

# RESEARCH REPORT

No. 43

MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY  
INSTITUTE FOR EDUCATION

Contents

Records of Two Speeches on Recent Trends of Higher Education Given by Dr. W.K.Cummings in 2012 : Some Implications to Educational Reform of Colleges in Japan	.....CUMMINGS, William K. (ANDO, Yoshinori (ed.))
Trends of Higher Education Policies and Current Situation of Universities in Korea	.....ANDO, Yoshinori
Present States and Prospective Discussions on Supporting Students with Disabilities in Higher Education ; For the Practice of Universal Design for Learning (UDL)	.....NISHII, Katsuyasu
Progress Reports on Mukogawa Women's University Center for the Study of Child Development 2012	.....KAWAI, Masatoshi, NAMBA, Kumiko, SASAKI, Megumi, ISHIKAWA, Michiko & TAMAI, Hideo
Achievements of Staffs (2011)	

March 2013

武庫川女子大学教育研究所  
研究レポート第43号

# 武庫川女子大学教育研究所

研究レポート

第43号

Research Report, No.43  
Mukogawa Women's University  
Institute for Education

〈特集〉 W.K. カミングス教授による高等教育に関するレクチャー	
W.K.Cummings 教授による高等教育に関する二つの講演記録 －日本の大学教育への示唆－	W.K.Cummings (安東由則編)
韓国における高等教育政策の動向と大学の現況	安 東 由 則
高等教育における障害学生支援の現状と展望 －学びのユニバーサルデザインを目指して－	西 井 克 泰
-----	
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2012年度活動報告	
河 合 優 年・難 波 久美子・佐 々 木 恵 石 川 道 子・玉 井 日出夫	
-----	
2011年度 研究員の業績および特別研究の経過報告	

2013年3月

二〇一三年三月

# 武庫川女子大学教育研究所

## 研究レポート第43号

### 目 次

#### W.K.Cummings 教授による高等教育に関する二つの講演記録 ー日本の大学教育への示唆ー

W.K.Cummings  
(安東由則編)

I. 解説：W.K.Cummings 教授のレクチャーについて.....	1
はじめに.....	1
1. W.K.Cummings 教授について.....	1
2. 講演テーマの設定.....	2
3. 講演内容について.....	3
4. 講演内容に関する文献・資料等.....	6
おわりに：編集について.....	9
II. レクチャー 1 Fostering Student Engagement and Learning .....	10
III. レクチャー 2 What Happened to Universal Education? .....	29

#### 韓国における高等教育政策の動向と大学の現況

安 東 由 則

1. はじめに.....	53
2. WW II 後の韓国の高等教育政策.....	54
3. 統計データから見た韓国高等教育の推移.....	63
4. 現在における韓国の大学リストと大学の特徴.....	69
5. まとめと課題.....	82
注.....	83
引用・参考文献.....	86

#### 高等教育における障害学生支援の現状と展望 ー学びのユニバーサルデザインを目指してー

西 井 克 泰

1. はじめに.....	89
2. 障害学生受け入れと支援構築の経過.....	89
3. 課程別障害学生の在籍数と支援数の現状.....	90
4. 障害別の在籍数と支援数の現状.....	92
5. 障害学生支援への基本的考え方.....	93
6. ユニバーサルデザインに基づく支援のあり方.....	95
7. まとめと今後の課題.....	98
引用文献.....	98

#### 武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2012年度活動報告

河 合 優 年・難 波 久美子・佐々木 恵  
石 川 道 子・玉 井 日出夫

I. はじめに.....	101
II. 2012年度の子どもの発達科学研究センターについて.....	101
III. 2012年度活動概要.....	104
IV. 研究業績（2012年度）.....	120

#### 2011年度 研究員の業績および特別研究の経過報告.....123

#### 研究レポート掲載論文総目次（過去10号分） .....131

# W.K.Cummings教授による高等教育に関する二つの講演記録： 日本の大学教育への示唆

Records of Two Speeches on Recent Trends of Higher  
Education Given by Dr. W.K.Cummings in 2012 :  
Some Implications to Educational Reform of Colleges in Japan

ウィリアム K. カミングス\*  
安 東 由 則 編\*\*

CUMMINGS, William K. (lect.)

ANDO, Yoshinori (ed.)

目次
I. 解説：W.K.Cummings 教授のレクチャーについて
はじめに
1. W.K.Cummings 教授について
2. 講演テーマの設定
3. 講演内容について
4. 講演内容に関する文献・資料等
おわりに：編集について
II. レクチャー 1
Fostering Student Engagement and Learning
III. レクチャー 2
What Happened to Universal Education ?

\* The George Washington University ・教授

\*\* 武庫川女子大学教育研究所 ・ 研究員、文学部教育学科 ・ 教授

# I. 解説：William K. Cummings 教授のレクチャーについて

## はじめに

William K. Cummings 先生は、米国ワシントン DC にある The George Washington University、Graduate School of Education and Human Development 及び Elliott School of International Affairs の Professor of International Education である。この度、先生をお招きして、2012年10月26日、27日の両日、武庫川女子大学教育研究所にて研究会（「国際セミナー」及び「大学教育研究会」）を開催した。本稿はそのスピーチ記録である。高等教育のあり方が大きな変革を迫られる中、先生のスピーチとそれに続く議論は示唆に富むものであり、多くの方に目を通していただければ幸いである。

## 1. W. K. Cummings 教授について

まず、W. K. Cummings 先生について簡潔に紹介しておく。先生は比較教育学、高等教育社会学の分野における高名な研究者であり、同時に日本研究者、知日家としても知られる。日本で出版された著書（単著のみ）としては、『日本の大学教授』（岩内亮一・友田泰正訳、1972、至文堂）、『ニッポンの学校』（友田泰正訳、1980、サイマル出版会）がある。いずれも日本に滞在し、書籍や資料を渉猟するとともに、直接現場に出向いて得られた観察や知見をもとに書かれた労作で、前者はハーバード大学に提出された博士論文、後者は Princeton University Press から出版された著作の日本語訳である。特に、後者の『ニッポンの学校』は、日本の義務教育段階における教育の優秀性と平等性を世界に広め、日本人がそのよさについて気づかされた著作である。多くの研究者、教育関係者に影響を与えたものであり、日本の教育研究者もよく引用した。

先生の日本での滞在は合計6年を超える。その間、収録されたスピーチの中にも出てくるが、永井道雄氏（元文部大臣、教育社会学者）をはじめ、数多くの研究者・知識人と交流をもたれた。現在も様々なチャンネルを通じて、日本との関係は維持されている。日本における国際高等教育関連会議への出席（特に、国際プロジェクト CAP-Changing Academic Profession-への参加など）、あるいは IDE 大学協会が発行する『IDE 現代の高等教育』に、「アメリカの大学は変わったか」（天野郁夫訳）と題する記事が、521号（2010年6月号）より連載されており、540号（2012年5月号）には「『アメリカの春』は来るか？」とのタイトルで特別寄稿をされるなど、日本との絆は深い。

Cummings 先生は高等教育、特に比較高等教育の第一人者であると同時に、もう一つ

の重要な研究テーマをもっている。発展途上国における教育開発政策へのかかわりである。氏は日本を離れた後、エチオピアやインドネシア、スリランカなどこれまで30以上の国々に長期・短期の滞在を重ねながら、国家の教育政策アドバイザーなどとして、その国の「教育開発」のために働き、研究をされてきた。ジョージ・ワシントン大学の大学院でもこれに関連した授業を担当されている。これに関連する著作も多く、次に挙げるものはその一例である。Williams, J. H., & Cummings, W. K. 2005. Policy Making for Education Reform in Developing Countries: Vol. I. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Cummings, W. K., & Williams, J. H. 2008. Policy Making for Educational Reform in Developing Countries: Vol.II. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

## 2. 講演テーマの設定

今回の教育研究所主催の研究会での講演の実現については、先に挙げたように研究所長の友田泰正教授がCummings先生の著書を翻訳するなど旧知であったこと、また安東が2010年4月から2011年3月までジョージ・ワシントン大学にてCummings先生指導の下、研究を行ったという経緯もあり、教育研究所の小さな研究会にも関わらず、多忙の中、快くおいでいただいた。

この機会に研究所として先生に依頼したテーマは次の二つであった。一つは、先生の専門である比較高等教育の立場から、今日における高等教育進学率の伸びとその国際比較、またそのことが内包する問題や課題に関する講演である。日本でも大学進学率が60%に達しようとしており、トロウ（M. Trow）が規定するところの「ユニバーサル段階」に入っている。他の国々でも近年における大学進学率の伸びは著しく、OECD加盟国の中でオーストラリアや韓国、スウェーデン、イギリスなど日本を上回る国も少なくない。急速に大学進学率が伸び大衆化が進む中、各国ともに高等教育機関ではこれまではなかったような様々な問題や課題が立ち現れている。これまで大学に進学してこなかったような学生を迎えることにより、高等教育機関はどのような変化を強いられ（学生の学力レベルや学習意欲の低下、それに対応する授業のあり方、評価のあり方、大学教員の負担など）、どのような共通した課題を課されているのかを認識し、理解を深めようと考えたからである。

もう一つのテーマは、大学が大衆化して様々なレベルの学生が入ってくるようになった今日、大学はそうした学生の学習意欲をどう高め、学習を保障していくために何がなされているかというものである。日本でも、近年さかんに大学生の授業以外での学習時間の短さが指摘され、単位認定の甘さ、授業の質の問題や授業の工夫が大きな課題として取り上げられてくるようになった。今後もこのテーマは高等教育において注目されていくだろう。こうした課題について、高等教育の大衆化がいち早く進行し、そうした研究も蓄積さ

れているアメリカの状況を知り、日本でも役立てようと考えた。このテーマを打診する際、Cummings 先生の専門とは異なるので、断られることも覚悟して伝えたのであるが、「確かに自分の専門とは異なるとはしながら、近年非常に注目され、研究の蓄積も進んでいる分野であり、チャレンジする価値がある」として、あえて関連研究を調べ、講義準備をしていただいた。

後者のテーマは「Fostering Student Engagement and Learning」との題目となり、2012年10月26日（金曜）に、教育研究所「国際セミナー」としてスピーチと議論が行われた。前者のテーマは「What Happened to Universal Education?」と題して、翌27日（土曜）に「大学教育研究会」として実施された。

### 3. 講義内容について

いずれの研究会も、2時間を設定し、Cummings 先生による PPT を使ったプレゼンテーションを90分前後とし、その後、質疑応答や議論を行った。その際、出席者には若干のデータ資料と友田と安東が発表内容を事前に日本語でまとめたレジュメを配布した。

以下、二つの発表内容を簡略に、意識を含めてまとめてみた。なおこの要約には、後に掲載する講演のみならず、その後の質疑応答での内容も一部分含まれていることを断っておく。

#### (1) 「Fostering Student Engagement and Learning」（国際セミナー） Oct./26/2012

まず、文化人類学者の Ruth Benedict の有名な仮説を取り上げた。具体的には、社会からの勉学への圧力がかかる時期が日本とアメリカで異なっている点に言及した。日本では高校在学中という比較的早期の発達段階で、そしてアメリカでは大学の時期にかかってくるといった問題である。物事の比較をするとき、数字などだけで一様に論じてはならず、こうした文化の差の問題を抜きに比較は考えられないという指摘があった。

日米の大学では様々な点で差異がある。1) 大学に入学した者が卒業する割合にしても、日本ではほとんどの者が卒業するのに対して、アメリカでは50%あるかないかであり、大きく異なっている。2) アメリカに比べ、日本の大学進学者の方が知的な側面で大学進学準備がよりよくなされている（PISA の結果など）。

今日のアメリカで大きな焦点となっていることは、大学での学びの評価である。しかし、専攻などが異なるので学習の成果を比較することは不可能に近い。そこでアメリカでは“Engagement”（学習を含む諸活動への取り組みの程度）を測るようになってきた。その代表は NSSE（National Survey of Student Engagement）であり、大きな広がりを見せている。あるいは他方で、CLA（Collegiate Learning Assessment）は、NSSE とは異



なった、より抽象的次元での評価、例えば“Critical Thinking（分析力）”に焦点を当て、その測定結果の比較を試みている。そうして、性やエスニシティ、親の教育歴など様々な変数を使い分析が行われている。この調査結果を用いて Arum と Roska（2011）が行ったアメリカの大学1年生と3年生の比較研究では、両者の成績が余り変わらないという結果が示され、大きな話題を巻き起こしている。

ここでは、さらに具体的に大学におけるいくつかの変数を取り上げ、それらと学習成果の関連についての先行研究をレビューする。取り上げられたもののいくつかを示すと、以下のようなものである。

- ・宿題量
- ・経済的援助
- ・2年制プログラムか4年制プログラムか
- ・寮生活か自宅通学
- ・学生の多様性
- ・規模が大きな大学か小さな大学か
- ・大学の雰囲気（climate）
- ・カリキュラム
- ・Mentoring
- ・教授スタイル（教員と学生の相互作用）
- ・Writing Center
- など。

こうした変数の影響について、先行研究結果を主としつつも、自身の学生として、あるいは教員としての体験を交えながら説明がなされた。

しかしながら、これらアメリカの状況が日本に当てはまるかどうかは分からない。日本の学生は大学に入ったら厳しい受験準備教育への反動として息抜きをしようとするし、アルバイトもする。宿題も余り出されないし、寮生活は少ない。他方、学生本人の借入金はアメリカと比べて少ないなど、状況が大きく異なるのであるから、簡単に比較して優劣をつけたり、すぐに一方が他方を真似すべきだという具合にはならない。それぞれの社会には、培われてきた伝統やシステムなどがあるのだから。

学生がキャンパスで何も学ぶものがないのであれば、それは確かに大きな問題であり、大学の危機である。何を、どう学ぶのか、学ばせようとするのかについて、それぞれに真剣に考えるべき問題である。

※なお、この内容については、『IDE：現代の高等教育』No. 548（2013年2・3月号）にカミングス先生の特別寄稿「学生を学習させるために：日本への教訓」（pp.65-72）が掲載されているので、参考としていただきたい。

## (2) 「What Happened to Universal Education ?」(大学教育研究会) Oct./27/2012

高等教育はエリートの特権とされていたが、ある局面から、それは近年急速に変わってきた。1970年代後半までにアメリカでおこった変化では、高等学校コホートの80%ほどが大学に入学し、40%が学位を取得しようとした。日本でも高等学校卒業者の40%が大学に入学した。当時、高等教育への入学者がこのような段階に達している国は他になかった。

しかし現在、世界の状況は大きく変化した。高等教育に何が生じたのか、それはなぜか、そして大学や若者にどのような変化をもたらしたのか。

1970年代、マーチン・トロウ (M. Trow) は高等教育の大衆化を予測し、それによってどのような変化がもたらされるのか示唆した (学習準備不足の学生、実学教育を求める学生、家庭に十分なお金がない学生が増加し、大学はただ教える機関へ変化するなど)。そしてアメリカと日本ではさらに進学率が拡大し、ユニバーサル段階に至ることを示唆した (エリート：15%未満、マス：15%以上50%未満、ユニバーサル段階：50%以上)。

実際には、アメリカではあまり数字が伸びず、同年齢層の40-43%ほどの者が高等教育を受けるにとどまっている。日本は高等教育を修了する者の割合増加してきたが、学生の実数から言うとは伸びてはいない。その一方、他のいくつかの国々では急速な進学率の伸びが生じた。25-34歳コホートで高等教育を受けた者の比率は、韓国が65%となり、日本57%、アメリカ42%を凌駕した。他にも、カナダの56%およびロシアの55%をはじめとして、イスラエル、ニュージーランド、ノルウェー、英国、フィンランドでも比率が高くなった。具体的な点ではトロウの予期とかなり異なる点もあるが、彼の論点は刺激的で、核心をつくものであった。

では、こうした進学率の伸びはどのように説明できるのか、あるいはそうした進学率の伸びは大学教員にいかなる変化をもたらしたのか？これまで明らかにされた国際比較研究から、国ごとに基準が異なるなどのデータ上の問題点を考慮しつつ、説明がなされた。詳細は本文で確認していただくとして、以下、いくつかの論点を簡潔にまとめる。

大衆化の進行とその国の社会状況との関係については、いくつかの指標から国際比較がなされている。社会の経済レベルが上がるほど、中等教育への入学比率や卒業率が上がるほど、若者が高等教育機関に入学する割合は高い。一方、人口増加率が高くなるほど、高等教育機関への進学率は低い。興味深いことに、経済的なグローバル化の規模と人材流入の規模は、それぞれ高等教育機関への進学率と相関がない。また日米二カ国における労働市場の特性の違いと大学進学率の関係についても考察がなされた。

大衆化は不可避だとされ、そのプラスの側面は様々に述べられるが、マイナスの側面も評論家によって予測されている。例えば、大学に配分される人的・物的資源が分散して細り、クラス規模が大きくなり、準備が十分でない学生が増える。そして教育が機械的になるなど。果たしてこれらは本当か？実際には、クラス規模が大きくなるというが、学生数増加率より教員増加率が大きい国もある。

大衆化は準備不足の若者の進学増加と結びついていると主張されるが、いくつかの国々であてはまるものの、平均学力 (PISA) の高い国々は、大衆化のレベルでも最も高くなっている。予想と反対の関係が見られるのである。

大衆化は教員の仕事上の負担を増やすとの主張もある。これに関し19カ国 (日米含) を



対象とする CAP (Changing Academic Profession) 調査では、次のような結果が得られた。

・**教員の仕事負荷**：週当たり労働時間は、エリート段階の国々（大学進学20%未満）で39時間、移行期段階（20-40%）で44時間、進んだ大衆化段階（40%以上）で45.7時間と、顕著な差異がある。大衆化段階の教員では、エリート段階と同様に教えることに多くの時間を費やしているものの、彼らが費やす時間で最も多いのは管理や研究の時間である。

・**教育内容**：三段階すべてで、教員は自分が望むよりも基本的スキルの教育に時間を費やしていると答えた。また、三つとも実用的知識を重視し、自分の授業に多くの新しい内容を導入したと述べており、三者間で際立った差異は少ない。大衆化した国々の教員は長く働き、仕事からくる過剰な緊張を経験する傾向が最も強い。しかし概して言えば、いずれの段階でも自分たちの仕事に対する反応は類似している。

紙面の都合上割愛するが、この他、様々な具体的データを示しながら、検証がなされた。

以上、検討して分かったのは、急速な大衆化は、高等教育全体に対して、そこで教育を行っている教員に対して、緊張（strain）をもたらしているということだ。この点は注目すべきであるが、全体的にみると、概してそれは度を越したものはなっていない。大衆化した高等教育とエリート高等教育はかなりの部分で類似しているようだ。では、高等教育はどのようにして、大衆化に伴って生じるプラス面を最大化し、そのマイナス面を最小化することができるのかを考えねばならない。どの教育システムが最も優れており、それを真似ればよいというものでない。ある意味、どの教育システムも特殊なのである。下に挙げたことが参考となるだろう。

- 1) 教員と管理者間の協同的関係を育むこと
- 2) 急いで改革を進展させすぎないこと
- 3) 教員と学生の比率をほどよいレベルに保つこと
- 4) あまり多くのカリキュラム改革を導入しようとししない（そうした衝動を抑える）こと。慎重に、そして教員と十分に話し合いながら進めていくこと
- 5) 成果評価（成績・業績評価）への強調しすぎないこと

#### 4. 講演内容に関する文献・資料等

プレゼンテーションおよび資料に出てきた文献や組織の HP を以下にまとめて示している。全ては示し切れていないが、理解を深めるために、参考にしていただければ幸いである。

・ 文献

- Arum, R. & Roska, J. 2011. Academically Adrift : Limited Learning on College Campuses. University of Chicago Press.
- Astin, A. W. 1977. Four Critical Years : Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. 1984. "Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education." Journal of College Student Personnel, 25. pp.297-308.
- Astin, A. W. 1997. What Matters in College : Four Critical Years Revisited. Jossey-Bass.
- Benedict, R. 1946. The Chrysanthemum and the Sword. Boston: Houghton Mifflin.
- Bowman, N., & Brandenberger, J. W. 2012. "Experiencing the Unexpected: Toward a Model of College Diversity Experiences and Attitude Change." The Review of Higher Education, 35(2) : pp.179-206.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. W. 1991. Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Jossey-Bass
- Cox, B. E., & Orehovec, E. 2007. "Faculty-Student Interaction Outside the Classroom: A Typology from a Residential College." The Review of Higher Education, 30(4) : pp.343-362.
- Crisp, G. 2010. "The Impact of Mentoring on the Success of Community College Students." The Review of Higher Education, 34. pp.39-60.
- Finley, A. 2012. Making Progress? : What We Know About the Achievement of Liberal Education Outcomes. Washington, DC : Association of American College and Universities.
- Finley, A. 2012. What Works for Student Learning? : Insights from the Teagle Foundation's National Convening (August/2/2012) Teagle Foundation HP の pdf 資料 ([http://www.teaglefoundation.org/teagle/media/library/documents/resources/What-works-for-student-learning-Finley\\_1.pdf](http://www.teaglefoundation.org/teagle/media/library/documents/resources/What-works-for-student-learning-Finley_1.pdf))
- Gamson, Z. and Chickering, A. 1987. "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education." AAHE Bulletin, 39(7) : p.510.
- Guiffreda, Douglas 2006. "Toward a Cultural Advancement of Tinto's Theory." The Review of Higher Education, 29(4) : pp.451-472.
- Gonyea, R. M., & Kuh, G. D. (eds.) 2009. Using NSSE in Institutional Research : New Directions for Institutional Research. Jossey-Bass.
- Herzog, S., & Bowman, N. A. (eds.) 2011. Validity and Limitations of College Student Self-Report Data : New Directions for Institutional Research. Jossey-Bass

- Jessup-Anger, E. R. 2011. Implementing Innovative Ideas: A Multisite Case Study of Putting Learning Reconsidered into Practice. ProQuest, UMI Dissertation Publishing
- Jessup-Anger, Jody E. 2012. "Examining How Residential College Environments Inspire the Life of the Mind." The Review of Higher Education, 35(3) : pp.431-462.
- Kinzie, J., & Kuh, G. D. 2004. "Going Deep: Learning from Campuses That Share Responsibility for Student Success." About Campus, (Nov./Dec.) pp.2-8.
- Kuh, G. D. 2003. "What We're Learning about Engagement from NSSE." Change, 35 (2) : pp.24-32.
- Kuh, G. D., et al. 2005. Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness : The Inventory for Student Engagement and Success. Jossey-Bass
- Kuh, G. D., et al. 2010. Student Success in College : Creating Conditions That Matter. Jossey-Bass.
- Newman, F. M. 1992. The Significance and Sources of Student Engagement. TC Press.
- Pascarella, Ernest T. et al. 2001. "Identifying Excellence in Undergraduate education : Are We Even Close?" Change, 33 (3) : pp.19-23.
- Pascarella, E. T., et al. 2005. Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education : New Evidence on Impacts : ASHE Higher Education Report. Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. 2005. How College Affects Students : A Third Decade of Research. Jossey-Bass.
- Pierson, C. T., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Flowers, L. A. 2003. "Impacts of Two-year and Four-year College Attendance on Learning Orientations." The Review of Higher Education, 26. pp.299-321.
- Martin Trow, Martin. 天野郁夫・喜多村和夫訳, 1976.『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会（この本は以下の二論文の翻訳である：1972. "The Expansion and Transformation of Higher Education." The International Review of Education, Vol. 18. 及び 1973. "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education," OECD (ed.), Policies for Higher Education. 初出は1973年, Carnegie Commission on Higher Education にて)
- Skinner & Belmont 1993. Journal of Educational Psychology, 85(4) : pp.541-558.
- Shea, G. F. 1996. Mentoring : A Practical Guide. Crisp Publications.
- Shea, G. F. 2001. Mentoring : How to Develop Successful Mentor Behaviors (3rd ed.). Crisp Publishers.
- Tinto, V. 1993. Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. (2nd ed.) University of Chicago Press.

Wawrzynski, M. R., Jessup-Anger, J. E., Helman, C., Stolz, K., & Beaulieu, J. 2009. "Exploring Students' Perceptions of Academically Based Living-Learning Communities." College Student Affairs Journal, 28. pp.138-158.

・ Engagement に関わるアメリカの組織の HP

"National Survey of Student Engagement (NSSE)" HP (<http://nsse.iub.edu/>)

"Collegiate Learning Assessment (CLA)" HP  
(<http://www.collegiatelearningassessment.org>)

## おわりに：編集について

以下に掲載する内容は、Cummings 先生のプレゼンテーションの部分のみを英文に起こしたものである。研究会では質疑応答も行われたが、その部分を入れると焦点が少しぼやけるおそれがあることと、紙面の都合上割愛した。

この原稿をまとめるに当たっては、次のような手続きを取った。1) まず業者に録音したデータを送付し、英語を文章に起こしてもらった。2) 安東が録音を再生しながら原稿をチェックし、日本語の書き起こしや不明部分を確認した。さらに、原稿の中に発表で使った PPT のシートやデータを入れ込むなどして、分かり易くするために最低限の編集を行った。3) ある程度編集した原稿を Cummings 先生に送付し、付加や削除など最終的な点検を行ってもらった。

Cummings 先生には多大な時間と労力をお掛けしたと思うが、いつもながら迅速かつ的確に原稿を修正していただいた。この場を借りてお礼を申し述べる。

## Ⅱ. レクチャー 1

October 26(Fri.), 2012

At Institute for Education of Mukogawa Women's University  
(Nishinomiya, Japan)

### Fostering Student Engagement and Learning

Dr. William K. Cummings

(Professor of the George Washington University, U.S.A.)

Thank you very much for this precious opportunity to visit your school and actually to take on this interesting topic. It's a hot topic in the United States right now and probably it's going to be a hot topic in Japan very soon. So it's interesting to explore it. I will talk slowly of course and refer mainly to the slides. Pretty much everything I say will be there and I hope that would be adequate. If you have any questions, feel free to answer along the way. In a sense, this is like a "Kenkyu-kai" (workshop) and we are all bringing our own perspectives.

#### Introduction

The starting point, I will do a little bit of a "Nichi-bei hikaku" (comparison between Japan and U.S.A.) in the sense that my first book was called "*Nihon no daigaku kyoju*" (*The Changing Academic Marketplace and University in Japan*) and my second book was called "*Nippon no gakko*", (*Education and Equality in Japan*), both of these in Japanese, I mean my Japanese books. Actually, both of the books, "*Nihon no daigaku kyoju*" was my "Hakushi ronbun" (doctoral dissertation) and the "*Nippon no gakko*" was my first big book that was published by Princeton University Press in the United States. The point is that I was very fortunate to have some very good Japanese scholars as friends including Tomoda sensei (Professor Tomoda, Yasumasa) but also, all of us got together once a month under the guidance of a man named Michio Nagai (Former Minister of Education 1974-76).

At that time, Nagai sensei had been a professor at Tokyo Kogyo Daigaku (Tokyo Institute of Technology). Since he had lost his job so he was kind of a "Ronin" (person hunting for a permanent job) and all of us were "Ronin" so we had a good time talking.

I didn't have a job. Actually I did have a job. I taught at "X" College in Tokyo, but it was a "Keiyaku-sei" (contracted position), it wasn't the real academic job but it was good.

I wrote first "*Nihon no daigaku kyoju*" and I came back with "*Nippon no gakko*" . Then Nagai sensei and I agreed the Japanese university is terrible and the Japanese primary school is wonderful. At that time, people didn't recognize how special the Japanese primary school was. But later on, in the 1980s and so on, the Japanese primary school got to have a very good reputation. We were waiting for the Japanese university to have a good reputation because we thought that other university systems did a much better job in education.

Japanese professors take a lot of pride in their research, but what about their teaching in the classroom? All I am saying is an image or a belief that Japanese teachers in the classroom were not so serious. On the other hand, that American professors are very serious and skillful in teaching. This is a kind of a background belief. But as we look more carefully at the American experience, which is what I'm going to mainly do, we begin to question whether this image is correct or not. It could well be that American education is also very weak, higher education is very weak. It could be that both are very weak, or it could be that Japanese education is better than American education. And we don't appreciate the strengths of Japanese higher education.

One reason it's hot is in the United States because politicians are saying, "What's going on in American education?" "Are children learning anything?" The presidents of American universities and colleges say, "Yes! Yes! Yes!" Politicians say, "Prove it." American colleges are very expensive. If we're spending that kind of money, you should be able to prove us that we are getting something." This is kind of an American mentality of accountability; accountability to the "Riji-kai" (board of trustees), accountability to "Ippan no kokumin" (ordinary people) and so on. It's the way Americans think about their organizations. If the American colleges and universities are not doing very well in terms of education, why should we spend tax money on colleges and universities?

For example, when I was a young man, the State of California was paying 80% of the budget of UCLA (University of California at Los Angeles), and we talked about UCLA as a state university. Now, the State of California is only paying 10% of the budget of UCLA, so it's no longer a state university, it's a state-located university. It happens to be in California that's all.



## National Culture and Context

Before we get into the actual discussion of learning, let's take a look at the evidence that's available. There is not much evidence, but there is some. It's helpful to at least discuss some of the background factors. One is a very famous hypothesis by a lady named Ruth Benedict (Cultural Anthropologist) who said that cultures were different. In some cultures, there is a sort of peak in terms of pressure or "shakai-ka" (socialization) in early development. She says that in the United States it's at the university level. There's a lot of learning going on in America at the university level because that's part of the American culture. In other words, American young people are lazy academically at least through high school, then when they get to college, they work very hard. In contrast, in Japan, she says Japanese young people are working very hard until high school and then they are very tired, so when they go to college, they take it easy. How can you have learning in a Japanese college or university when the students want to sleep or want to play? There is this kind of an assumption that culturally you are not supposed to learn in college in Japan, whereas in the United States you are. It's kind of the way people are supposed to grow up.

This may be an old idea but the times I've visited Japan in the past, people sort of believed in this. You go to a classroom in Japan, a large classroom, nobody is there, maybe not even the professor is there, but still the students get to graduate. That would supposedly never happen in the United States. Actually, it happens a lot but that's another one. Even if you learned nothing in the Japanese school, you graduate, but in the United States, it's a serious evaluation of your learning. If you don't study hard in a

## **Learning and Culture**

- **According to Ruth Benedict, when in the live cycle we open up to learning, it is embedded in culture:**
  - **In Japan, high school is the critical period**
  - **In the US, it is college**
- **Also a norm in Japan that universities should graduate all of their entrants; many US universities think they should fail a certain %**

course, maybe you get a C or a D or an F, and you don't pass the course. Anyhow it's a fact that roughly from 40% to 50% of American college students do not finish their college ever, or certainly within the 4-year period or the 6-year period because they they decide to drop out.

In the Japanese case, if you start something, you are going to graduate, you are going to finish it. I have an example which in my notes Mr. Tomoda asked me, "What is the envelope?" In the handout I think there is some mention of an envelope. When I was at X College, I had an experience one day where the father of a student came into my office and he said I had given his daughter an "F". She was a senior in college and she was hoping to graduate with her friends but I gave her an F. Why? She never came to my class. She had done nothing at my class. How can I give her anything other than an "F"? It was perfectly obvious to me. The father came in and said, "Nice to meet you. I heard so many nice things about you," "My daughter admires you." And "Did you know that my daughter had an accident this winter, in November? She was skiing and she broke her leg. She had to stay in the hospital for a long time, but she is a very smart girl and has worked very hard at this college, and so she was hoping to be a good student here." He didn't say, "Give her a better grade." But as he left he put an envelope on my desk.

Later on that day, the "Gakubu-cho" (academic dean) came into my office and said what a wonderful girl she was and that it was very important that she graduated for the reputation of X College and also very important because she was going to get married soon. But if she didn't have a university degree, she couldn't get married. Why do you need a university degree to get married? Anyway he said, "It would be nice if you could make a little adjustment in the grade," and then he showed me what a good student she was in each grade. I was left with a moral decision. Should I change her grade or not? Also, should I use the money in the envelope? Actually, it wasn't money in the envelope; it was just a gift card to Isetan. It wasn't really money. I thought about this and I said, "Should I be a stubborn American or should I be a good Japanese?"

For that day, I decided to be a good Japanese and the girl graduated and maybe she got married and so on, I don't know. But what I'm saying is there are many reasons why nearly 100% of Japanese young people in college graduate. Among those might be that they learn, but in the case of this girl, she learnt nothing but she still graduated. Whereas in the United States, we think that only those who have learned graduate. It's a contrast. What I'm trying to say is that the cultural context for university learning in

Japan and the United States is different.

### Massification and Student

Now there are a couple of other points I'd like to make. The different issue is that the two systems; the United States system is much larger than the Japanese system. It was called mass higher education at least at that time. At that time, the Japanese system was on the edge of sort of mass higher education system. In the United States about 80% of young people were going to the university; in Japan about 45%. The preparation of American students on average is probably not as good as the preparation of Japanese students. This is another big difference between the systems.

## **Massification and Student**

### **: Preparation as Additional Aspects of Context**

- **US system is more expanded, has a more diverse student body**
- **Japanese high school education is arguably superior (in terms of academics as reported by OECD)**
- **Hence, US practices are not easily adopted in Japan and vice versa?**

Can you really compare the Japanese learning experience with the American learning experience? I don't know, but at that time, even though only 45% were going to higher education—we're talking about the late 1970s—Japan was no.2 in terms of the participation rate. At least many people have argued if you get to be as high as 45% of the young people going to higher education, you are including in that group of many young people who are not really prepared to learn, so is it very different or is it about the same?

The implication is this third point. The systems maybe are very different so maybe we shouldn't compare them. I'm not really going to compare them today. But it's a big problem in the United States today whether students have learned anything in college.

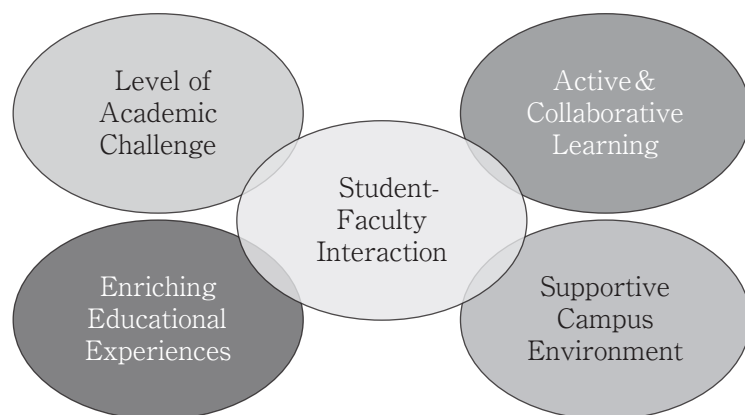
It's becoming an interesting focus for research by OECD. In other words, they are planning to do an international survey of learning. Japan will be included in that survey. The Japanese politicians are going to be very interested in the findings of that survey. This is one reason why I think what I'm talking about is important.

### Engagement/Learning

How you measure what students learn is a big puzzle because in college students are studying different subjects, different disciplines, even students who are in the same faculty may be taking different courses. How do you go about assessing how much people have learned? One effort in the United States doesn't measure learning, but it measures what's called "Engagement." This study is called NSSE, (National Survey of Student Engagement. It's been used at over 1,300 universities and colleges in the United States and it looks at these different topics. It gives the score for the colleges on level of academic challenge, whether students have enriching educational experiences, whether they have active and collaborative learning, whether the campus environment is supportive, and whether they interact with faculty. It focuses on these five areas (Chart 1) and it says, "If an individual is high on all of these, the individual is likely to learn." If a university or a college is high on these, the students in that university or college are likely to be learning a lot and so the research of NSSE is around this paradigm.

CHART I. NSSE BENCHMARKS

---



One of the interesting findings is that the number of hours—this is what NSSE might measure—one of many questions. How many hours do you spend in class and studying

for class? In a week, there are 7 days (times) 24 hours. I don't know how many hours that is, but it's a lot, its nearly 100 hours. According to the NSSE survey today, the average student in United States is spending about 11 hours per week in class or studying for class; 11 hours a week means about 6 hours going to class and 5 hours studying for all the classes. Is that enough? It's not very much. What's interesting is if we go back about 10 years ago, there was a study before NSSE where they found that young people were spending on an average 15 hours a week in class or studying for class, so from 15 hours down to 11 hours.

Over the last 10 years there has actually been a decline in engagement of American students by this one measure. A politician found out about this and said, "What's going on?" Surely, if students are spending less time in class, they are probably learning less. How else do you learn if you don't study? Take a pill? I don't have a pill like that yet, so the only substitute is to study. This is a big controversy. Is the American college failing its students?

### Learning/Assessment Measurement

There are many other particular questions in this NSSE survey that lead to that type of question. We're not going to talk about NSSE today but it's worth mentioning because the instrument itself and the literature around it is useful. However there are some people who have actually tried to learn, to study learning and to assess how much students learn.

The College Learning Assessment (CLA) is the most widely used instrument for that purpose and a research group that's focusing on that (Finley, 2012). The CLA focused on what they called *critical thinking, reasoning, and writing skills*, all three of these. I'm not sure I can define for you what we mean by *critical thinking*. It doesn't mean that you are critical in the sense of "this politician is a fool." I'm not saying anything about a particular Japanese politician like Mr.\*\*\*\*, but it's more critical in the sense of you getting some information. Can you come up with an original understanding for this information? Can you write a paper that's insightful that shows a new way of looking at a problem, or can you in mathematics perhaps develop not just a standard way to prove a problem but a new way to prove the problem? In other words, critical thinking is kind of a demonstration of original thinking that other students may not be able to duplicate. *Writing skills* are emphasized heavily in this learning assessment because that's an important way to express yourself. In a learning assessment, they made an effort to

focus on these three. Concerning what I'm going to talk about shortly, I'm just going to focus on critical thinking.

There is a very interesting book which is a bestseller right now. It's called "*Academically Adrift*" (written by Arum & Roksa 2011) . This is a somewhat sensational report. Through first 2 grades 45% have no gains. Through 4 years 36% have no gains in learning.

For their definition of learning, they used only *critical thinking* even though the CLA used these three different components. This right here is an effort to try to summarize one illustration. Essentially, the critical thinking that they get you into is some kind of problem that they choose. They give you some data to read, they give you 90 minutes, and they also give you several questions that they want you to answer, related to this problem in this data. And the quality of your answers is the basis for determining whether you have developed critical thinking or not.

## Learning/Assessment Measurement

- **Seeks to measure critical thinking**
- **Students have 90 minutes to read several documents and respond to a set of open end questions**
- **Evaluators judge the thoughtfulness and creativity of the responses**
- **Example: Students asked to develop a strategy for the final stage of sell of an order of airplanes**
- **But special issue is that one of the airplanes recently has crashed—so need to stress the reliability of the model and the seller**

In this book they have mentioned several examples. One is you are trying to sell an airplane to another company. I knew that that's why I chose this, but the problem with your sales talk is that just a day before you're going to the client, one of your airplanes crashed. How are you going to convince the client that your airplanes are reliable when just yesterday one of them has crashed? This is a problem for you and you got to come



up with an answer in 90 minutes.

