

イングランドの「ポスト 1992 大学」における教育のアウトカム — ラッセル・グループ大学との比較 —

杉野 知恵

(宇都宮大学)

1. はじめに

本稿の目的は、英国における大学の大衆化を念頭に、「ポスト 1992 大学」(post-1992 universities) の教育のアウトカムの特徴を、研究志向型大学と比較しながら明らかにすることである。

英国では、高等教育の大衆化は、教育機会の平等による社会的な効用の増大という観点から、社会的に不利な層に対して積極的に機会の拡大を図るという政策に基づき進められてきた(吉田 2018)。ポスト 1992 大学は、1992 年の「継続・高等教育法」により、ポリテクニクと教員養成カレッジから昇格した大学であり、教育重視の実学志向で、多様なエスニシティ、高い年齢層、パートタイムといった「非伝統的學生」が多く学び(Benett 2005; Read et al. 2003)、大衆化を象徴する大学といえる。

今日、英国の大学は設立時期や立地、その特徴などによりグループ化されている(Scott 2015; 安原 2021)。例えば、設立時期による分類では、19 世紀末から 20 世紀初頭に勅許状を受けた「赤煉瓦大学」、20 世紀中頃に設立された「プレートグラス大学」、そして本稿の対象である「ポスト 1992 大学」などがある。英国のフルタイム学部生におけるイングランドのポスト 1992 大学の学生は、2023-24 年時点で 45% 程度を占めており、これらグループのうち最大規模である(HESA データより筆者算出)。大学の実質的な階層化が進んでいる同国では、多様な学生への対応は大学の機能分化と結びつけられてきた(吉田 2018)。

また近年、大学の質保証の観点から、大学教育の成果(アウトカム)が重視されている(深堀 2015)。そうしたアウトカムとして、「卒業生の知識・能力」¹⁾(graduate attributes)に着目し、大学の機能分化を前提にすれば、大衆化を支える大学と研究志向型大学では、大学が目標とするアウトカムも異なるのではないかという仮説の下、本稿ではイングランドのポスト 1992 大学と研究志向型伝統大学としてラッセル・グループ大学(以下、「RG 大学」)を比較する。第一の分析として計量テキスト分析で全体的な特徴を探り、第二の分析として、卒業生の知識・能力の一つとしてグローバル・コンピテンス²⁾を取り上げ、グローバル・コンピテンスに関する抽出語を設定し、コーディングを行う。

2. 大学教育のアウトカムに関する研究

(1) 卒業生の知識・能力の範囲

卒業生の知識・能力とは、学士課程終了時のアウトカムとして期待される資質・能力・価値観のことである (Barrie 2004)。そのほか、「コンピテンシー」、「アウトカム」、「エンプロイアビリティ」、「ソフトスキル」といった言葉も用いられる (Hill et al. 2016, p.155)。さらに、グローバル化する世界で活動するために必要なスキルや特性であるグローバル・コンピテンス (Hunter et al. 2006; OECD 2018) も含まれる。

卒業生の知識・能力には、学士課程修了者が身につけているとされる学問領域の知識を超えて、幅広い文脈で応用できるスキル、知識や態度が含まれることから、“attributes” (特性、性質) という語が用いられている (Barrie 2004)。具体的には、批判的思考力、効果的なコミュニケーション、リーダーシップとチームワーク、研究と探求のスキル、デジタル・リテラシー、個人的資質 (自律、自信、柔軟性、創造性など)、個人的価値観 (倫理、道徳、社会的責任など) があげられる (Hill et al. 2016, p.156)。

これに対しバリーは、本来階層的であり、学習の前提となる基本的なスキルから学問領域での学びを活用するための認知能力や応用能力、専門分野を超え新たな学びへ向かう態度へと発展していく卒業生の知識・能力の性質が意識されず、「寄せ集めリスト」として各大学で提示されてきたと批判し、大学教育の包括的なアウトカムとして、次の三つを最上位に位置づける (Barrie 2004, pp.265-269)。

- ① 学問：知識に対する態度やスタンス
- ② グローバル・シティズンシップ：世界に対する態度やスタンス
- ③ 生涯学習：自分自身に対する態度やスタンス

そして、この三つの卒業生の知識・能力の発展は、情報リテラシーやコミュニケーション能力、知的自律性、倫理的価値観などに支えられている (Barrie 2004, p.270)。

一方、ヒル他は、卒業生の知識・能力を「伝統的に高等教育と関連づけられる学問的専門性とは区別され、専門職に貢献する技能、知識、態度及び価値観」(Hill et al. 2016, pp.155-156) と定義する。高等教育機関でのエンプロイアビリティ重視という近年の動向を考慮すれば (Fotiadou 2022)、ヒル他 (Hill et al. 2016) の職業的専門性も重要な卒業生の知識・能力の一つとして考えられるだろう。

また、エンプロイアビリティは従来学術重視とされてきた伝統大学にも影響を及ぼし、これらの大学でも職業に関する専門的な学びを提供するなど、かつての職業教育と学術教育の境界線が曖昧になってきていると指摘されている (Emms 2022)。

(2) グローバル・コンピテンス

グローバル化とそれに伴う相互依存関係の発展は高等教育にも大きな影響を与えている (Jones 2013; Mansilla & Jackson 2022)。ローカルのニーズに関心を寄せてきたポスト1992大学に

とつても (Benett 2005; Fotiadou 2022; Read et al. 2003)、グローバル化の影響が及ぶ地域経済社会で活躍できる学生の育成は重要な課題の一つである。予測不可能な速度で変動する世界を渡り歩く力と、国境を超えてコミュニケーションができる力を身につけた卒業生の輩出が今日の大学教育に求められる (Jones 2013, p.109)。そして、そうした資質や能力としてグローバル・コンピテン스가あげられる (Mansilla & Jackson 2022)。

