対応等について関連部課間で改善の調整が進んできてはいるものの、英語基準大学院学生と向き合う各事務室の事務体制は厳しい現状にある。在学生対象の奨学金制度についても、募集要項が日本語のみのものも多く、ともすれば英語基準の学生は募集があること自体も情報として得られない状況ともなりうる。一方、留学生は日本で学ぶため様々な奨学金・助成制度を活用しているが、個人々がどういった奨学金・助成制度を活用しているかの情報も一元化は難しい。留学生が受給している奨学金が併給可なのか不可なのも含め、奨学金の受給状況は本人への確認に委ねざるを得ないためであり、支援面でのさらなる改善は喫緊の課題となっている。

本学大学院では、前述のように複数の研究科が大学院GPに採択されるなど、国の施策に基づいた事業を活用し、研究科の人材育成プログラムを充実させてきた。一方で、元々研究科業務が厳しいなかでの大学院GP業務の遂行ともなっている。各研究科の教学改革と大学院GPでの展開、そして大学院GPの取り組みをカリキュラム等に反映させていくための政策的な対応など、スタッフとしての大学院担当職員に求められている力量も増してきた。

4. コンプライアンスへの対応と実務

昨今、社会的にみても法令遵守がより重要な位置を占めているなかで、本学においても、様々な取り決めについて、コンプライアンス上課題がないか点検を進めてきた。2009年度においては、全学論議のうえ、大学院における学籍制度の全面的な見直しを行い、学籍制度のさらなる平準化とわかりやすさ、そしてコンプライアンスの面からみてもより透明性のある制度へと移行するべく取り組みを進めてきた。すでに在籍している大学院学生にとって不利益な変更とならないよう段階的に制度移行を進めている関係上、2010年度以前の入学者が全員非在籍となるまで二制度

が並存することとなるが、わかりにくい制度の改善は、教職員、なにより大学院学生にとって有益であると考えている。

また、「施策要綱」では、「実効性ある大学院評価の取組の推進」が謳われているが、本学においても、2011 年度に大学基準協会の認証評価受審を迎えるにあたり、大学院においても、社会的に説明責任が問われるべき取り決めについては、所属する大学院学生にも受験生にも、よりわかりやすく提示することが求められる。そして、各研究科独自の施策についても、コンプライアンスの観点からみて課題がないか、改めて点検する必要がある。ただ、実際に研究科で実施している施策のコンプライアンス上の妥当性を的確に判断することもまた難しい。適切なコンプライアンス感覚を養い維持するためにも、コンプライアンスに対する教職員の意識向上をさらに進めていかなければならないだろう。

5. 本学大学院を支える職員のあり方

ここまでみたように、研究科の事務を支える大学院担当職員の業務は、年々多様化し、一人の職員が担うことのできる分量を超えつつある。一方で、大学院教育のさらなる実質化が問われる現在の高等教育情勢において、大学院担当職員は、各研究科教育の実質化を支えるスタッフとしてますます重要な位置を占めることにもなる。これからの研究科の教学改善に寄与できるスタッフを育成するためにも、「大学院のことは大学院担当に」というような業務構造から脱却するなど、大学院教育を支える職員のよりよい環境作りが求められているといえよう。

Ⅳ. おわりに —これからの大学院のあり方と職員の役割—

「23 答申」では、大学院教育の改善方策として「課程制大学院制度の趣旨に沿った体系的な教育の確立」や「学生の質を保証する組織的な教育・研究指導体制の確立」などが掲げられており、本学大学院においても、「23 答申」を踏まえた新たな大学院政策を早期に策定し、体系的かつ集中的に本学大学院に関する施策展開を図っていくことが求められている。

この改善方策は、大学院をめぐる高等教育情勢においては真新しい課題ではなく、今後個々の大学院における諸課題の実現性がより問われているとみることもできる。それだけに、今後、大学院教育をめぐる情勢はますます多様化・複雑化していくことが予想される。本学大学院は複数の課程や多様なコースを重層的にもっており、改善方策に対応した本学大学院の課題もまた多様となるだろう。それだけに、各研究科独自の改善の推進に加え、全学を挙げて本学大学院をより魅力ある大学院として歩むことができるよう、教職員が一致協力して進めていくことが求められる。本学大学院に関わるステークホルダーの意見にも耳を傾けながら、「教職協働」をさらに進め、教員は教員の立ち位置で、職員は職員の立ち位置で、本学大学院のさらなる前進に寄与していくことができればと考えている。

以上、不十分ながらこれまでの本学大学院の特徴的な点を提示し、各研究科の事務職員の状況にも言及しながら、本学大学院のあり方を概観してきた。本学大学院のこれまでの到達点を踏まえ、今後のさらなる展開を進めるためには、どのような道があるのだろうか。その方策の一つと

して、「学部教育の知見」と「大学院教育の知見」との相互交流があり得ると考えている。

例えば、本学大学院の国際化分野においては、昨今の研究科における国際化の急激な進展とともに、9月入学の実施や英語基準カリキュラムの展開等の実績を積み重ねてきた。この国際化は、教員体制や事務体制等における課題を内在しつつも、概ね大学院において特化した形で進められてきたものである。一方、「国際化拠点整備事業」（グローバル30）の本格実施とともに、学部レベルでの英語基準学部学生の受け入れや、9月入学の実施などがいよいよ進められることとなる。本学大学院において培ってきた留学生に関わる教育・研究に関わる知見を学部教育の国際化にも生かすことは十分可能である。また、学士課程における到達度検証や卒業時の学力保証の観点からみると、本学大学院が培ってきた修士論文や博士論文における学位論文審査（口頭試問や公聴会等も含む）や最終試験に関する知見は、学部レベルで検討が始められようとしている卒業論文および卒業試験の検討にも示唆を与えうるものとなるだろう。

逆に、例えば本学の学士課程においては、歴史的に組み立てられてきた教育組織や教育方法、カリキュラム等について十分な蓄積と広がりをもっている一方、大学院教学においては、高度専門職業人養成コースも含め、コースワークの深化やカリキュラムのあり方等については未だ発展途上の部分も多い。大学院教育分野においても、学部教育で培ってきた知見を生かしながら、大学院教育の実質化をさらに進めていくこともまた十分可能である。

このように、「学部で培ってきた知見」と「研究科が培ってきた知見」とをそれぞれ生かしながら、学部と研究科それぞれの知見の相互交流をより深め、本学の教職員が「教職協働」を図り学部教学や大学院教学を展開させていくことができれば、本学のもつ強みをさらに生かした大学院教育の実質化に貢献することができると考える。

参考文献・資料

- ・中央教育審議会「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—答申」中央教育審議会、2005年。
- ・文部科学省「大学院教育振興施策要綱」文部科学省、2006年。
- ・中央教育審議会大学分科会大学院部会「大学院教育の実質化の検証を踏まえた更なる改善について—中間まとめ—」中央教育審議会大学分科会大学院部会、2010年。
- ・中央教育審議会「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために～」中央教育審議会、2011年。
- ・立命館大学広報課「学園通信—2003年全学協議会特別号大学院版」立命館大学、2003年。
- ・立命館大学広報課「学園通信—2007年全学協議会特別号大学院版」立命館大学、2007年。

The Current Situation and Issues of Graduate Education — From the Viewpoint of
an Administrative Staff

NAKAYAMA Hirofumi (Assistant Administrative Manager, Office of Graduate Studies)

特集

立命館アジア太平洋大学（APU）における大学院教育 （アジア太平洋研究科）について

山 神 進

要 旨

2000年4月、別府湾と高崎山を見下ろす、別府市十文字原の高台に、日本初の本格的な国際大学を目指して、国際学生と国内学生が半数ずつで、日本語及び英語の双方を教育言語とする立命館アジア太平洋大学（APU）の学部教育がスタートした。日英二言語教育といい、国際学生が半数を占める大学といい、それまでに先例のない大学構想の実現に懸念を表明される向きもあったが、大分県や別府市、そして経済界の多大の支援を得て、それなりに順調な滑り出しを見せた APU では、2003年から大学院教育をスタートさせることとなった。APUの大学院は、アジア太平洋地域の直面する課題や今後の展望などに取り組もうとするアジア太平洋研究科（GSA）と企業の運営・管理などに取り組もうとする経営管理研究科（MBA）の二つの研究科からなっているが、いずれも学部とは異なり、教育言語は英語としている。本稿では GSA における大学院教育の目標、カリキュラムの現状や学生の入学状況などについて概略を説明しようとするものである。

キーワード

アジア太平洋研究科、アジア太平洋学専攻、国際協力専攻、国際行政、開発経済、観光政策・行政、環境政策・行政、現代日本プログラム

1. 博士前期課程（修士）関係の教育プログラムの概要

アジア太平洋研究科は、アジア太平洋地域が発展する上で必要となる行政、環境、経済開発等に関する高度な専門性を有し、課題を実践的に解決し、この地域の持続的発展と共生に貢献する人材を養成することを目的としている（学則第2条の3）。このような人材養成目標に立って、博士前期課程にはアジア太平洋学（APS）専攻と国際協力政策（ICP）専攻の二つの専攻をおいている。これらの両専攻における開講科目等の概要は本編末尾の別表のとおりである。

APS 専攻では、従来からの地域研究としてのアジア太平洋地域の一部の国・地域に関する研究だけでなく、アジア太平洋地域が直面する問題、課題にこれまでに確立された専門領域を超えてインターディシプリナリー（interdisciplinary）なアプローチを取ることを推進してきている。

なお、2007 年からは、今日の日本に関するさまざまな事項を英語で学びたいという要請にこたえるため、APS 内のプログラムとして“現代日本プログラム (Contemporary Japan Program)”を開設している。APS 専攻の博士前期課程では、研究方法論、計量分析と統計学、現代アジア太平洋政治研究、現代アジア太平洋社会研究など、研究方法や地域研究など研究の基盤を形成する研究科共通科目 (10 単位以上)、アジア太平洋地域のガバナンスや人の移動、地域主義やメディアなどに関する APS 専攻科目 (10 単位以上)、自由選択科目 (2 単位以上)、リサーチプロジェクト (演習科目を 14 単位、うち 6 単位分は修士論文) を履修する必要がある (合計 36 単位以上) という、カリキュラム構造になっている。

他方、ICP 専攻では、アジア太平洋地域の持続的発展を図る上で必要となるさまざまな諸問題に国際協力を通じて実践的な解決を模索することを目的として、国際行政 (IPA)、開発経済 (DE)、観光政策・行政 (TPA)、環境政策・行政 (EPA) の 4 分野の教育・研究を展開してきたが、2007 年からはさらにアジア太平洋地域における保健・衛生の向上やその担い手育成への協力という国際的要請にこたえるために“健康マネジメントプログラム (Public Health Management, PHM)”を IPA 内のプログラムとして発足させている。

ICP 専攻の博士前期課程では、APS 専攻と同様に研究科共通科目 (10 単位以上)、国際協力や持続的発展などの理論や実践に関する ICP 共通科目 (4 単位以上)、各専攻分野の専門知識と研究を深化させる専攻科目 (20 単位以上)、専攻分野以外の科目履修を含め学生の視野や知識を広げる自由選択科目 (2 単位以上) を履修する必要がある (合計 36 単位以上)。このうち、専攻科目の中では、リサーチ・プロジェクト (演習科目) を 12 単位以上習得する必要がある、その中で修士論文またはこれに代わるリサーチ・ペーパーの執筆が求められる (修士論文を提出し、これが承認された場合にはこれにより 6 単位が与えられ、演習科目としての合計単位数は APS 専攻同様 14 単位になるよう制度設計が行われている)。

先にも触れたように大学院の講義及び研究指導は原則として英語で行われており (日本人教員が日本人学生に研究指導をする場合に日本語が使用されることはあるが、その場合でも提出されるレポートや論文は英語による)、APS 専攻、IPS 専攻を通じ、学生の 9 割以上が国際学生となっている。さらに、すべての講義科目について、その狙いや講義内容、成績評価方法等の詳細を事前にシラバスとして学生に提示しており、学生は体系的に知識を獲得し、また、演習科目やその他の個別の教育・研究指導を通じて、国際的な観点から研究を実践し (特に APS 専攻の学生にはこれが期待される)、あるいは高度職業人としての知識を習得できるよう (特に ICP 専攻の学生を念頭に) 教育プログラムの充実・実質化を図っている。さらには、APU の多彩な教員構成 (44% の教員が国際教員であり、その出身国も 20 カ国を超えているほか、日本人教員のほとんどが外国での教育、研究、その他の実務経験を有している) が提供する世界各地での研究材料を用いてのデータ分析・評価能力や調査手法を向上させることが期待される。また、ICP 専攻の学生の中には東アジア諸国等の公務員で日本政府や本国政府、あるいは世界銀行やアジア開発銀行などの奨学資金を得ており、本学での勉学後は再び本国での公務に戻るものが予定されているものも少なくない。そこで、国際経済、開発経済、観光政策・行政、環境政策・行政などに関する高度な専門知識、問題認識とその問題を実践的に解決へと導く能力、そして英語によるプレゼン

テーションや議論を通じての的確な表現力の習得を目指してきたところである。また、このような学生は自らの属するのと同様の業務を遂行している日本の実務に触れる機会を持ちたいという希望を有する向きも少なくない。このような学生以外にも将来のキャリアのために、日本の各種制度の運用の実態に触れ、社会のガバナンスのあり方や国際協力の一端を見てみたいとするものも少なくない実情にある。このような見地から、2007年にスタートした健康マネジメントプログラム（PHM）には病院、保健所などでのインターンを単位として組み込んでいるが、他のICP専攻の学生についても行政機関や国際協力団体などで直接知識を得、あるいは体験することができるアクティブラーニングを推進していきたいと考えているところである。

上にも見たように、大学院の教育、指導は原則として英語で行われているが、大学院で学ぶ学生の中には、日本で専門分野について調査、研究を進めるかたわら、この機会に日本語について習得したいという希望を持つものも少なくない。また、修士号取得後は日本で就職したいという希望を持つ向きには、かなり本格的な日本語の教育を受けたいとするものもある。そこで2009年から要卒単位外の正規科目として、日本語初歩レベルからの日本語の開講を開始しているが、なお、入門、初級、中級前半程度のレベルのクラス開講にとどまっている。さらに高いレベルの日本語をとという大学院生にどう対応するかは引き続きの課題となっている。

以上のAPUが提供している博士前期課程の両専攻に加え、2006年以降、APUでは、ドイツのトリア単科大学応用マテリアル・フロー・マネジメント物流研究所（IfaS）との共同学位（dual degree program）を提供している。このプログラム（IMAT）は、1年目はAPUにおいてIfaSと共同で開講する講義を履修してもらい（そのために相当数のIfaSの教員にも講師として出講してもらっている）、2年目はIfaSにおいて講義やゼミに参加し、希望者はインターンなどの経験もしたうえで、修士論文を作成するとともに、APUにもリサーチペーパーを提出するというものである。このプログラムの修了者に対しては、APUからは修士号（国際協力政策）が、また、IfaSからは工学修士号が授与されることになっている。

以上にみた、APS専攻及びICP専攻の各年別の入学者数及び在籍者数の推移を見たのが表1及び2であり、ICP専攻の学生の専攻分野別内訳による入学者の推移を見たのが表3である。なお、IMATプログラムへの2006年以降2009年までの入学者数は、13人、23人、14人、17人となっている。

(表1) 【GSA / APSの状況】

年度	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
入学者数	7	10	10	9	8	11	8	11
在籍者数※	5	14	17	20	18	31	30	22
修了者数	1	2	5	11	6	9	4	7

※在籍者数は、11月1日付け学生数。（以下、同様）

(表2) 【GSA / ICPの状況】

ICP専攻全体

年度	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
入学者数	40	52	62	70	79	90	76	66
在籍者数	40	85	96	121	138	148	146	122
修了者数	1	17	44	42	57	55	89	70

(表 3)

ディビジョン・プログラム別 内訳 (入学者数のみ)

	年度	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
開発経済 (DE)	入学者数	11	20	26	19	11	17	21
国際行政 (IPA)	入学者数	15	14	27	22	22	31	22
PHM	入学者数	—	—	—	—	7	7	7
環境管理 (EPA)	入学者数	6	8	5	5	8	5	5
IMAT	入学者数	—	—	—	13	24	14	17
観光管理 (TPA)	入学者数	4	7	4	10	5	7	2

上記の表に現れた入学者数、在籍者数を、APS 専攻の入学定員 15 名、ICP 専攻の 45 名との比較で考えると、ICP 専攻の中でも開発経済 (DE) 分野及び国際行政 (IPA) 分野に多数の学生が興味を示していることがわかる。こうした傾向をも踏まえ、APU では 2012 年以降の大学院の教育プログラムのあり方について現在検討を行っているところである。

2. 博士後期課程の概要

博士後期課程にはアジア太平洋学 (APS) 専攻が置かれている。本課程では、アジア太平洋地域の発展に伴って生じている諸問題に対する戦略的、政策志向的かつ実践的な解決策について探求し、国際水準の高度な研究能力を養成したい、アジア太平洋地域が直面する諸問題、課題に関する高度な専門的知識を有し、問題認識とその問題解決に向けて調査・研究を深化させ、解決方法を模索する能力を高め、調査・研究の成果を英語にて学内外に発表、発信する能力を涵養したいと考えてきている。このため、アジア太平洋学研究方法とアジア太平洋学理論といった講義科目 4 単位、演習科目 12 単位、研究とプレゼンテーション科目 10 単位、チュートリアル 4 単位の合計 30 単位以上を習得するカリキュラムを設定している。その上で博士論文審査に合格することが学位取得の要件となるが、博士論文を提出するには、論文審査委員会 (研究科長をはじめ本学の教員 3 名で構成) に 2 通のリサーチペーパーを提出して、博士学位候補としての認定を受ける必要があり、また、その過程で 2 回以上の研究の進捗状況に関するプレゼンテーションを要求してきている。この進捗状況に関するプレゼンテーションの場として、毎クォーター (2 ヶ月) ごとに、教員と同僚院生 (博士前期課程の学生の参加も認めている) が出席して意見、コメントを出すセミナー (Research in Progress Seminar) を開催し、さまざまな視点からのインプットを博士論文作成に向けて取り入れることができるように努めてきた。また、同時に外部のレフェリーつきの雑誌への寄稿をはじめ、各種の学会での発表を勧奨してきている。なお、博士学位の付与については、博士論文に関し、本学の教員 2 名と外部の審査員 1 名、計 3 名の専門家の審査を経た上で、学位委員会 (学長が委員長を勤めている) の議を経て、最終的には学長が学位付与の決定をすることになっている。

博士後期課程の入学定員は 10 名と設定しているが、2003 年以降、少ない年で 9 名、最も多かった年で 20 名の入学者があり、現在も 50 名を越える学生が博士後期課程に在籍しているところ、その多くは他大学で博士前期課程を修了した後に入学してきた国際学生である。博士後期課

程になってから本大学院に入学してくる学生が相当数に上る背景としては、日本国内の他大学において博士論文まで英語で指導してくれるところが少ないことや先にも触れたような本学の多彩な教員構成の中で最終学位を得たいと思う学生が少なくないことによるのではないかと考えられる。これまでに既にアジア太平洋学博士号を取得したものは23名（2010年9月末現在）に及んでおり、その多くは国外で教員、研究者として活躍しているが、外国の政府の職員となっているものや国内で研究活動を継続しているものもある。また、最終学位は未取得であるが博士課程終了した者の中にも内外で教員として活躍しているものも少なくない。博士後期課程の更なる充実、学生の研究成果の外部への発表など、更なる努力を継続していきたいと考えているところである。

The Graduate School of Asia Pacific Studies at Ritsumeikan Asia Pacific Studies (APU)

YAMAGAMI Susumu (Vice President (former Dean of the Graduate School of Asia Pacific Studies))

Abstract

In April 2000, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) was established over the hill of Jumonjibaru commanding the excellent view of Beppu Bay and Takasakiyama Mountain, with the high expectation to be the first real international university in Japan. APU started only with the undergraduate school in which both Japanese and English are equally used as teaching languages, while half of the students are expected to be international students. There was some concern for the feasibility of an unprecedented university adopting the dual language education and purporting to invite half of the students from abroad, however, with the strong support from Oita Prefecture and Beppu City as well as from business circle, APU took off considerably well. In 2003 APU started graduate school level education. APU has two graduate schools; Graduate School of Asia Pacific Studies (GSA) under which the challenges facing the Asia Pacific Region and its future perspectives are to be explored and Graduate School of Management (MBA) under which management of business and other related issues are to be focused. Unlike the undergraduate school, both graduate schools adopt only English as a teaching language. This paper intends to review the purposes of graduate school education at GSA, its current curriculum structures and the situations of enrollment and graduation among others.

Key words

Graduate School of Asia Pacific Studies, Asia Pacific Studies, International Cooperation Policy, International Public Administration, Development Economics, Tourism Policy and Administration, Environmental Policy and Administration, Contemporary Japan Program

(別表) アジア太平洋研究科博士前期課程の講義科目等

Graduate School of Asia Pacific Studies Master's Program Subject List

専攻 Major	科目分野 Subject Category	修得が必要な単位 Required Credits	科目 Subject
APS & ICP	研究科共通科目 (Required Subjects for APS & ICP Majors)	10 Credits	Advanced Data Analysis and Statistics ^② Advanced Research Methods ^② Contemporary Health Issues (For PHM) ^② Contemporary Japanese Culture ^② Contemporary Societies of the Asia Pacific ^② Disease Control and Prevention (For PHM) ^② The Environment and Natural Resources in Monsoon Asia ^② Healthcare Service Administration (For PHM) ^② Hygiene, Sanitation and Health (For PHM) ^② International Political Economy ^②
			Introduction to the Asia Pacific Region I ^② Introduction to the Asia Pacific Region II ^② Introduction to Public Health Management (For PHM) ^② Japanese Contemporary History ^② Management in Asia and Japan ^② Political Trends in the Asia Pacific ^② Politics and Economy of Contemporary Japan ^② Regionalism and Globalization ^② Special Lecture (GSAC Common) ^②
APS	専攻科目 APS Major Subjects	10 Credits	Media and Communications in the Asia Pacific ^② The Sociology of Everyday Life in the Asia Pacific ^② Special Lecture (Asia Pacific Studies) ^② Sustainable Use and Management of Tropical Forests ^② Transnational Migration in the Asia Pacific ^②
	現代日本研究プログラム 演習科目 Seminar Subjects	14 Credits	Japanese History of Politics and Diplomacy ^② Security Analysis on Japan and the Asia Pacific ^② Research Project III (Master's Thesis) ^⑥
	自由選択 Free Electives	2 Credits	Research Project I ^④ Research Project II ^④
	ICP 専攻共通科目 ICP Common Subjects	4 Credits	Human Resource Management ^② International Cooperation Policy ^② Health Informatics (For PHM) ^②
ICP	国際行政 International Public Administration (IPA)	8 Credits	Introduction to Epidemiology & Research Methods (For PHM) ^② Japanese Experiences in International Cooperation ^② Regional Organizations in the Asia Pacific ^② Public Administration of Environmental Issues ^② Special Lecture (International Public Administration) ^② Special Lecture (PHM) (For PHM) ^②
	環境管理 Environmental Policy and Administration (EPA)		Fundamentals of Environmental Science ^② Special Lecture (Environmental Policy and Administration) ^② Theories of Environmental Policy and Administration ^② Urban Environmental Management ^②
	観光管理 Tourism Policy and Administration (TPA)	12 Credits	Special Lecture (Tourism Policy and Administration) ^② Theories of Tourism Policy and Administration ^② Tourism Development in the Asia Pacific ^②
	開発経済 Development Economics (DE)		Project Evaluation ^② Project Management ^② Project Planning ^② Special Lecture (Development Economics) ^② Technological Development ^②
	演習科目 Seminar Subjects	2 Credits	Research Project III (Master's Thesis) ^⑥ Research Project IV (Research Report) ^④
	自由選択 Free Electives		Research Project I ^④ Research Project II ^④

○ 単位数 Number of Credits (for PHM) 健康マネジメントプログラム学生用科目 Subjects are for PHM students

特集

Attributing Factors for Students' Overall Satisfaction and Educational Aspiration: Evidence from APU

YOKOYAMA Kenji, Aye Mengistu

Abstract

The level of students' understanding in class is evaluated through the results of the examinations and tests, the contents of the reports and students' response to questions and discussion topics. In the meantime, students' overall satisfaction can be assessed by students' class evaluations. However, the utilization of class assessments is individual. Nobody has cleared up the implication of overall satisfaction and correlations between each evaluation element. This paper analyzed relationships between "overall satisfaction" and the other items through econometrics' models. It has turned out, as the result, that "the class stimulates interest" has a close relationship with "general satisfaction." We should clarify what stimulate students' interest and are going to publish it before long.

Key Words

Attributing Factors, Students' Class Evaluation, Graduate School of Management, Overall Satisfaction, Stimulation, Interest, Econometrics

I. Introduction

Teaching and learning at the college level have become the focus of a great deal of attention and more and more researchers are conducting investigations on the quality of instruction in college classrooms. The growing diversity among the students attending college classes, paired with pressure for greater accountability for the outcomes of education, has compelled many college teachers to reconsider not only the importance of what they are teaching, but also the effectiveness of their teaching methods and procedures (Guskey, 1988).

Modern research studies investigating teaching and learning, as they take place under the unique conditions presented in college and university classrooms, have yielded a number of valuable insights (Ellner & Barnes, 1983). The findings mainly reflect two major themes. The first is that despite

the influence of factors that lie beyond the control of professors and instructors, such as students' backgrounds and previous learning experiences, the quality of their teaching has a very strong effect on students' learning. In other words, college teachers do make a difference. Instructional factors under their direct control have a very important and powerful influence on what students learn, and on the success they achieve in college level courses. The second major theme is that college students who have successful learning experiences persist in their learning and are far more likely to complete the courses and programs in which they enroll. Furthermore, they feel better about themselves, about their ability to learn, and are far more confident in future learning situations (Guskey, 1988:4). Therefore, there is a need to identify and develop the main attributing factors for students' overall satisfaction in class that might enable the large majority of students to be satisfied in the learning process. Once identified, this information could be shared with all educators interested in improving teaching and learning.

II. Review of Literature Related to Attributing Factors for Student's Satisfaction and Educational Aspirations

In this section, we focus on theory and previous research on the attribution process that have a direct link to students "overall satisfaction". According to Weiner (1992), attribution theory is a cognitive theory of motivation based on the idea that individuals are conscious and rational decision makers. Similarly, attribution theory assumes that individuals use various information sources to make inferences (attributions) about the causal determinants of behavior (Schunk et al., 2008). Meanwhile, it is important to remember that attributions are perceived as the causes of outcomes.

The process of teaching and learning is generally perceived as having three components. At the beginning there is some idea of what we are setting out to teach, or our learning objectives. At the end we hope to have competent learners-students who have learned well the things we taught, and whose competence we can assess through some sort of evaluation procedure. In between is our teaching or instruction. It is also fair to add an additional component of feedback and corrective procedures in order to enhance the efficiency and successes of both the teaching and learning. These elements are illustrated in the following figure.

Figure 1: Major Components in the Teaching and Learning Process



Source: Guskey (1988)

In the past, there has been a great deal of research and writing on alternative instructional techniques for college classrooms. Researchers have explored the usefulness of group discussions, films, various learning exercises, programmed instruction, and computer assisted learning, to name but a few (Kulik & Jaska, 1977). Yet despite these efforts, the class lecture remains the dominant mode of instruction in nearly all college and university classrooms (Kulik & Jaska, 1977). Most college teachers see lecturing as a fairly effective and highly efficient way of communicating important information to students within the limited instructional time that is available (Cross, 1976). It is obvious that college students vary greatly in their academic background, socio-economic and psychological characteristics that would contribute for differences in students' educational performances. But research evidence indicates that a significant portion of that variation can be altered, that teachers can affect student involvement in learning, and, that as a result, significant improvements in student learning can be achieved (Walberg, 1984).

Some may think that the same information that is obtained from professors and instructors in class may be obtained from a computer or from the course text book. However, what a teacher offers and computers or textbooks generally do not is interpretation, meaning, and relevance to that information. Particularly, in college level courses, students need more than just knowledge; they need knowledge that makes sense and inspires. They need knowledge that helps them understand why learning that subject is worthwhile, and many of the benefits it can bring. Such understanding and insight cannot be provided by a computer or textbook that is detached and indifferent (Guskey, 1988:90).

Furthermore, though non-classroom visits to professors are voluntary for college students, there is empirical evidence that shows informal interactions between professors and students outside class can significantly affect a student's overall satisfaction. According to Pascarella (1985), informal interactions between professors and students can have an important influence on college students' academic and emotional growth, even though they comprise a very small portion of students' learning time outside of class. At the same time, informal non classroom interactions with students provide professors with an opportunity to have a very positive influence on a wide variety of student outcomes.

III. Objective of the Study

This study is intended to identify the main attributing factors for student's overall satisfaction and success in class at the College of International Management of Ritsumeikan Asia Pacific University (APU). The new knowledge that we are going to obtain from this study will enable us to identify aspects of the teaching and learning process that can be altered with relative ease and yet can be very powerful in helping students build successful learning experiences. These aspects cost very little to change in terms of a professor's time or effort, but can significantly increase the proportion of students who reach high learning standards, are motivated for further learning, and complete courses and programs in a reasonable time period. In other words, experienced professors and instructors can become much more effective in their teaching and can do so without dramatic revision in their teaching

techniques or instructional repertoire (Guskey, 1986:6).

It has been felt that the findings from this analysis will provide the APM management with the opportunity of examining the overall satisfaction level of students, and identify which factors more closely associated and attributed to students' overall satisfaction in class.

Classrooms in the College of International Management (APM)^a at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) today contain a wider variety of students than ever before. This is, in part, because institutions of higher education like APU have given more and more attention to attract a more diverse population across the world. Accordingly, while slightly more than half of its 6,000-plus students are domestic Japanese students, the rest are international students from 97 countries around the world. This approximate 50-50 balance is a feature unique to APU amongst Japanese universities and APU is second only to Waseda University in terms of the number of international students¹⁰

IV. Methodology

This analysis is based on the average evaluation points gathered through a structured questionnaire from spring 2007 to spring 2009 (five semesters) for 60 courses. It is logical to assume that students overall satisfaction in class depends on a number of factors that ranges from the syllabus to the ability of each instructor in making the teaching-learning process more suitable and productive for students. Accordingly, 21 potential attributing factors have been identified and forwarded to students for their course evaluation at the end of each semester in class. These factors were presented in the form of "questions." In response to the questions q1 through q21, students were asked to choose the appropriate number from 1-7 representing the scale from "strongly disagree" to "strongly agree." However, two of the 21 questions, namely "You attended this class regularly?" and "You prepared enough for this lesson?" were excluded from the analysis due to technical problems and inconsistency observed in the respective data. Thus, this analysis deals with the relationship between 19 attributing factors and the dependent variable, i.e., students' overall satisfaction.

We assumed that differences in institutions, courses, teachers, and students' academic background as well as class participation were all likely to affect student learning in college level courses to some degree. The level of the course and whether it was a required course or an elective were also deemed likely to account for some of the differences in student learning outcomes. And finally, we assumed that teacher-specific factors could explain some portion of the differences as well. In order to determine which of these factors was of the greatest importance, and how relative each is to the others, we designed a study to estimate the effects of each on the "overall satisfaction of students" in class. In

a. An interesting feature of APU is its bilingual educational system; it offers dual language education in English and Japanese in its two undergraduate colleges. The graduate programs are conducted exclusively in English. The APM curriculum aims to develop internationally-minded business leaders ready to take action making use of their decision abilities and strategic thinking skills. Four subject clusters have been established which focus on marketing and Corporate Strategy, International Business and Comparative Management, Accounting and Finance, and New Business and Innovation.

total, we examined 60 courses.

An attempt has been made to present this analysis in three sections: (i) the descriptive statistics, (ii) the correlation analysis, and (iii) the regression analysis. These are briefly discussed below.

V. Descriptive Statistics

The descriptive statistics in table 1 explain the mean, standard deviation, minimum, and maximum values of each variable. While mean values from 6 to 7 represent a “strong agreement” in favor of the specific question, values from 5 to 6 represent a “humble (fair) agreement.” By the same token, values between 4 and 5 represent ‘neutral’ positions. Based on this fact, we are going investigate the descriptive statistics and its implications for each variable below.

First, the mean value of the variable which refers to ‘overall satisfaction’ is about 5.7. The detailed “overall satisfaction” response of students for each semester is also noted in figure 2 below. Accordingly, the average points in figure 2 vary from 5.838 (minimum) in fall semester 08 to 6.243 (maximum) in spring semester 07. This indicates that most of the students in all semesters bar fall semester 08 strongly agreed that they were satisfied overall with the various classes.

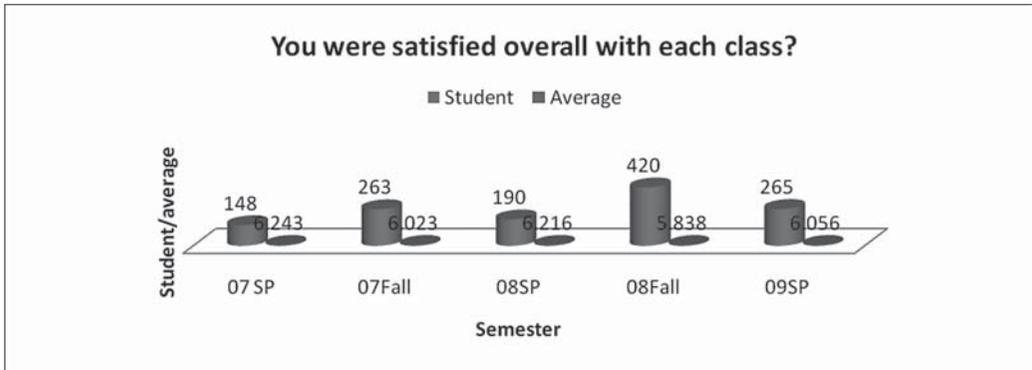


Figure 2: Students' overall satisfaction in each class?

Secondly, the mean value of the variable represented by the statement, “syllabus was a useful reference,” was estimated at 5.9, implying students' approval in favor of it. More descriptive statistics related to “syllabus” and “overall satisfaction” on a semester basis are shown in figure 3 below.

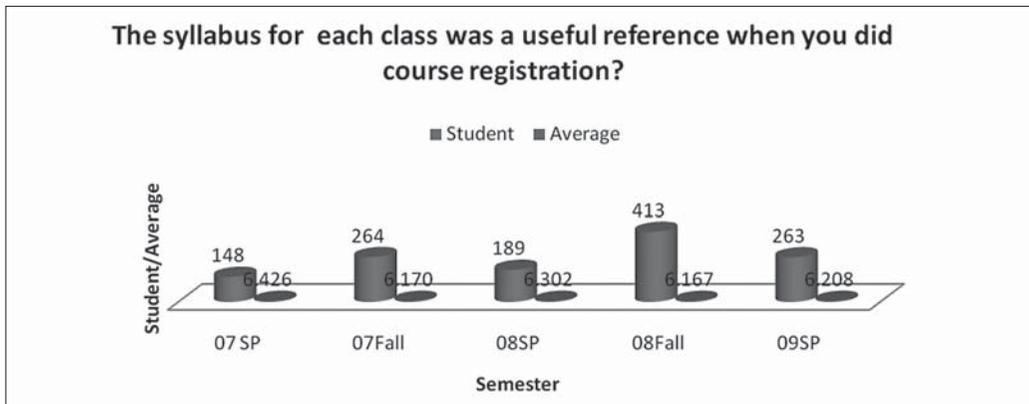


Figure 3: The syllabus for each class was a useful reference during course registration?

Figure 3 explains the average points range from 6.167(minimum) in fall semester 08 to 6.426 (maximum) in spring semester 07 in which most of the students strongly agreed that the syllabus was a useful reference when they did course registration.

Table 1: Descriptive Statistics

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Minimum	Maximum
You were satisfied overall with this class?	60	5.66801	.657439	3.446154	6.888889
Syllabus was a useful reference?	60	5.947955	.465888	4.484848	6.777778
Topics and issues were clearly indicated by the instructor?	60	5.949284	.5643471	3.833333	7
The content of the class was difficult?	60	5.306846	.5150062	4.1875	6.565217
The textbook and/or teaching materials were suitable?	60	5.750198	.5595361	3.560606	6.76
The instructor provided the necessary information for your study?	60	5.831514	.5918379	3.606061	6.777778
The instructor spoke in a clear manner?	60	5.731244	.7791709	3.941176	6.777778
This class allowed students to think creatively?	60	5.734745	.6666767	4.472973	7
You concentrated fully on the lesson?	60	5.773936	.5407486	4.604839	7
The instructor gave guidance for assignments?	60	5.803677	.6091505	3.909091	6.75
The classroom environment was suitable for students?	60	5.811746	.5597583	4.061539	6.777778
The instructor was accessible for assistance outside of class?	60	5.617842	.5599622	4.611111	7
The class proceeded according to the syllabus?	60	5.830138	.5185116	3.984848	6.75
The instructor conducted class as per the level of understanding of students?	60	5.60524	.6568559	4.015625	7
You were able to understand new ideas?	60	5.650715	.609826	4.19697	6.777778
You were able to grasp the basic ideas of the course?	60	5.669088	.6149091	3.984848	6.75
The instructor treated the students with respect?	60	6.005344	.5144286	4.338461	7
The class stimulated your interest?	60	5.686632	.6417836	3.723077	7

Third, the mean value of student's perception regarding "topics and issues were clearly indicated by the instructor" has been estimated as 5.949284, implying students' positive and strong approval in

favor of it. This was again confirmed by the detailed descriptive statistics on a semester basis as shown in figure 4.

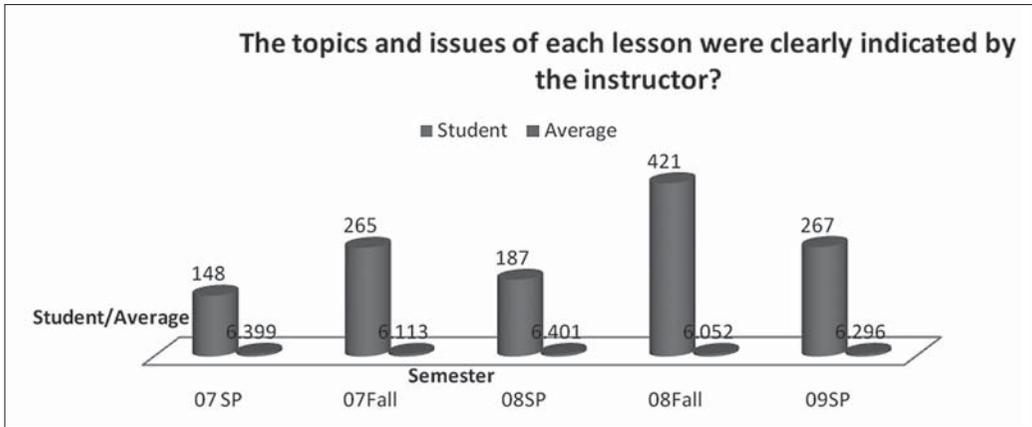


Figure 4: Topics and issues of each lesson were clearly indicated by the instructor?

The above graph shows that the minimum average point recorded was about 6.052 in fall semester 08 while the maximum average point was about 6.399 in spring semester 07. In all cases, therefore, most of the students strongly agreed that the topics and issues of each lesson were clearly indicated by the instructor.

Fourth, the descriptive statistics from table 1 confirm that the mean value of the variable to measure the opinion of whether the students thought “the content of the class was difficult” was estimated at about 5.3, which may indicate students’ mild agreement in favor of it. This is elaborated by the detailed descriptive statistics on a semester basis in figure 5.

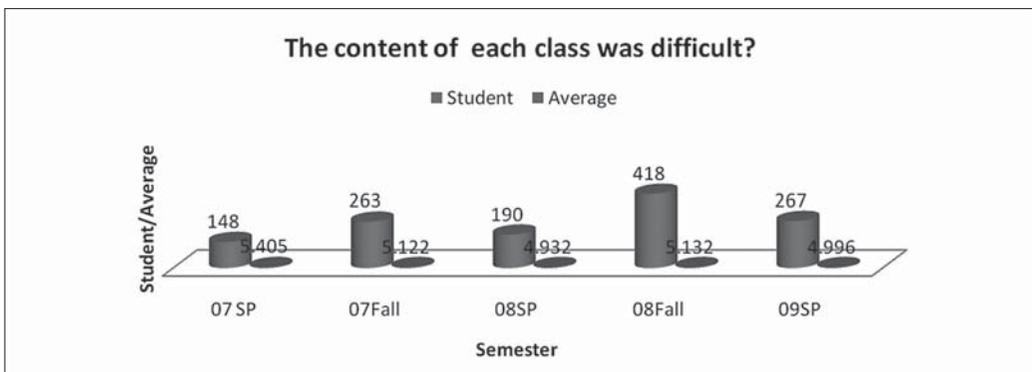


Figure 5: The content of each class was difficult?

The evidence from figure 5 shows that the minimum average point given was 4.932 in spring semester 08, and the maximum average point was about 5.405 in spring semester 07. This implies that students especially in spring semester 08 and spring semester 09 took a “neutral” position to answer whether

the content of the class was difficult.

Fifth, the estimated mean value for the variable on whether “the text book and/or teaching materials were suitable” was found to be about 5.8, implying students’ humble agreement in favor of it. The detailed descriptive statistics obtained across the five semesters also offer similar evidences as shown in figure 6.

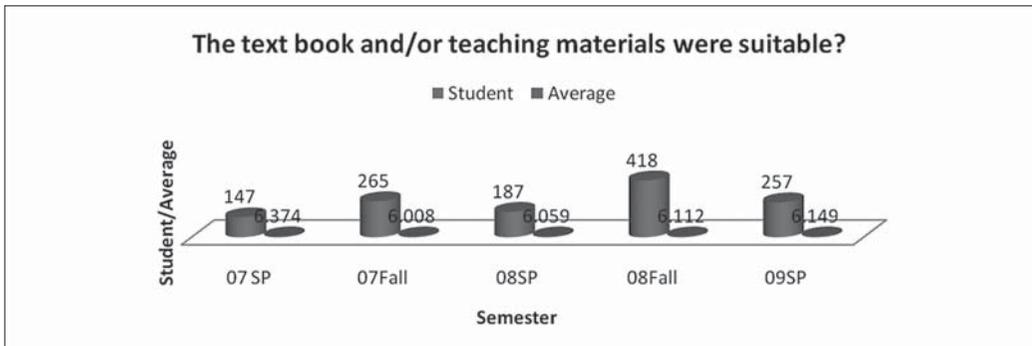


Figure 6: The text book and/or teaching materials were suitable?

The above graph shows that the minimum average point given was 6.008 in fall semester 07 while the maximum average point was about 6.374 in spring semester 07. This implies the majority of students strongly agreed that the text book and/ or teaching materials were suitable.

Six, the mean value of the variable on “the instructor provided the necessary information in class” was found to be about 5.8, indicative of students’ fair agreement. This can further be confirmed graphically as shown in figure 7 below.

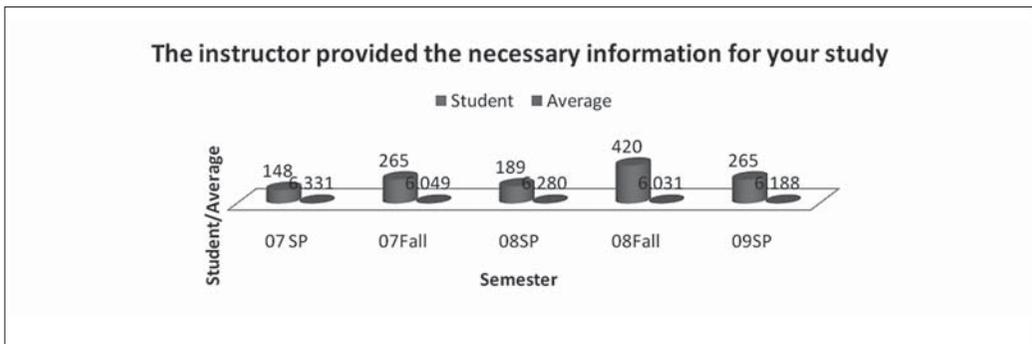


Figure 7: The instructor provided the necessary information for your study?

Thus, the average points throughout the five semesters range from 6.031 (minimum) in fall semester 08 to 6.331 (maximum) in spring semester 07. This demonstrates most of the students strongly agreed that the instructor indeed provided the necessary information for their study.

Seven, the descriptive statistics from table 1 shows that the mean value of about 5.7 for the variable that “the instructor spoke in a clear manner.” This implies that most of the students agree with

the opinion that the instructor spoke in a clear manner. The detailed graphical analysis can be shown in figure 8 below.

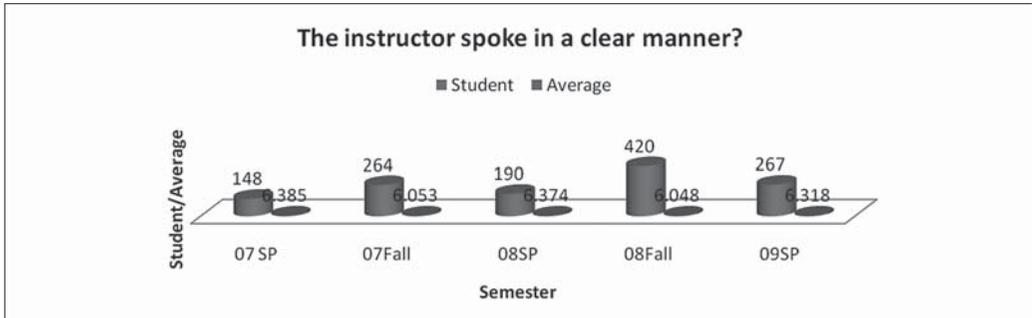


Figure 8: The instructor spoke in a clear manner?

The average values above range from 6.053 (minimum) in fall semester 07 to 6.385 (maximum) in spring semester 07. This confirms most of the students strongly agreed that the instructor spoke in a clear manner.

Eight, the mean value obtained from the descriptive statistics of table 1 regarding “this class allowed students to think creatively” was about 5.7, confirming student’s positive and fair agreement in favor of the question. The detailed information from figure 9 also provides similar evidence.

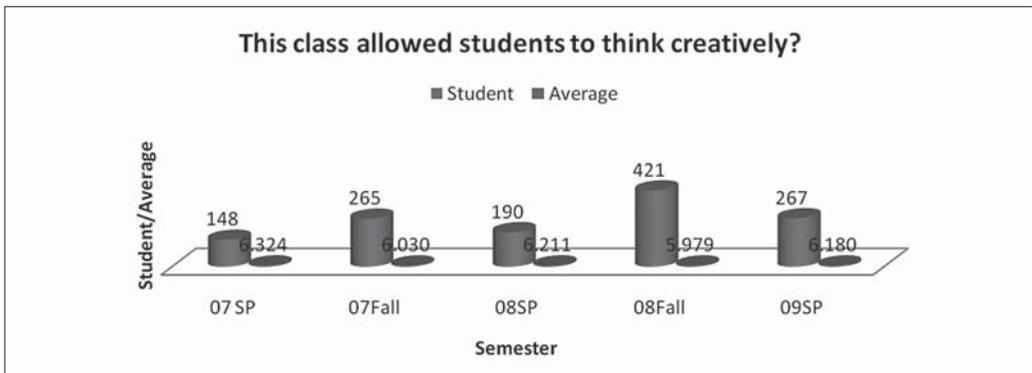


Figure 9: This class allowed students to think creatively?

The minimum average point recorded in figure 9 was about 5.979 in fall semester 08 while the maximum average value was 6.324 in spring semester 07. Except for fall semester 08, the average point for the remaining four semesters confirms that most of students strongly agreed that the class allowed students to think creatively.

Ninth, in the same descriptive statistics in table 1, the mean value of the variable on “the students fully concentrated on the lesson” was estimated to be 5.8, a sign of student’s positive approval on it. The detailed graphical analysis across the five semesters is shown in figure 10.

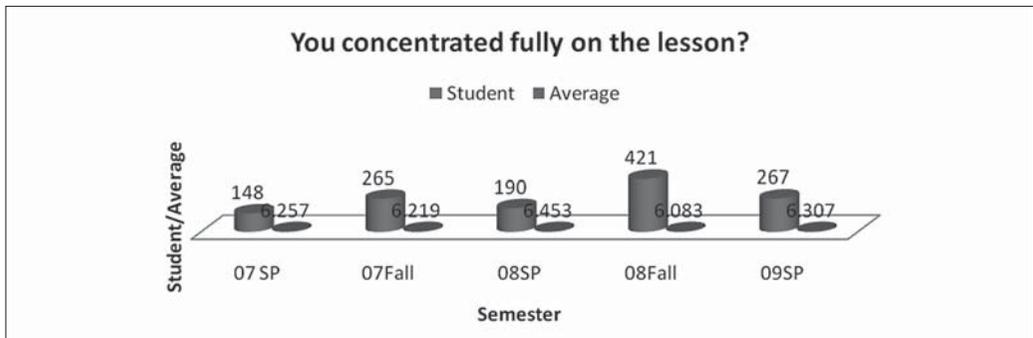


Figure 10: You fully concentrated on the lesson?

