

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

立命館高等教育研究

第 8 号

特集：立命館大学におけるGPの取組—現状と課題—

- ローカル・ガバナンスの政策実践研究 —その現状と課題— 重森 臣広 (1)
 IT人材育成のための実践的キャリア教育 —現状と課題— 福本 淳一 (19)
 平成17年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブ(大学院GP)採択教育
 プログラム先端総合学術研究科「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成」
 —実施結果と課題— 渡辺 公三／片岡 稔 (37)
 教員養成GP「学校教育臨床研修プログラムを中心とした教員養成」
 —現状と課題— 湯川 笑子／山田ひろみ (55)
 大学院留学生の入学前プログラムの開発 —現状と課題— 平田 純一 (77)

論文

- 教育改革総合指標 (TERI) の開発—FDの包括的評価を目指して—
 沖 裕貴／井口不二男／新野 豊／
 浅野 昭人／南浦 秀史／陰山 賢博 (93)
 アメリカの大学院教育改革 —改革の先行モデル— 江原 武一 (109)
 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— 木野 茂 (123)
 大学と学生団体の連携による国際協力実践
 ～「参加のはしご」モデルからみた学生団体の成長プロセス～ 藤山 一郎 (147)

実践研究

- 初修ドイツ語クラスにおける「学習日記」と「学習チェックリスト」の実践
 —自律的学習に向けての取り組み— 玉木佳代子 (163)
 Sound Principles of Subjective Assessment:
 A Focus on Language Learning Nathan Paul KRUG (175)

2008年 3月

立命館大学 大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 8 CONTENTS

Special Issue on Distinctive University Education Programs at Ritsumeikan University — Issues and Challenges

- Between Academic Research and Professional Practice: Some prospects of Policy
Science as a System of Knowledge. SHIGEMORI Tamihiro (1)
- Practical Carrier Training Program of Human Resource Development in Information
Technologies FUKUMOTO Junichi (19)
- “Formation of Researchers on the Basis of Research Projects” , a Program of the
Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences, Sponsored by Initiatives
for Attractive Education in Graduate Schools in Fiscal 2005 and 2006:
Results and Challenges WATANABE Kozo/KATAOKA Minoru (37)
- Teacher Training GP Project:Current Situation and Future Challenges of a Teacher
Training Project Centered Around the Clinical School Education Training Program
YUKAWA Emiko/YAMADA Hiromi (55)
- Development of A Preliminary Education Program for Foreign Graduate Students
— Current Conditions and Problems — HIRATA Junichi (77)

Articles

- Development of Total Educational Reform Indicator (TERI)
— Aiming at Inclusive Evaluation of Faculty Development Activities —
OKI Hirotaka/IGUCHI Fujio/NIINO Yutaka/
ASANO Akito/MINAMIMURA Hideshi/KAGEYAMA Yoshihiro (93)
- Reform of Graduate Education in the United States: A Leading Reform Model
EHARA Takekazu (109)
- Effect of Communications in Class
—From the Result of the Revised New Class Questionnaire— KINO Shigeru (123)
- Practical Activities in International Cooperation based on the Collaboration with University
and Student Voluntary Groups ~Analysis of the growing process of student voluntary
groups using “A Ladder of Participation” model ~ FUJIYAMA Ichiro (147)

Method and Practices

- An Empirical Study on Using Learning Diary and Self-Assessment Checklist in German
Class: Towards Development of Learner Autonomy TAMAKI Kayoko (163)
- Sound Principles of Subjective Assessment:
A Focus on Language Learning Nathan Paul KRUG (175)

MARCH 2008

Center for Development and Support of Higher Education
Ritsumeikan University

特集

ローカル・ガバナンスの政策実践研究

—その現状と課題—

重 森 臣 広

要 約

「魅力ある大学院教育イニシアティブ」(大学院GP)のプログラム「ローカル・ガバナンスの政策実践研究」を梃子として、政策科学研究科は、問題指向型研究による学知と実践の架橋といった政策研究の基本条件を教育プログラム化する事業に着手した。小論では「オンサイト・プログラム」「ケースリサーチ」を柱とするプログラムの具体化の現状と到達点をまとめ、政策科学・政策研究の今日的水準との関係でこれを評価するとともに、こうした実践的なプログラムの運用によって明らかになりつつある今後の課題を提起する。

キーワード

政策分析、地域政策、民主主義、ケースリサーチ、大学院教育

はじめに

大学院政策科学研究科のプログラム「ローカル・ガバナンスの政策実践研究」が、「魅力ある大学院教育イニシアティブ」(大学院GP)の事業の一つとして採択された2006年度は、ちょうど研究科設置後10年の節目にあたる。1994年度に政策科学部が、それから三年後の1997年度には大学院政策科学研究科修士課程、次いで1999年度には大学院政策科学研究科博士課程後期課程が開設され、その間、日本においては相対的に新しい研究・教育分野である政策科学の輪郭を明らかにすべく努力を重ねて来た。若手研究者養成のためのプログラムの充実と大学院教育の実質化を目的とする大学院GPへの採択は、この間の学部・研究科の成果を再点検・整理しつつ、次の10年へ向かって本学における政策研究の積極的な展開へ踏み出すための跳躍台としての役割を担うことになった。

小論においては、政策科学部・政策科学研究科における教学のこれまでの経緯を踏まえながら、大学院GPプログラムの概要を紹介しつつ、この取り組みによって得られた知見をもとに、今後の課題と発展可能性について筆者なりの見通しを示したい。その際、学知としての政策科学・政策研究の今日的な理論状況と動向についても簡単なスケッチを示しておきたい。

1. プログラムの背景と特徴

学術研究はすべて知識生産の営みである。そして、生産される知識の特性に応じて学術研究の諸領域が区別されることになる。ラスウェルとラーナーの編著『政策科学—その領域と方法における近年の発展』が刊行され、学術分野としての政策科学が産声をあげたのは1951年のことである (Lasswell and Lerner 1951)。政策科学の名の下で、この二人の先駆者たちが構想したことは、公共政策の課題解決に科学的な方法と知識を適用すること、そして政策課題の解決に強い関連性を有する知識を蓄積することであった。基礎的な学術研究を政策実務のプロセスに応用し、政策課題そのものの総合性に応答するために領域横断的な研究プロジェクトを展開するだけでなく、国内外の政策問題の予測能力を向上させること—これらが政策科学に託された課題であったといつてよい (Doron 1992, 112-3)。こうした観点から、政策科学における知識生産の有用性とレレヴァンシの二つの意味が提示された。すなわち、一つは、あれこれの課題解決に直接的に寄与する知識の生産、いま一つは、課題解決プロセスの動態についての正確な理解を促す知識の生産である。前者は政策課題の解決策の内容・実質をなすという意味で substantive knowledge、後者は課題解決のマネジメントに関連するという意味で organizational knowledge と呼ぶこともできる。

こうした提起から50年以上が経過した今日、政策科学・政策研究はどのような状況下にあるのか。米国の大学を中心に、政策科学あるいは公共政策学に関連する多くの機関が設置され、日本においても学部・学科・研究科はもとより、専攻・コースを含めると、すでに60にのぼる数の組織・機関が存在する。また、多くの政策科学・政策研究関連の学術ジャーナルが発刊され、政治学・行政学・経済学・社会学といった分野のジャーナルでも、政策関連のトピックをもつ多くの論説が掲載されるようになってきている。要するに、政策科学・政策研究の制度化が着実に進んできたといえるであろう。

しかし、50年以上前にラスウェルとラーナーが提起した課題は、はたしてどの程度、整理され解決されてきただろうか。おそらく、政策科学・政策研究をめぐる状況は、当時とさほど変わらないのではないだろうか。それどころか事態はいっそう混沌としているようにもみえる¹⁾。これにはそれなりの理由がある。

ラスウェル自身によってすでに共有されていた問題意識であるが、政策科学はいまなお知識・合理性と民主政の間の相克という問題を機軸にしながら回転し続けているように思われる。知識と合理性を占有するテクノクラティックな政策形成モデルは、プラトンの「護民官」を持ち出すまでもなく、「政策科学」の語が彫琢されるよりもはるか以前から存在していた。ラスウェルが、政策課題のコンテクストに内在した知識生産を目指した理由の一つは、政策過程における知識・合理性の活用を民主政と効果的に接合することにあつたといつてよい (Anderson 1993, 224-225)。しかしながら、「知識による社会過程への介入」(Bobrow and Dryzek 1987, 137)と民主政を整合させる試みは、むしろ近年の研究において盛んにとりあげられるトピックの一つになっている。核開発、教育統合、都市再開発、コミュニティ形成など、テクノクラティックなモデルによる政策分析が必ずしも期待された効果をあげなかったことを受けて、改めて政策介入と民主政の均衡が探求課題となっている。

こうした近年の動向は、ポスト実証主義の政策分析の探求としてまとめることができる。科学的で啓蒙的な合理性にたいして、熟議のプロセスを通じて人々が所与の選好から離脱し、共通善の探求へと向かうコミュニケーション的合理性や実践的合理性を対置し、テクノクラティックなモデルに傾きがちである前者にたいし、デモクラティックな政策形成モデル構築のために、アリストテレスにまで遡る後者の合理性が脚光を浴びるようになってきている。こうした政策分析の新動向は、「人民の中へ」をスローガンとし（Dryzek and Torgerson 1993, 131）、参加型政策分析のいくつかのバリエーションを生み出したが、しかし、政策科学をめぐる現況はそれほど単純ではない。コミュニケーション的合理性あるいは実践的合理性の算術的総和は、つねにこれらの合理性が希求する公共善や共通善に帰着するわけではない。人々の選好は、変化しやすく、不安定であり、また相互に整合性をもつわけではない。リベラルデモクラシーを制度的前提としながら、人々の様々な選好の中から擁護されるべきそれ、擁護されざるそれを選別する役割を民主的エリートに委ねるパタナーリズムの必要性を主張する反論がある（Goodin 1993, 230）。あるいはまた、コミュニケーション的合理性もしくは実践的合理主義が到達する共通善そのものが脱構築されなければならない、善の共通性から逸脱する他者の差異への配慮を主張するポストモダニズムからの反論がある（Shram 1993 250-2）。しかしいずれにせよ、社会介入の資源である知識の生産、政策形成を民主政へと通ずる回路上におくとといった課題そのものはある程度共有されていると見てよい。問題は、そうした回路の設計如何にある²⁾。

社会科学における知識生産は一般に社会的事象の「記述」(description)、「説明」(explanation)から構成されるが、政策過程における有用性を確保するためには、いわば「処方」(prescription)の観点が必要である。「処方」は政策提言の部分にあたるが、政策領域における学知はこれら三つの要素、すなわち「記述」、「説明」、「処方」の総合として特徴づけられる。ゴードンとルイスとヤングによれば、政策領域における学知は、分析的営為および実践的営為を両極とするスペクトルをなすのであり、分析的営為の極にある「政策決定分析 (Analysis of policy determination)」から、他方の実践的営為の極にある「政策アドヴォカシ (Policy advocacy)」へ向かって、それぞれ順に「政策コンテンツ分析 (Analysis of policy contents)」、「政策モニタリングおよび評価 (Policy monitoring and evaluation)」、「政策情報 (Policy information)」が配置されることになる（Gordon, Lewis and Young 1977: 27-28）。実践的営為は経験的な社会科学研究が長い間、学知の領域から追放してきたものであるが、これを再度、学知の領域に招き入れることが政策科学のいわば十字架なのである。そして、実践性を若手研究者養成プログラムにどのように組み込むのか—これが開設以来の本研究科における大学院教学のテーマであり、大学院GPプログラムの主要な着眼点の一つであった。

1997年の開設以来、本研究科の教育課程において中心的な位置を占めてきた研究指導科目「リサーチプロジェクト」は異分野を専攻する複数教員による研究共同体をベースにしたものであるが、これは以上のような政策科学における知識生産の特性に配慮した研究・教育方法を体現させるべく企図されたものである。大学院GPのプログラム「ローカル・ガバナンスの政策実践研究」も、基本的にはその企図の延長線上にある。上に述べたように、課題解決プロセスにとって高度なレレヴァンシを有する知識生産という特徴（知識の実践性）を若手研究者の養成、あるいは大学院教育の実質化を目的とするプログラムへと変換するためには、政策科学領域に

おける研究指導について、ある種の「標準」を開拓することが必要になる。実践的な知識生産力を育成する標準的な方法の探究が、本研究科における大学院GPプログラムにおけるとりくみの中心課題であった。その課題は次のような点に留意しつつ具体化されている。

第一に、研究素材もしくは研究フィールドを具体的な「場」(locus)に限定したことである。政策課題は、局地的でもあれば一般的・普遍的でもありうる。土着的な争点もあれば、地球規模で拡がる争点もありうる。しかし、多くの課題・争点は具体的な「場」において顕現する。具体的な「場」において発生する出来事、事件とそれに関係する人々の境遇と自己理解こそが、政策分析の端緒であり、課題解決へ向けたアイデア生産の土壌である。リサーチフィールドを地域・コミュニティに定位させる研究には長い歴史があるが、そうした歴史的な蓄積を踏まえ、これを政策分析・政策研究のひとつの標準として再編成することが企図された。政策分析・政策研究の着眼点は、政策争点であり政策課題である。それは、財政破綻であったり、景観・環境問題であったり、各種社会サービスの遂行に必要な人的資源の枯渇であったり、争点・課題の領域は様々でありうる。しかし、いずれの争点・課題も、当該地域のリソースを動員し、責任と権限の配置と再配置を行なうことで、その解決プロセスが始動する(ガバナンス問題)。争点・課題の発生、認知、解決オプションの開発、決定、実施、評価の各フェーズからなる政策サイクルの観点から、地域・コミュニティの動態を観察・記述することをローカル・ガバナンス研究の出発点とした。

第二の留意点は、地域・コミュニティに定位した研究調査活動をケースリサーチとしての方法的自覚に結びつけることである。上にみた政策サイクルを中心に地域・コミュニティの動態を記述・説明し、課題解決のオプションやそれを生み出すプロセスを評価するためには二つの知識が必要である。一つは、政策過程のダイナミクスを構成するアクターと制度についての知識であり、いま一つは、個々の争点・課題の理解と解決に直接役立つ政策アイデアや政策オプションに関する知識である。ケースリサーチの方法は取り扱われるケースに応じて異なる。政策課題・争点をめぐって、ある程度完結したケースを摘出できる場合もあれば、政策サイクルそのものが進行途上にある場合もある。前者は概ね過去のケースを取り扱うことになるから、方法的には歴史記述に近いものとなる。しかし、政策サイクルが進行途上にあるケースについては、歴史記述とは別の方法、すなわち、参与観察、アクションリサーチといった方法が有用であるが、こうした方法によるリサーチを展開するためには、具体的な「場」が必要になる。このプログラムの柱の一つとして「オンサイト・プログラム」が組み込まれ、さらにその一環として、京都市中京区および宇治市にオフキャンパス・オフィスを開設したのはそのためである。この施設は、地方公共団体、地域社会団体との連携を通じた参加型政策分析の実施拠点として位置づけられている。

第三の留意点は、研究成果の相互利用、社会的発信を促すシステム構築である。研究活動は、最終的な成果物としての学術論文はもとより、そこにいたるまでの様々な中間的な成果を生み出す。上に述べたケースリサーチの成果もそうしたものの一つである。大学院GPの事業の一環として、これらの成果を蓄積し、そのオンライン利用を可能にする政策情報アーカイブ(POLICY BASE)の構築を開始した。このアーカイブの構築にあたって意図されていたのは、いわばフローのストック化といった考え方である。このアーカイブの中心に位置するのが、ケ

一スリサーチの成果であるが、これらは、学術論文において示される一般化可能な知見や結論へ到達するまでの推理のプロセスが生み出す中間的プロダクトである。大学は、これまでも印刷媒体を通じて、学術研究の成果を蓄積し、発信・公開してきた。しかし、最終成果を生み出すプロセスについては、必ずしも十分にストック化されてこなかった。政策情報アーカイブ POLICY BASEは、大学における知識ストックの重層化する役割を担う³⁾。また、このアーカイブは、研究活動を社会貢献に連鎖させるプラットフォームでもある。具体的な「場」において生起する具体的な政策課題・争点の解決プロセスおよび解決オプションの記述・説明は、あくまでも特殊事例の記録であり、直ちに一般化・範例化されることはない。しかし、同様の課題を抱え、同様の争点に遭遇する別の地域・コミュニティのガバナンスを構築・再構築し、課題解決へ向けた政策アイデアを考案する際の推理を刺激し活性化するための素材としては十分に利用価値がある。

以上、政策課題の解決プロセスへの内在を通じた研究指導を展開する「オンサイト・プログラム」、具体的な「場」(地域・コミュニティ)において生起する具体的な政策サイクルを素材とするケースリサーチを通じた研究指導の標準化、そして、政策情報アーカイブとしての POLICY BASEの構築の三つの柱について、その概要を述べたが、本プログラムの今一つの特徴は、これら三つの柱を相互に関連づけることによって生まれる大学院教育の新しいスキームの構想にある。すなわち、研究活動の産物である知識資源の循環スキームである。この循環は大きく二つの経路からなる。

第一に、ケースリサーチの成果が教員・学生間で相互利用され、社会的に発信され利用されることで、知識資源が大学内外を結ぶ経路で循環することを意味する。大学はこれまでも知識資源を循環させる役割を担ってきた。教員・学生間の指導関係や討論・議論はこうした知識資源の循環そのものである。対社会的な関係においても、受託研究や専門的意見の聴取を通じて知識資源が社会化されてきた。しかしながら、こうした従来型の循環は、必ずしも十分に記録されず、ごく限定された当事者だけにしかその便益が及ばないという意味で、揮発性が高く、アヴェイラビリティの低い循環であったといえる。POLICY BASEは、大学が産出するさまざまな知識資源を可視化し、そのアヴェイラビリティの向上をはかるプラットフォームである⁴⁾。

第二は、大学および大学院のいわゆる「国際化」課題への応答を念頭においた循環経路である。本研究科でも、近年、海外からの留学生、とくに英語による学位取得プログラムを受講する留学生が多く在籍するようになっていく。留学生比率の増大は、それ自体、「国際化」の進展を示す指標とみなしうるが、「国際化」課題は次のフェーズを迎えつつあるように思われる。たとえば、本研究科に在籍する留学生の当初の研究計画をみるかぎり、必ずしも本学・本研究科、ひいては日本において研究を遂行する必然的な理由を見出しがたいものが少なからずある。これは留学生の問題というよりも、むしろ本学・本研究科の「国際化」の実質の問題とみるべきであろう。海外の学生にたいする本学・本研究科の「吸引力」がなお十分ではなく、海外への訴求力が弱いということである。いうまでもなく、海外の学生を「吸引」するのは、研究活動に必要なリソースである。すぐれた教員、教育プログラム、奨学金、アコモデーションなどリソースには様々な要素がありうるが、とりわけ重要なのは、研究テーマや研究課題を発見し具体化することを可能にさせる知識・情報・データ等のストックであろう。ケースリサーチの多

くの成果は、日本の地域政策のいずれかの側面（政治、行政、財政、経済、都市問題、農村問題など）を取り扱ったものであり、これらのケースは、留学生の出身国固有の地域問題を解決する際の推理を大いに刺激し、活性化させる可能性をもつ。本研究科の大学院GPプログラムが、研究成果の国際的発信の促進を企図している理由はここにある。日本の地域政策に関わるケースリサーチの成果こそが、英語を中心とした外国語で書かれ、読まれる必要がある。研究活動の成果それ自体が、研究科の国際的吸引力を増大させるストックへと循環する経路が求められるのである。ケースリサーチの成果が、英語による学位取得をめざす学生の「教材」へと変換される経路である。

研究活動—とりわけケースリサーチ—の成果を、教育および社会貢献の領域へと還流させ、知識資源のアクセシビリティを向上させるこの発想は、大学院GP事業だけで完結するものではないが、この趣旨を背景に、大学院教育の実質化を促す教育課程改革が実施された。研究活動の成果を教育や社会貢献に連鎖させる指導体制が最終的に意図しているのは、「新しい研究者」の育成である。すなわち、高度な学術研究の力量をもとに、その力量発揮の場を大学をはじめとした狭義の研究空間はもとより、広く社会の諸領域にその場を開拓しうる研究者の育成である。節を改めて、この構想の到達点と課題について報告する。

2. 教育課程改革の現状

まず、教育課程改革の現況からみていこう。先に述べたように、このプログラムは、複数教員によって構成される「リサーチプロジェクト」による研究指導を中心にすえた本研究科開設以来の教育課程の理念の延長線上にある。したがって、教育課程の構造そのものを根本的に転換するといった改革が行なわれたわけではないが、これまでの教育課程においては十分に展開できなかった要素が追加され、大学院GPプログラムを跳躍台とする次の段階への発展にあわせて、教育課程の運用面での変更が行なわれた。

上にみたように、このプログラムは、ケースリサーチ法の修得による政策科学分野における研究指導の標準化を、その柱の一つとする。これまでの教育課程においても、共通科目「政策科学概論」を通じて、政策科学研究の基礎と標準についての教授がなされてきたが、必ずしも研究対象となる社会的事象の記述・説明について明確な方法的自覚が共有されてきたわけではない。また「政策科学概論」は、非政策系学部の卒業生であって、政策科学の初学者でもある学生に対する導入科目といった側面もあわせもっていた。政策問題の発生、認知、解決オプションの開発、決定、実施、評価といった一連の政策サイクルを念頭におきながら、具体的な社会事象を素材に記述し、説明的推理を行なうといった基本的視座の修得は高度な政策研究の基礎をなすが、この基礎部分のトレーニングに特化した科目として、2006年度後期に特殊講義「ケースライティング」を開講した（2007年度からは常設科目とし、2008年度からは科目名称を「ケース分析」に変更する）。

開講初年度である2006年度においては、GP採択後間もない状況であったこともあり、一種の実験的な試みとしてスタートした。これにはそれなりの理由がある。一般に高等教育機関における「ケース」は、学生が学習を進めるために用意された「教材」である。よく知られている

ように、「ケース」を活用した高等教育の展開は、19世紀末のハーバード・ロースクールを嚆矢とし、その後、20世紀に入りハーバード・ビジネス・スクールがケースメソッドを導入する。また、医学部、メディカル・スクールにおける「症例研究」もこうしたケースメソッドのひとつとみてよいであろう。しかし、政策領域における「ケース」の導入は比較的新しく、ハーバードのケネディ・スクール（Kennedy School of Government: KSG）が実践・実務指向の教育課程改革を実施した1980年代以後のことである（KSG, CR16-05-1784.0, 29-32）⁵⁾。公共政策領域におけるケースメソッドの導入が、このような改革をコンテクストとしていたことから分かるように、ここでも「ケース」は専門的な実務家養成のための「教材」である。学生は、この「教材」を読み、これをもとに討論し、ケースを共有することで政策現場の仮想空間へと変換されたクラスルームの中で、自ら実践的な判断を下し、あるいはその判断の吟味を行なうのであって、ケースを書くのではない⁶⁾。

「ケースライティング」が、実験的な試みとして複数の教員と受講者による研究会的な形式でスタートしたのは、ケース活用をめぐるこうした状況があったからである。ここから、ケース活用について二つの課題が明らかになった。一つは、一般的なケースメソッドやケースティーチングではなく、学生自らが研究課題の探求途上でトピックをケースとして分節化し、その記述と説明を行なう、すなわち学生自身がケースを書くという研究科の構想の輪郭を明らかにすることである。しかしながら、こうして書かれたケースも、いずれは「教材」として、あるいは社会的な知識資源として循環回路を流れることになる。したがって、二つ目の課題は、読まれるケースとしてのクォリティの確保にある。このような観点から、初年度の「ケースライティング」は、政治学担当者が社会科学的推理の基礎およびケース記述のロジックについて講義を行ない、受講者の研究課題に関連するトピックの分節化およびケースの試行的執筆を実習形式で行なったうえで、法律学および経営学の担当者が、それぞれの高等教育領域におけるケースの活用法を紹介し、ケース執筆に必要な研究力量についての概説を行なった。

しかし、当然といえば当然であるが、二つ目の課題、すなわち「読まれる」あるいは「読ませる」ケースのクォリティ確保の課題については、大学院GPの事業として完結する性格のものではない。日本における高等教育機関、とりわけ公共政策領域における機関においてケースメソッドによる教育はなお発展途上にあり、経験の蓄積がそれほど厚くない。また、「魅力ある大学院教育イニシアティブ」事業の主眼はあくまでも研究者養成にあるのであって、公共政策領域におけるケースメソッドのパイオニアであるKSGにしても、ケースライティングを専門とするマシーン組織をもっており、この課題は大学院教育とは別の文脈でとりくまれるべきものだといえる⁷⁾。

次に、2007年度入学生から開始されたケースリサーチ法の共有に関わる教育課程の運用面での変更について述べておこう。これは研究指導科目「リサーチプロジェクト」の単位認定要件の変更である。演習形式の「リサーチプロジェクト」では、平常点によって成績評価がなされてきた。評価項目はユニット（クラス）によって若干異なるが、研究報告のパフォーマンス、ユニット単位で実施される共同研究調査活動への関与の度合いなどが評価対象になってきた。これに加えて、各セメスター4単位の認定のさいに、ケースリサーチの成果（8000字～10000字相当の「リサーチペーパー」）の提出と評価を必須条件とした。単位認定要件としての「リサ

「リサーチペーパー」は、制度的には2002年度から導入されたものである。ただし、その際に念頭にあったのは、課程修了要件の複線化一すなわち、修士論文に代わる研究成果による修了認定であった。したがって、「リサーチペーパー」による修了認定制度は、有職の社会人学生等を想定していた面がある。根本的に変更されたのは、この考え方である。博士課程前期課程の学生にとって修士論文は、多くの場合、最初の学術論文となる。ケースリサーチ法を中心とした調査の成果を積み上げることで学術論文へ結びつけるというのが、新たに導入された考え方である。これにより前期課程入学者は全員、各セメスターにおいて「リサーチペーパー」を提出することとなり、従来から実施されてきた「政策科学ワークショップ」での研究発表と合わせて、研究科全体で各学生の研究活動の進捗度を逐次確認する体制が強化された。

博士課程後期課程については単位制が導入された。その趣旨もほぼ同じである。単位制への移行に伴い、後期課程在籍者は学位請求論文を提出する際に、従来の要件（学術論文3本の公表）に加えて、研究指導ユニットである「リサーチセミナー」の単位を取得しなければならない。「リサーチセミナー」の単位認定の要件は、日本語2万字相当（欧文の場合は5000語相当）の「研究成果報告書」の提出および「政策科学ワークショップ」における研究成果発表である。学生は在籍期間3年間6セメスターのいずれかのセメスターにおいて「リサーチセミナー」を3科目12単位以上修得しなければならない。「研究成果報告書」は、博士課程前期課程における「リサーチペーパー」に相当するが、内容・形式ともにより高度なケースリサーチの成果であることが求められる。ここでもケースリサーチの積み上げ、蓄積が学位請求論文に結びつくことが期待されている。

最後に研究指導・研究活動の国際化に関わる改革について触れておこう。研究科の国際化課題への応答の基本的な考え方についてはすでに述べた。それは、海外からの研究者・学生に強力で訴求する研究資源の蓄積と発信による「吸引力」の構築といった考え方を基本に据えたものである。すでに、2003年度からのJDS留学生無償支援事業による学生受け入れにともない、英語による学位取得プログラムが導入されているが、大学院GPの採択にともなう変更点はこうした留学生受け入れ施策とは異なり、一つはいわゆる「送り出し」に関わるもの、今一つは、国際的な訴求力をもつ研究力量の向上に関わるものである。

まず、「送り出し」に関しては、特別講義科目として「海外調査英語演習」を新たに開講した。これは、英語圏の大学への留学や英語圏での調査を希望する学生に求められる実践的な基礎知識および英語運用能力の修得を目的としている。海外留学や海外調査を希望する学生は、TOEFL等の検定試験における高いスコアが要件として求められ、そのための学習が必要であるのは当然であるが、彼ら・彼女らに求められる知識や能力はそれにとどまらない。英語圏の大学・研究機関の制度・歴史・組織文化はもとより、自らの研究課題・研究目的・研究成果等を明晰に書き、語り、海外の研究者・学生と学術的なコミュニケーションを行なうための能力が求められる。これは一般的な英語運用能力を超えた能力である。「海外調査英語演習」は、海外での調査研究で想定される様々な局面をシミュレートし、それぞれの場面に対応するためのトレーニングを行なう科目である。

研究調査の成果を明快な英語で表現する力量は、とくに海外留学や海外調査を予定しておらず、研究フィールドが日本国内であって、研究活動が日本国内で完結するような学生にとって

も必須である。すでに述べたように、強い国際的訴求力をもつ研究資源の蓄積・発信という観点からいえば、むしろ日本の政策事例研究の成果こそが、外国語（とくに英語）によって書かれ、発信され、読まれなければならない。このような観点から、本研究科では、2007年度より修士論文や博士論文のみならず、研究科に提出されるすべての成果物に関して、外国語による摘要（アブストラクト）の添付を義務づけた。

これにあわせて、2007年度から特別講義科目「アブストラクト・ライティングI」および「アブストラクト・ライティングII」が開講されている。その趣旨は、受講者自身の研究成果の摘要を外国語で作成するトレーニングにあるが、それだけではない。研究論文、事例報告など他者が執筆した研究成果のエッセンスを抽出し、コンパクトに表現し、かつそれを明快な外国語に翻訳する作業も同時に行なっている。研究成果のエッセンス抽出とコンパクトな表現のトレーニングは、研究者としての基礎的力量的涵養につながる。そして、それを外国語に翻訳する作業は、自らの研究課題・研究目的・研究成果を外国語で書き、発信する際に必要とされる力量の形成につながる。また、研究論文等から政策事例を抽出し、追加的調査の成果を重ね合わせる作業は、政策事例の記述力の向上につながる。さらにその成果が明快な外国語に翻訳されるならば、それが強い国際的訴求力をもつ研究資源の蓄積へと発展する。

これまで大学院における外国語分野のトレーニングは、どちらかという和研究文献を「読む」ことに力点がおかれてきたように思われる。「読む」・「理解する」といった能力を重視することは間違っていない。それは、研究活動に必要な外国語能力の基礎部分をなす。本研究科にあっても、それまでの教育課程においてはどちらかという和各講義科目担当者によるシラバス構成に委ねられていた「読む」・「理解する」力量の形成について、新たに「政策外国語特別講義I」および「政策外国語特別講義II」（それぞれ英語、ドイツ語、フランス語がある）を開講し、この部分の学修機会の強化をはかった。しかし、上にみたように、大学院GP採択にともなう外国語教育分野の改革の特徴は、新たに「書く」能力を重視したプログラムの導入にある⁸⁾。

3. 政策過程への内在による研究指導

本プログラムの柱の一つをなす「オンサイト・プログラム」は、研究指導と研究活動を政策過程に内在させるといった考え方の下で編成されたものである。政策過程への内在といった着眼点は、政策科学・政策研究の展開にとって、様々な意義をもちうる。もっとも単純な意義は、政策課題解決の実務過程に接近戦を挑み、リアリティの高い情報・データを取得するための内在である。これは、政策科学に固有であるわけではなく、社会諸科学一般においてしばしば選択される研究戦術といえる。しかし、政策科学固有の内在のあり方がある。本論冒頭で述べたように、接近戦を遂行しながらも、知識・合理性を民主政へとつなぐ回路のあり方を探求するといった課題へのとりくみに主眼をおく内在のあり方である。政策科学の領域においてポスト実証主義の知識戦略は、参加型政策分析（PPD: Participatory Policy Analysis）のいくつかのバリエーションを生み出した。知識を生産し、政策課題の解決へ向かう推理を行なうアナリストは、決定作成者、利害関係者、一般市民とどのような関係を構築しうるのか。課題解決のオプション開発のプロセスに利害関係者や一般市民を浮上させる参加型政策分析は、アナリスト自身が

何らかの程度において政策過程のアクターの役割を引き受ける。現実に行進しつつある政策課題を研究素材とし、その解決を目指すという点で、この分析スタイルは臨床的な性格をもつ。同時に、患者に擬せられる地域社会とその政策過程、そのアクターたちは、投薬や外科的処置や手術の単なる客体ではなく、自らが抱える課題の解決（症状からの回復）のために自発的な努力を求められるという点で、慢性期治療のあり方に類似しているかもしれない。

なぜ、このような分析スタイルが求められるのだろうか。一般理論・グランドセオリーの単なる応用であったり、そこから演繹されたにすぎない施策、あるいは成功例の単なる転用にすぎない施策は、具体的な生活空間が抱える具体的な問題やそのコンテキストとの間にしばしば齟齬を来たすからである。ラスウェルがコンテキスト内在性を強調したのはそのためである。では、コンテキストとは何を意味し、コンテキストへの「配慮」を保障する知識生産は、いかにすれば可能なのか。

一般に参加型政策分析と呼ばれる構想は、コンテキストからの遊離を回避するためのいくつかのアイデア群からなる。もっとも、一口に参加といっても、その範囲と程度は様ではない。ダーニングは、課題解決のオプション開発のプロセスに「参加」の要素を導入するアイデアを4つに分類している（Durning 1993, 235）。オプション開発のプロセスについては、伝統的に決定作成者とアナリストの二者関係によって構成されるとみなされてきた（テクノクラティックなモデル）。この場合、決定作成者がアナリストのクライアントとなる。問題となっている課題の利害関係者（ステークホルダ）および一般市民は、どちらかという政策サイクルが決定の局面に回転した際に登場する政治的アクターであるとみなされることがしばしばである。これにたいして、参加型政策分析は、決定過程のみならず、オプション開発のプロセス（分析プロセス）にも、これらのアクターを浮上させる構想だということができるが、決定作成者・アナリスト・利害関係者・一般市民の関係と役割にはバリエーションがある。

第一のタイプは強い参加型民主主義や「強い民主主義」（Pateman 1970; Barber 1984）に立脚した政策分析（PPA-PD）と呼ばれるものである。これは一種の市民への権限委譲であり、アナリストは市民間の政策論争を援助する補助的な役回りを演ずることになる。決定作成者は市民と直接対面し、利害関係者もまた集团的利益の実現を目論む圧力集団としてではなく、あくまでも市民としてオプション開発プロセスに参加する強い市民参加モデルである。

これ以外の三つの類型においては、単純な市民への権限委譲というよりも、むしろ決定作成者・アナリスト・利害関係者の三者の関係と役割についてのバリエーションであり、一般市民はいずれにおいてもアナリストおよび決定作成者への情報提供者であり、意見徴収の対象者として位置づけられる。

まず、分析（アナリシス）過程への利害関係者の積極的インプットをはかるモデルがある。この場合、決定作成者にアドバイスをするのは、あくまでもアナリストであるが、アナリストは、利害関係者の意見や価値観に配慮するために、積極的に利害関係者から情報や意見を聴取する。情報収集や意見聴取の場はあくまでもアナリストが設計・構造化するが、この作業を通じて政策提案の内容と質の改善が期待される。これはアナリストが主導する形で利害関係者の情報と意見をオプション開発のプロセスに導入する比較的弱い参加モデルといえよう（利害関係者の弱い参加モデル）。

次に、解釈的な営みに立脚した参加型政策分析（Interpretative Participatory Policy Analysis）と呼ばれるものがある。これは、オプション開発のプロセスを、アナリストと利害関係者とのコラボレーションへと発展させる比較的強い参加モデルである。オプション開発に必要な情報やデータの収集が協働化されることで、利害関係者が開発そのもののアクターとして浮上する（利害関係者との協働モデル）。

三つ目は、利害関係者自身による政策分析（Stakeholder Analysis）である。アナリストはなお開発プロセスのアクターであるが、ここではどちらかという分析の主体は利害関係者であり、決定作成者と対面するのも利害関係者である。アナリストの役割は、利害関係者が情報・データを収集し、政策提案をまとめる作業を遂行する際に利害関係者を援助することとされる（利害関係者による提案モデル）。

すでに述べたように、政策過程への内在という着想は、政策現場の実情をよく知るために実務過程への接近戦を展開するといった意味をもちうるが、単に現実の政策過程と研究過程の距離を縮小するというのではない。研究者・学生が政策過程に内在するということは、オプション開発プロセスのアクターとなる可能性を探求することでもある。しかし、上にあげた強い市民参加モデルから利害関係者の提案モデルにわたる四つのモデルは、あくまでも理念型である。現実の課題解決プロセスでは、伝統的な開発モデル、そして四つの参加型モデルが錯綜することになる。伝統的な開発モデルに批判的であたり、組織された利益集団に反感をもつ人々は強い市民参加モデルを指向するかもしれない。政策課題をめぐる利害対立が深刻であり、決定作成者に強い影響力をもたないポジションにある人々は、利害関係者による提案モデルを指向するかもしれない。また、政策分析に必要な専門的な知識・技術を有するアナリストたちも、当該争点へのコミットメントの度合いや争点態度の違い、決定作成者からの距離に応じて、利害関係者との間に構築しようとする関係のあり方は区々になるだろう。

実は、この参加型政策分析の諸モデルは、大学および大学人の社会的役割の問題と強い関連性をもっている。大学は知識の貯蔵庫であり、知識生産者としての研究者の組織である。大学・大学人は、従来、オプション開発プロセスにおけるアナリストの役割を演じてきている。国や地方の公共機関における審議会の委員として、あるいは民間社会団体からの委託研究の受託者として、大学人（研究者）は、専門的な知識や情報を提供し、その分析技術・技法を提供することを通じて、決定作成過程において一定の役割を果たしてきたといえる。その役割は、政策作成において決定的なインパクトを有する場合もあれば、すでに用意されている結論の権威づけにすぎない場合もあるだろう。しかし、いずれにせよ、その関与の仕方は、すでに生産された知識の部分的提供・転用であることがしばしばである。すなわち、研究過程—知識生産過程—とそうした関与が、必ずしも同時並行的に進行するわけではない。

参加型政策分析のモデルは、アナリストとしての大学人が、利害関係者（強い市民参加モデルにあっては一般市民）との関係構築を基本とするものであって、何らかの程度において研究・調査活動そのものをオプション開発のプロセスに持ち込む着想であり、大学院GPにおける「オンサイト・プログラム」は、教員のみならず大学院学生をもオプション開発プロセスにおけるアクター—アナリスト—としての役割を演ずる機会を提供する構想だといえる。その意味で、このプログラムは、本節の冒頭で述べた政策分析のニューウェーブとしてのポスト実証主義に

立脚した政策分析を遂行する実験的な試みでもある。

本節を閉じるにあたって、こうした知識生産戦略をもとに編成された「オンサイト・プログラム」の現況についてごく簡単に触れておこう。

「オンサイト・プログラム」は4つの事業区分からなる。第一は、すでにのべたオフキャンパス・オフィスを開設し、より恒常的に地域政策過程への内在を試みる区分、第二は、地域団体との共同研究を遂行する区分、第三は、学术交流協定をもとに大学院学生による参与観察が可能になるように、継続的に提携先の業務プロセスに参加することを可能にする区分、第四は、学生自身がそれぞれの研究課題に応じて「オンサイト」を設定し、研究遂行に不可欠なリアリティのある情報およびデータの収集をサポートする区分である。とくに、第一、第二、第三の区分が、現実の課題解決との接近戦を超えた参加型政策分析の遂行を意識して設定されたものである。

第一の区分については、すでに述べたように、京都市中京区および宇治市にオフキャンパス・オフィスが開設され、前者は繁華街の景観問題を中心に、地元団体との間で屋外広告規制、放置自転車をめぐる問題について協働の取り組みを進めている。当該地域の基本問題を共有するためのミニ・シンポ、夜間パトロールを兼ねた実態調査、地元団体との定期的な研究会の開催などが続けられている。宇治市のオフィス（「協働らぼ・うじ」）では、NPOを中心とする地域社会団体との交流、学習会、研究会、ミニ・シンポの開催をはじめ、成年後見制度、子育て支援、商店街の活性化等に関連する相談会の共同開催などを通じて、地域住民・利害関係者の情報・意見の収集が開始されている。

第二の区分では、まず、亀岡市とのセーフコミュニティに関する共同研究・共同調査がある。さらに、ある地方公共団体との間で公共施設（多目的ホール）の改増築を中心に、施設立地地域の「文化ゾーン」としての再開発計画の策定に関わる共同研究会を実施し、住民意識調査が実施された。これらの調査は、研究科の若手研究者および大学院学生が設計・実施し、解析を担当したものである。

第三の区分では、春期・夏期休暇を活用して、長野県下伊那郡町村会を構成するいくつかの基礎自治体を対象に、業務過程の継続的な参与観察が行なわれ、日本各地で市町村合併が進む中、小規模自治体として存続することを選択した16の町村が抱える問題とその克服策について詳細な情報が収集され、ユニークな政策アイデアの実効性についての吟味が進められている。また、滋賀県草津市においても、行政職員へのヒアリングおよびアンケート調査を行ない、同様の取り組みが開始されている。

いずれにおいても、研究過程と政策形成過程の有機的連携が進められつつあるが、しかし、研究と政策形成の関係が密になればなるほど、この連携の難しさが露呈するといった面もある。第二区分で紹介した、公共施設の増改築および地域ゾーンの再開発をテーマとする共同研究は、具体的な政策提案の形成に直接的に関わる段階に到達しつつあるだけに、研究者のとしての企図と行政機関の思惑のズレを経験させた事例だといえるかもしれない。そのズレを生み出す要因として考えられるのは、一つには、研究と政策形成の有機的連携の経験が、大学側にも行政側にも乏しいということがある。行政側は、ともすれば大学・大学人（この場合は若手研究者と大学院学生からなるユニット）を安価で（場合によっては無償の）コンサルタントとして扱

いがちである。研究活動は、自由でしなやかな発想と展開を特徴とする。行政実務は、課題そのものを部局の所管範囲や適用可能なルールの束によって定義される範囲内に封鎖しようとする。意識調査のための質問文の作成段階から、こうした視点の違いが浮き彫りになった（実務的視点から「必要ない」と判断された質問項目が多数あった）。研究活動を支える創造性と行政実務の観点から生まれてくる委託・受注の発想との齟齬である。また、連携先として行政機関固有の問題もある。行政機関を構成する各部局は決定作成者ではない。そうではないが、決定作成者に近い有力なポジションにあるという意味で曖昧な存在でもある。そこには多くの情報やデータが蓄積されているが、決定権はない。したがって、アナリストとして誰と対面しているのかがきわめてつかみにくいという事情がある。これらの点については、いずれ何らかの形で詳細に報告をすることになるが、ひとまず指摘しておきたい。

むすびにかえて

「魅力ある大学院教育イニシアティブ」の制度は、研究者養成のための大学院教育プログラムの実質化へ向けた改革の支援にある。申請以後、審査を経て採択通知までの期間を差し引くと実質1年半の事業期間であるが、この短い期間内に本研究科がこのプログラムに盛り込んだ課題への取り組みに、どれだけ効果的な「離陸」ができたのかが問われることになる。その到達点については、本論に概要を示したが、本稿を閉じるにあたって、残されたいくつかの課題に言及しておきたい。

政策過程への内在の意義と具体的な「場」を研究素材とすることの重要な意義については、事業期間内にシンポジウムを開催し、学生への浸透をはかった。2007年2月24日の「サステイナブルな社会を求めて—新しいローカル・ガバナンスの構築へ」では、地域の政策課題が大局的な文明史的転換の相の下にあるという基本的な視座を前提に、地方公共団体首長・地域団体代表者を招いたパネルディスカッションが行なわれた。同年6月30日に「朝日・大学パートナーズ・シンポジウム」として開催された企画「地域再生は知恵くらべ—自治の可能性と現場実践の理論」も、地域社会固有の公共性を再構築するために大学における知識生産が果たしうる役割に焦点があてられた。さらに、同年11月24日には、国際シンポジウム「グローバル時代におけるローカル・ガバナンス」を開催し、国際的な競争環境への適応から生まれてくるグローバル化の下で、地域特性が軽視もしくは無視される施策が次々に打ち出され、地域社会が矛盾の集約点になっていることが改めて確認された。こうした共通認識の下、米国、韓国、フィンランド、フランスの各国から招かれた研究者たちが国際比較の観点から議論を行なった。2008年2月24日には、大学院GPプログラムの下で研究調査活動を行なった若手研究者・大学院学生たちの報告会とこれを受けたシンポジウムが予定されている。

このように、地域が政策科学研究の焦点の一つであるという認識は共有された。また、地域政策過程への内在の意義についても大まかな共通理解がある。しかし、そうした研究スタイルにおいて有用な学術的な方法については、なお整理が必要であるように思われる。方法的な統一が必要なのではない。複数の方法を課題とコンテキストとアナリストとしての研究者のポジションに応じて、しなやかに選択できる力量が必要だという意味である。サーヴェイ法、参与

観察、アクションリサーチ、オーラルヒストリ、シミュレーションなど様々な調査技法の習熟と適宜性のある選択能力の涵養がさらに必要である。

この選択能力の涵養は、社会研究における深い方法論的亀裂ひいては世界観における亀裂の問題への対面を余儀なくさせる面がある。研究フィールドとしての「場」の多くは地理的空間としての地域として具体化される。その地域が遭遇し、地域が抱える課題や問題とはいったいどのような性格をもつのか。その診断視角や処方箋はどのようなものでありうるのか。地域の政策課題・政策問題を、感染症や急性期疾病に類比させるならば、従来型の施策ツール（補助金、公共投資、国土開発、企業誘致など）が効果的であろう。そうではなく、地域がいわば慢性疾病に類比される問題を抱えているとすれば、その診断視角と処方箋も性格を異にする。こうした視点の相違は、研究の「場」としての地域にアプローチする方法論的な構えの問題にも波及する。地域は個人や集団の集積であり総和なのか。それとも、地域は一つの有機体とみるべきなのか。

最後に、政策科学が背負う十字架に関わる問題がある。政策過程においてアナリストとしての役割を引き受ける研究者は、アカデミックな知識生産への関心とプロフェッショナルな実務的有用性の要請の間で動揺することを余儀なくされる。科学的な知見は、ときに政策実務世界の動力でもある組織過程・政治過程のエネルギーの前に屈服させられることがある。かくもメッシーな課題解決プロセスから退却し、アカデミックな世界に沈潜することを選択するのであれば、本プログラムが目指した「新しい研究者」の育成もまた挫折の憂き目をみることになる。アカデミックな知見とプロフェッショナルな有用性を架橋するのは、研究者・アナリストとしてのマネジメント能力であり、力 (virtue) である。政策科学が知識生産の社会的有用性を看板に掲げ続けるかぎり、この難題を回避することはできないだろう。

注

- 1) その理由の一つは、政策科学・政策研究の学知としての特性が、他の学術分野のように整理できない点にあるかもしれない。研究対象と方法の明確な定義群とそこから生まれてくる「学派」「潮流」への区分といった発想では、政策科学・政策研究の輪郭を描くのは困難である。具体的な政策課題を研究素材として選択するがゆえに、取り扱う課題の性格やコンテキストに応じて、研究対象は広がり、研究方法は変化する—ここに政策科学・政策研究の学知の特徴がある。加えて、学術研究が実務的な課題解決プロセスときわめて近い距離にあるため、価値選択や価値対立にまつわる諸問題を正面から受け止めることを要請され、処方的な成果を期待されるのもこの分野の特徴である。ここから、政策科学・政策研究は「総合」の名を冠することがしばしばであるし、「実践知」やこれを生み出す推理を研究プロジェクトの中に組み込むことになる。ポプロウとドライツェクの「デザイン思考」はそうした特徴をよく示している。日本でも、たとえば真山・太田・大谷による「総合政策科学」の定義、あるいはまた実践知による「総合政策学」の分節化の試みがある（大江・岡田・梅垣 2006）。ここから、政策領域における学知は、しばしば「思考」の様式として定義される傾向が生まれてくる。松下（1991）や足立（1995）がそれにあたる。学知をいったん「思考」として定義した上で、その「思考」の帰着点や守備範囲を明確にする努力が続けられているのが現状といえるだろう。
- 2) 一般に計画理論は、テクノクラティックなモデルに傾きがちであるが、その計画理論においても、「動員 (mobilization)」をキーワードに一種の参加型分析への接近をみることができる。フリードマンは、計画理論の二世紀にわたる発展をジェレミー・ベンサムおよびサン＝シモンの実証主義から説き起

- こし、「社会的学習」と「社会的動員」に帰着させる軌跡を描いている (Friedmann 1987, chs.3 and 6)。
- 3) 政策情報アーカイブとは別に、滋賀県草津市との連携事業において、SNS (Social Networking Service) を実験的に導入した。これは、この連携事業に参加する大学院学生と草津市役所の担当職員をメンバーとするコミュニケーション・ツールであるが、この実験の目的は、男女共同参画社会の構築、自治基本条例の制定、自動公園の維持管理、中心市街地活性化、市道路網整備計画の再構築、総合交通体系の構築、有害鳥獣対策、総合型地域スポーツクラブの育成といった多様な政策課題に関して、研究者と行政職員間のコミュニケーション・プロセスそのものを知識ストックとして組み込むことにあった。また、「文化ゾーン」としての地域再整備を主題とする地方公共団体との共同研究企画に関しては、メーリングリストを作成し、市民意識調査の設計、調査結果の解析、報告書の作成にわたる活動のすべてをログ情報として蓄積しているが、これも同じ趣旨によるものである。この種のコミュニケーション・ツールによって収集された情報は、政策事例としてのまとまりをもつわけではないが、研究と実務という異なった視点から同一の政策課題にアプローチする二者の遭遇によって明らかになる認識の乖離や相互作用を知る手がかりになるであろう。
 - 4) 政策科学部・政策科学研究科では2007年度より学部・研究科の教職員・学生をメンバーとするSNSを導入した。一般に、SNSはICTによる教育支援の道具として理解されることが多く、教職員・学生の当事者間コミュニケーションの支援ツールとして位置づけられる。しかし、簡便なインターフェースをもつSNSには、もう一つ別の役割があるように思われる。不可視的で揮発性の高い知識資源の交換プロセスを記録することによって、これまではフローでしかなかったものをストック化する機能である。大学院教学関連について言えば、このSNSには現在、4つの「リサーチプロジェクト」、4つの大学院GPオンサイトプロジェクトが「コミュニティ」を設置しているほか、教員と若手研究者による共著論文の作成プロセスを実験的に公開したもの、ケースリサーチに関する公開研究会、大学院学生による公開読書会がそれぞれ「コミュニティ」を設置している。
 - 5) 研究教育領域によってケースの性格も大きく異なる。法領域におけるケース (判例) および医学・医療領域におけるケース (症例) は、研究教育プロセスにとって外在的である。判決は司法機関が下すのであり、症例 (患者) は所与である。政策領域におけるケースは、その点でややビジネス領域のケースと類似する面がある。ケースを構成する出来事・事件といった要素は研究教育プロセスの外部で発生するが、これらをケースといて完結させる作業は研究教育プロセスに委ねられる。
 - 6) 大学院GP事業の一環として、衣笠研究機構ポストドクトラル・フェロー清水直樹氏を、財団法人国際開発口頭教育機構と国際基督教大学21世紀COEプログラムの共催企画ケースメソッドセミナーに派遣し、2007年10月26日に研究会を行なった。報告者は筆者 (「学知としての政策科学とケース分析・ケース学習—KSGの経験から」) および清水氏 (「ケースメソッド研修報告」) である。また、ケースメソッド、ケースティーチングに関しては、政策科学部SNS内に公開研究会のコミュニティが設置されている (http://www.ps.ritsumeai.ac.jp/sns/?m=pc&a=page_c_home&target_c_commu_id=163)。
 - 7) 教材としてのケースに要求されるのは、それによって生み出される教育効果のポテンシャルである。「分析の回避」(Don't Analyze) は教材としてのケースを書く際の基本ルールであり、同時に教材のケースには「物語性」(narrative) が求められる (KSG, N15-85-652.0, 4-5)。大学院GPのプログラムが想定しているのは、いわば認識ツールとしてのケースライティングであり、「物語性」をもつことがある程度求められるにしても優先順位の高い条件ではない。「分析の回避」は、認識のツールとして欠かれたケースを教材化する段階で問題になる条件であろう。
 - 8) 小論は、大学院教育を主題としているため、本論では言及していないが、基礎学部として政策科学部をもつ本研究科の特性を活かすいくつかの試みがなされ、あるいは構想されていることを付記しておく。外国語教育の分野では、本論で触れた科目に加えて、「政策実践外国語」が共通科目区分に開講されている。これもまたライティングスキルの向上を趣旨とする科目であるが、同時にTeaching

Practicum科目としての性格をあわせもつ。すなわち、この科目の履修は政策科学部の言語教育科目や2回生演習科目「研究入門フォーラム」のプロジェクト”Decoding Kyoto”のティーチングアシスタントへの任用とセットになっており、さらにこの科目は、本学の言語情報研究科との共同開講科目にもなっている。この制度改革の根底にあるのは、研究力量の向上と教育力量の向上が表裏の関係にあるという発想である。「教える」ことは、自らの知識の輪郭をより明確に自覚し、その知識のより深い理解を促すからである。同じような観点から、「オンサイト・プログラム」についても、政策科学部演習科目との連動を視野にいれ、学部学生の参加を促す「オンサイト・プロジェクト」が展開されている。また、これはまだ構想段階であるが、ケースリサーチの成果は学部学生の「教材」に転用可能であり、外国語によって書かれたケースは、言語教育においても利用可能であろう。これは、大学院GPの派生的効果を研究科・学部の有機的連携へと結びつける別の改革課題である。

参考文献

- Anderson, Charles W. , “Recommending a Scheme of Reason: Political Theory, Policy Science and Democracy”, in *Policy Sciences*, vol.26, no.3, 1993, pp.215-227.
- Barber, Benjamin, *Strong Democracy*, Berkeley: University of California Press, 1984.
- Bobrow, D.B. and Dryzek, J.S., *Policy Analysis by Design*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1987 (重森臣広訳『デザイン思考の政策分析』昭和堂、2000)。
- Doron, Gideon, “Policy Sciences: The State of the Discipline”, in *Policy Science Review*, vol.11 (Autumn-Winter), 1992, pp.303-309.
- Dryzek, J.S. and Torgerson, D., “Democracy and the Policy Sciences: A Progress Report”, in *Policy Sciences*, vol.26, no.3, 1993, pp.127-137.
- Durning, Dan, “Participatory Policy Analysis in a Social Service Agency: A Case Study”, in *Journal of Policy Analysis and Management*, vol.12, no.2 (Spring), 1993, pp.231-257.
- Friedmann, John. *Planning in the Public Domain: From Knowledge to Action*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1987.
- Goodin, Robert, “Democracy, Preference and Paternalism”, in *Policy Sciences*, vol.26, no.3, 1993, pp.229-247.
- Gordon, I., Lewia, J. and Young, K.. “Perspectives on Policy Analysis”, in *Public Administration Bulletin*, vol.25. pp.26-35.
- KSG, (CR16-05-1784.0). “The Origin of the John F. Kennedy School of Government”, Kennedy School of Government Case Program, CR16-05-1784.0. [n.d.]
- KSG, “Preparing Case in Public Policy”, Kennedy School of Government Case Program, N15-85-652.0. [n.d.]
- Lasswell, Harold D. and Lerner, Daniel. *The Policy Sciences: Recent Development in Scope and Method*, Stanford: Stanford University, 1951.
- Pateman, Carol, *Participation and Democratic Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970 (寄本勝美訳『参加と民主主義理論』早稲田大学出版部、1977年)。
- 足立幸男『政策学的思考とは何か—公共政策学原論の試み』勁草書房、1995年。
- 大江守之・岡部光明・梅垣理郎『総合政策学—問題発見・解決の方法と実践』慶應義塾大学出版会、2006年。
- 松下圭一『政策型思考と政治』東京大学出版会、1991年。
- 真山達志・太田進一・大谷實『総合政策学入門』成文堂、1998年。

Between Academic Research and Professional Practice: Some prospects of Policy Science as a System of Knowledge.

