

大学職員の開発

—専門職化をめぐる—

高等教育研究叢書

105 2009年3月

大場 淳 編



広島大学

高等教育研究開発センター

大学職員の開発

— 専門職化をめぐるって —

大場 淳 編

広島大学高等教育研究開発センター

序

大学は、今日、少子化による入学者の減少、高等教育大衆化や生涯学習社会の進展による様々な学生の進学、国際化や情報化による教育研究手法の変革、政府財政緊縮に伴う自主財源の確保の必要性、規制改革や民営化の進展など、社会の大きな変化の波にさらされている。こうした変化に大学が対応していくことを目指して、大学審議会や中央教育審議会等によって、自己点検評価の導入、FDの実施、教育研究支援組織の整備、管理運営の改善、国立大学については法人化等様々な方策が提言され、継続的に大学改革が実施されてきた。

審議会等の提言文書の中には、本書が対象とする大学職員についての提言も含まれている。例えば、平成10年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』では、組織運営体制の整備に関連して、「学長、学部長等の行う大学運営業務についての事務組織による支援体制を整備すること、国際交流や大学入試等の専門業務については一定の専門化された機能を事務組織にゆだねる」ことが提言された。その後の審議会答申や各種調査検討会議等の報告書においても、重ねて職員に関する提言が行われている。

審議会や調査検討会議等の提言の主要な要素の一つは、大学管理運営・経営並びに教育研究支援の専門化である。その背景としては、大学のそれらの機能を担う職員の専門性向上が、今後の大学改革の重要な鍵の一つと捉えられているものと考えられる。他方において、職員が特定の業務領域に高い専門性をもって特化して従事するといった専門職化がアングロ・サクソン諸国で既に実体として進行していることから、特に米国の大学をモデルとした専門職化を含む職員開発に関する提言も少なくない。また、大陸欧州諸国やアジア諸国においても、高等教育が大衆化し大学の自律性拡大が目指される中で、職員の専門性向上を指摘する政府報告書や学術的研究等が数多く見受けられる。

しかしながら、上述のように職員の専門職化や専門性向上に関する様々な提言があったにもかかわらず、我が国の大学においては、教員による主要管理職就任、委員会方式による意思決定、職員における一般職（ジェネラリスト）の重視などの理由から、専門職化が広範に取り組みされることはなかった。今日においても、職員のキャリア形成の現状や特に米国の大学と比較して日本の大学における職員が少ないことに鑑みて、職員が特定の機能に特化する形での専門職化は望ましくないという指摘も多い。現状においては、将来に向かって着実に職員の専門職化が進むものとは考え難いのが現状である。

かかる状況認識の下で本書は、職員の専門職化を軸として、日本及び幾つかの外国を取り上げて、職員開発や事務組織の現状、職員の今後の在り方等について検討したものである。以下簡単にその内容を紹介したい。

総論に当たる第1章及び第2章では、世界と日本における大学職員の専門職化に関す

る動向を概観し、第3章以降の記述を踏まえて課題や今後の在り方への示唆等を提示した。続く第3章及び第4章では、日本の大学における教育研究以外の諸機能から学生系と教務系を取り上げて、職員の専門職化についての検討を行った。これら両機能を取り上げたのは、財務や人事といった（狭義の）管理運営部門に必要とされる専門性は他の機関（営利・非営利）のそれと大きく変わらないこと、また、近年、大学行政管理学会や国立大学マネジメント研究会など実務家を中心とした組織が精力的に管理運営の研究を行っていることに鑑み、大学固有の業務であり、大学特有の専門性（あるいはその要素）があると考えられ得る学生系と教務系に重点を置いたものである。第5章及び第6章は、それぞれ教職協働、事務組織の在り方から職員について論じたものである。第7章以降は、海外の調査報告である。第7章及び第8章は米国に関するもので、前者は学生支援の中の懲戒担当専門職員を取り上げている。後者は国際交流を主として扱っているが、大学内の専門的機能のみならず大学外の関連機関が多数存在し、当該領域の専門職員のキャリアが幅広いことを提示している。第9章は、日本の国立大学法人化等とも通じるフランスにおける大学自律性拡大の下での職員の在り方を取り上げたものである。最後の第10章は中国の事例で、幹部職員と一般職員についての専門性育成の在り方等を論じ、特に経営に関する研修が不足していることを指摘している。

本書は、編者が代表を務めた平成17～19年度の科学研究費補助金研究「競争的環境下の大学における職員の専門職化に関する国際比較研究」の研究成果報告書（平成20年3月発行）に収録された論考の一部に考察を加え、更に新たな協力者を得て幾つか原稿を追加して編集されたものである。多忙の中で貴重な時間を割いて原稿を作成いただいた執筆者の方々には、この場を借りて厚く御礼を申し上げたい。

平成21年2月

編者

目 次

| | | |
|--------|------------------------------|-----|
| 第 1 章 | 大学職員の専門職化の国際的動向..... | 1 |
| 第 2 章 | 日本における大学職員専門職化..... | 13 |
| 第 3 章 | 学生支援の組織と業務の役割分担に関する一考察..... | 24 |
| 第 4 章 | 教務系職員に期待されていた新たな業務..... | 37 |
| 第 5 章 | コミュニティ・オブ・プラクティスによる教職協働..... | 47 |
| 第 6 章 | 事務組織に関する一考察..... | 58 |
| 第 7 章 | 米国における学生支援職員の業務に関する調査..... | 71 |
| 第 8 章 | 米国における専門職と第三者機関..... | 78 |
| 第 9 章 | フランスにおける大学の自律性拡大と職員..... | 88 |
| 第 10 章 | 中国の大学職員の専門職化..... | 102 |

第1章 大学職員の専門職化の国際的動向

大場 淳

本章は、職員の専門職化に関連して、それが必要である指摘とされる背景、その国際的動向について概観するものである。なお、本章が本書の冒頭に位置することから、最初に基礎的な概念（用語の定義）について若干の整理を行う¹。

1. 用語の定義

(1) 大学

本書は、考察対象とする職員が所属する機関を大学としているが、大学以外の高等教育機関も考察対象に含まれる。日本の短期大学、フランスの^{グラン・デコール}Grande école²（専門職大学校）、ドイツの^{ファッハホッホシューレ}Fachhochschule（専門大学校）、オランダの^{ホーヘスホール}Hogeschool（高等職業教育校）のように³、多くの国において大学以外の高等教育機関が存在し、かつ日本の大学と類似の機能を有することから、考察の対象に加えることが適当であると考えられるためである。

但し、大学以外の機関の中には一般に大学と較べて小規模なものが多く、また、自治や学問の自由の保障の点においても必ずしも大学と同様の原則が適用されないことがある。そのため、一般に大学が有する文化とは異なる文化を有することが多いことに留意が必要である。例えば、英国では、旧ポリテクニクが大学とは異なる文化を有していたとされる（Becher and Kogan, 1992）。また、機関の規模が構成員間の関係—組織文化—に影響を与えることは、Tierney and Minor（2003）やKaplan（2004）の米国の大学ガバナンスに関する調査等で明らかになっている。このような組織文化の相違は、後に述べるように、職員の役割の在り方にも関係する。

(2) 職員

日本の法令上、大学の職員には、学長以下、教員や事務職員、技術職員等、大学で雇用される者全てが含まれている（学校教育法第58条第1項）。しかしながら、本書が主として考察の対象とする者は、教育研究を本務としない教員外職員である。当該職員は、通常、日本の大学では「大学職員」又は単に「職員」と称される者である（大場, 2006）。したがって、本書で取り上げる「職員」は、原則として上記教員外職員を意味し、「大学職員」と同義である。但し、文脈に応じて法令上の定義に従って当該用語を用いる場合がある。

他方、日本の大学では、教員の身分を持ちながらも、実際は伝統的な意味における教育研究活動に従事しない職員（学校教育法の意味での）が存在する。その多くは、学生募集・入学審査、キャリア開発、就職支援、留学生・国際交流業務、情報処理、産学連携などといった高い専門性が必要とされる専門業務に従事する者であり、往々にして事務組織とは別個のセンターや室等に配属されている。これらの者も本研究の対象であり、基本的には本研究で言う「職員」に含まれる⁴。教員の身分を有するこれらの職員は、教育研究業務（academic affairs）と管理運営業務（administrative affairs）の狭間に位置する者であって、基本的には後者に従事する大学職員の専門職化の検討においては欠かせない存在である。

（3）専門職化

大学職員の「専門職化」については、既に先行研究（大場〔代表〕, 2005）で基礎的な事項の検討がなされている。当該研究では、職員が「体系化された高度な知識を有し、知識社会で中心的位置を占める知識労働者」である専門職（プロフェッショナル）となることと専門職化を定義し、大学院や専門職団体等が提供する専門的教育訓練を前提とするものと位置付けた。この定義は基本的には維持されるものと考えているが、文脈によっては、必ずしも知識の体系化といった段階に至らないまでも、幅広く職員の専門性向上を含んで議論を行っている。その意味での「専門職化」は、時によっては職員の「開発」とほぼ同義である。

専門職化の対象となる職員の専門性の内容については、職務領域に応じて個々に判断されるべきものであろう。一般的に言えば、人事、財務、広報、教務、学生支援、産学連携等、大学業務の諸領域に対応して必要とされる専門的知識・技能で体系化されているものに基づく専門性を前提としている。

2. 職員の専門職化

（1）職員の専門職化が必要とされる背景～質保証の観点から

1980年代以降、高等教育行政において欧州の多くの国が採用した手法は、行政の効率化を目指して採用された新公共経営（new public management: NPM）又はそれに類する政策に基づく市場や競争原理の活用（以下「市場化」と言う）である（OECD, 2004）。市場化の代表的な例として、1980年代に始まった英国サッチャー政権による大学改革が挙げられる（Amaral, 2007）。日本においても、平成3年（1991年）の大学設置基準大綱化に始まる大学教育に関する規制緩和や平成16年の国立大学法人化等に市場化の導入が見て取れる。

1980年代が効率（efficiency）の時代であったとすれば、1990年代は質（quality）の時

代であると言われる (Frazer, 1992)。その 1990 年代、世界の高等教育制度において質保証の枠組が飛躍的に発達した。その背景は、1980～1990 年代から多くの国において、高等教育の大衆化に伴う入学者の学力水準の低下、従来の質管理手法への疑念、説明責任要求の増大、業績と費用対効果の改善、国際化、競争的高等教育市場の形成などといった高等教育を取り巻く環境の変化によって、従来の国による統制に代わるものとしてその整備が促されたことにあると言われる (Damme, 2002)。

市場化や質保証によって規定される新たな高等教育の統治形態においては、政府の権限が制度の適切な運営の確保並びに全体の利益の保護に限定される (Garcia, 2006) と同時に、機関の自律性及び責任は拡大する。かかる制度においては、大学の内部統治の在り方にも変化が見られ、それらは多くの国において意思決定機関への外部からの参加及び執行部の権限拡大という二つの形に典型的に現れている (OECD, 2003)。高等教育機関は政府の多くの政策や社会・経済全般において中心的な役割を期待されるようになっており (Dizambourg, 2007 ; Henkel, 2007 ; World Conference on Higher Education, 1998)、期待される役割はしばしば大学の対応能力を越えてしまっている (Clark, 1998 ; OECD, 2004)。大学が更に説明責任を果たし、幅広く社会との連携を推進し、外部資金を獲得することに対する圧力が高まるに連れて、教員であることが多い管理運営責任者に学術的卓越性以上の能力が求められるようになった。その結果、学長を始めとする上級管理職員は学術的観点からだけでなく指導能力に基づいて選ばれるようになる反面、制度的には伝統的な全学参加的・合議的組織の権限及び意思決定過程への関与は縮小することとなった (OECD, 2003) ⁵。

(2) 専門職の発達

上に述べた変化に伴って、管理運営組織に対する学内外からの要求は多様化・高度化してきた。そして、かかる要求に対応するため、職員には高い専門性 (professional commitment) と高度な技能が必要となり、少し前までは想定できなかった程度の責任を分担することが求められるようになった (Damme, 2002 ; Dobson and Conway, 2003)。今日、大学は教育研究以外の主要業務領域において、専門的管理者 (professional manager) や様々な専門性を持った職員を必要としている (McInnis, 1998 ; OECD, 2004)。

こうした状況を踏まえて、これまで様々な国において、大学職員の役割の見直しについて報告や提言が行われ、政策が実践されている。

- 英国では、デアリング報告 (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997) が、情報技術の発達、教育の提供法の変化、高等教育における「企業文化 (enterprise culture)」の発達に伴って、事務・支援職員が大学でより中心的な役割を担うようになっているとし、その変化に対応して職員開発政策を見直すこ

とを求めた。Shattock (2003) は、教育研究関連職員 (academic-related staff) ⁶ の任用における質の重要性を指摘しつつ、これらの職員は教育研究の優れた業績の解釈及び適切な大学運営のための地域資源の効率的活用において鍵となる役割を果たすと述べている。

- フランスでは、大学の自律性を大幅に高めた契約政策 (Musselin, 2001) に関する政府評価報告書 (Frémont *et al.*, 2004) において、大学の戦略的計画を策定・実施するために管理職員の専門職化が必要であることが指摘された。2007年の大学自治に関する新しい法律である大学の自由と責任に関する法律 (大学自由・責任法) に関連して、ペクレス高等教育・研究大臣は新たな専門的経営技能の必要性に言及した (Pécresse et Chupin, 2007)。また、同法によって、高い専門性を持つ者を一般公務員制度の枠外で任期付職員として採用することが可能となっている。
- ドイツでは、大学職員の研修は公務員としての研修が中心であったが、近年、ベルテルスマン財団とドイツ学長会議が共同で設置する非営利有限会社である高等教育開発センター (Centrum für Hochschulentwicklung: CHE) や大学及び学術支援団体等を会員とする社団である学術経営センター (Zentrum für Wissenschaftsmanagement: ZWM) 等が、専門的な研修を行っている (金子, 2006)。
- 1980～1990年代を通じて、ノルウェーでは事務職員の専門職化が進展した。Gornitzka and Larsen (2004) は、大学職員団の再編成に関連して、同国の大学が専門化した大学管理運営へ向かっていることを示す様々な兆候を伝えている。
- オーストラリアの全国調査によれば、専門的管理職員 (professional administrator) は教育プログラム管理やその提供等の領域において次第に中心的役割を担うようになっており、そのことは教育研究業務の在り方に重大な影響を及ぼしている (McInnis, 1998)。大学が学外の機関に対して説明責任を果たさなければならなくなるに連れて、中心的価値観 (core values) への職員による理解は大学の自律性維持にとって一層重要となり、教育研究に近い領域で活動する管理職員による統制の対象はカリキュラム選定や提供法、研究のテーマ等に及ぶようになっていく。
- 中国では、教育部 (日本の文部科学省に相当) の直轄機関である国家教育行政学院が大学の幹部職員を対象とした管理運営に関する専門的な研修活動を行っている。また、外国の大学と連携するなどして、大学管理職員向けの大学院教育課程が次第に整備されつつある。キャンベラ大学 (豪州) と連携した杭州師範大学専門人材養成プログラム (educational leadership)、ペンシルバニア大学 (米国) と連携した北京大学教育大学院と国家教育行政学院の「高級教育行政管理博士 (Executive Ed. D.)」課程が例として挙げられる。

- 韓国では、政府の委託を受けた弘益大学校大学特性化事業団が、大学の競争力強化を目的とした「大学行政・経営専門家養成開発プログラム」を展開している。当該プログラムは大学職員を対象とし、大学教育に対する基本的な理解、大学行政経営専門家としての実務能力開発、大学の教育・研究・サービス機能及び運営支援能力の強化を目的とするものである⁷。

なお、米国については国の政策は存在しないが、大学の連合組織である米国教育協議会（American Council on Education: ACE）が専門性開発の研修を従来から実施している。同国においては、教職員において教員外専門職員（non-faculty professional）が占める割合が、1976年の10.6%から2005年には23.1%まで上昇し、逆に専門職ではない一般職員の比率は45.1%から31.1%に減少している（図 1-1）。Rhoades（2000）は、かかる教員外専門職員の増加を学術資本主義（academic capitalism）の進展の現れと捉えている。すなわち、従来一般職員が従事してきた各種業務の外部委託化等が図られる一方で、他方において高等教育の市場化に対応するために様々な専門職が雇用された結果、全体として人件費が増大し、同国の高等教育が高コストとなっていることを批判的に述べている。

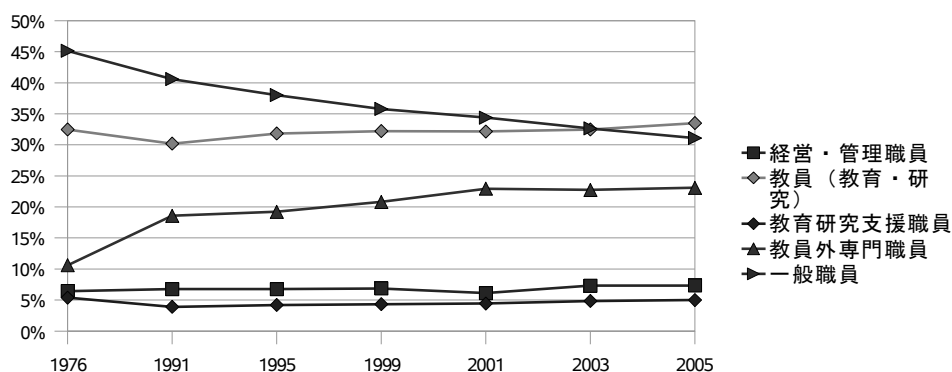


図 1-1 米国の大学における教職員の構成比率

出典：米国 NCES 統計資料を基に作成

3. 教員と職員の協働と境界の不明瞭化

(1) 教員の業務の複雑化と教職協働の必要性

上述の教育研究外機能の発達に並行して、教員の機能が複雑になったのみならず（Eckel, 2006）、教員や教員が属する組織の権限の縮小が認められる（Marginson, 2007；McInnis, 2006；OECD, 2003）。Askling（2001）は、学生数の急激な上昇、プログ

ラム及びコースの更新、カリキュラム開発、政府から大学への権限委譲は、外部資金への依存増大とも結び付いて、全ての種類の教員の機能・活動の複雑化をもたらしたとし、また、OECD（2004）は教員の役割拡大に言及しつつ、教員は商業活動、専門的相談活動、助言活動、その他の社会貢献活動を行うことが期待されていることを指摘している。他方、McInnis（2006）は、専門・技術職員が有する特殊技能に教員が依存する程度が劇的に増大したと同時に、教員が意思決定へ関与する度合いが減少したことを述べている⁸。

かかる教員・教員外職員の職務の複雑性並びに両者間の力関係の変化に伴って、両者間の協働の必要性が繰り返し指摘されてきた（Conway, 1998; Dobson and Conway, 2003; Gordon and Whitchurch, 2007; McInnis, 1998; Whitchurch, 2004）。例えば Duke（2003）は、様々な範疇の職員集団（事務職、専門職、教育職、技術職）間の協働の増大が新しい経営管理の一側面であるとしつつ、それは大学が大きく依存している外部ネットワーク—大学が知識社会において継続して役割を果たすために不可欠なものである—に必要とされるものであり、当該ネットワークの拡大とともに教職協働の必要性が拡大すると指摘している。また、Gordon and Whitchurch（2007）は、今日の大学は同時に地域的かつ世界的環境に対応しなければならず、社会連携活動、地域における事業展開、海外キャンパス等に例が見られるように、教育研究活動を外部の環境変化に柔軟に対応することに努めてきた結果非常に複雑な組織となり、管理運営組織において教育研究活動を環境の変化に対応させることができる人材の確保が重要となっていると述べている。更に Henkel（2007）は、知識生産の作業モデルにおける重点・影響力の移動が生じてきているとし、その結果教職協働は不可欠であると指摘する。すなわち、学問領域に基礎を置く概念的・理論的・方法論的枠組内の個人的考察や問題解決に対して個人と認識論の相互作用と対話の潜在的生産性に重点が置かれるようになっており、それに伴って教職協働が重視されるようになってきていると述べる。

一部の政策や研究においては意思決定の迅速化を図るため学長を中心とした執行部への権限集中を推奨するが、多くの研究は教職協働—これは米国で伝統的に重視されてきた共同統治（shared governance）に通じる—の重要性を指摘していることは注目すべきであろう。今日においても米国では、多くの大学で意思決定における共同統治は維持され、多くの構成員によって支持され続けてきていることが調査（Tierney and Minor, 2003）で明らかになっている。

（2）教員と職員の境界の不明瞭化

教育研究外機能の発達のもう一つの結果は、Henkel（2000）やMcInnis（1998）、その他多数の論者が指摘するような教員・教員外職員間の境界の不明瞭化である。Gordon and Whitchurch（2007）は、高等教育の新たな環境における文脈付けが必要となるような支援業務の拡大に言及しつつ、こうした文脈付けができる専門職員が、教育研究業務、

学内構成員、外部連携者との境界で「通訳」の役割—これは「準教育研究業務（quasi-academic work）」とも呼ばれ得る—を果たしていると指摘する。両著者は、こうした職員の出現は職員における多様性の増大をもたらしただけではなく、教員と専門職員との境界を不明瞭にすることとなったと言う。同様に、Rhoades（2005）は、学術資本主義の議論において教員外専門職員—経営専門職員（managerial professionals）—の増大に言及しており、これらの職員は教育研究業務に影響を与えつつ自らもその一部を担っていると述べている。

但し、教員と職員の境界の不明瞭化は、一様に研究者等によって支持されている訳ではない。例えば、Gornitzka and Larsen（2004）は、聴き取り調査に基づいて管理職における教員と職員の区分は明確に意識されているとする。また、Conway（1998）は、教員と職員がより緊密に協働することがあっても、それらの業務は根本的に異なっており、両者が収斂することについては否定的な立場をとっている。また、フランスにおいても、上級技術職のように教員と職員の業務の境界が不明瞭になることが指摘されているが（CPU, 2003）、両者の身分の区分を見直すことは想定されていない。

教員・職員の伝統的区分の不明瞭化については、教職協働の望ましい在り方の追求と併せて、もう暫くの期間観察を続ける必要があるだろう。しかし、両者の協働が重要になっていること並びに業務の区分が不明瞭になっていることについては概ね意見の一致を見ている。

4. 今後の展望

大学職員の専門職化が古くから図られ、多くの専門職団体が成立している米国に加えて、近年、英国でも様々な専門職団体が形成されつつある（大場, 2004）。その他の国においても、管理運営や教育研究支援における高い専門的機能や専門職の必要性が指摘されていることを見た。しかしながら、現段階では、米国を除く国々（英国も含む）においては、全面的に大学職員が専門職に向かっていると言うには時期尚早、あるいは近い将来向かう可能性は低いであろうと思われる。世界の国々においては、米国の一部の州立大学やフランスの大学の職員のように、公務員制度の下で公務員の身分を有して大学に勤務している大学職員も少なくなくない。また、公務員の身分は有していない英国の大学職員についても、その主要な大学職員の団体である大学行政職員協会（Association of University Administrators: AUA）は包括的な団体であって、特定の領域に特化したものではない。

しかしながら、今後、大学の管理運営・教育支援が一層高度な専門性を要求することは確実であり、それは、教員の業務の複雑化、教員と職員との協働と両者の区分の不明瞭化を伴いつつも、少なくとも一部の職員の専門職化を促すであろうことは間違いない

ものと思われる。他方において、最も進んでいると一般に考えられている米国のモデルが、その他の多くの国々に適用され得るとは考え難い。すなわち、米国のモデルは、市場化が進む一方で大学間の連携が発達し、教職員の流動性が高く、職員の労働市場や専門職団体が発達しているといった米国特有の環境においてのみ機能するものであり、たとえ形を変えたにしても他国に移植することは極めて困難であろうからである⁹。更に、米国のモデルは同国における高等教育への多大な財政支出（公的・私的）に支えられており、財源なくして維持できないものであるからである。日本との比較においては、公私の財源を合わせて米国が GDP の 2.9% を高等教育に支出しているのに対して、日本におけるその比率は 1.3% にしか過ぎない¹⁰。ローズ（2008）は、学術資本主義を論ずる中において、米国の大学が競争的資金の獲得・運用等のために多数の専門的職員を雇用し、不必要に高コストになっていることを指摘している。山本（2008）が「わが国の大学は欧米とは異なり、教員数に比べて職員数が少ないことが知られている。少ない職員がそれぞれの専門性を主張し合えるほど、職員数に余裕があるとは思えない」と述べる理由も、両国高等教育機関が有する財源の規模の差に求められよう¹¹。各国において、それぞれの制度に合った形で専門職化を図る必要があると言えよう。

いずれにせよ、少なくとも一部の職員の専門職化によって、McInnis（2006）やその他の研究者が述べるような教員が有する権限の変化と意思決定構造等の見直しが必要となることは避けられないと思われる。その一方で大学は、主として教員が担ってきたその使命（core value）を保持しつつ、来るべき知識社会に適切に対応していく必要がある（Gumport, 2000 ; Henkel, 2007）。そのためにも伝統的に大学が有する学究的文化（academism）を保持しつつ、次第に強くなる管理運営文化（managerialism）との調和を図っていくこと—すなわち教職協働—が今後において重要な課題となろう¹²。

注

- ¹ 本章における用語の定義は、本書執筆者全体で概念整理を行ったものではない。
- ² 日本語では「グランド・ゼコール」又は「グランゼコール」と表記されることが多いが、これらは複数形に基づく発音の表記である。
- ³ それぞれに邦訳を付しているが、必ずしも定訳は存在しない。
- ⁴ 本書第3章では、学生支援系のセンター等に従事する教職員を「職員」と総称して取り扱っている。
- ⁵ 但し、実体的には意思決定への教員の関与は減少しておらず、米国のガバナンス調査では逆に関与は増大しているといった報告もある（Kaplan, 2004）。また、特に教学事項について教員の関与は大学の効果的運営に不可欠であるといった研究成果は数多い（Birnbaum, 2004 ; Kezar, 2004 ; Shattock, 2003）。

- 6 英国の制度において、教員と同じ給与体系に属する事務・専門職員（Shattock, 2003）。隅田（2004）参照。
- 7 同プログラムの関係者提供の資料（2008年）に基づく。
- 8 但し、教員の権限縮小は国や機関、業務領域によって異なっており、また、前述のように米国においては意思決定への関与は拡大しているといった調査報告もあって、その実態は非常に複雑である。
- 9 本書第8章で、筆者の芦沢は、米国における国際教育の分野で大学間連携組織やその他の支援組織が発達していることが大学職員の専門職化と密接に結び付いていることを明らかにし、同国のモデルを日本に当てはめることについて否定的な見解を示している。
- 10 OECD: Education at a Glance 2007
- 11 山本の指摘は米国の大学については当てはまるが、欧州の大学には必ずしも当てはまらない。一般に欧州の大学の職員数は多くなく、日本の大学同様に、職員が少ないことに起因する様々な問題が多分に認められる。
- 12 教職協働については本書第5章が取り上げている。

参考文献

- 大場淳（2004）「英国における職員開発活動の発達と展開」大場淳編『諸外国の大学職員《米国・英国編》』高等教育研究叢書 79、広島大学高等教育研究開発センター、87-113 頁。
- 大場淳〔代表〕（2005）『大学の戦略的経営のための職員の活用及び職能開発に関する研究』平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)〔課題番号：14510292〕研究成果報告書、1-23 頁。
- 金子勉（2006）「ドイツの大学職員」大場淳編『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》』高等教育研究叢書 87、広島大学高等教育研究開発センター、69-86 頁。
- 隅田英子（2004）「英国の大学職員～Staff Development という視点からの一考察」大場淳編『諸外国の大学職員《米国・英国編》』高等教育研究叢書 79、広島大学高等教育研究開発センター、71-86 頁。
- 山本眞一（2008）「これからの大学職員」IDE・現代の高等教育 No.499（平成 20 年 4 月号）、11-15 頁。
- ローズ，ゲイリー（2008）「米国学術資本主義は日本のためになるか？：課題、費用、選択」羽田貴史編『高等教育の市場化における大学間団体の役割と課題』科学研究費補助金研究成果報告書、7-24 頁。

- Amaral A. (2007) Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In *Embedding Quality Culture in Higher Education: A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Edited by Bollaert L., Brus S., Curvale B., Harvey L., Helle E., Jensen H.T., Komljenovic J., Orphanides A. and Sursock A. EUA, Brussels, 6-13.
- Askling B. (2001) Higher education and academic staff in a period of policy and system change. *Higher Education*. Vol. 41, 157-181.
- Becher K. and Kogan M. (1992) *Process and structure in higher education Second edition*. Routledge, London.
- Birnbaum R. (2004) The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back. *New Directions for Higher Education*. Issue 127, 5-22.
- Clark B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon, Oxford.
- Conway M. (1998) Academics and Administrators: Competitive Collaborators?. *Journal of Institutional Research in Australasia*. Vol. 7, No.2, 26-35.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2003) *Les personnes dans l'université du XXI^{ème} siècle – missions, métiers, partage des responsabilités*. Les actes du colloque annuel à Poitiers les 20-21 mars, Auteur, Paris.
- Damme D. van (2002) Quality Assurance in an International Environment: National and International Interests and Tensions. In *International Quality Review: Values, Opportunities, and Issues*. CHEA Occasional Paper, June 2002, CHEA, Washington D.C., 3-16.
- Dizambourg B. (2007) Transformations universitaires: un modèle international?. *Revue internationale d'éducation*. n° 45 (septembre), 17-25.
- Dobson I. and Conway M. (2003) Fear and Loathing in University Staffing: The Case of Australian Academic and General. *Higher Education Management and Policy*. Volume 15, No.3 123-133.
- Duke C. (2003) Changing Identity in an Ambiguous Environment: A Work in Progress Report. *Higher Education Management and Policy*. Volume 15, No. 3, 51-67.
- Eckel P.D. and Kezar A. (2006) The Challenges Facing Academic Decision Making: Contemporary Issues and Steadfast Structures. In *The Shifting Frontiers of Academic Decision Making: Responding to New Priorities, Following New Pathways*. Edited by Eckel P.D. Praeger, Westport, 1-14.
- Frazer M. (1992) Quality Assurance in Higher Education. In *Quality assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991*. Edited by Craft A. Falmer Press, London, 9-25.
- Frémont A. et al. (2004) *Les universités françaises en mutation: la politique publique de contrac-*

- tualisation (1984-2002)*. Documentation française, Paris.
- Garcia S. (2006) L'assurance qualité: un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universités. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. n° 5, 69-93.
- Gornitzka Å. and Larsen I.M. (2004) Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*. Vol.47, 455-471.
- Gordon G. and Whitchurch C. (2007) Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce. *Higher Education Management and Policy*. Vol.19, No.2, 135-155.
- Gumport P.J. (2000) Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*. Vol. 39, 67-91.
- Henkel M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Jessica Kingsley, London.
- Henkel M. (2007) Academic Boundaries: are they Still Needed?. *Higher Education Forum*. Vol.4, 33-45.
- Kaplan G.E. (2004) How Academic Ships Actually Navigate. In *Governing Academia*. Edited by Ehrenberg R.G., Cornell University Press, Ithaca, 165-208.
- Kezar A. (2004) What Is More Important to Effective Governance: Relationships, Trust, and Leadership, or Structures and Formal Processes?. *New Directions for Higher Education*. Issue 127, 35-46.
- Marginson S. (2007) *Are neo-liberal reforms friendly to academic freedom and creativity?*. Seminar 'Ideas and Issues in Higher Education', 28 May, CSHE, University of Melbourne.
- McInnis C. (1998) Academics and Professional Administrators in Australian Universities: Dissolving Boundaries and New Tensions. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol.20, Issue 2, 161-173.
- McInnis C. (2006) Renewing the Place of Academic Expertise and Authority in the Reform of University Governance. In *Governance and the Public Good*. Edited by Tierney W.G. State University of New York Press, Albany, 117-132.
- Musselin C. (2001) *La longue marche des universités françaises*. PUF, Paris.
- Musselin C., Froment É. et Ottenwaelter M.-O. (2007) Le processus de Bologne: quels enjeux européens?. *Revue internationale d'éducation*. n° 45, 99-110.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society*. HMSO, London.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) Changing Patterns of Governance in Higher Education. In *Education Policy Analysis*. OECD Publishing, Paris, 59-78.

- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (2004) *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*. OECD Publishing, Paris.
- Péresse V. et Chupin J. (2007) Université: des professeurs de lycée en renfort. *Le Monde de l'éducation*. n° 361, 14-16.
- Rhoades G. (2000) The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*. No. 16, 73-79.
- Rhoades G. (2005) Capitalism, Academic Style, and Shared Governance. *Academe*. Vol.91, No.3, 38-42.
- Shattock M. (2003) *Managing Successful Universities*. Open University Press, Berkshire.
- Tierney W.G. and Minor J.T. (2003) *Challenge for Governance: a National Report*. Rossier School of Education, University of Southern California, Los Angeles.
- Whitchurch C. (2004) Administrative Managers – A Critical Link. *Higher Education Quarterly*. Vol.58, No.4, 280-298.
- World Conference on Higher Education (1998) *World Declaration on Higher Education*. UNESCO, Paris.