The average points range from 6.083 (minimum) in fall semester 08 to 6.453 (maximum) in spring semester 08. This confirms most of the students strongly agreed that they concentrated fully on the lesson.

Tenth, the mean value of the variable on “the instructor gave guidance for assignments” in table 1 was about 5.8, which again indicates students’ agreement. A close look at figure 11 also confirms the validity of the descriptive statistics.

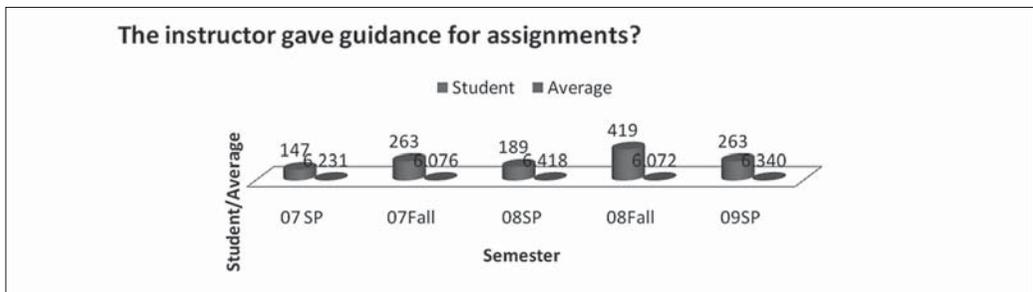


Figure 11: The instructor gave guidance for assignments?

The average points in figure 11 range from 6.072 (minimum) in fall semester 08 to 6.418 (maximum) in spring semester 08. This confirms most of the students strongly agreed that the instructor gave guidance for assignments.

Eleventh, the variable on whether “the instructor took steps to ensure that the classroom environment was suitable for studying” has a mean value of 5.8, implying students’ agreement as a sign of approval. The detailed graphical analysis based on the five semester data is shown in figure 12.

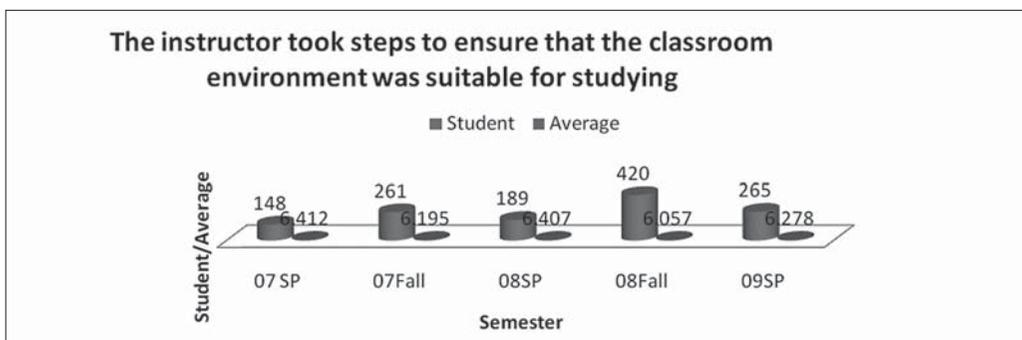


Figure 12: The instructor took steps to ensure that the classroom environment was suitable for studying?

The average points in figure 12 range from 6.057 (minimum) in fall semester 08 to 6.412 (maximum) in spring semester 07. This confirms most of the students strongly agreed that the instructor took steps to ensure that the classroom environment was suitable for studying.

Twelfth, the descriptive statistics in table 1 reveal that the mean value of the variable on whether “the instructor was accessible for assistance outside of class” was estimated at 5.6. This may imply a mild agreement on the opinion that instructors are less accessible for assistance outside of class. This can be further examined by the detailed analysis as shown in figure 13 below.

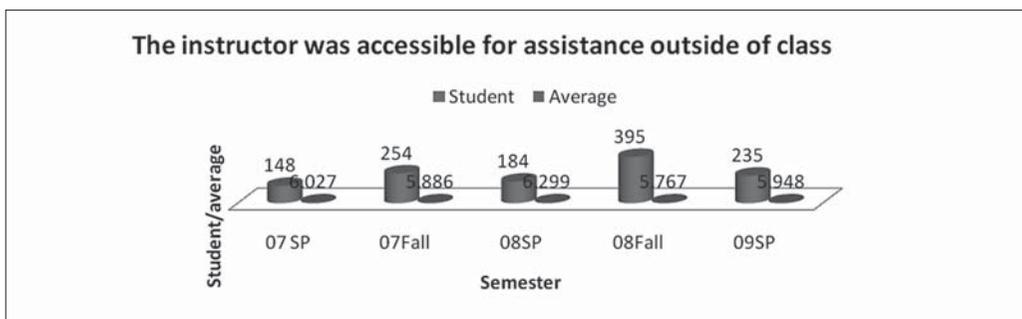


Figure 13: The instructor was accessible for assistance outside of class?

The average values in figure 13 range from 5.767 (minimum) in fall semester 08 to 6.299 (maximum) in spring semester 08. Barring spring semester 07 and spring semester 08 in which students' perception was very strong, most of the students in the remaining three semesters have less agreed on whether the instructor was accessible for assistance outside of class.

Thirteenth, the average value for the variable on “the class proceeded according to the syllabus” was about 6 and this confirms students' strong agreement in favor of it. The detailed graphical analysis is shown in figure 14.

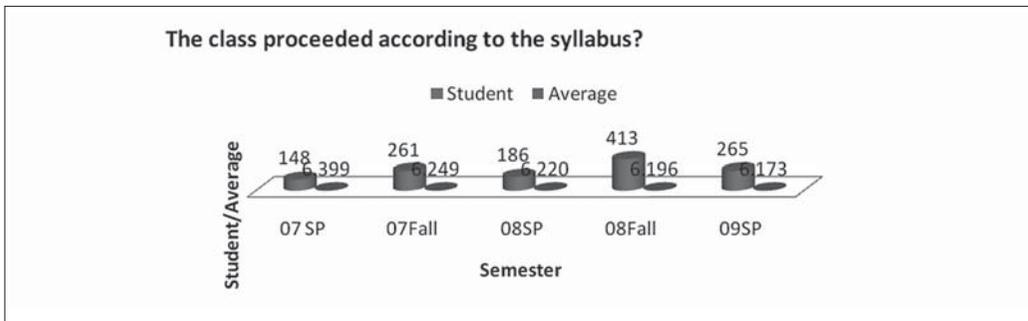


Figure 14: The class proceeded according to the syllabus?

The values range from 6.173 (minimum) in spring semester 09 to 6.399 (maximum) in spring semester 07. This confirms most of the students strongly agreed that the class proceeded according to the syllabus.

Fourteenth, according to the descriptive statistics of table 1, the mean value of the variable on whether “the instructor conducted class while keeping in mind that the level of understanding of the students” was estimated at 5.6. The detailed analysis presented graphically across the semesters is also shown in figure 15.

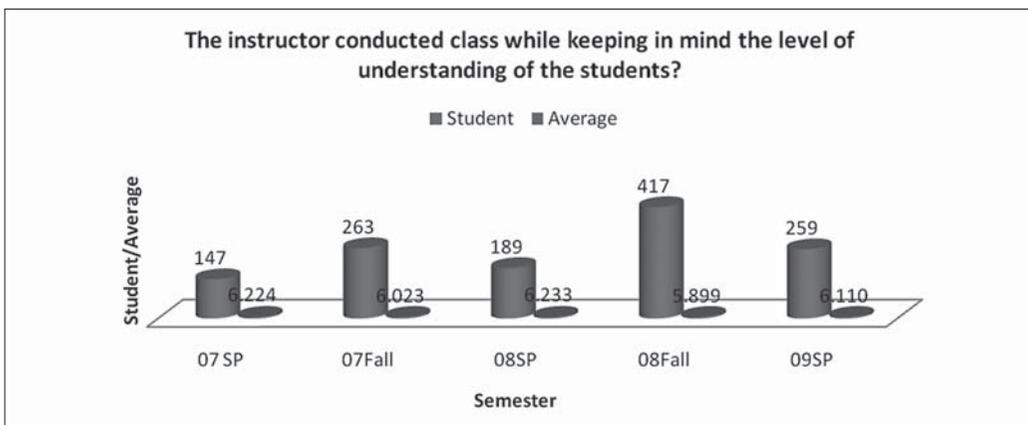


Figure 15: The instructor conducted class while keeping in mind the level of understanding of the students?

The values in figure 15 vary from 5.899 (minimum) in fall semester 08 to 6.224 (maximum) in spring semester 07. This implies that except for fall semester 08, most of the students strongly agreed that the instructor conducted class while keeping in mind the level of understanding of the students.

Fifteenth, the mean value for the variable that captures whether “the students were able to understand new ideas presented in the class” was about 5.7, implying students’ fair agreement that they were able to understand new ideas. The detailed graphical analysis across the semesters is shown in figure 16.

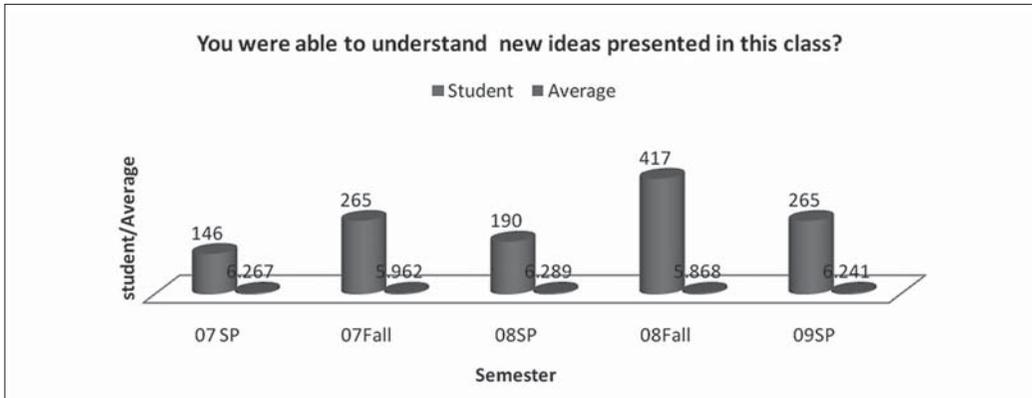


Figure 16: You were able to understand new ideas presented in this class?

The mean values above range from 5.868 (minimum) in fall semester 08 to 6.267 (maximum) in spring semester 07. This confirms that most of the students agreed in favor of it.

Sixteenth, the mean value obtained from table 1 reveals the variable on “students were able to grasp the basic ideas of the course” was estimated at about 5.7, implying most of the students agreeing that they were able to grasp the basic ideas of the course. The detailed statistics across semesters are also shown in figure 17.

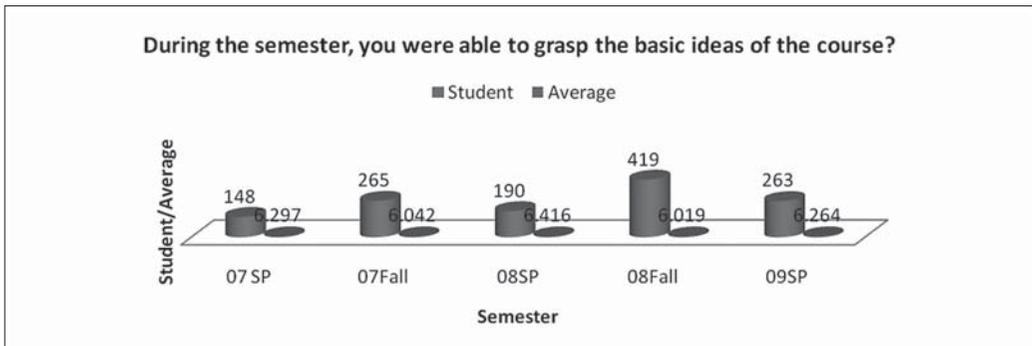


Figure 17: Students were able to grasp the basic ideas of the course?

The values vary from 6.019 (minimum) in fall semester 08 to 6.416 (maximum) in spring semester 08. This confirms most of the students strongly agreed that they were able to grasp the basic ideas of the course.

Seventeenth, the mean value of the variable on whether “the instructor treated the students with respect” was estimated to be about 6, implying strong agreement from students. The semester-based descriptive statistics are shown in figure 18 below.

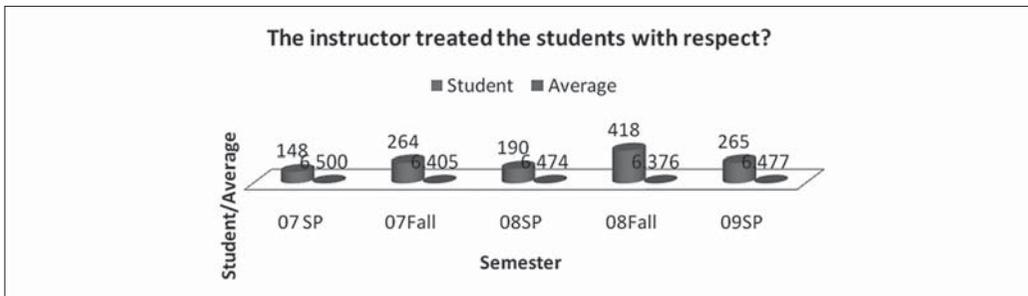


Figure 18: The instructor treated the students with respect?

The average points in figure 18 range from 6.376 (minimum) in fall semester 08 to 6.5 (maximum) in spring semester 07. This implies most of the students strongly agreed that the instructor treated the students with respect.

Finally, the variable on whether “the class stimulated students’ interest” has a mean value of 5.7, implying students’ fair approval in favor of it. More detailed descriptive statistics are also shown on a semester-basis in figure 19.

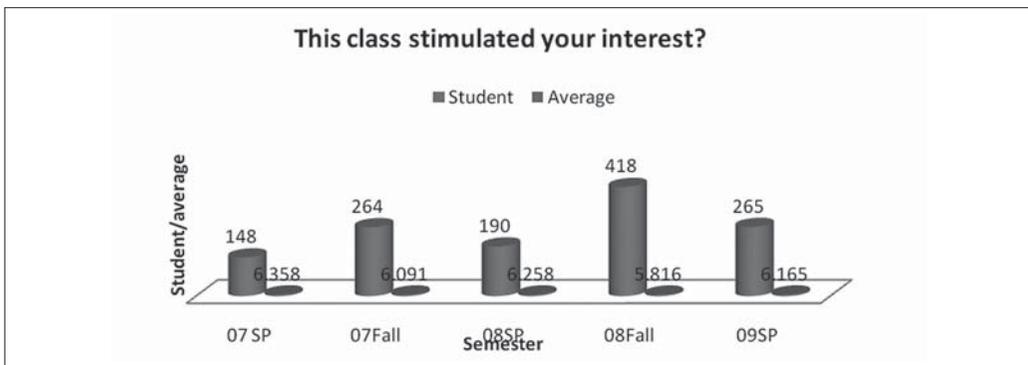


Figure 19: This class stimulated your interest?

The average points in figure 19 range from 5.816 (minimum) in fall semester 08 to 6.358 (maximum) in spring semester 07. In four of the five semesters, students strongly agreed that the classes stimulated their interest.

All in all, the average points in the majority of cases are more than 6 points implying most of the students “strongly agreed” with the points raised in the questionnaire barring some exceptions. Those exceptions where students took “neutral” position include: (a) whether or not the content of the class was difficult, and to some extent (b) the instructor was accessible for assistance outside of class. Similarly, the minimum average points in many cases were observed in fall semester 08 while the maximum average points were mainly observed in spring semester 07. On the other hand, the highest number of students was mainly noted in fall semester 08 while the lowest record was in spring semester 07.

VI. Partial Correlation of 'overall satisfaction' with each of the attributing factors

Correlation analysis deals with relations that exist between variables. The correlation coefficients of each variable determine the nature and strength of the relation between each factors and the overall satisfaction of students in class. Accordingly, correlation analysis not only helps to clarify relations among variables but also often suggests directions for experimental research such as regression analysis. For instance, the positive correlation expected from the relation between “the classroom environment was suitable for students” and “overall satisfaction of students” suggests further research exploring the more detailed workings of that relationship including cause-effect relations.

The partial correlation coefficients and their associated significance level have been presented in table 2 below.

Table 2: Partial Correlation of “students' overall satisfaction” with the other explanatory variables

Variable	Correlation	Significance
Syllabus was a useful reference when you did course registration?	0.2648	0.082*
Topics and issues were clearly indicated by the instructor?	0.0673	0.664
The content of the class was difficult?	0.1595	0.301
The textbook and/or teaching materials were suitable?	-0.1943	0.206
The instructor provided the necessary information for your study?	0.2520	0.099*
The instructor spoke in a clear manner?	-0.1748	0.256
This class allowed students to think creatively?	0.2271	0.138
You concentrated fully on the lesson?	-0.1765	0.252
The instructor gave guidance for assignments?	-0.2814	0.064*
The classroom environment was suitable for students?	0.2125	0.166
The instructor was accessible for assistance outside of class?	-0.0745	0.631
The class proceeded according to the syllabus?	-0.0403	0.795
The instructor conducted class as per the level of understanding of students?	0.3428	0.023**
You were able to understand new ideas?	0.0130	0.933
You were able to grasp the basic ideas of the course?	0.1771	0.250
The instructor treated the students with respect?	-0.1412	0.361
The class stimulated your interest?	0.4842	0.001***

*P ≤ 0.10; **P ≤ 0.05, ***P ≤ 0.01 refer to statistically significant level at 10%, 5% and 1%, respectively.

Hence, the following explanations may be drawn from the correlation analysis:

- There is significant evidence that *'overall satisfaction of students in the classes'* was directly correlated with the perception that *'the syllabus was a useful reference during course registration.'*
- It has been confirmed that *'the instructor provided the necessary information for the study'* was directly and significantly associated with *'overall satisfaction in the class.'*
- Ironically, the correlation analysis shows *'overall satisfaction'* was significantly but negatively correlated with the extent to which *'the instructor gave guidance for assignments.'* Though there

is a probability that un-necessary and too long guidance may be boring, and not favorable by students in general, it is not however logical to claim that the less guidance the instructor gave for assignments, the more the students were satisfied, the author plans to review this particular data again and examine its reliability and consistency with general assumptions.

- ‘Overall satisfaction’ is shown to be significantly associated with the view that ‘the instructor conducted class as per the level of understanding of students,’ which sounds more logical.
- Finally, the correlation analysis from table 2 confirms that ‘overall satisfaction’ was directly and significantly related with whether ‘the class stimulated the interest of students.’
- Apart from the above five factors that were correlated with ‘overall satisfaction’, there was no evidence found for the remaining factors to be associated with ‘overall satisfaction of students in class.’

VII. Regression Analysis

The correlation analysis in the preceding section only tells us whether or not individual attributing factors are associated with “overall satisfaction” without identifying particular factors that significantly affect overall satisfaction. This task can be accomplished by using regression analysis with the appropriate model and estimation techniques. In this context, a qualitative response variable like this one at hand can be handled in a different way in addition to the traditional OLS regression for cross-sectional data.

Coming to this particular analysis, it should be noted that the range of responses for each question (factor) spans the scale of 1-7. Hence, Tobit censored regression is an appropriate qualitative response model with a specified left-censoring limit=1, and a specified right-censoring limit=7. The Tobit model has nonnegative predicted values for the dependent variable (y), and has sensible partial effects over a wide range of explanatory variables. It also satisfies the classical linear model assumptions; in particular, it has a normal, homoskedastic distribution with a linear conditional mean (Wooldridge, 2002).

Procedurally, it is wise to undertake a specification test such as the test for detecting ‘heteroskedasticity’ so as to know whether or not the variance of the error term is constant. Accordingly, a Breusch-Pagan test as well as White’s general test statistic were conducted and both results confirm that there was no evidence of heteroskedasticity (Breusch-Pagan test shows LM statistic: 19.01261 Chi-sq(18) P-value = .391; and White’s general test statistic : 60 Chi-sq(59) P-value = .4392). In other words, the data was found to be ‘homoskedastic,’ implying a constant error variance, and there was no need for the standard errors to be corrected.

Thus, the model takes the following functional form:

$$Y_i = X_i \beta_i + e_i$$

Where, Y denotes ‘overall satisfaction,’ X’s denote a range of factors attributing to ‘overall satisfaction’, and e_i refers to the error term.

Accordingly, both the OLS and Tobit censored regression estimates have been presented in table 3 and interestingly the findings from both estimation techniques are being consistent and quite informative. The main findings of the regression analysis reveal the following:

- The variable that captures “the syllabus was a useful reference during course registration” was found to be a statistically significant attributing factor for the ‘overall satisfaction of students in class.’ The statistical significance level was even 5 % in the case of using the Tobit model compared to the 10 % significance level in the case of OLS estimation.
- The empirical findings from both OLS and Tobit strongly suggest the fact that ‘the instructor provided the necessary information for the study’ was having a significant positive impact on the “overall satisfaction of students in class.”
- The result of Tobit regression analysis confirms that the more the instructor allowed students to think creatively, the greater their overall satisfaction in the class.
- Again, as in the case we encountered in the correlation analysis of the preceding section, the factor which captures the extent to which ‘the instructor gave guidance for assignments’ was found to be a negative but statistically significant attributing factor for “overall satisfaction.” Though there is a probability that un-necessary and too long guidance may be boring, and not favorable by students in general, it is not however logical to claim that the less guidance the instructor gave for assignments, the more the students were satisfied. More investigation is required since it is contrary to general assumptions.
- The results from the Tobit estimation reveal that the more the classroom environment is suitable for students, the greater the overall satisfaction of students in the class. The term ‘suitable classroom environment’ mainly captures the efforts of making the teaching-learning process to be more applied and practical that may match to the real world phenomena. This implies professors/instructors should create learning opportunities in an environment that is likely to evoke positive feelings and learning enthusiasm through constant encouragement and caring, and steer away from being overly critical. Feelings of achievement will definitely lead to increased motivation. It is certainly incumbent on the professors and instructors to maximize the chances of academic excellence to motivate students.
- It was revealed that “*overall satisfaction*” is also dependent on whether ‘*the instructor conducted class as per the level of understanding of students.*’ This implies that a strong effort is required from professors/instructors in tailoring the lessons to suit the levels of competency of the students. For instance, if exercises are set at levels way above the proficiency levels of students, this will lead to frustration, sadness, anger and de-motivation of students who have to struggle with them with no chance of success.
- The OLS and Tobit regression results strongly confirm at 1 % statistical significant level that “overall satisfaction” was highly dependent on the degree to which ‘the class stimulated the interest of students.’ This finding is inline with the commonly held notion that effective professors are able to capture and hold students’ interest, and generate, in nearly every student,

excitement about learning.

- Ironically, the variable that captures whether ‘instructor was accessible for assistance outside of class’ was not found to be a statistically significant factor for students’ overall performance and successes. This regression result is inline with the descriptive statistics explained in the preceding section that most of the students in three of the five semesters have less agreed on whether the instructor was accessible for assistance outside of class. This may indicate there is still a room for improvement that professors/ instructors have to be more open and flexible in meeting and supporting students outside classes.

Table 3: OLS & Tobit Regression for Attributing Factors to Overall Satisfaction

Variable	OLS			Tobit		
	Coeff. /SE	t-value	p-value	Coeff. /SE	t-value	p-value
Syllabus was a useful reference when you did course registration	.1746 (.0982)	1.78	0.082*	.1746 (.0821)	2.13	0.039**
Topics and issues were clearly indicated by the instructor	.0472 (.1081)	0.44	0.664	.0472 (.0903)	0.52	0.604
The content of the class was difficult	.0561 (.0535)	1.05	0.301	.0560 (.0448)	1.25	0.218
The textbook and/or teaching materials were suitable	-.1382 (.1077)	-1.28	0.206	-.1382 (.0901)	-1.53	0.132
The instructor provided the necessary information for the study	.2697 (.1598)	1.69	0.099*	.2697 (.1337)	2.02	0.050**
The instructor spoke in a clear manner	-.0881 (.0765)	-1.15	0.256	-.0881 (.0640)	-1.38	0.176
This class allowed students to think creatively	.1087 (.0719)	1.51	0.138	.1088 (.0602)	1.81	0.078*
You concentrated fully on the lesson	-.1055 (.0907)	-1.16	0.252	-.1055 (.0759)	-1.39	0.172
The instructor gave guidance for assignments	-.1889 (.0994)	-1.90	0.064*	-.1889 (.0832)	-2.27	0.028**
The classroom environment was suitable for students	.2185 (.1550)	1.41	0.166	.2185 (.1297)	1.68	0.099*
The instructor was accessible for assistance outside of class	-.0394 (.0815)	-0.48	0.631	-.0394 (.0682)	-0.58	0.566
The class proceeded according to the syllabus	-.0277 (.1062)	-0.26	0.795	-.0277 (.0888)	-0.31	0.756
Class was conducted as per the level of understanding of students	.2513 (.1062)	2.36	0.023**	.2512 (.0888)	2.83	0.007***
You were able to understand new ideas	.0162 (.1923)	0.08	0.933	.0162 (.1608)	0.10	0.920
You were able to grasp the basic ideas of the course	.2103 (.1802)	1.17	0.250	.2103 (.1508)	1.39	0.170
The instructor treated the students with respect	-.0939 (.1016)	-0.92	0.361	-.0939 (.0851)	-1.10	0.275
The class stimulated your interest	.4594 (.1281)	3.59	0.001***	.4594 (.1071)	4.29	0.000***
Constant	-.7673 (.3671)	-2.09	0.043	-.7673 (.3071)	-2.50	0.016
R-squared	0.9759					
Adjusted R-squared	0.9662					
Log likelihood				52.3130		
Prob > chi2				0.0000		
Number of Observation	60			60		

*P ≤ 0.10; **P ≤ 0.05, ***P ≤ 0.01 refer to statistically significant level at 10%, 5% and 1%, respectively.

VIII. Conclusion

This study has used descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis to identify the most attributing factors for students' overall satisfaction and success in class; based on the data gathered from five semesters' average points of 60 courses. The empirical evidences show that when students are provided with more favorable learning conditions, the probability for most of the students to reach a high level of satisfaction is very strong. This, in turn, would enable students to feel better about their courses, their teachers, and themselves, and to be more highly motivated for additional learning. Hence, it would be essential for professors/instructors to become highly effective in their teaching activities by making certain alterations or adaptations to their instructional practices. This may require a certain amount of effort, time, and commitment. It also requires some experimentation, and a tolerance for the occasional failures and setbacks that are likely to occur. However, it should be noted that professors/instructors certainly can support students' own effort but they cannot manipulate all of the factors that influence students' satisfaction and successes in classes.

While it may be possible to target the motivation and desire of the student as the primary factor in a student's ability to learn, a successful education is one that incorporates a host of interactive elements. For instance, though student's success is highly dependent on the student himself/herself, access to the basic tools of the educational process will greatly impact a student's success. Up-to-date books, access to state-of-the-art technology and sufficient supplies will supplement the learning process. A lack of basic tools can be detrimental to effective learning.

Moreover, being goal-oriented is a vital component to student's success. When there is a purpose it is easier to evaluate the success of the educational process. Hence, professors/instructors should construct detailed course outlines that include an overall description of the course, clear course objectives, and a description of the criteria to be used in evaluating students' learning and assigning course grades. In addition, many teachers develop an outline of the topics they plan to discuss during each class session, together with the specific readings and homework that will be assigned. These outlines are then distributed to students on the first day of class, either as a course syllabus or course study guide. Paired with this careful lesson planning and organization, however, there might be a need for and importance of flexibility and responsiveness to students' needs and interests. The need may arise in altering course schedules or certain sections of the course to be more adaptive to the students in class. These departures generally come about when unexpected difficulties are encountered or when a current topic attracts a great deal of student attention.

One of the best qualities of effective professors/instructors is their overall positive regard for students. Students generally want to be regarded as individuals with identifiable and unique strengths, weaknesses, and interests. Professors/instructors, therefore, should make a special effort to become aware of, and demonstrate their positive regard for such individual traits and interests.

Though most of the findings that are revealed from the descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis of this study are in line with the findings of other existing literatures, it is

however the first of its kind to synthesize the available information from such a large pool of APU students with heterogeneous and multi-cultural backgrounds, and identify the major attributing factors for students' overall satisfaction and educational aspiration. Having said this, it is worth to admit that some of the variables/propositions considered in this study are broad and need to be addressed in more specific way, and hence it will become an avenue for future research.

References

1. Cross, K.P., *Accent on Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
2. Ellner, C. L., and Barnes, C. P., *Studies of College Teaching*. Lexington, MA: Lexington Books, 1983.
3. Guskey, T.R., "Staff Development and the Process of Teacher Change", *Educational Researcher*, 15-5, 1986, pp. 5-12.
4. Guskey, T. R., *Improving Student Learning in College Classrooms*. Charles c Tomas: Springfield, Illinois, 1988.
5. Kulik, J. A., and Jaska, P., "A Review of Research on PSI and Other Educational Technologies in College Teaching", *Educational Technology*, 17, 1977, pp. 12-19.
6. Pascarella, E.T., "College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis", In Smart, J.C. (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York: Agathon Press, 1985, pp.1-61.
7. Schunk, D., Pintrich, P., and Meece, J., *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2008.
8. Walberg, H.J., "Improving the Productivity of America's Schools", *Educational Leadership*, 41-80, 1984, pp. 19-27.
9. Weiner, B., *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*, Newbury Park, CA: Sage, 1992.
10. http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ref09_02_e.html

学生授業評価の全般的満足度の属性要因について

YOKOYAMA Kenji (Dh.P, Dean, Graduate School of Management, APU)

Aye Mengistu Alem (Ph.D., Lecturer, College of International Management, APU)

要 旨

学生の授業の理解度はテストの結果、レポートの内容、授業中の質問や討論に対する学生の反応などによって判断される。また、学生の授業満足度は学生の授業評価によって判断できる。しかし、授業評価の利用法は個別的であり、全体として評価の持つ意味や、各評価項目が相互にどのような関連があるのかについてのマクロ分析と言えるものがない。この論文では、評価項目の中心である授業の全般的満足について、他のどの調査項目と最も関連性があるのかについて分析した。その方法は、計量経済学の研究手法によって行った。結果として、「授業が興味を刺激した」が最も高い関連性があることが分かった。今後の課題は、授業のそして教員のどのような方法や言動が学生の興味を刺激するのかを明確にすることである。この点については調査も完了したので、近日発表する。

キーワード

属性要因、学生授業評価、経営管理研究科、全般的満足度、刺激、興味、計量経済学

論文

海外体験学習による社会的インパクト — 大学教育におけるサービスラーニングと国際協力活動 —

藤 山 一 郎

要 旨

本稿は、大学による発展途上国を対象にした海外体験学習の形態をサービスラーニング論の観点から分類し、その特性を明らかにするものである。(1) 受益者：学習者中心—受け入れ側中心、(2) 何を重視するのか：サービス（奉仕）—ラーニング（学習）という2つの分析視点から検討した結果、以下の2点が明らかとなった。第1は学生といえども発展途上国の受け入れ側地域・コミュニティに対して社会的インパクトをおよぼす海外体験学習の形態がある。第2はその中でも課外活動とはいえ国際協力系の学生団体による活動は受け入れ地域・コミュニティに啓蒙・改変をせまる影響力を有する性質をもち、開発アクターのひとつとして捉える必要がある。大学教育の中で学生団体をどのように位置づけ、評価するかが今後の課題となろう。

キーワード

大学教育、海外体験学習、サービスラーニング、国際協力、課外活動、ボランティア、スタディツアー

はじめに～問題の所在

近年、大学の社会貢献や国際協力活動が注目され、大学教育における様々な海外体験学習・活動が企画・開発されている。2009年に決定された文部科学省国際教育交流政策懇談会では、「グローバル化に対応する人材や国際協力分野で活躍できる人材の育成が急務である（北村2010:5）」と提言するように、大学に対する社会的要望も高まっている。これを背景に海外の活動に関心を抱く大学生は大学が準備するプログラムのみならず、民間企業や国際協力NGO（以下、NGO）が提供する海外体験サービスの利用、あるいは学生自らが企画・準備を手がけ海外活動に赴くなど、行動の形態・範囲・分野ともに拡大している¹⁾。

他方、海外体験学習では現地受け入れ機関または活動する「対象地域・対象者」の存在を必要とするのが一般的であろう。つまり、海外体験学習の現場では、送り出し側と受け入れ側が接触し、相互作用を及ぼしていることが考えられる。これが発展途上国の農村や貧困地域を対象（フィールド）とした海外体験学習の場合、資金力、知識・技術力、組織力の違いを背景に、送

り出し側の受け入れ側に対する影響力（インパクト）が相対的に大きい。学生による海外体験学習や活動といえども受け入れ側の現状を変容させるだけのパワーを有する場合がある。それでは送り出し側である大学あるいは学生はどのようなパワーをもち、そして教育目標や学習目標と関連づけているのであろうか。

このような問題意識のもと、本稿では大学による発展途上国を対象にした海外体験学習の形態をサービスマーケティング論の観点、すなわち①受益者：「学習者」中心—「受け入れ側」中心、②何を重視するのか：サービス（奉仕）—ラーニング（学習）という分析視点から以下の2点を考察することを目的とする。第1は、海外体験学習の形態を整理し、その特性を明確にする。第2は、学習者による現地受け入れ側に対するインパクトの内容とその問題点を明確にする。以上の考察の結果、先に結論を述べるならば、多くの海外体験学習形態が「受け入れ側」に負のインパクトを与える可能性があるなかで、とりわけ課外活動としての国際協力系の学生団体の特異性が指摘できよう。

1 海外体験学習の経緯と形態の多様化

1980年代に始まった発展途上国を対象とした「スタディツアー」という形態は当初 NGO がメンバーを現地に訪問させるというものであった。しかし、1990年代に一般向けに参加者を募集するようになると急速に拡大し、2000年代には国内の NGO（約 400 団体）の約半数がスタディツアーを実施するようになった（田中 2005：2）²⁾。この動きを反映して、1997年には NGO や個人、旅行会社によって、より良いスタディツアーを作ることを目的とした「スタディツアー研究会」が設立され研究集会在定期的に開催されている。同研究会によって「スタディツアー」を、第1は現地事情や NGO の活動などを学習できる（組織的・継続的）、第2は現地の団体や人々と、同じ目の高さで交流できる（双方向的）、第3は参加者自らプログラムに参加・協力できる（直接的参加の重視）（田中 2005：2）の3要素を含むものと定義し、一般の旅行との違いを明確にした「新たな旅行形態」を社会に提示するようになった。

他方、大学における海外を対象とした現地学習は1980年代後半頃からゼミ・研究室単位で主として教員のフィールドを視察するところから始まったものといわれている（米山 2008：3）。1990年代に入ると「ボランティア元年」といわれた1995年の阪神淡路大震災以降、国内を対象としたボランティア活動による体験学習が進展しつつあったが、この時期の海外体験学習は主として NGO 主催のスタディツアーに参加するという形態であった。それが2000年代になると大学は NGO のスタディツアーに大学側の意図を反映する内容を求める、いわゆる連携型のスタディツアーが企画され、やがて大学自体が海外体験教育としてスタディツアーを主催するようになった。

その背景には、政府や社会の体験学習への期待がある。文部科学省中央教育審議会は2002年に「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」を答申し、その中で地元自治体、地域の社会福祉協議会といった国内諸機関・団体および国際協力団体や NPO などと連携協力してボランティア講座、NPO 専門科目等を開設するなどボランティア教育を推進する大学、短大、高等専門学校、専門学校を国が支援することを求めた（開・藤崎・神里 2003:13）。教育機関にお

いてボランティア教育が正課として積極的に取り入れられるとともに、海外においてもスタディツアーだけでなく、奉仕を中心としたボランティア活動の実施へと範囲を拡大したのである。

このような政府の動きに対して、早い段階から海外体験学習を展開していた大学の中には、大学間の情報交換や協力に乗り出す動きがみられた。そのひとつが2004年に大学教育のプログラムの高度化や危機管理の向上をはかることを目的として、恵泉女学園大学、国際基督教大学、大阪女学院大学、中央大学の4大学によって発足した「大学教育における海外体験学習研究会」である。同研究会では大学教育における海外体験学習の対象を以下の5点とした。第1は、学部課程で、海外において実施されること、第2は教育課程に組み込まれていること：事前に単位として意識されていること、第3は大学がマネジメントを行っていること：旅行代理店などに丸投げしないこと、第4は大学が組織的に行っていること：ゼミ旅行とは異なる、第5は外国語を主に学ぶ訳ではない、である（大橋・和栗 2005：4-5）。これによって、海外体験学習の枠組みが形成された。

2008年には、中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の中で、「学士力」³⁾ 向上に向けた教育改革の一つとして、「双方向型学習」の展開を挙げ、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れることを求めた。具体例として、大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、サービスマネジメント、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施することとされ、学外の体験活動についても教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施するとの言及がなされた（中央教育審議会 2008:24）。各大学においても教員によるインフォーマルな機会やNGOに依存するという形態から海外体験学習を機関として取り組むようになった。このように2000年代以降になると国内・海外ともに様々な形態の体験学習・活動が実施されるとともに、それらを正課として大学教育の中に取り込む方向が志向されたのである。

その一方で、ボランティア意識や国際協力への関心を反映して、学生の自発的な海外体験活動への動き、すなわち課外活動としての国際協力系学生団体の設立がみられるようになった。たとえば、学生団体の情報プラットフォームである「学生団体検索サイト学なび」では、国際協力分野の学生団体が全国で26団体登録されているが、そのうち90年代に設立された団体は設立年不明の3団体を除くと1団体のみであり、残りは2000年代以降となっている⁴⁾。また地球的規模課題に取り組む全国のユース団体のネットワーク形成をはかる「Youth, Development & Peace (YDP) Japan Network」に登録する11の国際協力団体のうち9団体が2002年以降に設立されている⁵⁾。立命館大学においても、主要な国際協力系学生団体9団体の少なくとも8団体が2002年以降に誕生し、発展途上で国際協力活動を実践している⁶⁾。

つまり、海外体験学習には2つの潮流があり、ひとつは「正課」として大学教育の体系に収斂する方向性と、ふたつめとして「課外」として大学に縛られない学生独自の国際協力活動という方向性である。ただし、後者についてはさらに学生独自の団体とNGOの学生支部や提携関係または傘下に位置づけられた学生団体に二分されている⁷⁾。

2 サービスとラーニング～受益者は誰か

(1) サービスラーニングの普及

近年の海外体験学習の「正課」への動きは、「サービスラーニング（以下、SL）」の導入として捉えられよう。SLは1990年代の米国において急速に普及し、それまでのボランティア活動を教科学習とサービス（奉仕）活動を連関させた体験学習へと発展させた形態である（山田2003:68）⁸⁾。また津止・桜井によれば、米国でもSLの統一された定義はないとしながらも、幾つかの定義から2つの特徴を指摘する（津止・桜井2009:10-11）。第1はサービスを通じて、現実社会へ何らかのインパクトを与えることであり、第2は単なる体験ではなく、構造化された教育的取組みである、とする。すなわち、ボランティアのようにサービスを一方的に受け手側に提供するのではなく、提供者（ここでは学生）がサービス提供のプロセスを「振り返り（reflection）」ながら学び、発達するという双方向的要素を有するものである（山田2003:68）。

日本ではさきほど述べた2002年の中教審による「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」の中で「新しい公共を担う社会の形成者」を育成するためにSLに注目するようになり、以降SLという冠がつくプログラムあるいはSLが導入された正課が大学教育にも普及するようになった（若槻2007:23）。また、学生のボランティアを支援する動きが広がり、窓口対応やボランティアセンターの設置とともにボランティア活動が正課として取り入れられた（桜井・山田2009:175-180）。

研究面においても、ボランティアセンターやサービスラーニングセンターを中心にSL研究が行われ、大学の既存の体験学習プログラムに対するSLの適用を検証・考察している（志々田・熊谷・佐々木2009:2）。さらに、スタディツアーから始まった海外体験学習においても、海外ボランティア、フィールドワーク（リサーチ）、国際インターンシップへと形態も多様化し、それらが「正課」になるとともにSLが導入されるようになった。「大学教育における海外体験学習研究会」や研究者および実践者が中心となって海外SLに関する研究・報告もおこなわれている⁹⁾。

(2) フルーコによる体験学習の分類

なかでもSLについて体験を用いた他の学習方法との特性の違いを説明したのがフルーコ（Fruco,A.）である（志々田2007:48-50）。フルーコはSLを含めた5つの学習方法（ボランティア、コミュニティサービス（Community Service）、フィールドエデュケーション（Field Education）、インターンシップ、およびSL）において、サービスとラーニングの比重とあわせて恩恵を受ける者の比重を図を用いて提示した（Fruco1996:10-12、開・藤崎・神里2003:11）。コミュニティサービスとは、ボランティアと同じようにサービスの受け手となるコミュニティに対して学校による学習者の「強制的な」体験学習の要素が強い（津止・桜井2009:11）。また、フィールドエデュケーションは社会の実践的課題（福祉、教育、保健など）に対する学習活動であり、フィールドワークやフィールドリサーチとほぼ同義である。インターンシップは学習者自身の実践的な力量を身につける学習機会である（志々田2007:49）。すなわち、フルーコが示した図1のように、コミュニティサービスからボランティアに移行するほどラーニングよりもサービスの度合いが高くなり、逆にフィールドエデュケーションからインターンシップへ移行するほどラーニング

海外体験学習による社会的インパクト

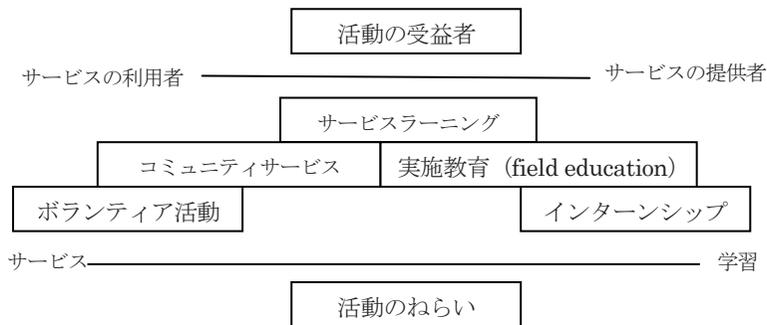


図1 フルーコによるサービスラーニング概念図（志々田 2007:49 より抜粋）

の要素が強くなる。その点でSLは両者の中間に位置する。また同様に、恩恵を受ける側もボランティアがサービスの受け手側が受益者となるのに対して、インターンシップ、フィールドエデュケーションでは学習者が主たる受益者となる。この点SLはサービスの受け手側と学習者双方が等しく受益者となることが想定されている。ただし、これら5つの学習方法はすべて何らかのサービスと学習の要素をともに含んでおり、同時にサービスの受け手側・学習者ともになんらかの利益を享受していることに注意を要する（開・藤崎・神里 2003:11-12）。

(3) 海外体験学習における分類

そこで海外体験学習の各形態をフルーコのカテゴリにもとづき「主たる企画者」「主たる目的」「主たる受益者」「現地への社会的インパクト」という4つの観点から整理したのが表1である。この中に課外としての国際協力系の学生団体も含めた。

大学が主催するスタディツアーの場合、主として大学独自でプログラムや実際のツアーを企画するパターンとNGOに委託し大学側の意向を反映するものが考えられ、学習者の現地訪問の経験や現場視察を通じた国際協力への関心を高めることが主たる目的となる。したがって、スタディツアーにおける受け入れ側は、基本的には学習者にとっての視察・調査の対象者（インフォーマント）にすぎない。つまり、主たる受益者は学習者となる。受け入れ側は学習者に対して情報を提供することが主であり、受け入れ側地域・コミュニティに対するインパクトは他の海外体験学習に比して相対的に小さい¹⁰⁾。ただし、スタディツアーの内容に、受け入れ側地域・コミュニティに対するボランティア活動や何らかの働きかけをおこなう要素が入ればインパクトは大きくなる（このような形態をワークキャンプともいう）。

次に、フィールドワークは当初は文化人類学における参与観察など長期にわたる研究目的で学習者個人による取り組みが主であったが、研究促進・支援の一環として大学が組織的にフィールドワークのプログラム化や資金面の支援をおこなうようになってきている¹¹⁾。このようにSL化が進展しているものの、主たる受益者は学習者であり短期の場合は受け手側の社会的インパクトは相対的に小さい。ただし、長期の参与観察やアクション・リサーチは受け入れ側社会に対する直接的関与が高まり、インパクトも大きくなる。

ボランティアは、大学がプログラム化するタイプおよびNGOとの連携プログラム（正課）、

NGO 主催のボランティアを紹介するもの（課外）、あるいは学生が NGO プログラムなどに個人的に参加するタイプ（課外）などがある。基本的にボランティア活動はフルーコのカテゴリのように、参加者はサービスを実践し、サービスの受け手側（表1でいう現地サイド）が受益者となる。しかし、大学教育としてのボランティア・プログラムや SL への制度化にともない、サービスとラーニング（学習）の比重が均衡し、双方向的なものへと移行している。表1ではその移行を矢印であらわしている。具体的には、大学による危機管理、現地受入機関・地域との調整、参加学生に対する事前研修、現地活動中の指導、事後研修（振り返り）・評価、奨学金制度などが整備されるようになった。このように大学が組織的に関与することによって、受け手側への社会的インパクトもますます大きくなるのが想定される。

国際インターンシップは、正課・課外問わず、主たる目的が学習者による就業体験と明確である。また、現地受け入れ機関・地域側は学習者の受け入れを当初より組織的あるいは制度的に整備しているがゆえにインパクトは小さい。

表1 海外体験学習の形態別特徴（筆者作成）

形態	正課/課外	主たる企画者	主たる目的	主たる受益者	受け入れ側への社会的インパクト (形態間の比較)
大学主催 スタディツアー	正課	大学 NGO	学習 (経験・気づき・ きっかけ)	学習者	視察中心：小さい 活動含む：相対的に 大きい
フィールドワーク (リサーチ)	正課/課外	大学 (学生)	研究（学習・発見）	学習者	短期：小さい 長期：大きくなる
国際インターン シップ	正課/課外	大学 学生	就業体験	学習者	小さい
海外ボランティア	正課/課外	大学/NGO 学生	サービス・実践	外部団体主催： 現地受け入れ側 正課：学習者・ 現地受け入れ側	継続的な活動： 相対的に大きく なる
サービス ラーニング	正課	大学	学習および サービス・実施	学習者/ 現地受け入れ側	継続的な活動： 相対的に大きく なる
国際協力系 学生団体	課外	学生	実施・支援 (発展・啓蒙・改変)	現地受け入れ側 地域・コミュニティ	最も大きい

以上に対して、課外活動としての国際協力系の学生団体は、NGO 傘下にある学生団体は本部の影響を受けるものの、主たる企画者は学生である。そして自身の成長や自己充足感が参加学生の主体的な関与を促進するものの、学生団体の主たる目的はあくまでも発展途上国である現地受け入れ地域・コミュニティに対する支援（実践）活動である。つまり、主たる受益者は現地サイドであることが基本となる。背景にある志向性は、活動対象社会の発展であり、そのためには現状の改変や住民への啓蒙をとまなう。それがゆえに学生団体による支援活動が組織的にかつ継続的なものになればなるほど受け入れ地域・コミュニティに対する社会的インパクトは他の海外体験学習と比して最も大きい。

図2は表1にもとづいて受益者（学習者中心 - 受け手側中心）と受け入れ側社会的インパクト（大 - 小）の相関からみた各海外学習体験・活動の位置を概念化したものである。ボランティア

海外体験学習による社会的インパクト

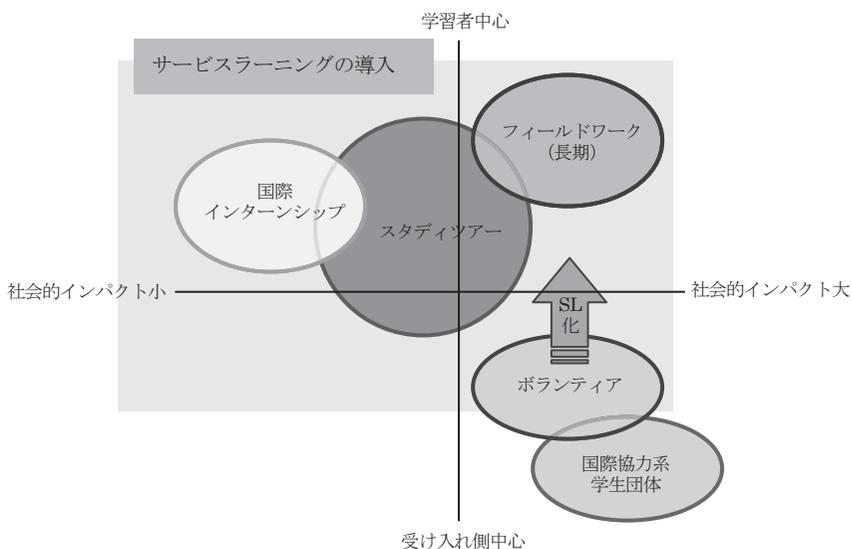


図2 受益者と社会的インパクトに関する形態別相関図（筆者作成）

活動にSLが導入されることによって、従来の受け入れ側中心であった受益者は学習者側と均衡がとれるように移動する。それに対して、サービスの受益者を受け入れ側とし、受け入れ側社会に大きなインパクトをおよぼす国際協力系の学生団体のみが第4象限に位置することが分かる。