SHIGEMORI Tamihiro (Professor, Graduate School of Economics)

特集

IT人材育成のための実践的キャリア教育

—現状と課題—

福本 淳一

要 旨

平成18年度現代的教育ニーズ取組み支援プログラムで選定された「IT人材育成のための実践的キャリア教育」は、情報科学を基礎とした多様な分野の教育・研究を通じて、グローバルコモンセンスと独創性を持ち、革新的に社会の課題を解決する「国際的な高度IT人材の育成」という情報理工学部設立の精神に則り、学部の教学理念である「実学的・実践的教育」を基に開発された。このプログラムは進級制度を導入することによって、専門科目の系統的履修を支え、ITスキルを修得させるとともに、キャリア養成科目群やインターンシップなどの「産学連携型教育」を一体化しており、「創成科目によるモノづくり教育」を通じて、モノづくりのプロセスとマインドを体験的に学習させることで、技術者として必要な「ITコア・コンピテンシーの養成」を目指している。このように、本取組みは、学部の正課カリキュラムそれ自体を実践的な総合キャリア教育と位置付け、産学連携による実社会のIT開発のニーズを反映した人材育成プログラムを大学において先進的に取り組もうとするものである。

また、この取組みでは、将来的には産学連携型教育のFDプロセスを他学部へ展開することも可能にすることを意識した。

キーワード

キャリア教育、産学連携、IT人材育成、情報科学技術、英語運用能力、海外IT研修、コーオプ演習

1. はじめに

立命館大学情報理工学部は、情報科学を基礎とした多様な分野の教育・研究を通じて、グローバルコモンセンスと独創性を持ち、革新的に社会の課題を解決する「国際的な高度IT人材の育成」を目的に2004年4月に設立された。本取組みである現代GP「IT人材育成のための実践的キャリア教育」は、こうした学部設立の精神に則り、学部の教学理念である「実学的・実践的教育」を基に開発された。情報理工学部では、現在の日本の大学では数少ない進級制度を導入することによって、専門科目の系統的履修を支え、ITスキルを修得させるとともに、キャリア養成科目群やインターンシップなどの「産学連携型教育」を一体化している。さらに、「創成

科目によるモノづくり教育」を通じて、モノづくりのプロセスとマインドを体験的に学習させることで、技術者として必要な「ITコア・コンピテンシーの養成」を目指している。このように、情報理工学部では、本取り組みを実践的な総合キャリア教育と位置付け、世界を舞台に活躍できる高度なIT人材を育成したいと考えている。

2. 取り組みについて

本取り組みは、産学連携を基本とし、明確なITスキルの基準と到達度検証に基づく系統的履修システムによって、社会的・公共的コンセンサスを持った国際感覚豊かなIT人材を育成することを目的としている。具体的には、次のような力量を有する理工系IT人材育成を目指したものである。

(1) 確固たる専門性・独創性を持った人材の育成

数学や自然科学に関する知識を基礎とし、情報科学技術に関わる確固たる専門力量を持ちながら、異分野の科学・技術との接点を見出し、問題解決や新たな研究領域を創生できる能力を持った人材を育成する。

(2) 高い公共意識を持った人材の育成

情報科学技術の高度化による人間・社会・文化等への影響に関する深い洞察から導き出される高い公共意識を持ち合わせた人材の育成を目指す。さらに、自主的、継続的に学習でき、高度な資格を持つなど確かなキャリア意識の涵養も目指す。

(3) 国際的に活躍できる人材の育成

論理的な記述力、プレゼンテーション能力、討議などのコミュニケーション能力に加え、高い英語運用能力を持ち、国際的に情報分野でリードできる人材、グローバルな視点から多面的に物事を捉え、社会に貢献できる人材を育成する。

(4) 情報科学技術を活用・展開できる人材の育成

情報科学技術の素養の上に企画・管理・運営などのマネジメント能力を持った人材、さらに起業的発想を持ち得る人材を育成する。

IT人材育成に関わる社会的ニーズと取り組みの関係については、情報科学技術の急速な発展、高度化や多様化に伴い、従来の高等教育は、社会・産業界から求められている技術者の量的および質的な要求に的確に対応できていないことが大きな問題となっている。日本経済団体連合会は、2005年6月に「産官学連携による高度な情報通信人材の育成強化に向けて」と題する政策提言のなかで、高度情報通信人材育成に関わっては国家戦略が必要であり、産官学が連携して取り組むべき緊急課題であると指摘している。また、IT人材の雇用問題として、大学から送り出される人材と企業が求める人材には大きなミスマッチが生じていると指摘されている。

本学では、理工系教育・研究における産学連携の重要性を強く認識し、多数の企業とのネットワークを構築するとともに、多くの連携事業を成功させてきた。そうした経験のなかで、教育の分野においては社会的ニーズに沿ったカリキュラム開発と実践を企業との連携によって実現している。情報技術分野における代表的な例では、2003年度に経済産業省の「高度IT人材育

成システム開発事業」に採択され、経済産業省が提唱するITSS（ITスキル・スタンダード）に基づく実務教育プログラムの開発を富士通株式会社との共同で実現し、学部生・大学院生の教育実践の成果を生んでいる。

本取り組みでは、こうした経験を基に、学部学生に対する教育の成果が効果的に得られる形態で新たにカリキュラム開発を行っており、まさに産業界の求める産学連携による高度IT人材育成の課題に応えるものである。

さらに、取り組みが求める成果、効果等については、情報科学技術に関する専門技術を系統的な履修と進級制度によって効果的に修得させるとともに、入学当初から大学における学びと自らの進路・就職を関連付けて意識させることによって、キャリア形成・開発について自主的に行動する姿勢を身に付けさせる。特に、高回生におけるキャリア養成科目群の履修によって、専門知識が社会でどう活用でき、発展させられるかということを実感させ、さらに学習意欲を高める効果が期待できる。また、IT業界においてデファクト・スタンダードとして認知されている情報系資格を在学中に取得させるとともに、英語による最新技術の学習・表現・発表などを通じて、即戦力として国際的に活動できるIT人材を育成する。とりわけ、産学連携による取り組みによって、実社会における情報技術開発の実態をリアルに理解し、体験することができ、理論と実践を反復させる教育が実現できるため、質の高い教育を実践できるものである。

3. 本取り組みの実施体制

(1) 目的を達成するための教育課程、教育方法などについて

本取り組みにおける教育体系は、情報科学技術の学問的背景と社会的要請を十分に反映したものとなっており、以下の教育課程、教育方法による。

①**系統的・体系的履修**： 基礎的な素養となる数学や基礎科学を学び、次に、情報科学技術の根幹をなすコンピュータのハードウェアとソフトウェアの諸概念を習得した上で、各学科における専門分野を学んでいく。情報科学技術の各分野に沿って体系的・総合的に教育することで、技術の急激な変化に柔軟に対応でき、自ら新しい技術を創造する能力を持った人材を育成する。

②**実践的教育と教育内容を保証する客観的基準**： カリキュラムは、(社)情報処理学会「大学の理工系学部情報系学科のためのコンピュータサイエンス教育カリキュラムJ97」、「IT技術標準Ver.1.0」を意識した構成を基本にし、講義による知識の修得だけに終わることなく、体験的理解や実践的能力を養成するために、創成科目によるモノづくり教育をはじめとして実験・実習・演習を十分に行わせる。

③**国際的に活躍できるIT人材養成を目的とした集中的英語教育**： 国際化の進んだ情報関連産業においては、共通言語として英語運用能力は不可欠であるため、1回生から基礎科目のなかで英語を専修として集中的に学ばせることによって英語運用能力を向上させる。加えて、専門科目の一部をネイティブスピーカの教員によって英語で教育し、国際学会での発表や技術交流、海外の文献を読みこなすことができるよう指導する。

④**産学連携によるキャリア教育**： 学生個々のキャリアプランニングに応じて、「企業連携プ

ログラム」により進路・就職の動機付けや職業観の醸成につなげるとともに、最新技術の実践的・実用的学習を行わせる。また、「情報系資格取得プログラム」では、社会的に認知されている情報系資格の取得を目指し高い専門力量を保証する。

表1に情報理工学部の科目分野の構成と特徴を示すとともに、図1に本取り組みとの関連の概要を示す。まず、基礎科目においては、語学教育を英語専修とし、毎年TOEIC受験を必須とすることによってIT技術者として必要な英語運用能力を磨く英語科目と、知性と知恵、価値観の獲得を目指す総合教育科目を設定している。次に、専門基礎科目として、数学的・論理的思考能力を磨く数学科目と、独創性や実践力の基礎を形成する基礎科学科目がある。学部における共通の専門科目として、情報の数学的表現や分析、アルゴリズムの理解、モデリングに必要な知識を修得する数理科目とコンピュータのハード・ソフトを学ぶ上で核となる知識を修得する情報科目があり、一部は英語による授業となっている。学科固有の専門科目は、学科の特性・特色に応じた科目内容を深く学び、各分野のIT技術者としての高度な知識を磨くものであり、実験・演習科目だけでなく、「ものづくり」において、種々の企画、開発、実践、グループワークを通して、独創性や実践力を養成する創成科目が設定されている。さらに、卒業研究については、3回生後期から1年半実施している。コーオプ演習により、企業と共同開発したインターンシップ型演習により問題解決能力や実践力を磨くものや、春期や夏期休暇中に実施するIT海外研修プログラム、企業連携プログラムとして、企業の経営陣・研究開発技術者によるリレー講義により、最前線のIT技術者として必要な技術力や能力を理解するものもある。その他、最新技術修得英語プログラム（英語を母国語とする外国人教員による講義によって、IT関連の最新技術を修得）、情報系資格取得プログラム（IT業界においてスキル基準として認知されている資格に関して講義を行い、IT技術のキャリアアップを図る）MELPECプログラム、（集積デザイン・集積プロセス・集積実装の科目を履修し、システムLSI設計技術を実践的に修得する）、MOTプログラム（新たな事業分野の創造や経営・技術革新に関わる知識やスキルを修得）も設定している。

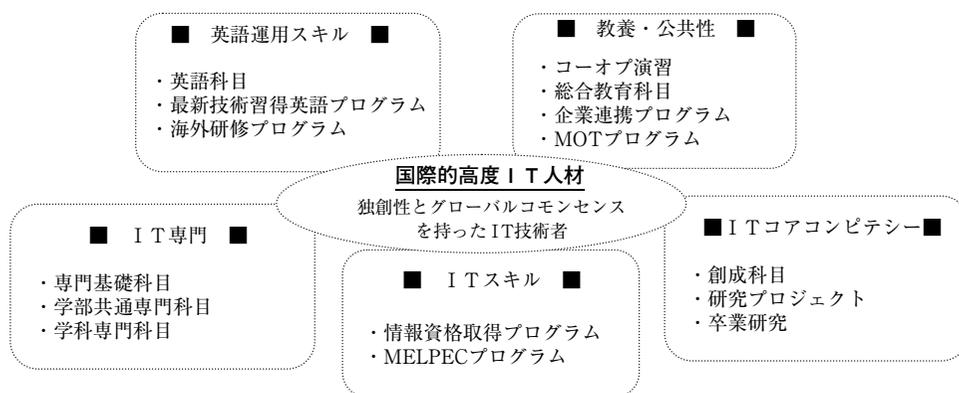


図1 プログラム概要

表1：情報理工学部 of 科目分野の構成と特徴

科目分野	科 目		特 徴
基礎科目	英語科目		語学教育を英語専修とし、毎年TOEIC受験を必須とすることによってIT技術者として必要な英語運用能力を磨く。
	総合教育科目		幅広い教養と確固たるグローバルコモンセンスを育成することにより、知性と知恵、価値観の獲得を目指す。
専門科目	専門基礎科目	数学科目	プログラミングなどのスキル修得に必要な数学的・論理的思考能力を磨く。
		基礎科学科目	高度な専門知識を学ぶ上での基礎的素養を磨き、独創性や実践力の基礎を形成する。
	学部共通専門科目	数理科目	情報の数学的表現や分析、アルゴリズムの理解、モデリングに必要な知識を修得する。
		情報科目	コンピュータのハード・ソフトを学ぶ上で核となる知識を修得（一部は英語による授業）する。
	学科専門科目	学科固有専門科目	学科の特性・特色に応じた科目内容を深く学び、各分野のIT技術者としての高度な知識を磨く。
		実験・演習科目	卒業研究（3回生後期から1年半）や創成科目（「ものづくり」）において、種々の企画、開発、実践、グループワークを通して、独創性や実践力を養成する。
	実践的演習科目	研究プロジェクト コーオプ演習 海外研修プログラム	研究プロジェクト（学生自らテーマを設定し、プロジェクトを組織）、コーオプ演習（企業と共同開発したインターンシップ型演習）により問題解決能力や実践力を磨く。 また、夏期休暇中に米国でのIT研修プログラムを実施する
	キャリア養成科目	企業連携プログラム	企業の経営陣・研究開発技術者によるリレー講義とJEITA（電子技術産業協会）との協定科目によって、最前線の技術について学び、IT技術者として必要な技術力や能力を理解する。
		最新技術修得英語プログラム	英語を母国語とする外国人教員による講義によって、IT関連の最新技術を修得する。
		情報系資格取得プログラム	IT業界においてスキル基準として認知されている資格に関して、企業からの講師による講義を行い、IT技術のキャリアアップを図る。
		MELPECプログラム	集積デザイン・集積プロセス・集積実装の科目を履修し、システムLSI設計技術を実践的に修得する。
		MOTプログラム	新たな事業分野の創造や経営・技術革新に関わる知識やスキルを修得する。

（2） 取り組み実現に向けた実施体制について

① 管理・運営体制

本取り組みのための管理・運営体制を図2に示す。本取り組みを含めた高度IT人材教育に関わる推進母体としては、理工系担当の副学長を委員長とする「高度IT人材教育推進委員会」を設置し、情報理工学部の学部長、執行部メンバーの他、IT企業の人材育成に造詣の深い技術者・管理者を委員として招聘し、実社会での人材育成の問題意識やニーズを汲み取れる委員会

構成としている。さらに、本推進委員会は、大学とも政策の提示や成果報告などの連携を図ると共に、情報理工学部教務委員会とも教育方針や成果の報告を行い、連携を図っている。

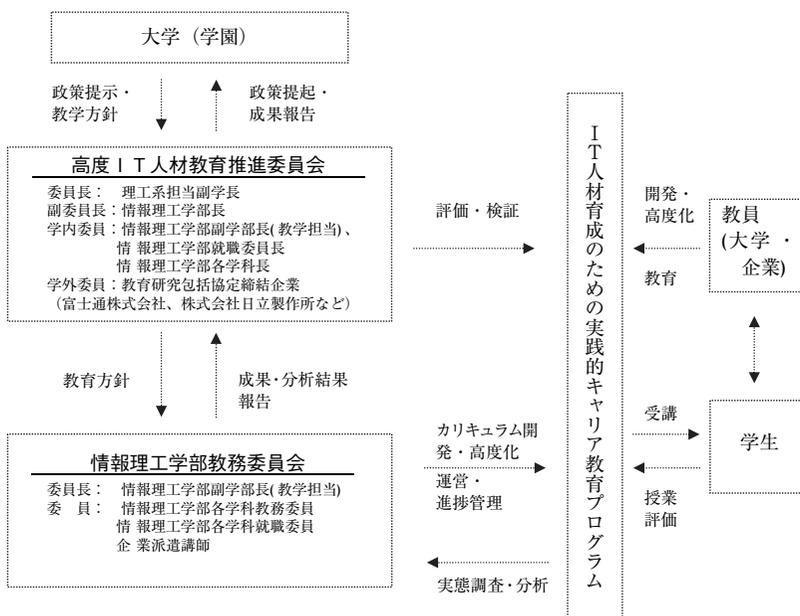


図2 管理・運営体制

② 学内協力支援体制

学内の各組織との協力支援体制を図3に示す。本取り組みにおいては、学内の組織として、キャリアセンター、言語習得支援センター、エクステンションセンター、大学教育開発・支援センターと、各種支援、評価などの協力支援を得て、キャリア開発、語学習得、プログラム開発などの高度化を目指している。

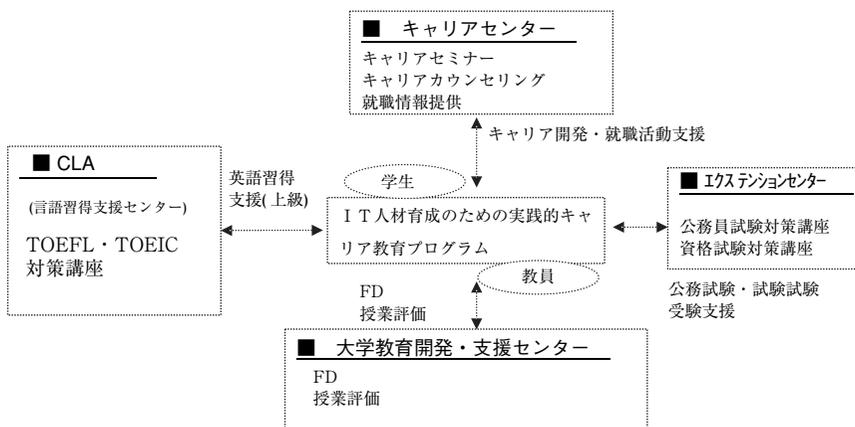


図3 学内協力支援体制

③ 学外との連携

学外との連携関係を図4に示す。企業、団体、官公庁、校友（OB・OG）との連携システムを構築し、プログラムの開発・実践・評価の高度化を図り、客観性を追求する。教育研究の協定締結企業とは、プログラムの共同開発や講師派遣、評価を行っていくと共に、インターンシップ連携企業や地域のIT企業とインターンシップを実施すると共に、コーオプ演習を実施する。さらに、OB,OGなどの校友とも講師の派遣や就職支援を追求する。

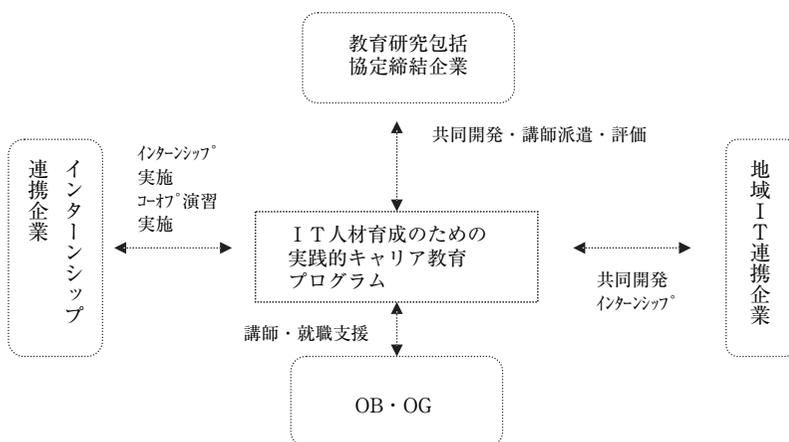


図4 学外との連携

(3) 取り組みにおける大学としての獨創性

①社会的に認知された評価基準・到達度検証に基づく教育プログラム

実社会で即戦力として通用する技術・知識・能力を育成するため、ITSS、情報処理学会など学外の評価基準を基礎としてカリキュラムを開発している。また、産学連携による教育実践であることは、これまでの高等教育における講義中心の教育とは一線を画するものとして位置づけられる。さらに、進級制度および到達度検証試験の実施により、確実に評価基準をクリアさせる環境を整え、客観的に質を担保する取り組みも特徴的である。

②実践的で総合的な人材教育プログラム

本取り組みは、学生が高度IT技術者・研究者として世界で活躍できる基礎的知識、技術の修得を可能としている。一方、国際的な人材として活躍する上で重要なコンピテンシーは、自らの英知を社会に還元しようと志す高いレベルの公共的視覚であり、公益的意識にほかならない。そのため、本取り組みでは、「公共性」と「公益性」に支えられたビジネス・マインドを高度IT人材のコア・コンピテンシーとして位置付け、実践的で総合的なキャリア教育の中で養成を目指す。

(4) 評価体制等

1) 高度IT人材教育推進委員会

本取り組みの開発・運営を推進する組織であると同時に実践段階での教育効果の測定や

評価を実務体制に対して指導し、その実態・評価を分析することによって、改善・高度化の指針を示す。なお、委員会には学外委員を加えることによって、より客観的な評価・分析を目指す。

2) 大学教育・開発支援センター

全学の教育実践に関わって教育効果の測定や分析・評価を行い、効果的な教育手法の開発などに取り組んでおり、本取り組みにおいても連携して分析・評価の精度を高めることを目指す。

3) 大学評価室

大学の自己評価を行う組織であり、学外の第三者による客観的な評価を行い、本取り組みの教育成果を定期的に評価し、問題克服、高度化に向けた提言を受けることになる。

(5) 教育改革への有効性

1) 教育課程、教育方法の創意工夫について

社会的に認知されている基準に準拠したカリキュラム開発は、高度職業人育成のための教育プログラムを開発するうえで、他学部や他大学に対しても1つのモデルケースとして今後における教育改革に示唆を与えることを目指す。

2) 実施体制に関わる創意工夫について

産学連携による実施体制の具現化は、とりわけ理工系高等教育のモデルとなることを目指す。また、将来的に高度技術者育成の手法として確立し、とりわけ産学連携により、産業界の活性化に寄与することを目標とする。

3) 教育改革への有効性

① 企業の求める人材と大学教育から輩出される人材とのミスマッチの解消

経団連の政策提言にも見られるように、企業の多くが求めている人材と、従来型の大学教育によって輩出される人材とのミスマッチを問題視しており、学外の評価委員の評価により、そうしたミスマッチを解消する教育改革として実践する。

② 学部レベルでの高度IT人材育成のための教育モデルの確立

本取り組みのカリキュラム、教育方法、実施体制は、高度IT人材育成のための学部レベルでの教育モデルを確立するものとして可能性を有していると考えられる。従って、本取り組みの内容、成果について、ホームページの開設やシンポジウム、研究会の開催により積極的に公開する予定である。

4. 本取り組みの実施内容

本補助事業は、選定された「IT人材育成のための実践的キャリア教育」における国際的な高度IT人材の育成について、産学連携による正課カリキュラムの一層の充実・発展を図り、学生のキャリア形成支援の強化を目指す補助事業である。そして、これらを通じて、選定取り組みを更に充実・発展させ、実践的総合キャリア教育としての学部カリキュラムの設計手法のモデルとし、理工系他学部に展開し、理工系人材育成機能の強化を図ることを目指すものである。本補助事業から得られる具体的な内容および期待される成果は、以下のとおりである。

① 推進組織体制の整備

学外委員を含めた「高度IT人材教育推進委員会」を設置し、事業の推進・進捗管理・評価を恒常的に担う体制を確立する。これにより、産学連携の高度化により、プログラム開発から実施・評価にいたるまでの一連の取り組みを一元的に掌握することができ、取り組みの充実と推進を図ることが可能となる。

② 教育補助・事務局体制の整備

専門嘱託職員を配置（派遣）し、事務専念体制を確保するとともに、本事業に関わる正課授業の補助として、ティーチング・アシスタントを雇用し、教育成果の向上を図る。これにより、理解の不十分さをフォローアップできる授業運営が可能となり、専念の事務嘱託職員を配置することにより、円滑な事業推進が可能となる。

③ 「キャリア養成科目」の開発・開講

既に開発済みのキャリア養成科目を開講するとともに、情報系資格取得プログラムなどの新規講座の開発を行い、選択肢の多様化と科目内容の充実を図る。さらに、企業連携講座などで企業の経営トップや最先端の技術開発に携わっている技術者の話を聞くことによって、学生の職業観を醸成するとともに、他のキャリア養成科目によってIT技術者として必要な基礎力を養う。また、基本情報技術者試験については、全員受験、合格率全国平均の2倍以上を当初の目標としている。

④ 「創成科目」の開講

モノづくりのプロセスとマインドを体験的に学習させる、モノづくり教育を展開し、技術者として必要なITコア・コンピテンシーの養成を行う。これにより、技術者として必要なITコア・コンピテンシーを養成することができる。

⑤ 「海外IT研修プログラム」の開発・実施

海外IT研修プログラムを開発し、実施することにより、英語によるIT研修やフィールドワークを通じて、英語運用能力の向上とグローバルコモンセンスの涵養を目指す。また、専門科目ならびに英語科目の成果と連携させ、海外IT研修プログラムに参加させることによって、英語運用能力の向上とグローバルコモンセンスの涵養を目指す。

⑥ 「コーオプ演習プログラム」の開発

IT企業やメーカーの情報系技術開発部門と共同してコーオプ演習プログラムを開発し、持続的なプログラム実施を目指す。実社会におけるリアルなテーマ設定と企業の技術者と教員が協同で指導・評価し、演習を行うことによって、技術者として必要なITコア・コンピテンシーを養成することが可能となり、加えて、演習などのティーチングメソッドの高度化や協同開発が可能となる。

⑧ シンポジウムの開催

「IT人材育成のための実践的キャリア教育」をテーマとしたシンポジウムを開催し、関連省庁、産業界および高等教育界の関係者の参加を求め、今後における産学連携によるIT技術者養成の方策の重要性を啓蒙し、具体的な方策展開に向けた議論を行う。これにより、具体的な方策展開に向けた議論を行うなかで、本事業の妥当性を検証し、今後における方向性を見出し、プログラムの高度化に資する。

⑨ セミナーの開催

「キャリアセミナー」を開催し、全回生を対象にIT技術者により、IT技術開発の醍醐味や自らの学生時代からのキャリア形成について講演を行い、質疑応答を通じて、低回生にはこれからの学びのモチベーションを高めるとともに、高回生には社会人として活躍する心構えを強く持たせつつ、進路選択の準備としての機会を与える。また、「企業ふれあいセミナー」を開催し、情報系企業やIT技術職採用を行っているメーカーなどに参加を求め、業界研究、企業研究、職種研究を深める機会とする。これにより、学生の自律的なキャリア形成や進路選択に関わって示唆を与え、活動・行動の活性化に寄与することを目的としている。

⑩ 学会発表・プログラムコンテスト参加の活動支援

学会やプログラミングコンテストなどへの参加を啓蒙し、支援することによって、チャレンジ意識を高揚させ、自らの学習や研究の成果を論理的にまとめ、プレゼンテーションを行うスキルの向上を目指させる。

⑪ 本補助事業の広報用ホームページの立ち上げ・運用

本補助事業の取り組みの状況を発信するホームページを立ち上げ、取り組み概要の紹介、進捗状況および成果の広報を行う。また、広く社会からの意見を求め、取り組みに反映させる。これにより、本取り組みを国内のみならず、海外の大学に情報発信し、本補助事業の公表・普及につなげることができる。また、広く意見を求め、本プログラムの高度化に資する。

⑫ キャリア形成支援ポータルサイトの開発

学生自らが、これまでの学習や経験を振り返り、自らの興味や特性を見極め、業界・企業・職種の理解を深めることによって、将来の進路を自ら切り開いて行くことを支援するツールとして、「キャリアチャートWeb」を開発し、次年度以降の運用を目指す。

⑬ キャリア形成ガイドブックの作成

学生のキャリア形成を考えるうえでの手がかりとなるハンドブックを作成し、配布する。なお、今年度は情報系資格試験ガイドブックを作成、情報系資格試験の種類・概要・位置づけ・社会的評価などを解説し、各分野のデファクト・スタンダードとなる資格試験について正課科目の学習との関係から様々な職種との関係まで、体系的に判りやすく解説する。これにより、学生の自律的なキャリアデザインを促進し、キャリア形成に対する意識の高揚と具体的な行動を

誘導することが可能となる。

⑭ 授業アンケート・キャリア意識調査の実施

授業アンケートを実施することにより、科目設置のねらいに適合した授業が行われているか、初期の成果が得られたかを検証する。また、経年的にキャリア意識調査を実施し、キャリア形成に関わる企画・取り組みが効果を挙げているか検証する。

⑮ 到達度検証試験の実施と分析

到達度検証試験を実施し、その結果とそれぞれの科目成績や取り組み成果との相関分析などを行い、カリキュラムや授業内容の評価を行うなかで、プログラム全体の改善を図り、学生のスキル、コンピテンシーの客観的評価手法の確立を目指す。

5. 本取り組みの2006年度の実施状況

前節で示した各内容について2006年度の実施状況について述べる。

① 推進組織体制の整備

現代GP事業の取り組みを含めて、高度IT人材教育の課題を学園の教育研究政策の重要な柱として据え、さらに高度化し推進することを目的として以下のとおり「高度IT人材教育推進委員会」を設置した。(2006年10月25日常任理事会承認)

<委員構成>

委員長：	副総長	川村 貞夫	教授
副委員長：	情報理工学部長	大久保英嗣	教授
学内委員：	情報理工学部副学部長（教学担当）	萩原 啓	教授
	情報理工学部副学部長（プロジェクト担当）	島川 博光	教授
	情報理工学部就職委員長	小柳 滋	教授
	情報システム学科長	西尾 信彦	教授
	情報コミュニケーション学科長	前田 忠彦	教授
	メディア情報学科長	陳 延偉	教授
	知能情報学科長	房岡 璋	教授
	生命情報学科長	菊地 武司	教授
学外委員：	日本電気株式会社 研究企画部長	江村 克己	氏
	株式会社日立製作所 研究アライアンス室長	中村 泰夫	氏
	富士通株式会社 コンサルティング事業部	辻 宏子	氏
	松下電器産業株式会社 中尾研究所 上席理事	花村 静雄	氏

2006年度は、学内委員会を10月と12月に実施し、取り組み内容の協議を行うとともに、全体委員会を1月と3月に実施し、取り組み全体の評価・検証を行った。ここでの議論から、次年度のカリキュラム改善の課題が明らかになった。

② 教育補助・事務局体制の整備

- ・ 専門嘱託を採用し、経理手続や講座の新規開発に関わる諸業務にあたり、円滑な事業推進が可能となった。
- ・ 受講生の多い講義についてティーチング・アシスタントを雇用し、理解の不十分さをフォローアップできる授業運営が可能となった。

③ 「キャリア養成科目」の開発・開講

- ・ 「企業連携講座」は学部3回生を対象として3科目を開講し、企業の技術者・研究者を中心に26社から33名の講師を迎え、合計264名が受講した。これらの講義では、企業の経営トップや最先端の技術開発に携わっている技術者の話を聞くことによって、学生の職業観を醸成するとともに、実際の企業でどういった技術が使われているのか、また今後どういった技術が求められるか等を聞くことができた。
- ・ 「情報系資格取得プログラム」では、「ソフトウェア開発技術者試験対策」「Oracle マスター試験対策講座」「LPI 認定試験対策講座」の3講座を開発・開講し、合計130名の学生が受講した。講義と並行して自習を行うためのeラーニングシステムを導入した。
- ・ 「最新技術修得プログラム」は、3科目開講し、合計78名が受講した。

④ 「創成科目」の開講

「情報システム開発実践1」「情報コミュニケーション開発1」「情報コミュニケーション開発3」「メディアプロジェクト演習1」「知能システム創成1」「知能情報システム創成2」合計6科目を開講し、合計663名が受講した。講義科目、実験科目で学んだ知識をもとにして、学生のグループワークにより「モノづくり」のプロセスとマインドを体験的に学習することにより、IT技術者として必要なITコア・コンピテンシーの養成をおこなうことができた。また、いくつかの科目において成果発表会を行い、プレゼンテーション能力の養成にも役立った。

⑤ 「海外IT研修プログラム」の開発・実施（12月～2月）

- ・ 実施「オーストラリア・クイーンズランド工科大学（春期）」
18名の学生が参加。教職員1名が引率した。
- ・ 開発「インド・プネ」
2007年度の実施に向けて、教職員2名が現地を訪問し、視察や関係機関との打合せ等を行った。これにより、専門科目ならびに英語科目の成果のうえに、海外IT研修プログラムに参加することにより、英語運用能力の向上とグローバルコモンセンスの滋養につながった。

⑥ 「コーオペ演習」の開発

次年度の実施に向け、二社と協議を進めている。

⑦ シンポジウムの開催

テーマ：「世界のITをリードする人材を育てるために」

趣 旨：現代の取り組みを広く学外に発信し、学外の多くの方々からご評価、ご意見を頂くとともに、現在のIT人材育成に関わる問題を共有し、「高度IT人材養成における真の産学連携とは何か？」について、産業界と大学の果たすべき役割、教育プログラムの有効なFDの進め方、教育プログラムの普及・継承・高度化のあり方などを視点に議論を深めることによって、教学創造に資する機会として、以下のシンポジウムを開催を企画した。また、学外の有識者を加え、産業界と大学における人材育成のミスマッチの要因を探求し、産官学連携による高度IT人材教育モデルの創造に向けた建設的な意見交換の場とした。

日 時： 2007年1月16日（火） 14時 ～ 17時

場 所： 立命館大学 びわこ・くさつキャンパス エポックホール

プログラム：

1. 基調講演「産学官連携による高度情報通信人材の育成強化にむけて」
日本経済団体連合会 高度情報通信人材育成部会
拠点支援プロジェクトチーム座長 岩野 和生 氏
(日本IBM(株) 執行役員 ソフトウェア開発研究所所長)
2. 情報理工学部における教育プログラム（現代GP取り組み）の紹介
立命館大学 情報理工学部
教学担当副学部長 萩原 啓
3. パネルディスカッション 「高度IT人材養成における真の産官学連携とは？」
コーディネータ：・立命館大学
情報理工学部長 大久保 英嗣
パネリスト：・文部科学省 高等教育局 専門教育課長
永山 祐二 氏
・経済産業省 商務情報政策局情報処理振興課長補佐
小川 要 氏
・株式会社日立製作所 技師長・研究アライアンス室長
中川 泰夫 氏
・松下電器産業株式会社 中尾研究所 上席理事
花村 静雄 氏

参加者数：153名（学外企業・大学関係者62名）

シンポジウム開催により、今後におけるIT技術者養成の重要性を啓蒙することができ、具体的な方策展開に向けた議論を行うことができた。今後の方向性・課題が明らかになり、今後のプログラムの高度化につなげることができるものとなった。

⑧ セミナーの開催

- ・「情報理工学部キャリアセミナー」（1月）

日 時： 2007年2月1日（木） 13時 ～ 16時

場 所： 立命館大学 びわこ・くさつキャンパス CC 101号教室

趣 旨： 情報通信関連企業で活躍する本学OB技術者を招き、大学における学びと企業内でのキャリア形成についてその関連性を軸に体験談を含めて講演をお願いし、学生が将来の進路を想定し、自らの学びとキャリア形成について考える機会を提供する。

コーディネータ： 情報理工学部就職委員長 小柳 滋 教授
講演者： 松下電器産業(株) 本社R&D部門 主任技師 山岡 勝 氏
(株)日立情報システムズ 仲川 祥史 氏
日本ヒューレット・パッカード(株) 高永 健三 氏

参加学生： 152名

・「IT企業セミナー」

日 時： 2007年2月17日(土) 18日(日) 13時～17時

場 所： 立命館大学 びわこ・くさつキャンパス エポックホール

趣 旨： 学生が情報通信関連企業の活動内容や職種などについて、直接企業に説明を受け、将来の進路やキャリア形成について考える機会を提供する。また、情報通信に関わる専門知識や技能を發揮する領域がいかに広いかを理解させ、進路選択の幅を広げ動機づけをするなかで、学習に対するモチベーション向上に繋げる機会とする。

参加企業：23社

伊藤忠テクノソリューションズ(株)	タカラスタンダード(株)
京セラコミュニケーションシステム(株)	東芝ソリューション(株)
クボタシステム開発(株)	(株)トヨタコミュニケーションシステム
サイボウズ(株)	(株)トヨタデジタルクルーズ
サイレックス・テクノロジー(株)	(株)ニコンシステム
(株)CSKシステムズ	ニッセイ情報テクノロジー(株)
(株)滋賀富士通ソフトウェア	日本ヒューレット・パッカード(株)
(株)ジャストシステム	パナソニックAVCマルチメディアソフト
新日鉄ソリューションズ(株)	日立ソフトウェアエンジニアリング(株)
日生コンピューターサービス(株)	(株)富士通ビジネスシステム
セコム(株)	三菱電機インフォメーションシステムズ
ソニーL S Iデザイン(株)	

学生参加：526名

これにより、学生の自律的なキャリア形成や進路選択に関わって、示唆を与え、活動・行動の活性化に寄与できた。

⑨ 学会発表・プログラムコンテスト参加の活動支援

学会発表51件、プログラムコンテスト2件、合計53件について交通費補助を実施した。学会やプログラミングコンテストなどへの参加を啓蒙し、支援することによって、チャレンジ意識

を高揚させ、自らの学習や研究の成果を論理的にまとめ、プレゼンテーションを行うスキルの向上を図ることができた。

⑩ 本補助事業の広報用ホームページの立ち上げ・運用

本事業の取り組み内容を広報するため、大学院生をスタッフとして活用し、ホームページの立ち上げ・運用を行った。これにより、シンポジウムやセミナーの案内、キャリア養成科目の募集関係などの広報に活用することができた。

⑪ キャリア形成支援ポータルサイト「キャリアチャートWeb」の開発

システム概要：

学生が正課・課外での学習や学生生活を通じて、計画的にキャリア形成を行えるよう、適時に必要な情報を提供するとともに、必要な知識を習得し、体験を積むことができるようナビゲーションすることを目的とし、機能としては以下の内容で構成される。

- ・静的コンテンツ（職種・企業・業界の情報提供、情報系資格試験の情報提供など）
- ・アンケート作成・入力機能
- ・キャリアチャート作成・入力機能
- ・e-ラーニング機能
- ・メール送信機能
- ・アセスメント機能

2006年度の開発実績：

2006年度はポータルサイト全体の設計・デザインを行い、稼動環境、学内システムとの連携に関わる技術的検討を中心に行った。また、以下の項目について一部の内容について開発を実施し、テストサービスを開始した。

- ・静的コンテンツ（情報系資格試験の情報提供）
 - ・アンケート作成・入力機能
 - ・e-ラーニング機能

⑫ キャリア形成ガイドブックの作成

情報系資格試験ガイドブック「スキルアップナビゲーション」を作成し、情報理工学部生（1～3回生）全員に配布した。

⑬ 授業アンケート・キャリア意識調査の実施

キャリア養成科目群については、全6科目中5科目、創成科目については、全6科目中5科目、授業アンケートを実施した。キャリア意識調査については、全3回生を対象に実施した。

⑭ 到達度検証試験の実施と分析

3回生を対象として、情報科学に関する基礎知識を問う「学部共通問題」と各学科でのコア科目を中心に出题する「学科固有問題」からなる到達度検証試験を実施した。約70%の学生が

受験し、約8割の学生が基準点に到達した。試験結果は、3回生後期からスタートする卒業研究の担当教員による指導にも活用している。

6. 2007年度の取り組み

2007年度は、2006年度の取り組みを継承しつつ、2006年度におけるアンケート調査、試験結果、レポートなどを分析し、教育効果についてプログラム開発の妥当性を評価するなかで、プログラムの運用方法、テーマ設定、教材、教育手法などに関して改善を行い、カリキュラム改革を行った。その結果、以下の点について新たな取り組みを実施する予定である。

・「キャリア養成科目」の1回生担当科目の開講

これまで学部3回生を対象にしていた「企業連携講座」を1回生向けにも開講し、企業のトップ技術者を中心にした講師を迎え、企業における技術のあり方についての講演を通じて、1回生に対してもキャリア意識を持たせることを目指し、大学における専門教育に対する意識を高めることを目的としている。

・「海外IT研修プログラム」の開発・実施

「インド・プネ」における海外IT研修プログラムについては、2006年度に現地の視察や関係機関との打合せ等を行ってきたが、2007年度には本プログラムを実施し、3回生以上を対象に、英語による専門分野の実習により、より実践的な英語運用能力の向上とグローバルコミュニケーションの滋養を行う予定である。

・ワークショップの開催

2006年度のシンポジウムでのディスカッションに基づき、2007年度では、より具体的なテーマで企業IT技術者と大学教員が膝を交えて議論する場として、ワークショップを開催する予定である。テーマとしては、世界のITをリードする人材養成に関するテーマから、産業界と大学との人材開発に対する捉え方の違いや産業界に直接的に役に立つ人材の育成のためにどのような教育プログラムが求められるのかなど、テーマを具体的に絞った上で、分科会なども開催してより深い議論を行っていく予定である。

・キャリア形成ガイドブックの作成

ICT (Information and Communication Technology) に関わる業界・職種ガイドブック「ICT jobナビゲーション」を作成し、情報理工学部生(1～3回生)全員に配布する予定である。

このように現代GPの応募による目標設定から、採択によるFD実践・評価に至るプロセスを、情報理工学部における教学改革を良循環に導き支える力として取り組んで来た。

また、この取り組みを契機として多くのIT関連企業とのネットワークを構築することができ、産学連携型の実践的IT人材育成プログラムの開発運用を持続的に行うことが可能になったといえる。

参考資料

J97 策定ワーキンググループ (J97-WG) (社)情報処理学会・情報処理教育カリキュラム調査委員会「大学の理工系学部情報系学科のためのコンピュータサイエンス教育カリキュラムJ97」(社)情報処理学会、1997年11月。

独立行政法人情報処理推進機構ITスキル標準センター「ITスキル標準Ver.1.0」、経済産業省、2004年1月。
Ritsumeikan University, College of Information Science and Engineering, “The University of Washington 2006 Summer Program”, Ritsumeikan University, 2007.

立命館大学情報理工学部「履修要綱2007」立命館大学、2007年。

立命館大学情報理工学部「履修要綱2006」立命館大学、2006年。

Practical Carrier Training Program of Human Resource Development in Information Technologies

FUKUMOTO Junichi (Professor, College of Information Science and Engineering)

特集

平成17年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブ（大学院GP） 採択教育プログラム先端総合学術研究科「プロジェクトを基礎 とした人社系研究者養成」

—— 実施結果と課題 ——

渡 辺 公 三・片 岡 稔

要 旨

本稿は2005（平成17）年度文部科学省「魅力ある大学院教育」イニシアティブに採択された先端総合学術研究科教育プログラム「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成」について記したものである。

まず、本研究科のプロジェクトとカリキュラムの特徴を述べ、本プログラムが構想されるに至った過程を記した。

次に、①論文基礎能力強化、②スキル系科目強化、③国際シンポジウム、プロジェクト研究での協働実践の強化、④プロジェクト・マネジメント体制整備、⑤人的ネットワークの拡大、の本プログラムの5つの取組内容と活動内容を記した。

最後にこの2年間の本プログラム活動において明らかになった課題と今後の取組について記した。

キーワード

プロジェクト、論文基礎能力、スキル系科目、協働実践、プロジェクト・マネジメント、人的ネットワーク

はじめに

2005（平成17）年、文部科学省「魅力ある大学院教育」イニシアティブ（大学院GP）が公募され、先端総合学術研究科は「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成」プログラムを申請して立命館大学大学院として初めて採択された。そして、2005（平成17）年度、2006（平成18）年度の2年間、文部科学省から補助金を得て、本プログラムを推進してきた。本プログラムは、研究科がそれまで行ってきたプロジェクト・ベースト・プログラムをより高度化しようという試みで実施したものであり、その性格は補完的意味合いが強いといえる。

本稿では、まず本プログラムの基礎となっている、2003（平成15）年度開設以来研究科が取り組んできたプロジェクトの概要および研究科のカリキュラム、次に本プログラムにおける取組内容ならびに2005（平成17）年度、2006（平成18）年度の2年間の具体的な活動内容、そし

で最後に、2年間の取組において明らかとなった課題点と今後の取組について述べていきたい。

1. 先端総合学術研究科のプロジェクト

1-1. 「魅力ある大学院教育」の探求

近年、日本の教育体系のあらゆる分野で大きな変化が起こってきている。それは大学院における研究者養成においても例外ではない。

本学では、当時、副学長であった長田現理事長のイニシアティブの下、1996（平成8）年1月以降大学院の抜本的な見直しと「新構想大学院」設置へ向けた検討が始まった。

その基礎となった考え方には、「欧米の大学（院）研究に追いつくという目標を持って切磋琢磨した時代が終わった今、どのようにして真に創造性を持った研究者を養成するか」という発想があった。数年の議論を経て、構想の骨格が固まった。それは、既存の学部には付属する研究科とは異なり、独立研究科として学内の研究所・センター群と連携して先端的領域の開拓を図る、5年一貫制性博士課程プログラムという新たな研究者養成システムという構想であった。それが、1、2年次の基礎的修練と3年次以降のプロジェクト研究への参加を求めるといった院生教育を展開しようとする先端総合学術研究科である。その後2000（平成12）年に新構想大学院設置委員会が発足して、全学的な議論を経て、3年後の2003（平成15）年4月に本研究科は発足した。

この3年間の準備過程で問われた課題は、まさに、現在、研究者を目指す院生にとって「魅力ある大学院」とはどのような大学院なのかという探求だったといっても過言ではない。2005（平成17）年度の「魅力ある大学院教育」イニシアティブに申請し、私たちの構想が評価され、採択されたことは、私たちのそれまでの試みが一定の評価を受けたと考えている。

「魅力ある大学院教育」イニシアティブの趣旨は、研究科の現状を踏まえ、どのような新しい大学院構築の方向性を示せるかという点にあった。先端総合学術研究科は2003（平成15）年の発足の時点で、すでに今後の大学院教育を先取りするものとして構想されていた。そのプロジェクトを基礎とした新しいタイプのコースワークの考え方を以下に紹介していきたい。

1-2. プロジェクト・ベースト・プログラム

研究所・センター群との連携によるプロジェクト研究を基盤とした本研究科の基本的発想は次の4つの特徴を持っている。1つ目はプロジェクト運営の実践の中で研究力量を鍛えること（広義のOJT-オン・ザ・ジョブ・トレーニングともいえる）である。2つ目はプロジェクトの成立には、院生自身の強い問題意識と明確な研究テーマが求められるということである。3つ目はそのような院生の問題意識を尊重し、伸ばしつつ統合できる柔軟なプロジェクトを立ち上げるということである。4つ目はプロジェクト運営をスキルとして教育しうるプログラムであるということである。

「魅力ある大学院教育」とは何よりも、院生自身の研究テーマを深化させ、博士論文につなげられる場でなければならない。こうしたプロジェクトを基礎としたプログラムを私たちはPBP（プロジェクト・ベースト・プログラム）と呼んでいくこととする。

1-3. プロジェクトの理念

プロジェクト研究を軸にするとしても、個別の研究課題がばらばらに追求されるだけでは研究科としての求心力が削がれ、新たな研究領域の開拓を図るのも困難である。このようにして申請書に記載した研究プロジェクトの基本的な考え方が導かれた。すなわち、

「先端総合学術研究科先端総合学術専攻は、20世紀における自然科学の発展のインパクトを受け止めつつ人文社会科学分野を批判的に再構築する能力と意欲をもった研究者を養成することを目指している。学問の刷新を「先端性」と「総合性」の両面から押し進めるといふ野心的な試みである。

このような目的を達成するため、①「核心としての倫理（コア・エシックス）」を機軸とし、②人文科学、社会科学、自然科学の3分野を横断する先端的で総合的なテーマ設定を持った、③オープンな研究者ネットワークの構築と多様な成果獲得を目指すプロジェクト研究を活用した、④時代的要請に応えうる柔軟な構造を備えた教育システムを構築する。世界の現実の動向との接触面であり、新たな学問的課題が産出されるべき先端領域として「公共」＝公共性の再定義、「生命」＝生命・環境の倫理、「共生」＝多文化・多言語主義、「表象」＝デジタル時代の芸術表象、の4つのテーマ領域を設定する。

各テーマ領域のもとで3人の専任担当者が研究プロジェクトを展開し、院生がテーマを共有しそれらに参加する。学部を基礎とした研究科とは異なり、ディシプリン中心からテーマ中心へ、プロジェクト中心への転換である。4テーマ領域は倫理的な問題意識の共有という点ばかりでなく、内容的にも相互に連環しており、既存の「系・分野・分科」区分とは必ずしも対応しない」（渡辺, 2005:53）。

このようなプロジェクトの理念は、新しい時代が「コア・エシックス」という倫理を具体的な課題に即して追求するというものである。広い意味で言えば、新しい時代に求められる人文社会科学の探求といえることができる。

1-4. プロジェクト担当者の要件

先端総合学術研究科では、4つのそれぞれ異なるテーマ領域のもとで、各領域3人の専任担当者がそれぞれ具体的なテーマでプロジェクトを推進している。例えば生命領域では、「生命論の理論的争点」、「生命操作技術の倫理」、「生物の多様性と環境の現代」という3つの異なったテーマ設定がされ、それぞれ、哲学、科学史、生物学を専門とする担当者により実施される。

担当者には院生にとって「魅力ある大学院」にするために主として3点の力量が求められる。まず第1点目には、それぞれの専門領域を基軸としながら、それに加えてプロジェクト研究として運営・展開するためのより広い視野と、隣接領域の専門家と共同することにより、多角的視点から問題に取り組める体制を構築する能力、言い換えると、専門分野を横断して複数の研究者とプロジェクト集団体質を作る求心力である。

第2点目はプロジェクト集団が研究を滞りなく行うための資金力、つまり受託研究、民間財団など、種別を問わず様々な研究費を獲得してプロジェクト運営を円滑に進めるようにプロデュー

スする能力である。幸い、先端総合学術研究科の専任スタッフは科学研究費補助金への申請率も取得率も、学内で高い数字を示しており、研究科として大学が基礎的な教育予算を保障できることの重要性は前提となろうが、こうした競争的資金こそが重要な研究基盤となっている。

そして、第3点目は院生が抱える個別の研究テーマを、その研究動機から深く理解して、その研究テーマを博士論文の完成まで指導する教育力量である。この中には、院生各々の研究テーマが、既存のディシプリンの中の学会ともっとも適合するか、またどの学会で研究テーマを発表してその分野の専門家から評価と批評を受けるのが適切かというアドバイスを院生に与える力量も含まれる。

4つのテーマ領域、それぞれに存在する個別プロジェクトと院生各自のテーマの擦り合わせは、専任以外にさらに3人の兼任あるいは非常勤講師が参加する、1、2年次を対象とする「プロジェクト予備演習」という演習科目で報告と討議をもって行われる。次にカリキュラム構成の特徴について述べたい。

1-5. カリキュラム構成の特徴

先端総合学術研究科のカリキュラムは、大きく分けると基礎講読演習、応用講読演習、講義科目、演習系科目、そしてスキル系科目から構成されている。基礎講読科目は2コマ連続で日本語、外国語（主に英語）のテキストをほぼ半分の量で講読する。ここで重視されるのは読み取ったことをもとにして議論する力を身につけることである。ここでは人文社系の様々な分野に通じる倫理的見解を理解し、基軸としての「コア・エシックス」を深化することに重点を置いている。

応用講読科目には4つのテーマ領域ごとのテキスト講読、講義科目には4つのテーマ領域ごとに、その主題がどのように形成されたかを講義する形成史と、今日もっとも緊急な主題を扱う2種類の各論が置かれている。例えば生命領域でいうと、「ジェンダーと生命」、「生命と環境の再考」という科目である。これらの科目は専任のスタッフが担当する。また、「特殊講義」として、各テーマ領域でもっとも現代的な研究を行っている担当者を招聘して開講している。そのうち、2科目は海外から担当者を招聘して、外国語（主として英語）による集中講義を実施している。講義系科目は、4つのテーマ領域を、いわば形成途上の新たなディシプリンの形で教授する場ともいえよう。

演習系科目としては、1、2年次のプロジェクト予備演習Ⅰ～Ⅲ、そして3年次以上のプロジェクト演習が設置されている。予備演習では、2年次後期に提出する「博士予備論文」に向けての準備としての報告と論文の執筆に関する指導が、そしてプロジェクト演習では専任担当者が主催するプロジェクトへの参加と博士論文執筆に向けた専任担当者の個別あるいは共同の指導が行われる。これらの演習系科目が博士論文完成を最終目標とする論文指導の中心軸となる。

スキル系科目は本研究科独自の科目群であり、IT機器を使用する伝達スキル、日本語より英語に重点を置いたライティングのスキル、プロジェクトを運営するスキル、人社系に共通する質的研究法としてのフィールドワークやインタビュー法などの方法論を修得することを可能にしているところにその特徴がある。

1-6. プロジェクトの様々な取組

論文指導の軸としての演習を中心として講義科目とスキル科目によって育成される研究能力は、プロジェクト演習の中の主部分を占めるプロジェクト研究において、学外の第一線の研究者や学内外のODレベル相当の研究者などの報告を聴いて討論する。それとともに、院生自らも研究報告を行って、批評を受けることにより実地に鍛えられる形となっている。そのような方法の成果の一部として、すでに市販雑誌の特集号への院生と専任担当者による寄稿（「争点としての生命」、「生存の争い」）、『生命の臨界』、『京の美学者たち』という表題の市販論文集の刊行を行った。さらに、様々な形で開催されるシンポジウムやコンファレンス、そしてプロジェクトの一環として開催される公開研究会などで実践的に鍛錬される仕組みとなっている。

例をとって生命領域のいくつかの取組を紹介する。まず「生命科学技術と市民の関係を構築する」というプロジェクト研究の一環として、2005（平成17）年度難病の患者である人々によって結成された会の核となって活動している患者の方を招いて報告会を開催した。この会の準備から運営まで、院生自身が積極的にコミットをし、重要な役割を担った。また、同じく生命領域のゲストスピーカーとして台湾出身で疫病史を研究している研究者が英語によるレクチャーを開催した。その際、事前のレクチャー原稿の受領、英語による質疑などを院生主導で行うなど、会の運営全般を院生が担った。このようなプロジェクトの実践においては、研究者以外の市民との接点や海外の研究者との交流が院生にとって貴重な経験となる。

さらに同年10月末に開催したアマルティア・セン（ハーバード大学教授）氏などを招聘した第2回先端国際コンファレンス「倫理・経済・法：不正義に抗して」における海外の研究者たちの報告原稿の翻訳と会議の運営も、様々な課題はあったが、貴重な体験の機会となった。その成果の内容は2006（平成18）年3月に作成した日本語・英語版報告書、また、市販の論文集としても刊行の予定である。また、招聘報告者の英語報告についてはオックスフォード大学出版局からの刊行準備がすすめられている。

1-7. よりいっそうの高度化に向けて

本研究科の開設準備過程のニュースレターのタイトルにも記したが、私たちは本研究科の確立そのものが1つの大きなプロジェクトであると考えている。2003（平成15）年度の開設以来、多数の受験者があり、熱意あふれる院生が入学してきた。院生各々が専任担当者に負けず劣らず、個性的で明確なテーマを持って日々研究に励んでいる。そのことは、学会への加入と、学会における報告、様々な執筆活動にも顕れている。

こうした院生の熱意をいっそう活かすためにも、本研究科の軸としての演習系科目における論文作成の修練をより高め、スキル系科目を受講する院生によってより使い勝手のよい内容にし、プロジェクトをよりいっそう効率的に運営するための体制を築き上げることが「魅力ある大学院教育」イニシアティブに採択された本研究科の課題である。では、次ページに申請当時のプログラムと申請プログラムを活用したモデル例を図示し、採択プログラムにおける取組内容と2005（平成17）年度、2006（平成18）年度の活動とその具体的成果について述べたい。

		<現在のプログラム>	<今次申請プログラムを活用したモデル例>
4月	1年次	<p>入試合格</p> <p>入学</p> <p>指導教員（3名）申請書・研究計画書提出→面談指導</p>	
9月	1年次		サポート科目の履修においてTAの援助により研究テーマに関するアンケートやインタビューを実施。博士予備論文の作成に向けた調査資料とする。
4月	2年次	<p>1セメスター1テーマでの演習 担当教員による演習、博士予備論文報告会、個別指導による研究課題の絞り込み 基礎共通科目・基礎専門科目・サポート科目の受講</p>	
7月	2年次	<p>博士予備論文報告会における公開研究発表(博士予備論文構想のプレゼンテーション)</p>	論文指導スタッフによる基礎指導を受け、博士予備論文を作成
1月	2年次	<p>博士予備論文提出（1月末） 一審査・口頭試問（2月中旬）→プロジェクト研究参加のための資格判定→結果発表（2月下旬）</p>	
4月	3年次		<p>研究科長・主事、テーマ責任者、研究プロジェクト・マネージャーとの協力でコーディネートされたプロジェクトに共同研究員として参加</p> <p>海外留学するが、留学中にも継続した体系的な研究指導を受ける</p>
4月	4年次	<p>研究テーマに適合したプロジェクト研究に共同研究員として参加。その他のプロジェクト研究にも準共同研究員として参加することが可能。 共同研究員として参加するプロジェクト研究においては、一研究者として研究成果の発表の義務を負う。</p>	海外での学会発表のために、外国人スタッフによる論文とプレゼンテーションの指導を受ける
4月	5年次	<p>博士論文構想発表会による公開研究会（博士論文構想のプレゼンテーション）</p>	<p>院生のイニシアティブで国際研究会を組織</p>
12月	5年次	<p>課程博士論文提出（12月末） 一口頭試問（1月）→公聴会（2月）</p>	シンクタンクから招聘された講師との研究交流を行い、研究者レベルのインターンシップに参加したことがきっかけとなり、企業における研究職に内定が決まる
3月	5年次	課程博士学位授与	

2. 「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成」プログラム

2-1. プログラムの取組内容と特色

先端総合学術研究科は開設以来、研究科の設置趣旨に共感した、明確な問題意識と研究目標を持った院生を多く集めてきた。そのような院生各自の個性的な問題意識を育てながら、それに明確な表現を与え、彼ら自らが普遍性を備えた説得力ある論理展開にまで練り上げる力をつけることが研究科としての目標である。今回採択された本研究科の「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成」プログラムの狙いもそこにある。いいかえると、これは、研究科の目標のよりいっそうの高度化実現のためのものであるといえよう。

本プログラムの要点は、前頁の図に示しているとおり、以下の5点である。

- ① 論文構築の基礎能力を強化する
- ② 「スキル系科目」を強化する
- ③ 国際シンポジウム、プロジェクト研究における協働実践を強化する
- ④ プロジェクト・マネジメント体制を整備する
- ⑤ 人的ネットワークをいっそう強化拡大する

これら5点に基づいて、今後の院生に教育におけるスキル系科目の必要性と重要性の検証作業、海外留学やフィールドワーク中の院生、遠隔地からの通学者などに対して効果的な研究指導を行うためのシステムについての検討、海外も含めたプロジェクト・ベースト・プログラム型教育システムの調査・検証を進めながら、各点の具体的な強化を目指す。各点の具体的な内容を以下に述べていく。

①では、日本語・英語の論文指導スタッフ（専門家）を雇用することで論文・研究計画策定の基礎的指導体制（論文作成の標準マニュアル作りの検討を含む）を構築する。論文指導のあり方については、インターネットを活かした遠隔指導を実際に行っている放送大学大学院や通信制大学院に大きな関心を持っており調査研究を実施したい。また、外国人の論文指導スタッフによる英語ライティングのプログラムについて長期的視点から標準マニュアルを作成することなどを旨とする。

②では、スキル系科目を担当しているスタッフの協力を得て基礎的な調査を進め、試行的な形で発足したスキル系科目群のよりいっそうの精緻化とシステムの開発を進めることを目指す。

③では、2005（平成17）年10月末に開催した国際シンポジウムの準備に、院生はすでに積極的に参加している。その現状を踏まえ、一定の予算を配分して院生自らのイニシアティブで比較的若手の研究者（アメリカ、インド、イタリアなど各国から参集する）による研究集会（国際シンポジウムの第3部）の部分の組織を実施する。また、そのためのペーパーの集約、編集、翻訳、印刷などを行う。これらの作業には、すでに個別のゼミで海外研究者を招聘し、集中講義や講演などを行い、その準備過程に院生が積極的に取り組んだ経験が活かされる。

④では、プロジェクト・マネージャー（仮称）を雇用し、研究科長や各テーマ領域の責任者と協働し、プロジェクトのコーディネートを行い、院生の参加を有効なものとする。現在、プロジェクト・マネジメントは各テーマ領域の責任者と研究科執行部によって担われているが、

今次のプロジェクト・ベースト・プログラムの高度化を機に、専門家（プロジェクト・マネージャー）を招聘して、プロジェクト・ベースト・プログラムを運営するのに必要不可欠なプロジェクト・マネジメントの基礎を実地に示してもらうとともに、プロジェクトの運営をよりいっそう高度化する。

⑤では、国内外のシンクタンクなどからの講師招聘と研究交流、研究者レベルのインターンシップ制度開発を行うための調査およびネットワークの構築を中心として進め、官民シンクタンク・研究所との連携による連続講義などを実施する。

これらの取り組みを実施するに当たっては、国内外で標準的なモデルが身近に存在しないため、最初に行うべきことは基礎的なデータの収集と分析という「調査」の作業になる。とりわけ、今後の大学院教育のモデルを構築するという観点からこれらの調査分析の基礎作業と一定の理念の洗練という過程を並行して進める必要があると考えている。

これらの取り組みを通して、以下の能力を持つ、倫理性と創造性豊かな若手研究者を「公共」、「生命」、「共生」、「表象」の各テーマ領域のもとで養成していく。

- ・ 世界の動向に瞬時に対応しうる研ぎ澄まされた感受性とレスポンス能力
- ・ 世界の新たな兆候を、歴史的視点を踏まえつつ、人間にとって基本的で普遍的な問いとして提起して回答する能力
- ・ このような問いと回答を、研究者をはじめ、市民や専門家との共同作業と連携のもとで展開することができる能力
- ・ 獲得された能力を旧来のメディアだけでなく、現代の多様な媒体（ホームページなどの電子媒体やDVDなどの映像媒体など）を通して、広く内外に有効に発信する能力
- ・ 新たに創出される研究のあり方をシステムのレベルにまで高めて、それを次世代に検証する能力

次に本教育プログラムが終了する2006（平成18）年度末に期待される成果について述べる。本研究科の教育プログラムは、立命館大学の大学院教育における1つのモデルの構築という意味を与えられている。そのプロセスとしては、まず学内での波及効果を挙げることができる。もし本プログラムが有効であるということが検証できれば、完成年度（2007（平成19）年度）に予定している外部評価を待って、全国的なモデルとして提示することも可能であると考えている。今次のプロジェクト・ベースト・プログラムの強化は主に以下の3点を考え、全学の研究科レベルでのコースモデルを提示したいと考えている。

- ① インターネットを用いて行う論文添削手法の開発・洗練と論文作成経験者による実地指導、そして指導教員によるスーパーヴィジョンの結合を図る。こうした論文指導教育手法を更に発展させる方法として、アメリカの「ライティングセンター」の調査を実施し、その結果を踏まえ、全学の研究科共通プログラムの推進母体として論文指導センターのあり方を展望に入れたい。
- ② 「リサーチメソッド」というスキル系科目はフィールドワーク、インタビュー、アンケート手法の基礎訓練の修得の場であるが、これも科目を拡充する。人社系共通の方法の確立はアメリカなどで「質的研究法」などとして進められているが、これも研究科共通科目という位

置づけを視野に入れていっそうの高度化を追求する。

- ③ プロジェクトの運営を専門的担当者（プロジェクト・マネージャー）の参加によって強化し、いっそうの展開を図る。

本プログラムは本学全体にとって、研究者養成プログラムのモデル構築という位置づけがある。その成果を全研究科における高度化の参考とし、またスキル系科目、論文指導の基礎レベルの確立については、研究科共通プログラムなどの構築に資してゆく。

これらの本教育プログラムで行っていかうと考えていることを現在のプログラムに組み込んだ履修プロセスは42ページのような図になる。

2-2. プログラムの実施状況と成果

ここでは先述した本教育プログラムの5点の目標ごとに活動内容と成果を以下に記していきたい。

① 論文構築基礎能力の強化

院生各自の固有の問題意識を尊重しながら、かつ開花させるためには、この「論文構築基礎能力」の強化がもっとも重要である。したがって、2005（平成17）年12月以降、日本語・英語の論文指導スタッフを雇用し、面談やEメール、メーリングリストなどを活用したきめ細かな指導を通じて、論文指導の基礎能力の構築に努めてきた。また、論文指導室を確保・開室することで、院生に日常的に指導を行う体制を構築した。院生のニーズは高く、利用者は多かった。

一方で本研究科には一定数の遠隔地に在住する有職者の院生が在籍しているが、彼らに対しては、Eメールや電話などの媒体を利用した遠隔指導が特に効果を挙げた。

結果として、本教育プログラム採択前の2004（平成16）年度は院生の学会発表数14回、論文発表数38件であったが、2005（平成17）年度は学会発表数34回、論文発表数36件、そして2006（平成18）年度は学会発表数49回、論文発表数44件と着実に増加した。

日本語・英語それぞれの論文指導に専念して担当できるスタッフが在室し、本研究科の専任教員と密接な連携をとることで、以前より論文指導体制は強化できた。また、論文作成のための関連図書、消耗品、機器備品を購入し、備えつけることで、以前より充実した論文指導を行える体制が構築された。2006（平成18）年度は院生指導の経験を踏まえ、「日本語論文作成マニュアル」（2007（平成19）年3月）、「英語論文作成マニュアル」（2006（平成18）年12月）を作成し、個別指導の効果の向上を図った。この点は後述する「魅力ある大学院教育」イニシアティブプログラム終了後の事後評価においても一定の成果があったと評価された。

さらに、本研究科として、日本学術振興会特別研究員への申請を積極的に奨励するとともに、日本語論文指導スタッフが研究計画書作成にあたって、院生の問題意識を明確にすることを主たる目的としてサポートした。その結果として、本研究科の特別研究員採用者は2006（平成18）年度の2名から2007（平成19）年度の7名へと飛躍的に増加した。その指導経験を活かして、「日本学術振興会特別研究員申請マニュアル」（2007（平成19）年1月）を作成した。

これらの経験を通じて院生のもつ問題意識に明確な形を与えることへの重要性が立証されたことと私たちは考えている。これらの3種類のマニュアルは紙媒体と電子媒体の両方を作成し、院

生の希望に応じて配布、または研究科院内限定HPからダウンロードできる体制を構築した。

②スキル系科目の強化

デジタルスキルおよびリサーチメソッドという科目群のよりいっそうの高度化に向けた方向性を検討するために、当該科目の担当教員のヒアリングおよび院生の授業アンケートを実施した。その結果、高度化の具体的な方策については、更なる情報の収集を進めるとともに、問題点を多角的に検討し、本研究科に適した科目内容についての議論を継続することにした。2007（平成19）年度をめどに、研究科として進むべき方向性を確定して、高度化に向けて作業を進める予定である。