OECD (2018) は、多様化する多文化社会と調和して生きるために必要とされるグローバル・コンピテンスを、「①地域的、世界的、文化的に重要な問題の探求、②他者の視点や世界観の理解と尊重、③文化を超えた、オープンで適切かつ効果的な交流、④集团的ウェルビーイングと持続可能な発展のための行動」の四つの次元から成る多面的な能力として定義し (pp.9-11)、知識、スキル、態度、価値観から成る四つの不可分の要素により支えられているとする (p.12)。具体的には、「世界と他の文化についての知識」、「世界を理解し行動する技能 (スキル)」、「異なる文化的背景をもつ人々へのオープンな態度、文化の違いを尊重する態度、グローバル・マインドの態度」、「人間の尊厳と多様性を重視する価値観」である。そのため、多種多様な卒業生の知識・能力の中でも、その要素を限定的に捉えることが可能であり、コーディングによる探索に適しているといえる。

(3) 英国の大学における卒業生の知識・能力の分析

英国の大学の卒業生の知識・能力については、ウォン他 (Wong et al. 2022) が76校の卒業生の知識・能力を分析し、①自己認識と生涯学習 (目標に到達するため、自分の持つスキルやリソースを意識し効果的に活用すること)、②エンプロイアビリティと専門性の開発、③グローバル・シティズンシップと関与、④学術的・研究リテラシーの四つのカテゴリーに分類している。これらカテゴリーは、バリー (Barrie 2004) とヒル他 (Hill et al. 2016) が提示する枠組みと重なる。ウォン他は、大学ランキングや設立時期 (1992年の前後) などによって卒業生の知識・能力に異なるパターンは見られなかったが、卒業生の知識・能力には英国の各大学の文化や気風が反映されており、多種多様であったと指摘している (Wong et al. 2022, p.1350)。

一方、フォーシャドウ (Fotiadou 2022) は、英国の大学のウェブサイトの記述から各大学のキャリアサービス部局が大学の強みをどのように認識し、どのようなキャリア支援を学生に提供しているのかを分析する中で、ポスト1992大学とRG大学で用いられる言葉の類似点と相違点に触れている。これまでポスト1992大学の方がビジネスと強いつながりを有し、企業志向だといわれてきたが、近年伝統大学も同様の傾向を見せつつあり、起業家精神をリードするようになっていくという。対象となった58大学すべてが「エンプロイアビリティ」に言及していたものの、言及回数はポスト1992大学のほうが多かった。この理由について、エンプロイアビリティはすべての高等教育機関にとって中心的な概念であるものの、世界的に有名なRG大学にとっては、他大学との競争で自らを差別化するために用いる必要はないからだろうと考察している (Fotiadou 2022, p.217)。

ポスト1992大学と、RG大学を含む伝統大学 (プレ1992大学) との比較の中で、グローバル・シティズンシップに対する英国の大学教職員の見解を調査したフリードマン (Friedman 2018) は、大学が受け入れる学生層の違いが、大学が目標とするグローバル・シティズンの姿やコンピ

テンスに反映されていると指摘する。すなわち、グローバル・シティズンシップは、伝統大学では、グローバル経済の最先端で活躍するための教養や文化資本として、ポスト1992大学ではグローバル化の影響が及ぶ地元のビジネスに携わる際に役立つ具体的なスキルとして解釈されているという。しかしフリードマン (Friedman 2018) の対象は4校のみであり (うちポスト1992大学は2校)、ポスト1992大学の傾向を把握するには対象を広げる必要がある。

フリードマン (Friedman 2018) やフォーシャドウ (Fotiadou 2022) の比較研究やポスト1992大学における非伝統的學生に着目した先行研究 (Bennet 2005; Read et al. 2003) を踏まえれば、研究または教育の重視や在學生の社会階層などの大学の特徴が、各大学が設定する卒業生の知識・能力にも影響を及ぼしていると考えられる。そこで、本稿では、ポスト1992大学の卒業生の知識・能力の特徴とグローバル・コンピテンスにかかる記述をRG大学と比較しながら探索したい。

3. 分析データと方法

分析対象は、イングランドのポリテクニクから昇格したポスト1992大学32校と研究志向型伝統大学群であるRG大学20校のうち、2023年7月～9月の間に、各大学の公式ウェブサイトの検索機能で“graduate attributes”を検索し、全学レベルでの卒業生の知識・能力 (graduate capitals, outcomes for students, future skills, hallmarksなど類似の概念を含む) を入手できたポスト1992大学18校の卒業生の知識・能力108項目とRG大学8校³⁾ の同73項目の計181項目である。表1にポスト1992大学18校における卒業生の知識・能力の語数と項目数を示した。

表1 分析対象の語数と項目数 (ポスト1992大学)

大 学	分析対象語数	項目数
アングリア・ラスキン大学	326	6
ボーンマス大学	390	4
ブライトン大学	184	7
コベントリー大学	309	5
グリニッジ大学	195	3
ハートフォードシャー大学	607	6
キングストン大学	12	9
リーズ・ベケット大学	448	3
リンカーン大学	48	4
リバプール・ジョン・ムーア大学	178	11
ロンドン・メトロポリタン大学	105	5
オックスフォード・ブルックス大学	456	5
ポーツマス大学	340	4
シェフィールド・ハラム大学	416	8
サンダーランド大学	25	12
西イングランド大学	5	5
ウェストミンスター大学	430	5
ウォルヴァーハンプトン大学	79	6
平均	252.94	6
標準偏差	179	2.47

分析方法は、卒業生の知識・能力として表れている内容の特徴やパターンを分析するという本研究の目的から、「分析者が先入観や思い込みにとらわれず、データの全体像を正確に把握」するのに適している (樋口 2020, p.102)、計量テキスト分析を採用した。

卒業生の知識・能力は、卒業生の知識・能力 (項目) とその説明や具体例という形式で述べられることが多かったので (図1)、卒業生の知識・能力の一項目とその説明を一つのセルでExcelに保存し、KH Coder (樋口 2020) で分析を行った。

第一の分析として、ポスト1992大学の卒業生の知識・能力の頻出語による共起ネットワークを作成し、次にそれらがポスト1992大学に特徴的なのかを確認するため、RG大学と比較した。

