

## 第8章 大学ガバナンスにおける意思決定の分権化と集権化 —権限分与の多様性と収束性—

村山 詩帆 (佐賀大学)

### 1. 本章の課題

日本社会では諸外国と比較して、大学の学長に大きな権限が与えられている<sup>1</sup>。だが、学長がリーダーシップを発揮できず、必要な諸改革が停滞しているとする批判がしばしばなされる。2012 年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」においては、学長のリーダーシップによる合意形成を可能にするガバナンスが不可欠であるとされた。ガバナンスの問題に関しては、中教審大学分科会に新設された組織運営部会によって集中的に審議され、2013 年 12 月の審議まとめ「大学のガバナンス改革の推進について」では、権限の分与が組織マネジメントの手法として一般的であることを認めながら、教授会自治を関連法令の無理解による伝統とする認識が示されている。

このような大学に対するガバナンス改革への圧力は、日本社会の政策決定システムが官僚主導から政治主導へと変化したことと無関係ではない。内山 (2010, 5-9 頁) は、55 年体制下の日本では、内閣の官僚制に対する統制が弱く、与党と行政府間に権力の二重構造が形成された結果、総理大臣は強いリーダーシップを発揮できず、政策決定のパターンは官僚と族議員が主導するボトムアップ型が一般的であったとしている。2001 年に発足した小泉内閣以降、ボトムアップ型は政治主導のトップダウン型へと改められた。宮本 (2006, 85,112-115 頁) によれば、'90 年代の官僚バッシングと相俟って、政治主導の政策決定システムが官僚に役割の再定義と中央官庁からの若年官僚の退出をもたらし、官僚出身者が出身官庁を超えた政策ネットワークを築きつつあるとされる。

社会経済システムのグローバル化もまた、政策決定の調整メカニズムに変化をもたらす。'90 年代以降、経済政策に関する国際的な協議機関である OECD (経済協力開発機構) が教育を人的資本形成の中心に据え、グローバル化が進む先進諸国の教育政策に相対的に強い影響力をおよぼしている (Rizvi & Lingard 2006, pp.247-254)。日本国内の政策決定においても、経済界をはじめ、さまざまな利益集団 (圧力団体) が審議会等、私的諮問機関を通して教育政策の領域にますます参入するようになった<sup>2</sup>。教育政策のグローバル化と教育の市場化には、国内外の民間セクターの価値が公共セクターに持込まれ、日本の教育基本法に謳われる「福祉の向上」や「公共の精神」を損ねる可能性がある。リンドブロムとウッドハウスは、統治権力のない個人ないし利益集団が政策決定に参入するために試みる相互交流は、民主主義的な規範に合致しない政治的な不平等の源泉であるとしている (Lindblom & Woodhouse 訳書 2004, 106-124 頁)。

大学のガバナンスは、政策決定システムや社会経済システムなど、弛みなく変動する外部性を内部化し、そこから生じる諸問題の解決プロセスを制御する仕組みとして問い直されようとして

いる (Tirole 2001, pp.22-24)。しかしながら、ボトムアップ型からトップダウン型への意思決定システムの改革には、最高経営層への無批判な追従や、第三者評価に対する機会主義的な処理といった、逆機能が伴われる組織的な反応を引き起こす危険性がある。菊澤 (2011, 159-161, 202 頁) などは、支持層の厚い指導者による改革が失敗に終わりがちである傾向を認めつつ、せいぜい限定合理的でしかない組織行動に対して、批判的議論と経験的な検証を絶えず行う必要があると主張する。

大学ガバナンスをめぐる教育政策論議の未完結性については、その問題論的性格を経験的に証明することで、広く理解が得られるものと期待される。本章では、大学内部において権力が分割される機制に注目し、2つの課題を設定する。第1の課題として、意思決定の過程で教授会に対して権限の分与がどのように行われているのかを、データが許す範囲内ではあるが、実証分析により明らかにする。第2の課題として、ボトムアップ型からトップダウン型への政策誘導を通して、今後、日本の大学ガバナンス・システムがいかなる変容を遂げていく可能性があるのかに論究する。

## 2. ガバナンス改革と組織運営の主権者

大学ガバナンスの改革を推進しようとする利益集団の意匠には、諸改革を妨げ、既得権に安住する教授会自治といったイメージが脈打っている。しかしながら、ボトムアップ型からトップダウン型への改革論は、教授会自治との経験的・理論的な比較考量を経て、その妥当性を証明しようとする志向性に乏しい。本節では、社会科学全般で興隆してきたガバナンス論を俯瞰すると共に、強大な主権者と目されてきた教授会がどのくらいの範囲で大学運営の権限を分与された組織なのか、経験的な証拠を示してみたい。

### 2.1. ガバナンス研究の諸相

ガバナンス論は、政治学や行政学、経済学、経営学、社会学など、社会科学を中心とした広範な研究分野において、企業統治から政治制度、地方分権化、国際関係に至るまで、さまざまに異なる水準と領域で参照されている。ガバナンス論を大別すると、国家や政府の役割に焦点を当てる国家中心アプローチ、政策ネットワークによる調整や自己統治に目を向ける社会中心アプローチといった2つの立場に分けられる (岩崎 2011, 5 頁)。現在のところ、ガバナンスの用語法に共通した理解、ガバナンスをめぐる課題にパラダイムを提供しうる一般理論は存在しない。

盛山 (2006, 337-341 頁) によれば、異なる文化や信念にとって共通に妥当する普遍的で規範的な原理、政治を統御する規範的な原理の探求を重要な課題としつつ、それらは証明不可能であるがゆえに批判可能な仮説でしかない。この見解に従うなら、ガバナンスに関する一般理論の不在は自明の理となる。ガバナンスの特性モデルを提唱するドロアは、権力の民主的な集中、維持、配分に加え、道徳、知識の集約、未来志向、合意、選択の活性化、思慮深さ、総合的な視野、学習、多元性、決断力をガバナンスの条件としたが、その機能は価値、歴史、状況によって決まる

とし、ガバナンスの最適モデルが存在しえないことを強調している(Dror 訳書2012, 101-103頁)。

ボランティア・セクターの活性化を基盤として、自立した国民が社会形成に参加する連帯民主主義を組織化する「ソーシャル・ガバナンス」のような概念もあるが、あくまで規制緩和と民営化を基軸とする新自由主義への対抗戦略と位置付けられている(神野 2004, 2-15頁)。ボウルズとギンタスなどは、市場、国家と同様、コミュニティもまた失敗するとみている。コミュニティが社会的な相互作用を通して社会の経済的成果を決定する過程で、コミュニティが小集団化し、選り好みによる成員の均質化が起こりやすいため、多様性からの恩恵を享受できなくなり、貧困層がコミュニティの外へと放逐されるとしている(Bowles & Gintis 2002, pp.F427-428)。

ガバナンスに関して最適な抽象モデルを構築しようとする企ては、悉く徒労に終わるか、論理の偏向を免れない宿命にある。ただし、最高経営層への集権化や垂直的な行政統制が強められる局面では、リーダーシップの強化から派生するガバナンスの変容が争点になるのはむしろ健全である。ヘルムらは、先進諸国の大統領、大臣を対象として、貧弱なリーダーシップとガバナンスの失敗との到底単純ではない関連についてケース・スタディを行っている(Helm 2012, pp.1-6)。また、コーポレート・ガバナンスのシステムが株主と債権者による分離型・統合型のステイクホルダー・ガバナンスへと収束すると予測した菊澤(2010, 151-162頁)なども、ガバナンス分析の理論的枠組みを提示するものとして一定の意義が認められる。菊澤説では、企業を株主、債権者、政府、消費者、サプライヤーなどとのエージェント関係(自らの目的を他者に権限を委譲して実行させる契約関係)にあるとみなし、株主と債権者をステイクホルダーの代表として併存させ、状況に応じた企業統治を行うことで、企業価値とステイクホルダーの利益を高めると考えられている。

## 2.2.主権者としての教授会と権限の分与

大学の運営費は、国や地方自治体、家計が主に負担している。したがって、大学は基本的に、国・地方自治体・保護者に成り代わって教育を行うエージェントである。にもかかわらず、エージェント関係を通して生成される大学の価値や得られる利益に関する認識は、大学とステイクホルダー間で少なからず乖離している<sup>3</sup>。例示すれば、大学が輩出する新規学卒者を採用する企業は、ステイクホルダーとして不透明な部分を少なからず有する存在である。企業は寄付講座や受託研究等によって大学を経済的に援助しているが、新規学卒者の採用にあたって、重点的に広報活動を行う大学を設定する(大学側からすれば排他的な)選考方法を用いる企業も少なくない(平野 2011, 63-65頁)。一方、OECD加盟国で最低水準にある日本の高等教育財政への公的支出を抑えつつ、政府が設置する経済財政諮問会議などを媒介して規制緩和と新規参入による競争の活性化を謳い、株式会社立大学を発足させる企業もある。エージェント関係に生じる利益不一致の複雑な構図は、教授会を強力な主権者とする教授会自治の貶価や垂直的な行政統制の呼び水となる。

だが、教授会自治が一般化したのは、第二次大戦後に新制大学へと再編統合されて以降であって、戦前期を通して大学組織運営に対する教授会の発言権や人事権は制約され、教学と経営も未分化なままであった(天野(下) 2013, 65-93頁)。また、思想の混迷、革新思想の隆盛がもたらし

た戦前期の帝大粛清運動において、東京帝大、とりわけ東大法学部が粛清の標的とされ、津田左右吉事件を惹起している（竹内 2006, 38-40 頁）。教授会自治は、良かれ悪しかれ、学内の派閥抗争、政府との緊張・対立など、歴史的な紆余曲折の中で権力バランスを保ってきた制度として理解しておく必要がある。

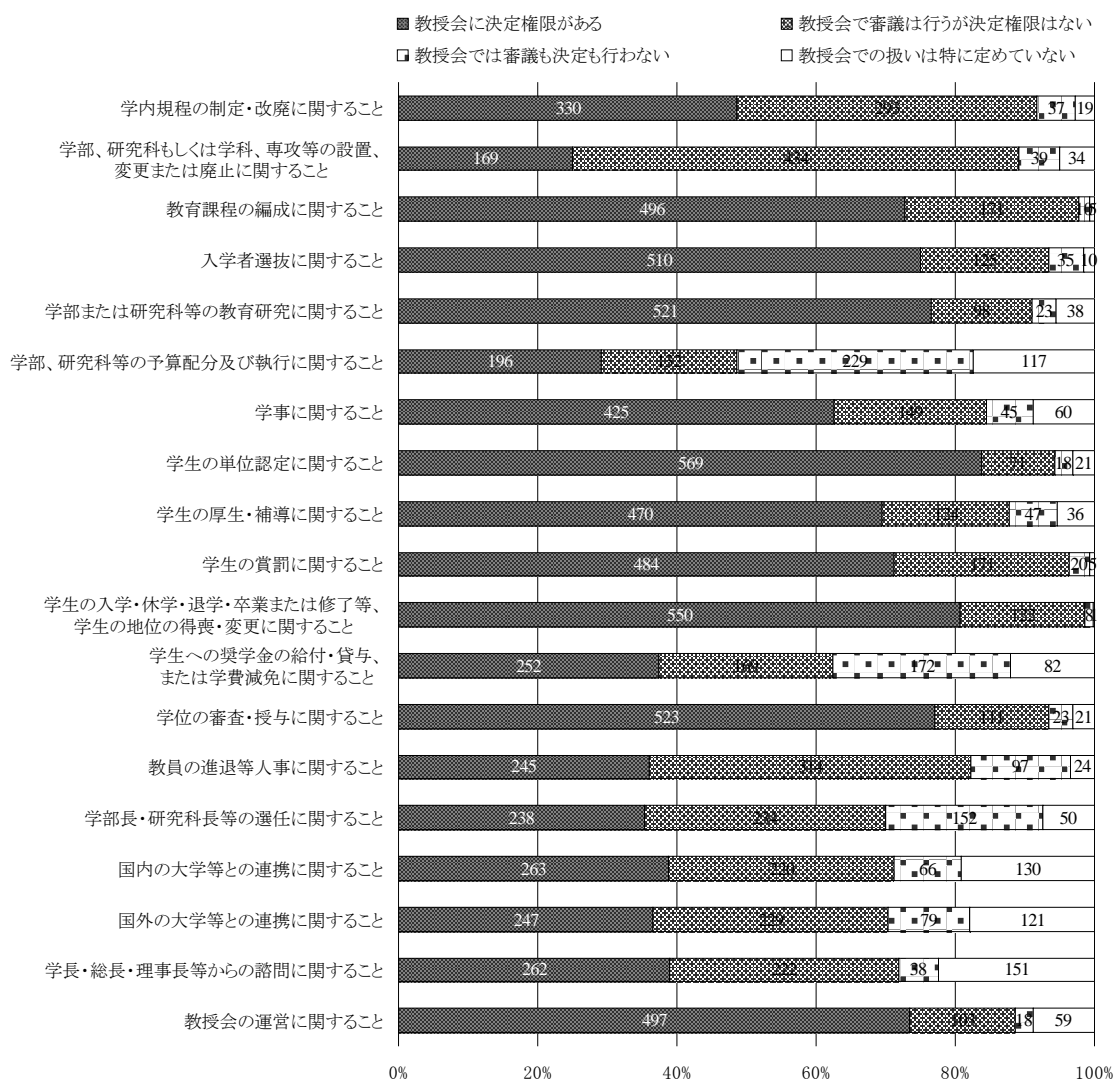


図 8-1 教授会への権限分与の状況

文部科学省が全国の国公私立大学に対して定期的実施する「大学における教育内容等の改革状況について」（以下、大学改革状況調査と略記）のうち、2011年度のデータ（調査の実施時期は2012年11月～2013年1月）には、教授会運営状況や学長の選考方法などの項目が設けられている。このデータを用い、大学の業務分掌において教授会にどのような権限が分与されているのかを示すと、図 8-1 のようになる。

「教授会に決定権限がある」とする回答の割合は、「教育課程の編成に関すること」、「入学者

選抜に関する事、学部または研究科等の教育研究に関する事、学生の入学・休学・退学・卒業または修了等、学生の地位の得喪・変更に関する事、学位の審査・授与に関する事、「教授会の運営に関する事」といった事項で70%を上回っている。ただし、「学部、研究科もしくは学科、専攻等の設置、変更または廃止に関する事」、「学部、研究科等の予算配分及び執行に関する事」については、教授会に決定権限があるケースは30%に満たない。その代りに、「教授会で審議は行わぬが決定権限はない」とする回答が、「学内規程の制定、改廃に関する事」、「学部、研究科もしくは学科、専攻等の設置、変更または廃止に関する事」などで無視できない割合となっている。「教授会では審議も決定も行わぬ」とする回答については、「学部、研究科等の予算配分及び執行に関する事」や「学生への奨学金の給付・貸与、または学費減免に関する事」を除けば、ごく小さな割合に止まっている。

全般的にみれば、学長による専横的な統制を容易く許さないような権力の分割が図られている。しかしながら、教授会に権限分与される事項は限定されており、教授会自治の一般化は、現在の大学像として必ずしも標準的であるとはいえない。また、ごく小さな割合ではあるものの、「教授会での扱いは特に定めていない」と回答しているケースに関しては、業務分掌と権限分与が学内の権力関係に左右されている可能性がある。

### 3. 分権化と集権化の権力バランス

前節で確認した教授会に対する権限分与の状況には、役員会・理事会と教授会間の権力バランスが反映されていると考えられる。以下の分析では、各大学の権力バランスが分権化と集権化のいずれに近いのかを一瞥できるよう、教授会への権限分与に関する事項間にある相互関連の構造を多変量解析によって縮約し、なるべく少数の大学ガバナンス類型へとパターン分類する。分類された大学ガバナンス類型については、大学の組織構造や学長のリーダーシップによる相違がないか、検討を加えておく。

#### 3.1. 権限分与のパターン分類

前節で提示した教授会に対する権限分与の状況は、いずれも順序性のない4つのカテゴリからなる名義尺度である。これら19項目のカテゴリカルな質的変数を数量化し、大学の権力バランスを少数の縮約されたパターンに分類するため、多重対応分析を行った。

分析の結果、Cronbachの $\alpha$ 係数は、第1次元が.914、第2次元が.831、固有値は第1次元が7.468、第2次元が4.707であった。説明されたデータの分散（寄与率）を示しておく、第1次元が約39%、第2次元が約25%となる。各項目の回答カテゴリごとに数量化した得点は、表5-1に示す通りである。各項目の2つの次元に対する係数をみると、第1次元は「教授会に決定権限がある」で正、「教授会で審議は行わぬが決定権限はない」、「教授会では審議も決定も行わぬ」、「教授会での扱いは特に定めていない」では後者の1項目を除いて負の向きを示している。権力バランスが教授会に対する権限分与を志向していると判断し、第1次元を「権限の分与」と命名する。

表 8-1 教授会に対する権限分与の数量化得点 (多重対応分析)

事 項	教授会に 決定権限がある		教授会で 審議は行おうが 決定権限はない		教授会では 審議も決定も 行わない			
	1次元	2次元	1次元	2次元	1次元	2次元		
学内規程の制定・改廃	.654	.083	-.533	-.352	-.778	1.689	-1.130	.723
学部、研究科もしくは学科、専攻等の設置、変更または廃止	.946	-.020	-.241	-.210	-.483	1.965	-1.017	.502
教育課程の編成	.418	.044	-1.097	-.323	-1.064	2.814	-1.002	1.035
入学者選抜	.413	-.038	-1.463	-.378	-.375	1.875	-1.131	.143
学部または研究科等の教育研究	.341	-.107	-1.623	-.162	-.228	2.232	-.314	.601
学部、研究科等の予算配分及び執行	.579	-.215	-.341	-.626	-.205	.516	-1.175	.055
学事	.494	-.077	-.983	-.432	-.670	1.527	-.590	.484
学生の単位認定	.276	-.062	-1.860	-.404	-1.011	2.807	-.280	.553
学生の厚生・補導	.418	-.058	-1.293	-.488	-.649	1.675	-1.140	.311
学生の賞罰	.447	.021	-1.138	-.399	-.864	2.617	-.200	.999
学生の地位の得喪・変更	.365	.056	-1.535	-.535	-1.476	4.150	.126	.653
学生への奨学金の給付・貸与、または学費減免	.667	-.107	-.552	-.609	-.262	.720	-.340	.070
学位の審査・授与	.380	-.015	-1.504	-.458	-.647	2.344	-.604	.353
教員の進退等人事	.756	.000	-.372	-.284	-.522	.875	-.537	.195
学部長、研究科長等の選任	.668	-.167	-.351	-.331	-.377	.722	-.405	.180
国内の大学等との連携	.797	-.180	-.581	-.614	-.382	1.845	-.413	.472
国外の大学等との連携	.813	-.178	-.524	-.617	-.305	1.709	-.431	.407
学長・総長・理事長等からの諮問	.633	-.091	-.507	-.366	-.286	1.613	-.256	.298
教授会の運営	.343	-.085	-1.184	-.366	-.696	2.581	-.554	.552

第2次元については、「教授会に決定権限」の14項目、「教授会で審議は行おうが決定権限はない」のすべての項目で負、「教授会では審議も決定も行わない」、「教授会での扱いは特に定めていない」の全項目が正の向きとなっている。このような傾向は、役員会・理事会への権限集中化を図る志向をあらわすものとみなせるので、第2次元を「権限の集中」としておく。

さらに、「権限の分与」と「権限の集中」の2つの次元を図8-2のように交差させると、大学における権力バランスを4つの抽象化された理念型へと分類できる。第Ⅰ象限は、権限の分与と権限の集中がいずれも志向され、権力バランスが教授会の権限をめぐる抑制と均衡によって成立する類型であると考えられるため、「抑制・均衡型」とする。第Ⅱ象限は、権限分与の志向性が強く、集中化志向が弱いことから、教授会による意思決定が尊重される「教授会自治型」である。続く第Ⅲ象限では、権限の分与と集中のいずれに対しても強い志向性が示されていない。そのような場合、意思決定が場当たりのになりやすく、権力の行使が恣意的になるなど、官僚制が未発展な状態となる（Weber 訳書 1960, 106-109 頁）。ここでは官僚制組織論に依拠して、第Ⅲ象限を「前官僚制型」と命名しておく<sup>4</sup>。第Ⅳ象限は、権限の分与が志向されず、権限の集中が志向されていることから、「役員会・理事会集権型」となる。

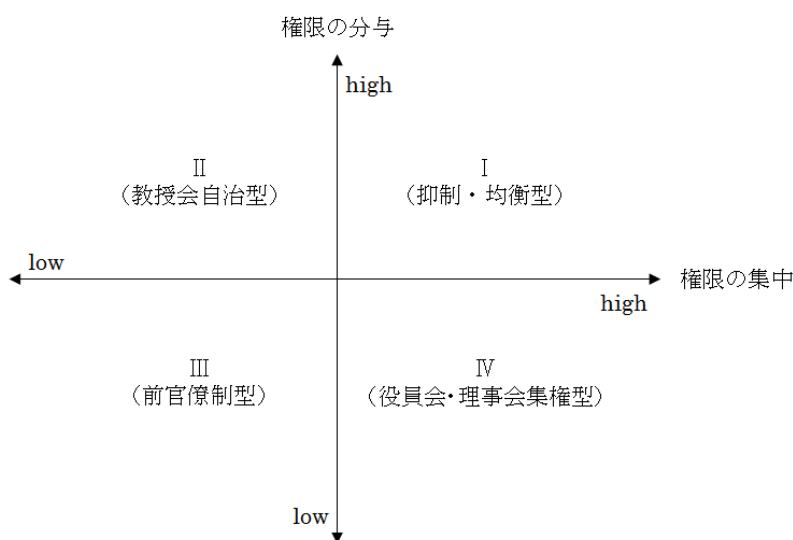


図 8-2 権限の分与と集中による大学の権力バランス

便宜的に、多重対応分析から得られた「権限の分化」と「権限の集中」をあらわす2つのオブジェクト・スコアについて、それぞれ平均以上の群と平均未満の群に分け、これらを組み合わせで上述の4つの理念型にデータを分類した。なお、オブジェクト・スコアは、それぞれ平均が0、標準偏差が1に標準化され、相互の関係は独立している。

分類された4つの権力バランスに教授会を設置していないケースを加え、設置者別、組織規模（設置学部数）別に示すと、図8-3のようになる。7学部以上を設置する規模の大きな国立大学

の大部分が「教授会自治型」となっているが、「抑制・均衡型」や「前官僚制型」が占める割合も決して小さくない。3～6学部を設置する公立大学では「前官僚制型」、国立単科大学では「役員会・理事会集権型」の割合が最も顕著である。また、「教授会の設置なし」の割合は、国立単科大学でやや目立っている。大学の権力バランスは、教授会自治への批判とは裏腹に、かくも多様性に富んだ実態を呈するようになっているのである。

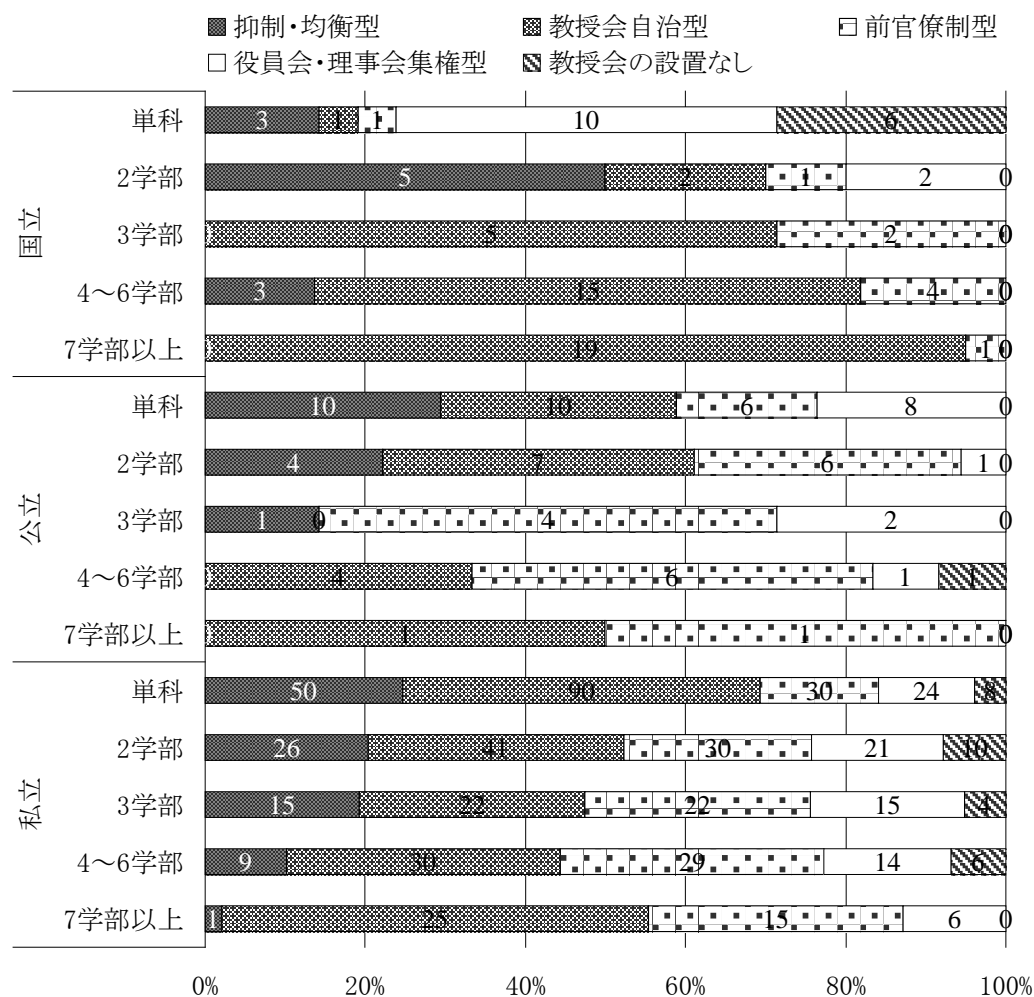


図 8-3 設置者・組織規模（設置学部数）別にみた大学の権力バランス

### 3.2.権力バランスを規定する組織要因

2004年度、国立大学が法人格化され、国立大学法人法第12条において、学長の任命を学長選考会議の申出により文部科学大臣が行うと規定された。学長選考会議は、構成員の選出にあたって、学長が影響力を行使できる仕組みである（広島大学高等教育研究開発センター編 2012, 144頁）。こうした外生的な制度変化は、教授会自治の均衡現象に動揺を与え、大学の権力バランスに多様性をもたらしている可能性がある。



大学改革状況調査には、学長の選考方法が、意向投票等を含む学内選挙、(必ずしも選挙の得票数で決まらない)学内選挙と選考会議等の議、(学内選挙なしの)選考会議等の議のみ、その他のうち、いずれに該当するのかを判別できるデータが含まれている。このデータによって、学長の選考方法の分布状況、選考方法の相違と大学の権力バランスとの関係性を示したのが表8-1である。

全体をみると、「学内選挙」で決定されるケースの割合が約36%と最大となっているが、次いで「その他」が28%と大きな割合を占め、「選考会議」で決定されるとする割合も約23%に上る。「学内選挙・選考会議」で決定される割合は、構成員の意向を斟酌しない選挙の可能性をあえて仄めかす方法であるせいか、約7%に止まっている。また、学内選挙は「教授会自治型」の約52%で採用され、「役員会・理事会集権型」では約19%、「教授会の設置なし」では約6%にすぎない。選考会議等には、「役員会・理事会集権型」の約36%、「教授会の設置なし」の約35%が決定権を与えており、「抑制・均衡型」の約38%、「役員会・理事会集権型」の約37%、「教授会の設置なし」の約53%は、学内選挙や選考会議等に拠らない方法で学長を選考している。

表 8-2 学長の選考方法と大学の権力バランス

学長の選考方法	全 体		抑制・均衡型		教授会自治型		前官僚制型		役員会・理事会集権型		教授会の設置なし	
	該当数	%	該当数	%	該当数	%	該当数	%	該当数	%	該当数	%
学内選挙	271	35.5	47	37.6	136	52.1	59	37.8	19	18.8	2	5.9
学内選挙・選考会議	52	6.8	7	5.6	14	5.4	18	11.5	8	7.9	2	5.9
選考会議	168	22.0	24	19.2	53	20.3	33	21.2	37	36.6	12	35.3
その他	214	28.0	47	37.6	58	22.2	46	29.5	37	36.6	18	52.9
計	705	100.0	125	100.0	261	100.0	156	100.0	101	100.0	34	100.0

注) 全体のパーセント値は大学の権力バランスが不明なケースを含む。

表 8-3 大学の権力バランスの規定要因分析 (多項ロジスティック回帰)

説明変数	被説明変数							
	教授会自治型		前官僚制型		役員会・理事会集権型		教授会の設置なし	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
定 数	-.550*		-.773**		-.852**		-1.452**	
設置主体ダミー								
国立大学	.195	1.215	-.949**	.387	.439	1.552	.858	2.359
公立大学	-.120	.887	.402	1.494	.346	1.413	-1.118	.327
組織規模 (設置学部数)	.368**	1.444	.395**	1.484	.305**	1.357	.251*	1.285
学長の選考方法ダミー								
学内選挙	.369	1.477	-.252	.777	-1.111**	.329	-2.522**	.080
学内選挙・選考会議	.619	1.856	.749	2.115	.098	1.103	-.394	.674
選考会議	.619*	1.858	.316	1.372	.625†	1.944	.320	1.378
-2 log likelihood					568.319			
$\chi^2$					129.650			
df					24			
N					677			
Cox & Snell R <sup>2</sup>					.174			
Nagelkerke R <sup>2</sup>					.184			

†p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01

なお、「学内選挙」の割合は、国立大学、公立大学、私立大学の順に大きく、組織規模の小さな大学ではせいぜい3割程度でしかない<sup>5</sup>。このため、大学の権力バランスを被説明変数、質的変数である設置者と学長選考方法、連続量である組織規模を同時に説明変数に用いつつ、複数の説明変数の効果をコントロールした分析を行う。大学の権力バランスは順序性のない3つ以上のカテゴリからなる名義尺度であるため、多項ロジスティック回帰分析を適用する。

大学改革状況調査のデータに多項ロジスティック回帰分析を適用すると、表 8-3 のようになる。B は説明変数の被説明変数におよぼす効果の大きさ、正負の向きを示すロジスティック回帰係数、 $\text{Exp}(B)$ はロジスティック回帰係数×単位とする値について指数を求めたオッズ比をあらわす（表に現れる傾向が基準カテゴリ設定を「抑制・均衡型」としたことに依存する点に留意されたい）。

