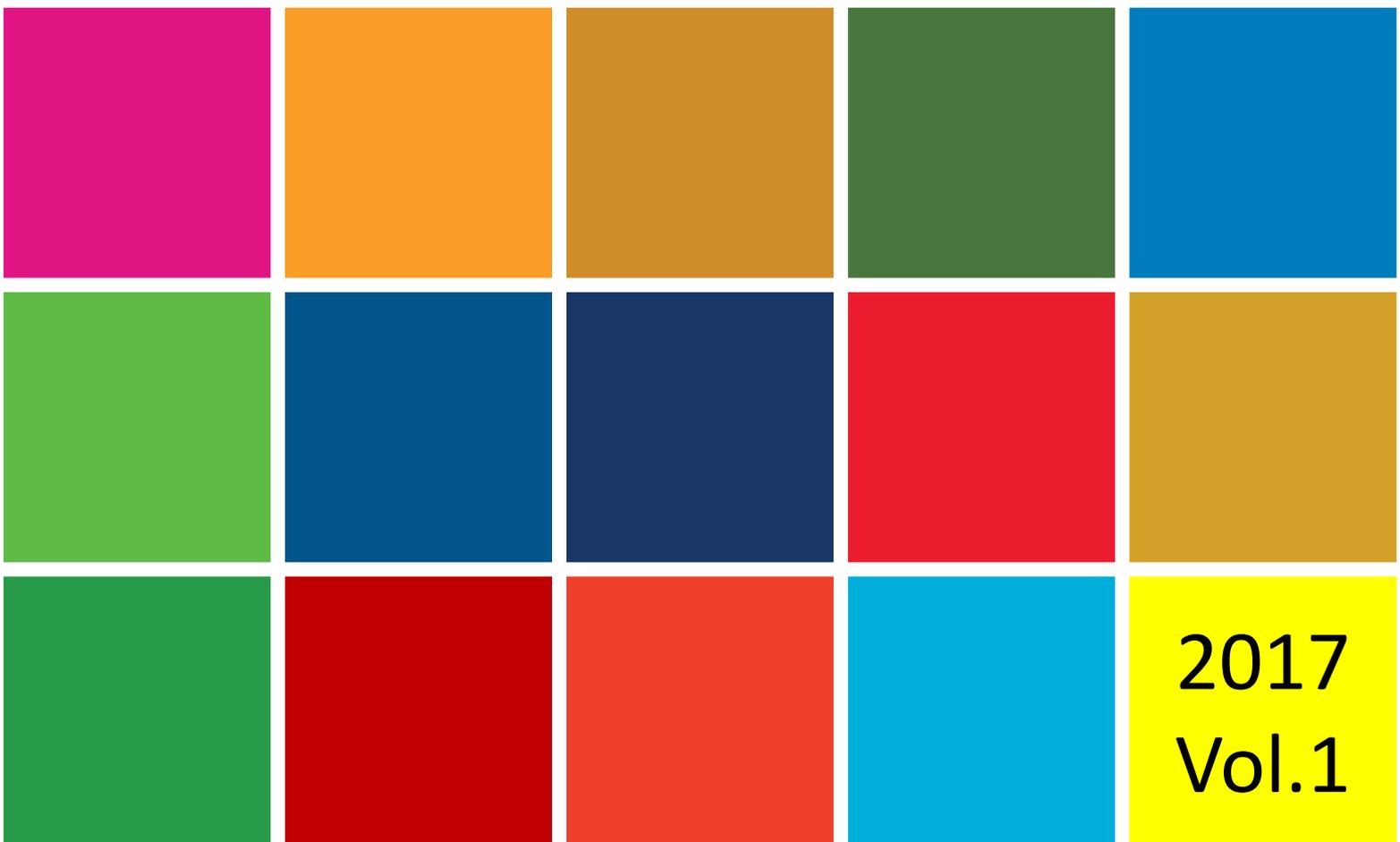


国際学術研究

International Journal of Advanced Studies



2017
Vol.1

田中義郎
大学教育の制度設計の未来へ 1

畑山浩昭
『アメリカに渡った「ホロコースト」』（藤巻光浩著）が
示範する批評実践とレトリック学の可能性 40

山崎慎一
幼児及びその保護者に対するSDGsの理解促進プロジェクト
における参加学生への教育効果の考察 43

国際学術研究

International Journal of Advanced Studies

宮里翔大
私立大学の類型化に向けた基本的な分析
—日本私立大学協会加盟校を対象に— 50

小笠原惇也
短期海外留学の質的側面の充足を目指した大学生による
取り組み—1-6-1留学プログラムの考案— 61

2017
Vol.1

大学教育の制度設計の未来へ

桜美林大学総合研究機構長
田中 義郎

これまで筆者が高大接続の実質化が求められる時代の到来を踏まえ、大学教育の制度設計の未来について研究プロジェクトを行ってきたことの総括として、これまで発表してきた論考のいくつかの各論を拾い集め、総括として要約した。以下、新たな更なる研究の指針として。

総括報告として：

「ビジョン(Vision)の交代 ―今、大学の責務とは何か?あらためて大学の質保証を考える」

1. ビジョン(Vision)の交代

大学の責務とは何か。11年前、わが国では、「我が国の高等教育の将来像(答申)」(平成17年1月28日、中央教育審議会)が出された。その中で、人材養成に対する社会ニーズに対応すべく大学における教育及び組織の改善が言及され、大学はもはや象牙の塔ではないことが宣言された。以来、今日に至るまで、20を越える答申が大学教育の改善を巡って中央教育審議会を中心になされてきた。20世紀後半、高等教育は顕著に拡大し、同時にその性格を変えた。「ビジョンの交代」がダイナミックに展開する予感がする。社会の高等教育に対する認識が明らかに変わり、高等教育はわれわれの生活に織り込まれた。大学は、若者の技能を洗練し教養を高め思慮を深めるといった場から、期待を込めて、経済や国際競争力の原動力として人材育成を担う場へと急速に変化した。自ら変化を望んだかどうかはともかく、社会認識上、明らかに変化したのである。しかし、大学の内部変革は、進むどころか、実際には、混沌と化した。大学を取り巻く社会状況は日々厳しくなっているという実感がある。高等教育への注目が集まる中、説明責任(アカウンタビリティ, VFM)の議論が主流となり、大学の責務への取組みが社会的に注目されている。今日、大学は社会不信の対象のひとつであり、社会批判的となっていることは不幸なことである。予測が皆目一致しない学生の学業成績と彼等の将来の成功可能性との相関、そして、学習成果の曖昧すぎる定義にも起因している。今日大学が直面している大学と社会の関係は複雑で入り組んでいる。知識の生産、専門技術面での援助、そして、地域社会への手助けといった事柄が大学内で完結せず、社会、具体的には、政府や産業界、さらには、様々なステークホルダーとの関係の中で説明責任を伴って、効果的かつ効率的に機能することが求められているのである。今日、大学には多様な責務が求められており、その中には社会に対する責務が含まれていることに疑問の余地はない。サービスとか倫理性といった責務が注視される様になったのも今日的である。

今わたしたちは、緊急を要する次のいくつかの質問に回答を見つけなければならない。1) 個人、地域、価値、才能などに、それぞれの場面において、共通の部分を支援すべきか、むしろ、個別の部分を支援すべきか、2) 共通の部分と個別の部分を同時に支援することは可能か、3) 説明責任の過程で、より多くの選択肢と柔軟性を加えた場合、何が代償となるか、4) 失敗の可能性を検討しないで、選択肢を増やす事はできるのか。

Seek and ye shall find. (Matthew 7-7)

私たちのアカウンタビリティのシステムが、単に共通の成果の達成にのみこだわり続けたら、規定上設定されるものと学生たちが個別に将来に求めるもの、あるいは本当に必要とするものとの間に生まれる亀裂が広がり続けることになりかねない。「すべての子どもたちに大学教育を (Higher Education for All)」を、実現しようとする、横 (入学者選抜の方法) の多様性ではなく、むしろ「縦 (高大の教育接続) の多様性」を如何に内在化できるかがシステムの有効性を左右することとなる。手だてとしては、「個人の高みをめざす」を支援する仕組みを同時に満足させる仕組みを構築することである。個々人が自らの熟達度 (パフォーマンス) を自ら設定した目標に照らして希望する時にいつでも確認ができる新たな仕組みを、伝統的な仕組みと共存できるように用意することでもある。

ボローニャ・プロセスに象徴されるヨーロッパの革新的取組みから学ぶこともできる。学生たちは皆、在学中に外国大学での学びを経験し、多元的な評価に身を晒し指導を受けることで、グローバリゼーションとローカリゼーションをほぼ同時期に体験することになる。いわゆる共同学位 (Joint Degree)、協働指導 (Collaborative Teaching) の発想である。こうした多元的育成方法は、ヨーロッパ・エリアの発展の将来に大きな貢献を成すと、ボローニャ・プロセスの構築に長年関わってきたパトリスア・ポル博士 (Patricia Pol, パリ-EST 大学副学長) は言う。大学が直面する新たな局面とは、大学のレゾンデートの今日的な理解とステークホルダーへの説明責任のバランスに尽きるように思える。

カリフォルニア大学の名学長といわれたクラーク・カー (Clark Kerr, 1911~2003) は、大学改革が困難なことを嘆いて、次のように語っている。“Changing a university is difficult. It is like moving a cemetery.” (大学を改革するのは、墓場の移転と同じだ。内発的な力に頼ることはできない。) ハーバードの学長であったローレンス・サマーズ (Lawrence Summers) 氏は、ニューヨークタイムズ紙に、やはりハーバードの学長を務めたデレク・ボック (Derek Bok) 氏の言葉を引用して、” famously compared the difficulty of reforming a curriculum with the difficulty of moving a cemetery.” (良く知られ、比べられることとして、カリキュラムの改革は、墓場を移転するのと同じように困難である) と語っている。

認証評価活動を通じた大学の質保証においても、大学自身が主体的に責任を負うべきだという考えに立って、自己点検・評価が、大学の主体的な・自律的な活動となるよう、認証評価との関係を再構築することが肝要である。そのために、認証評価の主たる狙いを「自己点検・評価の活動を点検・評価し、その質を高めることによって、大学の自律的な自己改善の努力を支援すること」にあると考え、そのような目的に即するように認証評価のシステムを整える必要があるのではないか。国際的な水準の質保証が求められている中で、わが国の質保証のあり方や情報公開の促進について真摯にかつ率直に議論を深めたい。

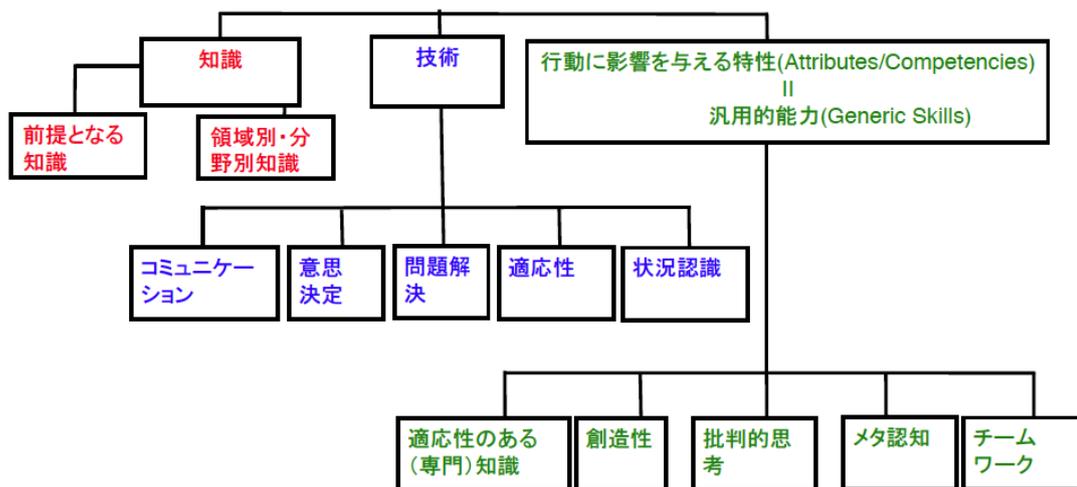
2. クオリティ・テストが導く学力観の未来 – ボリューム大学からクオリティ大学への移行を支援する

「量による競争を超えて、ミッションに根ざした質に寄る協奏へ」の革新が期待されている。この革新が達成されるには、入試開発の質的検討が必要である。量を測るボリューム・テストから質に寄り添うクオリティ・テストへの移行が重要である。「学力とは何か？」の検討から始める。大学生の学力の議論では、中等教育の学力観の検討が大切である。我が国の学力観を見渡して見ると、大きく三つの学力観があるように思える。(1) 政策に導かれる学力観、(2) ミッション (理念) に導かれる学力観、(3) 市場 (マーケット) に導かれる学力観、の三つである。政策に導かれる学力観は、学習指導要領に沿った学力観として広く全国に展開している。ミッションに導かれる学力観は、その多くは私学に見られ創立の理念の具現化と呼応した学力観である。市場に導かれる学力観は、いわゆるステークホルダーの影響を強く受ける学力観である。

質的診断が量的評価を超える。クオリティ・テストのモデルは、これまでは欧米にあるとされ、ドイツのアビトゥア、フランスのバカロレア、PISA もまた、IB(インターナショナル・バカロレア)などが候補に挙げられてきたが、灯台下暗し、日本国内にもモデルは存在する。実際、ミッションに導かれて、もっとも自由度の高い入試開発を行っているのは、大学入試ではなく、高校入試でもなく、私立中学の入試である。最近、麻布学園(中学校・高等学校)、武蔵高等学校・中学校、桐朋中学校・高等学校といった日本のリーダーを数多く輩出してきた私立学校を訪ね、学力観について意見交換する機会を持った。麻布学園は、入試は可能性の発掘である、と言う。武蔵は、入試は未来(その後の6年間)からのメッセージである、と言う。事実の再現ではなく、子どもたちが事実の背景を探る姿勢に関心がある。もちろん小学校での学習指導要領や教科書で扱われている知識を超えて問う事はない。入試開発の過程では、まず、普通の小学生が知識として持っていることが前提となり、その上で、彼らが、閃き、創造力、論理的思考、etc.にチャレンジすることを期待する。開発の前提として、「きっと困難に直面するかも?」、「この問題ではおそらく困難に直面するに違いない!」が、でも、自分自身の課題として考え、閃き、創造力、論理的思考、etc.で乗り切ることによってチャレンジして欲しい。そのためには、大設問開発が中心となり、ストーリーの中に様々なヒントをちりばめ、丁寧に読み解けば、自らの結論が導き出せるに違いない。現実社会の情勢を自分自身の課題として咀嚼する力も大切である。読み、書き、自分の言葉で表現することが大切である。社会に出た時、重要な判断を担える力を育みたい。詰め終えることも大事だが、詰め進む過程にはもっと意味がある。桐朋は、考えなくても、教えられた通りに解いて行くと自ずと解けてしまう問題はむしろ避けたい!“アレ?!”と思う感覚に着目し積極的に論述することを大切にしたい、と言う。もちろん、知識の量を問う問題もあるが、入試開発が教育理念からのメッセージによって裏付けられる学力観でありたい。日本の私立中学の入試開発は、極めて自立性の高い学力観が活かしている事例である。そこには、クオリティ・テストが導く学力観の未来がある。

日本の大学では、Ready to College(RtC)と Ready to Future(RtF)の議論が噛み合なくなってきた。前者は、「大学入学への準備が整っている状態」の議論であり、政策学力との関わりが深い。後者は、「未来への準備が整っている状態」の議論であり、市場学力との関わりが深い。もっとも、学歴や学校歴の文脈で、大学入学が未来準備であると社会的に認識されたことはあっても、学習の接続性という文脈で、大学入学が未来に繋がるという議論が登場したのは、最近のことである。そこで、入試開発は何を目標とすべきか?という議論を深めてみた。日本では、高大接続問題の新たな展開にむけて、大学の入試開発で目標とされるべきものは何か。今日、高等教育機関は、21世紀に、社会に出るすべての若者たちの準備をする装置となる、との認識が必要である。それは、高等教育の社会インフラ化の検討である。昨今、汎用的能力(Generic Skills)が注目されている。適応性のある専門知識、創造性、批判的思考、メタ認知、チームワークなどである(参照図1)。実際、多国籍企業の人事担当者は、採用に際して、自分とは違うものと自然体で向き合える能力はもちろん、(1)Read:自分の考えと結びつけながら読む(鵜呑みにしない)、(2)Question:自分の考えとの違いに対して質問や疑問を適切に設定する、(3)Analyze:自分の考えと他の考え・視点と比較して分析する、(4)Communicate:比較や分析を通じて行った自分の判断を伝える、といった能力を挙げている。しかし、これらの能力は、いずれも文脈上(Contextuality)で成果を発揮するものばかりである。汎用的能力は行動に影響を与える特性であり、知識、技能といった量的に測定・評価されるものとは違った性質を持っており、社会環境格差の影響が大きい。そのため、量的な評価にはなじまず、むしろ成長診断の対象とするのが相応しい。日本では、現在、年齢人口の半数以上が大学・短大に進学する。少子化のなかで受験競争の緩和に伴い、競争の弊害を問う声は後退し、学生の学力低下、進学準備不足を憂う声がむしろ大きい。今や、大学での学びには知識や技術の獲得だけでなく相応の準備(College Readiness)が必要とされる。

アメリカでもっとも影響力のある評価の専門家である UCLA=CRESST のエバ・ベーカー博士のアメリカ教育研究学会長就任スピーチ(2008)の題目は、“The End(s) of Testing ” であり、意味するところは、知識量による選抜型テスト時代の終わりである。彼女は、「人はバランスのとれた人生を求めるけれども、現代社会では、そのようなバランスは、競争的価値、目前に立ちはだかる責務、満たされない野望、そして、不用意に騒ぎ立てるメディア等の犠牲となっている」、と言う。優秀な生徒と不出来な生徒との間の受入れ難い格差がどの国にも存在し、グローバル化・多様化する社会で、共通の達成度の構築に向けて、組織的な動きがある。公教育は、組織的かつ周到に準備された政策準拠型テストを用いて、個々人の自己実現よりも教育活動に求められる社会的な説明責任（アカウンタビリティ）の構造と密接に関わっている。現代の教育では多くのテストが開発されている。平等性と公平性の実現を目指す測定精度の追求も大切だが、まず、「何に使うのか？」の視点が重要である。問題なのは、GPA や従来型のテストでは、学生個々人の進学適性や学習状況は分からないし、学業達成の予測はできない、という現実に向き合うか、である。今や、大学生生活の成功には、社会での成功と同様に、多様で、そして複雑な要素が含まれている。そうした時代には、クオリティ・テストが主流となる。大学では、あらゆる場面で、否応無しに、量（ボリューム）から質（クオリティ）へと関心が移行せざるをえなくなるだろうし、その対応が急がれる。



出典: Harry O'Neil, UCLA=CRESST (2012) を基に田中が作成。

図1: 学びの体系化をめざして Cognitive Readiness Model

3. 高大接続問題の新たな展開にむけて - 「選択のための支援基盤」の創造

今や、「選抜」は機能しているとは言えないが、「選択」は常になされている。“選択のための支援基盤”の整備が急務である。大学入試で、変化すべきもの、日々改善の努力をし続けなければならないものは何か。高等教育機関は、21世紀に、社会に出るすべて若者たちの準備をする装置となる、との認識が必要である。

「中等教育では、多くの若者たちが大学進学か、就職するのか、極めて限定された選択肢の中で育てられている。様々な職業で必要とされる知識や技能の間の関係は、今日、それほど大きな隔たりがあるわけではない。専門職では、むしろ、相互横断的に似通った能力が期待されることも多い。それ故、彼らの学びは、結果的に似通っており、むしろその関係の繋がりがこそ重要である。」と指摘するのは、2011年2月にハーバード大学教育大学院が出した「繁栄への道(Pathways to Prosperity)」と題したプロジェクト報告書である。知識基盤社会人基礎力、つまりGPS (General Purpose Skills)の重要性が指摘されており、それは同時に、21世紀に活躍する大多数の成人に必要とされるスキル (21st Century Skills) である。

多国籍企業の人事担当者が採用に際して期待する力として、(1)Read:自分の考えと結びつけながら読む(鵜呑みにしない)ことができる、(2)Question:自分の考えとの違いに対して質問や疑問を適切に設定することができる、(3)Analyze:自分の考えと他の考え・視点と比較して分析することができる、(4)Communicate:比較や分析を通じて行った自分の判断を伝えることができる、が上げられる。

わが国の大学入学では、現在、年齢人口の半数以上が大学・短大に進学する。その中で、学力試験を経て大学に入学する者は50%台に留まり、推薦・AO入試などの非学力型選抜の割合は43%(私立では50.5%)を超える。また、学力型入試を課しているも、定員を充足できていない大学は、4年制私立大で46%あり、実質的に、無選抜入学の様相を呈している。少子化のなかで受験競争の緩和に伴い、競争の弊害を問う声は後退し、いまや学生の学力低下、進学準備不足を憂う声がむしろ大きい。とはいえ、わが国では、大学受験に対応するカリキュラムの影響を強く受ける高校生は入試の準備はできていても大学教育を受ける準備はできていないと感じる。今や、大学での学びには相応の準備 (College Readiness) が必要である。

また、アメリカのテスト開発機関 ETS のエイミー・シュミット博士は、伝統的な学力検査で測れるもの以外の要因(独創力、コミュニケーション力、チームワーク、回復力(困難な状況にもうまく適応出来る力: resilience)、企画・組織力、倫理性や誠実性)が、大学での成功には不可欠である、と言う。“大学全入時代”が現実味を増している中で、こうした発言の意味はますます重要性を増している。(参照図2)そこでは、一つの試験に過剰な重きを置く High Stakes 型入試に依存する選抜型進学は徐々に後退し、文化的識字力の形成に支えられる教育接続による大学進学が重要性を増し、その場合、個々人の“高みを目指す”を支える多様な高大接続の工夫が、学校教育システムの有効性を後押ししなければならない。アメリカでは、College Board の Spring Board (6-12年生対象) や ACT の EPAS (Educational Planning and Assessment System (8-12年生対象)等が作られ、4~6年間かけて中等教育から大学教育への有機的接続準備が工夫されている。

わが国の高大接続問題は、多様化(ダイバーシティ)に対応できる新たなプラットフォームを選択する必要に迫られているのである。それは、入学者の選抜 (Selection) から入学有資格者 (College Eligibility) 認定に移行することを意味しており、入学有資格者認定指標 (College Eligibility Index) の開発と導入が急務である。“入学有資格者認定 (College Eligibility)”とは、“大学進学の準備ができている状態”を認定することである。

近年、わが国でも広がりを見せているインターナショナル・バカロレア (IB) は、「プログラムの教育力」

を重視している。IB Diploma Programme 修了は、”大学進学準備ができている状態 “を認定している。すなわち、高大接続の新たなデザインを考えるに当たっては、High Stakes 型入試のマイナスの連鎖から抜け出すと言う視点、が大切なのではないか? “High Stakes” とは、「大変なものがかかっている」という意味である。一方、「日々の学習診断」のためのテストは、Low Stakes Test と呼ばれる。テスト理論の権威であるコロラド大学のロバート・リン博士等の指摘によれば、「High Stakes Test は、その社会的重要性故に、教師を学力競争に巻き込み、(テストで高得点を上げるための準備に駆り立てるために)、学生たちの実際の学力を誇張しがちである。そして、基礎技能を軽視し、カリキュラムを意図的にテスト内容に傾斜して構成する傾向が生じる。テストの持つ否定的な側面を回避するには、できうる限り、様々な測定ツールが利用されることが求められる。学力診断はもちろん学生のパフォーマンス評価には、判断基準となる複数の指標が必要であり、複数の学習診断テストの継続的利用が有効である。」

そして、シュミット博士が語る、「GPA とテストスコアだけでは、個々の学習者の大学進学適性はわからない。」という現実とどのように向き合うのか? 実際、大学生活での成功には社会での成功と同様に多様な要素が含まれている。Low Stakes Test を活用すれば、学習活動がむしろ活発化するのではないかとともに思える。少なくとも、Low Stakes Test は、教授活動に不可欠な効果的なフィードバックによって、選択と決定を可能にする。さらに、様々な Low Stakes Test や GPA 等の学習成果情報の組み合わせによる有資格者認定指標 (Eligibility Index) を導入することで、High Stakes Test の過度の弊害を調整することが可能となるのではないかと?

「複数の Low Stakes テスト + α (学力外諸要因) > 1つの High Stakes テスト」という式が成り立つことができるはずである。多様な集団に応じて、複数の Low Stakes テストの開発と実施。大学入学有資格者認定指標 (College Eligibility Index) の開発と採用。カレッジレディネス (College Readiness) の形成プログラムの開発と実施。グローバル化時代のプラットフォームの形成を念頭に置きつつ、高大接続の未来を具体的にシミュレーションすべき時であり、スピードが求められる。

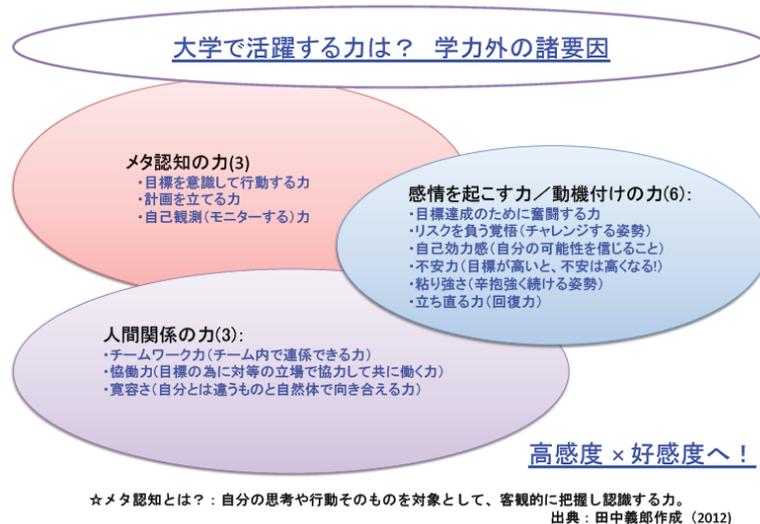


図2：大学で活躍する力は？ 学力外の諸要因

4. 大学入学考査再生への議論 -スタンダードとベンチマークの共有の必要性

高校教育の目的は大学入学後の準備のためだけではない、と多くの人は言う。高校は、高校教育の学びの性質を持ち、大学教育の予科ではなく、また、すべての卒業生が大学に進学するわけではない、と言う。仮に、高校教育の目的が大学進学のための準備だとしたら、すべての卒業生は大学に進学する準備を整えることができることになる。高等教育への期待が拡大している今日、大学生はアイデア、希望、活力の開花と高い相関を持つように育てられねばならない。主体的に築く大学生活とその先の未来の創造的な人生を全ての若者が享受できてこそその次世代の大学である。20年後、2036年に彼らはどんなふうにいるだろうか？中高生の多くが、高等教育への進学を近未来の選択として考慮している事を想定すれば、高校教育は大学進学のための準備を目的の本流に据えても何らおかしい事はないのである。高校生の期待が大学教育を経て社会での成功にあるのならば、そうした教育をすることは、ステークホルダーのニーズに応えることになる。

昨今、グローバリゼーションと共に話題に上ることの多い高等教育の制度のチューニングの議論は、現在は、横軸にある水平的チューニングが中心であるが、縦の調整 (Concordance) の議論もまた重要で必須である。

主たる参考文献等：

本論は過去10年間に筆者田中が様々な機会に行った講演や以下の学会誌等に発表した論文、執筆した研究報告の中から、今回のテーマに添った内容を、この機会に整理し直したものである。

1. 田中義郎、「グローバルな文脈における日本の大学入試改革 -ディスカッションの論考」、比較教育学研究 53号、日本比較教育学会編、東信堂、2016年8月10日。
2. 田中義郎、「イノベーションが導くわが国のホリスティック大学入学選考の世界：Test-Optionalポリシーを掲げるアメリカ大学の入学選考方針の変容を踏まえて」、私学経営 494号、私学経営研究会、2016年4月1日。
3. 田中義郎、「クオリティ・テストが導く学力観の未来 - ボリューム大学からクオリティ大学への移行を支援する」アルカディア学報、2530号、2013年7月10日。
4. 田中義郎、「高大接続問題の新たな展開にむけて - 「選択のための支援基盤」の創造」、アルカディア学報、2502号、2012年11月7日。
5. 田中義郎(2012)「グローバリゼーションと大学入試 -多様性と可能性の評価が未来を創る」、アルカディア学報、第2470号、2012年2月1日。
7. 田中義郎(2011)「大学改革の新戦略：ヘリコプター・ペアレント -教育における世界同時多発現象を見る-」、週刊教育資料、日本教育新聞社、NO.1180、2011年10月10日。
8. 田中義郎(2011)「繁栄への道(Pathway to Prosperity) - ハーバード大学プロジェクト」、月刊教職研修、2011年5月。
9. 田中義郎(2010)「学力と文化リテラシー」、内外教育第6016号、2010年8月20日。

各論1：「大学におけるカリキュラム開発の現状と課題」

1. はじめに

今、我が国の大学では学部の教育改革に関する議論が盛んである。中でも最も盛んなのは、カリキュラムに関わる議論であろう。既設の大学ではカリキュラムの改訂を、新設の大学においてはカリキュラムを新たに作るわけだが、誰が、どういったところで、どうやってカリキュラムを作り決定していくのか、そのメカニズムの議論が重要である。

大学には、各々教育に対する思いがある。私立大学の場合であれば創立理念 (Mission Statement) といったもの、もっと一般的にいえば教育信条といったものに関わっているが、学生にこう育てて欲しいといったものである。ところが、大学のこうした思いに対して、学生は自分たちの価値観や趣味志向に照らして受け入れられるものとそうでないものを選択する自由をもっている。

学生の側の選択する自由が色濃く出てきたのは近年の傾向である。「大学の大量化」という言葉がポピュラーになり、18歳人口の減少 (92年度が204万人でピーク) によって一部の大学の存続が危うくなるぞといったことを誰もが知っているような状況の到来においてである。

