平成 27～28 年度　東北大学履修証明プログラム

アカデミック・リーダー育成プログラム

Leadership for Academic Development Certificate Program (LAD)

最終報告書

次の千年の大学のために

――留学生別科の教育改革と変化する時代に対応する体制構築――

関沢和泉

（東日本国際大学）

1. 東日本国際大学における日本語教育をめぐる課題と改革

「お爺さん，そのザルに幾ら水を注いでも，水は溜まりませんよ。」
「なあに，やがて世界中に水が溜まれば，ザルの中にも水は溢れる。」

1.1 1088 年，2017 年

いささか神話的であり，実際の創設はもう少し遅れるという見解が一般的であるにせよ，大学は「1088 年　ボローニャ」という生まれた日付と場所を有している。

しかし，教育機関であれば，古代ギリシアや，さらにはエジプトにもあったのではないか。大学に，そのような特定の日付と場所を結びつけ特権視するのは，単なるヨーロッパ中心主義ではないのかという批判もあるだろう。あるいは，そうではなく大学には何らかのそれまでの教育研究機関にはない特徴が存在し，この日付には意味があるということだろうか。

さまざまな定義があるだろうが，「大学 universitas」が出現した時代であるヨーロッパ中世を本来の研究のフィールドとする筆者は，大学生誕後の数百年を見ると，次の図に見られる三点が，その特徴だったのではないかと考えている。

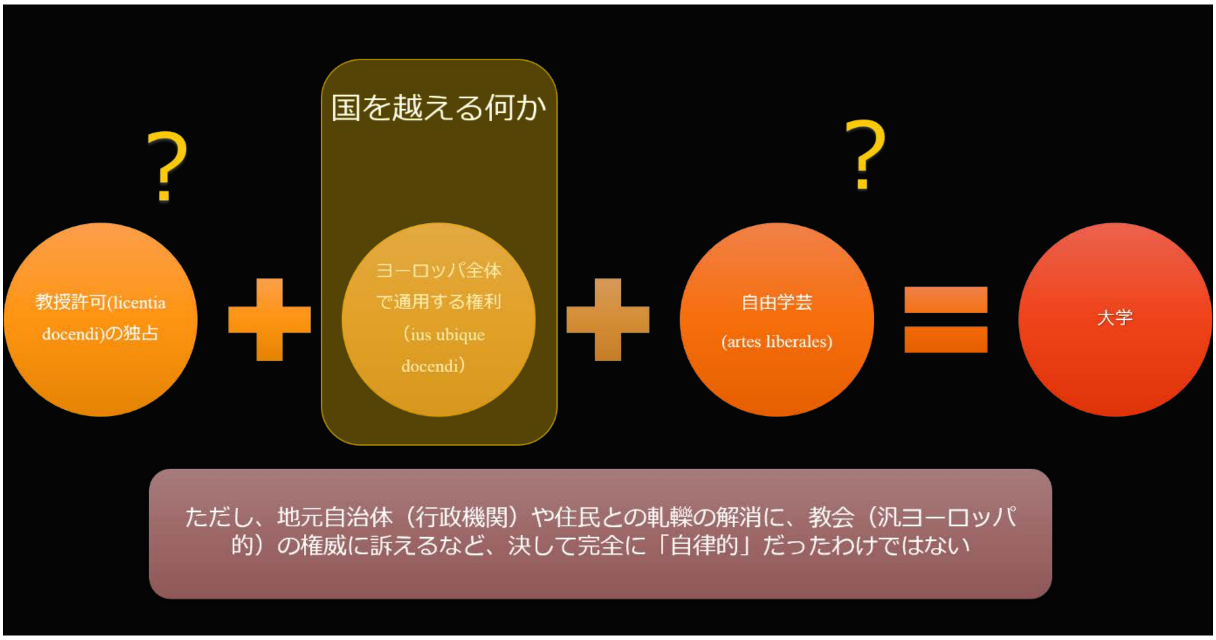

図 1　大学を特徴付けるもの（中世の視点，現代の状況）

第一に，教授許可の独占である [1]。第二に，当時は国境のあり方も国のあり方も近世以降とは異なったにせよ，大学を修了することで得られる教授免許は世界（ヨーロッパ）全体で通用するという，国を超える性質を有しているとされたことである。第三に，正確には大学により構成学部に差はあったものの，自由学芸のような多様な知的

[1] 経済的な発展に伴い，実際には初等中等教育や専門教育を行う私的な学校もイタリアなどで発展していく。

活動をその内に有していたということである[2]。

それから千年近くを経ようとしている今，これらの要素の内，教授許可の独占は，知の流通一般という観点からは，企業活動の諸分野への浸透と多様なメディアの発達を背景に怪しくなり[3]，また「有用性[4]」の観点から，あるいは限定された経済的資源と，生命科学等の研究開発に多大な投資の必要な分野の伸張から，直接的に有用に思われない諸分野の，大学という制度への統合も怪しくなりつつある。おそらく，大学は消えていくか,存続するにしてもその姿を大きく変貌させる転換点に立っている。

そうした中で大学に残されたものとは何か。それは，国や文化の境を超え，人類の集団的な知的営みを流通させる越境性ではないだろうか。経済的・社会的・政治的な状況によって開いたり閉じたりする国の境に対し，知的営みの普遍性を，経済的な原理よる普遍性とは異なった形で保ち続け，浸透させせようとするところに，その存在意義があるのではないだろうか。アカデミック・リーダー育成プログラム（以下 LAD）を続ける中で自分の中に育っていったのは，そうした希望である。

以下は，実質一年半に渡る LAD での活動における成果の一部である。

筆者は，同プログラムを開始した時点で，一方で電算室での業務を行いつつ，総合企画室に所属し，教育面では主に留学生別科（日本語予備課程）でクラス担任を受け持ちつつ留学生の日本語教育に関わりながら，学内の教育の改革に関わる事業の立ち上げの業務を行っていた。そうした中で，教育改革に関わる事業について，日常の活動のルーティンを超えるものをどのように組織に実装していくかことが可能なのかという組織論的な面について考え続けていたが，そこに中心的な焦点を当てるのは一年半の LAD のプログラム内では難しいのではないかとのアドバイスにより，より具体的に，プログラム開始当時から取り組んでいる日本語教育についての再検討，すなわち後述のように留学生の出身国が震災後に大きく変わり，日本語教育についての再検討が迫られている中で，留学生別科での日本語教育の再構築について，どう改良を進めていくかという点に焦点を絞り込んだ改革案の推進と実行を中心に据えた。

2016 年に入り，学内で組織の変更があり，総合企画室が総合企画部に拡充され，そこに幾つかの下位部署が設置された。その際に Institutional Research（以下 IR）室と並び設立された教育改革推進室の室長に着任し，室長として関わった申請案が，大学教育再生加速プログラム（以下 AP）テーマ 5「卒業時における質保証の取組の成果」に採択された。その結果，AP 関連の業務が予定外のペースで増えたため，2016 年の夏以降は留学生への日本語教育の改革についての関与は少なくならざるを得ず，また複数の部局が関わり進行途上・未確定のものが多いため，さらに AP の実施に際して，

---

2 「自律性」については，職能団体としての相対的な自律性は有していたものの，地元の自治体に対しての相対的独立が教会の権威に依拠することで可能となっていた，あるいは修道会との微妙な関連等，この要素を近代的な意味で端的に切り出すことは難しい。

3 MOOC は現状大学組織に多くを依存しており，他方に，ICT 関連の技能については，ベンダー提供の資格試験などが，その分野での「知の標準」を定めているといった状況がある。

4 ただし，ある学問が「有用性 utilitas」を有するかという問は，中世にも存在していた。その有用性の含意するところについては別に分析する必要があるが，中世の大学においても，医学部や法学部は卒業することで「金になる」が，教養学部はそうではない，という言説が既に存在していた。関沢（2015）参照。

