

## 第 4 章 訪問調査の結果

## 1. 中央大学商学部

1. 調査対象校 中央大学商学部
2. 目 時 平成 19 年 2 月 7 日 午前 10 時 ~ 11 時 10 分
3. 調査実施者 大膳 司 ( 広島大学 )  
加藤 毅 ( 筑波大学 )  
新里 有未 ( 広島大学大学院 )

### 4. 調査対象の取組

平成 16 年度採択「実学理念に基づく高大接続教育の展開」(主として教育課程の工夫改善に関するプログラム)

5. 取組申請担当者 中央大学商学部 酒井 正三郎 学部長

### 6. 取組の概要

本取組は、高大接続教育・入学準備教育・学部教育の 3 つを柱とし、中央大学における実学の伝統を支えてきた商学部が、「深い教養と情報スキルを身につけ、国際的に活躍できる人材の育成」という新しい実学理念のもとで展開してきた高大接続教育を含む教育課程改革を提案している。このうち高校生に大学教育を提供する「高大接続教育」には、体験授業を提供する「高大連携」、会計学ゼミ等を提供する「高大接続」、附属校対象に出張講義を行う「高大一貫」の 3 つがある。入学手続者を対象とする「入学準備教育」では、英語・文章作成・数学の基礎力養成のための添削教育や情報リテラシー教育が提供される。「学部教育」では、高大接続教育や入学準備教育との連続性を確保するとともに、商学部の実学理念を身につけた人材を育成すべく、高度なキャリアやスキルを目指す学生に、プログラム科目群やメニュー科目群が提供されている。

### 7. 調査所見

当学部で展開している取組を紹介したパンフレットに従って、取組内容を紹介してもらった後に、質疑応答の形でヒアリングを行った。ヒアリング後の所見は以下の通りである。

#### (1) 当該取組の選定後の発展状況

この取組は平成 10 年頃からの学部教育改革が発端となっており、その後制度化され特色 GP で評価されたという経緯である。

取組の内容は平成 16 年に実施した内容のまま、現在に至っており、順調に展開はしているものの、発展しているという印象が薄い。これは、改善努力が足りないというよりも、本取組が既に完成の域に達している、ということによるものと思われる。

#### (2) 特色 GP に選定されたことによる当該大学に与えた影響、効果

本取組に発展が感じられないのは、当初、この取組の基礎を作ったある個人(事務員)が既に他の部局に移動していることに起因しているのではないかとと思われる。取組の内容

は平成 16 年に現在 GP に採択された時の内容のまま、現在に至っており、順調に展開はしているものの、発展しているという印象はなく、その意味では、現在 GP の当該大学に与えた影響、効果はあまりでていないともいえる。

これは特色 GP が、既に実績のある取組を選定するという性格が、その影響、効果を薄くさせているともいえる。

### (3) 当該取組の選定の妥当性

特色 GP の役割の 1 つに、特色 GP で選定されたプログラムが、他大学・学部の教育改善モデルとなることがある。この度の訪問時による説明によれば、他大学・学部からの訪問を頻繁に受けているということであり、本取組が選定されてことは十分意義のあることであったと思われる。

しかしながら、本プログラムの実施主体を評価し、さらに発展を促すという特色 GP のもう 1 つの役割を考えれば、既に軌道に乗っているプログラムにあえて財政的支援を与える理由はあるのか、という思いもないではない。

### (4) 審査の観点（審査方針）の改善点

この度、訪問先を選定する際には、現在 GP の広報 HP 内の取組概要を参考にした。各取組は A4 用紙に 1 枚程度のもので、それを最初に読んだ取組の印象よりも、実際にヒアリングした取組の印象の方が良いものであった。

取組を審査する際には、現地調査に力を入れるなどして、取組を多面的に審査していくことが今後必要ではないかと思われる。

### (5) 特色 GP の事業自体の有効性

特色 GP は、大学教育のさまざまな局面での優れた取組を顕彰し、他大学の参考に供することが第一の目的であり、そのことは事例集の刊行や GP フォーラムの実施、インターネットでの発信などにより、ある程度の効果を挙げているものと思われる。

この度、訪問先を選定する際には、現在 GP の広報 HP 内の取組概要を参考にした。各取組は A4 用紙に 1 枚程度のもので、それを最初に読んだ取組の印象よりも、実際にヒアリングした取組の印象の方が良いものであった。取組に至る経緯を含めたその活動を支える状況についての広報を工夫することが今後必要ではないかと思われる。

さらに、今後は、選定された取組を参考にして、教育改革を進めていこうとする大学・学部を支援するための方途を工夫することも重要ではないかと思われる。

## 2. 日本工業大学

1. 調査対象校 日本工業大学
2. 日 時 平成 19 年 2 月 7 日 午後 2 時 ~ 4 時
3. 調査実施者 大膳 司 ( 広島大学 )  
加藤 毅 ( 筑波大学 )  
新里有未 ( 広島大学大学院 )

### 4. 調査対象の取組

平成 17 年度採択「7 つの工房によるカレッジマイスターの養成 - 体験的実工学教育 - 」(主として教育課程の工夫改善に関するプログラム)

5. 取組申請担当者 日本工業大学 波多野純

### 6. 取組の概要

この取組は、技術と専門知識を平行して学ぶ、「デュアルシステム」による工房教育プログラムである。「機械加工」「型技術」「エンジン」「2×4 木造建築」「ロボット創造」「ネットワーク構築」「ものづくり入門」の 7 工房でものづくりを体験し、専門の理論や総合力を身につけ、実社会で活躍できる人材の養成を目指す。土曜日を「工房の日」とし、3 年間かけて行われており、完成度の高い作品を仕上げるとともに、指定する専門の講義科目を履修し、専門知識と技能を身につけた学生には、「カレッジマイスター」の称号とメダルが与えられる。なお、「カレッジマイスター」になることは易しくないため、最終的に称号が与えられるのは 1 年次に参加した学生の 3 割程度で、企業からの評価は高い。

### 7. 調査の所見

当大学で展開している取組、主に「7 つの工房によるカレッジマイスターの養成」と、工業高校出身者への取組について説明してもらった後に、質疑応答のかたちでヒアリングを行った。ヒアリング後の所見は以下の通りである。

#### (1) 当該取組の選定後の発展状況

この取組は金沢工業大学の「夢工房」を参考にして 7~8 年前から始まっており、理論とものづくりを結びつけた教育を目指した教育実践である。機械科から始まり、大学全体へ広まっていった。

#### (2) 特色 GP に選定されたことによる当該大学に与えた影響、効果

当初は 7 つの工房であったが、現在は特色 GP の支援経費によって、15 工房へ増加している。(一工房の年間予算は約 100 万円)

当大学の事例から考えると、既存の活動を支援するという特色 GP は、直接的には活動の質的变化を促すというよりも活動の継続や量的増加を促しているともいえる。

特色 GP に選定されて以降、工業系の大学から多くの訪問がある一方、受験生による認

知度はそれほど高くない、とのことである。

### (3) 当該取組の選定の妥当性

特色 GP の役割の 1 つに、特色 GP で選定されたプログラムが、それを契機に、他大学・学部への教育改善モデルとなることである。この度の訪問時による説明によれば、他大学・学部からの訪問を頻繁に受けているということであり、本取組が選定されてことは十分意義のあることであったと思われる。

### (4) 審査の観点（審査方針）の改善点

この度、訪問先を選定する際には、現在 GP の広報 HP 内の取組概要を参考にした。各取組は A4 用紙に 1 枚程度のもので、それを最初に読んだ取組の印象よりも、実際にヒアリングした取組の印象の方が良いものであった。

取組を審査する際には、現地調査を行うなどして、取組を多面的に審査していくことが今後必要ではないかと思われる。

### (5) 特色 GP の事業自体の有効性

特色 GP は、大学教育のさまざまな局面での優れた取組を顕彰し、他大学の参考に供することが第一の目的であり、そのことは事例集の刊行や GP フォーラムの実施、インターネットでの発信などにより、ある程度の効果を挙げているものと思われる。

本校の取組の場合は、多様化した学生にもものづくりの楽しさとその苦勞を理解してもらうことにあった。話によると、残念ながら、高校側にこれらの活動が十分に知られているとは思われないらしい。このような熱心な活動を展開している大学の事例を高校側に知らせるための広報を工夫することが今後必要ではないかと思われる。

### 3. 京都精華大学

1. 調査対象校 京都精華大学
2. 目 時 平成 19 年 3 月 20 日
3. 調査実施者 村澤 昌崇 (広島大学)  
対 応 者 京都精華大学教育推進センター 田中 岳

京都精華は 3 つの特色 GP を獲得したという類を見ない実績がある。それぞれの GP について、その特色・実施状況・成果・課題を報告する。

#### (1) 各 GP の背景・特色・実施状況・成果

特色 GP 「自立した学習者による社会貢献の実践教育～環境マネジメントシステムの構築を通じて～」

- ・この GP 申請の骨格となっていたのは、京都精華で長年行われてきた「海外現地研究（海外及び国内フィールドワーク）」の授業プログラム。この授業プログラムは 10 年以上の実績もあり学生にも好評。
- ・2001 年 9 月 11 日のいわゆる米国同時多発テロ発生に伴い海外フィールドワークが困難に。これを契機にプログラムのでこ入れ（特に危機管理に関する要素）を行い、特に危機管理に関する要素を学習させる点を盛り込む。
- ・2000 年の環境社会学科の開設と同じく、時に全教職員・学生が一体となった環境マネジメントシステム（EMS）を構築し、2000 年 3 月に ISO14001 の認証を取得。2 年生を対象とした「内部環境監査」という学内体験型学習を構築。3 年生は 2 年次の学習経験を生かし、インターンシップとして外部の公共機関・民間企業へ学生の責任により外部評価者として環境監査を実施（単位としては、環境経営コースの演習科目 3 科目 18 単位。なお専門講義科目 9 科目授業、18 単位も用意）し、ISO 取得の支援を行う（無料）。
- ・成果は、学生に EMS の技術・能力を付加、プログラム自体が企業・公共機関のニーズを呼ぶ。学生にとってインターンシップとして機能すると同時に、企業・公共機関にとっては無料で ISO14001 に関する外部評価機能を持つことができる。
- ・参考 URL

[http://www.kyoto-seika.ac.jp/t\\_news/GP/GP.html](http://www.kyoto-seika.ac.jp/t_news/GP/GP.html)

<http://GP.kyoto-seika.ac.jp/>

特色 GP 「伝統産業を軸とした地域連携教育の実践」

- ・背景：元になったのは、京都精華大学で 25 年の実績がある「京都の伝統産業と連携した教育実践プログラム」。これは学外実習形式をとっている。大学内の講義ばかりでは頭でっかちになるので、京都の地の利を生かし、モノを実際に作る喜びを体験させることができれば成功、というようなプログラム。
- ・採択までの道のり：この伝統を特色 GP の文脈に適切に乗せることができた点が評価・採用されたのではないかと「GP 審査者は仲間だ！」という姿勢で臨む / 審査者の側

に立って、特に採択されなかった申請書を分析（学外で学ぶ系・社会連携系）/ 大学も社会の一部であることを認識し、大学の価値を如何に社会に向けて表現するかを考え、その点を社会と共同することを重視した（申請テーマ：大学と地域・社会との連携の工夫改善）。

- ・実施状況：順調に実施し、学生にも好評。ただし効果は、もともと伝統的な技・匠の体験学習ということもあり、記述的に明示できない。が、効果はあった（と思う）。
- ・参考 URL

[http://www.kyoto-seika.ac.jp/t\\_news/GP/GP2005.html](http://www.kyoto-seika.ac.jp/t_news/GP/GP2005.html)

<http://www.kyoto-seika.ac.jp/geijutsu/gakugai/index.html>

特色 GP「考えるための『日本語リテラシー』教育」

- ・背景：志願者減対策 + 外国語教育の改革が元。2003 年秋に副学長のもと教育企画委員会を設置し、大学教育デザインセンター（仮）を構想立ち上げ（カリキュラム開発、入試対策）。後に教育推進センターとして 2004 年 4 月正式発足となり、入学前教育部門、日本語リテラシー教育部門をも内包。これら組織は後に学長直属の組織の主導のもと、日本語リテラシー教育部門が、センター（現在特色 GP の拠点）へと発展。
- ・2006 年度の GP 申請のために 2005 年度までに評価（学生による授業評価を根拠資料とした授業実践研究）を含めた運営のサイクルは完成していた。実施初年度である 2004 年度は、450 人の 1 年生のうち、学力の必ずしも高くない 90 人を対象として実施。
- ・目的：日本語そのものの能力の向上を通じて、考えさせるきっかけ作りや考えを表現させる方法を学習させる。
- ・運営方式：日本語リテラシー教育部門センターの専任スタッフ（教員・チューター）による学生への個別対応。3 週間を 1 単元として毎度の授業にて学生に作文を課し、すべてに赤を入れて添削し返却。
- ・効果：学生による授業評価は、個別指導によるきめ細やか且つ厳しい指導 + 成績評価にも関わらず、かなり高い評価（授業評価で「日本語リテラシーの授業は厳しい」ともっばらの学生が応えているにもかかわらず、学生の大半が満足している点）。表現力が身に付いたという効果以上に、教員と学生の距離が縮まった、学生の大学内でのアイデンティティ形成に大きな効果があった。
- ・効果：GP の申請書を、学長室の支援のもと、日本語リテラシー教育部門センターの教職員とチューター 12 人・センター教職員 2 人・学長で作成し、その結果組織的な結束力が高まった。さらに、GP に採択されたことが担保となって、改革集団として全学の改革の牽引役となった。
- ・参考 URL

[http://www.kyoto-seika.ac.jp/t\\_news/GP/index.html](http://www.kyoto-seika.ac.jp/t_news/GP/index.html)

<http://www.kyoto-seika.ac.jp/cetl/literacy/index.htm>

<http://www.kyoto-seika.ac.jp/cetl/literacy/contents/GP.htm>

- ・課題：別に存在する1年生対象の「基礎ゼミ」と内容が似ており、差別化をどうするか。基礎ゼミ担当教員との間に軋轢も。教員と授業運営チームを組む、学生担当のチューター（助手）の質の問題（採用・研修）。大学院卒がいない。

## （2）3つのGPの総合的効果・課題・意見など

- ・志願者増には繋がっていない。
- ・資金の使用法に制限があり、運用に困る。教育内容そのものの発案・構築にはあまり金はかからない。むしろ内容を発案・構築してくれるキーパーソンを雇う金が欲しいが、人件費に大きく割けない現在のGPでは難しい。結局年度末になると大量に書籍を購入せねばならず、大量の書籍を補完する設備が新たに必要となるという悪循環に陥る。
- ・GPの効果を測定する視点に注意する必要がある。これは機関補助であり（学生に対する）個人補助ではない。ゆえに、その成果を見るためには、まずGPを配分している機関の組織的発展性を見る必要があるのではないかと。特に、学生は4年で出てしまうが、居続ける教職員を活性化させるためにGPが使われているかどうかを分析・検討すべき。特に教職員の健康が気になる。

## （3）所見

- ・本大学のGPだけでなく、GP全般あるいは教育一般において、その純粋な効果・成果の測定は長らく難しいとされてきた。しかし本大学では、特にGP（環境 EMSGP）により作り上げたプログラム自体が「売れる（外部評価として公共機関や企業から監査を依頼される）」という成果を達成し得ている点が大きな特色。GPの効果を短絡的に学生への付加価値や志願者増に求める傾向に対するアンチテーゼとなり、新たなGPの在り方を提言している。
- ・3つのGPを「当てる」だけの企画力がある。特にキーパーソン（田中氏）の力量とそれを見込み後押しした学長の裁量に負うところが大きい（余談であるが、もしGPが当たらなければ、責任を取って辞職する覚悟で対応したらしい）。ただしこの事例に関しては「個人的力量に負うところが大きい 一般化できにくい」点が留意点であろう。つまり、こうした力量を持ったキーパーソン＋理解者の組み合わせは偶発的であり、他大学が模倣できにくい。
- ・GPの資金運用の制限故に、もっとも使いたい人件費運用ができにくいという指摘については同感である。しかし、たとえ人件費運用が柔軟にできるように制度の縛りを解いたとしても、現状のGPは時限なので、結局GP終了後もGPで採用した人材を当該大学が雇用し続ける決断ができるかが問題であると感じる。裏を返せば、GPの時限性が、「打ち上げ花火」的であり、教育改革の持続性をもたらしていないことを物語っている。



## 4. 高知工科大学

1. 調査対象校 高知工科大学
2. 目 時 平成 19 年 7 月 5 日 午後 2 時 30 分 ~ 4 時
3. 調査実施者 大膳 司 (広島大学)
  
4. 調査対象の取組  
平成 16 年度採択「学生の多様化に対応した実践的技術者の育成」
  
5. 取組申請担当者 高知工科大学 教育本部長 坂本明雄  
高知工科大学 情報システム工学科 教育講師 丹羽昭男

### 6. 取組の概要

本取組は、高知工科大学が、多様な学力・能力・学習意欲をもつ新入生を受け入れ、受動的な「生徒」から主体性をもつ「学生」への成長を支援し、長所を生かした教育により「実践的技術者」に育て上げる教育課程を構築し、実施と改善のサイクルを繰り返しながら進化させていこうとするものである。特に「生徒」から「学生」への成長をサポートする科目として、少人数で実施する新入生導入教育『スタディスキルズ』と、徹底した習熟度別クラス編成を可能にした『数学』教育のカリキュラムはこの取組を象徴する具体例である。この二つは平成 15 年度からの取組であるが、いずれも平成 9 年の開学以来続けてきた多様な学生に対応できる教育システムの導入教育および数学教育の実施状況を踏まえて進化してきたものであり、実施・点検・改善のサイクルがうまく機能していることを示している。このような教育システムの結果として、卒業生の就職率も高水準を保っており、今後も前述の改善された教育課程にサポートされた学生たちの卒業後の活躍が期待できる。

### 7. 調査所見

当学部で展開している取組を紹介したパンフレットに従って、取組内容を紹介してもらった後に、質疑応答の形でヒアリングを行った。ヒアリング後の所見は以下の通りである。

#### (1) 当該取組の選定後の発展状況

この取組は平成 15 年度からの実施している初年次教育の「スタディスキルズ」が発端となっており、次年度に、特色 GP で評価されたというわけである。

取組の内容は平成 15 年の実施時から継続されているとともに、近年では、チャレンジポイント制度が導入されており、順調に発展しているという印象である。

#### (2) 特色 GP に選定されたことによる当該大学に与えた影響、効果

本取組実施後、学生の中退率は減少し、学生がポジティブに活動し始めた、とのことである。

なお、本取組の主要な活動である初年次教育「スタディスキルズ」を支えてきた教育講師（企業退職者を中心とする講師で5年契約）の契約が今年で切れるため、これまでに培った初年次教育を中心とした教育改革文化をどのようなかたちで継承していくのか、来年以降の活動状況を見守る必要がある。

（3）当該取組の選定の妥当性

1年の実践後に特色GPに選択されたこともあって、この実践を中心的に支えている教育講師の教育現場への慣れと成長によって、本取組は年々進化してきており、その活動を支援したという点で、結果的には本取組が選定されてことは妥当であったと言える。

（4）審査の観点（審査方針）の改善点

特色GPの趣旨（特色ある優れた取組を選ぶ）からいえば、1年目の実践が特色GPとして選定されるということに問題がないとは言えない。

（5）特色GPの事業自体の有効性

特色ある優れた取組を選ぶという趣旨からいえば、本取組のように実績が1年しかないものを採択するということはルール上、問題はないとはいえないが、発展の可能性を見越して事業を採択することによって、事業の発展が促されたということからすれば、結果的には、特色GPの事業は有効であったといえよう。

## 5. 湖北短期大学

1. 調査対象校 湖北短期大学
2. 目 時 平成 19 年 7 月 18 日 午前 10 時 30 分 ~ 13 時
3. 調査実施者 大膳 司 ( 広島大学 )  
加藤 毅 ( 筑波大学 )
4. 調査対象の取組  
平成 18 年度採択「高大連携による地域教育ネットワークの形成」
5. 取組申請担当者 湖北短期大学リベラルアーツセンター長 小森 潔  
湖北短期大学総務部長 山本 滋  
湖北短期大学教務部長 佐藤 清彦  
湖北短期大学リベラルアーツセンター副センター長 岩崎 敏之

### 6. 取組の概要

この取組は、湖北短期大学の「外に聞かれた短大として、地域社会との連携に意を用い、常に地域社会への貢献を念頭におく」という教育の特色を効果あるものとするために、リベラルアーツセンターを中心に全学的取組として、平成 14 年度から実施されている取組である。

平成 13 年度末に神奈川県央地区の県立高校 18 校と高大連携協定を締結し、多彩な活動が続けてきている。連携校は現在 27 校にのぼる。この連携は単なる学生確保手段として短大から一方的に教育提供を行うのではなく、高校から短大への寄与も求める双方向的なものとし、高校 - 短大間のシームレスな接続教育を効率よく実現することを目的としている。さらには高校間の情報交換の場としても機能する地域教育ネットワークたるべきことを基本理念としている。これまでの成果として、高大連携から得た知見をもとに、一般教育科目を刷新し、新しい構想に基づくリベラルアーツ科目群を整備したことが挙げられる。これは学力低下や勉学意欲の欠如への対応という現代的課題に応えるものである。また幾つかの活動に本学学生を参加させることにより、その人間的成長を促す効果も発揮している。本取組は連携校からも高く評価され、新規加入を検討している高校も少なくない。

### 7. 調査所見

当学部で展開している取組を紹介した報告資料に従って、取組内容を紹介してもらった後に、質疑応答の形でヒアリングを行った。ヒアリング後の所見は以下の通りである。

#### (1) 当該取組の選定後の発展状況

平成 13 年度に卒業生調査を、卒業生を雇用している企業に対して実施した結果、湖北短期大学卒業生に足りないものは、コミュニケーション力であることが指摘された。さらに、企業人事担当者との協議会においてもコミュニケーション力の欠如が問題であること

が指摘された。その問題に対応する為、教養教育科目の中に、コミュニケーション力を身につけることができるような科目を用意すべく、平成 14 年度にカリキュラムの再編を実施した。

この取組は、平成 18 年度に採択され 1 年しか経っていないため、選定後の発展状況を議論することは早すぎるが、本取組がねらっているカリキュラム改革を中心とする教育改革は順調に進められている様子であった。

これまでのカリキュラム改革の実績を考えると、今後の更なる発展が期待される。

#### (2) 特色 GP に選定されたことによる当該大学に与えた影響、効果

特色 GP 取得後(平成 18 年度以降)、本取組が特色 GP に採択されたことに伴って、取組が目指す教育改革が学内で正当化され、これまで以上にカリキュラム改革が進行している。

#### (3) 当該取組の選定の妥当性

4 年間の実践を経て特色 GP に採択された取組ということもあって、他大学・学部の教育改善モデルとなるしっかりとした取組が採択され、という感じである。

さらに、本取組が特色 GP に採択されたことに伴って、取組が目指す教育改革が学内で正当化され、さらに改革が進行している、ということからみると、本取組の選定がその意味でも妥当であったと思われる。

#### (4) 審査の観点(審査方針)の改善点

本取組を特色 GP に採択するという審査結果は妥当であったと思われる。その要因の 1 つに、本取組が採択されるまでに 4 年の実績が積み重ねられていたということがある。

このように、取組を審査する際には、これまでの取組の実績を十分ふまえることが重要ではないかと思われる。

#### (5) 特色 GP の事業自体の有効性

本取組の採択に関する限りは、特色 GP の採択が学内において本取組の重要性を再認識させることに寄与したということで、特色 GP 事業は有効であると思われる。

## 6. 小樽商科大学

1. 調査対象校 小樽商科大学
2. 日 時 平成 19 年 7 月 10 日
3. 調査実施者 小方 直幸 (広島大学)  
村澤 昌崇 (広島大学)  
小貫 有紀子 (広島大学大学院)
- 対 応 者 小樽商科大学 教育担当副学長 和田健夫  
小樽商科大学 学務課長 石ヶ森新太郎  
小樽商科大学 学務課 齊藤岳道

### 4. 取組の概要及び状況

#### GP への申請状況

特色 GP H15 年～H17、H19 年まで 4 件：何れも不採択 (H16 年はヒアリングまで、  
H19 年は結果待ち)

現代 GP H16 年～H19 年まで 6 件：何れも不採択

この他に、大学院 GP を H19 年に申請し、結果待ち

#### 申請の経緯と体制

実学教育と語学教育、地域貢献に力を入れてきたという大学の特色を踏まえて、それに連なるテーマを設定して申請してきた。4 学科、言語センター、一般教育の 6 部門に申請テーマを公募する方法を採用している。現代 GP の「英語が使える日本人」については、語学教育に取り組んできた言語センターから手が上がり、その他の現代 GP も個人レベルで教員から手が上がったが、その他については手が上がらないので、教育開発センターで策定した。基本的に、教育開発センターが最終的な書類のとりまとめ作業を行うことになっており、そこで副学長 (センター長兼務) 等が書類のチェックをし、修正等のやりとりを行った上で申請を行ってきた。

#### 申請に苦労した面

特色 GP は、効果をどう客観的に示すことができるかに苦心した。これまで取組はいろいろとやってきたが、効果を示すという意識は希薄だった。結果的に、履修状況、単位修得、授業評価が中心であり、インパクトのある教育効果を示すことができなかった。もちろん、採択校の事例も学習し、効果をどのように測定してみせているかを検討したが、大学の規模や取組事例が異なっており、取組内容が効果の測定法を規定する面もあるので、十分に参考できるものがなかった。現代 GP は、テーマに沿ったアイデアが求められており、いかにテーマに整合する取組を考案できるかに苦心した。

#### 申請結果の受け止め方

どうして落ちたかは、評価書だけではなかなかわかりにくい。ヒアリングに一度行ったが、ヒアリングに行った効果もあまり感じられない。ただし、こうすればよくなるという

ことを書くという、一步踏み込んだ評価書も、それをやったからといって採択される保障があるわけではないので、評価書の書き方は難しいと思う。なお、特色 GP については、効果を測定するための具体的な取組を。毎年積み重ねて実践してきたわけではないので、その辺が採択に至らなかった弱点だったのかもしれない。申請行動をけいぞくする過程で、取組の背景は丁寧に書けるが、具体的な取組そのものや成果にまで視野に入れる必要性があることを学んだ。不採択が続いているが、学内的にはなんとか採択されようという機運は継続している。

### GP の効果

残念ながら採択には至っていないが、現代 GP の申請を契機に、キャリア教育開発部門を教育開発センター内に立ち上げて、10年プログラム（高校入学から卒業後3年目まで）を実施しており、キャリア教育に全学的に取り組む体制が整った。このように、全学レベルで何か行おうとする際に、GP に申請していたおかげで、同意が取り付けやすくなった面はある。また、取組の効果を示すことが必要だということが、申請に関わった者だけでなく、全学的に浸透してきたというメリットもある。申請することが改善に結びつくという効果は確かに存在するので、今後も申請はし続けるつもりであり、また、全国的に高等教育の底上げにも今回の GP は繋がっていると思う。

### GP への意見

他大学の事例の波及効果については、ユニークな取組事例が選択されるということもあり、また、小規模大学ではマンパワー的にも不利な面がないわけではなく、斬新なことはできにくい。そのため、他大学の事例から学んで真似をするといったことは容易ではない。また単科大学故に、いろいろな学部からアイデアを出してもらい、学内で競い合うというメカニズムが働きにくい。結果的に同じ素材を用いつつ、テーマ名などを変えて申請せざるを得ないという現状にある。

テーマ設定については、現代 GP の書類作成時に苦労したことでもあるが、テーマを自由に設定させて欲しい。また、不採択なので翌年も出す準備をしていたら、テーマ自体がなくなるという経験をした。予め何年もののテーマであるかを事前に知らせておいて欲しい。選定率に対しては特にはないが（あまりゆるいのも問題）、補助金額はそれほど多くなくてよい。教育にお金がかかるのは事実だが、毎年1000万円前後あれば十分に教育改善に使用できる。むしろ、支援期間を長くしてもらいたい。

なお、GP という制度内部での改善も必要だろうが、GP 以外にも教育に関連した補助金がつくような仕組み、つまり、申請のバリエーションをもっと増やしてもらえるとありがたい。

## 7. 一橋大学

1. 調査対象校 一橋大学
2. 日 時 平成 19 年 2 月 16 日
3. 調査実施者 山本 眞一（広島大学）  
対 応 者 一橋大学 社会学研究科教授 林 大樹

### 4. 調査対象の取組

「人間環境キーステーションとまちづくり授業」(平成 16 年度採択)

### 5. 取組の概要

この取組は、一橋大学の教育目標である「教養ある市民、市民的公共性と国際性を備えた専門人や政治経済社会のリーダー育成」を達成するために、新しい教育の取組として学生、大学、地域のコラボレーションを地域から始めようという試みである。この取組は、大学が開設する授業「まちづくり」と学生が大学や地域と組んでさまざまな活動をするための拠点としての「くにたち富士見台人間環境キーステーション(KF)」の二つの仕掛けをつくり、これらを「人間環境キーステーション構想」として推進するものである。

まず授業「まちづくり」は、2002 年度から 2 単位の正式科目として開設され、全学部全学年の学生の履修が可能であり、しかも継続履修を可能としている。授業では課題テーマ別プロジェクト活動(コミュニティー・ビジネス、エコロジー、緑化、国際化、高齢化など)が中心で、これに講義と調査活動が加わっている。学生は授業の一環として、市民、行政、商工業者との協働を経験する。授業担当教員は 3 名おり、社会学、起業論、心理学、異文化間教育学、消費者問題、環境問題などをカバーするが、さらに一橋大学教員を中心メンバーとする「まちかど教室 100 人委員会」を結成してバックアップする。

またこの取組は、学内での授業のほかに地域での活動拠点を持っている。これがキーステーションと呼ばれるもので、高齢化の進行した地元団地内の商店街の連続した四つの空き店舗を都市基盤整備公団から国立市が賃借し、長野県朝日村の支援を受けて内装用のカラマツ材等を資材調達し、国立市、地元商店街、東京都から資金を得て全面改装し、10 以上のプロジェクト活動を進めている。その中には、学生の経営に係るコミュニティー・カフェ「café こたの」や留学生をリソースとする試みを行う学生サークル「すなふきん」などさまざまな活動が含まれている。

### 6. 取組の特色や有効性

この取組にはさまざまな特色があるが、第一にこれは単に学生が体験学習として既存の現場に出かけて部分的な経験をさせてもらう「お客様」になるのではなく、新しい現場を構築していく「現場生成型学習」であること、第二にビジネス分野の起業というように狭い領域で学習するのではなく、10 以上もの分野や切り口をもった活動を行うものであること、その中でさまざまな人々との協働の中で活動をすることである。第三に担当教員およびそれをバックアップする教員の専門分野がさまざまであり、取組の活動自体が学際的であること、第四に大学や学生は地域社会と連携し、大学教育と社会教育が役割分担する中

で、新しい形の教育実践を生み出す可能性があることである。

このような取組によって、学生の自発的意欲を喚起し、学生たちに大学授業の時間的、空間的制約を超えた自主的活動を志向させ、学生による自主企画や主体的な活動を連鎖的に誘発するなど、この取組の有効性が確認されている。また、地域の活性化や地域コミュニティ再生に大学生が関わる活動して、他の実践例に比べて、学生の関与のレベルでは群を抜いている。このようにして、この取組は学生たちの協働能力と問題解決能力を養成するのに大きな効果を上げている。ちなみに、この取組はマスコミからも大いに関心を集めており、朝日、読売など主要新聞にも活動状況がたびたび紹介されている。

## 7. これからの課題

担当者へのインタビュー調査によって明らかになったことは、この取組にも GP 採択以後、補助金の役割が大きいことである。活動の拡大に伴い、「まちづくり」授業担当の3人の教員ではカバーしきれない業務が増え、このため補助金によって事業アドバイザーを2名、事務職員を2名、それぞれ非常勤で採用できるようになったが、これに要する経費として補助金額のおよそ半分の年間800万円ほどを要している。また学生への支援も可能になっている。しかし GP が終了すれば、この補助金に代わる何らかの手当てをしなければならないとのことであった。

経費のことはともかくとして、この取組の有効性については、担当者は自信をもっているようであった。現場経験を重視させることによって、大学教育を変えていくという意気込みがあり、このような教員の熱意によってまちづくりの授業を履修する学生も50人～70人いてその中で中心となるべき学生の活動は活発である。問題は、授業はとってもサークルに入っていない学生や、逆にサークル活動はしていても授業に出てこない学生との調整がある。しかし、学園祭での発表は活発であり、このような活動を通じて、この取組の有効性を確信しているとのことであった。



## 8. その他 GP 採択・不採択短大に対する訪問調査

小方 直幸（広島大学）

以下は、昨年度末に GP に採択された 4 校（A 校～D 校）と、申請はしたが採択されていない 1 校（E 校）に訪問調査した際の概要報告である。訪問したのは何れも短期大学である。インタビュー時には、特に名称を出して報告しないということで率直な意見を求めたため、具体的な学校名は伏した形にしている。また、質問紙調査では GP の効果の測定をメインにしているが、このインタビューでは、結果としての優れた取組事例だけでなく、どのように GP に望むのかというプロセスも重要なものと位置づけ、GP 申請の体制やプロセスについても尋ねており、そちらも紹介する。また、各校のインタビューから得られた筆者の感想を随所に付記しているが、それはあくまで筆者の個人的見解であり、委託研究プロジェクト全体の意見ではないことを断っておく。

### A 校（申請担当者（旧センター長）へのインタビュー）

20 年前から始まった、少子化対策とは一線を画する生涯学習の取組である。平成 4 年からはセンターとして取り組んでおり、長年にわたる実績を既に有し、独立運営型で生涯学習サービスが成立している、極めてユニークな事例であり、特色 GP に最初の応募で採択されている。経営として成り立つように具体的な数値目標も中期計画として設定しており、入念な取組が行われている。特に学長等の強いリーダーシップがあったわけではなく、応募関係の要項は何度も読み直して、わかりやすさや読みやすさなどをかなり重視し、書類もこの方がほぼ一人で完成させたという。発足当初から受講者数等の客観的な成果情報を収集し、その後の経営活動に活かしており、またこの短大で GP に出せる取組はこの生涯学習活動しかないと考えたという。GP 採択のメリットとしては、受講生がよりプライドをもって受講できるようになったことが挙げられた。採択期間終了後も生涯学習を専門とする研究員を配置するなど、改革・改善活動を継続している。受講生とのコミュニケーションという窓口業務を重視し、少ない職員でありながら一人ひとりの需要に応えるための努力、よりよいサービスを提供するための努力を積み重ねてきた結果、毎年多くの受講生が登録し、リピーターも少なくない。長年の取組であるため、GP 採択以前から他で講演したり訪問を受けたりするケースがあるが、他の生涯学習センターで同様の取組をすることは難しいという意見で、これまでの取組に対する強い自負と自信がうかがえた。その意味で、外部への波及効果は容易でないのかもしれない。制度は表面的に見えやすく容易に理解されるが、効果を上げている本質は簡単には理解されにくい。表面的には見えにくい、優れた取組を駆動させているノウハウは、なかなか外からはわかりにくく、また一見簡単そうでそれを持続させることは難しい。その点が他にも理解されて始めて、外部への波及効果につながるともいえる。

### B 校（申請担当者（教員）へのインタビュー）

平成 7、8 年頃から学生の身になっていない教育を行っているのではないかという一部の先導的な教員がおり、平成 9 年からカリキュラム改革に着手し、就職先からの評価を含

めて、その成果が着実にあがってきた段階での特色 GP への申請で、1 回目で採択されたケースである。この短大では、以前から授業評価や卒業生調査にも着手していた。改革自体を軌道に乗せられたのは、当時 40 代前後の若くてまだ変わることができる教員が主導となり、また 1 人ではなく 2 人仲間がいたことが大きかったが、申請のタイミングとしてもラッキーだったという声が聞かれた。ただし、特色 GP に対して最初はよくイメージがわからず、フォーラムに参加した後で、これは申請できると判断したという。申請プロセスでは学長のやる気と、アイデア等も積極的に出してもらえる副学長のリーダーシップの役割が大きかったが、採択校の採択理由などを事前によく勉強しており、申請に向けた戦略がきちんと練られていた。初期の GP は補助金の申請が採択後でもよかった点もプラスに作用したようである。物品が買えるなどの GP の金銭的なメリットも少なくないが、採択の効果として名誉的、広報的な側面が少なくない。また、教育改革には学内批判がつきもので、仮に GP が不採択になっていたら大変だったという。GP に採択されたおかげで、この方向で間違っていないとより多くの教員から賛同が得られ、もっと積極的にやろうという動きが出てきたそうである。他方で短期大学は既に学生が増えるという社会構造にないため、GP 採択で優れた教育を行っているからといって、学生増などに結び付きにくい社会的環境の中で GP 政策がスタートしており、政策の導入がもう 10 年早ければという感想を持った。波及効果としては、他からの問い合わせや講演依頼もあるという。ただし、この機関で優れた教育を動かしている根本的なメカニズム、つまり教育に対する考え方やその各教員への浸透といった点は容易には理解されず、カリキュラム改革や科目導入など箱物だけの改革で真似ることは難しいだろうという意見だった。ユニークな取組であるから採択され、かつそれは長年にわたるトライ＆エラーの蓄積の上に花開いているので、A 校と同様に、容易に外部には波及しないということかもしれない。

#### C 校（取組担当者（学長）へのインタビュー）

この機関は、不採択になることで何度も繰り返し改善を継続し、申請書の再申請を行って、最終的に特色 GP が認められたケースである。学長がかなりリーダーシップを発揮した取組例といえる。ヒアリングでの意見を参考に、毎年実際に教育改革を行い、取組内容も毎年グレードアップしている。例えば、不採択になった後、学期末の授業評価だけでなく他の場面での授業評価の実施、卒業生調査の新たな実施、教養教育としての新たな科目の導入、実習科目に加えて講義科目の追加というように、客観的な成果情報の蓄積や目に見える教育改革に努めてきた。また申請題目そのものの位置づけに関しても、ヒアリングの意見を参考に修正を加えている。目的であったか結果であったかは別としても、GP への申請プロセスそのものが、教育改革に連動したタイプと考えられる。採択後は、教員の行動や職員の行動にも変化が現れたという。お金を取れるものがあれば、積極的に職員サイドで情報を仕入れたり、教員サイドもそういう情報がないか関心を持つようになったり、科研への申請が増えた。教職員の意識改革や連携の強化とうことで、内部的に明確な波及効果が認められる。また学生も、GP に関わる行事に参加することで、これまでにない成長が認められるという。GP に対する意見としては、まずは、ヒアリングに呼ばれることが、そこでの意見のやりとりを通じてかなり勉強になったという。次に、特色 GP は成果が既に明確に現れているものに対する支援だが、学生に対する効果が中心であるため、教

育成果としては明確に抽出できなくても教員サイドの改革など優れた取組に対して資金的な支援をする、「科研の教育版」があってもよいという提案がなされた。また補助金の使い方にもっと柔軟性を持たせて欲しいという要望も出された。最後に、この機関では現代 GP にも応募した経緯があり、現代 GP はもっとテーマを幅広く設定して欲しいということだった。

#### D 校（申請の主たる実務者（教員）へのインタビュー）

他機関とのコラボレーション型の現代 GP で 1 回の申請で採択されたケースである。以前に特色 GP に採用された経緯があり、新たに何かやるうという下地のようなものがあったという。申請に対しては学長の強いリーダーシップが発揮されていたようであるが、申請書自体は少数が責任を持って書き上げたという。GP の申請の前に、たまたま県との連携など様々な取組が開始されており、フォーラム等の実施経験もあったということで、申請のタイミングとしては非常にラッキーだったという。リーダーとなる機関をコアとしながらも、連携機関にもきちんとした責任体制を構築し、頻繁（最低月 1 回）に協議しながらそれぞれの機関の強みを活かしながら全体としてユニークな取組にまとめあげている。本来分野的には競合する機関であるが、それぞれの教育プログラムの強みを活かして競争しつつ共生するという取組をうまく引き出したケースといえる。現代 GP の成果としては、先述のようにライバル関係にありながら他機関との教育面での交流ができたことが非常に大きかったという。また学生にとっても、授業において他機関の学生と交流できたり、他機関の先生から学ぶ機会が持てたりと、この取組故のメリットが大きかったという。GP に対する意見としては、テーマにもっと柔軟性を持たせて欲しい、申請時期を考えて欲しい、文教協会との二重構造体制の下でやりにくい面がある等が出された。なお、補助金を扱える事務の体制の未整備といった、申請後の職員サイドの対応体制に課題が発見されたとの意見も出された。

#### E 校の場合（申請の主たる実務者（教員）へのインタビュー）

この機関は、ユニークな学生の出欠管理システムを核に特色 GP に応募し、1 年目はヒアリングまでいっている。ただし、特に成果に対する客観的データの不足ないし難しさから、採択されなかった。1 年目にヒアリングまでいったので、2 年目も同様に応募したが、書類段階で不採択に終わったという。1 年目にはユニークな取組だったが、2 年目には同様の取組をする他機関も登場したということで、他の追随を許さない特別な仕掛け以外の場合だと、申請のタイミングがかなり重要になるケースが少なからずあったのではないかと想定される。また、限られた教職員数で対応しており、申請にはエネルギーも費やすため、不採択に対する挫折感は大きかったという。元気がなくなったのでその後の申請は辞めたということだった。申請作業に対する個別機関の体力間格差ということもあるのかもしれない。ただし、全国的視野に立てば、GP という政策は意義があったと考えており、他機関の取組を学習することにも意義を見出しており、GP の申請グループだけでなく若い人にももっと他機関の取組に目を向けて欲しいということだった。GP への希望としては、申請時期が繁忙期と重なるためにずらして欲しい、強いところは同じ機関が何度も採択されているというのが現状で、採択されていない新しい機関にできるだけ採択のチャンス

与えてもらえればやる気が出るという意見が出された。

## 第 5 章 海外調査の結果

# 米国の国立科学財団 (National Science Foundation: NSF) の 科学教育支援とその評価<sup>1</sup>

山本 眞一 (広島大学)

## 1 . NSF の科学教育支援の役割

米国の国立科学財団 (NSF) は、米国の大学等に科学研究のための研究費を助成する連邦政府機関として広く知られている。大学への助成金のうち、連邦政府全体に占める NSF の助成額は 13 パーセント強に過ぎないが、科学、技術、工学、数学を中心に、広範な学問分野の研究活動を支援することから、各大学の研究活動にとっては非常に重要な資金源である。この NSF は、先端的な研究活動だけではなく、将来の科学技術人材の養成を目的に、初等中等教育から大学院レベルまでさまざまな教育活動や教育人材に対する助成を行っている。表 1 に、近年の NSF 予算の中で、教育活動や教育人材にどの程度の資源を振り向けているかを示した。

表 1 近年の NSF 予算の用途別内訳

	FY 2006 Actual	FY 2007 Request	FY 2008 Request	Change over FY 2007 Request	
				Amount	Percent
Research and Related Activities <sup>1/</sup>	\$4,449.25	\$4,765.95	\$5,131.69	\$365.74	7.7%
Education and Human Resources	700.26	716.22	750.60	34.38	4.8%
Major Research Equipment and Facilities Construction	233.81	240.45	244.74	4.29	1.8%
Agency Operations and Award Management	247.06	281.82	285.59	3.77	1.3%
National Science Board	3.94	3.91	4.03	0.12	3.1%
Office of Inspector General	11.47	11.86	12.35	0.49	4.1%
<b>Total, NSF</b>	<b>\$5,645.79</b>	<b>\$6,020.21</b>	<b>\$6,429.00</b>	<b>\$408.79</b>	<b>6.8%</b>

Totals may not add due to rounding.

(出典) [http://www.nsf.gov/about/budget/fy2008/pdf/01\\_fy2008.pdf](http://www.nsf.gov/about/budget/fy2008/pdf/01_fy2008.pdf)

NSF 全体の予算の中で教育支援予算の占める割合は、2006 会計年度実績額 56 億ドル中、7 億ドル (全体の 12 パーセント) であり、必ずしも大きくはない。しかしこの予算額を日本円に直すと約 770 億円ということになり、人件費や間接経費の占める割合を仮に 4 分の 3 としても直接的な支援経費だけでも 190 億円余の金額ということになり、相当に大きいことが分かる。しかも NSF は連邦政府の一機関であり、他の省庁・機関からも教育や研究活動に対する支援経費が、グラントやコントラクトという形で出ていることが想定されることから、米国連邦政府が大学教育の支援にかかる資金は、奨学金ほどではないに

<sup>1</sup> 本章は、山本が 2007 年 2 月 20 日および 21 日に NSF を訪問し、担当者とのインタビューや入手資料から分析した情報等にもとづき取りまとめたものである。

せよ、大きいものがある。

この NSF における教育予算の大部分を管理するのが、教育・人的資源局 (Directorate for Education and Human Resources: EHR) である。この EHR 局は、大学院教育、学習法の研究 (すべての年齢段階における科学教育革新を対象とする)、学士課程教育、人的資源開発の各部に分かれているが、ここでは学士課程教育部 (Division of Undergraduate Education: DUE) の教育支援プログラムについて概観する。DUE のミッションは、「学士課程におけるすべての学生のための科学、技術、工学、数学 (STEM) 教育の優秀性の推進」(to promote excellence in undergraduate science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education for all students) にあるとされ、これを実現するため、四つの目標とその目標達成のための戦略が掲げられている。

これらの目標と戦略は以下の通りである。

#### (1) STEM 分野の教育におけるリーダーシップ確立の支援

戦略として、新しい実践や理論を開発するための最新の努力、挑戦、継続的革新の推進、さらなる教育革新と研究へ向けての国家的優先課題の形成、STEM 分野の多様性を増すための直接的努力

#### (2) カリキュラム開発の支援

戦略として、学習についての研究の促進と支援、教育のための模範的教材や方法の開発促進、プログラムや実践の評価手法の開発支援、効果的な教育方法や内容の普及の促進、効果的な活動の長期持続のための支援

#### (3) 労働力の質の向上

戦略として、技術的、数量的、科学的リテラシーの促進、准学士、学士から大学院課程まで含め、雇用市場に参入する次世代労働力の多様性と質の向上の支援、初等中等教育教員への投資、労働力の質の評価や質の向上のための研究への助成

#### (4) 各方面との連携の強化

戦略として、専門分野を超えた連携の促進、初等中等教育から大学院に至るまで、また大学、産業、専門職団体を通じる連携の促進、大学教員による教育と専門分野の研究との結合の促進、研究者集団と NSF 各局との連携協力

## 2 . NSF の教育支援プログラム

以上の目標を実現するために、DUE ではさまざまな支援プログラムを用意している。2007 年現在動いているプログラムは以下の通りである。

表2 NSF / DUE による大学等への教育支援プログラムの概要

プログラム名	概要	年間予算、助成対象数など
先端的技術教育 Advanced Technological Education (ATE)	2年制課程を対象とし、先端的技術に関する技術者教育に関するカリキュラム開発等を支援	総額 46 百万ドル 75 件を採択予定
数理学の学士課程学生に対する計算機科学訓練 Computational Science Training for Undergraduates in the Mathematical Sciences (CSUMS)	当該分野の学生の能力向上と将来の進路開拓のための教育開発の支援	総額 2 百万ドル 7 ~ 15 件を採択予定
コース、カリキュラム、実験・実習の改善 Course, Curriculum, and Laboratory Improvement (CCLI)	すべての学士課程学生のための科学・技術・工学・数学 (STEM) 教育の質の向上を目的とする。この支援プログラムによって、新しい教材や教育方法の開発、教員の専門性の向上、教育上の革新的実践、学習評価、STEM 教育や学習に関する研究などの試みを助成する。	総額 34 百万ドル 92 ~ 125 件を採択予定
サイバー・サービス奨学金 Federal Cyber Service: Scholarship for Service (SFS)	コンピュータのセキュリティ分野に就職する学生の質の向上と志望者の増加を目的とする奨学金と教育に関する大学への助成	総額 5.7 百万ドル 奨学金：13~16 件 大学への助成：10~12 件
生物および数理学の学士課程における学際的訓練 Interdisciplinary Training for Undergraduates in Biological and Mathematical Sciences (UBM)	当該両分野間の学際教育を進めることによって学生の能力を向上させ、将来の大学院教育および職業における適合性を高めるための教育に関する研究への助成	総額 3.3 百万ドル 6 ~ 9 件採択予定
工学の分野におけるナノテクノロジー 学士課程教育 Nanotechnology Undergraduate Education (NUE) in Engineering	ナノテクノロジーに関する教育を導入するさまざまなアプローチに対する助成	総額 1.9 百万ドル 10 件採択予定
科学、技術、工学、数学教育のデジタル・ライブラリ (他省庁との共同事業) National Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education Digital Library: Competition for the Management and Operation of the National Science Digital Library (NSDL-ME)	オンラインで参照できるデジタル・ライブラリの構築に対する助成	総額 6 百万ドル 20~28 件採択予定



プログラム名	概要	年間予算、助成対象数など
優れた大学教師に対する NSF 長官報償 NSF Director's Award for Distinguished Teaching Scholars (DTS)	STEM 分野の教育実践や教育研究に優れた教員個人に対する助成	総額 1.8 百万ドル 6 人を対象予定
科学、技術、工学、数学領域 についての奨学金 NSF Scholarships in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (S-STEM)	当該分野について優れた教育を行っている大学の学生に対する奨学金プログラム	総額 50～70 百万ドル 90～130 件採択予定
科学、数学、工学における優れた指導に対する大統領報償 Presidential Awards for Excellence in Science, Mathematics and Engineering Mentoring	当該領域で、女性や少数民族その他マイノリティーの参加を促す優れた指導者等への報償	総額 0.2 百万ドル 20 件採択予定
ロバート・ノイス奨学金プログラム Robert Noyce Scholarship Program	科学、技術、工学、数学分野専攻の学生で、将来初等中等教育の教員を志望する優れた者に対する奨学金を支出するための大学への支援	総額 9 百万ドル 13～18 件採択予定
科学、技術、工学、数学における優秀な学生増強プログラム Science, Technology, Engineering, and Mathematics Talent Expansion Program (STEP)	当該分野を専攻する優秀な学生を増やすさまざまな試みやこれに関する研究に対する支援	総額 26 百万ドル 15～20 件採択予定

(出典) NSF 資料

### 3. 学士課程段階の教育課程改善のための支援プログラムの一例

コース、カリキュラム、実験・実習の改善 (Course, Curriculum, and Laboratory Improvement: CCLI) 支援プログラム

#### (1) 目的

すべての学士課程学生のための科学・技術・工学・数学 (STEM) 教育の質の向上を目的とする。この支援プログラムによって、新しい教材や教育方法の開発、教員の専門性の向上、教育上の革新的実践、学習評価、STEM 教育や学習に関する研究などの試みを助成する。

#### (2) 助成の対象となる教育活動

以下の ~ は、 というような連鎖関係にあることを前提に、その中のいずれか、あるいは複数にまたがる活動が対象となる。

新たな教材開発とその教育への応用  
 過去の実践や研究によって得られた知見にもとづき、新たな教材の開発を行う。  
 教員の専門能力開発  
 新たな教材で教えるための能力を教員に身につけさせる。  
 教育革新の推進  
 開発された教材や教育方法を他に広めるための活動  
 学生の達成度の評価  
 新たな教材や教育方法により教えられた学生の学習効果を測定し評価する活動  
 学士課程段階の STEM 教育の研究  
 効果測定や評価に基づき、新たな教材開発や教育方法の革新につながる研究

### (3) 申請案件採択の評価基準

NSF 全体を通じるメリット・レビューの基準（申請案件の学術的なメリット、申請案件の広範な影響・効果）にもとづき行われるが、CCLI についてとくに設けられた基準は以下のとおりである。

学術的なメリットに関して  
 開発された教材や教育方法、モデルは広く他に参考になるものか。  
 プログラムの目的に照らして重要な評価や研究成果が得られるものか。  
 これまでの STEM 教育によって得られた知見をもとにしたものか。  
 計測可能な成果が得られる見通しがあるか  
 評価によって有益な情報が得られるか。  
 広範な影響・効果に関して  
 STEM 教育における知見の構築に役立つか。  
 STEM 教育関係者の連携に役立つか。  
 STEM 教育が必要としている領域に対して広く役立つか。

### (4) これまでに採択された具体的案件の例

表3 CCLI プログラムによる採択案件の例

案件名	被採択者	概要	支援金額
生物化学実験におけるプロジェクトベースの統合的カリキュラム	ウェスト・チェスター大学(PA)の教授グループ	生物化学実験における異なるアプローチをそれぞれプロジェクトとして実施し、それらを統合するカリキュラムを開発する	148,931 ドル 2008年1月から2年半
科学における主要科目の合同授業の方策	フェアフィールド大学(CT)の教授グループ	科学を専攻しない学生のための主要科学科目の統合授業の開発	136,262 ドル 2008年1月から3年半

案件名	被採択者	概要	支援金額
生物化学授業におけるアクティブ・ラーニングの推進	シアトル大学(WA)の教授グループ	生物化学授業におけるプロジェクト方式で、データに基づく授業方法の改善	489,268ドル 2007年10月から4年間
土木・環境工学教育におけるカリキュラムの改善	イエール大学(CT)の教授グループ	複数の大学の協力により、問題解決志向で時代の要請に合った工学カリキュラムを開発し実践する	146,580ドル 2007年10月から4年間
行動科学専攻における数理モデルの授業法の改善	コーネル大学(NY)の教授グループ	行動科学専攻の学士課程学生に対する数理モデル授業を改善し、授業の効果を上げるため	474,919ドル 2007年9月から3年間

(出典) NSF 資料

その他多数の採択件数がある。

#### 4. 過去の NSF 教育支援プログラムの効果に関する評価事例

NSF は 1950 年の創設以来、さまざまな形で学士課程段階の教育改善のための支援プログラムを続けてきているが、1988 年～1998 年にかけて実施された学士課程担当教員の能力開発 (Undergraduate Faculty Enhancement: UFE) プログラムに関する評価報告書を、調査の一環として入手したので、その概要を紹介する<sup>2</sup>。

