

大学評価研究

第21号

論説

多様性と柔軟性に基づいた協働に向けて 畑山 浩昭

寄稿 論文

特集テーマ：

大学が示す教育成果の社会的評価

—大卒者の能力は卒業後どのように評価されているのか—

特集テーマ設定の趣旨 堀井 祐介

学修成果の可視化としての学生・卒業生調査 村田 治

大学の質保証のための卒業生調査と企業調査 細川 敏幸

卒業生調査を使った研究の類型と動向 教学IRにおけるパネルデータ分析の基礎的検討

..... 串本 剛・松河 秀哉・杉本 和弘

地域貢献活動と教育改善活動の相乗効果を目指して 松永 裕己

価値創造力の育成における大学への期待と企業との連携 遠藤 信博

教育成果は就職実績だけで測れるものではない 小林 哲夫

大学と社会との関係性について 中澤 恵太

研究ノート

教職課程の質保証における課題と展望に関する一考察

—海外事例を参考に— 堀井 祐介

大学生の学習態度とその規定要因について

—全国大学生調査の二次分析の結果から— 本庄 秀明

実践共同体としてのインターンシップが大学生のキャリア形成に与える効果とそのプロセス

—社会的相互作用のモデルを手がかりに— 森田佐知子・那須 清吾

大学評価研究所活動報告

令和3年度大学評価研究所大会講演要旨

コロナ禍での大学のオンラインを通じての展開と経験：教育、学生支援、環境整備を中心に

..... 山田 礼子

オンライン教育のこれから～自由記述内容にヒントを得て～ 山本 眞一

大学評価研究所の活動から——調査研究プロジェクト——

目 次

論説

多様性と柔軟性に基づいた協働に向けて

畑山 浩昭

3

寄稿 論文

特集テーマ：

大学が示す教育成果の社会的評価 一大卒者の能力は卒業後どのように評価されているのか—

特集テーマ設定の趣旨	堀井 祐介	9
学修成果の可視化としての学生・卒業生調査	村田 治	11
大学の質保証のための卒業生調査と企業調査	細川 敏幸	21
卒業生調査を使った研究の類型と動向 教学IRにおけるパネルデータ分析の基礎的検討	串本 剛・松河 秀哉・杉本 和弘	33
地域貢献活動と教育改善活動の相乗効果を目指して	松永 裕己	43
価値創造力の育成における大学への期待と企業との連携	遠藤 信博	53
教育成果は就職実績だけで測れるものではない	小林 哲夫	65
大学と社会との関係性について	中澤 恵太	69

研究ノート

教職課程の質保証における課題と展望に関する一考察

—海外事例を参考に—

堀井 祐介

81

大学生の学習態度とその規定要因について

—全国大学生調査の二次分析の結果から—

本庄 秀明

93

実践共同体としてのインターンシップが大学生のキャリア形成に与える効果とそのプロセス

—社会的相互作用のモデルを手がかりに—

森田佐知子・那須 清吾

103

大学評価研究所活動報告

令和3年度大学評価研究所大会講演要旨

コロナ禍での大学のオンラインを通じての展開と経験：教育、学生支援、環境整備を中心に

山田 礼子

119

オンライン教育のこれから～自由記述内容にヒントを得て～

山本 眞一

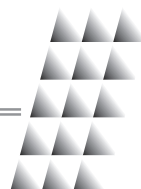
125

大学評価研究所の活動から——調査研究プロジェクト——

129



論説



多様性と柔軟性に基づいた協働に向けて

畑 山 浩 昭

桜美林大学長

はじめに

2018年に中央教育審議会が答申した「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」(平成30年11月26日)において、教育研究体制の改革に関する最も重要な概念として位置づけられたのは、「多様性」と「柔軟性」であった。個人、大学、社会のそれぞれのレベルに言及するもので、多様な学生、多様な教員、多様で柔軟なプログラム、多様性を受け止める柔軟なガバナンス、多様な大学といった文脈で語られている。拙稿では、20年以上先を見越した長期的な国家展望の中心的なテーマとして設定されている多様性と柔軟性について、個々の大学の運営及び大学間の協働という観点から、具体的な仕組みの構築に向けた考察を試みる。

1. ひとつの転換期

2005年にさかのぼり、中教審が答申した「我が国の高等教育の将来像」(平成17年1月28日)では、すでに知識基盤社会の到来が予測されており、知識や情報を直接的なリソースとする活動が主流になることを想定した議論が行われている。そのような社会を構成する「個々人」の主体的な学修や人格形成に大学が責任を持つことが重要視されており、希望すれば誰もが大学で学べる時代、ユニバーサル・アクセスを前提とした大学作りが示されている。

多様な学生が大学で学べる環境を構築するための具体的な方向性として、大学が自らの選択により、緩やかに機能別に分化することが提言されている。人口減少や産業構造の変化を見据えながら、社会を担う個々

人の総合的な力を伸ばすとともに、大学を様々な目的に応じて機能分化させることによって、できるだけ多くの人々が高等教育機関で学ぶことを実現し、社会全体の維持発展につなげようという国の政策が示されている。このような議論を鑑みると、最近特に強調される個々人の主体的な学修や、多様な大学のあり方を啓蒙する議論は、今から20年前、2000年代初頭において、すでに始まっていたことが確認できる。

2. ここ10年の議論

「グランドデザイン」に至るまでの直近の10年間は、大きく変動する社会情勢と、大学に対する多方面からの期待が交差し、大学の構造的な改善や教職員の意識改革が求められるようになった。社会情勢を大きく変えた要因として、国内における主要産業の変化やグローバル化、環境や食料、医療、エネルギー等の課題、震災からの復興、そして、少子高齢化や労働力人口の減少による問題等があげられる。大学は、高度な研究機関であると同時に、社会の核となる人材を育成する教育機関でもあることから、大学の実質的な改革によって、上述の社会的な問題や課題を解決していこうといった気概が高まったといえる。

2011年に公開された「中央教育審議会大学分科会のこれまでの主な論点について」(平成23年8月24日)では、大学の課題として3つ挙げられており、ひとつは「大学教育を通じた共通基盤の確立」、もうひとつは「機能別分化の進展への対応」、そして「学内ガバナンス強化」である。1991年の大学設置基準の改正以来、一般教育や専門教育といった区別を廃止し、大学が自

ら科目区分や単位数等を設定できるようになったが、21世紀に入ると国際共通性を意識した学士課程の再編という形で更なる進化が促されるようになったということである。知識や能力等の目的を明確に定めた多様なカリキュラムを編成することにより、課程としての学修プログラムを大学の判断と責任で構築できるようになった。

この考え方は、学生の多様な学修ニーズに応えるものとなるため、多くの大学に広がることとなり、それぞれの大学が強みや特色を活かす方向性が示され、目的や機能別に大学を位置づける考え方を促進する動きにつながった。同時に、カリキュラムを柔軟に編成すると同時に、大学自らが特色ある教育の質を保証するシステムを構築し、自らの選択によって機能を明らかにすることが重要であることも指摘された。また、その実現には大学の組織的な運営体制が必須なことから、学内ガバナンスの強化のため、学長のリーダーシップと補佐体制の重要性が唱えられるようになったのである。

一方で、大学に対する改善や改革への強い要請も顕著になってきた。ひとつには、大学が世界に通用する人材や、企業や社会が求めている人材を育てていないという批判であり、この声は、人材育成に対する大学の社会的な責任を追及するような議論につながった。また、大学ランキング等が社会的な注目を集めるようになり、日本の大学と海外の大学が様々なベンチマークで比較されたり、研究や教育に関する実態調査による国際比較が行われたりするようになった。例えば日本の大学の学生は、欧米の学生に比べて学習時間が少ないといった調査結果も出され、国際的な学びの基準による質保証も叫ばれるようになった。2012年に公表された「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(審議まとめ、平成24年3月26日、中央教育審議会大学分科会教育部会)でも、学士課程における課題解決型の能動的な学習やアクティブラーニングを取り入れた、事前事後の学修の徹底等が説かれている。

3. イノベーションへの渴望

上述のように21世紀初頭から2018年の「グランドデザイン」に至るまでの議論を振り返ると、経済や社会の変化に伴ってだんだんと「イノベーション」を渴望する声が強まり、様々な形で大学にも影響するようになったことが確認できる。人口減少と少子高齢化、グローバル化、産業構造の変化、環境やエネルギー、そして震災からの復興など、従来の対応方法では解決が難しい問題や課題に国が直面する中で、それぞれの分野で新しい地平を開くようなイノベーションを期待する気概が高まったのであろう。国の政界も経済界も、社会的な問題や課題の解決に向けて様々なイノベーションを模索する中で、大学の教育研究力や公器としての果たすべき役割等に着眼し、そのリソースや創造力を大学に強く求めるようになったといえる。

さらに、イノベーションを誘発する環境として最も有効なのは、多様性や柔軟性の担保であることから、これらを柱とする大学改革が推進されるようになったと考えられる。実際、2014年に「審議のまとめ」として公開された「大学のガバナンス改革の推進について」(平成26年2月12日、中央教育審議会大学分科会)では、経済の再生や地域の振興のために大学に対する社会からの期待が高いとし、大学によるイノベーションの創出が謳われており、イノベーションの拠点として大学が位置づけられている。知識基盤社会の構築、ICTの普及、グローバル化、社会環境の急激な変化に対応するためには、人材育成や、知と技の拠点として大学が重要な役割を果たさなければならず、それを可能にするのが多様性や柔軟性に基づくイノベーションの創出という文脈である。

4. 学長のリーダーシップとマネジメント

多様性や柔軟性の推進を土台とし、イノベーション創出のためにかなり多くのテーマにおいて大胆な改革が大学に求められる中で、学長のリーダーシップを強化することが必須であるとの見解が徐々に示されるようになった。教職員の意識改革や、人事、予算編成、組織編成、教学の管理など、多岐にわたる事項につい

て、学長を中心とする大学運営の重要性が説かれるようになった。さらにこの考え方は、地方創生にも適用されるようになり、地方の活性化と地域の中核となる大学を実現するために、学長のリーダーシップによる他機関との連携や高大連携等の事業を推進することなどが不可欠との見方がなされるようになった。上述の「大学のガバナンス改革」や、2020年に公表された「教学マネジメント指針」(令和2年1月22日、中央教育審議会大学分科会)でも、学長のリーダーシップを支えるための様々な改善や改正が施された。

国公立という設置形態の相違や設置場所、大学の規模や特色など、大学によってかなり事情は異なるものの、全国的な知的基盤社会を想定とすると、どの大学も知識集約型の地域拠点として機能しなければならない。大学は特に、多様な人間が集まりやすい組織であり、社会の変化にも柔軟に対応できる性質も十分に含んでいることから、地域における変革の原動力となれる。学生や社会人、留学生、職員、教員、多様性が備わっているコミュニティで、自由に発想し、教育や研究が行われる仕組みが備わっているため、知識や技術の共通基盤として社会を支えることができる。多様性や柔軟性を推進することがイノベーションにつながるという発想から、大学の外に向けた発信や取り組みも重要で、大学内外の人的、物的リソースを組み合わせながら、新たな価値を創出することも期待されている。

一方で、大学は長い間、教授会による自治的な大学運営が行われてきており、学校教育法の中でもその機能が明確に定められていることから、多様性や柔軟性を推進し、学外のリソースも取り入れながら大学の経営や運営にあたっていくにあたり、全学的な意識改革や共通理解の担保が大前提となる。しっかりしたマネジメント体制が必須であり、学長のリーダーシップを支えるシステムが必要である。また、個々の大学を越えて、外部との連携や協働を実現するための制度やシステムの整備も急務である。

5. 協働に向けた課題

異質なものを組み合わせることによって新たな価値

を創出できるという経験から、多様性とイノベーションの関係について議論されることが多くなった。また、時代の変化のスピードに対応するために、柔軟性を有する組織の優位性も示されるようになった。多様性や柔軟性を推進するということは、同質性や固定的な構造からの脱却であり、多様性や柔軟性を担保できる組織マネジメントの実現である。これらを実現するにあたり、更なる意識改革と構造改革が必要である。

多様な人々が学んだり働いたりする環境で、協働を実現するためには、価値観の相互理解や相互受容を前提とするので、学び方や働き方、考え方や判断の仕方の相違を相互に認めなければならない。そして、目的共有型の協働を基本とし、立場や性別、国籍や年齢に関わらず、役割を明確にし、目的実現のために貢献できるような意識の啓蒙と理念の共有が必要である。ダイバーシティやインクルージョンの考え方が、仕組みの中で担保されなければならない。

また、個々の大学のレベルを超えて、高等教育機関全体で取り組むのであれば、それに見合った意識改革や制度設計が必要である。これまでは、ひとつの大学に所属することが普通であったが、これからは学生も教職員も、例えば「ゆるやかなメンバーシップ」の下で、複数の大学で学んだり教えたりすることも有意である。個々の大学は強みや特色としてリソースを有しているが、複数の大学が有するリソースを組み合わせ、学生の多様な学びの実現や共同・協働研究、共同・協働教育を実現するような仕組みである。各大学は、オープン・リソースのような形で位置付けて、その中で新しいビジネスモデルを構築していくことも可能である。

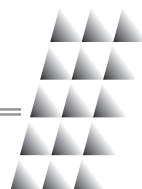
一方で、上述のような取り組みは、イノベーションを起こしやすい環境を構築することによって実現可能となるが、自由度が高くなる分、質的な保証も難しくなるので、各プログラム単位での説明もこれまで以上に重要になってくる。2022年に公開された「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」(審議まとめ、令和4年3月18日、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会)によると、「大学における国際通用性のある教育研究の質を保証するため、最

低限の水準を厳格に担保しつつ、大学教育の多様性や先導性を向上させる方向で、改善、充実を図る」としている。多様性や柔軟性を推進しつつ、非常に自由度が高いリソースの活用がシステム的に可能となるならば、どのようにして客観的で、説得力のある質保証を

実現できるかという課題も残っている。透明で、厳格な評価によって信頼を高めながら、イノベーションを創出し、社会に還元していくような全体的なモデル作りに取り組んでいくということである。



寄稿 論文



特集テーマ設定の趣旨 大学が示す教育成果の社会的評価 —大卒者の能力は卒業後どのように評価されているのか—

堀 井 祐 介

金沢大学教学マネジメントセンター教授

21世紀に入りますます多様化複雑化する社会において、大学をはじめとする高等教育機関に対する社会からの要求も変化してきており、高等教育機関で身に付けた能力を直接的にどのように仕事に活用できるかが問われてきている。

また、科学技術の進歩に伴い、これまで人間が行ってきた仕事のいくつかが数十年後にはAIに取って代わられるとの報告(C.フレイ、M.オズボーン「日本におけるコンピューター化と仕事の未来」野村総合研究所、2015年)もあった。従来通りの教育を行うだけでは、大学卒業後の就職がおぼつかないとの警鐘は大学教育に大きなインパクトを与えた。

一方、大学等で身に付けた能力(取得した学位分野)と就職後求められる能力・入社後の業務との結びつきが弱いのも日本における就職慣行の特徴の一つである。それは幅広い人材獲得の点からは美点であるが、入社後の独自の研修期間を考えると戦力となるまで時間がかかる点は課題でもある。

海外の高等教育においては、イギリスで高度専門職業に従事している割合などの数値データが高等教育機関の評価に活用されたり、オーストラリアで卒業後の年収に応じて在学中の授業料返済が行われるなど、「学んだ内容が卒業後の就職にどのようにつながっているのか」という学習・教育と雇用の接続は重要な課題とされている。また、イギリスの質保証機関である英国高等教育質保証機構(QAA)が高等教育機関に示している「英国高等教育のための質規範(UK Quality Code for Higher Education)」の個別詳細内容を示した「助言と指導(Advice and Guidance)」の一つ「監視

と評価(Monitoring and Evaluation)」において、根拠資料として、雇用主からのフィードバックがあげられている点も注目すべきである。

日本においても、大学での教育成果の社会的評価に関して、2020年に出された「教学マネジメント指針」において、「教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例」として「卒業生に対する評価」、「卒業生からの評価」があげられている。さらに、同指針では、「「進路の決定状況等の卒業後の状況(進学率や就職率等)」についても、自学の学生が「卒業認定・学位授与の方針」に定められた資質・能力を身に付けているかについて、大学が自らの判断と進学先・就職先等の社会における評価を対照し、より詳細に把握することで自らの教育活動を顧みることができる情報」として「大学全体の教育成果に対する評価を示す情報として活用することが考えられる」として「卒業生やその関係者からの情報」は重視すべきものと位置づけられている。

しかしながら、従来の我が国の大学評価研究においては、教員の教育能力、学習成果およびその測定、内部質保証、教学マネジメントなど学内活動が主要研究対象となっており、本特集のテーマである「大学が示す教育成果の社会的評価」については十分な調査研究が行われてきているとはいえない。また、日本においては、大学のブランド力が持つ意味が重要とされるため、大学受験の社会的機能が非常に大きいものと認識されており、大学入学後、どのような力をつけるのか(学習成果)、学習効果を上げるために大学はどのような努力をしているのか(内部質保証、教学マネジメ

ント)についての社会的認知度はまだまだ低いと言わざるを得ない。

大学関係者にとっても、教員の教育力、学生が獲得した学修成果などに焦点をあてた改革途上であり、「卒業生が社会に出てからどのような評価を得ているのか」、「卒業生のどのような能力が評価されているのか」にまで手が回っていないのが現状である。これは、調査、研究方法に困難が伴うことがその一因と考えられるが、高校、大学、社会はつながっているととらえる昨今の高等教育事情に鑑みても、卒業後の評価としての「卒業生からの評価」、「卒業生に対する評価」は重要である。これらの評価を教学マネジメントや教学IRに組み込み教育力向上に役立てることが出来るかどうかは今後問われてくるものと思われる。

ここ数年、日本でも、新卒一括採用(メンバーシップ型雇用)からの脱却、ジョブ型雇用への転換についても盛んに議論されてきており、従来型の就職慣行が変化する兆しが見られる。そのような時代の流れにおいて、大学を含めた社会全体として、「大学が示す教育成果の社会的評価」、すなわち、学生が大学で身に付けた能力が卒業後どのように評価されているのかに考察を加えることは大いに意義のあることと考える。

したがって、本号(特集)では、「大学が示す教育成果の社会的評価ー大卒者の能力は卒業後どのように評価されているのかー」をテーマとし、大学、企業、メディア、卒業生調査、文部科学省等の関係者に執筆をお願いした。

学修成果の可視化としての学生・卒業生調査

村 田 治

関西学院大学学長

[キーワード] 学生調査、卒業生調査、教育の質保証、学修成果の可視化、コンピテンシー

はじめに

わが国では、21世紀に入り大学改革への圧力が急速に高まり、とりわけ大学教育の質を如何に保証するかが重要な課題となっている。これに対応して、多くの大学で何らかの方法で学修成果の把握が行われるようになってきた⁽¹⁾。学修成果を測る方法としては、客観テストやルーブリック等による直接評価と学生調査や卒業生調査等を用いる間接評価に大きく分かれるが⁽²⁾、学修成果を全学的な一つの指標で測定している大学は少ないのが現状である。

関西学院大学(以下、本学)では、学生調査と卒業生調査を組み合わせることによって、学修成果の可視化を独自の指標を用いて試みている。本学における学生調査と卒業生調査の第一義的な目的は、学修成果とそれを体現している学生(卒業生)の質を可視化することであり、最終的な目標としては、学修成果の可視化によって学生時代のどのような学びや経験がコンピテンシーレベルでの資質・能力の修得に有益であったかを分析し、大学の正課教育(Regular curricular)や準正課教育(Co-curricular)、正課外教育(Extra-curricular)にフィードバックすることにある⁽³⁾。さらに重要な視点は、学修成果の指標として10項目からなる「Kwansei コンピテンシー」を学生時代にどれだけ身についたか、さらに、卒業後それがどのように役立っているかを測定しようとするところにある。

以下では、本学の学生調査と卒業生調査の背景にあるわが国における学修成果をめぐる議論を概観し、次いで、学生調査と卒業生調査が2018年に策定された超長期ビジョン・長期戦略「Kwansei Grand Challenge 2039」においてどのように位置づけられているか、特に、学修成果の指標として「Kwansei コンピテンシー」との関係の説明する。さらに、本学の学生調査と卒業生調査の実施の経緯と現在の調査項目を紹介し、学修成果に関する分析結果について説明したい。

1. 学生調査と卒業生調査の背景と目的

本節では、わが国における教育の質保証と学習成果の可視化に関する議論の流れと、コンピテンシーレベルでの学修成果が重要視されるようになった背景について概観し、本学の学生調査と卒業生調査の目的を明確にしたい。

(1) わが国における教育の質保証と

学修成果の可視化の動き

わが国の大学教育に関して最も早くラーニング・アウトカムの重要性に言及したのは、1998年に出された大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学』である。社会の高度化・複雑化等が進む中で、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探索し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」(課題探索能力)の育成が重視された。その後の2005年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』では、大学の多様性と質を確保するために機

能別分化が提案され、各大学は適切に入学者選抜を実施するための入学受入方針（アドミッション・ポリシー）、教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）、卒業認定・学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）を明確にすることによって「出口管理」の強化を図ることが求められた。さらに、2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』では、「各専攻分野を通じて培う学士力」が「学士課程共通の学習成果に関する参考指針」として提言され、各大学は、この参考指針に基づいて大学全体や学部・学科等における学生の学修到達度を適確に測定・把握し、いわゆる教育改善のためのPDCAサイクルを回すことが要請された。次いで、2012年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』においては、「生涯にわたって学び続ける力」「主体的に考える力」等を持った人材の育成が提案され、「教育の質保証」がより一層重視されるようになった。「生涯にわたって学び続ける力」や「主体的に考える力」を養うために、教育課程の体系化、シラバスの充実や全学的な教学マネジメントの確立が求められ、より具体的には、アクティブ・ラーニング、サービス・ラーニング、インターンシップや留学体験等の教育手法の導入が提唱されるようになった。

(2) コンピテンシーレベルでの資質・能力の重要性

他方、わが国の4年制大学の進学率は2009年に50%を超えてユニバーサル段階に入り、マーチン＝トロウが言うように⁽⁴⁾、教育の目的がマス段階での「知識や技能の伝達」から「新しい広い経験の提供」に大きく変わってきた。ユニバーサル段階では、高等教育において身につけるものとして知識や技能に加えてコンピテンシーレベルでの資質・能力が求められる。2018年に纏められた中央教育審議会答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』の前文においてもコンピテンシーレベルの資質・能力の修得が強調されている。この背景には、1997年に始まったOECDのDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクト、ボローニャ・プロセスにおけるチューニングプ

ロジェクト、近年のOECDのLearning Compass 2030などの一連の流れがあり、世界的に見ても、コンピテンシーレベルの資質・能力の重要性が指摘されている。特に、Learning Compass 2030においては、「変革を起こすコンピテンシー」として、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」の3つが具体的なコンピテンシーとして強調されている。

今後の大学教育においては、このようなコンピテンシーレベルの資質・能力をどのように身に付けさせるかが重要な課題となってくる。初等・中等教育における学習指導要領の改正や探求型学習の導入などが進められている中で、大学教育においてもPBL (Project Based Learning) やアクティブ・ラーニング、さらには、デザイン思考と呼ばれる教育方法などを用いてコンピテンシーレベルでの資質・能力を伸ばしていくことがこれまで以上に求められる。

したがって、大学教育の質保証が重視され学修成果 (Learning Outcomes) の可視化が求められる中で、その指標としてコンピテンシーレベルでの資質・能力を明確に定義し可視化していくことが重要な方法となる。このように考えると、本学における学生調査と卒業生調査の最終的な目的は、コンピテンシーレベルでの学修成果の可視化、さらには、卒業生の社会的評価等による学生の質保証に資することにある⁽⁵⁾。

2. Kwansei Grand Challenge 2039 と

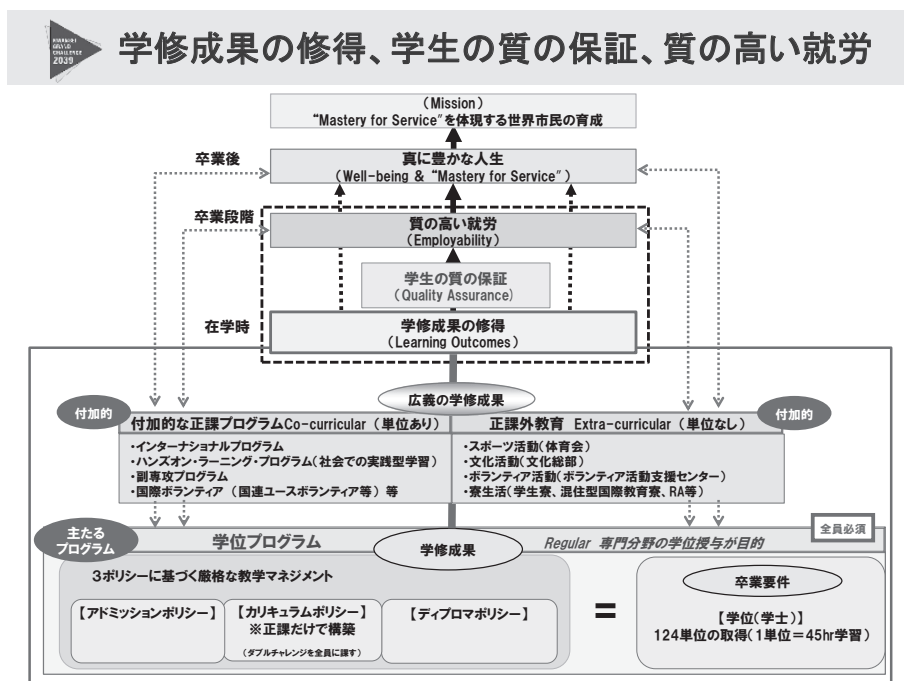
Kwansei コンピテンシー

本節では、本学の超長期ビジョン・長期戦略 Kwansei Grand Challenge 2039における学生調査と卒業生調査の位置づけについて説明したい。

(1) Kwansei Grand Challenge 2039

創立150周年である2039年を念頭においた超長期ビジョン・長期戦略 Kwansei Grand Challenge 2039が2018年に策定された。図1に示されているように、卒業生が「真に豊かな人生」を送ることを最上位の目標に掲げ、学生が大学卒業段階で「質の高い就労」を実現することを目標としている。この「質の高い就労」

図1 Kwansei Grand Challenge 2039の全体像



の実現のためには、学生は「自ら人生を切り拓くのに必要な知識・能力・資質を卒業までにしっかり身に付ける必要」があるとの認識の下⁽⁶⁾、「学生の質の保証」と「学修成果の保証」が重視されている。この達成のために、現在、多くの施策が計画・実施されつつある。

これは、上で述べた一連の教育の質保証や学修成果の可視化の流れに沿ったものであるが、教育の質保証ではなく学修成果の可視化に裏付けられた「学生の質の保証」を掲げていることが特色である。さらに、図1にもあるように、Regular curricularやCo-curricularといった正課・準正課教育だけでなく正課外教育(Extra-curricular)を含めた広義の学修成果を含めた「学生の質の保証」を目標としている。前節でも触れたように、大学教育のユニバーサル段階では、教育の目的が「知識や技能の伝達」から「新しい広い経験の提供」に大きく変わり、大学教育において身につけるものとして知識や技能だけでなくコンピテンシーレベルでの資質・能力が重視されることを踏まえている⁽⁷⁾。

(2) Kwansei コンピテンシー

この広義の学修成果の指標として、Kwansei Grand Challenge 2039においては、以下のような10項目からなるKwansei コンピテンシーを設定しており、入学時調査と卒業時調査においてKwansei コンピテンシーが入学時と比べ卒業時にどれくらい身についたかをアンケートで尋ねている。また、卒業後の調査においてもこれらのコンピテンシーが在学中に身についたかどうかを継続して訊いている。これらの10項目のコンピテンシーの抽出においては、ボローニャ・プロセスのチューニングにおけるキー・コンピテンシー、文部科学省の学士力など国内外の汎用的スキルを参考にしながら、約1年間の議論を経て定めていった⁽⁸⁾。これらの10項目のコンピテンシーは、以下のように、知識、能力、資質の3つに分類されている。

(知識/Knowledge)

幅広い知識・深い専門性

A wide breadth of knowledge and a depth of expertise

多様性への理解

An appreciation for diversity

(能力/Skills)

論理的な思考力

Critical and logical thinking skills

主体的に行動する力

The ability to act independently

生涯にわたって学び続ける力

The ability to pursue lifelong learning

豊かな人間関係を築く力

The ability to build rich human relationships

対立する価値を調整する力

The ability to reconcile conflicting values

(資質/Quality of Character)

困難を乗り越える粘り強さ

The tenacity to overcome hardships

よりよい社会に変革する情熱

The enthusiasm to transform society

誠実さと品位

Integrity and dignity

さらに、本学では、幼稚園から大学・大学院までの教育を通じて、関西学院に学ぶすべての者がこれらのKwanseiコンピテンシーを段階的に身につけ、成長していくことを目指している。いわば、関西学院のすべての園児、児童、生徒、学生がそれぞれの教育段階において、これらのコンピテンシーをどのように身につけるかを各教育段階での教育目標として定めている。特に、大学における各学部のディプロマ・ポリシーは、Kwanseiコンピテンシーの獲得を念頭において定められており、全ての学生がKwanseiコンピテンシーを身につけることを求められている。その上で、これらのコンピテンシーが大学教育においてどの程度身についたかを入学時調査、卒業時調査で測定している。

前節の議論との関連でいうと、学修成果(Learning Outcomes)の指標としてKwanseiコンピテンシーを設定し、これらのコンピテンシーの修得度によって学修成果の可視化を図ると位置づけている⁽⁹⁾。さらに、年収や職位に関わる項目を含む卒業生調査によって、学生時代のどのような学び、具体的には、正課教育、

準正課教育や正課外教育のどのような学修活動がKwanseiコンピテンシーの獲得、満足できる仕事や所得に繋がっているのかを分析することを目標としている。以上の点をまとめると、まずは入学時調査と卒業時調査によって、学生時代のどのような学びが学修成果としてのKwanseiコンピテンシーの獲得に繋がり学生の質の保証にどのように結びついているのかを分析する。さらに、どのような学修活動がコンピテンシーレベルでの学修成果を通じて年収や仕事の満足度につながり、いわば「質の高い就労」をもたらす「真に豊かな人生」を形成しているかを分析目標とする長期的な視点での目論見である。

3. 学生調査・卒業生調査の経緯

本節では、本学の学生調査と卒業生調査のこれまでの経緯について簡単に整理し、次いで、具体的な学生調査と卒業時調査の調査項目について見ていく。

(1) 学生調査の経緯

現時点(2022年6月)においては、本学の学生調査は、新入生調査、IR学生調査、卒業時調査の3つの調査から成るが、以下ではこれらの学生調査の経緯について述べていく。

本学の学生調査の歴史は、1976年に始められた無記名調査である「関西学院大学カレッジ・コミュニティ調査」(以下、CCA調査)まで遡ることができる。この調査は、2年に一回の調査であり無作為抽出で全学生の20%を調査対象としており、40年にわたって19回の調査が実施されてきた。2016年度の最後の第19回の調査では、全学生22,950名から4,590名を抽出し、回収率は24.9%であった。質問項目は、学生生活の満足度、授業の出席度、スクールモットーの理解度、学習の方法、など40項目以上に及ぶものであった。CCA調査は学生の生活実態の把握等には大きな役割を果たしたが、1976年に開始されたこともあり無記名調査であるためIR機能を持たないという大きな欠点を伴っていた。また、第1回から第10回の調査結果を分析し、まとめたのが関西学院大学教務機構高等教育推進センター編(2014)である。

CCA 調査とは別に、2009年に文部科学省の大学教育充実のための戦略的大学連携プログラムに採択された「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出(代表校：同志社大学)」に基づき⁽¹⁰⁾、2010年度からいくつかの学部で1年生を対象とした記名式の調査が開始され、これが2012年度に「大学IRコンソーシアム」に発展し、2013年度から全学部を対象とした記名式の「IR学生調査」が実施されるようになった。この調査の実施学年は学部によって若干異なるが、3年生が主な対象となっていた。

他方、2017年度からのポートフォリオの稼働に伴い、記名式の新入生調査が開始された。記名式であるために、入試形態と入学後の関心や課外活動などの学生生活、さらにはGPAなどに紐づけることが可能となっている。2019年度には、この新入生調査に2018年に策定されたKwansei Grand Challenge 2039におけるKwanseiコンピテンシーの修得度に関する質問項目が追加された。さらに、Kwansei Grand Challenge 2039の長期戦略に基づいた実施計画の一つとして、2018年度から記名式の卒業時調査を開始した。卒業時調査の目的は、卒業時における学生生活全体の振り返りとKwanseiコンピテンシーの修得度について質問することである。この卒業時調査は卒業式当日にゼミ単位で調査を行っている。このように、現時点での学生調査としては新入生調査、IR学生調査、卒業時調査の3調査が行われている。特に、新入生調査と卒業時調査では、入学時と卒業時点でのKwanseiコンピテンシーの修得度を尋ねており、本学在学中にKwanseiコンピテンシーの修得度がどれだけ伸びたかを測ることができるようになっている。

(2) 卒業生調査の経緯

本学の卒業生調査は1999年に第1回調査を開始して以来、いくつかの質問項目の改正を経て現在に至っている。1999年から2011年の調査までは、卒業1年目の卒業生から5年毎に卒業6年目、11年目、16年目というように新制大学移行後の卒業生を対象に、主に帰属意識やスクールモットーの認識度、同窓生向けのサービス評価などを中心に無記名式の調査を行ってき

た。その後2012年度に文部科学省の大学間連携共同教育推進事業「教学評価体制(IRネットワーク)」による学士課程教育の質保証(代表校：北海道大学)」に採択されたことにより、本学が実施してきた卒業生調査をベースに北海道大学と共同で調査票を作成した。この調査の目的は、「在学生の学士課程教育への評価と、就職後に必要とされた知識、経験、技能、態度を調査し、大学教育の職業的レリバンスと大学卒業後のキャリア形成の関連性を解明」することであり⁽¹¹⁾、2013年度から2015年度まで共同で無記名式の卒業生調査が実施された。対象者としては、2013年度調査では卒業6、11、16、21、26年目、2014年と2015年度調査では卒業6、11、16年目の卒業生であった。

その後、大学間連携共同教育推進事業の終了に伴い、本学独自の記名式の卒業生調査を2017年度から実施するようにした。2019年度からはKwansei Grand Challenge 2039の長期戦略に基づき、対象者を卒業後6、11、16、21、・・・51、56年目の卒業生としている。

上の説明からもわかるように、2017年度からの本学独自の卒業生調査には卒業1年目の卒業生の調査は含まれていない。その理由は、上で説明したIR学生調査にある。2010年度に開始した記名式のIR学生調査に回答した学生が2014年3月に卒業するので、この学生を対象に記名式による卒業1年目調査を行うことが計画されたためである。この目的は言うまでもなく、IR学生調査での学生の学修状況と卒業後の進路との関係を分析することにあった。当然のことながら、主な調査項目は、学生生活の評価、就職活動、就職先の評価などに絞られた。

4. 学修成果に関する分析結果

本節では、学生調査と卒業生調査を用いた学修成果に関する分析の結果を報告したい。学生調査については新入生調査、卒業時調査の結果から、Kwanseiコンピテンシーを学修成果の指標として、在学中に10項目のコンピテンシーがどのように身についたのかを中心に検証する。また、卒業生調査についても、Kwanseiコンピテンシーの修得度、大学時代の満足

度、スクールモットーへの意識などの項目を中心に取
り上げたい。

(1) 新入生調査と卒業時調査の分析

まず、新入生調査と卒業時調査によるKwanseiコン
ピテンシーの修得度について取り上げよう。前節で
説明したように新入生調査にKwanseiコンピテン
シーが追加されたのは2019年度の新入生からである。
現時点(2022年6月)ではまだ4年生に在籍中であり卒
業時調査の対象とならないため比較ができない。その
代わりに、本稿ではコーホートは異なるが2020年4月
に入学した新入生と2020年3月の卒業生のデータを比
較して説明したい。それぞれのコンピテンシーに対し
て、「大変身についている」「やや身についている」「ど
ちらともいえない」「あまり身についていない」「身につ
いていない」の5択の回答にしている。

「幅広い知識・深い専門性」について、「大変身につ
いている」「やや身についている」と回答した新入生は
全体の12.7%、それに対して卒業時の4年生(以下、
卒業時生)は「大変身についている」「やや身について
いる」と回答したのは87.6%となっている⁽¹²⁾。「多様性
への理解」に関しては新入生が53.5%、卒業時生が
91.9%、「論理的な思考力」については新入生が31.5%、
卒業時生が83.8%となっている。「主体的に行動する
力」に関しては新入生が48.6%、卒業時生が82.0%、
「生涯にわたって学び続ける力」については新入生が
51.1%、卒業時生が80.9%となっている。また、「豊か
な人間関係を築く力」については新入生が62.4%、卒
業時生が84.3%、「対立する価値を調整する力」に関し
ては新入生が53.3%、卒業時生が79.3%となってい
る。「困難を乗り越える粘り強さ」に関しては新入生が
67.9%、卒業時生が85.6%、「よりよい社会に変革する
情熱」については新入生が45.8%、卒業時生が71.1%
となっている。「誠実さと品位」についても新入生が
65.8%、卒業時生が83.5%となっている。このように、
コーホートは異なるが卒業時生の方が新入生よりも
10項目のコンピテンシーのすべてにおいて高い修得
度を自覚していることがわらう⁽¹³⁾。

次に、卒業時調査において質問しているいくつかの

項目について見てみよう⁽¹⁴⁾。まず、「関西学院大学の
教育内容」について、「満足」「やや満足」「どちらとも
いえない」「やや不満」「不満」の5択で質問しているが、
「満足」が47.8%、「やや満足」が43.0%となり卒業時生
の90%以上がおおむね満足していることが視える。
また、「卒業後の進路」については「満足」が51.3%、
「やや満足」が34.5%との結果となっている。「大学生
活でやり残したことがあるとすれば、それは何です
か」という興味深い質問に関しては、「留学」が22.4%、
「友人との交遊」21.6%、「勉強」15.1%、「部活動・サー
クル活動」12.6%、「アルバイト等の社会経験」3.8%、
「その他」2.3%となっており、「やり残したことはな
い」と回答した学生が22.1%存在するのは興味深い結
果ではなかろうか⁽¹⁵⁾。

(2) 卒業生調査の分析結果⁽¹⁶⁾

次に、卒業生調査の分析結果について見てみる。まず、
Kwanseiコンピテンシーの修得度については、2020
年度の調査では図2のような結果が得られている⁽¹⁷⁾。

この図からもわかるように、1項目を除くKwansei
コンピテンシーのすべてについて、在学中に「身につ
いた」「やや身についた」と回答した学生の割合は50%
以上となっている⁽¹⁸⁾。また、「幅広い知識・深い専門
性」「多様性への理解」「主体的に行動する力」「困難を
乗り越える粘り強さ」については70%以上の卒業生が
在学中に少なからず身についたと回答しており、「豊
かな人間関係を築く力」「誠実さと品位」に関しては
80%以上の卒業生が在学中に少なからず身についたと
回答している。唯一、「よりよい社会に変革する情熱」
については少なからず身についたと回答した卒業生の
割合は48.4%と50%を下回っていた。

卒業生調査ではKwanseiコンピテンシーとは別に、
「仕事をする上で必要となる能力」について質問してい
る。具体的には、「ストレスをマネジメントする力」
「好奇心を持って前向きに取り組む力」「人的ネット
ワークを構築する力」など10項目について「現在、身
についている能力の程度についてお答えください」と
質問し、「身につけている」「やや身につけている」「あ
まり身につけていない」「身につけていない」の4択で

図2 Kwansei コンピテンシーの修得度

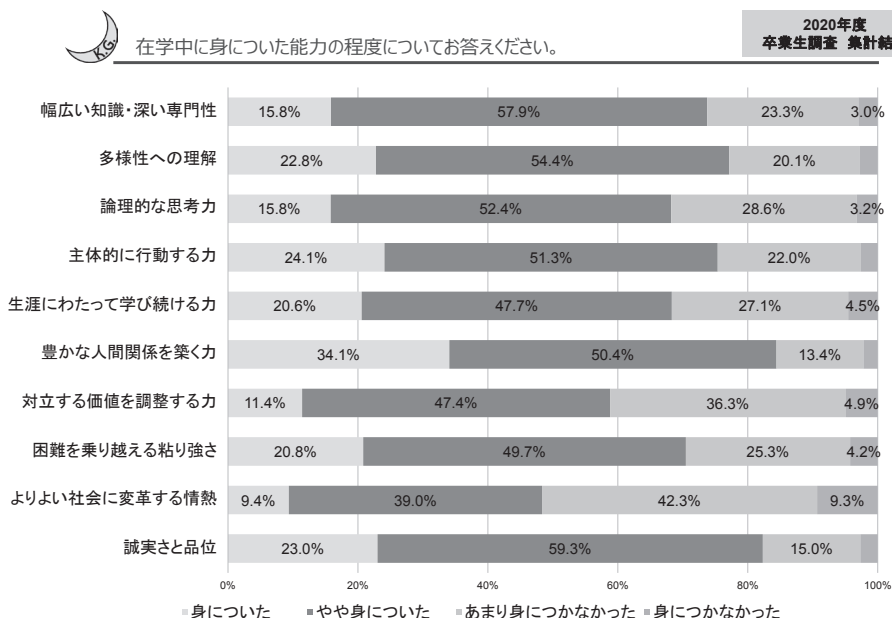
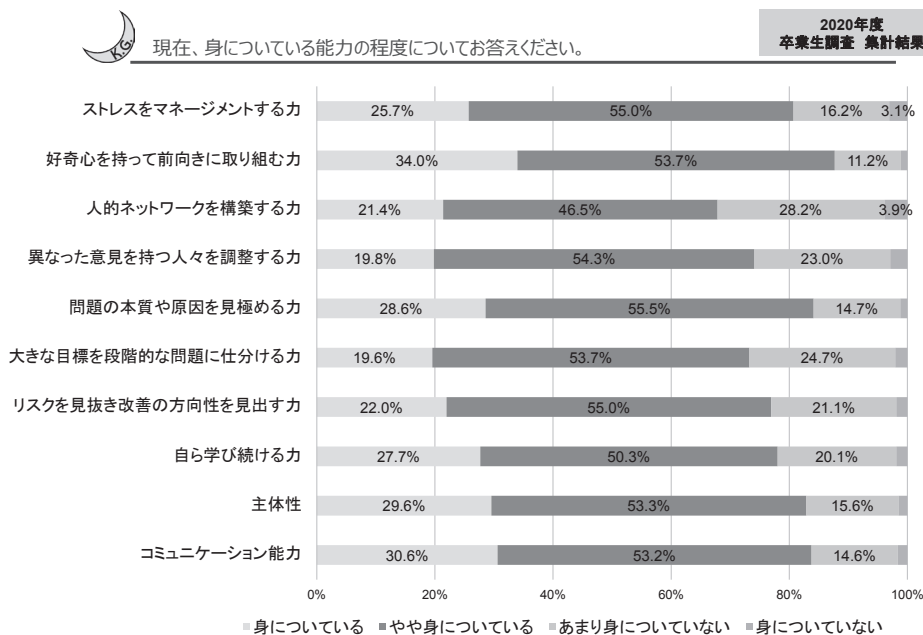


図3 仕事をする上で必要となる能力



の回答を求めている⁽¹⁹⁾。この結果を図示したのが図3である。これらの能力は、必ずしも学生時代に身につ

いたものではなく卒業後に身についた能力も含まれるが、卒業生の年収との相関や学生時代の大学生活の過

ごし方との関連を見ることが可能となる。

次に、学生生活の満足度について見てみよう。まず、「関西学院大学の教育に関する全般的な満足度についてお答えください」との質問に対しては、卒業生の21.0%が「満足」、55.1%が「そこそこ満足」と答えている。また、「ご自身の大学生活を振り返って、学生生活の満足度についてお答えください」という質問項目に対しては、85.2%が「満足」「そこそこ満足」と回答している。さらに、関西学院大学ならではの質問項目として、「スクールモットーMastery for Serviceを普段意識する程度をお答えください」との質問がある。これについては、「常に意識している」が13.1%、「ときどき意識している」が45.3%と合せて58.4%の卒業生がスクールモットーを意識していると回答しており、スクールモットーの浸透度合いが大きいことが読み取れる。

さらに、卒業生調査の年収調査からの分析結果について説明したい。2013年度の卒業生調査から卒業生の年収と職位についての質問項目が付け加えられた。これによって、卒業生の年収・職位と学生時代の学修度合い、あるいはKwanseiコンピテンシーや「仕事をする上で必要となる能力」との関係进行分析することが可能となる。その中から、以下では、興味深い分析結果をいくつか紹介することにしたい⁽²⁰⁾。

年収調査では、卒業生の年収を、200万円未満、200～400万円未満、400～600万円未満、600～800万円未満、800～1000万円未満、1000～1200万円未満、1200～1400万円未満、1400～2000万円未満、2000～3000万円未満、3000万円以上、の10段階に分けている。調査データから、例えば、学生時代の一週間当たりの学修時間と現在の年収の間に正の関係を読み取ることができる。具体的には、年収が高い層ほど学生時代の一週間当たりの学修時間が長いという結果が得られている。同様に、年収が高い層ほど学生時代の一日当たりの読書時間が長くなっている。これらの結果は、矢野(2009)が提唱した「学びの習慣仮説」を裏付けたものと解釈できよう⁽²¹⁾。また、「仕事をする上で必要となる能力」との関係では、年収が高くなるにつれて「大きな目標を段階的な問題に仕分ける力」

「人的ネットワークを構築する力」「問題の本質や原因を見極める力」「主体性」を身につけていると答えた卒業生の割合が大きくなっており、これらの能力の重要性が読み取れる。

このように、本学の卒業生調査においては、2013年度調査から年収や職位を質問項目に加えており、これによって、社会に出てから重要になってくるKwanseiコンピテンシーや「仕事をする上で必要となる能力」が明確になり、さらには、これらのコンピテンシーや能力の獲得に関して、学生時代の正課教育、準正課教育、正課外教育の中のどの教育が有効に働いているかを検証することで⁽²²⁾、どの教育に限りあるリソースにより多く振り向けるべきかをも判断できると考えられる。

おわりに

ここまで、本学における学生調査と卒業生調査の背景・目的とその経緯、超長期ビジョン・長期戦略Kwansei Grand Challenge 2039で定められたKwanseiコンピテンシーとの関係、さらには、これらの調査を用いた学修成果に関する分析結果のほんの一部を紹介してきた。特に、Kwanseiコンピテンシーの修得度については、新入生調査、卒業時調査、卒業生調査のいずれにおいても実施していることを強調した。これは第1節でも述べたように、イノベーションの時代と言われるSociety5.0においては、大学教育におけるコンピテンシーレベルの能力・資質の獲得が極めて重要となるとの認識からである。また、わが国においてはデータの整備が遅れていることから、それぞれの大学の卒業生の平均生涯年収や内部収益率の情報が集計されておらず、高等教育研究者の間でしか関心が持たれていないが、今後は大学教育の費用や経済効果が重要な問題となってくると考えられる⁽²³⁾。本学の超長期ビジョン・長期戦略Kwansei Grand Challenge 2039の最上位目標の一つは、卒業生が「真に豊かな人生」を送ることであり、当然のことながら「質の高い就労」が前提となる。「質の高い就労」が達成できているかどうかは、それぞれの卒業生の年収や職位、さらには満足度等を調査しなければ明らかにならない。

前節でも述べたように、卒業生の年収や職位、あるいは満足度にどのKwanseiコンピテンシーが相関を持っているのか、さらにはこれらのコンピテンシーの獲得に学生時代のどのような教育が有効であったのかを分析することによって、学生(卒業生)の質を保証する具体的で効果的な方法が考察できると考えられる。本学の学生調査と卒業生調査はIR機能の根幹をなす調査となっていると言っても過言ではない。

[注]

- (1) 例えば、「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況」の調査結果まとめによると、何らかの形で学生の学修成果の把握を行っている大学は全体の60.4%であり、把握方法として、外部の標準化されたテストを用いているのが74.6%、学修経験等を問う方法が46.4%、ループリックを用いているのが19.6%、学修ポートフォリオを用いた方法が27.7%となっている。
- (2) 代表的な学修成果の指標としては、OECD-AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)や米国大学協会 (Association of American Colleges and Universities : AAC&U) のVAUEループリックなどがある。
- (3) 本学では、正課外活動を正課外教育として大学教育の一環として位置づけている。
- (4) マーチン・トロウ (2000) 参照。
- (5) Rich (2006, p.41) においても、「長期的には、大学にとって唯一意味のある要点 (bottom line) は学術的成功 (academic success) であり、・・・中略・・・。大学の学術的成功の主要な指標は、その大学の学生の成功 (the success of its students) である。それ以外の基準はすべて派生的なものだ。」(著者訳) と述べられている。
- (6) 本学ホームページ、Kwansei Grand Challenge 2039の概要説明 (p.2) より抜粋。
- (7) 図1のCo-curricularにあるハンズオン・ラーニング・プログラム、国際ボランティアやExtra-curricularのスポーツ活動、寮生活等は「新しい広い経験」を意味している。
- (8) この他に参考にした汎用的スキルとしては、経済産業省の社会人基礎力などがある。
- (9) 松下 (2012, p.81) の分類にしたがうなら、本学における学修成果の評価は「心理測定学的パラダイム」に基づいた間接評価と位置づけられる。
- (10) 事業期間は2009年度～2011年度までであったが、期間終了後の2012年度に「大学IRコンソーシアム」が発足し組織体制が整った。また、後に述べるように、2012年度～2016年度においては、後継の大学間連携共同教育推進事業「教学評価体制 (IRネットワーク) による学士課程教育の質保証 (代表校：北海道大学)」に事業が受け継がれた。
- (11) 『IRネットワーク報告書 2016「最終年度事業成果報告」』(2016, p.138) 参照のこと。
- (12) 同様に、他の9項目のパーセンテージについても「大変身についている」「やや身についている」の合計の割合を記している。
- (13) 「大変身についている」を5点、「やや身についている」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまり身についていない」を2点、「身についていない」を1点として数値化した上で、新入生の回答の点数と卒業時生の回答の点数の違いを統計的に検証したところ、10項目のコンピテンシーのすべてで両者に有意な差があることが明らかになっている。
- (14) 2020年3月の卒業時調査の結果である。主な項目については、本学のHPで公開されている。
- (15) 卒業式当日の調査であるため、卒業式の高揚感から「やり残したことはない」と答えた学生の割合が上振れしている可能性は否定できない。また、やり残したことで「アルバイト等の社会経験」と答えた学生が3.8%というのは、逆にほとんどの学生がアルバイトを経験していると解釈できる。
- (16) 以下の卒業生調査の結果は、2020年度調査に基づいている。
- (17) 卒業生調査では、「身についた」「やや身についた」「あまり身につかなかった」「身につかなかった」の4択として選択肢を設定している。この点

は「入学生調査」「卒業時調査」と異なっている。

- (18) また、10項目のうち、「よりよい社会に変革する情熱」「対立する価値を調整する力」を除く8項目に関しては少なからず身についたと答えた卒業生の割合は60%を超えている。
- (19) これらの能力について質問しているのは、後に見るように卒業生の年収との関連を見るためである。
- (20) 以下の結果は、2020年度調査に基づいている。
- (21) 「学びの習慣仮説」とは、矢野(2009)で提唱された、大学時代の深い学びが卒業後の学び続ける習慣に結びつくという仮説である。
- (22) 大学のデータ収集・蓄積とそれを用いた教育機能についての調査分析、大学経営の基礎となる情報・分析結果の提供から構成されるIR (Institutional Research) 機能そのものであると考えられる。
- (23) 米国においては、すでに多くの大学の卒業生の平均年収が公開されている。

【参考文献】

- 川嶋太津夫(2008)、「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」、『名古屋高等教育研究』、第8号、pp.173-191。
- 関西学院大学教務機構高等教育センター編(2014)、『学生たちの日々1976-2010 ー関西学院大学カレッジ・コミュニティ調査からー』。
- マーチン・トロウ(2000)、『高度情報社会の大学』(喜多村和之編訳)、玉川大学出版部。
- 松下佳代(2012)、「パフォーマンス評価による学習の質の評価ー学習評価の構図の分析にもとづいてー」、『京都大学高等教育研究』、第18号、pp.75-114。
- 松下佳代(2021)、「教育におけるコンピテンシーとは何か ーその本質的特徴と三重モデルー」、『京都大学高等教育研究』、第27号、pp.84-108。
- 杉本和弘(2016)、「大学教育の質保証 ー誰が何をどう保証するのかー」、京都大学第22回大学教育研究フォーラム講演資料。
- 矢野真和(2009)、「教育と労働と社会」、『日本労働研究雑誌』、No.588、pp.5-15。
- Rich, D. (2006), "Academic Leadership and the Restructuring of Higher Education", *New Directions for Higher Education*, no.134, pp.37-48.