アカデミックライティングに関しては、先述した論文指導に専念できる日本語・英語の論文指導スタッフの雇用により、以前に比べてよりきめ細かく指導をおこなうことが可能になった。その結果、院生の論文執筆、要旨の書き方において成果があがってきている。

また、スキル系科目（アカデミックライティング）とも関連するライティングセンターの調査については、日本ではまだライティングセンターが普及していないという事情もあり、2006（平成18）年2月に英語のアカデミックライティング担当教員がアメリカのライティングセンターを複数視察した。具体的には、

1) Pennsylvania Sate University (Center of Excellence in Writing)

<http://www.psu.edu/dept/cew/>

2) Pennsylvania Sate University (Student Center)

<http://www.ems.psu.edu/students/studentcenter.html>

3) American University (Academic Support Center)

<http://www.american.edu/ocl/asc/writingsupport/Aboutus.html>

4) American University (Department of Literature)

http://www.american.edu/cas/lit/writing_center/

5) University of Maryland (English Department)

<http://www.english.umd.edu/programs/WritingCenterWebsite/>

6) University of Maryland (Graduate School)

<http://www.english.umd.edu/programs/WritingCenterWebsite/EEIGSPage.htm>

7) Duke University (University Writing Program)

<http://fds.duke.edu/db/aas/UWP/faculty>

の計4大学7つの大学のライティングセンターを訪問・調査し、情報収集とアメリカの大学における現状も把握して、出張報告書を作成した。それに加えて、実際にアメリカの大学院でライティングセンターを利用したことのある日本人の方にも協力を要請し、レポートを作成した。さらに、同月早稲田大学で開催されたシンポジウム “Waseda Symposium on Teaching and Research in Academic Writing” にも参加し、日本国内におけるライティングセンターの実情も把握した。

英語ライティングの調査をしていく中で、英語ライティングとは資料収集から分析、構成、

実際の論文の執筆、そして要旨の提示という一連の作業全体を英語で行う構想の過程であり、英語ライティングの方法の模索を行うことは、言語を別にすると、それ以外は日本語論文の構築の方法にほかならないということを再認識した。2006（平成18）年度はこれらの出張報告書やその他の情報をもとに、将来のあるべきライティングセンターのあり方を展望に入れ、研究科内で議論を重ね、全学に対しても、ライティングセンターの必要性を繰り返し力説してきた。その結果、少しずつではあるが、全学で大学院生を対象としたライティングセンターが必要であるという声が高まってきている。本研究科では、本教育プログラムの中で実施してきた調査・情報収集で得た内容を全学的なライティングセンター設立に向けて積極的に提供する用意をしている。

③国際シンポジウム、プロジェクト研究における協働実践の強化

先端総合学術研究科では、本プログラムが採択された後、主として以下の4つのイベントを実施して協働実践の強化に努めてきた。

まず1つ目は、2005（平成17）年10月28日から30日に実施した第2回先端国際コンファレンスである。本コンファレンスは、それまで多角的に提起された数多くの論点を受けて、既存の学問的方法的枠組みを刷新し、新たに「規範的法経済学」を構築していくための第一歩として位置づけられ、日本をはじめ、アメリカ、イギリス、フランス、イタリアの学者や研究者の参加を得て実施した。本コンファレンスでは、準備・実施・成果・まとめの過程において、院生が積極的に参画した。特に、準備過程における翻訳、実施過程における討論、成果・まとめの過程における報告書作成のためのペーパーの集約・構成の過程において積極的に取り組んだ。また、本コンファレンスの成果発表（製本予定）に向けても院生が参加して準備中である。なお、本コンファレンスの報告書「第2回立命館大学先端国際コンファレンス 倫理・経済・法：不正義に抗して」（日本語版）、“The Second International Conference Held by Gradutae School of Core Ethics and



写真1：アマルティア・セン教授講演の様子

Frontier Sciences at Ritsumeikan University *Ethics, Economics and Law:Against Injustice*”（英語版）については、広く社会に情報提供するという観点から、研究科HP上でも本報告書の完成と無料での発送の周知を行った（送料無料での発送は2007（平成19）年2月末で終了したが、報告書自体は現在でも無料で配布中である）。

2つ目は、2006（平成18）年4月19日にフランスの哲学者ジャン＝リュック・ナンシー（ストラスブール大学名誉教授）を招聘して、「一神論と無神論」をテーマにして開催した講演会および討論会である。プロジェクト・マネージャーと研究科教員3名が本講演会・討論会の実行委員として準備・開催の責任者となり、本講演会開催関連業務を担った。事前の広報活動の成果もあり、収容定員が140名の会場に219名の聴衆の来場があり、活気にあふれた講演会・討論会となった。また、院生も事前に勉強会を開催し、講演会・討論会当日には、開催のサポートを行うなど、積極的に準備・実施の過程に参加した。

3つ目は、2006（平成18）年7月7日に基本所得の提唱者であり、リアル・リバタリアンの旗手として知られているフィリップ・ヴァン・パライス（ベルギー・Catholic University of Louvain（UCL）教授、アメリカ・ハーバード大学教授）氏を招聘して開催したワークショップである（写真2、3参照）。本ワークショップは、プロジェクト・マネージャー、GP事務局、研究科教員1名と本学の人文科学研究所が協働して、準備・開催・成果発表のサポートを行った。本学の研究所との連携した広報活動の成果もあり、学内外の院生を中心に約80名の聴衆の来場があり、活気にあふれた質疑応答が行われ、有意義なワークショップとなった。また、院生は事前の広報活動、ワークショップでのパライス氏に対しての知的なコメントなどワークショップの成功に関わる準備・実施および報告書作成の過程に積極的に参加した。本ワークショップの報告書は2007（平成19）年3月末に完成した。広く社会に情報提供するという観点から、本報告書も研究科HPなどで告知し、無料で配布（送料は希望者負担）を実施している。



写真2：ワークショップの参加者



写真3：ワークショップでのパライス氏の講演の様子

4つ目は、フランスの歴史家アラン・コルバン（パリ第一大学名誉教授）氏を本学に客員教授として招聘したいという本研究科の院生のイニシアティブで始まったアラン・コルバン氏インヴィテーションプロジェクトである（写真4参照）。2005（平成17）年11月以降の地道な準備・活動を経て、今回、2007（平成19）年1月22日から26日までの5日間におよぶ集中講義、そして26日のシンポジウム「近現代史への問い—アラン・コルバン教授を迎えて—」を開催するに至った。その準備として2006（平成18）年6月以降、院生が主体となって外部の講師を招き、計3回事前研究会を実施するなど今回の集中講義・シンポジウムに備えてきた。また集中



写真4：アラン・コルバン氏シンポジウムの様子

講義最終日には、ワークショップを開催して、院生が研究報告を行うなど、院生が非常に主体的に参加した取組だったと考えている。この集中講義では通訳（フランス語⇔日本語）についても万全の体制を整え、高い教育効果をあげた。

④プロジェクト・マネジメント体制の整備

本教育プログラムにおいては、プロジェクト・ベースト・プログラムの運営に欠かせないプロジェクト・マネージャーを雇用することが可能となり、国際機関でのプロジェクト運営経験者を2005（平成17）年12月から雇用した。定期的に研究科長・テーマ領域責任者と集団・個別にミーティングやヒアリングを行うことでプロジェクトのマネジメント体制は確実に強化された。2006（平成18）年度も引き続き連携を密にとり、プロジェクト・マネージャーの管理のもとでプロジェクトを進行することにより、本プログラム実施前より確実にプロジェクトは高度化することができた。例えば、シンポジウムやワークショップなどにおいて院生の積極的なコミットがあったのがその例としてあげられる。また、プロジェクト・マネージャーが携わっている海外（パプアニューギニア）での技術協力プロジェクトのコンサルタント要員としての仕事の内容などを紹介する場もあり、国際機関でのプロジェクト運営がどのようなものかを院生が学べる場も提供できた。

⑤人的ネットワークのより一層の拡大

先述した第2回先端国際コンファレンス（2005（平成17）年10月末）をはじめ、日本および欧米の傑出した研究者を招聘して集中講義、講演会、ワークショップ、共同研究会などを実施し、人的ネットワークを拡大・強化した（詳細は③「国際シンポジウム、プロジェクト研究における協働実践の強化」を参照）。

海外大学との交流協定としては、2006（平成18）年3月に台湾の佛光人文社会学院、2007（平成19）年2月にはイタリアのベルガモ大学複雑性認識論人類学大学院と包括的研究協力協定を締結した。2007（平成19）年度以降、具体的な取り組みを行っていく予定である。さらに世界的にも高等教育機関として高位にランクされるエコール・ノルマル・シュペリールとの包括的な協力および教員、院生の交換協定も本研究科が窓口となって締結した。現在、連携も視野に入れ準備を進めている。また、2007（平成19）年9月からイタリアのベルガモ大学のリサーチアシスタントを平成19年度外国人特別研究員として2年間の予定で受け入れている。現在、ベルガモ大学大学院とはデュアル・ドクターの制度化にむけた具体的な検討に入っている。これらはグローバル化の文脈のなかでアメリカ中心ではなく、ヨーロッパの研究教育機関との連携強化の戦略的重要性を意識した取り組みとすることができる。今後はアジア各国の研究教育機関との連携もいっそう深めることが課題であろう。その方向で現在、台湾の国立高雄第一科技大学との包括協定の締結も日程にのぼっている。

国際的ネットワークの形成は、大学全体としての「研究高度化」方針とも密接に関わっている。先述した先端総合学術研究科としては、上記のベルガモ大学大学院をはじめとして、国際共同研究や共同学位授与制度などの展開に向けた枠組み作りを現在検討中である。

一方、国内においては、2006（平成18）年度、官民シンクタンク・研究所との将来的な連携

をにらんだ研究所訪問・インタビュー、シンクタンクから人を招聘して研究会を実施した。

2-3. 本教育プログラムの社会への情報提供

先端総合学術研究科の教育プログラム「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成（プロジェクト・ベースト・プログラム）」は社会（国際社会も含む）に向けての情報発信を重視して、本研究科の日本語版HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/gpprogress.htm>) および英語版HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/gpprogress-e.htm>) において本教育プログラムの内容およびその進捗状況についての情報提供をしてきた。

また、本研究科が作成するパンフレット（ニュースレター第07号および08号）の中で本教育プログラムの内容と進捗状況を紹介してきた。

報告書に関しては、まず、先述したように2005（平成17）年10月28日から30日に実施した第2回先端国際コンファレンスに関する英語・日本語それぞれの報告書を作成した。その中でも、特に日本語版の報告書作成においては、本研究科の多くの院生が英語から日本語への翻訳作業に取り組んだ。また、広く社会に情報提供をするという観点から、これらの報告書は、本研究科の日本語版HP (http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/x/txt/8/20060620_3.htm)、および英語版HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/report-e.htm>) での広報を通じて外部の希望者に無料で配布してきた（送料は2007（平成19）年3月以降希望者負担に変更）。それに加えて、2006（平成18）年7月7日に開催したフィリップ・ヴァン・パライス（ベルギー・Catholic University of Louvain (UCL) 教授、アメリカ・ハーバード大学教授）氏を招き開催したワークショップの報告書を2007（平成19）年3月末に刊行した。この報告書に関しては、本ワークショップで発表した研究科の院生2名の論文が掲載されている。この報告書についても、広く社会に情報提供するという観点から、希望者にはHP (http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/x/txt/8/20070316_1.htm) を通じて無料配布（送料は希望者負担）を実施している。

3. 本教育プログラムの将来展望と課題

本教育プログラムを実施していく中で明らかになった課題とそれらの改善のための方策について以下に項目ごとに述べていく。

①論文指導基礎能力の強化

2007（平成19）年1月と3月にそれぞれ英語・日本語の論文作成マニュアルを作成した。2007（平成19）年度以降は、これらのマニュアルを活用し、論文指導をより一層充実させる。そのためには、実際にマニュアルを使用した院生に意見を求め、定期的にマニュアルを改訂していく体制を構築する必要がある。また、論文指導における院生のニーズが論文の投稿締め切り前などの特定の時期に集中する傾向があるため、論文指導スタッフの指導は繁忙期と閑散期の差が大きい。その対策としては、繁忙期においては一人当たりの院生に対する指導時間・方法を効率的にすることが必要である。一方、閑散期においては、本研究科英語版のHP (<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/gr/gsce/index-e.htm>) のコンテンツ改善や、研究科院生などが海外のコンファレンスに参加したり、

本学に海外から研究者を招聘したりする際に役立つ「国際会議などに役立つ有益な英語表現集」を作成するなど英語による情報発信の総合力強化業務に現在従事している。

②スキル系科目の強化

デジタルスキルおよびリサーチメソッドの高度化の方向性の検討を進め、2007（平成19）年度以降は具体的な計画に基づき実行する体制を構築する。

また、ライティングセンター設立については、繰り返しになるが、全学的な推進母体となり、これまで本教育プログラムで蓄積してきた経験・情報をいかに全学的に共有し、活用していくことができるかが課題となる。その課題を解決する一歩として、本研究科では、これまで論文指導を経験してきた日本語・英語論文指導スタッフ、そしてアカデミックライティングの担当指導教員の声を活かしていくことが必要であると考え、現在その意見集約を行っているところである。集約後は、全学に対して引き続きその必要性を主張していく予定である。

③国際シンポジウム、プロジェクト研究における協働実践の強化

毎年開催するシンポジウムやプロジェクト研究の成果をその実質化により一層結びつける必要がある。企画の運営実施を支援するプロジェクト・マネージャーと各シンポジウム・プロジェクトの担当教員が企画立案の段階から連携し、院生に対して早期からの情報公開ならびに参加を奨励する体制を構築する必要がある。具体的には、教授会、執行部会議やテーマ領域責任者会議においてコンファレンスやプロジェクト研究の予定を確認し、プロジェクト・マネージャーがそれらの全体の進行を把握し、それらの準備・実施・成果発表を促進する体制を構築することがあげられる。また、それらの研究イベントをできる限り録画し、後に院生の希望に応じて貸し出しができるような体制作りも必要である。現在、これらの課題の解決に向け、一歩一歩取り組んでいるところである。

④プロジェクト・マネジメント体制の整備

2005（平成17）年12月からプロジェクト・マネージャーを雇用したことにより、プロジェクト・マネジメント体制は以前より一層強化された。今後は、研究科教員および本学の人文社会リサーチオフィスとの連携をより一層強化し、経験・試行錯誤を積み重ねながら、プロジェクト・マネージャーの業務内容・役割を整理する必要がある。

また、博士予備論文（他大学大学院での修士論文に相当）合格者が参加するプロジェクト演習では、プロジェクト・マネジメントを院生が個別のプロジェクト研究に参加しながら、実地経験を積んで習得することが求められている。

現在、博士後期課程教育の実質化の方策として、プロジェクト型研究指導が注目を集めているが、本研究科の試みは先駆的なケースとして本学の大学院教育改革に貢献することが期待されている。プロジェクト・マネージャーの役割などをまとめた「プロジェクト・マネージャーズマニュアル」を作成し、プロジェクト演習での教育効果の向上を今後目指していきたい。マニュアル作成・配布後には、先述した「日本語論文作成マニュアル」、「英語論文作成マニュアル」、「日本学術振興会特別研究員申請マニュアル」と同様に定期的に見直し、修正・加

筆を行う体制を作る必要がある。「プロジェクト・マネージャーズマニュアル」作成の際には、2006（平成18）年度予算の一部を使用して購入したプロジェクト運営関係の図書もその参考文献として役立つと考えている。

⑤人的ネットワークのより一層の拡大

2005（平成17）年度、2006（平成18）年度には国際コンファレンス、ワークショップ、研究会などを計画・実施してきた。今後、2007（平成19）年度以降を見据えた場合、早期から計画を立てて、招聘準備を行う必要がある。特に、海外との人的ネットワークを拡大するためには、本研究科内に海外大学研究機関と外国語でコミュニケーションをとれるスタッフを確保・増加していくことは不可欠である。現在、英語論文指導スタッフ、そしてプロジェクト・マネージャーを有効に活用できる体制作りを構築中である。

以上の諸点は「魅力ある大学院教育」イニシアティブにおいて目指した方向であると同時に、2007（平成19）年の完成年度を迎えて、今後の改革を検討するときの基本的な視点でもある。

2005（平成17）年10月に採択された「魅力ある大学院教育」イニシアティブにおいては、プログラム終了後の報告書作成においてメインの部分のカリキュラムおよびプロジェクト研究における研究者養成の実質的展開の説明を十分行わなかったために意外な厳しい評価をえたを受け止めている。とはいえ、とりわけ外部との連携の未熟さなどの指摘は首肯すべき点もあり、評価を厳正に受け止めて、今後も本研究科の研究者養成プログラムのいっそうの高度化と精緻化に取り組んでゆきたい。

本年度は完成年度として内部評価の作業をすすめ、上記の諸点にくわえ、カリキュラムの機軸でもある基礎講読演習を専任スタッフによる担当に切り替えることなどを中心に改革の方向づけを模索している。専任スタッフが少数でありながらほぼ100パーセントの定員充足率で推移し、完成年度の時点で150名の博士論文執筆者およびその予備軍を要することになる。日常的な研究とともに院生を研究にまきこみ、研究科運営を進めるのはけっして小さな負担ではないという実感がある。

おわりに

本原稿は、『大学と学生』平成17年12月第22号（p.51－57）（渡辺2005）、本教育プログラムの計画調書、事業結果報告書、そして研究科HPの本教育プログラムの経過の記述に加筆を加えたものである。本教育プログラムで貴重な経験を得たかもあり、今次のグローバルCOEプログラムで、本研究科が中心となって提出した「生存学」創成拠点は採択された。今後もより一層プロジェクトを基礎とした展開を行っていきたい。

<引用・参考文献>

渡辺公三「プロジェクトを基礎とした人社系研究者養成～立命館大学大学院先端総合学術研究科の試み～」『大学と学生』第22号、2005年、51-57頁。

“Formation of Researchers on the Basis of Research Projects”, a Program of the Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences, Sponsored by Initiatives for Attractive Education in Graduate Schools in Fiscal 2005 and 2006: Results and Challenges

WATANABE Kozo (Professor, Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences)

KATAOKA Minoru (Project Manager, Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences)

Abstract

In this paper we deal with “Formation of Researchers on the Basis of Research Projects”, a program of the Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences, which was sponsored by Initiatives for Attractive Education in Graduate Schools in fiscal 2005 and 2006.

First, we describe the characteristics of our projects and curriculum and explain the process of how they led to our proposed program.

Next, we describe the content of the following five objectives of the program: reinforcement of basic writing abilities, reinforcement of support courses, reinforcement of collaborative practices in international symposiums and research projects, development of the project management framework and expansion and development of human networks. Then, we describe what measures we actually took to meet the demands of the objectives in fiscal 2005 and 2006.

Finally, we describe the challenges of this program and possible future directions.

Keywords

Research Project, Basic Writing Ability, Support Course, Collaborative Practice, Project Management and Human Network

特集

教員養成GP「学校教育臨床研修プログラムを 中心とした教員養成」

—現状と課題—

湯川 笑子・山田 ひろみ

要 旨

2005～2006年度、文学部の「学校教育臨床研修プログラム」を核とした教員養成プロジェクトが文部科学省の「大学・大学院における教員養成推進プログラム(教員養成GP)」として採択された。本稿はこの2年間のプロジェクトの意義、内容、成果をまとめ、GP終了後の今も継続している「学校教育臨床研修プログラム」の今後の課題を考察するものである。立命館大学はこれまで多くの初等・中等学校へ教員を輩出してきた。その歴史と社会的責任に鑑み、また、昨今の新卒教員に求められる「実践的力量」を実現するため、文学部では教員免許状取得に必要な科目とは別に16～20単位相当の科目群を用意し、この科目を中心に課外活動を組み合わせて新たに教員養成のための教育活動を展開してきた。このプロジェクトの第1期履修生がまもなく卒業するこの時期に、あらためてこのプログラムの意義を問い直し、とりわけ私立総合大学である立命館大学の教員養成で果たした役割を明らかにしたい¹⁾。

キーワード

教員養成、教員養成GP、学校教育臨床研修、実践的力量

1. はじめに

立命館大学は教員養成を主たる目的とする学部を持たないにもかかわらず、約6000名の初等・中等学校の現役教員を卒業生に持ち、常時合計4000人余の教員免許科目履修生を教育し、毎年800人弱の学生を教育実習に送り出している。2007年4月には延べ数281名(ただし教職支援センターの調査で判明した件数のみ、新卒および既卒者のべ数合計)の新規教員就職者を輩出するなど、大規模な教員養成教育を展開している。教員免許取得のための科目提供に加えて、全学横断プログラムである副専攻「教育学コース」の開講、学校インターンシップや学校ボランティアの実施、教員採用試験支援として、教職支援センターにて「教員採用試験対策講座」の開講、各種相談、指導なども行ってきた。

しかし、学校教育現場のニーズは年々複雑化、多様化し、それにつれて教員に必要な資質も高いものが求められている。時に資質や指導力の欠如が著しい教師についてマスコミ等で報道されることもあり、今まで以上に教員養成機関に対する社会の目は厳しい。こうした状況の中、中央教育審議会は2004年（平成16年）10月に文部科学大臣から「今後の教員養成・免許制度の在り方について」諮問を受けた。審議会は2006年（平成18年）7月には「教職大学院の創設」、「教員免許更新制」、「教職実践演習の新設を含む教職課程の質的水準の向上」を含む最終答申を発表した。（< http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm >）

ここでは大学の教職課程が、「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるもの」へと転換されるべきで、その「最小限必要な資質能力」については、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であると説明されている。

このような教員養成教育の転換と学校現場からの昨今のニーズをふまえて、教職を志望する学生が多く教員採用実績も高い文学部では、従来の教員養成教育に加えさらに「実践的力量」を身につけさせることを目的に、2005年度より「学校教育臨床研修プログラム」を開講した。（このプログラムは文学部人文学科の設置により、社会的ニーズの高い7つの分野について学ぶ「イノベーションプログラム」の一つとして開講されたものである。）

学校教育臨床研修プログラムの開講とちょうど同じ年度に、文部科学省が教員養成の高度化をねらいとする「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）」< http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/yousei.htm >を公募した。そこで、もともと7科目16～20単位の文学部内の科目群の開講のみをプログラム内容として準備していた「学校教育臨床研修プログラム」を、課外のような活動と組み合わせ、推進母体としても学内外の教育関係科目の専門家の参画を得て教員養成GPとしてプロジェクトを組みかえ申請し採択された。2006年度末をもって教員養成GPが終了した後も、プログラム内容は大きく縮小することなく、ニーズのある科目を新設したり効果のあった課外活動をインディペンデントスタディ（学校教育）として科目化するなど、発展的に継続している。

したがって、ここで考察するのは主として2005～2006年度のGPプロジェクトの内容とその際に集めたデータに基づく成果分析であるが、一部、GP以後の学生の動向と学校教育臨床研修プログラムの教育実践を含むことをことわっておきたい。

2. 「学校教育臨床研修プログラム」による教員養成プロジェクトの目的と概要

2.1 開放制の原則のもとでの教員養成教育の課題

戦後の教員養成教育は師範学校ではなく「大学で教員養成を行う原則」、および教育職員免許法にしたがって教職課程を置き認可されている大学ならいずれの大学においても教員養成ができるという「開放制の原則」に基づいて今日まで展開されている。実際、旧国立大学の教員養成大学・学部の卒業者は、小学校、中学校、高等学校就職者のそれぞれ6割、4割、1割を占めるにすぎず（柴田編、2003：p.121）、他は一般大学からの卒業生である。高度に情報化、グ

ローバル化が進む現代に主体的に生きる力を育てられる指導力、新たに認知されてきた特別支援教育対象児を含め多様化する児童・生徒のニーズ、および対応の難しい親の出現による高度なコミュニケーション能力の必要性等、教師に求められる資質はますます高くなっている。そうした中で、高度な知的専門職であるはずの教員養成教育が、必ずしも最小限必要な資質能力を育てていない（前述中教審答申pp.8-9）という見方がある。ことに開放制の原則のもとに展開している課程認定大学では形式的な資格付与のための「マスプロ授業」に墮している（柴田編、2003:p.222）という声があり、教育実習の実施に特に批判が厳しい（黒澤2006：p.105）。さらに、高校卒業生の半数が大学へ進学する時代にあって、教員養成を大学院段階に引き上げる必要性も指摘されている。現在、大学院修士の学位を有する者を対象とした専修免許状が与えられているが、その割合はまだ「小学校教師の1%、中学校教師の2%、高校教師の8%」（佐藤,1999:p.174）と低く、教職教育の高度化が担保できていないと言われている。

こうした状況に対する具体的な対応策の一つとして前述した2006年7月の中央教育審議会答申に盛り込まれ、2009年度入学生から実施が予測される新たな必修科目の「教職実践演習」では、①使命感、責任感、教育的愛情、②社会性や人間関係能力、③生徒理解や学級経営能力、④教科内容の指導力の4観点について、教育実習後の4回生後期に小集団で複数教員の指導のもとで確認することが望まれている。加えて、教職の高度化のための教職大学院の設置や2009年度からの免許更新制度の導入など、教員養成教育の質の向上のための施策が実施されようとしている。

以上、昨今教員養成教育に求められているのが、授業力のもとになる教科専門性や教育諸科学の基礎的な知識のみならず、教育現場での「実践的」な各種の力量であること、および教員養成を主たる目的としない大学での教員養成に対して厳しい批判があることを紹介した。こうした状況を受け止め、本学では、本学の特色と状況を生かした「実践的力量」の養成プロジェクト、つまり「学校教育臨床研修プログラム」を核としたプロジェクトを展開した。次項以降でこのプロジェクトの目的、概要、成果と課題について詳述する。

2.2 プロジェクトの目的

立命館大学で教員を目指す学生は一部を除く全ての学部・専攻に分散して在籍している。文学部ではどの専攻も主専攻の教学構造の中に教員免許取得を組み込んでおらず、したがって教員養成大学のように各専攻（講座）の学生が1回生年次から共通体験を交流できるまとまりを形成しながら、毎年学校訪問体験や複数年度にわたる教育実習をするなどといった活動が展開できない。そのため、1年次には定員の半数を越える教職課程科目の履修者の中から、1年次の終わりの段階で教職につくことを真剣に考えている文学部の学生を「学校教育臨床研修プログラム」履修生として募り、この学生を対象として「実践的力量」を育むプログラムを作成した。後述するように正課科目は主に2、3回生対象に提供されることから、ここで言う「実践力」とは、明日学校へ行って授業や生徒指導が一人で十分にこなせるという「即戦力」と同義ではない。教育実習を経た4回生段階ではこうした力が芽生えてくるのを期待しているが、それよりもむしろ学校教育臨床研修プログラムとしては、配当科目の履修終了となる3回生の終わりの段階において、次の3つの力が身につけていることを我々がめざす「実践的力量」であ

ると考えた。

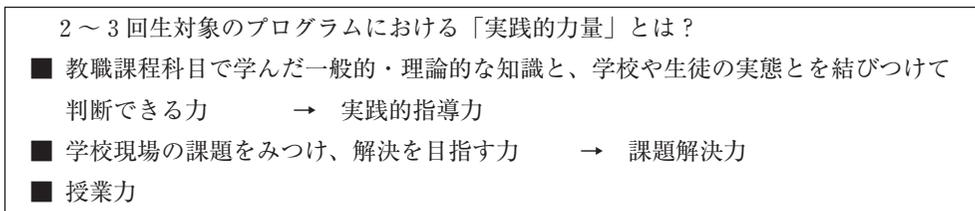
大学は養成した教員を、地域も生徒のタイプも異なる日本全国の様々な学校現場に送りだしていく。したがって、どのような学校へ行ってもその生徒に応じた最適の指導ができるように、教育の一般的な理論を教え汎用性の高いルールを教える責務がある。しかし、学生によっては、そうした一般的な理論と現実の学校での課題とを結びつけることができない場合も出てくる。教育現場の状況に応用できない知識は無用の長物となり、他方理論のない経験主義は偏狭さを生む危険性をはらむので、本プログラムでは、「教職課程科目で学んだ一般的・理論的な知識と、学校や生徒の実態とを結びつけて判断できる力」を一つ目の柱とした。

前述の「理論知」と「実践知」との統合の上に立ち、さらに発展して、「学校現場の課題をみつけて解決を目指す力」を二つ目の柱とした。長い教員経験のあるベテラン教師にとっても、昨今の複雑でかつ激動する教育現場における課題解決は難しい。ましてやつい2～3年前まで高校生であり、教育実習すら経ていない大学生が学校現場の問題を明快に解決できるはずもない。しかし、あえて現在の学校の教育課題にふれさせて、それを数年先に自分が対峙しなければならない問題であるという当事者意識をもって、現在の自らの力量と知識をもって考えようとする態度を養成することは、その後の理論の学習や教育実習での体験的な学習に目的意識と批判的思考(critical thinking)をうながすであろうと我々は考えた。あえてこの段階で「課題解決力」を我々の目指す「実践的力量」に含めたのはそうした願いをこめたからである。

「実践的力量」の三つ目の柱は「授業力」とした。授業の根本は高い専門性に裏づけられた教科内容についての知識と、それを授業として組み立てて生徒の成長を促す活動を展開する力にある。こうした力は、大学在学時および卒業後も長い年月をかけて向上させていくべきものであるが、本プログラムでは、教員免許取得に義務づけられた履修科目以外に、正課科目や課外の活動として、授業について学び、模擬授業を中心に実践練習をさせる機会をできるだけ多く設けることによって、授業力向上の手立てとした。

以上、我々のプログラムの目的である「実践的力量」の養成という概念を要約すると次のように図式化できる。

図1 2～3回生対象のプログラムにおける「実践的力量」



4回生次の教育実習、採用試験へ

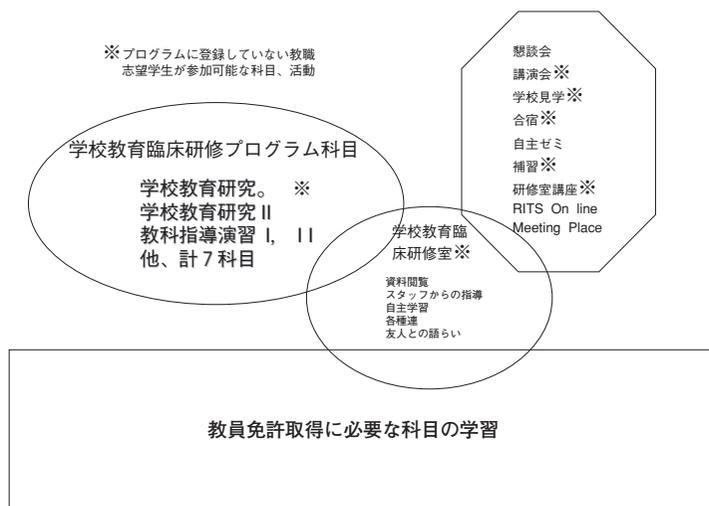
2.3 プロジェクトの概要

本プロジェクトでは、その目的を達成するために、経験豊富な小・中・高校教員から学ぶ学校教育臨床研修プログラムの正課7科目群（学校インターンシップを含む）を中心とし、それに加えて課外での研修（講演、懇談会、授業見学、合宿、自主ゼミ活動の促進、キャリアシート の活用、教科専門講座等）の機会を設けた。

さらに、校友教員（本学出身教員）と交流ができるネットワーク上のシステムを構築（専用HPを設置）し、大学教員や学生との交流を図った。

また、専用施設として「学校教育臨床研修室」を開設した。学校教育臨床研修室は、教員養成GPプロジェクトの採択により初めて設置することが可能になった施設である。この施設では、ミニ講座、授業ビデオの視聴・学習会を実施した。また、教科書をはじめとして、教育関連書籍や教材、ビデオ等を配架し、閲覧や貸し出しも可能にした。この施設と専門職員による学生サポートが、学生の受講する教員免許取得用の科目や学校教育臨床研修プログラム正課科目、および課外のプログラム内容とどう関連して利用されているのか、また、学校教育臨床研修プログラムの履修者でない場合にどの部分でプログラムに参加するのかを示したものが次の図である。

図2 学校教育臨床研修室の利用と正課課外プログラムとの関係



2.4 推進体制

「学校教育臨床研修プログラム」の推進体制としては、他の6つのイノベーションプログラムと同様、プログラムの運営や担当者間の調整などを行うプログラムコーディネーターが1名存在していただいている。しかし教員養成GPの採択をうけて、2005～6年度はさらに2名の文学部所属教員、全学の教職課程を担う教職課程教室や教職教育推進機構教員も構成メンバーとする「推進プロジェクト会議」を立ち上げた。これにより、単に文学部内の教学プログラムの充実を図るためだけでなく、特に課外活動についてはその範囲を全学の学生に広げるなど、教職課程全体にもたらす効果等についても考慮しながら、プロジェクトを推進することが可能とな

った。推進プロジェクト会議は、2年間で計14回開催した。

また、プロジェクト全体の効果や改善点は第三者による評価によって明確になる部分があると考え、京都府教育委員会、京都市教育委員会、大阪府教育委員会、神戸市教育委員会より各1名、近隣中学校長、近隣高等学校長、立命館附属校教員各1名の計7名から成る外部評価委員会を組織した。外部評価委員には最後の評価のみではなく、定期的に教員養成GP推進プロジェクト会議メンバーと協議をすることで、プロジェクトの改善に努めた。外部評価委員会は、2年間で計6回開催した。

2.5 学校教育臨床研修プログラム科目の概要

学校教育臨床研修プログラムの正課科目として開講した科目は以下の通りである（2005～6年度開講）。（*イタリック体の記載は、教員養成GP終了後の2007年度よりの変更および開講科目である。）

表1 学校教育臨床研修プログラムの正課科目

科目名	単位数	配当回生	科目名	単位数	配当回生
学校教育研究Ⅰ	2	2	学級指導演習	2	2～3
学校教育研究Ⅱ	2	2	学校インターンシップ	2～8	2～3
教科指導演習Ⅰ (国語・英語・社会)	各2	2～3	学校教育演習	4 *(2)	3
教科指導演習Ⅱ (国語・英語・社会)	各2	2～3	*学校心理演習	2	2～3
			*インディペンデント スタディ(学校教育)	2	3～4

どの科目も、学校教員経験の長い大学教員か現職教員を講師とする科目であり、教育現場の実態を出発点とする点で、一般的包括的な教職の基礎知識を提供することが求められている教員免許取得用科目と相補的な関係をなしている。特に、学校教育実践の専門家（教育委員会指導主事等）から、現在の教育現場の各種課題が直接提起される学校教育研究Ⅰと、そこで扱ったテーマと連動する形でグループ研究をする学校教育研究Ⅱは、学校教育臨床研修プログラム科目の性格をよく表しているので参照されたい（表2、3）。

表2 学校教育研究Ⅰ 2005年度 講義テーマ

第1回	これから求められる教師像	第8回	障害児教育の実践とこれから
第2回	開かれた学校づくり	第9回	教育相談の実践
第3回	社会の変化と子どもの変容	第10回	キャリア教育をどう進めるか
第4回	特色ある教育の推進策	第11回	学級経営の実践
第5回	教師の使命と役割	第12回	実践的な授業設計論
第6回	生徒指導の今日的課題	第13回	教職員の資質向上と研修
第7回	人権教育をめぐる動向	第14回	これからの学校評価

表3 2005年度 グループ研究のテーマ

I班	国や時代にそれぞれに求められてきた教師像とこれから
II班	子どもをとりまく現状と過去の比較
III班	特色ある学校づくり（主に小・中学校）の現状とその課題
IV班	障害児の受け入れ態勢と特別支援教育の是非の検証
V班	スクールカウンセラーと教師の連携
VI班	軽度発達障害の児童がクラスにいる場合の学級経営
VII班	現在の授業実践とこれから

この他、教科の授業力を高めるための教科指導演習を2科目、学級経営の力量を高めるための学級指導演習に加え、このプログラムでは学校インターンシップも全員経験するように科目設定を行った。この科目はすでに全学的に参加が可能なシステムができていたが、時間的に教員免許を取得する学生の中でもまだまだほんの一握り（全学2006年度実績計83名）の参加に留まっていたことから、本プロジェクトでは積極的に参加するようにうながした。以下に2005～7年度の学校教育臨床研修プログラム生のインターンシッププログラム参加人数を示す。

表4 2005-7年度 学校インターンシップ 研修状況

校種	研修内容	2005年度	2006年度	2007年度
小学校	育成学級・特別支援が必要な児童への対応	0	2	8
	学習補助・教務補助	2	13	7
中学校	授業補助	0	10	3
	育成学級・特別な支援が必要な生徒の対応	0	1	1
高校	学校祭補助・総合学習補助・進路補助	0	1	0

2.6 課外の取り組み

プログラム科目の受講を補完し、学生の成長をより着実なものにするために、次にあげる様々な課外の活動を展開した。

1. 学校教育臨床研修プログラム登録生からなるメーリングリストの作成と活用
2. 講演会、公開研究会の実施
3. プログラム受講生懇談会、教員採用試験合格体験報告会等の実施
4. 授業見学、公開授業、公開研究会への参加
5. 合宿の実施
6. 自主ゼミ活動の促進（登録した団体に資料コピー代や事務経費補助および教室の貸与）
7. キャリアシート作成とそのシートを通じて学生の成長の把握
8. 教科専門講座（補習）の開講

9. 教員採用一次試験対策学習教材、授業改善事例集の作成
10. 学校教育臨床研修室での研修講座開催および資料の活用
11. 校友教員の組織化とそのネットワークの活用

以下にその活動のうち特に頻繁に行った「講演会、公開研究会の実施」、「授業見学、公開授業、公開研究会への参加」、「合宿の実施」、集中講義的に実施した「教科専門講座（補習）」について、その具体的な活動を紹介する。また学校教育臨床研修室の活用についてもまとめる。

2.6.1 講演会、公開研究会の実施

海外の先進的教育の紹介、現場教員による実践を踏まえた報告、学校教育のあり方や教育に関する課題提起など、本学において各種講演会を開催した。その多くについて、学生だけでなく、現場教員など教育関係者を中心に広く呼びかけを行い多くの参加を得た。

2006年12月23日に開催した「公開研究会」では、本プロジェクトの概要と総括報告、受講生が1年間調査研究した課題についてポスターによる発表、2年間の成果物の展示や模擬授業のビデオ公開等を行った。学内で開催した講演会は下表の通りである。

表5 講演会の実施状況

日時	タイトル	講師（敬称略）
05.11.05	イメージ教育とは何か	マックギル大学助教授 Roy Lyster
05.12.03	生き方を学ぶ高校生 ～サラワク・スタディツアーを通して～	広島工業大学附属広島高等学校教諭 野中 春樹
05.12.06	子本主義について	立命館大学非常勤講師 東村 元嗣
	今、子どもたちの危機～匿名・心の闇～	立命館大学客員教授 福岡 政行
05.12.15	ハンディキャップ・自立・ボランティア	NPO法人 日本福祉教育研究所長 妹尾 信孝
05.12.19	子どもたちの心の叫び	横浜市教育委員 義家 弘介
	女性の心とからだ	医師・エッセイスト・歌手 海原 純子
06.03.29	特別支援教育特別講義（春合宿中）	京都市立呉竹総合養護学校副教頭 山田 佳代
06.05.13	今、求められる教師の力量と学校改革	東京大学大学院教育学研究科教授・ 日本教育学会会長 佐藤 学
	実践交流シンポジウム	神戸市立板宿小学校教諭 大川 昌利 京都市立弥栄中学校教頭 澤田 清人 大阪府立千里高等学校教諭 南 太一郎 コメンテーター 佐藤 学 司会：立命館大学文学部副学部長 春日井敏之
06.07.29	これからの国語教育	京都橘大学文学部教授 甲斐 睦朗
06.10.04	質問紙法特別講義 ～調査票の作成プロセスを中心に～	立命館大学文学部心理学専攻助教授 宇都宮 博
06.11.10	「荒れた」学校と「進学校」 ～教師の仕事は違うのか？	大阪教育大学附属池田高等学校教諭 伊井直比呂
06.12.23	公開研究会	・プログラム受講生他によるポスター発表 ・教員養成GPの概要と成果報告 ・本学における取組紹介・成果物等展示

2.6.2 授業見学、公開授業、公開研究会への参加

本プロジェクトでは、実践的な力量向上のための科目群の開設とともに、できるだけ早い段階から、そして校種や教科を問わずに多くの学校や授業を見学させる方針をとった。多くの種類の学校や授業を見ることは、学生にとって様々な観点から教育を考える機会を与えてくれる意義深いものであると考えたからである。

その際に、近隣の諸学校の協力や教員のネットワークを活用して、授業見学の後で担当教諭との懇談を行うことで、授業の進め方や児童、生徒との接し方等について学校現場の先生にじかに学ぶ機会を設けるように配慮した。また、一般に参加を許可されている公開授業・研究報告会にも可能な限り参加するよう指導した（2005年度8校、2006年度7校訪問）。

2.6.3 合宿の実施

平日に実施する懇談会では時間的な制約があり、また学生自身が多忙であることもあり、平日にまとまった学習を行うことができない。そこで、土・日や休暇中に1泊2日の合宿を行い、学習会や模擬授業を行った。中でも、模擬授業では、教科だけでなく道徳や総合的な学習の時間など、教職科目においても体験することが少ないであろう内容について実施し、相互に批評をしながら、授業力を高めた。

また、校外学習を企画するために下見に行くという想定で、校外学習体験を行った。校外学習先の選定、実際に児童・生徒を引率した場合の集合場所や見学内容等、教員としてやるべき仕事について体験する機会となった。

表6 合宿の実施状況

期 日	内 容	参加数
春合宿 06.03.28～29 (衣笠キャンパス)	・模擬授業（道徳・LHR）・コミュニケーション講座 ・「特別支援教育特別講義」	10名
6月合宿 06.06.03～04 (衣笠キャンパス)	・総合的な学習の時間「きぬかけの道」・総合的な学習の時間「源氏物語」 ・模擬授業（英・国・社・道徳）	20名
夏合宿 06.07.29～30 (衣笠キャンパス)	・5月シンポジウム・佐藤学先生講演会ビデオ鑑賞 ・「これからの国語教育」 甲斐陸朗先生 ・シンポジウム・佐藤学先生講演から学ぶ ・コミュニケーション講座 ・模擬ポスターセッション	20名
秋合宿 06.10.14～15 (びわこくさつキャンパス)	・校外学習体験 滋賀農業公園「ブルーメの丘」 ・近江八幡フィールドワーク	25名
春合宿 07.03.28～29 (衣笠キャンパス)	・模擬授業（教科・道徳・総合的な学習の時間） ・「総合的な学習の時間」を考える ・教育問題を考える （改正教育基本法・学校選択制・教師力・未履修問題） ・コミュニケーションエクササイズ	15名

2.6.4 教科専門講座（補習）の開講

模擬授業や授業見学を行う中で、学生は教科専門の基礎的知識の不足を感じる。学部の特
門教育で学んでいない分野、例えば日本史学専攻の学生にとっての地理学などについては学習が
必要である。そこで、春期休暇を活用して補習を実施した。

<2005年度実施講座>

- ・教師になるための英文法特別講座（9コマ）
- ・古文の読解と文法の授業展開の基礎を学ぼう（7コマ）
- ・日本史を学ぼう ～古代から現代まで～（9コマ）

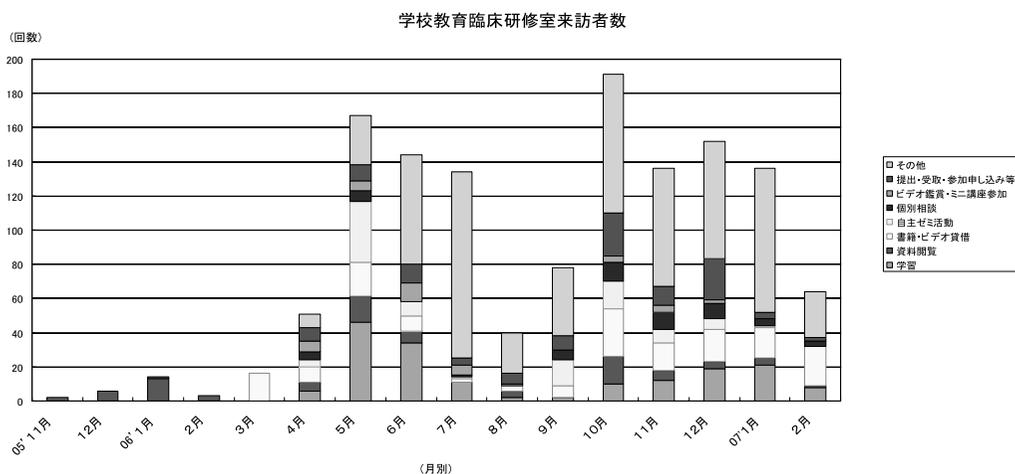
<2006年度実施講座>

- ・教師になるための英文法特別講座（9コマ）
- ・中学・高校の教科書の教材を中心に、古文・漢文の基礎理解を深める（9コマ）
- ・世界史概観～前近代までの諸地域の歴史的展開～（9コマ）

2.6.5 学校教育臨床研修室での研修講座開催および資料の活用

学校教育臨床研修プログラムの受講生は文学部全体から募集しているため、受講生が集い、
学習できるスペースが必要である。そこで、「学校教育臨床研修室」を設置し、専属スタッフを
配置して学生への指導援助を行っている。また部屋には書籍やビデオ等の諸資料も整備し、リ
ソースセンターとしての役割を果たしている。また、研修室内講座として、「わくわく授業」
(NHK教育TV)や授業見学などのビデオ鑑賞(週2回定期開催<火・金>)やコミュニケーション講座
(06.7.31)を実施した。

図3 来室のべ人数（2005-6年度）



3. 学生の学び

教員養成 GPとして実施した2年間の本プロジェクトを通して学生は何を学んだのだろうか。また、正課の科目受講を基本的に終了した4回生時点での1年間、学校教育臨床研修プログラム第1期履修生達は、教職支援センターを拠点にあるいは独自で教員採用試験に取り組みながら研鑽を続け、結局どのような進路を選んだのであろうか。

こうした長い期間の学生の学びを知るために、まず、学生の成長を学生自身が自己評価し、かつこのプログラムを学生が評価したアンケート調査結果を通して、教員養成 GPとして実施した2年間の本プロジェクトの成果をまとめる。その次に、我々教員が学生を経年的に観察してきた結果どのような変化が見られたのかを、いくつかの事例を提示することによって明らかにする。学生の現段階での進路についても言及する。さらに、教員養成 GPの成果を公開した公開研究会（2006年12月23日実施）で得られた一般参加からのフィードバックを通して、その段階での学校教育臨床研修プログラム履修生が育てていた能力について考察する。

3.1 学生は何を学んだのか—3回生冬の時点（2006年11月）でのアンケート結果より 正課科目について

本プロジェクトの活動に2回生時よりほぼ2年間参加してきた学校教育臨床研修プログラム登録生3回生（第1期生、2006年度段階）を対象に2006年11月にアンケートを実施した。本プログラムの正課科目や課外の活動がどの程度、どんな風に役立ったと思うかと学生に直接問うことで、本プロジェクトを評価するひとつの手立てとした。以下にそのアンケート結果の抜粋を示す。

まず、アンケート項目2)の結果より、このアンケートに答えた学校教育臨床研修プログラム1期生の8割以上の学生がこのプログラムが総合的に意義のあるものであったと考えていることがわかる。

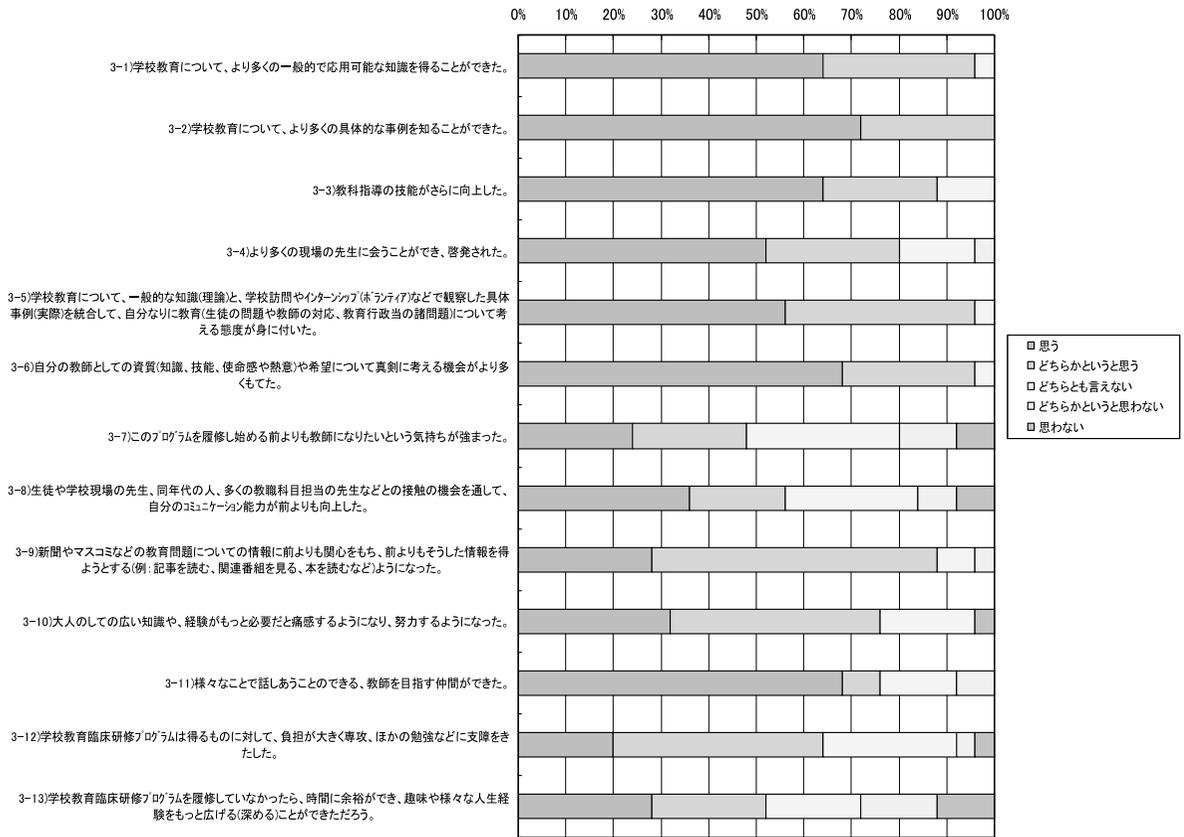
2) 学校教育臨床研修プログラムは、教員免許取得に必要な科目群とは独立したプログラムであり、上記の正課の授業課外のような活動（自主ゼミなどを含む）から成り立っていますが、これまでのところ、このプログラムは全体としてあなたにとって意義のあるものでしたか。



次に、3)では、具体的にどのような意味でこのプログラムが役に立ったと思うのかを問うた。

3) このプログラムを教職課程科目に加えて履修することは、あなたにとってどのような意義や弊害があったと思いますか。学校教育臨床研修プログラムが存在せず、教職課程科目のみを履修していた場合を想定し、その場合との比較の上で考えてください。

立命館高等教育研究第8号



グラフが示すように、学生は、教職課程科目だけを履修していた場合と比較して、「学校教育に関する知識や具体的な事例について多くを学び」、「教科指導の技術が向上し」、「多くの現場の先生方との出会いによって啓発された」と、いずれも80%を越える学生がこのプログラムを高く評価をしている(アンケート項目3-1)～3-4)まで)。また、学校教育(教科指導を含む)について一般のおよび理論的知識を得ると同時に、インターンシップや学校訪問などを通じて学校現場の実情を体験的に学ぶ機会も得たことで、理論と実践とを統合して考える視座を獲得することができたとする学生は9割を越えている(アンケート項目3-5))。

他方で、「このプログラムを履修し始める前よりも教師になりたいという気持ちが強まりましたか」という質問に対して、「はい」は約半分しかない(アンケート項目3-7))。しかし、これは初めから強い教員志望の意思がある学生については変わりようがないのに対し、迷っていた学生は、学校現場を見れば見るほど教師になるという重責を深く認識することにより、教師になることについてさらに熟考しているのではないかと、教員養成GP推進プロジェクト会議では考えている。

本人らが最終的にどう決断するにしろ、本プログラムは学校教育の現実や、教師という職業の専門性の高さを理解し、教職に対する熱意、使命感、適性を自ら確認・向上させる機会となった(アンケート項目3-6))。

コミュニケーション能力の向上については、学生の自己評価では高まったと感じている率は50%

程度であった（アンケート項目3-8）。しかし、このプロジェクトを通して2年間関わった教員側から見ると、同学年の学生に比べてずいぶんしっかり話ができるようになったと評価している。

学生は、多方面の情報取得や知識経験を得ることの必要性を感じている（アンケート項目3-9および3-10）。このプロジェクトを比較的に低回生に配置したことでキャリア形成に対して早くから取り組む姿勢が培われたことがうかがわれる。

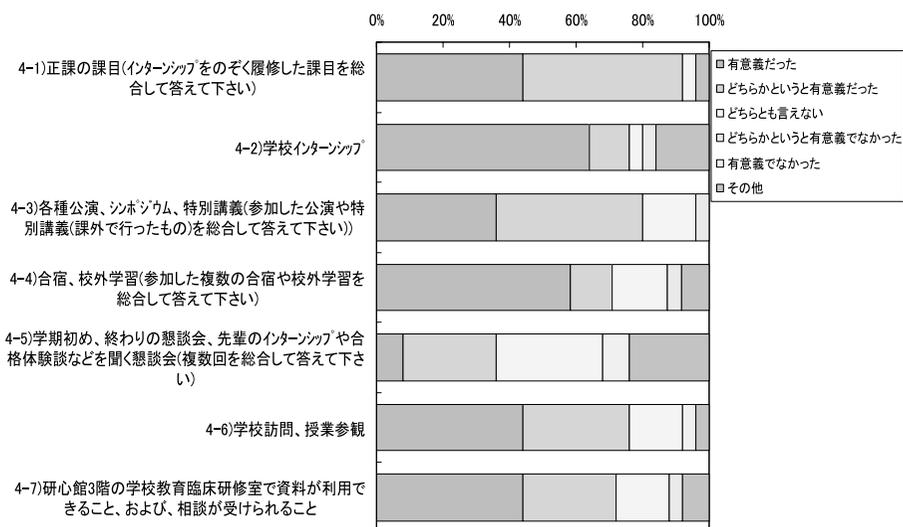
また、このプロジェクトに参加することで、教師を目指す仲間ができた約80%の学生が感じている（アンケート項目3-11）。

否定的な部分としては、プログラム受講について、「得るものに対して負担が大きくて他の勉強に支障をきたしたか」という質問に対して、「はい」と「どちらかといえば」を加えて約60%にのぼった。また、「受講していなかったら人生もっと色んなことができただろうと思うか」という問いに対しては、「はい」と「どちらかといえば」を加えて約50%という結果がでた（アンケート項目3-12）および3-13）。これについては、教員養成GP推進プロジェクト会議では、価値あることに時間を割けば他にしわ寄せが来るのは当たり前で、学生が負担感を感じるのは当然であろうが、もし本当にそうした犠牲を厭うのであれば3回生の初期の段階で辞めることも可能だったので、負担感がすなわちプロジェクトの意義を消滅させるようなものではないと考えている（とはいえ、この負担感を少しでも軽減できるように、2007年度よりパッケージを若干弾力化して履修できるよう修正することにした）。

3.2 学生は何を学んだのか—課外の活動について

次に、正課の科目（インターンシップはやや性格の違う科目なので独立して扱っている）に加えて課外の活動についても問うたアンケートへの回答は次の通りであった。

4) 学校教育臨床研修プログラムは、正課の授業と課外の様々な活動から成り立っていますが、これまでのところ、このプログラムの授業・活動を個別に見た時、どれがあなたにとってより学ぶことの多い有意義なものでしたか？



上のアンケート結果が示すように、課外の活動についても、諸連絡の機会に使うことも多かった懇談会を除けば、どれも7割から8割の学生にとって意義のある経験であったことが分かる。

3.3 学生は何を学んだのか—経年的な観察より

このプロジェクトの意義について、今度は視点を変えて、我々教員のみから見た学生の経年的な変化を追ってみたい。以下に変化（および成長）の事例を匿名で提示する。

まず、A君の教科指導力の向上の事例である。彼は2回生時に、クラブが忙しいこともあり、教科指導法では他の学生に比べて出遅れ感があった。しかし、本プログラムに参加することによって、次第に同学年の学生より学校教育について豊富な知識を持つようになった。忙しい中週に1日、1年間通ったインターンシップでの経験でこの年齢には珍しく豊富な授業についての経験知が得られた。3回生時の様々な教職関連の授業内で「実践的な」コメントができるようになることで、他の学生よりぬきんでているという印象を与えるようになった。そうした経験と研鑽の結果として3回生秋には、上手な模擬授業ができる時も多々見受けられるようになった。2006年秋A君は最後の試合の後クラブを引退し、将来の希望を教職一本にしぼって、足りないと感じるようになった教科の専門知識向上を中心に日々研鑽に励んだ。塾講師のアルバイト、教育実習を経て長足の進歩はしたものの、まだ足らなかったことが原因で教員採用試験に落ちた。しかしこのことをバネに、若い間に教科専門力の根本（A君は英語教員志望）である英語力を向上させるため、卒業後から来年の採用試験直前まで、英語圏での留学を予定している。

次は、B君、C君のリーダーシップとコミュニケーション能力の向上の事例について述べたい。彼らは両方とも2回生時から強い教職への意志があった。タイプは違うが2人とも大変熱心で多弁であり、教員側もすぐに彼らの名前を覚えた。課外の行事にもほぼ全部参加し、自分のできるところで企画や行事の運営の世話をかってでるようになり、1年下のグループに対しても指導的役割を果たすようになった。3回生の後半に企画した多くの課外のイベントについては、運営の大半を任せられるくらいのリーダーシップを発揮するようになった。それと連動して、自主的な模擬授業においては、「B君の模擬授業を2回生からずっとみてきたけれど、本当によくなった」と仲間と言われる場面も出てきた。現在は、彼らの知識や体験が増えるにつれて、以前よりもはるかに説得力が増してきたという印象を教員も持っている。B君は難関都市での社会科教諭が希望であったため今年は採用試験に不合格となり、C君はもともと大学院を終了してからの就職希望であったため、この両名は教育関係の大学院へ進むことを決めている。

3番目の事例は、Dさん、Eさんの小学校教師になるための一貫した努力のケースである。

この2人は2回生時から強い教職への意志があり、両方とも小学校教員を志望していた。教職関係の科目を履修するかたわら、課外でも小学生にかかわるサークル活動で忙しくすごした。インターンシップも小学校での研修を選び、常に子どもと関わる生活をしてきた。3回生の秋以降、中・高校の免許、小学校の免許、採用試験の勉強と非常に忙しい日程をぬって、課外の学校教育臨床研修プログラムへも極力参加してきた。万一この努力にも関わらず採用試験に落ちたらという不安もよぎったが、サークル活動においても後輩に幹部交替をし、とにかく採用にむけて勉強に励むという一貫した姿勢で研鑽に励んだケースである。この二名、およびサークルは異にするが小学校教員志望という点は同じもう2名ともに、本プロジェクト履修生で小

学校教員志望だった 4 名は全員 4 月から小学校教諭となることが決まった。

F 君、G 君の事例は、自分の課題の発見、およびコミュニケーション能力向上のケースである。2 回生時は、他の多弁な学生と比べて寡黙にみえた。教職につきたいという意志が強く、課外の行事にもほぼ全部参加してきた。インターンシップにも意欲的に参加し、生徒に好かれた。生徒の扱いが非常にうまく、愛着を感じていることが中間視察の様子でうかがわれた。3 回生秋になって、自主的な模擬授業にも積極的に参加し、授業力は以前と比べて向上したがそれと同時に自分の課題をはっきり自覚するようになり、その課題解決の方法も自主的に考案した。饒舌ではないが、常に必要な時に相手と目的に配慮した丁寧な発言をしているという印象が強くなり、B 君、C 君と同様、ことばに重みを感じさせるようになってきた。結局両名とも出身県にある私立校教諭（一人高校、一人中学校）として巣立っていくことが決まっている。

上記の学生はこの学年の中で個性的な特徴を示した典型的な部分をとりあげてまとめたものであるが、他の学生にも当然ながら大きな変化があった。個人差はあるものの、全体としての傾向は次のようにまとめられよう。特に 1 期生の場合、先輩がいなかったために、最初は教職への意思はあるが不安であり、「どこに行けばいいかわからない」、「何をすればいいかわからない」、「どこに仲間がいるのかもわからない」といったとまどいと不安がみうけられた。「自分が本当に教職を選びたいのか」を語る相手がほしい、「教職に向いているのか」、「志望しても採用されるだけの力をつけることが可能なのか」を見極めたいなど、共通したニーズがあった。このプログラムに参加することで、複数の正課授業を通じて他のプログラム履修生と知り合い、また、その友達と課外の行事へ参加することにより次第に仲間が増えていった。3 回生の秋頃にはどの学生も進路について真剣になり（一般の学生も就職活動を開始することから）、「自分に何が必要なのか」が見えるようになってきた。その結果、自主ゼミの活動内容や学習会の要望等、自律的な学びができるようになっていった。そういう変化の中で、学校教育臨床研修室は授業の準備、自主ゼミの場、進路とアイデンティティについて語りあい、自らの課題を解決するための一つツールとして機能する場となった。