第二の分析では、グローバル・コンピテンスに関する要素からコーディングルールを作成し、コード分析を行った。

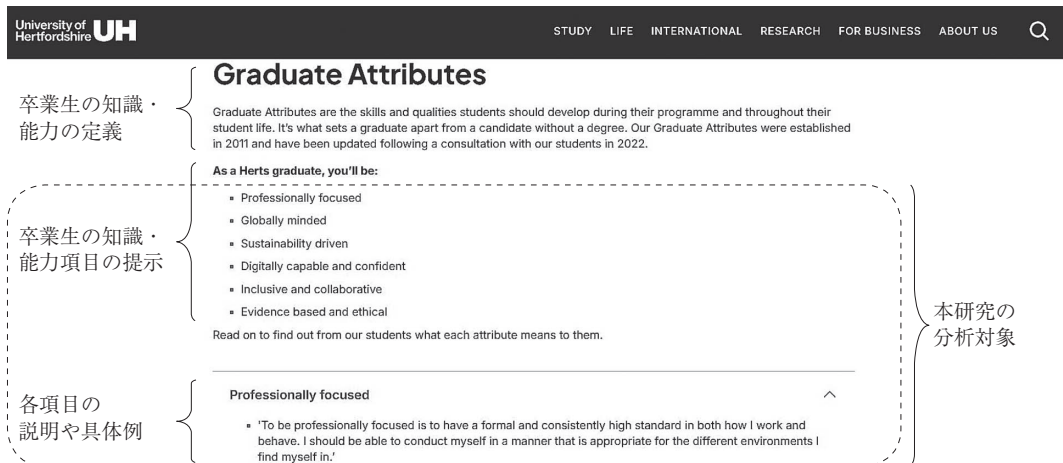


図1 卒業生の知識・能力の例（ハートフォードシャー大学）

4. 第一の分析：ポスト1992大学の卒業生の知識・能力の特徴

図2は、ポスト1992大学が掲げたる卒業生の知識・能力108の項目の上位50位までの頻出語を用いて、同じ項目の中で一緒に現れている語を結びつけた共起ネットワークである。テキストデータの統計量は、総抽出語数4,488語、抽出語の種類は963語であった。語の抽出では、文脈により指すものが異なる代名詞と同様の観点からdo / be / haveの3語を除外した。

語の現れた文脈に照らしてサブグラフを検討したところ、七つのテーマが浮かび上がった。なお、図2に表示されたknow / mean / also / whichは、特殊な文脈⁴⁾で用いられたためテーマには含めなかった。

①デジタル・リテラシーでは、リーズ・ベケット大学が「デジタル・リテラシー（Be Digitally Literate）」の下、「デジタル・ツールとメディアを効果的に活用し、情報に基づく決断をし、目標を達成する力」を掲げているほか、「デジタル技術を、自信をもって批判的に活用する」（ブライトン大学）、「オンラインや電子的に情報を検索し、現在の電子機器に精通し効果的に活用し、ソフトウェアのアプリを使って仲間や同僚と情報を共有する」（ハートフォードシャー大学）、「デジタル・コンピテンス」（サンダーランド大学）など、“digital”に12大学が33回言及していた。合わせて“use”（活用）が用いられた文脈を見ると、その目的語には、「なじみのある、そして新たなICT」（グリニッジ大学）、「情報とデジタル技術」（リーズ・ベケット大学）、「現在の、そして新興のデジタル技術」（ポーツマス大学）などデジタル・デバイスに関するものが多かったので、左下のサブグラフもデジタル・リテラシーとした。

そして、サブグラフ1（右側の青色）を分割し、下半分を②効果的コミュニケーションとした。「多様なメディアを通じて効果的にコミュニケーションする」（シェフィールド・ハラム大学）のようにメディアの活用にも言及があったものの、「効果的にコミュニケーションする」（コベントリー大学）、「さまざまな文脈で情報をコミュニケーションする」（ポーツマス大学）、「異なる聞き手を考慮し、多様な方法で明確かつ効果的にコミュニケーションする」（グリニッジ大学）、「口頭及び書面で効果的にコミュニケーションする」（リバプール・ジョン・ムーア大学）のように、コミュニケーションそのもの