こうした時代背景の中で、我が国の大学はアイデンティティ・クライシスという状況に直面することになる。それは、アイデンティティの担い手が大学ではなくマーケットにあるのではないかと見間違える時代である。例えば、ニーズ対応型でいくか、つまり、入学してくる学生のニーズとか社会の人材ニーズに応えることを重んじる考え方である。我が国の大学には、今日、こうした考え方が浸透しやすい環境がどんどん出来上がってきている。大学教育の自由化、一般に「大綱化」という用語が用いられているが、特に、カリキュラム編成における規制緩和が進んでいる。

学生の質の多様化に代表される大量化は、それまでの (エリートの住むところとしての) 大学像をぼんやりとしたものにしてしまったし、大学生だからどうだといったハッキリした定義づけが困難になってしまった。大学は、大学像と大学生像とが合致するように、カリキュラムで大学像を示し、その教育課程で彼らの期待に合致した大学生像を作り上げていくという状況を作り出していこうとしている。一方、量的拡大が進行し、社会的に享受していた鮮明なエリート像から解放された大学生は、選択の自由を要求し、大学の期待する大学生像に合致する自己像を無条件で受け入れることを拒み、そうした大学の期待とは裏腹に、個々に独自の大学生像を求めようとしているかに見える。両者のこうした対立が表面化している時代が、今日の大学を取り囲んでいる時代だといえる。

2. 日本の高等教育の現状

(1) 学校システムの量的構造の変化

まず、日本の高等教育の現状について考えてみたい。ここでは、東北大学の荒井克弘氏による「学校システムの量的構造」モデル (荒井モデル) を用いて説明する (図1)。1960年から2000年に至る過程で大学の大量化が進み、構造がピラミッド型から台形型へとシフトした。この量的構造の変化は、当然のことながら質的構造の変化を伴う。ではどのように質が変化したのか。

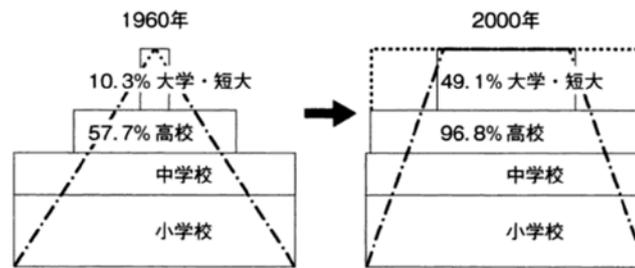


図1：学校システムの量的構造（荒井・橋本，2005）

図1の台形構造を見ると、小学校の基礎の上に中学校、中学校の基礎の上に高校、高校の基礎の上に大学がある。量的構造としては確かにそうなっているが、質的にも本当に同じ構造になっているのかという疑問が残る。これについては、本来学習のパラダイムをシフトさせなければならない時期にそれが適切に行われていないため、問題が生じているとの見方がある。この点もまた、残念ながら今のところ明確な答えは出されていない。

最近、リクルート・ワークス研究所が、大卒者の就職状況に関する調査報告をまとめ、『新卒無業。なぜ、彼らは就職しないのか』（大久保幸夫・編著）というタイトルで東洋経済新報社から出版された。その本のカバーには、「21.3%」という数字が出ているが、この数字は大学を卒業しても、アルバイト・フリーターも含めて仕事をしない、進学もしない若者の割合を示している。果たして1960年代にこのような現象があったのだろうか。大学の大衆化・ユニバーサル化が進んで、大学に進学するようになった49.1%の学生たちの中から、このような数字が生み出されてきたとも考えられる。このような若者たちは、どのような過程を経て作り上げられてきたのだろうか。

以前参加したある研究会で「高大連携」が話題になった。ある参加者から「自分の大学で高大連携を進めるべきかどうか」と質問された。それに対して私は、「果たして大学生が聴いても面白いと思わない授業内容を、高校生がそのまま聴いて面白いと感ずるだろうか」と疑問を投げかけた。大学生にとって面白くない一般教養の授業をそのまま前倒ししても、それは大学への進学問題を技術的に解決しようとしているに過ぎない。生徒の動機付けなどの質的問題の解決にはつながらないと考えられるが、この点は今後より多くの議論が必要である。

ところで、大学一年生を対象に大学生生活の過ごし方を教育するいわゆる「フレッシュマン教育」が必要だとの指摘がある。フレッシュマン教育は米国で盛んに行われており、その大義名分は次の通りである。すなわち、米国には多くの移民がいて、「大学第一世代」と呼ばれる子供たちは大学がどのようなところか明確に理解しないまま入学してくる。彼らの親たちは大学について見たことも聞いたこともない場合が少なくないからである。したがって、例えば、オープン・アドミッションで高校の成績が上位40～50%以内の学生を入学させているある州立大学では、子供たちだけでなく親たちに対してもオリエンテーションを実施し、大学教育の意義などについて教育している。ちなみに、大学第一世代の子供の親たちは教育に非常に熱心である。

日本では旧制高校がフレッシュマン教育に相当する教育を行っていたとか、イギリス型の大学モデルではシックス・フォーム（注1）、ドイツ型ではギムナジウム、フランスでは進学を前提としたリセがそれを行っているという指摘がある。その一方で、現在の日本では総合性のハイスクール（普通科の高校）のみがそのような教育を怠っていると指摘する人々がいる。この点については明確な根拠は今のところ出されていない。

大学の大学化の問題には、以上のような諸事情が含まれている。しかしそれらについて十分な議論が

なされないまま、18歳人口の減少とともに、大学経営を成り立たせるための学生募集のあり方のみが私立大学における最大の関心事となっている。学生を募集するだけでなく、彼らをどう育てるかを問題としているのがFD（ファカルティ・ディベロプメント）などの取り組みである。しかしこれらの取り組みも、サッカーの世界カップのように、いくら素晴らしい競技場を作って誘致活動をしてもプレーヤーが集まらないという状況である。皆が観客席に座ってプレーヤーが競技するのを待つばかりであり、決してうまく機能しているとは言えない。FD研修のために大学セミナーハウスに集まって来るのはいつも同じ顔ぶれになったり、新たな参加者がいるかと思えば「業務命令で来ました」と言ったりする状況。尋ねてみると、国立大学ではFDにつけられた予算を消化するために「業務命令」が出されるのだという答えが返ってきたりする。大学の量的拡大は進行したが、大学教育が実質化しているかどうかは疑問である。

(2) 大学カリキュラムの大綱化

日本では近年、大学のカリキュラムの大綱化が進み、行き着くところまで行きつつあると感じる。例えば、今後は学科の新設が届け出のみで可能になるとうとしている。10年程前までは、「一つの設置申請をすると一人が死んでしまう」などと言われるほど、学部や学科の立ち上げは大変な作業であった。今になって振り返ると、よく一度にいくつもの学部・学科が立ち上げられたものだと思うが、毎年のように新しい学部や学科が誕生し、スクラップ・アンド・ビルドされてきた。いずれにせよ、大綱化の最も大きな成果は、そのような形で現れてきているのだろう。最近では大学設置に関わる手続きも対応が以前とは変わり、設置認可のための最低基準をクリアしていれば、一応認可するという方針であり、そこから先はそれぞれの自己責任で運営せよということであると聞く。結果、中身については様々な議論があるものの、とにかく多くの学部・学科が新たに誕生し受験生の前に姿を現している。ただし、その一方で新しい名前を冠した学部・学科が何を教えるところなのか、受験生が十分に理解しないまま受験に臨む場合も少なくない。高校の教員でさえ名前から実際の教育内容を読み取るのに苦労しているのが現状である。大学の再編は進んでいるものの、少子化の中で定員枠の純増を伴う場合には困難を伴う。単なる自己増殖願望では理由にならない。このため多くの大学が同じ定員枠を保ちながら、新たな学部・学科を開設しては、パズルのようなことをやることになってしまうのである。このことは、実はカリキュラムの問題と非常に深く関わっている。なぜなら、定員枠が変わらなければ収入も増えないため、教員を増やすことができない。その結果、再編によってカリキュラムを変えても、実際、教える人間は変わらないという状況が生じるのである。一人の人間が生涯の仕事として取り組んできた研究領域を、そう簡単に変えられるものではない。そのため自分が持つ諸知識を切り売りしながら、新しい科目を立ち上げてみたりする。また「学生消費者主義」だといって学生に美味しそうなメニューを用意し、次々に科目を増やしてゆく。今までは講座の中で深く教えていた一つのテーマを、広く浅く教え始める。これまでは自分の研究成果をまとめた一冊の本の内容を懇切丁寧に教えていたものを、新しいカリキュラムでは横に振り分けて、各章ごとに別の科目を作ってみたりする。さらに、その科目に若者受けしそうな名前をつけようと、まるでコピーライターのように知恵をめぐらす人々もいる。

大学教育を切り売りしながら若者たちの需要と合致する形に盛り付ける形で大学のカリキュラムが動きつつあることは、危惧すべき事態である。新たな学部や学科は教育研究内容を専門分化して作られているというより、むしろその裾野を広げる方向へと進んでいる。例えば、教養教育を目的とする場合、「教養」という言葉の同義語やそれに関連する言葉を探し出してきて、それを学部・学科の名称として置き換える。「国際」や「文化」なども同じである。その背景には、中央教育審議会などで、誰も明確に「教養」の定義づけをしないまま言葉だけが一人歩きしているといった状況もある。

3. 米国の制度から見た日本の高等教育の課題

(1) 高等教育に対する戦略の不在

前述の状況が、日本における研究や教育の伝統が失われたために生じたものかという点と恐らくそうではない。日本の教員たちは自分が育ってきたのと同じ環境下であれば、後継者を養成する力を十分に持っていると思う。我が国に欠けているのは、特に高等教育における戦略である。

高等教育における戦略とは、どの程度の知識をもった大卒者を、どれだけの人数、どのような形で社会に輩出してゆくのかということである。また、それによって今後の我が国の経済や社会を何年くらい維持してゆけるのかということである。大卒の合意はあったのかもしれないが、それが個々の大学に反映されてこなかったのではないかと。研究者養成の面では、旧帝国大学を中心にある程度の国策があったと思われるが、今や1000校を超す大学・短大の中の1私立大学に対して、我々の育てる学生たちが社会で何を担うのか、あるいは担わねばならないのかといった明確な指針があったとは思えない。

その一つの証拠が、1970年～1980年代のバブル崩壊直前まで続いた大学拡張の実態である。大学が拡張をするときの流れとして多く見られたのが、大学を持たない学校法人が「小・中・高校、専門学校を持っているのだから、次は念願の大学を作ろう」などと発想して大学設置に乗り出すといったケースである。そこには人材育成、すなわちどこに向かって子供を育てるのかという考え方以上に、組織そのものが持つ自己増殖に対する限りない願望が見られる。これは日本企業の高度成長期の拡大路線と共通している部分がある。そのような場合、突如として質の異なる問題に直面したとき、舵取りは極めて困難となる。

(2) 米国型教育の接続問題

日本型の場合は、米国型のようにはっきりとした構図にすることができない。このことは、日本型のカリキュラムを構造化できないことと関連している。それでも、理工学系やプロフェッションが明確になっている諸領域では、初等、中等、高等教育および職業社会に関する構造もかなり明確である。しかし、日本で最も多くの学生を抱える人文社会科学系の領域では、この発展構造を明確に図式化することが困難である。したがってそれを評価することも難しいのである。

米国型は、初等・中等教育における教育目標が、20世紀初めから1990年代にいたるまで、「教養ある市民の養成」から始まって「進学準備教育」、「WORK-basedの教育」へと移行している。高等教育に課せられた使命も、「学術研究を通して教養と専門を教育」することから「モード2型の教育」、すなわち総合教育・教養教育などのカレッジ教育を復活させ、同時に大衆化によって入学してきた学生たちをも包み込むような大学教育システムへと変化し、さらに「高度職業教育」へと発展を遂げている。ところが、すべての子供たちが高度職業教育へと進むわけではない。そこでその移行期間を埋めるものとして、あるいはステップアップのためのクッションとして、コミュニティー・カレッジが登場する。それによって高校と大学の接続関係に大きな摩擦が生じることなく、あるときは冷却したり、またあるときは加熱したりしながら、うまく機能しているのである。

残念ながら日本の短大はそのような役割を果たし得なかった。今や短大の灯も徐々に消えつつある。別の言い方をすれば、本来は政策的に消滅するはずであった短大が、これまで続けてきたこと自体が不思議でもある。また最近では、四年制大学がこれほど大変な状況であるにもかかわらず、短大が四年制に改組転換しようとしているのも不思議なことである。これは四年制大学と短大の理念の違いに関する議論がなく、単純に残りの二年を追加すれば四年制になると考えられているためである。

(3) プロフェッショナル・スクールの意義

米国では、四年制大学の上に多くのプロフェッショナル・スクールが準備されている。プロフェッショナル・スクールは、経験に支えられた業務的知識や科学技術・専門的技術に依存した産業社会を作り上げる上で重要な役割を果たしてきた。またそのような社会を作るためには、どうしてもプロフェッショナル・スクールが必要であった。米国の大学はプロフェッショナル・スクールによって命を永らえてきたとも言える。このことは、産業社会の側が自前で職業人のフレッシュマン教育を担う機能を持ち得なかったこともひとつの理由である。いずれにせよ、米国のプロフェッショナル・スクールと産業社会の間には「持ちつ持たれつ」の関係が明確に成立している。

米国の高度職業人養成においては、日本のような国家資格は存在しない。国家資格があるようでも、実際には弁護士にしても医師にしても基本的に州単位の資格である。彼らが資格をもって開業するためには、それぞれの州で定められた基準に応じて自らの能力を証明する必要がある。その結果として、プロフェッショナル・スクールはギルド的職業集団との関係の中で自らの位置を明確に規定せざるを得なかった。

日本では現在、ア krediteーションの問題が議論されている。大学基準協会や短大基準協会、自己評価・点検の委員会などが各所で動き始めている。米国には大学を認定するための機関が各地域に設置されており、そこから認定を受けることが重要だとされている。そこから認定を受けなければ大学として正式に認められない。日本では、米国の大学の専門領域に関するこのような状況はあまり知られていない。

各大学は実際には地域の認定機関から認定を受けるだけでなく、それぞれの職業団体における個別の専門職のア krediteーション・エージェンシーからも認定を受ける必要がある。例えば、心理学であればワシントンDCにAPA (American Psychological Association) という協会が巨大なビルを持ち、心理産業の拠点となっている。APAの会長は米国心理学会の会長が務める。また米国における臨床心理士からプロフェッショナル・サイコロジストに至るすべての資格はAPAが認定しており、APAはそこから膨大な収益を得ている。APAの会長は心理産業における大企業の社長と同じだけの力を持っている。法曹界のABA (American Bar Association) や医療界のAMA (American Medical Association) も同様である。またロー・スクールに入学するために必要なLSATという試験問題や、メディカル・スクールに入るためのPre-Medと呼ばれる学部段階の履修科目の認定なども、これらの専門職業団体によるア krediteーションとの関係の中で決定される。したがって、各大学は横軸と縦軸の両方のア krediteーションを考慮しなければならない構造になっている。

(4) 専門性と学部教育との関係

米国のプロフェッショナル・スクールはこれらの状況を踏まえて存在している。そして、プロフェッショナル・スクールがあるが故に、学部段階は教養教育でなければならないという議論になるのである。教養教育だけで終わってしまうのであれば、そのまま社会へ出ることができない。プロフェッショナル・スクールで職業教育を行うことが前提となっているからこそ、学部教育はその準備段階としてリベラルアーツでなければならないという論理になるのである。

ところが、日本にはこのような脈絡が定着しておらず、教養教育が重要だとなればすべての大学が教養教育へ移行しようとする。すべての学生が教養教育だけ受けて社会へ出てしまうようになれば、企業が職業人教育を担えなくなったときにその間を誰が埋めるのか。また現在、ロー・スクール(法科大学院)が開設されようとしているが、すべての法学部が法曹界に人を送り出すための機関となってしまうのも問題である。弁護士を大量に増やしても果たして訴訟がそれだけ増えるのであろうか。このことに

は、社会の人々にとって法的実務がどれだけ身近なものとなっているかどうか深く関わっている。同時に、カリキュラムもまた大きく変わらざるを得ない。

これらの点を踏まえて日本の状況を考えてみると、日本の高等教育モデルにはプロフェッショナル・スクールがない。また我が国の社会が、経験に支えられた業務的知識を必要とし、科学技術や専門的知識に依存した産業社会であるかどうかとも考えなければならない。初等、中等教育ではこれまで子供たちがあるべきスタンダードを決めて、それをなるべく引き上げようとしてきた。そのスタンダードは明確なトップを目指すものでもなく、一番下を目指すものでもない。全員に同じオリエンテーションを行って、良き市民労働者としての教育を促してきたのである。

1970年代後半から80年代にかけて日米教育の比較を行う日米文化教育交流会議(カルコン)が行われたが、その成果として指摘されたのは、「日本の初等・中等教育には目を見張るものがあるが、その後の教育に関しては注目すべきものが何もない」ということであった。カルコンにおける評価方法には若干議論の余地がある。確かに初等・中等教育においてはすべての国民を全体として支え上げるというダイナミックな教育活動が成功し、社会の発展を支えてきた。しかし高等教育においてもそれなりの研究者を輩出してきたし、当時産業社会を支える人材を多く送り出してきたことも事実である。その点を考えるとまったく注目すべきものがないということはない。むしろ、我が国の高等教育には初等・中等教育のような国を挙げてのダイナミックな流れがなく、非常に限られた「選ばれし者」を昔ながらの方法で育ててきただけであったということであろう。大衆化が進む中で、初等・中等教育のようなダイナミズムが高等教育にも及ぶことを期待した人たちも多かったであろう。しかし実際にはそのように機能してこなかったのである。以上が我が国のカリキュラム改革を取り巻く環境である。大学カリキュラムはこのような流れの中で動いている。

4. ユニバーサル時代の高等教育

(1) 大学教育の実質化

日本に「学生消費者主義」の教育という考え方を広めたのが、最近亡くなったデビッド・リースマンである。彼は『孤独な群集』(みすず書房)という著書を記し、社会学や大学教育改革の問題に関して重要な仕事をされ、日本でもよく紹介されてきた人物である。ただ、日本においてこの「学生消費者主義」という言葉は、それぞれの立場から都合の良いように理解されてきたのではないだろうか。大学関係者は、学生は消費者だからそのニーズに合ったカリキュラムを用意しなければならないという。しかし消費者のニーズに合ったカリキュラムを用意するためには、まず消費者教育をしなければならない。優れた消費者でなければ買い物上手にはなれないからである。安物買いの銭失いである。

では、一体何を買えばよいのか、中等教育において教育してきたであろうか。あるいは大学の大衆化が進行して大学第一世代が増加する中で、大学についてあまり知らない親たちは「とりあえずみんなが買うものを買ってみれば？」と考え、それで全体の構図が生まれてくる。また大学第一世代の子供たちは「大学は登録の時と試験の時だけ顔を出していれば良いようだ」と思い込み、大学側も最初の授業と試験の時だけ大教室を準備する。それ以外の授業は学生がほとんど来ない。このような状況は、正に消費者主義が成立していない証拠である。

大衆化の流れの中で量的拡大が進むとき、大学教育を大衆化にシフトさせながら大学第一世代を育てていく方法を確立しなければならない。しかし、それができていなかったようである。そして今さらフレッシュマン教育をやっても学生からは「あの大学はいろいろなことをやらせてウザイね」といった声があがるようになる。悪循環に陥っているのである。一体何を与えなければならないかを考えるところからスタートする必要がある。

学生のニーズは極めて多様である。学生たちの成功のシナリオを用意するために、ひとりひとりに個別のカリキュラムを準備するようになると、大学教育が末広がりになってしまう。そうなると何のための大学か分からなくなる。「閉じている」から大学なのであって、閉じていなければそのメリットを集約できない。個々人にとっても、末広がりになってしまえば全員で同じものを分けなければならなくなる。自分が投資した分だけ返って来ないということになる。専門領域に入るということは閉じるということであるから、細分化が進むことを意味する。それと比べて末広りの教育を用意するのは「容易」ではない。

米国ではプロフェッショナル教育をすることによって閉じる構造（ターミナル学位としてのプロフェッショナル学位）を作っており、学部教育は開いても良い（最終学位でなくとも良い）と考えられている。開くときに出てくるのがいわゆる「エンライトンメント」である。エンライトンメントとは教養ではあるが何かスパークするもの、実務とは若干違うが実務の世界で必ず有益であり、創造性に富んだものを作り出す上で役に立つものである。そのようなエンライトンメントを与える仕掛けを学部の中で作ることが可能なのは、その構造が最後に閉じているからであって、全部開いてしまえば大学は「オープン・エンド」となり、結局何をやったか分からない。経済学部や経営学部を出て、将来何になるのか。人文社会学系の学部になるとそれがさらに顕著に表れる。大学で学んだことと、その後の生活の中でやるのが縁遠いものになってしまう。大学4年間の休息は人生の中で意味があったなどと言って、変に納得してしまう。ただし、理工学系や医歯薬学系などのプロフェッションが明確になっている領域はトレーニングの形を持っているので、このことは当てはまらないかもしれない。問題は、今日本の大学で最大の学生数を抱え、日本の大学の行く末を左右する人文社会学系の諸領域における卒業生をどうするかである。

(2) 理工学系における人材教育

理工学系においても問題がないわけではなく、その分野の素質を持った人材の育成は初等・中等教育の段階から考えなければならない。理工学系分野では素材選別に相当苦労している。最近も初等・中等教育レベルの理科・数学の学力を比較する国際調査が行われたが、日本の子供たちは理数において高得点を挙げるが、理数が嫌いな子供が多いという結果が出ている。日本の子供たちは理科・数学の知識と技術、すなわちファンクション（機能）においては非常に長けているが、科学者になりたいという子供は多くないという。ひとつの学業においてどのように物事を学ぶのか、学習そのものの有り方が大きく問われている。

先般、香港で国際会議があった際に、ある中等学校を訪ねる機会があった。子供たちは朝8時から午後1時まで授業を受ける。各教科の一時限は35分間である。そのとき感じたことだが、45分であっても35分であっても、授業の効果はあまり変わらない。時間が長ければ良いというものではない。その学校ではただでさえ授業をする代わりに午後1時で終わる。ところが、学校は夜9時まで開いているのである。そして午後1時から9時までの間、子供たちは自分たちで計画したプロジェクトに取り組んでいる。彼らは学校側にプロジェクトについての提案をし、予算をつけて貰うのである。例えば、コンピューターを用いて実際の社会にいかに関与するかをテーマとしてプロジェクトを組み、最終的にその成果をコンピューター技術を使って表現するというものである。できあがったものは日本の大学院生より優れたものであった。

このような育て方をみると、日本はかなわないと思ってしまう。これは単に学習に対する動機付けの問題ではない。この学校では、どのようにして知識や技術を地に付いたものにするか、あるいは社会を豊かにするためにそれをどう使うかを教育している。子供たちが実際に学ぶこのプログラムの中に、リーダーシップを養成するための構造が戦略的に組み込まれているのである。またそれを正規の教科の中で

はなく、課外活動として行っていることも重要である。何でも枠の中に閉じ込めるのではなく、彼らが自由に判断できる余地を残している。このような構造の中には、自分たちの責任で何かをやらせることを通じて育てていく力がある。

そのような力があれば、子供たちはクリエイティブな仕事ができるようになるだろう。子供たちが自分たちの活動についてコンピューター・グラフィックスを用いてプレゼンテーションとしてまとめようとするとき、彼らは知識や技術を持っていても実際には問題にぶつかるに違いない。言われた通りやっているつもりでも、実際にはできないのである。そこで時間をかけてどうすればできるか考える。もちろん知識や技術がなくても良いということではない。どちらの能力が欠けてもならず、共に高度なものになってゆかなければならない。

米国でも算数の授業の中に、「マス・ラボ」と呼ばれる授業を取り入れている学校がある。算数の授業で得た知識を応用して何かを作るという授業である。例えば、算数の知識を地域社会で実際にどのように用いるかを学ばせる。functional な側面としての知識・技術と、感情すなわち emotional な側面を合わせて何かを作り出そうとする教育の姿がここにある。日本においてはそれが重要であったにも関わらず、特に小・中・高等学校の教育の中に取り込めなかったか、あるいは避けてきた部分である。なぜなら、emotional な側面は家庭の社会的・経済的位置と連動している場合が少なくないからである。どのような親に育てられ、どのような人々と出会ったか。あるいはどのようなものを見て育ったかなどである。年齢が低ければ低いほど、そのような要因の影響は大きい。

(3) 教養教育のあり方

そのような環境において、教養教育をベースとした大学教育が可能であろうか。小・中・高校で学ぶ内容の延長として、高校より少々高度な知識や技術を習得するための大学4年間のカリキュラムを作るとは容易である。しかし、人間の世界において大切であり、リーダーシップを発揮する上で大切なものを教えるためのカリキュラムを作るとは可能だろうか。

認知科学、心理学の世界では「特殊的転移」と「非特殊的転移」という言葉を使う。特殊的転移であれば右にあるものを獲得したものをそのまま左に動かせば良い。ところが非特殊的転移であれば右にあるものからその原理や態度を獲得し、それをもって何か別のものに応用しなければならない。非特殊的転移の獲得には比較的高度な思考を要求される。

教養教育は教養であるが故に、かなり具象から遠ざかってしまう。そのため高度な言語能力と複雑な思考能力が求められる。高校まで旧来の方法で教育を受けてきた生徒たちが、入学試験で高得点を挙げたからといって、大学に入学してすぐに教養を身につけることができるだろうか。知識や技術を再度上乘せするだけでなく、どうやって充実した学習を行うかについては別のオリエンテーションが必要ではなかろうか。その移行がうまく行われていないのが、昨今の問題でもある。

中教審が教養教育や大学改革の必要性を議論し始めた頃、全国の国公立大学長を対象に、どのような大学を作りたいかについてアンケート調査を実施した(注2)。かれこれ10年近く前のデータである。「現在あなたの大学はどの型に帰属しているか。今後どの型への帰属を指向するか。」を尋ねた結果、「教養型」の「現在」は28%、「今後」は16.7%であり、「実学型」が多くを占めていることが分かる。

ちょうどこの頃は、一般教育を廃止してすべて縦型の教育に切り替えようと議論している時期であった。その後多くの大学が「実学型」の大学を目指すようになった。「実学型」といっても決して教養教育を軽んじるつもりではなく、教養をベースとした「実学型」を目指すことを意図していた。しかしながら、「実学型」の大学で得られる実学は、産業界が欲しているものではないという声があがり、その議論は最近になっても続いている。

それでは、大学のカリキュラムはどうならなければならないのか。私も大学のカリキュラムを作成する機会が多いが、カリキュラムを作成しその中に理念を盛り込むのは大変な作業である。しかし、最初にミッションが決まっています、大学カリキュラムの出口でどのような学生が育たねばならないかが明確であれば別問題である。

前述のように日本では、ギルド的な職業集団が十分成熟している領域は極めて限定されているが、一応の調査をしながらそれに連動した形でカリキュラムを立ち上げるのはそれほど困難なことではない。ところが、実際に教員に新しい科目の担当を頼むと、科目の名称は変わっていても教えている中身は同じである場合がある。

カリキュラムの改編に際して、教える人間の入れ替えをどう行うか。またFDをどうするのか。例えば、パワーポイントを使ったり、OA機器を多用して企業で行われているようなビジネス・プレゼンテーションをしたからといって良い授業になるわけではない。企業の場合、そのプレゼンテーションを聴く人々は利益が生まれるかどうかの瀬戸際に立たされているのであり、学生とは置かれている状況がまったく異なる。どうすれば教員たちがフィールドに出てきて、真剣にゲームをしようという気持ちになるのか。それに対する決定的な結論は未だ見出せていない。

しかし大学教育は4年間で完結してしまうので、単に高校より高度な知識や技術をリニア・カーブの流れ中で教えていだけければ、学生たちはその後も一生涯学び続けなければならないということになる。大学が完結教育としての意味を持つとすれば、知識や技術の足し算だけではない何かを付加して学生を社会に送り出さなければならない。そうでなければ、この問題は解決しない。

(4) 教養における語学教育の重要性

ただしこの問題を解決しようとして新たなカリキュラムを用意するとき、あるいはプラスアルファの教育を提供しようとするとき、それを単に「教養」と呼んでしまうべきではない。「教養」は非常に複雑で、高度の言語能力を要求する科目である場合がある。米国のSATとACTは、良い意味でも悪い意味でもシンボリックであるが、「バーバル(言語)」と「マス(数学)」という二つの判断能力を測るものである。

ハーバード大学やエール大学などアイビー・リーグ系の大学のリベラルアーツ・カレッジは、入学する学生数も少ないが、卒業までのドロップ・アウト率はゼロに近い。一方、総合大学の中には、ドロップ・アウト率が50~60%というところも多い。リベラルアーツ・カレッジへ進む生徒たちの5~6割は、伝統的な進学準備教育を行うプレップ・スクールの出身者である。そのような生徒たちはいまだにラテン語やギリシャ語を学び、極めて古典的なレトリック、すなわち言語依存型の教育を受けている。言葉を使ってどのように考え表現するかについて、徹底した教育を受けているのである。

サイエンス以上にヒューマニティーに重点が置かれた教育環境の中でカレッジへ行く準備をするのはなぜか。これは大学の中で大切なのはレトリックであるという考え方による。複雑な問題を考えたり、その問題を解決する上で言語への依存度は高いというのである。数学も公式で考えるのではなく、言語で考える。では、なぜラテン語を学ぶのか。今はラテン語は使われていないが、西洋の言語を学ぶ上でそれぞれの言葉の語源としての意味合いが大きい。言葉の語源を学ぶことは何かのヒントを得たり、次のことを考える際に有用である。同時に、今使われていない古語をじっと座って、その言語のもつ意味について思いを馳せることもその後の学習にとって極めて重要である。

例えば、SATで同じ得点を取った生徒について考えてみる。普通の総合性の公立ハイスクール出身の生徒と、古典的なヒューマニティーの教育を受けてきた生徒を比較した場合、カレッジに入学してからの4年間の伸び率は後者の方が高いという数字がある。これについてはさらに研究の余地がある。

日本の中等教育から高等教育に移行する段階において、最近「思考」あるいは「クリティカル・シンキング (批判的思考)」の重要性が認められるようになってきた。しかし、その大元である言語教育に関してはあまり学習の時間が裂かれていない。英語に関しても強調されているのは実用英語、あるいはコミュニケーションのための英語である。最近の学生は言葉が不自由であるが故に、複雑な思考や高度な問題に対するディスカッションができない。公式や漢字は知っているし、試験もできる。しかしそれらを組み合わせてできる豊かな言語諸能力が整っていない。それを単純に読書離れとして片付けて良いのだろうか。果たして今の大学生がどれだけ新聞をきちんと読めるだろうか。大学生の推薦入試の面接で受験生に新聞を読んでいるか尋ねると、新聞を購読していないと答える者が非常に多いことに驚く。

カリキュラムの実質化の流れの中で、このまま行くと言語に依存しない大学カリキュラムを考えざるを得なくなる。言語に依存しない大学カリキュラムなどあり得るのだろうか。そのように考えてみると、フレッシュマン教育において一学期に徹底してやらなければならないのは、まず言葉の教育ではないだろうか。書く、読む、そして複雑な問題を議論できる段階まで教育する。断片的知識をたくさん持っているのと違い、それを連動させて文章として表現できる諸能力が求められている。それがフレッシュマン教育のカリキュラム開発の中で重要なトピックである。高大連携を行うのであれば、ぜひともそのようなプログラムを高校に降ろして欲しい。

点と点を結んで線にする。その点をもう一つ増やして面にするということを、レトリックとしてイメージできない。その意味では、極端な表現すれば最近の学生はLD (学習障害) を抱えているとも言える。断片的知識を繋げる訓練がなされていない。このような能力と関連させたカリキュラム開発をする必要がある。学生たちがこのような能力を身に付けなければキャリア・ディベロップメントも望めない。自分の足下の点だけを見つめ、毎日楽しく過ごすしかないのではなかろうか。そのようなカリキュラムなくして、プラクティカルアーツにもリベラルアーツにもならない。大学から「アーツ」を取り除けば何も残らない。「アーツ」を根付かせるためのカリキュラム開発が、現在求められている (2002年6月15日発表より)。

注1：イギリスの中等教育について：イギリスの総合制中等学校は、最も一般的な中等教育の学校で、前期 (5年。義務教育段階) 及び後期 (2年) の課程を併設する7年生である。このほか、義務教育段階のみの総合制中等学校もある。これらの総合制学校では、初等学校の卒業者を原則として無試験で受け入れ、生徒の能力・適性・進路などに応じた教育を提供している。このような総合制の形態の中等学校の在学者は、公立 (営) 中等学校全体のほぼ90%を占める。義務教育後の中等教育は、シックスフォーム (sixth form, もともとは第6学年/最終学年の意) と呼ばれる。7年制中等学校の最後の2年間の課程で行われるのが、最も一般的な携帯である。ここでは、進学希望者の志望分野に応じて大学入学資格上級 (GCE・Aレベル) 及び準上級 (同ASレベル) 試験のための準備教育が主として行われる。この2年間の課程がシックスフォーム・カレッジという名称の独立した機関として分離・設置されている場合もある。(文部科学省発行『諸外国の学校教育 (欧米編)』より引用)

注2：この調査は、著者らが平成5年度に質問紙票による調査研究「我が国の大学カリキュラムの今日的課題」を実施した結果である。『平成5年度全国大学一覧』(文部省高等教育局大学課監修) に基づき、全国の国公立大学 (短大を除く) の学長534名 (放送大学長は除く) に質問紙票を送り調査を実施した。

各論2：「アメリカにおけるカレッジ・プレップの多様化と中等教育の未来 —中等教育が支える高等教育の拡大と発展—

1. カレッジ・プレップの拡大と多様化

カレッジ・プレップとは、文字通り、大学進学準備のことである。2007年、学位を出すことができるアメリカの大学在籍者数は1800万人となった。伝統的な大学年齢(18-22)層が小さくなってきているものの、2016年までの予測では、大学在籍者数は増え続ける見込みである。女子の増加、フルタイム学生の増加、といった特徴が挙げられる(National Center for Education Statistics, 2008)。そうした中で、カレッジ・プレップの役割がますます重要になるとともに、多様化が進んでいる。

2. 接続とテスト政策、評価の多様化 —Glocal Excellence とは何か?