やはり組織論について再検討をする必要がでてきたため，この報告書においては，当初から関心を持っていた組織論とPDCAサイクルについての議論を中心としたい。

以下の成果は，アドバイザーの先生方をはじめとした諸先生方の指導と，訪問調査先の手厚い協力,参加者の間での活発な討議,スタッフの方々の励ましの成果である。特に，活動を通して課題をかなり多方面から見ることができるようになったと考えている。紙面の都合上，名前を挙げることはできないが，すべての方に感謝したい。

なお，以下に記述される取組は，すべてが必ずしも筆者が中心となって行われたものではないことを記しておくと同時に，東日本国際大学の公的な見解を代表するものではないことを念のため断っておきたい。

1.2　東日本国際大学について

福島県いわき市に位置する東日本国際大学は，短期大学ならびに，中学高校と幼稚園を併設する小規模私立大学（収容定員820名）である。特徴的なのは，経済・経営系の経済経営学部および社会福祉士や精神保健福祉士をめざす健康福祉学部の二学部に加え，日本に留学する留学生への日本語予備教育課程である留学生別科を有し，それが機能している点である。

留学生別科は学校教育法 91 条に規定される別科として設置されるものであるが，それがどのようなものであるかについての分かりやすい定義としては，日本私立大学団体連合会による次の記述を引用することができるだろう。

> 「留学生別科」とは、大学における教育の一環として学校教育法に位置づけられた正規の教育課程で、大学・大学院または短期大学に留学生、研究生、研究員として入学する人のために、準備教育として、日本語及び日本事情・日本文化その他必要な科目を教育することを目的とした教育機関です[5]。

こうした描写に対応する，日本語を中心とした予備課程として，東日本国際大学でも，留学生別科が大学設置の翌年である平成 8 年に開設された。その後，現在まで，留学生の日本での最初の受け入れ口として機能し，日本に到着した留学生たちは留学生別科で日本語を学び東日本国際大学の各学部へ進学するだけでなく，出身国で大学を終えている学生には，別科卒業後，直接，東北大学等の他大学の大学院へ入学する学生も出るなど，留学生が日本で希望の進路へ進むための最初の場として，その役割を果たしてきた[6]。

数の点からも,その重要性は確認できる。東日本大震災後,一時減少した時期もあったが，別科と学部を合わせると平成 27 年度のデータで 259 名となり，東北圏では東北大学の 1,663 名（平成 27 年度データ）に次ぐ第二位の受け入れ校となっている[7]。

---

[5] http://www.shidai-rengoukai.jp/s_courses/ （2017 年 2 月 10 日確認）

[6] ただし近年は，卒業後に専門学校へ進学する留学生も増えている。

[7] その背景には，LAD セミナー2016 年 12 月 23 日に行われたセミナー「グローバル化する高等教育における国際化戦略・政策・実践」において，講師の太田浩一橋大学教授から，日本の国際的学生募集がしばしば陥る問題点として指摘された，任期付あるいは交替で担当する教員が海外での募集活動を行う結果その一貫性・連続性が保てないという募集活動形態ではなく，東日本国

1.3 日本語教育を巡る課題と対応

以上のように，ノウハウと実績を蓄積してきた留学生別科だが，学部も含め，その教育体制は，韓国と中国，台湾からの留学生に焦点を当てたものとなっていた。そのことは，中国，台湾や韓国が出身である，あるいはそれらの国に長期留学していた複数の教職員が,留学生への教育やサポートの中心となってきたことによっても分かる。

しかし，2011 年 3 月 11 日の東日本大震災以降，状況が大きく変化する。特に原発事故への反応を通して，以下の図 1 に示したように，留学生の出身国の構成が劇的に変化したのである。

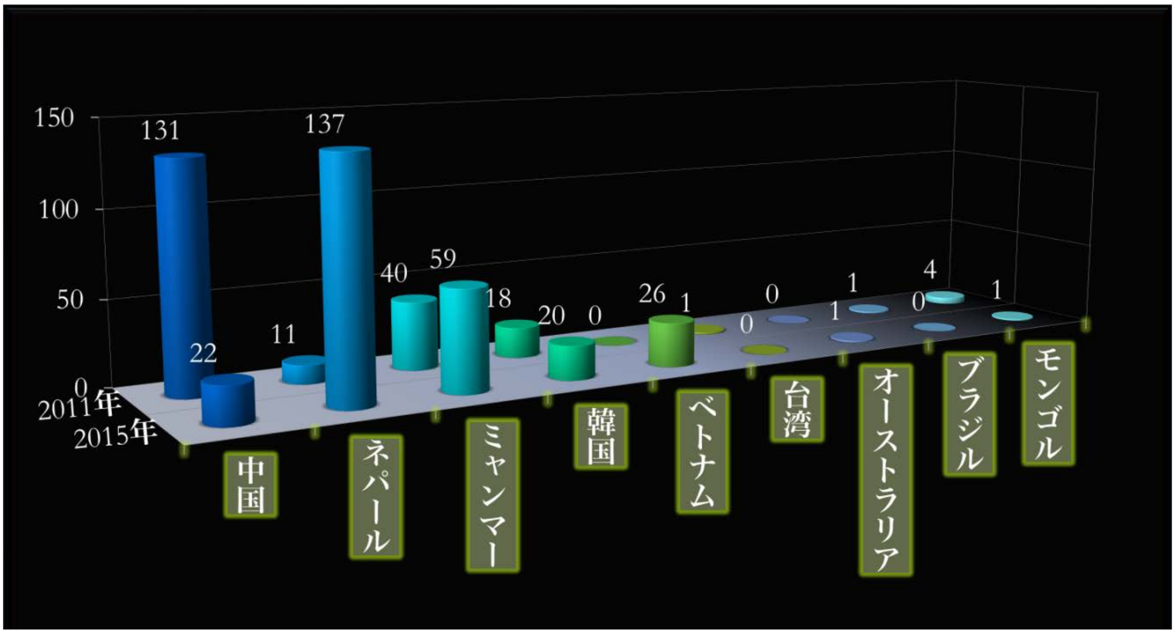

図 2　震災前と震災後の出身国の変化（留学生別科と学部を合わせたもの）

こうした出身国の急激な変化は，東日本国際大学が築いてきた教育サポート体制にとって想定外であり，特にその変化が非漢字圏から漢字圏への変化であったため，大きな影響を与えた。というのも，このことは，歴史的な経緯により意味・字形等が異なる場合もあるとはいえ基本的に字形から意味の類推を許す漢字を留学生が最初から共有している状況からの変化を意味するからである。より具体的には，たとえば，学部の授業で用いられている日本語で書かれた教科書を読んだ際に，たとえ理解に多少の不正確さが含まれていたとしても，内容についての理解を日本語で表現することが難しかったとしても，おおよその主題等の内容の輪郭が読み取れる学生が多い状況から，漢字の壁により，それも困難になるという変化が起こったということになる。すなわち，別科を終了し，学部に入学後，学部の授業に問題なく参加し，履修できる状況を作りだすためには，これまでとは別の教育の体制が必要となったわけである。

際大学では，国際部の専門職的職員が海外での学生募集にあたってきたことがおそらくあり，国際部職員の出身国の多様性も合わせ，東日本国際大学の留学生受け入れの特徴を形作っている。

また，こうした学習者の変化は，別科から学部への入学基準等についても，どのような点を特に注視するのかという点について再考をうながす。すなわち，これまで教育サポート体制が築かれてきた漢字圏の学生の場合とは，習得が得意な分野，そうでない分野が異なってくる以上，どのような能力についてどのように評価を行うかを，彼らの学習ストラテジー等も考慮に入れつつ再検討する必要が生じた。

このように，震災後，日本語教育の内容・カリキュラム等について，進学後の学部での教育も視野に入れた再構築が必要となった。そこで，筆者は学内の日本語教育関係者，関係セクションと調整を行いつつ，改革案Ｉの時点で，進行中のプロジェクトも含め次のような見通しを立てた。

Ⅰ.	2015 年度～2016 年度	別科のカリキュラム再検討
Ⅱ.	2016 年度～2017 年度	IR による別科と学部の接続検証 日本語教師養成コースの提案
Ⅲ.	2017 年度～	入学基準の再検討