このような自己への問いを経て最終的に、2007 年度実施の教員採用試験を受験したのはこの第 1 期生のうち 15 名で、その他の学生は進路変更をして企業への就職を決めた。15 名のうち、4 名は公立小学校教諭、3 名は国語教諭（2 名は公立中学、1 名は私立高校）、3 名が社会教諭（2 名が公立、1 名が私立）として来春教壇に立つことになった。不採用となった 5 名については、3 名は大学院進学、1 名は留学、1 名は出身県での公務員になる。（立命館大学全体の現役生採用試験合格者数は判明分で、のべ 63 名（実数では 57 名）である。）

3.4 学生は何を学んだのか—2006 年 12 月 23 日開催の教員養成 GP 公開研究会の参加者のアンケート結果より

本プログラムが学生の学びにどのように貢献したのかを測るために、2006 年 12 月 23 日に学生のポスター発表と全体会での学生代表の総括を聞いた参加者から記述式の評価コメントを集めた。アンケート項目には、プロジェクト全体についての質問も設けたが、ここでは省き、学生に関するコメントだけを掲載する。学生の発表をじかに聞き、学生の人に接する姿勢、話すことばの正確さ、教職に関する熱意など、一般参加者が感じた印象がそのままプログラムの成果

の表出であると考え、以下にアンケートの回答のうち代表的なものをそのまま列挙する。全員が非常に肯定的なイメージを持ち、学生の将来性に期待をよせているのがわかる。

アンケートの間：学生のポスター発表、ステージでの発表（2人）、その他学生と直接お話しになる機会があればそうした対話でのご感想を総合して、以下の観点からコメントをお願いいたします。

- 研究に対して前向きな姿勢が感じられた。解決策についても、もう少し具体対策があればと感じた。
- 今の学生の人にもものを伝えたりポスターの表現も分かりやすかったりする力はすばらしいと思います。ポスター発表はひとつの部屋でいくつものが同時に行われていたのですが、時間を決めて発表させ、学生同士の話し合いを見せてもらう（あるいはいっしょに参加する）PSにしたなら、面白い活動になると思います。
- 様々なテーマについて非常に意欲的に研究された成果が感じられました。特に発表に対する説明がしっかりしており、表面的な発表でなく、我々現場教員からの多種多様な質問・意見に対しても、それなりの回答ができ、ある程度奥深い部分まで研究しているなど感じました。
- ステージ発表の2人をみる限り、よい教師に成長するタイプに感じた。まず明るさが教師には不可欠。その点ポスターセッションの学生たちも80%以上は教師向きの学生に成長していると感じた。
- まだ20才そこそこなのに言葉を選び的確に説明することができていた。
- 社会状況の変化を反映し、教職員に求められる資質や能力の高さと多様性の中で、教員の養成段階でより現場と直結した形で、実践的研究が進められることは素晴らしいことである。その際、実践的指導力の幹となる部分を大切にしたいということであったが、まさに同感である。教育は教師の人間性に帰することが大きく、向上心・追求心、協調性とか現場で飛躍している教師の具体的な姿、行動から、身につけるべき諸能力を明らかにしていただければと思います。
- 説明力は充分にあると思います。しかも教育現場での体験に基づいているところが評価できると思います。ただ、現場の体験というのはごく一部ですので、それがすべてではないということを入れて幅広い研修を期待しています。例えば自己の人間性を養えるもの、講座やプログラムの中だけでなく若者としてのエネルギーを養えるものも魅力的だと思います。私の学生のころとは比べ物にならない程教員をめざす研修ができていていると思います。教育は国の柱です。一緒にがんばりましょう。

4. プロジェクトの意義と課題

学校教育臨床研修プログラムを核とした教員養成プロジェクトは、ねらいとしてかかげた「実践的力量」を育て得たのだろうか。また、このプロジェクトを通してプロジェクトを推進した我々教員・スタッフはどのような知見を得て、どのような課題を発見したのだろうか。

先の第3節でのべた「学生の学び」からわかること、教員養成 GP の外部評価委員の最終評価結果、および、教員養成 GP としての実践の2年間、およびその後2007年度の教育活動を振り返って、現在筆者らが感じているこのプロジェクトの成果、限界、今後の課題についてまとめる。

4.1 学校教育臨床研修プログラムの正課科目の意義と学年配当の適切さ

このプログラム実践の初年度には、学校教育現場の生の声に触れさせ自ら課題に取り組むといった性格の科目が2回生にはまだ早すぎるのではないかといった疑問を感じた。教育についての基本的な知識を並行して学ばざるを得ない学生に、より高度な、より実践的な科目に取り組ませることに無理があると思えたからである。しかし、プロジェクトが進行するにつれ、最終的には、2、3回生でのプログラム展開は適切であり、こうした科目を展開することが教員免許取得用科目における基本的かつ理論的な学びをも促進するという確信を得ることができた。また、我々が目指した実践的力量的の第1番目の要素である「実践的指導力」を達成するために有効であることがわかった。外部評価委員の最終評価においても次に示すように正課科目の有効性が評価されている。(なお、この評価で「判断できない」と答えた委員は教員養成 GP の最終報告会に欠席であったため、十分な判断材料が得られず、全ての項目に対して「判断できない」と答えている。)

教員養成 GP プロジェクトのプログラムのうち、正課科目の設置、内容について、本プログラムが目的とした「実践的力量的の育成」に効果的であったか。

1. そう思う . . . 3名
2. どちらかといえばそう思う . . . 3名
3. やや不十分である
4. 不十分である
5. (十分な情報に触れていないので) 判断できない . . . 1名

「実践的力量的」の第2番目の要素である、学校現場の課題をみつけ、解決を目指す力、つまり「課題解決力」についても、学部生の段階で限られた経験の範囲内ではありながら、自らが疑問に思うテーマを課題として取り組もうという姿勢は習慣化したといえる。学校教育研究Ⅱや学校教育演習、および学校教育研究会でのポスター発表を通して自らのリサーチ結果と考えをまとめて発信し、広く多くの人からフィードバックを得るという作業を何度も繰り返してきた。その際に人にわかりやすく伝えるコミュニケーション能力の向上を意識して練習した結果、ポスター発表の聴衆の評価は高く、下に示すように外部評価委員の評価も高かった。

多様な教育現場でのテーマに問題意識を持ち、解決策をもとめて考えようとしているか (学部生としての「専門性」レベルではありませんが)。

1. そう思う . . . 5名
2. どちらかといえばそう思う . . . 1名
3. やや不十分である . . . 1名

4. 不十分である
5. (十分な情報に触れていないので) 判断できない

「実践的力量」の第3番目の要素である、授業力については、外部評価委員などの見えるところでの発表は不可能であったので、担当者、学生本人、採用状況から判断したい。各教科指導の担当者の評価は教科によって差がある。最終的な教員採用者が国語と社会で3名ずつで英語には居なかったことから分かるように、第1期生の英語免許取得者は小学校教諭として採用された2名を除くと、結局力不足他の理由で進路変更をした学生が多かった。ただ、このプログラムの課外での活動に参加することで研鑽に励んだ言語教育情報研究科の大学院生や学校教育臨床研修プログラム外の学部生が5名採用された。この5名、および国語、社会で採用が決まった学生は、新卒教員としては高い授業力をすでに備えていると考えている。また、「学校教育臨床研修プログラムについてよかったことは」と学生に訊くと、もっとも多い反応は、のちに述べる「同じ目標に向かって努力する仲間」に加えて、授業力が向上したという点である。

総じて学校教育臨床研修プログラムの正課科目は実践的力量の形成に効果的であることがわかったが、当然ながら課題もある。その一つは、このプログラムが教員を歴史的に多く輩出してきた文学部の教学の一部として提供されているプログラムでありながら、文学部外の人的リソースに多くを頼って運営されてきたことである。教員免許の課程認定を受けている国語、社会、英語の教科の専門性が高い学部教員の力をもっと有効にこの正課科目の中に生かす工夫が必要である。2008年度以降はそうしたリソースと学校現場での経験が豊富な学外講師や教職専門の教員（現行の科目担当者）とのより密接な連携の在り方を探っていきたい。

4.2 学校教育臨床研修プログラムの課外活動として展開したプログラムの意義と課題

学校教育臨床研修プログラムでは、講義科目のみならず、様々な課外活動を組み入れたことで、学生の成長をさらに促すことができた。まず、学校教育臨床研修室等の開設は、学生に自主的な学習やコミュニケーションの場を提供でき、様々な課外での取り組みの連絡、準備、相談などを行う場としても機能し、プログラムの推進に有効であった。

また、低学年次には定員の半数が教員免許課目を履修する文学部の中で、学校教育臨床研修プログラムを通して教職を目指す学生の早期グループ化が可能となり、学生の成長に非常に有効に作用した。グループ化を促進することで、学生の自律的な学び、先輩から後輩へ刺激や指導を与えることも分った。外部評価委員も下のように課外でのプログラムを評価している。

教員養成GPプロジェクトのプログラムのうち、課外での取り組んだ実践について、本プログラムが目的とした「実践的力量の育成」に効果的であったか。

- | | |
|----------------------------|--------|
| 1. そう思う | ・・・ 1名 |
| 2. どちらかといえばそう思う | ・・・ 4名 |
| 3. やや不十分である | ・・・ 1名 |
| 4. 不十分である | |
| 5. (十分な情報に触れていないので) 判断できない | ・・・ 1名 |

2007年度以降、課外のプログラムは「インディペンデントスタディ」として発展させた。学生には通年2単位として認め、担当教員も授業担当としてコマ数配当を受けることで、教員養成GP終了後も安定的に活動を提供できるようにした。

ただ、課外のプログラムの最大の欠点は教員とスタッフの膨大な時間とエネルギーを消耗するという点である。課外の活動はその制限上、昼休み、夜間、週末、夏休み、春休みなどといった時間帯に実施しなければならない。他の校務や研究活動がある中で空き時間をぬって、学校訪問引率、模擬授業合宿での指導、懇談会や講演会の実施、ポスター発表の研究指導など多様なニーズに応えねばならないが、そうした指導のために定期的に使える学生も支障なく集まる共通の時間はとりにくいため、学生の把握が非常に困難である。こうした事情は「インディペンデントスタディ」として科目を新設し、単位化をした2007年度でもさほど好転していない。解決のためには、今後課外のプログラム内容をより精選して年間を見通してスケジュール化すること、担当教員の増員が不可欠である。

4.3 学校教育臨床研修プログラムの効率性

学校教育臨床研修プログラムと同じく他に6つの分野で展開している文学部のイノベーションプログラムは、どれも1回生の12月に募集をして、20名から35名程度の少人数定員を受け入れている。学校教育臨床研修プログラムの場合、第1期生は最初36名の登録があり、第2期生37名、第3期生27名と続いている。第1期生の場合、進路変更のため学校教育臨床研修プログラム自体の受講をやめた学生、プログラムは継続したが教員採用試験を受けなかった学生などが多数おり、結局前述したように教員を志望したのは15名であった。このプログラムが、多様な学びを特色とし、教員養成学部・学科を持たない大学で進路についてまだ未確定な要素の多い1回生の冬に募集するプログラムであることを考えた時、36名中15名という数字はプログラムの効率性を考えた時にまずまずの数字であるとみることができるのか、それとも低すぎると考えるべきなのかについて、筆者らの中ではまだ結論がでていない。

20単位相当のこの学校教育臨床研修プログラム科目を履修し終えてなお教職を断念した学生の中には、いつか教師になる可能性をまだ持っている学生もいる。教職はほぼ完全に諦めた学生からも、この科目が卒業単位に含まれていることや少人数で指導の手厚いプログラムであったことから、「役に立った」と感じているという声も届いている。これは立命館大学の教員養成教育全般にも言えることではあるが、学校教育臨床研修プログラムの成功が、必ずしもどの程度の確率で新卒の教員採用者を出したかとか、またどの程度よい教師を育てただけではなく、従事する職業に関わらず広く社会人としての成長に寄与するどれだけよい学びを提供できたかという観点からも測る必要性を示唆している。

効率という面から考えると、このプログラムが文学部学生にのみ開かれた学びとして展開されており、学校教育研究Iと課外の活動を除くと他学部の学生に提供できないという点も大きな課題である。

5. 終わりに

教員養成の高度化をめざし、また実践的な力量の養成のために、様々な教員養成課程をもつ大学が新たな試みを展開している。「鍵的場面での『対応力』を備えた教員の育成」のために、学部生、院生、提携校教員、大学教員の4者がチームを組んで教員を現場で育てる試み（奈良教育大学教員養成GPプロジェクト）や、1年次から毎学年実施する学校での体験実習を深化させるための省察を体系化する「臨床経験科目」の開設（信州大学教員養成GPプロジェクト）など他大学の教育学部を中心に興味深い報告があちこちで聞かれる。

本学は、教員養成学部を持たない大規模私立大学としての典型的なジレンマを抱えている。教師以外の選択肢を将来に描くことのできる多様な学びを犠牲にせずに、低回生から教育について多く学ばせたいというジレンマ、進路が未決定の膨大な数の学生を前に、演習科目を多数提供してきめ細かい指導をする必要があるというジレンマがそれである。そうした意味で学校教育臨床研修プログラムを中心とした教員養成プログラムは、開放制の原則の強みを生かしたいとする立命館大学の特徴と限界をふまえた本学らしいプロジェクトであったと言えよう。この試みで得られた教訓から学び、激動する学校教育の中で主体的に教育活動が展開できる人材養成をめざして、今後も本学の特色を生かした教員養成のあり方を模索していきたい。

注

- 1) 本稿の執筆にあたって、立命館大学教職教育推進機構の久保富三夫先生に貴重な御意見をいただきました。ここに記し厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望—21世紀の教師教育の創造的発展をめざして—』学文社、2006年。
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm、2006年7月）
- 文部科学省「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）について」（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/yousei.htm、2005年4月）
- 柴田義松編『新・教育課程[改訂版]』有斐閣双書、2003年。
- 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年。
- 信州大学教育学部『「臨床の知」の実現—蓄積する体験と深化する省察による実践的指導力の育成—平成17年度・18年度「大学・大学院における教員養成推進プログラム報告書」』2007年。
- 奈良教育大学「鍵的場面での「対応力」を備えた教員の養成—提携校を拠点としたテトラ型チームで取り組むプログラムの開発と実践—」（<http://www.nara-edu.ac.jp/KK/2005GP.pdf>、2005年8月）

Teacher Training GP Project:
Current Situation and Future Challenges of a Teacher Training Project
Centered Around the Clinical School Education Training Program

YUKAWA Emiko (Professor, College of Letters)

YAMADA Hiromi (Assistant Administrative Manager, Administrative office, College of Letters)

Abstract

Ritsumeikan University's teacher training project, for which the Clinical School Education Training Program of the College of Letters served as the core program, received funding from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) for the 2005 — 2006 school years as one of its Teacher Training Promotion Programs at Undergraduate and Graduate Schools in the form of a Teacher Training GP (“Good Practice”) grant. This article discusses the purpose, contents and results of the two-year project, as well as challenges that remain for the Clinical School Education Training Program, which will continue to operate after the end of the MEXT funding period. To date, Ritsumeikan University has trained many primary and secondary school teachers. Considering the history and the social significance of such a practice, and responding to current demand for “practical skills” in pre-service teachers, the College of Letters has recently been providing a program outside of the courses required for a teaching license; this program combines a new set of courses equivalent to 16-20 credits plus related extra-curricular training activities. Written just before the first group of students who took this program is set to graduate, this article reconsiders the significance of this program, especially for the teacher training practice of a private university like Ritsumeikan.

Keywords

Teacher Training Project, Teacher Training GP, the Clinical School Education Training Program, Practical Skills

特集

大学院留学生の入学前プログラムの開発

—現状と課題—

平 田 純 一

要 旨

立命館大学経済学研究科では、2005（平成17）年度に、文部科学省「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」の採択を受け、経済学研究科として独自に留学生に対する大学院入学前教育を実施するための準備として、各種の調査・研究を実施した。現在安定的に大学院入学前教育を提供できる段階には至っていないが、1) 第2次世界大戦以後、外国人留学生受入の先進国はアメリカであったが、現在では、ヨーロッパ、オセアニア、アジアの各国で積極的に留学生の受入が行われている、2) アメリカ、ヨーロッパ、オセアニアにおける大学院留学生受入に関しては、自国生と共通の専門分野を含む統一試験（GRE等）の受験を義務づけているが、アジア諸国ではこれはまだ普及していない、3) 経済学研究科に関しては、インターネットによる入学前教育プログラムが提供されている等、各種調査によって得られた知見も多く、調査・研究の目的、調査・研究の具体的内容、今後の展開方向と検討課題に関して報告する。

キーワード

大学院教育の国際化、MPED（Master's Program in Economic Development）、大学院留学生、市場経済移行国、入学前教育、国際標準の教育・研究指導

1. はじめに

立命館大学における国際化は、学部レベルでは第一段階の国際関係学部の開設（1988年）、第二段階の立命館アジア太平洋大学の開学、国際インスティテュートの設置など（2000年）を経て、現在は第三段階に進んでいる。第三段階では、特定の学部、コース、大学だけでなく、学園全体の教育研究を国際化しようというものであり、国際協力事業などを含めた様々な活動により、立命館学園の国際化を目指すという、新たな課題に向かって進んでおり、在学者700名規模を擁する留学生の受け入れ、世界43カ国・地域、167大学・機関と協定等にもとづく様々な国際交流・交換留学が進められている。

大学院の国際化課題もこの間、大きく進展をしている。各研究科における英語開講科目の増加、国際先端プログラムの充実、英語による学位プログラムを持つ研究科間の教学連携の進展、研究

科海外実習（インターンシップ等）などによって、教学プログラムの国際化が図られてきた。

日本政府による留学生無償支援事業（JDS）やインドネシア・リンケージプログラム、さらには国費留学生特別枠の獲得などによって、アジアを中心とした受入留学生数は300名弱へと大きく増加している。

上記の状況は新たな課題も生み出している。この間積極的に留学生を受け入れてきた経済研究科において、大学院で外国人留学生、特にスポンサー付きの奨学金による留学生を受け入れる上での問題点として2点を指摘することができる。第1に、奨学金付きの留学生の選考に関しては、研究科の意志を十分に反映した選考が行えないことである。第2に、奨学金付きの留学生は、帰国後留学時に習得した知識経験を自国における仕事に生かしていくことが求められることである。第1の問題から、留学生の出身国やこれまでの学習履歴に関係なく、一定数の留学生を受け入れることが必要になり、大学院教育を開始する時点における学生の均質性が保証されないため、こうした状況に対応することが必要となる。第2の問題から、留学生が修士論文のテーマとして選択するのは、出身国の現実の経済問題であり、担当教員の中に必ずしも当該国経済の専門家がいるわけではないので、指導上の課題を抱えることになる。

本稿では、上記課題のうち第1の課題に対応するため、スポンサー付きの奨学金で受け入れた留学生に対する、大学院入学以前の学習水準をそろえるために、入学前教育を体系的に構築することを目指した試みに関し、目指すべき方向性、検討課題、現在までの成果、今後の検討課題を整理し提示する。

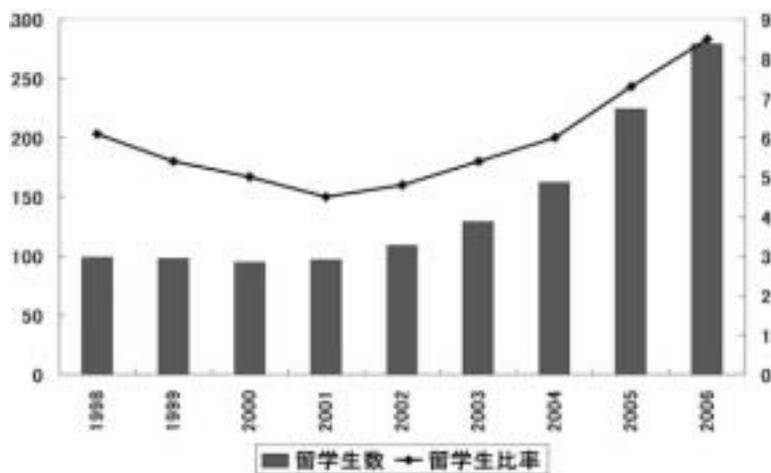


図1 立命館大学における大学院留学生受け入れ状況

表1 立命館大学 JICA留学生支援無償事業年度別受入総括表

受入年度	2004年度					2005年度					2006年度				
	国名/研究科	国際	政策	経済	理工	小計	国際	政策	経済	理工	小計	国際	政策	経済	理工
ウズベキスタン				3	3	1		2	3	6				3	3
ラオス				2	2			2	2					3	3
ベトナム			1	2	3			1	2	3			3	3	6
カンボジア	2				2					0	2	2			4
モンゴル				2	2		1		3	4		2		3	5
バングラデシュ			3	3	6				2	2				2	2
ミャンマー			2	2	4			2	1	3		2	2	3	7
中国		2			2		1			1		2			2
フィリピン		1	2	1	4		2	2	1	5		2	2		4
インドネシア	2			2	4	2	2		2	6	1	3		2	6
合計	4	3	8	17	32	3	6	7	16	32	3	13	7	19	42

注1) 2004年度政策科学研究科の中国は日本語プログラム

注2) 2005年度政策科学研究科の中国・モンゴルは日本語プログラム。理工学研究科モンゴル3名のうち1名は日本語プログラム

注3) 2006年度政策科学研究科の中国・モンゴルは日本語プログラム

2. 大学院留学生に対する入学前教育の必要性

留学生による国際交流は、わが国と諸外国（特にアジア地域）相互の教育・研究の国際化・活性化を促すとともに、人材育成を通じて諸外国（特にアジア地域）の経済発展と相互理解に貢献する重要な意義を有している。

立命館大学では、学部を中心とした留学生の受け入れはもとより、経済学研究科をはじめとする複数の研究科¹⁾において、国際協力機構（JICA）、国際通貨基金（IMF）、アジア開発銀行（ADB）、米州開発銀行（IDB）の大学院博士課程前期課程への留学生受入プログラムを実施している。こうしたプログラムによる留学生は、就業経験が前提になっていることや留学生選考プロセスにおける各種の制約もあり、大学院の講義に相応しい基礎学力が不足していたり、大学（あるいは大学院）における教育を終了してから時間が経過していたり、全体的な学力は優れているものの特定分野に弱点のある留学生が存在することも事実である。またこうした留学生は、日本語の学習経験がなく、実用英語の水準に関しても均質であると言うことができず、サバイバルジャパニーズや英語の特別講義だけでは大学院における学修にスムーズに入ることが難しい。

このような状況を踏まえ、JICAをはじめとする留学生に奨学金を提供している機関からは、大学院入学前の一定期間、経済学分野では英語、数学（経済学のための情報処理）、基礎経済学等を含む、大学院入学前教育プログラムを実施し、専門科目への効果的導入を行うことへの強い要望が寄せられている。この要望は、大学院側における希望と合致したものであるが、入学前教育の内容をどのように設定するのか、あるいは誰がこれを担うのか、このために要する費

用はどの程度必要なのかに関しては、慎重な検討が必要である。

このような認識を前提に、JICAをはじめとする留学生に奨学金を提供している機関からの要望を踏まえ、経済学研究科では、留学生に対する入学前教育システムを、経済学研究科で独自に展開することを目的として、大学院改革と関連させてJICAの事前研修プログラム、留学生受入実績の高い外国の大学における大学院入学前プログラム、JICAをはじめとする留学生に奨学金を提供している機関から留学生を受入れている国内の大学における教育プログラム等の情報収集を行った。

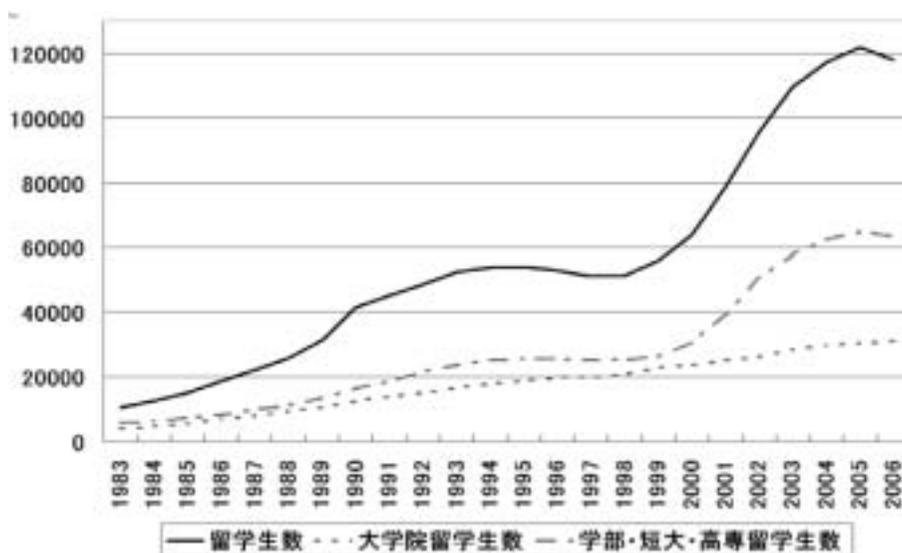


図2 日本における留学生数と受け入れ先別人数

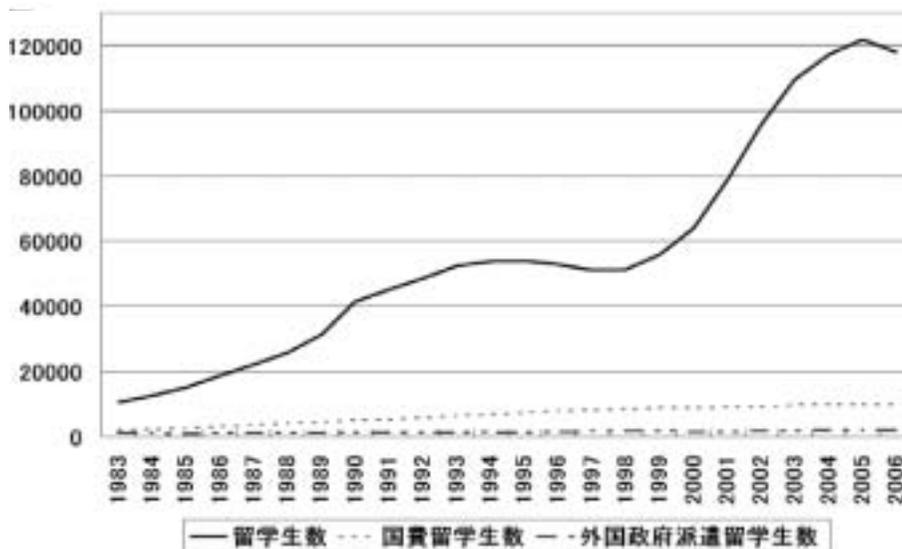


図3 日本における留学生数と奨学金形態別人数

3. 「大学院留学生に対する入学前教育プログラム」開発の視点

立命館大学では、積極的に留学生を受け入れ、大学教育の国際化を推進している。特に経済学研究科では、一定数以上の大学院生を確保するためには、外国人留学生を受け入れることが必要である。しかしながら、大学院の留学生の主要な出身国は発展途上国や社会主義計画経済から資本主義経済への移行国であり、こうした諸国から留学生を受け入れるためには奨学金の確保が前提条件となっている。この意味で、留学生の選別においては研究科の意志を反映しにくいのが現実であり、大学院教育の質を担保し、院生間の相互交流を活発に展開するためにも大学院の入学前教育の実施は重要な課題である。

経済学研究科において、外国人留学生、特に発展途上国や市場経済移行国からの留学生を受け入れた場合、正規科目の開講以前に確認しておくべき点として、以下の諸点が重要である。1) 日常生活を送る上で最低限必要となる日本語（サバイバルジャパニーズ）の能力を身につけているか。2) 講義を聴講し、レポートや論文を書くうえで必要となる英語の運用能力を十分に備えているか。3) 経済学の骨格を形成する、ミクロ経済学、マクロ経済学、計量経済学（統計学）の学部終了時点で要求される基礎学力を体系的に身につけているか。4) 基本的な数学の知識（線形代数、多変数の微分積分等）の知識を身につけているか。5) パソコンを利用したデータ処理能力を身につけているか。

スポンサー付きの留学生は、厳しい選考プロセスを経ているので、常識的にはこうした諸点に関しては、経済学研究科に受け入れてから確認する必要はないと考えられるかもしれない。しかしながら、現実問題として、上記諸点をクリアしていない留学生を受け入れざるを得ない場合があるのも事実である。先ず経済学研究科（MPED）における教育は全て英語によって行われるので、入学以前には日本語の運用能力に関しては一切の条件が課されていない。国際協力機構（JICA）が提供する奨学金による留学生に関しては、(財)日本国際協力センター（JICE）による1カ月半程度の事前研修が用意されているが、他の奨学金による学生に対しては類似のプログラムは用意されていない。英語の運用能力に関しても、送り出し国の状況により、学習水準には大きな相違が存在しているのが現実で、アメリカやヨーロッパの大学が要求している、TOEFL®570点という基準を機械的に適用すると、留学生を送り出すことが困難な国も少なくない。経済学の学習内容に関しても国ごとに水準の相違が大きく、上記科目を履修している場合でも、使用した教科書に関しては、出身国の言語で記述されたものが多く、内容の確認が困難である場合も多い。大学レベルの数学を既習であることを前提とした場合には受け入れられる留学生が存在しない国もある。一方で国費留学生の場合には、日本における大学院教育が英語ベースで行われる前提であるにもかかわらず、半年間の日本語教育を施す等の無駄も存在している。

ここで更に問題になることは、奨学金の種類、出身国の相違、専門分野の相違により必要とされる基礎知識に不均一性が存在する。

上記の状況に対応するため、今回の調査・研究で検討した課題は、以下の通りである。1) 留学生の出身国における、学部段階における経済学教育内容の確認を行い、幅広く利用されている教科書を入手する。2) 英語圏の大学で大学院入学の事前教育を実施している場合には、その

内容を確認する。3) 日本国内の大学で、経済学分野を中心に大学院の入学前教育を実施したり、検討している大学が存在するかどうか、およびもし存在するとすれば、その内容がどのようなものであるのか調査する。4) 大学院の入学前教育を実施する場合にはどのような形で体制を組み、これに要する経費を誰がどのような形で負担するのかを検討する。

上記の調査研究を踏まえて開発を目指した、「大学院入学前教育プログラム」は、英語基準で受け入れる大学院留学生に対して汎用性のある内容を目指し、他大学における大学院入学前プログラムのモデル足りうる内容を志向しており、留学生に奨学金を提供している機関からの期待にこたえとともに、留学生数が少なく独自プログラムの開発が困難な大学に対しては、立命館大学のプログラムへの受け入れも可能とする事を目指した。

上記開発目的に従い、立命館大学経済学研究科では、文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」を申請し採択されたので、以下この内容を具体的に報告し、最後に今後の検討課題を整理する。

4. 「大学院留学生に対する入学前教育プログラム」の開発に向けた平成17年度「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」への申請

『社会、経済等のグローバル化の進展と共に、高等教育における国際的流動性が高まる中、欧米諸国においても積極的な留学生施策の実施や国境を越えた教育の提供が行われており、我が国における大学教育の一層の国際化推進が喫緊の課題』であることを背景に、文部科学省は、『我が国の高等教育の国際的通用性・共通性の向上を図るため、大学等の教職員を海外の教育研究機関等に派遣し、教育能力の向上及び教育内容・方法等の改善を図る優れた取組みを選定し財政支援を行うことで、高等教育改革を一層促進させることを目的』とした『平成17年度「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」』の公募が実施された。

経済学研究科では、当該公募内容が経済学研究科においてそれまで、情報収集や検討段階に止まっていた「大学院留学生に対する入学前教育プログラム」の具体的開発に資するものと判断し、応募を行った。詳細は後述するが、申請を行った取組みの概要（文部科学省から通知のあった「選定取組みの概要及び選定理由」に記載されたもの）は次の通りであった。

『本取組みは、大学院留学生に対する英語による専門教育システムを円滑に運営するための入学前教育システムの構築を目的としている。大学院留学生に対して、英語による専門教育を実施するプログラムに対しては、日本政府（JICA）、国際機関（IMF、ADB）等の奨学金制度も存在し、優秀な留学生受け入れの中核となっている。こうした留学生のバックグラウンドが均質ではなく、奨学金を提供している機関からは専門科目への効果的導入に資する入学前教育プログラムに対する要望が強い。本取組では、有効な事前教育プログラムの構築を目的とし、こうしたプログラムを有する海外の大学での受講・調査、TESOL資格取得のための派遣、留学生出身国の実態調査、奨学金を提供している組織の要望調査等から得た経験・情報収集を通じて、従来の語学教育に止まらない、専門分野の基礎教育を含む総合的な大学院入学前教育プログラムを開発する。』

当該年度の公募には、全国の大学・短期大学・高等専門学校から101件の申請があり、経済学

研究科を含む19件が採択された。

選定理由（文部科学省から通知のあった「選定取組みの概要及び選定理由」に記載されたもの）は次の通りであるが、大学院留学生の入学前教育プログラムの必要性に着目してきた経済学研究科および国際部をはじめとする関係機関の課題認識と、課題への取組みの方向性が評価されたものと言えよう。

『この取組みは、大学院の専門科目への効果的導入に資する有効な事前教育プログラムの構築を目的とするものであり、海外での大学での受講・調査、TESOL資格取得のための派遣、調査等から得た経験・情報収集を通じ、また国内の先進的な取組みを基礎に、適切に問題点を把握し、更なる総合的な取組みを展開する計画が具体的に示されているなど、全学的な取組みの様子、実施プロセス・アジェンダがよく整理されており、実行性の高い取組みであると評価できます。』

5. 平成17年度「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」における取組計画

本節では、「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」における事業計画の紹介を行い、次節において事業計画の実施により得られた具体的成果の分析について述べることにする。

本事業計画の目標は以下の通りである。

【目標Ⅰ】

大学院入学前教育プログラムを有する国外の大学での受講や調査、TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) 資格取得のための派遣、留学生派遣国の教育事情の実態調査、IMFをはじめとする留学生に奨学金を提供している機関からの要望調査、国際交流に関する有識者からのヒアリングを実施し、それらを通じて得られた経験や情報の分析を通して、大学院入学前教育プログラム開発のための基礎データを得る。

〈取組の内容〉①国外の大学での大学院入学前プログラムの受講・調査、②留学生受入実績を有する非英語圏の大学に対する調査、③留学生出身国の状況調査、④留学生に奨学金を提供している組織の要望調査、⑤TESOL資格取得のための派遣、⑥国内の大学からのヒアリング

【目標Ⅱ】

調査・受講で得られた経験・情報およびその分析を通して、大学院入学前教育プログラムの開発を行う。

具体的には、①標準的には、実施時期・期間が7～8月の2カ月、②カリキュラムは、英語、サバイバル・ジャパニーズ、数学（経済学のための情報処理）、基礎経済学が中心、③留学生出身国の教育や情報基盤に即した教育内容および教育方法の選択が可能なものを目指す。

【目標Ⅲ】

大学院入学前教育プログラムにもとづいた教材開発

〈取組の内容〉学内の教員を中心としてワーキンググループを設け、大学院入学前教育プログ

ラムをもとに教材の作成を行う。教材開発に際しては、他大学の担当教員やJICAをはじめ留学生に奨学金を提供している組織からのゲストを加えた検討会で検討を行う。また、留学生へのヒアリングを実施し、使い勝手のよい教材開発を目指す。

【目標Ⅳ】

大学院入学前教育プログラムおよび開発した教材によるトライアル（試行）

〈取組の内容〉2006年4月入学予定の留学生もしくは、直近の留学生を対象に、開発した大学院入学前教育プログラム・教材を使用したトライアルを実施する。トライアルで得られた意見等にもとづいて、教育プログラム・教材の改良を行う。

6. 調査等にもとづく「大学院留学生入学前教育プログラム」の方向性

(1) 非英語圏で多数の留学生の受入実績を有する国の調査

われわれと同様、非英語圏でありながら、大学院教育を英語で行っている先進事例として、多数の留学生の受入実績を有するドイツ、オランダ、韓国の大学における、英語による大学院（修士）プログラム、留学生教育プログラムについて調査を実施し、留学生を英語で受け入れるためのカリキュラム、教育組織、支援体制等についての有益な情報を得ることができたのでこの内容から報告する。

訪問調査を実施したのは、ドイツ2大学（Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin、Humboldt-Universität zu Berlin）、オランダ1大学（Leiden University）、韓国4大学（高麗大学、成均館大学、慶熙大学、梨花女子大学）である。

まず指摘しておきたいのは、大学院展開のあり方である。調査を行ったいずれの大学においても学生募集は全世界を対象とし、世界中から学生が来ることを前提として教学内容を組み立てている。学生募集では、各大学で多様な、しかも然るべき体制と時間をかけた方法がとられ、優秀な学生の確保ができています。

入学前に必要とされる学力については、語学力を別にすれば、欧州では専門知識にあまり期待せず、ディシプリンは大学院入学後の学生自身による“hard work”によって叩き込むことが基本である²⁾のに対し、韓国では、優秀な学生が確保されているため入学前教育プログラムは不要とする大学³⁾と、入学前教育プログラムを有する大学⁴⁾に分れている。

全世界から優秀な学生を確保するための方策や、経済学研究科の現状に近い韓国・梨花女子大学の制度は検討に値する。

また、いずれも進路としては就職が基本とされており、インターンシッププログラムを用意している大学も多い。従って、修士課程で研究者としての適正と能力を身に付けた一部の学生が博士課程に進む。博士課程の改革にとって、修士課程の持つ意味が重要となる。

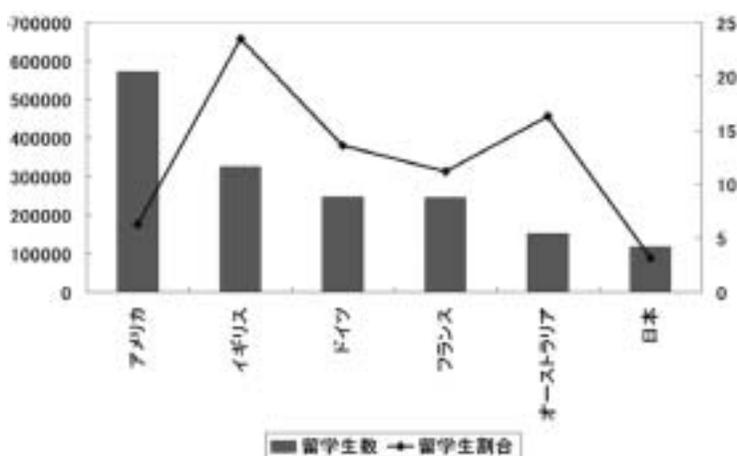


図3 国別留学生受け入れ状況

(2) 留学生出身国の教育・履修の現状調査

日本に対して留学生を送り出している国の内、欧米と比較してシステム化の遅れているアジア地域の中で、大学における教育・履修状況（経済学の専門科目、情報処理科目、語学（英語と日本語）等の開講状況、使用教材、教育状況、学生の学力水準等）を調査することは、大学院留学生の入学前プログラムのカリキュラム作成において不可欠であることから、今回は、中国1大学（大連外国語学院）、ベトナム4大学（Foreign Trade University、Vietnam National University、Hanoi University of Foreign Studies、Academy of Finance）における教育・履修の現状調査を行った。

ベトナムでは、中国同様、国家体制とは関係なく「近代経済学」を学習することが基本となっているものの、そのレベルについては、「日本に留学する学生の知識レベル・出身校によって一概にはいえないが、数学・統計に関する基礎的な知識・指標に関して、ある一定レベルまで引き上げる授業と、一般的な経済知識（ミクロ・マクロ経済学）について入学前にきっちりと教育する必要があるのではないか」（Hanoi University of Foreign Studies CUONG教授）というコメントに代表されるように、入学前プログラムの必要性がある。

① ベトナム4大学（Foreign Trade University、Vietnam National University、Hanoi University of Foreign Studies、Academy of Finance）

卒業に必要な単位数は、日本の基準でいえば105単位前後であり、日本に比べると15%程度少ないことになる。

「近代経済学」が世界標準の学問であることもあり、経済学の専門科目では、4大学とも「ミクロ経済学」、「マクロ経済学」、「計量経済学」が必須科目として開設されており、その他経済理論系科目、マネジメント系科目等経済学に必要な科目が開設され、教科書は英語で書かれたテキストかそれをベトナム語に翻訳したテキストが使用されている。

「近代経済学」では、一定レベルの数学の知識が必要となるが、4大学とも入学試験において数学を必須科目として課している。

情報処理教育では、必須科目として科目が開設されているものの、パソコン台数は学生数に比して少なく、環境が整備されているとはいえない。

② 大連外国語学院（中国）

2005年度に大連外国語学院と立命館大学経済学部・経営両学部との間で、連携プログラムとして、経済学・経営学研究科への推薦入学協定および学生交換協定を締結したことに伴う実態調査として実施した。

大連外国語学院は現在、急速に教育の充実を図り、「大学」への昇格も見込まれているものの、調査時点では語学を中心とした学科構成であったことから、経済学の基礎知識の向上と日本語能力の向上に課題を残しており、実態調査にもとづく早急な対応が必要となっていた。

調査時点以降、教育プログラムの開発（「入学前教育プログラム」や「日本語教育プログラム」）の協議を行い、経済学の基本知識を修得させるための独自の教員の相互派遣、日本語に関する教育プログラム（来日時のフォローアップを重視し、日本での学習（日本語学習など）・日常生活（日本の文化・環境との違いについての理解）の実施を検討している。

（3）奨学金提供機関の要望調査

留学生への奨学金提供機関である米国の国際通貨基金（IMF）、米州開発銀行（IDB）、世界銀行（WB）では、大学院留学生の入学前プログラム作成の参考とするため、各機関がどのような研修プログラムを有しているかを中心に調査を行った。フィリピンのアジア開発銀行（ADB）では、奨学金付与留学生に対する入学前教育の要望について調査を行ない、あわせて現地を訪問中の国際協力機構（JICA）・日本国際協力センター（JICE）本部の職員へのヒアリングを実施した。各機関ごとの聞き取り調査結果は以下の通りである。

① 国際通貨基金（IMF）、米州開発銀行（IDB）、世界銀行（WB）

それぞれ世界的に展開されている機関であり、本部での集中的な講義や、世界各地にある出先での教育、専門スタッフによる独自プログラムによる教育や大学への委託、座学や双方向教育など、研究対象に応じた多様な教育が実施されている。

中でも世界銀行（WB）では、事前にreading listやレジュメを送付しディスカッションをコーディネートしたり、事前の研修をビデオ会議で実施するなど、情報通信技術を導入した新しい効果的プログラムの作成に取り組んでいるのが特徴的といえる。世界各地の留学生に対する事前教育の実施にあたっては、入国手続の早期化が必要となるなどの制約条件を勘案すれば、情報通信技術を導入した教育プログラムの開発は不可欠と言えるかもしれない。

② アジア開発銀行（ADB）

ADBでの聞き取りでは、多様な学生のバックグラウンドに対応して、入学前研修により各人の能力を知り、水準をそろえるプログラムは評価する。ADB奨学生に入学前研修を行うことは適切であることからadministrationコストの一部使用も可。入学前教育では英語の研修が考えられるが、経済学など専門分野についての内容も必要等の指摘があった。

ただし、事前研修のためには、現在9月からとなっている来日を、研修の必要な学生には早く（7、8月に）来日させる必要があり、そのための手続きを早める必要がある。

学生と地域社会とのふれあいも重要。GRIPSは1年でマスターが取れるが、そのため48週間

タイトなスケジュールをこなさなければならず、場所的にもそうした交流の機会がない。国際大学（IUJ、新潟県南魚沼市）は他地域から隔絶しているが、地域社会とお祭りなど盛んな交流を持っていることを評価している。

（４）TESOL 資格取得

本事業の採択決定後、経済学部で英語の専任教員（任期制）の任用を行うことを決定し、TESOL資格を有するネイティブの教員を任用した。本事業への当該教員の協力が可能となったため、あらためてのTESOL資格取得は実施しなかった。

（５）海外の大学における入学前プログラム受講・調査

海外の大学における留学生に対する教育を実際に受講することを通じ、留学生の視点から留学生に対する具体的な教授法、担当する教員レベル、教育施設の利用方法、学習・生活支援の状況等、一般的な調査では把握し難い事項を把握することを目的として実施した。

具体的には、Okanagan College（カナダ）に約１カ月、Macquarie University（オーストラリア）に約２週間事務職員を派遣し、海外の大学における留学生に対する教育を実際に受講することで得た経験と、留学生向けカリキュラム等の調査を実施した。なお、当該大学での受講・調査に加え、カナダではUniversity of British Columbia、University of Victoria、オーストラリアではVictoria Universityでのカリキュラム等の調査を実施した。

今回は大学院よりは学部入学前、特に語学力養成講座の受講が中心となったが、（１）で紹介したドイツや韓国同様、カナダやオーストラリアにおいても全世界からの留学生受け入れを前提とした展開がされている点が注目される。

また、入学前教育は、学部が独自に展開するのではなく、国際部や語学を中心とした基礎教育を専門に担当する部署により組織的・系統的に実施されている。加えて、オーストラリアにおいては、大学入学前プログラムを優秀な学生の確保に活用するとともに、“ビジネス”として捕らえて展開がされている。このため、施設、体制、経験に裏打ちされた教授法や、大学が連携した組織を設立してプログラムの運営に当たっている点は示唆に富んでいる。今後立命館大学をはじめ、日本の大学が検討すべき内容といえよう。

各大学ごとの聞き取り調査の結果は以下の通りである。

① Okanagan College（カナダ）

職員が受講したのはIntensive ESL Immersion Program（コミュニケーションモデルを中心とした英会話能力、発音等、会話力向上に重点を置いた短期集中型プログラム）。専任教授数は３人、アシスタント１～２名・コーディネータ２人が主に学生の支援にあたっている。もともと海外の留学生を対象に有料の語学修得プログラムとして開設されていることから、スタッフは経験豊富であり、レベルの高い教授法と共に、授業はアイスブレイク・雰囲気・モチベーションアップ・アカデミックな内容に、楽しみのテーマを混ぜながら進められる。また学生の学びを促進するために、カンパセーションパートナー・フィールドトリップ・ホームステイ等の制度が設けられている。地域との連携・密接な人間関係等、小都市であるバーノン市の特徴が最大限に活かされた内容といえよう。

この他ケローナで開講されている Intensive Language Development Program では、オカナガンカレッジ、UBCオカナガンへの進学を目指す留学生のためのカレッジ、大学入学準備プログラム（4カ月毎）が受講できるなど、学生の多様なニーズに合わせた複線的なプログラムが準備されている。

② University of British Columbia（カナダ）

カナダでは、大学院留学生に対する入学前教育はあまり例がなく、UBCにおいても学部あるいは大学院本体ではなく Continuing Studies で実施されている。たとえば、MBAの国際学生に対して、2週間の入学前プログラムを提供し、8月から特別追加料金で、対面式で実施している。35人の学生が対象で、授業内容はマクロ経済学的な科目で、経済・金融等を集中的に教育するアカデミックなものである。ただし、この講座はUBCへの入学を許可するものではなく、あくまで大学院入学とは切り離されたものである。

③ University of Victoria（カナダ）

University of Victoria は、カナダ国内の全大学の co-op program 事前教育を引受けている大学という特徴があることから、大学院留学生入学前プログラムではなく、カナダでは一般的に実施されている co-op program について調査を実施した。

④ Macquarie University（オーストラリア）

職員が受講したのは、Macquarie University（以下、MQ）の SIBT（Sydney Institute of Business and Technology）⁵⁾ で開講されている Diploma Courses/Advanced Diploma Courses の1つとして位置づけられている科目である。

教科書は、あらかじめ授業内容が印刷されたものが「講義ノート」としてMQで販売されている。学部で参考書として使用しているものと同内容の基本的なアカウントティングやマーケティングのテキストを購入させ、このテキストにはコースを横断して使用されているものもある。最初から最後まで講義内容が印刷された「講義ノート」の所持は、受講生に予復習を奨励することにもつながり、また受講生にとっても授業を欠席しても講義レジュメを確保できるというメリットがある。

SIBTは留学生に小規模で学部1回生時と同一内容の講義を提供するだけでなく、次年度MQの2回生に入学してもついていけるよう丁寧な指導と、対話方式の授業で受講生が積極的に教授に質問できる環境を提供できるような仕組がとられている。

⑤ Victoria University（オーストラリア）

English Language Institute (ELI)⁶⁾ の学術英語コースの1つである「大学院進学準備コース」についての調査を実施した。同コースは、Victoria University（以下、VU）の大学院進学希望者を対象に10週間のコースで、年に3回の開講日が設けられている。受講料は、週AUD\$310である。授業は少人数制で行われるため、コミュニケーション能力の養成を中心としている。出席80%以上と全ての課題提出が卒業の必須条件で、しかも大学院進学に必要なIELTS（大学院進学の場合はIELTS6.5以上（教育学分野進学の場合はIELTS7.0以上））のスコアと同等の英語能力を身に付けなければ、コースを終了しても大学院に入学できない。

(6) 教育プログラムの開発（検討会の開催等）

教育プログラム開発のため、経済学部の英語担当教員および経済学の専門科目担当教員による検討会を開催した。検討会では次の諸事項を総合的に検討した。①経済学を学ぶために大学院入学時に必要とされる基礎学力、②「大学教育の国際化推進プログラム」にもとづいて実施した事業における調査や受講で得られた多様なデータ、③大学院入学前教育プログラムとして実施可能な期間、④経済学部における教員の指導体制、⑤その他。検討の結果、最低限大学院入学前に身に付けておくべき内容を英語、サバイバル・ジャパニーズ、数学（情報処理）、基礎経済学とし、これらを入学前の2カ月で効率的に学ぶための「大学院入学前教育プログラム」のカリキュラム第1次案を作成した。

(7) 教材の開発（検討会の開催等）

「大学院入学前教育プログラム」のカリキュラム第1次案をもとに、教材開発の検討委員会を開催し、英語、サバイバル・ジャパニーズ、数学（情報処理）、基礎経済学の教材開発を行った。現時点ではコピーによる教材ではあるが、留学生を対象にトライアルを継続して実施しており、トライアルで得られた意見等を反映させ、改良を図っている。

7. 経済学研究科の国際化にむけて（「おわりに」にかえて）

本調査研究の期間内において、立命館大学経済学研究科として安定的に提供できる大学院入学前プログラムの内容を確定することはできなかった。しかしながら、本調査研究によって得られた知見は多い。今後立命館大学として、国際的な大学院教育を展開する上で参考になる内容を整理し、本格的な大学院入学前プログラムの展開のため一層検討すべき内容を明示して本稿を閉じることとする。

外国人留学生を受け入れた大学院教育の展開は、第2次世界大戦後ではアメリカにおける留学生の受け入れがもっとも一般的に展開されたことは論を待たない。しかしながら、今回の調査研究を通して、得られた知見でもっとも重要な事として、ヨーロッパ、オーストラリア、韓国の大学においても海外からの留学生の受け入れが積極的に展開されていることである。日本における取り組みは、アメリカ以外のこうした国々における状況と比較して決して進んでいるということのできない状況である。

留学生の受入体制に関して見ても、最も早くから大量の留学生を受け入れてきた、アメリカにおける留学生受入体制がもっともよく整備されている。アメリカにおける大学院入学の選考方法は、英語の基礎力を問うTOEFL®テスト、数量的分析力、高度な英語力、専門分野の知識を問う（Graduate Record Examinations（GRE））テスト、学部時代の成績表と推薦状等を勘案して選択し、この方法は受け入れる大学院ごとにノウハウが蓄積されている。今回の調査対象でも、ヨーロッパやオーストラリアの大学においては基本的にこの方法が使われている。韓国や日本においても基本的な選考方法は同じであるが、もっとも重要な相違点は、GREテストが利用されているかどうかである。アメリカの大学院においては、留学生であるかアメリカ人であるかに関係なく、GREテストの成績提出が義務付けられているのに対して、日本では個別大

学ごとの入試に依存した選考になっていることから、留学生に対して統一試験の受験を義務付けていない。外国人留学生にGREテストの受験を義務づけることが可能であれば、本調査研究で対象とした、大学院入学前プログラムの必要性は大幅に低下すると判断することができる。

しかしながら、奨学金提供機関に対する聞き取り調査では、こうした方向性は出しておらず、大学院入学前教育を展開することの方が理解を得られやすく、資金面でのサポートを得ることも可能であると判断された。

本調査研究をスタートした時点では、大学院入学前教育は来日以降に実施することが前提であったが、今回の調査研究における聞き取り調査では、インターネットにも経済学研究科の入学前教育の素材として活用可能なコンテンツの存在が明らかになったので、今後はこれを活用することも視野においたシステムの設計を行うことを検討したい。

結果的に、現在の留学生の来日スケジュールとの関係で入学式1カ月前、すなわち8月下旬の来日を想定し、基本的なオリエンテーション活動と併せて、サバイバルジャパニーズの教育と、立命館大学における情報処理環境の説明、英語、経済学の基礎学力確認と数学のブラッシュアップ教育を組み合わせる方法を早急に確立したいと考えている。

注

- 1) 立命館大学における「全ての授業を英語で行う高度人材育成プログラム」
 - ①MPED (Master's Program in Economic Development) 〈経済学研究科〉
 - ②Global Cooperation Program 〈国際関係研究科〉
 - ③Master's/Doctoral Program in International Technology & Management<理工学研究科>
 - ④JDS Program (Degree Program on Regional Policy and Planning) <政策科学研究科>
- 2) ただし、欧州においても基本的な学力自体が相当高いことはいうまでもないであろう。
- 3) 「学生のレベルは高く、大学院入学前教育 (the pre-session for GSB-MIT program) として、インターネットにより学生の独習用サイト (Ivy Software社等の教材) を提供。3週間分の既製の教材ではあるが、十分な内容で入学前教育は特に必要ない」(成均館大学)、「入学前教育は特に必要ない。入学生は①教員が直接リクルートする、②他のプログラムの優秀者、③年間8～9回実施される「留学博覧会」でリクルートするため」(慶熙大学)。
- 4) 「(EGPP) 留学生は様々な事情を持つため、入学前教育といった統一の対応ではなく、「メンタル制度」「アドバイザーシステム」「クラス変更」の3制度をフレキシブルに実施。(GSIS) 学際的なコースのため、入学学生の学部での専攻も様々なため、入学前集中講義として「イントロエコノミクス (統計、基礎経済など)」を2週間開講。ただし、他大学に進学する学生にも開放。50名程度受講。有料。2名の教員と1名の客員教授で実施」(梨花女子大学)
- 5) 1994年にオーストラリアの有名大学にキャンパスを持つカレッジが集まってIBT Education (以下、IBT) を設立。現在オーストラリア国内の6大学と提携し、定められた英語力と学力をクリアすれば、提携大学の2回生に編入できるプログラムを提供している (最短8カ月で終了することができる)。MQでは、IBTと共に運営するこの機関をSIBTと称し、特にビジネスとテクノロジー分野に特化したプログラムを持つ。英語を母国語としない者、経済学、商学などの分野を学修していない者のMQへの進学の可能性を最大限に高めることを目的とする。
- 6) English Language Institute
VUの組織の一部であるが、授業が行われるキャンパスは大学敷地内ではなく、メルボルン中心に位置

大学院留学生の入学前プログラムの開発—現状と課題—

するビルの1フロア。大きく分けて6つのコース（一般英語コース、学術英語コース、TESOL取得コース、健康科学分野コース、要望に応じて設けられるコース）を持っている。ELIは、加盟に際し厳しい基準が設けられているオーストラリア国内の英語専門カレッジ協会（English Australia）に加盟しており、質の高い教育を保証している。

Development of A Preliminary Education Program for Foreign Graduate Students — Current Conditions and Problems —

HIRATA Junichi (Professor, Graduate School of Economics)

論文

教育改革総合指標（TERI）の開発

—FDの包括的評価を目指して—

沖 裕 貴・井 口 不二男・新 野 豊
浅 野 昭 人・南 浦 秀 史・陰 山 賢 博

要 旨

2008年4月1日から施行される新大学設置基準では、人材養成像の公表を含め、人材養成像と整合性のあるカリキュラムや客観的かつ厳格な成績評価基準の明示化とともにFDの義務化が大きな目玉となっている。一方、FDは従来の研修会・講演会への参加や学生授業評価の実施などの「イベント的・制度化型」のものから、学部や研究科で日常的に行われるすべての教育改善活動、学習支援活動を組織化した「相互研修型」に転換していくことが求められている。これらを総称した教育改革活動（＝FD活動）を「組織の成熟度」という観点から総括し、包括的評価を行うことが、認証評価への対応を含め、自己点検・評価活動のベンチマークを策定する上でも重要な課題として浮上してきた。

本稿では、カークパトリック・モデルとCMMを元に立命館大学で開発した教育改革総合指標（TERI）の考え方とその意義並びに利用法について解説する。

（なお、本研究は2006年度よりFDの効果検証を目指して、立命館大学の沖裕貴、新野豊、浅野昭人、陰山賢博と（株）イノベーションアソシエイツ社の井口不二男、関西生産性本部の南浦秀史との共同研究で行ったものであり、主に第1・4・5章を沖が、第2章を井口が、第3章を新野が中心となり執筆した）

キーワード

教育改革総合指標（TERI、Total Educational Reform Indicator）、成熟度（maturity）、CMM（Capability Maturity Model）、カークパトリック・モデル（Kirkpatrick Model）、認証評価、定性的評価、定量的評価、FD（Faculty Development）

1. はじめに

（1）FDの新たな定義

FDの定義に関しては、狭義と広義があることがよく知られている。これまでの多くの立命館大学教職員の認識は、FDの努力義務化を定めた大学設置基準（'99一部改正）に記される「授業の内容及び方法の改善を図るための（大学全体としての）組織的な研修及び研究」¹⁾という狭義の活動に偏る傾向が見られた。

しかし、2008年度にFDが義務化された際、その対象領域を授業内容と方法論に限ることは、日々教職員が力を注いでいる教育改善活動や学習支援活動を矮小化してとらえる危険性をはらんでいる。また「研修」という言葉から連想される「研修会や講演会への参加」のみがFD活動と誤って認識される危険性も指摘されよう。本学ではこれらのことを受けて、2006年度にWGを組織し、FD活動の定義の明確化に取り組んだ。

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

ここで重要なことは、FDの目的が教育における理念や目標を実現することであり、対象領域が個々の授業改善のみならずカリキュラム設計や日々の教育改善活動、学習支援活動も含むことである。また、FDの主体は教員ながら、全構成員自治を標榜する本学の特長である「教職協働」と「学生参画」をFD活動に明記した点である。さらにFD活動は個人的な授業研究や教材研究に頼るものではなく、大学設置基準にも明記されている通り、その実施を組織的（大学全体と学部・学科・研究科）に保証するものであること、そしてその成果や効果を継続的に評価・検証に付し、さらなる改善に向けてPDCAサイクル²⁾を機能させることが謳われていることである。

この定義は、現在のところ、広義のFDの概念としての「広く教員のライフサイクル全体に関わる」（有本、2005）³⁾ものではない。しかし、少なくとも現実に教職員や学生が日常的に関与し、組織的に取り組んでいるすべての教育改革活動を包含するものであり、FDが義務化された際には、当然FD活動として認知されると同時に、評価し、報告されなければならないものと考ええる。

（2）検討の基盤と全国の潮流

本学におけるFD活動の再定義は、2006年度前期に行った全教学機関に対するヒヤリング調査をもとに検討された。このヒヤリングで明らかになったことは、各学部・学科で実際に行われている教育改革活動には、大学教育開発・支援センターの主催する教育実践フォーラムや公開授業・研究会への参加以外にも極めて多彩なものが存在し、かつそれらが日常的に取り組まれているということであった。

たとえば、ほとんどの学部・学科で定期的に基礎演習をはじめコア科目の改善・標準化に関する担当者会議が開催されているほか、到達度検証試験の開発、標準シラバス・標準テキスト・標準試験・標準評価方法の開発が組織的に取り組まれている。さらには学部執行部と学生や院生あるいは留学生や社会人学生との定期的な懇談会が開催され、教学面での要望や意見聴取などが行われている。

また、本学のFDの再定義は、FDの義務化を目前に控え、全国的な潮流にもなりつつある。京都大学高等教育研究開発推進センターの田中毎実によれば、絹川正吉らと進めている新FD研究会での取組としてFDの再定義を最重要課題に挙げ、その方向性を「大学教員集団の日常的な

