

メルボルン・モデルのインパクト：ワールドクラス 研究大学はなぜコースワーク大学院を拡大したのか

中世古, 貴彦
九州大学教育改革企画支援室

木村, 拓也
九州大学基幹教育院

丸野, 俊一
九州大学

<https://doi.org/10.15017/1650895>

出版情報：基幹教育紀要. 2, pp.11-26, 2016-03-30. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：

メルボルン・モデルのインパクト ワールドクラス研究大学はなぜコースワーク大学院を拡大したのか

中世古 貴彦^{1*}, 木村 拓也², 丸野 俊一³

¹九州大学教育改革企画支援室, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

²九州大学基幹教育院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

³九州大学, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

The impact of the Melbourne Model Why did the world-class research university expand its graduate coursework degrees programs?

Takahiko NAKASEKO^{1*}, Takuya KIMURA², Shunichi MARUNO³

¹ Office of the Coordination of University Education Development, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

² Faculty of Arts and Science, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

³ Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

*E-mail: nakaseko.takahiko.434@m.kyushu-u.ac.jp

Received Nov. 30, 2015; Revised Dec. 22, 2015; Accepted Dec. 24, 2016

This paper is a case study to examine how a research university can become more “world-class” without expansion of Ph.D. programs and with curriculum reform pursuing late specialization. The balance between undergraduate level and graduate level is one of the most important issues for higher education institutions, especially for highly-specialized research universities. In 2008 the University of Melbourne undertook an education reform called “the Melbourne Model.” The reform introduced the general education component to its undergraduate education and delayed specialized education until the graduate level. Although the university is one of the higher education institutions which pursue greater presence in academic rankings, it expanded not its most academic programs, Graduate Research Degree programs, but rather practical programs, Graduate Coursework Degree program. Closely looking at the facts, we found the followings; specialized education is still the central component of undergraduate education; some Graduate Coursework Degree programs function as preparatory education to Graduate Research Degree programs; teaching load is more preferentially allocated to Graduate Research Degree programs though less to the Graduate Coursework Degree programs. The conclusion is that the world-class research university expanded its practical graduate programs in order to successfully transform itself into an institution with bigger graduate schools while retaining its academic excellence.

1. 問題の所在—研究大学における学部と大学院の関係

ワールドクラスの大学とは何か、また、どのようにすればワールドクラスの大学を持ちえるのかを誰も正確に理解していないにもかかわらず、どの国の高等教育システムもワールドクラスの大学

を欲している (Altbach 2004)。日本でも 2014 年から、「世界レベルの教育研究を行うトップ大学」等に対して「制度改革と組み合わせ重点支援を行うことを目的」とする「スーパーグローバル大学創成支援」事業が始まった (日本学術振興会, Online: /index.html)。選定の過程では各大学からの構想調書を委員会が審査した (スーパーグローバル大学創成支援プログラム委員会 2014)。

ワールドクラスの大学とはどのようなものかについて、21 世紀の大学の Emerging Global Model (Mohrman, Ma and Baker 2008) という議論がある。それによると、世界的な進学需要の高まり、民営化 (公的資金への依存の低下)、国際化やグローバル化を背景に、リベラルアーツ・カレッジ等とは対極に位置するような、学術研究や世界的展開等を重視する "super research university" と言えるような大学の類型が出現したとされる (Ibid.)。そういった有力大学は、学内の研究活動に貢献するような優秀な Ph.D. 学生を世界市場から獲得することを重視する (Ibid.)。また、EGM の大学は、新たな教育研究組織や管理部門を急速に拡大させたのだが、そのような急激な変化は、時として教育や他のサービスを犠牲にして学術研究をさらに支援するために既存の資源配分の見直しを迫るといふ (Ibid.)。この議論に即せば、ワールドクラスの大学には、学部教育よりも、研究との関連が強い大学院教育、特に Ph.D. プログラムを重視することが求められていると言える。

ここで問題となるのは、学部と大学院の関係である。大学が研究に価値を置くようになったことで、高等教育には『大学革命』(Riesman and Jencks 1968=国弘訳 1969) とも言われる変化が生じた。現在の学部教育は、往年のカレッジとは異なり、大学院進学の前準備教育のような役割を担っている (Ibid.: 199-204)。ただし、準備教育によって接続されると言っても、学部と大学院の間には「永続する対立」(Rothblatt 1985=吉田・杉谷訳 1999: 52) も存在する。両者間の資源配分やそれぞれが拠って立つ価値の相違といった問題のために、学部において教養教育や一般教育の影響が大きいと、学部教育と大学院教育との両立は難しくなる (Ibid.: 52-53)。大学院における高度な専門教育に悪影響を与えるべきでないという要請が、研究大学における学部カリキュラムに対しては強まるであろう。

では、世界的な地位や評判を高めるために研究センターの性格をさらに強めようとする大学は、高度な学術的訓練を重視する大学院と対立しがちな学部教育、特に教養教育や一般教育との適切なバランスをどのように見出せばよいのだろうか。

2. 先行研究の検討

2.1. 高等教育システムレベル

ある国や地域の高等教育システム全体として学術志向の部分の保護が図られた事例としては、次のようなものを上げることができよう。州立研究大学、州立カレッジ、コミュニティーカレッジという有名な三層構造の高等教育システムを擁したカリフォルニア州では、編入学を駆使して学部教育の大半をコミュニティーカレッジに低コストで担わせることで、エリート的機関の Ph.D. プログラムや学部後期課程へ割り当てる資源を確保して、高等教育全体のアクセス拡大と州立研究大学の卓越性を両立させた (Douglass 2000)。また、後に一元的なシステムへと転換されたものの、エリート的な大学セクターではカバーしきれない多様化する社会的需要に答える低廉な非大学セクタ