UFE の目標は、科学、数学、工学、技術の分野 (SMET) で学士課程教育を担当する教員が、講義や実験に使う新しい教育内容を採用し導入すること、革新的な教育方法を探究すること、さまざまな専門分野を横断する知識を総合すること、教育上の新しい技法とその有効性を学ぶこと、当該分野で活発な活動を続けている研究者や教師たちとの交流を促進することである。このため、NSF ではこのような活動を普及させる全米規模の、あるいは地域におけるワークショップに対して支援をすることとし、この 11 年間に 1,000 を超えるワークショップに資金提供をした。その一件あたりの金額は、1 万ドルから 50 万ドルまでさまざまである。このプログラムの効果を確かめるため、NSF から調査委託を受けた SRI インターナショナル社では、NSF の担当スタッフとの協同により、このプログラムの評価活動を行った<sup>3</sup>。

SRI では、このプログラムの効果を確認するために、ワークショップから期待される効果 (Outcome) を列挙し、その効果を計測するための指標を開発した。期待される効果は以下の通りである。

<sup>2</sup> 以下の情報は、SRI International, "Evaluation of the National Science Foundation's Undergraduate Faculty Enhancement (UFE) Program," NSF01-123, 2001 からの引用と分析である。

<sup>3</sup> NSF では、プログラムの評価活動にあたっては、SRI インターナショナル社をはじめ数社を選んで調査委託をするのが通例である。

教員が、現段階の適切な教育内容を教育に導入し、最新の実験技法や技術を使い、それを教育の最良の実践に応用できること  
恵まれない階層の学生を含め、学士課程の学生が SMET 分野の知識を身につけ、SMET に対する理解を深め、これを生活に応用する能力を養うこと  
大学が、すべての学生に履修が可能で、最新の実験技法や技術を使い、現実社会で通用性のある SMET 分野の授業や実験を提供すること  
教員が同じ分野の他の教員と協力し合えること  
学士課程における SMET 教育の改革が、持続性をもっていること  
ワークショップで得られた知識や技術は、広く一般に普及されること

これらの評価項目に従って、ワークショップに参加経験のある 1,118 人の大学教員から電話による調査を行うとともに、8 つのワークショップについて、訪問調査を行った。これらの調査から得られた結果は以下の通りである。

#### (1) 教員や大学に及ぼした影響

##### 新たなコースや改善された授業科目

大部分の参加者は、ワークショップで新たな教育内容、教育方法、実験技法、新しい技術のすべてまたはいずれかを学んだ。そして、5 人中 4 人は彼らが教えている授業でそれを取り入れた。その結果、ワークショップによって 5,000 の新しい授業科目が開発され、7,300 の科目が大きく改訂され、8,600 の科目に何らかの手直しが加えられた。これらのうち 4 分の 3 以上の科目は彼らの所属する学部学科の組織的承認を得た。

##### 専攻の内容の改善

参加者の 17 パーセントはワークショップに出席したことによって、彼らの専攻の教育内容を開発または改訂し、少なくとも 1,200 の教育内容でそのような改善がなされた。

##### 普及

公式・非公式を問わず、さまざまな方法で参加者はワークショップの成果を広めるように努めた。調査では半数以上の回答者が大学の同僚にこの成果を伝え、そこ結果、少なくとも一人の同僚は授業科目の改善を行ったとしている。調査結果からみて、2,700 人の参加者の同僚が新たな授業科目を開発し、また 7,200 人は既存の科目の改訂を行った。

#### (2) 学生に及ぼした影響

せっかく参加者が授業科目の改善をしても、それが学生に影響をおよぼすものでなければ意味がない。我々の推計では、1999 年までに 1,850,000 人の学生つまり全米の学生中 22 人に一人は、このようにして大きく改訂された授業科目を履修している。また、43 人に一人の学生は、手直しされた授業科目の履修をしている。

教員からの報告によれば、改訂されたり手直しされたりした科目を学んだ学生は、これまでの科目の履修者に比べてより大きな学習成果を上げているという。知識の内容面での改善に加えて、そのような学生は問題解決能力、批判的思考能力、コミュニケーション、

協力、技術の使い方や科学的手法により優れていると、教員はみている。

### (3) ワークショップの成功と関係する要因

ワークショップの参加者で授業科目の改善を行った者の半数以上は、共通の悩みを抱えている。調査の回答からみると、もっとも大きな悩みは授業や管理運営業務の多忙による時間の不足であり、必ずしも設備や技術あるいは資金の不足ではない。また他の教員が非協力的であることは、授業科目改善の大きな障害ではない。

授業科目の改善とワークショップとの関係でいえば、ワークショップの日数、教授方法あるいは新たな技術がワークショップに含まれているかどうか、ワークショップの教材や実験・実習が豊富であることなどが関係し、他方で、ワークショップの全内容を消化したかどうか、参加者への個別のフォローアップがあったかどうかは、あまり関係がないことが分かった。なお、検証すべき材料が参加者の勤務大学にあるかどうか、ワークショップの主催教員から技術的な援助があるかどうかは、彼らの授業改善に深く関係することも分かった。

### (4) UFE プログラムの成功の是非の判定のために

このプログラムが成功であったかどうかを判定するには、「UFE プログラムは目標を達成したか？」および「UFE プログラムは、NSF の大きな目標である学士課程教育一般の改善にとって重要な戦略であったか」という二つの問いにどう答えるかが重要である。

第一の問いについては、7 年間に 750 ものワークショップが開かれ、14,400 人にも達する学士課程担当教員が、あらゆる種類の大学から参加し、81 パーセントもの教員は彼らの授業科目の改訂をしたり新たに作ったりしたりしていることを考えると、成功であったと言えるべきである。

第二の問いについては、その基準がややあいまいなため答えるのは難しいが、しかしやはり成功であったと言える。なぜならば、14,400 人もものワークショップ参加者（全米の SMET 分野の教員の 22 人に一人に当たる）が参加したこと自体がその理由である。これらの参加者のうちの 11,666 人（全米教員の 27 人に一人）がワークショップの参加を契機に、彼らの授業科目を改善したと推計される。

学生たちに与えた影響はさらに大きいと見られる。1991 年から 1999 年までの間に、およそ 185 万人の学生（全米の学生の 22 人に一人）が 1991-97 年のワークショップに参加した教員によって改善がなされた授業科目を学んだと推計される。また 96 万 5 千人の学生が一部手直しされた授業科目で学んだ。これら合計で 281 万 5 千人もの学生が関わるといっただけでもその影響は非常に大きい。

ワークショップでの成果の普及努力も大きい。半数以上の回答者は、同僚との経験の共有があったと言っている。参加者が少なくとも一人の同僚に影響を与えただけだとしても、7,300 人以上の教員がワークショップのおかげで授業科目を改善したので、合計では 19,000 人ももの教員が授業科目の開発や改善をしたと推計できる。これは全米の SMET 分野の教員の 17 人に一人に当たる。さらに、このワークショップの成果が、大学の専攻分野の中身の改善にどの程度の影響があったかは正確には述べられないにせよ、少なくとも 1,200 の専攻が設定されたり再設定されたりしている。

UFE プログラムは学士課程教育の改革に役立っただけではなく、費用対効果の点でも優れている。1991 年から 97 年までの間に、UFE 助成金は総計で 46,024,461 ドルに上るが、授業科目の改善を行った教員一人当たり換算すると、およそ 3,900 ドルである。同僚への影響を考慮すると、その値は教員一人当たり 2,400 ドルに過ぎない。授業科目当たりだとこれが 2,200 ドル、学生一人当たりだとわずか 16 ドルで済んだことになる。

## 第 6 章 GP プログラムの意義と課題

## GP プログラムの意義と課題

有本 章（比治山大学）

### 1. GP プログラムの意義 日本の高等教育史における画期的実験

日本の戦前と戦後を通じた 130 年にわたる高等教育の歴史に位置づけた場合、GP プログラムは最近の 5 年以内に初めて導入された政策であり、画期的であり、新時代を開拓した意義が大きい。少なくとも、次の理由はその裏付けの一端になるはずである。

#### （1）教育改革の先導

第 1 は、教育改革、教育革命の時代を先導した点を指摘できる。戦前から今日までの大学改革の潮流を総括すると、現在の潮流は第 3 の改革に該当すると言われることが多いから、今日の改革は明治時代、終戦直後につづいてきわめて重要な画期的な段階を迎えていることを裏書している。今回の大学改革は、教育革命とも言われ教育改革に力点を置いている点で特筆できるし、実際、1990 年代以後今日に至るまでの約 15 年間にわたり、大学改革の中心に教育改革が置かれてきた。

それは大学審議会や中央教育審議会の答申によって提言された内容を踏まえ、また独自の試みを模索しながら、各大学において様々な改革を断行した。入試改革、AO 入試、推薦入試、教養部改廃、シラバス、オフィスアワー、学生による授業評価、厳密な評価、GPA 制、CAP 制、FD、SD、モニター制、授業参観、導入教育、リメディアル教育、初年時教育、キャリア教育、等々、数え上げるときりがないほど多様な内容である（有本，2005）。これらの改革は戦後の新制大学を創設した時点における大学改革を回顧すると、すでにアメリカから輸入されて導入された内容が少なくなく、改革の俎上に載せながらも実際には定着しなかったものも少なくなく、新たに焼き直しが行われた場合も多々ある。その意味では、第 1 次アメリカ化の失敗によって実現しなかった諸課題を、今回の第 2 次アメリカ化の試みを通して再度実現に向けてやり直している側面を多分に持っている。

従来の大学改革が必ずしも成功を収めなかった背景には、外国からの輸入モデルを移植する場合には、日本的な風土や文化がそれを阻止する力学を備えているからに違いない。それと同時に、十分な事後評価が行われることなく、種々の試みが行われてきたために、成功が何か、失敗が何かの実証によって、それを踏まえた新たな改革が行われるまで改革が醸成されなかった側面が少なくないと観察される。教育改革の事後評価は第三者評価が制度化された 2000 年以後に定着したし、そこでは機関別認証評価、国立大学法人評価委員会、等は主力を形成している。その点、今回の 21 世紀 COE や GP のプログラムは 5 年間、あるいは 3 年間等の期限を限定して、採択時における事前評価のみにとどまらず、プログラム遂行後の事後評価を明確に実施することによって、プログラムの失敗や成功を評価することを試みた点が画期的である。一定期間に実施した政策を事前ばかりではなく、事後に実証的に検証、査定、評価して、十分な内容精査を行うことは、会計責任やアカウンタビリティの観点からも、政策評価の観点からも当然である。そのことの積み上げによってこそ、教育改革の先導的役割を遂行することが可能である。



## (2) 高等教育の大衆化への対応

いわゆるマーチン・トロウの高等教育発展モデルに依拠すれば、1960年代半ばにエリート段階から大衆化段階へ移行を遂げ、その後大衆化段階に時間を要し、ポスト大衆化段階を経由して、最近ようやくユニバーサル段階へ移行したことが観察できる。エリート段階から大衆化段階への転換期に大学教育の内容に矛盾が生じ、「大学紛争」の原因の一端を形成したが、学生のニーズや学習へ十分対応した大学教育改革は実施されるに至らなかった。大衆化政策が発動した1991年の時点は、ポスト大衆化段階において大学教育の量的発展と質的発展の間の矛盾が次第に大きくなり、大衆化に起因する学生の多様化が進行した結果、従来の伝統的な教育や「教授 学習過程」(teaching-learning process)の限界が露呈しはじめた時期にあたる。

1992年に実施したカーネギー大学教授職国際調査では、日本の大学教員は、当時大学進学率42%の状況を踏まえて、それ以上の大学進学率の向上は大学の教育水準や学生の学力水準の低下をもたらすとの危機感から、極めて否定的な反応を示した(Altbach, 1996; 有本・江原, 1996)。しかしその後の15年間に、実際には進学率が10%ほど上昇を来した。したがってこの間、教員の期待と現実の状況との間に大きな亀裂が生じ、教員と学生の間に意識のギャップが拡大したのは否定できない事実である。

一連の大学教育改革が、この種の変化への現実的な対応であることは明白であるが、各大学の取組みに任せる政策では、改革の成果が社会的に十分に見えにくく、可視性が弱いという弱点があった。事後評価や第三者評価といっても、各大学の自主性を尊重した評価が採用された結果、各大学の個性を重視した絶対評価が中心である。GP政策はこの点を改めて、大学間やプログラム間の競争を機軸とした相対評価を中心にして、ランキングを付して、応募件数のほぼ10%以内の採択率を通して、システムレベルでの水準を高め、国際競争力を持つ水準を画策した点に大きな特徴があるとみなされる。大衆化からユニバーサル化への移行を前提に、大学教育の水準の設定と質的保証を具体的にプログラムによって遂行した点は、注目に値する。

## (3) 教育の質的保証

大衆化への対応は量的に拡大した高等教育が質との間に距離を拡大した事実を見直すことが重要な観点となったし、実際に各種の改革案はその観点からの具体策を示している。種々の大学改革の試みを通して、いかにして学生の学習への動機づけを行い、学習力を高め、学力の向上を図るかは懸案となった。エリート時代に成立した、教員が研究によって最先端の発明発見に没頭し、その成果を教室の授業で披瀝すれば学生が理解し学習を展開するという、いわゆる「予定調和」は現在の大衆化やユニバーサル段階では成立しがたい。そのような教授 学習過程の成立は大学院課程では可能であるとしても、学士課程では困難となった。学士課程の教授 学習過程を機軸にした教育水準を向上させるには、授業を構成する要因に即して、総合的かつ各論的に種々の改革が欠かせない。

第1に、授業を構成するカリキュラム、学生、教員は基本的な3点セットであり、さらに教育環境、評価などが改革されるべき重要な要因である。これらのうち、カリキュラム改革は、1990年代の比較的早くから学部や学科の再編成によって実施された経緯がある。例えば、伝統的な学部の名称が環境、国際、人間、情報、福祉、心理、看護、子ども教育

などへ変化したのは、その一端を如実に物語る動きである。伝統的学部は解体され、多くの学部が叢生した。

第2に、学生にかかわる改革は、学習力や学力の醸成に主眼が置かれるから、従来の伝統的大学で採用された一斉教授から少人数教育を導入した双方向授業をはじめ、小集団学習、教養ゼミ、導入教育、初年次教育などが矢継ぎ早に制度化されるに至った。学生の学力を維持するために、GPAによって落第を取り入れたり、CAPによって単位取得の上限を設定したりして、質の統制を追求する動きが顕著になった。

第3に、教員の資質開発にも改革の矛先が向けられ、1991年から緩やかにFDの制度化が開始され、1998年には大学審議会によって半義務化が提唱され、2004年には中央教育審議会によって義務化が提唱され、実際に大学院教育、さらに学士課程教育に法的な義務化が導入されることになった。教員の質的保証は、1991年の大綱法によって自己点検評価を重視した時点（1991-1998年）のように、従来は大学ないし教員が独自に遂行していたのに対して、新しい法的義務化は、機関別認証評価機関が査定する方式であり、第三者機関による外部評価によって質的保証が行われるところに特徴がある。

これら改革の一連の動きは、システムレベルの政策によって導入された場合と大学が独自に導入したものと混在しているが、1990年代以降は、概してシステムの政策主導によって改革が遂行されることになった。その点では、GP政策は連動しており、中教審の答申を踏まえて文部科学省の政策として提唱され、導入された。大学教育の質的保証の観点からGPプログラムを観察すると、大学基準協会に設置されている評価委員会が審査に当たるから、機関別認証評価機関とは性格を異にするが、第三者評価機関によって質的保証が機能する点では共通性がある。異なる点は、競争を基本にして、各領域の応募プロジェクトを委員会の審査によって選考し、採択する方式がとられていることである。

#### （4）GPプログラムの事後評価と効果

上で論じたように、GPプログラムがいかなる成果を帰結したかを検討すると、さまざまな理由によって、積極的に評価されると考えられる。実際に各種調査によって、成果に関して当事者、委員会、有識者等の判断を聴取しても、かなり肯定的な評価がなされていることが判明した。すなわち、今回の委託研究によって実施された調査によれば、各回答者によってGPプログラムの成果は肯定的に評価されている割合が60-70%に達していることが分かる。詳細は本報告書の中で個別の分析によって分析されている通りである。

総論的には、肯定的評価が高いと同時に、評価者による評価の相違が見受けられることも否定できない。概して、特色GPでは所期の構想どおり成果が上がったか否かを中心に回答結果を見ると、必ずしも十分な成果が上がっていないのではないかという意見がかなりの割合で見られることが判明した。他方、現代GPはその点の回答はそれほど多く見られない。両者の相違は、プログラムの性格が異なることに起因するものと推察されるから、当然の結果であると推察される。確かに、3年間で所期の成果を上げることが、プログラムの設定する期間の範囲からすれば、実現を期待されるところであるが、実際には短期間に成果を上げることが不可能な場合も少なくない。教育改革に取り組む場合、効果は学生の意欲、学習力、学力等のアウトプットやアウトカムによって実績が上がったか否かが重要な指標になるはずであるから、その点の成果が問われるのは必至である。

しかし同時に、3年ぐらいのスパンでは、教育成果が上がり、学習力や学力が所期の水準に上昇したか否かを測定することが困難な場合も少なくなく、教育成果は多少時間を要して具現することも経験的に検証されているところである。特色 GP は現代 GP とは異なり、従来の実績を評価し、実績の延長線上に成果を期待しているのであるから、所定の期間内に成果が上がるのを期待するのは道理であるという側面を持っている。それでも、実際のプロジェクトが辿った道程を精査してみると、予想以上に時間がかかる事実があり、成果を得るまでには3年間では不十分であるとの結果が得られたことになる。このような事実を勘案するならば、GP プログラムのうち、特に特色 GP の場合は、もう少し取り組みの期間を5~10年程度の長期間に設定し直して成果を見極めるほうが効果的であると推察されるのではまいか。

#### (5) 教育効果 学生の質的成長

なぜ時間がかかるかは吟味するべき問題である。大学教育の根幹は人的資源の開発によって優秀な人材の養成を行い、そのことによって社会発展に貢献することに置かれる。高等教育の大衆化が進行した現在、その人材養成に陰りが生じ、学生の基礎学力を涵養し、学習に対する動機、やる気、興味、学習力を喚起し、最終的に卒業時に学力の到達目標を具現し、さらに卒業後に社会人として優れた資質や能力を発揮して社会発展に貢献することが期待される。その意味で、基本的には学士課程の4年間に所期の到達目標を達成することが要請されるし、さらに学生の間のみにとどまらず、卒業後の社会活動において大学教育の成果が十分に反映されることが期待される。学生の質的成長は、大学生活の範囲内にとどまらず、人生全体の範囲において実現されるべき性格を持っていることが分かる。

GP の成果を測定する場合、大学教育の範囲内に限定されて行われるのは、採択プロジェクトの内容がその範囲を射程に構想されているからであるが、実際には学生の資質や力量は卒業後に発揮される度合いが大きいし、社会発展の観点からすれば、その側面に期待がかけられるのは自然である。現在の GP の成果がわずか3年程度で査定されるのは、このような大学教育の包括する範囲を想定すれば、きわめて限定的であると言わざるを得ない。大学卒業後に GP プログラムの成果が上がったのか否かを吟味する長期の視点が考慮される必要があると言って過言ではあるまい。そのような問題点が明確になったことは、今回のプログラムの成果の一端であるから、今後の施策に生かされることが肝要であろう。

#### (6) 世界的な水準達成

現在の各種大学改革や大学教育改革がグローバル化や市場化を強く意識し、その観点から政策が提言されていることは自明であり、当然ながら世界的競争の中で日本の大学や大学教育が生き残る戦略が志向されている。21世紀 COE プログラムやグローバル COE プログラムが世界拠点を追求し、世界トップ水準の大学を構築することに重点が置かれているのは周知の通りである。他方、GP プログラムは、研究を中心とした COE プログラムほど鮮明に世界競争や世界拠点を意識していると察知できないとしても、日本国内の水準を上昇させ、世界的水準の教育水準を達成することを目的としていることは否定できない。

研究拠点の形成は、戦前以来、日本の大学が先進国モデルを移植し、先進モデルへ追いつき追い越す政策を導入してきた経緯を反映している。その意味では、その過程には日本

の大学史と同じほどの長い歴史が刻印されている。論文輩出数、CSI(Citation of Scientific Index)、インパクト係数、パテント、エポニミー、ノーベル賞、国際学術賞、等々の各種の指標で見ると、現在の日本の大学はほぼ世界拠点に肉薄しているものの、真実の拠点を形成しているとは言えない(Arimoto, 2007)。世界的には第2グループに位置していて、拠点であるアメリカに追いつくことに重点を置いている。教育再生会議は最近の第2次案において、世界の拠点の10位以内を含め30位以内に5大学拠点を構築することを提案している(教育再生会議, 2007)。この事実から判断すると、研究拠点の形成は、世界のトップ形成に照準されていることが分かる。

これに対して、教育拠点は、研究拠点ほど簡単に世界的拠点を形成できるとは限らない。むしろ、日本の大学史を紐解くと、研究志向が強く、教育志向が弱い傾向がある以上、急速に教育志向へ転換して教育拠点を形成する風土や文化は醸成されていない。そのような風土や文化の中で、2004年から今日までの短期間に、教育拠点を採択して、その成果を上げてきたところに、GP政策の特徴が見出される。

研究拠点形成は、戦前のドイツ大学モデルの輸入によって形成され、戦後はアメリカで1876年に形成されたジョンズ・ホプキンスの大学院モデルを導入して大学院を構築して、着手された。大学院の制度化は、最近ようやく軌道に乗った程度であるから、その点を勘案すると、研究拠点形成には100年以上の時間を要していることが分かる。アメリカは研究拠点形成と教育拠点形成を同時に開始した経緯があるから、大学院を中心とした世界的拠点の効果が最近顕著になっていると観察できる。他方、日本では、教育拠点の形成は最近意図的に開始された以上、簡単に世界拠点が形成されると考えるのは早計過ぎるに違いないだろう。しかし、それでも現在開始された目的遂行を持続することは、長期的に見れば、日本の大学教育の世界拠点への参画と、多くの大学教育の底上げに貢献する度合いは少なくないだろうし、それを中断すれば、せっかくの風土や文化の見直しが頓挫し、大幅な後退を余儀なくされるのは回避できまい。

## 2. GPプログラムの特色 FD制度化との関係

GPプログラムは、教授 学習過程に限定すれば、カリキュラム、学生、教員、教育環境、評価などの全域にかかわる内容を包括している。プログラムの推進主体は大学、とりわけ教員である以上、教員の資質、意欲、力量、意識などはプログラムの成否を規定する重要な要因となることは自明である。そのことは、この15年間に推進された教育改革の中心に1998年から半義務化を遂げ、さらに最近義務化を達成した、FDの制度化が極めて密接に関係していることを指摘せざるを得ない。GPの領域自体にFDが内包されていることもあるとしても、FDの範囲は決して狭い教育にのみ特化されるものではない点を考慮すると、教員がかかわるGPプログラムの各領域全体と関係していると考えられる。したがって、GPの成果とFDの制度化の成果とは密接不可分に呼応した関係にあると言ってもさしつかえあるまい。プログラムの推進は教育改革の推進と密接に関係し、教育改革の推進はFDの制度化と密接に関係し、さらにGPの推進はFDの推進と密接に関係するという構図が成立する。その点、FDの制度化の長所と短所は、両者の関係を想定すると、重要な意味を含意していると解される。

## (1) 研究志向と教育志向の関係の解決

上で指摘したように、日本の大学教員は世界的に見ても教育志向よりも研究志向へ比重を置き、教育改革へあまり熱心ではない体質を多分に備えてきたことに注目すべきである。この風土や文化は、明治以来の高等教育政策が教育志向よりも研究志向へ比重を置いた所産であるから、まずもって政策と制度の水準での改革が要請されるのは論理的であるが、これを改め、教育志向を高め、教育改革への意識改革と実践を喚起するには相応の対策が欠かせない。1992年時と2004年時を比較した最近の調査では、15年間に教員の意識はかなり教育志向へと転換したことが分かるから、1990年代からの教育改革政策の効果が次第に具現していると解される。それでも研究志向は依然として根強い。研究と教育への志向の関係を、英米レベルの半々に改善するには、理念や目的の水準の改革と同時に、教育を任用や昇任の過程に組み込み、研究のみで査定しない評価や報賞体系の仕組みを確立することが欠かせない。

GPプログラムは、理念と同時に評価へと改革の手を伸ばしていことは自明であろう。すなわち、教育改革の先進的なプロジェクトが評価され、資金援助が行われ、可視性が付与される仕組みが作用している。GPプログラムは、研究パラダイムが支配的な日本の大学の風土や文化の中で、教育の領域において、その種の先導的な政策を模索した点に特徴があり、見逃せない意義がある。21世紀に入って短期間であるが、研究志向から教育志向への価値の転換が足早に極力行われる重要な契機になったことは、成果を上げた点として特筆されるし、今後本プログラムが廃止されずにさらに持続的な遂行されることによって、さらなる転換が定着すると見込まれる。

## (2) 狭義の概念と広義の概念への対応

FDの制度化の特徴を検討してみると、狭義の概念が中心になっていることが分かる。1991年の大綱化の段階では輸入概念であるSD(英国)とFD(米国)の両概念を活用しており、特に限定する政策は導入されていない、と断定しても過言ではあるまい(Eble and McKeachie, 1985; 有本編, 1991)。しかし、1998年の大学審議会の答申では、FD(米国)に限定され、しかも「研修」型と「教育 teaching」に特化した狭義の概念に限定する政策が定着した。「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である。」(大学審, 1998)この政策はその後の中教審の答申にも踏襲されており、FDの義務化路線の骨格を形成している。すなわち、中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」(2005年9月)の第2章1(1)「教員の教育・研究指導能力の向上のための方策」において、「教育の課程の組織的展開の重要性にかんがみ、それぞれの大学院教育の現場における教育研究の特色、創造性等が阻害されることのないよう留意しつつ、各大学院における課程の目的、教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメントFD)を実施することが必要である。」(中央教育審議会, 2005)としている。かくして、原型である英国も米国も広義の概念を踏襲しているのに対して、移植先の日本でのFDの制度化は狭義の概念に限定したところに特徴が存在する。

大学の本来の活動は知識の機能を基盤に成立し、発見、伝達、応用、統制などを基礎に、研究、教育、サービス、管理運営の諸活動 = アカデミック・ワーク（学事）が行われるのが普通である（Clark, 1987；有本，1997）。したがって、大学教員の資質開発は研究、教育、サービス、管理運営等に広く関わる資質や能力を開発するものであるべきである。そこには、「専門職 = profession」としての大学教授職（academic profession）を開発するという主旨が暗黙裡に働いている。英米ではそのような概念を踏襲して、専門職の形成を重視しているが、これらの国々で発達した概念を輸入しながら、日本では狭義の教育に限定した概念を制度化したのである。その点で日本型 FD の制度化には限界がある。この問題の見直しを行わない限り、大学教授職の資質開発といっても、専門職の確立や形成は実現できないに違いない。その点で、GP は必ずしも狭義の概念に限定、固定、閉鎖しない実践になっている点が重要である。

### （3）包括的・創造的な実践

GP は教育を中心に据えたプログラムでありながらも、かなり広範な領域を対象にした包括的取組みの実験になっている点が注目される。換言すれば、GP のプログラムは教育に特化しているものの、単に狭義の概念の遂行ではなく、研究、教育、サービス、管理運営を包括的に対象として、専門職の確立を含めた広義の概念を担保していると解される。対象とした領域は、教育課程の工夫改善を主とする取組、教育方法の工夫改善を主とする取組、上記以外の教育の工夫改善に関する取組、が柱を構成する。内容的には、本学の概要、本取組の概要、本取組の実施プロセス、本取組の特性、本取組の組織性、本取組の有効性、今後の実施計画、から構成されている（文部科学省，2007）。実際には、技術者倫理教育、転換教育、問題発見解決型学習、教育実践の省察力、工学教育、1年次教育、美術、学士課程教育、導入教育、体験的学習、バイオ教材開発、海外臨床実習、等々に跨っている（文部科学省，2007）。したがって、決して教授 学習過程のような狭い範囲に限られているとは言えないし、teaching の研鑽を目的とした研修型に集中しているとは言えない。確かに COE は研究拠点、GP は教育拠点を構築する試みである以上、両者は区別され棲み分けされ、研究と教育に分業化されているとの解釈が成り立つかもしれないから、その限りでは狭義の教育を対象にしたプログラムという色彩は払拭できない。しかし同時に、プログラムが狭義の FD 概念に特化した内容を期待しているのであれば、大学や教授職の活力は醸成されるどころか、徐々に衰退の一途を辿るに違いないし、そもそも「大学とは何か」という本質を看過して、目先の新奇を銜う内容に傾斜してしまう危惧が生じるのは回避できない。

特色 GP では大学本来の比較的オーソドックスな活動が評価されて、採択する傾向があると観察できるが、それでも最初の段階で本質的なプログラムが選考されると、その水準で採択されるのが困難な後続プログラムは目新しい内容を極力追求し、次第に内容的に変質する傾向に陥るのは避けられないであろう。大学とは何か、大学の本質とは何かを不断に問われなければ、内容的に形骸化が生じ、大学ではなく学校化へと転落する危険性がある。その点では、特色 GP に比較して、現代の新しい問題へ挑戦する性格の強い現代 GP の場合は、新しい大学のあり方を追求することにかんがみ、一層本質から逸脱する可能性を秘めているかもしれない。これらの予想される危惧や危険性に関しては、適切な評価シ

STEMが作用し、評価委員会の見識による歯止めがかけられ、あくまで大学の本質が追求されることが何よりも肝要であることは言うまでもない。その意味で、ピア・レビューを基軸とした評価体系の維持は、アカデミック・ワークを対象に「学問的生産性」(academic productivity)を吟味する研究拠点や教育拠点の審査では重要である。

#### (4) 専門職形成に果たす機能

専門職の形成は大学教育改革の主体者でありアクターである大学教員の主たる課題であることにかんがみ、GPの成果にその方向での主導性が期待されるはずである。上述したように、今回のプログラムに関しては調査回答者の6-7割方が効果を認めている以上、大学教育改革の本来の趣旨が具現されたと解されるのであり、その点で意図的にせよ無意図的にせよ、結果的に狭義のFDではなく広義の概念を担保した改革が追求されたものとみなしてよかろう。そのことは、機関別認証評価によって狭義の制度化を推進しているFDの制度化に対して、実験的に一定の歯止めをかけ、将来的に軌道修正をする可能性を秘めていることを示唆するのであり、極めて重要である。

## 結語

本論は、GP政策の経緯と意義に焦点を合わせて、日本の大学史と大学改革に対してGP政策とプログラムが与えた影響に関して、若干の考察を行うことを試みた。縷々指摘した中で、次の諸点が重要である。

第1に、GP政策の経緯と意義に関しては、(1)社会変化と教育改革、(2)教育の質的保証、(3)競争資金による教育改革の遂行、(4)研究志向の根強い風土、(5)FDの制度化、(6)大学の自主性を重視、を扱った。これらの項目で考察したように、2004年から開始されたGP政策とプログラムによって推進された特徴は決して少なくない。それは、社会変化に対応して教育改革が焦眉の急を告げる現代において、主要な政策として手がけられ、教育の質的保証を率先的に開拓した。同時に、競争資金配分方式による教育改革の断行は、新たな政策を先導するとともに、伝統的に研究志向の根強い大学風土・文化・土壌・空気から教育志向を喚起する役割を果たした。さらに、FDの制度化が狭義の概念を遂行する方向を辿る中で、広義の概念を担保した改革の方向を先導するばかりでなく、大学や大学教員の自主性・主体性を涵養する視点を強調して推進した。

第2に、日本の高等教育史における画期的実験に関しては、(1)教育改革の先導、(2)高等教育の大衆化への対応、(3)教育の質的保証、(4)GPプログラムの事後評価と効果、(5)教育効果 学生の質的成長、(6)世界的水準の達成、(7)FD制度化などの問題が重要である。これらの項目で論考したように、GP政策は日本の高等教育史や大学史に位置づけた場合、未曾有の貴重な実験という性格を付与されている事実を指摘せざるを得ない。GP政策は、現代が教育革命の時代であると言われながら、1990年代半ばから科学技術基本計画を基軸に研究拠点形成が顕著な政策になっていた半面、その影に隠れて教育拠点形成が乏しい傾向を示す中で、遅ればせながら漸く21世紀に入って登場した。その意味で半周遅れであるとしても、教育改革を先導する役割を担ったことは否定できまい。それと同時に、ポスト大衆化段階からユニバーサル段階へ転換期を迎えた高等教育の多様化への対応と質的保

証を実験的に試みる役割を担った点も見逃せない。従来の教育改革が事前評価に傾斜し、プロセスや結果に対する空洞化が生じる傾向を持っていた点にメスを入れて、事後評価とその効果を綿密に検証し、特に学生の教育、とりわけ教授 学習過程を通しての質的成長を対象に教育効果を測定することに重点を置き、日本国内での優秀なプロジェクトの採択によって、世界的水準の教育拠点を構築する方向性を意図的に追求した。これらの試みは、研究拠点形成の 21 世紀 COE プログラムに対する教育拠点形成の GP プログラムとして対照的な特色を發揮しているところである。

第 3 に、FD の制度化の問題点と課題に関しては、(1)研究志向と教育志向の関係の解決、(2)狭義の概念と広義の概念への対応、(3)包括的・創造的な実践、(4)専門職形成に果たす機能、などの問題が重要である。FD の制度化と GP 政策・プログラムとの関係が密接である点は上で触れた通りである。現在の日本の大学や大学教員が戦前以来の研究志向の政策によって世界的に特異とも言えるスカラシップ（学識）観に陥っていることは、解決を迫られている（Boyer, 1990; Nicholls, 2005）。FD の制度化において、狭義の概念へと特化した点は、研究志向対教育志向と言うディコトミーに陥っている何よりの証拠であるが、大学のスカラシップは分業化によって解決するものでない以上、包括的・創造的な実践の方向へと改められる必要がある。そのことが、大学教員の専門職形成にとって不可欠の前提になることは自明である。GP 政策やプログラムは、手がけてきた領域を見る限り、その種の実践を導く可能性を顕在的かつ潜在的に備えていると観察できるのである。

### 【参考文献】

- Altbach, P.G. (1996) *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- 有本章 (1997) 「FD の構造と機能に関する専門分野の視点」『大学論集』26 集，広島大学大学教育研究センター。
- 有本章 (2005) 『大学教授職と F D アメリカと日本』東信堂。
- Arimoto, Akira (2007) "Reflections on the Changing Relevance of the Academic Profession in Japan", Maurice Kogan and Ulrich Teichler, eds., *Key Challenge to the Academic Profession*. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge/International Center for Higher Education Research Kassel, INCHER-Kassel, Paris and Kassel, pp.29-47.
- 有本章 (編) (1991) 『諸外国の FD/SD に関する比較研究』(高等教育研究叢書 12)広島大学大学教育研究センター。
- 有本章・江原武一 (編著) (1996) 『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- Boyer, E.L. (1990) *Scholarship Reconsidered*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (=有本章訳『大学教授職の使命 スカラシップ再考 - 』玉川大学出版部，1996)
- Clark, B.R. (1987) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.
- 大学審議会 (1998) 『21 世紀の大学像と今後の改革方策について』(答申)。



Eble, K.E.E., and McKeachie, W.J. (1985) *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*, Jessey-Bass.

教育再生会議 (2007)「社会総がかりで教育再生を - 公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤再構築 - 」(第2次報告) 2007年6月1日。

Nicholls, Gill (2005) *Challenge to Scholarship: Learning, Teaching and Research*, London: Routledge.

文部科学省 (2007) 『特色ある大学教育支援プログラム事例集』財団法人大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」実施委員会。

## 第 7 章 研究会メンバーの意見

# 1. 競争メカニズムと協同的取組

天野 智水（琉球大学）

本研究会が直接の対象とした「特色ある大学教育支援プログラム」と「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(以下、GP)は、競争的な環境の下で行う大学(短大含む)に対する財政的支援であり、対象として選定された取組に関する情報提供を行うことも含めて、大学教育の改善・改革を促進しようとするものである。この政策に関する論点の発掘に資することを目指して、以下、本研究会で実施された質問紙調査の結果をながめながら、高等教育システムおよび自組織(機関、学部学科)の各レベルでのGPの意味について意見を述べる。

## 1. 高等教育システムにとって

このプログラムの効果は全体的にはどのように評価できるか。本研究会で実施された質問紙調査のうち、学長を対象にGPの影響を尋ねた設問(問4)の回答をみると、「高等教育システム全体にとって」良い影響を与えたとするものが9割以上ともっとも高い(「そう思う」「ある程度思う」の合計)。各機関におけるGP選定取組の実施担当者も、同様の設問(問2)で8割近くが良い影響を与えたとしている。

GPのどのような点が高等教育システム全体に良い影響を与えたと考えられているのかは必ずしも明らかではなく、高等教育関係者にとって財布の数が増えたことをただちに否定的に捉えるまでもないからだけかもしれないけれど、プログラムの意図を踏まえれば、競争のメカニズムにより教育改善・改革のインセンティブが与えられた点が評価されたと考えることができる。GPは計画的な選択と集中による支援ではなく申請に基づく競争による支援なので、どの機関にも支援を得るチャンスがある。従来目立って行われることのなかった教育面における取組に対する支援であるので、教育組織の長や教育改善に意欲をもつ教員にとって励みとなる。その結果として、実際に支援を得ることにつながらなかった機関も含めて、高等教育システム全体の教育改善が期待できるとみなされているのではないだろうか。ただし、GPに選定された機関とそうでない機関を比べると、「そう思う」「ある程度思う」を合計した場合には両者とも9割以上が肯定的な評価をしているが、「そう思う」と回答したものは選定経験のある機関が52.5%であるのに対し、選定経験のない機関は32.7%にとどまる。特色GPは4年、現代GPは3年が創設以来経過しているが、この間選定経験をもたなかったことがインセンティブ効果を低めているかもしれない<sup>1</sup>。選定件数、補助金額、支援期間を検討する余地がある<sup>2</sup>。

また、GPには文字通り優れた取組(Good Practice)が選定校以外でも模範とされることが期待されており、この点からの評価も求められる。これに関する設問をみると学長(問3)も担当者(問1)も、他大学の取組は参考になると高い評価をしている。ただし、「そう思う」と回答した割合に関して項目間のちがいを細かくみると、学長調査では「わが校のGP申請にとって参考になる取組が多い」が26.5%となっており、「GPフォーラムは取組を知るための良い機会だ」47.6%、「わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い」

37.3%、「GP 事例集はわが校の教育改革に参考になる資料だ」37%等の他の設問項目に比べてもっとも低くなっている。担当者調査でもやはり「わが校の GP 申請」で「そう思う」と回答したものが 36.3%となっており、「GP フォーラム」56.9%、「わが国の大学教育」52.9%、「GP 事例集」44.1%等の設問項目に比べてもっとも低い。自校の GP 選定にただちにつながらないにしても、優れた取組として他校の選定事例を評価し、自校の教育改善・改革への参考となるかどうかを吟味していることがうかがえる。すなわち、GP 選定を巡る競争メカニズムとは別の文脈における教育改善・改革の進展もうかがえる。絹川(2006)の言葉を借りれば、「日本の大学が共同して質の向上を図る取り組み」の側面といえよう。

結論的にいえば、競争と協同のどちらのメカニズムが功を奏したにせよ、高等教育システム全体への GP の効果は高く評価されている。ただし、競争と協同のそれぞれが GP(特に「特色 GP」)の趣旨に組み込まれていることが、GP の性格を曖昧なものにしている。この曖昧さを保ったまま、すなわち、競争的財政支援と優良事例の紹介事業を同一のプログラムとしたまま、GP の後継となるプログラムを発展させていくべきかどうか、検討の余地がある<sup>3</sup>。

## 2. 自組織にとって

GP 選定校は自組織への GP の影響を高く評価している。「貴機関にとって」GP が良い影響を与えたと思うかどうかの学長に対する設問(問 4)では、選定校の 62.3%が「そう思う」、35.2%が「ある程度思う」と回答している。担当者調査(問 2)でも、40.6%が自機関に「とてもよい影響があった」とし、45.5%が「よい影響があった」としている。良い影響(効果)の内容としては、学長・担当者ともに「学生の進路状況(就職や進学)が改善した」、「受験生の数が増加した」、「受験生の質が向上した」という入口と出口に関する評価は高くないものの、学生の学習成果や意欲・満足度、教育方法、教員の意識などについては概ね高い評価をしている(学長調査の問 8、担当者調査の問 5)。それぞれの取組が目指した目標は、GP の支援を通じて達成されていることがうかがえる。

さて、GP の趣旨には、教育改善・改革の組織的な実施を促すことがあげられる。そもそも学士課程レベルの教育は組織的な営みをもってしか目的を達成することはできない。この組織的な活動という点に関してはどのように評価できるだろうか。担当者調査で尋ねている選定取組の実施体制に関する設問(問 4)をみると、「取組の実施の責任体制は明確である」に 80.4%が「そう思う」と回答しているのに比べて、「取組への教職員の参加は十分である」に「そう思う」と回答したものは 20.6%と低い評価にとどまっている<sup>4</sup>。これに関連して、GP 支援期間終了後の課題として、「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」と思うかどうかを尋ねた設問がある(学長用の問 11、担当者用の問 8、委員用の問 7)。GP 審査委員の 87.5%が全学部・学科的な取組の必要性を指摘しているのに対し、選定された機関の学長で同様の課題認識を示すものは 38.5%、担当者では 32.5%にとどまる<sup>5</sup>。担当者は、取組実施に直接携わるチームの組織体制は整っているが、そのチームへの参加者はどちらかといえば限定的であると認識しており、学長も含めて、取組に携わる教員や組織の範囲拡大をそれほど必要とは認識していない、とよむこともできるのではないだろうか。GP への申請と選定を契機として計画された取組は、限られた期間内

に実績をあげることが求められることから，全学部・学科的な合意形成による計画・実施よりも，機動的な選抜チームの活動に重点をおくことは当然であると思われる<sup>6</sup>。しかし，その一方で，教育活動には組織的な，すなわち協同的な活動が求められることを見落としてはならない。

また，オーストラリア国立大学の Pearson (1998) は，教育費の競争的支援と部門の協同的活動について次の指摘をしている。すなわち，審査方式による高度に競争的な国の教育開発事業は，研究補助金の申請と同様に，教育に関する知識をもって専門的な姿勢で申請書の準備をすることを求める。これは教育の威信を高めることになるが，同時に伝統的な大学の文化，すなわち（部門の戦略的関心ではなく）業績主義の同僚評価に重きを置いた，個人レベルの自律性を強調することになる。この展開は，より協同的な部門の活動を通じた教育の質の改善を目指す試みとの間に，葛藤をもたらす可能性がある<sup>7</sup>。

競争メカニズムが生み出す文化のみに支配されてしまわないことが大学に求められる。

### 3. おわりに

GP の後継となるプログラムは，大学間の協同よりも競争をシンプルに標榜するかもしれないが，それは基盤的教育経費に追加するもので，さらに大学間の情報交換に資する協同に向けた支援も別途行われることを期待したい。一方，各大学は，GP はあくまで時限的支援であることを認識しておく必要がある。GP が通過した後は何も残らなかっただけでなく，荒廃してしまったということだけは避けなければならない。

#### 【注】

1. 実際に「特色 GP」の申請件数は年々減少傾向にある。
2. もちろん，高等教育システム全体の底上げにつながるインセンティブの付与よりも，選択と集中による効率的な財政支援を目指して，より厳しい選定条件とより重点的な支援とすることも考えられるが，特定大学の学生のみが重点的支援の恩恵にあずかることが公益に資するという説明をつけにくい。
3. 競争的財政支援と優良事例紹介事業は，矛盾しないまでも明らかに異なる目的を持っているので，選定件数等を定めるにあたって明確な方針が立てにくいのではないかと。また，「特色 GP」の場合，事例紹介が強く意図されていることもあって，既に完成している取組を選定し財政的支援を与えるという無駄とも思える事態が生じる。
4. ただし，「ある程度そう思う」を加えると，8割以上が肯定的な評価をしていることになる。
5. 本文中の数値は「特色 GP」について。現代 GP 支援機関終了後の課題として全学部・学科的な取組の必要性を指摘するのは，審査委員で 74.7%，学長で 45%，担当で 50.8%であった。
6. さらにいえば，GP 申請は 1 機関あたりの件数に制約が課せられるので，ある程度規模の大きい機関では，どの取組を申請するかを巡って学部学科間で競争・選抜が実施され

る。

7. こうした専門職化の傾向に加え，高等教育の教育学的論説は，教育学者の言葉に違和感をおぼえ，またそれに注意と関心を払うことを望まない人々を排斥しかねない，とも指摘する。

#### 【引用文献】

絹川正吉「特色ある大学教育支援プログラムの意義と成果」『IDE・現代の高等教育』479，2006，33頁。

Pearson, Margot, *Issues in Funding and Supporting Projects to Improve Quality and Encourage Innovation in Teaching in Departments* (Paper presented at the International Consortium for Educational Development Conference), 1998, pp.5-6.

## 2. 特色 GP/現代 GP 事業に関する意見

吉田 文（メディア教育開発センター）

### 1. 教育をめぐる競争の時代

2003 年から開始された特色 GP、2004 年から開始された現代 GP は、画期的なプログラムであった。教育を大学の組織的な営為と定義し、それに優劣の判定を下し、かつ、優れた取り組みには財政的な支援を行うということはかってないことであった。大学を構成する役割のうち、研究は古くから競争や評価になじんできた。それぞれの学問領域ごとのコミュニティがあり、そこでピアによる評価を受け、よりよい評価を受けるべく競争がなされてきた。他方で、教育は、教室に閉じた営為、教員個人の自主性にすべてが付託された個々の授業として捉えられ、プログラムないしカリキュラムという考え方は弱く、したがって優れた教育とは講義の上手な教員の授業の範疇を超えるものでもなかった。それが、教育も競争の場にもちだされ、評価に対象になったのである。その意味で画期的であった。

もちろん、その前兆は 1990 年代初頭からあった。大学設置基準の大綱化によって、自己点検・自己評価の制度が導入されたことで、教育は評価の対象になったといえる。また、教育改革の小道具として、セメスター制、シラバスの作成、GPA の導入などが推奨され、教育改革のためには教員の力量形成が重要だとして FD がいわれ、学生の授業評価に対する違和感もずいぶん緩和された。こうした延長上に、特色 GP、現代 GP のプログラムが位置づくのである。1990 年代の教育改革が、教育の質を保証する外形的な最低基準の導入だとすれば、特色 GP や現代 GP は優れた教育をモデルとして選定するという対比をすることができる。一渡り様々な教育改革がなされた上で、優れたものを選び公表するという段階に移行したということもできよう。

### 2. 競争に参加する大学・動員される大学教員・予算額

では、特色 GP や現代 GP に、どの程度の大学が参加したのだろうか。表 1 は、それぞれのプログラムへの申請件数の推移である。特色 GP は 1 機関 1 申請しかできないが、現代 GP は、6 領域それぞれへの申請が可能である。また、現代 GP は高専も申請可能である。したがって、ここでの合計が延べ申請件数であることを踏まえたうえで、それぞれの年度の大学・短大・高専の機関数に占める比率をみれば、70%程度はこれらの GP プログラムに申請しているとみることができる。

表 1 特色 GP・現代 GP への延べ申請件数

	2003	2004	2005	2006	2007
特色 GP	664	534	410	331	331
現代 GP	-	559	509	565	600
合計	664	1093	919	896	931
高等教育機関数	1290	1280	1277	1276	1254
(%)	51.5	85.3	72.0	70.2	74.2

広島大学でなされた大学・短大学長を対象とする調査において、特色 GP は 75%、現代 GP は 60%が申請したことがあるという回答と大きな齟齬はない。毎年 4 校に 3 校がこれら GP プログラムへ申請しているということは、まさに日本の高等教育を巻き込んだ年中行事になっているのである。

申請プログラムを審査するのは、基本的には大学教員である。もちろん、企業勤務者や高校教員もいるが、ごくわずかでしかない。その意味ではピア・レビューである。どちらも、ペーパー・レフェリーによる書類審査を受けて、それにパスしたものがヒアリングによる審査を受ける。文部科学省、大学基準協会の web にはすべての年度ではないが、審査員のリストが掲載されており、その範囲でみると、たとえば 2006 年度は、特色 GP では、ペーパー・レフェリーが 137 人、132 人がヒアリングを担当している。現代 GP では、ペーパー・レフェリーが 83 人、ヒアリング担当者が 70 人となっている。すべてを合計して、これらの審査に関わっているのは 422 人となる。特色 GP の場合、ヒアリング担当者数は、2003 年 139 人、2004 年 201 人、2005 年 167 人と減少傾向にあること、それが申請件数の減少と連動していることを考えると、2005 年度以前は 422 人以上であったことが想定される。仮に 500 人が審査に関わり、すべてが教授だとすると、大学および短大の教授 7 万人弱の 0.7%程度に相当する。この数字だけをみれば必ずしも多いはいえないが、5 年間で延べ 2 万人から 2 万 5 千人の大学教員が動員されたと考えれば、それは少ないとはいえない。

さらに、選定された取り組みに対する予算措置は、初年度 13 億、概算要求で措置されるようになった 2004 年は 51 億、2005 年 63 億、2006 年 81 億、2007 年 82 億と毎年増額されている。競争を稼働させるための仕組みが、この人と金である。

### 3. 選定に偏りはないか

こうして選定された取り組みをみると、公平性という点からみて気になることがある。たとえば、GP に関しての申請の有無と選定の有無に関して「申請し選定された」「申請したが選定されなかった」「申請したが選定は無回答」「申請せず選定されない」の 4 つのタイプに分類し、それと大学・短大の種別や設置形態との関連をみると(表 2) 大学において、国立の機関において明らかに、「申請し選定された」の比率が高い。それは、機関の資源の蓄積の違いを表しているといつてよい。特色 GP では大学と短大を別のカテゴリーで審査し、選定比率も同率であるにもかかわらず、こうした結果を招いている。

表 2 機関の種別・設置形態別申請・選定の比率

	申請して選定	申請したが選定されない	申請したが選定は無回答	申請せず選定されない	合計	(N)
国立大学	89.5	10.5	0.0	0.0	100.0	57
公立大学	42.5	42.5	5.0	10.0	100.0	40
公立短大	25.0	37.5	12.5	25.0	100.0	16
私立大学	25.8	49.6	4.7	19.9	100.0	256
私立短大	13.7	39.7	7.5	39.0	100.0	146



もう1つは、分野による違いである。学長は、機関にある学部・学科の領域を回答しており、それと申請・選定の4つのタイプとの関連をみた(表3)。ここで注意しなければならないのは、学部・学科の領域とのストレートな関連性を表してはいないことである。ある機関に人文系と工学系の2つの学部・学科があり、工学系のみが申請して選定された場合、人文系も申請して選定されたことになるからである。それでも、学部・学科の領域に関係なく選定されているならば、学部・学科別にみた4つのタイプは均等に分布するはずである。しかし、表2にみるように、理学系、工学系、農学系は「申請して選定された」比率が60~70%ときわめて高く、他方、家政、芸術、教育などは「申請して選定された」比率が低いだけでなく、「申請せず選定されない」も多いのである。それは、選定されやすい学部・学科と、そうでないところがあることを意味するものである。

表3 学部・学科の領域別申請・選定の比率

	申請して選定	申請したが選定されない	申請したが選定は無回答	申請せず選定されない	合計	(N)
人文	40.9	43.9	5.1	10.1	100.0	198
社会	39.0	45.6	3.8	11.5	100.0	182
理	77.0	23.0	0.0	0.0	100.0	61
工	60.7	28.7	1.6	9.0	100.0	122
農	66.7	19.4	0.0	13.9	100.0	36
保健	39.5	42.1	4.4	14.0	100.0	114
家政	19.2	52.9	8.7	19.2	100.0	104
教育	37.9	34.5	6.9	20.7	100.0	145
芸術	34.0	40.0	6.0	20.0	100.0	50

理系は全体として積み上げ型の学問であり、そのために目標と成果との関係を比較的客観的に測定できるといった学問に内在的な特性による場合が、まず考えられる。また、申請単位が、大学は学部、短大は学科という規定があることの影響も考慮する必要がある。なぜなら、人文系の場合、学部・学科に包含される学問領域が、伝統的な史・哲・文から心理学や社会学などまで多様であり、それらを一括りにして組織的な教育プログラムを構築することはきわめて困難である。

これら、大学のもつ資源、学問特性、組織構造などが目に見えない形で、審査の公平性を損なっているであろうことを考慮せねばならない。分析の詳細は省略するが、機関の種類、設置形態、学部・学科の領域は、相乗的に選定の有無に作用している。すなわち、国立大学の理系学部の選定率は、きわめて高い。だからといって、私立短大の文系の教育が特色あるものでもなく、現代的な教育課題に答えていないわけではないことはいうまでもない。審査にあたって、こうした構造的な要因をどこまで排除できるか、確たる名案は持ち合わせていない。大学と短大の部会を分ける、申請数の多い部会は、類似の学問領域にまとめるなど、これまでもある程度の工夫はしてきたと思う。それ以上に何かを工夫すべきか否か、構造的に生じる選定の偏りを多面的に測定し、それにもとづく議論が必要だと考える。5年間のプログラムをステップアップさせるために、評価のメタ評価が求められている。

### 3. 特色 GP に実施委員として参加した 5 年間の総括

山田 礼子（同志社大学）

#### 1. 特色 GP 事業の実施委員としての経験から：総合所見

2003 年から開始された特色 GP も今年度が最終年度となり、これから開催されるフォーラムを残して主な活動は終了した。確かに、年々申請数は減少してきているが、それでも審査に当たる者にとっては、毎回期待を持って望み、実際に期待どおりの取り組みも多かった。結果として、5 年間にわたって実施された特色 GP は、日本の大学教育を改善する契機として、全体として有意義な事業であったと考えられる。

確かに、毎年新規性や特色にあふれた取り組みが継続して申請されるというわけではない。初年度に一気にそうした取り組みが申請されたことを振り返ると、最近ではむしろ着実に地道な取り組みが多いように思われる。しかし、それでも、採択された取り組みはそれぞれキラリと光る何かをもっていることは明らかであった。こうした特色 GP の事業がなかったら、日本の大学全体が教育改革に取り組む動きはなかなか進まなかったと考える。

