

関東学院大学
高等教育研究・開発センター
年 報

第12号



関東学院大学 高等教育研究・開発センター

関東学院大学版 FD の定義

2017年12月20日
高等教育研究・開発センター

本学の教育目的は、キリスト教に基づく建学の精神と校訓「人になれ 奉仕せよ」¹⁾のもと、全学の教育理念・教育方針と目標・使命および各学部の方針と目標等を実現することにある。この目的を踏まえ、本学における Faculty Development (FD) とは、教員と職員が協働して学生一人ひとりの成長と真摯に向き合い、以下に示す主体・対象・方法のもと、自発的かつ組織的に不断の努力をすることと定める。

1. FD の主体：各学部を主体とし、全学組織（館・部・センター等）がこれを支援する。
2. FD の対象：① 3つのポリシー²⁾ およびカリキュラムの体系、② 授業力向上に関わる事項全般、③ 学生の学習動機・意欲の向上のための諸施策、④ 教育の充実に資する研究および社会貢献活動。
3. FD の方法：上記に掲げた「FD の対象」について、改善のための諸施策の立案と実行、妥当性・適切性の検証、更なる改善の推進を、必要に応じて学生の協力を得つつ実施する。

上記の定義のもと、本学に所属するすべての教員と職員は協働し、大学において教育に携わる者としての学識と矜持をもって、FD を責務として継続的に実行するものとする。

以上

1) 関東学院大学の建学の精神

<https://univ.kanto-gakuin.ac.jp/about-university/the-spirit-of-the-founding.html>

2) 関東学院大学の3つのポリシー

<https://univ.kanto-gakuin.ac.jp/about-university/univ-3policy.html>

目 次

巻頭言

高等教育研究・開発センター長 山本 勝造	3
----------------------	---

招待論文

タイ高等教育資格枠組（TQF:HEd）の制度的分析： 運用プロセス・大学運営への影響・ASEAN地域連動性 森 康真	7
--	---

研究論文

台湾の高等教育深耕計画における公共性のプロジェクト—文献調査からの考察— 高木 航平	27
---	----

高等教育研究・開発センター活動報告、記録

事業報告	44
センター員会議 開催記録	45
部会 開催記録	52
FD・SD活動記録	54
構成員	55
規程	56
部会設置要綱	59
執筆者一覧	60

巻頭言

関東学院大学高等教育研究・開発センター（以下「高等研」）は、本学に設置されている各学部教育活動の支援、およびさらなる教育の質向上を図るべく、2013年4月に設立されました。高等研では、2015年以降、年1回、研究論文の掲載ならびに当該年度の活動報告を目的として『年報』を発刊しています。

今年度発刊の『年報』第12号では、2本の論文を掲載しています。1本は編集委員会からの依頼により、本学の協定校であるタイのシーパトゥム大学外事担当教養学部長顧問を務められていて、本学国際文化学部の客員教授でもある 森 康眞 氏にご執筆いただいた招待論文です。森氏は、タイの国家基準である「高等教育枠組資格（TQF）」について、制度的分析を通してその効果と課題、および将来性について明らかにしています。もう1本は、本学高等研准教授の 高木 航平 氏よりご投稿いただいた研究論文です。高木氏は、台湾の教育行政における競争的事業として実施された「高等教育深耕計画」について、主に政策文書と事業報告を基に、「公共性」という視点から政策の特徴を明らかにしています。両論文はいずれも海外の高等教育政策を対象とした研究ですが、ここで得られた研究上の知見は、日本の高等教育のあり方を考える上でも多くの示唆を含むものと言えます。ここに、ご寄稿いただいた両氏に心より御礼申し上げます。

本稿の後半では、2025年度の高等研の活動実績を掲載しています。同年度は、「教育方法研究・開発部会」「FD 調査・研究部会」「学習成果評価・活用部会」「全学教育企画・開発部会」の4部会体制の下、それぞれの所管事項に該当する具体的な課題の検討を行いました。また、例年高等研ではFD・SDセミナーを主催し、現在の高等教育において特に重要となっているテーマに関する検討の場としています。2025年度は、学生参画型FDおよび人工知能（AI）の教育上の活用をテーマにしたセミナーを実施しました。さらに、横浜市内4大学による大学間連携として、FD・SD連絡協議会にも引き続き参画しています。

高等研では、今後も本学のみならず、地域および高等教育全体の発展に資する活動を継続してまいります。引き続き、本センターの諸活動へのご理解・ご協力の程、何卒よろしくお願い申し上げます。

2026年7月

関東学院大学 高等教育研究・開発センター長
山本 勝造

招待論文

タイ高等教育資格枠組（TQF:HEd）の制度的分析： 運用プロセス・大学運営への影響・ASEAN地域連動性

森 康眞

要旨

本稿は、タイ高等教育資格枠組（TQF:HEd）の制度的構造、運用プロセス、大学ガバナンスへの影響、およびASEAN地域における連動性を多角的かつ批判的に分析するものである。20世紀後半からの高等教育の急激な量的拡大に伴い、1999年の国家教育法は「継続的な質改善」を各教育機関に義務付け、その具体的な制度的枠組みとして2009年にTQFが導入された。TQFは学習成果基盤型教育（OBE）を理念とし、7種の文書体系（TQF 1～7）を通じてカリキュラムの設計から評価・改善に至る包括的なPDCAサイクルの構築を推進してきた。しかし、現実の運用においては、教員の過重な事務負担、学問の自由への制約、産業界ニーズとの能力乖離、そして質保証機関の監督能力の限界という4つの構造的課題が顕在化している。特に、実習の実質的な改善よりも外部審査への適合が優先される「質保証の形骸化」は、教育現場において深刻な制度的摩擦を生んでいる。これに対し、2022年の省令改訂では従来の5領域が「倫理、知識、技能、特性」の4領域へと統合・再編され、事務負担の軽減とASEAN資格参照枠組（AQRF）との親和性向上が図られた。また、AIやラーニング・アナリティクスを活用したデジタル変革（DX）による効率化は、TQF制度の持続可能性を高める突破口として期待されている。国際的な次元では、AQRFへのリファレンシングやASEAN大学ネットワーク教育質保証（AUN-QA）との制度的連動により、ASEAN域内における資格の比較可能性と移動性の向上が推進されている。本研究は、TQFを「書類による質管理」から「実効的な改善文化」へと転換する必要性を強調し、デジタル技術の活用と国際的な信頼醸成を通じて、グローバルな接続性と国内の教育的自律性を両立させるための将来的な政策的展望を提示する。

キーワード：タイ高等教育資格枠組、学習成果基盤型教育、質保証、ASEAN資格参照枠組、デジタル変革

1. はじめに

タイ王国（以下、タイ）の高等教育システムは、20世紀後半から21世紀初頭にかけて急激な量的拡大を経験した。1999年に制定された国家教育法（National Education Act B.E. 2542）は、タイ教育史において画期的な転換点となり、タイ国内における全ての教育機関に「学習者中心の教育」「分権的管理」「継続的な質改善」を義務付けた（Crocco,

2018)。同国家教育法を受けて、高等教育委員会事務局（Office of the Higher Education Commission：OHEC）は、2009（仏暦2552）年に「タイ高等教育資格枠組（Thai Qualifications Framework for Higher Education：TQF:HEd、以下、TQF）」を公布し、国内の全ての認可高等教育機関に対してその適用・運用を義務付けた。その後、2019年の行政組織改編に伴い、OHECは新設された高等教育・科学・研究・イノベーション省（Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation：MHESI）へ再編・統合された。旧OHECが担っていた高等教育行政の基幹機能は、同省所管の高等教育委員会（Higher Education Commission：HEC）に引き継がれ存続している。尚、本稿では、制度的継続性を考慮して当時の管轄部局である「OHEC」の名称を継続して使用する。

TQFは、学習成果基盤型教育（Outcome-Based Education：OBE）の理念に基づき、高等教育の質を標準化・担保するための制度的枠組みとして設計された。同枠組みは、各高等教育機関に対して、TQF 1からTQF 7までの7種の文書体系を通じて、カリキュラムの設計から実施・評価・改善までに至る包括的なサイクルをPDCAの論理に沿って管理することが求められた。この制度的枠組みは、欧州の高等教育改革（ボローニャ・プロセス）や欧州資格枠組（European Qualifications Framework：EQF）を参照モデルとしながらも、タイ固有の行政的・文化的文脈に基づき、独自の制度的展開を遂げるに至ったのも事実である（Lao, 2015）。

しかしながら、TQFの施行から長い年月が経過した現在、依然として、その実効性については学界・教育界・産業界の間で根強い議論が続いている。その証左として、大学教員が担う膨大な書類業務の負担、学問の自由への干渉、卒業生の実践的能力と労働市場ニーズとの乖離、そして質保証機関の監督能力の限界といった課題が繰り返し報告されている（Tamronglak, 2020）。その一方で、TQFは、ASEAN資格参照枠組（ASEAN Qualifications Reference Framework：AQRF）との制度的整合を通じて、ASEAN域内における資格の比較可能性と学習者・労働者の移動性向上に貢献する国際的な役割も担っている。

本稿の目的は、TQFの制度的構造・運用プロセス・大学ガバナンスへの影響・国際的連動性を多角的かつ批判的に分析することである。体系的文献調査と制度的分析の枠組みを援用して、TQFの理念と実態の間に存在する緊張関係を明らかにするとともに、デジタル変革（DX）の文脈における今後の政策的方向性を論じることとする。

2. 研究方法：文献調査と分析枠組み

本研究は、体系的文献調査（systematic literature review）と制度的分析（institutional analysis）を主たる研究方法として採用した。一次資料としては、OHECが公布したTQF関連の法令・ガイドライン・政策文書、ならびにASEAN事務局が発行するAQRF

関連文書を収集した。二次資料としては、タイ高等教育・質保証・資格枠組みを主題とする英語・タイ語の査読付き学術論文、ならびにASEAN事務局およびEUが発行する国際的な資格枠組み比較調査報告書（SCOPE-HE等）を対象とした。文献選定基準として、1）TQF施行（2009年）以降に発表されたもの（但し、教育理論の基礎となる文献や1960年代以降の高等教育大衆化にかかる歴史的背景に関する文献を除く）、2）査読付き学術誌掲載またはOHEC・ASEAN公式文書であること、3）TQFの制度設計・実施・影響評価・国際比較のいずれかを主題とすること、の3条件を設定した。

分析枠組みとしては、Allais（2011）による国家資格枠組み（National Qualifications Framework：NQF）の比較制度分析の視座を踏まえて、a）枠組みの概念的基盤と設計哲学、b）実施プロセスとガバナンス構造、c）利害関係者への多面的影響、d）国際的連動性と地域統合の4次元から考察を進めた。こうした考察は、TQFを単なる政策文書として記述するに止まらず、制度的文脈の中に位置付けた動態的分析も可能にするものと判断した。

3. タイ高等教育の大衆化と質保証の政策的必要性

タイの高等教育は1960年代後半から急速な量的拡大を遂げてきた。総就学率（Gross Enrolment Ratio：GER）は1982年に15%の「大衆化」閾値（Trow, 2006）を超え、ネオリベラル的教育改革が本格化した1997年のアジア通貨危機後にさらに加速し、2010年には50%に到達した（Scott & Guan, 2023）。この急速な拡大の背景には、2000年代初頭の教員養成を柱とするラチャパット（Rajabhat）大学群および職業・技術に特化したラチャマンカラ（Rajamangala）大学群への昇格による高等教育機関数の急増および私立大学セクターの積極的参入が挙げられる（Yodtomorn, 2022）。

しかし、急速な大衆化は質保証の深刻な課題を伴った。教員1人当たりの学生数は1990年の16.2人から2016年には26.6人へと増加し、授業規模の拡大が批判的思考能力の育成と実践的学習の深度を損なうという問題が顕在化した（Scott & Guan, 2023）。また、大学・学部の大乱立と資格の多様化は、各機関が授与する学位の質・水準に大きな格差を生じさせ、雇用主・社会・学習者に対する高等教育資格の信頼性が揺らいだ。

こうした政策的文脈のもと、1999年の国家教育法は質保証の制度化を最重要課題として位置付け、同法第47条から第49条において内部質保証（Internal Quality Assurance：IQA）と外部質保証（External Quality Assurance：EQA）の2層構造を義務付けた。その後、国家教育基準・質評価局（Office for National Education Standards and Quality Assessment：ONESQA）とOHECによる2元的監督体制が整備された。しかし、Jarernsiripornkul & Pandey（2018）は、1999年の教育改革が野心的なビジョンを掲げる一方で、高等教育機関におけるガバナンスの未熟性および実施能力の欠如という制度的

課題・欠陥を抱えていることを実証的に指摘した。

2009年のTQF公布は、こうした政策的課題に対する制度的応答として理解されている。OHECは、1) 学習成果の全国的標準化、2) カリキュラムの継続的質改善、3) 卒業生の労働市場適合性の向上、という3つの政策目標を掲げ、全認可高等教育機関への遵守を義務付けた。この動きは、ASEAN 経済共同体 (ASEAN Economic Community : AEC) の統合プロセスを視野に入れた教育競争力強化戦略とも連動しており (Chaiya & Ahmad, 2021)、タイの高等教育政策に国際的な次元を付与する形となった。