また、海外体験学習に関係するアクターをみてみよう。実際には形態ごとに様々なアクターが存在するが、ここでは図3のように便宜的に簡単に4つのアクター（A:学習者および学習者が所属する団体、B:実施あるいは調整機関としての大学、C:受け入れ側の調整機関（カウンターパート）、D:受け入れ側としての対象地域・コミュニティ）に区分する。まず正課としてのスタディツアーやボランティアの場合、BとCの間で受け入れに関わるプログラムや受け入れ態勢に関する「取り決め」が行われ準備が始まる。Bは参加者（学生）であるAを募り、危機管理、事前研修、情報提供や奨学金支給などをおこなう。また、CはDに対してAの受け入れについて打診、調整をおこなう。こうして受け入れ準備が整ったところで、AのDに対するスタディツアーないしはボランティア活動が実施されるのが基本である（田中 2000:12-15）。正課としての

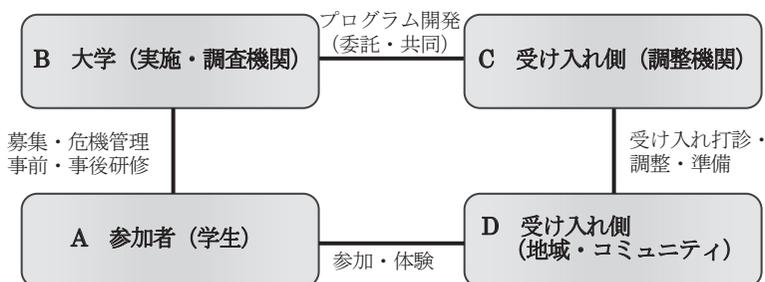


図3 海外体験学習（スタディツアーおよびボランティア）におけるアクター間の構造（田中 2000:12 を基に筆者作成）

国際インターンシップにおいては C と D が一体化している場合、B は C・D との A の受け入れに関する調整をおこなう。C と D が異なる場合は、スタディツアーおよびボランティアと基本的に同様のパターンとなる。フィールドワークの場合、A ないしは A の指導教員などによる D への個人的かつ直接的働きかけによって実施するパターンと、スタディツアーやボランティアと同様のパターンが想定できる。

これに対して、A に該当する国際協力系の学生団体の場合、A 独自ないしは個人的なネットワークや紹介によって D に直接アクセスする、あるいは母体となる NGO の支援サイト（および関連するサイト）で活動するのが一般的である。

このように各海外体験学習形態の特性をみた場合、国際協力系の学生団体による現地支援活動は、受け入れ側に対するサービスの提供（働きかけ）という観点から正課としてのボランティア活動と共通性があるものの、活動の目的や受益者、社会的インパクト、あるいはアクセスにおいて他の形態とは異なる様相を呈している。

3 受け入れ側に与える社会的インパクト

国際協力や開発援助分野のアクター、すなわち開発専門家（プロフェッショナル）・研究者においては、援助者たる外部者とその援助行為が発展途上国社会やコミュニティにもたらす社会的インパクトについて、過去の成功・失敗をもとに多くの研究・論考がおこなわれている¹²⁾。そのひとつは ODA など公的資金を用いた援助や国際 NGO による規模の大きい支援に限らず、小規模な NGO や慈善団体などによる少額の支援・物的支援や労働力提供であっても、「よそ者（外部者）」は発展途上国の農村コミュニティや貧困層に対して大きなパワーをもつことを明らかにしてきたことである（佐藤 2005a:237）。金銭・物資・労働などの資源の提供は、それを受けた者が負い目を感じ、外部者の意向をふまえた振る舞いや「歓待」（真崎 2010:48）につながる。しかし、支援は対象者の絞り込みが不可避（「援助のえこひいき性」（佐藤 2005a:215））であることから、支援対象から漏れた者から強い嫉妬を惹起する（真崎 2010:53-54）。こうしたコミュニティ内部の緊張・対立関係による「アイデンティティの混乱（真崎 2010:54）」が、コミュニティをあげた外部者への「歓待」の裏側で発生するという。

これらの問題は、開発のプロフェッショナルだけに発生する問題ではない。カンボジアの JICA（独立行政法人国際協力機構）事務所において一般からのスタディツアーの受け入れ・仲介業務をおこなってきた高橋は、スタディツアーが受け入れ側に与える負のインパクトとして、ツアー参加者が与える金品がもたらす現地への混乱、参加者の都合を優先し受け入れ側に無理を強いる、参加者の無関心や批判的な発言、受け入れ側に対するフィードバック（御礼や報告）の欠如の 4 点を指摘する（高橋 2008:155）。参加者の希望（図 3 における A）や実施者の意図（同図 B および C）が優先され、受け入れ側（同図 D）への配慮に欠けた結果となる。

また、スタディツアー研究会においても負のインパクトを以下のように列挙している。参加者が現地でおとす金品の授受にかかわるコミュニティ内部の軋轢や依存心（経済的インパクト）、参加者の所持品がもたらす受け入れ側の劣等感（文化的インパクト）、参加者をもてなすためにコミュニティ内部の資源（例えば森林資源など）の消費による環境劣化（環境的インパクト）、

政治勢力間の対立があるコミュニティにおいて片方の側だけをツアー参加者が訪問することで利害関係のバランスを壊す（政治的インパクト）、ツアー参加者がコミュニティ内部の宗教的背景を知らずに無礼なふるまいをすること（宗教的インパクト）、ツアー実施中には感情が高まるが一時的イベントに終わってしまう（感情的インパクト）など多様な負のインパクトが存在する（田中 2000:17-19）。

以上は一般的なスタディツアーにおいて発生した負のインパクトをまとめたものである。しかし、大学における海外体験学習においても同様の問題が発生しうる。「大学教育における海外体験学習研究会」に参加し、2006年度に文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」で「専門性をもった教養教育としての体験学習」プログラムが採用された恵泉女学園大学は2007年に国際シンポジウム「海外体験学習における受入れ側のインパクト」を開催した。その基調報告の中で、同大学がおこなう「長期・短期フィールドスタディ」を通じて、2つの非対称性を挙げる¹³⁾。ひとつは、有償と無償の非対称性である。大学にとっては学生の派遣は有償の教育活動であるのに対し、受け入れ機関・コミュニティとの関係では金銭換算できない部分において受け入れ側の「好意」や「ボランティア」的行為という無償の負担が発生している。この場面では受け入れ側住民などによる「歓待」が作用している可能性もある。第2は、体験機会の非対称性である。すなわち、海外体験という機会は日本の学生のみが現地に訪問するだけであり、受け入れ側コミュニティ（学生や住民）に同様の機会を提供するものではない。そのため、教育の機会や情報の格差が一層大きくなることを懸念している（恵泉女学園大学 2008:11-13）。また、これとは別に、現地において貧困や人権侵害、環境破壊など現地のネガティブな側面を外邦者である学生が見学することに対する現地住民の反発やマイナスの反響がある危険性についても指摘している（恵泉女学園大学 2008:13）¹⁴⁾。これらはいうならば、「サービス」と「ラーニング」のバランスを重視するといえども教育機関である以上、本来的に「学習者中心」のプログラム開発に傾斜しており、受け入れコミュニティ側の視点が希薄になっていることを示している。

SLに関する考察もその多くが教育的観点、すなわち「ラーニング」の視点が中心となっており、受け入れ側のコミュニティの視点が不足している（津止・桜井 2009:12）。森定らは国内のSLに関する論考で、学生によるサービス提供が受け入れ側のコミュニティにとってどのような意義を持つか、という観点から考察する必要があると指摘する（森定・中島・ダイアン・関 2007:139）。とりわけ、これまでみたように発展途上国におけるSLは、実施する大学および参加する学生は、その意図にかかわらず「強者」の立場になる。その場合、受け入れ側のコミュニティからすれば、学生がSLを目的としていようと、あるいはボランティアや実習目的であろうとそれは重要な関心事項ではなく、彼らが何をサービスまたは提供してくれるかが重視される（森定・中島・ダイアン・関 2007:147）。

4 国際協力系学生団体による活動

3において考察の対象としたのは、正課としての海外体験学習である。他方、課外活動としての国際協力系の学生団体の中には、スタディツアーやフィールドワーク以外にも、受け入れ側コミュニティに対して直接働きかけ、サービスの提供をはかる団体が含まれる。先にみた「学生団

体検索サイト学なび」や「YDP Japan Network」に登録する学生団体の活動内容には、スタディツアーやフィールドワークをのぞくと、主として3つの傾向がみられる。

第1に住居や学校校舎建設および道路や貯水タンクといったインフラ建設である。これには、母体となる国内 NGO あるいはローカル NGO に対してチャリティや物品販売によって集めた資金を提供する委託型¹⁵⁾、および集めた資金を用いて学生団体がより直接的に校舎の建設プロセスに入る介入型¹⁶⁾があり、学生の労働力提供は両者に共通している。第2の傾向は、生計向上や奨学金支給など現地住民との間で現金の授受がおこなわれるタイプである。この中には、雑貨小物類製作やマーケティング技術の移転を現地住民におこない、そしてフェアトレード商品として国内で販売する学生団体¹⁷⁾や、里親制度に類似した貧困児童に対する奨学金給付（ローカル NGO に資金を提供する間接的な貢献）を実施する団体¹⁸⁾などが見受けられる。そして、第3としては、保健・医療分野における啓蒙活動である。これには HIV/AIDS 対策として買春宿街の女性やストリートチルドレンなどに対する性教育・啓蒙が実施する学生団体などがある¹⁹⁾。これ以外にも医学部や国際医療を専門とする学生団体の海外インターン研修・調査なども存在している²⁰⁾。

これらの活動はスタディツアーやフィールドワーク以上に対象地域やコミュニティに影響を与える。住居・校舎建設や道路建設は利便性を高めると同時に、住居を得た住民と得ていない住民、道路が敷設された地区とそうでない地区、学校校舎の新築・改装による教員・保護者・児童への影響によって、建設後の対象地域・コミュニティの社会構造や人間関係のあり方に変化をもたらす。これがフェアトレードや奨学金給付という裨益対象者が特定できる活動の場合、個人あるいは世帯の生計の少なくともその一部を学生団体が担うことを意味しており、「世代交代がある」学生団体と「世代交代がない」対象者とのあいだで安定的かつ継続的な関係を維持することが必要となる。また、啓蒙活動をおこなう学生団体では、性教育というセンシティブな内容およびそこに含まれる外部者の価値観を宗教的・文化的価値観の異なる社会に伝えることを意味する。以上の活動分野からみた場合、国際協力系の学生団体にはその本来的な志向性として、規模や資金力・専門性の違いはあれ、公的援助や国際協力 NGO と同様に対象コミュニティの現状の「改善」や「発展」を目指しており、技術・知識の移転を通じた啓蒙やコミュニティ内部のシステムを一部改変することが具現化されている²¹⁾。

以上から国際協力系の学生団体の活動は、フルーコ概念図（図1）ではボランティア活動よりもさらにサービスに特化したものと位置づけることができよう。ただし、これら学生団体の活動に「ラーニング」の要素が欠如しているとはいえない。NGO を母体とする学生団体は NGO からの指示・指導を受けながら共同活動をしていることが想定される。また、大学のボランティアセンターのプログラムからスピナウトした学生団体、大学教員やその演習（ゼミ）の枠組みから設立された学生団体、学術系学会傘下の学生部会としての団体など、技術・知識・現地情報・資金などを有する機関・団体・個人からサポートや指導を受けている学生団体も多いことがうかがえる。しかし、大学教育において海外体験学習の SL が導入され、「サービス」と「ラーニング」の両側面においてより良いプログラムを目指した研究と実践の蓄積があるなかで、「国際協力系学生団体」は一種の空白地帯となっているのが現状といえよう。

おわりに

これまでの考察により以下の2点が明らかとなった。第1は、大学教育における海外体験学習には種類の「多様化」とSLの適用という「収斂」の方向という2つのベクトルが存在していることである。第2は、そのような海外体験学習の多様化と収斂のなかで、国際協力系の学生団体による活動は受け入れ地域・コミュニティに対する社会的インパクトが他の海外体験学習とくらべてもっとも大きいにもかかわらず、基本的に正課を対象とするSL適用・研究の対象とはなっていないことがわかった。しかしながら国際協力系の学生団体の中には、いうならば小規模な国際協力NGOともいえる活動内容・志向性を有する学生団体もあり、活動対象地域・コミュニティの社会やシステムに一定の影響がある。その意味では開発主体（アクター）という役割と責任を有するといえよう。

ODAなど公的資金や国際協力NGOによる村落コミュニティ開発や支援活動に関しては、「国際開発論」あるいは「参加型開発」として国内外に多くの理論および事例研究の蓄積がある。この学問体系から開発アクターとしての国際協力系学生団体を検討・評価する必要が生じている。同時に、課外活動が大学教育の一部として構成されている以上、学生団体が発展途上国の受け入れ地域・コミュニティに実施する「サービス」の質と、構成員である学生の「ラーニング」をどう捉えればいいのか、という課題が提起されている。また、現地活動によって受け入れ側コミュニティや住民に対して物理的・精神的な損害が発生した場合、あるいは、学生団体の渡航中および活動地において発生しうる、時に人命にも及びかねないトラブルが発生した場合など「危機管理」の有無やその対象範囲などが問われてこよう。この点については、別稿に譲ることとしたい。

注

- 1) 本稿では特に注記のない限り、学部学生および大学院生をあわせて「学生」とする。
- 2) スタディツアーが増加した原因は、日本人の海外旅行が一般化し指向が多様化したこと、また国際協力・交流の市民の関心が高まったこと、NGOの活動への理解者・支援者の増加とそのような市民の取り組みなどが考えられる（田中2005:2）。
- 3) 中央教育審議会では、卒業までに身につけるべき具体的学士力として、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習体験と創造的思考力、4項目を挙げている（中央教育審議会2008、山本2010:47）。
- 4) 「学生団体検索サイト学ナビ」のWEB（<http://www.gakunavi.info/>）から「国際関係」系学生団体（登録数70団体）より国際協力系学生団体を抽出。発展途上国において活動を実施している学生団体を対象とした。（アクセス日:2010年11月19日）
- 5) YDPJapan NetworkのWEB（<http://www.ydpjapan.net/index.html>）を参照。（アクセス日:2010年11月19日）
- 6) 対象団体は、国際ボランティア学生協会（IVUSA）、立命館大学国際NGOサークル（RitsBLOH）、関西あおぞらプロジェクト、学生国際協力団体SIVIO、JollybeフィリピンNGO、自立のため道具の会（TFSR-Kyoto）、立命館大学国際部国際協力学生実行委員会（CheRits）、BEPFINE、TOM SAWYERの9団体、そのうちTFSR-Kyotoが1994年設立である。
- 7) 活動対象地は東南アジア諸国が最も多く、次いで西アジアとなっている。

- 8) 1990年の全米コミュニティサービス法令 (National and Community Service Act) により教育や福祉分野においてあらゆる年代の市民参加が促され、その一つとして学校を基盤とした SL 普及に予算がつけられた。また、1993年に全米コミュニティサービス委託法令 (National and Community Service Trust Act) によって学校を基盤とした SL にさらなる安定した経済基盤が与えられ、当時の学校教育改革とともに米国において SL が拡大した要因となった (若槻 2007:23)。
- 9) 論文としては、例えば森定・中島・ダイアン・関 (2006)、山本 (2010) など。
- 10) しかし、スタディツアーにおいても外部者 (学習者) による負のインパクトは存在する。たとえば、高橋 (2008) によれば、カンボジアにおけるスタディツアーを事例に、ツアー参加者が与える金品がもたらす現地への混乱、参加者の都合を優先し受け入れ側に無理を強いる、参加者の無関心や批判的な発言、受け入れ側に対するフィードバック (御礼や報告) の欠如などである。SL はこのような受け入れ側の現地社会に対する負のインパクトを減らすことが目的のひとつである。
- 11) たとえば、名古屋大学大学院国際開発研究科では 1992 年以来アジア諸国で「海外実地研修」を実施している。また、龍谷大学では、個人テーマによる海外研修・研究に対する奨学金が保護者会による資金によって用意されている (各大学 WEB の公開情報より)。
- 12) 例えば、国内における文献としては、野田 (2000)、佐藤 (2003)、佐藤 (2004)、佐藤 (2005b)、青山・受田・小林 (2010) を参照。
- 13) 「フィールドスタディ」という名称を使用しているが、正課の取り組みとして、大学が現地受け入れ大学・機関とともに綿密なプログラム開発をしているため SL の範疇に含まれる。
- 14) これ以外にも、パネリストとしてバングラデシュの受け入れ機関担当者からは、学生が現地住民が提供した食事に手を付けない、学生からの意見や感想が現地の状況にそぐわない、ホームステイは現状により無理と判断するにもかかわらず不満が述べられる、学生が撮る写真が撮られた住民には渡らないこと (写真撮影機会の非対称性 (恵泉女学園大学 2008:58))、などが負のインパクトとして指摘されている (恵泉女学園大学 2008:40-41)。
- 15) 「委託型」で住居建設協力をおこなう団体としては、たとえば「国際協力学生団体 結～yui」などがある。
- 16) 「介入型」で住宅建設協力をおこなう団体としては、たとえば「WHABITAT」、「関西学院上ヶ原ハビタット」など、学校校舎建設協力としては、たとえば「国際協力 NGO 風の会」、「夢追人」、「学生国際協力団体 SIVIO 関西」などがあげられる。また、貯水タンクや道路などインフラ整備をおこなう団体としては、たとえば「FIWC 関東委員会フィリピンワークキャンプ」、「学生 NGO EST」などがある。
- 17) たとえば、フェアトレードをおこなう団体として「ねばるば」、「国際協力学生団体 結～yui」、また、東ティモールで技術移転をともなうフェアトレード活動を実施する団体として「LoRo SHIP」がある。
- 18) たとえば、「学生国際 NGO BOAT」の「三ヶ月里親プロジェクト」、「カンボジアの未来を支える会」などがあげられる。
- 19) 「医療系学生による学生協力隊 euphoria」はインドネシアの買春宿街あるいはストリートチルドレンを対象に保健活動を実施している。
- 20) 「日本国際保健医療学会学生部会 (jaih-s)」では、国際保健を目指す学生をアジア・アフリカ地域などで実習させるフィールド・マッチングを実施している。
- 21) 先に挙げた立命館大学の学生団体では、各団体の Web 情報によれば、住居建設支援、フェアトレードの他にも衛生教育、教育向上支援、防災教育などの教育・啓蒙活動などを実施している。

参考文献

Fruco, A. "Service-Learning: A Balanced Approach to Experimental Education", *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Washington DC: Corporation for National Service, 1996, pp9-13

海外体験学習による社会的インパクト

- 青山和佳・愛田宏之・小林誉明編著『開発援助がつくる社会生活～現場からのプロジェクト診断』、大学教育出版、2010年
- 大橋正明・和栗百恵「第2セッション 大学が実施している海外体験学習プログラムの現状～第1回大学教育における「海外体験学習」研究会の成果を中心に」、スタディツアー研究会・和光大学異文化交流室『第6回NGOスタディツアー全国研究集会報告書：学生の海外体験学習～大学のプログラムとNGOのスタディツアーの連携を求めて』、スタディツアー研究会、2005年、6-12頁
- 北村友人編著『グローバル人材育成のための大学教育プログラムに関する実証的研究』、文部科学省平成21年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト（委託調査）、2010年
- 恵泉女学園大学『海外体験学習における受入側のインパクト報告書』、恵泉女学園大学人間社会学部、2008年（http://www.keisen.ac.jp/about/activity/gp/study/pdf/07sympo_report.pdf、2010年11月21日）
- 桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平～サービスラーニングの原理と実践』、ミネルヴァ書房、2009年
- 桜井政成・山田一隆「日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービスラーニングの現状」、第7章、桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平～サービスラーニングの原理と実践』、ミネルヴァ書房、2009年、175-192頁
- 佐藤寛編『参加型開発の再検討』、アジア経済研究所、2003年
- 佐藤寛編『援助と住民組織化』、アジア経済研究所、2004年
- 佐藤寛『開発援助の社会学』、世界思想社、2005年a
- 佐藤寛編『援助とエンパワーメント～能力開発と社会環境変化の組み合わせ』、アジア経済研究所、2005年b
- 志々田まなみ「社会貢献活動と学習活動の融合～サービスラーニング論～」、『広島経済大学研究論集』、第30巻第1・2号、2007年、47-51頁
- 志々田まなみ、熊谷愼之輔、佐々木保孝「サービスラーニングにおけるセルフアセスメントに関する一考察～教育的体験を学習成果につなげるための「ふり返し」に着目して」、『広島経済大学研究論集』、第32巻第2号、2009年、1-9頁
- 高橋優子「スタディツアーの教育的意義と課題～JICAカンボジア事務所での経験に基づいて～」、『筑波学院大学紀要』、第3集、2008年、149-158頁
- 田中博編著『スタディツアーにおける現地受け入れ側インパクトの考察』、スタディツアー研究会、2000年
- 野田直人『開発フィールドワーカー』、築地書館、2000年
- 開浩一、藤崎亮一、神里博武「大学におけるサービスラーニングの開発に関する研究～概念と取り組みの状況～」、『地域総研所報』、第1巻第1号、2003年、9-16頁
- 真崎克彦『支援・発想転換・NGO～国際協力の「裏舞台」から』、新評論、2010年
- 森定玲子・中島智子・ダイアン・マッセルホワイト、関綾子「サービス・ラーニングによる異文化間協働の可能性について」、『プール学院大学研究紀要』、第46号、2006年、55-68頁
- 森定玲子・中島智子・ダイアン・マッセルホワイト、関綾子「受入機関におけるサービス・ラーニングの意義と課題～プール学院大学の実践を事例として～」、『プール学院大学研究紀要』、第47号、2007年、139-153頁
- 文部科学省中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、2008年
- 山本秀樹「ジェネリックスキルの獲得に向けた大学教育プログラムの研究～海外サービスラーニング（カンボジア）における実践から～」、『関西国際大学研究紀要』、第11号、2010年、47-55頁
- 若槻健「大学と地域社会をつなぐサービス・ラーニング」、『甲子園大学紀要』、第35号、2007年、21-28頁

**Social Impacts through Overseas Active Learning:
Service-Learning and International Cooperation Activities on Higher Education**

FUJIYAMA Ichiro (Visiting Fellow, Institute of International Relations & Area Studies)

Abstract

The purpose of this paper is to make a classification of some overseas active learning programs to developing countries on the basis of the service-learning as higher education, and to explore the characteristics of each program. Through examining from the two analytical views; (1) Who is the recipient: “learner-centered” or “host-centered”, (2) Which should be emphasized: “service” or “learning”, the results clearly show the two significant findings. The first one is that some types of overseas active learning, even if students have engaged, have a certain level of social impacts to the host region and communities in developing countries. The second one is that student’s volunteer groups as extracurricular activities can give big impacts to the host region and communities through enlightenment and social modification. That is why these student’s groups should be regarded as one of “the development actors”. Each university will have to consider how these activities of student’s groups should be considered or evaluated within the higher education.

Keywords

University Education, Overseas Active Learning, Service-Learning, International Cooperation, Extracurricular Activities, Volunteer Activities, Study Tour

論文

「学力低下論争」を振り返って —「現代の教育」の講義と受講生との議論から—

沖 裕 貴

要 旨

1999年に著された『分数ができない大学生』を皮切りに始まった「学力低下論争」は、瞬く間に教育学者、学校関係者のみならず、保護者やマスコミまで巻き込む大論争となった。議論は、学力低下や学習意欲低下がゆとりを推進する学習指導要領のために引き起こされたとする論調が主流を占め、その他の要因の究明が十分に行われたとは言い難い。2008年に学習指導要領が改訂され、脱ゆとり色が明確となることによって、学力低下論争は下火に向かった。しかし、原因の究明抜きにいくら教科書を厚くし、授業時数を増やしても子どもたちの学力は回復しない懸念がある。

本稿では、教養授業の「現代の教育¹⁾」で取り扱った「学力低下論争」や「教育格差」に絡む講義録と学生との議論を中心に、大学教育にも関連の深い若者の学力低下や学習意欲低下の原因究明と残された課題を考察する。

キーワード

ゆとり教育、学力低下論争、学習意欲、教育格差、学習指導要領

1. はじめに

1999年に著された『分数ができない大学生 - 21世紀の日本が危ない』（岡部・戸瀬・西村、1999年）を皮切りに、「学力低下論争」は瞬く間に日本全土を席卷し、その後約10年にわたって「ゆとり教育」や「ゆとり世代」という言葉とともに、教育学者、学校関係者から企業経営者、人事担当者、さらには生徒、学生やその保護者とマスコミまでも巻き込む大論争に発展した。学力低下の実態やその原因についてはまだ明確な決着を見てはいないが、2009年4月1日に福田内閣の塩谷文科大臣が「ゆとり教育」への反省を口にし、新学習指導要領の先行実施を開始したことにより、ようやく大論争は沈静化に向かったと言えるだろう。

論争がもっとも激しかった2005年当時、山内は学力低下論・ゆとり教育論の類型を試みている（山内、2005年）。一つの軸を「国家・社会の観点から」と「児童・生徒の観点から」に、もう一つの軸を「ゆとり教育に肯定的」と「ゆとり教育に否定的」に分けて、当時の議論を4種類のタイプに分類した（表1）。

表 1 学力低下論・ゆとり教育論の類型 (山内、2005)

	ゆとり教育に肯定的	ゆとり教育に否定的
国家・社会の観点から	タイプ1: 教育過剰論、新自由主義的教育論	タイプ2: 国際競争力低下論、学習意欲論・階層化論
児童・生徒の観点から	タイプ3: 児童中心主義的教育論、体験型・参加型学習論	タイプ4: 学習権論、吹きこぼれ論

山内によると、タイプ1の論者には石原慎太郎、三浦朱門などが挙げられ、タイプ2には小堀桂一郎、西村和雄、和田秀樹、荻谷剛彦、陰山英男などが挙げられている。またタイプ3には当時文部科学省や国立教育政策研究所に在籍した寺脇研、加藤幸次、高浦勝義などが論者として登場している。さらにタイプ4では塾に通わすことができない多くの市民の声が取り上げられ、「学習権論」や「吹きこぼれ論」が論じられた。

ここで問題となったのは、主に1998年(小中)、99年(高校)に改訂された学習指導要領の影響であった。教育内容の厳選、選択教科の増大、年間授業時数のさらなる削減と学校週5日制の導入や総合的な学習の時間の新設が、児童生徒の学力にどのような影響を及ぼしつつあるかについて4種類のタイプの議論が紹介された。しかしながら、学習指導要領の影響を既定の事実としての議論であったため、それ以外の要因についての十分な検証にまでは踏み込まれていない。

学習指導要領がいわゆる「ゆとり教育路線」に転換されたのは1977年(小中)、78年(高校)である。この改訂では「ゆとりと充実」をスローガンに、行動主義、系統主義の色彩が強かった1968年(小)、69年(中高)の学習指導要領を見直し、各教科等の目標・内容を中核的事項に厳選し、ゆとりの時間の創設、合科的な学習指導の推奨、学校裁量時間の導入が図られた。さらに1988年(小中)、89年(高校)の改訂では「新しい学力観」のスローガンのもと、国際化・情報化・生涯学習体系への移行、個別化・個性化の推進や生活科(小)の新設、道徳教育の充実、選択科目の拡大、習熟度別指導の導入が行われたのは周知のところである。

まず「ゆとり教育」の影響を学習指導要領に求めるならば、少なくとも1977年、78年の改訂にまで遡る必要があるとともに、議論の公正を期すためには、学習指導要領以外にもその時代の社会経済的な観点からの影響の検討が進められるべきであろう。

2. 学習指導要領からの振り返り

1977年(小中)、78年(高校)の改訂とその後のゆとり教育路線継続の背景を考えると、注目すべきは時代を取り巻く情勢の変化である。その一つめは、それまでの行動主義、系統主義的な詰め込みの授業が落ちこぼれや校内暴力、不登校、入学試験に見られる点数至上主義などの問題事象をもたらしたとの反省のもと、1960年代から仮説実験授業を提唱した板倉聖宣(板倉、1988年)らの影響も受け、「分かるけれど楽しくない授業」から「どうしてなのかわからないから進んで楽しく学べる授業」を目指すべきだとする教育思想の潮流の変化である。菅井はこの潮流の変化を「教授」と「学習」の振り子を用いて教師中心主義、教科書中心主義から学習者中心主義への転換として表現した(菅井、1993年)。これは1980年代から本格化する「ゆとりと充実」路線、その後の「新しい学力観」、「生きる力」の提唱や生活科、総合的な学習の時間の新設につ

ながる大きな転換であったと言える。

この時代に大きく変化したのが二つめに挙げられる期待される人間像である。それまで新卒の生徒や学生に期待されていた「従順で記憶力がよく、欧米の知識や技術を吸収し、応用できる人材」は、新しいイノベーションの時代に合わせて「果敢に挑戦し、自らが発見・創造し、課題解決できる人材」に変化した。これは日本が世界第二位の経済大国になったことを背景に、企業側の開発、販売ニーズが大きく変化したことに起因するものである。

さらに三つめは、生涯学習体系への移行が挙げられよう。学校で学ぶことはすぐに陳腐化するため、生涯にわたって学習を継続する「関心・意欲・態度」こそが次の時代に求められる資質だと考えられ始めた。これはその後の知識基盤社会への移行と相まって教授学習理論にも大きな影響を与え、世界的に構成主義、社会的構成主義の隆盛をもたらすことになった。近年ではOECDのキー・コンピテンシー、経済産業省の社会人基礎力や学士課程修了者に求められる学士力など、民主的な社会や生涯学習社会、知識基盤社会に求められる、「知識・理解」の領域を超えた諸資質がさまざまな機関から提案されている。

このように1977年、78年の学習指導要領の改訂は、「詰め込み」から「ゆとり」へのスローガンのもと、それまでの行動主義、系統主義的な授業から構成主義の色彩の強い授業方法への転換を目指し、文部省（当時）のみならず教職員組合や多くの市民の賛同の中で始まったのである。また、その潮流は1960年代から1970年代初頭の先進国に吹き荒れた「教室の危機」(C.E.Silverman, 1973年)への世界的な対応とも呼応していたと言えるだろう。

3. 各種の実態調査からの振り返り

「ゆとりと充実」を掲げた1977年、78年の学習指導要領は、その趣旨をより鮮明にしながら2回の改訂を経て今日に至っている。この間、その成果を問うべき児童生徒の学力に関する調査研究は最近のものを除いて驚くほど少ない。それはこの10年ばかり異常に高まった学力低下や学力格差への問題意識がそれ以前の20年間では余りにも低かったことと、学力テストそのものへの抵抗感が、1960年代に激化した学力テスト反対闘争の影響で依然くすぶっていたからに他ならない。

この30年間の児童生徒の学力に関する調査研究でゆとり教育実施以前の学力と比較可能なものはほとんど見あたらない。

そのためここでは、大阪大学グループが1989年に関西都市圏で行った小中学生の基礎学力調査と荻谷や志水らが同一対象校、同一問題に関して2001年に行った調査の比較データを示すことにする(図1)²⁾。

1989年は、1977年改訂の学習指導要領の終盤の時期に

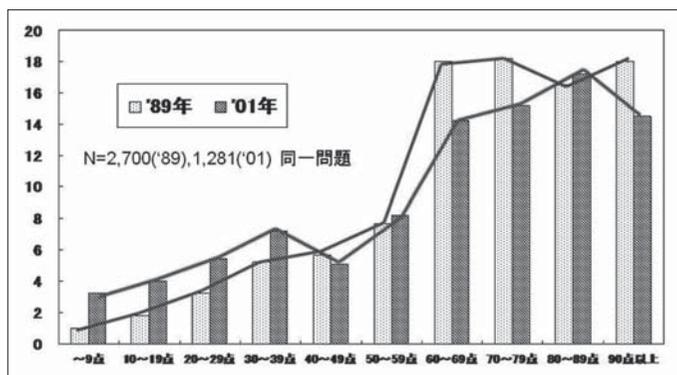


図1 中学校数学の得点分布の変化 (荻谷・志水他, 2002)

当たり、2001 年は 1998 年に改訂された学習指導要領の移行期に相当する。ゆとり教育実施以前の学力と 1998 年改訂以降の学習指導要領の最近の学力は含まれないが、少なくとも空白の前半 20 年間の学力変化を補完するものとする。

図 1 によると、中学校数学の得点は平均点が 5.7 点減少していると同時に、その分布が二極化していることが分かる。また、図の掲載は割愛するが、小学校国語で 8.0 点、小学校算数で 12.3 点、中学校国語で 4.4 点の平均点が下がっている。

次に 1998 年、99 年改訂の学習指導要領の影響は、多くの研究者が取り上げ、またマスコミでも騒がれた PISA(OECD 生徒の学習到達度調査) や TIMSS(国際数学・理科教育動向調査) のデータが有効である³⁾。もっともいずれの調査も参加国・地域が年々増加しているため、単純に順位を比較することは難しい。

PISA では、これまで 2000 年、2003 年、2006 年の調査結果が公表され⁴⁾、それぞれ読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの結果が比較可能である。読解力については 522 点(2000 年：8 位 - 第 1 グループ⁵⁾) から 498 点(2003 年：14 位 - OECD の平均)、498 点(2006 年：15 位 - OECD の平均) と減少傾向が見られ、数学的リテラシーについても 557 点(2000 年：1 位 - 第 1 グループ)、534 点(2003 年：6 位 - 第 1 グループ)、523 点(2006 年：10 位 - OECD の平均より上位グループ) と同じく減少傾向が見られる。また、科学的リテラシーも 550 点(2000 年：2 位 - 第 1 グループ)、548 点(2003 年：2 位 - 第 1 グループ)、531 点(2006 年：6 位 - 上位グループ) と減少している。

同様に 1995 年から 2007 年までの 4 回の調査が公表されている TIMSS においても、数学が 581 点(1995 年：3 位)、579 点(1999 年：5 位)、570 点(2003 年：5 位)、570 点(2007 年：5 位) と漸減し、理科が 554 点(1995 年：3 位)、550 点(1999 年：4 位)、552 点(2003 年：6 位)、554 点(2007 年：3 位) と 2003 年以降を除いて減少傾向が見られた。

PISA と TIMSS が調査する学力は大きく異なっている。PISA の設問は思考力の判別を中心に設計され、TIMSS は計算力や知識を必要とする問題が主流を占める。「ゆとり教育」では 1989 年の改訂以降、学力の中でも特に「関心・意欲・態度」とともに「思考・判断」が重視されたが、それにもかかわらず PISA の結果が悪化しているのは、学力低下が学習指導要領のみの影響であるとする論調に矛盾を来す。それと同時に PISA においては日本より年間授業時数が少なく、学習者中心主義を徹底しているフィンランドが総合 1 位(2006 年)の成績を修めている。さらには PISA、TIMSS とともに依然詰め込み式の教育が主流の台湾(PISA2006：数学的リテラシー 1 位、科学的リテラシー 4 位、TIMSS2007：数学 1 位、理科 2 位)、韓国(PISA2006：読解力 1 位、数学的リテラシー 3 位、TIMSS2007：数学 2 位、理科 4 位)、香港(PISA2006：読解力 3 位、数学的リテラシー 3 位、科学的リテラシー 2 位、TIMSS2007：数学 4 位) が最上位に食い込んでいる事実などから、学力低下の原因を単純に学習指導要領だけに帰せることには疑問を挟まざるを得ない。

一方 PISA からは、2000 年調査と 2006 年調査を比較して、生活不適應レベルと判断されるレベル 2 未満が読解力を中心に著しく増加していることが分かっている(2000 年：10.0%、2006 年：18.4%)。わずか 6 年間でこれだけ読解力が低下した原因は、果たして学習指導要領だけに求められるものであろうか。

この期間の経済格差、教育格差の急激な進行については第6節以下に譲ることとして、たとえば学校現場では、学校週5日制の実施と年間授業時数の減少とともに詰め込み式で進まざるを得ない授業の増加が指摘され、体育祭や文化祭、合唱コンクールや遠足等の学校行事が割愛される事態が相次いで報告されている。また、総合的な学習の時間についても、その趣旨の不徹底と活用方法の不明瞭さのために、受験指導や学校行事、HR等への転用がなされることが多い。さらにモンスターペアレントへの対応を含め、教師評価や学校評価の導入に伴う事務作業が増加し、教師の多忙化は加速されている。加えて受験の圧力がますます強まり、受験に不必要な社会科や情報科の未履修問題に見られるように、保護者の学校や教師に対する受験対策への要望は日増しに高まっていると言われる。

学校現場の実態を見るだけでも、ゆとり教育はその主旨が十分に反映されているとは言い難く、当然のことながらその成果についても期待通りに挙げられていなかったと言うべきであろう。

4. 学習指導要領以外の要因

それでは、荻谷・志水らの資料やPISAとTIMSSの示すところに基づき、この30年間あるいは1988年、89年の学習指導要領の改訂以降に学力低下が生起したと仮定すると、学習指導要領以外にどのような要因が考えられるであろうか。

先述のTIMSSでは、数学、理科の学習に対する学習意欲を「楽しい-楽しくない」という設問で調べている。それによると日本の中学校2年生は、「強くそう思う+そう思う」と回答する比率が、数学に関して5+41%（計46%、1995年）、6+33%（計39%、1999年）、9+30%（計39%、2003年）、9+30%（計39%、2007年）と減少傾向を示し、理科に関しても8+45%（計53%、1995年）、8+42%（計50%、1999年）、19+40%（計59%、2003年）、18+40%（計58%、2007年）と低迷している。国際平均値は2007年の調査で数学が35+32%（計67%、2007年）、理科が46+32%（計78%、2007年）であったため、日本の中学2年生の興味関心は、それぞれ48ヶ国中46位、29ヶ国中27位とほぼ最低に位置づいている。

同様の調査は日本でも行われ、文部科学省が2002年に実施した高校3年生10万人対象の全国学力調査⁶⁾でも「勉強が好きか」という設問に対し、肯定的な回答を行った者は20.0%（内訳は「そう思う」：4.6%、「どちらかといえばそう思う」：15.4%）に過ぎなかった。

また上記の調査では同時に塾や家庭教師を含めた一日の勉強時間を調べたが、高校3年生の41.0%が「全く・ほとんどしない」と回答している。

これは2007年実施のTIMSSでも、中学2年生の宿題をする時間は1.0時間であり、国際平均の1.6時間を大幅に下回り、調査対象48ヶ国中43位に位置づけられたのと同じ傾向だと言えよう。

図2は、日本青少年研究所が2005年10月に発表した日本の高校生の家庭学習時間の変化である⁷⁾。1980年はゆとり教育が開始される1977年、78年の学習指導要領の改訂の移行期に相当し、ゆとり教育以前の高校生の平均的な家庭学習時間を反映しているものと考えられる。一方、2004年は1998年、99年に改訂された学習指導要領が本格的に実施され始めた時期であり、ゆとり教育の最終段階の家庭学習時間を反映しているものと言えよう。

それによると、1980年から2004年の25年の間に家庭学習をほとんどしない層が18.7%も増加し、ほぼ半数近くに迫ったのに加え、2時間以上勉強する層は46.8%から23.0%に半減しているのが分かる。

また、図3は中学2年生に関して1992年、1995年、1998年の3ヶ年の家庭における勉強時間、塾での勉強時間、読書時間、テレビゲームの時間を比較したものである⁸⁾。それによると、ゆとり教育第二期（1989年改訂）の影響がまだそれほど出ていない1992年から、第二期の最終段階に相当する1998年にかけて、家庭での学習時間も読書時間も減り続け、テレビゲームの時間だけが突出して増加していることが見て取れる。

ゆとり教育が、生徒の興味関心に基づき、家庭や社会における自由な勉強や読書、経験を促進するねらいであったことは裏腹に、結果は生徒が安易な娯楽に走ったという皮肉に終わったと言えるかもしれない。

いずれにしても、学力が低下してきたことに併せて、学習意欲や学習時間もこの20年から30年の間に大幅に低下・減少してきたことは事実であろう。むしろ、学習意欲や学習時間が低下・減少してきたがために、学力も比例して低下してきたと言った方が正しいかもしれない。しかし、なぜ学習意欲や学習時間が低下・減少してきたのかを十分に説明できなければ、学力低下の要因を分析したとは言い難い。

次の節ではまずテレビゲームや携帯電話の影響を取り上げ、その分析をした上で、この20年から30年の間に起こった子どもたちの意識の変容を考える。

5. 青少年の意識の変容

図3では、1992年から1998年にかけて、テレビゲームで遊ぶ時間が120.0分/日から139.1分/日に増加したことが分かった。ゆとり教育第二期（1989年改訂）においては、「新しい学力

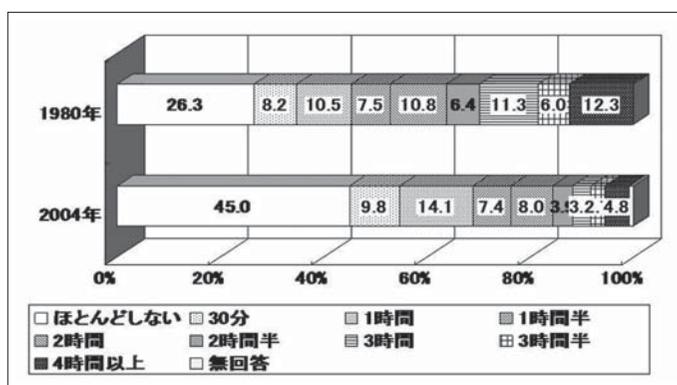


図2 「国際比較から見た日本の高校生－80年代からの変遷」
(日本青少年研究所、2005.10 発表)

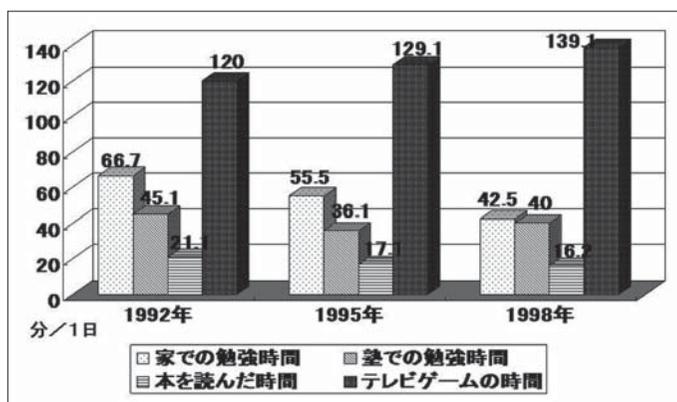


図3 中学2年生の生活時間の変化 (荻谷、2001)

観」のスローガンのもと、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成が謳われたが、少なくなった学校内の授業時間と期待された校外でのさまざまな活動、経験の時間を埋めたものはテレビゲームであったと言えるだろう。しかもその時間は、1998年時点において、家庭での勉強時間の3.3倍、読書時間の8.6倍にも達している。

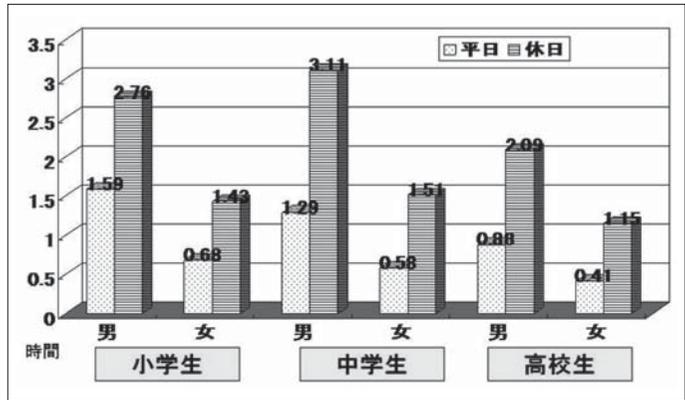


図4 1日平均のテレビゲームの遊び時間 (坂元他、2002)

図4は、坂元らが2002年に調査した1日平均のテレビゲームの遊び時間である⁹⁾。小学生の男子、中学生の男子がもっともテレビゲームに没頭しているが、高校生になるとテレビゲーム離れが起こるようだ。また、男女差も顕著に見られ、男子が女子の2倍以上の時間を費やしている。

図3の中学2年生の生活時間のデータと同様、平日に1.59時間(小学校男子)や1.29時間(中学校男子)をテレビゲームに費やすということは、帰宅後の生活のかなり大きな比重をゲームが奪い、学習時間がその分削られていることを意味する。

一方、高校生のテレビゲームに費やす時間は小中学生に比して少なかったが、高校生のほぼ全員が所有する携帯電話のメールや電話時間についてはどうだろうか。日本青少年研究所が2005年3月に発表した「高校生の学習意識と日常生活」¹⁰⁾によると、日本の高校生の52.0%が「ほぼ毎日」と回答している。これは、対照群のアメリカ、中国と比べて非常に高く、それぞれ1.7倍、8.3倍に達している。

さらに、同調査では「ほぼ毎日」と回答した生徒のメールや電話に要する時間を聞いたところ、43.1%が一日3時間以上費やしており、アメリカ(23.6%)、中国(10.9%)に比して格段に多いことが分かる(図5)。

高校生は、テレビゲームからは離れるが、代わって携帯電話を生活の中心に据え、膨大な時間をそれに費やしてことになる。当然、学習時間はその分圧縮され、先述の通りOECDの中でも最低ランクの家庭学習時間に陥ったと言えるだろう。

図6は、日本青少年研究所が日本、アメリカ、中国、韓国の高校生を対象にマンガ、

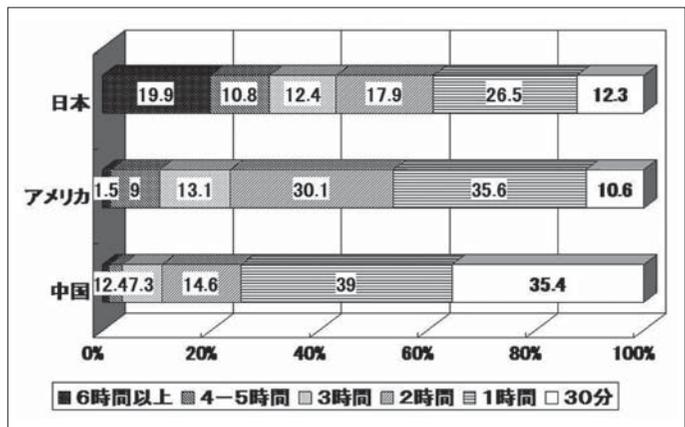


図5 「ほぼ毎日」の回答者の電話、メール時間 (日本青少年研究所、2005)

雑誌、ドラマ、映画、音楽等の大衆文化への関心を調査したものである¹¹⁾。「非常に関心がある」と回答した層は他の3ヶ国に比べ突出して多く、ゲームや携帯電話と同様、日本の高校生は家庭学習以外のさまざまなことに時間を奪われている現状が見て取れる。

一方、弘前大学医学部保健学科の木立らが2004年に看護系大学生（生徒）らを対象に青森県内で行った調査によると、看護系高校生で1日に120分以上携帯電話を使用する層は39.2%に対し、看護系大学生では13.1%にとどまったと報告している（木立・五十嵐・一戸他、2007年）。

大学生になると携帯電話の呪縛から解き放たれるのであろう。小中学生がテレビゲーム、高校生が携帯電話を手放せず、しかもその他の大衆文化に拘泥し、学習時間やさまざまな活動をする時間を削っている現象には、学力低下や学習意欲低下に対する学習指導要領以外の何らかの要因が隠されていることを示唆する。そして大学生との比較から、その背景には日本の子どもたちの学校生活やそこでの人間関係が大きく関わっていることが予想される。

佐藤は小学校高学年頃から見られる「学び」を拒絶する児童生徒の現象を「学びからの逃走」（佐藤、2000年）と表現したが、その逃走した先にはテレビゲームや携帯電話、そして大衆文化が存在する。しかし、日本以外にもICT技術が発展し、豊かな大衆文化を持つ国が多数存在する中で、なぜ日本の子どもたちだけがそれらに拘泥することになるのだろうか。