まず、設置者の主効果をみると、「前官僚制型」に対してのみ、国立大学ダミーが有意な負の値を示している。大学の権力バランスが「前官僚制型」となるオッズ（出現確率／非出現確率）は.387倍となっており、国立大学では大学の権力バランスが相対的に「前官僚制型」になりにくい傾向にある。また、組織規模がいずれの類型に対しても有意な効果をもち、「前官僚制型」、「教授会自治型」、「役員会・理事会主権型」、「教授会の設置なし」の順でオッズ比が大きい。学長の選考方法については、「学内選挙」の「役員会・理事会集権型」に対するオッズ比が.329、「教授会の設置なし」に対するオッズ比が.080で有意差が認められ、構成員の意向を尊重する選挙と集権化が相容れない性格をもつことがわかる。「学内選挙・選考会議」は大学の権力バランスに有意な効果をおよぼさないが、注目すべきは、「選考会議」が「役員会・理事会集権型」に対して有意傾向（オッズ比は1.944）にあるのみならず、「教授会自治型」に対しても有意な効果（オッズ比は1.858）を示している点である。後者の傾向については、教授会自治の動揺をあらわす結果であると考えられる。

### 3.3.権力バランスとリーダーシップ

大学ガバナンスが、権限分与にもとづく権力バランスと学長のリーダーシップの単純な総合であるならば、集権化と分権化の2次元空間の中で、「抑制・均衡型」や「教授会自治型」は反専制的なリーダーシップと近く、専制的なリーダーシップの遠くに位置するはずである。また、意思決定が権力者の恣意に依存しやすい「前官僚制型」、最高経営層に権限が集中化される「役員会・理事会集権型」、そして「教授会の設置なし」は、専制的なリーダーシップの近くに位置することになる。

村山（2013, 73-75頁）では、文部科学省が国公立大学の学長に対し、2012年5月から6月にかけて実施した「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」（以下、学士課程教育調査と略記）のデータを用い、「向-専制・向-調整型」、「向-専制・反-調整型」、「反-専制・向-調整型」、「反-専制・反-調整型」、「その他」の5つのリーダーシップ・ストラテジーへの分類を試みている<sup>6</sup>。そこで、大学改革状況調査と学士課程教育調査の2つのデータ・ファイルを結合し、本節で作成した大学の権力バランス類型と、リーダーシップ・ストラテジーについて、対応分析

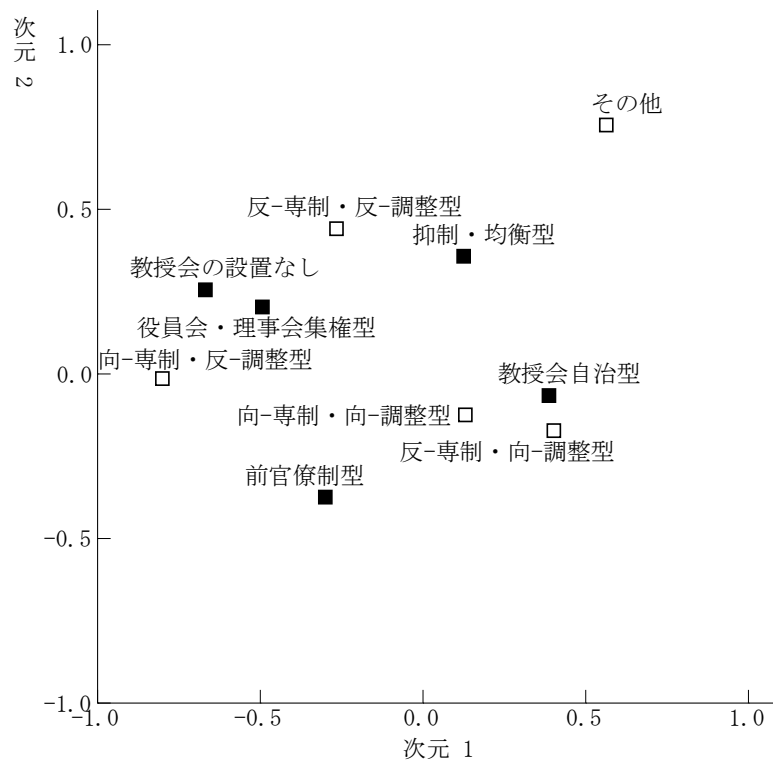


図 8-4 大学の権力バランスと学長のリーダーシップ（対応分析）

を行った。なお、大学改革状況調査は 2011 年度のデータであるが、学士課程教育調査で学長としての就任年数が 1 年未満である場合、当該年度はまだ学長に就任していなかったケースが含まれる。学長が就任 1 年未満であるのは 6 ケースにすぎないが、学長の交代の有無が結果に影響を与える可能性を排除するため、分析にあたって除外した。

分析の結果、寄与率は第 1 次元が.757、第 2 次元が.169 であり、データの約 92%が数量化されたことになる。抽出された 2 つの次元について、行と列の得点を同一平面上にプロットし、2 次元空間を描くと、図 8-4 のようになる。概ね予想した通り、「抑制・均衡型」は「反-専制・反-調整型」、「教授会自治型」は「反-専制・向-調整型」に近く、「役員会・理事会集権型」と「教授会の設置なし」は「向-専制・反-調整型」に近い。ただし、「抑制・均衡型」は「反-専制・向-調整型」から遠く、「教授会自治型」は専制的な志向を併存させる「向-専制・向-調整型」とも近い位置にある。また、「前官僚制型」は「向-専制・向-調整型」と最も近い関係にあるものの、予想に反して「向-専制・反-調整型」から遠くにある。

### 3.4.権力バランスと意思決定の合理性

ガバナンスの最適モデルが不在である以上、教授会自治が大学ガバナンスにとって最善である根拠もまた提出しえない。だが、教授会自治の否定は、権力の分割を否定することを意味する。

政治行政の分権改革が展開される一方で、集権化へ向かう大学ガバナンス改革をめぐる合理性の所在は定かではない。今度は、意思決定の効率化・迅速化に限定した場合、大学ガバナンス改革に合理性が認められるか否かについて検討する。

### 3.5.意思決定の効率化と迅速化

大学改革状況調査に設けられた意思決定の効率化・迅速化に関わりがあると考えられる6つの項目について、全体および大学の権力バランスごとの実施状況を表8-4に示す。まず全体をみると、「他会議との機能分担（教授会の審議事項の精選）」、「（教授会への）報告事項の事前周知」、「他学部（の教授会）との連携」、「自己点検評価（による教授会の効率化・迅速化）・改善」、「（教授会の）開催回数の圧縮」、「その他」の順に、実施されている割合が大きい。大学の権力バランスによる相違については、「教授会自治型」と「役員会・理事会集権型」の間で特徴的に現れている。「自己点検評価・改善」を実施する割合は「教授会自治型」が約36%で最も大きく、「役員会・理事会集権型」が約9%と最も小さい。また、「報告事項の事前周知」は「教授会自治型」で約65%と最大で、「役員会・理事会集権型」では約48%と相対的に小さい。これとは対照的に、「開催回数の圧縮」は「役員会・理事会集権型」が約22%と、「教授会自治型」の約16%を上回っている。

このことは、「教授会自治型」にくらべて、「役員会・理事会集権型」が意思決定の迅速化を優先しがちになっている可能性を示唆するものである。システムは通常、外的環境との関係が時間的に固定されているがゆえに、短期的に設定される目標に対して速やかに反応しなければならない（Luhmann 訳書 1990, 1-8, 230-233 頁）。その意味で、大学ガバナンスの集権化は、迅速な適応を要請してくる外的環境に対して、システム的な合理性に適っている。しかしながら、システム合理的に解決された問題群は、なお根源的な課題を抱えており、目的と手段を解決可能な問題系へと切り分ける（批判的な良心としての）コントロールを必要とする（Luhmann 前掲書, 237-259 頁）。

表8-5は、意思決定の効率化・迅速化と、教授会を開催する頻度（2011年度の開催回数／設置学部数）の関係をあらわしている。教授会を開催する頻度が最も低いのは「前官僚制型」であるが、「教授会自治型」と「役員会・理事会集権型」間の教授会を開催する頻度には殆ど相違がなく、いずれも年10回程度となっている。意思決定の効率化・迅速化の事項別にみた場合、「役員会・理事会集権型」に関しては、「報告事項の事前周知」も「開催回数の圧縮」も、教授会を開催する頻度をうまくコントロールできていない。

表 8-4 意思決定の効率化・迅速化の方法と大学の権力バランス

事 項	全 体		抑制・均衡型		教授会 自治型		前官僚制型		役員会・理事会 集権型	
	該当数	%	該当数	%	該当数	%	該当数	%	該当数	%
自己点検評価・改善	159	26.0	26	21.7	85	33.5	40	27.8	8	8.6
報告事項の事前周知	349	57.1	54	45.0	164	64.6	86	59.7	45	48.4
他会議との機能分担	516	84.5	99	82.5	216	85.0	123	85.4	78	83.9
開催回数の圧縮	94	15.4	11	9.2	41	16.1	22	15.3	20	21.5
他学部との連携	200	32.7	36	30.0	82	32.3	51	35.4	31	33.3
その他	73	11.9	10	8.3	38	15.0	17	11.8	8	8.6

表 8-5 意思決定の効率化・迅速化と教授会を開催する頻度

事 項	抑制・均衡型		教授会 自治型		前官僚制型		役員会・理事会 集権型	
	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD	平 均	SD
自己点検評価・改善	14.78	9.74	7.46	7.45	5.49	5.00	6.24	4.62
報告事項の事前周知	11.49	8.78	8.51	7.64	6.42	4.14	11.02	12.96
他会議との機能分担	11.88	8.20	8.85	7.39	7.28	5.64	8.96	9.91
開催回数の圧縮	5.41	4.39	3.96	4.29	4.63	3.22	9.65	18.39
他学部との連携	10.97	9.49	6.07	5.38	6.00	2.98	7.65	4.39
その他	8.37	5.25	4.08	5.39	5.01	3.50	9.82	8.72
全 体	11.80	7.95	9.88	7.56	7.64	5.54	9.68	9.54

注) SD は標準偏差。

#### 4. 意思決定ストラテジーの効果

さて、大学の権力バランスに応じて、意思決定の効率化・迅速化のストラテジーが決まり、教授会を開催する頻度<sup>7)</sup>に影響するのであれば、意思決定の効率化・迅速化のストラテジーの効果は、大学の権力バランスに媒介されていることになる。

表 8-6 教授会を開催する頻度の規定要因分析（重回帰分析）

説明変数	モデル					
	I		II		III	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
定数	12.513**		12.362**		12.245**	
設置主体ダミー						
国立大学	.621	.026	.635	.026	.986	.041
公立大学	.422	.016	.444	.017	.350	.014
組織規模（設置学部数）	-1.688**	-.575	-1.684**	-.574	-1.675**	-.571
決定の効率・迅速化ダミー						
自己点検評価・改善			1.288*	.073	1.174 <sup>†</sup>	.067
報告事項の事前周知			.784	.050	.779	.050
他会議との機能分担			-.135	-.006	-.099	-.005
開催回数の圧縮			-1.215	-.056	-1.059	-.049
他学部との連携			-1.231*	-.074	-1.162*	-.070
その他			-.194	-.008	-.148	-.006
権力バランスダミー						
教授会自治型					.363	.023
前官僚制型					-1.972*	-.108
役員会・理事会集権型					-.818	-.038
N			579			
adj. R <sup>2</sup>	.332		.341		.353	
F 変化量	96.956**		2.292*		4.301**	

<sup>†</sup>p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01

表 8-6 では、3つのモデルを比較している。モデル I は、設置主体ダミー（基準カテゴリは私立大学）、組織規模（設置学部数）の基本属性だけを説明変数としたものである。モデル II は、意思決定の効率化・迅速化による説明力の差異があるかどうかを検討するために、モデル I に意思決定の効率化・迅速化をあらわすダミー変数を説明変数として加えている。モデル III では、さらに大学の権力バランスに関する 3つのダミー変数（基準カテゴリは「抑制・均衡型」）を説明変数に加えた。

まず、モデル I の 3 変数のみで分散の約 33%が説明される。次に、モデル I に決定の効率・迅速化ダミーを説明変数として加えたモデル II では、「自己点検評価・改善」に有意な正の効果、「他学部との連携」に有意な負の効果が認められる。だが、調整済み決定係数（adj.R<sup>2</sup>）の増分は、F 検定による有意差が認められるものの、約 1%とごく小さい。また、モデル I でみられた設置主体ダミー、組織規模の効果は、ほぼ変化していない。モデル III についても、追加投入された権力バランスダミーのうち、「前官僚制型」のみが有意な負の効果を示しているが、調整済み決定係数の増分は約 1%にすぎず、モデル I・II でみられた組織規模の効果にも変化がない。意思決定の効率化・迅速化ダミーの減少分は、大学の権力バランスを経由した間接効果と考えられるが、その減少分はごく僅かである。したがって、教授会の開催頻度を規定する要因としては、組織規模の効果が相対的に大きく<sup>8</sup>、意思決定の効率化・迅速化には期待外れな効果しかない。

## 5. 要約と考察

以下では、今回の分析結果を要約しながら、日本の大学ガバナンス・システムが遂げていくことになる変容とそこから派生する諸問題について、若干の考察を加える。

まず第1に、教授会自治の一般化は、国立大学に相対的に多くなっているが、同時に役員会・理事会への集権化がみられた。この結果は、教授会自治が現在の大学ガバナンスにおいて必ずしも標準的なモデルではないことを示すものである。したがって、大学のガバナンス改革にあたって、各大学の沿革だけでなく、設置者を含めた多様な機関特性を考慮したガバナンス・モデルの提示が必要となる。

第2に、学内選挙によって学長を決める大学は半数にも至らず、選考会議で学長を決定する選考方法が2割を超える大学で採用されている。また、学内選挙による学長の選考方法は教授会自治と親近性があり、役員会・理事会への集権化とやや疎遠であるが、選考会議が教授会自治と必ずしも背反しないことが確認された。政府による「日本産業再興プラン」、教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」では、学長がリーダーシップを発揮できない原因が学長の選考方法や教授会自治にあると考えられている（小沢 2013, 69-73 頁）。しかしながら、本章で明らかとなった大学の現状を鑑みれば、こうした政府の認識は些か正確さを欠いている。外部の利益集団にとって、大学がリーダーシップに乏しいように見える主たる理由は、一握りの最高経営層に運営を委ねるには、大学組織があまりに複雑な専門分化を遂げており、権力の分割が避け難いからである。

第3に、権限分与の状況にもとづく大学の権力バランスには、学長のリーダーシップとの間に一定の対応関係があり、役員会・理事会への集権化は専制的なリーダーシップ、教授会自治は反専制的なリーダーシップに対応している。ただし、教授会自治は専制的かつ調整的なリーダーシップとも親近性があった。このリーダーシップは、外的環境への適応を主目的とする戦略であることから、今後のガバナンス改革次第では、教授会自治を形骸化させる大学が増えていくであろう<sup>9</sup>。抑制と均衡によって教授会と役員会・理事会間の権力バランスを保ってきた大学、前官僚制的な特徴をもつ大学なども、役員会・理事会集権への収束性を顕在化させる可能性がある。

第4に、役員会・理事会への集権化については、組織運営の迅速化を優先する傾向にあるものの、決定事項の伝達がやや不活発で、教授会を開催する頻度を低減しようという効率化の目論見も達成できていない。前官僚制的な権力バランス下にあっては、意思決定の効率化・迅速化へのコミットメントが特段に強くなく、教授会を開催する頻度も低くなっていることから、決定事項の伝達や利害調整が円滑であるとは考えにくい。決定事項を構成員に伝達し、利害関係を調整する上で、教授会自治は相対的に重要な役割を担っている。ガバナンス改革の必要性が最も大きいのは、教授会自治というよりも、システム合理性の追求を優先しがちでコントロールが未熟な役員会・理事会への集権化や、権限分与が曖昧で前官僚制的な状態から脱却できていないケースであろう。

ボトムアップ型からトップダウン型への意思決定改革は、分権化から集権化への収束性を色濃く帯びている。この収束性はまた、政治主導の政策決定に適応しやすいシステムへの変化を促す側面がある反面、大学キャンパスの私物化を招き、組織運営への参加を通じた最高経営層の（潜在的な）育成システムが失われるリスクを孕んでいる。分権化による大学ガバナンスを否定し、ガバナンスの失敗が起こるリスクの分散を政策的に封じる場合、次善の措置として、大学の最高経営層やステイクホルダーの監督責任が厳しく問われる仕組み、適任者の育成を代替する機制が調達されなければならない。

社債や株式保有者を顧客以外の主な社外ステイクホルダーとし、利害関心を一致させやすい企業に対し、大学の学外ステイクホルダーの利害関心は不透明である<sup>10</sup>。なお、国立大学の場合、経営に関する重要事項を審議する機関として経営協議会が設置され、2分の1以上は学外委員から構成されているが、学外委員は経営責任を問われない。その学外委員らから構成員を選出する学長選考会議なども、適任者の選考にどこまで責任を負っているのかが疑わしい。混沌とした社会の外部性を内部化するよう大学に要請しながら、リスク管理と適任者育成システムの検討が不十分なままであれば、大学のガバナンス改革を通して、大学の地位は不透明な何者かに篡奪され、ますます公益が損なわれるのである。

#### <注>

1 学校教育法第92条第3項によって、「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する」と規定され、法的にも包括的な権限が学長に与えられている。大学ガバナンスの基本的な前提は、例えばイギリスの場合、学長が最高経営責任者ではあるが、学部長等への大幅な権限の分与を基本としており、フランスにおいても学長と全学評議会の双方に権限が集中化されている（広島大学高等教育研究開発センター編 2012, 68,133頁）。

2 かつてペンペルは、官僚が日本の政策形成におよぼす影響力に注目し、諮問機関を通して民間の利益を代表する委員に当該官庁からの発言を代行させるとした（Pempel 訳書 2004, 84頁）。だが、クラークによれば、政府が高等教育にとって随一のスポンサーとして重要な地位を占めるがゆえに、利益集団は政府を通して広範な価値を押し付けるのである（Clark 訳書 1994, 266頁）。近年の中央教育審議会の委員名簿を参照しても、教育振興基本部会は2011年6月以降、民間セクターから部会長を選任しており、大学分科会では、2013年2月発令の委員11名のうち4名が民間セクターから選任されている。

3 下村博文文部科学大臣は、「文科省が日本の既存の大学を守ることで、国民の教育力が世界の中で相対的に低下してしまうような環境を、いつまでも維持し続けるのは国民に対する背信行為」（『中央公論』2014年2月号, 37頁）であると述べ、大学への不信感を露わにしている。

4 「前官僚制型」には、官僚制的な発展を遂げて「抑制・均衡型」へと移行する可能性があることも否定できない。本章で、権力の分割と権力の集中をいずれも志向する権力バランスの理念型を「官僚制型」とせず、「抑制・均衡型」をしたのは、以下の理由による。外的環境から相対的に影響を受けず、保守性を誘致するといった官僚制の構造的な特徴の現れは、教授会自治への批判に散見しているものである。一方、反応の信頼性や規則の遵守を絶対的なものにする官僚制の帰結は、最高経営層への権限の集中化を支持する主張に共通している。したがって、「抑制・均衡型」、「教授会自治型」、「役員会・理事会集権型」は、いずれも官僚制への発展可能性を内包していると考えられる。なお、マートンは、規則の遵守が



絶対化されることで臨機応変さが失われ、しばしば非効率を生むとした (Merton 訳書 1961, 184 頁)。「教授会自治型」、「役員会・理事会集権型」は、いずれも官僚制が昂進していくことで、過剰同調による逆機能を生むと考えられる。

5 設置者と組織規模(設置学部数)の別にみた学長の選考方法の詳細は、附図を参照されたい。また、学長の選考方法を被説明変数(基準カテゴリは「その他」とし、設置者、組織規模(設置学部数)、権力バランスダミー(基準カテゴリは「抑制・均衡型」)を説明変数とした多項ロジスティック回帰を実行した結果を附表に示す。オッズ比から、私立大学では「選考会議」、組織規模が大きい大学ほど「学内選挙」が採用されがちである、大学の権力バランスが「役員会・理事会集権型」の場合、「学内選挙」を避け、「選考会議」による選考を好む傾向にあるなどの可能性が示唆される。

6 「学長を中心とする運営体制の確立(学長長補佐体制等)」、「各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること」の2項目に対する「非常に重要」、「重要」、「あまり重要でない」、「重要ではない」の4件法による回答を4つに分類したものである。いずれも重要と回答していれば「向-専制・向-調整型」、前者を重要とする一方、後者を重要としなければ「向-専制・反-調整型」、前者は重要としないが後者を重要としていれば「反-専制・向-調整型」、いずれについても重要としていないケースは「反-専制・反-調整型」に分類されている。

7 教授会を開催する頻度は、1年間に開催された回数を設置学部数で除したものであるが、母分布が必ずしも正規分布に従っていないことが確認されたため、分析にあたって、対数変換した値を被説明変数として用いることにした。

8 大学改革状況調査によって直接検討することはしないが、設置学部数が多いほど教授会の開催頻度が低くなる理由として、さしあたり次のような解釈可能性を示しておく。設置されて以降、相対的に多くの年数を組織運営に費やしてきた大規模大学では、意思決定システムがより合理的に組織化され、教授会を開催する必要性が次第に減少したと考えられる。

9 村山(2013, 77-79 頁)では、先進的な取組に対する学外からの財政支援を「向-専制・向-調整型」で支援を重要とする割合が大きくなることから、外的環境への適応が主な目的として設定されて副次的に調整が必要となった結果、「向-専制・向-調整型」のストラテジーが選ばれているとしている。

10 天野(2013(上), 62-71, 81-83 頁)によれば、戦前の私立大学の草創期においても、同窓生のステイクホルダー化、「自大学ナショナリズム」の芽生えがあったと同時に、大学の論理と校友の論理の相剋、同窓生による大学運営の「公私混同」などの問題が散見していた。

## <引用文献>

天野郁夫 2013, 『高等教育の時代(上)・(下)』 中央公論新社。

Bowles, S., Gintis, H. 2002, "Social Capital and Community Governance," *Economic Journal*, Vol.112, Issue 483, pp.F419-436.

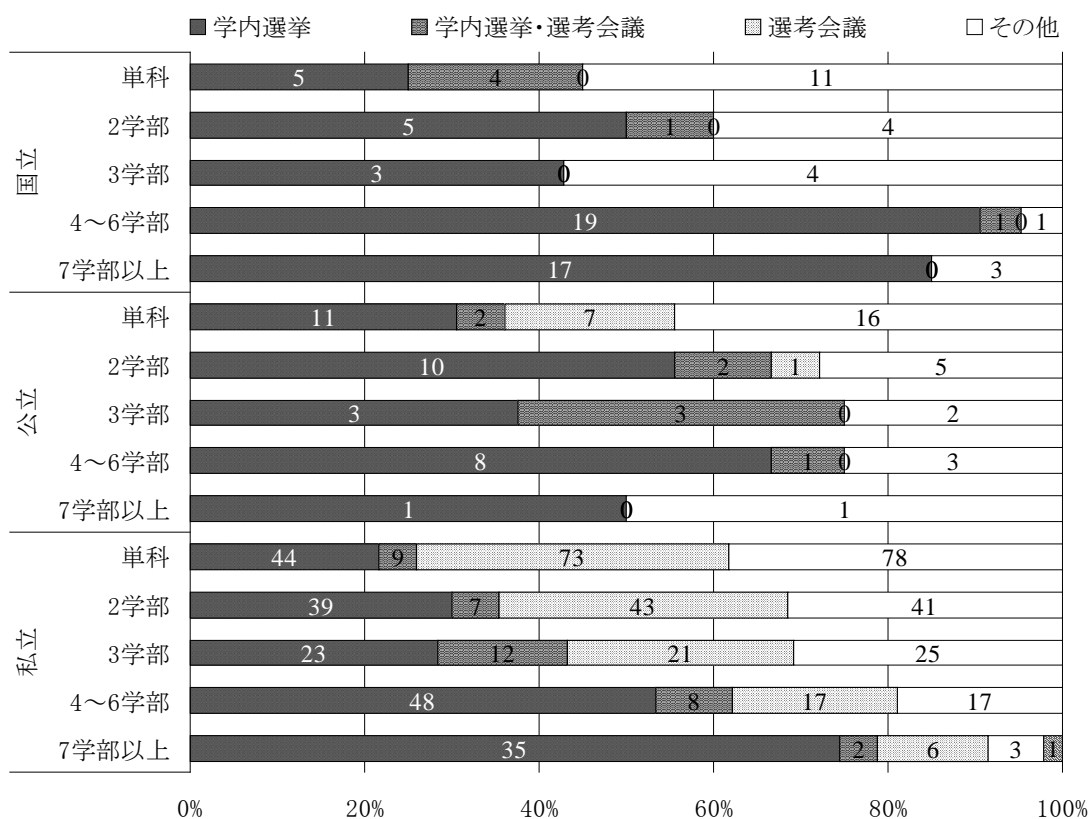
Clark, B.R. 1983, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California. (=1994, 有本 章訳 『高等教育システム—大学組織の比較社会学—』 東信堂)。

Dror, Y. 2001, *The Capacity to Govern: A Report to the Club of Rome*, Frank Cass. (=足立幸男・佐野 亘監訳 『統治能力—ガバナンスの再設計—』 ミネルヴァ書房)。

- Helms,L. 2012, “Poor Leadership and Bad Governance: Conceptual Perspectives and Questions for Comparative Inquiry”, Helms,L. (ed.), *Poor Leadership and Bad Governance: Reassessing Presidents and Prime Ministers in North America, Europe and Japan*, Edward Elgar, pp.1-15.
- 平野恵子 2011, 「企業から見た学力問題」、『日本労働研究雑誌』 No.614, 59-70 頁。
- 広島大学高等教育研究開発センター編 2012, 『諸外国の大学の教学ガバナンスに関する調査研究—米国・英国・フランス—』（文部科学省先導的の大学改革推進委託事業（平成 23～24 年度）最終報告書）。
- 岩崎正洋 2011, 「ガバナンス研究の現在」、岩崎正洋編 『大学ガバナンス論の現在—国家をめぐる公共性と民主主義—』 勁草書房, 3-15 頁。
- 神野直彦 2004, 「新しい市民社会の形成—官から民への分権—」、神野直彦・澤井安勇編 『ソーシャル・ガバナンス—新しい分権・市民社会の構図—』 東洋経済新報社, 2-16 頁。
- 菊澤研宗 2011, 『なぜ「改革」は合理的に失敗するのか—改革の不条理—』 朝日新聞社。
- 2010, 「コーポレート・ガバナンス・システムの多様性と収束性」、法政大学比較経済研究所／鈴木 豊編 『ガバナンスの比較セクター分析—ゲーム理論・契約理論を用いた学際的アプローチ—』 法政大学出版局, 147-166 頁。
- Lindblom,C.E., Woodhouse,E.J. 1993, *The Policy-Making Process*, third edition, New Jersey, Prentice Hall. (=2004, 藪野祐三・案浦明子訳 『政策形成の過程—民主主義と公共性—』 東京大学出版会) .
- Luhmann,N. 1968, *Zweck begriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft. (=1990, 馬場靖雄・上村隆広訳 『目的概念とシステム合理性—社会システムにおける目的の機能について—』 勁草書房) .
- Merton,R.K. 1949, *Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and research*, The Free Press. (=1961, 森 東吾・森 好夫・金沢 実・中島竜太郎訳 『社会理論と社会構造』 みすず書房) .
- 宮本 融 2006, 「日本官僚論の再定義—官僚は「政策知識専門家」か「行政管理者」か?—」、『年報政治学—政治学の新潮流：21 世紀の政治学へ向けて—』 Vol.57, No.2, 83-124 頁。
- 村山詩帆 2013, 「大学ガバナンスをめぐるリーダーシップの課題—指導・統制のストラテジーとその限界—」、広島大学高等教育研究開発センター編 『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』（平成 24 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業・事業成果報告書）, 67-84 頁。
- 小沢弘明 2013, 「大学の自律と管理—新自由主義時代における—」、広田照幸・吉田 文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編 『組織としての大学—役割や機能をどうみるか—』 岩波書店, 53-76 頁。
- Pempel,T.J. 1978, *Patterns of Japanese policymaking: experiences from higher education*, Westview Press. (=2004, 橋本鉦一訳 『日本の高等教育政策—決定のメカニズム—』 玉川大学出版部) .

- Rizvi,F., Lingard,B. 2006, Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work, Lauder,H., Brown,P., Dillabough,J., Halsey,A.H. (eds.) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, pp.247-260.
- 盛山和夫 2006, 『リベラリズムとは何か—ロールズと正義の論理—』 勁草書房。
- 竹内 洋 2006, 「帝大肅清運動の誕生・猛攻・蹉跌」、竹内 洋・佐藤卓巳編 『日本主義的教養の時代—大学批判の古層—』 柏書房, 11-49 頁。
- Tirole,J. 2001, “Corporate Governance”, *Econometrica*, Vol.69, No.1, pp.1-35.
- 内山 融 2010, 「日本政治のアクターと政策決定パターン」、『季刊 政策・経営研究』 Vol.3, 1-18 頁。
- Weber,M. 1956, *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie, vierte, neu herausgegebene Auflage*, besorgt von Johannes Winckelmann, Kapitel IX. Soziologie der Herrschaft, 5-7, Abschnitt(S.633-734). (=1960, 世良晃志郎訳 『支配の社会学 I (経済と社会 第2部第9章)』 創文社).