大学の質保証のための卒業生調査と企業調査

細 川 敏 幸

北海道大学名誉教授、元大学IRコンソーシアム理事

[キーワード] IR、卒業生調査、企業調査、学生調査、内部質保証

はじめに

平成30年度から始まった認証評価第3期では、内部質保証システムの有効性が問われることになった(大学基準協会 2016)。これは、世界的な大学評価の流れを追うものであり、今世紀はじめの米国ではすでに「多面的アセスメントプログラム」の開発が求められていた。Kinzie (2005)によれば、米国の公的な機関(大学)は学習における明示的な目標を確立し、そしてその達成度合いを体系的にevidenceとして収集することが要求される。しかし、1990年代の研究から「直接的な尺度を開発するには実質的に相当なコストがかかる」ことが明らかになった。つまり、科目内では知識や技術の成績評価はできるが、コンピテンシーで総称されるリーダーシップやコミュニケーション力などの能力の測定はコストの関係で実施できないのである。そこで、大学側としては学生のリクルート、入学してくる学生たちの特徴を掴むことから、学生の満足度を評価すること、大学での経験を評価すること、またはどれだけの学生を維持できているか、卒業の成果、同窓生の満足度を分析することでアセスメントを行うことになった。すなわち、多面的なアセスメントプログラムの開発においては、教室内での評価の他には「学生調査」と「卒業生調査」がメインとなるわけである。

日本の教学IR研究においては、文部科学省大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム「相互

評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出—国公私立4大学IRネットワーク—」(2009-2011)(代表：同志社大学、大阪府立大学、甲南大学、北海道大学)が組織的活動の嚆矢である。これを引き継ぎ、文部科学省大学間連携共同教育推進事業「教学評価体制(IRネットワーク)による学士課程教育の質保証」(2012-2016)(代表：北海道大学、同志社大学、大阪府立大学、甲南大学、関西学院大学、お茶の水女子大学、琉球大学、玉川大学)が実施された。この組織をベースとして、2012年に大学IRコンソーシアム(以下コンソ)が設立された。当初コンソのアンケートはUCLAのHigher Education Research Institute (HERI)が実施していたCooperative Institutional Research Program (CIRP)を日本語化したものを採用し、対象は学部学生のみであった。しかし、米国の動向も踏まえ大学間連携事業内で卒業生調査のためのアンケート項目を検討して、8大学の一部で試験的に実施した。これがコンソに移譲され、2019年度から希望校を集めて実施するようになった。本稿では、まずその内容と2020年度の分析結果について報告する。

一方、著者の属していた北海道大学では、3年に1度の頻度で、毎年リクルートのために集まる企業や団体(地方自治体など)を対象に、卒業生の評価を求めるアンケートを実施している。次に2020年度実施のこのアンケート内容と結果について報告し、卒業生を受け入れた組織がどう感じているかを述べる。ただし、詳細に述べると個別大学の特性が明らかとなるので、可能な範囲で解説する。

I. 大学IRコンソーシアムの卒業生調査

1. アンケートの設問

アンケート用紙をそのまま引用すると著作権の問題が生じるので、ここでは概要を説明する(表1)。設問は15問であるが、個人の能力に関するQ4、Q14では多数の能力に関する評価が、職に関するQ9、Q11は多数の設問項目がある。表2に質問した能力の一覧表を示す。

表1 卒業生調査の概要

Q1	入学した試験の形態
Q2	本学の志望順位
Q3	授業科目・課外活動の熱心度
Q4	在学中の能力や知識の変化
Q5	大学時代の留学経験
Q6	本学の教育・研究の満足度
Q7	大学時代の生活全般の満足度
Q8	卒業後の本学とのつながり
Q9	初職の就業形態、業種、志望
Q10	転職・離職について
Q11	現在の就業形態、業種、規模、在職年数
Q12	キャリアパスの満足度
Q13	海外の勤務経験や外国語の使用
Q14	大学時代に身につける重要性
Q15	個人の属性(性別等)

表2 能力一覧

A	一般的な教養
B	分析力や問題解決能力
C	専門分野や学科の知識
D	批判的に考える能力
E	異文化の人々に関する知識
F	リーダーシップの能力
G	人間関係を構築する能力
H	他の人と協力して物事を遂行する能力
I	異文化の人々と協力する能力
J	地域社会が直面する問題を理解する能力
K	国民が直面する問題を理解する能力
L	文章表現の能力
M	外国語の運用能力
N	コミュニケーションの能力
O	プレゼンテーションの能力
P	数理的な能力
Q	コンピュータの操作能力
R	時間を効果的に利用する能力
S	グローバルな問題の理解
T	就職に向けた情報収集能力

2. 2020年度調査の概要

調査実施期間は2020年7月から2021年3月末までの任意の期間で、参加大学はコンソ加盟60大学のうちの18大学で、総参加者数は4,675名であった。記入されていた性別は男性2,369名(55.8%)、女性1,878名(44.2%)。対象者は原則として卒業後5、10、15年の卒業生であるが、5年後(2015卒)1,671名、10年後(2010卒)707名、15年後(2005卒)652名で、これ以外か無記名は1,645名であった(大学IRコンソーシアム2021、以下同様にこの資料から引用)。

入試の形態では一般入試が49.7%で多数を占め、2番目に多かったのは指定校推薦の17.1%であった。当該大学が第1志望であった卒業生は54.4%、第2志望は27.8%であった。在学中の授業科目・課外活動の熱心度を表3に示す。やや熱心と熱心を加えた比率を上位から順に並べると、Eゼミや実習(75.9%)、C実験以外の専門科目(75.8%)、F卒業論文・研究(67.4%)、Iアルバイト(60.7%)、A全学教育(60.3%)、D実験(57.1%)、G部・サークル活動(52.5%)、B外国語科目(47.1%)、H資格の取得(37.3%)、Jボランティア(16.8%)であった。多くの卒業生がゼミや実習、専門科目、卒業研究に熱心に取り組んだことがわかる。一方、資格の取得やボランティアはそれほど熱心ではなかった。

在学中の能力や知識の変化を表4に示す。卒業生の半分以上が在学中に増えたと考えている能力は比率の大きい方から順に、C専門分野や学科の知識、A一般的な教養、B分析力や問題解決能力、H他の人と協力して物事を遂行する能力、G人間関係を構築する能力、Nコミュニケーションの能力、Qコンピュータの操作能力、Oプレゼンテーションの能力、L文章表現の能力、R時間を効果的に利用する能力、T就職に向けた情報収集能力、D批判的に考える能力、E異文化の人々に関する知識であった。

大学時代の留学経験について表5に示す。19.2%の学生が留学を経験しているが、6ヶ月を超える留学を経験したのは2.6%であった。

満足度についての集計を表6に示す。「満足」と「とても満足」を加えた比率は、教育・研究については

表3 大学の授業科目・課外活動の熱心度

Q3. 大学の授業科目・課外活動の熱心度		0.取り組ま なかった	1.不熱心	2.やや 不熱心	3.どちらと もいえない	4.やや熱心	5.熱心	総合計
Q3A. 全学教育（一般教養科目）	件数	23	190	523	1,114	2,045	761	4,656
	%	0.5%	4.1%	11.2%	23.9%	43.9%	16.3%	100.0%
Q3B. 外国語科目	件数	71	357	841	1,188	1,467	725	4,649
	%	1.5%	7.7%	18.1%	25.6%	31.6%	15.6%	100.0%
Q3C. 専門科目（実験除く）	件数	54	97	259	713	2,032	1,488	4,643
	%	1.2%	2.1%	5.6%	15.4%	43.8%	32.0%	100.0%
Q3D. 専門科目（実験）	件数	973	73	227	713	1,398	1,241	4,625
	%	21.0%	1.6%	4.9%	15.4%	30.2%	26.8%	100.0%
Q3E. ゼミや実習	件数	101	111	263	642	1,634	1,893	4,644
	%	2.2%	2.4%	5.7%	13.8%	35.2%	40.8%	100.0%
Q3F. 卒業論文・卒業研究	件数	500	114	290	610	1,368	1,763	4,645
	%	10.8%	2.5%	6.2%	13.1%	29.5%	38.0%	100.0%
Q3G. 部・サークル活動	件数	1,131	198	364	512	905	1,531	4,641
	%	24.4%	4.3%	7.8%	11.0%	19.5%	33.0%	100.0%
Q3H. 資格の取得	件数	1,254	317	503	840	981	750	4,645
	%	27.0%	6.8%	10.8%	18.1%	21.1%	16.1%	100.0%
Q3I. アルバイト	件数	341	216	402	867	1,578	1,244	4,648
	%	7.3%	4.6%	8.6%	18.7%	34.0%	26.8%	100.0%
Q3J. ボランティア	件数	2,428	273	527	635	511	271	4,645
	%	52.3%	5.9%	11.3%	13.7%	11.0%	5.8%	100.0%

表4 在学中の能力や知識の変化

Q4. 在学中の能力や知識の変化		1.大きく 減った	2.減った	3.変化なし	4.増えた	5.大きく 増えた	総合計	4+5
Q4A. 一般的な教養	件数	19	75	757	3,079	726	4,656	3,805
	%	0.4%	1.6%	16.3%	66.1%	15.6%	100.0%	81.7%
Q4B. 分析力や問題解決能力	件数	16	93	872	2,723	950	4,654	3,673
	%	0.3%	2.0%	18.7%	58.5%	20.4%	100.0%	78.9%
Q4C. 専門分野や学科の知識	件数	14	56	382	2,342	1,861	4,655	4,203
	%	0.3%	1.2%	8.2%	50.3%	40.0%	100.0%	90.3%
Q4D. 批判的に考える能力	件数	29	208	1,618	2,161	642	4,658	2,803
	%	0.6%	4.5%	34.7%	46.4%	13.8%	100.0%	60.2%
Q4E. 異文化の人々に関する知識	件数	109	258	1,830	1,673	784	4,654	2,457
	%	2.3%	5.5%	39.3%	35.9%	16.8%	100.0%	52.8%
Q4F. リーダーシップの能力	件数	68	260	2,148	1,629	549	4,654	2,178
	%	1.5%	5.6%	46.2%	35.0%	11.8%	100.0%	46.8%
Q4G. 人間関係を構築する能力	件数	35	151	950	2,233	1,287	4,656	3,520
	%	0.8%	3.2%	20.4%	48.0%	27.6%	100.0%	75.6%
Q4H. 他の人と協力して物事を遂行する能力	件数	28	101	926	2,344	1,258	4,657	3,602
	%	0.6%	2.2%	19.9%	50.3%	27.0%	100.0%	77.3%

Q4. 在学中の能力や知識の変化		1.大きく減った	2.減った	3.変化なし	4.増えた	5.大きく増えた	総合計	4+5
Q4I. 異文化の人々と協力する能力	件数	163	269	2,449	1,303	470	4,654	1,773
	%	3.5%	5.8%	52.6%	28.0%	10.1%	100.0%	38.1%
Q4J. 地域社会が直面する問題を理解する能力	件数	94	275	2,504	1,459	321	4,653	1,780
	%	2.0%	5.9%	53.8%	31.4%	6.9%	100.0%	38.3%
Q4K. 国民が直面する問題を理解する能力	件数	99	272	2,494	1,508	277	4,650	1,785
	%	2.1%	5.8%	53.6%	32.4%	6.0%	100.0%	38.4%
Q4L. 文章表現の能力	件数	53	205	1,342	2,315	738	4,653	3,053
	%	1.1%	4.4%	28.8%	49.8%	15.9%	100.0%	65.6%
Q4M. 外国語の運用能力	件数	194	485	2,237	1,348	387	4,651	1,735
	%	4.2%	10.4%	48.1%	29.0%	8.3%	100.0%	37.3%
Q4N. コミュニケーションの能力	件数	28	136	997	2,506	988	4,655	3,494
	%	0.6%	2.9%	21.4%	53.8%	21.2%	100.0%	75.1%
Q4O. プレゼンテーションの能力	件数	31	146	1,310	2,290	878	4,655	3,168
	%	0.7%	3.1%	28.1%	49.2%	18.9%	100.0%	68.1%
Q4P. 数理的な能力	件数	80	385	2,088	1,602	495	4,650	2,097
	%	1.7%	8.3%	44.9%	34.5%	10.6%	100.0%	45.1%
Q4Q. コンピュータの操作能力	件数	24	125	1,159	2,302	1,046	4,656	3,348
	%	0.5%	2.7%	24.9%	49.4%	22.5%	100.0%	71.9%
Q4R. 時間を効果的に利用する能力	件数	43	196	1,405	2,267	737	4,648	3,004
	%	0.9%	4.2%	30.2%	48.8%	15.9%	100.0%	64.6%
Q4S. グローバルな問題の理解	件数	111	310	2,408	1,459	355	4,643	1,814
	%	2.4%	6.7%	51.9%	31.4%	7.6%	100.0%	39.1%
Q4T. 就職に向けた情報収集能力	件数	52	169	1,451	2,202	778	4,652	2,980
	%	1.1%	3.6%	31.2%	47.3%	16.7%	100.0%	64.1%

表5 在学中の留学経験

Q5. 大学時代の留学経験	件数	%
1. 渡航したことはない	3,761	80.8%
2. 10日未満	150	3.2%
3. 10日以上1ヶ月未満	397	8.5%
4. 1ヶ月以上6ヶ月未満	226	4.9%
5. 6ヶ月以上	119	2.6%
総合計	4,653	100.0%

74.7%、生活全般については84.2%と高い満足度が示された。

初職の勤務先の業種を表7に示す。製造業が最も多く、以下医療・福祉、卸売業・小売業、金融業・保険業、情報通信業と続く。なお、初職の就業形態は正社

員が88.8%、有期雇用（フルタイム）が7.9%、有期雇用（短時間勤務）が1.9%であった。初職が第1志望であった比率は31.0%、ほぼ志望どおりであった比率は40.3%であった。

初職を選択した時に、何を重要視したかを表8に示す。「やや重視した」と「非常に重視した」を加算すると、どの項目も40%を超える。低い方からあげると、周囲の薦め・紹介、専門分野とのつながり、知名度の順である。専門分野とのつながりが重要視されないことは、日本の高等教育の課題である。

転職の経験について表9に示す。39.5%が1度以上の転職を経験している。初職が希望通りでなかった割合がおおよそ30%だったので、それ以上の卒業生が転職していることになる。表10は転職の理由であるが、

表6 教育研究ならびに生活全般の満足度

		1.とても 不満	2.不満	3.どちらと も言えない	4.満足	5.とても 満足	総合計	4+5
Q6. 本学の教育・研究の満足度	件数	38	152	987	2,573	909	4,659	3,482
	%	0.8%	3.3%	21.2%	55.2%	19.5%	100.0%	74.7%
Q7. 大学時代の生活全般の満足度	件数	27	123	587	2,395	1,529	4,661	3,924
	%	0.6%	2.6%	12.6%	51.4%	32.8%	100.0%	84.2%

表7 初職の勤務先の業種別比率

Q9-2. 初職の勤務先の業種	件数	%
1. 農林漁業	37	0.8%
2. 鉱業	2	0.0%
3. 建設業	279	6.2%
4. 製造業	727	16.0%
5. 電気・ガス・熱供給・水道業	79	1.7%
6. 情報通信業	418	9.2%
7. 運輸業、郵便業	147	3.2%
8. 卸売業、小売業	446	9.8%
9. 金融業、保険業	425	9.4%
10. 不動産業、物品賃貸業	84	1.9%
11. 学術研究、専門・技術サービス業	263	5.8%
12. 宿泊業、飲食店	64	1.4%
13. 生活関連サービス業、娯楽業	176	3.9%
14. 教育、学習支援業	397	8.8%
15. 医療、福祉	449	9.9%
16. 公務（他に分類されないもの）	320	7.1%
17. その他	218	4.8%
総合計	4,531	100.0%

比率の多い順に、ステップアップを図るため、労働時間への不満、職場の人間関係であった。

現職の比率を表11に示す。表11には初職の比率も併記し、比率の増減がわかるようにした。現職で1%以上増えた業種は、6. 情報通信、11. 学術研究、14. 教育・学習支援、15. 医療・福祉、16. 公務であった。

現在の職種と職階を表12と表13に示す。職種は、事務・企画職、技術・研究職、専門職、営業職の順に多い。職階では、1～4の職種が総計で25%に及び、卒業後15年以内に4分の1の卒業生が経営者、役員、管理職、監督職についたことがわかる。

表14に現在の年収を示す。最頻値は400～600万円の範囲にあるが、次に多い区分は200～400万円である。このようなキャリアパスに対して、満足あるいはとても満足と答えた卒業生は60.3%であった。

表15は外国語の使用頻度を分析するために、さまざまな経験や勤務状態をたずねた設問である。通常業務で外国語を使わない卒業生は71.4%であり、日本の企業における外国語の利用度を推測することができる。

表16には、卒業生が学生時代に何を身につけるべきと答えたかを示す。どちらかといえば重要と重要を加えた値が90%を超えるのは、上から順に「B. 分析・問題解決能力」、「G. 人間関係を構築する能力」、「H. 他の人と協力して物事を遂行する能力」、「L. 文章表現の能力」、「N. コミュニケーションの能力」、「R. 時間を効果的に利用する能力」であった。「M. 外国語の運用能力」が59.9%と、低い評価である。通常業務で使わない（表15）ためであろう。その比率が、「E. 異文化の人々に関する知識」や「I. 異文化の人々と協力する能力」とほぼ同じ値であることも興味深い。

最後に、生涯学習に関連して、卒業生の学習時間を表17に示す。まったく勉強していない卒業生が27.5%である一方で、1時間以上勉強している卒業生が半数に近いことは、心強い。勉学の習慣を維持している卒業生が多数存在していることになり、社会人教育の需要があることを示唆している。

Ⅱ. 北海道大学の企業調査

1. アンケートの設問

表18に設問内容を示す。このうち、能力に関する設問Q5、Q7の能力の詳細については表2から「就職に向けた情報収集能力」を除き、代わりに「倫理面に配

表8 初職を選択したときに何を重要視したか

Q9-4. 就職先を選択した重要視度	1. 全く重視 しなかった	2. あまり重視 しなかった	3. やや 重視した	4. 非常に 重視した	総合計	3 + 4
Q9_4A. 知名度	640 14.9%	1,325 30.9%	1,658 38.7%	660 15.4%	4,283 100.0%	2,318 54.1%
Q9_4B. 安定性	228 5.3%	619 14.5%	1,907 44.6%	1,526 35.7%	4,280 100.0%	3,433 80.2%
Q9_4C. 職種	141 3.3%	547 12.7%	1,649 38.4%	1,956 45.6%	4,293 100.0%	3,605 84.0%
Q9_4D. 業種	175 4.1%	692 16.2%	1,689 39.4%	1,726 40.3%	4,282 100.0%	3,415 79.8%
Q9_4E. 収入	226 6.1%	1,142 30.7%	1,787 48.0%	567 15.2%	3,722 100.0%	2,354 63.2%
Q9_4F. 勤務地	299 7.0%	805 18.8%	1,569 36.6%	1,617 37.7%	4,290 100.0%	3,186 74.3%
Q9_4G. 福利厚生 の充実	367 8.6%	1,218 28.4%	1,812 42.3%	886 20.7%	4,283 100.0%	2,698 63.0%
Q9_4H. 周囲の薦め・紹介	1,003 23.4%	1,490 34.8%	1,313 30.6%	478 11.2%	4,284 100.0%	1,791 41.8%
Q9_4I. 将来性	338 7.9%	1,180 27.6%	2,031 47.5%	727 17.0%	4,276 100.0%	2,758 64.5%
Q9_4J. 専門分野とのつながり	719 16.8%	1,251 29.3%	1,346 31.5%	957 22.4%	4,273 100.0%	2,303 53.9%

表9 転職の経験

Q10-1. 転職・離職の経験	件数	%
1. 1度だけある	1,136	25.1%
2. 2回以上ある	650	14.4%
3. ない	2,733	60.5%
総合計	4,519	100.0%

慮して行動する能力」を採用している。この設問は、コンソの1、3年生調査にはないが、本学ではその重要性に鑑み、1、3年生調査に組み込んでいる。また、Q7では「自分で課題を見つけ、自分で解決していく能力」をさらに加えている。

2. 2020年度調査の概要

本調査は、北海道大学の教育効果を検証するために、北海道大学が主催した「企業研究セミナー」に参加した企業と、「公務員の仕事研究合同セミナー」に参加した団体を対象に実施したアンケート調査の結果である。これらのセミナーは企業あるいは団体と学生が参

表10 転職の理由

Q10-2. 初職から転職、離職した最も大きな理由	件数	%
1. ステップアップを図るため	465	26.7%
2. キャリアを買われたから	41	2.4%
3. 収入への不満があったから	122	7.0%
4. より大学で学んだ専門に近いから	44	2.5%
5. 労働時間への不満があったから	205	11.8%
6. 職場の人間関係に不満があったから	179	10.3%
7. 能力が不足していたから	47	2.7%
8. 自分の関心に合わなかったから	164	9.4%
9. 結婚	134	7.7%
10. 出産・育児のため	52	3.0%
11. 介護のため	7	0.4%
12. 有期雇用の契約満了	71	4.1%
13. その他	213	12.2%
総合計	1,744	100.0%

加して、それぞれの仕事の内容を紹介する対面の事業であるが、令和2年度はコロナ禍でオンラインで実施された。公務員の仕事研究合同セミナーは、令和2年

表11 現在の業種と初職の業種の比率(網掛けは1%以上の増加を示す)

Q11-2. 現在の勤務先の業種	件数	%	初職の%
1. 農林漁業	17	0.9%	0.8%
2. 鉱業	0	0.0%	0.0%
3. 建設業	114	5.7%	6.2%
4. 製造業	259	13.0%	16.0%
5. 電気・ガス・熱供給・水道業	32	1.6%	1.7%
6. 情報通信業	218	11.0%	9.2%
7. 運輸業、郵便業	35	1.8%	3.2%
8. 卸売業、小売業	161	8.1%	9.8%
9. 金融業、保険業	62	3.1%	9.4%
10. 不動産業、物品賃貸業	32	1.6%	1.9%
11. 学術研究、専門・技術サービス業	160	8.0%	5.8%
12. 宿泊業、飲食店	20	1.0%	1.4%
13. 生活関連サービス業、娯楽業	90	4.5%	3.9%
14. 教育、学習支援業	214	10.8%	8.8%
15. 医療、福祉	274	13.8%	9.9%
16. 公務（他に分類されないもの）	166	8.3%	7.1%
17. その他	135	6.8%	4.8%
総合計	1,989	100.0%	100.0%

表12 現在の職種

Q11-5. 現在の勤務先での職種	件数	%
1. 事務・企画職	1,083	25.8%
2. 営業職	595	14.2%
3. 販売・サービス職	253	6.0%
4. 専門職（会計士、税理士、弁護士、司法書士、医師、教員など）	739	17.6%
5. 技術・研究職	890	21.2%
6. ITエンジニア職	319	7.6%
7. 経営者・役員	72	1.7%
8. その他	249	5.9%
総合計	4,200	100.0%

表14 現在の年収

Q11-7. 現在の年収（総支給額）	件数	%
1. 200万円未満	214	5.1%
2. 200～400万円未満	1,410	33.7%
3. 400～600万円未満	1,559	37.3%
4. 600～800万円未満	610	14.6%
5. 800～1000万円未満	219	5.2%
6. 1000～1200万円未満	90	2.2%
7. 1200～1400万円未満	25	0.6%
8. 1400万円以上	55	1.3%
総合計	4,182	100.0%

表13 現在の職階

Q11-6. 現在の職階	件数	%
1. 経営者・役員	107	2.5%
2. 管理職（部長級）	35	0.8%
3. 管理職（課長級）	150	3.5%
4. 監督職（係長・主任級）	783	18.2%
5. 一般職（役職なし）	3,135	72.7%
6. その他自営など	103	2.4%
総合計	4,313	100.0%

12月に1、3、8、10日の4日間オンライン開催され、参加団体数37、参加学生数のべ473名であった。企業セミナーは令和3年3月1日から11日までオンライン開催され、参加企業数557社、参加学生数のべ5225名であった。

参加企業アンケートは、令和2年12月25日から令和3年1月29日まで、参加団体アンケートは令和2年11月26日から令和3年3月31日までを調査期間とし

表15 海外での勤務経験や業務における外国語の使用状況

Q13. 海外での勤務経験や業務における外国語の使用（複数可）	0. 該当しない	1. 該当する	総合計
Q13_1. 海外での勤務経験がある	4,272 96.7%	147 3.3%	4,419 100.0%
Q13_2. 海外出張の経験がある	3,849 87.1%	570 12.9%	4,419 100.0%
Q13_3. 外国語を使用して、会話や議論をする必要がある	3,905 88.3%	517 11.7%	4,422 100.0%
Q13_4. 外国語を使用して、メールや文書のやりとりをする必要がある	3,675 83.1%	746 16.9%	4,421 100.0%
Q13_5. 社内公用語が外国語である	4,367 98.8%	52 1.2%	4,419 100.0%
Q13_6. どれもあてはまらない	1,278 28.6%	3,189 71.4%	4,467 100.0%

た。調査は参加企業・団体に対して電子メールにより調査協力の依頼および回答サイトを案内し、Webアンケート方式により実施した。なお、この方式がアクセス制限等で利用できない場合は、別途紙によるアンケートを実施した。回収率は企業が60.1%（335/557）、団体が56.8%（21/37）であった。企業・団体ともに所在地は東京都、北海道、その他の順であった。従業員301人以上の大企業が81.5%をしめ、中小企業の割合は18.2%であった。企業の業種では、製造業（38.2%）、情報通信業（20.6%）だけで6割になる。団体の業務では行政が66.7%で最も多かった。一企業における本学の卒業生の所属人数は「10人未満」（41.2%）が最も多かった。「10～50人」が37.6%、「50人超」が13.7%であった。従業員数「1,001～5,000人」の企業で、北海道

表16 大学時代に何を身につけることが重要か

Q14. 大学生時代に身につける重要性		1. 重要ではない	2. どちらかといえば重要ではない	3. どちらともいえない	4. どちらかといえば重要	5. 重要	総合計	3 + 4
Q14A. 一般的な教養	件数	49	130	356	1,849	2,251	4,635	4,100
	%	1.1%	2.8%	7.7%	39.9%	48.6%	100.0%	88.5%
Q14B. 分析力や問題解決能力	件数	24	52	207	1,474	2,877	4,634	4,351
	%	0.5%	1.1%	4.5%	31.8%	62.1%	100.0%	93.9%
Q14C. 専門分野や学科の知識	件数	136	400	921	1,596	1,579	4,632	3,175
	%	2.9%	8.6%	19.9%	34.5%	34.1%	100.0%	68.5%
Q14D. 批判的に考える能力	件数	117	332	1,043	1,760	1,377	4,629	3,137
	%	2.5%	7.2%	22.5%	38.0%	29.7%	100.0%	67.8%
Q14E. 異文化の人々に関する知識	件数	203	420	1,188	1,791	1,031	4,633	2,822
	%	4.4%	9.1%	25.6%	38.7%	22.3%	100.0%	60.9%
Q14F. リーダーシップの能力	件数	72	172	747	1,884	1,756	4,631	3,640
	%	1.6%	3.7%	16.1%	40.7%	37.9%	100.0%	78.6%
Q14G. 人間関係を構築する能力	件数	22	30	176	1,078	3,324	4,630	4,402
	%	0.5%	0.6%	3.8%	23.3%	71.8%	100.0%	95.1%
Q14H. 他の人と協力して物事を遂行する能力	件数	32	45	187	1,189	3,180	4,633	4,369
	%	0.7%	1.0%	4.0%	25.7%	68.6%	100.0%	94.3%
Q14I. 異文化の人々と協力する能力	件数	212	378	1,291	1,759	992	4,632	2,751
	%	4.6%	8.2%	27.9%	38.0%	21.4%	100.0%	59.4%
Q14J. 地域社会が直面する問題を理解する能力	件数	174	369	1,260	1,770	1,060	4,633	2,830
	%	3.8%	8.0%	27.2%	38.2%	22.9%	100.0%	61.1%
Q14K. 国民が直面する問題を理解する能力	件数	169	341	1,249	1,859	1,012	4,630	2,871
	%	3.7%	7.4%	27.0%	40.2%	21.9%	100.0%	62.0%

Q14. 大学生時代に身につける重要性		1. 重要ではない	2. どちらかといえば重要ではない	3. どちらともいえない	4. どちらかといえば重要	5. 重要	総合計	3 + 4
Q14L. 文章表現の能力	件数	34	93	298	1,593	2,614	4,632	4,207
	%	0.7%	2.0%	6.4%	34.4%	56.4%	100.0%	90.8%
Q14M. 外国語の運用能力	件数	222	414	1,221	1,605	1,172	4,634	2,777
	%	4.8%	8.9%	26.3%	34.6%	25.3%	100.0%	59.9%
Q14N. コミュニケーションの能力	件数	14	27	138	1,016	3,438	4,633	4,454
	%	0.3%	0.6%	3.0%	21.9%	74.2%	100.0%	96.1%
Q14O. プレゼンテーションの能力	件数	41	124	462	1,689	2,313	4,629	4,002
	%	0.9%	2.7%	10.0%	36.5%	50.0%	100.0%	86.5%
Q14P. 数理的な能力	件数	75	256	944	2,029	1,326	4,630	3,355
	%	1.6%	5.5%	20.4%	43.8%	28.6%	100.0%	72.5%
Q14Q. コンピュータの操作能力	件数	31	104	336	1,669	2,488	4,628	4,157
	%	0.7%	2.2%	7.3%	36.1%	53.8%	100.0%	89.8%
Q14R. 時間を効果的に利用する能力	件数	34	44	235	1,266	3,052	4,631	4,318
	%	0.7%	1.0%	5.1%	27.3%	65.9%	100.0%	93.2%
Q14S. グローバルな問題の理解	件数	197	364	1,312	1,828	928	4,629	2,756
	%	4.3%	7.9%	28.3%	39.5%	20.0%	100.0%	59.5%

表17 学習時間

F5. 勤務時間以外の学習時間 (一週間あたり)	件数	%
1. 全然ない	1,269	27.5%
2. 1時間未満	1,069	23.2%
3. 1～2時間	1,084	23.5%
4. 3～5時間	654	14.2%
5. 6～10時間	295	6.4%
6. 11～15時間	109	2.4%
7. 16～20時間	58	1.3%
8. 21時間以上	77	1.7%
総合計	4,615	100.0%

表18 設問内容

Q1 本社、団体所在地
Q2 従業員、職員数
Q3 業務内容
Q4 本学の卒業生、修了生数
Q5 本学の卒業生、修了生数の能力評価
Q6 文系卒業生・理系卒業生間の能力差
Q7 在学中に身につけて欲しかった知識・能力

表19 能力評価

A 一般的な教養
B 分析力や問題解決能力
C 専門分野や学科の知識
P 数理的な能力

大学の卒業生が「10～50人」に該当する企業は51社であった。

卒業生の能力について、「身につけている」、「やや身につけている」、「あまり身につけていない」、「身につけていない」、から選ぶことで回答を求めた。企業で50%以上が「身につけている」と回答した項目は表19のようになった。団体の場合は50%を超える項目はなかった。

表20と21に在学中身につけておいて欲しかった能力のうち、全回答数に占める割合が5%以上の企業あるいは団体があげている項目を示す。詳しいデータは紹介できないが、能力評価で低い値を示す項目が「在学中身につけておいて欲しかった能力」に直接対応しているわけではない。すなわち、卒業生の現在の能力と身につけておいて欲しかった能力には強い関係があ

表20 在学中身につけておいて欲しかった能力
(企業5%以上)

- A 一般的な教養
- B 分析力や問題解決能力
- C 専門分野や学科の知識
- D 批判的に考える能力
- F リーダーシップの能力
- G 人間関係を構築する能力
- H 他の人と協力して物事を遂行する能力
- N コミュニケーションの能力
- O プレゼンテーションの能力
- Q コンピュータの操作能力
- U 自分で課題を見つけ、自分で解決していく能力

表21 在学中身につけておいて欲しかった能力
(団体5%以上)

- B 分析力や問題解決能力
- D 批判的に考える能力
- F リーダーシップの能力
- G 人間関係を構築する能力
- U 自分で課題を見つけ、自分で解決していく能力

るわけではないことに留意する必要がある。この設問に対する回答は、一般に企業が期待している能力だと考えられる。この表に、コンソが注目している外国語運用能力や異文化理解、北海道大学が注目している倫理面に配慮して行動する能力は含まれていない。

Ⅲ. まとめ

今回の調査では、卒業生が学生時代に身につけておくべきと考える能力は、「分析・問題解決能力」、「人間関係を構築する力」、「他の人と協力して物事を遂行する能力」、「文章表現の能力」、「コミュニケーションの能力」、「時間を効果的に利用する能力」であった。およそ4割が転職しており、転職により比率が増えた職種は、「情報通信」、「学術研究」、「教育・学習支援」、「医療・福祉」、「公務」であり、これらの分野への移行が増えていることが示唆された。

企業や団体が在学中身につけて欲しかった能力は、「分析力や問題解決能力」、「批判的に考える能力」、「リーダーシップの能力」、「人間関係を構築する能

力」、「自分で課題を見つけ、自分で解決していく能力」であった。

ただし、ここで検討したコンソの質問項目は、およそ20年前のCIRPの質問項目である。本家のCIRP自体の質問項目は社会の求める能力に対応して毎年変化しており(細川他 2019)、本項で検討した能力だけではなくてきていることに留意すべきであろう。現代の企業は、ここで取り上げた以外の能力も望んでいる可能性がある(細川 2022)。

教学IRの発展により、以上のような分析ができる体制が日本でも整いつつある。次の段階では、分析結果をすぐさま大学の学部編成やカリキュラム改定に反映できる仕組みの導入が期待されている。それができると初めて教学IRが本来の意味で生かされることになるのである。

謝辞

本稿の執筆にあたり助言をしていただいた北海道大学総合IR室の江本理恵氏、水谷祐輔氏、秦敏宏氏に感謝いたします。

【参考文献】

- (1) 大学基準協会「第3期認証評価における大学評価の実施ガイド」, 2016
- (2) Kinzie, Jillian L. 「米国の学生調査とIRの役割」同志社大学学習支援・教育開発センター第2回講演会, 2005
- (3) 大学IRコンソーシアム「「卒業生調査2020年度」基礎集計結果」, 2021
- (4) 細川敏幸, 山田邦雅, 宮本淳「学習状況調査アンケートの動向－米国と韓国の現在－」高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－, 26, 2019, 59-66
- (5) 細川敏幸「高等教育研究部と大学改革の15年」高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習－, 29, 2022, 1-12

Alumni and Business Surveys for University Quality Assurance

※ Toshiyuki HOSOKAWA

[Key Words]

Institutional Research (IR), Alumni survey, company survey, student survey, internal quality assurance

[Abstract]

This paper first reports on the alumni survey conducted by the Institutional Research Consortium of Japanese University and the results of the FY2020 analysis. Hokkaido University conducts a survey once every three years to companies and organizations (such as local governments) that gather annually for recruiting, asking them to evaluate their graduates. Next, the contents and results of this FY2020 analysis were reported.

In the former survey, the abilities that graduates thought they should have acquired as students were “analytical and problem-solving skills,” “ability to build relationships,” “ability to work with others to get things done,” “ability to express themselves in writing,” “communication skills,” and “ability to use their time effectively.” About 40% of the respondents changed jobs, and the occupations that increased in proportion due to job change were “information and communication,” “academic research,” “education and learning support,” “medical care and welfare,” and “public service,” suggesting an increasing shift to these fields.

In the latter survey, the abilities that companies and organizations wanted students to acquire while in school were “analytical and problem-solving skills,” “ability to think critically,” “leadership skills,” “ability to build relationships,” and “ability to find and solve problems on their own.”

※ Professor Emeritus, Hokkaido University ; Former Director, The Institutional Research Consortium of Japanese University

卒業生調査を使った研究の類型と動向 教学IRにおけるパネルデータ分析の基礎的検討

串 本 剛

東北大学教育評価分析センター准教授

松 河 秀 哉

東北大学教育評価分析センター講師

杉 本 和 弘

東北大学教育評価分析センター教授

[キーワード] 卒業生調査、学修成果、パネルデータ分析、教学IR

I. 序論

1. 本研究の射程と狙い

本特集のテーマ「大学が示す教育成果の社会的評価：大卒者の能力は卒業後どのように評価されているのか」からは、複数の論点が抽出できる。まず主題について、“大学が示す教育成果”を社会的に評価する場合と、“教育成果の社会的評価”を大学が示す場合がある。前者は制度としての大学教育に、後者は個々の大学の教育成果に関心があると言っても良い。またいずれの場合も、副題にある“大卒者の能力”を評価する主体には、仮に主題の“社会的評価”という用語が大学の外部からの視点を意味するのであれば、大卒者自身とそれ以外（雇用者など）を考えることができ

る。これら2つの対象、2つの方法を組み合わせると、表1のように主要論点の異なる4つの研究類型が見出される⁽¹⁾。

本稿はこのうち、D類の「卒業生調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究」を念頭に、その国際および国内動向を踏まえた上で、東北大学の事例を通じてパネルデータ分析を実施する意義について検討する。D類の研究を取り上げる最大の理由は、機関別認証評価に代表される第三者評価の浸透によって卒業生調査の実施率が上がり、それに伴って調査結果を使った教学IR（Institutional Research）の一環としての研究も広がりを見せているからである。ただし卒業生調査は（卒業時を含む）在学生調査に比べ実施コストが高く、相応の知見が得られないのであれば意義は乏しい。この点を精査することで、D類に含まれる研究の展望を論じたい。

表1 本特集のテーマから抽出できる4つの研究類型

	雇用者調査	卒業生調査
教育制度	A類：雇用者調査を根拠に、大学の教育制度を論じる研究	B類：卒業生調査を根拠に、大学の教育制度を論じる研究
個別大学	C類：雇用者調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究	D類：卒業生調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究

2. 卒業生調査の利点

教育の成果を評価 (evaluation) する場合、教育実践が学生に与えた影響が根拠となるので、可能であれば結果として学生が何を身につけたのか(学修成果)、あるいはそれが困難ならば少なくとも学修成果につながりそうな経験(学修経験)をしたか否か、に関する情報を把握 (assessment) しなければならない。卒業生調査はいずれの情報を把握する手段としても有効であり、設問の工夫によっては職業人や市民として社会生活を送る上での必要性を聞き得る点で、在学生調査にはない利点も認められる。他方で、学修経験の有無や頻度を聞く時には、時間が経つにつれて忘れてしまったり、記憶違いが起こったりすることが予想されるので、卒業生調査よりも在学生調査の方が有効である。では、学修成果に関する自己認識 (以下、学修成果認識) の場合はどうだろうか。

在学生調査、とりわけ卒業時点の調査における学修成果認識の確認は、学修成果の直接評価が難しく、間接評価でそれを補う必要があることから不可避である。なぜならば、抽象的な教育目的の教育目標への具体化が成功しているかを見極めるための判断材料として、学生自身の学修成果認識は有用であるからだ⁽²⁾。大学教育の成果は卒業時点だけでなく将来的にも発現することが期待されたとすれば、卒業生調査においても学修成果認識の把握が求められることは言うまでもない。

そこで次節では、国内外の先行研究の知見を概観することで、実際の卒業生調査ではどのような調査項目が重視されているのかを確認する。さらに第3節では、卒業生調査が教学IRの一翼を担うことで今後進展が予想されるパネルデータ分析について、東北大学の事例を使って基礎的な検討を行う。結論では、本稿の要点を振り返ると共に、「卒業生調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究」に関する展望を述べる。

II. 先行研究の動向

1. 諸外国

近年、大学・カレッジにおける卒業生調査は、世界各国・地域の公的機関や高等教育機関によって実施さ

れるようになっている。このうち、1930年代から経験を蓄積してきた米国⁽³⁾では、1970年代まで卒業生の職業満足度や収入、市民活動への参加度といったアウトカムを明らかにしてきた卒業生調査が、1980年代以降は在学中に獲得したコンピテンシーに照準するようになると共に、卒業生からの寄付獲得につなげる手段としても重視されるようになった。こうした歴史的経緯を踏まえ、Cabrera et al. (2005) は卒業生調査の目的を、①卒業生の卒業後における就業上・キャリア上の達成状況を明らかにする「卒業生アウトカム・アプローチ」、②卒業生の在学中における経験や能力獲得状況を明らかにする「エンゲージメント/コンピテンシー・アプローチ」、③卒業生が母校への財政的支援を行う要因を明らかにする「寄付アプローチ」の大きく3つに整理している。

このように、米国の大学・カレッジにおける卒業生調査は、教育プログラムやサービスの改善、学生募集や戦略的経営のための「情報」及び「経済的支援」の重要な源泉として位置づいており (Volkwein 2010)、先の表1で示したB類とD類に該当する多様な調査が実施されている。例えば、B類に位置づくものとして、全米教育統計センター (NCES) が卒後1年・4年・10年の卒業生を追跡する学士課程卒後調査 (Baccalaureate and Beyond Longitudinal Survey)、全米科学財団 (科学工学統計センター) が隔年で行う全米大学卒業生調査 (National Survey of College Graduates)、高等教育データ共有コンソーシアム (HEDS) が卒後1年・5年・10年の者を対象に行う卒業生調査⁽⁴⁾ 等がある。他方、D類としては数多くの大学が自大学卒業生を対象に調査を実施しており、一例として、インディアナ大学・バデュー大学インディアナポリス校 (IUPUI) は、卒後3～5年の者を対象に在学時の諸経験に対する満足度、知識・技能の修得度、就業状況、卒業後の教育状況に関する調査を行っている。

こうした米国の先行事例に対し、欧州における卒業生調査では卒業生の労働市場への移行に関心が向けられる傾向にあったが (Weerts & Vidal 2005)、2000年代以降はボローニャ・プロセスや質保証政策の推進を背景に、在学時の学修成果や卒業後の教育状況への研

究関心が広がりつつある。例えば、ドイツ高等教育科学研究センター (DZHW) が1989年から実施する大学卒業生パネル調査 (DZHW Graduate Panel) は、4年おきに大卒者コーホートを卒後1年・5年・10年で追跡しているが、Schaeper (2009) はその2005年卒業生データを用いて、ボローニャ・プロセスの下で導入された新学士課程プログラムがキー・コンピテンシー育成につながっていることを明らかにしている。また、英国の高等教育統計機構 (HESA) は、2002年に開始した「高等教育修了者進路調査 (Destinations of Leavers from Higher Education : DLHE)」を、2015年から数年間の見直しを行った結果、卒後15カ月の高等教育修了者を対象に実施する「卒業生アウトカム調査 (Graduate Outcomes Survey)」に発展させ、2018年に第1回が実施されるに至っている。以上の2つの事例は公的機関による調査であるが、個別大学が独自に行う実践としては、Saunders-Smits & de Graaff (2012) がオランダ・デルフト工科大学の航空工学コース卒業生を対象に行った調査データを基に、工学系専門職の成功に必要なコンピテンシーやその育成のための教育方法を析出し、実際にカリキュラム改革につなげた実践例を報告している。

アジアにおいては、韓国雇用情報院による「大卒者職業移動経路調査 (GOMS)」、シンガポール教育省による「自治大学卒業生雇用共同調査 (Joint Autonomous Universities Graduate Employment Survey)」等、国の公的機関が大卒者の就業状況を通じて教育と労働市場の関係を把握しようとする調査が実施されている。

2. 日本

我が国の学士課程教育に関して卒業生調査が広まった主因は、機関別認証評価に先立って実施された大学評価・学位授与機構による全学テーマ別評価「教養教育」にあったと考えられる⁽⁵⁾。周知の通り、同評価の枠組みは2004年から導入された機関別認証評価に受け継がれ、根拠データのひとつとして例示された「卒業生アンケート」等の実施は、その後日本の全大学にとって数年に一度の義務に近いものとなった。実際2019年度の実績を見ると、61.3%の大学が「アンケー