Ill-formedな社会、すなわち、不確かな未来に向けて、教育はどのような道を敷くのか。ここから発せられた「成功は失敗の始まり」や「成功事例は参考にはならない」は、実に刺激的なフレーズである。

「モデルがない」状態で我々は何かをなしえて来た経験が過去にあったのか、ということである。2-3年前まで、株式会社ゼロックスのホームページを飾っていたロバート・フロストの詩を思い出す。「二つの道が森の中で分かれていた・・・私は人があまり選択しない道を選んだ。それが私の人生を大きく変えた。」(ロバート・フロスト「The Road Not Taken」より)であった。当時、ゼロックス社は、これを社訓と言っていたように思う。さらに、モデルがない状態で、道を歩く訓練を学校でこれまでして来たか、と問われればそれもまた答えに窮するのが現状ある。何世紀も前ならいざしらず、近代日本が歩んできた道には必ずと言って良い程にモデルがあった。では、このような状況に如何に対するのか。ジョンズ・ホプキンス大学の英才児センター(Center for the Talented Youth)のイバラ(Lea Ybarra)所長は、未来学力について確かな手応えを感じている。確かに30年前スタンレー博士(Julian Stanley)によって同センターが創立された頃に比べて、英才児教育は日常化し、才能開発学校がアクレディテーションを得るまでになったことを考えれば、学力観の進化を受け入れる(未来学力の存在を否定しない)世界の土壌もまた進化していることを実感させる。少なくとも同センター創立時に潜在能力測定を経て評価され、一般には奇妙な子扱いされていた子どもたちは今や普通の子どもたちである。80年代に2代目のダーデン(William Durden)所長が、「未来の為にこの子どもたちを救わねばならない。」と言っていたのが嘘の様でもある。当時、カーネギー財団理事長の故ボイヤー(Ernest Boyer)氏も同じようなことを語っていた。アメリカの大学キャンパスでは昨今オナーズ・プログラム(Honors Program)がますます拡大し、普通の学生と優秀な学生は当たり前のように別々に同時並行で育てられている。選抜型の試験に頼る教育制度はますます後退してきているように思われる。

3. わが国のK-16教育

わが国では、K-16は如何に考え実現されるか。聖心インターナショナル・スクールのホームページを見ると、K-12のプロセスが以下の様に記載されているが、明らかにK-16が想定されている。

(以下、抜粋)

○ キンダーガーデンとジュニアスクール(3歳半からグレード4)のカリキュラムでは、ランゲージアート(読み書き、会話、リスニング)、算数、理科と社会を学びます。当校では様々な信仰やバ

ックグラウンドを持つ子供たち一人一人を尊重できるカリキュラムを取り入れています。アート、外国語（グレード3・4はフランス語か日本語）、日本文化（キンダーガーデン〜グレード2）、図書館、音楽、体育、テクノロジーなどの分野に力を入れています。また英語を第二言語として学ぶクラス(ESL)と教育サポートなども充実しています。当校の概念に基づき、それに添ったカリキュラムと授業が構成されています。

○ ミドルスクールの学生(グレード5〜8)は、英語、数学、科学、社会、アート、演劇、外国語、選択科目、社会教育、体育、陶芸、道徳などを学びます。また、コンピューターのクラスもあり、7年生は保健のクラスもあります。ESLのクラスやスタディスキルクラスなども用意されており、必要に応じて受講することができます。

○ ハイスクール (グレード9〜12)では、カレッジ準備クラスがあり、世界各国のカレッジや大学の入学に向けて準備をします。学生達は上級プレースメントプログラム(AP)への参加を勧められています。当校には活発なパフォーマンスアート部や生徒がスポーツ、音楽、演劇などができる課外活動などがあります。当校の卒業証書は22単位以上履修し、必要条件を満たした学生に与えられます。約100パーセントの卒業生が第一希望のカレッジ、大学に入学しています。そして大学へ、……………。

もちろんわが国の学習指導要領の外で行われているが、K-16の一つのモデルである。K-16の枠組みの中で話す故に可能な議論だと思いつつ、昨今の大学問題は中等教育にもその原因があるように思える。

わが国の教育課程が積み上げ方式で出来上がっていることと無縁ではないようである。積み上げ方式がすべて問題なのではなくその画一性にむしろ限界があるように思われる。今日の大学は4年間の中にK-16教育を内包していると言っても言い過ぎではない。大衆化、ユニバーサル化とは真にそのことを意味する。個人差を越えることのできる教育の縦の柔軟さを制度化することが必要となる。昨今、ビルゲイツ財団が力を入れているEarly College High School Initiativeの中等教育革新プログラムなどに見られる先見性と多様性にヒントを見いだす事ができるかもしれない。カレッジボードのAPプログラム事業にもその革新性を見ることが出来る。このプログラムは縦の多様性と同時に、これまでアメリカでは無縁であったナショナルカリキュラム(Nation-wide Curriculum)実現への野望をカレッジレベルのカリキュラムをベンチマーク型平準化で結果的に行うことで実現しようとしているかのように見て取ることが出来る。イチローのメタファーも参考になるかもしれない。日米通算3000本安打を達成した彼に、次の目標はと尋ねたら、「もっと野球がうまくなりたい」と答えている。量的尺度と質的尺度を上手に使い分けたやり取りであるが、教育でも有効であるかもしれない。

4. ポートランド・コミュニティ・カレッジの事例 ―カレッジ・プレップ多様化のプログラムとして

筆者は、2007年12月、ポートランド・コミュニティ・カレッジ(Portland (Oregon) Community College (PCC))において、Prep Alternative Programsの情報収集のための調査を中心に行った。このプログラムは、アメリカのすべての子どもたちに教育の機会を保証するとともに、将来における高等教育の機会を拓こうとするものである。このプログラムには概ね二つの特徴がある。

一つは、Gateway to Collegeプログラム、機会に恵まれない子どもたちに、高校教育と短大教育を同時に提供するプログラムであり、ビルゲイツ財団が積極的に支援しているプログラムである。高校のドロップアウト生にも積極的に対応している。

もう一つは、Middle Collegeプログラムである。優秀だが適切な機会に恵まれない高校生に働きかけ、高校教育(卒業証書プログラム)と短大教育を提供するとともに、4年制大学への編入についても後押しするプログラムである。(当該の高校に在籍したまま、高校長の許可を得て、授業等実際の教育活動は

PCCで受講し高卒資格を得て、更に、准学士 (Associate Degree) を取得するプログラムである。最短で18歳までに、高校卒業資格および短大卒業資格のデュアル・サーティフィケートの取得が可能)。

これらの調査から、高校教育 (後期中等教育) の空洞化の進行を実感する一方、高校教育の補完、あるいはバイパス機能を持った教育装置の発明を実感させられることとなった。後期中等教育の多様化の進展は、後期中等教育の知識・技術の伝達機能を越えた価値の再認識にいやおうなしに直面していることを実感した。高等学校はもはや中学校の延長上にある教育機関ではなく、大学にぶら下がる教育機関であり、その意味では、機能が担保されればその方法はいかようにも工夫できる存在となりつつあることが実感できた。また、コミュニティ・カレッジ (短大教育) の高校と大学を跨ぐオーバーラッピング・ビジネスの開花に目を見張った。中等教育と高等教育の接続の有り様は実に多様で広がりを見せ始めている。今後、前提とゴールの明解な関係が存在した従来の well-formed 社会における高大連携プログラムに代わり、実態をつかみ難いまた前提が存在し難いが故に有機性をゴールに据えた ill-formed 社会における高大連携プログラムの開発が期待される。

さて、ここで疑問が生じる。Articulation (接続) とは、いったい何と何を繋ぐのか。歴史的にみれば、アメリカの教育制度は、6-3-3 制に限定されることなく、4-4-4、8-4、6-2-4 といった多様な接続形態を K-12 という初中等教育に内包してきた。第二次世界大戦後急速に拡大したコミュニティ・カレッジの誕生に代表される短期高等教育は、職業教育を中心とする完成教育のみならず、4年制大学への編入形態を内包し、高等教育制度としての教育接続を可能にしてきた。カリフォルニアのマスタープランに見られる多様な教育接続形態はこうした K-16 の教育制度のダイナミックな運用によって担保されてきた。疑問は、初等、中等、高等といったこれまでの教育段階は、今なお、それぞれに段階的意味を持ち、それぞれの独自性を主張できる状態にあるのか否かである。

わが国では、未だ、そうした教育段階と深く関わる形で、教育職員免許制度が運用されている。教育における制度論のみならず、人間の成長および発達の理論、更には、学習、認知、といった理論の発展との関わりから、教育の段階の定義、教育接続の定義、など適切性と有効性を視野にいたした議論を進める必要がある。

5. カレッジボードと AP: connect to college success - 高大のグローバル接続に新たな道を拓くプログラムの展開 (AP プログラムが拓く未来)

「大学の授業は大学のキャンパスの中で大学の教員によって行われるべきである」(1998年10月4日付のクロニクル紙) といった批判はあるものの、カレッジボードが主幹する AP プログラム (以下 AP) は、アメリカ国内はもとより国際的にも確実に拡大している。アメリカ大学の産業力が後押しをしているようにも見える。

ETS (Educational Testing Service) は、2007年度の AP 報告書の中で、韓国民族リーダーシップアカデミーを取り上げ、彼等が開設した統計、微積分、物理、力学、化学、ミクロ経済、マクロ経済など7科目において、アメリカ国外で AP に参加しているすべての高校の中で最高水準にあると認定した。AP テストはカレッジボードが主幹し ETS が実施する高校に居ながら大学レベルの授業を受講し、高次の科目履修、大学レベルの単位取得ができる制度である。

2007年度に82名の卒業生をアメリカのアイビーリーグなど著名校に送り出している前掲の韓国民族リーダーシップアカデミー (1996年創立の私立高等学校、10-12年生総生徒数450名) の生徒たちは、AP を6科目以上も受講している。同時に、在籍中に最低80時間のボランティア活動を必修化しており、その実績が成績証明書に記載されている。(ちなみに、最初の卒業生が誕生した1998年以降昨年度まで、コーネルに19名、スタンフォードに13名、ペンシルバニアに10名、ブラウンに8名、シカゴに8名、

プリンストンに10名、ハーバードに7名、イエールに7名、など。)

韓国民族リーダーシップアカデミーとテウォン外国語高校が2007年11月30日、米ウォールストリート・ジャーナル紙の発表したアメリカ名門大学進学率上位高校ランキングでそれぞれ13位(進学率14.1%)と25位(同10.5%)に入った。このランキングで40位以内に入った海外の高校はこの2校のみである。同紙によれば、ハーバード大学やMITといったアメリカの名門大学8校に今年入学した新入生約7000人を出身高校別に分類、それらの高校の卒業生数に対するアメリカ名門大学8校の入学者数の割合を調べたところ、前掲の2校が上位にランクされたのだという。

アドミッションに際して、ハーバード大学は、SATやACTだけでなく、AP、IB、アビトウアー、GCE-Aレベルなどを含め、学問的関心事や得意領域を通じて、志願者像をいっそう明確にできるあらゆる情報を考慮する、としているし、プリンストン大学は、あなた自身のできる限りの高次の学業への挑戦のすべてを考査の対象としている。オナーコース、AP、IB、GCE-Aレベルなどに代表される。また、公立大学であるUCLAでも、SAT、ACTに加え、ライティング、SATリーズニング(推論)のテストの結果の提出を求めますが、同時に、APやIBの結果を志願者は加えて提出することもできるとし、但し、こうした付加的情報がないからといって特段不利になることはない、と付け加えている。

アメリカでは、実際、毎年120万人の高校生がこのAPテストを平均2科目受験している。SAT受験者が147万人であることを考えれば、ほとんどの大学進学希望の高校生がAPテストを受験していることとなる。

カレッジボード(College Board)は1900年に創設された非営利の会員制の団体で、生徒を大学での勉学の機会と成功に結びつけることをミッションとしている。現在、4700以上の中学・高校、大学、その他の教育団体を会員として抱えている。毎年、大学入学、ガイダンス、テスト、学資援助、登録、および教授と学習にかかわる主要なプログラムとサービスを通じて、300万人以上の生徒とその保護者、2万3千の高校、3500の大学にサービスを提供している。最もよく知られているプログラムにSAT®、PSAT/NMSQT®、そしてAdvanced Placement Program® (AP®)がある。

先に紹介した韓国では、アメリカの事例を参考にしつつ、大学の教養課程を高校の時に予め履修し、大学入学後、それが単位として認定される「大学単位先行取得(Advanced Placement)」を独自の方法で既に法制化している。教育人的資源部は、高等教育法および同法の施行令を改正、2007年度からAP制度を導入できる法的根拠を設ける、とした。(東亜日報、2005/10/06) 実際には、韓国の高校では、2005年より大学の科目を事前に履修して単位と認められる「大学科目事前単位認定(AP・Advanced Placement)制度が試験的に導入され、3年間履修する場合、大学卒業を一学期程度短縮することができるようになっている。科目当たり3単位ずつで、1回に2科目ずつ受講すれば、3年間で18単位まで履修することができる。しかし、私教育を助長することになりかねないとの理由で、AP制度の大学入学との連携の可否について必ずしも肯定的でない検討がなされていることもあって、実行性については議論がある。一方、前掲の韓国民族リーダーシップアカデミーなど複数の高校がアメリカのカレッジボードが主幹しETSが実施しているアメリカの大学に直結するAPテストに参加し、AP科目認定を既に受けている。

わが国でも、APプログラムに対する関心は徐々に拡大しつつある。学校法人立命館では、一貫教育推進本部を立ち上げ、法人内諸高校はもちろん、法人外の諸高校、いわゆる提携関係にある諸高校との有機的な高大教育接続の試みを事業化してきている。立命館では、AP科目とははについて、「高校と大学が共同で開発・運営する「高大連携科目」、例えば、AP科目として「Human Technology 概論」(前後期)。「この科目を履修することで高校の卒業単位として認定されるのに加えて、大学卒業単位としても認定されます。本校では最大20単位を大学卒業要件単位としての認定が可能で、これにより高校入学から大学

院修士課程修了まで1年間短縮できる「ファストトラック制」の導入が実現できます。」と説明している。しかし、この場合も、アメリカでカレッジボードが運営するAPとは基本的な考え方に沿ってはいないもの、立命館独自の事業となっている。一方、アメリカのカレッジボードが主幹しETSが実施しているアメリカの大学に直結するAPテストに参加し、AP科目認定を既に受けている高校は、現状では、インターナショナルスクール等の国際学校である。

さて、どのような事業にも輝いて見える側面とそうでない側面があるのは常であるが、アメリカでも、こうしたAPを巡る活発な議論がある。2002年2月14日にナショナルアカデミーが発表したAPの数学と科学のプログラムにおける批判は以下のものである。多種多様なトピックを扱う特進クラスや優れた着想の統合において特定の知識や技術に注目させる最終試験では、優れた学習者を育て上げることはできない。AP生物、AP化学、AP物理、AP数学や、同時にIB（インターナショナル・バカロレア）科目についても同様である。APやIBは、確かに、アメリカにおける数学教育や科学教育のレベルを向上させてきたが、科学の専門分野における核となる概念を特段に育成する努力は、個々の科目において扱われる膨大な過度の量のトピックから見て、非現実的である。

本来、APは際立って優れた「the best and brightest」生徒のためだけのものであった。今日その傾向は変化を遂げ、「挑戦したい者なら誰でも」となっていると、カレッジボードの担当者は語っている。実際、多くの高校では、APは、優秀生徒のためのプログラムというよりも大学進学を希望する生徒の通過儀礼のようになっている。また、本来、APは高校3年生（12年生）を対象にしていたが、今日では、9、10、11年生の履修率が全体の半分程度になっている。こうした若者の傾向は、高校の標準的な授業を飛び越して、直接APコースに挑み、大学進学のための最も高次の準備を行うといった意味で、まさにミドル・カレッジ化を助長している。疑問も投げかけられている。大学進学のレディネスには知的成長とともに精神的成熟が不可欠であると言われながら、15歳、16歳での大学レベルの学習は意味があるのか、といった指摘である。

今日、高校教育の空洞化が憂慮される一方で、大学進学を目指す若者たちは我先に大学教育を受けようとAPコースに殺到している、現実がある。実際に彼等はそうしたプログラムに対して前向きである。APプログラムの有効性を巡る是非論は、同時に現代中等教育の妥当性の検証を踏まえて、高大接続の新たな展開を検討する上で重要なヒントになると思われる。

6. 中等教育におけるオナー・プログラムとしてのAP —カレッジ・プロフィシエンシーとは何か

近年、アメリカの大学キャンパスではオナーズ・プログラム（The Honors Program）がますます拡大し、普通の学生と卓越した学生は当然のように別々に同時並行で育てられている。テキサス大学オースチン校のプラン2などその良い例である。また、カリフォルニア州におけるコミュニティ・カレッジから4年制大学への編入プログラム、オレゴン州のPASSシステムやミドルカレッジ・ハイスクールに代表される多様な高大教育接続プログラムなど、選抜型の試験に頼る教育制度は大学教育の拡大傾向の中でますます後退してきているように思われる。

そこで、大学教育において緊急を要する次のいくつかの質問に回答を見つけなければならない。1) 個人、地域、価値、才能などに、それぞれの場面において、共通の部分を支援すべきか、むしろ、個別の部分を支援すべきか、2) 共通の部分と個別の部分を同時に支援することは可能か、3) 説明責任の過程で、より多くの選択肢と柔軟性を加えた場合、何が代償となるか、4) 失敗の可能性を検討しないで、選択肢を増やす事はできるのか。

この場合、アカウントビリティ（説明責任）を果たす過程で学習者側の選択肢を広げることは、個人間

はもちろん、集団間に明らかな格差が存在する場合、積極的な処方箋であることに違いはない。一方で、学習の成果に対する説明責任と連動するいわゆるアカウントビリティ・テストを導入することになる。仮に、私たちのアカウントビリティのシステムが、単に共通の成果の達成にのみこだわり続けるのであれば、規定上設定されるものと学生たちが個別に将来に求めるもの、あるいは本当に必要とするものとの間に生まれる亀裂が広がり続けることになる。だからこそ、有効な (Effective) 大学教育の有り様を見つけ出さねばならない。その場合、「すべての子どもたちに高等教育を (Higher Education for All)」を、実現しようとする、横 (入学者の選抜方法) の多様性ではなく、むしろ「縦 (高大の教育接続) の多様性」を如何に内在化できるかがシステムの有効性を左右することになる。手だてとしては、「個人の高みをめざす」を支援する仕組みを同時に満足させる仕組みを構築することである。個人が自らの熟達度 (パフォーマンス) を自ら設定した目標に照らして希望する時にいつでも確認ができる新たな仕組みを、伝統的な仕組みと共存できるように用意することでもある。パフォーマンス開発・評価センターのようなものを想定できる。それは、学期の枠組みや履修科目に制約を受けることなく、PISA 型、資格型、心理型など、様々なパフォーマンス評価 (個人が個人の成長のために行う熟達度評価) を可能にする仕組みに他ならない。さらには、ボローニャ・プロセスに象徴されるヨーロッパの革新的取組みから学ぶこともできる。学生たちは皆、在学中に外国大学での学びを経験し、多元的な評価に身を晒し指導を受けることで、グローバリゼーションとローカリゼーションをほぼ同時期に体験することになる。いわゆる共同学位 (Joint Degree)、協働指導 (Collaborative Teaching) の発想である。こうした多元的育成方法は、ヨーロッパ・エリアの発展の将来に大きな貢献をなすと、ボローニャ・プロセスの構築に長年関わってきたパトリシア・ポル博士 (Patricia Pol, パリ-EST 大学副学長) は言う。

それ故、大学が直面する新たな局面とは、大学のレーゾンデートルの今日的理解とステークホルダーへの説明責任のバランスに尽きるように思える。

「多様性の尊重」とは、新しい時代の大学教育のエクセレンスに至る一つのアプローチではなく、どんなかたちであれ、そうしたエクセレンスと呼ぶに値するものにとって不可欠の構成要素であるに違いない。

こうした考察を経て更なる検討課題が浮かび上がってくる。たとえば、以下の様である。

- 教育 (K-16) におけるグローバルな接続とエフェクティブ・カリキュラム (社会的信頼性、有効性、有意性を有するカリキュラム) とその運営を巡る問題。
- 学力のグローバル性とそれらの有機的接続を巡る問題。
- Effective Knowledge、Dynamic Knowledge、Meaningful Knowledge や体制化された知識構造の獲得と知識基盤社会での人材形成観が描く大きなピクチャーの問題。
- カリキュラムの有意性、有効性と学力の定義および測定方法の妥当性を巡る問題。
- 新たな学力観 - 良く構造化された (正答が準備された) 問題解決 (Structured Problem Solving) 学習の限界と来るべき社会の期待学力の説得力を欠いた関係を巡る問題。
- 教育プロフェッションの確立に向けて、教育職員養成プログラムの再構築 (Scrap and Build、Restructuring など) と質の継続的向上の保証システムを巡る問題。

さらには、国内外の比較を可能にする、上記諸問題の政策研究の視点別のアプローチについて、

1. 成果 (Consequences) の適切性の視点から、
教育の成果は、来るべき社会の人材形成 (教育のグローバルな接続を背景とした Knowledge-Based 社会での人材像) に照らして、適切であるか。
2. 公正性 (Fairness) の視点から、
教育およびその成果の評価、その運用は、来るべき社会の人材形成の有り様に照らして、公正であるか。
3. 転移および一般化 (Transfer and Generalization) の視点から、獲得される知識や技能は、来るべき社会の人材形成のプラットフォームに
4. 理解の状態 (Cognitive Complexity) の視点から、単なる記憶 (暗記) でなく、来るべき社会の人材に期待される複雑な問題の分析と解決に必須の高次の思考技術 (Critical Thinking など) の獲得 に適切に対応しているか。
5. コンテンツの質 (Content Quality) の視点から、カリキュラムの構成および中身の質は、来るべき社会の人材形成に対応しているか。
6. 有意味性、有効性 (Meaningfulness, Effectiveness) の視点から、カリキュラム、評価および測定は、来るべき社会の人材形成に向けて有用であるか。
7. コストと効率性 (Cost and Efficiency) の視点から、教育およびその評価の一連の活動は、コストと効率性で見たとき、妥当であるか。
8. 授業の質、信頼性 (Teaching Quality, Reliability) の継続的向上の視点から、適切な授業が適切な担当者によって、来るべき社会の人材形成を目的として、適切に展開されるためのシステムは適切であるか。

など。

中等教育学校では、広範囲の資格領域を用意した上で、生徒たちが、個々の学びの達成に対して具体的な資格証明を得られるように整備がなされなければならない。こうした具体的な資格証明や再構築されたテストを利用することで、学校や生徒たちが本来必要とされるバランス (均衡) を回復することができる。つまり、社会の期待と自己実現とのバランスである。「人は、バランスのとれた人生を求める」とは、AERA (American Educational Research Association) の前会長 (2008) であったエバ・ベーカー博士の言葉である。彼女は、AERA の会長就任のスピーチ “The End(s) of Testing” (意味するところは、「テストの目的」とも、「テストの終わり」とも取れる) の中で、「人はバランスのとれた人生を求めるけれども、現代社会では、そのようなバランスは、競争的価値、目前に立ちどころの責務、満たされない野望、そして、不用意に騒ぎ立てるメディア等の犠牲となっている」、と述べた。実際、どの国にも、優秀な生徒と不出来な生徒との間の受入れ難い格差が存在する。そこでは、多様化する集団間において、共通の到達度の構築に向けて、組織的な動きが存在する。しかし、現代社会では、バランスは、競争的価値、立ちどころの責務、満たされない野望、そして、周辺に纏わりつくメディア等の犠牲となっている。学校教育は、組織的に周到に準備されたテスト (Testing) に大きく影響されており、それは、教育活動に求められる説明責任の構造と深く関わっている。2005年3月見方は様々だが、良く言ってもせいぜい、説明責任の過程では、成果の算出と不適切な、そして、不公平な成果の矯正が求められる。どの国にも、共通の尺度で見た場合、最も優秀な生徒と最も不出来な生徒との間に、なかなか受入れ難い格差が存在する。そこでは、多様化する集団間において、共通理解が可能な共有のゴールの構築に向けて、組織的な動きが存在する。しかし、そうしたゴールは往々にして一方向的であり、国家の人材開発の方針と深く関わっている。

多様化の問題は古くて新しい問題であり、社会の期待を裏切る事なく、かつ「個人の高みを目指す」を支援する為に、そこでは、新たなパラダイムやペダゴジーが求められる。

◇注

Advanced Placement (アドバンスド・プレースメント)、**AP** と略される。アメリカの **College Board** (カレッジ・ボード) の教育プログラム。ハイスクール在学中に、認定ハイスクールで認定教員から大学レベルの授業を受け、大学の単位を取得することができる。**Advanced Placement Course** の意味で **Advanced Placement** が使われることがある。たとえば、**Advanced Placement Chemistry** といえば「APコース・化学」である。**AP Course**(APコース)、**Advanced Placement Course** の略。ハイスクール在学中に大学レベルの授業を受けることができるコースで、現在22領域37のコースが提供されている。**AP Exam**(APテスト)、**Advanced Placement Exam** の略。ハイスクール在学中に大学の単位を取得することができる試験。毎年5月に実施される。高得点をとれば、大学の単位として認められる。成績優秀者は大学の1年次を免除される場合もある。APコースを受講しなくても、**AP Exam** を受験することはできる。