< 附録：補足の図表 >



附図 8-1 設置者・組織規模（設置学部数）別にみた学長の選考方法

附表 8-1 学長の選考方法の規定要因分析（多項ロジスティック回帰）

説明変数	被説明変数					
	学内選挙		学内選挙・選考会議		選考会議	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
定数	-0.379		-2.153**		-2.140**	
設置主体ダミー						
私立大学	-0.390	.677	-0.178	.837	1.686**	5.395
組織規模（設置学部数）	.347**	1.415	.210*	1.234	-.013	.987
権力バランスダミー						
教授会自治型	.421	1.524	.319	1.375	.555†	1.742
前官僚制型	-.208	.812	.732	2.080	.347	1.415
役員会・理事会集権型	-.939*	.391	.242	1.273	.794*	2.213
-2 log likelihood			395.476			
$\chi^2$			164.440			
df			15			
N			643			
Cox & Snell R <sup>2</sup>			.226			
Nagelkerke R <sup>2</sup>			.246			

† $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

\*本章の内容は、すべて筆者の個人的見解であり、文部科学省および広島大学高等教育研究開発センターの公式見解を示すものではない。

## 第9章 IR 組織に関する探索的分析 —全学的な回答傾向の分析を通して—

渡部芳栄（岩手県立大学）

### 1. はじめに

1991年の大学設置基準の大綱化と引き換えに、我が国の大学は自己点検・評価制度を導入した。まず努力義務から始まった自己点検・評価は、1999年には実施と結果の公表が義務化され、またその結果の学外者による検証（外部評価）の努力義務化がなされた。しかしながら、自らの大学を自らが点検・評価するという営みは十分に成功を収めたとは言えず、先の外部評価の導入に加え、2004年度から認証評価（第三者評価）といった外部質保証制度が本格的に導入されるに至った。

一方、同時期に国際的にはやや異なる方向性を見せ始めていた。1999年のボローニャ宣言以降2年ごとに欧州の高等教育大臣が会合を開くことになり、2003年に同会合で採択されたベルリン・コミュニケの中で、質保証に関しては「機関自身による内部質保証の重要性（各機関が持つ自治・自律の原則に基づき、質保証に関する最終的な責任は機関自身にあること）」が強調された<sup>i</sup>。すなわち、大学はもとより自律的な機関であり、自己点検・評価を中心とした内部質保証システムが質保証のメインであるべきだという国際的な再確認がなされたのである。こうして大学には内部質保証システムの確立が求められ、認証評価機関には最低限の法令事項と内部質保証システムが確立されているかといったメタ的な評価が重視されるようになってきている。

2004年度の国立大学法人・公立大学法人制度の導入により、国公立大学の多くは中期目標・中期計画を策定しなければならなくなった。また、教育情報の公表義務化に合わせ、学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入の方針も制定が進んだところであり、各大学は自らが立てた目標や方針に沿って学生募集・入学試験を実施し、4年間の一貫した教育を展開し、卒業生を社会に輩出するというプロセスが整理された。各大学に課されている次の課題は、目標や方針と比較してその成果が本当に上がったかどうかを検証し、課題を発見することであるが、客観的なデータに基づく実証分析が求められている（中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて」他）。その客観的なデータを収集・蓄積・統合し、情報・分析結果の提供をする機能全般はIR（Institutional Research＝機関研究）と呼ばれ、目標や方針と比較した成果を客観的に測定・分析し、実行の修正・改善、目標や方針の修正・削除などに結び付けるといった内部質保証システムを支える役割を担うものである。

IRに関しては、近年我が国においても研究動向の紹介や研究の進展がみられる。IRに関する先行研究を簡単に整理すると、IRの歴史や概念を紹介しているものにランディ・L・スウィング（2005）、青山（2006）、野田（2009）、加藤（2010）、山田（2013）などが、海外事例の紹介と合わせたものとして鳥居（2009）、小湊（2011）、山田（2011）、吉田（2011）

などが、また日本における IR と合わせたものとして、小湊・中井（2007）、秦（2011）、高田他（2012、2013）などがある。IR の具体的業務については、青山（2006）では「①高等教育機関が産出した成果に関するデータを収集すること。②高等教育機関が置かれている環境（状況）に関するデータを収集すること。③収集したデータを分析・解釈すること。④高等教育機関における計画策定支援、政策決定、ならびに意思決定に資するためにデータを分析・加工すること。」という Saupe のまとめが紹介されている（青山、2006、p.114）。また、加藤他（2010）では Volkwein による IR の類型を紹介した上で、「これからの IR 活動のあり方を考えるための新たな枠組みとして、（ア）情報の収集・管理と発信、（イ）情報の分析と活用を通じた経営支援、（ウ）施策の評価、という 3 つの業務機能と、（エ）上記 3 つの機能を高度化するための研究開発、からなる 4 類型」を設定している（加藤・鶴川、2010、pp.238-239）。また、日本の国立大学法人に着目した IR についての分析では、「大学評価業務と経営情報システムの構築に必要な情報収集のための基盤整備が活動の中心」かつ「大学教育センターが教育改善に関連する活動を担うのに対し、日本の IR 組織は、評価対応、管理運営及び改善業務といったアドミニストレーション機能を担う分業体制」（小湊・中井、2007、pp.31-32）であることが明らかにされたり、財務面・評価面・教育の質保証等での課題（秦、2011、pp.33-34）や人・組織面の担当者の意識や課題（高田他、2012、2013）が提示されたりしてきている。その他、私立大学や個別大学の事例研究などは、近年ますます増えてきている。

本稿の目的は、悉皆調査である本調査のデータから今日本で行われている IR の特質がどのようなものであるのかを明らかにし、先行研究との違いや今後の研究課題について検討することである。

## 2. 分析方法

### 2.1. 分析の手順

本稿では、第 3 節にて平成 23 年度の IR に関する取組状況（問 10）に関する調査結果を概観する。問 10 においては、①で IR 専門部署や委員会組織を設置の有無を、②～⑤で専任教職員の有無・人数を、⑥で行っている業務について尋ねており、これらの回答結果を見ていくことで日本の大学において IR 専門部署や委員会を設置している大学の実態が明らかになる。⑥に関しては、選択肢ごとに回答数をカウントした後、因子分析を使って IR 部署を持つ大学の一定の傾向の発見を試みる。

第 4 節では、IR 専門部署・委員会の有無が何によって規定されているのかを探るために、「大学における教育内容等の改革状況について」調査の全項目のうち、規模に関するものを除いて「大学全体」が回答主体となっている質問項目<sup>ii</sup>（ルートクエスション）に着目し、大学教育改革と IR 専門部署・委員会の有無との連関を探る。その際採用する分析方法は、大学全体が回答主体となっている質問の性質によって分けている。すなわち、質問が択一回答形式の場合には、カイ 2 条検定で変数間の連関を調べ、有意な差が見られた場合ほど

ここに差があるのかを残差比較によって検討する。一方、質問が複数回答形式の場合には、まず主成分分析を使って第 1 主成分を当該項目の「総合得点」として集約することを試みた。続いて、算出された第 1 主成分得点が、問 10 の IR 専門部署・委員会の有無によって有意な差があるかどうかを Kruskal-Wallis 検定によって検討した。さらに、有意な差が見られた場合はどこに差があるのかを Steel-Dwass 法によって検討した<sup>iii</sup>。なお、本「大学における教育内容等の改革状況について」調査は、原則として悉皆調査であるため、本来上述のような推測統計学的な差の検定は不要であるとも言えるが、質問項目によっては回収率が低いものもあり（もちろん、ランダムサンプリングとは根本的に性格は異なる。）、統一的に多重比較まで実施している。最後に第 5 節で本稿の分析結果をまとめ、IR 組織についての示唆と今後の研究課題について述べる。

ここで、本稿で採用した分析方法について、いくつかの点を断っておきたい。第 1 に、因子分析や主成分分析は原則としてカテゴリカルデータに適用される分析方法ではないが、本稿の分析で使用する質的データはほとんどが 2 値変数であるため順序尺度とみなし、本章の分析の統一性を確保する上で一貫した分析方法としている。第 2 に、第 4 節でも述べるが、主成分分析結果の中には第 1 主成分の主成分得点係数がマイナスとなっているものもあり、それらは単純に「総合得点」と言えないため分析から除外している。第 3 に、主成分分析では固有値が 1 を超えるものはすべて掲載したが、第 1 主成分の固有値の全分散に占める比率が 20%ほどしかないものも散見され、やはり「総合得点」というには吸収し切れていない情報が多い。ただし、本稿が探索的分析ということと分析過程・結果の提示方法を統一・明瞭化したいという狙いもあり、上述のような分析方法を採用している。本稿の分析結果の解釈には大いに注意すべき点が含まれていることには自覚的でありつつ、分析を進めたつもりである。

## 2.2.使用する質問項目

本稿の分析で使用する質問項目は、まず「IR に関する取組状況」（問 10）である。その他に使用する質問項目を択一回答形式・複数回答形式別に示すと、以下の通りである。

表 9-1 本稿で使用する質問項目（問 10 を除く。）

択一回答形式		複数回答形式	
設置者		規模	問 0 : ③・⑥・⑦(3)
FD に関するセンター等の設置	問 1-H②	カリキュラム上の工夫	問 1-A : a~g(7)
FD 参加教員割合	問 1-H④	履修指導・学修支援制度	問 1-G-3① : a~m(13)
国内大学との単位互換制度	問 2-C-1①	FD 内容	問 1-H① : a~g(7)
国内大学とのダブル・ディグリー	問 2-C-2①	FD 専門家活用	問 1-H⑤ : a~d(4)
海外大学との大学間交流協定	問 2-C-3①	高大連携機会	問 2-F① : a~g(7)
海外における活動拠点	問 2-D①	高大意見交換	問 2-F② : a・b(2)

学生以外の者を対象とした教育課程	問 2-I-1①	認証評価公表	問 4-B① : a~c(3)
履修証明プログラム	問 2-I-2②	授業評価実施	問 4-C① : a~d(4)
教員の教育評価の工夫等	問 3-A①	授業評価項目	問 4-C② : a~n(14)
ティーチング・ポートフォリオ	問 3-A②	授業内容学生参画	問 4-C④ : a~f(6)
学長の選考方法	問 3-D①	教育情報公表	問 6-A① : a・b(2)
教育課程の形成・編成への職員の参画	問 3-E	外国語情報公表	問 6-B① : a・b(2)
自己点検・評価の実施	問 4-A①	教学マネジメント	問 11 : a~j(10)
自己点検・評価の統一項目	問 4-A③	※左欄が合成変数、右欄は合成に試用した変数と変数の数	
自己点検・評価の体制	問 4-A④		
自己点検・評価の実施周期	問 4-A⑤		
授業評価結果の公表	問 4-C③		
人材養成の目的	問 5-A①		
学位授与の方針	問 5-B-1①		
教育課程編成・実施の方針	問 5-B-2①		
入学者受入の方針	問 5-B-3①		
学生が修得すべき知識及び能力	問 6-A-2①		
オープンコースウェア	問 6-C①		
セクハラ等防止取組	問 7①		
セクハラ等窓口	問 7②		
セクハラ等マニュアル	問 7③		
セクハラ等調査・対策機関	問 7④		
学生の学修時間や学修行動の把握	問 8-A①		
学生の学修成果の把握	問 8-B①		

### 3. 「IRに関する取組状況」(問 10)に関する調査結果

#### 3.1. IR 組織及び専門部署の人員構成

表 9-2 IR 専門部署・委員会の有無

		N	%	有効%	累積%
有効	専門部署あり	56	7.3	7.5	7.5
	担当委員会あり	77	10.1	10.3	17.8
	担当組織なし	615	80.5	82.2	100.0
	合計	748	97.9	100.0	
欠損値	無回答	16	2.1		
合計		764	100.0		

まず担当部署であるが、回答大学のうち7.5%ほどの56大学にしか専門の担当部署が設置されていないことが分かる。その他、教職員の併任による委員会方式の組織を設けているという大学が77大学(10.3%)ほど存在するが、両者を合わせて2割にも満たない。一方、残りの615大学(82.2%)はIRの専門部署や委員会を持っていない。とは言え、IR部門に「企画」や「評価」、その他混合名称を使っているところも多く(山田、2013、p.44)、IR業務を専門部署ではなく大教センターや評価室・企画室などが兼務している場合もあるかもしれない。



表 9-3 専任教職員の有無（専門部署）

	専任教員	専任職員
置いている	15 (26.8%)	46 (82.1%)
置いていない	41 (73.2%)	10 (17.9%)
合計	56 (100%)	56 (100%)

表 9-4 専任教職員数（専門部署）

	専任教員	専任職員
1～3人	12 (80.0%)	33 (76.7%)
4～6人	3 (20.0%)	9 (20.9%)
7～9人	0 (0.0%)	1 (2.3%)
10人以上	0 (0.0%)	0 (0.0%)
合計	15 (100%)	43 (100%)

問10②以下の問は、問10①で「専門の担当部署を設けている」と答えた56大学が対象となっている。②③で専任教員の有無と人数、④⑤で専任職員の有無と人数を尋ねているが、②④（専任教職員の有無）をまとめたものが表9-3、③⑤（専任教職員数）をまとめたものが表9-4である。表9-3を見ると、専任教員を配置していると回答した大学はわずか15大学（26.8%）のみで、残りの41大学（73.2%）については専任教員を配置していないという。一方専任職員の配置は専任教員とは少し傾向が異なっており、配置していると回答した大学が46大学（82.1%）と多数を占め、置いていないのは10大学（1.3%）にとどまっている。

専任教職員の人数については、「1～3人」「4～6人」「7～9人」「10人以上」という4つの選択肢が準備されている。実際のところは7人以上を配置している大学はほぼ皆無であり、専任教員については「1～3人」が12大学（80%）で多数を占め、3大学（20%）のみが「4～6人」を配置している。専任職員についてはやはり「1～3人」が33大学（76.7%）と多数を占め、「4～6人」が9大学（20.9%）、「7～9人」が1大学（2.3%）と続いている。少ない人数でIR業務を専門に遂行している状況がうかがえる。

表 9-5 専任教職員の配置別クロス表

		専任教員		合計
		置いていない	置いている	
専任職員	置いていない	6	4	10
	置いている	35	11	46
合計		41	15	56

なお、表 9-5 に見るように、必ずしもすべての大学が専任教員及び（もしくは）専任職員を置いているとは限らず、6大学では専任教員も専任職員も置いていない（すべて兼任教職員が担当している）という状況であり、専任教員と専任職員の両方を置いているのは11大学にとどまっている。表 9-3 でも見たように、専任教員を配置している大学はそもそも少数派であり、専任職員で業務を遂行しているという大学が最多の35大学となっている。IR組織の人に関する問題点は、高田他（2012）でも指摘されていることであり、本分析でも同様の結果が確認できた。

### 3.2.IR 専門部署の業務の特徴

表 9-6 IR 専門部署の業務

	N	%
a 学内の意思決定に資する提案書の作成	22	39.3%
b 認証評価機関への報告書の作成や必要なデータの収集等、認証評価に関連する業務	41	73.2%
c 自己点検評価に必要なデータの収集や分析等、自己点検評価に関連する業務	42	75.0%
d その他の評価（国立大学法人評価やその他の第三者評価等）に必要なデータの収集等、その他の評価に関連する業務	30	53.6%
e 国（政府）への報告の作成	15	26.8%
f 学生の学修成果の評価のためのデータ収集、評価の実施・分析	21	37.5%
g 学生の学修時間の把握のためのデータ収集、分析	11	19.6%
h 学生の募集管理	5	8.9%
i 学生の履修登録管理	2	3.6%
j 予算・財務計画の策定のためのデータ収集、分析	6	10.7%
k 学生、大学教員、大学職員に関するデータ収集、分析	17	30.4%
l その他	5	8.9%

続いて、⑥では実際の業務内容についての回答がある。単純集計の結果は上の通りであるが、多いのは「自己点検評価に必要なデータの収集や分析等、自己点検評価に関連する業務」（42 大学）、「認証評価機関への報告書の作成や必要なデータの収集等、認証評価に関連する業務」（41 大学）、「その他の評価（国立大学法人評価やその他の第三者評価等）に必要なデータの収集等、その他の評価に関連する業務」（30 大学）といった評価に関連する業務である。我が国の大学は、評価関連の業務を行う組織として IR 専門部署が多く置かれているという特徴が見える。その他には「学内の意思決定に資する提案書の作成」（22 大学）、「学生の学修成果の評価のためのデータ収集、評価の実施・分析」（21 大学）、「学生、大学教員、大学職員に関するデータ収集、分析」（17 大学）と続いている。高田他（2012）の調査では、IR 機能の必要性について高い順から「経営改善に必要」（62.0%）、「内部質保証システム構築への対応」（44.0%）、「大学評価への対応に必要」（42.0%）、「学士課程教育の改善に必要」（16.0%）、「大学院教育の改善に必要」（12.0%）となっており、そうした意識と比べて実態は評価への重点が高い結果となっている。

表 9-7 IR 業務についての因子分析結果

	因子			共通性
	1	2	3	
第1因子：評価対応				
b 認証評価機関への報告書の作成や必要なデータの収集等、認証評価に関連する業務	.989	-.086	-.089	0.993
c 自己点検評価に必要なデータの収集や分析等、自己点検評価に関連する業務	.955	-.165	.040	0.940
d その他の評価（国立大学法人評価やその他の第三者評価等）に必要なデータの収集等、その他の評価に関連する業務	.498	.115	-.063	0.265
第2因子：学生管理				
h 学生の募集管理	.010	.775	.412	0.770
i 学生の履修登録管理	-.028	.645	.172	0.446

g	学生の学修時間の把握のためのデータ収集、分析	-.049	<b>.622</b>	.050	0.392
f	学生の学修成果の評価のためのデータ収集、評価の実施・分析	-.065	<b>.563</b>	.027	0.322
第3因子：基礎データ収集・分析					
j	予算・財務計画の策定のためのデータ収集、分析	.048	.116	<b>.992</b>	1.000
k	学生、大学教員、大学職員に関するデータ収集、分析	<b>-.406</b>	.359	<b>.506</b>	0.550
a	学内の意思決定に資する提案書の作成	-.135	.241	.293	0.162
e	国（政府）への報告の作成	.127	.247	.148	0.099

因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

これらの実施業務が、どのような要因によって行われているか探るために因子分析を行った結果が表 9-7 である。因子分析の結果は、「l その他」を除く a~k の 11 項目について最尤法に基づくものである。固有値 1 以上を基準とした結果、3 つの因子が採択された。これらの因子に対してバリマックス回転を行った結果、第 1 因子には「評価対応」、第 2 因子には「学生管理」、第 3 因子には「基礎データ収集・分析」と命名できそうである（なお、「a 学内の意思決定に資する提案書の作成」「e 国（政府）への報告の作成」は、いずれの因子に対しても因子負荷量が.400 に満たず、共通性も低く出ていることから独自の要因が考えられる）。我が国の IR の実態は、「評価対応」を軸としつつも、学生や大学全体のことをきちんと整理・把握するという面でも説明される部分も大きい。一方で、収集したデータに基づく学内の意思決定への関与は表 9-6 に見るように 4 割ほどの大学が取り入れているものの、表 9-7 で抽出された 3 つの軸とは異なるディメンジョンで行われているのが実情のようである。

#### 4. 全学で取り組む改革全体と IR 組織の関連

この節では、問 10①（IR 専門部署・委員会の有無）の回答と、それ以外の質問への回答との関連を探ることを目的としている。分析の手順は 3 節で説明した通りである。

択一回答質問への回答との関連

表 9-8 択一回答質問への回答との関連

	N	カイ 2 乗値	自由度	p
設置者	748	18.902	4	**
FD に関するセンター等の設置	736	9.432	4	n.s
FD 参加教員割合	734	18.347	10	*
国内大学との単位互換制度	744	9.236	4	n.s
国内大学とのダブル・ディグリー	740	1.324	2	n.s
海外大学との大学間交流協定	740	10.354	2	**
海外における活動拠点	748	18.902	4	**
学生以外の者を対象とした教育課程	744	2.700	2	n.s
履修証明プログラム	654	0.379	2	n.s
教員の教育評価の工夫等	743	5.542	6	n.s
ティーチング・ポートフォリオ	742	9.450	2	**
学長の選考方法	747	13.554	6	*
教育課程の形成・編成への職員の参画	742	9.208	4	n.s

	N	カイ 2 乗値	自由度	p
自己点検・評価の実施	741	12.956	10	n.s
自己点検・評価の統一項目	736	0.390	2	n.s
自己点検・評価の体制	733	1.921	2	n.s
自己点検・評価の実施周期	712	4.097	4	n.s
授業評価結果の公表	713	7.392	10	n.s
人材養成の目的	475	5.010	4	n.s
学位授与の方針	460	1.040	2	n.s
教育課程編成・実施の方針	459	1.020	2	n.s
入学者受入の方針	461	0.557	2	n.s
学生が修得すべき知識及び能力	743	1.440	2	n.s
オープンコースウェア	742	47.567	2	**
セクハラ等防止取組	747	1.572	2	n.s
セクハラ等窓口	747	1.531	2	n.s
セクハラ等マニュアル	743	2.238	2	n.s
セクハラ等調査・対策機関	745	0.935	4	n.s
学生の学修時間や学修行動の把握	479	7.647	2	*
学生の学修成果の把握	483	3.379	2	n.s

注：「p」列にはカイ 2 乗値の p 値が 0.01 未満なら「\*\*」、0.05 未満なら「\*」、0.05 以上なら「n.s.」と表記している。

表 9-8 は、問 10①とそれ以外の択一回答形式のルートクエスチョンへの回答とのカイ 2 乗検定結果を示したものである。なお、質問項目によってはケース数が 500 未満のものもあることには注意が必要である。分析の結果、有意な差が認められたのは「設置者」「FD 参加教員割合」「海外大学との大学間交流協定」「海外における活動拠点」「ティーチング・ポートフォリオ」「学長の選考方法」「オープンコースウェア」「学生の学修時間や学修行動の把握」であった（残差分析の結果は、章末にまとめている）。FD や自己点検・評価、人材養成の目的・3つのポリシー、セクハラ等への対応など、法令対応的な性格を有するものに差が出ていないのは当然とも言える。「設置者」では、国立の専門部署設置率が高く、専門部署・委員会未設置が低い。また、私学では専門部署設置率が低い。「海外大学との大学間交流協定」「海外における活動拠点」「ティーチング・ポートフォリオ」「オープンコースウェア」「学生の学修時間や学修行動の把握」では、締結・設置・導入・実施している大学ほど専門部署を設置している傾向がある。「FD 参加教員割合」は解釈が難しいが、参加率が低い大学では委員会を設置せず、担当組織がない傾向が高いのと同時に、参加率を把握していない大学では専門部署設置率が高い。また、FD の参加率が高いほど IR 組織を設置しているという関連もみられない。「学長の選考方法」は、「学内選挙及び選考会議の議を経て学長を決定する」を選ぶ大学で専門部署が設置されている傾向にある。

#### 4.1.複数回答質問への回答との関連

表 9-9 複数回答質問への回答についての Kruskal-Wallis 検定結果

	N	カイ 2 乗値	p
規模	578	22.765	**
カリキュラム上の工夫	421	7.279	*
履修指導・学修支援制度	730	21.717	**
FD 内容	730	4.624	n.s.
FD 専門家活用	734	3.682	n.s.
高大連携機会	741	10.431	**
授業評価項目	728	5.469	n.s.
授業内容学生参画	488	8.573	*
教育情報公表	745	0.744	n.s.
外国語情報公表	739	11.388	**
教学マネジメント	665	22.575	**

注：「p」列にはカイ 2 乗値の p 値が 0.01 未満なら「\*\*」、0.05 未満なら「\*」、0.05 以上なら「n.s.」と表記している。

表 9-9 は、問 10①の回答と、それ以外の複数回答形式のルートクエスチョンへの回答の総合得点（第 1 主成分得点）との Kruskal-Wallis 検定結果を示したものである。ただし、2-F②高大意見交換、4-B①認証評価結果の公表 7-C①授業評価の実施は、複数回答可としているものの実際には相いれない可能性が高い選択肢 ivが入っているため、第 1 主成分の主成分得点係数でマイナスとなっていたものがあつた。よつて、これらの変数群は今回の分析からは除外している。それ以外の変数群においては、第 1 主成分の主成分得点係数は全てプラスとなつており、第 2 節で述べたように第 1 主成分の分散の%が低いものもあるものの、ひとまず「総合得点」と考えてよいだろう。

分析の結果、有意な差が認められたのは「規模」「カリキュラム上の工夫」「履修指導・学修支援制度」「高大連携機会」「授業内容学生参画」「外国語情報公表」「教学マネジメント」であつた（多重比較の詳細な結果は章末にまとめられている）。「規模」「履修指導・学修支援制度」「教育研究活動等外国語情報公表」「教学マネジメント」では、専門部署がある大学とそれ以外の大学との間に有意な差があり、大規模大学や学修支援・高大連携・学生参加型 FD・外国語情報発信・教学マネジメントの工夫等を広く取り入れている大学で専門部署が設置されている傾向が強い。「高大連携機会」「授業運営学生参加」では、専門部署がある大学と担当部署がない大学とで差がある。「カリキュラム上の工夫」では委員会組織がある大学と担当部署がない大学とで有意な差があり、カリキュラム編成上の工夫を総合的に行っている大学は担当委員会を持っている傾向が高く、特徴的な結果である。

#### 5. まとめと今後の課題

本稿では、現在の日本の大学において、IR 組織がどの程度またどのような形態で設置され、どのような業務を担当しているのかをまず検討した。その後、IR 組織がどういった大学で設置されているのかについても探索的分析を試みた。本稿の分析結果をまとめると以

下のようになる。

①IR 専門部署を設置している大学は少数派で、委員会方式を含めても全体の 2 割弱にとどまっている、②IR 専門部署を設置している大学でも、十分な専任教職員を配置しているとは言えない。特に専任教職員の配置は手薄であり、専任の教職員が全くいない大学も存在する。③IR 専門部署が担当している業務は多岐に渡るが、「評価対応」「学生管理」「基礎データ収集・分析」という 3 つの軸で業務を遂行している姿が浮き上がった。ただ、「評価対応」の重みが強く、先行研究で紹介されるような「高等教育機関における計画策定支援、政策決定、ならびに意思決定に資するためにデータを分析・加工」「情報の分析と活用を通じた経営支援」といった機能は十分に取り入れられていない。④設置者別にみると、国立での設置率が高い。⑤「海外大学との大学間交流協定」「海外における活動拠点」「ティーチング・ポートフォリオ」「オープンコースウェア」「学生の学修時間や学修行動の把握」「履修指導・学修支援制度」「教育研究活動等外国語情報公表」「教学マネジメント」と言った“先進的な”改革を進めている大学ほど専門部署を設置している傾向が強い。⑥その他、「FD 参加教員割合」「学長の選考方法」「高大連携機会」「授業運営学生参加」「カリキュラム上の工夫」などによっても、専門部署や委員会設置の傾向が変わっている。

以上のように、分析結果連関や相関があると認められた変数（群）には、当然それぞれにも連関・相関があることが考えられる。試みに、名義尺度をダミー変数に置き換え、順序尺度と見なしたうえ、本稿の分析で連関・相関がみられた全変数についてケンドールの順位相関係数を算出してみると多くの変数間に相関があった。大規模大学は国立大学に多く、国際化への対応、きめ細かな指導など政策が推奨する“先進的な”改革も国立大学が先頭を切って進めているということは想像に難くない。本来であれば、そうした相関を取り除き、回帰分析等を使って全体像を明らかにしたいところである。しかし、本稿の分析では場合によっては少ない情報しか吸収しきれていない第 1 主成分得点を使用していること、また変数も名義尺度、順序尺度、比尺度等多様なものが含まれており、どのようなモデルや分析方法を採用するのが適切なのか、まだ判断できる材料がそろっていない。今後は更なる情報の取捨選択、適切なモデル・分析方法の選定などを行い、日本型 IR の特質がより明確に浮かび上がるような研究を進めていかなければならない。

## <附表>

### 1)4.1 残差分析結果

附表 9-1 残差分析（設置者）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
国立	4.2**	0.1	-2.9**
公立	-0.3	-1.2	1.2
私立	-3.0**	0.8	1.4

附表 9-2 残差分析 (FD 参加率)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
全員	-1.4	0.7	0.4
3/4 以上	-0.6	0.1	0.3
1/2 以上	1.1	1.3	-1.8
1/4 以上	-0.2	0.6	-0.3
1/4 未満	-0.6	-2.6*	2.5*
把握していない	2.6*	-0.7	-1.3

附表 9-3 残差分析 (海外大学との大学間交流協定)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
締結している	2.6**	1.6	-3.1**
締結していない	-2.6**	-1.6	3.1**

附表 9-4 残差分析 (海外における活動拠点)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
設置している	6.3**	0	-4.3**
設置していない	-6.3**	0	4.3**

附表 9-5 残差分析 (ティーチング・ポートフォリオ)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
行っている	3.0**	0.5	-2.4**
行っていない	-3.0**	-0.5	2.4**

附表 9-6 残差分析 (学長の選考方法)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
選挙結果に基づく	0.3	0.3	-0.5
選挙結果及び選考会議の議	3.0**	-0.1	-2.0*
選考会議等の議	-2.4*	-1.0	2.5*
その他	-0.6	1.0	-0.4

附表 9-7 残差分析 (オープンコースウェア)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
実施している	6.9**	-1.3	-3.7**
実施していない	-6.9**	1.3	3.7**

附表 9-8 残差分析 (学生の学修時間や学修行動の把握)

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
行っている	2.0*	-2.1*	0.2
行っていない	-2.0*	2.1*	-0.2

2)4.2 主成分分析結果及び多重比較結果

附表 9-9 複数回答質問への回答との関連

合成変数	固有値					第1主成分の分散の%
	第1主成分	第2主成分	第3主成分	第4主成分	第5主成分	
規模	2.401					80.0%
カリキュラム上の工夫	1.818	1.225	1.018			26.0%
履修指導・学修支援制度	2.595	1.198	1.110	1.060	1.033	20.0%
FD 内容	1.480	1.272	1.029			21.1%
FD 専門家活用	1.255	1.021				31.4%
高大連携機会	2.049	1.023				29.3%
授業評価項目	2.953	1.307	1.132	1.052		21.1%
授業内容学生参画	1.670	1.131				27.8%
教育情報公表	1.005					50.2%
外国語情報公表	1.180					59.0%
教学マネジメント	2.909	1.035	1.014			29.1%

附表 9-10 Kruskal-Wallis 検定詳細

	問 10①	N	平均ランク
規模	専門部署あり	45	403.0
	担当委員会あり	63	270.2
	担当組織なし	470	281.2
	合計	578	
カリキュラム編成上の工夫	専門部署あり	40	201.6
	担当委員会あり	47	256.0
	担当組織なし	334	205.8
	合計	421	
履修指導・学修支援制度等	専門部署あり	56	491.1
	担当委員会あり	75	365.6
	担当組織なし	599	353.8
	合計	730	
FD 内容	専門部署あり	56	421.2
	担当委員会あり	75	347.3
	担当組織なし	599	362.6
	合計	730	
FD 専門家	専門部署あり	55	410.2
	担当委員会あり	76	386.0
	担当組織なし	603	361.3
	合計	734	
高大連携機会	専門部署あり	56	445.0
	担当委員会あり	77	405.9
	担当組織なし	608	359.8
	合計	741	
授業評価項目	専門部署あり	55	428.2
	担当委員会あり	73	360.4
	担当組織なし	600	359.2
	合計	728	