ト形式の質問紙等を用いた調査を行なっている」だけでなく、20.5%が「定期的に懇談会等の機会を設け、意見等を収集している」(文部科学省 2021)。こうした経緯は国内の研究動向にも反映しており、「卒業生調査」等をキーワードに論文検索をすると、85%以上の論文が2000年以降に発表されている⁽⁶⁾。本項ではそれらの中から、序論で定義したD類の研究に当てはまる例を紹介する。

原ほか(2021)は、目白大学人間学部子ども学科の卒業生を対象とした質問紙調査(依頼数1,060、回収率22.9%)の結果に基づき、保育福祉職のリアリティ・ショック (RS) について論じている。結論として、RSを含む内的要因で離職した場合、職場環境などの外的要因で離職した場合よりも復職の可能性が低いことから、就職に先行して保育現場の知識を与えることの重要性を示唆している。

杉田・木村 (2020) は、2018年3月に高知大学を卒業した学生を対象にWebアンケートを実施し(依頼数1,059、回収率38.1%)、その結果を使って「大学における学修の取り組みや環境は、社会で必要となる資質・能力を形成する」および「大学での学びで身につけた資質・能力は、卒業後の自己効力感に効果をもつ」という2つの仮説を検証している。いずれの仮説も支持されたと結論づけており、前者については正課内外の取り組みが共に有効であること、後者に関しては在学時の経験や環境そのものよりも、それらを通じて身につけた資質・能力が重要だとしている。

白井 (2021) では、教育・研究活動の改善に向けた基礎資料の作成を目的に、2014年度に新設された長崎大学多文化社会学部の第1～3期卒業生にWebアンケートを行った(依頼数201、回収率41.8%)。その結果、①多文化社会学部の学びでよかったことや実社会で役立っていることは5つのカテゴリーと15のサブカテゴリーにまとめられること；②「調べる力」、「行動力」、「考える力」が特に役立っていること；③仕事における活躍実感に正の影響を与える要因、の3点が明らかになったとしている。

さらに吉本・坂巻 (2019) は、インターンシップ等の職業統合的学習に注目し、九州大学教育学部の卒業生

調査（依頼数 237、回収率 32.5%）を使って次の3点を明らかにした。①在学中の職業統合的学習に対する充実度・熱心度は、教育学系の方が心理学系よりも高い；②職業統合的学習の経験は、技能や応用能力の修得機会となっている；③職業統合的学習による能力獲得を自覚している、大学教育の職業的有用性に関する評価が高いとは限らない。

これらの先行研究は、各学部の置かれた文脈に即して卒業生調査を活用している。ただしその分析は、単発の調査回答のみに依っており、在学中の調査や学務情報との関連が視野に入っているものは皆無である。そこで次節では複数の調査結果を交えた分析の例として、東北大学の試みを紹介する。

Ⅲ．東北大学の事例

1. 調査の概要

東北大学では2021年12月から2022年1月にかけて、大規模な卒業・修了生調査（Tohoku Alumni Survey、TAS）を実施した。調査対象は2012年度、2016年度、2020年度の卒業・修了生11,374名で、回答用 Google Formへのリンクを載せたハガキおよびメールを送り、1,532件の回答を得た（有効回答率 13.5%）。回答者の卒業・修了年、回答の対象となる学位課程は表2のとおりである。

調査対象年度の選定にあたっては、2012年度から隔年で実施している卒業・修了時調査（Learning Outcomes Survey、LOS）との対応を考慮した。LOSとTASの両方で同様の質問項目を設定し、回答の比較ができるようにするための措置である。ただし本節の分析では、紙幅の都合から学士課程の卒業者のみに

限定し、共通設問の選択肢が異なるという理由から2012年度卒業生を除外する。したがって以下では、LOS2016と2020、およびTAS2021のうち2016年度と2020年度卒業者の回答からなる4種類のデータを使って分析を進める。

2. 学修成果認識

まず確認するのは、調査時点における学修成果認識の違いである。表3には、4種類のデータに共通する14の学修成果について、全回答を意味する横断データと、LOSとTASで紐付けが可能だったパネルデータでの平均値（選択肢は「1. ない」～「4. ある」の4件法）等をまとめた。平均値の差が統計的に有意な箇所には網掛けされており、知見は次の3点に整理できる。

第一に、LOSよりもTASの方が、つまり在学中よりも卒業後の方が、学修成果認識は高い。統計的に有意差はなく平均値が違うとは言いきれない箇所では、若干LOSでの平均値がTASでのそれを上回る箇所があるものの、網掛けされている箇所では押し並べてTASでの平均値が高くなっている。その傾向は表下部に示した「（14項目に関する回答者ごとの）平均点の平均値」⁽⁷⁾を見ても明らかである。LOSでもTASでも調査時点での実力を聞いているので、卒業後の実力の伸長可能性を考慮すれば、妥当な結果と言える。

第二に、横断データとパネルデータのいずれにおいても、卒業後1年（2020年度卒）の方が卒業後5年（2016年度卒）の場合よりも、平均値が有意に上昇している学修成果が多い。網掛けされている項目数は、横断データで13対8、パネルデータでは7対1で違いがあるとはいえ、共通の傾向であることは間違いな

表2 2021年度卒業・修了生調査（TAS2021）の回答数（卒業・修了年×学位課程）

	2012年度	2016年度	2020年度	合計
学士課程	75 [4.9%]	157 [10.2%]	202 [13.2%]	434
修士・博士前期課程	142 [9.3%]	375 [24.5%]	285 [18.6%]	802
博士・博士後期課程	38 [2.5%]	82 [5.4%]	141 [9.2%]	261
専門職学位課程	8 [0.5%]	17 [1.1%]	10 [0.7%]	35
合計	263	631	638	1532

注：[] 内は総数1,532に対する%

表3 学修成果認識の平均値

横断データ				卒業年度	パネルデータ			
2016		2020			2016		2020	
LOS	TAS	LOS	TAS		LOS	TAS	LOS	TAS
1,528	157	727	202	調査名 N	61	61	61	61
2.74	2.85	2.54	2.80	1) 幅広い教養	2.80	2.90	2.63	2.88
2.97	2.87	2.99	3.09	2) 専門知識・技能	3.10	2.90	3.08	3.23
2.90	3.06	2.95	3.10	3) 批判的に考える	3.10	3.15	3.03	3.13
2.76	2.74	2.71	2.85	4) 数理的に物事を分析	2.74	2.62	2.69	2.82
2.87	3.04	2.86	3.05	5) 問題発見解決	2.97	3.10	2.87	3.13
2.53	2.64	2.42	2.73	6) リーダーシップ	2.74	2.77	2.67	2.79
2.96	3.26	2.97	3.30	7) 他者を理解し意思疎通	3.23	3.33	3.13	3.39
2.98	3.17	3.00	3.23	8) 他者と協力する	3.25	3.23	3.10	3.34
2.50	2.69	2.49	2.73	9) 異文化の人と協力する	2.64	2.72	2.60	2.77
2.32	2.35	2.20	2.42	10) 英語の運用能力	2.46	2.37	2.26	2.34
2.65	3.01	2.59	2.86	11) 文章表現	2.82	3.10	2.69	2.97
2.69	2.73	2.58	2.91	12) プレゼンテーション	2.79	2.82	2.80	3.02
2.84	3.10	2.87	3.12	13) 自主的・自律的学習	2.98	3.18	2.98	3.31
2.65	2.79	2.63	2.81	14) 現代社会に関する知識	2.87	2.88	2.75	3.00
2.74	2.88	2.70	2.93	平均点の平均値	2.89	2.94	2.81	3.01
.48	.54	.54	.50	標準偏差	.47	.47	.60	.48
p=.000		p=.000		差の検定	p=.376		p=.004	

い。前述の「伸張可能性」が卒後経過年に応じて高まるとすれば矛盾するようだが、LOS2020ではコロナ禍の影響で全体に否定的な回答が多かったことと、2020年卒のTAS回答者の多くが大学院在学中であることが、一見矛盾する結果に関係していると考えられる。

第三に、横断データの方がパネルデータに比べ有意差がある項目が多い。先程の数字の合計で見れば21対8であり、平均点の平均値についても2016年度卒のパネルデータでは有意差がない。平均値差の検定には、横断データでは「対応のないt検定」、パネルデータでは「対応のあるt検定」を用いており、通常後者の方が検定力（有意差が得られる確率）は大きくなる（南風原 2003：171-172）。ただし検定力はサンプルサイズにも規定されるため、有意差が見られた項目が21対8となったのは、横断データにおけるサンプルサイズの大きさがものを言っているためと推察される。

3. 個人レベルの変化

前項の知見を要約すると、「横断データとパネルデータでは同様の傾向を示し、サンプルサイズが大きい分

だけ横断データにおいて有意差が多く確認される」ということになり、データ管理上のコストを払ってまでパネルデータを整備する利点は認められない。とはいえ、パネルデータの真骨頂は、個人レベルでの変化の記述とその規定要因分析にある（筒井ほか 2016：11-13）。例えば表3からは、集団としての平均点の平均値が、卒業時点に比べ卒業後に例外なく上昇していることはわかるものの、「上昇した回答者の割合」を知ることとはできず、したがって上昇の理由を探ることも叶わない⁽⁸⁾。

ところがパネルデータであれば、2016年度卒業生のうち平均点が上昇した者が50.8%おり、2020年度卒業生ではそれが62.3%であることがわかる。さらにその比率について、在学中や現在の属性との関係を見ることが可能だ（表4）。卒業した学部との関係では、卒業年度を問わず、理系学部（理薬工農）で平均点が上昇した比率が高く、文系学部（文教法経）で低い。また卒業生調査時点の就業状況については、常勤で雇用されている場合よりも「その他」において上昇比率が高い。2020年度卒業生における「その他」の大部分は大学院

在学中であることと、理系学部で進学率が高いことを考え合わせると整合的な結果といえるが、どちらの要因が上昇比率を高めているのかは判然としない。

そこで平均点の差分 (TAS - LOS) を従属変数に、卒業した学部、就業状況、卒業後の経過年を独立変数にして重回帰分析をした結果が表5である。係数の有意水準を基に判断すると、就業状況ではなく卒業した学部が平均点の上昇と相関関係にあることがわかる。また卒業後の経過年が有意でない ($p > .005$) ことから、卒業学部と就業状況を統制すれば、2020年度卒業者の方が2016年度卒業者よりも平均点の伸びが大きいとは言えないことが確認できる。パネルデータであれば独立変数に学業成績や調査への回答など在学习中の情報を加えることで、それらが卒業後の学修成果認識の変化にどう関係するのかを調べることも難しくはない⁽⁹⁾。

IV. 結論

1. 知見のまとめ

本稿では「卒業生調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究」(D類の研究)を念頭に、国内外の研究動向を概観した上で、東北大学におけるパネルデータ分析の事例を見てきた。それぞれの主要な知見は次のよ

うにまとめられる。

卒業生調査を使った研究の趨勢として、国際的には「卒業生調査を根拠に、大学の教育制度を論じる研究」(B類の研究)が目立つのに対し、日本国内ではD類の方が盛んであると言える。もちろん諸外国においても文中でアメリカやオランダの事例に言及したように、D類の研究がないわけではない。しかし国の機関が実施するものを含め全国調査が進んでいる分、B類への関心が強いように見受けられる。結果として調査項目に関しても、卒業後の進路や就業状況という意味での「アウトカム」の重視が看取される。他方で日本では、認証評価制度の影響からD類の研究が増えており、調査項目には学修成果認識も加えた「アウトカム」だけでなく、在学中の経験について振り返りを求めるものも多用されている。そして国内外いずれにおいても、在学時の情報と結びつけたパネルデータを用いたD類の先行研究は、今回渉猟した範囲では確認できなかった。

こうした状況を踏まえ、学修成果認識についてパネルデータ分析を行った東北大学の事例からは、卒業後の学修成果認識の伸びが理系学部の出身者において大きいことが明らかとなった。これは卒業後の経過年や就業状況、さらには卒業時点の学修成果認識の高低に

表4 学修成果認識の平均点と回答者の属性 (クロス表集計)

	卒業した学部			就業状況	
	文系	理系	保健系	常勤	その他
2016年度卒業 回答者数	35	15	11	53	8
平均点が上昇した比率	34.3%	86.7%	54.5%	49.1%	62.5%
2020年度卒業 回答者数	14	33	14	24	37
平均点が上昇した比率	42.9%	75.8%	50.0%	54.2%	67.6%

表5 学修成果認識の平均点と回答者の属性 (重回帰分析)

	推定値	標準化推定値	標準誤差	t	p
切片	.383		.081	4.741	<.001
文系ダミー	-.385	-.811	.103	-3.735	<.001
保健系ダミー	-.260	-.549	.112	-2.315	.022
常勤ダミー	-.088	-.186	.103	-.861	.391
経過年	.001	.006	.023	.056	.955

注：卒業学部のダミー変数は理系が基準。R²=.174。F=6.14、p<.001。

関わりなく認められる傾向であり⁽⁹⁾、個人レベルの変化を追えるパネルデータだからこそ得られた知見のひとつである。横断データによる分析からも、卒業後の方が学修成果認識の平均点が高くなることや、その平均点と相関が高い変数を捕捉することはできる。しかし、個人レベルの変化やその要因を探るためには、パネルデータが不可欠であることが確認された。

2. 今後の展望

最後に展望を述べておきたい点のひとつは、D類の研究ないし教学IRにおけるパネルデータの要否である。率直に言って、個人レベルの変化を捉えることの利点がデータ管理のコストを上回るかは微妙なところであり、読者によって評価が分かれることが予想される。分水嶺となりそうなのは、学修成果認識に関する卒業後の変化が、少なからず在学中の経験に依存している事実が見出されるか否かである。これはD類の研究の定義や教学IRの目的に鑑みれば当然のことで、変化の要因の全てが大学関係者では操作し得ない卒業後の経験にあるならば、パネルデータを作る動機はほとんどなくなるだろう。研究の価値があるかを研究を通じて確認するという、強い信念が求められる。

もうひとつは、そもそもD類の研究がいわゆる学術研究として成立し得るのか、という問題である。ここで学術研究の要件として重視しているのは、先行研究を手掛かりに研究目的が設定されることで、知見が繰り返し精査され一般化していく過程である。D類の、とりわけ教学IRの一環として実施される研究の場合、研究目的の正当性は先行研究の到達点ではなく学内の問題関心によって担保される。したがって、その成果がいくら量産されようとも、「卒業生調査を根拠に、個別大学の教育を論じる研究」が学術研究と見做される保証はない。もっとも、教学IRを基礎とした研究全体に対しても同様の指摘ができるわけで、ここで述べる展望としては些かの外れなのかもしれないが。

付記

パネルデータの作成にあたっては、事務補佐員の森田尚美さんにご協力いただいた。

【注】

- (1) 関心の対象が教育制度にあると考えられる大規模調査の例としては、東京大学 大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター(2010)やベネッセ教育総合研究所(2015)、PROG白書プロジェクト編(2021)などがある。また、卒業生調査(大卒者による自己評価)の方法論や意義を整理した先行研究としては、吉本(2007)や小方(2010)を挙げることができる。
- (2) 詳しくは申本(2004)参照のこと。近年の改革を前提に、ディプロマ・ポリシーの達成度に関する学生の認識と各授業科目の目標達成度を示す学業成績の相関を根拠にカリキュラム編成の成否を検証する枠組みは、同様の発想に基づいていると言える。
- (3) 米国では同窓生研究(alumni research, alumni studies)と呼称されることが多いのに対し、欧州では卒業生調査(graduate research)と呼ぶのが一般的である。
- (4) HEDSの卒業生調査は、Wabash College調査センター(COI)等が2006年から行ったりペラルアーツ教育の学修成果に影響を与える諸要因に関する全国調査で得られた効果的教授法に関する知見や、米国カレッジ・大学協会(AAC&U)が掲げる学修成果に照らして設計・実施されており、在学中の多様な教育経験やそれらが卒業後に必要な諸能力に与える影響を明らかにすることを目的としている。
- (5) 同評価の実施手引書(大学評価・学位授与機構2002)では、教育の効果に係る評価の観点例として「専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断した教育の実績や効果の状況」が、その根拠となる資料・データ例に「学生・卒業生等に対するアンケート結果」が挙げられている。
- (6) 論文検索には、CiNii Articlesを使用した(2022年2月16日)。「卒業生調査」で164件、「卒業生アンケート」で51件、「卒業生インタビュー」で22件ヒットした計237件の情報を精査したところ、大卒者を対象とした論文は全部で97件であった。

このうち2000年以前の発表は13件、2001年～2010年の発表は25件、2011年以降の発表は59件であった。

- (7) 平均点を算出するにあたり、各サンプルにおける14項目の信頼性係数(クロンバックの α)を確認した結果、最低がパネルデータのTAS2016で $\alpha=.863$ 、最高が同じくパネルデータのLOS2020で $\alpha=.928$ であった。
- (8) 横断データを用いて集団レベルの変化の要因を探ろうとする場合、基本的には後にやった調査での従属変数(今回であればTASにおける学修成果認識の平均点)と相関が高い調査項目に着目し、かなり大雑把な推論をするほかない。なぜならばパネルデータでは無視できる「統制すべき個人レベルの要因」について、調査で全て把握することは困難だからだ。仮に学修成果認識の判断に一定の性向があったとしても、横断データでは調査で聞けていなければ統制が不可能なため、平均点の平均値が上昇した理由がサンプルの偏りにあるのか否かを判別できない。
- (9) ちなみに表5の分析に独立変数としてLOSにおける「東北大学で学んだことに対する総合満足度」を加えると標準化推定値(β)は -0.170 ($p=.051$)となる。満足度が高いほど卒業後の伸びが小さいという事実は一見残念に思われるが、満足度が低い学生は卒業時点での学修成果認識(LOSでの平均点)も低いと考えられるため、伸びる余地が大きいとも解釈できる。実際、表5の分析にさらにLOS平均点を加えると $\beta=-.494$ ($p<.001$)が得られ、満足度は $\beta=-.068$ ($p=.373$)となり、有意な変数ではなくなる。なお最終的な回帰式においても、理系学部の卒業生で伸びが大きくなる傾向は有意に残る(文系ダミー： $\beta=-.665$, $p<.001$ 、保健系ダミー： $\beta=-.527$, $p=.010$)。

【参考文献】

ベネッセ教育総合研究所、大学での学びと成長に関するふりかえり調査(速報版)、2015
Cabrera, A.F., Weerts, D.J., and Zulick, B.J. Making

an Impact with Alumni Surveys, *New Directions for Institutional Research*, No.126, 2005, pp.5-17.

大学評価・学位授与機構、評価実施手引書：全学テーマ別評価「教養教育」(平成12年度着手継続分)、2002
南風原朝和、心理統計学の基礎：統合的理解のために、有斐閣、2003

原孝成・高橋弥生・おかもとみわこ・日暮トモ子・當銘美菜、卒業生のキャリア形成に関する初期調査：卒業生を対象とした質問紙調査からの検討、目白大学高等教育研究27、2021、93-101

串本剛、教育成果を用いた教養教育の評価活動：NIADによる試行を切り口として、高等教育研究7、2004、137-154

文部科学省、令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について、2021

小方直幸、卒業生調査を用いた大学の教育成果の研究、大学評価研究9、2010、29-38

PROG白書プロジェクト編、PROG白書2021：大学教育とキャリアの繋がりを解明、学事出版、2021

Saunders-Smiths, G. and de Graaff, E. Assessment of Curriculum Quality through Alumni Research, *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 2012, pp.133-142.

Schaeper, H. Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany, *Studies in Higher Education*, 34(6), 2009, pp.677-697.

白井章詞、大学での学びと初期キャリアの関連性についての考察：多文化社会学部卒業生アンケートの結果から、長崎大学多文化社会研究7、2021、319-335

杉田郁代・木村治生、大学教育における資質・能力の育成と卒業後の自己効力感との関係：高知大学卒業生調査を事例として、高知大学教育研究論集25、2020、1-12

東京大学 大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター、大学教育に関する職業人調査 第1次報告書、2010

筒井淳也・水落正明・保田時男編、パネルデータの調査と分析・入門、ナカニシヤ出版、2016

Volkwein, J.F. Assessing Alumni Outcomes, *New Directions for Institutional Research*, Issue S1, 2010, pp.125-139.

Weerts, D.J. and Vidal, J. Editors' Notes, *New Directions for Institutional Research*, No.126, 2005, pp.1-3.

吉本圭一、卒業生を通した「教育の成果」の点検・評価方法の研究、大学評価・学位研究5、2007、77-106

吉本圭一・坂巻文彩、大学における学修成果と質保証のための卒業生調査：九州大学教育学部卒業生調査にみる職業統合的学習、大学院教育研究学紀要21、2019、45-72

Types and Trends of Research Based on Graduate Survey: A panel data analysis as institutional research of teaching and learning

※1 Takeshi KUSHIMOTO

※2 Hideya MATSUKAWA

※3 Kazuhiro SUGIMOTO

[Key Words]

graduate survey, learning outcomes, panel data analysis, institutional research of teaching and learning

[Abstract]

This article, focusing on research based on graduate survey, reviewed research trends both in Japan and overseas, and introduced a panel data analysis at Tohoku University, one of the research-intensive universities in Japan. The main findings of each are summarized as follows.

Internationally, graduate surveys tend to be used in research that discuss the national system of undergraduate education (Type B research), while in Japan graduate surveys are used as a tool to improve undergraduate education in individual universities (Type D research). In addition, it can be said that neither in Japan nor overseas, we could not find any prior Type D research using panel data linked to information from when the graduates were in school.

From the case of Tohoku University, where panel data analysis was conducted on recognition of learning outcomes, it became clear that the recognition of learning outcomes improves most after graduation among those who studied at science-oriented faculties. This is a tendency that can be observed regardless of the number of years since graduation, the employment situation, or the degree of recognition of learning outcomes at the time of graduation. That is one of the findings obtained because of the panel data that can track changes at the individual level.

※1 Associate Professor, Center for Institutional Research, Tohoku University

※2 Senior Assistant Professor, Center for Institutional Research, Tohoku University

※3 Professor, Center for Institutional Research, Tohoku University

地域貢献活動と教育改善活動の相乗効果を目指して

松 永 裕 己

北九州市立大学大学院マネジメント研究科
教授

[キーワード] 専門職大学院、ビジネススクール、アウトリーチ、教育改善、地域貢献

はじめに

本稿では、北九州市立大学大学院マネジメント研究科における学びのアウトリーチ活動と、それを教育過程や組織の改善に活かす取り組みについて紹介する。地方都市に立地するビジネススクールとして、地域と連携しながら人材育成を行うにはどのようなやり方が適切なのか、教室外での学びの場を提供するという地域貢献活動と教育過程の見直しなどの改善活動の相乗効果を生み出すことが可能なのかという問いに対するひとつの試みである。

I. 北九州市立大学大学院マネジメント研究科 (K2BS) の概要

北九州市立大学大学院マネジメント研究科(愛称 K2BS: ケイ・ツー・ビー・エス)は2007年4月に開設された。従来型のアカデミシャンを養成する研究中心の大学院ではなく、高度専門職業人を育成するための専門職大学院である。MBA (Master of Business Administration: 経営学修士[専門職])を取得できるビジネス系専門職大学院の開講は、九州では九州大学に続き2校目、公立大学としては全国初であった。

定員は1学年30名であり、原則として2年以上の職業経験を持つ社会人を対象としている。働きながら2年間で学位を取得することを可能にするため、平日夜間と土曜日に授業を行っている。平日は18時30分か

ら講義が始まるため、通学に便の良い小倉駅に直結したサテライト教室を活用し、少人数の演習科目が実施される土曜日には北方キャンパスを使う。仕事との兼ね合いで2年間での修了が難しい学生に対しては3年ないし4年で修了できる長期履修制度を導入するなど、できるだけ無理なく仕事と学びの両立ができるよう配慮している。

9名の専任教員に加え、企業経営者・弁護士・医師・社会福祉法人理事長など13名の実務家特任教員、14名の非常勤ならびに学内兼任教員によって50科目が提供されている。こうした教員構成は、体系的、理論的なマネジメント手法と実社会で豊富な経験と実績を積み重ねてきた実務家の知見を組み合わせ、実践的なマネジメント力を育成することを目指したものであり、それ自体は専門職大学院に共通している。これに加え本研究科の場合には実務家教員のバックグラウンドが多岐にわたる点にひとつの特徴がある。これは後述するように本研究科がビジネス領域のみならず、パブリック領域のリーダー育成にも重点を置いていることによるものである。

第1期生の卒業に伴い、2009年6月に「K2BS マネジメント研究会」が結成され、現在まで続いている。これはマネジメント研究科の卒業生(修了生)と教員で構成され、同窓会的役割を持つとともに修了後も学びを継続するための組織として位置づけられている。また K2BS マネジメント研究会は本研究科のさまざまな活動を支援し、連携しながら地域経済の活性化に寄与することを目的としている。

II. ミッションと特色

北九州市立大学マネジメント研究科では、固有の目的(ミッション)を「営利組織及び非営利組織が活動する各領域で、革新的な事業創造・組織改革を推進するために、幅広い知識を吸収し、総合的な課題解決能力を養い、高い倫理観とグローバル的視野を持った、地域をリードする高度専門職業人の養成」と定めている。

ここで重視されているのは「地域」という視点であり、「地域のリーダーとしての専門職業人」の養成である。かつて工業都市として成長した北九州市では、産業構造の転換に伴い政令市の中では早くから人口減少が始まった。この中で企業が持続的成長を目指すには自社のビジネスのみを考えるのではなく、地域経済の持続的発展と歩調を合わせることが不可欠である。地方都市においては、行政をはじめとするパブリックセクターの役割も大きい。就業構造において公務員や医療福祉分野の従業者比率が高く地域経済において大きなプレゼンスを示している。さらに社会的課題が多様化する中でNPOなど非営利部門の役割も大きくなっている。したがって、これらのマネジメントを担う人材の育成も重要である。そのため、本研究科においては、ビジネス領域とパブリック領域を2つの柱として設定している。通常のビジネススクールでは、営利企業のマネジメントを中心に教育過程が編成されているが、本研究科ではパブリック・ソーシャル領域の科目群も体系的に整備している。

そのため学生の構成も多様である。2017年度から2021年度までの5年間で見ると、入学者の職業構成は、企業勤務42%、会社経営13%、公務員11%、医療福祉関係15%、教育関係8%、その他5%、進学者6%となっている。進学者を除けば、全体の36%が非営利セクターに所属していることになる。

多様な属性を持つ学生と一緒に学ぶことには難しさもある。社会人学生は就業経験の中で自分なりの哲学やビジネスの解釈を身につけている。授業で用いるケースにしても、フレームワークにしても、自らの経験に引きつけて理解しようとする傾向が強い。そのため、自組織や業界の中で常識的に使っている用語や概

念が他の学生に理解されない歯がゆさを感じる学生もいる。アカウンティングを学ぶにしても企業会計と公的会計では大きく異なるし、人材マネジメントにおいては企業と市役所で使えるツールは大きく異なる。病院や福祉施設などでは複数存在する専門職のマネジメントに頭を悩ませることも多いが、企業人にとってはその課題に実感が感じられないということもある。教員にしてもどちらを向いて講義をすればいいのか迷うことも多い。

しかし営利セクターと非営利セクターは独立して別個に動いているわけではない。企業がビジネスを展開する上で政策動向を読み解くことは重要であるし、行政職員が企業経営者が語るビジネス用語を理解できなければ実効力がある産業政策は打ち出せない。ソーシャルビジネスのような直接的に両分野にまたがる活動も存在感を増している。そのため、両セクターの相互的学習が重要となる。何よりも、属性とバックグラウンドと価値観が異なる学生が同じ教室でディスカッションすることで新たな気づき生まれるという効果は大きい。入学してしばらくは年齢も経験も職業も異なる学生同士の議論が噛み合わないことも多いが、講義が進むにつれて当初の噛み合わなさから視野の広がりや思考の深まりが生じてくることを、学生も教員も実感するようになる。学生の多様性がチーム学習を促進するのである。必修科目のアカウンティングを例に取れば、企業で経理を担当している学生にとってはすでに理解している知識が多い。一方で、非営利セクターや専門職に就いている学生の中には数字を見ることが自体に苦手意識があるという場合も多い。その得意、不得意の中で相互に教え合ったり一緒に考えるということが起きやすい。経理や財務が得意な学生にとっても、人に教えることを通じて自分が再発見したり視野が広がることもある。クラス討議でも多様な意見が出やすく、本質的な問いを考える機会も増える。教室以外でも課題を一緒に考えることが増えてくる。こうした経験を重ね、単にマネジメントの知識やスキルを習得するだけでなく、地域で直面する組織間の文化の違いやセクター間の論理の違いを乗り越え、地域において新たな価値を生み出していくための能力を身

につけていくことが可能となる。

本研究科のカリキュラムは、ベーシック科目、アドバンスト科目、エグゼクティブ科目、プロジェクト研究科目の4つに区分されている(図1)。

ベーシック科目では、ビジネスとパブリックの両分野に必要な基礎的マネジメント能力を育成する。アドバンスト科目は、専門・応用分野に向けて学生各自の問題意識の醸成を目指すものである。エグゼクティブ科目では学生のキャリアの中で実践的に活用するための知識やノウハウを習得することを目的としている。担当する教員は応用科目に特任の実務家教員を多く配置し、最先端のビジネス動向を学び、現場での意思決定をシミュレーションできるようにしている。プロジェクト研究科目では、演習形式で発見・思考・実践を促し、マネジメントの現場で使える課題解決能力や事業構築力を身につける。

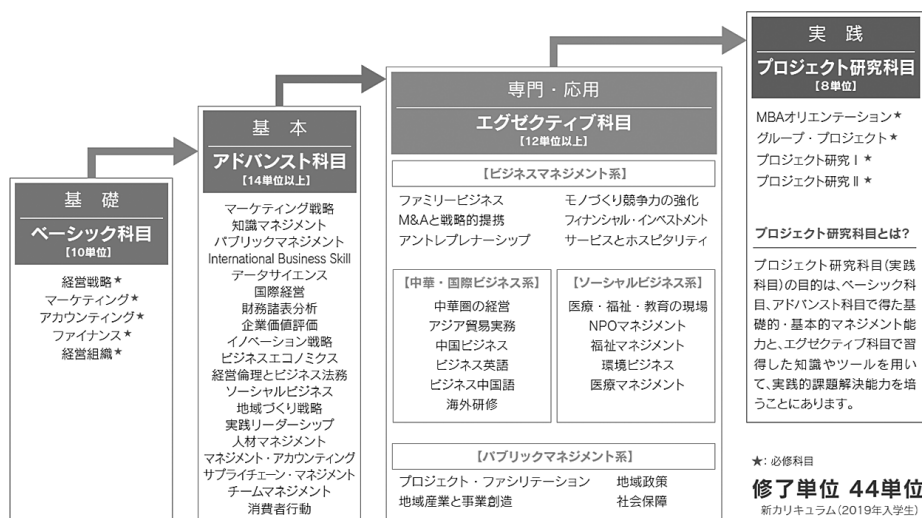
カリキュラム構成上の第1の特徴は、積み上げ式、ステップアップ式の科目構成としている点である。先述したとおり、本研究科に入学する学生のバックグラウンドは多様であり、マネジメントに関する基礎知識もばらばらである。そのため基礎的な科目をしっかりと学んだあとに、応用科目へとステップアップしてい

く必要がある。

第2の特徴は、ビジネスとパブリックという2つの柱を設定し、さらにこれを横断するソーシャルビジネスと中華・国際ビジネスという2つの科目群を設置していることである。地域問題や社会課題をビジネスの手法で解決するソーシャルビジネスは、まさにビジネスとパブリックを繋ぐものであり、人口減少や地方財政の逼迫化が進む中で地域にとって不可欠なものとなりつつある。一方グローバル化の進展で地域が直接海外と繋がることも増えている。九州というアジアに近接した地理的状况をビジネスに活用することは重要であり、地域リーダーにとって国際感覚を磨くことは不可欠である。特に今日の世界経済において存在感を増す中華圏にフォーカスしている点に本研究科の特色がある。

第3に、マネジメント研究科修了生を講義のゲストスピーカーとして招聘したり、分析対象として授業教材に活用している点が挙げられる。たとえば、「ファミリービジネス」や「実践リーダーシップ」という科目では複数の修了生に自社の取り組みや課題を提供してもらい、現役学生がディスカッションするというかたちをとっている。1年生の「MBAオリエンテーショ

図1 K2BSの積み上げ式カリキュラム



ン」(必修のプロジェクト研究科目)では、修了生が経営(もしくは勤務)する企業について、6つのグループに分かれて分析しその成果を発表する。このねらいのひとつは、できるだけリアルな現場や課題を実感することで実効力のある学びをつくることにある。もうひとつのねらいは、修了生と現役学生のネットワーク構築にある。在学中に顔を合わせる上下の学年のつながりを作ることは容易だが、それ以外の代とのつながりはどうしても希薄となる。さらにもうひとつ、修了生にリカレント教育の機会を提供することも隠れたねらいである。学生にわかりやすく説明するために自社の取り組みを整理し、現役学生とディスカッションすることから得られる気づきや知見は多く、継続的な学びに役立っている。

Ⅲ. 自己点検・評価のしくみ

絶え間なく変化する経済社会情勢の中で地域リーダーを育成するためにどのような科目構成が適切なのか、いかなる教授法を取るべきなのかという点については、不断に見直す必要がある。現実的には毎年カリキュラムを変更することは不可能であるため、本研究科ではおおむね5年に1度カリキュラム再編を行ってきた。直近では2018年にカリキュラムの大幅な見直

しを実施した。

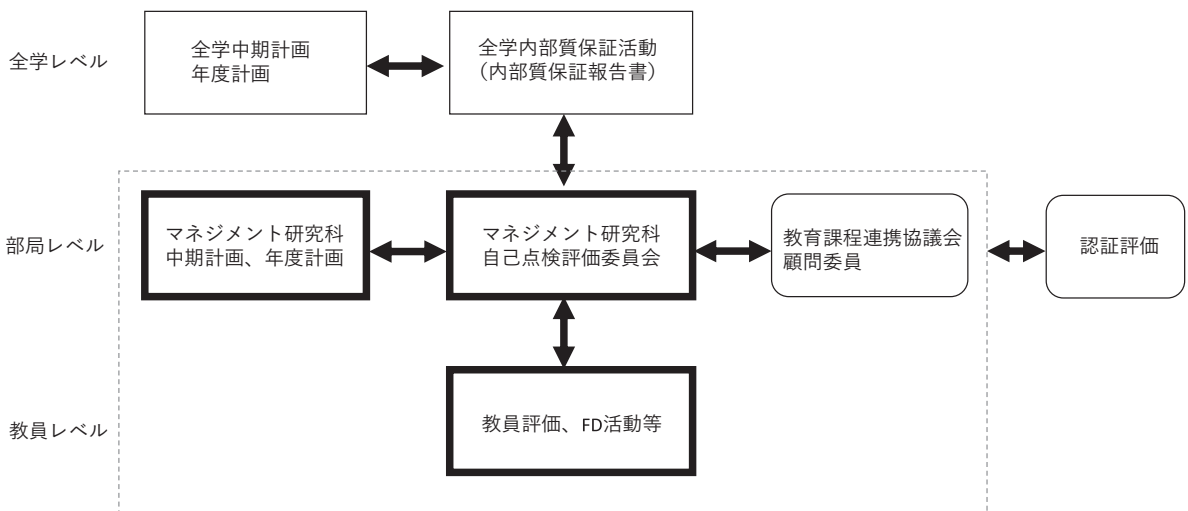
カリキュラム再編にあたっては、授業アンケートや各科目の受講者数の推移といった学生の満足度やニーズの把握、企業や団体との意見交換を通じた社会的要請の把握、学界動向などに基づく学問的・理論的潮流の把握などを参考にしている。また修了生へのアンケート調査やK2BSマネジメント研究会の会合での意見聴取なども活用している。

第三者機関による評価もカリキュラムをはじめとする教育過程の見直しや整備の重要な指針となる。本研究科の自己点検・評価・改善のしくみは図2のとおりである。

全学的には中期目標および中期計画を軸として内部質保証活動によって評価点検が実施される。マネジメント研究科でも中期目標、中期計画、年度計画を立て、それを自己点検評価委員会にて検証するしくみとなっている。自己点検評価については、教員レベルで実施される教員評価やFD活動とも関連付けながら行われる。これらの内部の自己点検評価や改善活動に対して、客観的な評価やアドバイスを与えるのが教育課程連携協議会と顧問委員である。さらに5年に1度実施される評価機関による認証評価がある。

地域とのつながりという視点からすると、教育課程

図2 自己点検・評価のしくみ



連携協議会と顧問委員の果たす役割は大きい。本研究科の教育課程連携協議会は、9名の学外委員と6名の学内委員で構成されている。学外委員は、地域を代表する企業や金融機関、行政、経済団体、大学、K2BS マネジメント研究会から選出されている。実務経験が豊富な地域経済のキー・プレイヤーを中心とした構成となっており、地域リーダーをどう育てるかという点から多様な意見を出してもらい、学内委員を含めディスカッションを行う。教育課程連携協議会は、その都度重点的に検討するテーマを設定し年に2度開催している。顧問委員は、経済、行政、医療の3領域から就任いただいている。こちらは必要に応じて研究科長が顧問委員先に出向き、本研究科の取り組みについて説明し、意見や助言を仰ぐという方法で、改善活動に活かしている。連携協議会も顧問委員も、広報をはじめとした研究科の取り組みに協力いただき、ビジネススクールと地域を繋ぐ重要な位置づけとしている。

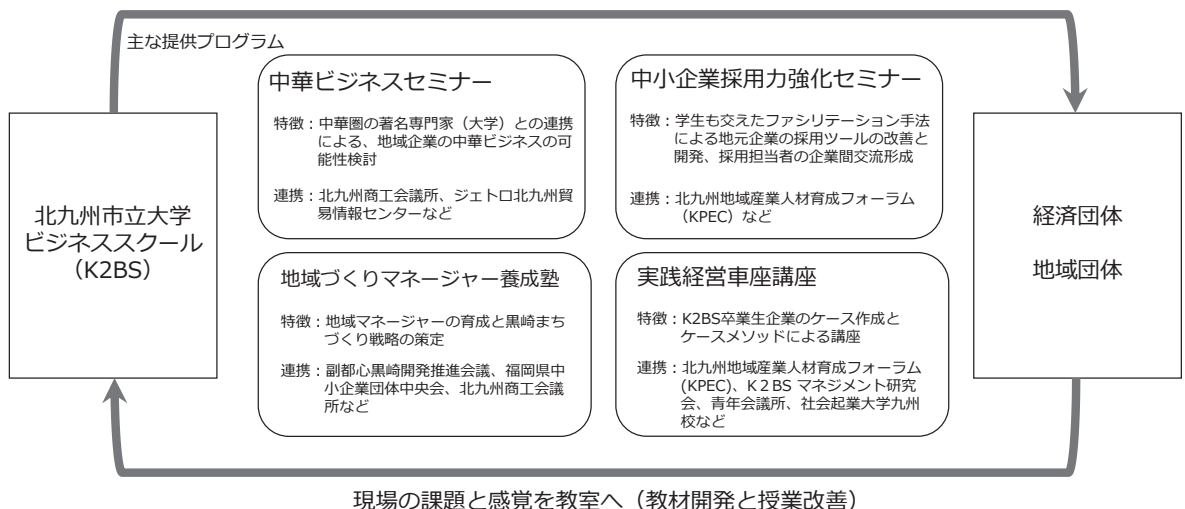
Ⅳ. 学びのアウトリーチ活動と地域との連携

大学や研究科内部の自己点検評価や改善活動および第三者機関による評価やアドバイスのしくみは、専門職大学院に共通した取り組みである。これに加え、地

域に根ざし、地域リーダーを育成するというミッションを達成するために、本研究科では直接地域の場に学びを提供し(アウトリーチ活動)、さらにその過程で得られた知見を教室での学びや研究科の運営に活かす活動を行っている。図3に示したのが、本研究科で実施しているアウトリーチ活動の主な内容である。いずれも地域の経済団体やまちづくり団体などと連携して実施している。

「中華ビジネスセミナー」は本研究科の特色のひとつである中華ビジネス分野の研究や交流の成果を地域に還元するものである。本研究科では2013年から集中講義として1週間から10日程度中華圏の企業視察や海外ビジネススクールの特別講義の受講などを盛り込んだ海外研修プログラムを実施している。また2014年には中華圏との交流・連携や共同研究の拠点として中華ビジネス研究センターを設置し、多くの中華圏のビジネススクールや研究センターと学術交流MOUや学術交流協定を交わしている。「中華ビジネスセミナー」では、北九州商工会議所やジェトロ北九州貿易センターなどと連携し、本研究科教員と海外の研究者の共同調査の成果の発表やキーパーソンによる講演などを実施している。

図3 K2BSのアウトリーチ活動
研究と授業の成果を地域へ（地域貢献と認知度アップ）



「中小企業採用力強化セミナー」は、地元の経済団体である北九州活性化協議会（KPEC）との共同事業である。KPECと本研究科はこれまで継続的に「MBA サテライトフォーラム」を実施してきた。ここでは、地域企業が直面する課題についてテーマを設定し、講演会、パネルディスカッション、ワークショップなどさまざまな手法で地域企業に学びを提供する。この一環として2018年から中小企業採用力強化セミナーを開始した。人材獲得に悩む地域の中小・中堅企業を対象として、学部学生も含めたワークショップ形式で採用力を磨き、同時に採用担当者のネットワークをつくるというものである。

「地域づくりマネージャー養成塾」は、北九州市の副都心として位置づけられてきた黒崎地区の振興を担う人材を育成することを目的としている。黒崎駅を中心として大規模な商店街と地元デパートを核とする商業施設を有していた黒崎地区は、北九州市の西部の拠点であった。2001年には北九州市の副都心整備計画に基づき複合施設のコムシティがオープンする。しかし、テナント募集は計画通りには進まず最終的には市が取得することとなった。隣接する商業施設（メイト黒崎）も核テナントの撤退などが続き2020年に閉鎖された。こうした中、行政主導ではなく地域の主体によるまちづくりを進めようという動きが活発化してきた。その取り組みのひとつが「地域づくりマネージャー養成塾」である。副都心黒崎開発推進会議と本研究科が連携し、地域を担う人材を自らの手で創出するために、連続講座を開催してきた。

「実践経営車座講座」は、北九州活性化協議会（KPEC）に加え、北九州青年会議所、社会起業大学九州校、K2BS マネジメント研究会などと連携した事業である。ビジネススクールの講義で培ったケースメソッドによる学びを経営者やビジネスパーソンに教室外で提供するプログラムである。十数人の少人数で、本研究科の教員が開発したケースをもとにディスカッションを行うことで、MBAでの学びを実感してもらうことをねらいとしている。ケースで取り上げるのは、基本的に本研究科の修了生が経営もしくは勤務する企業や団体である。つまり教員と修了生が協力して

ケース教材を作成しているのである。ケースで取り上げられているのは地域の中小規模の企業であり、中小企業の経営を担う講座参加者にとっては、自分たちが実際に直面している課題や問題意識と合致するものとなっている。修了生が参加することも多く、リカレント教育の場としても活用されている。

このうち筆者が中心となって実施した中小企業採用力強化セミナーについて少し詳しく説明したい。

この事業のパートナーである北九州活性化協議会（KPEC）は、1988年に発足した経済団体である。本研究科とは2007年の開設当初から協力関係にある。KPECでは創立20周年を機に、2008年に地域の中堅・中小企業の人材育成を推進する「北九州地域産業人材育成フォーラム事業」を開始した。KPECと本研究科の連携事業である「MBA サテライトフォーラム」はこの「北九州地域産業人材育成フォーラム事業」の一部として位置づけられている。先に述べた「実践経営車座講座」も同様の位置づけである。

「MBA サテライトフォーラム」では本研究科の教員とKPECが協議しながらテーマ選定や企画づくりを行い、KPECの会員企業をはじめとした地域企業にリカレント教育やマネジメントスキル向上の場を提供する。2009年に本校の国際工学部があるひびきのキャンパスで経営者向けの「MBA in ひびきの」を実施したのを皮切りに、2011年からは「MBA サテライトフォーラム」に名称を設定し、経営継承、ダイバーシティ経営、グローバル展開などをテーマとして講演会や講座を開催してきた。2016年と2017年は組織体制の見直しなどもあり開催を見送ったが、2018年から地域企業が直面する課題を具体的に解決する方針を打ち出し、「採用力強化セミナー」を開始した。

かつて四大工業地帯の一角を担っていた北九州経済圏は伝統的に製造業が強い。一方で、学生の理系離れや少子化によって労働力の確保が大きな課題となってきた。市内には10大学が立地しているが、域内就職率は決して高くない。特に文系の学生の就職活動では中小製造業が選択肢から外れることも多く、人材の地域外への流出が大きな課題となっている。国の地方創生事業の後押しもあり、市役所や各大学はキャリアセ

ンターなどを通じ学生と地域企業のマッチングなどに力を入れている。一方で、地域企業の採用活動に目を向けると、一部の大手企業を除けば採用活動に充てられる予算の不足、人材の不足、ノウハウの不足などがあり、必ずしも効果的な人材確保策が打ち出せていない。例えば新卒者向けの情報発信、企業説明会、インターンシップなどの内容を見ても、それぞれに工夫はされているものの、他の企業の取り組みを知らなかったり、学生のニーズが考慮されていないケースが目立つ。一方的に自社の技術的強みを淡々と読み上げるような企業説明会を行っても学生の確保には繋がらない。「採用力強化セミナー」は、こうした課題に応えようというものである。

セミナーの全体の流れは図4の通りである。

ここでは地域の中堅・中小企業の採用担当者を対象として、30名程度でワークショップを中心に自社が抱える採用上の課題を共有し、改善策を構築し、次年度の採用計画に実際に活用することを目指す。DAY1では本研究科の教員による講義とグループワークを行う。ねらいは自社の採用の課題を的確に理解すること、採用担当者間のネットワークを構築することである。DAY2では、学部3年生と4年生を加えたグ

ループワークを行う。グループは複数の企業の採用担当者と学生、6人～8人で構成する。就職活動の経験がある4年生には各社の採用活動に素直なフィードバックをもらい、これから就職活動をする3年生には何に惹かれ何がわからないのかという意見を出してもらう。ここで企業側の視点と学生の受け止め方の違いが浮き彫りになる。DAY3の開催は約2ヶ月後である。この2ヶ月の間に各グループで具体的な課題を設定し、企画を作成する。例えば、グループメンバーA社の説明会の内容を再構築する、理想の5日間インターンシップ・プログラムをつくる、採用Webサイトを見直すなど、である。何回ミーティングをするのか、どのようなスケジュールで進めるのかは、基本的に各グループに任せるが、本研究科の教員とKPECの担当者がフォローする。2019年には図4に示したように、計12回のミーティングが開かれた。これ以外にメールやLINE上でのやりとりも行われている。DAY3は各グループで作成したプログラムや改善案をプレゼンし、それを元にディスカッションする。また本研究科の人材マネジメント担当教員からのフィードバックも行われる。

「採用力強化セミナー」には、2018年には28名、

図4 採用力強化セミナーの流れ (2019年度)



2019年は26名の企業参加者があった。採用活動を直接担当する若手社員が参加する場合もあれば、経営者が自ら参加するというケースもあった。本研究科修士が所属する企業からも数名参加している。学部学生の参加は2018年が24名、2019年が20名である。

本セミナーの特徴は3点ある。第1に企業採用実務者が参加し互いの課題を共有する場になっていることである。企業経営者のネットワークは地域の中で一定程度形成されているが、実務担当者のつながりは弱い。採用担当者のネットワークを構築することで、個別企業に留まらず地域全体の採用力を底上げするねらいがある。第2に、就職活動を終えた4年生と活動前の3年生も参加し学生の生の声を活かすしくみになっていることである。採用活動の現場では学生の本音を聞くことは難しい。直接の利害関係がない場だからこそ学生の感覚や意見がリアルにわかる。第3に、3ヶ月にわたって企業と学生がグループワーク形式で実践的な改善策を構築することである。単に知識やノウハウを得るのではなく、次年度の採用活動に直接活かせるプランを練り上げることに意味がある。

本セミナーは、北九州市立大学における「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」の一環としても位置づけられており、大学による地方創生支援事業の一部である。セミナーに参加した学生の中には、当初は希望していなかった地元製造業に興味を持つようになり、実際に就職した例もある。学生のキャリア支援、地域企業の課題解決支援、そして地方創生支援という、学生－企業－地域を結びつけ相乗効果を生み出すものとなっている。