4. TQFの制度的構造

4.1 概念的基盤と設計哲学

TQFの設計哲学は、3つの主要な理論的基盤に立脚している。1つ目は、Biggs (1996, 2003) が提唱した「構成的整合性 (constructive alignment)」の概念である。これは、学習目標・教授学習活動・評価方法を一貫して整合させることにより、学習成果の達成を最大化する設計原則であり、TQFにおいては意図された学習成果 (Intended Learning Outcomes : ILOs) から逆算してカリキュラムを設計することとして具現化されている。

2つ目の基盤は、学習成果基盤型教育 (OBE) のパラダイムである。OBEは教育の「インプット (授業時間数・教員資格・設備)」ではなく「アウトカム (学習者が習得した知識・技能・態度)」を質評価の中心軸に据えた教育アプローチを採用している。TQFはこのパラダイムを制度化し、5つの学習領域 (domains of learning) を設定している。即ち、1) 倫理・道徳的発達 (ethical and moral development)、2) 知識 (knowledge)、3) 認知的技能 (cognitive skills)、4) 対人関係スキル・責任感 (interpersonal skills and responsibility)、5) 数値分析・コミュニケーション (意思疎通)・情報技術 (numerical analysis, communication and information technology [IT] skills) である。TQFは、これらの5つの学習領域の達成度を包括的に評価することを全カリキュラムに義務付けた (Chaiya & Ahmad, 2021)。

しかしながら、2022年に公布された「高等教育基準に関する省令 (Ministerial Regulation on Higher Education Standards B.E. 2565)」およびその後の改訂により、これらの学習領域は1) 倫理、2) 知識、3) 技能、4) 特性 (character/personal attributes) の4領域へと統合・再編された (Secretariat of the Education Committee, Kasetsart University Educational Standards Division, Office of Educational Administration, 2025)。この統合・再編は、従来の5領域に含まれていた「数値分析」や「対人関係」等の項目内容がより高次で包括的な「技能」や「特性」の領域へと統合・整理される形となった。

表 1：学習領域の変遷と国際的整合性

区分	従来の 5 領域 (2009年～)	最新の 4 領域 (2022年省令以降)	AQRF の 2 領域 (参考)
領域 1	倫理・道徳	倫理 (ethics)	知識と技能
領域 2	知識	知識 (knowledge)	応用と責任 (含自律性・責任感)
領域 3	認知的技能	技能 (skills)	—
領域 4	対人関係スキル・責任感	特性 (character/attributes)	—
領域 5	数値分析・コミュニケーション (意思疎通)・IT	—	—
目的・背景	教育の質を包括的に評価	事務負担軽減と AQRF への親和性向上	ASEAN 域内の資格比較 可能性

注) AQRF (ASEAN 資格参照枠組) は、枠組み全体として「知識と技能」「応用と責任」の 2 領域で構成される。

出所) ASEAN Secretariat (2016); Chaiya & Ahmad (2021); Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation (2022) より筆者作成。

この 5 領域から 4 領域への統合・整理は、ASEAN 資格参照枠組 (AQRF) との親和性を高めることになり、各大学がより実質的な教育改善 (PDCA) に注力できる環境を整えるための重要な制度的転換として位置付けられた (Office of the Education Council, Ministry of Education, 2025)。尚、本稿では、2022 年以前の先行研究を参照・引用して記述を進めているため、本稿の論述における整合性・一貫性を考慮して、特に断りがない限り、従来の 5 領域に基づいて論考を進めるものとする。

3 つ目の基盤は、欧州のボローニャ・プロセス (Bologna Process) および EQF からの政策借用 (policy borrowing) である。TQF の 8 段階資格レベル体系 (レベル 1：初等教育からレベル 8：博士号まで) は EQF の 8 段階体系と設計上の親和性を有している。しかしながら、外来の政策モデルの「翻訳」と「受容」の過程では、タイ固有の中央集権的行政慣行・権威主義的組織文化・儒教的師弟関係との摩擦が不可避免的に生じている事実は制度的分析において看過できない論点である。

4.2 7 文書体系 (TQF 1～7) の構造

TQF の運用の核心は、相互に連環する 7 種の文書体系にある。TQF 1 は「学問分野標準 (Discipline Standards)」であり、OHEC が各学問分野について全国共通の最低基準を定める規範文書とされる。TQF 2 は「カリキュラム仕様書 (Programme Specification)」で、各大学が作成するカリキュラム全体の設計図に該当し、OHEC による認定審査の主たる対象となる。

TQF 3は「科目仕様書 (Course Specification)」で、担当教員が各科目について学習成果・週次授業計画・評価方法を記述する内容であり、TQFの文書体系の中で教員の負担が最も直接的に現れる文書である。TQF 4は「フィールド・エクスペリエンス仕様書 (Field Experience Specification)」で、インターンシップ (実習)・協同教育 (Co-operative Education) の実施計画書である。TQF 5は「科目報告書 (Course Report)」で各学期末に作成する全授業実施後の自己評価報告書である。TQF 6は「フィールド・エクスペリエンス報告書 (Field Experience Report)」で、実習の実施結果報告書とされる。TQF 7は「カリキュラム報告書 (Programme Report)」で年次ベースのカリキュラム全体の自己評価報告書となっている (Phumcharoen, 2017; Tamronglak, 2020)。

表2：TQF 7文書体系の役割・プロセスとPDCAサイクルの関係

文書番号	文書名	役割と内容	作成のタイミング	PDCA 段階
TQF 1	学問分野標準 (Discipline Standards)	OHEC が定める全国 共通の最低基準	制度策定・改訂時	Plan (計画)
TQF 2	カリキュラム仕様書 (Programme Specification)	カリキュラム全体の 設計図／認定審査の主対象	新設時・数年 ごとの改訂時	Plan (計画)
TQF 3	科目仕様書 (Course Specification)	各科目の学習成果、週次 計画、評価方法の詳細	毎学期開始前	Do (実施)
TQF 4	フィールド・エクス ペリエンス仕様書 (Field Experience Specification)	インターンシップや実習の 具体的な実施計画	実習開始前	Do (実施)
TQF 5	科目報告書 (Course Report)	全授業実施結果と学習成果 達成度の自己評価	毎学期終了後	Check (評価・報告)
TQF 6	フィールド・エクス ペリエンス報告書 (Field Experience Report)	実習の実施結果および 評価に関する報告	実習終了後	Check (評価・報告)
TQF 7	カリキュラム報告書 (Programme Report)	年次ベースの全体評価／ 次期計画への改善策を提示	毎年度末	Act (改善)

出所) Phumcharoen, 2017; Tamronglak, 2020より筆者作成。

この7文書体系は、カリキュラム設計段階 (TQF 1・2)、教授学習実施段階 (TQF 3・4)、評価・報告段階 (TQF 5・6) の一連のプロセスを踏まえて、PDCA クローズドループ (closed loop) という論理的な連環を形成している。OHECはTQF 2のカリキュラム認定審査とTQF 7の年次報告を監督の主たる機能として位置付けており (TQF 7→TQF

2の改訂)、各大学はTQF 2の正式認定(accreditation)を経て初めて当該カリキュラムでの学生募集が可能となる制度設計となっている。

5. 運用プロセス：大学現場でのTQFの実践

TQFの運用実態を理解するには、大学現場における具体的なプロセスを精査する必要がある。TQF施行後、各大学はOHECのガイドラインに従い、まずTQF推進のための委員会設置・担当者研修・文書管理システムの整備から着手した。この組織的立ち上げのプロセス自体は、特に小規模な私立大学や地方のラチャパット大学群において、制度的対応能力を超える負担をもたらすケースも報告された。

科目レベルでは、担当教員がTQF 3(科目仕様書)を学期開始前に作成し、学習成果の達成方法・週次授業計画・評価基準を詳細に記述する。学期終了後にはTQF 5(科目報告書)として、実際の教授実践と学習成果の達成状況を自己評価として記述することが求められる。Tamronglak(2020)は行政学分野のTQF実施状況を調査し、TQF 3からTQF 6に至る文書作成が教員に課す週次・学期次の作業量を著しく増加させ、複数科目を担当する教員にとって時間的・精神的負荷の主因となっていることを実証的に示した。これは、TQFが掲げている「質保証」というマクロの理想(正の側面)が大学現場の教員にとっては「過剰な事務負担による疲弊」というミクロな実態(負の側面)として現れたことを意味している。加えて、2020年以降に強化された国際的研究発表要件(Scopus掲載論文義務化等)は、教員の多重的な業務負担をさらに深刻化させる一因ともなった(Lem, 2023)。

一方で、先進的な大学ではTQF文書作成の自動化・効率化を図るオンライン情報システムを独自に開発している。チュラロンコーン大学(Chulalongkorn University: CU)は早期からTQF関連書類のオンライン作成システムを整備し、ラチャマンカラ工科大学スワンナプーム校(Rajamangala University of Technology Suvarnabhumi: RUS)やプーケット・ラチャパット大学(Phuket Rajabhat University: PKRU)も独自システムを開発・運用している(Phumcharoen, 2017; Pornphol & Saejueng, 2013)。これらのシステムは学習管理システム(LMS)や学籍データベースと連携し、TQF文書の半自動生成を可能にすることで、教員の書類作業を一定程度軽減する機能を果たしている。現在では、ほぼ全ての国立・私立大学において、多種多様な形式となっているが、イントラネット入力ポータル型TQFのオンライン入力システムが採用されるようになった。

プログラム・レベルでは、OHECが定める全体的なKPI(Key Performance Indicators)の80%以上の達成率が認定更新の条件とされており、OHECが指定する外部評価者(external assessors)による審査を経ることが義務付けられている。この外部評価は教育の質向上に資する可能性を有すると解されるが、実態としては大学内部の改善文化よりも外部査察対応が優先される傾向があり、TQF文書が実質的な教育改善のツールではなく、認定更

新のための形式的な提出書類として受理・処理されるという本末転倒のリスクを内包していることが指摘されている。このような外部依拠の姿勢は、自律的な教育の質向上（内部のPDCA文化）を促す動機付けに至らず、単に評価基準を満たすための「書類上の整合性」を追求する傾向を助長し、評価システムそのものの空洞化を招く帰結に繋がっていると言える。

6. 大学ガバナンスと運営への影響

タイの高等教育機関は、財政的持続可能性と教育の質の維持の間で深刻なジレンマに直面している。Scott & Guan（2023）は、少子化に伴う学生減少と市場競争の激化により、大学が財政の生存可能性（viability）を優先して経営の合理化や経費削減に走り、結果として教育の質の維持を軽視せざるを得なくなっている現状を指摘した。これに加えて、TQFの施行をはじめとする教育の質保証への制度的対応は、大学ガバナンスや組織運営における負担をさらに増大させる多面的な要因ともなっている。

第1の影響は、カリキュラム管理の集権化である。TQFは従来、個々の教員や学科に委ねられていたカリキュラム設計・評価の権限をより組織的・制度的なレベルへと引き上げた。この引き上げによって、カリキュラムの統一性・透明性は確かに向上したが、個々の教員の教育的裁量は縮小し、革新的・実験的な教授実践を試みる余地が制度的に狭められた側面である。とりわけ新興学際領域や産学連携型教育においては、標準化された5学習領域への適合要求が教育内容の柔軟な設計を阻害する事態を生じさせた。

第2の影響は、質保証の専門職化である。TQFへの組織的対応のため、多くの大学が質保証部門（Quality Assurance Office）を設置または強化し、専門スタッフを配置した。これは大学における「管理職化（managerialism）」の進行を意味し、学術的価値よりも行政的効率を優先する組織文化の台頭を促す可能性がある。Jarernsiripornkul & Pandey（2018）は、タイの自律的な大学のガバナンス構造において、説明責任（accountability）を要求する高まりが意思決定の官僚化を促進していることを指摘しており、TQFの義務的報告体制はその典型的な制度的顕現の一つと理解できる。

第3の影響は、資源配分の歪みである。TQF文書の作成・管理・評価対応に必要な時間・人員・財源の増大は、教育研究本来の活動への資源配分を圧迫する「コンプライアンス・コスト（質保証の基準を満たすための作業量）」という問題を引き起こしている。特に、教員の研究時間がTQF書類対応によって侵食されるという現象は、長期的には大学の研究生産性と学術的卓越性を損なうリスクを孕んでいる。この問題は、研究大学として国際ランキング向上を目指す主要国立大学にとって、とりわけ深刻な制度的矛盾として認識されている。

7. 緊張関係・課題・批判

7.1 卒業生の能力と産業界の需要との乖離

TQF が標榜する「産業界のニーズと連動した人材育成」にもかかわらず、タイの労働市場では高等教育卒業生の実践的能力と産業界の要求水準との間に持続的な乖離（スキルのミスマッチ）が報告されている。Allais（2011）が16か国のNQFを比較分析した研究において指摘するように、資格枠組みは本質的に「既存の教育提供の枠組みを再定義するメカニズム」に過ぎず、それ自体が新たなスキル形成や教育の質的転換をもたらすわけではない。この知見はタイの文脈においても妥当性を有しているものと解される。

タイでは、理工学系・デジタル技術系の人材不足と人文・社会科学系の供給過剰という専攻分野に関わる構造的なミスマッチ（水平的ミスマッチ）が深刻な問題となっている（Pholphirul et al., 2016）。こうした労働市場の課題に対し、TQFは「数値分析・コミュニケーション（意思疎通）・情報技術スキル（2022年以降は技能および特性に移行）」を5領域（現4領域）の成果として標榜し、書面上は全カリキュラムへの組み込みを義務付けた。しかし、行政的な義務化の枠組みだけでは、実際のスキル習得レベルと産業界の要求レベルとの乖離（垂直的ミスマッチ）を実質的に縮小させるには至っていない現状が指摘されている。

7.2 学問の自由と「一律基準」批判

TQF が抱える最も根本的な批判の1つは、学問の自由と大学自律性への侵害に関するものである。2010年には28大学の400名を超える教員が連署し、TQFの「技術的拘束（technical restraints）」「一律基準（one-size-fits-all）」としての性格を批判し、より柔軟な実施形態を求める公開請願書をOHECに提出した。この集団的異議申し立ては、TQFが現場の教員にいかにか受容されていないかを象徴する出来事として文献に記録されている（Tamronglak, 2020）。

理論的観点から見ると、Allais（2007）はアウトカム主導型の資格枠組みが「規制国家の道具として機能し、教育機関に内容よりも形式への適合を促進する」と論じており、この批判はTQFにも直接に適用され得る点である。週ごとの詳細な授業計画書（TQF 3）の義務化は、教員が本来持つべき教育的専門判断（授業展開の柔軟な調整・学習者の反応に応じた内容変更）を制度的に制約する可能性がある。また、理工学・医学系と人文・芸術系では学習成果の性質が根本的に異なるにもかかわらず、画一的な5領域枠組みを全ての学問分野に適用する「学際的一律性」は、知識の多様性と学術的独自性を損なう危険性を孕んでいると解される。

7.3 官僚的能力と質保証の有効性

OHECの質保証監督機能の実効性についても、制度的疑問が提起されている。Raffe (2013) は各国NQFの影響に関する証拠を体系的に精査し、多くの国においてNQFが「コミュニケーション枠組み（資格の共通言語化や可視化）」としての機能は果たすものの、教育・訓練システムの実質的改善に結びつく証拠は限定的であると結論付けている。タイにおける課題として、OHECの外部評価者の確保・専門性・評価の質管理には制度的限界が見られるとともに、大学数の量的拡大（2023年12月現在、高等教育・科学・研究・イノベーション省所轄下の高等教育機関数は152校；MHESI, 2023）と外部評価需要に監督能力が追いついていない状況が指摘されている。

さらに、TQF 7（カリキュラム報告書）による年次自己評価は、本来意図されたPDCAサイクルとしての教育改善に結びつくというよりも、むしろ認定更新のための形式的文書として処理されている傾向がある。大学内の質保証担当者が教育の実質的改善よりも「審査通過や認証取得のみを目的とした形式的な文書作成（ritualistic compliance）」に注力するという現象は、タイの高等教育質保証システムが抱える根本的なパラドックスを体現している。「書類による質管理」と「実践的教育改善」の乖離を解消しない限り、TQFの政策目標の達成は構造的に阻まれ続けるものと言える。

8. 国際的連動性：AQRF・AUN-QA・グローバル統合

8.1 ASEAN資格参照枠組（AQRF）

ASEAN資格参照枠組（AQRF）は、ASEAN域内の加盟国間での資格比較を可能にする共通参照枠組みとして、2014年にASEAN経済大臣会議・教育大臣会議・労働大臣会議の3大臣会議の承認を経て正式発効した（ASEAN Secretariat, 2016）。AQRFは学習成果の2領域、即ち、1）知識と技能、2）応用と責任（含自律性と責任感）にわたる8段階のレベル記述子（level descriptors）を有し、各加盟国は自国のNQFまたは資格体系をAQRFに「リファレンシング（referencing）」するプロセスを経て、域内の資格比較可能性を高める役割を果たしている。

タイはAQRFのリファレンシング報告書を提出し承認を受けた加盟国の1つであり、TQFの8段階レベル体系とAQRFの8段階レベルとの対応関係が公式文書として記録されている。このリファレンシングにより、タイの高等教育資格はASEAN域内において比較可能な位置付けを獲得し、専門職の相互認定協定（Mutual Recognition Arrangement：MRA）推進・学習者および労働者の域内移動性向上に資することが期待される。ただし、AQRFはあくまでも「翻訳装置（translation device）」であり、加盟国の国内資格体系への直接介入を回避する「中立性原則」を設計上の要諦としているため、各国が独自に定める資格水準の実質的な標準化には至らない点に留意する必要がある（ASEAN Secretariat, 2016）。

8.2 ASEAN大学ネットワーク教育質保証（AUN-QA）

ASEAN 大学 ネットワーク 教育 質 保 証（ASEAN University Network-Quality Assurance：AUN-QA）は、1998年にAUN加盟大学の質保証最高責任者ネットワークとして設立され、以降プログラムレベル・機関レベルの質保証評価サービスを提供してきた。評価基準は改訂を重ね、現行のAUN-QA プログラムレベル評価基準となっている第4版（2020年）では、従来の11基準からより簡素化・統合された8基準体系が採用されている。特に、学習成果（Expected Learning Outcomes：基準1）、カリキュラム構成・内容（Programme Structure and Content：基準2）、教授学習アプローチ（Teaching and Learning Approach：基準3）の各次元においては、OBEの理念を共有するTQFの学習領域との強い制度的親和性が確認されている（ASEAN University Network, 2020）。

タイの主要大学（チュラロンコーン大学・マヒドン大学・カセサート大学・チェンマイ大学等）はAUN-QA認定を受けており、AUN-QAの外部評価とTQFの内部質保証プロセスの並行的実施が組織内に一定の相乗効果をもたらしている。Pham & Nguyen（2024）は、AUN-QAによる評価がベトナム高等教育における学習成果基盤型教育への移行を促進したことを実証しており、同様のメカニズムがタイにおいてもTQFとAUN-QAの制度的連動を通じて機能する可能性を示唆している。一方、大学内部においては、TQFとAUN-QAの同時適用が「質保証の二重負荷」として機能し、質保証担当部門の組織的疲弊を招くという課題も報告されている。

8.3 欧州資格枠組（EQF）との比較可能性

欧州資格枠組（EQF）は2008年に欧州議会・理事会勧告として採択（2017年改訂）された生涯学習のための8段階メタ枠組みである。EQFとTQF・AQRFとの比較可能性の向上は、EU-ASEAN間の高等教育協力（Support to Higher Education in the ASEAN Region：SHARE等）における重要な政策的課題として位置付けられている。

Bohlinger（2019）は、EQFの「成功物語」を批判的に検討し、EQFが学習成果の透明性と資格比較可能性の面では一定の成果をもたらしているものの、各国リファレンシング・プロセスの質と整合性の管理には依然として課題があることを指摘している。この指摘は、タイのTQFとEQFの比較においても重要な示唆を与えるものと言える。即ち、双方の枠組みは、共通する学習成果アプローチと8段階レベル構造という相互参照の構造的基盤を有している。しかしながら、実質的な相互認定を困難にしている現状として、資格保証システムのガバナンス構造・学問文化・制度的実施能力の差異が依然として横たわっているという点が挙げられる。

EU-ASEAN間の比較可能性研究（SCOPE-HE Representative Office, ASEAN

Secretariat, 2025) は、AQRF と EQF のレベル記述子の構造的類似性を確認しながらも、国際的な資格信頼関係の構築には枠組みの構造的整合だけでなく、相互の質保証プロセスへの信頼醸成 (trust building) が不可欠であることを強調している。この知見は、TQF の国際化戦略においても示唆に富むものと言える。

9. デジタル変革と今後の可能性

TQF が直面する官僚主義的負荷の課題に対して、デジタル変革はその制度的持続可能性を高める最も実践的な突破口として期待されている。TQF 3-TQF 6 にかかる定型的な文書作成プロセスの大部分は、適切なシステム設計によって自動化・効率化することが可能であり、実際に幾つかの先進的大学での実装事例が存在する (Phumcharoen, 2017; Pornphol & Saejueng, 2013)。

デジタル変革を推進する上で、測定する評価尺度そのものの科学的妥当性も極めて重要となる。Wannarit & Ritudom (2024) は、TQF 計測尺度の妥当性・信頼性検証 (心理測定学的特性の評価) を行い、評価ツールが卒業生のコンピテンシーを測定し、カリキュラム開発を導く上で高い実用性を持つことを実証した。こうした検証済みの標準的な評価尺度が上述したデジタル・ツールやデータベース・システムに組み込まれれば、学習成果データの収集・集計やフィードバック・サイクルは大幅に効率化されることが可能となる。即ち、測定結果を TQF 5・TQF 7 の文書作成に自動的に反映させる統合システムの構築は、「書類のための書類」という現状を抜本的に解決できる現実的なアプローチと考えられる。

高等教育・科学・研究・イノベーション省 (MHESI) は2019年5月の設立以降、タイ高等教育のデジタル変革を政策的優先事項として位置付けている。人工知能やラーニング・アナリティクス、デジタル・ポートフォリオ等を活用した学習成果評価の高度化、ブロックチェーン技術を基盤とした学術資格証明の国際的相互認証システムの構築、そして、OBE とデジタル教育環境の統合が次世代の TQF 運用における革新的方向性を決める要因として論じられている。

COVID-19 パンデミック (2020年1月から2022年9月まで) を契機として急速に普及したオンライン・ハイブリッド教育は、TQF 3・TQF 4 の書式と評価方法論の抜本的見直しを迫っている。既存の TQF 書式は対面授業を前提として設計されており、非同期オンライン学習、マイクロ・クレデンシャル (短期間の認定資格)、産学連携プロジェクト型学習 (PBL) 等の新教育形態への対応において制度的硬直性が顕在化した。2025年以降の TQF 改訂プロセスにおいては、これら新教育形態への柔軟な対応とデジタル化による書類業務の抜本的軽減が政策議論の中核に据えられることが急務の課題となっている。

また、制度面においては、大学、産業界、行政、学生を含むマルチ・ステークホルダー

が参画する協働的ガバナンスの構築がTQFの実質的改善を図る上での構造的要件となる。OHECによるトップ・ダウン型の規制監督から利害関係者の多様な知見を統合した共同設計（co-design）へのパラダイム転換は、TQFの制度的正統性とその実効性を相互補完的に高める有効かつ必要不可欠なアプローチとなるものである。

10. 終わりに（結論）

本稿ではTQFの制度的分析を通じて、以下の主要な知見を提示した。

第1に、TQFは学習成果基盤型教育の普及・カリキュラムの透明性向上・AQRFおよびAUN-QAを通じた域内資格比較可能性の強化という点で、タイ高等教育の近代化と国際化に実質的な制度的貢献をもたらしてきた。TQFを構成する7文書体系の論理的設計は、教育のインプットからアウトカムへの転換という国際的趨勢と軌を一にしており、ASEAN高等教育空間の形成に資する制度的基盤を提供している。

第2に、TQFの制度的運用においては、1) 書類業務の過重負担、2) 学問の自由への制約、3) 産業界ニーズとの能力乖離、4) 質保証機関の監督能力の限界、という4つの構造的課題が顕在化している。これらはOBE型NQFが世界各地で直面する普遍的課題の反映でもあり（Allais, 2011; Raffe, 2013）、制度設計の改善なくしてTQFの真の目標である「教育の質的改善」は達成困難である。「コンプライアンスとしての質管理」から「改善文化としての質管理」への転換がTQFの実効性向上に向けた最も根本的な変革課題である。

第3に、デジタル変革とAQRF・AUN-QAとの戦略的連動がTQFの未来を規定する重要な軸となる。情報システムによる文書作成の自動化およびラーニング・アナリティクスによる成果評価の高度化およびマイクロ・クレデンシャルへの制度的対応拡張は、TQFの制度的革新の具体的方向性を示している。同時に、AQRFを通じたASEAN域内の資格信頼関係の醸成とEQFとの比較可能性向上によるグローバルな接続性の強化は、タイの高等教育が国際的文脈における競争力と協調力を兼ね備えるために不可欠な制度戦略である。

本稿の学術的貢献は、TQFに関する先行研究が個別の学問分野や特定施設に焦点を当てた実証研究に偏る中、制度的分析の枠組みから国内外の多次元的文脈を統合的に考察した点にある。今後の研究課題としては、TQFと産業界ステーク・ホルダーとのエンゲージメント・メカニズムの実証的分析、デジタル・TQFシステムの教育効果の評価、AQRFリファレンシング・プロセスの長期的影響評価、そして比較視点からのASEAN他国のNQF改革との体系的比較が挙げられる。

謝辞

本招待論文の執筆にあたり、貴重な機会をいただきました関東学院大学副学長の吉田広毅教授、ならびに掲載にあたり多大なるご尽力を賜りました高等教育研究・開発センター長の山本勝造教授に心より感謝申し上げます。併せて、筆者が国際文化学部客員教授として研究活動を行うにあたり、多大なるご便宜をいただきました同大学の皆様に深く御礼申し上げます。

参考文献

- Allais, S. M.(2007).Why the South African NQF failed: Lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 42(4), 523-547.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00320.x>
- Allais, S. M.(2011).The impact and implementation of national qualifications frameworks: A comparison of 16 countries. *Journal of Education and Work*, 24(3-4), 233-258.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2011.584685>
- ASEAN Secretariat.(2016). *ASEAN qualifications reference framework*.
<https://asean.org/wp-content/uploads/2017/03/ED-02-ASEAN-Qualifications-Reference-Framework-January-2016.pdf>
- ASEAN University Network[AUN].(2020).*The guide to AUN-QA assessment at programme level version 4.0*.https://www.aunsec.org/application/files/2816/7290/3752/Guide_to_AUN-QA_Assessment_at_Programme_Level_Version_4.0_4.pdf
- Biggs, J.(1996).Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
<https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J.(2003).*Teaching for quality learning at university*(2nd ed.).Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bohlinger, S.(2019).Ten years after: The ‘success story’ of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4), 393-406. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1646413>
- Chaiya, C., & Ahmad, M. M.(2021).*Success or failure of the Thai higher education development: Critical factors in the policy process of quality assurance*. *Sustainability*, 13(17), 9486.