	問 10①	N	平均ランク
授業運営学生参加	専門部署あり	41	296.3
	担当委員会あり	52	258.4
	担当組織なし	395	237.3
	合計	488	
教育研究活動等情報公表	専門部署あり	56	355.2
	担当委員会あり	77	372.9
	担当組織なし	612	374.6
	合計	745	
教育研究活動等外国語情報公表	専門部署あり	56	453.0
	担当委員会あり	76	369.1
	担当組織なし	607	362.5
	合計	739	
教学マネジメント	専門部署あり	52	445.2
	担当委員会あり	75	361.3
	担当組織なし	538	318.2
	合計	665	403.0

注：ランクは数値の小さい方から付されるため、平均ランクが小さいほど第1主成分得点が小さいことを意味する。

附表 9-11 多重比較結果（規模）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		4.19**	4.65**
担当委員会あり			0.47

附表 9-12 多重比較結果（カリキュラム上の工夫）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		1.98	0.22
担当委員会あり			2.66*

附表 9-13 多重比較結果（履修指導・学修支援制度）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		3.48**	4.64**
担当委員会あり			0.48

附表 9-14 多重比較結果（高大連携機会）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		1.22	2.83*
担当委員会あり			1.81

附表 9-15 多重比較結果（授業内容学生参画）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		1.52	2.79*
担当委員会あり			1.15

附表 9-16 多重比較結果（外国語情報公表）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		2.59*	3.35**
担当委員会あり			0.30

附表 9-17 多重比較結果（教学マネジメント）

	専門部署あり	担当委員会あり	担当組織なし
専門部署あり		2.49*	4.54**
担当委員会あり			1.83

<注>

- i 大学評価・学位授与機構 WEB サイト  
[http://www.niad.ac.jp/n\\_kokusai/block2/1191501\\_1952.html](http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/block2/1191501_1952.html) 参照。
- ii 回答主体が「大学全体」となっている項目に限定したのは、学部や研究科の回答を積み上げた「全学」の回答は、どうしても学部・研究科数の多さによって影響をうけてしまうという理由からである。
- iii 後にも述べるように、本調査及び本稿で分析に用いる変数のほとんどがカテゴリカルデータであるため、主成分分析によって得られた第 1 主成分得点の正規性を仮定していないため、量的変数でしばしば利用される分散分析とその後の多重比較の分析法は採用していない。なお、本稿で用いる分析方法について、Steel-Dwass 法のみ SPSS に搭載されていないため、フリーソフトの R を用いて算出した数値を使用している。
- iv 2-B②では「高等学校との意見交換会等を定期的に行っている」「必要に応じ、意見交換会等を行っている」、4-B①では「評価結果の全文をホームページに掲載して外部に公表」「評価結果の要旨または一部をホームページに掲載して外部に公表」、4-C①では「全ての学部で実施している」「一部の学部で実施している」及び「全ての研究科で実施している」「一部の研究科で実施している」という選択肢が混在している。

<参考文献>

- 青山佳代、2006、「アメリカ州立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能に関する考察」『名古屋高等教育研究』6、pp.113-130。
- 秦敬治、2011、「日本の国立大学における IR の現状と課題に関する考察」『大学評価研究』10、pp.29-36。
- 加藤毅・鶴川健也、2010、「大学経営の基盤となる日本型インスティテューショナル・リサーチの可能性」『大学論集』41、pp.235-250。
- 小湊卓夫、2011、「アメリカにおける IR 人材育成プログラムと日本の課題」『大学評価研究』10、pp.21-28
- 小湊卓夫・中井俊樹、2007、「国立大学法人におけるインスティテューショナル・リサーチ組織の特質と課題」『大学評価・学位研究』5、pp.19-34。
- ランディ・L・スウィング（山田礼子訳）、2005、「米国の高等教育における IR の射程、発展、文脈」『大学評価・学位研究』3、pp.23-30。
- 野田文香、2009、「アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能」『立命館高等教育

研究』9、pp.125-140。

沖清豪、2011、「日本の私立大学における Institutional Research (IR) の動向」『大学評価研究』10、pp.37-45。

高田英一・森雅生・高森智嗣・桑野典子、2013、「国立大学法人における IR の機能・データベース・組織のあり方について—IR 担当理事に対するアンケート調査結果を中心に—」『大学評価研究』12、pp.159-174。

高田英一・高森智嗣・森雅生・桑野典子、2012、「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能・人・組織等に関する意識と現状—IR 担当理事に対するアンケート調査結果を基に—」『大学評価研究』11、pp.111-125。

鳥居朋子、2009、「質保証の枠組みにおける豪州大学のインスティテューショナル



## 第10章 大学間交流協定の実態解明

呉書雅（広島大学）

### 1. 背景と目的

近年、世界中で大学間の交流協定が盛んに実施されるようになってきている。最も典型的な事例は欧州のエラスムス計画であろう。エラスムス計画では大学間の単位互換が推進され、各大学は積極的に大学交流協定を結ぶように動機づけられている。同様の動きは日本においても見られ、2007年には答申『アジア・ゲートウェイ構想』が公表され、2008年に福田前総理のもと「アジア版エラスムス計画」が掲げられている（二宮 2008）。

こうした背景の中で、日本の各大学は様々な国の大学と様々な形で、大学間交流協定を結んでおり、協定数も増加している。大学間交流協定数の推移を見ると、協定数は14年度から18年度にかけて1359件に増加したが、最近の過去5年間では（19年度～23年度）6262件に増え、協定数加速度的に増加している（表 10-1 大学間交流協定数の推移）。

協定数の増加はアジア版エラスムス計画の着実な進捗の証左である。しかし、このことは大学間交流の「協定数」が増加していることを意味してはいるが、必ずしも大学人（教員や学生）の「交流数」の増加を示すものではない。そこで本章では、大学間交流協定の実態の一端を解明し、日本の大学がよりいっそう交流協定を充実させていくために参考となる基礎的なデータを提供することにする。

表 10-1 大学間交流協定数の推移

年度	国立	公立	私立	計	年度	国立	公立	私立	計
14年度	5,407	519	6,914	12,840	19年度	5,407	519	6,914	12,840
	42.1%	4.0%	53.8%	100.0%		42.1%	4.0%	53.8%	100.0%
15年度	7,463	729	8,979	17,171	21年度	7,463	729	8,979	17,171
	43.5%	4.2%	52.3%	100.0%		43.5%	4.2%	52.3%	100.0%
16年度	7,847	1,000	10,255	19,102	19～21年度増加	2,056	210	2,065	4,331
	41.1%	5.2%	53.7%	100.0%					
17年度	7,847	1,000	10,255	19,102	23年度	7,847	1,000	10,255	19,102
	41.1%	5.2%	53.7%	100.0%		41.1%	5.2%	53.7%	100.0%
18年度	7,847	1,000	10,255	19,102	21～23年度増加	384	271	1,276	1,931
	41.1%	5.2%	53.7%	100.0%					
14～18年度増加	2,440	481	3,341	6,262	19～23年度増加	2,440	481	3,341	6,262

注1：各年度の協定数について、上段は設置形態毎の協定数、下段は各年の協定総数に占める割合。

注2：平成19年度以前と、平成19年度以降では、調査方法が異なるため、単純な比較はできない。

### 2. データ・調査対象

本章で扱う主なデータは『大学における教育内容等の改革状況について』の「1 海外の大学との大学間協定」の集計データである。調査票の質問項目は「①大学間交流協定を締結していますか」、「②協定ごとに協定名・相手方大学の大学名・相手方大学の国名または地域名・協定の内容について回答してください」、「単位の交換を選択した場合、参加している貴学の学部・研究科等名・相手方大学の学部・研究科等名について回答してください」、「ダブル・ディグリーを選択した場合、参加している貴学の学部・研究科等名・相手方大学の学部・研究科等名・学生が貴学及び締結先大学で取得できる学位の種類について回答してください」というものである。

この質問項目は全国の大学 759 校に配布され、国立が 86 校（100%）、公立が 81 校（100%）、私立が 590 校（99.7）回収され、回収率は 99.7%となっている（表 10-2 大学全体において大学間交流協定を締結している大学数（H23））。

表 10-2 大学全体において大学間交流協定を締結している大学数（H23）

	（大学数）			
	国立	公立	私立	計
大学数(H23)	86	81	592	759
協定締結の大学数	86	72	480	638
%	100.0%	88.9%	81.1%	84.1%

注：%は設置者別毎に占める割合。

### 3. 分析内容

#### 3.1.交流協定の基礎的データ

##### 3.1.1.実施状況

日本の大学全体において、海外の大学と少なくとも1つ以上の大学間交流協定を締結している大学は 84.1%占めており、決して少なくない（表 10-2 参照）。設置形態別に見ると、国立大学では 100%の大学が何らかの大学間交流協定を結んでおり、公立では 88.9%、私立では 81.1%となっている。また協定数で見れば、合計 19,102 件の協定の中で、私立が 10,255 件（53.7%）占めており数としては最も多い。（表 10-3 参照）。

概して言えば、今後更に大学の交流協定を促進していくためには、公立大学・私立大学に対する支援が必要になってくるだろう。

表 10-3 大学全体において大学間交流協定を締結している協定数（H23）

	（協定数）			
	国立	公立	私立	計
協定締結協定数	7847	1000	10255	19102
%	41.1%	5.2%	53.7%	100.0%

注：%は協定総数に占める割合。

##### 3.1.2 交流形態

交流形態については学生の交流が最も多い。学生交流（送出・受入）を実施している大学は全大学の中の 81.8%におよび、協定数全体の 90.2%が学生交流を含む形で交流協定を結んでいる（表 10-4 参照）。次に多いのが教員・研究者の交流で、大学全体において大学数に占める割合は 77.6%、協定数に占める割合は 79.6%である。他には、「事務職員の派遣、研修、その他の交流」「単位の互換」「ダブル・ディグリー」「共同研究の実施」「締結先大学の学生の受入に伴う奨学

金の支給」「学生の派遣・受入に係る授業料の相互不徴収」があるが、全て50%以下である。現段階では、海外大学との大学間交流協定の主な内容は、学生の交流及び教員の交流であることが見えてくる。

また、「その他」に含まれる内容を見てみると、ここには「海外インターンシップ」、「シンポジウム開催」などが含まれている。また注意が必要なこととして、「その他」の中には、単に資料の交流のみといった実効的な交流には至っていないケースも見られるということを指摘したい。

表 10-4 大学間交流協定の内容別大学数・協定数 (H23)

	(大学数)				(協定数)			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
a 学生の交流	86	71	464	621	7000	917	9312	17229
	100.0%	87.7%	78.4%	81.8%	89.2%	91.7%	90.8%	90.2%
b 教員・研究者の派遣、研修、その他の交流	86	70	433	589	7081	887	7233	15201
	100.0%	86.4%	73.1%	77.6%	90.2%	88.7%	70.5%	79.6%
c 事務職員の派遣、研修、その他の交流	61	25	199	285	2596	239	1691	4526
	70.9%	30.9%	33.6%	37.5%	33.1%	23.9%	16.5%	23.7%
d 単位の互換	65	36	235	336	3675	397	4231	8303
	75.6%	44.4%	39.7%	44.3%	46.8%	39.7%	41.3%	43.5%
e ダブル・ディグリー	39	10	94	143	151	29	368	548
	45.3%	12.3%	15.9%	18.8%	1.9%	2.9%	3.6%	2.9%
f 共同研究の実施	75	48	292	415	5829	649	3902	10380
	87.2%	59.3%	49.3%	54.7%	74.3%	64.9%	38.1%	54.3%
g 締結先大学の学生の受入に伴う奨学金の支給	25	11	118	154	716	28	842	1586
	29.1%	13.6%	19.9%	20.3%	9.1%	2.8%	8.2%	8.3%
h 学生の派遣・受入に係る授業料の相互不徴収	76	46	266	388	4217	470	3624	8311
	88.4%	56.8%	44.9%	51.1%	53.7%	47.0%	35.3%	43.5%
i その他	33	15	118	166	852	80	1186	2118
	38.4%	18.5%	19.9%	21.9%	10.9%	8.0%	11.6%	11.1%

表 10-5 各協定に基づく総送り出し人数・総受け入れ人数

総送り出し 人数	協定数	パーセント	総受け入れ 人数	度数	パーセント
0	9584	65.9	0	9425	63.2
1	1606	11.0	1	1987	13.3
2	1182	8.1	2	1510	10.1
3	507	3.5	3	631	4.2
4	335	2.3	4	394	2.6
5	204	1.4	5	232	1.6
6	144	1.0	6	133	.9
7	103	.7	7	104	.7
8	86	.6	8	74	.5
9	66	.5	9	44	.3
10	72	.5	10	63	.4
11	54	.4	11	35	.2
12	52	.4	12	33	.2
13	51	.4	13	16	.1
14	41	.3	14	18	.1
15	33	.2	15	26	.2
16	29	.2	16	16	.1
17	35	.2	17	26	.2
18	36	.2	18	10	.1
19	34	.2	19	11	.1
20	27	.2	20	16	.1
21	27	.2	21	7	.0
22	30	.2			
77	2	.0	55	2	.0
79	1	.0	58	1	.0
85	1	.0	59	1	.0
86	1	.0	62	1	.0
97	1	.0	67	1	.0
112	1	.0	68	1	.0
113	1	.0	69	1	.0
117	1	.0	76	1	.0
118	1	.0	83	1	.0
133	1	.0	84	1	.0
177	1	.0	93	1	.0
182	1	.0	99	1	.0
合計	14551	100.0	合計	14910	100.0

注：総受け入れ人数・総送り出し人数は、単位の交換及びダブル・ディグリーによる受入れた人数・総送出した人数も含む。



### 3.1.3. 学生交流の実態

このように大学間交流協定は日本のほとんどの大学で様々な形で実施されていることは確かなことではあるが、交流の実効性について疑念が生じる余地も残っている。ここで更に、交流協定の実効性を見るために、日本の大学間交流協定の主な内容たる学生交流の実数を見てみることにしよう。

既に述べた通り学生の交流については、ほぼ全回答大学では協定による学生の交流が行われると答えており、協定相手の大学との学生の交流はかなり進んでいるように見える。ただし、下図が示すように、協定が締結されているにもかかわらず、実際に学生交流が行われていないケースは60%（送出：65.9%、受入63.2%）に達している（表10-5参照）。

つまり学生交流の実態が示すように、日本の交流協定はその効果をいかんなく発揮しているとは言いがたい状態にある。逆に言えば、国際交流協定の運用を改善することにより、国際交流を更に活性化させることが可能になるとも言える。

## 3.2. 交流協定の効率性

前節では、交流協定の中心が学生交流であり、かつ、実際には学生交流が行われていないケースが60%以上に達していることが明らかになった。そこで次に、どこの国・地域との間で、協定に基づく学生交流が盛んなのか分析していくことにしたい。そのために設置別・地域別・国別までの大学間協定の効率性を交流人数を協定数で除すこと<sup>1</sup>で算定し検討してみる。

まず、設置別で見ると（表10-6参照）、協定数については国立大学が7847件（41.1%）、公立大学が1000件（5.2%）、私立大学が10255件（53.7%）であり、総受入れ人数については国立大学が6158人（31.4%）、公立が2148人（10.9人）、私立が11316人（57.7%）となっている。よって効率性（交流人数／協定数）を算出すると、受入れについては、公立大学は交流協定1件あたりの2.15人、私立大学は1.10人、国立大学は0.78人である。一方、送出し留学生数については、公立大学は交流協定1件あたり2.65人を送出し、私立大学は1.87人、国立は0.64人となった。交流協定数をみれば、私立大学が圧倒的に多いが、協定1件あたり人数を検討してみると、公立大学が最も高い。つまり、学生の交流について言えば、受け入れと送出しを問わず、公立大学がもっとも効率に優れている。

表 10-6 設置者別の大学間交流協定による人数・交流人数／協定数 (H23)

	国立	公立	私立	計
総受入れ人数	6158	2148	11316	19622
％	31.4%	10.9%	57.7%	100.0%
交流人数／協定数(人)	0.78	2.15	1.10	1.03
総送出し人数	5033	2648	19153	26834
％	18.8%	9.9%	71.4%	100.0%
交流人数／協定数(人)	0.64	2.65	1.87	1.40

注1：％は総人数に占める割合。

注2：「交流人数／協定数」は1件あたりの人数。

表 10-7 大学間交流協定の相手方大学の地域別協定数・交流人数／協定数 (H23)

	協定数	総受入れ人数	1件あたりの 受入れ人数	総送出し人数	1件あたりの 送出し人数
アジア地域	9692				
％	50.7%	12304	1.27	9232	0.95
中近東地域	187	53	0.28	84	0.45
％	1.0%				
アフリカ地域	240	56	0.23	73	0.30
％	1.3%				
大洋州地域	808	599	0.74	2369	2.93
％	4.2%				
北米地域	3181	2890	0.91	8714	2.74
％	16.7%				
中南米地域	359	191	0.53	277	0.77
％	1.9%				
欧州地域	4564	3396	0.74	6002	1.32
％	23.9%				
その他地域	69	133	1.93	83	1.20
％	0.4%				

注1：大学間交流協定の相手方大学の地域別が未回答2件を除く。

注2：％は交流協定総数に占める割合。

次に、大学間交流協定の相手方大学の地域別で検討してみる（表 10-7 参照）。アジア地域は協定数が 9692 件あり、総受入れ人数が 12304 人であり、最も多い。そして欧州地域は 4564 件あり（3396 人）、北米地域は 3181 件あり（2890 人）、大洋州地域は 808 件（599 人）と続く。1 件あたりの受入れ人数に言えば、アジア地域は 1.27 人、北米 0.91 人、欧州地域と大洋州地域 0.74 人となっている。

一方、送出し人数を検討してみれば、アジア地域は 9232 人、北米地域は 8714 人、欧州地域は 6002 人、大洋州地域は 2369 人になる。ただし、1 件あたり送出し人数に言えば、大洋州地域は 2.93 人、北米地域は 2.74 人、欧州は 1.32 人、アジア地域は 0.95 人となった（表 10-7 参照）。

要するに、受入れについて言えば、アジア地域の効率性が比較的高い。送出しについて言えば、大洋州・北米地域が非常に効率が高い。

さらに、大学間交流協定の締結相手国で検討してみる。協定数については、最も多いのが中国の 3909 件（20.46%）で、米国の 2658 件（13.91%）、韓国の 2658 件（11.30%）、台湾の 941 件（4.93%）で、英国の 879 件（4.60%）と続く（表 10-8 参照）。

受入れ人数については、最も多いのが中国の 5202 人で、韓国の 3137 人、米国の 2535 人、台湾の 1574 人、タイの 935 人という順になる。1 件あたり受入れ人数を検討すると、ノルウェーが協定数 54 件で 132 人を受け入れ 2.44 人でトップとなる。続いて、台湾の 1.67 人、シンガポールの 1.65 人、韓国の 1.45 人、中国の 1.33 人という順になっている（表 10-8 参照）。

一方、送出し人数の上位を見てみると、最も多いのが米国の 6475 人で、中国の 3286 人、韓国の 2794 人、カナダの 2239 人、英国の 2015 人になる。1 件あたりの送出し人数を詳しくみると、ニュージーランドの 4.42 人が 1 位となる。つづくカナダの 4.28 人、オーストラリアの 2.70 人、米国の 2.44 人、英国の 2.29 人になっている（表 10-8 参照）。送出し人数の上位 5 カ国を見ると、アジア地域・北米地域・欧州地域を送出しの中心地域と見られるが、1 件あたりの送出し人数を検討してみれば、大洋州地域・北米地域は効率が優れているとわかった。

表 10-8 大学間交流協定の締結相手国（地域）協定数・受入れ人数・送出し人数（H23）

	協定数	パーセント	受け入れ人数	順位	1件あたり 受入れ人数	順位	送出し人数	順位	1件あたり 送出し人数	順位
中国	3909	20.46	5202	1	1.33	5	3286	2	0.84	22
米国	2658	13.91	2535	3	0.95	13	6475	1	2.44	4
韓国	2158	11.30	3137	2	1.45	4	2794	3	1.29	14
台湾	941	4.93	1574	4	1.67	2	963	9	1.02	21
英国	879	4.60	630	7	0.72	20	2015	5	2.29	5
フランス	749	3.92	731	6	0.98	11	979	8	1.31	13
タイ	747	3.91	935	5	1.25	6	925	10	1.24	17
ドイツ	710	3.72	535	8	0.75	18	1020	7	1.44	10
オーストラリア	619	3.24	439	10	0.71	21	1670	6	2.70	3
カナダ	523	2.74	355	11	0.68	24	2239	4	4.28	2
ベトナム	450	2.36	317	12	0.70	22	234	15	0.52	29
インドネシア	437	2.29	521	9	1.19	8	188	18	0.43	31
ロシア	293	1.53	136	18	0.46	32	165	21	0.56	28
イタリア	246	1.29	125	20	0.51	28	199	16	0.81	23
スウェーデン	206	1.08	236	13	1.15	9	263	13	1.28	15
スペイン	187	0.98	67	27	0.36	33	309	12	1.65	7
フィリピン	185	0.97	94	23	0.51	29	235	14	1.27	16
マレーシア	166	0.87	101	22	0.61	27	174	20	1.05	20
インド	159	0.83	32	34	0.20	36	72	28	0.45	30
ニュージーランド	158	0.83	156	15	0.99	10	698	11	4.42	1
モンゴル	158	0.83	114	21	0.72	19	50	29	0.32	36
フィンランド	157	0.82	153	16	0.97	12	181	19	1.15	18
オランダ	121	0.63	149	17	1.23	7	75	27	0.62	25
ブラジル	113	0.59	75	25	0.66	25	45	31	0.40	32
ポーランド	112	0.59	27	35	0.24	35	43	33	0.38	33
オーストリア	100	0.52	66	28	0.66	26	141	22	1.41	11
シンガポール	100	0.52	165	14	1.65	3	139	23	1.39	12
メキシコ	97	0.51	86	24	0.89	14	199	16	2.05	6
スイス	96	0.50	75	25	0.78	17	106	25	1.10	19
エジプト	78	0.41	23	36	0.29	34	11	37	0.14	37
デンマーク	75	0.39	64	29	0.85	15	48	30	0.64	24
パングラデシュ	74	0.39	0	37	0.00	37	28	35	0.38	34
トルコ	73	0.38	35	32	0.48	31	45	31	0.62	26
ベルギー	72	0.38	49	30	0.68	23	109	24	1.51	9
ハンガリー	70	0.37	34	33	0.49	30	23	36	0.33	35
チェコ	56	0.29	45	31	0.80	16	34	34	0.61	27
ノルウェー	54	0.28	132	19	2.44	1	87	26	1.61	8

注1：％は協定総数に占める割合。

注2：協定数が40以下を省略。

#### 4. 知見の要約と結論

欧州の地域化（連合化）の影響を受けて、日本の各大学は様々な国の大学と様々な形で、大学間交流協定が結んでいる。こうした背景の中で、大学間交流協定の実態の一端を解明し、日本の大学が協定を締結あるいは維持していく際に参考となる基礎的なデータを提供することが本稿の目的である。

大学間交流協定は、過去5年間で（19年度～23年度）6262件が増え、協定数は着実に増加している。全体の傾向としては、協定の総数は決して少なくない。また、協定内容の中心は学生交流と教員交流という人的交流が行われ、特に学生交流は80%以上に占めている。

しかし、その学生交流の実態を検討してみれば、必ずしも協定数にふさわしい程度の交流数をはじきだしてはいない。特に受け入れ人数・送出し人数を問わず、協定に基づく交流学生数がなしの協定数は60%となっている。協定数の急増とともに、実態としての学生の交流はそこまで進んでいるわけではないということがわかった。

そこで改めて、協定の効率性を設置者別・地域別・国別に算出してみた。まず、設置者別では、公立大学は交流協定1件あたりの受け入れ人数が2.15人で、送出し人数が2.65人となっており、効率性をもっとも優れている。今後は、公立大学における交流協定のマネジメントのあり方を精査してなどして、交流協定のグッドプラクティスを模索することが課題となる。

地域別に見ると、受け入れでは、アジア地域の効率性が相対的に高く、送出しでは、大洋州・北米地域が非常に効率が高いこととわかった。国別を見てみると、1件あたりの受け入れ人数はノルウェーの132人がもっとも多い、台湾の1.67人、シンガポールの1.65人、韓国の1.45人、中国の1.33人と続く。

なお、1件あたりの送出し人数をみると、上位5カ国は、ニュージーランドの4.42人が1位となっており、つづくカナダの4.28人、オーストラリアの2.70人、米国の2.44人、英国の2.29人になっている。一方、協定数の最も多いのが中国の3909件（20.46%）で、米国の2658件（13.91%）、韓国の2658件（11.30%）、台湾の941件（4.93%）で、英国の879件（4.60%）という順になっている。協定数は1件あたりの交流人数と比較すると、協定数が多いほど、実態としての学生交流が多いわけではないことが再びわかった。特に、協定数が相対的に多いとは言えないノルウェー・シンガポールの交流実態を検討することが今後の課題となる。

<注>

i 本稿では、効率性とは、交流人数を協定数で割ることである。

#### <参考文献>

江淵一公（1997）『大学国際化の研究』玉川大学出版社。

権藤与志夫（1991）『世界の留学 - 現状と課題』東信堂。

佐藤由利子（2011）『日本とEU諸国における短期留学の特徴と高等教育の国際化に果たす役割

- の比較研究』(平成 20-22 年度科学研究費基盤研究 C 研究成果報告書)、東京工業大学。
- 寺倉憲一 (2009) 「留学生受入れの意義. —諸外国の政策の動向と我が国への示唆—」『レファレンス』 第 698 集, 3-72 頁。
- 塚本勝 (2013) 「大学間交流協定の現状」『I D E-現代の高等教育』 549。
- 二宮皓 (2008) 「アジア・ゲートウェイ戦略会議が描く 留学生戦略と UMAP の役割」『アジア研究』 54(4) 。
- 両角垂希子 (2011) 「大学のグローバル人材育成はどこまで進んでいるか-全国の大学における国際交流の状況、国際系新設大学, 学部・学科設置の最新動向 (2000 年以降)」カレッジマネジメント (168)。
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版。

## 第11章 国内・国外の大学との単位互換状況の分析

田中正弘（弘前大学）

### 1. はじめに

我が国では、国内の単位互換において、他大学の学生・卒業生の編入の際に既習科目の読み換えが行われるケースを除き、近隣大学との2～3科目の単位互換が推奨されている程度で、半年から1年程度の短期国内留学は普及していない。外国の大学との単位互換についても同様の状況となっている。そこで、文部科学省教育改革委託調査データ「大学における教育内容等の改革状況について」（平成23年度実績）を参照し、国内外の大学との単位互換（学生移動）状況に関して全体的な傾向を定量的に明示することで、単位互換の問題点を明らかにするとともに、学生移動の阻害要因を探求してみたい。

### 2. 単位互換の状況

本稿は文部科学省平成23年度調査「大学における教育内容等の改革状況について」のデータを参照する。この調査の対象は、全ての国公私立大学（759校）で、その方法は、文部科学省から回答を依頼する質問紙形式であった。調査の実施時期は、平成23年11月～平成24年1月で、回答率は99.8%である。なお、調査時の大学に関する基本データは、図11-1の通りである。

	大学数	学部数	研究科数	学部学生数	大学院学生数
国立	86	355	433	450,834	157,863
公立	81	171	164	124,502	16,593
私立	591	1,596	1,207	1,994,013	98,110
放送大学	1	1	1	77,013	5,262
計	759	2,123	1,805	2,646,362	277,828

出典：文部科学省（2013）「大学における教育内容等の改革状況等について（概要）」。

図 11-1 平成23年度（2013年5月1日）の基本データ

本稿の分析では、主に学生課程に在籍する学生の単位互換状況について触れる。

#### 2-C-1 国内の大学との単位互換制度の実施状況（平成23年度）

##### ①「国内の大学との単位互換の実施について（有効回答752）」

有効回答（752校）中、「大学全体で実施している」と回答した機関は461校（61.3%）、および「一部の学部・研究科で実施している」と回答した機関は150校（19.9%）である。

よって、国内の大学との単位互換を少なくとも一部で実施している大学は 611 校となり、平成 20 年度の 565 校、平成 21 年度の 577 校と比べて、漸増してきていることが分かる。上記の回答分布を設置者別で見ると、国立大学では、大学全体が 70 校 (81.4%)、一部の学部・研究科が 14 校 (16.3%)、実施していないが 2 校 (2.3%) であった。同様に、公立大学では、大学全体が 48 校 (60.8%)、一部の学部・研究科が 16 校 (20.3%)、実施していないが 15 校 (19.0%) で、私立大学では、大学全体が 343 校 (58.4%)、一部の学部・研究科が 120 校 (20.4%)、実施していないが 124 校 (21.1%) となった。このため、国立大学が最も積極的に単位互換を実施していることが分かる。

### ②「単位互換を行っている」と回答した機関における、その実施方法について(有効回答 608)」

「個別の大学と協定を締結して実施している」と回答した機関は 259 校 (42.6%) で、「大学コンソーシアムへの参加により実施している」と回答した機関は 297 校 (48.8%) であった。なお、「その他」を選んだ 68 校 (11.2%) の自由記述によると、個別大学との協定とコンソーシアムへの参加という、この両方とも該当するという機関が多かった。

### ③「単位互換を行っている」と回答した機関における、平成 23 年度に他大学に送り出した学生数(有効回答 589, 欠損値 22)と、他大学から受け入れた学生数(有効回答 587, 欠損値 24)について」

単位互換制度を整備しているものの、他大学に送り出した学生が一人もない機関は 184 校 (31.2%) もある。これらの大学も含めて、送り出した学生数が 10 人未満の機関は 402 校 (68.3%) であった。このため、単位互換を実施していても、7 割近い大学で制度が形骸化してしまっているといえる。それから、年間 100 名以上の学生を送り出した機関は、35 校 (5.9%) しかない。上位 5 校の送り出した学生数は、それぞれ 2354, 1725, 565, 447, 379 であった。なお、この 5 大学は全て西日本にある中規模私立大学(1 校を除き、学部生は 5~6 千人程度)である。

送り出した学生数(589 校)の平均値は 28.03 人で、中央値は 3.0 人である。学士課程の総収容定員数(589 校)の平均が 4161.82 人で、中央値が 2148.0 人であることから、他大学の単位を自大学の単位として用いた学生の割合は、大学あたり、平均値で 0.67%、中央値で 0.14%しかいないことになる。