◇参考文献

- Baker, Eva, 2007, *The End(s) of Testing, AERA Awards Presentation, Presidential Address*, Chicago, IL.
- CSU, 2002, *CSU Mentor, Plan for College*, California State University.
- National Center for Education Statistics, 2008, <http://nces.ed.gov/>
- Patricia Pol, 第5回日仏高等教育シンポジウム報告書、2008 (報告書出版準備中).
- Portland Community College, Gateway to College,
<http://www.pcc.edu/academics/index.cfm/129,2043,30,html>
- Seishin International School, <http://www.iss.ac.jp/>
- Silver, Steve, 2000, *GEAR UP - Presentations. Presented at the National Meeting October 2000, Improving America's Education*, US Department of Education.
- The AP Debate, 2002, http://www.tams.unt.edu/admission/reading_apdebate.htm
- Wechsler, Harold S., 2001 *Access to Success in the Urban High School : The Middle College Movement*, Teachers College Press.
- 田中義郎, 2005, 「大学教育における卓越性と多様性の共存を目指すプログラムの開発 -アメリカ大学におけるオナーズ・プログラムズ的发展事例を中心として」, 大学論集 (第35集), 広島大学高等教育研究開発センター.
- 田中義郎, 2005, 「カリフォルニア州における高校から大学への接続プロモーション—ギアアップ・プロジェクトとミドルカレッジ・ハイスクールの事例を中心として」, 荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続 -入試選抜から教育接続へ』, (高等教育シリーズ, 第12章, 玉川大学出版部.
- 田中義郎, 2006, 「リベラルアーツ VS プロフェッショナルアーツのディベートを超えて -大学教育における分化と統合」, 教育学術新聞, 第2238号.
- 田中義郎, 2008, 「高大のグローバル接続に新たな道を拓くプログラムの展開 -カレッジボードと AP: Connect to College Success」, 教育学術新聞第2301号.
- 立命館大学高大連携推進室, <http://koudai.ritsnet.jp/koudair/>

各論3：「教育最優先」の桜美林大学の仕掛け

—教育プログラムが真ん中に来る教員組織と学生教育組織の分化と機能

大学大衆化の時代では、志願者が皆、高校で最も効果的な入試準備をしてやってくる訳ではない。中学卒業後、高校は今や誰もが進学できる教育機関となって久しい。この時代、大学とは若者が個々の人生を今より少しでも豊かにするための準備の機会であり、競争に打ち勝つというより、自己実現のための助走の期間であり、将来を見据えれば、様々な機会が用意されている。その場合、成果や多様性の程度と在り方は、大学により、場所により、時代により、異なっている。「教育最優先」のアプローチを桜美林大学が最初に導入したのは1989年4月の国際学部の開設である。それは、今日の大学教育、特に学部教育に何が求められているか、4年間の履修で学生に如何に付加価値を得る機会を与えられるか、という課題から始まった。当時の議論では、大学大衆化が本格化した事を受けて、アメリカ式の「一般教育の重要性」を検討するとともに、専門教育を4年間で完成させることの困難さを認識し、将来の大学院設置を念頭に置き、学部では学部に対応しい基礎学力の養成を、同時に一般教育課程の特色化が肝要であると発想した。初代国際学部長で設置準備に奔走した井門富二夫氏の指導のもとでカリキュラムの編成が実行された。その中には、1987年にカーネギー教育振興財団のE. ボイヤー(Boyer)氏が、*College: The Undergraduate Experience in America*の中で重要と指摘した一般教育の実質化が含まれていた。大学教育でまず重要なことは、”明快に書き、しゃべれる能力”であり、読む力と聴く力、すなわち言語能力であり、思考能力に繋がる教育であると述べていたのは、アメリカの大学カリキュラム研究の第一人者であった清水畏三学校法人桜美林学園学園長(当時)であり、数多くの彼の研究が基本構想作成の支えとなった。(『資料：国際学部カリキュラム理解のために』、桜美林大学国際学部開設準備室、1988年12月1日。)

ボイヤー報告の中で注目され、国際学部開設時に意識されていたが、形にならなかったものがある。それは、”teaching(教育)”の扱いであり、同時に”research(研究)”の扱いであった。日本の大学は、当該大学の構成教員の研究業績および入学者選抜の難易度で伝統的に評価されてきた。アメリカの大学教育は、大学院中心のいわゆる研究大学から学部教育のみのリベラルアーツ・カレッジに至るまで多様であり、標準的という表現が適用し難い。よって、ひとつの尺度で大学教育を評価するには困難があり、主に、教育に重点を置いている大学であれば、大学入学後の”teaching”の成果としての学生の4年間の成長で評価されており、そうでなければならぬと考えられている。

カリキュラム改革と”teaching”“優先という二つの課題があったが、後者の仕掛け作りは2007年の学群制への完全移行まで待つ事となった。むしろ、入学希望者の未来への意欲に支えられる学習に高い関心を持ち、桜美林大学では1999年度からパイオニアとしてA0入学者選抜を大学入学者選考方法の中核と位置づけて実施するとともに、2003年度からはアメリカ大学のアドミッションオフィスの選考方法を参考にして、アドミッションポリシー実現入試を実施している。

1. ユニバーシティ・カレッジ構想とその発展

「価値観の多様化や国際化、情報化などの進展により社会構造は大きく変動し複雑化しています。こうした社会の変化に対応する望ましい学士課程のあり方についてずっと考えてきたわけですが。従来の教育型大学(teaching university)や研究型大学(research university)では学生の要求を解決できな

い時代になりました」と、2007年度学群制完全移行を決断した佐藤東洋士氏（1989年開設の国際学部の開設準備室長で、現学校法人桜美林学園理事長、桜美林大学総長）は、16年を経て、述べている。（『桜美林大学（日経BPムック「変革する大学シリーズ」2005-2006年版』、2005年9月2日。）

周知のとおり学群制は、1973年に筑波大学が創立と同時に導入した制度であり、学生の教育を行う組織として学群を置いた。もちろん、筑波大学など新構想大学に影響を与えたカリフォルニア大学サンディエゴ校(UCSD)のクラスター・カレッジ制度も格好の調査研究対象であった。

桜美林大学の場合は、教養教育を担うユニバーシティ・カレッジ first college(基盤教育)を発想した。ユニバーシティ・カレッジ構想では、あらゆる学びの基盤としての教養を強化するため”integrated core(統合的中核)”アプローチを具体化したかったし、現代の大学が担い学生が学ぶべき教養教育の枠組みを再構成しようとした。発想の具体のすべてが初めてだったし新しかった。教養の学びは横断的でなければならなかったし、科目は有機的なネットワーク化が求められた。そして、目標に添って学術的に専門を学ぶ「リベラルアーツ」と、特定の職業や資格の要請に対応して専門を学ぶ「プロフェッショナルアーツ」をそれぞれ縦軸に配置した。ユニバーシティ・カレッジでの教養の醸成を基盤として高次の学びを追求してリベラルアーツ教育プログラムを完結する学群(college)と、その後の高度専門職教育に繋がるプロフェッショナルアーツ教育プログラムを担う学群(college)が誕生した。

2. 大学全体の機能分化による再編 -学群と学系

桜美林大学は一貫して、「学生が主体的に学べること」を最優先させてきた。その原点は1993年に導入した学習区分による履修指導と学習計画および自由な学習である。「基礎学習」「専攻学習」「自由学習」という枠組みで専門性を担保しながらも自由に学べるシステムは、学生にとって魅力ある制度として認知されてきた。学習が無計画とならないように、適切なアカデミック・アドバイジングとGPAマネジメントを適用し、学生の学習の質や量のある程度コントロールしながらも、その学習は旧来の学部・学科の枠を超えて自由に行えるように培ってきた。この教育論をさらに発展させたものが学群・学系制を柱とする再編であった。

学群に再編したのはまず、学生が何を学べるかを教育領域で整理整頓したことである。学びはダイナミックであって欲しい。学び支援は日々革新し、進化している。将来、リベラルアーツ学群では、学生が学修に対する目的意識をより明確にし、望ましい多様性の程度とあり方に添って学習できるように、核教育区分としての学類：人文、社会、自然が置かれることが想定される。芸術、ビジネス、健康・福祉、を学べるプロフェッショナルアーツ3学群（2016年度よりグローバル・コミュニケーションが新たに加わり4学群となる）でも同様に、夫々に学類が構想され、学修の実質化のための羅針盤として置かれることが想定される。

この考え方に添って、大学の教員職の職責を定義すれば、大学教員には何が求められているのかを明確にしなければならないし、同じ事がアドミニストレーターや一般職員にも言える。夫々の部署は、どのような情報を収集し、それを活用してどのように運営を最適化するのか、等を明確にすることが大事であり、そうしたマネジメント組織が構築できて初めて、学生の「学びのための仕掛け」も完成するとと言える。

学習に寄り添う、学生が所属する教育組織として学群制が完成を迎えるにあたり、教員組織の整備が急務と考え、桜美林大学の学群制にふさわしい教員組織の追求と組織全体の機能分化のために、2007年度から学系 (department)制を適用した。

3. 教育と研究の新しい形の可能性 – “teaching” に軸足を置く大学と “research”

アメリカの過去の経験や我が国の大学教育の現状を踏まえた上で、桜美林大学は、良き人間として更なる高みを目指す学生の成長支援はもちろん、益々スピードを増す社会のニーズに応えられる柔軟な教育組織と、優れた教育プログラムを後押しできる学術基盤を持った研究 “research” 組織を同時に構築する必要があった。学系では、所属する教員の当該学問分野での研究者としてのレビューとサポートが継続的になされることを期待した。同時に、桜美林大学の “teaching” すなわちカリキュラムポリシーの実現の特性を理解して、個々人の研究成果が日々の教育活動に貢献し実践されるよう求めた。この仕掛けを実態化する上で重要なのは、学生、教職員を含む大学の構成員の学群・学系制度の機能および自分たちの職責に対する理解と実践である。モデルとなったアメリカ大学で教育を受けた者たちの体験が理解や実践を後押ししてくれることはあるが、すべての構成員がそうした体験者ではない。また、この問題をさらに複雑にするのは、「実践的 (practical)」が「職業的 (vocational)」と同義語のように一般に捉えられる昨今の風潮である。大学教育があたかも職業に直結するかの様に語られることであり、大学での学修証明は労働市場のニーズに適合すべしという認識がきちんと検証されないまま存在していることである。それで良いのかという疑問を常に抱いてはいるが、こうした風潮が大学教育のあり方に影響していることは大学にとって大いなるチャレンジとなっている。

4. 教育組織と研究組織における分化と統合のバランス

大学の予備門的性格を持つ中等教育が既に過去のものとなった今日、十分な素養と成熟を前提にできないのであるから、「現代の大学では学部・学科制度を壊して、全方位的な学問展開が可能な形に再編して教養教育機関を目指すべきだ」という村上陽一郎氏の発言も検討された。それは、「地図を持たせて、専門学術の境界を乗り越える冒険へ挑むように学生を鼓舞する」ようなと、A. フルバート (Hulbert) 氏が支持する科目を用意すれば良いのか。実際、学生教育組織である学群は具体的に何をするのか。多様な学生にとっての学びを考えた場合、全員参加型の少人数授業を取り入れることも考えられるが、コストが膨大になる。アメリカの大学のようにコストに見合うべく授業料を簡単に上げる訳には行かない。卒業要件単位 (124単位) の中身の再構築が必要であり、個々に1~4単位の組み合わせの中で検討されることになる。科目の特性に応じて授業の最小ユニットを何単位にするかは重要であり、学びのあり方を再考し、知識や技能の伝達の方法もまた再検討する。そのために、ゴール (目標)、スタンダード (標準)、ベンチマーク (基準)、コンテンツ (内容) といった用語を駆使して、個々の授業ごとに学びの地図を作成し、その地図を履修モデルに添って張り合わせ、教育プログラムとして完成させ、大学4年間の学習を全体として意味のあるプロセス、すなわちディプロマポリシーの実現に仕立てる。学群での教育プログラムの基本は、学生の学習プロセスの総合管理である。教員は、現在は研究組織である学系に所属しており、固有の学術生産性と同時に、カリキュラムポリシー実現のため、担当授業の質を高める研究と実践が主たる職責として評価され監督される。おそらくこれは完成形ではない。

変化に向き合う創造力が常に求められている。私立大学の教学マネジメントには、教育プログラムが真ん中に来るべく、私学の大学経営の確かな知識と明快なビジョンによるリーダーシップが期待され続けている。

各論4：グローバルな文脈における日本の大学入試改革

ーディスカッサントの論考

1. ディスカッションの為の種を蒔く

本稿は、2015年6月14日に宇都宮大学で開催された第51回日本比較教育学会でのシンポジウム課題研究I「比較教育の観点からみた日本の大学入試改革(論)」を反映するとともに、その後の大学入試改革に関わる社会状況の変化を含めて、更なる議論を深めることを目的としている。その後の大きな社会状況の変化の一つは、2016年3月25日、高大接続システム改革会議の最終報告案に集約される。この大学入学者選抜改革では、評価対象としての三つの基本的考え方、必要性が述べられている。一つ目は、学力の重要な3要素である。(1) 基礎的・基本的な知識・技能、(2) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、(3) 主体的に学習に取り組む態度、である。二つ目は、知識の暗記・再生や暗記した解法パターン単なる適用の評価からの脱却、そして、三つ目は、受検者が「学力の3要素」に対応する諸能力や経験をどの程度持っているか、である。各大学がそれぞれの教育理念を踏まえるとともに三つの方針(アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー)に立脚して、多様な背景を持つ受検者一人一人の能力や経験を多面的・総合的に評価することや、学力の3要素の評価を適切に行うことが示されている。大学入学者選抜が、「学力の3要素」の育成に向けて、高等学校における指導の在り方の本質的な改善を促し、また、大学教育の質的転換を大きく加速し、高等学校教育・大学教育を通じた改革の好循環をもたらすものとなる、としている。

時代の行く末が自国の希望や期待だけで予測できない今日、自国の未来に何かしら意味のある影響を及ぼすに違いない他国の試みから目を反らすのは適当ではないという観点から、この報告の内容が日本固有の創案なのか、グローバルな文脈における結果であるのかに注目しつつ検討してみることとする。

アメリカ大学のSAT改革(新生SATの設計については後述)は、高校生活が大学進学に見合う資格学力を準備することを支援しているように見える。AP(アドバンスト・プレースメント)のセミナーやリサーチといった科目の開発においても同様である。これは、“高校教育の再生”でもあり、これまでは、知識を獲得すること自体に意味があったが、これからは意味のある知識獲得が評価の対象になる。将来、競争選抜に代わり新たに選抜進学というパラダイムが誕生すれば、そのパラダイムの中で生きることになる。日本のセンター試験や韓国の修能試験などの大学入試問題は高校の教科書に準拠して作られており、大学側がGCE試験や高校教育の内容を規定するイギリスや、後期中等教育段階で大学入学のレディネスを測るドイツ(大学予科型)との端的な対比がここに見て取れ、その結果、高校の学習と大学教育が包括的に語られるヨーロッパと比べて、日本や韓国の議論は、入学者選抜試験そのものの話に閉じすぎているのではないかと、とも思える。その意味で、学力の捉え方における日本や韓国と欧米諸国の違いについては検証の必要がある。すなわち、日本や韓国は教科型学力でそれを大学入学者選抜試験としてアチーブメントテストで測るのに対し、ヨーロッパではむしろ大学入学資格試験としてアビリティテストに近く、この違いが中等教育と大学教育との連続性の違いを生み出している。但し、韓国の大学入試では、全国統一試験である大学修学能力試験(通称「修能試験」)の結果のみならず、各大学で実施される面接(実技)や小論文、調査書(「学校生活記録簿」)などが参考資料として行われており、大学個別の教科筆記試験の実施は、国公立すべての大学で禁じられている。入学者選抜にあたっての各資料の利用方法や、面接あるいは小論文などの内容は、各大学の裁量で決まる。面接や書類審査(調査書のほか各種推薦書など)を行う入学査定官(Admission Officer)を通して、従来の試験では測ることができな

った受験生の資質や能力を評価し、選抜することが目指されている。日本では、推薦入試やAO入試など教科型選抜試験を伴わない入学考査もあるが、教科型選抜入試では、資格として学力を担保するという発想はなく、得点上位者から定員充足に至るまで入学者とする手法が取られている。そのため、結果として高校教育の内容を理解している者の割合が3割に過ぎないのに大学進学率は5割を超えることも起きており、このズレが問題として提起されることが多い。

イギリス、ドイツ、韓国の三か国ではあるが、山村、木戸、松本の三氏が詳細な事例検証を行っているので、事例研究については彼らに委ね、日本の大学入試の未来像を、ヨーロッパおよびアメリカの議論、特にアメリカ事情を踏まえつつグローバルな文脈で議論してみることとする。

2. 世界標準という名の下、アメリカ型“チューニング”に舵を切るヨーロッパの大学入試事情

欧州議会（文化教育委員会）が、2014年に纏めたHigher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe: A Comparison（ヨーロッパ諸国における高等教育入学の資格と試験：比較研究）という調査報告書には、ヨーロッパの大学入試制度のチューニングの努力が纏められている。この報告書によれば、世界のユニバーシティ・アドミッションには大きく三つの潮流がある。一つ目は、増え続ける高等教育への需要を吸収すべく高等教育の収容力を適切化する。そして、欧州委員会は、2020年までに30-34歳の人口の40%を大学卒とする目標を掲げている。アメリカで高等教育の支援で知られるルミナ財団（Lumina Foundation：2014年4月14日、大学をより手の届きやすいものとするために、大学・州政府・連邦政府が解決策を策定することを目的とした専門論文15編（URL1）を、同財団がワシントンDCで開催した「アイデア・サミット（Ideas Summit）」において発表した。これらの論文は、テネシー州高等教育委員会（Tennessee Higher Education Commission）や大学アクセス・成功研究所（The Institute for College Access & Success）など、同財団から委託された組織に所属する著名な専門家によって執筆されたもので、高等教育の適正な学費、学資ローンの返済、及び大学・州政府・連邦政府によるパートナーシップなど、学生の健全な財政を達成するための新規モデル案などがまとめられている。二つ目は、アドミッション・システムは、学生人口の拡大によって生じた高等教育の変化を調整するようになる。顕著なのは、私学セクターの拡大による調整である。三つ目は、アドミッション・システムは、学生の流動性に対応するようになる。その時、大学は単なる社会の道具としてではなく、社会組織の一部と見なされるようになる、と報告書は言う。ヨーロッパ社会においてこれは大きな変化である。イギリスもドイツも、大学入試改革においてこうした変化を受け入れているのは事例研究のとおりである。

ヨーロッパでは、1990年代から国際化やグローバル化に対応して、大学は、ヨーロッパの経済および社会問題の解決策の一翼を担い、技術人材、高度な研究、革新力を提供するようになった。大学は、教育、研究、そして、革新のナレッジ・トライアングル（知識の三角地帯）を担っている。その目的の一つは、ヨーロッパの大学の国際競争力を高めるという政策を反映してきた。ヨーロッパの政治指導者は、今日、ヨーロッパの大学力が、教育、研究、革新を通じて、ヨーロッパの知識経済の利益に貢献しようと考えているし、ボローニャ・プロセスは、その戦略の重要な部分を担っている。ボローニャ・プロセスは、1999年に創設され、国境を越えてヨーロッパ高等教育地域を創出し、47のヨーロッパ諸国が参加し、相互に交流できる状況を作り出し、結果として、協力を刺激に活かし、価値の共有を可能にし、プラットフォーム合意調整型のUniversity of Europeが誕生した。ボローニャ・プロセスに加えて、EU（European Union）の大いなる関心は、質、管理、財務における高等教育の近代化戦略であり、それによって導かれる大学と産業界の協力、人々の豊かな人生の諸活動に大学が関与することであった。ボローニャ・プロセスとEU近代化アジェンダは、2020年までに、自国外でのなにか

しら教育経験を持った学生を20%にするという方針を含んでいる。一つの大きなステップは、EHEA (European Higher Education Area) の質的枠組みを開発することであるし、国の枠を超えて地域内の高等教育の質を担保することが重要であった。とは言え、それぞれに歴史のある高等教育を横断する質的尺度を開発するという困難な、しかし、重要な課題に取り組んできた。プラットフォームの合意調整過程で、生じたのが以下の質問である：

- 各国の個々に歴史も体制も異なった大学への入学要件が存在する中で、ヨーロッパ圏の学生は、それぞれの基準に合う様に如何に流動が可能か？
- 各国の個々の大学のどのような特徴がヨーロッパ圏の大学の相互協力を強化する上で有効なのか？

こうした質問に答えるには、各国の個々の大学の入学要件、要件項目、およびそれらの評価について検討するとともに、その過程で発生する公平性、質、流動性への対応といった課題の分析も必要となる。たとえば、以下のような項目が挙げられる：

- ヨーロッパ圏の諸大学で高等教育を受ける場合、そのような要件が課されているか？
- そうした要件を誰が諸大学の要件を具体的に決めているのか、それらはヨーロッパ圏の諸大学で共有できるのか？
- ヨーロッパ圏の諸高校を卒業するのに生徒に求められる必須の要件とは何か？
- そうした高校を卒業することが大学入学に直結する場合の特別な入学要件あるいは入学資格は何なのか？また、それらはどのような分野への入学に該当するのか？

こうした質問への対応は、個別の大学入学考査システムの情報を一般化するとともに、より深い評価を可能にする。これらヨーロッパ諸大学の、いわゆるチューニング(調整)は、その是非はともかく、諸大学は、今後の大学教育の行く末、目的をどのように認識しているのか、という質問にも繋がる。その質問は、同時に、誰が大学教育を受けるに相応しいか、という質問でもある。その理由はヨーロッパの大学の歴史の中に見つけることができる。たとえば、ヨーロッパの大学には元来、一般教育という概念もカリキュラムも存在してこなかったことは良く知られている。社会学者ジョセフ・ベン＝デビッドによれば、ヨーロッパでは、大学における専門の学習と研究が一体となっており、一般教養を内包することはそれ自体が自己矛盾であったからに他ならない、と述べている。同時に、ヨーロッパの大学は元来、様々な専門分野を代表する独立した教授ギルドであり、官僚的組織ではなかったこともあり、体系的カリキュラムを作る部局がなかった、と指摘する。また、そのためには、大学の性格や組織を大きく変える必要があったし、長年、その必要性を認識して来なかった。アメリカでは、高等教育における一般教育を将来の進路を特定しない学生のための教育と位置づけたことで、アメリカでは、高等教育の需要が急激に拡大し、かつ発展した。今や、ヨーロッパ諸国および政治指導者は、高等教育の需要の拡大を模索するとともに、ヨーロッパの大学力が、教育、研究、革新を通じて、ヨーロッパの知識経済の利益に貢献しようと考え始めている。ベン＝デビッドは、また、「アメリカでは、カレッジは発生的に私立の教育機関であり、教授またはチューター集団によって運営されるというよりも、学長によって運営された。両親が授業料として適当な額を納め、学長は適切な教育を行うことについて自らの責任を負った。学長は教授を雇用する立場にあり、教授は本来、学長の助力者以上のものではなかった。」時を経て、「学長の役割と権威は変わっているが、依然として、カレッジはある種の教育を売るところであ

るという見方は真実であり、カレッジ全体としての統一性をもった教育課程、そのために必要な教員を雇用するというのも真実である」と説明している。更に、彼は、ドイツの社会学者マックス・ウェーバーのアメリカ大学訪問の印象を、「アメリカの学生は、彼らのまえに立っている教員を父親の払った金と引換えにその知識と方法論を自分たちに売る人である、と見ている」、と紹介している。故に、ヨーロッパやイギリスと異なり、アメリカでは制度上、一般教養的な高等教育が可能であったし、商品としてカリキュラムを創造し調整できる仕組みが出来て、マーケットが創出され、その文脈での権威が存在しえた。そして、中産階級は子弟に高等教育を受けさせることに関心を抱き、その教育のために必要な費用全学を自らの意志で負担した。アメリカの大学は、実用的な価値の印象的な成果を示して、発展、拡大することができた。そして、今、ヨーロッパ圏の大学のアメリカ化が制度のチューニングの過程を通じて進行しているし、大学入試もまた、そうした文脈で議論され始めているのではないか。

3. アメリカ大学におけるメリトクラティック・アドミッション批判 —議論の新たな切口を探る

2016年1月20日、ハーバード大学教育大学院が中心となってアメリカ大学のカレッジ・アドミッション改革提言「Turning the Tide: Inspiring Concern for Others and the Common Good through College Admissions (潮流を変える:カレッジ・アドミッションの過程を通じて、他者や公益への関心に目が向くように)」を発表した。これは、2015年に新たに設立された The Coalition for Access, Affordability and Success (大学進学や授業料の負担、そして成功を支援する私立、公立を含めての大学連合で、90大学以上が加盟、大学出願のポートフォリオ型共通プラットフォーム、すなわち、新しいCommon Application Systemを構築しようとする団体。アイビーリーグ大学を含め著名な大学が参加している) や The Great Lakes Colleges Association (五大湖周辺の13のリベラルアーツ・カレッジをメンバーとする) といった団体の支援を得て行われた。彼らの関心事は、大学入学者の選考過程において何が評価の対象となるべきか、である。標準学力テストの成績だけでなく、むしろ、他者への関心、公益への関心に評価の主軸を置き、到達度テストのプレッシャーを軽減し、人種や文化の違いや経済格差に起因する背景にも配慮して、若者たちがより多くの機会を創出できるように、方針転換を指向すべきである、というものである。

「これまでの大学入試制度は学力テストの成績が判断基準の中心となっていたが、今後はそれ以外、例えば地域や過程における活動も同等の判断基準にしていきたいと考えている」と、ハーバード大学教育大学院のリチャード・ワイズボード氏は、日経ビジネスONLINE (2016/03/11)のインタビューで語っている。彼らの考えでは、受験勉強で多大なストレスやプレッシャーを感じつつも獲得した多くの知識もあれば、家事労働やコミュニティへの貢献といった社会経験を通じて身につけた有益な知識もあるし、グループの中で活動する能力や問題を自分で解決していく能力もあれば、相手の立場に立ってもの考える能力もある。いずれも評価対象として相応しい、という。しかしながら、こうした見解が突然に登場したわけではない。そのやり取りの一部を概観する。

2014年08月04日、イエール大学教授のウィリアム・デレズィウィズ氏は、New Republic という雑誌で「アイビーリーグに子どもを送るな -アメリカのトップ大学は子どもたちをゾンビ(無気力な人)に仕立てている (Don't Send Your Kid to the Ivy League - The nation's top colleges are turning our kids into zombies-)」という記事を掲載し、「彼らは、ハーバード、スタンフォード、ウィリアムズといった威光ある大学に進学するために、名門高校、プレップスクール、個人教授、予備校に通うなどして、学力テストで高得点をあげ、子ども時代に競争を勝ち抜けた、いわゆる羨望的となるような若者たちである。しかし、実態は違っている。私たちのエリート教育システムは、彼らを賢く、才能豊かに、未来に向かって突き進む様に育てているかと思っているが、現実には、不安げで、臆病で、自信を喪失し、

知的好奇心など微塵もなく、目的意識も未成熟な若者たちを作り出している。名声の泡の落とし穴に落ち、何の疑いもなく皆素直に同じ方向に進み、なぜそれをするのかという主体的な考えも持たずに何かをすることに疑いを抱かない若者に育っている」。であるから、必ずしもアイビーリーグに子どもたちを送る必要はない、と言う。そして、「全ての子どもたちが等しくアイビーリーグ大学に入学できる機会を得られる様な状況を創出する必要があると言う。また、アイビーリーグ大学に通わずとも第一級の教育を得られる方法があり、最良の選択は、小規模大学だが、Reed, Kenyon, Wesleyan, Sewanee, Mount Holyokeといったカレッジ (いずれのカレッジも Holistic, Test-Optional など、入学考査における進歩的アプローチを採用している) といった優れたリベラルアーツ・カレッジである。こうしたカレッジは、リベラルであり人間教育重視で自己覚醒に導いてくれる」と述べており、大学における教育の目的の議論に導いている。

このデレズィウィズ氏の言動に直ぐに反応したのが、ハーバード大学教授で心理学者のスティープン・ピンカー氏である。ピンカーは、「The Trouble With Harvard - The Ivy League is broken and only standardized tests can fix it (ハーバードの苦悩 - 崩壊したアイビーリーグを立て直せるのは学力テストだけ)」という論考を New Republic (2014/09/05) に発表した。そこで彼は、デレズィウィズ氏の記事について、「彼がアイビーリーグ生に押し付けている罪はでっち上げである」とし、「デレズィウィズ氏の主張は、より裕福な生徒たちにメリットがない場合のみに正しく、また、裕福さとは切り離された適性テストの存在なしに、どのようにして分かるというのだ? 同じ様な理由により、アイビーリーグの学生はより裕福な家庭から来ているという歴史上の傾向、言ってしまえば、アイビーリーグ校が意図的に貧困層を追い払うために高額な基準を設けている、のは嘘である」という。その上で、「私たちは、そのようなことがわかるものさしを持っている。それは、標準学力テストである。もしアイビーリーグ生が生徒を点数の高い順に入学させ、企業が全大学生の卒業生の点数を高い順に雇ったとすれば、現在のシステムが抱える邪念は消え去ってしまう」とし、問題なのは今のアメリカのカレッジアドミッション (大学入学考査) にテストスコアを必ずしも優先しない風潮があることであると述べている。そこでのピンカー氏の主張は、

1. 大学は、大学が提供する学術的資源を最も有効に活用できる人たちに入学を許可するべきであること、
2. 標準学力テストによる選考は、そうした人たちを識別するのに最も適した方法であること、である。

彼らの議論は様々な場面に派生している。今回のハーバード大学教育大学院が行ったアメリカ大学のカレッジ・アドミッション改革提言についても、彼らの議論が引き合いに出される。

4. 議論は伝染する - メリトクラティック vs ホリスティックに派生

ホリスティック・アドミッション擁護論: Harvard Political Review (2016/03/11: メリトクラティック・アドミッションに対抗して (The Case Against Meritocratic Admissions)) で、ジャーナリストのアカシユ・ワシル (Akash Wasil) 氏が参戦した。ワシル氏の反論を纏めると、次のようである。標準学力テストには能力の測定の正確さについて様々な批判がある。正確な測定の道具としての標準学力テストのメリットは、広く議論されるべきであるが、メリトクラティックなアドミッション・システムが抱えている文化的、心理学的インパクトを分析した研究はほとんど見当たらない。標準学力テストに重きを置くことは、多様な大学に通うメリットに限界を与え、未熟な生徒に早くから専門性を押し付けるようなことにもなりかねない。"Success (成功)" にとって重要な社会/人間関係スキルを過小評価することになりかねない。そして、課外活動への興味関心を発見することから高校生を思いとどまらせてしまう可能性がある。また、大学教育の意味においてのピンカー氏の提言は、学生は、最高の図書館、実験室、教授陣に出会う事ができるとは言うものの、学士課程教育における学術的でない活動機会の価値について十分な認識が示されていない。彼の主張では、学術資源を有効に活用できない生徒は入学の資格はなく、そう