一を備えた「二元制」のシステムを整備した例としては、オーストラリア(高等教育カレッジ(CAE))やイギリス(ポリテクニク)が挙げられる(杉本 2003)。

2.2. 高等教育機関レベル—メルボルン大学の事例

一方で、各機関レベルではどのような戦略がとりえるのか。大学事業組織体の分割について論じる中で Clark (1983=有本訳 1994) は、複数の段階(ティア=tiers)からなる高等教育システムは大学院の中で研究を保護することができる¹と指摘した (Ibid.: 61)。ここでいう段階とは、例えば同じ大学の学部と大学院のように、活動の困難度に基づく機関内での垂直的な組織の配列を意味する (Ibid.: 43)。複数段階の構造とは、アメリカの大学における学部(第一段階)と大学院(第二段階)のような構造を意味し、そこでは第一学位(学士号)と労働市場との関係は曖昧であり、上級の専門職への参入には第二、第三の学位が求められる (Ibid.: 58-59)。これに対して単一段階の構造とは、中等教育を終えたら直ちに大学の専門学部²に入学するヨーロッパやラテンアメリカ諸国で支配的だった構造で、そこでは第一学位は専門職としての能力を証明する実質的に唯一の学位であり、より上位の学位を与える上級ユニットは殆どないとされる (Ibid.: 57-58)。

Clark の議論を踏まえると、オーストラリアにおけるトップクラスの研究大学であるメルボルン大学¹は、注目に値する事例と考えられる。同大学では、2005 年に新執行部が発足すると、世界的なランキング、国際競争の激化、財政難といった環境の変化への対応を掲げた大学の戦略計画 (Growing Esteem Strategic Plan) を念頭に、カリキュラムの見直しが行われた (Curriculum Commission 2006: 1)。その背景には、ヨーロッパでもボローニャ・プロセスにより学位体系が整備されつつあること、北米やアジアの学部教育では一般教育が一定の比重を占めていることがあったとされる (Curriculum Commission 2006: 2)²。メルボルン大学は 1853 年設立の公立大学で (Macintyre and Selleck 2003: 1)³、モデル導入以前は大学院で研究者養成と主に社会人を対象とした専門職業教育も行っていたが、専門職業教育は主として学部段階で行っていた (Emison 2013: v)。また、詳しくは後述の図 1 で示す通り、学生数では大学院よりも学部の方がかなり大きかった。同大学は 2008 年にメルボルン・モデルと呼ばれる新カリキュラムを導入し (The University of Melbourne, Online: /teaching-learning)⁴、従来の職業ごとに細分化した学部レベルの 96 学位プログラム (Curriculum Commission 2006: 1) の主たる 6 分野⁵への再編、一般教育に似た広域科目 (Breadth Subjects) の学部教育への導入、専門職業教育の大学院への後ろ倒し等を実施した (The University of Melbourne, online: /teaching-learning)。先ほどの Clark の議論に倣えば、学部中心で単一段階的な性格が強かった同大学が、レイトスペシャリゼーションにより複数段階的な性格を強めた改革であったと言える。

また同時に、学部と大学院の両立という点では、メルボルン・モデルは一見すると不条理な改革であった。ワールドクラスたらんとする研究大学が世界市場をにらんだ改革に取り組もうとするその時に、なぜ敢えて学部教育のレイトスペシャリゼーションを推進したのか。通常なら大学院教育へのネガティブな影響が懸念されたはずである。

このカリキュラム改革はどのように受け止められたのか。モデル導入に際しメルボルン大学は巨費を投じて広報活動を展開したが、長期にわたるキャンペーンは、一般教育と専門職業教育を

めぐる議論の永続性や激しさを反映して注目を集めたものの、反対派にも些末な点まで含めて様々な批判を行う機会を与えることになり、ネガティブな報道の方が多かったとされる (Potts 2012)。杉本、今野、立石 (2013) によると、実際の改革の結果を受けて好意的に受け止めるようになった者もいたが、当初は学内からも反対の声が聞かれたという。また、一部の分野では改革構想通りにはいかなかったこと、授業履修や進路選択の多様性に対応すべく学生支援の充実が図られたこと、広域科目として外国語を選択する学生が多かったことなども報告されている (Ibid.)。

改革の成否を厳密に判定することは難しいが、例えば世界大学ランキングにおける順位や離学率 (attrition rate) の推移などから、成否を間接的に問うことはできよう。上海交通大学の作成するランキングにおいて、メルボルン大学は 2000 年代においては 70 位以下に甘んじてきたが、近年順位を上げ、2014 年には 44 位の評価を得ている (Annual Report 2014: 22)。近年の QS 社と Times Higher Education 誌のランキングでは、概ね 30 位代を維持している (Ibid.)。また、同大学の Deputy Provost 兼 Deputy Vice-Chancellor (International) から教職員に充てられた通知 (Elliott 2015) の中で、2013 年に学士課程に入学した学生の離学率が報告されており、それによると同大学の国内学生の離学率は 4.44% (全国平均 14.79%)、留学生は 3.15% (全国平均 9.91%) であり、特に国内学生については全国最低という優れた結果であった⁶。これらの情報からは、少なくともモデル導入が研究や教育に特段悪影響を与えたわけではないと推察できよう。

先行研究等によりメルボルン・モデルの背景、目的、特徴、導入の影響等がある程度うかがい知ることができる。ただし、それらは学部における変化に重きを置いているようで、改革による大学院への影響や、大学院と学部との調整がどのようなものだったのかについては多くを教えてはくれない。

3. 本稿の課題—メルボルン・モデルのインパクト

本稿は、メルボルン大学のカリキュラム改革の背後にあった戦略に着目し、それらが大学のモデルチェンジにもたらしたインパクトを明らかにする。

第 1 に、学部での授業履修方法 (4.1.) と、大学院プログラムの開設状況と学部からの接続 (4.2.) を確認し、レイトスペシャリゼーションを進める中で専門性をどのように担保しようとしたのかを検証する。第 2 に、学部・大学院の量的変化 (4.3.) と、教育負担の推移 (4.4.) に注目し、変化への対応が何を意図していたのかを検証する。

検証のためのデータとして、メルボルン大学の年報、学生募集用パンフレット、同大学ウェブサイト等の公開情報のほか、筆者らが実施したメルボルン大学への訪問調査 (2015 年 8 月 18 日～20 日実施) の結果等を用いる。

4. メルボルン・モデルはどのように機能しているのか

4.1. 学部での授業履修方法

メルボルン・モデルは、学部入学時点でのキャリアの選択肢をより広げ、また学生らが自身の将来を慎重に考えられるようにすることを意図していた (Curriculum Commission 2006: 2)。だが、そ

ここでは徹底したレイトスペシャリゼーションが図られていたのだろうか。

前述のように学位の種類は大括りになったが、学生は 100 近い領域から自分のメジャーを選び、入学直後から専門教育を受ける (The University of Melbourne 2013 a: 10)⁷。メルボルン大学の学部学則によると、学部教育は 3 年間、計 6 セメスターであるが、各セメスターに最大 4 科目の授業を履修する (Undergraduate Course Policy (MPF1016))。具体的には、1 授業科目は 12.5 ポイント (いわゆる単位) と教えられ、1 セメスターで 12.5×4 科目 = 50 ポイント、つまり 1 年間で 100 ポイント、3 年間で 300 ポイントを取得して卒業となる (Ibid.)。授業科目は大きく分けると、選択した学位の分野に応じた必修科目 (Compulsory Subjects)、選択したメジャーに応じたメジャー科目 (Major Subjects)、メジャーに関連する選択科目 (Elective Subjects)、学位やメジャーにかかわらず自由に履修できる広域科目 (Breadth Subjects) からなる (The University of Melbourne 2013 a: 10)。

このように、必修科目、メジャー科目、選択科目は積み上げ式の専門教育科目で、広域科目は一般教育科目に近い。ただし、広域科目は必ずしも専門教育科目に先んじて履修されるわけではなく、通常は入学から卒業まで各セメスターで履修する 4 つの授業科目のうちの 1 つが広域科目に充てられるという (McPhee, pers. comm. 2015)。例えば、理系の学生が外国語科目を初級から各セメスター 1 科目ずつ履修し、2 年程度かけて上級まで終えた後に当該言語圏の社会や文化に関する授業を取るパターン (The University of Melbourne 2013 a: 47)、文系の学生が自分のメジャーを補強すべく隣接する文系の諸分野の授業を各セメスター 1 科目ずつ履修するパターン (Ibid: 45) 等が想定されている。ある程度焦点を絞る者も、かなり幅広く履修する者もいるが、大学側は学生の学びの多様性を尊重し、広域科目の履修選択について指示や制限を基本的に行わない (McPhee, pers. comm. 2015)。

さらに、学部学則によると、Engineering では広域科目として取得すべきポイントが他の分野より少なく、Commerce の一部や Fine Arts、Oral Health、Agriculture では広域科目の履修が必須ではない (Undergraduate Course Policy (MPF1016))。

これらの事実から次の 2 点が読み取れる。第 1 に、入学直後からの積み上げ式の教育が約 75% を占めることから明らかなように、学部教育の中心はあくまで 100 近いメジャーに分化した専門教育である。この点を確認するため、筆者らは改革議論を主導した McPhee 名誉教授に対して、学位の分野を大括り化したようにメジャーの数をもっと絞りたかったのではないかとの質問を行った。その解答は、専門教育の深さを維持するため、細分化されたメジャーが設定される必要があり、今後もその数は維持されるだろうというものだった (McPhee, pers. comm. 2015)。

第 2 に、広域科目は、選択の自由度が極めて高いが、専門教育の前に人文・社会・自然科学、外国語などを万遍なく学ばせようとしているわけではなく、「ありとあらゆる観点から人間の存在状況を照らし出す」(Rothblatt 1985 = 吉田・杉谷訳 1999: 54) ようなリベラルさを求めているわけではない。実際、カリキュラム委員会の報告書では「専門の幅広さ」(“disciplinary breadth”) や「一般教育」(“general education”) 等のキーワードが散見されるものの、メルボルン大学が「教養教育」(“liberal education”) を導入するという表現は一度も登場しない。むしろ、「教養教育」や「ゼネラリスト」という表現よりも、「幅広さの部分」(“Breadth Component”) という表現のほうが好ましい (Curriculum Commission, 2006: 58) という抑制気味な記載すら見られる。

表 1 大学院の各部局が提供するプログラム数

部局	コースワーク		学術 RD	計	備考
	PED	PDD			
Business School	2	30	2	34	MBA (ジョイント学位でなければ1年程度) は8プログラムを開設(PDDとして計上)。
Dental School	1	2	2	5	歯科医師養成はPEDの4年制プログラムで行う。
School of Design	6	2	2	10	PED、PDDの全プログラムが専門職団体の認証を受けている。
Graduate School of Education	3	35	4	42	PEDでは学校教員養成を2年制フルタイムで開設。PDDでは半年から1年程度(パートタイムらな期間2倍)の教科別プログラムを開設。
School of Engineering	1	7	2	10	PEDのMaster of Engineeringの中に11のstreamsが開設されている。
Office for Environmental Programs	1	2	—	3	RDは設定されていない。
School of Health Sciences	3	5	3	11	PEDではフルタイムの2~3年制で看護師や理学療法士を養成。
Graduate School of Humanities & Social Sciences	3	17	2	22	PDDでは学芸員、犯罪学、開発学、ジャーナリズム、公共政策等の幅広い職業関係の1~2年制プログラムを多数開設。1年制の場合は2年以上の実務経験が必要。
School of Information	5	3	2	10	他部局でもMaster of Scienceを授与しているが、そのうちIT streamをPEDで開設。
School of Land and Environment	5	10	2	17	動物科学、食品科学等のプログラムを展開。PDDの一部は進学要件として複数の査読付き論文や5年以上の実務経験を求める。
Law School	1	36	2	39	法学博士 (Juris Doctor) は3年制のPED。MBAとのジョイントも (Business Schoolで計上)。PDDでは半年(パートタイムで1~2年)の法学各分野のプログラムを多数開設。
Medical School	4	10	7	21	PEDでは医学系審議会の認証を受けた4年制のプログラム (Doctor of Medicine) で医師養成。
Conservatorium of Music	2	4	2	8	音楽関係の学歴や職歴が進学要件となる音楽学校。
School of Population and Global Health	1	8	2	11	PPDでは、パートタイムのみ受入れる3年制オンラインコースで生物統計学のMasterを取得可能。
School of Psychological Sciences	2	2	1	5	PEDでは2年制のMaster of Psychologyと、4年制のMaster of Psychology/Doctor of Philosophy (コースワークと研究訓練のcombined学位) のプログラムで精神科医を養成。RDではDoctor of Philosophy (3年制) だけを開設。
Graduate School of Science	4	2	2	8	PEDの検眼医養成の4年制プログラムを除けば、PEDもPDDも特定職業を前提としたコースではない。PEDのMaster of Scienceには複数のstreamを開設。
School of Veterinary Science	1	6	4	11	獣医 (Doctor of Veterinary Medicine) は4年制のPEDで養成。
Victorian College of the Arts	—	14	9	23	芸術系のプログラムを開設。PEDは開設していない。
計	45	195	50	290	—