第2章 日本における大学職員専門職化

大場 淳

本章は、日本における大学職員の専門職化にかかる検討、専門職化の進展状況、専門職化にかかる日本の特殊性、今後の展望等を概観し検討するものである。

1. 専門職化の検討

日本においては、戦後の厚生補導組織改革の試み（文部省大学学術局学生課編, 1953；学徒厚生審議会, 1958）を始めとして、学生支援、高大接続（アドミッション）、国際交流、産学連携といった様々な領域で専門職化の提言が重ねて行われてきた（大場, 2007a）。昭和48年の筑波大学設置時においても、事務組織一元化の一環で専門職化が検討されている¹。また、昭和62年の臨時教育審議会第三次答申は、大学経営のためには職員に高度の知識、経験、研修が必要であるとし、大学経営や大学管理の分野の大学院修士コースの設置を含む体系的、専門的研修の機会を設ける必要性を指摘した。また、本書第4章で報告されているように、大学教育の改善を図るため、教務系職員の専門職化に関する期待と議論が古くからあった。

最近では、平成10年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』や平成14年の国立大学法人化にかかる報告書（国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議, 2002）が職員の専門職化を求め、平成17年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』は、「高等教育機関の運営に関して、法務・財務、労務管理、病院経営、入学者選抜、学生生活支援、産学官連携・技術移転等の分野で活躍する専門的人材（教員や事務職員等の別を問わない。）の内部育成や外部登用を活用して、幅広く厚みのある人材層の形成を促進する必要がある」と述べ、専門職の育成を促したところである。

しかしながら、大学職員に関して言えば、新規学卒者採用及び終身雇用を前提とする日本型雇用慣行が支配的な中で職員が管理運営上の様々な職場を経験し、特定領域の専門性育成が必ずしも重視されず、その結果専門職化が進展しなかったことはよく知られているところである（金子, 2005）。金子（2008）は、日本の大学では「特定の職務に特化することは必ずしも評価されない。職階と年功によって決定される給与体系では、そうした専門分野での知識に対応した処遇を行うことも難しいから、…特定の専門領域において知識技能を発展させていくインセンティブは小さい。大学間、あるいは大学と大学外の組織との人的交流が少ないことも専門職化を拒む要因として働いている」と述

べている。そして続けて、一部業務領域（カウンセリング等）の専門職化は不可避としつつも組織間流動が生じるまでには至らないと予測し、多様化する管理運営職務は一般職員の能力開発とアウトソーシングによって対応すべきことを指摘している。また、山本（2008）は、特定の専門的知識の必要性を認めつつも、むしろ幅広い問題解決能力の重要性を指摘している。

2. 管理運営・教育研究支援機能の専門化の進展

(1) 事務組織の専門化

上に述べたように、日本では大学職員の専門職化が進展してこなかったこと、更に今後急速に進展する見込みは薄いことを見た。しかしながら、日本において職員が従事する管理業務の専門化が進展してこなかったかと言えば、決してそうではない。国立大学では従来から、総務系・経理系・教務系・施設系といった類型に緩やかに区分されてきた（天野, 2006）。また、管理業務の専門化は、国公立私立大学を通じて多くの大学において、これまでに広報室、入試部、就職部、国際部、評価室などといった専門部署が事務機構内に次々と設置されてきたことを見ても明らかであろう。例えば、篠田（2008）は、「今日の職員業務は多くの分野に細分化し、専門化している。学術情報管理、教育事業やカリキュラム開発・情報教育推進、研究コーディネイトや知的財産管理、国際交流事業企画、就職支援やキャリアアドバイザー、学生募集広報政策、資産運用や財務管理、ビル管理や施設建設、学部申請許可業務等、挙げればきりが無い」と述べている。

他方において、こうした専門部署に、関連する専門性を有する職員が常に配置されてきた訳ではないことも事実である。仮に配置されたとしても、当該職員は職場内異動の対象とされ、特定の専門に特化していくことは稀であった。大学事務職員の世界は、上級の管理的な職務になるほどスペシャリストよりもジェネラリストの世界であり（天野, 2006）、上に述べたような専門性開発へのインセンティブが少ない人事制度の下で、一般的に職員のジェネラリスト志向が依然として強い（金子, 2008）。

また、事務組織に専門性を持つ外部者を登用する例も私立大学や法人化後の国公立大学において認められるが、これも職員の専門職化には結び付いていない（金子, 2008）。そもそも大学に関する知識が乏しい者の外部からの登用に関しては、短期的な効果は認めつつも長期的効用の観点からは否定的な意見が支配的である（大江, 2005；山本, 2008など）。例えば金子（2008）は、外部からの「人材の受け入れは、それなりの効果をもたらしたが、それは職員の専門職化とは必ずしも結びついているわけではない。また企業「経営」の経験を、そのまま大学に持ち込もうとした試みは概ね失敗に終わっている」といって過言ではない。何よりも専門職化は職員の人事管理、処遇、昇進などに大きな変化をともなうために、急速な変化は困難であるし、望ましいともいえない」と述べ、

特に長期的観点から外部人材の効果については懐疑的である。

したがって各大学は、外部の人材に頼るよりも、現在いる職員のキャリア開発に配慮しつつ、その専門性の育成も含めて、人的資源開発の重点を内部からの養成に置くべきであろう。日本と比べて機関間の職員異動が多い米国においても、職員のキャリアは格別に重視され、多くの職員は他の機関への異動も視野に入れつつも一つの大学でキャリアを形成しているのである（Twombly, 1990）。

(2) 教育研究支援センター等の発達

大学では職員人事においてジェネラリストへの強い志向が認められるが、職員が果たしている機能には特別に高度な専門知識や技能を必要とするものがあり、それに従事する職員を職場内異動の対象とするには困難であるものも少なくない。そのような機能のうち大学において古くから認められるものとして、保健管理や（国立大学における）施設管理が例として挙げられよう。保健管理センター等の医師や看護師等は典型的な専門職であり、医学部や附属病院等を別にすれば、学内での異動は無いのが通常である。

近年では、前章で述べたような教育研究支援機能の高度化の要請に伴って、学生相談室やキャリアセンター、国際交流センター、産学連携支援センターといった教育研究活動支援のための各種センターやその他の学内組織（以下「センター等」と言う）を設置し、そこに高い専門性を有する者を専門職として採用・配置する例が増えてきている²。例えば学生支援系では、本書第3章で述べられているように、近年センター等を設置する大学が増えており、更に機能別に細分化する傾向が認められる。そして、従来教員が組織の長に就いて教育主導で行っていた学生支援業務の中で、カウンセリングやキャリア支援は専門化が進んでいることが報告されている。また、本書第4章では、既存の教務事務とは別の組織として設けられた教育改善のためのセンター組織の事例が記されている。

そうしたセンター等化は、先に言及した各種答申等でも推進が求められている手法であり、これまでも様々な領域でのセンター等設置が勧告されてきた。例えば、平成12年の大学審議会答申『大学入試の改善について』は、米国のアドミッション・オフィスに相当する専門組織を日本の大学において構築し、専門職員を配置することを提言している。また、日本学生支援機構に置かれた大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会（2007）は、学生支援について3層モデルを提示してその第三層に「専門的的学生支援」を位置付け、専門職が配置されるセンター等がその任に当たるべきことを示している（図 2-1）。

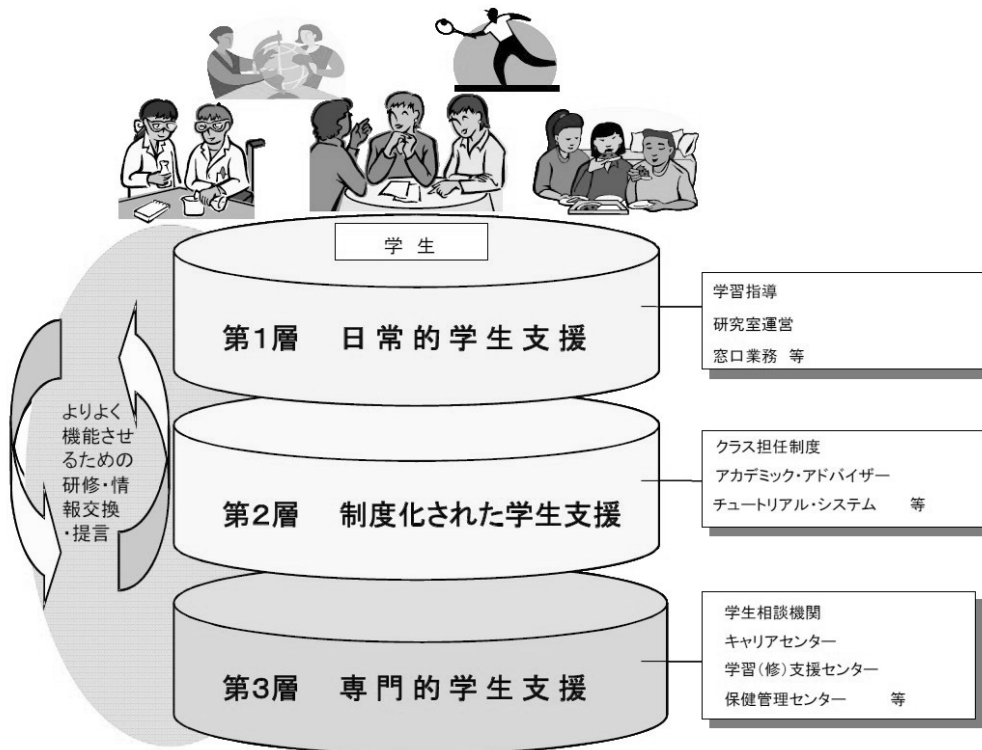


図 2-1 学生支援の3階層モデル

出典：大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会（2007）

但し、これらのセンター等に配置された高い専門性を有する者—特に国立大学で採用された者—は、職員ではなく教員の身分を有している場合が少なくないことに留意が必要である³。前章で世界において教員・職員間の区分が不明瞭化していることを見たが、日本においても天野（2001）が「教員と職員の境界があいまいになっていくというか、境界的な仕事が増えつつ」あることを指摘しており、当該不明瞭化はセンター等に典型的に現れているものと思われる。もっとも、センター等における教員の配置は必ずしも最近のことではなく、例えば、昭和33年の学徒厚生審議会答申『大学における学生の厚生補導に関する組織及びその運営の改善について』は、日本における学生支援組織を検討するに際して、「専任職員のうち、厚生補導部局または学部の主要な職に選任される者は、教育的な性格を有する業務を担当し、直接学生を指導し、または教員に専門的な指示を与えると同時に、管理的な性格を有する業務を担当し、その企画運営と所属職員の指揮監督を行うことのできる特殊な専門職員でなければならない」としつつも、「これを教員とは別個の特殊な教育職として制度化する案もあるが、現状においては、これを厚生補導業務に専任される教員と見る立場をとり、制度的には、従来の教授・助教授

の資格の中に、このような専門職員の資格を、独立した適格性として加える必要のあること」を指摘していた。この答申の趣旨はその後の学生部長職が教員によって占められたことに反映されているが、当該教員は専門性を以て任命されたものではない点において、今日のセンター等の専任教員とは本質的に異なっている。

3. 今後の課題と展望

(1) 知識社会における労働者

前章で見たように、社会の変化に対応して大学の管理運営・教育研究支援に複雑・高度な業務が必要となっており、日本の多くの大学は事務機構の専門分化を進め、更に高度な専門的・知識技能を必要とする場合にはセンター等を設置することによって対応してきた。但し、米国の大学に見られるように、大学職員が特定の業務に特化していく形での専門職化は、これまで政府の審議会答申や調査研究協力者会議報告書等でその必要性が様々な領域について指摘されてきたにも関わらず⁴、これまで進展が認められない。また、専門職化が今後急速に進展するとは見込まれておらず、望ましいとも考えられていない。むしろ、問題解決能力を中心とした全般的な職員の資質向上が緊急の課題と一般的には受け止められている（金子, 2008 ; 山本, 2008 など）。

しかしながら、今後ともこうした現状が維持されるべきかと問われれば、必ずしも全ての職員についてそうとは言えないであろう。知識社会と言われる今日、中心的な労働者は体系化された高度な専門知識を有する知識労働者である（ドラッカー, 2000）ことに鑑みれば、少なくとも一部の大学職員の専門職化は避け難いのではないだろうか。ドラッカー（2000）は、「今日知識とされているものは、必然的に高度の専門知識」であり、「知識労働者は、ほとんどが専門家である。…〔知識労働者は〕専門化したときのみ大きな成果をあげる」と述べ、体系化された高度な知識を身に付けるという意味での専門職化は不可避であるとの認識を示すとともに、専門職間の協力とそのマネジメントの重要性を指摘する。また、宮下（2001）は、国際競争力の観点等から日本企業内において特定の領域に高い専門性を有する「組織内プロフェッショナル」の必要性を説いている⁵。

更に近年、企業等の人事において労働者の主体的なキャリア形成を重視することの必要性が説かれる一方で（例えば、第7次職業能力開発基本計画⁶）、労働者側にも自立したキャリアを目指す傾向が認められる（生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会, 2007）。キャリア形成に配慮した人事制度は、各労働者の専門性を高めることと密接に関連するものである。厚生労働省に設けられた生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会（2007）は、「これまで従業員の職業キャリアについては、企業まかせの傾向があったが、個人のキャリアの自立化が求められる中で、プロフェッショナル人材⁷の

あり方は、今後の人材育成の一つの方向性を示すものとして注目される」とし、それにふさわしいキャリア支援の充実が今後の経営にとっての大きな課題であることを指摘している。すなわち、専門職化は、今後拡大して行くであろうキャリアを重視した雇用慣行によっても促される可能性が高いのである。

(2) SDの制度化

先に紹介したドラッカー等の主張や雇用慣行の変化は一般企業についてのものであるが、大学の事務組織についても多分に当てはまるものと考えられる。大学は企業等の他の組織とは異なることについての指摘は数多い一方で⁸、大学職員に必要とされる職能と一般企業の職員に必要とされる職能との共通性を指摘する例は少なくない。米国の研究においても、市場化が進む中での大学経営に必要とされる技能は企業経営に必要とされる技能と大きく変わらないと考えられている（Knight Higher Education Collaborative, 2001）。他方日本の大学においては、職員数は相対的に減少する傾向にあり、個々の職員の質を高める必要が大きくなっている（中央教育審議会, 2008）。

社会全体の雇用慣行の変化に合わせて、今後時間はかかるものの、職員の質向上方策の一環としても、少なくとも一部の大学職員は専門職化の方向へ進むものと思われる。実際、天野（2006）は、教員集団の抜本的な意識変革が前提で容易ではないとしつつも、大学経営の専門家の育成が進んで経営層と教員層とが職能的に分離していくことは十分考えられるとし、またそうあらねばならないと説いている。また、職員の主体的なキャリア形成を重視する点においても大学は企業と同じ方向に向かっている。例えば、清成（2008）は、大学職員において「自立型人材を育成する必要がある」と述べ、「組織依存型人間ではなく、主体的にキャリア形成を進める人材」であって、「自ら将来の目標を定め、主体的に専門能力を身につけていく」ような人材の必要性を指摘し、キャリアを重視した制度へ移行すべきことを示唆している。平成20年末の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』は、職員に求められる業務の高度化・複雑化に伴って、大学院等で専門的教育を受けた職員が相当程度いることが大学改革を進める上での必要条件の一つであるとし、また、新たな業務として需要が生じてきているものとして、インストラクショナル・デザイナー、研究コーディネーター、学生生活支援ソーシャルワーカー、大学の諸活動に関する調査データを収集・分析して経営を支援する職員といった職種を例示している。そして、具体的な改善方策として、大学院での学習を含む職員の自己啓発や職能開発の適切な評価を挙げている。

職員の専門分化は小規模な大学では物理的に困難であることは明らかであるが¹⁰、人的資源に多少とも余裕を生み出し得る可能性が高い大規模大学においては検討されて然るべきであろう。実際、専門的業務を担うセンター等が発達しているのは、大規模大学を中心とした大学群である（大場・小貫, 2007）。仮に、今後、一部なりとも大学職員が

専門職化していくとすれば、当面の課題は、SDの制度化に向けた体制整備であろう。その主要な条件としては、①学内体制の整備、②大学間協力による開発活動の推進、③専門職団体の構築、④大学院教育の普及が指摘されており、更に、大学職員の専門性養成と維持・向上のための主要な要素が図 2-2 のように示されている（大場, 2007b）。

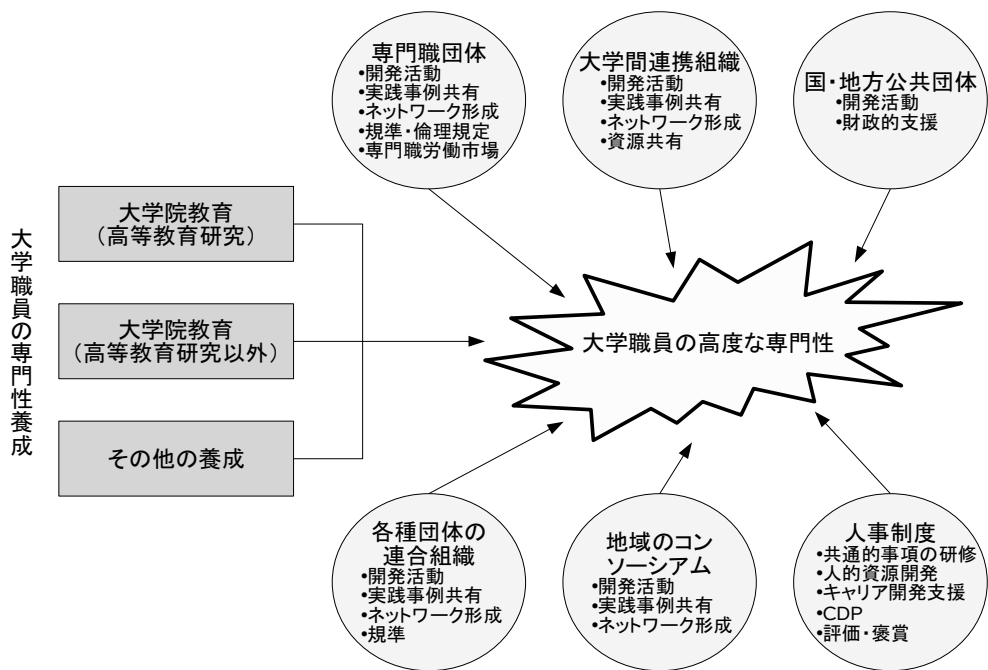


図 2-2 大学職員の専門性養成と維持・向上のための主要な要素

出典：大場（2007b）

(3) 教員と職員—教職協働へ向けて

大学職員の専門職化を目指す SD の制度化において、上記以外で残された重要課題の一つは、センター等に配置されている専門職としての教員であろう。

教員の身分を有することについては、募集の際に優秀な人材を確保できる可能性が高いこと、学内で従事する業務において他の教員と交渉を要する際に対等に交渉がなし得ることなどが考えられ、当面は維持されるものと思われる。例えば、平成 12 年の大学審議会答申『大学入試の改善について』は、米国の例に言及しつつ入学者選抜に関する専門職員の必要性を指摘する一方で、現状では事務職員のみによる選抜には抵抗が強いものと考えられること理由に、教員と事務職員の協力の下で実施する体制を確立することを求めた。また、先に引用した平成 17 年中央教育審議会答申においても専門的人材の身分は教員・職員の区分を問わないとし、教員の身分を有する専門職員の存在を想定して

いる。

しかしながら、仮に将来、大学職員の専門職化が進展し、募集や学内交渉における問題が解決する方向に進むのであれば、専門職員が教員であるといった状態は必ずしも望ましくないのではないだろうか。センター等の業務は大学職員のキャリアの展開先として高い可能性を有するものであり、また、職務によっては外部から専門家を採用するのではなく、学内から専門職を育成¹¹する方が望ましい場合も少なくないと思われるからである。今後、専門職化の進展を見極めつつ、大学の人事制度全体を検討する中でセンター等教員の身分についても再考するか、あるいは職員からの登用の道を開く—それには大学院教育が有効であると思われる¹²—ことも必要であろう。今日センター等で行われている業務においては、例えば、教務から分離した入試業務のように従来職員が担当していたものが数多く存在し¹³、そのような業務に関しては大学内部から専門職を育成することが望まれるのではないだろうか。

但し、上述の議論は、教員・職員の伝統的な区分を前提としたものである。したがって、現在世界的に進展しつつあると言われる教員・職員の境界の不明瞭化が日本でも進展し、何らかの形で制度化—例えば教員・職員の両者に属さない第三の身分の創設や更に連続的な職種の設定—されるのであれば、自然に解消される可能性がある論点でもある。中央教育審議会（2008）は、新たに求められている職員業務¹⁴の中には「学術的な経歴や素養が求められるものもあり、教員と職員という従来区分にとらわれない組織体制の在り方を検討していくことも重要である」と指摘している。また、第三の身分等については、これまで孫福（1996）の「行政管理職員」の提言等においても言及されているが、現段階で将来の見通しを示すことは困難である。更に研究を続ける必要がある。

最後に、前章で述べた学究的文化（academism）と管理運営文化（managerialism）の調和の必要性は日本でも同様であり、今日的課題でもある。教員・職員間の良好な関係の構築は将来の大学の死命を制し得るものであって（寺崎, 2007）、今後、両文化の緊張関係を解きほぐしながら、教員と職員の適切な協働関係を築いていくことが期待される¹⁵。

注

¹ 「筑波大学の基本構想の第3の柱として「開かれた大学」をめざしていることがあげられ、地域社会との交流、他の教育研究機関との交流、さらに国際的な交流等と、従来の大学ではあまりかえり見られなかった新しい役割を果たそうとしている。これに適切に対応するためには、事務組織は、いわゆる庶務、会計的機能をもつだけでは、どういその使命を果たすことができないのであって、それぞれ事務の専門家集団とならなければならない。そのためには、事務組織を一元化し、これを専門の部課に分

- 離し、それぞれの分野の専門組織として機能させる必要がある。」（石川, 1979）。
- 2 本書の第3章及び第4章で、学生系・教務系について専門職についての詳細が記されている。
 - 3 学生支援については本書第3章を参照。同章で報告された調査では、センター等の教員を職員として扱っている。
 - 4 研究者からの指摘も少なくない。例えば、金子（2005）は、「図書館司書、技術職員、学生・就職担当、国際担当などの専門職を処遇することは重要な課題であることはいうまでもない。同時にとくに大学の管理運営について、どのような形で専門性を形成し、そして専門職として処遇をしていくかがこれから問われなければならない」と述べる。
 - 5 宮下（2001）は、「1990年代に入り、…効率性を追求する社会体制が急速に変化し、働く個人の主体性や専門性を問い直す必要性が生じてきた、これまでは組織のなかに一体化し、個人のものとして顕在化させることのなかった職務の専門性が注目されてきた。…ある企業の社員という組織でなく、特定の職務に帰属するプロフェッショナルとしての認識を持つことで、より高い専門性や能力の発揮が期待できる」と述べる。
 - 6 職業能力開発に関する基本となるべき計画。職業能力開発促進法に基づいて厚生労働大臣が定めるとされ、現在、第8次計画（平成18～22年度）が実施されている。先の第7次計画（平成13～17年度）では、キャリア形成支援システムの整備が最重点政策として盛り込まれていた。
 - 7 同報告書はかかる人材について明確な定義はないとしつつも、「高度で専門的な知識や技術に加え、自分の専門性やキャリアについて、明確なイメージを持ち、そのことによって、仕事に対するこだわりや職業倫理を発揮できること」を特色として挙げている。
 - 8 例として、Becher and Kogan（1992）、Birnbaum（2004）、Kauffman（1990）、Tierney and Minor（2004）などが挙げられる。
 - 9 例えば、赤木ほか（1988）における「職員の職能そのものは一般企業と比較して特段に特殊性があるとは思っていません」の指摘。平成16年の広島大学高等教育研究開発センターによる調査（小貫, 2007）においても、大学職員と非営利組織を含む企業体の職員の資質・能力の差違について国公立大学事務局長等に尋ねた問いに対して、大半（62%）は「変わらない」と回答していた。
 - 10 本書第3章においても、小規模大学では学生支援専門業務における教員の役割が大きいことが指摘されており、職員の専門分化が困難である実態を反映していると思われる。また、専門分化の程度が低いことは、米国の小規模大学でも同様である。
 - 11 大学職員の労働者市場が形成されるのであれば、その内部での採用も含まれよう。

¹² 大学院教育の有効性については金子（2005）、山本（2005）など参照。

¹³ 本書第4章参照。

¹⁴ 本書18頁の中央教育審議会答申引用参照。

¹⁵ 本件に関しては、本書第5章が示唆的である。

参考文献

赤木洋子・権田隆富・田村晃・西功・福田知行・村上義紀（1988）「座談会・大学の質的充実と職員のあり方」大学時報第203号（昭和63年11月）、14-50頁。

天野郁夫（2001）『大学改革のゆくえ—模倣から創造へ』玉川大学出版部。

天野郁夫（2006）「国立大学の法人化—現状と課題—」名古屋高等教育研究第6号、147-169頁。

石川智亮（1979）「筑波大学における事務局一元化」IDE・現代の高等教育 No.202（昭和54年8月号）、42-48頁。

大江淳良（2005）「大学職員の能力開発の視点。」IDE・現代の高等教育 No.469（平成17年5月号）5-11頁。

大場淳（2006）「大学職員（SD）に関する研究の展開」大学論集第36集、271-296頁。

大場淳（2007a）「大学の教員外職員」『SDの制度化に関する研究』COE研究シリーズ30、広島大学高等教育研究開発センター、1-24頁。

大場淳（2007b）「日本におけるSDの制度化—現状と課題」『SDの制度化に関する研究』COE研究シリーズ30、広島大学高等教育研究開発センター、85-101頁。

大場淳・小貫有紀子（2007）「部局を越えた組織の構築と学生の参加」広島大学高等教育研究開発センター編『大学の組織変容に関する調査研究』COE研究シリーズ27、広島大学高等教育研究開発センター、65-78頁。

小貫有紀子（2007）「大学職員の流動及び意思決定への参画に関する一考察—アンケート調査の結果から—」『SDの制度化に関する研究』COE研究シリーズ30、広島大学高等教育研究開発センター、63-84頁。

金子元久（2005）「大学のスタッフディベロップメント—必要性と可能性—」IDE・現代の高等教育 No.469（平成17年5月号）、11-17頁。

金子元久（2008）「大学職員の展望」IDE・現代の高等教育 No.499（平成20年4月号）、4-10頁。

学徒厚生審議会（1958）『大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について（答申）』文部省。

国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議（2002）『新しい「国立大学法人」像について』文部科学省。

- 清成忠男 (2008) 「私学経営と職員」 IDE・現代の高等教育 No.499 (平成 20 年 4 月号) 15-20 頁。
- 篠田道夫 (2008) 「私立大学の職員像」 IDE・現代の高等教育 No.499 (平成 20 年 4 月号)、49-55 頁。
- 生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会 (2007) 『生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会報告書』厚生労働省。
- 大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会 (2007) 『大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—』日本学生支援機構。
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』文部科学省。
- 寺崎昌男 (2007) 『大学改革：その先を読む』東信堂。
- ドラッカー P. F. (2000) 『プロフェッショナルの条件—いかに成果をあげ、成長するか—』ダイヤモンド社。
- 孫福弘 (1996) 「大学運営のリエンジニアリング」 2010 大学改革研究会『大学改革二〇一〇年への戦略』PHP 研究所、127-153 頁。
- 宮下清 (2001) 『組織内プロフェッショナル：新しい組織と人材のマネジメント』同友館。
- 文部省大学学術局学生課編 (1953) 『学生助育総論—大学における新しい学生厚生補導—』文部省。
- 山本眞一 (2005) 「大学職員の高度化の必要性」 IDE・現代の高等教育 No.469 (平成 17 年 5 月号)、18-22 頁。
- 山本眞一 (2008) 「これからの大学職員」 IDE・現代の高等教育 No.499 (平成 20 年 4 月号)、11-15 頁。
- Becher K. and Kogan M. (1992) *Process and structure in higher education Second edition*. Routledge, London.
- Birnbaum R. (2004) The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back. *New Directions for Higher Education*. Issue 127, 5-22.
- Kauffman J.F. (1990) Administration Then and Now. *New Directions for Higher Education*. Issue 72, 99-107.
- Knight Higher Education Collaborative (2001) Inside Out. *Policy Perspectives*. 10 (1), 1-8.
- Tierney W.G. and Minor J.T. (2004) A Cultural Perspective on Communication and Governance. *New Directions for Higher Education*. Issue 127, 85-94.
- Twombly S.B. (1990) Career Maps and Institutional Highways. In *Administrative Careers and Marketplace*. Edited by Moore K.M. and Twombly S.B., Jossey-Bass, San Francisco, 5-18.

第3章 学生支援の組織と業務の役割分担に関する一考察

小貫 有紀子

近年多くの大学で学生支援活動が見直されている。その背景には18歳人口の減少に起因する大学競争の激化はもとより、学部教養教育の見直しに伴った初年次教育やキャリア支援など、伝統的には大学に存在しなかった機能の必要性の高まり、それらに対応するための学生支援の領域で大幅な組織改革などが多くの大学で行われるようになったことが挙げられよう。

学生支援の組織改革が話題となり始めた1990年代初め頃は、学習支援センターやキャリアセンターなどの専門領域別センターの設置が私立大学を中心に進められ、やや遅れて法人化を迎えた国立大学が競うようにセンター群の設置を図っていった。最近では、国公私全ての設置形態において、学生支援の分野におけるこのような「センター化現象」が広がっている。更に2000年以降、従来学生支援組織の運営母体であった学生部を解体し、学生支援センター等として発展させるケースさえも徐々に見られるようになった。同志社大学学生支援センター所長の西村氏が表現したように、このような学生部から学生支援センターへの発展的組織改編は単なる組織の改編に止まらない。すなわち、従来の学生支援が集団としての学生への対策という意味合いが強かったのに対し、学生支援センターへの改編は、一人一人の学生に直接的な支援を行うという学生支援の在り方が大きく転換されようとしていると捉えることができる¹⁾。

これらの学生支援組織の改革は、提供するサービスの質向上や発展を促すものとして大いに期待されるものである。その一方で、改革を阻害する要因として、教員による意思決定と職員による実践という、教員から職員への二重構造（山本, 2003）に代表されるようなマネジメントにおける問題も議論されるようになってきた。このマネジメントにおける二重構造は、日本大学型ガバナンスの一つの特徴でもあるが、しかしながら近年のセンター化現象や学生部解体の流れを見る限り、この二重構造はもはや過去のものになっているのではないかとの疑いも抱く。

そこで本章では、全国の大学に対するアンケート調査を基に、我が国における学生支援の各領域において、教員層と職員層のどちらがより大きな役割を担っているのかを明らかにした上で、これらのリーダーシップの在り方が近年の学生支援のセンター化の促進にどのような影響を及ぼしているのか分析を試みることにする。

1. 調査概要

本章の分析対象として用いるアンケート調査は、科学研究費補助金（基盤研究(C)）「競争的環境下の大学における職員の専門職化に関する国際比較研究」（研究代表者：大場淳）の一環として2007年4月1日（4月末日締め切り）に実施されたものであり、その概要は次の通りである。

対象者は『平成18年度全国大学一覧』に記載されていた全国733大学（国立87、公立76、私立570）の学生支援活動の統括者であり、回答大学数は243（国立36、公立33、私立170、不明4）、全体の回収率は33.2%であった。

また、調査に際して用語の定義を行った。学生支援においてはこれまで研究蓄積が多くなく、学生支援に関わる用語はその時々で意味を変えて使用されてきたため、便宜上、調査票では次のように用語を定義して用いることとした。まず、「学生支援」を正課外における学生に対する支援活動の総称と定義した。また、学生支援の領域は非常に幅広いため、今回は全体像を探るより、むしろ領域ごとの状況を分析することに比重を置いた。その際用いたのが表3-1に示された五つの学生支援の領域区分である。

表 3-1 調査対象の学生支援の五つの領域

| | |
|----------|-------------|
| ①教育支援 | 履修指導や資格相談 |
| ②学習支援 | 学習の相談や補習講座 |
| ③生活支援 | 課外活動や奨学金など |
| ④カウンセリング | 学生相談 |
| ⑤キャリア支援 | 就職斡旋やキャリア開発 |

更に近年、国立大学を中心とした専門領域センター（例えば、キャリアセンター）にて専ら学生支援業務に従事するような、伝統的教員とは異なる役割を持つ教員層が出現していることを踏まえ、本調査では主に教育研究に従事する部局の教員を「教員」と呼称し、事務職員もしくは学生支援系のセンター等に従事する教職員を「職員」と総称することで統一した。

2. 分析

(1) 回答者属性

最初に本調査の回答者属性について触れておきたい。まず前述の通り、回答のあった243大学を設置形態別に見てみると、国立36、公立33、私立170、不明4であった。

回答者性別は、83.1%が男性、8.6%が女性であった（その余は不明）。回答者が女性

である大学の多くは女子大学、もしくは看護大学であった。

続いて回答者の職名及び兼務職についてクロスしたところ、表 3-2のような結果となった。今回の調査では回答者の半数以上が副学長もしくは部長（学生部長）であり、課長や事務局長などの事務職がそれに次いでいた。特筆すべきは、学生支援統括者の主流と見られる副学長及び部長（学生部長）の教員職との兼務の割合の高さである（表 3-2 太枠内）。両職が専任である割合は副学長職で 31.6%、部長（学生部長）職で 7.8%と、教員兼務の割合よりも低い結果となった。要するに副学長、部長（学生部長）職においては、教員業務の傍らで学生支援業務に従事していると言える。

表 3-2 回答者職名及び兼務職のクロス表

| | | 兼務職 | | | |
|----|----------|------------|-------------|------------|--------------|
| | | 専任 | 教授（教員） | その他管理職 | 合計 |
| 職名 | 副学長 | 12 (31.6%) | 19 (50.0%) | 7 (18.4%) | 38 (100.0%) |
| | 部長（学生部長） | 8 (7.8%) | 89 (87.3%) | 5 (4.9%) | 102 (100.0%) |
| | 課長 | 15 (68.2%) | 1 (4.5%) | 6 (27.3%) | 22 (100.0%) |
| | 事務（局）長 | 7 (87.5%) | 1 (12.5%) | 0 (0.0%) | 8 (100.0%) |
| | その他 | 8 (19.5%) | 27 (65.9%) | 6 (14.6%) | 41 (100.0%) |
| | 合計 | 48 (22.7%) | 137 (64.9%) | 24 (11.4%) | 211 (100.0%) |

注：1%水準で有意な差があり。

(2) 専門的人材の配置

学生支援の各領域の特徴をより明らかにするために、領域ごとの専門的人材の配置について分析を行った。表 3-3では、領域ごとの専門的人材が現在どのように配置されているかを尋ねた結果を示した。①教育支援、②学習支援、③生活支援の3領域では「専門的人材の配置なし」が半数以上を占めているのに対して、④カウンセリングでは「外部人材を職員として採用（53.3%）」している割合が高い。⑤キャリア支援では「内部人材を養成（40.5%）」「専門的人材の配置無し（39.7%）」がほぼ同じ割合で存在しているが、①～③の領域に比べ、「外部人材を職員で採用（25.3%）」の割合も高く、キャリア支援のために外部人材を雇用しているケースが若干多いことを示している。また、いずれの領域においても「内部人材を養成」が一定割合存在しているため、学生支援では内部のマンパワーに期待していることも窺える。表 3-4は①～⑤の合計について採用・養成の現状を大学設置形態別に見たものである。外部から採用又は内部から養成された者において、教員で採用された者が占める割合が国立大学において高い。国立大学ではその比率が33%に対して、公立及び私立がそれぞれ6%、8%に止まっている。

表 3-3 学生支援の領域ごとの専門的人材の配置－現状

| | 外部人材を職員で採用 | 外部人材を教員で採用 | 内部人材を養成 | 専門的人材の配置無し | 合計 |
|----------|-------------|------------|-------------|-------------|--------------|
| ①教育支援 | 9 (3.8%) | 7 (2.9%) | 90 (37.7%) | 141 (59.0%) | 239 (100.0%) |
| ②学習支援 | 6 (2.6%) | 10 (4.3%) | 89 (38.0%) | 143 (61.1%) | 234 (100.0%) |
| ③生活支援 | 10 (4.2%) | 1 (0.4%) | 106 (44.2%) | 128 (53.3%) | 240 (100.0%) |
| ④カウンセリング | 128 (53.3%) | 43 (17.9%) | 80 (33.3%) | 36 (15.0%) | 240 (100.0%) |
| ⑤キャリア支援 | 60 (25.3%) | 17 (7.2%) | 96 (40.5%) | 94 (39.7%) | 237 (100.0%) |

注：複数回答あり。（ ）内の数値は領域ごとの合計に占める割合。

表 3-4 大学設置形態別の専門的人材の配置の現状及び教員で採用された者の割合

| | 外部人材を職員で採用 | 外部人材を教員で採用 | 内部人材を養成 | 専門的人材の配置無し | 教員で採用された者の割合※ |
|----|------------|------------|---------|------------|---------------|
| 国立 | 27 | 31 | 37 | 111 | 33% |
| 公立 | 34 | 4 | 33 | 101 | 6% |
| 私立 | 152 | 43 | 374 | 327 | 8% |