した生徒を入学させることは大学にとって非生産的であると言い切っているように思える。しかしながら、アメリカ大学の最大の長所は生徒に最良の課外活動を提供していることでもある。ワラシ氏は続けて言う。学力のみに焦点をあてるアドミッションは、大学にとって重要かつ貴重な資源を見落としてしまう。大学に帰属する多様な資源を有効に活用出来る学生を選ぶことが重要である。ハーバードのアドミッション・オフィスの戦略では、おそらく100人が最終選考に残ったとしたら、50名を研究者候補、30名を将来の音楽家・ミュージシャン、20名を運動競技者、等といった具合に考えるに違いない。100人全員が未来の研究者という様には考えない。学術/学問に対する過剰な期待の結果に対する反動があり、非学術/学問的な豊かさをも追い求める戦略も存在する。大学のすべてのチャンネルが学術/学問的成果の達成に向けられることはむしろ大学教育において現実的な選択ではない。大学の寄付金収入を考えれば、たとえば、音楽によってもたらされる収入と研究がもたらす収入がある。ハーバード大学のパフォーマンスアーツとしての音楽学科への寄付者は、もしハーバードが音楽学科を止めたら、それ以外の研究中心の諸学科に寄付することはしないかもしれない。大学が標準学力テストのみで入学させれば、学生は、むしろ極めて狭い範囲の学術/学問的資源にしか接することがなくなってしまうのではないか。こうした専門に特化した資源分離のシステムは、アメリカでは、既に大学院、特にプロフェッショナルスクールとして実現されており、学士課程教育では、むしろマイナス面の方が多くなるのではないか。学士課程教育はリベラルアーツであることが望ましい。

つまり、リベラルアーツに象徴されるアメリカの学士課程にはヨーロッパの大学とは違った目的が与えられている。純粋に学術/学問的機関であることとカレッジの学士課程であることとの決定的な違いは、異なった様々な領域に触れることに深く関わることである。大学入試がハイステイクス化すると、指導は、知識技能の面で専門特化することになりがちである。

このことは大学進学が拡大する過程で日本で起きた高校教育の入試特化の弊害を思い起こさせる。理数科、英語科、その後のスーパーイングリッシュ、スーパーサイエンス、志望大学別入試対応コース、etc. は、高校生の学びに対する視野をむしろ狭くした。ほとんどの高校生は、彼らが大学で様々な領域に触れて将来の生き方を考えるに至るほどに自分の将来を未だ真剣に考えていない。大学は異なった多様な生徒の創造性から大きな利益を受けることができる。学士課程教育は、多様なアイデアの擁護者である。異なった領域の学生の相互交流は、彼らが異なった興味関心や異なった性格を持つ人々に考えを説明することを学ぶので、彼らの人間関係およびコミュニケーションスキルを広げることができる。学士課程教育が単に学術/学問的資源の活用可能性のみで入学選考を行えば、多様性から得られるメリットは小さくなる。ホリスティック・アドミッションのプロセスは、完璧でないかもしれないが、多様な学生コミュニティの形成のみならず、学士課程が多様な個人が集まることによる効果を最大化することを可能にする。

純粋にメリトクラティックなアドミッション・システムに関わる問題は、能力測定型の標準学力テストが必ずしも成功の予測尺度ではないことにある。社会、心理、コミュニケーションのスキルは、専門的な職業世界において価値あるものである。標準学力テストに重きを置き過ぎると、生徒が様々なスキルを発展させる可能性を削ぐおそれもある。動機付けの高い高校生（および両親）は、彼らがそうした経験を通じて熱中できるものを見いだす価値のある課外活動や奉仕のプログラムに時間や資源を費やすことに消極化することも考えられる。動機付けの欠如は、生徒や両親にのみ影響するのではなく、教育区の価値形成にも大きな影響を与える。教育委員会は、大学（カレッジ）に生徒を進学させる事に優先性を置き、課外活動への資金配分を減らすこともあり、特に、音楽や美術はその対象に成り易い。ピンカーは、音楽や美術を学術/学問と同等と見ていないが、多くの研究は、音楽や美術が子供のIQの開発に有益であり、言語や時空間認識スキルの向上にも有益であることを示している。また、音楽や美

術のプログラムは、彼らを動機づける趣味や興味関心をもたしめる。それは、テストのために勉強するよりもオーケストラの活動をする情熱を発見するようなものである。加えて、課外活動は、生徒間の相互交流を促し、生徒が将来、社会人として生活するのに有用な人間関係／コミュニケーションのスキルを発展させもする。標準学力テストが創出する生徒の精神的健康への大いなる影響を回避することについても無頓着である。現在のシステムでは、少なくとも生徒が価値あるものを学ぶことをそこう可能性が多々存在する。彼らは、テストで良い成果を上げることのできる能力の獲得にのみ力を注ぐ。テストの強化は、生徒が直面するストレスやプレッシャーを単に高めるのみならず、生徒を本質的に意味のある楽しい課外活動から引き離す可能性がある。メリトクラティックなアドミッション・システムは、確かな影響力があり、誰と交流するか、自由な時間に何をするか、何を専門とするか、どこに資源を投入するか、なぜ目標に向かって勉強するか、自己価値をどのように定義するか、など、制度が高校生生活の大半を規定することになる。

以上、標準学力テスト中心のメリトクラティック・アドミッションは散々な批判を浴びている。

他方、もちろん、メリトクラティック・アドミッション擁護論：標準学力テストを支援する論考もある。これには、Harvard Political Review(2016/03/11:標準学力テストを擁護すると(In Defence of Standardized Testing))において、ジャーナリストのジアフェン・チェン(Jiafeng Chen)氏が参戦した。チェン氏は、資質の評価に標準学力テストを利用する事の有効性については長年の議論である、とした上で、大学教育の価値とは何か?高等教育に対する敬意は何に対して払われるべきか? ”What is College for? Non-academic opportunities”の価値に対する価値の高低が関係するのではないかと述べている。そのうえで氏は、ハーバード大学教育大学院が2016年1月に発表した報告書「潮流を変える」は、カレッジアドミッション(大学入学選考)が標準学力テストの役割を軽減し、むしろコミュニティサービスのような公共への関与に重点を置くことを提言している。これは標準学力テストに反対する団体が増え続けている中での最新の報告に過ぎない。標準学力テストへの批判は、社会経済的不均衡を生じる原因として標準学力テストを挙げたり、Test-Optional Admissionsを既に実施している大学の事例を挙げたりしている。しかし、OECDのPISAは、全く違った調査結果を示している、と指摘する。上海、香港、韓国、日本は、2012年のPISAで、読解、数学、科学で、素晴らしい成績を納めている。こうしたアジア諸国の大学入学選考は、それぞれの国の全国レベルの、あるいは大学固有の厳格な入学試験に支えられている。こうしたアジア諸国の対極にあるのがフィンランドである。プレッシャーが小さいけれども、成果を上げるフィンランドが標準学力テストの批判に使われている。とは言え、フィンランドの大学でも厳格な入学許可のための試験や個別の大学入試が行われている。アメリカは、PISAの数学では36位、科学では28位、読解では24位である。Test-Optional System採用といった冒険をするが、おそらく、Test-Optional Admissionsを好む最大の理由は、標準学力テストの成績と社会経済的地位の相関への危惧である。批判は、テスト準備に費やす時間や諸費用は低所得者層には困難であり、彼らには不利益が大きい。しかしながら、この物語は実際にはそんなに現実的ではないし、相関もそれほど高くない。つまり、標準学力テストに責任がある訳ではないし、不平等の原因でもない。生徒を評価する上でメリトクラティック・システムは裕福になるための通過点に過ぎない。単に、裕福な人たちが必要以上の資源をその準備に提供したに過ぎない。裕福な人たちは、受験勉強だけでなく、運動、芸術、夏期スクールの経験、人目を引く様々な活動、もちろんコミュニティ・サービスにも多くの時間を割いている。SATを実施しているカレッジボードは、SATは彼らの違いを示しているのであって、違いを創出しているわけではない、と言う。標準学力テストを好まないアドミッション・ポリシーは、音楽への投資、数学への投資への単に独断的な嗜好であり、経済的不均衡を修正する事に失

敗するだろう。であれば、その方法ではなくて、似た様な社会経済的背景を持つ生徒たちを発見し、アフーマティブ・アクション (積極的支援策) を効果的に実施すべきである、という。

特に、標準学力テストによるアドミッションは、客観的で、低コストで生徒の評価を行う事ができる。テストのスコアは、水平的に比較できる長所があり、単純、透明、データに導かれる方法を提供し、厳密に分析し、修正が容易く、自動化に利用できる。一方、社会経済的文脈に様々な課外活動の経験を盛り込み、複雑で主観的なスキーム (方略) をでっち上げ、レジメを判読する多くの高給を取るアドミッションオフィサーを雇用する必要がある。同時に、テスト中心のアドミッション・ポリシーが、心のない機械のようなもので、優れた運動選手や芸術家を排除するわけではない。優秀な成績をおさめる生徒のステレオタイプは、学者気取りの、間違っただけの推論を導く有害な人物のように思われているが、南部のハーバードと称されるヴァンダービルド大学の研究者は、優れたテスト成績者は、その後、ビジネス、法律、学術、文化といった幅広い領域で優れたリーダーになっている、と言う調査結果もある。もちろん、事実、様々な推論が成り立つ。テストは、良く設計され、あらゆる社会経済的背景を持つ生徒に有効であるように準備されねばならない。しかし、相対的に短い時間での評価および判定が可能である。標準学力テストは、生徒が学校で何を学んだかに添ってカリキュラムに準拠したものである。過去の設問のデータベースが整っており、一般に誰もが閲覧でき、準備のための教材も豊富で、如何に評価されるかなど、透明性に優れ、どのような社会経済的背景の生徒にも難なく対応できる。こうしたテストは実際に存在するし、参考事例としては、大学入試ではシンガポールのA レベルテストが最適である。出来の悪いテストは淘汰される必要があるが、良いテストはメリトクラシーと主知主義の基盤であり、積極的に利用されるべきである。

さて、メリトクラティック・アドミッションとホリスティック・アドミッションはどちらに軍配が上がるのだろうか？

5. 様々な批判もある中で誕生した再生 SAT の想いと狙い

議論が白熱する中で、再生 SAT が世に出された。矢面に立たされた SAT であるが、2016年3月にアメリカ国内で実施された。国際舞台に登場するのは、2016年5月である。日本のセンター試験と異なり教科書/学習指導要領準拠ではないので、完成すればすぐに利用が可能である。3つのセクションから構成されている。最初の2セクションは、Evidence Based Reading and Writing (実証データに基づいたリーディングとライティング) 200-800points、Math (数学) 200-800points、で計3時間。そして、別途三つ目のセクションとして、Essay (エッセー) で50分がある。エッセーは任意であり、志望大学が要求すれば受験することになる。また、新 SAT は、誤答減点法は用いず、誤答でも減点されることはない。合計は、400-1600points で示される。エッセーは別評価である。8つの変更が示されている。1. 言葉を文脈で理解し、利用出来るかを測る (単語理解の明快さ: 文脈で解釈する; 関連する用語を獲得する; 深く読み説く)、2. Evidence 実証データを利用する (分析であって、意見・感想ではない: 大学の授業で要求されるエッセー課題に近づく)、3. 大学でのエッセーをイメージして、エッセーでは材料を分析する (深く読み、注意深く分析し、明快に書くことを育む; 著作を分析し、様々な論争に触れる)、4. 数学の重要度を再認識 (数の識字力、代数の修得、高次数学への橋渡し)、5. 現実世界の文脈での問題を扱う (大学や社会の現実に即した課題を扱う、科学・社会科学・他の領域、社会で扱うチャート、グラフ、話題を含み、現実的な課題解決に応用できるもの)、6. 科学、歴史、社会を分析する、7. 必須のグローバル対話の理解 (アメリカの外交文書の原点を利用し、自由、正義、人間の宿命についての世界との対話を利用する。原点利用はアメリカ国内に留まらず、たとえば、ガンジー、サッチャーといった諸外国の要人が執筆したものも利用する。同時に、受験者は事前にこうした原点に触れた

ことがなくても全く不利益が生じない様になっている。) 、8. 誤答に対する減点法を採用しない(推測による回答を認める)。

こうしたアメリカ大学のSAT改革は、高校生活が大学進学資格学力を準備することを支援しているように見える。もちろん、AP(アドバンスト・プレースメント)のセミナーやリサーチの開発も同様である。その意味では、“高校教育の再生”であり、これまでは、知識や技術を獲得すること自体に意味があったが、今では、そしてこれからは意味のある獲得が評価の対象になる、ということである。何が何でも知識や技術をただ獲得すれば良いというものではない。となると、1点刻みの試験に象徴される競争「選抜」が表舞台から去り、代わりに総合「選択」が主役として登場するようになる。多様化とは、意味のある選択の時代を導く。ホリスティックとは、選択による進学を高いレベルの満足度で実現する有効な手段の一つである。5教科7科目の試験の結果、競争選抜に残ったものが、次代を担うエリートであり、かつクリエイター、プロフェッショナルに相応しいというには、判断のための情報量があまりに少なすぎる、ということであろう。

新生SATであるが、新しい標準学力テストは、受け入れられるだろうか。アメリカの場合、大学教育の為に良く準備ができている学生の特徴を大学での学習領域毎に探してみると、以下ようになる。

- 英語の領域において成功する大学生は、批評的に文章に関わる必要がある。そして、主題もしくは着想を見分ける必要がある。彼らは、いかなる深い分析に進む前にこうしたことができなければならない。
- 数学の領域において成功する大学生は、文脈から問題を抽出することができ、問題解明に数学を利用し、文脈に戻って解明法を説明することができる。こうした力が重要である。
- 自然科学の領域において成功する大学生は、失敗を恐れない。彼らは進んでリスクを負おうとする。彼らは、問題を読んだ後、すぐさまどのように対処するかが分からなくても、すぐには諦めないし、当惑することもない。彼らは、実験の失敗の結果として、単位を失うことはない、理解している。彼らに必要な準備は、科学的手法の統合と文脈を理解すること、そして、クリティカルシンキング、実地技能である。
- 第二外国語の領域で成功する大学生は、言語における暗示を認識でき、そうした暗示から、推測できる。彼らは、良き推測者であることを学び、常時、辞書と関わるかわりに、文脈から単語の意味を推測することができる。学習者は、その言語が発展した文化的背景を理解し、正確にコミュニケーションする為に言語を使う。その場合、第一言語の文化的背景や使用方法は良きモデルである。
- 個人の芸術における卓越さは、この領域において最も革新的なクリエイターたちの作品に対する深い理解と敬意の形成に始まる生涯に渡る探求である。芸術の領域で成功する大学生は、学びを通じて得ることもあるが、それは、個々の人間性や個人的シンボルの投影であったりもする。彼らは、芸術の生涯の学習者であり、また、参加者である為に準備をし、技術の獲得や人間的成長をさらに高める為に大学で時間を使うという自己認識の持ち主である。
- 社会科学の領域において、大学が彼等に何を期待するかを少し詳細に見てみることにする。

学生は教員が提示した疑問に関心を持つ事がまず必要である。そして、教育が提案した社会的/道徳的問題の複雑さを探りたいという欲求を持つ事が必要である。そこで、教員からその為の術を提供される。仮に彼等がそうした知的関心から距離を置くとすれば、学業はとて難なものとなる。彼等は、まず、基本的な知識として、歴史学、経済学、地理学、政治科学、社会学について一通り知っているこ

とが重要である。例えば、地理学について言えば、良く準備ができている学生は、世界地図を解読し、説明し、場所を指摘することができるとともに、世界における人口移動の型に通じている。経済学について言えば、成功する学生は、数学の基礎ができており、需要、供給、不足、機会、そして、トレードオフ(交換)の基本的原理が分かっている。

政治科学について言えば、成功する学生は、様々な政治的権力の基本的な性質(例えば、民主主義とオリガークキー(寡頭制)の違い)について理解している。世界中の様々な政府の体制(例えば、立憲的な政府と非立憲的な政府の違い)について知っている。また、統計学について言えば、成功する学生は、データを様々な方法で提示(スキッタープロット、線グラフ、など)できるし、最適な提示手段を見つけられる。そして、統計学上のデータ(標準偏差、レンジ、モードなど)を理解し、実際に使うことができる。更には、カーブフィッティング技法(例えば、メディアンフィット・ラインやリグレーション・ライン)を理解し、様々な応用(例えば、予測)できる。こうした調査結果が新生SATに反映されているとも言える。日本は、どのような道を選択するのか。

6. 大学入試(入学考査)再生における更なる議論に向けて

高校教育の目的は大学入学後の準備のためだけではない、と多くの人は言う。高校は、高校教育の学びの性質を持ち、大学教育の予科ではなく、また、すべての卒業生が大学に進学するわけではない、と言う。仮に、高校教育の目的が大学進学のための準備だとしたら、すべての卒業生は大学に進学する準備を整えることができることになる。高等教育への期待が拡大している今日、大学生はアイデア、希望、活力の開花と高い相関を持つように育てられねばならない。主体的に築く大学生活とその先の未来の創造的な人生を全ての若者が享受できてこそその次世代の大学である。20年後、2036年に彼らはどんなふうにいるだろうか?中高生の多くが、高等教育への進学を近未来の選択として考慮している事を想定すれば、高校教育は大学進学のための準備を目的の本流に据えても何らおかしい事はないのである。高校生の期待が大学教育を経て社会での成功にあるのなら、そうした教育をすることは、ステークホルダーのニーズに応えることになる。最後に、大学入試(入学考査)改革では、国、大学、個人、それぞれ立場は違うが、グローバルな文脈において、高等教育のゴールとしての”収益性の追求”を切り口とする議論が今後の重要なテーマとなってくる。大学はもはや社会の道具の一つなのではなく、社会組織の重要な一部を担っている。

◇参考資料

1. Akash Wasil, “The Case Against Meritocratic Admissions”, Harvard Political Review, March 11, 2016.
2. Cory Turner, “Why Are Colleges Really Going Test-Optional?”, nprED, September 3, 2015.
3. European Parliament, “Higher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe:A Comparison”, Policy Department B: Structural And Cohesion Policies Culture and Education, May, 2014.
4. Eva Baker, The End(s) of Testing, AERA Awards Presentation, Presidential Address, April 11, 2007, Chicago, IL
5. Harvard Graduate School of Education, “Turning the Tide: Inspiring Concern for Others and the Common Good through College Admissions” Making Caring Common Project, January 20, 2016.

6. HUFFPOST EDUCATION, “SAT, ACT No Longer Required For Admission To 800 U.S. Colleges And Universities” , April 06, 2015.
7. Jiafeng Chen, “In Defence of Standardized Testing” , Harvard Political Review,
8. Joseph Ben-David, “Centers of Learning” , The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977.
9. Richard Weissbourd, 「米ハーバード大、入試から学力テスト“追放”」長野光 (インタビュー記事、日経ビジネス ONLINE、2016年3月11日)。
10. Stephen Burd, “The real reason that colleges go ‘test-optional’ , The Hechinger Report, August 26, 2015.
11. Steven Pinker, “ The Trouble With Harvard -The Ivy League is broken and only standardized tests can fix it, New Republic, September 5, 2014.
12. William Deresiewicz, “Don’ t Send Your Kid to the Ivy League -The nation’ s top colleges are turning our kids into zombies- “, New Republic, July 22, 2014

『アメリカに渡った「ホロコースト」』(藤巻光浩著) が示範する 批評実践とレトリック学の可能性

桜美林大学副学長
畑山 浩昭

**“Tis strange, - but true; for truth is always strange; Stranger than fiction.”
(Adapted from *Don Juan*, Lord Byron)**

レトリックについての定義がたくさんある中で、「レトリックは説得術である」という古典的な定義は今でも通用する。教育や研究の場で頻繁に紹介される話し方や書き方、効果的なメディアの作り方などは、レトリックの主要な概念や方法論から派生し発展したものと容易に理解できる。また「それは単なるレトリックにすぎない」といった否定的な表現で表されることもあるが、これも、レトリックが説得術であるという定義を土台としていることには変わりない。オーディエンスがディスコースに納得せず、結果として嘘を隠したり、中身がないと受け取られたり、他者を欺いたりする行為として認識されてしまうのだ。つまり、説得に失敗しているのである。

いっぽう、「レトリックは批評の実践である」という考え方も主流になってきた。レトリックはもともと、非常に完成度の高いディスコースを構築することに目的を置いている。威力を発揮するであろうと思われる論点を揃え、情報の順番を戦略的に構成しながら論理性を強化し、必要に応じて様々な感情にも訴えながら表現の形式を工夫し、対象となるオーディエンスやその場の状況に対してコミュニケーションのすべての側面を適合させるなど、ディスコースの目的を達成するための努力を惜しまないのである。しかし完成度を高めるという行為の中には、ディスコースの部分と全体が整合性を保って機能しなければならないし、ディスコースとしての一貫性や物語性を保つことも含まれる。その結果、そのディスコースからは除外される情報や、排除される観点なども出てくる。ディスコースの趣旨、つまりその意図や目的に対して、断片的、対立的なものは、たとえ重要なポイントであつても外されるのである。批評の実践としてレトリックが用いられる場合は、これらの埋もれた部分にスポットを当てて掘り下げる場合が多い。少し逆説的ではあるが、説得しようとして構築されたレトリックのプロセスそのものを脱構築しながら、本来の認識に近づけるために無視できない重要な視点や論点を見出し、議論をさらに継続させるのである。これは、レトリックの概念でレトリックを掘り起こすことでもある。

『アメリカに渡った「ホロコースト」』(以下、『ホロコースト』)では、上述のようなレトリックの仕事が異なるレベルで遂行されている。ホロコーストの出来事を教訓として後世の世代が同じような過ちを犯さないようにするためのディスコース、ホロコーストを題材とするものの、アメリカ的なヒューマニズムに還元させる市民教育的なディスコース、ホロコーストの物語に言及することによって政治・政策的な目的に利用しようとするディスコース、ホロコーストの犠牲者の中ではマイノリティに属する人たちのヴォイスを拾い上げ、その人たちの認識の対象化を図るディスコースなど、様々なディスコースが繰り広げられる。本書は、博物館を題材として、関係する様々なディスコースが完成していく中で必ずしも一致しない見解を調整するプロセスを綿密に分析し、機能するレトリック、あるいは、機能しないレトリックを浮き彫りにする方法を示してくれる。「誰が、誰に、何を」というディスコースの基本的な構図はレトリック研究に欠かせないが、本書は特に、ディスコースの主体が、どのようなオーディエンスに、何をしているか、また、異論が混在するテーマについてレトリックはどのように道を切り開いていくかということについて力強い示唆を与えてくれる研究書である。また、レトリック研究のあり方に関する啓

蒙書でもある。

『ホロコースト』は考察の対象が文学作品や作家ではないものの、博物館の展示によって可能となる意味の可能性や記憶の有り様、主体の意図やオーディエンスへの効果の問題を提起していることからすると、文学的に考察することも議論を深めるためのひとつの有効な手段であると考えられる。というのも文学においては、日常言語では表現できないような複雑な「葛藤」を描く場合が多く、その意味ではホロコースト博物館の展示も特定のオーディエンスに向けて、何を、どのように、なぜ描き出すかという作業は、かなり文学的である。

文学について考察する際に、一般的な枠組みを構成する要素が4つある。ひとつは「テキスト」である。テキストは作品と呼ばれる。人々に共有されている言語で書かれる。もうひとつは、その作品を書いた「作家」である。作家は言語を利用してテキストを産出する主体である。さらに、テキストによって表現される「世界」である。世界は人間の精神である内的世界と、人間の外にある外的世界に分けられる。そして、テキストを読む「読者」、言い換えるとオーディエンスである。作家、表現の形であるテキスト、表現対象としての世界、テキストを解釈する読者という構図である。

それぞれの要素間には、批評的な観点が存在する。例えば、ある世界をそのテキストがどのように表象しているか (Representation)、作家がテキストを産出するにあたりどのような工夫を凝らしているか (Expression)、オーディエンスはテキストをどのように解釈するか (Interpretation)、また、テキスト内にはどのような特徴的構造が見出せるか (Unity and Coherency)、などである。これらの観点に共通する中心的な課題はテキストの「意味」であり、その意味によって発生する人々への効果や影響である。そしてこの意味は、様々な要因によって揺れ動くことになる。作者の意図や目的の明確性、媒体としての言語の不確実性、コンテキストの範囲や程度、オーディエンスの知識や経験の差異などが複雑に関係し、意味を確定しようとすればするほど別の意味の可能性が引き出される状況に陥ることも珍しくない。結果として文学は「解釈すること」に多大な時間と労力をかけることになる。

このような文学研究的な枠組みで『ホロコースト』を読むと、幾つかの批評的な観点と概念が与えられる。まず、ホロコースト博物館の展示を総合的な「テキスト」と考える。テキストは、ホロコーストという出来事の「世界」を代替、媒体する形式である。そして、そのテキストを作成した「作家」に当たる部分は、展示というディスコースの主体であり、作成されたテキストの「読者」に相当するのが博物館を訪れる人々、つまり、オーディエンスである。『ホロコースト』では、展示を単なる表現ではなくて、一歩踏み込んだ一種の「アドレス」(発話、働きかけ)としているので、特定のオーディエンス(=アメリカ人を前提)に向けたコミュニケーション行為である。そうすると、「主体」の形成と、テキストを産出しようとする「意図 (motive)」、完成した展示としての「テキスト」、そして想定するオーディエンスへの期待されている「効果・影響」という考察の構図が生まれる。

『ホロコースト』の中で問題として論じられていることは、主体形成における様々な声や見解の消化と調整のプロセス、及び、国家国民としてのアメリカ人をオーディエンスとして設定したことによる展示の目的や教育的、政治的意図である。しかし、それよりも重要な批判は、ホロコーストにおける実際の犠牲者、特に、ユダヤ人以外の少数に属する人々の声がかき消され、言葉では表現できないような悲惨な経験によるトラウマを抱えたまま犠牲者観が承認されず、また、ホロコーストから本来的に学べるはずの教訓が、アメリカのナショナル・エトスやリベラリズムの価値を増強する仕掛けに置き換えられてしまうことである。ホロコーストと呼ばれている一連の出来事自体は、実際には様々なことが様々な場所で起こるので、100人いけば100人の経験や証言、個別の見解があるはずだが、ひとつの出来事、ひとつの物語に仕上げられていくプロセスの中で、多くの「主体」の可能性や、多くの「テキスト」の可能性、また、多くの「オーディエンス」の可能性がだんだんと除外されてしまい、産出される「意味」の可能性

も集約されていく。

例えば『ホロコースト』に出てくるエピソードで、犠牲者個人の「髪の毛」の取扱いが出てくる。博物館は「展示のために本来性備わる物品を収取し、それらを展示することをその本質的使命としている」

(p. 11) ので、髪の毛も事実を表す証拠になるのだが、「プライベート」とか「倫理性」あるいは「ポルノグラフィ」といった概念によって構築されるディスコースが有する一種の説得力によって、髪の毛の展示の仕方を人為的に工夫する、あるいは展示そのものを控えるといった方向に向くのである。また、たとえ犠牲者個々人の経験や視点からオーディエンスに向けて紡がれたホロコーストについてのテキストであったとしても、博物館全体の大きなテキストの一部として扱われ、特定の論理構造の中でその部分的なテキストが解釈されると、テキストが有する本来の意味も失われていく可能性があるのである。

このように文学の枠組みで考察していくと、いくつかの命題が明らかになってくる。まず、人間は単語よりも文、文よりもテキストという形で物事を理解し、これらの異なるレベルはすべて恣意的な定義の組み合わせによって成り立っており、かつ、テキストには一貫性や物語性、つまり、テキストとしての「まとまり」を求めるので、事実真実を表しているというよりも、このような一貫性や物語性を要求するテキストの性質自体が、事実や真実を形作るということである。『ホロコースト』は、「いま、ここ」という立ち位置からの想起が記憶を作り出すことを示しているが、まさしく、人間の認識のあり方に合わせるように断片的な材料が整合性をもってひとつの形に仕上がっていくプロセスがよくわかる。

さらに、テキストには一種のテーマやモチーフ、ジャンルを求めてしまうということもある。つまり、「これは何の話か?」という基本的な問いで、話をする、話を聞くことによって達成されようとしている目的が求められるのである。プラグマティックに考える人は、話そのものの内容よりも、なぜ、その話が重要なのか、その話がどのような判断に影響を与えるかなどを考える。ホロコーストも様々な「話」になり得るが、少なくともリベラリズムやヒューマニズム、及び、国民国家などに基づく価値観のモチーフが与えられると、マイノリティの犠牲者の話ではなくなってしまうことは容易に理解できる。

また、オーディエンスはテキストが表象している対象の実際の時間や場所、及び、出来事やその状況に直接アクセスすることはできないので、個々人の知識や経験、言語をリソースにしてテキストを自分なりに解釈することによってしか、ひとつの理解は得られない。すると、テキストがオーディエンスにとって完成度が高ければ高いほど、そのテキストに解釈によって得られる意味そのものが真理真実として認識され、他のテキストを受けつけなくすることになり、他の解釈の可能性が排除されていくことにもなる。解釈の余地があるテキストから、真理真実として受け入れられるテキストに変化していけばいくほど、そのテキストの使われ方は変わり、他のディスコースの中で真理真実として使われるテキストとして定着していく。その段階では、オーディエンスにとって教訓などを引き出すための活きたテキストにはならず、問答無用の知に格上げされるのである。

したがって、もしディスコースに違和感や居座りの悪さなどの感覚が生じるのであれば、そのテキストをマスターピースに格上げして最終形として認める前に、何回も新たなディスコースを起こすことが重要である。ディスコースの「契機」は、上述の主体や世界、オーディエンスという枠組みの無限の可能性から考えれば、いくらでもテキストを紡ぎあげる機会があり、そこにこそレトリック批評の仕事が残されているのである。その意味では議論の余地のある (controversial) トピックは最終言説を急がず、また、主要な言説の対立のみに着目せず、本来の主体、本来のモチーフを見失わないように、様々な契機をとらえてディスコースを起こしていくことである。そのうえで、様々な葛藤を乗り越えて高いレベルの止揚 (アウフヘーベン) を目指してダイアログを続けていく行為そのものが開かれたヒューマニズムのあり方だと考える。