最初のフェーズＩにおいて，危急の課題であるカリキュラムの再検討を行い，非漢字圏の学生が増えている現状に取り急ぎ対応する。次いで，Ⅱにおいて，別科と学部の接続検証を可能とするような ICT 環境を整備し，実際の検証を開始する。その結果を元に，最終段階でⅢ学部への入学基準，別科での入学基準を再検討する。現状Ｉが終了し，Ⅱについては主にシステム環境の整備の形で進行中である（2.3.1 参照）。

1.4　別科カリキュラム再検討——教学面の改革について

東日本国際大学の留学生別科の教学面の改革については，これまでも日本語教育に関わる教員を中心に，教授法についての研究会を原則年二回行ってきた。ここではそれらの以前から定期的に行ってきた活動は省略し，大きな転換である使用教科書の変更について簡単に述べたい。

この決定は，別科のカリキュラム再検討の枠組みの中で行われた。カリキュラム検討ワーキンググループは，平成 27 年度後半に，当時の別科長が中心となり，クラス担任をしている教員に加え，日本語教育を専門とする非常勤講師も含めた形で構成され，非漢字圏の学生が増えたという状況に対し，どのような漢字教育を行えば良いのか，その他の分野の教育との関連はこれで良いのかといった問題意識から，既存のカリキュラムの検討を行った。

平成 27 年度後半に行われた幾度かの検討会合の後に，中核となる日本語教材の変更が決定された。この際に，筆者は，国際交流基金が中心となって，以下で説明する「ヨーロッパ言語共通参照枠（以下CEFR）」を日本語へと実装したJF日本語教育スタンダードに基づいてデザインされ，現在出版が続けられている『まるごと』の採用を提案し，最終的にこの教科書が用いられることとなった [8]。

[8] 特定の教材のプロモーションをすることを目的とするものではないが，固有の目的と経歴を持つ

1.4.1　なぜ JF 日本語教育スタンダードに基づく教材を選択したか

『まるごと』の採用を推した理由は二点ある。

一点目は，漢字の提出の仕方に関わる問題である。旧来の，明示されていなくても漢字圏の学習者を想定しているかのような漢字学習の負荷が多い教材に比べ，漢字の導入が幾分か緩やかになっている [9]。

二点目は，一点目の背景ともなっていることだが，この教科書が成立の背景にCEFRの思想を持っていることである。これはしばしばその理念的背景を考慮せず，言語能力の段階を規定しただけのように受け取られることもあるが，LADの前進にあたるELMP（大学人材育成プログラム）の報告書でも言及されているように [10]，人と人が頻繁に往来する状況の中で，伝統的観点からは必ずしもそれぞれの個別言語をマスターしたとは言えず，中途半端と見なされるような形であったとしても，それら複数の言語を併用し人間関係を築き上げていくとき，共に社会を作り上げていく言語の使用が行われているのであり，それは肯定されるべきであるという複言語主義の立場に依拠している。こうした立場からは，しばしば出発点はそうでなかったとしても陥ってしまいがちな文法形式自体の目的化に対して，社会的な関わりの中での言語の使用に注目し，旧来の学習項目は，さまざまな社会的応答の場面の中で位置付けられることになる。これは，国境を越えて人々が往来する中での言語教育とは何であるのかという点についての見通しを与えるだけでなく，それぞれの段階で，ある言語共同体の中で生きていく際に，どのような関わりの力を身につけていれば，どれだけのことができるかという点を明確にするものでもある。この，本稿の冒頭部で述べた理念と響き合う部分と，より現実的な尺度の二つの観点から,『まるごと』への転換を推進した。

1.4.2　成果と課題

以上のような経緯を経て，平成 28 年度授業より，別科の日本語教育の中心となる教科書が変更された。

この改革に関しての反省点および今後の課題は，学生の学習効果を考えながらも，教授内容・方法の変革を中心に志向した結果，教科書導入前後での成果の測定方法を十分に吟味せずに教科書の変更を行ってしまった点にある。つまり，今回の教科書変更が，目的に対して有効であったのかどうかの十分なエビデンスに基づいた検証が困難となってしまった。

そうした問題はあるが，教員の主観的な評価としては，特に漢字の導入の仕方が現在の学生の構成には合っているという評が得られている。一方で文法形式に関する練習量が足りないのではないかという不安が寄せられているが，レアリアが豊富で，学生が教科書に飽きにくくなったといった意見も寄せられている。

教材であるため，教材名を挙げる。

9 同時に，中級以前の段階では，多くの日本語教材と異なり，既出の漢字には振り仮名が振られていない。この点については懸念もあったが，使用した教員は，学生たちが，より真剣に読み方を覚えるようになったという印象を共有している。

10 三宅（2016)，資 143-146.

また，私が担当している授業に関して，母数が少ないこともあり統計的観点からも教育学的観点からも極めて不十分なものではあるが，新旧の教科書による学修成果の測定を行った。その結果，学習者が単に形態に留まらず，形態の変化を意味の変化と結び付け，その使用の文脈も理解するに至っていると考えられる一定の傾向を確認することができている[11]。

1.5　見えてきた問題点

以上のように，別科の教学面での改革は，まだエビデンスが弱いにせよ，良い方向に向かっていることは確認できると考えている。

だが，そうした改革の中で，学部との日本語教育プログラムの接続をどうするかは，留学生別科を超えた問題として残っている。というのも，非漢字圏の学生にとって，留学生別科で通常想定されてきた 1 年は短く，また再履修したとしても 2 年間しかなく，学部においても引き続きサポートが必要となるからである。そのために，学部も含めたカリキュラムの設計が必要となる。

また，そうした大規模な改革を行っていくには，一定の資源の投入が必要である。これが意味することは，留学生の受け入れを含む大学の国際化についての全学的なビジョンの中で日本語教育を位置付け，それを大学の他の運営方針との関係で采配する必要があるということである。すなわち，留学生別科にとどまらない，学部段階での教育と一貫した形でのカリキュラムの設計を行い，そうした学生たちの卒業後までを見据えた変革を支える資源の投入を決断するための方針と論拠とエビデンスが必要となる。この点については，改革案 III で若干触れたが，大きな問題であるため，以下では細部ではなく，持続的改革を可能にする体制作りという観点から，一歩引いて，より一般的なレベルで論じてみたい。

2.　実施・検証・改良を続ける体制をどのように構築するか

2.1　問題の背景

以上のような問題を背景とした場合に，必要なのは，第一に，プログラムレベルでの検証と改良の過程を適切に実装し実施することである。しかし，プログラムレベル

11　筆者が担当した平成 27 年度秋学期の教科書変更前の授業（母数 17）と平成 28 年度秋学期の授業（母数 15）での期末試験の結果において次のような比較を行った（それぞれの授業の受講学生は別の学生であるが，大学として想定している日本語の能力レベルは同一のクラスで，学習項目もほぼ類似している)。学生たちは，授業内で学習した範囲について，ある活用の形について，(a) 形態の知識が修得できているか，(b) その形を与えられた文脈の中で適切に選択し用いることができるかを，それぞれ別の問題群において習得状況が確認される。こうした場合，旧来の文型中心型の学習を行うと，文型（活用の形態）に焦点があてられることで，しばしば意味（使用法）の理解がおろそかになり，(a) についての学習と，(b) についての学習がうまく接続されていないことが観察されることが指摘されている。そこで，(a) についての問題群と (b) についての問題群について，それぞれの正答率間のピアソンの積率相関係数を算出した。その結果，旧来の文型中心型の教科書を用いたクラスにおいては $r = 0.4$，$p = 0.057$ と (a) と (b) が傾向を持って結びつく関係を想定し辛い結果が出たのに対し，新たな教科書を使用したクラスにおいては，$r = 0.58$，$p = 0.01$ となり，文型の習得とその使用の習得の関係について，相対的に有意な相関が見て取れた。母数も少なく，エビデンスとしては極めて弱いが，実感を裏付ける傾向は確認できる。