- <https://doi.org/10.3390/su13179486>
- Crocco, O. S.(2018). Thai higher education: Privatization and massification. In G.W. Fry(Ed.), *Education in Thailand: An Old Elephant in Search of a New Mahout* (pp.223-255). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_9
- Jarernsiripornkul, S., & Pandey, I. M.(2018). Governance of autonomous universities: Case of Thailand. *Journal of Advances in Management Research*, 15(3), 288-305. <https://doi.org/10.1108/JAMR-12-2016-0103>
- Lao, R.(2015). *A critical study of Thailand's higher education reforms: The culture of borrowing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315776927>
- Lem, P.(2023, January 24). 'Buy papers or lose your job': the dilemma facing Thai academics. Times Higher Education[THE]. <https://www.timeshighereducation.com/news/buy-papers-or-lose-your-job-dilemma-facing-thai-academics>
- Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation [MHESI].(2022). *Ministerial regulation on higher education standards B.E. 2565 (2022)*. Royal Thai Government Gazette.
- Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation [MHESI].(2023). *List of accredited Thai Higher Education Institutions under MHESI*.
- Office of the Education Council, Ministry of Education.(2025). *Education in Thailand 2025: For the future of education and skills*. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/2184-file.pdf>
- Pham, H. T., & Nguyen, P. V.(2024). ASEAN quality assurance scheme and Vietnamese higher education: A shift to outcomes-based education? *Quality in Higher Education*, 30(2), 285-312. <https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2261974>
- Pholphirul, P., Khong-ngern, D., & Thowladda, K.(2016). Educational mismatches and labor market outcomes. *Development Economic Review*, 10(2), 119-150.
- Phumcharoen, J.(2017). The M-TQF database systems in RUS. *Proceedings of ICIET' 17: the 5th International Conference on Information and Education Technology*, 126-129. <https://doi.org/10.1145/3029387.3029403>
- Pornphol, P., & Saejueng, C.(2013). The information technology for Thai qualifications framework for higher education. *Proceedings of the Asian Conference on Society, Education and Technology 2013 (0474)*.

- Raffe, D.(2013). What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? *Comparative Education*, 49(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.686260>
- SCOPE-HE Representative Office, ASEAN Secretariat.(2025). *Comparability study of the ASEAN qualifications reference framework (AQRf) and the European qualifications framework for lifelong learning (EQF)* .
<https://euinasean.eu/wp-content/uploads/2024/11/Comparability-Study-of-the-AQRf-and-the-EQF-Final-version.pdf>
- Scott, T., & Guan, W.(2023). Challenges facing Thai higher education institutions financial stability and perceived institutional education quality. *Power and Education*, 15(3), 326-340.
<https://doi.org/10.1177/17577438221140014>
- Secretariat of the Education Committee, Kasetsart University Educational Standards Division, Office of Educational Administration.(2025). Guidelines for developing new or revised curricula in accordance with the higher education curriculum standards B.E. 2565(2022). *Academic Document Educational Standards Division, Office of Educational Administration Issue No. 1/2025*.
<https://registrar.ku.ac.th/wp-content/uploads/2025/07/Guidelines-for-Developing-New-or-Revised-Curricula-new-25-june-2025-recheck-ok-2.pdf>
- Tamronglak, A.(2020). Impacts of the Thailand qualification framework-Public administration on public administration education in Thailand. *Journal of Public Affairs Education*, 26(3), 276-290.
<https://doi.org/10.1080/15236803.2020.1771991>
- Trow, M.(2006). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*(M. Burrage, Ed.). Johns Hopkins University Press.
- Wannarit, L.-O., & Ritudom, B.(2024). Psychometric properties of the Thai qualifications framework for Higher education instrument among Royal Thai Air Force nurse stakeholders. *Belitung Nursing Journal*, 10(2), 169-175.
<https://doi.org/10.33546/bnj.3061>
- Yodtomorn, P.(2022). The development of higher education system in Thailand: Focusing on the quantitative expansion of education since 2000s. *Journal of Ibaraki Christian College, II, Social and natural sciences*, 56, 203-213.

Institutional Analysis of the Thailand Qualifications Framework for Higher Education (TQF:HEd) : Operational Processes, Impacts on University Administration, and ASEAN Regional Connectivity

Yasumasa MORI, Ph.D.

Abstract

This paper provides a multifaceted and critical analysis of the institutional structure, operational processes, impact on university governance, and regional connectivity within the ASEAN region of the Thai Qualifications Framework for Higher Education (TQF:HEd). In response to the rapid quantitative expansion of higher education since the latter half of the 20th century, the 1999 National Education Act mandated *continuous quality improvement* for all educational institutions, and the TQF was introduced in 2009 as a concrete institutional framework to achieve this. In accordance with the tenets of Outcome-Based Education (OBE), the TQF has advocated for the implementation of a comprehensive PDCA cycle-comprising curriculum design, evaluation, and improvement-through a system of seven documents (TQF 1-7). However, the implementation process has exposed four structural challenges: excessive administrative burdens on faculty members, restrictions on academic freedom, a mismatch between graduates' competencies and industry needs, and the limited oversight capacity of quality assurance agencies. The *hollowed-out nature of quality assurance*, in which compliance with external reviews takes precedence over substantive improvements in practical training, is causing serious institutional friction in educational settings. In response, the 2022 revision of the ministerial ordinance consolidated and reorganized the previous five domains into four-*Ethics, Knowledge, Skills, and Character*-with the aim of reducing administrative burdens and enhancing compatibility with the ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF). Moreover, it is anticipated that efficiency gains through digital transformation (DX) leveraging artificial intelligence (AI) and learning analytics will serve as a breakthrough for enhancing the sustainability of the TQF system. At the international level, efforts are underway to enhance the comparability and portability of qualifications within the ASEAN region. These efforts involve the promotion of the AQRF and the establishment of institutional linkages with the ASEAN University

Network Quality Assurance (AUN-QA). This study underscores the imperative to transition the TQF from a *document-based quality management* paradigm to an *efficacious culture of improvement*. It also puts forward prospective policy viewpoints for harmonizing global connectivity with domestic educational autonomy by leveraging digital technology and nurturing international trust.

Keywords: Thai Qualifications Framework for Higher Education (TQF:HEd), Outcome-Based Education (OBE), Quality Assurance (QA), ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF), Digital Transformation (DX)

研究論文

台湾の高等教育深耕計画における公共性のプロジェクト —文献調査からの考察—

高木 航平

要旨

本稿では、台湾の競争的資金「高等教育深耕計画」において高等教育の「公共性」がどのような政策概念として設定され、受給大学の補助事業に反映されているかを整理する。高等教育深耕計画は従来の世界トップレベル大学形成政策への反省と政治的転換を経て、研究から教育へ、また卓越主義から平等主義へと高等教育政策の転換を図る補助事業である。本事業は台湾における高等教育機会の格差を是正し、不利な状況にある学生の社会移動を促進するという規範的な「公共性」が政策目標に掲げられており、受給大学での取り組みが進展している。他に類を見ない貴重な事例であるが、日本語による資料や先行研究は限定的である。本稿では本事業における「公共性」の概念に着目し、政策における位置づけと各大学の取り組みについて整理する。政策文書や受給大学の報告書を対象とした文献調査結果に基づいて報告する。

1. はじめに

本稿では、台湾の競争的資金「高等教育深耕計画」（高等教育深耕計畫，以下「深耕計画」）において高等教育の「公共性」がどのような政策概念として設定され、受給大学の取り組みに反映されているかを整理する。日本のスーパーグローバル大学創成支援事業や国際卓越研究大学制度など、2000年代から各国で展開されてきた競争的資金政策は、選択と集中による世界トップレベル大学（WCU）形成を目的としたものが中心である。深耕計画は競争的資金でありながら高等教育機会の格差是正といった規範的な「公共性」の強化を政策目標に掲げており、他に類を見ない。また、競争的資金でありながらすべての申請大学に資金配分することで、平等主義（Hou, et al., 2022）な高等教育財政を目指すとともに、政策目標に向けて高等教育セクター全体を操舵する機能も持っている。従来のWCU形成政策からの転換を試みた貴重な事例であるが、日本語による資料や先行研究は限定的である。本稿では本事業における重要な政策概念である「公共性」に着目し、政策における位置づけと各大学の取り組みについて整理したい。政策文書や受給大学の報告書を対象とした文献調査結果に基づいて報告する。

2. 高等教育深耕計画の概要

2-1. 重点領域

深耕計画は、2018～22年、2023～27年の2期に渡って実施されている。「地方と連結し、

国際的につながり、将来に目を向ける」(連結在地, 接軌国際及迎向未来)ⁱという事業方針のもと、高等教育の重点を研究から教育、国際競争から地域連携、そして卓越主義から平等主義 (Hou, et al., 2022) へと移行することが目指されている。事業の特徴としてまず挙げられるのは支援対象である。従来のWCU形成政策では、国内トップ大学への集中投資によって研究環境の強化と優秀な人材の誘引を進めて国際競争力を高めることが目的であった。政府は事前に勝者を選ぶ (picking winners) ことで差異化政策を進めるものだといえる (Salmi, 2009, p. 39)。これに対して、深耕計画ではすべての大学を支援対象とした第1部と有力な研究大学および研究拠点を対象とした第2部による二段階構成になっており、国内の高等教育システム全体への資金配分と研究大学への資金投入を両立する設計だといえる。また、台湾には一般大学と科学技術系大学があり従来の競争的資金は機関種別毎に分かれていたが、深耕計画では一つの枠組みに統一されている。

表1に高等教育深耕計画において支援対象となる事業をまとめた。第1期の第1部では、計画本体(主冊)の事業領域として①教育・学習の改革と質的向上、②高等教育の公共性の向上、③大学の社会的責任 (University Social Responsibility, USR) の遂行、④各大学の特色強化、の4つが設定され、選定大学はこれらの取り組みに基づいて評価および資金配分を受けている。第2期の助成期間に入ってから④は産学連携に変更されているが、特色強化そのものは事業全体の前提的な目標として引き継がれている。第2期では「主冊専章」という支援対象のカテゴリーが新設され、大学運営の国際化と情報セキュリティの強化が加わっている。また、②公共性向上に関する特定事業(経済的・文化的に不利な環境にある学生の就学支援、第2期からは原住民学生の支援)と③USRの遂行については別枠(附冊・附録)で予算措置がされることで推進体制が補強されている(教育部, 2023)。

表1. 高等教育深耕計画の支援対象事業

	第1期 (2018～22年)	第2期 (2023～27年)
第1部 (主冊)	① 教学の刷新 ② 高等教育の公共性の向上 ③ 社会的責任の遂行 ④ 大学の特色強化	① 教学の刷新 ② 高等教育の公共性の向上 ③ 社会的責任の遂行 ④ 産学の協力・連結
(主冊専章)		・ 大学運営の国際化 ・ 情報セキュリティの強化
(附冊・附録)	・ USR実践計画 ・ 公共性：就学支援の整備	・ USR実践計画 ・ 公共性：就学支援の整備 ・ 公共性：原住民学生の支援
第2部	全校型 (国際一流大学の形成) 特色領域研究拠点 (重点領域の研究センター)	

(注) 教育部 (2017; 2022; 2023) に基づき筆者作成。

i 廖 (2021, p. 49) による日本語訳。

本稿では扱わないが、第2部は国内のトップ研究大学4大学を対象とした「全校型」と、重点領域の有力な研究拠点を対象とした「特色領域研究拠点」（第1期末で59拠点）で構成されており、研究力強化や研究人材育成を目的とした補助が提供されている。第2部は国際競争力強化を目的としたものであり、従来の競争的資金からの継続性を担保している。

2-2. 政策の背景

本政策の背景には、従前の補助政策への批判と政権交代に伴う政治的重点のシフトという二つの文脈がある。他の東アジア諸国と同様、台湾でもWCU形成型の競争的資金が推進されてきた。2006年から10年間に渡って実施された「発展国際一流大学及頂尖研究中心計画」（2011年からは「邁向頂尖大学計画」）では、世界大学ランキングにおける台湾の研究大学の位置を向上することを目的として、年間約100億台湾ドルが12大学への補助金として投入された（劉, 2013）。しかし、トップ大学への集中投資にも関わらずランキングでの成果は乏しく、その一方でランキングへの寄与率が高いSocial Sciences Citation Index (SSCI) 対象ジャーナルへの投稿が重視される傾向、ローカル言語による学術的蓄積の減少、大学の同型化の進行といった批判が広がっていった（Lo, 2014）。その後、2016年の民進党への政権交代を機に、国際競争から、学生の成長への投資、地域社会と大学の接続、教育機会格差の是正といった台湾国内ニーズへの応答へと政治的重点が移行する（曾, 2025）。特定大学への資金集中への批判も踏まえ、高等教育システム全体への配分機能を持った競争的資金として深耕計画が始動することとなった。

予算面では邁向頂尖大学計画をはじめとした複数の競争的資金が統合・再編成されている（教育部, 2017）。発展国際一流大学及頂尖研究中心計画と邁向頂尖大学計画の実施期間（2006～16年）では予算全体の64%を12の研究大学が受給しており、このうち11大学は国立大学である。深耕計画では同じ12大学への配分は47.8%（2018～25年平均）となり、未だに割合は大きいものの16%以上減少している（Hou, 2023）。最も多くの補助を受ける国立台湾大学では年間の受給額が約30億台湾ドルから約23億台湾ドル（同上）まで下がっている（教育部, 2025a に基づき算出）。その分、私立大学をはじめこれまで支援対象となり難かった大学へと支援対象が拡大したことになる。

政権交代を契機とした政策転換は、研究から教育、国際競争から地域連携、卓越主義から平等主義と、複数の次元で高等教育政策のモードを変質させている（Hou et al., 2022）。一方で、教育を通じた人的資本投資が人口減少社会の重要戦略として認識され、原住民や新移民を含む多元的社会への対応が重視されること自体は、台湾における長期的な動向でもある（小川・南部編, 2008; 廖, 2021）。

3. 先行研究における高等教育深耕計画の評価

深耕計画の意義や効果については台湾の研究者による先行研究がある。Chang (2021) は新自由主義的な高等教育政策からの転換点として深耕計画を捉える一方で、公共性の向上という政策の理念と効果にはギャップがあると指摘している。Chang & Chang (2024) も制度改革の意義は認めているが、USR 関連の教育・研究の促進効果を分析した結果、直接効果は限定的だと報告する。何 (2023) によれば、補助金の多くは教育革新や特色化の名目のため、実際には従来の教育・研究や国際化のために用いられ易い。経済的・文化的に不利な学生への奨学金支給にあたっては、大学側が募金等によるマッチングファンドを準備する必要があることもハードルになっている (何, 2023)。

また、資金の配分が平等化していることは確かだが、配分額の決定メカニズムについては大学関係者にとって不明瞭であり、研究対象となってきた。機関の特徴を用いた多変量解析では、学生数規模や研究力指標によって規定される側面が強く、結果的には大規模研究大学への配分が大きいという構造的問題が指摘されている (李・潘, 2020; Chang & Chang, 2024)。Wang & Chang (2025) は深耕計画以外の収入を含めた財務構造に着目した結果、地域 (北部とその他) と設置者 (公立と私立) による格差は依然として大きく、深耕計画の事業領域におけるパフォーマンスにも反映されているとする。その一方で、家計や社会的背景に基づく教育機会格差はトップの公立研究大学において大きい、むしろ私立大学の方が学生への投資を積極的に行っているため、深耕計画においても私立大学の方がマイノリティ学生への財政支援などの「公共性」の取り組みが進んでいるとされる (Wang & Chang, 2025)。

政策方針そのものへの批判として、平等主義的な資金配分がトップ大学の国際的な研究競争力を損なっているという指摘もある。Hou (2023) は従来の競争的資金が研究成果創出に与えた効果を好意的に捉えており、台湾の持続的な経済的発展には資金の集中投下が必要だと論じている。また、高等教育政策全体としては、海外の有力な研究者を招致する事業 (玉山學者計畫) にも多くの資金が投入されており、実質的にはWCU形成政策が継続されている点も指摘している (Hou, 2023)。深耕計画の第2期 (2023~27年) も終盤に入るなかで今後の継続事業が検討されているが、研究競争力とのバランスは重要な論点となることが予見される。

このように深耕計画については様々な視点から先行研究が蓄積されているが、その多くは政策全体に対する評価や論考となっており、各大学の取り組み実態に関する実証研究は限られている。曾 (2025) は台湾教育行政を司る教育部高等教育部門の副司長による博士論文であり、4大学のケーススタディによって深耕計画の事業目標が各大学の多元的な事業運営にどのように転換されたかを分析している。政策背景を含めて広範に論じた労作であるが、政策実施主体によるケーススタディという研究手法には留意も必要である。ほかにも、林 (2018) など個別大学の事例報告も散見される。

日本語文献としては廖（2021）や福田他（2025）があるが、制度概要の記述が中心である。政策の詳細や大学事例については日本からアクセスし難い現状がある。本稿では深耕計画受給大学の取り組み内容を分析することで、本事業が台湾の大学に与える影響について整理したい。

4. 高等教育深耕計画における公共性概念

論を進めるまえに、高等教育における「公共性」概念について整理しておきたい。Marginson & Yang（2022）は英米社会における「public」を①公私の二元論における国家や政府といった公的領域、②ハーバーマス流の市民的公共圏、③社会において共有された公共善、として整理している。日本では齋藤（2000）による国家的公共性（official）、共通性（common）、公開性（open）の三分類が公共性の概念として浸透しているが、整理の方向性としては類似しているといえよう。政策において論じられる際には、これらの公共性に関連した性質や機能を大学が有しているかが争点となるが、どのような性質や機能を指すかは社会的・時代的文脈によって大きく異なる（高木, 2024）。先行研究の分類を下敷きにすれば、大学ないし高等教育の公共性として想定される性質と機能は次のように整理できる。国家的公共性は、教育関連法、認証評価による規制、公的支出、政策的操舵、といった様々な形態の国家的関与と、それに対する大学側の順守ないし対応の程度を指すものだといえる。公開性は知識や教育機会の公開性を指しており、大学において創出される知識が公共財としての性質を持っているか、高等教育機会が市民に広く開かれているかという論点を含む（高木, 2025）。大学経営の観点からは、情報公開や、経営主体が特定個人に独占されないことを「公共性」とする議論もあり、公開性と国家的公共性に跨った争点だといえる（両角, 2013）。最後に共通性であるが、教育・研究・サービスが社会の共通課題の解決や社会的便益の創出に資しているかが争点となる。Marginson & Yang（2022）によれば、社会において共有された規範や善の概念もここに含まれるだろう。

以上の概念的整理を踏まえると、深耕計画には複数の特徴的な公共性概念が表出していることがわかる。第1期の事業概要（教育部, 2017）では、高等教育をめぐる諸問題への対応方針として、教育の質的転換、大学の同型化からの脱却、そして高等教育の公共化が論じられる。「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」（ICESCR）第13条第2項（c）に基づき、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるべきであること。そして、①高等教育には準公共財的な性格があり、②人々が高等教育を受けることによって社会的便益がもたらされ、③高等教育が社会移動を促進すること根拠としながら、高等教育の公的供給の拡大と機会保障の必要を論じている（同, pp. 7-8）。即ち、高等教育の公共性を、知識や教育機会の「公開性」と社会便益創出とい

う「共通性」の観点から把握したうえで、公的支出による国家的供給の必要性を認めている。

さらに教育部（2017）は、重点領域「高等教育の公共性の向上」の具体的目標として、次の三点を例示する。インスティテューショナル・リサーチ（IR）に基づいた大学運営体制を整備し、大学運営に関する情報（卒業生の進路、自己点検・質保証の情報、定員充足率、財務情報など）を公開すること。社会的弱者への就学支援（多元的な入学者選抜、学習支援、インターンシップ、キャリア支援、奨学金など）を充実化し、経済的に困窮する学生が学業に専念しつつ早期に職業と接続できる環境を整え、高等教育が社会階層間移動を促す機能を強化すること。そして、高齢化社会の到達に向けて生涯学習制度（柔軟な入学経路、教育員養成、カリキュラムなど）を整備することである（同、pp. 14-15）。ここでは、大学情報の公開と高等教育アクセスの拡大という二種類の公開性が中心となりつつも、社会移動の促進による経済的・社会的格差の解消という積極的な公共善までもが、高等教育が果たすべき公共性として認識されている。これらの公共性が次世代に向けた優秀な人材の育成という成長戦略の一環として位置付けられている点も特徴的である（教育部、2017）。

5. 受給大学における公共性の事業

5-1. 分析手法

WCU形成政策下で進行した大学の同型化・序列化への反省から、深耕計画では各大学が自らの特徴や文脈に基づいた独自性を発揮することが期待されている（曾、2025）。本稿では、公共性の向上が大学レベルでどのような事業として具現化されているかを明らかにしたい。深耕計画の公式ウェブサイトには、各大学が作成した事業開始当初の計画概要（計画摘要）と、毎年の成果報告（計画成果及亮點）が掲載されている（教育部、2025b）。本研究ではすべての一般大学について、計画概要ならびに第1期最終年度である2022年の成果報告を対象として内容分析を行った。これらの文書はすべての受給大学が作成する公式資料であることから、全体的な傾向を確認するのに適している。他方で、成果報告は各大学の実績を網羅しているわけではなく、また記載項目が統一されていないといった限界もある。それでも各大学の主たる取り組みと成果は確認できるため、本稿の目的に合致すると考えた。対象大学は計画概要の時点で70大学、実績報告の時点で68大学である。私立の稲江科技暨管理学院は2020年に募集停止したため、計画概要には含まれているが成果報告では対象外となった。また、国立交通大学と国立陽明大学が2021年に合併したため、事業開始当時は別個の大学として、成果報告段階では合併後の国立陽明交通大学としてカウントした。

分析手法としては質的内容分析（Krippendorff, 2013）を用いた。多くの大学は4つの事業領域毎に記述をしているため、公共性に関する取り組みは「提升高教公共性」項目と

して報告されている。項目化していないケースについては、後述するカテゴリーと照合し、類する取り組みが記述されている場合に分析対象として扱った。公共性に関する計画・実績が当該ページに記述されていない大学は分析対象外とした。計画概要にて公共性向上に関する記述が確認できたのは70大学中58大学であった。まずはサンプルとして抽出した6大学の文書に基づいてイニシャル・コーディングを行った。その後、全大学を対象とした分析を行い、コードに基づいてカテゴリーを抽出した (White & Marsh, 2006)。抽出したカテゴリーは、「不利学生の支援 (進学支援、就学・就業支援)」、「情報公開」、「大学運営の改善」、「社会連携・大学開放」である。その後、同じカテゴリーを用いて成果報告の記述内容の分析を行い、68大学中48大学において公共性に関する記述が確認された。

次節以降 (5-2～5-5) はカテゴリー毎に分析結果を報告し、各大学における計画と実績の特徴について、そして第1期間中における変化について検討したい。表2は文書内で公共性の各カテゴリーに言及した大学数の一覧である。原則として分析に用いた学校別情報 (教育部, 2025b) に基づきながら記述し、他の資料に言及する際はその都度参考資料を示す。

表2. 公共性のカテゴリーへの言及状況

カテゴリー	計画概要 (N=58)	2022年成果報告 (N=48)
不利学生の支援	48 (82.8%)	41 (85.4%)
情報公開	32 (55.2%)	23 (47.9%)
大学運営の改善	18 (31.0%)	6 (12.5%)
社会連携・大学開放	20 (34.9%)	10 (20.8%)

(注) 教育部 (2025b) に基づき筆者作成。数値は文書内で各カテゴリーに言及した大学の数と分析対象全体に対する割合。

5-2. 不利学生の支援

いずれの文書でも最も頻繁に言及されていた取り組みが不利学生に対する支援である。計画概要では58大学中48大学、成果報告では48大学中41大学において記述が確認された。奨学金の新設や多様な進学ルートの確立によって、経済状況による教育機会格差の是正や、原住民や新住民など多様な背景を持つ学生の就学促進を目的とするものである。経済的支援のほかにも、学習面のサポートが補助事業の成果指標に設定されている (教育部, 2017) こともあり、チューターによる就学支援、キャリア指導による就業支援なども言及されている。具体的な例を見てみたい。公立大学では特に不利学生の割合を高めていくことが求められている。例えば国立台湾大学の計画概要ⁱⁱでは、低収入世帯の入学者を5

ii 以降、該当する文書の URL を文末脚注で記す。國立臺灣大學計畫摘要, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_project.aspx?fid=71&id=0003

年以内に2,000名以上増やし、公立大学平均に達することが目標として掲げられている。また、募金活動によって基金を新設し、生活、学業、キャリア形成など全般的な支援を充実ⁱⁱⁱするとしている。国立台北大学ⁱⁱⁱは、IR部門の活用によって経済的・文化的に不利な学生の分布と需要を分析し、入学ルートや個別指導体制を拡充することが目指されている。2022年度までに不利学生の比率を6.7%から9.8%に引き上げる計画を立て、実際に2021年には10.9%を達成している。国立中山大学^{iv}も経済的・文化的に不利な学生を対象とした入学経路の多元化や奨学金提供に取り組み、対象学生が2018～22年で21.8%増加した成果をアピールしている。

「経済的・文化的」に不利という特徴的な表現は、2022年の実績報告で計21大学において用いられている。進学と学習の環境要因として、家計や地理的要因のみならず、幅広い環境要因や社会的支援の格差を認識したものだといえる。経済的・文化的要因への配慮そのものは深耕計画全体としての方針であるが、どのような学生を経済的・文化的に不利な学生と認めるか、そしてどのような制度的対応を行うかは、各大学の判断にゆだねられている。例えば、国立清華大学（2026）は以下の学生を経済的支援の対象として設定している。低所得・準低所得世帯の学生、障害学生および障害者の子女、特殊境遇家庭の子女または孫、原住民族学生、教育部の学費減免資格を有する学生、妊娠中または3歳未満の子女を扶養している学生、そのほか経済的不利な状況や就学支援の必要性が認められる学生などである（国立清華大學, 2026）。

不利学生の支援に関する取り組みは、大学の特性によって差があるだろうか。実績報告における記述の有無については、設置形態（公立62.5%、私立60.0%^v）、地域（直轄市66.0%、それ以外52.4%）による明確な差は見られない。しかし記述内容を精査すると、地方私立大学において高等教育機会の格差に対する批判的言及が見られた。例えば亞洲大学^{vi}は、経済的に優位な学生が国立大学に集中し、不利な学生が地方の私立大学に集中するという「両極化現象」の進展を指摘する。高等教育は不利学生にとってはぜいたく品と化しており、教育を通じた貧困脱出の機会が消失しつつある。高等教育の機会均等化だけでなく垂直型の社会移動を積極的に促進する必要があると論じている。他の私大でも社会移動の達成は重要な概念となっている。玄奘大学^{vii}では経済的・文化的に不利な学生の割合が21.2%と、一般大学平均（12.8%）や私立大学平均（13.7%）を大きく超えている。そのため教育を通じた社会移動が大学のミッションのひとつとされ、実績報

iii 國立臺北大學計畫摘要, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_project.aspx?fid=71&id=0017

iv 國立中山大學高等教育深耕計畫 111 年計畫執行成果及亮點, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=821

v 設置形態、地域のいずれも記述有りの割合。

vi 亞洲大學計畫摘要, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_project.aspx?fid=71&id=1048

vii 玄奘大學計畫摘要, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_project.aspx?fid=71&id=1039

告^{viii}では原住民学生や不利学生の資格保持者の活躍（ロボットコンテストでの入賞など）が成果として強調されている。佛光大學では学生の8人に1人が不利学生であり、チューター指導と産学連携の育成制度によって、資格試験や各種コンテストへの参加を促進している。

個人の社会移動（social mobility）を促す教育には私的財としての性質があり、競争的で差別的な教育制度を促進する要因にもなる（Labaree, 1997）。しかし深耕計画に係る政策言説では経済的・文化的な不利学生に焦点が当たり、格差是正を実現するための公共善としての社会移動が重視されている。また私学関係者にとっては、従来から不利学生の進学先として機能し、社会移動を促進してきたという自負がある。この実績と新たな政策言説を接続することで、私学が公共性を担う主体として自らを再定義する試みが垣間見える。

5-3. 情報公開、大学運営の改善

不利学生の支援に次いで多かったのが「情報公開」についてである。大学運営情報の公開も補助事業としての業績指標として掲げられており、構成員の人数、ST比、定員充足率、休退学者数、授業満足度、卒業生の進路および給与水準、学生1人当たりの図書数、不利学生の比率、財務情報、カリキュラムの質保証関連の情報などの公開が指標化されている（教育部, 2017）。計画概要では32大学、実績報告では23大学で情報公開に関する記述がある。また、深耕計画ではIR部門の設置によるエビデンスに基づいた大学運営の改善が重視されている。「大学運営の改善」は計画概要では18大学、実績報告では6大学で確認できた。

「情報公開」ないし「大学運営の改善」で挙げられている実績の多くは、IR部門の設置、情報公開、大学情報の公開先となるウェブサイトやデータベースの整備、それらの利用者数といった内容である。また、IR研究の実績を成果報告として掲げている大学もある。例えば、国立台中教育大学^{ix}は2018～22年の間に25本のIR研究の報告書を作成し、教学・行政部門の政策立案資料として活用している。中国文化大学^xでは、IR部門が毎学期異なるテーマでIR研究を行っており、大学生としての基本的なリテラシー（大學生基本素養）の伸長や、リテラシーと卒業後の進路などが研究テーマとなっている。

IR研究を不利学生の支援に活用する事例も見られる。高雄医学大学^{xi}では、「入学経路によって異なる学習戦略と成果の分析」、「経済的・文化的不利卒業生の学習経験と就業状況の分析」といったテーマでIR研究を行い、大学運営および深耕計画の事業実施に活用しているとする。

viii 玄奘大學 111 年高教深耕計畫成果亮點, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=742

ix 國立臺中教育大學創新教育・在地關懷・永續深耕 - 臺中教育大學 111 年成果亮點, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=838

x 中國文化大學, 2022 深耕創新、邁向永續, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=805

xi 高雄醫學大學, 培育人工智慧新世代精準健康促進人才, 深耕永續迎戰未來, https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=814

5-4. 社会連携・大学開放

最後に「社会連携・大学開放」である。このカテゴリーは、大学の教育・研究・サービスによって社会課題解決に貢献することや、大学の知的リソースを社会に還元することを指す。補助金事業の成果指標としては含まれていないが、大学の公共性の一環として大学関係者に捉えられているようだ。計画概要では20大学、成果報告では10大学で言及が見られた。なお、深耕計画全体では大学の社会的責任（USR）という事業領域があり、キャンパス所在地域への貢献が評価指標として設定されている。そのため社会連携活動の多くはUSR事業として報告されることになるが、公開講座の提供や、大学所蔵資料の一般公開など、大学リソースの公開的性格が強い取り組みについては公共性向上の事業として報告されている。なお、計画概要では4大学が「生涯教育」に言及していたが、成果報告では1大学のみとなった。

国立台湾大学^{xii}では、オープン・コースウェアや高校生向けのオンライン自習教材による大学の教育リソースの学外公開が実績として挙げられている。博物館の年間来場者数、学内の研究センターが提供するサイエンス・コミュニケーションといった、一般向けの大学開放事業も実績として掲げられている。国立台北芸術大学^{xiii}は、芸術資源・推進教育センターによる中学生から大学生までが参加する「サマースクール」を実施しており、同大学の芸術教育のリソースを社会に還元している。地方私立大学の大葉大学^{xiv}は学部学科単位での社会連携活動を実績に挙げており、英語学科による小学校のサマーキャンプ運営支援、僻地の医療人材不足に対する看護学科によるサービス提供などが挙げられている。大学が有する知的リソースを積極的に社会に公開するほか、課題解決を通じて還元させることで、大学の公共性を向上させようという取り組みだといえる。

5-5. 第1期期間中の変化

事業開始当初の計画概要と2022年の成果報告ではいくつかの変化が見られた。まず、成果報告では「不利学生の支援」を言及する割合が高く、逆に「社会連携・大学開放」は低くなっている点である。これは、事業開始当初は幅広い社会的活動を「公共性」として捉えていたものが、補助金の成果指標に向けて、取り組みが収斂していった結果だと考えられる。深耕計画開始当初は公共性の取り組みとして例示されていた「生涯教育」の推進が、成果報告では殆ど見られなくなったのも同様の理由からと推測される。深耕計画第1期を通じて、少なくとも成果報告資料上では、経済的・文化的不利学生の支援こそが最も広く取

xii 国立臺灣大學，我們貢獻這所大學於開創未來，https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=765

xiii 國立臺北藝術大學高等教育深耕計畫 111 年計畫成果及亮點，https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=798

xiv 大葉大學，111 年大葉大學計畫成果及亮點，https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_achievement.aspx?fid=71&id=726

り組まれる「公共性」のプロジェクトとなった。ただし、社会連携に関する取り組みは主にUSRとして報告されるため、事業全体で見れば社会的・経済的便益の重要性が減少したわけではないだろう。

もう一つは、原住民学生の支援体制の強化である。事業開始時点から原住民は社会的・文化的マイノリティの一つとして挙げられていたが、受給大学の計画概要で言及していたのは5大学のみであった。それが2022年度の成果報告では15大学で記述があり、うち9大学では「原住民学生資源センター」（原住民學生資源中心）等の専門部門によるサービス提供を報告している。この専門部門は、原住民学生の指導、キャンパス内外に向けた文化講座の開講、周辺地域の集落との交流などの機能を担っている。要因としては、2020年から深耕計画の追加支援パッケージの一環で、原住民学生支援の専任職員の人件費補助が提供されるようになったためと考えられる。2023年からは成果指標にも「原住民学生指導・支援メカニズムの強化」が追加されており、原住民学生に対する指導・支援機能の強化が政策的に推進されている（國家教育研究院, 2026）。

さらに、多くの大学が奨学金制度の新設・拡充や募金の状況について報告していた。何（2023）も指摘するように、不利学生の就学支援奨学金にはマッチングファンド形式が採用されているため、大学には資金獲得のための自助努力が求められている。そのため、成果報告では奨学金の支給金額、支給人数、基金規模といった情報が積極的に報告されている。大学の資金獲得能力と奨学金支給実績が重要な指標となっていると考えられる。

これらの変化からは、深耕計画の政策的重点が明確化されるとともに、受給大学の取り組みにも浸透していることが推測される。同時に、各大学の取り組み内容には類似点も多く、成果指標への適応や同型化も懸念されるところである。不利学生の支援や社会移動の促進は社会的に重要なミッションであるが、国家的な全体方針に基づきながら、大学毎に最適な組織体制の構築、資金獲得、学生支援・サービスの提供が進んでいる。従前の競争的資金政策で批判対象となった政策的操舵のメカニズムそのものは、深耕計画でも継続しているといえる。

6. まとめと今後の課題

深耕計画における公共性のプロジェクトは、高等教育機会の公正、情報公開、大学の知的リソースの社会的還元といった「公開性」（open）に関する取り組みが中心となっている。特に「不利学生の支援」は、教育機会を多様な学生層に開くのみならず、機会格差の積極的な是正による社会移動の促進が規範的な公共善として膾炙していることを示している。日本の政策言説では大学経営のガバナンスや教育・研究による経済・社会的便益の創出が「公共性」として言及されることが中心であり（高木, 2024）、対照的である。また、このような公共性のプロジェクトは、競争的資金による政策的操舵によって大学独自の取り組み

みとしても急速に進展していることもわかった。国家事業（official）としての力学によって規範的な公共性が浸透することの意義については改めて検討が必要な課題だといえる。

本研究の限界と今後の課題について述べる。本稿の分析単位は機関レベルの取り組みであるため、公共性の理念がどの程度構成員に浸透しているかは不明である。大学の経営層では政策方針や理念に賛同していたとしても、一般の教職員においては政策を「行うが信じない（倣而不信）」状況があることも報告されている（曾, 2025）。また、分析対象とした文書は、大学の様々な取り組みの一部が対外的な形式で報告されたものである。公共性に関する記述がない大学も少なくないが、実績の欠如を反映しているかは定かではない。公式報告に留まらない取り組みの実態については、各大学のケーススタディなどの手法で確認する必要がある。

本研究では事業成果のひとつの区切りである第1期最終年度の報告を対象とした。事業開始から5年という期間の短さもあり、制度やプログラムの整備といったインプットが中心であり、それが学生の進学行動や社会移動といったアウトプットにどのように繋がったかは定かではない。今後、事業期間全体を対象とした分析によって明らかにしたい。

参考文献

- 福田由紀子・水野晶子・高木航平・山崎衣知子, 2025, 「台湾における高等教育深耕計画の展開—高等教育評鑑中心基金会へのヒアリングを踏まえて—」 両角亜希子・譚君怡編『台湾における大学の教育改革の動向と持続可能な経営（大学論叢 第5号）』（pp. 58-74）. https://ump.p.u-tokyo.ac.jp/resource/202511_daigakuronsou (ISBN) No.5.pdf
- 廖于晴, 2021, 『台湾における高等教育多様化の論理』 東信堂.
- 小川佳乃・南部広孝編, 2008, 『台湾の高等教育—現状と改革動向—』 広島大学高等教育研究開発センター.
- 両角亜希子, 2013, 「私立大学の自主性と公共性：日韓の私立学校法の比較から」『大学論集』 44, 179-194.
- 齋藤純一, 2000, 『公共性』 岩波書店.
- 高木航平, 2024, 『日本における大学の公共性——概念整理から実証的研究へ——』 東京大学大学院教育学研究科博士論文.
- 高木航平, 2025, 「大学団体における大学の公共性言説の分析—2000年代以降の国立大学協会・日本私立大学連盟の文書を対象として—」『大学経営政策研究』 15, 37-53.
- 何卓飛, 2023, 「我國高教公共化政策推動評議」『台湾教育評論月刊』 12 (1), 14-20.
- 曾新元, 2025, 『多重脈絡與行動者的高教深耕計畫：從政策詮釋到轉化的分歧與調適』 国立台湾師範大学博士論文.