V. 地域貢献活動と改善活動のシナジーを生み出す

こうしたアウトリーチ活動は、第1にマネジメント研究科の研究や教育の成果を地域に還元するという意味合いを持つ。第2にマネジメント研究科の広報ツールとしても重要である。しかし、それだけに留まらない。第3に、本研究科の教育ノウハウや研究実績を地域で評価してもらい、地域や現場のニーズや課題を教室に還元するというねらいがある。研究や授業で得た

知見やノウハウを地域のプログラムに適用した場合、教室での授業とは異なる反応が返ってくることはしばしばある。自ら学ぶ意思を持ち、時間とコストを投入してMBAを取得しようとする学生と、単発あるいは短期間のセミナーや講座に企業から派遣されてくる参加者の間には大きな差異がある。教室ではうまく行った授業運営のやり方が通じないこともあるし、ケース教材が意図しないかたちで理解され議論の方向性が計画とずれることもある。一方で、集まってきた参加者から現場で起きている課題を教えられることもあるし、講義やグループワークの進め方に新しい発見を得ることもある。それをマネジメント研究科の授業で活用することで、授業のアップデートが図られる。つまり、アウトリーチ活動は教室での授業を改善するひとつの手段となっているのである。見つかる改善点は講義に関するものだけではない。本研究科が地域の中でどのように捉えられているのか、どのような位置づけを占めているのかなどについても得られる感覚がある。大学の中から見えている景色と現場で実感する状況が異なっていることは多い。こうした発見を改善に役立てることは、本研究科の自己点検評価活動の一部となっている。

本研究科における地域とのつながりはアウトリーチ活動以外にもさまざまな場面で存在する。教員の個別活動としては、行政の各種委員会への参画、企業やNPOからの相談やコンサルの支援活動などがある。地方都市の公立大学ということもあり行政とのつながりは強く、企業やNPOとの距離も近い。こうした活動は教員にとっては自分の専門性を活かした地域貢献活動のひとつであり、研究や講義のための一種のフィールドワークとしても活用できている。また先に述べたアウトリーチ活動と同様に、学内の活動を見直すための材料にもなり得る。

修士生とのつながりも改善活動には重要な役割を果たしている。本研究科では毎年修士生セミナーを開催している。特任教員や外部からのゲストスピーカーの講義を修士生向けに提供することで、卒業後も学びの機会を提供するとともに、大学とのつながりを維持してもらおうというものである。K2BS マネジメント研究

会の事業としても勉強会などが開催されており、教員が招かれて講義を行ったり懇親会を開催したりしている。また数年に1度修了生アンケートを実施し、追跡調査を行っている。これらの機会を通じ、在学中に学んだことがどのように活かされているのか、修了後数年経った時点で振り返ったときに何が役に立っているのか、今どのようなスキルや能力を必要としているのかなどを把握することは教育過程の見直しに重要な材料となる。

以上のように、本研究科では教育課程連携協議会や認証評価による評価やそれに基づく改善を進めるだけでなく、アウトリーチ活動による地域貢献や広報活動と改善活動を両立させること、修了生とのつながり強化や修了生の活用と改善活動を結びつけることを行っている。自己点検や評価活動を独立して実施するのではなく、日々の活動の中で相乗効果を持たせながら進めていくことが大きな効果を生み出すと考えているためである。

VI. さらなる改善活動に向けて

しかしながらすべてがうまく行えているわけではない。課題も多く存在している。

ひとつは、アウトリーチ活動をはじめとする地域活動と改善活動の結びつきをより体系化していく必要がある。それぞれの活動の中で得た意見や現場で感じた課題をどのように取捨選択し、戦略的な改善策を構築するかという問題である。個別具体的な改善策の積み重ねは必要だし実現できている部分も多いが、つぎはぎ的な取り組みは本質的な質の向上をかえって阻害する場合もある。毎年定期的に行っている教育課程連携協議会や顧問委員との意見交換、5年ごとの認証評価と有機的に組み合わせることで方針を明確化し、本研

究科のビジョンに沿った改善策を構築していきたい。

もうひとつは、修了生との結びつきのより一層の強化である。地域で多くの修了生が活躍していることは本研究科の大きな資産となっている。しかし設立から16年が経過し、ネットワークが徐々に希薄化しつつある側面もある。特に期を跨いだつながりをつくっていくことは大きな課題となっている。K2BSマネジメント研究会の集まりや修了生セミナーへの参加者が固定される傾向も見られる。またコロナ禍でさまざまなイベントが中止になったり、直接集まる機会が減ったことの影響も大きい。一方で、修了生が起業する場合に同期生や教員の協力を得たり、一緒にNPOを立ち上げたりする事例も存在する。修了生のネットワークを単なる同窓の集いに留めるのではなく、実務に役立つネットワークとして活用することを促進していく必要があると感じている。そのためには在学中から修了生ネットワークとのつながりを設定することも重要である。講義への修了生の招聘やケース教材の作成には、そのような効果も期待している。

北九州市の人口は急速に減少している。政令指定都市の中では最も減少幅が大きい。産業構造の転換、中小企業の事業承継、雇用確保など地域経済上の課題も多い。行政に目を向ければ、税収減少や職員削減が進む一方で市民ニーズは多様化しており従来と異なる業務遂行のあり方や政策の新機軸が求められている。SDGsの達成をはじめとして官民連携が不可欠な領域も拡大している。こうした状況下で、地域の変革を担うリーダーを育てるという本研究科の役割は重要性を増していると感じている。そのためには本研究科自体の変革も迫られる。地域と連携しながらさらなる改革を進めていきたい。

価値創造力の育成における大学への期待と 企業との連携

遠 藤 信 博

日本電気株式会社 取締役会長

[キーワード] 価値創造力の育成、人財の多様性、個の主体性、育てる教育、大学機能のオープン化、スタートアップ

はじめに

「企業から見た大卒者の能力の評価、大学に期待する人財育成」について、原稿のご依頼をいただいた。企業の最も重要な役割は、人間社会への価値創造、価値貢献であり、本稿では、これを支える価値創造人財の育成の観点から、現状の課題把握、さらには価値創造に必要な力量を考察しながら、日本の教育の在り方全体を考えたい。そして、特に基本となる「個」の主体性を尊重した「個」の力を「育てる教育」の在り方と、「個」の力を最大活用するための評価の在り方についても考察し、大学自体および大学の有する機能の幅広い活用に関して、少し広めにレビューをしたい。まず、話を進める上で、本稿の視点の基本となる企業の在り方について、私の考えを少し述べたい。

企業活動は、経済的価値の観点から語られることが多く、産学連携の時も、この視点が強調されるくらいがあるが、企業の本質は、人間社会への「継続的な価値創造、価値貢献活動」にある。企業は、人間社会の持続性への貢献を目指して、価値創造を継続的に行う組織であり、企業にとっては「継続性」が最も重要である。そしてその提供価値が人間社会の「持続性」に貢献し、評価されて初めて、企業の「継続性」が保たれる。一方、人間社会は企業の価値貢献無くしては持続性が保たれず、この二つの関係性から「人間社会の持続性」

と「企業の継続性」とは「表裏一体の関係」にあると言える。ここで、企業の継続性とは「継続的な価値創造力」と「人々への価値創造の場の継続的な提供」を意味する。

この観点から、企業、あるいは企業群は、常に「人間社会のあるべき姿」を真剣に考え、「人間社会の長期ビジョン」を創り明示化する、という重い役目を負っていると考える。特に現在は、カーボンニュートラル等の環境問題、エネルギー問題、新たな感染症対応を含めた人類のヘルスケアへの対応、民主主義や資本主義の有り様等、人間社会が抱える持続性に関する課題が多く顕在化し、我々企業はこれらの問題の本質をしっかりと理解し、自らがどの領域で人間社会に貢献できるかを見定め、同じ価値観と意志を有する企業群が、課題解決に対する長期ビジョンを描き、その実現方法を人間社会に明示してコンセンサスを得ながら実行してゆかねばならない。とりわけ、大きな課題に関しては、業際を超えた複数の企業が関与して、人間社会全体としての最適解実現に向けて、全体最適型のスマートソリューションを創造することが必要となる。このため、企業群で「バリューチェーン」を形成して、協力してビジョンへの到達に向かうよう、バリューチェーンの価値を最大化するために自ら「リーダーシップ」をとり、「強い意志」を持って価値創造を実行できる人財が望まれる。その育成に関して、大学の持つ機能に大いに期待している。

本稿では、こうした価値創造を担う人財育成の観点から、日本として期待される教育の在り方を包括的に

考察し、大学の機能を軸とした若年期からの人財育成、さらには人財の流動性を促す企業人の新たな価値創造力の育成法を探りたい。さらには、人財活用の活性化のための産学連携による「個」の評価法についても考えてみたい。

I. 価値創造、価値貢献の視点での日本の学生の動向と課題

まず、現在の教育課題について、人間社会での価値創造、価値貢献に対する日本の学生の動向をレビューするところから始めたい。

1. 大学入学以前における人間社会での価値創造に対する理解の必要性

ある調査によると、わが国の若者は人間社会での貢献に対する意識が他国に比べて低い傾向にある(図1)。また、大学に入学する段階において、将来の自らが進むべき方向に関して明確なビジョンを持っている者の割合も低い。これらの傾向を是正する上では、大学に入る以前の教育において、「人間社会の課題」に対する関心、そのための「価値創造」に関する意識を高めることが必要で、その育成から見直すべきところがある。

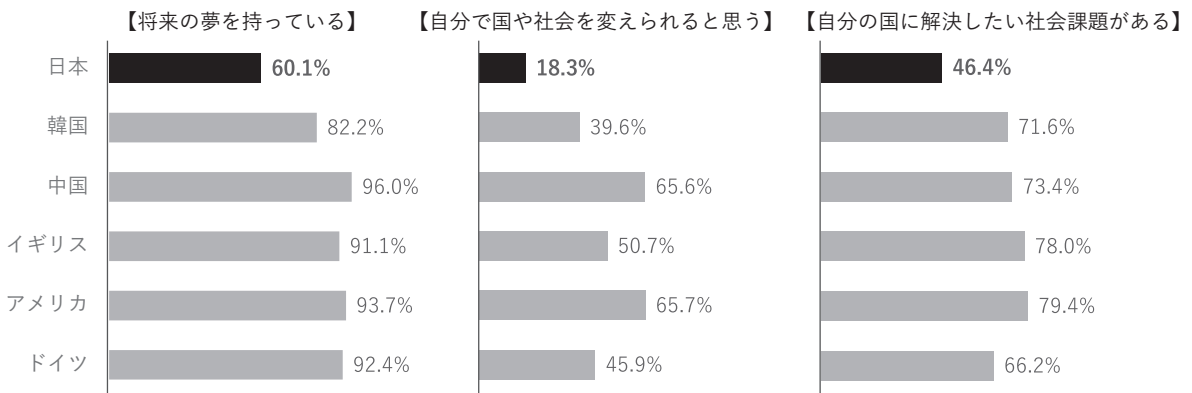
一方、現在、数の少なさが課題となっている理系女子では、高校時代の数学や理科の能力は、他国に比してかなり高いレベルを保っているものの、日本の「大

学受験制度」の影響を受け、高校入学後早い時期に、理系、文系に分かれて授業を受ける選択を迫られるため、結果的に理系の大学に進学する女子の割合は、他国と比して低い(図2)。

理工系人財が足りない中、理工系女子には大きな期待がかかっており、「大学受験」の在り方は、真剣に議論すべき領域である。現在、理工系に進学する女子は、男子や文系女子に比較して、大学入学前に、しっかりとした大学での学習方針、そして卒業後の明確な人間社会での貢献イメージを持っているという傾向にある(図3)。自らが貢献する人間社会での領域を充分調査、検討し、理工系進学を判断をしたためであろう。

大学において将来の価値創造を意識して、意志を持って学習領域を自ら選び学ぶことは、これを通して得られる判断基盤の構築を価値あるものとする。このような自主性を促すには、大学入学以前に人間社会の課題に接し、課題に対する意識を高めることや、自らの価値貢献領域についてより深く学び、考える期間が必要だ。この観点から、15～18歳という高校生の期間は、自らの価値創造に関して真剣に考える最も重要な期間である。同時に、自らの欲する価値創造と大学で専攻する学問領域との整合性を確認する時期でもあり、この時期の高校生を対象とした出前講義等を含めた大学の関わり方が重要であろう。

図1 若者の社会や国に対する意識の国際比較



(日本財団「18歳意識調査 第20回(国や社会に対する意識)」(2019)を基に経済産業省が作成)

図2 主要国における15歳女子の数学能力と理工系大学への進学者に占める女子の比率

■ 数学テストにおける女子の平均点数(左軸) ○ STEM系専攻大学への進学者に占める女子の比率(右軸)

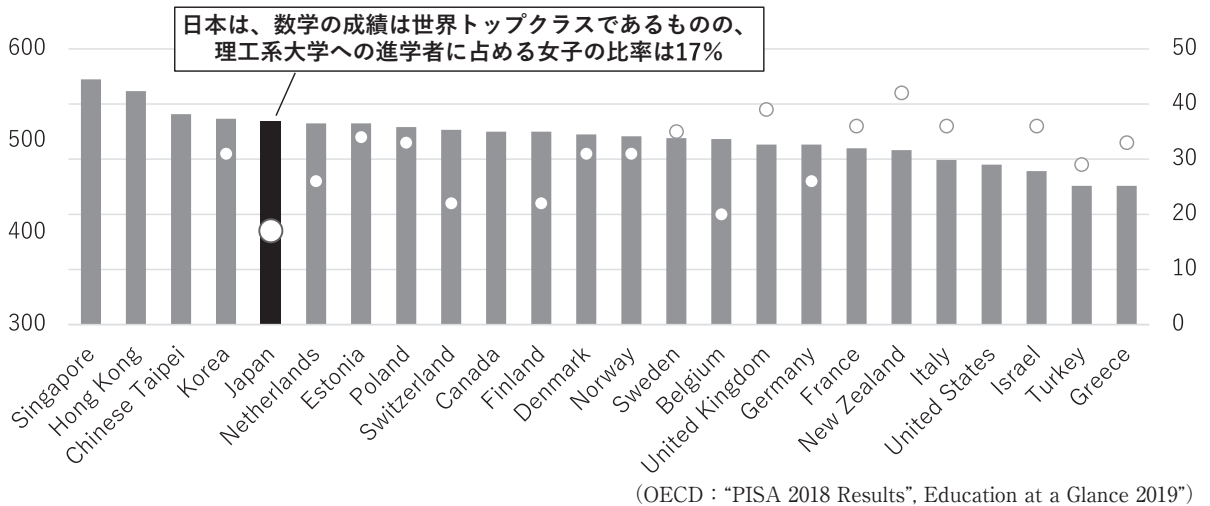
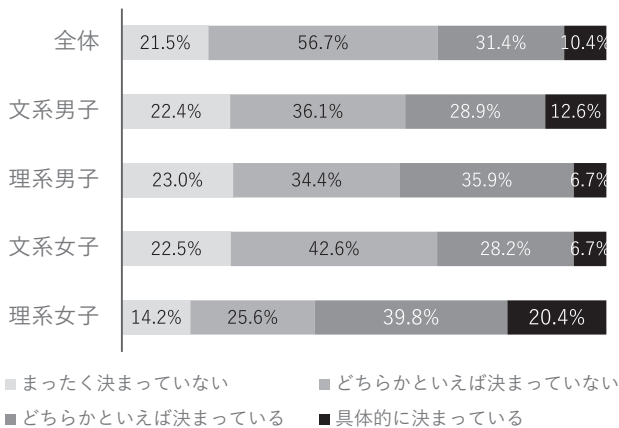
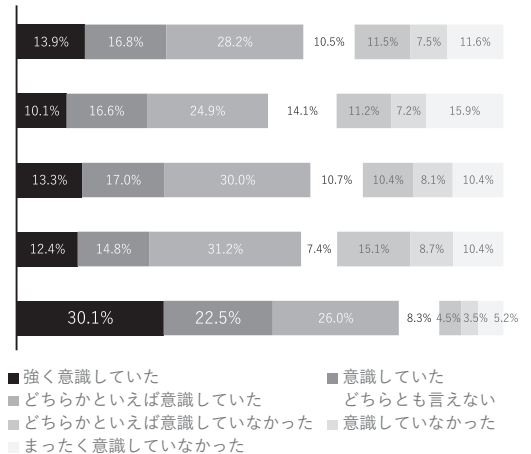


図3 文系理系および男女別に見た大学生の将来の自身のキャリアに対する意識

大学卒業後に自分が就きたい仕事やキャリアの方向性は決まっているか？



高校生のとき、卒業後の仕事やキャリアを意識して大学や学部を選んだか？



(マイナビ大学生低年のキャリア意識調査2020年、18歳～20歳の大学1,2年生11,134名を対象に2020年12月WEB調査を実施)

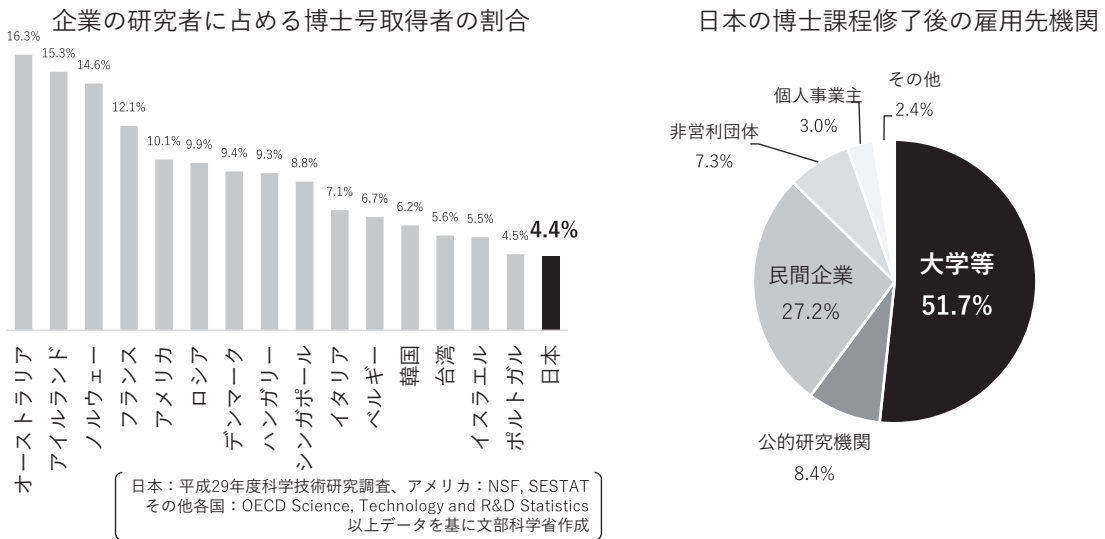
2. ドクターの活用

最終学府の大学には、①事を究める「研究者」の育成と、②人間社会における価値創造と価値貢献に寄与する「価値創造人財」の育成、という二つの大きな役割があるが、海外では博士課程で学位を取得後、企業に入って人間社会への価値創造に参加する者の割合が高

いのにに対して、わが国では低く、大学に留まり研究を継続する者の比率が高い(図4)。日本における博士課程での高いレベルの研究活動と、企業における人間社会への価値貢献が必ずしも有機的に結びついていないのではないかと推測する。

他国では大学において、人間社会の課題に対して、

図4 わが国の博士人財に関するデータ



(文部科学省「博士人材追跡調査 第4次報告書」)

より積極的に研究テーマに取り組んでいる可能性が高く、日本においても大学でのSDGsおよび人間社会の課題への取り組みをベースに、企業とより深い議論をし、産学の連携の方法論とともに、ドクターの研究テーマに対するアラインメントが重要だ。一方、企業側においても、より積極的にドクターが企業で価値創造力を発揮できるように、博士課程研究者のインターンを含めた方法論を活発化させるとともに、少し長いレンジでの企業の意識する具体的な課題対応テーマを、大学と共有することが重要である。

3. 価値創造力を主体とした「個」の「力」の評価法について

人財を活かす上では、適正な能力評価が求められるが、企業と大学との間で、より「個」の修得した能力を理解しやすい評価とすることが、価値創造人財を活かす上で重要だ。企業側も「ジョブ型」の雇用形態に基づく価値創造が一般化する中、価値創造のプロフェッショナルとして、「個」の価値創造力の評価方法を見直すべき時期に来ており、価値創造能力の観点で「個」の保有する能力やポテンシャルが明示されてこそ、「個」の最大活用が可能となる。

現在、大学と企業との間での新卒採用時の人財評価に関するインターフェースは、採用時に提示される卒業証書と成績証明である。これらによって、修得した教科と、その修得度合いを知ることはできるが、価値創造力の観点からの「個」の評価として、その人財の能力を評価する上で十分であるとは言えない。企業側にとって望ましい評価インターフェースは、その人がどの領域で、どのような価値創造に関わる力を修得したかが明示されることである。この評価法がルール化されると、学生側も単位を取得することを目的とするのではなく、将来の自らの活躍する価値創造分野のイメージを明確に持ち、自らの力をつける領域を自ら定め、自らカリキュラムを組んで、意志を持った学習をするようになるであろう。また、企業側も人財の評価の前提として卒業証書を求める必要がなくなり、たとえ卒業前の人財であっても積極的に「個」を評価し、価値創造への参加を促すことが可能となる。この評価法は、社会人となった以降に大学で受講する者にとっても有用であり、新たに修得した能力を即表現できるので、就業の自由度を増すことにつながり、積極的な大学活用にもつながるであろう。

大学の学生への学習のサポートも、単位取得や卒業

のためのみでなく、価値創造力を強く意識した選択の自由度の高いカリキュラムを用意することになるだろう。さらに、これが大学間、あるいは、学部間でインターフェースを合わせることができれば、大学や、学部の壁を越えた複合的なカリキュラムを組むことができ、より高度な力を得て明示でき、企業にアピールすることが可能となる。例えば、今や、医学、薬学、農学等の分野と情報工学を含む工学とは、価値創造の観点から密接な関係にあり、これらの各講座を複合的に修得できるような連携が、学部間あるいは大学間でなされると、一学部や一大学では得られない、より高度で新しい価値創造力が得られ、これを貴重な価値創造力として評価ができる。当然、企業側も、人材マッチングをより効率的にする上で、どのような力が望まれるかを提示する必要がある、まずは産学連携による「個」の「力」の評価の議論が早急に始まることを期待する。

Ⅱ. イノベティブな価値創造におけるキーポイントとリベラルアーツの重要性 ―人間および人間社会の本質的欲求の理解―

人間社会の持続性に大きな貢献ができる高い価値創造をリードする人材育成が必要だ。

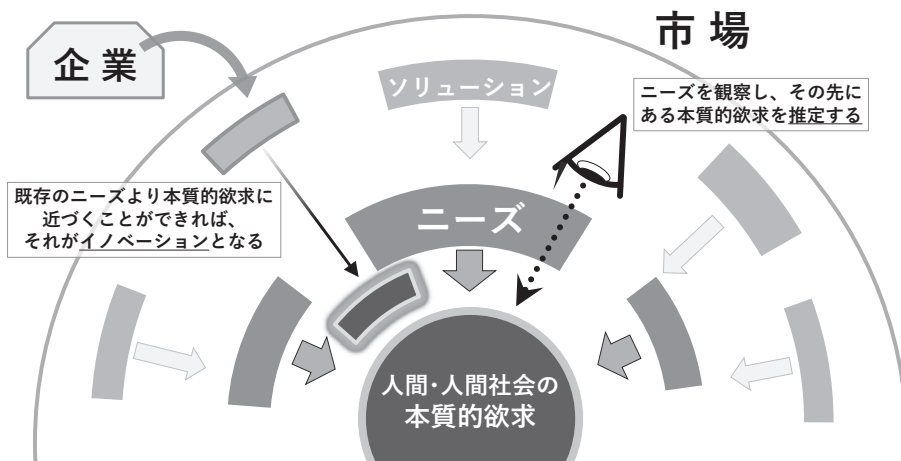
このためには、「人間および人間社会を深く理解する

力」が必須である。先が見通せない“VUCA”(Volatility・Uncertainty・Complexity・Ambiguity)の時代においても、そうした状況を生み出しているのは人間および人間社会そのものであるという認識のもとで、「事の本質」、「人間および人間社会の本質」に近づいて、将来を見通して価値創造をすることが必要である。中高そして大学におけるリベラルアーツ教育は、「人間および人間社会の本質」を理解し価値創造をする上で重要であり、価値創造をするときに必要な、各種判断をするための自らの判断基盤を、広く厚く形成する上で必須である。

さらに、イノベティブなソリューションを創り上げる上でも「人間および人間社会の本質」を理解することが重要であると考えている。以下、事例を含めて述べたい。

イノベーションを表現する上で「破壊的」「非連続的」という言葉がよく登場する。確かにイノベティブなソリューションを創り上げるには、従来にない、非連続的でイノベティブな技術が必須であるが、最終的にソリューションを受け入れて活用するのは、人間および人間社会である。すなわち、ソリューションが「老若男女」に幅広く受け入れられ、世界中の皆に活用される状態になることこそが「人間の本質的欲求に最も近づいたソリューション」であり、イノベーション

図5 人間および人間社会の本質的欲求に近づくための価値創造活動のイメージ



(筆者作成)

と呼ばれる価値の高いソリューションであると私は考えている。

企業が価値創造し、人間社会に提供し、これが必要と認められると、そのソリューションは「ニーズ」と呼ばれて市場に存続することができるが、多くのニーズと呼ばれるソリューションを通して「人間の本質的欲求」を「推定」することができると、現在ニーズと呼ばれているソリューションよりさらに人間の本質的欲求に近づいたイノベティブなソリューションを創造することができる。この様に、イノベティブな価値を実現する上では、人間および、人間社会をより深く理解するプロセスが必須であり、リベラルアーツの学習を通して人間社会への理解を深めることが重要だ(図5)。

コミュニケーションにおけるイノベーションを例にすると、コミュニケーションそれ自体が人間の欲求であるが、さらに深めて考えると、①何時でも、②誰とでも、③何処でもコミュニケーションがとれる状態が、人間の本質的欲求である。それを満足する手段として固定電話が1960年代から普及し始めた。固定電話では①②の欲求は満足されるが、③何処でもの欲求は「電話ボックス」により一時的に満足されていたものの、最終的にはデジタル携帯電話の登場を待たねばならなかった。デジタル式の携帯電話が1995年に普及を始めるや、過去約40年をかけて得られた固定電話の利用者数をたった5年で超え、今や世界中の老若男女が当たり前のようにそれを活用している。これこそがイノベーションの代表例であろう。

もちろん、これが実現された背景には、半導体や電池、液晶等の技術において非連続的な進化があったことは間違いない。しかしながら、私が最も重要だと考えるのは、「何処でも」の欲求が人間のコミュニケーションに対する本質的欲求であることを、しっかりと推定して理解していたことによって、「何処でも」という欲求の実現に向けて、強い意志とリーダーシップが発揮され、新たな「モバイルコミュニケーション」の世界の「ビジョン」を明示し、イノベティブな要素技術の開発を促して、本質的欲求を満足させるソリューションに導いたことである。

繰り返しになるが、人間社会へのイノベティブなソリューションを創り出す人財の能力としては、先ずは「現在の市場から人間および人間社会の本質、および本質的欲求を推定して理解する能力」が必要であり、理解された本質的欲求を実現すべく、「正解のない課題解決に向けての目指すべきKGI (Key Goal Indicator) の設定とそれを達成するプロセスを策定する能力」が求められる。

そして、これらを実行する上での基盤力として、

- ・人間社会への貢献に対する「強い意志」
- ・人間および人間社会への深い興味や関心
- ・コミュニケーション能力
- ・客観的論理思考
- ・リーダーシップ

等が挙げられる。

これらの力は、言わば価値創造に必要な「コンピテンス」であり、知識(コンテンツ)の習得を主体とした「教える教育」のみでは身につかず、人間社会に接し、何らかの課題解決のプロセスを体験することで蓄積的に、能力を向上させることができると考えられる。大学においても価値創造能力の育成を念頭に、こうしたコンピテンスの習得を意識した「課題解決型プログラム」をカリキュラムに組み入れることが期待される。そして企業も、大学でのこうしたプログラムにおいて、課題の検討の段階で大いに協力することが可能であり、積極的な企業の参加が、人財育成の成果につながるだろう。

Ⅲ. 大学機能のオープン化への期待

大学には、非常に貴重な知的資産、並びに各分野に精通された教授、研究者、大学院生など貴重な資産があり、これを日本の価値創造力強化のために幅広く活用できることを期待したい。

1. 「個」の主体性を尊重した、若年層からの「育てる教育」への大学の関与

人間の脳は、18歳頃に基本的な能力のピークに達すると言われており、その意味でも15～18歳の期間

は人材形成において最も重要な期間である。スポーツや芸術、囲碁、将棋等、義務教育外での教育システムが整っている領域においては、この期間において世界でトップクラスの力を発揮する人材は多くおり、18歳までの「個」の主体性を尊重した「育てる教育」が重要であるのは明白である。そして、これらがスポーツ、芸術、囲碁、将棋等の特殊な領域だから可能だ、あるいは、特別な人だからできたというわけではない。

私は、教育の基本は、「Fun」、「Will」、「Effort」であると考えている。

- ① Fun：まずは興味を持つことが重要で、何らかの領域に興味を持つような環境を整えることが重要と考える。
- ② Will：興味を感じることができると、人間は、必ずもう少し知りたいというWillが働く。そして、このWillを実行する中で、さらに興味が増し、Willが強められるような仕組みを整えることが重要である。
- ③ Effort：上記の段階で、興味を強めた領域で、自らの努力でレベルを上げ、自らの力にしようとする、多くの努力が必要になるが、この努力を後押しする仕組みが必要だ。この仕組みの中には、努力の結果修得した能力が、将来人間社会で価値のあるものであり、自らが価値創造して大きな貢献をする場が存在することを示すことが重要だ。これを認識できることが、努力の強力な支えとなると考える。企業は、大学とともに価値創造の場の明示化に積極的に関わるべきである。

子供が、自ら育つ力を発揮することを重視する「モンテッソーリ教育」でも、環境を創ることを重視していると言う。特に、Funを感じさせ、Willを育てるための環境を整えることが大変重要であり、数学、物理、化学、文学、社会問題等においても、始める年齢に少し違いはあるかもしれないが、「教える教育」以外の環境を別途用意して、子供の時から興味を持ち、それを「育てる」教育の環境を整えることが重要である。品川女子学院では、自分の将来のあるべき姿や、それ

を成し遂げる意志の確立について、力を入れた教育をされているが、幼児期の育て方も重要であると、漆理事長は語っておられた。

台湾のデジタル大臣オードリー・タン氏と昨夏に対談した内容を紹介したい。同氏は「教える教育」に飽き足らず、小学生の時に先生と相談して、自らを「育てる」ことに方向を切り替えた方であるが、ご自身の経験を踏まえて語っておられたのは、「興味のあるものを見つけること」と、そしてそれが「楽しいこと」が、自らの道を切り開く上では重要であり、そこではあらゆる努力が苦ではなくなるとのことだった。オードリーさんは、英語の学習においても、自らを育てる上では、海外の人々とのコミュニケーションが必要だったし、コミュニケーションによって得られる新たな理解に大いに刺激されて、英語を学ぶこと自体が楽しかったと語っておられた。まさに、「Will」「Effort」の源泉が「Fun」にあるということであり、とても印象的だった。

ICT領域の例として、当社では若い方を対象にサイバーセキュリティ関連でのキャンパイベントを開催している。内容が高度であるため、通常は20歳以上の大学生等が参加するが、今までで一番若い参加応募者は10歳の小学生である。彼は、義務教育を受けている最中であるが、この「教える教育」の範囲にはないICT領域に興味があり、「Fun」「Will」「Effort」を支える環境さえ整えば、「個」の主体性を重んじた「育てる教育」が可能であり、高度な力を得ることが可能であることを示す良い例である。

そして、これらの環境づくりと、それをサポートするシステムの構築において、「各学問に精通して、多くの資産を所有している大学」の関与が必須であり、理解の困難な領域に関しても、子供が理解しやすく、興味が持てるような環境づくりは、大学の関与なくしてはできない。そして、スポーツ、芸術、囲碁、将棋等においても、幼少期における環境づくりには、その領域のプロ、あるいはスペシャリストが直接関わっていることを強く意識すべきだ。

価値創造の場の明示化が「Effort」を促す上で重要で

あることを上述したが、そのためには「個」を正確に評価する能力が必要だ。藤井聡太氏が14歳の時に、そして囲碁の仲邑菫氏が10歳の時に、彼らに対して「貴方はこの世界のプロだ」と若年であるにもかかわらず「個」を評価したプロフェッショナル団体の存在は、彼らに将来の「価値創造、価値貢献できる場」を見せる役割を果たした。将来の目標となる貢献の場を可視化することは、厳しいEffortをやり抜き、これを乗り越えることを可能とする強い意志の形成に役立つ。企業、大学も同様に、若年であっても、その「個」の力を正確に評価できる力を持つことが要求される。これに加えて、産学が協力して、大学入学以前の段階の中学、高校生に対して、企業のジュニアインターンシップ制度の導入や、大学の出前授業の提供など、積極的にEffortを促すことに関わるのが重要である。

これらの大学と企業との協力による、「育てる教育」の環境とシステム構築の努力が、最終的には「日本の国力」の強化に大きくつながってゆく。今、これに着手すれば、必ずや20年後には結果が出るはずだ。

2. 価値創造力を高めるための再教育の場としての大学の関与

OECDの調査によると、25歳以上の世代が学びの場として大学を活用する割合が、欧米では高い一方

で、日本では非常に低い(図6)。これは、社会人が「学び直し」として価値創造力をつけるために大学を活用することが、日本では一般的ではないことを意味する。「雇用の流動性」を促し、全体としての価値創造力を強化する上でも、大学がこの領域を積極的に関与すべき領域として認識し、社会人が新たな価値創造力を修得するためのカリキュラムを用意することが重要だ。企業でも、価値創造力の高い人財の中途採用が日常化して雇用の多様性、流動性は高まっている。大学が門戸を広げることが、企業の価値創造力強化に良い影響を与えるものと確信する。

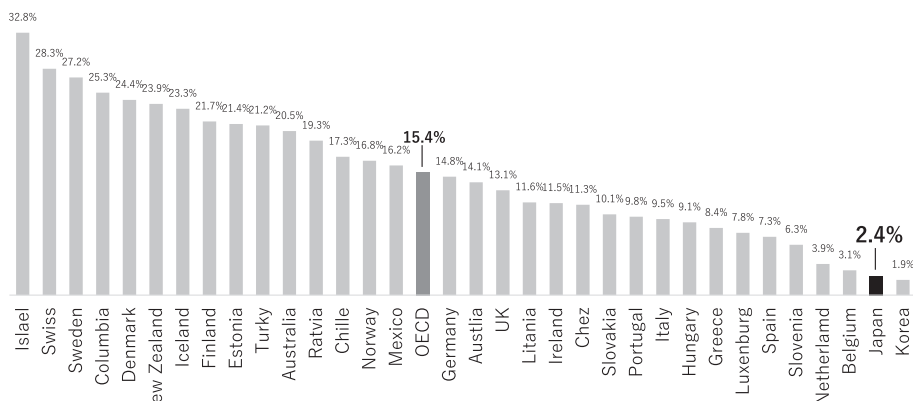
このような大学活動のオープン化により、修士課程や博士課程の人々の企業との接点が増え、企業での価値創造に対する理解が増し、必ずや博士取得者が価値創造、価値貢献に意志を持って企業に就職する機会も増すことにつながると期待される。

3. 大学入試に関する改善努力と大学の高校への関与

これらの体制が整ってゆくことを期待する中で、改めて15～18歳の期間の重要性を以下の2つの観点から再確認し、必要な対応を検討し実行すべきと考える。

- ① 脳の発達がピークに達する最も重要な時期であり、この期間を最大限、自己成長に充てるべきであること。

図6 25歳以上で学士課程に入学する者の割合の国際比較



(OECD: "Education at a Glance 2019", 平成29年度学校基本統計)

- ② 人間社会での価値創造を意識して、大学での学習の目標、修得すべき力を明確化し、それに必要な準備をする時期であること。

この期間には、知識を問うことが中心の受験勉強のみならず、正解が用意されていない人間社会の課題を意識するとともに、人間社会に接する機会を通して、自らの人間社会での価値創造、価値貢献領域を強く意識した自己育成に注力すべきであろう。その過程で、人間社会での貢献に対する強い意志が生まれ、明確な目標をもって大学に入学し、自らを育てる学習領域を自ら選択してカリキュラムを組み、大学の持つ力を最大限活用して価値創造力を修得してほしいと期待している。

現状、大学入試に向けた準備に割かれる時間が多く、高校の教育も受験を軸にしたものとなっている。結果、この重要な成長期間において本来必要な自己育成のために時間が割けない事実があり、入試は上記を妨げる要因となっている。残念ながら、受験勉強は正解を求める訓練であり、人間社会での価値創造に必要な課題の発見、正解のない課題解決の力は育たない。受験に費やされる努力を、人間社会の課題を意識して理解する時間や、その解決のために大学で学ぶ高度な学問の一部を、高校での取り組みに充てることはできないか？「個」の評価の仕方は、入試のみとは限らず、上記の高校での大学の講義の取り組み努力や、その評価、さらには、数学や物理オリンピックのように、大学と企業が協力したコンテスト等への参加の評価を実施し、共通テストの最大活用で、現在の入試に代わる選考とすることは可能ではないか？こうした入試以外の評価方法を示した上で、推薦入学や飛び級入学の拡大含め、15～18歳の時期を自己成長に充てる工夫を、大学、高校、企業を含めて真剣に検討すべきである。こうした努力こそが、意志を持った学生を育て、必ずや将来の価値創造に大きく寄与してくれるものと信じている。

Ⅳ. 大学のオープン化を支えるICT活用について

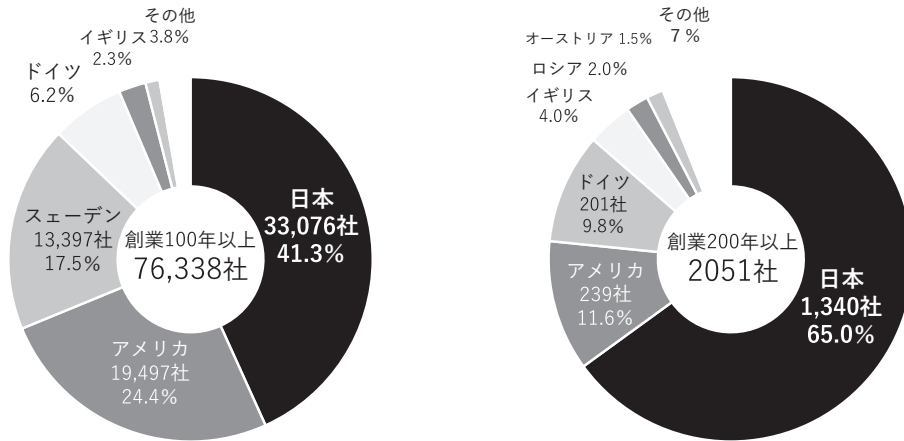
先に、大学入学以前の人財育成の観点からFun、Will、Effortへの大学の関与、さらには大学卒業後の人財の学び直しとしての価値創造力育成に関する大学への期待を述べた。大学人による資料の作成指導や、大学院生による小中高校生へのメンターとしての参加などへの期待が大きいが、企業人がOBとしての立場でメンター等を中心に参加したとしても、地方を含めた日本全国でのニーズに応えることは難しいと思われる。いかに包摂性のある機会を提供できるかを考える必要がある。

ICTの最大活用による講義のリモート化は、今回のコロナ禍における大学側の努力で、大いにその有用性が確認された。大学のオープン化においては、より積極的にICTの活用を進め、教材の電子化、FAQに対するリアルタイムなAI応答システムの適用、実験や実習におけるVRやAR等を活用したトライアルや、それらに取り組む人々の議論の場の設定、さらには受講者のデータ蓄積による改良等、ICTのリモート性、リアルタイム性を最大限活用した環境整備が必須になるであろう。その際、現時点でのICTの力を最大限に活用することで何が実現可能であるかを、海外の先進的な事例も含め正確に把握することが重要である。

ICTを最大限に活用されているN高等学校、S高等学校の事例を聴講させていただいたことがある。現在約2万人の生徒がおり、リモートでも授業内容が理解できるような教材作成や、バーチャルでの仲間づくりの方法論の検討、さらには、必修学科以外の豊富な「自らを育てる」教育科目を充実させており、各種の工夫を駆使し学生の主体性を重んじた教育システムが構築されていて大変感銘を受けた。ICTの限界論もあるが、最大限の活用を怠ってはならないと考える。これらの教育方法には、「個」を支えるメンターも重要な役割であり、これらに興味を持つ企業や、大学内を含めた一般ボランティアの協力、さらには産官学の協力によるシステムのブラッシュアップが重要になってくるだろう。

これらのシステムは、社会人の大学へのアクセスに

図7 創業100年、200年以上の企業数の国別比率



(日経BPコンサルティング・周年事業ラボ2020年調査)

も同等に適用できるはずであり、雇用の流動性に大きな影響を与えると期待される。また、大学の講義を受講する機会を大学入学者以外にも一般化する可能性もあり、大学がより広くその資産を活用できる機会にもなり、価値創造人財の育成に大きな貢献ができると考えられる。

V. スタートアップについて

近年、「個」を起点とした積極的な価値創造として、スタートアップ育成のスキームが盛んに議論され、多くの大学でもスタートアップを支える環境が整備されつつあり、企業の立場から大変心強く感じる。日本ではスタートアップが育ちにくい文化があるとも言われているが、日本の経済を支える創業100年以上200年未満の企業は3万社以上あり、このほとんどが明治初期のスタートアップ企業である。要は、日本人が起業しない傾向にあるわけでは決してなく、人間社会に対する価値創造、価値貢献に対する「意志」を育成することに問題があるように思える(図7)。

スタートアップ育成に重要なのは、人間社会への理解の深さであり、中高、大学での学びを通して、人間社会への興味、社会課題に対する理解、そして正解のない課題解決に対する強い思いと意志の育成が重要であろう。そして、学びの環境にそのような意識に満ち

た人が多くおり、起業を志す人が身近に存在すれば、この環境下でのコミュニケーションを通してスタートアップに関心を持ち、起業家が自然と育つと考える。注力すべきは、人間社会とその課題解決に興味を持ち、そのための力を自ら育てる環境を整えること、そしてできれば、才能を伸ばす最も貴重な期間を、中高との連携により、自らの課題解決力の育成に有効に充てられる環境を整備することが望ましいと考える。

まとめ

企業の継続性と人間社会の持続性とは表裏一体の関係にあり、この関係の維持には企業の継続的な価値創造力は必須であり、これを支える価値創造人財の育成の観点から大学への期待を述べさせていただいた。

基本は、如何に「個」の主体性を重んじた多様性に満ちた人財育成をする環境とシステムを構築できるかが鍵であるが、これは、大学の質や機能だけを議論しても達成できるものではなく、若年期から機能するシステムを整えることが必須である。教育の中核を担い、高度な知的資産を有する大学が、この環境とシステム構築の中核となり、従来の機能範囲を拡大して若年期からの「個を育てる教育」に主体的に関わるのが必須である。

同様に、企業が、若年期の生徒、学生に対して、人

間および人間社会の課題の理解を深める仕組みを構築し、さらに将来の活躍の場を提示することがFun、Will、Effortを支える上で重要な役割を果たすため、産学が協力して積極的に関わるべきであることを指摘した。

さらには、大学と企業のインターフェースとして、「個」の評価を、従来のように修得科目を示すだけでなく、修得した価値創造に関わる「力」で評価することが有用であることを指摘し、産学が協力してこのシステムを創り上げることで、人財の活用のダイナミクスが広がることを提案した。この「個」の評価法は、学部間、大学間をまたいで得られる複合的な価値創造「力」を修得する上でも重要な指標になることを指摘した。

これらに対して、多くの議論があるだろうが、食料やエネルギーなどを含めた天然資源に乏しい日本においては、世界をリードし、信頼感のある国を形成する上で、人財育成こそが国力を支える最も重要な施策であり、その観点で「個を育てる」教育への進化を、現在ある仕組みを理由に阻害してはならないと考える。大学を含めた教育機関と企業、そして官が一体となって国力を軸にした教育の進化を議論し、早急に環境とシステムを整えるべきである。

そして、大学は教育の進化を考える上で最も重要な立場にあり、有する資産を基に、機能のオープン化に積極的に取り組まれることを大いに期待したい。

教育成果は就職実績だけで測れるものではない

小 林 哲 夫

朝日新聞出版「大学ランキング」編集者

【キーワード】大学広報、就職実績、G型L型、成果主義、大学進学率

昨今、大学広報が高校生、高校教員、保護者に向けて大学をアピールする際、もっとも力を入れているテーマは何だろうか。

多くは就職実績である。

だれもが知っている企業、そして官庁、自治体で活躍する、わが大学のOBOGを受験に関わる人すべてに伝えたい、と大学は目論んでしまう。それによって優秀な学生がわが校を志願する、と大学は期待したいからだ。実際、「就職率100%達成」、「一部上場企業に多く就職」などと謳うところは少なくない。

大学イコール就職予備校ではない。1990年代まではそんな批判が起こっていた。しかし、いまはそんな批判はあまり聞かなくなった。学生がきちんと就職できる大学、言いかえれば、大学が学生をしっかり就職させる大学が、メディアで持ち上げられるようになったからだ。

これは大学進学率の上昇に関係してくる。

1980年代までの進学率20%台だったが、2010年代半ばに50%を超え、さまざまな層の学生が大学へ通うようになった。「さまざまな層」とは、当たり障りのない言い方だが、これまで想定できなかった学力が低い学生である。そうなると、学生、高校教員、保護者が大学に求めるものについて、本音で語られるようになってくる。大学で知識や教養を身につける、技術を習得することは大切だが、それ以上に、「大学は学力が十分でない学生もしっかり面倒見てほしい。就職さ

せてほしい」と望むようになった。

大学もそのことをよくわかっている。広報、大学説明会では教育内容よりも就職関連（進路指導、内定状況）を訴えるようになった。とくに保護者を意識しているのだ。わが子はニートになってほしくない、という不安を取り除くために。

教育内容と就職実績に因果関係はあるのか

ここから、本稿の主テーマに入る。

大学が示す教育成果の社会的評価について、大学はどのように認識しているか。メディアはそれをどこまで伝えているか。

もっともわかりやすいのが、教育の成果を就職実績、たとえば企業への就職者数、国家試験の合格者数、小中学校教員の採用者数などにつなげることだ。

しかし、教育内容と就職実績の因果関係を説明するのはむずかしい。

こんなケースがある。ある学生は大学の授業をまじめに受けず一般教養科目、専門科目をろくに勉強もせず成績がふるわなかったが、キャリアセンターの就職試験講座で万全な対策をして有名企業の内定をとってしまった。ある学生は受験生向けパンフレットに就職活動体験談として、「大学の成績は良くなかったのですが、キャリアセンターでエントリーシートの書き方、面接の受け方をしっかり学んで第1志望の会社に入りました」と語っている。

このような様子がよくある話として伝わってしまえば、大学の授業やゼミで学んだ知識、実習で身につけた技術より、キャリアセンターという「就職予備校」で

のトレーニングのほうが役に立つ、大学教員よりキャリアセンター事務職員のほうが頼りになる、ということになる。これでは、教育成果の社会的評価について、就職実績から捉えた場合、大学教育が蔑ろにされてしまいかねない。

もちろん、そんなことはない。教養を深めた、専門分野を探究し、最先端技術を学んだからこそ、就職活動においてエントリーシート、面接で自分をアピールできるものだ。

しかし、これは数値ではかれるものではない。定性的なもののゆえ、教育成果について就職で証明するのはむずかしい。授業が役に立ったことが、目に見える形でわかるものがあるとすれば、知識や技術の習得到達度をはかる試験であろう。たとえば、TOEIC®、TOEFL®の〇〇点以上のスコアを獲得できるような授業を行うなどだ。工学の電気、機械、情報系で最新技術を測る検定試験もある。これなら立派な教育成果である。

人文社会系の一般教養、専門科目の教育成果ははかりにくい。法律、経営分野はのちのち司法試験、公認会計士、税理士など国家資格につながる。しかし、文学、歴史、思想、哲学となれば、なにが教育成果として示されるのか、見えにくい。学生1人ひとりによってかなり違ってくる。定量化できる試験がないので、知識の到達度もはかりにくい。

それゆえ、大学で学んだことが役に立つのか、というテーマが生まれてしまう。

大学を成果主義で語っているのか

2014年、株式会社経営共創基盤会長の富山和彦氏が、文部科学省の委員会で大学の役割をG型L型に分けて提案したことがあった。これは、グローバル人材を生み出すG型、その他をローカル＝L型として位置づけて、大学制度そのものを見直さなさい、もっといえば、「一部のトップ校を除き、ほとんどの大学は職業訓練校になるべき」というものだ。その具体的な中身として、①文学部はシェイクスピア、文学概論ではなく、観光業で必要になる英語、地元の歴史、文化の名所説明力を身につける、②経済・経営学部は、マイ

ケルポーター、戦略論ではなく、簿記・会計、弥生会計ソフトの使い方を教える、③法学部は憲法、刑法ではなく、道路交通法、大型第二種免許を取得させる、④工学部は機械力学、流体力学ではなく、TOYOTAで使われている最新鋭の工作機械の使い方を学ぶ——があげられた。

これらは、経済界から示された大学教育のあり方という触れ込みで、大学の教育成果が社会に示されていない、という現状認識に立っていた。大学は社会に役立つ人材を育てなさい、そのために企業にとって有益な成果を示せる教育をしなさい、たいそうな経営論を教えるより、会社の経理のノウハウを身につけさせなさい、という考え方である。

さすがに多くの大学は、こうした大学教育を成果主義的に考えることに反発した。高等教育機関として、高度な知識と教養を学ぶ、最新の技術を身につけるという役割を訴えたかったからである。

しかし、G型L型の役割分担に理解を示す大学もあった。地方で定員割れに苦しむところだ。就職に直結する、それによって就職率100%を達成したという実績を示さないと学生は志願しない。そして、学生が観光英語を話し、会計ソフトを使いこなせないと就職できない——と認識するからである。やがて、「就職実績抜群」という成果主義が大学経営安定をもたらす、と考えるようになり、文学部を観光系や国際系、経済学部を経営学系に改組したところもあった。

大学は、時代のニーズに合った教育機関に変わるべきであろう。大学進学率20%台の大学観、つまり(50%の現在とは異なった)エリートが集まる40年前と同じ感覚の大学観では世の中に対応できない。こう考えれば、G型L型はまったくの誤りとは言えない。L型と自覚する大学関係者の本音を代弁すれば、低学力の学生に何をどう教えて、社会に送り出すか、ということに應えるためにも。

自分の成長を企業が気付かなかった

教育社会学で議論される高等教育論、メディアで伝える大学のあり方は、東京大京都大など国立難関大学、早慶上智明治法政立教中央や関関同立といった私

立の有名ブランド大学を中心に語られる向きがある。いわゆる歴史と伝統がある有名大学である。受験生から人気力があり優秀な学生が集まるため就職実績も高い。G型もしくはG型に近い大学群だ。しかし、これらの大学は進学率54.9%（2021年度）、進学者約150万人のなかで2割を占めるかどうか。多くは前述の「さまざまな層」が在籍している。L型もしくはL型に近いといったいい。したがって、有名大学の目線からすべての大学を論じると、学生の現状を見失いの外す恐れがある。卒業後の進路もそうだ。大学の就職状況を一緒くたに語ることはできない。

G型L型でいま、議論されなければならないのは、多数派のL型だとわたしは考える。少子化で大卒就職市場は学生の買い手市場とはいえ、大学によって温度差はかなりある。就職実績、つまり学生の内定獲得で成果がなかなか出ない大学があり、それはL型大学に見られる。それゆえ、多くのL型大学は、高校生、高校教員、保護者からもっとも関心事が高い就職実績を少しでもよく見せようとアピールする。わたしもG型より、L型のがんばっている姿を報じることがあった。

だからといって、大学が示す教育成果の社会的評価で、就職実績が最優先させていいのだろうか。高等教育のあり方を軽んじているのではないか。文学、歴史、現代思想を突きつめた学生よりも、会計ソフトの使い方を身につけた学生のほうが評価されるとなれば、大学は何のためにあるのかわからなくなる。

大学では成果が定量化できない教育はやめましょ

う、という話にはなっちはいけない。成果は何十年経たないと示されるものではなかろう。そもそも大学教育の中身が、すぐに職場で生かされるものではない。

ではどうすればいいか。

大学は自らの教育成果を積極的にアピールするしかない。その1つとして就職実績＝就職活動の結果をあげるのはまっとうな話である。だが、それだけで語ってはいけない。そもそも成果とは何か。学生が自分はどれだけ成長したかという満足度とわたしは考える。語学をマスターした。プレゼンテーションがうまくなった。ある専門知識や技術の習得に自信を持ったなどだ。それが実って就職できた、ということであれば、これ以上、うれしいことはない。

だが、こうして教育成果が示されても、就職活動で良い結果を得られるとは限らない。悲しいかな、成果イコール結果は成り立たない、という厳しい現実はある。内定を得られないとき、自分が否定されてしまう感覚に苛まされる学生は少なくない。そこは相性が悪かった、内定を出さなかった企業は自分の成長に気付かなかった、そう思えばいい。結果につながらなくても、成果は否定されるものではないのだから。

このところを大学は学生にしっかりアドバイスしてほしい。そして、メディアも自戒を込めて、結果だけに惑わされず、教育成果を伝えてほしいものである。なかでもL型大学の魅力はしっかり知らせたい、とわたしは考えている。

大学と社会との関係性について

中 澤 恵 太

文部科学省大臣官房人事課 副長

[キーワード] ジョブ型雇用、リカレント・リスキル教育、情報関連人材、学習者目線、知の総合拠点

1. はじめに

今回、縁があり大学基準協会から、「大学が示す教育成果の社会的評価」というテーマで執筆する機会をいただいた。最近、このように文部科学省の政策に関連して執筆の機会をいただくことが増えたが、執筆依頼があった場合はなるべく断らないように努力している。理由は二つある。一つは、執筆を通じて自身の担当している政策を広く発信することができること。もう一つは、執筆作業を通じて私自身がそのテーマについて、改めて勉強し、高等教育政策について再考する機会となるからだ。

現在、私自身は文部科学省高等教育局専門教育課で業務に従事している⁽¹⁾。本稿のテーマに関連する、「大学教育の社会からの評価」や「教学マネジメント」ということであれば、本来、高等教育局の中でも別の部署の担当になる。一方で、当方は、大学等におけるインターンシップ政策や情報教育政策などを担当している。必然的に社会や産業界との接点も多く、そういう観点から、今回執筆依頼をいただいたと理解している。このため、本稿においては、まずいくつかの政策的な取組や分析等の事例について紹介しつつ、それらを総括する形で、本テーマについて自分なりの考えを論述したい。

なお、本稿の文責はあくまで私個人のものであり、文部科学省や高等教育局を代表したものではないとい

う点について御理解いただきたい。

2. 「ジョブ型研究インターンシップ制度」の試行について

昨今、「ジョブ型雇用」という言葉がいろいろな場面で使われるようになった。日本の産業界においては、これまでは所謂メンバーシップ型の雇用が中心であったが、これを一部見直してジョブ型の雇用へと移行していくという流れがある。

極端な言い方をすれば、従前は新卒一括採用の慣行の中で、企業が採用試験・面接において、学生個人の専門的なスキルではなく、やる気や積極性や人間力といったものが主として評価されてきた。採用以降のキャリアパスにおいても、各社の人事の都合に従い、必ずしも個人の専門性とは関係なく決められてきた。例えば営業部で営業を担当することもあれば、経営企画部に異動し、会社の事業戦略を練ることもある。これがメンバーシップ型雇用である。その意味で、日本においては就「職」ではなく就「社」であったと揶揄されることもある。

しかしながら最近では、個々人の持つ専門的なスキルをしっかりと見定めて採用し、かつ、その専門性に沿う業務を担わせるとともに、給与水準も含めた適切な処遇を行う「ジョブ型雇用」を増やしていく潮流がある。経団連の調査によれば、新卒採用におけるジョブ型採用を実施している企業は2割で、検討中まで含めると、今後4割程度の企業がジョブ型採用を実施する意向となっている⁽²⁾。

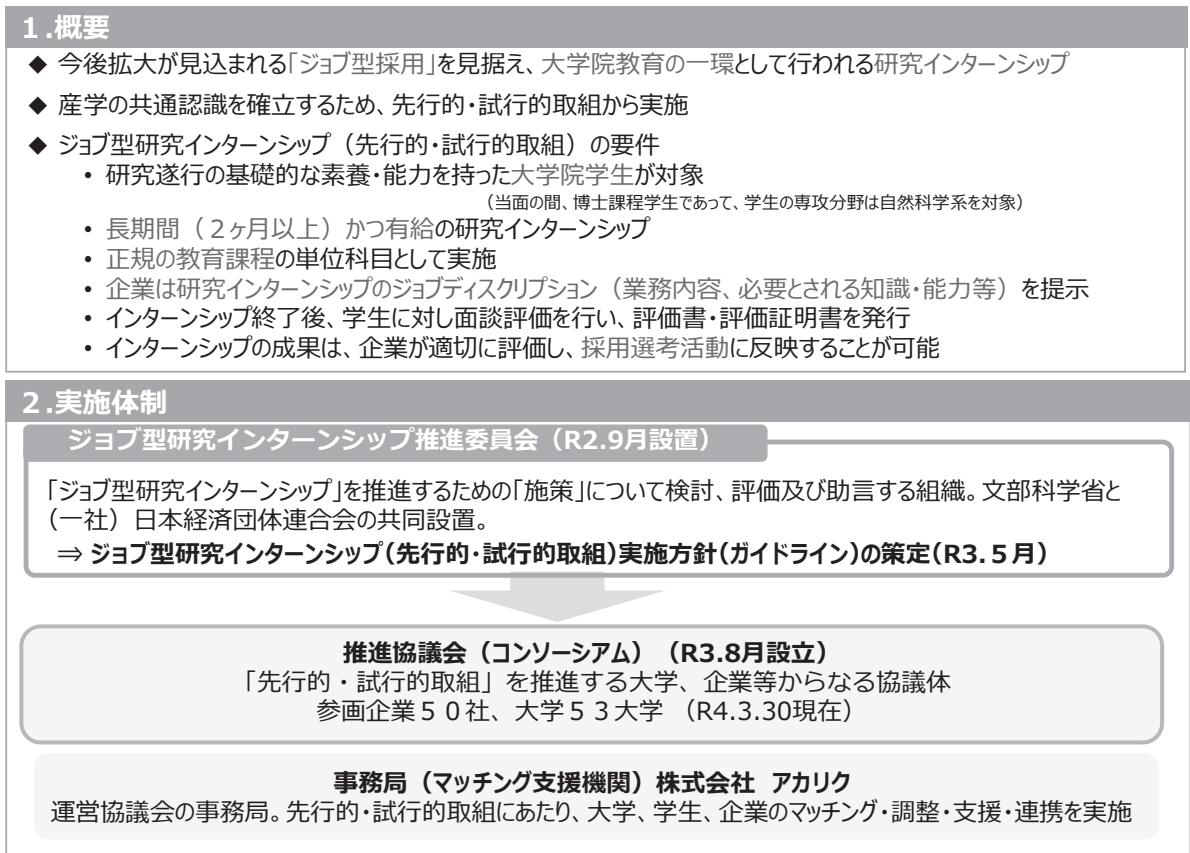
ライフシフトが叫ばれる中で、終身雇用型のキャリ

アパスはもはや主流ではなくなり、複線型のキャリアが増加し、かつ、それにより社会全体のイノベーション力が活性化されていくと感じている。大局的な視点から見ても、従前の労働集約型のビジネスモデルから、知識集約型の価値創造モデルへと世界は移行している。そして、個々人が手にしている知識やスキルがより一層重要になってくる。こうした社会背景とジョブ型雇用は親和性があり、雇用慣行の変化（メンバーシップ型雇用→ジョブ型雇用）のスピードと度合いについては議論の余地はあるものの、今後、雇用市場の一定程度がジョブ型採用のポストとなっていくことは必然である。そしてこのことは、大学において学生が何を学び、何を身につけていくかが、より一層重要となることを意味している。

前置きが長くなったが、ここで文部科学省が今、進めている「ジョブ型研究インターンシップ制度」を紹介したい。

この制度は、今後拡大が見込まれるジョブ型採用を見据え、産業界と大学が連携して大学院教育として実践的な長期のインターンシップを行うものである。図1の通り、インターンシップの要件としては、「長期間（2ヵ月以上）かつ有給であること」「企業はインターン実施に際してジョブディスクリプション（業務内容、必要とされる知識・能力等）を提示すること」などの6つを条件としている⁽³⁾。特に、企業側がインターンシップと学生の採用選考活動とを連動させることを可能としている。これが大きな特徴の一つだ。

図1 ジョブ型研究インターンシップの概要



「ジョブ型研究インターンシップ制度」においては、こうした趣旨に賛同する企業、大学の参画のもと、推進協議会を設置⁽⁴⁾しており、文部科学省及び株式会社アカリクを事務局として、企業側と学生側のマッチングを行っている。

2021年度の下期に小規模ながら<トライアル>として試行的な取組を実践した。

対象学生を、まずは博士課程に限定しているのは、そもそもこの政策の目的の一つが、博士課程のキャリアパスの多様化にあったからである。即ち、博士課程学生が、アカデミア以外においても、様々な場で活躍していくポテンシャルを有していることを、企業にも学生にも気づいてほしいという意図がある。また、「ジョブ型」という観点からは、学部学生に比べて、より専門的能力を身につけている博士課程を対象としている。

本稿のテーマとの関係においては、この取組を通じて、博士課程教育において、大学は社会の求める「専門性」を提供することができているか？そして、企業側はインターンシップを通じて、博士課程学生の持つポテンシャルを見定めることができるか？そもそも企業側は、博士という「超」知識人材について、企業における価値創造活動の中で、その能力を引き出すことができているのか？こうしたことが試されている。

今回、2021年度下期に実施した<トライアル>においては、23名の博士課程学生についてマッチングが成立し、実際に企業でのインターンシップを経験している。参加学生と企業担当者に対してアンケートを実施しており、その結果の集計・考察について、改めて別の場で紹介させていただくが、以下に、現段階において取りまとめたものの一部を紹介する。

企業担当者へのアンケートの結果、受入学生のインターンシップでの活躍の印象については、受入企業の8割以上が「期待を大きく上回った」ないし「期待を上回った」と回答しており、その理由として多く寄せられたのが、「自発的に任せた業務を進めてくれた」、

「チームメンバーへの確認・相談が適切だった」等であり、博士課程学生のパフォーマンスに対して好意的な回答が多かった。

また、参加学生のインターンシップ全体の感想として、8割以上が期待を上回る良い経験だったとの回答を寄せており、その理由として、研究開発の最前線に身を置くことで自身の専門分野に限らない様々な学びがあり視野が広がったことや、博士課程修了者が企業で働く際にどういうことが求められるのかを知ることができた等、良い経験ができた旨の声が多く聞かれた。

<トライアル>の実施に際し、受け入れ企業と学生のマッチングについては期間を限定して小規模で実施している。2022年度以降は、この<トライアル>の経験も踏まえ運用の改善を図りつつ、準備が整った段階から通年でマッチングを始める予定である。この過程で規模についても、<トライアル>の10倍程度まで増やしていくことを目標としている。

なお、ジョブ型研究インターンシップ制度とは直接関係はないが、一般論として、博士課程修了者の企業における評価は高いというデータがある。図2の通り、企業へのアンケート調査において、採用後の印象についてたずねたところ、学士号取得者・修士号取得者に比べ、博士課程修了者が「ほぼ期待通り」や「期待を上回った」と答える割合が高い。また、経年的変化を見ても、博士課程修了者の評価は高まる傾向にある⁽⁵⁾。

とかく博士については、専門性が高い一方で、柔軟性がないなどのマイナスの評価が伝わりやすいが、実際のところは企業においても非常に高い評価を有しており、「食わず嫌い」的な側面が強いことが示唆される。

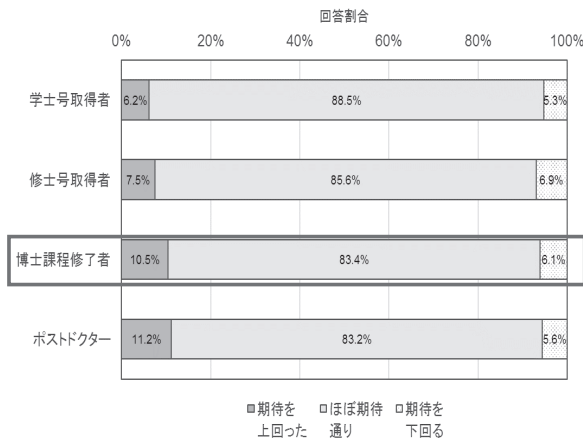
3. 情報関連教育と産業界ニーズとのギャップについて

日本において情報関連人材が不足しているという点については、誰もが認めることであろう。コロナ禍を1つの契機としつつ、社会全体において、急速にデジタルトランスフォーメーションが進む中で、デジタル関連の需要は今後もより一層大きくなっていくはずだ。

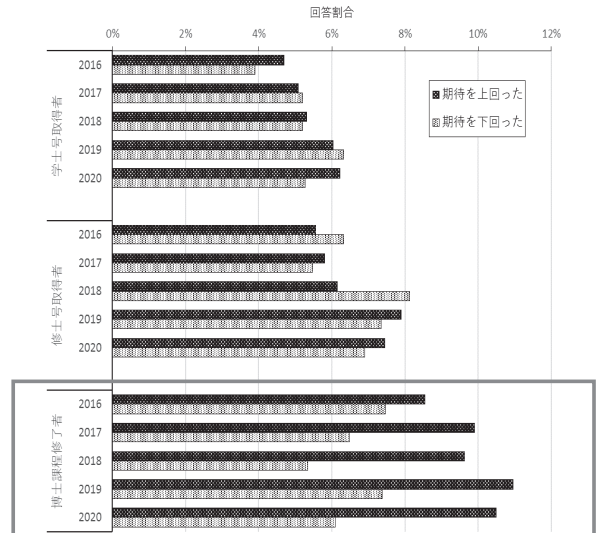
図2 博士人材を活用した企業の満足度

○採用後の印象として、博士人材については「期待を上回った」と回答する企業の割合が学士・修士よりも高い。

研究開発者の採用後の印象（学歴別）



「期待を上回った」と「期待を下回った」の回答割合の推移



（出典）文部科学省 科学技術・学術政策研究所、民間企業の研究活動に関する調査報告2020、2021年6月。

初等中等段階においては、「情報」は、昔で言うところの「読み・書き・ソロバン」のように誰もが一定の水準等の能力を身につけるべきとして、学習指導要領の改訂が行われた。また、高等教育段階においても、2025年までに、全ての学生が、数理・データサイエンス・AI教育について、リテラシーレベルの学びを受けられるよう、様々な環境整備を進めている。

一方で、一口に「情報関連人材」といっても、それがどういった知識や技術を身につけた人材なのか？具体的に社会でどのような業務で必要とされているのか？今後されていくのか？について必ずしも整理がなされていない。「情報がわかる人材が不足している」という大雑把な話から卒業し、まさに本稿のテーマでもある、学生の大学における学びが、社会において真にどのように評価されているのかという視点から、踏み込んだ政策的検討を進める必要がある。即ち、情報関連

人材のスキル水準の在り方や、需給構造について定量的な分析が求められている。

この観点から、以下に紹介する、内閣府の科学技術イノベーション推進事務局（CSTI事務局）の調査分析は、非常に価値の高い取組である。これはe-CSTIというツールを活用して実施したものである。同じ行政の人間として、身内を良く言うのも恐縮であるが、e-CSTIを活用したCSTI事務局の取組は既存の政策分析には不足していた、「一歩踏み込んだ」分析に挑戦しているものである。今後、高等教育局において情報教育政策を進めるに際しても重要な示唆が得られる。

次に、私なりの視点から、当該調査分析の概要をまとめる。なお、当該調査分析の詳細については、脚注の資料を直接参照いただきたい⁽⁶⁾。

(1) タイトル：情報関連人材に関する調査結果について
～クラスター分析による社会人の知識ニーズと学生
の学びのギャップの見える化の試み～

(2) 調査分析の実施主体：内閣府科学技術・イノベー
ション推進事務局

(3) 調査分析の概要：

- ・業務が情報分野に関連している社会人や情報系の職種に携わる社会人等⁽⁷⁾（以下、「情報関連人材」という）約6,700人に対し、業務において具体的にどのような科目が重要かを質問。
- ・特に、上記の情報関連人材のうち、3科目以上の重要科目を回答した約3,900人を対象として、重要科目の類似性に基づくクラスター分析を実施することで、どのような業種・職種の社会人にとって、どのような科目が重要かを分析。

・また、学生の学びの状況を分析するため、学生約12万人分の履修科目データを活用し、情報関連人材において回答数の多かった科目の履修状況を集計・分析。

以下に、調査分析の結果について、特に情報教育政策を検討する上で、重要と考える項目を抜き出しつつ、当方の所見を記述する。

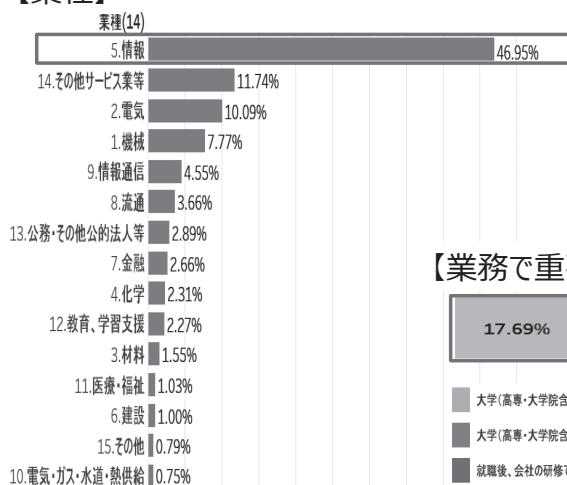
(i) 情報関連人材6,700名のうち、＜現在の業務で重要な分野を学んだ場所＞として、大学等としている回答が30％であった⁽⁸⁾。逆にそれ以外は、就職後の社内研修やOJTを回答していた（図3参照）。

この数字（30％）をどう評価するべきであろうか。＜現在の業務で重要な分野を学んだ場所＞として、「就職後、仕事を通じて学んだ」という回答

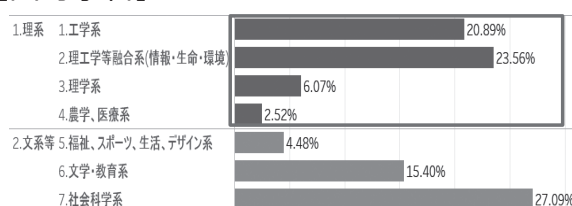
図3 情報関連人材（約 6,700 人）の全体像

- ・業種は情報系が半分弱を占めるものの、電気、機械等、幅広い業種で情報関連の業務に携わる人材が存在。出身学科のうち理系は半分程度。業務で重要な分野を就職前に学んでいる人材は3割程度にとどまっている。

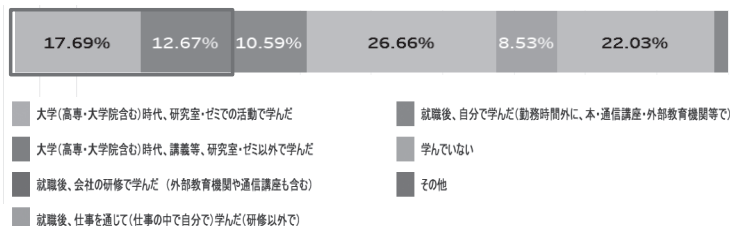
【業種】



【出身学科】



【業務で重要な分野を学んだ場所】



総合科学技術・イノベーション会議有識者議員会合(令和4年3月24日) 資料1「情報関連人材に関する調査結果について」から抜粋

が27%を占めていることは、日本のメンバーシップ型の雇用慣習の状況をよく表している。少なくとも今後、ジョブ型採用が拡大することを考えれば、大学等において学んだ内容、身につけたスキルが今まで以上に業務で活かされていくはずである。一方で、ライフシフトによって社会の複線化が進むはずであり、社会の変化のスピードが速い中においては、リスクリテラシー・リカレント教育の重要性も増してくるはずである。

- (ii) 情報関連人材6,700名の大学における出身学科について、52%が情報系や工学系の理系分野であり、また27%が社会科学系であった(図3参照)。

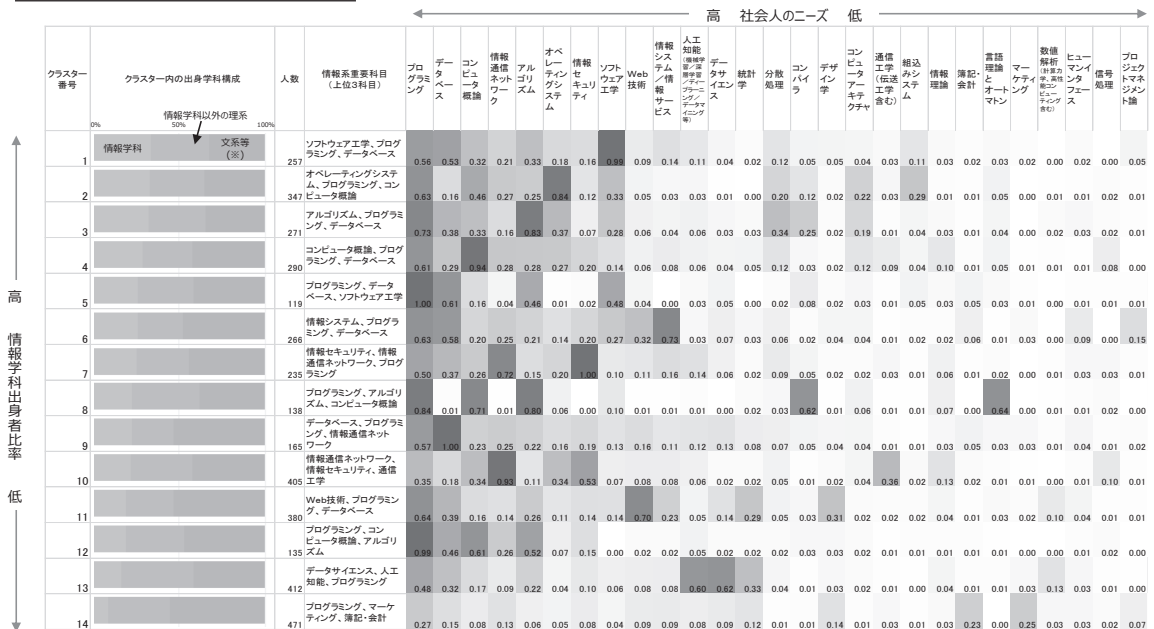
現状、社会において情報系の業務に携わる人材

のうち、約半分の出身学科は文系となっている。このことは、二つの解釈が可能となる。一つは、理系人材(特に情報系)が不足する中で、やむをえない措置として、文系人材を採用しているというもの。もう一つは、文系人材であっても、大学教育の効果により、或いは個人の努力により、一定程度の情報系のスキル・素養を身につけることで、情報系の業務を担うことが可能となっているという解釈である。断定的なことは言えないが、いずれかの解釈が正しいという話ではなく、両者の要素をいずれも一定程度含むものと考えられる。

- (iii) 情報関連人材のクラスター分析(図4)においては、重要科目の類似性により14種類のクラスター(人材群)に分類されたが、このうち、データサイエンスや人工知能等の科目によって特

図4 情報関連人材のクラスター分析

- ・ 社会人において重要となる科目を探るため、3科目以上の重要科目を回答した約3,900人を対象に、回答した科目の近似性をもとにクラスター分析を実施したところ、科目ニーズの特徴を有する14の人材群に分類された。



(※) 文系等には、福祉・スポーツ・生活・デザイン系、文学・教育学系、社会科学系を含む。各科目の値は重要科目選択率(重要科目としての回答数/クラスター人数)を示しており、この値が高いほど赤色が濃くなるよう表示。

総合科学技術・イノベーション会議有識者議員会合(令和4年3月24日) 資料1「情報関連人材に関する調査結果について」から抜粋

微付けられるクラスター（当該調査においては「クラスター⑬」としている）については、他のクラスターと比して、情報学科出身者比率が低いこと、業務の高度化が高いこと、年収レベルが高いこと、などが示された。

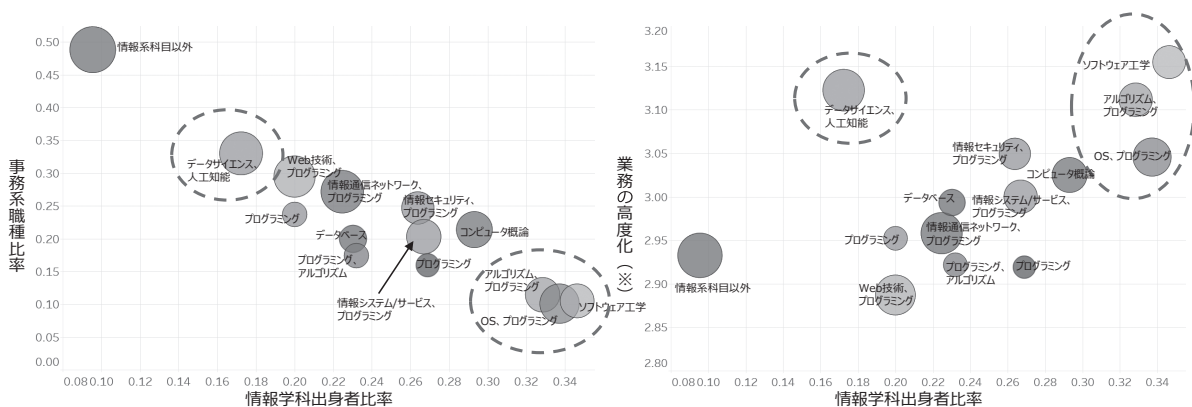
産業ニーズと大学教育とのギャップをより精緻に考えていく際には、(iii)のクラスター分析が手がかりになる(図5)。データサイエンスや人工知能等の科目によって特徴付けられるクラスター⑬については、高度な知識集約型の業務であることが示唆され、今後もより一層の需要増が見込まれている。ただし、一般に文系学生においては、人工知能等について一定程度のスキルを身につけている学生は少ないと思われる。今後、日本の産業を、より高付加価値型なものに転換していくためには、クラスター⑬を担う人材が重要であることが示唆される。

(iv) また、Web 技術、プログラミング等の科目によって特徴付けられるクラスター（当該調査においては「クラスター⑪」としている）については、他のクラスターに比して、デザイン学の重要度が高いことが示された。

大学等の教育機能の在り方について、考えさせられる点である。即ち、このクラスター⑪の人材群については、社会において、Web関連のスキルを使いながら、意匠性のある業務を担っていることが想像される。一方で、大学教育のカリキュラムの中で、Web関連の知識を習得しつつ、デザインについて学びやすい環境が整備されているであろうか。勿論、そもそも大学等は、本来的に教育の場であって、研修の場ではないという主張も正しい。確かに、短絡的に企業ニーズだけを捉えて大学の教育を変えればいいという話ではない。一方で、社会からの要請に応え、Society5.0にお

図5 出身学科・職種構成や知識の高度化の見通しに関するクラスター間の比較

- ・データサイエンスや人工知能といった科目が重要とされるクラスターは、情報学科出身者比率が比較的低く、企画・営業等の事務系職種が比較的多い。事務系職種でもこれらの科目へのニーズが存在することが示唆される。
- ・他方、ソフトウェア工学やアルゴリズムといった開発系の知識が重要なクラスターは、情報学科出身者比率が比較的高く、高度な情報分野の専門性を有する人材へのニーズを反映していると考えられる。
- ・また、これらのクラスターについては、今後の高度化が見込まれるとの回答数が多い。



(※) 各クラスターにおいて最重要科目とされる上位2科目が回答の75%以上を占める1科目を表示。円の大きさはクラスターの人数を示す。

(※) その業務の領域の拡大、および業務の質の高度化（難しさ、高い知識等）は、近い将来、起こるかどうかを4段階評価し、回答。円の大きさはクラスターの人数を示す。

総合科学技術・イノベーション会議有識者議員会合(令和4年3月24日) 資料1「情報関連人材に関する調査結果について」から抜粋

いて活躍していく人材を輩出していくことが大学の責務であり、需要サイドと供給サイドのギャップの整理と、その対策について、検討を続ける必要がある。

なお、CSTI事務局の調査分析においては、学生の学びの状況を、12万人の履修分科目データを活用し、情報関連人材において回答が多かった科目の履修状況を集計・分析している。その上で、情報関連人材の知識ニーズと学生の履修データの比較を行っている。紙面の都合もあり、本稿においては紹介していないが、いずれにしても、今後このような分析を高等教育段階における情報教育政策の推進方策に繋げていく必要がある。

4. 「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」

本年3月に、中央教育審議会大学分科会 質保証システム部会において、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」が取りまとめられた。昨今の社会変化の状況を踏まえつつ、大学における国際通用性のある「教育研究の質」を保証するための改善・充実を図る事項について検討されたものである。

＜①客観性の確保＞、＜②透明性の向上＞、＜③先進性・先進性の確保＞、＜④厳格性の担保＞の4つの視座から議論が行われ、(1)大学設置基準・設置認可審査、(2)認証評価制度、(3)情報公表、(4)その他の重要な論点、の4項目について、改善・充実の方向性が整理されている。

4つの柱の一つが、情報公表とされ、その取組が重視されているのは、本稿のテーマとの関連においても当然のことである。即ち、積極的な情報公表を基盤とする社会とのコミュニケーションや、多様なステークホルダーとのエンゲージメントを通じて、大学はその教育研究活動の質を維持・向上させていくことが重要であり、更に、こうした営みを通じ、社会からの信頼と支援を得ることで、更なる教育研究の質の向上につながるという好循環を生み出していくべきである。

今般取りまとめられた提言の中の、「情報公表制度

に関する改善・充実の方向性」について、次ページの図6に抜粋する。

5. おわりに

以上、本稿のテーマに関連した、政府のいくつかの取組について紹介してきた。最後に改めて、大学と社会との関係について考えたい。

「教学マネジメント指針」(令和2年1月中央教育審議会大学分科会)においては、以下のような記載が盛り込まれている。

『学修者本位の教育の実現とは、各高等教育機関の既存のシステムを前提とした、「供給者目線」を脱却し、学位を与える課程(学位プログラム)が、学生が必要な資質・能力を身につける観点から最適化されているかという「学修者目線」で教育を捉え直すという根本的かつ包括的な変化を各機関に求めているものである』

学修者目線—「教学マネジメント指針」にこうした記載がなされたことは、従前、如何に大学の教育が供給者側のロジックに支配されてきたかを物語っているのかもしれない。大学は、その主たる顧客である学生の視点から評価されるものであり、大学は真正面から学生のニーズ・満足度に向き合っていく必要がある。そして、学生の多くが高等教育機関を卒業後に社会に飛び出していくことを踏まえれば、その視点や満足度を通じて、間接的に大学が社会から評価されるとも言える。

また、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」においても強調されているように、適切な方法で大学が情報公表を進めることは、社会との対話を進めることである。客観的で比較可能な指標の設定と公表により、従前伝わっていなかった(或いはイメージのみしか伝わっていなかった)大学毎の特色や強みが「社会」からの視点で可視化されていくだろう。これは、偏差値という入学試験の難易度のみによって序列化されてきた大学群について、様々な切り

図6 情報公表制度に関する改善・充実の方向性

情報公表制度に関する改善・充実の方向性

- 【学修者本位の大学教育の実現】及び【社会に開かれた質保証の実現】
- 認証評価における情報公表に関する評価を実施するに当たっては、「教学マネジメント指針」において
 - (1)「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を明らかにするための学修成果・教育成果に関する情報の例
 - (2)学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例
 のうち「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるもの」と整理されたものについては、当該指針を踏まえて確認を行うこととする。
 - 認証評価機関や評価を受ける大学の多様性に配慮しつつ、各認証評価機関の評価結果を例えば国等のホームページ等において公表するなど、社会が利用しやすい形で一覧性を持って公表することを検討する。その際、設置計画履行状況等調査（AC）における指摘事項等も併せて公表する。
 - 法令適合性等について適切な情報公表を行っている大学に対して、法令適合性等に関する評価項目や評価手法を簡素化するなどの措置を可能とする。
 - 「大学ポートレート」が大学コミュニティによる自律的な運営が行われていることも踏まえつつ、上記の情報について、より効果的・効率的に情報を利用者に届ける観点等から、「大学ポートレート」に分かりやすく掲載することを基本とするとともに、教学IRに生かす観点から、立地や分野等が共通する大学との間で比較（ベンチマークの提示）ができるよう改善する。
 - 「大学入試のあり方に関する検討会議提言」（令和3年7月）を踏まえ、学校教育法施行規則に規定する各大学が情報公表を行うべき項目として「大学入学者選抜に関すること」等を追加する。
 - 大学における教育研究の質保証に資する情報公表について、どのような対象（学生、保護者、受験生、地域社会、企業等）に対して、どのような項目が、どのような手法で公表されていることを担保することが適当か、また、情報の読み取り方等と併せて関連する大学の取組を記載するなど各大学の強み・特色の発信につながるような工夫は考えられるか等、大学による自主的・自律的な情報公表が促進される方策について引き続き検討する。

口での見える化にも繋がっていく。

例えば、東洋経済新報社は、「有名企業400社への実就職率が高い大学」について、各種の公開情報と大学へのアンケートにより独自集計を行い、様々な媒体で公表している。或いは今後、「VUCA社会で必要となる真の知識・スキルが身につく大学トップ30（仮称）」「卒業生が愛して止まない大学ランキング（仮称）」などといったものが出現するかもしれない。

勿論、これが大学の新たな序列化につながるという批判はある。また、短絡的な指標化・数値化が学生や社会に対して、誤解を招く情報となりうることに十分留意しなければならない。ただし、偏差値という単一の軸のみによって評価されがちであった従前の状況を鑑みれば、多様な価値観・視点から大学が評価され、見直されることは大学にとっても社会全体にとっても望むべき話である。何より、大学の入口段階の「偏差値」信仰から脱却して、出口段階での評価へとシフトしていくことは、教学マネジメント指針が目指している方向性でもある。

ここで少し視座を高くして、日本の状況を俯瞰的に捉えるならば、今、昭和の時代に確立した多くの社会システムが制度疲労をおこし、変革が迫られていると言える。これまで騙しだまし乗り切っていた面もあるが、流石に既存のルールとシステムのマイナーチェンジでは限界というのが本音だ。

既に2. においても記載しているが、日本においては、新卒一括採用・終身雇用の慣行も大きく変わろうとしている。ジョブ型に移行するのであれば、学生が大学で何を身につけるかが、これまで以上に本質的な重要性を持つようになる。更に、人生100年時代において、キャリアが複線化・多様化していく中で、個々人の人生におけるリカレント教育・リスキル教育の占める価値の重要度が高まっていくだろう。もしかしたら、40代くらいで人生2度目のキャンパスライフを過ごすのが「あまり珍しくない」、更には「それなりに一般的」となる日も、そう遠くないかもしれない。

もう一つ。今度は視座を低くして、文部科学省内で

の卑近な話をあげたい。ご案内の通り官僚組織においては、政策ミッションに応じて複数の部局において様々な業務・施策が分担されている。ここで、特に大学と社会の関係において、「①産学共同研究政策」は科学技術・学術政策局が担当しており、同様に「②リカレント教育・リスキル教育政策」は総合教育政策局が、大学教育全体を含めた「③インターンシップ教育政策」は高等教育局が担当している。

この役割分担には勿論、それなりに意味はあるが、社会と大学の関係性が多面的で複雑になる中では、単純な分担で捉えられなくなっている。例えば、ある企業とある大学の共同研究において、参画している企業の研究者・事業担当者にとっては、実は最も価値のあるリスキル経験になり、また大学側で共同研究をサポートする修士課程学士にとっては、実践的なインターンシップの場にもなっている。こうした事例に接する度に、縦割り行政的な仕事をしてはいけないと自戒するとともに、なにより「大学」という機能の奥深さを感じる。

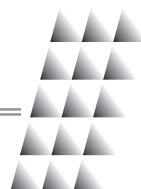
従前、人生の一時期を過ごすもの（極論すると単なる通過点）に過ぎなかった「大学」というものが、行ったり来たり、手を変え品を変え、ライフサイクル全体を通じて関係が継続する「知の総合拠点」となっていく。こうした構造変化を一早く大学の経営戦略の中に捉え、社会との対話のやり方をバージョンアップさせた大学こそが、ポストコロナ時代において、新しい輝きを放つのではないかと考えている。

【注】

- (1) 執筆当時、2022年10月現在は、省内人事異動により、大臣官房人事課に所属
- (2) 経団連「2021年度入社対象、新卒採用活動に関するアンケート結果」
- (3) ジョブ型研究インターンシップ（先行的・試行的取組）実施方針（ガイドライン）
https://www.mext.go.jp/b_menu/internship/1421136_00002.htm
- (4) 2022年5月1日現在、48企業、51大学が参画
- (5) 文部科学省 科学技術・学術政策研究所「民間企業の研究活動に関する調査報告2020」
- (6) 総合科学技術・イノベーション会議有識者議員会合（令和4年3月24日）資料
<https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/yusikisha/20220324.html>
- (7) 企業で選別しているのではなく、業務で選別している点に注意。社会人アンケートにおいて「あなたの担当する業務（仕事）」を選択させた際に、「ソフトウェア」「情報システム開発」など、情報関連の選択肢を選んだ者として6,700人を抽出
- (8) 選択肢は、①大学（高専・大学院含む）時代、研究室・ゼミでの活動で学んだ／②大学（高専、大学院含む）時代、講義等、研究室・ゼミ以外で学んだ／③就職後、会社の研修で学んだ（外部教育機関や通信講座も含む）／④就職後、仕事を通じて（仕事の中で自分で）学んだ（研修以外で）／⑤就職後、自分で学んだ（勤務時間外に、本・通信講座・外部教育機関等で）／⑥学んでいない／⑦その他、の7つであり、①と②の合計が30%



研究ノート



教職課程の質保証における課題と展望に 関する一考察 —海外事例を参考に—

堀 井 祐 介

金沢大学教学マネジメントセンター教授

〔キーワード〕 教職課程、質保証、専門性、資質能力、デンマーク

はじめに

本稿の目的は、デンマークにおける教職課程改革を分析し、日本の教職課程質保証への示唆を提示することである。デンマークにおける国民学校⁽¹⁾教員を養成する仕組みは、国民学校からの要望をより反映させ、より専門性を高め、より魅力的な教員養成課程になるよう2012年に法改正を伴う改革が行われた。本稿では、この改正の経緯および改正に基づき実施されている教員養成課程に対する外部評価委員会報告書の要点をまとめるとともに、これらを日本における教職課程改革動向と比較し差異および類似点を探る。デンマークは、人口590万人弱（2022年）の小国でありながら、幸福度ランキング、競争力ランキング等で世界上位に位置している⁽²⁾。そこからは、高い税金に支えられた高福祉国家モデルによる人材育成システムが有効に機能していることがうかがえる。また、2018年のOECDによる学習到達度調査（PISA）でも日本と比べて科学的リテラシーでは差があるが、読解力、数学的リテラシーではほぼ同じレベルである⁽³⁾。教育制度の点から見ると、デンマークの義務教育は、日本の幼稚園（年長）、小学校、中学校が一体となった国民学校で実施されており、日本でも一部導入されている小中一貫教育の先進事例国である。さらに、デンマークでは2006年の教職課程関連法改正で科目担当という仕組みが導入されている。これら日本の教職課程改革での

課題とされている児童・生徒の学力、小中一貫教育、科目担当制などの点から参考になると考え、本稿では海外事例参照国としてデンマークを選んだ。

I. デンマークの教職課程

デンマークでは、教育研究省⁽⁴⁾所管となる高等教育機関として、大学（180ECTS⁽⁵⁾）、専門職養成機関（210ECTS）、職業養成機関（120ECTS）などがある⁽⁶⁾。教員養成としての教職課程は専門職養成機関の専門職養成学士課程⁽⁷⁾に置かれている。2021年現在、教育研究省所管となる教職課程を有する専門職養成機関は6つである⁽⁸⁾。教職課程に関しては、「継続教育⁽⁹⁾を提供する専門職養成機関に関する法律⁽¹⁰⁾」でその提供機関について、また、「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律⁽¹¹⁾」でその教育内容について規定されている。

II. デンマークにおける教職課程質保証改革

デンマークの現在の教職課程制度につながる改革は、2011年11月から始められた「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律」（2006年改正版）の実効性を検証する作業と、それと並行する形で進められた国会内与野党による改革方針合意の2つが大きな柱となっている。改革方針の与野党合意は2012年6月1日付けで文書（「教職課程改革に関する合意文書」⁽¹²⁾）として公表され、また、検証作業報告書（「規制緩和と国際化 2006年教職課程教育に対する評価と提言」⁽¹³⁾）は2012年6月18日に公表されている。

同報告書では、高い専門性を備えた教員養成、国民

学校からの要求⁽¹⁴⁾、教員採用の仕組み、地域性、および、特に教育の詳細な内容と構造などの項目に関し行われてきた教職課程改革について、履修期間および修得単位数、規制緩和、国際化という3つの観点⁽¹⁵⁾を中心に分析を行い、以下にあげる7つのテーマ毎に課題と提言を記している。ちなみに、2006年の改正以前は、全ての教員が全ての学年で全ての科目を教えられるという仕組みであったが、改正後は、科目担当という考え方および仕組みに変わっている。

1. 学生募集

課題：志願者減少、入学要件、学生募集

提言：1. 面接を取り入れるなど入学要件の厳格化

提言：2. 商業高校、工業高校生徒への学生募集強化

2. 在籍率と退学率（途中放棄率）

課題：高い退学率（途中放棄率）、高い欠席率、厳しい入学要件と出席の義務化と学生の定着

提言：3. 出席義務の判断は専門職養成機関に委ねる。ただし、教育実習等の外部関係者が関わるものについては義務化を強く推奨

3. 主要科目⁽¹⁶⁾

課題：主要科目学習体系の変更、主要科目の専門性、デンマーク語と数学に関して対象学年による専門性の差別化

提言：4. 主要科目関連履修制限の緩和

提言：5. 学年による専門性の維持

提言：6. 特別支援教育および第二言語としてのデンマーク語に対する知識⁽¹⁷⁾の必修化

提言：7. 三つの主要科目必修化

4. 自然科学科目

課題：自然科学科目学習体系の変更、科学実験の導入

提言：8. 理科教師養成のための新規カリキュラム開発および他大学所属学生、工業高校生徒対応強化

5. 教員の専門性

課題：教育学科強化、科目と教育学を連携したプロジェクト、主要科目学習の0.2年分に教育学

科目を組み合わせる、教員の専門性を高めるため職業志向の能力に優先順位をつける

提言：9. 教育学分野（クラス運営能力、学校と家庭の協働など一般的教育能力を含む）の強化

提言：10. 職業志向の能力の優先および強化

提言：11. プロジェクトに学校現場での実践課題導入

6. 教育実習

課題：教育実習は教職課程における理論と実践のつながりをより強化する、教育実習は学生の成長の転換点として機能すべき、教育実習のレベルの低さ

提言：12. 教育実習範囲の維持

提言：13. 教育実習受け入れ校のレベル維持

提言：14. 教職課程を有する専門職養成機関と教育実習受け入れ校の連携強化

提言：15. 教育実習評価の強化

7. 研究開発への関与

課題：教職課程教育に研究開発を高いレベルで関与させる

提言：16. 研究開発に基盤を置いた教職課程教育

提言：17. 法に基づく専門職養成機関と大学の研究協力強化

提言：18. 職業教育研究の優先

また、上記と野党間での合意文書においても上記課題と提言を踏まえた上で、「教員の教育能力向上を目指して、専門性を強め、より魅力的な教職課程を構築する」、「教室運営、人間関係対応、多様性の受け入れ、社会課題の特定に関する能力を含む教員としての基本的な専門性の強化」、「一般教養（宗教教育、人生啓蒙⁽¹⁸⁾、市民教育（シチズンシップ））を教員の基本的な専門性に組み込む」、「国際性向上のための学生の留学」などに言及されている。

Ⅲ. デンマークの教職課程

これらの提言を受けて法改正が行われ、現在のデンマークの教職課程の仕組みが動いている。この教職課程は専門職養成機関での他の課程（210ECTS）とは異なり240ECTS（4年間）と定められている。教育内容と