教育改善活動を通じての、「教育する集団への自己組織化」であると述べている⁴⁾。田中はFD義務化が実施されれば、これまでの研修会・講演会への参加や学生授業評価の実施などの「イベント的・制度化型」のものから、学部や研究科で日常的に行われるすべての教育改革活動を組織化した「相互研修型」に転換していかざるをえないと言う。

さらに、中央教育審議会大学分科会の制度・教育部会における学士課程教育の在り方に関する小委員会が2007年9月に審議経過報告⁵⁾をまとめ、その中にFDの実質化に関して「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。(中略)教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的にすすめていく必要がある」と述べている。

ここにも、学部や研究科で日常的に行われているすべての教育改革活動をFD活動として認知し、組織的に支援することにより、実質的なFD活動に育て上げていくことの必要性が指摘されており、これは本WGで到達したFD活動の新たな定義と一致するものであると言える。

(3) 新たな課題

FDを「相互研修型」と捉えた場合、新たな課題が浮上する。これまでFDの効果検証は、研修会への参加率やその満足度の他、学生授業評価等に見られる学生の満足度や理解度で測られることが多かったが、「相互研修型」ではすべての教育改革活動の成果ならびにそれを実施する組織のマネジメント能力を包括的に評価検証しなければならない。本学ではこの点に関して、2006年度末より(財)関西生産性本部や(株)イノベーションアソシエイツ社の井口らと協力して包括的な効果検証指標の開発に取り組んできた。

一般に、研修の効果検証のモデルとしては、カークパトリック (D. L. Kirkpatrick) が1959年に提唱したモデルが広く知られている(表1)。アメリカの企業内研修の基準として7割近くの採用実績があるとともに、日本でも初等中等教育の教員免許更新制の中核となる10日目研修等の効果検証の枠組みとして検討されている⁶⁾。

カークパトリック・モデルでは、研修の成果や効果に関して4段階のレベルを想定しているが、最も望ましいレベルは、組織全体の業績向上や組織変容につながる第4レベルだと言われている。

本学では、FDの効果検証として、カークパトリックの第4レベルを検証するものを目指し、そのための指標として以下に述べるCMM (Capability Maturity Model) の採用を検討した。

表1 カークパトリック・モデル (D. L. Kirkpatrick, 1959)

レ ベ ル		例
1	Reaction	研修会満足度調査など
2	Learning	学習到達度テスト(定量的)など
3	Behavior	個人の行動変容(ポートフォリオ等一定期間の継続的な質的調査)など
4	Results	組織変容、業績向上(学校ならば全体の教育の質の向上)など

2. CMMの考え方

(1) 良い成果を生み出すマネジメントの質を評価する

どうすれば優れた成果が出せるのかということは経営者にとって最も重要な関心事である。品質管理(QC)とは、それを顧客に受け入れられる良い品質が確保されることだと考えた。現在は多くの試行錯誤を経て、良い成果は良い組織マネジメントによって生み出されるという考え方が世界の経営の常識になっている。このような考え方の背景と歴史について考えてみたい。

(2) 品質は組織の状態によって異なる

品質管理は、1930年代にウォルター・シューハート(W. A. Shewhart)が提唱した統計的品質管理の原則を源にしている。この品質管理原則は、後にエドワード・デミング(E. Deming)やジョセフ・ジュラン(J. M. Juran)などによって発展・実証されていった。デミング賞⁷⁾で有名なデミングは、生産プロセスの問題を解決するために誰にでもわかる統計手法を導入し、現場で自律的に改善する方法を導入した。ジュランはその考え方を発展させて、製品やプロセスの設計時点での品質管理の重要性を唱えた。この二人が品質をプロセスの問題として扱ったのに対して、フィリップ・クロスビー(P. Crosby)は組織マネジメントが品質に重要な影響を持つと考えた。

(3) 組織の問題解決能力

良いマネジメントと悪いマネジメントを分けるのは、組織の問題解決能力の違いであると同らえることもできる。問題を問題としてとらえなかったり、問題と分かってもその根本原因を認識できなかったりしては、大きな成果を挙げることはできない。

クロスビーは未成熟な組織と成熟した組織を比較し、品質向上が可能となる組織のあり方を明らかにした。また、組織の成長の過程を段階的に表し、その成長の程度を「成熟度(maturity)」という言葉で表現した。

成熟度の低い組織のマネジメントの特徴は、目的が不明確で、その場しのぎの状況対応が中心に行われているということである。そこでは問題が生じた際、問題を明らかにする客観的基準もなく、問題の対処もさまざまで、結果として提供される製品・サービスの質が低くなる。当然、顧客満足度も低い。これとは対照的に、成熟度の高い組織はマネジメントに関する全般的能力が高くなっている。戦略的要素を経営に取り込み、顧客価値を実現するための明確なプロセスが定義され、計画されたプロセスに従った活動が行われ、その結果が把握されている。問題解決に当たっては問題を把握する明確な基準と解決の方法も明らかになっている。目標と実際の活動がデータで把握され、どうすればもっと効果的な活動ができるかが認識されている。このようにクロスビーは品質問題を組織の問題解決能力としてとらえた。そして、その問題解決能力のレベルとそのレベルの状態を「睡眠期」「覚醒期」「知覚期」「充実期」「定着期」の5段階で表した(表2)。

組織の問題解決は、経営者を始め、組織の成員が問題をどう捉え、その問題にどう対処できるかの能力に依存している。顧客価値を高め、優れた成果を挙げるには組織の問題解決能力を

表2 クオリティ・マネジメントの発展段階 (P. Crosby、1979)

問題解決の特徴・状態	睡眠期	覚醒期	知覚期	充実期	定着期
経営者のマネジメント理解と態度	クオリティがマネジメントの対象となるほど重要なものとは考えていない。品質問題が起きると品質担当部門を責める傾向がある。	クオリティ・マネジメントが重要であるということが分かってはいるが、そのためのお金を進んで提供しようとはしない。	クオリティ向上プログラムの実践を通じて、クオリティ・マネジメントについての知識・経験が深まる。理解を示し、支援するようになってきている。	経営層がコミットしている。クオリティ・マネジメントの絶対原則を理解している。クオリティ・マネジメントを徹底させるために、自ら何をなすべきか認識している。	クオリティ・マネジメントは企業システムで欠かすことが出来ないものとなしなしている。
クオリティに関する組織の位置づけ	クオリティを担保する活動は製造や技術部門の中に埋没している。検査は組織的に行われておらず、製品評価と選別に重点が置かれている。	前に比べて力のあるクオリティ担当のリーダーが任命されるが、重点は以前良否の判定と製品を流すことにおかれている。クオリティ担当組織は製造かその他の部門の一部門である。	クオリティ部門は独立してトップ・マネジメントのすぐ下に置かれている。すべての評価結果はマネジメントにおいて生かされ、クオリティ担当のマネージャーは企業経営の中で重要な役割を持たされる。	クオリティ担当のマネージャーは役員である。有効、適切なクオリティ状況である。予防が主たる関心事である。クオリティが経営の中心課題の一つに位置づけられている。	クオリティ担当のマネージャーは上席役員である。予防が主たる関心事である。クオリティが経営の中心課題の一つに位置づけられている。
問題の取り組み方	問題は発生した都度処理され、本質的解決はなされない。用語もまちまちで、相手を責めることが多い。	重要な問題に取り組むためにチームが編成される。長期的な解決案は求められていない。	是正措置のためのコミュニケーションが確立されている。問題があれば隠すことなく対処し、理路整然と解決される。	問題は早期に明らかにされる。全ての部門はすすんで動告を受け入れ改善に努めている。	通常の場合、問題は予防されている。
売上高に占めるクオリティコストの割合	報告では：不明 実際は：20%	報告では：3% 実際は：18%	報告では：8% 実際は：12%	報告では：6.5% 実際は：8%	報告では：2.5% 実際は：2.5%
クオリティ向上活動	組織的活動は存在していないし、その理解もない。	よくやられている。「動機付けを実施しようとしている」。	14ステップのクオリティ・プログラムが十分理解され、各ステップは一段一段固めながら実施されている。	14ステップのクオリティ・プログラムは継続して行われ、さらに問題解決プログラムも開始されている。	クオリティ向上は普段から当たり前の活動となっている。
企業のクオリティ活動に対する姿勢	「どうしてこんなにクオリティの問題が起るのか、まるでわからない」	「クオリティに関する問題は絶対になくならないものです」	「経営層の参画とクオリティ向上プログラムによって問題は明らかに解決されつつある」	「欠陥予防は日常業務になっている」	「クオリティ問題が出てこなくて当然だよ」

フィリップB.クロスビー／小林宏治監訳『クオリティ・マネジメント』日本能率協会より引用して作成

高めることが不可欠だというのがクロスビーの主張である。組織のマネジメントを成熟させることで、欠陥ゼロ (zero defects) の品質を追求したと言えよう。

(4) 国防問題とソフトウェア組織成熟度モデル

'80年代前半、東西冷戦の終盤に当たるこの時期、アメリカの産業競争力は大きく低下していた。次期国防の中核を担うと期待された「スターウォーズ計画」についても、一向に進展が見られなかった。その主たる原因は、ソフトウェアの品質が一向に高まらないことであった。さまざまなソフトウェア工学の知識を集め、品質管理を実施したが、品質、コスト、納期の問題の解決には至らなかった。

このような中、注目されたのが、フィリップ・クロスビーの「組織マネジメントの質の違いこそが、そこから生み出されるソフトウェアの質に影響する」という組織成熟度の考え方である。カーネギーメロン大学のソフトウェア工学研究所 (SEI) のハンフリー (W. S. Humphrey) らは、この考え方を元にソフトウェア組織の成熟度モデル (CMM, Capability Maturity Model) を考案した。そしてこのモデルは軍事部門だけでなく、多くの民間のソフトウェア組織でも導入されるようになるとともに、ソフトウェア会社が委託先の会社を選定する際のガイドラインとしても積極的に活用されるようになった。さらに'80年代後半からアメリカの産業再生に大き

な役割を果たした「マルコム・ボルドリッジ国家品質賞」⁸⁾の評価・評点システムにもこのCMMが採用されるに至った。

(5) CMMの構成

CMMにはそれを構成する5つの要素がある。成熟度レベル (Maturity Level、以下ML)、キー・プロセス・エリア (Key Process Area、以下KPA)、ゴール (Goal)、キー・プラクティス (Key Practice、以下KP)、コモン・フィーチャ (Common Feature、以下CF) である。

CMMではクロスビーの成熟度の考え方にに基づき、5段階の組織の特徴を以下の通り成熟度レベルとして示している (表3)。

表3 成熟度の5段階

レベル1：仕事の仕方が場当たり的で、プロセスが確立されていない初期段階
レベル2：同じ領域の成功経験を反復できるプロセス規律が存在している段階
レベル3：首尾一貫した (管理と開発) プロセスを標準として持ち遂行している段階
レベル4：標準化されたプロセスおよびプロダクトの定量的管理が実施できている段階
レベル5：技術・要件環境の違いによって、標準プロセスを最適化して用いられる段階

CMMではそれぞれのレベルごとに18のKPAに必要なプロセスが記述されている。

これらのKPAにはどこまでできればその成熟度に達したことが確認できるかを示すゴールが定義されている。

また、ソフトウェア組織が各プロセスにおける活動を効果的かつ効率的に推進する上で参考になる情報として、KPという具体的な活動内容が記述されている。KPは全部で316項目用意されている。個々のKPにはどのゴールに寄与するかの関係付けが行われている。そして、KPには特定のひとつのゴール達成に寄与するものもあれば、複数のゴールの達成に寄与するものがある。

これらKPは、全てのレベルのKPAに共通するCFと呼ばれる属性でグルーピングしてある。CFには「実施のコミットメント」「実施能力」「計測と分析」「履行検証」があり、PDCAサイクルに相当するものと考えて良い。

(6) CMMの活用

CMM本来の目的は、組織のビジネス環境に適合したソフトウェアの開発スタイルを確立することであり、それによって高い品質と生産性、競争力を実現することである。CMM自体は、各成熟度レベルに応じてどのような活動をすべきか (What) を提示しているものであり、それを実施するための具体的な方法 (How) を示しているものではない。組織ごとにどのような具体的方法がふさわしいかは、その組織が置かれているビジネス環境によって判断されるべきもので、CMMを核として、継続的なPDCAサイクルを回していく中で分かっていくことなのである。すなわち、CMMを実践する場合、その組織の文化と対象とする分野を考慮し、実情に合うよう

仕立て直して実践する必要がある。まず自分の組織の実際のプロセスを分析し、すでに有用性が分かっている活動を活かし、問題のあるプロセスを改善するのが現実的である。プロセスの改善は、一朝一夕には実現しない。成熟度レベルを1段階上げるためには2年以上かかるということが経験的に分かっている。

(7) 組織能力評価に用いられるCMMの考え方

このCMMが組織能力を高めることに大きく貢献したことで、このモデルはアメリカ産業再生のための企業評価モデルへと発展する。先に述べたマルコム・ボルドリッジ国家品質賞は、CMMがその組織評価・評点システムの基礎となっている。ここでは、ソフトウェア組織だけでなく、どの企業、非営利組織でも活用できるように、マネジメントの状況に着目して成熟度を設定しているのが特徴である。簡単に言うと、マネジメント・サイクルである計画、実施、評価、改善というPDCAサイクルの質の違いに着目して、顧客価値を高める組織を評価しようというモデルを国家レベルで推進したのである。これによって、スイスの国際経営開発研究所 (IMD, International Institute for Management Development) が行う国際競争力比較でも、アメリカは1980年代に失われた競争力を1990年には取り戻すことに成功した。ここからも、組織のマネジメント能力を評価するCMMの有効性を見出すことができよう。

3. 組織マネジメントに関する国外、国内および本学の動き

(1) 品質保証を重要視する組織マネジメントが必要とされる時代の到来

1980年代以降、英国などにおいて導入されたニュー・パブリック・マネジメント (New Public Management) は、教育を含むあらゆる公的部門に対して顧客の視点から成果を挙げることを徹底して要求するようになった。また、1990年代末から頻発したエンロン事件などの不正会計事件を契機に、企業での内部統制や情報の公開などに関わった法整備がアメリカや日本で行われ、あらゆる組織においてCSR (Corporate Social Responsibility、企業の社会的責任) やこれに含まれるコンプライアンス (compliance、法令遵守) といった概念が重要視されるようになってきた。

教育分野においても、ボローニャ宣言を初め、ユネスコやOECDによって近年、高等教育の質保証に関するガイドラインや国際的な枠組みづくりなどが提唱されるようになった⁹⁾。

また、アメリカでは、1990年代に州立大学への州政府に対する説明責任 (accountability) の要求が増したことで、「実績の報告 (Performance Reporting)」「実績による予算作成 (Performance Budgeting)」「実績による資金配分 (Performance Funding)」の3つの「パフォーマンス・イニシアティブ (Performance Initiative)」が生まれ、今日に至っている。

イギリスでは、高等教育水準審査機関 (Quality Assurance Agency for Higher Education) が「高等教育の学術品質・水準保証のための実践コード」を公表し、教育・研究に関する学術的な水準と質を維持・向上させるための指針を示すものと位置づけられている。

教育の質の保証に関しては日本も例外ではなく、1991年の大学設置基準の改正によって「自己点検・評価」が努力義務となった後、2002年の学校教育法の改正では、すべての大学に機関別認証評価が義務づけられた。また、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」には、各

大学がその個性や特色をいっそう明確にするとともに、学習者の保護や国際的通用性の保持のために高等教育の質の保証の重要性が謳われている¹⁰⁾。

(2) 社会的要請に応えるための組織マネジメント

このような高等教育の質保証や競争力強化、説明責任等の要請によって、大学は建学の精神や教学理念に基づいて個性ある教育プログラムを設計し、その評価・検証を行い、これを公開しながら教育活動を改善することが求められるようになってきた。

これらの要求に応えるため、欧米を中心にさまざまな組織マネジメントやガバナンスの考え方と仕組みが大学に取り入れられてきた。

近年の高等教育の組織マネジメントにおいて最も多く紹介されるのがPDCAサイクルである。ウォルター・シューハートによって提唱されたこのサイクルは、計画、実施、評価、改善の4段階を繰り返すことによる継続的な改革を実現するもので、企業や非営利組織等でその重要性が認識されてきたが、今日では多くの官公庁や大学でも取り上げられるようになっている¹¹⁾。

また、デミングなどを源流とする総合的品質管理 (TQM、Total Quality Management) が、企業だけではなく大学においても取り入れられ¹²⁾、2001年に舘、森らが実施したアメリカの大学対象のアンケート調査によれば、703件の回答のうち、30%を超える大学がTQMに取り組んでいると回答している¹³⁾。さらに日本国内においても金沢工業大学が日本経営品質賞¹⁴⁾に参加して、品質に注目した大学経営や教育活動を行っていることが報告されている¹⁵⁾。

ロバート・カプラン (R. S. Kaplan) とデビット・ノートン (D. P. Norton) が1990年代初頭に提唱したバランス・スコアカード (Balanced Scorecard) も、企業に広く導入されるとともに、大学において活用が進んでいる手法である。バランス・スコアカードとは、「財務」「顧客」「社内ビジネスプロセス」「学習と成長」の4つの視点に基づいて定量的な目標設定、業績評価を行う「多面的な業績評価・業績管理のフレームワーク」である¹⁶⁾。そこでは、まず、顧客を明確にした上での戦略マップを策定し、その上でさまざまな定量的指標を記入するスコアカードを作成していく。非営利組織、行政機関や、病院での活用に加えて、UCバークレー校、UCサンフランシスコ校、UCサンディエゴ校など大学で活用される例が数多く紹介され、国内の大学においても活用の検討が進んでいる。このバランス・スコアカードは、この考えに併せたソフトウェアが開発・販売されていることも特徴的である。

また、これらの組織マネジメントにおいて必要となる指標や情報をデータベース化することで、組織内で共有して活用できるようにするIR (Institutional Research) の取組も北米や豪州の大学において活発である。日本国内においても、名古屋大学が2001年度末に「名古屋大学マネジメント情報Ver1.0」を開発し、中期目標・中期計画の策定、遂行、評価ならびに法人の運営を支援する経営情報システムとして運用を開始した。これらの経営情報システムは戦略策定や評価の実施の際に大きな役割が期待され、アメリカでは他大学や組織間のベンチマーキング (組織間比較) に活用されているが、多くの情報をどのように収集して、いかに分かりやすく表現するかが今後の大きな課題であると言われる¹⁷⁾。

大学独自のマネジメント・システムの開発・構築の国内事例としては、大学行政管理学会と(社)日本能率協会が共同して開発した「大学経営評価指標」が挙げられる。この指標は、大学の

理念に基づいた中長期的戦略を具体化し、成果を挙げるために、投入主義から成果主義への転換を掲げて、資源配分の優先順位づけの容易化などの効果を意識したもので、指標による定量的報告で説明責任を果たすものであるとされる。これは、これまで紹介してきた定量的なデータをもとにした組織マネジメントの考え方に、認証評価項目など大学が置かれている状況を加味したものであり、室蘭工業大学等での実践例が報告されている¹⁸⁾。

これらの組織マネジメントの考え方には共通して、①使命、顧客を意識した戦略的なプランニング、②定量的なデータを活用した戦略策定と業績評価、③業績評価を元にした継続的な改善、④認証評価項目への対応といった、今日、大学に求められている個性化や、競争力の強化、教育の質保証、説明責任を果たすために必要な要素が含まれている。しかし、企業等で活用されている顧客や品質、また効果検証の考え方をそのまま大学に流用することは困難である。取組はそれぞれの大学の組織文化や求められる成果を意識して進める必要があり、既存の考え方や手法、ソフトウェアをそのまま移植するのではなく、それぞれのマネジメント手法の考え方に学びながら、大学に適した手法を検討する必要がある。

(3) 立命館大学での取組と課題

立命館大学では、これらのマネジメント手法の仕組みを研究しながらも、大学独自の効果検証指標を作成・利用して、2005年度から2007年度まで「教育力強化の取組」を行ってきた。

教育力強化の取組は、前述のPDCAサイクルを意識した教育活動、組織運営を行うことを念頭に実施されてきた。そのため、各学部・教学機関に対し、明確に目標を定め、その実現に向けて必要な施策の提示とその施策に関する定量的な効果検証指標の設定を求め、これに対して予算査定を行うことが特徴である。

定量的な効果検証指標の設定作業は主として学部・教学機関内で行われたが、実施初年時の指標の選択・作成基準が学部によって大きく異なり、ほとんどが卒業するまで成果が分からない就職実績などの結果指標やどのような行動を行うかという行動指標に偏る傾向があった。また、想定していた取組と成果の因果関係がつかめないという課題や、それぞれの指標と育成すべき人材像との関係が不明確といった問題も指摘されてきた¹⁹⁾。

また、近年、認証評価への対応や義務化が予定されているFDの効果検証など、組織マネジメントや教育改革に対する取組全体を包括的に表現する指標に対する新たな必要も生まれてきた。このような課題に対応するため、これまで先行して行われてきたさまざまなマネジメント手法の考え方を参考に、下記の要件を満たす新たな指標の検討が必要となったのである(表4)。

表4 新たな指標に求められる条件

-
- ① 現在の組織の状態(教育改革の進展状況)を、組織マネジメントの質を表す成熟度で包括的に判断できること。
 - ② 理念・目的から教育目標(養成する人材像)、教育課程、授業設計・実施、成績評価までのつながりが整合性、体系性をもち、これに定量的指標がリンクすること。
 - ③ 大学の特色を意識し、認証評価の点検・評価項目を念頭に置いた項目を設定すること。
 - ④ 成熟度とともに、定量的指標を用いた総合的な評価・検証に基づいてPDCAサイクルを推進できること。
 - ⑤ 収集、活用された定量的、定性的な情報がデータベース化されて、今後の戦略策定に活用できること。
-

4. 教育改革総合指標への結実

(1) 教育改革総合指標 (TERI) の開発

FDの義務化を目前に控え、本学では「教育力強化の取組」の経験と反省を生かし、先行するマネジメント手法を比較検証しながら、独自に教育改革活動ならびにそれを実施する組織のマネジメント能力を包括的に評価する「教育改革総合指標 (TERI)」の開発に取り組むことになった。

前述の通り、FD活動をより幅広く捉えた教育改革活動を評価するには、カークパトリック・モデルの第4レベルに示される「教育の質の向上」などの「業績向上」や、問題解決能力を持つ組織への変容を示す「組織変容」を捉えなければならない。また、業績向上や組織変容につながる活動は、大学という教育機関で考えるならば「理念・目的」から「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」という一連の教授学習プロセス (図1) と「学生の受入」「学生生活の支援」という大きな教育活動を包含するものでなければならない。

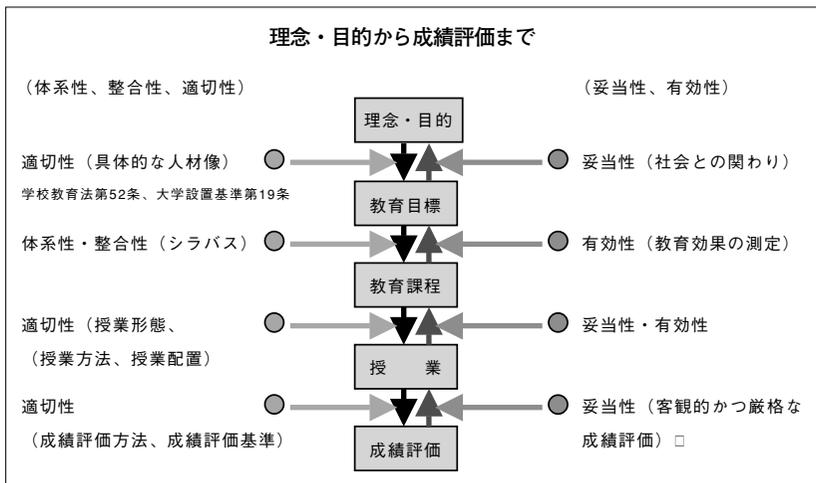


図1 評価すべき一連の教授学習プロセス (沖、2006)

これらの活動のすべてに関して、定性的な評価として「体系性」「整合性」「適切性」と「妥当性」「有効性」が検証され、結果指標である「就職率」や「志願率」等と照らし合わせながら、組織の業績向上や変容が「成熟度 (maturity)」として評価される必要がある。

成熟度は通常5つのレベルで評価されるが、本学の場合は4つのレベルを想定し、最高水準を第4レベルに設定した。この第4レベルには、認証評価に国境を越えた高等教育の質保証の水準が導入されたとき、それを実現する組織のマネジメント能力として最高水準になるものが想定されている²⁰⁾。この意味では、教育改革総合指標の成熟度は「水準評価」であると言うことができよう。

また、教育改革総合指標では、KPを実現するための年度ごとの活動を「行動計画」として付記してある。この行動計画には、具体的な行動目標とともに評価指標と評価基準を明記し、各

年度ならびに4年間の結果指標や行動指標が書かれることになる。ただし、この行動計画は、KPを達成し、成熟度の向上を目指して立案されなければ意味がない。ここが前回の教育力強化の取組と大きく異なる点である。つまり、行動計画はあくまで自己点検・評価活動であり、KPの実現を通して成熟度を上げるためのPDCAサイクル、つまりCFである。これは、本来の教育の目的との関連を忘れ、一過性の成果や結果にのみ拘泥しがちであった前回の取組の反省点に基づいている。

(2) 教育改革総合指標の構造

教育改革総合指標は「プロセス」と「サブプロセス」、「キー・プロセス・エリア (KPA)」「キー・プラクティス (KP)」「成熟度レベル (ML)」「結果指標・基準」「他大学等の参照データ (ベンチマーク)」と「4年間の行動計画 (CF)」で構成されている。

プロセスとサブプロセスには、認証評価に対応し、大学という教育機関の教授学習プロセスや教育活動を包含するため、「理念・目的」「教育目標」「教育課程」「授業設計と実施」「授業の成績評価」と「学生の受入」「学生生活の支援」の順に、主として大学基準協会の点検・評価項目の大項目が割り当てられている²¹⁾。次にKPAには、該当する点検・評価項目が合計82個割り当てられ²²⁾、KPにはそれらの点検・評価項目に示される内容を効果的かつ効率的に実現するための具体的な達成目標が挿入されている²³⁾。

MLは、KPが達成された上で到達すべきレベルが第1から第4で提示されている。前述の通り、MLは水準評価を加味した内容になっており、第4レベルは組織マネジメント能力の最高水準に近いものである。MLは一部を除いて原則的にサブプロセスごとに設定されており、全体で30のMLによって総合の成熟度を判定することができる。ただし、その点数については重み付けが可能であり、学園ないし大学の重点政策に関して比重をつけることが可能であるため、必ずしも30点～120点の幅で推移するとは限らない。また、MLはKPが達成され最高のレベルに到達したと判断された後も、次期中期計画にはそのまま引き継がれ、総合の成熟度に反映されることになっている。

同様に「プロセス」「サブプロセス」「KPA」「KP」も、大きく認証評価の点検・評価項目が見直されない限り、4年間の中期計画が終了した時点でも変更されることなく次期に引き継がれるものである。

続いて結果指標・基準と他大学等の参照データは、本学の教育の到達点を判断する際に参照する定量的指標である²⁴⁾。クロスビーが述べる通り、教育の改善には組織のマネジメント能力を表すMLの改善が必須である。しかし、たとえMLが改善されても、それは決して組織の生き残りを保証するものではない。同様に組織が定量的指標で表される一過性の成果を挙げたとしても、それは決して組織のマネジメント能力が向上したことを意味していない。現代の教育機関には、MLという組織のマネジメント能力を表す定性的指標と、結果指標という厳しい競争的環境を生き残るための定量的指標の双方が必要なのである。

最後に4年間の行動計画であるが、これはKPを実現し、ひいては成熟度を向上させるために企画実施される学部の中期計画である。当初はこれまでの教育力強化の取組に見られたように、一過性の成果や結果を求める行動指標が散見される可能性もあるが、成熟度という定性的指標

を導入したことでMLの向上に貢献しない行動計画は徐々に減少していくことが期待できるもの
と考える。

5. 結び

本稿では、FDの義務化を控えて教育改革活動を包括的に評価するため、カークパトリック・モデルとCMMを参考に、本学が新しい教育改革総合指標（TERI）を開発してきた経緯を報告した。

教育改革総合指標に示される成熟度は、高等教育の質を保証し、大学の個性化や競争力強化、説明責任、コンプライアンス等の社会的要請に応えるための組織のマネジメント能力を総合的に評価すると同時にすべての教育改革活動、すなわちFD活動を包括的に評価するものである。

また、教育改革総合指標には、KPを実現し成熟度を向上させるため、CFとしてPDCAサイクルを回すための行動計画も付記されている。この行動計画と蓄積された結果指標は、認証評価への対応を始め、事業計画書や教学総括の作成、教育力強化の取組などさまざまな事業や業務を一元化するためのIRとして今後十二分に機能することが期待できよう。

さらにそのKPには、認証評価の点検・評価項目に沿った行動指標が「理念・目的」から「成績評価」までの教授学習プロセスと「学生の受入」「学生生活支援」の教育活動に沿って提示され、認証評価に求められる「体系性」「整合性」「適切性」や「妥当性」「有効性」への対応の方向性を示唆している。これらを年度ごとの行動計画に反映することにより、KPの実現を図るとともに、認証評価への対応も同時に図ることができるものと考ええる。

しかし、今回開発した教育改革総合指標は、主に企業で採用されてきたCMMをモデルとしているため、大学の固有の文化や教育に十分に適合していない部分もあることが予想される。今後も本学の教職員を始め、関西生産性本部や他大学の教職員の協力を得て、本指標の改良と普及に努めたいと考える。関係諸方面からの忌憚のない意見を期待してやまない。

注

- 1) 1999年の「大学設置基準の一部改正」で、大学設置基準の第25条の2に「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」と定められた。この条項はFDの努力義務化として知られ、この年を我が国のFD元年と呼ぶ。
- 2) Plan-Do-Check-Actionの略で、教育に関して計画、実施し、その点検・評価結果に基づいて次の計画に対する改善を図るための組織体制。
- 3) 有本章『大学教授職とFD』東信堂、2005年、185頁。有本によると、広義の概念は、教育のみに限定するのではなく、研究、サービス、管理運営などのアカデミック・ワーク（学事）やそれとかがかわる人事、評価、生活保障などの諸活動の全域を範囲に包括したものであり、広く大学教員のライフサイクル全体にかかわる範囲を包括する概念であるとする。
- 4) 田中毎実「FD義務化をどうとらえ、これに向き合うか？」大学コンソーシアム京都主催高等教育政策研究セミナー、2007年1月27日。
- 5) 学士課程教育の在り方に関する小委員会審議経過報告「学士課程教育の再構築に向けて」中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会、2007年。
- 6) 文部科学省「教員研修計画・改善システム開発事業公募要領（平成18年度委託分）」。同要領では、

教育改革総合指標 (TERI) の開発—FDの包括的評価を目指して—

- 平成18年度は教員研修の実態及び研修の評価・効果測定等に関する調査研究、平成19年度は教員研修に関する評価・効果測定手法等の開発が行われるとしている。
- 7) デミング賞 (Deming Prize) は、TQM (総合的品質管理) の進歩に功績のあった民間の団体及び個人に授与されている賞で、日本科学技術連盟により運営されるデミング賞委員会が選考を行っている。
 - 8) Malcolm Boldridge National Quality Award. アメリカの国家品質賞。アメリカはレーガン政権時の1980年代前半、日本製品の北米進出で競争力を失っていた。そこでアメリカは、経済活動悪化の原因分析と根本的な対策に国家をあげて取り組み、経営革新の大運動を展開した。本賞は当時の商務長官の名を冠して創設され、その年に最も経営品質の高かった企業に授与される。
 - 9) ボローニャ宣言では2010年までに欧州圏における高等教育制度の規格の標準化を目指している他、2005年に公表されたUNESCO/OECDガイドラインではアメリカ、カナダ、オーストラリアを中心に国境を越えて提供される高等教育の質の保証を謳っている。
 - 10) 中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」中央教育審議会、2005年。
 - 11) D. T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年、120頁。
 - 12) D. T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年、25-69頁。
 - 13) 館昭、森利恵「アメリカの大学におけるTQM (総合的品質経営) の活用状況に関するアンケート調査結果」『大学評価』第1号、大学評価・学位授与機構、2002年、12頁。
 - 14) (財)社会経済生産性本部が中心となって創設した、主として民間企業の経営品質向上を目的に運営されている賞。
 - 15) 『日経BPムック「変革する大学」シリーズ 金沢工業大学』2004-2005年度版、日経BP出版センター、2005年。
 - 16) 森沢徹・宮田久也・黒崎浩『バランス・スコアカードの経営—戦略志向の組織づくり—』日本経済新聞社、2005年。
 - 17) 小湊卓夫「大学の組織運営改善における成果指標の有効性—名古屋大学の事例に基づく考察—」『名古屋高等教育研究』第5号、2005年、205～222頁。
 - 18) 「大学評価指標を活用したマネジメント (研究報告) ・要約版」、大学経営評価指標研究会、2003年。室蘭工業大学「大学評価」(<http://www.muroran-it.ac.jp/syomu/hyoka/keiei.html>, 2005年3月10日。)
 - 19) 新野豊「教育力強化の取組みを前進させるための新たな仕組みづくり—教育成果の評価・検証指標の開発に向けて—」『立命館大学行政研究』2号、2007年。
 - 20) 例として教育改革総合指標の「授業の成績評価」のプロセスにおける成熟度 (ML) は「各授業の成績評価基準と成績評価結果について、授業の到達目標との関連で、1. ピア・レビューやFD活動として、何も検討・企画されていないレベル、2. 一部担当者会議等で検討・実施されているが、学部全体の課題として十分な認識がなされていないレベル、3. 学部全体として組織的に個々の授業に関して成績評価基準や到達度の検証方法についてピア・レビューやFD活動を進め、教員の合意が確立しているレベル、4. 共同授業や基礎教育、ディシプリンの核になる授業等に関して標準テキスト、標準シラバス、標準テスト等が開発され、成績評価基準と評価方法についても全教員の合意のもと適正に実施されているレベル」で判断される。
 - 21) 例として教育改革総合指標の「学士課程の教育課程と教育内容・方法等」のプロセスには、サブプロセスとして「学士課程の教育課程」「基礎教育、教養教育の責任体制と教育課程上の位置付け」「大学の特色に応じた教養教育プログラムの開発・実施」「カリキュラムにおける高・大の接続」「インターンシップ、ボランティア」「単位互換、単位認定等」「開設授業科目における専任・兼任教員の比率」「社会人学生、外国人留学生等への教育上の配慮」「生涯学習への対応」「正課外教育」「学生・院生による教育研究支援」「教育効果の測定」「履修指導」「教育改善への組織的な取り組み」「3年卒業の特例」が含まれている。

- 22) 例として「理念・目的と教育目標」のプロセスの「理念・目的等の検証」のサブプロセスには、KPAとして「大学・学部等の理念・目的・教育目標が社会との関わりの中で見直しが行われる仕組みがある」と「大学・学部等の（理念・目的）・教育目標を検証する仕組みが導入されている」の2つが設定されている。
- 23) 例として22)に示した一つめのKPAについてはKPとして「学部の教育目標に関して、その継続的改善のために、学校教育法・大学設置基準、建学の精神、教学理念、社会のニーズ、本学の教育機関の機能、学問分野の特性から、妥当性、適切性を組織的に検討する体制を保証する」が設定されている。また、二つめのKPAについては「学部の育成すべき人材像を教育目標として領域別に行行動詞で具体的に表現する」と「教養教育の果たす役割を含め学士課程教育全体で学部の教育目標を設定している」の2つのKPが設定されている。
- 24) 例として「就職指導等」のサブプロセスの「ML」は「学生の進路選択、就職指導に関して、1. 学部としては組織的な取り組みがなされていないレベル、2. 全学のキャリアセンターや教養教育のキャリア教育と連携し、最低限の取組が実施されているレベル、3. 学部として専門のキャリア・アドバイザーを設けたり、ピア・サポート活動を支援しながら、全学生に適切な指導が行われているレベル、4. 学生の個別の希望に則し、きめ細かな指導が実現されることによって、就職率や進学率が常に高く、また難関国家試験や資格試験の合格者も増えるなど、就職に強い大学として広く認知されるレベル」であるが、その「結果指標」は「就職に関するガイダンス数、参加者数等」「就職統計（就職率、就職先等）」「学生生活満足度調査（就職指導に関して）」「就職指導に関するピア・サポート数」「該当学部について、教員採用試験、博物館資格試験、薬剤師資格試験、国家公務員、地方公務員試験等々の受験者数、合格者数等」「大学院進学率」などが挙げられる。

【参考文献】

- ・ 梶田毅一『教育評価』（有斐閣双書）有斐閣、1978年。
- ・ 沖裕貴「立命館大学におけるFDの再定義の課題」『大学教育と情報』Vo. 15 No.4、(社)私立大学情報教育協会、2007年、2-4頁。
- ・ D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick “Evaluating Training Programs (third edition)”, *Berrett-Koehler Publishers, Inc.* San Francisco, 2005.
- ・ フィリップ・B・クロスビー／小林宏治監訳『クオリティ・マネジメント』日本能率協会、1980年。
- ・ Fritz J. Roethlisberger, William J. Dickson “Management and the Worker”, *Harvard University Press*, Cambridge, 1939.
- ・ Elton Mayo, “The Human Problems of an industrial Civilization”, *N. H. Ayer Company*, Salem, 1977.
- ・ Rensis Likert, “The Human Organization”, *McGraw-Hill*, New York, 1960.
- ・ バーク, J. C.／林隆之訳「公立高等教育の新たな説明責任—規制志向から結果志向へ—」『大学評価』第3号、大学評価・学位授与機構、2003年、91～112頁。
- ・ 沖清豪「高等教育における情報の公開性に関する研究」『早稲田教育評論』第20巻1号、2006年。
- ・ 鳥居朋子「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第5号、名古屋大学高等教育研究センター、2005年。
- ・ D. T. セイモア『大学個性化の戦略—高等教育のTQM—』玉川大学出版部、2000年。
- ・ 沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—」『立命館高等教育研究』第7号、2007年、61-74頁。

Development of Total Educational Reform Indicator (TERI) — Aiming at Inclusive Evaluation of Faculty Development Activities —

OKI Hirotaka (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

IGUCHI Fujio (Executive Partner, Innovation Associates Inc.)

NIINO Yutaka (Administrative staff, Office of Development and Support of Higher Education)

ASANO Akito (Deputy Managing Director, Division of Academic Affairs)

MINAMIURA Hideshi (Senior Program Director, Kansai Productivity Center)

KAGEYAMA Yoshihiro (Administrative Manager, University Accreditation Section)

Abstract

The Standards for the Establishment of Universities that shall be enforced on 1st April, 2008 is characteristic of implementation of compulsory faculty development of academic staff at all universities in Japan and required statement of human resource cultivation policy and the curriculum that is consistent with it as well as objective and rigid standards of students' academic records. On the other hand faculty development is required to shift from “Event-like, Institutional type” such as participation in seminars and implementation of students' course evaluation, to “Mutual Learning type” that systematizes all educational reform activities carried out daily at undergraduate and postgraduate courses. There appears an important assignment that all the educational reform activities should be summarized and evaluated inclusively from the viewpoint of “organization maturity” for not only response to university accreditation but also bench-marking of self-inspection activities.

This paper attempts to describe what “Total Educational Reform Indicator (TERI)” is, which we have developed at Ritsumeikan University on the basis of Kirkpatric Model and Capability Maturity Model, and how we should utilize it.

Key words

Total Educational Reform Indicator, Maturity, Capability Maturity Model, Kirkpatric Model, University Accreditation (Certified evaluation), Qualitative Evaluation, Quantitative Evaluation, Faculty Development

アメリカの大学院教育改革

——改革の先行モデル——

江 原 武 一

要 旨

この論文では、日本の大学院教育の改革課題を探るために、改革の先行モデルであるアメリカの大学院教育の特徴と改革動向について90年代以降を中心に集約、分析することを試みる。

キーワード

大学院教育、専門的職業、社会化、文理系博士課程、伝統的専門職課程、専門的職業準備大学院課程

1 転換期の大学院教育改革

(1) 大学院の制度的特徴

大学院は初等教育（小学校）、中等教育（中学校・高等学校）の次に接続する最終的な学校教育を提供する高等教育機関の1つである。日本の大学院の課程は大きく修士課程、博士課程、専門職学位課程の3つに分かれる。そのうち修士課程は広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力またはこれに加えて高度の専門性が求められる職業を担うための卓越した能力を培うことを目的としており、博士課程は専攻分野について、研究者として自立して研究活動を行い、またはその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力およびその基礎となる豊かな学識を養うことを目的としている。専門職学位課程の目的は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識および卓越した能力を培うことである。

大学院の現況をごく簡単にみると（2006年）、744校の大学のうち、大学院を置く大学は586校で、全体の79%を占める。大学院学生数は26万1千人、そのうち修士課程16万6千人、博士課程7万5千人、専門職学位課程2万人である。大学院学生を含めた学生総数は278万6千人だから、大学院学生はその9%を占めている。大学院学生に占める女性の比率は30%、社会人の比率は19%である。なお専門職学位課程学生の44%は社会人学生である。

修士課程の専攻分野別構成比では（2006年）、工学（39%）が最も高く、次いで社会科学（12%）、理学（9%）の順になっている。また博士課程の専攻分野別構成比では、医・歯学（26%）が最も高く、次いで工学（19%）、人文科学（10%）の順である。専門職学位課程の専攻分野別構成比で特徴的なのは、社会科学（95%）の比率が圧倒的に高いことであり、それに

工学（1%）が続いている。

(2) 大学院教育の改革動向

この現行の大学院制度は第二次大戦後、アメリカの大学院を先行モデルにして設置された。しかし戦後大学改革の際には、大学が最高学府であるという戦前の大学観に変更が加えられることはなく、アメリカで普及していた中間学位である修士と単位制教育を中心とする課程制大学院の必要性は、大学関係者も文部省も認識していなかった。その後、70年代初頭には高等教育の大衆化の進展に対処するために、高等教育機関としての大学院の役割があらためて問われ、大学院設置基準が1974年に制定された。しかし大学院は研究者養成の場だとする見方は、大学関係者の間に根強く残っていた。

ところが80年代後半以降、とくに90年代に入ってから、大学院の拡大と充実を図るために、さまざまな改革が行政主導で実施されるようになる。この転換期の大学院改革では、大学審議会の答申や報告をふまえて、大学院設置基準や学校教育法などの法改正が次々に実施された。同審議会は2001年に中央教育審議会の大学分科会に再編されたが、引き続き行政主導の大学院改革は急ピッチで進められている。とくに2005年に公表された答申『新時代の大学院教育—国際的に魅力のある大学院教育の構築に向けて—』では、大学院における人材養成の強化と世界的水準の教育研究拠点の形成をめざして、修士課程と博士課程を中心に、大学院教育の実質化をはかるさまざまな提言が行われた。

(3) 課題の設定

それでは、このような行政主導の改革により、日本の大学院教育はこれからどのような方向に進んでいくのだろうか。日本の大学院教育のゆくえと改革課題を探るために、筆者はすでに、改革の基盤である90年代後半における日本の大学院教育の実状と課題について、大学基準協会が1997年に実施した全国調査にもとづいて整理することを試みた（江原、2007年）。本稿ではその続編として、改革の先行モデルであるアメリカの大学院教育の特徴と改革動向を、90年代以降を中心に分析する。そして最後に、これらの2つのアプローチからえられた知見をふまえて、日本の大学院教育改革の方向と課題を探ってみたい。

2 アメリカの大学院教育の特徴

(1) 第二次大戦後急速に拡大した大学院教育

アメリカの大学院教育は、大学のドイツ・モデルにならって研究志向型大学が建設された19世紀後半にはじめられた。しかしアメリカの大学院教育の特徴として、まず第1に指摘する必要があるのは、その規模が急速に拡大し、社会的な威信を高め、世界のモデルになったのは、第二次大戦後の50年間だということである（LaPidus, 2001, pp.250-252）。

国立教育統計センター（NCES）の統計によれば、修士と博士の合計授与数は60年代から70年代前半にかけて飛躍的に膨張したが、その後はゆるやかに拡大している。学位別にみると、1950年に6420件を数えた博士授与数は50年代後半から70年代初頭にかけて急成長し、1970年

には29866件に達した。その後70年代と80年代は3万件のレベルで推移し、1990年の38371件を経て、2000年には44808件まで増加した。2004年の博士授与数は52631件である。

それに対して1950年に58183件を数えた修士授与数は1970年に208291件に達した後、70年代以降も298081件（1980年）、324301件（1990年）、457056件（2000年）と着実に増加した。2004年の修士授与数は574618件である。したがって1950年を起点にすれば、2000年までの半世紀の間に、博士授与数は7.0倍に、修士授与数は7.9倍に拡大した。

(2) 比重の高い実学的な専攻分野

第2に、大学院教育の機能を大学院学生が専攻する専門分野の比重で確かめると、各種の職業との関連が密接な専攻分野の比重が高いことである。とくに修士取得者には、実学志向の専門職業教育を修得した者が圧倒的に多い。

1962年に刊行されたF.ルドルフの『アメリカ大学史』は、アメリカ高等教育史のスタンダードな教科書として世評の高い著書である。彼はこの本のなかで、アメリカの大学は19世紀後半のユニバーシティ運動を契機にして、大学教員の職を専門職にするとともに、大学院レベルの専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）の集合体となり、そのスクールは法律家や医師、聖職者、教員を養成する正式の専門職業教育を行うようになったこと、さらにその後、時代や地域の要請に応じて、経営学や森林学、ジャーナリズム、獣医学、社会福祉など、さまざまな目的に適した専門職大学院が産み出されたことを指摘している（ルドルフ、2003年、316-319頁）。こうした大学院レベルの実学志向の専門職業教育の発展は、今日の学位取得者の専攻分野別構成にもよくあらわれている。

学位別にみると、授与された博士の専攻分野別構成比では（2000年）、教育学（14%）が最も高く、次いで工学（12%）、生物学・生命科学（12%）、心理学（11%）、社会科学・歴史学（9%）、物理学・科学技術（9%）、語学・文学・人文科学（6%）、保健衛生（5%）、神学・宗教職（4%）、経営学（3%）の順になっている。1970年以降の30年間についてみると、これらの比率が高い10の専攻分野の構成比に大きな変化はない。ただし実学的な専攻分野のうち教育学（19%→14%）は比率を下げ、基礎的な研究を重視する物理学・科学技術（14%→9%）や社会科学・歴史学（11%→9%）、語学・文学・人文科学（9%→6%）の比率もやや低下した。

授与された修士の専攻分野別構成比をみると（2000年）、教育学（27%）と経営学（24%）の比率が飛び抜けて高く、この2つで全体の50%を占めていた。次いで保健衛生（9%）、社会福祉（6%）、工学（5%）、心理学（3%）、コンピュータ・情報学（3%）、社会科学・歴史学（3%）、語学・文学・人文科学（3%）、視覚・公演芸術（2%）の順である。これらの比率が高い10の専攻分野のうち、1970年以降の30年間に構成比が高くなったのは経営学（12%→24%）や保健衛生（2%→9%）、社会福祉（3%→6%）、コンピュータ・情報学（0.7%→3%）といった実学志向の専攻分野である。ただし同じ実学志向でも教育学（38%→27%）はその比率を下げ、社会科学・歴史学（7%→3%）と語学・文学・人文科学（8%→3%）の比率も低下した。

(3) 専攻分野によって異なる大学院学生の社会化

第3に、大学院教育の特徴やあり方は専攻分野や卒業後の職業によって異なることである。アメリカの大学院教育を大まかに分けると、文理系の大学教員や研究者を養成する専門職業教育と研究を行う学術大学院における大学院教育と、おもに実学的な専門職業教育を行う専門職大学院における大学院教育の2つに区分することができる。ただし同じ実学的な大学院レベルの専門職業教育でも、卒業後の職業に注目すると、伝統的な専門職を養成する法学や医・歯学、神学といった専攻分野における大学院教育と、専門的職業の高度化にともなって成立し、拡大してきた教育学や経営学、工学、図書館学、看護学などの専攻分野における修士レベルと博士レベルの大学院教育には違いがみられる。

こうした観点から、アメリカの大学院教育の特徴やあり方を①文理系の専攻分野、②伝統的な専門職の専攻分野、③実学志向の専攻分野の3つに分けて、その概略を整理すると、次のようにまとめられる。なおここでは、大学院教育を大学院学生が社会化（ソーシャライゼーション）する過程、つまり高度な専門的知識や技術を要求する専門的職業に就くのに必要な知識や技術、価値観などを獲得する過程としてとらえている。また大学院学生の社会化には、入学者の社会的背景や生育歴をはじめ、学外の学協会組織や専門職業団体、労働力市場における専門的職業の状況、専攻分野の外部研究資金なども大きな影響を及ぼすが、おもに注目するのは、専攻分野の特徴やカリキュラム、入学者選考、大学教員の役割、学生の自律性、学生文化、教育成果などである（Weidman, et al., 2001, pp.iii-iv, p.4, pp.87-89）。

文理系の専攻分野

文理系の専攻分野の大学院教育は、学士を取得した学生が修士課程と博士課程で特定の専攻分野を体系的に学習し、学位論文を執筆することにより、自立した大学教員や研究者になることを目的にしている。有力な研究大学には修士と博士を一貫した課程として設置しているところが多く、修士は博士課程に進学できない学生に対する最終学位として授与される。

近代科学の発展にともなって、文理系の専攻分野は著しく細分化したが、それぞれの専攻分野は他の専攻分野との境界が比較的明確であり、独自に体系化されている。大学院学生は約2年間の必修のコースワークとその後の研究訓練や論文指導を通じて、専攻分野の自立した研究者の役割を修得する。社会化の成果として最も重視されるのは専攻分野における研究能力である。学生はコースワーク終了後、資格試験に合格して博士候補生になり、さらに学位論文の研究計画の口頭試問に合格した後、論文を執筆し、論文ディフェンスの口頭試問に合格しなければならない（ピーターズ、1996年、122-128頁）。Ph.D.などの学術学位取得後は大学教員や研究者として就業し、研究業績を継続して発表することが期待されている。

入学者選考では、入学試験の成績や学部時代の学業成績、推薦状などにもとづいて、比較的厳密に入学者を区分したり選抜する。大学教員の役割として重要なのは、大学院学生に専攻分野の知識や技術を正式のカリキュラムにしたがって教授することよりも、彼らの自主的な学習や研究を支援して、理論の構築や研究計画を立てる際に助言することである。大学教員は大学院学生との共同研究を組織したり、彼らの研究能力を判断して学会での発表の是非を決定する門番の役割も果たす。多くの学生は研究助手（RA）や教育助手（TA）として雇用される。しか

し大学教員は通常、研究助手を研究者として養成する指導には熱心だが、教育助手を教育者として養成する指導にはあまり関心がない。

大学院学生の学生文化も彼らの社会化にとってきわめて重要である。大学院学生と大学教員の関係は形式的になりやすいのに対して、学生は仲間集団（ピア・グループ）との付き合いを通して学生生活のノウハウを学んだり、自分の能力を確かめたり、ストレスを解消する。文理系の専攻分野の大学院学生にはフルタイムの正規学生が多いが、競争と協力が混じった共同研究に参加して自立的な研究者としての力量を磨くことになる。

ところで文理系の専攻分野の大学院教育は、入学後約2年間のコースワーク期間が設けられている点では共通しているが、研究訓練や論文指導には専攻分野によってかなり違いがみられる。ガムポートのまとめを参考にすると、物理学、生物科学、歴史学、経済学の4つの専攻分野の違いは、次のとおりである（ガムポート、1999年、358-381頁）。

物理学 物理学では一般的に、学生は学士取得後、修士課程ではなく博士課程にただちに進学する。入学後は必修のコースワークを学習するとともに、通常は1年間の間に3カ月ごとに異なる研究室に所属して、自分の興味や関心にあった研究室を選択する。所属する研究室が決まると、研究助手として雇用され、半日勤務分の給料で実際には週50-60時間の間、研究室の雑用をしたり共同研究に参加しながら、研究指導を受けることになる。大学教員と大学院学生は毎日のように顔を合わせ、週に1度の研究室ミーティングに参加する。学位論文のテーマは通常、大学教員の研究プロジェクトのサブテーマのなかから決められ、論文作成用の研究資金もプロジェクトの資金から充当されるので、学生の自由度はあまり高くない。

生物科学 生物科学では物理学と違って、修士を取得してから博士課程に進学するのが普通だが、博士課程における所属研究室の決め方や研究助手としての雇用、研究室での日常生活の様子は変わらない。学位論文のテーマも大学教員の研究の延長として決められ、研究資金が与えられる。このように2つの専攻分野の大学院教育で大学教員と学生の徒弟関係が顕著にみられるのは、大学院教育と研究が強く結びついており、しかも組織的な人間関係、つまり大学教員の研究プロジェクトが受ける外部研究資金を使った研究助手の雇用などが、大学院教育のあり方に強く反映しているからである。生物科学の大学院教育が物理学と違うのは、専攻分野自体が急激な発展段階にあるため、①コースワークでは既存の知識や研究技術よりも重要な研究テーマをみつけるための知的基盤の獲得の方が重視されていることや、②学生が研究を進める際により強い自律性を持ち、専門家として自主的な判断をしていることだという。

歴史学 歴史学は外部研究資金が限られているため、大学院教育に投入する資金の獲得が非常に難しい専攻分野である。大学教員には研究は自力で行うものだと考える者が多い。研究助成への申請も全体としてそれほど熱心ではないし、たとえ外部研究資金を獲得しても少額で、しかも自分の研究用に使う傾向があるので、大学教員と大学院学生は雇用—非雇用の関係にはない。そのため大半の学生はローンや自己負担、学外のアパート、州や大学が提供する教育助手の奨学金などにより、学資や生活費を工面する。

歴史学でも社会史や女性史をはじめ、膨大な研究成果が生産され、大学院教育で修得すべき知識は増加した。しかし自然科学の専攻分野と違って、それを首尾一貫した体系的なカリキュラムとして再編成する努力はあまりなされていない。研究訓練の内容や方法もそれほど明確で

はなく、学生はゼミナールへの参加や大学教員との1対1のインフォーマルな相談を通じて、学位論文のテーマを決めたり、自分の研究を進めて論文を執筆する。歴史学には自律的な訓練を理想とする考え方が暗黙のうちにあり、大学教員のなかには、自分の研究と学生指導は時間配分の面で両立しないと考える者もいる。

経済学 経済学の大学院教育は自然科学と歴史学の両方の特徴をもっており、実証的、実験的な専攻分野では自然科学に、理論的な専攻分野では歴史学に似た教育と研究訓練が行われる。4つの専攻分野のなかでは、教育の理念やその実践の仕組みが最も多様で、学位論文の作成でも大学教員と学生の関係はさまざまである。大部分の経済学研究は連邦政府や民間の助成機関から資金援助を受けているが、自然科学のように大学教員の研究プロジェクトに対する大規模な研究助成もあれば、歴史学のように少額の研究助成もある。ほとんどの大学院学生は教育助手を経験する。しかし経済学の研究者になるためには、研究助手として研究のトレーニングを積むことが非常に重要である。学位論文の分量は著書のような長い論文から、2～3本の短い論文を執筆する方向へ変わってきており、それらの論文は就職活動にも使われる。

伝統的な専門職の専攻分野

伝統的な専門職を養成する専攻分野の大学院教育は、学士を取得した学生が、法学や医・歯学、神学といった特定の専攻分野を、所定の授業科目が系統的に配置されたカリキュラムにしたがって集中的に学習したり、臨床的实践を経験することにより、それぞれの専門職が要求する知識や臨床的技術、価値観を修得することを目的にしている。取得する学位は法学博士（JD）や医学博士（MD）、歯学博士（DDS）、神学修士（MTh）などの専門職学位である。これらの専攻分野は博士課程を併設して研究者も養成しているが、ほとんどの学生は卒業後、資格を取得して法律家や医師、聖職者などの専門職として活躍する道を選ぶ。

入学者選考では、入学試験の成績や学部時代の学業成績、推薦状、志望動機などにもとづいて入学者を区分したり選抜する。大学教員の役割として重要なのは、大学院学生に専攻分野の知識や臨床的技術を正式のカリキュラムにしたがって教授することにより、彼らが課程修了後、法曹試験や医師国家試験などの資格試験に合格し、免許証を取得できるようにすることである。カリキュラムの編成や資格試験には専門職業団体が関与しており、大きな影響力をもっている。

大学教員と大学院学生との付き合いはおもに授業場面で行われるので、文理系の専攻分野と比べると距離があり、学生は大学教員の指示や権限を受け入れる立場にある。学生の自律性はきわめて限られており、研究助手や教育助手として雇用される機会もごくわずかしかない。大学院学生は同じ専門職をめざす学生仲間としてチームを組んだり、自主的な研究会で学びながら、課程修了や資格試験に備えることになる。

実学志向の専攻分野

教育学や経営学、工学、図書館学、看護学などの実学志向の専攻分野における修士レベルと博士レベルの大学院教育は、それぞれの専門的職業が要求する特定の知識や臨床的技術、価値観を学生が体系的に学習し、その職業的役割を修得することを目的にしている。社会化の成果として最も重視されるのは職業に関連した臨床的、実用的能力であり、学生は学位や証明書、

免許証を取得した後、それぞれの専門的職業に就業する。

取得する学位は博士と比べて修士が圧倒的に多いが、必要な学位や職業資格は職業によって多様である。たとえば初等中等学校の教員養成は一般に、学部教育課程における教職に関連した専門教育と修士課程における教育実習を中心とした実践的経験をくみあわせて行われるようになった。そのため学士を取得して教職に就いた教員の多くは、夜間の修士課程や夏期集中講座にパートタイム学生として在籍して修士を取得している。

学士の専攻分野別構成比をみると（2000年）、経営学（21%）は社会科学・歴史学（10%）や教育学（9%）とともに、専攻する学生が最も多い専門分野であり、大半の学生は卒業後さまざまな業種に就職する。しかし1970年代以降、経営学修士（MBA）は企業などの中堅幹部になるための資格として社会的に評価されるようになった。現在では、学部の新卒者やスキルアップをめざす若手の職業人だけでなく、経営学修士の取得をめざす現職の中堅幹部も受け入れている。また技術者（エンジニア）は通常、工学分野の学士を取得して就職し、職場訓練（OJT）や企業内教育訓練、企業外の大学や専門職業団体などが提供する専門別現職研修を受ける。大学院で学ぶのは新しい工学技術を修得したり、教育の幅を広げたり、昇進する機会を広げるためである（山田、1998年、42頁、130頁、145頁）。

こうした入学者の多様な社会的背景を反映して、入学者選考では、面接や推薦状、本人の志望動機などにもとづいて入学者を区分したり選抜する。大学教員の役割として重要なのは、大学院学生に専攻分野の知識や臨床的技術を正式のカリキュラムにしたがって教授することよりも、彼らの関心や目的に沿った自主的な学習を支援するために、専門的職業への導入を円滑にしたり、ガイダンスや助言をすることである。

カリキュラム編成では、それぞれの専門的職業が求める専門的実践にもとづいた集中訓練や現場での実践的経験が重視される。カリキュラムの構造や教育内容の配置は伝統的な専門職を養成する専攻分野と比べるとゆるやかである。学外の専門職業団体の関与がそれほど大きくない専攻分野では、カリキュラムの標準化もそれほど進んでいない。

大学院学生が正式の研究助手や教育助手として雇用される機会はほとんどない。しかし多くの専攻分野では、学生は卒業後の職場で指導的な役割を果たしたり、管理運営の意思決定をすることを期待されるので、在学中に専門的職業能力だけでなく、自主的な思考能力や判断能力を修得することが重視されている。また就業経験のあるパートタイムの成人学生が比較的多いこともあり、学生は気のあった学生仲間と作るインフォーマルなグループを情報交換のネットワークや共同作業、相互支援の場として活用する。

このようにごく大まかにみても、大学院教育の特徴やあり方は専攻分野や卒業後の職業によって多様であり、同じ課程でも学生によって異なった経験をする。ワイドマンらは1950年代以降の文献研究にもとづいて、アメリカでは大学院学生の社会化過程をふまえた実質的な大学院教育の改革がほとんど行われてこなかったことを指摘している。大学教員をはじめ大学管理者や専門的職業の関係者は、効果的なカリキュラムの設計や双方向を重視した教育方法の導入、入学者選考や学生支援、学習環境の改善などにより、多様化した学生がそれぞれの専門的職業にとって望ましい大学院教育を経験できる仕組みを構築することを要請されている（Weidman, et al., 2001, p.91, pp.99-100）。

3 大学院教育の改革動向：90年代以降

アメリカの大学院教育の特徴は、①その規模が第二次大戦後急速に拡大したこと、②職業との関連が密接な専攻分野の比重が高いこと、③大学院教育の特徴やあり方は専攻分野や卒業後の職業によって異なることである。また大学院教育に関する全米レベルの調整機構がないことも大きな特徴といってよいだろう。行政主導の大学改革が進められてきた日本と対照的に、アメリカでは制度的に多種多様な大学が独自に改革を進めることにより、社会の急激な変化や多様な社会的要請に制度全体としてスムーズに対応するとともに、質の維持もはかってきた。