The questions are open-ended. They get away from this multiple choice simplicity test of your thinking. They really want you to come out. Now whether this is a good test of critical thinking or not, we could argue. I had the feeling that it's kind of biased in favor of students who are in the "Bungaku-bu" (School of Literature) ; they are quicker writers. On the other hand, you could argue that it's also biased to students who are in engineering because they are used to talking about mechanical things. The researches that are behind this book would say the test is fair. Of course, we always say that.

### What Contributes to Learning Gains?

#### Learning/Assessment Model;

We have what's called a dependent variable, learning, as measured by the CLA, the "critical thinking." Then, the researchers examined a number of different features of college life or life before college that are related to this dependent variable. Most people say that the quality of their work is pretty high, but like Professor Ando says we could criticize it. It's very easy. That's what we do as professors, we're always criticizing. Let's assume, let's at least follow their guidance. I didn't draw a diagram here but this is their model.

### **Learning/Assessment Model**

- **Prior to College Entry**
- **Academic Preparation**
- **2005 CLA score**
- **Factors after College Entry: Faculty expectations, reading/writing required, hours studying alone, hours studying with peers, hours spent at frat house, financial aid**
- **Institution Attended**
- **2007 CLA score**

#### **\*Prior to College Entry;**

There are a number of variables such as gender, ethnicity, your parents' education, demographic variables.

### **\*Academic Preparation – Grades/SAT Scores;**

There's also academic preparation which is what were your grades in high school and your SAT scores. These then lead to your score on the CLA in the year 2005. What we have for our sample is about 2300 freshmen in 2005, so that's another variable. Then, we have things that occur while you're in college.

### **\*Faculty Expectations;**

In this diagram, they are only including the variables in the college experience that had a significant relationship to learning. They examined quite a few additional variables. I'll talk about some of these additional variables in a minute but the ones when you used the multiple regression that made a difference is on this list. It's a measure of faculty expectations.

Do the faculty convey the fact that they want you to do a good job and do they have mechanisms in their teaching to stimulate you to do a good job? For example, when I was a freshman, I had to take a course in composition. The professor was very interested in our use of language. He was a professor in English literature – American literature, and he also wrote books himself, but he also felt that we should have very good control of grammar and punctuation. If we made three mistakes, three in our composition, we had to write a new essay each week. If we made three mistakes, he gave us an F each week. I worked very hard not to get an F. In other words, he set a very high standard. This is an example of faculty expectations and everybody in that class worked very hard. He was very inspiring, in a sense.

### **\*Reading/Writing;**

Concerning reading and writing, there's a measure here of how much you read in a week and how much you write in a week or over a semester. Do you read 20 pages a week, 30 pages a week, 50 pages a week, 100 pages a week? Actually, it turns out that a great majority of American college students, according to this study, did not read 20 pages a week. Can you imagine that? How about your students? Do they read 20 pages a week? Do they read 50 pages a week?

(Participant : Much less.)

Much less? You're in trouble. In terms of writing, were you expected to write a paper that's at least 15 pages long in a semester for at least one of your professors? I don't know what percentage said "No", but actually quite a large percentage didn't have to

write anything. On the other hand, to the extent that you write, to the extent that you read, that is the higher your score on the assessment in terms of the statistical analysis.

**\*Fraternity/Sorority House (social learning);**

Hours spent at the frat (fraternity) house. In the argument in this book (Arum & Roksa “Academically Adrift” 2011), they are comparing what they call academic learning with what they call social learning. A frat house is short for what’s called a fraternity house. It’s sort of a social club, and many American students go to campus and they join a fraternity or sorority. If you join a fraternity, you have lots of obligations at the fraternity. You’ve got to clean the house but you got to go to the party, you got to help your junior students study, you got to go buy beer for the party on Saturday night, you got lots of serious obligations. The more time you spend in social learning, the less time you have to spend in academic learning, this is the issue.

**\*Financial Aid (socio-economic status, obligation, e.g.);**

I’ll add just one more thing, financial aid. In a Japanese college, maybe your parents pay for everything so you don’t worry about money, but I’m sure that many Japanese young people that are going to college do worry about money like they do “Arbeit” (part-time job). In the American college, you take out a loan and maybe you also work, but obviously the more time you spend in this work, the less time you have to spend on study. On the one hand, time to study, to get involved in the academic aspect and on the other hand, many things pulling you away from the academic aspect, mainly your fraternity or other social activities and then also your work activities related to keeping your financial debt low. If you have to spend a lot of your time and money or rather a lot of your time trying to get money to help pay off your financial obligations to the school, you have less time available to study.

**\*Institution Attended;**

Let me just make one point first. In the model what was being measured is what was your score when you were a freshman and then what is your score 2 years later at the end of your sophomore year. This is one finding. Through the first 2 years, 45% of the students in the study had no gain in the score of critical thinking. Roughly, half of the students had not improved their critical thinking after going through their freshman and sophomore year in college that’s pretty disturbing. After 4 years, still 36% have no

gains. In other words, one out of three students has got nothing out of college but they've had to spend \$100,000 to \$150,000. I don't know if that's a bargain. They had a good time maybe. They've gone to lots of football games. They've consumed lots of beer, maybe had a car accident, maybe fallen in love two or three times but is that what college is about? I'm not sure.

Secondly, kind of related to the point you've made, one argument is "Yes". The students in college are getting good grades, but not much is happening in those classes where they're getting good grades. The authors cite another study where there's a compact between the students and the faculty. A compact which says I'm going to give you an 'okay grade' regardless of what you do, if you give me a good evaluation, kind of a secret promise. It may not be stated too openly but people understand what that's about. Just as we were coming up, Professor Tomoda was telling about a Japanese professor who has 1800 students. If I were that professor I would very quickly tell the students, "I'll give you an A-minus if you don't do any work, no papers, don't come to class, A-minus," and that way is much easier. Some of the stuff does go on, the shortcuts.

Now the model, let's don't worry about these cheap things, this corruption. Let's worry about being serious about fostering learning. What contributes to learning? In the speech, I've got a whole bunch of things that I identified. Some of them come out of this study that you have there. Others just come from the literature, and let's see how we're doing. Let me go through some of these. It's a list of things and reflect on it.

#### **\*Residential Student Status versus Day Student Status;**

The literature says if you live in a residential hall on campus, a dormitory, versus if you come to school in the day and go home at night, you're going to learn more. Japanese universities tend not to have dormitories. I'm told here at Mukogawa you got dormitories for about over 400 students, so what about the other 9600 students? In the school where my son went to college in the state of Maine, the school had a bed for every student. In other words, it was that the school had control of the life of the students and so probably they learned something. I mean this is at least one finding.

#### **\*Diversity of Student Body (Bowman & Brandenberger) ;**

Do you have international students? Do you have students of different ethnic backgrounds? You think maybe that is kind of a challenge because they have a very

different life experience. This is found to have some impact on learning. I can't give you a good example but if you're sitting down in a room with somebody of color and then there is some big racial incident on the TV, you talk to this person and they have an entirely different perspective. It sort of forces you to learn. If everybody is the same, it's not going to be a very good educational experience.

### Searched the US Literature and Came up with the Following Themes:

#### **\*Small Schools versus Large Schools;**

It might be thought that a smaller school is better, the administrators, the teachers at the smaller school can control the environment. The argument goes that way but it turns out that some large schools do very a good job too, and some small schools don't do a very good job in terms of learning. The small versus large is not a very successful variable. I went to the University of Michigan, if you know the school, it's bigger than UCLA if that's possible. What the University of Michigan has in a way is a lot of small schools inside the large school. In other words, a dormitory might become a small school. That dormitory might be a special dormitory for Arts. They would construct the tables where the young people would eat, so they could have a table at lunchtime for those people who are interested in German language, and another table over there for those people interested in French, and another one for those people interested in Chinese. You break down the large into many small experiences that are academically oriented. You even have debates in the evening in the dining room around topics of world importance. There is a way to make use of largeness to get some educational outcomes.

#### **\*2-year Program versus 4-year Program;**

Though I've forgotten what the real argument is about, we would think that 4-year programs would have more impact than 2-year programs. But this particular study (Arum & Roksa) says, "No." That the 2-year programs actually do better than the 4-year programs. The one thing that can be said is it seems like the learning in terms of critical thinking that develops in an American college, there is more development in the first 2 years than in the second 2 years. In a sense, the first 2 years it's a bigger shock and people get more challenged in terms of their beliefs and what not, so they are more of interest. When they get into the second 2 years, they're sort of sliding into a professional slot. They are learning but they are not learning sort of the basic shift towards critical thinking. They are now learning very specific knowledge. This is an

interesting issue, if a junior college can be as effective in promoting critical thinking.

**\*School Climate;**

School climate is very big. I used my example of my English composition class, but what is important in the school? Are we saying that academics are important or are we saying that football is important? Saturday, the whole day is focused on the big game. At University of Michigan, football was very important. The fact is I still watch football on the TV and I always tune into the University of Michigan to see how they're doing. They always lose. I don't know why I do this. I should have learned not to turn on the TV but still the University of Michigan was a school that has academic learning and the social learning in good balance. But in some schools, it's just too much one way, towards a school climate that does not stress academics. How you create a school climate is a real challenge.

**\*Curriculum (Pascarella et al) ;**

Skip to first part though there is literature on it. There is literature on the liberal arts curriculum too. In a sense this is very relevant to you at Mukogawa. I've cited a book by Pascarella et al. One would think that a liberal arts curriculum is going to be more promoting of critical thinking and there's a slight bias that way but it's not consistent. There are good liberal arts colleges and there are weak liberal arts colleges. It depends very much upon the academic expectations that are part of that liberal arts college. I hope I'm making sense? It depends.

**\*Faculty-Student Interaction out of Class (Cox & Orehovec) ;**

This next point, faculty-student interaction out of class. To me, the simple example is, when I went to graduate school at Harvard University, the real smart people at Harvard are the undergraduates, not the poor graduate students. But, concerning the way the undergraduate experience is organized, first the students have advisors. It is more important than that students live in dormitories. They're not in dormitories, just a place to sleep, they are houses. In the house, faculty live, maybe with their spouse and maybe with children, but the faculty live in the house, they teach courses in the house, they eat with the students in the house, they joke with students, they may even play football and so on with the students. In other words, they sort of become like a big brother or a big sister to the students. In this way, they break down the walls between student and



faculty.

My guess is that this is also something that's very characteristic of a Japanese school, I don't know. At X college in Tokyo, we would go to what we used to call "Konpa (originated in 'company' )" (party). And we would sometimes go out and get a little beer for the sake of learning. The literature shows that to the extent that faculty can get a relationship between students, it's not just in the classroom but it's more holistic. This is very good for learning.

**\*Learning Communities (Jessip-Anger) ;**

In a sense that's what I'm talking about when I speak about these houses or groups for study within houses. You don't necessarily need a dormitory to create a learning community but to create a situation where there is reinforcement of learning beyond what takes place in the specific classroom.

**\*Mentoring/Tutors (Crisp) ;**

Do you have a system of mentoring in school where older students work with the younger students, sort of help younger students adapt to the campus? Not many colleges have this but where they do have it, it's said to be very good in promoting learning as well as social learning, as well as retention.

Some of these are very obvious. Time studying, we've already talked about it, the more time you put into study, the more you're going to learn.

**\*Writing Centers;**

I know you're in charge of international exchange here in Mukogawa. In my program at the George Washington University, we have lots of international students. Usually, my international students hand in their papers a few days late. The reason is because they have taken their paper to the writing center, and so the writing center is very busy. They can't get it out in time but the writing centers works with the students to improve their composition. It's a useful learning experience. It's a service that's provided by my university that helps the students learn.

**\*Pedagogy Centers;**

On the other hand, pedagogy centers help faculty to teach and we also have a pedagogy center. Actually, I would say these days that a great majority of American

colleges and universities have it. You're not required to go, but when you get hired, you're told of the opportunity and it's frequently advertised, and particularly for those faculty who get low grades on student evaluations. The chairman of their department is likely to say maybe you should go to the pedagogy center to learn how to teach. My chairperson often says this to me so I know it. I haven't been there yet. Maybe when I become young, I'll go. These are some other learning experiences, which then feed back on critical thinking.

**\*Service Learning;**

You get out of campus to do some kind of public service, working in the community, working with people in prisons or whatever. It brings a new perspective on life. Study abroad is another example, which students go, they can have a very meaningful experience, it changes their way of thinking about life. Not all study abroad has that sort of result. Then, finally taking up the position in student organizations, student government is shown to have some impact on your learning.

What Detracts from Learning?

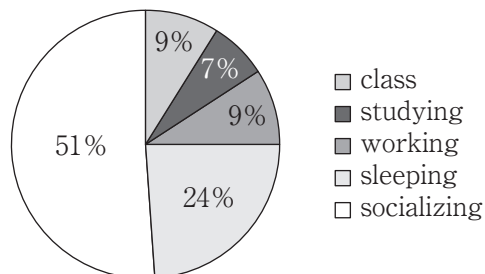
## What detracts from Learning?

- **Student-faculty compact:**
  - **I'll leave you alone if you leave me alone. That is, I won't make you work too hard (read a lot, write a lot) so that I won't have to grade as many papers or explain why you are not performing well.**
- **Stress on social learning**
  - **70% of undergrads at a mid-West U reported that social learning was more important than academics**
  - **Students spend much more time on social learning**

I mentioned that student-faculty compact as something that we agree we're not going to learn as long as you don't make me work. This is going to lower the likelihood that we're going to learn in college. We are also going to learn less if we spend a lot of our

time with our social learning. I think I have a nice graph here (Graph 1) . This is the amount of time spent in the different activities in a mid-western college where a survey was done of time; 51% of time was spent socializing, 9% was spent in class, 7% was spent in the library or studying, and about 7% was spent working, and about 24% spent sleeping. I don't know do college students like to sleep? Only when class is held, they like to sleep, right? Anyway that's a lot of time socializing at this college, a large mid-western college. College is supposed to be fun, right? You're supposed to have a good time. You're supposed to learn how to meet new people. That's what college is about? Or is college about developing your critical thinking skills?

Graph 1 Time Spent in Various Activities



## Conclusion

I'm finishing up here. It's an interesting topic I think. I've been able to show you some of the correlates of it. Fundamentally, it comes down to the "school climate" that you nurture. The school climate", it may start with the president of the university, there have to be faculty that are close to the president who reinforce his concerns, and therefore faculty realize that it's part of their job to focus on learning and to challenge students. In various ways, those issues show up in faculty meetings and in collaborations, and so on.

Is what I'm talking about relevant for Japan? I don't know. What happens in a Japanese university? It's just my impression, but at least the predominant thinking is young people deserve a break when they go to college in Japan. They should get into social learning because they've been studying too hard in high school. This means it makes it a little bit more difficult to achieve academic learning. It's kind of a minus factor.

## **Conclusion**

- Much interest in learning, its measurement, its correlates
- Research still in early stages
- Have presented a list of correlates, partly from CLA (Collegiate Learning Assessment) lit, partly from elsewhere
- A long list
- Mainly focuses on school climate
- The role of professors is possibly under-emphasized

## **Seven Principles of Good Practice (Gamson & Chickering)**

- Good practice encourages contacts between students and faculty
- Good practice develops reciprocity and cooperation among students
- Good practice uses active learning techniques
- Good practice gives prompt feedback
- Good practice emphasizes time on task
- Good practice communicates high expectations
- Good practice respects diverse talents and ways of learning

Do Japanese students get many requirements for written work? When I was in X college, one of the classes I taught was “Eisakubun” (English composition). Yes, students wrote every week but not every school has “Eisakubun”, I guess. How do professors conduct themselves in classrooms? We’ve been having a discussion about active learning or the process learning or problem based learning. I think this is something you are talking about here in this university. Whatever we call it, is that the predominant model for learning or is it more the lecture style?

I mentioned my example of the envelope. I don't know how many envelopes there are in Japan. I hope there are not too many. But if everybody knows that they are going to get out of college without work that's not very promising in terms of promoting learning in college. It's not a strong incentive.

## Relevant for Japan?

- **Social learning is encouraged—after a hard high school**
- **Few written assignments for classes**
- **Lectures are more common**
- **All students are “guaranteed” passing grades**
- **Many students have part-time jobs**
- **Few students live on campus**
- **But just as in US, a current concern for more academic learning, more critical thinking**

My impression is that a large number of Japanese college students have part-time jobs. Does this interfere with their studying or not? I'm not sure. The one disadvantage in the United States is that students in the United States develop very heavy debt. And I think in Japan that's less common. Parents may develop debt but not children.

We've talked about living on campus as opposed to living off campus in “Geshuku” (single-person lodging) or living at home. The Japanese pattern is not to live on campus but to live off campus and arguably that's a strike against you. These are some comparative comments, which do imply there might be less learning on a Japanese campus than on American campus, but that's troubling because there is not much learning on American campus. If that's true, we have a crisis in higher education, if anybody finds out that there is no learning on campus. I think that's all I've got to say. Thank you.

### Ⅲ. レクチャー 2

October 27 (Sat.), 2012

At Institute for Education of Mukogawa Women's University  
(Nishinomiya, Japan)

## What Happened to Universal Education?

Dr. William K. Cummings

(Professor of the George Washington University)

Thank you for having me at your university and it's a nice chance to see this area, which I never stopped here. I always go from Osaka, I guess I stopped at Okayama, but I've never really spent time in this area, so this is a lovely place.

### Introduction

What I'm talking about today is a topic that I am just starting, and there are many things I don't know about this topic. But I think it's a fascinating topic. There are two reasons it's fascinating; one reason is that there is a lot of confusion about what we mean in terms of participation in higher education and how do we measure it. The first

## Introduction

- Higher education was once viewed as an elite privilege, but in certain contexts this gradually changed.
- Most notably in the US where by the late 70s about 80% of the high school cohort were entering college, 40% were "attaining" degrees (and the GER was circa 60%).
- And in Japan of 1970s where 60% of the high school cohort were entering college.
- What has happened since?



part of my discussion is going to be around that, but the kind of working hypothesis about mass higher education or massification of higher education is that somehow things are getting worse. It's kind of an assumption that people have, and so what I'll be doing today, not comprehensively but with just a few pieces of information is to test that hypothesis. Is it true, as higher education expands that things get less attractive or is that a false assumption?

In primarily dealing with that second question, I'll use some secondary data but I'll also use data from a survey that I'm coordinating, which is a survey of the academic profession in 20 countries that's my part of it and it's called CAP (short for Changing Academic Profession). I will introduce a little bit about the survey later on and I'll give you a few examples of data from that survey. The survey can be used to answer questions about massification. I have used it to answer questions about the productivity of scholars. I have also used it to look at the position of women in the academic profession across many countries, and I have used it to look at issues of governance and management, particularly the latter area, governance and management is what I'll be talking about at the very end of the day because I'll tell you what I'm going to say.

I'm going to say higher education inevitably expands but it need not be a bad thing. It can be a good thing but I think what makes the difference is how the managers arrange the expansion of higher education that's the invariable. In any case, let's start. "Zutto Mukashi" (long time ago), higher education was an elite experience. Only a small percentage of the population would go to higher education, and so we have this phrase 'elite higher education.' Really until the 1950s or 60s, almost every country had elite higher education.

There were two exceptions. One exception is talked about a lot and that's my country – the United States. Because in a situation where most of the countries in Europe, Asia, Africa had less than 10% of the population going to higher education. In my country by the late 1970s, 80% of the high school students were going to colleges or to junior colleges. It doesn't mean that this is very important. It doesn't mean they were completing junior college or a 4-year program, but it means they were going. That's a very high percent; nearly everyone was going to higher education. That's America. It's not elite higher education, what do you call it?

Japan also was a country that stood out with, according to my Japanese colleague here, 40% to 45%, I'll say that's okay, going to higher education. But Korea in the late 70s, 15% of high school students were going to colleges, Taiwan 15%, Malaysia 5%, Hong

Kong 5%, Germany 15%; so nearly every place had much lower numbers, but what stood out in the late 70s was the United States and Japan. What has happened since?

### Trow's Theory Envisioned Mass Higher Education

There is a very famous paper written by a sociologist at University of California, Berkley, around what he called mass higher education. He is Martin Trow, he tried to describe the process of moving from the elite to mass higher education and then from mass higher education even to universal higher education. He said, "The United States was on the edge of universal higher education." Japan was not very far away. He predicted that both Japan and the United States would realize universal higher education in a decade or so. This was a prediction. And, he said other countries would move from being elite to being mass then maybe someday in the future move into universal higher education.

He said as this would happen there were these aspects. Higher education will receive a new type of student who comes from an ordinary family where maybe the parents are not well educated. The student also will come from an ordinary high school where they have not been challenged, so the students are less well prepared. This is a prediction. The students will have an orientation towards a practical education. They want higher education but they want higher education to give them a job. They don't want higher education that will give them critical thinking. They don't want liberal arts higher education. They are very practical. They are spending money to get skills that will help them in the job market. That was the second one.

### **Martin Trow (1973) predicted a Global Massification Shift**

- **New students less prepared**
- **New students in search of practical education**
- **Not willing to pay full fare**
- **Shift from universities to teach only institutions**
- **So growth of junior colleges, distance ed, etc**
- **And for the US and Japan he predicted continuing expansion towards Universal Higher education**

Since the new students come from ordinary homes, they don't want to pay a big price for higher education, so they will be looking in a sense for a market. It may be that they will go to schools that are not traditional schools, but rather are teaching-only schools. What you will begin to discover in higher education is a differentiation of different types of schools. Maybe the elites will go to the famous universities but the masses will go to mass higher education institutions, which are practical, which are teaching-only institutions. In other words, a professor in these institutions doesn't need to do research. The professors maybe will be teaching long hours, not 12 hours or 15 hours a week, but 20 hours or 30 hours a week – teaching machines. He even hinted that there may be such a thing as distance education.

I don't know if you know about Martin Trow. But he wrote a very famous book about junior colleges before he started talking about mass higher education. He already was looking at junior colleges. He was saying students would go to junior colleges, and the junior colleges would cool them out so that they would maybe finish their junior college but they would not necessarily go on to a 4-year university. This was another part of the picture. Finally, as I said he had predicted the United States and Japan would expand towards universal higher education.

### But What Happened?

He gave a very extreme paper. What's striking about the paper was in terms of the general picture, he was right. But in terms of the specifics, he was wrong and that's why I say "What happened to universal higher education?" Because as soon as he wrote his article, the expansion of US higher education in a way stopped. Not in terms of the numbers of students in US higher education that continued to grow, but the population also has grown so the percentage of young people in America going to college after the 1970s has not increased.

What about Japan? It's more complicated but it has not increased today to the level of universal higher education. I think roughly 65% of young people in Japan have the age group are in higher education or are completing higher education. It's a high level of mass higher education but not universal higher education. Trow did not predict that, but other countries have raced past Japan. They have raced past the United States, and they are now toying with universal higher education.

Most interesting is Korea. I don't know that much about Korea. I know that they play very good golf; they do good skating in the Olympics. I know they are very, very

determined people. They have a very determined higher education system. Here are some of the numbers but we can look at it in the table. There are two different measures that are used in terms of judging whether a system is mass higher education or not. The statistics Trow used in that was called the gross enrollment ratio, which is the number of young people in college divided by the size of the cohort. The problem with that is, you may be in college but you may not be graduating from the college. A different statistics by OECD is to take the number who were completing, who have completed a degree program, whether it be a junior college degree program, whether it be “Senmon Gakko” or a technical program, whether it be a 4-year program that’s the numerator. Denominator is the number of young people in a cohort.

## **Actual Trends differ**

- **US has experienced little further expansion if measured by % of age cohort “attaining” tertiary education—steady 40 to 43% across age cohorts (OECD Table A1.3a as Table 1 of this study)**
- **Japan has experienced increase in percent of cohort—but flat (actually a decrease) in terms of actual numbers**
- **Korea surpasses Japan and then the US in % of 25-34 age cohort with tertiary educational attainment (65% versus 57% and 42%); Korea also experiences numerical growth.**
- **And several others exceed or approach US level of tertiary attainment, —e.g. Canada (56% for age 25-34 and 51% for age 25-64), Russia (55% and 54%), Israel (44% and 46%), New Zealand, Ireland, Norway, Taiwan, UK, Finland**

For measuring universality, the cohort is those young people aged 25 to 34. As you can see, the United States is very interesting; 20 years ago and today the percentage in the age cohort has not changed very much. It peaked roughly 20 years ago in 1990 and has been steady since, 41%, 40%, 43%, 42%. No growth, if we talk about a percent of the age cohort. We talk about absolute numbers there has been some growth (Table 1).

Japan has grown, so it’s about number 3 or number 4 in the world but still it’s only 57%. It’s not universal higher education. Here is Korea that has raced past Japan up to be 65%. We have Canada. Even Russia is higher than the United States, though Russian

**Table 1. % of Population that has attained tertiary education (2010) by age groups (OECD 2012)**

	25-34	35-44	45-54	55-64
US	42	43	40	41
Japan	57	50	46	29
Korea	65	47	27	13
Canada	56	57	47	42
Russia	55	58	54	44
New Zealand	46	42	39	34
France	43	34	22	18
Finland	39	46	39	30

higher education has lots of problems. The reason it's higher is because there are not many babies in Russia. As soon as we had the Russian glasnost, children forgot how to make love and so there is shortage of young people in Russia that's one of the reasons it's so high; the numerator is high. We have these other countries. A country that many people look at with great interest is Finland. Overall, it's almost the same level as the United States, and I could add other countries. I have the full data right here.

### How to Account for the Changes

What was expected that the United States would be no.1, Japan no.2, hasn't happened. Why is that? I don't know but I did try to find out what is related to expansion, or Massification? I got together some data; this is about 30 countries, did some very simple correlations. I'll do a better job with this later getting more countries, but I'm mainly using the countries that OECD talks about because there are a lot of other variables that could be there. Those are very simple type of correlations (Table 2). The one thing that we pointed out is whether we use gross enrollment ratio or whether we use tertiary educational attainment as a percentage, whether we use the OECD measure, the results are about the same. GNP per capita is highly related to expansion. Population growth rate, if you have a higher population growth rate it's going to slow down

expansion. If you have a large number of young people in secondary education, there was a high percentage in secondary education, tertiary education is more likely to expand.

**Table 2. Pearson Correlations of Socioeconomic Indicators with Two Indicators of Tertiary Level Participation**

	<b>Tertiary Ed Attainment of Those Age 25-34</b>	<b>Tertiary GER 2005</b>
<b>GDP per capita</b>	<b>.432</b>	<b>.474</b>
<b>Population growth rate</b>	<b>-.279</b>	<b>-.597</b>
<b>Secondary GER</b>	<b>.501</b>	<b>.609</b>
<b>Secondary Graduation Rate (2005)</b>	<b>.661</b>	<b>.760</b>
<b>% Tertiary Enrollment in Private Sector</b>	<b>.283</b>	<b>.142</b>

If you have a high graduation rate in your system, Japan has a high graduation rate; the United States has a low graduation rate, so this variable is very important. Whether you have a private sector or not is a little bit important. One would think that the private sector would be more responsive to the demand for higher education but actually systems that are largely public are just as likely to expand as systems with the private sector. It's not a very important variable. I also should have put in the chart the percentage of your population that is sort of immigrants. A very large percentage, it is a relatively high percentage in the United States, Canada, some European countries, not so prominent obviously in Japan. It has a negative relationship to expansion but it's kind of a small factor. This is a partial effort to get at what accounts for massification.

I don't have a full explanation why America hasn't expanded, why Japan hasn't expanded, and other countries have, but I have a few ideas. One reason is that the higher education in the United States has become very expensive. It's twice as expensive in terms of just simple cost, forget who pays for it, as higher education in Europe. I don't know what the cost is, compared to Japan. But it's probably about twice

as expensive to run American universities as Japanese universities. Somebody has got to pay for it. In the United States, it used to be the governments. Not the national government, but state governments would pay for higher education but over time, there has been an assessment. Should the state pay for higher education? The state has other things it has to pay for. When I say the state, I mean government. The state has to pay for old people and their health. The state has to pay for roads. The state has to pay maybe for national defense. Compared to those expenses, should the state be continuing to pay a lot of money for higher education? The political answer in the United States has been, “No.” The people who go to higher education are the main beneficiaries so they should pay.

## **Accounting for the Changes**

- **In general, more countries recognizing the importance of human resources for national development and backing this understanding with funds.**
- **In the US there has been recognition but also competition for resources. So an increased tendency to say higher education is a private good. But public funds costs high, so where market driven the demand for higher education has been somewhat dampened.**
- **Major differences in college preparation of high schoolers—US youth have weaker preparation. PISA data as one illustration.**

Is this for a private good or public good? Higher education is increasingly viewed as a private good. If that's the case, you pay from tuition. Tuition gets more and more expensive, and it creates a situation where it becomes impossible for many people to go to higher education. That's one argument. The second argument is that American secondary education is weak. I don't know how much you talk about this in Japan. But when we use PISA scores from this OECD test on high school performance or the performance in academic achievement of young people aged 15, the United States is in



the middle, a little bit lower than middle always. Japan used to be at the top, Japan has sunk, Japan went back up. Korea is at the top; Singapore is at the top; Shanghai is at the top; some of the Scandinavian countries do relatively well; Finland is nearly at the top; but the United States is not. So what?

### How to Account for Differences

The “so what” is that maybe these American young people will go to college, but they are not prepared for college. They go to college immediately after high school where they were getting is A’s, A minus’. They go to college, they put out the same effort and they get what we call a B or a C, or an F. In American system, I’m sure you know that we use A-B-C-D-F, you use 1-2-3-4-5, I think. They get low grades, it’s a big shock, maybe many American students drop out. That’s another reason because they are not prepared. They may drop back in. In other words, they go to college they drop out and in the US case, they drop back in. So what? If they drop back in that means they drop back in when they are older. This adds to the percentages that I showed you earlier for the older cohorts. That’s why it’s so flat in the United States; 42, 41, 43, 42%, because some of these people are kind of “Modotte Kuru” (coming back), whereas in Japan you don’t come back. Adult education is very weak, so I’m told.

## **Accounting for Differences 1**

- **So percent of US youth who attend and graduate from high school is high. US percent of high schoolers who enter some kind of tertiary institution also high. But a very large proportion of these entrants drop out in a few months to one year after entering.**
- **And possibly later drop back in—thus adding numbers to older cohorts**
- **Major differences in Institutional Retention norm—US is stricter; typical 4-year institution only expects 50% of entrants to graduate**
- **Flip side is institutional openness to transfers—US institutions welcome quality transfers**

In Western Europe, there is a little bit of adult education but it's not on the level of the United States, so not so many come back. This right here is not so important but I do make the point, which is kind of fascinating. I think in Japan, once you join a university you're supposed to stick with the university, and it's a bad thing to move from one university to another university. In a sense, society will view you as an unstable person, a little bit crazy. I'm trying to exaggerate. I don't mean really crazy but it's a little bit of a social stigma attached, whereas in my country, arguably, if you move from one school to another school that's a good thing. It shows that you are ambitious; you are looking for the best education. Employers and society may admire you.

Near my home in Washington D.C., we have a school called George Mason University. It's a good school, but what happens is that a lot of foreign students come to George Mason University to get started with American higher education. When they become juniors, then they transfer to a more prestigious school. This type of mobility takes place. They graduate from a high-prestige school even though they started with a medium- to low-prestige school. They've done something that's very smart and works for them occupationally. This is all talking about the differences in United States, the cultural context of participation in higher education. I am struggling with why we have this pattern of student behavior, and that's one set of issues. Why some systems are more massified than others.

## **Accounting for Differences 2**

- **Differences in student loyalty—weak in US; students readily consider transferring if it will benefit their image or marketability (an illustration is sports transfers, but equally applies to academic transfers)**
- **Differences in corporate acceptance of training by others—US employers actually place a positive value on student transfer to acquire new experience, but Japanese employers are skeptical of such behavior. Hence Japanese participation in tertiary is largely limited to college days, whereas US is more diversified in time and place**

### Impact of Massification on the Faculty

Now I want to turn to the second question. What is the implication for students of higher education massifying and what is the implication for faculty of higher education massifying? Here, I'm repeating some of the same ideas. Maybe the students are not well prepared so teachers in the classroom have a harder job teaching in mass higher education systems compared to elite higher education systems. Maybe in mass higher education systems, the size of the classes increases. You're no longer teaching 10 or 20 students but you're teaching 100 students. Maybe you have jobs which are just strictly teaching machine jobs. More faculty are involved just strictly in teaching and not doing research. Some faculty are not like they used to be. Are these predictions, which come from Trow, true, false, or somewhere in between? Some of them are accurate, some are not accurate.

## **Impact on the Faculty**

- **Massification is now seen as inevitable. On the positive side it expands opportunities for eager youth. But the literature suggests it may have several negative correlates;**
- **Students not as well prepared**
- **Instruction becomes mechanized**
- **Class sizes increase**
- **Faculty (Some but not all) become teaching machines, with research being neglected**
- **True or false? Or somewhere in between, why?**

Let's take a look first, here's one interesting graph (Table 3). It's only for 10 countries, and I think maybe you have it in your hand out but what's to look at is 1992 and 2007. I chose these 2 years because these are the 2 years of my academic profession survey. In the next to last column, I've taken a number of students in 2007 and divided them by the number of students in 1992. In Australia there is 94% increase for students. In Hong Kong, there is 128%, in Brazil it's 231%, in the Netherlands only 20%. This is for students. Now these systems have been expanding at different rates. What is the situation with respect to their faculty? In Australia, students have been expanded by

94% but faculty only by 21%. This is a case where the student-teacher ratio has become bigger than what Trow would have predicted. That would make life harder for an individual faculty member, but what about Japan?

**Table 3. Enrollment in Total Tertiary Education, Gross Enrollment Ratios, and Teaching Staff, 1992-2007**

Year	1992			2007			% Increase in Total Tertiary	% Increase in Teaching Staff
	Total Tertiary	GER	Teaching Staff	Total Tertiary	GER	Teaching Staff		
Australia	559,365	0.40	28,417	1,083,715	0.75	34,413	94%	21%
Hong Kong China	85,214	0.19	5,978	194,236	0.42	10,500	128%	76%
Japan	2,899,143	0.30	286,166	4,032,625	0.59	515,732	39%	80%
Republic of Korea	1,761,775	0.40	77,458	3,208,591	0.96	201,851	82%	161%
Brazil	1,591,176	0.10	134,403	5,272,877	n.a.	367,638	231%	174%
Mexico	1,302,590	0.13	134,424	2,528,664	0.28	274,618	94%	104%
Germany	2,033,702	0.35	279,806	2,278,897	n.a.	295,447	12%	6%
Netherlands	493,563	0.42	41,217	590,121	0.62	44,632	20%	8%
United Kingdom	1,385,072	0.33	89,500	2,362,815	0.58	129,930	71%	45%
United States of America	14,360,965	0.78	826,000	17,758,870	0.86	1,310,453	24%	59%

Source: UNESCO. For Australia, : Department of Education, Employment & Workplace Relations (and its antecedents). 'STAG1992' and 'STAG2007' Staff aggregated data sets.  
Notes: Mexico 1993 data, Mexico Teaching Staff for 1991, Germany 2007 Total Tertiary excludes ISCED Level 6 and hence GER 2007 (Levels 5&6) is not available. Germany Teaching Staff is for 1993. UNESCO does not provide statistics for Hong Kong, so we report estimates supplied by the Hong Kong research team. Australian figures include academic staff who only do research.

Japan's students have increased by 39%, faculty has increased by 80%. In Japan if that's true, the conditions in a sense of the burden for professors has become a little bit easier. I think that's true in the sense that I know 15 years ago, "Monbu-sho" (Ministry of Education) said there were too many "Hijokin Koushi" (part-time lecturer) in Japanese universities, particularly in private universities, so you have got to decrease them if you want to get money from the government. There has been a pressure of making in a sense a better student-teacher ratio in Japan.

What about my country, the United States? In the United States, according to this also, the faculty have increased a little bit faster than the students. In 4 of these 10 countries, the faculty had increased faster than the students. In 6, the students have increased faster than faculty. What does this mean in terms of the massification theory? It means a little bit of this, a little bit of that; it's not black and white.

## Changing Academic Profession

Now I'm going to turn to my survey of the academic profession for some additional hints as to what's actually happened. This is a survey that I'm very proud of. What happened was we got together a group of social scientists from different countries and we said, "Would you like to join? If you're going to join, you'll have to find the money to do the survey in your country, because I don't have any money." We approached about 23 or 24 countries, 19 of the countries were able to find money, and they did a survey where they ended up with samples of roughly 1500 per country. A country like Hong Kong, only about 700, because there are not that many professors in Hong Kong, but in general, we shot for about 1500 for each country.

## **Changing Academic Profession— CAP Survey**

- **A partial answer (limited to the perceptions of academics) comes from the CAP survey of 19 countries including Japan and the US—which I have been working on for the last 5 years—in conjunction with a similar survey carried out in 1992**
- **The Surveys give an indication of what professors think about some of these issues—both today....and how much their perceptions have changed over the past 15 years. Can look at individual countries...or groups of countries (e.g. elite, mass, and those in-between)**

In China that was our target, we got 2,800 professors. The reason we got 2800 professors in China because there was a letter from the Ministry of Education which said "please answer this survey." I think people were a little bit afraid not to answer because they may experience some kind of pressure, but China was extreme. Mexico about 2000, and so on, but more typically 1500. What that survey got at was what professors think about their work and also some hard measures at what their work was like. A special feature of the survey was that many of the questions had also been asked in 1992, so we could make comparisons of the 2 years.

I would say and you can ask questions to Professor Tomoda or Ando here. There are many books coming out from this study now. I left two books here at your university, one on kind of a study of the United States, which includes several chapters on governance, it's the United States compared to other countries. The second one is a book strictly on what's called governance and management. It's got case studies for 15 countries comparing using this statement. There will be additional books sort of social background, "Kokusaika" (globalization), and so on.

What about number of students? I'm not going to give you the data but I broke the data up into three groups.

- 1) One group is higher education systems which are still elite systems where 20% or less of the age cohort are students,
- 2) the transitional group is 21% to 40%,
- 3) the mass group is 41% and above.

The mass group would include the United States, Japan, Korea, Australia, I think maybe Finland, I could tell you exactly. The transitional group includes most of the European countries and the elite group includes like Mexico, Chile, Argentina, Brazil, Malaysia, and South Africa.

So then, what about number of students; elite, transitional, mass? According to Trow, as you move more towards the mass higher education, the number of students in a class that professor should increase. Actually as it turns out, the numbers in the classes are about the same across the three groups. A little bit much larger classes in the elite groups instead of the mass groups, there is "Gyakuno" (opposite) one of the finding.