での検証と改良の過程を確実に機能させるためには，全学的なレベルで，同様の体制が必要であり，また各授業レベルでの取り組みも必要である。さらに，三つのレベルを適切に連携・機能させる必要がある。

東日本国際大学では，三つのレベルをどのように連携させれば良いのかについて，教学面については，先述の平成 28 年度採択された AP テーマ 5「卒業時における質保証の取組の強化」において，ICE モデル（後述）を中核に据えることで進めているが，本章では，まず制度面――すなわち，どのような組織によってそれが可能か――という観点から，特定の組織に依存しない形で検討したい。それに際して，昨今の大学改革の議論の際にしばしば言及される PDCA サイクルは，おそらくそれを実施する組織体制の設計を考える際には不十分であることを示し，Institutional Effectiveness（以下 IE）という概念を導きの糸とすることで，改良の方策を探る。続いて，そこで示された組織の全体像の上に，IR 室の設置等の具体的な取組を何点か検討していく。

2.2　質保証と IE

現在，日本でも「（教育の，内部）質保証」をどのように行うかという点について，認証評価制度の第三サイクルにアセスメントポリシーを組み込むといった議論があるように，あらためてその実効性の観点から，その実質化が問われている。実質化が問われるということは，そこに何らかの困難があり，実質化が阻害されているということになる。そして，おそらく実質化が妨げられる主要な原因の一つは，高等教育機関において，ルーティン的業務を実現する組織体制とは異なった，大きな改革を行う活動を（恒常的過程として）組み込んだ体制について，適切なモデルが確立されていないことにあると筆者は考えている。だが，これは日本の文脈に限らないようである。たとえば，イギリスの高等教育開発者の職能団体である SEDA（Staff Educational Development Association）の教科書として用いられつつある書籍の「変革を采配し導く Managing and Leading Change」と題された章の導入部において，著者らは次のように書いている。

> 変革（change）について多くの文献は，営利団体を取り扱っている。これが最初のハードルだ。大学が営利団体とさまざまな形でどのように類似して，また異なっているかを明らかにする必要があり，これがさらに様々な困難を呼び込む[12]。

営利団体とは異なった大学における変革についてのモデルは少なく，まず営利団体と同一な点と差異が明らかにされなければ不十分だというわけである。

では，日本ではどうだろうか。

変革のモデルとして，特に日本の文脈でPDCAサイクルが言及されることがある。ここに問題がある。というのも，品質管理の現場で練り上げられたこの概念は，以下

[12] Popovic & Plank（2016）, 207.

に検討を試みるように，そして上に引用した文章が暗に忠告するように，おそらく高等教育の質保証体制の確立にとって適切なモデルではないからである [13]。

また，適切なモデルがこのように不在であることは，さらに，そうした不安定な状況の中で行われる教育改革改善が外部からの競争的資金によって短期的に集中して行われることにより，日常的に回しているサイクルとは別個のワーキンググループ等に依存した形になる，という困難も呼び込むことになるだろう [14]。

こうした困難を回避するにはどうしたら良いのか。日本の文脈では PDCA サイクル万能論にはどのような問題が潜んでいるのかを明らかにする必要がある。そのために，Quality Assurance と同等の概念であるという見解もあるが，現在注目を集めつつあるアメリカにおける IE という概念を導きの糸として，あるべき組織の姿を探ってみたい。

2.2.1　機関活動の実効性をその活動の観点から捉えるものとしての IE

アメリカにおいても，IEは，IRにとってのAIR（Association for Institutional Research）のような団体がない点で，IRに比べ専門的なフィールドとしての発展はやや遅れているとも言えるとのことではある [15]が，それでも，New Directions for Community College 誌が，IE は認証評価と説明責任（accreditation and accountability）の中核にあるとして，一号全体（153 号，2011 年春）をその主題に割き 9 本の論文を収録しているように,アメリカの大学運営において,重要な核となっているようである。これがいかなる概念であるかを，日本における「質保証」とそれを取り巻く諸概念装置との違いを明らかにする形で示してみたい。

日本の高等教育における（内部）質保証とはいかなるものか。

たとえば，第二期の認証評価のあり方を示した大学基準協会編（2009）は，設置基準による外的な質保証システムよりも，大学が自らの質の保証を行う「内部質保証システム」の構築が必要不可欠だと強調し，自己点検・評価の結果を改革・改善へとつなげるために，品質管理の分野で発達したいわゆるPDCAサイクルの確立が重要であることを強調し，こうしたPDCAサイクルを適切に回転させることが，内部質保証システムを有効に機能させるということであり，この過程がきちんと機能しているかどうかの検討・点検が認証評価の目的であるとする [16]。同書に示されている過程を，認証評価がどの地点でどのように介入するかという要素を省略して示し，教育プログラ

---

13 この文書を書き上げた後に，古川（2017）が出版された。PDCA サイクル概念の歴史と限界について学ぶところが多いが，本報告書には残念ながら反映させることができなかった。

14 いくつかの外部資金による改革支援プロジェクトを有する場合，プロジェクトへの対応のために必要となる目的・機能別に構成された横断的組織（化）と，日常業務の区分に対応した各部局の機能分化をすり合わせる難しさが存在する。その困難については訪問調査先である芝浦工業大学においても，プロジェクト立ち上げ後に，実際に動かす中で再度組織の調整を行う必要があったことを聞かせていただくことができた。部分的には芝浦工業大学（2015）第 2 章第 1 節参照。

15 スーン・マーツ米国オースティン・コミュニティカレッジ副学長との私的な会話による（2017 年 1 月 26 日）。なお，スーン・マーツ副学長は，IE についての団体の立ち上げを検討しているとのことである。

16 大学基準協会編（2009），1-5.

ムについて述べられている点を中心に整理すると,おおよそ図 2 のようになるだろう。

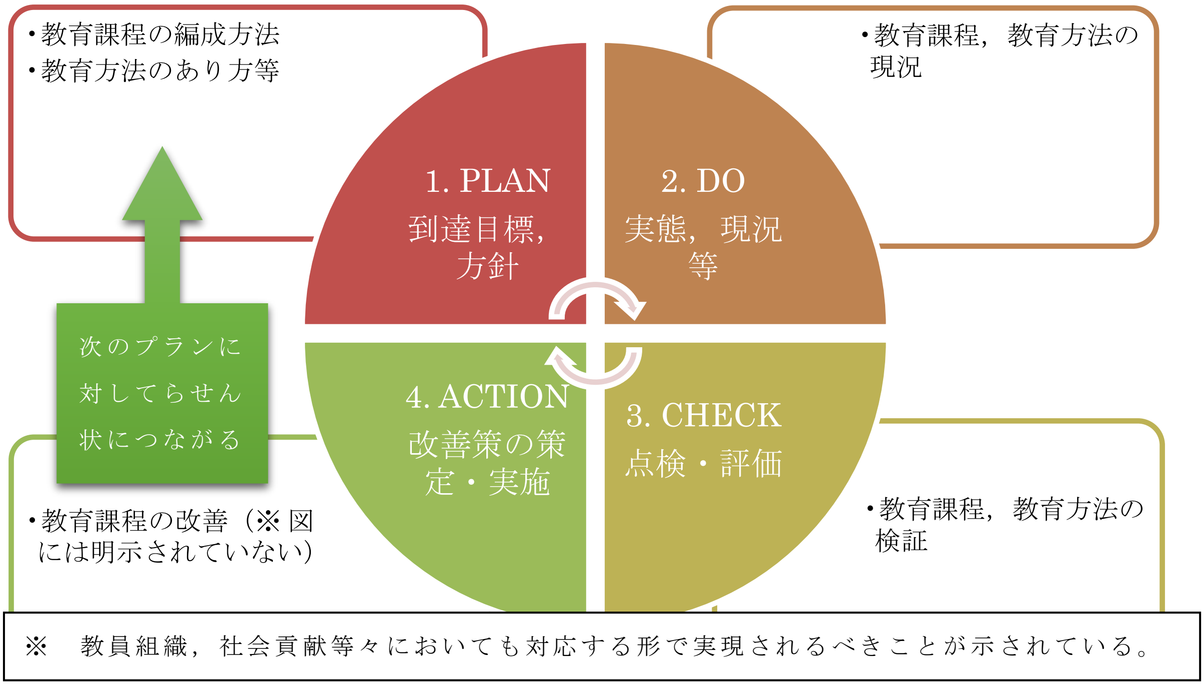

図 3　内部質保証システムとしての PDCA サイクル（大学基準協会編 2009,4 より整理）

これは，おそらく多くの人にとって，昨今の日本の大学教育改革の文脈で見慣れた図であろうと思われる。ここではPDCAサイクルをらせん状（スパイラル）に展開することで，改革・改善が進展することが言及されているが，少なくともこの図ならびにその前後の説明文においては，こうした計画し，実施し，検証し，改善する過程が，各レベル（全学，学部等）で行われるべきことは示される[17]が，組織的な目的をどのように具体的な目標に落とし込むかという点は言及されていない。