こうした特徴をもつ大学院教育の諸問題を探るために、ここでは、おもに2つの大学院教育、つまり①文理系の専攻分野における博士課程の大学院教育と、②実学志向の専攻分野における修士レベルの大学院教育の改革動向に注目してみよう。整理の際におもに依拠したのは、ラピダスのまとめである（LaPidus, 2001, pp.259-274）。

(1) 文理系博士課程教育の課題

アメリカの文理系の専攻分野における博士課程教育は70年代と80年代にゆるやかに拡大した後、90年代に飛躍的に拡大した。ヒトゲノム・プロジェクトや超大型で強力な衝突型加速器であるスーパーコライダーなどの巨大科学が脚光を浴びた。コンピュータの性能が高度化し、人文・社会科学における大規模なデータベースが整備されたのもこの時期である。アメリカの博士課程教育、とくに工学や自然科学の博士課程教育は世界のトップクラスと評価され、世界中から留学生が押し寄せた。また産業界や教育界のリーダーのなかにはアメリカの大学院で教育を受けた者も少なくないので、多くの国ぐにでアメリカの大学院は改革のモデルになった。

しかし文理系の博士課程教育については、さまざまな課題や問題も指摘されている。第1に、大学院教育の発展は学部教育にとって有害になりうることである。というのは研究資金の獲得と研究生産性の向上は、大学教員を学部教育から引き離すように作用するからだ。つまり外部研究資金の獲得と研究評価にもとづいた大学のランキングが浸透したために、大学教員、とくに研究重視型大学の大学教員は学部段階の学生の教育に時間をさけなくなってきている。

この問題に対処するために、教育と研究という二分法ではなく、研究の雰囲気のある環境のなかで学生が学習できる学部教育を構築する動きがみられた。たとえばカーネギー教育振興財団ボイヤー委員会が公表した『学部教育の再編—アメリカの研究大学の青写真』（1998年）は、大規模な研究大学における包括的な学部教育改革を提言した文書である。この報告書では、研究大学の学部学生が全体性を持ち、しかも他者と共有できる優れた学部教育を経験できるようにするために、研究大学がその特性を生かしながら学部教育を改善する具体的な方策として、10の方法を提言している（BCEURU, 1998, pp.14-36；江原、2006年、68頁）。

大規模な研究大学では、教育よりも研究を重視する大学教員が多いこともあって、学部教育が危機的状况に陥り、その改革が強く求められている。それだけでなく大学経営者にとっても、学部教育を改革して優秀な学部学生を必要な数だけ確保するのは、大学院を含めた大学全体の安定した経営のために不可欠な課題である。

第2に、90年代には科学者や技術者が不足すると予測されたが、実際には産業界でも大学で

も博士取得者を採用しないようになり、就職難が生じたことである。その背景には、①州政府の公的資金の削減や②東西冷戦の終結、③大学や企業組織の再編にともなう人員削減と適正規模化の進展などがある。研究大学の終身在職権のあるポストもあらゆる専門分野で少なくなり、その代わりに大学は任期制フルタイム教員やパートタイム教員を雇用するようになった。

こうした博士取得者の就職難に直面して、多くの大学は90年代後半以降、大学院学生の就職の目標や在学中の学習経験の質に注意を払うようになった。卒業後の就業先を考えずに、博士取得者を大量に生産してきたことも問題になり、博士課程教育の規模を縮小する動きもみられた。皮肉なことだが、日本をはじめイギリスやフランスなどが博士課程教育を拡大しはじめた時期に、アメリカの多くの大学はその規模を縮小する方向に動き出したのである（LaPidus, 2001, p.263；Calhoun, 2000, p.71）。

とくに重要なのは、博士課程教育と卒業後の職業や経歴との関連をどのようにすればよいのかという問題であった。博士課程教育で扱う専攻分野の範囲が非常に狭く、教育の場がキャンパス中心であり、就学期間が長すぎるのが問題になった。さらに多くの大学院学生が自分の将来の職業や経歴について非常に限られた期待しかもっていないことも問題になった。たしかに彼らは在学中に優れた基本的な観点をふまえて課題を定式化し、なんらかの回答を見出す方法を修得する。文理系の博士課程教育の改革で問われたのは、彼らがそうした能力を生かしてさまざまな職業や経歴に対処できるように、教育内容を拡充することであった。

そのため第3に、多くの大学では、博士課程教育の改革をめざして新しい試みを模索するようになった。たとえば博士課程教育のカリキュラムを修正して、大学院学生が学位論文の執筆に直結した専門的な知識よりも、幅広い範囲の知識を学べるようにした。卒業後の多様な職業や経歴に対して学生を準備させる科目や実習を追加したり、専攻する専門分野の他に副専攻の科目を履修できるようにしたり、証明書を取得する課程を設置したのである。

大学のなかには、大学教員の役割を学ぶために、学生がいくつかのタイプが違う大学で大学教員や学生と交流する機会をくみこんだプログラムや、企業や政府機関と連携して、学生がさまざまな職場で役割の異なる実務を経験するプログラムなど、職場実習を主な目的にした特別課程を開設したところもある。また大多数の大学教員は（とくに人文科学系の場合）、研究大学の実態しか知らないため、博士取得者向けの就職情報を提供するプログラムや、卒業生を招待して経験談を語ってもらう学科単位のセミナーも、多くの大学で設けられるようになった。

このように文理系の博士課程教育のあり方は、大学教員の研究関心を過度に重視するものから、教育的側面を重視し学生を幅広い視点から教育する方向へ変わってきている。大学教員はこれまでのように優れた講義をし、世界的水準の研究に従事するだけでは不十分である。それに加えて教育者として、大学院学生やポストドクなどの若手研究者の活動を支援する環境を整備することが求められている。

その意味では、1990年代はアメリカの文理系の博士課程教育にとって重大な転換期だった。文理系の学術大学院はもともと、大学のドイツ・モデルで考えられた教育と研究の統合をはかるために、カレッジとは別に大学内に設置された組織である。研究は学生が受ける正規の学習内容として位置づけられ、研究のための高度な訓練が行われた。学生はカリキュラムにもとづいた集中的なコースワークを履修し、学位論文を執筆するとともに、大学教員と一緒に研究活

動に参加してきた。こうした博士課程教育の仕組みは今日でもきわめて有効であり、課程教育の中核を構成している。しかしそれと同時に、学生の在学中の学習や将来の職業や経歴の目標にふさわしい環境を整えることが求められるようになったのである (LaPidus, 2001, p.267)。

(2) 実学志向の修士課程教育の課題

アメリカでは、学士取得者を対象にした大学院レベルの教育は、学位を授与する修士課程や博士課程だけでなく、免許証や証明書を取得できる課程をはじめ、個別のコースやセミナー、ワークショップなど多種多様な形で行われている。修士課程教育の大きな特徴は実学志向の専攻分野が圧倒的に多いことである。授与された修士の85%は実学志向の専攻分野であり、伝統的な文理系の専攻分野は15%にすぎない。また大部分の修士課程教育は他の大学教育と独立した形で設置されており、学部教育の特定の専攻と直接関連しているわけでもなく、博士課程教育の準備段階として位置づけられているわけでもない。さらに学生の大多数はパートタイム学生で、修士を自分のキャリアアップにとって重要な職業資格と考えているため、フルタイムで働く人びとが学びやすいように、授業の開講時間や場所を工夫しているところが多い。

こうした継続教育に対する要求の増大にともない、(学位取得とは直接結びつかないが) 免許証や証明書を取得できるプログラムを設置する大学も大幅に増えている。このプログラムは特定のトピックや技能について短期間に集中して教育するので、雇用者にとっても被雇用者にとっても魅力があり、大学だけでなく専門職業団体をはじめ他の組織や団体も開設している。したがって大学院関係者の今後の検討課題は、学位としての修士と免許証や証明書との関連を明確にすることである。学生は今後、修士課程教育により修士の学位よりも免許証や証明書を取得することを期待するようになるのか、あるいはそうした職業資格を取得できるプログラムを修士課程教育の一部を構成するモジュール(学習単位)として位置づけるのかによって、修士課程教育の将来のあり方は大きく異なることになる。

情報技術革新の進展にともなう遠隔教育の普及も、修士課程教育のあり方に影響を及ぼすようになった。成人の有職者でパートタイム学生が多い実学志向の専攻分野の修士課程教育では、それまでも長年にわたって、学生の教育要求を満たす方法として夜間クラスや週末クラス、出前講義、通信教育など、さまざまな工夫が試みられてきた。

しかしインターネットやeメールなどを活用する遠隔教育の普及により、決められた時間にキャンパスで学ぶという伝統的な大学教育がもつ時間と場所の制約がとりはられ、多くの人びとが大学院教育にアクセスできるようになった。教育の提供者も大学だけでなく、専門学校や営利教育企業などが参入して著しく多様化し、効率的で標準化された大学院教育の提供をめざした大学連合組織の形成や大学と企業との連携も進んでいる。

したがって実学志向の専攻分野の修士課程教育における大学の役割は今後、大きく変わると予想される。問題なのは、多様で移り気な学生の教育要求や短期的な社会的要請への対応にふりまわされて、大学院がそれぞれの専門的職業が要求する特定の知識や臨床的技術、価値観を学生が体系的に学習し、その職業的役割を修得する場から、すぐに役に立つ情報の提供と技能者の訓練を行う場になってしまう恐れがあることだ。それは大学だけでなく、社会にとってもとりかえしのつかない損失である。

4 大学院教育改革の方向

求められる新しい大学院教育のあり方

日本の大学院改革は戦後50年を経てようやく本格化した。さまざまな問題や課題に直面している。日本とアメリカの90年代以降の改革動向をたどってみると、日本の大学院教育の将来にとって不可欠な改革課題は次のとおりである。

第1の課題は、将来の日本社会にふさわしい新しい大学院教育のあり方（グランドデザイン）を構想し、それにもとづいて実質的な改革を実施することである。現在の新保守主義の「小さな政府」による行政主導の大学院改革では、一方で大学院を含めた高等教育に対する公的資金の投入を抑制しながら、大学院における教育と研究を拡充して経済的生産性を向上させることが強く求められている。このような改革路線は日本だけでなく、どの国でも世界同時進行の形で実施されてきた。

しかし大学院教育の改革にとって最も重要なのは、そうした学外からの要請に応えるとともに、大学がこれまで長い時間をかけて培ってきた教育と研究の様式や精神（エートス）をどのように確保すればよいのか、その具体的な方針や方策を確立することである。とくに大学における学術研究では、さまざまな専攻分野の多様性や研究者の自発的な意思にもとづいたボトムアップ型の研究を保証したり、研究者の多様なキャリアパスが生かせる仕組みを、日本社会にふさわしい形で整備することが求められる（石井他、2002年、27-29頁）。

ところが大学院の整備充実のための政策的論議は、90年代初頭まではある程度段階的に進んでいたものの、その後は本質的な議論が後退し、大学関係者の目からみると、大学政策も一貫性を欠いているように見える（小林、2004年、68頁）。こうした状況を改善するためには、これまでの改革の特質と成果を幅広い視野から日本社会の文脈に即して系統的に把握し、それをふまえて大学の構成員をはじめ、行政担当者や学外の利害関係者（ステークホルダー）など多くの人びとが、新しい大学院のあり方をめぐる議論に参加する必要がある。

体系的なカリキュラムの構築

第2の課題は、大学院のカリキュラムの構造を体系的に整備して、大学院学生の教育を系統的行うことである。日本の大学院教育は学部教育と比べても非常に不明確であり、課程制大学院の正式のカリキュラムとしては不十分なものとどまっている。とくに単位を修得するコースワークの教育内容と教育方法は抜本的に改善しなければならない。

ただし初等中等教育の「学習指導要領」のように、全国的に標準化した画一的なカリキュラムを作成したり、標準的な教育方法をあえて想定する必要はない。それよりも専攻分野の特徵に応じて大学院教育のあり方を明確にしたり、大学や大学連合組織、学協会や関連学協会の連合組織、卒業生を受入れる専門職業団体などが中心になってカリキュラムや教育方法を定期的に検討し、標準的なガイドラインを整備充実していくべきである。そうしたゆるやかに体系化されたモデルは、個々の大学が明確な理念や目的にもとづいた自前の特色ある大学院教育を構想する際にも大いに役立つと考えられる。

教育研究の基礎的条件の整備

第3の課題は、大学院における教育と研究を支える基礎的な条件（インフラ）を整備することである。日本では学部を基礎にして大学組織を編成し、大学院独自の教員組織や施設設備をほとんど充実しないまま大学院を拡充してきた。そのため大学院担当教員の負担増や大学院用の施設設備の不備、研究費の不足などの教育研究条件の悪化が深刻な解決課題になっている。

とくに問題なのは、大学院の教育と研究を支える技術職員や事務職員、助手などが削減されてきたことである。その代わりにアメリカの大学を参考にして、教育助手（TA）や研究助手（RA）が導入されたが必ずしも定着していない。こうした人的資源としての大学院学生の活用は、正規の大学職員や助手の雇用拡大よりも必要経費はるかに安く、しかも人的資源の需給状況や大学が確保できる財源の変化に流動的に対応しやすいというメリットがある。大学院学生への財政援助としてもある程度有効な措置かもしれない。しかしアメリカでも、大学教員と学生との徒弟関係の弊害や学生の過重な労働負担などの問題が山積し、その改善が求められている。その他に、自律的でしかも効率的な大学院の組織運営の確立をはじめ、学生の卒業後の就業先の拡大や処遇改善への努力など、ソフト面での基礎的な条件整備も重要な課題である。

教育も研究も重視する大学教員

第4の課題は、大学院教育の改革を、大学教員が研究をしながら教育もいっそう充実させる方向で推進することである。国際比較の観点からみると、どの国の大学教員も優れた研究活動を行うことを期待され、所属大学の教員評価でも研究業績が重視されている。とくに日本では教育よりも研究を重視する大学教員が多いため、大学教員の研究条件を整備するのは大学院教育の改革にとっても非常に重要である。

しかし今後は学部だけでなく大学院でも、研究に加えて学生の教育がいっそう重要になるので、教育活動を大学教員の専門的な活動として正式に位置づけ、教員評価の項目にも主要な指標としてくみこむ必要がある。また研究面で優秀な大学教員が学生の教育でも優れているとは限らないから、教員研修（FD）の機会の充実など、教育活動の改善を支援する制度的条件も整備しなければならない。

要請される補習教育の充実

第5の課題として、大学院における補習教育の問題をとりあげておきたい。日本ではすでに同世代の約半数が大学や短期大学に進学しているため、多くの大学では学部教育への補習教育の導入がはかられている。大学院教育でも学生が増えれば、学生の興味や関心、能力が多様化するので、こうした補習教育の導入は近い将来、多くの大学で必要になる。

とくに専門職大学院へ進学する社会人学生に対する学習上の配慮は重要である。というのは彼らのなかには、学部時代の職業教育や専門教育とはちがう専門分野に進学したり、たとえその専門分野に対する興味や関心があっても、基礎的な学習を系統的にする機会がなかった者が少なくなく、大学院における専門職業教育に直ちになじめないケースが出てくると予想されるからである。それは留学生も同じであり、彼らが大学院における学習をスムーズにするためにも、補習教育を正式に教育課程に組み込む方向で、教育課程のあり方を検討すべきだろう。

【引用文献】

- 石井紫郎・田村和子他「座談会 学術研究の現状と課題」『文部科学時報』第1513号、2002年、18-31頁。
- 江原武一「アメリカの学部教育の現状」『立命館大学高等教育研究』第6号、2006年、59-70頁。
- 江原武一「大学院教育の改革—90年代後半」『立命館大学高等教育研究』第7号、2007年、75-87頁。
- ガムボート, P.J. 「大学院教育と研究の至上命令—アメリカの場合—」クラーク, B.R. 編著, 潮木守一監訳『大学院教育の研究』東信堂、1999年、356-405頁。
- 小林信一「大学院重点化政策の功罪」江原武一・馬越徹編著『大学院の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第4巻）東信堂、2004年、51-78頁。
- ピーターズ, R.L., 木村玉己訳『アメリカ大学院留学—学位取得への必携ガイドンス—』アルク、1996年。
- 山田礼子『プロフェッショナルスクール—アメリカの専門職養成』玉川大学出版部、1998年。
- ルドルフ, F., 阿部美哉・阿部温子訳『アメリカ大学史』玉川大学出版部、2003年。
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1998.
- Calhoun, C. "The Specificity of American Higher Education." In Kalleberg, R. et al. (eds.). *Comparative Perspectives on Universities*. Stamford, CT: JAI Press Inc., 2000, 47-81.
- LaPidus, J.B. "Graduate Education and Research." In Altbach, P.G., Gumpert, P.J., Johnstone, D.B. (eds.). *In Defense of American Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001, 249-276.
- Weidman, J.C., Twale, D.J., Stein, E.L. *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report Volume 28, Number 3. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Reform of Graduate Education in the United States: A Leading Reform Model

EHARA Takekazu (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

Abstract

This paper attempts, first of all, to summarize the characteristics of graduate education reforms in the United States since the 1990s. Secondly, the reform issues on Japanese graduate education in the future are discussed on the basis of the critical analysis of the development of graduate education in Japan and the United States.

Key words

Graduate Education, Profession, Socialization, Doctoral Programs in Arts and Sciences Disciplines, Programs in Traditional Professional Area of Study, Graduate Programs for Professional Preparation

論文

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—

木野 茂

要旨

本学の授業アンケートは2006年度後期から授業の改善に密接な設問に整理して改訂された。本論文では最初に、新授業アンケートの結果概要を2007年度前期の結果から紹介する。その中から得られた特徴的な結果は、授業時間外の学習時間が少ないことと、授業におけるコミュニケーションが理解度や成長役立ち度、学習時間に大きな効果を持っていることであった。

そこで、コミュニケーションの取り方による効果の違いについて、さらに詳しい分析を行った。その結果、講義系、外国語、小集団を問わず、いずれの方法もかなりの授業効果を持っていることが確認できたが、とくに講義系では院生や既習生によるピア・サポートの導入が学習時間の向上に最も大きな効果を発揮していることがわかった。今後、コミュニケーションによる授業効果をより効果的にするためには、複数の方法を組み合わせて利用することが望まれる。

キーワード

授業アンケート、学習時間、コミュニケーション、授業改善

はじめに

本学における授業アンケートは1992, 3年頃から学部ごとに実施されていたが、1998年からは全学統一書式で行われるようになった。さらに2003年度後期からは教学検証と授業改善の両方に資することを目的に、大学教育開発・支援センターにより、20数問のかなり詳細な設問の授業アンケートが実施されてきた。

本学における授業アンケートは、①個別授業における「授業改善」に資すること、②学部・教学機関における組織的「教学改善」に資すること、③学生への説明責任を果たすこと、④公開を原則とすること、の4原則のもとに行われてきた。しかし、実施回数を重ねるうちに、設問数が多いことによる授業時間への影響を懸念する意見や、教学検証に関する調査は目的と時期を限って別途実施する方が望ましいとの意見などを受けて、2005年10月より授業アンケートの改訂に向けての検討が開始された。その結果、アンケートの設問を実際の授業の改善に役立つようにすることに重点を置いて、2006年度後期より大幅な改訂が行われた。

主な改訂点は、①設問項目を大幅に削減して、回答する学生や教員の負担軽減を図ったこと、②授業改善に重点をおいて、講義系・外国語・小集団で異なっていた設問を統一したこと、③実施時期を学生が授業の全容を把握した上で回答することが出来る13週目に変更したこと、④学生の声を進行中の授業の改善に生かすため、授業アンケートとは別に授業前半で学生の声を集める「インタラクティブシート」¹⁾の実施を呼びかけ、その集計を大学教育開発・支援センターがサポートするようにしたこと、⑤プライバシーにかかわる使用はしないことを前提にして、学生に学籍番号の入ったQRコードシール²⁾を貼付するよう協力を求め、授業アンケートの学部・学科・学年等の正確な属性分析を可能としたこと、などである。

筆者は、この改訂作業および改訂後の授業アンケート結果報告書³⁾の作成に携わってきたので、最初に新授業アンケートの結果の概要を2007年度前期の授業アンケート調査をもとに紹介する。

1. 2007年度前期授業アンケート結果の概要

1.1 実施状況

新しい学生用授業アンケートは9つの設問と自由記述欄および1つの独自設問よりなる。教員アンケートの方も学生アンケートの設問に対応したものに絞り、4つの設問と自由記述欄とした。新授業アンケートは2006年度後期より実施に移され、その結果をもとに2007年度前期は若干の文言修正を行ったが、基本的には同じ設問である。学生用授業アンケート用紙（2007年度前期）は資料1に掲載した。

1.2 実施状況

講義系、外国語、小集団別に、アンケート回収率（履修登録者数に対するアンケート回答者の割合）および回答者数を図1に示した。

アンケートの実施対象クラスは、受講登録者10名以下のクラスと実施期間中に授業がないクラスを除いた全クラスであるが、さらにその中で各学部が例えば実習系科目でアンケートをとるのに適さないなどと判断したクラスも除いた。その結果、5,735の全開講クラス中、4,289クラスが実施予定となった。実施予定クラスにおける実際の実施率は92%であった。

なお、ここでの講義系とはいわゆる講義科目がほとんどであるが、わずかながら実験実習（講義系回答者の3.5%）も含んでいる。小集団はいわゆるゼミがほとんどで、講義系の履修登録者数の平均が136.6人であるのに対して小集団では26.3人と文字通り少人数である。ちなみに外国語の平均は29.7人である。

図1には2005年度前期から5セメスターの回収率の変化も示したが、旧アンケートの3セメスターと新アンケートの2セメスターの間に大きな違いは見られない。また、前期セメスターの方が後期セメスターより回収率が良いことも例年通りである。

講義系の回収率が低い理由は、選択科目の放棄率が高いことに加えて、卒業に必要な単位数確保のために過剰な履修登録を行う学生が多いためである。これに対し、外国語の回収率が高いのはほとんどが必修であるためであろう。

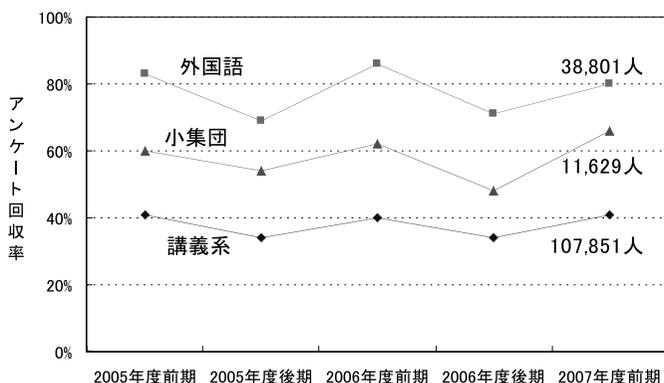


図1 授業アンケート回収率

2007年度前期の数字はアンケート回答者数を示す。

1.3 回答者の回生別内訳

図2にアンケート回答者の回生別内訳を示したが、講義系では1～3回生までほぼ同じ割合であるのに対して、外国語では1回生が過半数を占め、次いで2回生で、3・4回生は非常に少ない。小集団では1回生、3回生、2回生の順であった。これらはカリキュラムの回生配当を反映している。

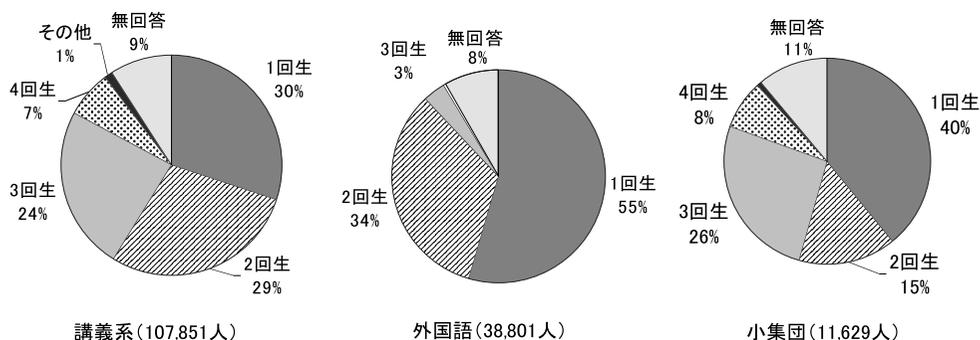


図2 アンケート回答者の回生内訳

1.4 基本5設問の講義系・外国語・小集団の比較

新授業アンケートでは授業に関する基本設問を5つに絞り込んだ。すなわち、出席状況、学習時間、授業理解度、学生の意見反映度、成長役立ち度の5設問である。

旧アンケートでは、出席状況（「この授業にどの程度出席しましたか」）以外に、学生の授業に対する姿勢を問う目的で、授業に対する積極性や座席位置の設問を設けていたが、より学生の学習状況を的確に把握する基礎データとして学習時間（「この授業の予習復習や準備のために、1回あたりどの程度時間をかけましたか」）を採用した。

また旧アンケートでは、授業内容等の適切性を問う目的で、授業理解度以外にボリュームや難易度、教材役立ち度も聞いていたが、授業理解度（「この授業の内容を理解できましたか」）

が最も代表的な設問であると判断した。さらに旧アンケートでは、授業の総合評価として成長役立ち度以外にも満足度や授業インパクト、目的適合性、推薦度なども聞いていたが、いずれの設問においても相互の相関が強いことを確認したので、成長役立ち度（「この授業はあなたの学びと成長にとって、どの程度役立ちましたか」）で代表させることにした。

また、旧アンケートでは、授業の進行に合わせて学生を集め、それを進行中の授業に反映させるという視点からの設問はなかったが、授業の改善には学生とのコミュニケーションを通じて受講学生の反応や意見を積極的に集め、それをヒントに教員自らが改善のための工夫を行うことが不可欠であるとの観点（木野、2005年）から、学生の意見反映度（「授業に関する受講生の声への教員からの対応はどうか」）の設問を新設した。

この基本5設問について、講義系、外国語、小集団の回答平均値を図3にレーダーチャートで示した。なお、評点は最高が5点、最低が1点の5段階評価で、中間値は3点である。

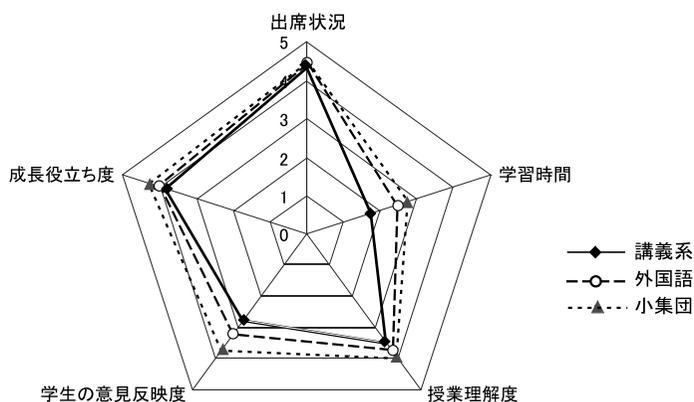


図3 基本5設問の講義系、外国語、小集団の結果

出席状況は3つの授業区分でほとんど変わらないが、それ以外の全ての設問では小集団が最も高い値を示し、次いで外国語で、講義系は最も低い値を示した。中でも、学習時間と学生の意見反映度ではその差が大きく、講義系と小集団では1ポイント近い差が見られた。

1.5 授業外学習時間

そこで、講義、外国語、小集団の間で差の大きかった学習時間について、それぞれの回答割合を比較したのが図4である。

講義系、外国語、小集団を比べると、学習時間の長い学生の割合は、小集団>外国語>講義系の順で、60分以上の学生はそれぞれ31%、20%、8%である。それに対し、講義系では15分未満の学生が62%に達しており、講義系の学習時間の短さは深刻である。

講義系では試験やレポートの際に集中的に学習する事情を考慮しても、1回90分の講義につき180分の授業外学習を定めた単位制度¹⁾の趣旨からは大きく乖離している。小集団と外国語でも単位制度の趣旨を満たしているとは言い難いが、15分未満の学生は30%程度で、講義系に比べればましと言える。

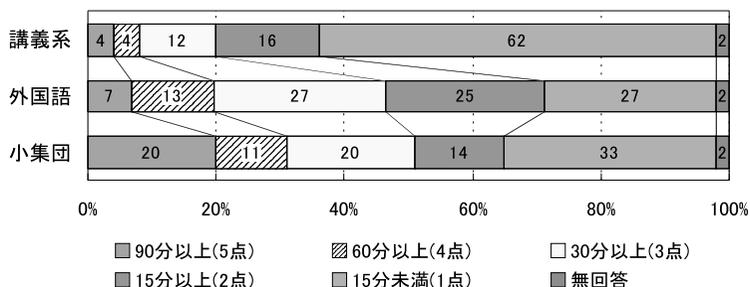


図4 1回あたりの授業にかける学習時間

講義系の学習時間の回生による比較を示したのが図5であるが、学習時間の少ない状況はどの回生においても変わらない。2回生・3回生に比べて4回生がさらに少ないのは就職活動や進学準備の影響と思われる。また1回生が少ないのは入学直後で受験勉強から解放されて勉学以外の活動に時間を割くからかと思われるが、図5を見れば1回生時の学習状況が以後の大学での学習状況を決めているとも言え、1回生の学習指導が重要であることを示している。

これらの回生による学習時間の状況は小集団、外国語でも同様である。

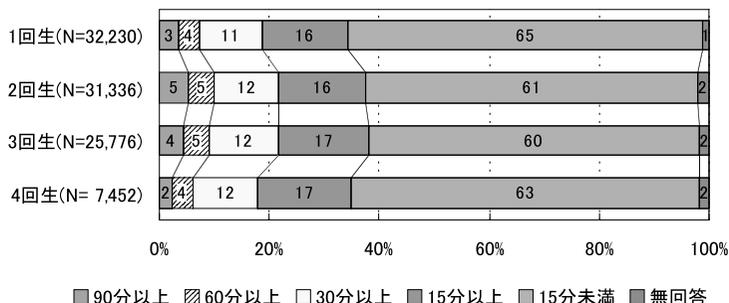


図5 学習時間の回生別比較 (講義系)

1.6 学生の意見反映度

次に、学習時間と同様に講義系、外国語、小集団の間で大きな差を示した学生の意見反映度の回答割合を比較したのが図6である。

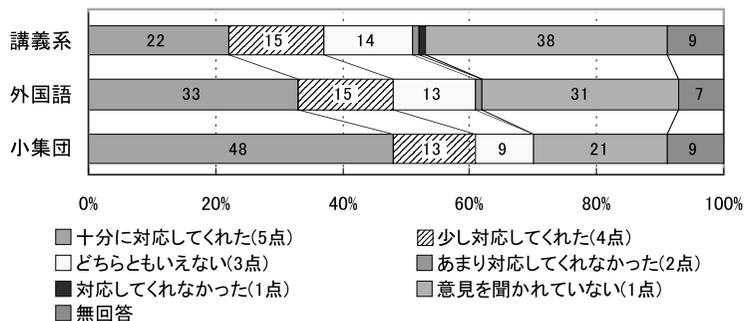


図6 学生の意見反映度

ここでも講義系では「十分に対応してくれた」と答えた学生が22%にとどまり、外国語の33%、小集団の48%と大きな差が見られる。その逆に、「意見を聞かれていない」という学生は講義系で最も多く、38%に達している。

学生の意見反映度は明らかに小集団>外国語>講義系の順であるが、これは授業形態自体が持つ双方向性の度合いから予想される結果とはいえ、「意見を聞かれていない」と答えた学生が講義系で38%にも達していることは一方向型の講義がまだかなり多いことを示している。

学生の意見反映度も、学習時間の場合と同じく、講義系・外国語・小集団の間で回生による大きな違いは見られなかった。

1.7 講義系のクラス規模との関係

講義系では出席状況以外の基本4設問で全て外国語や小集団より低い値を示したが、講義系と他の授業区分との大きな違いとしてクラス規模があげられる。実際、履修登録者のクラス平均は前述したように、講義系で136.6人であるのに対して、外国語では29.7人、小集団では26.3人で、5倍前後の違いがある。さらに、外国語や小集団ではクラス規模に制限があるので大規模クラスは生じないが、講義系では現在までのところ原則として制限を設けていないので1000人を超すクラスも実在する。

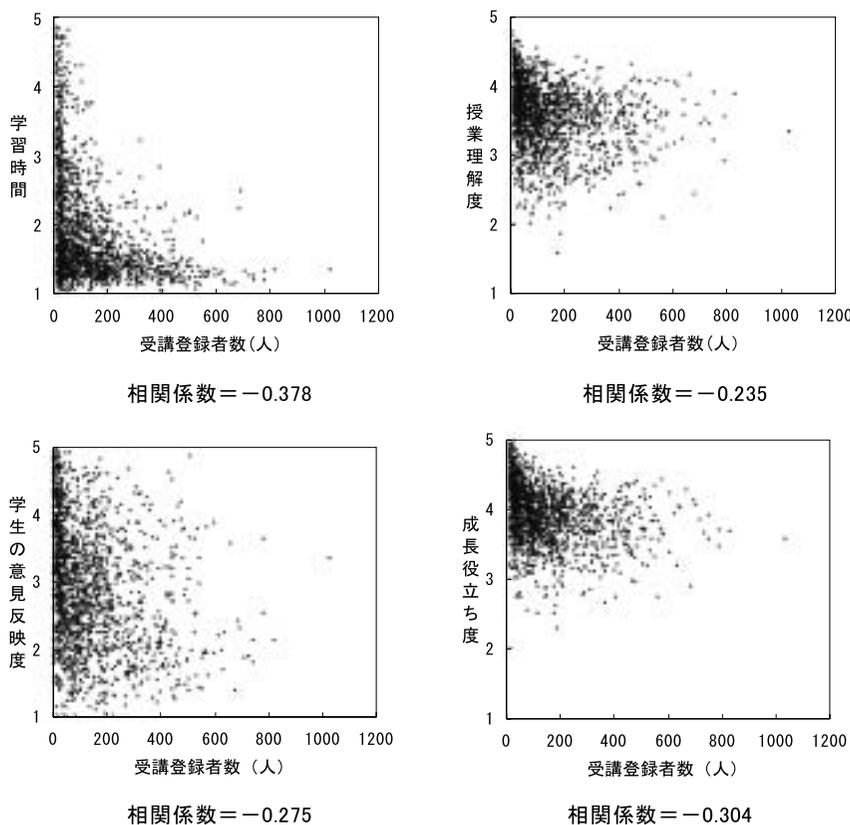


図7 講義系のクラス規模と基本4設問クラス平均値の相関図 (N=1,776)

そこで、外国語や小集団より低い値を示した講義系の基本4設問で、クラス規模の違いがどの様に影響しているかを相関図で見たのが図7である。

相関係数はいずれも「やや相関がある」の程度であるが、相関図を見るとどの設問でもクラス規模にかかわらずクラスによる差が大きいくことがわかる。とくに授業理解度と学生の意見反映度ではクラス規模による相関は少なく、同じ規模のクラスでもクラスによる差が非常に大きいことがわかる。

学習時間だけはクラス規模が大きくなるとさすがに学習時間の長いクラスは少なくなっているが、100人以下のクラスでも学習時間の少ないクラスが非常に多いこともわかる。ちなみに、100人以下の講義系クラスにおける学習時間の評点平均値は2.17で、外国語の2.47、小集団の2.70に比べてもかなり低い。講義系ではクラス規模だけでなく、授業の仕方や学習指導のあり方にも改善の必要性が大きいことを示している。

1.8 5つの基本設問間の相関

今回の新授業アンケートにおける5つの基本設問間の相関を見るため、全回答データ間の相関係数およびクラス平均値間の相関係数を求めた。表1は全回答データ間の相関係数で、表2はクラス平均値間の相関係数である。

表1 全回答データ間の相関係数

		出席状況	学習時間	授業理解度	成長役立ち度
出席状況	講義系	—			
	外国語	—			
	小集団	—			
学習時間	講義系	0.178	—		
	外国語	0.154	—		
	小集団	0.101	—		
授業理解度	講義系	0.157	0.187	—	
	外国語	0.132	0.188	—	
	小集団	0.073	0.214	—	
成長役立ち度	講義系	0.120	0.194	0.634	—
	外国語	0.078	0.186	0.537	—
	小集団	0.022	0.237	0.559	—
学生の意見反映度	講義系	0.028	0.142	0.238	0.327
	外国語	0.014	0.130	0.233	0.352
	小集団	-0.101	0.125	0.288	0.407

表2 クラス平均値間の相関係数

		出席状況	学習時間	授業理解度	成長役立ち度
出席状況	講義系	—			
	外国語	—			
	小集団	—			
学習時間	講義系	0.361	—		
	外国語	0.265	—		
	小集団	0.175	—		
授業理解度	講義系	0.079	0.142	—	
	外国語	0.159	0.190	—	
	小集団	-0.046	0.249	—	
成長役立ち度	講義系	0.092	0.213	0.841	—
	外国語	0.037	0.188	0.667	—
	小集団	-0.155	0.366	0.737	—
学生の意見反映度	講義系	0.038	0.217	0.394	0.502
	外国語	0.006	0.240	0.424	0.508
	小集団	-0.347	0.229	0.511	0.682

一般に、相関係数が0.0～0.2は「ほとんど相関がない」、0.2～0.4（表中の薄い網掛け）は「やや相関がある」、0.4～0.7（次に濃い網掛け）は「かなり相関がある」、0.7～1.0（最も濃い網掛け）は「強い相関ある」とされている。表1と表2を比べると、全回答データ間の相関係数が0.2以上の場合は、すべてクラス平均値の相関係数の方が全回答データ間の相関係数より大

きくなっている。これは個々の回答データの外れ値がクラス平均値では薄められるためと思われる。

最も大きい相関係数を示したのは講義系のクラス平均値間の授業理解度と成長役立ち度で、その散布図を図8に示す。この両者の間に強い相関があることは旧アンケート結果でも確かめられているが、今回のアンケートでも「授業の内容をよく理解できた」と答えた学生の69%が「学びと成長に十分役立った」と答えているのに対し、「あまり理解できなかった」や「理解できなかった」の学生ではどちらも3%に過ぎない。授業内容が理解できない学生が学びと成長に役立ったと思うことは想像し難いので、この結果は十分納得できる。

しかし、表1および表2ともに、学生の意見反映度がいずれの授業区分においても授業理解度や成長役立ち度と「やや相関がある」から「かなり相関がある」までを示したことは予想外であった。図9にクラス平均値間の成長役立ち度と学生の意見反映度の相関図を示したが、講義系・外国語・小集団のいずれにおいても相関係数で「かなり相関がある」となった様子が認められる。

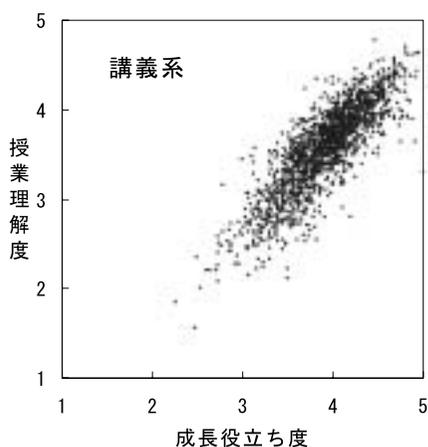


図8 授業理解度と成長役立ち度
(クラス平均の相関係数=0.841)

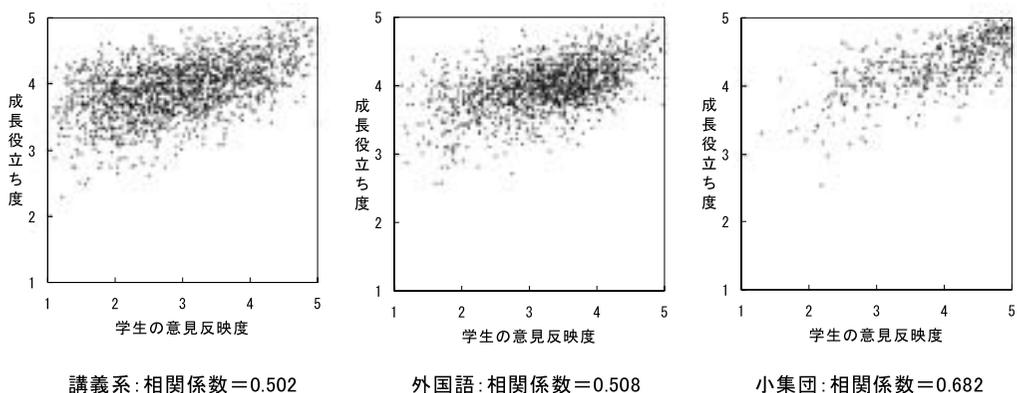


図9 成長役立ち度と学生の意見反映度のクラス平均散布図

ところで、学生の意見を聞いて、それを授業に反映させることが授業改善のために必要であるということは今や広く認識されており、そのための授業アンケートを全学で実施している大学は全国で71%⁵⁾(2005年度、文部科学省調査)までになった。しかし、進行中の授業での学生とのコミュニケーションがその授業での学生の理解度を高めることにも貢献し、学びと成長への役立ち度という学生の総合評価を高めることにも大きく寄与していることがこれほど明瞭になったのは初めてといえる。しかもクラス平均値では、学生の意見反映度が授業外学習時間

とも「やや相関がある」の相関係数を示したことは注目すべき結果である。

なお、小集団のクラス平均だけが出席状況と逆相関を示しているが、これは小集団では出席状況の悪い学生に対し個別に指導が行き届いていることを反映していると思われる。

1.9 授業で良かったことと改善してほしいこと

新授業アンケートでは、授業自体と授業方法に関する15項目について、良かったことと改善してほしいことを聞いている。それぞれの項目について「良かった」と思った学生の割合から「改善してほしい」と思った学生の割合を引いた値は、それぞれの項目に対する学生の満足度を表すと考えられる。どちらとも言えない場合は無回答でよいとしているので、この値が50%以上の場合は非常に高い満足度を示したことになる。逆に低い場合は改善の必要性があることを示し、もし負の値をとるようなことがあれば直ちに改善が求められていると言える。

図10に、講義系、外国語、小集団のそれぞれの結果を示す。

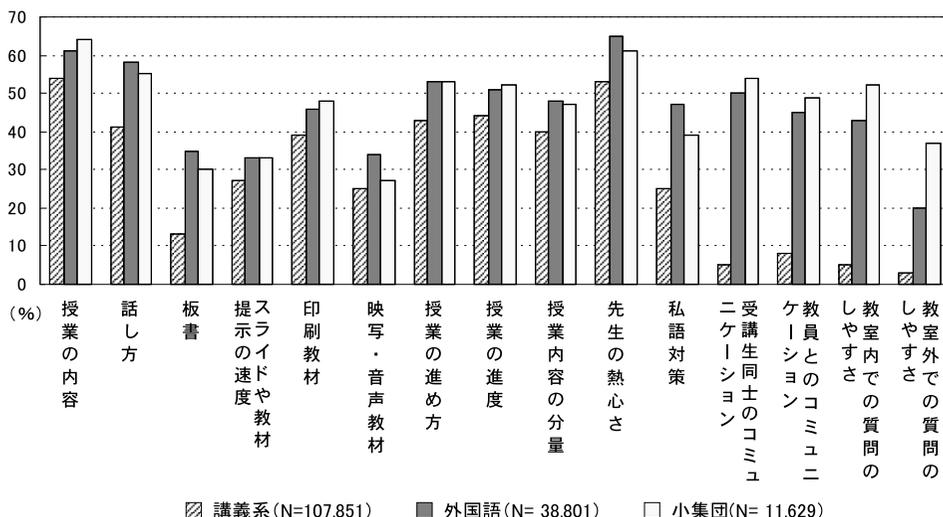


図10 授業で良かったと答えた割合と改善してほしいと答えた割合の差

講義系では「授業の内容」の54%と「先生の熱心さ」の53%が高い満足度を示しているが、「受講生同士のコミュニケーション」が5%、「教員とのコミュニケーション」が8%、「教室内の質問のしやすさ」が5%、「教室外での質問のしやすさ」が3%と、コミュニケーションと質問に関する項目の満足度が非常に低いことがわかる。その他の項目で満足度が低いのは、「板書」の13%、「私語対策」と「映写・音声教材」のともに25%であった。

外国語では「先生の熱心さ」が65%に達し、「授業の内容」の61%とともに高い満足度を示した。最も低いのは「教室外での質問のしやすさ」で20%、次いで「映写・音声教材」の34%、「板書」の35%であった。

小集団では「授業の内容」が64%で最も高く、「先生の熱心さ」も61%と高い満足度を示した。最も低いのは「映写・音声教材」で27%、次いで「板書」の30%であった。小集団ではコ

コミュニケーションや質問に関する項目は「教室外での質問のしやすさ」だけが37%で、他の3項目はともに50%前後の高い満足度を示したが、これは小集団の授業ではコミュニケーションが重要な授業要素であることから当然であろう。

1.10 教員の授業努力度と学生の満足度

授業と授業方法に関する15項目について良かったことと改善してほしいことを学生に聞いたが、ほぼ同じ項目について教員アンケートでも授業で工夫したことという設問を設けた。学生アンケートと違うのは、話し方を詳しく聞いたことと、「先生の熱心さ」の項目を除いたことである。各項目で工夫したと答えた割合を教員の授業努力度とみなし、学生の満足度と比較したのが図11である。ただし、教員アンケートでは、講義系、外国語、小集団を分けていないので、図11は全授業を対象にしている。

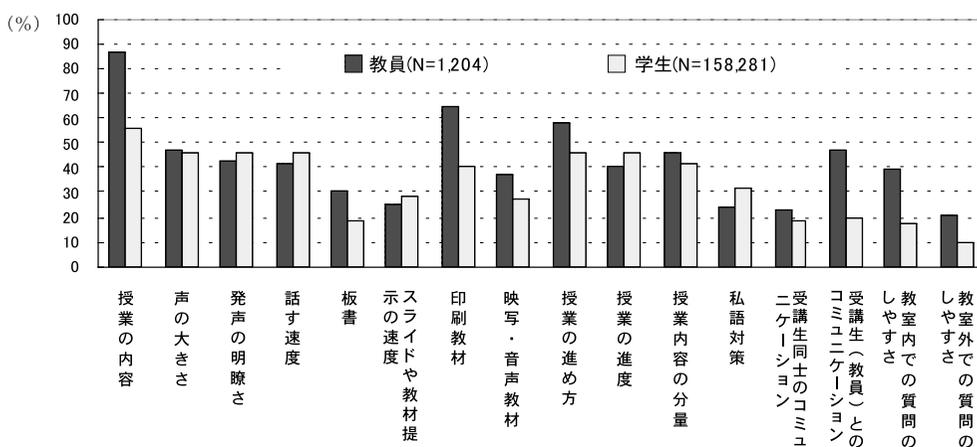


図11 教員の授業努力度と学生の満足度

図11を見ると、教員の授業努力度と学生の満足度がほぼ対応しているものと教員の授業努力度の割には学生の満足度が上がっていないものと二分されている。前者に相当するのは、話し方、教材提示の速度、授業の進度、授業内容の分量、私語対策、受講生同士のコミュニケーションである。それに対し、後者に相当するのは、授業の内容、板書、印刷教材、授業の進め方と、受講生と教員のコミュニケーション、教室内外での質問のしやすさである。とりわけ、受講生と教員のコミュニケーションおよび教室内外での質問のしやすさは教員の授業努力度に対して学生の満足度は半分以下であり、教員の認識が実態とかけ離れていることを示している。

2. 授業におけるコミュニケーションの効果

新授業アンケートの結果から新しく浮かび上がったのは授業におけるコミュニケーションの授業効果が予想以上に大きいことであった。そこで、2007年度前期の授業アンケートをコミュニケーションの授業効果という観点からさらに詳しく検討してみた。

2.1 学生の意見反映度の差による授業効果の違い

学生の意見反映度の設問は「授業に関する受講生への声への、教員からの対応はどうか」であるが、これに対する回答は「十分に対応してくれた」から「対応してくれなかった」までの5段階となっている。なお、この設問の直前に、授業に関する受講生の声の集め方を聞いており、「意見を聞かれていない」と答えた場合は、意見反映度の設問には答えないように指示している。

したがって、学生の意見反映度の違いによる授業効果を見るためには、「十分に対応してくれた」（5点）の比較対象群として「対応してくれなかった」（1点）だけではなく、前問で「意見を聞かれていない」と答えた者（1点）も含むことにした。

図12に講義系の結果を示す。学生の意見反映度が5点と1点の両群で他の4つの基本設問でどのくらい差が出るかを見たものであるが、出席状況では0.05しか差がないのに対し、学習時間では0.41、授業理解度では0.65、成長役立ち度では0.82もの差が見られ、教員が授業で学生の声を聞き、それに対応することで授業効果に大きな差が出ることが実証された。

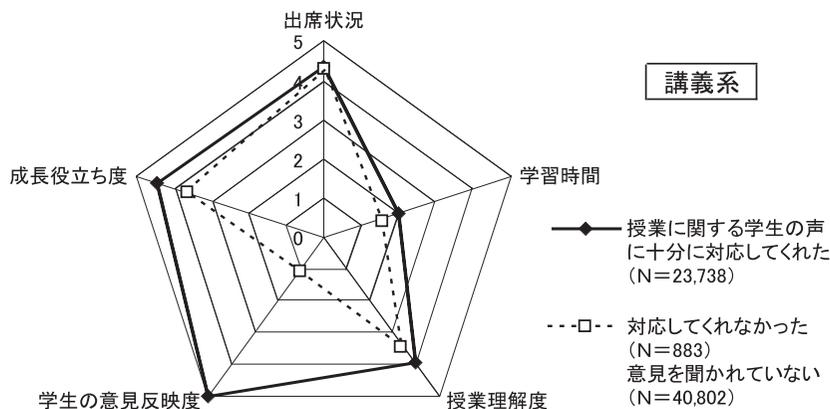


図12 学生の意見反映度の差による授業効果の比較（講義系）

これは他の授業区分でも同様で、外国語でも、学習時間では0.37、授業理解度では0.48、成長役立ち度では0.75もの差が見られた。また小集団でも、学習時間では0.45、授業理解度では0.54、成長役立ち度では0.78もの差が見られた。

2.2 学生の意見反映度と学習時間のクロス分析

学生の意見反映度の違いによって差の出た設問のうち、まず学習時間について学生の意見反映度とのクロス分析を行った。図13は講義系におけるクロス分析の結果である。

全回答データ間での相関係数は0.142で「ほとんど相関がない」の程度であったが、クロス分析では明らかに相関が認められる。学習時間とともに「十分に対応してくれた」と答えた学生の割合は明らかに増えており、学習時間が15分未満の学生では19%であるのに対し、学習時間が90分以上の学生では37%となり、2倍近くに増えている。

学習時間とのクロス分析の結果は外国語でも同様で、学習時間15分未満の学生では「十分に

対応してくれた」とする学生が28%であるのに対し、学習時間が90分以上の学生では43%に増

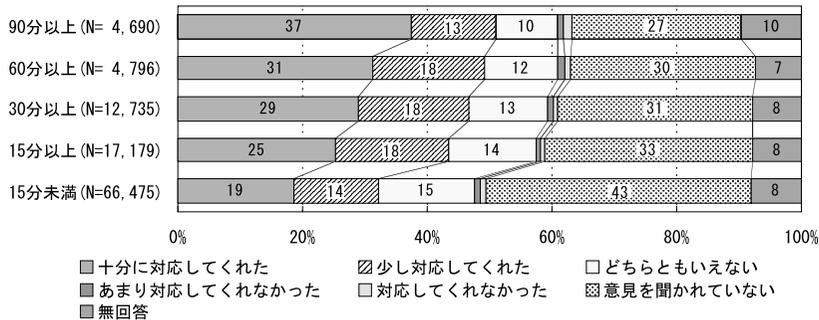


図13 学習時間と学生の意見反映度（講義系）

えている。小集団ではそれほど顕著ではないが、学習時間15分未満の学生では40%に対し、学習時間が90分以上の学生では54%と「十分に対応してくれた」とする学生が増えていることには変わりない。

2.3 学生の意見反映度と授業理解度のクロス分析

次に、講義系での授業理解度と学生の意見反映度のクロス分析結果を図14に示す。相関係数は0.238で「やや相関がある」の程度であったが、クロス分析では両者の相関は明瞭で、「理解できなかった」と答えた学生のうち「十分に対応してくれた」の割合はわずか5%であるのに対し、「よく理解できた」と答えた学生では46%に増えている。

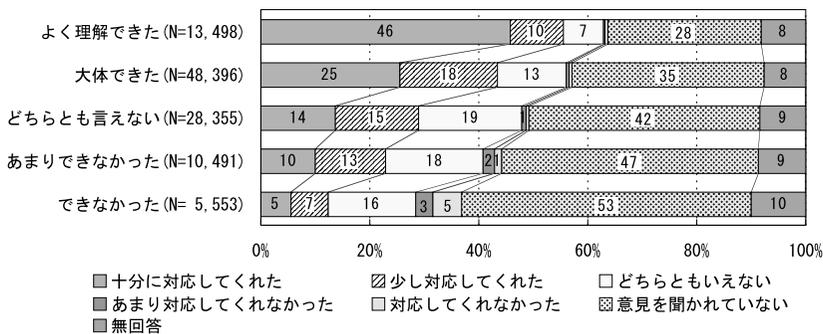


図14 授業理解度と学生の意見反映度（講義系）

授業理解度とのクロス分析の結果は外国語でも同様で、「理解できなかった」と答えた学生では「十分に対応してくれた」の割合が11%であるのに対し、「よく理解できた」と答えた学生では59%に増えている。相関係数が0.288とやや大きかった小集団ではさらに明瞭で、「理解できなかった」と答えた学生のうち「十分に対応してくれた」の割合は14%であるのに対し、「よく理解できた」と答えた学生では70%にまで増えている。

2.4 学生の意見反映度と成長役立ち度のクロス分析

学生の意見反映度の違いによって最も大きな差が出たのは成長役立ち度であるが、講義系での成長役立ち度と学生の意見反映度のクロス分析結果を図15に示す。相関係数は0.327であったが、クロス分析ではさらに両者の相関が明瞭に認められる。「役立たない」と答えた学生のうち「十分に対応してくれた」の割合はわずか3%であるのに対し、「十分役立った」と答えた学生では51%に増えている。

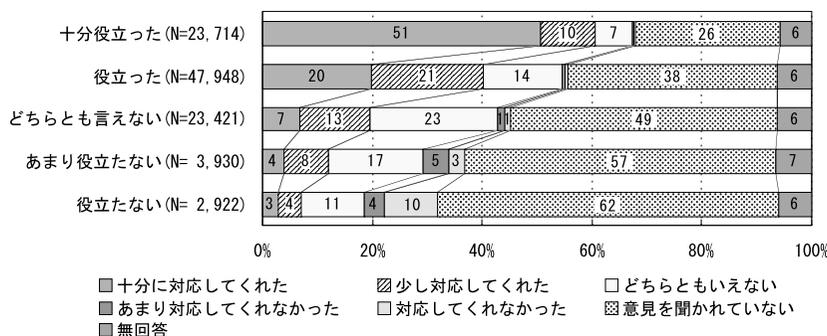


図15 成長役立ち度と学生の意見反映度（講義系）

成長役立ち度とのクロス分析の結果は外国語でも同様に、「役立たない」と答えた学生では「十分に対応してくれた」の割合が5%であるのに対し、「十分役立った」と答えた学生では67%に増えている。相関係数が0.407とやや大きかった小集団のクロス分析でも同様に相関の様子も明瞭で、「役立たない」と答えた学生のうち「十分に対応してくれた」の割合は9%であるのに対し、「十分役立った」と答えた学生では73%にまで増えている。

2.5 授業効果から見たコミュニケーションと他の要素の比較

新授業アンケートでは、1.9で述べたように、授業自体と授業方法に関する15項目について、良かったことと改善してほしいことを学生に聞いている。「良かった」または「改善してほしい」と思う学生はどちらかにチェックを入れるが、どちらでもない場合はどちらにもチェックを入れない。そこで、各項目について、「良かった」とする回答者群と「改善してほしい」とする回答者群の間で基本5設問の平均値がどのくらい異なるかを調べた。「良かった」群が「改善してほしい」群より高い数値を示せば、その項目で授業効果が認められたことになる。

15項目のうち、両群の差が大きい順に4つまでを表3に示した。()内の数字は平均値の差を示す。出席状況だけはすべて差が0.2以下であったので効果がほとんどないとみなして省略した。

まず表3の両群の差値に注目すると、授業理解度、成長役立ち度、学生の意見反映度では、どの項目でも1ポイント前後の大きな差が見られ、効果がきわめて大きいことがわかる。

授業理解度と成長役立ち度では、講義系・外国語・小集団のいずれにおいても「授業の内容」「授業の進め方」「先生の熱心さ」が上位に入っており、次いで「話し方」が続いている。これらの項目は授業計画から授業準備、そして教員の熱意に関する項目であるから、授業にかけた教員の努力と熱意に対応して学生の理解度と成長役立ち度も上がっていることを示している。

学生の意見反映度では、講義系・外国語・小集団のいずれにおいても「教員とのコミュニケーション」「先生の熱心さ」「教室内での質問のしやすさ」が上位に入っており、次いで「話し方」が続いている。これらはすべて教員が学生にいかに関心的に学生に対応しているかを示す項目であるから、受講生の声への教員からの対応を問う学生の意見反映度で上位に来るのは当然である。

表3 「良かった」人と「改善してほしい」人の差による上位項目

講義系		学習時間	授業理解度	成長役立ち度	意見反映度
	1位	教室内での質問のしやすさ (0.40)	授業の内容 (1.25)	授業の内容 (1.32)	教員とのコミュニケーション(1.30)
	2位	受講生同士のコミュニケーション (0.38)	授業の進め方 (1.03)	先生の熱心さ (1.15)	先生の熱心さ (1.04)
	3位	教員とのコミュニケーション (0.35)	先生の熱心さ (0.92)	授業の進め方 (1.08)	教室内での質問のしやすさ (1.03)
	4位	教室外での質問のしやすさ (0.25)	授業の進度 (0.89)	話し方 (0.95)	教室外での質問のしやすさ (1.02)

外国語		学習時間	授業理解度	成長役立ち度	意見反映度
	1位	授業の内容 (0.28)	授業の内容 (0.89)	授業の内容 (1.21)	教員とのコミュニケーション(1.41)
	2位	私語対策 (0.25)	授業の進め方 (0.78)	先生の熱心さ (1.14)	先生の熱心さ (1.32)
	3位	先生の熱心さ (0.24)	先生の熱心さ (0.75)	授業の進め方 (1.02)	教室内での質問のしやすさ (1.29)
	4位	教員とのコミュニケーション (0.22)	話し方 (0.75)	話し方 (0.94)	話し方 (1.13)

小集団		学習時間	授業理解度	成長役立ち度	意見反映度
	1位	授業の内容 (0.42)	授業の内容 (0.91)	授業の内容 (1.25)	教員とのコミュニケーション(1.49)
	2位	教員とのコミュニケーション (0.36)	話し方 (0.75)	先生の熱心さ (1.10)	先生の熱心さ (1.45)
	3位	受講生同士のコミュニケーション (0.36)	授業の進め方 (0.74)	授業の進め方 (0.99)	教室内での質問のしやすさ (1.36)
	4位	話し方 (0.35)	先生の熱心さ (0.72)	話し方 (0.99)	話し方 (1.33)

学習時間の方は講義系と小集団では最高で0.4ポイント程度の効果が見られるが、外国語では0.28止まりで効果は比較的少ない。また、学習時間に効果的な項目は、講義系・外国語・小集団でそれぞれ異なっている。

講義系の学習時間ではコミュニケーションに関する4項目が上位を占めたことが特筆される。学習時間は宿題や課題を出すことで向上を図ることもできるが、コミュニケーションによっても学生の学習意欲を高め、その後の学習を後押しする効果があると考えられる。もちろん、コ

コミュニケーションの方法によって効果は異なるであろうが、学習時間が特に少ない講義系では、今後、学生の学習状況を改善していく上で大きなヒントになる。

2.6 学生意見の集め方

これまでに示したように、学生の意見反映度やコミュニケーションは成長役立ち度や授業理解度、さらに学習時間ともかなりの相関をもっていることがわかったが、それではどのようなコミュニケーションがより効果的なのかを知る必要がある。

新授業アンケートでは、学生の意見をどのような方法で集めているかという設問を学生アンケートと教員アンケートの両方で設けているので、まず学生意見の集め方についての学生と教員での結果を講義系・外国語・小集団別に図16に示す。