同様に、単位互換制度を整備しているものの、他大学の学生を一人も受け入れていない機関は 204 校 (34.8%) であった。受け入れた学生数が 10 人未満の機関も 396 校 (67.5%) ある。上位 5 校の受け入れた学生数は、それぞれ 5122, 940, 865, 661, 551 であった。興味深いことに、学生を受け入れた機関と送り出した機関の上位 5 校は一致しない。なお、5122 名を受け入れた大学は、遠隔教育を行う放送大学である。また、940 名の学生を受け入れた機関は、東京にある大規模私立大学である。従って、大学によって、学生の「輸入・輸出超過」現象が見られる。



## 2-C-2 国内の大学とのダブル・ディグリーの実施状況（平成 23 年度）

### ①「国内大学とのダブル・ディグリーの実施について（有効回答 747）」

ダブル・ディグリーを「実施していない」と回答した機関は 741 校（99.2%）で、「実施している学部・研究科がある」と回答した機関は 6 校（0.8%）しか存在しない。ダブル・ディグリーは、日本において、ほとんど普及していないといえる。

### ②「ダブル・ディグリーを行っている」と回答した機関への質問で、平成 23 年度に受け入れた学生数（有効回答 5、欠損値 1）と送り出した学生数について（有効回答 6）」

ダブル・ディグリーの課程に受け入れた他大学の学生の数は、回答した 5 校において、それぞれ 0 人（2 校）、2 人（1 校）、4 人（1 校）、12 人（1 校）であった。また、他大学のダブル・ディグリーの課程へ送り出した学生の数は、回答した 6 校において、それぞれ 0 人（3 校）、1 人（1 校）、3 人（1 校）、14 人（1 校）である。14 人を送り出した機関は地方の公立女子大学で、小学校教員免許の取得を望む学生に、近隣の教員養成系大学での教職科目の単位取得が可能となる道を開いている。

## 2-C-3 海外の大学との大学間交流協定（平成 23 年度）

### ①「海外の大学との大学間交流協定の実施について（有効回答 747）」

海外の大学との大学間交流協定を「締結している」と回答した機関は 609 校（81.5%）となった。

### ②「締結していると回答した機関への質問で、協定の内容について（有効回答 609）」

海外の大学とダブル・ディグリーの協定を結んでいる機関は 129 校（21.2%）であった。この数字は、国内の大学とのダブル・ディグリー制度が普及していないことを鑑みると、興味深い数値である。また、海外の大学との単位互換の協定を結んでいる機関は 367 校（60.3%）である。

### ③-1「ダブル・ディグリーの協定を結んでいる」と回答した機関への質問で、平成 23 年度のプログラムの数（有効回答 130）、受け入れ人数（有効回答 135）、送り出し人数（有効回答 133）について」

海外の大学とダブル・ディグリーの協定を結んでいると回答した機関（130 校）での、協定プログラムの数（130 校）は、最大値 19、最小値 1、平均値 2.92、中央値 2 であった。協定プログラムの数は各大学に 2 つ程度開設されていることになるものの、海外の学生の受け入れ人数（135 校）は 0 人という機関が 46 校（34.1%）もあった。さらに、これらの機関も含めて、受け入れ人数が 10 人以下の機関は 107 校（79.3%）である。海外の学生の受け入れ人数の平均値は 9.59 人で、その中央値は 2.0 人となることから、海外の大学との

ダブル・ディグリーも形骸化してしまっている。ちなみに、ダブル・ディグリーの課程に100人以上の留学生を受け入れた機関は2校あり、どちらも西日本にある小規模私立大学である。

同様に、海外の大学への学生の送り出し数(133校)は0人という機関が88校(66.2%)ある。また、0人も含めて、送り出し人数が10人以下の機関は121校(91.0%)である。海外の大学とのダブル・ディグリーの協定による、大学ごとの受け入れ人数も少ないが、送り出し人数はさらに少ないといえる。日本の学生の「内向き志向」(太田 2011:9)が、この数字にも如実に表れている。

### ③-2「単位互換の協定を結んでいると回答した機関への質問で、平成23年度の受け入れ人数(有効回答361,欠損値6)、送り出し人数(有効回答362,欠損値5)について」

海外の大学との単位互換協定を結んでいると回答した機関(361校)において、海外の大学からの受け入れ人数が0人の機関は93校(25.8%)で、これらの大学を含めた10人以下の機関も214校(59.3%)である。なお、受け入れ数の平均値は23.74人、中央値は6.0人であった。このため、単位互換に関しても、国内よりも国外の大学とのほうが活発といえる。ちなみに、最も多くの480名を受け入れた大学は関西地区の私立の外国語単科大学であるが、他の上位層には旧帝国大学や大規模有名私立大学などの研究大学が多い。この理由として、これらの研究大学が、文部科学省「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業(グローバル30)」(H21-26)に採択され、下記の三つの取組を行ったためだと考えられる。

- (1) 英語による授業等の実施体制の構築
- (2) 留学生受入れに関する体制の整備
- (3) 戦略的な国際連携の推進

従って、海外の大学との単位互換が進んだのは官製改革とも指摘できる。

同じく、海外の大学との単位互換協定を結んでいると回答した機関(362校)において、海外の大学への送り出し人数が0人の機関は91校(25.1%)で、これらの大学を含めた10人以下の機関も230校(63.5%)である。送り出し人数の最大値は584人、平均値は24.89人、中央値5.0人であった。そして、送り出し人数が多い大学と、受け入れ人数が多い大学は、概ね一致する。

### 3. まとめ

本稿は、国内・国外の大学との単位互換状況について、以下の三つの傾向を見いだした。

- ① 大多数の大学は既に単位互換制度を活用している。しかし、その制度を学生はほとんど利用していない。
- ② ダブル・ディグリーの課程は、特に国内の大学間では、普及していない。
- ③ 国外の大学との単位互換は、国内の大学との単位互換よりも、幾分利用が進んでいる。

これは、文部科学省の支援事業の効果もあると思われる。

上記の傾向から、以下の三つの仮説が導き出せる。

- ①単位互換（学生移動）のメリットは、日本の学生には不明瞭かもしれない。
  - ②履修科目数の多すぎるカリキュラムが単位互換制度の利用を妨げているのかもしれない。
  - ③日本の学生は留学に熱心ではないのかもしれない。
- これらの仮説の検証が求められていると思われる。

以上

付記：

本稿は、広島大学公開研究会『ヨーロッパ高等教育における進歩と挑戦に対するボローニャ・プロセスの影響：国際比較の視点を中心に』（2014年1月31日開催）における、英語での発表資料を文章化したものである。発表資料は下記添付を参照されたい。

#### 参考文献

太田浩（2011）「大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から」『メディア教育研究』8(1), 1-12頁。



# Development and Application of the Credit-hour System in Japan —Credit Transfer and Student Mobility—

---

Masahiro TANAKA of Hirosaki University  
on 31 January, 2014 at Hiroshima University

---



## Purpose

---

- This presentation aims to quantitatively describe the current arrangements regarding credit transfer at Japanese universities with reference to an annual survey by the Ministry of Education (MEXT).
- ▶ This presentation focuses only on universities, not junior colleges or other HE institutions.



## Problems

- In Japan, as will be shown in this presentation, neither domestic nor international credit transfer has been popular, with the exception of transfer admission.
- Hence, the obstacles towards the adoption of credit transfer should be investigated.

3



## Basic data (May 2013)

	Number of Universities	Number of Undergrad Faculties	Number of Postgrad Schools	Number of Undergrads	Number of Postgrads
National Univ.	86	355	433	450,834	157,863
Prefectural Univ.	81	171	164	124,502	16,593
Private Univ.	591	1,596	1,207	1,994,013	98,110
Open Univ.	1	1	1	77,013	5,262
Total	759	2,123	1,805	2,646,362	277,828

Resource: Ministry of Education (2013) *Daigaku ni okeru Kyoiku Naiyoto no Kaikaku Jyokyoto ni tsuite.*

4



## Survey 2011

---

- Object: all (759) universities
- Method: questionnaires sent from the MEXT
- Time: from November 2012 to January 2013
- Response rate: 99.8%

---

5



## Reference data

---

- 2-C: Situations of the university's credit transfer system (2011)
  - ▶ 2-C-1: Situations of the credit transfer system between the university and other Japanese universities
  - ▶ 2-C-2: Situations of 'double degree' programmes in conjunction with other Japanese universities
  - ▶ 2-C-3 exchange agreements with overseas universities

\*The double degree here means a degree awarded by two institutions in conjunction.

---

6



## ANALYSIS

7



### 2-C-1 (Credit transfer system)

2-C-1: Situations of the credit transfer system with other Japanese universities (N=752)

- ▶ 461 (61.3%) answer ‘all faculties and schools use the system’.
- ▶ 150 (19.9%) answer ‘some faculties and schools use the system’.

This means that **611 institutions (81.3%) use the credit transfer system in 2011** (as compared to 577 in 2009 and 565 in 2008).

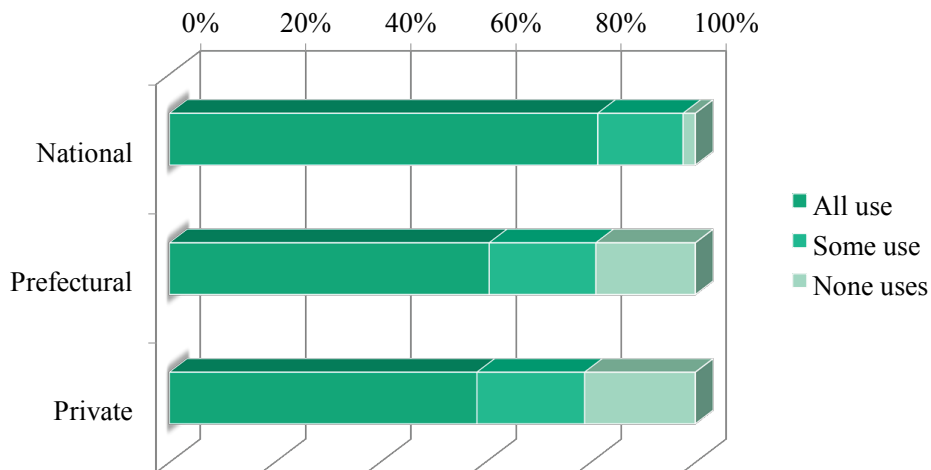
- ▶ The number is constantly increasing.

\* The survey for 2010 was not carried out due to the Great East Japan Earthquake on 11 March, 2011.

8



## 2-C-1 (Differences among universities)



9



## 2-C-1 (Implementation methods)

Methods of implementation of the university's credit transfer system (N=608 in 611)

- ▶ 259 (42.6%) answer 'the system is implemented by means of agreements with individual universities'.
- ▶ 297 (48.8%) answer 'the system is implemented through a university consortium'.
- ▶ 68 (11.2%) answer 'the system is implemented by other methods'.
  - Most of the 68 add that they separately signed agreements with individual universities besides participating in consortia.

10





## 2-C-1 (Domestic student mobility 1)

Number of students who transferred credits from other universities (N=589 in 611).

▶ 402 (68.3%) answer ‘less than 10 students did it’.

□ 184 of these answer ‘no student did it’.

▶ Only 35 (5.9%) answer ‘100 or more students did it’.

Thus, at nearly 70% of Japanese universities with the credit transfer system, it is like an ‘empty shell’.

11



## 2-C-1 (Domestic student mobility 2)

The average number of students who transferred credits from other institutions is 28.03, and the median is 3.

▶ The average number of undergraduates at the 589 universities is 4161.82, and its median is 2148.

▶ This suggests that **only 0.67% of students on average—0.14% on median**—use the credit transfer system.

At the top 5 universities, the numbers are respectively 2354, 1725, 565, 447, and 379.

▶ All 5 of these are middle-size private universities, four of which accommodate under 6,000 undergraduates in all, in the western part of Japan.

12



## 2-C-1 (Domestic student mobility 4)

Number of students from other universities who obtained credits for transfer (N=587 in 611)

▶ 396 (67.5%) answer 'less than 10 students did it'.

□ 204 of these answer 'no student did it'.

The top 5 institutions accepted respectively 5122, 940, 865, 661, and 511 students.

▶ Interestingly, these top 5 are different from the top 5 with many students who transferred credits from others.

□ Open University accepted 5,122 students. The number two in this category is a very large famous private university.

13



## 2-C-2 (Double degree)

Double degree programmes with other Japanese universities (N=747).

▶ 741 (99.2%) answer 'no programme is offered'.

▶ Only 6 (0.8%) answer 'some programmes are offered'.

Even at these 6 institutions, few students chose double degree programmes.

Hence, double degree programmes are uncommon in Japan.

14



## 2-C-3 (International student mobility 1)

International student mobility agreements with foreign universities (N=747).

▶ 609 (81.5%) answer ‘at least one agreement is signed’.

- 367 of these answer ‘these agreements are for credit transfer with overseas universities’.
- 129 of the 609 answer ‘these agreements are for double degree programmes with overseas universities’.

Hence, international double degree programmes are already widespread among Japanese universities, although domestic ones are not.

15



## 2-C-3 (International student mobility 2)

Number of double degree programmes (N=130)

- ▶ The maximum is 19, and the minimum is 1.
- ▶ The average is 2.92, and the median is 2.

Number of overseas students who took a double degree programme at the university (N=135)

▶ 107 (79.3%) answers ‘less than 10 students did it’.

- 46 of these answers ‘no student did it’.

▶ The average is 9.59, and the median is 2.

Therefore, international double degree programmes have also not yet been very active in Japan, although many programmes are offered.

16



## 2-C-3 (International student mobility 3)

---

Number of domestic students who went abroad for a double degree (N=133).

▶ 121 (91.0%) answer 'less than 10 students did it'.

□ 88 of these answer 'no student did it'.

Thus, Japanese universities accepted small numbers of overseas students for their double degree programmes and sent far small numbers of their students to foreign institutions.

▶ This implies the tendency of Japanese students to be 'inward-looking' (little eagerness to study abroad).

---

17



## 2-C-3 (International student mobility 4)

---

Number of overseas students who transferred credits from the university (N=361).

▶ 214 (59.3%) answer 'less than 10 students did it'.

□ 93 of these answer 'no student did it'.

▶ The average is 23.74, and the median is 6.

Number of domestic students who transferred credits from foreign universities (N=362).

▶ 230 (63.5%) answer 'less than 10 students did it'.

□ 91 of these answer 'no students did it'.

▶ The average is 24.89, and the median is 5.

---

18



## 2-C-3 (International student mobility 5)

---

- International credit transfer is more active than domestic transfer.
- Research-oriented universities tend to employ more positive measures for international credit transfer.
  - ▶ One reason for this is the competitive ‘Global 30 programme’ financed by the MEXT.
    - Under this programme, selected universities are required to offer more courses in English and establish an appropriate system to accept more overseas students.

---

19



## CONCLUSION

---

20



## Conclusion 1

---

■ This presentation has yielded these findings:

- ▶ The majority of Japanese universities already have a credit transfer system; however, these systems are seldom utilised by students.
- ▶ Double degree programmes, especially domestic ones, have not yet taken root in Japan.
- ▶ International credit transfer is seen more often than domestic transfer, thanks to government support.

---

21



## Conclusion 2

---

■ The merits of credit transfer and double degrees might be unclear for Japanese students.

■ Tight programme schedules might discourage students from using the credit transfer system.

■ Japanese students might not be keen on going abroad.

- ▶ In order to prove these hypotheses, further research is essential.

---

22



Many thanks for listening.

---

Masahiro Tanaka

---





## 第12章 日本の大学における「英語による学位コース」の現状と課題

小竹 雅子（広島大学）

### 1. はじめに

近年、非英語圏の大学において学位プログラムの教授言語として英語を導入することは、世界的潮流となっている。社会経済のグローバル化を背景に国際的な人材獲得競争が激化していることや、グローバルなコミュニケーション言語として英語の重要性が高まっていることが要因となって、主に、①優秀な留学生の獲得、②将来グローバルに活躍できる自国学生のための教育環境の国際化、③大学の国際的認知度の向上、という三つの動機により進展している。

日本でも近年、英語のみで学位取得可能なコース拡充に向け、政府による積極的施策が展開されている。現在「留学生 30 万人計画」実現に向け実施されている「グローバル 30（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）」（以下、「グローバル 30 事業」という。）で、英語のみで学位取得可能なコースの新設・拡大が推進されているのをはじめとして、近年の大学の国際化を求める政策文書には、英語による学位コースや授業の拡充が重要課題として頻繁に取り上げられている。しかし、このように政策的に熱い注目を集めている一方で、日本の大学におけるそれらのコースの分布状況やその特徴等に関する包括的な調査分析は極めて限られている。

本稿は、文部科学省が平成 24 年度に全国の国公私立大学を対象に実施した「大学における教育内容等の改革状況等に関する調査」の結果分析を通じて、日本の大学における英語による学位コースの全体的分布状況とその特徴を提示するとともに、その結果から示唆される日本の大学国際化に関する課題について検討する。上記文部科学省調査は、その「国際化の推進」という項目の中で、英語のみで学位取得可能なコース（以下、「英語による学位コース」という。）の設置状況について調査を行っており、日本の大学の英語による学位コースに関する最も包括的な情報源の一つである<sup>1</sup>。以下ではまず、英語による学位コースの現状を政策との関連で理解するため、これまで日本の大学国際化政策上、英語による学位コースがどのように位置付けられ今日のような熱い注目を集めるに至ったのか、その政策的背景を概観する。次に、文部科学省の上記調査結果に基づき、英語による学位コースの分布状況を整理するとともに、筆者が追加的に行ったインターネットによる調査結果も踏まえながらその特徴を提示する。そして最後に、上記結果が日本の大学国際化に関して何を示唆し、今後の課題は何かについて検討する。

### 2. 政策的背景

日本の大学の国際化に関する政策が本格化したのは、1982 年の「留学生受け入れ 10 万人計画」（以下、「10 万人計画」という。）の発表からである。1970 年代から 80 年代にかけての経済成長を受け、日本の国際的な地位や役割が自覚されるようになったこと、留学生の送り出し側にも日本留学への需要が存在したこと、経済摩擦の激化という差し迫った状況の中で経済界を中心に人

的交流の必要性への認識が高まっていたこと等が背景となっている（寺倉 2009、武田 2007）。それらを背景に、途上国の人材育成への貢献、国際友好関係の強化を主な目的として、留学生の受け入れ人数を拡大する政策が実施された。

「10 万人計画」では、留学生受入れ拡充に対応する方策の一つとして「留学生に配慮したコースの充実」が掲げられている。すなわち、英語による授業を実施し英語による論文執筆を認めることで、留学生に対する言語的障壁を取り除くよう配慮するべきであるとしている。「10 万人計画」発表前年の 1982 年に、東京大学工学研究科で「外国人留学生のための英語による特別コース」（以下、「留学生特別コース」という。）が発足した。日本の政策として英語を教授言語とする学位コースが導入されたのは、この時が初めてである。この「留学生特別コース」には、国費留学生を受け入れる特別枠が設けられ、この後徐々に国立大学の大学院を中心に設置が進み、11 年後の 1993 年には 11 大学 16 研究科（全て国立）に、2005 年には 43 大学 74 研究科（このうち私立は 2 研究科のみ）に拡大した<sup>ii</sup>。その後、2007 年からは「留学生特別コース」は廃止され、国公立大学を通じて競争的環境のもとでコースを選定する「国費外国人留学生の優先配置を行う特別プログラム」が開始された。2010 年現在、44 大学 109 プログラム（うち国立 39 大学、私立 5 大学）が設置されている<sup>iii</sup>。

「10 万人計画」は 2003 年に達成され、その後 2007 年に、日本の留学生政策の基軸は大きく転換することになった（二宮 2008）。同年に発表された「アジア・ゲートウェイ構想（アジア・ゲートウェイ戦略会議）」において、重点 7 分野の一つとして「国際人材受入・育成戦略」を掲げ、留学生政策を「国家戦略」として位置づけるという基本理念を示されるとともに、「世界の留学生市場の急拡大を踏まえ、世界への知的影響力を維持するため、質の確保との両立を前提に、今後とも少なくとも現行の受入シェア（5%程度）の確保を目指す」という提言が行われたのである。これにより、知的国際貢献としての意味合いの強かった留学生受入れから「高度人材」としての留学生獲得戦略へ、政策理念が大きく転換した。さらに同年、大学の国際化促進を求める政策文書が矢継ぎ早に出され<sup>iv</sup>、教育政策としてだけでなく、産業政策、外交政策を含めた国家戦略として、留学生政策を再構築することが掲げられた。

翌 2008 年、グローバル戦略の一環として 2020 年までに 30 万人の留学生受入れを目指す「留学生 30 万人計画」（以下、「30 万人計画」という。）が発表された。同計画では、留学生を引きつける魅力ある大学づくりのために、英語のみで学位取得可能なコースの拡充は重要な課題として掲げられている。2009 年には、その実現を目指す施策として「グローバル 30 事業」が開始され、「30 万人計画」達成に中心的役割を果たす拠点大学として 13 大学（国立 7 大学、私立 6 大学）が選定された。「英語による授業のみで学位が取得できるコース」の設置・拡充はその事業の重要な柱として位置づけられ、採択大学に対しては、それらのコースを少なくとも学部、研究科それぞれに 1 コースずつ新たに設置することが要件とされた。平成 2011 年 4 月現在、上記採択 13 大学において 106 コース（学部 16、大学院 90）が新たに開設されている<sup>v</sup>。

2010 年代以降は、グローバル化の進展と世界経済における日本の地位の低下、企業における「グローバル人材」への需要といったことを背景に、それまでの留学生受け入れ中心の国際化政

策だけでなく、「グローバル人材」育成や「キャンパスアジア構想」に代表される国際大学間連携の推進、また、グローバル化に対応した大学の制度改革や教育環境整備等、大学自体の改革をめぐるより包括的、総合的な国際化政策が展開し始めた。2013年5月に発表された「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」では、「大学のグローバル化の遅れは危機的状況にある」という認識に立ち、国家戦略として大学改革に集中的に取り組むとしている。「グローバル化に対応した教育環境づくり」は、直ちにに取り組むべき方策として重視され、英語による授業比率の向上、英語による授業のみで卒業可能な学位課程の拡充は、そのための具体的施策として掲げられている。また2013年12月には、「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略（戦略的な留学生交流の推進に関する検討会）」が発表された。この戦略は、従来のODA的概念から脱却し、教育・研究面、外交面だけでなく、経済面の発展における留学生の役割を強調するもので、ここでも「英語で単位や学位が取得できる環境整備の促進」は、戦略実施のための具体的施策の一つとして掲げられている。

このように、近年相次いで出される大学改革や国際化に関する政策文書では、「英語による授業のみで卒業または修了可能な学位課程の拡充」や「英語による授業の倍増」等が、改革事例として頻繁に取り上げられている。またそれだけでなく、大学国際化における「英語」への意味づけ自体、大きく様変わりしている。すなわち、約30年前の「10万人計画」期にそうであったように、「留学生への配慮」といった消極的意味づけを超え、より多様で戦略的な意味を持つようになってきている。

以上の政策的背景を踏まえ、以下では「英語による学位コース」の現状をみていく。

### 3. 英語による学位コースの分布状況

#### 3.1. 「英語による学位コース」の定義と分析対象

本稿では、「英語による学位コース」という用語を、前述の文部科学省調査での定義「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または修了することができる学位につながるコース」と同様の意味で使用する。現状では、この言葉の定着した定義や呼称は存在せず、類似した様々な言葉が明確な区別なく使用されている。日本語では、例えば「英語による学位プログラム」、「英語プログラム」、「英語学位プログラム」、「英語による国際プログラム」等、英語では「English-taught degree program」、「English-medium program」、「English medium instruction degree program」、「University degree course offered in English」、「English-based degree program」、「English program」等、多様な表現が混在し使用されている。このように多様な表現が区別なく使用されていることは、これらのコースまたはプログラムと呼ばれるものが何を指し、何を目的として「英語による」のかといったことが曖昧な上、設置形態上も多様なものが存在する現状を反映したものと言える。この課題については後段で扱う。

文部科学省調査の「大学の国際化の推進」に関する設問の中に、「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または課程を修了することができますか」という設問がある。この設問に対して、「できる」と回答している92大学（37学部、227研究科）が、本稿の分析対象である。

なお、本調査は学部、研究科といった組織単位で回答を求めている。以下で示す結果は、英語による学位コースを提供する組織（「研究科」及び「学部」）の数である。また、本調査に回答する組織の単位として、「学部」、「研究科」以外に「その他」という区分があり、これは、附置研究所等、学部、研究科以外の組織を指すが、調査結果で「その他」組織から回答があったのはいずれも学士課程のコースを提供する組織であったため、本分析では「学部」の中に含めてカウントすることとした。

### 3.2.分析方法

まず、全大学の回答データから、「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または課程を修了することができますか」という設問に対し「卒業（または修了）できる」または「卒業（または修了）できるが、履修が留学生のみに限定されている」と回答している学部、研究科のデータを抽出し、学部、研究科ごとに、設置者、教育段階（取得できる学位）、分野別に分布状況を整理した。その上で、各組織から回答のあった「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または修了できるコースの名称」を手掛かりにしながら、それらの全学部、研究科の公式ウェブサイト上で、各組織が提供するそれらの学位コースに関する記載を確認した。具体的には、各組織のウェブサイト上に掲載されている当該学位コースの目的に関する記述または入試要項において「英語のみで卒業または修了が可能」ということが明記されているかどうか、及び当該コースの組織的設置形態を確認した。英語による学位コースの設置形態について、嶋内（2013）が、独自に行った全大学調査の結果に基づき、大学全体で英語を教授言語として授業を行っている場合、日本語を教授言語とする大学の中で一部の学部・研究科だけが英語を教授言語としている場合、日本語を教授言語とする大学の中の日本語を教授言語とする学部・研究科の中で、一部のコースだけが英語を教授言語としている場合、という三つの類型を提示している。この嶋内（2013）による設置形態分類を念頭におきながら、各組織における英語による学位コースの設置形態を確認する作業を行った。

### 3.3.分布状況

#### 3.3.1 設置者・取得学位・分野別分布

まず、英語による学位コースを設置する 92 大学（37 学部、227 研究科）の設置者別分布状況は以下の図 12-1 及び表 12-1 に示すとおりである。国立大学が全体の半数以上を占め、学部では私立大学が、大学院研究科では国立大学が、それらのコースの主たる提供者となっている。

次に、設置者別、取得学位別の分布状況を以下の図 12-2 に示す。修士と博士がほぼ同数で圧倒的多数を占め、その 7 割以上を国立大学が占める。国立大学では、特に博士課程で設置している例が多く、博士課程のみを「英語のみで修了可能」としている研究科が 19 研究科ある。また、国立大学で英語のみで学士号を授与する学部が 14 学部あるが、これらはすべて「グローバル 30 事業」によりごく最近英語による学位コースを開設した学部である。

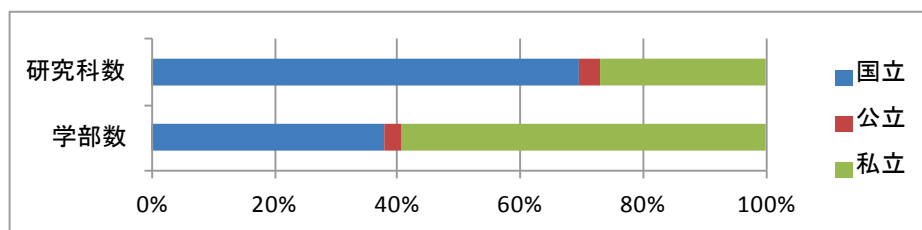


図 12-1 設置者別分布状況 (%)

表 12-1 設置者別分布状況 (実数)

設置者	学部数(大学数)	研究科数(大学数)
国立	14 ( 6)	158 (52)
公立	1 ( 1)	8 ( 7)
私立	22 (13)	61 (30)
合計	37 (20)	227 (89)

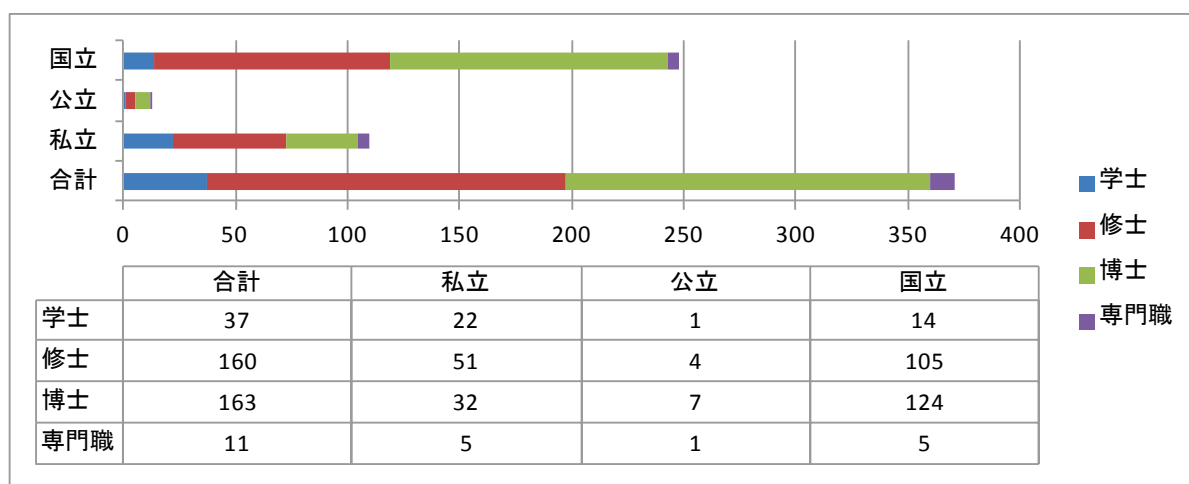


図 12-2 設置者別・取得学位別分布状況

分野別分布状況は、次頁の図 12-3 のとおりである。学部に関しては、「その他」が最も多く、これには文理融合型の学部が多く含まれている。24ある私立の学部のうち4学部が「国際教養学部」で、そのほか、学部名称に「国際」、「グローバル」という名称を冠する私立の学部が6学部ある。次に多いのが「社会科学」である。これらには、「経済」、「経営」に関する私立の学部が多く含まれている。その次に多い「工学」分野には、国立の4学部、私立の3学部が含まれ、これらは全て「グローバル30事業」により、最近新たに英語による学位コースを開設した学部である。