**Hours of work per week;** Professors in the elite group say they work 42 hours a week on average. Professors in the mass groups say they work 46 hours a week. The workweek is a little bit longer in the mass system, but a little bit longer. What I'm trying to get at is, if you look at some of the elite systems like Argentina, many of the professors had their main job downtown and then they come to the university to give a lecture before they go home to have dinner. It's kind of like the private universities used to be in Japan with very few full-time professors. Those that were full-time professors interestingly often tended to be women. The women held the universities together and the men were sort of casual workers in the universities.

Anyway, the number of hours that people put in is not very different, so in terms of these particular features, there's not a lot of difference between elite, transitional, and mass higher educational systems at least according to my data. I'll repeat that point. Much of the data I'm going to show you, the differences are not as great as one would expect it from you might say the massification theory.

Second example, what about teaching? We are arguing or Trow would have argued that as we go towards mass, we get a new type of student that's interested in practical education. If we look at this finding, the students in the elite universities in these Latin American universities and African universities are looking for practical knowledge.

Relatively speaking, those in the mass systems are not looking for practical knowledge. It's almost the reverse of what we expect. But actually if you look at these elite universities, they tend to follow the old European model where the "Gakubu" (departments) are all professional. In other words, you have a faculty of law, a faculty of medicine, a faculty of engineering but you don't have a faculty of arts and sciences. This helps explain why in the so-called elite institutions, there is a more practical orientation. You would think that teaching would be more difficult in the mass systems but we have a question, "Spend more time than I like teaching basic skills," 60% of the professors in the elite system said, yes, 59% in the mass system say yes. Mass systems have not much difference (Table 4).

**Table 4. Views on Teaching**

	Elite	Transition	Mass	Mean for 19 Systems
<b>Practically Oriented Knowledge &amp; Skills</b>	78	65	68	70
<b>Spend More Time than I like teaching basic skills</b>	60	54	59	57
<b>Encouraged to Improve Instructional Skills</b>	49	42	58	50



**Expansion;** More students that are not well prepared, but the professors don't find that their teaching task could be that much more arduous. Professors are encouraged to improve instructional skills. However, I think this is a very interesting finding. In the mass systems, you try to get the university to be attractive for more and more students. This is not an issue in the elite system because you've got a very small market that you need to run the university, but as you expand you become more dependent on the recruitment of students, you become more dependent on trying to give the students a good experience, so you get pressure to improve your instructional skills.

**Table 5. Innovations in Teaching**

	Elite	Transition	Mass	Mean for 19 Systems
<b>Individualized</b>	<b>65</b>	<b>71</b>	<b>77</b>	<b>70</b>
<b>Projects</b>	<b>45</b>	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>47</b>
<b>ICT-based</b>	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>29</b>
<b>Distance Ed</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
<b>Develop new material</b>	<b>57</b>	<b>70</b>	<b>69</b>	<b>69</b>
<b>Curriculum Development</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>59</b>	<b>56</b>

Does this show up in innovations you use in your teachings to reach out more effectively to students? But at least in terms of individualization of instruction, personal attention to students, it's more common in the mass systems than it is in the elite systems. In most of these other findings, in the next two or three findings, do you use projects as a technique for instruction? No difference. Do you use ICT? This is computers, the PowerPoints, learning systems, movies; not used very much at all and no more likely to be used in the mass systems than in the elite systems. On the other hand, do you develop new material? Are you involved in curricular development? In other words trying to improve the content of what professors do in the classroom. There seems to be an indication of a little bit more effort in the mass schools than in the elite schools (Table 5).

Well, if you are a lazy professor, you use the same material year after year after year. The same articles, the same lecture notes, and if you develop a new material, you are constantly changing the materials. Where I teach, students are always complaining that the professor is using data or using articles that are old. This is a very practical answer, a realistic answer. They complain that I do that but when you get to some issues, the best things were written 15 or 20 years ago, why do you have to use material that was written yesterday? Why? Because the students today are trained to get information from the computer. What they get out of computer is only the latest stuff, so they believe only the latest stuff is good stuff. I'm talking about a kind of psychological gap between what professors think is good for instruction and what students think they should receive in instruction. It's a very real thing in my experience.

Turning to research, and then I'll turn just briefly to management.

**Research Goals:** Is there an expectation that research should be useful, expectation coming from the managers of the universities towards the faculty, a rather clear trend towards yes? It's not a gigantic difference but in the mass universities systems, more professors say they encounter expectation of useful research. Is there an expectation that you'll be research productive? Partly because universities these days are being very much evaluated in terms of their research productivity. Are you a world-class university or not? In fact, this comes down to professors. They should be writing lots of articles in peer review journals, a fairly big difference between the elite systems, which in a sense were teaching systems, and the mass systems, which include research-based universities or research universities (Table 6).

**Table 6. Expectations from Research**

	Elite	Transition	Mass	Mean
<b>Expectation of Useful Research</b>	45	54	55	50
<b>High Expectation of Research Productivity</b>	53	63	66	61

**Raising External Funds;** are professors expected to raise external funds to bring in, in another words, research money? I understand that Professor Kawai has a very large project where he is bringing in big money. He is a very good man for the mass higher educational system. Right now, I'm bringing in almost no money to my university, so I have to go and bow my head when I walk into the campus (Table 7).

**Commercially Oriented;** I would have thought here the difference would have been greater but there is a slight difference towards pressure to make relationships with private companies to get your research and then to contract the products of your research so that a pharmacy company can have the latest drug.

**Table 7. Other Research Items**

	Elite	Transition	Mass	Mean for 19 Systems
<b>Academics Expected to Raise External Funds</b>	<b>53</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>65</b>
<b>Institution Encourages Commercially Oriented Research</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>41</b>	<b>39</b>

**Management Patterns;** This is something you don't have in your handout but I'd like to talk more about these results and about the overall experience of the project. What makes it different and how could faculty feel comfortable with their work is if the management process is a collegial process as contrasted with a top-down process. In general, in the survey, professors were tending to argue that managers did not talk to them very much. Managers were not very collegial, that managers were making a lot of decisions. Here are some examples. Performance orientation, not so common in the elite systems and transition systems, but as we get to the mass system, we have students filling out evaluations of your teaching in your course. We maybe have department chairman coming into your class to watch you teaching. We maybe have in the third line here the department active in the research evaluation and so on, but performance orientation is much stronger in the mass systems. Communication is not very good in

any of these systems between managers and professors. All the 33% say that the communication is good in the elite systems, down to 25% in the mass systems, but communication is worst in the mass systems between the managers and the professors (Table 8).

**Table 8. Management Patterns**

	Elite	Transition	Mass
<b>Performance Orientation</b>	<b>42</b>	<b>40</b>	<b>57</b>
<b>Good Communication</b>	<b>33</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>Dept. Head Active in Research Evaluation</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>49</b>
<b>Work Source of Considerable Strain</b>	<b>32</b>	<b>46</b>	<b>47</b>

I put this last question in because when the survey was done in 1992, Japanese professors were very proud to say that their work caused them a lot strain. In other words, of all the countries, Japanese professors in 1992 said that their work was a source of considerable strain. We asked the same question in 2007. Again, Japanese professors said that their work was a source of considerable strain but it didn't get any worse. It was about 67% in 1992 and 67% in 2007. What that means is you are always finished in the day, you are very tired and you have to get a massage and I don't know what else to make you to feel comfortable. But now, Korea also has a very strong source of considerable strain, it's about 65%. Overall, you can say that work as a considerable source of strain is more likely to be the case in the mass systems than in the elite systems. Japan is a little bit extreme, Korea is a little bit extreme, but there does seem to be some indication that professors just are more tense in the mass systems than in the previous systems.

Are professors any more tense or tired than people who work in a private company or who work in government? I'm not sure. The reason I say I'm not sure is even though professors say that their work is a source of considerable strain, I don't include the slide here, but we asked a question, "if you had a chance, or if you were born again, would

you become a professor?” What’s interesting is almost 70% of professors who were in all different situations said, “Yes, I would.” Even though they feel the strain, their level of satisfaction with being a professor is pretty high. What I think happens is there are many things they don’t like about being a professor. They probably don’t like the president, they don’t like the dean, maybe like the department head, they don’t like their colleagues but they enjoy going to “Gakkai” (Academic Society). They enjoy the fact that they can get up not at 6 in the morning but at 8 in the morning. They enjoy the fact that they can, “today I’m not going to the university. I am going to do my work at home.” In other words, it’s a pretty good job for somebody who likes freedom.

Some aspects are upsetting, the managerial aspects are upsetting and they get more upsetting as you move towards the mass stage, but you can just forget about it. This is kind of the interpretation that we get out of the project. I could give you another example. We asked in 1992, three questions; Do you have a strong sense of affiliation with your discipline? Do you have a strong sense of affiliation with your department? Do you have a strong sense of affiliation with your institution, in other words, with the university where you work? In 1992, in all of the countries, roughly 90% said, yes including Japan. The only exception was Germany because of the kind of “Gakusei Funsou” (campus riot) there, so it’s a special situation.

In 2007, we asked the same question. In the elite countries, again 90% said, “Yes, have a strong sense of affiliation with my institution”. There was a reason for this. In the elite countries, things were getting better. In Mexico, the salaries were getting better, the buildings were better, the chances for increases in income were clearer. You could see the academic freedom had been strengthened. In the advanced countries, from 90% down to 60%. In other words, the kind of attachment to the place where you work has gone down. Attachment to the place where you work has gone down but attachment to academic work has stayed high, so it’s an interesting fact.

## Conclusion

Anyhow, I’m about finished. The basic point is that rapid massification or massification, it hasn’t made things overall much worse which is contrary to the prediction of Trow. In many respects academic life in the mass higher education systems in general is about the same as it is in the elite systems. That’s the point we made in the beginning, but there are areas where it’s not as attractive as it could be.

These are just some suggestions about areas that we'll need to work on in mass higher education, also in elite higher education to achieve a more satisfying work life experience, collaboration between the administration.

## Conclusion 1

- In the field of higher education, perhaps no topic gets as much attention as massification.
- Keeping our focus on the US and Japan, we have considered the general trends and then the reaction of professors to these trends.
- Massification, especially rapid massification, creates significant strains for the higher education enterprise—and for those teaching in this enterprise. But overall these are not excessive. Mass higher education looks much the same as elite higher education.

In my country at least, I get the feeling that some of the managers think that the faculty are a lot of trouble and they don't like faculty. You know faculty are "Wagamama" (selfish) and the managers can't deal with that. We should change those managers or we should make them go to special schools to teach them how to like professors. Also, professors could behave better too sometimes so that's the first one. The second suggestion is, if you're going to massify a system, I'm not sure if you go very fast that is inevitably going to be strange so have a plan and proceed in an orderly pace. One would have to think that Korea is expanding too rapidly, too quickly but that involves we should be investigating Korea.

Maintain good ratios, in other words, don't let the student ratio get out of hand. I cannot think of examples where it has gotten out of hand in terms of my sample but clearly that could happen. Be careful about innovations. I can't give you good examples, but for example at my university, the former president said, "Let's change this university into a 3-year university." In the United States, you go to school from

September to May if you are at a university and then you take a vacation from June to August. My president said, "That's terrible to take a vacation. We have these nice buildings, we should use them, so let's teach also in the summer, and if we do that, in 3 years the students can finish their program." Isn't that a good idea? But for professors, first of the idea came from the president, not from the professors, and the professors were very unwilling to listen to the president. They thought he was a good president in some respects but they thought he was a bad president in some respects. In a sense, he is a funny man but very arrogant man. The professors protested and that reform never took place, but he is always coming up with new ideas, new ideas, new ideas – let's do this, let's do that. There were too many ideas coming from the president. Somehow you have to get a balance, not too much.

Performance evaluations, this is my own personal preference. We are now expected for any program we have to develop some kind of learning assessment process for the courses, for the degrees, and so on. Do you have to do it too? But it's silly because how do we measure? We are supposed to get an indicator and somehow measure it and then do something with this.

## **Conclusion 2**

**So how can we maximize the benefits associated with massification and minimize the pain?**

- **Foster collaborative relation between faculty and administration**
- **Don't go too fast**
- **Maintain good ratios between faculty and students**
- **Restrain impulse to introduce too many curricular innovations—go about this deliberately and with adequate consultation with faculty**
- **Limit emphasis on performance evaluations**

Anyhow, this is a personal opinion but as you can see one of the areas that professors are very sensitive to is performance evaluations. In particular, that's one area in the mass system where professors are less happy. I think that a more careful approach to



performance evaluations would make some sense. The way it has worked in my university is simply something that's come from the top. It hasn't been discussed, and we are told "just do it!" If somebody tells me to do it, that's the best opportunity that I won't do it. I can even retire if I am forced to do it or I will do it badly that's what I'll do. I hope I haven't done a bad job in this lecture. Thank you very much.

# 韓国における高等教育政策の動向と大学の現況

Trends of Higher Education Policies and Current Situation of Universities in Korea

安 東 由 則\*

ANDO, Yoshinori

## 目次

1. はじめに
2. WWⅡ後の韓国の高等教育政策
  - (1) アメリカ統治下 (1945－1948)
  - (2) 第一共和国 (1948－1960)
  - (3) 第二共和国／第三共和国 (1960－1972)
  - (4) 第四共和国 (1972－1981)
  - (5) 第五共和国 (1981－1988)
  - (6) 第六共和国① (1988－1998)
  - (7) 第六共和国② (1998－現在)
3. 統計データから見た韓国高等教育の推移
  - (1) 高等教育機関の種類と現状
  - (2) 高等教育機関、学生、進学率の推移
  - (3) 少子化と受験人口の減少
  - (4) 大学ランキング
4. 現在における韓国の大学リストと大学の特徴
5. まとめと課題

注

引用・参考文献

\*武庫川女子大学教育研究所・研究員、文学部教育学科・教授

## 1. はじめに

韓国の大学進学率は、世界でも最高レベルに達しており、OECD の統計（2010年度－文部科学省 2012『教育指標の国際比較平成24年度版』）では79.0%（純大学進学率）の者が大学に進学している。同年の日本における大学進学率は57.8%であるのに比べ、韓国のそれは非常に高い数字となっている。日本の大学レベル進学率は OECD 諸国の平均より低く、35カ国中24位、韓国は10位である（OECD 2012）。くらいで、また、韓国における1990年の進学率が33.2%であったのだから、20年間で倍増した計算になる（最高は2008年の83.8%）。こうした近年における韓国の大学進学率の伸びは、大きな注目を集めている。

日本における韓国高等教育に関する研究では、馬越（1995、2010他）による優れた研究が積み重ねられてきたものの、今日、このような高等教育機関への進学率によって注目されるまで、それほど目が向けられてこなかった。近年における急速で目覚ましい大学進学率の増加、さらには数々の大胆な改革によって、日本でも各方面から調査研究が蓄積されてきている<sup>1)</sup>。

筆者は、これまで行ってきた女子大学研究をさらに進展させ、国際的な比較研究に取り組むべく、今回、韓国の大学に目を向けることとした。世界一の規模を誇るとされる梨花女子大学校をはじめとする韓国の女子大学を取り上げ、その歴史やカリキュラム、様々な数量的データを整理し、日本との比較を行うつもりであった。それに先立ち、韓国の高等教育の歴史や現況について、概略ではあっても把握しておく必要があると考えて研究に着手し、手探りで進めていったのである。ところが、これまでの高等教育についての知見はどうしてもアメリカの研究や動向が中心となり、韓国やアジアの国々の今日的現状、高等教育政策やその社会的背景などについて十分に知識がなく、理解をしていないことを思い知らされることとなった。そこで本稿では、女子大学を調査し、比較・検討に入る前段階の作業として、第二次大戦後における韓国の高等教育政策を概観するとともに、近年における大学校（韓国では一般に4年制総合大学を大学校と称するが、以下では大学とする）の変化を数量的データから概観し、現在の大学（校）リストを作成して現況の把握をすることとした。

以下の構成は次のようになる。1）まず、日本語による研究成果をもとに、第二次世界大戦後、日本の植民地支配から独立して後の大韓民国の高等教育政策の概略を整理する。2）近年（特に1990年以降）における高等教育機関への進学率、大学数や学生数の経年変化とその要因を、統計データと高等教育政策から確認する。3）韓国の4年制大学校の一覧表を作成し、漢字表記の大学名や学生数などの現況を示す。管見では、1997年に発刊された『韓国大学全覧』を除いて、漢字表記で韓国大学を確認できるものを見つけることができなかったのもので、漢字と英語表記で大学を示し、学生数などのデータを加えた簡単な一

覧表を作成した。

## 2. WWⅡ後の韓国の高等教育政策

ここでは、韓国が日本の支配から解放されて後、今日までの高等教育政策の特徴と変遷を、馬越の著作（1995、2010）を主たる拠り所として、韓国における統治（共和国）ごとにたどっていく。高等教育に関する主な法制度や政策、それに伴う出来事は、表1に経年の一覧表としてまとめた。

### (1) アメリカ統治下（1945～1948）

日本の統治から解放され、現在の韓国はアメリカの統治下におかれた。それまで唯一の大学であった京城帝国大学は、京城大学へと名称変更が正式になされた（1945年10月16日）。その後、旧京城帝国大学のみならず、京畿道内にあった官立専門学校9校などと統合して、総合大学を設立するという方針が立てられたのである。そうして、1946年8月に「国立ソウル大学校設立法」を公布し、10月には開校式も挙行されたが、学生、教員双方から反対闘争やストライキが繰り広げられ、翌年7月にようやくの決着を見るまで紛争は続いた。当局の政策、態度が曖昧であったことや、大学側と専門学校側の既得権争い、理事会のあり方や、米軍当局への感情など、複雑な要因がからんでいたとされる。

戦前の朝鮮半島では、一つの官立大学しか大学として認められていなかったが、ようやく市民たちが自らつくり、「民族の学校」として近代の教育の推進を支えてきた私立専門学校が大学（校）への昇格を果たすこととなったのである。大学設置許可の申請が殺到し、文教部は1946年8月に延喜大学校、高麗大学校、梨花女子大学校の3大学校を認可した。いずれも歴史のある私立学校である。その後も大学の認可がなされ、表1中に示したように、1947年11月の段階で、国立4、公立4、私立12の大学校の設置が認可されていた。

### (2) 第一共和国（1948～1960）

1948年に大韓民国として独立し、翌年12月には「教育法」が公布され、新たな教育制度が正式にスタートした。その法律において大学は、初級大学（2年）、大学（4～6年の単科大学）、大学校（4～6年の総合大学）の三つから構成されることとなった。その矢先、1950年に朝鮮戦争が勃発し、高等教育の整備は少なからず滞ることとなるが、大学生には徴兵保留措置が適用されたので、戦争中であっても学生数は増加した。特に1952年から54年は「大学ブーム」と称され、1950年に55校であったものが1955年には71校まで膨れ上がった（馬越 1995、176頁）。私立を中心に大学がつくられて、そこでは定員の大幅な

水増し入学なども平然と行われ、質の低下を招いたとされる。また同時期、1951年にソウルへの一極集中というアンバランスを是正するため「一道・一国立大学」の方針が出され、53年までに7国立大学が新設された。

こうした私学を中心とする安易な大学の増設は「大学の企業化」であり、質の低下を招くとの批判を受け、政府は1955年に「大学設置基準令」を制定して、大学設置の規制に乗り出した。既設の大学にも適用するが、それには6年の猶予をもたせている。これにより、表1中の表1-1（1955～58）にあるように、1958年には大学の数が前年比で23校（内、私立22校）も減少して56校となり、1950年と同水準にまで落ち込む結果となった。そこですぐさま「基準令」の適用を緩和したため、再び大学数は増加していくことになる。

朝鮮戦争後、反共の砦として韓国を位置づける戦略もあり、アメリカは韓国に対して大きな規模の教育援助を続けていった。その一つがソウル大学・ミネソタ大学協定（1954年開始）であり、大学教員をアメリカに留学させ、博士号を取らせるなどしていった。これが韓国の大学教員の質を上げ、高等教育をリードしていく人材を作っていたとされる。しかしながら、それはソウル大学校を中心とするごく一部の大学の教員に限られていた。

### (3) 第二共和国～第三共和国：朴正熙政権前半（1960～1972）

民主化運動により李承晩を国外へと追いやったが、その後誕生した政権は脆弱で、翌1961年には軍事クーデターによる革命政権が成立した。以後、1980年まで軍事政権が続くこととなる。また、1962年からは「経済5か年計画」の第一次計画が実行され、1970年代からの経済成長の基盤づくりが進められていった時期でもある（KEDI 2011）。

この軍事革命政権は1961年に「教育に関する臨時特例法」を出し、「大学の統廃合」「大学の入学・卒業の国家管理」を含めたドラスティックな改革内容を示し、強権的に推し進めていこうとした（それまでの教育法および教育公務員法の効力を一時停止）。これまでの無計画ともいえる大学政策に対し、大きな変革をもたらすことになった。しかし、余りに急速で強引な改革のあり方は、大学をはじめ社会からも強い反発を招くこととなったのである。

1963年には形の上では民政に移行（第三共和国）し、朴正熙が大統領となったものの、事実上は軍事政権が続く。軍事革命政権下での急速で強権的なやり方を反省し、経済開発計画や調査に基づいて高等教育政策を練り、実行に移していくようになる。この頃の大きな課題は、私立学校の学生定員超過、その教育の質、ソウルへの一極集中と大きな地域格差、大学校（4年制総合大学）偏重、さらには文科系学科の比重の高さなどであった。国家の自立と経済成長を目指した政権は、こうした国家目標と絡めながら、長期計画に基づいた高等教育政策を実行していった。

表1. 韓国の高等教育政策に関する年表

統治(大統領)	出来事	年	政	策				
アメリカ統治 ～48		1945						
		1946	国立ソウル大学校設置法					
		1947	全20大学（国立4、公立4、私立12） 国立：ソウル、大邱農業、大邱師範、釜山水産　公立：大邱医科、光州医科、裡里農業、春川農業 私立：延禧、高麗、梨花女子、東国、成均館、センブラス医科（後、延世）、中央女子（後、中央） ソウルカソリック、国学、檀国、清州商科、大邱文理、					
第一共和国 (李承晩)	(独立)	1948						
		1949	「教育法」の制定（高等教育機関：初等大学、大学、大学校の三種類）					
	朝鮮戦争 ～53	1950	この年における大学数55校（ソウル中心）→ 是正のため国立大学を全国に設立へ					
		1951						
		1952	大学創設ブーム（～54）					
		1953	*1951-53　全国に7国立大学創設（慶北、全北、全南、済州、忠南、忠北、釜山） *「大学の企業化」だとして「亡国論」も叫ばれる　表1-1. 大学校の推移					
		1954	ソウル大学・ミネソタ大学協定（～58）等、アメリカの援助	年	国公立	私立	計	
		1955	「大学設置基準令」（既設6年猶予）制定し設置規制	1955	13	58	71	
		1956	その結果、1958年には大学数が減少した（右表）→	1956	15	59	74	
		1957		1957	17	62	79	
		1958	大学減少（右）と批判により「基準令」の適用緩和	1958	16	40	56	
		1959	→ そのため再び大学増加に					
	第二共和国（4月革命）		1960					
		軍事革命政権 (尹潽善60-62)	1961	「教育に関する臨時特例法」…軍事革命政権は「大学の統廃合」などドラスティックな改革案示す 「学校整備基準令」				
軍政（61-63）		1962	→ これに対しては大きな反発が起こり、政策修正へ					
第三共和国 (朴正熙)		1963	「私立学校法」：私立セクターにも法的要件設定					
		1964						
		1965	「大学学生定員令」：理工系を重視した定員政策／定員超過に厳しい姿勢 （…72年の4年制在学生専攻比率は理科系59.7％となる） ◎1960年代後半から上記を含む様々な改革案（特に1968年「長期総合教育計画審議会」の影響）					
	60年代 半ば ～ 90年代 半ば まで 経済成長 「漢江の奇跡」	1966	{	理系大学の創設 - 経済発展の基礎固め				
		1967		留学政策(朝鮮戦争後アメリカ中心に大学教員の送り込み…60年代後半がピーク)				
				地方大学の創設（ソウル偏重ではない均整のとれた発展）				
		1968		実験大学の試み(自ら先導的な大学改革を…カリキュラム、卒業単位など柔軟に) ・大学入学予備考査開始（1968）(理工優先、地方国立優先、ソウルから地方へ)				
			◎大統領令により1968年「長期総合教育計画審議会」発足（～72解散）					
		1969	中学校無試験入学措置…以降、大学進学希望者の大幅増加を					
		1970	「長期包括教育計画（案）」の提出（国家発展に求められる人材養成、定員緩和による 高等教育の拡大、大学の質的保障、統制緩和と自律性確保等）					
	1971	・実験大学　1973～1979に計39校　表1-2. 実験校指定大学（年度ごと）						
第四共和国 (朴正熙)		1972						
		1973	・高麗、西江、崇田、延世、梨花女子、仁荷、全南、中央、聖心女子、蔚山工（10大学）					
		1974	大学特性化プログラム（大学役割分担、地域振興） 高校準準化政策　始まる～		・ソウル、慶北、檀国、忠南、啓明、韓国外（6大学）			
		1975	・建国、釜山、淑明女子、亞洲工（4大学）					
		1976	・成均館、全北、漢陽、国民、（4大学）					
		1977	・慶熙、嶺南、圓光、弘益、釜山水産（5大学）					
		1978	総量規制緩和（←社会的・経済的需要圧力）		・東亜、朝鮮、慶尚（3大学）			
	朴正熙 暗殺	1979	→定員拡大路線へ（前年比3万人増） →専門学校127校専門大学へ（18.5万増） ＝高等教育の二元化（4年制＋実業系短期高等教育）		・江原、公州師範、徳成女子、首都女子師範（後、世宗） 済州、暎星女子（後、大邱カトリックに統合）、忠北（7大学）			
	(崔圭夏-80)							
	軍政	光州事件	1980	→ 大学入学者を増やしたが、それでも5割弱が浪人				



統治(大統領)	出来事	年	政 策	参考・ 大学数
第五共和国 (全斗煥)	80年代 高度経済 成長期	1981	'80年代は、高等教育政策の大きな転換期	89
		1982	*放送通信大学の独立・拡充 (1982) 1982社会教育法+幼児教育振興法(生涯教育の推進)	97
		1983	*新しい大学の創設(1982開放大学…有職社会人や専門学校卒者の受け入れ/教員大学校等)	98
		1984	*単科大学→総合大学校 (新設80年代:19校、90-93年:20校)	99
		1985	*教育大学(2年制)→4年制 1984韓国大学教育協議会法(結成は1982)	100
		1986	*大学院の拡充 1985大統領直属「教育改革審議会」設ける	100
		1987	*私立大学の地方分散 (ソウルの大学が地方に第二キャンパス) 1987報告書:生涯教育を含め教育先進国の道筋示す	103
第六共和国 (盧泰愚)	オリンピック開催	1988	開放大学は、順次、産業大学校へ～1997	104
		1989	70年代終わり:延世、東国、成均館、漢陽、中央など	104
		1990	80年代:高麗、建国、慶熙、祥明、公益などがセカンドキャンパスを地方に	107
		1991		115
		1992		121
(金泳三)	OECD 加盟 経済危機	1993	総合大学化(大学校)が進む (専門大学から産業大学校なども進む)	127
		1994	大学総合評価制度開始(7年に一度)……大学教育協議会 随意入試(推薦入試)の導入…以後、拡大	131
		1995	「教育改革法」制定:自由化進展(「5.31教育改革」…特に、大学設置要件が大幅に緩和)	131
		1996	→ 1996以降、大学設置が大幅増加(大学設置基準の最小化)	134
		1997	「高等教育法」制定…7種類の高等教育	150
(金大中)	(IMF 介入)	1998	専門大学・産業大学の呼称の自由化(○○大学で通用)	158
		1999	BK21 (Brain Korea 21) Project:世界水準の大学院を育成し、優秀な研究人材養成→人的資源強国	158
		2000	→ 第一期(1999～2006):大学院集中育成と地方大学の特性化、第二期(2006～12)	161
		2001	サイバー大学の設立(～2002)	162
		2002		163
(盧武鉉)		2003	大統領直属・教育革新委員会 → 一極集中是正、機関の民主化・自由化 「高等教育の国際競争力強化政策」研究強化 COE や産学連携	169
		2004	大学構造改革方案(大学法人化や合併推進) 「国家近郊発展特別法」 NURI(地方大学革新力量強化事業)(～2008)	171
		2005	「私立学校法」改正:私立セクターにも法的要件設定	173
		2006		175
		2007	「蔚山設立に関する特別法」 「教育関連機関の情報公開に関する特例法」	175
(李明博～2013)		2008	「大学情報公開制」(大学情報提示義務化) 大学進学率83.8%(最高)	174
		2009	大学定員の設定:国立は定員を定められているが、私立はソウル首都圏を除き、原則自由	177
		2010	「統廃合特定基準」をこの年度から本格適用:「不実大学」排除へ	179
		2011	「大学構造改革委員会」(教育科学技術部長官の諮問機関)発足:「不実大学」の公表	183
		2012		189

#### 参考文献:

- 馬越徹 1995、『韓国近代大学の成立と展開』名古屋大学出版会  
馬越徹 2010、『韓国大学改革のダイナミズム』東信堂  
劉仁鍾(馬越徹訳) 1978、「韓国の大学教育改革における実験大学の役割」『大学論集』6、1978、pp.213-230  
水谷健輔他 2010、「第1章 韓国における高等教育制度と大学の設置形態」『国立大学財務・経営センター研究報告』13、pp.15-39  
石川裕之 2012、「韓国における高等教育の質保証システムと学習成果アセスメントのインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究(研究成果報告書)』pp.131-156  
KEDI 2011、Brief Understanding of Korean Educational Policy.

まず1965年に「大学学生定員令」を出して、私立大学を中心とする定員超過の問題に厳しく臨むとともに、文科系が多かった大学の定員を、理工系を重視したものへと変えていった。今後の経済発展、産業の近代化を見据えての大学定員策定であり、これ以後、大学の入学定員増加は抑制されていくこととなる。この政策により、全高等教育機関卒業生の専攻分野（文科・理科・師範）のうち理科系の占める割合は、1963年に39.6%であったものが、1973年には42.0%へと増加した。4年制大学に限れば、1972年度の在学生において、理工系定員比率は59.7%となり、実に6割を占めるまでに急増した（馬越 1995、206頁）。

さらに、国立ソウル大学校を基幹大学と位置付け、集中的に投資をした「ソウル大学校総合化十ヵ年計画」、正規留学生および技術訓練生のアメリカを中心とする海外への留学・派遣、調和のとれた発展をはかるため地方大学の定員増化などの政策が、次の1970年代（第四共和国）にかけて実行されていった。

この期で特筆すべきことは、1968年、大統領令により「長期総合教育計画審議会」が発足し（1972年解散）、1970年に「長期包括教育計画（案）」が提出されたことである。各種調査により集めたデータと、国家の発展戦略に基づいて作られたこの計画は、向こう15年間に出現するであろう諸課題とそれへの具体的目標を示した。①国家発展に必要な高級人材育成、②定員緩和による高等教育の拡大、③大学の質的保障、④高等教育機関への統制緩和と自律化、⑤大学院の強化、などである（前掲書 202頁）。これらの具体的な表れは1970年代なので、次の第四共和国にて扱うこととする。

1968年には「大学入学予備試験」が開始された。これは私立大学にも適用され、入学定員の水増し増加防止に貢献するとともに、大学生の質を担保するものでもある。さらに、受験志願者の地域的な偏りを是正し、マンパワー政策として専攻分野のコントロール（理工系重視）を可能とするものでもあった。

特筆すべきこととして、もう一つ付け加えるなら、高等教育政策ではないが、1969年から実施され始めた「中学校無試験入学措置」を挙げることができる。これにより、中学入学希望者はほとんどが入学できるようになり、進学率は急上昇した。この下からの進学圧力の増大は1973年の「高校平準化」<sup>2)</sup>へと向かわせ、さらには70年代後半に大学への進学熱を急速に高めていくきっかけとなった。

#### （4）第四共和国：朴正熙政権後半（1972～1980）

70年代は、上で見た政策が実行されていった時期であった。ソウル大学校の総合化、地方大学への定員増加（ソウル集中の解消、バランスのとれた発展）、国家のマンパワー政策に沿った理工系専攻増加へのシフトなどである。

「実験大学」政策もそのうちの一つである。長期包括教育計画に示された目標の一つと



してあり、高等教育への統制緩和と高等教育機関の自律化政策の一環といえる。文教部による実験大学選定は高等教育機関の改革を推し進めるためであり、その目的として「大学の自律的教育運営を認め、漸進的改革を原則とし自己改革能力のある大学をまず選定し、この大学に先導的な改革の役割を担当させるのである」（劉 1978、218頁）とした。つまり、入学定員管理や専攻のコントロール、地方への分散などは外から国家管理によって行ってきたのだが、教育方法や内容といった改革については、国が外側から一律に、強権的に行うのではなく、大学の内側から自律的に実行していけるようにしようとするものである。その先駆けとして、いくつかの大学を指定し、実験的な試みを行い、他のモデルとすることが目的であった。具体的には、①重複科目などを洗い出して卒業単位を削減し、そこで生じたゆとりを利用して授業の中身を充実させる、さらにはカリキュラムを改変すること、②入学者募集を学科から系列にし、大学に入学してから適性を探るような課程にすること、③副専攻を導入し、学問間の関連を重視し、社会的ニーズに弾力的に対応できる学生を育成する、④能力に応じて卒業単位を弾力化し、卒業年限の短縮を可能にする、といったことである（劉 1978、馬越 1995）。

1973年から1979年までの7年間、選定が続けられ、表1中の表1-2に示すように合計39校が実験大学の指定を受けた。馬越（1995）によれば、この期間に申請した大学は78校、当時の全4年制大学の93%にのぼり、そのうちの50%が認定されたことになる。結果的に、伝統のある大学が選ばれ、予算配分がなされた。その結果、選定された大学はより「エリート」化していき、大学選ばれなかった大学との格差が開いたとの指摘もなされる。あるいは本当に下からの自律的な変化につながったのかといった批判もきかれた。ともあれ、一方的な官僚主導から、大学と行政の連携を探る、大学の自律的な取り組みを促すといった試みがなされた意味は大きい。

この時期の量的な面での大きな変化は、1978年の大学入学定員の「総量規制緩和」がなされたことである。先にみたように、1968年の中学校無試験制度、そして1973年に高校平準化政策が導入（1974年施行）されたことで、高校進学者が大幅に増加し、1978年には高卒者の79.9%が大学進学を希望するようになっていた。大学への入学志願者に対する入学定員の割合は、1969年に39.9%であったものが、1978年には23.9%まで小さくなった（馬越 1995、238-9頁）。大学（4年制のみ）の総定員は、1968年の129,750人が、1978年には243,910人となり、10年間で1.88倍に増加したにも関わらず、割合が縮小したのである（前掲書、245頁）。それだけ大学への進学希望熱は高まっていた。生徒や家族のみならず、経済界も高等教育の拡大を望んでいたのである。

こうした状況から、政府は大学入学定員の規制緩和へと大きく舵を切り、大学への入学定員の増加（約3万）の他、専門学校を専門大学としてその入学定員（約7.8万）を大学入学定員に加えた。1978年の4年制大学入学定員7.6万にこの二つが加わると、1979年の

総入学定員は18.5万人となり、入学定員は一挙に2.5倍に増加した計算となる。それでも大学進学志願者の半分にすぎなかった（前掲書、242, 254頁）。

#### (5) 第五共和国（1981～1988）

1979年に朴正熙が銃弾に倒れた後、全斗煥を中心とする軍部が実質的な権限を握った。翌年、光州で起きた民主化運動を弾圧し（光州事件）、さらに崔圭夏を辞任させて全斗煥が大統領となって、1981年から第五共和国が始まった。第三、第四共和国同様、軍部出身の政治家による政権が続いた。

1980年代は、韓国が高度経済成長を遂げた時期である。大学入学定員の量的緩和の流れと、経済の高度成長の流れに乗り、人々の大学志向はより高まり、韓国の高等教育は大きな発展と遂げることとなった。全斗煥政権は「平生（生涯）教育」の振興に力を入れ、これを促進した。1982年には社会教育法と幼児教育振興法を制定し、制度面から生涯教育を保障していく措置をとった。さらに1985年には教育改革審議会をつくり、その報告書をもとに生涯教育体制が整備されたのである。まず、継続教育の拡大でいうと、有職社会人が学ぶための開放大学をつくった。選抜も書類選考のみ、授業形態も柔軟にした。その他、放送通信大学を拡充・充実させるなど、勤労者が学びやすいよう高等教育機関を充実させていった。

この他、まだまだ強まっていく大学進学熱に対応するため、大学（4年制単科大学+大学校）の新設（80年代には19大学の新設）、単科大学の総合大学化（3学部+大学院）、教育大学の4年制化、地域格差是正のためにソウルにある大学の地方分校（セカンド・キャンパス）をつくるなど、高等教育機会の拡充策が継続して実行された。

#### (6) 第六共和国①（1988～1998 経済危機まで）

1987年6月29日、与党の大統領候補の盧泰愚大統領候補が民主化宣言を行い、国民による直接の大統領選挙や、民主化運動の象徴である金大中の赦免などを約束した。翌1988年、直接選挙によって選ばれた盧泰愚が大統領となり、第六共和国がスタートする。この年、ソウルオリンピックが開催され、国際社会でも民主国家として認められるようになった。その後、1993年には元軍人ではない金泳三が大統領に就任して、久しぶりに文民政権が誕生した。さらに韓国は1996年にOECDへの加盟が認められ、先進国の仲間入りを果たしたが、翌年（1997）には経済危機に陥り、これまで長く続いてきた経済成長は止まった。

高等教育では、この間も第五共和国期と同様、大学の総合大学化が続き、1990～93年の4年間で20校が総合大学となった。つまり、3つ以上の学部をもち、大学院をもつようになっていったのである。1993年には大学院の在籍者数は10万人を突破し、大学院の整備も

急速に進んだ。

1993年には元軍人の盧泰愚が去り、金泳三が大統領に就任して文民政権が誕生すると、直接選挙で選ばれた文民大統領ということもあり、国民の反応を意識した政権運営が顕著に現れるようになったとの指摘もある。馬越の言葉を借りれば、高等教育政策においても「それまでの上意下達方式から需要者（国民）および当事者（大学人）中心方式への政策転換がはかられた」（2010、41頁）ことになる。例えば、就任直後の1993年に学事行政の自由化（教科課程編成）、94年には学科別入学定員廃止（各大学の裁量による）、95年に編入学・転学科の大幅緩和、そして96年には前年制定の「教育改革法」によって決められた大学設立・運営の「準拠主義」が適用されたのである。

編入学・転学科の大幅緩和とは、大学に入学してからも学生の適性に合った大学に移りやすくするというもので、学校歴主義の強い韓国<sup>3)</sup>の学生側の要望を取り入れた政策と言える。言わば、アメリカにおけるトランスファー（transfer）を取り入れたようなものである。この大幅緩和は、より威信の高い伝統大学を目指す「第二の入試」（馬越 前掲書、45頁）を引き起こし、大学に大きな混乱をもたらした。

諸政策の中でも大学設置・運営の「準拠主義化」は、これまでの設置許可基準（校舎、校地、教員、財産等）を大幅に緩和化するものであり、この政策を境として大学数は激増し、定員も大幅に増えて需要を上回るまでになった。進学率の伸びも急速で、1993年に38.4%であったものが1997年には60.1%となり、たった4年間で20%以上も伸びたことになる。また韓国では少子化が進行し、1990年を小さな山のピークとして18・19歳人口が急速に縮小していったことも、急速な進学率の伸びに貢献した（後掲の図2参照）。労働市場の需要を無視した大衆迎合的な政策はやがて、労働市場とのミスマッチ、大卒者の非就職率の高さなどの問題を引き起こすことになる。

1994年には、大学の相互評価である「大学総合評価制度」（7年に一度実施）が大学教育協議会によって始められていた。事後における品質のチェックである。規制を緩和して自由につくらせるが、事後に相互評価というチェックをかけて、基準に満たないものは切っていくという新自由主義的な政策（競争と選択の原理）を取り入れたということだ。しかし、このように大きく流れが変化する中で、大学教育の質を保障できたか、チェック機能がうまく働いたかという点に関しては、大きな批判も出てきている。

## (7) 第六共和国②（1998～現在）

1997年のアジア経済危機により、韓国も国家破産寸前の経済危機に陥り、IMFが介入するなどして何とか最悪の事態を回避した。この経済危機のさなかの1998年、大統領に就任したのが民主化の象徴でもあった金大中である。この国難を乗り越え、国家を再生させるため、「構造調整」、日本でいう「構造改革」が声高に叫ばれ、世界を意識し、グローバ

ル化を目指した様々な取り組みが国を挙げて矢継ぎ早になされていく。とはいえ「国民の政府」を標榜し、人々の評価や人気を意識する姿勢はポピュリズムとも揶揄されるが、この後の大統領、盧泰愚（2003～08）、李明博（2008～13）にも強く引き継がれていく。

金大中は次世紀でのさらなる国家的発展をめざし、1999年にBK21（Brain Korea 21世紀）事業を立ち上げた。それは国際競争力のある大学の育成、世界水準の大学院と研究人材の育成（科学技術、人文社会科学、地方大学育成、特定分野の育成）を集中的に支援する高等教育人材養成プログラムであり、第一期（1999～2005）では実に1兆3,421億ウォン（2000年当時の日本円で約1280億）が投入された（前掲書、83頁）。世界水準を標榜するこの計画では、ソウル大学を中心とする20校前後の威信の高い大学の、特に自然科学系分野への集中投資がなされた。このプロジェクトは後の政権にも引き継がれ、2006年より第二期プロジェクト（～2012まで）が実施され、総額2兆ウォンを超す投資がなされた。

BK21が始まった年、金大中は将来の情報化社会、IT社会を見据え、「Cyber Korea 21」プロジェクトを立ち上げ、世界に先駆けてITのインフラ整備を積極的に推し進めていった。もちろん、大学もそうしたIT環境、インフラをいち早く整えていくこととなる。

2003年に政権の座に就き、「参与の政府」を標榜した盧泰愚も、前政権の流れを踏襲しながら、「構造調整」、大学改革に取り組んでいった（2006年からはBK21の第二期プロジェクトを開始）。特筆すべき政策として、2004年から始まったNURI事業（New University for Regional Innovation Project）を挙げることができる。先のBK21が世界に通用する大学・大学院を育て上げること目標にしているのに対し、NURIは国内の首都圏の大学と地方大学の間にある大きな格差の是正を狙った。「国家均衡発展特別法」の制定と同様、根強く残る地域間の不均衡を是正しようとするものである。様々な面で劣位に置かれ、経営状況が厳しい地方大学を特性化させ、競争力をつけさせ、地方の発展につなげようとする新たな事業であり、2008年までの5年間に1兆4,000億ウォンを投入した。BK21と並ぶ大きな高等教育政策として位置づけられた。

この政権で注目すべきもう一つの政策は、2004年に正式に確定された「大学構造改革方案」である。これは大学の特性化を促進するとともに、大学の統廃合を積極的に推し進めて類別化し、入学定員の削減を図る、さらには大学院の量的拡大にストップをかけ質重視へ転換するなどの内容からなる。特に、少子化の中、あまりに肥大した大学数、入学定員を減じ、大学の体質改善を行おうとするものであり、拡大路線からの是正・転換が明確に図られた。さらに盧政権は、私立大学の不正経理や横領などの経営問題が後を絶たないことを受け、私立学校法を改正して私学のガバナンスの透明性や民主性を高めようとして、大学の情報公開制を決めた。

2008年、財閥企業の社長やソウル市長などを経て、与野党交替で大統領となった李明博は、CEO大統領などとも称された。先進一流国家建設のために前政権を引き継いだ「第



二次科学技術基本計画」(2008～12)を大幅に修正してまとめ、「577イニシアティブ」として打ち出した。「WCU (World Class University : 世界水準の研究中心大学)」育成事業も就任後すぐに立ち上げ、2012年までの5か年計画で始めた。また、NURI事業を引き継ぐ形で打ち出した「教育力向上事業」は、従来の地方大学育成の側面もあったが、より競争的資金配分を強化した。

大学評価制度についてもメスを入れ、韓国大学教育協議会が行ってきた7年に一度の総合評価認定を廃止し、2009年より各大学が作成した自己評価報告書を2年に一度作成して公表する義務を負わせた。従来の第三者評価機関による認定については任意とした。大学の統廃合については、その基準をつくり、引き続き実施していき、定員の削減などを図っている。また、前政権で作られた「教育関連機関の情報公開に関する特例法」が2008年から施行され、13領域約50項目の情報を各大学ウェブサイトで公開と、教育科学情報部への提出が義務付けられた(現在、[www.academyinfo.go.jp](http://www.academyinfo.go.jp)で公開)。

### 3. 統計データから見た韓国高等教育の推移

#### (1) 高等教育機関の種類と現状

韓国には2012年現在、12種類の大学<sup>4)</sup>があり、その合計は389校に上る(表2)。そのうち主たるものは一般的な4年制大学で189校あり、全体の約半数を占める。次に多いの

表2. 韓国の高等教育機関 (2012年現在)

高等教育種類	学校数	学生	教員	入学生	卒業生	高等教育種類 (英語表記)
専門大学	142	769,888	13,078	238,952	188,468	Junior College
(一般) 大学	189	2,103,958	61,993	372,941	298,727	University
教育大学	10	18,789	842	3,923	5,225	Univ. of Education
産業大学	2	95,533	286	2,718	20,781	Industrial University
放送通信大学	1	254,652	149	28,822	25,401	Air & Correspondence University
サイバー大学(1)	17	106,080	524	25,829	18,900	Cyber University (Undergraduate)
サイバー大学(2)	2	4,784	32	2,336	1,017	Cyber University (Junior College)
遠隔大学(1)	1	1,032	8	267	300	Distance University (Undergraduate)
遠隔大学(2)	1	2,515	16	777	1,158	Distance University (Junior College)
技術大学	1	143	-	58	49	Technical College (Undergraduate)
-	-	44	-	18	14	Technical College (Junior College)
社内大学(1)	1	94	10	16	32	College in the Company (Undergraduate)
社内大学(2)	2	129	2	64	40	College in the Company (Junior College)
専攻大学	3	10,745	199	4,302	2,694	Specialization College
技能大学	12	26,505	881	9,173	6,370	Polytechnic College
各種学校(1)	4	4,333	184	812	851	Miscellaneous School (Undergraduate)
各種学校(2)	1	34	7	18	22	Miscellaneous School (Junior College)

(合計) 389 3,399,258 78,211 691,026 570,049

出典：KEDI (Korean Educational Development Institute) <http://cesi.kedi.re.kr/> (2013年2月5日)

高等教育機関の日本語表記については、石川裕之 (2011) を参考とした。

は142校ある2～3年制の専門大学、日本で言うところの短期大学で、これが36.5%の割合である。この2種類の大学で全体の85%に達する。その他の主な種類としては、教育大学10校、サイバー大学17校などである。2010年に11校、2011年に9校あった産業大学は合併や総合大学化により2校となった。

4年制の189大学に限れば、国立大学が31校で16.4%、私立大学は156大学で82.5%、公立大学はわずか2大学、1%に過ぎない。その学生数でみると、78.2%を私立大学が占める。学校数で77.2%、学生数で73.4%を私立大学が占める日本よりも、私学占有割合は若干高くなっている（2012年の4年制大学のみ－文部科学省「学校基本調査」）。

## (2) 高等教育機関、学生数、進学率の推移

第二次大戦後における高等教育の伸びを見てみよう。図1は戦後から2010年までの高等教育機関とそこに在籍する学生数を経年で示している。わずか19校であった高等教育機関は、20倍以上増加し、411校までその数を増やした。あまり滞ることなく順調に数は伸びたが、特に朴政権下の1960年～65年と、1990年～2005年の間での伸びが大きい。90年代の伸びは、金泳三政権下での「準則主義化」などの政策の影響が大きい。しかし近年では、大学の統合政策なども進められ、少し減少した。学生数は大学数とは異なった上昇の仕方を示している。1970年代まで、大学数は順調に伸びたものの、量的にはそれほど大きな増加ではなかった。それが1980年以降、急激な伸びを示した。1975年に31.8万人であったものが80年には64.7万人へと倍増し、その5年後の85年には145万人、さらに1990年に170万人、1995年では234万人に達した。1978年に入学定員の総量緩和がなされ、学生数は大きく伸び始めた。さらに80年代半ばは、「平生教育」としての開放大学や放送通信大学

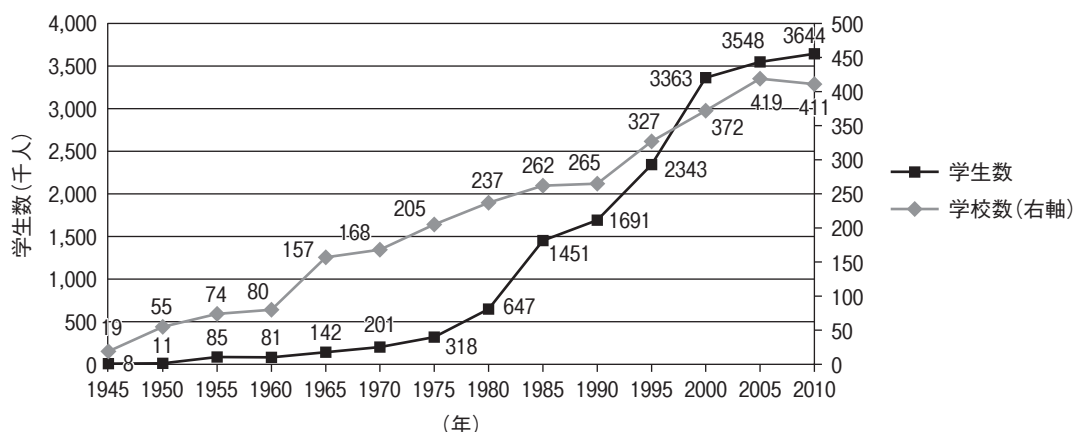


図1. WWⅡ後の高等教育機関と学生数の推移

出典：The Korean Educational Development Institute 2011, Brief Understanding of Korean Educational Policy

の設置、学部増設等による総合大学化や第二キャンパスの建設などが推し進められた時期である。90年代は先にも述べた「準則主義化」が大きな影響を及ぼしている。2000年頃から頭打ちにはなってきたが、2010年時点では約360万人である。日本の大学・短大合計の学生数は約304万人（2010年）であるから、総人口で半分以下の韓国の方が、高等教育の学生数で日本を上回っている。これは社会人大学生の多さによるところも大きい。

図2は1990年以降の4年制大学と短大（専門大学）数、大学進学率の変化を示したものである。1990年代を通じて、大学、短大はほぼ同数で、同じような伸びを示したが、2000年を境として短大は伸び悩み、むしろ数を減らしてきている。これに対し4年制大学は、統合・合併が進められる中であって、伸びは小さくなったものの数を着実に増やし、2010年には179校、図には示していないものの2012年には189校となった。

進学率は1990年代半ばから急速に伸びた。1993年には38.4%で、進学率が停滞していた日本と同水準であったが、設置基準「準則主義化」、「随意試験（推薦入試）」の導入などの政策により、大学およびその定員の拡充へと大きく方向転換したことから、進学率は飛躍的に伸びることとなる。その結果、2003年に79.2%となり、わずか10年で進学率が倍増した。翌2004年には80%を超え、2008年には83.8%まで達したが、それ以降下がり始め、2010年に79.0%、2011年には72.5%となった（中央日報 2012年3月19日ウェブ版）。わずか3年で10ポイント下がったことになる。とはいえ、オーストラリアやフィンランドと並んで、世界最高水準にあることに変わりない。

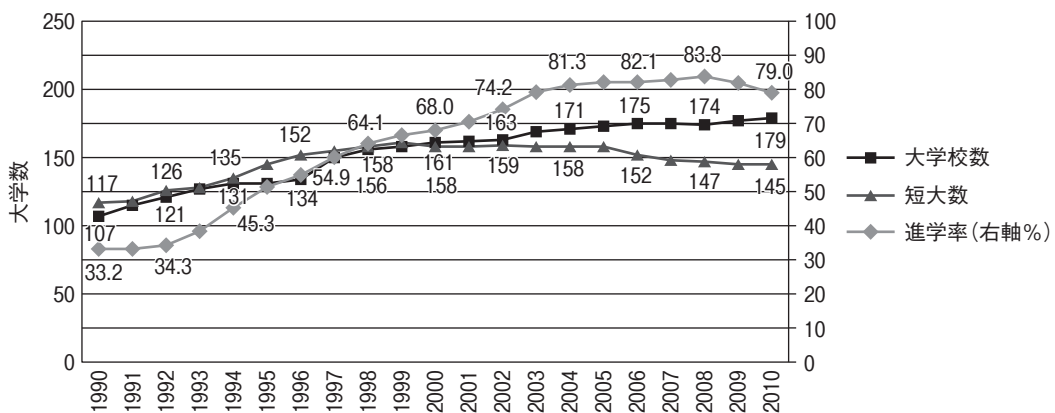


図2. 大学・短大数と進学率の推移

出典：韓国教育開発院・教育統計サービス (<http://cesikedi.re.kr/>)「教育統計年報」

次の図3は、1990年以降の4年制大学（教育大学や産業大学は除く）と短期大学（専門大学）の入学定員の推移を示したものである。大学の入学定員は1990年からの10年間で約12万人、率にして60%も増加したことになる。短大はそれ以上で、同期間に16万人、率に

して125%の増加であった。いかにこの時期の拡大が急速であったかが分かる。しかし2000年以降は大学で横ばい、短大では減少していつている。大学は2000年から2007年までに14校増加したが、定員は1万人程度増えたにすぎない。この間に短大は10校減少し、定員は5.6万ほど減って、2000年比で80%となった。この要因としては、少子化による受験学生数の減少、少子化や定員割れの大学といった現状を受けて出された「大学構造改革方案」（2004年正式決定）により定員の削減や大学の統廃合が明確に進められるようになったこと、私立大学のガバナンスの透明化といった政策の実行が影響を及ぼしていると考えられる。

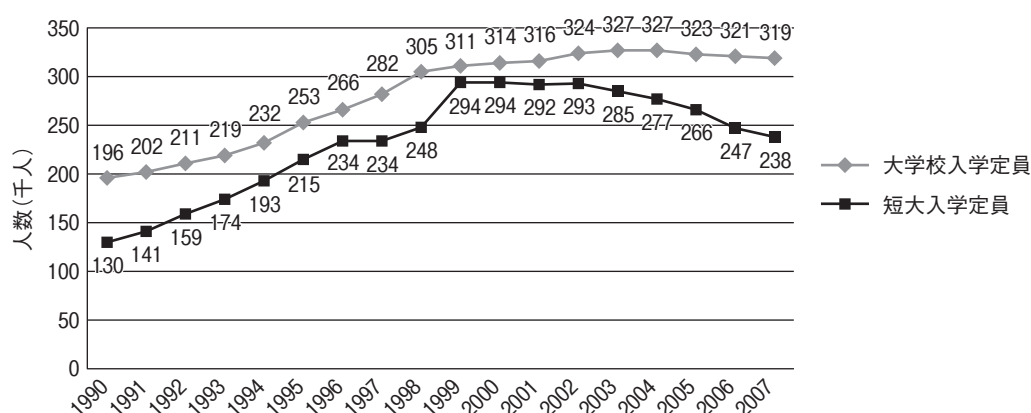


図3. 入学定員の推移

出典：韓国教育科学技術部 HP ([http://english.mest.go.kr/web/1734/site/contents/en/en\\_0228.jsp](http://english.mest.go.kr/web/1734/site/contents/en/en_0228.jsp))

### (3) 少子化と受験人口の減少

少子化と18才の受験人口の推移については、図4から少し詳しく検討してみよう。受験人口の推移については、韓国の統計にあった18歳と19歳の人口を合計したものを掲載している。よって、これを2で割った数字がおよその18歳人口となる（以後、2で割った数字を使用）。1980年には約92万であった18歳人口は、増減しながら下がっていき、20年後の2000年には83万にまで落ち込んだ。約10%の減少である。これを小さな頂点として、以降は急速な減少となり、2006年には約62万人まで落ち込んだ。わずか6年間で20万人、25%近くの減少である。先に見た入学定員の抑制、減少はこの急速な落ち込みの期間に行われたことである。

その後、2012年までは少しもちなおして70万人まで増加するが、それ以降は10年以上に及ぶ一本調子の減少が続くことになる。韓国では、2005年に最も低い合計特殊出生率1.08を記録するが、その年に生まれた子どもたちが受験年齢に達するのが2024年である。今日



の70万が、2024年には43万となることが見込まれる。実人数では約27万、率にして38%の減少である。既に子どもは生まれているのであるから、大規模な移民政策などが取られない限り、ほぼ確実な数字といえる。1980年の18歳人口を100とすると、2000年は90、2010年で74、2024年では46となり半数以下になる。たとえ100%が進学したとしても、2007年時点の大学と短大だけの入学定員約55万人（教育大や産業大などの定員を含まず）であれば、10万人もの定員割れが起きる。それはわずか10年後の現実なのであり、急激な対策が促される理由でもある。

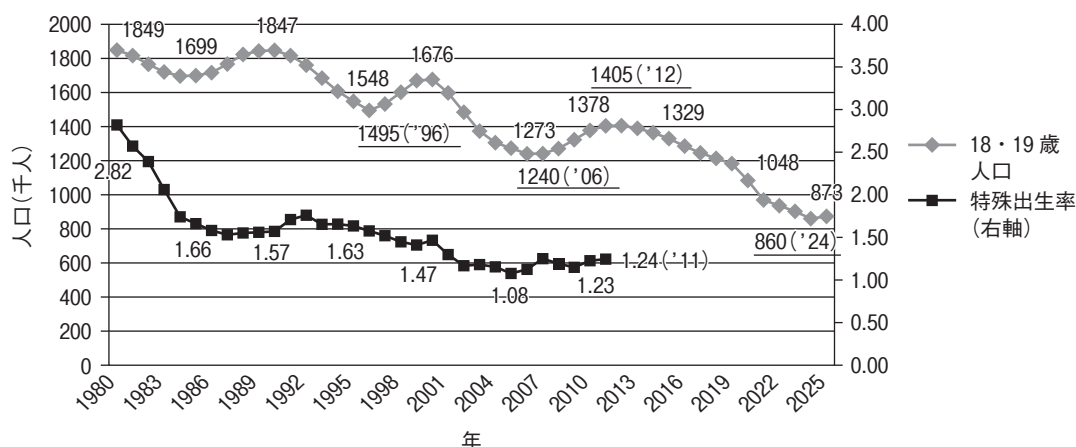


図4. 18・19歳人口の推移および予測と特殊出生率の推移

出典：Korea Statistical Information Service (<http://kosis.kr/eng/>)

注：図中で下線のない数字は5年ごと

#### (4) 大学ランキング

大学は学問や科学技術など研究・開発の拠点であり、世界レベルの高い水準を目指すことはある意味で当然とされる。また、グローバル化が進み、国際標準が適用され、様々なランキングが発表される中で、国を挙げて、特に理科系を中心に世界で戦える研究・開発拠点としての大学・大学院を育てようとするようになってきている。特に韓国は1996年の経済危機以降、世界水準の研究拠点大学づくりを目指した、国家を挙げての取り組みは顕著となっている。それはBK21プロジェクトに最もよく表れており、世界水準の大学院、世界水準の優秀な研究人材を育て上げ、「人的資源強国」をつくろうとする意図で、巨額の研究資金を投じて始められた。李明博大統領によるWCU（World Class University）プロジェクトも同様の意図であり、特定の大学院を中心に巨額の研究資金が投じられた。ノーベル賞級の研究成果、そして様々な大学ランキングでの上位進出が目指されている<sup>5)</sup>。

その成果はどうだろうか。ここではイギリスの大学評価機関QS（Quacquarelli

Symonds) が提供している大学ランキングを使用し、2005年以降の推移をみていく (表3)。こうしたランキングは、発表する機関によって指標やその比重の置き方が異なること、またどうしても欧米が有利になるといったことも指摘され、様々な批判があるが、一応の目安として取り上げた。

表3. 大学の世界ランキングから見た韓国の大学 (QS 大学ランキングより)

大学名 (英語)	大学名 (漢字・カナ)	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Seoul National University Korea	国立ソウル	63	63	51	50	47	50	42	37
KAIST : Korea Advanced Institute of Science & Technology Korea	韓国科学技術院	198	198	132	95	69	79	90	63
POSTECH : Pohang University of Science & Technology	浦項工科	245	245	233	188	134	112	98	97
Yonsei University	延世	484	484	236	203	151	142	129	112
Korea University	高麗	150	150	243	236	211	191	190	137
Sungkyunkwan University	成均館	520	520	380	370	357	343	259	179
Hanyang University	漢陽	491	491	416	344	339	354	314	249
Ewha Womans University	梨花女子	535	535	552	401-500	397	348	344	341
Kyung Hee University	慶熙	506	506	504	401-500	374	345	245	270
Sogang University	西江	531	531	398	501+	379	397	392	391
Pusan National University	国立釜山	489	489	459	501+	371	392	401-450	401
Inha University	仁荷			508	501+	451-499	451-499	451-500	501
Hankuk University of Foreign Studies	韓国外国語							359	354
Kyungpook National University	国立慶北	537	537	493	501+	501-600	451-500	501-550	501
Chung-Ang University	中央	437	437	423	401-500	501-600	551-600	501-550	551
University of Seoul	ソウル市立								501
The Catholic University of Korea	韓国カソリック								451

出典：QS Top Universities (<http://www.topuniversities.com/university-rankings/>)

2005年は、“The Rank of Korea’s Major Universities in International Evaluation” Lee, Hye-Jung 「Higher Education in Korea 2009」より

■ 国公立大学 ■ 女子大学

表3を見ると、2005～2007年で100位以内ランクインしたのはソウル大学のみで、93位、63位、51位と上昇しながら推移した。2008年には KAIST が加わり 2 校がランクインし、2011年からは POSTECH を含む 3 大学となった。KAIST、POSTECH とともに理工系の大学・大学院で、他のランキング (例えば The Times Higher Education) ではソウル大学を上回ることもある。国立の KAIST はソウル大学と並ぶ国家の威信をかけた理料系の大学で、理系大学院の中心でもある。後者の POSTECH は韓国の浦項製鉄 (現ポスコ) によって1986年に設立された新しい工学系の大学・大学院であるが、海外から著名な研究者を招致し、英語で授業を行うなどして、急速に業績・評価を伸ばした大学である。

その後、延世、高麗、成均館といった私立の名門大学が100位台にランクインした。2006年まで100位台は1ないし2校であったが、2012年では3校となり、ベスト200には計6校が入っている。特に延世と成均館は大きく順位を上げ、躍進をした。さらに、200位

台には漢陽、慶熙の2校、300位台には唯一の女子大学である梨花女子と、近年躍進が著しい西江が入っている。

ちなみに、日本の大学は100位以内に6校（最高は東京大学の30位）、200位以内では10校がランクインしている。ランクの推移では、日本が停滞（特に外国からの教員や学生の受け入れなどでの低評価が影響）しているのに対し、国を挙げて国際化を図る韓国が急速に追い上げている。

#### 4. 現在における韓国の大学（University）リストと大学の特徴

韓国の大学についてほとんど何も知らない状態から始め、その概要を把握しようとするとき、どのような大学が、いかなる規模で、どこに位置し、どのような歴史をもつのかといった基礎情報をまとめようとした。しかし、韓国における大学名やその現状を知ろうとしたとき、日本の文献で紹介しているものは少ないようだ。唯一まとめたものとして、駐日本国大韓民国大使館教育官室監修で、遠藤誉・鄭仁豪編著による『韓国大学全覧』（1997）がある。留学生や彼らを支援する大学教員への情報提供のために、『中国大学全覧』（1996）に続いて、編集・発行されたものだ。1995～97年時点における、4年制大学の名称と学部・大学院等の組織、学生数、教員数、学校の沿革等がまとめて掲載されている。特に、大学名も含めて漢字で表記されているものは、管見では、この文献以外にほとんどないのではなかろうか。

今日の4年制大学の把握については、韓国政府が営む「Higher Education in Korea」サイト（<http://heik.academyinfo.go.kr/main.tw>）の“College Info”から、“University”カテゴリーを検索し、そこに現れた大学のみをリストアップした。韓国では“要求者”の利益のため大学に関する情報の透明性を高めるとともに、留学生の受け入れなど、大学のグローバル化をめざした施策が進められている。その一環として大学情報に関するネット上のサイトを作り、英語を含めた情報公開を積極的に推進しており、その成果が先の「Higher Education in Korea」<sup>6)</sup>であり、留学生のための「Study in Korea」（<http://www.studyinkorea.go.kr>）である。こうした英語サイトを使って大学情報を収集した。

2011～2012年における韓国4年制大学の一覧作成のための主たる情報源は、以上の二つ（本とネット）である。しかし、『韓国大学全覧』が編集された1997年以後に創設された4年制大学も多く、さらに近年、統合・合併も盛んに行われるようになっている。よって『韓国大学全覧』に記載がない大学などについては、あるいは記載があっても大きな組織変更があったと思われる大学については、それぞれの大学ホームページにアクセスし、情報を確かめた（大学HPについては参考文献に記載していない）。そうして作成した大学リストが後掲の表4である。

表は地域、大学名（漢字・カナ表記）、大学名（英語表記）、大学種別、設置者、宗教、2011年の学生数、1996年の学生数、4年制大学創設年、組織改変から構成されている。掲載した大学は、表2に示した種類のうちの4年制大学で、（一般の）大学（University）、教育大学、産業大学のみとした。サイバー大学や各種学校（例えば韓国文化遺産大学など）は表の後ろに簡単な内容を記載した。宗教については、教会・教派が直接創設したのか、あるいは宗教的な意図を持った個人が創設したのかによってかなり意味合いが異なり、判別がしにくい。ここでは、筆者の判断で宗教色が強いと判断したもののみを示した。調査が不十分であるため、これ以外に宗教色の強い大学も少なからずあると思われる。2011年の学部学生数は先に挙げた“College Info”から、そして比較のために1996年の『韓国大学全覧』に示された学生数も併せて掲載した。なお、2011年の学生数については、“College Info”で示されていない大学についてはそのHPで調べたものもある。その数字がどの年度か不明なものについては“？”をつけるなどして示した。4年制創設年については、いわゆる「大学校」としての認定された年度ではなく、4年制大学と認定され、学生が入学した年である（認定された年の翌年になることが多い）。しかしながら、その年の特定は確かなものではない。『韓国大学全覧』記載データを根拠に判断したのだが、師範大学をどうみるか（2年制と4年制）、4年制大学学力認定校指定などの記述もあり、判断は難しい。一つの目安として見てもらいたい。

なお、大学の掲載順に関しては、下の図5に示したソウル特別市、6広域市、9道（済州特別自治道を含む）ごととした。さらに、国立（特別法による設立大学を含む）・公立・私立に分け、アルファベット順で並べて示した。以下、今日における韓国4年制大学の特徴を記述していく。

・大学の地域的偏在 韓国の人口は、2012年時点で5,094万人、ソウル特別市1,019万、京畿道1,209万で、さらに仁川広域市の人口を合わせると2513万人となり、総人口に占める割合は49.3%と約半分になる（ソウル聯合ニュース日本語版 2013年1月21日）。このように、ソウル周辺の北西部に人口が集中しており、地域的に大きな偏りがある。人、モノ、カネがソウル近辺に集中し、地域格差が大きいことが今日の韓国の特徴であり、格差縮小・解決が大きな課題となっている



図5. 韓国の行政地域区分

る。よって当然のことであるが、この首都圏域（ソウル、仁川、京畿）に4割を超える大学（第二キャンパスを除く）が集中しており、特にソウルにはソウル大学、延世大学、高麗大学の“SKY”と称されるトップ3、さらには成均館、漢陽、慶熙、梨花女子といった威信の高い伝統校がひしめいている。

・私立大学への偏り 設置者別にみると、一般大学では私立セクターが圧倒的に多い。韓国国立教育統計情報センター（2012）によれば、2012年度の大学数（一般大学のみ）は、国立31校、公立が僅か2校（ソウル市立と仁川市立）、私立156校で合計189大学となり、私立の割合が82.5%を占める（但し、表4に示した大学は一般大学188大学であり、残りの一校は特定できない）。学生数では、総数約210万人のうち、国立42.7万、公立3.2万、私立は約164.5万人で、私立大学の割合は78.2%となって、多数を占める。教育大学10校は全てが国立大学、産業大学は国立も私立もあるが、近年では総合化や合併により、多くの産業大学は一般大学になっている。ちなみに、日本の4年制大学全体で私立大学の占める割合（2012年度）は、大学数においては77.2%、学生数では73.4%となる（文部科学省 2012）。ただ日本と異なり、大学ランキング上位には私立が多く、前掲の表3のベスト10（2012年）ではソウルとKAIST以外、私立大学である。

・大学規模：小規模校の多さ 最も学部学生数が多い大学は、慶熙大学の約25,000人（第二キャンパス含まず、以下同様）で、2万人を超える大規模大学は8大学を数える。このうち慶北大学以外は全て私立大学である。その一方、非常に少人数の大学も少なからずある。1,000人未満の大学は33校、1996年の「大学設立運営規程」が定めた大学設立最小規模400人を基準にとれば（朴 1998）、在学生がそれ以下の大学は15を数える（但し、学生数が不明な大学もあるので、実際の数はいくらか増える可能性が高い）。神学系大学など宗教関連の大学が多い。

朴（1998）によれば、宗教系大学に限らず、こうした小規模大学は1996年の設立基準の大綱化（準則主義）によって次々に誕生した。自律的に大学憲章を制定し、特性化された大学の創設を促し、大学の多様化を図ろうとの政策をとった結果である。1996年末の4年制大学数が145校であったのに対し、同年に大学設立計画書を提出したのは62校、審査の結果、1997年3月に開校したのは18校であった（朴前掲、68頁）。約30%が許可されたわけであるが、その数は既存の大学数の1割を上回る。こうして小規模大学が増加した。

・大学の定員割れ 大学規模で見たように、小規模な大学が少なくない。学生数が基準の半分、200名以下の大学も見受けられる。1990年代の大綱化の流れ、特性化・多様化を目指して小規模大学が数多く創設され、専門大学が4年制大学となったが、少子化の中で



の学生集めは厳しい。特にソウル志向が強く、地域格差が大きい韓国にあって、地方大学は苦しい状況にある。表には示していないが、大学情報が公開されている“College Info”には、大学の学生定員、在籍者数、定員充足率などの数字が掲載されており、その率がかかなり低い大学も地方では見受けられる。

金によれば、2008年度における新入生充足率は、地方私立大学で94%（地方私立専門大学では87%）、新入生充足率が60%未満の大学は22校（専門大学では19校）を数える（2010、37頁）。馬越はもっと厳しい数字を示しており、地方大学では定員充足率が7～8割台、南部の全羅南道（光州を除く）では6割台に低迷し、ソウル首都圏や一部の広域都市のみが100%近い状況だとしている（2010、140頁）。地方の私立大学や専門大学が置かれた状況は特に厳しい<sup>7)</sup>。

・不実大学／閉鎖命令 2011年に発足した「大学構造改革委員会」は、同年9月に就職率や上で見た定員充足率、専任教員保有率など8～9項目の指標を評価し<sup>8)</sup>、4年制大学28校、専門大学15校を「不実大学」として実名<sup>9)</sup>を公表した。これらの大学は、次年度から政府の財政支援や新入生への学資貸し出しが制限されることになる（石川 2012、140頁）。これに関して教育科学技術部の李周浩長官は、中央日報と韓国教育開発院が主催の教育フォーラムで、「政府財政支援制限大学43校に含まれた大学がすぐに構造調整対象になるのではない。大学が自助努力を通じて来年の評価時にリストから脱出しなければならない」（中央日報 2011年9月7日）と話し、すぐさまの閉鎖ではないものの、早急な自助努力による改善を迫っている。

実際、閉鎖を命令された大学もある。韓国教育科学技術部は、2012年8月23日、高等教育法の62条1項（設立・経営者による重大過失）に反したとして（約30の規定違反）、Holy City Univ. に閉鎖命令を出した<sup>10)</sup>。これは2000年の Kwangju Arts Univ.（光州芸術大学）、2008年の Asia Univ.、2012年の Myungshin Univ.（明信大学）と Sunghwa College（成和大学－専門大）に次ぐ閉鎖命令であった。問題を抱えた大学は少なからずあり、閉鎖の継続も予想される<sup>11)</sup>。

・大学合併・統合、定員減 急速な少子化の進行と大学の定員割れを踏まえ、2004年には「大学構造改革方案」を出して国立大学の統合を加速させ、2006年には私立大学に対しても統廃合を促進する政策を打ち出した。表にもあるように、釜山大と密陽大、全南大と麗水大、江陵大と原州大といった総合大学と、専門あるいは産業大学との統合などが行われている（馬越 2010、127-9、141-2頁）。しかし、実際には統合がスムーズに進まないことも多い。KBS World（日本語版 2007年12月21日）によれば、2008年中に見込まれる統合として全北大と群山大、慶尚大と昌原大、江原大と江陵大などを挙げたが、これらは

まだ統合されていない。また同紙によると、教育人的資源部（現 MEST）は2009年までに大学・専門大学358校の四分の一にあたる87校前後を統廃合する計画だとしたが、実現していない。私学でも、釜山の東明大と東明情報大、嘉泉医科大と嘉泉吉大、乙支医科大とソウル保健大など統合・合併が行われ、名門梨花女子大学でも15学部を11学部とし、定員を10%減らした（KBS World 2007、井手 2010）。

・**宗教系大学** 日本外務省が HP で提供している韓国に関する統計によれば、宗教人口比率が53.1%、その内訳は、仏教42.9%、プロテスタント34.5%、カトリック20.6%となっている。大学の設立、経営においても、宗教関連のものが少なくない。表4には、明らかに宗教関連の団体あるいは個人によって設立されと思われる大学の上に記号を付しており、その数は少なくとも60大学くらいはあるようだ。国立大学を含めた4年制大学（大学校）189大学のうち約3割、私立大学のみであれば4割にも及ぶ。日本と比べればかなり高い比率である。宗派で最も多いと思われるのがプロテスタント、次にカトリックが続くが、宗教人口比からすると仏教関連の大学は非常に少ない。宗教関連の大学はセミナーを兼ねた小規模なもの、近年の規制緩和により4年制大学となったものも少なくない。19世紀末の開国後、韓国に入ってきて布教をしたキリスト教団体がつくった学校をもとにした大学もあり、その代表として延世大学、梨花女子大学などプロテスタント系の大学が挙げられる。カトリック系では、韓国カトリック大学も近年、伸長が著しい。

・**女子大学** 韓国の教育統計には、女子校、男子校という区分がある。4年制大学の中で女子大学は梨花女子大学、淑明女子大学、誠信女子大学、ソウル女子大学、徳成女子大学、同徳女子大学、光州女子大学の7校で、すべて私立である。また光州女子大学を除き、他はすべてソウルにキャンパスがある。表には掲載していないが、専門大学（短期大学）でも女子大学は7校ある。日本の4年制大学数は783校（2012年度）で韓国の4倍ほど、そのうち女子大学は国立2校、公立2校、私立は73校で合計77校あり、全体での女子大学割合は、日本が9.8%であるのに対して、韓国は3.7%となり、半分以下の比率である。ミッション系の大学は梨花女子大学とソウル女子大学の2校である。中でも梨花女子大学は医学や法学の専門大学院、文系学部のほかに工学や経営学などを含む11学部、学部生約18,000人を擁する総合大学で、国内の大学ランキングでも10位以内に入る名門校として知られている。大学ランキングでは淑明女子大学がこれに次ぎ、この2校が他を引き離している。女子学校として出発した学校も少なくないようだが、共学化していった学校も多い。女子大学については、別稿にて論じることとする。

表 4. 韓国の大学リスト (2012)

地域 No.	大学校名 (漢字・カナ)	大学校名 (英語)	大学 種別	設置 者	宗教	学生数 (2011年)	学生数 (1996年)	創立年 (4年制大学)	改組等
1	韓国スポーツ	Korea National Sport University	大学校	国立		2,461	1,252	1976	
2	ソウル	Seoul National University	大学校	国立		16,623	22,192	1946	
3	ソウル科学技術	Seoul National University of Science and Technology	大学校	国立		???	9,684	1982 (京畿開放大学)	88ソウル産業、10現名
①	ソウル教育	Seoul National University of Education	教育大	国立		1,822	2,478	1981 (62ソウル大2年制)	93現名
4	ソウル市立	The University of Seoul	大学校	公立		8,972	4,764	1956 (ソウル農業4年制)	74産業 81市立 87総合
	韓国カソリック 第二campus	The Catholic University of Korea 2nd campus	大学校	私立	Ca	499			
	韓国カソリック 第三campus	The Catholic University of Korea 3rd campus	大学校	私立	Ca	211			
5	総神	Chongshin University	大学校	私立	Cp	1,759	1,200	1969	
6	秋溪芸術	Chugye University for the Arts	大学校	私立		1,221	-	1997	
7	中央	CHUNG-ANG UNIVERSITY	大学校	私立		13,943	16,913	1947 (中央女子)	48現名、53総合
8	同徳女子 ○	Dongduk Women's University	大学校	私立		7,790	6,070	1952	87総合
9	東国	Dongguk University	大学校	私立	B	14,010	15,779	1946	53総合
10	徳成女子 ○	DUKSUNG WOMEN'S UNIVERSITY	大学校	私立		6,206	5,214	1952	88総合
11	梨花女子 ○	Ewha Womans University	大学校	私立	Cp	15,732	18,000	1945	
12	韓国外国語	HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES	大学校	私立		8,981	17,407	1954	80総合
13	漢城	Hansung University	大学校	私立		7,376	3,030	1972 (漢城女子大)	78現、93総合
14	漢陽	Hanyang University	大学校	私立		15,634	22,287	1948 (漢陽工大)	59総合
15	韓栄神学	Han Young Theological University	大学校	私立	Cp	757	-	年不明 夜間	
16	弘益	Hongik University	大学校	私立		11,966	11,380	1947	71総合
17	建国	KONKUK UNIVERSITY	大学校	私立		16,669	17,420	1949	59総合
18	国民	Kookmin University	大学校	私立		15,180	6,327	1946	81総合
19	高麗	Korea University	大学校	私立		20,226	22,528	1946	
20	韓国クリスチャン	KOREA CHRISTIAN UNIVERSITY	大学校	私立	Cp	1,556	4,862	1947 (1855創設)	
21	韓国聖書	Korean Bible University	大学校	私立	Cp	1,123	-	1997 (55 4年認可)	
22	光云	Kwangwoon University	大学校	私立		8,949	5,256	1963	76現名
	京畿 第二campus	KYONGGI UNIVERSITY 2nd campus	大学校	私立		2,479			
23	慶熙	KyungHeeUniversity	大学校	私立		25,375	24,000	1949	55総合
24	メソジスト神学	Methodist Theological University	大学校	私立	Cp	910	800	1965	93現名
	明和 第二campus	Myongji University Social Science 2nd campus	大学校	私立	C	7,280			
25	プレスビテリアン	Presbyterian College & Theological Seminary	大学校	私立	Cp	674	595	1961	
26	三育	Sahmyook University	大学校	私立	Cp	5,546	2,143	1961	92現名
27	祥明	SANGMYUNG UNIVERSITY	大学校	私立		6,574	7,902	1983 (祥明女子)	86総合、96現名
28	世宗	Sejong University	大学校	私立		11,195	3,981	1978 (54首都女子師範)	87総合
29	西京	SEOKYEONG UNIVERSITY	大学校	私立		6,608	4,320	1947	92総合
30	ソウル基督 (クリスチャン)	Seoul Christian University	大学校	私立	Cp	760	-	1998 (大韓基督)	99 or 00現名
31	ソウル女子 ○	Seoul Women's University	大学校	私立		8,180	4,630	1960	88総合



32	西江	Sogang University	大学校 私立	Ca	8,440	9,464	1960	70総合
33	淑明女子 ○	Sookmyung Women's University	大学校 私立		11,065	8,124	1948	55総合
34	崇実	Soongsil University	大学校 私立	Cp	14,383	7,876	1971 (統・総)	87現名
35	聖公会	Sungkonghoe University	大学校 私立	Cp	2,368	773	1991	
36	成均館	Sungkyunkwan University _humanities social science	大学校 私立		19,290	22,414	1946 (1398創立・李朝最高学府)	53総合
37	誠信女子 ○	Sungshin women's university	大学校 私立	Cp	10,400	6,600	1965-4年制	81総合
38	延世	Yonsei University	大学校 私立	Cp	19,066	27,041	196 (セブランス医科/延喜) 57合併→延世	
39	仁川市立	University of Incheon	大学校 公立		14,103	8,335	1994市立 (79工科2年)	
40	仁川カソリック	Incheon Catholic University	大学校 私立	Ca	116	35	1966	
仁川	仁川カソリック 第二campus	Incheon Catholic University 2nd campus	大学校 私立	Ca	635			
41	仁荷	INHA UNIVERSITY	大学校 私立		18,835	15,263	1971 (54工科)	
42	仁川国際	Juan International University	大学校 私立	Cp		-	2011	
川	安養 第二campus	Anyang University 2nd campus	大学校 私立		501			
43	韓京	Hankyong National University	大学校 国立		???	2,940	93 (農業大→産業大学校) 99現名 (国立学校設置令)	
②	京仁教育	GYEONGN NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION	産業大 国立		1,447	2,440	1982 (仁川教育)	93仁川教育大学校、03現名
京仁教育	第二campus	GYEONGIN NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION 2nd campus	教育大 国立		1,501			京畿道安養市
44	亞洲	Ajou University	大学校 私立		10,148	7,578	1974	
45	安養	Anyang University	大学校 私立		4,753	2,548	1991	81総合、現名
46	亜細亜連合神学	Asian Center for Theological Studies and Mission	大学校 私立	Cp	721	323	1981	93改称
47	カルバン	Calvin University	大学校 私立	Cp	451	-	1997	
48	CHA	CHA University	大学校 私立	Cp	891	-	1997	09現名?
中央	第二campus	CHUNG-ANG UNIVERSITY _campus	大学校 私立		???			
49	大真	DAEJIN UNIVERSITY	大学校 私立		8,218	3,790	1991	
50	檀国	DANKOOK UNIVERSITY	大学校 私立		11,886	17,280	1947	67総合、07ソウル→京畿道 龍仁市へ移転
乙支	第二campus	Eulji University 2nd campus	大学校 私立		4,583			
51	韓北	Hanbuk University	大学校 私立		1,371	-	2004	
韓国外国語	第二campus	HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES _campus	大学校 私立		8,278			
52	韓世	HANSEI UNIVERSITY	大学校 私立	Cp	2,793	868	1990 (純神)	98現名
53	韓神	HANSHIN UNIVERSITY	大学校 私立	Cp	5,494	3,062	1945	92現名
漢陽	Erica campus	Hanyang University. ERICA _campus	大学校 私立		9,366			
54	協成	HYUPSUNGUNIVERSITY	大学校 私立	Cp	4,722	1,450	1992	
55	中央僧伽	Joong-Ang Sangha University	大学校 私立	B	259	480	1996	01 ソウル→Gimpoへ移転
56	江南	KANGNAM University	大学校 私立	C	7,395	4,485	1990	92総合
57	韓国航空	KOREA AEROSPACE UNIVERSITY	大学校 私立		4,434	2,501	1953 (国立航空)	79民間
1)	韓国ポリテクニク	KOREA POLYTECHNIC UNIVERSITY	産業大 私立		???	-	1998	

地域 No.	大学校名 (漢字・カナ)	大学校名 (英語)	大学 種別	設置 者	宗教	学生数 (2011年)	学生数 (1996年)	創立年 (4年制大学)	改組等
58	京畿	KYONGGI UNIVERSITY	大学校	私立		11,983	9,687	1963 (55京畿女子初級)	84総合
59	慶熙	Kyung Hee University _campus	大学校	私立					
60	ルター	LUTHER UNIVERSITY	大学校	私立	Cp	494	—	2003 (97ルター神学大 2年)	
61	明和	Myongji University natural science campus	大学校	私立	C	7,224	7,992	1963 (55ソウル女子初級)	83総合
62	平澤	PYEONG-TAEK UNIVERSITY	大学校	私立		4,079	1,828	1992	96改称
63	ソウル神学	Seoul Theological University	大学校	私立	Cp	2,324	?	1959	92総合
64	ソウル長神	SEOULJANGSIN UNIVERSITY	大学校	私立	Cp	536	—	1998	
65	新京	Shin gyeong University	大学校	私立		1,111	—	2004?	
66	聖潔	SUNGKYUL UNIVERSITY	大学校	私立	Cp	5,542	3,790	1966	
67	水原カソリック	SUWON CATHOLIC UNIVERSITY	大学校	私立	Ca	188	400	1984	
68	韓国カソリック	The Catholic University of Korea	大学校	私立	Ca	7,593		1959	92総合 (64春川に創設された聖心女子大学を94に合併)
69	水原	UNIVERSITY OF SUWON	大学校	私立		11,316	7,029	1981	88総合
70	龍仁	Yong In University	大学校	私立		6,236	5,000	1990	
71	嘉泉	Gachon University of Medicine and Science	大学校	私立		17,666?	—	1998 (医療大学)	99大学校、06現名、12統合
72	江陵原州	KYUNGWONUNIVERSITY	大学校	私立		6,105	1981 (嶺南 Kyungwon)	87総合・改称、12統合 ↑	
73	江陵原州 第二 campus	Gangneung-Wonju National University	大学校	国立		6,150	6,531	1979 (江陵)	91総合、07原州統合、09現名
74	江原 第二 campus	Gangneung-Wonju National University 2nd	大学校	国立		2,115	不明	(原州専門大)	↑ 07江陵と統合
75	江原 第二 campus	Kangwon National University	大学校	国立		14,895	17,200	1947 (農大)	70国立、78総合
76	春川教育	Kangwon National University 2nd	大学校	国立		6,444	5,047	1991 (三陟産業)	93大学校 (産業大)、06合併 ↑
77	漢拏	ChuncheonNationalUniversityofEducation	大学校	国立		1,620	1,580	1983	93現名
78	翰林	Halla University	大学校	私立		3,746	—	1997 (漢拏工科)	98総合
79	華中科学	Hallym University	大学校	私立		8,811	4,723	1982	88総合
80	閔東	HANZHONG UNIVERSITY	大学校	私立		1,943	—	2000	華中理工大、同済科大学など統合
81	京東	Kwandong University	大学校	私立		9,490	9,982	1959	
82	尚志	Kyungdong University	大学校	私立		2,950	—	1997	
83	延世	SANGJI UNIVERSITY	大学校	私立		8,151	5,773	1963 (原州大) → 72廃校	74尚志として引継、89総合
84	忠北	YONSEI UNIVERSITY WONJU CAMPUS _campus	大学校	私立		8,014			
85	忠北	Chungbuk National University	大学校	国立		14,277	17,324	1953 (47農業大)	63国立、77総合
86	韓国交通	Korea National University of Transportation	大学校	国立		8,797	9,048	1993 (忠州産業)	99忠州大学校となり、06青州科学大学と統合。12韓国鉄道大学統合し韓国交通大学校
87	青州教育	Cheongju National College of Science						1999 (青州科学大学・専門大学より)、↑ 06統合	
88	清州	Korea National Railroad College						1999 (鉄道専門大学 → 韓国鉄道大学)	↑ 12合併
89	極東	Chongju National University of Education	大学校	国立		1,483	1,398	1984	93総合
90	極東	Chongju University	大学校	私立		13,043	11,277	1946 (商科大学)	51現名
91	極東	FAR EAST UNIVERSITY	大学校	私立		4,347	—	1998	

北 道	83	中源	JUNGWON UNIVERSITY	大学校	私立	1,545	- 2009?	大真と関係?
	84	賢都	Kkottongnae University	大学校	私立	506	- 1999 (賢都社会福祉)	11現名
		建国 第二 campus	KONKUKUNIVERSITY _campus	大学校	私立	8,111		
	85	世明	SEMYUNG UNIVERSITY	大学校	私立	8,164	3,864 1990	92総合
	86	西原	SEOWONUNIVERSITY	大学校	私立	6,651	4,714 1970 (清州女子)	88現名、92総合
忠 清	87	永同	YOUNGDONG UNIVERSITY	大学校	私立	3,217	1,100 1994	95総合
	⑤	公州教育	GONGJU NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION	教育大	国立	1,802	1,892 1982	93総合
	88	公州	Kongju National University	大学校	国立	14,191	6,760 1954 (48道立師範、50国立)	91総合以後、複数合併
	89	白石	BAEKSEOK UNIVERSITY	大学校	私立	13,623	1,170 1995 (基督神学大)	97天安、06白石
	2)	青雲	CHUNGWOON UNIVERSITY	産業大	私立	5,910	2,030 1995	
南 道	90	大田カソリック	DAEJEONCATHOLICUNIVERSITY	大学校	私立	119	87 1992	
		檀国 第二 campus	DANKOOK UNIVERSITY _campus	大学校	私立	12,178	17,280 1947	
	91	金剛	GEUMGANG UNIVERSITY	大学校	私立	396	- 2004	
	92	韓瑞	Hanseo University	大学校	私立	7,822	3,636 1992	
		弘益 第二 campus	Hongik University _campus	大学校	私立	6,563		
道	93	湖西	HOSEO University	大学校	私立	12,711	? 1980	89総合
	94	中部	JOONGBU UNIVERSITY	大学校	私立	8,840	3,630 1992	95改称
	95	建陽	KONYANG UNIVERSITY	大学校	私立	5,977	4,200 1990	92総合
	96	韓国ナザレ	Korea Nazarene University	大学校	私立	5,725	900 1992	
	97	韓国技術教育	Korea University of Technology and Education	大学校	私立	4,211	960 1991	92改称
3)		高麗 世相 campus	Korea University Sejong Campus _campus	大学校	私立	7,033		80に世相キャンパス
		南ソウル	Nomeoul University	産業大	私立	C ?(1000)	3,565 1993	98現名
		祥明 天安 campus	SANGMYUNG UNIVERSITY _campus	大学校	私立	6,341	1986 (祥明女子大)	96総合、現名
		西南 第二 campus	SEONAM UNIVERSITY 2nd campus	大学校	私立	3,848		
	98	順天郷	Soonchunhyang University	大学校	私立	Cp 11,354	6,339 1978 (医科大)	80現名、90総合
道	99	聖民?	Sungmin (Holy People) University	大学校	私立	C	2003?	
		聖市	Sungyoehung (Holy City) University	大学校	私立	C 114	上と同一大学と思われる	2012 閉学命令
		鮮文	SUNMOON UNIVERSITY	大学校	私立	C 9,668	3,150 1992?	94総合?
	100	忠南	Chungnam National University	大学校	国立	18,065	15,168 1952	62統合し忠清、63分離
	4)	ハンバツ	Hanbat University	産業大	国立	???	8,488 1984 (大田開放大学)	93総合、01現名
大 田	102	大田神学	DAEJEON THEOLOGICAL UNIVERSITY	大学校	私立	Cp 167	- 2008	
	103	大田	DAEJEON UNIVERSITY	大学校	私立	9,976	5,813 1980	88総合
	104	乙支	Eulji University	大学校	私立	844	- 2007 (67ソウル保健/96創設の乙支医科と合併)	82現名、85総合
	105	韓南	HanNam University	大学校	私立	Cp 12,487	10,000 1959	93現名
	106	韓国浸礼神学	Korea Baptist Theological University/Seminary	大学校	私立	Cp 1,570	1,169 1973	
		建陽 第二 campus	KONYANG UNIVERSITY 2nd campus	大学校	私立	2,060		

地域 No.	大学校名 (漢字・カナ)	大学校名 (英語)	大学 種別	設置 宗教	学生数 (2011年)	学生数 (1996年)	創立年 (4年制大学)	改組等
107	牧園	MOKWON UNIVERSITY	大学校 私立	Cp	9,785	8,408	1965 (神学大)	72現名、93総合
108	培材	PAICHAJ UNIVERSITY	大学校 私立	Cp	9,139	2,018	1980	92総合
109	又松	Woosong University	大学校 私立		8,338	-	1995	
110	韓国科学技術院	KAIST (Korea Advanced Institute of Science and Technology)	大学校 特別法		3,990	2,174	1971創設、(81入学生)	89韓国科学技術大学統合
111	慶北	KYUNGPOOK NATIONAL UNIVERSITY	大学校 国立		20,266	24,202	194 (医・師・農3大学創)	51統合・総合し現名、 08尚州と統合
大	⑥ 大邱教育	Daegu National University of Education	教育大 国立		1,943	2,225	1963	99尚州大学、↑08少 子化に伴う統廃合
		DGIST (Daegu Gyeongbuk Institute of Science and Technology)	大学校 特別法		-	-	法2008、11院入学?	学部準備中
		Keimyung University	大学校 私立	Cp	23,588	16,012	1955 (啓明キリスト教)	65現名、98総合
		KYONGBUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES	大学校 私立		365	-	2004	
112	大邱慶北科学技術院							
113	啓明							
114	慶北外国							
115	安東	Andong National University	大学校 国立		6,404	6,887	1979	91総合
116	金鳥工科	Kumoh National Institute of Technology	大学校 国立		6,741	6,132	1990	93総合
慶	慶北 第二 campus	Kyungpook National University 2nd campus	大学校 国立		4,047			
		CATHOLIC UNIVERSITY OF DAEGU	大学校 私立	Ca	13,535	1953 (曉星女子大)	80総合、9曉星女子と大邱カトリック が合併し大邱曉星カトリック、00現名	
		DAEGU ARTS UNIVERSITY	大学校 私立		1,324	-	1993	96 総合
		Daegu Haany University	大学校 私立		6,629	-	2003 (81大邱東洋医科大学)	
尚	大邱 外国語	Daegu University	大学校 私立		19,363	19,218	1961 (韓国社会事業)	81総合
		Daegu University of Foreign Studies	大学校 私立		378	-	2003	
		Daeshin University or Daejin Univ	大学校 私立		456		1992?	(中国関連の大学?)
		DONGGUK UNIVERSITY _campus	大学校 私立		8,587			
北	東洋 金泉	DONGYANG UNIVERSITY	大学校 私立		4,386	1,670	1994 (工科)	95改称
		GIMCHEON UNIVERSITY	大学校 私立	C	2,336	-	1998 (78専門大学)	09総合?
		Gyeongju University	大学校 私立		3,691	1,582	1987 (韓国観光大)	93現名
		Handong Global University	大学校 私立		3,789	360	1994	
道	韓東 伽耶	KAYA UNIVERSITY	大学校 私立		32	850	1993 (窯業大)	95現名
		Kundong University	大学校 私立		394	-	2006 (93安東産業技術大)	
		KYUNGIL UNIVERSITY	大学校 私立		5,999	10,940	1984	92総合
		Kyungwoon University	大学校 私立		???	-	1997	
130	慶雲							
131	浦項工科	Pohang University of Science and Technology	大学校 私立		1,414	1,240	1986	
132	威徳	Uiduk University	大学校 私立		2,962	400	1993	
133	嶺南	Yeungnam University	大学校 私立		23,949	1,576	1947 (大邱大)	67青邱と合併→嶺南

134 嶺南神学		YongnamTheological University & Seminary 大学校 私立 Cp					543	560	1995 ? (旧大邱神学)
慶尚南道	135 昌原	Changwon National University	大学校 国立	8,791	5,540	1979 (馬山大)	85現名、91総合		
	⑦ 晋州教育	Chinju National University of Education 教育大	国立	1,635	1,940	1983	93総合		
	136 慶尚	GYEONGSANG NATIONAL UNIVERSITY	大学校 国立	14,790	17,921	1968 (48道立農科創設)	72現名、80総合		
	137 慶南科学技術	Gyeongnam National University of Science & Technology	大学校 国立	5,359	4,910	1993 (晋州産業大学校)	11現名		
	138 釜山プレスベテリアン (長神)	BusanPresbyterianUniversity	大学校 私立 Cp	275	-	1996			
	139 仁済	Inje University	大学校 私立	9,525	5,689	1979 (仁済医科)	84現名、89総合		
	140 韓国国際	INTERNATIONAL UNIVERSITY OF KOREA	大学校 私立 Cp	4,139	-	2003 (JuaN 国際大)	08 現名		
蔚山	伽耶 第二 campus KAYA UNIVERSITY 2nd campus	大学校 私立	2,584						
	141 慶南	Kyungnam University	大学校 私立	13,297	12,051	1952 (海印大)	71現名、81総合		
	142 霊山	Yongsan University	大学校 私立	3,036	-	1997			
	143 蔚山科学技術院	Ulsan National Institute of Science and Technology	大学校 国立	2,227	-	2007			
144 蔚山	UNIVERSITY OF ULSAN	大学校 私立	13,940	9,729	1985 (70蔚山工科) (現代グループ)				
釜山	145 韓国海洋	Korea Maritime University	大学校 国立	6,708	5,689	1947	91総合		
	146 釜慶	PUKYONGNATIONALUNIVERSITY	大学校 国立	17,463	22,000	1946 (水産大)	90総合、96現名		
	147 釜山	Pusan National University	大学校 国立	21,758	22,927	1946	53総合		
	⑧ 釜山教育	Miryang national University	大学校 国立	4,592	1976 (密陽産業)		93総合、05合併統合 ↑		
	148 釜山カトリック	Busan National University of Education	教育大 国立	1,829	1,586	1963	81 4 年制、93現名		
	149 東亜	CATHOLIC UNIVERSITY OF PUSAN	大学校 私立 Ca	4,105	226	1991			
	150 東義	Dong-A University	大学校 私立	21,142	24,408	1946	59総合		
	151 東西	Dong-eui University	大学校 私立	17,300	12,043	1978	83総合		
	152 高神	DONGSEO UNIVERSITY	大学校 私立	11,215	4,795	1993	96総合		
	153 京城	KOSIN UNIVERSITY	大学校 私立 Cp	4,133	2,904	1970			
	154 釜山外国	Kyung Sung University	大学校 私立	13,352	9,451	1979	83総合		
	155 新羅	Pusan University of Foreign Studies	大学校 私立	9,028	8,604	1982	91総合		
	156 東明	SILLA UNIVERSITY	大学校 私立	9,893	6,278	1969 (釜山女子大学)	92総合、98共学、現名		
	霊山 第二 campus Youngsan University 2nd campus	Tong Myong University	大学校 私立	8,893	-	1979	96東明情報大学校、06合併現名		
	仁済 第二 campus Inje University 2nd campus		大学校 私立	3,440					
	全羅北道	157 全北	Chonbuk National University	大学校 国立	19,143	21,220	1947 (道立農業)	51改称	
158 群山		KUNSAN NATIONAL UNIVERSITY	大学校 国立	7,612	9,365	1979 (78群山女子初級大学)	91総合		
⑨ 全州教育		JEONJU NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION 教育大	国立	1,462	1,226	1983	93総合		
159 韓一長神		Hamil Univ. & Presbyterian theological sem.	大学校 私立 Cp	1,098	860	1994 (女子神学校)	95現名		
5) 湖原		Howon University	産業大 私立	4,848	11,306	1984 (群山開放)	92全北産業大学校、98現名		
160 全州		Jeonju University	大学校 私立 C	11,582	10,000	1953	78現名、83総合		
161 イエス		Jesus University	大学校 私立 Cp	597	-	2003			
162 西南	SEONAM UNIVERSITY	大学校 私立 C???	3,559	?	1988	92総合			

地域 No.	大学校名 (漢字・カナ)	大学校名 (英語)	大学 種別	設置 者	宗教	学生数 (2011年)	学生数 (1996年)	創立年 (4年制大学)	改組等
163	圓光	Wonkwang University	大学校	私立	B	16,939	21,484	1953	71総合
164	又石	WOOSUK UNIVERSITY	大学校	私立		7,990	8,363	1979 (全州又石女子)	80全州又石、95現名
165	芮苑藝術	Yewon Arts University	大学校	私立		1,019	-	2000	03 現名
166	木浦海洋	Mokpo National Maritime University	大学校	国立		2,488	1,622	1993 (79大学)	
167	木浦	Mokpo National University	大学校	国立		7,964	7,351	1979 (63教育大)	90総合
168	順天	SUNCHON NATIONAL UNIVERSITY	大学校	国立		7,614	7,752	1982 (79農専門大)	
全羅南道	全南 第二 campus	Chonnam National University 2nd	大学校	国立		3,297		旧、麗水大学校 (2006年に統合される)	
	169 草堂	Chodang university	大学校	私立		???	?	1994	98 現名
	170 大佛	Daebul University → Sehan University (2012)	大学校	私立		4,096	1,120	1994 (大佛工科)	96総合、現名
	171 東新	DONGSHIN UNIVERSITY	大学校	私立		6,700	4,284	1987	92総合
	172 光州カソリック	Kwangju Catholic University	大学校	私立	Ca	85	177	1965	85現名
	173 漢麗	Hallyo University or Hanlyo (College Info.)	大学校	私立		1,860	1,285	1995	
	174 木浦カソリック	Mokpo Catholic University	大学校	私立	Ca	559	-	1999? (67看護学校)	
	175 明信	MYUNGSHIN UNIVERSITY	大学校	私立			-	2000? Or 98	2011.9閉鎖通知
	176 靈山禪学	Youngsan University (of Son Studies)	大学校	私立	B	39	1997	(86大学)	
	177 全南	Chonnam National University	大学校	国立		17,578	22,568	1952	
光州	178 光州科学技術院	GIST Gwangju Institute of Science and Technology	大学校	特別法		272	-	1993	10より学部生入学
	⑩ 光州教育	GNUE Gwangju National Univ. of Education	教育大 国立			1,651	2,440	1982	93現名、総合
	179 朝鮮	Chosun University	大学校	私立		20,476	23,756	1946 (夜間)	53総合
	180 光州	GWANGJU UNIVERSITY	大学校	私立		6,731	12,150	1984 (光州開放)	89総合
	181 湖南神学	Honam Theological University & Seminary	大学校	私立	Cp	605	690	1989	
	182 湖南	Honam University	大学校	私立		7,472	6,180	1978	81現名、92総合
	183 光州女子	Kwangju Women's University	大学校	私立		4,153	?	1992	97総合
	184 光神	KWANGSHIN UNIVERSITY	大学校	私立	Cp	531	-	1997	
	185 南部	NAMBU UNIVERSITY	大学校	私立		3,158	-	1998	
	186 松源	Songwon University	大学校	私立		830	-	2011	
済州	187 済州	Jeju National University	大学校	国立		9,966	10,984	1955	62国立、82総合し、現名
	188 耽羅	TAMNA UNIVERSITY	大学校	私立		?	2013	-	1997

出典：1) “College Info” Higher Education in Korea (<http://heik.academyinfo.go.kr/main.tw>) 2012.12～2013.01アクセス

2) 遠藤蒼・鄭仁豪 (編著) 1997、『韓国大学全覧』厚有出版。 3) 必要に応じて各大学 HP。

注：1) 2011年の学生数は“College Info”より。1995年の学生数は『韓国大学全覧』より。但し、『韓国大学全覧』の調査期間は1995.10～1997.2であり、1996年の学生数もあると思われる。

2) 創設年や改変は『韓国大学全覧』及び各大学 HP より。ここでの創設年とは4年制大学になった年。しかし「4年制大学学力認定校」などの



カテゴリーもあり、曖昧であることを断っておく。

- 3) 宗教については不明確な点もあるが、確認できた識別した。記号の意味するところは以下の通り。Ca：カソリック、Cp：プロテスタント、C：判別できなかったがクリスチャン、B：仏教
- 4) 表中で色を付けているものは次のことを示す。

二重線で ○印：女子大学、■印：旧女子大学、■印：第二キャンパス

太線枠 □印：近年の統合、■印：第二キャンパス

- 5) No.99聖民と聖市に関して、“College Info”では「Holy City（聖市）」となっており、webサイトをクリックすると、表示アドレスから「聖民」のサイトにつながる。だが、内容は表示されない。

※不明確なもの、あるいは間違いないと思われる。その修正が課題であるとともに、間違いなどがあればご教示願いたい。

その他、次のような大学があるので参考までに掲載しておく。出典は上記“College Info” Higher Education in Korea。

地域	大学校名 (漢字・カナ)	大学校名 (英語)	大学種別	設置者	学生数 (2011)
ソウル	国立芸術	Korea National University of Arts	各種大学	特別法	2,314
忠北	韓国クリスチャン	Korea Christian College	各種大学	私立	207
忠南	国立文化遺産	The Korean National University of Cultural Heritage	各種大学	特別法	577
忠南	韓民	Hanmin University	各種大学	私立	412
(以下、サイバー大学、通信大学)					
	国立韓国放送通信	Korea National Open University	通信	国立	???
	建陽サイバー	Konyang Cyber University	サイバー	私立	???
	慶熙サイバー	Kyung Hee Cyber University	サイバー	私立	9,224
	サイバー韓国	THE CYBER UNIVERSITY OF KOREA	サイバー	私立	8,529
	国際サイバー	Gukje Cyber University	サイバー	私立	2,053
	グローバルサイバー	GLOBAL CYBER UNIVERSITY	サイバー	私立	1,507
	大邱サイバー	Daegu Cyber University	サイバー	私立	4,124
	デジタルソウル文化芸術	DIGITAL SEOUL CULTURE ARTS UNIVERSITY	サイバー	私立	3,682
	釜山デジタル	BusanDigital University	サイバー	私立	2,253
	サイバー韓国外国語	Cyber HanKuk University of Foreign Studies	サイバー	私立	5,090
	ソウルデジタル	Seoul Digital University	サイバー	私立	10,874
	ソウルサイバー	Seoul Cyber University	サイバー	私立	10,539
	世宗サイバー	Sejong Cyber University	サイバー	私立	5,944
	韓国サイバー	Korea Cyber University	サイバー	私立	4,366
	オーブンサイバー	Open Cyber University	サイバー	私立	2,193
	圓光デジタル	Wonkwang Digital University	サイバー	私立	3,863
	漢陽サイバー	HANYANG CYBER UNIVERSITY	サイバー	私立	12,878
	和信 (?) サイバー	Hwashin Cyber University	サイバー	私立	828

## 5. まとめと課題

以上、WWⅡ後における韓国（大韓民国）の高等教育政策と高等教育機関の現状を概観した。筆者がハングルに精通していないことから、日本語と英語の文献、英語 HP を拠り所として情報を収集し、まとめたものである。分析はまだ途上で、結果として自分の中で韓国の高等教育の流れと現状を整理したものとなった。また概観とはいうものの、大学入試制度やカリキュラム、大学評価、留学政策、大学院政策など触れられなかった点も多々ある。ここでは最後に、高等教育政策の流れを簡単にまとめた後、本稿を執筆する中で気づいた今後の研究課題を述べる。

1) まず、全般的にかなり強力な政治主導により高等教育政策が実行され、高等教育機関や教員、学生は直接的に大きな影響を受けてきたことである。例えば朴正熙政権下における「大学学生定員令」による定員管理の強化、理系学部定員の拡充、地方大学への定員増加、あるいはソウル大学を基幹大学と位置付けての集中投資といった政策が推し進められた。戦前における日本の高等教育政策に似た、国家主導のマンパワー政策が展開されたのである。また、大学の自律化を進めるためとして、政府が「実験大学」を指定して実行させるといった一見矛盾を孕んだような政策も取られた。戦前の影響で高等教育機関が未発達な中、政府主導による高等教育の推進が大きな特徴であり、そうした政府主導は今日でも見られる傾向だと言える。

2) 朴政権などの強権的な政策実行のあり方から、民衆の要望に応えようとする高等教育政策の実行への変化を挙げることができる。「漢江の奇跡」と称される経済成長、中等教育卒業者の増加による大学進学圧力の高まりに加え、大統領直接選挙制への対応、民主化の進行などもあり、国家のマンパワー政策よりも、人々の要求に応える政策が優先されるようになった。90年代半ばには大学設置や大学定員の規制を大幅に緩和し、それが大幅な大学進学率の上昇につながった。

3) 1997年の経済危機を経験する中で、BK21、WCU など技術立国としての世界水準の人材育成を図る「国家発展のための事業」に高等教育政策は組み込まれるようになる。特定分野に限定するなどして、競争的資金を通じて大学・大学院へ多額の研究投資を日本に先駆けて行うようになってきた。

今後の研究課題は多くあるが、まずは次のような点を挙げておく。

i) 高等教育の諸政策は、政権交代ごとに新たな方策が打ち出され、実行されてきた観がある。こうした政策決定のあり方は、一貫性のない人気取りに振り回されているという批判と同時に、高等教育機関任せではなかなか進まない改革を迅速に実行できたとのプラス面も指摘される。情報インフラ整備、平生教育としての産業大学やサイバー大学の展開、大学情報公開、大学の自己評価と相互評価、留学政策、競争資金の導入、地域間格差



是正のNURIなど矢継ぎ早に実行された。失敗例もあるが、そこから見えてきた課題を含めて、その高等教育政策から学ぶべきことは多い。

ii) もう一つ注目すべき課題を挙げるなら、少子化との関連での高等教育政策である。日本の合計特殊出生率が4.0を割るのは1950年（厚生労働省 HP）、これに対し韓国は1973年まで4.0を上回っていた。その韓国の特殊出生率が2.0を割り、1.74となって日本と同水準になるのは1984年である（KOSIS HP）。日本が30年かかったと、韓国はわずか10年で急速に少子化した。このような他に類を見ない少子化は、高度経済成長とそれに伴う富裕化、高い教育的期待や学歴主義、さらには強い中央志向、あるいは若者の雇用不安などといった諸要因が関連しているとみられ、その分析には社会的・歴史的背景への目配りが不可欠であるが、何よりこれらは日本が直面する課題と共通するという意味でも重要である。高等教育政策では、この関連で進められている定員削減や大学合併促進、大学の閉鎖などが日本に先立って行われており、これらの政策は大いに参考とすべきものである。実際、そうした意識をもった研究・調査もあるようだ。

iii) 最後に、本研究の出発点である女子大学比較研究の観点から言えば、それぞれの大学の歴史的背景や女子大学としての戦略をはじめ、追求すべき課題は多い。また諸大学の改変を概観した時、女子大学から共学化した大学が少なからずあることが分かった。どのような大学が、どういった経緯で共学したのか、またなぜ女子大学としての生き残りが難しかったのかといった点について、国家の高等教育政策との関連なども含めて考察していきたい。

## 注

- 1) 韓国の高等教育の第一人者である馬越の他、有田（2006）、井手（2002、2007）、水谷他による報告書（2010）、石川（2012）、両角（2012）による著書、論文や報告書の他、東京大学大学院の大学経営・政策コースの大学院生による報告書もネットで公表されている。さらには、自治体国際化協会の『CLAIR REPORT』No.339、（田中涼子執筆）の特集（2009）、『カレッジマネジメント』による韓国特集（2005）などを挙げることができる。
- 2) 本稿では、大学入試については扱っていないが、韓国が学歴社会（大学歴社会）であって、その大学入試の熾烈さは日本でもよく知られているところである。入試競争緩和策として、「高等学校平準化制度」の適用・非適用の区別、私教育（塾など）の禁止、高等学校の多様化、大学入試制度の改革などの政策が目まぐるしく実施されてきた。こうした政策の流れについては、田中涼子（2009）「韓国の近代教育政策」（『CLAIR REPORT』No.339）に詳しい。但し、無断転載が禁じられているので、内容には触れない。

- 3) 韓国の学校歴主義を表すものとして、次のような数字がある。少し古くなるが、2005年にモスクワで開催された、世界銀行の“Higher Education Seminar”で Kim, G. J. (教育人的資源部…今日の教育科学技術部 MEST) が発表した資料によると、名門大学である SKY (Seoul National - ソウル、Korea - 高麗、Yonsei - 延世、それぞれの大学の頭文字) 出身者が1980～2002年の全大臣に占める割合は68.4% (288/421)、2002年における CEO の39.8% (1703/4281)、同年における国会議員の57.1% (156/273) を占める。
- 4) 馬越 (2010) の付録資料「高等教育法」(2009年改正) によると、高等教育は次の7種類に分類されている。すなわち、①大学、②産業大学、③教育大学、④専門大学、⑤放送・通信大学 (サイバー大学、遠隔大学含む)、⑥技術大学、⑦各種学校、である。石川 (2011) によると、2011年の改正により⑧社内大学、⑨専攻大学の二つが付け加えられ、9種類となっている。この表2にある専攻大学 (Specializing College) については言及されていない。
- 5) こうした国家からの大きなプレッシャーや国民の大きな期待が、2005年末に発覚したソウル大学・黄禹錫教授による ES 細胞に関する論文捏造事件の温床としてあるとの指摘もなされている。韓国政府はノーベル賞に手が届きそうな科学者として、破格の研究費や施設を提供される「最高科学者」の第一号として黄教授を選定した (中央日報日本語版 2005年03月02日 web 版)。また期待の余り、疑惑があったにもかかわらず政府青瓦台は十分な調査を行わなかったなどとして政府責任論も出ている (中央日報日本語版 2005年12月19日 web 版)。毎日新聞は、韓国で自然科学系でのノーベル賞を望むあまり、規制を緩和し、潤沢な資金をつぎ込むなどして、国を挙げて全面的な支援をし、国内世論も盛り上がっていた。そうしたかなりのプレッシャーも、こうした不正を働く要因としてあるのではないかと、有識者へのインタビューを交えながら指摘している (毎日新聞 2005年12月24日朝刊)。
- 6) 学生はもとより、授業料を支払う親も含めた教育需要者に対する大学の説明責任を果たすための制度として、2008年に「大学情報公示制」が導入され、就職率や定員充足率などを含む13項目55項目からなる大学情報の公開を義務化した (石川 2011)。それを掲載している政府運営サイトが今回利用した“College Info” (<http://heik.academyinfo.go.kr/main.tw>) である。日本で今まさに行なわれようとしている大学情報公開である (2011年4月法制化)。
- 7) 馬越の数字は、年度を特定できないが、2004年前後～8年頃の数字だと推測される。この他、井手 (2010) はいくつかの道と広域都市の定員充足率 (2009年度) と首都圏・非首都圏×国立・私立の4類型で、2002～2009年の定員充足率推移を示している。
- 8) これらの項目ならびに評価基準とその実施手順については、両角 (2012) に詳しい説明

がある。

- 9) 大学評価の一環として、政府は2011年に「大学構造改革委員会」を発足させ、4年制大学に対しては定員充足率、就職率など8項目について評価をさせ、その結果を公表させた。4年制では23校が「不実大学」として指名、公表され、翌年度からの大学への財政支援や新入生への学資金貸し出しを制限するなどのペナルティが課されることとなったようだ（石川 2011、140頁）。
- 10) MEST（韓国教育科学技術部）のHPに、“MEST announced the closure of Holy City University”としてプレス発表がなされている。（2012年8月23日）  
（<http://english.mest.go.kr/web/42208/en/board/enview.do?bbsId=265&currentPage=1&boardSeq=32480&mode=view>）
- 11) 大学経営者の不正経理やガバナンスについては、かつてより少なからぬ問題点が指摘されてきた（馬越 2010、145頁）。近年において報道された事例を挙げてみる。

中央日報（日本語版 2011年09月07日）は、「韓国の教育科学技術部、校費横領などで財政難の2大学に閉鎖を通知」との記事で、本文で挙げた大学の事例を報道した。「日本の文部科学省に相当する韓国の教育科学技術部が6日、全羅南道順天にある4年制私立大学の明信大学と全羅南道康津の私立専門大学の成和大学に事実上の閉鎖通知を行った。明信大学が27日までに校費横領額68億ウォンの埋め合わせをせず、成和大学が設立者の横領額など72億ウォンを来月1日までに返却しなければ閉鎖手続きを踏むという。…」としている。これらの大学名については、両角（2012、48頁）に記載されている。