The University of Melbourne (2013 b) に基づき筆者が集計。Master や Ph.D.だけでなく Graduate Certificate 等も全て含む数。PED=Professional Entry Degrees (初職参入課程)、PDD=Professional Development Degrees (職能開発課程)、RD=Research Degrees (学術大学院)。

4.2. 大学院プログラムの開設状況と学部からの接続

表1は、同大学の大学院進学希望者用パンフレット (The University of Melbourne 2013 b) に基づき、各部局が2014年版に提供していた大学院のプログラム数等を集計したものである。これによると当該年度のメルボルン大学の大学院では、18の school 等が290のプログラムを展開していた。これらのプログラムで授与される学位は、コースワーク大学院の学位 (Graduate Coursework Degrees) と学術大学院の学位 (Research Degrees) に大別される (Ibid.: 13-14)。

さらに、コースワーク大学院は、医師、法曹、学校教員、建築家、エンジニア、音楽セラピストなど様々な職業への参入を目指す初職参入課程 (Professional Entry Degree と総称される学位や資格を授けるプログラム) と、既に就業経験のある社会人の学び直しやキャリアアップを主眼とする職能開発課程 (Professional Development Degree と総称される学位や資格を授けるプログラム) に分けられる (Ibid.: 13) ⁸。専門職団体等による認証を受けているプログラムや、パートタイムやオンラインで履修可能なものも存在する (Ibid.)。コースワーク大学院では、Master (by Coursework) の学位を授与する1~2年程度のプログラムだけでなく、半年から1年程度で Graduate Certificate、Graduate Diploma、Postgraduate Certificate、Postgraduate Diploma を授与する短期のプログラムも多数存在し、その中には実践的なものだけでなく当該学問分野の専門知識を深めたり研究訓練を施したりするプログラムも存在する (Ibid.)。

一方で学術大学院は、分野によっては Doctor や Master (by Research) を授与する場合もあるが、主として Master of Philosophy と Ph.D. を授与するプログラムの総称である (Ibid.: 14) ⁹。Master は多くが1.5~2年制、Ph.D. と Doctor は3~4年制である (Ibid.)。Ph.D. や Doctor のプログラムはいわゆる一貫制博士課程で、Honours を経るなどすれば学部から直接進学できる (Ibid.)。

メルボルン大学内の進学経路の概略は図1のようになる¹⁰。学部学則によると、学術大学院への直接進学を目指す学生は、300ポイントの取得後にさらに Honours プログラムで100ポイントの学習を収め、うち25ポイント以上は研究に充てなければならない (Undergraduate Course Policy (MPF1016))。それ以外の学生は、3年間の学部教育の後に就職かコースワーク大学院に進学するかなどの進路をとるのだが、同大学の学部卒業者は、コースワーク大学院のうち学部での学位分野などの要件を満たすプログラムへの内部進学を保証されている (The University of Melbourne 2013 a: 15)。

学術大学院の各プログラムへの入学要件を参照すると、Honours を経なかった場合でも、コースワーク大学院で指定された研究基礎力養成の Postgraduate Certificate を取得したり、一定割合以上の研究を含むコースワーク大学院での Master を取得したりすれば、学術大学院に進学できる場合がある (The University of Melbourne 2013 b) ¹¹。つまり、卒業した学部と進学したい大学院の分野が異なる場合でも、当該部局のコースワーク大学院の Graduate Certificate や Graduate Diploma のプログラムから専門教育をやり直せば、コースワーク大学院の Master や学術大学院のプログラムへの進学が可能になる場合がある。

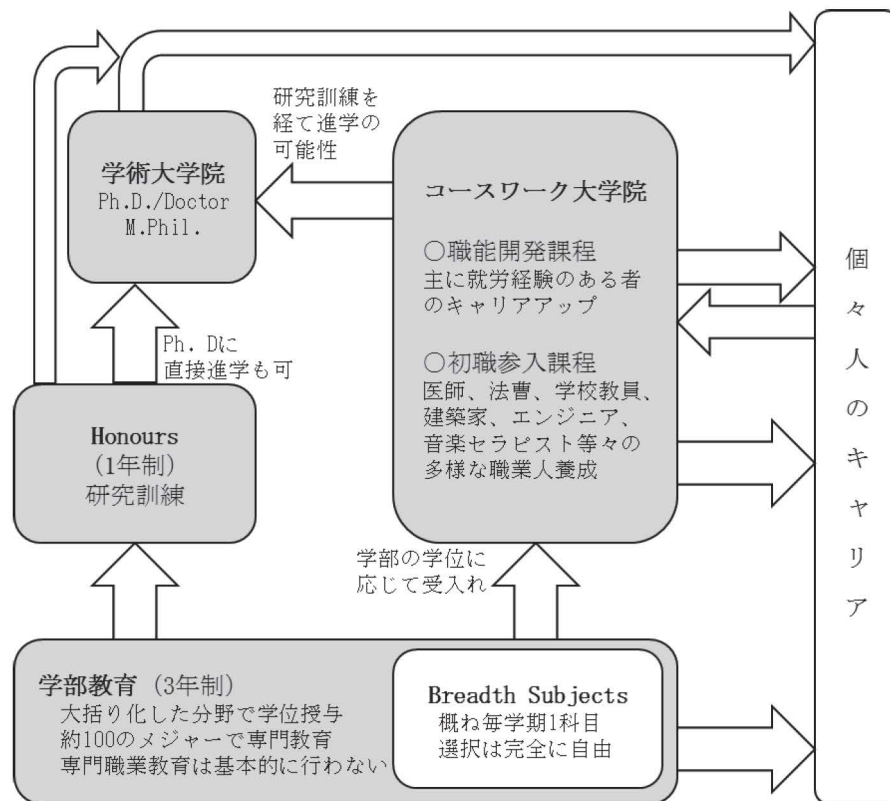


図 1 学部から大学院への進学経路

The University of Melbourne (2013 a, 2013 b) 及び訪問調査結果等に基づき筆者が作成。

これらのコースワーク大学院でのプログラムは概ね表 2 のような積み上げ式の関係をなす。進学要件の低い下位プログラムの学習内容が、進学要件がより専門的な上位のプログラムの一部に算入される場合がある (The University of Melbourne, Online: /graduate-coursework-degrees)。これにより、学術大学院のプログラムや、コースワーク大学院の Master プログラムへ直ちに受け入れるには学力が不足している進学希望者がいた場合、まずはコースワーク大学院の短期のプログラムに入学させ、実力があると判断されればより上級のプログラムへ進学させるというステップを踏ませることが可能となる。また、Graduate Certificate や Graduate Diploma は、オーストラリアの国家学位資格枠組みの中でその他の学位や資格と同様に明確な位置付けが与えられている (Australian Qualifications Framework Council 2013)。仮に上位のプログラムへの進学が果たせなかったとしても、全国的な制度的裏付けのある学歴の証明を得ることができる¹²。

表2 コースワーク大学院における degree *1

種類	特徴	算入	期間	進学要件
Masters by Coursework	特定分野または学際分野での上級専門職の訓練 専門職の資格認定(professional accreditation)となる場合も	—	通常 1~2 年 資格によって 2 年以上	Honours 学士号 PD*3 職歴
Postgraduate Diploma	専門分野での最新知識を教授 研究訓練がある場合も	Master の一部に算入 されることがある	1 年	関連分野学士号 関連分野 GD*2
Postgraduate Certificate	特定の学術領域における短期の 資格	PD*3 の一部に算入さ れることがある	半年	関連分野学士号 関連分野 GD*2
Graduate Diploma	学部レベルのメジャーと同等か 大学院レベルの専門入門	発展的内容は Master の一部に算入される ことがある	1 年	学士号 (分野問 わず)
Graduate Certificate	Graduate Diploma の前半部分	GD*2 の一部に算入さ れることがある	半年	学士号 (分野問 わず)

*1 同大学ウェブサイト (The University of Melbourne, Online: /graduate-coursework-degrees) に基づき筆者作成。部局によって degree 同士の関係や開設状況は異なる。*2 GD=Graduate Diploma。*3 PD=Postgraduate Diploma。

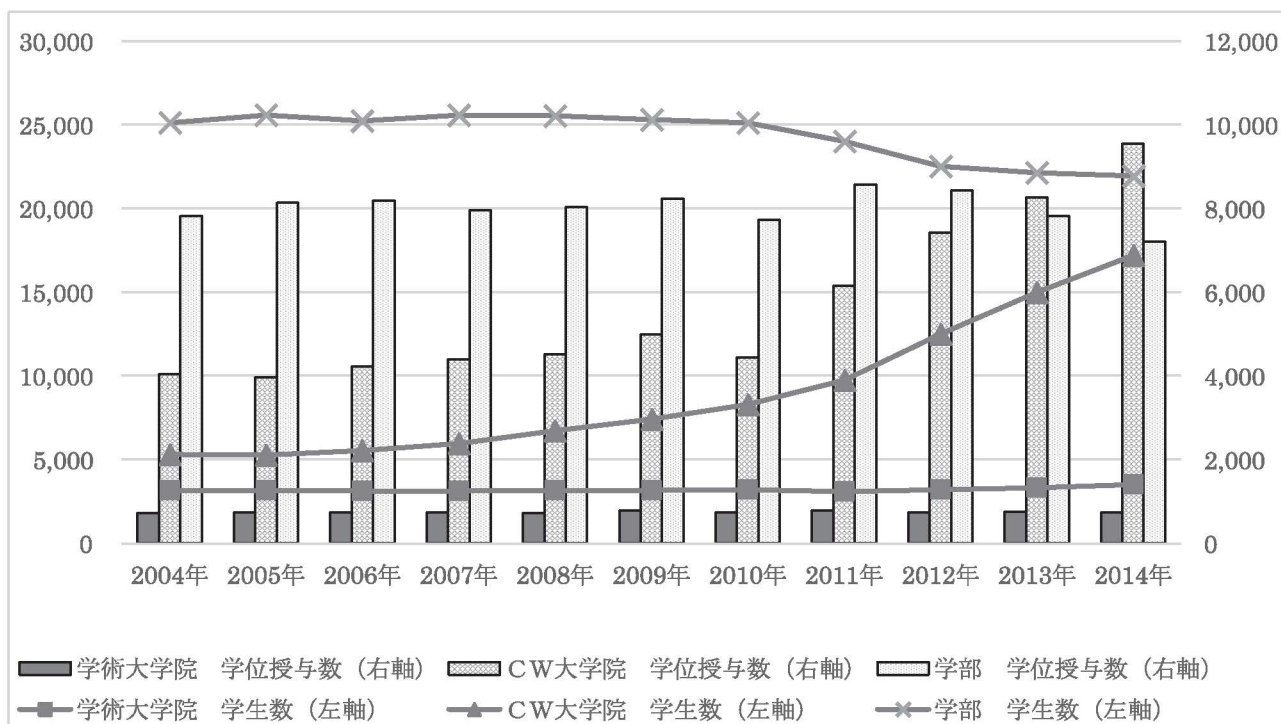


図2 メルボルン大学の学生数と学位授与数の推移

各年度版の Annual Report を基に作成。学生数はフルタイム換算。2014 年の数値は大学側の推計値。CW=コースワーク。

このように、異なる専門分野からでも学び直しが可能なように、また多様な研鑽の程度に応じた証明ができるように、多段階のプログラムが用意されている。特に学術大学院へは複数の経路が用意されているが、事前に相応のアカデミックな訓練を収めることが要求されている。

4.3. 学部・大学院の量的変化

図2の2004年から2014年までの課程別の学生数（フルタイム換算）と学位授与数の推移から、メルボルン・モデル導入前後における量的変化を確認する。学術大学院は学生数3,000人強、年間の学位授与数700件強のままで、大きな変化は生じていない。しかし学部では、学生数は約25,000人から約22,000人へ、学位授与件数は約8,000件から約7,000件へとともに減少し、教育活動は若干縮小された。さらに、学部から大学院に移された専門教育を担うコースワーク大学院では、5,000人台だった学生数は約3倍に拡大し、学部学生数に迫ろうとしている。学位授与数は10,000件近くに上り、すでに学部における授与数を上回っている。このように、メルボルン大学はコースワーク大学院を中心に大学全体の規模を短期間で急速に拡大したが、学部や学術大学院についてはむしろ抑制気味だった。この変化について、同大学は学部と大学院の学生比率を50:50にするという戦略目標を達成したとしている（The University of Melbourne 2015: 13）。

表3は、2007年（モデル導入直前）と2014年（本稿執筆時点で入手可能な最新データ）の比較である。上述のように学術大学院では大きな変化はないが、コースワーク大学院の学生数はフルタイム換算で11,246人分増加した。一方で学部の規模は3,650人分減少し、学術大学院の全学生数よりも多くの学部学生がキャンパスから姿を消した。この間にフルタイム換算の教員数も14.7%増加したため、学生/教員比率は引き続き11倍程度に維持されている。また、研究収入は24.1%増加している。

表3 メルボルン・モデル導入前後の比較*1

項目	2007年	2014年*3	増減	
学術大学院 学生数*2	3,141	3,521	380	12.1%
学位授与数	729	729	0	0.0%
コースワーク大学院 学生数*2	5,947	17,193	11,246	189.1%
学位授与数	4,396	9,549	5,153	117.2%
学部 学生数*2	25,589	21,939	-3,650	-14.3%
学位授与数	7,953	7,207	-746	-9.4%
教員数*2	3,250	3,729	479	14.7%
学生/教員比率(全教員)	10.8	11.4	0.6	5.6%
研究収入(\$ million)	309.0	383.6	74.6	24.1%

*1 同大学の各年度版 *Annual Report* を基に作成。*2 学生数と教員数はフルタイム換算。*3 2014年の学生数と教員数は大学側の推計値。

表 4 教育負担 (teaching load) の推移^{*1}

課程	2008 年			2013 年			2018 年
	学生		TL ^{*3} 配分	学生		TL ^{*3} 配分	TL ^{*3} 配分
	人数 ^{*2}	シェア		人数 ^{*2}	シェア		
学術大学院合計	3,167	8.9%	12%	3,316	8.2%	11%	10%
学術大学院の研究指導	-	-	9%	-	-	9%	8%
学術大学院のコースワーク ^{*4}	-	-	3%	-	-	2%	2%
コースワーク大学院	6,742	19.0%	14%	14,984	37.0%	32%	38%
学部	25,565	72.1%	74%	22,145	54.8%	57%	52%
合計	35,474	100%	100%	40,445	100%	100%	100%

*1 同大学各年度版 *Annual Report* を基に作成。*2 学生数はフルタイム換算。*3 TL=teaching load。*4 コースワーク大学院の部分の出典における表記は”Other Graduate”だが、他の区分から明らかにコースワーク大学院を指すと判断した。

4.4. 教育負担の推移

同大学の 2013 年版年報では、課程別の教育負担 (teaching load) の 5 年刻みの実績と予測値が掲載されている (*Annual Report 2013*: 63)。4.3. で見た変動を念頭に、教育負担の配分と、学生数とそのシェアを比較した表 4 を見てみよう。これによると、2013 年の教育負担の配分は 2008 年の 12% から 1% だけ減少して 11% となり、2018 年には 10% となることが予想されている。だが、全学生数における学術大学院のシェアが縮小傾向にあるため、これは実質的な減少ではないと言える。一方で、規模を縮小した学部と拡大したコースワーク大学院の間で教育負担の再配分が行われ、2008 年と比べると 2013 年までに 17% 程度が入れ替わっており、2018 年には 22% 程度の入れ替えが見込まれている。

また、学生数のシェアと教育負担の配分の比率を比較すると、2008 年でも 2013 年でも学術大学院は学生数シェアよりも高い比率 (約 1.3 倍) で教育負担が配分されている。学部では学生数シェアとほぼ同じ比率で教育負担が配分されている。しかし、コースワーク大学院の教育負担の比率は学生数のシェアを常に下回っている。

これらの事実からは、学部教育を軽量化するとともに、コースワーク大学院を軽負担で運営することにより、学術大学院に充てる教育負担の水準が維持されていることがうかがえる。

5. まとめ—学術的卓越性とレイトスペシャリゼーションの両立

以上の検証から、メルボルン・モデルが単なる学部教育のレイトスペシャリゼーションではなく、学術大学院を守りながら機関全体を大学院中心へと導く構造変革であったことが明らかになった。また、その戦略の核心は、専門教育の積み上げへの配慮、多くの機能を効率的に引き受けるコースワーク大学院の拡大、そして学術大学院の不拡大であった。学部における学位の大括り化、広域科目の導入、専門職業教育の後ろ倒し等に象徴されるように、一見するとメルボルン・モデルの核心はレイトスペシャリゼーションを推進した学部レベルの教育改革のようであった¹³。だが、モデル

導入によって学部教育が教養教育や一般教育中心にシフトしたわけではなく、むしろ専門教育に対してかなりの程度配慮ないし譲歩していた。進学希望者に Honours やコースワーク大学院における研究訓練を課し、学術大学院進学者に確実に専門性や研究基礎力を身に付けさせるような制度設計になっていた（図 1、表 2）。また、大学院でこそ急激な変化が起こっていた。学部と学術大学院の規模を抑制（図 2、表 3）する一方で、先送りにした専門教育を教育負担の軽いコースワーク大学院で効率的に吸収することで（表 4）、学部と大学院が半々となるように機関の構造を変化させた。