- 國家教育研究院, 2026, 「重大教育政策發展歷程：原住民族教育」『教育部部史』 <https://history.moe.gov.tw/Policy/Detail/f85e684b-7394-4254-a8f3-33620e5643bd>
- 國立清華大學, 2026, 『國立清華大學深耕計畫扶助經濟及文化不利學生獎助學金施行要點』 <https://totakeoff.site.nthu.edu.tw/p/406-1259-169136,r5412.php>
- 教育部, 2017, 『高等教育深耕計畫 (核定版)』 <https://sprout.moe.edu.tw/download/download.aspx?id=179>
- 教育部, 2022, 『高等教育深耕計畫第二期 (112-116)』 <https://sprout.moe.edu.tw/download/download.aspx?id=180>
- 教育部, 2023, 『關於深耕：第1期』 <https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/docdata.aspx?fid=66&id=5>
- 教育部, 2025a, 『高等教育深耕計畫補助經費』 <https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/docdata.aspx?fid=70&id=66>
- 教育部, 2025b, 『高等教育深耕計畫：學校專區』 https://sprout.moe.edu.tw/zh-tw/school_list.aspx?fid=71
- 林仁傑, 2018, 「臺灣高教深耕推動的挑戰與出路：以國立臺灣體育運動大學為例」『臺灣教育評論月刊』 7 (12), 3-7.
- 劉秀曦 (2013) 「高等教育政策工具之探析：大學評鑑結果與政府經費分配之連結」『教育研究與發展期刊』 9 (3), 31-58頁。 <https://doi.org/10.3966/181665042013090903002>
- Chang, D. F. (2021). Taiwan's higher education policy: From neoliberalism to public goods. In A. Y. C. Hou, T. L. Chiang, & S. J. Chan (Eds.), *Higher education in Taiwan: Global, political and social challenges and future trends* (pp. 49-63). Springer.
- Chang, D. F. & Chang, A. (2024). Analysis of the Influence of Fund Allocation and Sustainable Academic Efficiency Based on a Transformation of Public Goods in Higher Education. *Sustainability*, 16 (5): 2000. <https://doi.org/10.3390/su16052000>
- Hou, A. Y. C., Chiang, T. l., & Chan, S. J. (Eds.). (2020). *Higher Education in Taiwan: Global, Political, and Social Challenges and Future Trends*. Springer.
- Hou, A. Y. C. (2023). Did Taiwan Academic Excellence Initiatives Build World-Class Universities? Governance, Funding Schemes, and Policy Shifts. In Yudkevich, M., Altbach P. G., & Salmi, J. (Eds.). *Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective*. The MIT Press.
- Hou, A. Y. C., Hill, C., Hu, Z. & Lin, L. (2022). What is driving Taiwan government for

- policy change in higher education after the year of 2016 – in search of egalitarianism or pursuit of academic excellence?, *Studies in Higher Education*, 47:2, 338-351. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744126>
- Krippendorff, K. (2013) . *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd Edition) . Sage Publications.
- Labaree, D. F. (1997) . Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34 (1) , 39-81. <https://doi.org/10.3102/00028312034001039>
- Lo, W. Y. W. (2014) . *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*. Springer.
- Marginson, S., & Yang, L. (2022) . Individual and collective outcomes of higher education: A comparison of Anglo-American and Chinese approaches. *Globalisation, Societies and Education*, 20 (1) , 1-31. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932436>
- Salmi, J., (2009) . *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7865-6>
- Wang, X., & Chang, A. (2025) . Sustainable Higher Education Policy: The Strategic Implication of Taiwan's SPROUT Project and Fiscal Sustainability. *Sustainability*, 17 (19) , 8769. <https://doi.org/10.3390/su17198769>
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006) . Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55 (1) , 22-45.

謝辞

本研究はJSPS科研費25K17041の助成を受けたものです。

Publicness in Taiwan's Higher Education SPROUT Project: Insights from a Document Analysis

Kohei Takagi

高等教育研究・開発センター活動報告、記録

Annual Report of Center for Research and Development of Higher Education, Kanto Gakuin University

2025年度 高等教育研究・開発センター事業報告

■学習成果の評価・活用

本学では、社会連携教育として、企業や自治体、地域と積極的に関わり合うことを通じて、「自ら課題を発見する力」「情報を整理して解決方法を導く力」「多様な人々と協働できる力」を育てています。この社会連携教育を「知る」「みる」「考える」「働きかける」の4つの枠組みに区分し、さらに、学位授与方針（DP）に対応させて、「知識・技能【知る】」「寛容さ・判断力【みる】」「思考力・表現力【考える】」「主体性・協働性【働きかける】」の4つのDPに整理し、学習成果を明示しました。

また、社会連携教育の枠組みをナンバリングコードで示すとともに、各DPに対応する科目をカリキュラムマップとして一覧化し、これに基づき、学生の学習成果（DPの修得状況）をレーダーチャートで可視化する「DPチャート」の開発を推進しています。

今年度より、学生が授業を通じて身につけた能力を中心に設問を再編した「学習と授業に関するアンケート」の結果を、次年度公開予定の「DPチャート」に連動させ、自己評価と成績評価により、DPの修得状況を「学生による成長実感」として可視化し、その評価を行うとともに、各学部における教育課程の継続的検証・改善に活用していきます。

■全学的な教育のための企画・開発

全学キャリア教育科目の見直しを図り、全学教育科目検討委員会キャリア教育分科会と連携して、初年次教育科目でもある「KGUキャリアデザイン入門1」「KGUキャリアデザイン入門2」のシラバス改正案を検討しています。2027年度の改編を目指し、本学が推進する「社会連携教育」の説明の追加、社会やキャリアとの接続を意識した母校史教育の位置付けの見直し、さらには多様な背景を持った学生に沿った内容への改訂などについて、現在協議を重ねています。

また、教学マネジメント委員会と連携して、昨年度のDP改定に続き、今年度はCPの改定を行い、DPとCPの連動性を明確化しました。これを踏まえて、次年度は3つの方針の策定に関する基本方針・手続きの改正を予定しています。

■教育方法の研究・開発

今年度は、①オンライン（オンデマンド型）授業の運用実態に関する検討、②生成AIの教育上の活用に関する検討、③「社会連携教育」の実践事例の収集を行いました。①については、オンライン（オンデマンド型）授業に関する全学的なガイドライン策定の必要性について確認しました。②については、「FD・SDセミナー」において、「思考停止に陥らない生成AI活用：社会科学分野の研究と教育から」をテーマにした講演の企画・開催を行いました。③については、「社会連携実践事例報告会」を企画・開催し、各教員が社会連携教育を取り入れるうえでの参考にするとともに、教育実践上の問題点や課題を共有し、改善案を検討する場を提供することができました。

次年度は、オンライン（オンデマンド型）授業に関するガイドラインの作成と、生成AIの教育上の活用および社会連携教育のさらなる拡充に向けて検討を進める予定です。

■FDに関する調査・研究

関東学院大学、神奈川大学、横浜市立大学、横浜国立大学により毎年度実施している「ヨコハマFD・SD連絡協議会」（2025年度幹事校：横浜国立大学）に高等教育研究・開発センター構成員が参加しました。2025年度は「初年次教育について考える―大学での学びのスタートを支える仕組みとは―」をテーマとし、初年次教育で育成すべき能力、高大接続における課題、初年次教育の運営体制のあり方などについて議論しました。

今年度より、教育・学習の質保証・向上のために学生の視点を反映させる取り組みとして、学生参画型FDを実施しています。参加学生は各学部から推薦され、大学での学びや学習環境の現状と課題と、改善に向けた提案を議論しました。議論の結果は、報告書として発行されたほか、2026年3月の「FD・SDセミナー」の一環として教職員に対して発表されました。また、当該学生の一部は前述の「ヨコハマFD・SD連絡協議会」にも参加し、4大学の学生や教職員と活発に意見交換を行いました。

次年度は本格実施として、学習成果の可視化に関する意見提供や、公開授業への参観等を予定しています。

高等教育研究・開発センター員会議開催記録

2025年度

第1回センター員会議

日時：2025年4月3日（火）16時00分～2025年4月7日（月）10時00分

※メール開催

確認事項

1. 関東学院大学高等教育研究・開発センター規程について
2. 2025年度高等教育研究・開発センター員会議構成員について

審議事項

1. 高等教育研究・開発センター部会員の委嘱について

第2回センター員会議

日時：2025年4月23日（水）16時39分～17時08分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2024年度第10回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について
2. 2025年度第1回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 高等教育研究・開発センター 部会員の委嘱について
2. 部会報告について
3. 2025年度事業計画について
4. 年報第11号の編集について
5. 研究倫理計画・コンプライアンス教育の実施計画について
6. 2025年度春学期「公開授業」の実施について
7. 2025年度FD・SDセミナーの実施について
8. FD・SD用コース「授業ツールボックス」の運用について
9. ティーチング・アシスタント（TA）向けFD・SDコンテンツについて
10. 2024年度各学部FD活動報告について
11. 2025年度全学共通科目（地域志向）の履修者数について
12. 2025年度春学期全学共通科目（地域志向）における横浜市内単位互換生について
13. 2025年度春学期全学共通科目（地域志向）における特別履修生（高大連携）について

審議事項

1. 2025年度春学期「学生による学習と授業に関するアンケート」の実施について

第3回センター員会議

日時：2025年5月28日（水） 15時30分～16時25分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第2回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度重点事業報告（4月）について
2. 部会報告について
3. 年報第11号について
4. 高等教育研究・開発センターHPの更新について
5. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」の実施要領について
6. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」における各学部の対象外科目について
7. 全学共通科目の「学習と授業に関するアンケート」の集計グループについて
8. 2025年度第2回FD・SDセミナーについて
9. ティーチング・アシスタントに関するFD実施状況について
10. カリキュラムマップの作成について

審議事項

1. 2025年度第2回FD・SDセミナー外部講師への謝金について
2. CPの改定に向けた現行の全学DPの検証について

第4回センター員会議

日時：2025年6月25日（水） 16時40分～17時06分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第3回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度重点事業報告（5月）について

2. 部会報告について
3. 年報第11号について
4. 全国私立大学連携フォーラム（JPFF）総会報告について
5. 2025年度春学期「公開授業」の実施結果について

審議事項

1. 全学 教育課程の編成・実施方針（CP）改定案について
2. アセスメントポリシーの制定について

第5回センター員会議

日時：2025年7月23日（水）15時15分～15時53分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第4回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度重点事業報告（6月）について
2. 部会報告について
3. 2025年度第2回FD・SDセミナー実施報告について
4. 2025年度春学期の「公開授業」の実施結果について（再集計）
5. 大学院教育に関する意見交換会の実施について
6. 学習と授業に関するアンケートの回答率（速報）について
7. 関東学院大学アセスメントポリシーについて

審議事項

1. 学生参画型FDの実施について
2. 全学共通科目（地域志向科目）のナンバリングについて
3. 2026年度全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表について
4. 全学共通科目（地域志向科目）における横浜市内単位互換生の履修について

第6回センター員会議

日時：2025年9月24日（水）15時30分～16時00分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第5回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度重点事業報告について
2. 部会報告について
3. 2025年度第3回FD・SDセミナー実施報告について
4. 高等教育研究・開発センター年報第11号の実施報告について
5. 2025年度秋学期「学習と授業に関するアンケート」の実施について
6. 2025年度秋学期「公開授業」の実施について
7. 2025年度ヨコハマFD連絡協議会について
8. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」実施状況について
9. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」の教員コメントの入力状況について
10. 2025年度秋学期全学共通科目（地域志向科目）における特別履修生（高大連携）について
11. 2025年度春学期全学共通科目（地域志向科目）の成績評価状況について
12. 高等教育研究・開発センターの引っ越しについて

審議事項

1. 2025年度自己点検について
2. 2025年度事業計画の上半期進捗状況報告について

第7回センター員会議

日時：2025年10月22日（水） 16時01分～16時57分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第6回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度重点事業報告について
2. 部会報告について
3. 2025年度研究倫理教育・コンプライアンス教育の実施結果について
4. 2025年度秋学期「学習と授業に関するアンケート」の実施要領について
5. 2025年度秋学期全学共通科目（地域志向科目）の履修者数について

6. 2025年度ヨコハマFD連絡協議会について
7. 「大学院教育に関する意見交換会」実施報告について
8. 2025年度学生参画型FDの活動（試行）について
9. 2025年度秋学期「公開授業」の実施時期について
10. 2025年度秋学期全学共通科目（地域志向科目）の特別履修生（高大連携）について
11. 2025年度TAに対するFD実施状況について

審議事項

1. 2026年度予算要求について
2. 2026年度事業計画について
3. 高等教育研究・開発センター所属非常勤講師の採用について
4. 2026年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの科目担当者推薦依頼について
5. 2025年度全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表の変更について
6. 2026年度全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表について
7. KGUかながわ学（政治）におけるゲストスピーカー等への謝礼支払いについて
8. 「DPチャート」の印刷版について

その他

1. DPチャートのWebシステムについて

第8回センター員会議

日時：2025年11月26日（水） 16時46分～17時06分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第7回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

報告事項

1. 2025年度 重点事業報告について
2. 部会報告について
3. 年報第12号について
4. 2025年度FD・SDセミナー（第4回）の実施について
5. 2025年度ヨコハマFD・SD連絡協議会について
6. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」の結果について
7. 2025年度春学期「学習と授業に関するアンケート」における各学部の対象外科目について

8. 2025年度学生参画型FD（SPELT）の活動報告について
9. DPチャートの仕様について

審議事項

1. 2026年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの科目担当者推薦依頼について
2. 2025年度春学期全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表の変更について
3. 2026年度春学期全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表（案）について
4. 科目等履修生、特別履修生（高大連携）、横浜市内大学間単位互換生への提供科目について

第9回センター員会議

日時：2026年1月28日（水）16時17分～16時45分

場所：第4会議室（2号館2階）

確認事項

1. 2025年度第8回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度 重点事業報告について（11月、12月）
2. 部会報告について
3. 2025年度「学習と授業に関するアンケート」回答率（途中経過）について
4. 2025年度秋学期「公開授業」の実施結果について
5. 2025年度秋学期FD・SDセミナー等の実施について
6. 2025年度ヨコハマFD・SD連絡協議会の実施報告について
7. 2025年度学生参画型FD（SPELT）の活動報告について
8. 2025年度各学部のFD・SD実施報告について（依頼）
9. DPチャートの仕様について

審議事項

1. 「関東学院大学高等教育研究・開発センター規程」の改正について
2. 2026年度高等教育研究・開発センター所属非常勤講師の採用について
3. 2026年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの担当者推薦依頼について
4. シラバスチェックの実施について
5. 2026年度全学共通科目のレアプラン表について

第10回センター員会議

日時：2026年2月25日（水）16時35分～17時28分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2025年度第9回高等教育研究・開発センター員会議議事録（案）の確認について

報告事項

1. 2025年度 重点事業報告について
2. 部会報告について
3. 高等教育研究・開発センターによるFD・SD支援に関する取組みについて
4. 2025年度秋学期「学習と授業に関するアンケート」回答率について
5. 2025年度「学生参画型FD」の実施報告について
6. DPチャートの仕様について

審議事項

1. 2025年度事業報告について
2. 2026年度 全学共通科目のレアプラン表（地域志向科目）について
3. 2026年度「学習と授業に関するアンケート」の実施について
4. 2026年度「公開授業」の実施について
5. 2026年度「学生参画型FD」の実施について
6. 2026年度「FD・SDセミナー」の実施について

第11回センター員会議

日時：2026年3月3日（火）10時00分～14時00分

※メール開催

審議事項

1. 2026年度 全学共通科目のレアプラン表（地域志向科目）について

高等教育研究・開発センター 部会 活動報告

2025年度

■ 教育方法研究・開発部会

部会長：山本 勝造

部会員：藤根 雅之、宇都宮 遼平、神戸 渡、高木 航平、千葉 隆行、梅村 俊行

開催記録

第1回 2025年7月10日（木）

- ・本学での社会連携教育の実践事例について
- ・生成 AI ガイドラインの他大学例について

第2回 2026年1月7日（水）

- ・オンライン授業の検討について
- ・AIの活用について
- ・社会連携の実践事例の収集について

■ FD調査・研究部会

部会長：高木 航平

部会員：小滝 陽、越智 信仁、鈴木 公基、青木 由美恵、滝口 宣明、加賀谷 朝絵

開催記録

第1回2025年5月8日（月）

- ・学生参画について

第2回2025年7月16日（水）

- ・学生参画型FD実施要領（案）について
- ・学生参画型FDに対する学部からのコメントと対応状況一覧について

第3回2025年11月24日（月）

- ・学生参画型FDの実施状況について
- ・第4回FD・SDセミナーについて

■ 学習成果評価・活用部会

部会長：江頭 幸代

部会員：堀田 智哉、神野 由紀、高木 航平、川出 道紀、滝口 宣明、加賀谷 朝絵、
梅村 俊行

開催記録

第1回 2025年4月18日（水）～4月21日 メール開催

・「学習と授業に関するアンケート」について

第2回 2025年10月22日（水）

・「DPチャート」の印刷版について

■ 全学教育企画・開発部会

部会長：吉田 広毅

部会員：江頭 幸代、石井 穰、山岸 博之、高木 航平、川出 道紀、滝口 宣明、加賀谷 朝絵

開催記録

第1回 2025年5月22日（木）

・CPの改定に向けた現行の全学CPの検証について

第2回 2025年6月19日（木）

・全学 教育課程の編成・実施方針（CP）改定案について

・アセスメントポリシーの制定について

2025年度 高等教育研究・開発センターによるFD・SD活動

1. 全学的なFD・SD活動

	実施日	対象	種別	実施形態	テーマ（講演内容）	講師・担当者 敬称略
1	4/1	全教職員 (主に新任教職員)	FD	講演	社会連携教育	吉田 広毅 江頭 幸代 高木 航平
2	6/25	全教職員 大学院生 (プレFD)	FD	講演	学生参加型FDの動向	中里 祐紀 (東京大学大学院) 高木 航平
3	9/2	全教職員 (主に新任教職員)	FD	グループ ディスカッション	半期の授業を振り返る	高木 航平
4	9/3	研究科委員長 専攻主任 大学院教育に 関わる教職員	FD	グループ ディスカッション	大学院教育に関する 意見交換会	高木 航平 吉田 広毅
5	3/3	全教職員 大学院生 (プレFD)	FD	講演	思考停止に陥らない 生成AI活用	折田 明子 高木 航平
6	3/3	全教職員 大学院生 (プレFD)	FD	事例報告	社会連携教育の 実践事例	木村 乃 碓井 みちこ 柳澤 潤 山本 勝造
7	3/3	全教職員 大学院生 (プレFD)	FD	活動報告	学生参画型FD報告会	高木 航平

2. 学部・研究科のFD・SD活動の支援

	実施日	対象	種別	実施形態	テーマ	講師・担当者 敬称略
1	7/17	看護学部	FD	講演	カリキュラム評価の 概要と視点	高木 航平
2	9/10	栄養学部 教育学部	SD	講演	どうして自己点検・ 評価が必要なのか	滝口 宣明
3	3/18	理工学部	SD	講演（動画）	第4期認証評価と 自己点検・評価	吉田 広毅

高等教育研究・開発センター 構成員

2025年度

高等教育研究・開発センター

センター長 吉田 広毅（副学長（教育改革、自己点検・評価）・国際文化学部）

センター次長 江頭 幸代（教務部長・副学長（教学）・経営学部）

山本 勝造（経済学部）

センター所属教員 高木 航平

センター員 小滝 陽（国際文化学部）

藤根 雅之（社会学部）

石井 穰（経済学部）

越智 信仁（経営学部）

宇都宮 遼平（法学部）

堀田 智哉（理工学部）

神戸 渡（建築・環境学部）

神野 由紀（人間共生学部）

山岸 博之（栄養学部）

鈴木 公基（教育学部）

青木 由美恵（看護学部）

川出 道紀（教学支援部次長）

滝口 宣明（教務課担当課長）

事務局（教務課）

職員 加賀谷 朝絵（教学改革支援・教学IR推進担当）

梅村 俊行（教学改革支援・教学IR推進担当）

関東学院大学高等教育研究・開発センター規程

(2012年12月20日制定)

(設置)

第1条 本学の理念及び目的を実現するため、本学に関東学院大学高等教育研究・開発センター(以下「センター」という。)を置く。

(目的)

第2条 センターは、全学的な教育支援体制に係る諸施策の企画及び開発をするとともに、組織的かつ継続的に教育内容及び教育技法の改善を支援することによって、本学の教育の充実と発展に寄与することを目的とする。

(事業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- (1) 高等教育に係る調査及び研究に関すること。
- (2) 高等教育に係るリファレンスに関すること。
- (3) 全学的な教授内容及び教育手法の改善に関すること。
- (4) 全教職員を対象とするファカルティ・ディベロップメント及びスタッフ・ディベロップメント(教学運営等に係る事項に限る。)に関すること。
- (5) 全学的な教育効果の測定及び評価方法に関すること。
- (6) 全学的な教育のための企画に関すること。
- (7) センター刊行物の編集及び発行に関すること。
- (8) その他、センターの目的達成のために必要な事業に関すること。

(センター長及びセンター次長)

第4条 センターにセンター長及びセンター次長を置き、学長が指名した者をもって充てる。

- 2 センター長及びセンター次長の任期は2年とし、再任を妨げない。
- 3 センター長は、センターを代表し、センターの運営を統括する。
- 4 センター次長は、センター長を補佐し、センター長に事故があるとき又は欠けたときは、その職務を代理する。

(センター員)

第5条 センターにセンター員を置く。

- 2 センター員は、学部長からの推薦により、各学部1名を学長が委嘱する。
- 3 学長は、前項に定める者のほか、必要に応じてセンター員を委嘱することができる。
- 4 センター員は、第3条に定めるセンターの事業に関する業務に従事する。
- 5 センター員の任期は2年とし、再任を妨げない。

(部会員)

第6条 センターに部会員を置くことができる。

- 2 部会員は、第11条第1項の規定に基づき設置された部会ごとに7名以内とし、本学の専任教職員の中からセンター長の推薦によりセンター員会議の議を経て、センター長が委嘱する。
- 3 部会員は、部会の検討課題及び取り扱う業務に従事する。
- 4 前条第5項の規定は、部会員について準用する。

(専任教員)

第7条 センターに、専任教員を置くことができる。

- 2 専任教員の選考については、別に定めるところによる。

(委託研究員)

第8条 センターに、委託研究員を置くことができる。

2 委託研究員の職務、勤務条件、報酬等は、別に定める。

(非常勤講師)

第9条 センターに、非常勤講師を置くことができる。

2 非常勤講師の採用及び選考については、関東学院大学非常勤講師採用規程（平成元年11月16日制定）及び非常勤講師選考基準（昭和57年2月3日制定）による。

3 非常勤講師の給与及び通勤手当は、関東学院大学非常勤講師及びティーチング・アシスタント給与支給規程（昭和63年4月1日制定）により支給する。

(センター員会議)

第10条 センターに、センター員会議を置く。

2 センター員会議は、次の各号の委員で構成する。

(1) センター長

(2) センター次長

(3) センター員

(4) 副学長の中から学長が指名した者1名

(5) 教務部長

(6) 職制第70条の2に定める部長又は事務局次長の中から学長が指名した者1名

(7) 教務課長

(8) 教務課担当課長のうちセンターの職務を担当する者（以下「教務課高等研担当課長」という。）

(9) センターの専任教員（専任教員を置いた場合に限る。）

3 センター員会議は、センター長が招集し、議長となる。

4 センター員会議は、構成員の過半数の出席をもって成立し、議事は、出席者の過半数をもって議決する。この場合において、可否同数のときは、議長がこれを決する。

5 センター員会議は、次の事項を審議し、学長に意見を述べるものとする。

(1) センターの運営に関する基本方針

(2) 第3条に定める事業に関する事項

(3) センターの予算及び人事に関する事項

(4) センター内及び部会間の連絡及び調整に関する事項

(5) センターの事業に係る自己点検・評価並びに改善及び改革に関する事項

(6) その他、センターの運営上必要な事項

6 センター員会議に議事録を作成するため書記を置き、議長が指名する。

7 議事録は、教務課高等研担当課長が保管する。

8 センター員会議は、議長が必要と認めた場合は、構成員以外の者を出席させることができる。

(部会)

第11条 センターに、第3条に定めるセンターの事業を専門的に検討するため、必要な部会を置くことができる。

2 部会の構成員は部会員及び委託研究員（置かれた場合に限る。）とする。

3 部会長は、部会員（センター員である者に限る。）の中からセンター員会議の議を経て、センター長が任命する。

4 部会長は、部会を統括する。

5 部会の設置及び廃止については、センター員会議の議を経て行う。

(事務の所管)

第12条 センターに関する事務の所管は、教務課とする。

(規程の改廃)

第13条 この規程の改廃は、学部長会議の議を経て、学長が行う。

附 則

1 この規程は、2013年4月1日から施行する。

2 この規程は、センターの運用状況、実施効果等を勘案し、第2条の目的の達成状況を評価した上で、この規程施行後3年以内に見直しを行うものとする。

附 則

この規程は、2013年7月8日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年3月19日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年6月13日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年7月12日から改正施行する。ただし、第12条第2項第3号の改正規定は、2015年4月1日から改正施行する。

附 則

この規程は、2015年3月19日に改正し、2015年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2016年4月14日から改正施行する。

附 則

この規程は、2019年4月3日に改正し、2019年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2019年4月6日に改正し、2019年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2019年12月4日に改正し、2020年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2022年3月2日から改正施行する。

附 則

この規程は、2023年4月5日から改正施行する。

附 則

この規程は、2023年12月6日に改正し、2024年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2026年2月6日に改正し、同年4月1日から施行する。

関東学院大学高等教育研究・開発センター部会設置要綱

(設置)

第1条 「関東学院大学高等教育・開発センター規程」第11条の規定に基づき、関東学院大学高等教育研究・開発センター（以下、「センター」という。）に、次の各号に定める部会を設置する。

- (1) 教育方法研究・開発部会
- (2) FD調査・研究部会
- (3) 学習成果評価・活用部会
- (4) 全学教育企画・開発部会

(構成)

第2条 各部会に、「センター規程」第6条の規定に基づく、次の各号に定める部会員を置く。

- (1) 部会長 1名（センター員である者に限る。）
- (2) 部会員 若干名
- (3) 委託研究員（置かれた場合に限る。）

(任期)

第3条 部会員の任期は1年とし、再任を妨げない。

(任務)

第4条 各部会は次の事項について協議し、及びこれを実施するものとする。

- (1) 教育方法研究・開発部会
全学的な教授内容及び教育手法の改善に関すること
- (2) FD調査・研究部会
ファカルティ・ディベロップメント（FD）に関すること
- (3) 学習成果評価・活用部会
全学的な教育効果の測定及び評価に関すること
- (4) 全学教育企画・開発部会
全学的な教育のための企画に関すること

2 部会長は、部会の協議結果をセンター長に報告し、その実施に際しては必要に応じてセンター長の承認を得るものとする。

3 センター長は、必要があると認めるときは、2以上の部会を合同して協議させることができる。

(事務局)

第5条 各部会には、部会の円滑な運営を期するために、事務担当を置く。

(要綱の改廃)

第6条 この要綱の改廃は、センター会議の議を経て、センター長が行う。

附 則

この要綱は、2023年4月5日から施行する。

執筆者一覧

森 康眞（招待論文）

スィーパトゥム大学 外事担当 教養学部長顧問

関東学院大学 国際文化学部 客員教授

高木 航平

関東学院大学 高等教育研究・開発センター 准教授

関東学院大学高等教育研究・開発センター年報 第12号

発行 2026年7月31日

発行者 関東学院大学高等教育研究・開発センター

〒236-8501 神奈川県横浜市金沢区六浦東 1-50-1

TEL 045-786-7050

E-mail kotoken@kanto-gakuin.ac.jp