しては、「教員としての基本的科目（60～80ECTS）」、「教科関連科目（120～140ECTS）」、「教育実習（30ECTS）」⁽¹⁹⁾、「卒業プロジェクト（10～20ECTS）」の4つの科目（群）から構成されている⁽²⁰⁾。「教員としての基本的科目」は、教育学・教員としての専門性に関するもの（児童・生徒の学習および発達、一般的教育能力（クラス運営能力、学校と家庭の協働など）、特別支援教育、バイリンガル教育）と上記一般教養の2つに分類されている⁽²¹⁾。「教科関連科目」では、教員となった後に主に担当する科目として「国民学校に関する法律」第5条2項に記されている科目⁽²²⁾のうち3つ（最低でも2つ）の科目（主要科目）について教育能力を獲得することが求められる。学生は一般的に、そのうちの一つは、デンマーク語（1年生から6年生向け／4年生から10年生向け）、または、数学（1年生から6年生向け／4年生から10年生向け）の4つのいずれかから選択する⁽²³⁾。「教育実習」では、理論と実践をつなぐことを目標として選択した科目での実習を行い、教授法、クラス運営、人間関係の分野毎に能力獲得を目指す。「卒業プロジェクト」では、自らの学習体験および研究に基づく成果を文書で示すことが求められる。これら4つの科目（群）における到達目標は別表に科目（群）毎に示されている。到達目標は、能力分野、能力目標、「学生が出来る」という表現で記される技能目標と「学生が知識を有している」という表現で記される知識目標から構成されている⁽²⁴⁾。

専門職養成学士課程である教職課程への入学資格には2つあり、一般的な割当枠1では、高校卒業認定試験において評定7.0以上⁽²⁵⁾が求められる。それに加えて、教員となった後に担当を希望する科目（主要科目）に関して指定される科目の成績が必要とされる。例えば、「歴史」の担当を希望する場合は、「歴史B」、「思想史B」、「公民B」、「現代史B」のうち1科目について基準点を充たす必要がある。もう一つの割当枠2は評定7.0以上ない場合などへの対応として設けられており、面接等により入学が認められる。さらに、既卒生が専門職養成学士課程である教職課程で学ぶ道も用意されている⁽²⁶⁾。その場合の入学資格は、修士、学士、専門職学士のいずれかの学位を有していること、また

は、25歳以上で、少なくとも職業教育を修了し、2年以上の実務経験を有していることである。三つの主要科目に関して100ECTS、教員としての専門性に関して40ECTS、教育実習10ECTSの計150ECTS分学習することとなっており⁽²⁷⁾、フルタイム学生として通う場合、150ECTSは2年半の学習期間となるが、パートタイム学生の場合は4年程度かかるとされる⁽²⁸⁾。

Ⅳ. デンマークにおける教育質保証改革の自己評価

上記教育質保証改革検証のため、独立した専門家グループにより新しい教職課程の質についての調査が行われた。上述のアクレディテーション評議会議長や他の北欧諸国の専門家も加わったこのグループ⁽²⁹⁾では新しい教職課程の強みと弱点についての調査、議論、評価が行われ、その結果をまとめた報告書「教職課程の質と妥当性⁽³⁰⁾」が2018年に公表された。

専門家グループは、実地調査、観点別分析、教職課程入学者に対する分析に基づき作業を進めた。実地調査では、執行部、教員、学生、教育実習コーディネーター、教育実習先のアドバイザーなどと面談を行い、提供されている教職課程への理解を深めた。観点別分析については、教育内容、専門性、教養教育はデンマーク評価機構（EVA）⁽³¹⁾が、教育の質は経営コンサルタント会社⁽³²⁾が、学校からの要望への対応はデンマーク評価機構との協力のもと調査分析会社⁽³³⁾が、それぞれ教育研究省からの委託を受け報告書をまとめた。また、教職課程入学者に対する分析は教育研究省自身が行っており、専門家グループは、これらを読み込むことで評価活動を進めた⁽³⁴⁾。

評価結果としては、基本的な専門性強化、到達目標の活用、教育実習の強化、クラス運営能力など、多くの項目で満足のいく教育が行われているというものがあった。一方で、モジュールシステムが上手く機能していないなど、新しい教職課程理解が十分浸透していないとの指摘もなされているため、継続的な活動が必要であるとも述べられている。具体的な項目別では、以下の様な指摘がなされている。

―入学と在籍：継続的・体系的に学生のやる気

(motivation)に焦点をあてる。

- 教育体系：モジュールシステムにおける教員間の体系的協働。教育目標達成に向けてモジュールシステムをより一層活用する。
- 学習文化と学習態度：優れた手間暇かけた熱意ある教育により焦点をあてる。学生間の相互に拘束力を伴う学び合う環境に焦点をあてる。
- 教職課程での到達目標：到達目標に対する批判的評価および一次文献資料の活用が求められる。
- 評価と試験：モジュール承認に、より高い要件と一貫性を持たせるための仕組みの検討および教育実習評価への新しい視点が求められる。
- 教職課程の知識基盤：実践と研究を統合した教育、研究開発活動における質の重視および基礎課程と発展過程の統合が求められる。
- 教員の基本的な専門性：「教員としての基本的科目」と「教科関連科目」の連携強化および「一般教養」のより一層の浸透が求められる。
- 教育実習：教職課程を有する専門職養成機関と実習先としての国民学校などの基礎学校との連携の継続的強化が求められる。
- 国民学校で特に注意すべき点：教職課程から職業としての教員への移行および国民学校内での専門家間での協働への対応能力が求められる。

これらを踏まえ、専門家グループとして教職課程に関して、「教育学研究の中心としての教職課程」、「教職課程における実践的研究と研究に基づく実践」、「教職における生涯学習の基盤としての教職課程」の3つが重要であると述べている。

V. デンマークにおける高等教育質保証システムについて

デンマーク高等教育質保証の要はアクレディテーションである。デンマークのアクレディテーションでは、教育研究大臣がその議長を任命するアクレディテーション評議会が最高責任機関として存在し、その下に、実務担当機関としてのアクレディテーション機構が置かれている。機関別アクレディテーション実施に際し、アクレディテーション機構は対象教育機関毎

に小委員会を設置する。小委員会による当該教育機関から提出された自己点検評価報告書に基づく書面調査、現地への訪問調査、教職員および学生等へのインタビュー調査などを踏まえて、アクレディテーション機構がアクレディテーション報告書をまとめ、アクレディテーション評議会が判定を下す。判定結果は、「適合」、「条件付き適合」、「否」の3つである。「適合」判定は6年間有効であり、その期間終了までに次のアクレディテーションを受けることとされている。「条件付き適合」の場合は、1年から3年の有効期間が与えられ、改善を前提として有効期間内の教育プログラムの提供が認められる。この期間内に改善に基づく追加のアクレディテーションが実施され改めて判定が下される。「否」の場合は、教育プログラムを提供することは出来ない⁽³⁵⁾。ちなみに、2022年3月時点で、教職課程を有する6つの専門職養成機関のアクレディテーション結果は「適合」となっている⁽³⁶⁾。しかし、機関別アクレディテーションであることから、専門職養成機関によっては教職課程の学生数、学生満足度などの指摘はなされているが直接教職課程質保証につながるものとはなっていない。これとは別に、教育研究省が2018年から一部の大学および学部を対象に開始した学習指標調査がある⁽³⁷⁾。これは2年に一度実施される学生対象のアンケート調査(学習環境と学習態度)であり、ヘルシンキ大学での"LEARN"プロジェクトに基づいたものである⁽³⁸⁾。2023年からは、この結果が資源配分(教育経費の1.25%相当分)に連動される予定である。教職課程を持つ専門職養成機関もいくつか対象となっており、中にはこの学習指標調査結果を公表し、質保証に活用している機関もある⁽³⁹⁾。

VI. 日本における教職課程質保証改革について

日本でも、2006年12月に公布・施行された「教育基本法」第9条⁽⁴⁰⁾において教員の「養成と研修の充実」の重要性が述べられ、中央教育審議会では、2006年の「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」において、教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方の一つとして「教員に求められる資質能力」が、教員養成・免許制度の改革の具体的方策として「教職課程

の質的水準の向上」が示され、「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化が謳われた。2012年の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」においても、これからの教員に求められる資質能力として「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、専門職としての高度な知識・技能、総合的な人間力」をあげている。2015年の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」⁽⁴¹⁾においても教員の資質能力に焦点をあて「教員の養成・採用・研修に関する課題」として、教員研修、教員採用、教員養成、教員の養成・採用・研修、教員免許制度の5つがあげられ、「改革の具体的な方向性」としてそれぞれに対応する具体的方策も示されている⁽⁴²⁾。さらに、同答申では、教員養成の具体的方策の一つとして、教員がキャリア・ステージに応じて身に付けるべき資質・能力、態度・志向性を指標化した、養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員の育成指標を、都道府県および政令指定都市の教育委員会が策定することとなっている。

中央教育審議会以外でも、2007年に日本教育大学協会は、上記「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」での提言を受ける形で、教育実践能力を含めた教科指導力とモデル・コア・カリキュラムの研究成果として、中学校教員養成「教科」の到達目標モデル（サンプル）をまとめた「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討」（日本教育大学協会）を発表している。さらに、研究レベルではあるが、国立教育政策研究所が、2015年にまとめた「教員養成等の改善に関する調査研究（全体版）報告書」の中で教員養成教育に求められる新たな枠組みの中で必要とされる資質・能力の構成要素を、「資質・能力、教職に関する知識・理解、教科に関する知識・理解、実践力、研究力」の5領域に整理している。

また、大学基準協会は2017年と2018年の2回、文部科学省から「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の委託を受け、それぞれ「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書」、「教職課

程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書」を取りまとめた⁽⁴³⁾。前者では全国教職課程に対するアンケートの実施、結果の分析、訪問調査結果などに基づき、教職課程の課題と展望が提示され⁽⁴⁴⁾、後者では、より具体的な教職課程における成果目標（ラーニング・アウトカム）の調査、分析や国内外の実例調査を行い、それらに基づき「教職課程の質保証に関する参考ガイドライン」をまとめた。同参考ガイドラインでは、「教育上の目的・目標・計画」、「教職カリキュラム」、「教員組織」、「学生への支援」、「施設・設備」、「教職課程の運営、内部質保証」の6つの指針が示されている⁽⁴⁵⁾。さらに、同参考ガイドラインの活用方策として、内部質保証、外部質保証のあり方についても対象、仕組み、手順などが記されている。

Ⅶ. まとめ

日本の教職課程改革と比べてデンマークでの改革における特徴としては、1. 科目担当の考え方、2. ボローニャ・プロセスによる国際性重視、3. 教職課程学生の「到達目標」を具体的な「技能目標」と「知識目標」に分けて詳述している点があげられる。

1. の科目担当については3科目（最低2科目）担当出来るように教職課程で学ぶこととなっている。日本でも時期は異なるが、中央教育審議会での審議およびその下の検討会議から出された「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方について（報告）」などを受けて、2022年度から小学校での「教科担任制」が部分導入⁽⁴⁶⁾されることとなっている。2. の国際性重視については、欧州に位置するデンマークならではの言えるかもしれないが、日本でも2005年の中央教育審議会初等中等教育分科会「初等中等教育における国際教育推進検討会報告 ―国際社会を生きる人材を育成するために―」で国際性の重要性が指摘されている。しかし、残念ながら日本の教職課程本体にはこの視点は未だ十分取り込まれていない。3. の「到達目標」の具体性については、欧州言語共通参照枠（CEFR⁽⁴⁷⁾）からの流れにおいて欧州で主流となっているアウトカム評価重視の視点が取り入れられている。日本ではここまで詳細な記述でのアウトカム評価はまだ行われていない。

デンマークでの改革が必ずしも成功しているとは言えないことは、上述の検証作業報告書からも明らかではあるが、上記三点（科目担当制、国際化、詳細な到達目標）については、日本の教職課程改革をさらに進めるための示唆となるものと考えられる。

以上、デンマークと日本での教職課程質保証改革にはいくつかの点において違いがみられる。しかし、一方で、両国とも、法令に基づき審議会または専門委員会等で検討した内容を現場に反映させるべく努力が行われている点、教職課程改革の柱に教員の資質能力向上を位置づけ資質能力について定義づけている点、提言等を具体的方策に落とし込んだ上で実践につなげようとしている点、教育実習改革を重視している点、改革の進捗状況を確認するためのフォローアップ調査が行われている点、認証評価制度、ア kreditering ション制度など一般的な高等教育質保証システムと教職課程質保証が間接的にリンクされている点など、国家体制、教育制度、法体系などが異なるとは言え、「教員の資質向上」を目指す取り組みには多くの類似点があることもわかった。このことは、今後、ますます進展するグローバル化の流れの中で、初中等教育教員養成としての教職課程改革に今まで以上に海外の知見を活かす可能性があることを示しているのではないだろうか。

【注】

(1) 国民学校 (folkeskole)。デンマークでは、初等教育と前期中等教育をカバーする9年間に入学前準備クラス(0年生)の1年間を合わせた10年間で義務教育とされている。この義務教育を提供する学校は、「基礎学校 (grundskole)」と呼ばれ、国民学校の他に、friskolerまたはprivatskolerと呼ばれる私立学校(公的補助あり)または第8、9、10学年を対象とする寄宿制の efterskoler などもあるが大多数の80%強が国民学校に在籍している。9年生または10年生を終えた生徒は、後期中等教育となる普通高校課程 almen studentereksamen (stx)、商業高校課程 merkantil studentereksamen (hhx)、工業高校課程 teknisk studentereksamen (htx) (3年)または職業教育コース(3年または4

年)に進学する。(子ども教育省サイト <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen> より)

- (2) デンマークは2022年度、国連幸福度レポート (<https://worldhappiness.report/archive/>) では、2位、国際経営開発研究所 (IMD) 世界競争力ランキング (<https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/world-competitiveness/>) 1位。(2022年6月30日アクセス)
- (3) 読解力全体 (デンマーク 501点 (19位)、日本 504点 (15位))、数学的リテラシー (デンマーク 509点 (13位)、日本 527点 (6位))、科学的リテラシー (デンマーク 493点 (25位)、日本 529点 (5位))。『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) Programme for International Student Assessment ~2018年調査国際結果の要約~』より。
- (4) 教育研究省(Uddannelses- og Forskningsministeriet) <https://ufm.dk/> (2022年3月24日アクセス)
- (5) European Credit Transfer and Accumulation System (欧州単位互換制度)。欧州で用いられている学習量に基づく単位制度。ECTS では、原則として、1年間(1学年暦)の学習をおおむね60ECTS 単位(1,500から1,800時間程度)の学習量とし、1ECTS 単位は、25~30時間のフルタイム学生の学習量(面接指導、課題読書、自習、試験のプレゼンテーション等を含む)に換算される。(大学改革支援・学位授与機構発行「高等教育に関する質保証関係用語集第5版」より)
- (6) 大学 (universiteter)、専門職養成機関 (professorinshøjskoler)、職業養成機関 (erhvervsakadmi), "The Danish Education System" pp.6-14
- (7) 専門職養成学士課程 (professions bacheloruddannelser)。
- (8) Københavns Professionshøjskole / Professionshøjskolen Absalon / UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole / University College Syddanmark / VIA University

College/University College Nordjylland

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/om-professionshojskolerne> (2022年3月24日アクセス)

- (9) 日本の高等教育に相当するが、欧州での流れを受けて、日本に比べて生涯教育提供の側面を強く備えた教育課程を意味する。
- (10) Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (LBK nr 779 af 08/08/2019 (Gældende))
- (11) Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr 1068 af 08/09/2015)
- (12) 教育研究省サイト "Reform af læreruddannelsen" <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen> (2022年3月24日アクセス)
- (13) 教育研究省サイト "Deregulering og internationalisering-evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006" <https://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen-af-2006> (2022年3月24日アクセス)
- (14) 教員一人あたり3教科担当(「規制緩和と国際化 2006年教職課程教育に対する評価と提言」提言7)や学校と家庭の協働(同 提言9)など。
- (15) 3つの観点について、報告書では、1. 240ECTS、すなわち4年間での教育については、教育学、特別支援教育、教育実習、主要担当科目学習などについてより多くの内容を、より長い期間学習させるとの要望が出ていたが、それらを全て満たすことは現在の継続教育の仕組みでは不可能であるため240ECTSが既存の仕組みでは上限となると結論づけている。ちなみに、2006年の改正以前は、全ての教員が全ての学年で全ての科目を教えられるという仕組みであったが、改正後は、科目担当という考え方および仕組みに変わっている。2. 規制緩和については、各種法令で縛るより、教育機関、教員、学生により大き

な責任を持たせることにより、教職課程のダイナミズムが達成されると述べている。3. 国際化については、当時の教職課程には、モジュール履修と留学期間との整合性がとれずに履修期間が長くなるなど、ボローニャ・プロセスにおける国際化の視点が欠けていたと述べている。

- (16) 科目担当制における担当科目。
- (17) 移民などデンマーク語を母語としない児童・生徒への対応として。
- (18) 18世紀から19世紀にかけて活躍したデンマークの神学者、牧師、哲学者、作家であったN.F.S. グルントヴィ(Nikolaj Frederik Severin Grundtvig)が提唱した考え方で、学校と教育を通して、人間が個人的にそして人間として人間の生活へのより大きな洞察を得るように、そしておそらくその意味を感じることができるよう、人生は啓発されなければならないという考え方。
(<http://grundtvig-koldsk-skole.dk/leksikon/livsoplysning/>より) (2022年3月24日アクセス)
- (19) それぞれ、日本の教育職員免許法施行規則で定められている、教育の基礎的理解に関する科目、教科及び教科の指導法に関する科目、教育実践に関する科目に相当する。
- (20) 「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律」第2条および第4条
- (21) 「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律」第9条
- (22) 「国民学校に関する法律」第5条2項に記されている科目は以下の通りである。デンマーク語、英語、宗教教育、歴史、ドイツ語またはフランス語、公民、体育、音楽、美術、手工芸およびデザイン、料理、数学、理科(自然科学またはエンジニアリング)、地理学、生物学、物理または化学
- (23) 「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律」第10条
- (24) 技能目標(færdighedsmål)。知識目標(vidensmål)。例えば、「公民」では、「政治、民主主義、社会参加」、「社会的文化的状況並びにグローバル化」、「経済および経済活動」、「社会科学分野での分析

手法および教育評価」の4つが能力分野としてあげられ、そのうちの「政治、民主主義、社会参加」では「8年生から10年生を対象とする「公民」において、政治および民主主義に関する教育を根拠に基づき計画、実施、評価、発展させることが出来る」が能力目標として、また、技能目標の一例として「「公民」において生徒に民主主義に基づく行動、社会参加を与えることが出来る」が、知識目標の一例として「民主主義、民主主義の概念、民主的手続きについての知識を有している」があげられている。

- (25) デンマークでの一般的な成績評価は、-3 (低い)、00 (不十分)、02 (まずまず)、4 (普通)、7 (良い)、10 (優れた)、12 (極めて優れた) の7段階制となっている。

<https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen/karakterer-paa-7-trins-skalaen> (2022年3月24日アクセス)

- (26) 大学その他の継続教育基幹には教職課程が設けられていないため、既卒生が国民学校教員になるためには専門職養成学士課程である教職課程に入り直す必要がある。これは、日本の教職大学院における現職教員の学び直しとは異なる仕組みである。

- (27) こども教育省サイト 学習ガイド (UddannelsesGuiden) 既卒生教員。

<https://www.ug.dk/uddannelser/andreerhvervsrettedeuddannelser/andrevideregaaendeuddannelser/paedagogiskeuddannelser/meritlaerer> (2022年3月24日アクセス)

- (28) Københavns Professionshøjskole サイト <https://www.kp.dk/uddannelser/meritlaerer/> 規程上の最長は6年間となっている。

- (29) ノルウェーおよびフィンランドの教育学関連高等教育関係者それぞれ1名、デンマークの教員組合配下の調査委員会委員長兼デンマークアクレディテーション評議会議長、国民学校長1名、教職課程を有する専門職養成機関関係者2名の計6

名から構成されている。

- (30) 教育研究省サイト “Kvalitet og relevans af læreruddannelsen” <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen> (2022年3月24日アクセス)

報告書自体には2018年と表記されているが公開は2019年となっている。

- (31) デンマーク評価機構 (Danmarks Evalueringsinstitut) は、保育所から高校までの教育機関、子ども教育省管轄の高等教育機関、成人教育機関などを対象とした評価活動を行っている組織。 <https://www.eva.dk/>

- (32) ランボル経営コンサルタント (Rambøll Management Consulting) <https://ramboll.com/>

- (33) エピオン <https://epinionglobal.com/>

- (34) 「教職課程の質と妥当性」 pp.5-7

- (35) アクレディテーション法

- (36) アクレディテーション機構サイト <https://akkr.dk/akkreditering/institutionsakkreditering/#1585654593966-d685edef-461a> (2022年3月24日アクセス)

- (37) 学習指標調査 (Læringsbarometer) (教育研究省サイト 学習指標調査 <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer> より)。(2022年3月24日アクセス)

- (38) “LEARN” は、ヘルシンキ大学の質を向上するための研究に基づいて開発されたツールであり、教育方法の批判的な検証や、学生の学習と教育環境における経験との関係についての探究を目的としている。学生個人へのフィードバックだけでなく、学生の回答データを活用し教員集団が教育の質の向上に取り組むことを促すシステムとなっている。アンケートは大きく分けて学習環境と学習態度の2つに関するものとなっている。『大学のIRと学習・教育改革の諸相』、pp.51-57

- (39) 例えば、University College Nordjylland では、2018年、2020年の結果を公表し質の向上に役立てることをWebサイト上に明記している。 <https://www.ucn.dk/om-ucn/kvalitet-p%C3%A5-ucn/>

kvalitetsarbejde/evalueringer-og-n%C3%B8gletal
(2022年3月24日アクセス)

- (40) 文部科学省サイト 教育基本法 https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html (2022年3月24日アクセス)
- (41) 文部科学省サイト 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号)」より https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2022年3月24日アクセス)
- (42) 例えば、課題：学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実が必要／具体的方策：学校インターンシップの導入(教職課程への位置付け)、課題：教職課程の質の保証・向上が必要／具体的方策：教職課程に係る質保証・向上の仕組み(教職課程を統括する組織の設置、教職課程の評価の推進など)の促進、課題：教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が必要／具体的方策：「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合など科目区分の大きくくり化、などが示されている。「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申のポイント)」より)
- (43) 大学基準協会サイトより 「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書(平成30年3月)」 https://www.juaa.or.jp/common/docs/research/research_report_02.pdf 「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書(平成31年3月)」 https://www.juaa.or.jp/common/docs/research/education_report_01.pdf (2022年3月24日アクセス)
- (44) 「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」 「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書(平成30年3月)」 pp.117-121
- (45) 「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」、 「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書(平成31年3月)」 p.147
- (46) 2021年の「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個

別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」において「小学校高学年からの教科担任制を(令和4年度を目的に)本格的に導入する必要がある」とされたことを踏まえた措置。

- (47) 欧州言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)。(欧州委員会CEFR関連サイト <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> より) (2022年3月24日アクセス)

【参考文献および資料】(以下のURLへのアクセス日時は全て2022年3月24日である)

- ・子ども教育省サイト “The Danish Education System” <https://ufm.dk/en/publications/2016/the-danish-education-system>
- ・子ども教育省サイト UddannelsesGuiden Lærer i folkeskolen <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/paedagogiskeuddannelser/laerer-i-folkeskolen>
- ・「国民学校に関する法律」
Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 1887 af 01/10/2021)
- ・「継続教育を提供する専門職養成機関に関する法律」
Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (LBK nr 779 af 08/08/2019 (Gældende))
- ・「国民学校教員養成専門職学士課程教育に関する法律」
Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr 1068 af 08/09/2015)
- ・「教職課程改革に関する合意文書」 “Reform af læreruddannelsen” <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- ・「規制緩和と国際化 2006年教職課程教育に対する評価と提言」 “Deregulering og internationalisering -

evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006”

<https://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-læreruddannelsen-af-2006>

- 「教職課程の過去と現在 – 技術面に焦点をあてて –」Ann-Thérèse Arstorp, “Læreruddannelse før og nu – med et særligt blik på teknologi”, 2012
- 「教職課程の質と妥当性」“Kvalitet og relevans af læreruddannelsen”
<https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-læreruddannelsen>
- 「ア krediteーション法」
Bekendtgørelse af lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner (LBK nr 1667 af 12/08/2021 (Gældende))
- 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、中央教育審議会、2006年
- 「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討」、日本教育大学協会、2007年
- 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、中央教育審議会、2012年
- 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、中央教育審議会、2015年

- 「教員養成等の改善に関する調査研究（全体版）報告書」、国立教育政策研究所、2015年
- 『OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）Programme for International Student Assessment ～ 2018 年調査国際結果の要約～』、文部科学省国立教育政策研究所、2019年
- 早田幸政著、『教育制度論』、ミネルヴァ書房、2016年
- 平成29年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書（平成30年3月）」、大学基準協会 高等教育のあり方研究会 教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会、2018年
- 平成30年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書（平成31年3月）」、大学基準協会 高等教育のあり方研究会 教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会、2019年
- 早田幸政編著、『教員養成教育の質保証への提言－養成・採用・研修の一体改革への取組み－』、大学基準協会・大学評価研究所（企画）、ミネルヴァ書房、2020年
- 鳥居朋子著、『大学のIRと学習・教育改革の諸相 変わりゆく大学の経験から学ぶ』、玉川大学出版部、2021年

Challenges in Quality Assurance in Teacher Training Course Reform

※ Yusuke HORII

[Key Words]

Teacher Training Course, Quality Assurance, Ability, Denmark

[Abstract]

The aim of this paper is to analyze the reform of teacher training courses in Denmark with the underlying goal of providing suggestions for quality assurance of teacher training in Japan. The reform was carried out with the revision of Danish law in 2012 that reflected the demands of national schools, enhanced teachers' ability to conduct the courses, and made teacher training courses more attractive to students. The three main points of this reform were : (1) adoption of subject-based teacher assignments, (2) importance of internationalization of the students in teacher training course, (3) detailed descriptions of outcomes in terms of skills and knowledge.

The 2018 report “Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen (Quality and Relevance in Teacher Education)”, which focused on strengths and weaknesses of the reformed system, was analysed to identify challenges and support suggestions to improve the quality of teacher training courses.

In Japan, a reform process of teacher training course is also being implemented based on reports by the Central Council for Education and by other professional organizations. Such reports point out the importance of teachers' abilities and detailed descriptions of outcomes like those implemented in the reform in Denmark.

Although some aspects of teacher training course reform in Denmark are considered more advanced than those in Japan, there are some similarities between the countries.

※ Center for Management of Teaching and Learning Kanazawa University

大学生の学習態度とその規定要因について —全国大学生調査の二次分析の結果から—

本 庄 秀 明

東京大学大学院教育学研究科

[キーワード] 大学生、主体的学習態度、受動的学習態度、授業方法、授業内容

はじめに

1. 研究の背景

令和2年度学校基本調査によれば、2020年度の大学進学率は54.4%となっており、我が国の将来を支える人材を養成する上で大学の役割が高まっている。そのため、大学教育の質に対する期待も高まっており、中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(以下、「質的転換答申」という。)以降、多くの大学は教育の質的転換に取り組んできた。

質的転換答申では、学習時間を大学教育の質的転換の「始点」と位置づけ、学習時間の確保を目的として、講義型の授業から、教員と学生が授業内で双方向に意思疎通を行い、学生自らが問題を発見し、解を見出していくアクティブ・ラーニング形式の授業(以下、「AL型授業」という。)への転換を求めた(中央教育審議会2012)。これを受けて、AL型授業の導入が進んだが、大学や教員がお膳立てした「受動的アクティブ・ラーニング」になっている可能性から、大学や教員に依存する学生の増加が指摘されるようになった(川嶋2018)。「難しくても自分の興味ある授業」よりも「単位を楽に取れる授業」が良い、学習方法を「自分で工夫」するよりも「大学の指導」を受けたい、学生生活について「学生の自主性に任せる」よりも「教員の指導・支援」

を受けたいと回答する学生が増加していることなどがその根拠である。そもそも、「質的転換答申」が、生涯学び続けられる、主体的に考えられる人材の育成を求めたものであると考えると、学習時間という学習の量的側面ではなく、学習そのものに対してどのように向き合うかという学習態度の転換を図っていく必要があると考えられるのである。

2. 本論文の問題関心

本論文は、上記の質的転換答申の趣旨を踏まえ、主体的学習態度に着目する。主体的学習態度については様々な定義があるが、本論文では、主として授業場面や授業に関連した学習に顕在化する学習行動や学習態度ではなく、授業で学んだことをきっかけとして自ら学習しようとする態度と定義する。これまでの先行研究では、AL型授業の導入などの授業方法の改善が学習時間の増加や授業場面で顕在化する主体性の形成に役立つとされてきた。この点について、大多和(2016)は、読書や卒業論文の作成なども大学生の学習として重要であることから、授業方法が学習主体の形成とリンクするものではないと指摘している。本論文も同様の問題意識に立脚し、授業方法が学生の学習に与える影響力を考慮しつつ、学習態度に影響を与えうる授業方法以外の要因を探ることとする。なお、前述の主体的学習態度に対して、授業で良い成績をとろうとするなどの学習行動は認められるものの、学習が与えられた範囲にとどまるような学習態度を受動的学習態度と定義し分析を進める。

I 先行研究の検討

本論文は、学習そのものに対する学生の向き合い方としての学習態度に影響を与える要因を探ろうとするものである。この点、アメリカでは大学教育の効果を測定しようとするカレッジ・インパクト理論が提示され、どのような要因がアウトプット形成に効果的かという観点で分析が行われてきた(Astin 1991)。日本でもこの理論に基づく研究が行われ、授業方法の改善が学習時間の確保につながるとした研究(金子・両角・大多和・浦田2008、両角2009、谷村2009、浦田2009など)や、授業特性が主として授業場面での能動的学習態度を形成し、学習時間の確保につながるとした小方(2008、2011)、グループワークなどの授業経験によって勤勉的受講態度、自発的学習、計画的学習などの学習への取組み方が異なるとした岡田・鳥居(2011)などの研究が蓄積されてきた。授業方法に着目した研究に対して、授業内容に着目した研究も見られる。専門知識に役立つ授業を受けたという経験が授業に関連した自発的な学習につながるとした藤埴(2011)、授業内容によって大学での勉強の面白さを感じた学生ほど、自主的に学ぶようになったことを明らかにした両角(2013)などである。この他、課題と現在の自分との認知的コンフリクト、課題に対する様々なアプローチという社会認知的コンフリクトが能動的な学びを駆動すると指摘した松下(2009)、最先端の知識、スキルを学べることなどが能動的学習につながるとした加藤・尾澤(2021)なども授業内容の重要性を挙げているといえる。ただし、これらの能動的学習態度、計画的学習、自発的学習、自主的な学び、能動的な学びなどは、授業場面での取組具合、あるいは課題への取組具合など授業に関連した場面での学習に重点があり、本論文の関心とは異なる。

また、本論文が定義する学習態度に関連した研究として、他律性、依存性などを学生の「生徒化」の特徴として挙げ、その要因を性別、入試形態などの入学前の属性に求めた伊藤(1999)、出席管理への要望、役に立つ授業志向、教員による管理重視を特徴とする「生徒化傾向」を見出し、AO入試・推薦入試での入学者、教

員免許など資格を意識している学生などが生徒化しやすいとした岩田(2015)などがある。これらの研究は、「生徒化」という用語を用いているものの、学習への向き合い方に着目する本論文の問題意識と重なる部分が多い。しかし、在学中の要因に触れていない点で本論文の関心に応えていない。これらに対して、本庄(2020)は、授業で学んだことに関連することがらを自律的に学ぶ学生を自律的學生と定義し、その要因を自らの経験や疑問と授業での学習と結び付けられる経験としており、本論文の関心に近い。但し、この研究は、特定の学部を対象としており、結果を一般化するためには、量的な検証が必要である。

II 本論文における課題と仮説の提示

本論文は、授業方法の改善が、学習時間の確保や授業場面での学習に影響力を有することを認めつつ、受動的学習態度を有する学生(以下、「受動的学習者」という。)の増加が指摘されている現状に対して、主体的学習態度を有する学生(以下、「主体的学習者」という。)の育成という課題に対する知見を提供することを目的としている。その前提として、学習態度による学習行動、学習成果の獲得状況の違いを確認し、主体的学習態度の形成を促す必要性を確認することを1つ目の課題とする。この点、授業を通じた学習の比重の違いや職業や資格への意識が受動的学習態度につながる可能性などから、分野によって主体的学習態度を形成する必要性の違いが生じる可能性も否定できない。しかし、本論文では、生涯学び続けられる力、主体的に考えられる力それ自体は分野における教育の特質にかかわらず共通して必要であると考えている。そこで、「職業への関連性の有無という分野の特質の違いにかかわらず、主体的学習態度は学習行動、学習成果にプラスの影響を与える」という仮説を設定する。

2つ目の課題は、学習態度に影響を与える要因の分析である。本論文では、多くの大学で取組まれてきた授業方法の影響力を認めつつもその他の要因が学習態度に影響を与えていると考えている。本論文では先行研究の知見を踏まえ、授業の内容、特に、資格への意識やこれまでの経験と授業内容の関連性などが影響を与え

る可能性を想定している。そして、課題1と同様、それぞれの分野における教育の特質の違いによって、授業内容による影響力の違いは生じないものと考えられる。そこで、課題2では、「自己認識に関連する授業は主体的学習態度につながりやすい」、「職業知識に関する授業内容は受動的学習態度につながりやすい」とする。また、先行研究で着目されてきた授業方法の影響力についても確認することとし、「学習態度に対しては、授業方法よりも授業内容の影響力が大きい」という仮説も設定する。

Ⅲ 分析の方法

1. 分析に使用するデータ

本論文では、2007年に東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策センターにより実施された「全国大学生調査」のデータを使用する。この調査は2007年1月～7月にかけて実施され、48,233人の大学生が回答した。調査実施から10年以上経過したデータではあるが、多くの先行研究で使用され、その後の高等教育政策にも影響を与えた重要なデータであることから、改めて別の観点から分析する価値があると考えられる。また、回答結果から抽出された変数間の関係性については、時間の経過によっても大きな変化はなく有効な分析結果を得られると考えられることから、本論文においても使用することとした。なお、二次分析にあたって、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「全国大学生調査調査2007・2009（東京大学大学経営・政策研究センター）」の個票データの提供を受けた。

2. 分析に使用する変数

本論文で使用する主な変数について確認する。主体的学習者と受動的学習者という学生類型については、「なるべく良い成績をとるようにしている」という質問に対して、「あてはまる」もしくは、「ある程度あてはまる」という回答をしている学生を抽出する。その学生の中で、「A：授業の中で必要なことはすべて扱って欲しい/B：授業はきっかけで、後は自分で学びたい」のいずれに近いかを問う質問において、Aに近い

と回答した学生を受動的学習者、Bに近いと回答した学生を主体的学習者とする。なお、「なるべく良い成績をとるようにしている」という質問に対して、否定的な回答をした学生を「大学教育無関心者」と定義し、主体的学習者、受動的学習者との比較の観点からの必要に応じて分析対象とする。

授業方法については、本論文と同じデータを使用している金子(2012)を参考として、「出席が重視される」「最終試験の他に小テストやレポートなどの課題が出される」授業を「統制型授業」、「授業内容に興味をわくよう工夫されている」「理解がしやすいように工夫されている」「TAなどによる補助的な指導がある」授業を「誘導型授業」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」「授業中に自分の意見や考えを述べる」「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」授業を「参加型授業」と分類し、それぞれの授業について「1：ほとんどなかった」から「4：よくあった」までの4件法による回答を合成して変数を作成した。授業内容については、「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「資格の取得に役立つ情報やテクニックを教えてくれた」授業を「職業関連知識」、「最先端の研究成果を披露してくれた」「確実に学問の基礎を教えてくれた」授業を「学問的知識」、「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」授業を「自己認識の確立」と分類し、それぞれの授業についての「0：なし」「1：あり」という回答を合成して変数を作成した。

学習行動のうち授業外学習時間については、典型的な1週間の平均的な生活時間のうち授業・実験の課題、準備・復習にあてる時間、自律的学習時間については、授業とは関係ない学習にあてる時間についての質問に対する「0時間」から「31時間以上」の8段階による回答から変数を作成し、能動的学習態度については、授業に対する取組みについての設問の回答を因子分析し、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「先生に質問したり勉強の仕方を相談したりしている」「必要な予習や復習はしたうえで授業にのぞんでいる」の各質問に対する4件法の回答から合成変

数を作成した。

学習成果については、授業のインパクトに関する設問に対する回答を因子分析し、「論理的に文章を書く力」「人にわかりやすく話す力」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題をみつけ、解決方法を考える力」「幅広い知識、もののみかた」から成る汎用的能力、「専門分野での知識・理解」「専門分野の基礎となるような論理的理解・知識」から成る専門分野の知識を抽出し、自分の実力に対する4件法の回答からそれぞれ合成変数を作成した。

なお、本論文では、大学教育の影響力を確認するという観点から、大学教育での経験年数が長い3年生以上を分析対象とする。また、職業への関連性という観点で比較を行うことから、「人文」と「保健」分野の学生を抽出して分析を行った。

IV 分析

1. 課題1：学習態度による学習行動と学習成果の獲得状況の違い

課題1では、学習態度が学習行動や学習成果の獲得状況に与える影響力を比較し、主体的学習態度の形成を促す必要性を確認する。また、職業との関連性の有無という分野の特質が主体的学習態度を形成する必要性に違いを生じさせるかを確認することとする。

はじめに表1は人文と保健分野の学生の学習態度別の分布をクロス集計したものである。いずれの分野も受動的学習者が多数を占めているものの、保健分野の学生は主体的学習者が少なく、受動的学習者が多いという結果になり、分野の特性が学習態度に影響を与えていると言えそうである。

表2は、授業外学習時間、自律的学習時間、能動的学習態度、読書数、専門分野の知識、汎用的能力を表す数値について、学習態度別に平均値に有意な差が生じているかを確認したものである。結果を確認すると、保健分野の授業外学習時間を除いて、いずれについても主体的学習者の数値が有意に高くなっており、概ね仮説を支持する結果を得ることができた。保健分野の授業外学習時間については、授業を通じた学習の比重が高いことから学習態度による違いが生じにくくなっているものと考えられる。この点は、自律的学習時間や読書量の絶対量が人文と保健の分野間で大きく異なっている点にも表れている。これらの結果をみると、保健分野は職業や資格に関連する分野という特徴があることに加え、授業を通じた学習量が多いことから、授業をきっかけに自ら学習することが比較的困難であるために主体的学習態度形成の必要性が相対的に低いということも考えられる。

しかし、能動的学習態度や専門分野の知識に関する数値を確認するといずれの分野も同じ程度の数値であることなどから、授業を通じた学習の重要性が高いと考えられる保健分野であっても主体的学習態度の形成を促すことが必要であると言える。

また、受動的学習者は、授業外学習時間、能動的学習態度、専門分野の知識については大学教育無関心者との比較において優位であるが、自律的学習時間、読書数、汎用的能力については有意な差が生じていない。受動的学習者の学習が授業に関連した範囲にとどまっていることを示していると言えそうである。

表1 分野別の学習態度の分布

		大学教育無関心者	受動的学習者	主体的学習者	合計
人文	度数	702	1,800	756	3,258
	割合	21.50%	55.20%	23.20%	100%
	調整済み残差	-1.5	-5	7.7	
保健	度数	595	1,584	388	2,567
	割合	23.20%	61.70%	15.10%	100%
	調整済み残差	1.5	5	-7.7	

P<0.001

表2 学習態度と学習行動・学習成果（分野別）

		人文				保健			
		度数	平均値	標準偏差	多重比較結果	度数	平均値	標準偏差	多重比較結果
授業外学習時間	①大学教育無関心者	680	4.29	4.99	③>②>①	573	6.41	7.33	③=②>①
	②受動的学習者	1,760	5.06	5.08	F値24.031	1,526	7.74	7.76	F値11.089
	③主体的学習者	731	6.37	6.27	有意確率<0.001	370	8.73	8.39	有意確率<0.001
自律的学習時間	①大学教育無関心者	671	4.37	6.70	③>①=②	569	3.49	5.92	③>①=②
	②受動的学習者	1,749	4.03	5.65	F値23.171	1,520	3.20	5.55	F値8.371
	③主体的学習者	726	6.05	7.08	有意確率<0.001	371	4.68	6.43	有意確率<0.001
能動的学習態度	①大学教育無関心者	701	5.89	1.83	③>②>①	594	5.59	1.62	③>②>①
	②受動的学習者	1,798	7.24	1.93	F値183.380	1,578	7.09	1.82	F値208.053
	③主体的学習者	754	7.66	1.97	有意確率<0.001	387	7.55	2.02	有意確率<0.001
読書数	①大学教育無関心者	692	1.77	1.46	③>①=②	592	1.47	1.39	③>①=②
	②受動的学習者	1,792	1.66	1.35	F値27.599	1,562	1.32	1.33	F値11.154
	③主体的学習者	744	2.10	1.37	有意確率<0.001	380	1.68	1.42	有意確率<0.001
専門分野の知識	①大学教育無関心者	678	3.94	1.33	③>②>①	575	3.78	1.35	③>②>①
	②受動的学習者	1,774	4.39	1.28	F値40.108	1,542	4.30	1.30	F値46.959
	③主体的学習者	742	4.55	1.35	有意確率<0.001	370	4.55	1.35	有意確率<0.001
汎用的能力	①大学教育無関心者	678	11.03	3.27	③>②=①	575	10.58	3.32	③>②=①
	②受動的学習者	1,758	11.26	2.98	F値25.900	1,541	10.64	3.02	F値14.382
	③主体的学習者	737	12.10	3.05	有意確率<0.001	370	11.60	3.25	有意確率<0.001

2. 課題2：学習態度の規定要因

課題1では、職業や資格への関連性という分野の特質にかかわらず、主体的学習態度が学習行動や学習成果の獲得状況にプラスの影響を与えているということを明らかにした。この結果を受けて、課題2では、学習態度の規定要因分析を行う。具体的には、主体的学習者および受動的学習者のダミー変数を従属変数として設定し、授業方法と授業内容を独立変数としてロジスティック回帰分析を行う。なお、分析に使用するデータは一時点におけるアンケートへの回答結果ではあるが、3年生以上を分析対象としていること、時間的に先行する変数を独立変数として設定していることから、因果関係が生じている可能性を見出すことができている。

表3は全分野の学生、人文分野の学生、保健分野の学生にわけて主体的学習態度の規定要因分析を行った結果である。まず、全分野の学生を対象とした分析結果を確認すると、誘導型授業、参加型授業といった授業方法の影響も認められるが、大きなプラスの影響を有しているのは、自己認識の確立である。一方、

職業関連知識はマイナスの影響を示している。このように全分野の学生を対象とした分析では、仮説を支持する結果を得た。

次に、分野別の分析結果を確認する。人文分野の学生を対象とした分析結果をみると、誘導型授業や専門分野の知識が比較的強い影響力を有しているが、全体の分析と同様、自己認識の確立が強い影響力を有していることがわかる。また、職業関連知識はマイナスの影響を示している。最後に、保健分野の学生の分析結果を確認すると、誘導型授業が比較的大きな影響力を有しているが、これまでの分析と同様、自己認識の確立が大きな影響力を有しており、仮説を支持する結果を得た。なお、保健分野の学生については、人文分野の学生と異なり、専門分野の知識が影響力を有していないという結果になった。保健分野は職業や資格に関連する知識等を修得することを目的とした教育を行っており、専門分野の知識も職業や資格に関連する知識であることから、主体的学習態度につながらない可能性があると考えられる。

表4は受動的学習態度の規定要因分析を行った結果

表3 主体的学習態度の規定要因

	全体			人文			保健		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
統制型授業	-0.048	0.953	0.002	-0.068	0.934	0.132	-0.119	0.888	0.021
誘導型授業	0.081	1.084	0.000	0.113	1.119	0.000	0.120	1.128	0.002
参加型授業	0.088	1.092	0.000	0.019	1.020	0.420	0.046	1.047	0.162
職業関連知識	-0.213	0.808	0.000	-0.168	0.846	0.009	-0.294	0.745	0.000
専門分野の知識	0.044	1.046	0.027	0.124	1.132	0.018	0.096	1.101	0.144
自己認識の確立	0.256	1.292	0.000	0.238	1.268	0.000	0.209	1.232	0.010
定数	-2.340	0.096	0.000	-1.949	0.142	0.000	-2.131	0.119	0.000
N	22701			3078			2380		
-2対数尤度	22369.086			3291.429			2012.919		
Nagelkerke 決定係数	0.029			0.026			0.031		
尤度比のカイ2乗検定	<0.001			<0.001			<0.001		

表4 受動的学習態度の規定要因

	全体			人文			保健		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
統制型授業	0.082	1.086	0.000	0.139	1.149	0.000	0.158	1.171	0.000
誘導型授業	0.029	1.030	0.001	0.044	1.045	0.075	0.040	1.041	0.165
参加型授業	-0.027	0.973	0.000	-0.005	0.995	0.805	0.011	1.011	0.664
職業関連知識	0.312	1.366	0.000	0.273	1.314	0.000	0.340	1.405	0.000
学問的知識	0.070	1.073	0.000	-0.062	0.940	0.173	0.035	1.035	0.485
自己認識の確立	-0.075	0.928	0.000	-0.079	0.924	0.125	-0.111	0.895	0.075
定数	-0.591	0.554	0.000	-1.057	0.347	0.000	-1.268	0.281	0.000
N	22701			3078			2380		
-2対数尤度	30828.873			4176.121			3105.749		
Nagelkerke 決定係数	0.021			0.024			0.04		
尤度比のカイ2乗検定	<0.001			<0.001			<0.001		

である。まず、全分野の学生を対象にした分析結果をみると、職業関連知識が影響を与えており、仮説を支持する結果となった。分野別の分析結果を見ると、いずれについても、統制型授業が影響力を有しているが、職業関連知識の影響力が大きい。これらの結果は、仮説を支持するものと言える。

V 結論

本論文では、授業方法の改善を中心とした取り組みの結果、大学や教員に依存する学生が増加している可能

性があるという指摘を踏まえ、これまで着目されてきた学習時間や授業の場面で顕在化する学習行動等に加えて、その背後にあると考えられる学習そのものへの構えである学習態度に着目し、その規定要因を明らかにしようとしたものである。

課題1では、学習態度が学習時間や授業の場面で顕在化する学習行動、学習成果に及ぼす影響を確認し、職業や資格に関連した分野であるかどうかにかかわらず主体的学習態度がプラスの影響を及ぼしていたことから、分野にかかわらず主体的学習態度の形成を促す

必要性がある可能性を示唆する結果を得た。課題2では、学習態度の規定要因を分析し、分野にかかわらず、自己認識の確立に役立つ授業内容が主体的学習態度にプラスに作用し、職業に関連する知識などを内容とする授業は受動的学習態度につながっている可能性を明らかにした。また、授業方法と授業内容を比較すると後者の影響力が大きいことを明らかにした。

これらの結果から得られる示唆は以下の点である。1点目は、大学教育の質的転換という観点からは、主体的学習態度の形成を促すことも重要であるということである。授業への取組割合、学習成果の獲得状況にプラスの影響を与えていたことがそのことを裏付けている。また、特定の職業や資格に関連する知識の修得が重視される分野でも同様の結果であったことは、本論文の分析結果が学士課程のすべての分野に一般化できる可能性があることを示している。2点目は、多くの大学で取組まれてきた授業方法の改善は授業内容と比較すると学習態度に対して大きな影響力を持たない可能性があるということである。特に参加型授業は、分野別の分析では主体的学習態度に対して有意ではなかった。3点目は、学習態度の転換に対しては、授業内容が重要であること、また、授業内容によっても影響力が異なる可能性である。これまでも授業内容に着目した研究は見られたが、その具体的な内容による違いまでは明らかになっていなかった。本論文での分析の結果、職業関連知識については受動的学習態度に結びつきやすく、自己認識の確立に役立つ授業内容は主体的学習態度に結びつきやすいという結果が明らかになった。職業関連知識は、一見すると学生自身の将来に関連するものであることから、主体的学習態度と結びつく可能性も考えられる。しかし、特定の職業や資格に関連する知識の修得が主たる目的となっていることから、可視的で段階的な目的の連続的達成が主眼となり、長期的展望を抱くことを阻害している可能性が考えられるのである。一方、自己認識の確立は、自身や社会と大学での学習とのつながりを見出させることで学生を大学教育の射程に導き、大学での学習を自分自身の事柄として考えさせ、結果として主体的学習態度の形成を促していると考えられるのである。

本論文は、大学教育の質的転換という観点から主体的学習態度の形成を促すことが重要であること、そのためには、授業方法の改善に加えて、自己認識の確立に関連する授業内容が重要であることを明らかにした点に意義がある。しかし、以下の課題も残っている。1つ目は、本論文で使用したデータの調査時点から時間が経過しており、その時点では授業方法の改善の影響力が明らかになっていなかった可能性もある。そのため、新たなデータによる分析を行う必要性がある。2つ目は、本論文では、人文と保健の分野に限定した分析しか行っていないため、他の分野にも本論文の結果が当てはまるか確認する必要があるということである。3つ目は、可視的で段階的な目的の連続的達成が教育目的になっているかどうかという観点では、選抜性も考慮した分析が必要であるということである。また、授業内容が学習態度に影響を与えうることが明らかになったが、どのような授業内容が有効かについて詳細に検討することや学生の属性などその他の要因についても確認することが必要である。最後に、本論文で設定した変数の妥当性、変数間の因果関係を明らかにするためには、本論文のモデルに基づいた質的な研究を積み重ねていく必要がある。

【参考文献】

- 伊藤茂樹、「大学生は生徒なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—」、『駒澤大学教育学研究論集』第15号、1999年、85-111
- 岩田弘三、「『大学の学校化』と大学生の『生徒化』」、『The Basis：武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』第5号、2015年、65-87
- 浦田広朗、「授業実践と学習行動」、『IDE 現代の高等教育』515、2009年、20-25
- 大和多直樹、「大学改革に学生調査をどう生かすか—もう一つの「学生調査とIR」—」、『高等教育研究』第19集、日本高等教育学会、2016年、87-106
- 岡田有司・鳥居朋子、「私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」、『京都大学高等教育研究』17、2011年、15-26

- 小方直幸、「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」、『高等教育研究』第11集、2008年、45-64
- 小方直幸、東北大学高等教育開発推進センター編、「学生調査を用いた教育改善に向けた理論的フレームワークの構築」、『教育・学習過程の検証と大学教育改革』、2011年、47-62
- 加藤奈穂子・尾澤重知、「大学入学後の学習経験が大学生の学習観に与える影響」、『日本教育工学会研究報告集』2021(2)、2021年、32-39
- 金子元久・両角亜希子・大多和直樹・浦田広朗「大学生の学習参加の構造」、『日本高等教育学会第11回大会発表要旨録集』、2008年、76-79
- 金子元久、「主体的な学びへの転換を図るために」、『VIEW21 大学版』3、2012年
- 川嶋太津夫、「教育改革の四半世紀と学生の変化」、『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』、ベネッセ教育総合研究所、2018年、7-16
- 谷村英洋、「大学生の学習時間分析－授業と学習時間の関連性」、『大学教育学会誌』第31巻第1号、2009年、128-135
- 中央教育審議会、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－（答申）』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm、2021年1月3日
- 藤埴智一、東北大学高等教育開発推進センター編、「教育改善のための学生調査の設計－宮崎大学の事例－」、『教育・学習過程の検証と大学教育改革』、東北大学出版会、2011年、113-132
- 本庄秀明、「大学生の学習への構えとその規定要因－学生へのインタビュー結果に基づく仮説の検討－」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻、2020年、465-474
- 松下佳代、「『主体的な学び』の原点－学習論の視座から」、『大学教育学会誌』第31巻第1号、2009年、14-18
- 両角亜希子、「大学生の学習行動の大学間比較：授業の効果に着目して」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』、第49巻、2009年、191-206
- 両角亜希子、「学生類型をベースに考える新しい授業スタイル」、『学生と楽しむ大学教育－大学の学びを本物にするFDを求めて』、ナカニシヤ出版、2013年、105-119
- 文部科学省、「令和2年度学校基本調査（確定値）の公表について」、2020年
https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf、2022年2月1日
- Astin, A. W., Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. New York: Macmillan Publishing, 1991

University Students' Attitudes Toward Learning and Their Determining Factors

—A Secondary Analysis of the National Survey of University Students

※ Hideaki HONJO

[Key Words]

University Students, Proactive Learning Attitude, Passive Learning Attitude, Teaching Methods, Course Contents

[Abstract]

Based on the suggestion that the number of passive students who depend on universities and lecturers is increasing despite efforts to improve teaching methods, this paper defines a proactive learning attitude as an attitude that allows students to determine their own learning direction through classes, and clarifies the necessity of fostering proactive learners who have a proactive learning attitude and the factors behind this attitude.