図7、図8は日本の子どもたちがテレビゲームや携帯電話にはまる理由を「現代の教育」を受講する学生の小レポートからまとめたものである。

ゲームに関しては「外で遊べない」「外で遊ぶ時間がない」など昨今の児童生徒の生活環境の変化があるとともに、「友達が持っているから、話題についていくために」や「親が注意できない」などの子どもたちの人間関係に絡む理由が挙げられた。

一方、携帯電話に関しては電話のみならずインターネットへの接続やゲーム、カメラ、辞書、財布など生活全般に関わる高機能性をはじめとして、思春期に芽生える「自分だけの世界」への欲求を満足させる道具であることが大きい。しかし、同じく「出会い・仲間作り」や「皆持っているから流行に遅れない」など子どもたちの人間関係に根ざす理由も見受けられる。特に携帯電話のメールでは、10分以上相手から返信がないと無視されたと感じるほど依存する生徒が多数存在し、トイレや風呂の中までで持ち込む生徒の例が多数報告されている。

現代の子どもたちは、学校生活における人間関係が窮屈になり、「いじめ」や「仲間はずれ」に遭わないためにもゲームや携帯電話そして大衆文化に気を配り、流行に乗り遅れないようにしている可能性が指摘できるだろう。ICT技術が発展し、豊かな大衆文化を持つ国は多々ある中で、日本の子どもたちだけがそれらに拘泥し、貴重な学習時間を奪われている要因は、どうやら学校

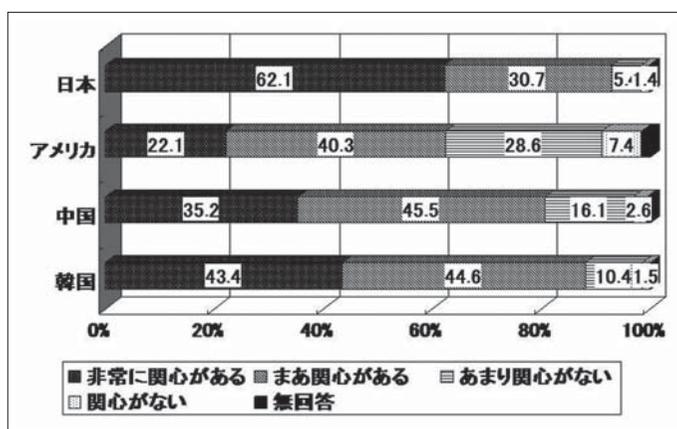


図6 大衆文化への関心（日本青少年研究所、2006）

生活の中の人間関係に隠されているのではないだろうか。日本青少年研究所が2005年3月に発表した「高校生の学習意識と日常生活」は、日本の高校生の就寝時間がアメリカ、中国と比較して大幅に遅い傾向にあることを指摘した¹²⁾ (図9)。午後11時までに就寝する高校生は、アメリカが60.2%、中国が53.5%いるのに対して、日本は15.9%しかいない。夜遅くまで耽っているのは学習ではなく、ゲームや携帯電話、テレビ、ビデオであることは容易に想像がつく。

一方、図10は日本青少年研究所が2002年11月に公表した中学生のセルフエスティームに関する調査結果である¹³⁾。アメリカ、中国と比較して日本の中学生は自分を価値のある人間だと認識している比率が著しく少なく、「良く当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計がわずか31.5%であり、アメリカ(81.5%)、中国(86.6%)の半分以下にとどまっている。また、高校生のセルフエスティームについても「高校生の未来意識に関する調査」で同様の結果となっており、日本(37.6%)は、アメリカ(89.3%)と中国(96.4%)に大きく引き離されている¹⁴⁾。控えめな日本の高校生を、個人主義が浸透し、自己主張が強いアメリカや破竹の勢いで経済が発展する中国と比較することは賢明とは言い難いが、それを割り引

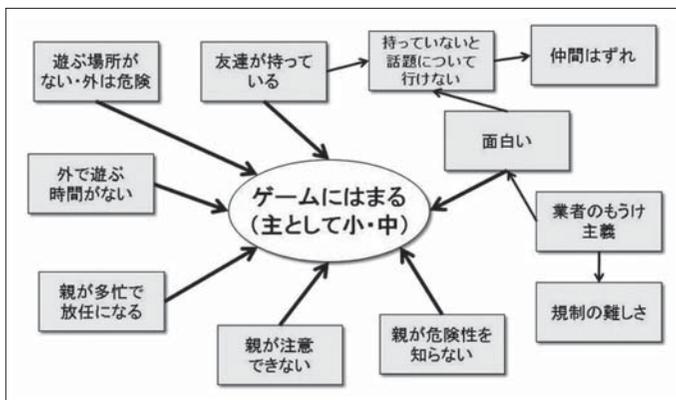


図7 子どもたち(小中)がゲームにはまる理由(沖)

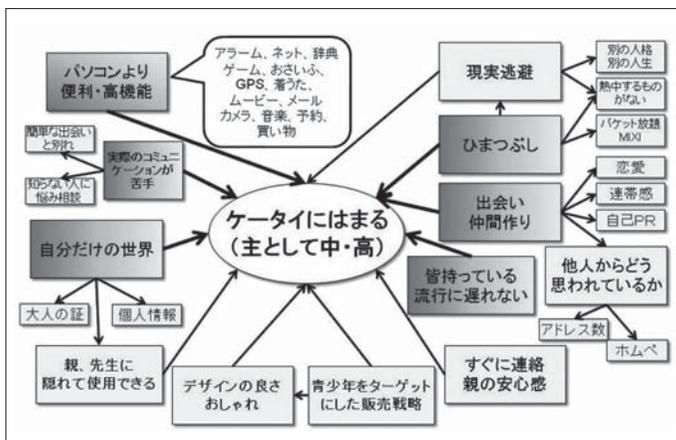


図8 子どもたち(中高)がケータイにはまる理由(沖)

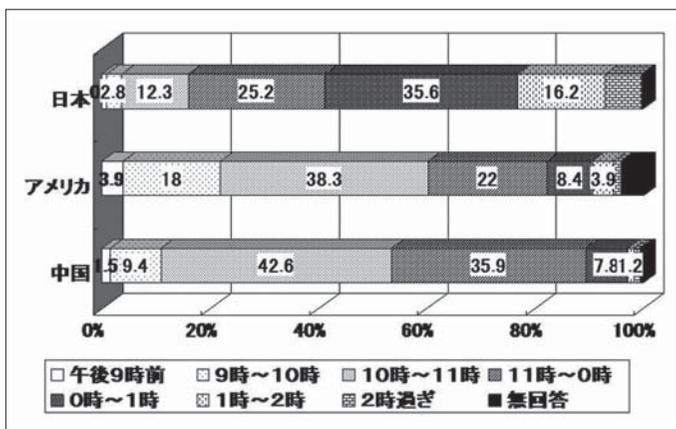


図9 寝る時間(日本青少年研究所、2005)

いても日本の中高生のセルフエスティームが低すぎることは問題であろう。

この問題の解釈は、同一の調査の別の設問から可能である。図 11 は同じ中学生に対して「自分が落伍者だと思うことがあるか」と問うたもので、セルフエスティームの低い日本の中学生については 27.1% が当てはまると回答したが、セルフエスティームの高いアメリカでも 53.9% が当てはまると回答した¹⁵⁾。アメリカの中学生は、自分に価値を認めている一方で落伍者の経験もあるということは、彼らが様々なことに挑戦し、かつ失敗も味わっていることを意味する。つまりアメリカの中学生にとってセルフエスティームとは、失敗をおそれず果敢に挑戦する心構えを指しているのであろう。一方、日本の中学生は自信もない代わりに挑戦した経験もないために失敗もないと言えるだろう。

日本の高校生のセルフエスティームの時代変化については、日本青少年研究所が 1980 年と 2002 年のデータを提供している。図 12 は、ゆとり教育以前の高校生の自己意識を色濃く残す 1980 年と、ゆとり教育第三期（1999 年改訂）に当たる 2002 年の自分評価を比較したもので、最近の高校生は人生や将来に対する希望が昔よりも薄らいている（「人生努力より運」「計画不要」「現状を受け入れる」とともに、セルフエスティームが昔より上がってきていること（「自分には価値がある」「自分には満足」）が指摘されている¹⁶⁾。

つまり、1980 年当時の日本の高校生は、日本文化の特色であろう謙虚さがより強く反映していたが、最近では、欧米や中国とは比較するべくもないが、かなりセルフエスティームが高まっていると言える。この結果の解釈については後段で述べよう。

図 13 は日本青少年研究所が各国の首都に住む中学生、高校生に対して行った「人生の目標」に関する調査である¹⁷⁾。これによると、日本の中高生の 61.5% が「人生を楽しんで生きること」と答え、アメリカの 40.6% が回答した「高い社会的地位や名誉」、フランスの 32.4% が回答した

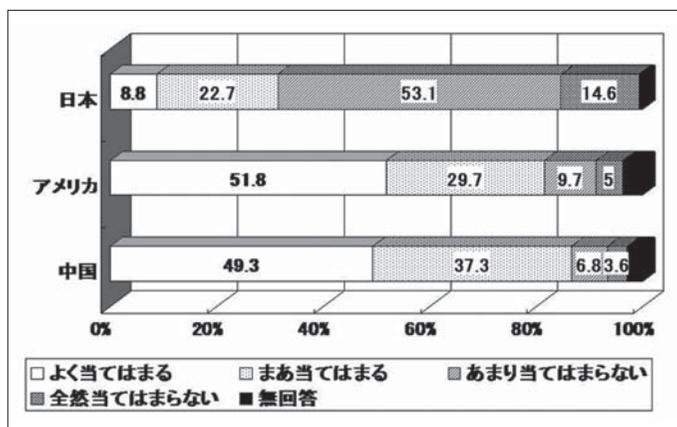


図 10 「私は価値のある人間である—中学生—
(日本青少年研究所、2002)

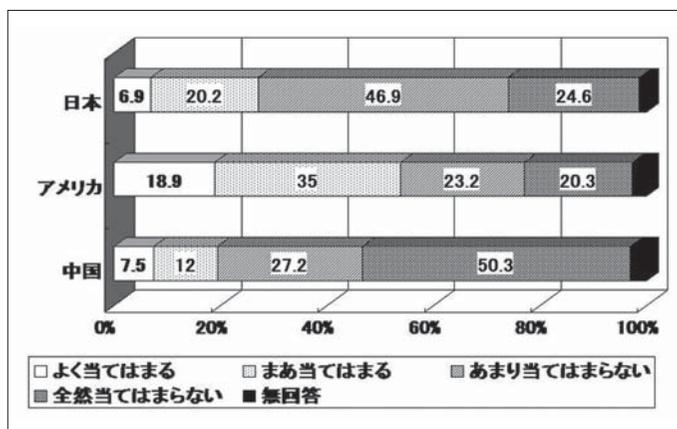


図 11 「私は自分が落伍者だと思うことがある—中学生—
(日本青少年研究所、2002)

「円満な家庭を築くこと」と比較して、あまりにも老人めいた目標が提示されていることに異様な印象を受ける。

同様の傾向は同じ調査の別の設問でも見られ、「21世紀は人類にとって希望に満ちた社会になるか」という設問に対し、日本ではわずか33.8%しか肯定的な回答がないが、韓国(70.6%)、アメリカ(86.2%)、フランス(63.6%)では過半数から9割近い中高生が肯定的な見方をした。日本の青少年は、自分の人生のみならず社会や人類の将来についても悲観的で、それがゆえに自らの人生の目標を「楽しく生きること」に定め、刹那的に生きようとしているのだろうか。

日本の青少年の意識の変容に関して、諏訪は1980

年代に入って「オレ様化」が始まったと述べ、「学ぶ姿勢がない」「自分を変えようとしなない」「社会が消費社会的になり、教師と生徒との共同体のつながりが崩れ、商品交換によるつながりに変貌した」と指摘している(諏訪、2005年)。1980年はゆとり教育第一期(1977、78年改訂)の移行期間であり、期せずしてゆとり教育路線が始まった時期と青少年の意識の変容が始まった時期とが一致したことになる。これに関しては最後に社会経済的な構造の変化を年表に見ることにするが、諏訪が指摘する、学ぶ姿勢に乏しく、自分を変えようとしなない、消費社会のなかで自分の人生のみに執着している姿は日本青少年研究所のデータとも符合すると言えよう。

また、速水は「仮想的有能感」という言葉を作り、昨今の若者の特徴を「自分には他の人と違った才能があると思うが、それはどのようなものか分からない」ところにあるとした(速水、2006年)。仮想的有能感は不安定であり、それを支えるために他者軽視、軽蔑を伴うという。同じく当時、帝塚山学院大学の就職委員を務めていた精神科医の香山は、就職に臨む学生が、自分に自信がなく、すぐに見切りを付ける割に新たに挑戦することがなく、しかも特別な自分を信じ

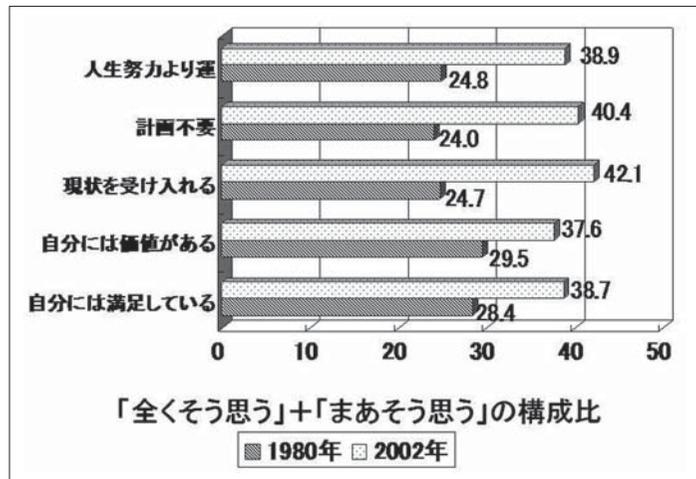


図12 自分評価の変遷(日本青少年研究所、2005)

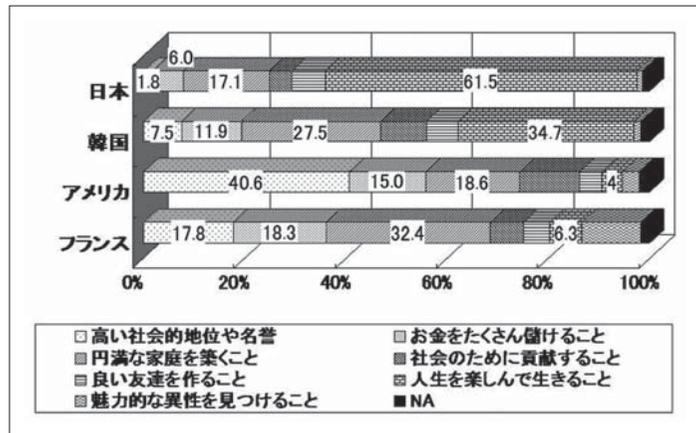


図13 人生のもっとも大切な目標(日本青少年研究所、2001)

ている傾向があると指摘している（香山、2005年）。速水と香山が指摘するところは「特別な自分」であり、挑戦を避け、小さな自我に閉じこもる昨今の若者像を表しているが、日本青少年研究所のデータの解釈と一致しているところがおもしろい。

最後に荻谷と三浦の指摘を紹介する。荻谷は「インセンティブ・デバイド」の説明の中で「セルフエスティームのある生徒ほど高い学歴を求めず、将来のことを考えるよりも今の生活を楽しみたい」と回答する傾向があると指摘している（荻谷、2001年）。さらにそれらの傾向は、出身階層が低い生徒にのみ見られるものだとして階層化の進行を指摘した。また、三浦はその著書「下流社会」の中で、「セルフエスティームを自分らしさ志向と読み替えれば、下流ほど自分らしさ志向が強い」と書いている（三浦、2005年）。

先述の1980年と比較して2002年のセルフエスティームが増大したことを踏まえると、荻谷と三浦の指摘は、1980年頃から下層の生徒が増加し、そこに見られる生活意識や人生観が全体に反映あるいは蔓延した結果、青少年の学習意欲や学習時間の漸減が引き起こされたと言っていることに他ならない。そしてその増大したセルフエスティームは、奇しくも三人の識者が「オレ格化」（諏訪）、「仮想的有能感」（速水）、「特別な自分」（香山）と表現したものと同一であると言って良いだろう。

6. 社会構造の変化

これまでの議論を振り返ると、学力低下は確かにゆとり教育路線が始まった1980年代から進行し、特に1998年、99年の改訂の時期に急激に進行したと考えて良いだろう。しかし、それは学習指導要領だけが要因ではなく、期せずして同時に起こった様々な社会構造の変化が青少年の意識を変容させ、将来や自分の人生に対する希望を奪っていったと考えるべきであろう。窮屈な学校生活の中で、子どもたちは下層からの同調圧力を強く受け、「頑張らないこと」、「将来よりも今の生活を楽しむこと」に目を向けさせられた可能性が高い。まじめに勉強する児童生徒がクラスの中で浮き上がる傾向は1980年代後半から顕著になり、最近では「勉強しないことが格好いい」とさえ思う児童生徒が多数を占めるようになったと嘆く教師は多い。そのため、子どもたちは仲間はずれになりたくない一心でテレビゲームや携帯電話を手放せず、大衆文化の話題を共有することに汲々とする生活を余儀なくされていると言える。そして彼らの時間はほとんどそれらのものに奪われるため、平均学習時間はこの30年間で激減し、OECD諸国の中でも最低ランクに位置するほどになった。学力がそれに付随して低下するのは当然である。第3節で述べたPISAの生活不適応レベルの激増は、特に2000年前後から子どもたちの意識の変容、つまり学習軽視、「学びからの逃走」が急激に進行したことを物語っていると見るべきであろう。それは言わずもがな経済格差、教育格差の急激な進行と歩調を合わせている。

図14は、「現代の教育」を受講した学生達が数多く指摘した、青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因をまとめた図である。右端の「宗教の欠如」については明確な論拠があるわけではない。ただ、信仰する宗教を持ち、それに基づいて自らの身の律し方を考える人々とそうでない人々の間には、何かしら人生の目的や生きる意欲に差が生じるのではないかという学生の意見が多数存在した。また、マスコミの報道姿勢についても、暗いニュースやいわゆる

エリートと呼ばれる人々の不幸事を過度に取り上げること
で、国民全体に将来に対する不安を醸しだし学習意欲に負
の影響を与えていることを学生達は指摘している。あるいは低俗なテレビドラマやアニメーション、テレビゲームのストーリーにも努力や学習を前提にしない安易な成功話があふれ、学習軽視をあおっていると指摘も見られた。「家庭の経済格差、教育格差の

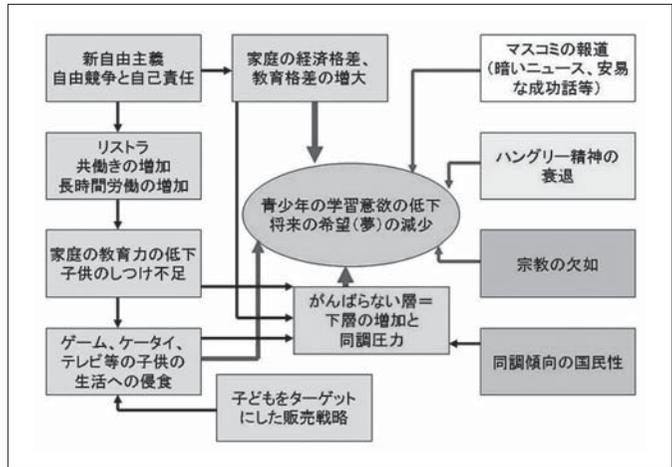


図 14 青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因

増大」は、単に塾や家庭教師の支出が賄えるかどうかということだけでなく、ブルデュー（ブルデュー、1991年）が指摘する下層の「文化資本」の不足が子ども達のさまざまな文化的体験を貧弱にし、将来の目標や夢を狭め、ひいては学習意欲を削いでいることを意味することに多くの学生が気づいていた。一方、荻谷や志水、佐藤らが指摘するように（荻谷、1995年；荻谷、2002年；志水、2006年；荻谷・志水・清水・諸田、2002年；佐藤、2000年）、格差の進行で下層が増加したことに伴う同調圧力の増大が日本の青少年の学習意欲を奪っていると考えられることは、これまでの議論の展開から納得がいく。そして、下層の増加には、この30年間の社会的、経済的な動向が大きな鍵を握っているのは間違いない。特に前掲の荻谷・志水らの中学校数学の得点分布の変化を示す図1では、2001年に1989年では見られなかった学力の二極化が指摘されている。学力中間層が減少するとともに学力下層が増加することによって、平均的な学力は数字上低下し、学習時間も減少することになる。そして増加する下層の同調圧力は、ますます全体の意識に反映していくことになる。

図15は高度経済成長に向かう直前の1958年と、もっとも中流意識が高まった1973年、そして経済に閉塞感が漂う2004年の中流意識を表した図である¹⁸⁾。図より、1973年には中流が61.3%を占めていたが、2004年には45.0%と大きく減少し、代わって下流が27.6%（1973）から40.0%（2004）に増加している。それに伴って学校で生活する児童生徒の意識も、下層の同調圧力に屈していったと考えることはできないだろうか。

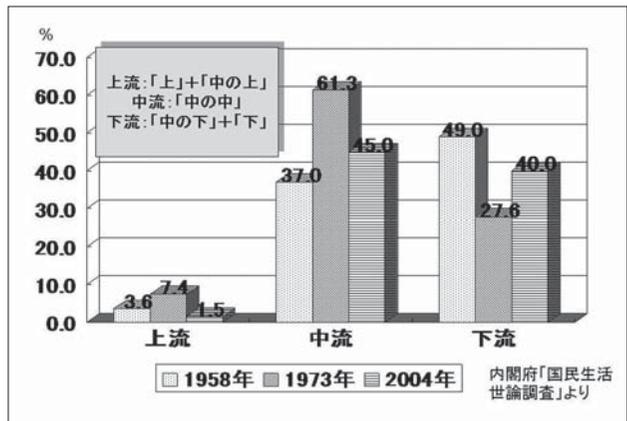


図 15 中流意識の変化（三浦、2006）

経済格差の進行に伴う学力や学

習意欲格差の拡大、そしてその結果としての学歴や職業選択上の格差の継承は、この間、佐藤、荻谷、志水の他にも多くの教育社会学者によって論じられているのでここでは多くを紹介することはない（橘木、2006年；阿部、2008年；小林、2008年；本田、2006年；橋本、2009年）。

ただ、新しい資料として2点、保護者の年収と学力の関係や、父親の学歴と子どもの学力の関係を示す図を挙げることにする。

図16は、2008年度に実施された小学6年生対象の学力テスト（国語、算数）の正答率と保護者の年収を示した図で、2009年の政権交代後、相対的貧困率の公表や格差の実態を明らかにする政策の変化の中で最近公表されたものである¹⁹⁾。

この図からは昨年実施され始めた全国学力テストにおいても、年収200万円未満の保護者層の国語Aの得点率（56.5%）と1200-1500万円の層の得点率（78.7%）に22.2%もの開きがあることが確認された。保護者の年収と学力の関係を国が具体的に分析、公表したのは初めてであり、教育格差に対する理解の進展

と今後の政策立案にとって画期的な発表であったと言えよう。

また、図17は2006年に実施されたPISAの科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの得点が父親の学歴に比例していることを示す図である。直近に行われた国際的な学力調査においても、その得点と父親、母親の学歴や親の社会経済階層が比例していることが明確になったことは格差問題に新たな証拠を提出したことになるだろう²⁰⁾。

教育社会学の分野では言語コード論（バーステイン、1981年）や文化資本論（ブルデュー、1991年）によって、保護者の学歴や経済的な格差がそこで育つ子どもの基本的な学習意欲や学習能力を左右することが定説

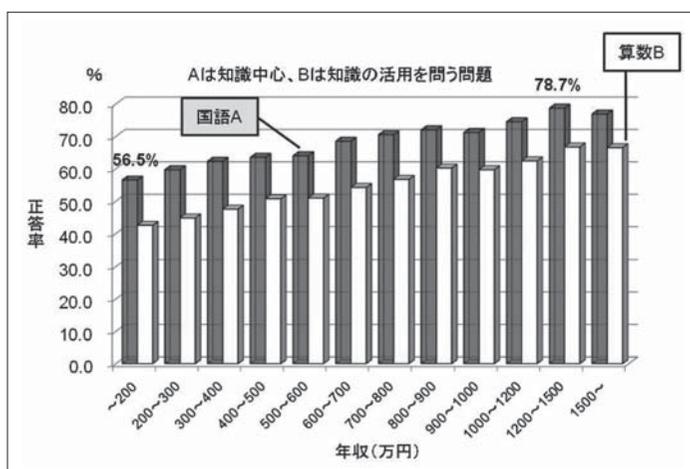


図16 小6学力テストの正答率と保護者の年収（耳塚、2009）

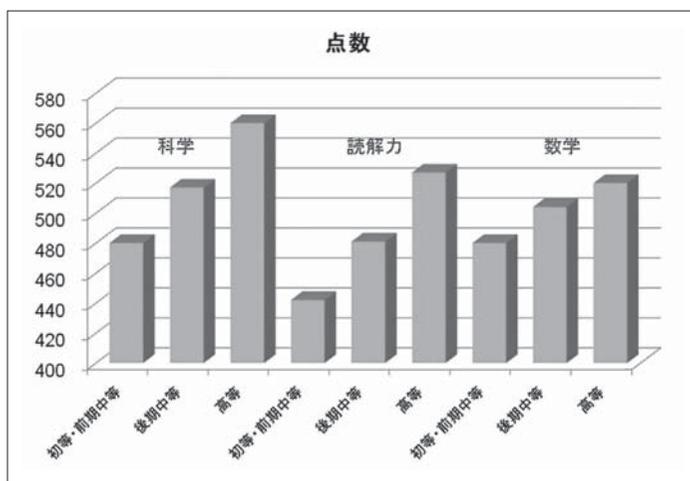


図17 PISA2006に見る父親の学歴と子どもの学力（阿部、2008）

となっている。ゆとり教育が行われたこの30年間に、子どもたちを取り巻く社会構造が急速に変容し、ゆとり教育の本来の主旨とは異なる形で学力や学習意欲に影響したと考えることは、学力低下論争のもっとも主要な論調になるべきだと言えるだろう。そしてもしそれが間違ひなければ、学力低下は学習指導要領の改訂や教科書の頁数増加だけで対応できるものでないことは改めて述べる必要はない。

7. まとめにかえて

これまで学力低下がゆとり教育を推進する学習指導要領だけで引き起こされたものではなく、ゆとり教育の主旨とは異なる学校現場の実態や社会構造の変化に伴う青少年の意識の変容にも原因があることを検証してきた。もちろん学力低下には、多くの論者が指摘するように学習範囲が狭くなり系統性が失われたことや、十分な学習成果の定着のための時間を確保できなかったことなど学習指導要領自体の影響も少なからずあるであろう。あるいは、学校での授業時間数が減少したことにより、家庭での教育力に依存する比率が高まり、経済格差や教育格差によって学力や学習意欲そのものが二極化したことも、まったく学習指導要領の責任ではないとは言い難い。文部科学省が1964年以来実施している「体力・運動能力調査」では、奇しくもゆとり教育路線が始まった1985年をピークに総合得点が減少し続けていることが分かっている。ゆとり教育を推進する学習指導要領の実施に伴い、子ども達の放課後や休日のゲーム時間が増え、外遊びやスポーツをする時間が減少したことがその原因であると指摘し、学力と同様、ことさら学習指導要領の影響を強調している²¹⁾。しかし、これまで述べてきたように、あまりに学習指導要領ばかりに原因を求めると、学力低下の本質が見えにくくなるおそれがある。最後に青少年の意識の変容をもたらしたこの30年間の社会的、経済的な構造の変化を振り返ってみたい。それは奇しくもゆとり教育路線を推進する学習指導要領の改訂と軌を一にして生起しているのである。

図18は、高度経済成長が始まった1955年から、現在の「学力低下」につながる「学習意欲低下」や「将来への悲観」までの国民の意識と政治的、経済的な出来事を俯瞰した図である。

1955年から1973年まで続いた高度経済成長は、右肩上がりの所得を保障し、教育費の自己負担額を吸収するものであった。また、将来に対する予測もバラ色で、ほとんどの人が未来に明るい展望を持っていたと言えよう。この間に日本の高等学校進学率は90%を超えたが、1970年代に入ると初等中等教育において落ちこぼれや校内暴力、不

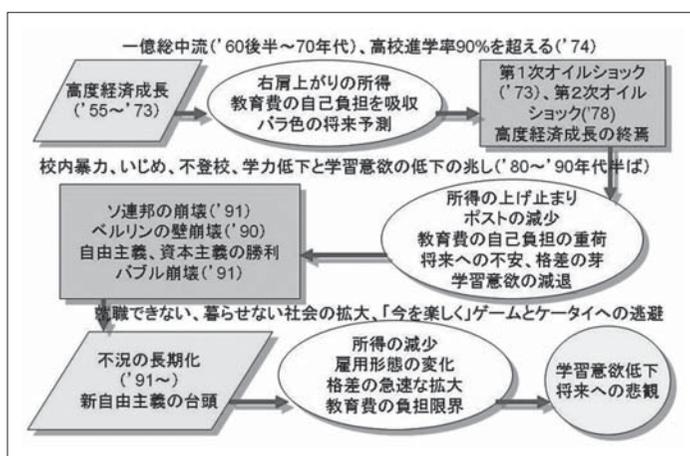


図18 社会構造の変化と国民の意識 (沖)

登校などの問題事象が頻発するようになった。これらの問題事象への対応として、行動主義、系統主義的な色彩の強かった学習指導要領は、1977年、78年に「ゆとりと充実」を掲げる学習指導要領に転換された。

日本は1973年の第一次オイルショックを経て1978年の第二次オイルショックで完全に高度経済成長の終焉を迎える。これは奇しくも「ゆとりと充実」を掲げる学習指導要領の改訂(1977年、78年)と軌を一にしていた。

1980年代に入ると経済の低成長時代を迎えて、所得の上げ止まり、ポストの減少を背景に、教育費の自己負担の重荷が庶民の肩にのしかかってきた。将来への不安やその後に問題となる格差の芽が芽生え始めたと言って良い。併せてテレビゲームの爆発的な普及が始まり、子どもたちは授業時数を抑制した学習指導要領(小6:1085時間から1015時間へ、中3:1155時間から1050時間へ)によって増加した余暇を、ゲームやテレビ、ビデオに求めるようになった。また、塾に子どもを通わせられる家庭とそうでない家庭の差が拡がり、下層の同調圧力で学校現場における子どもたちの学習意欲や家庭での学習時間が減少傾向に向い始めた。

そのような中で「新しい学力観」を掲げる学習指導要領の改訂(1989)が行われ、さらなるゆとり教育が推し進められた。しかし、1980年代終盤はバブルの時期に当たり、一部に臨教審路線に対する批判²²⁾は存在したものの大きな声にはならず、国際化・情報化・生涯学習体系への移行、個性重視(個別化・個性化)、選択科目拡大、習熟度別指導の導入は多くの国民に受け入れられていった。金子みすずの「みんな違ってみんないい」の引用(1996年以降多くの国語の教科書や副読本などに掲載)やその後流行したSMAPの「世界に一つだけの花」(2003)は、この間の世相を反映しているとともに、子ども達に個別化・個性化を背景とした「がんばらない個性」を訴えかける道具として機能したかもしれない。ただ、下層の同調圧力の増加という点を考えれば、集団としては個性化・個別化が浸透したとは言い難い面もあると言える。

一方、1990年代はベルリンの壁の崩壊とソ連邦の崩壊で始まった。自由主義、資本主義陣営の完全勝利が喧伝され、東側陣営の崩壊とともにグローバリゼーションが進み、市場原理主義、小さな政府、福祉・公共サービスの縮小、公営事業の民営化、経済の対外開放、規制緩和による競争促進、労働者保護廃止、自己責任などをキーワードとする新自由主義が闊歩し始めた。

日本においてはバブル崩壊後、不況の長期化が起り、新自由主義的政策の拡大のもと、実質的な所得の減少、派遣や契約社員の増加、倒産とリストラが頻発する。このような中で1998年、99年、ゆとり教育の最終段階を規定する学習指導要領の改訂が行われ、教育内容の厳選、選択教科の増大、学校週5日制の導入、総合的な学習の時間の新設が行われた。小学6年生の年間授業時数は、前学習指導要領(小6:1015時間、中3:1050時間)からさらに削減され、小学6年生で945時間、中学3年生で980時間と規定された。

バブル崩壊後の経済の低成長は2000年代に入っても続き、経済格差の急速な拡大とともに多くの保護者の教育費の負担が限界に達した。学校現場では給食費を支払えない家庭や医療費に事欠く家庭が急増し、高等学校では授業料減免の申請者や授業料滞納者が急増した。日本政府が初めて公表した相対的貧困率は、2007年当時、15.7%に達し(国民生活基礎調査)、アメリカに次いで世界第二位の貧困率を記録した。このような中、真っ先に学生の学力低下、学習意欲低下に気づいた大学教員の中から「学力低下論争」が始まったのである。

その論争は瞬く間に教育学者、学校関係者のみならず、マスコミや多くの市民を巻き込む論争となったが、その背景には PISA、TIMSS といった世界的な学力調査の結果が公表され、学力低下が急速に進みつつある印象を国民に植え付けたほか、次世代の日本の発展を担う子どもたちの学力に不安を持つ識者が増えてきたことが考えられる。

しかし、1990 年代後半から 2010 年にかけて、子どもたちは大人世代の予想をはるかに超えて経済格差に伴う学力格差、進学格差に苦しめられていた。将来への希望が見えないことから、下層に属する生徒の学習や進学に対する熱意が急速に冷め、ゲームや当時爆発的に普及を始めた携帯電話、テレビ、ビデオなどに友人とのつながりとストレス解消策を求めた。また、その下層が急増したことにより、同調傾向の中で全体の学習意欲や家庭での学習時間が OECD の中でも最下位に位置するほどに下落した。日本の子どもたちは、大人以上に敏感に世相に影響されていたのである。

冒頭に述べたが、福田内閣の塩谷文科大臣が「ゆとり教育」への反省を口にし、2008 年の学習指導要領の改訂では、年間授業時数を小学 6 年生で 945 時間から 980 時間へ、中学 3 年生で 980 時間から 1015 時間へ引き上げた。しかしながら、学力低下がゆとり教育を推進する学習指導要領によってもたらされたとする見解は変わらず、それ以外の要因を緩和ないし解決する施策が十分に採られる気配はなかった。それは安倍内閣が、教育基本法の改正や教育関連三法の成立に取り組むためには、学力低下や学習意欲の低下の原因を経済格差や教育格差ではなく、学校や学習指導要領に求めた方が進めやすいという判断があったのかもしれない。ようやくそれら学習指導要領以外の要因に対する認識が深まったのは、2009 年の政権交代後、政府から相対的貧困率や経済格差に伴う教育格差などのデータが公表されてからだと言えよう。

2010 年 3 月には小学校の次期検定教科書が公表され、各教科とも軒並み頁数を増やしたことが報道された（算数 33%、理科 37% 増）。また 2010 年度には子ども手当の支給や高等学校授業料の実質無料化が始まった。しかし、子どもたちの学力や学習意欲が回復するのはそれらの施策の効果が表れてからであり、財政赤字が GDP 比 170% を超え、リーマンショック以降の大不況の余韻が続く中ではまだまだ先のことだと言わねばなるまい。なぜならば OECD の中でも最低ランクの教育関連の公的資金比率の引き上げや教育費の私費負担のさらなる軽減、奨学金の拡充など、今後手を打つべき施策が依然山積しているからである。

学習指導要領の理念と学校現場や社会の実態の乖離に気づかず、社会構造の変化への迅速な対応を欠いた教育は、次世代を担う子どもたちを最大の被害者に仕立ててきた。学力低下論争は、学習指導要領の反ゆとりへの見直しで一件落着いたかに見える。しかし、私たちは再度この 30 年間の「ゆとり教育」の成果と課題の検証を十分に行い、課題をもたらしただの要因への対策を真剣に検討しなければならないだろう。それは経済不況と巨額の財政赤字のもとで、とてつもなく大きな難題であるようにも見える。

注

- 1) 「現代の教育」は教養の「現代の文化」群に属し、立命館大学全体で 7 クラス開講されている。筆者は 2007 年度より、主に産業社会学部（2007-2010）、政策科学部（2009）、映像学部（2010）の授業を担当している。毎年 400 名定員一杯（2009 年度は 900 名）の大規模講義であり、教職希望者は少数であ

- るが、毎回、授業終了時にその回のテーマに関して小レポートを課し、その意見を次の時間にフィードバックすることによって学生との議論を成り立たせるとともに、真剣な受講態度を維持している。2009年度に取り上げたテーマは、①学力低下論争、②立命館小学校の実践、③現代の若者像、④情報社会の影1・2、⑤命の教育を考える1・2、⑥現代の大学事情1・2、⑦格差問題を考える1・2、⑧教育の現状と課題1・2である。毎回課す小レポート課題の一例として「学力低下論争」を取り上げると、「あなたは、日本の子どもたちの学力や学習意欲が低下した原因には、学習指導要領を除いてどのようなものがあると考えますか？3つ以上考えられるものを挙げ、その理由を述べてください」であり、A4一枚の用紙に800字から1200字程度を記述させるものである。講義を批判的に聴いていなければ回答できない課題を毎回課すことにより、受講生の教育への関心を高め、考える力、書く力を育成している。
- 2) 刈谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子『「学力低下」の実態』岩波ブックレット No.578、岩波書店、2002年、11-17頁。
 - 3) PISA および TIMSS の分析結果については国立教育政策研究所ホームページを参照 (<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>、2010年10月29日)。
 - 4) PISA2009の結果が2010年12月に公表され、読解力が498点(2006年:15位)から520点(2009年:9位)に回復したことが報じられた。しかし、経済格差や貧困の問題の根本的な解決がなされていない現状では、これは文科省の進めてきた読解力向上プログラムの成果というよりは、むしろPISAと類似の問題を課す全国学力テストの影響によるものと考えの方が適切であろう。
 - 5) PISAでは「読解力」に関して平均得点の高い方からレベル5～レベル1未満の6段階に参加国を分類している。また「数学的リテラシー」に関してはPISA2003からレベル6～レベル1未満の7段階に、「科学的リテラシー」に関してはPISA2006からレベル6～レベル1未満の7段階に分類している。第1グループに分類された場合、レベル5(読解力)ないしレベル6(数学・科学的リテラシー)に分類されることを意味するが、その順位にかかわらず、得点差は統計的有意ではないとされる。
 - 6) 文部科学省「平成14年度高等学校教育課程実施状況調査」、2002年。分析結果については文部科学省ホームページを参照 (http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h14/H14_h/summary.htm#3_3a、2010年10月29日)
 - 7) (財)日本青少年研究所(2005)『国際比較からみた日本の高校生 80年代からの変遷』、26頁をもとに作成。
 - 8) 刈谷剛彦「中学2年生の生活時間の変化」『階層化日本と教育危機』有信堂、2001年、212頁。なお、もとの出典は、東京都『大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査』各年度版。
 - 9) 坂元章『テレビゲームと子どもの心』メタモル出版、2004年、19頁。なお、もとの出所は、坂元章・湯川進太郎・渋谷明子・井堀宣子『青少年と放送に関する実証研究—テレビおよびビデオゲームが小学生に及ぼす影響』平成13年度総務省委託調査報告書、2002年。
 - 10) (財)日本青少年研究所『高校生の学習意識と日常生活』、2005年。
 - 11) (財)日本青少年研究所『高校生の友人関係と生活意識』、2006年。
 - 12) (財)日本青少年研究所『高校生の学習意識と日常生活』、2005年。
 - 13) (財)日本青少年研究所『中学生の生活意識に関する調査』、2002年。
 - 14) (財)日本青少年研究所『高校生の未来意識に関する調査』、2002年。
 - 15) (財)日本青少年研究所『中学生の生活意識に関する調査』、2002年。
 - 16) (財)日本青少年研究所『国際比較から見た日本の高校生—80年代からの変遷』、2005年、77頁をもとに作成。
 - 17) (財)日本青少年研究所『新千年生活と意識に関する調査』、2001年。
 - 18) 三浦展『下流社会』光文社新書、2006年、25頁の表から抽出して作成。なおもとの出所は内閣府国民生活世論調査。

「学力低下論争」を振り返って

- 19) 朝日新聞 (2009.8.5) 朝刊、文部科学省の委託による耳塚寛明の研究班による分析。
- 20) 阿部彩『子どもの貧困－日本の不公平を考える』岩波新書、2008年、4-5頁。
- 21) Benesse 教育研究開発センター「第18回 体力にも格差が生まれている！」
(http://benesse.jp/berd/aboutus/katsudou/research_column/pt_02/18.html、2010年12月6日)
- 22) 浜林正夫編『総括批判「臨教審」』学習の友社、1987年。

【参考文献】

- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数のできない大学生－21世紀の日本が危ない』東洋経済新聞社、1999年。
- 山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房、2005年、20-42頁。
- 板倉聖宣『楽しい授業の思想』仮説社、1988年。
- 菅井勝雄「教授・学習とは」教育技術研究会編『教育の方法と技術』ぎょうせい、1993年、22頁。
- Charles E. Silberman『教室の危機－学校教育の全面的再検討（上・下）』（Crisis in the Classroom）サイマル出版会、1973年。
- 木立るり子・五十嵐世津子・一戸とも他「看護系学生（生徒）における携帯電話の利用とメリット・デメリットへの意識」『弘前大学医学部保健学科紀要』第6巻、2007年、65-75頁。
- 佐藤学『「学び」から逃走することもたち』岩波ブックレットNo.524、岩波書店、2000年、9-14頁。
- 諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ、2005年。
- 速水敏彦『他人を見下す若者たち』講談社現代新書、2006年。
- 香山リカ『就職がこわい』講談社、2005年。
- 荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』有信堂、2001年、189-234頁。
- 三浦展『下流社会』光文社新書、2005年、157-174頁。
- 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま書房、2002年。荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』中公新書、1995年。
- 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2006年。荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子『「学力低下」の実態』岩波ブックレットNo.578、岩波書店、2002年。佐藤俊樹『不平等社会日本』中公新書、2000年。
- 橘木俊詔『格差社会－何が問題なのか』岩波新書、2006年。
- 阿部彩『子どもの貧困－日本の不公平を考える』岩波新書、2008年。
- 小林雅之『進学格差－深刻化する教育費負担』筑摩書房、2008年。
- 本田由紀・内藤朝雄・後藤知智『「ニート」って言うな！』光文社新書、2006年。
- 橋本健二『「格差」の戦後史』河出ブックス、2009年。
- バーステイン『言語社会化論』明治図書、1981年。
- ブルデュー&パスロン『再生産』藤原書店、1991年。

Looking Back upon a Dispute on Decline in Academic Performance

– on the basis of the lectures of “present education” and the discussions among the participants –

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

A dispute on decline in students' academic performance, which had started with publication of the book “University Students who are poor at fractional calculation” in 1999, spread instantly and nation-widely among not only pedagogists and school teachers but also parents and the media. As this dispute centered upon the tone of argument that the decline in academic performance and eagerness to learn had been caused by the Course of Study, the other factors failed to be fully discussed. The dispute began to diminish rapidly after the Course of Study was revised to abolish the policy of the so called cram-free education in 2008. However, even if the page volume of textbooks and the number of classes that students will have at school are increased without pursuing the real factors, there is still a high possibility that students' academic performance may not be recovered.

This paper attempts to describe the real factors and the left subjects, which are highly relevant to university education as well, with regard to the decline in students' academic performance and eagerness to learn on the basis of the lectures on “Dispute on Decline in Academic Performance” and “Educational Disparity”, and the discussions that were held among the participants in the class “Present Education” at Ritsumeikan univ. in 2009.