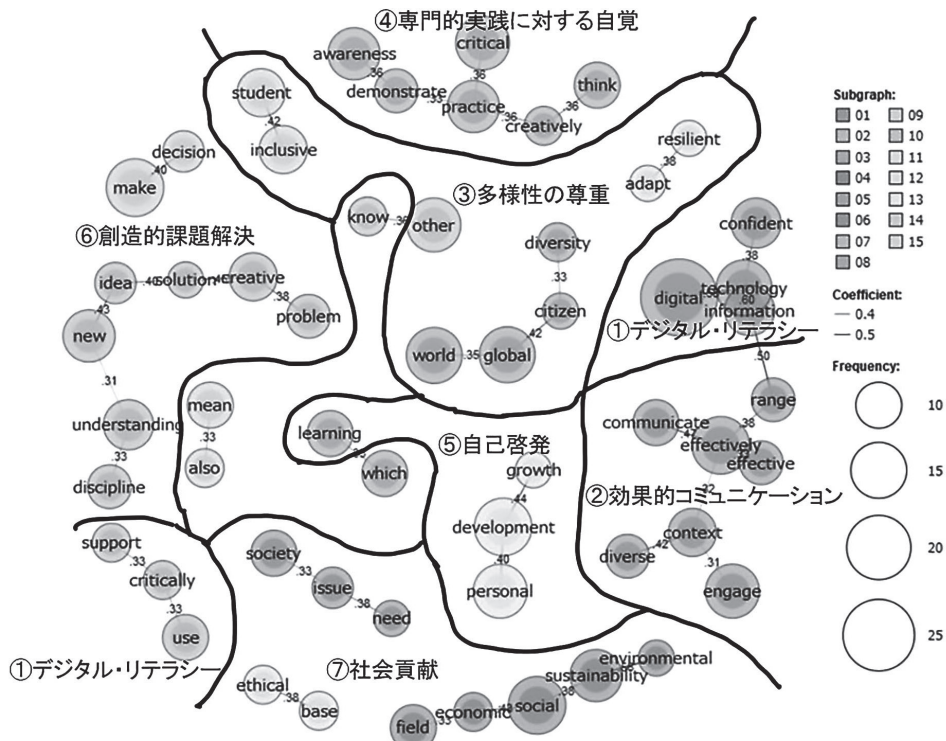


図2 共起ネットワーク（ポスト1992大学の卒業生の知識・能力）

のへの言及が目立ったからである。

③多様性の尊重では、「多様性を尊重し、重視する」(ブライトン大学)、「文化的多様性を重視する」(リバプール・ジョン・ムーア大学)、「包摂的な態度を示す」(リーズ・ベケット大学)のほか、「学内の学びや評価において多様性を讃える」(オックスフォード・ブルックス大学)といった記述もあった。

④専門の実践に対する自覚については、「専門の環境における行動を自覚する」(コベントリー大学)、「確立している理論や専門の実践を批判する」(シェフィールド・ハラム大学)、「社会的正義に関する問題について批判的な認識をもち、学問領域や専門的な実践との関連性を理解する」(ウェストミンスター大学)のように、批判的思考力とも結びついていた。

⑤自己啓発では、「自己啓発と専門能力開発の必要性を自覚し、積極的に対応する」(ポーツマス大学)、「生涯学習者として、継続的な自己啓発と専門的能力の開発に打ち込む」(ウェストミンスター大学)など、卒業後も学び成長し続ける姿が描かれていた。

⑥創造的課題解決は、「社会と経済に有用な創造的解決策やアイデアを生み出す」(ボーツマス大学)、「知識と技能を応用して、新しいアイデアや解決策を生み出す」(ロンドン・メトロポリタン大学)、「グローバルな視点を通して学んだことを、生活や仕事の場で活用する」(ウォルヴァーハンプトン大学)など、専門領域の学びの応用に重点が置かれていた。

⑦社会貢献は、「コミュニティの経済、社会、文化に積極的に貢献する」(ウォルヴァーハンプトン大学)、「持続可能で公平な世界の実現に向けて重要かつ主要な貢献をする」(オックスフォード・ブルックス大学)、「持続可能性に関する考え方をリードし、地域の発展を支援する」(ボーン

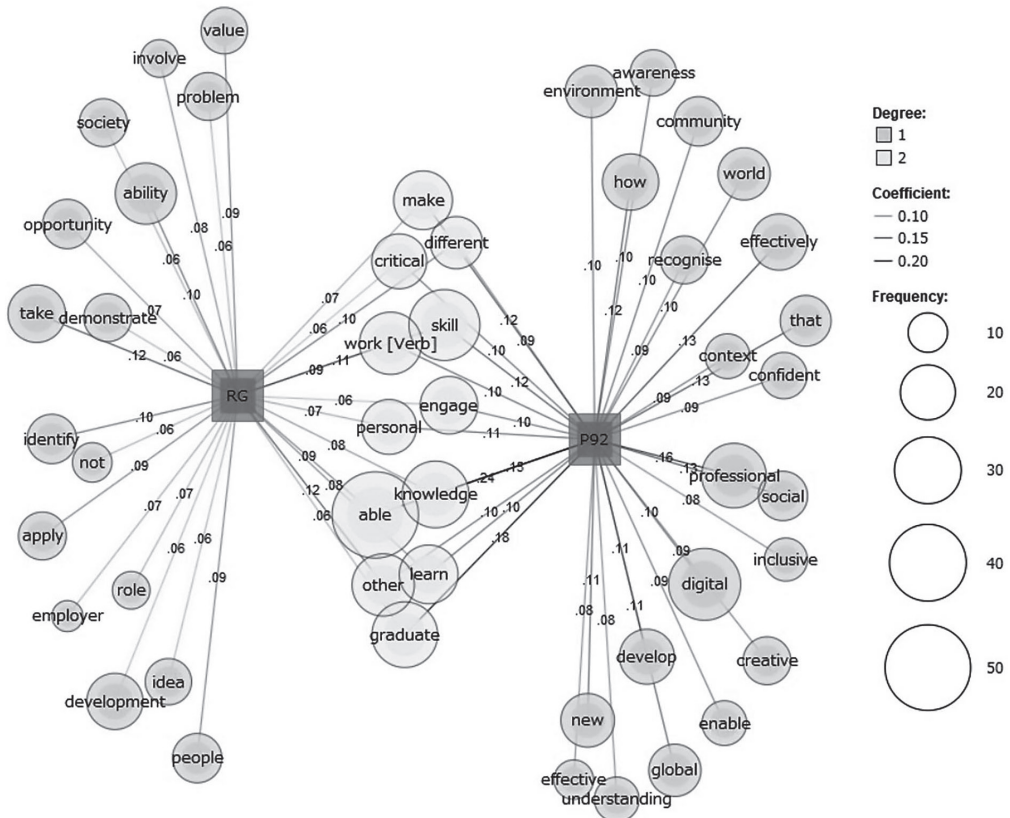


図3 ポスト1992大学群（右）とRG（左）の特徴語

マス大学)、「地域、国内、グローバルなコミュニティに積極的に関与する」(ブライトン大学)、「倫理的で社会的責任のあるアプローチを支持する」(ロンドン・メトロポリタン大学)など、社会や環境の持続可能性やグローバル化する世界に対する責任や積極的な関与について言及したものである。

これらの結果を踏まえて、ポスト1992大学の卒業生の知識・能力が同大学群に特徴的なのかを確認するためRG大学と比較した。図3は、ポスト1992大学とRG大学の計181項目の頻出語上位60位を用いた共起ネットワークである。テキストデータの統計量は、総抽出語数6,269語、抽出語の種類は1,154語であった。除外した語は図2の分析時と同様である。