これに対し,SACS(南部地区基準協会)の認証評価基準(Criteria for Accreditation)に基づき，IE のプロセスをサイクルとして描いた Head（2011）によれば，それは次のような過程となるという。

[17] それらの各レベルの PDCA サイクルが，ライプニッツの言うモナドのように――それぞれ別個に動いているのに，同じ時刻を示す多くの時計のように――お互いになぜかうまく同期して噛み合って動くかのようなビジョンにも注意する必要があるだろう。仮にそれが理想だったとして，それは実現可能だろうか。

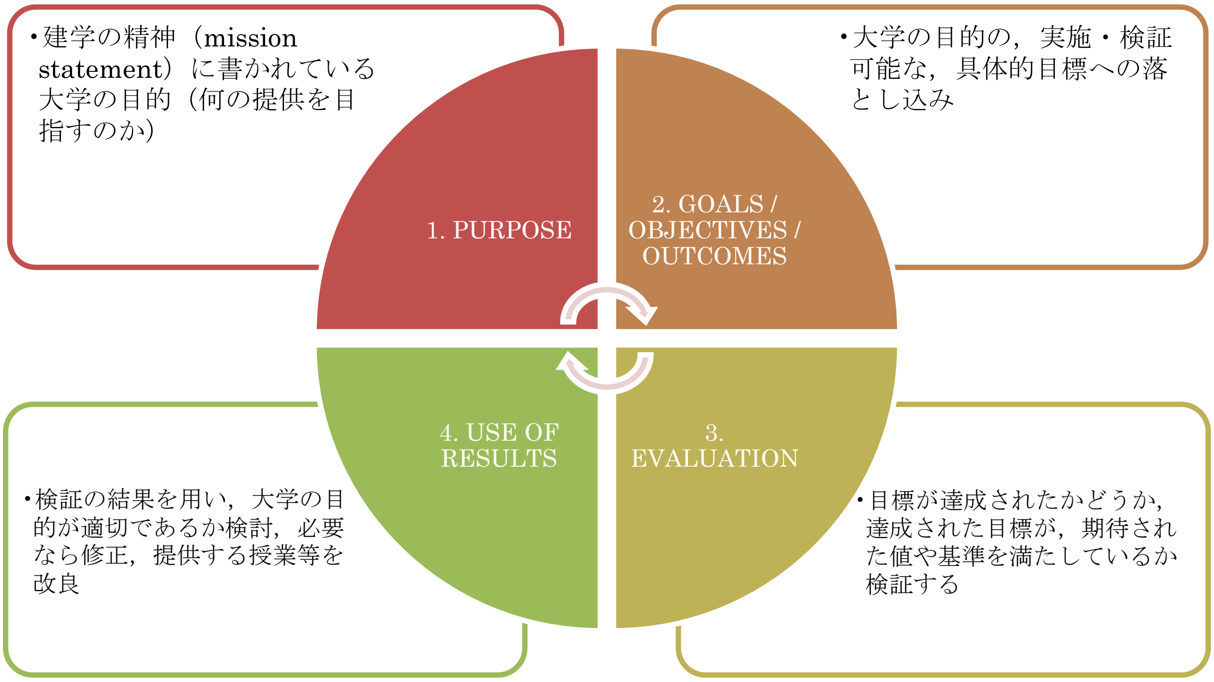

図 4　IE の循環的性質（Head 2011, 8-9 より再構成）

一見すると，日本の質保証の文脈における四つの段階に類似しているが，第二段階が大きく異なっている。日本の質保証の文脈では，この段階では実施に大きく焦点を当てている（PDCAサイクルを用いている以上，そのようになる）。他方，IEの循環図では，第一段階から第二段階が，建学の精神（mission statement）に表されるような目的（purpose）を，実施・検証可能な具体的な目標に落とし込むプロセスとして描かれている。確かに一般的なPDCAサイクルの図式においても，Pの部分に目的から目標への落とし込みが想定されているという理解もできるだろう [18]。しかし，やはりその段階を，特に取り出して注目しているかは，小さなことではないように思われる。というのも，教育機関は，経済的な利益を第一の目的とするのではなく，建学の理念という多くの場合，多少とも抽象的な目的を，日々の具体的な活動における目標へと転換することで，目的を現実化することを目的とするからである。それゆえ，教育機関にとっては，具体的なレベルで有効な活動の目標を生成できるかによって，その機関が設立された理念的目的を実現できるかどうかが決まるのであり，ゆえに，このプロセスは，教育機関の運営にとって本質的な要素を成しているからである。

無論，日本における「（内部）質保証」をめぐる議論が，そういった要素を無視しているというわけではない。建学の理念をどのように実装しているかが確かに問われている。しかし，その実装プロセスについては，必ずしも十分に具体的ではない。たとえば，大学基準協会編（2016）は，「内部質保証システムの構築のために」と題され

[18] とはいえ，品質管理の文脈で PDCA サイクルが語られる際，その性質上，P は，既に具体的な目標に落とし込まれたものであることに，やはり齟齬の一因があるだろう。この点については後述する。

た章において（5-7），到達目標の明確化が必要であることを強調しつつ，システムの構築，運用の体制に関わる要素――たとえば IR 室の活動に関わるような学内情報のデータベース化――について等々何点かを挙げている。しかし，そこでは，具体的な体制については，自己点検・評価についての話としてではあるが，おおよそ次のような方針が確認されているだけである。

> また、内部質保証システムの構築に向けて、基礎的な作業となるこの自己点検・評価には、決まった実施方法はなく、各大学は、規模や事情等に合わせて、どのような体制で、どのような手順で、どのような方法で行うか、ということを決めなくてはなりません [19]。

たしかに，各大学の文脈に即した構築は必要であるだろう。しかし，概略化された形でも，必要とされる機能に対応した大まかな組織的な方向性というのは示せないものだろうか。というのも， PDCAサイクルを実装することが，PDCAサイクルは組織の各レベルで入れ子状になる，といった文言により示されているだけに，PDCAサイクルと組織体制構築の間に，何か一対一の対応する関係があり，そこに万能の解決策があるかのように読まれる危険があるからである [20]。対して，IEにおいては，各大学においてその実装の姿は多少異なっていても，その背景に，あるべき一定の組織体制の姿が描かれている。それゆえに参考にできるのではないか，と注目されている [21]。

具体的に，IE が描く活動の全体像は，実装について大学により多少の違いはあるがゆえに，必ずしも一般論として完全なものは示せないにせよ，おおよそ次のようなものとなるようである。