#### 2. 選定過程についての所見

選定にあたっては、多数の審査委員による書面審査、ヒアリング及び総合審査を行う方式を取ってきた。時間もかかり、各審査員の負担は決して軽くはないが、審査員もそうした審査を通じて、優れた教育の取り組みを評価するだけの力量を身につけることもでき、自大学の教育の改善にもつながってきたのではないと思われる。すなわち、選定にあたっては、各審査員が学士課程教育のなかで申請プログラムがどのような意味を持っているかをしっかりと認識したうえで、学生の教育に対して明確な目標を設定しているもの、独創性のあるもの、他の大学の模倣ではなく独自の取り組みを推進してきているもの、豊富な実績を示しているものなど、特色ある大学教育支援プログラムの評価基準を満たしているものを選定するという時間をかけておこなった。特に、そのプログラムの特色性について、独自性、組織性、実績、そして将来への地に足のついた計画性などについて議論し、他の大学への参考になるかどうかについても討議した。こうしたプロセスを通じて、教育プログラムの質の向上につながる仕組み、あるいは教育効果をも考えるきっかけになったといえる。いわば、研究志向の強い日本の大学の教員文化を教育への関心を引き上げることのきっかけとなったのが特色 GP であったといえるだろう。申請案件の中には、過去不採択になったプログラムを丁寧に見直し、修正をして再申請してきているものも多かった。採択されたものも、残念ながら採択されなかったものもあるが、それぞれが過去の不採択の経験を糧にしてより強化してきているという印象を持ったが、これらは前述したように全体的な教育の質の向上につながると思う。

審査員の合議制をベースに選定作業を行ったが、その際、どのような点に注意を払ったかについて示してみる。

### 3. 選定方針

- ・選定に当たっては、学士課程教育のなかで申請プログラムがどのような意味を持っているかをしっかりと認識したうえで、学生の教育に対して明確な目標を設定しているもの、独創性のあるもの、他の大学の模倣ではなく独自の取り組みを推進してきているもの、豊富な実績を示しているものなど、特色ある大学教育支援プログラムの評価基準を満たしているものを選定する。
- ・特に、そのプログラムの特色性について、独自性、組織性、実績、そして将来への地に足のついた計画性などについて議論し、他の大学への参考になるかどうかについても討議する。
- ・すでに他の大学で同様のプログラムが実施されていて、今さら特に特色があると判断できない取り組みについては、高い評価は与えない。
- ・実施してからそれほど期間が経過していないもの、今年度より新たに加えられた今後の計画面の部分のみがあまりにも突出しすぎているものについては、高い評価は与えない。

### 4. ヒアリング候補の選定方針

申請プログラムに対する評価者の評点や評価者によるコメントを検討し、同時にペーパーレフェリーの専門的見地によるコメントを参照しながら、ヒアリング候補プログラムの申請書を審査部会で精査した上で、最終的にヒアリングに残すプログラムを選定する。

### 5. 採択候補の選定方針

- ・当該プログラムが学士課程教育のなかでしっかりと位置づけられ、学生の教育に対して明確なビジョンをもっているかどうかを評価の重要な視点とした。
- ・そのプログラムがどのような特色を持ち、かつ他の大学への優れたモデルとなるかどうかを評価の重要な視点とした。
- ・そのプログラムの実績が着実に上がってきているかを重要な評価の視点とし、かつ小数の学生のみを対象としたプログラムについては精査した。
- ・今後の実施計画についても、ヒアリングにおいては十分な情報を引き出すよう配慮した。

### 6. 選定を通じての審査員の評価技術の向上について

以上のような選定方針にもとづいて、選定をしてきたわけだが、審査員が時間をかけてこうした方針と基準に基づいて各申請プログラムを審査する。そうすることによって、優れた教育プログラムを評価するという評価員としての力もつけていくことになる。これは、大学評価という側面から見た場合に、より多くの審査員がかかわることで大学評価、教育評価にかかわることのできる人材の底上げにもつながってきたともいえるだろう。教育の質の向上という側面だけではなく、評価する側の力量の底上げと人材の育成といった点でも特色 GP 事業の評価視点として加えるべきであると考えている。

## 7. フォーラムやポスターセッションの効果について

特色 GP 事業の一環として毎年選定後に開催しているフォーラムやポスターセッションに参加して選定された大学の取り組みなどをモデルに自分の大学の教育改善のヒントにしている大学も多い。これらは、当初からの目標である特色 GP 事業が他の大学の教育改革に資するようなモデルを提示するということにつながっており、全体的な日本の大学の教育改革を推進していることにつながっていると評価できる。また、5 年間のうちに、教育の到達目標を定めて、それを評価するという活動もそれなりに定着しているように思われる。

## 8. GP 事業の反省点について

反省点としては、類似の取組が多くなってきたことも確かであり、特色 GP という意味が形骸化してしまったこともあるかもしれない。多様な学生を受け入れている大学の申請プログラムと選抜的な大学の申請プログラムに対する評価において、審査委員の認識の差が少なからず存在していた。大学教育の理念と現実の違いをどう評価過程で見るかは今後の検討課題であると思われる。このことは重要な視点であると思われる。というのも、審査委員の多くは、大規模大学や研究大学での勤務経験者が多く、そのため、着実に進行している大衆化の様相をそれほど実感していないことも多い。その結果、多様化している大学の実態を把握しにくく、多様化した学生を受け入れている大学の取り組みに対しての評価が割れる傾向があった。このことは、教育評価の困難さの一面を示している。申請案件の中には、学士課程教育のなかでの申請プログラムの意義をあまり認識しないまま、申請してきているものもあるなど、学士課程教育の意義についての理解が不十分な大学も少なからず存在していることもあった。

## 9. 次年度以降の教育支援のあり方について

5 年間の期間限定で開始した事業としての期間を終えて、特色 GP を何らかの形で継続することでより日本の大学の教育改善や全体的な質の向上への効果が高まるという期待があると思われる。教育は人材育成という点から、短期間では効果は現れないし、またそのための資金的な支援体制も不可欠である。そうした点から、5 年間で終止符をうつのではなく、教育効果を息の長い目で見守るという認識に立ちながら、政策的にも支援していくことが必要であると考えられる。

選定された取り組みの実地調査に行った際に、多くの関係者から終了後の財政支援についての要望も多かった。個別大学の裁量で軌道に乗った取り組みを財政的に支援するということもあるかもしれないが、それだけの財政的な基盤を持っていない大学も少なくはない。そうした大学への支援も、優れた取り組みからより多くの学生や教員への効果が長期的に期待できるという視点から必要ではないかと考える。それをどのような形で実現するかは決して簡単ではないが、科研費の教育版という形での継続的な教育科研というようなことも考えられるのではないかと。

特色 GP はどちらかといえば教育に関する競争的資金の中でもパイオニア的なものであるが、その後より多くの競争的資金の GP が増加している。全体として種類が多様になり、より多くのプログラムへの申請が可能になっているという効果もあるが、一方でそれらを審査する審査員の負担は年々増加していると思われる。また、それだけの審査員の人数を確保することも決して容易ではない。全体的な審査員の質の向上を目指し、かつ質を維持し、いずれの審査にもそれほどの齟齬がないようにするためにも、様々な競争的支援を一度整理してみて、再構築しなおす必要があると考える。たとえば、特色 GP と現代 GP を合わせたようなプログラムを、さらに採択率の高いプログラムを構築するということも考えられるのではないだろうか。

## 4. 大学教育改革における競争的資金の役割について

小笠原 正明（東京農工大）

大学教育における競争的資金制度の前駆となった「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」は、もともと世界の大学に伍して闘うことのできる一流の大学教育を生み出したいという政策的意図のもとに始められたと聞いている。大学教育改革における競争的資金の役割を考えるためには、この意図が達成されたかどうかを評価するのが筋だろうが、結果的にさまざまな種類の高等教育機関に影響を及ぼしたので、問題をもう少し広くとらえて考えてみたい。

私自身は、このプロジェクトの初期から大学基準協会に置かれた実施委員会に参加していたので、審査基準に関してはそれなりに責任がある。その一方、大学では「大学教育センター等」に所属して教育現場に近かったので、このプロジェクトが及ぼす影響をまともに受ける立場にもあった。どちらの側についても一応の知識があるが、競争的資金の評価に関しては自分が置かれた立場からのバイアスがかかっているので、けっして純粋に第三者的な意見ではないことを最初にお断りしたい。

### 1. 競争的資金制度導入の評価

「特色ある大学教育支援プログラム」は、財政的支援とは関係の無い大学基準協会の委託事業として始められた。しかし実質的には、競争的資金のための評価システムを作る役割を果たしたことは事実である。段階を踏んだ議論と、審査過程で生じた具体的な問題のフィードバックにより、教育実績の審査については一応信頼できる方法を確認したと思っている。その効果はさまざまであろうが、私自身にとっては、次の三点がもっとも印象的であった。

一つは、本調査の各種のデータからも明らかなように、大学教育改革に対してインセンティブを与えることができたと思う。「教育」という高等教育ではどちらかと言えば地味な仕事にスポットライトを当て、大学内外の人々にその意味を再認識させたことは大きい。特に大規模大学においては、学内における存在感を示すことに役立ったと思う。二つは、どのようにすれば組織的な教育改革ができるかを具体的に示すことによって、高等教育における教育マネジメントの重要性を明らかにした。三つは各分野における教育のトレンドを明らかにし、教育改革を促進した。特に医学、工学、理系基礎科目、外国語などの教育改革のモデルづくりでは大きな成果をあげた。これと併せて、全体として「学士課程」の概念形成を助け、その重要性を再認識させたことも成果の一つとしてあげて良い。

以上と区別される「現代 GP」の効果については、実施の過程に関与していないので具体的に述べることはできない。重点的・政策的な教育改革を可能にしたこと、大学と地域の連携を強化したことなどがあげられるだけである。印象としては、現代 GP によって、教育においても研究と同様に独創性・個性が大事であることを認識されるようになったのではないかと思う。

## 2. 競争的資金の問題点

教育は競争的資金に向いていないのではないかという枠組みに関わる議論には触れないとしても、取組開始から5年を経過して競争的資金のあり方に問題が生じていることは認めなければならない。例えば特色GPに関する限り、特定のカテゴリーに関して、この1,2年の間にはっきりと評価が割れるようになった。学力低下に対応して学生への「面倒見が良い」大学が増えてきたが、それをどの程度行うべきか、資格などに関係して、教育の過程で「選抜」することが良いかどうか、同じことだが、教育における国際競争力を強化する方向に向かうべきか、それとも落ちこぼれ対策に重点を置くべきかなどがその例である。

さらに深刻な問題として、競争的資金制度全般に審査の精度が落ちているのではないかと思われるふしがある。その原因には複数あるが、審査する側の「ポリシー」がはっきりしないときちんとした評価できないことが経験的に分かっている。そのポリシーが必ずしも明らかではないケースが現れてきた。また競争的資金のプログラムが増えるにつれて、早くも評価の形式化・形骸化が起こり始めているようにも思う。

特色GPは教育分野の審査モデルを作ったと思うが、このモデルはもともと審査の過程における徹底した議論を前提としている。この前提が守られなければ、このような審査の形骸化が起こるだろう。しかし手間ひまをかけ過ぎると、競争的資金の規模が大きくなるにつれて皆忙しくなり、結果として教育にかける時間が削られるという矛盾が生じる。この問題を放置すれば、競争的資金は当初の意図とは逆に大学教育に悪い影響を与えかねない。審査プロセスを合理化・効率化して、費用対効果を改善しなければならない段階に来ている。

教育プロジェクトにおける数値目標の問題もある。数値目標はインパクトがあることから、申請においては重要な役目を果たすが、採択後必ずしもフォローアップされているわけではないので、結果として審査の精度を下けている可能性がある。しかし数値目標の無いプロジェクトはあり得ないから、競争的資金を適切に機能させるためにも、努力して適切な指標を選び出さなければならないだろう。

競争的資金の使われ方に二つの面があることにも注意しなければならない。一つはプロジェクトの立ち上げに要する費用で、設備・備品などインフラ整備に使われる。もう一つは、プロジェクトの維持に要する費用で、継続的な光熱水道費や人件費などである。前者は競争的資金に適しているが、後者は適していない。採択プログラムを継続させるためには、教育プログラムのスクラップアンドビルトを行って伝統的なやり方の一部を止めるしかない。審査を受ける大学の学内行政の問題ではあるが、大学教育全体に影響するので、競争的資金を提供する側にもグランドデザインが必要である。

## 3. 次世代の競争的資金の在り方

競争的資金の制度のもとに生じた問題の解決は容易ではないが、私自身は教育的資金の側についても、審査を受ける大学についてもカテゴリー分けをすることが、問題を解決するあるいは矛盾を回避する一つの方法だと思う。

教育における競争的資金には、1)政策的なものと2)一般的な底上げのためのものの二つのカテゴリーが必要である。性格としては、それぞれ、現代GPと特色GPに相当すると考えて良い。第一の政策的なカテゴリーの競争的資金では、思い切った重点化が望ましい。すなわち、政策のねらいに沿って審査のポリシーをはっきりさせるべきだと思う。一部を大型化して、科研A、Bのように予算規模を分類する。これを実施する場合は、評価の精度を上げ、事後評価を厳格に行う必要があるだろう。

第二の底上げのカテゴリーでは、学士課程の総合性に力点を置き、きめ細かな支援を行うべきだろう。その評価のポリシーにおいては、特色GPの性格を継承するべきだと思う。すなわち、学部・学科毎の細分化を避け、実績の評価を中心として、継続申請も可能にする。学士課程教育のFD活動と連動させることも重要だろう。

きめ細かな配分を行うためには、すべての大学を同じ基準で評価することを止めなければならない。特定の取組について評価が割れたり、採択校が限定されたりするのは、一元的な審査が限界に来ていることを示している。この限界を超えるためには審査を受ける側、すなわち大学の類型化をはからなければならないことは明らかだ。研究大学や総合大学など、アメリカのカーネギーの分類のようなものが考えられるが、横並び意識の強いわが国の大学ではむずかしい。地域で分類するのも一つの手だが、予算配分をどうするかを考えるとこれもむずかしい。サイズあるいは予算規模で分類して、この意味での「上位申請」を可能にすれば、良い意味での競争的環境が維持できると思う。



## 5. 未完の大学教育改革プログラム

加藤 毅（筑波大学）

平成15年度に開始された「特色ある大学教育支援プログラム」は、わが国の大学教育の質的向上にどの程貢献したか。残念ながら、少なくとも現時点でこの問いに答えることは非常に難しい。一見したところ簡単であるようなこの問題に答えることが、なぜそれほど難しいのか。おそらくその理由を明らかにすることを通じてはじめて、今後の在り方についての前向きの議論を展開することができるはずである。

このプログラムを評価することの難しさを論ずるにあたり、三つの論点を設定しよう。第一は、教育を評価するための時間スケールと評価主体の問題である。知識基盤社会を支える人材を養成する中核的機関である大学における教育への評価は中長期視点からなされるべきものであり、開始後5年にも満たないようなプログラムの成果を論じることにもそもそも無理がある。もちろん、支援プログラムそのものに対する大学関係者からの評価であれば現時点でも論じることは可能だが、制度に対する当事者の評価がそのままプログラムの成果に反映されるわけではない。大学教育は市場によるチェックを受けにくい公共財であるがゆえに、問われるべきはアウトカムあるいはパフォーマンスに相当する「プログラムの成果」である。そして「プログラムの成果」を新たに定義することこそ、採択された意欲的試みが目標とすべき最重要課題そのものに他ならず、開始後わずか5年未満という現時点でその評価を行うことは不可能である。これが「未完の大学教育改革プログラム」という小論のタイトルの第1の意味である。

第二に、プログラムの設計そのものに内在する深刻な不備が、評価を困難なものとしていっている側面がある。プログラムのタイトルにも採用されている「グッド・プラクティス」というコンセプトは、採択された優れた試みを支援するだけでなく、そこで得られた成果（成功モデル）を応用可能なものへと一般化しそして広く共有することを通じて全体的な質的向上を図る、というものである。ところが現時点では、成功モデルの普及を通じた全体の質的向上という重要なプロセスに対する支援が未だ行われていない。成功モデルの普及プロセスへの支援が行われてはじめて「グッド・プラクティス」に対する評価が可能となるのであって、現時点ではまだ時期尚早であるといわざるを得ない。成果を論ずる以前の問題として、プログラムそのものが未完なのである。

第三に、このプログラムの上位にある大学政策そのものが大きくブレていることの深刻な影響について明記しておく必要がある。あえて単純化するならば、むき出しの自由競争を通じた大学の選別・淘汰を行うのか、あるいは、部分的な競争の導入を梃子とする大学セクター全体の活性化を目指すのか。対極にある二つの方向性の中で、「特色ある大学教育支援プログラム」もまた大きくブレているように見える。優れた取組みを提案してきた大学を支援しこれを「勝ち組」とするためのプログラムなのか、それとも、成功モデルの普及を通じた大学セクター全体の活性化を目指すものなのか。具体的な支援内容を見る限りは前者のようでもあるが、その一方で、プログラムのタイトルは明らかに後者を想起させるものであり、並行してフォーラムが開催されたりしている。政策の方向性自体がブレているような状況のもとでは、個別プログラムの形式的な「アウトプット」評価はでき

るかもしれないけれども、実質的な「アウトカム」評価を行うことはできない。

ここまでの議論をまとめよう。政策の基本的方向性について態度が明らかされ、明確なコンセプトのもと一貫性のあるプログラムが実施されていること。簡単なことではないけれども、このような条件が満たされてはじめて、プログラムの成果について一定の評価を行うことは可能となる。

ただし、評価を行うための十分条件がそのままプログラムのあるべき論となるわけではない。例えば、多様性をキーコンセプトにプログラムを展開するというオルタナティブがあってもよい。典型的には近年大学生の就職動向に典型的に見られるように、大学は、景気という予測不能の外生変数による影響を強く受けている。あるいは744という大学数は本当に過剰で淘汰が必要なのか、誰にも分からないし、おそらく状況の変化に応じてその判断は大きく揺らぎつつけるはずである。一般的に、流動性が高く変化の激しい社会にあっては、多様性を通じた将来の不確実性への担保というメタ的一貫性のもとに、複数のシナリオ群とこれらに対応する「一貫性のない」諸施策が必要となる。分散的に行われるイノベーションに強く依存するこのモデルが、極端に分権的な大学に非常に親和的であることについて、改めて説明する必要もなからう。

このようなコンセプトのもとにプログラム群が展開されたとすれば、事前に予測不能な外生変数の影響を受けて結果的に成果が上がらないという状況に直面するケースが一定の確率で必ず生じる。そしてそこでの結論は、予測不能であるがゆえに確率的にしか論じることのできない個別プログラムの成果を評価することは無意味というものである。いよいよ「政策哲学」が問われる時代を迎えつつある。

かくして、ボールは文部科学省サイドに投げ返される。

## 6. アンケート調査結果について

村上 征勝（同志社大学）

今回のアンケート調査結果をみると、概ね競争的な教育資金の効果を実証しているように思われるが、ここでは GP 未申請の原因追及を行い、かつ、GP の影響について分析する。

### 1. GP 未申請の原因追及

今回の調査結果を見ると、特色 GP に関しては、回答のあった 499 校のうち、

- 申請したことがある・・・74.9%
- 申請の検討をしたことがある・・・10.6%
- 検討したことはない・・・13.6%
- 制度自体をよく知らない・・・0.8%

となっており、総計すれば 25%（125 校）が申請していない。

また現代 GP では、回答のあった 475 校のうち、

- 申請したことがある・・・59.8%
- 申請の検討をしたことがある・・・21.1%
- 検討したことはない・・・18.3%
- 制度自体をよく知らない・・・0.8%

となっており、これも総計 40.2%（191 校）が申請していない。

GP の開始からすでに 4 年が経過し、その意義が広く認知されてきたようにも思われるが、いまだかなりの数の大学、短大が未申請であるということが分かる。GP を申請した大学・短大と、申請しなかった大学・短大では、GP が与える影響について、問 4「大学教育改革プログラムは、良い影響を与えたとお考えですか」における、「よい影響を与えた(そう思う+ある程度思う)」の比率は、以下のような相違を呈している。

	申請したことがある	申請したことはない
高等システム全体について	97.2%	94.7%
貴機関にとって	93.5%	75.5%
貴学部・貴学科にとって	91.9%	73.9%
個々の教員にとって	79.8%	73.4%
学生にとって	78.3%	63.6%

こうしてみると、GP の申請の有無で明らかに差が見られる。GP の採択、未採択に関わらず、申請した大学・短大の方が「GP が良い影響を与えた」という評価は高くなっている。したがって、この点からすると、日本の高等教育の発展のためには、より多くの大学・短大が申請することが望ましいといえよう。

そのような未来を招くために、まず、これまで申請したことがない大学・短大がいかな

る理由で申請しなかったのかを探り、かつは問5の「今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか」に設けられた幾つかの質問の回答と申請の有無との関連を分析してみよう。この分析では、各小問における「そう思う（そう思う＋ある程度思う）」の比率が申請の有無によって異なるか否か、有意水準1%で比率の同等性の検定を行なった。

その結果、これまで申請したことがない大学・短大と、申請したことがある大学・短大の間で「そう思う（そう思う＋ある程度思う）」の比率が異なったのは、

「学科（専攻）単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい」

「大学全体や4年間を通した取組み等大規模な取組も取り上げて欲しい」

の2小問であった。具体的には、これまで申請したことがない大学・短大は、申請したことがある大学・短大に比べ、「比較的小規模の取組も取り上げて欲しい」の比率は大きく、また、「4年間を通した取組み等大規模な取組も取り上げて欲しい」という比率は小さいという結果が得られたのである。また、以下の各小問

「GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい」

「GPを見直す際には、選定件数の充実を重視して欲しい」

「GPを見直す際には、補助金額の充実を重視して欲しい」

「補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい」

「現代GPのテーマをもっと増やして欲しい」

「テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい」

「実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい」

に関しては、有意な差はみられなかった

この問5についての分析から、GPの規模が申請を躊躇する理由の一つとなっているように思われる。しかし申請を躊躇する理由は他にもあると思われる。したがって、さらに詳細に、申請を検討しなかったのは何故か、検討はしたが申請しなかったのは何故かを調べることが必要であろう。未申請の理由がそれぞれの大学、短大の個別の事情に起因するのなら致し方ないが、GPのシステム改良によって申請数を増加させることが可能ならば、それを追求すべきであろう。

## 2. GPの影響について

次に、申請したことがある大学・短大について、前述の問4の「GPがよい影響を与えたかどうか」についての回答比率を再度検討してみる。

「よい影響を与えた（そう思う＋ある程度思う）」の比率は、申請したことがある大学・短大においては「高等システム全体について」「貴機関にとって」「貴学部・貴学科にとって」「個々の教員にとって」「学生にとって」の順に減少している。

GPの目的からして「よい影響を与えた」の比率が高く出るということは、当然予想されたことであるが、評価の対象が抽象的なものから具体的なものになるに従い、「よい影響を与えた」の比率が減少している。「高等システム全体について」、「貴機関にとって」、「貴学部・貴学科にとって」については90%を超えているが、教育資金の具体的対象である教員や学生に対しては、「よい影響を与えた」の比率は80%を割っている。換言するなら、

GPの当事者である教員、学生の、およそ5人に1人が「よい影響を与えたとは思っていない」ことになるのである。したがって、教員、学生における「よい影響を与えた」の比率がより高まるような方策を今後検討すべきであり、それがGPの意義を高め、また効果を高めることに繋がるものと思われる。

## 付属資料

## 1. 質問項目別単純集計表

藤井 宣彰（広島工業大学）

### 1. 大学用単純集計

ここでは、「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」事業の評価に関する調査の大学用質問紙について、単純集計の結果を述べる。なお、サンプル数は全部で 532 機関であった。

機関

大学	短大	合計	N
68.2	31.8	100.0	512

大学が 65%を占める。

設置形態

国立	公立	私立	合計	N
11.0	11.2	77.7	100.0	516

国立・公立が 11%で私立が 78%。

学部・学科

	該当しない	該当する	合計	N
人文	62.2	37.8	100.0	524
社会	65.3	34.7	100.0	524
理	88.4	11.6	100.0	524
工	76.7	23.3	100.0	524
農	93.1	6.9	100.0	524
保健	77.9	22.1	100.0	524
商船	99.6	0.4	100.0	524
家政	80.2	19.8	100.0	524
教育	72.3	27.7	100.0	524
芸術	90.3	9.7	100.0	524
その他	74.2	25.8	100.0	524
非該当	99.8	0.2	100.0	524

人文・社会・教育と文系が多い。

## 在学者数

### 学部在学者数

	1- 0人	500- 999人	1000- 1499人	1500- 1999人	2000- 2499人	2500- 2999人	3000- 3499人	3500- 3999人	4000- 4499人	4500- 4999人	5000 人以上	合計	N	
	0.6	10.3	16.4	10.9	8.8	7.3	6.5	2.9	4.1	4.4	3.8	24	100.0	341

学部在学者数は1000人前後の規模が最も多い。

### 大学院在学者数

	1- 0人	100- 99人	200- 199人	300- 299人	400- 399人	500- 499人	1000- 999人	2000 人以上	合計	N	
	1.7	44.9	17	7.1	4.8	2	8.2	7.8	6.5	100.0	294

大学院在学者数は500人未満の機関が大多数である。

### 短期大学在学者数

	1- 0人	100- 99人	200- 199人	300- 299人	400- 399人	500- 499人	600- 599人	700- 699人	800- 799人	900- 899人	1000人以上	合計	N	
	8.7	4.9	8.7	19	11.4	11.4	9.8	11.4	5.4	3.3	2.2	3.8	100.0	184

短期大学在学者数は500人未満が半数を占め、1000人を超える短大はほとんどない。

問1 大学教育改革プログラム（以下「GP」と略称を使うことがあります。）に対する貴校の取組について伺います。

	申請した ことがある	申請の検討を したことがある	申請の検討を したことはない	制度自体を よく知らない	合計	N
特色 GP	74.9	10.6	13.6	0.8	100.0	499
現代 GP	59.8	21.1	18.3	0.8	100.0	475

特色 GP は多くの大学が申請をしており、検討していない大学は13.5%だけである。

現代 GP は特色 GP より検討、申請をした大学は少ないが、多くの大学が検討、申請している。

問2 問1で「申請したことがある」と回答した方に伺います。これまでの申請回数と選定実績を教えてください。なお、申請回数については、申請実績のある年度全てに を付してください。



### 申請実績

	特色 GP				現代 GP			
	申請していない	申請した	合計	N	申請していない	申請した	合計	N
15 年度	34.2	65.8	100.0	348	-	-	-	-
16 年度	35.1	64.9	100.0	348	37.4	62.6	100.0	257
17 年度	41.1	58.9	100.0	348	31.5	68.5	100.0	257
18 年度	58.0	42.0	100.0	348	34.6	65.4	100.0	257

特色 GP 申請実績は年度が早いほど申請した割合が高い。

現代 GP はいずれの年度も 3 分の 2 程度の大学が申請している。

### 申請件数

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	合計	N
特色 GP	2.6	29.1	26.0	18.8	16.5	4.1	1.8	0.3	0.5	0.3	0.0	100.0	388
現代 GP	12.4	27.3	19.9	17.1	8.1	5.3	4.7	3.7	1.2	0.0	0.3	100.0	322

特色 GP 申請件数は 1 件のみが 3 割で最多だが、複数申請している大学も多い。

現代 GP 申請件数は 1 件のみが 27.3%で最多だが、複数申請している大学も多い。

### 選定実績

	0	1	2	3	4	5	合計	N
特色 GP	71.1	20.3	6.1	2.2	0.0	0.3	100.0	360
現代 GP	64.1	23.9	8.7	2.3	1.0	0.0	100.0	309

特色 GP 選定実績のない大学が 7 割を占めており、複数選定された大学は 1 割に満たない。

現代 GP 選定実績のない大学が 64.1%を占めるが、複数選定された大学も 10%を超える。

問 3 貴校では、大学教育改革プログラムに選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

	そう思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い	37.3	59.4	3.1	0.2	100.0	520
わが校の教育改革にとって参考になる取組が多い	33.6	58.8	7.3	0.4	100.0	524
わが校の GP 申請にとって参考になる取組が多い	26.5	59.2	13.3	1.0	100.0	520
GP フォーラムは取組を知るための良い機会だ	47.6	45.5	6.6	0.4	100.0	519
GP 事例集はわが校の教育改革に参考になる資料だ	37.0	55.6	7.3	0.2	100.0	522

5項目のいずれもほとんどの大学が「役立つ」「参考になる」など肯定的な評価をしている。

「わが校のGP申請にとって参考になる取組が多い」では否定的な意見も1割を超えるが、やはり多くの大学は参考になる取組が多いと考えている。

問4 大学教育改革プログラムは、以下に対して良い影響を与えたとお考えですか。

	そう思う	ある程度思う	あまり思わない	そう思わない	合計	N
高等教育システム全体にとって	41.4	55.3	2.9	0.4	100.0	517
貴機関にとって	37.3	52.3	10.0	0.4	100.0	520
貴学部・貴学科にとって	33.2	54.7	11.5	0.6	100.0	512
個々の教員にとって	19.9	58.7	20.3	1.2	100.0	518
学生にとって	19.6	55.4	22.6	2.4	100.0	509
高校にとって	7.6	45.4	41.8	5.2	100.0	498
企業などの採用側にとって	7.2	42.5	45.1	5.2	100.0	499
地域などの連携先にとって	18.3	55.5	24.5	1.8	100.0	503

「高等教育システム全体」「貴機関」「貴学部・貴学科」についてはほとんどの大学が良い影響を与えたと考えている。

「個々の教員」「学生」にとっては80%弱の大学が良い影響があったと考えている。

高校と企業には肯定的な評価と否定的な評価が半々である。

地域に対しては若干の良い影響があったと考えられている。

問5 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。

	そう思う	ある程度思う	あまり思わない	そう思わない	合計	N
GPを見直す際には、選定件数の充実を重視して欲しい	51.1	36.8	10.6	1.5	100.0	517
GPを見直す際には、補助金額の充実を重視して欲しい	32.0	50.2	16.5	1.4	100.0	516
GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい	40.0	45.4	13.2	1.4	100.0	515
補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい	47.9	40.8	10.3	1.0	100.0	505
現代GPのテーマをもっと増やして欲しい	46.4	41.5	10.9	1.2	100.0	513
テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい	51.3	37.9	8.5	2.3	100.0	515
学科(専攻)単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい	53.9	32.0	12.8	1.4	100.0	516
大学全体や4年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい	26.7	54.1	17.8	1.4	100.0	505
実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい	39.6	48.4	11.1	0.8	100.0	512
採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい	32.4	58.2	9.0	0.4	100.0	510

選定件数の充実を求める声が強い。  
 選定件数ほどではないが、多くの大学が補助金額の充実を求めている。  
 85%の大学が支援期間の充実を求めている。  
 ほとんどの大学が補助金の使い方の弾力化を求めている。  
 ほとんどの大学が現代 GP のテーマの増加を望んでいる。  
 自主的な取組の申請を希望する声が強い。  
 小規模の取組も取り上げて欲しいという声が多い。  
 8割以上の大学が大規模な取組も取り上げて欲しいと考えている。  
 今後の計画の評価を求める声が強い。  
 ほとんどの大学が事後評価に力を入れることを期待している。

問6 問5に関して、以下の項目について具体的な数値を入れてください。

望ましい選定率

10%未満	10-20%	20-30%	30-40%	40-50%	50-60%	60-70%	70-80%	80-90%	90-100%	100%	合計	N
0.0	6.4	37.3	43.0	3.9	8.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.2	100.0	467

選定率は20%から40%の間に8割が集中している。

望ましい補助金額(1件あたり年間)の上限額

20百万円未満	20-40	40-60	60-80	80-100	100-200	200-300	300-400	400-500	500-1000	1000百万円以上	合計	N
35.5	44.7	13.6	0.5	0.2	3.1	0.2	0.2	0.0	0.7	1.2	100.0	425

補助金額は4000万円未満が大多数を占める。

望ましい支援期間

1年未満	1年以上	2年以上	3年以上	4年以上	5年以上	6年	合計	N
0.0	0.9	14.3	36.1	25.4	21.8	1.6	100.0	449

支援期間は3年から5年で8割を超える。

問7 選定取組に対して交付された補助金の用途について伺います。全体が10割になるようにお答えください。なお、選定取組が特色GP・現代GPそれぞれに複数ある場合は、平均的な数値でお答えください。

		0割	0.1-1割未満	1割以上 2割未満	2-3割	3-4割	4-5割	5-6割	6-7割	7-8割	8-9割	9-10割 未満	10割	合計	N
特色 GP	設備備品費	10.7	5.8	16.5	22.3	13.6	11.7	5.8	7.8	5.8	0.0	0.0	0.0	100.0	103
	事業推進費 (消耗品費等)	0.0	2.9	7.8	17.5	23.3	16.5	13.6	8.7	3.9	1.9	2.9	1.0	100.0	103
	旅費	5.8	31.1	32.0	20.4	5.8	3.9	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	103
	人件費・謝金	1.9	17.5	38.8	18.4	10.7	6.8	2.9	1.9	1.0	0.0	0.0	0.0	100.0	103
現代 GP	設備備品費	4.5	9.9	28.8	27.0	11.7	9.9	5.4	1.8	0.9	0.0	0.0	0.0	100.0	103
	事業推進費 (消耗品費等)	0.0	0.9	3.6	12.5	15.2	17.9	25.0	11.6	9.8	1.8	1.8	0.0	100.0	103
	旅費	8.1	29.7	41.4	13.5	3.6	2.7	0.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	103
	人件費・謝金	0.9	12.5	25.0	33.9	17.0	4.5	3.6	2.7	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	103

特色 GP は、設備備品費が 2-3 割程度、事業推進費（消耗品費等）が 4 割程度で最多、旅費 2 割程度、人件費・謝金 1-2 割程度である

現代 GP は、設備備品費が 1-3 割程度、事業推進費（消耗品費等）が 5 割程度で最多、旅費 2 割未満、人件費・謝金 3 割程度。

問 8 貴校が選定取組により得た成果（効果）について伺います。

	そう思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
教育に関わる設備備品が充実した	27.6	47.2	16.0	9.2	100.0	163
学習支援に関わるシステムが充実した	40.2	45.7	12.2	1.8	100.0	164
カリキュラムの改善・充実が進んだ	34.8	50.0	13.4	1.8	100.0	164
優れた教育方法の構築ができた	41.1	46.0	11.7	1.2	100.0	163
優れた教育評価の仕組みが構築できた	18.4	44.8	34.4	2.5	100.0	163
教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した	35.0	51.5	12.9	0.6	100.0	163
教員の教育活動に対する力量が向上した	16.6	58.9	23.9	0.6	100.0	163
学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した	31.9	59.5	8.0	0.6	100.0	163
学生の学習成果が向上した	28.8	56.9	13.8	0.6	100.0	160
学生の進路状況（就職や進学）が改善した	7.1	33.3	57.1	2.6	100.0	156
受験生の質が向上した	0.0	22.2	67.3	10.5	100.0	153
受験生の数が増加した	0.6	21.5	62.0	15.8	100.0	158
他大学からの照会や訪問者が増加した	26.5	41.4	29.0	3.1	100.0	162
地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された	32.3	45.7	20.7	1.2	100.0	164

「教育に関わる設備備品が充実した」は、7 割以上の大学が充実したと考えている。

「学習支援に関わるシステムが充実した」は、9割近くの多くの大学で成果と考えている。

「カリキュラムの改善・充実が進んだ」は、多くの大学が改善・充実されたと考えている。

「優れた教育方法の構築ができた」は、最も効果があったと考えられている。

「優れた教育評価の仕組みが構築できた」は、効果があったと考える大学の方が多いが、あまり強い傾向ではない。

「教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した」「教員の教育活動に対する力量が向上した」は、ある程度は効果があったと考えられている。

「学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した」は、9割の大学が効果があったと考えている。

「学生の学習成果が向上した」は、9割近くの多くの大学で効果があったと考えている。

「学生の進路状況（就職や進学）が改善した」は、効果があったと考える大学は4割程度にとどまる。

「受験生の質が向上した」は、効果があったと考える大学は少ない。

「受験生の数が増加した」は、最も効果がなかったと考えられている。

「他大学からの照会や訪問者が増加した」は、7割近くの大学が増加したと回答している。

「地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された」は、8割近くの大学が効果を感じている。

問9 問8で「そう思う」「ある程度そう思う」と回答された項目について、その判断の根拠となった情報を具体的にご記入ください。（別紙として資料・データ等を添付していただいても結構です。

自由記述なので集計していない。

問10 特色GP・現代GPの支援期間終了後の取組の予定について教えてください。

	同程度に継続	発展させて継続	縮小して継続	中止	合計	N
特色 GP	35.0	52.4	11.7	1.0	100.0	103
現代 GP	38.9	40.7	20.4	0.0	100.0	503

特色GPは縮小、中止する大学は少なく、継続する大学が大多数で、半数は発展させる予定である。

現代GPを中止する大学はないが、縮小する大学が2割程度ある。多くは継続する予定である。

問 1 1 特色 GP・現代 GP の支援期間終了後に取組の継続・発展を行う上での課題について教えてください。

		あてはまら ない	あてはまる	合計	N
特色 G P	継続的な同様の補助金による支援が必要である	55.2	44.8	100.0	143
	学内の人的・金銭的措置が必要である。	51.0	49.0	100.0	143
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	61.5	38.5	100.0	143
	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	74.1	25.9	100.0	143
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	74.1	25.9	100.0	143
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	74.8	25.2	100.0	143
現代 G P	継続的な同様の補助金による支援が必要である	49.0	51.0	100.0	149
	学内の人的・金銭的措置が必要である。	49.7	50.3	100.0	149
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	55.0	45.0	100.0	149
	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	71.1	28.9	100.0	149
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	65.8	34.2	100.0	149
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	77.2	22.8	100.0	149

#### 特色 GP

継続的な同様の補助金による支援が必要である必要と考える大学がやや多い。

「学内の人的・金銭的措置が必要である」では考えは半々に分かれている。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」では必要と考える大学がやや多い。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」では成果として重要と考えられているためか、必要と考える大学が多い。

#### 現代 GP

「継続的な同様の補助金による支援が必要である」「学内の人的・金銭的措置が必要である」では考えが半々に分かれている。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」は必要と考える大学がやや多い。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」は成果として重要と考えられているためか、必要と考える大学が多い。

## 2. 担当者用単純集計

ここでは、「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」事業の評価に関する調査の担当者用質問紙について、単純集計の結果を述べる。なお、サンプル数は全部で 102 であった。

### 職名

	理事兼 副学長	副学長	学長 補佐	学部長	セン ター長	学科長	教授	助教授	兼任 講師	事務長	部長	庶務 課長	職員	合計	N	
	1.0	3.0	5.1	1.0	5.1	2.0	1.0	63.6	10.1	1.0	3.0	2.0	1.0	1.0	100.0	99

「教授」という回答が最も多い。

### 選定種別

特色 GP	現代 GP	合計	N
40.4	59.6	100.0	99

特色 GP が 40.4%、現代 GP が 59.6%で、現代 GP に選定されている方が多い。

### 選定年度

	あてはまらない	あてはまる	合計	N
15 年	98.0	2.0	100.0	100
16 年	46.0	54.0	100.0	100
17 年	54.0	46.0	100.0	100
18 年	93.0	7.0	100.0	100

15 年はほとんどの大学が選定されておらず、16 年と 17 年の選定率は半々で、18 年はほとんどの大学が選定されていない。

### 機関

大学	短期大学	合計	N
83.8	16.2	100.0	99

大学 83.8%、短期大学 16.2%で、大学が多数を占める。

## 設置形態

国立	公立	私立	合計	N
42.3	9.3	48.5	100.0	97

国立 42.3%、公立 9.3%、私立 48.5%で公立は少ない。私立の方がやや多いが、国立と私立が同程度である。

## 学部・学科

	あてはまらない	あてはまる	合計	N
人文	85.9	14.1	100.0	99
社会	80.8	19.2	100.0	99
理	93.9	6.1	100.0	99
工	74.7	25.3	100.0	99
農	96.0	4.0	100.0	99
保健	89.9	10.1	100.0	99
商船	100.0	0.0	100.0	99
家政	94.9	5.1	100.0	99
教育	83.8	16.2	100.0	99
芸術	98.0	2.0	100.0	99
その他	72.7	27.3	100.0	99
非該当	97.0	3.0	100.0	99

工学系が最も多く、ついで社会、教育、人文が多い。

問1 あなたは、大学教育改革プログラム（以下「GP」と略称することがあります。）に選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

	そう思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう 思わない	合計	N
わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い	52.9	44.1	2.9	0.0	100.0	102
わが校の教育改革にとって参考になる取組が多い	39.2	54.9	5.9	0.0	100.0	102
わが校の GP 申請にとって参考になる取組が多い	36.3	54.9	8.8	0.0	100.0	102
GP フォーラムは取組を知るための良い機会だ	56.9	34.3	7.8	1.0	100.0	102
GP 事例集はわが校の教育改革に参考になる資料だ	44.1	43.1	11.8	1.0	100.0	102

「わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い」「わが校の教育改革にとって参考



になる取組が多い」「わが校の GP 申請にとって参考になる取組が多い」では、ほとんどの担当者が役立つ取組が多いと考えている。

「GP フォーラムは取組を知るための良い機会だ」では、ほとんどの担当者が良い機会であると考えている。

「GP 事例集はわが校の教育改革に参考になる資料だ」では、多くの担当者が参考になると考えている。

問2 大学教育改革プログラムは、以下のレベルでどのような影響を与えたとお考えですか。

	とてもよい影響があった	よい影響があった	ある程度よい影響があった	特に影響はなかった	合計	N
高等教育システム全体にとって	31.4	48.0	19.6	1.0	100.0	102
貴機関にとって	40.6	45.5	12.9	1.0	100.0	101
貴学部・貴学科にとって	46.5	40.6	10.9	2.0	100.0	101
個々の教員にとって	24.0	35.0	35.0	6.0	100.0	100
学生にとって	38.6	38.6	22.8	0.0	100.0	101
高校にとって	3.3	16.5	40.7	39.6	100.0	91
企業などの採用側にとって	7.5	11.8	30.1	50.5	100.0	93
地域などの連携先にとって	27.1	39.6	17.7	15.6	100.0	96

制度・組織レベルではほとんどの担当者がよい影響があったと考えており、特に自学部・学科にとって最もよい影響があったと考えている。

「個々の教員にとって」は、組織レベルほどではないが、よい影響があったと考えられている。

教員よりも学生の方がよりよい影響があったと考えられている。

「高校にとって」は、影響がないという意見も4割あるが、ある程度よい影響があったという回答も多い。

「企業などの採用側にとって」は、影響がないという意見が半数である。

「地域などの連携先にとって」は、それほど強くはないが、影響があったと考える担当者が多い。

問3 選定取組に対して交付された補助金の内訳について伺います。平成17年度までに選定された取組については、支援期間中に交付を受けた補助金の区分毎の平均額、平成18年度に選定された取組については、平成18年度に交付を受けた補助金の交付額を記入してください。

	0円	1千円以上 1000千円 未満	1000千 -2000千	2000千 -3000千	3000千 -4000千	4000千 -5000千	5000千 -6000千	6000千 -7000千	7000千 -8000千	8000千 -9000千	9000千 -10000千	10000 千円 以上	合計	N
設備・備品費	7.6	17.4	10.9	13.0	13.0	7.6	4.3	5.4	2.2	3.3	5.4	9.8	100.0	92
事業推進費 (消耗品費等)	0.0	4.3	3.2	9.7	7.5	6.5	6.5	14.0	11.8	5.4	8.6	22.6	100.0	93
旅費	1.1	45.7	21.7	9.8	7.6	7.6	1.1	2.2	1.1	0.0	0.0	2.2	100.0	93
人件費・謝金	0.0	11.8	16.1	19.4	7.5	18.3	2.2	5.4	6.5	2.2	2.2	8.6	100.0	93

	10000千円 未満	10000千円以上 15000千円未満	15000千円以上 20000千円未満	20000千円以上 25000千円未満	25000千円以上 30000千円未満	30000千円以上	合計	N
合計	7.6	32.6	33.7	7.6	10.9	7.6	100.0	92

設備・備品費は、多くかかっている事例もあるが、全体としては3番目。

事業推進費（消耗品費等）が最も大きい割合を占めている。

旅費は200万円以下が多く、最も割合が小さい。

人件費・謝金は2番目に大きい割合を占める。

合計では、1000万円から2000万円が大多数を占める。

問4 貴校における選定取組の実施体制について伺います。

	そう 思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう 思わない	合計	N
取組の実施の責任体制は明確である	80.4	17.6	1.0	1.0	100.0	102
取組に対する学内の支援体制は充分である	38.2	47.1	11.8	2.9	100.0	102
取組への教職員の参加は充分である	20.6	60.8	15.7	2.9	100.0	102
学部・学科単位の場合、他学部・学科への波及が見られる	29.4	42.4	20.0	8.2	100.0	85
取組の充実に向けたFD活動は活発である	20.6	56.9	20.6	2.0	100.0	102
教育効果を測定するための工夫をしている	32.4	52.0	15.7	0.0	100.0	102
取組終了後の更なる発展のための方策が明らかである	30.4	55.9	8.8	4.9	100.0	102
補助金は有効に活用されている	76.5	21.6	1.0	1.0	100.0	102

責任体制は明確にされている。

学内の支援体制が整えられていると考えられている。

取組への教職員の参加に充分満足はしていないが、参加していると考える担当者が多数を占める。

「学部・学科単位の場合、他学部・学科への波及が見られる」では、7割の担当者が何らかの波及があると考えている。

取組の充実に向けたFD活動は、充分という評価ではないが、まずまず活発であると評

価されている。

教育効果を測定するための工夫をしている担当者が 85%である。

取組終了後の更なる発展のための方策が明らかになっていないという担当者は 15%に満たない。

補助金は有効に活用されていると考えられている。

問5 貴校が選定取組により得た成果（効果）について伺います。

	そう 思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう 思わない	合計	N
教育に関わる設備備品が充実した	40.2	32.4	17.6	9.8	100.0	102
学習支援に関わるシステムが充実した	43.0	46.0	10.0	1.0	100.0	100
カリキュラムの改善・充実が進んだ	36.3	44.1	17.6	2.0	100.0	102
優れた教育方法の構築ができた	33.7	59.4	6.9	0.0	100.0	101
優れた教育評価の仕組みが構築できた	10.9	51.5	36.6	1.0	100.0	101
教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した	27.5	57.8	12.7	2.0	100.0	102
教員の教育活動に対する力量が向上した	18.0	60.0	20.0	2.0	100.0	100
学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した	34.0	61.0	4.0	1.0	100.0	100
学生の学習成果が向上した	29.6	67.3	2.0	1.0	100.0	98
学生の進路状況（就職や進学）が改善した	13.7	30.5	37.9	17.9	100.0	95
受験生の質が向上した	4.3	14.0	61.3	20.4	100.0	93
受験生の数が増加した	2.1	17.0	54.3	26.6	100.0	94
他大学からの照会や訪問者が増加した	37.0	46.0	14.0	3.0	100.0	100
地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された	41.0	44.0	11.0	4.0	100.0	100

「教育に関わる設備備品が充実した」では、7割以上の担当者が充実したと考えている。

「学習支援に関わるシステムが充実した」が、最も高い効果があったと考えられている。

「カリキュラムの改善・充実が進んだ」では、7割以上の担当者が充実したと考えている。

「優れた教育方法の構築ができた」では、充分とはいえないかもしれないが、効果としている担当者がほとんどである。

「優れた教育評価の仕組みが構築できた」では、ある程度できているという担当者が半数だが、できていないという意見も4割近い。

「教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した」では、効果があったと考える担当者が多数を占める。

「教員の教育活動に対する力量が向上した」では、効果を認める担当者が8割近い。

「学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した」では、9割以上の担当者が効果があったとしている。

「学生の学習成果が向上した」では、9割以上の担当者が効果があったとしている。教

員より学生により高い効果があったと考えられている。

「学生の進路状況（就職や進学）が改善した」では、効果がなかったと考える担当者が半数以上である。

受験生に関しては、あまり効果が感じられていない。

「他大学からの照会や訪問者が増加した」では、増加したと回答する担当者が多い。

「地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された」では、高い評価がされている。

問6 問5で「そう思う」「ある程度そう思う」と回答された項目について、その判断の根拠となった情報を具体的にご記入ください（別紙として資料・データ等を添付していただいても結構です）。

自由記述のため省略

問7 補助金の支援期間終了後の取組の予定について教えてください。また、既に取組が終了されている場合には、現状についてお答えください。

	同程度に継続する (している)	発展させて継続する (している)	縮小して継続する (している)	中止する(した)	合計	N
特色 GP	46.3	26.8	22.0	4.9	100.0	41
現代 GP	33.9	27.4	38.7	0.0	100.0	62

特色 GP では、「同程度に継続する」が多い。

現代 GP では、「中止する」という回答は皆無だが、「縮小して継続する」が最多。

問8 補助金の支援期間終了後に取組の継続・発展を行う上で予想される課題について教えてください。また、既に取組が終了されている場合には、現状の課題についてお答えください。

		あてはまらない	あてはまる	合計	N
特色 GP	継続的な同様の補助金による支援が必要である	52.5	47.5	100.0	40
	学内の人的・金銭的措置が必要である	34.1	65.9	100.0	41
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	67.5	32.5	100.0	40
	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	52.5	47.5	100.0	40
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	67.5	32.5	100.0	40
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	58.5	41.5	100.0	41
現代 GP	継続的な同様の補助金による支援が必要である	35.5	64.5	100.0	62
	学内の人的・金銭的措置が必要である	25.4	74.6	100.0	63
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	49.2	50.8	100.0	63

	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	66.7	33.3	100.0	63
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	54.0	46.0	100.0	63
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	73.0	27.0	100.0	63

#### 特色 GP

「継続的な同様の補助金による支援が必要である」の意見は半々である。

「学内の人的・金銭的措置が必要である」では、必要と考える担当者が過半数。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」では、必要ないという意見の方が多い。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」では、意見は半々である。

「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」では、必要ないという意見の方が多い。

#### 現代 GP

「継続的な同様の補助金による支援が必要である」では、必要と考える担当者が過半数。

「学内の人的・金銭的措置が必要である」では、必要性が強く感じられている。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」の意見は半々である。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」では、必要ないという意見の方が多い。

「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」は、ある程度は必要と考えられているが、必要ないという意見の方が多い。

「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」では、必要ないという意見の方が多い。

問9 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。

	そう 思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう 思わない	合計	N
GPを見直す際には、選定件数の充実を重視して欲しい	18.2	42.4	34.3	5.1	100.0	99
GPを見直す際には、補助金額の充実を重視して欲しい	14.9	53.5	26.7	5.0	100.0	101
GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい	34.7	39.6	21.8	4.0	100.0	101
補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい	66.7	26.5	6.9	0.0	100.0	102
現代 GP のテーマをもっと増やして欲しい	25.3	45.5	27.3	2.0	100.0	99
テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい	26.0	43.0	28.0	3.0	100.0	100
学科(専攻)単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい	30.7	35.6	25.7	7.9	100.0	101
大学全体や4年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい	34.3	39.4	24.2	2.0	100.0	99
実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい	21.0	48.0	26.0	5.0	100.0	100
採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい	18.8	65.3	12.9	3.0	100.0	101

選定件数は充実を求める担当者の方がやや多い。

補助金額は件数よりやや充実が求められている。

支援期間は件数、金額よりも重視されている。

「補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい」は最も強く期待されている。

「現代 GP のテーマをもっと増やして欲しい」では増加を求める担当者が多い。

「テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい」「学科（専攻）単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい」「大学全体や 4 年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい」は、希望する担当者が多い。

「実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい」は、強くは求められていないが、多くの担当者が希望している。

「採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい」は、強くは求められていないが、ほとんどの担当者が希望している。

問 10 問 9 に関して、以下の項目について具体的な数値を入れてください。

#### 望ましい選定率

10%未満	10%-20%	20-30%	30-40%	40-50%	50-60%	60%以上	合計	N
1.1	18.5	46.7	27.2	3.3	3.3	0.0	100.0	92

3 割程度が最も多い。

#### 望ましい補助金額(1 件あたり年間)の上限額

10 百万円未満	10 百万円以上 20 百万円未満	20 百万円以上 30 百万円未満	30 百万円以上 40 百万円未満	40 百万円以上 50 百万円未満	50 百万円 以上	合計	N
3.3	27.8	37.8	21.1	3.3	6.7	100.0	90

2000-3000 万円が最も多い。

#### 望ましい支援期間

1 年以上 2 年未満	2-3 年	3-4 年	4-5 年	5-6 年	6-7 年	7 年以上	合計	N
0.0	2.2	15.1	34.4	41.9	5.4	1.1	100.0	93

5 年程度の長期を望む担当者が多い。

### 3. 委員用単純集計

ここでは、「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」事業の評価に関する調査の委員用質問紙について、単純集計の結果を述べる。なお、サンプル数は全部で125であった。

#### 職業

大学関係者	企業・各種 団体関係者	その他	合計	N
88.2	6.7	5.0	100.0	119

大学関係者がほとんどである。

#### 大学での教育経験

あり	なし	合計	N
94.6	5.4	100.0	92

教育経験のある者がほとんどである。

#### 専門分野

	あてはまらない	あてはまる	合計	N
人文	82.3	17.7	100.0	124
社会	74.2	25.8	100.0	124
理	92.7	7.3	100.0	124
工	85.5	14.5	100.0	124
農	96.8	3.2	100.0	124
保健	93.5	6.5	100.0	124
商船	100.0	0.0	100.0	124
家政	98.4	1.6	100.0	124
教育	87.9	12.1	100.0	124
芸術	98.4	1.6	100.0	124
その他	96.0	4.0	100.0	124
非該当	98.4	1.6	100.0	124

人文・社会系が多く、ついで工学、教育が多い。全体として文科系が多い。

問1 特色 GP・現代 GP (以下 GP とする)におけるあなたの委員経験をお答えください  
(委員に就任していた年度の欄に を付してください。)

		なし	あり	合計	N
特色 GP	平成 15 年度	58.5	41.5	100.0	82
	平成 16 年度	37.3	62.7	100.0	83
	平成 17 年度	53.0	47.0	100.0	83
	平成 18 年度	48.8	51.2	100.0	82
現代 GP	平成 15 年度	92.2	7.8	100.0	51
	平成 16 年度	57.1	42.9	100.0	49
	平成 17 年度	36.7	63.3	100.0	49
	平成 18 年度	30.0	70.0	100.0	50