幼児及びその保護者に対する SDGs の理解促進プロジェクト における参加学生への教育効果の考察

桜美林大学グローバル・コミュニケーション学群助教
山崎慎一

1. はじめに

社会の複雑化と大学の多様化によって、そのカリキュラムは従来のディシプリンに基づく学びから、学際的分野が増加している。教育方法についても、講義型の授業だけでなく、アクティブラーニングやサービスラーニングのような様々な方法が採用されている。グローバル化のような日本社会の抱える課題への対応と同時に、人材不足に陥る産業界への人材供給、地域社会との関りや連携の強化、生涯学習機会の提供など、大学の果たすべき役割は大きくなっている。本研究では、近年急速に拡大する大学生の課外活動に焦点をあて、その影響や教育的効果の考察するものである。

桜美林大学総合研究機構グローバル高等教育研究所では、大学生間連携活動を推進しており、その一つのプロジェクトとして **ASPIRE (Action by Students to Promote Innovation and Reform through Education)** と呼ばれる学生団体がある。ASPIRE は、国連アカデミックインパクトの一環としてはじまった取り組みであり、国内外の大学生と協働に基づく、教育研究活動を行っている。筆者は ASPIRE のチーフコーディネーターとして、大学内外の参加学生と関係を築きつつ、学生の活動を中心的に支える役割を果たしている。

近年は、国連に公的に関わる団体として、SDGs (Sustainable Development Goals) に関する学習や、その理解の促進のために種々の活動を実施している。SDGs は、2030 年までに貧困に終止符を打ち、持続可能な未来の追求を目的に、2015 年に国連総会において採択された国際社会の共有する目標である。

本論では、ASPIRE の活動の一つとして、2017 年 11 月に実施した A 女子短期大学文化祭において、子ども及びその保護者に対する SDGs の理解促進プロジェクト (以下、プロジェクト) の企画、運営、実施に関わった学生に対する教育効果を検討する。桜美林大学の ASPIRE の学生は、様々な形でプロジェクトに関わっているが、今回はプロジェクトの全てに深くかかわってきた ASPIRE に所属する 3 名を主たる研究対象とし、アンケートやインタビュー結果の考察を試みる。そのうち 2 名の学生は、グローバル・コミュニケーション学群 1 年生と 2 年生、残りの 1 名は健康福祉学群保育専修の 4 年生である。なお、A 女子短期大学は、保育士養成課程を持つ短大であるとともに、国際的な活動にも関心を持っており、保育園等も併設している。6 名の短大生がプロジェクトに参加し、いずれも保育士資格の取得を目指している学生である。

上記のような課外活動は、先に指摘をした通り、大学教育の中で重要な役割を持つようになってきている。桜美林大学だけでなく、全国の大学がそれぞれの大学や地域の需要に応じて、様々な取り組みを行っている。こうした課外活動の教育効果については、例えば溝上 (2009) は、全国 2000 名以上の大学生に対する調査から、正課と正課外の活動のバランスが学生の学びを促進すると指摘している。山田・森 (2010) は、卒業間近の学生に対す

る調査から、正課外活動によって社会的関係形成力や持続的学習・社会参画力などの技能が獲得されていることを示唆した。このような大学生に対する量的研究は、近年急速に拡大しているが、その一方で質的な側面へのアプローチはまだ不十分といえる。したがって、本論では、ASPIREのチーフコーディネーターという全体を統括する観点から、参加学生のインタビューやアンケート結果の考察に加え、プロジェクトに関わる各活動の観察結果を示す質的な研究アプローチの結果を示す。

2. 活動概要

プロジェクトは、ASPIREの活動として、SDGsの理解促進と、A女子短期大学が町田市内にあり文化祭は地域にも開放されることから、町田地域への貢献という2つの目的をもって行われた。SDGsの理解促進を目的とした背景には、ASPIREが国連に関する学生団体であることに加え、85%の人がSDGsを聞いたことはないと回答した調査結果(JXTGホールディングス、2017)や、社会全体の認知が課題になっている指摘(企業活力研究所、2017)がある。また、先の調査において、日本人が自国に最も貢献して欲しいSDGsの目的は、ゴール14の「海の豊かさを守ろう」であり、幼児や児童を主たる対象としたプロジェクトとしても、海や水の問題は扱いやすいことから、SDGsのゴール14に焦点を当ててプロジェクトの企画を行った。プロジェクト実施時期は11月、準備期間はおよそ2か月程度であった。当日の進行は、以下の表1のような流れであった。なお、1日に2回同じ流れでプロジェクトを実施し、参加者は幼児・児童及びその保護者のおよそ50名であった。

表1：当日のプロジェクトの流れ

順番	プロジェクトの流れ
①	保護者と子どもの会場入り。その後5分くらい自由時間。
②	食事(パンケーキ)の提供
③	パネルシアター
④	洗い物
⑤	SDGs全体の説明
⑥	水の浄化の話
⑦	ペットボトルの実験
⑧	一滴の油を水に戻すのにどれくらいの水が必要か
⑨	SDGsの話
⑩	ダンボールで作成したSDGsのパネルを並べる
⑪	参加記念のシールを配布

注：グレーの網掛け部分は主にA女子短期大学の学生が担当、白地はASPIREの学生

A女子短期大学の学生は、全員が保育者を目指しており、子どもとその保護者とのコミュニケーションには慣れていることから、①～④について主に担当した。③のパネルシアターの中で、食後の洗い物と水質汚染について、子ども向けに説明し、その後洗い物を全

員で実際に行った。洗う前に汚れをふき取ることによって、より少ない水で綺麗にする経験もした。さらに②の食事の提供の際には、下記のようなランチョンシートを配布し、食事しつつ SDGs の理解促進に努めた (図1)。なお、SDGs のロゴのひらがなについては、ASPIRE の学生同士で議論し、子どもへの理解促進の観点から、ゴールを分かりやすく解釈できる内容とした。



図1：配布したランチョンシート (ASPIRE の学生作成、背景はプラン・インターナショナル「私たちが目指す世界、子どものための持続可能な開発目標 (2016)」を使用)

図2は、水の浄化の仕組みを説明するためのポスターと、浄化を実際に示すペットボトルを使った濾過の実験風景である。ペットボトルの濾過の実験は、小石や葉っぱ、土などを詰め、できる限り自然に近い形を再現し、コーラを透明にするものである。



図2：ポスターを用いた水の浄化の説明とペットボトルの実験

図3は、油を水に戻すために必要な水の量を示す実験と SDGs のパネルを使ったゲームの様子を示したものである。油を水に戻すために必要な水の量を示す実験では、わずかな油を再び水に戻すのに、どれくらいの水が必要かを見ただ目で分かるように表すとともに、先の食器をふき取る意味についても合わせて説明した。SDGs のパネルを使ったゲームは、SDGs のポスターを見ながら、各ゴールと同じパネルを参加した子どもに選ぶものである。

その後、参加記念として SDGs の全てのゴールが書かれたシールを配り、プロジェクトを終了した。



図3：油を水に戻すために必要な水の量を示す実験と SDGs のパネルを使ったゲーム

3. 教育効果の考察

(1) 子どもに携わる意味

当プロジェクトの最も重要なポイントは、SDGs という国際的な課題について「子どもにどう伝えるか」ということである。先行研究の指摘にもあるように、日本社会の中でも十分に浸透しておらず、大学生も十分に理解している者は少なく、子どもはもちろん保護者にとっても常識とはなっていないのが現状である。実施後のアンケートやインタビューの中でも、同世代への説明ではなく、子どもに説明するのは想像がしづらく難しいという意見は共通して見られた。しかし、参加者のうち、一人の学生は保育者を目指して勉強しており、実習の経験もすでに有しており、もう一人は年の離れた弟の世話をする経験を持ち、これらの要素はプロジェクトの企画や実施において、有意であったと推測できる。

保育士を目指す学生は学年も4年であり、自らの経験を活かしつつ、上級生として異なる専門分野の他の学生達の疑問に応えることによって、保育士を志す学生同士ではなかった議論も多くできたという意見もあった。また、通常の保育分野の学習の中では、今回のような SDGs という国際的な課題を伝えるという活動はなく、既存の方法ではなく、新しい方法を自らが企画し、それを実践する機会は有益だったようである。大学における保育士養成教育は、比較的狭いコミュニティの中で行われるため、通常は他の保育士志望者と接する機会は限られている。本プロジェクトでは、異なる保育士養成教育を受けてきた学生との交流や、実際の子どもへの接し方を見る機会があり、保育士の専門性の向上の観点からも効果的であったというコメントもあった。自大学の同じ専修の中でこのようなプロジェクトをした場合、上記のような感想やコメントは中々得られないのではないかと推測される。日本社会のグローバル化や国際化がこれまでになく重要になっている現状において、保育教育や幼児教育も、これまでの資格取得のためのカリキュラムだけでは対応が難しくなっているのではないだろうか。その意味においても、保育士養成課程の中で、本プロジェクトのような国際的な視点を入れ込んでいくことは重要と言える。

一方、国際系の学生の2名にとっては、他人の子どもと接し、教育活動をする機会自体が極めて珍しいことであり、特に準備段階は常に悩みながら手探りで作業を進めていた。また、先の先行研究に見られたように、SDGs 自体がまだ十分な社会的理解を得られてお

らず、大学生の中でも十分に理解している者は限られている。子どもはもちろん、その保護者さえもそれほど知らない中、どうやって分かりやすく伝えるのかという問いは難題であったと思われる。国際系の学生であるがゆえに、国際的なことに関心があり、SDGsについても当然ある程度は理解をしていた。しかし、プロジェクトを進めるうえで、子どもに教えるためには深い理解と幅広い知識が必要であることに気付き、SDGs自体の理解をより深めていくことからプロジェクトの準備を始めた。子どもに説明できるようになるまでにものを理解するのは、自分が理解するよりも高度な学びを要する活動であると言える。さらに、子どもに見せて理解をするという観点から、限られた情報量で適切にSDGsを知ってもらうことも、大学生や大人向けのプレゼンテーションよりも難しい面も多く有している。どのように子どもが理解する形で説明するのかを考え、それを実践することは、子どもに確かな情報を伝えるという責任感にもつながっており、学生の学びという観点から有意義なものである。実際に、参加した学生のインタビューの中でも、普段求められるコミュニケーション能力とは異なるものが求められたということや、自分の関心分野以外の話題になるとアイデアを出すのが難しかった、子どもに教えるという責任をもってプロジェクトに取り組んだといった意見も見られた。

(2) 異分野の学生同士の交流

本プロジェクトのもう一つの特徴は、異なる分野の学生同士の交流に基づく活動ということである。通常、多くの大学生は自大学の所属学群や学部の中で学び、他大学はもちろんのことながら、同じ大学の他分野の学生とさえもそれほど一緒に学ぶ機会は多くない。今回のプロジェクトでは、4年制大学と短期大学という学校種も異なり、そこには通常では中々生じない教育効果や、運営の難しさなど様々なものがあつた。他分野の学生と一緒にプロジェクトの準備をするにあたり、最も重要なことは共通認識をどのように構築していくかである。これまでの学習経験はもちろん、興味関心や視点も大きく異なり、思いつくアイデアや議論の仕方も異なってくる。例えば、国際系の参加学生の一人は、SDGs等のトピックに関連する意見を出すことは出来たが、子どもの教育に関わる部分になると中々アイデアが出せないという意見を述べている。逆に、保育系の学生からすると、子どものことは多少理解しているが、それゆえSDGsのような大きなテーマを伝えるアイデアを出すには苦勞をしていた。しかし、互いの持ち味を生かしつつ、時に補い合い、互いが学び合うという形は、学習の仕方としては理想的な形の一つといえ、新しいアイデアを生み出すという点においても効果的であると思われる。実際のプロジェクトの企画においても、お互いがアイデアを出し合い、実現可能性を検討していくという作業を何日にもわたって繰り返している。

大学や学校種の違いもまた、プロジェクトの特性を創り出していた。特に学校種の違いは、学生の社会環境や学習歴、さらには進学目的や動機も異なるため、本来会うことのない学生同士と一緒にプロジェクトを進めていく経験をする上で、大きな影響を与えていた。大学の違いについては、ASPIREの学生はすでに他大学との連携活動を行っているため、それほど抵抗がなかったが、短期大学の学生にとっては、4年制の他大学の学生と接する機会は少なく、緊張感が多かったように見受けられ、実際に短期大学のコーディネーター役の教員も同様の指摘をしていた。

4. 課題

参加学生による事後アンケートやインタビューの結果から、当プロジェクトの教育効果を推測することは出来た。子どもに何かを教えるということは、責任感を伴うものであり、学生は真剣に取り組んでいた。その一方で、プロジェクトを進めるにあたり課題も見られた。複数の大学や分野の学生が参加していたため、個々人のスケジュール時間割が異なり、全員で意思疎通をする時間が限られていた。そのため、全体の目的を決めた後は、大学ごとに準備をすることが多く、十分にコミュニケーションをとる時間がなかった。この点については、参加学生のアンケートの中でも全員が指摘していた。

教育効果の検証も難しく、アンケートやインタビューを通じて、一定程度の有効性は確認できたものの、それがどの程度参加学生に影響を及ぼしているかを測るのは容易ではない。また、参加した子どもやその保護者に対して、どの程度SDGsの理解を促したかを検証することも難しく、仮に実施後にアンケートをしたとしても、それほど有効な評価方法にはならないだろう。

学生同士のコミュニケーションについては、時間割、経済的理由、居住地など、様々な阻害要因がある。そのため、飛躍的にこの現状を変えることは難しいだろう。しかし、本プロジェクトを進めるにあたり、幸いなことに数回は直接話し合う機会を設けられたため、最低限の意思疎通は出来ていたと言える。また、プロジェクトを成功させる観点から言えば、教員同士のコミュニケーションは有効な手段として機能していた。教員がコーディネーターとし、全体のバランスをとっていくことが非常に重要である。実際に、当プロジェクトを進めるうえでも、A女子短期大学の教員とは密に連絡を取り合い、SDGsの理解という大きな目標を見失わないように、学生の議論をサポートしていった。あくまでも学生主体であるが、その一方で学生に全てを依存しては教育プログラムとは言えず、単なる寄せ集めになる危険性もある。課外活動における教員の関わり方において、恐らく一つの正解というものは存在しないが、今回のように複雑な関係性をもってプロジェクトを実施する場合、全体像を理解する教員同士の関係性は重要である。

5. おわりに

教育効果やプロジェクト自体の参加者に対する影響は、そのすべてを明らかにすることは困難である。しかし、例えば、SDGsのロゴを使ったゲームや、シールの配布では、子どもは皆喜んでおり、少なくとも「楽しむ」という経験は出来ていたように見える。参加した子どもたちの中で、これから先の人生の中でSDGsに接し、その時にこのプロジェクトの活動を思い出すことがあれば、それは本人の認知にも繋がるだろう。

教育の効果や成果は、現時点においてはまだ全てが明らかになっているわけではなく、所得、地位、満足度、幸福度など無数の指標がある。しかしながら、そうした不確実性ゆえ、プロジェクトの参加学生は、将来のある子どもに対してSDGsを伝え、世界に貢献できる人になってもらうように、思い悩みながら工夫を重ね、プロジェクトを進めていくことが出来たのではないだろうか。

謝辞

A 女子短期大学の副学長先生には、他大学との協働にも関わらず、積極的にサポートをして頂き、文化祭という重要なイベントに関わる機会を頂きました。昨今、部外者が子どもと関わるということは難しくなっており、参加学生にとっても貴重な学びとなりました。また、コーディネートをして頂いた先生については、自短大の学生の指導に加え、筆者への適切な助言を何度も頂きました。この場を借りて、改めてお礼申し上げます。

参考文献

環境省, 2009, 「こども環境白書」

プラン・インターナショナル, 2016, 「わたしたちが目指す世界」 https://www.plan-international.jp/news/info/pdf/160112sdgs_01.pdf (Accessed 2017-10-5)

山田剛史・森朋子, 2010, 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」, 日本教育工学会論文誌, Vol34 (1), pp13-21

溝上慎一, 2009, 「「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討」, 京都大学高等教育研究, 15, pp.107-118

調査レポート 「短期海外留学の質的側面の充足を目指した大学生による取り組み —1-6-1 留学プログラムの考案—」

桜美林大学総合研究機構助手
小笠原 惇也

1.はじめに: 留学を取り巻く環境と学生たちが抱いた問題意識

『論語』の「為政第二」には、孔子の言葉として「學而不思則罔、思而不學則殆（学びて思わざれば則ち罔し、思いて学ばざれば則ち殆うし）」と書き記されており、その意味合いは、「知識や情報を〔たくさん〕得ても思考しなければ〔まとまらず〕、どうして生かせばいいのかわからない。逆に、思考するばかりで知識や情報がなければ〔一方的になり〕、独善的になってしまう。」(加地 (2009: 45))、「学んでも考えなければ、〔ものごとは〕はっきりしない。考えても学ばなければ、〔独断におちいって〕危険である。」(金谷 (1999: 42)) などとなる(上記亀甲括弧は各著者による)。

グローバル化により相互依存が深化する一方、閉鎖的且つ排他的な主義主張を掲げる集団・組織が台頭する今日の国際社会を省みる時、孔子が残したこの言葉が個々の人間のみならず、集団や組織、或いは国家、社会など、より大きな枠組みにも適用できる警句であることに気付く。自身とは異なる意見、ものの考え方、価値観、習慣など、異質な物を(時に盲目的に)排斥し、自身と同質なもののみを受け入れ続ける個人、集団、組織、国家、或いは社会が行きつく先は正に「殆うし」であり、また、その独善的な姿勢が異質なものの排斥に拍車をかけ、当事者たちの間に摩擦を引き起こすという悪循環に陥る可能性も考えられる。

この警句の観点に立てば、自国から離れ、異なる文化的背景を持つ人々との交流を通し、多様な意見、考え方、価値観、習慣等々に多く触れる(更にそのような人々との相互理解を深める)機会を得る、あるいは提供することができる、「海外留学」は国際社会全体にとって有益な存在であり、またその必要性・重要性は、特に今日のような状況下において高いと言える。

しかし、昨今の海外留学に関する議論や取り組みの多くが、留学の「量的な側面」の充足、つまり留学者数の増加に焦点を当てたものに終始している感は否めない。例えば、外国人留学生の受入れにおいては、21世紀初頭の段階で受入れ留学生数を10万人にまで増加させることを目標とした、1983・1984年¹のいわゆる「留学生受入れ10万人計画」と、実質的に後継計画にあたる、2020年を目途に外国人留学生数を30万人へと到達させる目標を掲げた2008年の「留学生30万人計画」[文科省^a] (日本への外国人留学生数は順調に増加しており、両計画とも機能しているが)。また、日本人の海外留学(送出し)に関しては、留学者数の低下傾向²などを根拠とした、若者たちの海外に対する興味関心の低下への懸念が「内向き志向」や「海外離れ」という言葉で形容されている。これらはいずれも量的な側面(の充足)に着目した取り組みや議論である。広く海外留学の機会を提供することは疑いなく肝要であるが、留学の内容や成果、個人個人の留学経験など、留学の「質的側面」に十分な関心が寄せられているかといえ、疑問が残る。このような問題意識に基づき考案されたのが、後述する「1-6-1 留学プログラム」(以下、1-6-1)である。

2.1-6-1 留学プログラムとは: 考案の背景からプログラムの内容まで

1-6-1 に関する説明を行う前に、プログラム考案の背景・経緯など、基本的な情報をいかに記載する必要があるだろう。

2-1. UNAI ASPIRE Japan

1-6-1 を考案したのは、“UNAI ASPIRE Japan” に所属する大学生たちを中心とした、後に説明を行う「日本私立大学協会 創立 70 周年記念国際シンポジウム」の学生セッション企画運営班（学生）たち計十数名である。

UNAI ASPIRE Japan は、国連と世界の高等教育機関の連携促進を主たる目的とした国連広報局のプログラム“UNAI (United Nations Academic Impact: 国連アカデミックインパクト)”を母体とする国際的な学生組織“UNAI ASPIRE (Action by Students to Promote Innovation and Reform through Education)”の日本支部である。UNAI ASPIRE では、UNAI が定めた教育に関わる 10 原則を推進・実現すべく様々な活動を行っており、UNAI ASPIRE Japan も例に漏れず多種多様な活動を行っている [桜美林]。

なお、筆者は本学生団体のコーディネーターを務めており、1-6-1 の考案並びに下記 2 つのイベントの企画運営に携わっていた背景がある。

2-2. 日本私立大学協会 創立 70 周年記念国際シンポジウム

2016 年 12 月、日本私立大学協会の創立 70 周年を記念する国際シンポジウムが、メインテーマ「東アジアにおける大学間交流の展望 – 多様性を育む高等教育を目指して – (英題: Future Prospects of Inter-University Exchanges in East Asia: Toward Fostering Diversity in the Higher Education)」の下で開催された。同シンポジウムには、東アジアを中心とした各国の高等教育機関の代表や有識者らが列席し、基調講演やパネルディスカッションなどを通して、メインテーマに関する意見交換や討議が行われた [桜美林]。

国際シンポジウム内の学生セッション枠を企画運営する旨オファーを受けて以来、UNAI ASPIRE Japan メンバーを中心とする学生セッション企画運営班は、シンポジウムのテーマである「大学間交流」の発展に学生の立場から寄与するため、大学間交流の一要素である海外留学（プログラム）に焦点を当て、短期海外留学経験者向けオンラインアンケート調査を含む諸調査を実施するとともに、それらの結果・考察を踏まえた新たな留学プログラムとして 1-6-1 を考案していった。当日の学生セッションでは、実施したアンケート調査の結果報告、1-6-1 の紹介・提案、海外留学を経験した企画運営班の学生たちによるパネルディスカッションが実施され、「日本国内あるいは大学における受入れ・送出し留学生数の増加」という留学の量的な側面にのみ焦点を当てるだけでなく、留学の内容や成果、個々人の留学経験など留学の「質的な側面」にも着目し向上させていく必要があるという主張がなされた [桜美林]。本学生セッションは、シンポジウムへの参加者を対象としたアンケート調査において高い評価を獲得した。

2-3. 日本私立大学協会・国際交流委員会主催 平成 29 年度（通算第 15 回）国際交流推進協議会

国際シンポジウムが成功裡に終了してのち数か月後、UNAI ASPIRE Japan は、2017 年 9 月に開催された「日本私立大学協会・国際交流委員会主催 平成 29 年度（通算第 15 回）」

国際交流推進協議会」への参加オファーを再び日本私立大学協会より得た。

国際シンポジウム時点での 1-6-1 は、多様な大学において活用可能な互換性の高いプログラム(あるいはフレームワークと言った方が適切かもしれない)として紹介する目的で、あえて抽象度の高い状態に留められていたが、当時の参加者からは、より具体的な運用例の提示を求める声もあった。そのため、この国際交流推進協議会に向けては、1-6-1 の一(いち)利用サンプルを構築していき、本番にて発表を行った。

2-4. 1-6-1 留学プログラム

前述の通り、学生たちは、国際シンポジウム・学生セッション並びに 1-6-1 の考案に先立ち、短期海外留学経験者(日本人の短期海外留学経験者と日本への短期海外留学経験者³⁾)を対象としたオンラインアンケート調査を実施している。本調査の目的は、経験者たちが参加した海外留学プログラムに対する満足度、評価点・改善点の他、留学理由、留学に対する不安等々を明らかにすることであり、主な質問項目もこの目的に準拠するものであった。また、本調査における「短期海外留学」の定義は、「自国以外の国や地域へ行き、学習などをすることで、かつその期間が6か月までのもの」とされた。

調査対象者にアンケート調査への協力を依頼した当時、このような紙面において調査結果を公表する旨は伝えていなかったため、各質問項目に対する回答の集計結果や記述回答の内容など、抽象化されていない直接的あるいは具体的な情報をこの場で提示することは念の為差し控える。しかしながら、本アンケート調査においては、回答者の留学経験全体に対する満足度(「満足」と「どちらかと言えば満足」の合計=当時「少なくとも満足している」と規定した)並びに参加した留学プログラムへの満足度は、それぞれ90%超と非常に高い数字を示した(図1)。なお、以下の図は特別な断りのない限り、「平成29年度国際交流推進協議会」での学生の発表資料による。その一方で、回答者たちの約80%が自身の学習不足や積極性・外向性の不十分さを悔やむなど、何らかの後悔や不満を抱いたまま留学を終えていることも明らかになった(図2)。

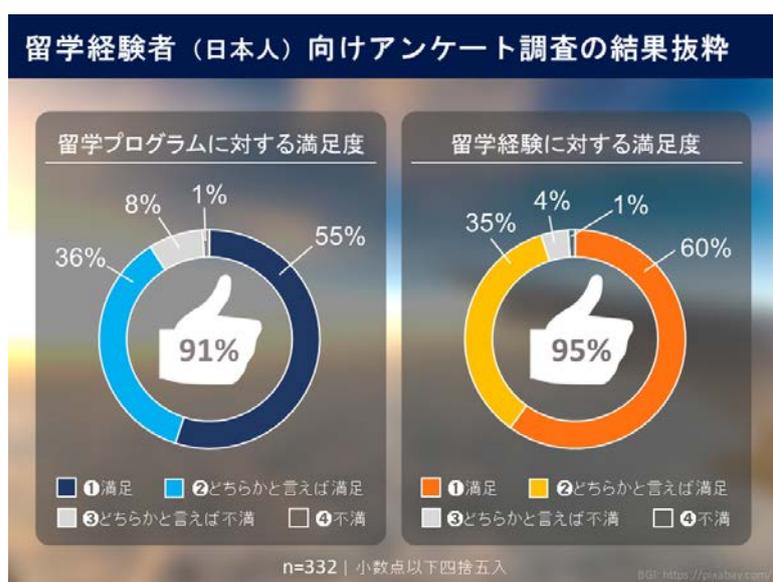


図1: 留学プログラム並びに留学経験に対する満足度

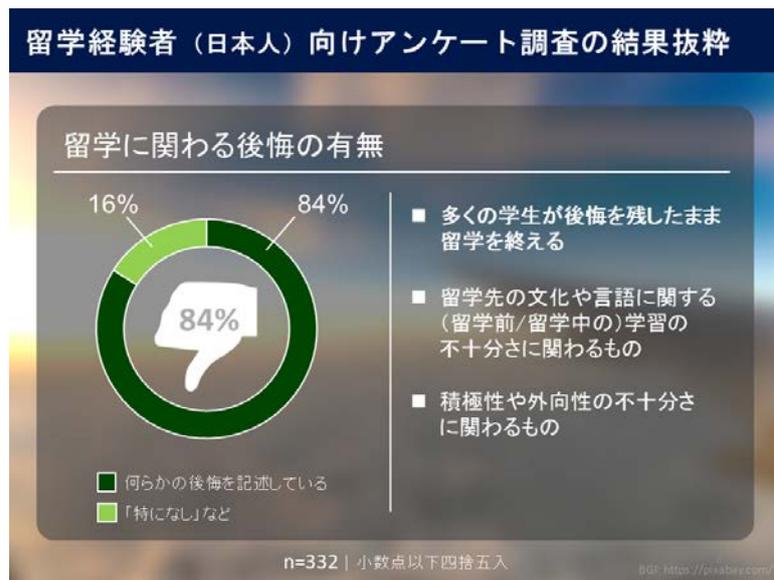


図 2: 留学に関わる後悔の有無とその内容の傾向

図 2 のような調査結果に起因する「後悔を抱いたまま幕を下ろす留学・留学プログラムは、質の高い、十分に価値あるものなのか」といった疑問とともに、冒頭でも述べたような留学の量的側面重視の傾向に対する問題意識の中で、いかに留学者の経験や成長に焦点を当てつつ留学の質を高められるのか議論を重ねていった結果考案されたのが 1-6-1（図 3）である。

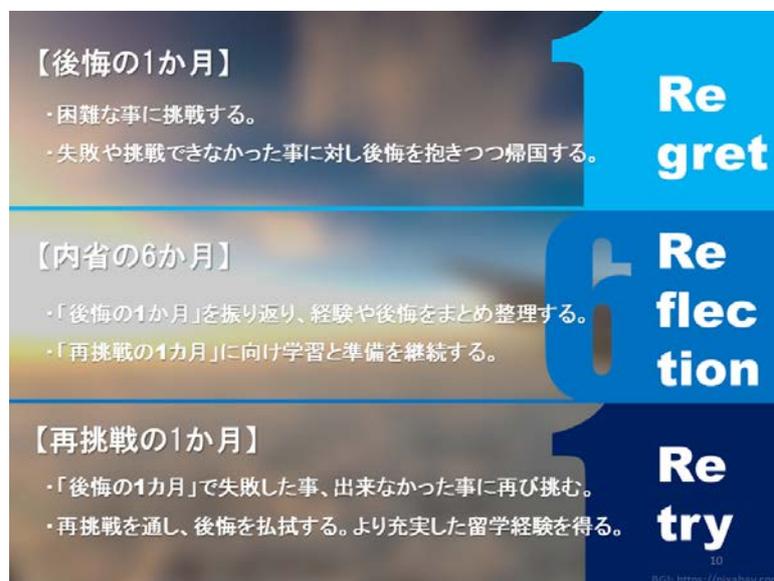


図 3: 1-6-1 留学プログラムの概略図

1-6-1 は、図 3 の通り、①「後悔の 1 か月」、②「内省の 6 か月」、③「再挑戦の 1 か月」の 3 段階で構成されるプログラムであり、この一連の流れを完遂することで質の高い留学の実現を目指すものである。換言すれば、既存の留学プログラムに“6”と“1”を加える

ことで、「経験・挑戦」→「内省」→「学習」→「再挑戦の機会の提供」という流れを作り出し、留学生に後悔払拭や更なる成長の機会を与え、質の高い留学経験を実現させることを意図するものである。以下には、各段階に関する説明を追記していく。

①「後悔の1か月」

より正確には、「挑戦と後悔のための約1か月間の海外留学」を指す。まず、約1か月間（最長でも1か月間であり、これより短い分には問題無い。夏季長期休暇や春季長期休暇の期間中での実施を想定している）の海外留学の中で様々な事柄に挑戦、あるいは経験をしてもらい、その中で十中八九生じるであろう失敗や後悔とともに、一度帰国する。

②「内省の6か月」

より正確には、「内省と学習のための約6か月間（つまり1学期間）」を指す。帰国中の1学期間では、通常通りの学生生活を送るだけでなく、必ず「内省」として1度目の留学経験を振り返りながら、「自分が何を体験し、何に後悔を感じているのか。また、2度目の留学に向けて何をすべきなのか」を考える機会を設ける。そして、内省を踏まえた上で、1学期の間、「再挑戦の1か月」に向けた学習や準備を進めてもらう。