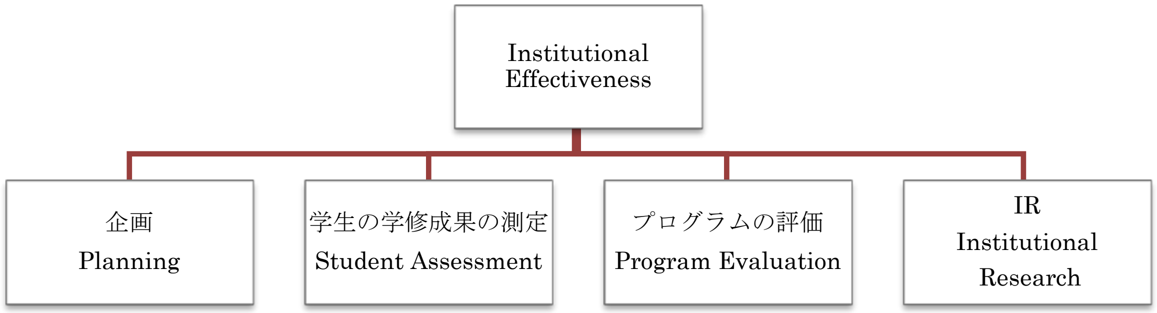

図 5　IEの構成要素（Head 2011, 10 またManning 2011，スーン・マーツ氏との会話 [22]から再構成。Manning 2011, 17 は学生サポート部署等を含めたさらに細かな図式を描いている。）

[19] 大学基準協会編（2016），5.
[20] 実際にそうした読解はいたるところに存在し，混乱を引き起こしているように思われる。
[21] 藤原宏司（2015）参照。
[22] Head（2011）は，Planning を図に含んでいない。欠かせない要素であるとの指摘はスーン・マーツ氏（2017 年 1 月 26 日）による。Manning（2011）は，IE を担う（小）委員会が担うべき機能という文脈で Strategic Planning を必要な構成要素としており，Head（2011）も，図 3 にあたる部分では，そうした機能を上述のように強調している。

すなわち（1）組織としての目的を具体的な行動目標に落とし込む企画（プラン策定），（2）学生の学修成果の測定（評価 assessment），（3）プログラム全体の有効性の評価，（4）それらを支える IR が，IE を成り立たせる構成要素として想定されている。これらは機能として記述されてはいるが,同時に組織にも対応しうる要素である。

さて，ここで注目したいのは（1）の企画が，重要な一構成要素を成しているという点である。すなわち，全学的な目的（しばしば抽象的である）の具体的な目標への落とし込みと, IR と連携しつつその全学的な実施成果の測定を行う機能を実装する役割（部局）の存在が欠かせないということである。つまり，ここでは単に PDCA サイクルが入れ子状になるという話とは異なり，全学的な計画と，その各部署レベルでの実施との関係がある程度描かれている。

こうした機能的な分割に対応するようなPDCAサイクルの改良版は，実のところ，高等教育とは関係のないPDCAサイクルの普及実用書においても提案されている。実践家である東（2014）は，Pの前には情報収集と仮説を往復し，アイディア，戦略，方針を練り上げるResearchという位相を配置し,PからDへの移行に,Implementation（実装・落とし込み）という段階――そこでは（a）計画の裏付け，（b）三位一体（企画，製造，販売の各部門すべての面からの考慮），（c）リソース計画――が必要であると説いている。このように，ある意味でPlanの段階を，実際に検討するべき事項により分解することで,すでに確立した日常業務を回すPDCAではなく,新規事業にチャレンジしつつ,その実現可能性を十分に検討したうえで実施に回すサイクルを設計し，実際に機能させることができる，という分析・提案である [23]。

また理論としてその歴史を研究する研究者の側からも，PDCAサイクルとは，そもそも品質管理の文脈で発達してきたものであり，比較的閉じたサイクルを想定する，それゆえに，政策サイクルのような他の場面に単純に導入・応用することはできない――日本の行政の場面ではそれが行われてきてしまったにせよ――という批判が，すでに提出されている [24]。

以上のような PDCA サイクル批判と，IE の知見を総合すると，実際にその上で，小規模の改善ではなく，構造に大きく手を入れるような改革も走らせ得るような，全学的な規模での組織への実装（体制の構築）を可能にするサイクルは，各大学によりそれぞれのセクションや委員会の呼び名等は異なるだろうが，おおよそ次のようなものになると思われる。

---

[23] 単に品質管理のために回すのではなく，新規事業にチャレンジするという観点が入っていることは，Action において，当初の P の廃棄ということもありうることが示されていることにも表れている。

[24] 平井他（2009），吉澤（2011），高橋（2015）参照。

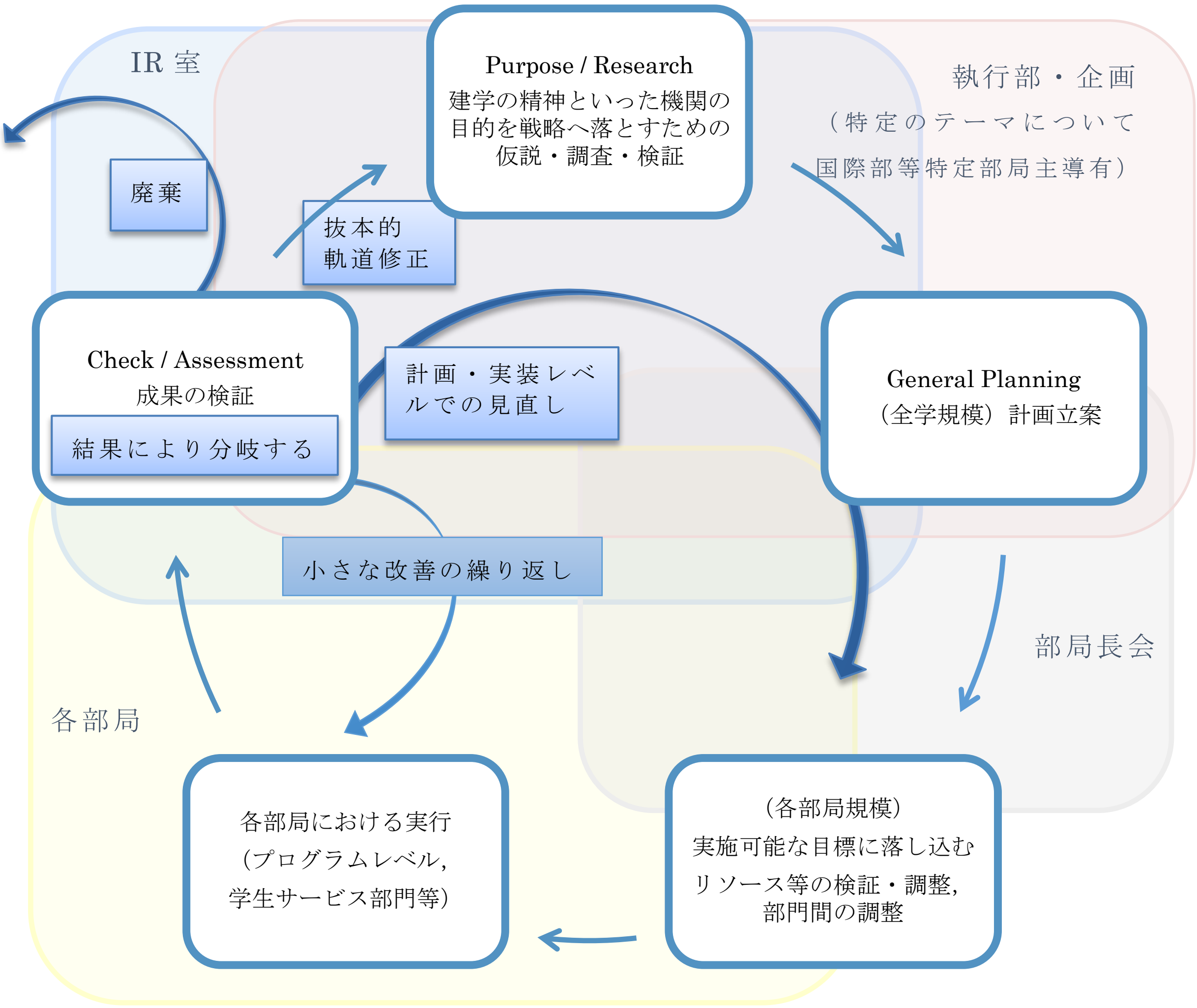

図 6　新規取組への対処を前提とし，また PDCA の流れと各部局の機能との対応関係を考慮した全学規模の改良PDCAサイクル（PRIDCAサイクル）[25]