特色 GP は、いずれの年度も半数程度が就任していた。

現代 GP は、年度が新しいほど経験者が多くなる。

問2 あなたは、GP の目的とその達成度についてどのようにお考えですか。

	そう 思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
特色 GP はその目的を達している	39.4	56.9	2.8	0.9	100.0	109
特色 GP は今後も継続していくべき施策である	42.2	38.5	18.3	0.9	100.0	109
現代 GP はその目的を達している	34.3	54.9	9.8	1.0	100.0	102
現代 GP は今後も継続していくべき施策である	49.0	39.4	10.6	1.0	100.0	104
特色 GP の成果を踏まえ新たな施策を立案すべきである	56.6	30.2	8.5	4.7	100.0	106
現代 GP の成果を踏まえ新たな施策を立案すべきである	49.5	35.6	9.9	5.0	100.0	101

「特色 GP はその目的を達している」では、目的を達していると考える者が多い。

「特色 GP は今後も継続していくべき施策である」では、8 割以上の委員が継続するべきと考えている。

「現代 GP はその目的を達している」では、目的を達していると考える者が多い。

「現代 GP は今後も継続していくべき施策である」では、9 割近くの委員が継続すべきと考えている。

「特色 GP の成果を踏まえ新たな施策を立案すべきである」「現代 GP の成果を踏まえ新たな施策を立案すべきである」では、8 割以上の多くの委員が新たな施策の立案をするべきと考えている。



問3 あなたは、GP に選定された取組についてどのようにお考えですか。

	そう 思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い	38.5	56.6	4.9	0.0	100.0	122
わが国の大学等の教育改革にとって参考になる取組が多い	44.7	50.4	4.9	0.0	100.0	123
各大学等の GP 申請にとって参考になる取組が多い	34.1	54.5	8.9	2.4	100.0	123
GP フォーラムは優れた教育取組の情報を提供する良い機会だ	40.5	45.5	14.0	0.0	100.0	121
GP 事例集はわが国の大学等の教育改革に参考になる資料だ	47.1	42.1	9.1	1.7	100.0	121

「わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い」では、役立つ取組が多いと考えられている。

「わが国の大学等の教育改革にとって参考になる取組が多い」では、参考になる取組が多いと考えられている。

「各大学等の GP 申請にとって参考になる取組が多い」では、9 割近くの委員が参考になる取組が多いと考えている。

「GP フォーラムは優れた教育取組の情報を提供する良い機会だ」では、あまり良い機会ではないと考える委員も 14%いるが、概ね評価は高い。

「GP 事例集はわが国の大学等の教育改革に参考になる資料だ」では、9 割近くの委員が参考になると考えている。

問4 GP は、以下のレベルでどのような影響を与えたとお考えですか。

	とてもよい 影響があった	よい影響 があった	ある程度よい 影響があった	特に影響は なかった	合計	N
高等教育システム全体にとって	23.3	45.0	26.7	5.0	100.0	120
各大学全体の大学改革にとって	23.0	45.1	28.7	3.3	100.0	122
各学部・学科の大学改革にとって	20.3	46.3	28.5	4.9	100.0	123
個々の教員にとって	10.8	23.3	48.3	17.5	100.0	120
学生にとって	5.7	27.9	45.9	20.5	100.0	122
高校にとって	3.4	7.6	34.7	54.2	100.0	118
企業などの採用側にとって	1.7	6.8	35.6	55.9	100.0	118
地域などの連携先にとって	6.7	25.0	41.7	26.7	100.0	120

「高等教育システム全体にとって」「各大学全体の大学改革にとって」「各学部・学科の大学改革にとって」では、9 割以上の委員がよい影響があったと考えている。

「個々の教員にとって」では、組織レベルに比べると評価は低くなるが、8 割の委員がよい影響があったと考えている。

「学生にとって」では、影響がなかったと考える委員も 2 割いるが、よい影響があった

と考えられている。

「高校にとって」「企業などの採用側にとって」では、半数以上の委員が特に影響はなかったと考えている。

「地域などの連携先にとって」では、影響がなかったと考える委員も 2 割以上いるが、なんらかのよい影響があったと考えられている。

問5 あなたが選定に関与された取組に対する、選定されたことによる大学改革への効果について伺います。

	そう思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
教育に関わる設備備品が充実した	20.4	55.8	21.2	2.7	100.0	113
学習支援に関わるシステムが充実した	23.3	69.8	6.9	0.0	100.0	116
カリキュラムの改善・充実が進んだ	22.4	62.9	12.9	1.7	100.0	116
優れた教育方法の構築ができた	13.4	66.1	18.8	1.8	100.0	100
優れた教育評価の仕組みが構築できた	7.8	50.4	38.3	3.5	100.0	115
教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した	21.4	58.1	19.7	0.9	100.0	117
教員の教育活動に対する力量が向上した	4.3	52.1	40.2	3.4	100.0	117
学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した	4.3	61.7	29.6	4.3	100.0	115
学生の学習成果が向上した	2.7	55.8	38.1	3.5	100.0	113
学生の進路状況(就職や進学)が改善した	0.9	24.8	64.6	9.7	100.0	113
受験生の質が向上した	1.8	8.0	61.1	29.2	100.0	113
受験生の数が増加した	0.9	13.2	57.0	28.9	100.0	114
他大学からの照会や訪問者が増加した	21.2	50.4	23.0	5.3	100.0	113
地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された	15.0	54.9	24.8	5.3	100.0	113

「教育に関わる設備備品が充実した」では、充実したと考える委員が 7 割を超える。

「学習支援に関わるシステムが充実した」では、多くの委員が充実したと考えている。

「カリキュラムの改善・充実が進んだ」では、8 割以上の委員がよくなったと考えている。

「優れた教育方法の構築ができた」では、やや評価は低いですが、8 割の委員が構築できたと考えている。

「優れた教育評価の仕組みが構築できた」では、過半数が構築できたと考えているが、そうでないと考える委員も多い。

「教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した」では、8 割の委員が向上したと考えている。

「教員の教育活動に対する力量が向上した」では、ある程度向上したと考える委員が半数だが、そうでないと考える委員も多い。

「学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した」では、教員に比べると評価は低い

が、ある程度の評価はされている。

「学生の学習成果が向上した」では、過半数がある程度は向上したと考えている。

「学生の進路状況（就職や進学）が改善した」は、あまり効果があったとは思われていない。

「受験生の質が向上した」「受験生の数が増加した」では、関係がないという評価が多数である。

「他大学からの照会や訪問者が増加した」「地域や関係機関などとの連携・信頼関係が強化された」では、7割の委員が効果を感じている。

問6 選定するにあたって重視した審査の観点をお教えてください。

		重視した	ある程度重視した	あまり重視はしなかった	重視しなかった	合計	N
特色 GP	取組の実施プロセス	60.7	35.7	3.6	0.0	100.0	84
	取組の実施のための組織性	51.2	45.2	3.6	0.0	100.0	84
	取組の有効性	71.4	23.8	4.8	0.0	100.0	84
	取組の将来性	52.4	42.9	4.8	0.0	100.0	84
	他大学への波及性	28.6	51.2	17.9	2.4	100.0	84
現代 GP	プログラムとの適合性	79.3	20.7	0.0	0.0	100.0	58
	実現可能性	74.1	24.1	1.7	0.0	100.0	58
	教育の社会的効果	60.3	37.9	1.7	0.0	100.0	58
	評価体制	29.3	60.3	8.6	1.7	100.0	58
	テーマごとの適合性	67.2	31.0	1.7	0.0	100.0	58

#### 特色 GP

「取組の実施プロセス」は重視したという回答が多い。

「取組の実施のための組織性」は最重要項目ではないが、重視されている。

「取組の有効性」は最も重視された観点である。

「取組の将来性」は最重要項目ではないが、重視されている。

「他大学への波及性」はある程度は重視されているが、最も重要度が低い。

#### 現代 GP

「プログラムとの適合性」は最も重視されている観点である。

「実現可能性」はかなり重視されている。

「教育の社会的効果」はある程度は重視されている。

「評価体制」は最も重要度が低い。

「テーマごとの適合性」は最も重視ではないが、多くの委員が重視したと回答している。

問7 GPの支援期間終了後に、各大学等が選定取組の継続・発展を図る上で予想される課題について教えてください。(あてはまるもの全てに を付してください。)

		あてはまらない	あてはまる	合計	N
特色 GP	同様の補助金制度の継続が必要である	35.8	64.2	100.0	95
	学内の人的・金銭的措置が必要である	29.2	70.8	100.0	96
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	12.5	87.5	100.0	96
	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	56.8	43.2	100.0	95
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	52.1	47.9	100.0	96
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	72.3	27.7	100.0	94
現代 GP	同様の補助金制度の継続が必要である	34.2	65.8	100.0	79
	学内の人的・金銭的措置が必要である	31.6	68.4	100.0	79
	一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である	25.3	74.7	100.0	79
	卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある	60.0	40.0	100.0	80
	地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある	39.2	60.8	100.0	79
	志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある	73.4	26.6	100.0	79

#### 特色 GP

「同様の補助金制度の継続が必要である」「学内の人的・金銭的措置が必要である」は、必要と考える委員の方が多い。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」は、ほとんどの委員が必要を感じている。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」は、課題としない委員の方が多い。

「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」を課題とする委員は3割に満たない。

#### 現代 GP

「同様の補助金制度の継続が必要である」「学内の人的・金銭的措置が必要である」では、必要と考える委員の方が多い。

「一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である」では、多くの委員が課題と考えている。

「卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある」は、課題としない委員の方が多い。

「地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある」は、必要と考える委員の方が多い。

「志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある」では、課題とする委員は3割に満たない。

問7の項目に関しては、基本的に学内の問題であると考えられている。

問 8 今後の文部科学省の教育改革支援事業にどのようなことを期待しますか。

	そう思う	ある程度 思う	あまり 思わない	そう思 わない	合計	N
GPを見直す際には、選定件数の充実を重視して欲しい	35.0	32.5	27.6	4.9	100.0	123
GPを見直す際には、補助金額の充実を重視して欲しい	24.6	43.4	28.7	3.3	100.0	122
GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい	29.5	41.8	24.6	4.1	100.0	122
補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい	41.0	40.2	17.2	1.6	100.0	122
現代 GP のテーマをもっと増やして欲しい	32.7	38.2	22.7	6.4	100.0	110
テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい	33.1	27.3	33.9	5.8	100.0	121
学科(専攻)単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい	22.5	45.0	21.7	10.8	100.0	120
大学全体や 4 年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい	28.6	45.4	21.0	5.0	100.0	119
実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい	17.5	44.2	31.7	6.7	100.0	120
採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい	55.6	34.7	8.1	1.6	100.0	124

「GPを見直す際には、選定件数の充実を重視して欲しい」では、選定件数を充実すべきと考える委員が多い。

「GPを見直す際には、補助金額の充実を重視して欲しい」では、補助金額を充実すべきと考える委員が多い。

「GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい」では、支援期間を充実すべきと考える委員が多い。

「補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい」は、多くの委員が要望している。

「現代 GP のテーマをもっと増やして欲しい」では、テーマが増えることを望む委員が多い。

「テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい」「学科(専攻)単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい」「大学全体や 4 年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい」では、要望する委員の方が多い。

「実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい」では、要望する委員の方が多いが、6割程度に留まる。

「採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい」は、非常に多くの委員が要望している。

問 9 問 8 に関して、以下の項目について具体的な数値を入れてください。

1～3 というような回答は平均値を採用した。

望ましい採択選定率

10%未満	10%以上 20%未満	20-30%	30-40%	40-50%	50-60%	60%以上	合計	N
0.0	64.0	12.6	17.1	3.6	2.7	0.0	100.0	111

10%以上 20%未満という要望が多い。

望ましい補助金額(1件あたり年間)の上限額

10 百万円 未満	10 以上 20 未満	20-30	30-40	40-50	50-100	100-200	200-300	300-400	400-500	500 百万円 以上	合計	N
6.1	23.2	25.3	15.2	2.0	18.2	5.1	0.0	3.0	0.0	2.0	100.0	99

1000 万円から 4000 万円の割合が高い。5000 万円以上と考える委員もいる。

望ましい支援期間

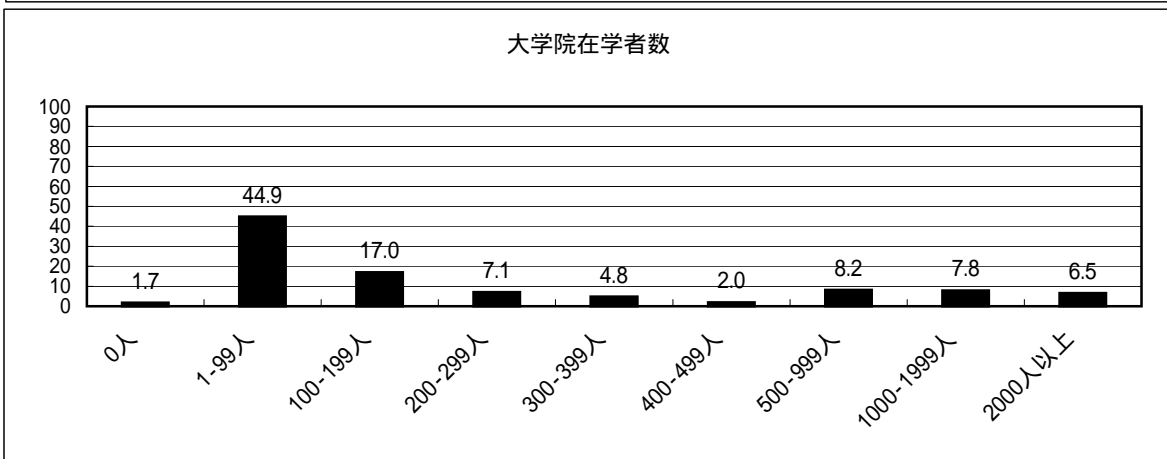
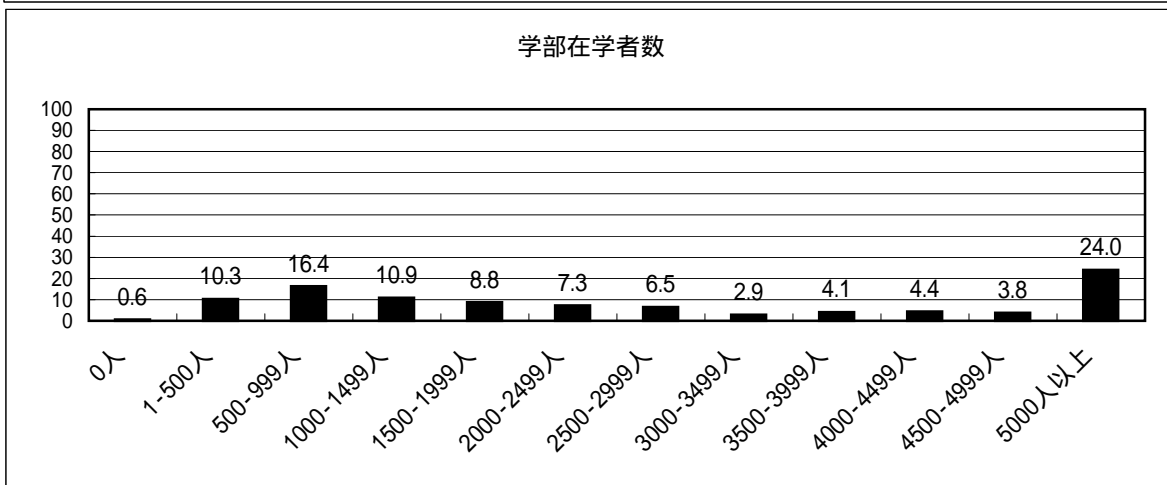
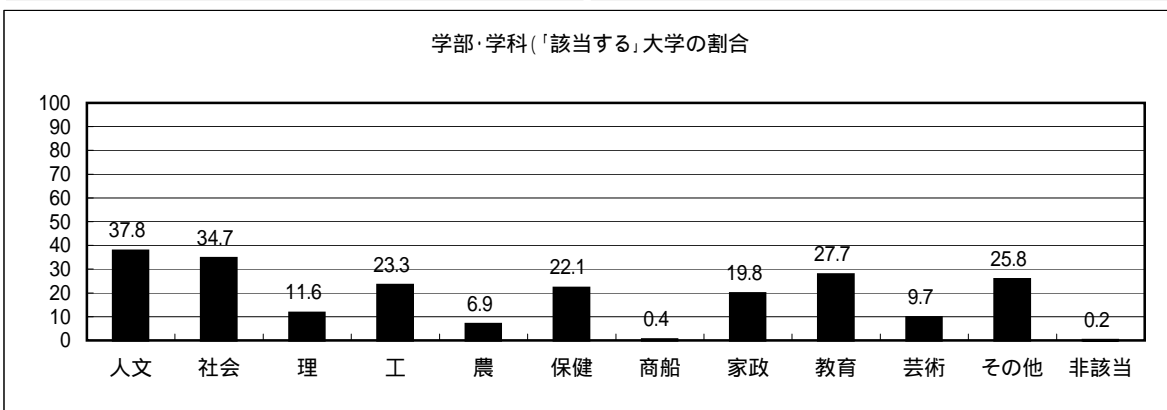
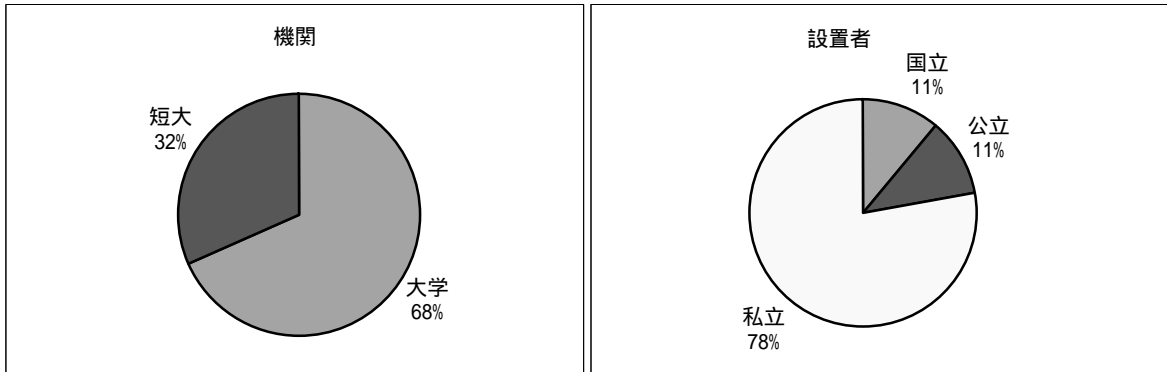
1 年以上 2 年未満	2-3 年	3-4 年	4-5 年	5-6 年	6-7 年	7-8 年	8-9 年	9-10 年	10 年以上	合計	N
0.0	4.5	56.4	17.3	17.3	0.0	0.9	1.8	0.0	1.8	100.0	110

3-4 年という回答が半数を超えている。

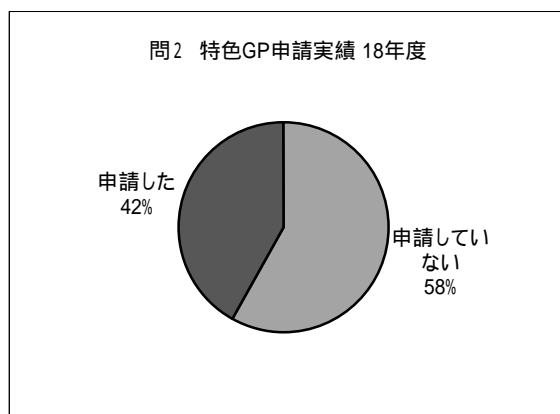
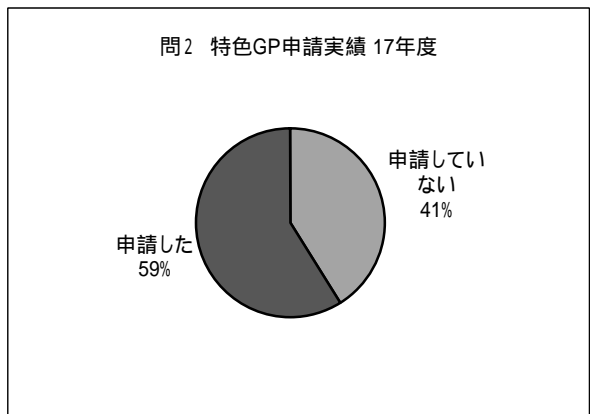
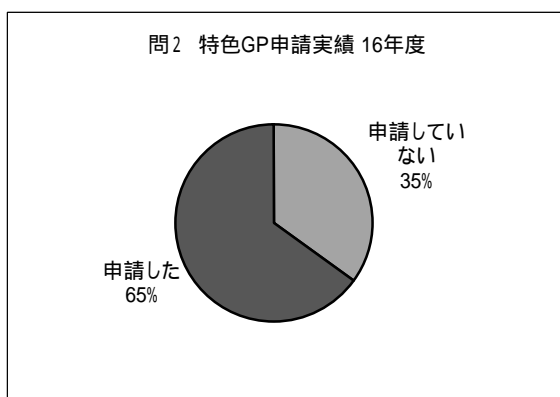
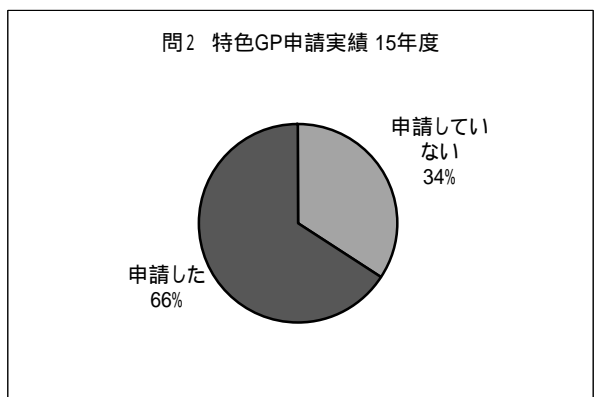
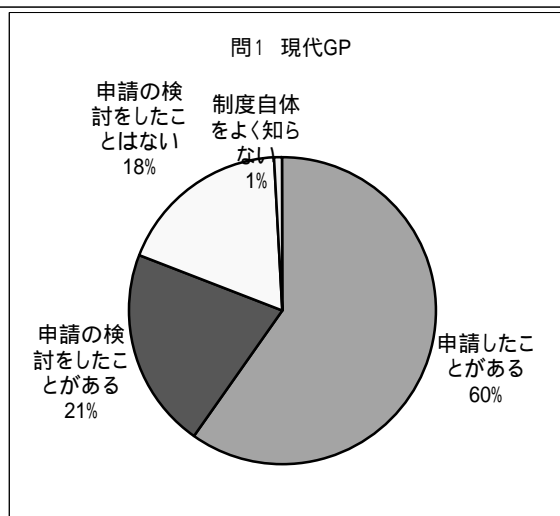
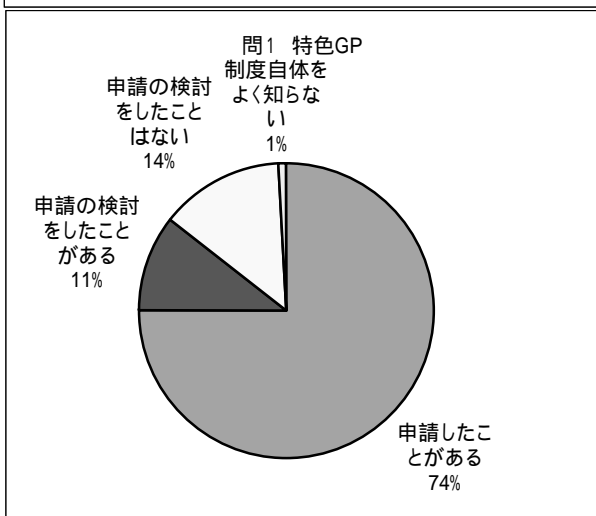
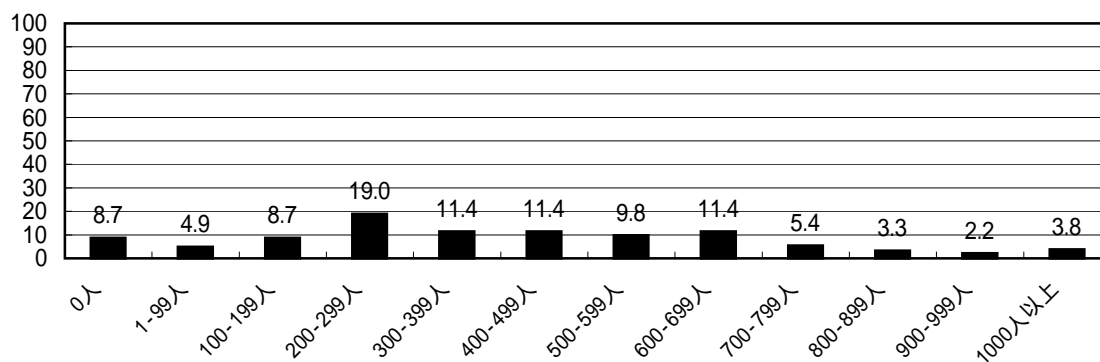
## 2. 質問項目別グラフ (含クロス分析)

藤井 宣彰 (広島工業大学)

大学用単純集計

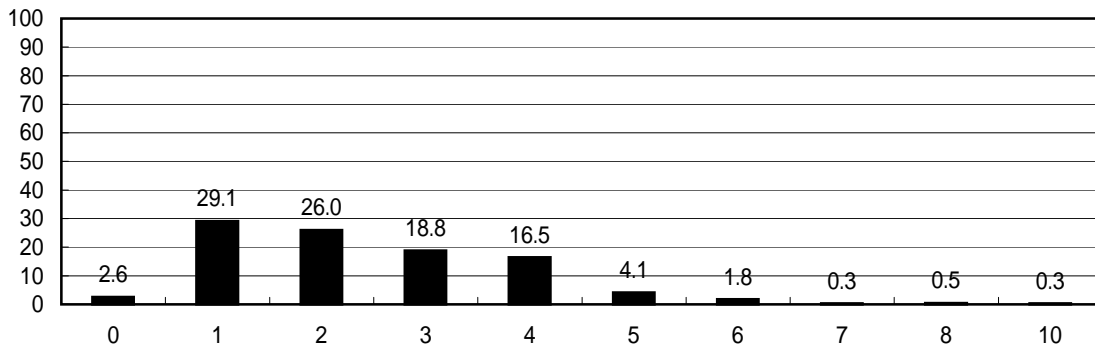


### 短期大学在学者数

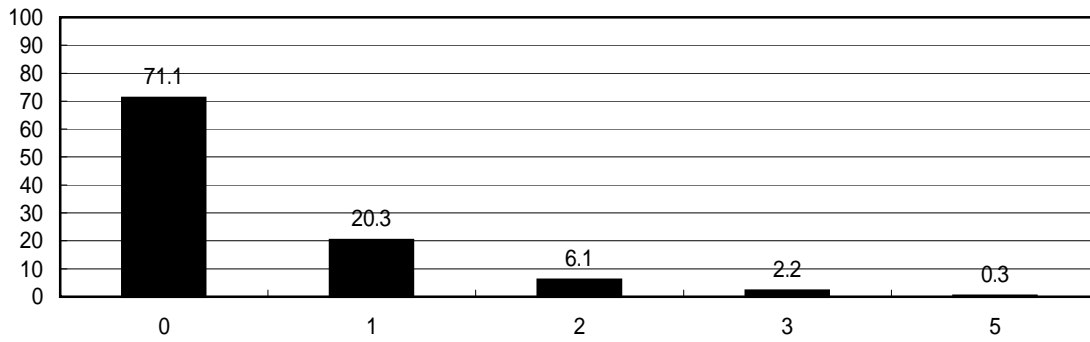




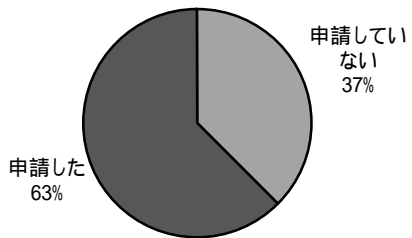
問2 特色GP申請件数



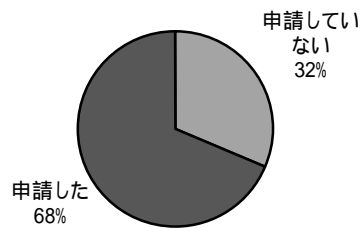
問2 特色GP選定実績



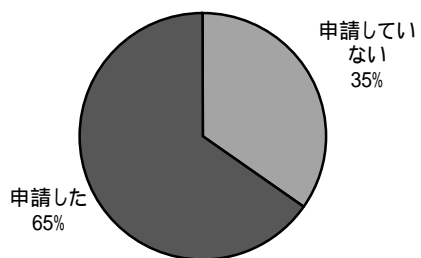
問2 現代GP申請実績 16年度



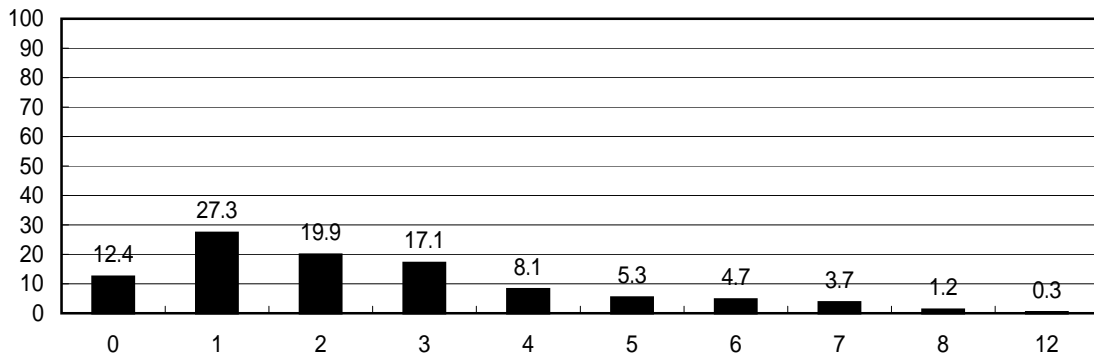
問2 現代GP申請実績 17年度



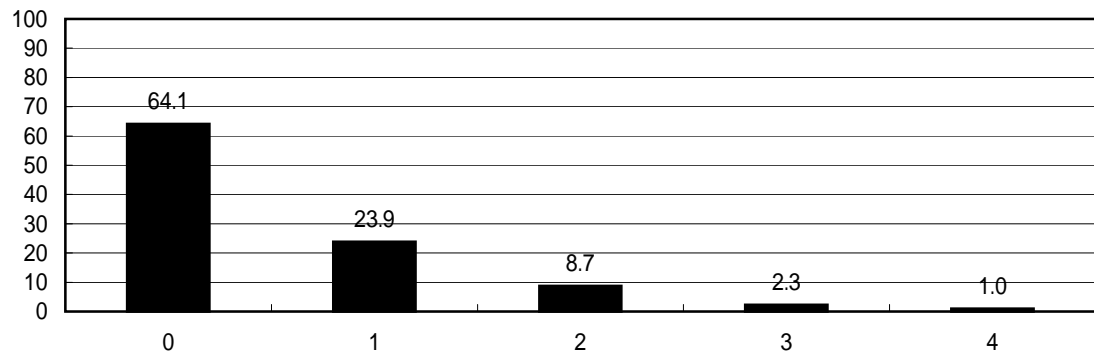
問2 現代GP申請実績 18年度



問2 現代GP申請件数

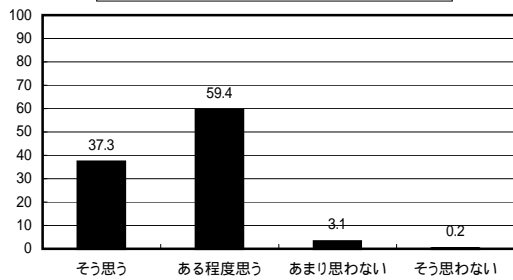


問2 現代GP選定実績

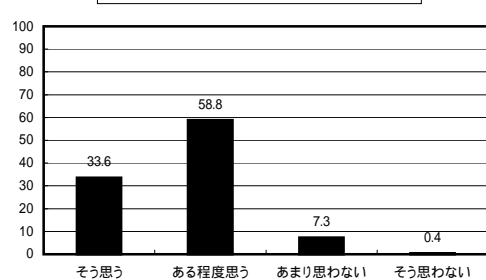


問3 貴校では、大学教育改革プログラムに選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

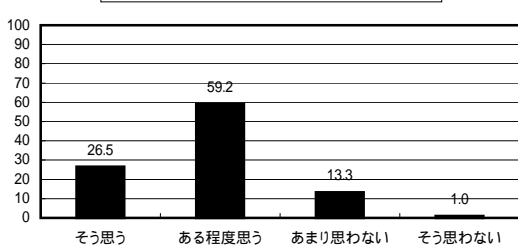
■わが国の大学教育改革にとって役立つ取組が多い



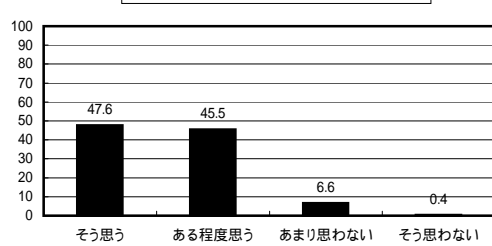
■わが校の教育改革にとって参考になる取組が多い

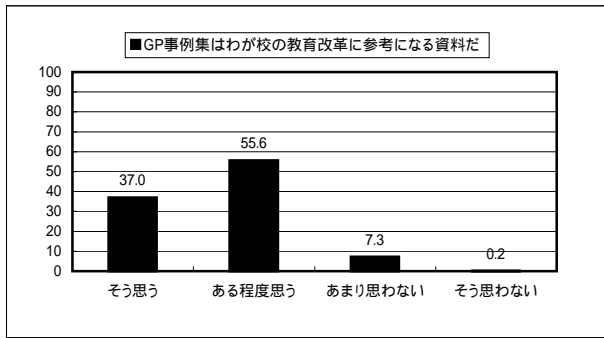


■わが校のGP申請にとって参考になる取組が多い

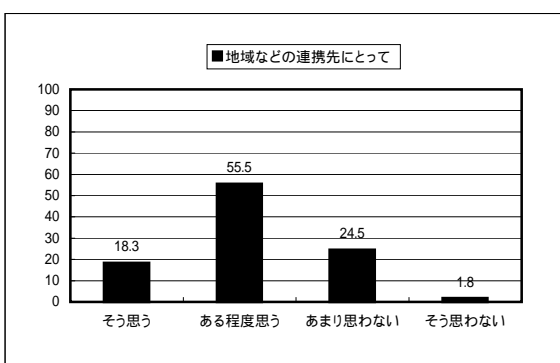
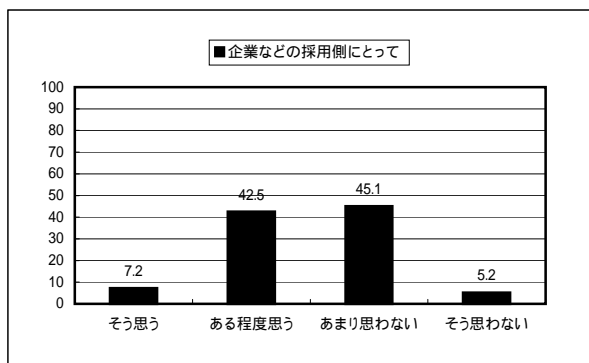
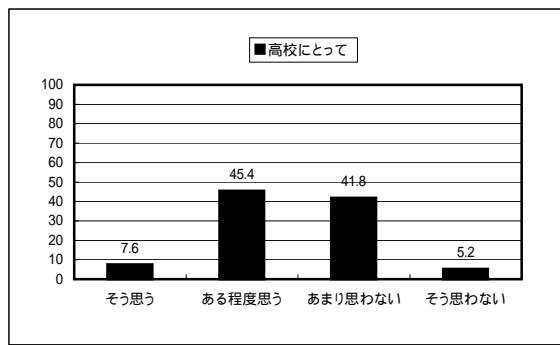
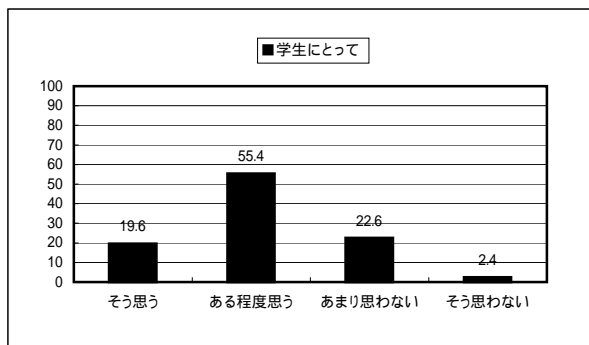
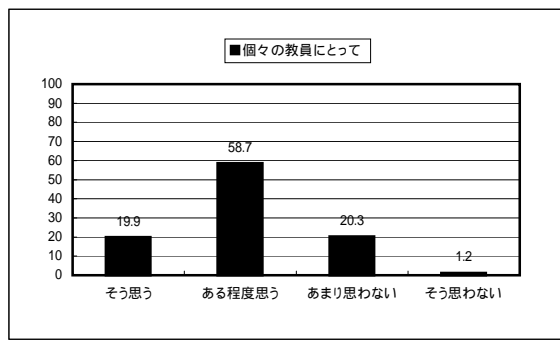
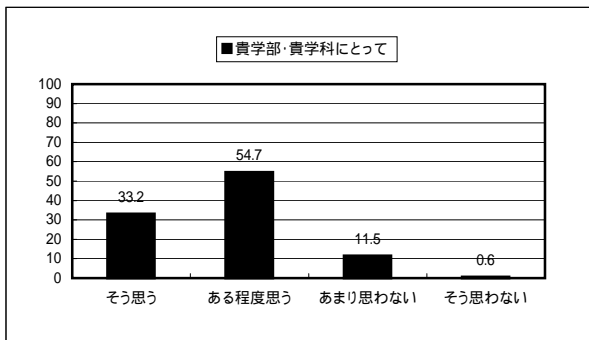
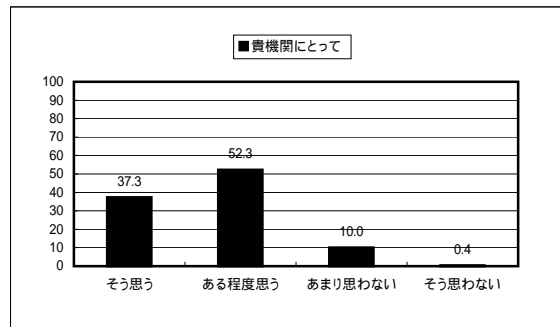
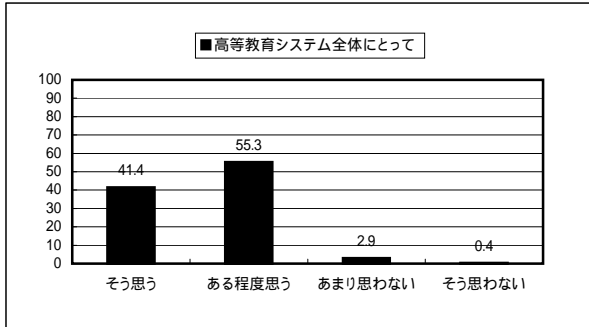


■GPフォーラムは取組を知るための良い機会だ

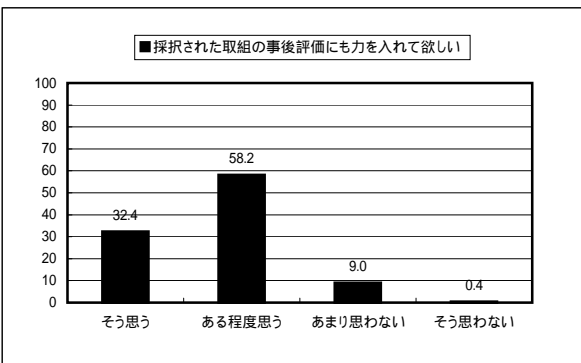
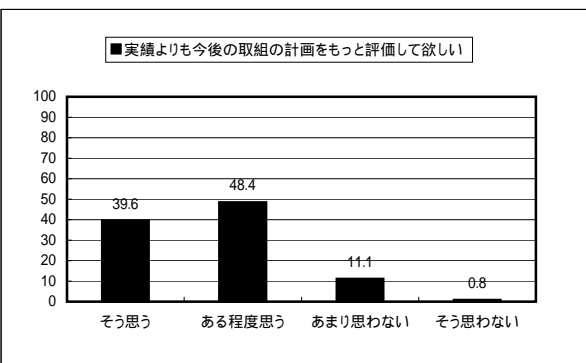
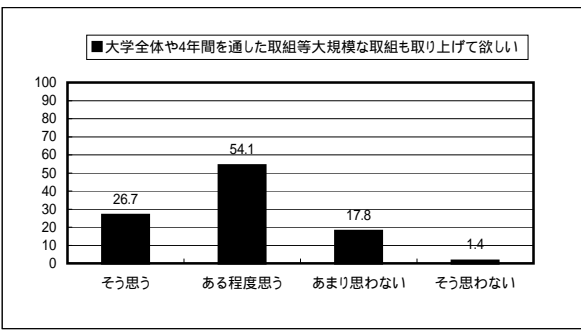
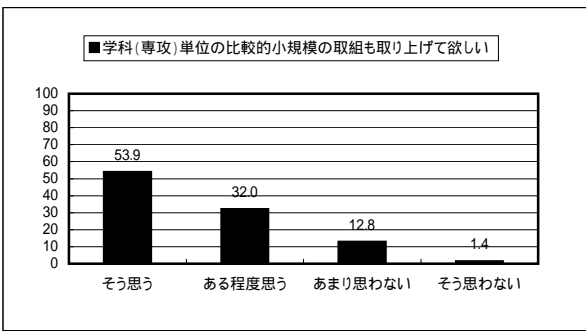
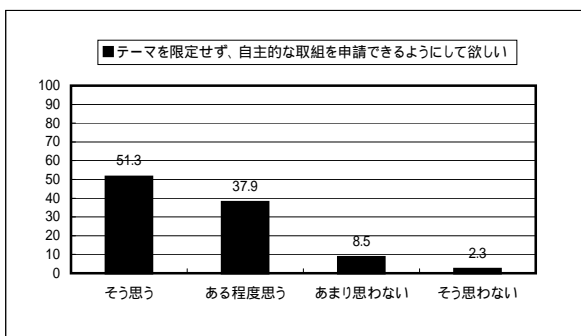
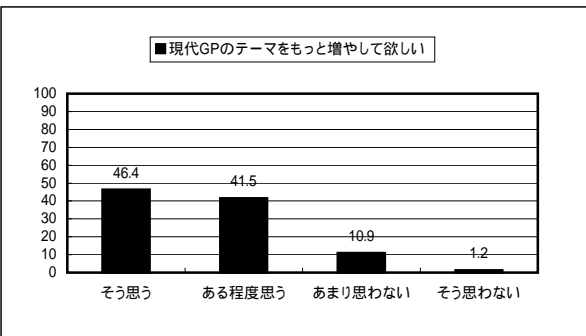
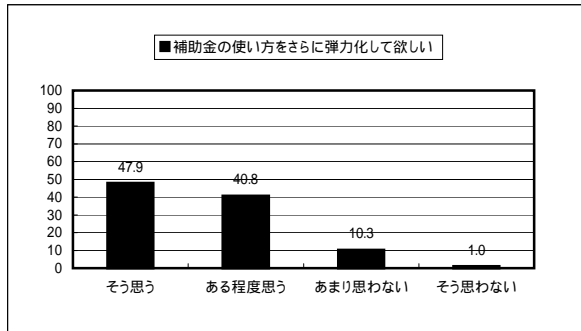
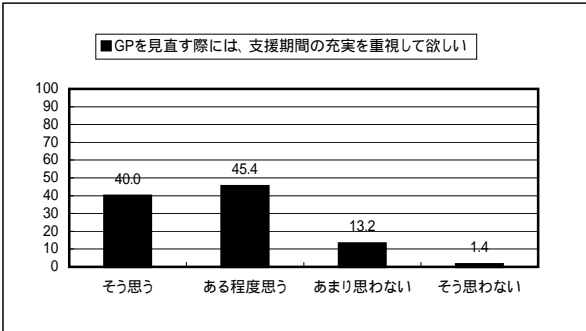
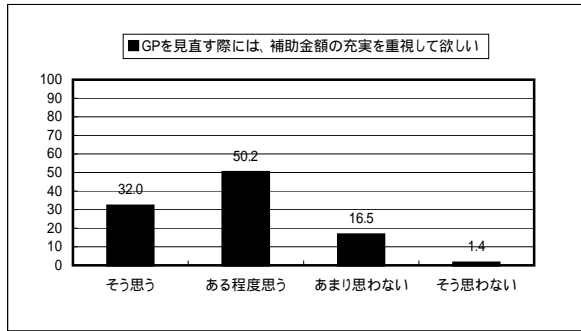
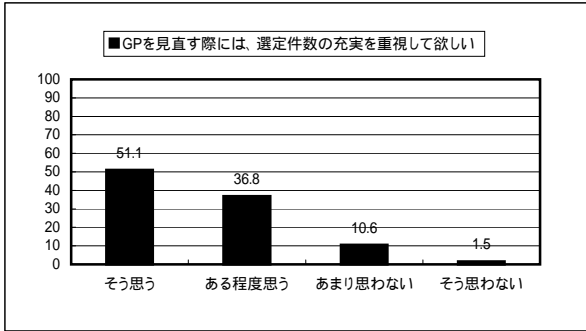


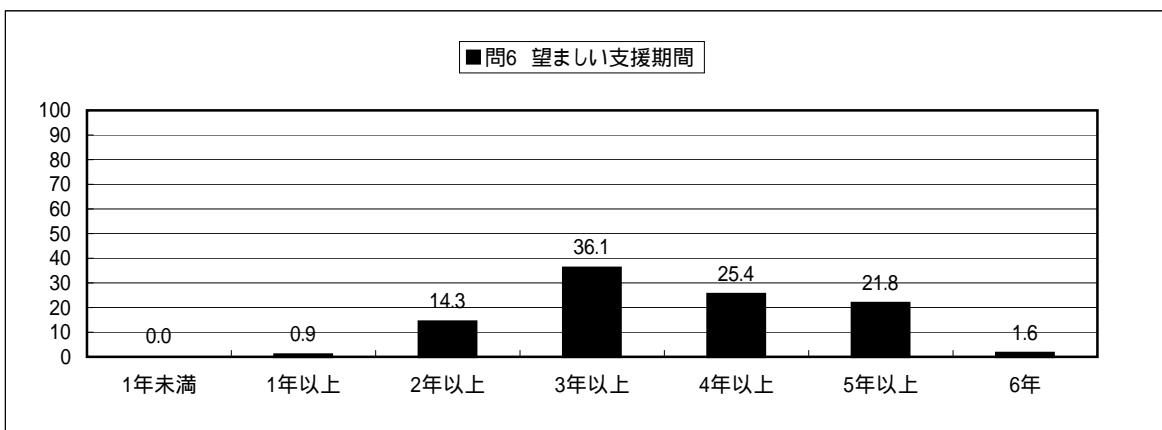
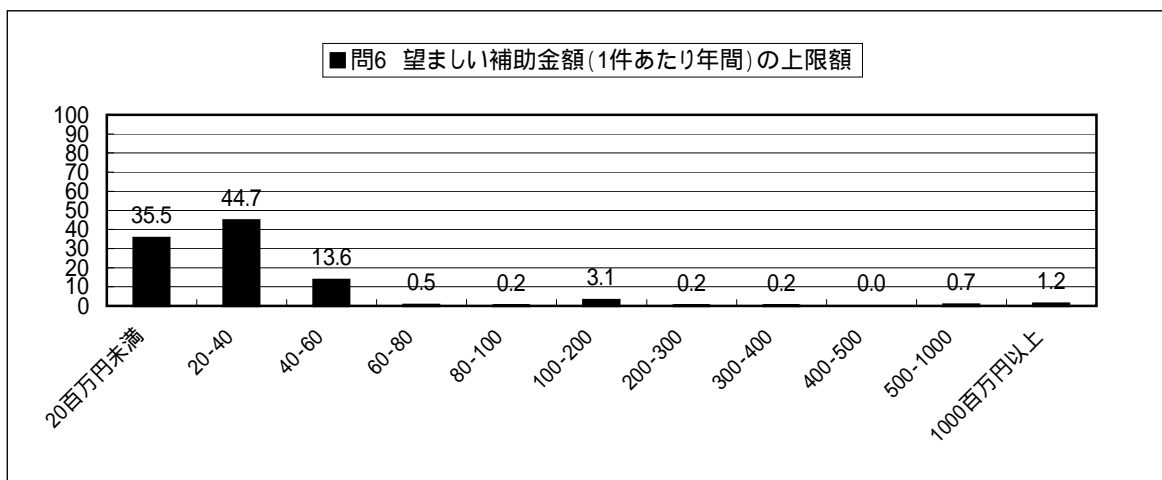
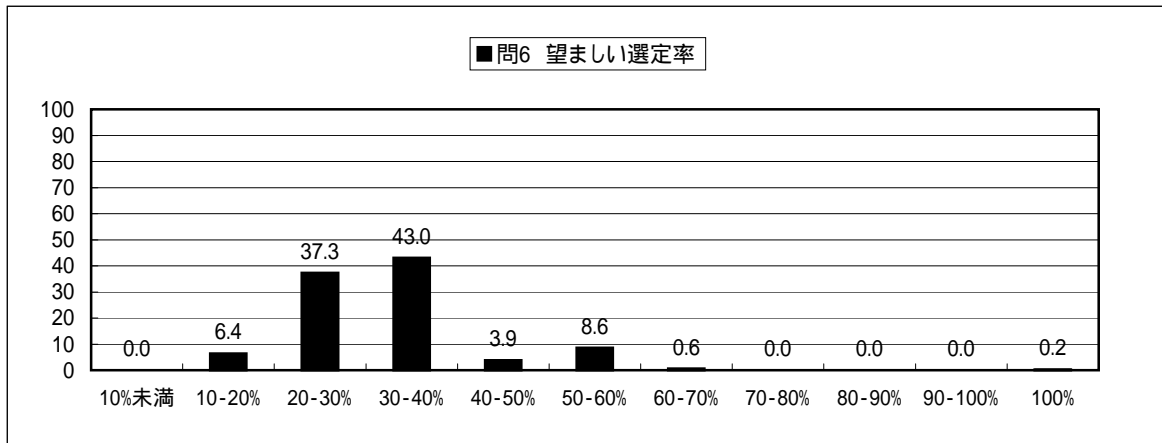