注：複数回答あり。※「外部人材を職員で採用」、「外部人材を教員で採用」、「内部人材を養成」の合計において「外部人材を教員で採用」が占める割合。

また同様に、今後の方向性として学生支援の領域ごとの専門的人材の配置がどのように変化するかを聞いたところ（表 3-5）、全ての領域について「変わらない」と回答する割合が半数以上であった中、④カウンセリング（25.9%）と⑤キャリア支援（23.6%）については「外部人材の採用は増える」という回答も他の領域に比べて比較的多かった。

表 3-5 学生支援の領域ごとの専門的人材の配置－今後の方向性

| | 外部人材の採用は増える | 外部人材の採用は減る | 内部人材を養成 | 変わらない | 合計 |
|----------|-------------|------------|------------|-------------|--------------|
| ①教育支援 | 8 (3.7%) | 0 (0.0%) | 52 (24.2%) | 157 (73.0%) | 215 (100.0%) |
| ②学習支援 | 12 (5.6%) | 1 (0.5%) | 44 (20.4%) | 163 (75.5%) | 216 (100.0%) |
| ③生活支援 | 2 (0.9%) | 1 (0.5%) | 41 (19.1%) | 171 (79.5%) | 215 (100.0%) |
| ④カウンセリング | 56 (25.9%) | 2 (0.9%) | 28 (13.0%) | 146 (67.6%) | 216 (100.0%) |
| ⑤キャリア支援 | 51 (23.6%) | 3 (1.4%) | 45 (20.8%) | 137 (63.4%) | 216 (100.0%) |

注：複数回答あり。（ ）内の数値は領域ごとの有効回答数（合計）に占める割合。

(3) 方針決定及び実践における教員、職員の役割

以下、方針決定及び実践における学生支援の各領域における教員、職員の役割について

て分析を行った。

方針決定においては意思決定者が誰であるかという視点から、教員主導型、協働型、職員主導型の三つに類型化した。図 3-1をこの3類型で見ると、「教員による全学委員会にて決定」及び「教員による全学委員会で決定するが職員も企画等に大きく関わる」の2項目は意思決定者が教員であることから、教員主導型と位置付けることができる。同様に「職員による会議で決定」は職員主導型、「教職員による全学協議会にて決定」は協働型と見なすことができる。図 3-1によれば、いずれの領域においても学生支援の方針決定は教員主導型で行われているが、教員主導型でも意思決定のプロセスにおいても完全に教員のみで行っているわけではなく、何らかの形で職員が関わっている割合もいずれの領域においても高いことが分かる。領域別に見てみると、教員主導型の割合が高いのは①教員支援（合わせて66.5%）及び②学習支援（合わせて64.0%）であり、他方職員主導型は④カウンセリング（30.1%）、協働型では⑤キャリア支援（28.2%）が他の領域に比べて割合が高い。そして、それらの丁度中間に位置するのが③生活支援である。④カウンセリングで職員主導型の割合が他の項目に比べて高いのは、後述する通り、キャリアセンターや生活相談室などの専門領域別センターの設置が進んでいることに加えて、カウンセラーなどの資格を有する専門職の雇用が進んでいるためと考えられる。⑤キャリア支援で協働型の割合が高い背景にも、同様の理由が存在するものと考えられる。

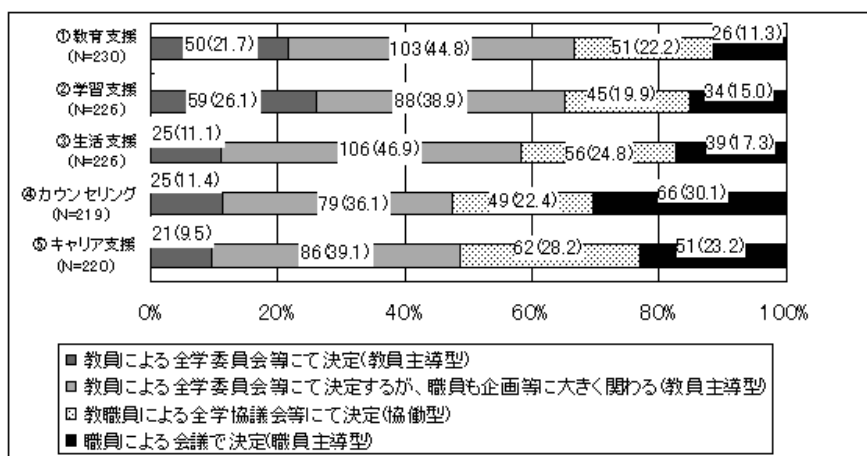


図 3-1 学生支援活動の方針決定する方法

注：項目内の数字は「実数（各領域に占める割合）」を現す。

次に図 3-2において、実践における教員及び職員の役割について表した。方針決定と同様に、「教員が主たる役割を担っている」を教員主導型、「両者が同程度」を協働型、

「職員が主たる役割を担っている」を職員主導型とそれぞれ置き換えると、領域によって大きな差が見られた。①教育支援、②学習支援ではともに教員主導型の割合が他の領域に比べて高く、逆に③生活支援、④カウンセリング、⑤キャリア支援の3領域では職員主導型が際立って高い。他方で協働型についても、全ての領域において30%~40%と一定数存在していることも分かった。特に正課活動に直結している②学習相談において教員の関与が高いことは想像に難くないが、履修相談や資格相談という①教育支援の領域においても、教員主導（34.1%）が協働型（39.2%）に次いで高い割合で存在していることから、学生支援活動の中でも正課教育に近い領域については教員の関与が高いことが分かる。

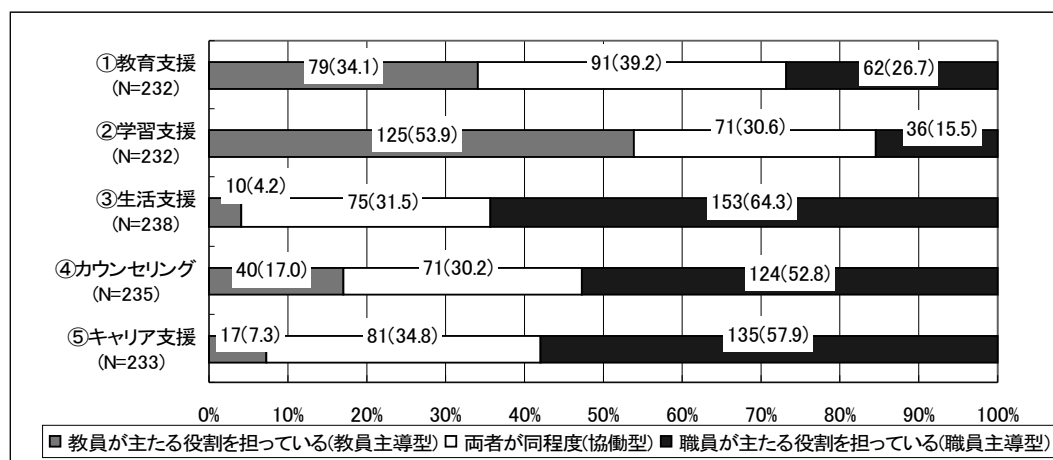


図 3-2 学生活動の実践における教員・職員の役割

注：項目内の数字は「実数（各領域に占める割合）」を現す。

更に図 3-1及び図 3-2から、教員及び職員の役割は、同じ領域内においても方針決定や実践、あるいは場面によって異なることも明らかになった。①教育支援、②学習支援の領域は方針決定及び実践ともに比較的教員主導型であり、他方④カウンセリングは方針決定、実践ともに比較的職員主導型である。また、⑤キャリア支援は④カウンセリングほどには職員主導型が際立ってはおらず、方針決定、実践ともに協働型が若干高い傾向にある。そして、方針決定が教員主導型、実践が職員主導型という、いわゆる二重構造が明らかに見られたのは③生活支援のみであった。

また、大学設置形態と教職員の役割のタイプとのクロスでは、公立大学において比較的教員の役割が大きいという結果が出たものの（③生活支援の実践を除く）、その他については有意な差は見られなかった。同様に大学規模別では、1,000人以下の小規模大学で教員の役割が比較的大きい傾向が見られた（⑤キャリア支援を除く）。公立大学及び

小規模大学では職員層の人的資源に限りがあるため、方針のみならず実践においても比較的教員の役割が大きくなるのであろう。

(4) 学生支援の組織改革

続いて、学生支援における組織改革の状況を見ていくこととする。近年学内の学生支援組織の改編を行ったかという質問に対しては、表 3-6の通り、62.2%と半数以上の大学が改編を行ったと回答している。また、検討もしていないと回答した大学の多くは、大学の設立年度（もしくは統合年度）が比較的新しい大学が多かった。更に表 3-6にて「改編した」と回答した大学のうち、1996年度以前、1997～2002年度、2003年度以降の三つの時代に区切った改編年度について、回答のあった143大学の内訳は表 3-7の通りである。

表 3-6 学生支援組織の改編について (N=241)

| 改編した | 現在検討中 | 検討もしていない | 合計 |
|-------------|------------|------------|--------------|
| 148 (62.2%) | 27 (11.3%) | 63 (26.5%) | 238 (100.0%) |

表 3-7 学生支援組織の改編を行った年度 (N=148)

| 1996年以前 | 1997-2002年度 | 2003年度以降 | 合計 |
|----------|-------------|-------------|--------------|
| 7 (4.9%) | 32 (22.4%) | 104 (72.7%) | 143 (100.0%) |

具体的な改編内容（図 3-3）を見てみると、時代による改編内容の特徴が見られた。まず、どの時代においても比較的回答数が上位であった「新組織の設立」及び「既存組織の名称変更」の2項目（図 3-3の丸で囲まれた項目）は、学生支援組織の形成過程において最も基本的な改編であって、右肩上がりでも改編数が増加していることが注目に値する。特に近年では、カウンセリングなどの組織設置の拡充が進んでいることや、従来就職支援を行っていた部署をセンターとして事務組織から独立させるような事例が増えていることを反映していると思われる。これらの項目に反して、「不要な組織の廃止」は他の項目に対して回答数が少ない。このため、組織の改編状況から見れば、どちらかと言えば既存機能を廃止する退行傾向よりも、業務の細分化や領域の拡大などの発展傾向にあることが分かる。しかしながら、これらの組織改編の背景には人員削減という課題が見え隠れしているため、発展イコール拡大ではないことを留意しなくてはならないであろう。

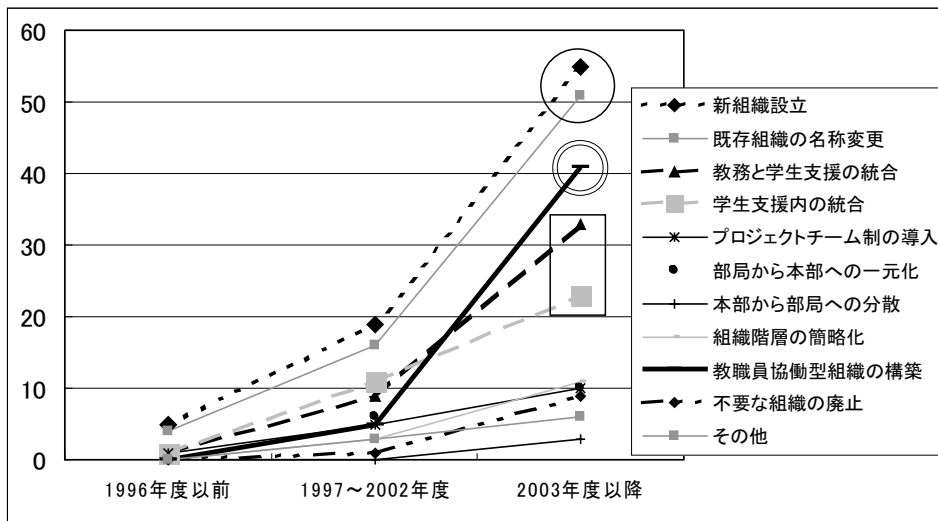


図 3-3 学生支援組織の改編内容（年代別）

注：縦軸は回答実数。同年代度において項目間の複数回答あり。

第二に、「教務と学生支援の統合」及び「学生支援内の統合」（図 3-3の四角で囲まれた項目）の2項目については、1997～2002年度までは学生支援内の統合が若干高いのに対し、2003年度以降は教学を担う事務組織と学生支援組織の統合が行われる割合が高まってきていることが窺える。統合の理由として挙げられている主な理由は、人員削減の対策、並びに部署の垣根を越えたサービスの改善であった。

第三の「教職員協働型組織の構築」（図 3-3の二重丸で囲まれた項目）は、1997年度～2002年度までは回答数では中位から下位に属していたが、2003年度以降になって第3位に上昇してきた。この項目も近年の組織整備の主流の一つであることは間違いない。

(5) 専門別領域センターの設置

(4)で明らかになった近年の学生支援組織の改革の三つの特徴のうち、一つ目の「新組織の設立」及び「既存組織の名称変更」に深く関わる専門領域別センターの設置についてより詳しく見ていく。

表 3-8及び表 3-9は、それぞれ各領域における専門領域別及び大学設置形態別のセンター設置状況である。本調査の分析対象である5領域のうち、センター設置が見込まれる②学習支援、④カウンセリング、⑤キャリア支援の3領域に加えて、留学生支援、障害学生支援の専門領域別センターについても設置状況を示した。

表 3-8 全学的専門領域別のセンター設置状況（数字は実数）

| | a.設置あり | b.今後設置予定 | c.小計 (a+b) | d.設置予定も無い | e.その他 | f.合計 |
|----------|-------------|----------|---------------|-----------|-------|------|
| ②学習支援 | 73 (30.9%) | 43 | 116 (49.2%) | 102 | 18 | 236 |
| ④カウンセリング | 186 (78.5%) | 11 | 197 (83.1%) | 31 | 9 | 237 |
| ⑤キャリア支援 | 148 (62.4%) | 26 | 174 (73.4%) | 49 | 14 | 237 |
| 留学生支援 | 126 (53.4%) | 22 | 148 (62.7%) | 77 | 11 | 236 |
| 障害学生支援 | 46 (19.5%) | 46 | 92 (39.0%) | 124 | 20 | 236 |

注：（ ）内の数字は領域ごとの合計に占める割合。

表 3-9 大学設置形態別のセンター設置状況

| | 国立 (N=36) | 公立 (N=32) | 私立 (N=164) |
|-------------|-----------|-----------|------------|
| ②学習支援** | 14 (38.9) | 3 (9.4) | 54 (32.9) |
| ④カウンセリング*** | 32 (88.9) | 18 (56.2) | 134 (81.2) |
| ⑤キャリア支援** | 24 (66.7) | 11 (34.4) | 110 (66.7) |
| 留学生支援*** | 31 (86.1) | 7 (21.9) | 86 (52.4) |
| 障害者支援 | 10 (27.8) | 2 (6.2) | 34 (20.7) |

注：（ ）内の数字は設置形態別の合計に占める割合。 **5%、 ***1%水準で有意な差があり。

表 3-8より、学生支援において最もセンター化が進んでいるのは④カウンセリングの78.5%であり、今後設置予定を含めると83.1%に達する。次いで、⑤キャリア支援の62.4%（設置予定を含めると73.4%）、留学支援53.4%（設置予定を含めると62.7%）、学習支援30.9%（設置予定を含めると49.2%）であった。最も設置率が低いのは障害学生支援で19.5%であり、設置予定を含めても39.0%に止まった。この結果については、設置者間で若干の相違があるものの、概ね国公立私立大学を通じて共通の傾向が認められる（表 3-9）。

これらの領域別センターに関して「設置あり」と回答した大学のうち、設置年の回答があったものについて、前述の組織改編と同様に三つの時代に区切ってグラフにしてみると図 3-4のように表すことができる。このように、いずれの領域においても設置数は右肩上がりであるが、設置が比較的早くから着手されていた④カウンセリング及び留学生支援の増加状況に対して、②学習支援や⑤キャリア支援では、2003年度以降急速に設置数が増加していることが分かる。いずれにしても、学生支援の領域が細分化されて専門別領域センターが増加する傾向は、今後ますます高まっていくことは間違いないであろう。

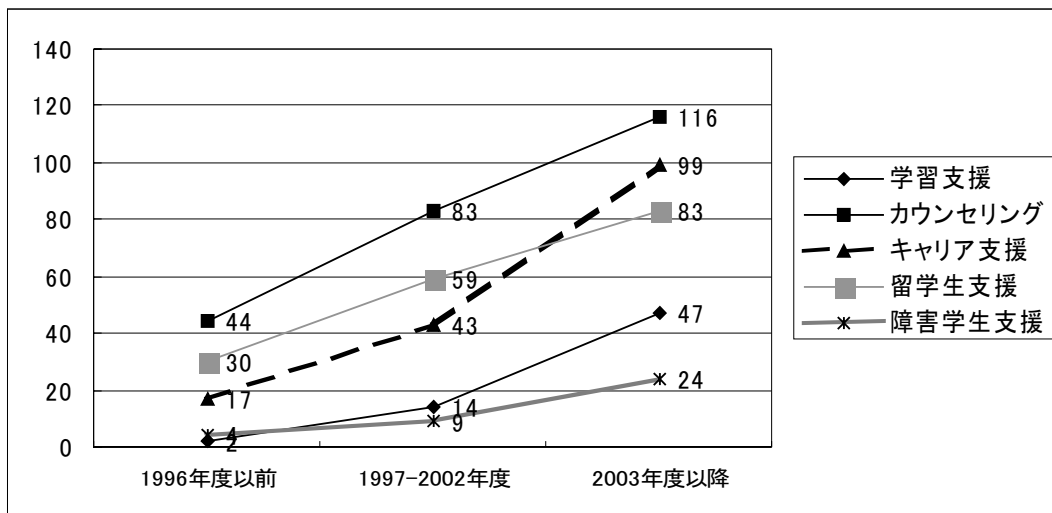


図 3-4 専門領域別センターの設置状況 (年代別・累計)

注：縦軸の数値は実数、グラフ内の数値は設置累計数。

また、専門領域別センターが設置されている大学の属性（表 3-10）を分析してみると、全体的に国立大学及び私立大学において設置が進んでおり、逆に公立大学の設置率は比較的低い。しかし今回の分析には含めなかったが、設置予定を含めると②学習支援、及び⑤キャリア支援において私立大学が国立大学を上回る結果となり、今後は私立大学を中心に専門領域別センターの設置が進行していくものと予想できる。同様に、②学習支援以外の全ての領域において、大学規模が大きくなればなるほどセンターの設置数が多くなる傾向があった（②学習支援は中規模大学の設置数が最も多い）。

表 3-10 専門領域別センターの設置状況 (設置形態別)

| | 国立 (N=36) | 公立 (N=32) | 私立 (N=164) |
|-------------|------------|------------|-------------|
| ②学習支援** | 14 (38.9%) | 3 (9.4%) | 54 (32.9%) |
| ④カウンセリング*** | 32 (88.9%) | 18 (56.3%) | 134 (81.7%) |
| ⑤キャリア支援*** | 24 (66.7%) | 11 (34.4%) | 110 (67.1%) |
| 留学生支援*** | 31 (86.1%) | 7 (21.9%) | 86 (52.4%) |
| 障害学生支援* | 10 (27.8%) | 2 (6.3%) | 34 (20.7%) |

注：（ ）内の数値は各設置形態における設置割合を表す。*10%、**5%、***1%水準で有意な差があり。

(6) 方針決定・実践における役割とセンター化の関係

今までの分析を踏まえ、②学習支援、③カウンセリング、⑤キャリア支援の3領域を中心に専門領域別センターの設置状況（(5)を参照）と領域別の役割の在り方（(3)を参照）をクロスした（表 3-11、表 3-12）。

まず方針の決定方法について、「教員による全学委員会等にて決定」及び「教員による全学委員会等にて決定するが、職員も企画等に大きく関わる」の2項目を教員主導型、「教職員による全学協議会等にて決定」を協働型、「職員による会議で決定」を職員主導型とし、表 3-11のように表した。②学習支援（69.7%）では職員主導型で、③カウンセリング（93.8%）と⑤キャリア支援（85.0%）では協働型で、それぞれ比較的センターの設置が進んでいくことが予想される。また、いずれの項目においても教員主導型の大学ではセンター設置率が比較的低いことも分かった。

また実践の方法におけるセンターの設置率を見てみると、有意な差が認められたのは⑤キャリア支援であって、職員主導型におけるセンター設置率が比較的高い傾向が見られた（表 3-12）。

表 3-11 方針の決定方法におけるセンターの設置状況（今後設置予定も含む）

| | | 教員主導型 | 協働型 | 職員主導型 | 合計 |
|-----------------|---------|-------|-------|-------|-------|
| ②学習支援 (**) | 方針決定の方法 | 141 | 45 | 33 | 219 |
| | センター設置数 | 59 | 27 | 23 | 109 |
| | センター設置率 | 41.8% | 60.6% | 69.7% | 49.8% |
| ③カウンセリング (*) | 方針決定の方法 | 101 | 48 | 64 | 213 |
| | センター設置数 | 78 | 45 | 54 | 177 |
| | センター設置率 | 77.2% | 93.8% | 84.4% | 83.1% |
| ⑤キャリア支援 (**) | 方針決定の方法 | 105 | 60 | 49 | 214 |
| | センター設置数 | 69 | 51 | 38 | 158 |
| | センター設置率 | 65.7% | 85.0% | 77.6% | 73.8% |

注：*10%、**5%水準で有意な差があり。「センター設置数」及び「センター設置率」には「今後設置予定」を含む。

表 3-12 実践の方法におけるセンター設置状況（今後設置予定も含む）

| | | 教員主導型 | 協働型 | 職員主導型 | 合計 |
|-------|---------|-------|-------|-------|-------|
| ②学習支援 | 実践の方法 | 121 | 71 | 34 | 226 |
| | センター設置数 | 58 | 33 | 18 | 109 |
| | センター設置率 | 53.2% | 30.3% | 16.5% | 48.2% |

| | | | | | |
|-----------------|---------|-------|-------|-------|-------|
| ③カウンセリング | 実践の方法 | 39 | 70 | 120 | 229 |
| | センター設置数 | 32 | 57 | 101 | 190 |
| | センター設置率 | 82.1% | 81.4% | 84.2% | 83.0% |
| ⑤キャリア支援 (**) | 実践の方法 | 17 | 79 | 132 | 228 |
| | センター設置数 | 11 | 51 | 106 | 168 |
| | センター設置率 | 64.7% | 64.6% | 80.3% | 73.7% |

注：**5%水準で有意な差があり。「センター設置数」及び「センター設置率」には「今後設置予定」を含む。

以上のように、方針決定及び実践の方法（タイプ）によってセンター設置率には差が見られる。領域によって異なるものの、方針決定では協働型及び職員主導型においてセンター設置率が高い傾向があり、実践においても⑤キャリア支援では職員主導型におけるセンター設置率が高いことが明らかになった。更に、⑤キャリア支援においては、方針決定が協働型でかつ実践が職員主導型を選択した大学は37校中34校（92%）であって、ほとんどの大学がセンター設置及び今後設置予定であると回答していた。このように、方針決定及び実践の方法とセンター設置率には関係性があることが分かった。

3. 考察

以上の分析を基に、改めて日本の大学における学生支援の教職員の役割の在り方について考察を試みたい。学生支援は1980年代末以降の一連の大学改革の流れの中で、若干遅れて話題となった分野である。それは、大学関係者の学生支援という分野への関心の薄さを示していることに他ならない。そもそも学生支援と一括りに表現しても、領域によって必要な知識や経験、また組織やマネジメントの在り方が大きく異なることも、学生支援の実態を明らかにすることを困難にしてきた要因と思われる。今回の調査においても、例えば、いずれの領域においても方針決定における教員主導型の占める割合が約半数という高い割合を占めていることも事実である。その一面だけを見ると、教員による意思決定の支配という構造は、一見事実のように捉えることができる。しかしながら、分析の結果、領域ごとに方針決定や実践における役割の在り方は、ある特徴が存在していることも明らかとなった（2. (4)を参照）。

具体的には、最も特徴が顕著に現れたのは、教育系支援（①教育支援・②学習支援）においては教員中心志向であること、並びに④カウンセリングにおける職員中心志向であることである。正課教育（カリキュラムや授業）に近い教育系支援の領域では教員の関与が高くなる傾向がある一方で、④カウンセリングの領域は、外部の専門的人材登用の多さ（2. (4)を参照）やセンター化の進行（2. (5)を参照）から見ても、既に教員から業

務を切り離した「第三者的な立場」であると認知されていることが分かる。よって④カウンセリングでは、学生支援の発展形態の一つである業務の細分化及び専門化が顕著に現れていると言える。この中間に位置するのが⑤キャリア支援で、特徴的であった協働型である。その背景には、近年の改革の旗印とも言うべき⑤キャリア支援において、全学的取り組みが推奨されていることが関係していると考えられる。方針は教員、実践は職員という二重構造がはっきりと見えるのは③生活支援のみである。その結果、学生支援総体としては、必ずしもこうした二重構造に占められているわけではないことが明らかとなった。

最後に課題であるが、本章で論じた協働型自体が、近年の改革の結果として⑤キャリア支援において急速なセンター化がもたらされ、当該センター化と方針決定及び実践の方法との関係から、すなわち改革に伴って出現してきた可能性もある。今回の調査では経年比較ができなかったため、この点については明らかにされなかった。今後の学生支援の改革の状況を観察し続けることで、何らかの示唆が得られるであろう。また、今回用いた協働型は、「役割についてどう思うか」という回答者の判断に委ねたこともあり、実際にどのように教職協働が行われているかという点が不明瞭のままであった。仮にこの協働型に改革のヒントが含まれているとすれば、この協働型ガバナンスの利点と欠点を今後更に明らかにしていくことも今後の課題であろう。

注

¹ 平成20年2月20日、明治大学学生支援 GP シンポジウム「学生支援の新たな展開」。

参考文献

山本眞一（2003）「職員と大学改革」有本章・山本眞一編『大学改革の現在』東信堂、187-203頁。

第4章 教務系職員に期待されていた新たな業務

— 大学教育の改善を推進する組織開発 —

田中 岳

1. はじめに

昨今、「教務系の職員が専門職となっていくことが、これからの大学教育にとって重要である」という議論が盛んである。教学担当副学長の下で教育上の諸課題を常に研究分析することを仕事とするアメリカにおけるアカデミック・アドミニストレーター（村上, 2005）や、大学の発展を図りながら、学生がより良く学び成長していくために教員と協力して新たな教学づくりを行う「教育職的」職員（日本私立大学連盟人事部会, 1988）などは、教務系職員の未来像を表しているとも言えよう。また、「大学職員症候群」¹を引き合いにしながら、教務職員が大学改革推進の担い手となるための心得を提案するもの（日本私立大学連盟編, 1994）や、教員や学生を"lead"あるいは"provide"する教務職員の資質としては、教員や学生から信頼を得ることが重要である（各務, 2003）といったものは、現在の教務系職員を鼓舞するものとして捉えられよう。更に実践的なものとして、メディア教育開発センターが開催した「教育支援プレーイングマネージャー育成講座」がある。第1回は2004年11月5日（金）に『「教務事務」から「教育経営参画」へ』というテーマで行われ、第2回は2005年2月9日（水）に『大学教育におけるIT活用の現状と課題—そこでの教務系職員の役割』というテーマで行われたところである。

以上のような教務系職員に対する期待は、大学職員の能力開発や向上を目指すという目標の下、大学を経営管理する「職員（administrator）」の養成と、専門職化する「職員（professional）」の養成という二つの大きな議論の中で、今日的な課題として検討されているように見受けられる。こうした動向は、大変歓迎されることではある。しかしながら一方で、次のような疑問が生じることも否めない。すなわち、これまで大学の経営管理や専門職化が大学職員へ求められていなかったのだろうか、というものである。換言すれば、大学の経営管理を担う職員や専門職として大学を支える職員がこれまで不在だったと言い切れるのだろうか、という疑問とも言えよう。

例えば、日本私立大学連盟には次のような動きがあった。機関誌（月刊）である「大学時報」では、1975年5月号から9年余にわたり「大学職員入門シリーズ」という長期連載が行われ、1985年にはそれが「私立大学職員入門」として出版された。また1994年には「私立大学のマネジメント〔職員必携〕」も出版されたのである。遡れば、1961

年には「大学経営の理論と実務」が発行されている。これは、当時スタンフォード大学で開催された大学経営セミナーに参加した私大経営者が、その内容を翻訳し普及に努めたものである。大学経営という言葉が、今日的な新しい言葉ではないことを表している事例と言えるものだろう。

本章では、日本私立大学連盟の資料を素材として、大学教育改善にかかる教務系職員に対する期待が以前から存在したことをまず明らかにする。次に、それらを踏まえつつ、大学教育の改善を推進する教務系職員の専門職化を大学における組織開発という視点で論じることとする。

2. 教務系職員への期待

教務系の職員に対する期待が以前からのものであることを明らかにする素材として、本章では、日本私立大学連盟（以下「私大連」と言う）が実施した研修事業である「教務事務研究集会」を取り上げる。私大連は、1951年7月に創立された団体である。その当初、任意団体であった組織は、1956年3月に法人格を持った「社団法人日本私立大学連盟」となり、創立50年を超えて現在に至っている。私大連の加盟校数は110法人124大学（2008年4月1日現在）で、大学数では日本の私立大学全体の約1/4にあたり、その学生数並びに財政規模においては約1/2を占めるものとなっている。これらの数字によって、比較的規模の大きな私立大学が加盟している団体が私大連であることを見て取れよう。そのような大学の所属する私大連が行ってきた全国規模の研修事業の一つが教務事務研究集会（以下「研究集会」という）である。第1回の研究集会が行われたのは1957年度のことである。以後1976年度までの間に計18回の研究集会が行われた。1976年度で終了となった背景には、それまでの団体研修事業の在り方について総合的な検討を行って、新しい研修事業をスタートさせようという、私大連の意向によるものがある。

さて、この研究集会の実施記録を調べていくと、教務系職員に対する期待が新たに担って欲しい業務となって表出していたことを見て取ることができる。先取りしてしまえば、それは、大学教育に関わる業務への期待と、長期計画を立案する業務への期待という二つにまとめられるものである。では、それら新しい業務はどのように表現されていたのであろうか。研究集会の記録から、特徴的なものを拾い出してみることとする。

(1) 大学教育に関わる

大学教育に関与していく教務系職員のイメージとして求められていたのは、次のようなものである。対教員には教育・研究に関する情報を提供し、対学生には学習上の相談役としてそれらの情報や図書を提供するという、教育職員としての性格を持った専門的の大学事務職員が必要になっている（青山, 1969）というものである。こうした教務系職員

が必要とされる背景は次のようにまとめられる。

戦後に新しい学生を迎えるようになり、教員は学生との教育関係成立の困難を意識するようになった。教員が考えている教育という行為が、起こりえなくなった。その原因は、戦後に急増した学生数、学生の学力低下、学生層の変化、生活条件が不安定となった社会、そうした質的变化にある。教員にとってみれば、教育不可能と思える学生を教育しなければならないという状況に追い込まれたのである。一方の学生も、希望に満ちてというよりも、不安に駆られて大学に進学したと推察できる。そして、大学が教育機関としての責務を果たそうとすれば、教員と学生との教育関係を成立させる助力をしなければならず、試験のようなものでない学生が勉学意志を形成するための工夫が必要とされる。大学が教育の規模を拡大すれば、学生数や教員数が増加し、それは教育関係を成立させるための教務職員の増加となる（大須賀, 1970）。

以下は、大須賀の研究集会における発言である。

「[大学の] 規模の拡大はこのように構成人員の増加を第一に意味しますが、この多数の人間が一つの目的のために緊密な協力をしなければなりません。そのためには各種の計らいが必要です。このような計らい即ち処置を受持つのが一般に職員の仕事ではないでしょうか。《中略》規模が拡大された今日の大学で、そこでの教育を可能にするための「計らい」の責任はますます重要なものとなってきているにもかかわらずこの点がほとんど顧られず放置してあるのが現状ではないでしょうか。

大学職員の仕事は直接に教育関係に入って役割をとることではないことはよく解っておられるはずですが、職員の仕事は教育関係が正しく結ばれ、教育過程が滞りなくすすむように各種の「計らい」をすることにあります。ここで「計らい」ということは、教育関係を成立させこれを持続させるために、その支障となっている各種の障害を取除け、これを成立させ持続させるための条件を作り出すことです。そのような営みは大学の規模が大きくなった今日、規模が小さかったときのように教員の片手間では出来なくなりましたので、大学の構成員として職員が現われ、職員の数はますます増加しております。」（大須賀, 1970 : 20-21）

以上のようなものを拾い出してみることで、いわゆる事務を超えた部分で教務系職員に担ってもらいたい新たな業務があったことを見て取ることができる。それは、「計らい」という言葉が示す通り、教育関係の成立を企てるという側面で大学教育へ積極的に関与するというものである。但し教育に関与するといっても、それは教員と学生との教育関係へ直接的に踏み込むようなものではないと言及されている。では、それはどのよ

うなものなのだろうか。これには多くの検討を必要すると思われるが、教員と学生との教育関係を成立させようとする点で現在の大学教育が直面する課題と照らしてみれば、この新たな業務はFD (Faculty Development) に関わるものと置換ができるのではないだろうか。

(2) 長期計画を立案する

長期計画を立案する教務系職員のイメージは、次のようにまとめられる。各大学の教授会は研究教育の問題を観念的には理解できるものの、大学運営という現実的課題としてそれらを捉え直した時には自分の枠でしか考えることができない。それらを総合的に検討するためには、総合的な計画や綿密な情報による検討を行える専門的な事務職員—教授会においては教務職員—の機能が重要になる(岩尾, 1967)、というものである。

また、教務事務の電算化がアメリカの事例と比較されながら、日本の教務事務では行われていない実態が次のように示されている。

「大学はつねにその目的達成のためには長期展望に立つての計画を確立して将来発展の政策を設定する必要がある。そのためには過去、現在を分析し、大学社会体系を構成する人的、物的にかゝる内部的諸要件と文化的、経済的さらに自然的環境の大学にもつ意義を明かにせねばならぬ。これら諸条件にかゝる情報を収集、整理、統合するのが電算機である。

電算機はこれら諸要件にかんする複雑な資料を統合し、資料相互の関係を発見し、問題の全体的把握を可能にする。」(直井, 1971 : 100)

直井は、これらの活動を「制度研究」と位置付け、「制度研究担当職員」の必要性も示唆しているのである。このような業務は、教務系職員を大学における政策立案に関わらせようとしたものと考えられよう。大学教育の情報が集積しているであろう現場で働く教務系職員に対して、大学組織が行う意思決定にそうした情報を通じて関わることを期待しているようである。この新たな業務もまた、現在の大学における課題へと置き換えてみれば、IR (Institutional Research) ということができるのではないだろうか。

本節では、研究集会の実施記録から、教務系職員に期待されていた新たな業務の存在を浮かび上がらせようとした。それは、大学教育に関わる業務と長期計画を立案する業務というものであり、それぞれを現在の大学における諸課題の中に置いてみれば、FDとIRという大学教育の改善を推進する機能にまとめられるものとも考えられよう。こうしたことから、大学教育の改善を推進する教務系職員という期待が、今となって沸き起こった課題ではなく、以前からあったものであることを見て取ることができよう。つま

り、この期待は研究集会当時の課題であり、残念なことに現在の課題として残されたままであるとも言えるのである。

次節以降では、この課題の解決を展望するために、教務事務の特性に触れながら、京都精華大学教育推進センターを事例に、大学における組織開発という視点で教務系職員の専門職化を論じてみたい。