朝鮮日報（日本語版 2012年12月27日）は、「私立大学設立者が80億円横領、3度目の起訴」と題した記事を掲載した。「高校教師として働き30代で私立学校を設立した男が、経営する複数の大学の校費横領を繰り返した罪で3度目の裁判を受けることになった。光州地検順天支庁刑事第3部は26日、2007年から今年にかけ漢麗大学（全羅南道光陽市）と光陽保健大（同）、西南大（全羅北道南原市）、新京大（京畿道華城市）の4大学の校費898億ウォン（約71億6000万円）と、自らが経営する建設会社の資金など計1004億ウォン（約80億円）を横領した罪で、漢麗大設立者のイ・ホンハ被告（74）を起訴したと発表した。…イ被告は高校の生物教師として勤務する傍ら銭湯を経営し、稼いだカネで1977年に学校法人のホンボク学院を設立した。その後、35年間で学校法人7法人と大学5校、高校3校を次々と設立し、光州市の南光病院、緑十字病院も買収した。…」との内容である。上記の大学（専門大学を含む）がすべて閉鎖したかどうかは確認できていないが、経営者の個人的責任から閉鎖へと追い込まれる大学もあるようだ。

## 引用・参考文献

- 有田伸 2006、『韓国教育と社会階層：「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版会
- カレッジマネジメント 2005、『カレッジマネジメント』131（特集：大学全入時代に到達した韓国の高等教育最新事情）
- 遠藤誉・鄭仁豪編著（駐日本国大韓民国大使館教育官室監修）1997、『韓国大学全覧』厚有出版
- 井手弘人 2002、「韓国における国立大学の再編：「国立大学発展計画」による動向を中心に」『名古屋高等教育研究』2、pp.185-202
- 井手弘人 2007、「韓国高等教育における競争的資金配分と地方国立大学：統合・再編事業への国家『介入』過程とその意味」『比較教育学研究』35、pp.107-127
- 井手弘人 2010、「ここで起きているのは『未来の姿』か：『情報公開』の推進で競争原理再編を図る韓国」『カレッジマネジメント』163、pp.42-45
- 石川裕之 2012、「第7章 韓国における高等教育の質保証システムと学習成果アセスメントのインパクト」深堀聰子（研究代表者）『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究（プロジェクト研究・成果報告書）』国立教育政策研究所、pp.131-156
- Kim, Gwang-Jo. (Ministry of Education & Human Resources Development) 2005, “Higher Education Reform in South Korea : Policy Responses to a Changing World” in Higher Education Seminar, held by World Bank (2005年7月5日、モスクワ) PPT資料  
([http://info.worldbank.org/etools/docs/library/166112/Session\\_1\\_Dr\\_Kim.pdf](http://info.worldbank.org/etools/docs/library/166112/Session_1_Dr_Kim.pdf))
- Kim, Young-Chul. 2008, Understanding Korean Educational Policy, Vol.2 (Universalization of Tertiary Education), Korean Educational Development Institute.  
(<http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do>) 2012年12月アクセス
- 金美蘭 2010、「韓国大学政策の動向」『IDE：現代の高等教育』518、pp.34-39
- Korean Educational Development Institute (KEDI) 2011 Brief Understanding of Korean Educational Policy.
- Korean Educational Development Institute (KEDI) 2006, OECD Thematic Review of Tertiary Education : Country Background Report for Korea.
- Lee, Hyun-Chong. (Secretary General, Korea Council for University Education) 2005, “Country Report : Korea” (which was delivered at the Eighth Session of the Regional Committee under the Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific)
- 米国 The Asia Pacific Academic Recognition Network HP より

- ([http://www.aparnet.org/country\\_reports.htm#2005](http://www.aparnet.org/country_reports.htm#2005)) 2012年12月アクセス
- Lee, Hye-Jung. (Center for Teaching & Learning, Seoul National University) 2009, "Higher Education in Korea 2009" (PPT document) 米国 East-West CenterHP ([http://www.eastwestcenter.org/fileadmin/resources/education/ed2020\\_docs/Korea.ppt#291,2,2](http://www.eastwestcenter.org/fileadmin/resources/education/ed2020_docs/Korea.ppt#291,2,2), South Korea at a Glance) 2012年12月アクセス
- 李星鎬 2006、「韓国的高等教育」アルトバック, P. G. & 馬越徹編『アジアの高等教育改革』玉川大学出版部、pp156-187
- 馬越徹 1995、『韓国近代大学の成立と展開』名古屋大学出版会
- 馬越徹 2006、「韓国の私立大学問題」『IDE：現代の高等教育』481、pp.54-58
- 馬越徹 2010a、『韓国大学改革のダイナミズム』東信堂
- 馬越徹 2010b、「韓国における学術・大学院政策の動向：日米比較の観点から」広島大学高等教育研究開発センター『戦略的研究プロジェクトシリーズⅡ 大学院教育の将来：世界の動向と日本の課題』（特別教育研究経費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」平成20－24年度より）
- 水谷健輔・金泰勲・金鉉玉・朴炫貞 2010、「第1章 韓国における高等教育制度と大学の設置形態」『国立大学財務・経営センター研究報告』13、pp.15-39
- Ministry of Education, Science and Technology ; Korean Educational Development Institute (2008)、2008 BRIEF STATISTICS ON KOREAN EDUCATION.
- 文部科学省 2012、『平成24年度学校基本調査』政府統計の総合窓口 (e-Stat) (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/>) 2013.2.01アクセス
- 両角亜希子 2012、「韓国における私立大学の自律性：『経営不良大学』をめぐる政策動向を中心に」『大学経営政策研究』2、pp.41-63
- OECD 2012、Education at a Glance 2012 Highlights. (<http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>)
- 朴孟洙 1998、「韓国の大学教育改革：ミニ大学を中心として」『高等教育ジャーナル（北海道大学）』3、pp.65-75
- 朴炫貞 (Park, Hyunjung) 2011、「韓国高等教育政策の分析：『政策の窓』モデルの適用可能性」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51、pp.93-101
- 田中凉子 2009、『CLAIR REPORT』No.339（特集：韓国の近代教育政策）、自治体国際化協会
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース夏期集中講義参加者 2008、『2008年夏学期「比較大学経営政策論（2）」報告書：韓国の大学の事例研究・大学の国際化』（<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/resource/20081105-Report-Sowelu.pdf>）
- 劉仁鍾 (You, In-Jong)／馬越徹訳 1978、「韓国の大学教育改革における実験大学の役



割」『大学論集』 6、pp.213-230

## 新聞・放送局 HP

ソウル聯合ニュース日本語版（2013年 1 月21日）、「ソウルの人口が 2 年連続減少」

(<http://japanese.yonhapnews.co.kr/headline>)

中央日報／中央日報日本語版（2012年 3 月19日）、「国の大学進学率72.5%… 3 年連続で急速な落ち込み」(<http://japanese.joins.com/article/>)

中央日報／中央日報日本語版（2011年09月07日）、「韓国の教育科学技術部、校費横領などで財政難の 2 大学に閉鎖を通知」 アドレス同上

朝鮮日報日本語版（2012年 12月27日）「私立大学設立者が80億円横領、3 度目の起訴」(<http://www.chosunonline.com/>)

KBS World 日本語版（2007年12月21日）「国立大は統合、私立大は定員減」([http://world.kbs.co.kr/japanese/korea/program\\_basicinfo\\_detail.htm?No=352](http://world.kbs.co.kr/japanese/korea/program_basicinfo_detail.htm?No=352))

## 公的機関 HP

### ・ 韓国の公的機関

MEST：(Korean) Ministry of Education, Science and Technology（韓国・教育科学技術部）(<http://english.mest.go.kr/enMain.do>)

Korean National Center for Education Statistics & Information  
(<http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>)

KOSIS：Korea Statistical Information Service (<http://kosis.kr/eng/>)

KEDI：Korean Educational Development Institute  
(<http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do>)

Higher Education in Korea (<http://heik.academyinfo.go.kr/main.tw>)

Study in Korea ([http://www.studyinkorea.go.kr/ja/sub/overseas\\_info/](http://www.studyinkorea.go.kr/ja/sub/overseas_info/))

### ・ 日本の公的機関

外務省 HP (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/korea/data.html>)

文部科学省 HP ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/index01.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/index01.htm))

総務省統計局・政府統計の窓口 HP (<http://www.e-stat.go.jp>)

※ネット資料については、いずれも2012年12月～2013年 2 月にアクセス。

# 高等教育における障害学生支援の現状と展望

## － 学びのユニバーサルデザインを目指して－

Present States and Prospective Discussions on Supporting  
Students with Disabilities in Higher Education ;  
For the Practice of Universal Design for Learning (UDL)

西 井 克 泰\*

NISHII, Katsuyasu

### 目次

1. はじめに
2. 障害学生受け入れと支援構築の経過
  - (1) 90年代までの障害学生受け入れの概要
  - (2) 障害学生支援体制構築の経過
3. 課程別障害学生の在籍数と支援数の現状
  - (1) 障害学生数とその在籍率の推移
  - (2) 支援数とその支援率の推移
4. 障害別の在籍数と支援数の現状
  - (1) 学生数とその構成比の推移
  - (2) 支援数とその支援率の推移
5. 障害学生支援への基本的考え方
  - (1) 法的根拠
  - (2) 修学支援
  - (3) 支援体制の構築
6. ユニバーサルデザインに基づく支援のあり方
  - (1) ユニバーサルデザイン (UD)
  - (2) UD から学びのユニバーサルデザイン (UDL) へ
  - (3) UDL の基本概念
7. まとめと今後の課題

\* 武庫川女子大学教育研究所・研究員、文学部心理・社会福祉学科・教授



## 1. はじめに

障害学生の大学入学受け入れの歴史は古く、障害学生への支援のあり方は、時代の要請と共に変化、発展してきている。本論では、1990年代までの大学における障害学生受け入れ数の推移を見るとともに、支援体制構築の歴史を日本福祉大学の例を取り上げ挙げながら概観する。その後、日本学生支援機構が毎年実施している調査報告書をもとに、過去6年間の障害学生の大学における在籍率や、障害別の学生数の推移などをみていく。

その次に、障害学生支援の展望として、ユニバーサルデザイン（以後、UD とする）について取り上げる。障害学生支援の基本着想として、まずバリアフリーが提唱された。バリアフリーは建築物の構造の改善等、ハード面における支援が中心であったのが、障害学生へのソフト面への支援が注目されるとともに、UD という着想が登場する。そして、特別支援教育への関心ならびに、高等教育における発達障害学生への注目が増す中、彼らへの修学支援、とりわけ学習支援として「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning）」（以後、UDL とする）が登場する。

UD や UDL は、障害を有しない学生にとってもあまねく必要な支援と言われており、UD については多くの大学での実践が報告されている。他方、障害学生への UDL については、その導入の必要性を論じた文献は見られるものの、実践についての報告や研究は見当たらない。そこで本研究では、大学教育における今後の障害学生支援へのヒントを与えてくれている UDL の基本的概念について最後に取り上げ、展望を述べてみたい。

## 2. 障害学生受け入れと支援構築の経過

### (1) 90年代までの障害学生受け入れの概要

大泉（2007）によると、第二次世界大戦後、新制大学が発足してからの障害学生の受け入れ数は、国公立立を合わせて、昭和30～34年で64名、昭和35～39年で57名、40～44年で556名、45～49年で2,516名と、昭和40年代に入り激増している。これは、大学進学率の増加とともに、大学の大衆化が言われ始めた時期と符号している。昭和45年（1970年）は、国際万国博覧会が大阪で開催されており、高度経済成長の絶頂期に日本があったことと、障害学生入学数の激増とは決して無関係ではないだろう。

次いで、1970年代後半から90年代における障害別の新入学生（4年制）受け入れの状況を、大泉（2007）の資料を一部改変して、表1に示している。昭和51（1976）年度では肢体不自由の学生入学者が42%ほどを占めていたが、昭和58（1983）年度と平成5（1993）年度では、それぞれ20%台となっている。平成10（1998）年度では、視覚障害学生が減少し、聴覚障害学生が増加している。

さらに、文部科学省の学校基本調査（内閣府（2002）の青少年白書（平成14年度版）より引用）によれば、昭和51（1976）年度の入学者数は420,616人、昭和58（1983）年度は420,458人、平成5（1993）年度は554,973人、平成10（1998）年度は590,743人であり、障害学生の占める率は、順に0.17%、0.19%、0.14%、0.11%となっており、昭和51年度や昭和58年度の方が障害学生入学の率はむしろ高い。

表1 70年代から90年代にかけての障害学生入学者数と入学率

	昭和51（1976）年度	昭和58（1983）年度	平成5（1993）年度	平成10（1998）年度
視 覚 障 害	51 （ 7.2%）	159 （ 19.5%）	205 （ 27.3%）	113 （ 17.4%）
聴 覚 障 害	132 （ 18.5%）	219 （ 26.8%）	207 （ 27.6%）	203 （ 31.2%）
肢体不自由	298 （ 41.9%）	197 （ 24.1%）	172 （ 23.0%）	163 （ 25.0%）
病 虚 弱 他	231 （ 32.4%）	241 （ 29.6%）	166 （ 22.1%）	172 （ 26.4%）
合 計	712 （100.0%）	816 （100.0%）	750 （100.0%）	651 （100.0%）

## (2) 障害学生支援体制構築の経過

では、このような中で障害学生への支援はどのようにして構築されていったのであろうか。1990年に入り、障害学生のサポートシステムが各大学で構築されていく中で、ここでは日本福祉大学の例を取り上げてみたい。藤井（2007）によると、日本福祉大学では4つの時期を経てサポートシステムを構築していく。順に紹介していくと、まず、教職員や学友によってインフォーマルな配慮や支援がなされた時期（1953年～1968年）である。次に、点字受験、時間延長などの特別試験体制、「校内障害者の勉学・生活を守り発展させる会」の組織など、意識的対応の時期（1969年～1979年）となる。その次は、キャンパスバリアフリー化とともに、ハード面の整備だけでなく、サポート体制を進めるソフト面の整備の必要性の提起の時期（1980年～1997年）である。そして、障害学生支援センターの開設にともない、障害学生支援の施設設備の充実、教育支援プログラムの作成、サポートシステムの拡充等、大学教育システムのユニバーサルデザイン化推進の時期へ入る（1998年～2007年）。

## 3. 課程別障害学生の在籍数と支援数の現状

大学における昨今の障害学生の受入数や支援の現状はどのようになっているのか、独立行政法人日本学生支援機構が平成17年度より調査を開始しているので、その年次報告書（2007、2008、2009、2010、2011、2012a）をもとにまとめたものを以下に示したい。ただし、平成17年度報告書には、障害類別の中で発達障害が調査されておらず、18年度報告書から障害6分類が登場するので、18年度以降のものを年次推移として示すことにする。

### (1) 障害学生数とその在籍率の推移

障害学生数（括弧内は、在籍率）と支援学生数（括弧内は、支援率）の課程別年次推移を表2に掲げている。まず、障害学生数とその支援率をみていくと、学部（通学）の場合、徐々に増えながら、23年度には倍近くにまで増加している。学部（通信）は学部（通学）よりも在籍率はどの年度でも高く、23年度で3倍以上の増加率となっている。大学院（通学）の6年間の増加率は大学（通学）に準ずるものとなっている。大学院（通信）も大学（通学）と似たような増加率となっている。大学の大衆化は当然のこととして、昨今では大学院の大衆化が喧伝されるようになり、上記のような推移はそれと連動した動きと思われる。なお、専攻科の推移については、その母数が一桁なので、本文では触れないことにする。

表2 課程別障害学生（在籍率）と支援学生数（支援率）の年次推移

区 分	18年度		19年度		20年度		21年度		22年度		23年度	
	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)
学部 (通学)	3,604 (0.15)	1,534 (42.6)	3,829 (0.15)	2,031 (53.0)	4,369 (0.17)	2,426 (55.5)	5,165 (0.20)	3,119 (60.4)	6,507 (0.25)	4,046 (62.2)	7,502 (0.29)	4,374 (58.3)
学部 (通信)	468 (0.24)	235 (50.2)	712 (0.37)	495 (69.5)	1,047 (0.66)	581 (55.5)	1,040 (0.58)	526 (50.6)	1,084 (0.58)	548 (50.6)	1,300 (0.72)	722 (55.5)
大学院 (通学)	318 (0.13)	130 (40.9)	339 (0.13)	148 (43.7)	351 (0.14)	178 (50.7)	375 (0.14)	208 (55.5)	535 (0.20)	295 (55.1)	563 (0.21)	319 (56.7)
大学院 (通信)	— (—)	— (—)	11 (0.33)	7 (63.6)	27 (0.74)	10 (37.0)	26 (0.75)	8 (30.8)	19 (0.55)	12 (63.2)	37 (1.03)	15 (40.5)
専攻科	— (—)	— (—)	5 (0.40)	3 (60.0)	3 (0.25)	2 (66.7)	8 (0.82)	6 (75.0)	4 (0.36)	3 (75.0)	2 (0.10)	2 (100.0)
合 計	4,390 (0.16)	1,899 (43.3)	4,896 (0.16)	2,684 (54.8)	5,797 (0.20)	3,197 (55.1)	6,614 (0.22)	3,867 (58.5)	8,149 (0.27)	4,904 (60.2)	9,404 (0.31)	5,432 (57.8)

(注1) 在籍率＝障害学生数÷学生数×100

(注2) 学生数とは、課程ごとの全学生数を指している。

(注3) 支援率＝支援障害学生数÷障害学生数×100

### (2) 支援数とその支援率の推移

次に、支援学生数とその支援率についてみていく。学部（通学）では、年々増加しているわけではないが、42.6%から62.2%の間でこの6年間推移しており、学部（通信）の50.2%から69.5%の推移と似たような現状であり、支援が一定の水準を維持しているといつてよい。大学院（通学）では、支援学生数の実数は学部（通信）の半分から三分の一程度であり、大学院（通信）となると7人から15人の間を推移しており、支援率から判断すると、大学（通学、通信）における支援が整っているところは、大学院（通学、通信）においても整っていると推測される。

## 4. 障害別の在籍数と支援数の現状

次に、障害別の障害学生数（ならびに構成比）と支援学生数（ならびに支援率）についてみていきたい。上記と同じく、日本学生支援機構の報告書（2007、2008、2009、2010、2011、2012a）をもとに述べていく。

### (1) 学生数とその構成比の推移

表3に障害別の学生数とその構成比が掲げている。表3から、肢体不自由は他の障害と比べ高い構成比を維持しており、19年度を頂点に比率は下降しているが、23年度においても6類別においてトップの構成比率となっている。聴覚・言語障害は、18年度2位の比率であり、19年度を頂点に漸減し、22年度で病弱・虚弱と並び、23年度で病弱・虚弱に2位を譲り、3位となっている。視覚障害は10%前後を維持しつつ漸減ながらほぼ横ばい、重複も2%前後の横ばい状態を維持している。それに対し、明確な増加傾向にあるのが発達障害である。18年度から21年度までは5位、22年度には視覚障害を抜いて4位へ、そして23年度には同じく4位ながら聴覚・言語障害へ迫る比率となっている。また、病弱・虚弱は19年度で減少したものの、18年度の構成比を23年度では超えており、20年度以降増加しているのは病弱・虚弱と発達障害の2つである。その分、肢体不自由、聴覚・言語障害、視覚障害の構成比が減少した形になっている。

表3 障害別学生数（比率）と支援学生数（支援率）の年次推移

区 分	18年度		19年度		20年度		21年度		22年度		23年度	
	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)
視覚障害	408 (9.3)	273 (66.9)	518 (10.6)	405 (78.2)	609 (10.5)	441 (72.4)	621 (9.4)	480 (77.3)	642 (7.9)	503 (78.3)	649 (6.9)	503 (77.5)
聴 覚 ・ 言語障害	983 (22.4)	621 (63.2)	1,192 (24.3)	804 (67.4)	1,345 (23.2)	850 (63.2)	1,412 (21.3)	964 (68.3)	1,455 (17.9)	982 (67.5)	1,449 (15.4)	978 (67.5)
肢体不自由	1,649 (37.6)	677 (41.1)	1,943 (39.7)	1,036 (53.3)	2,109 (36.4)	1,144 (54.2)	2,089 (31.6)	1,140 (54.6)	2,236 (27.4)	1,167 (52.2)	2,369 (25.2)	1,221 (51.5)
重 複	85 (1.9)	33 (38.8)	70 (1.4)	52 (74.3)	136 (2.3)	75 (55.1)	150 (2.3)	95 (63.3)	159 (2.0)	123 (77.4)	167 (1.8)	125 (74.9)
病弱・虚弱	818 (18.6)	180 (22.0)	637 (13.0)	188 (29.5)	992 (17.1)	364 (36.7)	1,220 (18.4)	484 (39.7)	1,477 (18.1)	641 (43.4)	1,870 (19.9)	1,221 (51.5)
発達障害	108 (2.5)	33 (30.6)	139 (2.8)	63 (45.3)	237 (4.1)	182 (76.8)	458 (6.9)	368 (80.3)	865 (10.6)	692 (80.0)	1,179 (12.5)	883 (74.9)
そ の 他	339 (7.7)	82 (24.2)	397 (8.1)	136 (34.3)	369 (6.4)	141 (38.2)	664 (10.0)	336 (50.6)	1,315 (16.1)	796 (60.5)	1,721 (18.3)	1,042 (60.5)
計	4,390 (100.0)	1,899 (43.3)	4,896 (100.0)	2,684 (54.8)	5,797 (100.0)	3,197 (55.1)	6,614 (100.0)	3,867 (58.5)	8,149 (100.0)	4,904 (60.2)	9,404 (100.0)	5,432 (57.8)

(注1) 構成比率とは、各年度の障害ごとの学生数÷各年度の障害学生合計数×100で算出している。

(注2) 支援率とは、支援障害学生数÷障害学生数×100で算出している。

(注3) 「その他」については、報告書に具体的な記載がない。

## (2) 支援数とその支援率の推移

同じく表3に、障害別の支援数とその支援率が示されている。表3にあるように、視覚障害の支援率が高い。視覚障害の障害別構成比の低さと比べ、視覚障害への支援が行き届いていることが推測される。視覚障害の支援率の高さと並行し、発達障害の支援率は18年度と19年度で5位だったのが、20年度から22年度までトップとなり、23年度は視覚障害にトップの座を譲る形とはなったものの、2.6ポイント差の2位である。また、聴覚・言語障害は60%から70%の間を推移しており、安定した支援が得られていることが推測される。肢体不自由においても19年度以降、安定した支援が維持できている。病弱・虚弱については、6つの障害の中で一番支援率が低いものの、18年度より次第に支援率を上げ、23年度に下降しているが、なべて支援率を上げているのが現状である。それに対し、不安定な支援率となっているのが重複である。18年度は38.8%で4位、19年度には74.3%で2位、以後4位、4位、3位、2位という推移である。

## 5. 障害学生支援への基本的考え方

### (1) 法的根拠

障害学生支援の根底にあるのは、日本国憲法の基本的人権の尊重、ならびに障害者基本法である。障害者基本法（最終改正は平成23年8月5日）の第一条に、「全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものであるという理念にのっとり、全ての国民が障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現する（以下、略）」ことを目的とすると謳われている。そして、第二条では障害者の定義として、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）、その他の心身の機能の障害がある者」とされている。日本学生支援機構の高等教育における障害学生全国調査にあっては、この障害の分類に基づき、視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、重複障害、病弱・虚弱、発達障害の6つに障害を分類している。

### (2) 修学支援

この点については、日本学生支援機構（2012b）の「教職員のための障害学生修学支援ガイド」をもとに以下に述べていきたい。なお、断りのない限り、この報告書からの引用である。

#### ①障害学生の自立につながる支援

このための支援の基本は、何でもやってあげるのではなく、やり方を教えながら出来ないことを手伝い、次第にできるようにしていくことにある。いわゆる手取り足取りの支援



の方が、支援する側にとっては労力が少なくて済む。しかし、障害学生自らがトライしていくプロセスを共に歩むことは、支援者にとって「待つ」「見守る」姿勢が求められ、かなりの労力を必要とする。この「見守る」ことについて河合（1996）は、援助者の役割の中で重要なもののひとつであると言う。河合の言を要約して述べると、個人が本当に成長するには、「その人なりの」道を自ら見出し、作り上げていくことであり、他人が軽々しく教えたりできるものではない。見守るということを言い換えると、その人にできるだけ自由を許し、常に期待を失わずに傍らに続けることであり、期待を持ち続けるためには、人間の可能性を信頼することを学ばねばならないという（河合、1996）。

## ②障害のない学生の成長

障害学生支援は、障害のある学生との共学が周りの学生を育てるという視点を持つことが大切となる。障害のある学生への支援は、少数の障害のある学生だけのための活動ではなく、すべての学生にとって教育的な価値がある活動であるという理念が重要となってくる。大学は、学問を修める場だけではなく、社会生活の常識やものの見方を身につけていく場でもある。一人の障害のある学生がいれば、周りの100人くらいの学生が何らかの関わりをもつ可能性が出てくる。障害のある人たちと喜びや悲しみを共にする中で、まわりの学生に多くのことを学んでほしい。そうすることで、障害のある人を一人の人間として理解する人が増えることにつながり、障害のある人の社会参加への大きな力となると思われる。

## (3) 支援体制の構築

### ①全学的な支援組織の必要性

障害学生への支援を全学的にあまねく行き渡らせるには、障害学生支援センターや障害学生支援室といった名称で呼ばれる全学的な支援組織が必要である。この全学的支援組織は、障害のある学生の履修に関して、全ての学生・教職員に対して基本方針を提示するとともに、障害のある学生に関わる教員の相談に応じたり、点字による試験などの実務を担当するなど、教育組織による障害のある学生への支援のバックアップに対して重要な役割を持つ。障害のある学生にとっては、相談窓口が一元化されていることが大切であり、何か困ることがあるときや、支援サービスを受けたいときに、どこに相談すればよいかわかっていることは、障害のある学生が安心して学生生活を送る上で非常に重要となる。

### ②各教育組織の主体的な関わり

全学的な支援体制が整うにしたがい、障害学生支援センターや障害学生支援室といった組織に支援をすべて任せる傾向が生じがちとなる。しかし、障害のある学生への支援の主体は、障害のある学生の所属する学部・学科等の教育組織であることを忘れてはならない。学部・学科が支援活動で主体的な役割を担うよう、各学部・学科には障害のある学生

への支援担当者を置き、障害のある学生への支援関連組織との全学的連携におけるキーパーソンになってもらうことが必要である。また、障害のある学生が専門科目を履修する際には、そのカリキュラムに責任を持つ各専攻の教員の柔軟な対応と支援が最も大切となる。

### ③学内連携、学外資源の導入

障害のある学生への支援においては、事務関係者との協力も不可欠である。教務担当部署や学生担当部署、当該の学部・学科の事務局だけでなく、守衛、警備員、食堂の職員、そして学生寮の管理人等、常勤や非常勤を問わず、学生に直接関わる人たちに、障害のある学生の存在と具体的な支援について周知することが大切となってくる。また、障害のある学生の多くは、学内外のボランティアや学外の支援組織から支援を受けている。大学として、障害のある学生個人が受けている支援に対して、感謝の気持ちを表明することが肝要である。あるいは、専門的支援技術の提供を受ける場合は、契約に基づき、支援に対する金銭的な対価を払うことも、重要な支援の一部となっている（以上、日本学生支援機構（2012b）より引用）。

## 6. ユニバーサルデザインに基づく支援のあり方

### (1) ユニバーサルデザイン（UD）

広島大学では全国に先がけ「高等教育のユニバーサルデザイン化」を推進しており、これまでに培われてきた障害のある学生に対する支援を拡充し、すべての学生に質の高い同一の教育を保障し、自立と共存が目指せる環境整備を全学的に推進してきている（吉原、2004）。UDとは米国のノースカロライナ州立大学ユニバーサルデザインセンター所長であったロン・メイスが1985年に提唱した概念である（広瀬、2008）。UDは、障害者や高齢者への障壁を取り除くというバリアフリーという概念と比べ、より普遍的で根本的な変革を求めており、メイスの提唱したUDの7つの原則は以下の通りである（広瀬、2008）。

- ①誰でも使えて、手に入れることができる（公平性）。
- ②柔軟に使用できる（自由度）。
- ③使い方が簡単に分かる（単純性）。
- ④使う人に必要な情報が簡単に伝わる（分かりやすさ）。
- ⑤間違えても重大な結果にならない（安全性）。
- ⑥少ない力で効率的に（省体力）。
- ⑦使うときに適当な広さがある（スペースの確保）。

この概念は当初、施設や製品などハード面で強調されがちであったが、障害者の社会参加運動や高齢化社会へのニーズと相まって社会に広く浸透し、今では多くの国々で社会全



体のあり方や制度を考える上でも重要な概念となっている（広瀬、2008）。

わが国での高等教育における UD 化実現のポイントとは、以下の通りである。まず、施設、設備といったハード面でのバリアフリー化を行い、障害学生への安全性を高めた上で、すべての学生に同一の内容・基準に基づく教育を保障し、自立と共存を目指す環境整備のために、授業支援を中心とした情報保障といういわばソフト面にも重点をおくことである（吉原、2004）。この点については、1990年代以降、高等教育における障害学生のためのサポートシステム構築への関心の高まりとともに、各大学において障害学生（特に、聴覚障害学生）への（主として講義場面における）情報保障の制度が整えられている（座主・打浪（古賀）、2008）。そして、この情報保障が、障害をもたない学生にとってもあまねく有効であるとするのが、UD の基本的着想である。

## （2）UD から学びのユニバーサルデザイン（UDL）へ

ロン・メイスが提唱した UD の 7 原則は、教育において応用されるようになる。2000 年、米国のフランク G. B による「教育のユニバーサルデザイン」を先駆けとして（吉田、2008）、学習障害児への支援と脳科学の発展が両輪となって、障害によってあるいは個人によって多様な学習方法や支援方法が開発されるようになった。この方法は、単一のスタイルで誰もが使えることを基本とするものとは異なり、個別の学習スタイルやニーズに対応できる自由度の高い可変的な教材や学習方法を指している（広瀬、2008）。

ロン・メイスの提唱した UD を教育に応用したもの（つまり、UDL）の原則は以下の 7 つである（片岡、2012）。

①平等なカリキュラム：一人ひとり異なるカリキュラムを作成するのではなく、1 つのカリキュラムですべての子どもに対応していく。

②柔軟なカリキュラム：肢体不自由や感覚障害、発達障害の認知特性等に応じた柔軟性のあるカリキュラムを作成する。

③簡潔かつ理解しやすい説明：ことば、学習レベル、提示方法を工夫し、子どもの進捗をつねにモニタリングしておくことで目標の再設定を行う。

④複数の方法による提示：感覚的な能力、理解の程度、注意の程度に応じたさまざまな提示方法を用いる。

⑤成功を重視したカリキュラム：失敗につながるようなバリアを取り除き、カリキュラムに参加していくよう励ましていく。その際、効果的なカリキュラムデザインを用いることで、学習環境を整えていく。

⑥子どもの努力に対する適切なレベル：教材にアクセス可能で、心地よさを増進させ、意欲を高め、学習に参加するよう励ましていくような環境整備を行う。また、アセスメントはつねに行い、その結果により指導方法も変えていく。

⑦学習のための適切な環境：物理的にも認知的にも学習に参加できるような環境を整備しておくこと。グルーピングや学習空間などにも配慮する。

### (3) UDL の基本概念

UDL の基本的な概念は、学習場面でのつまずきを個人の能力に起因させるのではなく、カリキュラム、指導方法、評価方法などのデザインに起因すると考え、これらの要素をユニバーサル化することによって、障害の有無や能力の高低に左右されない教育を実施していくとするものである（川俣、2011）。UDL とは、カリキュラム（教育目標、方法、教材、評価など）をはじめから意図して体系的に個々人の違いに対応させるプロセスである。UD 化されたカリキュラムならば、新しい部分をつけたり、改変することによって起こる困難さの大半を軽減したり無くしたりすることができ、さらには全ての学生により良い学習環境が実現できることになる（CAST、2008）。CAST が提唱する UDL の原則は以下の 3 点である（CAST、2008）。

- ①教材提示のための様々な方法を提供すること。
- ②行動と表出に関する多様な方法を提供すること。
- ③取り組みに関する多様な方法を提供すること。

この 3 原則に基づいた UDL 適用の例を以下に示す。ただし、大学教育における例が見当たらないので、高等学校における例を提示することにする（川俣、2011）。

#### ● UDL 概念を適用した英単語テスト（通常クラスでの実践）

目的：英単語の暗記と、学習習慣を身につける。

方略：毎回の授業で英単語を 10 個、暗記したかテストで確認する。

利用可能オプション 1：テストの事前、事後に補習が設けられており、必要に応じて利用ができる。

利用可能オプション 2：テストは 2 度実施され、1 度目の後に間違いを確認することができる。また、2 度目のテスト後に間違えた単語を練習することも評価の対象となる。

利用可能オプション 3：必要に応じて追加教材を使用できる。また事前、事後の補習に十全に参加すれば、テストを受験したことと同等の評価をする。

利用可能オプション 4：要望があれば、間違いの確認や暗記は生徒同士のグループ学習としてもよい。また、英単語テストの実施や採点などを生徒に託すこともできる。

この実践の特徴を一言で表現するなら、特例事項を作らないということにある。はじめからオプションを用意しておき、生徒の多様性に備えるというのが、UDL の特徴といっ

てよい。UDL が従来の特別支援教育の個別支援と異なる点は、すべての生徒を対象にしているということ、ならびに取り組みが始まる前からあらゆる可能性が想定されている点にある。オプションとは、実践上のさまざまな状況に対応できるように用意された手段であり、それを利用するか否かは生徒自身の判断にゆだねられているのである（この段落はすべて、川俣（2011）より引用）。

## 7. まとめと今後の課題

大学における障害学生は、発達障害への注目が増す中、その在籍率、支援率が上昇していることから判断し、発達障害学生への支援の充実は大大学における喫緊の課題となっているようである。視覚障害や肢体不自由といった他の障害学生については、支援の長い歴史を持っており、それなりの支援方法を構築できているように思われる。ところが、発達障害学生への支援は始まったばかりで支援法が確立されているとは到底言えず、その分、発達障害に注目が集まっていると思われる。

UD とは、バリアフリーに代表されるような物理的支援に留まらず、質的な支援を旨としてきている。UD に基づいた障害学生支援の実践ならびに理論的研究については、視覚障害を中心として論文や報告書が多数発刊されるようになってきている。ところが、UD を教育へさらに特化させた UDL について、高等教育における実践報告や研究は見当たらない。

本論では、高等学校における UDL の実際について簡単に紹介した。今後は、大学の授業における UDL の実践について、理論的検討を行う必要があるだろう。たとえば、学生の興味を引き出す授業の工夫、授業への動機付けを高める工夫、学びへの持続性を高め維持する工夫などである。

UDL の実践においては、授業者中心に授業を展開するというわけにいかず、学生中心という発想を加味しないわけにいかない。この点について、臨床心理学の立場から述べるならば、ロジャース、C.R. が実践したパーソン・センタード・アプローチに基づく「人間中心の授業」が、大学教育における UDL へのヒントを与えてくれているように思われる。

## 引用文献

- CAST (Center for Applied Special Technology) (2008) : (金子晴恵・バーンズ亀山静子 訳) 学びのユニバーサルデザイン ガイドライン Ver.1. UDL 情報センター (<http://harue.no-blog.jp/udlcast/>).
- 藤井克美 (2007) : 大学における新しい障害学生支援の取り組み—日本福祉大学の場合— 障害者問題研究 35(1) 全国障害者問題研究会 19-25.
- 広瀬洋子 (2008) : 多様な学生への支援 : ICT を活用した高等教育のユニバーサルデザイン

- ン—聴覚障害者への支援を中心に— メディア教育研究 5(2) 1-12.
- 片岡美華 (2012)：個別的教育支援計画と学びのユニバーサルデザイン こころの科学 163 日本評論社 66-70.
- 河合隼雄 (1996)：大人になることのむずかしさ 岩波書店.
- 川俣智路 (2011)：高等学校での特別支援を3つの保障から考える—通い続けることから始める支援 田中康雄編著 発達障害は生きづらさをつくりだすのか——現場からの報告と実践のための提言 金子書房 53-89.
- 内閣府 (2002)：青少年白書 (平成14年版)
- 日本学生支援機構 (2007)：平成18年度 (2006年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2008)：平成19年度 (2007年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2009)：平成20年度 (2008年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2010)：平成21年度 (2009年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2011)：平成22年度 (2010年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2012a)：平成23年度 (2011年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2012b)：教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成23年度改訂版)
- 大泉 溥 (2007)：わが国における障害学生問題の歴史と課題 障害者問題研究 35(1) 全国障害者問題研究会 2-10.
- 吉田仁美 (2008)：聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン：A 女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に 昭和女子大学女性文化研究所紀要 35 43-56.
- 吉原正治 (2004)：広島大学からの提言「高等教育のユニバーサルデザイン化」と実現のための取組 大学と学生 482 21-26.
- 座主果林・打浪 (古賀) 文子 (2008)：高等教育のユニバーサルデザイン化における課題—奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から— 奈良女子大学人間文化研究科年報 24 115-126.

# 武庫川女子大学教育研究所／ 子ども発達科学研究センター 2012年度活動報告

Progress Reports on  
Mukogawa Women's University Center for the Study of Child Development 2012

河 合 優 年\*      難 波 久美子\*\*      佐々木 恵\*\*  
石 川 道 子\*      玉 井 日出夫\*\*\*

KAWAI, Masatoshi, NAMBA, Kumiko, SASAKI, Megumi,  
ISHIKAWA, Michiko & TAMAI, Hideo

## 目次

- I. はじめに
- II. 2012年度の子ども発達科学研究センターについて
- III. 2012年度活動概要
  - 1. すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ
  - 2. 西宮市研究協力・受託事業
  - 3. 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための  
「子どもの発達」を学ぶ会
- IV. 研究業績（2012年度）

\*武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・研究員、文学部心理・  
社会福祉学科・教授、\*\*武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・  
助手、\*\*\*武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・研究員、客員  
教授

## I. はじめに

2012年10月、武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター（以下、子どもセンター）は、研究母体となった科学技術振興機構（JST）の「日本における子供の認知・行動発達に影響を与える要因の解明」に関する研究についての追跡調査・評価を受けた。データの管理、ミッション終了後の業績等、大規模研究に期待される基準が継続して満たされているかを確認するものであった。また、研究途上において開発された様々な指標や方法などがどのように活用されているのかという、いわゆる社会実装と呼ばれる実践的活動への波及効果についても聴き取りを受けた。

これまで研究レポートにおいて報告してきたように、子どもセンターでは、三重県（津市・尾鷲市）と兵庫県（西宮市）を中心とした追跡研究を展開するとともに、JST 時代の大阪、鳥取のデータを加えた解析と論文化をすすめてきている。これらについては順次論文化がなされており、研究体制の維持を含めて一定の評価を得られたものと考えている。これらの評価結果については、25年中に公開されることになっている。

子どもセンターの事業に関しては、設立から4年目を迎え、論文化を進めるとともに、次のステップに向けた研究の展開を計画する段階に来ている。

2013年度は設置5年目で当初の計画では、センターが閉鎖されることになっている。これまでのデータが死蔵されることなく研究に活用されるよう、また国内外の研究者への資料提供と共同研究への新たな研究費の獲得を目指す予定である。

## II. 2012年度の子ども発達科学研究センターについて

### 1. 本年度の取り組みについて

2012年度の取り組みとして新たに加わったものとして、西宮市内の研究協力をお願いしている小学校と中学校の児童生徒を対象とした、仲間関係の形成過程についての研究がある。これは、学級内での人間関係と学習意欲等を測定する指標（QU）を用いてのものである。この指標は、コホート研究においても入学時の調査の中に組み込まれており、コホート研究の協力者の子ども達の特性を把握する上でも意味のあるものとなっている。対象は、小学生約600名、中学生約300名となっており、比較的大規模なデータとなっている。コホート研究で培われた追跡分析の手法を用いながら、仲間関係の形成や動機付けについて検討を加える計画となっている。この研究は、研究所の特別研究経費によって進められている。12月には、2013年度の研究に向けて、ゴンザガ大学の教育学部を訪問し、サンダーランド学部長と研究打合せを行った。スポケーン市における小学校と中学校のデータも収集できる見通しが立ってきている。



これまでの継続研究については、概ね計画通りに進んでいる。子ども達の従来の研究を継続しながら、研究の充実と社会還元をセンターのテーマとして取り組んできている。子どもセンターの活動は、① JST 研究の継続研究として進められている「乳幼児期の個体・環境要因が児童期の社会的行動に及ぼす影響についてのコホート研究」（科学研究費補助金基盤研究（A））、②西宮市からの「10か月児アンケート健康診査及びフォロー事業に関する委託」に関わる業務と研究、③ JST データの移譲を受けてから開始された、JCS 研究データの共同利用に係る管理と貸与等の運営、④研究成果の学内学生への教育的提示、⑤地域連携の5つに分けられる。

①のコホート研究は、計画に従って、西宮市（武庫川チャイルドスタディ）では6歳児の観察と質問票による調査が、三重県（すくすくコホート三重）では小学校2年生のWISC 知能検査と学校適応調査、NICU コホートの6歳児の観察と質問票による調査が進んでいる。

②の西宮市の「10か月児アンケート健康診査」については、10か月児の個別健康診査開始のため、アンケート健康診査の実施は最終年度となった。データ確認とすくすく相談会対象者の抽出作業を行っている。また、これまでのデータ整理をおこない、その一部はデータブックとしてまとめられ、個別健康診査の資料として配布される予定である。また同時に、子どもセンターとしての報告書の準備を進めている。

③のデータ管理については、匿名化データの貸し出し依頼等を受けつけている。当面の間は、旧 JST コホート研究のメンバーを中心としたデータ貸与に限定されている。今後のデータ共有のために、2013年2月より画像データベース化の作業に入る。研究全体の経過と武庫川グループの成果報告等は、2012年3月31日に JST 東京本部別館ホールにおいてなされた。これに関しては、報告書として公刊される。2013年が計画の最終年度となるため、データが四散しないように研究グループでの検討に入る予定である。

④子どもセンターの設置目的である、研究成果の学内学生への教育的提示については、学部生の研究会活動などへの説明を通じて、研究への動機付けを行っている。

⑤研究成果の地域への還元として、これまで同様に専門職者に対し、毎月1回の勉強会を開催してきた。この活動も定着してきており、保育士等の参加が増えてきている。

## 2. 外部資金の獲得について

子どもセンターは教育研究所の研究組織として設置されているが、外的評価の指標として外部資金の獲得を期待されている。2012年度の研究費としては、科学研究費補助金（基盤研究（A）：課題番号21243039）、西宮市からの委託料、私立大学経常費補助金特別補助の他、メディカ出版、どりむ社などからの研究助成費を受けて研究が進められた。

2013度についても同様の資金確保を目指している。



### 3. 次年度に向けて

子ども発達科学研究センターの4年目の活動計画は概ね昨年通りである。

①の追跡研究においては、すすくすくコホート三重の協力者のうち、人数的に最も多い、第2グループが小学校2年生になり、昨年の第1グループに引き続いてWISC知能検査を受けることになる。武庫川チャイルドスタディ（西宮市）、すすくすくコホート三重のNICUコホートも学齢に達する者がでてくるようになり、研究開始当初に想定されていた、メインアウトカムとしての学童期の社会性と初期発達の関係を解明するという目的に近づくことになる。2013年度は、計画研究の最終年度になるため、定期的に開催されている、研究グループ全員による全体会において、今後の継続計画について検討する。協力者との関係も良好であることから、本研究を継続させるとともに、これまでのノウハウを使って、センターの国内外の認知度を高める予定である。

②の西宮市の10か月児アンケート健康診査は2012年度末で終了する。その結果についてはまだ専門誌に発表されていない。これまでのデータを解析し、疫学研究誌等に投稿を計画している。また、データそのものについては、発達モデルの構築等に活用していく。

③のデータについては、質問紙データ、医師観察データ、画像データのデータセットを完了する。また、それをテンプレートとして、今後の追跡研究におけるアーカイブ化についての検討に入る。特にインターネットを介した画像データの管理については、別に研究として立ち上げる必要があるかもしれない。

④の教育活動との接続については、大学院修士課程の学生の研究において、子どもセンターで用いられてきた検査項目や要因分析の枠組みを用いたものが多く出現してきている。2013年度の具体的な学生の活動としては、レジリエンス尺度の活用、QU尺度の活用などが計画されている。また、①の成果などを反映させた形で、ミネルヴァ書房より保育心理学が出版される。本学の幼児教育を目指す学生への還元がなされることになる。

⑤に関しては、2012年度同様に、石川、河合が西宮市のわかば園、砂子療育園、教育委員会などとの連携を保ちながら、さまざまな形でアドバイス活動に参画してゆく。この活動の成果として、これら機関からの臨床教育学研究科への受験生が増加してきている。

2012年度同様に進めるとともに、勉強会の総括を行い、何らかの成果物を出版できるように、すでに調整に入っている。

上記以外の研究計画として、アメリカ・スポケーン市のゴンザガ大学との、子どもの生活実態調査がスタートしている。2013年度8月には、ゴンザガ大学において日米の幼児教育と初等中等教育課程をターゲットとしてシンポジウムが開催される予定になっている。また、小学校の低学年を対象とした、日米の比較研究についての研究費を米国において獲得する計画がスタートし、6月の面接に共同で臨むことになると考えている。

### Ⅲ. 2012年度活動概要

#### 1. すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ

##### (1) 2012年度の進捗

すくすくコホート三重では、協力者の全員が小学校に入学した。学校適応状況については、米国との共同研究の箇所において述べられる QU テストが実施されている。本研究の対象者のデータが、国際的なデータと比較されることになる。NICU コホート調査については、6 歳児調査・観察がなされ、入学前のデータ収集がなされている。2012年度の分析は主として熟慮衝動傾向と他の行動特性との関係についてなされた。これらの結果は、学会発表されている。

母子の生理的ストレス解明チームは、胎児期および出産直後の母親の心理特性についてのデータ収集が完了し、すでに臍帯血情報との関係についての解析に入っている。胎児感情等の生理的な基盤解明が期待される。

武庫川チャイルドスタディでは、6 歳児の調査・観察が開始されている。縦断研究の研究方法については、日本心理学会において話題提供を行った。追跡研究において、同じ機能を異なる指標で測定することについての問題点が、本研究においても見え始めているが、これらについての有意義な議論がなされた。

すくすくコホート三重と武庫川チャイルドスタディの協力者向けのニューズレターは、順調に発刊できた。学齢期の子どもを持つ保護者の方々に多くの情報を提供できたのではないかと考えている。

2013年3月に全体会議が計画されている。

##### (2) 今後の展望

2013年度には、多くの協力者が小学校に入学することになる。家庭から集団の一斉授業の中に入っていくことになり、社会性のスキルが試されることになる。このスキルとストレスについての測定が、小学校中学年におけるターゲットとなる。2013年はこの点についての検討に入ることになる。

#### 2. 西宮市研究協力・受託事業

##### (1) 2012年の進捗

西宮市地域保健グループとの研究協力は、最終年度となり、基礎データのまとめを進めている。同時に、2008年度に開始した「乳児後期アンケート」の結果を含めた、外的指標としての発達的变化の結果をまとめ始めている。「10か月児アンケート健康診査」は、今後小児科医による個別診断に移行していくことになり、これまでのデータ集計の一部は資料として提供される。

(2) 今後の展望

2013年度はこれまでの結果をまとめ、コホート研究の基準値としてのデータを提供する。

3. 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会

(1) 2012年度の取り組み

2011年度では、いつまでに、どのようなことができていないといけないのか、そして、ある時期までにできていないと、その後どのような点で困るのか、ということに注目した。参加者からの具体的なケースに基づいて、どの部分に引っかかって「気になった」のかを検討しながら、「at risk」に注目しがちな臨床場面で、「developmental hazard」を視野に入れた子どもの把握が重要であることを学習した。

このような検討を進める中で、しばしば指摘されたのが、実際の保育の現場では、生活面の自立が遅れており、本来なら集団での問題について論じることになる年齢に、まだその状態まで達していない子どもが増えているという状況である。

そこで、2012年度の前半は、保育の現場でどのように、何を、いつ教えているのか、子どもたちが好む遊び、といったことを出していただき、子どもたちの現状を把握したい。

これを踏まえて、後半は単に経験がなくてできない子どもと、手をかけないと学習がうまくいかない子どもを、どのように、いつ区別することができるのか考えたい。そして、それぞれの子どもの状態に合わせて、集団でどのような援助ができるのか、あるいは、家庭でできる訓練（遊び）を提案できないか模索したい。

(2) 実施記録

学ぶ会は、武庫川女子大学学術交流館1階会議室を利用して、おおむね月1回、土曜日に開催された。講演・検討時間は、10:00～11:30である。開催日時と実施内容を表に示した。

表 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会  
2012 開催報告

回	日 程	テーマ	タイトル	担当者	参加者数	院生参加
1	5月12日	概論	認知発達の捉え方	河合優年	25名	1名
2	6月9日	発達障害概論	発達障害の捉え方	石川道子	30名	0名
3	7月7日	事例収集1	食事場面の困りごと	石川道子、難波久美子	27名	1名
4	8月4日	食事場面1	偏食	石川道子	18名	0名
5	9月1日	食事場面2	自分で食べない	石川道子	21名	1名
6	10月6日	事例収集2	食事場面以外での困りごと	石川道子	18名	1名
7	12月1日	生活習慣場面1	排泄場面	石川道子	23名	1名
8	2月2日	生活習慣場面2	着替え・入浴場面	石川道子	13名	0名
9	3月9日	まとめと展望				

### (3) 各回の講演内容抄録

#### 1) 第1回

今年は日常の生活習慣場面において気になる行動や困ったことを取り上げていく。その中で、子どもの発達を捉える視点として、個々の機能の単線的な発達現象ではなく、それらが有機的に関係しあった複合的なものであることや、それぞれの機能の形成過程を理解することによって、問題解決に近づくことなどについて説明がなされた。

まず、養育者と子どもとの関係、保育士と子どもとの関係、というように様々な人と人との関わりの中で生活している。それでは、この「関係性」をどのように捉えればよいだろうか。Action と Reaction は見える（＝行動）が、その間にある関係性は見えない。しかし、その関係性を適切に捉えることで、日々のコミュニケーションは成り立っているということを意識化しておくことが必要である。

次に、発達曲線について考えてみる。通常、右肩上がり直線を描くことが多いが、実際にはすべての発達課題を完璧に期待された順に通過していく子どもはいない。凸凹があるのが当たり前であり、それを許容しなければいけない。

また、発達を考える際には、要素がさらにその次の段階の行動を獲得するために必要な要素になっているという点に注意が必要である。これは、本来踏むべき段階を踏まずに独自のやり方で先に進む子どもの発達を捉えるのに役立つ視点である。本来踏むべき段階を踏まない場合、その行動を形成している要素の獲得が飛ばされてしまうことがある。この要素が、さらにその次の段階の行動を獲得するために必要な要素になっている場合があり、その次の行動の獲得が難しくなる。結果として、場当たりに独自の方法で進まざるを得なくなる。

生得的要因は、発達を捉えるうえで、どのように考えればよいだろうか。生得的＝

勝手にできるようになること、と思いがちだが、勝手にできているように見えているものの中には、もともと規定されているものと、環境がその発現の引き金をひくものがある。普通はありえないような厳しい条件を設定して実験すると、発達に障害が起こる。生得的に備わっている道具（限定されていたとしても）を用いて、自分自身が能動的に環境（自身の身体も含む）に働きかけ、それに対して適切な応答があることが重要である。

発達を捉えるうえで、どのように次の段階に移行していくのか、という点は重要である。一まとまりの特徴を持つ段階（フェーズ）から次の段階へと移行しながら発達していく。このとき、急激に変化するのではなく、前の段階で優勢な行動と、次に獲得される行動が同時に存在する移行期（ブリッジ）があり、ゆるやかに調整しながら進んでいく。この移行期では、間もなく次の段階に移りそうに見える状態でも、確実に前進している途上と、まだ次の段階への準備ができておらず、不安定な状態が同じように見えてしまうことがある。

発達するというのは素晴らしいできごとである。しかし見方を変えてみると、社会に適応的に発達するということは、ストレスである。環境からの要請で、適応するために行動を変化させていかなければならない。変化にはエネルギーが必要である。“オムツ”の進化のように、近年は、子どもの快適さが追及されている。親もその状態が快適であると、変化が要請されない。環境からの要請が変わってきている。変化する必要がない、変化が先送りにされてもよい、ということがでてきている。

## 2) 第2回

第1回の概論で関係性、発達曲線、生得的要因、フェーズとブリッジ、発達ストレスなどを中心に、発達をどのように捉えていけばよいのか考えた。それでは、このような発達の捉え方をしたときに、発達障害をどのように理解していけばよいのだろうか。5つのキーワードから考えたい。

- ①関係性 発達障害系の子どもは、この見えない関係性を読み取ったり調整したりするのが難しい場合が多い。
- ②発達曲線 ある時期にできていない行動だけを教えても、なかなか習得できないことがある。もしかすると、その前（や、さらに前）の段階に原因があるかもしれない。
- ③生得的要因 そもそも発想が違うタイプ、ということがあるかもしれない。環境を調整することで、現在発現していない部分（能力？）を引き出すことができるかもしれない。障害された能力に関しては、環境調整をすることで後から取り返せるものもあるが、その時期を逃すと修正が難しいものもある（ようすを見ましようの功罪）。

④フェーズとブリッジ 本来のフェーズから考えると、遅れているのだが、間もなく歩きそうだから良いでしょう、とは限らない。なぜ遅れているのか、どのように移行期を過ごしているのかをよく観察しなければいけない。その年齢にある子どもが大方変わっていくときに、変わらないため、目立つことがある。

⑤発達ストレス 環境からの要請が変わってきている。変化する必要がない、変化が先送りにされてもよい、ということがでてきている。発見が遅れる。

これらの特徴を踏まえて、支援を考えていきたい。まず、保育の場面をいくつか設定し、どのような困りごとがあるのか挙げていき、整理したい。また、それらの困りごとに対して、対応の方法を集め、議論したい。

取り上げる場面は、特に身辺自立に注目する。身辺自立は、「やってもらう」から「自分でやる」というようになっていく。その間に「やらされる」という時期がある。また、環境が変わる、あるいはフェーズが変わる時期がある。たとえば、「家庭」から「集団参加」という変化である。その後、小学校への入学、本人の情報の取り方が変わる4年生頃、中学2年生、高校入学、就職活動、就労、といったような時期に変化が起こる。今回は、まず2～3歳頃に注目したい。

身辺自立で特に問題になりやすいのは、「食事」、「着替え」、「排泄」といった場面である。これらを順に取り上げる。また、整理をする際、「単体でもできない」、「集団でできない」というところに着目したい。これは、同じできないという事態であっても、原因や支援の仕方が異なってくると考えられるからである。

まず、食事場面の困りごとについて考える。各自で、主に集団での食事場面で困ったことをメモしてもらう。相談として受けたことでも可とする。これらを集め、分類した。大きく9カテゴリに分類が可能であった。

- ・ 偏食
- ・ 他人との区別
- ・ 量
- ・ 食べ方独特
- ・ 食べ方ヘタ
- ・ 食事時間
- ・ 姿勢（+椅子に正座）
- ・ 座ってられない、立ち歩き
- ・ 気が散る

次回、これらの解決策を考えていきたい。

### 3) 第3回

前回の食事場面での困りごとを再検討し、10カテゴリに整理した（資料1）。参加





## 食事場面の困りごと 10

3 回 (20120707) で挙げられた記述をもとに再編集。同じ見について記述と想われるものに複数の内容が入っている場合は、分割して分類、重なり部分をグレーで表示。線は、カテゴリ内キーワード。

### 1. 偏食

- ・好き嫌い (決まったものしか食べない)
- ・極端な偏食 (細かく切って混ぜ込んでも、選り分けて出してしまう)
- ・偏食が多い (おかずは誰しか食べない、ご飯しか食べない、色で分けるのか他の色の物は口に入れさせない、隠して口に入れても、味・舌触りの違いを感じるのか口から出す。)
- ・偏食のこだわりが強い (誰しか食べないと相談)
- ・偏食 (食材、見た目、温度、切り方等形状などによって極端な好き嫌い)
- ・偏食が多い (野菜が苦手で手がとまる、姿勢が崩れてくる)
- ・好き嫌いが多い
- ・炭水化物しか食べない
- ・偏食がひどい (白いご飯しか食べない)
- ・偏食がきつい (お茶、牛乳も飲まず、夏場は熱中症になるか心配になる。白ごはん、うどん等とおかしも家で見た物しか食べないことが約半年続いた。)
- ・汁物、牛乳、お茶等の水分が苦手
- ・偏食がひどい (母乳以外受け付けようとしない)
- ・偏食をどこまで食べさせたらよいか

### 8. 他人との区別

- ・自分の食事と他児の食事の区別がつかず、他児の分にも手を出してしまう
- ・他の子どもの食べ物を欲しがると、食べたがる

### 2. 自分で食べない

- ・自分で食べようとしない。スプーンが口元へ来るのを待っている (たまに介助者の手を持つ。一緒にスプーンを持つこともある)
- ・自分で食べようとせず、食べさせてもらうのを待っている
- ・食べさせてもらうことを待っている
- ・親が食べさせないと食事を食べない
- ・食事は母でないと嫌がる (母以外の人と食事できない)
- ・母と離れるのが難しく、食事は母でないと嫌がる。
- ・必ず職員が付く。いなくなったり、スプーンをふり回したりする。

### 3. 少食

- ・少食なので、食事時間が 1 時間以上かかる
- ・食べる量が少ない (おなかが空かない? 食事に興味がない?)
- ・だらだらと食べ続ける
- ・朝食・昼食のどちらかを食べない

### 9. 姿勢

- ・食事が始まってすぐに姿勢が悪くなり、後ろを向いたり、椅子から降りたりして落ち着いて食べることうができない。
- ・給食時、椅子に座れない、足を閉じて座れない。一姿勢が崩れて遊びだす。
- ・野菜が苦手で手がとまる、姿勢が崩れてくる

### 4. 食べ方がヘタ

- ・かむことができず、いつまでも口の中に食べ物があ
- ・前歯でかむのか、舌しりのような音がする
- ・食べ物をうまく飲み込めない、のどに詰めてしまう
- ・スプーン等道具が使えない
- ・食べ方が汚い
- ・食べこぼしも多い

### 5. 飲み込む

- ・満腹感にぶい子 (あまりかまず、飲み込むように食べる。食べるペースがはやい。いくらでも欲しが、など)
- ・食べるのが早い。飲み込んでいる?

### 10. 食べ方が独特

- ・おかずーご飯ーお汁など、1 つずつ食べ、好ましいと手を止める。
- ・デザート (甘い物、具物) と水 (お茶) を飲み過ぎて完食できなくなる (おかずを前に食べるように促しても話を聞かない)
- ・食べるのが遅い、時間内に食べられない (大人が食べせようとすると、“自分でする”と主張する、手伝おうとすると怒る)

### 6. 座ってられない・立ち歩き

- ・座れない (落ち着いて食べられない)
- ・座って食べない
- ・座って食べられない
- ・座って食べられない (時間が長くかかる)
- ・イスに座れず、ウロウロしながら食べる
- ・食事中ウロウロ歩き回る
- ・双子。家庭では、母親との食事はウロウロ歩き回り、言い聞かせられない状態。少しずつ改善。母と離れるのが難しく、食事は母でないと嫌がる。
- ・自分で食べられるものは食べるが、自分で食べられないものがあるとすぐ立ってしまう。
- ・食事の時、少し食べたら立ち歩く。集中して食事できない。
- ・食事にあきると、席を立ったり寝転んだりする。

### 7. 気が散る

- ・食べることに集中できず、机の上にあるもの (コップ、フキン、窓の外、イスの下等) が気になってしまう。
- ・集中できない (1 口 2 口など数口で、少し食べて場所を離れる。興味が移ってしまう。度を超えている時は、いつまでもたっても食事が終わらない)
- ・おもちゃに目移りして、食事に集中できない (遊びたがる)
- ・遊び食べをする
- ・お茶を (グチャグチャ) ペーして遊んでしまう



者の現場では、どのような解決方法を取っているのか、自由に発言を求めた。

まず、偏食について挙げられた解決策は、①好きなものと嫌いなものを一緒にする(ex. サンドイッチにする)。②嫌いなものを無理に食べさせない。食べるものを食べさせる。

③同じものを出して、食べる子を見せる。毎回声をかける。「おいしいよ」。④食べなくても出しておく。⑤子どもに決めさせる。嫌いなものの量を聞く。イヤと言ったら諦める。

⑥「食べるから見といてなー」というように保育者にアピールする子どもがいる。また、がんばって食べている子を見せて、オーバーに褒める。⑦フォローにまわる役の先生がいる、といったものであった。

③以下は、広げていく方法といえる。

上記の解決方法が使える前提として、周りの行動の模倣が可能であること、関係が成立していること、学習ができる範囲が増えてきていること(図1)、が挙げられる。

その他に、食事場面の支援では、どんな食べ物が食べやすいかや、食べ方の発達レベルを考慮しなければならない。例えば、大人が食べさせていると偏食が少しになったり、大人が食べさせるのを拒否したりするような場合がある。

さらに、食べ方の発達の程度の影響として、今まで食べていたもの(ミルク、母乳)は食べられる、という場合、初期の食べ方のまま変わっていないといえる。また、かまないで飲み込むというのは、口の中から移動させるやり方ができていない可能性がある。

食べ物の異物感が高い場合、徐々に慣らす必要がある。食べ物より前に、口の中に異物が入るのを許してもらう必要がある(cf. 昔は2、3か月くらいから、スプーンで果汁を試していた。栄養摂取ではないから、吐いたとしても問題ない。色々な味に慣らすことが目的)。ごく微量ずつ混ぜて、苦手なものの比率を上げていくとよいだろう。

#### 4) 第4回

前回に続き、食事場面の困りごととその支援について考えた。

まず、自分で食べないということが取り上げられた。対象となった児は、食事行動がまったく形成されていないのではなく、スプーンで食べさせると食べるということであった。養育者からすると、甘えているという印象がぬぐいきれないことになる。

しかし、一見単純にみえる「スプーンを握って食べる」という行動も、実はきわめ

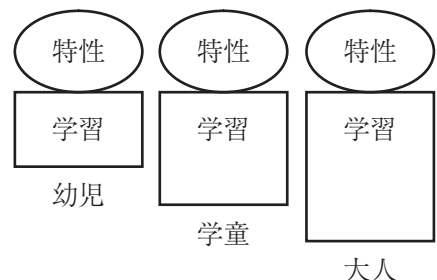


図1 特性と学習のイメージ

て複雑な行動要素からなりたっており、把握動作から検討する必要がある。グー握りという、スプーンの柄を握り込んで食べるという動作が最初に形成されるが、上からグーで握る場合と、手のひらを上に向けて下からグー握りをするという場面では、操作性が大きく異なるのである。下から握り込んで使う動作の方が自由度高いのである。では、スプーンですくう場合を考えてみるとどうであろうか。広口のスープ皿からスープを飲むという場合に当たる。この場合は、下から握り込む動作が適合することになる。手首の関節を考えるとよくわかるが、伸展したままで上から握ると自由度が低くなる。口まではこぶ場合を考えるともっとよくわかる。口の前で手首の関節を動かすのに、スプーンの柄を上から握り込んでいると、可動域がせまくなるのである。肘を曲げると自由度が高くなり、手首関節を曲げることでさらに柔軟な動きが可能となるのである。各関節の組み合わせと、対象を口まで持ってくるという目的行動が、必然的にある動作の形を作ることになるのである。

握り込みは、最後の目的が何であるのかと密接に関係しているのである。通常は、このような行動は自然に形成されるのであるが、引っかかると見えやすい分だけ気になるのである。もし、引っかかる子どもがいたら、と動作を分析してみるとよい。また、環境の側も相手に合わせて整備する必要がある。平たいお皿の液体をスプーンを使ってすくうのは難しいし、深いコップからすくい出すのも難しいのである。適切な食器を使うことによって手が持つ構造による使い方が導かれる。もちろん、昨年話した、姿勢の保持動作も重要となる。スプーンを口の中にいれて、中身が無くなってから出す。この一連の動作が終わるまで姿勢が保持されていないと、スプーンの中のものが出ることになる。

スプーンの面が子どもの口に対してどのような角度を作り出しているのか、入れ物にスプーンを入れたときに、角度がどのようになっているのかを見てみると動作の適切性が分かる。訓練するには、ちょっと深いお皿が学習には適している。

では、どうすれば食べさせることができるのかである。最初は大人が食べさせるのであるが、その次にスプーンにすくって持たせる、一緒に持つという行動を通じて、持つ場所を教えるのである。この後、握り方をなおすことになる。交互に食べさせあうというのも有効である。スプーンの使用に必要な動作の解析を行い、どの部分を補えばよいのかを知るだけで、子どもの負荷が下がる。重要なのは、この過程が子どものストレスにならないようにすることである。

通常は、このような食べる活動の中でレベルが上がってゆくのだが、不得手な子どもにどのように教えるのが問題となる。操作のスキルを高める必要があるが、食事場面そのものの練習だけではなく、ほぼ同じ形のもので練習したり、ままごと遊びの中で練習することもできる。また、他の遊びの中で、手首を返す運動の練習とし

て、お絵かきや水遊びでひしゃくを使う、砂遊び、というものが有効だろう。また、片手で押さえるという動作も必要である。両手を使う遊び、箱の中に物を詰め込んだり、ビーズを通したりする遊びなども取り入れるとよいだろう。大人と一緒に遊ぶプロセスの中で、援助を入れて食べる楽しみを教えることになる。この中で環境を調整して、食べる楽しみと、道具の操作を学ばせるのである。

環境調整が重要なのは、フォークの使い方を考えてみるとわかる。フォークは刺すという動作であるが、刺して食べるという活動では、刺しやすいものは落ちやすく、落ちにくいものは刺しにくいという矛盾した状態を内包している。これを調整するのが養育者の働きと言える。

もう一つの問題は、文化と動作の問題である。食べるという働きと、道具の使い方が変わる。スプーンからお箸への移行は、食べるという問題とは別の文化的作法の問題になる。文化と動作の相互関連性が生まれるのである。食べるという活動は、形式がなくてもよい。つまり、食べられないものを食べなければよいし、食べるためには咀嚼力があればよいということになる。しかし、それでは動物としての行動ということになる。文化への適応を考えるから難しいのである。文化の中で食べるには、手づかみではなく、道具の使用が必要となり、支える手と操作する手、二本の棒を操作するスキルが必要となるのである。そこに難しさがある。このことを知っておくと、子どもの行動がストレスになるのを少し軽減できるかもしれない。

発達障害の子どもの場合には、さらに注意が必要となる。この子ども達の中には、感覚過敏の子どもも含まれてくる。この場合には、手の感触が問題となる。道具を用いる前に、手づかみ食べということをするが、感覚過敏があると、素手で触るのを嫌がる。このような場合は、道具を持たせた方がよい。また、汚れるので母親がさせない、という子どもも見受けられる。このような子どもは、慣れればできるので、同じ状態でも対応は異なる。

次に、お母さんと食べるが、他の人だと食べないようなケースを検討した。今回挙げられたケースでは、生育歴、環境の分析も必要である。道具の操作以前の問題や、食事場面で養育者が見せていない、といった問題も存在した。

また、立ち歩きながら食べるということについて、単に行儀が悪いと片付けてしまいがちであるが、よく観察すると、別の要因がある場合が多い。例えば、歩き回ると先生が相手してくれるから歩くという、あやまった学習がなされた可能性が考えられる。本人にも素因があって、子どもと混ざると興奮してしまい、集団でいられる状態ではないこともある。大人がいると落ち着いてやりとりできる場合は、職員が必ず付いて、環境を整える必要がある。

これらの問題を考えるときに、環境が悪くて経験が少ないためにできないのか、環

境は良いが本人が受け取れない（特性）のか、を見分けなければならない。これは、正しいやり方を教えたときに見分けやすい。経験が少ない子どもは、すぐに身に付くことが多い。しかし中にはより突飛な行動をする子どもがいる。この子どもは、特性の影響が強いと考えられる。このように、それぞれの子どもの置かれた環境とそれぞれ持っている特性との交互作用を分析する必要があるだろう。

## 5) 第5回

前は、食事場面の困りごとのうち、道具の使い方に関することと、立ち歩きの問題について考えた。

今回は、お母さんからだと食べるが、それ以外の人からではだめという保育園児について考えていく。一つの可能性として、食べるのが下手だから→不安が高まる→母からしか食べないという連鎖が考えられる。

もう一つの考え方は、食べる動作そのものに問題がある場合である。食べるためには、食物をかみ切って、それをまとめて、喉の奥に送り込んで飲み込むという一連の動作が必要となる。これができない、タイミングが難しいと、食べることがいやになる。

発達障害の子どもの場合には、普通の子がなかなかできないことが逆に簡単にできることがある。普通の子どもが簡単にできることが出来ないこともある。このあたりの判断が難しいと思われる。

次に、姿勢から考える。道具を使うためには、協調運動が必要となる。このためには、姿勢の保持が大切であるが、それができないために、身体が崩れて道具が使えないことになる。個のレベルでなく集団で問題となる行動も姿勢の保持と関係していることもある。座ってられない、立ち歩くということも、実は姿勢と関係している場合もある。また、家では比較的観察される行動かもしれないが、立ち歩いても親が気にしないことがある。年齢よりも食べ方が下手なことも多いので、このような点からも気づかれることが多い。

問題は、このような場合の対処方法である。当該の行動が症状の一部となっている場合には、生活習慣の修正ではなく、他の機能を含めた介入が必要となる。この評価と指導が難しいのである。どれか一つの機能、例えば姿勢保持ができないという問題は、それだけでなく、他の認知発達や食事行動など広範囲の活動に影響することになる。ここで問題にしているのは、食事であるが、それが他の症状の一部であるかどうかの判断は必須であろう。

食べるという行動を定着させるためには、①食べ物がのったスプーンを用意するとそれを見て食べる動作が続く。食べものから目を離さない。②音がでるような食材を使って確認させる。かむ方に意識をむけさせる。「声かけ」する。③周りの刺激をと

る（いらぬものをしまう。カーテンをしめる。座る位置。視覚刺激、聴覚刺激を減らす、など）。④片方の手に何かを持たせる（持っているのが適当と考えられるようなふきんなどを持たせる）、などの方法が考えられる。

立ち歩きの場合は、もう少し別の分析が必要となる。なぜ途中で立ち上がるということの原因を考えてみると、空腹でない、疲れる、終わりが分からない、ルールがはっきりしない、嫌いなものがある、少食、全部食べるまで席を立たないというルールが分からないなどが考えられる。西宮の保育園では「いただきます」を一斉に言うことはあまりなく、個人でスタートすると聞いている。もしこれが影響しているとすると、自分でスタートとエンドを繰り返しているのかもしれない。立ち歩きはエンドで、また戻って食べるのはスタートで、子どもにとっては問題ではない。ごちそうさまを言うと終わりを教えるためには、食器を引き下げてしまうということもよいのかもしれない。

問題行動を、見えている問題だけの解決として捉えないで、その構成要素、それらの相互関係などの視点で分析してみることが重要であろう。

## 6) 第6回

ここまで、食事場面での困りごとについて考えてきた。次に、2～3歳の子どもの生活習慣場面で問題になりやすい、排泄・着替え、睡眠などについて気になる点を、参加者から出してもらい、よくみられる問題行動を整理した（資料2）。

まず、排泄（おしっこ／うんち）場面が挙げられた。現場で見られる、教えれば教えられるほど、自分なりの変わったやり方に走ってしまう、という子どもたちを〈変わったやり方グループ〉としておく。これは例えば、おしっこ（うんち）を紙おむつのなかでしかできない、というような子どもたちである。このような子どもたちでも、子どもをよく観察している母は、わりと対処の方法を自分で見つけられることが多いようである。

具体的に、トイレでの簡単なおしっこの仕方がわからない、という括りの中には、①尿意はあるがトイレに行かない子ども、②紙おむつの中でしかできない子ども、③特定の場所でしかない子ども、ということが含まれている。

まず『おしっこ』と本人に自覚してもらうためにできることは、紙おむつはトイレの中でだけ履いておしっこ（うんち）をしていい、というルールを決めることである。「紙おむつは履いてしていいけれど、トイレのなかだけにね。」というように子どもと約束事を決める。紙おむつをしていたとしても、まずトイレへ行く習慣をつけることが大切である。トイレのときは場所を移動するという習慣をつける。「紙おむつ→失敗ゼロ→安心」という方程式を理解してもらう。おしっこ（うんち）の場所は、まずトイレだけに限定してもらうようにする。

## 生活習慣場面（食事場を除く）の困りごと10

6回 (2012/10/06) で挙げられた記述をもとに再編集。



### 1. 排泄

- ・失敗するのがイヤでトイレに行かない（尿を溜めて我慢している）
- ・外ではひとりで排泄できるが、家ではできない
- ・外ではパンツを履いているが、家ではオムツの中に排泄する
- ・外ではひとりで排泄ができないが、家ではできる（場所によって排泄できたり、できなかったりする）
- ・3歳までは家族の補助などの条件が揃えば、外で排泄できていたが、ひとりで排泄ができなくなってしまう（現在5歳）
- ・トイレで排泄しなければいけないと自覚しているが、トイレで排泄できない。オムツの中で排泄するのイヤ
- ・オムツからパンツに変えた時にお漏らしをしたことがショックで、それ以降オムツを履きたがらない
- ・トイレ自体を嫌がり、部屋の隅でする。

### 8. 睡眠

- ・入眠に時間がかかり、布団に入ってもなかなか寝付けない
- ・睡眠時間が少ない（夜中2-3時就寝→翌朝8時起床、昼寝1時間で、1日平均睡眠時間6-7時間で本人は足りているが、母は寝不足）
- ・夜泣きが多くて、夜も寝付きが悪い（朝起きれないため園に遅れてしまう）

### 2. 排泄（便器の使い方）

- ・便座に座るのがイヤ（怖い）
- ・便器で排泄できない（オムツには排泄できる）
- ・うまく使けない
- ・男の子用の立つ便器で、尿のコントロールがうまくできない（ものを持ってやりたがらない）

### 3. 排泄（排泄の種類）

- ・おしっこはトイレでできるが、うんちはオムツでないとしない（本人がそう決めている）
- ・オムツでしか大便ができない
- ・オムツに排泄しても母に知らせてくれないので、オムツが取れない

### 9. 食事（追加場面）

- ・朝食でいつもコレと決まったものがないとパニックになる。
- ・母乳がやめられない。
- ・大人の言動に興味を示すが、子ども同士の遊びに関心が薄く、遊びの輪のなかに入ろうとしない。

### 4. 着替え（こぼれ）

- ・同じ服・靴を着続ける（特定の衣服への本人のこだわり）
- ・決まった服しか着ない（脱ぐのを嫌がる）
- ・翌朝もパジャマのままの服を着ている（着替えを嫌がるのでそのまの服装でいる）
- ・肌触りに敏感（服のタグ等を嫌がる。タグを全部切らなければならない）
- ・毎日、同じ服が必要（洗濯で着れないと怒る）

### 5. 着替え（動作）

- ・衣服の着方がわからない（ボタンなどの取り扱いが下手）
- ・自分からは着替えようと行動しない
- ・靴の脱ぎ履きができない（かかと部分を引っ張ることができないため、ひとりで上手に履けない）
- ・季節に合った服が着られない（4歳）

### 10. その他

- ・母の服をめくる
- ・えんぴつの持ち方

### 6. 入浴（こぼれ）

- ・体を洗う順番にこだわりがある
- ・水に異常に興味があり、水を流したり、流れる水を見つめたり、常に水を触っている。静止してもまたやりだす。

### 7. 入浴（動作）

- ・水が苦手（入浴・シャワーが困難。手洗いはOK）
- ・体を洗うのがイヤ
- ・お風呂場へ行くまでに時間がかかる（切り替えができない。お風呂に行ってしまうと大丈夫）



トイレトレーニングを始める前に、トイレに行く習慣をつけておく（トイレ立ち寄り習慣）のがよいだろう。例えば、朝起きて、寝る前、出かける前、遊びに立ち上がる時、ご飯に立ち上がる時など、ちょっと立ち寄りという習慣をつける。本人の体の移動や立ち上がるタイミングで立ち寄らせるとよい。注意したいのは、おしっこ（うんち）がでるまで頑張らせないということである。

また、オマルを嫌がる子の特徴として、オマルの感触が嫌である場合、まず服を着たままオマルに座らせる（紙おむつ着用）。周りに子どもがいれば安心することもあるので、その状態でパンツを下す。注意点は、オマルの感触がイヤな子には、短く、頻回に慣らしていくことである。

次に、着替えの場面である。この場面では、①決まったものしか着ない、②パジャマから朝になっても着替えない、③同じ靴を履き続ける、④かかとをひっぱる動作が難しく履けない。くつの脱ぎ履きがむずかしい、⑤ボタンのはめ外しができない、⑥服のタグ（感触）が気になって仕方がない、というように整理された。

睡眠の場面では、①入眠に時間がかかるタイプ、②夜泣きが多くてなかなか寝付けない、③朝起きられないから、園に遅刻する。次の日しんどい、というようなことが起こっている。