“Digital”と“professional”は、RG大学のネットワーク(図3左側)には現れず、これらはポスト1992大学(図3右側)に特徴的だということが示された。“Digital”は“able”に次いで最大の出現回数(41回)であり、うちポスト1992大学12校が33回、RG大学3校が8回言及していた。“Professional”は31回中28回がポスト1992大学に見られた。また、全体で23回現れた“development”がRG大学に特徴的と示される一方、ポスト1992大学6校が“professional(またはcareer) development”という言及をしており、「職業上の能力開発」はポスト1992大学のみに見られた。

次に、双方に共通する特徴語である“knowledge”に関しては、30回中7回がRG大学6校に現れ、そのうち3回(3校)が、「知識の応用」に言及していた。実際、“apply”は「学問分野の専

門知識をより広い文脈と社会に応用する」(ロンドン大学クイーン・メアリー校)、「専門領域の知識と概念の応用」(サウサンプトン大学)など、RG大学に特徴的と示された。ただし、「得た知識とスキルを現実世界の状況に応用する」(アングリア・ラスキン大学)、「科目や専門的知識やスキルを適切な文脈で応用する」(コベントリー大学)、「理論的概念を専門的・社会的文脈に応用する」(シェフィールド・ハラム大学)のようにポスト1992大学においても同様の言及があった。

5. 第二の分析：グローバル・コンピテンスの特徴

第二の分析では、はじめに、多文化社会における共生を前提としたOECD (2018) のグローバル・コンピテンスの四要素(知識・スキル・態度・価値観)を中心に、類似の概念であるグローバル・シティズンシップ(Morais & Ogden 2011)や相互文化的能力(intercultural competency)(Deardorff 2006)との関係を整理し、重複を避けながら五つの分析基準を設定し、それぞれの基準を定義づけた(表2)。

①「グローバルな課題に対する知識と理解」は、OECD (2018) の要素にある「世界と他の文化についての知識」(p.12)を参考にした。ただし、「文化」は、他の基準とも密接に関係するので重複を避け、グローバル化する「世界の問題や出来事に対する関心と知識」(Morais & Ogden 2011, p.448)に焦点を当て、学士課程での学修を前提に、気候変動、貧困、難民、紛争などの国境を超える・地球規模の課題や持続可能な開発目標(SDGs)に対する知識と理解として整理した。

次に、②の「他者に対するオープンな態度」は、「異なる文化的背景をもつ人々に対するオープンな態度、文化の違いを尊重する態度、特定の文化的背景や国籍に関係なく、地球や他者に対する責任と義務を負う世界市民であるというグローバル・マインドの態度」(OECD 2018, p.17)と相互文化的能力プロセスモデル(Deardorff 2006)の要素の一つである態度を参考にした。このモデルでは、相互文化的能力は、態度、認識、スキル、内面的成果、外面的成果から構成され、個人レベル(態度)から対人的成果(外面的成果)へと向かいながら発展していくとされる(Deardorff 2006, p.257)。そのなかで最も重要な要素が態度であり、「尊重(他の文化を大切にする)」「オープンネス(判断を保留する)」「好奇心と発見(曖昧さを受け入れる)」の三点から構成されている(Deardorff 2006, p.256)。これらをまとめ、他者や物事への接し方として、異なる文化やさまざまな背景をもつ人々を尊重し、そのまま受け入れようとする、他者とのかかわる際の態度と定義した。

③「柔軟に適応する姿勢」は、相互文化的能力プロセスモデルの「内面的成果」(Deardorff 2006)である、「価値判断の枠組みの変化：適応力、柔軟性、文化相対的な見方、共感」とOECD (2018) のグローバル・コンピテンスの要素の一つである「世界を理解し行動するスキル」(p.13)に含まれる「一般的な文化環境または新たな要求や挑戦をもたらす可能性のあるこれまでにない状況や文脈に、自分の考え方や行動を適応させる能力」(p.15)に基づき、文化の違いなどから生じる困難や慣れない状況において臨機応変に対応しようとする自身の姿勢としてまとめた。

④の能力に関する基準に関しては、世界を理解し行動を起こすスキル(OECD 2018)やグロー

表2 グローバル・コンピテンスの分析基準とコーディングルール（筆者作成）

分析基準・コード名	定義	抽出語
①グローバルな課題に対する知識と理解	持続可能な開発目標（SDGs）、国境を超える課題や地球規模の課題に対する関心・知識・理解	sustainable, sustainable development, sustainability, global issues, global challenges
②他者に対するオープンな態度	異なる文化やさまざまな背景をもつ人々を尊重し、そのまま受け入れようとする態度	open-mind, open mind, open-minded, respect, respectful, accept
③柔軟に適応する姿勢	文化の違いなどから生じる困難や慣れない状況において臨機応変に対応しようとする姿勢	adaptability, adapt, flexible, flexibility, resilient, resilience
④コミュニケーション能力	異文化との遭遇において、積極的に交流する能力	communicate, communicator, communicating, communication, interact, interaction, interacting
⑤グローバルな倫理的価値観	多様性や包摂性を理想とし重視する信念	diversity, inclusive, inclusivity

表3 コードに該当したGAの数(ポスト1992大学)

コード名	GA	%
③柔軟に適応する姿勢	15	13.9
⑤ グローバルな倫理的価値観	15	13.9
④ コミュニケーション能力	13	12.0
② 他者に対するオープンな態度	11	10.2
① グローバルな課題に対する知識と理解	8	7.4
コードなし	59	54.6
GA 総数	108	

表4 コードに該当したGAの数(RG大学)

コード名	GA	%
② 他者に対するオープンな態度	7	9.7
④ コミュニケーション能力	5	6.9
③ 柔軟に適応する姿勢	4	5.6
① グローバルな課題に対する知識と理解	3	4.2
⑤ グローバルな倫理的価値観	2	2.8
コードなし	55	76.4
GA 総数	72	

バル・シティズンシップにおける社会的関与（Morais & Ogden 2011）のように広く位置づけてしまうと、具体的なスキルとして抽出語を設定するのが難しい。そこで、デアードーフ（Deardorff 2006）の相互文化的能力モデルにおける外面的成果である「効果的で適切なコミュニケーションと相互文化的状況でのふるまい」をもとに、「コミュニケーション能力」として絞り込み、「相互文化的な接触の状況において適切に関与するための自らの能力と限界を認識していること」（Morais & Ogden 2011, p.448）を参考に、異文化との遭遇において、積極的に交流する能力と定義した。

⑤価値観に関しては、②の基準の「他者に対するオープンな態度」よりも広範な倫理的概念として、OECD（2018）の「人間の尊厳と多様性を大切にすること」（p.18）という価値観をもとに、多様性や包摂性を重視する信念を「グローバルな倫理的価値観」として整理した。

以上の五つの分析基準をコードとして、定義に基づき、他のコードとの独立性（抽出語の重複回避）を考慮しつつ、関連する抽出語をコーディングルールとして設定した（表2）。

表2のコーディングルールによる卒業生の知識・能力（GA）の集計結果が表3（ポスト1992大学）と表4（RG大学）である。一つの卒業生の知識・能力が複数のコードに当てはまった場合は、それぞれのコードに計上した（表のパーセンテージは、卒業生の知識・能力の項目総数（GA総数）に対する割合を示す）。

ポスト1992大学（表3）での最頻出のコードは③柔軟に対応する姿勢と⑤グローバルな倫理的価値観であり、卒業生の知識・能力の総項目の13.9%が言及していた。次に④コミュニケーション能力、②他者に対するオープンな態度、①グローバルな課題に対する知識と理解の順で言及が

多かった。いずれのコードにも当てはまらなかった卒業生の知識・能力は54.6%であった。

一方、RG大学(表4)ではコードに該当しない卒業生の知識・能力が76.4%とポスト1992大学よりも多かった。最頻出は②他者に対するオープンな態度で9.7%、次いで④コミュニケーション能力、③柔軟に適應する姿勢がそれぞれ6%前後言及されていた。

また、ポスト1992大学では対象とした18校が一つ以上のコードに言及しており、五つのコードすべてに言及していたのがポーツマス大学、四つに言及していたのが、ブライトン大学、コベントリー大学、リバプール・ジョン・ムーア大学、ウェストミンスター大学の4校であり、ポスト1992大学の平均は2.5コード/校であった。RG大学では四つのコードに該当したのが1校、三つが2校、一つが2校、該当なしが2校であり、平均は1.75コード/校であった。

五つのコードに言及したポーツマス大学では、学問領域、社会と市民性、パーソナル・コンピテンシー、自己啓発の四つの柱の下で、卒業生が具体的に何をできるようになるのかを述べている。卒業生の知識・能力について具体例を詳述する大学の方が該当コードが多くなる一方で、記述量(文字数)は平均値以上だが、該当コードが少なかったシェフィールド・ハラム大学では、全体的に専門的・学術的な資質が重視されていた(例:「高度な専門分野・科目・専門職に関する知識を有する」、「研究と探求」)。

なお、本研究の分析基準に欠けていた観点である語学力に関する記述として、“language (s)”を抽出したところ、「一つ以上の言語で意思疎通する能力」として1校(グリニッジ大学)が言及するのみで、RG大学での言及はなかった。

6. ポスト1992大学が重視するアウトカム

ポスト1992大学の卒業生の知識・能力の分析からは、デジタル・リテラシーやデジタル技術の活用が重視されていることがわかった。本研究が対象としたポスト1992大学18校のうち14校(78%)がデジタル・リテラシーに言及しており、英国の大学の76校を対象にしたウォン他(Wong et al. 2022)では、デジタル・リテラシーへの言及は36%だったことと比べると、ポスト1992大学のデジタル・リテラシーへの関心の高さが際立っている。タイムズ・ハイヤー・エデュケーション社の報告書(THE 2021)では、英国の大人のデジタル・リテラシーの低さが問題視されており、社会のニーズに対するポスト1992大学の意識の高さを示す結果だといえるだろう。

さらに、RG大学との比較では、デジタル・リテラシーに加え、職業上の能力開発や専門的実践への言及がポスト1992大学に特徴的であった。ポスト1992大学では、卒業生の知識・能力が「学問的専門性とは区別され、専門職に貢献する技能、知識、態度及び価値観」(Hill et al. 2016, pp.155-156)としてとらえられる傾向にあった。

英国では、RG大学のような伝統大学が研究として知識の追求を志向し、職業教育に実績のあるポスト1992大学が知識の実社会における応用を目指しているとされてきた(Fotiadou 2022)。しかし、卒業生の知識・能力の比較では、「知識の応用」がRG大学でも言及されていた。本研究の分析からは、知識の追求と応用の境界がなくなりつつあることが示唆された(Emms 2022)。

ポスト1992大学の卒業生の知識・能力のテーマとして浮かび上がった、デジタル・リテラシ

一、効果的コミュニケーション、創造的課題解決能力は、大学教育の包括的なアウトカムである卒業生の知識・能力（学問、グローバル・シティズンシップ、生涯学習）を支える能力として位置づけられるものである（Barrie 2004）。しかし、これらが主要なテーマとなったということは、卒業生の知識・能力が階層的に理解されず、大学が重要と考える資質や能力がリストアップされているというバリーの批判を裏付けるものであった。ポスト1992大学に焦点を当てた本稿では詳細に論じることはできなかったが、RG大学においても卒業生の知識・能力の階層性は必ずしも明確に意識されているわけではなく、ポスト1992大学に限らず、バリーが指摘するように多くの大学に見られる傾向といえるだろう。英国の大学を対象としたウォン他（Wong et al. 2022）においても、学問に関する卒業生の知識・能力よりも生涯学習やエンプロイアビリティが多く言及されていたこととも重なる。

グローバル・コンピテンスに関しては、対象としたポスト1992大学18校すべてが何らかの要素に言及していた。柔軟性・適応力といった内面的成果（Deardorff 2006）と多様性の尊重（OECD 2018）に対する関心の高さは、RG大学と比較しても顕著であった。とりわけ、コードの抽出語が多様性と包摂に関する三つの単語だけの「グローバルな倫理的価値観」への言及の多さは（10校、55.6%）、RG大学よりも「非伝統的學生」が多いといった学生の多様性（Bennett 2005; Read et al. 2003）を背景としたポスト1992大学の大学文化とも関連しているのだろう。

また、RG大学よりもポスト1992大学の方がグローバル・コンピテンスに関するコードの該当数が多かった。これは、ポスト1992大学でのエンプロイアビリティへの言及の多さについてのフォーシャドウ（Fotiadou 2022）の考察と同様、大学教育の付加価値としてグローバル・コンピテンスが、ポスト1992大学においては他大学との差別化や自大学のアピール材料として用いられていることを示唆するものであろう。

グローバル・コンピテンスとしての外国語能力については、対象大学全般において関心が低く、語学力よりも、異なる環境下で効果的かつ明確にコミュニケーションするスキルや態度が前面に出ていた。英語を母語とするイングランドの大学だからこそ、英語運用能力以外の要素でコミュニケーション能力が意味づけられており、それらは外国語のフィルターを取り除いたコミュニケーションの本質を示すものといえるだろう。つまり、外国語の運用能力に関わらず、異なる文化を背景とする人たちと意思疎通を図ろうとする態度や能力がコミュニケーション能力として重視されているのである。

なお、第二の分析において、グローバル・コンピテンスの分析基準とコードには、デジタル・リテラシーに関するものは加えなかったが、OECD（2018）は、従来のメディアに加えデジタル・メディアを活用した情報収集・分析についても述べており（p.15）、第一の分析におけるデジタル・リテラシーへの関心の高さは、グローバル・コンピテンスの観点からもデジタル・リテラシーが目すべき卒業生の知識・能力であることを改めて示すものであった。

7. おわりに

本稿では、イングランドのポスト1992大学18校を対象に、研究志向型大学であるRG大学8校と比較しながら、学士課程修了時の教育のアウトカムとして各大学が掲げている卒業生の知識・

能力の特徴を考察した。

ポスト1992大学では、卒業生の知識・能力を、職業的専門性（エンプロイアビリティ）と結びつけてしてとらえる傾向が見られた。大学での学修を通して身につけた専門的・職業的スキルを活用し、身の回りのグローバルな影響や課題に目を向け、新しい創造的なアイデアでその解決に取り組む活動的な卒業生の姿が目指されていた。とりわけデジタル・ツールを活用して情報を収集し分析する力であるデジタル・リテラシーへの関心が高く、ポスト1992大学が社会のニーズに敏感であることが示された。これらの大学では昇格以前から市民の職業教育を担ってきたという背景が、そうした姿勢を支えているといえるだろう。

グローバル・コンピテンスに絞った分析では、すべてのポスト1992大学がいずれかの要素に言及していた。慣れ親しんだ環境の外での柔軟性、異なる他者や多様性の尊重は、研究志向型大学と比べて非伝統的學生が多いとされるポスト1992大学に顕著であった。ポスト1992大学では、エンプロイアビリティと同様に、グローバル・コンピテンスも大学教育の付加価値を示すアウトカムとして積極的に位置づけられていることがうかがえた。

本研究が分析対象とした「卒業生の知識・能力」は、あくまで卒業生が教育課程修了時に身につけているべきと各大学が期待する資質やスキルであり、実際に卒業生が獲得した知識・能力ではない。後者に関しては、全国学生調査（NSS）や卒業生調査（Graduate Outcomes Survey）など、個々の学生を対象にした調査の分析による異なるアプローチが必要である。

本稿では、ポスト1992大学の全体的な特徴をとらえるため、全学レベルでの卒業生の知識・能力を扱った。専攻や学問分野によって目標とする教育のアウトカムが異なりうることを踏まえれば、同じ領域における比較検討は今後の課題である。

-
- 1 英文の“graduate attributes”は「学士力」と訳されることもあるが、日本での学士力は、「2008年の中央教育審議会が答申した『学士課程教育の構築に向けて』において提言された、学士課程修了者が身につけていることを期待されている能力」として（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構2021）、各大学のディプロマ・ポリシーの参考指針として理解されている。一方、海外では各高等教育機関がアカデミックな能力の発展についての情報を提供するために作成するポリシー・ステートメントに含まれ、一般的に科目に関する知識や汎用的スキルなどが列挙され、各機関によってその内容は異なる（Advance HE n.d.）。こうした違いを踏まえ、本稿では、国際エンジニアリング連合（2009）の翻訳チームによる「4～5年制大学卒業生としての知識・能力」を参考に、「卒業生の知識・能力」と訳出した。
 - 2 コンピテンス（competence）のほかに、コンピテンシー（competency）という用語もあり、前者は「総称的理論的な概念」、後者は「個別具体的な概念」として使い分けられているが、近年の日本語訳や高等教育に関する論考では後者が用いられることが多いという（松下 2007, p.103）。本稿ではOECD（2018）の“global competence”に基づき「グローバル・コンピテンス」とし、原文がコンピテンシーの場合はそのまま引用する。
 - 3 RG8校の内訳は次のとおりである。バーミンガム大学、ダラム大学、インペリアル・カレッジ・ロンドン、ニューカッスル大学、ロンドン大学クイーン・メアリー校、シェフィールド大学、サウサンプトン大学、ウォーリック大学。

4 knowは7回のうち5回が“I know I can…”の定型、also、mean、whichは前文の言い換えや前文を受ける文脈に現れており、その語自体は特定の意味をもっていなかった。