3. 教務系職員の専門職化か、専門的な教務系組織の付加か

研究集会における実施内容を別の視点で眺めてみると面白いことに気づく²。研究集会は、参加者全員に向けて一斉に行われる「一般講演（パネル・ディスカッション等を含む）」と、グループに分かれての議論が中心となる「グループ討議」との組み合わせによって実施されていた。この「グループ討議」の内容を研究集会の記録から見てみると、入学試験業務や広報業務、国際交流業務を含んでいたことが分かる。教務系職員が参加する全国規模の研修事業である研究集会で討議内容に含まれていたということは、それら業務が教務事務として行われていたと連想させるものであろう。

入学試験や広報、国際交流の業務は、現在の大学にあって、入試広報課や国際交流課又はセンター化されたものまで、それに専従する部局が設けられている業務と言えるものである。ここに、教務事務の特性を考えるヒントを見出すことができないだろうか。もちろん大学の規模などを考慮しなければならないが、もともと教務事務の一つとしてあった業務が、その内容の複雑化と高度化という影響を受けて、それに専従する職員を加えていきながら、やがて教務事務から機能分化して独立の部局を設置するように発展したのではないかという推論がそれである。加えて、この推論にあって注意しておかなければならない視点は、機能分化せずに教務事務として残されたままの業務が存在しているということであろう。

では、ここで前節において明らかにした、教務系職員に期待されていた新たな業務である大学教育に関わる業務と長期計画を立案する業務—FDとIR—を、この推論にあてはめて考えてみたい。

研究集会が行われていた当時、大学教育に関わる業務と長期計画を立案する業務は未分化だったために、教務系の現場を担っている職員に対して、これらの業務は教務事務の一部分として求められる新たな業務（機能）であったと考えてみてはどうだろうか。これらの業務は、大学教育の改善という目的下にあるものである。そうした性格を持つ業務であることから、教務事務の一つとして専門化しようとする要請と、この新たな業務を教務系職員に担って欲しいという期待が、研究集会において繰り返されてきたと言えるのではないだろうか。更に言えば、大学職員の能力開発や向上を目指すという枠組みで検討される機会が多い「教務系職員の専門職化」という今日的な課題が、FDやIR

を支援する人材のイメージと結び付けられやすい現状を、研究集会の頃と同じであると見ることもできるだろう。

大学教育の改善に関する業務ということから、それら業務を教務事務に隣接する業務であると位置付けて、教務系職員の専門職化で状況に対応しようとしているのかもしれない。大学教育の改善を教務事務の一業務として教務系職員に担って欲しいという点でこれを理解できるものの、この課題を研究集会の頃から今もって解決されない課題であると見直してみれば、そうした要請と期待の繰り返しによって、研究集会の頃を現在に再生しないような考え方が求められるはずである。かつて入学試験や広報、国際交流の業務が教務事務から独立したように、大学教育の改善に関する業務を教務事務から明確に機能分化させていくことが積年の課題を解決する道筋であると発想を転換してみてもどうだろう。あるいは、教務事務の中に片手間的に置くことなく担当チームを際立たせることも考えられる。また学内での気運が未成熟であれば、トップ層のリーダーシップによって新組織として設置することも考えられるだろう。つまり、FDやIRを駆使しながら大学教育の改善に資する組織（チーム）を大学に開発していく（既存の組織に付加する）ことが、そこに働く人材イメージよりも先に求められているというような考え方である。その明確な使命をもった組織には、相応の人材が必要であることは言うまでもない。その人材として、教務系職員の異動が相応しい場合もあれば、何らかの専門家を登用することが相応しい場合もあるだろう。

こうした考え方こそ、「大学職員を考えるに当たっては、「教員」、「職員」といった枠組みにとらわれず、望ましい管理運営・経営組織を構築する観点から、養成活動、採用や昇進等の人事、研修活動等の開発活動、教員との役割分担などについて研究を進めていく必要がある」（大場・山野井編, 2003）という指摘に繋がるものではないだろうか。

4. 事例研究—京都精華大学教育推進センター

ここに一つの事例を紹介する。2004年4月に開設された、京都精華大学教育推進センター（以下「センター」と言う）である³。センターは、当該大学における新しい教育を開発・推進し、社会に貢献することを主眼に、教育活動の向上と発展に寄与することを設置目的とした組織である。センターの位置付けは、大学における教育が学部・研究科等の主体において展開されるものであることを踏まえながら、それら教育活動の改革・推進を補助するものとされている。その主たる業務は、大学教育に関する情報収集と企画提案である。すなわち、入学前教育から学部・研究科までの教育に関し、他国、他大学の状況、関係官庁、関係業界の動向などについての情報収集を行い、その結果を踏まえて当該大学における教育の質的向上に資する企画を学長に提案するというものである。

このような組織は、もちろん教務事務を担う既存組織とは別に設けられたものである。京都精華大学では学部事務室が置かれておらず、教務課において、学部庶務的な業務や全学にまたがる資格課程や成績管理等が統合的に行われている。こうした通常の教務系組織とは別に設けられたのが、センターである。センターには、学長が指名するセンター長（1名・副学長）と、その事務を遂行するための職員（1名）が配置されている。

このセンターが持つ特長に、部門の開設がある。それは、特定の教育目標を達成するための部門をセンター内に設け、その業務遂行にあたる教職員を置くことができるというものである。2008年度現在、「導入教育部門」と「日本語リテラシー教育部門」が設けられている。導入教育部門は、入学予定者に対する入学前教育を、AO入学制度と連動させながら主に行っている。また日本語リテラシー教育部門は、日本語を母語とする在学生（人文学部初年次の全学生）に対する教育を実施している。この日本語リテラシー教育部門が担当する人文学部開設科目「日本語リテラシー」は、平成18年度「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に採択されたところでもある。

この日本語リテラシー教育部門による成果は、人文学部という Faculty を活性させるために、センターが開設した部門の教育実践によるものと言えるだろう。これは、個々の教員が持っている授業技法を向上させること（Instructional Development）に重きが置かれがちであったこれまでの日本のFDとは違ったアプローチで大学教育の改善を目指したものとも言える。つまり、教育活動を支える「組織開発（Organizational Development）」を実践した事例と言えるものである⁴。

さて本事例が本稿と関わるのは、既存の教務系組織（教務課）に、新しい教育を開発・推進する組織（センター）を加えたという学内の組織設計にあることを確認しておきたい。その点において、教務事務の機能分化と言えるものであり、また専門的な教務系組織を既存組織に加えた事例と言えるものである。

更に、このセンターを実質的（実務的）にリードしているのが、センターに配置された職員であることにも触れておかねばならないだろう。センターが擁する各部門の教育実践を担っているのが任期制の教員⁵であるために、この職員がセンターのマネジメントを持続的に担っているのである。その特徴的なものとしては、入学前教育や日本語リテラシー教育を専門領域とせず教育職として着任した部門の教員に対して行う、助言等が挙げられよう。センターの主務である高等教育に関する情報収集業務を背景に、そこで獲得された情報を部門教員へとフィードバックすることで教育実践の活性を促進させているのである⁶。なお、この職員は外部人材の登用ではなく、教務課職員からの異動である。

5. まとめと課題

本章では、私大連の研究集会の実施記録を基に、教務系の職員に期待されていた新たな業務—大学教育に関わる業務と長期計画を立案する業務—が以前から存在していたものであることをまず探り出して示した。次に、それら業務が現在で言うところのFDとIRにつながるものであって、そうした今日的な要請を教務系職員の専門職化という期待によって検討するだけでは、事態を進展させることが難しいだろうということを、教務事務が持つ特性からの推察で試みた。

そこで求められるのは、大学教育の改善を推進するという明確な目標を備えた組織の開発であり、その組織が要求する専門性に関して相応しい能力をもった人材の登用、そして人材の構成（チーム化）であろう。その人材は、既存の教務系職員から異動する場合もあれば、外部の専門家という場合も考えられる。そのような視点を持った時、本章で紹介された事例（京都精華大学教育推進センター）はユニークな活動と言えるかもしれない。

さて、今後の課題は残念ながら山積みである。本稿のようなパラダイムシフト的な考えを理解してもらうところから始まり、大学教育の改善を推進する組織とはどのようなものか、その組織に必要とされる専門性とそれを遂行するために求められる能力とは何か、また現在の職員からの人材異動を考えた場合の過不足は何か、外部人材とは誰か、おそらくは各地の大学で既に実行されている実践事例の発掘、こうした課題の研究成果の共有などが挙げられよう。緊急の課題ばかりであるが、過去の再生は避けるべく取り組まなければならないだろう。

注

- ¹ 口では危機や生き残りを唱えることがあっても、実際には教員や教授会、理事会などを言い訳にして行動を起こさないという症状（横田, 2001 : 76）。
- ² 研究集会の実施概要や、「一般講演」や「グループ討議」などの内容については、田中（2007）を参照されたい。
- ³ 京都精華大学教育推進センターの概要や実践の様子は、次のウェブサイトで見ることができる：<http://www.kyoto-seika.ac.jp/cet/>（2009年2月10日現在）。
- ⁴ 教育活動を支える「組織開発」は、“Organizational Development”と呼ばれ、FDを構成する要素として検討される事項である。日本におけるFDは、授業技法（Instructional Development）の向上に重きが置かれがちであった。こうした状況の詳細は、関（1988, 1995）や有本（2005）を参照されたい。
- ⁵ センターには、センター長（1名・副学長）と職員（1名）に加えて、導入教育部門

に部門長（1名・人文学部教授と兼）と部門教員3名（教授1、准教授1、講師1）、日本語リテラシー教育部門に部門教員5名（教授1・部門長、准教授3、講師1）とチューター（助手）10名、計19名の部門教員が属している（2007年4月1日現在）。

- 6 例えば代表的なものに、日本語リテラシー教育部門が発行する『授業実践研究』がある。これは、授業改善サイクルの確立を目指して、授業評価の結果を手段としながら、教員・チューターが授業の省察を文章化し冊子にしたものである。ティーチング・ポートフォリオの考え方を一部参考としたこの冊子は、1. 授業内容（授業の条件、授業運営の方針、授業予定と実際の結果との比較表）、2. 授業評価アンケートの分析（成績評価の分布も示す）、3. チューターによる授業評価（強み、弱み、改善のためのアイデア、所見）、4. 教員による授業実践の省察（授業の成果、今後の課題、改善策）という大項目から成る。実際の授業改善につながり難いと言われる従来の授業評価の欠点を克服しようとしたセンター側からの発案を受けて、部門がそのアイデアを吸収し実践へつなげたものと言える。

参考文献

青山栄祐（1969）「これからの大学職員の責務」（事例研究発表録）日本私立大学連盟『第1回 大学教務事務研究集会 報告書』31-38頁。

有本章（2005）『大学教授職とFD—アメリカと日本』東信堂。

岩尾裕純（1967）「私立大学の研究教育問題とその管理運営について」（講演録）日本私立大学連盟『第5回 大学教務事務研究集会 報告書』7-29頁。

大須賀潔（1970）「学生に対する教務職員の役割」（講演録）日本私立大学連盟『第2回 大学教務事務研究集会 報告書』6-23頁。

大場淳・山野井敦徳編（2003）『大学職員研究序論』高等教育研究叢書74、広島大学高等教育研究開発センター。

各務正（2003）「大学運営における教務職員の役割」大場淳・山野井敦徳編『大学職員研究序論』高等教育研究叢書74、広島大学高等教育研究開発センター、65-72頁。

関正夫（1988）『日本の大学教育改革—歴史・現状・展望』玉川大学出版部。

関正夫（1995）『21世紀の大学像—歴史的・国際的視点からの検討』玉川大学出版部。

田中岳（2007）「大学における教務事務の領域—日本私立大学連盟の研修事業に注目して」名古屋大学高等教育研究センター編『大学生の学習・発達を支える教務学生担当職員』（特色GPシリーズ5）名古屋大学高等教育研究センター、45-58頁。

直井豊（1971）「私立大学教務職員の意識構造」（アンケートの分析と解釈）日本私立大学連盟1971年度報告書、90-120頁。

日本私立大学連盟人事部会（1988）『私立大学職員の人事管理について—職員の活性化

- と能力開発をめざして』日本私立大学連盟。
- 日本私立大学連盟スタンフォード大学セミナーテキスト翻訳委員会編（1961）『大学経営の理論と実務』日本私立大学連盟。
- 日本私立大学連盟編（1985）『私立大学職員入門』第一法規出版。
- 日本私立大学連盟編（1994）『私立大学のマネジメント〔職員必携〕』第一法規出版。
- 林一夫（2005）『教務系職員の今後の役割、資質向上方策』日本高等教育学会第8回大会発表要旨。
- 村上義紀（2005）「アメリカの大学はなぜアドミニストレーターを必要としたのか」山本眞一他編著『新時代の大学経営人材ーアドミニストレーター養成を考える』ジヤース教育新社、67-71頁。
- 横田利久（2001）「職員の能力開発と大学経営」広島大学高等教育研究開発センター編『大学の戦略的経営と人材開発ー第28回（2000年度）研究員集会の記録』高等教育研究叢書68、広島大学高等教育研究開発センター、73-79頁。

第5章 コミュニティ・オブ・プラクティスによる教職協働

神保 啓子

学生の主体的な学びを促すために何をすべきか。コミュニティ・オブ・プラクティスによる教職協働とは、この単純な問いから生じたテーマである。大学教育の現場では、教員も職員も様々な問題に直面している。そのとき、教員と職員がともに課題を解決するために、同じ目線で取り組む「場」が学内に存在しているだろうか。本章は、学生の学習を生み出す大学教育の営みの中で、新しい教育の可能性を創造する場づくりとしての教職協働について考察する。

高等教育の大衆化に伴い、大学教育に求められる役割も変化してきた。また、FD義務化、認証評価などの外的要因や学力低下などの問題により、学習者を中心とした教育への転換を目指して、大学は様々な活動に取り組もうとしている。その中で、大学教育の担い手として、教員だけではなく、職員の関わりがより重視されるようになり、FDのみならず大学職員の専門性に関するSDの必要性も問われている。例えば、大学行政管理学会内に教育マネジメント等の研究会が立ち上げられ、大学職員を対象にした大学院がいくつか創設されるなど、大学職員を取り巻く環境は変わりつつある。職員のプロフェッショナル化は進みつつあるが、現場ではその専門性を活かす場が十分に整っていない。そこには、職員の専門性を支援する大学の戦略マネジメントも必要である。大学における教職協働には、大学教育に対してプロフェッショナルな教員と職員の大学教育への関わり方を再考しなければならない。

1. 教職協働のコミュニティ

(1) コミュニティ・モデル

学生の学びを奨励するため、教職協働のコミュニティづくりの方法論として、経営マネジメントの要素を取り入れたコミュニティ・オブ・プラクティス（Community of Practice, 以下「COP」）に注目する。COPは、1991年にWengerが提唱した実践する学びの方法論であり、個々の価値や興味の多様性を認め、自発的な活動による創造開発力に期待し、かつ組織力を高める方法論として取り入れられている。

COPは、「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント（熱意や献身）によって非公式に結びついた人々の集まり」と定義される（Lave and Wenger, 1993）。この方法論は現在、組織論、経営戦略論の分野で注目され、企業などの人材育成や研究開発の分野で導入されはじめている。Wengerは経営コンサルタントとしての経験を通して、高い

パフォーマンスを実現している企業や組織には、公式、非公式にせよ COP が存在すると分析した (Wenger and Snyder, 2000)。COP は表 5-1 に示す三つの要素から構成される。

表 5-1 COP の構成要素

| | |
|---------------------------|----------------------|
| 領域 (Domain) | 熱意を持って取り組む知識あるいは専門分野 |
| コミュニティ (Community) | 実際に相互交流している人たちの集団 |
| 実践 (Practice) | 知識を生み出す活動 |

(2) コミュニティ・オブ・プラクティスを用いた教職協働の事例

COP の方法論は、大学の教育改革の原動力としても期待され始めており、カーネギー教育財団¹やインディアナ大学パデュー大学インディアナポリス校 (Indiana University-Purdue University Indianapolis, 以下 IUPUI) など、複数の大学や教育機関で取り入れられている。COP による取り組みは、学部の垣根を超えた異分野の人々による創造的な研究開発の場であり、その活動は、業務として与えられた受身的な仕事ではなく、テーマによって主体的に集まったメンバーによる実践である。そのため、COP は任期付業務としての活動ではなく、個人のキャリア開発としての持続性を持った活動の場という特徴がある。

ここでは、COP を用いた大学教育への教職協働の事例として、IUPUI の事例²を報告する。IUPUI は、学士課程教育の学習の基礎を築く一般教育のスキルを表現した次の六つの Principles of Undergraduate Learning (以下 PUL) を全学的に掲げている。

表 5-2 Principles of Undergraduate Learning (PUL)

| | |
|---|---|
| 1 | Core Communication and Quantitative Skills |
| 2 | Critical Thinking |
| 3 | Integration and Application of Knowledge |
| 4 | Intellectual Depth, Breadth, and Adaptiveness |
| 5 | Understanding Society and Culture |
| 6 | Values and Ethics |

PUL の導入にあたっては、数百人の教員、学生、職員で数年間かけて討論を行い 1998 年 5 月に導入された。COP は、PUL に基づく教育を実現するためのアプローチとして位置付けられており、IUPUI を構成する教員や職員であれば誰でも参加できる。職員の参加は教員に比べれば少ないものの、教員と職員が学部領域を超えて一致協同するこ

とをゴールとし、この六つの PUL に沿った COP のテーマを設定している。

IUPUI の Consortium for Learning and Scholarship (以下 CLS) は、Center for Teaching and Learning、Center for Research and Learning、Center for Service and Learning の三つのセンターで構成される。CLS は、IUPUI の学部生に対して、カリキュラムを通して PUL を実現するために、キャンパスでイニシアティブを取り支援しているセンターである。CLS による最近のプロジェクトは、IUPUI の学生電子ポートフォリオ (ePort) 、テーマ別学習コミュニティ (TLCs) 、Communities of Practice、Scholarship of Teaching and Learning (以下 SoTL) である。IUPUI の COP プログラムは、教員が学生の学習 (student learning) コミュニティへ積極的にアプローチすることを目指している。COP プログラムの目的は、PUL の視点に立った教育に対する教職員の関心・実践・教授活動に対する専門知識を増大させることによって、学部学生の学習を促進することである。そして、COP プログラムによって、教職員のコミュニティが新しい教授を試行するときのリスクを積極的に選択できるように支援し、特に PUL に関して学部横断的に協働することを期待している。また、COP プログラムのもう一つの目的は、学究的教授 (scholarly teaching) の文化を醸成することに寄与することである。

IUPUI の COP プログラムの目的は、学生の学習コミュニティの目的に近似している。学生の学習コミュニティの目的とは、学びを増加し、大学生活を大いに満足させ、コミュニケーションを改善し、学際的に理解を深め、自己と他者のよりよい理解を促し、知識発達を促し、リテンションを増加し、ストレスをなくし、市民としての責任を果たす (市民教育) ことである。大学コミュニティを通して PUL を実施し、さらにもっと深い理解によって、学生の学習を促進させるアプローチとしての COP の効果は、教職員のコミュニティが学生の育成に関わるという社会的文化の形成において重要な意味を持つものとして位置づけられるだろう。

教員、職員が COP のメンバーとして参加した主な理由としては、他の学部の教員等とティーチング&ラーニングの要素を共有し、PUL における多面的で深い理解を学ぼうとしたことであるという。コミュニティメンバーは快適に研究や SoTL を実践し、新しい教授活動を取り入れるための研究が奨励されるような環境や支援が提供される。それぞれの COP には、5,000 ドルを Professional development funds から受けることができ、メンバーで共有している。使い方は COP の裁量に任されており、メンバーに配分する COP もあれば、ワークショップの開催などに使うコミュニティもある。COP はコミュニティメンバーで必要な物品等を購入したり、国際的な専門分野の人を招待することを奨励している。全ての COP はコミュニティのメンバーの専門的知識と関心事に対する学際的研究の場であって、そこにおいて様々な問題解決法等の検討を行うことを奨励し、個人が持つ特定の関心事に近い PUL に基づく COP を下記から選択するように提案している。

表 5-3 IUPUI の COP (2008)

| | |
|---|--|
| 1 | Core Communication and Quantitative Skills |
| 2 | Scholarship of Teaching and Learning on Instructional Technology Impact (linked to the Core Communication and Quantitative Skills Community of Practice) [NEW] |
| <i>Note:</i> Members of this new COP will be given iPods for experimentation with innovative uses of this technology for enhancing teaching and learning. | |
| 3 | Critical Thinking |
| 4 | Creativity (linked to the Critical Thinking Community of Practice) [NEW] |
| 5 | Intellectual Depth, Breadth, and Adaptiveness |
| 6 | Integration and Application of Knowledge |
| 7 | Understanding Society and Culture |
| 8 | Multicultural Teaching (linked to the Understanding Society and Culture Community of Practice) [NEW] |
| 9 | Values and Ethics |
| 10 | Civic Engagement across the PUL |

これらの COP は、その成熟度によって、各テーマに関係した新たなテーマに移行しながら発展している。以下の図 5-1に、IUPUI の COP のシステムを示した。

図 5-1に示されるように、IUPUI の COP は、一般教育の指針である PUL に沿って、テーマが設定されている。ここで研究開発された教育の指標や教授方法などは、実際の授業現場で実践される。IUPUI は学生のラーニングアウトカムとして、eポートフォリオによる蓄積と可視化に挑戦しており、COP の成果は授業を通して学生のアウトカムとして反映される。また、大学のマネジメント（経営層）は、大学の教育力向上の鍵を握る組織として COP を捉えている。COP の活動は Campus Action Plan（2006 年から Academic Plan）に位置付けられており、COP を担当する CLS には、専属の COP コーディネーターを置いている。COP は自主的な参加に基づき、COP は学部の壁を越え、学問の領域を越えたメンバーが集まっている。また、COP は教員に限らず、職員、管理責任者などが COP に参加することに対してオープンであることは教職協働のあり方を考える上で我々に示唆を与える。IUPUI の COP システムは、大学の教育力向上のベクトルにあわせた教員職員のチャレンジングな研究を、大学が支援する仕組みである。

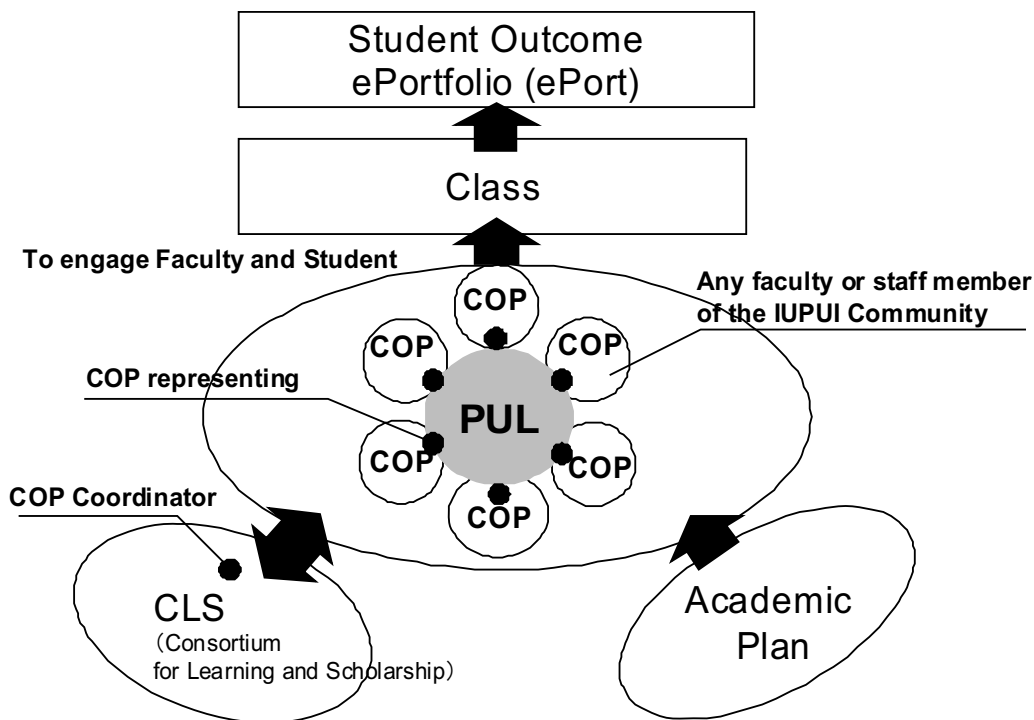


図 5-1 IUPUIにおける COP システム

最後に、IUPUI の COP の活動をマネジメントの観点で見た特徴を FD 組織化ベンチマーク（池田・神保・中井・青山, 2006）に基づいて表 5-4に整理する。

表 5-4 IUPUIにおける COP の特徴

| 組織 | The Consortium for Learning and Scholarship (CLS) http://cls.iupui.edu/cop/main.asp |
|------------|--|
| ミッション・ビジョン | <ul style="list-style-type: none"> ■ 21 世紀の複雑な国際社会の要求に応える一般教育を身に付けた人材を育成する |
| 価値観 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 異なる学問領域の教員による相互交流 ■ アイディアを交換し、機会を捉えてともに挑戦 ■ 専門性と人間性の成長 ■ IUPUI の文化と方向性に影響を与える機会 |

| | |
|----------------------|---|
| <p>ゴール</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 六つの Principles of Undergraduate Learning (PUL)の実現の方法論開発として、教員・職員が学部領域を超えて一致協同する ■ SOTL への関心と参加を高める ■ コミュニティの活動（ディスカッション、発表など）を通して教授活動の専門性を高める ■ 学際的なコミュニティにより、学生の学びを促す方法論開発を進める |
| <p>ドメイン</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ IUPUI の一般教育【六つの Principles of Undergraduate Learning (PUL)】に基づく <ol style="list-style-type: none"> 1. Core communication and quantitative skills 2. Critical thinking 3. Integration and application of knowledge 4. Intellectual depth, breadth, and adaptiveness 5. Understanding society and culture 6. Values and ethics |
| <p>コミュニティ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ IUPUI の全ての教員・職員 ■ 教員・職員・管理責任者の計約 80 名が常時活動 ■ 各コミュニティは 10 人前後 ■ コミュニティリーダー：The Consortium for Learning and Scholarship (CLS) Mary Price |
| <p>リサーチ&リソース</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ リサーチ活動：各コミュニティメンバーが学内外で発表 ■ リソース：The Consortium for Learning and Scholarship (CLS) ウェブページ (http://cls.iupui.edu/cop/main.asp) にて公開 |
| <p>戦略マネジメントの体制</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ キャンパスアクションプラン（2006 年から Academic Plan）の中に位置付け COP への期待を示す ■ Professional development funds から研究費の支援 ■ コミュニティメンバーでのリソース購入、教育研究の発表、国際的な専門分野の人を招待することなどを奨励 |
| <p>プラクティス</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ introductory と intermediate のコンピテンシーの開発 ■ クリティカルシンキングの達成度を確認する課題の開発 ■ Critical Thinking PUL の定義を洗練させる ■ 教育論文の奨励 ■ IUPUI の E. Moore シンポジウムの開催 ■ Associate Faculty と Lecturers の COP メンバーの成果を記録することを促進するセッション ■ 卓越したティーチングに関する教員対象ゼミ <p style="text-align: right;">など</p> |

(3) 名城大学における FD の取り組みとコミュニティづくりの課題

ここでは、名城大学の FD の事例を通して、COP による教職協働の可能性を考えたい。名城大学では、学生の学びの促進に向け、FD などの活動を通して大学教育の質の向上に

向けた取り組みを行っているが、2008年前期に実施した学生による満足度調査などからは、学生の自学自習の少なさなど、いくつかの課題が浮かび上がってきている。そのような現状の中で、名城大学では、学生の学びを促進するための取り組みとして、教員と職員が大学教育に積極的に関わるコミュニティづくりを目指している。まだ試行錯誤の段階であり、抱える課題も多いが、コミュニティづくりには時間がかかることを考えると、そのプロセスこそが意味を持つ。そこで以下では、名城大学がこれまで実施してきたFD活動を通じて、なぜコミュニティが必要なのか、また、その課題を共有できればと思う。

名城大学は、2000年から授業評価アンケートをはじめとしたFD活動を展開してきた。当初、授業評価アンケートの導入はトップダウンによる実施であったため、不信感・忌避感が生じ、授業改善のために実施する授業評価アンケートが、本来目指すべき役割を忘れられてしまう現状を目の当たりにした。そのような背景の中で、学生の学びを促進するための教育開発・実践を検討した授業参観・公開授業プロジェクトの事例を取り上げる。

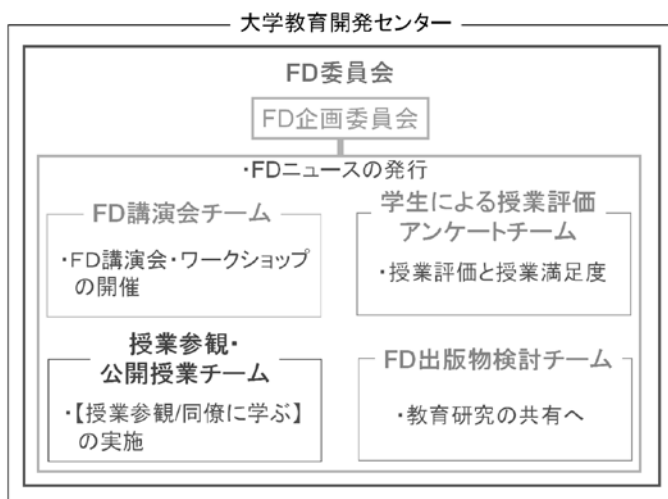


図 5-2 名城大学のFD活動 (2005)

大学の教育の現状を把握するのは、授業現場を抜きにしては語れない。また、ティーチングとラーニングに関する課題を共有するのもまた、授業現場の現象が基軸となる。しかし、その現場は、大学の中であまり共有されていないことから、授業参観・公開授業の必要性の声があがり、実践に向けた取組みが始まった。当初、FD委員会で議論を行ったが、「授業参観なんて、大学は小学校ではない」などという反対意見によって、議論は遅々として進まなかった。そこで、FD委員会の中に、新たに授業参観・公開授業を

検討する教職員による授業参観・公開授業チームを結成し（図 5-2）、先進事例（京都大学の公開授業）の視察、本学での導入可能性、公開授業に関するセミナーの実施、授業改善における意識調査アンケート、授業参観ふりかえりシートの開発、効果的な実施運営の方法検討など、各自持ち寄りのランチミーティングの中で検討を重ねた。

授業参観・公開授業チームのミーティングでは、学部や専門分野の異なる教員と職員がともに活発な意見交換を行い、先進事例を持ち寄り、その効果を検討した。同僚が互いに学び合う環境をつくり、授業での悩みや課題解決に役立てるためにはどのような方法が必要かなど、多面的な角度からディスカッションを重ねた。その活動から実践された取り組みが2003年の【授業参観／同僚に学ぶ】である。学内から授業を公開する教員を募り、同僚による授業参観を実施。その後、授業参観ふりかえりシートを用いて授業検討会を行い、学内の教育における授業改善や課題共有を目指したプロジェクトである。2003年の授業検討会は、休みにカフェで自由に語るような雰囲気の中で実施できないだろうかと考え、心地よい音楽が流れる学内の展望レストランで実施した。そこは、いつもの会議の雰囲気とは異なり、くつろぎの中で授業の悩みを共有し、大学教育の課題を語り合う場となった。これまでは、「授業アンケートの結果を受け取って自分の授業のいいところ、弱いところが良く分かったが、どう改善すればよいのか分からない」という声が多かったが、分野も、学部も、教員としての経験も違う同僚から学び合う場づくりの第一歩となる。

2003年の【授業参観／同僚に学ぶ】では、全28回のプログラムに対し、延べ132人、教員96人（専任教員86人、非常勤講師10人）、職員36人の参観者があった。検討会では、授業のこと、学生のこと、大学のこと、学問のことなど、学問領域も学部も異なる教員が自由に話し合い、新任教員にベテラン教員がアドバイスする姿も見られた。授業参観後のコメントには、「自分が担当する授業が他の授業とどのように繋がっていくかを知ることができた」「同じ分野を教えている仲間と授業についての悩みを共有することができたことが非常に有益だった」、「結構面白かったから友達の先生を連れてきた」など、同じ課題やテーマを持つ人々と、多様で学際的な視点から大学教育を自由に考えるコミュニティの場が求められていることが分かった。しかし、その持続的運営を担っていた授業参観・公開授業チームは、タスクによる委員制のチーム活動であり、COPの観点から見れば、持続性に欠けるという課題を残していた。授業参観・公開授業チームは2年任期によるFD委員によるメンバーで活動していたため、順次委員が交代する。任期制タスクフォース型のチーム活動は、新しい教育実践の企画や実践には優れているものの、継続的な活動を通じた教育開発には繋がりにくい。その結果、2006年から【授業参観／同僚に学ぶ】のプログラムは休止することとなる。授業参観を通じた教授活動の効果を検討し、プログラムの改善を目指すためには、知と経験の継続が課題である。学生の成長を視点においた教育方法の工夫や教育力の向上などに取り組む活動は、

即時的に解決できる課題もあれば、持続的な調査・検討・実践が必要になることも多い。名城大学の事例で考えれば、大学教育を自由に語り、実践を行う継続的な教職協働のコミュニティが必要であった。

名城大学では、大学教育に積極的に関わる職員の人材育成の場の一つの取り組みとして、2006年から大学・学校づくり研究科を設立した。そこでは、大学教育の様々な現場から生じる課題に対して、その課題解決の方法を研究開発し、実践に結び付けることを目的としている。また、大学の戦略的マネジメントとして、2005年から Meijo Strategy-2015 (MS-15) を策定し、「名城育ちの達人を社会に送り出す」というミッションに基づき、2015年までの戦略構想「戦略づくり分析図」³にそった活動に取り組んでいる。大学の戦略的マネジメントには、プロフェッショナルとしての教員・職員の人材育成の方針が明確に共有され、そのコミュニティを通じた大学教育力の向上に対して、大学が期待し、支援する仕組みがあることが重要である。名城大学では、MS-15の基本戦略「人材の確保と育成」のドメインの中で、「目的意識と行動力と社会性に優れた学生、教育職員及び事務職員を確保し、育成する」という基本目標を示し、そのための行動目標が計画されている。その行動計画の一つに、FDの促進が位置付けられている。

教職協働のFDコミュニティの形は多様に存在すると思われるが、その実践から、コミュニティの持続性とその成果に大きな影響を与えるのは、次の点であると考えられる。

表 5-5 教職協働のための三つの視点

| | |
|--------------|--|
| 人材育成 | 大学教育に積極的に関わる教員・職員の、プロフェッショナルとしての人材育成があるか |
| コミュニティの場 | 大学教育開発に挑戦できる持続的コミュニティが存在するか |
| 大学の戦略的マネジメント | ミッションを伝え、活動を支える仕組みがあるか |

現在、名城大学では、大学教育における教職協働のコミュニティづくりを目指した授業参観分析の方法論開発、英語多読コミュニティづくりなどに取り組んでいる。教育担当理事のリーダーシップのもと、人材育成、学びのコミュニティの場、大学の戦略的マネジメントの三つの視点を統合させた学生の成長を促す教育力向上に着手していることは、コミュニティ・オブ・プラクティスによる教職協働を考える上で重要と考える。