このように図式化してみると，右から下にかけての，全学規模の立案から各部局での実現目標への落とし込み（実装）が重要であり，この段階における各部局間の調整のための制度設計が要となることが見えてくる。実際，この部分がうまく機能していないと，たとえば，全学規模の計画は出来たが，各部局で具体的に何をやるべきか目標が明確でなく掛け声で終わってしまった，あるいは各部局で実施可能なリソースが最終的に十分に確保できなかったがゆえに，効果ある実施に至らなかったといった問題が生じる可能性が高い。

では，以上のような落とし込み・実装の段階をどのように設計したら良いのか。

クィーンズ大学への調査では，この段階では少なくとも二つのポイントがあるらしいということが明確になった。第一に，計画立案の段階から，主導するセクション（執

[25] 東（2014）は RPIDCA サイクルと呼んでいる。

行部や特定のテーマについて国際化担当部局等）が十分なヒアリングを行うこと [26]，第二に，大目標を各部局の小目標に落とす際に，それを可能とする簡潔なツールを調整部局が提供すること，この二点である [27]。両者の活動を，組織に構造的に組み込んでいくことが重要であるが，前者は具体的な活動内容を行う際の個々の場面に関わる側面が強いので，特に後者について，以下では意識しつつ述べてみたい。

2.3 IR 室の設置と展開

以上，IE について確認したように，確かな計画の立案のための前段階の調査と，実施状況の計測（アセスメント）のために，IR 室の存在は，小さな大学にとっても重要となってくる。

東日本国際大学では，大学情報・機関調査研究会（MJIR）が提供しているプログラムを利用し，2014 年に九州大学 大学評価情報室（当時）の森雅生准教授による指導を受ける形で，福祉系の資格学部において，最終的に資格を取得できた学生と，できなかった学生の学修履歴の調査を行い，カリキュラム設計上，どのような対応を行えば良いのかについての示唆を得ることができた。

その後，委員会形式での細々とした実施を行ってはいたが，専用の部局化は人員的に難しく，一時的に活動は中断していた。2016 年にアメリカの大学で IR 業務に携わったことがある新任職員が着任したため，彼を IR 室長として IR 室が設置された（なお IR 室は，教育改革推進室とともに総合企画部の中に設置されている）。設置後，多くの IR 室が最初に行うように，大学内のどこに何のデータがあるかの調査から開始している。加えて，AP 事業の枠の中で，卒業生全数調査を既に行った。

以上のような過程の中であらためて認識されたのは，活用されるべきデータが十分に活用されていないという実態である。そこには幾つかの理由があるだろう。第一に，データの価値についての認識が十分に共有されていないということである。これについては，学内のデータの流れを整理すると同時に，さまざまな実践を示すことで，その価値を示していくしかないだろう。第二に，端的にデータの蓄積される形式がしばしば統一されておらず，大学の規模を考えればそれでも運用は可能ではあるのだが，紙でなかったとしても，エクセルのシートに再利用も難しいような形で収納されているケースがあるということである。こちらについては，筆者は電算室長でもあるため，学内教学システムの整備により対応を進めているので，以下に簡単に記したい。

---

[26] 東（2014）は，企業活動の文脈ではあるが，これを「三位一体」と呼び，企画，製造，販売の各部門が十分にこの段階から一体となって活動することが重要であることを強調している。
調査訪問を行ったクィーンズ大学の授業・学修支援システム（以下 CMS / LMS〔Moodle 等の学修を支援するソフトウェア〕）の統合プロジェクトでは，ICT 対応の担当者を CTL（教授学習センター）内に置き，ここが技術的かつコンテンツに関わる各部局間の調整を行ったようである。

[27] クィーンズ大学では，たとえば国際化といった目的に対して全学的に決定された大目標に対し，各部局で実施する小目標に落とし込み，それが実施されたかを検証するチャートを用意していた。また前注の CMS / LMS の入替に際して，移行のためのきめ細やかな説明会を実施していた。各部局で行われるルーティン作業を超えた変革を効果的に導入するには，おそらく，こういったツールを，計画を主導する部局が用意する必要がある。

2.3.1　教学システムの国際部も含めた統合

東日本国際大学は小さな大学であるにも関わらず，上述のように，学内においてデータが再利用可能な形で統一された形で収集されていなかった。幸い，入試を扱う入試広報課において入力されたデータは，教学のメインのシステムに転送されていたが，同じ会社のシステムが導入され接続されているはずのキャリアセンターとは十分に情報が共有されておらず，最大の問題は，多くの学生が留学生別科から学部に上がるにも関わらず，留学生別科における履修情報等が学部において全く生かせない状態になっていたことである。

そこで，電算室長として，二年前に，教務部（当時は学生支援センター）が主導した教学システムの入れ替えの際に，キャリアセンターと留学生対応を行う国際部のシステムも最終的に統合することを目標とし，徐々に統合を進めてきた。国際部のシステムについては業務の流れが留学生別科と学部の二重になっており，簡単な統合は出来ないことが分かったため時間がかかったが，昨年度システムとしては結合されており，現在本格的に連携した運用に向けた調整を行っている。

このシステムにより，以下のようなデータの連続した蓄積と運用が可能になる。

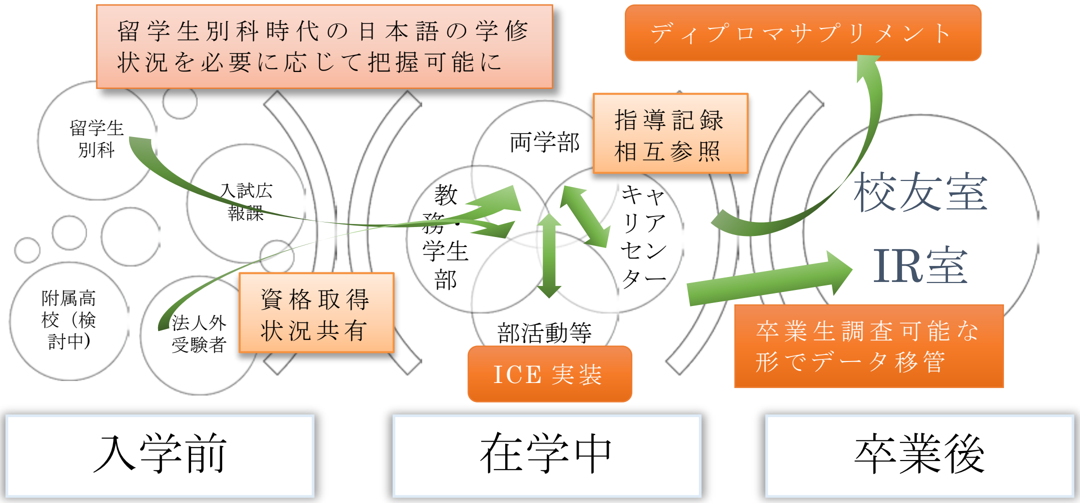

図 7　統合後の単一統合システム上のデータの流れの概要（赤は AP 関連項目）

卒業後のデータについて，同じデータベースサーバ上で扱うのか，それとも別のデータウェアハウス上に移行するのかは現在検討中であるが，少なくとも今回の統一により，IR だけでなく，個々の個別のサポートの場面でも，必要な情報を確実に受け渡しながら行っていくことが可能となる。