問4 大学教育改革プログラムは、以下に対して良い影響を与えたとお考えですか。

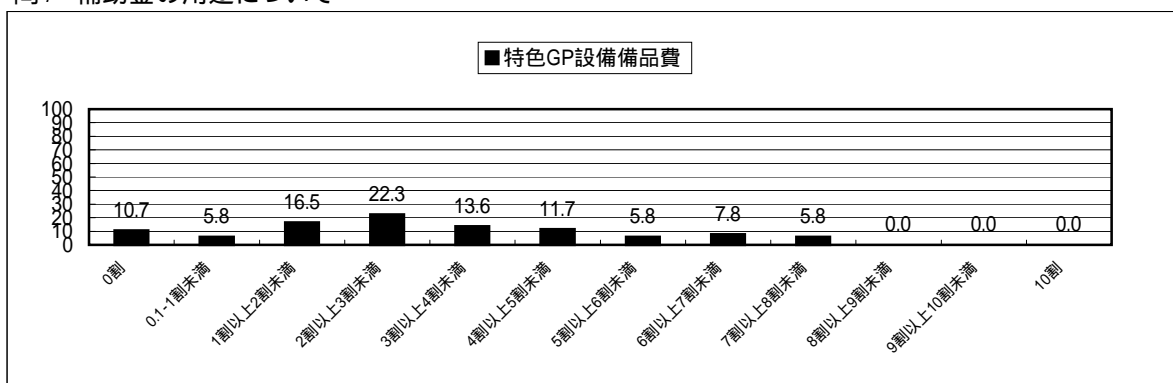


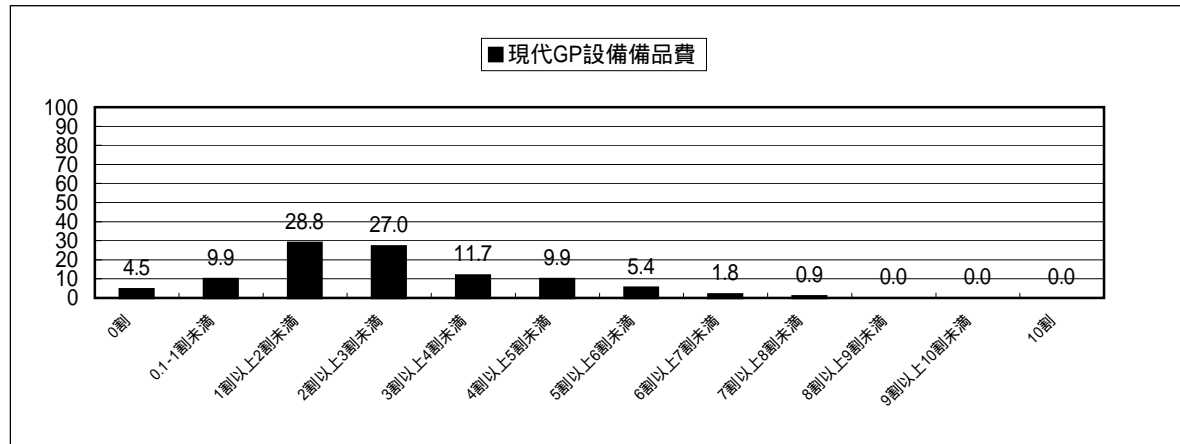
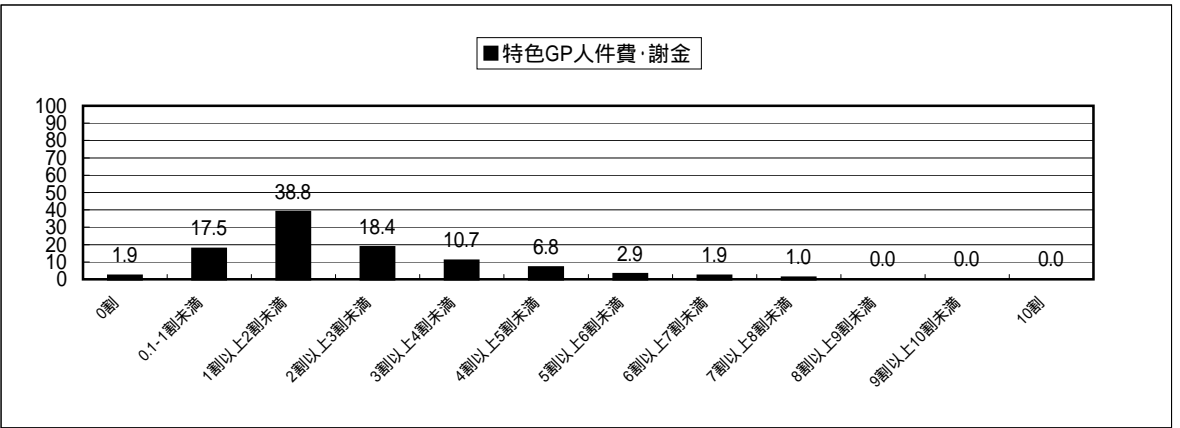
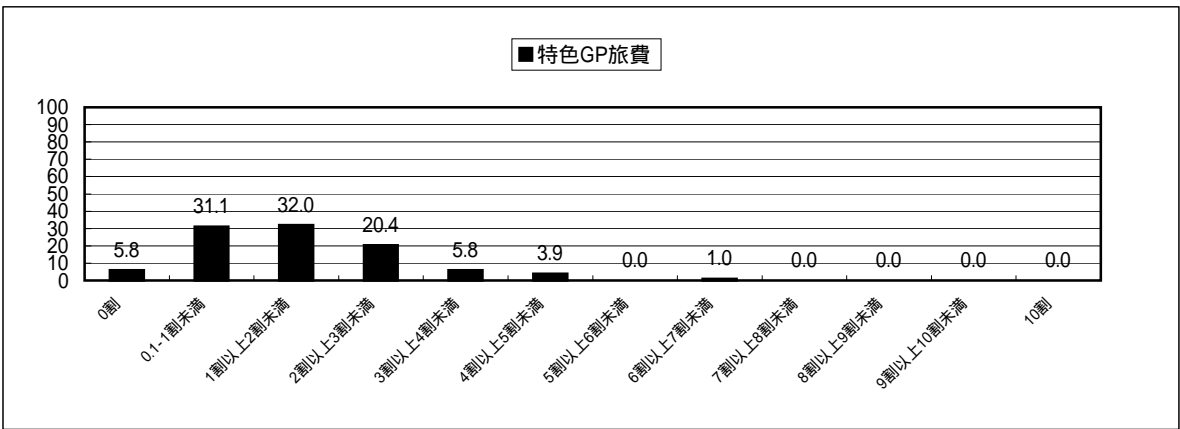
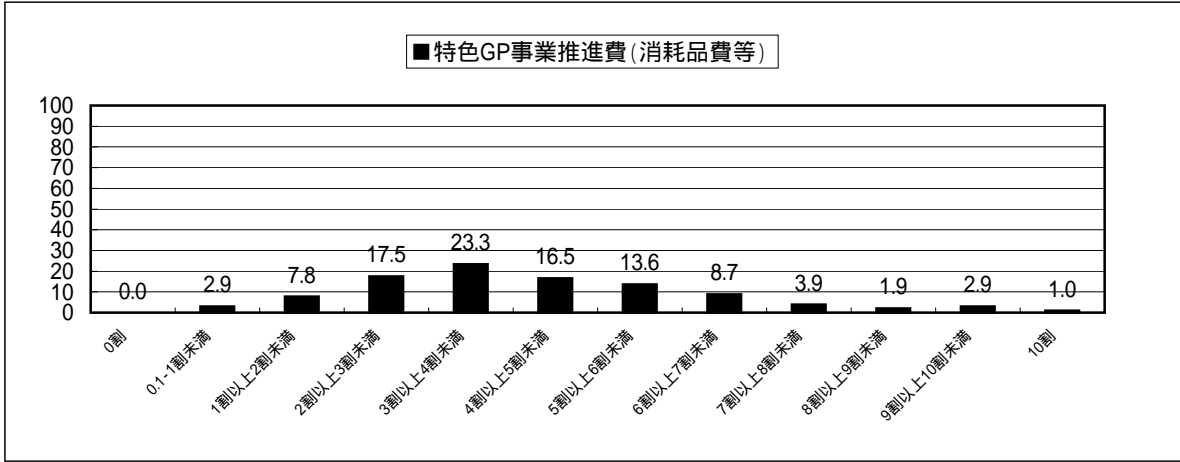
問5 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。

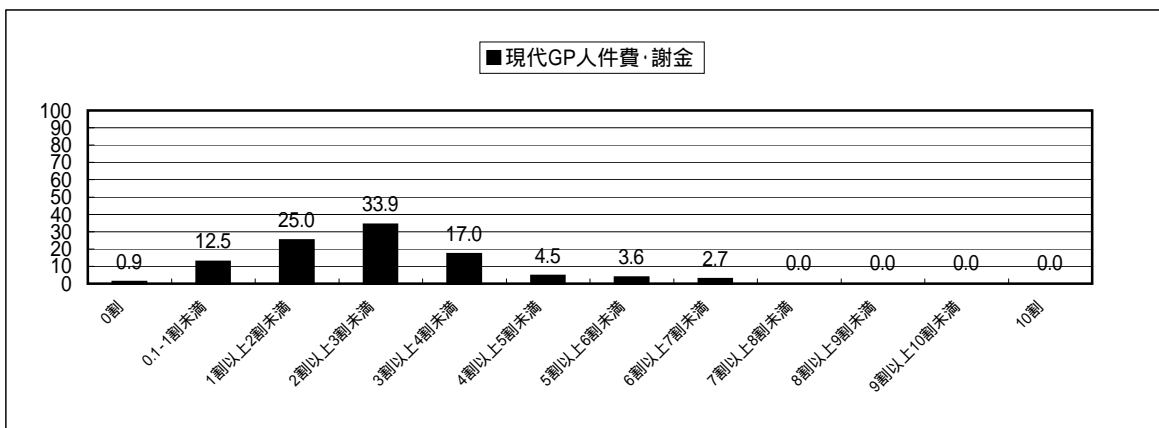
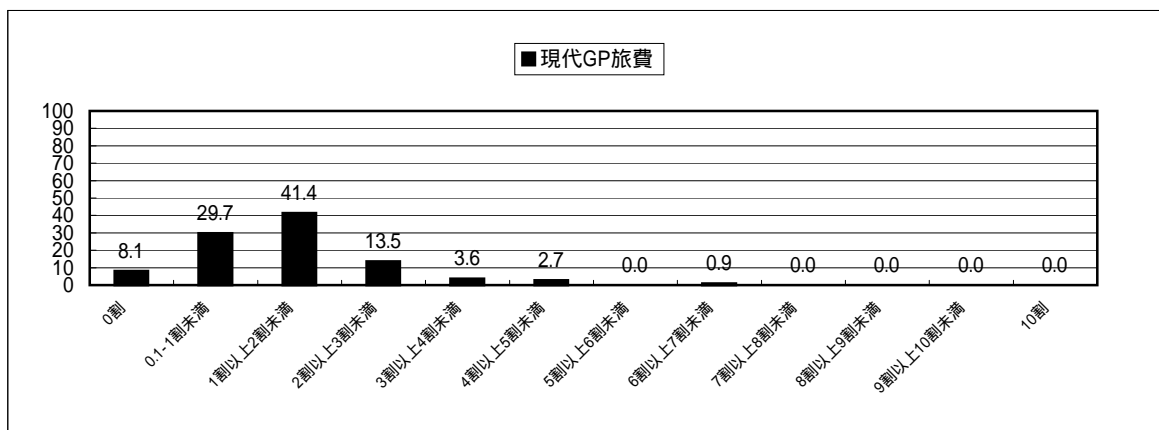
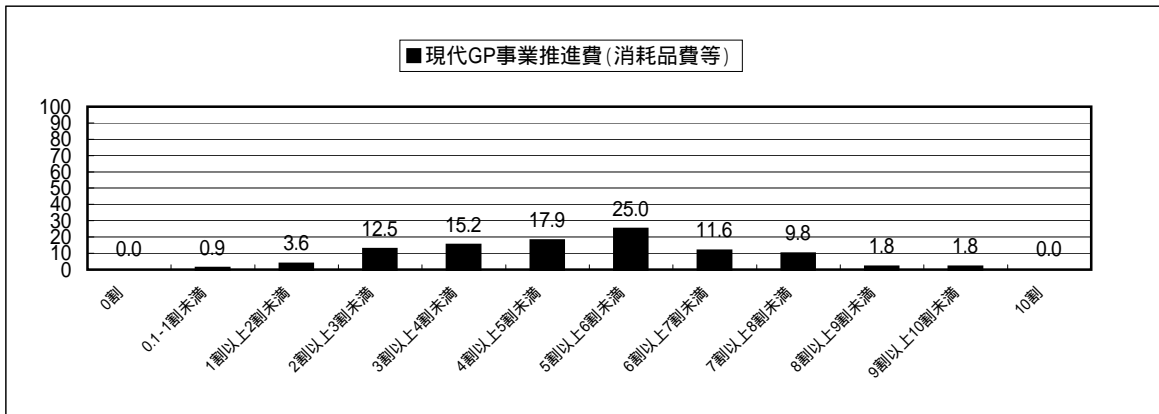




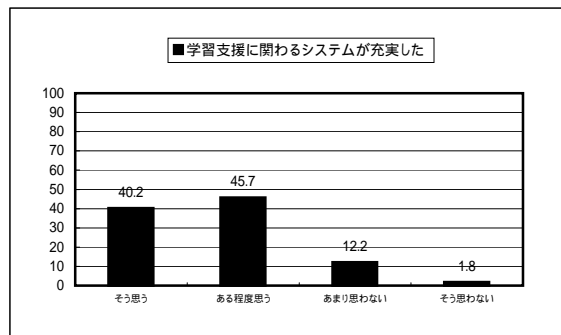
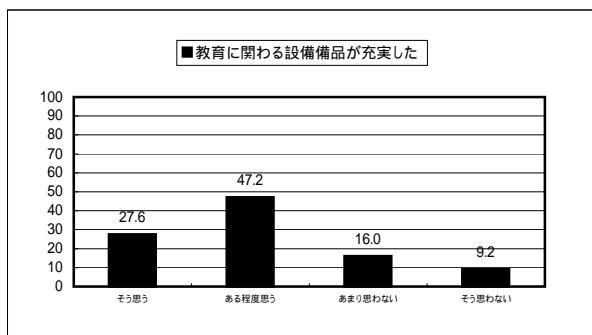
問7 補助金の用途について



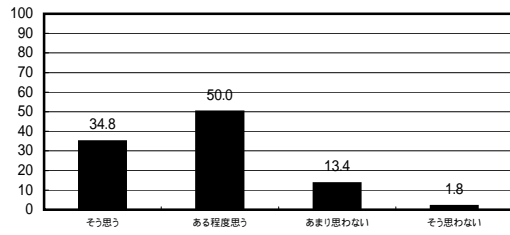




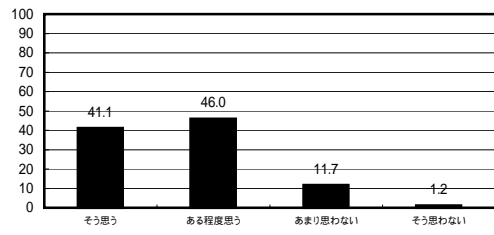
問8 貴校が選定取組により得た成果(効果)について伺います。



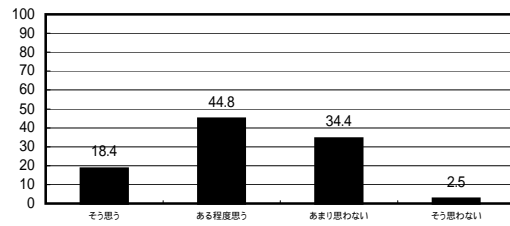
■カリキュラムの改善・充実が進んだ



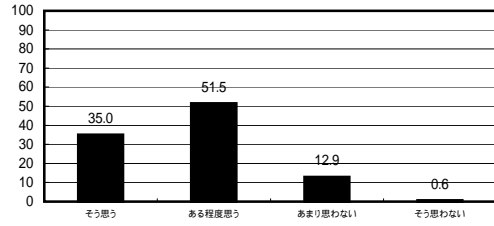
■優れた教育方法の構築ができた



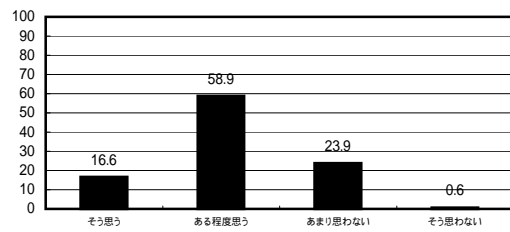
■優れた教育評価の仕組みが構築できた



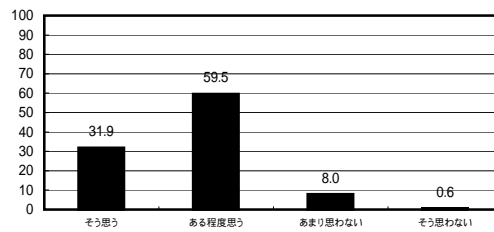
■教員の教育活動に対する意識・考え方が向上した



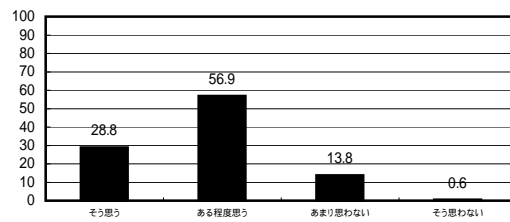
■教員の教育活動に対する力量が向上した



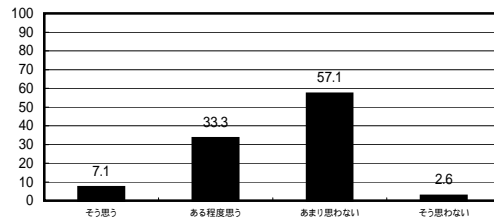
■学生の学習活動に対する意欲・満足度が向上した



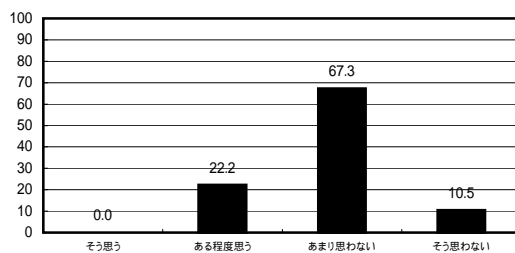
■学生の学習成果が向上した



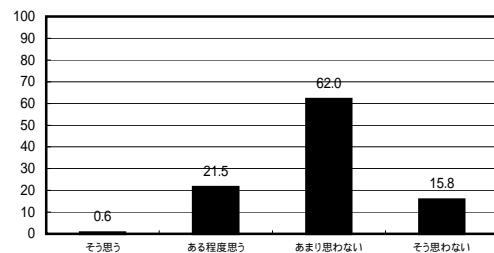
■学生の進路状況(就職や進学)が改善した



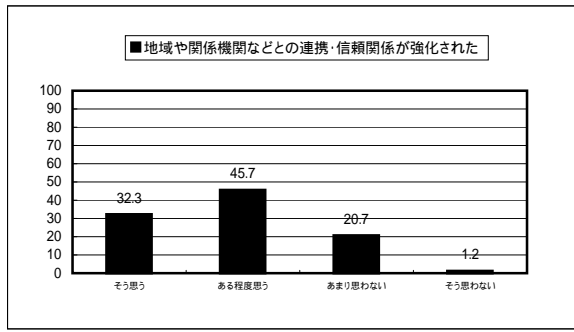
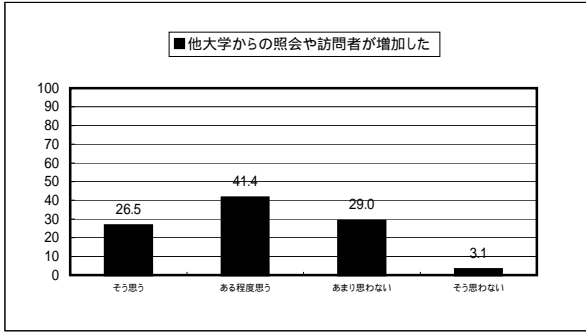
■受験生の質が向上した



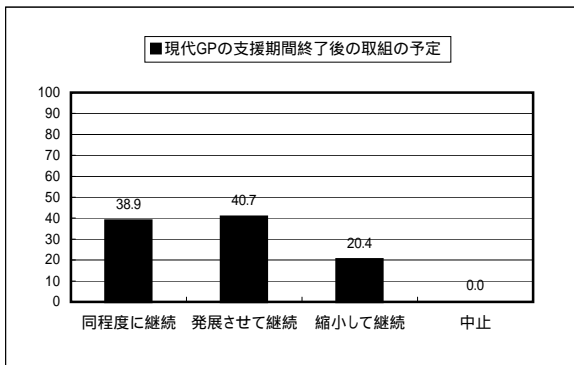
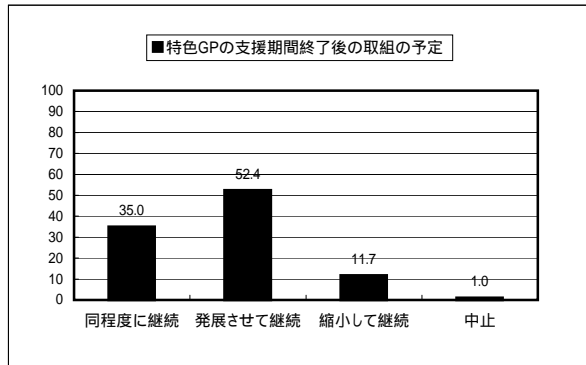
■受験生の数が増加した



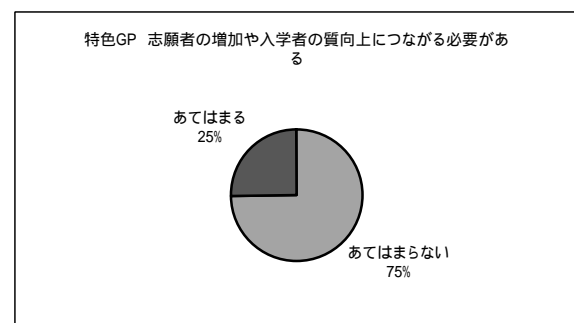
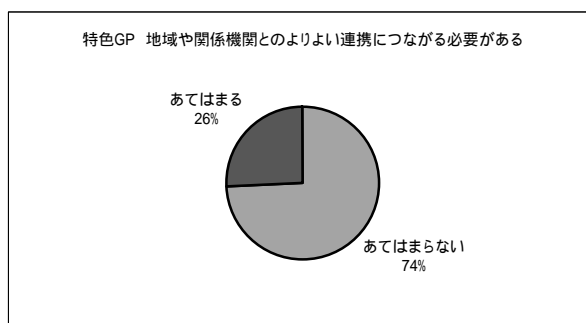
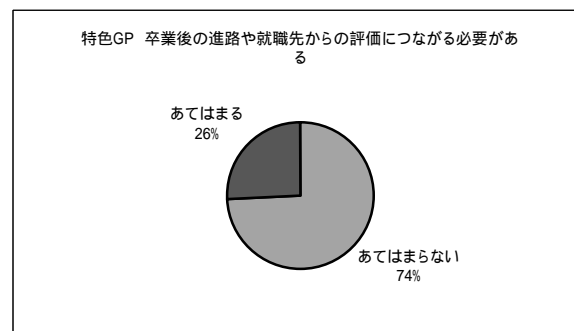
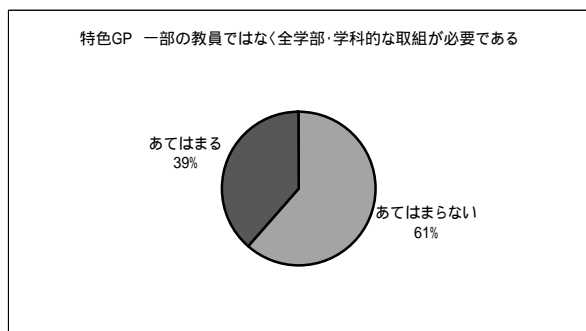
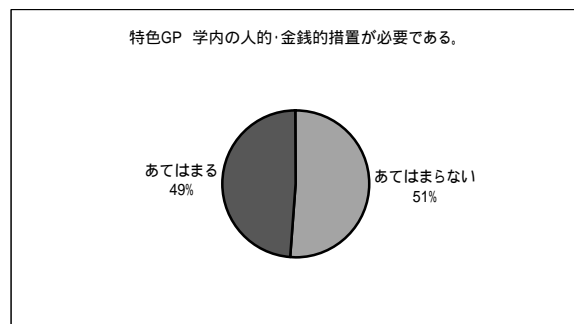
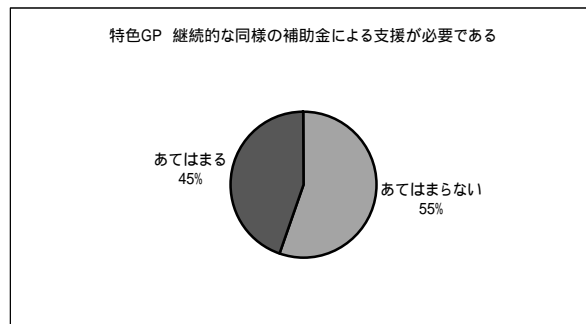




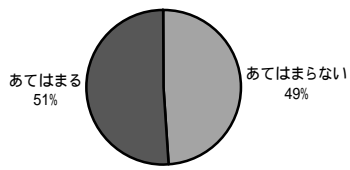
問10 特色GP・現代GPの支援期間終了後の取組の予定について教えてください。



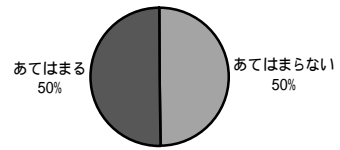
問11 特色GP・現代GPの支援期間終了後に取組の継続・発展を行う上での課題について教えてください。



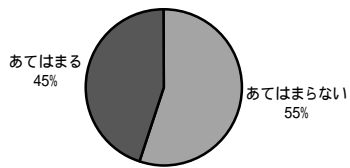
現代GP 継続的な同様の補助金による支援が必要である



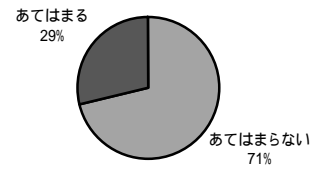
現代GP 学内の人的・金銭的措置が必要である。



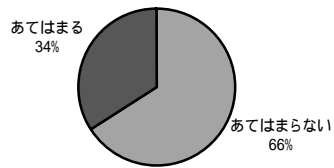
現代GP 一部の教員ではなく全学部・学科的な取組が必要である



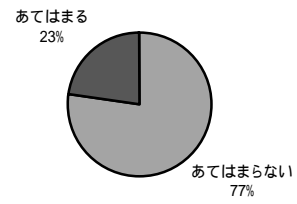
現代GP 卒業後の進路や就職先からの評価につながる必要がある



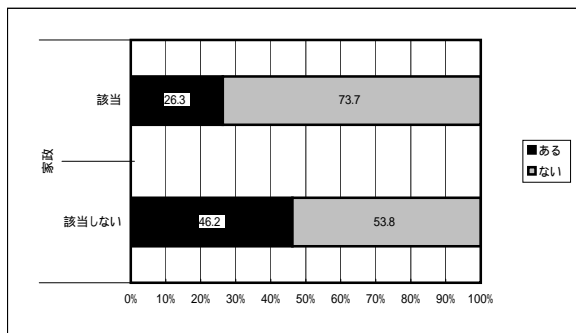
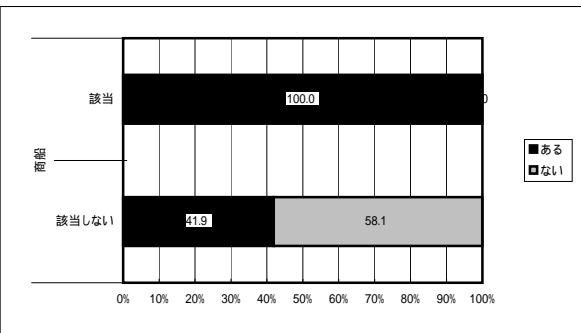
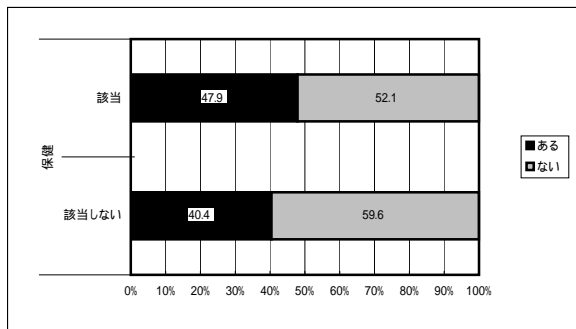
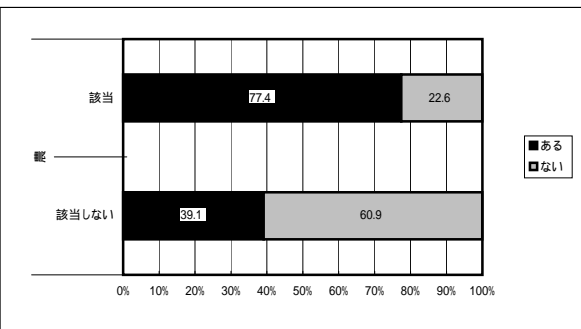
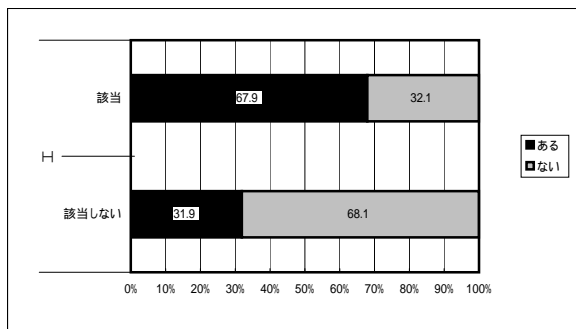
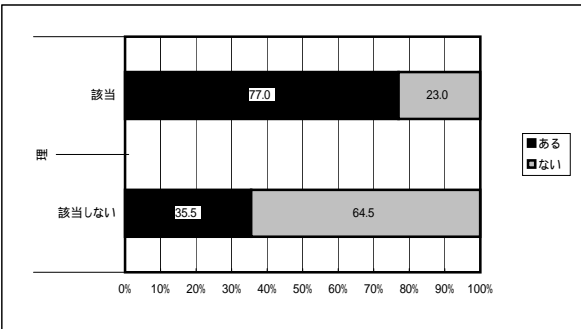
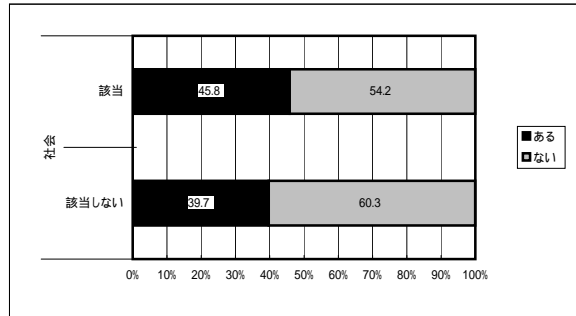
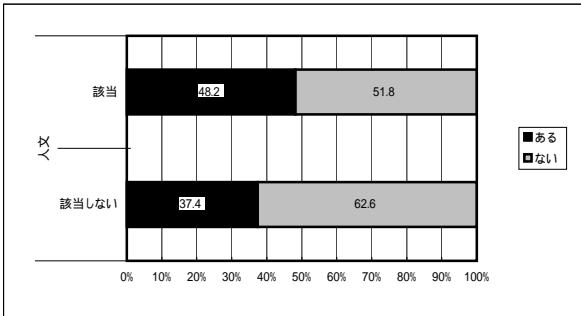
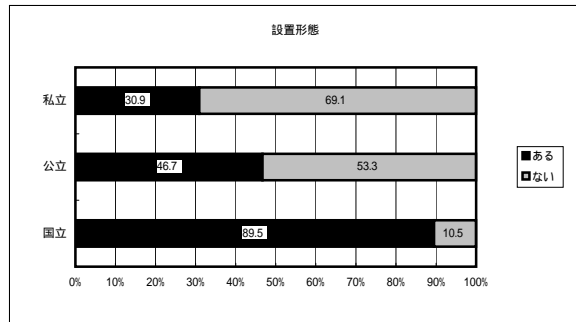
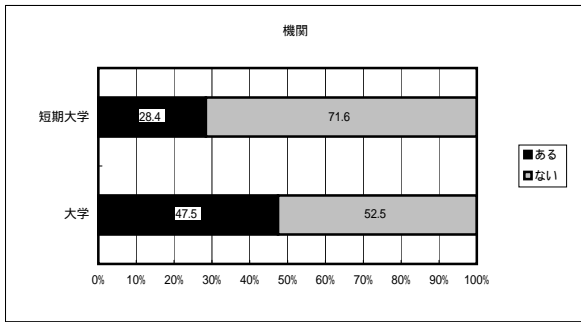
現代GP 地域や関係機関とのよりよい連携につながる必要がある

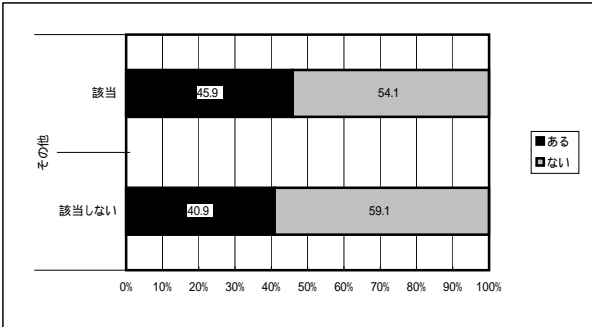
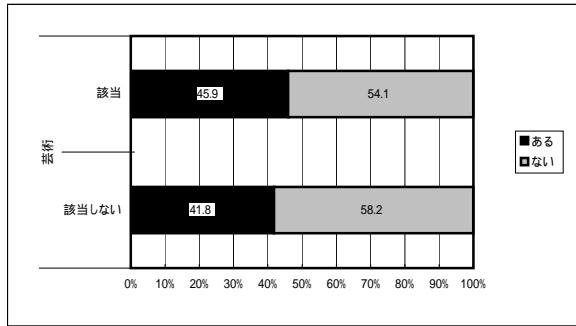
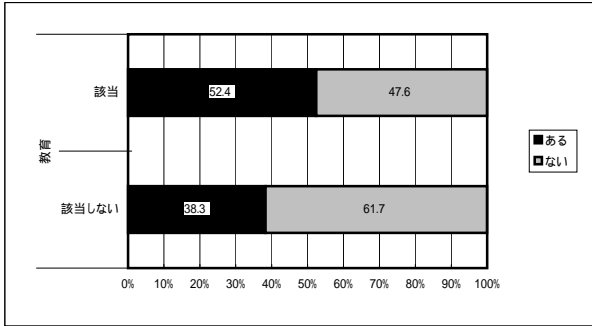


現代GP 志願者の増加や入学者の質向上につながる必要がある

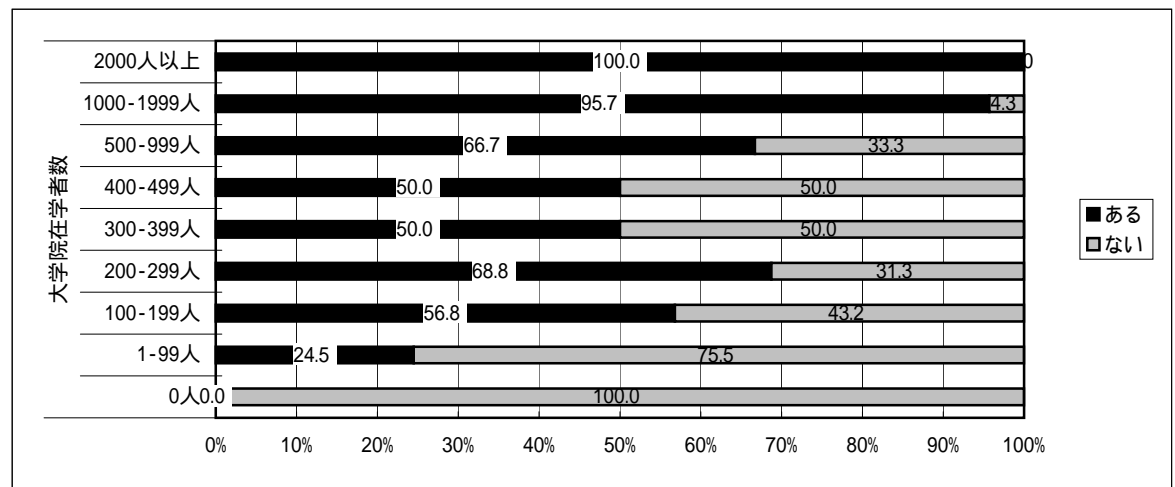
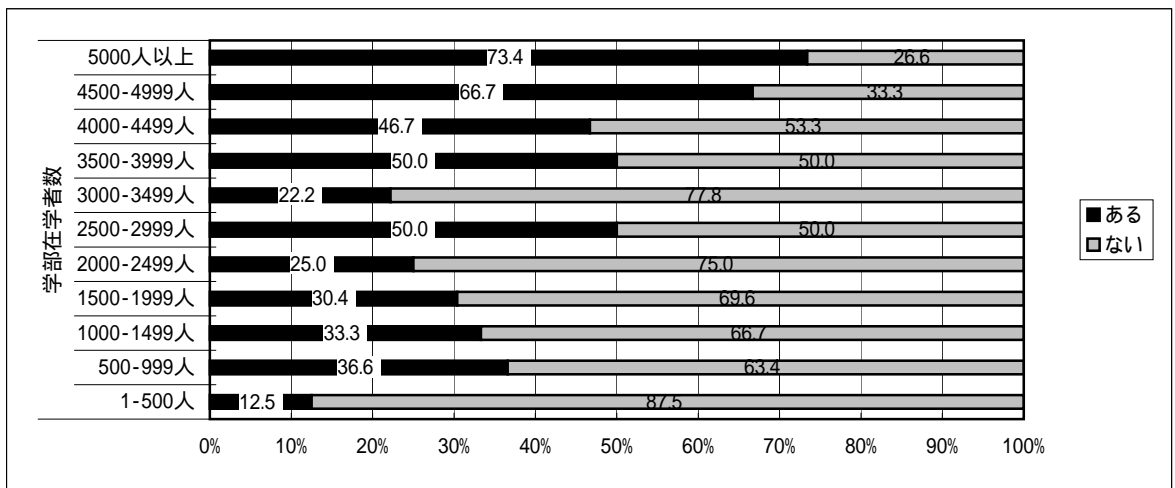


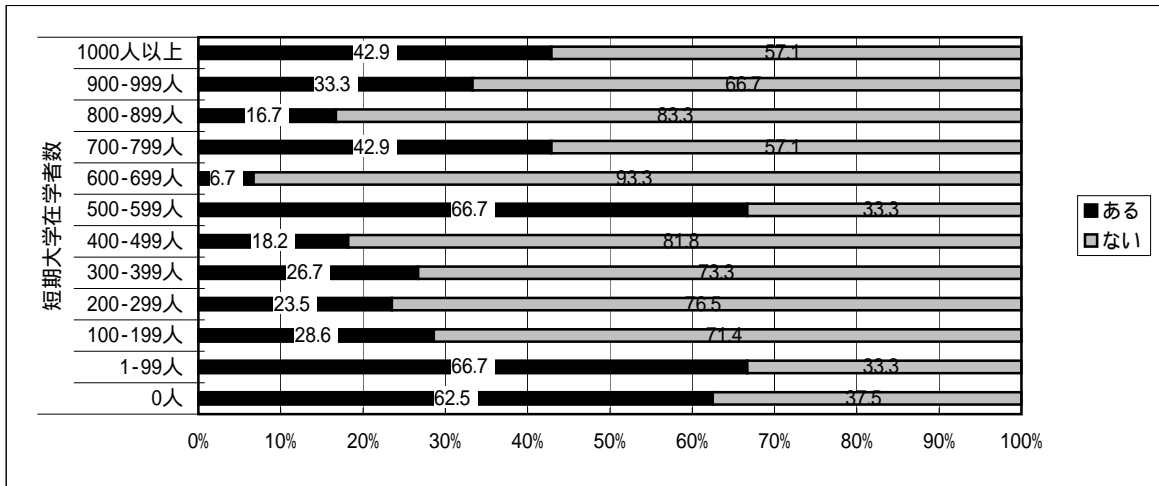
# 大学の属性と選定の関係





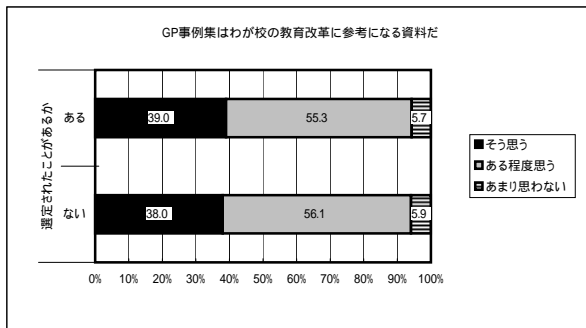
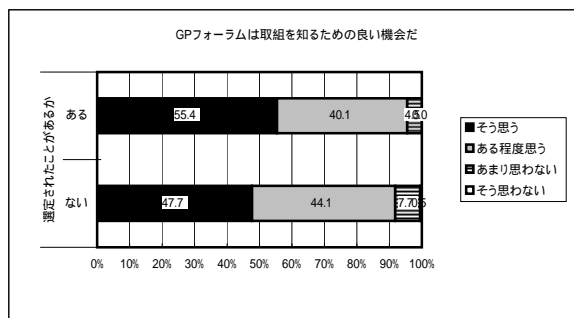
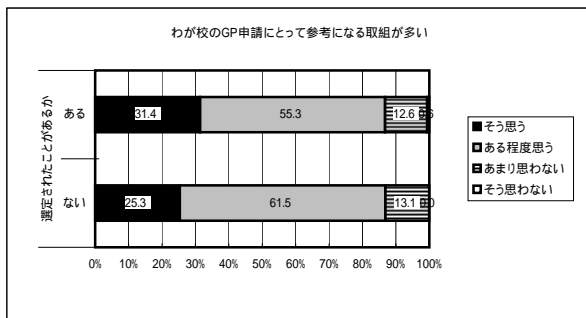
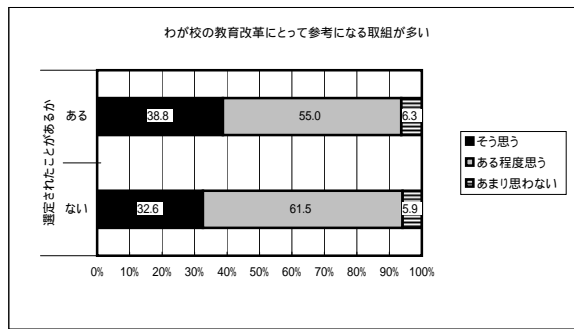
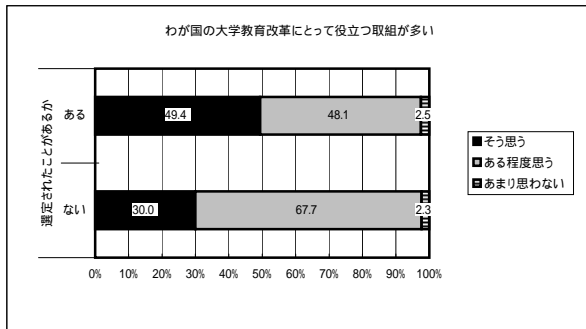
「非該当」は回答者なし



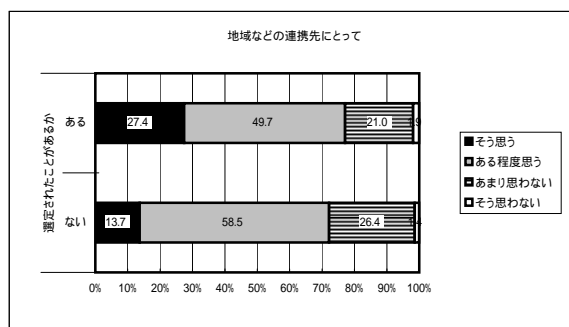
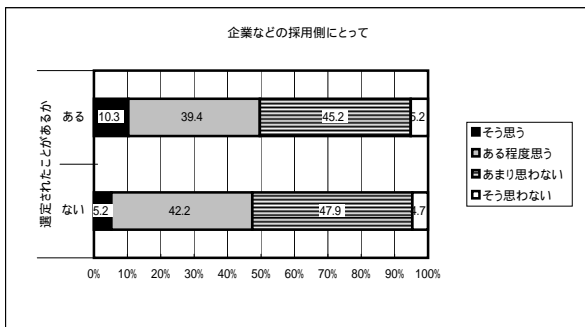
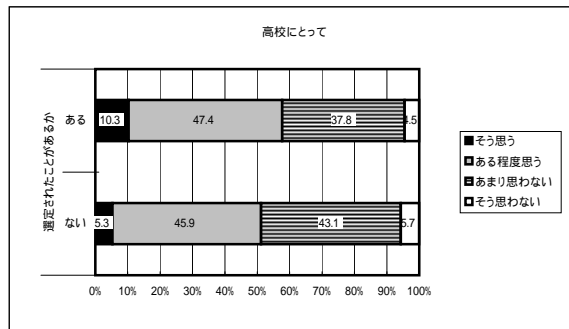
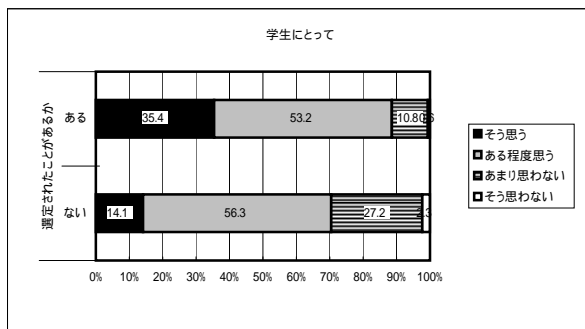
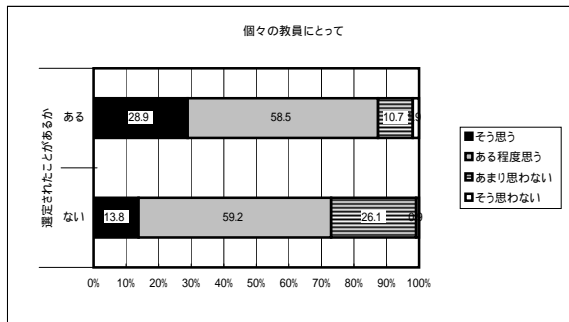
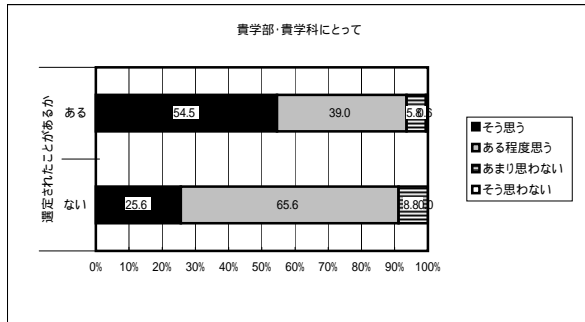
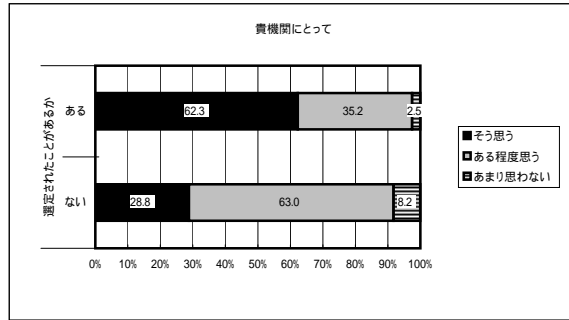
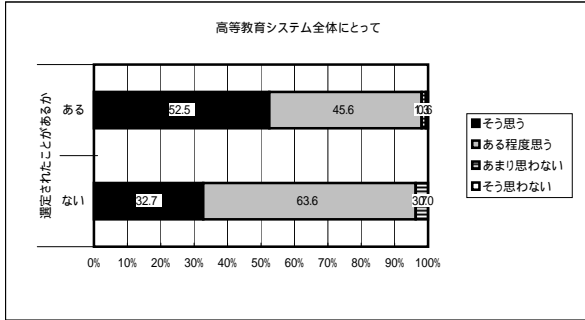


### GP選定の有無と問3以降の回答の関係

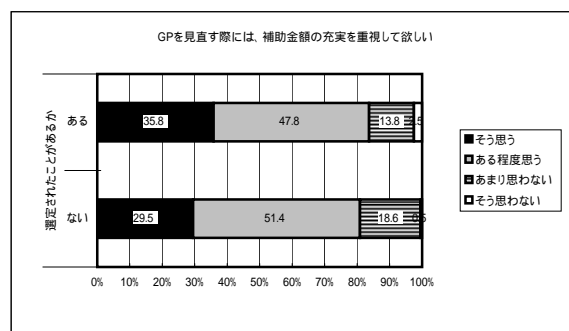
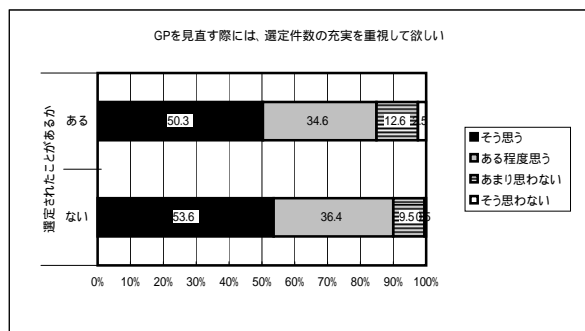
問3 貴校では、大学教育改革プログラムに選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

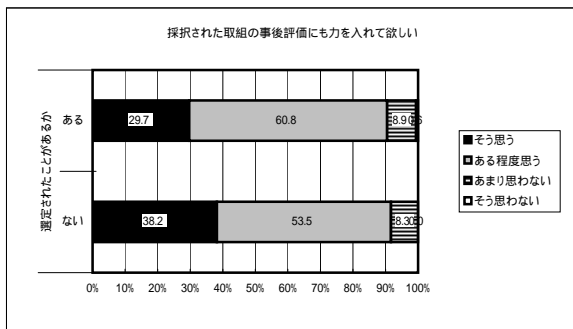
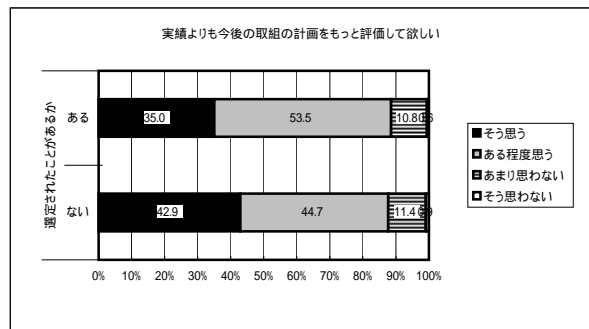
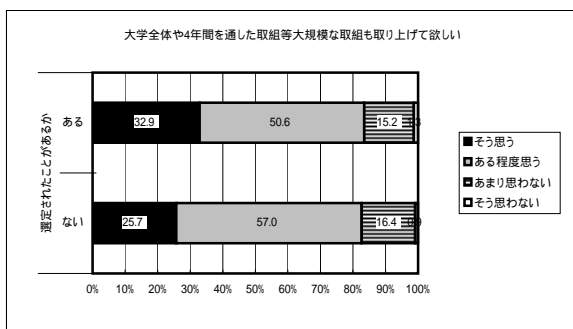
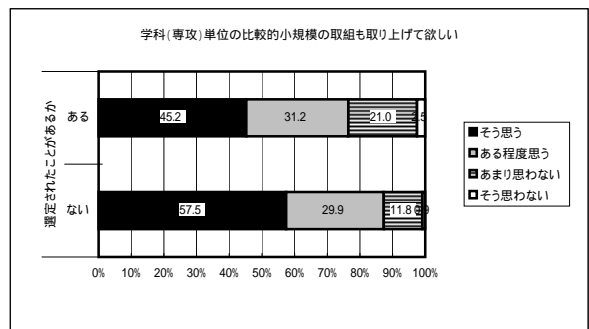
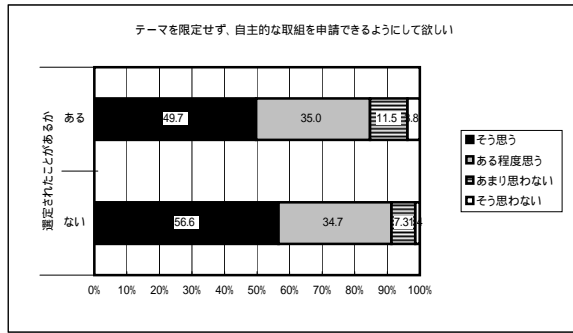
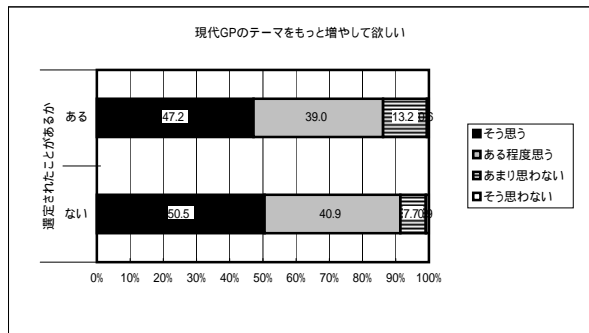
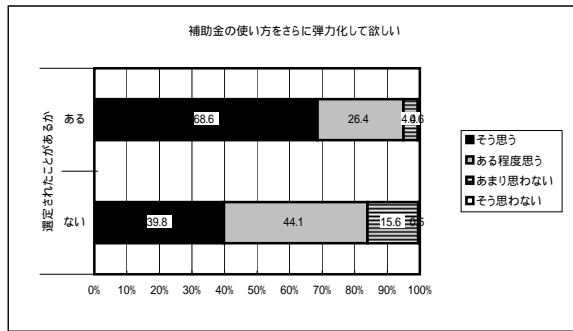
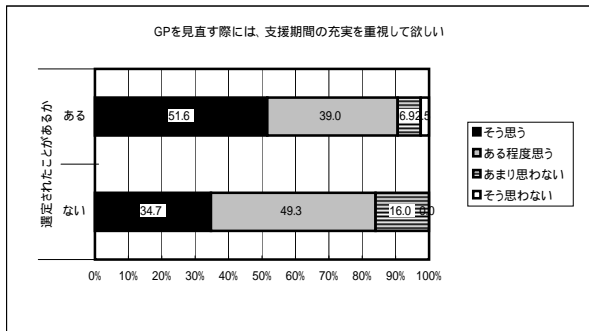