2. おわりに

プロフェッショナルとしての教員と職員による教職協働のコミュニティのあり方を考える際に重要な視点は、大学教育に積極的に関わる教員・職員の人材育成と、その人材が活動する場（コミュニティ）づくり、そしてそれを支援する戦略マネジメントの三つである。

IUPUI は、学生の学びを促す教育力向上の取り組みとして、COP によって教員と職員による学究的教授（scholarly teaching）の文化を創ることを目指し、コミュニティ活動を通じた人材育成と、コミュニティを戦略マネジメントの中に位置付けた支援の戦略マネジメントを展開している。

学習者中心の学び（Barr and Tagg, 1995）への転換（ラーニングパラダイム）が提唱されて13年になるが、学習者中心の学びの促進は大きな課題となっている。名城大学では、学生の主体的な学びを促すために何をすべきかを伝える戦略マネジメント（MS-15）と、人材育成の取り組みの一つとして、大学・学校づくり研究科を通して、大学の持続的革新力を生む戦略マネジメントを学び、日々の実践の中での問題解決の開発手法を現場で適用できる人材の育成を目指すとともに、コミュニティを通じた教育力向上に取り組もうとしている。

大学教育のCOPの文脈で用いるプロフェッショナルとは、「ティーチング&ラーニングに自発的にかつ積極的にコラボレーションする人材」を意味する。学習者中心教育への転換を目指した教職協働のコミュニティが目指すさきには、教員と職員がともに学び合う境界なき学びのコミュニティによって、大学教育力向上のための自由な取り組みの文化が醸成することを期待する。そのときに、プロフェッショナルとしての教員と職員による教職協働の本当の意義が見えてくるのではないだろうか。

注

¹ 米国・カーネギー教育財団では SoTL の概念に基づき、CASTL（Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning）による CASTL Institutional Leadership Program が実施され、大学を超え、教員個人の教育実践について、IT を活用し、機関を越え、機関の連携を活用しながら、教授実践知を共有する取り組みが行われている。そのリーダーシップテーマの一つとして、Communities of Practice Pooling Educational Resources to Support Scholarship of Teaching and Learning（COPPER）がある。

CASTL（Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning）
<http://www.carnegiefoundation.org/programs/sub.asp?key=21>（2008/11/30）

² IUPUI の COP 活動については、COP の推進者 Sharon Hamilton 氏と、COP コーディネ

ーター Mary Price 氏から事例を収集した。記して感謝する。

- ³ Meijo Strategy-2015 (MS-15) の「戦略づくり分析図」については以下を参照。
<http://www.meijo-u.ac.jp/guide/ms15/img/u.pdf> (2008/11/30)

参考文献

- 池田輝政・神保啓子・中井俊樹・青山佳代 (2006) 「FD を持続的に革新するベンチマーキング手法の事始」大学論集第 37 集、115-130 頁。
- Barr, R.B. and Tagg, J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*. November/December, 13-25.
- Lave, J. and Wenger, E. (1993) *Situated Learning*. (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習・正統的周辺参加』) 産業図書。
- Wenger, E. and Snyder, W. (2000) Learning in Communities. *LINEZine*. Summer 2000.
<http://www.linezine.com/1/features/ewwslc.htm>

第6章 事務組織に関する一考察

— 14 私大の点検評価報告書等の分析 —

林 一夫

我が国の大学は700を超え、伝統・性格、規模等において極めて多様となっている。個々の大学にあっては、激変する環境の中で大学としての教育研究水準の維持向上を図りつつ、建学の理念に基づき、学内外のニーズを的確に把握し、持てる人的物的資源を最大源に活用して社会から期待される成果を出していくことが重要である。このため、大学教員が行う教育研究の充実強化はもとより、それを支援し、教員とともに大学をマネジメントしていく職員の役割は今日極めて重要となっている。

職員に関する研究は、大学行政管理学会、大学教育学会、日本高等教育学会を中心として、この約10年間で多くの成果が出されてきた。職員に関する全国的な実態調査も行われるようになった。職員に関する研究は、山本（1998）や大場・山野井編（2003）といったアカデミックな立場からのものがある一方、大学行政管理学会を中心とした実務者からのものがある。内容は、専門職化やSDに関するもの、経営手法に関するものなどが多い。機能に関するものが多いが、事務組織に関する研究も大工原（2007）などにより開始されている。しかし、この分野の研究はまだ緒についたばかりであり、実態も極めて多様である。研究の細分化も進みつつあるが、一方、不断に多様な実態を多様な立場から把握する努力が今後とも重要であると考えられる。特に、各大学が詳細な点検評価報告書を公開する例が増えているにも関わらず、この記述を基にした実態把握と問題分析は未だ行われていない。

本章は、認証評価の受審のために大学基準協会に対し提出された点検評価報告書の記述分析を通して、事務組織や職員に関する実態、課題、今後の改善方向及び具体的方策等について、整理分析し、関係者の参考になる情報を提供することを目的とする。なお、本稿の内容のうち、意見等に関わる部分は個人的な立場のものであり、職務上のものではない。

1. 対象—大学基準協会の認証評価を受審する大学の点検評価報告書

(1) 認証評価機関へ提出された点検評価報告書を対象とすることの意義

これまでの多くの研究は、個人が収集したデータに基づいている。しかし、認証評価のために作成・提出された点検評価報告書は、全学の合意の基に作成されたものであり、

大学としての認識が記述されている。特に、大学基準協会へ提出されたものは、大学評価・学位機構及び日本高等教育評価機構へ提出されたものに比較して以下の特徴を持つため、これを分析することは意義が大きい。

- 評価への取り組みの歴史が一番古く、評価の研究の蓄積が厚い。
- 他の2団体は、1大学あたり約100ページ程度であるのに対し、大学基準協会へ提出されるものは、多いものは1000ページを超えるなど、記述量が多い。
- 基本的な観点とされる10数項目の中に「事務組織」という項目がある。大学評価・学位授与機構は、「管理運営」という項目の中で、事務組織の規模や機能、職員の資質向上策、データに基づく業務方法などを聞くに止めている。また、日本高等教育評価機構は、「職員」という項目を設けているが、上述のように記述量が少ない。

但し、大学基準協会へ提出された点検評価報告書には、専任職員数などが記述されていない大学が少なくない。このため、学生数、専任教員数、専任職員数など定量的な部分は、各大学の最新の事業報告書等からも収集した。なお、国立大学の大半は大学評価・学位授与機構を受審するので、本稿の対象には含めていない。

(2) 対象とした大学及び報告書

本稿が対象とした報告書は、大学基準協会が平成19年度に審査対象とした大学が作成した点検評価報告書で、インターネットから入手できたものである。但し、医学、薬学、看護、芸術の学部を持つ大学は、文系や理工系と教育研究条件が著しく異なるので、別に検討した方がよいと考え除外した。公立大学も少数であり除外した。その結果、対象大学は14私立大学となった。

2. 14私立大学の特徴

報告書内容の分析に入る前に、対象となる14私立大学の特徴を見ておこう。

(1) 分野、地域、規模（学生数）

分野別に見ると、一部理系の学部を含む主として文系学部からなる大学（4大学）、文系学部からなる大学（8大学）、理系学部からなる大学（2大学）となっている。また、地域別に見ると、南関東（8大学）、中部（1大学）、近畿（2大学）、九州（3大学）である。

学生数で見ると図6-1の通りであり、4大学が2万人以上（以下「大規模大学」と称する）、次に4大学が7千人台から1万人余りの規模で続く（以下「中規模大学」と称する）。残りの6大学は3千人程度から1千人台である（以下「小規模大学」と称する）。

この結果、分析対象の14私立大学は、分野、地域、規模別に表6-1のように分類できる。

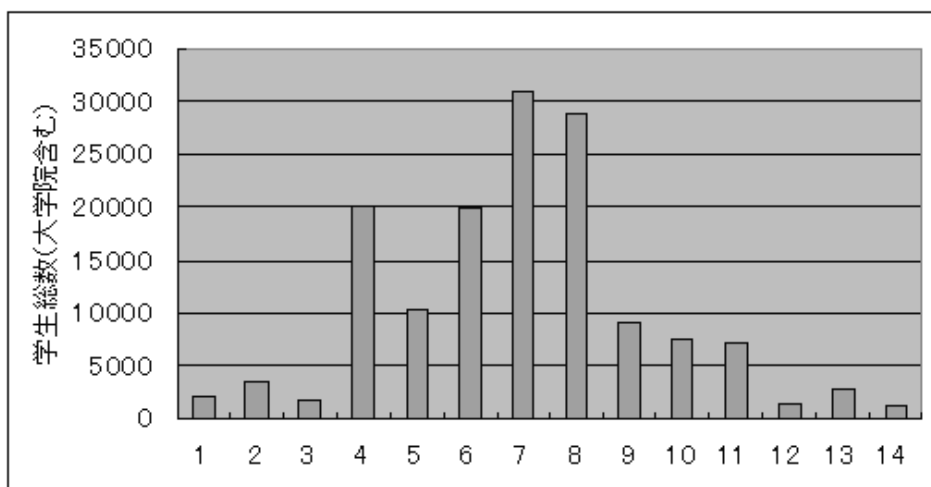


図 6-1 14 私立大学の学生数

表 6-1 14 私立大学の分類 (単位: 大学数)

| 区分 | 南関東 | | | 中部 | 近畿 | 九州 |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 大規模 | 中規模 | 小規模 | 中規模 | 中規模 | 小規模 |
| 文系 + 一部の理系 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 文系 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 理系 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |

(2) 教育研究条件

次に、定量的な教育研究条件を見ておこう。学生数、専任教員数、専任職員数の3者の関係である。

図6-2は、大学の規模（学生数）と専任教員一人あたりの学生数を示したものである。小規模大学の方が一人あたり学生数は10数名から20数名程度と少ない傾向が見えるが、大規模大学でも35.8人や38.4人などと教育条件の維持に努めている大学がある。

図6-3は、大学の規模と専任職員一人あたり学生数を示している。教員に比較して一人あたり学生数は多く、教員と異なり規模が大きいほど一人あたり学生数は多くなっているように見える。

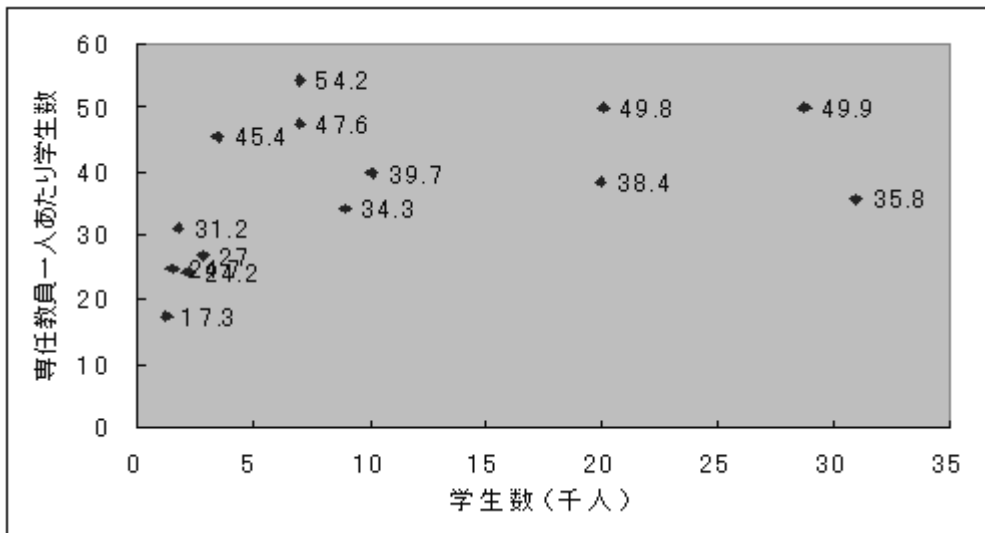


図 6-2 大学の規模と専任教員一人あたり学生数

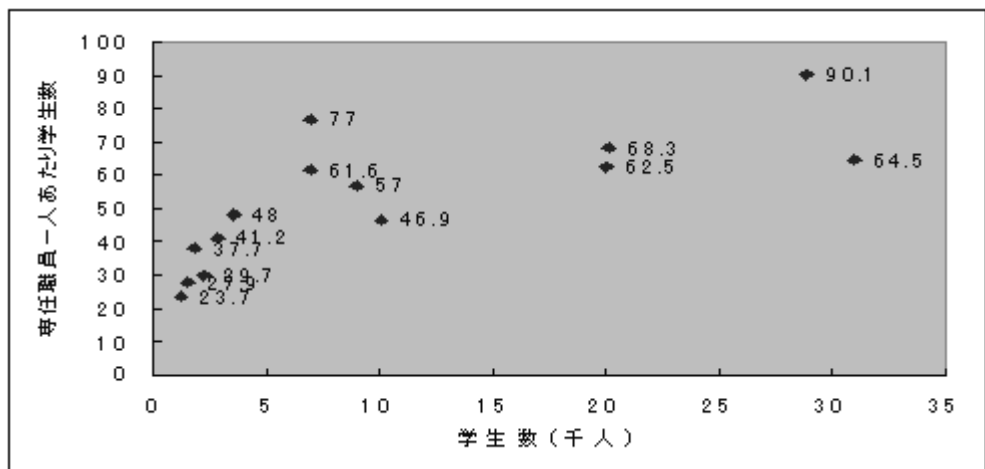


図 6-3 大学の規模と専任職員一人あたり学生数

このことを確認するため、規模（学生数）と専任職員・教員比率（専任職員数÷専任教員数）の関係を見てみたのが図 6-4である。外れ値である1大学を除いては小規模な大学ほど比率が高く、規模が大きくなるほど比率が低い。相関係数を見ると $r=-0.70422$ であり相関は高い。即ち、小規模な大学ほど専任教員数と専任職員数は同数に近く、大規模になるほど職員数は相対的に少なくなることが分かる。外れ値となっている1大学

は、法人部門が複数の学校を設置しているとは言え、大学の2倍の職員が配置されているので除外して考えた。なお、学生数と専任教員数の関係、学生数と専任職員数との関係は、章末の補論を参照されたい。

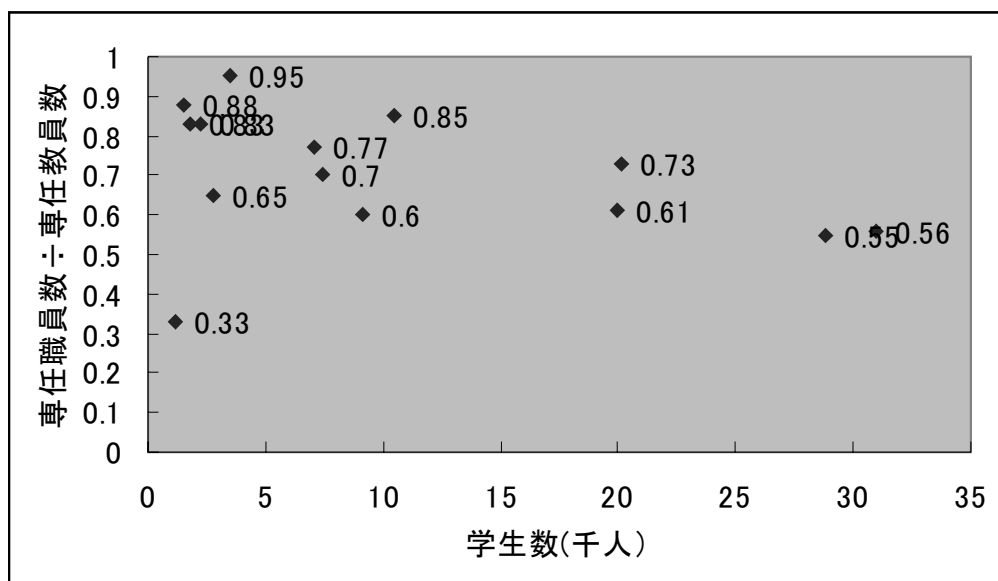


図 6-4 大学の規模と職員・教員比率（専任職員数÷専任教員数）

3. 各報告書の記述内容の要旨

(1) 概要

各報告書では、「目標」、「事務組織と教学組織との関係」、「事務の役割（教学支援、予算編成過程、意思決定伝達システム、国際・入試・就職業務、経営支援）」、「事務組織強化の取り組み（資質向上等）」、「事務組織と法人との関係」などの観点に沿って、各大学により全部または一部が記述されている。

記述は、事務組織の現状の説明と今後の在り方に関することが多く、問題解決のために何をしてきたか、今後の具体策は何かといった点についてはあまり多く記述されていなかった。

以下、各々の観点到に即し特に参考となる記述を紹介する。

(2) 目標

事務組織の目標を記述している大学は9大学あり、以下のものであった。

- 教学組織が推進する教育と研究を支援する。また、事務組織の独自性を確保した、教学組織との連携活動により、学生と教員に適切なサービスを提供する。
- 教育研究活動を直接的又は間接的に支える。教学組織との連携協力体制を密にする。境界領域の新たな業務や専門知識の要求に対応し、組織間連携と専門能力の育成を図る。全学の情報システムを見直す。
- 教学組織をサポートするだけでなく、積極的に資料収集等を行い企画立案し、教学組織間の連携を図る。職員は、学生を基本に据えた大学づくりを行う。
- 教育と研究、法人業務、学生支援を事務面から支えることが根本だが、近年の社会変化に伴い、単なる事務処理組織の枠内に止まることはできない。カリキュラム制度などをこれまで以上に研究する必要がある、情報教育設備等の活用に関する新たな知識技術の習得も必要である。学生支援のためにも専門的な知識が必要である。このため、職員の意識向上と一層のスキルアップ、教学との連携が必要である。
- より高度の知識とマネジメントの能力を備えた人材を育成するプログラムを早期に確立する。ユニットグループ制度を活用する。2キャンパスの独自性と連携の調和を図る。
- 教育研究の充実に貢献するため、教学組織との連携協力を確立する。業務の専門性や効率性の向上を図る。
- 大学の規模及び教員数に応じた職員の適正数を維持する。教育研究の支援体制の確立を図る。研修等職員の資質向上を図る。教学組織と事務組織の独自性と一体性を確立する。2キャンパスに適応した効率的な業務運用を図る。
- 教職員のための事務組織から学生のための事務組織とする。縦割り組織へ横割りの柔軟を取り込む。職員の資質向上を図る。業務の合理化・効率化を図る。
- 教学組織との連携協力を図る。積極的な企画立案を行う。具体的には、職員の委員会への構成員化、アドミニストレーター等専門人材の確保、業務の一層の効率化。

(3) 事務組織と教学組織との関係

事務組織と教学組織との関係では以下の記述が注目された。

(学内委員会の委員)

- 委員会に職員が委員として参加している (5 大学)。
- 教学側の委員は2年で交代するので、職員委員が委員会の継続性を担保している。

(職員の企画、積極性)

- 職員が自ら企画している (3 大学)。
- 2007年に事務組織の改革を行った。教員が意思決定するというこれまでの在り

方を再考すべき時期に来ている。

- 事務職員の提案が生かされない。

(組織)

- 大学改革に伴い事務組織の縮約統合が必要である。
- 学部ごとの事務室はない。
- 専門職大学院、学部学科の改組、競争的資金獲得、地域貢献、社会連携など教学業務の加速度的増加に事務組織が対応できない。改善の方向として理事会直結の組織拡大（企画広報、情報システム、入試）、大括りの組織へ改編を検討している。
- 学部新設やセンター新設に伴い事務組織が細分化した。今後統合を検討している。
- 事務局長制を廃止し、本部長制（理事）にした。
- 科研費、産学連携、外部資金獲得のため、本部に学事課を新設した。学生課・就職課を学生部長から事務局の下へ移動した。
- 事務組織の相対的独自性を強調しすぎると、教学組織との連携が不十分になる。
- 国際・情報化対応が不十分である。

(4) 事務の役割（教学支援）

事務の役割のうち、教学支援に関するものの中で以下のものが注目された。一部は上記「(3) 事務組織と教学組織との関係」の記述と関連している。

(職員の企画、積極性)

- 教学の企画面を良く補佐している。また、学生対応は高い評価を得ている。
- 学部執行部は2年ごとに替わるため、事務職員の役割が重要である。事務職員からの企画立案が増える傾向にあり、職員の意識・意欲は向上している。
- 教学面の企画も職員が行うこともある。学長室の整備や予算編成も事務組織の関与が重要である。データ収集は事務職員が行う。関係者への意思伝達は職員がIT利用で行う。
- 企画部門を重視している。職員の7割がITを利用している。

(職員の消極性)

- 職員に消極性が見られる
- 事務職員からの提案が少ない。

(組織)

- 入試部長を新設した。学生課と就職課を統合した。

(5) 事務組織の機能強化の取り組み

この項目では、以下が注目された。

(基本方針)

- 事務組織機能強化の方策は、組織整備、業務改善、人事施策、研修等の四つである。

(研修)

- 2年間で22種の外部研修へ職員が参加した(延べ74名)。22種の内訳は、就職8種、経理5種、学生4種、教務3種、図書2種。自前の研修は行っていない。
- 夏期1日の学内研修を行うほかは、外部研修(53種103名)に依存している。
- 3か月の海外研修があり4名を派遣した。通信教育への補助、資格取得奨励、職員研修誌配布などを行っている。
- 学外研修の予算を人事課から担当課へ移管した。自己啓発や資格取得に補助している。
- 研修は不十分である。大学院派遣を理事側に要求中。目標管理制度にも関心が有る。
- 自学の大学院等へ職員を派遣している。
- 総務系管理職員には外部研修の機会があるが、教務系管理職員にはその機会が少ない。教務系事務は大学間の共通性が乏しいので、内部努力によって研修を行うことが必要である。
- eラーニングによる研修を行っている。
- 資質向上のため、桜美林大学や産能大学との連携や100種の通信講座の提供を行う。
- 研修費補助により大学院へ5名進学している。
- 外部研修8種に職員を派遣している。

(組織)

- 業務改善には法人出資の事業会社を検討する(理事会に答申済み)。
- 情報や図書は外部委託にした。
- 55才以上の選択定年制導入等により31名が退職し、年齢構成が改善された。
- 1988年の123名をピークに専任職員は減少し、パートや派遣が増えた。今後は選任職員を100名まで戻す。依然として中堅層が薄い。

(6) 事務組織と理事会

- 総務部長及び経理部長は法人に属し、課長以下は大学に所属する。
- 事務組織の増設・細分化の弊害がで出ている。
- 平成18年にやっと職員理事が誕生した。
- 事務職員の理事は1名だけなので増員を検討する。

(7) その他

- 平成21年のキャンパス移転に伴い、事務組織を大幅に再編する。
- 学校法人出資による株式会社形態の支援会社あり。社員約300名。各種保険の扱い、受付業務、公開講座等を担当する。

4. 考察

(1) 記述内容に即して

a. 「目標」

「目標」に関する記述では、「教育研究への支援」、「学生中心」、「(教学組織との、及び事務組織同士の)連携・協力」、「企画、専門、資質向上」、「業務の効率」などの言葉が多く使用されている。学生や教員が行う学習・教育・研究活動を、専門的知識技能を持ち企画力に富む職員が、教員や他の職員と連携協力して、効果的・効率的に支援することが、事務組織の目的ということに要約できよう。

b. 「事務組織と教学組織との関係」及び「事務の役割(教学支援)」

この観点に関する記述では、「組織」に関すること及び「職員の位置づけや企画力等資質向上」に関することが注目された。

「組織」に関しては、教学組織の増大、国際化・情報化・産学連携等に応じて、事務組織も肥大化・細分化したことから生じる弊害が指摘され、その改善のため、理事長・学長直結、縮約統合、縦から横へといった方向が出されている。その具体的現れは、理事長や学長直結の室の設置、部課の廃止・統合、プロジェクトの活用などが指摘されている。但し、組織改編は、それに属する職員の意識・能力の向上なしには成功しないと考える。両者を同時に検討することが必要である。

「職員」に関する記述として、学内委員会の委員に職員が任命されている大学が5大学あった。職員の積極性や企画力に関する記述も多かった。積極的であると記述している大学は7大学であった。但し、消極的であったとした大学も2大学あった。職員の提案が生かされないと言う大学が1大学あった。なお、「教員が意思決定するというこれまでのあり方を再考すべき時期に来ている」という記述には注目される。

c. 「事務組織の機能強化の取り組み」ほか

ここでは、研修等、資質向上に関する記述が多かった。海外研修を行う大学、自学の大学院へ派遣する大学、eラーニングの実施、通信教育や資格取得など自己研鑽への経費補助を行っている大学など、多様な展開を見せている。また、小規模大学の一部では、

極めて多くの種類の外部研修会への参加を認めている大学が見られた。

注目したのは、研修に関して、総務系管理職員には外部研修の機会があるものの教務系管理職員にはそれが少ないといった記述である。これは教務系職員の業務は大学間で共通するものが多くなく、その研修は大学を超えて実施することには適さないという意味であろう。しかし、大学の歴史、カリキュラム総論、教育方法論など、大学を超えて共通する内容は当然あるので¹⁾、個別大学・学部ごとの研修の充実とともに、共通的な研修プログラムの構築も並行して行われる必要がある。

また、ここでは、「学校法人出資による株式会社形態の支援会社あり。社員約 300 名。各種保険の扱い、受付業務、公開講座等を担当する」、「法人出資の事業会社を検討する」と言う記述があった。2 大規模大学の記述であるが、職員構成の在り方、大学が自前で抱えるべき部分は何処までか、を考える契機となる。上述 2. (2) (教育研究条件) では学生数と専任職員数の関係を扱ったが、外部委託業務の増加とともに、大学外の支援機関をどう考えるかも重要となってくる。

(2) 記述内容を離れて

a. 事務組織の検討の視点

事務組織を検討するには、機能分析から入り組織の在り方論に至る、と言うのが素直である。各報告書の記述を見ると、事務組織には、教育研究支援機能と一般管理機能の両者があるとされる。前者の機能は、教育研究の在り方によって決定される。一方、人事・財務・施設・総務といった後者の機能は、大学の特性に影響されるものの基本的には一般の組織と同様に決定される。したがって、後者はある程度教員から独立して機能や組織を考えることはできるが、前者は教育研究と一体として検討しなければならず、結局のところ支援組織だけを独立して検討することはできない。だからと言って、支援機能に関する組織の検討を職員ができないというのではない。職員が教育研究まで含めて、トータルにその支援機能を考えるべきだと考える。林 (2006) は、教育支援機能について、教務系職員に即してその点を指摘している。

なお、教育研究支援機能を担当する組織は狭義の「事務」だけでなく、技術系、情報系、カウンセリング系等の組織があるので、当面は事務等組織とでも呼ぶのが適切と考える (以下「事務等組織」と称する) 。

b. 事務等組織に関し、何が本質的問題であり、その改善はどうあるべきか

大学の機能の多様化にともない、少なくとも伝統的の大学と現代ニーズに即した大学では事務等組織の在り方の原理が異なってくるのではないか。原理が異なる以上、それ以下の具体的なことは全て異なってくる。同じ方策を行っても価値基準が異なるので評価は

異なってくる。したがって、事務組織にかかる改善方策についても大学によって異なることになるであろう。

5. おわりに

当初、大学基準協会受審校 24 校、高等教育評価機構受審校 34 校、大学評価・学位授与機構受審校 5 校の自己点検評価報告書を読み検討した。しかし、3 評価団体の審査の観点が異なるので、今回の調査対象は大学基準協会のものだけにした。その受審校 24 校のうち、専任職員数が事業報告等を調べて見あたらなかったことや、医学との関連で薬学や看護の学部を含む大学を除外するなどした結果、調査対象はわずか 14 校になってしまった。しかし、分野、規模、地域を考慮してサンプルとして全く偏っていると言うことはなく、対象選択は概ね妥当なものとする。

報告書の記述内容をなるべく類型化・数値化したいと考えたが、なかなか困難であり極く一部でしか実現していない。今後の課題である。

14 私大の点検評価報告書の「事務組織」の部分を分析して分かったことは、考え方やあるいは改善の方向はどの大学もほぼ同じであったことである。すなわち、職員の役割は、学外の変化や教学の変化に伴い、格段に重要となり、高度・専門のスキルを持ちマネジメント能力のある者が求められるというものである。また、組織の在り方は、企画部門重視、縮約統合、外部委託、などの方向を指摘していた。しかし、その達成度は大学にもよるが一部を除き未だ不十分のようである。

組織改善と職員の資質向上は車の両輪である。両者が並行して推進されるべきである。また、組織論の観点からは、教学支援機能の改善は事務等組織だけで検討できるものでなく、教学との共同研究が必要である。その際、事務等組織においては、受け身でなく積極的に提案できることが必要である。

事務等組織や職員に関しては、研究は始まったばかりで課題は山積している。引き続き、多くの事例にあたり、そこから理論を導出することを目指したい。

補論

図 6-5は、学生数と専任教員数の関係を表している。回帰式及び決定係数を見ると $Y = 0.0232 X + 16.663$ 、 $R^2 = 0.9444$ である。これは14大学の平均的な値として教員16名以上の場合は、学生一人に専任教員0.023人が配置されていることを表している。図 6-6は、学生数と専任職員数の関係を表し、回帰式は $Y = 0.0129 X + 31.892$ 、決定係数は $R^2 = 0.9372$ である。これは専任職員約32名以上の場合は、学生一人に専任職員0.0129人が配置されていることを表している。

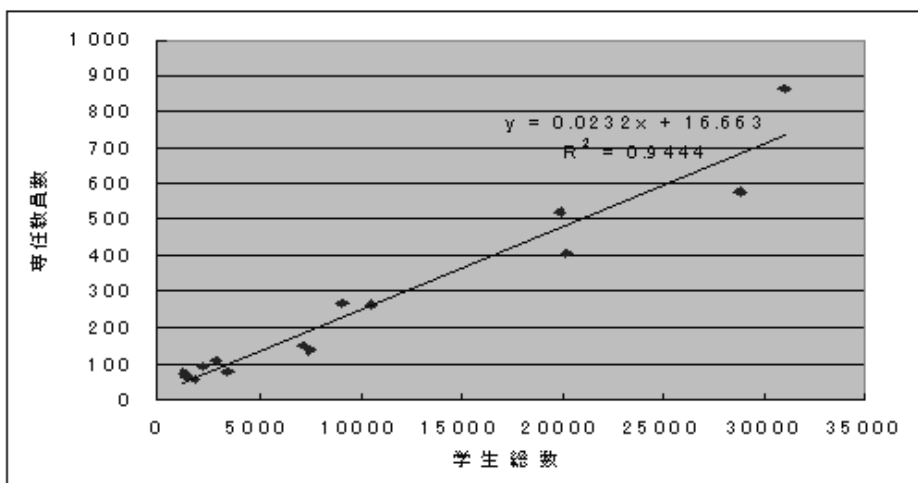


図 6-5 学生数と専任教員の関係

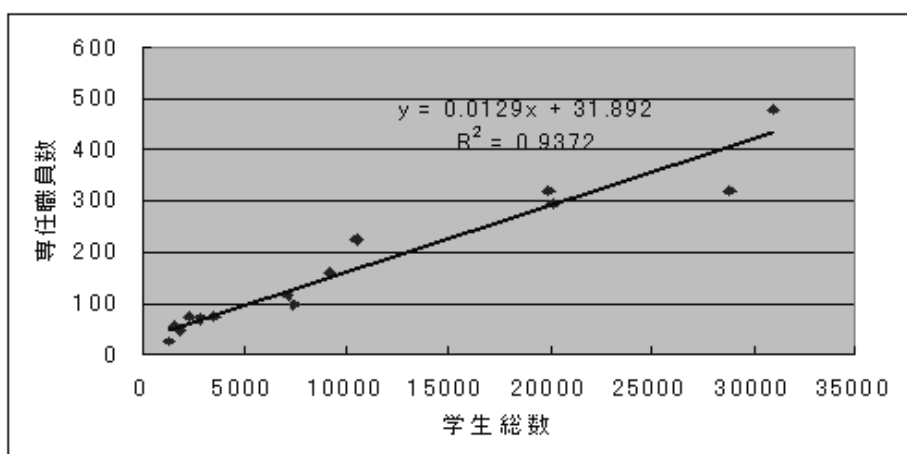


図 6-6 学生数と専任職員との関係

注

¹ 教務系職員についての外部研修は本書第4章で取り上げられている。

参考文献

大場淳・山野井敦徳編（2003）『大学職員研究序論』高等教育研究叢書 74、広島大学高等教育研究開発センター。

大学基準協会『2007（平成19）年度「大学評価」の結果について』

http://www.juaa.or.jp/accreditation/university/result_2007.html

大工原孝（2007）「大学事務組織の研究—序説・その必要性—」大学行政管理学会誌第10号、79-86頁。

林一夫（2006）「大学職員の今後のあり方・役割、取得すべき能力や知識技術—教務系職員を中心として—」大学教育学会誌第28巻第2号、101-107頁。

山本眞一（1998）「大学の管理運営と事務職員—管理運営論への新たな視点」高等教育研究第1集、163-177頁。

第7章 米国における学生支援職員の業務に関する調査

学生が起こす倫理的・法的問題への懲戒措置担当部署へのインタビュー調査から

廣内 大輔

我が国では、学生が何らかの事件を引き起こした場合、それについての対応は主として教育・研究を司る教員によってなされるのが一般的であろう。これに対し学生支援業務の発達した米国では、学生に絡んだ事件を専門的に対処する部署や専門職員が存在していることが特徴的である。このような専門職員は、教員や学生はもとより保護者や警察らとの連携によって事件に対処し、学生に反省を促すことによってその後の彼らの成長に貢献している。また、この業務を遂行するにあたっての方針も明文化され公表されていることも注目に値しよう。

本章は、米国の大学におけるかかる学生支援専門組織及びその職員を取り扱った事例報告である。本章の記述は、主として、2006年3月に行ったペンシルバニア州立大学（フィラデルフィア）の懲戒措置担当部署（Office of Judicial Affairs）の責任者である Joseph Puzycki 氏へのインタビュー調査、その際に得られた資料、同大学の Web サイトの情報に基づく。

1. ペンシルバニア州立大学の懲戒担当部署

(1) ペンシルバニア州立大学

ペンシルバニア州立大学（Penn State University）は、アメリカ合衆国ペンシルバニア州にある同州の旗艦大学である。今回訪問したのは、州内に複数存在する同大学のキャンパスのうち、メインキャンパスとしての位置付けにあるユニバーシティ・パーク校である。

同校の学生数は、2008年秋現在 44,112 人で、ペンシルバニア州立大学全体の学生数 88,509 人のうちの約半数を占める。そのうち 37,988 人（86.1%）は学部学生である。男女比は、男子が 55.0%、女子が 45.0% で、若干男子が上回っている。また、学生の大半（95.1%）はフルタイムの学生で、段階別では学部 96.7%、大学院 85.1% である。他方、2008年秋現在の同校の教職員（フルタイム）は 12,142 人で、その内訳は理事職（executive）34、上級管理職（administrator）46、教学管理職（academic administrator）152、教員（academic）3,110、職員（staff）6,922、支援業務（technical service）1,878 である。これら以外に非常勤（part-time）職員が 10,949 人（フルタイム非換算）おり、うち 8,142 人

は教育補助者等を担う学生である。

同大学の管理運営機構には、学生部（Student Affairs Organization）という大組織があり、これは学生業務（Student Affairs）担当の副学長が所管している。この大組織の下には大きく三つの小組織が存在し、それぞれ、Student Engagement、Student Affairs、Campus Student Services を所管する3名の副学長補佐の指揮下にある。今回訪問した懲戒措置担当部署（Office of Judicial Affairs）は小組織の一つ、Student Engagement の下部に位置付けられている組織である。