Key words

Cram-free Education, Dispute on Academic Performance, Eagerness to Learn, Educational Disparity, Course of Study

論文

大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

— 自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題 —

宮 浦 崇 ・ 山 田 勉
鳥 居 朋 子 ・ 青 山 佳 世

要 旨

本稿は、大学において「質の保証」が課題となる中で、内部質保証の実現がどのように課題化されているのか、また実現に向けた大学内部の仕組みの構築にあたり、いかなる取り組みが進められているのか実態にそくして検討するものである。本稿では、2011年度に認証評価の第二サイクルの受審を控えた立命館大学の事例を手がかりに検討を試みる。現在国内で進行する認証評価の動向や先行研究等を概観し、問題点および課題を整理しながら、FDセンターや大学評価担当部門および学部・教学関連部門との連携による取り組み、IR (Institutional Research) の事例などを取り上げる。

キーワード

内部質保証、自己点検・評価、学生実態調査、FDセンター、IR (Institutional Research)

1. 内部質保証をめぐる国内外の動向と本稿の課題

今日、高等教育へのアクセスの向上やグローバル化にともない、質保証 (quality assurance) が国際的な課題となっている。学修課程と学位の構造の共通化をはかるボローニャ・プロセス (Bologna Process) が進行する欧州諸国をはじめとし、アメリカ、中国・韓国・ASEAN 諸国における大学教育が国境を越え、学生交流や単位互換が進む中で、各国においてアカウントビリティの要請や質保証への注目が強まっている (El-Khawas, 2007)。高等教育の質保証のための制度構築の動きは、政治、経済、文化のグローバル化と相まって、世界規模の競争的な高等教育市場という空間で展開され、国民国家を超えた国際的なネットワークとして拡大しつつある (米澤, 2008)。2005年には、大学の海外分校の設置やeラーニングなどの展開を通じて国際的な高等教育の提供や連携が進展する中で、ユネスコおよびOECDによって「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」が策定された。日本においても、こうした各国の動向に足並みを合わせるかのように、21世紀に入り急速に質保証の制度的整備が進められてきている。

UNESCO-CEPES (ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター) の定義によれば、質保証は外部質保証と内部質保証の対概念によって説明されている。すなわち、外部質保証とは、「機関 (プ

プログラム)の質の審査・維持・向上のための機関間または機関の上位にある制度」(大場, 2009, 178)であり、内部質保証とは、「機関(プログラム)の一連の活動に関する質の監視(monitoring)と向上(improvement)に用いられる大学内部の仕組み」(大場, 2009, 178)である。本稿において用いる内部質保証についても、ひとまず UNESCO-CEPES の定義を援用し、とりわけ「大学内部の仕組み」にあたる部分を、その構成要件や固有の役割を担うアクターの職責および行動を含んだシステムとしてより具体的に定位し考究することとする。

しかしながら、内部質保証をシステム化し、運用するために、高等教育機関の組織運営にいかなる体制上、機能上の変容が迫られているのかという論点にかかわっては、未解決の課題も多い。国や圏域によっては、質保証にかかわる国際的なロジックと国内的ロジックとの間に「ずれ」が見られること、さらに、個々の機関(大学)が有する組織文化によって内部質保証システムの態様の違いが顕在化し得ることが指摘されている(鳥居, 2010)。

近年、日本における高等教育にかかわる質保証の制度構築を推進した政策として、中央教育審議会答申の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」(2002年8月5日)や「我が国の高等教育の将来像(以下、将来像答申と略記)」(2005年1月28日)等がある。将来像答申は2015～2020年頃までを射程に、高等教育機関の機能的分化を推進し、高等教育構造の多様化を提言しているが、多義的な質の総体としての高等教育の質が何を指すのかの説明は無い。質保証システムについては、2009年3月に中教審大学分科会質保証システム部会が論点を継承し、設置基準、設置認可審査、認証評価制度のリンクによる公的な質保証のあり方についての検討を進めている。さらに、2010年4月には日本学術会議より「日本の展望－学術からの提言2010」と題する14の提言と31の報告が出された。このうち、「知の創造分科会」においては、「21世紀の教養と教養教育」という提言がまとめられ、大学教育の質保証・質向上の課題が、大学における教育・研究と教養教育の再構築という課題とセットで検討されている。同会議では、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」において、各分野の質保証の枠組みを示すものとして、教育課程上の参照基準である「分野別参照基準」の策定が進められている。

周知の通り、日本の大学の質保証を現実的な課題に押し上げた転換点のひとつは、2004年の認証評価の制度化であろう。上述の UNESCO-CEPES の定義によれば、認証評価は日本の外部質保証の構成要素の一つに相当する。この外部質保証に呼応する形で、個々の高等教育機関においては認証評価の受審という形で内部質保証の実現に向けた諸課題の整理が開始された。後に検討するように、認証評価機関のひとつである大学基準協会が認証評価の第二サイクルに向けて2009年秋に発表した新大学基準には、新たに「内部質保証」が10番目に設けられており、機関による自己点検・評価がシステムとして恒常的に機能しているかどうかを問うものとなっている¹⁾。

さらに、質保証を支える目標計画の策定ならびにその成果を挙証するデータや情報の収集・公表にかかわっては、2010年6月の学校教育法施行規則の一部改正により、大学等がその教育情報を公表することが2011年度から義務付けられた。内部質保証を実現するという課題は、社会に対するアカウンタビリティを背景とする教育情報公表の義務化というロジックによって、大学にとって急務の課題となっている。

このように、1990年代に実行された大学設置にかかわる「事前規制」の大幅な緩和の結果をふまえ、質の「事後チェック」を機能させる目的で導入された認証評価制度は、21世紀初頭の

現在、機関の重層的な組織や多様な機能の質に対する「監視」と「向上」に注意を向けることを求めている。こうした要請は、もとより機関の主体的動機付けを不可欠とする内部質保証システムにかかわる体制の整備といった課題に置き換えられていく。ことに教学領域の場合、単位制度や成績評価、シラバス等の、いわゆるサブシステムにおける質への注目を促した政策として、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月24日)がある。学士課程の質保証を「アドミッション」－「カリキュラム」－「ディプロマ」、すなわち、順に「入口」「過程」「出口」の3つの位相から追求するコンセプトを提示し、総合的な成果(アウトカム)としての「学士力」の例示によって大学が共通して果たすべき責任を示唆した点に本答申の特質がある。3つの位相で描かれる学士課程教育の質保証に対し、重層的な構造をはらむ大学組織がどのように関与していくのか、大学にとってこれまで経験のない課題が突きつけられている²⁾。しかしながら、質保証の実践的な課題を受け止める現場の状況については必ずしも楽観視できない。質保証の前提となる評価に関しては、全国の大学評価担当者を対象としたアンケート調査結果から、評価に必要な情報収集や分析、あるいは評価の実施体制における数々の問題が指摘されている(佐藤・森・高田・小湊・関口, 2009)。

こうした状況に対し、近年の高等教育の質保証に関する研究は、個々の機関のマネジメントに多大な影響を与えている質保証制度と、それを支える内部質保証のメカニズムの検討に関心のおきどころを強めている(鳥居, 2009)。イギリスの高等教育質保証機構(Quality Assurance Agency)、欧州高等教育質保証協会(European Association for Quality Assurance in Higher Education)、およびオーストラリア質保証機構(Australian Universities Quality Agency)では、内部質保証に取り組む機関監査から得られた知見やグッドプラクティスを基に、内部質保証の構成要件の抽出および共有を進めている(鳥居, 2010)。いずれにしても、内部質保証をシステムとして構築する取り組みは各国および各機関においていまだ途上にあり、幅広い実践研究の蓄積がまたれる。

日本における個別機関の取り組みに関しては、いわゆる「自己点検・評価報告書」の域をこえた、大学の法人評価における実績報告書作成の取り組みを検討した研究(渋井・面高, 2009)や、大学の自己点検・評価への支援を果たす大学教育センター(いわゆるFDセンター³⁾)等の役割を考察した研究(野田・鳥居・宮浦・青山, 2010)、高等教育関連学会での研究発表(宮浦・山田・鳥居・青山, 2010 および鳥居・山田, 2010)等はあるものの、いまだ蓄積は少なく、今後の深化が期待される場所である。したがって、概して可視化されにくい大学の内部においていかに質保証システムの構築が課題化されているのか、その実現に向けていかなる取り組みが進められているのかを実態にそくして検討することは、高等教育の質保証研究の充実および実践に基づく知見の共有に寄与し得ると考える。

そこで本稿では、先行研究の成果に立脚しつつ、大学のFDセンター、大学評価担当部門および学部・教学機関等、複数のアクター間の連携による内部質保証の実現に向けた取り組みの現状と課題を解明することを目的に、2011年度に認証評価の第二サイクルの受審を控えた立命館大学(以下、立命館と略記)の事例を検討する。具体的には、大学基準協会の点検・評価項目における内部質保証への注目の動向および特質を概観し、立命館の取り組みを手がかりに、いかにして内部質保証システムの構築に臨んでいるのかを検討する。とくに、大規模私立大学としての立

命館固有の文脈を踏まえつつ、内部質保証システムの実現に向けた問題点および課題を整理しながら、大学の自律的・主体的な営みとしての自己点検・評価と教育改善のリンケージに関する現状と課題を明らかにする。主な分析対象は、立命館における認証評価受審に向けた準備にかかわる議論のプロセスや、FDセンターにおける教学領域の質保証にむけた取り組み状況等が記された学内資料および公開資料等である。

2. 認証評価における内部質保証への注目

大学基準協会は、1947年に当時の国・公・私立46大学を発起校として設立された自立的な大学団体であり、「会員の自主的努力と相互的援助によってわが国における大学の質的向上をはかる」ことを設立趣旨に掲げ、アクレディテーション活動を行うことを目指して「大学基準」を設定し（大学基準協会、2009a）、2004年に国内初の認証評価機関に認証されている。第二サイクルの認証評価が始まる2011年度から、同協会は他の認証評価機関に先駆けて内部質保証に注目した評価を実施することを決定している（大学基準協会、2009b）。大学評価基準（学校教育法第109条第4項）は、機関別認証評価機関ごとに5種類存在する（館、2005）が、同協会の新大学基準10では、点検・評価と情報公開・説明責任（旧大学基準14、15）を統合し、大学評価基準としては初めて「教育の質を保証する制度」の整備を掲げている（図1）。

さらに、「大学は自らの質を保証する（内部質保証）ための組織を整備するとともに、内部質保証に関する方針と手続きを明確にする必要がある。また、内部質保証システムを十全に機能さ

一 評価基準、評価項目 一

()内の数字は、(評価項目一評価の視点)を表す

1	理念・目的 (2-3)	1	理念・目的 (3-5)
2	教育研究組織 (2-2)	2	教育研究組織 (2-3)
3	教育内容・方法(①教育課程、②教育方法、③国内外との教育研究交流、④学位授与・課程修了の認定) (36-81)	3	教員・教員組織 (4-10)
4	学生の受け入れ (20-29)	4	教育内容・方法・成果(①教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針、②教育課程・教育内容、③教育方法、④成果) (12-30)
5	学生生活 (6-17)	5	学生の受け入れ (4-7)
6	研究環境 (7-19)	6	学生支援 (4-9)
7	社会貢献 (3-13)	7	教育研究等環境 (5-12)
8	教員組織 (11-27)	8	社会連携・社会貢献 (2-5)
9	事務組織 (6-12)	9	管理運営・財務(①管理運営、②財務) (6-18)
10	施設・設備 (8-16)	10	内部質保証 (3-9)
11	図書・電子媒体等 (2-5)		
12	管理運営 (7-15)		
13	財務 (6-8)		
14	点検・評価 (4-8)		
15	情報公開・説明責任 (3-4)		

図1 大学基準協会による新旧の評価基準および評価項目
大学基準協会 (2010a) より抜粋

せるためには、自己点検・評価の客観性・妥当性を高めるための工夫を講じるとともに、自己点検・評価の結果を改善・改革に繋げることが重要である。」と解説が付き、内部質保証システムの構築は、点検・評価体制の単なる充実ではなく、「自己点検・評価を生かしながら、改革・改善を継続的に可能とする自律的なシステムを整備すること」であるとし、「点検・評価の結果を改革・改善に確実に繋げる」ことの重要性和、そのための具体的な計画の必要性が強調され、Plan-Do-Check-Action サイクルが適切に機能しているかどうかを評価することに同協会は焦点を当てているという（大学基準協会, 2009b）。

内部質保証に注目した結果として生じた第一の変化は、機関のコンプライアンス (compliance) を、本来これとは対照的な質の向上 (quality improvement) に持ち込んでいることが明確になったことである。同協会が実施する大学評価の特徴として、「大学に共通して求められる学校教育法や大学設置基準等の法令要件が遵守されているかどうかの評価（基盤評価）を行った上で、理念・目的・教育目標を達成するために大学がどのような努力を払っているか、それがどの程度達成されているかという観点から評価を行います（達成度評価）」としており、大学が提出する自己点検・評価報告書においては、「『改善すべき事項』では、①理念・目的・教育目標の達成に向けて取り組みが不十分である、②法令で定める要件に抵触する等が見受けられた場合は、その旨誠実に記載」することを求めている（大学基準協会, 2010b）。

しかし、質保証という用語は、高等教育を提供するに値するという公的な保証（ないし、その保証を教育機関に与えるための政策）に関わる文脈において用いられる一方、質の向上は、学術組織の向上のための組織的努力（ないし、そのための政策）を指すことから、質保証を目的とした法規制に対する機関のコンプライアンスと頻繁に対比されている（El-Khawas, 2007）。

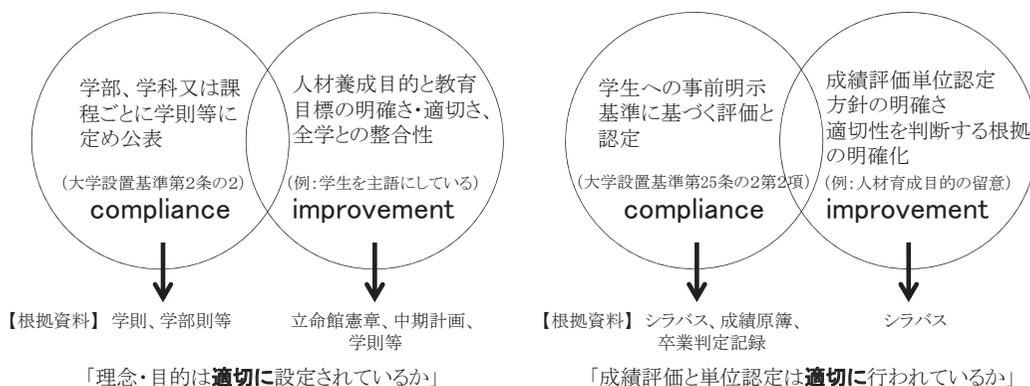


図2 評価項目における対照的な評価指標と異なる根拠資料の採用

評価項目において、機関のコンプライアンス (compliance) と、これとは対比・対照的な質の向上 (quality improvement) を混在させることは、異なる根拠資料 (evidence) と評価指標を同時に使用した自己評価と第三者評価が行われることを意味する。例えば、図2で示したように人材養成上の目的や成績評価基準の公表や明示は法令上（大学設置基準第2条の2、第25条の2第2項）の義務であるが、成績評価基準によって人材養成上の目的をどのように実現を図ってい

るかは質の向上における課題である⁴⁾。また、明示の有無と目的の実現度合いでは、評価指標のみならず、これに対する根拠資料 (evidence) も相違する。

また、同協会は、保証すべき大学の質に認可時の遵守事項が守られていることを含め、大学設置基準の遵守は最低要件であるとする一方で、Plan-Do-Check-Action サイクルの実践を強調 (大学基準協会, 2009b) しているが、コンプライアンス (compliance) は遵守しているか否かという二者択一的な問題であり、目標達成に向けた段階的な向上 (improvement) を目指す Plan-Do-Check-Action サイクルとの親和性は低い (山田, 2010b)。さらに、理念・目的・教育目標の達成に向けて取り組みが不十分であると「真摯に」点検・評価を行うことと、本来あってはならない法令違反の事実を認証評価機関に「誠実に」報告する作業を同時に行うことが求められており、点検・評価活動の目的が二分される結果となる。

なお、主体が異なるので認証評価は設置認可の事後チェックにはなりえない (館, 2005)、あるいは中教審大学分科会質保証システム部会の意図するように、認可後も設置基準を遵守しているかをすべて認証評価機関が確認することは難しい (前田, 2009) とする指摘を受けつつ、法令違反など大学として最低要件を充たしていない事項について勧告を付する評価を同協会は継続している。ここに、高等教育のガバナンスのあり方を規定する法規範による体系としての質保証を、個別機関の内部質保証システムを構成するサブシステムのレベルに負わせる傾向を看取することもできる (大学基準協会, 2009a)。

第二の変化は、新しい大学基準では「教育課程の修了が、十分に質を保証した学位の授与と繋がるためには確かな教育成果と結びつくことが重要」であるとして、教育目標に基づく学位授与方針および教育成果を評価項目に掲げていることである (大学基準協会, 2009b)。羽田は、質保証は高等教育のシステムレベルでガバナンスの一部として構築するとともに、機関レベルにおける教育改善のメカニズムとして確立され、両者の協調関係の中で達成されるものであるとし、その場合の鍵が機関の改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握することであると論じている (羽田, 2007b)。ピア・レビュー (peer review) を重視したア krediteーションの手法が、教育成果の測定を媒介として改善努力の検証に質を還元する仕組みに対する評価に適用されれば、専門的な知見・識見が駆使されることが期待されるので質の向上に結びつくであろう。しかし、大学評価に際して学部別に設置していた専門評価分科会の廃止を同協会は決定している。評価対象大学の教育研究内容を評価するにあたり、専門性に基づいた具体的かつ詳細な評価を必要とする場合にアドバイザーが設置される場合を除けば、原則として5名程度の委員からなる大学評価分科会が評価を行う組織体制となる。したがって、分野別評価にア krediteーションの手法が適用される機会は大幅に減少することになる。また、「内部質保証システム」の整備と稼働を機関別に評価するとしても、質保証を (国を越えた定義との関連性は別途検討する必要があるとしても、少なくとも) 国民国家において制度化する場合には、最低基準以上であるという説明責任と質の向上のいずれを制度目的の中心とするかは、政策誘導の流れをはらまざるをえないだろう (ルイス, 2007)。

3. 立命館における取り組み

3-1. 大学評価部門、教学部門等の取り組み

第二サイクルの認証評価に申請する立命館としては、コンプライアンス（compliance）を含む内部質保証と Plan-Do-Check-Action サイクルの実践を要請する第一の変化に対し、全学自己評価委員会において（1）計画化（2）是正実務（3）内部質保証システムの構築の3つに課題を整理した。計画化については、2020年に実現を目指す学園ビジョンを作成する一方で、これを前提とした行動計画を各学部・研究科が立案するために大学を含む法人の新中期計画の検討を5つの委員会と特別委員会、新中期計画総合調整会議が進めており、目的の明確化と事後的検証が可能な目標設定を行う予定である（山田，2010a）。大学を含む法人の学園ビジョンと中期計画は、各学部・研究科の行動計画を実現するために存在するという考え方によって、部局の意見の寄せ集めから計画と連動した点検・評価を現実化するためである。是正実務は、申請前々年度に全学で報告書の作成を試行し、その結果を大学評価部門と教学部門で分析し、コンプライアンス上の指摘を受け得る事項を各部局に伝え、是正を促す作業である。

なお、内部質保証の実現に向けた取り組みとしては、一方で、立命館大学学則第1条をふまえ、全ての学部・研究科において、人材育成ならびに教学に関わる3つの方針（入学者受け入れ方針：アドミッション・ポリシー、教育課程編成・実施方針：カリキュラム・ポリシー、学位授与方針：ディプロマ・ポリシー）を定めホームページに公表を完了している。

さらに、内部質保証の実現に向けた取り組みをクロスファンクショナル（cross-functional）に展開して、内部質保証システムの構築を目指している。第一に自己評定（S/A/B/C）の指標となる方針文書（機関としての大学が方向性（目的）を定め、その通過点（目標）を明示した機関会議決定）を部門横断的に特定・収集している。当該の根拠資料は3千点を越えているが、点検・評価結果を執行や政策立案にいかすためには必須の作業であろう。第二に、これらの収集には、教職協働を始め部門横断的な協力が必要であり、その過程を通して大学内にある機能を相互に明らかしつつある。すなわち、内部質保証という目的を果たすための組織機能の相互関係の解明を進め、機関としてのシステム化を模索している。リンドバーグは、経営層又は品質委員会が、プロセスの改善が含まれるプロジェクトの発足を承認し、「このプロジェクトが部門又は組織機能の境界を超えたチームに割り付けられたとき、そのチームはクロス・ファンクショナル・チームとなる」と定義づけ、同チームの成功要因として「システムの単位部分が全体とどのように関連しているかを理解する必要」性に言及している（リンドバーグ，2003）⁵⁾。立命館においても、根拠資料の収集のほか、組織的で検証可能な到達目標（内容・組織単位）の設定、目標を達成するための行動目標（計画）の策定を通して、各行動目標の担い手（是正・計画化部局）の特定等を進めており、2011年度認証評価申請準備のプロセスそのものが、内部質保証という目的の実現に向けた構成要素としての組織機能の相互作用の解明につながっている。

次節の通り、点検・評価を実質化する根拠資料（evidence）に対する（教学領域）指標例案の作成、および「学びの実態調査」を通じた学部の間接指標の収集は、大学評価部門とFDセンター、また同センターと各学部におけるクロスファンクショナルな取り組みであり、将来的には内部質保証システムの一部となると考えられる。

3-2. FD センターの取り組み

前節を受け、立命館の教育開発推進機構教育開発支援センター（以下、センターと略記）における内部質保証システムの構築という観点で次の事例を見ていきたい。①学部・研究科の「認証評価における自己点検・評価（教学領域）指標例の開発」、②「学びの実態調査」（在学生調査）の二事例についてである。センターは「各学部の自己点検・評価や教育改善は、それぞれの学部教学の文脈に精通した各学部のイニシアチブ」を前提としており、センターと学部は課題を共に考えていくという姿勢をもちながら、協働して作業を進めていく方針のもと進められている（野田・鳥居・宮浦・青山, 2010）。以下の二事例は、そのセンター内に2009年4月に発足した「IRプロジェクト」が中心となっておこなってきたものである。IR (Institutional Research) とは、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」(Saupe, 1990) のことである。IR プロジェクトは、IR の手法を取り入れながら、根拠資料に基づいた教育改善を目指し、各部署の内部質保証システムづくりを支援するために活動を展開している⁶⁾。ここでは、一般に大学法人本部の企画・評価分析部門などが担うことの多いIR機能の中で、「教学領域」に特化した取り組みを展開している⁷⁾。教学部門の全学組織に位置づけられての活動は、大規模大学に顕著な重層的組織体系の中で、学部単独では対応が困難な組織横断的な課題対応・ミッション展開や、人的・物的両面においてリソース配置の柔軟な対応が可能となるなど、一定の機動性が確保できている。全学的な視点から各種情報を一定確保した上で組織横断的に取り組まれたものである。

①学部・研究科の「認証評価における自己点検・評価（教学領域）指標例の開発」

この取り組みは、立命館が認証評価申請することとなる大学基準協会の2009年度改定新大学基準に照らして、学部・研究科の教学活動を、量的・質的両側面から形成的に自己点検・評価が可能となる指標例開発の取り組みである。法人本部の大学評価担当部門と連携するなど、部門横断的な評価の視点を確保するためそれぞれが持つ情報・知見を動員する、「クロスファンクショナル（職能横断的）」な要素を備えたチームによる開発が試みられた。

この指標例開発は、2011年度の受審時に必要となることが想定される各種根拠資料の必要性と重要性を学内に周知するとともに、評価機関の評価の視点を本学の文脈に合わせて具体化していく際の支援ツールとして提供することを目的として企画された。指標例を学部・研究科へ提示することで、学部における煩雑なデータ選別作業において一定の負荷軽減が図られるとともに、既存の教務データやアンケート類では対応が難しい、新規に準備が必要となる根拠に対する、センターとしての支援活動も念頭に原案開発はおこなわれた（表1）。

現行認証評価制度の性質上、教育の妥当性、適法性を示すモニタリングとしての指標例提供もさることながら、教学部門のセンターが取り組むにあたって意図するところは、立命館の各学部・研究科の主体的・自律的な教育改善活動の挙証、および指標によって顕在化する課題に関する支援活動への接続にある。つまり、「質の向上」(improvement) へとつなげるためのツールの提供を意図したものであった。しかしながら、認証評価という枠組みの中では、前節の第一の変化で言及したとおり「機関のコンプライアンス」と「質の向上」という対比・対照的な観点が組み合わされている。機関の質保証としてコンプライアンスの観点からの挙証もあわせて必要であ

大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

り、そういった異なった視角がある中で、同じ枠組みの中で指標をどのように使い分けていくかの判断が難しいケースが少なからず存在した。センターと各学部がこの点についての認識を共有し、法人本部の大学評価担当部門との連携の中で解決していかなければならない課題である。このような理由から、クロスファンクショナルなチームによる取り組みが行われた。

表1 プロジェクトによる指標開発原案

評価項目	評価の視点	内容と補足	評価指標 (ものさし)	根拠 (evidence)
1) 教育目標に沿った成果が上っているか。	学生の学習成果を測定するための評価指標の開発とその適用	<ul style="list-style-type: none"> 養成する人材像・到達目標の達成度評価 目標の達成度を測る指標の開発 学位授与率、就職率・進学率、資格取得率など 卒業前総合統一試験の実施、 学士力・社会人基礎力などの例示された能力の評価 	<ul style="list-style-type: none"> 評価指標の開発の状況、評価指標の有無、適用状況 評価指標と教育目標との整合性 例) 学位授与率、就職率、進学率、卒業率、資格取得率、標準化試験、学生実態調査、ポートフォリオ、GPA 	学生実態調査該当項目データ 学位論文要旨と審査結果公開(大学院) GPA、卒業時調査、校友アンケート、学びキャリアアンケート、標準化試験(学習到達度試験、TOEFL、TOEIC)、卒論口頭試問関連資料 (文学部他)、E-GPA・経済学検定試験(経済学部)、英語ミニマム基準、学修カルテ、キャリアポートフォリオ、アカデミックフォリオ
	学生の自己評価、卒業後の評価(就職先の評価、卒業生評価)	<ul style="list-style-type: none"> 学生による自己成長評価(Student Engagement) 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な対象の評価制度の有無 例) 学生による自己成長評価 卒業後満足度調査 雇業者調査 学生実態調査 校友会調査 	
2) 学位授与(卒業・修了判定)は適切に行われているか。	学位授与と基準、学位授与と手続きの適切性		学位授与方針の有無と適切性 卒業認定の明確さ 卒業生の平均単位取得数 年度単位取得数・率	論文審査基準(大学院)、卒業率、卒業判定手続関連資料(学)
	学位審査および修了認定の客観性・厳格性を確保する方策	<ul style="list-style-type: none"> ベンチマーク(国際基準)との照合による学位の質保証 指導教員と学位論文審査主査の分離 複数指導教員制の徹底 学外者を論文審査委員として委嘱 		

(認証評価項目 4-d.「教育成果」の一部を抜粋)

プロジェクトによる原案作成の後、法人本部、教務担当各部門との調整を経て、コンプライアンスと質の向上の指標の混在の問題に対処する際の判断材料として、それぞれに「水準評価 (compliance) に関する評価指標」および「教学改善 (improvement) に関する指標」と分けて例示する対応が行われた⁸⁾(表2)。

表2 学部へ提示した指標例

4-c. 「教育方法等」		大学基準協会 新認証評価ガイドブック記載項目		
評価項目	評価の視点	内容と補足	学部・研究科における評価指標例(ものさし)	根拠資料例(evidence)
(1) 教育方法および学習指導は適切か。	教育目標の達成に向けた授業形態(講義・演習・実験等)の採用	<ul style="list-style-type: none"> クリティカル・シンキングの訓練 知識・技術・態度の修得に相応しい授業形態と方法 英語による授業の開講率 	《水準評価 (compliance) に関する評価指標》 シラバスが一定の書式で記載され教員による量・内容の精粗がない。 学生に対して授業方法、年間計画が予め明示されている。 《教学改善 (improvement) に関する評価指標》 シラバスにおける各科目の教育目標と授業形態の明確な関連性。	授業アンケート(授業外学習時間データ等)、英語授業開講率(統計)、形態別開講科目リスト(受講人数付記) シラバス記載内容(授業形態、授業外学習の記載)、受講ガイダンス、受講登録制限単位数状況(履修要項記載)、Web-CT運用事例、QR活用による小テスト・インタラクティブシート運用例、学びの実態調査
	履修科目登録の上限設定、学習上限設定の有無指導の充実	<ul style="list-style-type: none"> 卒業要件単位を大幅に上回る場合の組織的対応 ガイダンス・アドバイザー制度の整備 	《水準評価 (compliance) に関する評価指標》 受講登録単位制限の適切な設定 《教学改善 (improvement) に関する評価指標》 ・ガイダンス・アドバイザー制度の整備 ・卒業要件単位を大幅に上回る場合の組織的対応	
	学生の主体的参加を促す授業方法	<ul style="list-style-type: none"> 予習・復習の徹底 ポートフォリオの作成指導 多様なメディアの有効活用 双方向授業の展開 授業改善に向けた学生の意見反映システムの確立 	《教学改善 (improvement) に関する評価指標》 例) 双方向型授業の割合増加 学生・教員間のコミュニケーションの増加 教員対学生の比率(ST比) 予習・復習を課している授業の増加割合、予習復習に費やされる時間増加 ポートフォリオの作成指導 多様な教材(メディアなど)の有効活用法 授業改善に向けた学生の意見反映システムの確立(コミュニケーションペーパー、インターラクティブシートなど) ピアサポーター(ES, TA, オリター、エンター等)の充実した配置数および導入率	

(認証評価項目 4-c.「教育方法等」の一部を抜粋)

②「学びの実態調査」(在学生調査)

この取り組みは「機関の改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握すること」を目的に、学生の「学び」に焦点をあてた実態調査として2009年度に企画・実施された。学力テストなどの標準化試験とは異なり、間接的ではあるが正課における学習成果のアセスメントを得る事が可能となる。学士課程学生を対象とし、主要調査項目として授業外学習時間、授業経験(受講授業形態の経験頻度を問う設問)、学習へのコミットメント(予復習、私語、リーダーシップなどの学習への関与を問う設問)、そして、学習成果(論理的思考力、外国語習得、問題解決能力、倫理観などの身についた力を問う設問)など、先行する他大学・機関での実践や研究(島根大学、Benesse、豪州CEQなど)の知見を参考にしながら設計した。最も留意した点は、単に現状把握にとどまることなく、結果から教学的な課題を抽出した上で、具体的改善方策の検討のために資する「改善の道筋を描くこと」を可能とする調査を指向したことである。つまり、大学における学習・教授の文脈の特定と学習成果の向上にむけたストーリー化(教育改善への仮説づくり)のための取り組みであり、今後は、平行して企画され進行中の新入生調査や、卒業生調査などとあわせて、学生の成長(変容)を教学的施策に適切に反映させ質の向上を図っていくための手段と位置づけている。

一例をあげると、大学の国際化や異文化の理解促進が課題となる中で、学部で現在進行しているカリキュラム履修の結果、学生はその点で「力がついた」と認識し得るのかなど、語学標準化試験の得点とは別の視点から本調査単体でも実態を顕在化させることが可能である。またさらに進めた分析方法として、その認識の程度について、履修履歴(教務データ)や各種成績データと合わせて分析を行うことができれば、どのタイミングでどのような授業形態・内容がより効果的であるかなど、履修モデルの策定や科目精選に活かすことも可能となる。また、学習に関する質的な面からの実態調査からだけでも多くの改善要素を導出可能であるが、履修状況や各種成績情報などの直接的な既存教務データとあわせて分析し、ストーリー化した上で教育改善に反映させていくことは、内部質保証に一層寄与するものとなるだろう。

ただし、立命館のような多様な「学び」の形態が存在する大規模大学においては、ストーリー化の作業は困難を極める⁹⁾。そういった点から、この調査は同一設問で全学統一におこなう形式を採らず、プロジェクトの呼びかけにより、趣旨に賛同した学部が、センターが事前に検討した調査票プロトタイプをもとに、各々の特色・文脈にそくした実態・課題把握のため、対象学年や個人を特定するためのID記載の有無、設問項目の学部独自設定、実施方法・形態・時期の選択も含め任意実施を基本とした。

また、調査実施に向けて進めた、学部とセンター間での設問項目、実施形式、分析方針などの議論・調整のプロセスは、両者の協働を創出したという点においても、本取り組みの意義は大きいと考える。現に、学びの実態調査のデータを「素材」とした学部内の学習会企画が実施されたり、調査分析結果・教学展開への適用について学内共有するフォーラム企画として「教学IRセミナー」(センター主催)¹⁰⁾が実施されるなどした。そのほか、今回の調査結果を実際にカリキュラム改定等の根拠資料として利用する試みや、学部独自に、センターや関係教学機関との連携のもとで新たな調査・分析プロジェクトの立ち上げの動きもある。この取り組みを通して、立命館におけるデータに依拠した教育改善活動への波及効果は大きい。

なお、調査データの利用、個人情報等の取り扱いについてのガイドラインはすでに定められているが、今後、教育改善や研究において実際に調査を活用した活動の展開を促進するためにも、データベースの整備等、データの蓄積や共有・利用手法の検討は、内部質保証システムを構築するうえで極めて重要な点であり、調査実施学部主体性を確保しつつ環境を整備していくことは立命館にとって喫緊の課題であろう。

学部・研究科や法人部門との連携・協働の中でのこれらの取り組みは、各所のニーズとセンターの機能のマッチングが奏功した結果であり、大学内での自律的な内部質保証実現に向けた取り組み成果のひとつと位置づけることができよう。

そして今回の取り組みの結果から導き出される課題にそくして、教育改善活動（FD活動）への展開を具体化させていくことが今後のセンターとしての課題であり、また、内部質保証システムの一部としての自律性確保の観点からは、組織全体から見て、今回のようなクロスファンクショナルな取り組みが、従来からある職場横断・教職協働とは異なった「機能」としての文脈、すなわちシステムとして組織内で明確に位置づけられることの重要性・必要性も検討されるべき課題である。

4. むすびにかえて

以上の考察から、次の点が指摘できる。第一に、学部・教学機関における具体的な評価指標の設定や根拠資料の特定を難しくしている原因の一部が、機関のコンプライアンスと質の向上という二つの性格が混在した認証評価制度のあり方に求められることである。機関別認証評価という枠組みの中で「大学」ととらえる場面がある以上は、この二つの性格の違いを理解し、指標、根拠資料を目的に応じて弁別、使い分ける必要があるだろう。こうした原理的な課題の整理およびそれに対する丁寧な実践的対応は、機関の内部質保証システム構築の方向性を明確にする上で、基礎的な作業に位置付くと見なせる。第二に、これらの原理的問題をはらんだ認証評価制度の特質を理解した上で、他律的な内部質保証システムの構築ではなく、機関の自律的・主体的な活動という意味における内部質保証システムの構築に、FDセンター、大学評価担当部門および学部・教学機関がそれぞれのミッションにそくした活動の展開と連携を果たすことの重要性である。とりわけ、FDセンターが発案・推進する学生実態調査の意義とは、内部質保証における教学的課題について経験則的な学生像構成の打破（客観化）と、組織内協働体制の創出・強化を図る点に見出せる。

立命館の事例検討の結果を敷衍すれば、内部質保証のシステムの構築にあたっては、機関のミッションに照らした組織内の「クロスファンクショナル」な協働体制づくり、つまり、大学という固有な組織における責務としての職能と、構造としての部門の相互作用を意図的に活用するというアプローチのさらなる追求が必要である。

この協働体制は、立命館においてはトップマネジメントとは異なるいわゆるミドルレベルでの意思決定を伴う形で成立したが、内部質保証システムを担う仕組みの一形態として機関として適切に位置づけられることが、属人的な協働の形態から脱するためには必要であろう。こういった点が組織全体として課題化され解決されていくことにより、自己点検・評価や教育改善活動の実

質・円滑化、延いては大学における内部質保証の構築に一層資するものとなるだろう。

学士課程答申が枠組みを示したように、人材養成上の目的を組織単位として定め、三つの位相でその実現を図ることが求められている昨今、能力等要件に落とし込まれた教育目標を実現するためには、カリキュラムや教育方法等に関する学部・研究科等の部門単位での工夫にとどまらず、各部門の描く行動計画を束ね、人的・物的・資金的な資源の把握を前提として、その具体的な投入計画を機関として策定するマネジメントが大学には必要となる。本稿が内部質保証の実現のために、クロスファンクショナルリティに着目している理由はそこにある。人材養成上の目的を定めるということは、その実現に向けた営為をクロスファンクショナルに目指すことに他ならない。なぜならカリキュラムであれ、人件費であれ学びの実態であれ、ひとつの職能や部門で対応が完結する課題は極めて限定されるからである。その意味で、大学の自律的・主体的な営みとしての自己点検・評価と教学改善のリンケージは、そうしたクロスファンクショナルな対応の一態様であり、内部質保証システムの構築はそれらの具体的な対応を通じて段階的に実現されよう。とりわけ、立命館のような私立総合大学では、教育成果の最大化を追求する学部・研究科等の教育部門と、他方、設置者として資源把握をしながら具体的な投入計画を立案し事業計画化することにより、これを支援する法人部門の役割を明確化したうえで、IRを双方にとってのマネジメントに不可欠な戦略的ツールと位置づける時期が到来していると言えるだろう。

最後に、今後、内部質保証システム構築を進める上での研究的視座としては、大学組織運営研究の視点を取り入れることも必要となるだろう。機関の内部構造および意思決定の流れの把握に向けた課題であり、機関としてのミッション達成に向けた新たなガバナンスのあり方の模索でもある。可視化されにくい「複雑系システム」とされる大学組織内で、適所においてクロスファンクショナルを実現し有効に機能させるためにも、必要な構成要件・要素の抽出、また各間の作用の関係などについて把握することがシステムの検討・構築において不可欠である。もちろん複雑の度合いや形態は各機関において多様であり、一般化については今後蓄積されるであろう個別の事例研究等をふまえ慎重な検討が必要であるが、それぞれの機関が自らの組織構造を一定俯瞰的に捉え、各構成要素間の作用の関係を把握するための素材を提示していくことは、内部質保証システムの構築に寄与すると考える。また、新たなガバナンスとして内部質保証システムが機能するためには、そうした組織構造研究の成果を前提として、例えばトップレベル・ミドルレベルの意思決定に資するような学内情報の共有方法も含み込んだデータベースのあり方に関わる研究の視点も加味することが必要であろう。

注

- 1) また、大学評価・学位授与機構の川口（2010）の説明においては、内部質保証システムの明確な定義は見当たらないものの、同システムが十分機能していることが自律的組織体としての証明であるとされている。さらに内部質保証システムの概要が図示されている（本稿末資料図参照）。
- 2) これらの課題にかかわって、3つの位相で描かれる学士課程教育で質保証を実現する上で、重層的な構造の大学組織の特殊性がどのように作用するのかを抜きにした議論は現実味を欠くだろう。クラーク、ベッチャー＝コーガンらの大学の組織構造研究からモデルの抽出を試みた羽田は、「高等教育は、組織の総体としてのシステム－個別機関（大学）－中間組織（部局）－基礎組織（学科・講座）－個人の各

レベルで変化をもたらす最大要因が異なる複雑系システムである」(羽田, 2007a, 5)と結論づけている。しかし、羽田によるベッチャー＝コーガンのイギリス高等教育の構造モデルの紹介では、組織内部の「運営様式」および「規範様式」における中央レベル－機関－基礎組織－個人の各階層間の作用や、さらに、「規範様式(外部)」－「規範様式(内部)」－「運営様式(内部)」－「運営様式(外部)」が大学、部局、学科・講座、個人の各階層にどのような作用を及ぼすのかが捨象されているため、「複雑系システム」に擬えられる大学組織がいかなる「複雑さ」をはらんでいるのかが十分に写し取られておらず、具体化されていないという限界がある。このように内部質保証システムにかかわっては、大学の組織構造研究においても未解明の課題が残されており、実践研究の蓄積とともに理論的深化を進めることが必要である。ベッチャー＝コーガンモデルについては、Becher and Kogan (1992)を参照のこと。

- 3) 本稿では、「高等教育全般に亘る研究機能や大学教育の企画開発機能を有する組織」(田中, 2009, 315)の定義を援用している。
- 4) ベン図は、コンプライアンス (compliance) と質の向上 (quality improvement) が二律背反の関係にあるのではないことを示す。むしろ対比・対照的な両者の交点が評価項目における自己評価、第三者評価の内容となる。すなわち人材養成上の目的から学生を主語にした教育目標を設定して、当該の能力養成を促進する成績評価基準を採用する営み (quality improvement) を評価する一方で、人材養成上の目的は学則記載が必要かホームページでの公表でよいか、あるいは成績評価基準の事前明示が目的とする「客観性及び厳格性を確保する」(大学設置基準第25条の2第2項)ための要件を充足しているか (compliance) を同時に評価することが求められている。
- 5) リンドパークは、成功したISOチームが「なすべきことの指示から始めたのではなく、最初に組織の部署それぞれが品質システムにどのように貢献しているかの理解から着手した」例をあげて、組織が果たす機能の相互関係が分かればシステムを理解できるとする。
- 6) IRプロジェクトは、ミッションステートメントとして「教育開発推進機構教育開発支援センターのIRは、全学の学部・研究科・教学機関と協働し、教学改善の意思決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する。」と定めている。
- 7) センターの教員3名、職員3名が主として関与するプロジェクト。センター内では複数のプロジェクトが進行しており、教職員は課題横断的に各プロジェクトに関与する。立命館大学教育開発推進機構教育開発支援センターIRプロジェクトについての詳細はIRプロジェクトWebサイト (<http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/ac/itl/irp/>)を参照のこと。
- 8) 指標例を学部提示する際に、指標例の2つの観点について「水準評価 (compliance) にかかわるもの：最低限守らなければならない水準、法令の遵守状況など」、「教学改善 (improvement) にかかわるもの：学部・研究科等がよりよい教学をめざして取り組む事項」と説明を行った。
- 9) 2010年、立命館大学は京都・滋賀に展開する3つのキャンパスに、13学部、16研究科、学生数約35,000人を擁し、現在の学部構成は法学部・産業社会学部・国際関係学部・政策科学部・文学部・映像学部・経済学部・経営学部・理工学部・情報理工学部・生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部(他、国際インスティテュート、文理総合インスティテュートを設置)となっている。学習環境を含め多様な「学び」の形態が存在すると考えられる。
- 10) 2010年9月21日に開催された、立命館大学教育開発支援センター第2回教学IRセミナーは『「学びの実態調査」からみえるもの』をテーマに学内向けに開催され、調査を実施した複数学部の担当副学部長による分析・調査結果活用に関する報告、センターによる全学視点での分析報告などがおこなわれた。当日は3キャンパスから教職員のほか学生の参加を得た。

<主要参考文献およびウェブサイト>

- Becher, Tony and Kogan, Maurice. *Process and structure in higher education*, second edition, Routledge, London and New York, 1992.
- El-Khawas, Elaine. "Accountability and quality assurance: new issues for academic inquiry", *International Handbook of Higher Education*, Springer, 2007, pp.23-37.
- Saupe, Joe L. *The Functions of Institutional Research*, 2nd edition. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.
- 大場淳「第7章 フランスにおける高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、177 - 195頁。
- 川口昭彦「認証評価の位置づけ・あるべき方向」3 認証評価機関・日本学術会議共催「第1回シンポジウム：これからの大学教育の質保証のあり方－大学と評価機関の役割－」パネリスト講演資料、2010年（4月24日）。
- 佐藤仁・森雅生・高田英一・小湊卓夫・関口正司「大学評価担当者の抱える現場の課題－アンケートの結果から－」『大学評価・学位研究』第9号、2009年、63 - 77頁。
- 渋井進・面高俊宏「国立大学法人評価の実績報告書の作成プロセス－地方総合大学における事例－」『大学評価・学位研究』第10号、2009年、47 - 58頁。
- 大学基準協会『「大学評価」ハンドブック 2009（平成21）年度評価者用 2010（平成22）年度申請大学用』、2009a年、3 - 13頁。
- 大学基準協会『新大学評価システム ガイドブック』、2009b年、1 - 23頁。
- 大学基準協会「大学基準協会の新大学評価システム」大学評価実務説明会配布資料、2010a年（4月28日）。
- 大学基準協会『「大学評価」ハンドブック 2011（平成23）年度申請大学用』、2010b年、12 - 13, 19, 30, 43頁。
- 館昭「国際的通用力を持つ大学評価システムの構築」『大学評価・学位授与研究』第3号、2005年、3 - 19頁。
- 田中正弘「我が国における大学教育研究センター等の特色－業務の多様化と存在の曖昧さ－」『大学論集』第40集、広島大学高等教育研究開発センター、2009年、313 - 325頁。
- 鳥居朋子・山田剛史「内部質保証システム構築に向けた教学 IR と FD の連動」『大学教育学会誌』第32巻第2号、2010年、39 - 42頁。
- 鳥居朋子「内部質保証の視点から－構成要件および運用をめぐる議論－」日本教育制度学会第18回大会課題別セッションV「高等教育におけるグローバル化の影響に関する研究」発表資料、2010年（11月14日）。
- 鳥居朋子「高等教育に関する研究動向－質保証システムに注目して－」『教育制度学研究』日本教育制度学会、第16号、2009年、140 - 145頁。
- 日本学術会議「日本の展望－学術からの提言 2010」
(<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/tenbou/teigen.html> 2010年4月5日)
- 野田文香・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世「高等教育質保証のパラダイム転換期における大学の教育力測定－FDセンターに求められる支援機能および課題－」『立命館高等教育研究』第10号、2010年、141 - 156頁。
- 羽田貴史「大学組織とガバナンスの変容－戦後日本型高等教育の着地点－」広島大学高等教育研究開発センター『大学の組織変容に関する調査研究』COE研究シリーズ27、広島大学、2007a年、1 - 18頁。
- 羽田貴史「質保証に関する状況と課題」広島大学高等教育研究開発センター『21世紀型高等教育システム構築と質の保証－COE最終報告書－第1部（下）』広島大学、2007b年、177 - 185頁。
- 前田早苗「大学質保証における認証評価が果たすべき役割について」『大学評価研究』第8号、2009年、53 - 63頁。
- 宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳世「大学における内部質保証システムの構築に関する現状と課題－立

大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

命館大学の事例を手がかりに－」日本高等教育学会第13回大会自由研究発表資料、2010年（5月29日）。
山田勉「大学認証評価の現状と課題－大学基準協会での3年間の経験から－」『大学行政研究』第5号、2010a年、206－209頁。

山田勉「大学側から見た質保証の課題」3認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム第2回、基調報告配布資料、2010b年（5月15日）。

米澤彰純「国際的な質保証ネットワークと国際機関の活動」塚原修一編『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部、2008年、214－226頁。

リンドバーク，ヘンリーJ.『CFTクロス・ファンクショナル・チームの基礎』財団法人日本企画協会、2003年。

ルイス，リチャード「高等教育における質保証の本質とその発展－変わりゆくもの、変わらないもの－」
広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質保証－第34回（2006年度）
研究員集会の記録－』、2007年、45－46頁。

資料

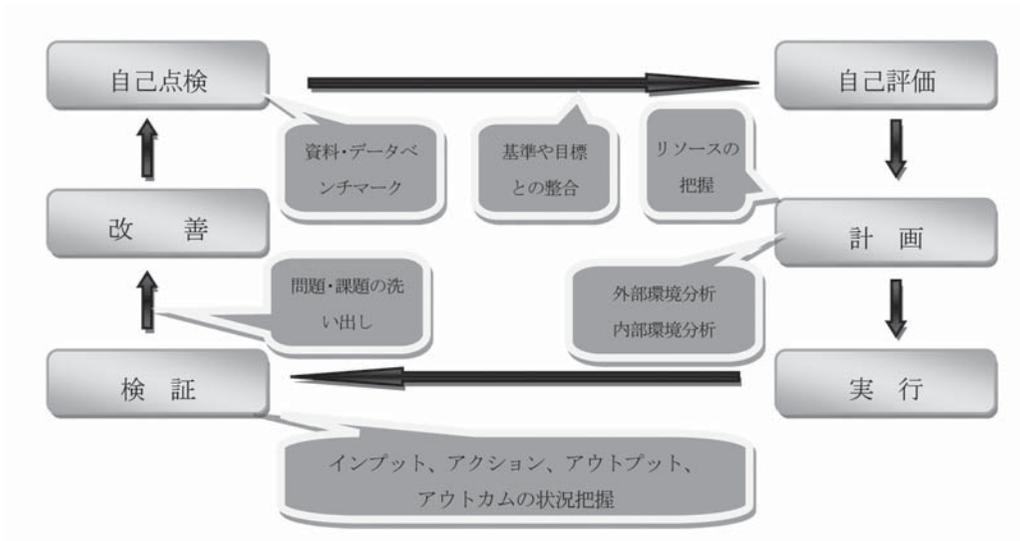


図 内部質保証システムの概要

Approach to Internal Quality Assurance in Universities

-Current States and Issues of Self-Evaluation and Educational improvement

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

YAMADA Tsutomu (Administrative Manager, Office of Planning and Operations Management, The
Ritsumeikan Trust)

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning)

AOYAMA Kayo (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

Abstract

Quality Assurance has become one of key factors for the reform in Japanese higher education. Especially, about the method of constructing an internal quality assurance, many universities are concerned. This paper attempts to discuss the issues for realization of quality assurance in a university. First of all, based on precedence studies, the trend of the institutional certified evaluation and accreditation of Japan is reviewed in the context of internal quality assurance. Secondly, we deal with Ritsumeikan University that will take the institutional certified evaluation and accreditation (2nd period) in 2011. In this case, we focus on the following two aspects; Cross functional team (the cooperation which crossed the section), Effective practice of Institutional Research activities. In conclusion, we find the problem of the present evaluation framework, and insist on the importance of cross-functional approach in order to actualize a quality assurance.

Key Words

Internal Quality Assurance, Self-Monitoring and Self-Evaluation, FD Centers, Student Survey, Institutional Research.