学術的と言うよりもむしろ実践的なコースワーク大学院を拡大させたのは、レイトスペシャリゼーションを推進する上での必然であったのだろう。本稿の分析を踏まえれば、学術大学院の不拡大政策は、学術大学院進学者の厳選とその教育にかかる資源の両方を担保しながら、大学院全体を無理なく拡大するための戦略だったと推察するのが妥当であろう¹⁴。もし学術大学院を無理に拡大させていたならば、レイトスペシャリゼーションと相まって専門分野の学力不足の学生が受け入れられやすくなっただけでなく、学生一人当たりの研究指導が手薄になり、学術大学院の質の維持が難しくなっていたことが予想される。

研究大学における学部と大学院の関係に関する既存の議論は、両者の分離を静的に、また対立的に捉える傾向があった。それらを前提とすると、ワールドクラスであるためには、学術的なプログラムを中心に大学院を拡大し、教養教育や一般教育の影響を抑えるような経営行動をとるべきであることが暗に導かれる。しかし、メルボルン大学は正反対の経営行動をとった。本研究の主要な貢献は、通常の設定とは異なる方法でワールドクラス研究大学としての地位を強固にしようとした改革事例を描き出した点にある。

本稿の限界の一つは、同校の改革が実際に教育の質や国際的プレゼンスの向上に貢献したのかについて、直接的に実証した上での議論を行っていない点にある。改革を行わなかった場合との比較は不可能であるし、本稿執筆時点では新カリキュラムの下で同大学の学部から内部進学した学生に対して学術大学院の学位が授与され始めたばかりのほずであり、本格的な実証がまだ難しい面もある。大学院が大規模化していく中での機関内の段階の細分化というアプローチは、研究大学の卓越性の維持・強化にどこまで有効なのか。メルボルン大学の動向に引き続き注目するとともに、他の事例の収集とその検証が待たれる。

謝辞

本研究は、九州大学理事裁量経費（丸野俊一理事・副学長）により実施されたメルボルン大学への訪問調査等に基づくものである。訪問調査の依頼にあたっては、メルボルン大学と交流のあった東北大学高度教養教育・学生支援機構にご所属の今野文子助教からお力添えをいただいた。もしもこのような寛大なご協力をいただけなかったならば、訪問調査は実現していなかったかもしれない。改めて感謝申し上げます。メルボルン大学への訪問調査は、本稿の著者である木村と中世古が担当した。ご多忙にもかかわらず訪問調査に応じていただいたメルボルン大学 Graduate School of Education の Max Stephens 名誉教授、Center for the Study of Higher Education の Peter McPhee 名誉教授、同じく Sophie Arkoudis 准教授、同大学トリニティーカレッジの James Kerley 氏からは大変貴重な情報を提供していただいた。本稿では扱い得なかったデータも残されているが、今後活用することでご厚意

に報いたい。最後に、同大学に滞在中だった日本学術振興会特別研究員 PD で、Stephens 名誉教授に我々を引き合わせてくださった安永和央氏にも、この場をお借りしてお礼申し上げます。

註

- ¹ オーストラリアの大学の Vice Chancellor らから構成される大学セクターを代表する団体 (Universities Australia) が公表している経年データ (Universities Australia, /410/UA%20HERDC%20Time%20Series%201992-2013%20150817.xlsx.aspx) は、メルボルン大学の研究関係の多くの指標が国内有数であることを示している。また、同大学ウェブサイトによると、メルボルン大学は複数の世界的な大学ランキングのいくつかの部門で国内 1 位、世界でも数十位程度にランクされている (The University of Melbourne, Online: /reputation-rankings)。
- ² モデル導入の経緯等については杉本・今野・立石 (2013) も併せて参照されたい。
- ³ メルボルン大学で授業が開始されたのは 1855 年 4 月 13 日であるが、同大学の設置法が制定されたのは 1953 年 1 月であった (Macintyre and Selleck 2003: 1)。
- ⁴ なお、メルボルン・モデルは、現在ではメルボルン・カリキュラムと表記されている (The University of Melbourne, Online: /teaching-learning)。
- ⁵ 学士号を授与する主要 6 分野とは Arts, Science, Commerce, Environments, Music, Biomedicine を指す (Curriculum Commission 2006: 5)。現在ではそれ以外にも Agriculture, Oral Health, Fine Arts の学士号も授与しており、また 2 年制の Associate Degree of Urban Horticulture や Diploma of General Studies の課程も存在する (The University of Melbourne, Online: /undergraduate)。ただし、McPhee 名誉教授によると、これらは比較的小規模で特殊性の高い分野のため、学部段階の主要な学位はあくまで上述の 6 分野であると認識されているという (McPhee, pers. comm. 2015)。
- ⁶ ただし、改革以前から同大学への入学者は優秀な者が多かったため、離学率自体はモデル導入前後でほとんど変化していないとされる (McPhee, pers. comm. 2015)。
- ⁷ 具体的には、学生募集用パンフレット (The University of Melbourne 2013 a) に掲載されている学位の分野に応じた履修モデルを参照されたい。
- ⁸ 例えば、後者のうち Graduate School of Humanities & Social Sciences の職能開発課程では、語学教師、キュレーター、執筆・出版・編集、途上国開発、公共政策などの人文社会科学系の専門性を生かす職種のために 17 の Master のプログラムが用意されている (The University of Melbourne 2013 b: 64-68)。それらの大半で、学部での専門分野や実務経験の長さにより 100 ポイント (フルタイムで 1 年)、150 ポイント (同 1 年半)、200 ポイント (同 2 年) という異なる修業年限が設定されており、パートタイムでの履修を認めるプログラムや、インターンシップが含まれるプログラムも多い (Ibid.: 64-68)。
- ⁹ 学術大学院の学位について説明している同大学のウェブサイトも併せて参照されたい (The University of Melbourne, Online: /research)。