(2) 懲戒措置担当部署の職員構成

ペンシルバニア州立大学ユニバーシティ・パーク校の懲戒措置担当部署は、10名のスタッフで構成されている。それら10名の職名及び業務内容は表7-1の通りである。Joseph Puzycki氏とのインタビューや、同大学のWebサイトから得られる情報から判断すると、表の上方に記されたSenior Director から Assistant Director までの5名が専門性の高い地位であり、Administrative Assistant 及び Staff Assistant が我が国の大学での一般的な意味での事務職員の地位にあることが推測される。

表 7-1 ペンシルバニア州立大学の懲戒措置担当部署の職員構成

| 職種 | 職名 | 人数 | 業務内容 |
|-----|-------------------------------------|----|--|
| 専門職 | Senior Director (Joseph Puzycki) | 1名 | この部門の代表者 |
| | Associate Director | 2名 | 学問的誠実性 (academic integrity) と性的非行に関する事柄を取り扱う。また、大学聴聞委員会 (University Hearing Board: UHB) の委員選出と訓練も行う。学生の懲戒や規律に関することを扱う。 |
| | Assistant Director | 2名 | 規律会議 (disciplinary conference) で学生の指導を行う。アルコールや薬物に関する事項を扱う。 |
| 事務職 | Administrative Assistant | 1名 | Senior Director の秘書的な存在。今回の訪問調査に関する手続きもここで行われた。 |
| | Staff Assistant VI | 1名 | Administrative Assistant の補助作業、Associate Director の下で学問的誠実性に関する業務や、学生の保護者に対して警告の手紙を発出する。 |
| | Staff Assistant V | 3名 | 受付係、日程調整等、警察・目撃者・被害者との調整役。 |

出典：ペンシルバニア州立大学のWebサイト等を基に筆者が作成

次に、これらのポストにある職員が、どのような経歴を持ち、そしてどのようなプロセスを経て採用されるに至るのかについて概観する。

2. 専門的職員の採用

専門的職員の採用に関しては、全国的な規模で公募することもあれば、地方での人的ネットワークを用いて募集することもある。全国規模で公募する場合には、通常、自校の Web サイト、高等教育新聞（Chronicle of Higher Education）等の専門誌やそれらの Web サイト、あるいは専門職団体の Web サイトに求人広告を掲載することによって行われる。また、それぞれの地方で探す場合には、専門職団体の地域ニューズレターや会合を利用したり、他大学の学生支援部門に対しメールや手紙を出したりするといった方法が多く用いられている。

職員の選抜に際しては、志願者の学歴・経歴と能力・人物の両面が重視されている。まず学歴・経歴の面については、修士号を取得していることはほぼ必須の条件となっており、具体的な学位の種類としては高等教育（Higher Education）や学生カウンセリング（College Counseling）が求められている。加えて専門職として雇用する場合には、最低でも 5 年間、関連領域において専門的な業務に従事した経験を求めている¹。

次に能力・人物面での選考ポイントであるが、まず、批判的思考能力（critical thinking）が備わっているか、高い問題解決能力を備えているか、優れたコミュニケーション能力と対人関係能力があるか、高い管理能力を有し同時に複数の仕事がこなせることが問われる。また、幅広くオープンな思考ができること、情熱的であってそれでいて堅実であることも重要とされる。こうした能力等の形成には、大学院教育のみならずインターンシップやアシスタントシップも寄与していると言う。

今回のインタビューに答えてくれた Joseph Puzycki 氏は、大学で犯罪学（Criminal Justice）修士号を取得し、警察官として働いた経験を有している。修士号に関して言えば、学生カウンセリング（College Counseling）と学生業務管理（Student Affairs Administration）の二つを取得している。加えて、高等教育管理（Higher Education Administration）の博士課程に在籍していた経験もある。ペンシルバニア州立大学に来る前にはデラウェア大学（University of Delaware）の学生宿舎担当部署や学生業務担当部署に勤務しており、1992 年にペンシルバニア州立大学へ着任してから既に約 14 年間勤務している。

なお、Joseph Puzycki 氏によれば、担当部署の長（Director）の地位に就くためには、最低でも 7～10 年の経験が必要とのことであった。

3. 実際の業務内容

次に懲戒措置担当部署に勤務する専門的職員が、実際にどのような職務を遂行しているのかを以下に示す。

ペンシルバニア州立大学では、毎年約 4,000 件の事件がこの部署に持ち込まれる。そ

のうち1,500件はキャンパス外の警察から持ち込まれ、1,800件はキャンパス内の警察から通知される。残りは学生・教職員からの申し出によるものである。また、ユニバーシティ・パーク校のこの部署には、同大学の他のキャンパスで発生した事案も持ち込まれることになっている。

取り扱う事案の中で最も高い割合を占めるのが、アルコールや薬物に関するものである。学生に対して下される処分のうち、最も多い種類は警告である。また、男女別では約75%の事案が男子学生によって引き起こされている²。

では、実際にペンシルバニア州立大学において、学生が規律上の問題を起こした際、どのような手順を経て処分が下されるのかを概観することにより、そのプロセスにおける職員の業務を検討してみたい。同大学では、学生に対する懲戒処分の一連のプロセスを、あくまで教育活動の一環として捉えている。具体的に述べるならば、「コミュニティの一員としての学生に期待されることは何か」といった観点から、学生の行動を観察するという姿勢をとっている。

(1) 事件の知らせ

学生が問題を起こしたという知らせがあった場合、懲戒措置担当部署の職員は、その事件を記録し、その学生に会い、公式の処分が必要か否かを判断する。つまり、初期段階において事件の性質を見極め、処分を課すかどうかの判断に当たるのは、この部署に属する職員である。採用に当たって法律（Law）やカウンセリング（Counseling）の学位が要求されているのは、こうした職務を遂行し得るためと思われる。

職員が取り扱う事案は学内で生じたものに限定されるわけではなく、学外で起きた事案についても同様に扱われる。もっとも同大学では、学外の一般市民社会ではその法による裁きを尊重し、大学としての処分と一般市民社会での処分は独立したものであるとの認識に立っている。しかしながら、ある学生が一般市民社会で事件を起こすことによって外部から大学に対して向けられる批判については、当該学生は責任を負うべきと考えられている。したがって、一般市民社会の法によって当該学生が裁きを受けたとしても、必ずしもそのことをもって学内の処分を免れるということにはならない。

学生が学外で問題を起こしたとの知らせを受けた場合、法務部長（Director of Judicial Affairs）は、その知らせについて調査し、必要であれば、大学としての適切な処分を決定するために学生業務責任者（Senior Student Affairs Administrator）に相談する。

(2) 懲戒会議（Disciplinary Conference）への出席

職員が問題を起こしたとされる学生個人と一対一で会い、事実確認を行う非公式な場が懲戒会議である。この会議は、互いが敵対し、学生に罪を着せたり批判したりしようとする場ではない。懲戒会議は、当該学生と申し立てられた事件についてよく話し合い、

事実確認等を行って必要な情報を得た上で、懲戒について判断することを目的とするものである。

(3) 運営上の聴聞 (Administrative Hearing)

先述の懲戒会議での結果に納得できない学生は、この運営上の聴聞に参加することになる。これは、懲戒措置担当部署によって指名された聴聞担当者 (Hearing Officer) によって行われる非公式な聴聞である。この聴聞担当者を務めるのは懲戒措置担当部署の専門的職員である。

軽微な事件については、通常、懲戒会議と運営上の聴聞だけで手続きが終了する。退学に繋がるような重大な事件については、以下に述べる大学聴聞委員会で審議することになる。

(4) 大学聴聞委員会 (University Hearing Board: UHB)

大学聴聞委員会は、退学に繋がるような重大事案について審議するために設けられる場である。教員、職員、学生から構成され、この委員会の長には職員が就く場合もある。この委員会内部においても、職員が中心となって事実の存否を判断する。

なお、問題を起こしたとされる学生の弁護を務める役割を担う者として、聴聞助言者 (Hearing Advisor) が選任される。この役に就く者は、正規の事務職員、教員、あるいは学生、すなわちこの大学と関係を有する者でなければならないと定められており、ここでも職員の関与が観察された。

以下に、大学聴聞委員会における不服審査請求等について記す。

a. 懲戒対象学生からの不服審査請求

大学聴聞委員会において問題の責任を問われた学生は、不服審査請求することができる。不服審査請求を申し出る先は、ユニバーシティ・パーク校では学生担当副学長 (vice-president for student affairs) 又は学長 (Chief Campus Executive Officer: CCEO)、ユニバーシティ・パーク校以外のキャンパスでは CCEO によって指名された者となっている。申し出の書類提出を実際に受理するのは、懲戒措置担当部署である。

学生担当副学長や CCEO 又は CCEO に指名された者は、懲戒会議や運営上の聴聞や大学聴聞委員会からの記録を審査する。審査を行った者は 10 営業日以内に、その結果と理由について法務部長 (Director of Judicial Affairs) に報告することになっている。

b. 被害者側からの不服審査請求等

処分に関して採られた手続きが適切でなかった場合や新しい情報が得られた時、あるいは決定された処分の内容に関する大学聴聞委員会の決定をめぐって被害者の側から不服

審査請求される場合がある。この種の不服審査請求に関しても、学生担当副学長や CCEO 又は CCEO に指名された者に対して申し出ることになっている。この申し出に基づく審査の結果も、法務部長（Director of Judicial Affairs）に報告される。

c. 処分の再審理

懲戒にかけられた学生が、自らの犯した事実は認めるものの、処分の内容をめぐって争いを申し出ることがある。こうした学生からの再審理請求を受け付けるのも学生担当副学長もしくは CCEO である。その結果もまた法務部長（Director of Judicial Affairs）に報告される。

4. おわりに

以上のように、我が国であれば教員が受け持つことになると思われる学生の引き起こした事件をめぐる諸手続に、職員が積極的に関与していることは非常に興味深いことである。特筆すべきは、こうした取り組みはもちろん、学生への処分についてもあくまでそれらは「学生の将来を願ってからこそ」という教育的配慮に満ちたものであり、決して当該学生を糾弾することに主眼に置いている訳ではないということである³。

そうした意味においては、同大学におけるこの専門的職種は、職員でありながら極めて教育者としての色彩が強いと言えよう。Joseph Puzycki 氏は、周囲の職員に対し、いつも「学生が好きでなければこのオフィスで働くことはできない」と言っているとのことである。

米国の大学がそうした人材を雇用できている背景には、職員数が多いということはさることながら、職種ごとに専門分化した採用法や専門職としての待遇等があると思われる。更に、学生支援業務を念頭においた大学院プログラムの存在があり、学生の発達を促す教育領域をもカバーする職能の実現に、こうした大学院プログラムが貢献していることは疑いないようである。

注

¹ CAS（Council for the Advancement of Standards in Higher Education）の規準（standards）において、関連領域の修士学位と適切な教育と経験を保持していることが求められている。

² 前述の通り、同校の男女比は 55 対 45 で男子が 10 ポイント上回っている。

³ このような視点は法務関係の専門職員に共通するものである（Dannells, 1996）。

参考文献・資料

Dannells M. (1996) Discipline and Judicial Affairs. In *Student Affairs Practice in Higher Education Second Edition*. Edited by Rentz A.L., Charles C Thomas, Springfield/Illinois, 175-213.

ペンシルバニア州立大学の Web サイト

- 法務部 (Judicial Affairs) : <http://www.sa.psu.edu/ja/>
- Fact Book : <http://www.budget.psu.edu/FactBook/>

第8章 米国における専門職と第三者機関

一 国際教育交流における専門職に関する考察 一

芦沢 真五

本章では、米国の大学における職員の専門職化、専門職人材の流動化について、国際教育交流に関わる業務に焦点をあてて分析する。米国の国際交流分野においては、大学以外の第三者機関の果たす役割が大きく、第三者機関が大学や政府の役割を補完している構造を見ることができる。専門職の育成や職能開発の面でも第三者機関は大きな役割を果たしており、大学及び第三者機関における人材の流動化も専門職化と連動した動きとして捉えることができる。なお、ここで言う「第三者機関」とは、政府から独立した機関で高等教育レベルの国際教育を振興する大学以外の機関を総称したものである。

1. 米国大学の国際教育分野における専門職

国際教育交流の分野において様々な専門的領域が生まれており、大学や第三者機関において多くの専門職が業務に従事している。大学と第三者機関の間で、専門職人材の流動化が進んでいる。ここで言う「専門職人材の流動化」とは、専門職が経験や知識を蓄積して、別の大学や第三者機関で上位のポジションを目指してキャリア・アップを図っていく構図を表している。日本の大学職員と比較した場合、以下のような特徴を指摘することができるだろう。

- 米国における大学及び第三者機関の職員は終身雇用を想定しておらず、契約形態も1年更新型の短期契約が一般的である。
- 職員の公募は部門別の予算に依存しており、ポジションごとに採用募集を行い、日本のように「A大学職員公募」といった包括的な総合職の募集をすることは想定されていない。
- 研修については、そのポジションの職務の継続をする上で必要な研修を前提としており、各部門で研修計画や予算を立てることが前提になっている。日本の大学において、人事部門が職員研修予算が管理されるケースが多いとは対照的である。
- 個人としてのキャリア開発には、専門分野に関わる大学院で学位を取得することも一つの選択肢として考えられる。修士学位は管理職ポストの場合最低要件となっていると考えられ、部長ポスト（director）に就く者においては博士号を保持

することも珍しくない。また、複数の職場での経験を活かして学会や職能団体（専門職団体）で活躍するということも考えられる。

2. 国際教育交流分野における第三者機関と専門職

まず、大学以外の第三者機関が国際教育交流の分野でどのような事業を展開しているか、その中でどのような専門職が生まれているか、を考察していきたい。

米国の国際教育団体の多くは、法人税が免除される非営利の免税組織（tax exempt organization）であるが、これらの免税組織は連邦法の分類規定から 501C-3 と呼称されている¹。基本的には大学を含めてほとんどの教育機関が 501C-3 の資格を有しているが、これから紹介する高等教育・国際教育関連の第三者機関も大部分が 501C-3 資格を保持している。

これらの第三者機関は、大学独自に実施したのでは効率の悪い専門分野の業務を担当したり、大学間の連携や政策的課題に取り組んだりするなど、多面的に大学の機能を補完する役割を果たしている。第三者機関の運営に必要な財源に関しては、大学・大学関係者からの会費によって賄われるものや、寄付や政府助成金によって運営されているものまで様々であるが、独自に教育プログラムやサービスを提供して事業収入を得ているものも少なくない。事業内容から見て営利機関と区別が付きにくいものや莫大な収入を得ている機関もあるが、資金提供者に対して利益（excess of revenue）を配分しないという点が、非営利免税組織がその他の営利組織と明確に区別される基準である。

第二次大戦後の米国において、第三者機関が国際交流に大きな役割を果たしてきたが、ここではこの高等国際教育交流にかかわる第三者機関において、どのような専門職が必要とされてきたかを分析していきたい。組織の目的、組織形態、事業内容、規模などの面で極めて多様な組織が存在し、組織の役割や機能ごとに、必要とされるスタッフの専門性が異なることが確認できる。

(1) 教育交流機関（study abroad provider）における専門職

米国の国際教育交流プログラムは、大学、コンソーシアム、教育交流にかかわる第三者機関である教育交流機関（study abroad provider）によって運営されているものを含めて極めて多様に存在しているので、全体を把握することは困難である。このような情報を網羅しようとする試みとして、IIE（Institute of International Education）が主管している IIE Passport Study Abroad Directories がある²。このデータベースには、全米の国際教育プログラムのカリキュラム、運営主体、留学奨学金の情報などが蓄積され、留学希望者が検索機能を活用して有用な情報を得ることができるよう設計されている。

交流プログラムを企画・運営している機関としては、以下のような形態の組織が存在

する。

- 教育交流に積極的な大学では、学内に教育交流（study abroad）を推進するための専門部署を設けて、専門スタッフを配置しているところが多い。この専門部署では、カリキュラムと連動した留学プログラムを開発したり、交換留学を推奨したりすることを業務としている。留学生の受入れ、短期語学研修の運営を専門に担当する部署もある。主要な州立大学では、語学教育機関と留学受入機関とが連携する形で独立したエクステンション機関を設置し、これを大学の収入源としているところもある。カリフォルニア大学の各キャンパスにあるエクステンション・スクールはこの典型である。ワシントン州立大学では、UW Educational Outreach という組織がエクステンションの役割を果たしている。
- 学生の送り出しや留学交流を担当する別法人が大学関係者によって設立される場合もある。これらの機関は独立採算の企業や非営利組織になっている。例えば、スタンフォード大学の学生をアジア各国に送り出すプログラムを担当するVIA（Asia/US Exchange Program）は、1963年より活動している非営利法人である。
- 複数のキャンパスや大学が連携して、教育交流を促進するための共同組織を立ち上げているケースもある。複数のキャンパスが連携する学内共通組織の事例としては、カリフォルニア大学のEAP（Educational Abroad Program）が挙げられる。EAPは、カリフォルニア大学の10キャンパスが共同で学生交換協定を運用している機関で、学生の海外への送り出しと交換留学生の受入れにつき、大学全体の窓口としての役割を果たしている。
- 共同組織から発展した形態として、法人格のある独立した機関として教育交流サービスを提供しているものがある。国際教育事業を運営する古典的な第三者機関の事例としては、1947年に設立されたCIEE（Council on International Educational Exchange）が挙げられる。CIEEの場合は、メンバー大学に対するサービス機関として発展した側面と、個人向けの教育交流プログラムを開発し参加費をとることで収入を確保してきた側面と両方の特徴を見ることができる。また、CIEEはCouncil Travelなどの旅行部門を持つことによって事業を拡大してきた。

上記のような教育交流機関では、次に挙げるような分野の専門職が活躍している。

- A) 教育交流の受け入れと送り出しにかかわるコーディネーター
- B) 異文化適応するためサポートを担当するカウンセラー
- B) 出入国に伴うビザ申請の業務を担当するスタッフ
- C) 第二言語習得をサポートする教育スタッフ（ESLなど）

これらの教育交流機関には、事業の性格上、海外事務所を持つ機関も多い。このよう

な海外事務所の存在は、留学プログラムの維持・発展に大きく貢献してきた。CIEE が冷戦下のソ連や国交のない国において留学センターを運営した事例など、時には政府の外交政策を越えた水準で教育交流を促進する役割を果たしている (de Wit, 2002)。また、CIEE を始め、50 年以上にわたって高校生留学交流を促進している AFS (American Field Service)、YFU (Youth for Understanding) などの米国非営利法人はいずれも多国籍機関であり、日本にも事務所を持っている。非営利組織運営の国際比較という観点からも、これらの多国籍教育機関は貴重なケーススタディーを提供している。このような多国籍教育機関は、国際ビジネスのノウハウを蓄積しているのである。

教育交流団体の運営にかかわる管理職ポストには、組織の独立採算を維持するために「教育における起業精神」(educational entrepreneurship) を要求されることが多く、学術的な知識だけでなく、ビジネスの経験を求められる場合もある。また、こうした組織で働く職員は、その多くが学生時代に教育交流プログラムに参加した留学経験者であり、地域文化、政治、言語教育などの分野で教員や専門職を目指している場合が多いと考えられる。大学院進学前の社会経験として働いているケースも多く見られる。さらに、多くの教育交流団体が有給及び無給のインターンを採用しており、大学生、大学院生に国際交流の現場を体験学習する機会を提供するとともに、人件費の節約を図っている。

(2) 専門事業機関における専門職

教育交流や留学生の受入れに関連して、専門的な職務に特化した第三者機関 (専門事業機関) も存在する。

専門事業機関として典型的なものが、TOEFL や SAT などの標準テストの開発と運用を担当している ETS (Educational Testing Service) である。1947 年に創設された ETS は、2,500 名のスタッフを抱える世界最大のテスト開発機関であり、テストにかかわる研究・分析、標準試験の開発を世界規模で行っている。ETS の開発するテストは、他の機関や委員会からの委託に基づいたものであり、例えば SAT は大学評議会 (College Board) の意思決定による委託に基づき、ETS が開発する試験である。同様に TOEFL も、大学評議会や大学院評議会 (GRE Board) などから選出された委員による TOEFL 委員会 (TOEFL Board) の意思決定に基づいて試験運用が行われている。このような機構の背景には、第三者機関としての独立性や中立性を確保しようという意図が存在する。ETS のようなテスト専門機関では、教育テスト開発の専門家、語学教育にかかわる研究者、統計分析の専門家などが協力して仕事をしており、こうした専門家が高等教育機関から転進したり、逆に大学教員として転出するなど、大学との人的交流が盛んに行われている。

また、外国成績評価 (foreign credential evaluation) の分野でも専門事業機関が活躍している。外国成績評価は日本ではまだ知られていない専門分野なので、ヨーロッパと米国での成績評価機関の役割について比較して記述する。ヨーロッパの主要国では、外国か

らの成績証明書を評価する機関があり、大学が入試判定を行う際の手助けをしている。こうした機関は、欧州委員会（European Commission）により設立された National Academic Recognition and Information Centres（NARIC）に加盟するとともに、欧州評議会（Council of Europe）と UNESCO の欧州高等教育部門のネットワークを統合する形で設立された European National Information Centres（ENIC）にも参加している。この ENIC-NARIC ネットワークは、リスボン協定（1999年）に基づいて合意された Recommendation on Criteria and Procedures for Assessment of Foreign Qualification を運用し、外国成績・資格評価の業務に携わっている。

米国の高等教育機関における外国成績評価の分野では、欧州と比較すると公的機関の果たす役割は極めて低い。個々の大学が独自に行う評価に加え、WES（World Education Services）など、民間の非営利専門機関が外国のディプロマ及び学位等の資格を米国内の同等の資格に読み替え、評価する業務を行っている。一般的には海外からの受験者が大学に出願する際にこのような評価機関に手数料を支払い、自国での成績表を評定（読み替え）してもらい、出願添付書類として大学の提出する形式が多い。また、大学が直接、評価機関に事業を委託する場合もある。外国成績評価は国や地域の制度を熟知している必要があることから、職務を遂行する上で、各種のトレーニングが欠かせない。第三者機関は大学の入学審査担当者のためにセミナーを開催するなどして、専門家を育成する機能を果たしている。成績評価の専門家にとってのキャリアステップとしては、専門知識を活かして大学の入学審査担当者として働くことも考えられる。また、独立したコンサルタントとして複数の大学と契約を結んで事業展開する道も考えられる。

これらの専門機関のほか、教育交流に関連した専門機関としては、ホームステイなどの斡旋を行う専門エージェント、ビザ申請手続などを代行するコンサルタント、留学生などのための医療保険ブローカー、リスク管理のためのコンサルタントなども多く存在する。このような専門事業機関は、大学にとって業務のアウトソース先として機能している。

（3）専門職を支援する職能団体

国際教育に関する専門職が職能団体（professional association）を形成している代表例としては、NAFSA（Association of International Educators）が挙げられる。NAFSA は、高等教育機関における留学生アドバイザーの職能開発と社会的地位向上を目的として 1948年に設立された。設立当初は National Association for Foreign Student Advisors という名称であったが、アドバイザーという立場以外の国際教育担当者、外国語教育関係者も加わり、1964年には National Association for Foreign Student Affairs と名称変更している。その後、1990年には 6,400名を超える会員数となり、国際教育交流全般にわたる機関として現在の名称に変更されている。60周年を迎える 2008年には会員数は 10,000人を超

えた³。NAFSAのWebサイトではキャリアセンターが設置されており、全米の大学における国際交流関係の求人情報が掲載されている。留学交流アドバイザーのために関連する法令や規則の情報を提供するオンラインマニュアルなど、会員向けのサービスを拡充させている。

NAFSA年次総会は毎年5月に行われているが、異文化理解、比較教育、教育交流、外国語教育、評価など多方面にわたるワークショップや研究会が開催される。2007年の総会には6,000名以上の参加者があった。年次総会には大学以外の教育交流機関も参加しており、こうした第三者機関や大学が展示ブースを出展し、ビジネス機会をねらったネットワークづくりが盛んに行われている。この背景には、国際教育プログラムの開発・運用プロセスを通じて、高等教育機関並びに第三者機関が競争・競合しつつ、連携を模索しているダイナミックな構図が存在する。

NAFSAから発展して、より専門的な分野の職能集団を構成している場合もある。例えば、NAFSA内にADSEC(Admission Section)という部会があり、WES(前述)を始め外国成績評価の専門家が情報交換を行うとともに、ワークショップなどを実施している。これとは別に、外国成績評価を専門とする幾つかの第三者機関はNACES(National Association of Credential Evaluation Services)⁴というネットワークを結成し、必要な情報交換や連携を図るとともに、専門家を育成するための研修を実施している。

AACRAO(American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers)は、高等教育機関の教務にかかわる職能団体であるが、国内の大学等に対して、外国の教育システムや機関に関する情報の収集と提供(出版)を行うとともに、国外からの米国の教育システムや機関に関する問い合わせに応じている。AACRAOは、前述のNACESのメンバーでもある。

このような職能団体は、大学や第三者機関で働く職員の立場から見れば、次のような機能を持っている。

- 同じ分野で働く専門職同士の相互研鑽と情報交換
- 共同研究やケーススタディーなどを通じた研究発表の機会の提供
- 人的ネットワークを通じて、より条件の良い職場への転職機会の確保

(4) 国際教育コンソーシアムと専門職

複数の大学のための共同組織が大学間コンソーシアムという形で参加大学全体の教育交流を促進するための活動を推進している事例がある。国際化に関する大学間の資源共有(リソースシェアリング)の一形態として見ることができるだろう。参加大学の国際教育プログラムを相互補完し、教育の質を維持・向上させること、国際教育に関する資源を共有することでコスト削減や効率化を図ることを目標とする。このようなコンソーシアムは、海外のスタディー・センターの開発・運用、カリキュラム開発、送り出しの

オリエンテーション、単位認定、フォローアップなどの一連の留学プロセスを大学間で共有することによって、単独の大学では維持できない水準の教育プログラムを展開しようとするものである。

州や地域を単位とするコンソーシアムとしては、Texas International Education Consortium (TIEC)、New Mexico International Education Consortium (NMIEC) などがあり、これらにはそれぞれの州内の主要な大学が参加している。また、Northwest Council on Study Abroad (NCSA)、Midwest Consortium for Study Abroad (MCSA) などのように、同じような規模や特徴を持つ大学が協力するコンソーシアムも多い。特に小規模のリベラル・アーツ系の大学にとっては、このようなコンソーシアムに参加することによって世界各国への短期・長期の留学プログラムを提供できるので、スケールメリットがあると言えるだろう。TIEC の場合は、英語教育機関 (ESL) を併設して収入源を確保しており、独立採算の組織形態をとっている。

第三者機関によってイニシアティブが取られているコンソーシアムも存在する。前述の CIEE はメンバー大学に呼びかけ、CIEE Academic Consortium という名称のコンソーシアムを独自に運用している。

このようなコンソーシアムにおいては、留学交流アドバイザーや語学教育専門家などの専門職が活躍している。コンソーシアムの運営責任者は、教育交流の分野で実績のある実務者のためのポストであり、大学の副学長 (国際交流担当) クラスの人材が選ばれている。

(5) 政策提言を目的とするロビー機関と専門職

国際教育に関わる連邦政府予算は、主として留学する学生個人への奨学金に充てられている。このような奨学金の財源を確保することは、国際化を積極的に推進しようとしている大学にとって重要課題である。リンカーン委員会が提唱する「年間 100 万人のアメリカ人を留学させよう」という計画⁹を実現するためには、新規の奨学金など財政的なインセンティブが不可欠だと多くの高等教育関係者が主張している。また、より優秀な留學生をより多く獲得することは大学の優先課題であるが、9.11 以降のテロ対策のため学生ビザ (F-1) がとりづらくなっていることも深刻な問題である。

このような政策課題に対して、大学のトップリーダーや、第三者機関の代表を中心に積極的に連邦政府への政策提言 (ロビー活動) をしていこうという動きが 1980 年代後半から強まってきた。前述の NAFSA は、同じ職業に携わる者同士の職能開発やネットワークを主たる目的としてきたが、ワシントンに本部を持ち、ロビー活動にも力を入れている。教育交流に関わる第三者機関 (study abroad providers) が中心となって、1992 年に結成された Alliance for International Educational and Cultural Exchange (通称、Alliance) は、77 団体の利益を代表する、いわば業界団体としての機能を果たすためロビー

活動を展開している。大学の国際担当副学長、理事クラスが参加する会議である AIEA (Association of International Education Administrators) は、1982 年の結成以降、国際教育の推進を提唱する大学のリーダーの団体として、政策提言を行っている。毎年 2 月にワシントン D.C. で行う AIEA 年次総会では、最終日を Advocacy Day として設定し、連邦政府に対する陳情活動を行っている。

このような政策提言を行う組織の理事は、有力大学の学長クラスが名を連ねているが、事務局長についてはロビー活動に必要な人的ネットワークと実務経験を兼ね備えた人材が選ばれる。このようなロビー機関責任者には、大学における国際教育担当副学長と同レベルの経験と実績を持つ者が選ばれる傾向がある。

(6) データ収集、研究活動、評価、ベンチマークにおける専門職の役割

米国における国際教育交流にかかわるデータ収集は、IIE (Institute of International Education) が中心的な役割をになってきた。IIE は 1919 年に設立された非営利団体であるが、フルブライト奨学金を始めとする連邦政府助成による教育プログラム、世界銀行等の開発支援プログラムの運用など、公的助成を受けた事業を多角的に行っている。大学など 900 の機関メンバー、3,500 の個人会員を持ち、情報やネットワーキングの機会を提供している。IIE の重要な役割の一つに Open Door などの統計データ収集と分析がある。その目的のため、調査研究部門を設置しており、研究成果を出版している。教育交流に関する基本的な情報を紹介する Basic Facts of Study Abroad in the 21st Century という出版シリーズは、IIE、NAFSA、CIEE が共同で出版を行っている。主要な第三者機関の間の連携において、IIE は中心的な役割を担っている。

フォーラム (Forum on Education Abroad) は教育交流にかかわる研究者、実務者と連携し、留学による学習成果分析 (learning outcome assessment) に特化した研究を推進している⁶。

国際化に関わる自己点検評価、相互評価 (peer review) などで第三者機関が果たす役割も大きくなっている。ACE (American Council on Education) は、グローバル化に対応し、米国大学が世界で活躍し得る人材育成を担う上で、「国際化」に関わる自己点検評価が不可欠であるという認識の下で、複数の財団からの支援を得て評価ガイドラインを作成した。ヨーロッパにおける同様の評価指標である IQR を参考に、ACE は国際化ガイドライン、Internationalizing the Campus: A User's Guide (2003 年) をまとめている。ACE 自己評価ガイドラインの特徴は、全米の大学へのアンケート調査を繰り返し実施するとともに、ワークショップや研究会を開催しながら、大学の実務者との対話の中で作り上げられてきたものであるということである。このほか、特徴的な国際化の取り組みを展開している大学を評価し普及を図るためのベスト・プラクティス (好事例) も、IIE (Institute of International Education) の Heiskell Awards、NAFSA の Paul Simon Award などの表

彰という形で展開されている。

これらの第三者機関の取り組みにおいては、国際教育の成果を評価・分析する専門職が活躍している。国際教育事業の統計的な分析、質評価を行うために、教育系大学院でプログラム評価などをテーマに研究活動を推進する研究者も育成されている。研究面で、教育系大学院と第三者機関の連携が強化され、人材育成が進んでいることも特筆すべき現象であろう。

上記の(5)、(6)に見られるような第三者機関の役割は、歴史的にみれば新しい機能と考えられる。また、歴史的に役割が変容して、一つの機関が複数の機能を持つ場合も多くなっている。NAFSAは(3)の職能団体として出発しているが、組織の社会的地位（ステイタス）が高くなるに連れて、(5)の政策提言や、(6)の研究活動という機能も持たざるを得なくなっている。この点も今日における米国国際教育機関の特徴と言えるであろう。こうした動きの中で、国際教育にかかわる専門職が徐々に活動範囲を広げていること、そしてより高い社会的地位と経済的報酬を確立しつつあることが確認できる。

3. おわりに（日本への示唆）

本章では、米国の国際教育交流分野における第三者機関の取り組みが多様化する中で、専門分野に対する社会的な認知が高まったこと、また専門職としてのキャリアが確立されていることを見ることができた。このような現象は、国際教育の分野に限らず、米国内で大学と第三者機関の間の人材の流動化が実現しているからこそ可能となっているのである。

日本においても、国際教育交流の分野で活動する第三者機関は重要な役割を果たしている。国際教育分野の第三者機関としては、日本学生支援機構（JASSO）が奨学金事業や留学生支援事業など最も影響力の大きな事業を行っているが、財源は国の予算に依存しており、いわゆる「外郭団体」である。職能団体として、国際教育交流協議会（JAFSA）があり、各種の研修セミナーを実施するなど、国際教育担当者の情報交換の場を提供している。このほかにも民間の留学交流団体や語学教育機関が多数存在するが、組織の規模、組織基盤を比較した場合、米国の第三者機関に比べると発展途上である。また、大学と第三者機関の間での人材交流は極めて限定的に見られる程度で活性化していない。

政府の役割が大きく異なる日本の現状と比較して、米国のモデルを単純に日本に当てはめることは必ずしも適切ではない。しかし、職員の専門職化と人材の流動化は大学の国際競争力を高めていく上で不可欠の課題である。その観点で、米国の第三者機関が大学に与えている影響力—職員の専門能力の開発と人材の供給—は、日本の高等教育にとっても大きな示唆を与えていると考えられる。

注

- ¹ 日本システム開発研究所（2007）第1章 1-1（3）。
- ² <http://www.iiepassport.org/>
- ³ 2009年のNAFSAのWebサイト情報では会員数は約1万人である。
<http://www.nafsa.org/about.sec/faqs.pg/#Members>
- ⁴ 1987年に発足したNACESは、現在19の専門機関から成り立っている。
<http://www.naces.org/>
- ⁵ Commission on the Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program: Global Competence & National Needs – One million Americans studying abroad.
- ⁶ <http://www.forumea.org/>

参考文献

- 日本システム開発研究所（2007）『マネジメント能力の育成に関する諸外国の先進事例調査報告書』平成17年度文部科学省委託調査報告書。
- de Wit H. (2002) *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press, Westport.