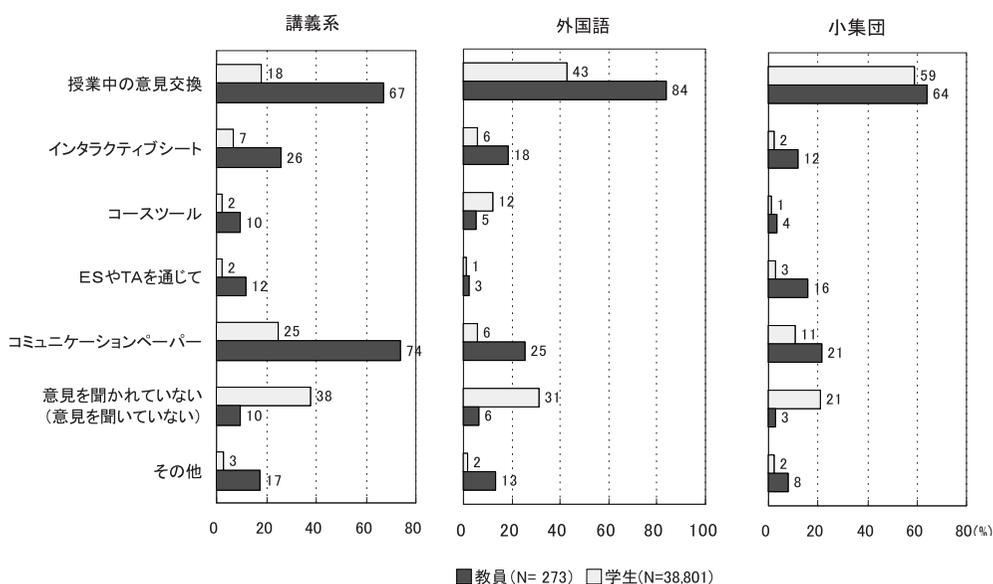


図16 学生意見の集め方

講義系では、学生・教員とも、コミュニケーションペーパーと授業中の意見交換が最も多く、インタラクティブシートがその次にやや多いが、回答率では学生と教員の間に約3倍の開きがある。この違いは「意見を聞かれていない」と答えた学生が38%に達しているのに対して、「意見を聞いていない」と答えた教員が10%に過ぎないことから、教員が聞いているつもりであっても学生には聞かれているという実感がないことからくるものであろう。

外国語では圧倒的に授業中の意見交換が多いが、これは外国語の授業方法自体が講義系よりも双方向性が高いことから予想される結果である。しかし、教員の84%に対して学生が43%と低いのは、授業と意見を聞いていることとの区別が学生には判然としないためであろう。それに対し、小集団では教員の64%に対し学生が59%で、非常に近い値を示している。これは小集団では学生の意見を聞きながら授業を進めることが基本的な授業方法であることからくる必然的な結果であろう。

2.7 学生意見の集め方による授業効果の違い

学生意見の集め方については2.6の通りであるが、その集め方の違いによって授業効果が異なるのかどうかを調べたのが図17である。縦軸は、5つの意見の集め方ごとに求めた基本5設問の平均値から「意見を聞かれていない」と答えた人の平均値を引いた差を示している。

講義系では、学習時間で意見の集め方による効果の差が大きい。「ESやTAを通じて」が最も効果が高く、1.04ポイントもの効果を示した。これに対し、講義系で学生意見の集め方として最も多く使われている「コミュニケーションペーパー」は学習時間に対してほとんど効果が見られない。この違いは、ESやTAの役割の中にはもともと学生の個別学習指導が含まれているのに対し、「コミュニケーションペーパー」では授業中に感想や疑問を書くだけに終わり、それに対する教員のコメントが次の授業時にあったとしても学生の授業外学習につながらないからと思われる。

なお、ここでのTA (Teaching Assistant) は他大学と同じく大学院生による授業サポートを指すが、ES (Educational Supporter)⁶⁾ は既習の学部生によるピア・サポートで立命館大学特有のものである。ESやTAは大人数の講義や実験実習の授業のうち必要なクラスに導入されているが、講義系のすべてのクラスへの導入は不可能である。

その他の集め方では、「授業中の意見交換」と「コースツール」もESやTAほどではないにしても、0.55と0.49ポイントという高い効果を発揮している。この二つは教員と学生の直接のコミュニケーションであるから、2.5で述べたように、教員との直接のコミュニケーションにより学生の学習意欲が高まり、その後の学習を後押ししていることを裏付けている。

次いで「インタラクティブシート」も0.43ポイントの効果を示している。インタラクティブシートは直接のコミュニケーションとは言えないが、授業の初期に行われることにより、学生自身が自分の学習態度を振り返り、学習へのきっかけとなっているものと思われる。

1.8の表1・表2の相関係数では、学生の意見反映度と学習時間の相関は授業理解度や成長役立ち度に比べて弱かったが、このように意見の集め方を分けてみると、集め方によって相関の強弱があることがわかった。

次に、講義系の授業理解度や成長役立ち度では、「ESやTA」と「授業中の意見交換」が最も効果が高く、ともに0.5ポイント以上の効果を発揮している。その他の方法はこの二つに比べて半分程度の効果である。なお、学習時間でほとんど効果の見られなかった「コミュニケーションペーパー」も授業理解度や成長役立ち度では他と同じくらいの効果を示している。

これらを総合すると、講義系では「ESやTA」が最も効果的であるが、ESやTAが入っていない授業では「授業中の意見交換」が最も効果的である。また、その他の方法もそれなりの効果は認められるので、複数の方法を組み合わせることで相乗効果をはかることも有効であろう。

外国語では、学習時間で「コースツール」が1.02ポイントと大きな効果を示したが、ここでコースツールと答えた学生はほとんどが理工学部で、英語の授業であった。理工学部の英語ではコースツールを課題の解答提出など学習用ツールとして利用しているため、必然的にかかなりの授業外学習時間が必要となっていることが理由で、講義系での学生自身の自発的な学習とは性格を異にする。なお、講義系ではESやTAが学習時間に大きな効果を発揮したが、外国語ではESの入った授業はなく、TAもごく少数の特定のクラスだけなので、分析の対象にはならない。

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—

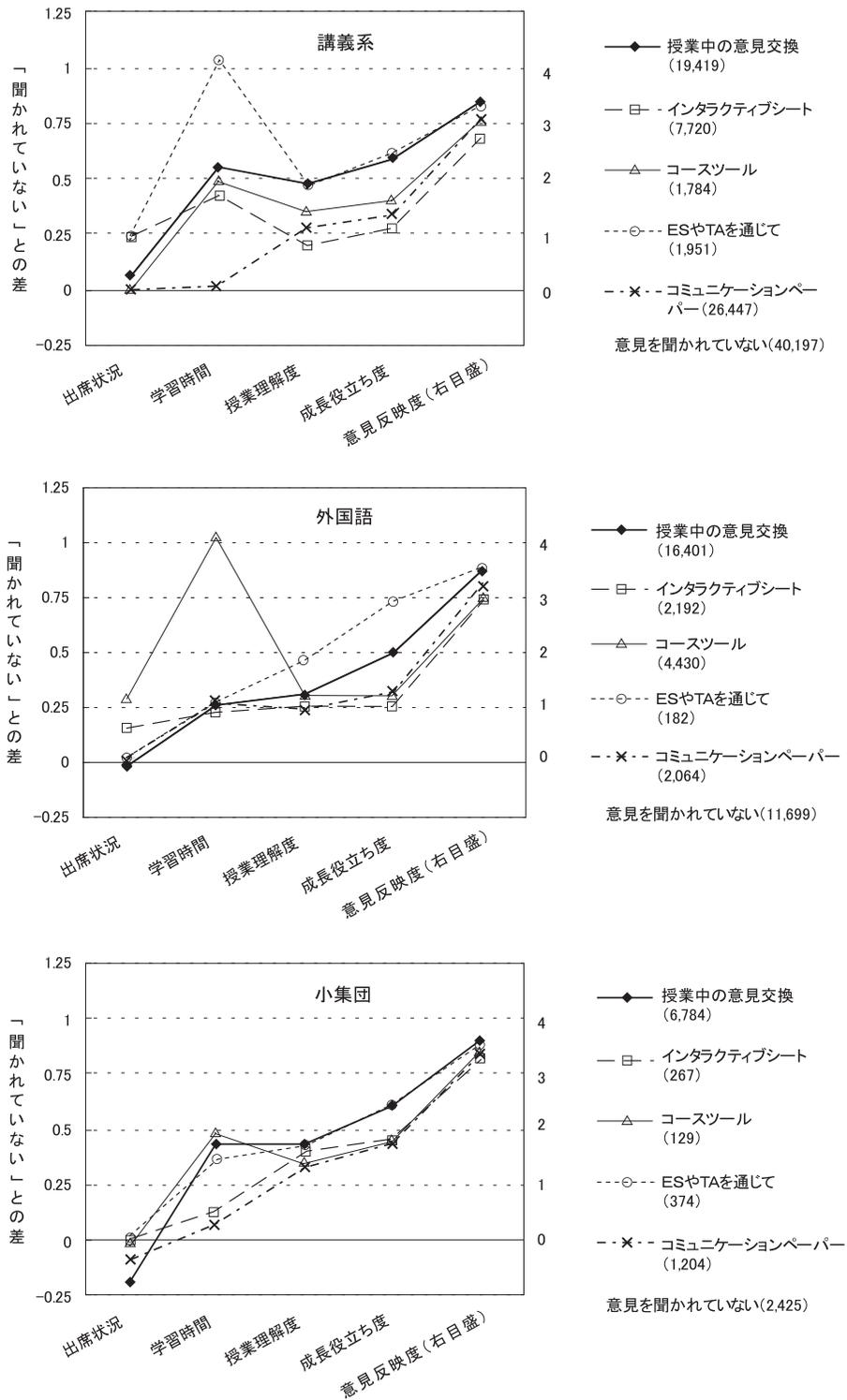


図17 学生の意見の集め方による授業効果の違い

外国語では、上記の「コースツール」と「ESやTA」を除外すれば、「授業中の意見交換」「コミュニケーションペーパー」「インタラクティブシート」がほぼ同じくらいの効果を示しているが、講義系に比べればコミュニケーションの効果はやや少ない。なお、講義系で学習時間に効果のなかった「コミュニケーションペーパー」が外国語ではやや効果が認められるが、これは外国語のコミュニケーションペーパーの中にもコースツールと同じように学習用ツールを兼ねているものがあるからと思われる。

小集団では、「授業中の意見交換」と「ESやTAを通じて」が全体として比較的效果が高い。一方、「インタラクティブシート」と「コミュニケーションペーパー」では、学習時間に対してほとんど効果が認められない。これは、小集団では対面のコミュニケーションが日常的に行われているためであろう。

2.8 授業外学習時間に関するまとめ

1.5で示したように、授業外学習時間が1回の授業あたりに外国語や小集団で平均30分以下、講義系では平均15分以下という少ない実態が判明した。もちろん、これは日常的な学習時間で、レポート作成や試験勉強などの集中的な学習時間は別にあるとしても、単位制度の基準からいえばはるかに少ないことは論を待たない。授業外学習時間の少なさと単位の実質化の問題については他大学でも同様である（鈴木・安岡、2007年）が、大学教育の質の確保を目指すためには避けて通れない重要な課題である。

本学でこの問題を最初に指摘したのは、2005年度に学友会が実施した新入生アンケートを分析した大学教育開発・支援センターの報告⁷⁾であるが、1.5で示したように学習時間の少なさは回生によらないことがわかった。

本論文の2.5では、学習時間の最も少ない講義系の学習状況を改善するためには授業におけるコミュニケーションが有効であることを示した。さらに2.7では、講義系におけるコミュニケーションのための学生意見の集め方の分析から、学習時間の改善のためにはTAやESの導入が最も有効であるが、TAやESを導入できない授業でも授業中の意見交換やコースツール、インタラクティブシートなどを利用すればかなりの効果をあげることができることを示した。一方、講義系で最も多用されているコミュニケーションペーパーは学習時間の向上に関してはほとんど効果がないこともわかった。

2.9 コミュニケーションの授業効果に関するまとめ

本論文では、授業におけるコミュニケーションが、授業外学習時間だけでなく、授業理解度、成長役立ち度、意見反映度にもそれぞれ大きく寄与していることを示してきた。ところで、授業外学習時間は別として、授業理解度や成長役立ち度、意見反映度などは学生の側の印象評価にとどまるので、授業効果の質的な評価と言えるのかどうかという疑問が出されることが多い。また、それ故に授業アンケートの結果から授業の改善を図る動機や意欲が少ない人も多いのではないと思われる。

たしかに、授業アンケートの設問は学習時間のように絶対値で問う場合はまれであり、ほとんどの設問は相対的な段階評定方式である。したがって、評定平均値を授業間で比較する場合

には、授業区分による平均値の変化を考慮することや、統計的に意味がある結果かどうかを標準偏差で確認することや、設問回答間の関係をクロス分析や相関係数で調べることなど、アンケート項目の特徴を探る作業が不可欠となる（大塚、2007年）。

本学における授業アンケートの分析に際しても、これらの前提作業は実施済みであるが、授業アンケートの回答が質的な評価と対応していることをもっと直接的に示すには、アンケートの回答と成績評価の結果を個々の学生について対応させることができれば言うことはない。しかし、無記名方式によるアンケートではこれは不可能である。

そこで筆者は、コミュニケーションと成績評価の関係を調べるため、コースツールを活用した筆者の授業で、LMS（Learning Management System）の記録から個々の学生のICT活用度を求め、それと成績評価の関係を分析した。図18はその一例で、ディスカッションの投稿数と成績の散布図であるが、相関係数の示す通り、かなりの相関があることが確かめられた（木野、2008年）。

このことから、授業におけるコミュニケーションが質的な授業効果を持っていることも実証された。授業アンケートにおけるコミュニケーションに関する設問は学生の単なる印象評価にとどまらず、本論文で示したように授業外学習時間との相関とも合わせて、授業の質的な効果につながる重要な要素であることがわかった。

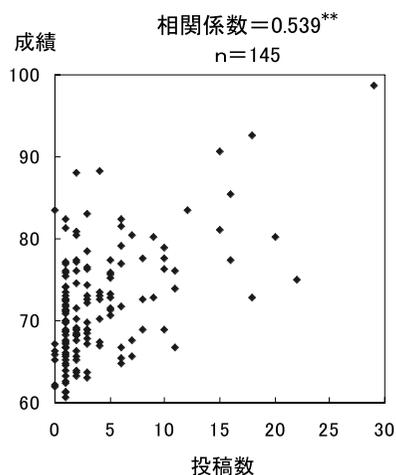


図18 ICT活用授業における投稿数と成績評価の関係
2007年度前期「現代環境論J」より

おわりに

2006年度後期から実施している新授業アンケートの結果の概要を2007年度前期のデータをもとに紹介するとともに、その中から授業外学習時間と授業におけるコミュニケーションについて分析して得られた新しい知見を述べてきた。

ところで、2006年度後期の教員アンケートでは新授業アンケートは旧アンケートに比べてどう思うかを聞いたところ、44%の教員が「今回の方がよい」とし、「これまでの方がよい」とする12%を大きく上回った。この結果だけ見れば、新授業アンケートへの改訂が歓迎されたと言えるが、回答の負担が少なくなったことの評価なのか、アンケート自体の評価なのかはわからない。

そこで2007年度前期の教員アンケートでは、「この授業アンケートは授業の改善に役に立ちそうですか」という設問を設けたが、「役に立つと思う」は34%で、「役に立たないと思う」は28%、「どちらとも言えない」が38%でほぼ3等分された。「役に立たないと思う」が最も少ない方であったとはいえ、新授業アンケートの主目的は授業の改善に役立terることであるので、

今後も、設問の改善をはじめ、担当教員へのわかりやすい結果のフィードバック⁸⁾、各種媒体を通じた学内構成員への広報⁹⁾、授業アンケートに対する自由な意見交換の機会の設定¹⁰⁾に努めたい。

注

- 1) 以前の授業アンケートは授業の10回目頃実施していたので、その結果を授業が終わるまでに担当教員に返し、教員がその結果をもとに受講生と意見交換することが可能であった。しかし、新授業アンケートでは授業終了までに結果を返却することができないため、授業の5回目頃に授業改善のために学生の声を聞くツールとして「インタラクティブシート」の実施と集計を大学教育開発・支援センターがサポートすることにした。設問は授業アンケートとほぼ同じで、実施枚数は授業アンケートの14%程度である。
- 2) QRコード(二次元コード)は通常のバーコードに比べ、多くの情報を持たせることができるので、最近ではカメラつき携帯電話用にも多く利用されているが、本学ではこれをシールにして学生に配布し、授業での出席チェックや小テストで利用できるようにしている。添付されたシールは自動読み取り機で処理され、コースツール上にファイルで返却される。
- 3) 旧授業アンケートではアンケート結果を冊子にして各学部・教学機関のカリキュラム点検と改善に供してきたが、新授業アンケートになってからは結果報告書を冊子にするだけでなく、大学教育開発・支援センターのホームページ上で学内に公開している。
- 4) 単位については大学設置基準の第21条で定められており、1単位の授業科目は45時間の学修を必要とする内容をもって構成することとし、そのうち授業時間は講義および演習では15～30時間、実験・実習・実技では30～45時間の範囲で大学が定めるとされている。本学でも学則上は同様であるが、実際には講義は15時間、演習・実験・実習・実技は15または30時間、外国語は30時間がほとんどである。
- 5) 文部科学省は毎年、大学における教育内容等の改革状況について調査しているが、その中で授業の質を高めるための具体的な取組状況の一つに学生による授業評価の実施状況をあげている。しかし2004年度までは実施の有無だけであったので、2004年度には約97%に達したが、2005年度からは「全学的な学生による授業評価の実施」と定義が変わり、その結果、71%となった。
- 6) ES(教育サポーター)制度は、正課授業において学生が学生をサポートする制度として2004年度に導入された。ESは単なる授業サポートのアルバイト業務ではなく、教育活動の一貫として位置付けられていることから、活動を通じてESを担う学生の学びと成長にも寄与することを前提として実施されている。
- 7) 本学では学友会(学生の全学自治組織)が毎年5月上旬～6月初旬に学友会活動の一環として新入生の実態調査を目的に新入生アンケートを実施しているが、2005年度より教学面からの分析を大学教育開発・支援センターに協力依頼があり、以後、毎年、分析結果を報告書にまとめている。その最初の2005年度の報告で、1日の授業外学習時間が30分以下の学生が55.3%と過半数を占めただけでなく、「ほぼゼロ」の学生が31.7%に上ったことは学内で大きな議論を呼び、新授業アンケートでの授業外学習時間の設問採用につながった。
- 8) 担当教員への授業アンケート結果個票には、設問ごとの単純集計表とともに、基本5設問平均値のリーダーチャート、わからないときの努力法・シラバス目標の達成状況・授業に関する学生の声の聞き方・授業で良かったことと改善してほしいこと各棒グラフを、それぞれその授業の属する分野平均値と比較してわかりやすいようにグラフで表示している。さらに、2007年度後期からは授業アンケート結果個票の見方を作成している。

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—

- 9) 授業アンケート結果報告書は冊子だけでなく Web 版でも学内に公開しているが、その概要は大学教育開発・支援センターのニュースで全教職員にわかりやすく解説している。また、特徴的な結果をグラフ化した立て看板をキャンパス内の各所に置いて学生に広報している。授業クラスごとの結果個票と教員のコメントは冊子にして各学部事務室や図書館に配置し、学生が閲覧できるようにしている。
- 10) 授業アンケートの結果をもとに授業改善を考えるための自由な意見交換の機会として、大学教育開発・支援センターの主催で Semester ごとに教育実践フォーラムを開催し、教員・職員・学生の意見を寄せてもらうようにしている。

引用文献

- 木野茂『大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い』ナカニシヤ出版、2005年。
- 鈴木鯛功・安岡高志「単位修得に必要な学修時間についての調査—授業外学修時間を中心として—」『大学教育学会誌』第29巻・第2号、2007年、159-164頁。
- 大塚雄作「授業アンケート項目の特徴を探る」山地弘起編著『授業評価ハンドブック』玉川大学出版部、2007年、139-165頁。
- 木野茂「ICT活用授業における学生のICT活用度と成績評価」『NIME研究報告39号 ICT活用教育を推進するためのFD』メディア教育開発センター、2008年、104-116頁。

参考文献

- 安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明編『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社、1999年。
- 梶田毅一『新しい大学教育を創る』有斐閣、2000年。
- 河合塾「学生による授業評価」事例研究会報告書、河合塾、2003年。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館、2003年。
- 木野茂「大阪市立大学での授業改善の取り組み」『立命館高等教育研究』第6号、2006年、71-83頁。

Effect of Communications in Class

—From the Result of the Revised New Class Questionnaire—

KINO Shigeru (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

Abstract

The class questionnaire of the Ritsumeikan University was narrowed down to the question which is useful for the improvement of the class, and was revised at the second semester of 2006. In the first half of this paper, the outline of the result of the new class questionnaire is introduced from the result at the first semester of 2007. The feature result is that the study time of the class overtime is a little, and communications in the class have a big effect at understanding, growth and useful, and the study time.

Then, still more detailed analysis was performed about the difference in the effect depending on

how to take communication. As a result, it has been understood that the introduction of the peer support by the postgraduate and the student especially demonstrates the biggest effect in the improvement of the study time in the lecture type class though it was able to be confirmed each method has a remarkable effect of the class regardless of the lecture, the foreign language or small groups. It will be hoped to combine and to use two or more methods to make the effect of the class of communications more effective in the future.

Key words

Class Questionnaire, Study Time, Communications, Class Improvement

(資料1) 学生用授業アンケート用紙 (2007年度前期)

2007年度 授業アンケート

授業アンケートは、学生の皆さんとのコミュニケーションを通じて、授業や
 教学内容を改善することを目的に実施されており、成績評価等とは無関係です。
 回答結果はデータ化して授業・教学分析のみに使用します。

回答は選択状の左の口内に鉛筆で適当に×印で記入してください。例 X

授業名 _____

Q1. この授業にどの程度出席しましたか

- 全回出席 10~12回 7~9回 4~6回 3回以下

Q2. この授業の予習復習や準備のために、1回当たりどの程度時間をかけましたか。

- 90分以上 60分以上 30分以上 15分以上 15分未満

Q3. わからないことや疑問に思ったことについて、どんな努力をしましたか。(複数回答可)

- 自力で解決した 友達や先輩に尋ねた ESやTAに尋ねた 先生に尋ねた 特に何もしていない

TA:ティーチングアシスタント 授業補助を行う大学院生 / ES:教育サポーター 授業補助を行う学生

Q4. この授業の内容を理解できましたか。

- よく理解できた 大体できた どちらとも言えない あまりできなかった できなかった

Q5. あなたはシラバスに書かれている到達目標を、どの程度達成できましたか。

- よくできた どちらとも言えない できなかった 到達目標自体がよくわからない シラバスを読んでいない

Q6. この授業について、良かった場合はYesに×を、改善してほしい場合はNoに×を記入してください。

普通の場合や、関係のない場合は、記入しないでください。

- | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-----------------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------|------------------------------|-----------------------------|--------------|
| Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 授業の内容 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 話し方 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 板書 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | スライドや教材表示の速度 |
| Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 印刷教材(教科書やプリントなど) | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 映像・音声教材(パワーポイント、DVD、CD、テープなど) | | | | | | |
| Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 授業の進め方 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 授業の進度 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 授業内容の分量 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 先生の熱心さ |
| Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 私語対策 | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 受講生同士のコミュニケーション | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 教員とのコミュニケーション | | | |
| Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 教室内での質問のしやすさ | Yes <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | 教室外での質問のしやすさ | | | | | | |

Q7. この授業では、授業に関する受講生の声が、どのような形で集められていましたか。(複数回答可)

- 授業中の意見交換 インタラクティブシート コミュニケーションペーパー コースツール
 ESやTAを通じて 意見を聞かれていない その他 (具体的に: _____)

Q8. 授業に関する受講生の声への、教員からの対応はどうでしたか。Q7で「意見を聞かれていない」と答えた人は回答しないでください。

- 十分に対応してくれた 少し対応してくれた どちらともいえない あまり対応してくれなかった
 対応してくれなかった

Q9. この授業はあなたの学びと成長にとって、どの程度役立ちましたか。

- 十分役立った 役立った どちらとも言えない あまり役立たない 役立たない

Q10. この授業をよりよくするために参考になることがあれば下の欄に書いて下さい。(施設等の課題・活用方法も含む)

*以下の設問は担当教員等から指示があった場合に記入して下さい。

Q11. 教員私自設定 1 2 3 4 5

QRコードを活用して、回答者の属性を把握し、教学改善に役立てています。右の口の中に自分のQRコードシールを貼り付けてください。データは分析のみに使用されます。

QRコードを協力付けてください

QRコードシールを忘れた人へ、次からは必ず持参してください。今回は回生のみ書いてください。

- 1回生 2回生 3回生 4回生
 その他

論文

大学と学生団体の連携による国際協力実践 ～「参加のはしご」モデルからみた学生団体の成長プロセス～

藤 山 一 郎

要 旨

本稿は、大学と学生団体の連携による国際協力事業に着目し、実践型学習の教育効果について考察するものである。とりわけ、大学の国際協力事業に対する学生団体の「参加のあり方」に焦点をあてる。事例として、「参加のはしご」モデルを適用しながら、2005年から実施している立命館学園の「インド洋大津波災害復興支援事業」における学生の「参加のあり方」の変遷をとりあげる。

本事例の調査から、学生団体を国際協力事業に参加させる機会を大学がつけることには積極的な教育意義が認められた。ただし、国際協力が対象地域の社会や人々にインパクトを与える以上、大学は学生団体の参加形態を見極め、段階に応じたきめ細やかな「接し方」や「指導」が求められる。

キーワード

実践型学習、国際協力、参加型開発、「参加のはしご」モデル、ボランティア

はじめに

本稿は、大学と学生団体の連携による国際協力事業に着目し、実践型学習の教育効果について考察するものである。とりわけ、大学の国際協力事業に対する学生団体の「参加のあり方」に焦点をあてる。事例として、2005年から実施している立命館学園の「インド洋大津波災害復興支援事業」に対する学生の「参加のあり方」の変遷をとりあげる。本事例は、立命館学園が独自に実施する国際協力事業の中で学生団体が結成され継続的に活動を進めているという点で、教育効果をはかるには格好の事例である。

結論から先に述べると、学生団体を国際協力事業に参加させる機会を大学がつけることは積極的な教育意義がある。ただし、国際協力が対象地域の社会や人々にインパクトを与える以上、大学は学生団体の参加形態を見極め、段階に応じたきめ細やかな「接し方」や「指導」が求められる。それは学生の自主性や自発性とは矛盾しない。

本稿の構成は次のようになる。第1章では、国際協力事業に対する学生の参加は、実践的教育を目的としたものだが、その際に「参加のあり方」が問われることを明示する。そして、参

加の度合いを8段階に分けるロジャー・ハートの「参加のはしご」モデルを提示する。第2章では、被災地の復興支援プロジェクトである「学校再建支援事業」を事例に、学生団体の形成過程と立命館学園の役割の変遷を3期に区分し各期の特徴を明確にする。第3章では、「参加のはしご」モデルをつかって、学生団体の成長と大学の関与に関する相関関係を検証し、実践型学習の教育効果と課題を明らかにしたい。

第1章 大学の国際協力と参加型実践学習

第1節 国際協力に対する大学の知的貢献

途上国に対する国際協力では、従来の経済開発から社会開発、さらには人間開発へと対象分野が拡大している。それに応じて、必要とされる国際協力人材もまた多岐にわたり、多くの人的資源を必要としている。2003年に見直された日本の政府開発援助大綱（ODA大綱）では、援助政策の効率的・効果的实施に必要な事項として、国民参加型援助の推進を掲げている。この中で、高等教育機関は、NGO、地方公共団体、経済界などと並ぶ主要な援助主体として積極的な参加が呼びかけられている。

また、文部科学省においても、2006年2月に文部科学大臣の私的懇談会「第3次国際教育協力懇談会」が設置され、大学を中心とした教育関係者の国際開発協力への参画のあり方などが審議され、8月には報告書にまとめられた（文部科学省2007：360頁）。NGO、大学、援助機関等の教育関係者が互いに連携・協力することや、国際理解教育や開発教育等の取組の積極的な支援などが提唱されている。

さらに、これに呼応して援助機関も大学との連携に意欲的になっている。国際協力機構（JICA）は、2005年3月に発表した「JICA改革プラン第2弾」の中で、「大学やNGO、自治体などとの協力では、JICA事業のパートナーとして戦略的な連携強化を図っていく」と打ち出して、技術協力、専門家派遣、草の根技術協力事業などの連携メニューをウェブ上でも公開している¹⁾。また、国際協力銀行（JBIC）も国内の大学と協力協定を締結し²⁾、調査・研究、事後評価などの連携メニューを用意している。例えば、大学を契約当事者とする委託調査は、2003年度の1件から2005年度19件と増加している³⁾。両機関とも、従来は大学教員個人との協力関係を軸としていたが、国立大学の法人化以降、機関ベースの協力関係の構築に積極的である。

このような政府、援助機関の動向に対して、国際化、国際戦略の一環として国際協力を位置づけ、推進する大学が増加している。大学による国際協力事業の受託数は、2004年度18件、2005年度39件となり、国際機関や援助関係機関等への学生インターン数および就職者数も増えている（文部科学省2007：379頁）。文部科学省は、大学による国際開発協力プロジェクト受託の推進が、①大学による社会貢献の促進、②大学の国際競争力の強化、③学生に対する実践的な教育の提供、などに寄与するものとしてこれを評価し、2003年度には「国際開発協力サポート・センター（SCP）」を設立して、大学の国際協力事業を後押ししている（文部科学省2007：379頁）。とりわけ、学生の学びや国際協力の人材育成という観点に着目するならば、③の長所、すなわち援助機関による開発案件への参加は、学生にとってまさに実践経験の貴重な場となろう⁴⁾。大学に対する意識調査でも、開発プロジェクトの受託目的として、学生や院生等の教育に

資する点が上位にランクされている（船守2005：177頁）。

それでは、国際協力事業への参加によって何が学べるのだろうか⁵⁾。あるいは、何が身に付くと期待されているのだろうか。

第2節 学生の参加と学び

牧田は国際交流・協力分野の人材育成における大学教育の役割の一つが、グローバル化の問題の解決に自主的に関わろうとする、行動する市民を育成することと指摘している（牧田2006：49頁）。それには従来型の講義では不十分であり、ボランティア活動や自主的な活動などの実践を伴う学習が不可欠であると述べている。そのような実践型学習として、近年では視察・体験学習型のスタディ・ツアー⁶⁾、就業体験型のインターンシップ（小田部2007：34頁）、ボランティア発展型としての国際サービス・ラーニング（山本2004：62-65頁）、調査学習型のフィールド・ワーク（田中2005：39-40頁）など様々な実践形態が展開されている。本稿が対象とする大学独自の国際協力事業に学生が参加する形態も本格的な実践形態として位置づけられる。

しかし、実践型だからといって、現地派遣が学生の成長を自動的に引き上げるものではない。とりわけ、発展途上国を対象とし、ボランティアやフィールド・ワークといった対象地域の社会や人々に何らかのアクションを伴う場合、派遣側は「善意」であり「教育の一環」として実施するものであっても、対象社会の側からすれば外部者が（突然）介入し、例え規模が小さくとも日常生活・リズムを乱す存在と映るかもしれない。外部者によるボランティア活動が、その社会や住民にとって必ずしも「善い行い」とは限らない。そのような相手側の気持ち、事情やニーズを汲み取らない行為では、学生団体や学生個人々の真の成長につながるとは言い難い。

現在、開発協力の主流は、「参加型開発」に移行しつつある。田中は、タイのNGO活動を事例に3つのタイプに区分する⁷⁾。70年代を緊急援助や富裕者層によるチャリティ要素が強い「慈善型開発」、80年代をNGOが村落やスラムに入って課題を発見しプロジェクトを形成し、外部資金・技術等を導入して実施する「プロジェクト型開発」とする。そして、90年代に入ると、「参加型開発」概念が導入されるようになる。これは住民中心の開発を念頭におき、住民の自発性、主体性を重視する。外部者であるNGOは従来のプロジェクト形成・誘導役ではなく、住民の意識向上を側面から継続的にサポートするファシリテーター役となる。ところが、そのようなNGOに頼って海外から入ってくるボランティアは依然として「慈善型」の意識とさほど変わらない場合が多く、本人は自己満足を得て帰国するが、かえってNGOや現地住民に迷惑や手間をかける場合があるという。ボランティアにも様々な専門的知識、開発手法やコミュニケーション能力が求められるようになりつつある。これは、学生団体であっても、状況は同じである。対象社会や人々に与える影響はNGOと変わりはない。

その意味で、実践型学習では、学生＝派遣者側の「参加のあり方」が問われるべきであろう⁸⁾。プログラムの内容や規模などにもよるが、目的が「現場を知る」「現場体験」のみでは、派遣側の都合のみがフォーカスされていると言わざるを得ない（才田 2004：78頁）。国際協力への参加をめぐる、参加する学生の善意や自主性・自発性を尊重することが本人の成長や学びに必要である。しかし同時に、それは国際協力の対象者＝受け手側の地域社会や住民の立場にたと

田中は以下のように述べる。すなわち、大人の側、つまり指導する側からすれば、①～③は避けるべきで、④～⑥が「指導」型の参加段階である。重要な点は、⑥から⑦以降は飛躍がなければならず、指導を受けたからといって連続的に移行するとは限らない点である。なぜならここでは、主導権が大人から子どもに移行しており、それを指導側が「計画的」に実行することは難しい（田中2007：18頁）。指導者は、一般的に学習目標や内容、方法の全般にわたり学習計画をたて、その成果を一方的に評価する。これに対して、高度な参加段階では、子ども＝学習者が最初から主体であり、指導者の役割は、その学習を促進する「ファシリテーター」の役割を担っている。それには初期の段階からファシリテーターは⑦以降を意識しておく必要があるとする。ファシリテーターは、子どもが進んでものごとに取り組む能力に気づいて、その発言を許し、認めはするが支配はしないようにするべきとする。ただし、大人＝指導側の支配を受けることを意味しないと子どもが感じて、指導者を信頼する雰囲気生まれるには少し時間がかかるという（ハート2006：46頁）。

以上のように、一口に参加といっても様々な形態があり、参加のあり方に質的な転換が求められる段階も存在する。ハートは大人と子どもを対象にするが、国際協力の実践型学習をめぐる大学と学生団体の関係性にも応用できるだろう。前節の文脈に置き換えるならば、対象者の立場・気持ちやニーズを汲み取ることが前提にした学生の真の自主性・自発性が、大学の関与によってどのように変化するのか、ということである。学生の学びと成長を計る一つの視点といえよう。

第2章 大学と学生団体の連携による被災地復興支援

第1節 立命館学園「学校再建プロジェクト」の概要

2004年12月26日に発生したインド洋大津波災害に対して、立命館学園は副総長をトップとする立命館大学インド洋大津波被害対策本部を設置し、大学の国際貢献として復興支援事業に取り組むことを表明した。その柱の一つが募金による被災地の小学校再建支援である。とくに被害の大きいスリランカとインドネシアが対象となった。この支援目的は、教育機能の復旧だけでなく、学校を取り巻く地域コミュニティの復興も含んでいた。小学校は児童、保護者、教師から構成され、重要な社会的機能を果たしているからである。

また、これにあわせて本事業に対する学生の参加が立命館学園の方針となった。対策本部から関係部課を通じて、学内のボランティア団体・サークルなどの代表者が集められ、学園の復興支援事業、とりわけ学校再建支援に対する協力要請が行われた。その要請は、学園と歩調をあわせつつ、募金活動の参加、広報活動、その他学生による自主企画の実施などである。2005年3月に、趣旨に賛同する各学生団体によって「立命館インド洋大津波災害復興支援学生実行委員会」（以下、「実行委員会」）が結成された。ここでは、実行委員会が、大学の支援枠組みの中で、既存の学生団体の「寄せ集め」からスタートしたことを確認しておく。

学校再建支援事業は立命館大学国際部主管で実施されることになり、スリランカから取り組みが始まった。2005年9月から数次にわたる現地訪問・調査を行い、支援する小学校の選定、支援対象校の決定、校長等のニーズ調査、建設にかかわる関係省庁の認可取得および建設会社

との契約等をこなし、2006年6月から着工した。東部地域のポトヴィル（Potuvil）市にある小・中学校1校（併設）を選定し、津波で使用不能となった講堂（体育館）の再建とグラウンド修復を実施した¹¹⁾。建設作業は、現地治安情勢の悪化や天候不順などで遅延したが、2007年2月までには校舎（講堂）が完成し（写真1）、贈呈式を開催した。この間、実行委員会は1回の事前調査と2回の本活動を実施している。



写真1 再建した講堂（スリランカ）

他方、インドネシアの学校再建は、2006年8月にジャワ島パントゥール県内において現地調査を実施し、スリランカと同様のプロセスを経て、10月には小学校校舎の再建を開始した¹²⁾。小規模な学校かつ住民参加型の再建であったこともあり、2007年3月には校舎の再建をほぼ完了した（写真2）。なお、インドネシアでは、国立ガジャマダ大学（UGM）の日本語学科教員2名に現地調整業務を委託した。これによって、実行委員会の学生とUGM大学生との交流が進むことになり、共同による現地活動が進展した。実行委員会は、2007年10月時点で、2回の事前調査と2回の本活動を実施した。スリランカとインドネシアで合計7回の事前調査および本活動を実施したことになる（表1）。



写真2 再建した校舎（インドネシア）

表1 実行委員会派遣実績

	訪問期間（渡航期間）	国・地域	主な目的・内容	実行委員会参加者数	パートナー機関	備考
第1回	2005年10月26日-10月31日 (6日間)	スリランカ アルガムベイ	①現地視察 ②ニーズ調査	1名	APU愛の波 NGO 荷車の会	APU愛の波より参加学生1名
第2回	2006年2月21日-3月1日 (9日間)	スリランカ アルガムベイ	①被災児童交流 ②地域被災調査	4名	APU愛の波 NGO 荷車の会	APU愛の波 参加学生6名 (内国際学生3名)
第3回	2006年8月28日-9月3日 (7日間)	スリランカ マータラ	①被災児童交流 ②地域開発調査	14名	NGO 荷車の会 ルフナ大学	
第4回	2006年9月24日-9月28日 (5日間)	インドネシア パントゥール	①現地視察 ②ニーズ調査	1名		学校再建事業のコンサルタントとしてガジャマダ大学教員が参加
第5回	2007年3月4日-3月16日 (13日間)	インドネシア パントゥール	①被災児童交流 ②教育に関する住民会議	12名	ガジャマダ大学 文化社会学部学生10名 (APU交換学生1名含む)	NGO「自立のための道具の会」より修理済み大工道具の住民供与の請負
第6回	2007年7月1日-7日 (7日間)	インドネシア パントゥール	フィージビリティ (実現可能性) 調査	4名	ガジャマダ大学文化社会学部学生6名	
第7回	2007年9月2日-9月14日 (13日間)	インドネシア パントゥール	①防災に関する住民会議 ②教育改善ワークショップ ③コミュニティ開発に向けた住民調査	13名	ガジャマダ大学 文化社会学部学生11名	

(注) APU：立命館アジア太平洋大学

(各活動報告書より筆者作成)

第2節 実行委員会の形成と発展

本節では、学園の学校再建事業の進捗に対応しながら、活動を展開してきた実行委員会の変遷を3期に区分する。

<第Ⅰ期：実行委員会の設立と「参加」をめぐる調整（2005年3月～2005年8月）>

既述のとおり、初期の実行委員会は「寄り合い所帯」といえる状況であった。被災地を支援したいという共通理念はあるものの、構成メンバーは所属元の団体理念や活動目的による制約があった。その制約の範囲内で、大学側の指示に協力するという性格を帯びていた。

実行委員会の最初の転機は、広報活動を通じて新入生、あるいは他団体に所属しない学生が入会した時からである。彼らは実行委員会そのものに帰属意識をもち、独自の企画や取り組みを考えるようになる。そのような自発性・自立性の拡大が、一部の学生団体の離反などを招いた。それぞれ異なる理念や目的、活動のリズムを有する各学生団体からすれば、自立を志向し始めた実行委員会は本来の活動を制約する要因へとかわる。その結果、2005年8月までには参加をとりやめる団体が現れ、各構成メンバーは個人の立場で参加する形態となった。「寄り合い所帯」の解消、すなわち初期の実行委員会の事実上の解体であった。これによって、大学の指示による募金活動の協力や広報活動だけではなく、被災地に対する「えんぴつ運動」など自主的な発案・取組みが行われるようになった¹³⁾。

<第Ⅱ期：現地交流活動の展開（2005年9月～2007年3月）>

2005年初秋に、現地調査に基づき学園はスリランカにおける小学校再建を決定した。そして、本事業を主管する立命館大学国際部内で、日常的に実行委員会に対応・指導する教職員担当者（以下、「担当者」）が決められた¹⁴⁾。実行委員会はそれ以前から被災地への直接訪問・支援を希望し、数度の計画があがったがいずれも頓挫し、士気が低下していた。この状況に対して学園側は、スリランカ事業に実行委員会をボランティアとして同行させる方針をとる。その準備と指導を行うことが担当者に求められた。

この時担当者が明確にしておくべき点は、スリランカ事業における実行委員会の役割と活動内容であった。学園側は2005年10月に支援対象校に対する2回目の事前調査を実施したが、その時に実行委員会の代表1名を同行させた¹⁵⁾。その現地情報をもとに、実行委員会と担当者が支援内容について検討した。その結果、学園が募金による校舎再建、いわゆる「ハード」部門の支援を担い、学生は被災児童の心を励ます交流、いわゆる「ソフト」な支援を担うことで整理された。学園の下請けではなく、単なる労働力の提供でもなく、両者で補完しながら学校再建事業をすすめることとなった。実際の訪問は、担当者との調整の上、2006年2月下旬と設定された。このように実行委員会内部の再編とスリランカ学校再建という共同目標によって、実行委員会の士気が高まり、結束力・運営力が向上した。

実行委員会は、具体的な「ソフト」型の支援内容について検討の結果、①被災児童との交流・はげまし、②津波被災状況に関する児童および住民調査、の実施を決定した。①は直接、子どもを対象とする複数の小企画から構成されていた。②は今後の実行委員会が取り組むべき課題を発見するために、地域全体の被害や問題という視点から調査するものである。②は担当

者の指導によって成立した要素が強い。結成後1年目にしてようやく現地活動が実現した実行委員会の学生は、それぞれ達成感と充実感を得た¹⁶⁾。また、現地との調整や引率など学園による様々なサポートによって、学生の学園に対する信頼感の向上にもつながった¹⁷⁾。

この成功体験によって、実行委員会は夏に再びポトヴィルで活動することを計画する。ところが、2006年7月以降、スリランカの民族紛争再燃により治安情勢が急速に悪化する。そのため、安全上の配慮により学園は、実行委員会がポトヴィル市へ渡航することを中止せざるを得なかった¹⁸⁾。その代替地として担当者が実行委員会に提示したのが、スリランカ南部マータラ(Matara)市の小学校であった¹⁹⁾。実行委員会は、ポトヴィル市以外で活動することの是非について内部で議論し、最終的にマータラで活動することを決定した。

実行委員会は、①交流、②教育、③調査、の3分野の活動を計画した。①および②は児童対象である。しかし、③は背景が異なる。それは、担当者の誘導によって自然環境やエコ・ツーリズムに関心をもつ学生研究会を実行委員会に組み込んだ点である。当初は両団体間で齟齬が生じていた。だが、マータラ地域の観光開発調査が決定され準備がはじまると、実行委員会の中で次第に「学び」の姿勢が窺われるようになった。実行委員会活動の発展には、調査や研究の実践が大切であることが意識されるようになる。

さて、2006年8月のマータラ市活動の後、実行委員会は幹部が交代した。この新体制には学園から新しい課題が与えられることになる。それがインドネシア・ジャワ島中部地震支援に基づく学校再建である。2006年8月の担当者による現地調査の結果、学園はバントゥール県の学校再建事業実施を決定した。9月に実施した2回目の現地調査では、実行委員会から代表1名が同行し、現状視察を行っている。スリランカの治安情勢は好転せず、ポトヴィル市への再訪は望めなかった。一方、インドネシアは校舎の再建が順調に進み、2007年3月には贈呈式が開催できる予定であった²⁰⁾。そこで実行委員会は、贈呈式にあわせて、支援対象の小学校および地域で活動することを決定した。

実行委員会は、検討の結果、①支援対象校児童に対する交流・教育、②教育問題に関する教師・住民参加によるワークショップの実施、③募金(学生独自の取組み)で購入した教科書・書籍を支援対象校および村内5小学校を対象に贈呈する、を活動内容とした²¹⁾。依然として①の児童に直接はたらきかける交流的側面が強い。しかし、②のワークショップ形式は初の試みであり、結果的に学生にインパクトを与えるものとなった。それは、参加した教師による日本の教育システムや教育手法に関する質問に、学生は満足に回答できなかった経験である。ワークショップは学生と住民・教師との関係を密にする。そこから学生はより高度な活動を目指すには知識や専門性が必要であることを認識した。また、数でも意見でも男性優位でワークショップが進められる実態に、学生は地域コミュニティの特性や課題があることを実感した²²⁾。このように子ども偏重、知識の欠如、ニーズ調査不足といった自己反省によって、実行委員会は「国際交流」から「国際協力」へと軸足を移す必要性を認識したのである。

<第Ⅲ期：国際協力への転換と主体的な「参加」(2007年4月～現在)>

2007年4月になると実行委員会は新たな転機を迎えた。学園による校舎再建がほぼ終了するなかで、実行委員会は学部全回生がそろい、インド洋大津波支援というプロジェクト型組織をどう

継続・発展させるかが課題であった。実行委員会は、約2ヶ月間の議論・検討を重ね、組織の理念、方針、内容などを初めて文書化し、団体名称を「立命館大学国際部 国際協力学生実行委員会」（引き続き「実行委員会」とする）と改称する方針を打ち出す。インド洋大津波災害に対する一時的支援という枠を取り払い、現地のニーズを尊重した継続的な「協力」を意識していた。

支援対象を「子ども」を中心とする枠組みから、学校を核とする地域社会という、より上位の枠組みへと変更した。子どもは学校や地域社会を構成するアクターでもある。子どもに対する直接的なアプローチは依然大切にするものの、教師や親、地域住民への働きかけが結果的に子どもへの支援にもつながると考えた。その結果、実行委員会は「教育協力」と「地域コミュニティ開発」を活動分野とした。また、学園と協働して活動することも明記した。

方針を確定した後、実行委員会は2007年の夏季の活動対象地の検討を行い、インドネシアで継続活動することを確認した。3月の活動で、対象地域の課題を認識したことや、教師から質問された日本の教育方法・手法に関し内容のともなう形で回答したいという気持ちからであった。

次に、現地活動にむけた準備プロセスを以下のように精緻化した。①案件発掘：住民や教師の意見・質問、学生自身の観察を通じて、多数の企画案を作成。②案件評価：実行委員会独自の評価基準に基づく一覧表を作成し、全員で検討。③案件策定：総合評価によって3つの企画案に絞り、企画の具体化と事前調査項目を検討。④フィージビリティ調査：7月に代表4名がインドネシアで現地事前調査を実施²³⁾。⑤案件決定：実施企画の最終決定。現地のニーズを的確に捉え、それに応えようと工夫した結果である。



写真3 防災ワークショップの様相

決定した企画は、(1)教育協力：教育手法に関するワークショップ、(2)コミュニティ開発：地域防災に対する住民ワークショップ（写真3）、(3)コミュニティ開発調査：地域の社会構造および女性組織に関する世帯調査、である。これらの企画は、小学校教師の質問に誠実に応え、地域コミュニティが抱える課題を見据える、という姿勢から決定された。一方的な交流・支援となっていた従来の活動とは一線を画すようになったことが分かる。例えば、(1)は日本の教育手法を教師に伝えるために、子どもに対する模擬授業を実施した。子どもと触れ合いながらも、あくまでも教師を主対象とする教育協力として工夫された。教師が変われば子どもも変わるという思いがある。

このように活動内容は高度化し、その結果実行委員会の要請により現地活動も実質7日間と過去最長となった。ここにも学生の自主性を読み取ることが可能であろう。

第3節 学園の役割

被災地の復興支援事業に学生の参加を組み込むことは、当初から学園の方針であった。しかし、実行委員会に対する明確な指導方針があったとはいえない。第1節でみたとおり、学内諸団体による「寄り合い所帯」であった初期の実行委員会は、少なくとも表向きには学園の募金

活動の担い手、あるいは広告塔の役割を果たしていた。学生の自主的活動に関しては、学園として可能な限り支援するという立場であった。ただし、被災地への訪問は、構想は出現するもののいずれも具体化にまでは至らなかった。実は、学校再建支援の募金は被災地で学校再建を実施するNGOに委託し再建する方式が当初検討されていた。その時点では、実行委員会が学園とともに現地で活動することは想定されていなかっただろう。

ところが後になって、学園が直接学校再建を手がける方針に改めたことによって、校舎の再建を担当する教職員、すなわち担当者が、実行委員会活動に対する「指導」的側面も担うことになった。つまり、学生を本格的に国際協力の現場に関与させて学生の成長を促す方向を模索しはじめた。学校再建事業を、学生の人材育成の機会とすることが前面に現れたとあってよい。

そこで担当者は2つの目標を達成しなければならなくなる。第一は、実行委員会が学園事業を構成する軸の一つとして公的な責任を有することを彼らに認識させる。他方で、第二として彼らの自主性・自発性を尊重した国際協力事業の実施と、結果として団体の発展や個人の成長につながることである。学生からみた「学園」の存在、あるいは「連携」のあり方は、担当者との接触や関係を通じて形成される。

担当者からみる第Ⅱ期の実行委員会は、学園との協働関係の構築と組織能力の強化が必要であった。学校再建支援事業をハード型支援（校舎再建）とソフト型支援（児童の支援）に区分し、後者を実行委員会が担当することになった。そしてスリランカ訪問の決定は、彼ら自身に「実行委員会の目的とは何か。」「子どもに対する支援といっても実際には私達に何ができるのか。」という切実な課題を認識させ、実行委員会内で議論されるようになった。そして、活動に対する責任や、相手や地域に与える社会的インパクトの大きさに気づく。

また、2回目のスリランカ活動（マータラ）では、前節で触れたように担当者が誘導して環境系の学生研究会が加わった。被災児童との交流で終始するのではなく、地域社会の課題や活性化を考える活動も対象にすべきと考えたのである。学生自身の成長を考えた場合、現地に奉仕するいわゆるボランティア活動を通じた学びの重要性はいうまでもないが、対象地や社会が抱える問題の構造を見抜き、それを解くための方策を考える力を身に付けることもまた同じくらいに必要である。実践力と研究・調査力の両立が重要である。

これ以外にも、担当者は運営に関わる相談や文書内容のチェック、入手した現地情報の伝達や学内外の広報機会の提供などが日常的な業務となっている。他方で、定例会議等の議事運営、世代交代や途中退会に伴う人事などは担当者は原則として介入せず、適度な距離を保ち自立性を妨げないようにする必要がある。

続く第Ⅲ期は、指導面としても転機であった。実行委員会は、学園による校舎の再建事業と歩調をあわせていた。しかし校舎再建が終了すれば、実行委員会は新たな活動方針を決めていく必要が生じる。学園の支援が従来と同じように継続する保証もない。そこで、2007年に入ると、担当者は実行委員会に対して活動理念や方針、学園との関係について再検討するように促した。また、第1回のインドネシア活動後は、子どもを対象とした「交流」だけでなく、中長期的な観点から地域コミュニティ全体に対する「協力」のあり方を考える必要性を説明してきた。帰国後、実行委員会が自ら活動理念・方針の再構築し、学びの姿勢（勉強会の開催など）を強めるなどの一連の行動につながっている。

このように担当者は、活動の社会的意義や役割、発展の方向性などを状況に応じて彼らに提示し、「気づき」を促してきた。言うまでもなく、意思決定や企画立案のイニシアティブをとることはしない。このような動きは、担当者の役割が「指導型」から段階的に「ファシリテート型」へ移行していることを示している。

第3章 考察～国際協力実践の成果と課題

第1節 学生団体の成長プロセス

第Ⅰ期の実行委員会は、学園による被災地復興支援の事業方針のなかで結成された連合体であった。必ずしも学生の自発的な動きから結成されたものではない。学園から募金活動への協力、広報活動などが要請され、実行委員会は趣旨に賛同する範囲で協力した。「参加のはしご」モデルでいえば、学生は学園から与えられた役割の意味や意義については理解している、第4段階「役割参加」に近い。ただし、途中から「えんぴつ運動」などの自発的なアイデア・企画が学生から提案され、学園がそれを支援する状況も現れている。それは第5段階である「意見参加」の域に入っているといえるだろう。この時期の指導は、国際部を中心とする関連部課によって、主として実行委員会に対する「支援」という形で行われていた。

ところが、「意見参加」の域に入ると、実行委員会の自立性を自覚し始める。数回あがった現地訪問の計画もその一つといえる。学園から呼びかけられて集まった「連合体」は脆弱な組織となる。水面下であるが、事実上の解体は必然的な成り行きであったといえる。

その後、学園が場所の選定から建設まで直接手がける学校再建事業をスリランカで実施することになり、実行委員会の現地同行が可能となった。それに呼応するかたちで担当窓口の教職員が決まり、第Ⅱ期に入る。現地活動の実現は学生の念願であった。担当者と実行委員会は、被災児童を対象とする交流（ソフトな支援）を実行委員会側が担当することで合意した。このような実行委員会の参加のあり方は、第6段階の「共同決定参加」に近いといえるだろう。担当者は現地情報や異文化との接し方、国際協力にかかわる基礎知識などを学生に指導し、現地への渡航や国内移動・宿泊に必要な調整・手配を行った。現地活動日程も担当者側の意向に沿う形で決められた。現地の活動内容についても、児童に対する交流だけにとどまらず「地域」への視点や地域社会調査を実施するように担当者が誘導した。議事運営や人事こそ介入しないが、組織の運営・管理方法は積極的に指導した。実行委員会からみれば、この時期の参加のあり方は担当者の「指導の下」による参加である（田中2007：18頁）。

第Ⅱ期の約1年半の間に、実行委員会は事前調査を除けばスリランカで2回、インドネシアで1回の活動を経験した。また、国内でも、小・中学校での活動報告、国際交流イベントのブース出展・発表、入学式での募金活動など様々な活動を行ってきた。現地活動は報告書としてまとめられ、日々の動きは議事録に残るようになった。その積み重ねによって、経験やノウハウが蓄積され、組織の運営や事前準備も少しずつではあるが効率化した。2007年3月のインドネシア活動の準備段階では、実行委員会は担当者に対して現地滞在日程や渡航手段に関する要望書を提出した。現地活動をより良いものにしたいというのが目的の一つであるという。このような意見表明が垣間見られるようになったことも団体の成長過程であるといえる。

さらに、インドネシアでは教師からの質問や住民ワークショップの観察を通じて、教師のニーズや地域が抱える課題に気づいた。この「気づき」とは、現地の人々が自分たちに注ぐ眼差しに気づいたことであり、自らの活動を客観視できた故である。これらは、ハートのいう第7段階「子ども主導の参加」への入口にたったといえる。

第2節 参加の現段階

繰り返しになるが、第6段と第7段の間には参加のあり方に質的転換、すなわち主導権の移行が条件となる（田中2007：18頁）。それでは実行委員会の第Ⅲ期で、学生、つまりハートのいう「子ども」に主導権が移行したといえるだろうか。担当者は2007年3月インドネシアから帰国後に学生の「気づき」が意味すること、実行委員会活動の意義などを幹部に伝え、考えることを促した。それに対して、学生側は長い議論の末に新しい理念、方針、内容を文書化し、活動の方向性を決めた。実行委員会がもちうる資源を点検し、活動分野を決定した。同時に、専門性の欠如も実感し、勉強会を開始した。継続性を重視して夏に再びインドネシアの同じ地域で活動することを彼らの意思で決定した。2007年9月の活動は実質活動日を最も長くして、7月の事前調査結果を反映させながら教育協力と地域コミュニティ開発調査の2分野3企画を実施した。このように、第Ⅲ期の実行委員会は、ハートが述べるように主体的に計画し、指揮し、最後までやりきった形態であり、ほぼ第7段階の子ども主導の参加がみられたとあってよい。現地住民との対等性をこれまでになく意識し、さらに継続性あるものにするという意思があらわれている。実行委員会は少しずつ「参加のはしご」を昇るにつれて、国際交流から国際協力へ軸足を移し、単なる「慈善型」の支援ではなく、現地住民による「参加型開発」の契機を模索している。参加のあり方の高度化は、活動目標や内容の高度化にも正の影響を与えている²⁴⁾。

学園側は、実行委員会の活動を発足当初から支援してきた。第Ⅱ期に入ると、担当者は、学生による活動のあり方、現地活動に求められる基本的な注意事項、組織運営の能力強化などの土台を中心に指導してきた。後に実行委員会が「子ども主導の参加」レベルにまで成長していることをみれば、学園の指導が学生の自主性・自発性を阻害するのではなく、むしろ育成することにつながる事がわかる。そして、現在は学生に対する接し方を「指導」型から「ファシリテート」型へと移行している段階である（図1）。しかし、担当者は、実行委員会が抱える課題や方向性について、時にファシリテーター役になり、時には指導者に戻ることも必要である。現在の実行委員会が第7段階「子ども主導の参加」レベルであっても、それぞれの活動や取り組み方に応じて、第5段階「意見参加」の状態や第6段階「共同決定参加」の状態など指導者の関与の度合いは可変的であることが求められる。

第3節 連携の課題

さて、国際協力事業における連携はメリットと同時に課題が幾つかある。第1点は、成長の評価基準である。学生の現地活動は基本的に自費であるものの、学園も担当者を指定し、引率派遣するなど事業推進には多くのコストが発生する。そのため、現地経験・現場活動をとおして、学生団体あるいは個人が、何を学び、どのように成長したのか、という成果を計る評価基準の構築が求められる。これは実行委員会にとどまらない。正課の演習におけるフィール

ド・ワーク、ODA事業に対する学生・院生の参画、ボランティア・サークル、NGOの学内団体等の国際協力や国際交流活動も当てはめることができる。そこから高等教育機関が国際協力に貢献する意義やメリットを認識することが可能となるだろう。

なお、この点に関する一つの試みとして、2007年夏季より、自己評価シートを試験的に導入した。学生実行委員会メンバーの一人一人に現地渡航前と渡航後に記入させるようにしている。渡航前に目的意識を明確にし、帰国後に自ら検証するプロセスを確立するねらいである。これによって担当者は成長過程を確認できる。将来的に評価基準の形成に貢献することが期待される。

第2点は、学生団体が抱える脆弱性の一つである世代交代の問題である。国際協力事業は現地住民や関係者との信頼関係やネットワークが重要となる。そのような人間関係や、協力手法・様々なノウハウが引き継がれていかなければならない。世代交代やリーダーシップのある学生が引退・卒業した途端、活動内容のレベルが後退したり、停滞したりすることを回避しなければならない。現地活動の報告書や議事録の作成は一つの対策である。現在それに加えて、学生実行委員会では内部で作成されたあらゆる資料（メモの類から現地活動の準備資料、レジュメ、写真・映像資料、新聞掲載記事、世代ごとのメンバーリスト等）を収集し、整理している。蓄積方法はフォーム化され、次の世代が容易に閲覧できるようにして更なる実践力の向上をはかる。学生実行委員会のアイデンティティ形成につながる。

第3点は、学生の現地派遣にともなう安全管理の問題である。当然のことながら、国際協力事業である以上、一般的に発展途上地域に渡航することになる。治安や衛生、インフラ整備など全てに安心・安全を求めることは矛盾する。他方、2006年には現地へ派遣していたスリランカは現時点においては学生団体を派遣することは困難である。学園との連携である以上、学生の活動は学園の責任をとらなう。現状では、例えば、災害発生直後の「緊急援助」段階に国際協力事業として学生を派遣することは実際上難しい。ところが、学生の中には、文字通りの被災地や最貧困層地域に行くことをイメージする者もあり、意識のズレがみられる。そのような場合、担当者による指導や助言などが一層必要となる。

おわりに

学生の人材育成、教育の貢献は、当然のことであるが、ODA等公的機関による援助では優先度の高い目的とはならない。その意味で大学が国際協力のフィールドや機会を提供し、指導と自主性・自発性のバランスをとりながら学生の「学び」を達成する「場」は貴重である。

立命館学園によるスリランカおよびインドネシアの校舎再建はひとまず終了し、今後はその維持と活用の事後評価が焦点となっている。他方、実行委員会は、インド洋大津波災害復興支援事業という時限付きプロジェクトの実行委員会から、恒常的に国際協力活動を推進する実行委員会へ転換しようとしている。「参加のはしご」モデルとの照合を通じて、学園と実行委員会の連携は学生の成長を促すことがわかった。引き続き、学園側は実行委員会に対して、指導とファシリテートを使い分けながら、学園の国際協力事業方針との整合性および学生の自主性・自発性の両立をはかる必要がある。

また、2008年になると、実行委員会のメンバーに大学院生と卒業生が誕生する。大学院生を

加えて、国際協力活動および実践型学習の高度化をどのようにはかるのか、また、これから様々な分野で活躍する卒業生ネットワークをどのように構築し、活用していくのが新たな課題となる。学園、実行委員会両者の力量がさらに問われることになるだろう。

(立命館学園の「インド洋大津波災害復興支援事業」に関する記述・解釈は学園の公式見解ではなく、一切の責任は筆者個人に帰する。)

注

- 1) 国際協力機構「市民参加～大学の皆さまへ」
(<http://www.jica.go.jp/partner/college/index.html#partnership>、2007年10月29日)
- 2) 大学との最初の協力協定が、2004年3月に立命館大学および立命館アジア太平洋大学との間で締結された。現在11大学と締結済み。
- 3) 読売新聞「大学関西フォーラム第7回シンポジウム冒頭発言」、2007年10月25日
- 4) しかし、ODA関連事業に学生・院生を正式に参加させることは、実際上は一部例外を除き厳しい。援助機関側は、教育上の意義を認めつつも、一般的には大学ないしは本人の責任で参加しているとみなしている。(文部科学省「国際開発協力サポート・センター」2005：63頁)
- 5) 才田は、実習参加学生が帰国後、目標をもった勉学に取り組むようになった、気取らずボランティアができるようになった、海外への夢が広がった、など人間的な成長がみられると述べている(才田2005：29頁)。
- 6) 田中治彦「スタディツアーと開発教育」(<http://www.rikkyo.ac.jp/?htanaka/03/StudyTour01.html>、2007年9月27日)
- 7) 田中治彦「国際協力と開発教育～10年ぶりの国際教育論」
(<http://www.rikkyo.ac.jp/?htanaka/05/Kyoryoku01.html>、2007年10月1日)
- 8) 佐藤は「参加型開発」という言葉が「開発プロジェクトの対象となる人々の参加」や「貧しい人々の参加」を意味するものと理解されがちであるが、本来「外部者の参加のあり方」が考察の中心となるべきであると指摘する。(佐藤2003：6-7頁)
- 9) ハートは例として、子どもが描いた絵を使って、大人が本をつくり、どの絵を選ぶか、どのような編集を行うかは、子どもの参加なく勝手に決めるような段階をあげている(ハート2006：41頁)。
- 10) ただし、⑦や⑧がどのような状況でも最良というわけではなく、④以降は「学ぶ」過程として必要である(田中2007：17頁)。
- 11) なお、この再建事業では、以前からスリランカに対する支援活動を行っていたNGO「荷車の会」とコンサルタント契約を結んだ。主な業務は、支援対象校の選定時の助言、小学校・政府機関・建設会社との調整業務、学生を含む立命館関係者の現地訪問時の便宜供与等である。後述する実行委員会の2回目のスリランカ活動地は「荷車の会」の紹介であった。
- 12) これから分かるように、インドネシアの学校再建事業はインド洋大津波の被災地域ではない。2006年5月にジャワ島中部地震が発生し、ジョグジャカルタ周辺で多数の被害が生じた。ジョグジャカルタは、立命館学園にとって同地域出身の留学生を多数受け入れ、国立ガジャマダ大学等との関係も深い。それ故、対象地域を変更した。
- 13) 学内外で未使用鉛筆約3万本が集まり、その一部は被災地支援を実施するNGOを通じて現地に送付された。
- 14) 筆者が教員として学校再建事業の推進および実行委員会の指導を担当することになった。
- 15) APUボランティアサークル「愛の波」の代表1名も同行させている。「愛の波」はインド洋大津波発生直後から募金を中心とした支援活動を開始しており、実行委員会にとって「手本」となる団体であった。後

- 述する2006年2月のスリランカ現地活動は、学生実行委員会と「愛の波」の共同プロジェクトであった。
- 16) 学生実行委員会・「愛の波」『学校再建プロジェクト 2006年2月学生現地活動報告書』
(http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/koho/inter/pdf/houkokusyo_0602.pdf, 2007年11月7日)
 - 17) 学生の中には、筆者に「大学は学生に指示するだけで助けてくれないので信頼していなかった。」と述懐していた。
 - 18) 2007年11月にいたるまで教職員・学生実行委員会の派遣は実施していない。
 - 19) この小学校は、NGO「荷車の会」の紹介によるもの。学園側は、他団体・NGOの状況・治安状況等の情報収集および緊急時対応の整理を行い、いつでも中止可能という前提条件で渡航を許可した。
 - 20) なお、スリランカについては2007年2月にコロomboで贈呈式を開催した。
 - 21) 同様にスリランカに対しても、グラウンドに設置する遊具設備を贈呈した。
 - 22) なお、この活動期間中は、UGMの日本語学科学生10名およびAPUからUGMに交換留学中の日本人学生1名に通訳等の協力を得ながら実施した。その後、UGM学生との関係を密にしていく。
 - 23) これ以外に、UGM側学生と現地同行しミーティングを行った。通訳主体の役割から転換して対等なパートナーとなるためにも合同の事前調査は必要であった。
 - 24) 現状では、学園の国際協力事業の方針や手法、NGOなどの学外団体の活動のあり方に影響を与えるほどの拡がりやネットワーク形成には至っていないので、第8段の「大人を巻き込む参加」レベルには達していない。

<参考文献>

- 小田部明「地域貢献プロジェクト型インターンシップの一考察」『日本大学生産工学部研究報告A』第40巻第1号、2007年、33-41頁。
- 才田春夫「国際協調時代における大学の役割～国際協力活動と人材育成」『富山国際大学地域学部紀要』第4巻、2004年、75-80頁。
- 才田春夫「ボランティア海外実習の問題点と今後のあり方」『富山国際大学地域学部紀要』第5巻、2005年、25-29頁。
- 佐藤 寛「参加型開発の「再検討」、第1章、佐藤寛編『参加型開発の再検討』アジア経済研究所、2003年、3-36頁。
- 田中治彦「参加型開発と開発教育～「参加型の学習」をキーワードとして」開発教育教会『開発教育』vol54、明石書店、2007年、8-22頁。
- 田中義信「フィールドワーク型授業の構想～学習課題の整理を手始めに」『大阪女学院大学紀要』第2号、2005年、33-42頁。
- 船守美穂「大学における国際協力プロジェクト受託に関する意識調査」小山内優『契約に基づく大学の途上国協力活動に必要な大学運営・行政・開発援助システムの研究』平成16年度科学研究費補助金報告書、2005年、173-186頁。
- 牧田東一「国際交流の人材育成」、第2章、有田典代編著『国際交流・協力活動入門講座Ⅲ 国際交流・国際協力の実践者たち、明石書店、2006年、37-54頁。
- 文部科学省「国際開発協力サポート・センター」プロジェクト『大学のための国際協力プロジェクト受託の手引き～受託促進に向けての参考資料として』、2005年。
- 文部科学省『平成18年版 文部科学白書』、2007年。
- 山本 和「国際サービス・ラーニングの取り組み」『大学時報』No.296、2004年、62-67頁。
- 読売新聞「大学関西フォーラム第7回シンポジウム冒頭発言」、2007年10月25日付。
- ハート,ロジャー (田中治彦他監訳)『子どもの参画～コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』、第3章、萌文社、2006年、41-56頁。

Practical Activities in International Cooperation based on the Collaboration with University and Student Voluntary Groups

～ Analysis of the growing process of student voluntary groups using “A Ladder of Participation” model ～

FUJIYAMA Ichiro (Lecturer, Ritsumeikan Global Strategy Board)

Abstract

This paper is intended as an analysis of effects for learning in practice focusing on international cooperation based on the collaborative activities with university and student voluntary groups. The paper takes particular note of the degree of student participation to international cooperation projects that university has been implementing. The paper examines transition of the participatory degree of the student group engaging in “the Ritsumeikan Trust Indian Ocean Tsunami Disaster Relief School Reconstruction Project” beginning from 2005, using “A Ladder of Participation” model.