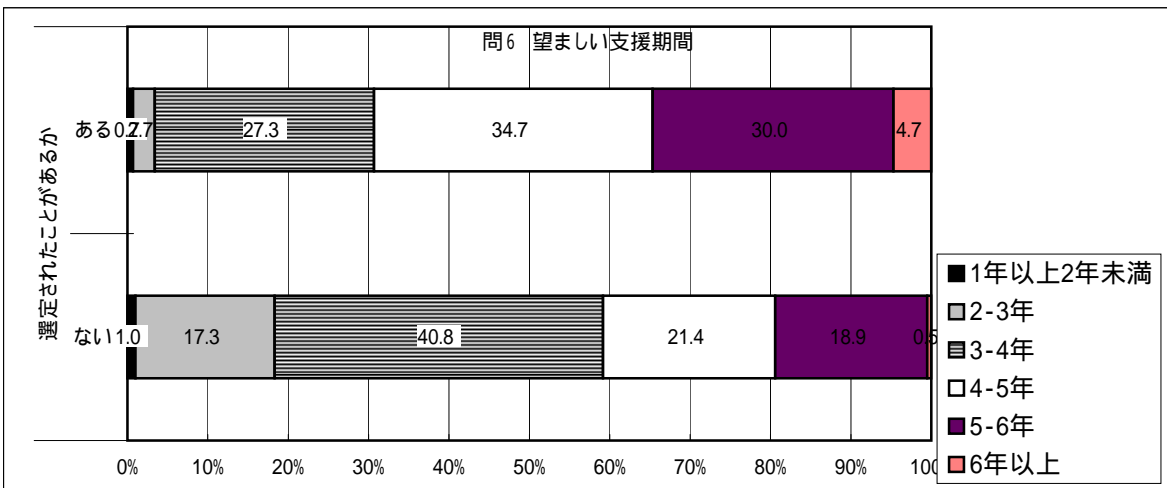
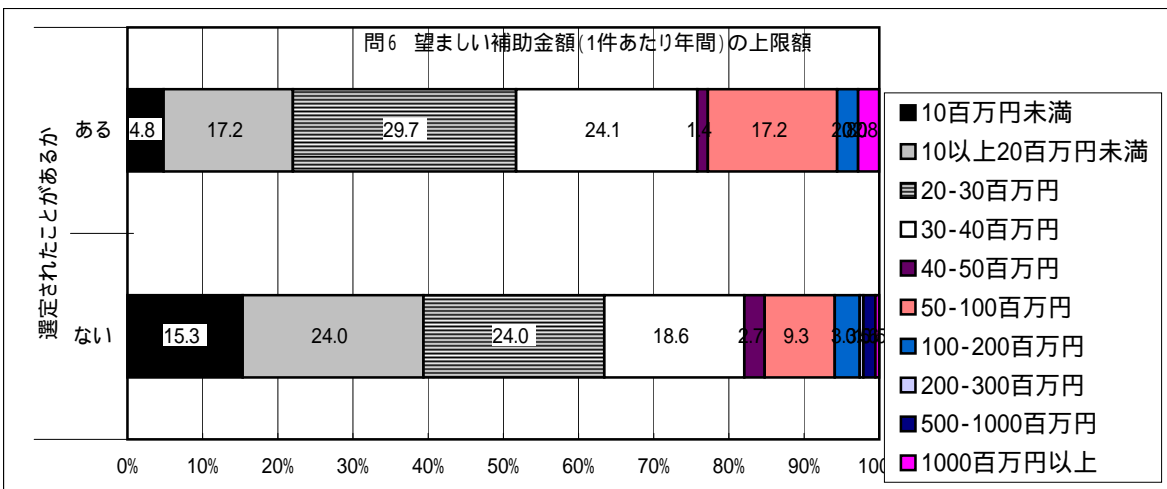
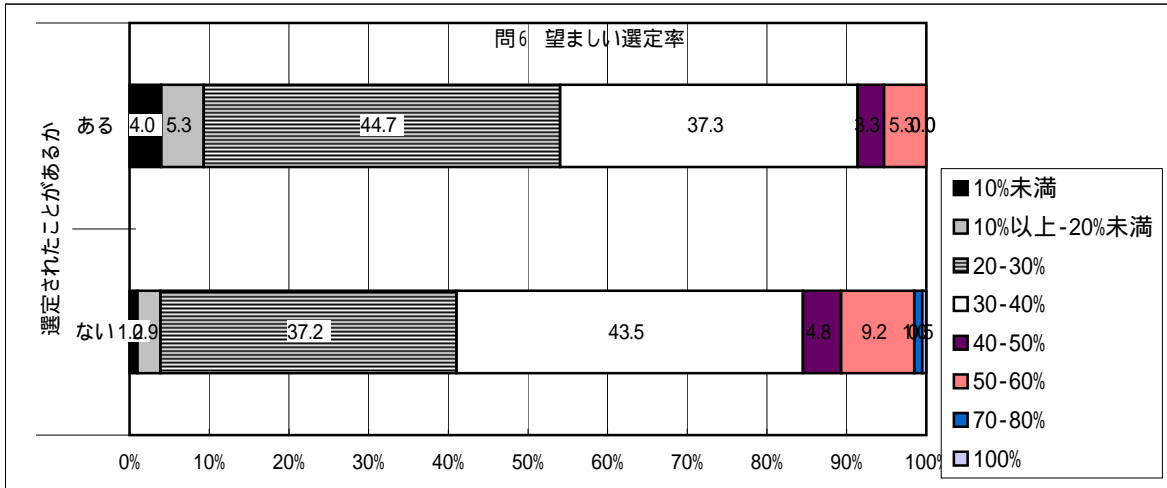
問4 大学教育改革プログラムは、以下に対して良い影響を与えたとお考えですか。



問5 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。



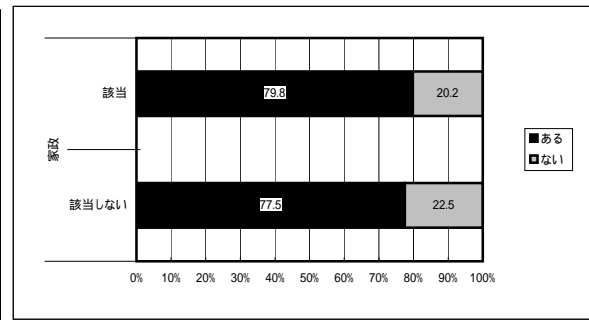
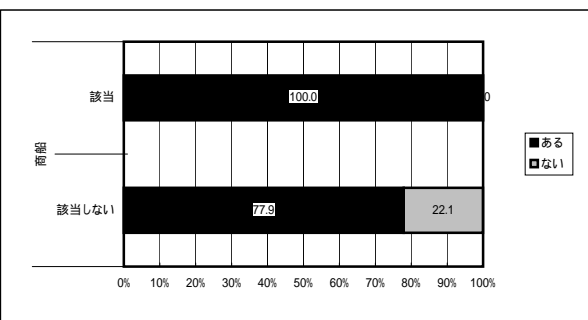
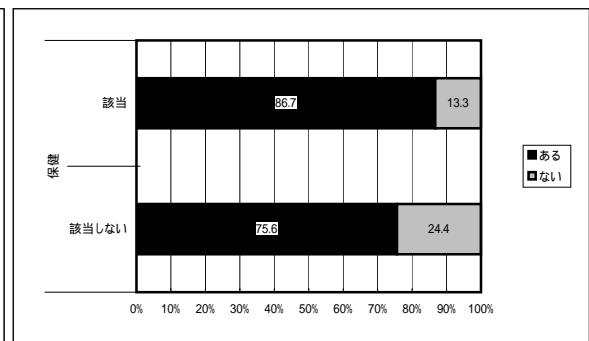
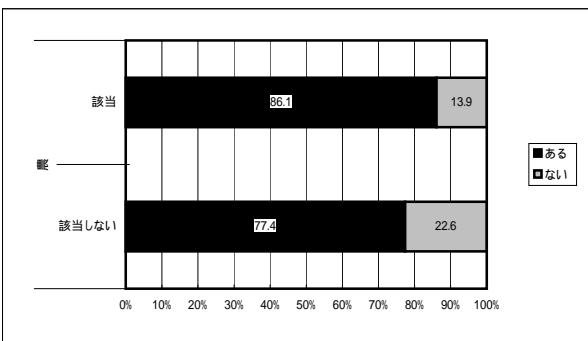
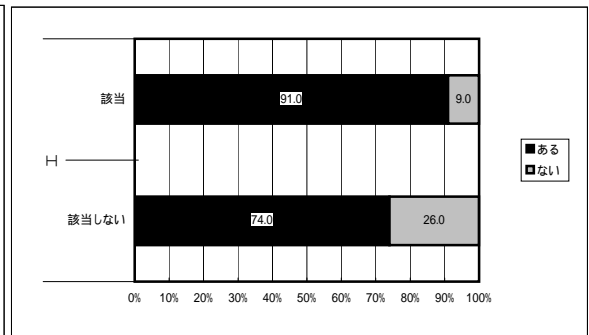
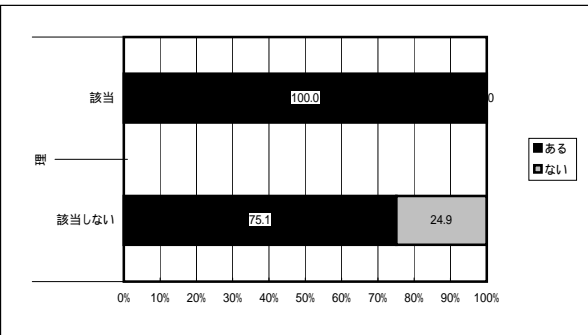
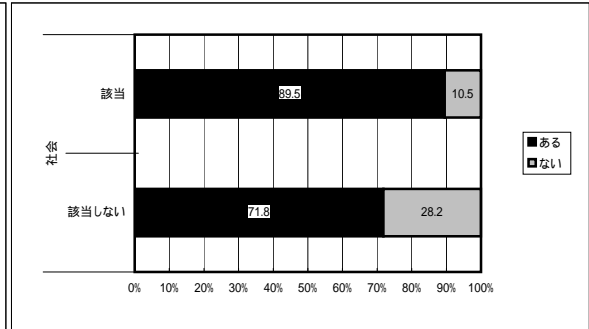
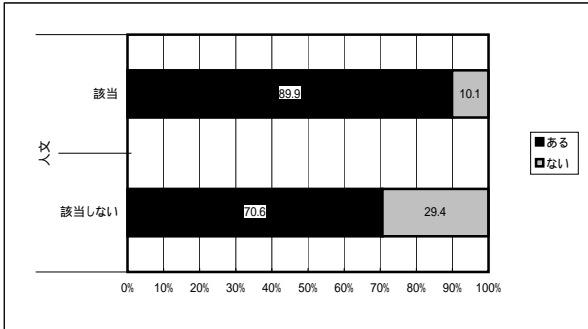
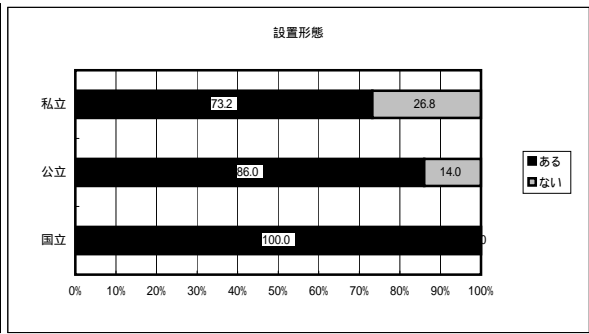
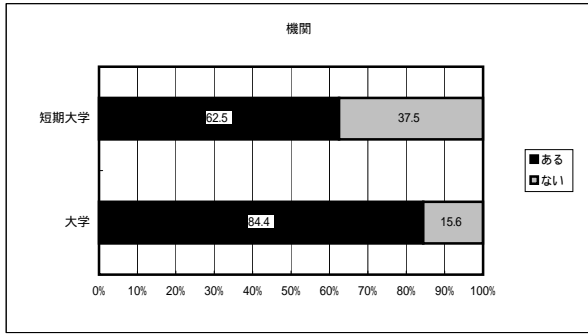


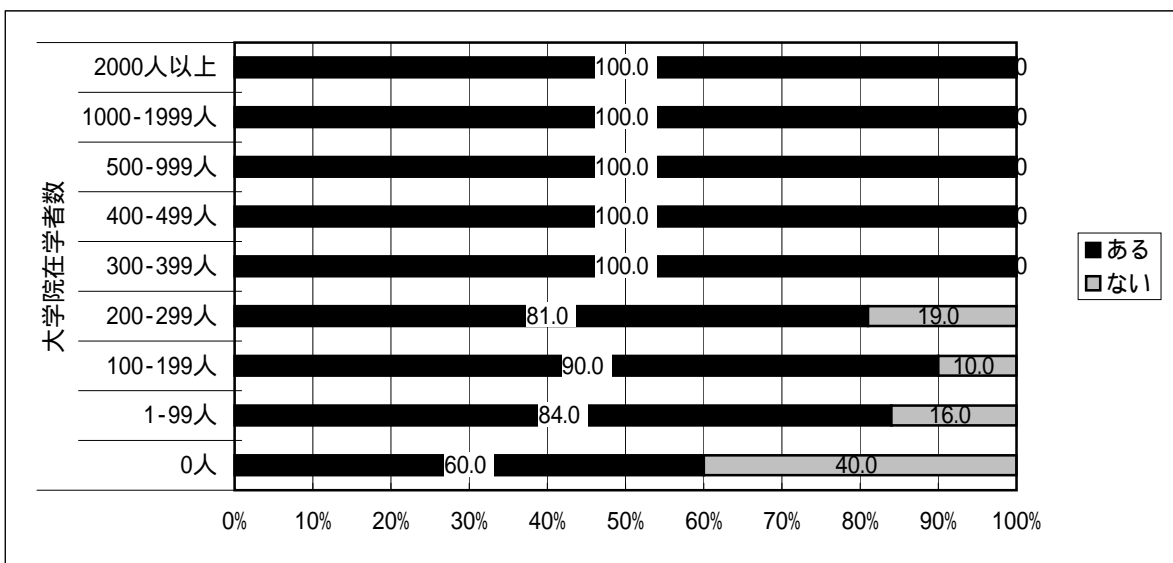
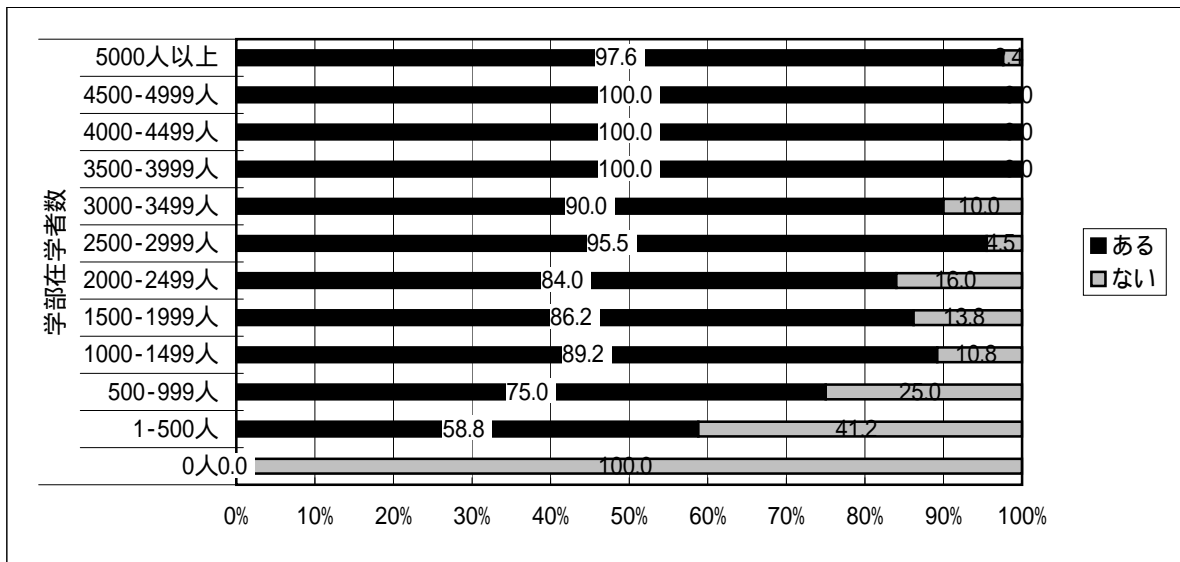
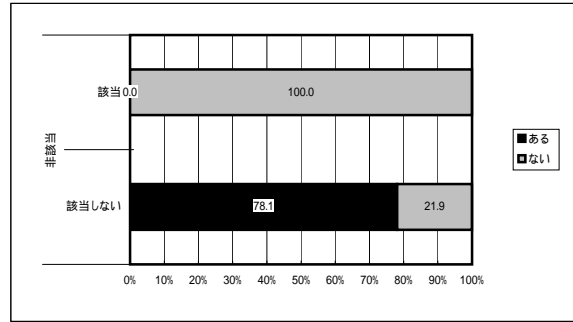
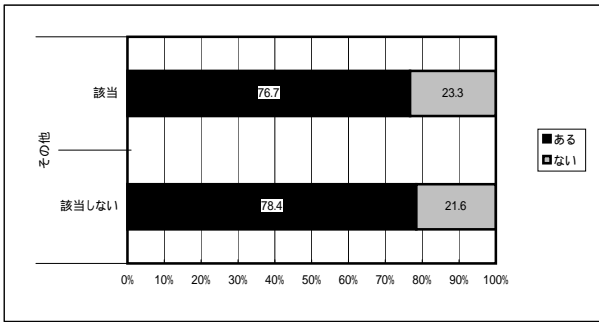
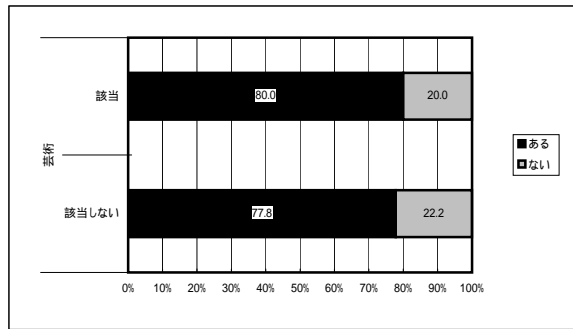
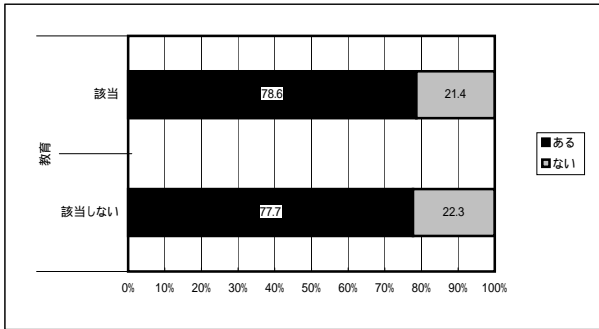


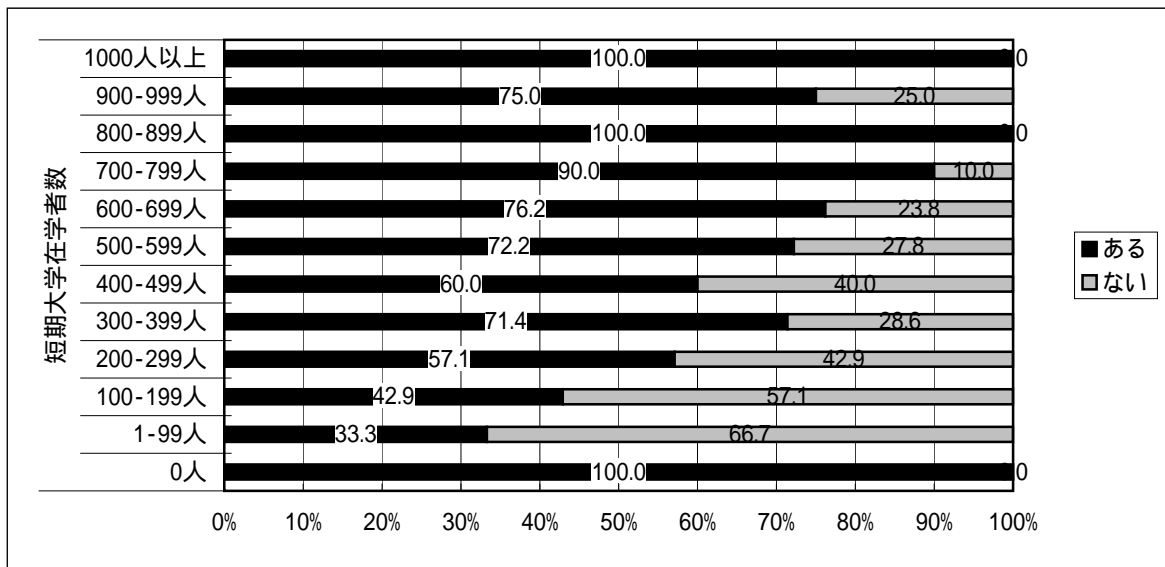
問7以降は、「選定されていない」大学には関係ないので比較不能



# 大学の属性とGP申請の有無との関係

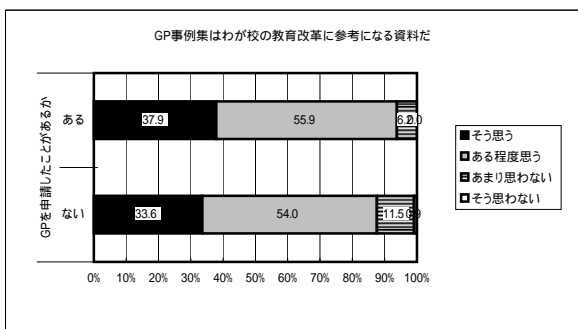
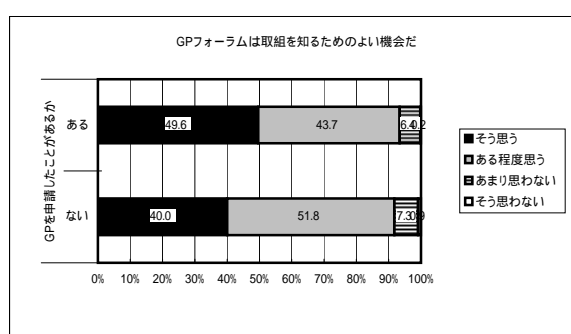
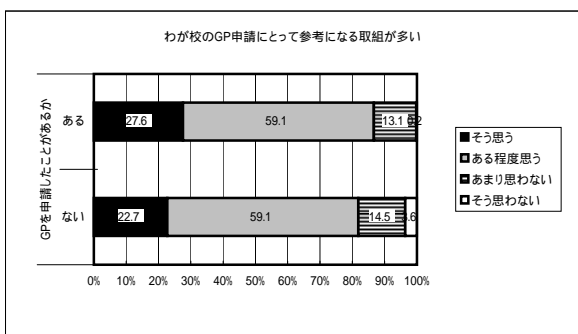
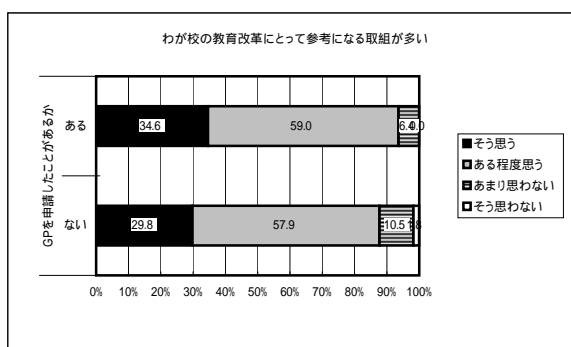
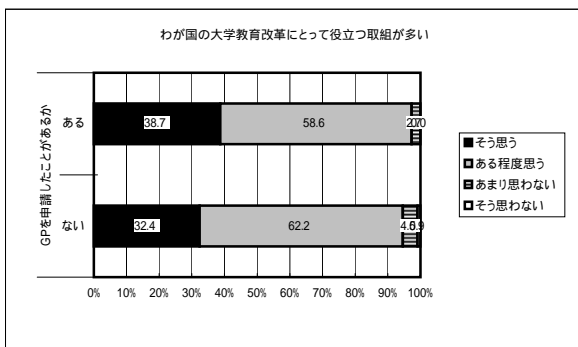




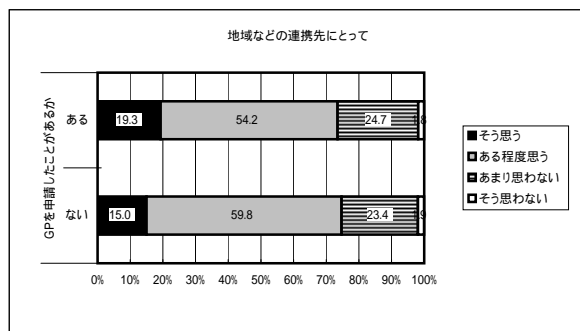
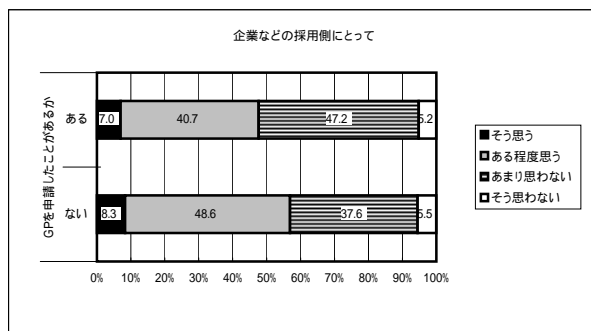
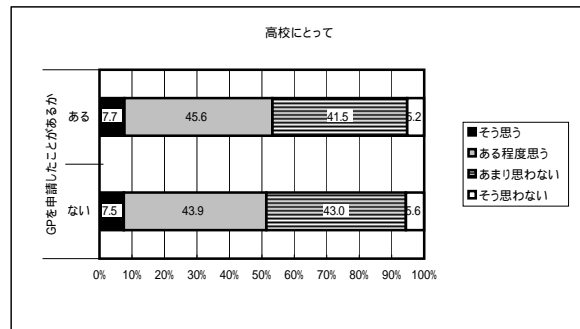
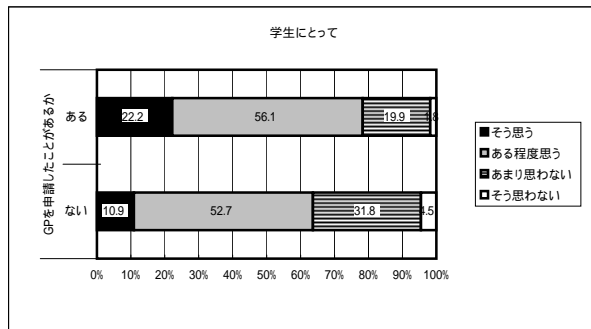
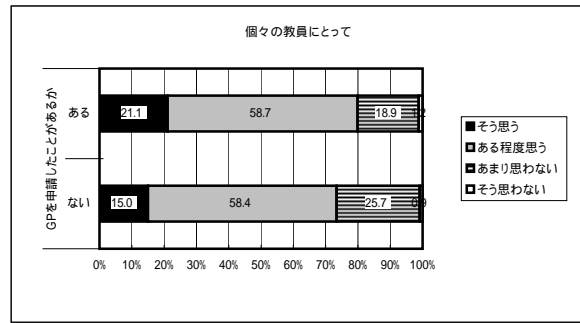
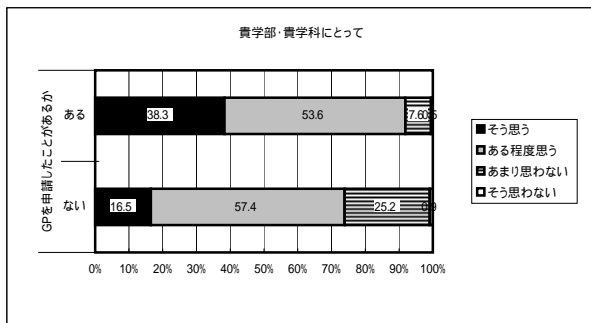
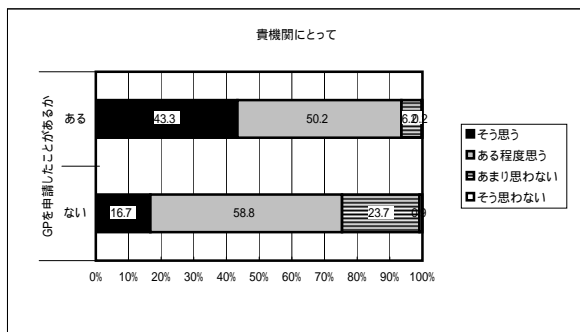
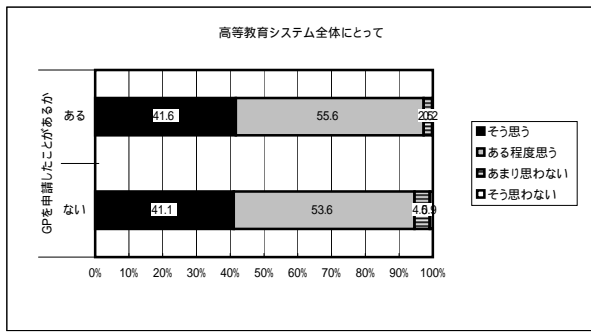


GP申請の有無と問3以降の回答の関係

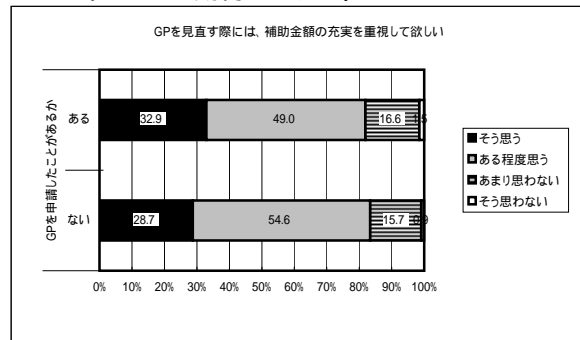
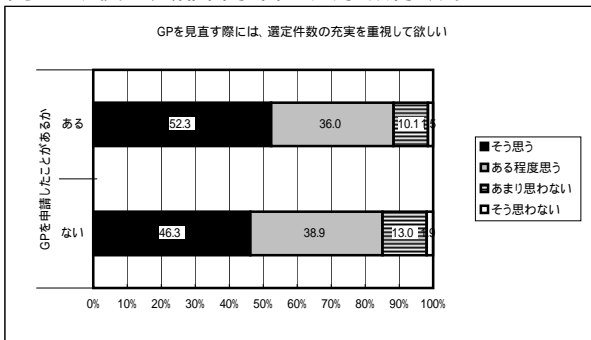
問3 貴校では、大学教育改革プログラムに選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

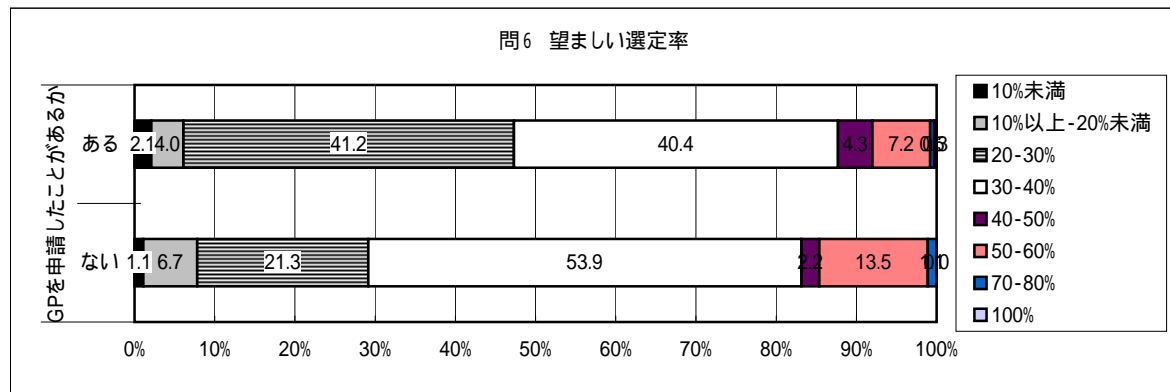
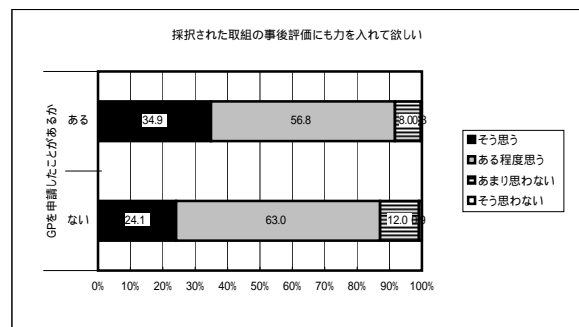
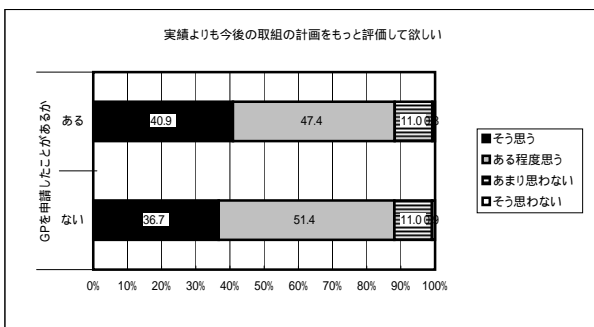
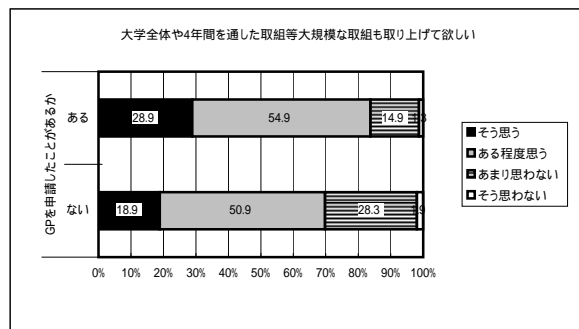
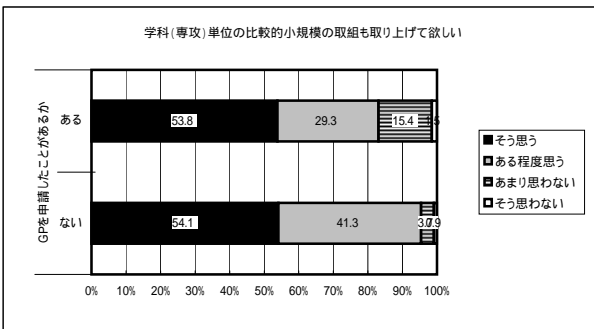
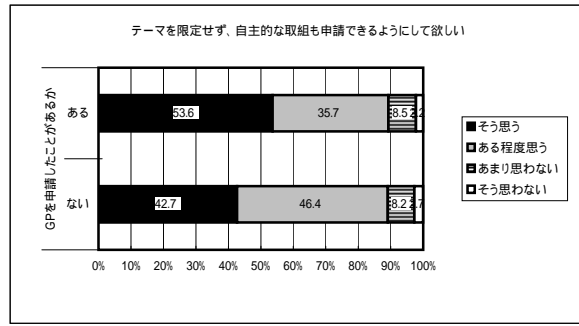
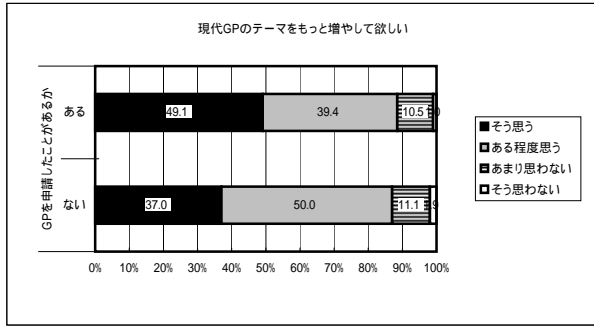
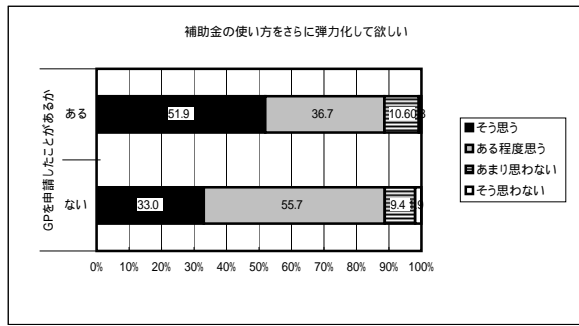
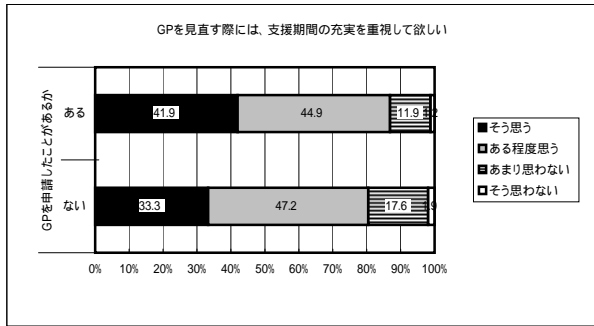


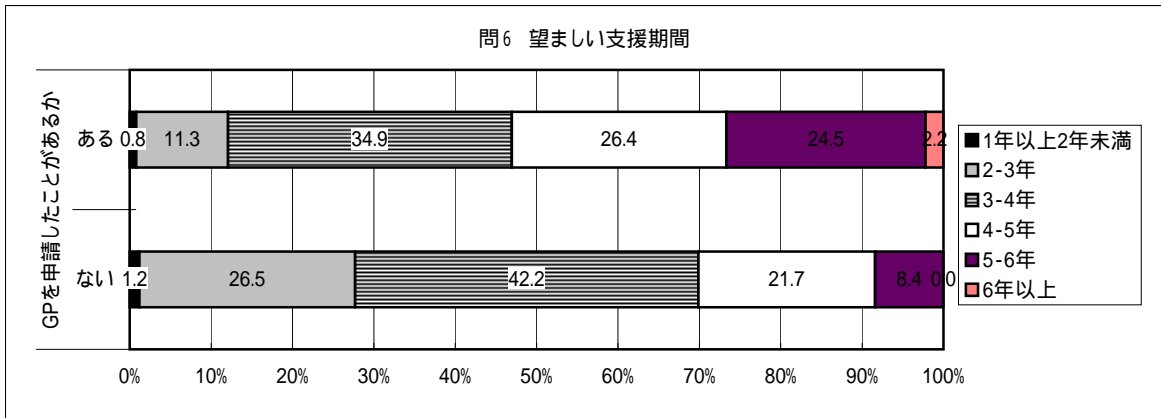
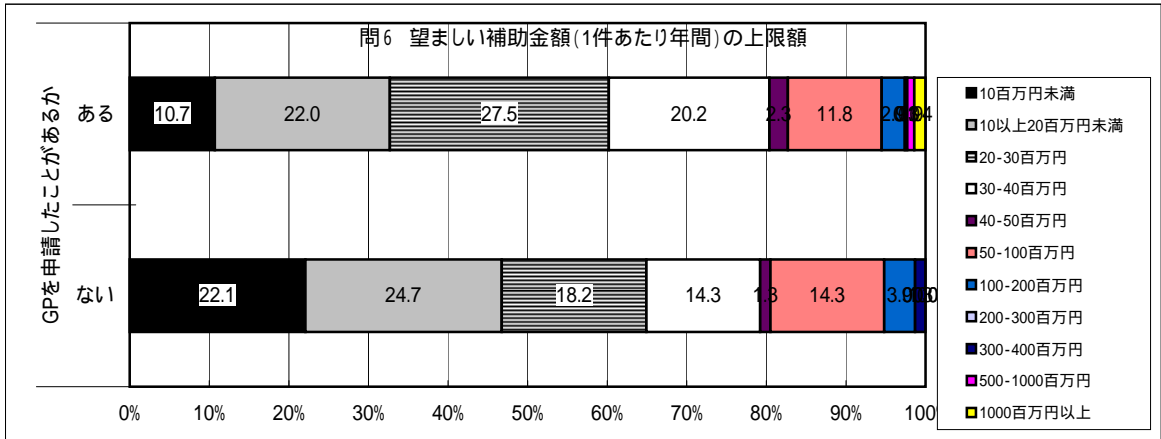
問4 大学教育改革プログラムは、以下に対して良い影響を与えたとお考えですか。



問5 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。

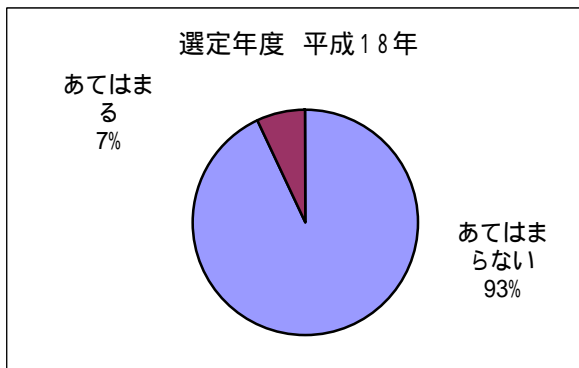
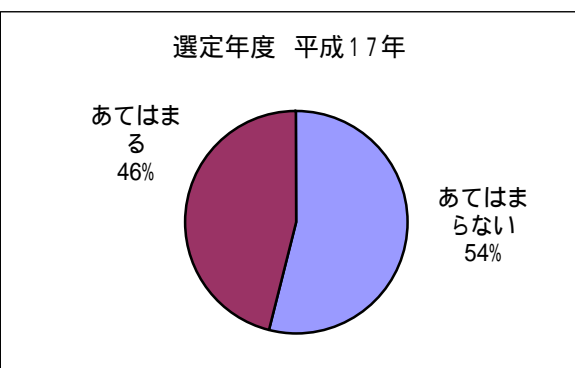
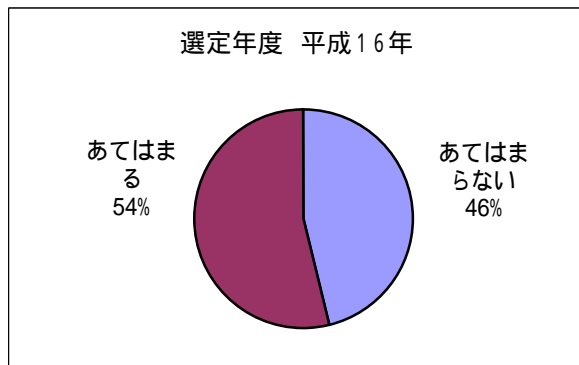
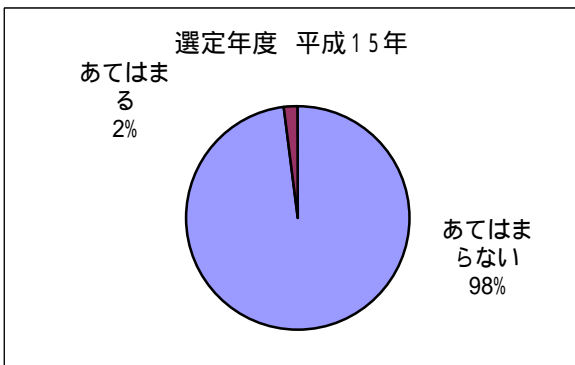
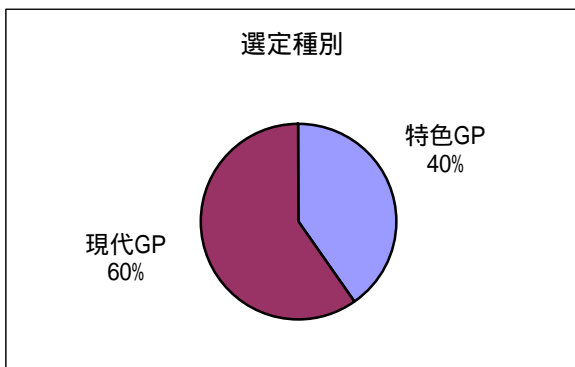
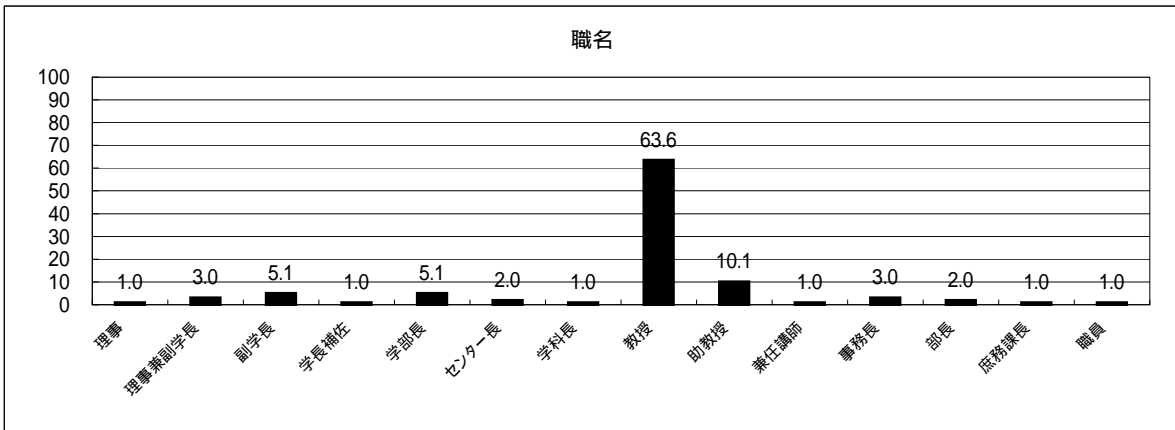


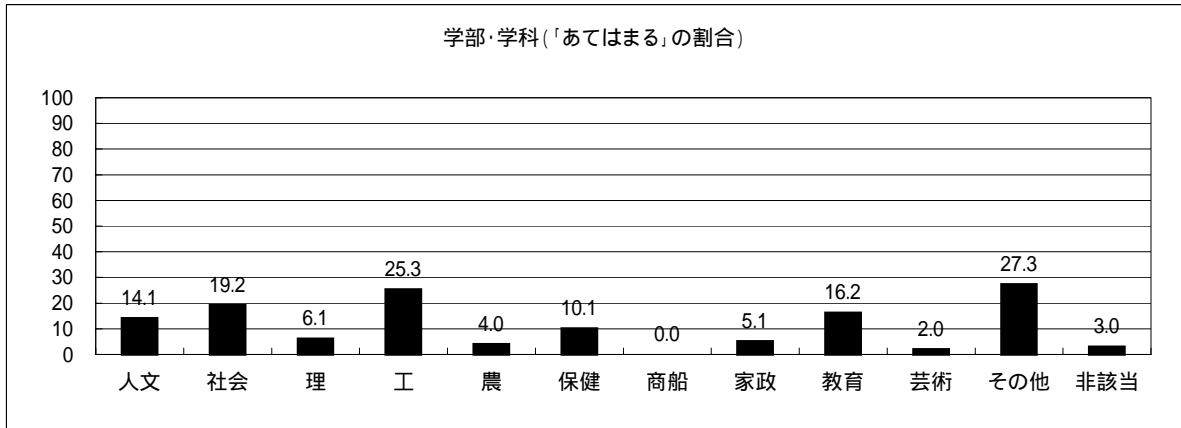
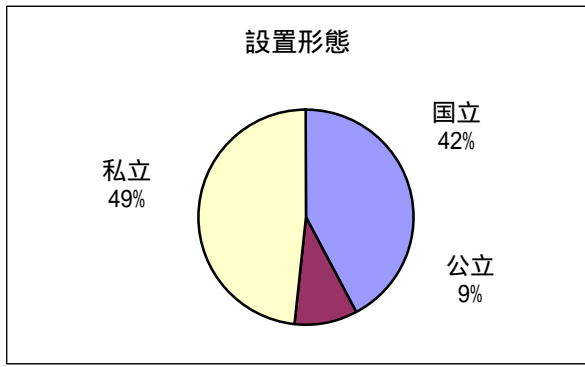
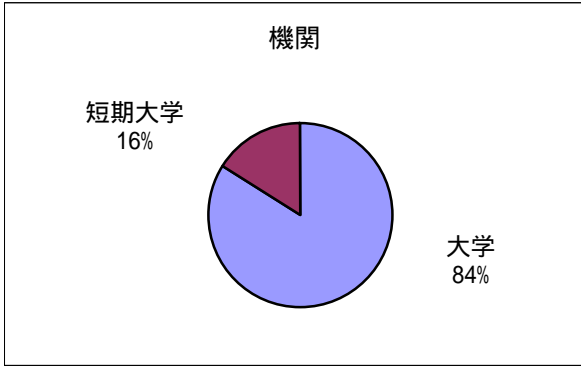




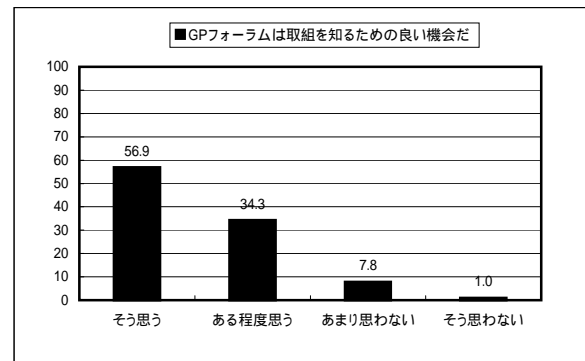
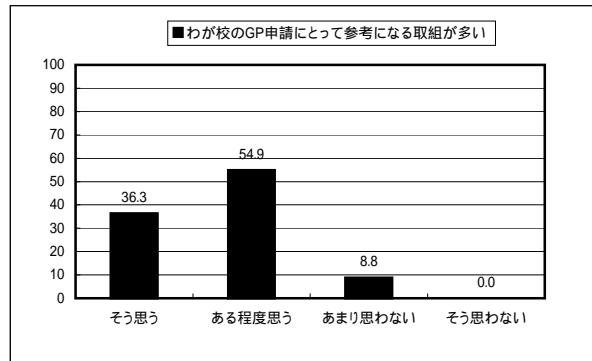
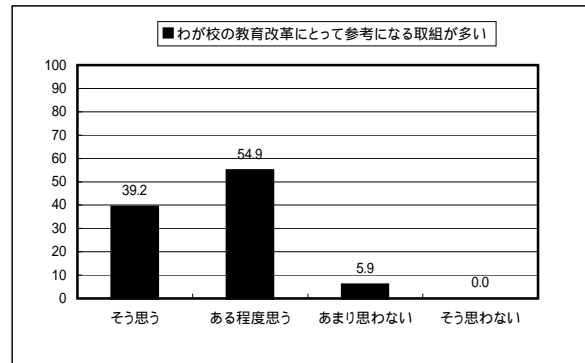
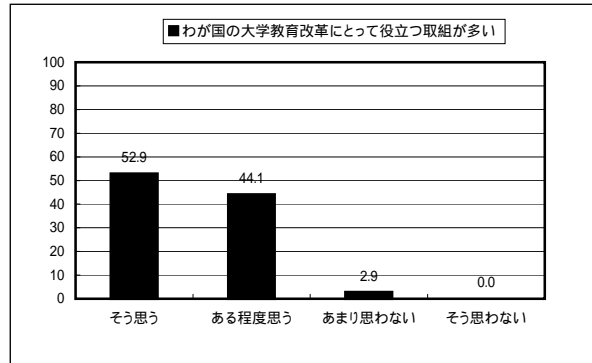
問7以降は、「申請していない」大学には関係ないので比較不能

# 担当者用単純集計

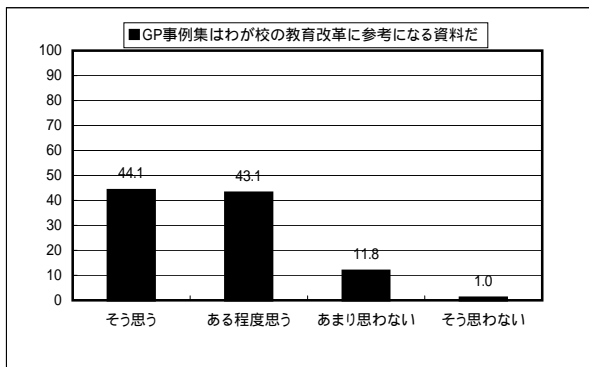




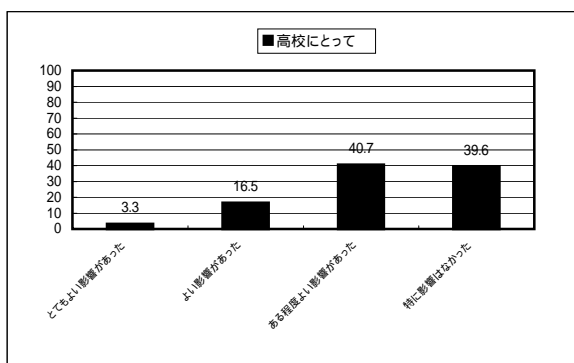
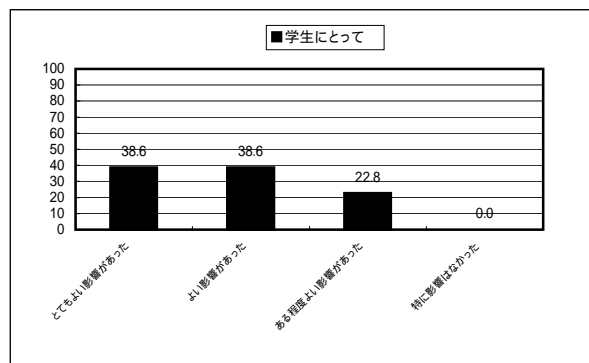
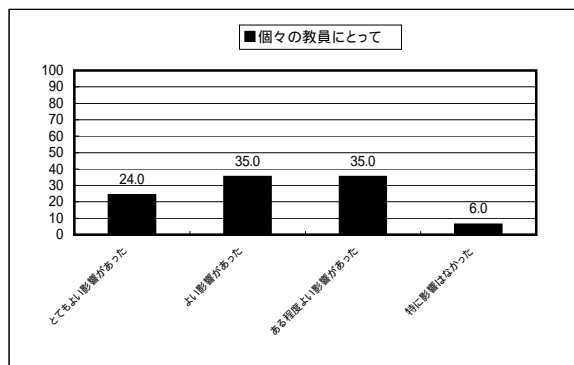
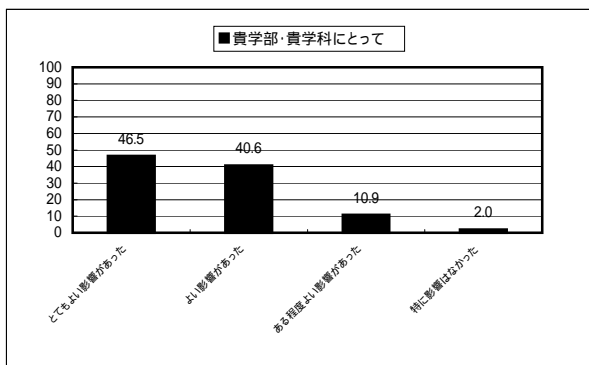
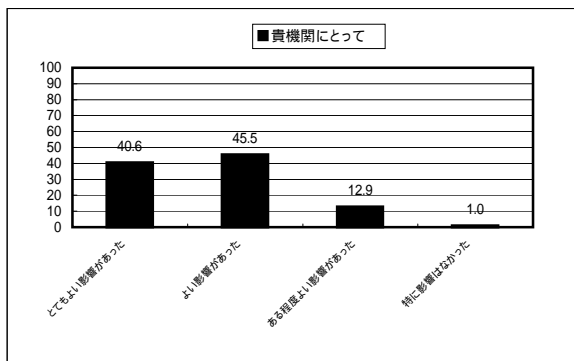
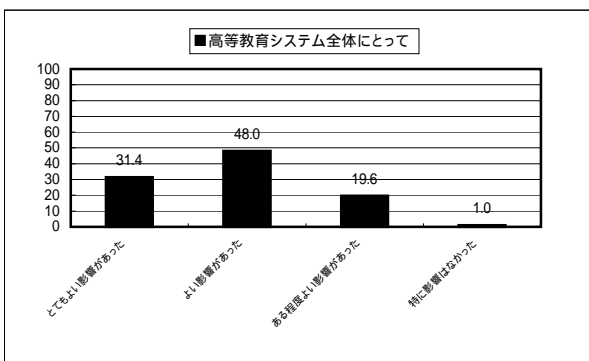
問1 あなたは、大学教育改革プログラム(以下「GP」と略称することがあります。)に選定された他大学の取組についてどのようにお考えですか。