③「再挑戦の1か月」

より正確には、「再挑戦のための約1か月間の海外留学」を指す。なお、留学先は1度目の留学先と同じ場所となる。2度目の留学においては、1学期間の努力を活かしつつ、1度目の留学で生じた後悔の払拭、失敗した事柄への再挑戦を目指してもらう。「再挑戦の1か月」では、単に再挑戦・後悔払拭の機会が与えられるわけではない。1学期間の学習を経て、例えば留学先の文化については、目に見える表層的な部分だけでなく、目に見えない精神文化的な部分にまで着目できるようになるなど、ある種の成長が期待できると考えられる。

補足説明

国際シンポジウムのテーマが「東アジアにおける大学間交流の展望 ー多様性を育む高等教育を目指してー」だったこともあり、1-6-1を考案した際には、漠然とではあるが、留学先としてアジア圏が想定されていた。

また、国際シンポジウムの学生セッションにて1-6-1を紹介した際、「短い期間で語学を習得することは難しい」といったコメントが出ていたが、1-6-1は特に言語習得を目的とするようなプログラムではない点に注意したい。むしろ学生たちは、「言語は日本国内においても十分に学習でき、ある程度の水準まで熟達度を上げることは可能である」「1-6-1では、後悔が生まれた“1”の後に待つ“6”こそ言語学習の好機である」といった考えを持っていたため、留学中（2回の“1”）においては、言語学習よりも異文化を体験・学習・理解することを重視すべきであると考えていた。

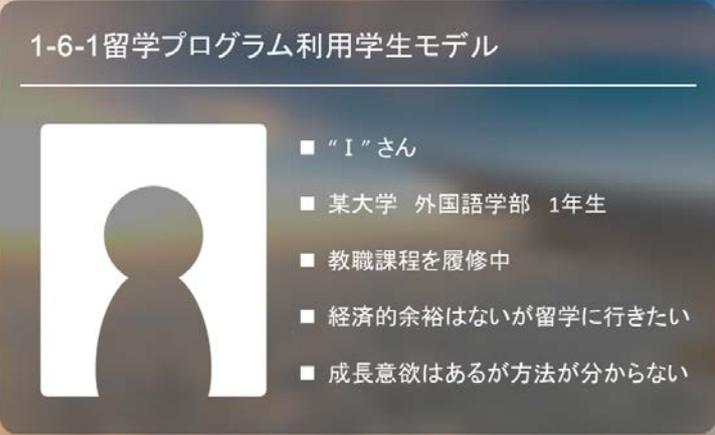
2-5. 1-6-1 留学プログラムの利用サンプル

2-3で述べた通り、国際交流推進協議会では1-6-1の利用サンプルが提示された。以下では、この利用サンプルを概観していく。なお、実際には、図4のようなプログラムのユ

ユーザーモデルを設定した上で、同人が“1”“6”“1”それぞれの期間をどのように過ごしていくかについてのストーリーも説明がなされていたが、拙稿においては、紙面の都合上これを割愛する。

1-6-1の利用サンプル: ユーザーモデルの設定

1-6-1留学プログラム利用学生モデル



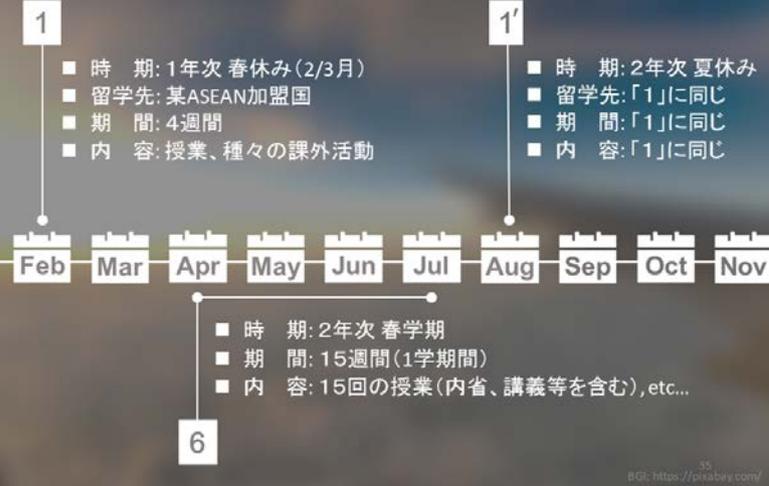
- “1”さん
- 某大学 外国語学部 1年生
- 教職課程を履修中
- 経済的余裕はないが留学に行きたい
- 成長意欲はあるが方法が分からない

BGI: <https://pikabay.com/>

図 4: 1-6-1 留学プログラムのユーザーモデル

図 5 は、当時提示した利用サンプルのタイムラインである。この図について特筆すべき事柄は無いが、利用サンプルの全体像を把握できる点で有用であるため、ここに記載する。

1-6-1の利用サンプル: 全体の流れ



1

- 時 期: 1年次 春休み(2/3月)
- 留学先: 某ASEAN加盟国
- 期 間: 4週間
- 内 容: 授業、種々の課外活動

1'

- 時 期: 2年次 夏休み
- 留学先: 「1」に同じ
- 期 間: 「1」に同じ
- 内 容: 「1」に同じ

Feb Mar Apr May Jun Jul Aug Sep Oct Nov

6

- 時 期: 2年次 春学期
- 期 間: 15週間(1学期間)
- 内 容: 15回の授業(内省、講義等を含む), etc...

BGI: <https://pikabay.com/>

図 5: 利用サンプルのタイムライン

国際シンポジウム時点では 1-6-1 の開始前の段階については言及していなかったが、利用サンプルにおいては、個々人の留学目標の設定や、1-6-1 へ参加する他の学生との顔合わせなどを目的とした「事前準備」、「壮行会」が設定された (図 6)。

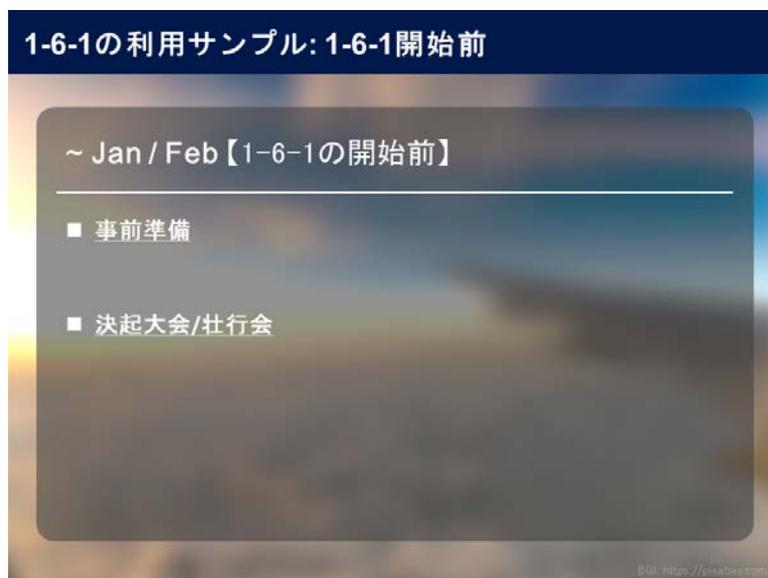


図 6: 利用サンプル: 1-6-1 開始前について

この利用サンプルでは、1 度目の留学時期・期間として 1 年次の春季長期休暇中の 4 週間が、留学先国として ASEAN 加盟国が、それぞれ設定された。同行する他の 1-6-1 参加者は約 10 名とされ、それぞれがホームステイにて現地滞在することが想定された。右表の「行動記録」は、“6”の内省時に利用する目的で、自身の行動、体験、考えなどを日々記録するものである (図 7)。

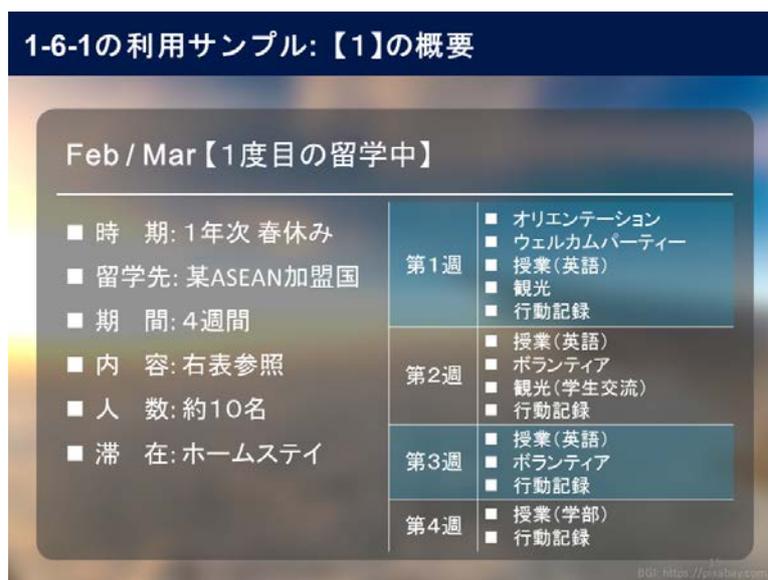


図 7: 利用サンプル: 1 度目の留学 “1” の概観

図8の通り、“6”では、1-6-1利用者向けの15回授業が開講されることとした（本講義の概要は図9の通り）。また、メンター制度は1-6-1を既に利用したことがある学生からサポートを得られるものである。

1-6-1の利用サンプル: 【6】の概要

Apr - Jul【帰国期間】

- 時期: 2年次 春学期
- 期間: 15週間(1学期)
- 内容:
 - ① 1-6-1利用者用の授業の開講(次頁参照)
 - ② **メンター制度の利用**
→勉強方法を教わる、アドバイスを貰う、相談する、etc...
月に1度の面談を通して不安の軽減を図る
 - ③ **TOEIC(等の試験)の受験**
 - ④ **必修+αで語学学習**
→1つレベルの高い授業を取り、実力向上を図る

BIG: <https://pirabw.com/>

図8: 利用サンプル: 帰国期間“6”の概観①

1-6-1の利用サンプル: 【6】の概要

Apr - Jul【帰国期間】

- 1-6-1利用者用の授業の概要

第1回	■ 内省回: 自己分析、目標設定を行う
第2・3回	■ 講義回: 日本と留学先国の関係等について
第4~8回	■ 発表回: プレゼン、ディスカッションを行う
第9回	■ 教授回: 留学生に日本文化を教える
第10~14回	■ 発表回: プレゼン、ディスカッションを行う
第15回	■ 内省回: 自己分析、目標設定を行う

※各授業の最後に1週間の振り返りを行い、記録しておく

BIG: <https://pirabw.com/>

図9: 利用サンプル: 帰国期間“6”の概観②

2度目の留学は、2年次春学期（約6か月）を挟み、2年次の夏季長期休暇中とした。1度目の留学からの自身の変化と、6か月間の内省・学習・準備の成果が明確に見られるよう、留学先と内容は、1度目の留学と同様である（図10）。

1-6-1の利用サンプル: 【1'】の概要

Aug【2度目の留学中】

<ul style="list-style-type: none"> ■ 時 期: 2年次 夏休み ■ 留学先: 某ASEAN加盟国 ■ 期 間: 4週間 ■ 内 容: 【1】と同様 ■ 人 数: 約10名 ■ 滞 在: ホームステイ 	<p>※ 変化・成果がハッキリ見て取れるよう、【1】と【1'】の「内容」は基本的に同じ</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ただし...</p> <ul style="list-style-type: none"> ・【1】の伝統文化体験や交流は「日本文化紹介」へ ・【6】で学んだ事柄を活かし、レベルアップを図るよう努める
---	--

BGI: <https://griabw.com/>

図 10: 利用サンプル: 2度目の留学“1”の概観

「1-6-1の開始前」と同じく、国際シンポジウム時点では言及されていなかったが、利用サンプルでは1-6-1を終えた後の活動も設定されている（図11）。また、各期生の「(1-6-1)前」、「1」、「6」、「1」、「(1-6-1)後」の実施時期を図12の様に噛み合わせることで、報告会やメンター制度、留学（2度の“1”）をより効果的にすること、また各期生の繋がりを有機的にすることが目指されている。

1-6-1の利用サンプル: 1-6-1終了後

Sep ~ 【1-6-1の終了後】

- 報 告 会
 - 報告会を開催し1-6-1を終えての感想や改善点について取り扱う
 - 次の1-6-1利用者(次期生)にも参加してもらう
- 決起大会/壮行会
 - 報告会と併せて行う、1-6-1利用者と次期生の情報交換の場とし、次期生の不安解消やモチベーションの向上を図る

BGI: <https://griabw.com/>

図 11: 利用サンプル: 1-6-1の終了後について

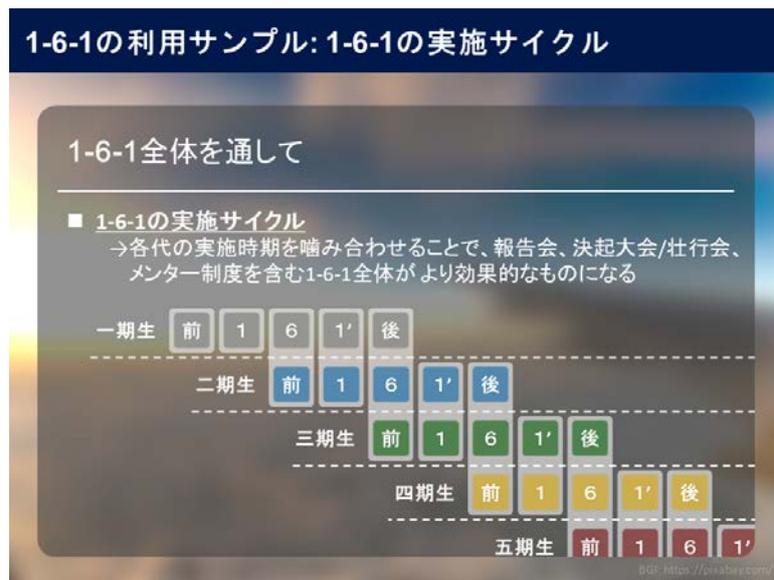


図 12: 利用サンプル: 1-6-1 の実施サイクルについて

3. おわりに

拙稿においては、学生団体 UNAI ASPIRE Japan のメンバーを中心とする学生たちが、日本私立大学協会 創立 70 周年記念国際シンポジウムの学生セッションに向けて考案した 1-6-1 留学プログラムと、同学生団体が日本私立大学協会・国際交流委員会主催 平成 29 年度 (通算第 15 回) 国際交流推進協議会にて発表した 1-6-1 留学プログラムの利用サンプルを、それぞれ概説した。

1-6-1 留学プログラムについて特筆すべきは、「2 度同じ場所へと留学する」という構造的な特徴もさることながら、留学プログラムの利用者たる学生たち自身が、留学を取り巻く環境や既存の留学プログラムに対して明確な問題意識を持った上で考案した点である。アンケート調査を実施しようと、問題意識を持とうと、プログラムを作り上げるのは至難である中で、現状批判や改善要求に留まらず、1 つのプログラムをゼロから構築した点は評価されるべきだろう。

ただし、1-6-1 は未だ実行に移されていない「机上の空論」的プログラムであり、“1”“6”“1”のフレームワークが機能し、実際に成果を上げるか否かは定かではない。1-6-1 に参加した場合に期待される効果などをまとめた上で、パイロットプログラムなどとして 1-6-1 を試行し、効果検証を行う必要がある。

注

¹ 「留学生受入れ 10 万人計画」は、1983 年に「21 世紀への留学生政策懇談会」より提出された「二十一世紀への留学生政策に関する提言」にてその目標が掲げられたのち、翌年 1984 年、「留学生問題調査・研究に関する協力者会議」が実現に向けた長期的指針をまとめた[文科省 b,c]。本計画で目標とされていた受入れ留学生数 10 万人は 2003 年に達成した ((佐藤 (2010: 3)); (石井・久米 (2013: 488)))。

- ² 文部科学省が取りまとめる、OECD等の統計結果を集計したデータによれば、日本人の留学者数は減少傾向にある[文科省 d]。OECD等の調査と独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の調査では調査対象に若干の相違があるものの、JASSOの調査結果においては年々留学者数の増加が見られ、安易に「現代の若者は内向きである」と決定づけることはできないデータもある。
- ³ 日本への短期海外留学経験者(日本人以外)については、十分な回答を得られなかったため、集計等は行わず発表でも結果は利用していない。

参考文献

- 石井敏, 久米昭元編集代表, 浅井亜紀子, 伊藤明美, 久保田真弓, 清ルミ, 古家聡編集委員
(2013)『異文化コミュニケーション事典』春風社, 神奈川.
- 加地伸行(2009)『論語 増補版』講談社, 東京.
- 金谷治(1999)『論語』改訳, 岩波書店, 東京.
- 佐藤由利子(2010)『日本の留学生政策の評価 一人材養成、友好促進、経済効果の視点から』東信堂, 東京.
- 桜美林大学ウェブサイト「私大協主催国際シンポジウムにて本学学生が ASPIRE Japan エグゼクティブ・メンバーとして学生セッションを実施」
<https://www.obirin.ac.jp/info/year_2016/7fl2960000086i17.html> Retrieved in March, 2018. [桜美林] (本拙稿は筆者による)
- 日本 文部科学省ウェブサイト『『留学生 30 万人計画』の骨子』とりまとめの考え
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1249711.htm> Retrieved in March, 2018. [文科省 a]
- 日本 文部科学省ウェブサイト「学制百二十年史: 二 留学生受入れ一〇万人計画」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm>
Retrieved in March, 2018. [文科省 b]
- 日本 文部科学省ウェブサイト「中央教育審議会大学分科会 留学生部会 (第 1 回) 資料 4-1 留学生交流関係施策の現状等について」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101d.htm#top> Retrieved in March, 2018. [文科省 c]
- 日本 文部科学省ウェブサイト『『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について: 別添 2 日本人の海外留学状況』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/fieldfile/2017/12/27/1345878_02.pdf> Retrieved in March, 2018. [文科省 d]

私立大学の類型化モデル構築に向けた試行的な分析 —東京都に本部のある大学の事例から—

桜美林大学大学院
宮里翔大

はじめに

18歳人口の継続的な減少期を迎えた日本の私立大学は厳しい状況に置かれており、学生数が定員を下回る大学は私立大学の約4割にも上り、定員割れの生じている大学は少数とは言えないような状況へと変化している。

そのような中で、政府は地方の若者人口の流出を抑制するため、東京23区内での大学の 신설や定員増を抑制する政策を実行に移そうとしており、特に私立大学は大きな影響を受けるものと考えられる。今回の規制も含め、私立大学は多種多様な機関の集合体であるにも関わらず、従来から私立大学を1つの区分として扱い、議論が行われる傾向がある。しかし、このように私立大学を一緒くたにして議論を行うことは私立大学の現状を十分に反映しているものとは言い難く、私立大学の実態に即した分類を行い、それに即した議論を行う必要があると考えられる。

そこで本稿は私立大学の類型化を行うための前段階として、特に規制が強化されている東京都内の私立大学を様々な変数を用いて分類し、各分類によってどのような違いが生じるのかを検討するものである。もちろん、従来から大学の類型化を試みる研究は行われていることから、それらについても確認を行っていく。筆者は先に日本私立大学協会の加盟校のうち大学院大学を除いた404校(2018年3月時点)を対象に検討を行っているが(宮里2018)、本稿では私学団体に関わらず東京都に本部のある大学を検討の対象としている。

なお、本稿は日本私立大学協会附置私学高等教育研究所における研究プロジェクトⅡ-②「私学助成を中心とした高等教育のファンディングの方策の検証と課題」の一環として行ったものであり、分析に際しては私学高等教育研究所が収集したデータも活用して分析を行っている。

大学の類型化に関する先行研究と本稿の目的

日本の大学の類型化モデルは、今までも多くの研究者によって検討されてきた。ここでは、それらを整理しつつ、本稿の目的を確認する。なお、本稿は国公立大学を検討の対象としないことから、国公立大学のみを扱った研究については、

まず、日本全体の類型化を試みたものとして、天野(1984)が挙げられる。天野のモデルは、大学の研究機能に焦点を当てて検討されたものであり、日本の大学を5つの類型(研究型大学・大学院大学・準大学院大学・修士大学・学部大学)に分類している。海外のモデルを応用する試みとして、光田(2004)はアメリカのカーネギー分類(Carnegie Classification)を日本に適用可能なものに改良し、学位課程学位課程と学位授与数、分野数等に基づいて12の種類へ分類している。また、江原(1984)は因子分析により6つの因子を抽出し、それらを因子得点のよって説明している。

私立大学を研究として、金子(1996)は大学の設置年と規模に基づいた分析を行い、時

代区分に基づき3つ種類に分類し(～1660年を第一世代大学、1960年～1974年を第二世代大学、1975年以降を第三世代大学)、特に第一世代については3つに分類している(中核大学・周辺大学・ニッチ大学)濱中(2016)は1992年までが対象であった金子の区分を修正している(1998年以降を第四世代)。また、村瀬は、江原(前掲)の用いた手法を参考にし、26の変数を用いた主成分分析により4つの基本類型を構築し(社会科学と自然科学両系統の教育機能による規定力の大きい大学・自然科学系等の教育機能による規定力が大きい大学・社会科学系等の教育機能により規定される大学・社会科学と自然科学の教育機能による規定力が双方ともに弱い大学)、その後クラスター分析による分類を行っている。

このように、日本の大学を分類する試みは様々な角度で行われていることが確認できた。しかし、近年の大学を取り巻く環境の変化等が大きくなっていることから、類型モデルを見直す必要があると考えられることから、筆者は先に日本私立大学協会加盟大学を対象に、実際に類型化を行う前段階として、様々な変数を用いて私立大学を分類し、どのような違いが生じるのかを検討した(宮里2018)。その結果、「学生規模による分類や、学位授与レベルによる分類については、分類内で特徴が見受けられ、留学生割合による分類についても同様の傾向がみられた。しかし、県庁所在地・政令指定都市か否かによる分類については、分類内での特徴があまり見受けられなかった」ことが明らかとなったが、検討対象を日本私立大学協会加盟校のみに限定したため、一部不十分な状況であった。

したがって、本稿では地域を特に規制が強化されている東京都内に本部のある私立大学に限定するものの、東京都内の私立大学を様々な変数を用いて分類し、各分類によってどのような違いが生じるのかを検討し、類型化モデル構築への前段階とすることを目的とする。しかし、どのような分類に含まれることが望ましいのかといった評価については、本稿の趣旨から外れるため取り扱わないこととし、分類ごとの状況を把握することを目標とする。

研究の方法

上記の目的に基づき、先に村瀬(前掲)を参考に筆者が分析を行った変数を改良し、20個の変数を設定し、それらについて基礎統計レベルでの分析を行う。用いた変数は以下の通りである(表1)。

表1 本稿で用いた変数の一覧

設立からの年数	大学が設置された年から現在までの経過年数
学部学生数	在籍している学部学生の総数
女子学生比率	学部 に在籍している女子学生数を学部学生数で割ったもの
専任教員数	在籍している専任教員の総数
ST比	学部学生数を専任教員数で割ったもの
専任職員数	在籍している専任職員の総数
SS比	学部学生数を専任教員数で割ったもの
留学生比率	学部 に在籍している留学生数を学部学生数で割ったもの
学部数	学生募集を行っている学部の総数
市部／区部	大学の本部が東京都の市部にあるのか区部にあるのか
学位水準	大学で取得可能な学位の水準
学生1人あたりの給付奨学金件数	大学が設けている給付奨学金の件数を学部学生数で割ったもの
学生1人あたりの図書貸出冊数	図書館での年間貸出冊数を学部学生数で割ったもの
学生1人あたりの経常費補助金	私立大学等経常費補助金を学部学生数で割ったもの
教員1人あたりの科研費配分額	科学研究費助成金の配分額を専任教員数で割ったもの
人文学分野比率	人文学分野の学部数を学部数で割ったもの
社会科学分野比率	社会科学分野の学部数を学部数で割ったもの
自然科学分野比率	自然科学分野の学部数を学部数で割ったもの
医療分野比率	医療分野の学部数を学部数で割ったもの
学際分野比率	学際分野の学部数を学部数で割ったもの

先に述べたように、本稿は実態の把握を中心に行いつつ、採取的に私立大学を類型化することを目的としていることから、独立変数はいくつかのカテゴリー分けして分析を行うこととする。各カテゴリーと変数の関連を把握するため、相関比による分析も併せて行う。なお、相関比を用いた分析を行う理由は Pearson の積率相関係数ではカテゴリー分けしたデータの分析は行うことができないためである。

また、本稿で対象とするのは、東京都内に本部のある 113 校の私立大学であり、上記変数を公開していない大学も存在することから、一部欠損のある変数が含まれている。また、これらのデータはこれらのデータは旺文社 (2017) 『大学の真の実力 2017』や読売新聞教育ネットワーク事務局 (2017) 『大学の真の実力 2018』、文教協会 (2016) 『全国大学一覧』に掲載されているものに加え、各大学の Web サイト等から収集したものであり、各大学が任意に回答したものも含まれることから必ずしも正確でない可能性がある。また、分野分類については、学科構成やカリキュラム等を参考に筆者が独自に設定したものであることから、不十分な可能性があることは予め述べておきたい。

分析の結果

前述した変数を用いた分類を行った結果について、特に筆者が先に行った分析手法である、(1) 学生規模による分類、(2) 大学の本部所在地による分類、(3) 学位授与レベルによる分類、(4) 留学生比率による分類、について確認する。

(1) 学生規模による分類

学生規模を用いた分類は、一般的によく用いられるものであることから、まず学生規模がどの程度他の変数に影響を与えているのかについて確認していく。なお、学生規模の区

分は日本私立学校振興・共済事業団（私学事業団）が用いている区分を利用した。結果は表2の通りである。

この結果をみると、東京都に本部のある大学のうち、最も学校数が多いのは学部学生数が1万人以上であり、全体の約19%（21校）を占めているが、1000人以上2000人未満の大学も約17%（19校）あることから、多様な機関があることが伺える。

各変数について確認すると、学部数については学生規模が大きくなるほど値は大きくなり、強い関連があることがわかる（ $\eta=.86$ 、 $p<.001$ ）。また、ST比についても概ね学生規模との関連がみられるが（ $\eta=.59$ 、 $p<.001$ ）、大学規模を直接示す指標ではないものの、学校規模との関連があることがわかる。一方で、女子学生比率については、概ね大規模校ほど低い傾向にあることがわかる（ $\eta=.52$ 、 $p<.001$ ）。

また、一般に専任教員数や専任職員数は規模が大きくなるほど増加するとされているが、本結果からは必ずしも規模との関連が高くはなく、規模以外の因子も影響していると考えられる。

(2) 大学の本部所在地による分類

次に大学の本部所在地が東京都の市部か区部かによってどの程度他の変数に影響を与えているのかについて確認する。結果は表3の通りである。

この結果をみると、東京都の区部に本部のある大学は約66%（75校）であり、区部に本部のある大学の方が多ことがわかる。

各変数について確認すると、学部学生数については区部の方が多く、やや関連があることがわかる（ $\eta=.23$ 、 $p<.01$ ）。また、専任教員数や専任職員数についても同様の傾向がみられる（表3参照）。対照的に、学生1人あたりの図書貸出冊数は市部の大学の方が多く、やや関連があることがわかる（ $\eta=.23$ 、 $p<.01$ ）。