保育場面では少ないが、入浴場面については、①水が苦手、②シャワーを嫌がる、③お風呂に連れて行くまで時間がかかる、ということがある。

次回これらの問題に対して対応を考えていくが、基本的生活習慣の形成を母ひとりの責任にしてはならないということが重要であろう。

## 7) 第7回

引き続き子どもの生活習慣場面での困りごとについて、問題解決に向けた対処法を考える。まず問題の多い「排泄場面」を押さえない。まず、それぞれの問題を、細かな行動単位に分割し、解決方法を考えていきたい。

それでは「排泄行動」の一連の動作を細かく分けてみよう。排泄行動の手順として、①「おしっこしたい」という本人の感覚やからだのサインがある（からだの動きとして、ごそごそする、前を手で押さえるなどの我慢するそぶりがある）。そして、おしっこ「出た」を本人がわかる。人に知らせられる、ということが、トイレトレーニングの開始のサインになる。

まず「したい」感覚を伸ばす、教えるには、時間を決めて定期的にトイレに連れて行く（2時間くらいの間隔で、生活の節目、活動の切れ目（おやつあと・出かける前など）にトイレに立ち寄る習慣をつける）ことから始めるとよい。家庭のなかは生活の流れがあまりはっきりしていないので定時排泄の感覚が保護者に弱い場合がある。規則正しい生活リズムの流れをつくる必要がある。その子どもの家庭では



どんなリズムで生活をしているか、家庭のなかでトイレトレーニングに関するどのような補助道具を使用しているか、といった、その子どもの置かれている状況を確認することがまず必要となる。

それでは、「したい」感覚とからだのサインがリンクしない子どもの場合は、どのようにすればよいだろうか。まずはその子どもとその子どものからだのサインをよく観察する。子どもが「したい」感覚を言わなくても、からだのサインが出た時にトイレに行くことで「したい」感覚とリンクされやすい。また、大人になると生活の切れ目を考えて計画的にトイレに行くようにすることが多くなる。子どものときから、からだを動かすような移動と移動の合間にトイレに立ち寄ってもらうトレーニングは効果的である。

感覚が麻痺している児（過敏、または鈍感）もいる。この場合は、「したい」という感覚を教えることはあきらめて、時間ベースでトイレに行くようなトレーニング方法（定時排泄の習慣づけ）に切り替える。『これはこれ』という様式で覚えてもらう。他に、目の刺激（トイレ・便座を見る）がトイレの感覚を催すようなトレーニング方法もある。

その他に、安定して定時排泄できずに、半時間おきごとにちょろちょろとオムツの中で出す児がよく見られる。

昔から夏にトイレトレーニングを始めると良いという説がある。この根拠は、夏は汗をかきやすく水分が分散される。冬は自然とトイレが近くなる。秋は季節の変わり目で子どものからだの季節の変化に対応できなくて漏らしやすいということである。季節によってトイレトレーニングに適した時期というものもある。

近年、紙おむつが進化しており、おしっこをしてもさらさらすぎたり、外に表示ができるようになっている。このような快適さを求める進化によって、「おしっこした」、「おしっこしたい」という感覚が子どもに生まれにくくなっている可能性がある。おむつを変えてみることで、様子をみてみるとよいだろう。

「したい」という気持ちの次に、②トイレまでの場所を移動する必要がある。この習慣づけは、前出の定時排泄が有効だろう。

トイレまで移動したら、③おしっこできるような状態になる（服を脱ぐ、下着を脱ぐ）。トイレに入ってから衣服を脱ぐようにトレーニングする。

④終わるまで動かずに座しておく必要がある。一瞬しかじっとしてがまんできない子どもがいる。これは、本人のからだの使い方のレベルに問題があるかもしれない。

そして、用が済んだあと、⑤拭く（女の子）という行動が必要である。また、うんちの場合の拭き方は異なる。拭く前にペーパーを切る動作が入る。便器が不安定で片方の手で便器をつかんでいると両手が使えず、片手でペーパーをちぎることが困難に

なる。

そして、⑥パンツをはき、服を着る。⑦流す、という行動にも問題が起こる。それは、流す動作（flash）が簡単なため、かえって流してばかりいるということである。

⑧ドア（鍵）をあけ、スリッパを脱ぎ、⑨手を洗う、手を拭く、というところまでやって完了である。

ところで、男の子と女の子の身体的な差異により、男の子と女の子と教えることが違う点がある。女の子は、しゃがむという動作を教える。男の子は和式と洋式でとる動作が異なる。近年、便座の進化、立ち便座の減少といった、男の子にとっては混乱するようなトイレ事情の変化がある。

そこで、それぞれの便器の特徴を考えてみて、子どもにとってトイレや便座のどんな部分がむずかしいのか考えてみたい。難しい部分・危険な部分をやわらげることができれば、行動が簡単にとれるかもしれない。

立ち便器（男）を例にとって考えてみたい。立ち便器では、立って自分の足にかからないような身体バランスが必要である。保育現場での具体的な指導例としては、まず足を肩幅に広げる。後ろからヒザカクンのように介助して、子どもの膝を少し曲げてバランスを取らせる。この際に気を付けなければならないのは、子ども自身がその姿勢で安定がとれるくらい体が発達しているかどうか見極めることである。本当に立ち便座トレーニングに入れる状態かどうか見極めるポイントとなる。

普通の和式便器（女）では、しゃがむ姿勢を保つ筋力が必要である。おまる（男女）は、「しゃがむ」行為の練習である。

また、最近は洋式便座も増えている。これは、子ども用の便座があるとき、大人用の便座しかないときで異なる。子ども用の便座がなく、大人用の便座を使うと、子どもは足がつかずに宙ぶらりん不安定であり、おしりが落ちる不安・恐怖を感じる。そのため子どもの抵抗が上昇する。物理的対策としては、踏み台を用意したり、おまるのように座るときに前につかまる支えを用意したりするとよいだろう。子供用の小さい便座を設置するという方法もある。

このように、トイレトレーニングでは、具体的にどんな道具を使っているか、対象が男の子か女の子か、子どもの身体機能はどのレベルか、各家庭の生活など、それぞれの子どもの状況を観察する必要がある。

たかが排泄行動だが、子どもの目線で分解すると意外と細かい作業が多く面倒な行動である。このような保育者の理解が支援を考える上で重要である。

## 8）第8回

今回は、睡眠場面について取り上げる。2歳の子どもの睡眠で大事なものは、「朝、目覚めて登園できる」ということである。「お昼寝」も生活リズムの中で重要である。

睡眠が重要なのは、成長ホルモンや抗利尿ホルモンの分泌が、夜ぐっすり寝ることで促されるためである。また、夜の眠りでリラックスした状態を作る副交感神経が、腸のぜん動運動を促進するため、便秘とも関係する。つまり、夜間ぐっすり眠れていないということは、体が快適でない状態にあるということである。

では、どのようにして睡眠のリズムをつければよいのだろうか。生まれたばかりのころは、2、3時間おきに授乳、睡眠を繰り返している。1か月を過ぎてくると、少しずつ眠る時間が長くなる。母親もそのころには疲労が限界に達するので、子どものサインに気づかないということも起こる。そのようなことで夜間の睡眠が延びることもある。NICUに入院している子どもを対象にした研究では、生後1か月くらいで夜暗くするとリズムがつき、夜間に寝るようになるということもいわれている。親がリズムを作っていくのに大事な要素は、授乳、明るさ、音であろう。

泣きっぱなしの子どもも、保育所に入ってしばらくすると泣かなくなる。これは、生活のリズムがはっきりし、見通しを持てるようになって慣れてくるためと思われる。保育所の規則正しい生活、場面設定がはっきりしているという性質が良いのだろう。通常は2週間くらいあれば慣れてくるが、半年くらいかかる子どももいる（保育所）。通園の施設だと週3日の通園で、1か月ほど部屋に入れない子どももいる。

余談であるが、泣きっぱなしの子どもには、感覚過敏のある子どももいる。泣き方をよくみると、どんどんヒートアップしていった、自分の声でさらにパニックになっている。耳障りな大声で泣き、原因がよく分からないことも多い。抱き方などピンポイントで止まることもある。通常は泣き方で子どもの要求が区別できたり、大泣きしていてもだんだんと静まっていったりするの、少し違うパターンであることが分かる。

子ども任せにするよりも、親がある程度枠にはめてあげた方が、リズムがしやすいかもしれない。親自身がリズムのある生活ができていないといけない。家庭でリズムをつけたり、場面を分かりやすくしたりするのが難しい場合、外に預けるのも一つの方法である。ただ、そのようにするにしても、毎朝決まったところに出るためには、親が起きられなければ出られない。そのような家庭への援助も考えなければならないだろう。

次に入浴場面について考える。入浴は保育所にはない場面であるので、指導するのが難しい。夏の水遊びが該当する。水とどう付き合うか、という問題になる。今回は、入浴そのものではなくて、（入浴後に必要な）着替えについて扱う。

着替えの動作は、脱ぐ、着るというものである。まず、ズボン、パンツ、靴下などは、どちらかというと脱ぎたがるもので、脱ぐ動作は比較的早くできる。しかし、上着は、手を上げていく姿勢が難しい。袖が長かったり、首がつまっていたりすると難

易度が高い。五本指でつかんでひっぱる、というのはできやすい。きつめの服で練習させる。ボタンやファスナーも外せないといけない。中学生くらいになると、ちょう結びやベルト、スタンドカラー、スカートなどを扱えないといけなくなる。

次に、着る動作であるが、これをしないと何かできない、というものから入ることが多い。靴や帽子は、外へ出られるという合図である。靴をはくのは、踵を引っ張ったり、左右を確認したり、ひもやテープを止めたり、と細かな動作が多い。また、靴をはくときにどのような姿勢でさせるのか、というのも重要である。まず、靴を見なければいけない。段差や椅子があると最初はやりやすい。段差がない地べたではくのは難しい。保育所では徐々に立ってはけるように指導する。

着るのは、パンツやズボンといったものは、座って足を通し、前も後ろもつまんで引っ張り上げなければならない。前後・裏表の確認がいる。これには、何か目印を付けるなど手がかりがあるとよいだろう。

ここまで、生活習慣場面での様々な困りごとを扱ってきた。保育の現場での困りごと、そして解決方法を出していただいた。それぞれの困りごとを解決するには、子どもとる行動、その場の状況をよく観察し、行動を分解して解決策を考えていくことが重要である。

#### 9) 第9回

今年度のまとめと、今後扱って欲しいテーマについて意見を集める予定である。

## Ⅳ. 研究業績 (2012年)

### (1) 書籍

- 1) 河合優年 (2012). 6章 発達心理学 1. 学校教育の基盤としての発達心理学 2. 認知発達. 学校心理士資格認定委員会 (編者), 学校心理学ガイドブック 第3版. (Pp.79-87). 風間書房.
- 2) 河合優年 (2012). II 乳児期 3 運動. 高橋恵子・湯川良三・安藤寿康・秋山弘子 (編), 発達科学入門 [2] 胎児期～児童期. (Pp.79-88). 東京大学出版会.
- 3) 河合優年 (2012). ダイナミックスシステムズ・アプローチ. 高橋恵子・湯川良三・安藤寿康・秋山弘子 (編者), 発達科学入門 [1] 理論と方法. (Pp.212-213). 東京大学出版会.
- 4) 河合優年 (2012). 第3章 胎児期・乳児期. 二宮克美・大野木裕明・宮沢秀次 (編者), 生涯発達心理学 第2版. (Pp.31-48) ナカニシヤ出版.

## (2) 論文

- 1) 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫 2012 武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター 2011年度活動報告, 武庫川女子大学教育研究所研究レポート, 42, 107-121.
- 2) 小花和 Wright 尚子・河合優年・山本初実 (2012). 就学前幼児の唾液中  $\alpha$  アミラーゼ活性と意欲との関連, 小児保健研究, 71, 3, 360-365.

## (3) 学会発表

- 1) 青樹智美・亀岡恵子・瀬分亮・新屋君香・鈴木八千代・佐藤安子・河合優年・山本初実 (2012) 臨地実習前後における看護学生の心理的対処のタイプが及ぼす影響の検討 (日本語版 MBSS を用いた検討) 第26回三重県母性衛生学会学術集会抄録集, P.7. (三重, 7月)
- 2) 河合優年・難波久美子・莊巖舜哉 (2012) 実験室観察場面における母子行動と後の社会性発達(2)—乳児の観察場面特徴と KIDS との関係—. 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, P.241. (名古屋国際会議場, 3月)
- 3) 難波久美子・河合優年 (2012) 絵本場面における母子相互作用の変化と発達指標との関連—“ページをめくる・本を見る” やりとりのマイクロ分析結果から— 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, P.268. (名古屋国際会議場, 3月)
- 4) 大谷範子・西知美・森繁子・山川紀子・難波久美子・田中滋己・河合優年・山本初実 (2012) すくすくコホート三重の育児相談からみえてきたもの～成長に伴う相談内容の変化と子どもの発達状況との関係～ 第59回日本小児保健協会学術集会講演集 P.145. (岡山, 9月)
- 5) 大谷範子・西知美・森繁子・山川紀子・田中滋己・難波久美子・河合優年・山本初実 (2012) すくすくコホート三重の相談内容～成長に伴う相談内容の変化と子どもの発達状況との関係～ 第27回三重県母性衛生学会学術集会抄録集, P.6. (三重, 11月)
- 6) 佐藤安子・河合優年 (2012) MBSS を用いたストレス認知の型とレジリエンス 日本心理学会第76回大会発表論文集, P.54. (専修大学, 9月)
- 7) 田中滋己・山本初実・河合優年 (2012) 母体のストレスが胎児に与える免疫学的影響 第12回日本赤ちゃん学会発表論文集, P.4. (東京, 6月)
- 8) 田中滋己・山本初実・河合優年 (2012) 母体の受けるストレスと胎児の免疫特性との関連 第27回三重母性衛生学会学術集会抄録, P.5. (三重, 11月)
- 9) 山川紀子・大谷範子・西知美・森繁子・難波久美子・田中滋己・河合優年・山本初実 (2012) すくすくコホート三重の協力者における42か月児の行動特性と母親の

レジリエンス及び自尊心との関係についての検討 第26回三重県母性衛生学会学術集会抄録, P.6. (三重, 7月)

- 10) 山川紀子・森繁子・西知美・大谷範子・難波久美子・田中滋己・山本初実・河合優年 (2012) 5歳児における同画探索 (MFF) テストを用いた「熟慮性－衝動性」の測定と発達の状況との関連についての検討 第59回日本小児保健協会学術集会講演集, P.190. (岡山, 9月)
- 11) 山川紀子・森繁子・西知美・大谷範子・難波久美子・田中滋己・河合優年・山本初実 (2012) 5歳児における「熟慮性－衝動性」の測定と発達の状況との関連についての検討 第27回三重県母性衛生学会学術集会抄録, P.9. (三重, 11月)

#### (4) その他

- 1) 河合優年 (2012) 「コーホート研究への招待－調査デザインと分析法－」指定討論 第76回日本心理学会ワークショップ (企画者：横山詔一・前田忠彦・中村 隆、司会者：前田忠彦、話題提供者：前田忠彦・中村 隆・横山詔一). 日本心理学会発表論文集, WS34. (専修大学, 9月)

#### (5) 掲載・発表予定

- 1) 河合優年・中野茂 (編著) (印刷中) 保育の心理学 ミネルヴァ書房.
- 2) 河合優年・難波久美子 (印刷中) マイクロアナリシス (VI 部76章1節) 田島信元・岩立志津夫・長崎勤 (編) 新・発達心理学ハンドブック 福村出版.
- 3) 石川道子・難波久美子 (投稿中) 4・9ヶ月児の観察記録画像に基づいた非定型発達の判別視点の探索的検討 –コーディング法による行動解析と医師評価の一致およびその後の発達指標との関連について– 小児の精神と神経.



2011年度

# 研究員の業績および特別研究の経過報告

(2011年4月～2012年3月)

▶研究論文

単著 2011年12月 「武庫川学院の名称について(改訂版)」(武庫川女子大学教育研究所) 全98頁

▶学会活動

日本教育社会学会(評議員、2005-現在)、日本社会教育学会、日本教育学会

▶研究論文

単著 2012年3月 「武庫川女子大学短期大学部調査(2007)の結果報告:実態調査と改善に向けて」『研究レポート』(武庫川女子大学教育研究所) 42号、本文1-47頁、資料48-85頁。

▶所属学会・学会活動

日本教育社会学会、日本社会学会、日本教育学会、日本高等教育学会、日本子ども社会学会など

▶社会的活動

芦屋市社会教育委員など

▶2011年度特別研究の経過報告

テーマ① 大学教育、大学経営に関する研究

研究経過: 大学・短期大学に関するデータの収集と、研究者・有識者を招いての「大学教育研究会」の開催を例年通り行った。本年度は、安東が2010年4月から2011年3月までアメリカにて長期在外研修を行ったので、その成果を発表した。

研究成果: 大学教育研究会における「アメリカにおける女子大学の現状報告:全体の傾向といくつかの事例」と題する発表(2012年2月)

テーマ② 女子大学における学生用プログラムの研究:アメリカとの比較から

研究経過: 継続的に、大学や短期大学に関する資料の収集・整理を行うとともに、安東がアメリカにて収集した資料・データの整理とそれに関する新たな資料・データの収集に努めた。その成果の一部は、「アメリカにおける女子大学の現状報告—全体の傾向と事例—」と題して、教育研究所主催の「大学教育研究会」にて報告した。

研究成果: 2007年度に教育研究所で実施した本学短期大学部に関する調査結果を分析し上記『研究レポート』掲載論文として発表した。

▶著書

共著 『特別支援教育 実践のコツ』『着席の指導』61-66 金子書房 2011年9月

共著 『言葉の遅れ、今日の治療指針』 1198 医学書院 2012年1月

#### ▶研究論文

共著 舟橋吉美・今枝正行・石川道子・宮地泰士「通常学級における座位援助の効果～ WISC- III の符号課題を用いて～」小児の精神と神経 51 169-175

#### ▶学会活動

石川道子・難波久美子 2011年6月 母子相互作用時のカテゴリカルな姿勢分析の妥当性研究 第105回日本小児精神神経学会（新潟大学）

#### ▶所属学会

日本小児科学会、日本小児精神神経学会、日本小児神経学会、日本発達障害学会、日本小児心身症学会、日本児童精神学会

#### ▶その他

「子どもの心」研修会 日本小児科医会（2011年7月18日）

「発達障害の世界を理解する」尼崎医師会「乳幼児保健講演会」（2012年2月22日）

「発達障害の年齢的变化について～学齢期を中心に～」安佐医師会「学校保健部会研修会」（2012年3月4日）

#### ▶社会的活動

「西宮専門家チーム」（特別支援教育サポート事業）講師 西宮市（平成24年1月～）

## 河 合 優 年（かわい まさとし） 教授

#### ▶著書

共著 河合優年、2011年9月「3章 乳児期」無藤 隆・子安増生（編著）『発達心理学Ⅰ』、東京大学出版会、pp.149-179

共著 河合優年、2011年10月「児童の心理と発達」村田良輔・下川仁夫（編著）『いのちを輝かせる生涯福祉の実践』、東京書籍、pp.13-30

共著 河合優年、2011年11月「子どもの社会性はどのようにして育つか 第64回 公開シンポジウム（プレゼンター：河合優年・パネリスト：小林 登・司会：一色伸夫 於：日本大学）」甲南女子大学 国際子ども学研究センター（編者）、『こども学 1998-2010』、pp.115-126

共著 河合優年、2012年2月「6章 発達心理学 1. 学校教育の基盤としての発達心理学 2. 認知発達」学校心理士資格認定委員会（編者）『学校心理学ガイドブック 第3版』、風間書房、pp.79-87

共著 河合優年、2012年2月「Ⅱ 乳児期3 運動」高橋恵子・湯川良三・安藤寿康・秋山弘子（編者）『発達科学入門 [2] 胎児期～児童期』、東京大学出版会、pp.79-88

#### ▶研究論文

共著 小花和 Wright 尚子・河合優年・山本初実、2012年5月、「就学前幼児の唾液中  $\alpha$  アミラーゼ活性と意欲との関連」『小児保健研究』71(3)、pp.360-365

## ▶学会活動

共同 Kumiko Namba, and Masatoshi Kawai, 2011年 8 月、Effect of mother-infant-interaction styles during picture book sharing activity at 9 months of age on subsequent development. European Conference on Developmental Psychology (於・Bergen Norway)

共同 佐藤安子・河合優年・山本初実、2011年 9 月 モニター度とボランティア度がレジリエンス状態とストレスに及ぼす影響。日本心理学会 第75回 大会ポスター発表(於・日本大学)

共同 小花和 Wright 尚子・河合優年・山本初実、2011年 9 月 睡眠中  $\alpha$  アミラーゼの個人差—自己意識的感情から—日本心理学会 第75回 大会ポスター発表(於・日本大学)

指定討論者 「複雑系としての渋滞とメカニズム」第75回日本心理学会 ワークショップ 発表論文集 pp.13 (企画者・司会者：岡林春雄 話題提供者：西成活裕・千野直仁・中川正宣・鈴木 平・河合優年 於・日本大学)

指定討論者 「子どもが育つための条件とは何か？」第75回日本心理学会 ワークショップ 発表論文集 pp.13 (企画者・司会者：高橋恵子 話題提供者：明和政子・松見淳子・坂元章・柏木恵子・河合優年 於・日本大学)

指定討論者 「小児医療から見た子どもの育ち」第8回子ども学会シンポジウム 学術集会 大会プログラム pp.4 (座長：榊原洋一 話題提供者：藤村正哲・金澤忠博 於・武庫川女子大学(兵庫県西宮市))

共同 河合優年・難波久美子・荘厳舜哉、2012年 3 月 実験室観察場面における母子行動と後の社会性発達(2)—乳児の観察場面特徴と KIDS との関係—、日本発達心理学会 第23回 大会ポスター発表(於・名古屋国際会議場)

共同 難波久美子・河合優年、2012年 3 月 絵本場面における母子相互作用の変化と発達指標との関連—“ページをめくる・本を見る”やりとりのマイクロ分析結果から— 日本発達心理学会第23回大会 ポスター発表(於・名古屋国際会議場)

## ▶その他

講師 「乳幼児の発達について考える～ヒトから人への変化を作り出すものは何かについて」  
「乳幼児の発達について考える～人が人間になるということについて」平成23(2011)年度 “子どもの心を理解する” 講座 テーマ：親子の絆を考える 宝塚教育委員会 青少年センター(宝塚市教育総合センター 3階 視聴覚室)

## ▶社会的活動

「芦屋市立中学校の昼食の在り方を考える懇話会」委員、芦屋市教育委員会(平成23年 9 月～平成24年 3 月)

「中央教育審議会初等教育分科会」中央教育審議会専門委員、文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課(平成23年 3 月～平成25年 1 月)

## ▶2011年度特別研究の経過報告

テ マ：西宮市における発達コーホート研究

研究経過：1. 日米の中高生の生活実態と学校支援に関する研究

本研究は、ゴンザガ大学との共同研究事業の一環として進められている。コーホート研究の項目としても使われている、児童期・青年期のQUテストを用いて西宮市とスポケーン市における小学生と中学生の学級適応を検討している。24年度は、西宮市内の小中学生904名を対象とした調査を実施している。この結果は、本年6月にシアトルで開催される日米教員養成協議会（JUSTEC）においてゴンザガ大学と共同で発表される。

## 2. 西宮市における発達コーホート研究

本研究は、子どもの社会的行動の発達機構を明らかにしようとするものである。JSTの追跡研究で蓄積されたノウハウをもとに、基準標準データとしての西宮市の大規模集団を対象とした質問紙調査と、60組の母子を対象とした詳細な観察と調査による追跡研究を進めている。大規模追跡調査は、3年分のパネルデータが完了し分析に入っている。少人数の追跡グループでの調査票は、発達指標としてのKIDSおよび母親の養育行動、母子関係、仲間関係についての項目から成り立っており、24年度には6歳調査と観察の一部が実施された。これは25年度も継続される。これらの研究成果は業績にあるとおりである。

## 倉 石 哲 也 (くらいし てつや) 教授

### ▶著書

分担執筆 2011年「相談援助の概要Ⅱ 相談援助とソーシャルワーク」大嶋恭二ら編『相談援助』、建帛社、pp.17-24

### ▶研究論文

単著 2011年「子育て支援の理念」日本保育協会編『みんなでつながる子育て支援－地域における子育て支援に関する調査研究報告書』第1章 理論編 子育て支援の沿革と現状、pp.3-16

単著 2011年「子育て支援技能」上掲書 第4章 展望編 子育て支援の専門性の確立、pp.151-168

単著 2011年「人材育成についての考え方（Ⅰ．保育士の人材育成、Ⅱ．地域における人材育成）」上掲書 第4章 展望編 子育て支援の専門性の確立、pp.169-188

単著 2011年「災害時の学生ボランティアへの支援に関する考察」武庫川女子大学学生相談センター『学生相談センター紀要』第21号、pp.25-32

### ▶その他

「座談会 主任保育士の役割と責務」全国社会福祉協議会『保育の友』第60巻第6号、pp.10-20

#### ▶学会活動

日本子ども家庭福祉学会『子ども家庭福祉学』査読委員  
日本社会福祉学会『社会福祉学』査読委員  
日本臨床教育学会 理事

#### ▶社会的活動

全国社会福祉協議会・全国保育協議会「保育所長専門講座検討委員会」委員  
大阪府社会福祉協議会 児童措置審査部会 委員  
兵庫県こども家庭センター 虐待対応アドバイザー  
豊中市次世代育成支援行動計画推進協議会 会長  
西宮市幼児教育・保育審議会 副会長  
神戸市総合児童センター 予防療育事業委員会 委員  
神戸市総合児童センター 家族支援研究会 代表

#### ▶2011年度特別研究の経過報告

テーマ：学齢期の親支援プログラムの地域展開モデルの構築

研究経過： 学齢期親支援講座の実践モデル（Parents'Empathic Communication with Children in Kobe ; PECCK）を開発し、その地域展開モデルとして PECCK-Mini を神戸市、宝塚市、大阪市で展開している。

研究成果： 日本保育協会「地域における子育て支援に関する調査研究」にて報告し、また報告書の中で成果を提示した。また日本子ども家庭福祉学会第11回全国大会において「学齢期地域子育て支援プログラムの地域展開と人材育成に関する研究」として研究発表を行った。

### 田 中 孝 彦（たなか たかひこ） 教授

#### ▶著書

単著 2012年1月『子ども理解と自己理解』、かもがわ出版  
編著 2011年9月『3・11 あの日のこと、あの日からのこと』みやぎ教育文化研究センター・日本臨床教育学会震災調査準備チーム編、かもがわ出版、「地域と学校の『復興』の哲学をさぐる—教師の語りを聴いて」、pp.141-151  
編著 2012年3月 大震災と子どもの貧困白書『なくそう！子どもの貧困』全国ネットワーク編、かもがわ出版、「大震災と学校の再生—子どもの生存を支え、学習要求に応える」、pp.289-295

#### ▶論文

単著 2011年4月「子どもの生活世界と教育学」教育科学研究会編『教育』783号、国土社、pp.104-112



単著 2011年10月「臨床教育学の思想と方法—ある地域研究の歩みをふりかえって」日本臨床教育学会編集『臨床教育学研究』第0巻、群青社、pp.16-31

単著 2011年10月「日本臨床教育学会の設立の趣旨について」日本臨床教育学会編集『臨床教育学研究』第0巻、群青社、pp.163-168

単著 2011年10月「臨床教育学の思想・課題・方法について（再録）」武庫川臨床教育学会編『臨床教育学論集』第4号、pp.1-39

単著 2012年1月「子どもとともに、地域と学校の「復興」を考える—宮城の教師たちの震災体験の語りを聴いて」『人権と部落問題』824号、部落問題研究所、pp.15-24

単著 2012年3月「東日本大震災と臨床教育学の研究課題—宮城の教師たちの震災体験の語りを聴いてきて」『臨床教育学と教師の専門性 研究資料集Ⅲ』（科研費共同研究・基盤研究A・研究活動報告集）、pp.18-23

#### ▶書評・インタビュー・発言など

子どもの生命を守る被災教員の働き（インタビュー記録）毎日新聞 2011年7月25日朝刊、宮城地域欄

子ども理解・学習指導・教師像（インタビュー記録）『思春期の心の発達と仲間づくり』私立桐朋学園男子部編 2011年8月 pp.150-179

#### ▶社会的活動

日本臨床教育学会会長（2011年3月19日～）

日本教育学会特別課題研究「東日本大震災と教育」研究委員会委員（「学校・教師グループ」責任者）（2011年9月～）

地域民主教育全国交流研究会代表（2011年10月～）

文部科学省科学研究費補助金 基盤研究A「臨床教育学の構築と教師の専門性の再検討」研究代表

## 西 井 克 泰（にしい かつやす） 教授

#### ▶研究論文

##### ・学術論文

単著 「心理臨床の近接領域—ファーマシューティカル・ケア」、武庫川女子大学学生相談センター紀要 第21号、pp.11-23、2011年12月

##### ・著書

分担 「感じ・考え・行動する力を育てる人権教育—大阪・松原 三中校区の実践」

執筆 第3章「解説 人間関係を通して個を育む」、解放出版社、pp.98-102、2011年9月

#### ▶学会発表

「母親としての発達と関連する要因のプロセスモデル」（淀裕美子と共同発表）日本心理臨床学会第30回大会（2011年）基礎・調査研究 B1-2-15

▶学会活動

日本心理臨床学会理事

▶社会的活動

大阪府臨床心理士会理事

▶2011年度特別研究の経過報告

テーマ：教師のコミュニケーション力向上のためのプログラム開発

研究経過： 上記テーマに基づいた研修会を3回実施した。共同主催者は宮崎県の小学校教師、長尾岳彦氏である。教師のコミュニケーション能力向上のためのプログラムを3種類作成した。

---

上 田 孝 俊 (う え だ こう し ゅ ん) 准教授

---

▶著書

監修 2011年6月『小学生の日本の歴史学習事典』、PHP 研究所、全79頁

共著 2011年9月「子どもと共に歩み 子どもの過去と未来をつなぐ」『3・11 あの日このこと、あの日からのこと』みやぎ教育文化センター・日本臨床教育学会震災調査準備チーム編、かもがわ出版、pp.108-116

▶研究論文

単著 2011年10月「東日本大震災についての教師の聴き取り調査報告」『臨床教育学研究』第0巻、日本臨床教育学会、群青社、pp.150-162

単著 2012年3月「東日本大震災の現地調査～教師からの震災体験の聴き取り～」『臨床教育学と教師の専門性 研究資料集Ⅲ』（科研費共同研究：臨床教育学の構築と教師の専門性の再検討）、pp.27-33

▶学会活動

所属学会：全国社会科教育学会、日本教育学会、日本教師教育学会、武庫川臨床教育学会（事務局長、2008年9月～）、日本臨床教育学会（事務局次長、2011年3月～）

▶社会的活動

西宮市立浜甲子園中学校、滋賀県日野町立桜谷小学校などの校内研究会へ研究協力  
西宮市青少年問題協議会副会長（2009年6月～）

---

中 尾 賀 要 子 (な か お か よ こ) 講師

---

▶講演・シンポジウム

高齢化する在米被爆者とソーシャルワーク 福島県社会福祉士会県北方部研修会 福島県総合社会福祉センター 2012年2月

## ▶社会的活動

人間福祉学研究（関西学院大学査読制研究雑誌）査読委員

北米在外被爆者の会（North America A-bomb Survivors Association）ボランティア

福島県社会福祉士会 県北支部研修会「援助職支援のためのワークショップ講座」講師

## ▶研究助成

文部科学省科学研究費補助金 基盤研究（C）日本版ガイドド・オートバイオグラフィーの  
妥当性検証（研究代表者）（平成23年度～平成25年度）

## ▶学会活動

所属学会：Gerontological Society of America（GSA）、日本社会福祉学会（JSSSW）

## ▶2011年度特別研究の経過報告

テーマ：福島原発後の社会福祉士の立場と役割に関する研究

研究経過： 2011年秋から福島県の社会福祉士会と交流し、計3回に渡り社会福祉士会県北支部においてワークショップを開催した。ワークショップではグループワークを通して震災発生から今日までの半年をふりかえり、喪失体験に特化したグループディスカッションなどを行った。また承諾が得られた社会福祉士に対して、社会福祉士としての立場と役割に関する変化について個別インタビューを行った。インタビューは逐語録化し、グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析を行いながら、語りの概要を抽出している。

# 武庫川女子大学教育研究所研究レポート 掲載論文総目次（過去10号分）

## 第33号～第42号

### ◇第33号（2005年3月）

#### 〈特集〉新堀通也先生退職記念号

##### わが研究の軌跡

—ある教育研究者の「自分史」— .....（新堀通也） ..... 1 - 71

##### 現代心理学研究におけるセールス・ポイントの推移（その2）

—自分史のアカデミック面に代えて— .....（祐宗省三） ..... 73 - 95

##### 「生徒・進路指導」における体験的学習の展開

—教職課程科目へ「心の教育」を取り入れた授業の実際— .....（西井克泰） ..... 97 - 114

##### GPAの効果的運用に関する検討（その1）

—アメリカにおけるGPAの現状— .....（出野 務・安達一美） ..... 115 - 128

##### “理科嫌い”であった学生が受けた理科授業の印象

—女子大学学生と共学大学学生の比較— .....（出野 務） ..... 129 - 137

##### 日本の女子大学に関する研究（I）

—戦後における女子大学の創設と変化の概観— .....（安東由則） ..... 139 - 164

### ◇第34号（2005年11月）

#### 〈特集〉GPAの運用検討

##### GPAの効果的運用に関する検討（その2）

##### —わが国の大学におけるGPA活用の事例—

.....（出野 務・安達一美・稲積包則） ..... 1 - 14

##### GPAの効果的運用に関する検討（その3）

##### —武庫川女子大学・同短期大学部における成績評価としてのGPAの実態—

.....（出野 務・安達一美・稲積包則） ..... 15 - 25

##### 現代心理学研究におけるセールス・ポイントの推移（その3）

—自分史のアカデミック面に代えて— .....（祐宗省三） ..... 27 - 38

##### 女子大学および女子学生に関するデータと解説

.....（安東由則・藤村真理子・大竹綾子） ..... 39 - 110

◇第35号（2006年3月）

〈特集〉女子大学の現状と課題

女子大学の現状と今後の課題

- 河合塾・滝紀子先生を招いての研究会記録— ……（友田泰正・安東由則） …… 1 - 38
- 女子大学学生寮に関する研究（Ⅰ） ……（小林 剛） …… 39 - 71
- 戦後における女子大学・女子学生関連文献目録集  
……………（安東由則・鎮 朋子・末吉ちあき） …… 73 - 111

◇第36号（2006年11月）

〈特集〉新堀通也先生退職記念最終講義／女子大学研究

教育研究の60年

- 分析図表の提唱— ……（新堀通也） …… 1 - 35
- 「女子大学」に関する女子学生の意見調査  
—2005年度武庫川女子大学4年次生アンケートから—  
……………（安東由則・藤村真理子・難波満里子） …… 37 - 84
- 35年間における私立女子大学の偏差値推移  
—文学系学部と家政系学部の事例から— ……（安東由則・末吉ちあき） …… 85 - 116
- 日本の女子大学に関する研究（Ⅱ）  
—クラスター分析による分類の試み— ……（安東由則） …… 117 - 130
- GPAの効果的運用に関する検討（その4）  
—GPAによる成績上位者と下位者の実態—  
……………（出野 務・安達一美・稲積包則） …… 131 - 139

◇第37号（2007年3月）

〈特集〉女子大学研究

アメリカにおける女子大学の現状と津田塾大学の取り組み

- ……………（高橋裕子）（友田泰正・安東由則編） …… 1 - 21

女子大学に個性を

- 生き残りへの挑戦— ……（内田伸子）（友田泰正・安東由則編） …… 23 - 39

女子大学インタビュー安東由則（編）

- （藤女子大学・昭和女子大学・津田塾大学・東京女子大学・広島女学院大学） …… 41 - 154

武庫川女子大学に関する保護者への意見調査

—2006年度4年次生保護者アンケートから—

……………(安東由則・藤村真理子・難波満里子) …… 155-196

女子大学学生寮に関する研究(Ⅱ) ……(小林 剛) …… 197-211

ターミナルケアから学ぶ生と死

—ユーモアのすすめ— ……(アルフォンス・デーケン) …… 213-232

◇第38号(2008年3月)

〈特集〉教育の潮流／女子大学研究

教育の潮流観測

—最終講義資料— ……(新堀通也) …… 1-119

女子大学の自己像

—大学案内パンフレットと自己点検・評価報告書の分析から—

……………(安東由則・鎮 朋子) …… 121-156

女子大学学生寮に関する研究(Ⅲ)

—在寮生の保護者・退寮生・在寮経験をもつ卒業生への意識調査を中心に—

……………(小林 剛) …… 157-183

GPAの効果的運用に関する検討(その5)

—1年次から2年次へのGPAの変化—

……………(出 野務・安達一美・稲積包則) …… 185-194

◇第39号(2009年3月)

〈特集〉女子大学に関する調査の比較

「女子大学」に関する意見の因子分析

—女子学生への調査と他大学調査との比較— ……(安東由則) …… 1-29

明治期における中学校校友会の創設と発展の概観 ……(安東由則) …… 31-57

新堀通也寄贈図書目録 ……(新堀通也) …… 59-110

◇第40号(2010年3月)

〈特集〉女子大学で学ぶとは

武庫川学院創立70周年記念シンポジウム ……(友田泰正・安東由則編) …… 1-2

女子大学だからできること

—女性を伸ばす〈学び〉の環境— ……(高橋裕子) …… 3-30

卒業生によるパネルディスカッション ……(本学卒業生) …… 31-58



女子の大学進学に伴う諸効果に関する考察

—広義の人的資本論によるアプローチ— ..... (西尾亜希子) ..... 59 - 81

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター活動報告

..... (河合優年・難波久美子・佐々木恵) ..... 83 - 129

◇第41号 (2011年3月)

武庫川学院の名称について ..... (友田泰正) ..... 1 - 49

自分らしく生きるために

—武庫川女子大学で学んだこと— ..... (本仲純子) ..... 51 - 63

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2010年度活動報告

..... (河合優年・難波久美子・佐々木恵) ..... 65 - 91

◇第42号 (2012年3月)

武庫川女子大学短期大学部調査(2007)の結果報告

—実態把握と改善に向けて— ..... (安東由則) ..... 1 - 85

女性のキャリアと金融リテラシー

—スミス・カレッジの金融教育からの示唆— ..... (西尾亜希子) ..... 87 - 105

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2011年度活動報告

..... (河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫) ..... 107 - 121

編 集	武庫川女子大学教育研究所
編集委員	友田 泰正 ・ 安東 由則 渡邊 由之 ・ 末吉ちあき
発 行 者	学校法人 武庫川学院 〒663-8558 兵庫県西宮市池開町 6 番46号
発 行 日	2013年 3 月31日
印 刷	大和出版印刷株式会社