On the basis of our observation and investigation of this case study, the results clearly show that it has positive educational significance for university to make opportunities for students engaging in international cooperation activities in collaboration with university. However, academic and administrative staffs have needed flexible attitude and detailed instruction to students, according to stage of their participation, as long as their activities and projects give strong impacts to local community and people.

Key words

Learning in Practice, International Cooperation, Participatory Development,
“A Ladder of Participation” model, Voluntary Activities

実践研究

初修ドイツ語クラスにおける「学習日記」と 「学習チェックリスト」の実践

—自律的学習に向けての取り組み—

玉 木 佳代子

要 旨

近年、様々な教育現場において、従来の「教師主導型」から「学習者中心型」授業への移行が見られるようになった。外国語教育の領域でも、学習者の「自律性」を重視し、「自律的学習」を促進するための実践・研究が盛んに行われている。本稿では、大学における初修ドイツ語授業での「自律的学習」を目的とした、「学習日記」及び「学習チェックリスト」の実践結果を報告する。これらの教育的ツールの活用を通して、学習者の自己内省・自己評価を促し、「自律的学習」への発展を期待する。前半では、本実践研究の理論的基盤となったヨーロッパの言語教育政策を紹介する。

キーワード

学習日記、学習チェックリスト、ヨーロッパ言語共通参照枠組み、ポートフォリオ、自律的学習

1. はじめに

今回の「学習日記」と「学習チェックリスト」の実践に関しては、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（ヨーロッパ言語共通参照枠組み、以下「CEFR」）¹⁾ 並びに、European Language Portfolio（ヨーロッパ言語ポートフォリオ、以下「ELP」）での外国語教育に対する考え方を参考にしている。CEFRは、「ヨーロッパにおける多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものである」（吉島他2004：2）という原則のもとで開発された言語教育の理念である。ヨーロッパの独特な歴史的・政治的背景を通して、「複言語・複文化主義」といったCEFRの根本的理念が生まれたのであって、全く状況を異にする日本では、このCEFRが提唱する考え方を受容するのは、一見困難に思える。しかし、日本社会の中で異種の言語・文化が共存していることは事実であり、国家間の人々の移動もより活発なものとなっている現在、CEFRから学ぶことは少なくないと言える。ここでは、本実践研究にとって重要となったCEFR及びELPに関する概略

を紹介した後、研究結果を報告することとする。

2. CEFRとELP

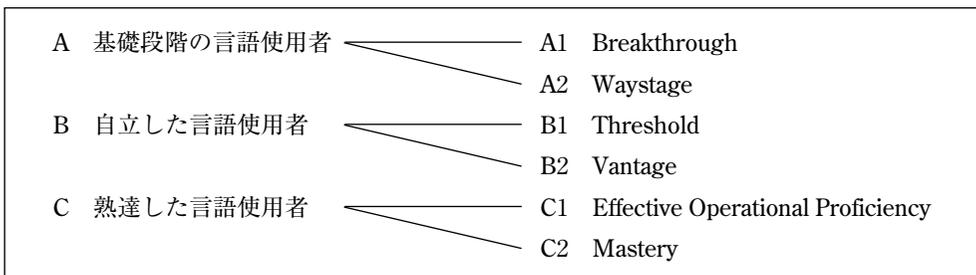
2.1. CEFR

CEFRは、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、試験の作成時及び学習者の能力評価時に、ヨーロッパにおいて共通の基準となるものである。更に、CEFRでは、外国語によるコミュニケーションを行うために、学習者がどのような知識と言語運用能力を備えていなければならないかを、詳細に規定している。

1990年代半ば、ヨーロッパ統合の動きが加速する中、欧州評議会（Council of Europe）は様々な既存の言語能力基準、及び言語学習・教育に関連するガイドラインを、一貫した枠組み（framework）として打ち出すことを考え始める。1991年にスイスのRüschlikonで開催されたシンポジウムにおいて、言語能力を規定するヨーロッパ共通の枠組み設定の案が出された。同時に、個人の言語学習を記録する「ポートフォリオ」作成が提案され、それに伴う多くのプロジェクトの中で、レベル判定に用いる能力記述尺度と言語学習を記録する「ELP」の原型が開発されていく。それは、2,000ほどの「～ができる（can do）」を用いた例示的能力記述文を使い、2,800人分の学習者のデータを収集し、検証を重ねた大掛かりなプロジェクトであった。²⁾ その能力記述文を基にした枠組みは、「The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment」（CEFR）と名づけられ、2001年に英語版とフランス語版が出版された。日本語訳も2004年に出版され（吉島他 2004）、2007年11月現在では、31の言語で入手可能となっている。

CEFRの記述は、従わなければならない画一基準というものではなく、利用者が、状況に合わせて適切に活用すべき「指針」である。CEFRは、その目的の一つとして、教育関係者が「現在の基準やテスト、試験によって得られた熟達度レベルの記述作業を楽にすること」（吉島他 2004：21）を挙げている。この目的を遂行するために、「共通参照レベル」が開発された。「共通参照レベル」では、言語学習者の学習行程を、A1からC2までの六つのレベルに分けている（図1）。

図1 CEFR参照レベル（吉島他 2004：23）



これらのレベルは、「例示的能力記述文」により、各々詳細に記述されている。「～ができる」という表現は、能力を肯定的に評価するCEFRの姿勢を反映している。表1に、参照レベルの段階別の「全体的な尺度」(global scale)を示す。

表1 共通参照レベル：全体的な尺度（吉島他 2004：25）

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢にまた自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段会おうような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈略のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

CEFRにはさらに、自己診断のための「自己評価表」(self-assessment grid)があり、これは以下に言及するELPにも応用されている。

CEFRは、「多言語・多文化のヨーロッパの需要に見合うよう、言語および文化境界を越えたヨーロッパ市民相互のコミュニケーション能力を具体的成果が出るまでに高める」(吉島他2004:3)という、欧州評議会の言語政策の目的のもとに誕生した。そのため、言語教育を「一生の課題」として捉え、生涯学習の努力を奨励している。この「生涯教育」としての「外国語教育」や、CEFRが掲げているその他の理念を言語政策的に実現するための手段の一つが、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」である。

2.2. ELP

ELPは、欧州評議会 (Council of Europe) の言語教育政策を推進するために考案され、言語学習を促し、欧州評議会加盟国間の移動を促進することが目的とされている。学習環境、学習目的などに応じて、さまざまなELPが開発されており、ヨーロッパ各地で、言語学習、及び異文化学習のために使用されている。³⁾ ELPは、CEFRに掲げられている目的を実行する「教育的ツール」であり、CEFRでの共通参照レベルの詳細な記述を、実際に学習の場に用いることができるものである。

ELPは、生涯にわたり使用できる言語学習に関する個人の記録で、「language passport」、
「language biography」、「dossier」の三部から成る。「言語パスポート (language passport)」には、学習者が習得した言語や、公的な能力評価、外国滞在経験や異文化体験を記録する。「言語学習記録 (language biography)」では、学習進行状況を記録し、チェックリストなどで「自己評価」をする。また、「資料集 (dossier)」においては、外国語で書いたものの保存や、学習日記を記録し、自己の学習成果を保管する。このように、習得した言語的スキルや文化的スキルの記録であるELPを所持することで、学習者は自らの外国語能力の現在位置を常に把握することができ、さらに次のレベルに向けての具体的な学習目標を立てることができる。これは、外国語教育の「連続性」を保つために重要であると同時に、学習者の学習動機を高め、「自律的学習」を促すことにも繋がる (Little 2002:182)。

今回の実践研究の目的は、「学習進行状況の記録」や「自己評価」によって、自律的学習を目指すことである。現行の大学のシステムにおいて、「自己評価」に重点を置くことは困難であるが、最終的な評価ではなく、日常の学習評価としてCEFRやELPにあるような「チェックリスト」を学習者に提供することは非常に有効であると考えられる。また、自らが学んでいるという意識を学習者が再認識できるよう、学習の進歩を記録する方法を試みる。具体的には、ELPを構成する一部である、「学習日記」と「学習チェックリスト」という方法を、実際の授業に沿った形で導入することとした。まず、「学習日記」及び「学習チェックリスト」それぞれの役割について述べてみたい。

3. 学習日記 (Lerntagebuch) と学習チェックリストの役割

学習日記は、学習者が自らの学習履歴を記録するものであるが、学習「日記」(Tagebuch) という呼称からも分かるように、通常の日記と同じく、定期的に入力されなければならない。また、通常の日記のように、学習者は、学習日記の中で自らと対話する形を取る。しかし、学習日記が通常の日記と異なる点は、教員に提出するという性格上、記述の際にある程度の抑制が働いてしまうことである。

学習日記の目的は、学習者の自己内省により自律的学習を促すことにある。定期的な内省により、学習者は、授業で扱われた事柄についての理解を深めることができる一方、自らの学習「過程」に関する認識を深め、学習に対する一種の「達成感」を感じるようになる。最終的には、学習日記を通して、学習者が自らの学習方法を構築し、積極的かつ自律的な学習をしていくことが目標だと言える。また、教員と学習者との定期的な「コミュニケーション」手段として、比較的大きなクラスでは通常困難な、教員と学習者との距離を縮めることを可能とする。教員が、学習者一人一人を受け入れる姿勢を示すことによって、学習者の学習態度や学習意欲の向上、更には自律的学習へと発展することが期待される。学習日記への記述は、学習内容に関する事柄であれば、内容は問われない。学習者が、個人的に興味深く感じたことや、新しい事柄に対する感想など、自由な記述が推奨される。

同様に、学習チェックリストの目的も、自律的学習の促進である。学習チェックリストにより、学習者に自らを「自己評価」させ、その評価に対しての責任を持たせる。自己評価の機会を与えることで、教員からの「一方的な知識の伝達」ではなく、学習者自らが参加しているという自覚を持つことのできる「協働的学習」を目指す。また、学習チェックリストによって、自らの学習について批判的に考える能力を養うことが期待される。

4. 学習日記と学習チェックリストの実践について

立命館大学では、法学部と産業社会学部において、「初修外国語重視コース」(第二外国語で8単位履修)と「英語重視コース」(第二外国語で4単位履修)のいずれかを学生は選択する。今回、実践の対象となったのは、法学部初修外国語重視クラス(法1:登録者35名)、法学部英語重視クラス(法2:登録者37名)、産業社会学部英語重視クラス(産社1:登録者37名、及び、産社2:登録者39名)の4クラスで、いずれも一回生ドイツ語「文法」クラスである。今回の報告は、2007年度前期の15週間に実践した学習日記、及び、学習チェックリストの結果である。

4.1 学習日記の実践

「学習日記」としては、A4用紙に裏表合わせて7回分の記入が可能なものを独自に作成した。学習日記の冒頭部分には、「その日の授業で学んだことを自分のためにメモする」と記し、「その他、分からないことや質問事項、提案や要求事項など」も記入できるとし、原則として、内容・形式は学生に任せることとした。学習日記導入時には、「記述内容は成績に全く影響しないこと」、「自分自身のために記述するものであること」、「授業終了時に、学んだ事柄をもう一度

内省することが重要であること」など、「学習日記」活用の趣旨説明を行った。その後、毎回授業終了前に約5分の時間を取り、学習日記への記入を促し、退出時に提出させた。学生の記述に対しては、簡単なコメントを記し、質問に対しては回答をした。又、学習日記へのドイツ語での記述に文法的な間違いがある場合は訂正を行った。学習日記は、毎回授業開始時に、学生に返却した。

比較的自由的な形式を選択したことからか、学習日記の記述内容は実に多種多様なものとなった。以下に、記述例をAからEのタイプ別にし、その概略を述べる。

A： 質問

授業内容に関するもの（「～が分からない」）、担当教員に関するもの（「先生はドイツに留学していたのですか」）や、ドイツに関する一般的な質問（「ドイツのどの街が観光にお勧めですか」）等。

B： 提案・要求

「もっと練習問題が欲しい」、「重要単語リストを配布して欲しい」、「歌の紹介の際には、和訳を付けて欲しい」等。

C： ノートの簡略版

教員が板書したもののうち、特に重要だと感じたものを記入したようだが、中には、時間をかけてとても丁寧に書いたものも見られた。

D： 独自のまとめ

学んだ事柄を、「自分の言葉」でまとめたもの。中には、教員の説明よりも明確にまとめているものもあった。

E： 純「日記」

自分自身に対するコメント（「来週までに復習！」、「～を覚えること！」）や授業に関する感想（「～が難しいと感じた」、「～が理解できるようになった」）等。

更に特記すべきは、ドイツ語による受け答えがあったことである。学生の記述に対して、平易なドイツ語でコメントや質問をすることで、学生がドイツ語で答えることを促した。一方で、学習した文法や語彙を活用して、自らドイツ語で記述することを試みる学生もいた。

今回の実践を通して、学習日記の利点を再確認、又は新たに発見することができたように思う。まず、学習日記の活用によって、教員と学生との間のコミュニケーションが活発になるということが挙げられる。普段、教員には全く話しかけない学生も、学習日記の中ではしきりに質問をするというケースもあった。これは、「学習日記」という媒体を通して、教員と個人的にコミュニケーションを取ることが可能となり、質問をしやすい環境が整えられたからであろう。又、授業中に質問や発言をする学生はやはり少数なので、これまでの経験からは知り得なかった学生が持つ疑問点や、学生のドイツ語（授業）に対する姿勢を、学習日記を通して垣間見ることができたことは大きい。

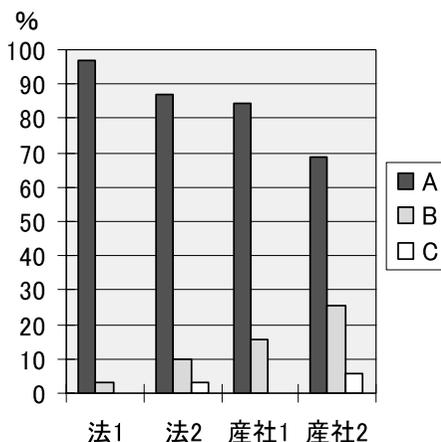
学期末に独自に行ったアンケートにおいて、「学習日記」に関して学生に以下のように意見を聞いた。⁴⁾

設問 1. Lerntagebuch (学習日記) は、学習した事柄を整理するのに

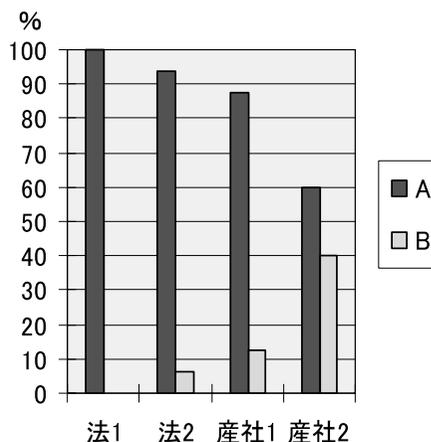
- A. 役に立つ B. 役に立たない C. 時間の無駄だ

設問 2. Lerntagebuch は、

- A. 続けた方がよい B. 続ける必要はない



グラフ 1：設問 1 に対する回答



グラフ 2：設問 2 に対する回答

アンケートの結果から読み取れるように、どのクラスでも「学習日記」は肯定的に捉えられている。「学習日記」の役割や有効性を、学生がそれぞれ見出していることが伺える。四つのクラスのうち、「法 1」クラスで最も肯定的な意見が多く、全ての学生が「学習日記は続けた方がよい」と回答している。これは、このクラスが唯一の「初修外国語重視コース」であり、他の三つのクラスが週一回の授業であるのに対し、「法 1」は週二回行われ、学習日記への記入回数も必然的に他のクラスの倍となったことで、「学習日記」の「継続性」・「一貫性」がより高い評価を得たと考えられる。一方、「産社 2」クラスにおいては、学習日記は「役に立たない」と答えた学生がクラス全体の四分の一となり、更に「続ける必要はない」と答えた学生が四割であった。何故、このクラスにおいて、「学習日記」を否定的に捉える学生が比較的多いのかは、疑問点として残る。教員からの学習日記についての趣旨説明が不十分であったのかもしれない、と反省している。

今回使用した、紙媒体での「学習日記」では、学生の手元にあるのが、授業中の時間のみとなってしまう。学生が、常時アクセス可能な「学習日記」への工夫が求められるため、今後は電子媒体での活用を考える必要がある。

4.2 学習チェックリストの実践

学習チェックリストは、ELPの能力記述文「～ができる (can do)」に倣い、小テスト毎に作成し、配布した。ただ、「できない」に「まだ」を付け加えることで、これから学習する意欲を損なわないように努めた。学習チェックリストは、学習日記とは異なり、教員に提出することはせず、「自己評価」のために学生が手元に置いておくものとした。

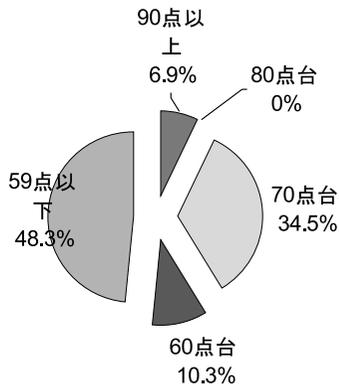
以下に、第一回目の小テスト前に配布した学習チェックリストを示す。

図2 学習チェックリスト

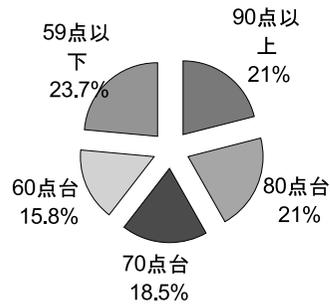
Was kann ich schon? Was kann ich noch nicht?		
	Datum _____	
1. 簡単な挨拶 (Guten Tag. など) が、	言える	まだ言えない
2. Alphabetが	言える	まだ言えない
3. 自分の名前、出身、住んでいる所、年齢、専攻、を伝えることができる	できる	まだできない
4. 相手に、名前、出身、住んでいる所、年齢、専攻を尋ねることができる	できる	まだできない
5. 他己紹介 (名前、出身、住んでいる所、年齢、専攻) が	できる	まだできない
6. 数を20まで数えることができる	できる	まだできない
7. 数を20まで書くことができる	できる	まだできない
8. 規則動詞 (lernen など) の人称変化が	できる	まだできない
9. sein 動詞の人称変化が	できる	まだできない
10. haben の人称変化が	できる	まだできない
11. arbeiten, finden, heißen, reisen の人称変化が	できる	まだできない

学習チェックリストは、授業内容に沿ったもので、学習した事柄をもう一度再確認し、学習成果を学生に自己評価してもらうように作成した。学期末には、チェック項目が、「法2」、「産社1」、「産社2」クラス（英語重視コース）では33項目、「法1」クラス（初修外国語重視コース）では44項目に及んだ。

この第一回目の学習チェックリストに関して、客観的条件が同じである産業社会学部の二つのクラス（両クラス共に英語重視コース）で比較実験を試みた。「産社1」では学習チェックリストを配布しなかった一方、産社2では配布し、その後同一の小テストを行った。以下が、両クラスの第一回目の小テストの結果である。



グラフ3：小テスト結果（産社1）



グラフ4：小テスト結果（産社2）

学習チェックリストを配布しなかったクラス（産社1）では、59点以下が半数近くを占め、80点以上の点数を得ることができた学生は7%に至らなかった（グラフ3）。一方、学習チェックリストを配布したクラス（産社2）では、59点以下の学生は2割強にとどまり、80点以上の学生が4割以上という結果となった（グラフ4）。学習能力に関して、両クラスの学生間に大きな差があるとは言えず、この第一回目の小テストの際に顕著に現れた結果の差は、学習チェックリストの有無に起因したと考えられる。実際、第二回目の小テスト以降は、両クラスにおいて学習チェックリストを配布したのだが、このような顕著な差が再び見られることはなかった。この実験結果からも分かるように、学生は「学習チェックリスト」を使って「自己評価」することで、何を学ばなければならないかを具体的に理解することができる。このことが、学習に対する動機付けとなり、学習成果も向上することとなる。

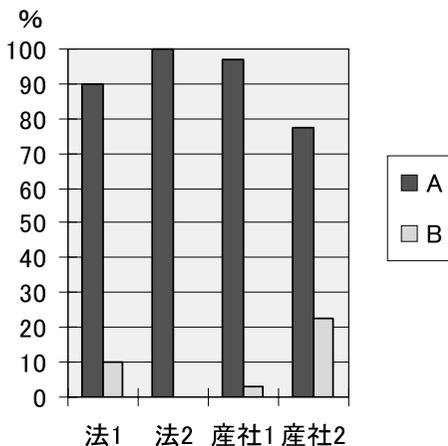
学習チェックリストに関しても、学期末にアンケートで学生の意見を聞いた。

設問3. 学習チェックリストは、

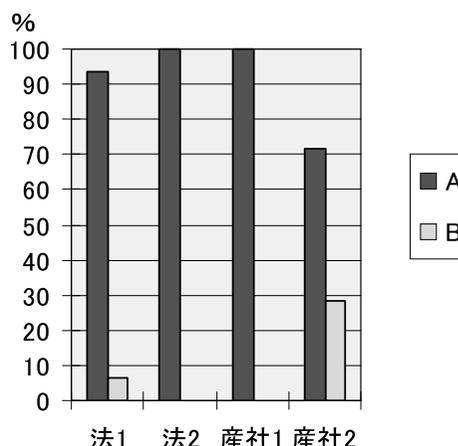
- A. 役に立つ B. 役に立たない

設問4. 学習チェックリストは、

- A. 続けた方がよい B. 続ける必要はない



グラフ5：設問3に対する回答



グラフ6：設問4に対する回答

「学習チェックリスト」に対しても、全体的に肯定的な意見が多数を占めた。これは、学習チェックリストが、学習者にとって有効な「道標」であり、学習の動機付けに繋がっていることを示している。アンケートの中に設けた自由記述欄には、「チェックリストをもっと頻繁にしてもらいたい」という意見もあった。

今回の実践では、チェック項目をできるだけ簡潔に作成し、ELPにあるような言語能力の細分化（「聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」など）は行わなかった。しかし今後は、言語能力の細分化にも考慮し、チェック項目の内容をより具体的にしていく必要があると考えている。

5. おわりに

外国語学習に限らず、「学習」の究極の目的は、学習者が自ら「学び方を学ぶ」ことである。その際、学習者が、自分自身の「学び」を内省し続けていくことで、自律的な学習能力を身に付けていくことが期待される。また、学習者の学びの内省に教員が寄り添う形を保証することで、その効果はより一層高まると言える。このことは、今回の「学習日記」及び「学習チェックシート」の実践によって得られた結果からも確認することができた。ELPという総合的学習ツールの一部分の応用のみであったが、学習者からも一定の評価を得たことから、今後も「学習日記」と「学習チェックリスト」を改善した形で継続活用するつもりである。

CEFR及びELPは、日本国内においては、特に日本語教育の分野で活発に議論され、応用に向けての取り組みがなされている。既に大阪大学文学部日本語学講座では、CEFRやELPに影響を受けた形で「日本語ポートフォリオ」が作成された。また、大阪大学外国語学部（旧大阪外国語大学）では、CEFRの「参照レベル」を参考にした「到達度目標」が25の専攻語毎に策定され、シラバスの中に規定されている。今後は、様々な実践の結果を踏まえて、日本での外国語学習環境に適した独自の「参照枠組み」の作成が必要となるのではないだろうか。

注

- 1) 本稿では、日本語訳である『外国語教育II－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島茂、大橋理恵 訳・編）朝日出版社、2004年、を参照する。
- 2) CEFR開発の経緯や、CEFRの前段階である「The Threshold Level」に関しては、「ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages」(http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/pdf/ceforfl.pdf, 2007年11月4日)に詳しく記述されている。
- 3) 各教育行政機関が開発した様々なELPに関しては、欧州評議会のホームページ(http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html, 2007年11月4日)に「認定ELPリスト」があるので、参照されたい。
- 4) アンケートに回答した学生数は、それぞれ、法1(30名)、法2(31名)、産社1(32名)、産社2(35名)である。

参考文献・参考資料

- 吉島茂、大橋理恵（訳・編）『外国語教育II－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社、2004年。
- Manuela Glaboniat, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, Lukas Wertenschlag (eds.), *Profile deutsch*, Berlin・Munchen: Langenscheidt, 2005.
- Little, David, “The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges”, *Language Teaching*, 35, 2002, pp.182-189.
- Little, David, “The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process”, *Language Testing*, 22-3, 2005, pp.321-336.
- ヨーロッパ日本語教師会（AJE）『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of

初修ドイツ語クラスにおける「学習日記」と「学習チェックリスト」の実践—自律的学習に向けての取り組み—

Reference for Languages』国際交流基金 (http://www.jpfi.go.jp/j/japan_j/publish/euro/pdf/ceforfl.pdf, 2007年11月4日)

参考サイト

欧州評議会 (<http://www.coe.int>, 2007年11月4日)

大阪外国語大学「専攻語到達度目標」(<http://www.osaka-gaidai.ac.jp/%7Ekyoumu/LangSyl.pdf>, 2007年11月4日)

大阪大学文学部日本語学講座青木直子氏ホームページ (<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/home.html>, 2007年11月4日)

An Empirical Study on Using Learning Diary and Self-Assessment Checklist in German Class: Towards Development of Learner Autonomy

TAMAKI Kayoko (German Lecturer, Language Education Center)

Abstract

In recent years, learner-centered teaching approaches have gained prominence in the field of education replacing the traditional teacher-centered method. Furthermore, in the area of foreign language education, learner autonomy is also of prime importance, and there have been numerous efforts to develop autonomous learning. This article presents an empirical study on the implementation of learning diaries and self-assessment checklists in several first-year university German classes. Those pedagogical tools help foster reflective learning and self-assessment by students, which should facilitate autonomous learning. The theoretical basis of this study comes from the recent European language policy, which is introduced in the first part of the article.

Key words

Learning Diary, Self-Assessment Checklist, Common European Framework of Reference for Languages, Language Portfolio, Learner Autonomy

参考資料：学習日記記入例

Lernstagebuch Jun Name _____
 本日の授業で学んだことと自分の感想を記入する
 (その他、分からないことや質問事項、授業や宿題事項など)

20. Jun 07
 <今日のポイント>
 ・3格の变化の複習 (冠詞)
 ・目的語が1つの場合と2つの場合の3格の表現
 (ähnlich, gegenüber, etc.)
 ・人称代名詞の格変化 (3格, 4格)
 (3格, 4格の整理)

2. Jul 07
 <今日のポイント>
 ・前回の複習 (3格の人称代名詞など)
 ・2格について
 <一言感想>
 1つ1つ同じ部分で違う意味の単語が並ぶ(110) 各1つ1つ
 5. 冠詞の前置詞、前置動詞、3格の介詞、前置(114)、前置(114)

8. Jul 07
 <今日のポイント>
 ・定冠詞、不定冠詞の格変化の複習
 → 前置詞類、前置動詞類について
 (wieder, dieser, bei (sein, mit, für))
 ・前置詞 (3格と5格の with, von, 4格と5格の durch, für, wo, zu)

Lernstagebuch Jun Name _____
 本日の授業で学んだことと自分の感想を記入する
 (その他、分からないことや質問事項、授業や宿題事項など)

20. Jun 07
 <人称代名詞>
 1格 mich, dich, Sie, Ihn, dir, Sie, es
 2格 dir, Ihnen, Ihnen, Ihnen, Ihnen, Ihnen
 3格 mich, dich, Sie, Ihn, dir, Sie, es
 4格 mich, dich, Sie, Ihn, dir, Sie, es
 5格 mich, dich, Sie, Ihn, dir, Sie, es
 <3格と4格の整理>
 ①両方とも→ 3, 4
 ②片方だけ→ 3, 4
 ③両方とも→ 4, 5
 <目的語が1つと2つの場合の3格の表現>
 ähnlich sein, geboren sein, helfen, sprechen
 <前置詞類>

2. Jul 07
 変位器

1格	der Mann	die Frau	das Kind	das Fräulein
4格	den			
3格	dem	der	dem	den Kindern
2格	des Mannes	der	der	den Kindern
	eines	einer	eines	

母音以外→ S
 des Lehrers
 des Buchs

8. Jul 07
 変位器
 4格と5格の前置詞
 für dich
 ohne zu wehweh mich
 gegen die Gegner
 durch
 um
 3格と5格の前置詞
 mit
 von
 (welch- 変格
 dies-)

Sound Principles of Subjective Assessment: A Focus on Language Learning

Nathan Paul KRUG

Abstract

This paper discusses the field of educational assessment in general, relating to the evaluation of language learning in particular. The focus, whenever possible, is on assessment that is somewhat subjective in nature. The role of decisions in the evaluation process is touched upon. Importantly, this paper calls attention to rules of thumb that creators of assessment procedures ought to bear in mind as they assess and evaluate students. Some well-known theories and models of assessment are outlined, and the details of sound principles of assessment are highlighted.

Key words

Assessment, Language, Learning, Principle, Subjective

The following paper considers the field of educational assessment, paying particular regard to the sphere of language learning. Equitable assessment strives to be objective, even clinical. However, in numerous fields a high degree of subjectivity must be brought to the evaluation process. ‘Subjective assessment’ implies that an interpretation takes place — being based on or influenced by the personal tastes or opinions of the instructor, rather than on external facts or quantifiable evidence alone. Educators of the humanities, along with artists and even athletes (e.g., ice skaters, gymnasts, divers or synchronized swimmers), must from time to time turn to intuitive judgement over cold measurement in order to evaluate. It is hoped that readers of this paper will reconfirm — if not recreate in some way — their own working framework of the assessment domain. Although ‘language learning’ and ‘subjectivity’ are often focal points of this paper, readers are urged to apply the principles discussed herein to their own areas of expertise — whether that be to more objective or to more subjective disciplines. The overarching purpose of this paper is to highlight rules of thumb that creators of assessment procedures ought to bear in mind when assessing student performance and designing evaluative tools.

What is assessment?

Hundreds of decisions are made by teachers each day, and all are based on some type of ‘evidence’

(Airasian 1991:3-5). Once gathered and appraised, this information is used to decide a course of action (Spolsky 1978:215-16). In a nutshell, assessment is the process of collecting, interpreting and utilising data – a process that pervades all facets of life – particularly an educator’s life.

It is important to note that some scholars mark clear differences in their definitions of the terms ‘assessment’ and ‘evaluation’. Airasian (1991:5-7) defines assessment as a general term which includes all the ways information is gathered – whereas he believes that evaluation involves making judgements (concerning what is desirable) based on that gathered material. On the other hand, Bachman (1990) regards both terms as essentially synonymous – although he favours evaluation when given a choice between the two.¹⁾

Whatever the terminology, the ideas of Airasian and Bachman, among others, are useful in drawing up a structure of the decision-making process. Please examine for a moment the decision-making framework shown in Table 1.

Table 1: The role of assessment and evaluation in making decisions.²⁾

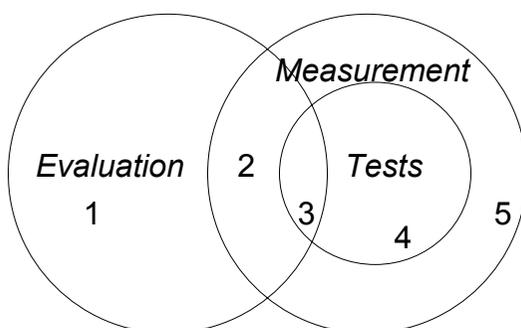
To Decide: Components of Decision Making		Example Situation
Stage 1	What is to be decided?	Does Kenji (<i>a fictitious student</i>) have the ability to study at Ritsumeikan University (RU) this academic year?
Stage 2	<p>Assessment</p> <p>The collection, synthesis and interpretation of information. Examples include: observations, conversations, past experiences, social pressures, and the use of formal and/or systematic procedures for gathering information (e.g., a written test).</p> <p><i>Airasian (1991:5-7), Bachman (1990:20-21, 46-47), and Carol (1961:313-320).</i></p>	<p>What information is available? What more is required?</p> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenji’s educational history • Kenji’s completed application documents • Request Kenji to sit an oral interview • Request Kenji to sit further tests (such as TOEIC or tests of English for Academic Purposes).
Stage 3	<p>Measurement</p> <p>Quantifying performance(s).</p> <p><i>Airasian (1991:6-7), Bachman (1990:18-19), Bock (1983), and Spolsky (1978).</i></p>	<p>How does Kenji rate?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is Kenji’s educational history acceptable to RU? • Did Kenji complete the university application process satisfactorily? • Is Kenji’s personal information (e.g., health) OK? • Rate the quality of Kenji’s oral and written application components, according to protocol. Do the results meet the standards required by RU? • Calculate test results (e.g., TOEIC etc.), according to protocol. Do the results meet the requisites of RU?
Stage 4	<p>Evaluation</p> <p>Reflecting on gathered data – what is good?</p> <p><i>Airasian (1991:6-7), Bachman (1990:22-23), and Carol (1961:313-320).</i></p>	<p>Examine gathered data. What is best for Kenji? What is best for RU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are all components of the application satisfactory and within an acceptable range for study at RU? • Does the intended course of study appear appropriate for this candidate?
Stage 5	<p>Final Check</p> <p>Appraise the likely outcomes of available options, including all alternative choices – choose the best.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Is further study required? If so, can the study be part of Kenji’s present intended course of study at RU? • If refused entry into RU, what is the likely outcome for (a) Kenji (b) RU? • If accepted into RU, what is the likely outcome for (a) Kenji (b) RU?
Conclusion	The Decision	Can Kenji study this academic year at Ritsumeikan University (RU) – YES or NO?

As portrayed in Table 1, assessment (or evaluation) functions to obtain information simply with the aim of making a decision. In a nutshell, assessing or evaluating *is* deciding.

A 'test' – the smaller component of the decision-making process – is a measurement tool designed to elicit a specific sample of behaviour (Bachman 1990:21; Linacre 1993:31). Language tests are an operationalization of the construct(s) that the tester is seeking to measure (Bachman 1990; Davies 1990:2).

Despite what has just been implied above, evaluating may at times be highly subjective. Evaluation, in fact, may not specifically involve 'testing' or 'measurement' per se at all. Bachman (1990:22-23) gives the following illustration:

Figure 1: Categories of appraisal (Bachman 1990:22-23)



Corresponding to the digits in Figure 1, an example of a Type 1 assessment includes qualitative descriptions of student performance used to diagnose problems. A teacher's ranking of students used when assigning grades would fit a Type 2 classification. Type 3 assessment comprises achievement tests used to determine student progress. Type 4 assessment consists of tests and measures used for research purposes only. The final category – Type 5 – would include assigning code numbers to subjects in language research according to native language.

Figure 1 indicates that there are numerous types of tests – and these may be rated highly objectively or highly subjectively, or anywhere in between. The creator (and the implementer) must know which type is required for which purpose. Prominent test categories include (Hughes 1989):

(a) Proficiency Tests (used to measure language ability regardless of training);

- not based on content of courses;
- specifies and details what a candidate 'can do'.

(b) Achievement Tests (allow assessors to establish how successful candidates have been in achieving objectives);

- syllabus-content approach (based on what was taught);
- outcome-oriented approach (based on goals and objectives).

- (c) **Diagnostic Tests** (suitable when needing to identify students' strengths and weaknesses, and then ascertaining if further teaching is necessary).
- (d) **Placement Tests** (ideal for situating students at the stage of a teaching program that is most appropriate).

Purposes of classroom assessment:

Airasian (1991:7-10), Bachman (1990:22-23) and Wesche (1992:107-8, 115) talk at length about the daily roles of decisions for teachers when at work. Teachers must assess (i.e., decide) when making judgements about students' academic performances, placing pupils in hierarchies or within groups, planning for further instruction, and when reviewing material taught. Assessment (i.e., decision-making) also forms an integral part of establishing and maintaining social equilibrium within the classroom, diagnosing student problems, motivating students, providing feedback to students, and of course when meeting national assessment requirements (e.g., mandatory tests).

Educational decisions are not limited only to within the classroom. Davies (1990:20-21), Linn (1989:3-5), Spolsky (1995:7-9) and Wesche (1992:107-115) all attest to the fact that assessing outside of class time is of tremendous strategic significance. Beyond class walls decisions are critical to the processes of selection for advancement, regulating 'qualifying tests',³⁾ or sensitising learners to instructional objectives and their own goals. Decisions are necessary when teachers evaluate teaching methods and materials, provide instructional and/or curricular diagnostic feedback,⁴⁾ make educational policies (including satisfying the demands of accountability), and when teachers conduct scholarly research and experimentation.

Thus, in general, educational decisions (viz. 'assessment' or 'evaluation') serve two broad functions – what might be termed 'academic assessment' (i.e., concerned with progress and placement) and 'instructional assessment' (i.e., concerned with planing and execution).

Notions for the assessment architect:

When designing evaluative tools, assessors must be conscious of a number of basic principles of the assessment process. Below, the most salient have been drawn from the literature of the field and described in brief. These overarching features occur again and again in the literature and they comprise the minimum that an assessor should bear in mind when evaluating.

Decisions may be complex (as shown in Table 1) or simple, drawn-out or swift, long-lasting or short-lived. No matter the nature of a particular decision, Bachman (1990:22) reminds us that the probability of making the correct (or best) final choice in any given situation depends upon: (a) the quality of the information on hand, and equally importantly (if not more importantly) (b) the ability and experience of the decision maker.

The 'outcome-oriented approach' deserves careful consideration by assessors. Hughes

(1989:12), among others, notes that it is preferential for the substance of tests to be based on course *objectives* rather than on detailed course *content*. Outcomes compel designers to be explicit about learning objectives, thus allowing tests to reveal just how far students have achieved pre-determined goals. Also, this method is likely to provide a beneficial backwash on teaching by putting pressure on syllabus deliverers to select teaching materials and methods consistent with attaining course objectives.

'Integrative testing', such as outlined by Oller's Unitary Competence Hypothesis (and incorporated into the communicative competence model of language acquisition), requires the testee to demonstrate multiple levels of simultaneous language use (Baker 1989:65-75; Carol 1961; Oller 1979). Integrative testing thereby appears more 'natural-like' in comparison to isolating distinct language features in the case of discrete-point testing. However, an integrative approach will not suit every subjective assessment situation. Hence, it is recommended that creators decide which of the pre-scientific, psychometric-structuralist or psycholinguistic-sociolinguistic approaches (as outlined by Spolsky 1978) would best suit a given context.

The creation and use of 'assessment scales' is beneficial for many purposes because, as Alderson (1991:85) and Linacre (1993:31) discuss, scales provide information about what a score means. Assessment scales help to show the position of results in a 'band' rather than giving the spurious impression of accuracy. Also, scales help to increase the reliability of subjectively judged ratings (e.g., for productive skills) by making explicit a common standard, and they perform the important function of guiding the construction of tests.

When creating assessment items, Alderson (1991:81) and Jones (1985:21) indicate that devising 'band descriptors' ought to follow a set process. Firstly, draft descriptors and have them assessed by as many experts as is possible (e.g., moderators, teachers and experienced markers), making amendments as appropriate.⁵⁾ Secondly, select appropriate texts containing relevant key features, which have also been created by as many experts as possible, for each band scale. Finally, implement the test, obtain further feedback, and then return to step one where necessary (essentially a continuous process).

When appraising a written assessment item, Alderson (1991:78) notes the following. On first reading, choose two band scores (a maximum and a minimum) whilst paying attention to half the prominent language features of interest (e.g. communicative quality; arguments put forth). Re-read with one of the previously chosen scores in mind whilst paying attention to the second half of the prominent language features of interest (e.g. author's originality; word choices). If still no score can be selected, re-read as many times as is necessary, scoring each language feature separately, before averaging into one final band score.

Inferences made from subjective test scores depend upon the sample obtained (Bachman 1990:20). Thus, it is important to understand the nature of assessment results — different interpretations of the results will lead to very different deductions.

On the whole, 'what' and 'how' to sample are the key issues in testing (Weir 1993:29). The

more closely we can specify what needs to be tested, the more representative our sampling methods ought to become.

Sound principles of assessment:

For the process of evaluation to be at all reliable, assessors must scrutinize their own data-gathering and judgement-making procedures. The criteria which follow — each given in one brief paragraph at a time — serve as sound assessment principles for the creation of equitable assessment items. Assessment creators ought to ask the following questions and apply the standards below during the creation or use of *every* evaluation process.

What is being assessed? Is this appropriate (Airasian 1991:11-13; Pollitt 1991:50; Weir 1993:28)? For example: cognitive domain (high- or low-order); affective domain; or, psychomotor domain.

What is the purpose of the assessment? What is being measured? Is the right information being gathered? What kind of information does the test seek to provide? What aspects of language ability or performance does it address? Does the assessment focus on relevant traits or constructs (Alderson 1991; Weir 1993:28)?

Has a 'needs analysis' been conducted in order to guide testing, curriculum design and teaching (Wesche 1992:106-108)? Needs assessment may involve interviews with learners, participant observation, questionnaires, target discourse analysis, literature surveys of related research, and other measures designed to obtain a profile of learner needs and to establish priorities among them (Nunan 1985; Nunan 1989; Richards 1983:228). Has this assessment item been designed on the basis of any identifiable need(s)?

Who prepared the assessment process? Are these people legitimate, qualified and competent? Are the creators familiar with what is required in this particular assessment context (Pollitt 1991)?

Is the assessment 'formative' or 'summative'? Is this appropriate? Why?

Is scoring 'objective' or 'subjective'? Is this appropriate? Remember, the less subjective the greater the agreement between two different scorers (Hughes 1989:19).

Does the test involve 'counting' (concerned with discrete items, their difficulty and how many are correct) or 'judging' (concerned with performances, their quality and how consistently judges can rate them) (Pollitt 1991)?

Does the assessment use 'qualitative' and/or 'quantitative' sources of information (Bachman 1990:21)? Is this appropriate? Does the assessment provide qualitative or quantitative results to the test user or examinee?

Is 'quantification' done according to specific rules or procedures (Bachman 1990:20)? Is this appropriate for this context, or, as Davies (1990) implies, is the reduction to numerical terms inappropriate (or even inhumane)?

Is the language test concerned with 'achievement' (ability with regard to training) or 'proficiency' (ability without regard to training) (Hughes 1989:9)?

Is the test intending to measure ‘competence’ (potential) or ‘performance’ (manifestation of competence) (Bachman 1990:108; Weir 1993; Hymes 1972; Ingram 1985:219; Jones 1985:16; Wesche 1992:105)? Note: Performance-based subjects (e.g., a specific language) must test students on their ability to act (e.g., communicate) in a given situation or context (Spolsky 1978:216). Therefore, language testers must see their role as aiding students to achieve maximum competence in language learning – rather than as ranking students on uncertain scales or sorting them into doubtful but rigid classifications (Spolsky 1978:231).

Is the test a ‘proficiency’, ‘achievement’, ‘progress’, ‘diagnostic’, ‘placement’ or ‘aptitude’ test (Hughes 1989)?

Is the testing ‘direct’ or ‘indirect’, or a mixture of both (Hughes 1989; Wesche 1992:121-2)? Is this appropriate?

Will the assessment be CALP-oriented⁶⁾ (within academic situations) or BICS-oriented⁷⁾ (outside formal learning contexts)?

Are the language objectives (hopefully derived from a needs analysis) clear at every stage of the assessment process (i.e., pre-instruction, formative, summative) (Wesche 1992:112)? Do the same objectives underpin curriculum, materials, instruction and evaluation systems (Wesche 1992:113)? Does the assessment measure the specified objectives of the teaching program (Richards 1983:233)?

Are productive skills (speaking, writing) or passive skills (listening, reading) excluded or limited? Is this suitable (Spolsky 1978)?

Is oral proficiency to be measured? Remember that oral ability tests have complex problems with sampling and reliability of the scoring process (Perren 1968; Read 1993).

Will language *use* be examined (Jones 1985; Spolsky 1978; Wesche 1992)?

Today, the focus of language assessment ought to be to prepare speakers for *real-world language use* (Bachman 1990; Canale 1983, Canale and Swain 1980; Wesche 1992). Does this assessment activity reflect a purpose for language use that approximates real-life (Richards 1983:233)?

Real-world communication is always dynamic. Non-linguistic elements are present in any language performance (Wesche 1992:105). Are they being examined at all?

How are the results interpreted (Hughes 1989:18)? For example: ‘norm-referenced’ (examinees compared against each other); or ‘criterion-referenced’ (encourages the creation of set standards; motivates students to attain set standards; encourages comparisons against meaningful criteria, rather than comparisons of students against each other).

Are ‘assessment scales’ employed? If so, what constructs are measured by the scales? Are they ‘user-oriented’ (reporting results), ‘assessor-oriented’ (guiding the rating process) or ‘constructor-oriented’ (controlling construction) (Alderson 1991:72-74)?

Do the assessment scales have equidistant intervals (Linacre 1993:31)?

Has the bandwidth and scale increment structure been verified by empirical evidence (Guildford 1978)?

Will numerous examinees be employed? If so, how will inter-rater reliability be assured (Pollitt 1991)?

It is important that the test only report that which has been observed—tests must measure that which they describe (Alderson 1991:74-76). Does this test make explicit the substantive meaning of its results (Alderson 1991; Pollitt 1991:58-59)?

Language tests provide a means for teachers to focus specifically upon student abilities that are of particular interest or concern (Bachman 1990:21). However, whatever attributes or characteristics are measured, it is important to remember that it is these qualities only — not the persons themselves — that are measured (Bachman 1990:20; Linacre 1993:31).

Are external demands causing the assessment process to meet the needs of ‘standardisation’ or ‘validation’ against outside criteria (Pollitt 1991:58; Spolsky 1978; Spolsky 1995:4; Wesche 1992:108)?

Fair assessment recognises both the ‘quality’ of a performance and the ‘difficulty’ of the task within a specified context (Pollitt 1991:58-59). Failure to take proper account of quality and difficulty will bias the results. Is this assessment fair?

Following the advice of Ingram (1985:218), Jones (1985:20-22) and Weir (1993:28-29), is the assessment process: ‘valid’ (Does it do what it clearly stated it would do?), ‘reliable’ (Is the same level of proficiency consistently measured at the same level?) and ‘useful’ (Are results comprehensible and unambiguous?)?

Have the measurement properties of the assessment instrument been rigorously examined from a point of view removed from the field of language assessment (Pollitt 1991)?

To what uses will the assessment information be put? For example: selection, feedback, further evaluation, or additional research.

Is the assessment being used to motivate, punish, classify or otherwise control the learner? Is the test used to control curriculum? Are the test results used to exclude persons from gaining access to certain groups? If so, is this equitable (Spolsky 1995:7-9)?

What are the unintended effects of the test? Are they damaging? Is this helpful or harmful (Hughes 1989; Van Lier 1989:491; Weir 1993:28; Wesche 1992:112)? For example: stress, anxiety, teaching to the test (hence, narrowing educational goals), and, finally, positive or negative washback.

Conclusion:

This general survey of the assessment field has provided the opportunity to summarise important theoretical material available on the topic. Evaluation is much more than ceaseless number crunching. For instance, the domain of language testing provides a means for establishing standards in the often subjective world of language education, and provides a methodology for carrying out empirical research.

Changes in the history of language assessment have accompanied changes in understanding of the nature of language (Ingram 1985:216; Spolsky 1978). In relatively recent times we have come to realise that, for every assessment procedure, various kinds of evidence must be gathered in order to evaluate whether or not the scores in a test are sound for their intended purpose. However, throughout time, language ‘testing’ has remained essentially the same in the following way – a language test is a tool which elicits a performance from a student, which must then be measured (Pollitt 1991:50).

In your own teaching, what is your approach? Educators are encouraged to follow the advice outlined throughout this paper and to critically examine their own assessment practices as well as those of their school. Where weak areas exist in evaluation processes, or where certain areas of assessment have not been rigorously considered, modifications should be made so that assessment systems may be as fair and as accurate as is possible in any given context.

Following the overarching guidelines and principles discussed in this paper, teachers are urged to design their own models and logs of sound assessment, and to use them on a daily basis. Each such categorization system should be tailored to meet the particular needs of the students under investigation along with the specific role(s) of any educator(s) present.

In forthcoming studies, evaluative checklists will be outlined in accord with the sound principles of assessment. With detailed explanations and descriptions, such checklists will be ready for in-school use by educators who seek to better understand this field or wish to evaluate the standard of assessment processes familiar to them.

Teaching is, by and large, concerned with making decisions about tasks and people. Teachers constantly evaluate (both in and out of class). Therefore, teachers must be professional in their approach to, and knowledgeable about, the field of assessment. It is of fundamental importance that educators be serious students of assessment – distinguishing the trivial from the fundamental, the unfair from the essential.

Notes

- 1) In line with Bachman (1990), the terms ‘assessment’ and ‘evaluation’ will be used interchangeably within this paper from here onward.
- 2) Some theorists (e.g., Bachman 1990) regard assessment, measurement and evaluation as essentially synonymous processes.
- 3) ‘Qualifying tests’ include those assessment processes which confer the skills of doctors or pilots, among others.
- 4) For example: ‘teacher-feedback’ – a process whereby trainers check learners’ progress and then modify instruction as necessary.
- 5) After examining the research of Alderson (1991:81) and Jones (1985:21), it could be said that it’s rather dumb not to dummy test.
- 6) ‘CALP’ – Cognitive Academic Language Proficiency (Chalhoub-Deville 1997:5-6).
- 7) ‘BICS’ – Basic Interpersonal and Communicative Skills (Chalhoub-Deville 1997:5-6).

List of Works Cited

- Airasian, P. W., *Classroom Assessment*, New York: McGraw-Hill, 1991.
- Alderson, J. C., "Bands and Scores", In Alderson, J. C., and North, B. (eds.), *Language Testing in the 1990s*, London: Modern English Publications in consortium with The British Council, 1991, pp. 71-86.
- Bachman, L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Baker, D., *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*, London: Edward Arnold, 1989.
- Bock, R. D., "The Discrete Bayesian", In Wainer, H., and Messick, S. (eds.), *Principles of Modern Psychological Measurement*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1983, pp.103-115.
- Canale, M., "On Some Dimensions of Language Proficiency", In Oller, J. W. (ed.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 333-342.
- Canale, M. and Swain, M., "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, 1980, pp. 1-47.
- Carol, J. B., "Fundamental Considerations in Testing for English Proficiency of Foreign Students", Reprinted in 1972 in Allen, H. B., and Campbell, R. N. (eds.), *Teaching English as a Foreign Language: A Book of Readings*, New York: McGraw Hill, 1961, pp. 313-320.
- Chalhoub-Deville, M., "Theoretical Models, Assessment Frameworks and Test Construction", *Language Testing*, 14-1, 1997, pp. 3-22.
- Davies, A., *Principles of Language Testing*, Oxford: Blackwell, 1990.
- Guilford, J. P., *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, Sixth Edition, London: McGraw-Hill, 1978.
- Hughes, A., *Testing for Language Teachers*, Cambridge: University of Cambridge Press, 1989.
- Hymes, D., "On Communicative Competence", In Pride, J. B., and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
- Ingram, D. E., "Assessing Proficiency: An Overview on Some Aspects of Testing", In Hyltenstam, K., and Pienemann M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, 1985, pp. 215-219.
- Jones, R., "Second Language Performance Testing: An Overview", In Hauptman, P., LeBlanc, R., and Wesche, M. (eds.), *Second Language Performance Testing*, Ottawa, Canada: University of Ottawa Press, 1985, pp. 15-24.
- Linacre, M., *Many-Facet Rasch Measurement*, Chicago: MESA Press, 1993.
- Linn, R. L., "Current Perspectives and Future Directions", In Linn, R. L. (ed.), *Educational Measurement*, Third Edition, New York: Macmillan, 1989, pp. 1-10.
- Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, D., *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 1985.
- Oller, J., *Language Tests at School*, London: Longman, 1979.
- Perren, G. E., "Testing Spoken Language: Some Unsolved Problems", In Davies, A. (ed.), *Language Testing Symposium*, London: Oxford University Press, 1968, pp. 107-116.
- Pollitt, A., "Giving Students a Sporting Chance: Assessment by Counting and Judging", In Alderson, J. C., and North, B. (eds.), *Language Testing in the 1990s*, London: Macmillan, 1991, pp. 46-59.
- Read, J., "The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge", *Language Testing*, 10-3, 1993, pp. 335-371.
- Richards, J., "Richards' Taxonomy of Micro-Skills: Conversational Listening", *TESOL Quarterly*, 17-2, 1983, pp. 228-240.

- Spolsky, B., "Language Testing: Art or Science", In Nickel, G. (ed.), *Language Testing*, Stuttgart: Hoschulverlag, 1978, pp. 216-225.
- Spolsky, B., *Measured Words: The Development of Objective Language*, Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Van Lier, L., "Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation", *TESOL Quarterly*, 23-3, 1989, pp. 489-508.
- Weir, C., *Understanding and Developing Language Tests*, Hertfordshire, UK: Prentice Hall, 1993.
- Wesche, M., "Performance Testing for Work-Related Second Language Assessment", In Shohamy, E., and Walton, A. (eds.), *Language Assessment for Feedback: Testing and Other Strategies*, Washing DC: National Foreign Language Centre, 1992, pp. 103-122.

言語教育における主観的評価について—より良い評価のための行動基準—

Nathan Paul KRUG (Lecturer, Language Education Center)

要 旨

本稿は、言語教育における評価について、主観的評価を中心に論じる。具体的には、評価プロセスにおいて教師によってどのような決定がなされるのか、そして学習者をどのような方法で評価するかを決める際に、教師が留意しなければならないことがらについて論じる。評価に関する重要な理論とモデルについて概説し、信頼できる評価をするための行動基準について述べる。

キーワード

評価、言語、学習、行動基準、主観