- ¹⁰ メルボルン・モデルで指定されているものではないので本稿で詳しくは扱わないが、留学生の学部進学においては、国による教育制度の違いや学力が問題となる場合には大学本体の承認の元で大学付属のカレッジが実施するファウンデーション・プログラム (The University of Melbourne 2013 a: 93) を、所定の入学要件を満たしているが英語力だけが若干不足している場合は指定語学学校 (The University of Melbourne 2013 a: 111) で集中コースを受けることで、大学本体に進学することができる。これらは大学本体とは切り離されてはいるが大学側が質を監督する準備教育課程で、同大学が留学生の受け入れに積極的であると同時に、大学本体への入学者の質を重視していることの表れであると考えられる。
- ¹¹ 学術大学院への一般的な進学要件は、1年間の学習量の25%以上が研究活動である学部4年目かMasterを修了していることと、一定以上の英語力だが、詳細はプログラムごとに確かめる必要がある (The University of Melbourne, Online: /research)。例えば、Graduate School of Educationの学術大学院では、M.Phil.またはPh.D.プログラムへの進学要件の一つとして、Postgraduate Certificate in Education Researchを一定以上の成績で終了していることが記されている (The University of Melbourne 2013 b: 50)。
- ¹² このような大学院レベルでの学術大学院への予備教育ともいえる仕組みには、米国のコミュニティーカレッジが4年制大学進学のアスピレーションを”cooling-out” (Clark 1960) するのと同様の機能が期待されている可能性があるが、詳細な検討は別の機会に行いたい。
- ¹³ McPhee 名誉教授もモデルの検討に際しては教育の改善 (“educationally better”) を最も重視したと語っている (McPhee, pers. comm. 2015)。
- ¹⁴ メルボルン大学の学費は高額で、プログラムにより異なるが学部でも大学院でも概ね年間200万円から300万円程度、オンライン中心のプログラムでも年間100万円前後を課し、さらに高額なプログラムも存在する (The University of Melbourne 2013 a: 94, The University of Melbourne 2013 b)。コースワーク大学院の拡大は、大規模研究大学として必要な活動を維持する自己収入の確保にも寄与しているものと思われる。

参考文献

- 杉本和弘, 2003, 『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東進堂。
- 杉本和弘, 今野文子, 立石慎治, 2013, 「メルボルン大学における教育改革とマネジメント—豪州首相プログラム調査報告」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8: 99-108。
- スーパーグローバル大学創生支援プログラム委員会, 2014, 『平成26年度 スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創生支援 審査要項』。
- 日本学術振興会, 「スーパーグローバル大学創生支援」, (http://www.jsps.go.jp/j-sgu_ggj/index.html, 2015. 11. 12)
- 吉田文・杉谷由美子訳, Rothblatt, Sheldon 著, 1999 『教養教育の系譜—アメリカ高等教育に見る専門主義との葛藤』玉川大学出版。
- Altbach, Phillip. G., 2004, “The costs and benefits of world-class universities,” *Academe*, 90(1): 20-23.
- Australian Qualifications Framework Council, 2013, *Australian Qualifications Framework Second Edition January 2013*. (<http://www.aqf.edu.au/wp-content/uploads/2013/05/AQF-2nd-Edition-January-2013.pdf>, 2015. 11. 12.)

- Clark, Burton R., 1960, "The "Cooling-Out" Function in Higher Education," *The American Journal of Sociology*, 65 (6): 569-576.
- Clark, Burton R., 1983, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles. (=1994, 有本章訳『高等教育システム—大学組織の比較社会学』, 東進堂.)
- Curriculum Commission, 2006, *The Melbourne Model*, Office of the Vice-Chancellor, University of Melbourne.
- Douglass. John A., 2000, *The California Idea and American Higher Education: 1850 to the 1960 Master Plan*, Stanford University Press.
- Elliot, Susan, 2015, "The Challenge of Attrition Rates," e-mail, 2015. 8. 7.
- Emison, Mary, 2013, *Degrees for a New Generation: Making the Melbourne Model*, Melbourne University Publishing Limited.
- Macintyre, Stuart and Selleck, Richard, 2003, *A Short History of the University of Melbourne*, Melbourne University Press.
- McPhee, Peter, personal interview, 2015. 8. 20.
- Mohrman, Kathryn, Ma, Wanhua and Baker, David, 2008, "The Research University in Transition: The Emerging Global Model," *Higher Education Policy*, 21: 5-27.
- Potts, Anthony, 2012, "Selling University Reform: the University of Melbourne and the Press," *Studies in Higher Education*, 37 (2): 157-169.
- Riesman, David and Jencks, Christopher, *The Academic Revolution*, 1968, Garden City, Doubleday. (=1969, 国弘正雄訳, 『大学革命—問題はどこにあるのか』サイマル出版会.)
- The University of Melbourne, 2013 a, *2014 Undergraduate Prospectus for Domestic and International Student*. (<http://www.bpintelligence.com/ebrochure/uom/2014-undergraduate-prospectus/>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, 2013 b, *2014 Graduate Prospectus for Domestic and International Student*. (<http://www.bpintelligence.com/ebrochure/uom/2014-graduate-prospectus/>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, 2015, *The University of Melbourne Strategic Plan 2015-2020 Growing Esteem*. (https://about.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/1462065/11364-GROWING-ESTEEM-2015-FA-WEB.pdf, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, *Annual Report*, 各年度版. (<http://www.unimelb.edu.au/publications/>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, "Entry requirements: Graduate Research Degrees". (<https://futurestudents.unimelb.edu.au/admissions/entry-requirements/research>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, "Graduate coursework degrees". (<http://futurestudents.unimelb.edu.au/courses/graduate/graduate-coursework-degrees>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, "Reputation and rankings". (<https://futurestudents.unimelb.edu.au/explore/why-choose-melbourne/reputation-rankings>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, "Teaching, Learning and the Student Experience". (<http://msl.unimelb.edu.au/teaching-learning>, 2015. 11. 12.)
- The University of Melbourne, "Undergraduate courses". (<http://futurestudents.unimelb.edu.au/courses/undergraduate>,

2015. 11. 12.)

The University of Melbourne, “Undergraduate Course Policy (MPF1016)”. (<http://policy.unimelb.edu.au/MPF1016>, 2015. 11. 12.)

Universities Australia, “UA HERDC Time Series 1992-2013 150817”.

(<https://www.universitiesaustralia.edu.au/ArticleDocuments/410/UA%20HERDC%20Time%20Series%201992-2013%20150817.xlsx.aspx>, 2015. 11. 12.)