The results of a secondary analysis of a nationwide survey of university students showed that students with a proactive learning attitude are superior to those with a passive learning attitude in terms of their level of engagement in class and acquisition of learning outcomes, confirming the need to promote the formation of a proactive learning attitude. In addition, it is found that the content of classes was more important than the improvement of teaching methods in forming a proactive learning attitude. In particular, the content of classes related to occupations and qualifications had a negative influence on the formation of a proactive learning attitude, and classes that help students establish self-awareness are important for the formation of a proactive learning attitude.

※ Graduate School of Education, The University of Tokyo

実践共同体としてのインターンシップが大学生の キャリア形成に与える効果とそのプロセス — 社会的相互作用のモデルを手がかりに —

森 田 佐知子

高知大学学生総合支援センター特任准教授

那 須 清 吾

高知工科大学経済・マネジメント学群教授

[キーワード] 実践共同体、インターンシップ、キャリア形成、社会的相互作用

I はじめに

近年、グローバル化やテクノロジーの急速な進歩により、個人を取り巻く環境は大きく変化している。また新型コロナウイルス感染症拡大による想定外の状況が続く中、若者を含めた個人はますます、自律的にキャリアを形成していくことが求められると予測される。

森田 (2021b) によれば、このような個人の自律的キャリア形成の文脈において、近年、「実践共同体」が注目を集めているという。実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(Wenger et al., 2002) である。この実践共同体は産婆や仕立屋といった徒弟制の職場における学習研究から生まれた概念であるが、1990年代以降、「バウンダリーレス・キャリア⁽¹⁾」やプロティアン・キャリア⁽²⁾といった非線形のキャリアモデルの登場とともに、組織の境界を越えて人々の自律的キャリア形成を支援する存在⁽³⁾(森田・那須, 2022) として注目されるようになった⁽³⁾。

近年日本においてますます普及・拡大しているインターンシップを通じて学生が参加する職場コミュニティも、彼らが大学という組織の境界を越え、自身の専門領域と関連のある、もしくは自身が将来働くこと

を希望する職場で、その領域の専門家から仕事を学ぶ実践共同体であると考えすることはできないだろうか。

Wenger et al. (2002) は実践共同体には多様な形態があるが、その基本的な構造は、一連の問題を定義する知識の「領域」、この領域に関心を持つ人々の「コミュニティ」、そして彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の「実践」、という3つの基本要素のユニークな組み合わせであると定義している。この基本要素をインターンシップに当てはめると、まずインターンシップにおける「領域」とは、そのインターンシップが職場における就業体験を中心とする場合はその組織の事業領域がそれに対応すると考えられる。一方で、その組織の事業とは直接関連の無いプログラムの場合は、そのプログラムが取り扱う特定のトピックが領域に相当すると考えられる。次に、「コミュニティ」ということに関しては、どのインターンシップにおいても学生を受け入れる組織の従業員とプログラムに参加する学生というコミュニティが形成される。またそのプログラムが正課科目として大学等のカリキュラムに組み込まれている場合は、大学の教職員もそのコミュニティに属すると考えることができるだろう。最後に「実践」については領域と同様に、そのインターンシップが就業体験を中心とする場合はその組織の事業領域に関する一連の枠組みやアイデア、情報、様式、専門用語などがそれにあたる。一方で、その組織の事業とは直接関連の無いプログラムの場合は、そのプログラムが取り扱うことに関する枠組みや

アイデア、情報等となる。このように、インターンシップは「領域」、「コミュニティ」、「実践」という3つの基本要素を持っていることから実践共同体の1つとして捉えることができるだろう。

II 先行研究

実際に、インターンシップにおける学生の学びや成長を分析・理解して実践への示唆を得るために実践共同体を理論的な枠組みとして用いている研究には一定の蓄積がある。

これまでの研究では、インターンシップに、実践共同体における学びの最も大きな特徴である「正統的周辺参加(Legitimate peripheral participation : LPP)⁽⁴⁾」の概念を応用することで、学生が、その職業に就くための知識や技能だけでなく、その仕事の周辺業務、専門家の日常生活や仕事ぶり、その職業に就く専門家が持つ精神などをより深く学ぶ機会とする研究が多く見られた。例えばMurray et al. (2014) は、実践共同体におけるLPPをストレンクス&コンディショニングコーチというスポーツの専門家養成課程におけるインターンシップの設計に応用することで、学生が、専門家としてのコーチがウエイトルームの外で行う予算管理やプログラム開発、スケジュール管理といった広範な職務を理解するとともに、専門家と職業への情熱を共有することで、学生の職業への意欲を醸成することに役立つと述べている。国内の研究においても、例えば、広瀬(2013)は、保育者養成課程におけるインターンシップにLPPの理論を援用し、保育者の日常の仕事ぶりや生活といった「実践の文化」を学ぶことを目的として「保育補助活動」を考案している。神戸(2008)もまた、インターンシップを含む職業教育という視点からLPPを見た場合、最も重要な側面は職業の「精神」に光を当てた点であり、知識だけでなく実践も必要であるという考えから始まったインターンシップの「知識+実践」というフレームワークに対して、LPPは「知識+実践+精神」という第三段階のフレームワークを提示していると指摘している。

学生のキャリア形成への効果に焦点をあてた先行研究は多くは無いが、例えばSutherland et al. (2005) は

学校インターンシップにおいて、学生が現職教師の専門的实践における日々の活動に関与する機会を持つことが彼らのキャリア観に与える影響について研究し、この取組において学生は現職教員の複雑な仕事の性質を観察することで教員としてのキャリアに対する理解を深めたと述べている。また国内においても例えば横須賀(2015)は、日本企業のインターンシップに参加した外国人留学生1名の研修日誌、報告書、質問紙調査の記述データと半構造化面接の口述データを分析し、インターンシップという実践共同体の中で外国人留学生が日本人学生たちとの相互関係を通じてアイデンティティを再形成するとともに、日本社会に受け入れられるだろうと思えた実感は将来日本企業で働く自己像をイメージさせたと指摘している。さらに横須賀(2016)は、日本企業でのインターンシップに参加した外国人留学生のことは通じた学びの実相について探求し、インターンシップに参加することで彼らが、当該業界の一員としての役割を果たし、他の成員たちとの関わりの中で企業の利益向上を求める職業人となっていく様子がみられたと考察している。

このようにこれまでの研究において実践共同体としてのインターンシップは、共同体内の熟達者としての専門家や新参者である学生同士の交流を通じて、当該職業に就いた時の自分の将来像を明確化することや、当該職業人としてのアイデンティティの形成に資することが明らかになっている。しかし、実践共同体内のどのような相互作用がこうしたキャリア形成への効果を生むのかに焦点をあて深く考察した研究は見られない。

III 目的と理論的枠組み

そこで本研究は、実践共同体としてのインターンシップへの参加が学生のキャリア形成に効果を与えるプロセスを、共同体内における相互作用に着目して明らかにすることを目的とした。

そもそも相互作用とは社会学及び社会心理学の領域で発展してきた概念で、斎藤(1980)は相互作用を「人対人のあらゆるタイプの相互行動」と定義したうえで、例えば、人と人の間で何らかの意味のある作用(行為、

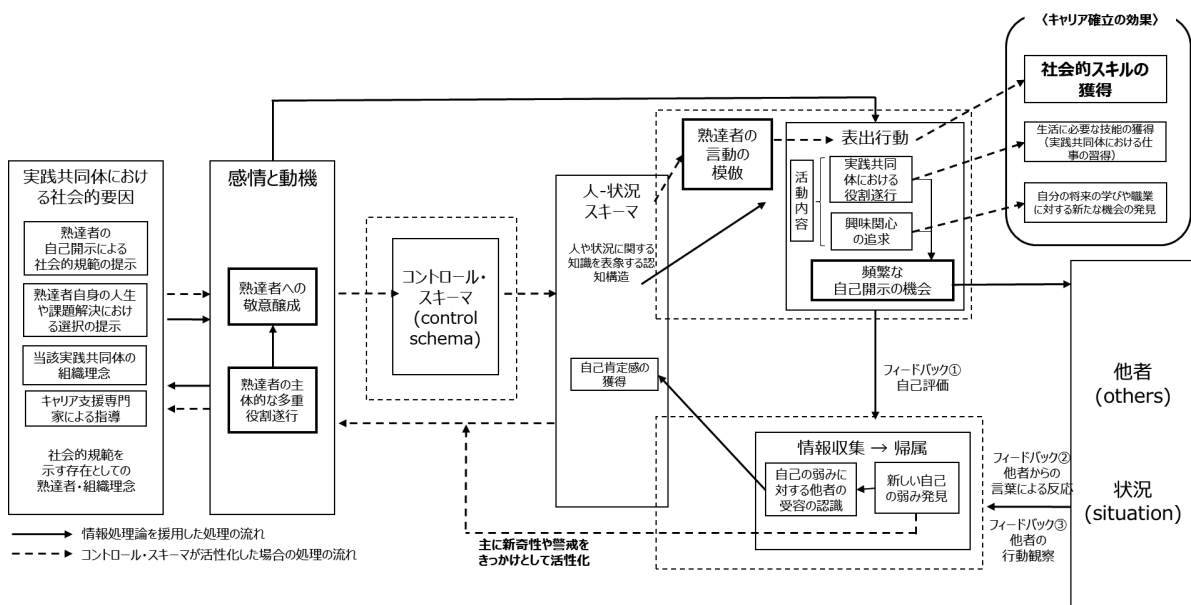
心理学的には刺激)と反作用(反応)が頻繁に行われることで二人の間に親密な人間関係が生まれると述べている。また、菅野(2003)は相互作用を「人と人とがまなざしや身振り、会話などを通じて互いに関係を持つこと」と定義しており、私たちになじみの深い表現で言うならば「コミュニケーション過程」といってもさしあたり間違いではないとしている。本研究では、インターンシップにおいて形成される実践共同体の中で、学生と組織の従業員あるいは学生同士が、作用と反作用、つまり、まなざしや身振り、会話などを通じて互いに関係を持つ中で、どのように学生のキャリア形成への効果が育まれていくのかを分析することを目的としている。

上記を考察する手がかりとして本研究では、森田(2021a)の「実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスのモデル(図1)」を理論的枠組みとして用いることとした。本モデルは北欧の若者が通う伝統的な実践共同体を事例として、社会心理学における相互作用のモデル(菊池・堀毛, 1994)を援用して構築されたモデルである。

森田(2021a)によれば、実践共同体のなかで図1の

相互作用を行うことにより、①社会的スキルの獲得、②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)、③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見、という3つのキャリア形成への効果が生じるという。森田(2021a)のモデル構築のもととなった調査では、まず①社会的スキルの獲得としては、大きく、新しい人間関係を構築していく力と自分のコンディションに関わらず他者に配慮し助け合う力、の2つが挙げられている。森田(2021a)の調査では、①社会的スキルの獲得は3つの効果の中で最も強く見られた効果であり、若者は実践共同体の中で、オフィシャルな活動(学習)時間外においても常に「頻繁な自己開示の機会」を持つことで熟達者及び同じ新参者である若者から多くのフィードバックを得て、そこから自分の弱みを発見し、その解決にあたって熟達者が示す社会的規範や組織の理念を参照・模倣することで社会的スキルを向上させていくとされている。次に②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)は、若者が実践共同体の中で自分に与えられた役割(仕事)を遂行していく中で、その仕事そのものを習得するとともに、自分たちが暮らす共同体や社会を維持するために自分の役割(仕事)を

図1 実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスのモデル(森田, 2021a)



責任を持って果たしていくことの重要性を学ぶことを指す。森田 (2021a) のモデル構築の事例となったデンマークの実践共同体では若者一人ひとりに家事役割が課せられている。家事役割は若者にとっては時に辛く退屈なものであるが、熟達者が積極的に自分の役割を果たし共同体に貢献する姿を観察することで自分の生活が多くの人に支えられていることを実感したり、他の新参者と共に主体的に役割を遂行することでそれが楽しみになることを学ぶ。これらを通じて最終的には、役割を果たすことで自分が所属する共同体や社会に貢献する力、いわゆるシティズンシップを身につけるという。最後に③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見については、自分の将来にはどのような機会が考えられるのかを知ること、自分の学問的・職業的興味関心を絞り込みそれに合う進路を考えること、希望する進路に進むための手続きを理解すること、が挙げられている。③については、主に、将来のことを考察する過程において、熟達者がこれまでの人生において行ってきた選択・決断についての話を聞いたり、キャリア支援専門家と1対1で対話を行うことを通じて高まるとされている。

本モデルは国外かつ寄宿制の実践共同体を事例として構築されたものであるが、若者を調査対象として構築されたモデルであること、さらにキャリア形成への効果が生じるプロセスを詳しく説明したモデルであることから、本研究の理論的枠組みとして適していると考ええる。また、本モデルを理論的枠組みとして使用することで、長期間にわたる寄宿制の実践共同体とインターンシップを実践共同体と見立てた場合の相違点が明らかになれば、若者のキャリア形成を促す実践共同体の普遍的なあり方を示すことができると考える。

IV 方法

本研究は、人と人との相互作用という複雑な現象の可視化に挑むため、1つの事柄についてより深く考察できる質的調査（インタビュー）を主たる方法とするが、インタビュー調査を行うにあたっての仮説を生成するため、予備調査として質問紙調査を実施した。以下、それぞれの方法について説明する。

1. 質問紙調査

質問紙調査は、四国にある国立A大学において、いわゆる一般的なインターンシップに行く機会が少ないと思われる医学部および教育学部の学生を除いた4年生951名を対象に実施した。実施期間は2022年1月19日から2022年1月31日である。質問紙調査では複数回インターンシップに行くことによるキャリア形成への効果累増の影響を除くため、大学時代に初めて参加したインターンシップについて回答してもらった。調査内容としては、そのインターンシップの実施形式に加え、インターンシップの参加前と参加後で森田 (2021a) のモデルが提示している3つのキャリア形成への効果についての自己認識がどのように変化したのかを確認した。さらに図1に提示された相互作用の要素の中で学生の行動に該当する要素（11項目）を文章化し、そうした行動をインターンシップの中で行ったかどうかについても回答してもらった。上記2点についてはすべて6件法で回答してもらった。期限までに回答があったデータから欠損データを除いた149件を有効回答として、そのうちインターンシップの参加経験有と回答した学生のデータ85件を分析の対象とした。分析対象としたデータの学生が所属する学部構成は、人文社会科学部41件（48.2%）、農林海洋科学部22件（25.9%）、理工学部15件（17.6%）、地域協働学部7件（8.2%）であった。学生が回答の対象としたインターンシップの実施形式は、対面が45件（52.9%）、オンラインが34件（40.0%）、その他が6件（7.1%）。日数は、半日～1日が55件（64.7%）、2日～4日が19件（22.4%）、1週間程度が5件（5.9%）、3週間以上が6件（7.1%）であった。

2. インタビュー調査

質問紙調査の結果から生成した仮説の検証のため、半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューは、アンケート回答者の中でインターンシップ参加経験のある85名から、アンケート回答者の学部構成を考慮しつつランダムに30名を選択して協力依頼を行った。そのうち協力を了承してくれた16名に対して、Microsoft Teamsを利用したオンライン形式で実

表1 インタビュー協力者の属性と参加したインターンシップの概要

協力者	所属学部	日数	形式	実習先業界	協力者	所属学部	日数	形式	実習先業界
Aさん	地域協働学部	3日間	対面	小売	Iさん	人文社会科学部	4日	対面	官公庁
Bさん	人文社会科学部	1日	対面	化粧品製造	Jさん	人文社会科学部	4日	対面	官公庁
Cさん	人文社会科学部	半日	対面	人材	Kさん	人文社会科学部	3日間	対面	官公庁
Dさん	地域協働学部	3か月	対面	官公庁	Lさん	理工学部	2日間	オンライン	航空
Eさん	地域協働学部	7か月	対面	官公庁	Mさん	農林海洋科学部	半日	オンライン	食品
Fさん	人文社会科学部	半日	オンライン	卸売	Nさん	農林海洋科学部	3日間	対面	官公庁
Gさん	人文社会科学部	半日	対面	マスコミ	Oさん	理工学部	3日間	オンライン	IT
Hさん	人文社会科学部	半日	オンライン	住宅	Pさん	理工学部	2日間	対面	製造

表2 3つのキャリア形成への効果の比較（インターンシップ参加前・参加後）

	インターンシップ 参加前		インターンシップ 参加後		t (83)
	M	SD	M	SD	
①社会的スキルの獲得	4.024	0.945	4.388	0.827	-4.21 ***
②実践共同体における仕事の習得（役割遂行感）	4.224	0.886	4.459	0.834	-2.89 ***
③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見	3.871	1.049	4.400	0.996	-5.04 ***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

施した。実施期間は2022年3月8日から2022年3月16日である。インタビュー協力者の所属学部と参加したインターンシップの概要を、インタビュー実施順に表1に示す。

インタビュー協力者には予め、研究目的、研究協力者の権利、インタビューの録画・録音、個人情報や録画・録音データの取り扱い、研究成果の公表等について書面と口頭で説明し、了承を得た上でインタビューを開始した。インタビューでは、3つのキャリア形成に関してインターンシップ参加前と参加後の自己認識の変化に関する質問を中心に、そこから派生した質問を行った。インタビューの時間は1人当たり約1時間程度であった。

V 結果

1. 質問紙調査

(1) 3つのキャリア形成への効果について

まず、インターンシップの参加前と参加後で森田(2021a)のモデルが提示している3つのキャリア形成への効果についての自己認識に統計的な有意差があるかどうかをt検定で調べた。その結果を表2に示す。表2を見ると、全ての項目においてインターンシップ

参加前よりも参加後の得点が有意に高くなっており、実践共同体としてのインターンシップは学生のキャリア形成に大きな効果があることが明らかとなった。インターンシップ参加前と参加後の得点差をみると、③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見が0.529と最も大きく、次いで①社会的スキルの獲得が0.364、②実践共同体における仕事の習得（役割遂行感）が0.235となった。

(2) 3つのキャリア形成が生じるプロセスについて

次に、表2で示した①～③のキャリア形成への効果が、実践共同体におけるどのような相互作用により生じたのかについての仮説を生成するために、①～③のキャリア形成への効果それぞれについて、参加前と参加後で得点が上がったグループ（「効果有グループ」とする）と、参加前と参加後で得点に変化がなかった、もしくは下がったグループ（「効果無グループ」とする）に分け、図1に提示された相互作用の要素の中で学生の行動に該当する要素（11項目）について統計的な違いがあるかどうかをt検定で確認した。その結果を表3に示す。

まず、キャリア形成への効果①社会的スキルの獲得

表3 キャリア形成への効果に関する2グループ間の比較(効果有・効果無グループ)

	①社会的スキルの獲得					②実践共同体における仕事の習得 (役割遂行感)					③自分の将来の学びや職業に 対する新たな機会の発見				
	効果有 グループ (n=26)		効果無 グループ (n=59)		p	効果有 グループ (n=23)		効果無 グループ (n=62)		p	効果有 グループ (n=35)		効果無 グループ (n=50)		p
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
1. 興味関心の追求	5.346	0.745	5.017	0.991	0.10	5.435	0.662	5.000	0.992	0.02	5.343	0.684	4.960	1.049	0.04
2. 実践共同体における役割遂行	4.462	1.067	4.593	0.873	0.58	4.783	1.166	4.468	0.824	0.24	4.371	1.003	4.680	0.868	0.14
3. 頻繁な自己開示の機会	3.846	1.120	3.847	1.157	1.00	4.391	1.118	3.645	1.088	0.01	4.143	0.974	3.640	1.208	0.04
4. フィードバック①自己評価	4.538	1.140	4.593	1.069	0.84	5.043	0.767	4.403	1.137	0.00	4.486	1.095	4.640	1.083	0.52
5. フィードバック②他者からの言葉による反応	4.577	1.137	4.339	1.092	0.37	4.870	0.968	4.242	1.112	0.01	4.371	1.031	4.440	1.163	0.78
6. フィードバック③他者の行動観察	4.500	1.421	4.373	1.081	0.69	4.870	1.058	4.242	1.197	0.02	4.457	1.245	4.380	1.159	0.77
7. 自己評価による新しい自己の弱み発見	4.654	1.018	4.525	1.040	0.60	4.913	1.083	4.435	0.985	0.07	4.714	0.987	4.460	1.054	0.26
8. 他者の言動による新しい自己の弱み発見	4.654	1.093	4.339	1.183	0.24	5.043	0.878	4.210	1.175	0.00	4.771	0.877	4.200	1.278	0.02
9. 自己の弱みに対する他者の受容の認識	4.269	1.185	4.102	1.170	0.55	4.348	1.301	4.081	1.121	0.39	4.229	1.239	4.100	1.129	0.63
10. 他者の受容の認識による自己肯定感の醸成	4.038	1.183	4.085	1.134	0.87	4.391	1.234	3.952	1.093	0.14	4.229	1.087	3.960	1.177	0.28
11. 熟達者の言動の模倣	4.500	1.304	4.271	1.229	0.45	4.870	1.180	4.145	1.226	0.02	4.514	1.173	4.220	1.298	0.28

については、効果有グループと効果無グループとで、学生の行動に有意差が見られなかった。このことから、インターンシップにおける社会的スキルの獲得は、森田(2021a)のモデルとは異なるプロセスで得られる可能性が示唆された。次に、②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)は、3つのキャリア形成への効果の中で最も多く11項目中7項目で有意差が見られた。このことから②については森田(2021a)のモデルにおける相互作用のプロセスに近い形で効果が生じている可能性が示唆された。特に大きな差異が見られた項目は「4. フィードバック①自己評価」と「8. 他者の言動による新しい自己の弱み発見」である。そこで②に関しては、森田(2021a)のモデルに近いプロセスである中で、特に、インターンシップにおける自分の仕事(役割)について自己評価をしたり、他者の言動から自分自身の弱みや課題を見つけることが実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)につながるという仮説を生成した。最後に③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見については、2つのグループ間で「1. 興味関心の追求」、「3. 頻繁な自己開示の機会」、「8. 他者の言動による新しい自己の弱み発見」の3項目で有意差が見られた。このことから③については、インターンシップのプログラムに興味関心を持って取り

組む中で、自分自身の知識や能力、特性を他者に開示し、他者の言動からフィードバックを得ることで、自分自身の新たな可能性や選択肢を発見できるという仮説を生成した。

2. インタビュー調査

(1) キャリア形成への効果①社会的スキルの獲得について

インタビュー調査で協力者が回答してくれた内容を筆者にてまとめたものを表4に示す。本項では、質問紙調査の結果から生成した3つの仮説について、インタビュー調査の結果をもとに記述的推論を行いながら検証していく。

まず、キャリア形成への効果①社会的スキルの獲得については、質問紙調査から、森田(2021a)のモデルとは全く異なるプロセスで得られるという仮説が示唆されていた。そこで①がインターンシップ参加後に高くなっていた5名の学生の質問紙調査の結果とインタビュー調査の回答内容を分析すると、以下の2つのケースに分けることができた。1つ目は、数カ月に渡る長期間のインターンシップに参加したケース(Dさん、Eさん)である。この2名の参加したインターンシップは寄宿制ではないものの対面かつ長期間にわた

表4 3つのキャリア形成への効果に対する学生の認識

	実習について				①社会的スキルの獲得		②実践共同体における仕事の習得 (役割の獲得感)		③自分の将来の学びや職業に対する 新たな機会の発見	
	日数	形式	業務 体験	GW	得点 差	事前事後の得点変化の理由	得点 差	事前事後の得点変化の理由	得点 差	事前事後の得点変化の理由
Aさん	3日	対面		有	0	これまで大学における実習の中で見ていた自分の強みと弱みを再確認するにとどまった。	0	グループワークはあったが、自己分析を行う内容であったので、自分の役割を果たすという機会にはなかった。	0	自分がその業界で働くイメージが持てないまま終わり、その業界で働きたいという気持ちにまでは至らなかった。
Bさん	1日	対面		有	0	実際に仕事をしてみる経験がなかったので、社会で働くうえで必要なスキルが身に着いた実感はなかった。討議などはあとで参加したISでは改善できたと思う。	0	初めて参加したISだったので、グループのなかで発言はできたが、最後の発表に自分から手を挙げるなどではできなかった。	1	自分の専攻と全く異なる業界のISに参加し、それまでに知らなかった職種を知り、自身の能力と見極めができた。
Cさん	半日	対面		有	0	自分から話しかけることはできたが、早くから就活を始めていた他学生に圧倒された面もあり、力が身に着くとまではいかなかった。	-2	学生のグループワークに対して社員の方が評価してくれる機会があったが、その時の評価が低かった。	-1	ISに参加しても、社風面で自分には合わないと感じることも多く、本選受受験を見送ることもあったため。
Dさん	3か月	対面	有		3	学部の実習で学んだことの延長線上の力が身に着いた。また休憩時間のコミュニケーションを通じてその人と話す次の機会のことを考えるようになり、長期間に渡る競場で関係構築力が身に着いた。	2	若手が自分だけという環境で、他の人と比較して自分が得意なことを見つけ、それをやることを心がけた。本当の意味での役割分担ができた。それをインターンシップ先の方も評価してくれた。	2	山間地域においては「消費、購入することでお互いを生かしていく」という視点があること、また生涯にわたる1つだけの仕事でなくても良いという、働くことに対する新しい視点を身に着けた。
Eさん	7か月	対面	有		1	お昼休憩の時に職場の人と話す中で、仕事に関する助言を得たり、自分のプライベートなことを開示することで、より人間関係を深め、円滑にできるようになった。	0	新しい仕事を与えていただいているが、それを自分がしっかりとできているか不安な部分もあり、しっかりと役割を果たせていると断言するまでには至っていない。	0	高校生の時から志望し、内定先でもあるので、思っていたイメージに近く新たな気づきは少なかった。外部の人との接触など仕事の範囲が広がると新たな気づきもあると思う。
Fさん	半日	オン		有	-1	他の学生の高い意欲や積極的な態度を見て、自分のスキルが足りないと感じた。	0	グループワークの時間が15分程度と短かったこともあり、しっかりと役割を果たすというよりは普段通りの行動となった。	-1	営業職に興味を持ちISに参加したが、自分の特性と実際に営業をしている方の特性が違うように思えた。
Gさん	半日	対面		有	0	半日だったこともありあまり変わらなかった。これまで社会人の方も接してきてコミュニケーション力にはある程度自信があった。	0	半日間だったので役割を果たす機会は少なかった。明るく、楽しく、元氣よく参加しようと思っておりそれは達成できたと思う。	3	職場に関しては事前にOB訪問をしていたので、OB訪問で聞いたことを確認できた。また、普段読んでいた新聞の新しい読み方、見方を学ぶことができた。
Hさん	半日	オン		有	-1	自分のスキルが、自分のイメージよりも低いと感じた。初めてのIS参加でかつオンラインであったので、準備不足になってしまった。のちに参加した同じ組織のISでは改善できたと思う。	-1	人の意見を聞くということは問題なくできたが、他者の意見を引き出すということができなかった。オンラインでグループワークの時間も短く一人ひとりの発言の機会も少なかった。	-1	参加したISの業界におけるクライアントとの距離感が、自分が思っていたものと違っており、他の業界も見えてみようというきっかけとなった。
Iさん	4日	対面	有		1	IS参加まで、目上の方と接する機会が少なかった。ISを通じて初めて社会人とコミュニケーションを取ったり、振り返りの時間に発表することで、他者に分かりやすく伝える力が鍛えられたと思う。	-1	他の人は自分から率先して職員の方のサポートができていたが、自分自身はあまりそのようなことができなかったと感じた。次のISでは少し改善できたと思う。	1	ISの実習先の方がとても丁寧に対応してくださり、自分の地元ではなく大学の所在地で就職することを視野に入れて考えるきっかけとなった。
Jさん	4日	対面		有	0	ISに参加した動機が曖昧であったこともあり、自分のスキルがこの仕事や職場で活かせるという評価を得られなかった。	0	一緒に参加した学生が自分よりも実習先の業務に関連する知識を多く持っており、グループで良いものを作りたい思いはあったが、うまく意見をまとめることができなかった。	1	ISのグループワークを通じて、情報を処理したり組み合わせたりするという新たな自分の強みを発見し、それを進路選択に活かしていけると感じた。
Kさん	3日	対面			0	広く人と関わったり、市民の方と関わる機会がなかったので、スキルが向上したという感覚はなかった。	-1	IS中はその職場への「訪問者」というような立場だったので、仕事を任せられるということはなく、役割を果たす機会がなかった。	2	初めて就職やキャリアのことを真剣に考えた。この仕事につくためには様々なキャリアパスがあり、多様な選択肢があることを知った。
Lさん	2日間	オン		有	0	フィードバックが全てポジティブな内容であったため、力を磨く、弱点を改善するところまでは至らなかった。	1	グループワークの中で実習先の方から与えられた役割(それぞれに役割が付与された)をしっかりと果たすことができたと思う。	0	志望度の強い業界であったため、予め業界や仕事のことをしっかりとリサーチしていたので、特に変化はなかった。
Mさん	半日	オン			1	IS参加まで社会人の人とはアルバイト等で決まった会話しかしていなかったが、実習先の方、お互いに意見を汲み取り合うコミュニケーションの仕方をみて勉強になり、次のIS等で取り入れた。	0	半日のISだったので自分が何かの役割を果たす機会にはなかったが、その業界における様々な職種や役割については学ぶことができた。	4	特定の業界にのみ興味を持っていたが、同じ業界の中でも様々な職種があることを知った。またそれを知ることで自分の進路選択の大きな方向性を定めることができた。
Nさん	3日	対面			1	アルバイトや大学では自分の意見をあまり言う機会がなかったのだが、実習先の方は学生の意見を汲み取り、社員同士も円滑なコミュニケーションで勉強になった。	0	普段はリーダーシップを取ることが多いが、ISでは、職場の方が受け入れてくださっていることもあり、自分が主体になって動く場面はなかった。	0	これまで目指してきた職場だったので新たな発見は特になかったが、自分の希望している進路に向けてしっかりと準備して行こうと思うきっかけにはなった。
Oさん	3日	オン		有	0	他の参加学生が積極的であったこともあり、スキルが伸びた認識はなかった。聞く力は伸びたように思い、それを別の機会で活かすことではなかったと思う。	1	自分らしくない役割はしないでおこうと思って参加した。議論の軌道修正など普段から行っている役割を実践し、そのことを実習先の方にも評価していただき、表立って動かなくても自分が果たせる役割があることを認識できた。	3	自分が知っている職業が少なく、知っている職業にしか就けなと思っていて、他の職業にも就けることを知った。また実習先以外の業界でも就ける仕事があるのではないかと視野を広げるきっかけとなった。
Pさん	2日間	対面	有		0	他の人と相互に話す機会は懇親会しかなかった。で、スキルが身に付いたという認識は持たなかった。	0	実習内容が1人でやる作業が多く、グループワークなどもなかった。で、役割を果たす機会がなかった。	1	元々興味があった業界であったが、ISに参加してより興味を持った。ISで学んだ技術を研究装置の開発に導入できた。またISを経験したことで、実用を意識して研究できるようになった。

※表中の「GW」はグループワーク及びグループディスカッション、「IS」はインターンシップを指す。

るもので、デンマークの事例と近い実践共同体であると考えられた。彼らは質問紙調査において図1に提示された相互作用の要素の中で学生の行動に該当する要素(11項目)全てについて平均より高い得点をつけていることから、森田(2021a)のモデルに近いプロセスを経て社会的スキルを獲得している可能性が示唆された。インタビュー調査においてこの2名から得られた発言からは、デンマークの事例と同様、オフィシャルな活動(学習)時間以外において熟達者に対して自分の仕事上の課題やプライベートな内容を含めた自己開示を行い、それに対する熟達者の反応をもとに職場における長期的な関係構築力を磨いたり(Dさん)、自分が担当している業務についての助言を得たりしている(Eさん)ことが明らかとなった。2つ目は、当該インターンシップに参加するまで社会人とのインタラクティブな会話経験をほとんど持ったことが無かったケース(Iさん、Mさん、Nさん)である。彼らは質問紙調査では際立った共通点は見られなかったが、インタビュー調査においては共通して、実践共同体の熟達者同士の円滑なコミュニケーションの様子を観察したり、学生である自分の意見を汲み取ろうとする熟達者の態度姿勢を観察し、自身のコミュニケーションの模範としようとする様子がうかがえた。この3名が参加したインターンシップは日数も短くオンラインで実施されたものもあったが、そもそも社会人とのインタラクティブな会話経験をほとんど持ったことが無かった3名にとってみると、社会で働く熟達者のコミュニケーションの取り方は自分が知っているそれと大きく異なり、それを観察するだけでコントロール・スキーマが稼働し、熟達者の言動を参照・模倣することへと導いたと推測することができた。

(2) キャリア形成への効果②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)について

次に、キャリア形成への効果②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)、については、森田(2021a)のモデルにおける相互作用のプロセスに近い形、中でも、インターンシップにおける自分の仕事(役割)について自己評価をしたり、他者の言動から自分自身の弱

みや課題を見つけることから生じるという仮説を生成していた。インタビューに協力してくれた16名のの中でインターンシップ参加後に②の得点が上がっていたのは3名(Dさん、Lさん、Oさん)だけであったが、この3名には2つの共通点が見られた。それは、インターンシップのプログラムの中で実習先の熟達者から明確な役割を与えられる、もしくは自分自身で役割に関する目標を設定してそれを実行していたこと、そして、それを実行した結果、熟達者から評価を得られた経験をしていたこと、という点である。森田(2021a)がモデル構築の基礎とした北欧の若者が通う伝統的な実践共同体においても、②の効果は、若者が実践共同体において家事役割を与えられ、それを遂行することで、当該実践共同体における役割遂行感や、将来社会において自分の役割を果たしていくことの重要性を学んでいた。インタビュー調査の結果、本研究においても、森田(2021a)のモデル同様のプロセスを経て②の効果が高まったと考えることができた。

(3) キャリア形成への効果③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見について

最後にキャリア形成への効果③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見、について考察する。この効果は質問紙調査において、インターンシップの参加前後でその平均点が最も大きく伸びた項目であった。実際にインタビューに協力してくれた学生16名についても、9名がインターンシップ参加によってこの効果があったと回答していた。質問紙調査からこの効果は、インターンシップのプログラムに興味関心を持って取り組む中で、自分自身の知識や能力、特性を他者に開示し、他者の言動からフィードバックを得ることで、自分自身の新たな可能性や選択肢を発見できるという仮説を生成していた。しかし、インタビュー調査からこの効果が高まるプロセスは、当該学生のキャリア形成の段階やインターンシップに参加した目的、プログラム等により様々であることが明らかとなった。例えばそれは、インターンシップのプログラムの中で当該組織が属する業界やそこにある職種等の説明を聞くことで、職種・勤務地・キャリアパスにつ

いての新たな選択肢を知った（Bさん、Iさん、Kさん、Mさん、Oさん）、インターンシップにおいて当該組織の事業を学んだり経験したりすることで学びや研究、日常生活への示唆を得た（Gさん、Pさん）、地域で生活することで働くことに対する新しい視点を知った（Dさん）、グループワークでの役割遂行を通じて職業に活かせるような自分の新しい強みを知った（Jさん）ということである。この結果を見ると、DさんとJさん以外は、他者との相互作用からではなく、インターンシップのプログラムを通じた学習により③の効果をj得ていることが分かる。一方でDさんは特定の地域で長期間生活する中で、その地域が抱える課題とそれに対応しようとする熟達者や多様なキャリアパスを持つ熟達者と交流することで、長期的なキャリアや生き方に対する新しい視点を身につけていた。またJさんは、グループでの活動において自分が果たした役割とそれによる成功体験から新たな自分の強みを発見していた。

VI まとめ

本研究は、実践共同体としてのインターンシップへの参加が学生のキャリア形成に効果を与えるプロセスを、社会心理学における社会的相互作用の理論を援用して明らかにすることを目的とした。ここでは本研究の結果について、森田（2021a）のモデル構築のもととなったデンマークの実践共同体と比較しつつその知見をまとめ、最後に本研究の限界や今後の課題についても考察したい。

1. 3つのキャリア形成への効果について

まず、インターンシップへの参加においても、デンマークの実践共同体で見られた3つのキャリア形成への効果全てが生じていることが確認された。この3つの効果は、社会の中で他者と協力しながら自分の役割を果たすことで社会に貢献しうる人材を育成することに対して、また若者の職業への移行を支援することにおいて非常に重要な効果であり、そのための教育方法の1つとしてインターンシップの有効性を示す根拠となりえる結果だと考える。一方で、デンマークの実践

共同体では①の社会的スキルの獲得が最も大きな効果として語られていたことに対して、インターンシップでは③の自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見、が最も大きな効果となった。この違いはそれぞれの実践共同体の目的の違いに起因していると考えられ、現在の日本におけるインターンシップのプログラムは、社会的スキルの獲得やその組織の事業に関連した仕事の習得（役割遂行感）といった学生の能力向上よりも、職業に関する視野を広げる色合いが強いことを示唆している。インターンシップを実践共同体とみなした場合、それぞれの実践共同体の目的や領域は多様であることが考えられ、また学生が自分の将来の学びや職業に対する新たな機会を発見できることは重要な目的の1つであると考えられる。しかし、インターンシップについては従来よりそのあり方が議論され、近年「学生がその仕事に就く能力が自らに備わっているかどうか（自らがその仕事で通用するかどうか）を見極めることを目的に、自らの専攻を含む関心分野や将来のキャリアに関連した就業体験（企業の実務を経験すること）を行う活動（文部科学省 et al., 2022）」と改めて定義されたことから考えると、少なくとも学生がその仕事に関わる能力を発揮したり磨いたりできる機会を含むことが望ましいと考えられる。

2. キャリア形成に効果を与える相互作用のプロセス

次に、それぞれのキャリア形成への効果を生む相互作用のプロセスについて考察した結果を表5に示す。

まず①の社会的スキルの獲得については、長期間かつ対面実施のインターンシップでは、デンマークの実践共同体に近いプロセスで高まっていることが分かる。両者の共通点から、社会的スキルの獲得は意外にも、オフィシャルな活動（学習）時間外の相互交流により高まることが明らかとなった。このことからインターンシップ実施者は、オフィシャルな活動（学習）だけでなく、それ以外の時間においても、学生が熟達者や他の新参者に対して自己開示を行う機会を設け、そこで意味あるフィードバックを得る機会を設けることが必要であると考えられる。一方で、社会人とのインタラクティブな会話経験の少ない学生にとっては、短期間の

表5 キャリア形成に効果を与える相互作用のプロセス

キャリア形成への効果	デンマークの実践共同体	インターンシップ	
①社会的スキルの獲得	若者は実践共同体の中で、オフィシャルな活動(学習)時間外においても常に「頻繁な自己開示の機会」を持つことで熟達者及び同じ新参者である生徒から多くのフィードバックを得て、そこから自分の弱みを発見し、その解決にあたって熟達者が示す社会的規範や組織の理念を参照・模倣することで社会的スキルを向上させていく。	長期かつ対面実施のインターンシップ	オフィシャルな活動(学習)時間外において主に熟達者に対して「頻繁な自己開示の機会」を持つことで、それに対する熟達者の反応をもとに職場における長期的な関係構築力を磨いたり、業務の課題を解決する糸口や新たな業務を得る力を身につける。
		短期かつ対面・またはオンライン実施のインターンシップ、かつ、社会人とのインタラクティブな会話経験をほとんど持ったことが無い学生の場合	実践共同体の熟達者同士の円滑なコミュニケーションの様子を観察したり、学生である自分の意見を汲み取ろうとする熟達者の態度姿勢を観察し、自分が知っているコミュニケーションの仕方との大きな違いを認識することでコントロール・スキーマが稼働し、熟達者の言動を参照・模倣することで高まる。
②実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)	熟達者が共同体の運営に貢献する姿を観察することで自分が生活していく中で多くの人に支えられていることを実感したり、他の新参者と共に主体的に役割を遂行することでそれが楽しみのことを学ぶ。これらを通じて役割遂行を通じて自分が所属する共同体や社会に貢献する力、いわゆるシティズンシップを身につける。	インターンシップのプログラムの中で実習先の熟達者から明確な役割を与えられる、もしくは自分自身で役割に関する目標を設定してそれを実行し、それを実行した結果、熟達者から評価を得られたことにより高まる。	
③自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見	将来について悩む過程において、熟達者がこれまでの人生において行ってきた選択・決断についての話を聞いたり、キャリア支援専門家と1対1で対話を行うことを通じて高まる。	プログラムからの学習により高まるケース	インターンシップのプログラムの中で当該組織が属する業界やそこにある職種等の説明を聞くことで、職種・勤務地・キャリアパスについての新たな選択肢を知る。
		熟達者との交流により高まるケース	実践共同体の熟達者やそこでの活動を通じて知り合った熟達者との対話により、働くことに対する新しい視点を身につける。
		グループ活動での新参者同士の交流により高まるケース	グループ活動で自分が果たすことができた役割について振り返り、自分の新しい強みを発見する。

インターンシップに参加して熟達者である社会人同士の会話を観察したり、そうした社会人とコミュニケーションを取ることで社会的スキルの向上につながる事が明らかとなった。このことから大学等においては、当該学生の社会的スキルに関するこれまでの経験をヒアリング等により確認し、実習先とのマッチングをしていくことが有効であると考えられる。

②の実践共同体における仕事の習得(役割遂行感)については、インターンシップの期間・形式に関わらず、

デンマークの実践共同体に近いプロセスで高まることが明らかとなった。両者の共通点より、インターンシップ実施者は、そのプログラムの内容が実際の業務の一部を行う就業体験であっても、業務とは異なる内容の活動であったとしても、学生に何らかの役割を与えたり、もしくは学生に役割に関する目標設定を促したりする必要があるだろう。一方で、インターンシップにおいては、デンマークの実践共同体で見られたような、役割遂行を通じて将来的に自分が所属す

る共同体や社会に貢献する力を身につけるといいうゆるシティズンシップの習得まで言及した学生はほとんど見られなかった。このことは先述の通り、それぞれの実践共同体の目的の違いからくると考えられるが、インターンシップの本来の目的から言えば、実習先での活動を通じて学生が、自分が大学で学んできたことや身につけた技術やスキルを社会においてどう活かし、自分が社会にどう貢献できるのかといったことまでを深く考察する機会を提供することが望ましいのではないだろうか。

③の自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見については、表5にも示した通り、デンマークの実践共同体とインターンシップとで相違がみられた。またインターンシップによりこの効果が高まるプロセスも1つではなく複数確認できた。学生の回答を見ると、インターンシップ実施者は、まず当該組織が属する業界やそこにある職種の説明をしっかりと行うこと、当該組織やその周辺で働く社会人と学生との交流の機会を設けてそこで社会人から働くことについての価値観や考えを学生に伝えてもらうこと、そしてグループ活動を行う場合はその活動を通じて自分が果たした役割とそこから見えた強みを考察する機会を学生に提供すること、をそのプログラムに組み込むことが有効であると考えられる。

しかし、③の効果が高まるプロセスについては、①及び②と異なり、それぞれの学生の進路選択に対する準備度やインターンシップに参加した目的、参加したインターンシップ先の業界や職種、プログラムの内容等によりさまざまなパターンがあると推測された。この点については、今後の課題として継続して分析を続けたい。

最後に、本研究の限界について説明したい。本研究では、質問紙調査とインタビュー調査の結果を慎重に分析、検討を行ったが、特に予備調査として実施した質問紙調査の有効回答数が149件、そのうち分析に利用したデータが85件と少ない。この点については今後さらなるデータを収集し分析していく必要があると考える。また質問紙調査、インタビュー調査ともに、A大学の学生のみを対象としているため、研究結果の

普遍性を高めるためには、異なる特徴を持つ複数の大学に所属する学生に対して同様の調査をしていく必要があるだろう。この点についても課題として、研究を継続したい。

【注】

- (1) バウンダリーレス・キャリアは「単一の雇用環境の境界を超える一連の雇用機会」(Defillippi & Arthur, 1994)と定義される。Arthur (2014)によれば、初めて「バウンダリーレス・キャリア」という言葉が提唱されたのは1993年8月に開催されたマネジメントアカデミー会議でのことで、DefillippiとArthurは、ジャック・ウェルチによって広められた「境界のない組織の管理」の概念が自分のキャリアを形成する個人にも当てはまるのではないかと考え、シンポジウムの提案をするに至った。
- (2) プロティアン・キャリアは「常に学び続けることで、自らの人生やキャリアの方向性を再構築できる能力」(Hall, 1996)と定義される。Hall (2004)は、プロティアン・キャリアの本質的な価値は自由と成長であり、個人は雇用主の助けがない時でも自分のキャリア形成を行うための資源と能力を持ち、成長・達成することで自分たちの潜在能力を最大限発揮する必要があると述べている。
- (3) 例えば、Arthur et al.(2005)は、バウンダリーレス・キャリアの観点から考えると、個人のキャリアに対する支援は、同じ組織の同僚、メンター、上司からの支援だけでは十分ではなく、組織の境界を越えて外部の人を取り込む「実践共同体」の重要性を指摘している。
- (4) 「正統的周辺参加 (Legitimate peripheral participation : LPP)」とは「ゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を完遂する技能を獲得していく」(Lave & Wenger, 1991) ことと定義されている。

【参考文献】

Arthur, M. (2014). The boundaryless career at 20:

- Where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, 19, 627-640.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 177-202.
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The Boundaryless Career: A Competency-Based Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4), 307-324.
- Hall, D. T. (1996). *The career is dead--long live the career: A relational approach to careers*. Jossey-Bass Publishers.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1-13.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated cognition: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳[1993].『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』東京：産業図書).
- Murray, M. A., Zakrajsek, R. A., & Gearity, B. T. (2014). Developing Effective Internships in Strength and Conditioning: A Community of Practice Approach. *Strength & Conditioning Journal*, 36 (1) , 35-40.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: Examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1) , 79-92.
- Wenger E., McDermott R. T., & Snyder W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修, 櫻井祐子訳 [2002].『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京：翔泳社).
- 崔玉芬 (2019) 大学生におけるインターンシップの意義：インターンシップの前後における職業意識、主体性、リーダーシップ、ライフスキル、ソーシャルスキル、メンタルヘルスによる検討. 関東学園大学紀要 Liberal Arts, 28 (0), 1-11.
- 広瀬健一郎 (2013) 「正統的周辺参加学習」モデルによる保育実践力涵養の取組み：一年次学生に対する「保育補助活動」の意義と成果. 国際人間学部紀要, 19, 15-38.
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2022) インターンシップを始めとする学生のキャリア形成支援に係る推進に当たっての基本的考え方. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/sangaku2/20220610-mxt_ope01_01.pdf
- 斎藤由五郎 (1980) 集団と組織の社会学. 新評論.
- 森田佐知子 (2021a) 実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスの仮説モデル構築—北欧のエフタスコーレ、フォルケホイスコーレの事例をもとに—. 日本キャリアデザイン学会 第17回研究大会・総会 (2021年度大会) 資料集, 134-137.
- 森田佐知子 (2021b) 実践共同体研究の展開と課題：個人の自律的キャリア形成への効果に着目して. 経済教育, 40, 102-109.
- 森田佐知子・那須清吾 (2022) 実践共同体としてのオンラインキャリア教育授業の効果と課題——社会的相互作用のモデルをてがかりに——. 大学教育研究ジャーナル, 19, 14-27.
- 横須賀柳子 (2015) チーム実践共同体でのアイデンティティ資本の獲得：日本企業でのインターンシップ参加留学生の事例から. 桜美林言語教育論叢, 11, 51-63.
- 横須賀柳子 (2016) インターンシップ参加による「職場リテラシー」の学び. リテラシーズ, 18, 74-88.
- 神戸康弘 (2008) 「正統的周辺参加」理論を用いたインターンシップ教育の考察：学生および受け入れ企業双方のアイデンティティ変容と学びの手がかりを中心として. 山陽学園短期大学紀要, 39 (0), 19-31.
- 菅野仁 (2003) ジンメル・つながりの哲学. 日本放送出版協会.
- 菊池章夫・堀毛一也 (1994) 社会的スキルの心理学：

100のリストとその理論. 川島書店.
鍛島秀明・辻文・神原知佐子・杉山寿美・藤井保・谷
本昌太(2019) 産学連携によるプロジェクト型イン

ターンシップの実践と効果：学生の社会的スキル・
社会人基礎力の観点から. 県立広島大学総合教育セ
ンター紀要, 4, 103-110.

Effects and Processes of Internships as Communities of Practice on University Students' Career Development: Based on a Model of Social Interaction.

※1 Sachiko MORITA

※2 Seigo NASU

[Key Words]

Communities of practice, Internships, Career development, Social interaction

[Abstract]

In recent years, the social environment surrounding us has been changing rapidly due to globalization and advancement in technology. In addition, career self-reliance will become an increasingly important aspect in an individual's career development, especially in the unexpected circumstances that we are experiencing due to the Covid-19 pandemic. In relation to this career self-reliance, the importance of the communities of practice (hereinafter, called "CoPs") has recently been gaining attention. CoPs are defined as "A group of people who have interest or passion in something and who learn how to do it better by interacting regularly". For university students, the workplace community in which they participate through an internship can be regarded as CoPs. The purpose of this study is to clarify the effects and processes of internships as CoPs on university students' career development based on a model of social interaction in social psychology. We conducted a preliminary questionnaire survey and interviews with 16 students to clarify the above research question. First, the questionnaire survey revealed that internships as CoPs are effective in three career development areas: 1) acquisition of social skills, 2) mastery of work in the community, and 3) discovering new opportunities for their further learning and career. Furthermore, the findings of the interviews indicated the significance of students' perception of their role in internships, multiple participation in short-term internships, and internships during their undergraduate years for graduate school students.

※1 Center for General Student Support, Kochi University · Associate Professor

※2 School of Economics & Management, Kochi University of Technology · Professor



大学評価研究所活動報告



コロナ禍での大学のオンラインを通じての展開と 経験：教育、学生支援、環境整備を中心に⁽¹⁾

山 田 礼 子

同志社大学社会学部教授

[キーワード] コロナ禍、オンライン授業、教育方法、
学生支援、環境整備

はじめに

世界的流行としてCOVID-19のパンデミック状態が2020年3月に宣言されて以来、世界の状況は高等教育も含めて大幅に変容した。ワクチンの接種が世界中で進められている一方、変異株の登場によりその対応は簡単ではないとされ、COVID-19がいつ本当の収束へと向かうのかを予想することは現時点では容易ではない。経済活動停滞による被害も大きい為、コロナウィルスの拡大を防ぎつつ、経済・労働活動を進めるという難しい課題に各国は取り組んでいる。COVID-19の感染拡大は、世界中の高等教育の在り方に大きな影響を与えてきたが、多くの国々では、教職員・学生へのワクチン接種を進め、早急に対面式授業への復帰や拡大を意図している。日本でもこうした方向性は多くの大学で共有され、2022年度からは対面が大幅に再開される見通しである。

1. コロナ禍におけるオンライン授業の急速な 拡大と問題の所在

COVID-19のパンデミックいわゆるコロナ禍を契機に世界中で、高等教育段階でのオンライン教育は一気に広がり、大学教育の在り方に様々な可能性と示唆を与えてきた。コロナ時代において、高等教育の在り方と方向性に対して、ニューノーマル（新常態）として、オンライン授業は、高等教育の一形態として定着して

いく可能性さえ取沙汰されている。世界で、コロナパンデミックの間、オンライン授業が展開されてきた。その質は多様であり、質も高く、オンライン授業そのものが進展しているところから、質もそれほど高くないところなど現時点では質の保証が一定であるとはいえない。日本でも多くの大学で急遽提供されてきたオンライン授業の方法は、資料提示型、動画配信型、双方向型等多岐にわたっている。その教育方法やテクノロジーの評価はこれからということが現実的であろう。一方で、多くの高等教育機関で、オンライン授業についての評価を学生に対して調査を行っている。そうした調査から浮かび上がった例の中から、メリットとしては、「双方向性型のオンライン授業では、グループワークが対面授業よりも質の高い状態でやり取りができる」「時間を有効にマネジメントすれば、主体的に学ぶことも可能である」といったような前向きな姿勢が示されている。一方デメリットとしては、「課題が多すぎて大変である」、資料提示型の場合、「抽象的な内容の場合、理解が難しい」等や新入生の場合には、「レポートの書き方も十分でないのにもかかわらず課題で多くのレポートが課せられたのはつらい」といった声が聞かれるなど、課題に関する問題も指摘されている。また、学生の学習時間の増加を実感している教員や学生の回答も多い一方で、オンライン授業による学習成果については、確認することの難しさも含めて課題として指摘している調査も多い。

上記は教育面におけるオンライン授業との関係性からの様々な現状であるが、学生生活や学生支援等についても、COVID-19の影響は大きい。とりわけ、2020年

度の新入生がキャンパスに入れないことにより、人間関係を構築することの困難があり、結果としてオンライン授業への適応が上級生と比較した場合、難しいことも課題として浮び上がったとの報告がなされている。サークル活動が自由に行えないことにより、学生スポーツや文化活動の停滞、学生の帰属場所、帰属意識の不安定さといったアイデンティティに関わる心理的な問題も見逃せない。物理的な問題では、ネット接続環境や経済的支援の問題も存在している。

コロナ禍における急速なオンライン授業の展開は各大学が2020年度に経験したことであるが、準備不足のなかで対応せざるを得なかったことも事実である。コロナ禍における急速なオンライン授業の展開という現象は、実際大学にとってどのような影響をもたらしたのか、かつどのように対応したのだろうか。こうした問題意識を基に、大学基準協会は大学評価研究所に「効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究部」を設置し、調査研究を行うこととした。

調査が目指したことは、学習成果の向上につながる効果的なオンライン教育のあり方の提示を含めた次の3点である。①学習成果の向上につながる効果的なオンライン教育のあり方を提示すること、②対面式授業のみではなしえない、学生の学びを一層進化させ得るオンライン教育の可能性、オンライン教育と対面式授業のハイブリッド化などを模索していくこと、③評価基準の見直しを行い認証評価機関として適切に評価を実施していくことが必要である中、その基礎となる内容を明らかにすることである。

2. 調査結果から見えてきたこと

調査の概要は以下の通りである。①質問紙調査：2020年12月～21年2月 452大学が回答 回答率58.4%（国立68.3%、公立63.7%、私立56.1%）、②インタビュー調査：2021年6月に実施 大学の規模、設置形態のほか、設置学部分野やキャンパス立地を考慮し5大学に実施、③外国の評価機関への質問紙調査（米国3機関、イギリス1機関、オーストラリア1機関、台湾1機関が回答）。

2-1. 教育面について

教育面のいくつかを紹介してみよう。オンライン授業の実施割合については、オンライン授業実施率が「20%未満」と回答した大学は、実験で49.4%、実習で54.7%、実技で51.9%と、オンライン授業との相性があまりよくない授業形態において過半数前後であった。しかし、秋学期になってから文部科学省の要請もあり、対面授業を再開し、従来の授業形態に戻しており、講義、演習科目においてもオンライン授業実施率「80%以上」は春学期に比して激減していた。

学生への理解度把握については、オンライン授業における学生の理解度把握については「大学として指針を設定して求めた」38%、「大学としては指針を設定しなかったが、各学部・学科・プログラム等で指針を作って求めた」9.9%と、組織的に対応したとの回答はほぼ半数であった。次年度以降の学生への理解度把握は「今年度と同様に行う」38%「あらためる」は4.2%と「決めていない」57.6%であったが、この理由としては、2020年度に実施した授業等の教育活動の結果検証ができていない段階で判断が難しいことと、学生の理解度把握の指針設定自体の困難さもあるとも考えられる。

収束後の授業形態については、全面対面に戻すとの回答は19.2%「対面とオンラインの組み合わせ（ハイブリッド型授業も導入）」63.4%、「対面とオンラインの組み合わせ（ハイブリッド型授業は導入しない）」10.4%であった。新型コロナ禍収束にかかわらず、今後オンライン教育を一層活用したいとの回答は85.9%に上っていた。今回の経験からオンライン教育の可能性に気づき、大学として教育改革の一手法として取り入れたいとの考えが見て取れる。

教育面において、オンライン授業全般に対する課題としては、従来、対面式を基本とし実施されてきた実験、実習、実技においてどのような授業を行えばいいのか多くの教員が判断が難しいとしていること、学生がしっかり学習しているかを確認することが容易ではなく、それが課題の分量過多につながるような問題になっていること等が浮かび上がった。学生の学習をオンラインでは直接確認出来ないこと、授業準備についてはいきなり新しい授業形態になったための負担増な

ども挙げられている。対面式授業を実施していた2019年度以前では、授業形態・授業運営関連、成績評価関連について課題とする回答は一部上がっていたものの、全体としては比較的少なかったが、コロナ禍におけるオンライン授業の提供を通じて、成績評価、授業の質、施設整備・人的支援の不足といった問題がかなり浮上していた。次年度以降の授業実施形態については、新型コロナ禍の収束が見通せないためか、対面とオンラインの組み合わせが多数派となっている。新型コロナ禍収束後については、ニューノーマルとしての対面とオンラインの組み合わせによる柔軟な授業設計を教育改善につなげたいとの期待があることが把握できたが、対面とオンラインの組み合わせを質の保証とつなげること、教員の負担の軽減、人的・物的支援の確保といった問題は、今後も課題としてあり、改善していくべき問題であろう。

不正防止に関するインタビュー調査から見た取り組み例としては、「学生が不正行為をしづらい試験設定の重要性の説明」「対面によらない試験の実施例を教員に提示して適切な試験方法を採用できるようにした例」や「対面によらない試験の実施例」、「知識そのものを問うのではなくその応用を問う試験」を実施していることなどが知見として得られた。

2-2. 学生生活支援面と施設・環境等新しい側面について

学生生活支援面では、2020年度は、大学キャンパスへの入構制限が、ほぼ全ての大学（96.7%）において、何らかのかたちで実施されていたが、完全な形での入構制限を実施していたわけではなく、約9割（89.4%）の大学では、学生の入構制限に例外措置が取られ、「3.申請により個別許可を得た者」（69.3%）、「4.大学が呼び出した学生」（53.4%）、「1.図書館利用者」（40.4%）、「5.実験・実習の授業履修者」（39.7%）が比較的多くの大学で例外対象とされていた。また、集会的・対面的ガイダンス等が実施できないなかで、約3分の2にあたる64.0%の大学で、学生同士の交流・コミュニケーション機会の創出のために例年とは異なる何らかの取り組みが行われるなど、学生支援に向けて

の対策が取られていた。学生への支援を「経済的支援」と「遠隔授業を受講するための学習環境の支援」に大きく区分すると、前者は7割の大学で、後者は9割の大学で何らかの取組が行われていたことが把握できた。学生の心理的・精神的なケアについての取り組みについては、約7割（68.9%）の大学が、「2.オンラインや対面での学生相談の拡充」を行ったとしていたが、担当者を増員する等の体制強化が行われた大学はほとんど見られなかったなど、人的拡充の問題はほとんどの大学が潜在的に抱えている問題といえるだろう。

施設・環境等についての状況については例えば、学生の自宅での情報環境は様々でもあり、それに対しての支援は多くの大学が実施しているが、今後も情報環境に関しては、コロナ時代においては基盤ともなる部分でもあることから、大学としては常時、学生の情報環境には注視しながら、支援体制を整備していくことが求められよう。

オンライン授業の展開にともなう情報管理やセキュリティ、著作権保護、学生のプライバシー保護といった新たな問題については、体制を整えている高等教育機関と整えていない機関が混在している状況でもある。今後の課題として注視したい。

2-3. 海外の評価機関からの知見

海外の評価機関を対象にオンライン教育の効果的なあり方、今後の可能性を探ることは、その要点をどこに見出し質保証のアプローチをどうとるかを問うことと切り離しえないことをベースに、評価基準の現状、評価方法等の実際について調査を行った。

オンライン教育についての基準の原則としては、多くの海外ア krediteーション機関は、根本となる原則は変わるものではなく、大学教育の手段・方法上のバリエーションと捉えていることが明らかになり、そのことから、オンライン教育の特徴でもある技術的問題にのみ目を向けるべきではないことに気づかされた。オンライン教育であっても対面式の教育と変わらない基準が適用されるという例が多く、コロナ禍を契機として、新基準の作成や改定を行ったという回答はなかったが、指針のレベルで補足がなされたという回

答はあり、効果的なオンライン教育に向けた実践のヒントにもなるだろう。

学習成果の把握・評価の方法は対面式、オンラインに限らず実際の把握・評価の目的に照らして妥当であり、かつ慎重な運用がなされることの重要性、学習成果の把握・方法をいかに各大学が確立するかが、内部質保証を含めた質保証に不可欠であることが示されている。ただし、急速に実施されたオンライン授業特有の課題はいずれの国も認識しており、これらは今後も課題を認識しながら、改善していくことが共通であるといえるだろう。

おわりに

多くの高等教育機関は、2020年はCOVID-19の急速な拡大によるパンデミック状況に対処することとして、準備も不十分なままオンライン授業を展開した。そのなかで、各機関はガイドラインを提示し、整備しながら、現在に至っている。文科省による対面式授業の提供の要請を受けて、2020年秋学期からは対面授業を提供する大学数も増加したが、その後、デルタ株が広がり、感染状況が拡大、悪化するなど、現在、COVID-19の収束を見通せない状況であることは否定できない。

このような時代をコロナ時代とすれば、対面型授業のみではなく、オンライン授業との並行がニューノーマルとなっていく可能性は世界的にみても高いと思われる。そうした時代においては、米国の教育省や英国の質保証機関であるQAAによる提言や方向性は、高等教育機関個別が対応するのだけでなく、機関全体としてのガイドラインにもなりうることを考えると、日本でも何らかの方向性が質保証機関によって提示されることが望ましい。

個別大学の対応としては、オンライン授業を受ける側の学生の通信環境状況を把握しながら、支援していくこと、多くの大学が指摘している教員側のITCへの習熟度の差が存在していることを前提とした場合、教員への支援を充実すること、常に通信環境に関する物理的支援体制が整備されることは必須となると考えられる。多くの大学が実施していた学生や教員へのヘル

プデスクの設置は、今後は恒久的な部門として不可欠な存在になることも予測される。そうであるとすれば、ICT関連の支援に携わる人材を継続的に育成することもコロナ時代のニューノーマルであるといえよう。

オンライン授業を通じての、学生の孤独感や人間関係の構築の難しさ、疲れ等といった問題は、特に若者と定義される伝統型学生にとっては、大学という環境そのものが人間形成をするうえで重要な存在であることを鑑みると、オンライン授業でどのようにそれを肩代わりできるのかについては、グッドプラクティスを蓄積しながら、整備していくことが求められる。

オンライン授業での適切な成績評価の方法は、学問分野や授業の性格によって多様でもある。そのため、一律的な試験方法や成績評価の方法は適切であるとはいえない。むしろ、グッドプラクティスを蓄積しながら、教員間で情報を共有していくことが、今後の発展に向けての基盤となるのではないかと考えられる。

オンライン授業がニューノーマルになるとすれば、学生のプライバシー保護、情報セキュリティへの感度、そして著作権保護や逆に著作権侵害、情報拡散の保護等はこれまで以上に重要であり、教職員そして学生が遵守していくべき事項が増えたと予想できる。その意味では、倫理(研究および教育を含む)意識醸成のための授業はコロナ時代においては、大学生・大学院生にとっての必修科目として設置される性質を伴っているのではないかと考えられよう。

【注】

- (1) 本内容は大学評価研究所内に設置された効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究部会がまとめた『効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究報告書』の終章(112-116頁)をベースに大学基準協会令和3年度 大学基準協会大学評価研究所大会「オンライン教育のあり方を考える—パンデミック下での経験と今後—」で発表したため、記述が報告書の終章と重複している部分がある。

【引用文献】

効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究部会、2021年。『効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究報告

書』東京：公益財団法人大学基準協会、大学評価研究所。https://www.juaa.or.jp/common/docs/research/lab_online_report_01.pdf

2022年4月15日最終アクセス日

オンライン教育のこれから ～自由記述内容にヒントを得て～

山 本 眞 一

筑波大学・広島大学・桜美林大学名誉教授

[キーワード] オンライン、単位、キャンパス、対面授業、大学設置基準

以下は、大会当日講演者(山本)が行った標記のテーマに基づく講演の概要である。

I アンケート調査の自由記述の全般的傾向

今回のアンケート調査の末尾の大項目「その他」には、回答者が全体を総括しつつオンライン教育に対する所見を自由記述の形式で述べている。それらの全般的傾向をみた結果、以下の三つの特記すべき傾向が見いだされた。

1. オンライン教育そのものについての見解

オンライン教育そのものについての否定的見解は少なく、今後の大学教育のあり方を規定する重要な要素として、これを積極的に評価するものが多かった。例えば「コロナ終息後もオンライン教育は残るであろう」、「他大学との単位互換、遠隔地の学生の就学、社会人の受入れなどにメリットがある」、「学生へのアンケートで良い評価を受けていることが分かった」、「(教材の作成を通じて)教育の質向上に取り組むことができる」、「教材のコンテンツも蓄積されてきた」、「いつでもどこでも受けられるなど、授業の可能性が広がる」などの肯定的意見が多く見られた。他方で「看護や介護などの分野の教育は、オンラインだけでは不十分である」、「学生のリアルな反応は対面でないと確認できない」などの慎重な意見もあった。国家資格取得に係る学修要件の整理と見直しも必要であると考え

られる。

2. オンライン教育の課題

オンライン教育への肯定的見解が多いものの、その推進のためにはハード面・ソフト面で多くの課題があり、それらの克服が必要であるとする意見が目立った。例えば、「大学のインターネット環境の更なる充実・整備」、「オンラインによる学習支援システムの充実」、「学生への機器の供与・貸与」が必要とする記述が目立ったほか、「オンライン授業の実施をサポートする人材が不足している」、「オンライン授業の質の維持・向上が必要」とする意見もあった。但し、授業の質の維持・向上はコロナ禍以前の対面授業における工夫がどの程度行われていたのかという点で、それとの対比の上で考える必要があるものと思われる。なお、これら諸条件の改善は急速に進みつつあり、その状況を引き続き注視する必要がある。

3. オンライン教育を契機とする今後の展望と構想

教育のデジタル化時代を見越して、少なからぬ大学ではこれまでの対面授業中心の授業運営とは異なるさまざまな展望と構想を持ち、準備を進めようとしていることが窺える。例えば「オンラインによる留学制度の再整備」、「大学内外の垣根を超えた学生の学びの構築」、「卒業後のリカレント教育や協定大学との単位互換」、「電子図書館の整備・内容の充実」などを挙げる回答があった。また様々な試みを実現するには、「オンライン授業の60単位上限の再検討」や、「著作権処理に詳しい人材の育成」が必要と指摘する記述が目

立った。

II インタビュー調査から得られるオンライン授業活用への示唆

今回のアンケート調査と並んで、五つの大学（国立2、公立1、私立2）に対してオンラインでのインタビュー調査が行われた。書面だけでは十分ではない細部について、担当者から直接情報が得られて、オンライン教育について、それらの大学の実態をさらに詳しく把握することができた。とくに以下の5点は重要だと考えられる。

1. 単位制度とくに1単位45時間という計算方法の再検討

オンライン教育の実施中に、学生へのアンケートを行った結果、授業時間の長さが学生の大きな負担になっていることを指摘する大学があった。大学設置基準では、1単位の修得に対して、例えば講義の場合15時間の対面授業と30時間の教室外での学習という計算になっているが、これをそのままオンライン教育に適用した場合、学生に過大な負担が生じるというものである。以前より「単位の実質化」が叫ばれていて、その中で授業時間やそれ以外の学習時間の確保も重要な論点になってきたところであるが、コロナ禍以前におけるそれらの運用実態を勘案し、オンライン授業でこれをどう設計するのかは、オンライン授業特有の性格も考慮に入れつつ、さらに検討を進める必要がある。

2. 他キャンパスや他大学の教員による授業の容易化

対面授業の場合は、物理的移動を伴う講師の確保が必要であったが、オンラインの場合は教員が通常勤務する場所からの授業が可能であり、他キャンパスや他大学の教員、さらには専門家に授業を依頼するなど、より多様な人材を講師陣に招くことも可能だとの指摘があった。

3. オンデマンド教材による対面授業の補完

実験や実習などは、対面授業が基本であるべきだが、補助的ツールとしてオンライン教材を使ったり、

授業の予習・復習教材としてオンライン教材を活用したりすることが考えられるとの指摘があった。

4. 蓄積されたオンデマンド教材の有効活用

コロナ禍の中で全学的にオンライン授業を実施せざるを得なくなった結果、1年間に渡り作成されたオンデマンド教材の蓄積は相当な量に上る。これを対面やオンラインを問わず、今後の授業にも活用することを考えたいとする意見があった。

5. 「倍速視聴」の教育効果確認の必要性

オンデマンド教材の倍速での視聴は、授業時間を半分に短縮するもので、現行の大学設置基準の考えとは相いれないが、その教育効果が変わらないものだと実証されれば、今後のオンライン教育の制度設計にも関わる検討課題となるだろう、との指摘があった。なお、多くの大学でオンライン教育の60単位上限について撤廃を含めて再検討すべきだとの声があった。

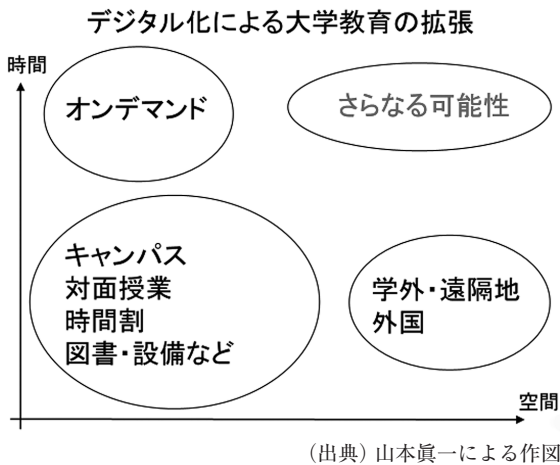
III アンケート調査自由記述から見えるその他の指摘

アンケート調査中で述べられている回答者の意見は、(1) 授業設計・授業運営に関わるもの、(2) 学生の学習とその指導に関わるもの、(3) 成績評価に関わるもの、(4) 学生交流の機会確保に関わるもの、(5) 施設・設備に関わるもの、など多岐に渡っている。これらの詳細については、今回の調査に関わる大学基準協会の報告書（下記参考文献）を参照していただきたい。

IV オンライン教育の展望と課題

オンライン教育すなわち教育のデジタル化には、さまざまな課題があると同時に、今後に向けての大きな可能性が秘められている。以下ではその可能性について述べることにする。

それを一言で述べれば、時間と空間の制約のない大学教育の出現であり、高等教育システムに大きな変革を迫るものになるであろう。図表に示す通り、これまでの大学教育は、決められたキャンパスにおいて、あらかじめ計画された時間割に従って対面授業で行い、



図書館や実験施設・設備などもその物理的なキャンパス内に置かれるものであった。

しかしながら、大学の外部に目を向ければ、経済・社会環境の著しい変化が見られる。工業社会から情報社会、さらにはその先の Society 5.0 へと移行する中で、大学教育へのニーズは高校卒業直後の若者に限らず幅広い年齢層に広がろうとしている。またグローバル化の進展によって、国内外の教員や学生の交流もコロナ禍という一時的制約こそあれ、ますます活発になっていくであろう。そのような中、例えば時間的制約を緩和または除外することができれば、仕事の都合で決められた時間にキャンパスに来れない社会人にも、大学教育の機会が実質的に開かれることになる。学生は、自己の都合に合わせて学修計画を組み、これによって単位を積み上げつつ卒業することが可能になる。また卒業・修了ではなく、ニーズに合わせた個別の学習も今より遥かに容易になるだろう。

一方、空間的制約すなわち物理的なキャンパスに来て、教室での授業に出席する必要がないとすれば、どのような可能性が生まれるであろうか。それは、例えば東京にある大学が全国どこからでも、今より遥かに容易に学生を集めることができる。逆に地方の大学に

とっても同様の可能性がある。学生は全国どこに住んでいても自宅や職場のコンピュータ内に構築された仮想キャンパスに集うことができ、居ながらにしてキャンパス・ライフを楽しむことができる。今はまだ実験・実習などは対面でないと効果が薄いと言われているが、今後仮想現実 (VR) の技術がさらに進めば、さまざまな制約が取り払われていくことであろう。また空間的制約の除去は、国境さえも取り払う効果がある。大学は提携先の外国大学との交流を一層活発化させ、交換留学や海外研修の機会は飛躍的に増大するだろう。また学生個人にとっても、在学中であれ卒業後であれ、さまざまな外国大学への留学の機会が増えるものと考えられる。また、留学ではなく、大学の通常授業にも外国大学の授業を組み込んだり、オンラインでの学生交流を通じて、今よりも遥かに容易に海外経験を積むことも可能になる。これらのことは、学生やそれに付随する大学経営上のメリットだけではない。教員その他のスタッフにとっても、使い方次第で大きな利益をもたらすことであろう。国際共同研究は今よりもっと容易に、かつ安価になり、そのゆとりは研究の内容面での充実に振り向けることが可能になる。

但し、一大学や一国のメリットは、他大学や他国のメリットでもある。すなわち教育や研究さらには大学経営を巡る競争は、今より一層激化するに相違ない。まさにわが国の大学の実質がグローバルな次元で問われる時代が来ようとしている。このような時代であればこそ、現行制度の設計や運用上の課題は、この際抜本的に見直して、オンライン教育の時代という限られた視野にとどまらず、広く Society5.0 の時代にふさわしい高等教育のあり方を考えたいものである。

【参考文献】

大学基準協会大学評価研究所「効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究報告書」
2021年10月、大学基準協会

大学評価研究所の活動から ——調査研究プロジェクト——

前号刊行から本号刊行に至るまでの間に終了した調査研究プロジェクト及び現在進行中の調査研究プロジェクトについて紹介します。

1. 終了した調査研究プロジェクト

(1) 達成度評価のあり方に関する調査研究

調査研究期間：2019年8月～2021年9月

調査研究メンバー：早田幸政 一般研究員（部会長）（中央大学）

漆原朗子 特任研究員（北九州市立大学）

黒田一雄 特任研究員（早稲田大学）

島本英樹 特任研究員（大阪大学）

高田英一 一般研究員（神戸大学）

高森智嗣 特任研究員（福島大学）

鳥居朋子 一般研究員（立命館大学）

堀井祐介 一般研究員（金沢大学）

前田早苗 一般研究員（千葉大学）

山田礼子 一般研究員（同志社大学）

吉本圭一 特任研究員（滋慶医療科学大学）

工藤 潤 特任研究員（大学基準協会）

田代 守 特任研究員（大学基準協会）

※役名、所属は調査研究時

中央教育審議会が2018年に答申した「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」において、保証すべき高等教育の質が学習成果との関係で記述されたことは周知のとおりである。このように学習成果への関心は高等教育の論点の一つとなっており、大学の理念・目的に沿って評価することを第一にしてきた本協会にとっても、教育が生み出した成果というのは重要な関心事項の1つである。すなわち、自ら掲げたものの達成度をベースにするという達成度評価の目である。一方で、本協会の志向する内部質保証を確認しようとする認証評価第3期目の評価が、全学的観点から教育の有効性をとらえるかたちをとることにもなったので、

個々の教育事例の達成度、例えば学習成果へのまなざしをどう組み込んでいくかということは継続的な課題である。このように、学習成果の重視が喧伝されるなかで、本協会の目指す内部質保証の機能的有効性の確認を旨とする達成度評価のあり方を明らかにしようといわれたのがこのプロジェクトである。すなわち、教育の質の向上・質の保証に係るプロセスの評価を重視していく中で、達成度評価（アウトカム評価）をいかに組み入れるべきか、そのあり方が調査研究された。

この調査研究の成果については、次期大学評価、短期大学認証評価に向けた改定作業に役立てるほか、本研究所の大会等を通じて世に問うとともに、報告書を

一般に公開している。多くの方の目に触れ、議論喚起

につながっていくことを期待したい。

(2) 効果的オンライン教育のあり方と評価基準・視点に関する調査研究

調査研究期間：2020年7月～2021年9月

調査研究メンバー：山田礼子 一般研究員（部会長）（同志社大学）

白川優治 特任研究員（千葉大学）

鈴木克明 特任研究員（熊本大学）

堀井祐介 一般研究員（金沢大学）

森田裕介 特任研究員（早稲田大学）

山本眞一 特任研究員（元筑波大学、元広島大学、元桜美林大学）

※役名、所属は調査研究時

2019年末に始まる新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の問題は、オンライン教育を否応なく現実化した。そして、これを契機に導入されたオンライン教育は、ポスト・コロナ時代のニューノーマルとして一層の展開をも予測させる結果となっている。そうはいいいながらも、教育手法の面だけでなく学生生活の面、教員へのサポートの面など今後を展望するにあたっては課題が少なくないのも事実である。そうした中で、学習成果の向上につながる効果的なオンライン教育のあり方やオンライン教育のさらなる可能性を探ること、そしてまた本協会が適切に評価を実施してい

くうえて必要な要素につき基礎研究をすることを目的に本調査研究が行われた。

アンケート調査やインタビュー調査の結果、さらには国内外から得た事例については、「達成度評価のあり方に関する調査研究」同様、本協会の評価の改善に役立てるとともに、本研究所の大会や報告書を通じて広く明らかにされている。本調査研究に基づく研究所大会の内容については、本号に掲載された山田一般研究員及び山本特任研究員による報告もあわせて参照されたい。

2. 現在進行中の調査研究プロジェクト

(1) 教学マネジメントに関する調査研究

調査研究期間：2021年10月～2023年3月

調査研究メンバー：大森不二雄 一般研究員（部会長）（東北大学）

鈴木久男 特任研究員（北海道大学）

藤村正之 特任研究員（上智大学）

森 朋子 特任研究員（桐蔭横浜大学）

両角亜希子 特任研究員（東京大学）

安田淳一郎 特任研究員（山形大学）

長年にわたり教員個々の教育研究によって支えられてきた大学組織にとって、今日言われる「教学マネジ

メント」という概念はなかなか浸透し難い側面を持つ。各大学における十分な展開という意味では未だ課題の

ある教学マネジメントについて、その確立のための要点等を明らかにしたいというのが本調査研究である。教学マネジメントが真に意味のあるものとして行われていくためには、トップマネジメントだけでなく教育の行われる現場にも心を配らねばならないだろう。そのため、この調査研究では個々の教員の意識・行動実態等に迫る手法を取り問題を開示することで、一つの実践的なヒントを探ることに留意されている。

<調査研究の行程と進捗状況>

この調査研究においては、基礎的な文献等の調査の他、上記の研究目的に従って次のことが行われる計画となっている。

- 教員個人を対象としたアンケート調査
- 教員に対するヒアリング調査

本稿執筆時点(2022年7月)において終了しているのはアンケート調査である。このアンケート調査については、教員個人を対象としたためにサンプル抽出によって行うかたちとなった。すなわち、わが国の全大学・全教員を対象とすれば膨大な数に上ることから、いくつかの大学を選び、さらにその大学に置かれる学部を1ないし複数選んで実施するものとなった。選出した学部は合計560ほどであったが、それぞれ学部長や学科長を含む複数の教員に調査票が届くようお願いをし、結果として対象者の半数以上(約51%)から回答を得た。その分析はこれからだが、調査研究の第二段階としてヒアリング調査も行い、結果を総合して教学マネジメントの実態や課題を別掲していく。

(2) 学士課程教育における現代社会で求められている課題に対応する能力育成に関する調査研究

調査研究期間：2021年10月～2023年3月

調査研究メンバー：山田礼子 一般研究員(部会長)(同志社大学)

石井洋二郎 特任研究員(中部大学)

小林 浩 特任研究員(リクルート『カレッジ・マネジメント』)

杉森公一 特任研究員(北陸大学)

生和秀敏 特任研究員(元広島大学)

堀井祐介 一般研究員(金沢大学)

「データサイエンス」、「STEAM」、「文理融合」、「DX」といった概念が大学教育を巡って話題とされる中、これらに関わる能力は学士課程において求められる新たな能力要素、21世紀のリベラルアーツとして注目を浴びるに至っている。そうとなれば、大学としていかに応じていくべきなのかが問われるわけだが、本事業は、現代社会で求められている課題に対応する能力育成に関して、優れた取り組み事例の発掘を含む大学における実態や今後の取り組みへのヒント、あるいは新しい能力育成に対する社会的な受け止めといったものに迫ろうとするプロジェクトである。

<調査研究の行程と進捗状況>

この調査研究においては、基礎的な文献等の調査の他、上記の研究目的に従って次のことが行われる計画となっている。

- 大学を対象としたアンケート調査
- 企業、各種団体等の人事関係者を対象としたアンケート調査
- 大学に対するヒアリング調査
- 企業、各種団体等に対するヒアリング調査

本稿執筆時点(2022年7月)においては、大学対象及

び企業、各種団体等の人事関係者対象のアンケート調査を終え、ヒアリング調査に向けた準備を行っているところである。大学を対象としたアンケート調査についていえば、学士課程を置くすべての大学（専門職大学含む）を対象に実施し、その回答率は47.5%であった。本協会の調査には毎回多くの大学がご協力くだ

さっているが、今回も少なからぬご協力を賜ったかたちである。大学対象及び企業、各種団体等の人事関係者対象のアンケートともにこれから分析に入るところであるが、2種類のアンケートを照らし合わせることで興味深い結果も得られるだろう。

（文責：大学基準協会評価研究部企画・調査研究課（大学評価研究所特任研究員）松坂顕範）

大学評価研究所研究員名簿

役 名	氏 名	所属名
所 長	植木 俊哉	東北大学
一般研究員	江原 昭博	関西学院大学
〃	大森 不二雄	東北大学
〃	金子 元久	筑波大学
〃	川嶋 太津夫	大阪大学
〃	雑賀 高	工学院大学
〃	高田 英一	神戸大学
〃	鳥居 朋子	立命館大学
〃	早田 幸政	中央大学
〃	堀井 祐介	金沢大学
〃	村澤 昌崇	広島大学
〃	両角 亜希子	東京大学
〃	山田 礼子	同志社大学
特任研究員	石井 洋二郎	中部大学
〃	小田 格	中央大学
〃	小林 浩	リクルート『カレッジマネジメント』
〃	杉森 公一	北陸大学
〃	鈴木 典比古	元国際教養大学
〃	鈴木 久男	北海道大学
〃	生和 秀敏	元広島大学
〃	夏目 達也	元名古屋大学
〃	藤村 正之	上智大学
〃	前田 早苗	元千葉大学
〃	森 朋子	桐蔭横浜大学
〃	安田 淳一郎	山形大学
〃	山本 眞一	元筑波大学
〃	工藤 潤	大学基準協会
〃	田代 守	大学基準協会
〃	原 和世	大学基準協会
〃	松坂 顕範	大学基準協会
客員研究員	浅井 美紀	大学基準協会

2022.08.01 現在

(2020.7.16)

『大学評価研究』投稿要領

1. 投稿の資格

どなたでも自由に投稿することができます。

2. 原稿の種類

投稿原稿の種類は、論文、研究ノート、翻訳及び書評・紹介とします。それぞれの定義は、以下の通りです。

①論文：実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの

②研究ノート：研究の過程でまとめられた中間的報告

③翻訳：原著者又は版權者の了解を得た海外文献の邦訳

④書評・紹介：書籍、論文、翻訳、報告書などの評論・紹介

投稿者は、投稿に当たり、自身の投稿する原稿が上記①～④のいずれに該当するか判断し、後述する原稿送付状に記載するものとします。ただし、審査結果に基づき、『大学評価研究』編集委員会が原稿の種類の変更を求めることがあります。

3. 投稿の前提

投稿原稿は、日本語又は英語で書かれた未発表のものとし、他の雑誌、書籍、ウェブサイトなどに掲載されており、又は投稿中若しくは掲載予定とされている場合には、二重投稿に該当するものと判断し、内容にかかわらず採用しません。ただし、学会の予稿集や公的研究費の調査・研究報告書に掲載された原稿、未刊行の学位論文などを加筆・修正して投稿することは妨げません。

4. 投稿の時期

投稿は随時受け付けますが、原稿の査読審査は各年度の刊行スケジュールに従って行います。

5. 投稿本数の上限

1号当たりの投稿本数の上限は、単著又は共著で筆頭著者の場合は原則1本とし、そうではない共著の場合には、『大学評価研究』編集委員会が状況により判断します。

6. 掲載の可否

投稿原稿は、著者・査読者双方の匿名性を担保した形での査読を行ったうえで、最終的には『大学評価研究』編集委員会において、掲載の可否を決定します。

7. 原稿料

掲載原稿に対する原稿料は支払いません。ただし、『大学評価研究』編集委員会が執筆を依頼した原稿については、この限りではありません。

なお、掲載した原稿の著者には、掲載号3部を贈呈します。

8. 抜刷

掲載原稿の著者には、単著の場合は30部、共著の場合は20部、それぞれ抜刷を贈呈します。これ以上の部数を希望する場合、著者が実費で制作することも可能です。

9. 印刷費用

掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本協会が負担します。ただし、特殊なフォント、図版の作成などにより、通常よりも余計に費用が必要となる場合には、投稿者がこれを負担する場合があります。

10. 権利関係の処理

掲載原稿に含まれる図、表に関する著作権、肖像権その他の権利については、投稿者が適切に処理するものとします。また、個人情報の取扱いの適切性についても、投稿者が十分に確認するものとします。

11. 著作権の帰属

掲載原稿の著作権は、本協会に帰属するものとします。掲載原稿を他の刊行物やウェブサイト、学位論文等に収録・転載する場合には、本協会の許諾が必要です。

12. 掲載原稿の公開

本協会は、掲載原稿を電子化し、原則として刊行から一定期間が経過した後に本協会のホームページ等を通じて公開します。ただし、投稿者からの申出により、『大学評価研究』編集委員会が特段の事由が認められるものと判断した場合には、この限りではありません。

13. 原稿の執筆方法

(1) 様式

投稿原稿は、所定の様式を使用して作成して下さい（様式の設定は変更しないで下さい）。

(2) 分量

①日本語：12,000 字以内

②英語：5,500 ワード以内

日本語・英語ともにマイクロソフトワードの「文字カウント」機能を利用し、「単語数」に表示される文字数とします。表の文字数も同様にカウントするものとします。

(3) 引用箇所

引用箇所は、他の著作物から引用していることが一瞥して分かるよう明示してください。注を付して対応するか、本文中に「〇〇（2018）」のように記載のうえ、当該文書を参考文献に掲載するかは、投稿者の判断に任せます。

引用文は、様式で2行未満の場合は、全角カギ括弧「」で囲んで挿入するものとし、2行以上となる場合には、前後1行を空けて挿入してください。また、引用箇所に投稿者が加筆した場合には、その旨が分かるよう適切に明示してください。

なお、査読での匿名性を担保する観点から、自身の著作物であっても、「拙稿（2018）で述べた通り」などとはせず、「田中（2018）が述べている通り」のように客観的な記載となるように注意して下さい。

(4) 注

注は、マイクロソフトワードの「脚注」機能を使用し、「文末脚注（E）」としたうえで、セクションの最後に挿入してください。また、該当箇所の表示は、半角数字とし、「⁽¹⁾」のように上付きの全角パーレーン（[〃]）で囲むようにします。

(5) 句読点

日本語の句読点は、「、」及び「。」を用いることとします。

(6) 章節立て

章節立ては、「I」「1」「(1)」の順とします。なお、冒頭の「はじめに」や最後の「おわりに」などには、章番号を付さなくても構いません。

(7) 英数字

英数字は、原則として半角を使用します。ただし、全角を使用する必要が認められる場合には、この限りではありません。

(8) 図、表

図、表には、それぞれ冒頭に通し番号と表題を付し、下部に出典等を明示するようにしたうえで、本文中の適切な位置に挿入して下さい。あわせて、図、表を別ファイルにして添付してください。

なお、図・表とも、掲載する際はモノクロームの印刷となりますので十分視認できるようコントラストにご留意ください。

(9) 参考文献

参考文献の目録は、論文の最後に列記します。まず、使用言語により分けたうえで、日本語の場合は五十音順、英語の場合はアルファベット順とし、その他の言語に関しては、それぞれ当該言語で一般的な順序で記載するようにして下さい。

日本語及び英語の参考文献の記載方法は、原則として下記の通りとします。ただし、下記の情報概ね含まれていれば、他の記載方法でも構いません。

①日本語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行機関、刊行・発表年、ページ

②英語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行地及び機関、刊行・発表年、ページ

(10) インターネットの参照

インターネット上にある資料やウェブサイトを参照した場合、本文や脚注、文献リストでそれを示すときは、必ず URL とアクセス日を記載するようにしてください。

(11) キーワード

タイトルの下に 5 語以内のキーワードを記載して下さい。

(12) 英文要旨

「論文」又は「研究ノート」を投稿する場合には、200 ワード程度の英文要旨を作成して下さい。英文要旨は、著者の責任の下、提出前にネイティブチェックを受けるものとします。

14. 原稿の提出方法

(1) 原稿送付状

所定の様式に従い、送付状を作成して下さい。

(2) 提出原稿

提出原稿は、所定の様式を利用のうえ、上記要領に従って作成したマイクロソフトワードのファイルと、これを基にして作成した PDF となります。いずれも、図表を入れ込んだ形のものとして下さい。また、保存する際に「作成者」を削除するものとします。

(3) 提出方法

上記の送付状及び原稿（マイクロソフトワード・PDF）を電子メールに添付し、標題を「『大学評価研究』への投稿（氏名・所属）」としたうえで、「kikaku@juua.or.jp」まで送信して下さい。なお、図表を多数掲載した場合など、ファイルサイズが大きくなる場合には、事前に本協会事務局までお問い合わせ下さい。

(4) 原稿の受領

上記の方法により原稿の提出がなされた場合には、本協会事務局より受領に係るご連絡をさせていただきます。もし 1 週間を経過しても返信がない場合には、本協会事務局までお問い合わせ下さい。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2022. 9. 30時点

編集委員長 畑山浩昭(桜美林大学)
編集幹事 工藤 潤(大学基準協会)

編集委員 生和秀敏(元広島大学)
早田幸政(中央大学)
堀井祐介(金沢大学)
両角亜希子(東京大学)
吉田 文(早稲田大学)
原 和世(大学基準協会)

大学評価研究 第21号

2022年10月26日発行

発行人 植木俊哉

編集・発行 公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号
電話 (03)-6228-1315 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 日本印刷株式会社

- ・本誌掲載論文等の著作権は、公益財団法人大学基準協会に属します。
- ・本誌内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは、法律で認められた場合を除き、著作権者の権利の侵害となります。その場合には、あらかじめ著作権者の許諾を求めてください。

University Evaluation Review

October 2022

No.21

Preface

Toward Diverse and Flexible Collaborations

Hiroaki HATAYAMA

Articles

(Social evaluation of the educational outcomes achieved by HEIs - Are college graduates abilities valued in society?)

Introduction

Yusuke HORII

Students survey and alumni survey as a visualization of learning outcomes

Osamu MURATA

Alumni and Business Surveys for University Quality Assurance

Toshiyuki HOSOKAWA

Types and Trends of Research Based on Graduate Survey:

A panel data analysis as institutional research of teaching and learning

Takeshi KUSHIMOTO, Hideya MATSUKAWA, Kazuhiro SUGIMOTO

Synergy between Contribution to the community and educational improvement activities

Hiromi MATSUNAGA

Expectations for Universities and Collaboration with Businesses to Enhance Value Creation

Nobuhiro ENDO

Educational outcomes cannot be measured only by job employment performance

Tetsuo KOBAYASHI

Relationship between university and society

Keita NAKAZAWA

Research Notes

Challenges in Quality Assurance in Teacher Training Course Reform

Yusuke HORII

University Students' Attitudes Toward Learning and Their Determining Factors

—A Secondary Analysis of the National Survey of University Students

Hideaki HONJO

Effects and Processes of Internships as Communities of Practice on University Students' Career

Development: Based on a Model of Social Interaction.

Sachiko MORITA, Seigo NASU

Articles on the Research Institute for Quality Assurance of Higher Education (RIQAHE)

Speech Abstracts at the Annual Conference 2021

Development and experience of university online during COVID-19 :

Focusing on education, student support, and environmental improvement

Reiko YAMADA

The Future of Online Education ~Inspired by the contents of the free-text entry Shinichi YAMAMOTO

Brief Overview on the Completed and Ongoing Research Projects



Japan University Accreditation Association