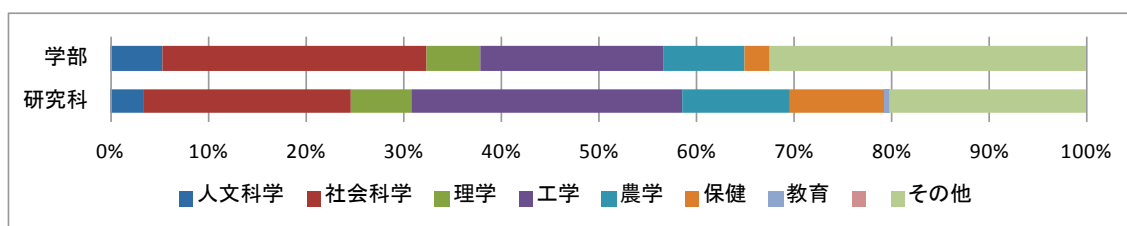


図 12-3 分野別分布状況

研究科では、「工学」、「農学」、「保健」といった実学系分野が約半数を占め、この圧倒的多数が国立の研究科である。国費留学生に占めるこれら 3 分野の占める割合が約半数となっている（文部科学省 2010）ことから、これらの研究科が国費留学生受入れの主要な担い手となっていると考えることができる。次に、「社会科学」と「その他」がそれぞれ 2 割程度を占める。「社会科学」の約 6 割は、私立の研究科である。また、「国際経営」「グローバル MBA」といった専門職学位を授与する研究科が 10 研究科（国立 5、私立 5）含まれている。「その他」では、国立も私立も、学部の場合と同様に「国際」、「グローバル」、「環境」といった名称に関する研究科が多く含まれており、学際的もしくは文理融合、複合領域型の研究科が多数を占める。

### 3.3.2 対象学生（日本人学生・留学生）別分布

調査票では、「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または課程を修了することができますか」という設問に対して、「卒業（または修了）できる」、「卒業（または修了）できるが、履修が留学生のみに限定されている」という選択肢が用意されている。この設問への回答結果にしたがって、学部、研究科ごとに対象を留学生のみに限定している組織と限定していない組織に分類し設置者別に整理したものが、次頁の表 12-2 である。

この結果によると、履修を留学生に限定している学部・研究科が全体の 2 割強ある。しかし、この数が何を指す数なのかについては、いくらかの疑問が残っている。すなわち、履修を留学生のみに限定していない研究科から回答のあった「英語のみによる授業科目のみの履修で卒業または修了できるコースの名称」の中には、「留学生のための○○○プログラム」、「○○○留学生特別コース」というコース名称の記載が複数の研究科においてみられるためである。

回答のあった全研究科の公式ウェブサイト上で、英語による学位コースに関する紹介文もしくは入試要項を探し、「英語のみで卒業または修了が可能」ということが明記されているかどうかを確認する作業を行った。その作業を通じて確認できたのは、「英語のみで卒業または修了が可能」かどうかは必ずしも明示的ではなく、各組織から回答のあった「英語のみによる授業科目のみの履修で修了できるコース」は、当該研究科の学生のうちごく一部の学生（主に留学生）のみを対象としたものであること、またそれら各コースに必ずしも体系的カリキュラムが用意されているとは限らないということである。もともと大学院ではコースワークの数が限られ個別研究指導が中心であることに加えて、これらの研究科の約半数は、「工学」、「農学」、「保健」といった分野が占める。これらの分野では研究室を単位とした研究指導が中心であり、学生は入学後ある研究室に所属し、講義の履修の他に、指導教員の下で日本人学生も留学生も区別なく一緒に実験

や実習を行い、指導教員による個別研究指導を受ける。「〇〇〇留学生特別コース」の入試選抜を経て入学してきた留学生も、日本人学生と同じ研究室で一緒に研究を進めることになる。したがって、インターネットで調査した限りにおいては、これらの英語による学位コースは、多くの場合留学生のための研究科への「入口」の名称と同様の意味であるように思われる。「留学生のための特別選抜」もしくは「留学生特別コース入試」といった、日本語を要しない形で行われる試験を受験し入学した学生は、「入口」で「英語のみで修了可能」ということが認められた学生であり、入学後は、英語による個別研究指導を中心とした教育体制のもとで研究を進め、英語による学位論文を執筆して学位を取得することが可能となっている。

表 12-2 対象学生（日本人学生・留学生）別内訳

	留学生限定しない		留学生に限定	
	学部	研究科	学部	研究科
国立	4	110	10	48
公立	1	7	0	1
私立	22	57	0	4
合計	27	174	10	53

先に述べた「履修を留学生のみに限定していない」という回答と「留学生のための〇〇〇コース」といったコース名称との不一致の問題について明確な理由は分からない。しかし、このコースの位置付けの曖昧さと関連しているものと思われる。このコースが、主には研究科の「入口」だけが他の学生と違うに過ぎないという実際の状況があって「履修を留学生のみに限定していない」という解釈がされたのかもしれない。断定的なことは言えないが、英語による学位コースが何を指し、誰を対象としているのかに関して、この調査結果は非常に曖昧さを含んでいる。

### 3.3.3 設置形態別分類

ここでは、英語による学位コースの設置形態に着目し、その特徴について検討する。嶋内(2013)も形態分類しているとおおり、英語による学位コースを提供する組織形態（組織における英語による学位コースの導入範囲）は、①大学全体で英語を教授言語とする教育課程を設置している場合、②一学部または一研究科全体で英語を教授言語とする教育課程を設置している場合、③学部または研究科内の一専攻、一学科またはそれよりも小さな単位で英語を教授言語として使用している場合に分けられる。筆者が追加的に行ったインターネット調査の結果に基づき、本調査の回答データを上記3つの形態（導入範囲）に分類してみたところ、以下の表 12-3 のとおりととなった。

表 12-3 英語による学位コースの導入範囲別分類

	大学全体で導入		学部または研究科全体で導入		学部または研究科の一部で導入		合計		
	学部	研究科	学部	研究科	学部	研究科	学部	研究科	
国立	0	0	0	2	14	156	14	158	
公立	1	1	0	1	0	6	1	8	
私立	3	4	5	7	14	50	22	61	
合計	値	4	5	5	10	28	212	37	227
	%	10.8%	2.2%	13.5%	4.4%	75.7%	93.4%	100.0%	100.0%

出典：文部科学省調査結果及びインターネット調査結果に基づき筆者作成。

大学全体で英語を教授言語とする教育課程を設置しているケースは、学部では全体の10.8%、研究科では全体の2.2%と極めて限られており、ごく一部の私立大学と公立大学に限られたケースである。次に、一学部または一研究科全体で英語を教授言語とする課程を設置しているのは、学部で全体の13.5%、研究科で全体の4.4%である。これらの学部、研究科もほとんどが私立である。

そして、この分類で圧倒的多数を占めるのは、学部または研究科内の専攻、学科またはそれよりも小さな単位で英語を教授言語として使用しているケースである。この分類が、学部で全体の75.7%、研究科では全体の93.4%を占める。この中にも非常に多様なものが存在し、特に研究科の場合には、一つの研究科に複数のコースが設置されている場合や、逆に一つのコースが複数の研究科にまたがって設置されている場合もある。前者の場合で最も多くのコースが設置されている例として、一つの研究科に修士、博士課程それぞれ10のコースが設置されている例がある。後者の一つのコースが複数の研究科にまたがって設置されている例をみると、異分野を横断する学際的な教育内容を提供する学位コースとなっている。

このように、英語による学位コースのほとんどは、学部、研究科といった既存の組織内に小さな規模で設置され、学部・研究科の在籍学生のうちごく一部の学生を対象としている。特に国立大学において、小さな規模で広く分散する形で分布している状況である。

#### 4. 英語による学位コースの特徴

##### 4.1. 誰のための何を目的としたコースか

これらの学部・研究科は、誰のために何を目的として「英語のみで卒業または修了できる」のであろうか。本調査結果には、大きく以下の三つのパターンがみられる。

###### 4.1.1. 留学生のための「入口」を設定したコース

これが研究科で最も多くみられるパターンである。既に述べたとおり、これらは多くの場合留学生のための研究科への「入口」名称のようなものと言える。すなわち、これらのコースに対応する提供組織が別に設けられてはおらず、これらのコースごとに英語による体系的カリキュラムが必ずしも容易されているとは限らない。日本語による学修を基本とする既存の研究科組織において、一部の学生（主に留学生）が必要に応じて英語のみでも修了可能になっている。コースワ



ークが少なく個別研究指導が中心という大学院教育の性質上、「入口」から「出口」まで日本語を要しないように、幾つかの制度的な仕掛けをしておけば、あとは指導教員による個別的対応により入学から学位取得に至るまでの学修を全て英語のみで完結できる。この仕掛けとは、具体例には、日本語力を要しない留学生向け選抜試験の実施、英語による授業の部分開講、英語による個別研究指導、英語による学位論文執筆を認めること、特定の海外協定校との協定に基づく学生の受入れ（ダブルディグリー等を含む）等があげられる。これらの仕掛けを組み合わせることで英語のみで修了することを可能にしている。

また、それを可能にしているのは、研究分野の性質にもよるところも大きいであろう。英語による学位コースを提供している研究科の約半数は、「工学」、「農学」、「保健」といった分野である。これらの分野では、領域によっては必ずしもあてはまらない場合も存在するが、多くの領域で国や地域の文脈によらない世界共通の普遍的知識を扱う。英語は、これらの分野及び領域において「共通言語」としての役割を果たし、英語による論文執筆や国際学会でのプレゼンテーション等、英語でのコミュニケーション能力が研究者としての必須条件となりつつある（Berns et al. 2007）。したがって、これらの分野において、「国際〇〇学位コース」というような特に国際化を志向した教育目標を掲げていない例もみられるが、そのような事例では、分野・研究領域の性質上必然的に英語を使用していると解釈し得る。なお、英語のみで学位取得が可能かどうかは、希望する分野・領域や研究テーマによって異なるため、留学生は、英語のみでも学位取得が可能かどうか事前に教員と相談の上で応募してくることになる。

学部レベルにおいても、「グローバル 30 事業」によりごく最近設置されたコースの多くも、設置形態上はこのパターンに該当する。ほとんどの場合、これらのコースに対応する組織が設けられている訳ではない。しかし、学部段階では大学院と異なり英語による授業の履修がほとんどになるため、留学生のために英語による履修カリキュラムが用意されている。そして、それらの科目履修をコース外の日本人学生にも開放する等により、日本人学生と留学生との共修環境を創り出す工夫が行われている<sup>vi</sup>。

#### 4.1.2. 実践的英語力を必要とする専門的職業人養成を目的とした大学院コース

このパターンは「国際経営」等の社会科学分野でみられる。特に、「MBA」や「国際経営」等に関する専門職学位コースが、日本語による同様のコースの国際版として併設されている事例が多く見られる。また、数は少ないが、「英語教授法」や「国際開発協力」に関する学位コースもある。

研究科の「出口」、育成する人材のキャリアパスにおける必要性から、英語を教授言語として積極的に導入しているケースである。これらは、「専攻」や「コース」といった名称で、研究科の中で組織的に明確に位置づけられている。

#### 4.1.3. 英語が使える国際人材養成を目的とした学部コース

表 12-3 「英語による学位コースの導入範囲別分類」のうち「大学全体で導入」、「学部または研究科全体で導入」に分類されている学部がこのパターンに該当する。1980 年代以降、英語が使える人材、国際的視野を持った人材への社会的ニーズや関心の高まりに応える形で、私立大学

を中心に「国際」という名称を冠した大学、学部、研究科が増加した（Umakoshi 1997）が、特に 2000 年代に入って以降、私立を中心に英語による教育を行う国際系大学・学部の新規設置が進んだ。立命館アジア太平洋大学（2000 年設置）、国際教養大学（2004 年設置）、早稲田大学国際教養学部（2004 年設置）、法政大学グローバル教養学部（2008 年設置）等がその例である。これらの国際系学部等の設置は、18 歳人口の減少、日本経済の低迷、「国際化」人気といった社会の変化に対応したもので、「英語を学ぶ」のではなく「英語で学ぶ」という新しい教育スタイルは、学生募集に際して国際系をアピールするシグナルとしての効果もあったであろう。

#### 4.2. 政策誘導型と自発的發展型

もうひとつの特徴として、文部科学省の競争的資金事業として実施されているケースが多くみられるということがある。まず、数が多いのは、2009 年度から開始された「グローバル 30 事業」によるもので、採択 13 大学の研究科が 99 研究科含まれる。これが、研究科全体（227 研究科）の 4 割以上を占める。また、学部に関しては、「グローバル 30 事業」採択 13 大学の学部が 23 学部あり全体（37 学部）の 6 割以上を占めている。

次に、上記「グローバル 30 事業」採択大学の一部の研究科は重複しているが、「国費外国人留学生の優先配置を行う特別プログラム」として英語による学位コースを実施する研究科が 74 研究科（39 大学）あり全研究科の 3 割以上を占める。英語による学位コースを設置している全学部・研究科のうち、上記二つの文部科学省の競争的資金事業の支援を受けている学部・研究科の割合を次頁の図 12-4 に示す。学部も研究科も、6 割以上がこれら二つの事業の支援を受けている。これらの事業以外にも、数的に少ないが「大学院 GP」や「グローバル COE」等の事業とリンクして開設されたコースもみられる。

このように、現在開設されている英語による学位コースの多くは、政府の政策に対応した競争的資金事業に依存して実施されている。そしてこれらのコースは、既存の組織体制に変更を加えることなく、入学定員若干名から多くても数十名程度といった小さな規模で設置されている。既存の組織体制に変更を加えないため、比較的短い準備期間での設置が可能である。

一方、政策への対応よりも社会的要請に俊敏に対応してきた少数の私立大学がある。前述の私立を中心とする国際系大学・学部は、留学生の受入れを中心に展開されてきた国の国際化政策とは対照的に、主として日本国内の学生を国際的人材として育成することを教育目標として新設されたものである。本稿では、英語による学位コースを提供する学部・研究科組織の数で分析を行っており、これら国際系の大学・学部数は決して多くないが、在籍学生数の分布状況についてみた場合には、政策的にも近年重要視されるようになった日本人学生の国際化に関して、これらの国際系大学・学部の担ってきた役割は少なくないと思われる。実際に英語のみによる授業科目の履修で卒業または修了する学生の数やその在籍学生全体に占める割合についても、今後、調査に値するであろう。

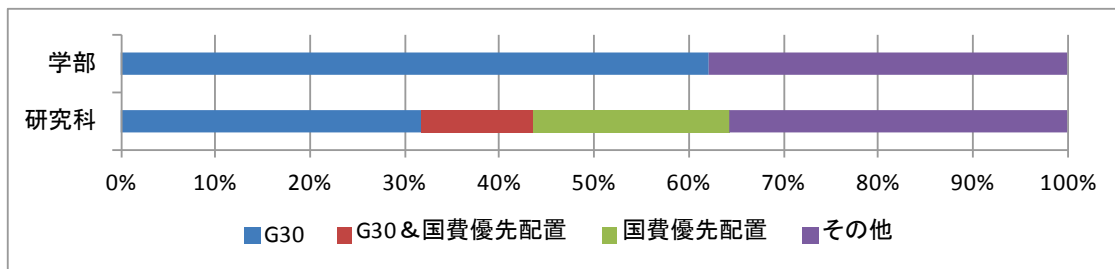


図 12-4 文部科学省事業により英語による学位コースを実施している学部・研究科の割合

出典：文部科学省（2010）及びインターネット調査に基づき筆者作成。

注）G30 採択大学については、G30 事業開始前から英語による学位コースを設置している学部・研究科も、G30 の中に含めてカウントしている。

## 5. 大学国際化に関する課題

本節では、以上の調査分析結果が日本の大学国際化に関して何を示唆するかを検討し、今後へのいくつかの課題を提示する。

### 5.1. 「英語による学位コース」はどう定義されるべきか

既に述べたことの繰り返しになるが、本稿で使用している文部科学省調査データは、「英語のみによる授業科目の履修のみで卒業または修了できる」学位コースを設置している学部または研究科の数である。言い方を変えると、「英語のみによる授業科目の履修のみで卒業または修了しなければならない」学部や研究科の数ではない。また、これも既に述べたように、英語による学位コースは、多くの場合、学部・研究科のごく一部の学生を対象としたものであるため、これらの学部・研究科の在籍学生のうち一部の学生が、英語による授業科目を履修し学位を取得できるようになっている。大学全体で英語を教授言語として導入している大学であっても、100%全ての授業が英語で行われている訳ではなく、各大学、学部、研究科の教育理念や目標に基づいて履修基準が設定されている。例えば、立命館アジア太平洋大学の場合、学生は入学時に基準言語（日本語か英語）を選択し、日本語基準の学生は、卒業要件単位数のうち一部だけ（20 単位）を英語による授業科目の履修により取得しなければならないという基準が定められている<sup>vii</sup>。カリキュラム全体に占める英語による授業科目の数や割合、卒業または修了要件として何をどの程度求めるのか、日本語の位置づけをどう考えるのかは、当該学位コースで育成する人材像によって当然異なってくる。

学部・研究科が「英語のみによる授業科目の履修のみで卒業または修了できる」学位コースを設置しているかどうかは、大学の国際的開放度という点から国際化進展の程度を図る一つの指標といえるが、英語による学位コースを大学国際化のための一つ的手段としてより積極的に捉えるならば、「英語のみによる授業科目の履修のみで卒業または修了できる」ということだけで定義するのは、あまりに消極的に過ぎるであろう。この表現は、「必要に応じて留学生に便宜を図っている」という消極的ニュアンスを含むからである。学部または研究科で、英語を教授言語とし

積極的に導入する意図は何か、どのような人材を育成するために、英語を教授言語として使用することを含めどのような教育内容及び方法を採用するのか、また、その教育目的や内容によって、「英語のみによる」だけでなく日本語の位置付けについても検討される必要がある。その目的に応じて、日本語と英語が併用されることも積極的に捉えるべきであろう。

要するに、英語による学位コースは、単に「英語のみでもできる」コースではなく、上述のとおり教授言語に関する方針を明確にし、国際的要素を教育内容・方法に取り入れた「国際学位コース」として定義され、意図的、戦略的に展開されることが、今日政策的に重要視されていることの本質であるはずであろう。

しかし、本稿で分析した学部・研究科の中で、英語による学位コースを国際化の戦略的手段と捉え実施しているところがどれだけあるだろうか、という疑問もある。インターネットによる調査の結果、「英語のみで卒業または修了できる」ということを各学部・研究科の公式ウェブサイトで明確にしているところは、「グローバル 30 事業」採択大学を除くと少数派である。カリキュラムに関する英語による説明や英語による入試要項が掲載されていても、授業の教授言語が英語であるかどうかについては記載されていない場合が多い。英語を教授言語としていることを積極的に情報発信し、留学生を獲得しようという意図はあまり見受けられない。英語による学位コースに関して、各機関がどのような意識を持って実施しているのかについても、今後調査を要する。また、機関レベルの問題だけでなく、日本の大学全体で英語で学べるコースがどれだけあり何が学べるのかといった留学生向けの情報を一元的に管理して発信しているところがないこともあり、今後国レベルで早急に対処すべき課題であろう。

## 5.2. 「英語による学位コース」の大学内での制度化と国際化の波及効果

政策上、英語による学位コースを開設することには、世界から優秀な留学生を引き付けることや、実践的英語力を身につけた人材を育成するという目的だけでなく、大学自体の体制の国際化を促進する原動力になることも期待されている。英語による学位コースの導入を契機として、例えば、学生募集、入試、教務等に関する制度やその実施方法、教職員の人事制度等、日本国内の伝統的學生集団への対応を前提とした日本の大学の各種制度や体制を、グローバル化が進展し変化の激しい世界に対応し得るように変革しようという狙いがある。しかし、そのような変革に対する効果は、機関レベルにおいてどのように認識されているのか、現実にどのような効果があるのか、あるいは効果よりもかかるコストの方が大きいのか、実態は明らかではない。

特に、本稿による分析の結果から、英語による学位コースは、政府の競争的資金に依存している部分が大きく、多くの部分は小さな規模で分散的に存在しているという特徴が明らかとなった。それらのコースが、外部資金プロジェクトとして大学の中で特殊な位置付けに留まり孤立するのではなく、大学のコアの活動の一部として定着し国際化の波及効果を広く及ぼすことが、望まれている改革の方向性であるが、どのような条件のもとでそのような改革の成果が生まれ得るのだろうか。政府による重点投資が行われている「グローバル 30 事業」が、今年度最終年度となり事業終了後のあり方が喫緊の課題として大きく浮上しているが、その成果がどのような形で定

着し広がりを持ち得るのか、今後注視していくべき重要な課題である。

## 6. おわりに

本稿では、文部科学省調査データと筆者が追加的に行ったインターネット調査の結果に基づき、日本全国の大学における英語による学位コースの分布状況とその特徴を分析し、その結果から示唆される大学国際化に関する課題について検討を行った。

分析の結果、英語による学位コースに関する現状として明らかとなったことは、以下のとおりである。

- ①誰のための何を目的としたコースなのかについて、非常に曖昧な状況が存在すること。
- ②設置形態及び規模に関して、大学全体あるいは学部・研究科全体で行っているものから、既存の学部・研究科組織内に若干名の定員を設けたものまで、非常に多様なものが存在すること。
- ③現在開設されているコースの多くは、政府の政策誘導により競争的資金事業に依存する形で、小規模で全国に広く分散的に存在していること。
- ④「グローバル 30 事業」採択大学を除いては、「英語のみで学位取得可能」ということを、あまり積極的に情報発信されていない状況があること。

以上のように、本稿による調査分析の限りでは、近年政策で期待されていることと機関の現状との間には、かなりのギャップが存在するように見える。

政策的に期待されているように、英語による学位コースを日本の大学国際化を促進するための一つの戦略的手段として捉えた場合、単に「英語のみによる授業科目の履修のみで卒業または修了できる」学位コースであるだけでなく、その目的と教育内容・方法により積極的な意義付けをした国際学位コースとして展開されるべきであること、またその意味で、各コースにおいて「英語のみによる」ということに加えて日本語の位置付けも明確にすべきこと、さらに、単に学位コースを英語で実施するというにとどまらず、それらが大学の中で制度化され、国際化の波及効果を及ぼし、グローバル化に対応した大学改革を推進する原動力にいかにしてなり得るのか、といった今後の大学国際化に向けた課題を指摘した。

「グローバル 30 事業」は今年度最終年度を迎えており、その成果が今後どのような形で定着し得て、他大学への波及効果を及ぼし得るのか、グローバル化に対応した大学改革という視点で、今後も関連の動向を注視しつつ、事業の成果を評価していく必要があるであろう。

最後に、本稿は、文部科学省調査データ及びインターネット調査の結果のみに基づくものであり、現状把握の正確性に関して限界があることを付け加えておきたい。今後、本稿で概観した特徴や課題について、各機関への質問紙調査及び関係者からの意見聴取を行う等により、正確な実態把握に基づく議論が必要であろう。

<注>

- i 現在、上記文部科学省調査のほか、日本学生支援機構（JASSO）が独自の基準と調査でまとめた資料 University Degree Courses Offered in English ([http://www.jasso.go.jp/study\\_j/schinfo.html](http://www.jasso.go.jp/study_j/schinfo.html)) があるのみである。
- ii 留学交流事務研究会（1995）及び文部科学省（2005）に基づく。
- iii 文部科学省（2010）に基づく。
- iv 長期戦略指針「イノベーション25」（H19.5.25）、教育再生会議第2次報告書（H19.6.1）、経済成長戦略大綱（改訂）（H19.6.19、財政・経済一体改革会議）、経済財政改革の基本方針2007（骨太の方針2007）（H19.6.19、閣議決定）等がある。
- v 大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業中間評価結果の総括（平成24年2月27日、大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業プログラム委員会）に基づく。  
([http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/data/chukan\\_hyoka/hyoka\\_kekka/h21/hyoukakekka\\_all.pdf](http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/data/chukan_hyoka/hyoka_kekka/h21/hyoukakekka_all.pdf))
- vi 「大学の国際化のためのネットワーク形成事業シンポジウム~Global30の成果と今後の発展に向けた課題のフォローアップについて~」配布資料 (<http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/follow-up/index.html>) に基づく。
- vii 立命館アジア太平洋大学「2013学部履修ハンドブック」の記載による。  
(<http://www.apu.ac.jp/academic/page/content0188.html>)

<参考文献>

- 教育再生実行会議（2013）「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」、平成25年5月28日
- 嶋内佐絵（2013）「東アジア高等教育の国際化・地域化と英語による学位プログラム（EMIDP）の『地域の創造』に対するインパクト—日韓リーディング大学を中心として—」、博士学位論文、早稲田大学
- 戦略的な留学生交流の推進に関する検討会（2013）「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略（報告書）」、平成25年12月18日
- 武田里子（2006）「日本の留学生政策の歴史的推移—対外援助から地球市民形成へ—」、日本大学大学院総合社会情報研究科紀要7号（2006年度）、P.83-84
- 寺倉憲一（2009）「我が国における留学生受入れ政策—これまでの経緯と『留学生30万人計画』の策定—」、レファレンス、2009.2、P.2-46
- 二宮皓（2008）「アジア・ゲートウェイ戦略会議が描く留学生戦略とUMAPの役割—『域内留学交流計画』の可能性を中心として—」（特集：アジアにおける留学の新段階—アジア諸国の高等教育戦略と留学生政策）、アジア研究 Vol. 54、No.4、2008.10、アジア政経学会、P.56-69
- 文部科学省（2006）『『英語による特別コース』から『特別プログラム』へ—国費外国人留学生（研究留学生）大学推薦の改革—』、留学交流、2006.11、P.22-25
- 文部科学省（2005）「我が国の留学生制度の概要—受入れ及び派遣—平成17年度」、文部科学省 高等教育局学生支援課
- 文部科学省（2010）「我が国の留学生制度の概要—受入れ及び派遣—平成22年度」、文部科学省 高等教育局学生・留学生課
- 義本博司（2012）「グローバル化政策の10年」、IDE 現代の高等教育、2012年5月号、P.53-60
- 米澤彰純（2007）「新たな段階に入った留学生政策と大学主体の質保証」、留学交流、2007.8、P.2-5

留学交流事務研究会（1995）「留学交流執務ハンドブック 平成7年度」

Berns, Magie et al. (2007) “English in Europe,” Berns, Magie, de Bot, Kees and Hasebrink, Uwe eds., *In the Presence of English: Media and European Youth, Language Policy Vol. 7*, New York: Springer US.