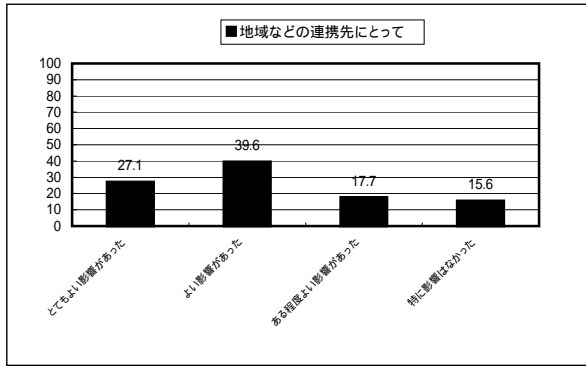
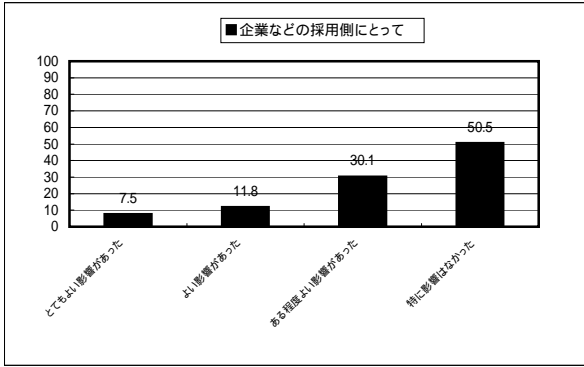




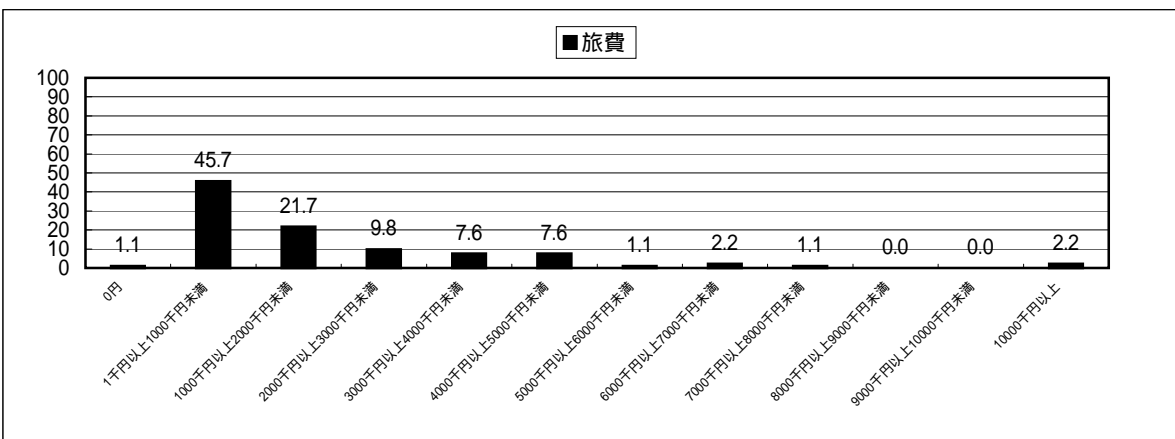
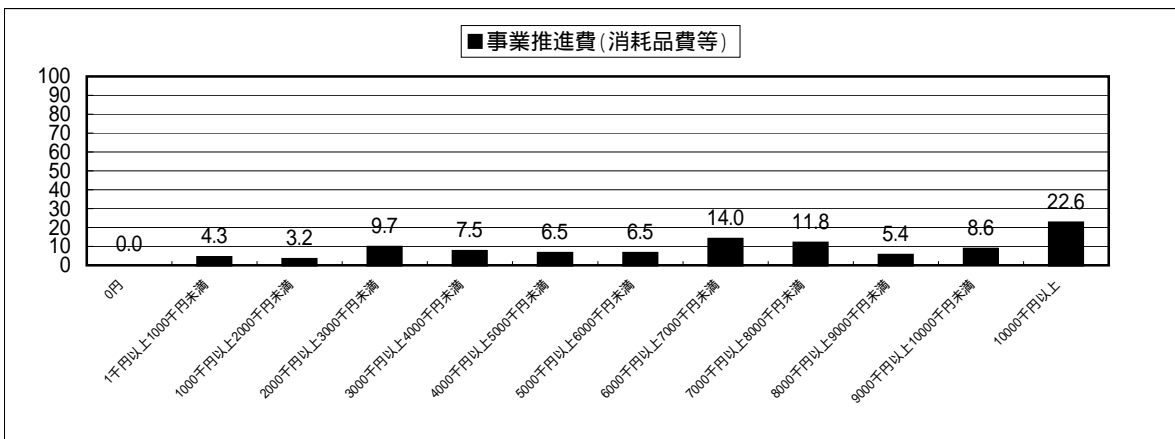
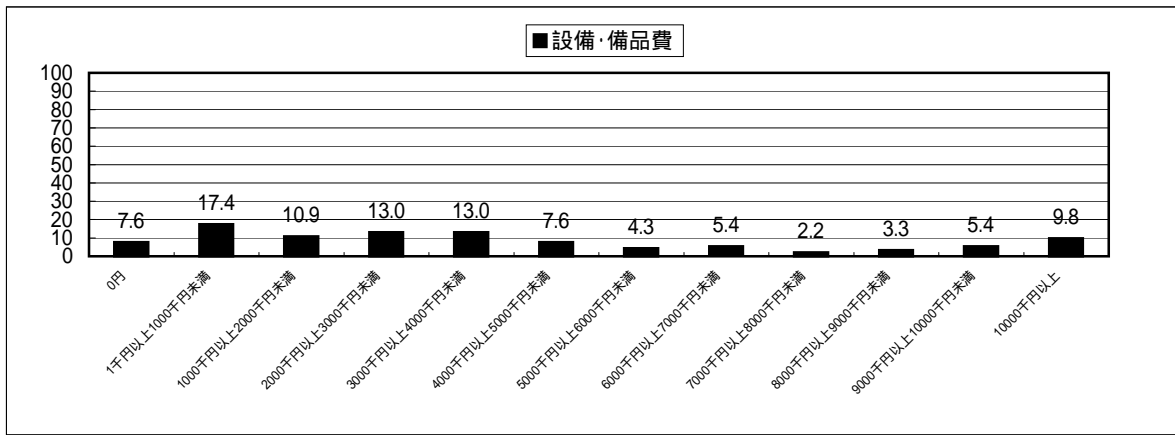


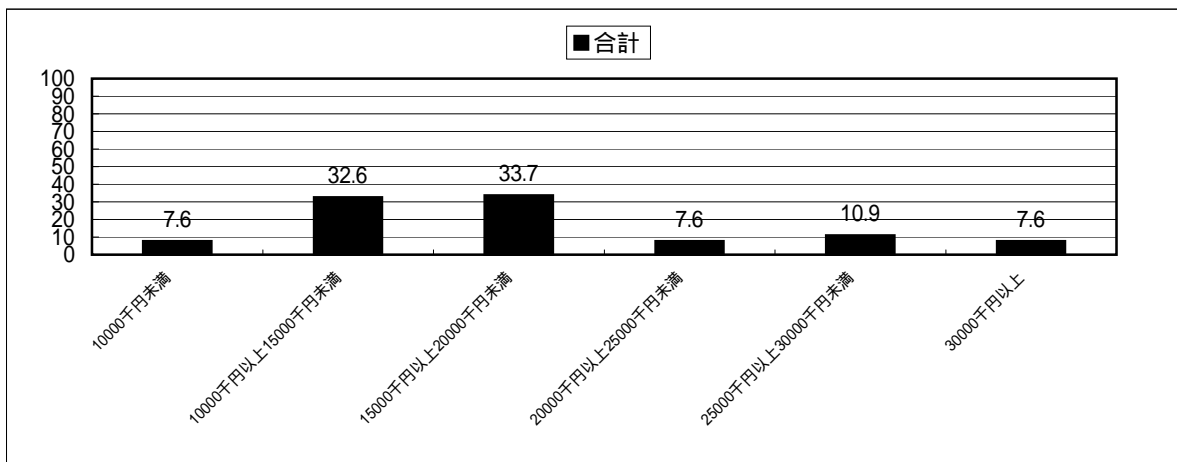
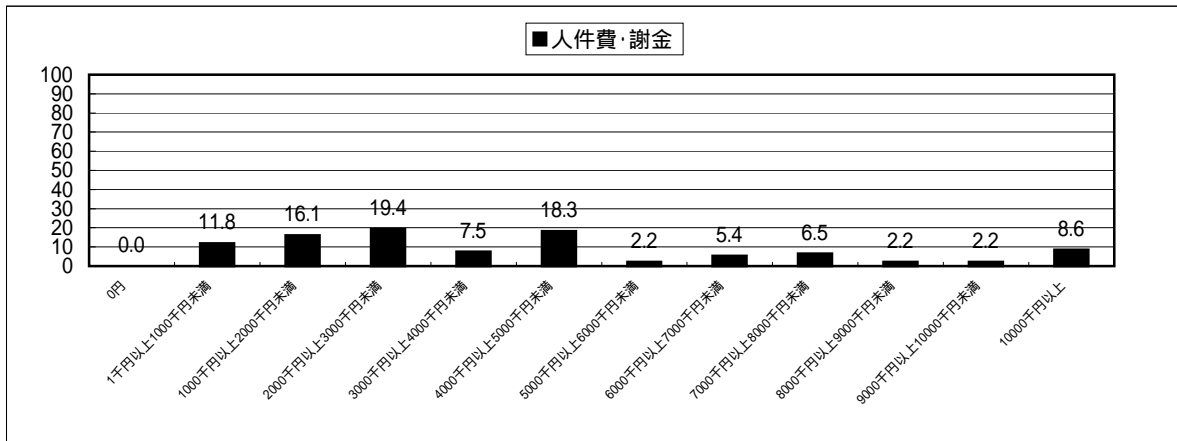
問2 大学教育改革プログラムは、以下のレベルでどのような影響を与えたとお考えですか。



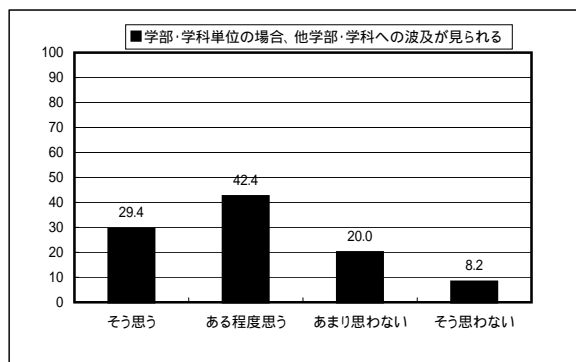
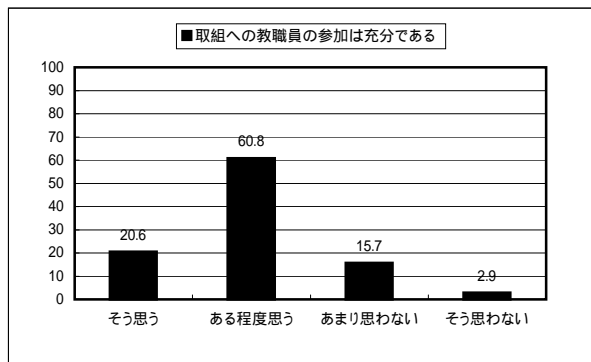
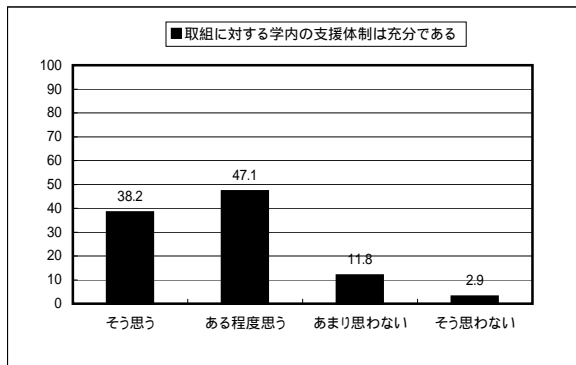
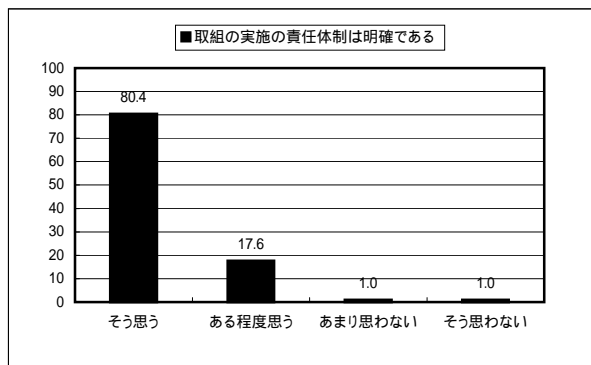


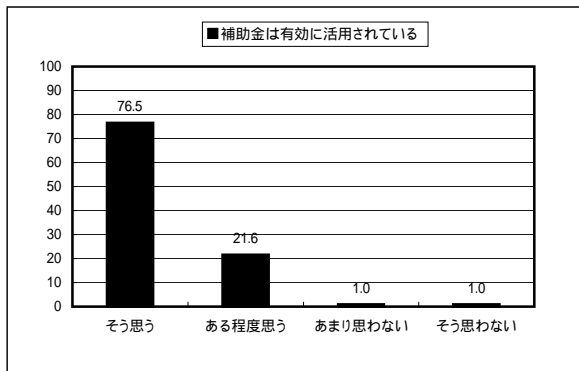
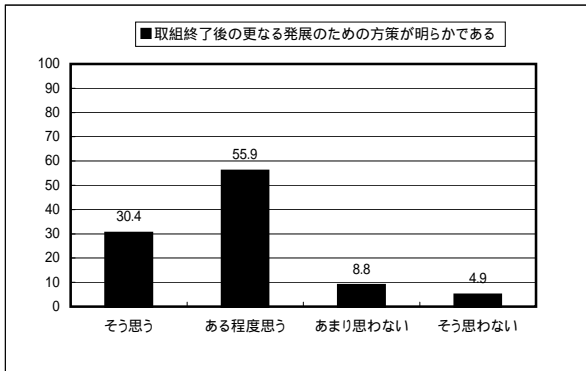
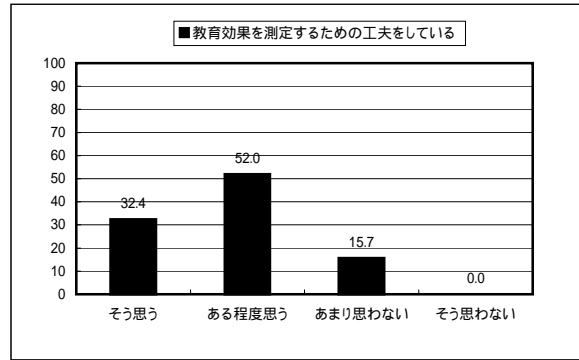
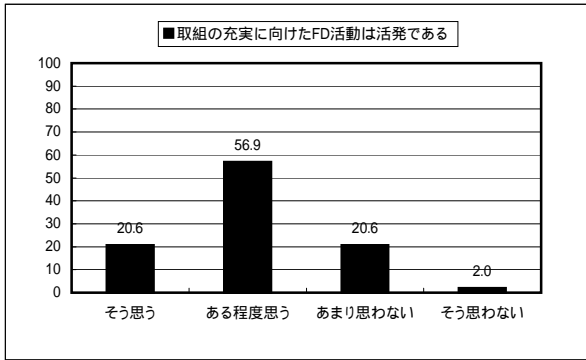
問3 選定取組に対して交付された補助金の内訳について伺います。平成17年度までに選定された取組については、支援期間中に交付を受けた補助金の区分毎の平均額、平成18年度に選定された取組については、平成18年度に交付を受けた補助金の交付額を記入してください。



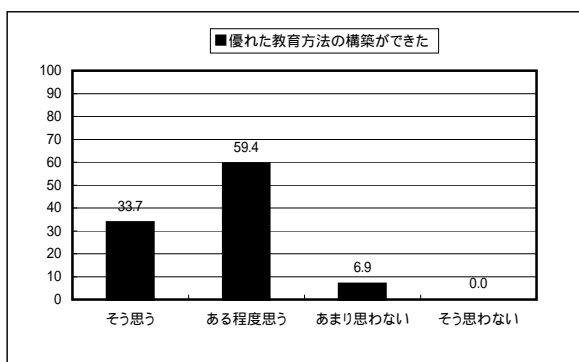
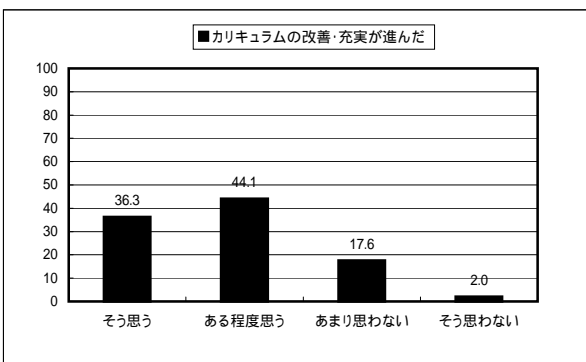
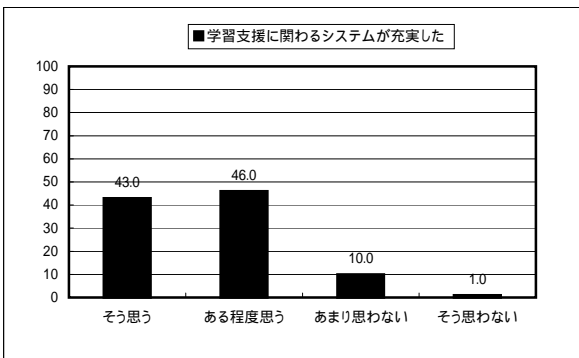
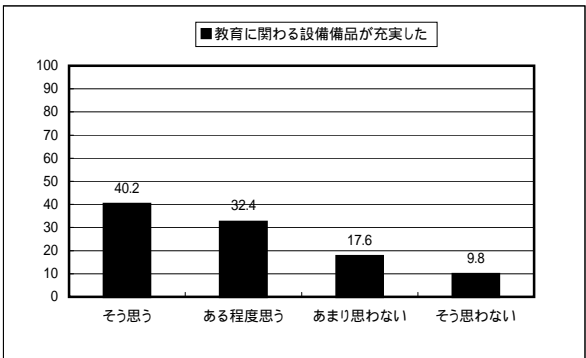


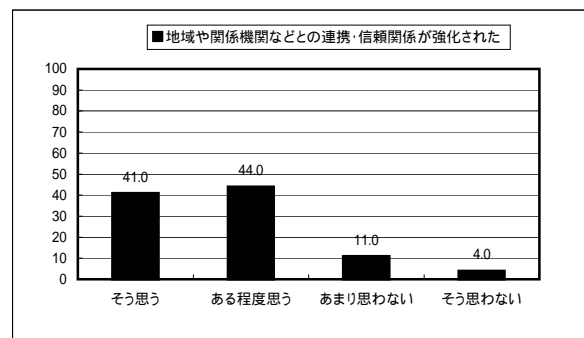
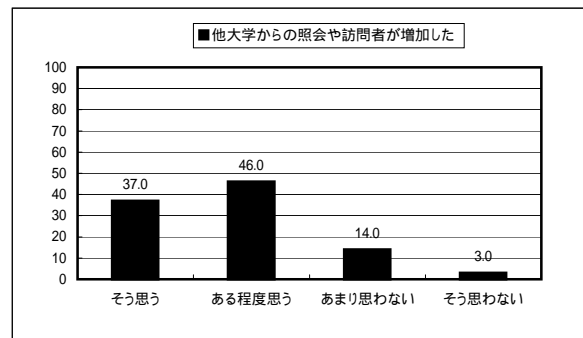
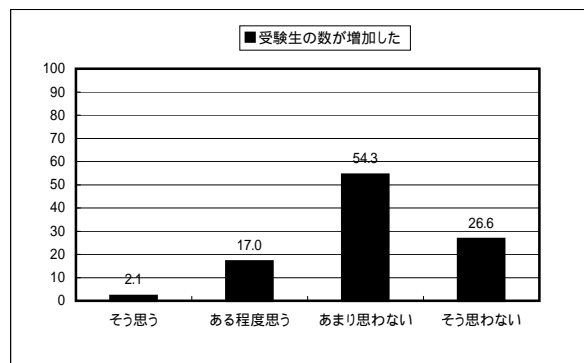
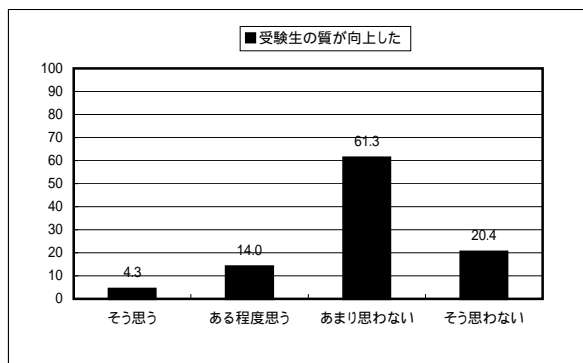
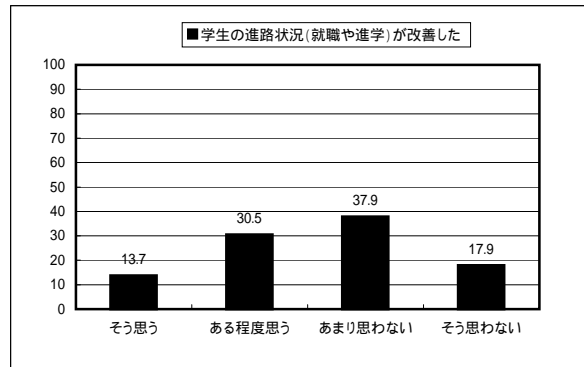
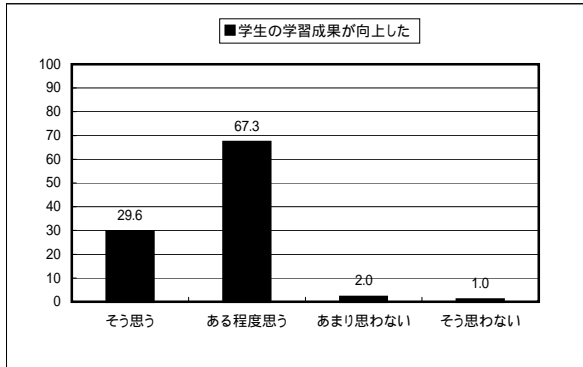
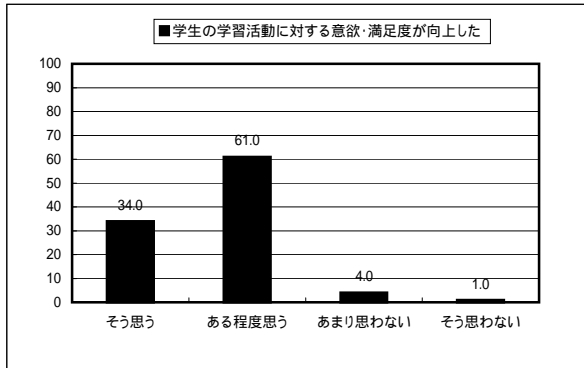
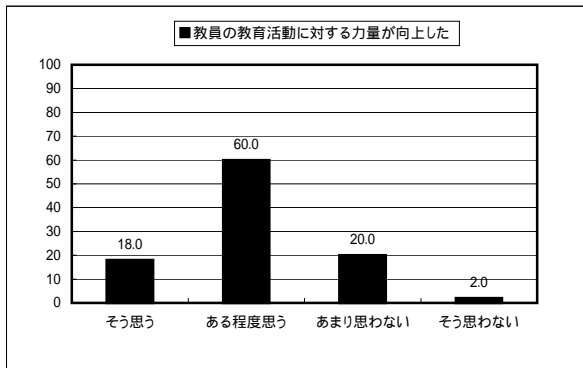
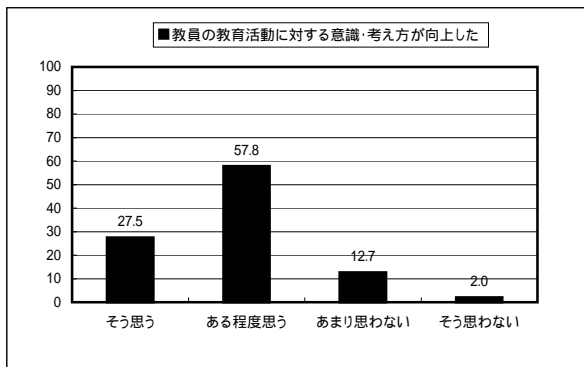
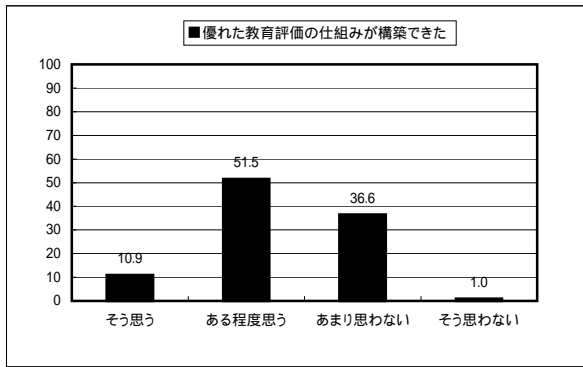
問4 貴校における選定取組の実施体制について伺います。



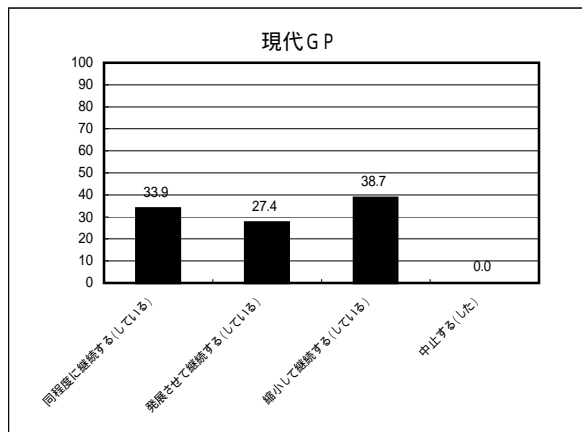
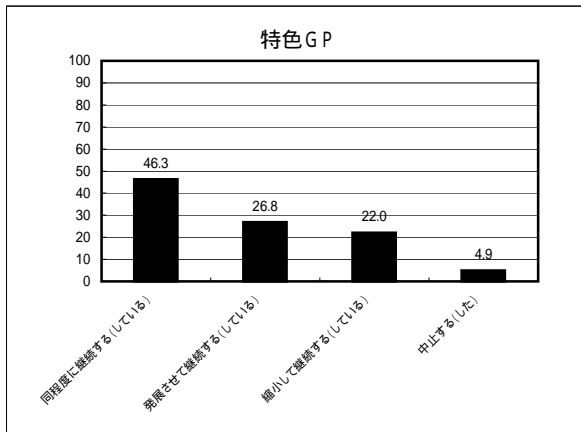


問5 貴校が選定取組により得た成果(効果)について伺います。



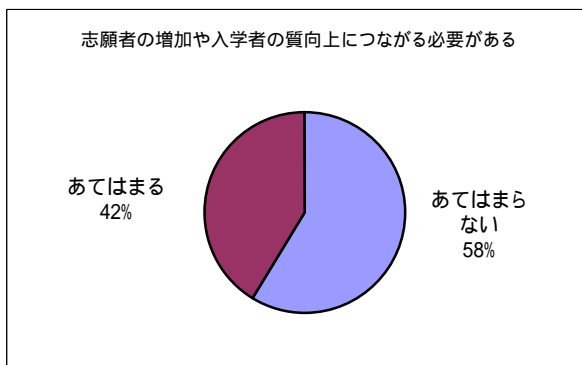
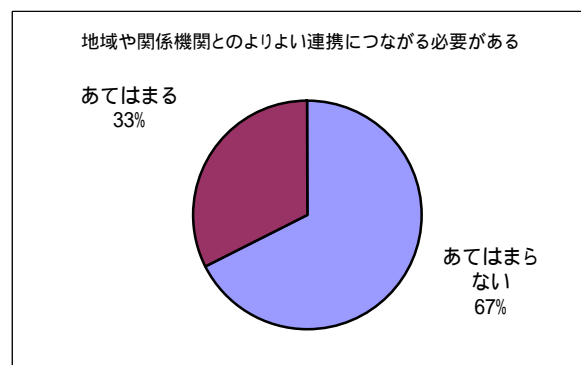
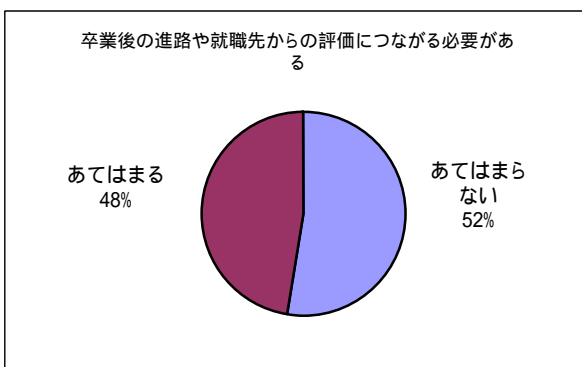
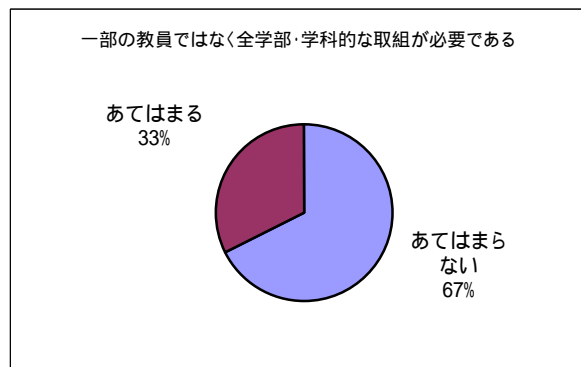
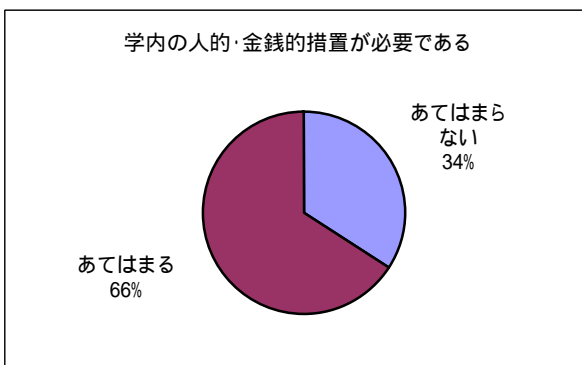
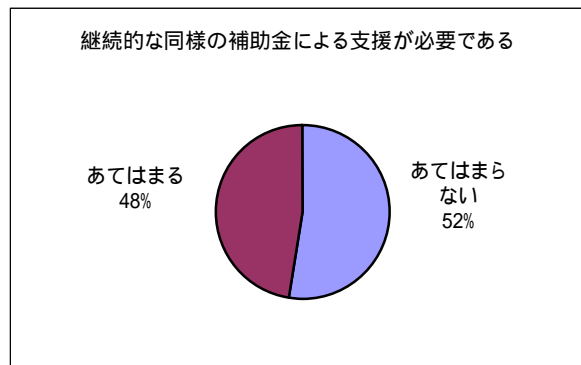


問7 補助金の支援期間終了後の取組の予定について教えてください。また、既に取り組が終了されている場合には、現状についてお答えください。

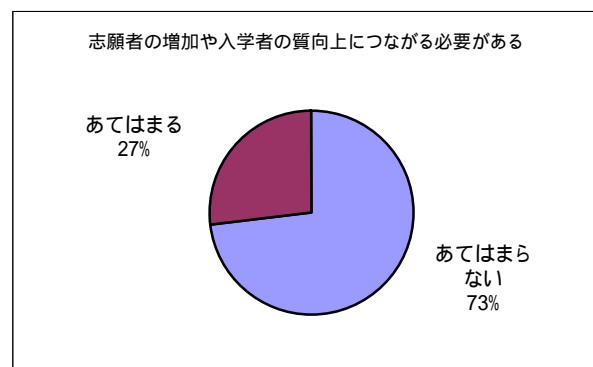
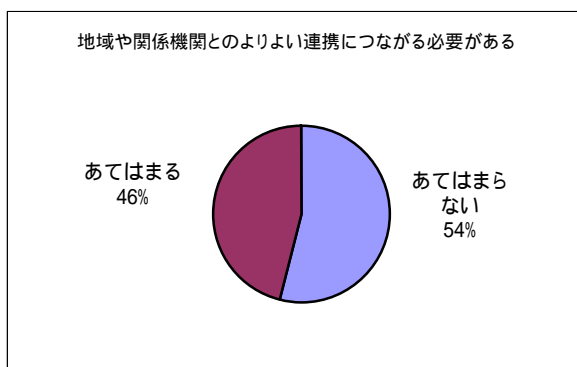
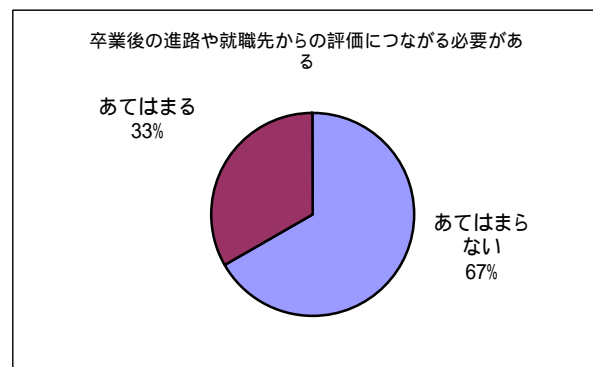
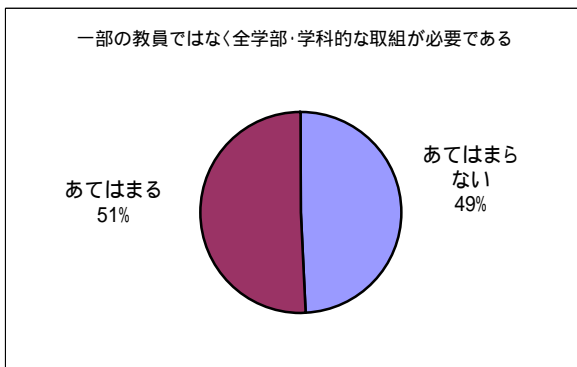
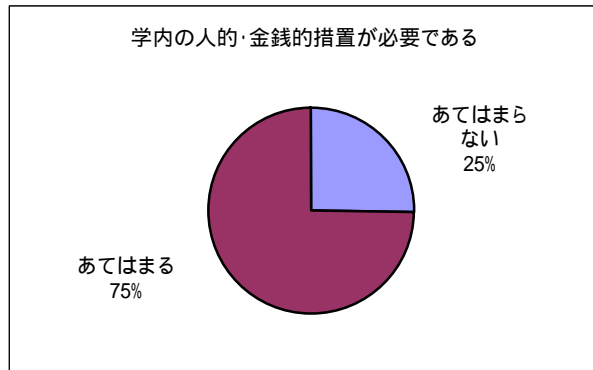
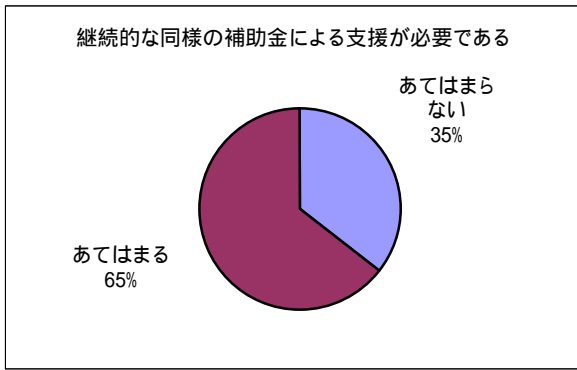


問8 補助金の支援期間終了後に取組の継続・発展を行う上で予想される課題について教えてください。また、既に取り組が終了されている場合には、現状の課題についてお答えください。

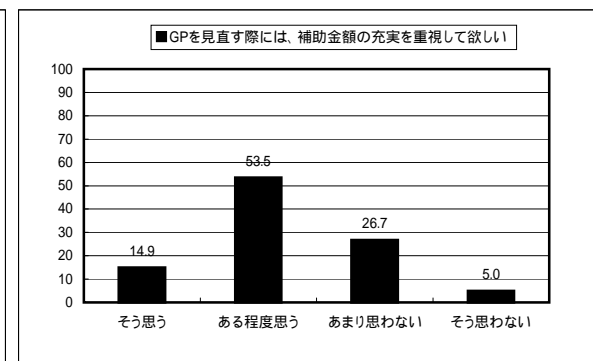
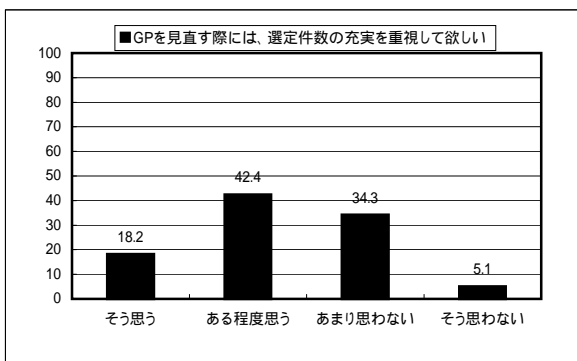
特色GP

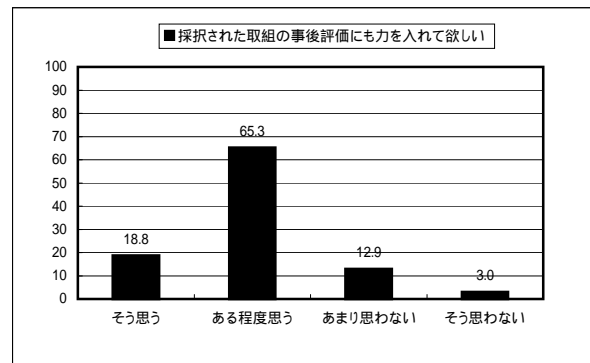
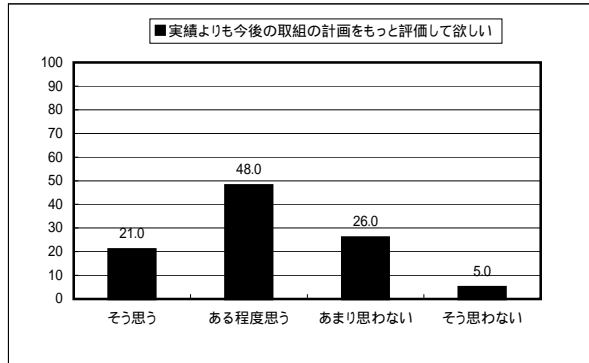
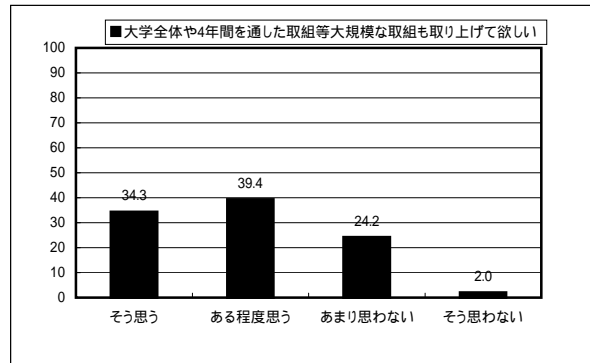
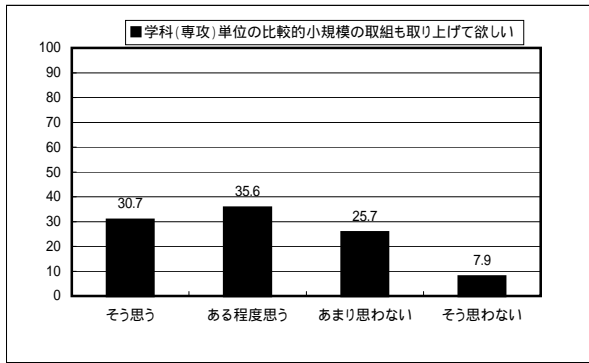
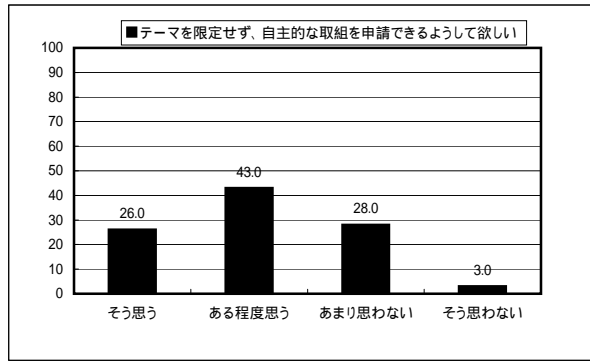
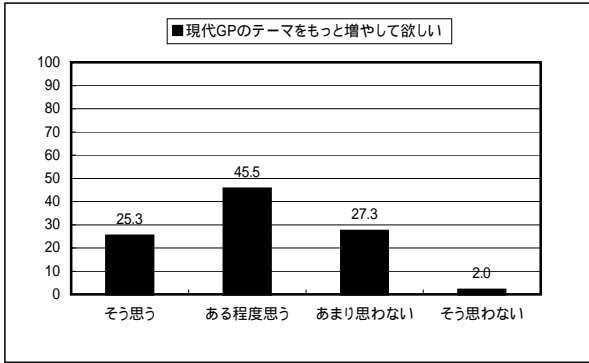
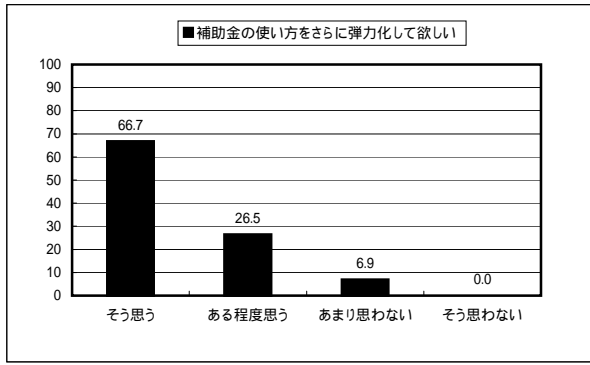
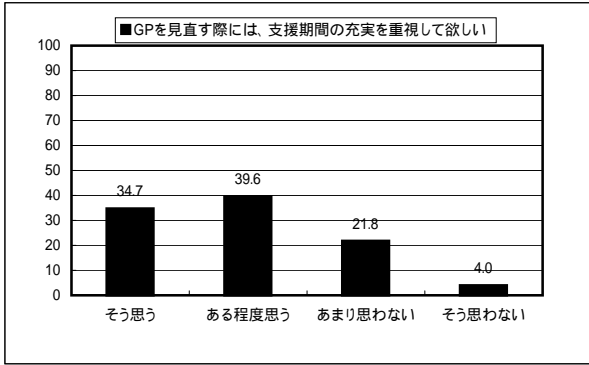


## 現代GP



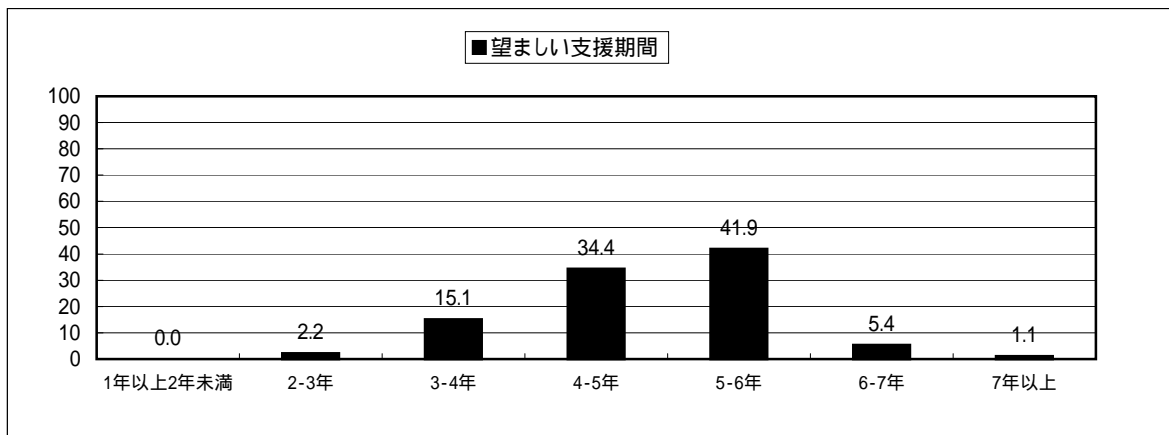
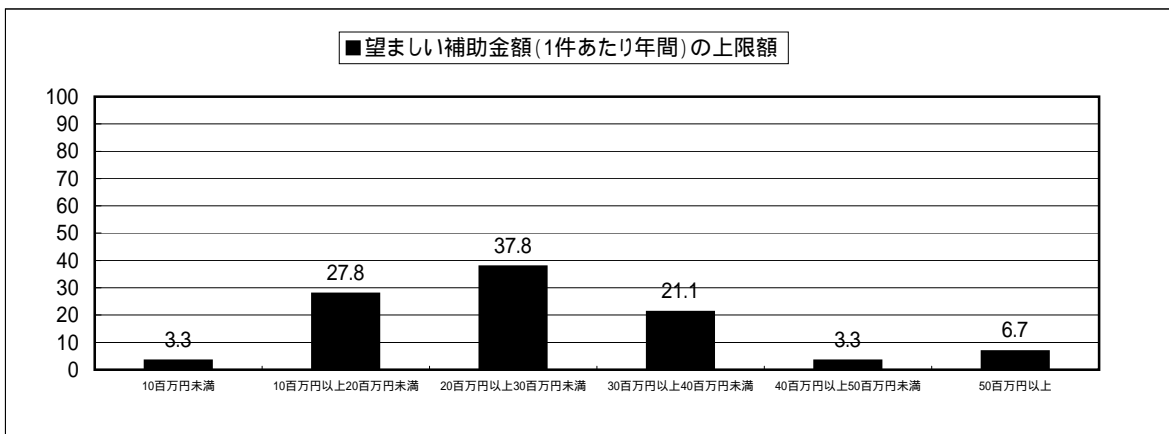
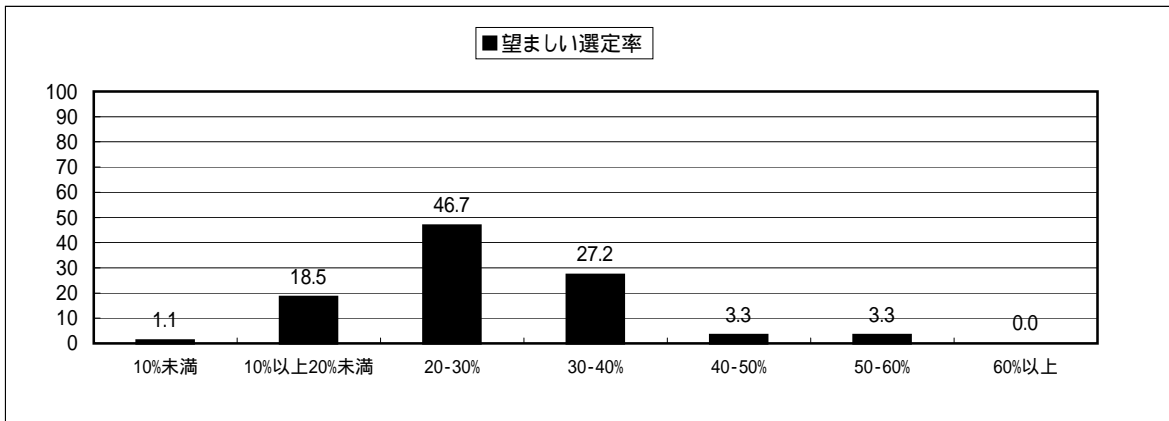
## 問9 今後の文部科学省の大学教育改革プログラムにどのようなことを期待しますか。



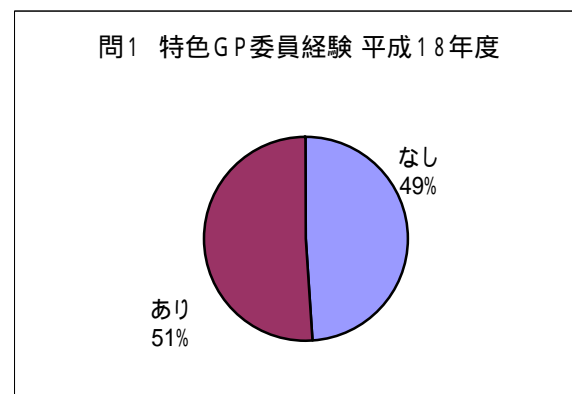
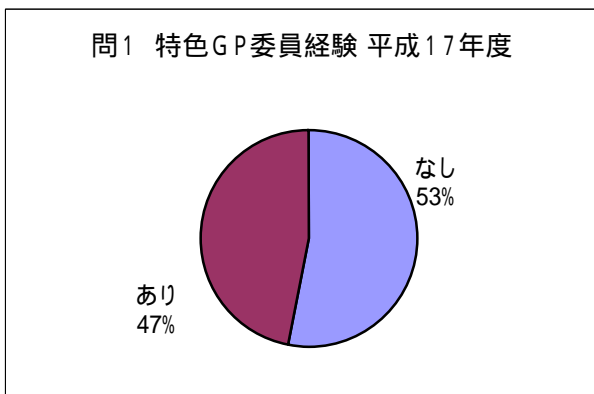
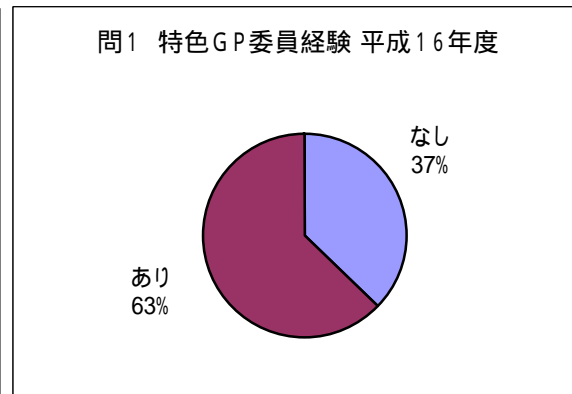
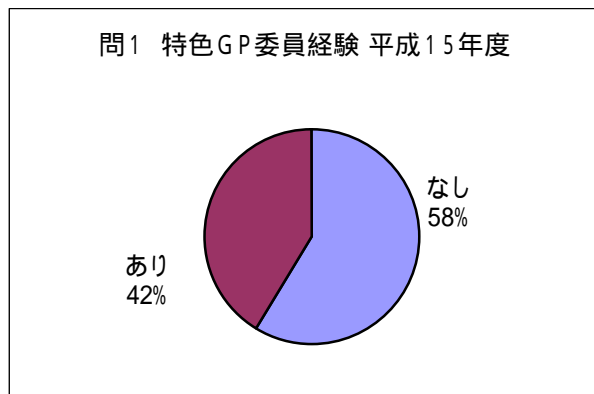
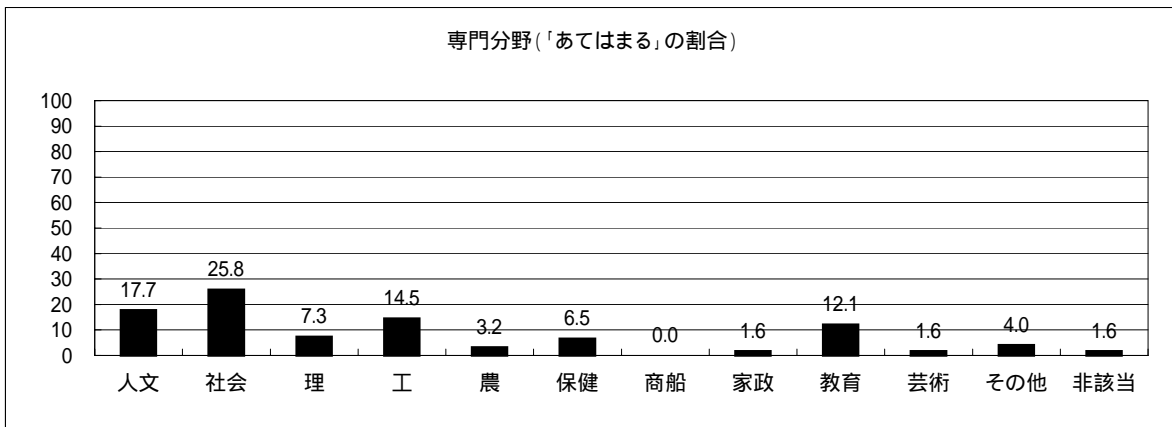
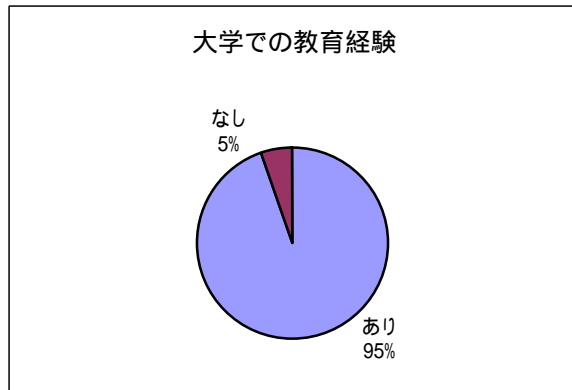
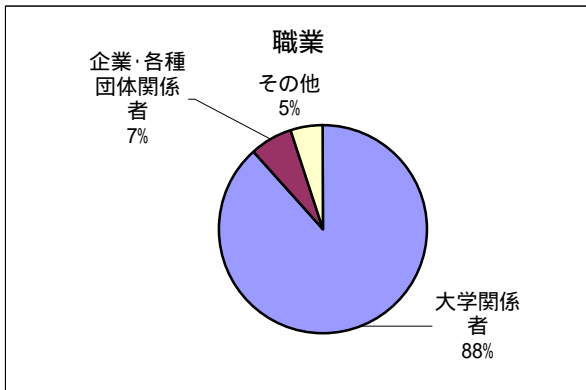