論文

大学生における学習スタイルの違いと学習成果

岡田 有司 ・ 鳥居 朋子
宮浦 崇 ・ 青山 佳世
松村 初 ・ 中野 正也
吉岡 路

要旨

本研究の目的は、学習成果を学生の成長感と GPA から捉え、(1) 学習スタイルの違いが学習成果とどのような関係にあるのか、(2) どのような授業経験が学習スタイルに影響を与えているのかについて検討することであった。質問紙調査によって得られた立命館大学生 1578 名のデータから、以下のことが明らかになった。まず、クラスター分析によって学生は 6 つの学習スタイル群に分類され、6 つの群による学習成果の違いを検討するため分散分析を行った。その結果、同じように授業に出席し学習していても、能動的に学習しているかどうかによって成長感が大きく異なることが示された。また、積極的主張や自発的学習が多くなっても、真面目に授業に取り組み計画的に学習している学生は、GPA や成長感が高いことが示された。次に、授業経験が学習スタイルに与える影響を検討するため重回帰分析を行った。その結果、教員・学生間のコミュニケーションは学習への取り組み方の全ての側面にポジティブな影響を与えていることが示された。

キーワード

インスティテューショナル・リサーチ (IR) 学習成果 学生のエンゲージメント
学習スタイル

問題と目的

1. 大学における質保証と学習成果の評価

近年、高等教育をめぐるグローバル化などを背景に高等教育の市場化が進んでいることが指摘されている(金子、2006; 大場、2009)。日本では 90 年代に以降に大学設置基準の大綱化がきっかけになり市場化が進展した(大場、2009)。そして、規制が緩和され高等教育に競争原理が持ち込まれるようになったことで、日本の大学評価政策は大学設置基準等による厳しい「事前規制」から、改革の成果を問う「事後チェック」も重視する方向へ変化した(江原、2009)。

実際に、中央教育審議会の答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（2002）」では、高等教育における質保証が重要な課題として位置づけられ、規制改革の流れを踏まえながら、大学設置後の状況を評価できるシステム構築の必要性が述べられている。

このように、大学教育の質保証とそれに伴う事後チェックが重視される中で、国内では2000年以降、大学生の学習成果（ラーニングアウトカム）の評価が注目され（Kushimoto, 2010；野田, 2009；小方, 2008；鳥居, 2007；山田, 2009）、それによりインスティテューショナル・リサーチ（IR）の重要性が認識されるようになってきた。中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて（2008）」においても、日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容が学士力として明示され、大学生の学習成果の評価やIRに対するニーズは今後ますます高まると予想される。

2. 学習成果と学生のエンゲージメント

学習成果を評価する枠組みに関して、先行研究ではAstin（1993）のIEOモデル（Input-Environment-Output Model）が広く用いられている（野田, 2009；山田, 2009）。山田（2009）によれば、Inputは既得情報とも言え換えられ、学生の属性や大学入学以前の成績などが含まれる。そして、Environmentとは学生が教育課程の中で経験することを意味しており、Outputには学生の成績や学習成果、学位の取得状況などが相当する。Astin（1993）は、学生の学習成果（Output）には入学時の学生の状況（Input）が大きく影響していることを指摘しているが、同時に学生の能力を向上させるために教育者が直接コントロール可能な環境（Environment）の重要性についても述べている。大学教育が学生の能力の向上を目指していることを考えれば、IEOモデルにおけるEnvironmentにおいて学生がどのような経験をしているのかを明らかにすることは重要だといえる。

ただし、一言に学生の経験といってもここでは次の2つの側面を区分して捉える必要がある。1つは、大学側が学生にどのような学習の機会を提供しているのかという側面である。もう1つは、学生側が大学から提供された学習の機会に対してどのように取り組んでいるのかという側面である。この問題に関して、先行研究では学生の成長を捉える上で学生の学習に対するエンゲージメント（student engagement）を考慮することの重要性が指摘されており、実際に調査研究においても学生のエンゲージメントの高さが学習成果にポジティブな影響を与えていることが示されている（Carini, Kuh, & Klein, 2006；小方, 2008）。国内ではこの問題について実証的に検討した研究は少ないが、小方（2008）の調査では学生のエンゲージメントを能動的学習、授業外学習時間、授業出席率から捉えており、こうした学生のエンゲージメントの高さが汎用的技能や学問的知識、成績の高さに影響していることが示されている。以上のことを踏まえると、学習成果の理解においては学生側が大学での学習にどのようにエンゲージしているのかを考慮することが重要だと考えられる。

3. 学生の多様化と学習スタイル

ここで、国内の大学の状況を見てみると、18歳人口が減少する一方で大学への進学率は上昇し、大学はユニバーサル段階に入っている（塚原, 2009）。このように、大学進学率が高まることで、大学には選択した専門領域を学ぶために入学する者だけでなく、就職や資格のために入学する者、

あるいは明確な目的意識なく入学する者など、様々な動機を持った学生が入学してきていると考えられる。また、学生の質と量を確保するため、一般入試だけでなく、推薦入試やAO入試、附属校などからの内部進学など、様々な入試形態がとられるようになっており、このことは入学時の学力に関しても学生の多様化を推し進めている（山村、2010）。以上のように、幅広い背景を持つ学生が入学してきていることを踏まえると、学習に対するエンゲージメントのあり方も多様化している可能性があり、こうしたエンゲージメントの違いに注目して学習成果との関係を検討していくことが重要だと考えられる。

この問題に関して、先行研究では学習時間や生活時間に基づき学生をタイプ分けし、学習成果との関係について検討した研究がなされている（溝上、2009；溝上・中間・山田・森、2009）。そこからは、授業に参加するだけでなく授業に関連付けられた授業外学習も行っている学生の成長感が高い（溝上他、2009）ことや、授業に出席したり授業外学習を行うとともに様々なメディアに触れたり対人的な活動に積極的な学生ほど成長感が高いこと（溝上、2009）が示されている。このように、学生によって学習やそれ以外の活動に費やす時間は異なっており、そのことが学生の成長にも違いを生じさせるといえよう。ただし、これらの研究では費やした時間という視点で学生がタイプ分けされており、その時間に学生がどのように学習に取り組んでいて、学習への取り組み方が学生によってどのように異なるのかについては積極的に検討されていない。大学での学習においても学習意欲の重要性が指摘されている（見館・永井・北澤・上野、2008；溝上、1996）ことを踏まえると、学習に費やした時間だけでなく、その時間にどのような姿勢で学習に取り組んでいるのかという視点からも、学生のエンゲージメントを捉えていく必要があるだろう。以上のことから、本研究では学習への取り組み方に注目していく。その際に、様々な学習への取り組み方を総合したものとして学習スタイルを位置づけ、その上で学生による学習スタイルの違いと学習成果の関係について検討していく。

4. 大学教育と学生の学習スタイル

これまで学生によるエンゲージメントの違いについて述べてきたが、大学教育の視点に立つと、どのような授業が学生のエンゲージメントに影響しているのかを明らかにすることが重要な課題である。なぜなら、大学は学生のエンゲージメントに対して直接的に介入することは難しいが、授業環境は大学側が直接的にコントロール可能な要因だからである（Astin、1993）。この問題に関して、例えば、木野（2008、2009）は授業アンケートの結果に基づき、授業における教員と学生のコミュニケーションの多さが、学生の学習意欲を向上させることを示している。この知見を踏まえれば、教員が授業のあり方を見直すことによって、間接的に学生のエンゲージメントを改善することができるだろう。このように、大学側がコントロール可能な授業環境とエンゲージメントの関係性を明らかにすることで、大学は学生の学習スタイルに介入することが可能になる。ただし、具体的な授業環境を考えてみると、そこには教員とのコミュニケーションという側面だけでなく、様々な側面が存在する。そこで、本研究では教員とのコミュニケーション以外の側面にも注目し、学習スタイルとの関係について検討していく。

5. 本研究における学習成果を捉える視点

最後に、本研究における学習成果の指標について述べる。大学生の学習成果の指標として、国外では様々な指標が用いられているが、それらは直接評価と間接評価から捉えられている（鳥居・杉本、2010；山田、2009）。例えば、米国カリフォルニア州立大学ロングビーチ校の場合、直接評価には客観テスト、卒業論文などが含まれ、間接評価には学生調査、教員の意見、科目成績や GPA などが含まれている（鳥居・杉本、2010）。

国内の調査研究についてみると、間接評価に含まれる学生調査の結果が学習成果の指標として用いられることが多い（溝上、2009；溝上他、2009；小方、2008；山田、2009）。このことには、客観テストといった直接評価の指標の開発や実施が、学生調査に比べ容易でないことなどが関係していると考えられる。ただし、学生調査は学生による間接的な評価ではあるが、学習成果の指標として信頼できないというわけではない。山田（2009）は、直接評価の方が学習成果を適切に測定しているという印象を持たれやすいが、先行研究からも直接評価の結果と学生調査の結果は整合的であると指摘している。また、学生の内的な態度や姿勢を直接評価で捉えることは難しく、これらの側面を測定できるという点でも学生調査にはメリットがあるといえよう。以上のことから、本研究ではまず学生の自己評価による成長感から学習成果を捉える。

また、近年では総合的な成績である GPA を算出する大学が増えている。上記の区分に基づけば GPA は間接評価に含まれるが、学生調査と異なる点はそれが自己評価ではなく他者評価である点である。GPA は学生の総合的な成績が把握できるだけでなく、大学院の進学や留学の際に考慮される場合もあり、学習成果を捉える上での重要な指標だといえる。しかし、国内の研究では自己評価・他者評価両側面から学習成果を検討した研究は少ないため、本研究では学習成果の指標として GPA についても用いる。

6. 本研究の目的

以上のことから、本研究では学習成果を学生の成長感と GPA から捉え、(1) 学習スタイルの違いが学習成果とどのような関係にあるのか、(2) どのような授業経験が学習スタイルに影響を与えているのかについて検討することを目的とする。

方法

1. 調査対象・時期

2010年1月～5月に、立命館大学の大学生1～4年生を対象に授業時間内や成績表の返却時に質問紙調査を実施した。その結果、1578名の有効回答（有効回答率37%）が得られた。対象者の内訳は、文系学部1学部の学生436名（1年生男313名、1年生女123名）、理系学部2学部の学生1142名（1年生男168名、1年生女28名；2年生男373名、2年生女53名；3年生男132名、3年生女11名；4年生男341名、4年生女36名）であった。

2. 分析に用いた変数

質問紙調査は以下の尺度から構成された。(1) 学習への取り組み方：学生の学習スタイルを

知るため、Benesse 教育研究開発センター（2008）の調査の学習への取り組み方に関する項目を一部修正して用いた（計 24 項目）。「あなたはこれまでの授業およびその予習・復習での学習を通じて、次のような力がどの程度身についたと思いますか」と教示し、回答は「全くあてはまらない～とてもあてはまる」の 4 件法で求めた。（2）大学生の成長感：授業を通じた大学生の成長感を測定するため、Benesse 教育研究開発センター（2008）の調査の大学生活で身についた力に関する項目を一部修正して用いた（計 26 項目）。「あなたは大学の授業に、普段からどのように取り組んでいますか」と教示し、回答は「全く身につかなかった～かなり身についた」の 4 件法で求めた。（3）授業経験：大学での授業の経験について測定するため、Benesse 教育研究開発センター（2008）の調査の授業経験に関する項目を一部修正して用いた（計 20 項目）。「あなたはこれまで大学で次のような授業（正課）を経験しましたか」と教示し、回答は「よくあった～ほとんどなかった」の 4 件法で求めた。なお、質問紙調査には学籍番号についても記入してもらった。学籍番号に基づき、学生の属性に関するデータ（性別・学年・入試形態）と、質問紙調査を実施したセメスターの終了時における累積 GPA（スコアのレンジは 0～5）を得た。

結果

1. 尺度の構成

授業経験に関する尺度について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。因子負荷の低い項目（.40 以下）を除外し因子分析を繰り返した結果、最終的に 3 因子での解釈が妥当であると判断された（Table1）。項目の内容から、F1 は「グループワーク・プレゼンテーション（ $\alpha = .81$ ）」因子、F2 は「教員・学生間のコミュニケーション（ $\alpha = .76$ ）」因子、F3 は「期末以外のテスト・レポート（ $\alpha = .71$ ）」因子と命名した。クロンバックの α 係数をみると .71-.81 となっており、内的一貫性が確認された。

Table1 授業経験に関する尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3
ディスカッションの機会を取り入れた授業	.83	-.02	-.07
グループワークなどの協同作業をする授業	.74	.05	.04
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	.71	.01	.04
教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（意見交換・質問・対話など）が取れる授業	-.05	.84	-.03
学生同士が授業時間内にコミュニケーション（意見交換・質問・対話など）が取れる授業	.13	.64	.03
授業以外でも教員や学生とコミュニケーション（意見交換・質問・対話など）が取れる授業	.00	.61	.01
学期末以外にもテストが課される授業	-.01	.01	.75
学期末以外にもレポートが課される授業	.00	-.01	.74
因子間相関	F1	F2	
	F2	.65	
	F3	.27	.28

学習への取り組み方に関する尺度について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。

因子負荷の低い項目 (.40 以下) を除外し因子分析を繰り返した結果、最終的に 4 因子での解釈が妥当であると判断された (Table2)。項目の内容から、F1 は「勤勉的受講態度 ($\alpha = .81$)」因子、F2 は「積極的主張 ($\alpha = .80$)」因子、F3 は「自発的学習 ($\alpha = .73$)」因子、F4 は「計画的学習 ($\alpha = .74$)」と命名した。クロンバックの α 係数をみると .73-.81 となっており、内的一貫性が確認された。

Table2 学習への取り組み方に関する尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
授業に必要な教科書・資料、ノートなどを毎日持参する	.72	-.02	.04	-.19
履修登録した科目は途中で投げ出さない	.69	.02	-.09	-.02
授業で出された宿題や課題をきちんとする	.66	.03	-.03	.05
授業に遅刻しないようにする	.64	-.02	-.03	-.04
レポートやテストを提出する前に見直す	.55	.02	.04	.11
できるかぎりよい成績を取ろうとする	.49	.00	-.04	.25
授業で配布された資料などを整理する	.41	-.06	.07	.19
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	.10	.88	-.03	-.09
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	-.08	.83	-.07	.08
クラス全員の前で、積極的に質問する	-.13	.56	.02	.18
グループワークやディスカッションでは、異なる意見の立場に配慮する	.14	.49	.24	-.14
授業で興味を持ったことについて主体的に勉強する	-.07	.01	.83	-.03
授業とは関係なく、興味を持ったことについて自主的に勉強する	-.09	.04	.70	.01
授業でわからなかったことは、自分で調べる	.20	-.05	.53	.04
計画を立てて勉強する	.03	.03	-.09	.80
自分の意思で継続的に勉強する	.00	.03	.23	.61
因子間相関	F1	F2	F3	
	F2	.27		
	F3	.41	.51	
	F4	.45	.43	.55

学生の成長感に関する尺度について因子分析 (主因子法・プロマックス回転) を行った。因子負荷の低い項目 (.40 以下) を除外し因子分析を繰り返した結果、最終的に 5 因子での解釈が妥当であると判断された (Table3)。項目の内容から、F1 は「問題解決能力 ($\alpha = .81$)」因子、F2 は「主体的行動 ($\alpha = .78$)」因子、F3 は「外国語運用能力 ($\alpha = .86$)」因子、F4 は「社会的モラル ($\alpha = .73$)」、F5 は「国際的視野 ($\alpha = .67$)」と命名した。クロンバックの α 係数をみると .67-.81 であり、国際的視野ではやや低くなっているが、項目数を考慮すると一定の内的一貫性が確認されたといえる。

Table3 学生の成長感に関する尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5
現状を分析し、問題点や課題を明らかにすること	.82	.03	-.02	-.06	-.02
ものごとを批判的・多面的に考えること	.73	-.02	.01	-.01	.02
筋道を立てて論理的に問題を解決すること	.62	.06	-.02	.03	.05
多用な情報から適切な情報を取捨選択すること	.60	.12	.05	.05	-.09
自分で目標を設定し、計画的に行動すること	.03	.70	-.03	-.03	.05
進んで新しい知識・技能を身につけようとする	.16	.65	.00	-.07	-.03
自ら先頭に立って行動し、グループをまとめること	.01	.63	-.02	-.04	.09
他人と協力しながらものごとを進めること	-.04	.56	.07	.25	-.10
外国語で聞き、話す力	-.01	.03	.90	-.04	.01
外国語で読み、書く力	.03	-.03	.83	.04	.03
社会のルールにしたがって行動すること	-.10	-.02	.00	.90	-.04
ものごとを倫理的に判断し行動すること	.30	-.11	.01	.55	.06
自分の感情を上手にコントロールすること	.02	.15	-.03	.47	.07
国際的な視野	-.06	.01	.11	-.05	.74
社会や文化の多様性を理解し、尊重すること	.06	.04	-.07	.11	.62
因子間相関	F1	F2	F3	F4	
	F2	.73			
	F3	.32	.40		
	F4	.63	.57	.30	
	F5	.56	.55	.48	.57

2. 学生の成長感と GPA の関係

ここでは、学生の成長感と GPA の関係について検討するため、相関係数を求めた (Table4)。その結果、GPA と成長感のそれぞれの側面との相関係数は .04-.14 となっており、関連は弱いことが示された。

Table4 学生の成長感と GPA の関連¹⁾

	問題解決能力	主体的行動	社会的モラル	国際的視野	外国語運用能力	GPA
問題解決能力	-					
主体的行動	.63 **	-				
社会的モラル	.56 **	.51 **	-			
国際的視野	.44 **	.44 **	.46 **	-		
外国語運用能力	.27 **	.34 **	.26 **	.40 **	-	
GPA	.10 **	.14 **	.04	.06 *	.11 **	-

1) * 5%水準で有意 ** 1%水準で有意

3. 学習への取り組み方による学生の分類

学生による学習スタイルの違いについて検討するため、学習への取り組み方に基づきクラスター分析 (Ward 法) を行った。各クラスターに含まれる人数が少なくなりすぎないように配慮した結果、6 群での解釈が妥当と判断された。6 つの群によって、学習への取り組み方のそれぞれの側面がどのように異なるのかを検討するため、1 元配置の分散分析を行い、有意であった場合には多重比較 (Tukey 法) を行った (Table5)。

その結果、クラスター 1 (CL1) は全ての側面で最も得点が高くなっていったため、高学習意欲

群と命名した（132名、8.57%）。クラスター2（CL2）は、勤勉的受講態度や計画的学習については中程度であったが、積極的主張や自発的学習が相対的に低かったため、受動的学習群と名付けた（134名、8.70%）。クラスター3（CL3）は勤勉的受講態度や計画的学習の得点が中程度で、積極的主張や自発的学習が相対的に高かったため、能動的学習群とした（429名、27.86%）。クラスター4（CL4）はそれぞれの側面の得点が全体的に低いことが示されたため、学習意欲低調群と命名した（396名、25.71%）。クラスター5（CL5）は勤勉的受講態度や計画的学習が相対的に高く、積極的主張や自発的学習が中程度であったため、勤勉的学習群と名付けた（328名、21.30%）。クラスター6（CL6）は全ての側面での得点が最も低かったため、学習無気力群とした（121名、7.86%）。学習への取り組み方の得点を標準化し、それぞれの群の特徴を捉えやすくするために図示したのがFigure1である。

Table5 6つのクラスターによる学習への取り組み方の違い

	CL1:高学習意欲群①	CL2:受動的学習群②	CL3:能動的学習群③	CL4:学習意欲低調群④	CL5:勤勉的学習群⑤	CL6:学習無気力群⑥	F	多重比較
N	132	134	429	396	328	121		
勤勉的受講態度	3.61	3.24	3.24	3.02	3.36	2.62	79.17 ***	①>②③⑤>④>⑥, ⑤>③
SD	.33	.49	.43	.47	.45	.65		
積極的主張	2.96	1.33	2.66	2.13	2.17	1.39	367.80 ***	①>③>④⑤>②⑥
SD	.69	.31	.46	.38	.39	.40		
自発的学習	3.46	2.17	3.08	2.33	2.43	1.48	460.82 ***	①>③>⑤>④>②>⑥
SD	.45	.41	.38	.40	.48	.43		
計画的学習	3.65	2.46	2.57	1.84	2.90	1.28	651.54 ***	①>⑤>②③>④>⑥
SD	.39	.51	.45	.37	.43	.35		

1) *** 0.1%水準で有意

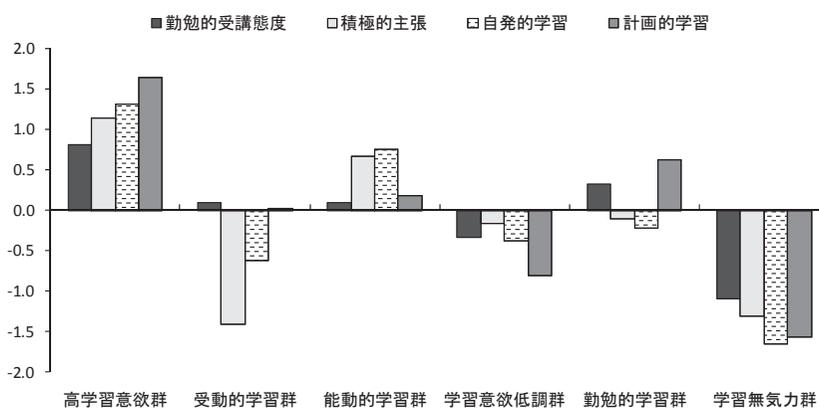


Figure1 標準化得点に基づく6つの群の特徴

次に、学生の属性と学習スタイルがどのような関係にあるのかを検討するため、 χ^2 検定を行った。その結果、男女 ($\chi^2(5) = 4.68, N.S.$)、文系・理系 ($\chi^2(5) = 8.55, N.S.$)、入試形態 ($\chi^2(10) = 13.68, N.S.$) とともに、有意差は検出されなかった (Table6・Table7・Table8)。そのため、本研究のデータからはこれらの学生の属性によって学習スタイルが大きく変わることはないことが示された。

Table6 性別と学習スタイル6群のクロス集計

	高学習意欲群	受動的学習群	能動的学習群	学習意欲低調群	勤勉的学習群	学習無気力群	合計
男	110	107	365	340	272	97	1291
%	8.52%	8.29%	28.27%	26.34%	21.07%	7.51%	100.00%
女	22	27	64	56	56	24	249
%	8.84%	10.84%	25.70%	22.49%	22.49%	9.64%	100.00%

Table7 文系・理系と学習スタイル6群のクロス集計

	高学習意欲群	受動的学習群	能動的学習群	学習意欲低調群	勤勉的学習群	学習無気力群	合計
文系	49	35	124	97	88	35	428
%	11.45%	8.18%	28.97%	22.66%	20.56%	8.18%	100.00%
理系	83	99	305	299	240	86	1112
%	7.46%	8.90%	27.43%	26.89%	21.58%	7.73%	100.00%

Table8 入試形態と学習スタイル6群のクロス集計

	高学習意欲群	受動的学習群	能動的学習群	学習意欲低調群	勤勉的学習群	学習無気力群	合計
一般入試	83	76	253	222	180	58	872
%	9.52%	8.72%	29.01%	25.46%	20.64%	6.65%	100.00%
学内推薦	3	12	37	38	26	14	130
%	2.31%	9.23%	28.46%	29.23%	20.00%	10.77%	100.00%
特別入試	46	46	139	136	122	49	538
%	8.55%	8.55%	25.84%	25.28%	22.68%	9.11%	100.00%

4. 学習スタイルによる学習成果の違い

ここでは、学習スタイルによって学生の学習成果がどのように異なるのかについて検討するため、1元配置の分散分析を行い、有意であった場合には多重比較（Tukey法）を行った（Table9）。学習成果の得点を標準化し、6群による学習成果の違いを捉えやすくするために図示したのがFigure2である。

まず成長感についてみると、高学習意欲群は全ての側面で最も得点が高く、逆に学習無気力群は全ての側面で得点が低いことが示された。能動的学習群と勤勉的学習群についてみると、これらの群は全ての側面において高学習意欲群について得点が高くなっていた。受動的学習群と学習意欲低調群については、全体的に学習無気力群よりは得点の高いことが示された。ただし、外国語運用能力については受動的学習群と学習無気力群に差は見られなかった。また、問題解決能力については受動的学習群が学習意欲低調群よりも低くなっていた。

GPAについては、まず学習無気力群が最も低いことが示された。また、高学習意欲群と勤勉的学習群は能動的学習群・学習意欲低調群よりもGPAが高く、能動的学習群の方が学習意欲低調群よりもGPAが高かった。更に、高学習意欲群は受動的学習群よりもGPAが高いことも示された。

Table9 6つの学習スタイルによる学習成果の違い

	高学習意 欲群① N 132	受動的学 習群② 134	能動的学 習群③ 429	学習意欲低 調群④ 396	勤勉的学 習群⑤ 328	学習無気 力群⑥ 121	F	多重比較
問題解決能力	3.21	2.47	2.87	2.62	2.79	2.04	81.43 ***	①>③⑤>④>②>⑥
SD	.64	.57	.46	.50	.43	.71		
主体的行動	3.28	2.36	2.84	2.47	2.75	1.92	128.81 ***	①>③⑤>②④>⑥
SD	.51	.54	.48	.47	.44	.64		
社会的モラル	3.19	2.62	2.91	2.69	2.84	2.33	32.87 ***	①>③⑤>②④>⑥
SD	.67	.67	.55	.57	.53	.80		
国際的視野	2.81	2.11	2.62	2.26	2.50	1.84	46.58 ***	①>③⑤>②④>⑥
SD	.75	.72	.66	.59	.62	.76		
外国語運用能力	2.80	2.09	2.53	2.28	2.44	1.91	31.05 ***	①>③⑤>②④⑥, ④>⑥
SD	.85	.74	.66	.63	.67	.82		
GPA	3.27	2.94	2.93	2.74	3.12	2.49	20.74 ***	①②③④⑤>⑥
SD	.74	.76	.80	.81	.76	.78		①⑤>③>④, ①>②

1) *** 0.1%水準で有意

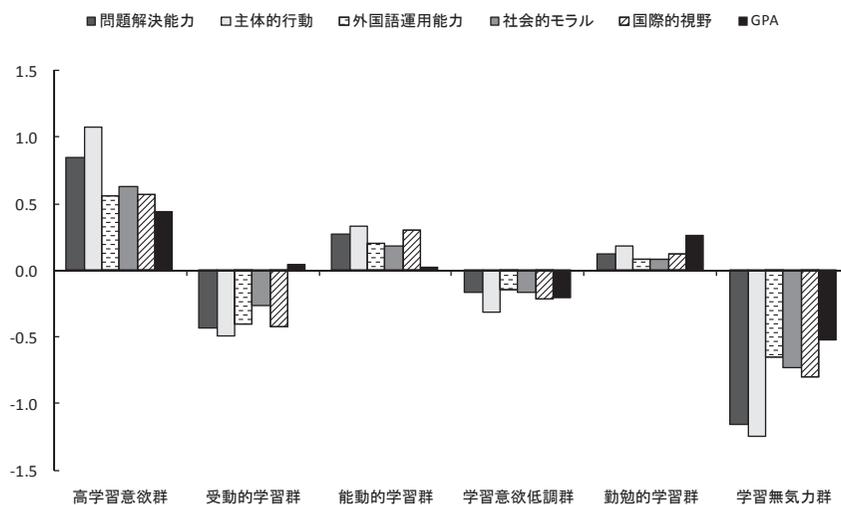


Figure2 標準化得点に基づく6つの学習スタイルによる学習成果の違い

5. 授業経験と学習への取り組み方の関係

ここでは授業経験が学習への取り組み方に与える影響について検討するため、重回帰分析を行った (Table10)。その結果、教員・学生間のコミュニケーションは全ての学習への取り組み方の側面にポジティブな影響を与えていることが示された。また、グループワーク・プレゼンテーションは、勤勉的受講態度以外の側面に正の影響を与えていた。一方、期末以外のテスト・レポートに関しては勤勉的受講態度のみに影響を与えていることが示された。

Table10 授業経験が学習への取り組み方に与える影響

	勤勉的受講態度	積極的主張	自発的学習	計画的学習
グループワーク・プレゼンテーション	.05	.25 ***	.06 *	.10 **
教員・学生間のコミュニケーション	.11 ***	.21 ***	.19 ***	.13 ***
期末以外のテスト・レポート	.12 ***	-.03	.03	.01
adjR ²	.04 ***	.15 ***	.05 ***	.04 ***

1) * 5%水準で有意 ** 1%水準で有意 *** 0.1%水準で有意

考察

本研究では、学習成果を学生の成長感と GPA から捉え、(1) 学習スタイルの違いが学習成果とどのような関係にあるのか、(2) どのような授業経験が学習スタイルに影響を与えているのかについて検討を行ってきた。以下では、分析結果に基づきこれらの問題について考察していく。

1. 学習スタイルの違いについて

まず学習スタイルについてだが、本研究では学習への取り組み方に基づき6つの学習スタイル(高学習意欲群・受動的学習群・能動的学習群・学習意欲低調群・勤勉的学習群・学習無気力群)に学生が分類された。このように、一言に大学生といってもその学習スタイルは様々だといえる。そして、こうした学習スタイルの違いを生じさせる要因は Astin (1993) の IEO モデルを踏まえると大きく2つの側面から考えられる。

1つは、大学教育が始まる以前の学生の状況であり、本研究ではこうした要因として学生の属性について取り上げた。しかし、属性別(性別・専攻・入試形態)の分析からは、こうした属性によって学習スタイルが大きく変わることはないことが示された。そのため、冒頭では入試政策の変化などを背景に入学してくる学生の多様化が進んでいると述べたが、そのことは必ずしも学習スタイルの違いにつながっていない可能性がある。ただし、本研究では属性別の分析の際に、各カテゴリーに含まれるサンプル数が十分でないケースもあったため、この問題については更にサンプル数を増やした上で再検討する必要があるだろう。また、本研究では取り上げられなかったが、大学教育が始まる以前の学生の状況としては、属性以外にも様々な要因が考えられる。例えば、半澤(2007)は入学以前に持っている大学での学習に対するイメージが入学後の学業意識に影響することを指摘している。この他にも、入学以前の学習経験や成績、入学動機によって学習スタイルは異なってくる可能性があるだろう。

学習スタイルの違いを生じさせるもう1つの側面は、大学入学後の経験である。本研究では授業経験に注目し学習スタイルに与える影響について分析を行ったが、以下で考察するように両者には関係のあることが示された。また、学生は大学生活で授業以外にも様々な経験をしており、正課外での活動も大学生の学習に影響を与えていることが示されている(溝上, 2009)。そのため、正課外の活動も学習スタイルの違いに関係していると予想される。

以上のように、学習スタイルは大学教育が始まる以前の学生の状況と入学後の大学生活での経験によって異なってくると考えられる。本研究では取り上げた要因が限られていたため、学習スタイルの違いが生じる原因について詳細に検討できなかった。今後は、本稿でとり上げられなかった要因も含め、上述の2つの側面から総合的に学習スタイルのあり方に影響を与える要因を明らかにしていくことが重要だろう。

2. 学習スタイルと学習成果の関係

学習スタイルによって学習成果がどのように異なるのかについて分析した結果、高学習意欲群は成長感・GPA とともに高い一方で、学習無気力群は成長感・GPA とともに最も低く対照的であった。これらの群の割合をみると、学習に積極的に取り組むことで成長を実感し成績もよい学生が1割

弱存在する一方で、学習に意欲が持てず不全感を抱え成績も低迷している学生が1割弱存在することになる。大学教育を考えると、こうした学習に意欲的になれない学生をいかに把握し介入するかが重要な課題になるだろう。そして、そのためには上述のようにどの要因がこうした学習スタイルに影響しているのかについて更なる検討を行っていく必要がある。

次に、能動的学習群と受動的学習群についてみると、これらの群は GPA では差がなかったが、成長感では能動的学習群は比較的高かったのに対し、受動的学習群は成長感が低いことが示された。先行研究でも能動的学習が学生の成長にポジティブな影響を与えていることが示されており(小方、2008)、本研究でも同様の結果が得られた。両群が成長感の得点のみ対照的であったことには、相関分析において成長感と GPA の相関が低かったことが表れているといえよう。このように、学生の自己評価である成長感と、教員による他者評価である GPA が一致しないことには様々な理由が考えられるが、まず本研究で尋ねた成長感と GPA では学習成果の異なる側面を測定していることが想定される。このことを踏まえると、学生はテストやレポートでよい点数を取ることを以外の側面で、正課を通して様々なことを学び取っている可能性があるだろう。あるいは、学生は全ての科目でよい成績をとることをそれほど重視しているわけではなく、ある科目での学習が成長感に大きく関係していることも考えられる。しかし、GPA は総合的な成績であるため関連が見られないという可能性もあるだろう。

能動的学習群と受動的学習群の特徴について考えてみると、これらの群は勤勉的な受講態度や計画的な学習には違いがないが、積極的な主張や自発的な学習においては対照的であった。つまり、表面的には両群ともある程度授業に出席し計画的な学習もしており、成績という点では差はない。しかし、能動的に学習に取り組んでいるかどうかによって成長したという実感が大きく異なっている。先行研究では大学生の学習における内発的動機づけの重要性が指摘されているが(溝上、1996)、能動的学習群の学生は知的好奇心などを背景に内発的に動機づけられた形で学習に取り組んでおり、そのことが成長感を高めているのだと考えられる。一方、受動的学習群の学生は単位取得などの外発的な動機に基づき学習に取り組んでいる学生だと推察され、こうした動機で学習に取り組んでいる場合は成長をあまり実感できないといえるだろう。

勤勉的学習群についてみると、この群は積極的な主張や自発的な学習が多いわけではないが、勤勉的受講態度や計画的学習の得点が比較的高く、計画を立てて真面目に授業に取り組んでいる学生だと考えられる。そして、この群は全体的に成長感も GPA も高くなっていた。この結果を踏まえると、能動的学習群は知的好奇心などによって内発的に動機づけられることで成長感が高くなっていたが、必ずしもこうした動機で学習に取り組んでいなくても、学習の成果は得られるといえよう。このことに関して、動機づけ研究で広く用いられている自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)では外発的動機づけの中にもいくつかの段階があり(岡田、2010)、外発的動機づけが一概にネガティブなものとはいえないことが指摘されている(岡田・中谷、2006)。このことを考慮すると、勤勉的学習群は好奇心といった内発的動機で学習をしているというよりは、大学での学習に就職や資格の取得に必要であるという利用価値(伊田、2003)を認識し、学習に取り組んでいる可能性がある。そして、このことが勤勉的受講態度や計画的学習の得点の高さにつながっていると解釈できる。以上のことから、必ずしも内発的に動機づけられていなくても、大学の学習に価値を認め自律的に学習できている学生は学習成果を得られると考えられる。

最後に、学習意欲低調群についてだが、この群は全体的に成長感・GPAともに低くなっており、学習無気力群について注意が必要な学生だといえる。この群の特徴は、学習への取り組み方の中でも勤勉の学習態度と計画的学習が低い傾向にあり、きちんと授業に参加したり継続的に学習することに困難があると予想される。こうした状態が続いた場合、更に学習に意欲が持てなくなり、学習無気力群に移行してしまう危険性があると考えられるため、学習の習慣を身につけられるかが重要な課題になるといえるだろう。

3. 授業経験と学習スタイル

本研究では授業経験が学生の学習スタイルに与える影響について分析を行ったが、そこからはグループワーク・プレゼンテーション、教員・学生間のコミュニケーション、期末以外のテスト・レポートといった授業経験のそれぞれが、学習への取り組み方に影響を与えていることが示された。そのため、大学での授業環境を見直すことで、学生の学習スタイルにもポジティブな変化をもたらすことが可能だといえる。先行研究では教員とのコミュニケーションが学習意欲を高めることが報告されているが（木野、2008、2009；見館他、2008）、本研究でも教員・学生間のコミュニケーションは学習への取り組み方の全ての側面に影響を与えていた。そのため、対教員や学生同士のコミュニケーションをとり入れた授業を展開することが、学生の学習意欲を高める上で特に重要だといえるだろう。また、グループワーク・プレゼンテーションは積極的主張への影響力が大きかったが、このように学生側が発表などを行う環境があることで、学生は能動的に学習に取り組むようになると考えられる。期末以外のテスト・レポートに関しては勤勉の受講態度に影響しており、定期的にこうした課題があることで学生は学習の習慣を身につけることができるといえよう。以上のように、どのような授業を展開するかによって学生の学習スタイルも異なってくるといえ、大学教育の視点に立つと学生に期待する学習スタイルを意識した上で、授業の設計や学習活動等を見直していくことが重要だと考えられる。

4. 今後の課題

まずデータに関してだが、本研究では有効回答率が37%と低く、回答した学生にバイアスが生じている可能性がある。そのため、今後は実施方法などを見直し有効回答率を高めた上で調査・分析を行う必要があるだろう。また、本研究の結果は立命館大学生のデータに基づくものであり、得られた知見をそのまま一般化することには限界がある。大学の種類や難易度などによって学生の質は異なることから、他大学においても本研究と同様な知見が得られるのかについて検討していくことが重要である。更に、本研究は一時点でのデータを用いており、縦断データを用いた分析はできなかった。学習スタイルと学習成果の因果関係を明らかにするために、今後は縦断データを用いた分析が必要だろう。

次に、本研究では学生の属性によって学習スタイルが異なるのかについては分析を行ったが、上述のように入学動機や入学以前の成績などと学習スタイルの関係については検討できなかった。こうした入学以前の学生の状況によっても学習スタイルは異なる可能性があることから、今後はこうした要因についても分析を行うことが重要だといえる。また、本研究では学習の文脈に焦点をあてて検討を行ったが、例えば学習には受身でも正課外の活動では能動的な学生なども存在す

る。正課外の活動も学習成果に影響していることを踏まえると（溝上、2009）、今後はこうした側面にも注目していく必要があるだろう。授業経験に関して、本研究では因子分析により授業経験を3つの側面から捉えたが、授業にはそれ以外にも様々な側面がある。そのため、より詳細に授業経験を捉えた上で、学習スタイルとの関係を明らかにしていくことが望まれる。

5. 参考文献

- Astin, A. W. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phoenix, Arizona, Oryx Press, 1993.
- Benesse 「大学生の学習・生活実態調査」 Benesse 教育研究開発センター、2008 年。（http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/index.html、2010 年 11 月 25 日）
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. "Student Engagement and Student Learning: Testing and Linkages." *Research in Higher Education*, 47 (1), 2006, pp.1-32.
- 中央教育審議会答申 「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」 中央教育審議会、2002 年。
- 中央教育審議会答申 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」 中央教育審議会、2008 年。
- 江原武一 「日本における大学評価の進展」『立命館高等教育研究』第 9 号、2009 年、93-108 頁。
- 半澤礼之 「大学生における『学業に対するリアリティショック』尺度の作成」『キャリア教育研究』第 25 巻第 1 号、2007 年、15-24 頁。
- 伊田勝憲 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から」『教育心理学研究』第 51 巻第 4 号、2003 年、367-377 頁。
- 金子元久 「高等教育における市場化—国際比較からみた日本」『比較教育学研究』第 32 巻、2006 年、149-163 頁。
- 木野茂 「授業アンケートに見るコミュニケーションの効果—改訂された新授業アンケートの結果から」『立命館高等教育研究』第 8 号、2008 年、123-145 頁。
- 木野茂 「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて」『京都大学高等教育研究』第 15 号、2009 年、1-13 頁。
- Kushimoto, T. "Outcomes Assessment and Its Role in Self-reviews of Undergraduate Education: In the Context of Japanese Higher Education Reforms since the 1990s." *Higher Education*, 59 (5), 2010, pp. 589-598.
- 見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳 「大学生の学習意欲、大学生生活の満足度を規定する要因について」『日本教育工学会論文誌』第 32 巻第 2 号、2008 年、189-196 頁。
- 溝上慎一 「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』第 2 巻、1996 年、184-197 頁。
- 溝上慎一 「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』第 15 巻、2009 年、107-118 頁。
- 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子 「学習タイプ（授業・授業外学習）による知識・技能の獲得差違」『大学教育学会誌』第 31 巻第 1 号、2009 年、112-119 頁。
- 野田文香 「アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能」『立命館高等教育研究』第 9 号、2009 年、125-140 頁。
- 小方直幸 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第 11 巻、2008 年、45-64 頁。
- 岡田涼 「自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関係数の統合」『パーソナリティ研究』第 18 巻第 2 号、2010 年、152-160 頁。
- 岡田涼・中谷素之 「動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから」『教育心理学研究』第 54 巻第 1 号、2006 年、1-11 頁。

大場淳 「日本における高等教育の市場化」『教育学研究』第76巻第2号、2009年、185-196頁。

Ryan, R. M., & Deci, E. L. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist*, 55, 2000, pp. 68-78.

鳥居朋子 「データ主導による教育改善のシステムに関する考察—米国ニューヨーク州立大学の『アルバニー教育効果測定モデル』を手がかりに」『名古屋高等教育研究』第7巻、2007年、105-124頁。

鳥居朋子・杉本和弘 「米・豪における大学の学習成果測定に関する考察—意思決定支援機能としてのIRに注目して」日本高等教育学会第13回大会、2010年5月、自由研究発表資料。

塚原修一 「高等教育 序論」 広田照幸監修・塚原修一編著 『高等教育—リーディングス日本の教育と社会⑫』日本図書センター、2009年、3-15頁。

山田礼子 「学生の情緒的側面の充実と教育成果—CSSとJCSS結果分析から」『大学論集（広島大学高等教育研究開発センター）』第40集、2009年、181-198頁。

山村滋 「高校と大学の接続問題と今後の課題—高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して」『教育学研究』第77巻第2号、2010年、157-170頁。

Learning Style Differences among University Students and Learning Outcomes

OKADA Yuji (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning)

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

AOYAMA Kayo (Administrative staff, Office of Development and Support of Higher Education)

MATSUMURA Hajime (Administrative staff, Office of Graduate Studies)

NAKANO Masaya (Administrative staff, Office of Development and Support of Higher Education)

YOSHIOKA Michi (Administrative staff, Office of Development and Support of Higher Education)

Abstract

The purposes of this study were (1) to examine the relationship between learning style and learning outcomes, (2) to determine the influence of learning experience on learning style. Student learning outcomes were measured by student's feeling of growth and GPA. A questionnaire was administered to 1578 Ritsumeikan university students, and data analysis showed the following results. At first, students were classified into six learning style groups by cluster analysis, and one-way ANOVAs were executed to reveal the difference of learning outcomes among these six groups. As a result, students who have active learning style reported significantly higher score of feeling of growth compared with students who have passive learning style, even attendance at classes and planned study were comparable level. It was also shown that students who have diligent learning style indicated relatively higher score of feeling of growth and GPA, even though assertions in classes and self-motivated learning were not much. Secondly, multiple regression analyses were conducted to reveal the influences of learning experiences on learning style. Analyses showed that teacher-student communication had positive effects on every aspect of student's learning approaches.

Key words

Institutional Research (IR), Learning Outcomes, Student Engagement, Learning Style

実践研究

プロジェクト学習 (PBL) の授業設計・実践における 背景理論とその評価

—「環境・デザイン実習」の実践を通して—

八重樫 文
佐藤 圭輔

要 旨

本稿では、2010年度前期に立命館大学文理総合インスティテュート／環境・デザイン・インスティテュートで開講された「環境・デザイン実習」における授業設計の理念と実施のプロセスおよび、その評価に関する報告を行うことで、その教学成果を各学部教学をはじめ広く発展的に継承するために有用な知見を明らかにすることを目的とした。本授業では「学習」を「共同体との社会的な関わり」と定義し、この学習観に基づいたデザイン教育の特徴的要素を援用した授業設計と実践を行った。また授業実践内容の評価の結果、学習者は、他学習者との社会関係や社会的距離を示す学習共同体意識が高まったことが示された。また、学習者相互評価の結果分析から、本授業実践における学習者のアイデンティティ形成に学習共同体意識が影響していたことが示唆された。

キーワード

プロジェクト学習, Problem/Project-Based Learning, 学習共同体意識, 相互評価

1. はじめに

近年、大学教育に課される学生の質保証の問題などを背景に、大学教育に対する要請のひとつとして、教員による一方向の授業形態から、学習者が参画可能な双方向での授業形態への転換が求められている(藤本ほか2009)。その具現策のひとつとして、学生がグループになって議論を行い、互いに分業しながら体験的に学んでいくことで、さまざまな知識を学生が主体的・能動的に理解し、問題解決課題を学習する授業形態であるプロジェクト学習(PBL: Problem/Project-Based Learning)(Gijbels, et al.2005)が注目されている。

筆者らが所属する立命館大学文理総合インスティテュートの1コースである環境・デザイン・インスティテュートでは、持続可能な社会の実現を目指して現場で求められる課題解決能力を修得するために、これまでに演習・実習系科目が積極的に開講されてきた¹⁾。これらの演習・実習系科目での実践は、学習者が参画可能な双方向での授業形態という、近年の大学教育に対する要

請のひとつにこたえるものであったと考える。

文理総合インスティテュートは、2010 年度で学生募集が停止され、その教学成果は各学部教学に発展的に継承される。しかし、これまでに実施された演習・実習系科目に関して、授業実践の成果形態（制作物や発表・報告会の様子など）は大学の広報媒体などを通して多く紹介されてきたが、授業設計や実施に関する背景思想や理論、教員・学生の活動プロセスの分析・評価など、授業運営の内部に関する詳細が報告されたものは少ない。授業設計の理念や実施のプロセスを明らかにし共有可能にすることは、教学成果を各学部教学に発展的に継承するために有用なことでありと考える。

環境・デザイン・インスティテュートにおける演習・実習系科目のうち、筆者らが担当する「環境・デザイン実習」では、特に課題解決能力の修得に注力し、PBL の実践を行ってきた。本稿では、2010 年度前期「環境・デザイン実習」における授業設計の理念と実施のプロセスおよび、評価に関する報告を行うことで、その教学成果を各学部教学をはじめ広く発展的に継承するために有用な知見を明らかにすることを目的とする。

2. 授業設計の背景となる概念

本章では、まず「環境・デザイン実習」の授業設計の礎となる学習観についてまとめる。

2. 1. 学習観の変化

従来の教授・学習とは、よく知っている者がその知識を、まだよく知らない未熟な者へ教授・伝達する作業だと捉えられてきた。これまで一般的だったこのような考え方に基づいた授業では、あらかじめ教師によって整理された正しい情報のみが学習者に提示され、学習者はできるだけすばやく、その情報を習得することが目的とされていた（大島 1999）。しかし、課題解決能力の修得のためには、このような従来の授業・学習観では対応しきれない。これには佐伯（1998）の「そもそも『学習』の概念自体も、『教え込み』の結果として個々の学習者が習得するという発想から脱皮し、市民が社会的な実践活動の中で互いに学び合うという側面を重視した概念に変わる必要がある」という指摘に代表されるような、従来の学習観の転換が必要となる。

人間の知的活動における学習観について、SFARD（1998）は「Acquisition metaphor（獲得メタファ）」と「Participation metaphor（参加メタファ）」に分類し比較している（表 1）。従来の一般的な「教授」が行われる「授業」では、人間の心を容器と見立て、そこに材料である「知識」を注ぎこむことが学習とされてきた（美馬・山内 2005）。このような、学習を「知識獲得の行為」と捉えることを SFARD は「獲得メタファ」と呼んでいる。一方で、学習を「共同体との社会的な関わり」として捉えることを SFARD は「参加メタファ」と呼び、このような枠組みで学習を捉える研究が、状況的学習論を中心に発展した。

表1 The Metaphorical Mappings (SFARD 1998) (訳は筆者による)

Acquisition metaphor (獲得メタファ)		Participation metaphor (参加メタファ)
Individual enrichment (個人の豊かさ)	Goal of learning (学習目標)	Community building (共同体の形成)
Acquisition of something (獲得すること)	Learning (学習)	Becoming a participant (共同体の参加者になること)
Recipient (consumer), (re-) constructor (知識を受ける者, 消費する者, 再構築する者)	Student (学ぶ人)	Peripheral participant, apprentice (共同体の周辺の参加者, 見習い)
Provider, facilitator, mediator (知識の供給者, 世話人, 媒介者)	Teacher (教える人)	Expert participant, preserver of practice/ discourse (熟達した参加者, 先輩)
Property, possession, commodity (individual, public) (所有物, 所持するもの・ されるもの(私的・公的に))	Knowledge, concept (知識, 概念)	Aspect of practice/ discourse/ activity (共同体での実践・対話・活動)
Having, possessing (持つこと, 所有すること)	Knowing (知ること)	Belonging, participating, communicating (共同体に所属, 参加, コミュニケー ションを行うこと)

2. 2. 状況的学習論・正統的周辺参加

状況的学習論は、学習を「人間の精神活動は知識処理やその結果としての知識の表現・形成を個人の内部の情報処理系の中だけで行っているのではなく、まさに状況や文脈に埋め込まれた形で行っている（認知科学辞典 2002）」という観点から捉え、そこには心理学における行動主義への批判から生まれた認知科学の考え方が根ざしている。

認知科学は 1950 年代半ば、「人間の行動の変化は刺激と反応の強化によってのみ形成、修正される」という心理学における行動主義への批判として生まれた。ある刺激によって行動が変化することを学習とする、この「刺激—反応」という行動主義の考え方に対し、認知科学は「人間が自ら知識を生成し、操作する側面を重視し、外界から一方的に知識を流し込むだけでは、学習は成立しない」と批判を行った（美馬 1997）。この批判には、「知識は受動的に伝達されるのではなく、主体によって構成される」というピアジェの認知・発達理論に代表される構成主義の立場（菅井 2000）がとられている。その後認知科学では、コンピュータ内に知識や意味を記号として表現し、人間の知的なふるまいを表現しようとする試みが行われたが、その計算量の多さによる限界とともに、1980 年代後半になって、「人間の思考とは閉ざされた環境における記号処理ではなく、人間が置かれた状況にあって他人や道具を巻き込んだ活動として捉えるべきである」という指摘に代表される状況主義が支持されるようになった。さらにこのような状況主義的な考え方における学習観・知識観は教育においても重要な意味を持つようになり、状況的学習論が唱えられはじめた（美馬 1997）。

このような状況的学習論は、LAVE and WENGER（1991）が提唱した正統的周辺参加（LPP: Legitimate Peripheral Participation）という概念を中心に発展した。正統的周辺参加の理論では、学習を「実践共同体（Community of practice）への周辺の参加から十全的参加へ向けての、成員

としてのアイデンティティの形成過程」として捉えている。このように、状況的学習論が提唱する概念には、「さまざまな知的資源を活用し、具体的な実践活動の中で、他者と協同的に実現することを通して、一人ひとりのアイデンティティを発揮し、それを他者と分かち合っていくことに、人間の知の営みの本質がある（佐伯 1998）」という観点が含有されている。

2. 4. 授業観の変化とその実現方法の検討：デザイン教育における学習活動からの示唆

状況的学習論によって、人間の知的活動は、個人の中で起こる「獲得」の過程ではなく、共同体との社会的な関わりに「参加」し、その共同体の中に存在する様々なもの（人工物）との相互作用のなかで生じる過程である（美馬・山内 2005）と捉えられるようになった。

佐伯（1998）は、このような学習観を背景にした授業観の変化について、以下の3点を指摘している。

- (1) 教師は知識の伝達者ではなくなり、子どもたち一人ひとりがみずからの学びの筋道を見出し、学習活動の実践に参加していくことの橋渡しの役目を担うようになること
- (2) 「教材」は、「教えるべきことのパッケージ」ではなく、画一的に全員が同じ知を共有することを想定したものではなく、一人ひとりが自分らしい「参加」を深めていくきっかけを提供するものとなること
- (3) 学習は、常に他者と交流し、「教室」や「学校」を越えた、実社会の実際の文化にふれ、そこでの文化的な価値を味わい、共感しあい、なんらかの実践活動に参加していく活動によって行われるものであること

これらの授業観の実現のために、筆者らは、美術大学におけるデザインの専門教育（以下、デザイン教育）の知見に着目した²⁾。一般にデザイン教育における学習は、色の使い方やかたちの作り方を個人作業として黙々と行うイメージが強い。しかし、デザインの実務は企業内外を問わず、個人で完結する技能ではなく、クライアントや利益享受者（ステイクホルダ）、企画・開発・営業などの他部署や研究開発者・技術者・施工業者など、他者との綿密な連携によって進められる。よって、デザイン教育では、協調的な経験を促すために「グループワーク」が多く取り入れられている。また、デザインの実務では、クライアントが提示する要件を基に仕事が始められるが、その要件に十全に答えるためには、その背景に潜む問題を深く考察し、明確化する力が求められる。よって、デザイン教育では、単に与えられた作業課題を粛々と行うのではなく、問題自体を学習者自身が探究する形態が多く取り入れられている。このように、協調的な経験を促すためのグループワークと、問題自体を学習者自身が探究する形態を授業に多く採用している点において、デザイン教育では、PBLと同様の授業方法が定着している（八重樫 2007）。