Umakoshi, T. (1997) Internationalization of Japanese higher education in the 1980's and early 1990's, *Higher Education* 34: 259-273

## 第13章 大学改革状況把握のための大学間ベンチマークの方法

小入羽秀敬（広島大学）

### 1. ベンチマークの目的と特徴

本稿では文部科学省が実施している委託調査「大学における教育内容等の改革状況調査」（以下委託調査）のデータ活用手段としてのベンチマークについて解説する。

委託調査の結果は公表資料として毎年発表されているが、ここではその意義と限界について触れておく。まず、公表資料は委託調査の中でも主要な質問項目について、国立、公立、私立の設置者別の値を算出している。例えば、実施有無を問う質問（例：外国語による授業を実施していますか）であれば設置者別の合計値を算出している。国公私立では大学の役割が異なるため、設置者別に集計を行うことは政策策定上、非常に意義がある類型であると考えられる。しかし、大学側が公表資料のような設置者別の集計値を重要視するか否か、といえは意味は異なってくる。

大学が教育改革等を実施する上で参考にするのは自大学と似たような属性の大学であり、設置者よりもさらにセグメントされた大学・大学群との比較が重要となる。セグメントの例としては、大学規模、偏差値、大学グループ（旧帝国大学、地方国立大学等）、大学の立地（大都市圏、地方都市）等が挙げられる。

例えば、小規模の私立大学が自らの立ち位置を確認しようとした場合、設置者別の実施状況を把握することが適切な方法ではない。同様な規模等の類似属性を持つ私立大学がどの程度実施しているのか、を把握することが求められてくる。具体的なデータで見ると、外国語による授業を実施している私立大学は私立大学全体の26%であるが、規模別に見ると、例えば全私立単科大学での外国語授業の実施割合は13%となっており、設置者別の平均値よりも大幅に下回った数値が算出される。この例からも明らかなように、各大学のニーズは設置者別平均のみでは拾いきれないのである。

そこで、委託調査データをセグメントされた大学群との間で比較できるベンチマークの手法を検討することで、上記課題をクリアした、大学にとっても有用となるデータ活用法を考えたい。

### 2. ベンチマークの手順

#### 2.1 改革得点の作成

ベンチマークでは「改革得点」という指標を作成する。改革得点は委託調査の質問項目のうち、特定の施策の実施有無を聞いている設問を対象とし、「実施している」であれば1点、「実施していない」であれば0点を付与する。次に、その設問が含まれている中項目ごとに点数の和を算出し、「項目改革得点」とする。



表 13-1：本稿で使用した質問項目

①国際化	外国語による授業
	留学生に対して日本語を教える授業
	外国において履修する授業の開設状況(教える者が外国)
	外国において履修する授業の開設状況(教える者が日本)
②カリキュラム	保健体育(実技)開設状況
	保健体育(講義)開設状況
	情報教育開設状況
	専用の教室
	ボランティア活動に関する科目等の開設状況
	入学者選抜における評価の観点
	人権教育に関する科目等の開設状況
	キャリア教育に関する授業科目等の実施状況
	産学連携教育の実施状況
③教育方法改善	知的財産権に関する授業科目の実施状況
	コンテンツに関する授業科目の開設
	環境に関する授業科等目の開設状況
	セメスター制の採用状況
	履修科目の登録上限設定
	多様なメディアを利用した遠隔授業の開設状況
	シラバスの作成
	履修前の成績評価基準の明示
	GPA制度の取り入れ
	卒業(修了)認定の基準の明示
	進級試験
	卒業(修了)試験
	高等学校での履修状況に配慮した取組
初年次教育の導入	
相談員制度	
主専攻・副専攻制の導入	
④高大連携	大学教員が高校へ出向き定期的に行う講義または授業
	大学教員が高校へ出向き行う講演等
	大学において行う、高校生を対象とした、大学教員による講演等
	高校生を対象とした、公開講座の開催
	高校生を対象とした、大学の通常授業の履修
	高校生を対象とした体験授業(模擬授業)の開催
	オープンキャンパス等高校生が大学を実際に見聞きすることができる取組
⑤大学間協定	単位の互換
	ダブル・ディグリー
	共同で授業科目の開発・実施
	共同で教育プログラムを開発・実施
	教職員の相互派遣
	FD・SDの共同実施
⑥流動性	共同研究の実施
	国内の大学からの転入学制度
	転学部制度
	転学科制度
	外国の大学からの転入学
	外国の短期大学からの編入学
	科目等履修生の受入制度
聴講生の受入制度	

委託調査の質問項目のうち、どのような小項目を選択するのか、どのような中項目を設定するのかは各大学がどのような課題意識を持って自大学の改革状況を分析するのかによって異なる。

本稿ではベンチマークの一事例として、大学改革に関する質問項目の中でも国際化、カリキュラム、教育方法改善、高大連携、大学間協定、流動性の 6 つの中項目に着目した。表 13-1 は本稿で使用した質問項目を一覧にし、それぞれを中項目ごとにまとめたものである。ここで取り上げた意外にも、例えば教授会運営、教員採用等学内ガバナンスに関わるような中項目も設定可能である。

ここでは国際化を例として見る。中項目である国際化は 4 つの質問項目（外国語による授業、留学生に対して日本語を教える授業、外国において履修する授業の開設状況（教える者が外国）、外国において履修する授業の開設状況（教える者が日本））で構成されている。図 13-1 は国際化の質問項目に「実施している」であれば 1 点、「実施していない」であれば 0 点を付与した上で大学ごとに集計し、得点を昇順に並び替えたものである。

同様の手順により、各中項目で図 13-1 のような表を作成する。

図 13-1：国際化における項目得点ランキングの例

得点	大学	外国語による授業	留学生に対して日本語を教える授業	外国において履修する授業の開設状況（教える者が外国）	外国において履修する授業の開設状況（教える者が日本）
4.00	自大学	1	1	1	1
3.00	A大学	1	1	1	0
3.00	B大学	1	1	1	0
2.00	C大学	1	1	0	0
2.00	D大学	1	1	0	0
2.00	E大学	1	1	0	0
2.00	F大学	1	0	1	0
2.00	G大学	1	1	0	0
2.00	H大学	1	1	0	0
2.00	I大学	1	1	0	0

実施している：1  
実施していない：0

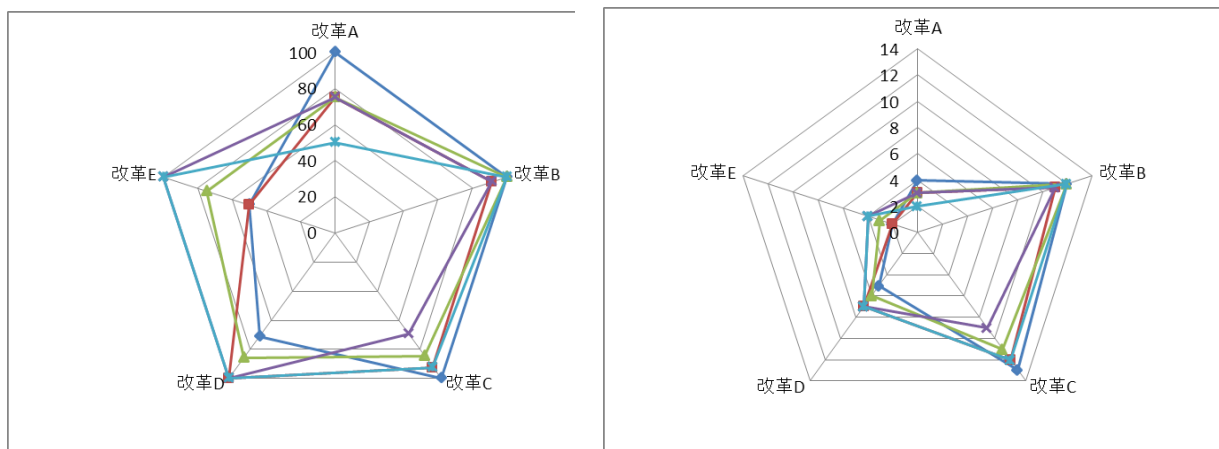
項目の合計得点

## 2.2. 比較対象大学（群）との比較

前項のように、項目改革得点を算出した上で、自大学との比較対象大学（群）を設定する。比較対象となる大学を抽出し、項目合計得点のランキングを作成する。

次に、レーダーチャートによる可視化を行う。ベンチマークを行う際は、複数の項目を比較することが多いと思われる。それぞれの項目の質問項目数が異なるため、素得点をグラフ化してしまうと見やすさが損なわれてしまうため、得点を質問数で除して「得点率」を算出する。図 13-2 のように、得点率でグラフ化した方が素得点を並べるよりも一覧性が高い。

図 13-2：得点率（左）と素得点（右）のレーダーチャートの比較



### 3. ベンチマーク手法の使用例

本節では、上記説明を実際に活用した例として二つの使用例を提示する。

#### 3.1.大規模地方国立大学の事例

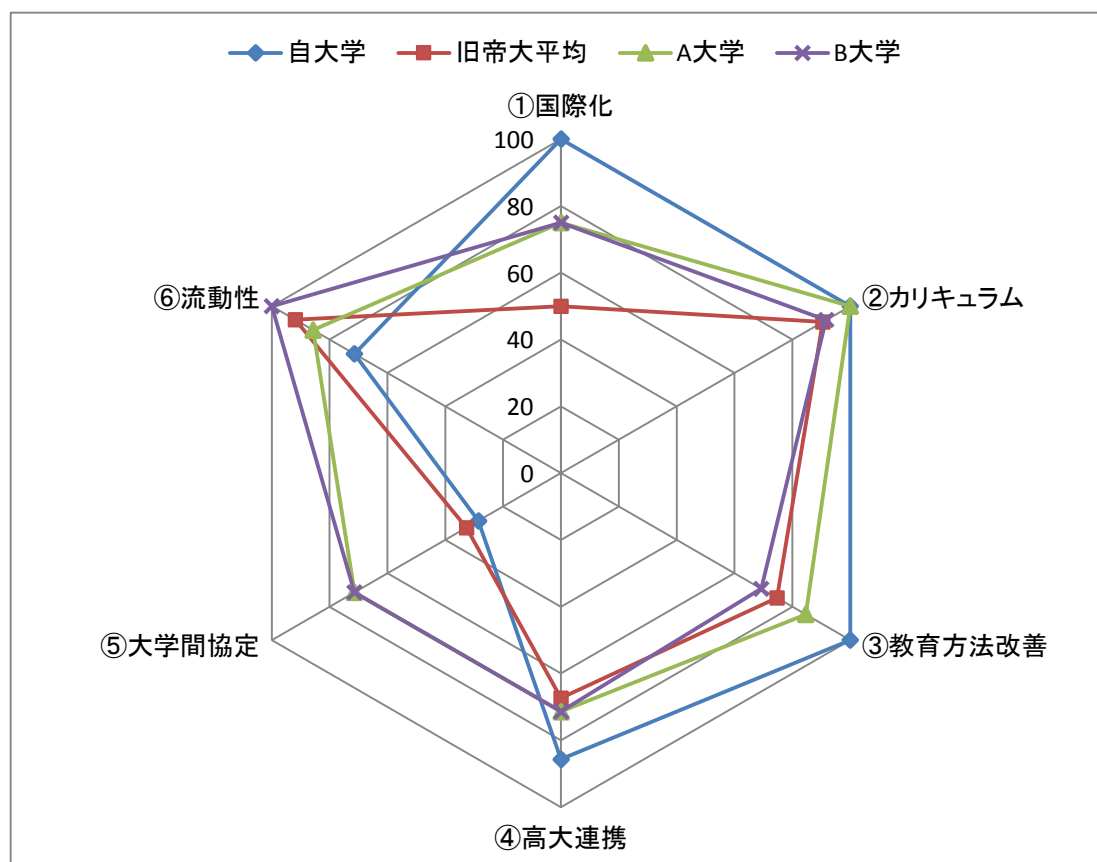
第 1 に、大規模な地方国立大学が自大学の改革状況を他大学と確認する場合である。具体的には、旧帝国大学に準じた地方総合大学が、旧帝国大学と同規模の大学との間で自らの改革状況を確認するケースである。表 13-2 は自大学、旧帝国大学平均、A 大学、B 大学との間での改革得点率の比較である。参考として、全大学の平均値も掲載した。

次に、これらの得点率をレーダーチャートによって可視化する。図 13-3 は自大学と比較対象となっている大学および大学群の中項目ごとの得点率をグラフにプロットしたものである。

表 13-2：改革得点の得点率

	①国際化	②カリキュラム	③教育方法改善	④高大連携	⑤大学間協定	⑥流動性
自大学	100.0	100.0	100.0	85.7	28.6	71.4
旧帝大平均	50.0	90.5	74.7	67.3	32.7	91.8
A大学	75.0	100.0	84.6	71.4	71.4	85.7
B大学	75.0	91.7	69.2	71.4	71.4	100.0
国立大平均	56.4	82.9	74.9	64.1	26.8	76.0

図 13-3：得点率のレーダーチャートによる可視化



改革得点の比較から、自大学は国際化、カリキュラム、教育方法改善、高大連携では他大学や旧帝大よりも改革が進んでいるのに対し、大学間協定や流動性では改革が進んでいないことが読み取れる。そこで、ここでは自大学で改革が進んでいる国際化項目と改革が進んでいない大学間協定項目を詳細に検討することとする。

第 1 に、国際化を検討する。表 13-3 は国際化の質問項目別得点とその合計をランキング形式でまとめたものである。自大学は全ての項目を実施している。他大学が未実施の項目は「外国において履修する授業の開設状況」であり、自大学が他大学に対して優位な点はこれらの項目であることがわかる。第 2 に、大学間協定を検討する。表 13-4 は大学間協定の質問項目別得点とその合計をランキング形式でまとめたものである。自大学は 10 大学中 6 位（同率）となっている。多くの大学が実施しているが、自大学が実施していない項目として「共同で授業科目の開発・実施」「共同研究の実施」を挙げることができる。自大学はこれらを実施するという選択肢もあれば、一方で 10 大学中 1 大学しか実施していない「ダブル・ディグリー」を実施することで特色性を打ち出すという選択肢も取ることができる。

表 13-3：国際化の質問項目別得点

得点	大学	外国語による授業	留学生に対して日本語を教える授業	外国において履修する授業の開設状況(教える者が外国)	外国において履修する授業の開設状況(教える者が日本)
4.00	自大学	1	1	1	1
3.00	A大学	1	1	1	0
3.00	B大学	1	1	1	0
2.00	旧帝C大学	1	1	0	0
2.00	旧帝D大学	1	1	0	0
2.00	旧帝E大学	1	1	0	0
2.00	旧帝F大学	1	0	1	0
2.00	旧帝G大学	1	1	0	0
2.00	旧帝H大学	1	1	0	0
2.00	旧帝I大学	1	1	0	0

表 13-4：大学間協定の質問項目別得点

得点	大学	単位の互換	ダブル・ディグリー	共同で授業科目の開発・実施	共同で教育プログラムを開発・実施	教職員の相互派遣	FD・SDの共同実施	共同研究の実施
5.00	B大学	1	0	1	1	1	1	0
5.00	A大学	1	0	1	1	1	0	1
4.00	旧帝I大学	1	0	1	0	0	1	1
3.00	旧帝E大学	1	0	0	0	1	0	1
3.00	旧帝D大学	1	0	1	1	0	0	0
2.00	旧帝G大学	1	0	0	0	0	0	1
2.00	旧帝C大学	1	1	0	0	0	0	0
2.00	自大学	1	0	0	1	0	0	0
1.00	旧帝H大学	1	0	0	0	0	0	0
1.00	旧帝F大学	1	0	0	0	0	0	0

### 3.2 私立大学が同一地方の同規模大学と比較する事例

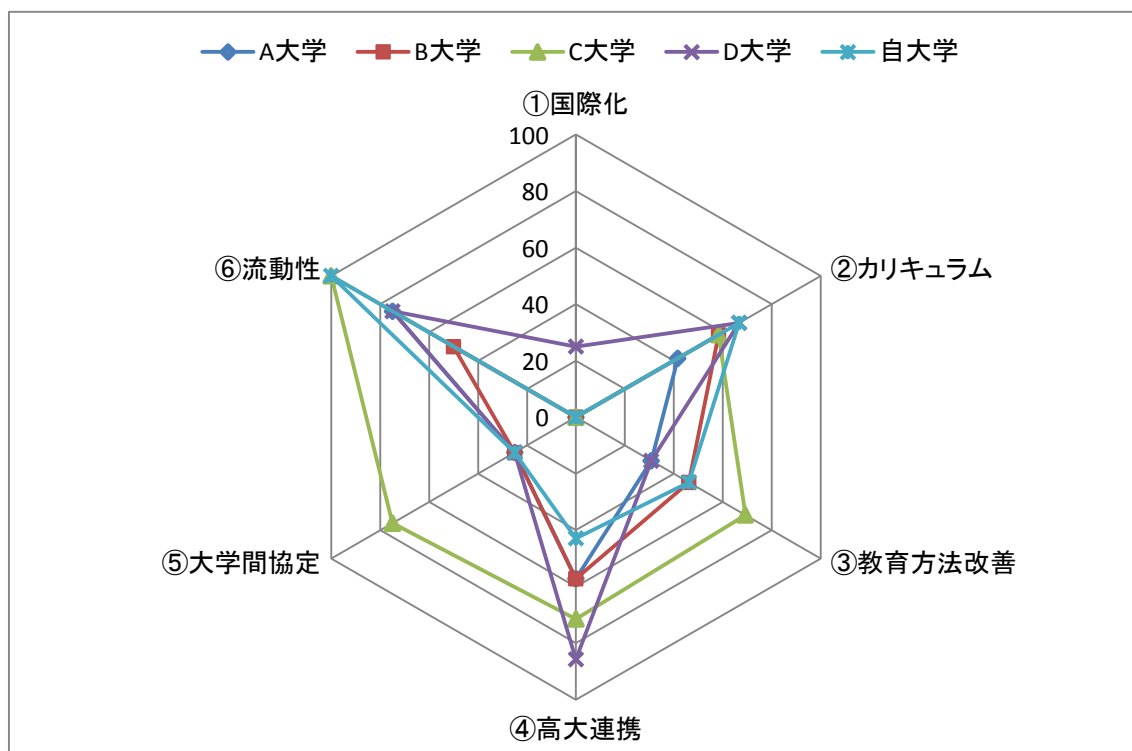
次に、私立大学の事例について検討する。ここでは、地方の小規模私立大学が同一地方の小規模私立大学と比較するケースを想定する。大学は単科の私立大学である。表 13-5 は自大学と比較対象となる 4 大学の得点率をまとめたものである。参考として、私立大学の平均得点率も掲載した。

表 13-5：改革得点の得点率

大学	①国際化	②カリキュラム	③教育方法改善	④高大連携	⑤大学間協定	⑥流動性
A大学	0	41.67	30.77	57.14	25	75
B大学	0	58.33	46.15	57.14	25	50
C大学	0	58.33	69.23	71.43	75	100
D大学	25	66.67	30.77	85.71	25	75
自大学	0	66.67	46.15	42.86	25	100
私大平均	29.31	71.83	57.75	50.40	16.20	66.37

次に、これらの得点率をレーダーチャートによって可視化する。図 13-4 は自大学と比較対象となっている大学の中項目ごとの得点率をグラフにプロットしたものである。

図 13-4：得点率のレーダーチャートによる可視化



改革得点を比較すると、自大学はカリキュラムと流動性では他大学より高く、高大連携が他大学と比較して低い。国際化と大学間協定は全大学で低いため、横並びとなっており、教育方法改善は比較対象の中では中間順位となっている。そこで、ここでは、比較対象となっている他大学よりも得点率が高いカリキュラムと得点率が他大学よりも低い高大連携に着目して具体的な得点を検討していく。

第1に、カリキュラムについて検討する。表 13-6 はカリキュラムの質問項目別得点である。カリキュラムは D 大学とともに 8 点であった。自大学のみが実施している項目としては入学者選抜における評価の観点の観点が挙げられ、少数の大学のみが実施している項目としてはコンテンツに関する授業科目の解説が挙げられる。一方で、複数の他大学で実施しているが、自大学では実施していない項目としてはボランティア活動に関する科目等の開設や人権教育に関する科目等の開設が挙げられる。

また、産学連携教育や知的財産権教育は全大学で実施されておらず、自大学が地域の大学でのオリジナリティを出す上でこれら二つのカリキュラム編成が重要な役割を担う可能性があることを指摘することができる。

次に、高大連携について検討する。表 13-7 は高大連携の質問項目別得点である。自大学

は得点率が最も低い。自大学が実施している項目は基本的にほぼ全大学で実施されているものであり、自大学のみが実施しているような項目は存在しない。一方で、他大学が実施しているものの、自大学では実施していない項目は複数あり、大学教員が後項に出向き定期的に行う講義または授業、高校生を対象とした大学の通常授業の履修が挙げられる。質問項目の中で、全大学が実施していない項目は大学において行う、高校生を対象とした大学教員による講演等であり、少数の大学のみが実施している項目は高校生を対象とした公開講座の開催である。ここから、自大学および比較対象となった他大学では高校生を対象とした講座や講演の実施が行われていないことが読み取れ、高校生を対象としたイベント等の開催という選択肢を提出することができるようになる。

表 13-6：カリキュラムの質問項目別得点

得点	大学	保健体育(実技)開設状況	保健体育(講義)開設状況	情報教育開設状況	専用の教室	ボランティア活動に関する科目等の開設状況	入学者選抜における評価の観点
8	自大学	1	1	1	1	0	1
8	D大学	1	1	1	1	1	0
7	B大学	1	1	1	1	0	0
7	C大学	1	1	1	1	1	0
5	A大学	1	0	1	1	0	0

大学	人権教育に関する科目等の開設状況	キャリア教育に関する授業科目等の実施状況	産学連携教育の実施状況	知的財産権に関する授業科目の実施状況	コンテンツに関する授業科目の開設	環境に関する授業科等目の開設状況
自大学	0	1	0	0	1	1
D大学	1	1	0	0	0	1
B大学	0	1	0	0	1	1
C大学	0	1	0	0	0	1
A大学	1	1	0	0	0	0

表 13-7：高大連携の質問項目別得点

得点	大学	大学教員が高校へ出向き定期的に行う講義または授業	大学教員が高校へ出向き行う講演等	大学において行う、高校生を対象とした、大学教員による講演等	高校生を対象とした、公開講座の開催	高校生を対象とした、大学の通常授業の履修	高校生を対象とした体験授業(模擬授業)の開催	オープンキャンパス等高校生が大学を実際に見聞きすることができる取組
6	D大学	1	1	0	1	1	1	1
5	C大学	1	1	0	0	1	1	1
4	A大学	0	1	0	1	0	1	1
4	B大学	1	1	0	0	1	0	1
3	自大学	0	1	0	0	0	1	1

#### 4. ベンチマークの意義と課題

本稿では委託調査のデータを活用して大学が自らの改革状況を確認し、他大学との比較から自大学の強みや弱みを客観的に把握する手段としてのベンチマークの方法について、具体的な事例を交えながら検討してきた。これによって、従来の公表資料からでは読み取れないような、自大学が参考としたい、確認しておきたい競合大学の改革動向を把握することが可能となる。具体的にベンチマークを使用するケースとしては、大学改革状況の自己確認だけでなく、競争的資金の獲得に際しての自己分析と競合との比較分析などを挙げることができる。

本稿で扱ったのは「大学」が単位であるが、同様の分析を学部単位で行うことも可能である。特に改革に力を入れている学部はどこなのか、という自己分析や、自大学を代表するような学部の改革状況を競合大学との間で比較分析して強みと弱みを析出するということも可能である。

なお、ベンチマークを実施する上で以下の3点の留意点がある。第1に、「大学」を単位とした本分析のデータの元となっているのは学部ごとの回答である。つまり、一つの学部が「実施している」と回答した場合、大学として「実施している」こととしてデータ処理を行っている。改革に熱心な特定の学部を持った大学であれば、その大学は改革得点が高く出ることには留意が必要である。

第2に、質問が対象としている範囲が大きいため、質問の解釈は回答者によって多様性がある点である。同一の質問項目であっても、すべての回答者が自分と同じ改革をイメージしていない可能性があることには留意が必要である。

最後に、委託調査で質問項目として設定されている改革を、一大学がすべて実施するのは不可能という点である。複数の改革項目の組み合わせこそが大学にとってのオリジナリティであり、委託調査の質問項目を参考にして自大学の希求する改革についてベンチマークを実施することが望ましいといえる。



附表：総合得点のランキングとその内訳

順位	設置者	総合得点	国際化	カリキュラム	教育方法改善	高大連携	大学間連携	流動性
1	私立	48	4	12	13	6	6	7
2	国立	45	3	11	13	7	4	7
3	国立	44	3	11	11	6	6	7
4	国立	43	4	12	11	5	5	6
4	国立	43	3	11	13	6	3	7
6	国立	42	2	12	12	6	3	7
6	国立	42	3	11	11	5	5	7
6	国立	42	4	12	13	6	2	5
6	国立	42	2	11	11	5	6	7
6	国立	42	3	12	12	5	4	6
6	国立	42	3	12	12	4	5	6
6	国立	42	3	12	12	5	3	7
6	私立	42	3	12	11	5	4	7
14	国立	41	3	12	13	4	2	7
14	国立	41	3	12	11	5	4	6
14	国立	41	3	11	12	7	2	6
14	国立	41	4	11	12	4	3	7
14	私立	41	3	11	11	7	2	7
14	私立	41	3	12	12	6	1	7
14	私立	41	3	12	11	6	2	7
14	私立	41	3	12	11	6	2	7
14	私立	41	3	12	10	6	3	7
14	私立	41	3	12	11	6	2	7
24	国立	40	4	12	12	5	1	6
24	国立	40	4	10	13	5	1	7
24	国立	40	2	11	12	4	5	6
24	国立	40	3	12	12	5	2	6
24	私立	40	3	12	11	4	3	7
24	私立	40	3	12	12	5	1	7
24	私立	40	3	12	11	6	2	6
31	国立	39	2	12	13	5	1	6
31	国立	39	3	12	13	3	1	7
31	国立	39	3	10	11	4	4	7
31	私立	39	3	11	11	5	3	6
31	私立	39	3	11	12	6	1	6
31	私立	39	2	10	8	7	5	7
37	国立	38	3	10	12	5	1	7
37	国立	38	2	11	12	5	1	7
37	公立	38	2	11	11	6	5	3
37	私立	38	3	11	11	6	1	6
37	私立	38	2	12	11	5	2	6
37	私立	38	4	10	8	6	3	7
37	私立	38	2	12	10	6	1	7
37	私立	38	3	12	11	7	1	4
37	私立	38	3	11	10	6	1	7
37	私立	38	3	11	10	6	1	7
37	私立	38	3	12	10	6	1	6
48	国立	37	2	10	11	6	1	7
48	国立	37	3	11	10	5	1	7
48	国立	37	2	11	11	7	1	5
48	国立	37	2	11	11	4	2	7
48	公立	37	2	12	12	4	1	6
48	私立	37	3	9	9	4	6	6
48	私立	37	4	10	11	4	1	7
48	私立	37	2	11	10	5	2	7
48	私立	37	4	11	10	4	1	7
48	私立	37	3	11	13	2	2	6
48	私立	37	2	12	10	6	1	6
48	私立	37	3	12	10	6	1	5
48	私立	37	2	12	9	4	3	7
48	私立	37	3	12	12	2	1	7
48	私立	37	1	10	10	7	3	6
48	私立	37	3	10	11	5	3	5
	平均値	27.14	1.27	8.70	7.68	3.63	1.22	4.64

## 第14章 アメリカにおける高等教育改革の動向と注目に値する教育実践

西村君平（広島大学大学院）

### 1. ヒアリングの背景と目的

大学教育改革を進める際に一つの手がかりとなるのが、アメリカの大学教育の姿である。大学ランキング等が示すように、アメリカの大学の卓越性は顕著である。ゆえにその成功の要因を知り、あるいは成功の陰にある問題点を探ることは、我が国の大学教育改革の改善に資する知見へとつながっていくと考えられる。

そこで今回アメリカの大学教育に対して造詣の深い福留先生に、アメリカの大学教育改革の動向についてご説明いただくとともに、その中でも特に注目に値する優れた教育実践についてお話を伺った。

### 2. 大学団体を通してみるアメリカの大学教育改革の動向

#### 2.1 教育改革の単位としての大学団体

周知のこととは思われるが、アメリカの大学は我が国の場合と比較して国家から相対的に自立的である。そのため大学の多様性が実に高く「アメリカの大学教育改革」としてひとくくりに纏められるような動向を簡単に見出すことはできない。

そこで注目に値するのが大学団体である。アメリカの大学は、理念や目的等を同じくする大学で集まって大学団体を形成し、その団体を単位として大学教育改革に取り組んでいることが多い。この大学団体の動向に着目することで、アメリカの大学教育改革の動向がある程度全体的に把握することができる。

今回の聞き取りでは、特に Association of American College and University : AAC&U) が取り上げられた。AAC&U は、最も広範なリベラルエデュケーションの推進団体であり、多様な類型・規模の機関を包含したアメリカ有数の大規模大学団体である。

#### 2.2 学習成果の追求とリベラルエデュケーションの再定義

AAC&U の近年の取り組みの中で、すでに我が国でも注目を集めているものいわゆる「教育から学習への転換」を挙げることができる。「教育から学習への転換」とは学習成果を学生に対して保証することを目的として、学習成果を明確化すると共に、卒業後の就業に有益な教育内容（キー・コンピテンシー）や学生の能動的学習（アクティブラーニング）を実施するものである。この改革動向は我が国にも少なからぬ影響を与えており、このことは「学士力」や「社会人基礎力」といった学士課程教育に改革に現れている。

今回の聞き取りでは、こうした改革動向に付随する動きに、リベラルエデュケーションの概念の再定義が進んでいる点が指摘された。リベラルエデュケーションとは、学士課程

教育における人間形成機能を重視した教育で、教育内容は時代とともに移り変わってきたが、思考力・判断力・批判力などを涵養し、民主主義社会を担う市民を育成するという理念は一貫している。対義語は職業教育や専門職教育である。

アメリカや日本のような先進工業国では、学生の多様化、経済競争の激化、知識経済の登場、文化的多元化、テクノロジーの高度化等、学士課程教育を取り巻く環境は著しい変化を遂げている。アメリカではこうした変化に対応するために、リベラルエデュケーションに職業教育・専門職教育的な要素が組み込まれつつある。AAC&Uの報告書「大学の更なる拡大：国民教育としての学習に対する新しいビジョン（2002）」では「エリート機関の学生や伝統的な自由学芸分野を学ぶ学生だけでなく、すべての学生に優れたリベラルエデュケーションを与えるために、新たな国家レベルの関与が求められる。教育、保険、技術などの専門職教育もリベラルエデュケーションとして行われることが必要である」と述べられている。

現代的環境に対するアメリカの対応は、ある意味では日本と好対照である。すなわち、学士課程教育の環境が変化したことを受けて、それに適応的な高度人材の育成を理念として掲げ、学習成果を明確してこれを学生に保証しようという点については日米ともに共通している。しかし日本は従来の専門職教育重視の伝統にリベラルエデュケーション的な理念を接合させようとしているが、アメリカではリベラルエデュケーションの理念に専門職教育的な取り組みを包含させようとしており、これについては反対の動きを見せている。

いわば、目指すところは同じであっても、スタート地点が違うため、日米の改革動向のベクトルは反対方向を向いている。今後もこの動きが続くようであれば、日米の大学教育は次第に教育内容や教育方法の面で似通ったものになっていくことが予想されるが、その帰結については今後更に慎重に検討して行く必要がある。

### 2.3 内容論的知識と方法論的知識のベストミックス

今回の聞き取りの中で浮かび上がってきた興味深い論点として、リベラルエデュケーションの専門職教育の包摂という動きは「内容論的知識と方法論的知識のベストミックス」という課題を示唆しているのではないかと、という福留先生の問題提起をピックアップしたい。福留先生は、近年の経験重視・コミュニケーション重視の教育については一定の意義を認めつつも、「果たして経験重視・コミュニケーション重視の教育は大学に固有の教育なのか、大学が持つ本来的な強みを活かすことに繋がるのか」という疑問を提示された。

確かに、例えば現代ではエンジニアや医師のような専門職にもコミュニケーション能力が求められるが、それは英語力、スピーチスキル、協働性といった汎用的なものだけでは還元し得ないはずである。医師やエンジニアのコミュニケーション相手は、自分と同程度あるいはそれ以上の専門性を持った同僚やクライアントであって、彼らの意思や心を動かすためには専門知識に裏打ちされた説得的な言葉が求められる。あるいは患者や消費者のように、自分の抱えるニーズを自分の力だけでは明示的に理解できないような相手と向き

合い、彼らの不安や期待を読み解く力が求められることもあるだろう。いずれの場合も、専門家には内容論的な知識と方法論的な知識を高いレベルで備えることが求められる。福留先生の指摘は、大学教育を通して身につけるべき方法論的な知識は、こうした内容論的知識と有機的に関連した方法論的知識なのではないだろうかという興味深い論点を示唆している。

福留先生は、我が国の大学教育は専門（職）教育の伝統が強く、内容論的な知識の持つ高度な体系性それ自体が、大学における教育実践の原理として機能してきたことを軽々に捨ててはならないとも指摘しておられる。行き過ぎた内容偏重は大学教育を社会から遊離させてしまうことにつながる、という反省はもちろん必要である。だからこそ近年では、社会で汎用的に通用する方法論的な知識を、学生が自らの主体的な取捨選択を通して柔軟に形成していくことが主要な教育原理として認められつつあるわけで、この動きは当然の動きである。しかし、アメリカの教育改革の動向が示すように、2つの教育原理は必ずしも矛盾するものではなく、あくまでも互いに補完しあうものである。我々は、改めて学士課程教育における専門知識や専門教育について冷静に省察する必要があるといえるだろう。

### 3. 探求をキーワードにした新しい教育実践

#### 3.1 探求の場としての大学

次に、視線をアメリカ全体の教育改革から個別の大学における事例に移すことにする。個別の大学に議論のレベルを移すと、我々はより一層の多様な動きをそこに看取することになる。もちろんそのすべてを網羅することはできないため、何らかの観点からいくつかの事例を取り上げることになる。今回の聞き取りでは、いわゆる「教育から学習へ」といった実践の中でも特に質の高い学習経験を実現している事例が取り上げられ、そうした事例を「探求 (inquiry)」を核とした事例として特徴付け、その概要をご紹介頂いた。

そもそもフンボルト理念（研究と教育の統合）に代表されるように、大学の教育機関としての特徴は、単に既存の知識を学生に提供するのではなく、学生と教員がともに新しい知識を創造していく過程にこそ存在する。しかしこの理念は必ずしも実現が容易なものではなく、教育と研究の統合は永遠の課題とすら言える。以下の事例は、近年の「教育から学習へ」と大学教育における主軸を転換する動きの中で、フンボルト理念が改めてクローズアップされつつあることを示すものとも言えるだろう。