しかし、上記以外の項目については、ほとんど関連がみられず、大学の本部所在地による影響は一部の規模に関連する項目以外には影響が少ないことがわかる。

表2 学生規模による分析の結果

		設立から の年数	女子学生 比率	専任 教員数	ST比	専任職員 数	SS比	留学生 比率	学部数	市部/ 区部	学位水準	学生1人 あたりの 給付奨学 金件数	学生1人 あたりの 図書貸出 冊数	学生1人 あたりの 経常費補 助金	教員1人 あたりの 科研費配 分額	人文学分 野比率	社会科学 分野比率	自然科学 分野比率	医療分野 比率	学際分野 比率
500人未満 6校 5.3%	平均値	44.0	0.76	33.5	9.8	37.3	11.1	0.021	1.2	0.50	1.00	0.028	16.3	475.3	286.8	0.4	0.2	0.0	0.3	0.2
	標準偏差	23.1	0.23	20.9	5.3	40.8	6.3	0.034	0.4	0.55	1.10	0.033	9.3	405.6	437.4	0.5	0.4	0.0	0.4	0.4
	中央値	53.0	0.86	27.0	8.8	22.0	11.4	0.009	1.0	0.50	1.00	0.021	12.6	282.6	147.1	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0
	最小値	9.0	0.36	14.0	4.0	12.0	3.4	0.000	1.0	0.00	0.00	0.002	8.3	168.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	68.0	0.98	72.0	18.1	120.0	18.1	0.089	2.0	1.00	2.00	0.089	28.9	1159.8	1145.8	1.0	1.0	0.0	1.0	1.0
500人以上 1000人未満 15校 13.3%	平均値	39.7	0.61	191.6	14.6	637.7	22.1	0.052	1.2	0.53	1.13	0.006	12.1	663.5	206.0	0.2	0.3	0.1	0.5	0.0
	標準偏差	25.2	0.24	373.6	8.5	1578.7	14.6	0.111	0.4	0.52	0.92	0.005	11.2	1328.6	227.4	0.4	0.5	0.3	0.5	0.0
	中央値	39.0	0.57	47.0	15.2	30.0	23.0	0.005	1.0	1.00	1.00	0.003	7.4	117.5	153.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最小値	6.0	0.18	27.0	0.7	13.0	0.2	0.000	1.0	0.00	0.00	0.001	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	80.0	1.00	1238.0	27.8	4678.0	57.7	0.345	2.0	1.00	2.00	0.017	40.9	4158.4	711.9	1.0	1.0	1.0	1.0	0.0
1000人以上 2000人未満 19校 16.8%	平均値	51.7	0.76	174.2	21.2	436.3	26.6	0.010	1.6	0.58	1.63	0.003	9.5	366.8	227.2	0.4	0.2	0.1	0.3	0.0
	標準偏差	21.0	0.21	270.0	12.1	1100.7	14.1	0.010	0.8	0.51	0.68	0.002	8.8	743.1	193.6	0.5	0.3	0.2	0.5	0.1
	中央値	65.0	0.80	83.0	21.1	61.0	28.2	0.005	1.0	1.00	2.00	0.002	6.6	115.8	173.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最小値	13.0	0.25	37.0	1.0	32.0	0.3	0.000	1.0	0.00	0.00	0.001	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	74.0	1.00	1039.0	42.5	3944.0	53.4	0.031	4.0	1.00	2.00	0.009	36.1	2918.6	730.7	1.0	1.0	1.0	1.0	0.3
2000人以上 3000人未満 12校 10.6%	平均値	55.8	0.71	91.0	29.5	75.4	35.0	0.033	1.8	0.50	1.75	0.002	11.4	121.8	171.3	0.5	0.3	0.0	0.1	0.2
	標準偏差	15.2	0.30	35.2	7.5	26.7	7.9	0.042	0.8	0.52	0.45	0.001	14.7	40.6	138.8	0.4	0.3	0.0	0.3	0.3
	中央値	58.5	0.75	81.0	32.1	70.0	35.9	0.014	2.0	0.50	2.00	0.002	6.2	105.4	131.3	0.4	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	26.0	0.21	59.0	16.4	47.0	19.4	0.000	1.0	0.00	1.00	0.001	2.3	82.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	69.0	1.00	171.0	42.1	147.0	45.8	0.138	3.0	1.00	2.00	0.004	50.3	204.8	431.6	1.0	1.0	0.0	1.0	1.0
3000人以上 5000人未満 17校 15.0%	平均値	57.1	0.66	385.5	26.1	728.0	34.5	0.018	3.2	0.71	1.82	0.002	7.7	317.7	272.6	0.3	0.2	0.1	0.2	0.1
	標準偏差	14.3	0.22	509.4	14.0	1474.7	19.9	0.028	1.5	0.47	0.39	0.002	4.3	489.3	234.2	0.4	0.3	0.2	0.3	0.2
	中央値	65.0	0.57	145.0	30.1	104.0	38.9	0.007	3.0	1.00	2.00	0.002	6.4	111.8	213.8	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	27.0	0.31	85.0	1.7	76.0	0.7	0.000	1.0	0.00	1.00	0.000	2.9	33.5	17.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	69.0	1.00	1877.0	44.9	5256.0	64.4	0.102	6.0	1.00	2.00	0.007	16.5	1706.6	999.0	1.0	1.0	0.5	1.0	1.0
5000人以上 8000人未満 17校 15.0%	平均値	60.9	0.53	305.7	29.2	405.5	41.9	0.013	5.2	0.65	2.00	0.002	9.4	134.1	281.7	0.2	0.4	0.2	0.1	0.1
	標準偏差	13.8	0.30	325.7	8.8	973.5	20.2	0.013	1.4	0.49	0.00	0.001	6.7	113.1	146.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.1
	中央値	68.0	0.49	230.0	29.9	179.0	41.2	0.006	5.0	1.00	2.00	0.001	7.1	105.3	279.8	0.2	0.4	0.1	0.0	0.0
	最小値	24.0	0.16	152.0	5.1	79.0	1.9	0.001	4.0	0.00	2.00	0.001	2.7	49.7	83.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	69.0	1.00	1555.0	41.6	4177.0	98.3	0.045	8.0	1.00	2.00	0.005	29.6	526.0	562.2	0.6	1.0	1.0	0.6	0.2
8000人以上 1万人未満 6校 5.3%	平均値	60.2	0.40	283.3	32.3	183.7	49.4	0.040	5.8	0.67	2.00	0.002	7.5	110.2	322.4	0.2	0.3	0.3	0.0	0.2
	標準偏差	9.0	0.19	45.1	6.1	25.1	7.5	0.032	1.8	0.52	0.00	0.001	4.1	29.8	303.2	0.1	0.2	0.4	0.1	0.2
	中央値	60.5	0.41	272.5	32.0	188.0	47.3	0.034	5.0	1.00	2.00	0.003	6.8	117.9	178.3	0.2	0.4	0.2	0.0	0.1
	最小値	51.0	0.12	224.0	25.8	148.0	40.4	0.005	4.0	0.00	2.00	0.000	2.2	70.8	120.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	69.0	0.61	353.0	42.7	219.0	60.5	0.096	9.0	1.00	2.00	0.004	13.4	143.9	890.6	0.3	0.6	1.0	0.2	0.6
1万人以上 21校 18.6%	平均値	65.1	0.40	740.8	33.7	719.1	45.9	0.026	8.9	0.95	2.00	0.002	8.4	106.8	459.4	0.2	0.4	0.2	0.1	0.1
	標準偏差	8.8	0.10	601.3	9.7	941.3	15.1	0.013	3.2	0.22	0.00	0.001	5.4	69.7	411.0	0.1	0.2	0.2	0.2	0.1
	中央値	68.0	0.38	550.0	35.5	393.0	47.7	0.025	8.0	1.00	2.00	0.001	6.7	75.7	315.3	0.2	0.5	0.1	0.0	0.1
	最小値	31.0	0.24	256.0	17.6	181.0	6.9	0.007	5.0	0.00	2.00	0.000	3.2	18.2	99.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	69.0	0.61	2670.0	50.2	3581.0	66.2	0.059	16.0	1.00	2.00	0.005	25.8	304.5	1784.4	0.4	0.7	1.0	0.8	0.3
合計 113校 100.0%	平均値	55.3	0.60	322.9	25.4	485.6	34.4	0.025	3.9	0.66	1.72	0.004	9.8	281.6	284.8	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1
	標準偏差	18.4	0.26	442.7	12.2	1084.9	18.2	0.047	3.3	0.48	0.62	0.009	8.4	624.6	276.9	0.4	0.3	0.2	0.4	0.2
	中央値	65.0	0.56	155.0	26.6	121.0	35.8	0.010	3.0	1.00	2.00	0.002	6.8	111.8	200.9	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	6.0	0.12	14.0	0.7	12.0	0.2	0.000	1.0	0.00	0.00	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	80.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	98.3	0.345	16.0	1.00	2.00	0.089	50.3	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
η		0.44	0.52	0.50	0.59	0.22	0.57	0.29	0.86	0.33	0.53	0.64	0.26	0.31	0.34	0.35	0.30	0.36	0.37	0.29
p		0.00	0.00	0.00	0.00	0.63	0.00	0.22	0.00	0.10	0.00	0.00	0.42	0.16	0.08	0.06	0.18	0.04	0.03	0.24

表3 大学の本部所在地による分析の結果

		設立からの年数	学部学生数	女子学生比率	専任教員数	ST比	専任職員数	SS比	留学生比率	学部数	学位水準
市部 38校 33.6%	平均値	51.9	3718.5	0.63	141.6	25.0	151.1	33.9	0.026	2.6	1.58
	標準偏差	18.9	4411.3	0.26	146.8	9.8	340.8	16.9	0.050	2.1	0.76
	中央値	55.0	2043.0	0.63	89.0	24.0	68.5	32.1	0.008	2.0	2.00
	最小値	6.0	56.0	0.18	14.0	4.0	12.0	2.3	0.000	1.0	0.00
	最大値	80.0	24880.0	1.00	672.0	41.8	2102.0	98.3	0.297	8.0	2.00
区部 75校 66.4%	平均値	57.0	8423.6	0.59	414.7	25.6	657.3	34.6	0.024	4.6	1.79
	標準偏差	18.0	10958.5	0.26	510.3	13.3	1281.7	18.9	0.045	3.6	0.53
	中央値	67.0	4895.0	0.53	219.0	26.9	171.0	38.5	0.011	4.0	2.00
	最小値	9.0	280.0	0.12	20.0	0.7	20.0	0.2	0.000	1.0	0.00
	最大値	74.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	66.2	0.345	16.0	2.00
合計 113校 100.0%	平均値	55.3	6841.3	0.60	322.9	25.4	485.6	34.4	0.025	3.9	1.72
	標準偏差	18.4	9526.7	0.26	442.7	12.2	1084.9	18.2	0.047	3.3	0.62
	中央値	65.0	3980.0	0.56	155.0	26.6	121.0	35.8	0.010	3.0	2.00
	最小値	6.0	56.0	0.12	14.0	0.7	12.0	0.2	0.000	1.0	0.00
	最大値	80.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	98.3	0.345	16.0	2.00
η		0.13	0.23	0.07	0.29	0.02	0.22	0.02	0.02	0.29	0.16
p		0.17	0.01	0.46	0.00	0.81	0.02	0.86	0.87	0.00	0.09

		学生1人あたりの 給付奨学金件数	学生1人あたりの 図書貸出冊数	学生1人あたりの 経常費補助金	教員1人あたりの 科研費配分額	人文学分野比率	社会科学分野比率	自然科学分野比率	医療分野比率	学際分野比率
市部 38校 33.6%	平均値	0.006	12.4	159.5	229.5	0.3	0.3	0.1	0.1	0.1
	標準偏差	0.015	12.0	185.9	212.8	0.4	0.4	0.2	0.3	0.3
	中央値	0.002	7.4	113.8	155.2	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.001	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.089	50.3	1159.8	999.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
区部 75校 66.4%	平均値	0.003	8.4	343.5	312.9	0.3	0.3	0.1	0.3	0.1
	標準偏差	0.004	5.4	749.5	301.7	0.3	0.3	0.2	0.4	0.1
	中央値	0.002	6.7	111.5	228.9	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.029	25.8	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
合計 113校 100.0%	平均値	0.004	9.8	281.6	284.8	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1
	標準偏差	0.009	8.4	624.6	276.9	0.4	0.3	0.2	0.4	0.2
	中央値	0.002	6.8	111.8	200.9	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.089	50.3	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
η		0.17	0.23	0.14	0.14	0.11	0.04	0.03	0.17	0.09
p		0.08	0.02	0.14	0.13	0.24	0.65	0.79	0.08	0.37

(3) 学位授与レベルによる分類

次に学位授与レベルが他の変数にどの程度影響を与えているのかについて検討する。結果は表4の通りである。

この結果をみると、東京都に本部のある大学のうち、博士課程を有する大学は約81% (91校) であり、非常に高い水準であることがわかる。加えて、修士課程までを有する大学は約11% (12校) であることから、大学院を有する割合は90%を超えている。

各変数について確認すると、設立からの年数は博士課程を有するか否かによって異なり、博士課程を有する大学は比較的古い時期に設立された大学が多い傾向にあることがわかる ($\eta = .53$, $p < .001$)。また、学部学生数や専任教員数、専任職員数の平均を比較すると、博士課程を有する大学は規模の大きい大学が多いことがわかる。対照的に、女子学生比率の平均値をみると、学士課程のみを有する大学では女子学生比率が高いことがわかる。

また、分野の構成比率については、各学位レベルの間で大きな差はなく、学生1人あたりの図書貸出

表4 学位授与レベルによる分析の結果

		設立から の年数	学部 学生数	女子学生 比率	専任 教員数	ST比	専任職員 数	SS比	留学生 比率	学部数	市部/ 区部
学士 10校 8.8%	平均値	34.1	729.0	0.73	39.0	19.1	32.1	24.9	0.004	1.20	0.40
	標準偏差	25.5	417.6	0.23	12.4	10.1	17.8	13.6	0.006	0.42	0.52
	中央値	30.5	668.5	0.79	39.0	17.3	26.0	21.6	0.002	1.00	0.00
	最小値	6.0	280.0	0.18	20.0	7.5	13.0	10.0	0.000	1.00	0.00
	最大値	74.0	1548.0	1.00	57.0	41.8	70.0	57.7	0.018	2.00	1.00
修士 12校 10.6%	平均値	37.1	2293.2	0.76	77.5	28.9	61.9	35.5	0.048	2.00	0.67
	標準偏差	14.6	1297.9	0.29	37.3	9.6	32.1	9.4	0.100	1.04	0.49
	中央値	34.5	2029.0	0.92	77.5	27.8	54.0	35.6	0.011	2.00	1.00
	最小値	16.0	690.0	0.32	41.0	15.0	28.0	19.2	0.002	1.00	0.00
	最大値	54.0	4671.0	1.00	173.0	44.9	135.0	52.4	0.345	4.00	1.00
博士 91校 80.5%	平均値	60.0	8112.8	0.56	386.4	25.7	586.6	35.3	0.024	4.45	0.69
	標準偏差	14.6	10206.6	0.25	471.8	12.5	1181.7	19.2	0.038	3.41	0.46
	中央値	68.0	4965.0	0.53	219.0	26.9	159.0	37.5	0.012	4.00	1.00
	最小値	9.0	56.0	0.12	14.0	0.7	12.0	0.2	0.000	1.00	0.00
	最大値	80.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	98.3	0.297	16.00	1.00
合計 113校 100.0%	平均値	55.3	6841.3	0.60	322.9	25.4	485.6	34.4	0.025	3.90	0.66
	標準偏差	18.4	9526.7	0.26	442.7	12.2	1084.9	18.2	0.047	3.28	0.48
	中央値	65.0	3980.0	0.56	155.0	26.6	121.0	35.8	0.010	3.00	1.00
	最小値	6.0	56.0	0.12	14.0	0.7	12.0	0.2	0.000	1.00	0.00
	最大値	80.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	98.3	0.345	16.00	1.00
η		0.53	0.28	0.28	0.29	0.18	0.20	0.16	0.21	0.35	0.18
p		0.00	0.01	0.01	0.01	0.15	0.12	0.23	0.10	0.00	0.18

		学生1人 あたりの 給付奨学 金件数	学生1人 あたりの 図書貸出 冊数	学生1人 あたりの 経常費補 助金	教員1人 あたりの 科研費配 分額	人文学分 野比率	社会科学 分野比率	自然科学 分野比率	医療分野 比率	学際分野 比率
学士 10校 8.8%	平均値	0.007	9.9	116.3	95.2	0.4	0.3	0.1	0.3	0.0
	標準偏差	0.009	11.2	80.1	79.0	0.5	0.5	0.3	0.4	0.0
	中央値	0.003	7.2	117.9	95.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.001	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.029	40.9	282.4	234.1	1.0	1.0	1.0	1.0	0.0
修士 12校 10.6%	平均値	0.005	8.3	96.7	99.8	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0
	標準偏差	0.004	6.3	28.5	84.2	0.4	0.4	0.0	0.1	0.1
	中央値	0.004	6.2	104.5	101.2	0.3	0.4	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.001	2.9	43.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.012	22.3	148.6	292.7	1.0	1.0	0.0	0.2	0.3
博士 91校 80.5%	平均値	0.004	9.9	324.1	330.1	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1
	標準偏差	0.010	8.4	689.5	288.6	0.3	0.3	0.3	0.4	0.2
	中央値	0.002	6.9	118.7	258.7	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.089	50.3	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
合計 113校 100.0%	平均値	0.004	9.8	281.6	284.8	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1
	標準偏差	0.009	8.4	624.6	276.9	0.4	0.3	0.2	0.4	0.2
	中央値	0.002	6.8	111.8	200.9	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
	最小値	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	0.089	50.3	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
η		0.11	0.06	0.14	0.33	0.19	0.15	0.16	0.19	0.14
p		0.54	0.83	0.34	0.00	0.13	0.29	0.22	0.14	0.33

冊数についても、差はみられなかったが、全体をみると学位授与レベルによる影響はやや生じているといえる。

(4) 留学生比率による分類

次に留学生比率が他の変数にどの程度影響を与えているのかについて検討する。結果は表5の通りである。

この結果をみると、留学生を受け入れていない大学は6.2% (7校) に留まり、多くの大学で留学生を受け入れていることがわかる。また、留学生比率最も多いのは1%未満で約42% (47校) であるが、10%以上受け入れている学校も3.6% (4校) あるなど、私立大学は留学生の受け入れに積極的であることが伺える。

各変数について確認すると、留学生比率については他の分類とはやや異なる結果が生じており、例えば学部学生数について確認すると、留学生比率が2%以上5%未満で最も学部学生数は多く、留学生比率が高いもしくは低い場合には学部学生数は少なくなる傾向がみられる。また、学部数や女子学生比率、ST比などについても留学生数の高いもしくは低い場合に類似した傾向がみられることがわかる。

全体をみると、留学生比率は他の変数に影響が生じているといえる。

まとめにかえて

ここまで本稿では地域を特に規制が強化されている東京都内に本部のある私立大学に限定し、東京都内の私立大学を様々な変数を用いて分類した上で、各分類によってどのような違いが生じるのかを検討し、類型化モデル構築への前段階とすることを目的として、(1) 学生規模による分類、(2) 大学の本部所在地による分類、(3) 学位授与レベルによる分類、(4) 留学生比率による分類について確認してきた。

その結果、(1) 学生規模による分類、(3) 学位授与レベルによる分類、(4) 留学生比率による分類については、分類内で特徴がみられたが、(2) 大学の本部所在地による分類については、やや特徴は出るものの大きな特徴がみられなかった。これらの結果については、先に分析を行った日本私立大学協会加盟校を対象とした分類においても類似する傾向がみられたことから、私立大学全体への適応可能性も比較的高いものであると考えられる。

結果について分類ごとに検討していくと、(1) 学生規模による分類については、先の研究でも確認したように、従来から比較的良好に用いられる変数であり、規模ごとに様々な特性があることが確認できたことから、有効な分類手法であることが確認できた。しかしながら、一般に規模との関連が高いと思われる専任教員数や専任職員数は規模との関連があまり強くなかったが、それは医学部 (特に附属病院) 等の専任教員や専任職員が多く在籍している学部を有する大学の規模に偏りがあることが原因の1つと考えられる。

(3) 学位授与レベルによる分類については、先に確認した結果と同様に、有効な分析手法であると考えられる。しかし、博士課程を有する大学は約81%であり、分類内の偏りが非常に大きいことから、特に東京都内に本部のある私立大学を分類する際には用いることが難しい可能性が高いものであると考えられる。

(4) 留学生比率による分類についても、先の研究同様に留学生数の高いもしくは低い場合は同様の傾向を示すなど、私立大学を分類する際に活用できるものと考えられる。それが生じる理由については、断定はできないものの、例えば学部学生数をみると、留学生数の高いもしくは低い場合は小規模の大学が多いことから、大学の規模が何かしらの影響を持っている可能性が考えられる。

表5 留学生比率による分析の結果

		設立からの年数	学部学生数	女子学生比率	専任教員数	ST比	専任職員数	SS比	学部数	市部/区部	学位水準	学生1人あたりの給付奨学金件数	学生1人あたりの図書貸出冊数	学生1人あたりの経常費補助金	教員1人あたりの科研費配分額	人文学分野比率	社会科学分野比率	自然科学分野比率	医療分野比率	学際分野比率	
0%	7校	53.1	1632.6	0.66	192.0	23.8	662.3	33.6	1.29	0.29	1.14	0.002	6.4	684.1	221.2	0.1	0.5	0.0	0.4	0.0	
	標準偏差	22.2	1345.2	0.32	342.5	13.2	1633.8	19.7	0.76	0.49	1.07	0.001	5.3	1533.3	172.3	0.3	0.5	0.0	0.5	0.0	
	中央値	65.0	1511.0	0.65	78.0	23.6	49.0	38.7	1.00	0.00	2.00	0.002	4.2	154.8	199.2	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	
	最小値	9.0	362.0	0.18	20.0	0.7	13.0	0.2	1.00	0.00	0.00	0.001	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	最大値	68.0	4315.0	1.00	964.0	41.8	4367.0	57.7	3.00	1.00	2.00	0.003	16.5	4158.4	452.6	0.7	1.0	0.0	1.0	0.0	
1%未満	47校	54.0	3475.7	0.72	299.0	21.0	616.0	28.7	2.83	0.66	1.68	0.004	10.0	382.8	290.8	0.3	0.2	0.1	0.4	0.1	
	標準偏差	20.5	2833.7	0.22	429.5	12.5	1372.4	17.4	1.95	0.48	0.70	0.006	8.6	737.0	231.8	0.4	0.3	0.2	0.4	0.2	
	中央値	65.0	2151.0	0.68	136.0	21.1	94.0	28.8	2.00	1.00	2.00	0.002	7.1	112.4	231.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最小値	6.0	306.0	0.32	26.0	0.7	20.0	0.2	1.00	0.00	0.00	0.000	2.1	0.0	29.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	74.0	10389.0	1.00	1877.0	41.5	5256.0	64.4	8.00	1.00	2.00	0.034	40.9	3591.2	1145.8	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	
1%以上 2%未満	19校	57.6	9942.4	0.51	378.1	28.2	375.7	36.8	4.68	0.84	1.68	0.004	8.9	165.5	339.5	0.3	0.3	0.2	0.1	0.0	
	標準偏差	16.4	15537.2	0.25	641.5	11.8	830.0	16.8	3.79	0.38	0.58	0.006	6.3	206.4	428.4	0.4	0.3	0.3	0.2	0.1	
	中央値	68.0	5695.0	0.43	173.0	27.0	133.0	38.1	4.00	1.00	2.00	0.002	6.8	109.7	172.3	0.2	0.4	0.0	0.0	0.0	
	最小値	24.0	280.0	0.18	28.0	6.8	28.0	5.4	1.00	0.00	0.00	0.001	2.9	43.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	69.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	3581.0	66.2	16.00	1.00	2.00	0.029	25.8	975.8	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	0.2	
2%以上 5%未満	26校	55.3	12288.4	0.45	400.4	32.2	438.0	44.4	6.38	0.65	1.92	0.002	8.6	113.5	296.8	0.2	0.4	0.2	0.1	0.1	
	標準偏差	16.0	9469.6	0.22	311.5	9.5	701.5	18.7	3.57	0.49	0.27	0.002	6.0	78.4	221.0	0.3	0.2	0.3	0.1	0.2	
	中央値	64.5	9029.5	0.38	312.0	32.7	214.0	45.3	6.00	1.00	2.00	0.001	6.7	93.4	254.1	0.2	0.5	0.1	0.0	0.0	
	最小値	20.0	996.0	0.12	41.0	7.2	28.0	2.3	1.00	0.00	1.00	0.000	2.0	18.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	68.0	30842.0	1.00	1271.0	46.4	3239.0	98.3	15.00	1.00	2.00	0.007	29.6	401.2	1033.6	1.0	0.8	1.0	0.5	0.6	
5%以上 10%未満	9校	64.1	8748.8	0.62	334.9	25.4	225.7	30.6	3.67	0.56	1.89	0.013	15.9	272.7	262.7	0.6	0.1	0.1	0.0	0.2	
	標準偏差	6.0	13102.5	0.24	534.9	11.9	282.7	13.9	4.47	0.53	0.33	0.029	15.4	335.8	370.6	0.4	0.2	0.1	0.0	0.3	
	中央値	68.0	4267.0	0.65	145.0	24.7	147.0	32.7	1.00	1.00	2.00	0.003	13.4	186.6	117.2	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最小値	53.0	56.0	0.29	14.0	4.0	12.0	4.7	1.00	0.00	1.00	0.002	2.2	80.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	69.0	41965.0	1.00	1699.0	42.7	919.0	48.8	13.00	1.00	2.00	0.089	50.3	1159.8	1121.8	1.0	0.5	0.2	0.0	1.0	
10%以上 3.6%	4校	50.0	2190.8	0.47	101.0	20.9	59.3	33.6	2.00	0.75	1.75	0.006	10.8	102.3	83.0	0.4	0.5	0.1	0.0	0.0	
	標準偏差	26.2	1681.9	0.26	66.7	6.1	27.4	16.0	0.82	0.50	0.50	0.005	10.0	25.3	95.8	0.5	0.6	0.3	0.0	0.0	
	中央値	52.0	1892.5	0.36	96.0	18.9	56.0	29.4	2.00	1.00	2.00	0.006	6.5	109.3	59.1	0.3	0.5	0.0	0.0	0.0	
	最小値	16.0	690.0	0.29	41.0	16.4	36.0	19.2	1.00	0.00	1.00	0.001	3.7	67.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	80.0	4288.0	0.86	171.0	29.6	89.0	56.4	3.00	1.00	2.00	0.012	22.3	123.6	213.8	1.0	1.0	0.5	0.0	0.0	
合計 112校	100.0%	55.5	6881.2	0.60	325.1	25.4	485.6	34.4	3.91	0.66	1.72	0.004	9.8	283.4	286.4	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1	
	標準偏差	18.2	9560.0	0.26	444.0	12.2	1084.9	18.2	3.30	0.48	0.62	0.009	8.4	627.1	277.6	0.4	0.3	0.2	0.4	0.2	
	中央値	65.0	4029.5	0.56	159.0	26.3	121.0	35.8	3.00	1.00	2.00	0.002	6.8	112.1	202.4	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0	
	最小値	6.0	56.0	0.12	14.0	0.7	12.0	0.2	1.00	0.00	0.00	0.000	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
	最大値	80.0	67933.0	1.00	2670.0	50.2	5256.0	98.3	16.00	1.00	2.00	0.089	50.3	4158.4	1784.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	
η		0.17	0.42	0.46	0.16	0.38	0.14	0.35	0.90	0.49	0.30	0.31	0.25	0.25	0.17	0.33	0.33	0.21	0.43	0.25	
p		0.70	0.00	0.00	0.73	0.01	0.82	0.02	0.00	0.00	0.08	0.06	0.25	0.22	0.66	0.03	0.03	0.42	0.00	0.21	

最後に大きな特徴がみられなかった (2) 大学の本部所在地による分類については、先の研究では県庁所在地に大学が所在しているか否かを用いたのと同様に、大きな変化が生じなかったが、学部学生数については若干の影響が確認できたことから、全国規模での分析を行う際に、再度確認が必要であると考えられる。

本研究では、私立大学の類型化を最終的な目標としており、その準備として特に規制が強化された東京都内に本部のある私立大学の分類を行ったが、類型化に向けて克服すべき課題が先の研究と同様にいくつか確認できた。第一に、本稿では東京都にあえて限定を行った上で分類を行ったが、先の研究でも確認できた点ではあるものの、日本全体の私立大学を検討対象としないと、正確な類型化は行うことができない点である。この点については、データ収集を今後も継続して行うことで克服することが可能であると考えられる。第二に、変数の設定に関する問題であり、この点についても先の研究で確認できた点でもあるが、本稿で用いた変数には特に私立大学の経営に大きく影響する財務関係データが不足しており、データの収集が必要不可欠であるものの、現状ではその収集は困難であることから、他の変数を用いて代用する方法等を検討する必要があると考えられる。

これらの問題点を克服しつつ、私立大学の類型化モデルの構築に取り組み、より私立大学の実態に即した議論が行えるよう、今後も研究を進めていきたい。

参考文献

- 天野郁夫, 1984, 「大学群の比較分析」慶伊富長『大学評価の研究』東京大学出版会, 70-81.
 江原武一, 1984, 『現代高等教育の構造』東京大学出版会.
 旺文社, 2017, 『2018年度用 大学の真の実力 情報公開 BOOK』旺文社.
 金子元久, 1996, 「大学大衆化の担い手」『放送大学研究報告』91: 37-59.
 濱中義陸, 2016, 「私立大学類型と学生規模の変容」『IDE 現代の高等教育』584: 20-6.
 光田義孝, 2004, 「日本の大学のカーネギー分類」『大学財務経営研究』1: 71-82.
 宮里翔大, 2018, 「私立大学の類型化に向けた基本的な分析—日本私立大学協会加盟校を対象に—」『私学高等教育研究叢書 私立大学の課題と展望』77-88.
 村瀬泰信, 2009, 「私立大学の組織分析に向けた期間類型化の試み」『佛教大学大学院紀要教育学研究科 篇』37:37-57.
 読売新聞教育ネットワーク事務局, 2017, 『大学の實力 2018』中央公論新社.

桜美林大学総合研究機構紀要『国際学術研究』編集後記

総合研究機構長
田中義郎

本学には現在、人文・社会・自然科学およびそれらの学際的・複合領域的な事象を専門とする幅広い分野の研究者が在籍し、教育研究活動に取り組んでいる。

今日の研究基盤は開学以来、必ずしも潤沢とはいえない研究資源・環境のもとにあつて、着実に研究業績を積み重ねてきた、50年の歴史の上に成り立っている。その積層を経て、本学の研究資源・成果を横断的に束ね、その研究力を最大化するため、今を遡ること13年前に「総合研究機構」は設立された。

現在、「総合研究機構」には、産業、国際学、グローバル高等教育、老年学総合、言語教育、健康心理・福祉、アジア文化、キリスト教、環境の9研究所と、パフォーマンス・アーツ・インスティテュート、臨床心理センターの2附置センターが設置され、「総合」の名に相応しい陣容を備えている。

総合研究機構は、本学の研究体制の全体を統括する存在として、学長のリーダーシップのもと研究分野における桜美林イズムを確立し、大学のブランド力を高め、社会へ発信することが求められている。その第一歩として、2017年度より桜美林大学総合研究機構紀要『国際学術研究 (International Journal of Advanced Studies)』を立ち上げることとなった。

ところで、本学には、各研究所の銘で刊行されてきたメディアも存在しているが、それらは『国際学術研究』の立ち上げ以前より、その研究成果を世に出すべく、限られた研究支援体制のもとで編集されてきたものであるが、これらも桜美林イズムを体現する研究成果の集合体として、総合研究機構がオーソライズしているものであることは言を待たない。

本学では、時代の要請に応える教育研究体制を整えるべく、2018年度に教学組織の改組を予定している。そのため2017年度の『国際学術研究』は、まずは総合研究機構の出発点であるグローバル高等教育に連なる論稿を中心として出発したところである。教学組織の改組による研究環境の機動化を経て、将来的に『国際学術研究』が総合研究機構に連なる各領域・分野が一同に会することを可能とするメディアとして展開することを予定している。まさに本学における「研究のフォーラム」となることが期待されているのである。

雑 誌 名 国際学術研究 (2017 Vol.1)
International Journal of Advanced Studies

発 行 者 総合研究機構長 田中義郎

発 行 日 2018年3月30日

発 行 所 桜美林大学総合研究機構
〒194-0294 東京都町田市常盤町3758
TEL: 042-797-2661 (代表)

編 集 事 務 局 桜美林大学総合研究機構グローバル高等教育研究所
TEL: 042-797-6928

注) 桜美林大学総合研究機構紀要『国際学術研究』の各種規定は別に定めています。詳細につきましては、編集事務局までお問合せ下さい。

2017
Vol.1