次章では、デザイン教育における学習活動の特徴を詳細に検討することで、これまでにまとめた学習観を背景にした授業観の実現のための原理を整理する。

3. 授業設計・実践の原理

3. 1. デザイン教育における学習活動

美馬・山内（2005）は、美術・デザイン系大学での学習の特徴として次の3つをあげている。

(1) アトリエ的学習空間の利用

学習者の制作過程が授業者や他の学習者に公開され、物理的なもの（制作物）だけではなく、そこでのインタラクション（会話・コミュニケーションの内容）が共有される。

(2) リフレクションの実施

学習者が制作意図を述べ、授業者がコメントすることを他の学習者が存在する場で行い、何を学び何を試みたのかを学習者が反芻する。

(3) ポートフォリオの制作

制作過程や資料が集められたファイル作成が行われること。授業者や学習者が評価を行う際にも用いられる。

学習を効果的に進めるために事前的、準備的に行う評価活動である診断的評価（渋谷 1990）とは異なり、ポートフォリオは、自分が自発的に学びの伸びや変容を多面的多角的かつ長期的に評価し、新たな学びに生かす（安藤 2002）ことができる。

また、今泉（2002）は、「Heuristic Circuit デザイン×情報学のアプローチ（図1）」を提示し、図左半分の「内省のループ」、図右半分の「内省+体験のループ」を循環しながら、思考をかたちとして外在化し、多くの価値観や知見を持つ人々の目にさらされ「他人の目を通した気づき」を得ることがデザインの学びにおいて重要であることを指摘している。

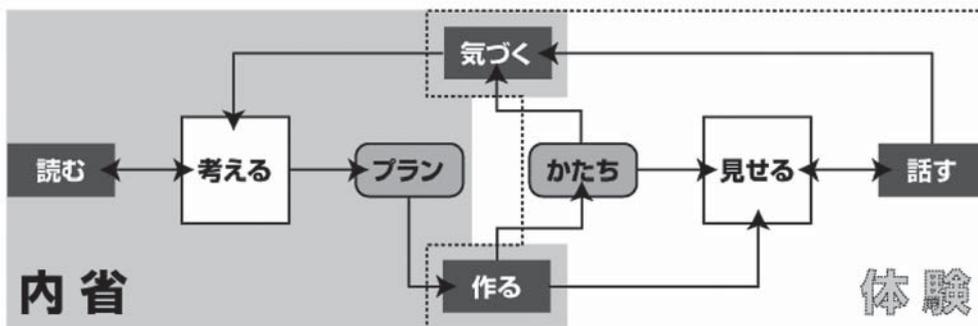


図1：Heuristic Circuit デザイン×情報学のアプローチ（武蔵野美術大学（2004）より筆者作成）

さらに、須永（1998, 2001）はデザイン教育における学習活動を、

- ・探索と発明のプロセスを経験することを重視した「答えのない教室」
- ・共同することの本当の意味を分かちもつことを重視した「脳としての教室」
- ・自分のものとしての学びをつくることを重視した「作品をつくる教室」

という3つの観点からまとめ、「行う活動（やって—みる）と知る活動（みて—わかる）が連携した学習活動」であると述べている。

3. 2. 答えのない教室

須永はまず、「デザインの教育においては、教える側に、既に知っている答えというものが用意されていない」ことを指摘している。また、このようなデザイン教育の場における教師と学習者の関係について以下のように述べている。

「教師と学生は、未知の答えを見つける過程を何度も一緒に歩く。教師はプロジェクトのテーマを出し、ものごとをつくり出すことの枠組みを示す。そしてその道程をガイドする。学生はその中で、表現し、話し合い、考え、気づき、そして実際にものごとをつくり出すのである。」

つまり、教師は学習者の学習道程のガイド役であり、実際に試行錯誤を経てものごとを作り出し、道を切り開くのは学習者であるということである。また、「デザインの表現と思考を学ぶために、各自が表現するだけでなく、表現する主題と内容そして表現の方法に関する話し合い」に多くの時間が使われていることを述べ、「創造的なプロセスとして、『表現すること』と『思考すること』が対のものとしてひとまとまりに学びとられている」ことをデザイン教育の特徴として強調している。

3. 3. 脳としての教室

脳はその細胞ひとつひとつが、情報の所有という意図をもたず、全体としてはたらくものである。その類比として、デザイン教育では、「参加者の一人ひとりが脳の細胞となり、クラスがひとつの頭になるというイメージ」のもと、「アイデア、発想、創作が全てクラス全員のものである」という理解でプロジェクトが進められる。

その利点については、「表現してしまうことが、アイデアや思考の減少に結びつくのではなく、それが思考の増大につながっているのである。思考を常に頭の外に出すこと、ノートに書き、描き、それをメンバーと共有することによって、デザインプロセスは活性化したものとなり、飛躍的に楽しいものになる」ことがあげられ、そこでは「ひとりの人が、自分のアイデアや発想を、所有し独占するところに、耐久力のある本当のオリジナルは生まれえない」ことが強調されている。

3. 4. 作品をつくる教室

須永は、デザイン教育における学びを、「第1の学び」と「第2の学び」の2つに分け説明している。まず実際に表現し作ってみることを「第1の学び」と捉える。その学びのゴールは「作品」というかたちで表れる。ゴールを「作品」とするのは、「学びたくなること」と深く結びついた「学ぶことの責任」がそこに埋め込まれているからである。須永は以下のように述べている。

「『作品』は『作者』という概念をともっており、そこに作者の責任が常に求められている。学びのゴールを『作品』にすることは、学ぶことの『責任』を自明のものとしている。」

また、先行する専門家はどのように考え、それを扱ってきたのか、他の分野ではどうなのかなどのスタディは、須永によれば「全てのスタディは自分が問題を立て、作品づくりとしての表現を始めた『後』に行われる」と説明されている。デザイン教育では、これらのスタディが、自分が作品を制作する過程で何を学び、何を試みたのかを学習者が反芻する「リフレクション」として機能していることに特徴がある。須永は、このスタディを通したリフレクションとしての学びを、実際に表現し作ってみることを通して得られる「第1の学び」に対して、「第2の学び」と位置付けている。

また、もうひとつのスタディとして、学外・社会に成果を公開する場としての「展覧会」をあげている。「プロジェクトのメンバー以外の人々に、課題の成果物である『作品』を公開する。展覧会では、作品とそれが作られたプロセスを来客に伝えなければならない、そして、それを理

解しようとする聞き手からの問いに答えなければならない。作品の解説とそれに対する他者の意見から『自分達が行ったことを知る』ことになる。」

このように展覧会も、「自分達が行ったことを知る」ためのリフレクションとして機能している。そこでは、「文献や論文の代わりに、発表を聞き、意見を述べてくれる生きた人間がその学びの場を形成している」ことに特徴があり、学生達の仕事とその作品が学外にそして社会に公開されるという場を用意することは、メンバーのやる気を高め、「学びたくなること」と深く結びついた活動であることが指摘されている。

3. 5. デザイン教育における学習活動の特徴的要素が実現する授業観

これまでにまとめた美馬・山内、今泉、須永の指摘から、デザイン教育における学習活動の最も特徴的な要素は以下の2点に整理できる。

- (1) 問題自体を学習者自身が探究する形態をとる。教師はそのプロセスと一緒に歩くガイド役である。
- (2) 活動の成果物のみではなく、そのプロセス自体が常に学外・社会に開かれ、他者と共有できるような環境を実現している。

この特徴的要素を、2. 4. で取り上げた佐伯（1998）の指摘と比較を行うと（表2）、「問題自体を学習者自身が探究し、そのプロセスと一緒に歩く」のが教師の役割であることは、佐伯の1番目の指摘である「教師は知識の伝達者ではなくなり」「学習活動の実践に参加していくことの橋渡しの役目を担う」と一致していると考える。また、「活動の成果物のみではなく、そのプロセス自体が常に学外・社会に開かれ、他者と共有できるような環境を実現している」ことは、一様な知の成果物を要求しているのではなく、他者との関わりのなかで個別多様なプロセスを辿ること、実社会の実際の文化に触れる機会を提供している、という点で、佐伯の2番目の指摘における「画一的に全員が同じ知を共有することを想定したものではなく」「一人ひとりが自分らしい『参加』を深めていくきっかけを提供する」および、3番目の指摘における「学習は、常に他者と交流し」「『教室』や『学校』を越えた実社会の実際の文化にふれ」と一致していると考える。

そこで、このデザイン教育における学習活動の最も特徴的な要素である2点を、筆者らが担当する「環境・デザイン実習」の授業設計・実践原理とした。

表2 「佐伯（1998）の指摘」と「デザイン教育における学習活動の特徴的要素」

佐伯（1998）の指摘	デザイン教育における学習活動の特徴的要素
教師は知識の伝達者ではなくなり、子どもたち一人ひとりがみずからの学びの筋道を見出し、学習活動の実践に参加していくことの橋渡しの役目を担うようになること	問題自体を学習者自身が探究する形態をとること 教師はそのプロセスと一緒に歩くガイド役である
「教材」は、「教えるべきことのパッケージ」ではなく、画一的に全員が同じ知を共有することを想定したものではなく、一人ひとりが自分らしい「参加」を深めていくきっかけを提供するものとなること	活動の成果物のみではなく、そのプロセス自体が常に学外・社会に開かれ、他者と共有できるような環境を実現していること
学習は、常に他者と交流し、「教室」や「学校」を越えた、実社会の実際の文化にふれ、そこでの文化的な価値を味わい、共感しあい、なんらかの実践活動に参加していく活動によって行われるものであること	

4. 2010 年度「環境・デザイン実習」の授業設計・実践

4. 1. 授業の概要

(1) 授業の目的

「環境・デザイン両分野のフィールドでの調査・実習を通して、問題発見から収集情報の解析・分析、そして問題解決に向けた提案に至る基本的なプロセスを体験すること」を目的にしている。

(2) 履修者

履修対象者は、環境・デザイン・インスティテュート（経営学部・経済学部・理工学部の連携組織）に所属する経営学部・経済学部 2 回生以上である。2010 年度の履修者数は、30 名（男性 15 名・女性 15 名）のすべて 2 回生であった。

(3) 期間・担当教員

2010 年度前期 15 回（2010 年 4 月～7 月）の授業期間で構成された。教員は、環境分野を専門とする教員（佐藤圭輔／立命館大学理工学部講師）と、デザイン分野を専門とする教員（八重樫文／立命館大学経営学部准教授）の 2 名が共同で担当した。

(4) 課題内容

「自分たちの生活環境の中で問題点を見つけだし、自らの調査分析に基づきプロセスを踏まえて、その解決策を適切な方法論にそった説得力ある説明とヴィジュアルな表現を用いて分かりやすく提案する」ことを課題として提示した。

4. 2. 課題の進め方とスケジュール

(1) 課題の進め方

5 名のグループを 6 グループ組織し、各グループをコンサルティング／デザイン／リサーチ会社とみなし、実践を行った。会社の体裁としているのは、実社会に向けた活動であることの自覚、組織的な責任の自覚、役割・仕事分担の徹底を促すためである。まず、会社の体裁を整えるために、学生たちは、会社名、ロゴ、会社理念、活動指針などをまとめる。その作業のなかで、それらの会社を構成する要素がそれぞれ独立したものではなく、深く連携し組織活動の礎となっていることに気づき、会社理念・指針が、今後の活動における意志決定すべてに関わることを自覚する。

また、各社を「現在、経営危機に陥っている状況」とし、「管財人」のような役割として、各社に 1 名ずつ TA または ES（Education Supporter: 学部生のチュータ）を位置づけた³⁾。TA/ES を単なる「グループにアドバイスを行うティーチングアシスタント」という学校文化に基づく位置づけではなく、社会的な文脈で活動を捉えるための工夫である。さらに、各社には「次の事業計画の成功に会社の将来がかかっている」という状況設定がされることで、企画内容の新規性や競合他社・活動への意識を高めることにもなる。

(2) スケジュール

全 15 回のうち、7 回目に中間発表会、14 回目に最終発表会を行った。それぞれの発表会には、本学総合企画課職員、管財課職員、学生課職員、株式会社クレオテック（本学の施設管理等を担当）を授業外コメンテータとして招き、本授業設計・実践原理である「活動の成果物のみではな

く、そのプロセス自体が常に学外・社会に開かれ、他者と共有できるような環境を実現していること」に配慮した。授業外コメントの選定理由は、学生の発表内容がキャンパス内および周辺の問題解決を扱ったもの（4. 5. 設定されたテーマと概要を参照）であり、企画提案を実際に行う場合は、提案先の実担当者であることによる。

作業進行においては、中間発表会前に、TA/ES から2名以上+教員2名から企画書内容の承認をとらないと、発表資格を得られない。これは上司や取引先・クライアントの承認をとる状況をメタファーにしたものである。学生たちは7回目の中間発表前までに何度も教員・TA/ES と面談し、企画書の説明と修正を繰り返す。「3. 1. デザイン教育における学習活動」において述べた、自分たちの考えを外在化し、多くの価値観や知見を持つ人々の目にさらすことで「他人の目を通した気づき」を得るための工夫である。

4. 3. TA/ES に求めていること

本授業設計・実践原理に基づいた授業を実践するためには、TA/ES にもその考え方を十分に理解して授業に臨んでもらう必要がある。よってTA/ES には、事前に以下の5点について注意を促した。この5つの注意点には教員も特に配慮し実践を行った。

(1) 「教える」より「学びをサポートする」

TA/ES は、自己のこれまでの授業経験から「教えたがり」になってしまうことが多々見受けられる。よって、TA/ES には、「学習者が自分たちで動くためのサポート役であること」を徹底するように促した。これは本授業設計・実践原理である「問題自体を学習者自身が探究する形態」を実現するためである。

(2) 「積極性」より「Shyness」を優遇する

グループワークにおいては、積極的な学生だけが突っ走ればよいわけではない。Shy な方が多様な意見をもっていることが多い。よって、TA/ES には、「Shyness をグループにリンクさせる役割」を担ってもらう。これは本授業設計・実践原理である「プロセスを他者と共有すること」つまり、個別多様な考えのプロセスが常にオープンであり、「他者の目を通した気づき」を多く持つための配慮である。

(3) 「鏡」になる

学習者が自分たちの活動を客観視できるようにするために、TA/ES には、身近な他者として、「学習者が自己を映す鏡となる」よう心がけてもらう。本授業設計・実践原理を踏まえると、教える側は「学習者が問題を探究するプロセスのガイド役」として機能する。これは、一緒に問題について考えるということと同時に、学習者が自分で考えるための多様な方法・リソースを提供・示唆することも含まれる。そのひとつとしてこの「学習者が自己を映す鏡となる」ことがあげられる。

(4) 「スキマ」と「余白」を埋めない

グループワークでは、議論が紛糾したり、メンバーの調整がつかず仲違いすることが多い。しかしそこで、教える側の指導やアドバイスにより収束させると、その成果が小さくなってしまう。この実習は、「きれいなプレゼンの作り方を学ぶためのプレゼン演習」でも、「仲良くなるためのホームルーム」でもない。グループ内での紛糾状況を自分たちでどのように乗り越えていくの

かのプロセスが重要である。本授業設計・実践原理である「問題自体を学習者自身が探究すること」を重視する必要がある。

(5) 「学びの枠」を設定しない

学習者の思考の枠組みは、授業の枠組みに与えられるものではなく、学習者自身で広げていくものとする。よって、TA/ES には、学習者に対して指示形で語らないよう依頼した。これは、本授業設計・実践原理である「問題自体を学習者自身が探究すること」の実現と同時に、「プロセス自体が常に学外・社会に開かれ」ていること、つまりどこまでも思考や活動を拡げられる可能性を示唆することを重要視するためである。

4. 4. 評価の観点

授業開始時に、本授業における評価の観点として5つ（表3）を提示することで、学生たちはこの観点に従ってグループワークを進めることを促した。学習コミュニティが、価値を共有し、より良い評価コミュニティとなるためには、適切な観点とそれを意識させる取り組みが必要である（藤原ほか2007）。中間発表および最終発表においては、表3の5つの観点から、他グループから評価を受け、相互評価による相対的な内省を行うような配慮を行った。

表3 評価の観点

1	企画力、発散的思考力	アイデアの新規性・ロジックの創造
2	調査分析力	アイデアの裏づけ・ロジックの裏づけ・実現性の裏づけ
3	認識理解力	技術仕様・社会背景・学術的背景・研究方法論の理解
4	統合力、収斂的思考力	情報編集力・論理的一貫性
5	プレゼンテーション力	造形表現力・メディア表現力・演技・演出力

4. 5. 設定されたテーマと概要

学生たちが設定したテーマと概要を表4にまとめる。

表4 設定されたテーマと概要

テーマ	概要
もったいない！意識改革プロジェクト ～余剰レジユメの現状～	授業で配布されるレジユメの余りが多く、学習をサポートするというレジユメ本来の役割を十分に果たせていないという問題提起に基づき、教員・学生の意識改革を促すプロジェクトを企画提案した。
生ゴミから始めるエコ	生ごみ処理機による生ごみの堆肥化と、ゴミ0キャンペーンを推進することで、キャンパス内の生ゴミを減らし、エコキャンパス実現に向けた提案を行った。
くつろぎ空間創出プロジェクト	キャンパス内に学生がくつろげる休憩スペースが少ないことを取り上げ、他大学の事例調査に基づき、キャンパス内に寝転がれるくつろぎの空間の創出を提案した。
脱・圏外（学生・住民の交流を促すイベントの提案）	学生と地域住民の交流が少ないことを問題とし、学生・住民の交流を促すイベント（フリーマーケット）の企画・提案を行った。

「BKC の歩き方」 立体地図・情報発信アプリによって BKC をわかりやすくしよう	外来者への学内ナビゲーションや、学生の相互交流のために、 キャンパス内の情報を立体地図・情報発信アプリによって提供す る企画提案を行った。
立命館大学通学路区域のかがやき化	大学周辺の道路に街灯が少なく暗いという学生からの苦情が多い ことを問題として、学生が夜間に通行に不安だと思っている場所、 軽犯罪・交通事故などの被害を受けた・目撃した場所を明らかに することで、大学周辺の道路で、優先して改善すべき場所を特定 した。

5. 授業設計・実践の評価

5. 1. 学習共同体意識に関する分析

2章にて言及したように、本授業設計・実践では、学習を「実践共同体 (Community of practice) への周辺の参加から十全的参加へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程」として捉えた正統的周辺参加の理論 (LAVE and WENGER 1991) に基づき、学習を「共同体との社会的な関わり」とした「参加メタファ」(SFARD 1998) として捉えている。よって、本授業設計・実践内容の評価のためには、この学習観に基づいた評価が必要になる。

そこで、本授業設計・実践内容が学習者にどのように寄与していたかを調べるため、学習共同体の形成に対する効果を測る尺度である ROVAL (2002) の Classroom Community Scale (学習共同体意識尺度) を日本語訳して作成した質問紙 (望月ほか 2007) を利用して調査を実施した。質問は、「この授業では、学生同士お互いに気遣いがあると思う。」「この授業は、質問をしやすい雰囲気だと思う。」「この授業で、私は孤独感がある。」などの 20 項目で構成され、回答は 5 件法リッカートスケール (5: とてもそう思う—1: まったくそう思わない) で求めた。ROVAL (2002) は Classroom Community (学習共同体) を、メンバー各人が共通の学主目標に向けたコミットメントをすることを通して、自らの教育ニーズを満たそうと相互に確信している集団であると定義している (望月ほか 2007)。

授業実践の事前・事後で学習者の意識変化をみるために、授業第 1 回 (事前調査と呼ぶ) および授業最終回である第 15 回 (事後調査と呼ぶ) の両方で調査を実施し、その結果を比較した。これらの分析は、事前調査・事後調査ともに質問項目すべてに回答を行ったもののみを対象とし、有効回答数は 29 (N=30) であった。

まず、事前調査と事後調査の学習共同体意識尺度得点について、平均値の差の t 検定を行った。その結果 (表 5)、学習共同体尺度得点の平均値に傾向差がみられた ($p < .10$)。さらに詳細に検討するため、尺度得点を構成するサブスコア「つながり (Connectness)」と「学習 (Learning)」について、それぞれ事前調査と事後調査に関する平均値の差の t 検定を行った。「つながり」というサブスコアは、他学習者との社会関係や社会的距離を示すものであり、「学習」というサブスコアは、学習者が理解を深めるために共同体内でインタラクションしたことや、学習目標をどの程度満足したかを示す指標である (ROVAL 2002, 望月ほか 2007)。その結果 (表 5)、サブスコア「つながり」については、統計的に有意な差がみられた ($p < .05$)。一方で、サブスコア「学習」については、統計的な差は確認できなかった。

これらのことから、本授業実践において学習共同体意識が高まったことが示唆され、そのなかで特に他学習者との社会関係や社会的距離を示す指標が有意に高まったことが示された。本授業が踏まえている学習観に沿って解釈すれば、本授業設計・実践の内容が参加学習者の学習によく寄与したことが示されたといえる。

表 5 学習共同体意識に関する分析結果

	事前調査 (n=29)		事後調査 (n=29)		t 値	p 値
	平均値	分散	平均値	分散		
学習共同体意識尺度得点	75.14	80.27	78.69	76.72	1.53	0.07 †
サブスコア「つながり」	36.83	24.43	39.48	20.40	2.14	0.02 *
サブスコア「学習」	38.31	22.72	39.21	22.88	0.71	0.24

† $p < .10$; * $p < .05$

5. 2. 学習共同体意識と学生相互評価の関係の分析

正統的周辺参加の理論 (LAVE and WENGER 1991) では、学習を「実践共同体 (Community of practice) への周辺の参加から十全的参加へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程」として捉えている。前節では、本授業実践において、学習共同体意識のなかで特に他学習者との社会関係や社会的距離を示す指標が高まったことが示されたが、ここではさらにアイデンティティの形成という点から詳細を検討する。

杉村 (1998) は、アイデンティティの形成を他者との関係性の観点から捉え直し、「アイデンティティ形成とは、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者との間の視点の食い違いを相互調整によって解決する作業である」とまとめている。そこで、本授業実践に参加した学習者における自己と他者との間の視点の食い違いの状況を明らかにする調査を実施した。

まず、授業最終回においてグループ作業すべての終了後に、グループ内でのメンバー間相互評価を行った。評価の内容は、「4. 4. 評価の観点」の表 3 でまとめた本授業における評価の観点を踏まえ、会社 (グループ) への貢献度・協調性・役割への責任などを総合的に評価し、100 点満点で採点およびその採点理由を明記するものであった。相互評価は、自己評価と比較すると、客観的に評価することができ、複数の学習者を評価したり、他の学習者が行った評価を見ることで、他者を評価することを学ぶことができる。また、他の学習者を評価することは、自らを見直す機会となり、評価すること自体が自己へのフィードバックになる (藤原ほか 2007)。また、同時に自分自身の授業への参加態度・達成度・努力度などを総合的に評価し、100 点満点で採点およびその採点理由を明記する自己評価を行った。この自己評価点と他者からの被評価点 (自分以外のグループメンバーの 4 人から受けた評点) の差が、自己と他者との間の視点の食い違いの状況のひとつの指標となる。有効回答数 29 を分析した結果、自己評価点と他者からの被評価点 (自分以外のグループメンバーの 4 人から受けた評点の平均点) の差の平均は、 -3.5 (S.D.= 6.50)、差の最大 $+9$ (自己評価点が、他者からの被評価点より 9 点高い) および -26 (自己評価点が、他者からの被評価点より 26 点低い)、差の最小 0 (自己評価点と、他者からの被評価点と同じ) であった。

さらにその食い違いが、本授業実践における学習観である学習共同体意識とどのような関係をもっているのかを明らかにするための分析を行った。学習共同体意識に関するサブスコア「つながり」の事前調査結果・事後調査結果、サブスコア「学習」の事前調査結果・事後調査結果の4つを独立変数とし、「自己評価点と他者からの被評価点（自分以外のグループメンバーの4人から受けた評点の平均点）の差」を従属変数として重回帰分析を実施した。

その結果、サブスコア「つながり」・サブスコア「学習」の事前調査結果には、「自己評価点と他者からの被評価点の差」に対する影響はみられなかった。一方で、サブスコア「つながり」の事後調査結果が、「自己評価点と他者からの被評価点の差」に対して影響を与えており ($\beta = .964, t = 3.57, p < .01$)、サブスコア「学習」の事後調査結果が「自己評価点と他者からの被評価点の差」に対して負の影響を与えていること ($\beta = -.681, t = -2.57, p < .05$) が明らかになった ($R^2 = .349$)。これらの結果から、本授業実践に参加した学習者は、他学習者との社会関係や社会的距離を強く感じると、自己評価点が他者からの被評価点よりも上回り、理解を深めるための共同体内でインタラクションや学習目標の満足度を高く感じていると、自己評価点が他者からの被評価点を下回っていたといえる。事前調査結果と評価点の差の関係は明らかになっていないことから、このことは本授業実践内容の影響であったことが推定され、「アイデンティティ形成とは、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者の間の視点の食い違いを相互調整によって解決する作業 (杉村 1998)」であるとした場合、本授業実践における学習者のアイデンティティ形成に学習共同体意識が影響していたといえる。

6. まとめ

本稿では、2010年度前期に立命館大学文理総合インスティテュート／環境・デザイン・インスティテュートで開講された、「環境・デザイン実習」における授業設計の理念と実施のプロセスおよび、その評価に関する報告を行うことで、その教学成果を各学部教学をはじめ広く発展的に継承するために有用な知見を明らかにすることを目的とした。

まず、学習観の変化を考察することで、本授業では学習を「共同体との社会的な関わり」とした「参加メタファ」(SFARD 1998)として捉え、この学習観の実践のために、デザイン教育における学習活動の特徴的要素を検討・考察し、次の2点を授業設計・実践原理とした。

- (1) 問題自体を学習者自身が探究する形態をとる。教師はそのプロセスと一緒に歩くガイド役である。
- (2) 活動の成果物のみではなく、そのプロセス自体が常に学外・社会に開かれ、他者と共有できるような環境を実現している。

そして、この授業設計・実践原理に基づいた具体的な授業実践事例をまとめ、その評価を行った。本授業設計・実践内容が学習者にどのように寄与していたかを調査した結果、本授業実践において学習共同体意識が高まったことが示唆され、そのなかで特に他学習者との社会関係や社会的距離を示す指標が有意に高まったことが示された。また、学習者相互評価の結果分析から、本授業実践における学習者のアイデンティティ形成に学習共同体意識が影響していたことが示唆された。

文理総合インスティテュートは、2010 年度で学生募集が停止され、その教学成果は各学部教学に発展的に継承される。しかし、これまでに実施された演習・実習系科目に関して、授業設計や実施に関する背景思想や理論、教員・学生の活動プロセスの分析・評価など、授業運営の内部に関する詳細が報告されたものは少ない。本稿で行ったような授業設計の理念や実施のプロセスを明らかにし共有可能にすることは、教学成果を各学部教学に発展的に継承するために有用なことであると考える。

しかし一方で、本稿で行った評価は、本授業設計・実践内容を探索的に定量評価するものにとどまった。プロジェクト学習のような、従来の教科型の学習のように体系的な知識の獲得を目指した学習ではない問題解決志向の学習場面では、狭義の知識獲得を目的にしたものではないため、その学習場面での状況と切り離して、学習者の個人内の知識のみを評価の対象とするのではなく、文脈の中で総合的に評価されるべきであることが指摘されており（加藤ほか 2006, 藤原ほか 2007）、今後このようなプロジェクト学習を行う授業実践評価の際の課題とされる。

謝辞

授業実践・評価計画・データ分析に協力いただいた小野純平さん（立命館大学経営学研究科博士前期課程）、授業実践・データ整理に協力いただいた村山裕紀さん（立命館大学経済学部）、授業実践に協力いただいた澤田育則さん（立命館大学理工学研究科博士後期課程）、佐藤浩一さん（立命館大学理工学部）に感謝申し上げます。

注

1) 立命館大学 文理総合インスティテュートの教学理念は、以下のように述べられている。

「これまでの大学の教育・研究は、既存の学問体系をベースとした学部や学科を単位として展開されるのが一般的でした。しかし社会では通常、そのような学問体系の枠組みにはおさまらない能力が要求されます。そこでこの3つのインスティテュート分野（筆者注：ファイナンス・情報・インスティテュート／環境・デザイン・インスティテュート／サービス・マネジメント・インスティテュート）については、既存の学問体系から発想するのではなく、人材育成という目的のために必要な科目を組み立てるといった考え方がとられています。そのために経済学、経営学、理工学の3分野を基盤としながら、それらさえも超えるような斬新な科目群を積極的に取り入れています（立命館大学／文理総合インスティテュート Web サイト http://www.ritsumeijp/bunri/bunri01_02_j.html）。」

このような理念をもとに、環境・デザイン・インスティテュートでは、現場で求められる課題解決能力を修得するために、社系・理系両方の教員による演習・実習系科目群を設置し、学生に積極的な履修を薦めてきた。

2) 第一筆者は、これまで美術大学にてデザイン教育に従事してきた。

3) 本授業では、受講学生グループに対しては、TA と ES に同様の役割を課しているが、TA には、それに加えて配布資料準備や提出物チェック・管理、プレゼンテーションの準備・運営など授業運営に関わる業務を課しており、その服務に差を設けている。

参考文献

安藤輝次「ポートフォリオ評価」安彦忠彦他編『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい、2002年、149頁。
藤本光司・林徳治・沖裕貴「学生参画型授業モデルの開発に関する実証研究（3）：ポートフォリオ評価お

- よびパフォーマンス評価の活用』『日本教育情報学会年会論文集』25、2009年、120-123頁。
- 藤原康宏・大西仁・加藤浩「学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題」『メディア研究』第4巻第1号、2007年、77-85頁。
- Gijbels, D., Dochy, F., Van Den Bossche, P. and Segers, M., "Effects of Problem-based Learning: A Meta Analysis Form the Angle of Assessment", *Review of Educational Research*, 75, 2005, pp.27-61.
- 今泉洋「カルチュラル・エンジニアリングーデザインと文化のためのノートーションへのメモー」『平成12-13年度武蔵野美術大学・共同研究カルチュラル・エンジニアリング研究I』武蔵野美術大学、2002年、62-75頁。
- 加藤浩・山下淳・市丸俊亮・鈴木栄幸「社会構成主義から見た相互評価の意義」『日本科学教育学会年会論文集』30、2006年、179-180頁。
- LAVE, J. and WENGER, E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991. [佐伯胖（訳）『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』産業図書、東京、1993年。]
- 美馬のゆり『不思議缶ネットワークの子どもたち』ジャストシステム、徳島、1997年、243-249頁。
- 美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会、東京、2005年、54-61頁。
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永盛祐介・西森年寿・藤田忍「ProBoPortable：プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価」『日本教育工学会論文誌』31、2007年、199-209頁。
- 武蔵野美術大学「特集 テクノロジーを考える デザイン情報学科の授業から探る」『MAU news no.66』武蔵野美術大学企画広報課、2004年。
- 日本認知科学会編『認知科学辞典』共立出版、2002年、379頁。
- 大島聡「情報教育とは何か」『学校を変える情報教育ー生きる力を育てるために』国土社、東京、1999年、11-26頁。
- ROVAL, A.P., "Development of an instrument to measure classroom community", *Internet and Higher Education*, 5, 2004, pp.197-211.
- 佐伯胖「高度情報化と教育の課題」『岩波講座現代の教育第8巻情報とメディア』岩波書店、東京、1998年、3-23頁。
- SEARD, A., "On two metaphors for learning and the danger of choosing just one", *Educational Researcher*, 27-2, 1998年, pp.4-13.
- 渋谷憲一「診断的評価」細谷俊夫他編『新教育学大事典 第4巻』第一法規出版、1990年、283-284頁。
- 菅井勝雄「構成主義」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版、2000年、224-225頁。
- 杉村和美「青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し」『発達心理学研究』第9巻第1号、1998年、45-55頁。
- 須永剛司「学びたくなることーデザインの学び」『日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告 Vol.7 No.2 コミュニケーションとしての学習：教えない学習環境は可能か?』日本認知科学会、2001年、11-15頁。
- 須永剛司「情報のデザインと経験の形」『岩波講座現代の教育第8巻情報とメディア』岩波書店、東京、1998年、134-154頁。
- 八重樫文「デザインの学習活動と情報教育の課題との接点についての考察」『福山大学人間文化学部紀要』第7巻、2007年、33-46頁。

Theory and Evaluation of Design and Practice for Problem/Project-Based Learning — A Case Study of 'Environment & Design Practice'

YAEGASHI Kazaru (Associate Professor, College of Business Administration)

SATO Keisuke (Lecturer, College of Science & Engineering)

Abstract

The purpose of this paper is revealing beneficial information in order to evolutionally success to the educational fruits from the lecture 'Environment & Design Practice' over each academic department. The report of policies, procedures, and evaluations in the class contributed to the aim. The subject was opened in Environment & Design Institute, Integrated Institute of Arts & Science, Ritsumeikan University in the first term of 2010. In the class, a meaning of 'Learning' was defined as 'Social relations with the community'. In addition, We implemented design and practice for Problem/Project-Based Learning (PBL) with traits of design education based on the view of learning above. The evaluation of practice for the class proved that a learner was encouraged in the sense of learning community, which indicated social relations and distances to other learners. The result of peer evaluation suggested that the sense of learning community affected the learners in formations of their identities.

Key words

Problem/Project-Based Learning, Sense of Learning Community, Peer Evaluation

報告

自然現象の可視化

— 親子理科実験教室から学ぶ —

山下 芳 樹 ・ 坂 東 昌 子
石 尾 広 武 ・ 上 田 倫 也
川 村 康 文 ・ 前 直 弘

要 旨

小学生を対象とした親子理科実験教室（5回シリーズ）を、京都大学理学部、またNPO法人あいんしゅたいん、さらにはNPO法人サイエンスEネットの協力のもと実施した。実施内容である「電気・磁気」は小学校理科の単元ではあるが、「私の小学校時代の夢」と題した第一線の研究者の講話を設定するなど、科学する心を大切にしながらも、ものづくりを通じた科学実験を体験できる構成とした。小学生対象ではあったが、この実験教室を通して、大学教育、特に導入教育や一般教育にも通じる様々な知見が得られた。現象の可視化をはじめ、得られた方略は初等中等教育から大学教育へとスムーズな科学教育を模索し、展開しうる可能性を拓いた。

キーワード

可視化, 理科教室, 電磁気学, 教育, 科学としての科学教育

1 はじめに

研究に携わる大学教員の多くは、純粋な研究のみならず、同時に教育も受け持っている。物理学研究者の場合は、これまで、初等中等教育はもちろん、高等教育に対しても、教育自体を科学の対象とする位置づけが希薄だった。これに対して、例えば米国では、40年以上も前に、ノーベル物理学賞受賞者である R.P. フェインマン (R.P.Feynman:1918-1988) も協力して物理教育にとり組み、地域の小中高等学校の教員とともに研究会を組織し、科学教育を学問分野の1つとして深める活動を開始していた。現場の教員の取り組みから集約されるノウハウを科学にする活動を通して、大学教員と地域の小中高等学校教員との連携がここにできたのである。

英国では、日常身の回りで見られる現象やハイテクな道具などを通じて、科学教育を実践するアドバンス物理の教科書作りが物理学会を中心に成果を挙げている。

もちろん、わが国にもこうした物理教育の研究がなかったわけではない。むしろ、日本には熱心な現場の教員と大学教員の地道な活動によって優れた理科教育のノウハウと教材が蓄積されて

来てはいる。しかし、これは熱意ある個人の努力に委ねられ、しかも制度上の保証のない状態で持続的に行われてきており、科学教育研究者を育てる専門講座も数えるほどしかないこともまた事実である。一方、2009年度から、正式に教員免許状更新講習が全国の大学で始まり、大学と小中高等学校の教員との接触の場がより日常的に求められる時代に入った。今後は、両者の連携を深め、科学教育を科学の対象として捉える取り組みを、より一層、強めて行かなければならない。国際的にも遅れをとっている日本の科学教育にとって重要な段階にきていると言えよう。

このような状況下で、NPO 法人知的人材ネットワークあいんしゅたいんは、2010年5月から、NPO 法人サイエンス E ネットの協力のもと、「親子理科実験教室」を京都大学理学部と共催で企画運営してきた。この取り組みの中で、大学教育につながる様々な知見を得ることができた。そのいくつかを提供することによって、小中高等学校教育からのつながりの中で大学における一般教育、特に科学教育を考える契機としたい。なお、本論考では、「可視化」という視点から教材構成、またその提示の在り方を論じることとする。

まず、第2節で「親子理科実験教室」を開催した経緯を概観し、第3節では、初等中等教育の系統性と大学一般教育とのつながりから、今回この親子理科実験教室で実施したテーマについて説明する。第4節で可視化についてレビューし、認知的葛藤を育む教材についての意義を考察する。第5節で大学教育への提言を行いたい。

2 親子理科実験教室開催の経緯

NPO 法人知的人材ネットワークあいんしゅたいんは、日本物理学会のキャリア支援事業を継続するための組織として、2009年2月5日に京都を中心として設立された。ポスドクを含む知的人材を社会で活用することを動機としているが、その主要な活動の目標は、大学などの研究者と地域の住民、更に学校の教員との間のネットワーク作りを行い、それを拡充することである。この活動は、科学教育を科学として追求するための研究会やシンポジウムを企画することから始まる。

上記のような情勢を踏まえて、NPO 法人あいんしゅたいんは、科学教育の普及に向け、目的を共有する様々な組織と連携して、研究会やシンポジウムなどを企画運営してきた。以下、その主なものを列挙する。

- シンポジウム「理科教育にルネッサンスを－未来に発信するキャリア展開にむけて－」日本物理学会キャリア支援センターイベント（2008年3月3日（月）京都大学基礎物理学研究所）
- 研究会「教育キャリアパス研究会：科学教育にルネッサンスを－教育分野キャリアパス実現に向けて－」：日本物理学会キャリア支援センター・京都支部合同イベント（2008年8月8日（金）～8月9日（土）京都大学湯川記念館 パナソニックホール）
- 基礎物理学研究所研究会「科学としての科学教育」（2009年8月26日（水）～8月28日（金）：京都大学湯川記念館 パナソニックホール）
- シンポジウム 科学交流セミナー特別企画「科学普及・科学教育はどうあるべきか－理科好きの入口から次のステップへ－」（2010年2月11日（木）京都大学湯川記念館 パナソニックホール）

なお、シンポジウム「科学交流セミナー特別企画『科学普及・科学教育はどうあるべきか』」において、NPO 法人サイエンス E ネット主導のもと、特別企画として「子どものための科学冒険の旅」を試行的に実施した。これは、保護者をも含む小学生を対象とした親子理科実験教室であり、電磁誘導で発光ダイオード（LED）を灯す「しゃかしゃかライト」を教材とした体験実験や、自転車発電によって電気を起こしテレビをつけるというショー的要素も加味された。理科離れ、理科嫌いが叫ばれる中、「是非このようなイベントを続けて欲しい」という実験教室開設を望む多数の声が寄せられ、「2010 年春の親子理科実験教室（月末の日曜日午後開催、全 5 回シリーズ）」の構想がスタートした。当初、小学 3～6 年生を対象に、定員 40 名として募集を始めたが、その反響は予想を超え、ホームページを公開する前から問合せが相次ぎ、受講対象を小学 1 年生から中学生にまで広げた。受講対象から外れた希望者のために、夏期休暇を利用して特別講座（3 回連続講座）を実施する盛況ぶりであった。



図 1 親子理科実験室の実施の様子

親子理科実験教室のプログラムは、各回とも二部構成であった。一つは理科実験、もう一つは「私の子どもの頃の夢」というスタイルのもと、各回、京都大学の教授や名誉教授に約 15 分語っていただくというものである。研究現場の見学も含めた最先端科学のトップクラスの話は本実験教室の特色をなすものであり、その評判は良かった。

2010 年 9 月末現在、春の親子理科実験教室に加えて、3 回シリーズの夏休み集中コースを終えて思うのは次の 2 点である。すなわち、まずは高価な受講料を払ってでも、実験教室に参加し、科学の不思議に触れてその理解を深めたい（させてやりたい）という児童（保護者）の存在であり、次には、その純粋な知的好奇心を目の当たりにし、「理科嫌い・理科離れ」などというのは、理科離れを既に起こしてしまった大人からの一方的な「叫び」なのではないかという疑義にも似た懸念である。多くの感激を交え終了した時点で、このまとめの中から浮かび上がった「可視化」という視点は、今後、大学が、純粋基礎研究での一流を目指す指向と、その科学技術の基盤を社会にどう還元していくかという複合的な目的を遂行するにあたって、特に大学一般教育の在り方に関わっては、いくつかの示唆を与えるものであった。

ここでは、本シリーズで実施したテーマ「電気磁気」において、「可視化」、すなわち見えるこ

との意義を通して、初等中等教育との系統性に配慮した大学教育のあるべき姿について提言を行いたい。

3 親子理科実験教室開催のテーマについて

(3. 1) 初等中等教育の系統性と大学一般教育

—小中高等学校の系統性は大学一般教育にどのような影響を与えるか—

実験テーマについては、自然科学の学習の中で、他の分野に比して、目に見えず分かりにくいとされる電気・磁気分野に焦点を当てた。IT 時代、ハイテク時代と呼ばれる現代、電磁気は社会の隅々まで浸透して多様な形で利用されている。携帯電話は電磁波が空間を伝わって伝搬することを、また LED 電球は半導体技術の粋としてエネルギー消費を抑える新しい発光のメカニズムを、というように今や電磁気存在をじかに体験できる。小学校理科で扱う電気の導入部が、まず、「光発電（光電池）」から始まり、続けて「電池」もまた同様に灯りをつけることができるという構成を見るにつけ、かつての電磁気に比較して、いかに日常のハイテクの影響が浸透しているかを実感する。こうした電気や磁気の働きを様々な道具を駆使して自ら試していくこと、そして電気や磁気の発見のわくわくした楽しさを味わってほしいこと、これらが本実験教室開講時の願いであった。

この自ら試して（もの（事象）への触れあい）、発見の喜び（もの（人）との関わり）を体験してもらうため様々な工夫をした。また、参加児童だけではなく、保護者にとっても、世の中で使われている機器に対する新しい発見ができるように心がけた。例えば、最近の照明機器は白熱電球から LED に移行しているが、LED がなぜ従来の電球に比べて効率が良いのか、磁石のしくみはどうなっているのか、プリペイドカード（磁気カード）にどうやって情報が記録されているのかなどの身近な話題を含めた。大人も「面白いな、来て良かったな」という教室にしたいという思いがあった。

なお、表 1¹⁾ は、本実験教室のテーマとした電気・磁気分野が、小学校理科、中学校理科（第一分野）、および高等学校物理という 3 つの校種においてどのような関係にあるかを示したものである。小学校理科と中・高等学校との違いは、小学校では学習内容が学年ごとに分散されており、子どもの発達段階に応じたものを学ばせるという児童の「活動優先型」に対し、中・高等学校では分野としてまとまりのあるものを特定の学年で一括して与えるという「分野優先型」だという点がまず挙げられる。

他方、学習内容に関しても特徴的な傾向が見える。例えば電場・磁場に代表される「場の概念（近接作用）」については中学校理科からはじまるが、しかし、磁場については磁力線という比較的イメージしやすい概念を用いて小・中学校で扱うのに対し、電場に関しては視覚に訴え難く、抽象度も高いことから高等学校ではじめて学習する。表中の網掛け箇所（高等学校学習事項）が指し示すように、2、3 の発展的な事項をのぞけば、電磁気学における基礎・基本はそのほとんどを小中学校理科で学習するといっても過言ではない。

このことから、小中高等学校における学習内容の系統性に十分に配慮した教材の提示、しかも、その後の学びにつながる方法論の開発が 3 つの校種を俯瞰する重要な課題であるといえる。

表 1. 電気・磁気分野学習項目一覧表（小中高の流れ）

小 学 校	中 学 校（第一分野）	高 等 学 校（物理）
3年	[電流の流れ]	[電 界]
・電気を通す物と通さない物	・静電気と電流	・電荷と静電気力
		・電界とその性質 ・電位とコンデンサー
4年		[電 流]
・電気の通り道 ・乾電池の数とそのはたらき ・光電池の働きを調べよう	・電流，電圧 ・直列，並列回路の電流と電圧 ・オームの法則と電気抵抗 ・回路全体の抵抗	・電流と抵抗 ・直流回路 ・キルヒホッフの法則
5年	[電流の働き]	
・電熱線と電流	・電流による熱，光 ・電力と熱量，光の強さ	・電流と仕事 ・半導体
6年		[電界と磁界]
・電磁石と電流	・磁界と磁力線，電流による磁界 ・磁界の中の電流が受ける力	・電界と電流 ・電流と磁界 ・磁界が電流に及ぼす力
		[電磁誘導と交流]
3年	・電磁誘導，誘導電流	・電磁誘導
・磁石につく物，つかない物 ・磁石の極の性質		・交流 ・電磁波

（注）表中，高等学校での網掛け部分は，中学校での既習項目を指している。

本実験教室を実施するにあたって、この実験教室が、小学校教員にとっては、子どもの理解を深めるための一助となるよう、「先生用の理科実験教材づくり」につなげることもまた目標の一つであった。一つ一つの現象が他のいろいろな現象と関連していることがわかり、系統的な知識の総体の中で位置づけられる教材づくりは、小学校だけではなく、続く中学校、高等学校、そして大学教育への展望につながる。特に、小学校で学ぶ電気・磁気において、「ものづくり」を通して「なぜそうなるのか」を考える科学的な見方の育成は、科学技術立国を謳うわが国の未来像につなげるには重要な視点であり、それは具体的なものに接すること、体験することを、日々の教育実践の中に位置付けてこそはじめて可能になる。科学と技術の融合、すなわち未来指向型の実学という方向性は、科学と技術の新しい展開として、いずれ学校理科の中にしっかりと根を張るべきものである。

初等中等教育段階でそのような教育をほとんど受けてこなかった学生がいる一方、大学の理系に進学した学生の中には、「中学・高校で先生が多く興味深い実験をしてくれたのが理系に進学した動機だったが、大学の授業が数学的扱いばかりで現象に結びつかず理系への興味が薄れた」という学生がいる。初等中等教育段階で育かれたものを、高等教育はしっかりと受け止め、足りないものは埋め、発展させられるものは発展させていくことが必要である。大学全入時代をむかえ、大学教育（教養教育）における科学教育は、理系学生に対する専門への橋渡しという位置づけに加えて、全ての学生に対し、しっかりとした科学リテラシーを持たせて社会に送り出す役割があるだろう。

本実験教室での様子は、教材の有効活用という視点から、その全てを録画・編集を行い、e-learning 教材として完成させるプロジェクトの一環として位置づけている。さらに、開発した実験教材は、小学校だけではなく大学教育（教養教育）にも使えるような質の高いものを目指している。現在、NPO 法人あいんしゅたいんの HP^{注1)}からは、そのダイジェスト版を受講者全員に見られるようにしているが、近い将来、これを大学教育にも利用できるようにという目標もまた視野に入れていることを触れておきたい。

なお、この実験教室への要望や、実験に関する質問に対応すべく Q&A を HP 上に作成し、専門家の立場から、小学生にも分かりやすく、かつ科学の本質を伝えることができる仕組みを構築する一助とした。

(3. 2) 「電気・磁気」の理解に向けて

(3. 2. 1) 電磁気現象を理解することの困難さ

とりあげたテーマである電気・磁気は、他の分野と比べて、肉眼で捉え、肌で感じるのが難しく、小学校理科では最も分かりにくい分野とされている。しかし、21 世紀は電気の世紀と言われるように、現在、電気・磁気はいろいろな形で応用され、日常生活には欠かせない。これらは、中学校、高等学校、そして大学へと引き継がれ、さらに進んだ科学への入口となるテーマであることから、本実験教室では、可視化をモチーフとしながらも、電気・磁気分野を次のような構成とした。

- ①豆電球に明かりをつけよう (第一講)
- ②磁石につくもの・つかないもの (第二講)

③電気を流して磁石をつくろう (第三講)