【引用・参考文献】

- 国際エンジニアリング連合（2009）『卒業生としての知識・能力と専門職としての知識・能力』〈https://www.mext.go.jp/content/20201112-mxt_kiban01-000010808_7.pdf〉（2025年5月7日閲覧）。
- 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構（NIAD）（2021）『高等教育に関する質保証関係用語集』〈<https://niadqe.jp/glossary/5219/>〉（2025年5月7日閲覧）。
- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して：KH Coder official book』ナカニシヤ出版。
- 深堀聰子（2015）「アウトカム重視の大学教育改革——その背景と概念の整理」深堀聰子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証——チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂、pp.3-32。
- 松下佳代（2007）「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点-Tuning Projectの批判的検討」『京都大学高等教育研究』13巻、pp.101-120。
- 安原義仁（2021）『イギリス大学史：中世から現代まで』昭和堂。
- 吉田文（2018）「高等教育の拡大と学生の多様化——日本における問題の論じられ方——」『高等教育研究』21巻、pp.11-37。

*

- Advance HE. (n.d.) *Graduate attributes framework*. 〈<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/graduate-attributes-framework>〉 (Accessed on May 7, 2025).
- Barrie, S. C. (2004) “A research-based approach to generic graduate attributes policy”, *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 261-275.
- Bennett, R. (2005) “Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2), pp.137-162.
- Deardorff, D. K. (2006) “Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization”, *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp.241-266.
- Emms, K. (2022) *30 years on: what do polytechnics teach us about transcending the vocational/academic divide in today's higher education landscape?* 〈<https://www.hepi.ac.uk/2022/12/05/30-years-on-what-do-polytechnics-teach-us-about-transcending-the-vocational-academic-divide-in-todays-higher-education-landscape/>〉 (Accessed on May 7, 2025).
- Fotiadou, M. (2022) *The Language of Employability: A Corpus-Based Analysis of UK University Websites*. Springer Nature.
- Friedman, J. Z. (2018) “The global citizenship agenda and the generation of cosmopolitan capital in British higher education”, *British Journal of Sociology of Education*, 39 (4), pp.436-450.
- HESA (Higher Education Statistics Agency). *Who's studying in HE?* 〈<https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from>〉 (Accessed on May 7, 2025).
- Hill, J. / Walkington, H. / France, D. (2016) “Graduate attributes: Implications for higher education practice and policy: Introduction”, *Journal of Geography in Higher Education*, 40 (2), pp.155-163.
- Hunter, B. / White, G. P. / Godbey, G. C. (2006) “What does it mean to be globally competent?”, *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp.267-285.

- Jones, E. (2013) “Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills”, *Public Money & Management*, 33 (2), pp.95-104.
- Mansilla, V. B. / Jackson, A. W. (2022) *Educating for Global Competence: Preparing our Students to Engage the World*. ASCD.
- Morais, D. B. / Ogden, A. C. (2011) “Initial development and validation of the global citizenship scale”, *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), pp.445-466.
- OECD. (2018) *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competency framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (Accessed on May 7, 2025).
- Read, B. / Archer, L. / & Leathwood, C. (2003) “Challenging cultures? Student conceptions of ‘belonging’ and ‘isolation’ at a post-1992 university”, *Studies in Higher Education*, 28 (3), pp.261-277.
- Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press.
- University of Hertfordshire. (n.d.) *Graduate Attributes*. <https://www.herts.ac.uk/about-us/supporting-our-students/student-charter/graduate-attributes> (Accessed on June 5, 2025).
- Wong, B. / Chiu, Y. L. T. / Copsey-Blake, M. / Nikolopoulou, M. (2022) “A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students?”, *Higher Education Research & Development*, 41 (4), pp.1340-1355.

[付記] 本研究はJSPS科研費23K02535の助成を受けたものです。

[Abstract]

Graduate Attributes of Post-1992 Universities in England: A Comparison with Russell Group Universities

Chie SUGINO

(Utsunomiya University)

The outcomes of university education have become a central focus in quality assurance. This study examines ‘graduate attributes’ as such outcomes and aims to identify the characteristics of post-1992 universities by comparing them to Russell Group universities, which are traditionally research-oriented institutions.

Graduate attributes encompass skills, knowledge, and attitudes that extend beyond the disciplinary knowledge students are expected to acquire upon completing an undergraduate degree. Professional expertise is also considered an important graduate attribute. Given that university education must prepare graduates to adapt to a fast-changing world and communicate across national borders, global competence can be identified as key graduate attributes.

Using quantitative text analysis (KH Coder), a method suited for identifying patterns in text content, a co-occurrence network of frequent words in the graduate attributes of post-1992 universities was constructed as the first analysis. The themes that emerged were then explored, and a comparison was made with those of Russell Group universities to determine whether these attributes are characteristic of post-1992 universities. In the second phase, coding rules related to global competence were developed, and a code analysis was conducted.

These analyses covered a total of 181 items of graduate attributes, with 108 items from 18 post-1992 universities and 73 items from 8 Russell Group universities, all sourced from their official websites between July and September 2023.

The first analysis revealed a strong emphasis on digital literacy and the use of digital technology. Fourteen of the 18 post-1992 universities (78%) referenced digital literacy, highlighting its significant focus among these institutions. The low level of digital literacy among adults in the UK, often discussed in the media, may explain the heightened awareness among post-1992 universities regarding societal needs.

Additionally, post-1992 universities showed a greater emphasis on professional development and practices compared to Russell Group universities. While traditional universities in the UK are regarded to have focused on the pursuit of knowledge itself, post-1992 universities, with their vocational education roots, have aimed to apply knowledge in the real world. However, the comparison of graduate attributes suggests that the distinction between knowledge pursuit and application is

becoming less pronounced across these institutions.

The second analysis found a greater number of codes related to global competence in post-1992 universities than in Russell Group universities. This finding may suggest that the concept of global competence serves as a unique differentiating factor for post-1992 universities, either as a strategy to distinguish themselves or as an integral part of their academic identity.

This study analysed the graduate attributes that universities expect their students to have acquired by the time they complete their courses. These attributes are not the actual knowledge and skills acquired by their graduates. Analysis of the latter requires a different approach, utilising nationwide surveys targeting individual students.

This study also explored the graduate attributes at the university level, aiming to identify general trends. Given the potential variation across different academic disciplines and fields of study, a future comparative study within the same disciplines would provide valuable insights.