またこれにより，第一章で述べた，留学生別科在籍時と学部進学後を横断して留学生の学修状況を把握し，より手厚いサポートを行うための基盤が構築される。

2.3.2　ICE モデルの教学システムへの埋め込み

2.2 末尾において，何かを動かそうとする場合には，提案する部署がツールの作成

まで行うことが肝要であるというクィーンズ大学訪問で得た知見を確認した。

先述の平成28年度に開始されたAP事業においては，教育の改善のためにカナダのクィーンズ大学で実際に使われ改良を重ねられてきたICEモデルによる質的ルーブリック全学的に用いることとなっている。これは，いわゆる量的なルーブリックに対し，学習の方向性をIdeas，Connections，Extensionsという質的な表現で示すものである。これにより各教員が授業の目標を明確化し，学生と共有しやすくすることを目的としたものだが，「学習目標＝評価の基準」となっていると学生が目標を理解しやすいという見解に従い，シラバス作成時に，各授業でICEモデルによるルーブリックを定義し，それをそのまま学期末の最終的な評定にも用いることができるシステムを開発している。これにより，教員の側のICEモデル実装の手続き的な手間は少なくなり，内容に集中できるようになることを期待している。

2.3.3　授業ごとの学修成果測定のための一助としてのCMS/LMS

また，そうした評価の明確化＝学習目標の明確化は，定期的に授業内で両者に触れフィードバックを行うことで可能になる。本学ではMoodleを数年前から使用しているが，今後Moodleと，改良した教学システムの連携を深め，クィーンズ大学のCTLによる新型CMS/LMSの普及活動をモデルに，講習会とサポートを行うことで，使用率を高めていく予定である。すでに2016年度後半の学期において，AP事業の一環として一年生向けの建学の精神に関する科目について，CMS/LMS上での設定を担当教員と共に行い，ICEモデルによる評価の試験を行った。

2.3.4　データを日常的に用いる文化をどのように構築するか

最後にあらためて，データを活用する文化をどのように醸成していくかという問題について簡単に触れたい。

先述のスーン・マーツ米国オースティン・コミュニティカレッジ副学長が1月に行われた日本での講演[28]の中で強調していたのは，何であれ学内の会合に参加する際には,必ず何らかの形でデータを持ち込むことを意図して行ってきたということである。これにより，長い時間はかかったが，徐々に議論の場においてデータを参照する習慣を全学的に形作っていくことができたということが報告されていた。日常的にデータを参照する習慣を作り上げるには，最終的に，マーツ氏が行ってきたようにSAS Visual AnalyticsやTableau等のいわゆるBI（Business Intelligence）ツールによるヴィジュアル化を行い，欲しいデータを各部署が必要な時に簡単に抽出できる環境を構築する必要もあるだろう。こうした環境を構築するための活動をIR室と連携し行っている状況である。

---

[28] 参加したのは，1月20日東京国際交流館におけるものと，1月25日東日本国際大学におけるものである。

3. 今後の課題

3.1　留学生受け入れの目的の再定義

日本おける留学生受け入れの政策レベルの動きについては，留学生の受け入れを積極的に行っている諸外国で見られるような「学生を受け入れ，優秀な学生には定着してもらう」という観点が全くなかったわけではないにせよ，政策としての具体化が弱く，入国管理局における就労ビザへの切り替えについても，手続きに地方差があるのではないかといった問題が指摘されてきた。

しかし，現在平成 29 年 3 月 3 日締め切りで募集が行われた，産官学の連携により，留学生の日本への定着を目指す「留学生就職促進プログラム」のように，徐々に定着への明示された流れを打ち出しつつある。これは留学生の側にとっても，日本での就職を希望していても，その道が見通しにくかった環境の改善に繋がり，学習の目的の明確化，モチベーションの向上へと繋がるものである。

本学では，これまでもキャリアセンターと国際部が連携して，留学生対象の就職支援プログラムを行ってきた。今後は，そうした日本での就職という場面へと接続された構図の中で，日本語教育も位置付け直していく必要がある[29]。

3.2　日本語教育の一本化

そのように出口までを見据えた体制を構築するためには，日本語教育についても，留学生別科から学部まで一貫した形でプログラムとして構築していく必要がある。これまでも連携がなされていなかったわけではなく，また学部教員が別科の一部授業を担当することもあったが，カリキュラム全体としての調整は，必ずしも十分に行われていなかった。

そうした問題意識から，現在学内では，留学生別科専任教員を中心としつつ，学部での日本語教育体制とを統合し，日本語教育研究センター（仮）を設立し，そこを中心として，日本語教師育成課程を組み込みつつ，教学面での改革を行っていくプランを検討している。

3.3　プログラムレビューが可能な体制の構築

しかし，以上のようなプログラム構築を行う際に重要なのは，プログラムレビュー可能な体制である。筆者は，1.4.2 で留学生別科でのカリキュラム改変に際し，その成果の測定法を組み込むことを怠ってしまったという反省を記した。これはプログラムレビューを行う体制が整っていないということを意味している。小さな大学であり，どこまで出来るかは難しいが，IR 体制の構築は進みつつあるので，その上に載せるような形で，ICE ルーブリックによる学修成果の明示と，そのプログラムレベルでの調整を目標としている AP 事業とも連携しつつ，プログラムレビュー可能な体制を構築していくことを準備している。

---

29 そのためには自治体や地元企業との連携が重要であり，現在，倫理的・持続的な外国出身学生の受入れのために何が出来るか，地元商工会議所と市との連携を進めている。

3.4　おわりに

LAD プログラム参加中，筆者のモチベーションはどこから来ているのかと問われることがあった。きわめて個人的なものではあるが，かつてヨーロッパ中世研究のためにフランスに留学していた際に，留学生であるということによって区別されずに教育を受けられたことの衝撃というのがどこかに存在している。そして，どこかで，今行っていることは，そのとき受け取ったものを次代へと受け渡す作業だと考えている。

大学の現状は厳しいかもしれない。だが，千年をかけて，極一部のエリートだけのものであった大学は，少なくとも，いわゆる先進国では多くの人の手に渡りつつある。しかし，世界的に見れば，まだ先は長い。次の千年の間に，世界にこの水が行き渡ることを夢見る。

参考文献

東秀樹（2014）．チームの目標を達成する！ PDCA　新星出版社.

大学基準協会編（2009）．　新大学評価システム ガイドブック：平成 23 年度以降の大学評価システムの概要　財団法人大学基準協会.

大学基準協会編（2016）．　大学評価ハンドブック（申請大学用・評価者用）平成 28 年 4 月 1 日改訂版　財団法人大学基準協会.

藤原宏司（2015）．　IR 実務担当者からみた Institutional Effectiveness ～米国大学が社会から求められていること，大学評価と IR，3，3-10.

古川雄嗣（2017）．PDCA サイクルは「合理的」であるか，藤本夕衣他編『反「大学改革」論』（pp. 3-22）　ナカニシヤ出版.

Head, R. B. (2011). The Evolution of Institutional Effectiveness in the Community College. New Directions for Community College, 153, 5-11.

平井孝治他（2009）．組織の価値実現過程－管理過程サイクルにおける PDCA の位置，立命館経営学，48，49-67.

Manning, T. M. (2011). Institutional Effectiveness as Process and Practice in the American Community College. New Directions for Community College, 153, 13-21.

三宅禎子（2016）．　地域密着型・中規模大学に適した外国語教育改善プラン―スペイン語教育改善を柱とした外国語教育改善―，東北大学高度教養教育・学生支援機構　大学教育支援センター編『東北大学　履修証明プログラム　大学教育人材育成プログラム』（資 141-資 159）．

Popovic, C. & Plank, K. M.（2016）. Managing and leading change: Models and practices. In D. Baume & C. Popovic (Eds.), Advancing in Academic Development (pp. 207-224). London / New York: Routledge.

関沢和泉（2015）. Accessus 系テクストは十三世紀の大学の「三つのポリシー」を伝

えているか？，中世思想研究，57，88-99.
芝浦工業大学（2015）．グローバル人材育成推進事業・スーパーグローバル大学創生支援事業報告書　平成26年度　芝浦工業大学.
高橋克紀（2015）．政策実施論と教科書モデル：政治的意義を生かすための小さな接点づくり，姫路法学，57, 145-171.
吉澤剛（2011）．反 PDCA 論，研究・技術計画学会年次学術大会講演要旨集，26, 347-350.