第9章 フランスにおける大学の自律性拡大と職員

大場 淳

本章は、大学の自律性拡大・質保証制度整備が進むフランスの大学における執行体制の整備や大学事務の変化を概観し、職員の資質向上・専門職化が求められる背景とその現状や課題等を探るものである。また、自律性拡大等に伴って高い専門性が求められる業務の例として、パリ第10大学の運営支援部門を取り上げて報告し、具体的事例に則って職員の専門職化についての考察を行う。

1. 大学の自律性拡大と職員の役割

(1) 大学の自律性の拡大

今日、フランスの大学は、国内においては高等教育大衆化に伴う諸課題の発生、専門職大学校（グランド・ゼコール）等他の高等教育機関との競争、CNRS等の研究制度改革、財政緊縮による予算削減、新しい財政制度と評価手法の導入（後述LOLFの施行）、地方分権化（décentralisation）、下部機関への権限委譲を伴う行政分散化（déconcentration）、国際的にはボローニャ・プロセスの推進（欧州高等教育圏（Espace européen de l'enseignement supérieur）創設、フランス国内ではLMD導入）、リスボン戦略と欧州研究圏（Espace européen de la recherche）創設、世界的規模での学生・教員獲得競争の拡大、世界大学ランキングの普及といった内外の環境の変化によって、大きな変革の時期を迎えている。各大学は、このように急速に進展する環境の変化に対して自律して適切に対応することが求められており、国内外の大学、国際機関等をも巻き込んだ連携の枠組の中で、自律的にその責任を果たしていくことが求められるようになっている（Aimé, 2003 ; Dizambourg, 1997/2007 ; Laurent, 2003）。

もとより、大学自治¹は1968年の高等教育基本法（フォール法）で明確に規定されたものであったが²、国による強い統制はその後にも維持され（Neave, 2004）、実質的に自律性拡大をもたらしたのは1980年代末から実施された予算配分に関する契約政策（politique de contractualisation）と言われる（Musselin, 2001）³。また、2001年に制定され2006年から全面施行された予算組織法（Loi organique relative aux lois de finances: LOLF）は、国の予算配分を予算積み上げによる方式（logique de moyens）から結果重視の方式（logique de résultats）に変更し、予算執行を大学を含む予算管理者の責任として大幅な裁量を当該管理者に与えることとなった。LOLFによって国と大学との間の契約は目標契約（contrat d'objectif）となり、事後評価を伴うものの、財務に関する大学の自律性は大幅

に拡大されることとなった（大場, 2007a）。

大学の自律性拡大は、予算に関連するものだけではなく、教育研究や人事にも及んでいる。教育に関しては、欧州高等教育圏（ボローニャ・プロセス）に対応した 2002 年の LMD⁴導入に伴って、教育の内容を詳細に定めた学位プログラム編成要領（*maquettes nationales des diplômes*）が廃止され、教育編成の自由が大幅に拡大された⁵。また、人事に関しては、教職員全般に関して公務員制度が維持されていることから、その範囲は非常勤職員や各種手当に関する権限などに限定されており（大場, 2006a）、従前から人事にかかる権限委譲が大学から強く求められてきた（*Comité de domaine ressources humaines de la CPU*, 1999 ; CPU, 2003a/b）。近年、行政分散化の中で若干の大学への権限委譲が図られ、与えられた裁量の範囲で大学の活動に大きな影響を与える程度の創意工夫は可能となっている（Dizambourg, 1997 ; Lussault, 2007）。

更に、2007 年、大学運営の自律性に関する主要課題を一気に解決することを目的とした新しい法律—大学の自由と責任に関する法律（大学自由・責任法）—が制定され、各大学は法制定後 5 年以内に新しい体制に移行することとされた。同法の適用は各大学の判断に委ねられているが⁶、2009 年 1 月 1 日、希望した 20 大学が初めて新体制に移行した⁷。この法律が適用によって、財務や人事、学内組織編成等に関する大学の裁量が大きく拡大される。特に研究に関しては、予算・人事が CNRS 等の研究振興機関に多くの権限が握られてきたが、大学自由・責任法によって関連する財政・人事に関する裁量が拡大される。それによって、真の研究政策を大学が持つことが可能となると見込まれている（Bréchnignac, 2008）。

このようにフランスでは、過去数十年にわたって大学の自律性拡大が進められており、その拡大は現在も続けられている。そして今日、各大学は創意工夫を行い、保有する資源を最大限に活用して、環境の変化に対応しつつ適切に大学運営を行うことが求められている。それと同時に、評価制度を始めとする質保証制度が次第に充実・整備されてきており（大場, 2007a/ 2007b/ 2008a）、各大学は利害関係者や社会全体に対する説明責任を一層果たさなければならなくなっている。

（2）大学執行体制の整備

大学が実効的に自律して活動を行うためには、大学の裁量拡大と評価制度整備だけでは不十分であって、大学の運営能力の向上が不可欠である。今日、フランスの大学全てが、程度の差はあれ管理運営上の構造的な課題に直面していると言われる（CNE, 2005）。例えば、大学が国（国民教育省⁸）と締結する契約（四年契約）は全学計画に基づくものであるが、全学計画の策定には、大学が置かれた環境の正確な把握、提供すべき教育内容の検討、大学に期待されるその他の機能の分析といった準備作業が不可欠である。こうした作業は、大学執行部の企画機能の充実、学内での優先事項についての合

意形成、意思決定に対する全学的参画といった、これまでの教育研究単位（UFR）⁹等の連合体として機能していた大学運営とは異なる運営を行うことを大学に迫り、学長を中心とした執行体制の確立を必要とした（Musselin, 2001）。当該執行体制の下で、従来主として定型的な業務に従事してきた大学職員に対して、的確な情報収集やその分析、時には、企画的功能を担うことが期待されるようになったのである。

フランスの大学運営は、学長（président）と管理運営、学術、教務・学生生活の三つの全学評議会（conseils）（以下「三評議会」と言う）¹⁰の意思決定に基づいて行われている。三評議会は教員・職員・学生・外部者で構成され、学内構成員の委員は細かく別れた選挙団ごとの投票で選出される。いずれも学長が議長を務めることから、制度的には学長のリーダーシップが発揮し得る形態になっている（Lussault, 2007）。しかし、学長が三評議会の構成員によって選出されるため、実際の大学運営は部局等の合議に基づいて行われるのが通例である¹¹（Boffo, Dubois and Moscati, 2008）。

このため、日本同様に、保守的で変化に対して時宜を得た対応が困難であるといった合議制に基づく大学運営¹²に対する批判が学内外から繰り返して行われ（Musselin, 2001）、近年、特にその批判は強くなっていた。例えば、大学長会議（CPU）¹³第一副議長の Y. バレ（グルノーブル第一大学長）は「1968年のフォール法、1984年のサバリ法以来、大学の運営法は発展していない。…管理運営評議会で決められた戦略は各学問領域や各組合を代表する圧力団体の決定の総体でしかないことがしばしばである。評議会は社会に対して開き、半数は企業代表者を始めとする学外者にしなければならない」と述べている¹⁴。

2003年に提案された高等教育自治（大学改革）法案（フェリ法案）は、大学の自律性を高めるとともに執行部権限の大幅拡大を目指すものであったが、当該法案は学生を中心とする反対運動の前に潰えている（大場, 2006c）。しかし、その方針は2007年の前述大学自由・責任法で受け継がれており、学長の選出を容易にする投票者の縮小（管理運営評議会のみによる選出）、再任を可能としたこと、学長への教員人事に関する拒否権付与、意思決定の迅速化を目指した管理運営評議会の委員数削減等が定められ、同法によって学長を中心とする執行体制の強化が図られた¹⁵。また、同法によって人事に関する権限が大幅に大学に移管されたことに伴って、学内における人事に関する組織や制度の構築が大きな課題となっている¹⁶。

（3）大学事務の変化と職員の資質向上と専門職化

大学の自律性拡大及びそれに伴う執行体制の整備は、大学事務（travail administratif）の在り方に根本的な変革をもたらした（Dizambourg, 1997）。大学の事務組織（services administratifs）の主たる業務は、最近まで各種行政文書を作成し、意思決定—学外（特に国民教育省）で行われることが少なくない—の準備並びに当該決定を実施することであ

った。そして、それに従事する職員の業務は、大局的な判断を要しない定型的なものが中心であった。しかし、上述したような大学の変化は、大学事務の多様化、契約締結にかかる交渉や情報の収集、学内における協働作業や活動の優先付け、地域や他の高等教育機関等との連携にかかる交渉といった、新たな能力を必要とする業務の拡大をもたらすとともに、これらの業務に従事する職員の養成・確保を重要課題として意識させることとなった（Aimé, 2003）。とりわけ職員問題は、今日、公務員制度の下に置かれた職員人事制度が自律性の拡大した大学にとって大きな制約となっていることに現れている。

大学自治の在り方について検討した 2001 年の大学長会議（CPU）年次シンポジウム「大学自治」報告書（CPU, 2002）は、大学が自律的に運営を行うに際して特に事務局長の機能の充実が重要な要因となることを指摘するとともに、職員人事に関する大学の裁量拡大を強く求めた。その翌々年、CPU は年次シンポジウムに人事問題を取り上げて、職員問題を集中的に審議した（CPU, 2003a）。当該シンポジウムで提言され、次の CPU 総会で採択された基本方針書「21 世紀の大学における教職員」（CPU, 2003b）は、大学の自律性拡大が進む中で、現在の職員に適用される公務員制度は時代遅れなものとなっていると謳い、人事に関する大学の裁量の大幅拡大を求めた。

また、自律性拡大等に伴って発生する新たな業務は、それぞれに専門性を必要とするものである。2004 年の契約政策に関する政府評価書（Frémont *et al.*, 2004）は、執行部の専門職化（*professionnalisation*）が大学運営にとって重要であることを指摘した。ペクレス高等教育・研究大臣は、2007 年大学自由・責任法制定に際して、自律性拡大は大学に専門的能力を有する者を必要とし、その具体例として、大学経営者、財務管理者、監査者、人的資源管理者を挙げている（Pécresse et Chupin, 2007）。前述 2003 年 CPU 基本方針書（CPU, 2003b）は、新たな業務に対応して職員業務の全てにおいて専門化が進展する傾向があるとし、そうした専門化に対応した人事制度の整備が重要課題であることを指摘している。

現在、職員の多くは広く国民教育の行政職（大学区、初等中等教育機関、大学等）を異動することによってキャリアを積み重ねており¹⁷、必ずしも大学のみにおいて職務に従事している訳ではない。その意味においては、大学職員としての専門性は独立しては存在せず、そもそも大学管理運営の専門職としての「大学職員」という概念自体が稀薄である。このような専門性の欠如は大学運営上の課題と認識されており、事務局長協会（ASG）は、前述 2001 年 CPU 年次シンポジウム報告書において、大学に特化した高度な行政能力を有する職種の創設、大学管理職員の養成・研修を行う学校の創設を提言し、更に、大学職員と他の教育行政職員との分離を提唱した。また、研修の在り方も、職団等の職員の地位に基づくものではなく職務内容や能力別に行うべきであることが提言され（Aimé, 2003）、また、学位取得に結び付くような体系的な研修も CPU から提言されている（Comité de domaine ressources humaines de la CPU, 1999）。

上記のように、職員の資質向上や専門職化については、その必要性が重ねて指摘されているものの、現状では公務員制度に基づいて大学職員人事が行われており、研修等もその枠組で行われるのが基本であって、今日まで大きな改革は行われていない。但し、2007年の大学自由・責任法は、職員人事に関して契約職員を採用できる範囲を拡大し、公務員の給与体系とは別の給与を出すことも可能としており、それによって従来獲得が困難であった専門の人材（情報処理、不動産管理、財務・経営管理等）の採用が可能となる¹⁸。しかしながら、今日の大学が置かれた環境に鑑みれば人事制度全般の抜本的改革が必要と思われ、それはサルコジ大統領・フィヨン首相の下で現在進められている公務員制度自体の見直し¹⁹、あるいはそれ以降の検討に基づくものとなる。

2. 事例研究—パリ第10大学運営支援室²⁰

本節では、パリ第10大学の運営支援室を取り上げて、その業務内容や職員について検討する。同室は、大学の自律性拡大に伴う必要性に対応して、情報収集・分析のための専門組織として2003年に設置されたものである。

本節でパリ第10大学を選んだ理由は、運営支援室の存在に注目したことに加えて、2005年に大学評価委員会（CNE）による同大学の評価報告書（以下「2005年CNE報告」と言う）が出され、当該組織の活動が評価対象として広範に取り上げられていること、更に、2007年4月～5月に筆者が同大学教育学UFRで客員教員を務めており、同大学に関する知識・経験が豊富であることによる。

(1) パリ第10大学について

パリ第10大学は、パリ郊外西部のナンテール市に位置する人文・社会系の複合大学である。九つの教育研究単位（UFR）²¹、技術短期大学部（IUT）、上級公務員試験準備課程（Institut de préparation à l'administration générale: IPAG）に約3万人の学生²²が在籍しており、2003年現在の教員数は911人（うち教授263人、准教授525人、中等教育教員123人）、職員数は590人である²³。

パリ第10大学は、1964年設置の文学部及び1968年設置の法学部を母体として、大学紛争に端を発する五月革命²⁴後の大学改革（前述フォール法）によって1970年に設置された歴史の新しい大学である。五月革命では首都圏で最も早く学生運動が起こった大学であり、今日でも学生の政治活動が活発である。近年学生団体と執行部との関係に改善が認められるものの、学生団体の活発な政治活動は大学運営が困難であることの一因となっている。今日まで、多くの大学で設置されている学生副学長は置かれておらず²⁵、2005年CNE報告ではその設置が執行部・学生団体間の関係改善の方策として示唆されている。また、教職員において民主的な対話の精神が共有されており、合意形成のため

の様々な委員会等が設置されてきたことも特徴の一つである。その結果、管理運営組織が不明瞭になり、意思決定が遅くなるといった弊害も生じている。

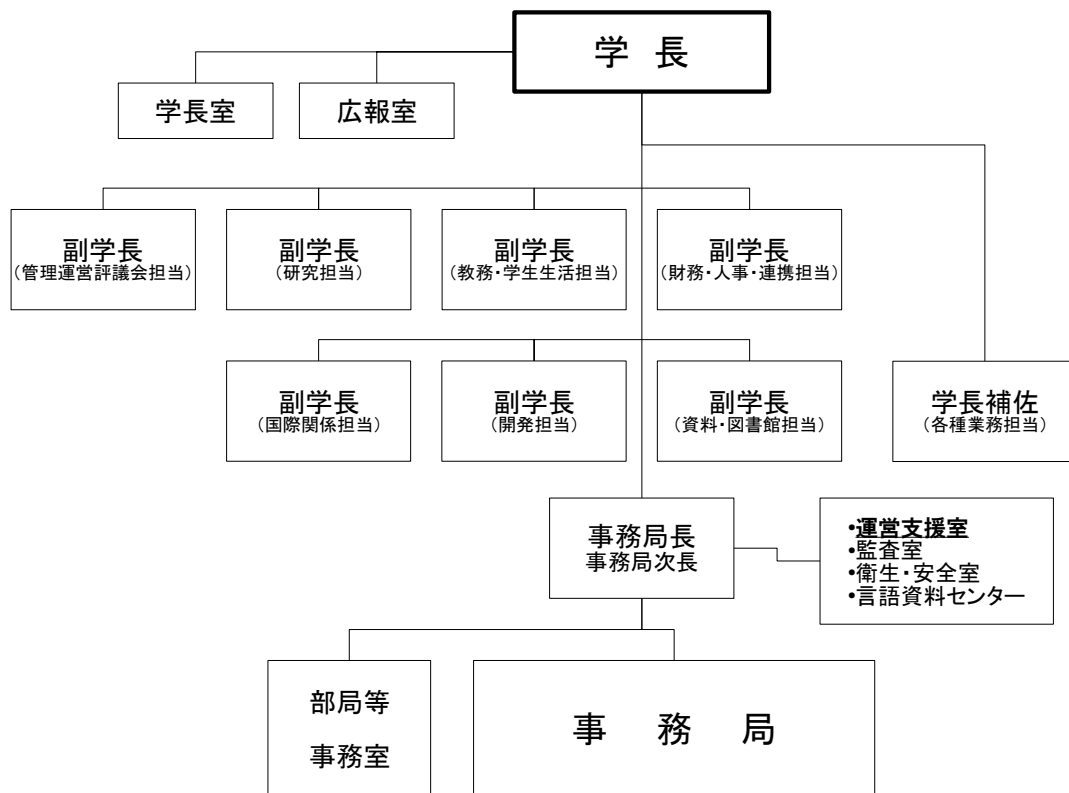


図 9-1 パリ第10大学の管理運営組織（合議機関を除く）

出典：パリ第10大学の組織図を基に作成。

パリ第10大学の合議機関を除く管理運営組織は図9-1に示す通りである。学長の下に7人の副学長及び複数名の学長補佐が置かれ、学長とともに執行部を構成している。また、事務組織として学長に直属する事務局長の下に2名の事務局次長、事務局並びに部局等事務局が置かれている²⁶。更に事務局長の下には、事務局組織とは別に、運営支援室、監査室、衛生・安全室、言語資料センターが置かれている。本節が取り上げるのは、その運営支援室である。

(2) 運営支援室

a. 運営支援室設置の背景

運営支援室 (Service d'aide au pilotage) ²⁷は、事務局長に直属し、学内各種情報の収集・分析を担う部署である。米国の大規模大学に置かれている機関調査部門 (institutional research: IR) の活動に類似する業務に従事している。

大学全般に関して、その管理運営改革を進めるには、特に、①通常管理運営業務に加えて長期的・戦略的経営と業務評価 (指標を伴う目標管理) に基づく行動様式、②業務の生産性を向上するような組織編成の適切な選択 (特に各種管理運営業務の集中化の程度についての検討が不可欠)、③内外における情報伝達と共有が必須の要件とされるが (CNE, 2005)、運営支援室はこうした要件を満たすのに不可欠な手段の一つである指標を作成することが主たる任務である。かかる指標 (運営指標) の重要性は、国が大学と締結する契約においても重視されており (図 9-2)、毎年契約更新対象大学に対して国民教育省から提示される説明書でもその点が強調されている (大場, 2007b)。また、2007年の大学自由・責任法によって大学に関する多様な情報 (特に学生の学修・進路に関するもの) の公開が義務付けられることとなり、指標作成の重要性が急速に高まっている。

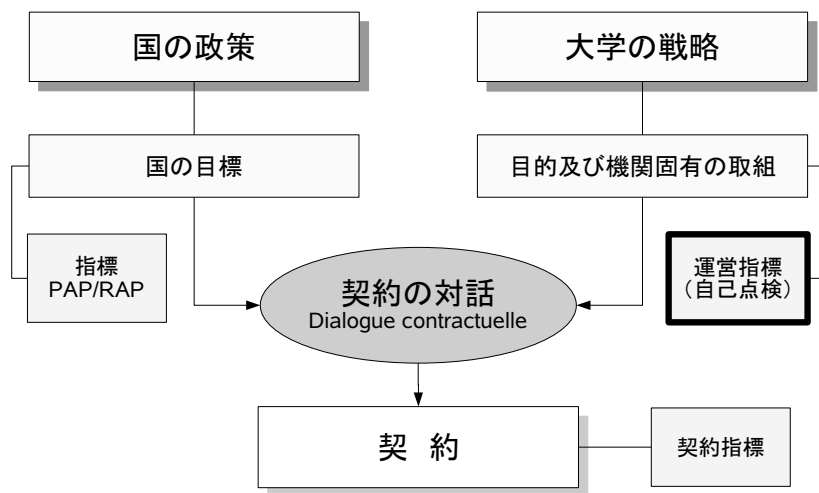


図 9-2 国と大学間の契約の手順

出典：DGES (2006) を基に作成。

パリ第 10 大学は、既に 1991 年の CNE 評価報告書において、計画的管理運営と内部統制の欠如が指摘されていた。2005 年 CNE 報告でも、その点についての改善は調査開始時点 (2003 年) においてほとんど認められないとされている。大学の諸活動に関するデータや運営指標は不完全であって、戦略的な意思決定ばかりでなく日常的な管理運営にも支障が出ていることが同報告で指摘されている。同大学は、2003 年、第 2 回の CNE 評

価値が行われることに合わせて、四年契約に盛り込まれていた運営支援室（*cellule de pilotage*）を設置し²⁸、管理運営から発生する様々な情報を基礎とするデータベースを作成して学内の諸組織に提供することによって、それら組織の意思決定を支援することとした。

b. 運営支援室の職員と業務

運営支援室の職員（事務補佐員を除く）は、室長のイザベル・サンドラン（*Isabelle Sandrin*）氏と統計調査担当のタレク・バクファルニ（*Tarek Bakfalouni*）氏の2名である。2007年9月に行った筆者の訪問調査にはサンドラン氏が対応した。

室長のサンドラン氏の身分はA種の公務員²⁹であり、パリ第10大学には1992年から勤務している。学内で、教務等の業務に従事した後に学長室長を務め、2003年の運営支援室設置に際して学長の求めによって室長に就任した³⁰。同氏において特に統計に関する専門性があった訳ではないが、大学の管理運営（*administration*）に詳しいことが運営支援室長に登用された理由とされる。就任後は室の業務に高い関心と情熱をもって取り組んでいると同氏は言う。なお、統計調査担当の同僚は人口学を修めており、統計専門ではないものの統計処理が可能である。

運営支援室の主な業務は、①執行部の求めに応じて、国民教育省との契約の締結、その基になる発展計画の策定、予算組織法（*LOLF*）に基づく予算編成に必要な情報を収集し、更に分析を加えて報告を策定し、執行部の意思決定に寄与すること、②人事・労働環境年次報告書（*bilan social*）を策定し人事政策に寄与すること、③教育・学生支援活動の基礎となる学生に関する各種統計指標（含学生への教育やキャンパス環境等に関するアンケート調査）を作成することである。また、これら以外にも同室は、各部局等や外部機関の要請に応じて、様々な統計情報資料の作成・提供も行っている。

運営支援室で作成された統計指標、調査結果は学内に一部は学外にも公表され、意思決定の際の重要な根拠・資料とされ、また、対外的に説明責任を果たす手段ともなっている。以前は、大学の構成員や活動に関する指標が欠けていたか、存在しても指標が多様で比較困難であった。このため、例えば、学内で資源配分を行う際に十分な根拠を示すことができなかつたり、学生の学修状況や進路選択について十分な説明ができなかつたりといった問題があったが、指標整備によって大幅な改善が認められた³¹。但し、運営支援室において統計指標を含む資料を作成するに当たっては、数値が多様に解釈され得ることから、価値判断を含むような解釈は一切加えないように配慮している。

c. 専門職化に関する考察

上記のように運営支援室の責任者であるサンドラン氏は、複数の大学で多様な職務に従事してきており、以前から特定の業務に専門化して従事してきた訳でも、あるいは統計学といった体系化された知識を基盤とする専門職でもない。むしろ、ジェネラリスト

として得た大学管理運営に関する知識・経験を基礎としつつ、一つのキャリア展開として現在の職務—一種の「大学運営専門職」と言えよう—に従事しているものと受け止められる。

その専門性については、今日の日本の文脈においては、大学評価・質保証にかかる専門性的一种と捉えられよう。当該専門性については、大学評価について長い歴史³²があるフランスの大学においても十分に発達してきたとは言い難く、その必要性が認識されてきたのは欧州規模で質保証が課題となり、国内において予算組織法（LOLF）が施行されるといった環境の変化においてである（大場, 2007b）。その意味において、当該専門性は十分に体系化されてはおらず、いわば萌芽状態にあると言えよう。

今日、質保証はボローニャ・プロセスにおいて最重要課題の一つとされている³³。全ての大学において、パリ第10大学運営支援室が行っている類の業務が今後一層重要性を帯び、そこに従事する職員に高い専門性が求められるようになることは確実であろう。現在でも、当該専門性に関して、業績指標や大学評価に関する研修・研究会等が大学・高等教育機関相互支援機構（AMUE）³⁴を中心として開催されている。また、AMUEには関係大学職員等で構成される運営支援委員会（Groupe Aide au pilotage）があり³⁵、関連研修・研究会等の企画・実施に当たっているが、担当職員にとってある種専門職団体的役割をも果たしている。フランスの職員制度は、公務員制度の枠組の下にありながらも、ある程度各職員の発意に基づくキャリア展開が可能な制度となっていることから（大場, 2006a）、学内での専門職員への需要の高まりや学外での専門職団体的機能の存在と併せて、一部領域において将来的に職員の専門職化が進展していく潜在性は十分にあるものと思われる。今後、大学自由・責任法の適用や公務員制度改革によって大学の人事に関する裁量が拡大すれば、一気に専門職化に向けて進む可能性も否定できないと思われる。

3. おわりに

本章では、フランスにおいて大学の自律性の高まりに対応して執行部の強化が図られ、今日、新たな業務が職員に求められるとともに、その専門性向上を含めて資質向上や人事制度改革が課題となっていることを見た。そして、新たな業務の具体的事例としてパリ第10大学の運営支援業務を取り上げて、その業務内容や職員についてある程度詳細に検討した。その中で、当該業務に従事する職員の専門性については、ジェネラリストとして得られた知識・経験に基づくものであって十分に体系化されている段階にあるとは認め難いものの、今後の環境の変化や現在認められる諸制度・条件の下で専門職化が進展する可能性があることを見た。

他方、日本においては、職員人事においてジェネラリストが重用されつつも、専門的機能が必要となることに対応して事務組織の専門化が図られ、特に高度な専門性が必要

なものについては教員が配置されることの多いセンター等を整備することによって対応が行われている³⁶。パリ第10大学に設置された運営支援室に類する組織については、今日、「評価室」等の名の下に日本の多くの大学で組織が置かれるようになっているが、国立大学を中心として当該組織には専門家としての教員が配置されている場合が少なくない。フランスにおいては、教員・職員の業務が比較的詳細に法令で定められており、また、伝統的に教員・職員文化が明瞭に分かれていることから、かかる専任教員は存在し得ない制度となっている³⁷。

本章では日仏両国の比較の詳細に入ることは予定していないが、両者の状況を比較して見た場合、ジェネラリスト重用等の点で両国の状況は類似しているにも関わらず、高い専門性を要する職務については、教員・職員の区分を維持しつつ内部の職員からの育成に努めているフランス、外部から専門職を教員として採用することが多い日本というように、非常に異なった手法が採られていることが認められる。大学運営に高い専門性を有する者が必要である点において両国の大学に共通しているが、両国の相違に配慮しつつも、今後いずれの手法が効果的かについて比較・検証していくことは意義があるものと思われる。

注

- ¹ 日本では、通常「(大学)自治」は学問の自由に基づく概念と認識され、主として管理運営・経営の観点から捉えられる「自律(性)」とは異なる文脈で用いられることが多いが、仏語ではどちらも"autonomie"であることから、本稿では日本語の両用語は同義として扱っている。
- ² 既に1896年法によって学部(faculté)の集合体に法人格が与えられていたが、今日的大学が形成されたのはフォール法によってである(Musselin, 2001)。
- ³ 契約政策については大場(2003)参照。
- ⁴ 新しい学位であるLicence、Master、Doctoratに基づいた大学教育又は学位制度。
- ⁵ LMD以前は、大学が開設できる科目は限定され、同じ名称の科目では同じ教育内容が提供されることが原則であったが、こうした制約はLMD導入時に撤廃された。しかしながら、大学が学位プログラムを開設するに際しては従来同様に学位授与権認証(habilitation)を受けなければならず、大学の裁量は限定的である(大場, 2008a)。
- ⁶ 新体制への移行は任意であるが、国民教育省では予算優遇措置を設けるなどして早期の以降を強く促している。
- ⁷ « Avec l'autonomie, les universités doivent apprendre la gestion des ressources humaines » Le Monde daté du 1er janvier 2009.
- ⁸ フランスでは内閣が代わるごとに省庁構成が変わるため、高等教育行政を所管する省

の名前が一定しない。本稿では、便宜的に高等教育行政所管省を「国民教育省」、担当大臣を「国民教育大臣」とそれぞれ表記する。

- 9 学問領域ごとに設置される大学の基本構成単位である。日本の学部に対応する組織であるが、一般的には学部よりは領域が狭く、また、日本の学部から大学院までに相当する教育を一貫して提供している（但し、博士教育については一種のプログラムである博士院（*école doctorale*）で実施されている）。
- 10 法令上は管理運営評議会が全学の意味決定機関であり、他の二つの評議会は管理運営評議会の諮問機関である。実際の運営においては、管理運営評議会の議決は形式的で、他の評議会の決定を追認することが多い。
- 11 三評議会には学生と外部者も議席を有しているが、両者とも出席率は低く大学運営に与える影響は少ない（大場, 2006b ; Boffo, Dubois and Moscati, 2008）。但し、全構成員による投票が行われる学長選挙に際しては、学生や外部者の委員がキャスティング・ボートを握ることがある。
- 12 パリ第10大学についての大学評価委員会（CNE）評価報告書（CNE, 2005）は、LMD導入に際して評議会間の決定が再三異なったり、学生の反対運動の場になるなどといった三評議会の混乱振りを比較的詳細に報告している。
- 13 高等教育法第66条（教育法典L.233-1条）第3項に基づく、大学及びその他の国民教育省所管高等教育機関の長の会議。大学等に関する全ての事項について議論し、国民教育大臣に対して意見を提出することができる。CPUは国民教育省の内部組織であって議長は国民教育大臣が務めていたが、2007年12月、大学自由・責任法によって法人格を与えられて同省からは独立した機関となった。
- 14 2006年9月30日付ル・モンド紙。
- 15 但し、同時に学生副学長の制度化など、学内構成員（特に学生）の大学運営参加の推進も図られている。
- 16 « Avec l'autonomie, les universités doivent apprendre la gestion des ressources humaines » Le Monde daté du 1^{er} janvier 2009. 2009年2月現在、政府から提出された大学教員（*enseignant-chercheur*）に関する新政令案をめぐって大規模な抗議活動が大学関係者によって展開されている。
- 17 更に上級行政官（*administrateur civil*）の職団に属する上級幹部職員は、国民教育行政に止まらずに省庁間を異動する。大場（2006a）参照。
- 18 « Loi Pécresse: ce qui change à partir de la rentrée » Cahier de l'ORS n° 7 du 4 septembre 2007.
- 19 フィヨン政権は、効率性を重視した行政改革の中で公務員削減を重要政策の一つとしている（2007年10月11日ル・モンド紙 Web版 « La réforme de l'État, "c'est moins

d'État", prévient François Fillon »)。

- 20 本節の記述は、主として2007年9月の訪 調査時に得た情報、パリ第10大学のWebサイト、大学評価委員会(CNE)評価報告書(CNE, 2005)に基づき、特に必要と思われるときには出典を記した。また、その他の資料については随時出典を記載した。
- 21 外国語・外国文化、英米学、文学・言語学・哲学、経済・経営・数学・情報、法学・行政学・政治学、心理学・教育学、社会科学、体育・スポーツ科学技術(STAPS)、産業システム・通信技術のUFR。
- 22 2006-2007年度29,643人(国民教育省統計)。
- 23 CNE(2005)。
- 24 1968年5月、パリを中心として展開された学生・労働者・市民による反政府行動(広辞苑第五版)。
- 25 学生副学長については大場(2006b)参照。なお、現行法では学生副学長設置は義務ではないが、大学自由・責任法で必置となった。
- 26 フランスの大学の事務組織については大場(2006a)参照。
- 27 運営支援室の設立時の名称は"Cellule de pilotage"であり、また、訪 調査時(2007年9月)の名称は"Service évaluation, pilotage et prospective"であるが、主たる任務に変更は無いと思われ、煩雑さを避けるため本稿での日本語表記は「運営支援室」を一貫して用いている。
- 28 当該CNE評価の自己評価報告書の作成責任は財務・人事・連携担当副学長(教員)及び運営支援室長が当たった。2005年CNE報告は、この実施体制を教職協働の優良実践事例と捉えている。
- 29 フランスの(国家)公務員はA、B、Cの3種類(catégorie)に分けられる。上級行政官を除いて、A種は最も上級の職員種である。詳細は大場(2006a)参照。
- 30 通常上位のポストは公務員を対象として公募されるが(大場(2006a)参照)、本件のような登用方式は例外的である。
- 31 本記述はサンドラン氏の言に基づくが、指標整備による大学運営の改善は2005年CNE報告でも認められている。
- 32 制度的には1984年のCNE設置に始まる。CNEは同種の機関では欧州で最初に設置された機関である(Westerheijden *et al.*, 2006)。
- 33 C. Musselinは、ボローニャ・プロセスにおいて質保証は学位構造の調査と並んで最重要課題の一つと捉えている(Musselin, Froment et Ottenwaelter, 2007)。
- 34 大学長会議(CPU)傘下の大学等の連携組織。加盟機関の分担金、国民教育省の補助金等を基に、大学等への運営支援活動を行っている。詳細は、大場(2004/2008b)参照。

- ³⁵ パリ第10大学のサンドラン氏はその委員の一人である。
- ³⁶ 本書第2章参照。
- ³⁷ 但し、フランスにおいても両者の業務の境界が不明瞭になりつつある領域があることは、本書第1章で言及されている通りである。

参考文献

- 大場淳 (2003) 「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展—日本の国立大学の法人化とフランスの契約政策の比較考察—」 大学論集第33集、37-56頁。
- 大場淳 (2004) 「フランスにおける大学事務の情報化と管理運営支援活動—大学・高等教育機関相互支援機構 (AMUE) —」 『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』 COE 研究シリーズ8、広島大学高等教育研究開発センター、195-214頁。
- 大場淳 (2006a) 「諸外国の大学職員フランス編」 大場淳編『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》』 高等教育研究叢書87、広島大学高等教育研究開発センター、3-68頁。
- 大場淳 (2006b) 「欧州における学生の大学運営参加」 大学行政管理学会誌 No.9、39-49頁。
- 大場淳 (2006c) 「フランスにおける大学自治—2003年の高等教育自治法 (大学改革法) 案を巡って—」 大学論集第37集、37-59頁。
- 大場淳 (2007a) 「フランスにおける国家予算制度改革と大学への影響—自律性拡大と評価制度整備に向けて—」 大学論集第38集、103-124頁。
- 大場淳 (2007b) 「フランス高等教育における質保証制度の新たな展開」 日仏教育学会年報第13号、31-42頁。
- 大場淳 (2008a) 「ボローニャ・プロセスとフランスにおける高等教育質保証—高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で—」 大学論集第38集、29-50頁。
- 大場淳 (2008) 「フランスの大学間団体」 羽田貴史 [代表] 『高等教育の市場化における大学間団体の役割と課題』 高等教育ガバナンスにおける大学・専門職団体の機能に関する国際比較研究 (科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、81-97頁。
- Aimé P. (2003) La formation des personnels IATOS dans les EPSCP. *La revue des secrétaires généraux*. n° 11, juillet 67-68.
- Bréchnignac C. (2008) La présidente du CNRS veut réformer sans sacrifier la pluridisciplinarité, "force" de son organisme. *Le Monde*. 3 avril.
- Boffo S., Dubois P. and Moscati R. (2008) Changes in University Governance in France and in Italy. *Tertiary Education and Management*. Volume 14, Issue 1, 13-26.
- CNE = Comité national d'Évaluation (2005) *Rapport d'évaluation de l'Université Paris X – Nan-*

- terre*. Auteur, Paris.
- Comité de domaine ressources humaines de la CPU (1999) *De la gestion de personnels à la gestion de ressources humaines: Quelle valeur ajoutée?*. AMUE, Paris.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2002) *Les actes du colloque annuel: Autonomie des universités – Lille les 22-23 mars 2001*. Auteur, Paris.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2003a) *Les personnes dans l'université du XXI^{ème} siècle – missions, métiers, partage des responsabilités*. Les actes du colloque annuel à Poitiers les 20-21 mars, Auteur, Paris.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2003b) *Les personnels dans l'université du XXI^{ème} siècle*. Texte d'orientation adopté en séance plénière le 19 juin 2003. Auteur, Paris.
- DGES = Direction générale de l'Enseignement supérieur (2006) *Politique contractuelle dans l'enseignement supérieur et la Recherche – Vague B 2008-2011 Mode d'emploi: Volume 1 Orientation stratégique*. MEN, Paris.
- Dizambourg B. (1997) *Moderniser la gestion administrative des universités*. Maison des Universités, Paris.
- Dizambourg B. (2007) Transformations universitaires: un modèle international?. *Revue internationale d'éducation*. n° 45 (septembre), 17-25.
- Frémont A. et al. (2004) *Les universités françaises en mutation: la politique publique de contractualisation (1984-2002)*. Documentation française, Paris.
- Laurent M. (2003) Allocution d'ouverture du colloque. *Les actes du colloque annuel de la Conférence des Présidents d'Université: Les personnels dans l'Université du XXI^{ème} siècle: missions, métiers, partage de responsabilité*. CPU, Paris, 16-18.
- Lussault M. (2007) Le développement de l'université de Tours. *Esprit*. n° 340 (décembre 2007) 36-47.
- Musselin C. (2001) *La longue marche des universités françaises*. PUF, Paris.
- Musselin C., Froment E. et Ottenwaelter M.-O. (2007) Le processus de Bologne: quels enjeux européens?. *Revue internationale d'éducation*. n° 45, 99-110.
- Neave G. (2004) The Temple and its Guardians: An Excursion into the Rhetoric of Evaluating Higher Education. *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*. No. 1, 212-227.
- Pécresse V. et Chupin J. (2007) Université: des professeurs de lycée en renfort. *Le Monde de l'éducation*. N° 36 14-16.
- Westerheijden D.F. et al., *Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance – An Overview of Some Studies into What Impacts Improvement*, Paper presented to the 28th Annual EAIR Forum, 30 August to 1 September 2006, Rome.