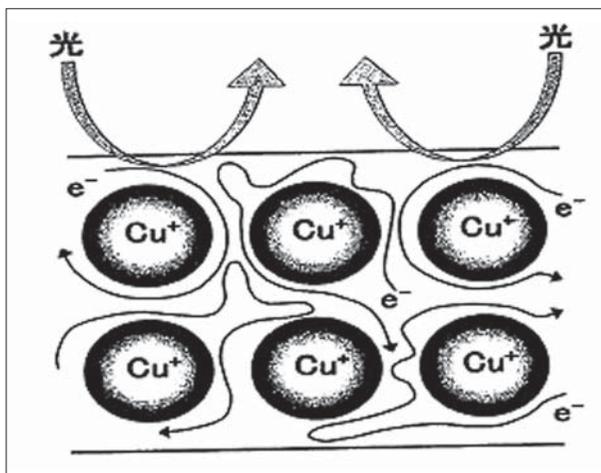
④磁石を動かして電気をつくろう (第四講)

⑤電気のいろんな使いみち (第五講)

電気・磁気を自ら体感し、また見て分かるようにするにはどうすればよいか。歴史を振り返ると、電気と磁気とを区別することすら相当な時間を要したことがわかる。これらの概念が区別され (①, ②), そして、それらの相互関連が「電磁誘導」という形で理解される (③, ④) には、多くの科学者が関わり謎解きをしたという経緯がある。その最大の理由は何か。電場・磁場という、従来のものとは非常に異なった概念 (「場」の概念) を構築するのに手間取ったからである。このことはまた、電磁気現象を「可視化」することの困難さをも意味している。以下、各講における課題と問題点について言及する。

(3. 2. 2) 第一講の特色と課題「電流の理解に向けて」

電流というものを子ども達はどう理解するのであろうか。それにはまず、電流を通すもの通さないものに直に触れることが出発点になる。そこで、金属は電流を通し、それ以外の多くは電流を通さないことを確認することから始まる。金属ではないが、電流を通すものとして石墨 (黒鉛) もあるのだが、これは理解がなかなか難しい。さらに、現象は二者択一ではない。電流を「流す、流さない」ということ自体、厳密には連続的だからである。ここでは、テスターを用いて、まずは二択の問題として提示することとした。テスターとは「電気が通ったかどうか」を確認するための可視化の道具でもある。このテスターとしては、それ自身ブラックボックスではあってはならないという配慮から、今回は豆電球 (約 $8\ \Omega$) の点滅を用いた。豆電球では、1.5Vの乾電池1個を使うと、大体0.2A (200mA) 程度の電流が流れる。ところが、LEDを使うともっと微弱な電流 (色によっても違うが、2Vで大体10mA ~ 15mAであり、豆電球の場合のほぼ10分の1以下の電流) で灯りがつく。このように、「可視化」と言っても、どの程度の電流について測定するかで使用する道具が違ってくことを意味する。親子理科実験教室では、豆電球を用いたテスターで、硬貨、アルミホイル、サランラップ、さらに、鉛筆の芯、金色の折り紙などを調べて、電気を通す条件を考えさせた。



武田邦彦「リサイクル幻想」より
図2 金属の特徴

電流を通すものは、多くは金属である。「どうして金属なのか」を可視化したのが金属の自由電子を描いた図²⁾である。この可視化した図は、電子という概念を必要とするのだが、こうした図が描けること自体、実は金属の構造が本人には「見えている」証ではないかと考えられる。

電子を肉眼で捉えることは難しい。しかし、その働きから電子の存在に迫るという理解もまた、我々の目指す「可視化」の有効な方法である。ただ、原子や分子というものをまだ学習していない子ども達がこれをどう受け止めたかについては、別稿で議論する「まめ磁石」による「体感する自然現象」という課題とかかわって、認識の発達とも深く関連しているようである³⁾。

(3. 2. 3) 電流の可視化と水流によるアナロジー

次の問題は、電池のつなぎ方によって電圧と電流量の違いを可視化することである。電池のつなぎ方によって豆電球の明るさが異なることを実感し、電流量（アンペアで示される）の違いを理解させる。電流は目に見えないので、それを水流によって可視化することを試みる。このとき使った「ヘロンの噴水」教材については後で論じる。

(3. 2. 4) 第二講の特色と課題「磁石と磁場」

磁石の性質（磁極があること、磁場ができることなど）の確認と磁化するものとししないものの点検を行う。一般に電流を流すものは炭素系を除くと、金属光沢をもつことがその特徴である。しかし、室温で磁化する物質は少なく、単体では鉄・コバルト・ニッケルに限られる（小学校理科では鉄以外はあまり取り上げられない）。物質中の原子のスピンが揃うということは、N極の近くにN極が、S極の近くにS極が、横並びにそろうことであるが、斥力が働くので一般にはこの状態は不安定である。それは、棒磁石を横に並べるとよくわかる。原子のスピンの向きは、ばらばらな方が安定であり、現実の物質ではそのほとんどは磁石にならない。

物質の磁気的性質は自然のもっとも基本的、一般的な性質の一つであるが、親子理科実験教室では、磁石に引き寄せられる代表的な物質として身近にある鉄とニッケルを取りあげた。ここで、磁石の性質をどう理解させるかが問題になる。電池に+極と-極があるように、磁石にもN極とS極がある。しかし、電池の場合には、2個直列につなぐと、電池が1個の場合よりも豆電球が明るく灯るが、磁石の場合には、N-S・N-Sと直列につなぐと、継ぎ目（S・Nの部分）の部分ではS極とN極が打ち消しあって磁場は弱くなり、その部分では軽いクリップさえも引きつけない。一方、電池の場合には、直列につなぐと豆電球の明るさが増す。逆に、並列につなぐと豆電球の明るさに変化はないが、磁石の場合、N極とS極の向きをそろえて並列に並べると磁場は強くなる。電気と磁気を比較して教える場合、この違いをどう扱うかが重要になる。この点については、別稿で紹介するまめ磁石のところで述べることにする³⁾。

実験教室では、日頃使っている磁気カードが磁場を利用していることを、磁性流体（微小な磁石を溶かした液体）や鉄粉を用いて可視化することによって直接観察した。そこに描かれた「暗号」が浮き出てくるとも可視化によって体感できたという意味で、本教材は大変有効であることが認められた。

これらの体験を通して、目には見えなくても、磁場などの存在を身近に感じ、電流の流れや、磁石の中にある原子の振る舞いを感じることは、初等中等教育だけでなく、それに連なる大学教育にも大きな影響を与えるのではないか。電磁気学を集大成したマクスウェルのファラデー評価にも見られる「直感」重視の姿勢も含め、これらの点については別稿で述べることにしたい³⁾。

(3. 2. 5) 第三・四講の特色と課題「電流と磁石の相互関係（電磁誘導への入門）」

直線電流を流すことによって、その周りに磁場（方位磁針が影響を受けて動く環境）ができる。これも、方位磁石を用いての磁場の「可視化」である。今回これを体感させる目的で、「パスカル電線」（杉原和夫（前京都市青少年科学センター指導主事）開発）を用いた。実は、小学校理科では、コイル状の電線が作る磁場がいきなり登場する。直線電流の作る磁場は中学校にならないと出てこない。そこで、パスカル電線という直線からコイル状まで、その形状が可変な素材を使用し、直線電流から電磁石のしくみへと無理なくつなげることを試みた。なお、パスカル電線については注を参照されたい^{注2)}。

エルステッド（1820年）から始まる電磁誘導現象は大学教育にもつながるのだが、歴史的には、電流の流れる電線の周りに発生する磁場は複雑であり、磁場の模様をさし示す磁針は、これまで誰も考えたことのないような仕方でも動く。その規則を発見するには、相当な実験を重ねた末に、ビオやサバル、アンペールの発見につながり、やがてはファラデーによる発電のシステムへと発展する。これが今日の電気を利用する様々な文明の利器へとつながっていくのだから、学校理科を俯瞰する継続的なテーマでもある。本実験教室での試みは、中高で学ぶ直線電流や大学教育への橋渡しができないかという課題への挑戦でもある。

4 なぜ可視化の視点が必要か「水流モデル：ヘロンの噴水電流模型」

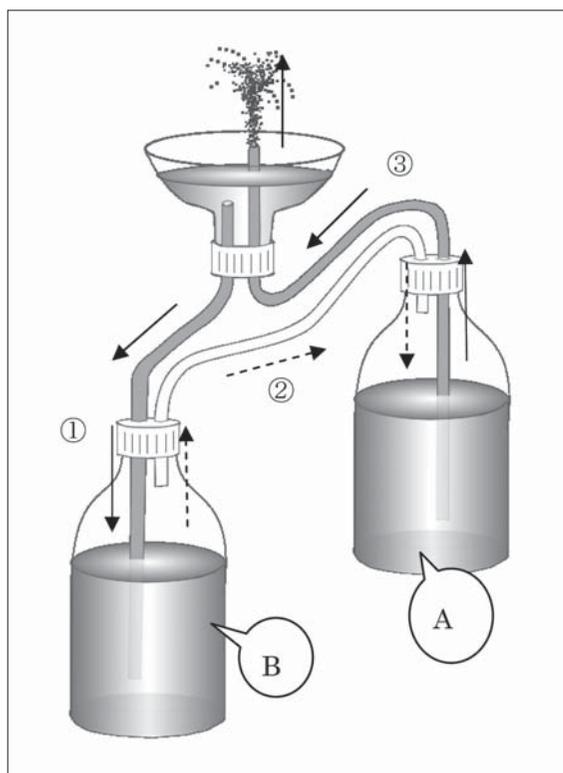


図3 ヘロンの噴水

実感をともなった理解の指導原理として、見えないものを可視化することを含ませることは、多くの学校教員の認めるところであろう。本実験教室では、電流を可視化するための道具として電流を水流として具現することを試みた。水流モデルでは、導線の中を流れる電子の代わりに、チューブの中を流れる水が主役となる。

豆電球に電池をつないで明りを灯す実験を水流モデルで再現するために、ヘロンの噴水を取り上げた（図3参照）。ヘロンは、エジプトのアレクサンドリアの技術者で、蒸気タービンなど、蒸気で動く器具の発明でも有名だが、三角形に関するヘロンの公式にみられるように数学にも長けていた。有名なヘロンの噴水は、水を入れた容器とつながった管を通して出る水が、容器の水面より高くまで噴き出す玩具である。このヘロンの噴水を

使って、電流模型を作ろうというものである。このために容器を身近なペットボトルで作る工夫がなされている。

さて、ヘロンの噴水の機構だが、図3にみるように、(①)まず上の噴水の受け皿にある水がチューブを伝って下のボトルBに流れ落ちる。すると、(②)水面が押し上げられ、上に溜まった空気がチューブを通してボトルAに入る。すると、ボトルAの上部の空気圧が上がるので、下部に溜まった水面が押し下げられる。その結果、(③)ボトルAにある水に漬かったチューブから水が押し出され、噴水が吹き上がる。吹き出た噴水の水は、受け皿に落ちて、再びチューブを伝ってボトルBに流れ落ち、水が循環する。ボトルA、Bを一体として捉えれば、これは閉じた回路を電流が循環するのに相当する。

実験では、水を橙色に着色して、水流が見えやすいようにした。電流回路との比較では、噴水が豆電球に、ボトルA、及びボトルBの水位差が電池の電位差（電圧）にそれぞれ相当する。ヘロンの噴水は、一見すると永久機関のように見えるが、そうではない。次第に上のボトルに溜まった水は減少し、その分、下のボトルに水が移動していく。

ボトルBとボトルAの水面の高低差に相当する水の位置エネルギーが、この噴水の駆動力（電池の電圧に相当）である。両ボトルの高低差を大きくすると、噴水はより高く吹き上がる。電池の直列と並列のちがいは、ヘロンの噴水の水の量や高さの違いとして理解できるのである（図4）。

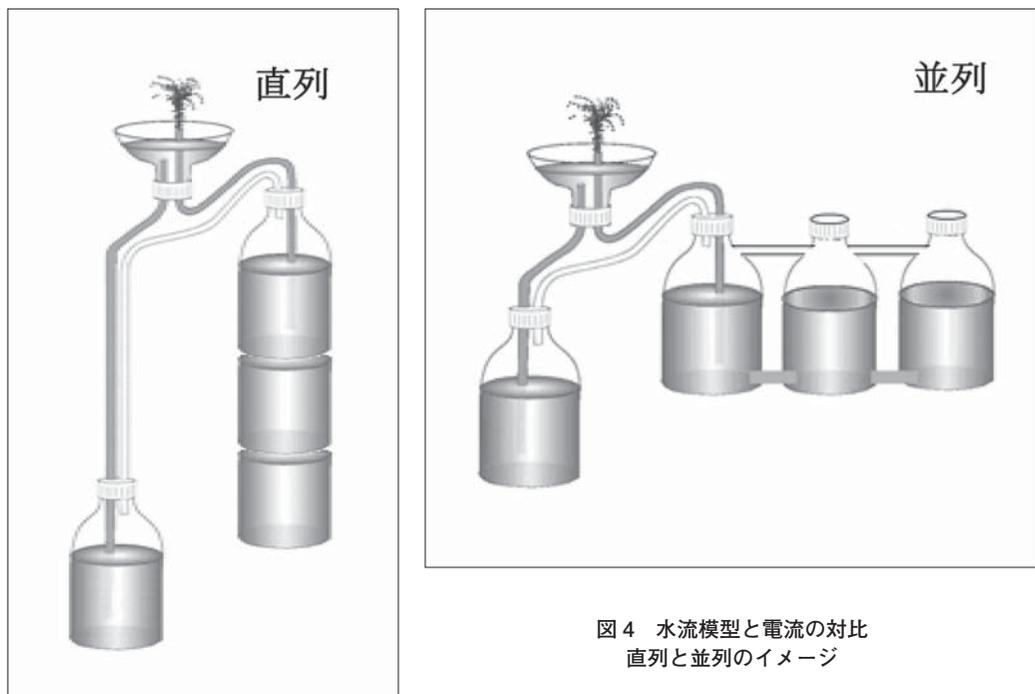


図4 水流模型と電流の対比
直列と並列のイメージ

このモデルの利点は、電池の直列と並列による電流量の違いを可視化できることにある。すなわち、上のボトルを2つ用意し、それらを縦にチューブでつなげば電池の直列に相当し、一番上

のボトルに溜まった水の位置が、一番下のボトルに溜まった水の位置に比べて約2倍高くなる（即ち、電圧が大きい）ため、噴水は約2倍高く吹き出す（実験教室では、上のボトルは1つのままとし、電池の絵が描かれた円筒の台に上のボトルを乗せて位置を高くすることにした）。また、上のボトルを横に2つつなげば電池の並列に相当し、噴水の勢いは変わらず持続時間は2倍になる。このヘロンの噴水も、暫くすると、上に溜まっていた水が枯渇して噴水は勢いを失い、やがて止まる。これは、正に電池切れの状態に相当する。

このように、ヘロンの噴水は、電流・電圧の概念や電池の直列・並列といった違いを（水に色を付けたことも手伝って）目で見える形で教えてくれる非常に良いモデルであるが、しかしこの水流モデルにも限界がある。例えば、電池に豆電球を導線でつなぎ、回路のスイッチを入れた瞬間に豆電球は光る。したがって、回路の中を電流が流れる速さは、一瞬（光速）であるかのように見えるが、実はそう単純ではない。電流の担い手は電子であるが、導線（銅線）の中を電子が移動する速さは毎秒約0.1mmである。この一見矛盾した電流（電子）の振舞いを理解するには、電磁場の概念が必要になる。電気回路を閉じた瞬間に、付随する電磁場の変化が空間を伝わる速さが光速であり、それが電池から離れた豆電球を一瞬のうちに点灯させることになる。一方、ヘロンの噴水のような水流モデルでは、水圧や気圧により押し出された水がチューブの中の水を押し、その連鎖で水が先へ先へと送られる。したがって、その伝播速度は音速（水中では毎秒1.5km）程度であり、光速（毎秒30万km）とは大きく異なる。水流モデルでは、回路（チューブ）をつないだ瞬間に水が噴出するのでもなく、水流に付随した“場”も存在しない。

さらにまた、この水流モデルでは、電線のつながり方からすると、いったん水流はペットボトルの中の空気圧として伝搬し、それがもう一方のペットボトルの水を押し上げているのであり、「電流そのもののつながり」を直接可視化してはいない。

しかし、ここで大切なことは、電流という見えないものを水流モデルを用いて可視化することにより、大きな副産物、即ち、水流モデルでは表せない本質的な違いである、電流に付随した場の概念を我々に気付かせてくれるのである。今では、電流を使った機器は我々の身の回りには余りにも多く、一方で電流自体を目にすることがないため、その物理現象の本質に気付かないばかりか、表面的な理解で満足してしまっている状況にある。この「場」という概念は、大学生のみならず、研究者もまた誤解している場合が多く、大学教育ともつながるものである。理科教育として、その本質を分かりやすく伝えようとしたとき、可視化の作業を通じて、教えられる側のみならず教える側にとっても新しい気付きを感じることが多い。

5 大学教育への提言

(5. 1) モデルの効果とその限界

我々は、これまで科学の力（素材や論理）を使って、みえないものを「見える」ようにしてきた。豆電球に導線をつなぎ、これに電池をつけると豆電球が点灯する。このとき児童は、電池、豆電球、・・・と、個々の現象に目を奪われがちで、何が原因で、どのようなメカニズムで豆電球が光ったのか、想像をたくましくするだけである。「電流が流れたからだ」と「答え」を伝えても、児童は、依然として、電流ってどう流れるのだろうかという怪訝な顔つきで導線をながめているだけか

も知れない。

このとき、導線の中を「水」が流れていると言えばどうだろう。きっと、回路を端から端までたどるに違いない。電流を水流に置き換えて、水流モデルで目の前に生じている電流をイメージするだろう。

科学の先人達がそうであったように、子ども達もまた、たとえ水流と電流という異なる現象であっても、獲得したモデルを用い説明しようとする。まずは、子ども達に考える術を与え、そしてその後、子ども自身が、そのモデル（初期モデル）に対して適応限界を感じるようにし向けることが大切である。

水流モデルをはじめ、モデルには必ず適応限界がある。電流の実体は電子であり、この電子の運動は水流モデルでは理解できない。水流モデルに固執し続けるならば、新しい概念形成にとっては、今度は阻害要因としてしか作用しない。「回路のスイッチを入れた瞬間に電球が点灯する」という日頃子ども達が目の当たりにする現象は、水流モデルなどの初期のモデルを超え、電磁場の変化が空間を伝播するという認識に達することではじめて理解できる。このように、授業の場では、常に、学習者の理解にあわせた、本質的理解にせまるモデル（可視化モデル）自身の発展・成長を図らねばならない。

大学一般教育にとっても、物理などのように抽象度が高く理解が難しいと思われる科目では、可視化という手法を取り入れ、少しでもイメージしやすいものにしたたり、またリアリティを感じられるように擬人化したりする手法は、今後ますます重要になるだろう。

(5. 2) 初等中等教育段階から大学教育への系統的な理解への模索

ここで議論してきた可視化、及び可視化の進展については、いわゆる「実体可視化（在るものを見る）」を経て、「概念の可視化（見えないものを見る）」へと向かうことで、この方略が小中高등학교から大学教育へとつながるのではないかと期待できる。その意味で、ここには、大学教育（導入教育を含む）をも含む学びの継続性がある。

実感を伴う（誘う）理解にも、実は学習者の発達段階、いわゆる「学びの適時性」に配慮した連続性と系統性があるだろう。だとすれば、たとえば

①小学校前期段階（6歳から11歳まで）の保存概念を基礎とした「実体認識としての可視化」

②小学校後期段階（11歳以降）の「抽象的概念の実体化としての可視化」

という可視化モデルの流れが想定される。

「実体認識としての可視化」から「抽象的概念の実体化としての可視化」には、学習者の成長に伴って可視化モデルもまた成長するという新しい視点が含まれており、可視化モデルに対して押搦される問題、例えば電流に関していえば、「水流モデル」はその後の学びである「場の概念」定着にとって阻害要因でしかないといった、いわゆるモデルの限界に対して一定の示唆を含んでいると言えよう。本実験教室によって、学習者の認識の深まりとともに、それと可干渉的にはたらく可視化モデル自身の成長というより動的な視座が得られたことの意義は深い。

謝 辞

親子理科実験室開催への支援と、話題提供を頂いた吉川研一理学研究科長、中家剛、田中耕一

郎、水崎隆雄、小山田耕二の諸先生に深く感謝いたします。さらに、運営組織面を支えて頂いた NPO 法人あいんしゅたいんのスタッフの皆さん、特に、坂東事務局長、高橋事務主任、また教材についてアドバイスを頂いた藤原清先生（NPO 法人サイエンス E ネット事務局長）、加藤利三先生（サイエンスクラブ理事長）、杉原和男先生（前京都市青少年科学センター指導主事）、TA として協力頂いた京大理学部大学院生のみなさんに深謝致します。

この取り組みの中心テーマである電磁気学の議論をリード頂いた松田卓也先生にも感謝いたします。講座講師として常に子ども達を導いて頂いた松林昭先生、ボランティアで駆けつけて下さった高見雄一先生、さらに、議論の労を惜しまず、ご支援いただいた小山田研究室の皆様感謝します。

【注】

- 1) NPO 法人あいんしゅたいんの HP の URL は下記の通りである。
<http://jein.jp/activity-report/educational-material.html>
- 2) パスカル電線とは、前京都市青少年科学センター指導主事杉原和夫氏が開発した 10 本の細い芯線を皮膜でまとめたビニル多芯電線をいう。全長 60m の電線を 6m ずつの 10 芯電線とすることで実質 10 周のコイルとなり、またその電流も単独で用いる 10 倍もの大電流を得ることができる。

【参考文献】

- 1) 山下芳樹『理科は理科系のための科目ですか』森北出版、2005 年。
- 2) 武田邦彦『リサイクル幻想』（文春新書 131）文藝春秋、2000 年。
- 3) 坂東昌子、山下芳樹、上田倫也、石尾広武、川村康文、前直弘「擬人化と体験学習」『京都大学高等教育研究』16 号、2010 年。

Visualization of Natural Phenomena

– Experience of Children Classes –

YAMASHITA Yoshiki (Professor, Faculty of Social Sciences, Ritsumeikan University)

BANDO Masako (Chairman, NPO The Scientific Education Exchange: EINSTEIN, Institute of Fundamental Science)

ISHIO Hiromu (Researcher, Graduate School of Information Science, Nagoya University)

UEDA Tomoya (General Affairs Department, ZKAI Co., Ltd.)

KAWAMURA Yasufumi (Professor, Faculty of Science, Tokyo University of Science)

MAE Naohiro (Executive Assistant, Excellence in Higher Education, Kyoto University / NPO The Scientific Education Exchange: EINSTEIN)

Abstract

We report what we have learned from a series of elementary-level classes, which have been organized as a challenge in cooperation with the NPOs and the Faculty of Science of Kyoto University. In the classes, we performed an education program for children to experience scientific experiments with support by highly advanced experts in the research fields. Findings from these activities, may suggest indications to early stage education programs for university students.

After reporting some of the knowledge we obtained, we propose a problem which is important in the smooth connection between education in elementary schools and early stage education in universities. We choose electromagnetism as a theme and argue about the importance of visualization as well as an educational material which may lead to our cognitive conflict.

Key words

Visualization, Science classes, Electromagnetic theory, Science of Science Education

報告

「ヨーロッパ大学協会」の視察結果から 大学評価の在り方を問う

安岡高志・金剛理恵
宮浦崇・井上史子
林徳治

要旨

2009年2月、EUAが高等教育機関に対して行っている組織評価、および「質保証」に関する活動に重点をおいて視察を行った。この結果、EUAが対象とする機関は、戦略的な目標を持っていない場合が非常に多く見られるとのことであった。戦略的な目標が考えられることは「質」という点で重要な要素であり、これが一つのゴールであるとEUAは考えており、それをどれだけ達成したかということはそれほど重要視していないとのことであった。本報告では日本でもEUA型の組織評価の導入を提案する。

キーワード

認証評価、自己点検・評価、教育目標、評価機関、ヨーロッパ大学協会

第I部 ヨーロッパ大学協会（European University Association）の視察結果

I-1 はじめに

2009年2月、筆者らは欧州の高等教育機関の調査を行った。調査の目的は、「ボローニャ宣言」（1999年）より10年が経過し、2010年までに高等教育改革におけるゴール達成の成果が求められている欧州において、その成果を挙証するための大学評価や質保証の在り方を調査することにより、日本の高等教育改革への示唆を得ることにある。調査の実施にあたっては、「高等教育改革が進んだ欧州において、改革の成果を測るための組織評価の手法について調査すること」、「欧州における高等教育の質保証の在り方を参考に、今後の日本における質保証について提言すること」を具体的目標とした。

今回の調査では、「ヨーロッパ大学協会（European University Association：以下、EUA）」を主要な調査対象としており、とくにEUAが高等教育機関に対して行っている組織評価および質保証に関する活動について重点的に聞き取りを行った。主な質問事項は、①「ボローニャ宣言」後の欧州高等教育の状況、②EUAで開発された大学評価のための組織評価手法の概要、③開発さ

れた組織評価手法の活用状況、④実際に組織評価を実施する上での視点などである。

なお、以下の I -2 から I -5 の内容は、EUA の副事務局長：Andre Surssock 氏（質保証：Quality Assurance 担当）と Project Officer である Elizabeth Colucci 氏（国際化担当）のプレゼンテーションと質疑応答を要約したものである¹⁾。また、本調査は平成 20 年度質の高い大学教育推進プログラム「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携（立命館大学）」の経費によって行われたものである。

I -2 ボローニャ宣言について

世界中の教育関係者は「ボローニャ宣言」の名称についてはよく知っているが、その内容については十分把握していないことが多い。また、欧州の大学関係者においても内容を「十分に」理解している者は少ないというのが実情である。

1999 年、EU 各国の教育担当大臣は、統一的な高等教育を進めるための会議を開催した。そのねらいは、欧州では歴史的に非常に多種多様な高等教育制度が築かれてきており、この多様性のなかに「欧州高等教育圏（European Higher Education Area：以下、EHEA）」を作り上げようとするところにある。すなわち、高等教育機関の協力、学術的交流、そして透明性の確保という 3 つの視点を重視した EHEA を確立しようとするものである。この会議において出された「ボローニャ宣言」とそのプロセスは、政治的権力や強制力を持つ指令的なものではない。現在の EU 政府は高等教育に対して政策的強制力を持っていない。したがって「ボローニャプロセス」は EU 加盟の政府間の合意のもとで進められる取組である。これはあくまでも自主的な合意内容であり、その内容を国、各大学に義務づけるものではなく、すべての国や各大学が自主的に参加し改革改善するものである。つまりボローニャプロセスの意義については各国政府がそれぞれに解釈し、それぞれに対応するため、多種多様な形での取組として現れてくることになる。

この取組の目的、目標は、高等教育機関における学生やスタッフ（教員・職員両者を指す）のモビリティ（流動性）を大きくし、将来のキャリアに対する準備を容易にすると同時に、欧州市民としての能力獲得を目指すというものである。すなわち、民主主義、学問の自由という 2 つの原則にもとづいて、高等教育に対するアクセスを自由化しようというものである。ボローニャプロセスでは、欧州の伝統的な様々な高等教育修学の形態を（呼称も様々であるが）、3 種類の形態、すなわち「学士」「修士」「博士」の 3 つの課程に編成することによって互いに互換性を強めていくという流れを作ってきたことが最もよく知られている。いわゆる欧州全体を視野に入れた資格枠組（National Qualification Framework：NQF）を確立することで、国境を越えて、各課程のレベル設定とそれが確保されることを目指した取組である。したがって、国ごとに各課程の統一がなされ、また欧州レベルでも統一がなされなければならない。さらに、教育機関ごとに内部・外部による質の評価を行うことも要求されている。このような課程の統一や質の評価を行う理由は、各国で受けた資格の国際的通用性を保証するためであることは言うまでもない。

「ヨーロッパ単位互換制度（European Credit Transfer System：ECTS）」も活用されているが、各国によって高等教育の内容が異なるため、どのような教育内容であるかということを説明する補助的なディプロマを発行することも各国機関が行っている。しかし、共通理解しておかなければならないことは、この単位互換制度は未完成の状態にあるということである。

しかし、「学生中心」という教育の考え方への転換を契機に、ボローニャプロセスを進める中で生まれてきた様々なツールを学生が活用するようになってきている。たとえば、欧州各国では、これまで高等教育において学士課程というものが多くの国で存在しなかった。高校卒業後6年間の高等教育を経ないと職業の機会を得る事ができなかったのである。それを学士4年、修士2年というように分けて早期の就職の機会を図るとともに、学士課程修了後に次の課程（修士）への進路選択の自由、流動の自由を実現するため、さらなる改善が現在行われている。各国の労働市場においても、4年での学士資格取得者への対応が要求されているところである。

I-3 高等教育の質保証（Quality Assurance）について

欧州では「質」というものを3段階に分けて考えている。第1段階は各教育機関レベルである。教育の「質」というものはその教育機関自身にあり、その教育関係機関のすべての関係者が教育の「質」に責任を持つべきであると確信している。第2段階は国家・地域レベルである。国家レベルでは、各国それぞれ異なった質の保証のためのシステムが採られている。第3段階では、協力と交流、流動性（モビリティ）を推進するために欧州レベルのフレームワークを構築し、これらを進めるためのガイドラインを発行している。それは教育機関の内部評価についてのガイドラインや外部評価に関するガイドラインである。また、監査・評価組織で良い監査業務を行っている組織をリストアップする組織が作られている。さらに、欧州レベルの教育の「質」について討議するフォーラムが形成され、定期会議は毎年11月に行われている。質保証に関してEUAが行っていることは、各教育機関に対して、内部評価をする際のガイドライン、および評価プログラムの提供、さらに「質」の向上を図るためのプログラムの提供も行っている。EUAは、外部の評価機関がガイドラインを作成する際には必ずその討議の場に参加してきている。

EUAは「質」というものには一つの定義は存在しないと考えており、「質」はこうあるべきだということはないことを前提にしている。評価にあたっては、評価対象機関が考える「質」が基準であり、評価の際に重要なことは「改善し続けている」ということで、そのことが「質」が良いということである。すなわち、評価対象が内部に持つ「質」について強くイメージを持って、はじめて社会的要求に対応しうる変化が可能となるのであり、最も重要な質保証の要素は「より革新的で創造的な改善をすすめる組織か」ということである。

EUAが行っている質保証のためのプログラムは自主的なものであり、義務ではなく、対象の機関が申し込むことによって行われる。申し込むという行為が行われた時点で、既に何らかの改善、変革（change）を望む経営陣が存在しており、組織のゴールはいかに良い目標（ターゲット）を作るかということに集約される。より良い質を確保するためのいくつかの必要な要素はあるが、たとえその要素が欠落していたとしても「変えたい」という意識を経営陣が持っているならば、ゴールに向けてどの方向性に進めていくかということの方が重視されるべきである。仮に、大学が評価を受ける前に明確な目標を持っているならば、それが強ければ強いほど結果は明確に出てくる。しかし、対象となる機関は戦略的な目標を持っていない場合が非常に多い。この場合、戦略的に考えられることが「質」という点で重要な要素なので、大学の経営方針として、あるいは全体として戦略的に方針を考えることができるように方向付けることが、このプログラムの役割である。それをどれだけ達成したかということは現時点ではそれほど重要視していない。具体

的に良い質を確保するための必要要素としては、機関の意志決定組織の柔軟性や産官学との連携、教育プログラムの構築の適切性などである。評価を受けることで「被害者」にならないためには、教育機関としての内部の「強み」が必要であり、また、自らの「強み」を独自に高めることも必要だが、他の教育機関との連携のもとで互いに磨き合うことも重要である。

I -4 EUA について

EUA は、2001 年に 'Association of European Universities' と 'Confederation of European Union Rectors' Conference' の発展的統合により、事務局をベルギーのブリュッセルに置いて設立された。欧州の高等教育に関係する機関の中で最大の規模を持つ協会組織である。会員数は欧州 800 余りの大学と 22 の国の国立大学総長協会から組織されており、国別に見ると 46 カ国が加盟している。欧州以外の国も参加しており、ロシア、スイス、アルメニア、アイスランドなどがある。

欧州の政策に関する討議の場に、大学の立場から意見を述べるのが EUA の使命であり、EU の政策決定者と定期的に会談を持っている。また、加盟する大学の意見聴取や、大学間の交流を奨励するような機会の提供などに加えて、お互いのグッドプラクティスを紹介するような業務も行っている。また、EUA は国際化にも力をいれており、アジアや南北アメリカ、アフリカでも活動を始めている。これら活動は協力関係という形をとり、相互に高等教育におけるグッドプラクティスを情報交換することにより、学び合うことを目的としている。

EUA の会員校は各種サービスを受けることができ、その一つに「組織評価プログラム (The Institutional Evaluation Program : 以下、IEP)」がある。これは、EUA 内に組織された運営委員会により開発、運用されているプログラムであり、申請大学に対して高等教育の専門家を派遣し組織評価を行うというサービスが提供されている。

I -5 IEP について

EUA が提供する IEP は 1994 年から実施され、欧州および欧州以外の国の様々なタイプの評価機関について、40 カ国、約 250 件の評価 (2009 年度現在) を行ってきた。エリア、国ごとに教育機関がグループになって評価するというものも行っている。IEP の目的は、各大学の「組織構成」、「発展過程」、「理念と文化」、「大学におけるすべての活動 (研究、教育、社会貢献)」に対して助言を与えることにより、その大学の教育目標の達成という使命を支援するというにある。すなわち、教育機関が戦略的に意志決定をし、またガバナンス能力を高めるというものである。教育機関といっても多岐にわたるため、具体的な評価段階では特定分野、要素について見ていくことになる。また、各機関の自己評価を重要視し、その教育機関が持つ「強み」と「弱み」を自ら理解するように支援している。

評価にあたっては国境を越えた評価チームを組織し、審査員として教育機関に派遣する。審査委員は大学の総長 (あるいは経験者)、副総長 (あるいは経験者)、現役の学生から構成される。学生も審査員のメンバーとして入っているが、欧州では大学側が学生の団体と連携するのは珍しいことではない。また、総長、副総長は審査にあたって EUA の研修を受けた後、数年間評価業務を行うのが一般的である。一方、学生審査員については、欧州では学生団体が組織化されており、学生組合が欧州レベルでも構築されていることから、EUA はそれら団体に対して審査

員の条件や基準を提示する。そして、学生組合から1名の候補者の推薦を受け、審査・研修の後、審査員として活動することになる。学生審査員の主な役割は学習環境の査定である。従来は修士、博士の学生を中心に評価を依頼してきたが、若い学生の気持ちを十分に反映させるために学士課程の学生も必要であることを最近認識している。評価期間の一般的な日程は次の通りである。たとえば、各機関からその年の春に評価の申し込みがあれば、10月初旬に評価のためのワークショップに招待する。各機関の自己評価を中心とするプログラムであるため、そのワークショップにおいて自己評価の進め方について説明する。その後、4ヶ月間に各機関は自己評価を行う。自己評価には大学全体が参加することが必要であり、またEUAのコンサルテーションの期間も確保されており、評価期間中2回ほどEUAの評価チームがその機関を訪問する。翌年6月には評価報告書が出される。

I -6 調査のまとめ

今回の調査では、EUAにおける組織評価手法の概要、「ボローニャ宣言」後の欧州の高等教育の状況、教育の質保証の在り方を中心に聞き取りを行った。

欧州における高等教育機関を対象とした組織評価手法については、EUAを基盤に開発されたIEPと呼ばれる手法について具体的に知ることができた。聞き取り調査でも述べられていたように、IEPの重要な役割は、対象大学の教育目標の達成という使命を支援するという点にある。大学自身の自己評価を重要視し、その教育機関が持つ「強み」と「弱み」を自ら理解するように支援している。日本では、「評価」に対してネガティブなイメージを持つ傾向があり、大学評価に対して、評価される側に「評価疲れ」を引き起こすことや、大学の自治が損なわれるといったことへの懸念から否定的な意見が少なからずあると筆者らは感じている。しかし、EUAが行っているような組織評価の視点、すなわち「その教育機関が持つ強みと弱みを自らに理解させ、教育目標の達成を支援する。」という考え方を取り入れることにより、より大学評価への理解が進むとともに、各大学の個性化や特色化も進むものと推察される。

教育の質保証については、EUAの大学評価の方針は如何に実質的な改革ができるようにするかを明確な目的としており、目的を達成するために何をすべきかを基本としていることが分かった。これに対して日本の第三者による大学評価の在り方はIEPのような指導機関が存在しないために形式的になりがちであると言わざるを得ない。日本のような大学評価を繰り返しても十分な改革の進展は期待できない。今後、日本では、大学評価において実質的な改革となるような方策を講じる必要がある。

以上の調査結果をもとに、第II部では、今後の日本における大学評価の在り方について提案する。

第II部 日本の認証評価に対するEUA型評価導入の提案

II -1 はじめに

現在、教育の質保証の一つとして注目されているのが、第I部でEUAにおいても強調されていた「その組織が改善のサイクルを構築しているかどうか」ということである。すなわち、改善

のサイクルを機能させることのできる組織は質保証に向かって改善が繰り返されるので、それが質保証につながると言うことである。組織の改善サイクルとは中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）でも謳われている PDCA サイクルのことである。高等教育界では PDCA サイクルが用語としては一般化しつつあるが、各々が持つ PDCA サイクルのイメージについてはバラバラであり、PDCA サイクルが機能するための条件も十分には理解されていないのが現状である。

第Ⅱ部では、「PDCA サイクルが機能する条件は何か」、「成果を出すまでに要する期間」、「戦略的な計画の必要性」、「大学評価において最初から成果を要求することは不可能であること」などについて述べ、実質的な改革を行うためには第Ⅰ部で紹介した EUA における IEP のようなサービス機関が必要であることを提言する。

Ⅱ-2 PDCA サイクルが機能するための条件

PDCA は Plan（計画）・Do（実行）・Check（評価）・Action（改善）の頭文字を取ったもので、これが目的達成のためにスパイラル状に回る仕組みのことを一般的に PDCA サイクルと呼んでいる。最初に工業製品の品質管理のために用いられたことから、工学的経営学的モデルとも呼ばれ、教育には馴染まないという意見もある²⁾。しかし、現在では一般のサービス業、病院、NPO 法人などでも積極的に導入され、先述したとおり中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）においても、人材像を明確にし、PDCA サイクルの運用により組織改善を実現すべきであることが記述されている。しかし、用語としては一般化してきてはいても、PDCA サイクルが機能するための条件についての共通認識は十分ではない。以下に、PDCA サイクルが機能するための4つの条件を示す^{3), 4)}。

第1条件は、計画において次の4項目を策定できる組織であることである。すなわち、「1. その組織として何を達成すべきか（その組織が発展するために何を達成すべきか）という目標を策定できる」、「2. 目標を達成するために具体的に何をすべきか行動目標や行動する際の心得を策定できる」、「3. 目標の成果を何によって測定するか評価指標を策定できる」、「4. 評価を行う際の基準となる評価基準を策定できる」ことである。

第2条件は、実行において各自の行動が目標の達成に資することを常に確認・実感することができるように目標に対して共通認識を持ちつつ、計画の遂行にあたる組織であることである。

第3条件は、計画において策定された評価指標と評価基準にしたがって評価を行う組織であることである。また、評価のために必要なデータは計画的に収集・整理されるように日常業務の中に組み込まれている組織であることである。

第4条件は、評価結果や前回の目標、社会状況などのデータや事実にもとづいて、改善が連続性のある形で次の計画として策定されていく組織であることである。

以上のような条件が整っている組織を「PDCA サイクルが効果的に機能する組織」と言うことになるが、PDCA サイクルは計画・実行・評価・改善の繰り返しであり、未来に向かって努力するものである。一般的に大学における質保証は自己点検・評価をもとに行われるが、この自己点検・評価に対するイメージが、過去に向かって点検・評価を行うというように考えられている様子が見受けられる。しかし、PDCA サイクルを自己点検・評価に適用することにより、達成目標

を定め、その達成のために努力し、最初に設定した評価指標と評価基準にしたがって評価を行い、これにもとづいて改善するという、未来に向かっての営みに変わるのである。

II -3 PDCA サイクルによる成果を出すまでに必要な期間

PDCA サイクルは計画を立て、それを実行し、評価を行うわけであるので、成果を出すためには一定の期間が必要であることは容易に理解できる。しかし、先に述べたように、計画が立てられてはじめてPDCA サイクルが始まることについての理解はなかなか得られ難い。計画において策定しなければならない1番目は達成目標であるが、従来明確な教育目標を定めたことのない者にとっては、教育における明確な達成目標を定めることは容易なことではない。ましてや組織の構成員が共通に納得する達成目標を定めることは至難の業である。策定の2番目は達成目標を達成するために共通して行う行動目標や心構えを決めることであるが、ある意味自由に行動してきた大学人にとって、これも容易に決められることではない。策定の3番目、4番目は成果を測定する評価指標と評価基準であるが、従来教育効果は測定できないものとしてきた者にとってはこれも難題である。このように、計画のみを考えても極めて困難であることが予想されるが、現実にはこれらを策定する以前に教育における達成目標や評価指標を策定すること自体、イメージできない者も少なくはないと思われる。

著者らの経験によれば、自力でPDCA サイクルを理解し、実行することは非常に困難なことであり、一般的には専門家や経験者によるワークショップや研修を受けることによって、はじめてPDCA サイクルが理解される。しかし、ワークショップや研修に参加してPDCA サイクルを理解しても、それを自己の組織に浸透させている例は極めて少ない。

立命館大学では2007年に教学組織においてPDCA サイクルを導入し、「成熟した組織」となることに努めることが合意されており、その組織の成熟度の評価基準も定めている。本学における「成熟した組織」とは、PDCA サイクルを廻すことにより、教育目標が達成できる組織のことを意味している。

表1は、カークパトリック・モデルとハンフリーの成熟度モデル（CMM、Capability Maturity Model）を参考に新しく「教育改革総合指標」として本学において開発された成熟組織の評価基準である⁵⁾。一般的にはその組織の活動状況を一段階上げるのに2年を要すると言われている。この意味において、立命館大学ではすでに2007年度より学部などの教育目標を具体的に定めるなど積極的に取組んでいるが、現時点でもその多くは第2レベルに留まっており、成熟組織を構築するためには長い時間が必要であることが分かる。このように、PDCA サイクルが機能し、成果を得るまでには多くの努力と時間が必要であることは容易に理解できることである。

表1 立命館大学における「教育改革総合指標」の成熟度評価基準

第1レベル	形式的な検討であったり、検討が行われていないレベル
第2レベル	具体的な検討が行われたが、学部教員全体の合意が得られていないレベル
第3レベル	整合性が検討され、合意が得られ、周知されているレベル
第4レベル	社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っているレベル

II -4 戦略的な計画の必要性

第 I 部で紹介した EUA における質保証においては戦略的目標、PDCA サイクルでは達成目標という用語が用いられたが、ここで、これらの関係を整理してみたい。

EUA が言うところの質保証における戦略的目標とは、大学の経営方針として述べられていることから、組織の発展や存続のために成果が期待できるものであることを意味していることが分かる。PDCA サイクルにおける達成目標については、先に述べた通りその組織が発展するために何を達成すべきかを考えていることから、これも経営方針にあたり、この二つは同意語であると見ることができる。したがって、戦略的目標、達成目標のいずれであれ、組織の発展や存続を目的に何を達成すべきかについて目標を策定すべきということになり、この目標に合う施策である必要があることを意味している。

日本で最も馴染みの深い PDCA サイクルを例に、達成目標がない場合、現場に何が起こるかについて考えてみる。PDCA サイクルが始まる条件は、計画において 4 つの項目を策定できることであり、その最初の項目が達成目標を定めることであつた。もし、この達成目標の策定がなければ、これに続く行動目標、評価指標、評価基準はあり得ない。なぜなら達成目標を達成させるために行動目標を定め、達成目標がどの程度達成されたかを見るために評価指標を定め、どの程度達成されていれば満足の得られる結果であるかを見るために評価基準が策定されるからである。このように、達成目標を策定することが如何に重要であるかが分かるが、日本の大学社会はこれまで、この達成目標を定めずに様々な改革に取り組んできているように見受けられる。その結果、改革を行うことが目的・目標化してしまい、改善・改革が大学運営と結びつかないものとなり、徒労が評価疲れを招いたものと推察される。

II -5 日本における大学評価の在り方

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年）において、人材育成像を明確にすることや PDCA サイクルを構築すべきことが謳われたことから、今後の大学における自己点検・評価は、表現は別にしても、「目標を明確に定め、その目標をどの程度達成したかを明らかにすること」が問われることは必至である。しかし、これまで述べてきたように、従来具体的な達成目標を定めずに取り組んできた大学人が、たとえば PDCA サイクルにしたがって行動し成果を得るためには、多大な努力と時間を要することは容易に想像される。とくに 2004 年度から始まった 1 回目の大学評価（認証評価）において明確な達成目標を要求していないとすれば、次の大学評価まではその延長線上にあると考えられ、途中から大学自身が自主的に主体的に方向転換をすることは極めて困難であると推察される。現実的な対応を想像するならば、2 回目の大学評価を機に方向転換を模索する大学が大多数であろう。第 I 部で述べたように EUA における調査でも「大学が戦略的な目標を持っていない場合が非常に多く」と述べられており、日本においてもこの傾向は同じであると考えられる。もし、評価機関が大学に対して改善サイクルの成果までを要求するのであれば、要求に応えられる大学はごくわずかに留まり、結局従来通り自己点検・評価の目標を明確にしないままの評価活動を継続することになるであろう。

ここで理解しておかなければならないことは欧州と日本の評価システム全体の異なる点である⁷⁾。欧州では EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) と言われる組織に評

価団体が申告して認められると評価団体となることができる。EQAR は4つの団体により設立されたものであり、その一つがEUAであり、EUAの活動の一つがIEPの提供である。もう一つの組織は欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）で、EQAR 設立までは主にガイドラインの作成などを担当していた組織であり、現在は広報活動などを行っている。すなわち、欧州の評価システム全体の中に指導するサービス機関が含まれている。

しかし、日本にはEUAのIEPのようなサービスを提供する機関がないことから、認証評価機関は日本にもIEPを提供する組織を作るか、EUAのIEPのようなサービスを担うべきであると思われる。認証評価機関が現実的な対応をすれば、PDCAサイクルに基づく第一回目の評価の視点は質保証に関しては戦略的なプランが立てられることとすべきである。

従来の達成目標を明確にしない形での自己点検・評価を断ち切るためには、PDCAサイクルはPlan（計画）において明確な達成目標が定められたところから始まるということ浸透させ、達成目標を立てられるように方向付けをすることを評価機関に期待したい。また、このことは、各大学内での自己点検・評価の在り方も同様であり、見掛け上の一時的な成果を提示するよりも、経営方針に沿うしっかりとした達成目標を策定することこそ重要であることを認識すべきであると考えている。

II -5 おわりに

第II部では、EUAにおける戦略的目標とPDCAサイクルにおける達成目標は、表現は異なるが目指す意味は同じであり、大学経営に根ざした目標を策定することが如何に重要であり、困難であるかについて述べた。また、組織が成果を出すまでには多大な努力と長い時間が必要であることについても言及した。したがって、評価機関や学内の評価においても大学経営に根ざした十分な目標ができるまでは成果を期待すべきではない。すなわち、このような評価機関や組織の姿勢が、従来行われてきた大学評価から、機能する改善サイクルへ移行するための近道であると筆者らは考えている。

参考文献

- 1) 全国私立大学FD連携フォーラム立命館大学、「欧州における高等教育調査（2008）報告書」、2009年5月
- 2) 田中毎実、FDの工学的経営学的モデルとその生成性の回復のために、大学教育学会誌、第30巻第1号、2008年、54-56頁
- 3) 安岡高志、自己点検・自己評価に関する評価基準の必要性、大学教育学会誌、第26巻第2号、2004年、89-94頁
- 4) 安岡高志、自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成、大学教育学会誌、第27巻第2号、2005年、129-134頁
- 5) 沖裕貴 他5名、教育改革総合指標（TERI）の開発—FDの包括的評価を目指して—、立命館高等教育研究、第8号、2007年、93-107頁
- 6) 中央教育審議会、学士課程教育の構築に向けて（答申）、2008年
- 7) <http://www.eqar.eu/about/introduction.html> <http://www.enqa.eu/agencies.lasso> 2011.11.30

A Study of the University Assessment

- Based on the research of European University Association -

YASUOKA Takashi (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)

KONGO Rie (Ritsumeikan University, College Office of Social Sciences)

MIYAURA Takashi (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)

INOUE Fumiko (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)

HAYASHI Tokuji (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

In February 2009, we made research on the organizational assessment and quality assurance in European University Association (EUA). As a result, it was found that many institutions of higher education did not have strategic goals. However, strategic standpoint was an important element in terms of the quality, and it was considered as objective of the university assessment in EUA. Degree of achievement of a goal was not very important for them.

This paper attempts to propose the introduction of the organizational assessment of the EUA type into Japan.

Key words

University Assessment, European University Association, strategic goal, The Institutional Evaluation Program, European Credit Transfer System