#### 3.2 事例

##### ①研究大学における探究的な教育の追及：ボイヤー委員会

まず学士課程教育における研究活動とその中で探求のプロセスを実地に経験することの重要性を指摘した報告書「学士課程教育を再発明する：アメリカの研究大学における教育のための青

写真」(1995)を取り上げよう。

この報告書は、カーネギー財団の支援のもとで構成されたボイヤー委員会(名称はアーネスト・ボイヤーにちなむ)によるもので、アメリカの研究大学は「国際的に名声を博す研究者を雇用し、最高級の設備を揃え、画期的な研究を行う一方で、年間何千人もの学生がその研究者と一度も出会うこともなく、その研究の素晴らしさを一度も味わうこともなく卒業していく」という研究大学における教育のシビアな現実に対する反省に基づくものである。

報告書では、アメリカの研究大学の研究力を教育力へとつなげるための新しい学士課程教育のあり方を以下の10のポイントで提示しており、その内容は我が国の研究大学にとっても非常に示唆的なものとなっている。

表 14-1 研究力を教育力へ活かすための10のポイント

- ① 研究に基づく学習をスタンダードとする。
- ② 探求に基づく学習を初年次から導入する。
- ③ 初年次の学習内容を基礎として発展させていく。
- ④ 学際的教育の障害を取り除く
- ⑤ コミュニケーションスキルをコースワークと結合する
- ⑥ ITを創造的に活用する
- ⑦ 卒業研究を学士課程教育のクライマックスとする
- ⑧ 大学院生をアシスタントとして活用することで、彼らを教育する。
- ⑨ 教員の報奨システムを改革する。
- ⑩ 共同体としての連帯を強める。

出典：[http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer\\_Report.pdf](http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf) より筆者作成

## ② Academic Enrichment Program (カリフォルニア大学バークレー校)

このプログラムは、カリフォルニア大学バークレー校におけるもので、同大学における学生および教員に対して、双方がともに知的刺激を受けられるような学習経験を提供することを主眼としている。その主要な取り組みは初年次・二年次学生を対象とした Discovery Course と Big Ideas Course である。

Discovery Course は 2005 年度に開始されたコースで、学期ごとに10前後のコースが用意される。著名な研究者による高度な講義として行われる点が特徴的だが、今回 Discovery Course を特に取り上げる理由は、その最も興味深い点としてこのコースの目的が学生の精神に「火をつける (ignite)」ことに置かれているからである。まさに学生の探究心を刺激することに眼目が置かれた教育実践だと言える。

一例を挙げると、「西洋社会における聖書」という授業では、西洋社会における思考様式の系譜を探るための手がかりとして、聖書そのものではなく聖書に関する理解や解釈に着目

し、西洋社会の 2000 年の歴史の中で文化・政治・宗教の地平がどのように推移してきたのかを考察する授業である。扱われるトピックも近代哲学、科学、文学など多岐にわたっている。授業概要の説明文には、多量の文献読解や論文作成、そして思索が求められるとの注意書きが添えられている。

表 14-2 Academic Enrichment Program の具体例 (2013 年度秋学期の開講)

Language and Power (Claire Kramsch; Social and Behavioral Sciences)
The Bible in Western Culture (Ronald Hendel; Arts and Literature)
The Archaeology of Health and Disease (Laurie Wilkie and Sabrina Agarwal; Historical Studies)
The History and Practice of Human Rights (Stefan-Ludwig Hoffmann; Historical Studies)
Physics for Future Presidents (Robert Jacobsen; Physical Science)
Drugs and the Brain (David Presti; Biological Science)
The Planets (Geoffrey Marcy; Physical Science)
Earthquakes in Your Backyard (Richard Allen; Physical Science)

出典 : [http://lsdiscovery.berkeley.edu/lsd\\_archive.php?term=Fall\\_2013](http://lsdiscovery.berkeley.edu/lsd_archive.php?term=Fall_2013) より筆者作成

Big Idea Course は、比較的新しい取り組みで 2012 年度から実施されているものである。それぞれのコースは、特定の大きなテーマ (big idea) を設定し、そのテーマを様々な観点から検証していく形をとる。1つか2つの学部から選ばれた優秀教員による共同授業で進められる。このプログラムは始まったばかりでありながら学生・教員の双方から大きな注目を集めている。

たとえば「芸術と科学」では、中世・近代・現代における芸術と科学の総合作用のあり方を考察する授業であり、学生にイノベーション、変革、創造性とは何かを学生に問いかけるものとなっている。中世自然哲学の文献の中に記載された光や発光現象に関する分析、虹の概念図やスケッチなどが具体例として用いられ、学生の好奇心を刺激する内容となっている。受講生から「二人の教員は、偉大な演説家であり、広範な知識を持つとともに、それを学生にわかりやすい形で統合的に提示する力に優れていた」「この授業は、私を非常に考えさせた。私は歴史的な変化がいかにして生じるのか、そして人々とアイデアがいかに結びついているのか再考させられることになった。」との声が寄せられていることも、紹介されている。

表 14-3 Big Ideas Course の例 (2014 年度開講)

Art and Science
Music and Meaning
Origins: From the Big Bang to the Emergence of Humans
Beauty and the Beholder: Approaching Art at the Berkeley Art Museum
Consciousness: Buddhist and Neuroscientific Perspectives
Prison
Sense and Sensibility and Science

出典： <http://bigideascourses.berkeley.edu> より筆者作成

これらバークレーの事例において福留先生が強調されているポイントは、探究に基づく教育は、教員と学生の互恵的関係の構築に繋がるという点である。教員にとって教員自身の研究を教育に活かすという魅力的なチャレンジであり、また学生にとっては学生が探究的学習活動を行うという興味深い学習経験を積む期待である。

もちろん多忙な教員にとっては、探求に基づく教育を実施することは相当の負担になる。バークレーの事例でも、全ての教員が積極的に **Academic Enrichment Program** に参加しているわけではないと言う。しかし学内には探求を通じた教育に共感を持ち、その実践の中で自らの研究のヒントや刺激を受け取ろうとする教員が一定数いるという。福留先生は、このような知的な刺激に依って繋がる大学人の輪を広げていくことが、探求を通じた教育を実現するためには何よりも重要であろうと指摘されていた。

なお探求を通じた教育については、福留先生による「アメリカの大学教師論からみた教育と研究」日本高等教育学会第 16 回大会・課題研究『大学教師とは何か—授業、能力、文化—』(於広島大学、2013 年 5 月)でも扱われている。

## ②人道主義的工学および社会起業 (ペンシルバニア州立大学)

このプログラムはペンシルバニア州立大学によるもので、5 セメスター以降の学生を対象にしたサービラーニング的な教育プログラムである。プログラムの目的は、開発途上国における社会問題を、持続可能で環境負荷の低いテクノロジーや社会福祉的なビジネスモデルの開発によって実際に解決するプログラムである。

キーワードは「人道主義」である。一般的に人道主義という倫理的な用語を工学教育や経営学教育と大々的に結びつけることはそう多くはないだろう。しかし、工学あるいは経営学を学ぶ学生の社会問題に対応する力を高めていくためには、学生に社会問題の単なる技術的な解決のノウハウのみならず、テクノロジーを取り巻く様々な価値観—自由、公平、友愛、安定性など—を実地に学ぶ機会を提供することは大きな教育的意義がある。

プログラムを通して開発される技術やモデルの質は高い。たとえば「Wishvast: 信頼と社

会関係資本の構築」では、貧困層における信頼および社会関係資本の構築のための携帯電話とソーシャルネットワークアプリを開発するというプロジェクトを行っている。このプロジェクトの概要は、情報科学系の国際学会（International Multiconference on Computer Science and Information Technology）でも発表されており、その質の高さが伺える。

表 14-4 人道主義的工学および社会企業の実例

Wishvast: Building Trust and Social Capital
Project Prerana
Biogas Digester
Kenya Windmill Project
Jamaica Anaerobic Digester Project
Kenya Agricultural Utility System

出典： [http://www.sedtapp.psu.edu/humanitarian/current\\_ventures.php](http://www.sedtapp.psu.edu/humanitarian/current_ventures.php) より筆者作成

### ③The Council on Undergraduate Research- Learning through Research

最後の事例は、大学を単位とした教育活動ではないが、学士課程教育における探求と密接に関わる事例として、非営利組織「学士課程段階における研究に関する評議会」による活動である。

この組織は、1980年代から学士課程段階における研究を通じた教育に関する調査・啓蒙活動、教育プログラムの開発や実施支援を行ってきた組織で、今後「教育から学習へ」という転換が進む中で、その活動に関する注目はますます高まっていくことが予想される。

彼らの活動は、多岐にわたっているが、特に注目されるのがコンサルティングサービスである。この取り組みは、教職員個人、学部、全学レベルを対象とした情報提供やアドバイスなどを行うもので、研究を通じた学士課程教育を促進するためのFD支援を中心としている。FD支援にあたっては、あらかじめ定められたサービス内容を提供するのではなく、サービスを受ける教員や大学の状況に合わせてオーダーメイド的にサービス内容を提案するなどのきめ細かい支援を行っている。

### 3.3 学習の明度と深度のバランス

ここに上げた事例は、教員が一方的に教授活動を行うのではなく、学生の主体的な学習活動を重視しているという意味で、新しい取り組みであると言える。ただその一方で、大学が伝統的に保持してきた専門性、創造性、知的刺激といった価値を重視している点で、古典的な取り組みとも言える。福留准教授が、こうした事例をあえて取り上げた理由は、どちらかと言えば後者の特徴を強調することにあると言えるだろう。

アカウンタビリティの要求が高まる中で明示的で即効性のある教育効果が強調されるよ



うになってきており「目には見えなくても、学生の内面に蓄積され、知らず知らずのうちに学生の思考や生き方に働きかける」(福留 2012、くらしき作陽大学高等教育研究ニューズレター) という大学ならではの深い学習が失われつつあるのではないかという危惧を持っておられる。

敷衍して言えば、これはいわば教育効果の明度(わかりやすさ)のみならず深度にも目を向けよという警鐘である。日本でもアメリカでも「教育から学習へ」という質的転換は着実に進められている。これは私見だが、教育から学習への質的転換がある程度達成される頃には、あるいはそれよりも早い段階で、我々は「ただの学習」と「質の高い学習」を峻別するという課題に向き合うことになるだろう。その際に、福留准教授の警鐘とともに、ここに上げた探求を核としたいくつかの事例が改革および省察の手がかりとして有効になるのではないかと期待される。

#### 4. おわりに

今回のヒアリングで、アメリカにおいても大学教育における主軸を「教育から学習へ」と転換する動きが見られるが、日本における質的転換が専門教育偏重から一般教育重視の転換として進められているのに比べて、アメリカでは一般教育(リベラルエデュケーション)への専門教育の包摂として進められていることが見えてきた。またこうした動向の中でも、特に探求(inquiry)を核として、質の高い学習を学生に提供している事例に注目していくことが、今後の日本の大学教育改革にとって有益である。

他方で、このようなアメリカの改革動向を合わせ鏡としてみると、日本の高等教育制度の隠れた長所・隠れたグッドプラクティスの存在にも気づかされる。すなわち、日本の大学が有する専門教育重視の伝統は、「教育から学習へ」の高等教育の質的転換において有益なリソースとなりえる。特に専門教育の一環として行われている卒業研究・卒業論文は、まさに探求を核とした教育である。

アメリカの高等教育の改革動向を精査すると、今後の高等教育のあり方が示唆されると同時に、現在のわが国の高等教育が持つ潜在的な強みもまた浮き上がってくる。しかしこのような発見は、アメリカおよびわが国の高等教育に関する深い洞察があってこそ可能になるものである。この点、福留東士先生にヒアリングの機会をいただいたことは大変な僥倖であった。

#### 〈参考文献〉

- 福留東士「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』40巻、109-127頁。  
福留東士「米国の大学団体」、羽田貴史編『高等教育の市場化における大学団体の役割と課題』科学研究費補助金研究成果報告書、2008年3月、119-131頁。  
福留東士「米国リベラル・エデュケーションの現状に関する概念整理—大学団体を中心に—」、日本高等教育学会第13回大会、(於関西国際大学、2010年5月)。

福留東士「アメリカの大学教師論からみた教育と研究」、日本高等教育学会第 16 回大会・  
課題研究『大学教師とは何か—授業、能力、文化—』、(於広島大学、2013 年 5 月)。

くらしき作陽大学高等教育研究ニューズレター

[http://www.ksu.ac.jp/research\\_center/higher\\_education\\_center/activity/docs/20120301\\_ksu.pdf](http://www.ksu.ac.jp/research_center/higher_education_center/activity/docs/20120301_ksu.pdf)

Mehta, K. & Semali, L. “Wish Vast: Building Trust and Social Capital using Cellphones” in  
Proceedings of the national Multiconference on Computer Science and Information Technology,  
pp. 375-381. Available on <http://sedtapp.psu.edu/humanitarian/papers/Mehta2009b.pdf>.

The Boyer commission Reinventing *Undergraduate Education: a blueprint for America's research  
university*. Available on [http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer\\_Report.pdf](http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf).

<http://bigideascourses.berkeley.edu>

[http://lsdiscovery.berkeley.edu/lsd\\_archive.php?term=Fall\\_2013](http://lsdiscovery.berkeley.edu/lsd_archive.php?term=Fall_2013)

<http://www.cur.org/>

[http://www.sedtapp.psu.edu/humanitarian/current\\_ventures.ph](http://www.sedtapp.psu.edu/humanitarian/current_ventures.ph)



## 第15章 オーストラリアにおける高等教育改革

呉書雅（広島大学）

西村君平（広島大学大学院）

### 1. ヒアリングの目的

オーストラリアは自国の高等教育制度を「輸出産業」としてとらえ、その拡大のためにさまざまな施策を行ってきたことで広く知られている。近年でも大学と職業の接続、アジア太平洋地域を重視した独自の国際化政策を実施するなどの動きを見せている。

そこで本稿では、オーストラリア高等教育制度に関するエキスパートである杉本和弘先生（東北大学・高等教育開発推進センター准教授）に、オーストラリアの高等教育改革についてその歴史的背景を含めてお話を伺い、近年のオーストラリアにおける高等教育改革について概観した。

### 2. 制度的背景としてのニューパブリックマネジメント

現在のオーストラリアの高等教育改革を議論する際に欠かせないポイントとして、まず1980年代の経済低成長時代に敢行されたニューパブリックマネジメント（NPM）を挙げなくてはならない。オーストラリアでは1980年代後半から、ドーキンズ改革が実施されている。

それ以前のオーストラリアの高等教育制度は、伝統的な「大学セクター」と「地域に密着した技術教育を行う「カレッジセクター」からなる二元制をとっていた。ドーキンズはこの二元制からの脱却を図るべく、セクターをまたいだほぼすべての高等教育機関を巻き込んだ機関統合を実施し、一元的システムの形成に着手した。一元的システムは、「規模の経済」を是とするシステムであり、一定規模以上の機関を対象に連邦助成を配布するものであった。これにより各高等教育機関は生き残りに向けて必死に機関統合を繰り返すことになった。こうした高等教育制度の組織運営的な効率化の一方で、研究や教育の質の維持・向上も問題とされた。1990年代以降、大学が相互に競争しあうための市場として、「教育プロファイル」「研究助成をめぐる競争」「大学評価」などの取り組みを矢継ぎ早に実施して「高等教育市場」を形成することで、高等教育の効率性、質の向上、多様化を迫られている。

このような改革の中で連邦政府は直接的な行政指導ではなく間接的な評価による遠隔操作を行う役割を担っている。すなわち連邦政府は、高等教育機関に経常的に配分される資

金を減少させる一方で競争的な資金を拡充し、その獲得に向けた機関間の競争を惹起させることで高等教育制度のたづなを握りつつ、競争を通じて生み出される成果を評価する枠組みを設けることで、競争のあり方や生み出される成果のあり方にも影響を及ぼしている。

### 3. 職業統合学習

#### 3.1 技能不足という社会的課題

職業統合学習とは産業界との連携の下、各専門分野の学問体系に基づく大学教育のカリキュラムと実践的・実務的な就業体験とを統合させた教育であり、例えば現場で就業体験を積むインターンシップがこれに該当する。

職業統合学習は、一元的システムの敷設以降、各大学に差異化戦略の1つとしての側面を持っている。しかしそれは高等教育市場におけるニッチ的な位置を占めるにとどまるものではない。なぜなら職業統合学習は、オーストラリアの抱える技能不足問題と密接に結びついているからである。

グローバル化の中で、オーストラリア経済がいかに高度な知識・技能を有する労働力を確保し得るかが極めて重要な課題であると認識されている。そのため労働力の質的向上・生産性工場を推進する労働政策が重要な柱となっている、労働者の健康維持、労働者の教育、技能レベルの向上、技能のマッチング促進とアプローチが考えられるが、高等教育による労働者の教育・技能レベルの向上もまた1つの重要なアプローチであると考えられる。こうした背景を受けて、大学における職業統合学習（Work Integrated Learning）が導入されることになったのである。

#### 3.2 ジェネリック・スキル

職業統合学習は、1980年台はじめから教育修了者の雇用可能性を巡って議論されたジェネリック・スキルに関する関心からも影響を受けている。

オーストラリア政府（特に Mayer Committee）による様々な職場に転移可能なスキルをキー・コンピテンシーとして7つの要素に整理した。それは①考えや情報を伝える、②他者およびチームで仕事をする、③問題を解決する、④テクノロジーを利用する、⑤情報を収集・分析・整理する、⑥活動を計画し組織する、⑦数学的技法や考え方を使用するというものである。

他にも豪州商工会議所・豪州ビジネスカウンスルによる『未来のためのエンプロイヤビリティ・スキル』では、エンプロイヤビリティ・スキルとして8つの要素が定義されている。それは①「被雇用者および顧客の間の生産的で協調的な関係性に関する「コミュニケーション力」、②生産的な労働関係と成果に貢献する「チームワーク力」、③生産的な成果に貢献する「問題解決力」、④被雇用者の満足と成長に貢献する「自発性・積極性」、⑤長期的・

短期的戦略的計画に貢献する「計画策定」、⑥被雇用者や企業の活動や成果における継続的改善や拡大に貢献する「自己管理能力」、⑦任務の効果的实施に貢献する「学習」、⑧革新的な成果に貢献する「テクノロジー」である。

### 3.3 職場と地域社会における学習（ビクトリア大学）

WILの中で先進的実践事例とみなされているのがビクトリア大学の「職場と地域社会における学習（Learning in Workplace and Community）」である。ビクトリア大学は全学レベルで戦略的にWILを推進しており、すべての学生が大学における学びを実際に職場やコミュニティで応用する機会を、現場で必要となるスキルを身につけることを目指している。活動の原則は次のとおりである。

表 15-1 ビクトリア大学におけるWILの原則（稲永 2013 より筆者作成）

- ・アクティビティは全ての当事者にとって有益である：学習者、大学、パートナーとなる組織。
- ・職場やコミュニティで学ぶことは、カリキュラムの一つの統合されたパートである。
- ・ジェネリック・スキルや態度を含んだ、意図を持った学習のアウトカムが、明確に定義されている。
- ・職場やコミュニティにおいて経験から学んだものについて、批判的な省察と報告を行うことは、活動の一つに統合されたパートである。
- ・アセスメントは意図を持った学習のアウトカムに正確に反映され、成果と過程を重視する。
- ・レベルと標準を含むアセスメントの基準は明確に定義されている。
- ・全ての当事者は、活動に対する適切な準備が支援される。
- ・学習者は職場やコミュニティにおいて支援される。
- ・活動の質は継続的なレビューと改善の対象となる。
- ・活動に対して資源が適切に配分される。

### 3.4 「教育から学習へ」の転換と職業統合学習

実施されてから日が浅い職業統合学習ではあるが、それが伝統的なアカデミックな大学教育のあり方に本質的な変化を迫り、大学における「学習」全般に対する学生の関与を高める可能性がある」と期待されている。

我が国と同様、オーストラリアでも高等教育における「教育から学習」への転換が目指され始めており、学生による学習をいかに実質化するか、そのための仕掛けをいかに機能

させるかといった課題への対応が各大学に求められるようになった。職業統合学習は、従来の理論重視のカリキュラムを理論と実践を統合したカリキュラムへと転換させる契機となるものであり、マス化・市場化の中で多様化する学生ニーズに対応しようとする動きであると言える。

#### 4. 近年のオーストラリアにおける高等教育国際化の動向

##### 4.1 アジア太平洋地域へのコミットメントと多文化共生社会への道

オーストラリアは、旧宗主国であるイギリスと歴史的に深いつながりを持っている。特に戦前は、いわゆる白豪主義に代表されるように、オーストラリアは地理的にはアジア太平洋地域に存在しながらも、そのアイデンティティは西洋社会におかれる傾向が強かった。しかし第二次世界大戦後は徐々にそのくびきから解き放たれつつあり、白豪主義を排して多文化共生社会を重視する動きを見せている。こうした歴史的経緯は、近年のオーストラリア高等教育制度の国際化の無視できない遠因となっている。

オーストラリアへの留学生の大半は中国からの留学生であり（14万人程度）、それについてインド（5万人）、韓国・ベトナム・マレーシア・インドネシア（3万人）と続く形になっている。留学生の出身国を見ても、オーストラリアがアジア太平洋地域を主な「顧客」として自国に取り込んでいることを見て取ることができる。

##### 4.2 自国大学の国際化

オーストラリア国内に他国からの留学生が増加することで、自国の学生は国内に身をおきつつ国際的な経験をつむ機会を得ることができる。この点に着目した「Internationalisation @ home (I@H)」の動きが加速しつつある。本年度（2014年4月7日）、当広島大学高等教育研究開発センターにおいて開催されたメルボルン大学高等教育研究開発センターとの合同研究会（杉本氏も参加）では、メルボルン大学のソフィア・アコーディス氏がI@Hについてのプレゼンテーションがあった。

アコーディス氏によれば、I@Hの実現のためにはオーストラリア内の留学生をさらに拡充しつつ、オーストラリアの大学の国際ランキングの向上を図ることで、海外からオーストラリアへの留学生の増加をはかり、それをもって学生の経験を国際化せしめることが眼目となっている。より具体的なレベルで言えば、特にカリキュラムの国際化が肝要とみなされている。内容的国際化・多文化交流・国際的学習経験（留学等）・外国語学習といった4つの取り組みを強化することで、学生の経験を国際化することが目指されている。

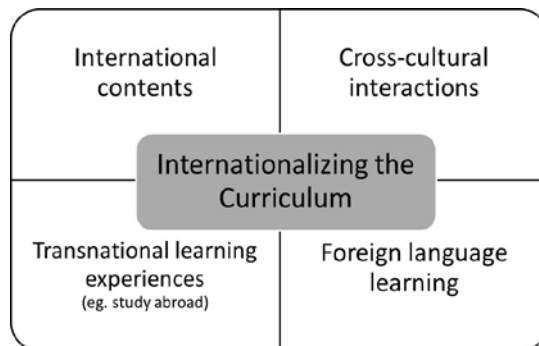


図 15-1 カリキュラムの国際化（Arkoudis 2004 より筆者作成）

このような学生の経験に着目したカリキュラムの国際化の動きは、オーストラリアでも進められている「教育から学習への大学教育の質的転換」の動きとあいまって、さらに加速することが予想される。今後の課題としては、大学全体レベルでの機関としての改革の推進、オーストラリア人学生のモチベーションの向上があげられている。また、そのために国際化や国際的学習経験の評価の枠組みを作成することが制度的な課題として議論の遡上にあげられている。

#### 4.3 新コロambo計画

新コロambo計画は、オーストラリアにおけるアジア太平洋地域に対する造詣の深化を目的とし、当該地域へのオーストラリア人の留学を奨励するものである。この計画の特徴として、インターンシップ・メンターシップ体験を重視している点をあげることができる。留学先で実務的・専門的な職業教育を受ける機会を拡充し、留学生のコンピテンシーの向上を狙う意図がある。これによりアジア太平洋地域への留学に対するオーストラリア国内での評価を向上させることにつながると期待されている。このように見ると、新コロambo計画の掲げるアジア太平洋地域に対する造詣の深化とは一般的な国際交流・国際理解にとどまらず、ビジネスチャンス・ネットワーク構築をも含意していることが見て取れる。

本年度（2014年）から試験的運用が開始、現在のところ対象国は香港、インドネシア、日本、シンガポールである。2015年度からアジア太平洋地域全体を対象とした本格的運用が開始される予定である。すでに日本国内でもインターンシップ・メンターシップが進められており、今後は新コロambo計画の影響に注目が集まっている。

表 15-2 コロambo計画ファクトシート

概要	本施策は、オーストラリアの大学生に対して新しい奨学金とアジア太平洋地域への留学助成金の機会を提供するものである。その狙いは、当該地域に関する造詣を深めること、人々の中の関わりや機関間の交流を強化することにある。
----	---



期間	2014 年度より試験運用を開始し、2015 年度より本格展開を開始する。
対象国	試験運用時の対象国はインドネシア、日本、シンガポール、香港である。2015 年度よりアジア太平洋地域全域を対象とする。
実施理由	質の高い教育機会；アジア太平洋地域に関する知識や経験；文化的な深い学び；職業レディネスを高めるためのインターシップとメンターシップ；専門職的発達とコネクション；同窓的ネットワーク；語学学習。
資金	5 年間に 1 億ドル。奨学金受給学生は最大で 67000 ドル、留学助成受給学生は 1000 ドルから 7000 ドルを受ける。学生は他の奨学金等を受ける資格がある。
間接経費	大学は留学助成プログラムの管理費用として、受給額の 10%を使用できる。
試験プログラム	2014 年度の試験期間中におよそ 40 人に対して奨学金を支給し、700 人の学生に対して留学機会を提供する。
応募方法	試験期間中、留学助成プログラムは大学により策定される（大学の留学センターが実施する）。
応募資格	オーストラリア市民であり、オーストラリア国内の大学に在学する者。18-28 歳で、学士課程に属すること。奨学金受給者については、アカデミック・プログラムを少なくとも 1 年以上受講していること。
主要計画	2/21 留学助成（2 期）公募開始、2/28 奨学金公募開始、3/21 留学助成公募（2 期）終了、3/28 奨学金公募終了。7 月 8 月に留学評価報告書（1 期）提出。
奨学金	1~2 学期間の研究のための奨学金の支給。単位取得が支給要件。インターンシップが推奨される。 選抜規準：学問的卓越性(70%)、コミュニティでのリーダーシップ経験(15%)、文化的関心や就業可能性、先端的・変動的環境への適応に関する経験(15%)。 選抜方法：大学の推薦により応募者を決定。応募者は電子メールで申請書類を受領後、記入して提出。その後、選考と面接を実施。6 月に合格者・不合格者に対して、結果を通知。 大学の役割：大学は学生を推薦する。大学には学生の書類作成などを支援することよう推奨する（例：ホスト大学との連絡やインターンシップ・メンターシップ相手の決定）。
留学プログラム	留学プログラムは柔軟である。学期単位での留学、短期留学、研究、ボランティア、実習、インターンシップ、臨床などの選択肢が想定される。プログラムは単位認定を含むもの、コースワークを要求するもののいずれか、あるいは双方である。研究はアジア太平洋地域の機関で実施すること。研究は学期間の長期休暇中に実施すること。試験期間中の公募は 1 期・2 期で構成される。1 期（前年度公募終了）は 6/30 までに出発し、7 月・8 月中に終了すること。2

	期は公募決定後即時出発し、2015年度6月までに研究を終えること。
その他	政府によるその他のプログラムは新コロambo計画と並行して実施される。
詳細情報	大学リエゾンオフィス、大学の留学センター、 <a href="http://www.dfat.gov.au/new-colombo-plan">http://www.dfat.gov.au/new-colombo-plan</a> 、メール： <a href="mailto:ncp.secretariat@dfat.gov.au">ncp.secretariat@dfat.gov.au</a> 。

## 5. おわりに

オーストラリアにおける高等教育改革の動向を概観してきた。それにより NPM 型の改革手法を用いて、大学と職業の接続、高等教育制度にアジア太平洋重視の機運を醸成することに注力している様子が浮かび上がってきた。

オーストラリアにおける職業統合学習は、世界各国の高等教育制度で進められている「教育から学習へ」の転換の一つの現われと理解することができる。我が国の高等教育の質的転換の実現のためにも今後のオーストラリアの動向が注目される必要がある。

またオーストラリアでは留学生を受け入れることで自国の大学や学生の学習経験を国際化するという狙いが明確になってきている。また新コロambo計画が示すように、アジア太平洋地域からの留学生受け入れのみならず、当該地域への自国学生の留学を奨励しようとしている。

この動きをアジア太平洋地域のサイドたとえば日本から見直すと、今後はオーストラリアからの日本への留学生が増加し、それにより日本の大学や学生の学習経験が国際化する潜在的機会が増大することを意味している。オーストラリアは、高等教育の国際化を進めるための「パートナー」としても有意義な存在である。

その一方でオーストラリアと日本は、アジア太平洋地域の留学生という「顧客」をめぐる「競合相手」でもある。新コロambo計画によりオーストラリアはアジア太平洋地域各国との関係をより緊密にしていこう。我が国にもフルブライト交流計画のような二国間の緊密な教育交流の取り組みは存在しているが、今後はその対象国をアジア太平洋地域にも広げていくことも重要になっていこう。

### 〈参考文献〉

- 杉本和弘 (2003) 著『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂。
- 杉本和弘 (2013) 「豪州の大学教育における職業統合学習 (WIL) の動向」吉永圭一・稲永由紀編『諸外国の第三段階教育における職業統合的学習 (高等教育研究叢書 122 巻)』広島大学高等教育研究開発センター
- 稲永由紀 (2013) 「訪問調査事例に見る豪州の職業統合学習 (WIL)」吉永圭一・稲永由紀編『諸外国の第三段階教育における職業統合的学習 (高等教育研究叢書 122 巻)』広島大学高等教育研究開発センター
- ACCI & BCA. (2002). *Employability Skills for the Future*.
- Arkoudis, S. (2014). Internationalization at Home unpublished paper at RIHE/CSHE

RESEARCH SEMINAR(8<sup>th</sup> April 2014)

DEST. (2006). *Employability Skills: from framework to practice, an introductory guide for trainers and assessors.*

Dawe, S. (2004). Developing generic skills in training packages, in Gibb, J. (ed.) *Generic Skills in Vocational Education and Training.* Research readings, Australian National Training Authority.

<http://tls.vu.edu.au/vucollege/LiWC/>