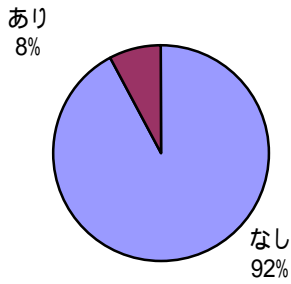
問10 問9に関して、以下の項目について具体的な数値を入れてください。



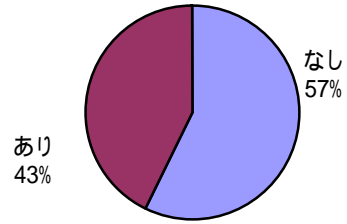
# 委員用単純集計



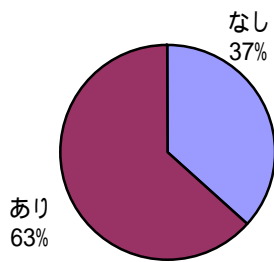
問1 現代GP委員経験 平成15年度



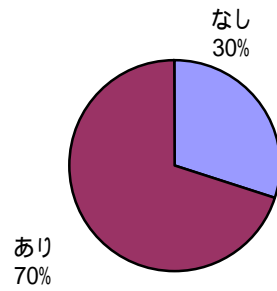
問1 現代GP委員経験 平成16年度



問1 現代GP委員経験 平成17年度

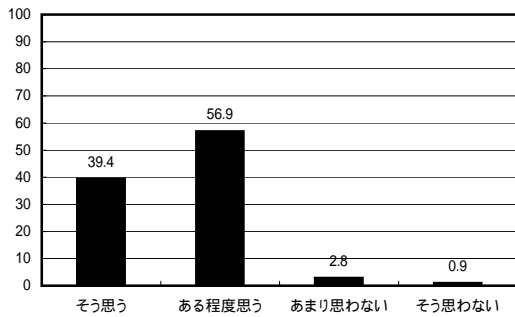


問1 現代GP委員経験 平成18年度

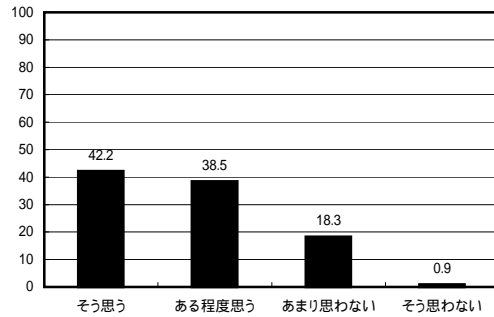


問2 あなたは、GPの目的とその達成度についてどのようにお考えですか。

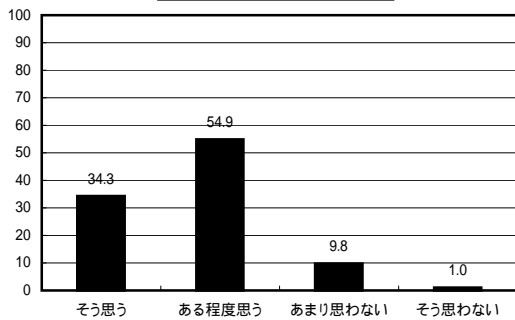
■特色GPはその目的を達している



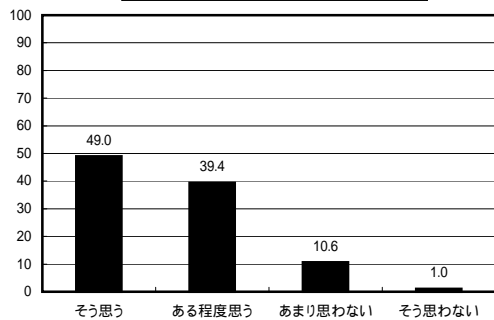
■特色GPは今後も継続していきべき施策である

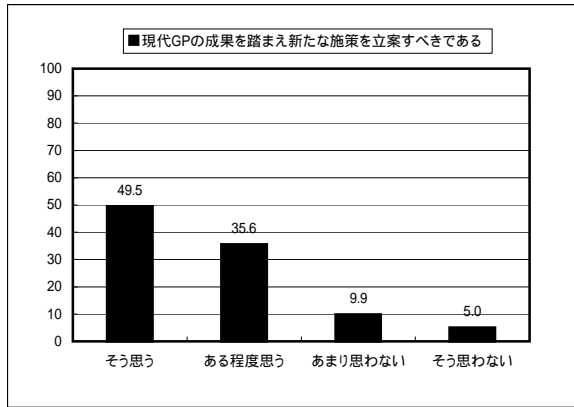
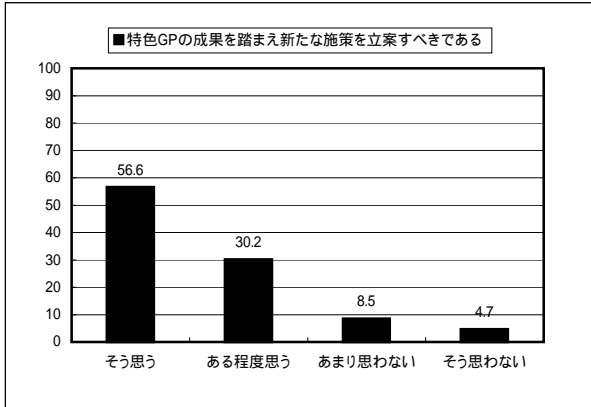


■現代GPはその目的を達している

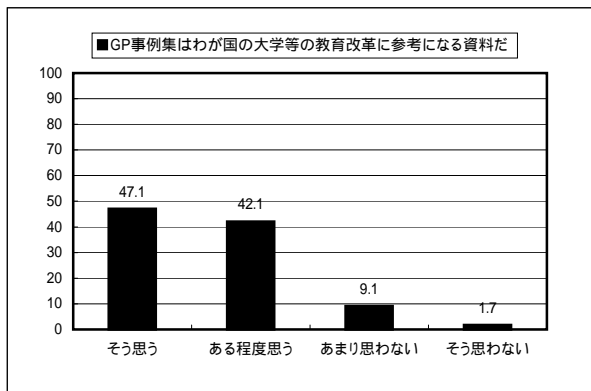
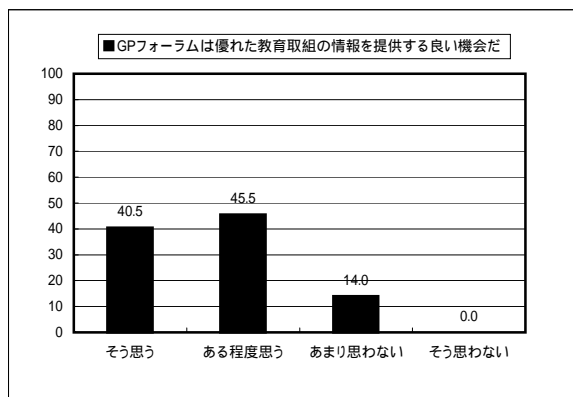
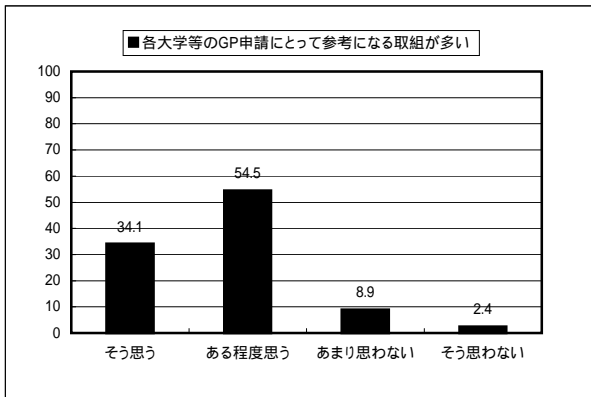
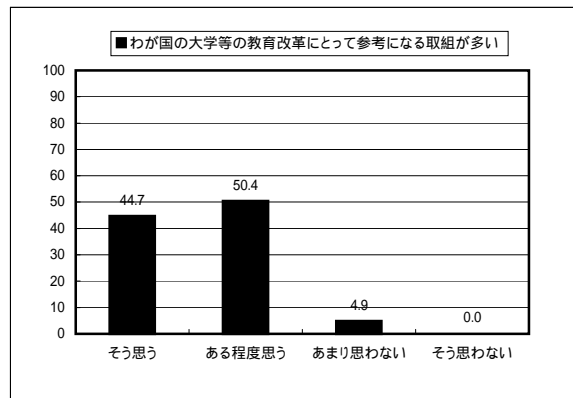
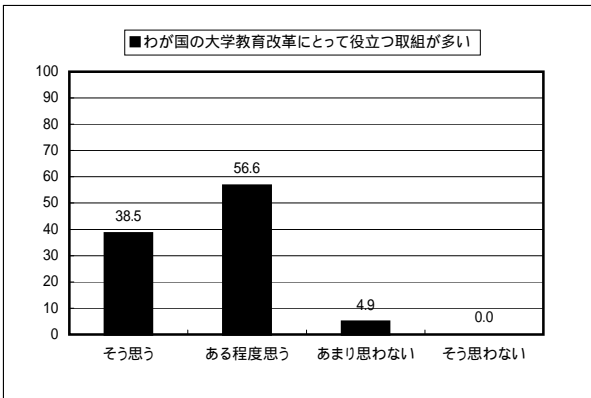


■現代GPは今後も継続していきべき施策である

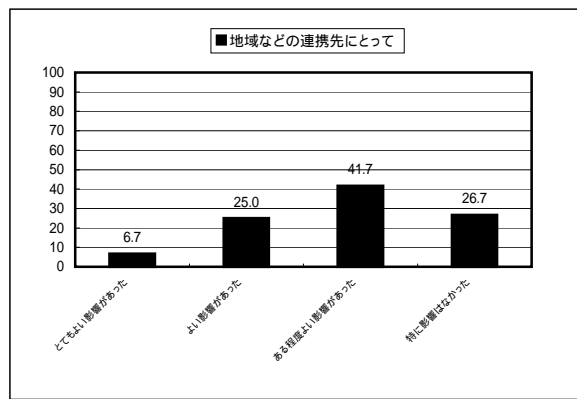
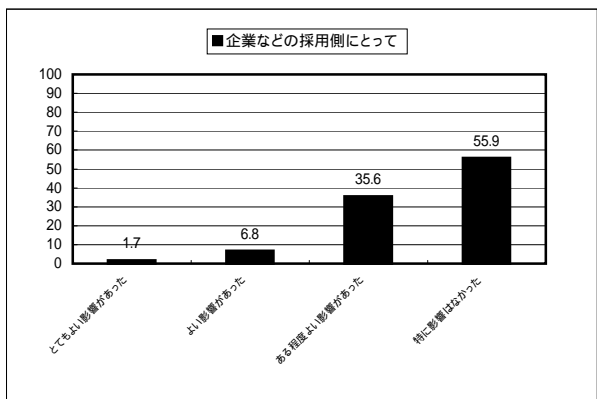
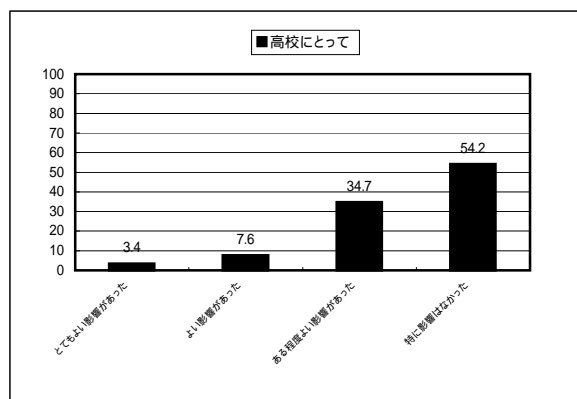
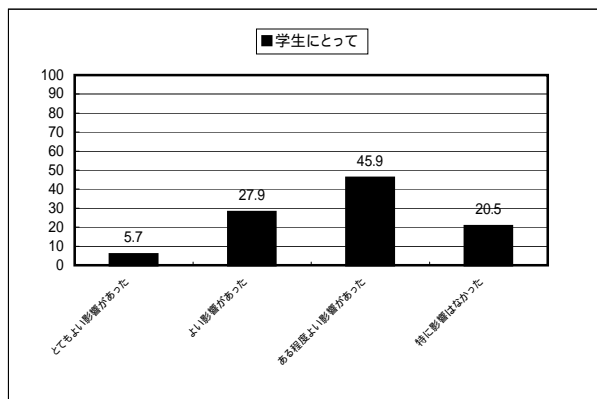
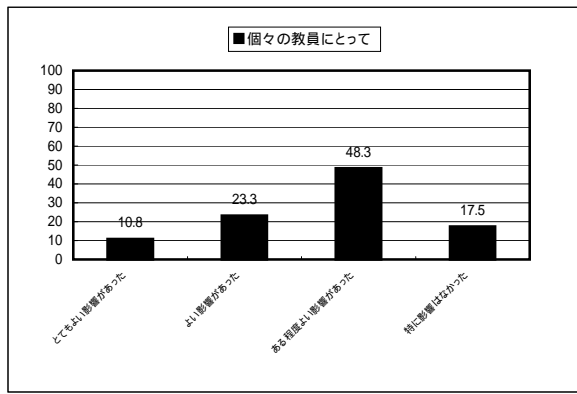
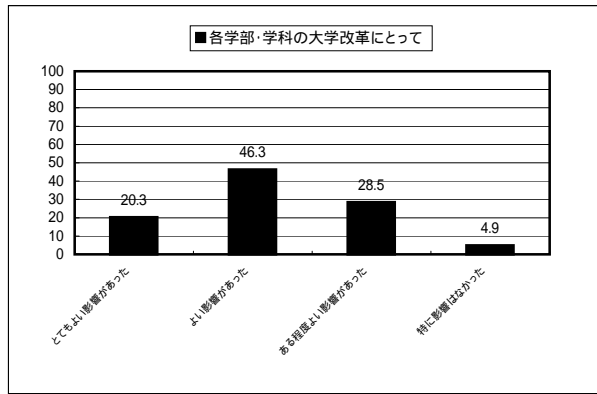
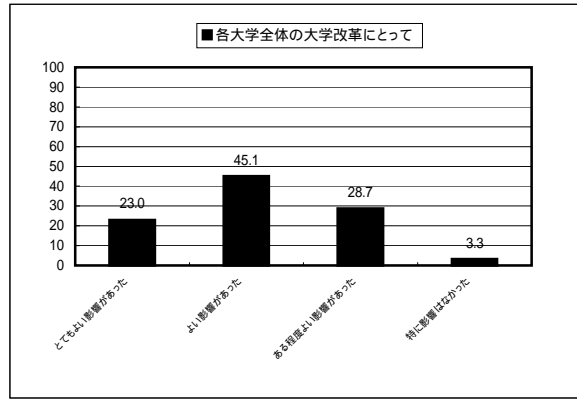
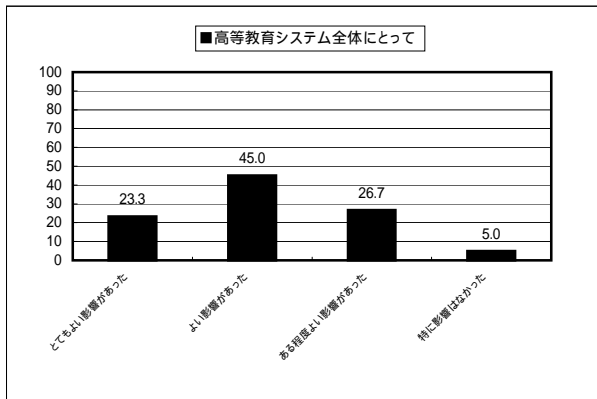




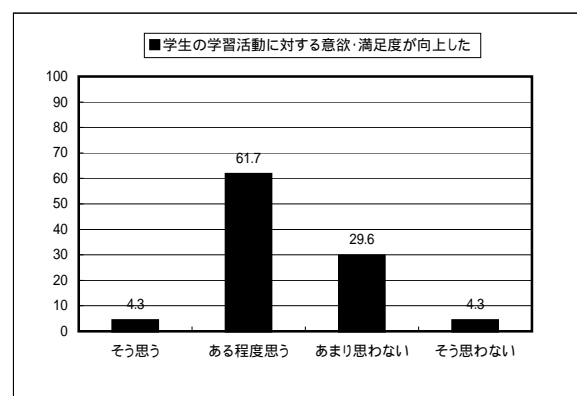
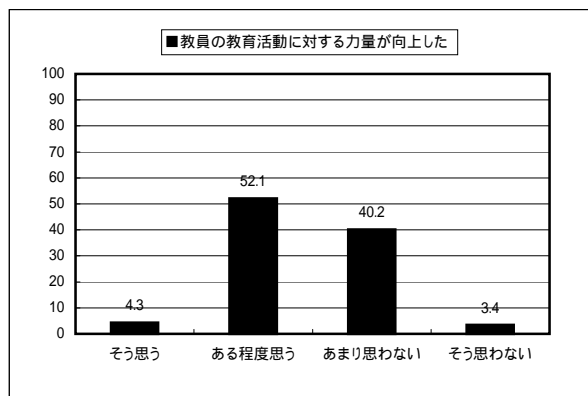
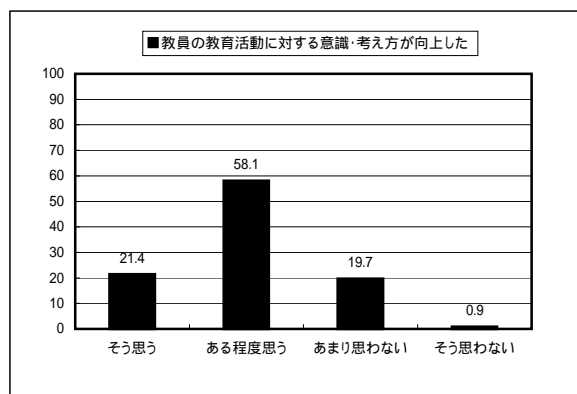
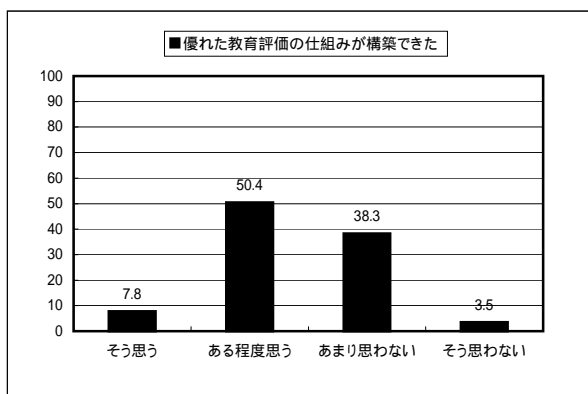
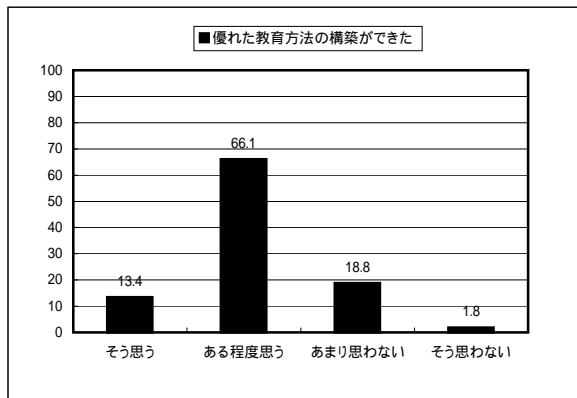
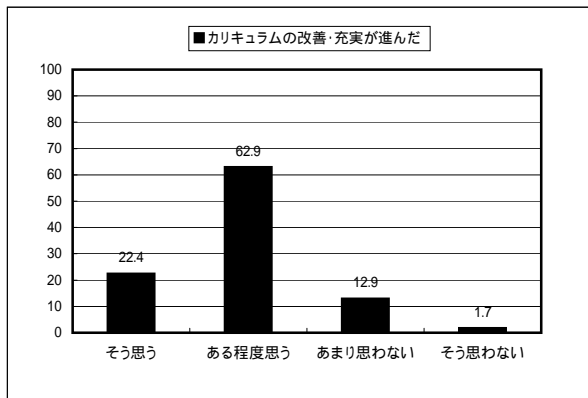
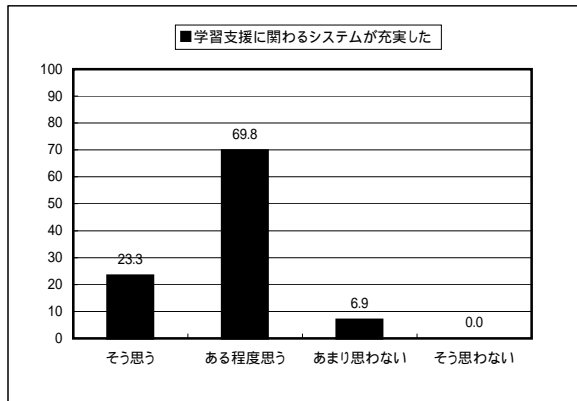
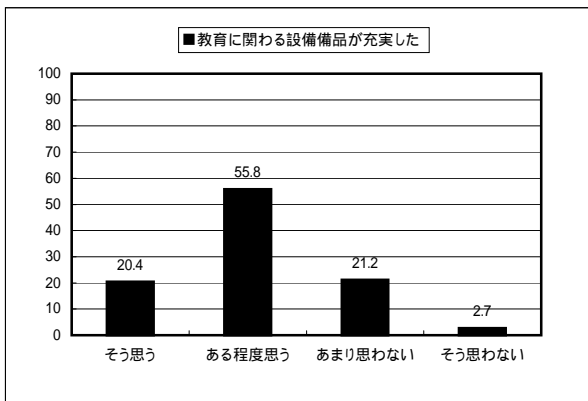
問3 あなたは、GPに選定された取組についてどのようにお考えですか。

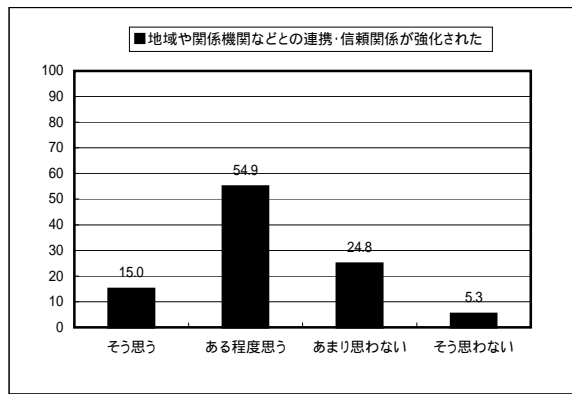
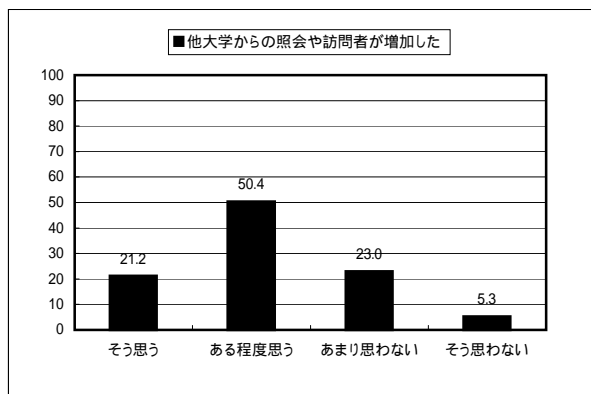
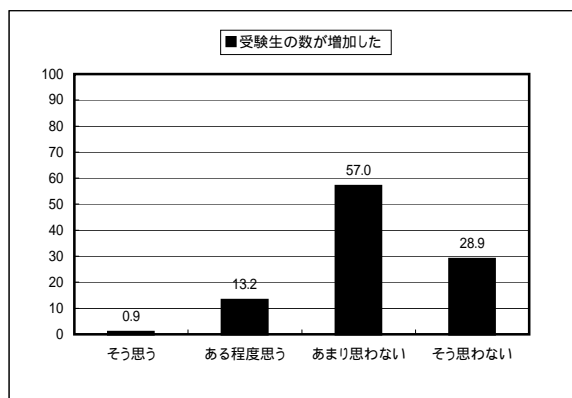
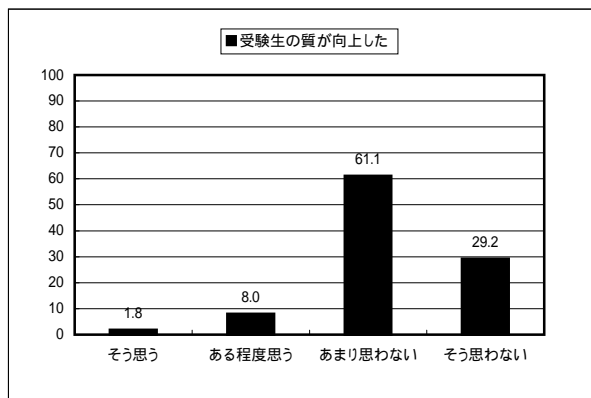
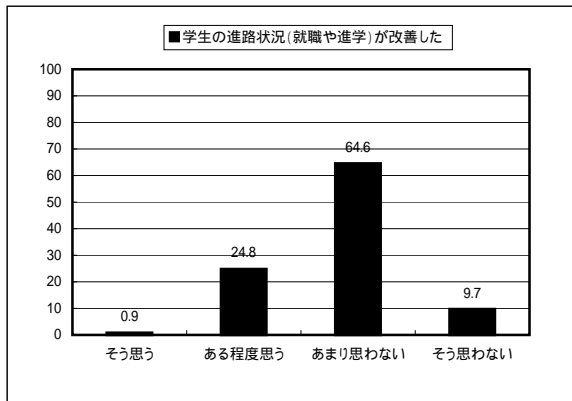
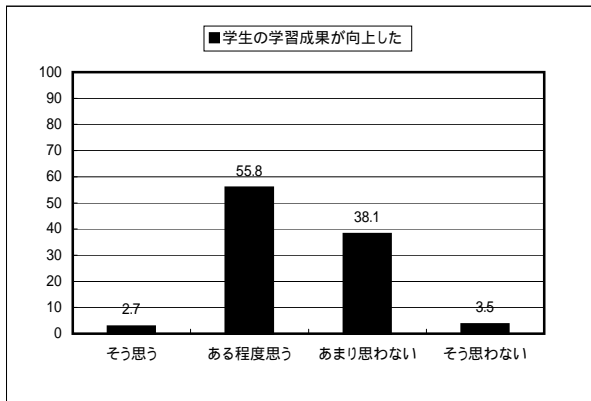


問4 GPは、以下のレベルでどのような影響を与えたとお考えですか。



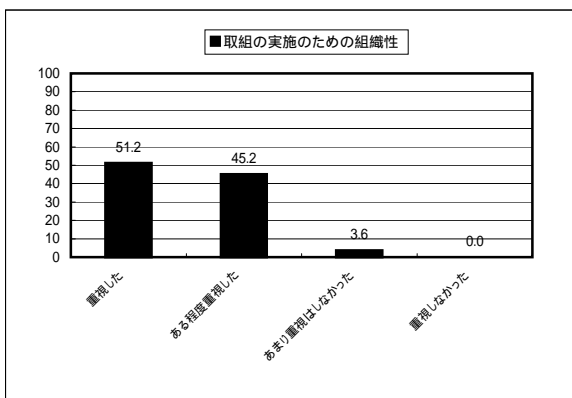
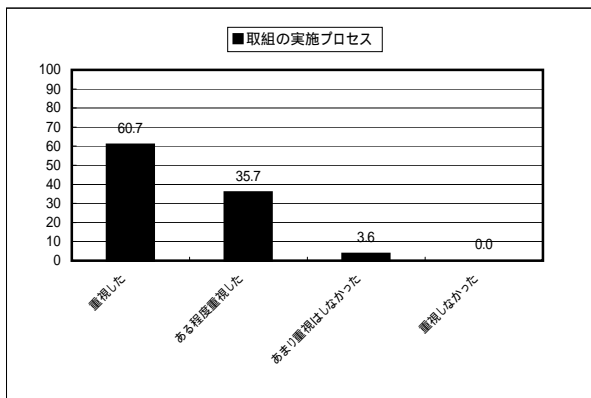
問5 あなたが選定に関与された取組に対する、選定されたことによる大学改革への効果について伺います。

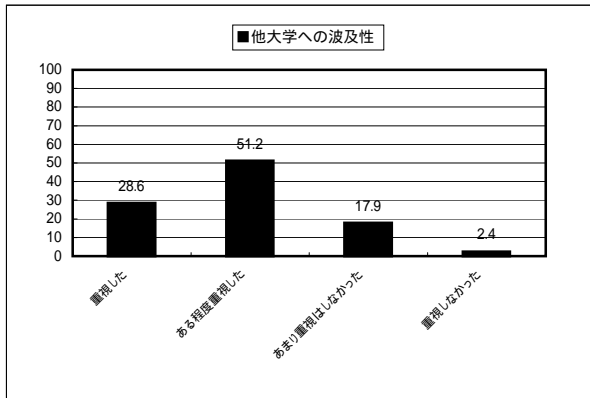
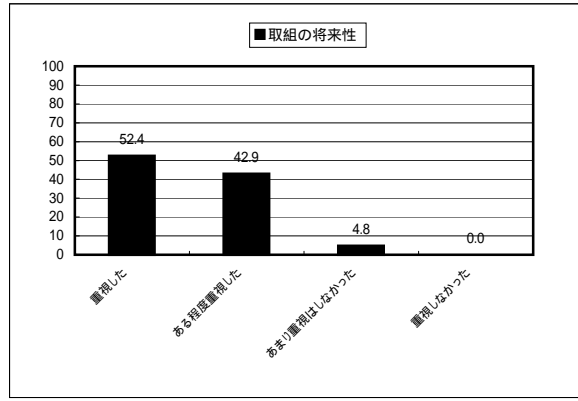
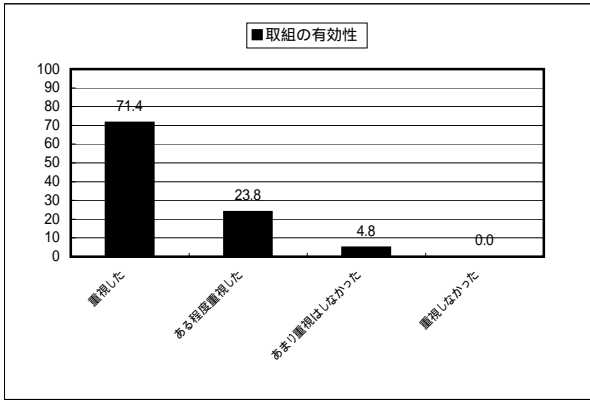




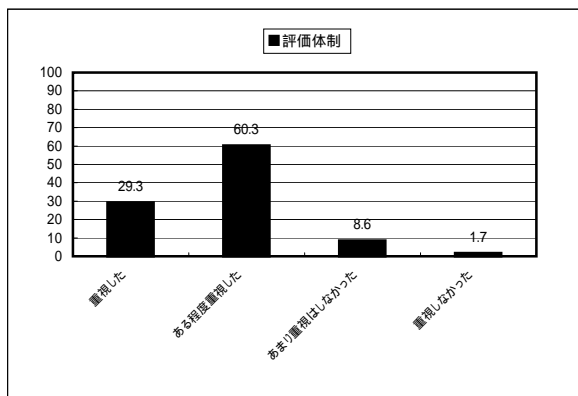
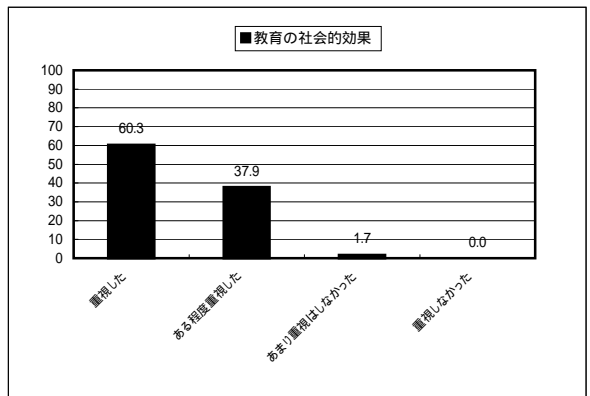
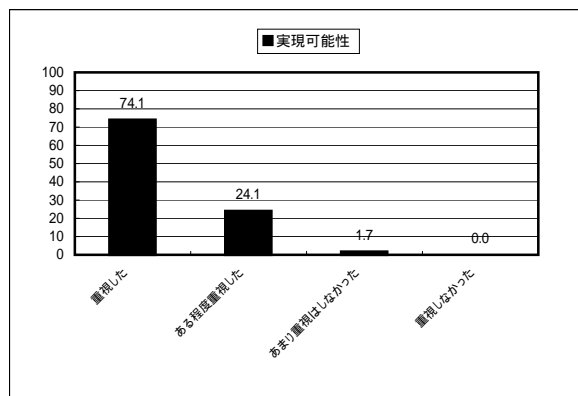
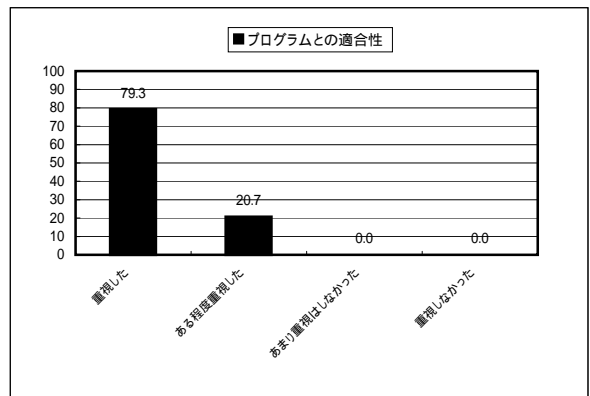
問6 選定するにあたって重視した審査の観点をお教えてください。

特色GP

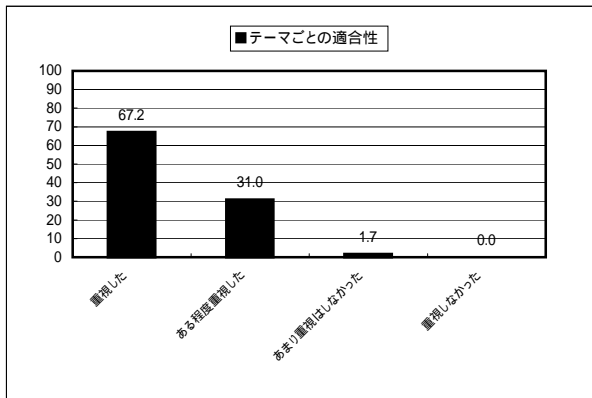




## 現代GP

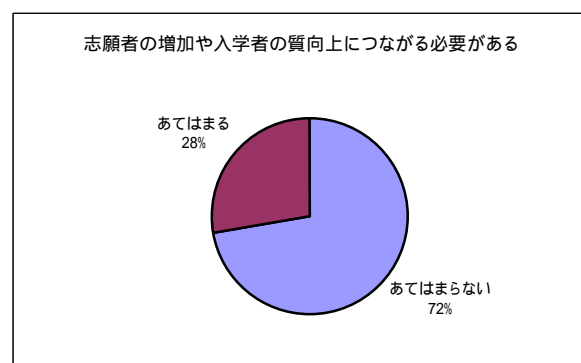
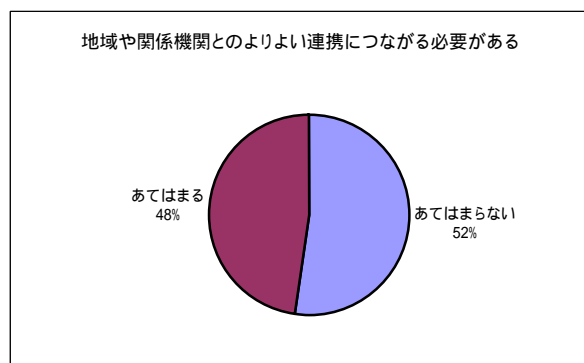
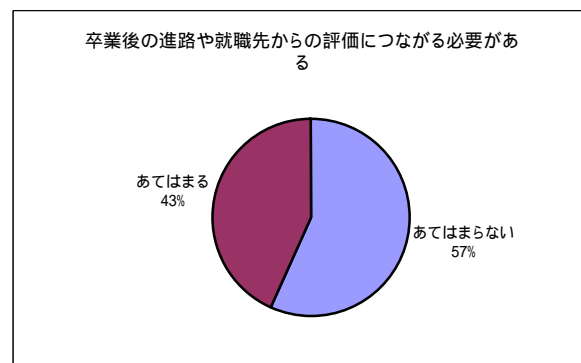
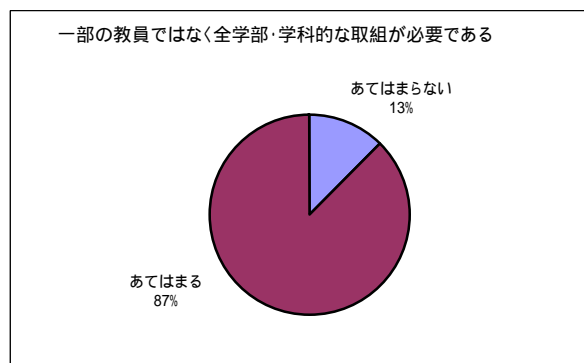
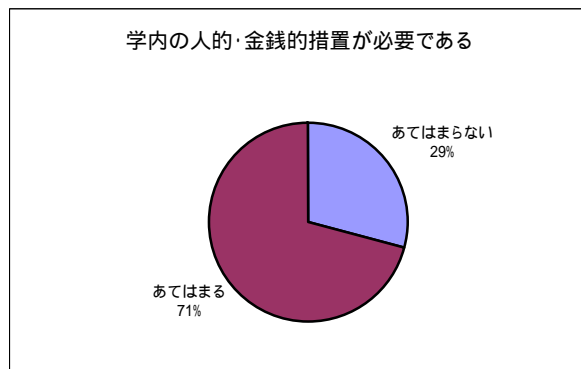
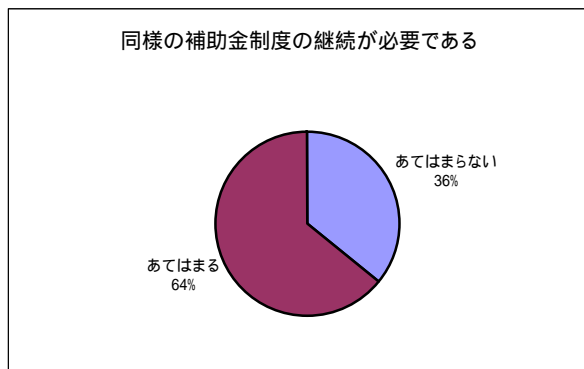




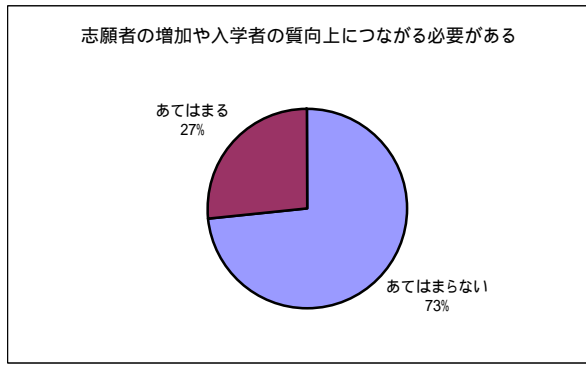
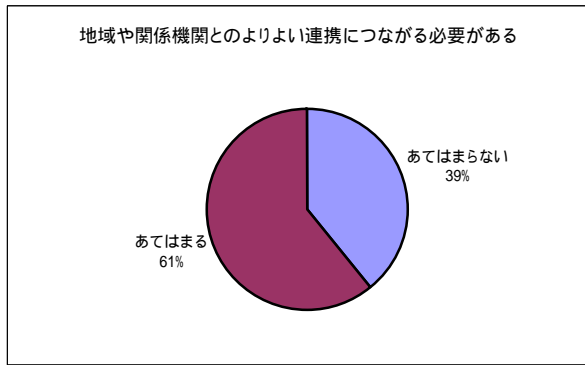
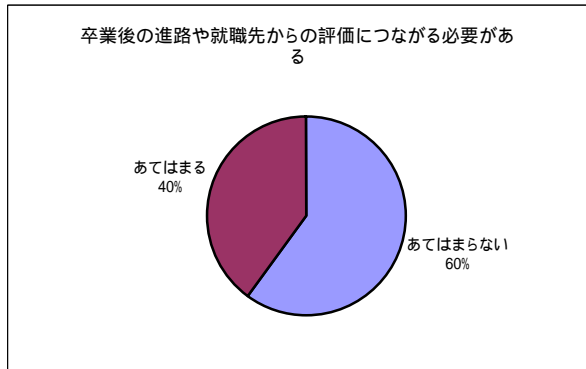
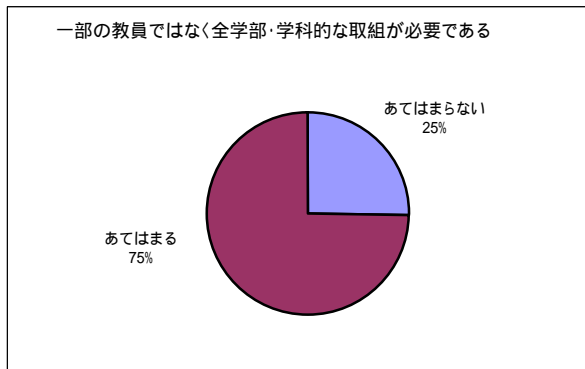
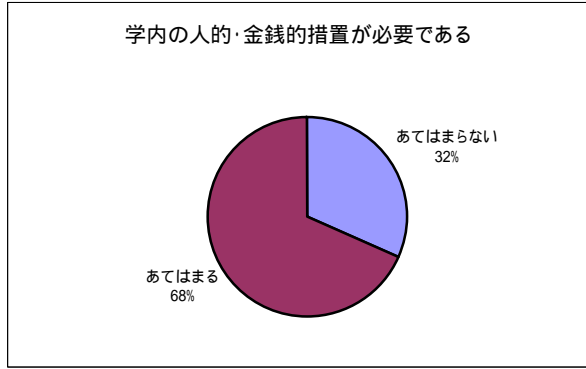
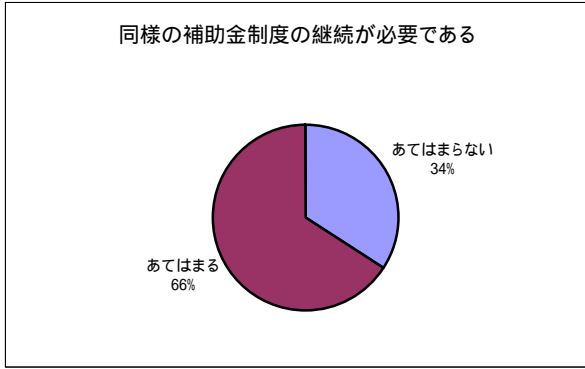


問7 GPの支援期間終了後に、各大学等が選定取組の継続・発展を図る上で予想される課題について教えて下さい。(あてはまるもの全てに を付してください。)

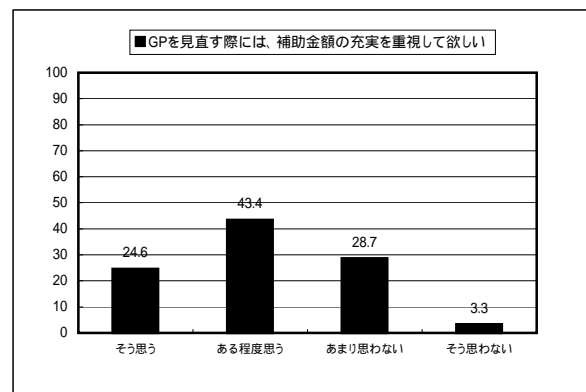
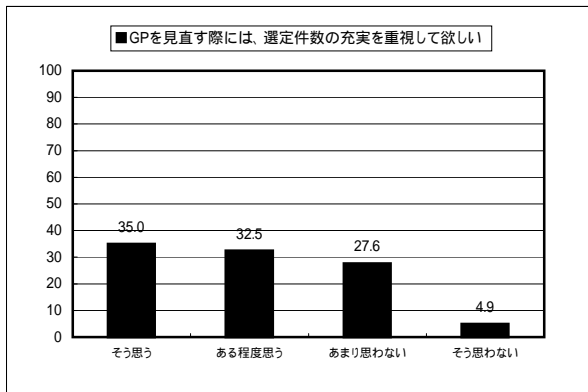
### 特色GP



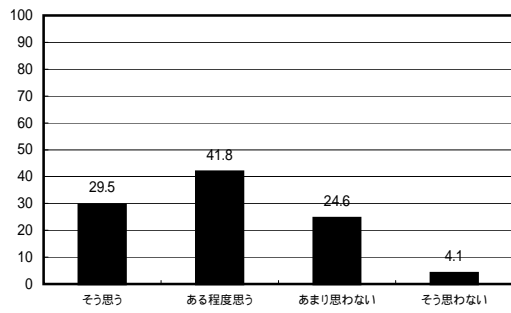
現代GP



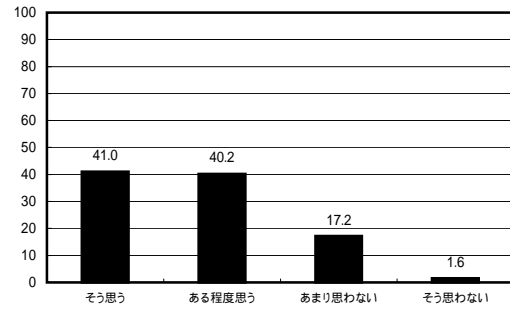
問8 今後の文部科学省の教育改革支援事業にどのようなことを期待しますか。



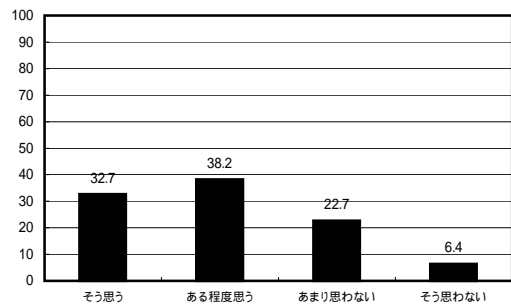
■GPを見直す際には、支援期間の充実を重視して欲しい



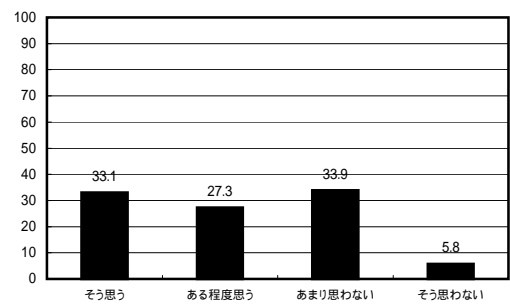
■補助金の使い方をさらに弾力化して欲しい



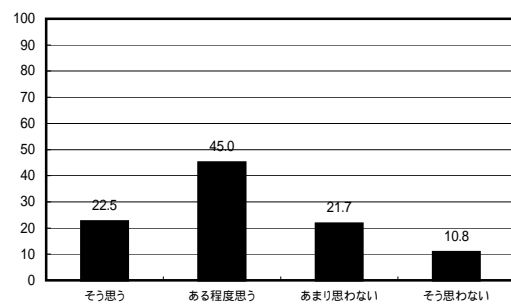
■現代GPのテーマをもっと増やして欲しい



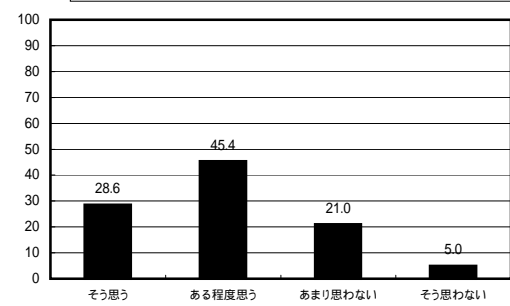
■テーマを限定せず、自主的な取組を申請できるようにして欲しい



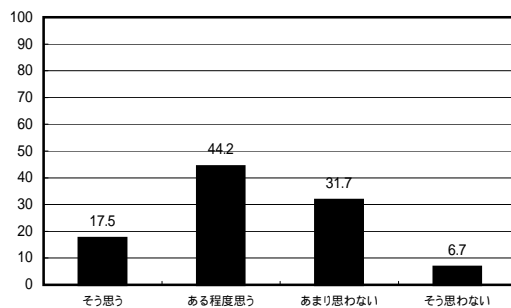
■学科(専攻)単位の比較的小規模の取組も取り上げて欲しい



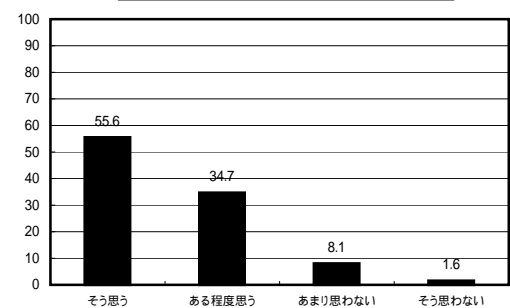
■大学全体や4年間を通した取組等大規模な取組も取り上げて欲しい



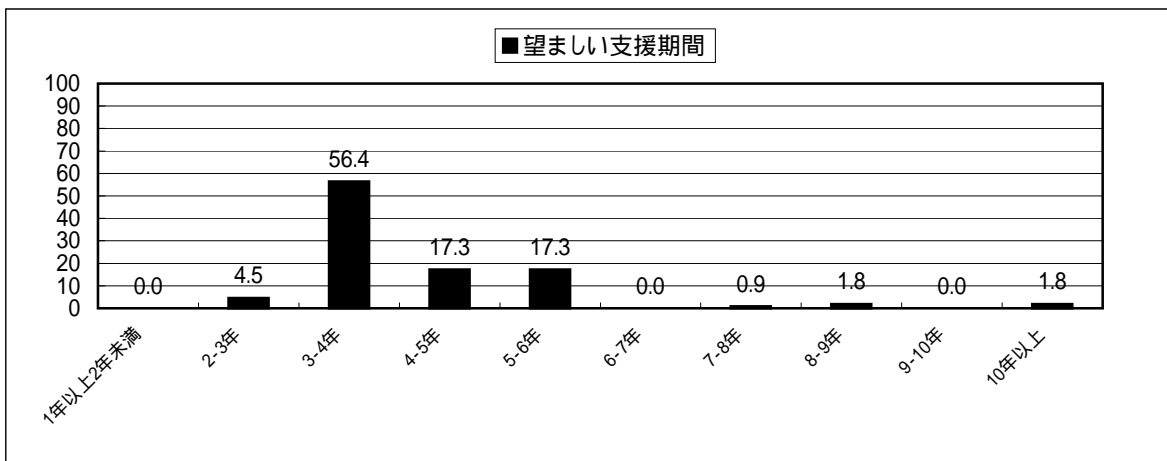
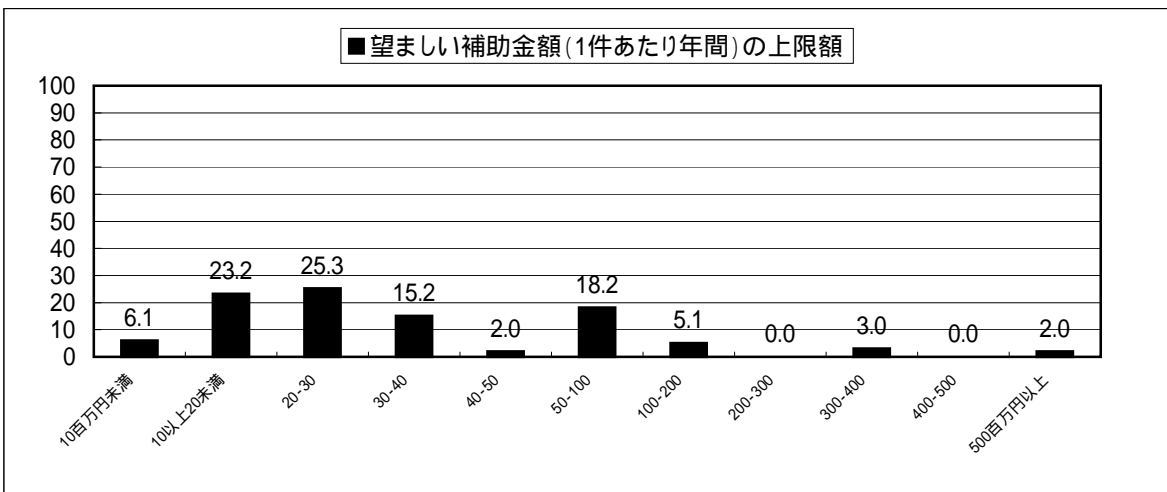
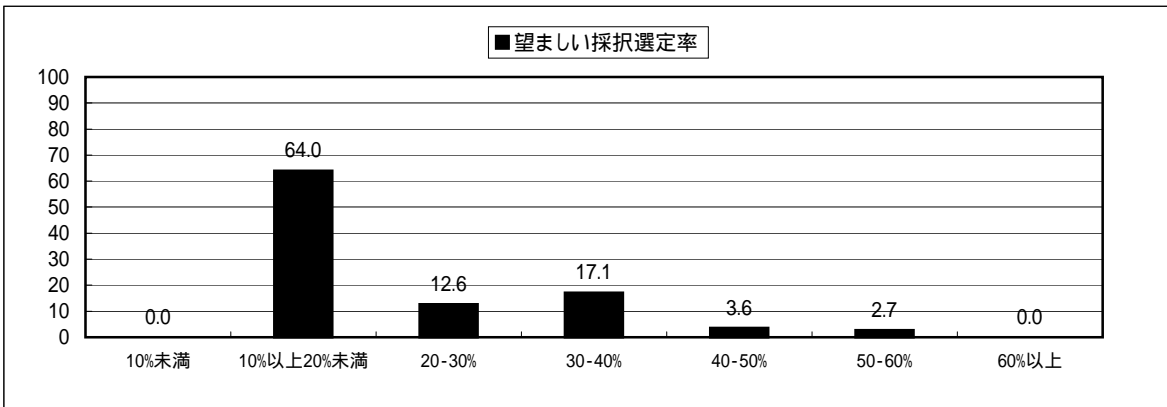
■実績よりも今後の取組の計画をもっと評価して欲しい



■採択された取組の事後評価にも力を入れて欲しい



問9 問8に関して、以下の項目について具体的な数値を入れてください。



平成 19 年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託研究 研究成果報告書

競争的な教育資金の効果の検証及び今後の在り方に関する調査研究

発行 平成 19 年 7 月

発行者 広島大学高等教育研究開発センター（代表 山本 眞一）

〒739-8512 東広島市鏡山 1 丁目 2 番 2 号

TEL (082) 424-6240 FAX (082) 422-7104

印刷所 株式会社 タカトープリントメディア

〒730-0052 広島市中区千田町 3 丁目 2 番 30 号

TEL (082) 244-1110 FAX (082) 244-1199