第10章 中国の大学職員の専門職化

叶 林

王 琳

本章は、冒頭に中国の高等教育機関及び大学職員の概念を整理し、次いで、中国における大学職員について専門職化を軸として、その開発の在り方、実践、直面している課題等について論じるものである。

1. 概念の整理

(1) 大学

中国の高等教育機関には、普通高等教育機関（Regular Higher Education Institutes）、成人高等教育機関（Adult Higher Education Institutes）、民弁高等教育機関（Non-state/Private Higher Education Institutes）という三つのタイプがある。本章での大学は、中国の普通高等教育機関を指す。

(2) 大学職員

中国において、日本の大学職員に相当する者の定義が、現在において明らかにはなっていないとは言い難い。一般的に、学生を除く大学の構成員は「教職工」（教員、職員、工人）と呼ばれている。教育部¹が発行している「中国教育統計年鑑」は、「教職工」を更に四種類に分けている。それらは、①大学本部の「教職員」、②大学に付属する科学研究機関の人員、③大学系企業や農場の職員、④附属機関の人員である。そのうち、大学本部の「教職員」は、「専任教師」（専任教員）、「教補人員」（教学補助者）、「行政人員」（以下、行政職員と称す）、「工勤人員」（役務職員）に細分される。しかし、それぞれの概念を詳しく説明する定義は見つけられなかった。

統計データ（表 10-1）によると、2005年に中国の大学に157万人いた本部教職員の中で、専任教員の比例は62%である。2001年のデータと比べ10ポイント増加していたが、教員以外の者、特に行政職員の占める割合（16%）は依然大きい。

「行政職員」とは、大学における行政事務の処理を通じて、教員の教育研究活動を支援する職員である。「行政管理人員」とも呼ばれている。行政職員には、通常、①“校級幹部”（学長、副学長などの上級管理職職員）、②“中層幹部”（各学部部長、各事務局局長などの中級管理職職員）、③その他の職員が含まれる（本章では、“校級幹部”と“中層幹部”を「幹部職員」と称し、その他の職員を「一般職員」と称す）。したがって、行政職員は日本における「大学職員」とは異なり、学長、副学長などの上級管理

職員を含めた概念として通常用いられる。その意味では、米国の「アドミニストレータ (Administrator)」に近い概念である。

本章の目的は、中国の大学におけるこれらの職員のうち、行政職員の専門職化の問題を考察することである。

表 10-1 中国における大学構成員数の変動 (括弧内は%)

| | 専任教員 Full-time Teachers | 行政職員 Adm. Personnel | 教学補助者 Supporting Staff | 役務職員 Workers | 合計 |
|------|----------------------------|------------------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| 2001 | 531,910(52) | 196,232(19) | 149,749(15) | 148,453(14) | 1,026,344(100) |
| 2002 | 618,419(55) | 204,845(18) | 149,483(13) | 154,598(14) | 1,127,345(100) |
| 2003 | 724,658(57) | 225,725(18) | 160,180(13) | 161,004(12) | 1,271,567(100) |
| 2004 | 858,393(60) | 240,017(17) | 169,946(12) | 169,574(11) | 1,437,930(100) |
| 2005 | 965,839(62) | 254,885(16) | 178,514(11) | 173,182(11) | 1,572,420(100) |

出所：「中国教育统计年鉴」(2004 ; 2005)

(3) 大学職員の専門職化

中国においては、1990年代末頃、大学職員の専門職化問題が議論となった。当時の主たる議論は、大学教員と同様に、大学の行政職員の専門職化も発展させなければならないといったものである。専門職化(原語: 専業化)とは、「学歴がある、高い肩書きを持つ専門家と教授が大学の行政幹部を担当する手法又は在り方である」(姜国均, 1997)とされる。このような手法は当時の大学で普及が図られ、重大な大学管理運営体制改革の措置とも評価された(姜国均, 1997)。

しかしながら、中国において「専門職化(専業化)」は、定着した概念とは言い難い。実際、様々な定義が存在している。例えば王荣(2002)は、「大学の職員が高等教育の修士又は博士号を取得すれば、専門職化は実現される」と述べている。また、「大学職員の専門職の概念には、二つの意味が含まれる。第一は、大学職員は一定の管理運営に関する専門知識を持つこと、第二は、これらの者が行政管理の仕事に従事する専任職員であること」といった主張もある(胡俊国, 2000)。

2. 大学職員専門職化に関する研究

中国最大の文献データベース「中国知網」²を利用し、1979年から2008年までの間で、本研究との関連文献を検索した。これらの文献を調べることによって、国内の研究者が大学職員の専門職化に対して有する観点を把握することができると思われる。これまでの大学職員の専門職化に関する議論は、主に専門職化を促進しにくい原因の検討、

専門職化対策の一つである「双肩挑幹部」制度への異論、専門職化を促進する措置の探求の3点に集中する。以下に、この3点について記す。

(1) 専門職化を促進しにくい原因の検討

A. モチベーションに欠けること。管理運営体制の問題で、終身雇用の行政職員が大学の主要権力を有しているため、教員もしくは学生を支援するという意識が薄い（趙敏・臧莉娟，2007）。したがって、このような職員は自己の開発を追求するモチベーションに欠ける。

B. 研修が重視されないこと。多数の大学において、研修の重要性への認識が足りない。研修内容が不明確、研修計画と研修機関の欠如などの問題が存在する。

C. 非正常な雇用政策を実施すること。例えば、退役軍人、行政職員の家族、本学教員の子供、高級官僚の親戚あるいは子供を雇用するとき、ほとんどの場合は行政職員のポストに配置する。採用された者の中には、雇用の最低基準（本科の学歴など）を満たしていない人もいる（吳曉蓓等，2008）。

(2) 専門職化対策の一つである「双肩挑幹部」制度への異論

専門職化の対策の一つとして、中国の大学では「双肩挑幹部」制度が導入されている。この制度においては、大学の幹部職員は、ほとんどの場合、優れた教員の中から抜擢される。彼らは、教育・研究だけでなく、大学管理運営も任せられる。教育・研究及び大学管理運営の双方を担う「双肩挑幹部」と呼ばれる所以である。導入した当初、大学の知名度や影響度が高められること、大学管理運営の効率を高められるなどといったメリットを多くの人が認めたが、近年、この制度への異論が出てきている。例えば、「精力の問題で、双肩挑幹部は二つ以上の仕事を同時にうまくいける可能性が低い」（趙敏・臧莉娟，2007）、「双肩挑幹部は、大学の教育、研究、財務、後方勤務などの政策を制定するとともに、教育、研究などの仕事に従事している。不公平な競争を生みやすい」（劉牧，2004）、「双肩挑幹部を選抜する際、彼らの管理水準より、学術水準のほうが重視される。結局、管理水準が低い教員が幹部職員になってしまった」などといった批判がある。更に、「優れた教員を壊す最も便利な方法はこの教員に行政の職務を任せることである」（董雲川，2000）という極端な意見も現れた。

(3) 専門職化を促進する措置の探求

一部の研究者（胡俊国，2000；劉牧，2004；吳曉蓓等，2008）は、専門職化の促進について若干の方策を提言した。1点目は、各大学に、教員（教授）、学外の専門家、地方政府及び有識者によって構成された管理委員会を設置し、大学の管理について当該大学に意見と実施方法を助言することである。2点目は、教職員の中から学術及び管理の両

方において高い水準を持つ方を抜擢し、幹部職員として登用する。そして任期中は、管理以外の仕事を兼任するのは認めないことである。3点目は、学内の職員ポストの流動化を促進し、異動を重ねることによって能力の向上を図ることである。

3. 大学職員専門職化のための活動

(1) 学内管理運営組織から見た専門職化

a. 伝統組織

中国における学内の管理運営組織の特徴として、党委書記を代表とした党の組織による政治的管理並びに学長を代表として行政組織による経営管理という二元型管理モデルが採られていることが挙げられる³。学内ではこれらの管理組織のほか、大学管理運営における民主管理・監督機能を果たすため、「教職員代表大会」が設置されている。

伝統的な党の組織には、主に紀律検査委員会⁴、「党委弁公室」（党委委員会の事務所）、組織部（中国共産党の人事を主管する機関）、宣伝部、統戦部、学生事項部（全学学生の思想教育、学生幹部の養成、学生評価システムの開発、奨学金評定と管理、授業料、宿泊料の免除申請、学寮の管理などを担当する機関）、武装部、大学院生事項部（大学院生の思想教育、学生幹部の養成、奨学金評定と管理、アルバイト案内、大学社団の指導、学寮生活の指導などを担当する機関）、保衛部、退職管理部、団委、労働組合が含まれる。

伝統的な行政組織には、主に、学長事務室、発展計画研究室⁵、国際交流部、教務処、科学研究処、人事処、保衛処、大学院管理処、総務処、資産管理処、財務所処、不動産管理処が含まれる。

b. 新たな組織

最近、幾つかの大学の管理運営組織の中で、専門性が非常に高い組織が設置される例が見受けられる。例えば、就職指導及びサービスセンター（浙江大学）⁶、学生就職創業センター（南京大学）⁷、心理コンサルティングセンター（北京師範大学）⁸などが挙げられる。浙江大学就職指導及びサービスセンターの場合、総務を担当する主任室以外に、就職指導部（選択科目の設置、学内関係者に向けた研修活動、個人のためのコンサルティング等）、発展連絡部（大規模招聘研究会の組織、就職技能研修、卒業生の追跡調査、実習基地の設置と管理等）、就業管理部（就職政策の制定、協定書の発給、卒業生データ管理等）を設置している。こうした組織は全国の大学で普及している。

(2) 職員開発 (Staff Development) から見た専門職化

上述にも述べたが、大学職員の資質向上はその専門職化と密接に関連している。しかし、典型的と思われるある大学が公開したデータを見た限りでは、大学職員の資質向上は決して容易ではないと思われる。すなわち、当該大学の行政職員の内訳は、大学院の学歴を持つ者4人、学士号を持つ者は24人、准教授以上の者は6人、講師レベルは12人であり、学歴の観点から資質改善の余地が大きいと思われる。ただ、教務系の者の年齢構成は、最高齢が45歳、40-45歳8人、30-39歳2人、29歳以下は7人と比較的若く（覃業飛・陳先華, 2005）、今後学位取得を含む研修を進めることによって専門職化の可能性はあろう。

その研修の在り方であるが、職員の質向上の主な方法として、国家による職員研修、機関による職員研修、専門職養成プログラムによる職員研修がある。以下、それぞれの方法を考察する。

a. 国家による職員研修—主に幹部職員（“校級幹部”、“中層幹部”）対象

2001年2月22日に教育部が公布した『全国教育幹部培訓“十五”规划（全国教育幹部育成に関する15規定）』は、現在の大学幹部職員の開発について、以下のように明確に述べている。

「我が国の高等教育改革と発展の要求に対応して、そして、社会主義的政治家及び教育家を育成するため、高等教育機関の“校級幹部”は、任期以内中央党校⁹、国家教育行政学院、又は省レベルの研修機関で、仕事から離れて、少なくとも一回の研修を受けなければならない。また、高等教育機関の“中層幹部”（中青年幹部を中心に）は、将来の“校級幹部”の候補者として、国家教育行政学院、又は省レベルの研修機関で、仕事から離れて、三ヶ月以上の研修を受けなければならない。」

つまり、“校級幹部”及び“校級幹部”の予備としての“中層幹部”に対しては、強制的な行政規定の下に、「集合研修」の方式で研修が行われている。そして、当該制度によってどのような研修が提供されているかについて、以下、国家教育行政学院¹⁰を事例にして詳しく解説してみたい。

1955年4月3日、教育部の行政指令『関与訓練学校領導幹部和教育行政幹部計画的指示（学校管理職員及び教育行政幹部研修についての計画の指示）』で、初めて教育行政学院を創設する計画が出され、1955年9月4日、教育行政学院が誕生した。当時の教育方針としては、“政治と業務がともに精通し、理論と実践を結び付ける”ということであった。現在は、全国の教育機関の指導幹部、高級管理専門人材を育成する研修センターとして機能している。

大学職員に関連する研修には、主なものとして“高等教育機関指導幹部研修班”と

“高等教育機関中青年世代幹部職員研修班”がある。1982年から2004年まで、全国の8,503人の大学職員が研修を受けた。主な研修方式は、シンポジウム、グループ別討論、学生論壇、交流会、フィールドワーク、独学である。

以下2005年に行われた“高等教育機関指導幹部研修班”及び“高等教育機関中青年世代幹部職員研修班”の概要を見て見よう。

毎年、教育部の行政命令により、各大学は職員を国家教育行政管理学院に派遣しなければならない。2005年の“高等教育機関指導幹部研修班”（第26期）の例を挙げると、教育部直属大学、部委大学¹¹又は“211”工程に選定された普通大学の現職副学長以上の上級幹部を対象に、1か月間の研修が行われた。また、2005年の“高等教育機関中青年世代幹部職員研修班”は、45歳以下で大学の将来を担う中堅幹部職員を育成することを目的として実施された。その研修期間は3か月である。

いずれの研修班も定員は120人である。研修内容もほぼ同じであり、①“三個代表”¹²という党の重要思想と科学発展観、②党指導者の最近の高等教育に関する発言、③高等教育改革及び発展における重大な現実的問題、大学生に対する政治教育を強化するための施策、④党の理論、⑤高等教育理論と大学管理科学、⑥高等教育政策、規定、⑦高等教育改革の新たな動き、などが含まれる。

研修中に使われる教科書（高等教育関係）は41冊である。ここで41冊の教科書を簡単に分析し、研修内容を明らかにしたい。まず、図10-1によれば、教科書の出版年代はほとんど2000年以降であり、最新の情報を受けて教育活動を行うことが分かった。

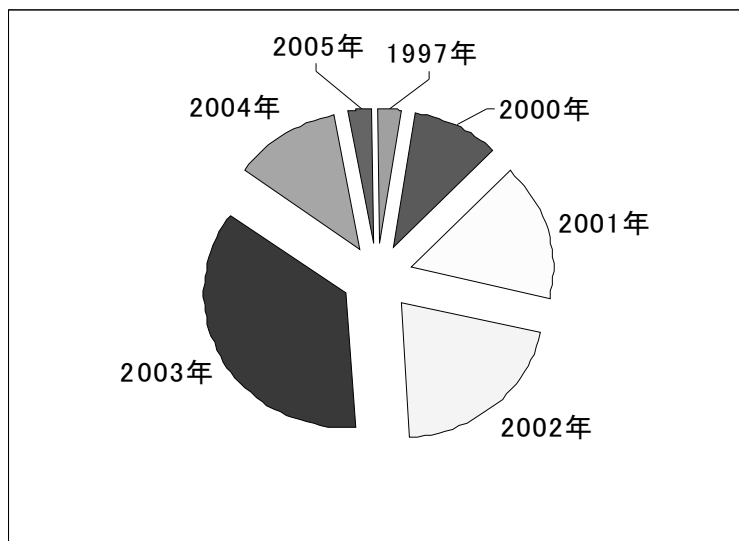


図 10-1 教科書の出版年代の分布

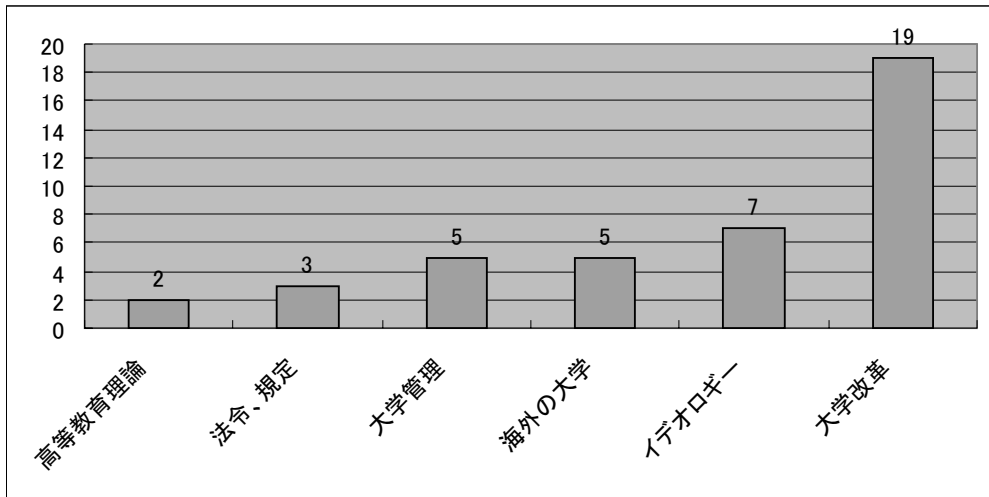


図 10-2 教科書の内容分布

次に、教科書の内容分布を見ると（図 10-2）、大学改革に関する教科書が最も多い（46.3%）。次いで、イデオロギー教育（17.1%）、海外大学（12.2%）、大学管理（12.2%）、法令と規定（7.3%）、高等教育理論（4.9%）の順になっている。

つまり、大学改革をめぐる諸問題（教育、研究、国際交流、カリキュラム開発、質保証など）が研修の主な教育内容である。また、高級幹部とその候補生として中青年世代幹部職員の政策能力や理論水準を高めるために、党の重要文献、党の最高指導者の重要講話などのいわばイデオロギー教育内容も少なくない。ここで指摘すべきことは、まず、研修を受けた職員は全て大学の管理者であるにもかかわらず、大学管理にかかわる研修内容は比較的少なく、内容も行政管理、学生管理などに偏重していることである。また、高等教育理論に関する学習内容も少ない。

幹部職員に対しては、学外研修を受ける機会だけでなく、学内にも様々な形の研修機会が存在している。ここで、中国名門大学である清華大学の事例¹³を挙げてみたい。

清華大学は現在、世界一流大学になることを目指して、様々な改革を進めている。幹部職員の業務能力を高めることも、その改革の重要な一環として位置付けられている。2000年に同大学が公布した『人材養成計画』では、幹部職員の育成が強調されている。具体策としては、計画制定後の2～3年以内に、50名の教育・研究職又は管理職の若手教職員を世界一流大学に派遣し、相手大学の管理運営の経験を学ばせることとしている。また、毎年10回程度のセミナーが行われる。対象になるのは若手教授、幹部職員である。10回のセミナーのうち、1/3は専門分野の発展にかかわるものであり、1/3は大学の管理運営にかかわるもの、残る1/3は教学・経営のリーダーが持つべき総合的な資質に関する

るものである。その具体例として、どのように大学の学術活動を支援するのか、いかにして理工科出身の幹部職員の教養を高めるのかといったテーマが含まれる。

また、新しく任命された学部長、学部の党委書記、各事務局の処長¹⁴に対しても研修が行われている。党の規律を保持し、党風を振興するための研修、大学の発展事業計画を紹介する研修、各管理組織の業務概要と特徴を理解する研修を内容としている。同時に、各幹部職員のための個人相談システムが作られており、個人のキャリア展望や職務遂行上の悩みなどについて助言することを目的としている。

b. 機関による職員研修—主に一般職員向け

幹部職員と比較して、一般職員に向けた系統的な集団研修活動は少ない。主な形式は個人の自発的な開発活動—在職学歴教育である。つまり、在職中、新たな学位をとる教育研修方式である。教育時間によって、业余教育¹⁵、半脱産教育¹⁶、全脱産教育¹⁷に分けられる。更に教育費の負担によって、公費教育、半公費教育、私費教育に分けられる。最近この方式の研修は制度化され、教職員の質を高める重要な手段の一つとなった。

以下、いくつかの大学が制定した『教職員在職研修管理規定』に基づき、これらの大学に共通して存在している研修制度の中身を見てみよう。

①申請の資格

まず、教員と職員に共通する部分は概ね以下の通りである。

- 研修の分野は、申請者本人の従事している業務と直接の関連があるべき、つまり、業務に対応する教育でなければならない。
- 申請者の仕事に対する態度、例えば、まじめさ、指示に従うこと、向上心が強いことが研修の条件となっている。更に、一部の大学では、申請資格は業績審査の結果と結び付いており、合格した者だけに在職学歴研修申請の資格が認められる。
- 一般的に、2年以上の勤務をしなければ研修の資格は認められない。
- 年齢制限があり、例えば、一部の大学は申請者の年齢を45歳以下としている。
- 研修中、大学と各部局の仕事に影響しないことを約束しなければならない。一部の大学は、研修中に学内で決められた業績評価の最低基準を申請者が満たさなければならないと規定している。
- 大学は研修職員に経費的援助を提供するが、各申請者の申請回数に制限がある。普通2回を上回ることができない。

しかしながら、多くの大学が在職学歴研修を実施する狙いは、職員よりもむしろ教員の質を高めることにある。したがって、職員の申請については、教員と比較して制度的

に幾つかの不利点がある。例えば、勤務年限は教員より厳しく要求されている。華南理工大学の『教職員在職研修管理規定』によれば、教員は満2年、職員は満3年の勤務年限になって初めて研修申請の資格が認められる。また、多くの大学の関係規定には、同等と認められる条件の場合は、教員を優先して考慮すべきことが明確に書かれている。これらに鑑みれば、現段階では、大学の指導幹部の一般職員の研修の必要性に対する認識は必ずしも高くないと言えるだろう。

②申請のプロセス

申請者は、前年度に申請書を出さなければならない。つまり、それぞれの年に次年の研修申請が行われる。まず、申請者が所属している部門（研究室、系など）の責任者の許可を受けてから、学部レベルの審査を受ける。学部は、それぞれの教職員養成計画に基づいて、予算や申請者の属性にかかるバランスを考慮しながら、次年度の研修計画を作成し、候補者の選考を行う。最後に、大学の人事処が最終決定を行う。

したがって、仮に大学の許可を受けず研修を行う場合、学費などの支援はもちろん受けられず、大学側は、研修者が取得した学歴、学位を昇進等に考慮しない。一方、認可を受けた研修者については、華南理工大学を例にとると、所属している大学で修士学位の研修を行う場合、大学（本部）は70%の授業料を分担する。残りの30%は、研修者本人若しくは研修者の所属組織が分担する。そして、他の大学で修士学位の研修を行う場合も、学費支給額は華南理工大学の授業料の70%を最高限度とする。

大学の許可を受けた申請者は、大学人事処の証明書をもらった後、受験の申し込みを行う。入学試験に合格した者は、合格通知書を持って、大学の人事処で正式的に研修登録する。その時、申請者は大学側と在職研修協定書を締結しなければならない。それを通じて、研修者は、研修修了後に現在の大学の職場に戻ることを約束する。

③研修中の取り扱い

一般的には、在職しながら研修を受ける場合でも、業務の軽減は認められない。しかし、華南理工大学は、年末審査の時、研修者が研修に要した時間の1/3を業務に従事したもとして認める。また、ボーナスを出すかどうかについては、各部門が決める。一方、「全脱産教育」あるいは職場を離れて研修を行う場合でも、許可された期間は教職員の身分を保持する。すなわち研修期間中でも、国家から出される給料は研修者に支払われる。但し、各ポストの手当では停止される。研修が終わって大学の職場に戻ることによって、手当などの待遇が回復される。

c. 専門職養成プログラムによる開発活動

高等教育プログラム

大学の管理職員を養成することは、ほとんどの高等教育プログラムの人材養成目標の一つとされている。具体的には、高等教育の新しい知識、新しい理論の習得、独立して高等教育の管理活動に従事する能力の獲得、一定の研究能力を持つ管理者の養成などが目的とされている。したがって、中国の高等教育修士プログラムに在学している学生には、在職の大学職員が少なくない。そして、この修士課程を通じて、大学職員になろうとする一般学生も少なくない。

高等教育という専攻は、廈門大学で初めて設けられ、それから既に約 20 年が経過した。同大学では、1984 年に中国で最初の高等教育修士プログラムが、そして、1986 年に最初の高等教育博士プログラムが創設された。現在、同大学以外にも、北京大学、華東師範大学、華中科学技術大学などの大学で高等教育博士プログラムがあり、全国で約 80 の修士プログラムが提供されている。2008 年現在、修士課程だけで 600 人以上の学生が在籍している。

一般的に修士プログラムの修業年限は 3 年である。最初の 2 年間で講義を履修して必要な単位を取得するとともに、大学管理の現場で実習を行う。そして、最後の 1 年間で修士論文を書くのが一般的である。3 年で 34 単位を取得しなければならない。

高等教育プログラムには、高等教育経済学、高等教育社会学、高等教育管理、高等教育理論、中国と外国の高等教育史、比較高等教育、高等教育組織、高等教育評価、教育の理論などといった科目が幅広く設置されている。これらの科目を見る限りにおいては、少なくとも、今後の大学職員の能力を高めるための基礎知識を涵養するという役割を果たしていると言えよう。しかし、これらの教育課程は、更なる管理運営の向上に不可欠とされる大学職員の専門能力を養成するための内容としては不十分であると考えられる。例えば、大学の経営論、学生支援に関する内容はほとんど見られない。現在、中国の高等教育学カリキュラムの開発者には、大学専門職員を養成するという意識はまだ薄いのではないだろうか。

しかしながら、こうした問題の改善に結び付くと思われる新しい動きが既に幾つか見られる。以下、その中の一つとして、北京大学の連携プログラムを紹介する。

高級教育行政管理博士プログラム

大学行政管理職員の専門能力を高めるため、北京大学教育学院、国家教育行政学院、米国のペンシルバニア大学の三者が連携し、2003 年に“高級教育行政管理博士”（Executive Ed.D.）というプログラムを開設した¹⁸。2008 年までに、42 名の学生がこの博士課程に入学した。

当該プログラムは、外国一流大学の同類プログラムの経験を参考にして、大学行政管理に関する実践的なカリキュラムを設置し、実用性の高い行政管理職員の養成を目指している。学生募集の対象は、主に初等中等教育機関の幹部職員、大学の幹部職員、私立教育機関の理事長その他の幹部職員などといった指導的立場にある者である。冬季休暇及び夏季休暇の集中講義と普段の遠隔教育にて教育活動を行っている。卒業年限は通常4年である。教育内容には、研究の方法論、中国高等教育史、外国高等教育史、高等教育の政策と戦略、現代大学の理念と使命、大学の戦略的管理、近代大学の制度などが含まれる。

このプログラムは、大学専門職員の養成することを意識をしながら作られた。将来の専門的大学の職員の養成に重要な役割を果たしていくであろうと思われる。しかし、今回手に入れた資料は少ないため、これらのプログラムは具体的にどのように専門職員の養成しているか、一般の職員向けの計画はあるのかどうかといった問題の検討は、今後の課題である。

4. 結論

中国においても、高等教育をめぐる近時の環境が大きく変わっている。教育内容、教育方法などの革新や改善を推進するだけでなく、経営体としての大学の管理・運営の方法や、教学・事務組織の在り方などについて革新を迫られている。その中には、学長や副学長のリーダーシップ育成を始め、経営力を持つ幹部職員の育成事業を推進し、実施していくための体制構築が含まなければならない。また、一般職員においても、いち早く経営的専門知識を身に付ける必要性がある。

世界で見られる高等教育の市場化は、中国高等教育においても同じように進展している。むしろ、大学ランキングや教育・研究評価の在り方、公立の大学が設置する独立学院や各種企業、民弁（私立）大学の発展に鑑みれば、日本よりも市場化が進んでいるとも考えられよう。したがって、大学の経営能力の向上は不可欠であり、それに向けた職員の資質向上—専門職化と密接に関係する—は喫緊の課題である。近年、一部ではあるが研究者によって行政職員の専門職化が議論され始めた。そして、大学の管理運営においても、従来からある伝統的な行政組織が変わりつつある。そして、制度上では、大学職員の専門職化を促すため、教育部は2000年から職員制改革を推進している。公的には、この改革は大きな成果をもたらしたと言われた¹⁹。

行政職員の専門職化を促進するための基盤は研修制度である。しかしながら、前述のように現状では、主に大学幹部職員を対象とする国家の職員開発（研修）制度において、幹部職員の経営力を育成する意図は薄いと見られるのである。研修の内容を見る限りでは、学長や学部長、事務局長等の役割、大学の資金調達・運用、マーケティング戦略、外

部との協調（産学協働、募金活動など）といった大学経営に関わる内容は極めて少ない。また、一般職員の場合、主に学歴の向上、高等教育の基礎知識を身に付けることを中心に職員開発が行われている。そこでは、入試戦略、就職戦略、人事戦略等に関する大学経営的専門知識にかかる研修は、幹部職員の研修と比べても更に少ないのが現状である。

こうした状況に鑑みれば、今日の中国の大学にとって、大学経営や管理運営に関する基礎知識や最新の動向と課題を学ぶための研修制度を、今後優先して構築していくことが望まれる。

注

- ¹ 日本の文部科学省に相当する国の機関。
- ² <http://www.cnki.com.cn/>
- ³ 党委運営会議及び学長運営会議については叶（2006）参照。
- ⁴ 党の路線の実行や党紀の整頓、党員の腐敗などを監督する機関。
- ⁵ 専門分野の計画、調査、評価、そして、国内外の先行研究の収集。中期目標・計画、将来構想に従事する。
- ⁶ <http://www.career.zju.edu.cn/cs/>
- ⁷ <http://job.nju.edu.cn/>
- ⁸ <http://www.bnu.edu.cn/xlzxzx/bj.htm>
- ⁹ 中国共産党が設置する中央党校は、共産党の高級・中級幹部と理論家を対象とする政治研修機関。
- ¹⁰ <http://www.naea.edu.cn/>（2005.7.28）
- ¹¹ 中央の各関係行政部門が教育部と協力して管理を分担する高等教育機関、主に当該の行政部門のために専門人材を養成する。
- ¹² 「三個（個）代表」とは、中国共産党が①先進的生産力の発展要求、②先進的文化の前進方向、③中国の最も広範な人民の根本的利益の三つを代表するという党の建設理論である。
- ¹³ <http://www.gzpi.gov.cn/20041020oldbak/xingwen/2000/11/200001102211.htm>（2005.7.28）
- ¹⁴ 概ね日本の課長級に相当する職員。
- ¹⁵ 業務をしながら教育を受けること。
- ¹⁶ 業務と教育を半々に行うこと。
- ¹⁷ 職場を離れて教育を受けること。
- ¹⁸ <http://www.naea.edu.cn/edunews/view.asp?contentid=458>（2005/08/01）
- ¹⁹ 職員制改革については叶（2006）参照。

参考文献（日本語の音読み順に配列した）

安徽大学教職工報考研究生暫定規定

<http://www.ahu.edu.cn/~rsc/history/zcfg/school4.htm> (2005.7.1)

王荣（2002）「高校行政管理隊伍建設初探」天水師範學院學報 22 卷第 4 号、67-68 頁。

華南理工大學教職工在職進修學習規定

<http://www2.scut.edu.cn/personnel/rules/dwjs/zzdsgd.html> (2008.12.7)

吳曉蓓・嚴鴻和・楊皖蘇（2008）「精簡高校行政管理人員和機構的策略研究」產業與科技論壇 7 卷第 1 号、190-191 頁。

黃德炎（2007）「淺談新形勢下高校行政管理人員的職業化」寧德師專學報（哲學社會科學版）第 4 号、109-112 頁。

廣東外語外貿大學教職工進修管理規定

<http://secwww.gdufs.edu.cn/rsc/handbook/jxtl.htm> (2005.7.1)

胡俊國（2000）「論高校行政管理人員專門化及其對策」南通工業學院學報第 4 号、62-63 頁。

姜國均（1997）「高等學校管理人員專業化犯難」有色金屬高教研究第 2 号、48-50 頁。

趙敏・臧莉娟（2007）「對我國高校管理人員職業化建設的思考」高校教育管理 1 卷第 2 号、58-61 頁。

董雲川（2000）「論大學行政權力的泛化」高等教育研究第 2 号、60-62 頁。

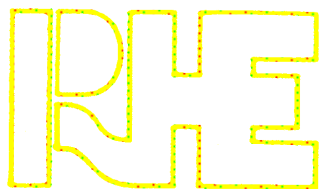
覃業飛・陳先華（2005）「談高校教學管理人員專業化要求」高教論壇第 2 号、102-106 頁。

叶林（2006）「中國的大学職員」大場淳編『諸外國の大学職員《フランス・ドイツ・中國・韓國編》』広島大学高等教育研究開發センター、87-98 頁。

劉牧（2004）「我國高校行政管理人員職業化問題探討」煤炭高等教育 22 卷第 1 号、41-43 頁。

執筆者

| | | | |
|------|------------|------------|---|
| | あしざわ 芦沢 | しんご 真五 | 慶應ニューヨーク学院事務長 |
| | おう 王 | りん 琳 | 杭州師範大学外国語学院講師 |
| (編者) | おおば 大場 | じゅん 淳 | 広島大学高等教育研究開発センター准教授 |
| | おぬき 小貫 | ゆきこ 有紀子 | 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 |
| | じんぼ 神保 | けいこ 啓子 | 名城大学大学教育開発センター主査 |
| | たなか 田中 | がく 岳 | 九州大学教育改革企画支援室准教授 |
| | はやし 林 | かずお 一夫 | 文部科学省高等教育局企画課大学情報分析官 |
| | ひろうち 廣内 | だいすけ 大輔 | 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 ノルウェー王国政府奨学生（オスロ大学教育研究所） |
| | よう 叶 | りん 林 | 杭州師範大学教育科学学院副研究員 |



大学職員の開発

— 専門職化をめぐる —

(高等教育研究叢書 105)

2009年（平成21年）3月31日 発行

| | |
|-----|---|
| 編者 | 大場 淳 |
| 発行所 | 広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082) 424-6240 http://rihe.hiroshima-u.ac.jp/ |
| 印刷所 | 中本総合印刷株式会社 〒732-0802 広島県広島市南区大洲 5丁目 1-1 電話 (082) 281-4221 |

ISBN 978-4-902808-51-3

Developing Staff in Universities:
identity and professionalism

RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY