

21世紀型高等教育システム構築 と質的保証

— 第34回（2006年度）研究員集会の記録 —

高等教育研究叢書

93 2007年7月

広島大学高等教育研究開発センター 編



広島大学

高等教育研究開発センター

21 世紀型高等教育システム構築と質的保証

－第 34 回（2006 年度）研究員集会の記録－

広島大学高等教育研究開発センター 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

この高等教育研究叢書は、昨年 11 月に当センターが開催した第 34 回研究員集会の記録である。1972 年に大学教育研究センターとして発足した当センターは、高等教育に係る折々の話題を取り上げ、これまで 33 回にわたって研究員集会を開催してきた。第 34 回目に当たる昨年の研究員集会では、2002 年度に採択され 5 ヶ年に渡って実施した文部科学省 21 世紀 COE プログラム「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」の取りまとめに向けて、それまでの研究成果を発表するとともに、出席者との活発な議論や意見交換を通じて、最終段階に至ったこのプログラムの、いわば総仕上げともいふべき作業を行った。

本叢書の随所に記述があるように、高等教育はわが国においても、また世界的にも大きな曲がり角に差し掛かっている。その大きな変化は、マクロ的には 20 世紀型工業社会に適合したシステムから 21 世紀型知識社会に対応する新たなシステム作りにあると思うが、高等教育システムの性格や役割は各国で異なり、またミクロ的課題も同時に各国各様である。その複雑な問題構造を解きほぐしていくことは容易ではないが、当センターで実施した 21 世紀 COE プログラムの研究成果が、これらの問題解決に何らかの貢献ができれば、これに過ぎた喜びはない。

当センターは、大学教育研究センター時代から通算して、今年で設立 35 年を迎える。この記念すべき年にあたって我々が精力的に取り組んできた 21 世紀 COE プログラムの研究活動を報告することができるのは、何か不思議な因縁を感じざるを得ないが、今年度センター専任教員の大規模な異動を経験した当センターが、更なる発展を目指すには、客員研究員、学内研究員をはじめ、センターに関わるすべての方々の一層の協力と支援が必要なことは言うまでもない。本叢書刊行を機に、改めて高等教育研究への更なる関心と理解を要請する次第である。

2007 年 5 月

広島大学高等教育研究開発センター長
山本 眞一

研究員集会の趣旨

広島大学高等教育研究開発センター（RIHE）は、平成14年、文部科学省の21世紀COEプログラム（研究拠点形成費補助金）の公募に応じて、「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」と題した研究計画を提出し採択されました。同年に採択された20件の人文科学分野における研究計画の一つであり、その後に採択された計画も含めて高等教育領域では唯一です。本COE研究は、爾来、RIHEの研究活動において中心的な位置を占めてきております。

本COE研究は、知識社会である21世紀における日本型高等教育システムとその質的保証の在り方を研究するものです。この目的の下で、RIHEは、国際会議・セミナーや各種研究会の開催、大規模な質問紙調査の実施、COE研究シリーズやHigher Education Forum等の出版、文献総合情報検索システムや高等教育統計データ集の整備、若手研究者の養成など多彩な活動を展開してきました。

本研究員集会では、一日目の基調講演において、研究主題「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」から二つの柱である高等教育システムと質的保証を取り上げて、前者について天野郁夫東京大学名誉教授に、後者についてリチャード・ルイス高等教育質保証機関国際ネットワーク（INQAAHE）会長にそれぞれご講演いただきます。

また、二日目は、COE研究活動の中心を担ってきた三つの班（教育班、研究システム班、組織班）から活動報告を行います。そして、江原武一立命館大学教授のコメントの後、参加者を交えて、本COE研究の主題についての議論を深めていきます。

高等教育に関心のある方々の多数のご参加をお待ちします。

目 次

はしがき	山本 眞一	i
研究員集会の趣旨		iii

基調講演

21世紀の高等教育システム構築 — トロウ「理論」再考 —	天野 郁夫	1
The Nature and Development of Quality Assurance in Higher Education — what is changing and what remains the same —	Richard Lewis	21
高等教育における質保証の本質とその発展 — 変わりゆくもの、変わらないもの — (全訳)		37

21世紀 COE プログラム報告

教育班報告	有本 章	55
研究システム班報告	山野井 敦徳	67
Ⅰ. 研究システムとしての大学と政策	山本 眞一	69
Ⅱ. 大学院における研究者養成と学位に関する研究	山崎 博敏	71
Ⅲ. 大学社会の流動性に関する研究	山野井 敦徳	75
組織班報告		
大学組織とガバナンスの変容—戦後日本型高等教育構造の着地点 …………… 羽田 貴史・大場 淳・黄 福涛・村澤 昌崇 杉本 和弘・葛城 浩一・田中 正弘・米澤 彰純 福留 東土・渡邊 あや・小貫 有紀子		81
「21世紀 COE プログラム報告」の司会を担当して	吉田 文	91

討 論

21世紀 COE プログラム報告へのコメント	江原 武一	95
司会者の立場から	山本 眞一	99
討論司会者としてのコメント及び 司会者ゆえに述べる機会のなかった持論	大森 不二雄	103
全体のまとめ — 21世紀型高等教育システム構築と質的保証 —	有本 章	109
研究員集会の概要		113

基 調 講 演

21 世紀の高等教育システム構築

— トロウ「理論」再考 —

天野 郁夫

(東京大学名誉教授)

ご紹介いただきました天野です。研究員集会、今年は COE の総括の年だということで、基調講演にお招きに預かって大変光栄に思っております。「21 世紀の高等教育システム構築」という題で話すようにというご依頼で、大きなテーマですから、何を話したら良いのか、大変困りました。あれこれ考えた末、お手元にあるような『トロウ「理論」再考』という副題のついた、長いメモを用意しました。そのメモをご覧いただきながら、話を聞いていただければと思います。

この春まで、ご紹介にありましたように国立大学財務・経営センターにおりました。国立大学の法人化をめぐるさまざまな具体的で現実的な問題、特に財務の問題に長い間、関わってきましたので、あまりマクロな、しかも理論的なことを考える余裕もなくなっていたのですが、退職してから久しぶりに時間的な余裕もできました。古稀を迎え、掛け値なしの高齢者になりましたので、昔のことを振り返りながら、マクロな問題を考えてみようかと思って、『トロウ「理論」再考』という副題をつけさせていただくことにしました。「理論」とカギ括弧がついているのは、トロウ自身が、「エリート・マス・ユニバーサル」の発展段階論は、セオリーではなくて擬似セオリーだからというので、自分でつけたものですので、それをそのまま使わせてもらいました。

I. アメリカとヨーロッパ

1. 高等教育のシステム変容理論

マーチン・トロウは、単独著書のない研究者ですが、彼の論文を集めた本が最初に日本で翻訳されたのは、1976 年です。そのなかに収録されている「エリートからマスへ」という有名な論文が出たのが 1973 年ですから、いずれにしても四半世紀以上たっています。その古くなった、手垢のついた「理論」をなぜ今頃と思われるかもしれませんが、マクロな高等教育システムの比較論としては、依然としてトロウの「エリート・マス・ユニバーサル」という、高等教育の発展段階説を超えるような「理論」は提唱されていません。トロウ自身は、その後もこの問題をフォローする論文をいくつか書いていますが、それらを読んでみても、依然としてそれがもっとも示唆に富んだ「理論」ではないかと思っています。

喜多村和之さんと私が、トロウのその論文を中心に、三つの論文を翻訳して、『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』（東京大学出版会）という本を出したのが、先ほども申しましたよ

うに 1976 年です。その後、トロウが書いたいろいろな論文を、喜多村さんが編集・翻訳して、2000 年に、『高度情報社会の大学—マスからユニバーサルへ』（玉川大学出版部）というタイトルの論集を出しました。これを読みますと、この四半世紀の間、アメリカを代表する高等教育研究者の一人であるトロウが、高等教育システムの変動について何を考えてきたのかがよくわかります。そこでこれから、まずその喜多村さんの訳してくださった本を手がかりに、トロウの現時点での考えを整理して提示し、次にそこから日本の高等教育システムの未来について、学ぶべき何があるのかを考える、という構成で話をしていこうと思います。

2. 21 世紀の高等教育システム—ユニバーサル高等教育

ご承知のように、エリート・マス・ユニバーサルという、高等教育の三つの発展段階を設定する際に、トロウは、エリート段階はヨーロッパ、アメリカはもちろんマス段階という形で、モデルの抽出・設定をしました。当時アメリカはすでに成熟したマス段階にあり、ユニバーサル段階への移行が問題になっていましたが、彼の問題関心は（この「理論」が提示されたのが OECD の会議だったということもありますが）、もっぱら、まだエリート段階にあるヨーロッパの高等教育がどのような形でマス化していくのか、にあったわけです。

73 年のこの論文のあと、78 年に、彼はヨーロッパでマス化がなぜ進行しないのかという論文も書いています。実際に 70 年代のヨーロッパでは、彼が、自分の「理論」は誤っていたのではないかと考えるほど、高等教育就学率の上昇は、遅々として進まなかったのです。ところが 80 年代に入ると、ヨーロッパ諸国の高等教育のマス化は、ある意味では彼の予想通りに、急速に進展し始めました。

トロウはその後も、ヨーロッパのマス化の問題に関心を持ちつづけ、いくつもの論文を書いていきますが、それが喜多村訳の本の中に入っているわけです。それを読んでいくと、ユニバーサル化の進んだアメリカの研究者であるトロウが、今度は、ヨーロッパの高等教育のユニバーサル化は果たして可能なのかに、問題関心を移していったことがわかります。

トロウによれば、21 世紀の高等教育システムは、Universal Higher Education と彼が呼ぶ段階を迎えるだろう。これは前々から言っていることであります。そのユニバーサル高等教育の「ユニバーサル」が意味しているのは、「ユニバーサル・アテンダンス」（万人の就学）ではなく、「ユニバーサル・アクセス」（万人の機会）だと、彼はずっと言い続けてきました。さらに 90 年代になると彼は、それは「ユニバーサル・アクセス」だけではなく、「ユニバーサル・パーティシペーション」（万人の参加）を意味するのだということを、強調し始めます。

なぜユニバーサル高等教育の時代が到来するのか、それは学習社会・情報社会が到来するからだというのが彼の考えです。技術革新と国際競争の激しい時代の中で、高学歴人材への需要は先進諸国を中心にどんどん高まり、やがて学習の生涯化が進行し始める。それを可能にするのは、IT、インフォメーション・テクノロジーの発達であり、それによって学習社会が現実化されるというのが、トロウの見方です。前回（1998 年）トロウが日本に来た時にも、広島大学

のこのセンターで同様の内容の話をしたかと思いますが、彼にとって 21 世紀型の高等教育システムの課題は、したがって、何よりもユニバーサル高等教育への移行の問題だということになるわけです。そして、この移行についてもトロウは、モデルも再びアメリカだと言っています。なぜならば、アメリカの高等教育こそが、その新しい時代の要請に最も適合的なシステムだからだということです。

「ヨーロッパ高等教育は急速にアメリカ・モデルを目指している・・・それは、アメリカが富を持ち、スーパー・パワーだからでもなければ、諸外国における多くの諸制度のアメリカナイゼーションの要素をなすアメリカ文化の力の反映でもない。それはひとえに、アメリカの高等教育が規範的にも構造的にも“脱工業化”の時代の諸要求に適合しているからである」(88 頁)と彼は指摘しています。

3. トロウのディレンマ

しかし、トロウの一連の論文を読んでいくと、彼の発展段階論、段階の移行論にはディレンマが隠されていることがわかってきます。それは、彼がアメリカの独自性を強く認識していて、それを繰り返し強調していることと関わっています。

「アメリカの高等教育は世界のどこの国と比較しても極めて特異な機能と構造を持っている」(85 頁)とか、「アメリカはマス型の多数の学生を擁するようになる以前から、すでにマス型高等教育システムに適合した組織的、構造的枠組みが出来上がっていた・・・量的需要の潜在的可能性はアメリカには十分に存在した。しかもその拡大は驚くほど簡単に進行した」(89-90 頁)という指摘がそれです。「のちにマス化する高等教育機関自体が、100 年前のアメリカにすでに存在し、マス化に向かって拡大する事態が待ち受けていたのとちょうど同じように、未来の学習社会における構造と意識が現在のアメリカにはすでに潜んでいる。他方ヨーロッパ諸国には、個人的欲求と経済的需要に対応して自ら発展する学習社会の構造はなじまない」(141 頁)ということも言っています。

トロウがいうように、アメリカが極めてユニークだとしますと、そのユニークなアメリカが、いったい他の国の高等教育にとってモデルになりうるのか、という問題が生ずるわけです。実際にトロウは、「アメリカに固有な制度をそのまま他国のシステムに移植するという重大な間違い」(84 頁)をヨーロッパの関係者が犯しているのではないかとして、「ヨーロッパの現実や改革の状況を、無批判にアメリカ・モデルを使って説明する」ことに、警告を発しています。「ヨーロッパの学者や大学の指導者・・・が採用した革新や改革の多くは、アメリカ・モデルを手本にしていた・・・しかしマス型から出発してユニバーサル型の教育機会への段階移行に有利なアメリカ的な構造的・文化的な特徴を、これらの変革とどう結びつけたらよいのかという問題に関しては、多大の困難に直面している」(85 頁)。これが、マス化の段階にあるヨーロッパの現実を、アメリカとの対比で見た彼の認識です。

4. ヨーロッパの現実

それでは、ヨーロッパの何が問題なのか。トロウによれば、ヨーロッパでも「伝統的なエリート大学制度を、マス・アクセス型のシステムに転換しようとする努力がなされた。こうした努力は過去 20 年以上にわたって加速度的に続けられてきたが、今でも財政的にも構造的にも大きな困難に直面している。今日ほとんどすべてのヨーロッパ諸国では、従来の制度を見直さざるを得なくなっており、急激な変化のさなかにある・・・ヨーロッパの大学はまだマス段階の新しい多数者に対しての組織、財政、管理運営の面での適応に追われている最中なのに、もうユニバーサル・アクセス段階に対応しなければならないという、新たな危機を迎えている」（88 頁）というのです。

なぜヨーロッパは今、危機や困難に直面しているのかといえば、それはマス化した高等教育が機能するための三要件が、ヨーロッパには存在しないからだ、彼は指摘しています。一つは高等教育機関の多様性、システムとしての多様性です。二つ目は補助的な財源、つまり公的な財源以外の収入源の問題。三つ目は、社会の要求に柔軟に対応できる機関の不在です。端的に言えば、「マス高等教育の制度的な枠組みが存在していない」（247 頁）、「簡単に言ってしまう・・・私学のセクターがない」からだというのがトロウの意見です。ヨーロッパは、進学率、就学率という点ではマス段階に達しているけれども、まだマス型の高等教育に完全に構造転換できていない。そのために、ユニバーサル段階への移行が危機的な状況を生んでいる。これが彼のヨーロッパの現状についての診断です。

5. アメリカの独自性とは

それでは、「アメリカの独自性」とは何かですが、ヨーロッパとアメリカの高等教育のマス化の道が異なるのは、「国家と社会の関係にまつわる歴史と伝統が大いに異なるからである」（45 頁）。これはある意味で当たり前のことですが、そういうことを言いまして、アメリカの高等教育システムにおいて最も重要な二つの要素というものを挙げています。一つは、「アメリカにはシステム全体に共通の基準を維持し監視する中央機関がない」ことで、それが政治経済構造において影響力を発揮する要素になっている。つまり国家が弱い存在だということです。二つ目は、「アメリカのシステムが志向しているのは生産者である学者集団ではなく、ユーザーであり消費者である学生である」ことで、それがアメリカの文化と価値観に影響力を持っている。つまり、市場が存在し、大きな力を持っているということです（34 頁）。

また、「アメリカにはシステム全体に共通の、維持すべき学問レベルの基準はない」（33 頁）。中世以来の伝統的な高等教育、大学システムがアメリカには存在せず、したがって、大学とは何かについての共通の理念とか、水準というものがなかったと言っているのです。そうしたアメリカ的な状況のもとで、高等教育の質を維持し、高めようとするとき、どのような力が働くのか。一つは「市場における競争」であり、もう一つは「さまざまな外部機関に対する説明責任」だと彼は指摘しています。これは、アメリカの高等教育に特徴的な、アクレディテーション

ン制度の存在を指しています (63 頁)。

もう一つ重要なポイントは、「中央で一元管理する機関もなく、共通の学問レベルの基準もない中で、アメリカの高等教育を一つの「システム」としているもの」はいったい何なのか、という問題です。それは「アメリカの緩やかに連結している高等教育システムは、無数の、あらゆる種類の団体に抱懐されることによって一つの形を与えられている」のだというのが、トロウの用意した答えです (38 頁)。

これは大学間のネットワークの問題です。アソシエーション、グループ、ソサエティーと、さまざまな形態の団体が、アメリカ社会において、高等教育を一つのシステムとして構築し、維持していく役割を果たしているというのです。アメリカの場合に、国家の不在にも関わらず、高等教育がシステムとして一定の質や統合性を保っているのは何かについて、トロウはそう説明しているわけです。

6. ヨーロッパの問題点

それに対して、ヨーロッパはどうか。

トロウの指摘するヨーロッパの問題点を挙げてみますと、「ヨーロッパの高等教育は大部分の財源を中央政府に仰いでいる・・・いずれ民間セクターも大学の研究にこれまで以上に援助するようになるであろうが、ヨーロッパにはまだ極めてわずかな私立大学が存在するにすぎない」(92 頁)。これはご承知の通りです。「ヨーロッパの多くの大学教員も管理者も、マス高等教育を維持し、組織の自律性を守るためには、これまで以上に強力なリーダーシップが要求されることは認識している。だが、ほとんどの国で、教授団のギルドと政府の官僚主義があいまって、こうした考え方に対する抵抗は極めて強い」(91 頁)。つまり大学経営におけるリーダーシップが確立していない。

それから、「マス型高等教育の拡大の障害となっているその他の障害の中には、国内の大学は同等・同格のものだとするアカデミック・ユニフォーミティ (あるいはインテグリティ) という前提が存在する」(92 頁) とも言っています。かつてエリック・アシュビーが、isomorphic な、つまり同系繁殖的な大学の発展ということを言いましたが、同型・同一水準の大学から構成される大学社会、ユニフォーミティをヨーロッパは追求してきたということです。

トロウはまた、特にイギリスとアメリカの比較に強い関心を持っていて、イギリスの高等教育についていろいろな厳しい指摘をしています。大陸ヨーロッパとイギリスとでは、大学にも高等教育システムにも、かなりの違いがありますが、イギリスを含めたヨーロッパのマス化やユニバーサル化の問題についての、トロウの基本的な見方と思われるので、挙げておきたいと思います。

「イギリスは、高等教育を至近距離から統制しようとしてきた唯一の国・・・高等教育が大幅な拡大と多様性を持つマス段階に向かっている中で、中央からの厳しい締め付けを維持しようというイギリス政府の努力は無謀なものに見える」(17 頁)。つまり、本来コントロール困難

なものをコントロールしようとしているのではないかと指摘をしているのです。「基調にある政策や方向性のあいまいさは、高等教育のような、大規模で多様で、社会経済テクノロジーの変化に押されかつ引かれるシステムを制御するだけの能力が、イギリス政府に根本的に欠けていることのあらわれ」だ(17頁)という指摘もあります。

「高等教育政策は財政支出機関の管理者が決定するものであり、この財政支出機関は高等教育システムを制御しようとしているのだけれど、システムがますます複雑化していくことに対応できないあまり、複雑なルールを決めてしまう羽目に陥っている」(17頁)とか、「高等教育機関は、財政支出機関に提出する書類を埋めているうちに、あるいは不安定な環境で生き残りを図っているうちに、社会の変化に対応して自己変革を行うためのエネルギーを消耗してしまっている」(17-18頁)という、日本の国立大学法人の現状について述べているような一節もあります。

要するにイギリスを始め、ヨーロッパ諸国の大学は、政府の財源に全面的に依存し、政府の官僚主義的な支配を受け、大学コミュニティ全体が「ユニフォーミティ」を極度に重視している。つまりトロウは国家の問題、アメリカにおける国家の不在、ヨーロッパにおける国家の存在という対比の重要性を、マス化・ユニバーサル化の問題を考える上で強調しているわけです。その重い国家の存在が、ヨーロッパのユニバーサル化への道を険しいものにしていく。国家が大学の必要とする資金の大部分を担保している限り、国家の役割が放棄されることはあり得ないだろう。それがアメリカとヨーロッパの決定的な違いだということです。

7. マス高等教育の危機

さらに複雑なのは、ヨーロッパは、トロウが「エリート高等教育」をモデル化したところですが、そこで危機に陥っているのは、何よりもエリート高等教育それ自身だという点です。

アメリカでは、エリート高等教育の危機が叫ばれることは、あまりありません。高等教育機関・大学の多様性が、当然の前提になっているからです。しかし、ユニフォーミティを原則とするヨーロッパ諸国では、高等教育のマス化が進むと、直ちにエリート高等教育の危機が問題になります。それを避けるために、イギリスもフランスも、ドイツも、さまざまな試みをしているわけですが、マス化・ユニバーサル化の進展がもたらすエリート高等教育、ひいては大学の危機的な状況は、ヨーロッパの方がはるかに深刻だと、彼は見ているわけです。

トロウは私よりもさらに年齢が上ですから、エリート段階のエリート大学で教育を受けた、旧世代に属する大学人でありまして、エリート高等教育について、いわば深い思い入れを持っています。すでに1973年の発展段階論の論文のすぐ後、1975年に、「エリート高等教育の危機」という、アメリカのエリート大学の危機についての論文を書いています。『高学歴社会の大学』の中に、翻訳を入れておきましたが、彼が手放してマス化、ユニバーサル化を容認し、礼賛しているわけではないことを、再確認しておく必要があると思います。その頃からエリート高等教育の未来に関心を持ち、したがってヨーロッパのエリート高等教育の危機についても、

いま強い懸念を持っているということです。

そのエリート教育の危機は、裏返せば、マス高等教育の直面する困難ということになります。それについてトロウは、アメリカの経験から、五つの問題を挙げています（46頁）。

一つは、高等教育の経験者集団と非経験者集団への二極分化。大学に行かなかった人たちに対するスティグマの問題や、ハンディキャップの問題です。二つ目は中等教育の弱体化でありまして、高等教育の発展やマス化は、それまで中等教育が保持していた知的な資源を吸い上げてしまう、優秀な教員が大学に移動し、教育課程の一部も大学に移っていくという現象が起こってくる。三つ目は、大学の理念と目的についての標準的概念からの乖離。つまり、大学とは何かというスタンダードがどんどん曖昧になっていく。大学が説明責任を求められ、アクレディテーションを求められることが、逆に標準的概念からの乖離を推進していく側面を持つと、彼は考えています。四つ目は、学術上のノルムです。アカデミック・ノルムと言うか、アカデミック・スタンダードの問題です。高等教育システムの問題を、国境を越えて語る際の前提になるはずの、アカデミック・ノルムが崩壊しつつある。かつてヨーロッパから北米や南米に移植された大学は、中世以来の伝統をもち、ラテン語による教育研究の場として国境を越えた、コスモポリタンであると同時に、アシュビーの言うようにアイソモルフィックな組織でした。大学とは何かについて国際的な、大学人の中の共通の認識、スタンダードの共有というものが、共有されたノルムというものがあつた。しかし、それが崩れつつある。アメリカでは、とりわけそれが顕著に見られるというのです。五つ目は、「学習社会」への移行の問題です。学習社会に移行することになれば、人々のパーティシペーションの要求が強くなる。高等教育システムはこれにどう応えるのかという問題も新たな危機を生むのではないかと、彼は指摘しているのです。

トロウの論文を読んでいると、しばしばアンビバレントな感じがして、彼もある種のディレンマを自覚していたのではないかという気がします。彼は、アメリカについては相対的に楽観的に見える発言をしていますが、ヨーロッパについてはかなり悲観的な見方をとっています。別の言い方をすれば、仮に高等教育がどこの国でも、ユニバーサル段階へと発展していくとしても、マス段階への進行がそうであったように、道は一つではないということを、彼自身が認めざるを得ない。極めて特異なアメリカの経験を、他の国々が完全に真似ることはできないわけですから、ユニバーサル化するとしたら、そこには違った道があるはずですが、しかしその、アメリカとは違ったユニバーサル化の道とは何かが、なかなか見えてこないという苛立ちがあるのではないかと思うのです。これが、私がトロウの論文からあれこれ引き出し、整理を試みた、マスからユニバーサルへの高等教育システムの発展段階論の中身です。

II. 日本の問題

8. 日本の独自性

そこで、ここからは日本の問題に移りたいと思います。それでは、日本は、ヨーロッパとア

メロカという二極の間の、どこに位置しているのだろうかという問題です。

トロウは日本に何度か来ています。しかし、彼は高等教育の研究者として非常に慎重で、「自分は日本については何も知らない、日本だけでなくアジア、東アジアについてもほとんど知識がないので、何も言うことはできない」という態度を貫いています。『高度情報社会の大学』のページを繰ってみました、わずかに一箇所、それも「注」のなかで彼が言っているのは、日本というのは、「巨大で多様性に満ちた私学セクター」と、「中央政府の財源に全面的に依存し、したがってマーケットに敏感ではない、幾多の卓越した国立大学」を持つ国だ（107 頁）ということだけです。

「多様性に満ちた私学セクター」を持っているという点では、アメリカに近い。しかし「幾多の卓越した国立大学」を持つ点では、ヨーロッパに近い。高等教育システムはこの二つの部分、二つの性格を持っている。しかも、規模や就学率の点では、アメリカに次いで早期にマスを達成した国である。つまり、日本というのはヨーロッパ・モデルでもアメリカ・モデルでもない、そのどちらでも説明しにくい国として、トロウにとっての日本は存在していると言えるのではないか、と思います。

9. 歴史と伝統—ヨーロッパ・モデルからの出発

そこで、ここから先はトロウを離れて、日本の高等システムの現状と未来をどう見たらいいのか、トロウに聞ければいいのですがそれはできませんので、私なりの考えを話してみたいと思います。

日本の高等教育は、歴史をご存知の方には改めて言うまでもないことですが、もともとヨーロッパ・モデルから出発したと見てよいと思います。文部省という強力な、中央政府の行政機関があり、ここが高等教育全体の行政責任を持つ。大きな私学セクターがありますが、高等教育システムは何よりも、国立セクター中心に構築されてきました。私学セクターは、規模こそ大きいものの、国立セクターに対して従属的な位置に置かれている。その国立と私立の二つのセクターのスタンダードが、大きく違っていることから、政府はアカデミック・スタンダードを保ち、ユニフォーミティを保障するために、早くから強い努力を払ってきました。

それは、例えば戦前期を通じて「正規」の大学の設置認可を、極めて厳しく限定してきたことからわかります。しかも私立大学に対しては、国立大学モデル、帝国大学モデルと言ってもいいのですが、それを模倣する、あるいはそれと同型化する方向で、ユニフォーミティの圧力を強くかけてきました。私学セクターの多様な発展をコントロールするために、設置認可行政を強力に展開してきたわけです。トロウの表現を借りれば、官僚制的な強い統制を働かせてきたことになります。モデルとされた国立大学の場合にも、国家の強い規制の下に、大学内部に独立した強いリーダーシップが生まれることはなく、アカデミック・フリーダム、教育研究面での自由と自治は一定程度認められていましたが、財務や経営上の自律性はないまま運営されてきたわけです。

10. アメリカ・モデルとの共通性・差異性

このように、システム全体としては、国立大学を中心にヨーロッパ・モデルに近いのですが、同時にアメリカ・モデルともある部分、共通性を持って発展してきたというのが、日本の高等教育の特徴です。アメリカとの共通性をあげれば、まず高等教育の多様性があります。戦前期には、大学・高等学校・専門学校・実業専門学校・師範学校など、それぞれについて別箇の法律が用意され（その点はアメリカと違ってはいますが）、多様な高等教育機関が機能に応じて種別化された形で存在するという複雑な構造を、戦前期の高等教育システムは持っていました。戦後になるとそれは、大きく変わるわけですが、それはまた後でお話します。

私立セクターの存在も、アメリカとの共通性です。その私立セクターは、国立大学と競合しながら、学生獲得の面での市場性を、強く持ってきました。まさに「ユーザー志向」、「消費者志向」でありまして、学生のニーズに合った教育の機会を提供しなければ学生が集められない、経営が成り立たないという状態が、私学セクターの発足当初から続いてきました。授業料収入という「補助的財源」への依存も、顕著に見られるところです。政府の資金援助がまったくなかった私学セクターはもちろんです、国公立の場合にも授業料収入、つまり家計という民間的な資金源が、補助的な（というよりはむしろ主要な）財源になってきたわけです。

それから、マス化への制度的枠組みの存在という点も、アメリカとの共通性です。事実上、授業料収入以外の財源を持たない私学セクターが、急速な量的拡大への強い志向を持ってきたことは、ご承知の通りです。ただアメリカと大きく違っているのは、システムの構造として、日本の場合、国公立がエリート高等教育の、私立がマス高等教育の主要な担い手になるという、アメリカとまったく逆の関係にあるという点です。そしてそれが、日本の高等教育のマス化の、ひいてはユニバーサル化の、アメリカと比べた場合の歴史的な制約条件になってきたわけです。

11. アメリカ・モデルへの志向と挫折

このように、日本の高等教育システムは、ヨーロッパ・モデルとアメリカ・モデルの中間的、折衷的な性格を持ってきたわけですが、その日本のシステムは明治以来、周期的に、アメリカ・モデルへの志向を強く見せる時期を持ってきました。

たとえば、大正、昭和期の学制改革論では、アメリカ・モデルへの強い志向がありました。特に高等教育システムについては、アメリカナイズして、大学、専門学校、旧制高校などを一括して、単一の「大学」に制度的に統合し、帝国大学は「大学院化」し、旧制高校はアメリカのリベラル・アーツ・カレッジにならって、「学芸大学」にするという構想もあったわけです。

これは戦前期には実現しませんでした、第二次大戦後、アメリカの占領下に学制改革が行われ、大学制度がアメリカ・モデルへと移行したことはご承知の通りです。帝国大学から師範学校まで、多様な高等教育機関をすべて、制度的に四年制の大学及び若干の二年制の短期大学に再編統合することになったわけです。この大改革は、敗戦後の混乱の中、十分な準備期間もなく、高等教育機関の多様性にどう対応するかについての配慮が十分にされず、また資源の再

配分や追加投入もないまま、いわば機械的にすべての高等教育機関を一つの基準で、一つの制度のなかに押し込める形になりました。その結果、それぞれの前身校の歴史的な遺産を、そのまま相続する形で、新しい大学が一斉に発足することになります。

制度は画一化されましたが、「新制」大学それぞれの、人的・物的、さらには知的な資源の規模や水準は著しく違ったままということで、大学間のハイラーキカルな序列化構造が、日本の高等教育システムの特徴になるわけです。制度的な画一化の中で、大学は確かに多様性を持ち続けますが、それは機能的な多様化ではなく、序列化・階層化という意味での多様性ということになりました。しかも、アメリカ・モデルになったと言っても、中央政府・文部省による規制は依然として強く残ったままでした。

その文部省は、戦前期同様の制度的な多様性への回帰を目指して繰り返し、大学改革・高等教育改革の構想を打ち出します。「種別化」構想と呼ばれる改革案がそれですが、中央教育審議会の「三八答申」（1963年）や「四六答申」（1971年）に代表される、政府主導のいわば「上から」の多様化を図ろうという動きが出てくるわけです。

文部省による設置認可行政も、戦前期から引き継がれました。文部省には、設置基準を通して、大学としてのユニフォームィティを達成しようという考え方が強く、大学の人的・物的条件だけでなく、カリキュラム面までコントロールしてきました。ただ、最低基準として設けたその設置基準が、私立大学の設置については事実上最高基準化するということで、大学の質・水準をめぐってさまざまな問題を生むことになりましたが、いずれにせよ国の定めた設置基準、それに基づく設置認可行政が、高等教育システムの基本的な形態や構造を形づくってきたのです。アメリカ的な質の維持・向上システムとしての大学基準協会が、ボランティアな団体として創られますが、それが十分に機能しないまま、ごく最近までできたことはご承知の通りです。

その戦後の日本の高等教育システムは、1960年代に入ってから、急激なマス化の過程をたどり始めます。60年代初めには10%強だった大学・短大進学率が、15年後には35%を超えるところまで急上昇して、その量的拡大に対応した質的な変革が、高等教育システムに求められるようになりました。1971年、昭和46年に出了したので「四六答申」と呼ばれる、種別化構想のところでも触れた中教審の答申は、そうした、日本の高等教育システムのマス型への構造転換を求めるものだったといつてよいと思います。今の時点で読んでみますと、その狙いがよくわかりますが、大学・短大進学率が、あつという間にマス段階への敷居を大きく越えたばかりの、当時の大学や大学関係者にとっては、それはあまりに先行しすぎた、受け入れることの困難な改革構想であり、厳しい批判と反対のなか、お蔵入りすることになりました。

ただ、「四六答申」で打ち出された構想、マス型高等教育への転換構想は、その後時間をかけてなし崩しに、部分的に一つ一つ実現されていったということも、指摘しておくべきだろうと思います。

「四六答申」の後、答申を受けて政府・文部省が実行に移した最大の政策は、1975年から始まる高等教育の計画化です。マス化の急進展によって顕在化した質の低下に対処すべく、文部

省は大都市部を中心に大学の新增設を原則禁止するという、きわめて強硬な高等教育の規模のコントロール策を打ち出したのです。アメリカ的なモデルへの接近という点からすれば、これは市場性の否定に他なりません。しかも、新增設を一切認めないのと引き換えに、私立大学に対しては資金援助、補助金を出すという形で、政府はさらに強いコントロール権限を手に入れることになりました。

その規制強化の正当化の論理は、「量から質へ」の高等教育政策の転換でありました。大学としてのユニフォーム性を可能な限り保つために、無限定な量的拡大を押さえ込み、質の向上を図ろうというものです。その質の向上策は、高等教育機関の「種別化構想」とセットになっていたと言ってよいかと思います。種別化構想は、数の急増した大学を一律に扱うのではなく、政府が法的・制度的な枠を設けて研究中心、教育中心、教養教育や実務教育中心というようにいくつかの類型に分化させ、その枠内で機能の違いに応じた質の維持・向上を図ろうという考えに立っていたからです。

それはアメリカ的な、市場メカニズムのもとでの自由で選択的な多様化とは基本的に異なった、政府の規制と指導の下での多様化をめざすものでした。それぞれの大学の自発的な選択や、市場メカニズムを通じた機能的な分化による多様化ではなく、政府のコントロールの元での多様化が、種別化構想であったわけです。1970年代から80年代にかけて行われた、マス化対応のこうした構造改革は種別化を含めて、部分的なつぎはぎだらけのものに終始し、全面的なシステムの構造転換には至りませんでした。

もう一つ「四六答申」との関連で付け加えておけば、大学運営の仕組みの問題があります。「四六答申」は大学運営の仕組みについても、国立大学の法人化を含む大幅な改革構想を打ち出しました。しかし、これにも強い抵抗がありました。「ヨーロッパ・モデルの存続」と言ったらいいのか、トロウの言葉を借りれば、「教授団ギルド」による大学支配、日本的に言えば「教授会自治」のもとで、学長や執行部の権限強化といった、強力なリーダーシップの確立はありませんでした。いま、ヨーロッパが直面しているのと同様に、日本の場合にも、マス化対応のシステム改革が著しく遅れたまま、90年代を迎えることになるわけです。

12. 再びアメリカ・モデルへ

その90年代には、再びアメリカナイゼーションの時代がやってきたと言っていいかと思います。

この時期、国際的な先端科学技術競争の激化とともに、高等教育改革の加速化の要求が非常に強くなりました。トロウの表現を借りれば、「“脱工業化”の時代の諸要求に適合」的なシステムへと、日本の高等教育システムも変わっていかなければならないという認識が、大学の内外で支配的になりはじめたのです。そして、アメリカ・モデルのシステムへの、転換の試みが再度、本格的に始まります。1987年から2000年まで、改革構想を中心的に審議した大学審議会では、まさにその問題が扱われたわけです。

その中で、とりわけ重要なのは、「大学教育の改善について」という 91 年の答申です。これによって、大学設置基準のソフト面、つまり教育課程の編成面での規制の、大幅な緩和が図られました。一般教育と専門教育の境界が取り払われ、学部 4 年間のカリキュラム編成が自由化され、組織としての一般教育課程や教養部があつという間に姿を消したことは、ご承知の通りです。設置基準の大綱化・自由化とも言われましたが、それによってようやく大学自身による、内発的な改革努力が始まったのです。

その 90 年代というのは、同時に 18 歳人口の大幅な変動と、それを主な理由とする高等教育計画の終焉の時代でもありました。進学者の母体である 18 歳人口が、80 年代の 150 万人前後から 1992 年の 205 万人まで急増し、その後 120 万人まで急減していく。その激変期に、政府の規制、高等教育の計画によってはうまく対応できないこと、高等教育人口の増大期はともかく減少期の計画は不可能であることが、わかってきたのです。20 世紀の終わりを迎える頃には、15 年間続いた高等教育計画の時代は、終わりを告げざるを得なくなりました。

こうして、政府・文部省によるシステムのコントロールは、緩和され、弱体化の方向をたどり始めましたが、この時期にも政府・文部省が構想していたのは、上からの指導による緩やかなシステムの構造転換であったと見てよいでしょう。ところが 2000 年代に入る頃から、橋本内閣から小泉内閣になる頃から、行財政改革と絡んで、新自由主義的な規制改革の動きが急激に強くなりました。その矛先は、規制のかたまりとも言うべき国立大学の法人化、文部省の行政機構からの切り離しと自律化、さらには設置基準とその運用の一層の緩和、大学設置の簡易化に向けられました。

こうして文部省は、法的な規制によって高等教育システムの多様化を図るという、従来の種別化路線を放棄して、大学の「自由化」「個性化」という名の多様化路線の方向に、転換せざるを得なくなっていくのです。こうした政策転換の最も象徴的なものが、国立大学の法人化ですが、それについては後でお話します。

13. 設置基準行政の後退

1990 年代の末からの、特に 2000 年代に入ってから行財政改革の基本的な性格は、簡単に言ってしまうと、大きな国家を小さなものに変えていく、スリム化していくことにあるといつてよいでしょう。国家の存在が重すぎるので、それを軽くしていこう、アメリカのように小さな政府にしていこうということです。そうした新自由主義的な流れは、教育、とりわけ高等教育の場合にもきわめて顕著です。改革のめざすものは、政府の軽量化、規制の緩和ないし廃止ですから、それは高等教育行政について言えば、何よりも設置認可行政の緩和、文部科学省から見れば後退ということになります。

設置認可行政は、中央集権的な国家体制と不可分の関係にあるわけで、行政全般に及び始めた民営化の動き、地方分権化の動き等の中で、中央集権的な強い国家体制の揺らぎが、高等教育システムに対する文部科学省のコントロール、設置基準の大綱化やその運用面での緩和とな

ってあらわれ始めたのです。キャッチフレーズ的に言えば、「事前規制から事後チェックへ」というのが大きな行政の流れになってきたわけです。

設置基準による規制が崩れれば、それが担保してきたアカデミック・ユニフォーミティも崩れていきます。その象徴的なものが学部や学科の名称、ひいては学位の名称の多様化です。学部・学科変更や設置の届出化の構造改革特区における株式会社大学・大学院の設置認可などにみられるように、設置基準が改定されるたびに、ユニフォーミティは大幅に崩れてきました。

設置基準による政府の「事前規制」を緩和すれば、それに代わる自発的な「事後チェック」のシステムが必要だということで、「質の維持装置」としての各大学の説明責任、そのための自己点検評価、情報の公開の必要性、さらには、第三者評価の義務づけまでが言われるようになりました。そこで大学の評価システム、アメリカのそれとは似て非なる日本的なアクレディテーションの制度として、文部科学省の「認証」した評価機関による機関評価を、すべての大学に義務付けるという、「認証評価制度」が発足をみるわけです。それがどのように機能するのかは、未知数のところが大きいわけですが、これもまたアメリカ化の一つの現れと見るべきかも知れません。政府の規制を可能な限り緩めて、個性化としての多様化路線に転換すれば、アメリカ的な質の維持装置がどうしても必要になってくるからです。

14. 国立大学法人化の意味

こうした改革の一連の流れの中で、先ほども触れましたように、国立大学の法人化が大きな意味を持っています。なぜならそれは、これまで「親方日の丸」の元、教授会自治の上に運営されてきた国立大学を経営体として自立させ、その内部に学長を中心とした役員会によるリーダーシップの確立を図ろうというものだからです。国家以外の財源、トロウのいう「補助的財源」として自己収入と外部資金の増額を図り、可能な限り財政的自立を求めるというのも、法人化がめざす改革の方向です。

ただ、それで文部省による官僚統制は終わったのか、「教授団ギルド」による支配が終わったのかと言えば、そうではないのではないかと。なぜなら、いまの国立大学法人は、「国立」・「大学」・「法人」という三つの部分が、明確に分離されたうえで有機的に統合されているのではなく、境界の曖昧なまま形のうえで一体化しており、そのために経営と教学の双方にさまざまな問題を生じているように思えるからです。

経営の問題でいえば、法人化して学長・役員会を中心とした、独立の執行部・執行体制が整備されたはずなのに、実際には「国立」（政府）の部分から「法人」に出向している人たち、それから「大学」という教授団ギルドから「法人」に出向している人たち、こういう人たちによって法人部分が構成され、大学の運営がなされているわけです。前者は言うまでもなく、「移動官職」としてやってくる、高級官僚を含む文部省の官僚出身者のことですし、後者は教授会の構成員の中から選ばれた、学長を含む役員たちです。

さらに、広義の執行部の一翼を担う部局長も、学長補佐なども教授会構成員の中から選ばれ

る。「出向」というのは、その人たちが、一定の期間が終われば（学長は別として）出身母体である文部科学省や教授団に、もう一度戻っていくからです。トロウの「教授団ギルドと政府の官僚主義があいまって・・・」というイギリスについての指摘は、法人化した日本の国立大学についてもそのまま当てはまると言うべきかもしれません。

付け加えておけば、こうした「経営」と「教学」の曖昧な分化ないし一体化は、国公立に限らず日本の、とくに歴史の古い私立大学にも共通に見られる特徴です。教授団の選挙で選ばれた学長が法人の理事長を兼ね、また理事の多くを教員出身者（出向者）が占める伝統的私学は少なくないからです。「教員中心主義」と言いますか、教員が経営の責任をも担っている。日本とアメリカの大学は、この点でも依然として大きく異なっていると言ってよいでしょう。

Ⅲ. ユニバーサル高等教育への道

15. 日本の高等教育はアメリカ化したか

日本の高等教育のアメリカ化は、今そういう状況にあるわけですが、最後に、それでは日本のユニバーサル高等教育への道はどうかについて、十分お話ができるほど中身はないのですが、若干の話をさせていただきたいと思います。

日本の高等教育はアメリカナイゼーションを目指してきたと言いましたが、それではどこまでアメリカナイズしたか。これまでお話してきたことからもお分かりいただけると思いますが、なかなか難しい問題です。

まず何よりもトロウが指摘しているように、日本とアメリカでは高等教育や大学の伝統や歴史、文化がまったく違っています。それから中央集権的な政府も弱く、軽くなる方向にあるとはいえ、依然としてアメリカとはくらべものにならないくらい、大きな存在であり続けています。大学の設置認可制度も廃止になったわけではなく、私学に対するコントロール手段として、まだ有効性を持っています。国立大学法人に対しては運営費交付金、私学に対しては私学助成、公立大学についても地方交付税の形で、直接の財政的支援を国が大学に対して行っています。これもまたコントロール手段として強く働いています。その上、先ほども言いましたように、日本の大学の中核的な部分を占める国立大学は、法人化されたとは言っても依然として官僚制的な支配の下にあるわけです。大学の多様化も、アメリカに比べれば著しく遅れています。

日本は、そういう意味で依然として、トロウが設定したアメリカ・モデルとヨーロッパ・モデルの、中間的なところに位置していると言ってよいだろうと思います。

16. 国立・私立セクターの関係

ヨーロッパとの違いとして一番重要なのは、国立・私立セクターの並存だろうと思います。ヨーロッパでは私学セクターの形成がはじまったとはいえ、まだ微々たる存在でしかありませんから、高等教育システム全体の構造を変えるほどの力を持っていません。これに対して日本は巨大な、アメリカをはるかに上回る規模の私学セクターを持っています。同じ私立セクター

を持つアメリカとの違いは、先ほど申しましたように、日本では国立セクターが小規模でしかも優位にある、言い換えれば大きな私学セクターの方が競争の上で、劣位にあるわけです。

トロウはアメリカとヨーロッパの違いについて、次のような興味深い指摘をしています。

「アメリカの大学は全く公立からほぼ純粋な私学にいたる、なだらかな段階をなしている。」

「アメリカでは「私立」大学も、公的な財政支援を受けている。この支援とは、一つは高等教育への贈与や寄付に対する税制上の優遇であり、一つには公的に支給される奨学金である。またこれと反対に、公立大学では学生の授業料や寄付、経済産業界からの基金といったような私的な財源を確保しているし、また公立大学の理事会は学内の各機関に対して私立大学並みの自律性を認めている」。「資金と機能及び権威を公的なものと私的なものにまたがって持つというアメリカ大学の特徴」（いずれも 29 頁）という指摘もあります。

つまりアメリカでは、公立と私立の境界が曖昧ですが、日本では極めて明確に線が引かれているという違いがあるわけです。日本の私立セクターが、アメリカのように国公立セクターと方を並べ、あるいはその優位に立つことが可能かといえば、それは税制が改正され、奨学金制度が拡充されないかぎりには、きわめて難しいと思われる。

経常費の 10 数%ということではありますが、依然として政府は機関補助を通して、私学セクターをがっちりコントロールされています。設置認可行政も残っています。他方、国立セクターは法人化によって、私立大学に大きく近づいたかといえば、これも依然として政府の強い管理下にあります。中期目標・計画を策定して政府の承認をえる、給与水準は人事院勧告に従わなければならない、退職金は大学が自ら積み立てて支給することはできない、施設整備も自力ではできない。アメリカの一部の州立大学にかなり近づいたかもしれませんが、リーディングな私立大学や州立大学と比べると、依然として強いコントロールの下に置かれているといわざるを得ません。

このことは、ユニバーサル・アクセスにせよ、ユニバーサル・パーティシペーションにせよ、その担い手になるのは、あるいはなりうるのは誰か、という問題を投げかけます。アメリカですと州立の高等教育機関、とくにコミュニティ・カレッジが担っているユニバーサル化の役割を、誰が担うのかという問題です。トロウは、公立であるがゆえに安い授業料で多様な教育機会を誰にでも提供する、オープンドア型のコミュニティ・カレッジを、アメリカ高等教育の一大発明だといっていますが、わずかな国庫助成を受けるだけで、授業料収入に依存せざるを得ない私学セクターは、果たしてユニバーサル化の中心的な担い手たりうるのだろうか、という疑問です。

もう一つ、日本のマス化、ユニバーサル化を考える場合に重要なのは、専修学校、各種学校の存在です。これもほとんどが私立ですが、設置認可の権限が都道府県にあり、学校教育法上も、いわゆる「一条校」ではないということで、これまで高等教育政策の中で軽視されてきた部分です。しかし進学率が 18 歳人口比で 24.5%になる、日本の中等後教育・高等教育システムの中で最も弾力的で、多様な部分である専修学校・専門学校を、ユニバーサル化の中でどう

位置付けるのかは極めて重要な問題です。

この多様な部分は、しかも多様な高等教育機関の供給源にもなりつつあります。専門学校を母胎に専門職大学院が作られ、大学になる専修学校も次々に出てきている。株式会社大学も専門学校と深い関係にある。この専門学校は、トロウの言葉を借りれば、大学という「標準的」概念から大幅に乖離しているわけですが、それが高等教育システムの多様化の源泉になると考えるべきなのか、21世紀型のシステムの中でどう位置付けていくのかも、アメリカと違った日本の大きな問題だと思います。

アメリカはこの部分を、たとえばコミュニティ・カレッジの形で、公立高等教育システムの中に取り込むことによって多様性を実現してきましたが、日本はそれをこれまで高等教育システムの枠外に置き、私立中心の自由な発展に委ねてきました。そのことがユニバーサル化への道、トロウの言うユニバーサル・アクセスや、パーティシペーションへの道を大きく阻むことになるかもしれません。いずれにしてもそうした意味で、日本のアメリカナイゼーションは、依然として中途半端に終わっているというか、所詮完全なアメリカ化は望みがたい、ありえないことだと見るべきでしょう。ユニバーサル化への日本的な道をどのように構築していくのかを、真剣に考えてみなければならぬときが来ているのではないかと思います。

17. 「高等教育の将来像」答申の意味するもの

日本の21世紀の高等教育像、21世紀型の高等教育システム構築という点で言えば、公的な構想として、一番最近（2005年1月）に出された中教審答申、「高等教育の将来像について」があります。この答申については、いろいろな読み方がありうると思いますが、なによりも文部科学省のいわば政策転換宣言、行政転換宣言と読むべきではないかと思います。

答申には、次のように書いてあります。

「この10数年の間に、高等教育行政は『高等教育計画と各種規制』の時代から『将来像の提示と政策誘導』の時代へ」と大きく移行してきた。これが文部科学省の審議会の認識です。時代はこのように転換したのだから、国家は新しい役割を担うことになるだろう。そこで「国の今後の役割は、①高等教育のあるべき姿や方向性の提示、②制度的枠組みの設定・修正、③質の保障システムの整備、④高等教育機関・社会・学習者に対する各種の情報提供、⑤財政的支援などが中心になる」と言っています。国の役割は変わったと言いますが、役割を見れば依然として大きな力を持ち続けていることがわかります。

あるべき姿や方向性は国が提示する。制度的枠組みの設定・修正も国の役割である。質の保障システムも国が率先して構築していく。国の「認証」した評価機関による評価制度は、まさにそのための制度です。情報提供とか財政的支援だけではない。さらに、これからは財政的支援を通して、多様化を図っていくということも言っています。大学が「固定的な『種別化』ではなく、持っているさまざまな機能のどこにウエイトをかけるかによって、緩やかに機能分化していく」ことを期待する。そのための政策的な誘導手段として、きめ細やかなファンデイン

グ・システムを考えるとこのことです。

「高等教育機関が持つ多様な機能に応じた形に移行し、機関補助と個人補助の適切なバランス、基盤的経費助成と競争的資源配分を有効に組み合わせることにより、多元的できめ細やかなファンディング・システムが構築されることが必要である。これにより、国公私それぞれの特色ある発展と緩やかな役割分担、質の高い教育・研究に向けた適正な競争が目指されるべきである」と言っています。COE も、現代 GP や特色 GP といわれる教育や社会貢献関係の GP、グッド・プラクティスも、そうした役割を期待してのファンディングの一環だと言っていいでしょう。

政府はこのように政策転換をしたと言っていますが、その方向でどのように、21 世紀型の高等教育システムを構築されていくのかは、今の段階では、まだほとんど見えていません。なぜ見えにくいのかといえば、政府の規制を可能な限り排除し、それぞれの大学が自由に選択的に自分の進路なり大学像なりを描いていけるようにするとされているものの、「自由化」がどこまで本物かはひとまずおくとして、その自由を選択的に行使する能力を、それぞれの大学が持っているのかどうかについて、疑問が残るからです。また、能力を持っていたとしても、それを実現する手段がどれだけあるのかについても、さまざまな問題が残っているからです。

18. ユニバーサル化への第三の道か

最後に、アメリカがその歴史的な特性のゆえに、いわば自動的にたどってきたユニバーサル化への道、それからヨーロッパが困難に直面しながら模索し始めたユニバーサル化への道のどちらとも異なる第三の道、日本の道があるのだろうかという問題があります。

これまで見てきたように、ヨーロッパもアメリカも、日本にとっては部分的なモデルにしかなり得ないことは明らかです。学ぶべきことはあるけれども、それを忠実に真似ればユニバーサル化、21 世紀型の高等教育システムが構築されるということではないというのは、これまでの話でおわかりいただけたのではないかと思います。

進学率という点ではユニバーサル段階への敷居を越えた日本でも、トロウの指摘どおり、マス型高等教育の危機が次第に表面化しつつあります。アメリカについてトロウの挙げた五つの危機をなぞっていけば、第一に格差社会化と機会の不平等化が、日本の場合にも顕著になってきました。大学教育の経験者と非経験者の分化という問題もありますし、大学経験者の中にも、学校歴主義という形での格差構造があります。

第二の中等教育の弱体化も、アメリカのひそみに倣ってというわけではありませんが、急激に顕在化してきました。それから三つ目に、大学という「標準的」概念も大きく揺らいでいます。日本の場合、それは大学設置基準という形で示されてきましたが、それが大幅に改定され、いってみれば大学とは何かをはかる、メートル原器がなくなりました。最近の中央教育審議会大学分科会の議論の一つの焦点も、大学とはいったい何なのか、とくに学士課程教育とはどのようなものであるべきなのか、に向けられています。

第四のアカデミック・ノルムの崩壊も、深刻な問題になってきていると思います。専門職大学院が登場したことによって、専門職大学院と一般の大学院との境界が問われ始めました。学部教育のカリキュラムも多様化が進み、学士課程修了者の学位である学士号は、どのようなアカデミック・スタンダードの上に位置しているのかが、見えなくなって来ています。大学人の考え方自体が多様化してきました。世代的なギャップもありますし、学部間の考え方の違いもある、設置主体間の考え方の違いもあるという状況がますます一般化しています。多様化すれば当然起こってくる問題ですが、今そういう混迷した状況が進行しているわけです。

第五として、学習社会の未成熟という問題もあります。日本はITのハード面では先進国ですが、ソフト面では必ずしもそうではありません。とくにトロウが、ユニバーサル化の条件として重視していた教育の面でのITの導入は、アメリカに比べて著しく遅れています。同時に、知識社会化、情報社会化の進展にもかかわらず、高度専門人材に対する需要も、日本の社会はアメリカにくらべて、まだ著しく低いレベルにあります。高度専門職、プロフェッションとは何かという概念規定そのものが曖昧なまま、さまざまな「専門職」大学がつけられていますが、そこに成人学習者がなかなかやっとならないという問題もあります。日本型の学習社会はいったいどのような形になるのか、なかなか見えてきません。

このままいけば、日本はアメリカ・モデルとヨーロッパ・モデルの長所よりも短所、デメリットばかりを共有し、組み合わせた高等教育システムを持つようになる危険性が大きいのではないかと。

特に大きな問題は、先にも触れた、私学セクター中心のユニバーサル化というディレンマです。アメリカ型のユニバーサル化は、公立セクターで担われているわけで、コミュニティ・カレッジの存在が、ユニバーサル化の推進に強力な役割を果たしています。日本の場合にはそうした、ユニバーサルなアクセスやパーティシペーションを可能にするような、開放的で低廉な高等教育機関が存在しません。マス化の中心的な担い手は、大学・短大・専修学校、いずれももっぱら授業料収入で運営される、私立セクターであったわけですが、ユニバーサル段階はどのようなのか。ユニバーサル段階にふさわしい高等教育システムを構築するためには、コストの問題や教育の質、水準の問題を避けることができません。この問題をいったいどのように解決するのは、日本が直面している最大の課題とってよいでしょう。

依然として、軽くなったとはいえ、権力を持ち続けている国家—政府の問題もあります。トロウの言葉をかりれば、政府は複雑化する「システムを統御する力」を本当に持っているのだろうか。「ますます複雑化するシステムに対応できずに複雑なルールを決めてしまう」ことはないのか。「財政支出機関に提出する書類作成」で大学が「自己変革のエネルギーを消耗」してしまうことはないのか。これは国立大学法人にとっては極めて現実的な、切実な問題にすでになりつつあります。言葉通りのことが起こっているといっても言い過ぎではない、という感じがします。

こうした問題を解決していくためには、国立大学を含めて大学が変革されるだけではなくて、

文部科学省という行政官庁そのものが変革されなければならないでしょう。間接化し、弱められたとはいえ、先に指摘したように、依然としてコントロールの権限と力を持ち続けている文部科学省は、どこまで変わったのだろうか。大学の変革を強く求めている文部科学省自身は、どこまで変革の努力をしているのだろうか。政府と大学の関係は、大学だけでなく政府も変わることによって始めて、これまでとは変わったものになるはずです。文部科学省自身をどう変えるべきなのか、もっと議論する必要があるのではないかと思います。

19. トロウーもう一つの示唆

最後にトロウがしている指摘で、私にとってもっとも重要だと思われるものについてお話しして、終わりたいと思います。

多様化した高等教育システムを支えているものは、アメリカの場合いったい何なのかを、トロウは繰り返し指摘しています。彼は、それを「社会との連携」という言葉で呼んでいます、日本と違って産学連携という意味ではありません。一つには大学が果たす説明責任（アカウントビリティ）、第二に市場のメカニズム、もう一つは信頼という形での大学と社会の関係、そしてこれら三者のバランス問題だと彼は言っています。

大学は社会に対して、どのように説明責任を果たしていくのか。市場化する社会の中で、市場が大学の持っている公共性を崩壊させないようにするにはどうしたらよいか。さらには大学が社会からの信頼を、どのように勝ち得ていったらいいのか。こういう問題を、日本の大学も真剣に考えていかなければならないと思います。

先ほども触れましたが、「アメリカの緩やかに連結している高等教育システムは、無数の、あらゆる種類の団体に抱懐されることによってひとつの形を与えられている」というトロウの指摘は、きわめて重要だと考えます。日本では、この「ひとつの形」はこれまで政府によって、設置基準行政を通じてつくられてきました。それが弱体化した、「事前規制から事後チェック」への移行が言われるときに、日本でも、このアメリカ的な「無数の、あらゆる種類の団体に抱懐される」という状態、つまり多様化する高等教育機関に「ひとつの形」を与えるような、大学間の複雑で密度の高いネットワークが、果たして形成されていくのだろうか。

日本にも、大学団体もありますし、評価機関もできつつあります。ただ、アメリカに比べれば、その密度はまだ、ごく低いものでしかありません。大学団体は設置者別が基本ですし、ほとんどがクローズドな、親睦団体的なものに過ぎません。評価機関もできたばかりで、それがどこまで水準の維持・向上の手段として機能するのか、見えていません。それらが、本当に高等教育システムに形を与える能力を持っているのかが、将来を見通す場合にきわめて重要な問題ではないかと思うのです。

国家の規制力が弱まり、それぞれの高等教育機関の選択と意思決定の自由が大幅に認められるようになった時に、国家への対抗力として、というより国家の規制に代替するものとして、大学の世界がどのような相互の連帯をつくり出せるのか、それによって市場の力に対抗し、社

会に対して説明責任を果たし，社会の信頼を勝ち取っていくのか。アメリカからいま学ぶとしたら，最も重要なのはその課題ではないのか。

駆け足で舌足らずな話になりましたが，予定の時間になりましたので，これで私の報告を終わりにさせていただきます。どうもありがとうございました。

The Nature and Development of Quality Assurance in Higher Education

– what is changing and what remains the same

Richard Lewis

Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

It is usually very boring but some times very necessary to start a paper with definitions and this is such an occasion.

The world of quality assurance is bedevilled by inconsistent use of terminology so I would like to start by presenting my own choice of definitions together with some justification for that choice.

Let me start with the key phrase

Quality Assurance

Quality assurance is an all-embracing term covering all the policies, processes, and actions through which the quality of higher education is maintained and developed. (Campbell & Rozsnyai, 2002, p. 32)

Quality Assessment

Quality Assessment covers both the means by which a judgement is made about the quality and standards of an institution or a programme and the judgement itself. (Vlăscanu, Grünberg and Pârlea, 2004, p. 22)

Accreditation

Accreditation is a form of quality assessment where the outcome is a binary (yes/no) decision that usually involves the granting of special status to an institution or programme. (CHEA 2001)

Those interested in a more detailed discussion of terminology are invited to consult the Analytical Quality Glossary that can be accessed via the website of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education's (INQAAHE) website at www.inqahe.org.

To an extent any action taken by a university¹ teacher to check on the quality of his or her own work or steps taken to improve it might be said to be an act of “quality assurance” – indeed the same might be said about the actions of students. So an often unstated assumption is that quality assurance is a collective action with more than one person being involved.

And one final comment on terminology, which is on the word “external” when used in phrases such as “external quality assurance” or “external quality assessment.” This means that the activity is predominantly being carried by an individual or a team that are from outside the area which is

¹ I recognise that in many countries much higher education is provided outside the universities but for simplicity I will use the term university to include all types of institutions of higher education.

being assessed or assured. In the case of the quality assurance of a programme² the externals may come from other parts of the institution while in the case of the external assessment of an institution the task would be carried out by those from outside the institution.³

I will come back to issues of terminology later but at this stage the point that I really want to emphasise is that I will use the term “quality assurance” as the overarching term.

1. A Brief History of the Birth of External Quality Assurance

I think it might be helpful if I started with a very brief history of external quality assurance.

Frans van Vught of the University of Twente traces the origin of the debate about the desirability of the imposition of external quality assurance on universities to 13th century Paris. In the early part of the century it was the Chancellor of Notre-Dame Cathedral, acting on behalf of the Bishop of Paris, who exercised academic authority over the University of Paris. The University, as did others a few centuries later, resented the exercise of external control and was successful in its campaign for academic autonomy when in 1231 Pope Gregory IX issued a papal bull ending the dominance of the Bishop and Chancellor over the university.

And then nothing very much happened for 600 years.

1) The UK external examining system

It was in 1832 with the creation of the University of Durham and the consequent massive, 50%, increase in the number of universities in England – from two to three⁴- that the external examiner system was introduced. (Silver 1994) The external examiners were mostly drawn from the University of Oxford and, while their main purpose was to increase the local “examining capacity”, they also provided some evidence to the outside world of the acceptability of Durham’s degrees. Thus in the 19^h century a policy concern was identified which has continued to concern the academic community – namely how to achieve comparability of standards across institutions.

It was, however, the creation of the Victoria University⁵ in 1880 that gave birth to the system of external examiners that has existed to the present day. The charter of the Victoria University, as did the charter of the University of Birmingham and other universities founded after 1880, required that examinations be conducted by internal and external examiners with the role of the latter being explicitly recognised as providing public assurance that the standards of the new universities were comparable with those of their more ancient counterparts.

² I am using the term programme to mean programme of studies, that is the set of units or courses or modules that have to be taken by a student to gain his or her award.

³ The use of a few people from outside the programme or institution where the activity is organised by insiders and where most of the reviewers are insiders does not of itself make it an external event.

⁴ There were already four universities in Scotland, but none in Wales.

⁵ The Victoria University had colleges in Manchester, Liverpool and Leeds. In 1905 the Victoria University divided into three components based in each of these cities.

The two main traditional roles of external examiners were

- (i) to ensure that degrees awarded in similar subjects are comparable in standard across higher education institutions, and
 - (ii) to ensure that students are dealt with fairly in the system of assessment and classification.
- (Silver, Stennant and Williams 1995)

While these roles remain basically unchanged, the ways in which they are discharged has been subject to quite substantial change over the last two decades or so because of such things as the introduction of continuous assessment and the very large increases in student numbers not matched by an increase in the numbers of external examiners. (Lewis 2005)

Thus, there has, for a considerable period, been an important element of quality assurance in the UK system but one that deals with only one aspect of the learning teaching process, that of comparability of standards across the system. This is an important objective and the external examiner system when applied properly is an extremely powerful tool. It is therefore perhaps surprising that, as a comprehensive system, its use is confined to the UK and a number of Commonwealth countries although it is used to a limited extent in a number of other countries.

2) Early US accreditation

In her excellent introduction to the accreditation in the United States Elaine El-Kahwas (El-Khawwas 2001) explains that the initial purpose of the regional associations, which later developed as regional accreditation agencies, was to establish closer links between the administrators of colleges and schools and to set standards for adequate preparation for college study. The growth in student numbers, and in the number of schools and higher education institutions, towards the end of the 19th century meant that informal and personal links between the institutions and the administrators was no longer sufficient and it was judged necessary to make the system more formal.

Accreditation of institutions was first undertaken by the North Central Association in 1905 but the institutions that were accredited first were schools not colleges, the first list of accredited colleges was not issued until 1913. The main purpose of the exercise was to enable college administrators to evaluate the worthiness of applicants from institutions of which they had no personal knowledge whether they were schools or other colleges. Developments in the 20th century were slow to emerge and it was not until 1952 that the New England Association took on an accrediting function.

Meanwhile in the rest of the world very little was happening. In many countries governments did exercise considerable control over publicly funded universities, including the appointment of staff but these controls, avoiding as they did any reference to the quality of the educational provision or of the educational output, were a long way from being quality assurance systems.

The ending of the Second World War saw the establishment in Japan and the Philippines of accrediting agencies modelled largely on the US agencies but institutional involvement was largely on a voluntary basis.

3) The growth in external quality assurance agencies over the last 15 years

The increase in the growth on the number of external quality agencies over the last 15 years can be best observed by examining of the membership of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. (INQAAHE)

INQAAHE, or the Network, was established in 1991. Its core membership are the regional and national quality assurance and accreditation agencies, but it also has a number of associate members which are organisations with a strong interest in quality assurance in higher education.

When it was founded INQAAHE had members from only 11 countries which, so far as I am aware, represented all the countries that had at that time systems, in some cases partial systems, of external quality assurance in higher education. It now has well over 100 full members from over 60 countries but there are a number of countries not in membership and it is likely that about 70 countries either have, or will soon have, a national system of quality assurance in place.

4) Factors contributing to the growth

The growth has been worldwide involving countries with different cultures and different stages of economic development.

I believe that the factors contributing to this growth included:

- The recognition in many countries of the need for greater accountability for the use of scarce national resources.
- The growth in higher education that has occurred in many countries.
- The increased diversity in HE provision including the establishment of binary systems⁶, and the growth in distance learning.
- In some countries there was a trade off between the reduction of direct governmental control of higher educational institutions and the introduction of external quality assurance arrangements.
- The increase in some countries in the number of private, including “for profit”, providers.
- Regional developments, for example in Europe and South America, aimed at creating a higher education space which encourages student mobility and the mutual recognition of qualifications.
- The ever increasing internationalisation of higher education including the growth in cross -border providers and the need for the mutual recognition of qualifications and higher education credits

2. The Present State of the Art

In describing the present state of the art I will rely quite heavily on a survey made of INQAAHE members in 2005. Of the 110 full members listed in the INQAAHE website that were the subjects of the project, returns were received from 67 members, see Table 1. The completed questionnaires can be found in the full members section of the INQAAHE website.

⁶ A binary system is one in which there are a group of institutions, such as the German Fachhochschule, which while they primarily offer programmes of study that are at the higher education level, do not have the title or status of universities.

Table 1: Number of full members listed and number of questionnaires used in the analysis (by region)

	No of full members shown on INQAAHE website	No of questionnaires used in this analysis	Percentage used
Europe	37	28	76%
Asia and Australasia	31	15	48%
Africa and the Middle East	13	8	62%
North America	17	11	65%
South and Central America and the Caribbean	12	5	42%
TOTALS	110	67	61%

Note: While, overall a reasonably high proportion of agencies have completed the forms, Table 1 indicates a geographical imbalance in that the percentages vary considerably, in particular note the high response rate for Europe, and these variations must be kept into mind when interpreting the results.

1) Scope of activities

I believe that the evaluation of the student’s learning experience should be at the heart of quality assurance and that this is best undertaken by engaging in programme review or in some cases subject or discipline review. One issue on which agencies differ is whether the essential programme (or subject) review should be organised internally by the institution (albeit including, as it should, an external element) or externally by the quality assurance agency itself.

Very broadly the engagements between an external quality assurance body and the institutions for which it carries responsibilities can be summarised as follows

- Institutional audit
- Institutional assessment
- Programme assessment together with institutional audit or assessment
- Programme assessment without institutional audit or assessment.

In terms of the trust reposed on institutions the list is in descending order of trust, institutional audit implies the greatest trust and programme assessment without any form of institutional engagement the least.

The difference between institutional audit and institutional assessment can be illustrated by comparing extracts from the publications of the UK Quality Assurance Agency (QAA) and the US Higher Education Corporation (HEC), the regional accreditation agency for the North Central Region.

In its publication “Handbook for Institutional Audit: England- 2006” the QAA states that one of three objectives of institutional audit is to ensure that the institution has effective means of ensuring that the awards and qualifications in HE are of an academic standard at least consistent with those referred to in *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (FHEQ) and are, where relevant, exercising their powers as degree-awarding bodies in a proper manner.” (QAA 2006)

While in its “Handbook for Accreditation” the HEC describes the role of an accreditor as follows

“An institutional accrediting body evaluates an entire organization and accredits as a whole. It assesses formal educational activities and also evaluates governance and administration, financial stability, admissions and student personnel services, resources, student academic achievement, organizational effectiveness, and relationships with outside constituencies.” (HEC 2003)

The QAA focuses on the effectiveness of the institution’s quality assurance processes while the HEC actually assesses the salient features of the institution, which suggests that the QAA, and other agencies, that follow the audit approach place greater trust in the institution as a whole. In general it appears that the audit approach is favoured in some Commonwealth countries, the UK, Australia and New Zealand while assessment is found, for example, in the USA and France.

It is only a minority of agencies that restrict their activities to institutional audit or assessment. The majority of agencies directly concern themselves with both programme and institutional review. In such systems the institutional review will be concerned with those aspects which impact on all programmes, such as student services, in addition it might involve making a judgement about institution’s internal quality assurance procedures which would help the external programme reviewers decide on the extent to which they can rely on them.

Agencies that engage in programme review, but not institutional review, can be divided into two groups, those that cover the whole range of disciplines and those that are concerned with only one subject or professional area.

As can be seen in Table 2, 63% of agencies conduct both institutional and programme review while 16% only engage in institutional review. Of the remainder who operate only at the programme level six are specialised reviewers that are concerned with one discipline or professional area while eight cover all disciplines.

Table 2: Scope of agency’s activities

	Europe	Asia and Australasia	Africa and the Middle East	North America	South and Central America and the Caribbean	TOTAL	Total %
Both institutional and programme	20	6	8	3	5	42	63%
Institutional only	2	5		4		11	16%
Programme - general	4	3		1		8	12%
Programme - specific	2	1		3		6	9%
TOTALS	28	15	8	11	5	67	

2) The nature of decisions

One of the largest barriers to the creation of a common understanding of quality assurance world wide is the question of terminology, even for those who believe they are working in the same language. And of all the terminological problems perhaps the greatest is what is meant by “accreditation.”

The basic definition of an accrediting decision is that it is a binary, yes/no decision, that is, the institution or programme does or does not satisfy minimum standards. In many, but not all, cases there is an automatic consequence of a no decision. In the United States, for example, a non accredited institution is not eligible to receive federal financial support.

As will be seen in Table 3 the majority of agencies in the INQAAHE survey stated that they do make yes/no decisions. Those that do not will produce reports which, although they will make recommendations for improvement, and may commend good practice, do not make an overall judgement.

Table 3: Agencies who accredit – that is make yes/no decisions

	Make yes/no decisions	Do not make yes/no decisions	Total
Europe	18	10	28
Asia and Australasia	11	4	15
Africa and the Middle East	3	4	7
North America	10	1	11
South and Central America and the Caribbean	4	1	5
TOTALS	46	20	66

Note. One Middle East agency did not answer the question.

3) The “traditional quality assurance” model

Virtually all the respondents to the INQAAHE survey confirmed, that they follow what has been described as the “traditional” method that has the following characteristics

- Sets of regulations and guidelines
- A self evaluation prepared by the institution
- The appointment of a peer group whose review of the institution or programme would start with a review of the self evaluation
- Site visits by the peer group.
- The publication of a report or, in some cases, only the decision.

While, with only a few exceptions, all respondents to the INQAAHE survey stated that they used this model but there are important differences in the way in which the model is applied.

Perhaps the most significant difference is in the freedom institutions have in completing their self studies. In some systems institutions are given considerable freedom in the way in which they can tell their story, while in other systems the self study essentially consists of a form consisting mainly of closed questions many of which are of a quantitative nature.

Another difference is the relationship between the academic reviewers and those whose programme or institution is being reviewed. At one extreme the reviewers act very much as inspectors exercising a degree of authority while at the other extreme the reviewers and the reviewed act more like equals, without entirely ignoring the fact that it is the reviewers who will report their findings. In general the more inspectorial approach will be used by agencies who require the more structured self study reports.

3. Emerging Trends

In its early days external quality assurance relied heavily on two main elements

- The intuitive judgement of the academic reviewers based, not on agreed explicit requirements, but on their experience
- Relatively crude quantitative input measures such as the ratio of academic staff (faculty) to students and the number of books in the library.

But the approach is changing and amongst the more important emerging trends are

- A switch in emphasise from quality assurance for accountability to quality assurance for enhancement
- The change in focus from inputs to outputs
- The move away from the reliance on the intuitive experience of reviewers to an approach based on explicit statements of the requirements imposed on institutions and programmes
- Increasing attention to international issues including Cross-border Higher Education (CBHE)

1) From quality assurance for accountability to quality assurance for enhancement or improvement

Accountability is concerned with the institution being able to demonstrate that it is operating at or above the basic minimum standard, while quality enhancement is concerned with the continuous process of quality improvement.

In a perfect world all actions taken to demonstrate accountability should also serve to enhance quality, but we do not live in such a world, we live in a world which is full of imperfections.

In the real world there are many systems of quality assurance for accountability which do impede quality enhancement if for no other reason that the efforts needed to demonstrate accountability divert time and resources from quality enhancement. The danger is that institutions will engage in what has been termed a “compliance culture” when the all the effort is put into attempting to obtain a positive accreditation decision, or a good score from the external quality assurance body, rather than actually improve the quality of what is being done.

The attitude underlying a compliance culture can be expressed in the question

“Tell us Oh QA agency what you need in evidence that this programme is healthy and we shall provide it.”

Academics, we should remember, are pretty clever, even those who do not teach terribly well.

In such a situation institutions are encouraged to hide weaknesses rather than to demonstrate that they have identified them and are taking steps to overcome them.

In general in countries where greater trust is placed on universities the external quality assurance system is more likely to emphasise quality enhancement rather than accountability.

Agencies that publish scores or grades that allow rankings to be made, clearly encourage the institutions to obtain the highest score or grade possible. In a number of Asian countries there appears to be a stronger desire than in the rest of the world to be told what is the “best” institution or programme and it is this part of the world that is in greater danger of encouraging the compliance culture. In fairness I should add that the desire to score is not just to be found in Asia. It was only very recently that in the UK we published marks out of 24 as the outcome of subject evaluation. Fortunately, as a result of pressure from the universities that system has now been abandoned and it is to be hoped that this part of the British experience will provide a lesson from which other countries might learn about what to avoid.

While the author’s prejudices in favour of a quality enhancement approach have not been hidden I readily accept that there are circumstances where the needs for accountability are paramount. This will often be the case when a system of external quality assurance is first introduced in a country where some of the existing provision is of unacceptable standard. It must always be remembered that the key task of any quality assurance system is to ensure that the standards of the worst programme on offer in a country are at least at a minimum threshold of acceptability.

2) From inputs to outputs via process

For many years, before the introduction of external quality assurance the key, or perhaps only, indicator of quality was an input measure; the ability of the teaching staff.

When external quality assurance was first introduced input measures retained their primacy. To the quality of staff were added such factors as the number of books in the library and, in some systems, the extent of the sporting facilities made available to students.

It is perhaps not surprising that in those early days there was a focus on input measures. Input measures have a nice comfortable feel about them; they are “objective” and are relatively easy to measure.

But what was often overlooked was that was only rarely that the actual input was actually measured, usually some proxy was employed. The prime example being the quality of the teaching staff, in many systems the qualifications of staff were often used unthinkingly as a measure of staff quality.

While the more sophisticated quality assurers were always alert to the point that at the end of the day it was output that mattered, this was often forgotten and systems become very formulaic with much of the review being concerned with whether the institution met certain targets, which were not necessarily explicitly stated.

There appear to be a number of reasons that encouraged the switch in emphasis from inputs to outputs including a greater degree of professionalism on the part of quality assurers. But a more

significant reason might be the increasing diversity of higher education. Historically, the simple input based method was based on the traditional higher education model, properly qualified students sitting in class rooms taught by properly qualified staff. But the world of higher education is much more diverse with students studying at a distance or entering the university without traditional entry qualifications.

Before moving on to discuss outputs I should make some mention of process and the argument that it is wrong to concentrate only on outcomes because process is also very important.

There is considerable merit in this argument which I believe stems from the fact that some of the “outputs” of a period of higher education, such as intellectual honesty or rigour or the recognition of the need for continuing life long learning, cannot be measured directly, but in such cases an assessment of the learning experience might provide an acceptable proxy measure. We may believe that some learning processes may be more conducive to the development of these attributes than others and hence the programme review should include an assessment of the suitability and effectiveness of the actual learning process.

3) Different types of output measures

There seem to be two fairly distinct groups of outcome measures; one relating to student performance, often referred to as learning outcomes, the other set being indirect measures which may be related to institutional performance, often measured by performance indicators.

Learning outcomes

The student learning assessment movement has gained considerable strength within the United States accreditation community in recent years.

It might be useful to quote the requirements imposed on accreditors in the United States by the Council for Higher Education Accreditation (CHEA) one of the two bodies, the other one being the Federal Department of Education, which has the responsibility for the recognition of accreditation agencies.

CHEA’s requirements are set out in a document entitled “Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes.”

Accrediting agencies should place upon institutions the following expectation that they should

- *Regularly gather and report concrete evidence about what students know and can do as a result of their respective courses of study, framed in terms of established learning outcomes and supplied at an appropriate level of aggregation (e.g. at the institutional or program level).*
- *Supplement this evidence with information about other dimensions of effective institutional or program performance with respect to student outcomes (e.g. graduation, retention, transfer, job placement, or admission to graduate school) that do not constitute direct evidence of student learning.*
- *Prominently feature relevant evidence of student learning outcomes- together with other dimensions of effective institutional performance, as appropriate- in demonstrating institutional or program effectiveness. (CHEA 2003)*

Note here that the above statement covers both direct student learning outcomes and the more indirect performance indicators.

Indirect measures - Performance indicators

The CHEA reference which I quoted earlier referred to the requirement imposed on institutions that they should consider other dimensions of performance, that do not constitute direct evidence of student learning, such as graduation and employment rates. These measures are recognised as key indicators in a growing number of countries

But an indicator is only a number if one does not have something to compare it with. An institution can of course compare its current to its past performance through time series analysis but it is also very useful to be able to make comparisons with the performance of others. A quite common practice is for institutions to select a group of others institutions which they believe are similar to themselves and then compare their performance against that of the “peer group”. The comparison may be confined to publicly available data or the institutions may agree to exchange confidential data for their mutual benefit.

In the UK the Higher Education Funding Councils have for a number of years published a set of performance indicators covering, as far as teaching is concerned, access (which mainly measures the social mix of the student intake), non-completion rates, efficiency (a measure based on the average time it takes a student to graduate), and employment indicators. The report also has a section on research performance. The tables were first published in 1999 but for the last three editions the tables have not been printed but have to be accessed via the Higher Education Statistics Agency (HESA) website.⁷

An interesting feature of the publication is the use of adjusted sector benchmarks. These make allowance for various factors which affect the indicators. The main factors used are the subject mix of an institution, and the entry qualifications of its students and the proportions of young (under 21) and mature students entering the institution.

For example, for those who enrolled on full-time first degree courses in 2003/04

- The non-continuation rate for young entrants to courses in medicine and dentistry was 2.0% while the rate for young students taking combined studies degrees was 13.5%.
- The overall non-continuation rate for young students was 7.7% but for mature students 15.6%
- In terms of entry qualifications young students whose tariff points on entry were below 100 exhibited a non-continuation rate of 13.6%, while the corresponding figure for those whose tariffs on entry exceeded 481 was 1.8%.

I will take, as examples of institutions, the University of Derby and Imperial College, London and as the measures the non-continuation rate for entrants to first degree courses in 2003/4, that is the percentage of entrants who did not return to the institution or transfer to another institution in 2004/05.

⁷ www.hesa.ac.uk

The results were

	<i>Non-continuation rates</i>	
	<i>Actual</i>	<i>Benchmark</i>
University of Derby	10.3%	11.6%
Imperial College	5.9%	4.3%

On the basis of a raw comparisons of the scores Imperial performed better than Derby, but if account is taken of differences in such things as the entry qualifications of the students and the subjects studied then, according to the HESA statisticians Derby may have performed better than Imperial. While the statistical methods employed may not be perfect the main point to be remembered is that the comparison of the raw data that do not take the underlying factors into account will not give a realistic picture.

The use of indirect measures of student learning such as the performance indicators discussed above does, of course, depend on the availability of the necessary data and such data is not available in many countries. As discussed earlier it may be possible for institutions sharing similar characteristics to agree to exchange information between them so that each institution can compare its performance with that of other institutions of the same type.

4) **Explicit statement of requirements**

What sort of yardstick should be used to judge student learning outcomes? When 20 or 30 years ago academics considered applications to approve a bachelors degree in areas such as physics or history they had only their experience, and perhaps a bit of prejudice, to guide them. There were no written expectations of what should be requirements of a bachelor’s degree in general let alone the expectations placed on the holder of a physics degree.

The world has changed considerably. Many countries have established “National Qualification Frameworks” setting out the attributes required to be demonstrated in order to receive an award at the various levels. A multi- national initiative, known as the Dublin descriptors, is being developed by quality assurance and accreditation agencies from a number of European countries. The Dublin descriptors set out the attributes that should be demonstrated in order to receive an award at one of three levels of degrees, bachelors, masters and doctoral.

In the summer of 2000, a group of universities started a pilot project called "Tuning educational structures in Europe". Subsequently they have asked the European University Association (EUA) to help widen the group of participants and they have asked the European Commission for a grant under the Socrates programme.

The project aims at identifying points of reference for generic and subject-specific competences of first and second cycle graduates in a series of subject areas: Business Administration, Education Sciences, Geology, History, Mathematics, Physics and Chemistry. Competences are based on learning outcomes: what a learner knows or is able to demonstrate after the completion of a learning process. This covers both subject specific competences and generic competences, like communication skills and leadership.

In terms of individual agencies the QAA is probably the most advanced in that it has published what it calls “subject benchmarks” for over 40 programme areas. These subject benchmarks

together with the two UK National Qualification Framework Statements, one for England, Wales and Northern Ireland and one for Scotland, may be found on the QAA website⁸.

There is always the danger that the publication of such statements may encourage rigidity and discourage innovation and development. The QAA seeks to avoid this danger by emphasising that it does not require strict adherence to the guidelines but more that the institution has taken them into account. For example, paragraph 41 of the “Handbook for Institutional Review: Wales” states

When considering the institution's management of quality and standards, the review team draws upon a range of external reference points, including the FHEQ (Framework for Higher Education Qualifications), Subject benchmark statements, the Code of practice and the Credit and Qualification Framework for Wales. In so doing, it is not seeking evidence of compliance, but rather for evidence that the institution has considered the purpose of the reference points, has reflected on its own practices in the relevant areas, and has taken, or is taking, any necessary steps to ensure that appropriate changes are being introduced.

In terms of subject benchmarks the paragraph goes on to state

In respect of Subject benchmark statements, the (review) team enquires into the way in which the statements have been taken into account when establishing and/or reviewing programmes and awards, as illustrated through programme specifications. The Agency views the statements as authoritative reference points, but not as definitive regulatory criteria for individual programmes or awards. (QAA 2003)

In practice this means that institutions can depart from the subject benchmarks but they will need to supply solid justification for doing so.

4. Transnational or Cross-Border Higher Education (CBHE)

Another important trend is the growing importance of Cross-border Higher Education (CBHE) or, as it sometimes called Transnational Education.

One aspect of CBHE is probably almost as old as Higher Education itself, that is the movement of students across borders but in the last 30 years or so there has been a substantial increase in other forms of CBHE, distance learning and overseas campuses. I will shortly be referring in more detail to the UNESCO/OECD “Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education”⁹ (The Guidelines) but at this stage I will quote the Guideline’s definition of CBHE as

“... cross-border higher education includes higher education that takes place in situations where the teacher, student, programme, institution/provider of course materials cross national jurisdictional borders. Cross-border higher education may include higher education by public/private and not-for-profit/for-profit providers. It encompasses a wide range of modalities, in a continuum from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies including e-learning).”¹⁰

⁸ www.qaa.ac.uk

⁹ The Guidelines may be accessed at www.unesco.org/hed/guidelines

¹⁰ Page 7, UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris 2006

This is a wide definition, but the point I would particular emphasise is the notion of a continuum that ranges from wholly face-to-face to 100% e-learning and any sort of combination of the two.

The growth in CBHE has not in general been matched by developments in the quality assurance related to the activity although some countries have introduced suitable arrangements. In the case of exporting countries, the quality assurance agencies in Australia and the UK apply very similar procedures to exported and domestic provision while, of the importing countries, The Republic of South Africa and China (Hong Kong) are good examples of countries that have introduced procedures that ensure the seek to ensure the quality of higher education provided in their countries by overseas institutions.

The introduction to the Guidelines points out that the gaps in the quality assurance of CBHE makes students and other stakeholders more vulnerable to low-quality provision and disreputable providers, i.e. degree and accreditation mills. The objectives of the Guidelines are

“..to propose tools and a synthesis of best practice that can assist Member States in assessing the quality and relevance of higher education provided across borders and to protect students and other stakeholders in higher education from low-quality higher education provision.”¹¹

The Guidelines are neither binding nor mandatory. They are seen as being voluntary and as helping in the development of national capacity and international co-operation. They are addressed to six groups

- Governments
- Higher education institutions/providers
- Student bodies
- Quality assurance and accreditation bodies
- Academic recognition bodies
- Professional bodies

I will not go through the Guidelines in detail but will concentrate on those addressed to quality assurance and accreditation bodies, not only because quality assurance is the subject of the paper but also because they capture the main spirit and intentions of the whole document.

In summary the guidelines addressed to quality assurance and accreditation bodies are

- Ensure that its arrangements cover CBHE in all its forms
- Sustain and strengthen the existing regional and international networks of quality assurance and accreditation agencies and seek to establish them in regions where they do not exist.
- Establish links to strengthen the collaboration between the bodies of the sending and receiving country and enhance the mutual understanding of different systems of quality assurance and accreditation.
- Provide accurate and easily accessible information on the assessment standards, procedures, and effects of the quality assurance mechanisms on the funding of students, institutions or programmes as well as on the results of the assessments.

¹¹ Page 3, UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris 2006

- Apply the principles reflected in current international documents on CBHE such as the UNESCO/Council of Europe “Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education”¹²
- Reach mutual recognition agreements with other bodies on the basis of trust in and understanding of each other’s professional practice, develop systems of internal quality assurance and regularly undergo external evaluations, making full use of the competencies of stakeholders. Where feasible, consider undertaking experiments in international evaluation or peer review of quality assurance and accreditation bodies.
- Consider procedures for the international composition of peer review panels, international benchmarking of standards, criteria and assessment procedures and undertake joint assessment projects to increase the comparability of the evaluation activities of different quality assurance and accreditation bodies.

In summary, it seems to me that the above might be summarised as;
Talk together, understand each other and work together.

5. A Summary of the above

Quality Assurance is becoming more concerned with

- Reliance on published, generally agreed, statements of expectations rather than the intuitive wisdom of academic reviewers
- Enhancement rather than accountability
- The assessment of outcomes including student learning outcomes (i.e. what students can do as a result of following the programme) and indirect measures such as of employability
- What is happening across national borders

1) More speculative observations

I have so far discussed changes in quality assurance, in particular in external quality assurance, that are happening and which are observable but I would like to conclude my discussion of change with some rather more speculative remarks about likely developments.

In outline I suggest that as external quality assurance become more solidly established a number of things might happen

- The actual systems will become more diverse to reflect that while many of the institutions covered by the system are well established and are firmly in the “quality assurance for enhancement camp” others will be new and in particular may be involved in non traditional forms of higher education.
- There will, in many countries, be a move towards the “institutional audit” approach where the focus of the external review of the university will be how it assures itself of the quality of its courses. In turn this will mean that for more attention will be paid to models of internal quality assurance.
- Institutions will be allowed to choose their quality assurance body from an approved list (which is already the case in Japan) and that the list will include agencies based in overseas countries.

¹² Available at www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm

- That there will be a move away from the “big bang” site visit every five or six years to one of a less intensive but more continuous relationship between the agency and the institution. (A number of US regional accreditation agencies are already experimenting with such an approach)

2) But What Will Remain the Same?

Perhaps the most obvious statement, but one still worth making, is that once the principle of the acceptance of the need for some system of quality assurance is accepted the principle will be retained even though the system may be changed. Or to put in other words, there will not be a return to the secrecy of the lecture theatre and class room.

The principle that it is the university that is responsible for the quality of its provision will continue to prevail but, it is be hoped, that in the future more external quality assurance agencies, or perhaps I should say more governments, will actually apply the principle.

The need for quality assurance for accountability will remain and form the bedrock of any system even though much of the activity will be concerned with quality enhancement.

And the most important element of continuity is what really matters is what is done by students and, but perhaps to a lesser extent, their teachers.

References

- Campbell, C. & Rozsnyai, C., 2002, *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucharest, UNESCO.
- CHEA, 2001, CHEA web site, <http://www.chea.org> section on “International Quality Review”, CHEA glossary of terms.
- CHEA 2003, *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes*. Council for Higher Education Accreditation, Washington DC.
- Elaine El-Khawas 2001, *Accreditation in the United States*, International UNESCO Institute for Educational Planning, Paris.
- HEC 2003, *Handbook of Accreditation*, Higher Education Commission, Chicago.
- Lewis R 2005, *External Examiner System in the United Kingdom: fresh challenges to an old system*, Public Policy for Academic Quality (PPAQ) website <http://www.unc.edu/ppaq/docs/ExExaminers.html>
- QAA 2003, *Handbook for Institutional Review: Wales*, Quality Assurance Agency, Cheltenham.
- QAA 2006, *Handbook for institutional audit: England and Northern Ireland*, Quality Assurance Agency, Cheltenham.
- Silver H 1994, *External Examining in the UK: how did it start?* in HEQC “External Examining in focus” November 2004.
- Silver, H; Stennant, A and Williams, R; 1995, *The External Examiner System: Possible Futures*, QSC, London.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D., 2004, *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>

高等教育における質保証の本質とその発展

—変わりゆくもの、変わらないもの—

リチャード・ルイス

(高等教育品質保証機関国際ネットワーク)

定義から始まるレポートは、たいてい非常に退屈ではあるが、時にそれが必要な場合がある。そして今回はそのような場合に当たるであろう。質保証の世界では、専門用語が整合性なく用いられているため、私が選択した定義にその選択の根拠を交えながら、本稿を始めたい。

まずは重要な用語から始めよう。

質保証 (Quality Assurance)

「質保証」は、高等教育の質を担保し、かつ発展するための、あらゆる政策、手順、行動を包含する包括的な用語である (Campbell & Rozsnyai, 2002, p. 32)。

質評価 (Quality Assessment)

「質評価」は、機関もしくはプログラムの質及び水準について判断を下すための手段と、判断そのものを包含している (Vlăscanu, Grünberg, & Pârlea, 2004, p. 22)。

適格認定 (Accreditation)

「適格認定」とは、通常機関やプログラムに対する特別の地位の付与を伴う二者択一 (適格 / 不適格) の決定によって行われる質評価の一形態である (CHEA, 2001)。

専門用語のより詳細な考察について関心があれば、高等教育品質保証機関国際ネットワーク (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education: INQAAHE) のホームページ (www.inqaahe.org) にある Analytical Quality Glossary を閲覧されたい。

大学¹の教員が自身の職務の質をチェックするために行う行動、もしくは改善するために行う措置は、ある程度「質保証」の行為と言えよう—これはまさに学生による行動についても同様である。そのため、質保証は複数の人間が関わる集団行為であることは、しばしば暗黙の前提

翻訳は、伊藤さと美、音野美晴、田中正弘が分担し、大場淳が全体の調整を行った。なお、参考文献は省略した。

¹ 多くの国で、高等教育が大学以外で多く提供されているが、本稿ではあらゆるタイプの高等教育機関を包括する用語として「大学」を用いている。

となっている。

専門用語に関して最後に、「第三者による質保証 (external quality assurance)」や「第三者による質評価 (external quality assessment)」といった語句で用いられる「第三者 (external)」という用語について解説したい。これは、その行為が保証もしくは評価される範囲外にいる個人や集団によって主体的に実施されることを意味する。プログラム²の第三者による質保証の場合、第三者はその機関内の他部門でもなりうるが、機関の第三者評価の場合は、その機関以外の機関³となる。

専門用語が抱える問題については後述するが、ここで強調したいのは、本稿では「質保証 (quality assurance)」という用語を包括的なものとして用いているという点である。

1. 第三者による質保証誕生の概歴

まず、第三者による質保証の概歴から始めるのがよいであろう。

トヴェンテ大学のフランス・ファン＝フーフト氏 (Frans van Vught) は、13世紀のパリに遡って、第三者による大学の質保証義務化の要請に関する議論の由来をたどっている。13世紀初頭、パリ大学において権限を行使したのは、パリ教区長を務めるノートルダム大聖堂の司教であった。大学は外部統制の行使を遺憾とし、大学の自治 (academic autonomy) を求める運動において成功を治め、その結果、1231年にローマ法王グレゴリー9世が、教区長及び司教による大学支配を終焉させる大勅書を発布するに至った。その後の数世紀間に、他の国でも同様のことが起こった。さらにその後の600年間ほとんど何も起こらなかった。

1) イギリスにおける学外試験委員制度

学外試験委員制度が導入されたのは、ダラム大学が創設され、その結果としてイングランド国内の大学数が大幅(50%)に増加した—2校から3校へ—1832年のことである (Silver, 1994)。学外試験委員の多くはオックスフォード大学から登用されており、彼らの主な目的はダラム大学の「試験実施能力」を高めることにあったが、同時にダラム大学が出す学位の社会での信用度を証明する役割も果たした。このようにして19世紀には、学界が引き続き懸念していた政策課題—機関を超えた基準の同等性をいかにして実現するか—が特定された。

しかしながら、現存する学外試験委員制度が誕生したのは、1880年のヴィクトリア大学⁵創

² 本稿では「プログラム」という用語を、学生が学位を取得するために受講すべき一連の構成単位(unit)やコース、もしくはモジュールである教育プログラム、という意味で用いている。

³ 内部者によって活動が組織され、また評者の多くが内部者である場合、プログラムあるいは機関外部から少数の評者を登用しても、その活動は外部評価にはならない。

⁴ スコットランドには既に4校の大学があったが、ウェールズには1校もなかった。

⁵ ヴィクトリア大学はマンチェスター、リバプール、及びリードに分校があった。1905年に当大学は各都市を拠点とし、3校に分割された。

設時であった。ヴィクトリア大学の設立勅許は、バーミンガム大学や 1880 年以降創設の大学と同様に、新設大学の基準が伝統大学の基準に見合うことを公的に保証する役割を持つ外部試験委員及び内部試験委員によって、試験が実施されることを義務付けていた。

以下に挙げるのは、外部試験委員が持つ二つの主な役割である (Silver, Stennant, & Williams, 1995)。

- (i) 高等教育機関全体において、同様の学科目で授与される学位が同等であることを保証すること。
- (ii) 学生が成績評価及び順位付制度において公正に扱われること。

こうした役割は基本的には変わっていないが、外部試験委員の利用免除の在り方は、過去 20 年間にわたって極めて大きな変化にさらされてきた。継続的評価が導入されたことや、外部試験委員の増員が学生数の大幅な増加に追いつかなかったことなどが原因として挙げられよう (Lewis, 2005)。

かくして、イギリスの制度には質保証の重要な要素が長きにわたり存在してきた。しかしながらそれは、学習・教授過程のある一面、すなわち制度を通して基準の比較可能性のみを扱っているにしか過ぎない。これは非常に重要な目的であり、適切に導入されれば外部試験委員制度は非常に有効な手段となる。それ故、本制度が多くの国々においても限定的に活用されているものの、包括的システムとしての活用がイギリス及び多数の旧英連邦諸国に限定されているのは、多分に驚くべきことである。

2) アメリカにおける初期の適格認定 (accreditation)

イレイン・エル＝カウアス氏 (Elaine El-Kahwas) は、その優れた著書の『アメリカにおける適格認定』の導入において、地域団体一後にこの団体は地域の適格認定団体となるのであるが一の当初の目的は、大学運営者と学校の関係強化し、また大学教育への適切な準備を行うための基準を設けることであると説明する (El-Khawwas, 2001)。19 世紀後半の学生数並びに学校及び高等教育機関数の増加は、機関と運営者との非公式かつ個人的な連携がもはや十分ではなく、システムをより正式なものにすることが不可欠であると判断されたことを意味していた。

機関の適格認定は、北中部地域適格認定協会 (North Central Association: NCA) によって 1905 年に初めて実施された。しかし初めに認定されたのは大学ではなく学校であり、大学が適格認定されるようになるのは 1913 年以降のことである。適格認定の主な目的は、大学運営者に、学校であれ大学であれ、彼らが個人的面識を持たない機関からの志願者の能力を適切に判断させることであった。20 世紀における発展は緩やかに現れ、ニューイングランド適格認定協会 (New England Association) が適格認定活動を行うようになったのは、1952 年になってか

らであった。

その間、他国においては大きな動きは見られなかった。多くの国においては、政府が教員採用を始めとして公的資金を受けた大学を相当程度統制していたものの、教育提供やそれによってもたらされた結果についての質はその対象にされておらず、質保証制度からは程遠いものであった。

第二次世界大戦終了後、日本及びフィリピンでは、主にアメリカの組織を手本とした適格認定機関が設立された。しかし高等教育機関の関与は任意であった。

3) 過去 15 年間における第三者質保証機関の発展

過去 15 年間における第三者質保証機関数の増加は、INQAAHE の会員数を調査すれば最もよく見て取れるであろう。

INQAAHE、もしくはネットワークは 1991 年に設立された。その中枢を担う会員は、地域及び国の質保証機関と適格認定機関であるが、高等教育の質保証に強い関心を持つ組織である準会員も多い。

INQAAHE の設立時は、会員の所在国数は 11 に過ぎず、私の認識の限りにおいては、11 国全てが高等教育の第三者質保証制度一場合によってはその制度の一部分を保有していた。現在では、60 国以上から 100 機関を優に超える正会員がいるが、未だに加盟機関のない国も多数ある。約 70 国で、国の質保証制度が存在しているか、もしくは近々整備される見通しである。

4) 発展に寄与した要因

こうした発展は、多様な文化を持ち、また様々な経済の発展段階にある世界中の国々で生じている。この発展に寄与した要因として以下のものが考えられよう。

- 多くの国が、不十分な国家資源の活用に対する更なる説明責任の必要性を認識したこと。
- 多くの国において、高等教育が発展したこと。
- 二元システム (binary system) ⁶の構築を含め、高等教育の供給がさらに多様化し、また遠隔教育が発展したこと。
- 幾つかの国において、政府による高等教育機関に対する統制縮小が第三者質保証機関の整備を条件としたこと。
- 幾つかの国において、営利目的を含む私立機関が増加したこと。
- 欧州や南米などにおける地域的発展が、学生の移動性及び資格の相互認証を促す高等

⁶ 二元システムは、高等教育レベルの教育プログラムを提供はするものの、総合大学 (university) の名称や地位を持たない教育機関群 (例えばドイツの専門大学) が存在する制度である。

教育圏の創出を目指したこと。

- 国境を越えた高等教育の提供者を含め、高等教育の国際化がこれまでになく進展し、資格認定及び高等教育の履修単位認定が必要とされていること。

5. 最新の状況

最新の状況については、INQAAHE の会員によって 2005 年に行われた調査に拠ることとしたい。本調査の対象となった INQAAHE のホームページに掲載されている正会員 110 機関のうち、67 機関からアンケート調査の回答が得られた（表 1 を参照）。記入済みのアンケートは、INQAAHE のホームページ上の正会員のセクションで閲覧可能である。

表 1: 正会員数と本稿の分析で使ったアンケート数（地域別）

	INQAAHE のホームページに掲載されている正会員数	本分析で使ったアンケート数	回収率 (%)
欧州	37	28	76%
アジア及び豪州	31	15	48%
アフリカ及び中東	13	8	62%
北アメリカ	17	11	65%
中南米及び西印諸島	12	5	42%
合計	110	67	61%

注：概して高い割合で機関からアンケートが回収された一方で、回収率には地理的にかなりばらつきがある。特に欧州において回収率が高いことから、分析の際にこの偏差を考慮する必要がある。

1) 活動範囲

質保証の中心には学生の学習経験の評価が据えられるべきであり、最も良いのはプログラム評価、場合によっては学科目別もしくは学問領域別の評価であろう。機関によって対応が異なる問題の一つは、重要プログラム（もしくは学科目）の評価が機関内で機関自身によってなされるべきか、質保証機関によって外部でなされるべきか、ということであろう。

概して、第三者質保証機関と責任を負う機関との関係は、以下のように要約できよう。

- 機関監査 (institutional audit)
- 機関評価 (institutional assessment)
- 機関監査あるいは機関評価を伴うプログラム評価

- 機関監査あるいは機関評価を伴わないプログラム評価

機関に寄せる信頼性を基準に、上記一覧は信頼性の高い順に並んでいる。機関監査は最大の信頼をもたらすものであり、機関が一切関与しないプログラム評価が当然伴う。機関監査と機関評価の違いは、イギリスの高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency: QAA）と、アメリカ北部地域の適格認定団体である高等教育法人機関（Higher Education Corporation: HEC）の報告書の抜粋を比較することによって説明できよう。

QAA は自身の報告書『機関監査ハンドブック：イングランド 2006』（Handbook for Institutional Audit: England 2006）の中で、機関監査の3目的のうちの一つは、「高等教育の学位と資格が、少なくとも『イングランド、ウェールズ及び北アイルランドにおける高等教育資格の枠組み』（The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland: FHEQ）で言及されている学術的水準と一致すること、並びに大学が学位授与組織として、それぞれに適切な方法で権限を行使していることを保証すること（QAA, 2006）」と述べている。

他方、HEC は自身の報告書『適格認定ハンドブック』（Handbook for Accreditation）において、適格認定者としての役割を下記のように述べている。

適格認定団体は機関全体を評価し、そして適格認定を行う。正規の教育活動をはじめ、ガバナンス及び運営、財政的安定、アドミッション及び学生支援・指導、学習資源、学生の学業達成度、組織効率、そして外部支援団体との関係について評価を行う（HEC, 2003）。

QAA が機関の質保証プロセスに重点を置く一方で、HEC は機関の顕著な特色を中心として評価を行う。このことは、QAA 及び機関監査を採用している団体は、大学全体に信頼の重点を置いていることを示唆している。概して、機関監査は幾つかの旧英連邦国、すなわちイギリス、オーストラリア、ニュージーランドにおいて採用されており、他方、機関評価はアメリカやフランスといった国々で見られる。

機関監査や機関評価に活動を限定している評価機関はごく少数である。多くの機関がプログラム評価及び機関評価の双方に従事している。そのような制度の下では、機関評価は学生サービスなどといった全プログラムに影響を与える機能もその対象としている。さらに機関評価は、機関内部の質保証の手順も評価対象としており、これによってプログラムの外部評価者は、その手順がどの程度信頼できるのかについての判断ができるようになる。

機関評価ではなく、プログラム審査に携わる機関は、二つのグループに分類されよう。すなわち、全ての学問領域について評価を行う機関と、ある一つの学科目もしくは専門分野について評価を行う機関である。

表 2 が示すように、評価機関のうち 16%が機関評価のみを行っているのに対し、63%は機関評価とプログラム評価の双方を行っている。プログラム評価のみを行っている残りの機関のうち、8 機関は全ての学問領域について評価を行っているが、6 機関は一つの学問領域もしくは専門分野に特化した評価機関である。

表 2: 評価機関の活動範囲

	欧州	アジア及び豪州	アフリカ及び中東	北米	中南米及び西印諸島	合計	%
機関評価及びプログラム評価	20	6	8	3	5	42	63%
機関評価のみ	2	5		4		11	16%
プログラム評価－全般	4	3		1		8	12%
プログラム評価－特定	2	1		3		6	9%
合計	28	15	8	11	5	67	

2) 判断の性格

質保証の世界的な共通理解の構築にとって最大の障害の一つは専門用語の問題であり、これは同じ言語で研究する者の間でさえも問題となっている。そしてこの専門用語の問題のうち、おそらく最も大きな問題は「適格認定 (accreditation)」であろう。

適格認定判断の基本的な定義は、二元の適格/不適格の判断、すなわち機関やプログラムが最低限の基準を満たしているかどうかである。全てではないものの、多くの場合基準を満たしていないという結果は機械的にもたらされる。例えばアメリカの場合、適格認定を受けていない機関は、連邦政府から経済援助を受ける資格を持たない。

表 3 が示すように、INQA/AHE の調査において、半数以上の評価機関が適格か不適格の評価を行うとしている。それを行わない機関は、改善の勧告をしたり、また優れた実践を賞することはあっても、全体的な判断を伴わない報告書の作成を行う。

表 3: 適格認定を実施する機関—適格／不適格の評価を行う

	適格／不適格の評価を行う	適格／不適格の評価を行わない	合 計
欧州	18	10	28
アジア及び豪州	11	4	15
アフリカ及び中東	3	4	7
北アメリカ	10	1	11
中南米及び西印諸島	4	1	5
合 計	46	20	66

注：中東地域の 1 機関は無回答であった。

3) 「伝統的な質保証」モデル

INQA/AHE の調査に回答したほぼ全ての会員が、「伝統的」手法に従うということを確認した。その手法は以下の特徴をもつ。

- 一連の規則と指針。
- 高等教育機関によって実施された自己評価。
- ピア・グループの任命。ピア・グループは機関もしくはプログラムの審査を自己評価から始める。
- 専門家団による実地視察。
- 報告書の公表。判断結果だけの場合もある。

ただし、幾つかの例外を除き、INQA/AHE 調査の全回答者が指摘したのは、回答者はこのモデルを使っているが、モデルが適用される方法には大きな違いがあるということだった。おそらく最も大きな違いは、自己評価における高等教育機関の裁量であろう。ある制度では、高等教育機関は自らについてかなりの程度自由に記述することができる一方で、別の制度では、自己評価は基本的に与えられた質問—その多くは量に関するものである—に形式的に答えることによって行われるような形態となっている。

また別の違いは、評価者と評価されるプログラムや高等教育機関側の者との関係である。権力を笠に着て検査官のようにふるまう評価者がいる一方、被評価者が対等の者として行動するような場合もある。その場合でも、評価者が調査結果を報告するというを決して忘れている訳ではない。一般的に、構造化された自己評価報告書を要求する評価機関ほど検査的 성격の強い手法をとる傾向がある。

3. 新しい動向

初期の段階では、第三者による質保証は以下の2点を特に重視していた。

- 評価者の直観的な判断。それは合意を得た明確な要件ではなく、評価者の経験に基づく。
- 完成が比較的低い量的インプット指標。例えば、学生に対する教員の比率、図書館の蔵書数など。

しかし取り組み方は変化しており、中でも浮上しつつある重要な動向は以下の通りである。

- 説明責任のための質保証から、向上のための質保証への重点の転換。
- インプットからアウトプットへの焦点の変化。
- 評価者の直観的な経験に頼るのではなく、高等教育機関やプログラムに課される明確な要件に基づく手法への転換。
- 国境を越えた高等教育（Cross-border Higher Education: CBHE）を含む国際的課題への注目の高まり。

1) 説明責任のための質保証から、向上もしくは改善のための質保証へ

説明責任は、高等教育機関が基本的な最低基準以上で活動していることを示すものである。一方、質の向上は継続的な質改善の手順に関係する。

欠陥のない世界では、説明責任を果たすために取られる全ての行動は、質を向上するために役立つだろう。しかし、我々が住んでいるのはそのような世界ではなく、不完全なもので満ちている。現実の世界では、説明責任を果たすために必要とされる努力が、何らかの形で質の向上のための時間と資源を奪うのならば、説明責任のための質保証制度の多くが質の向上を妨げることになる。危険なのは、高等教育機関が第三者質保証機関から肯定的な適格認定の結果や良い評価を得るために努力の全てを払うようになると、活動の質を実際に向上させるよりも、「規則遵守文化（compliance culture）」と称されるものを重視するようになることである。

規則遵守文化の根底にある態度は、「このプログラムは有益で、だからそれを提供するのだ」という証拠として必要なことを、「どうぞ私ども質保証機関にお話してください」という質問に表れている。たとえ教えるのがひどく下手でも、大学教員は非常に賢いということを知っておかなければならない。そのような状況下では、高等教育機関は自分たちの欠点を認識し、それを克服するための対策をとっているということを表明するよりも、欠点を隠そうとする。

一般的に大学により大きな信頼が置かれている国では、第三者質保証制度は説明責任よりも

質の向上を重視する傾向がより強い。

ランキング作成につながる評価や格付けを公表する機関は、高等教育機関ができるだけ高い評価や格付けを得ようとするを明らかに助長する。多くのアジア諸国では、世界の他の地域より、「最高の」高等教育機関もしくはプログラムと言われることを強く望んでいるように思える。そしてこのアジア地域こそが、規則順守文化を後押しする危険がより高い。公正を期すために、私は点数付けを望んでいるのはアジア地域だけで見られることではないと付け加えておかなければならない。イギリスで分野別評価の結果として 24 点の点数が公表されたのは、つい最近のことであった。幸運にも大学からの抵抗があり、このシステムは中止された。このイギリスの経験が、何を避けるべきかということをも他の国が学ぶ教訓になることを願う。

筆者は質向上の手法をより重視するものではあるが、説明責任の必要性も非常に高いことは当然と考えている。現在提供されている教育活動の中に容認しがたい水準のものがある国に、初めて第三者質保証システムが導入された場合、説明責任が重要となることが多い。常に覚えておかなければならないのは、どんな質保証制度でもその中心となる機能は、ある国で提供されている最低のプログラムの水準が、容認できる最低線以上であることを保証することである。

2) インプットから手順を経由してアウトプットへ

第三者による質保証が導入される以前の何年もの間、中心となる、あるいはおそらく唯一の質の指標はインプット指標であった。つまり、大学教員の能力である。第三者による質保証が最初に導入されたとき、インプット指標の重要性は失われなかった。図書館の蔵書数、またある評価制度では学生が利用可能なスポーツ施設の範囲といった要素が、教員の質に加えられた。

当時、インプット指標に重点が置かれたことは、おそらく驚くべきことではないだろう。インプット指標は使い勝手が良いという印象を与える。つまり、「客観的」で、比較的測定しやすいということが挙げられる。しかし、しばしば見落とされたのは、実際のインプットが現実に評価されることはめったになく、通常その代わりとなるものが用いられたということである。典型的な例は教員の質で、多くの評価制度では、その資格が教員の質の指標としてしばしば漫然と使われた。

より見識のある質の保証者は、最終的にはアウトプットこそが重要であるという点に常に注意を払っていた。しかしこのことはしばしば忘れられ、評価制度は、高等教育機関がある達成目標—必ずしも明示されるとは限らない—に到達したかどうかによって審査されるといった、非常に形式的なものとなった。

質保証機関側の専門意識の高まりを含め、インプットからアウトプットへの重点の転換を促した理由は多くあるように思える。しかし、より重要な理由は高等教育の多様化の進展かもしれない。歴史的に見ると、インプットのみに基づく手法は、伝統的な高等教育モデルを基盤としていた。つまり、適切な資格をもつ学生が教室に座り、適切な資格をもつ教員に教えられるということである。しかし遠隔教育を受講する学生や、伝統的な入学資格なしで大学に入学す

る学生など、高等教育の世界は学生に関してかなり多様化している。

アウトプットについて論じる前に、手順について触れ、成果だけに全力を注ぐことは誤りであるという議論をしたいと思う。なぜなら、手順もまた非常に重要な事項だからである。この議論には大きなメリットがある。すなわち、知的な公正さや厳密さ、継続的な生涯学習の必要性の認識といった高等教育段階の「アウトプット」の中には、そのまま評価できないものもあるが、学習経験の評価は、代替可能な方法を提供する場合があるかもしれないと考えるからである。学習過程の中には、上述したようなアウトプットの評価に貢献するものがあることも考えられる。したがって、プログラム審査には、実際の学習過程の適切性と有効性の評価が含まなければならない。

3) 異なる種類のアウトプット指標

成果指標には、全く異なる二つのグループがあるように思われる。一つは学生の業績に関連し、しばしば学習成果と称されるものである。もう一つは間接的な方式で、機関の業績に関連づけられるものである。そして時に業績指標によって評価される。

学習成果

近年、学生の学習評価は、アメリカの適格認定活動において非常に重視されるようになった。アメリカ高等教育適格認定協議会（Council for Higher Education Accreditation: CHEA）が、アメリカの適格認定者に課している要件を引用するのは有用であろう。CHEA は二つあるうちの一方の団体で、もう一つは連邦教育省（Federal Department of Education）である。連邦教育省は適格認定団体の認証（recognition）に責任をもつ。CHEA の要件は、「学生の学習成果の相互責任に関する声明—適格認定、機関、プログラム (Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes)」という文書に記載されている。

「適格認定団体は、以下の点を高等教育機関に期待するものである：

- 学生が個々の教育課程の結果として、何を知り、何ができるようになったかについて具体的な証拠を定期的集め、報告する。それは確立された学習成果の観点から構成され、適切な集団レベル（例：機関レベルあるいはプログラムレベル）で実施されること。
- 学生の学習成果について、機関レベルあるいはプログラムレベルの有効な業績に関するその他の情報（例えば、卒業状況、リテンション、転学、就職、大学院進学）で、この証拠を補う。この情報は、学生の学習の直接的な証拠とはならない。
- 機関あるいはプログラムの有効性を示すことにおいて、学生の学習成果の関連証拠を大きく取り上げる。必要に応じて、機関レベルの有効な業績に関するその他の情報も

同時に取り上げる」(CHEA, 2003)。

上述の記載は、直接的な学生の学習成果と、より間接的な業績指標の双方を含むことを述べておく。

間接的尺度－業績指標

上述した CHEA の声明文は、高等教育機関は、卒業率、就職率といった学生の学習の直接証拠とならない業績のその他の情報についても配慮すべきであるという、高等教育機関に課された要件について言及した。このような尺度は、ますます多くの国で中心的指標として認識されている。

しかし、比較する対象がなければ、指標は単なる数字にすぎない。高等教育機関が、現在と過去の業績について時系列分析を通して比較することはもちろんできるが、他機関との比較をすることもまた有効である。よく行われているのは、高等教育機関が自分たちと類似していると考え他の機関を選んで、その「同類機関群」の業績と自身の業績を比較することである。比較は公表されているデータに限られることもあるし、高等教育機関は相互利益のため内部用データの交換に同意していることもあろう。

イギリスでは、高等教育財政審議会 (Higher Education Funding Councils) が一連の業績指標を数年にわたって発表してきた。当該指標は、教育に関しては、進学状況 (主として受け入れ学生の社会的構成を測る)、中退率、効率性 (学生が卒業までに要する平均年月に基づく評価)、就職といった指標を網羅するものである。報告書には研究業績に関する部分もある。一連の表は 1999 年に最初に出版されたが、過去 3 年分では印刷されず、高等教育統計局 (Higher Education Statistics Agency: HESA) のホームページ⁷で入手可能となっている。

本報告書で興味深いのは、補正された類型別ベンチマークを利用している点である。このベンチマークは指標に影響を及ぼす様々な要因を考慮に入れている。主な要因としては、機関の学科目構成、学生の入学資格、機関に入学してくる若年学生 (21 歳未満) と成人学生の比率である。

例えば、2003/4 年度の学士課程に在籍しているフルタイムの学生に関しては以下の記載がある。

- 医学・歯学課程の若年入学者の中退率は 2.0% だった。一方、複合学位コースを選択している若年学生の中退率は 13.5% だった。
- 若年学生全体の中退率は 7.7% だったが、成人学生については 15.6% だった。
- 入学資格の点からすると、入学時のタリフ・ポイント^{訳注}が 100 より下だった若年学生

⁷ www.hesa.ac.uk

^{訳注} UCAS (大学入学審査サービス) が提供する大学入学希望者の様々な資質を数値化した指標。

の中退率は13.6%だった。一方、481を超えていた若年学生の場合は1.8%だった。

本稿では、事例としてダービー大学とロンドン大学インペリアルカレッジにおける2003/4年度学士課程入学者の中退率、つまり、2004/5年度に大学へ復学、又は他大学に転学しなかった入学者の割合を取り上げる。その結果は以下の通りである。

	中退率	
	実数	ベンチマーク
ダービー大学	10.3%	11.6%
インペリアルカレッジ	5.9%	4.3%

数値をそのまま比較すれば、インペリアルがダービーよりも良いことになる。ところが、もし学生の入学資格条件やその後に学んだ学科目のような差異を考慮したとすれば、HESAの統計専門家によると、ダービーの方がインペリアルよりも良い成果を挙げているという結果を得ることも可能である。使用した統計的方法論は完全ではないかもしれないが、忘れてはならない重要な点は、内在要因を考慮しない未補正データの比較は現実的な状況を説明しないということである。

前述した業績指標のような学生の学習の間接的尺度の利用は、もちろん必要な情報の入手次第となるが、そのような情報は多くの国において入手できない。前記したように、似たような特徴を持つ大学が情報を交換することに同意できるのならば、個々の大学が同じ類型の他大学と自らの業績を比較できることになる。

4) 要求の明確な提示

どのような尺度が学生の学習成果を判断するのに用いられるべきなのか。20～30年前、学者が物理学や歴史学といった学科目の学士学位認定の妥当性を考えた時、彼らはその答えを引き出す上で、おそらく多少の先入観も交えつつ、彼らの経験のみに頼っていた。物理学の学位取得者に期待されるものどころか、学士課程全般に何を要求すべきかについての文書もなかった。

この世界はずいぶんと変化した。多くの国々は、様々なレベルの学位授与に必要な要素を定める「国家的資格の枠組み (National Qualification Frameworks)」を作り出している。ダブリン・ディスクリプターで知られる多国間取組は、欧州の多くの国の質保証と適格認定機関によって展開されている。ダブリン・ディスクリプターは、三つの学位 (学士、修士、博士) それぞれを授与するために必要なものを説明している。

2000年の夏、大学は共同で「欧州教育構造の同調 (Tuning educational structures in

Europe)」と題される先導的計画を開始した。後に、彼らは参加大学を増やすため、欧州大学協会（European University Association: EUA）に援助を依頼するとともに、ソクラテスプログラムに基づく助成金を欧州委員会に求めた。

当該計画は、経営学、教育学、地質学、歴史学、数学、物理学、化学の学科目で、学士・修士取得者が備えるべき一般的な能力や学科目特有の能力に関する評価基準を明確にすることを意図している。能力は学習成果を基本とする。つまり、学習過程の修了後、学習者が知っていること、又は示せるようになることである。これは学科目特有の能力と、コミュニケーション技能やリーダーシップのような一般的な能力の双方を含む。

40以上のプログラム領域の「学科目ベンチマーク」と呼ばれるものを公表したQAAは、単独の機関としておそらく最も進んだ機関である。これらの学科目ベンチマークは、二つのイギリス版の国家的資格の枠組みに分かれ、一つはイングランド、ウェールズ、北アイルランドのもの、もう一つはスコットランドのものである。これらは、QAAのホームページで参照可能である⁸。

このような必要事項の公表は、常に硬直を促し、改革と発展を妨げる危険性がある。QAAはこの危険を避けるために、大学は指標の厳密な運用に固着するのではなく、あくまでも参酌するに止めるよう強調している。例えば、『ウェールズ版機関評価ハンドブック』の41段落目は、「大学の質と水準の管理を検討する際、評価チームは、高等教育資格の枠組み（FHEQ）、学科目ベンチマーク集、実施要領、ウェールズの単位・資格授与の枠組みといったものを外部評価の基準として用いる。それらを用いることは、規則に準拠している証拠ではなく、大学が評価基準の目的を考慮し、関係活動分野の自らの実践に反映させ、適切な変化がもたらされていることを確かめるのに必要な対策を講じた（講じている）という証拠を探すためである」と記している。

学科目ベンチマークに関して、その段落は続けて、「学科目ベンチマーク集に関して、（評価）チームはプログラムと学位授与が設定及び／又は再検討され、カリキュラムに示された際にそのベンチマーク集がどのように考慮されたかを調査する。QAAはベンチマーク集を個々のプログラムや学位授与の絶対的な規制的基準としてではなく、権威ある評価基準と見なしている」と述べている（QAA, 2003）。これは実際には、大学は領域別ベンチマークから逸れてもよいが、そうすることへの確かな正当性を提供しなければならないことを意味する。

5. 超国家的・国境を越えた高等教育（CBHE）

もう一つの重要な傾向は、超国家的教育（Transnational Education）とも言われる、国境を越えた高等教育（Cross-Border Higher Education: CBHE）の重要性の増加である。CBHE

⁸ www.qaa.ac.uk

の一つの側面である国境を越えた学生の移動は、おそらく高等教育それ自体の歴史と同じくらい古い。ただし過去 30 数年に、CBHE の他の側面として、遠隔教育や海外キャンパスが相当増加している。本稿は、以下に UNESCO と OECD の「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン (Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education)」⁹を詳細に言及する。始めに、このガイドラインの CBHE の定義を引用する。

...国境を越えた高等教育とは、教員、学生、プログラム、大学や類似機関のコース教材などが国境を跨ぐという状況が生じている高等教育のことである。国を超えた高等教育は公的／私的、そして非営利／営利団体による高等教育を含むことがある。それは対面形式(学生が海外へ行くことや、海外キャンパスのような様々な形式を取る)のものから、遠隔教育(e ラーニングを含む各種技術の利用)も含めた、広範囲の様式を包含する¹⁰。

これは幅のある定義である。しかし、本稿が特に強調する点は、完全な対面形式から 100% e ラーニングまで、そしてその二つの如何様な組み合わせも許容する概念である。

CBHE の発展は、一部の国は適切に対応したものの、一般にその活動に見合った質保証の整備が行われていない。輸出国であるオーストラリアとイギリスの質保証機関は、大変よく似た手法を海外向けと国内向けに提供される教育に適用している。その一方で、輸入国である南アフリカ共和国と中国(香港)は、海外の大学によって自国に提供された高等教育の質保証を確立する手法を導入した良い例となっている。

ガイドラインの序章は、CBHE の質保証の欠陥が、学生や他の関係者を質の低い教育提供や悪質な機関の被害—ディグリー及び適格認定ミル—に晒されやすくすると指摘する。ガイドラインの目的は、

...国境を超えて提供される高等教育の質と適性を評価する際、参加国を支援する最良の実践手段を提案すること、並びに高等教育における学生と他の利害関係者を、質の低い高等教育の提供から保護することである¹¹。

ガイドラインには拘束力も強制力もなく、自発的なものであって、国家の力と国際的な協力の発展を促すためのものとされる。それらが対象とするのは以下の六つの集団である。

⁹ ガイドラインは www.unesco.org/hed/guideline で参照のこと。

¹⁰ Page 7, UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris 2006

¹¹ Page 3, UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris 2006

- 政府
- 高等教育機関／提供者
- 学生
- 質保証機関と適格認定機関
- 学修認証団体
- 専門職団体

本稿はガイドラインの詳細には立ち入らないこととし、質保証と適格認定団体の議論を中心に取り上げる。というのも、質保証が本稿の主題であるとともに、これらの議論が本稿全体の主要な意図・目的を捉えているためである。

質保証と適格認定団体を扱ったガイドラインの要点は以下の通りである。

- 制度は全ての形式の CBHE を対象としていることを保証すること。
- 質保証・適格認定団体間の現存する地域的・国際的ネットワークの維持と強化、そしてそれらの存在しない地域にも設置する努力をすること。
- 提供機関と受容国の団体間の協力を強化する関係の設立と、質保証と適格認定の多様な制度を相互に理解することを促進すること。
- 学生・大学・プログラム資金に関する質保証メカニズムの評価基準・手順・効果、並びにその評価結果に関する正確で簡単に入手できる情報を提供すること。
- UNESCO／欧州評議会の「超国家的教育提供の望ましい実践要領（Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education）」¹² のような、最近の CBHE の国際的文書に反映された原則を適用すること。
- 互いの専門的実践を信用し、理解することを基本として、他の団体との相互認証協定を締結し、内部質保証制度を整備し、利害関係者の能力を最大限利用して、定期的な外部評価を受けること。可能な場合は、質保証・適格認定団体の国際的な評価や同僚審査の試行的運用を試みること。
- 同僚審査委員会の国際的な構成、水準と基準、評価手続の国際的ベンチマークのための手順を考えること。そして、異なる質保証・適格認定団体の評価活動の比較可能性を高めるために、共通の評価プロジェクトに取り組むこと。

要するに、前述したことは以下のようにまとめられる：共に話し合い、互いを理解し、共に取り組むこと。

¹² www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm で参照可能。

5. 以上のまとめ

質保証は以下の影響を受けつつある。

- 専門家の直感的な知恵よりも、広く同意され公表された文書への信頼。
- 説明責任というよりも質の向上。
- 学生の学習成果（例えば、プログラムを修了した結果として学生は何をできるのか）や雇用可能性などの間接的な尺度を含む成果の評価。
- 国境を越えて何が起きているのか。

1) より推論的な観測

ここまで本稿は、注目に値する質保証（特に第三者による質保証）の進行中の変化を議論してきた。最後に、この変化の議論をより推論的な見解で発展的にまとめてみたい。

本稿は、第三者による質保証が堅固に確立されるに従って、以下のようなことが起こると示唆する。

- 現在の制度は、その制度の対象となる機関の多くが固定化して「向上のための質保証陣営（quality assurance for enhancement camp）」を形成する一方で、新しい機関も存在し、特に非伝統型の高等教育に取り組んでいくであろうことを反映して、より多様なものとなる。
- 多くの国で、外部評価は、各大学が自らの教育の質をどう保証するのかに焦点を当てる「機関監査（institutional audit）」の手法へと移行する。このことは、関心の多くが内部の質保証モデルに払われるようになることを意味する。
- 大学は、認可された団体一覧から第三者評価機関の選択を許される（既に日本では実現化している）。そしてその団体一覧は外国の機関も含む。
- 5～6年に一度訪れるという「ビッグバン」から、より簡素化され継続的な機関と大学の関係への動きが起こるであろう（アメリカの地域別適格認定機関の多くは、既にそのような手法を試みている）。

2) しかし依然として変わらないものとは何か？

おそらく最も明白な、しかし未だ述べる価値のある意見とは、質保証制度の必要性を認める原則が一度でも受け入れられると、その原則はたとえ制度が変更されても維持されることである。言い換えれば、講堂や教室の秘匿性への回帰はあり得ない。

大学は提供する教育の質に責任があるという原則は、今後も普及し続けるだろう。しかし、将来的により多くの第三者質保証機関、そしておそらくより多くの政府が、実際にその原則を

適用することが望まれる。

たとえ活動の多くが質の向上に関係するとしても、説明責任のための質保証の必要性は残り、あらゆる制度の基礎となる。それを継続させるための最も重要な要因の第一は、学生によって何がなされるかであり、おそらくはそれに次いで教員によって行われることである。

21 世紀 COE プログラム報告

教育班報告

有本 章

(比治山大学・広島大学名誉教授)

教育班は、COE プログラムの分担の中で FD, SD, 教育内容・方法, 若手研究者養成, ジェンダー問題などの種々の問題に取り組んできたが、今回の研究員集会での教育班の報告の視点は、第一に国際比較によって世界と日本の FD を明らかにすること、第二に日本の FD の現状を過去と現在において比較して時系列的分析を行うこと、第三に学生調査から見た教育の特徴を明確にすること、に焦点を絞ることとした。それを通して、21 世紀型高等教育システム構築と質的保証の主題に関する実証的なアプローチを展開することが主眼である。したがって、具体的には教育班の報告は以下の三つの報告から成り立っている。すなわち、

1. 中国, 日本, 米国における FD の現状と課題—国際比較の視点から—
2. 日本における FD 活動の変化—2003 年調査と 2006 年調査の比較—
3. 学生調査にみる大学教育の課題—教育から学習の質保証へ—

である。以下では、この順番に即して各報告の概略説明を行う。

1. 中国, 日本, 米国における FD の現状と課題—国際比較の視点から—

(1) 発表内容と使用データ

発表内容については、FD に関する定義の多様性、中国、日本と米国における FD 活動の実際、結論にわたって展開された。使用データは、日本：配布数 675 校、回答数 343 校、回答率 50.8%、中国：配布数 240 校、回答数 146 校、回答率 60.8%、米国：配布数 945 校、回答数 206 校、回答率 21.8%である。

(2) FD に関する定義の多様性

FD は世界的に統一した概念があるのではなく、多様化していることがわかる。次のような状況が観察される。

- ・アメリカ：faculty development, instructional development, teaching development, etc.
- ・イギリス：staff development, educational development, etc.
- ・オーストラリア：staff development, academic development, professional development, etc.
- ・ドイツ：Hochschuldidaktische Ausbildung und Weiterbildung (academic staff development)

- ・中国：「高校师资培训」（高等教育機関の教員となるべき人材の育成と訓練）、「大学教师发展」（FD）
- ・日本：教授団の資質開発(FD)

米国では、faculty development, 英国では staff development と概念の相違がある。米国では教員のみを含む概念であるのに対して、英国では教員のみではなく職員も含む概念となっている点に相違が見られる。また、前者では instructional development, 後者は educational development とする相違がある。しかし両者とも academic development を追求する点では、共通性が見られる。

(3) 社会的変化と大学機能の変容による FD への影響

社会変化は、教育機能、研究機能、社会サービス機能、へ影響を及ぼし、さらに教育活動、研究活動、社会サービス活動、管理運営や教員のキャリア開発等、へ影響を及ぼすことが分かる。このうち、狭義の FD は教育活動を示しており、これにその他を含めると広義の FD を意味する。

(4) FD の沿革

次に中国、日本、米国における FD の沿革を考察すると、中国は旧ソビエトモデルに基づき、1950年代初期発足、以来制度化された。日本は1980年代後半発足、1990年代中期から制度化した。これに対して、米国は1960年代発足、1970年代から制度化した。

(5) FD の内容領域・実施・成果・課題・推進要因

ここでは、FD の内容領域、FD 活動の実施、FD 活動の成果、FD をめぐる課題、FD 活動を推進する要因、をそれぞれ検討している。

FD の内容領域をみると、FD の内容領域として、どの国においても、第一に、「教育活動」に照準があり、続いて、日本では「自己点検・評価」、中国と米国では「研究活動」となっている。

教育に関する FD 活動の実施状況では、日本の実施率は 73.3%と高い割合を示しているが、中国と米国に比べるとまだ実施率が低い(中国 86.2%, 米国 96.6%)という結果が読み取れた。

FD 活動の成果 (I)では、「良好」「ある程度良好」を合計すると、日本 53.2%, 78.3%, 61.5% となり、日本での評価が少し低い。FD 活動の成果 (II)では、日本は中国と米国に比べて、FD 活動は狭義の範囲で実施されている一方で、いずれの側面においても、低いと見られる。

FD 活動をめぐる課題として、FD とは何かを明確に定義した組織レベルの方針等があるかでは、米国に比べて極めて低い状態にとどまっていることが判明した。

FD の概念や内容に関する学内の専門家がないという点では、日本では、学内に専門家がない点が指摘されており、また、日本の大学は FD の定義を不明確にしたまま FD 活動を行

っている傾向がみられる。

FD活動を推進する要因を見ると、中国では「学長や副学長のリーダーシップ」(83.6%)を、米国では「各部局長のリーダーシップ」(91.3%)を重視しているのに対して、日本は「教員一人一人の意識」に依拠している点(88.3%)が他の2か国と比べて異なる特徴といえる。

中国と米国と比較して、日本のFD活動は、「教員の教育能力・資質の開発」を中心に、狭義の範囲で実施されており、また「教員一人一人の意識」に依拠し、FDの定義を不明確にしたまま活動を行っている点が特徴といえる。

結 論

したがって、今後、日本ではFD活動の実績をもっと上げるために、各部局長のリーダーシップと学長や副学長のリーダーシップを十分に発揮すると共に、専門家を養成し、明確な方針に基づき、広義の範囲でFD活動を実施する改善策をとる必要があると考えられる。

2. 日本におけるFD活動の変化－2003年調査と2006年調査の比較－

報告の内容は(1)FD活動の状況と教育能力・資質形成との関係、(2)学士課程教育の状況変化と課題、(3)FD活動の状況変化と課題、からなっている。

(1) FD活動の状況と教育能力・資質形成との関係

省略

(2) 学士課程教育の状況変化と課題

2006年調査において、「うまくいっている」か「ある程度うまくいっている」を選択した大学は90.9%あり、学士課程教育はある程度はうまくいっていると認識されている。しかし、「うまくいっている」と評価した大学は9.5%のみで、2003年調査と同程度に、学士課程教育に課題が残っていると学長は認識している。

2006年調査において、学士課程教育を評価する際に重視した程度の高い順に示すと、「1. 在学生による評価」、「8. 教育の自己点検結果」「学生の就職状況」、となっており、2003年調査と比較して、重視度が有意に上がった評価結果は、「9. 外部評価・第三者評価による評価結果」「3. 学生の就職状況」「1. 在学生による評価」「2. 卒業生による評価」「7. 卒業生に対する企業の評価」であった。学士課程教育の評価基準が多様化し、大学外部の視点から評価する傾向が高まっている。

2006年調査において、教育の改善や活性化が「必要である」「ある程度必要である」を合わせると99.6%となり、ほとんどの大学が教育の改善や活性化が必要であると回答している。教育の改善や活性化が必要であると回答する大学の比率は、1989年、2003年、2006年と経るに

つれて微増している。

教育の改善や活性化を必要とする理由として、2006年調査で選択率の高いトップ5の項目は、「1. 学生に意欲を持って学習してもらうため」(93.3%)、「10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(71.5%)、「4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」(58.9%)、「2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため」(55.2%)、「9. 高校教育との接続の問題(学力の多様化など)に対応するため」(46.7%)となっている。

また、2003年調査時に比べて、「4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」を理由にした大学が有意に増加し、逆に、「6. 生涯教育機関としての大学の役割が増大(社会人学生の増加等)しているため」を理由にした大学は有意に減少している。

(3) FD活動の状況変化と課題

FD活動の必要性 2006年調査において、FD活動が「必要である」と「ある程度必要である」を合わせると99.3%となり、ほとんどの大学はFD活動が必要であると回答している。この傾向は既に2003年調査において示されていた。

FDの内容領域 2006年調査において、最も多くの大学がFDの内容領域と指摘しているのが、「1. 教育活動」であった(93.1%)。続いて、「6. 自己点検・評価」(51.5%)、「2. 研究活動」(32.1%)となっている。これらの傾向は2003年調査と変化はなかった。また、2006年調査において、最も多くの大学がFDの内容領域と指摘しているのが、「1. 教育活動」であった(93.1%)。続いて、「6. 自己点検・評価」(51.5%)、「2. 研究活動」(32.1%)となっている。これらの傾向は2003年調査と変化はなかった。

FDの実施領域 2006年調査において、「あなたの大学で、過去5年の間に、教育に関するFD活動を実施したか」を質問したところ、「実施した」とする大学は81.0%であった。2003年調査に比べると有意な増加は確認されなかった。なお、1989年調査に比べると、この間にFD活動の実施率は有意に増加した。

FDの実施に関するこれまでの実績 2006年調査において、「良好」は4.7%、「ある程度良好」は46.0%となっており、両選択肢を合わせると50.7%の大学が良好であると回答していた。この数値は、2003年調査に比べて、危険率10%において有意に(7.5%)増加している。

FD活動の成果 FD活動の目指している教育能力・資質の向上については、2003年調査において「高まった」と「ある程度まで高まった」を合わせて既に76.0%高まったと回答されており、2006年調査においてはそれ以上の変化はない。

FD活動の現状と問題点 2006年調査と2003年調査との間で、FD活動における問題点の認識に有意な違いがみられる事項は「①FD活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない。」と「④FD活動に無関心な教員がかなり見られる。」である。両事項とも、当てはまるものの回答率が下がっており、FD活動の問題点の一部は改善している。

FDに関する組織レベルの方針の有無 2006年調査において、「大学の方針がある」は56.4%、

「大学の方針を検討中」は32.6%となっており、2003年調査時に比べると、FDに関する方針を設定している大学は2倍増加している。この点での問題点は改善されている。

FD活動を推進するのに重要な項目 FD活動を推進するのに重要な項目として、「1. 学外のFD実施組織の支援」や「8. 文部科学省のFDに対する資金的支援」は、その重要と認識される程度が危険率5%において有意に低くなっていた。FD活動を学内で実施する気概や制度が整ってきたことの表れではないか。

結 論

学士課程教育に課題が残っていると学長は認識していることが判明した。

- 学士課程教育を、大学外部の視点から評価する傾向が高まっている。
- ほとんどの大学が教育の改善や活性化が必要であると回答しており、この比率は、年々、微増している。
- 教育の改善や活性化を必要とする理由として、1位は「学生に意欲を持って学習してもらうため」(93.3%)、2位は「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(71.5%)であった。なお、2003年調査時に比べて、「学生(18歳)人口の減少に伴う大学生き残りのため」を理由にした大学が有意に増加し、逆に、「生涯教育機関としての大学の役割が増大(社会人学生の増加等)しているため」を理由にした大学は有意に減少している。

3. 学生調査にみる大学教育の課題－教育から学習の質保証へ－

まず、報告の概要は、(1) 学生調査と質保証、(2) 学習行動と大学の教育特性、(3) 学習成果と成果指標の課題、(4) 教育から学習の質保証へ、から構成されている。

(1) 学生調査と質保証

学生調査の世界的動向を見ると、説明志向検証型(豪、英)と改善志向発見型(米)などが区別できる。

表1. 学生調査の世界的動向

目的・意図		主導	参加形式	事例
威信に代わる教育指標 進路選択のための情報	説明志向検証型	政府	前提	豪 英
	改善志向発見型	大学	選択	米

質保証に必要な「情報」－学生調査ベース－では、何がどのように教えられたかのみではなく、何をどのように学んだかが問われるし、結局は何が身についたかが重要である。このよう

な質保証に活用可能な学生調査が必要となる。生活時間（1週間）の国際比較では、日本の学生は授業以外の学習時間が極めて少ないという特徴を有していることが分かる。

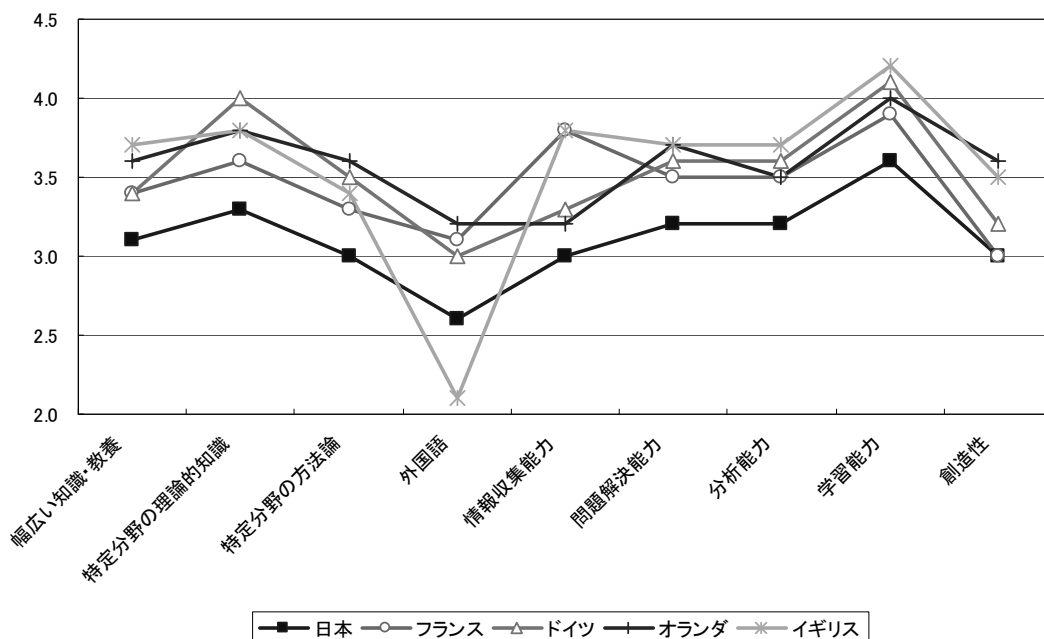
(2) 学習行動と大学の教育特性

COE 調査を基に、生活時間の国際比較（1週間）、在学中の生活時間（1週間）、教育特性の国際比較、授業中の学習経験、などの調査結果を検討した。その結果を求めて、日本の大学教育の強みと弱みを整理してみると、次のような特徴があるといえる。学習の基盤は授業内関係が強く、授業外前提は弱い。教育・学習主体は、教育指導が強く、学生参加が弱い。学習の目標は理論が強く、実践が弱い。要求される活動は、記憶・理解・解くが強く、あるいは文章で表現が強く、分析・応用・発見、あるいは口頭で発表が弱い。思考のモードは、新しい見方、柔軟な見方が強く、価値判断、社会化が弱い。

(3) 学習成果と成果指標の課題

卒業時の獲得能力の国際比較については、図1にみられるように、全体に諸外国に比較しほぼすべての項目において低い獲得能力を示している。

図1. 卒業時の獲得能力の国際比較



出所：CHEERS 卒業生調査

教育・学習行動・成果の連関についての概略は次のようになる。

- ・授業にコミットしない学生
- ・学ぶ内容や学び方，成果に偏り
- ・教員の教育姿勢は学生の満足度を高める
- ・教員は熱心で学生の満足度も低くない
- ・学生の学びを通じた成果を改善？
- ・能力の向上は教員の姿勢より実際の学習と関連
- ・授業の理解度や成績は進路決定と関連が希薄

(4) 教育から学習の質保証へ

以上の考察から，教育から学習の質保証への転換が今日の日本の授業において課題となると指摘できるはずである。それは，次のような構図となる。

- ・熱血教師キャンペーンの終焉
 - ー多くの教員は授業に熱心
 - ーゴールのみえない個人間競争
- ・組織的なゴール設定とその実現
 - ーゴール担保のためのクリティカルマス作り
 - ープログラムの目標を達成するための協働
- ・学習の質への眼差し
 - ー教員の目標や姿勢に偏向した教育の質保証
 - ー学生の学びを反映しない指標の推奨

結 論

結論的には，FD との関連に位置づけるとすれば，教育・学習の質保証に必要な「取組」－学生調査が照射するFDの方向性－が問われることになる。概念的には，次のような取り組みが必要だとみなされる。

- ・ 客観・主観的にチェック可能な具体的な教育目標＝獲得させる能力の再設定
- ・ 教育目標に準拠した科目内容と学ばせ方の再考
- ・ 教員の説得（≠ 一任）と学生の納得（≠ 迎合）
- ・ 何がどう教えられ，何をどのように学び，何を身につけたのかをモニターする情報の収集
- ・ P-D-C-A

4. 教育班のまとめ

以上の三件の報告を踏まえて、教育班の報告によって実証的に解明した事実は何かと言えば、次の点に整理できるであろう。

(1) 国際比較—日本のFDは狭義の段階

日本のFDの制度化の現状を国際比較によって確かめた結果、現在は第一段階にとどまっていると診断できることが判明した。具体的には、FDは教育、研究、社会サービス、管理運営、評価、教員のライフサイクルなど学事（academic work）に係わる広範な範囲を担保して成立するはずであるにもかかわらず、現状では、teaching という極めて狭い範囲に集中していることが分かる。その点で、日本のFDは現在、狭義の段階にとどまっているといわざるを得ない。

(2) 日本のFDの制度化

狭義中心であるが、今後の課題が山積していることが過去と現在の比較によって明らかになった。FDの制度化自体はこの14年間に進展を示したものの、上で報告したような実態には、改善すべき問題が少なくない。次のような問題が浮上する。

①制度化は直線的ではない

狭義のFDから次第に広義のFDへ発展するには、試行錯誤を媒介として紆余曲折が予想されるのであり、決して直線的なフロントエンド型の発展を辿るのではないとみなすことができる。日本でのFD制度化の現状は、米中に比較してかなりの遅れをとっていることは、国際比較によって明確になった。教員の理念の明確化、学内のコンセンサスの推進、教員の意識革命、とりわけ大学教授職の専門職性を確立することの課題があるとみなしてさしつかえあるまい。

②個人的→組織的

現在のFDの制度化は、組織的な取り組みが欠如した段階にとどまっていることが判明した。このことは、外国との比較によっても確認された。まだ、個人の営為の段階にとどまり、教授団の集団的かつ組織的な段階に至るまで凝集力を高めていない。裏を返せば、組織的・体系的な取り組みが十分に展開されていない証左である。この段階にとどまる限り、FDの法的義務のみにとどまらず、機関別認証評価による査定や評価にとどまらず、最後には文科省がその直轄的なエージェンシーを通してマニュアル化を施策する方向へ動く公算は高まらざるを得ない。

③他律的→自律的

日本のFDの制度化を回顧すると、文科省の1991年の大綱化政策によって自己点検・評価が導入されたのを皮切りに開始されたとみなされる。さらに、1998年の大学審議会の答申によ

って半義務化が成立したのに加え、2004年の機関別認証評価の導入によって法的に義務化される段階に到達した。この一連の流れを辿ると、日本におけるFDが大学人の自主性や主体性よりも、他律的に導入されたという他はないだろう。上で述べた、カデミック・プロフェッションを確立することが、FDの最大の課題だとすれば、「学問の自由」やピア・レビューを中心にした自主的・主体的なFDの制度化が遂行されることが何よりも不可欠であることは言うまでもなからう。

④効果は不十分な段階に留まっている

調査結果にも具現していたように、制度化はある程度進捗を示したにもかかわらず、改善すべき課題が少なくない以上、効果は不十分な段階にとどまっていると言わざるを得ない。専門職の確立への道程が程遠いこともさることながら、研究志向から教育志向のスカラシップ観＝学識観の未確立、とりわけ学習への対応が緩慢であり、むしろ欠如している事実が観察されることが注目に値する。その意味で、教育班の研究では、FDを教員の側からとらえている限り、この限界は克服することができないことも重要な発見であると言って過言ではあるまい。その指摘は端的には、第三の報告によって提示されているのである。

(3) 学生調査

①授業中心→授業外学習が弱い

国際比較によって日本の学生の特徴を調査すると、授業へはかなり真面目に出席しているものの、授業外学習の度合いが極端に低い事実が判明する。そのことは、単位制では、予習、授業、復習が単位取得に義務づけられているにもかかわらず、それがいかに形骸化しているかを如実に証明する事実である。

②伝統的な教育中心→学習の質保証への転換が必要

授業中心の学習は、学習の主体者であるはずの学生の学習習慣が確立されていない事実を示唆する。教授－学習過程の中の教授の部分が肥大して、教員中心の一斉授業型の講義がすなわち教育であるとする教授観が近代大学の成立以来今日まで大学教育の主流として漸次形成されてきた事実を裏書きするものと解されるに違いない。そのことは、研究に比重を置いたスカラシップ観に同調する教員の意識が依然と根強い。このことは、研究者としての教員中心の教育観が作用していることの裏返しであり、上で見たFDの思想となっているのもである。このままでは、学習の質的保証を実現することは至難である。発想の転換と同時にシステムの転換が不可欠である。学生調査からの分析はその転換に手がかりを提供しているはずである。

③教員依存型の教育（名人芸型）→システムの取組み（組織型）

FDの日本訳は、「教授団の資質開発」である。教授団とは教員個人ではなく、あくまで教

員団であり、集団としての教員を意味する。一人ひとりの教員がすぐれた教授—学習過程を展開することは昔から観察されてきた。それは一人ひとりのチップス先生である。しかし、これはあくまで勤やコツに依存する名人芸や神業の域を出ない。科学として、システムとして、教員全員がすぐれた授業を行う存在にならなければ、FD は第一段階を脱皮できないのである。日本の FD が立ち遅れている原因のもっとも大きな要因の一つは明らかにいままでは名人芸型にとどまっており、組織型の欠如と言う他はあるまい。

(4) FD の見直し

以上に指摘した事柄を整理するならば、下記の三点は最低限、クリアされなければならない課題である。

①教育と学習の統合

アーネスト・ボイヤールは研究、統合、応用、教育をスカラシップ再考の要素として取り上げ、最後の教育=teaching をこれらの最上位に位置づけたのであるが、それでもなお限界がある。21 世紀は、さらに学習を位置づけて、研究、教育、学習の統合を実現することが重要な課題であるに違いないからである。その点から考えると、日本の FD の制度化の現状は、いまだ研究に比重を置く段階にとどまっているのであるから、今後は教育の水準を達成して、さらに学習の段階に到達するという道程が待ちかまえていると言える。

②広義の FD の担保

FD の先進国であるアメリカの歴史を調べてみると分かるように、最初は教育に特化して FD を開始した経緯がある。しかし、やがて広義の FD が担保されていることが理解できるはずである。なぜか。それは上でも指摘したが、academic profession の模索が意識されているからに他ならない。そのことは、学問の自由、ピア・レビュー、ア Krediteーション、競争、多様化、市場原理、といった価値観と密接に結合して発展してきた事実もまた認めざるを得ない。日本と必ずしも同じ文化や風土が作用しているとは限らないし、むしろ、かなり異質の体質を備えていると言わざるを得ない。アメリカの FD は 1970 年代から本格的に進行したが、それ以前に中世大学以来の教育を重視する歴史を継承しているし、1910 年頃からア Krediteーションの前史があり、国家政府ではなく大学や大学人が自主的に改革を行う文化や風土が形成されてきた 1 世紀近い歴史があることを看過できない。このような文化や風土で発達した FD の概念や制度を輸入して日本の文化や風土へ根付かせようとする試みは、緊張や葛藤を伴い、困難に直面するのは無理からぬことであろう。実際、この 15 年間の試みは、1991 年の自己点検評価から 1998 年の半義務化まで 7 年間、さらに 2004 年の義務化までに 7 年間と、極めて短期間に急ぎ足で他律性の原理が導入され、その結果、マニュアル化が進行し始めていることが分かる。

③スカラシップ再考

アーネスト・ボイヤーの提唱した新たな学識観は欧米の文化や風土の中での文脈を考慮しなければ説明ができない部分がある。少なくとも、長い教育の前史が記憶に潜在していること、ドイツから輸入してジョンズ・ホプキンス大学を創設に結実した研究志向の制度と中世大学以来継承されてきた教育の制度との角逐が持続している事実があること、などは固有の文脈である。そのような文脈を持たない日本の場合には、スカラシップ再考といっても、大学内外の共通理解や賛同を得難い実情が作用しているとみて差し支えあるまい。しかし、そのような限界はあるとしても、FDの制度化を一層推進するためには、そのような限界を大なり小なり克服することもまた回避できない。今後の研究や実践での検討が必要であろう。

研究システム班報告

山野井 敦徳

(くらしき作陽大学・広島大学名誉教授)

はじめに

早速ですが、標記に掲げておりますように、研究システム班の研究成果報告をさせていただきたい。まず、この5年間、研究システム班の取り組みとして多くの方々に御礼申し上げたい。書かれた研究成果としては、COE 研究シリーズ 3, 4, 5, 14, 15, 22, 25, をはじめ、その他の COE 研究シリーズ、国際会議レポート、高等教育研究叢書、市販された著書、雑誌論文、並びに 10 篇以上の英文論文があり、また海外や国内の学会において数多くの発表を試みた。関係した人々は当センターの教員はもとより、センター客員研究員や海外の外国人教授にもお世話になった。とくに COE 研究員スタッフ、事務員などの献身的な努力がなければこのような大規模な研究を推進することは不可能であったろう。この機会をお借りして深く御礼申し上げたい。

研究班の研究対象としては、本プロジェクトの全体タイトルである「21 世紀型高等教育システム像構築と質的保証」に関わって、知識社会における大学像の〔再〕構築と研究の質的向上に焦点がおかれている。したがって、本研究班では大きく分類すると、研究に関する次の四つの領域に関心を抱いた。すなわち、①知識社会における大学像の構築に関する研究、②学界や大学における学術や研究費配分政策に関する研究、③大学院を中心とした研究者養成や学位の授与過程に関する研究、④大学教育研究のインフラとなる大学社会の流動性に関する研究、などである。

今回の研究システム班の成果発表では、わが国の研究にとって最も重要な課題である三つに絞って紹介したい。すなわち、①研究政策、②人材養成、③流動性の三点である。

まず、第一にはわが国の大学を中心とした学術政策に関する研究である。政策を極論して言えば、①大学の研究政策に関する法改正、②それに伴う予算配分、において最も象徴的に示される。この課題については、「研究システムとしての大学」と題して、広島大学高等教育研究開発センターの山本眞一教授にこれまで筑波大学大学研究センターで研究してこられた蓄積をご披露していただくことにしたい。

次に第二には 1990 年代の大学構造改革において一つの焦点であり、文部科学省 21 世紀 COE プログラムにおいても重要な課題の一つであった大学院における人材養成や後継者育成の課題について言及する。大学院の課題は大きく分類すると、①大学院における人材養成と、②学位授与に関わる大学院教育の質的保証の問題、である。これらの課題は、「大学院における研究者

養成と学位に関する研究」と題して、研究班の中で具体的にプロジェクトを展開された広島大学教育学研究科の山崎博敏教授にご報告していただく。

最後に第三には大学社会の流動性に関する研究である。一口に大学社会の流動性といっても、それは次の三つの次元に分類する必要がある。すなわち、①大学教員、機関、大学教授市場および知識（ディシプリン）の流動性測定の研究、②流動性を規定する人事システムのあり方、内部組織、職階のあり方に関する研究、さらに③流動性が規定する大学教員のキャリア形成、学問的生産性、および研究評価に関する研究である。これらの三つの次元を通底するのは一言で示せば、流動化＝活性化仮説である。以上は広島大学高等教育研究開発センターの山野井が発表する。

I. 研究システムとしての大学と政策

山本 眞一
(広島大学)

研究員集会では研究班の一員として、標記の題目で研究発表を行った。これは、これまでの高等教育研究でややもすれば手薄になりがちな大学の側面、すなわち研究活動に着目し、その研究活動を行う場所としての大学を取り扱い、あわせて関係する政策を取り上げようと考えたからである。その概要はおおむね以下の通りである。

1. 研究費にみる現実

近年、科学技術基本計画の策定を始めとする科学技術振興の波に乗り、大学に流れる研究費が理系や医系だけではなく、これまで多額の外部資金とは無縁であった文系分野にも届くようになってきている。その多くは科研費などのいわゆる競争的研究資金であるだけに、教員・研究者個人にとっては、それにもとづく研究成果が研究業績の一つのシグナルとして、また大学経営者にとっては大学の収入増を図ったり研究活動の活性度を内外に示したりする手段として、研究費の獲得はそれ自身が大きな目標となってきている。

筆者が調査した分野別の研究費の使用状況(2004年度)を見ると、人文科学の分野では上位10パーセント値で500万円、中央値で110万円、下位10パーセント値では33万円であるのに対して、理学の分野ではそれぞれ2,800万円、400万円、100万円となっており大きな差がついているが、その格差は理系や医学系の分野で顕著である。研究費をめぐる競争的環境がこのような数値にも現れているものと考えられる。

2. 大学における研究活動の意義

わが国の教員の仕事上の優先順位は、国際的に見ても研究活動に偏っていることが知られている。それは教員の能力評価が主として研究活動を対象としたものになっているからである。研究重視には批判も強いが、大学の研究機能は、企業等ではできない基礎的・長期的研究などを行っており、我々の社会の活動にとって非常に重要かつ有益なものである。また、大学院教育その他を通じて、若手研究者や技術者の訓練・養成を行っていることも見過ごすことができない。

3. 90年代大学改革と研究環境

冷戦構造の終結の中で、世界情勢やわが国の経済環境は大いに变化した。例えば、かつて科学技術と密接な関係があったのは米ソの競争の中で開発が進められた軍事技術であった。しかし90年代に入り、経済発展や経済競争力向上のための産業技術との関係が緊密化した。このため、科学技術の素となる基礎研究を行う大学の役割が再評価されるようになってきた。しかし、それはかつてのように校費に代表される一律平等配分による研究資金ではなく、競争的研究資源が研究活動の中心部分を占めつつある。

4. 研究費の国際比較からみたわが国の大学における研究活動

研究費に関する国際比較指標を見ると、わが国の大学の立場は、国際的に見るとかなり特異なものであることが分かる。例えば、OECDの調査によれば、①政府、産業、大学などセクター間の縦割り構造が強いこと、②政府から大学への研究費投資が少ないこと、③産学の連携構造が弱いことが分かる。大学に政府や産業界からさらに多くの投資が望まれるところである。

5. 研究資源の配分と分野の特性

外部資金の増大などわが国の学術研究活動に対する資金供給システムについて、少なくとも量的には、従来に比べて著しい改善充実が図られるようになったと言えるが、筆者の調査によると、学問分野によって必要とされる研究資源には大きな差異がある。例えば、文系の分野では、図書資料や旅費の優先度が高いが、理系では研究補助者に対する需要が大きい。したがって、研究資源を増加させることは必要だが、その際にはこのような分野間の差異に着目した政策が必要である。

6. 今後の大学における研究機能

21世紀知識社会の入り口にある現在、科学技術や学術研究の重要性や、その研究を実施する大学等の役割に各国政府が注目し始めている。基礎研究は、まさに経済発展のための原動力である。わが国においては、1980年代、企業が絶好調期にあった時、大学は度重なる行政改革の波にのまれてその研究環境の「劣化」が問題になっていたが、1990年代の大学改革の時期になって、研究環境の改善が進み、さらに1996年度以来、科学技術基本計画を策定し、現在第3期計画の推進の下に、この分野の政策の実施が図られているところである。

II. 大学院における研究者養成と学位に関する研究

山崎 博敏
(広島大学)

この発表は、COE 研究プロジェクト研究班の中の一つのプロジェクトとして実施した「大学院教育と学位授与」の研究成果の一部である。発表時間の関係で、博士課程大学院教育と学位授与に関する最近の研究成果を中心に発表する。この研究は、共同研究者として参加された福留東土（現一橋大学講師）、李東林（現研究支援員）、葛城浩一（現香川大学講師）をはじめとする皆様の多大な尽力によってなされたことを記しておく。

近年、大学院は、学問研究と研究者養成そして高度な専門教育のための重要な機関として重視され、一国の発展にとって戦略的な位置を占めている。1988年12月の大学審議会答申以来、大学院重点化政策と呼ばれる政策が実施されたのは、我が国がこのような国際的な競争的環境のもとに置かれていたからであった。

1990年代を中心に、我が国の大学院の規模が飛躍的に拡大したが、同時に教育も多様化した。このような新しい状況変化を正確に捉え、その方向性と問題を考察することが必要である。我々は、その中でも博士課程の大学院教育を中心に研究を進めた。博士課程教育の目的・実態、大学院生の研究生生活、博士号取得の困難性、研究指導や学位審査などについて、研究科長調査と大学院生調査および統計資料分析を行い、大学院教育と博士号の質の保証・維持・改善について考察した。

1. 博士課程教育の変貌

1990年代から21世紀初頭までに、大学院教育の規模は飛躍的に拡大した。大学院学生数は、1990年から2005年までの15年間で、修士課程（博士課程前期）は約2.5倍、博士課程（後期）は2.7倍になった。博士号の授与数は、1990年度には約10,500であったが、2002年度には16,000へと1.5倍に増加した。この間、課程博士の授与数が大幅に増加した。2002年度には、博士号全体に占める課程博士の割合は、理学で約85%、工学や農学で約80%、社会科学で約70%、人文科学と保健で約60%になった。正規の大学院教育を経て博士号を取得するという方法が主流になっている。

その原因の一つは、各大学院が院生の在学年数を延長しても在学中に博士号を授与しようと努力していることである。さらにまた、大学院設置基準の弾力的運用により、標準修業年限（通常3年）を下回る年数でも修了できたり、社会人向けに教育方法の特例を設けていることもそ

の一因である。従来ならば論文博士を申請する人が、博士課程に社会人入学し、短期間に課程博士を取得するケースも増えている。

2. 博士号の概念と博士課程の目的

明治以来、博士号とは、研究者が生涯をかけて研究した成果を大きな論文にまとめた物に対して与えられるという観念があった。「末は博士か、大臣か」ということばに表されるように、博士号取得者はその分野の権威や碩学であるという考えも続いた。

しかし、戦後 1953 年の新制大学院制度の発足から 40 年を経て、大学院重点化政策を経た今、大学院研究科長の博士号に関する観念は、大幅に変わった。研究科長の大多数は、博士号は、もはや「その分野の権威であることを証明するもの」ではない。むしろ、「狭くとも一隅を照らす研究成果を示したもの」であり、「研究者のキャリアの出発点において、何らかの小さな知見を得た論文をたしかに執筆したことをもって、有能な専門的研究者として資質を証明するもの」であると考えている。

これに伴い、大学院博士課程の目的に対するとらえ方も大幅に変わった。理系や医療系では特に、従来の「博士課程＝大学教員養成の場」という図式は崩れており、企業や研究所等をも含めた「多様な研究者を養成する場」と捉えられている。

2005 年現在、我が国の四年制大学の数は 726 校に上っている。このうち、博士課程を有する大学は 409 校もある。この数は、極めて多いと言えよう。

その結果か、研究科長は、博士号の水準は大学間で「ある程度異なっている」と認知している。分野別には、大学間の質の異質性は文系が最も大きい。また、国際的に見た日本の博士号の水準は、アメリカと比較すると、文系では高いと評価されているが、医療系では低いと評価されている。

3. 博士課程大学院生の生活と博士号取得の障壁

大学院の拡大が続く中、近年、大学院生の流動化が高まり、他大学からの進学者が急増している。文系の院生は、研究テーマは自分で設定することが多く、独力で研究しているが、理系・医療系では、研究室の共同研究の一部を博士論文のテーマとする。理系ではアルバイトは少なく、大学の実験室で日夜実験にあけくれている。

博士課程院生の経済生活は、大学設置者間、院生の種類によって異なっている。私立の院生は収入・支出が大きい。収入で奨学金に対する依存度は大きく、21 万円の収入中、奨学金等は約 8 万円（約 4 割）を占めている。アルバイトは 5.5 万円、親からの仕送りは 2.4 万円である。留学生はもっと多様である。国費留学生の収入は 19 万円だが、私費留学生は 13 万円で、6 万円も低かった。

文系は課程博士取得時の年齢は 35 歳と高く、博士課程後期に入学後 5 年半を経過し、博士論文のテーマを研究して 6.7 年にもなる。理系は、博士課程入学後約 3.3 年で博士号を取得し、そのテーマを研究して 5.3 年かかり、取得時 29.6 歳である。医療系は、博士課程入学後 3.6 年、そのテーマを研究して 4.1 年かかり、取得時 29.6 歳である。文系と医療系では取得に要する年数で 2 倍近い違いがある。

なぜ、標準修業年限内での課程博士の取得が難しいのだろうか。院生は、その理由を、「論文作成に必要な研究成果を期間内に出すことが難しい」、「自分自身の力量が不十分であること」を挙げている。文系と理系では、「論文提出の前提条件を満たすのに時間がかかること」「学部時代の基礎的学習が不十分であること」が多い。文系では「学位論文が長いと執筆に時間がかかること」も挙げられている。

4. 博士論文

以上のように、分野間で大学院生の研究生活や博士号取得の困難さが大きく異なっている。その究極的な原因の一つは、学位論文そのものの違いにある。そこで、李と山崎は、広島大学中央図書館に所蔵されている学位論文一年分をすべて閲覧し、論文の構成や長さを調べた。

博士論文にはおおよそ 3 種類の形態がある。第一は、「単著型」であり、新たに書き下ろされた長大な主論文だけからなるタイプである（文系に多い）。第二は、「原著論文編集型」であり、複数の学術雑誌論文を基に新たに書き下ろされた比較的短い主論文と、その基になった複数の公表論文からなるタイプである（理系に多い）。第三は、「原著論文型」で、既存の学術雑誌原著論文そのもの（共著筆頭著者が多い）を学位論文の主論文とし、これに参考論文が添えられているタイプ（臨床系の医学・歯学に多い）である。

文系で課程博士を取得するのに標準修業年限の 2 倍以上の 6、7 年もかかるのは、学位論文そのものにある、といっても過言ではない。日本語で書かれた論文の 400 字詰原稿用紙換算での枚数は、文学約 800 枚、教育学約 760 枚、工学約 400 枚、農学約 370 枚、理学約 310 枚、心理学約 200 枚、保健・薬学約 180 枚、歯学 130 枚、医学 95 枚などであった。また、研究科長調査で科長が直近に授与した論文について、長さを聞いたところ、400 字原稿用紙換算で文系が平均 535 枚、理系が平均 293 枚、医療系が平均 94 枚と、3 分野間で 5 倍以上も異なっていた。このような分野間の論文の長さの大きな違いは、単著型・原著論文編集型・原著論文型という博士論文の形態の違いと軌を一にしている。

5. 博士号の審査と質の維持のメカニズム

博士論文の審査委員会は、3、4 人が多く、他講座・他専攻の教員も委員になっているが、他大学の教員が参加することはあまりない。わずか 3、4 人の審査委員に任せて大丈夫なのだろう

うか。我が国では、審査委員の審査以外にも、博士論文の質をチェックするための多種多様なメカニズムがある。

第一は、事前の外部審査である。一般に、学位審査のプロセスは、予備審査と本審査の2段階で行われているが、予備審査に合格するためには、博士論文の中心部分をなす研究が、既に全国的な学会等の雑誌論文に掲載されることを多くの研究科が要求している。この条件は、主論文の基となった参考論文や関連論文が国際的な学会誌の審査に合格し掲載されることにより、主論文の質や独創性が、事前に証明されることを意味している。学位論文提出の前提条件としてレフリー付き学術雑誌論文が複数要求されるのは、学位論文が間接的に外部評価を受けることを意味している。

第二は、博士論文の全体的審査である。博士論文は主論文の他、参考論文・関連論文などから構成されている。これによって、主論文の研究成果の他に、申請者がどのような研究をしてきたか、その研究の全貌が公開される。さらに、申請者の共同研究上の独創的な貢献についても推量することもできる。

第三は、公開性である。博士論文は国立国会図書館に寄贈され、当該大学図書館に所蔵され、閲覧に供される。また印刷公表されねばならない。これは博士論文の質に対する暗黙の圧力となる。

このように、学位申請者の独創的な学術的貢献と独立した研究者としての能力を審査するために、研究科教授会には、多種多様な質の維持のメカニズムがある。長年研究指導にあたった指導教授が審査委員会の主査になることが多く、審査委員の数も少ない。厳格なルールがあるとはいえ、最終的には、主査と審査委員の良識ある判断と姿勢が求められると言えよう。

Ⅲ. 大学社会の流動性に関する研究

山野井 敦徳

標記の大学社会の流動性に関する研究は、要約すれば三つの次元に分類することが可能である。

すなわち、第一には大学社会の流動性の実態がどのような状況にあるのか、過去、現在といった歴史的視点から、あるいはそれらは国のおかれた状況から相違するので、国際的な視点から、それぞれ考察されるべきであろう。また他方では大学社会といっても、大学社会自体がいろいろな社会構造から形成されていることは言うまでもない。その大学社会の社会構造ないしは構成を分析してみても、政府による流動性政策、アカデミック・プロフェッションの主体たる大学教員の流動性、教員から構成される大学機関自体の流動性、さらには大学教授市場という名の通り市場自体の流動性がある。しかしもっと重要なことは大学の機能は知識をめぐる教育研究にある。教員、学生、大学機関は知識を中核として成立しているのである。知識の流動性や生産性は、後述するように、流動性研究と不可分な関係にある。筆者はこうした流動性自体の測定をする研究を流動性測定研究と称している。

こうした流動性測定研究があるとすれば、第二には、こうした流動性を規定する要因があるはずである。これらも第一の次元と同様、いろいろな大学の社会構造および構成によって規定されている。筆者はそれを流動性拘束研究と名づけた。大学教員、大学機関、および大学教授市場の流動性を拘束するのは、大きくは日本文化であり、雇用慣行、狭い意味の制度としては人事システムである。大学社会の流動性は、人事システムとしての公募制か指名制か、任期制かテニユア制かによって大きく左右される。文化としての年功序列か実力主義か、体制としての政府コントロールか市場主義かによって、人事システムのあり方は規定される。現在は構造改革にあつて移行期に位置する。

また流動性を拘束するのは何も人事ばかりではない。大学の内部組織や職階など大学の社会構造自体がわが国の大学社会の流動性を拘束している。大学の内部組織は世界の文明史から考えて、中世ヨーロッパから派生した講座制とフランスの大学以外の高等専門学校から派生しアメリカで花開いたデパートメント制が典型的なモデルとなっている。わが国の内部組織は歴史的に固定的な大学の階層構造を反映して、折衷型の内部構造を中核としたわが国独自の内部構造を構築している。講座制といっても世界の例から考えるときわめてユニークなエントツ型のピラミッド職階制をながく敷いてきた。

こうした日本文化の下で人事システムや内部組織のユニークさによって、研究大学の自校関

が維持されると同時に、大学教授市場の系列化が促進されてきた。また大学機関内部におけるアカデミック・サイクル現象（教授、助教授の年齢サイクル現象）が生起してきた。

こうした大学社会の流動性を拘束する人事や内部組織がいかなる動向にあるかを解明することはわが国の学界にとって重要である。

表 1. 大学社会の流動性に関する総合的研究

流動性次元	政 府	教 員	機 関	市 場	ディシプリン
流動性測定	流動性政策	大学教員	自 校 関 アカデミック・サイクル 流 動 性	大学教授市場	ディシプリン
流動性規定		人事システム	内部組織・職階		
		公募制・任期制			
流動性拘束		学問的生産性 学 術 賞			
		キャリア形成	教育研究		

その重要さの背景には第三として、流動性と教員のキャリア形成や学問的生産性との関係である。こうした流動性研究の必要性には明らかに流動性が促進すれば、学問的生産性が活性化するという、いわゆる流動性＝活性化仮説が存在する。流動性が促進することによって大学教員のキャリアは多様化し、市場が活性化する一方、流動性に伴う競争によって生産性が向上するという。また流動性によって異質な人材の交流によって知識の交流が活性化され、ある種の異業種交流が生起する。ただ注意しなければならないのは、流動性はなにもつねに学問的生産性と直結するわけでもない。流動性は大学の倒産などに代表されるように負の要因によって促進される場合も少なくないからである。表 1 は大学社会の流動性に関する研究の次元を理解しやすいように整理したものである。いずれにしても、どの次元の研究テーマにせよ、簡単に結論を得られるものではないが、それらはいずれも、わが国の人材的な研究インフラを整備する上で看過できないテーマである。以下では、三つのテーマに絞って研究成果を発表したい。

1. 大学教授・大学機関・大学教授市場の流動性

(1) 大学教授の流動性は変わったか？

大学教員の流動性にいろいろな角度から流動率を測定した。例えば、大学機関ごとに過去 25 年を追跡してみると、設置形態別に国立大学は低下傾向にあり、公立大学や私立大学の教員の流動性が向上している。とくに公立大学においては 1990 年代前後から無公立大学県において、公立大学の設立が促進されたことが大きく影響している。私立大学においては、1990 年代において短大の四大化が影響している。いずれにしても、構造改革期は公立の増設はすでに終わりを迎えてきているが、私立の四大化や新增設および新学部拡充が促進され、流動性が高まっている。1997 年以降、任期制の導入によって若手を中心として、30 代、40 代の流動性がある程度高まった。

(2) 研究大学の自校閥はどのように変わったか？

戦後、60 年の研究大学の流動性と変化を把握した。そのもっとも典型的な研究大学におけるインブリーディングの動向は長期において追跡されてこなかったが、この研究によって流動性が必ずしも長期的に研究大学で低下してこなかったことが明らかとなった。たしかに、東大、京大、慶応、早稲田のビッグ 4 は著しく低下したが、旧帝大の後発組と東京工大は 1980 年代ないしは 1990 年半ばまで着実に自給率を高めてきた。筑波や広大は 40% で収束している一方、一橋大は最大規模の低下を示してきた。この背景には国際化が大きく影響している。

(3) 戦後 60 年の大学教授市場はどのように変化したか？

戦後 60 年の市場動向は、①東大の寡占化の減少、②市場占有率の多元化、③市場の国際化、④ジェンダーの開放、⑤勝ち組と負け組みの差別化などが着実に促進する一方、研究大学の市場は、依然として東大、京大のシェアで過半数が独占され、大学格差社会がより促進されていることが理解された。

2. 流動性を規定する政府・大学機関の政策

(1) 人事システム（公募制・任期制・人事評価システム等）

従来、伝統的であったわが国における年功序列型人事、終身雇用型の大学人事システムに対して、1997 年、政府によってはじめて任期制が導入された。その後、数年間の動向を分析したが、任期制の動向は大学ごとに、あるいは大学内部において、その賛否は多様で必ずしも意見の一致は見えていない。任期制のあり方、再任や任期の長さには意見の一致は認められないばかりか、実質、定年まで再任可というシステムがほとんどである。それと同時に他方ではテニュア制との関係が未調整のままである機関が多い。ノンテニュア制からテニュア制への移行がこれから重要な課題となろう。他方、最近では大学の効率化やアカウンタビリティから大学教員の人事評価システム構築が注目を浴びている。これは個別の大学の理念や目的、教育研究のあ

り方によって大きく左右される問題でもある。公募制も伝統的な研究大学で次第に採用される傾向にあるが、指名制と公募制にはメリット＝デメリットが存在し、それぞれの機関によって創意工夫が必要であるが、研究大学においては形式的な導入も少なくない。

(2) 大学・内部組織・職階の改革の可能性

従来、日本の研究大学はエントツ型の講座制が導入され、教授、助教授の年代的な循環によるインブリーディング・サイクル、いわゆるアカデミック・サイクルが形成されてきた。

今回の内部組織や職階の法改正に伴って内部組織は大綱化され、職階は助教授に代わる准教授、研究助手に代わる助教の職階制が導入されてきた。この背景には知識社会の変化の激しさと人事の流動性が問題視されていることは自明であろう。しかし、小講座から大講座制への移行は必ずしも人事の多様化をもたらしてはいないようである。研究大学を中心とした新職階の導入は、法令の関係もあって形式的に准教授を助教授に直裁に適用しているようであるが、助教はやや複雑なようである。他方、内部組織の変更に関して大学は保守的な態度を維持している。筆者は内部組織の改革を「静かなる構造改革」と命名したが、競争的資金や法人化の「激しい構造改革」と比較して、対照的な動きを示している。

3. 流動性が拘束するキャリア形成・学問的生産性

(1) 日本的流動性とキャリアパターンの示唆するもの

わが国の大学社会の流動性の実証的研究を鳥瞰して、結論的に言えることは政府の大学政策と個別機関の改革に大きく影響していることである。その影響の仕方は、断続的であるということに尽きる。例えば、具体例を挙げるならば、1960年代のマス化は私立大学の設置と四大化、1970年代の成長は新構想国立大学の設立、1990年代は公立大学の設立によって流動性は大きく規定される。個別機関の流動性は、大きな伝統的な大学であればあるほど、新設学部の新設や増設を契機として、部分的、断続的に機関の改革は実施される傾向が確認された。これらの実証結果は次のことを示唆する。すなわち、第一には連続的、持続的な改革はきわめて困難であるということである。したがって、第二には、流動性の変化も機関全体に及ぶのではなく、特定の学部やセクターにとどまっている。そうした中で、戦後60年において第二次大戦直後や今回の1990年代の構造改革は高等教育システム全体に及ぼす影響力が認められると解すべきであろう。こうした改革の影響力は、わが国ばかりでなく市場化したアメリカの高等教育においても認められるところであって、D. リースマンはそれを「大学の行進」(アカデミック・ポロセッション)を称した。日米の異なるところは、わが国では多様な設置形態と政府コントロールの影響力の強さである。これに対してアメリカは市場統制が強く機能していることが理解される。こうした日本的流動性はわが国の市場や機関に影響するばかりでなく、上述したように、個人のキャリア形成にも大きくかつ微妙な影響力を残しているのである。

(2) 流動性と学問的生産性の因果関係

流動性の背景にはいろいろな要因が働いているが、流動性と学問的生産性との関係をどのように考えるべきであろうか。理想的な流動性＝活性化仮説に従えば、高等教育システムは各大学機関の威信階梯からピラミッドを形成する一方、研究者個人も研究実績によって威信を持つ。流動性によって学問的な生産性が最大値を示すのは、最高の機関に最高の威信を持つ研究者が移動することによって達成されることになる。個別機関の威信と同様、個人研究者の生産性も年齢やキャリアによって相違するから、両者の威信が比例するよう流動性が機能する必要がある。

しかし、現実の大学教授、機関、および市場の流動性は、必ずしもこうした論理で機能しているのではない。流動性は威信を媒介にしつつも、学閥、年齢、性差などの社会的要因に規定されるばかりでなく、大学機関や所属ポストの増減によって左右される。したがって、見かけ上の流動性の量によって学問的生産性は規定されない。アメリカにせよ、日本にせよ、流動性は市場の成長率に拘束されるから、流動性が直接、学問的生産性には影響しない。ただ、採用とか任期終了時に移動が生じるときは厳密な評価が前提にされる。この流動性と評価が学問的生産性と大きく関連するといわねばなるまい。わが国の年功序列的雇用や終身雇用制の下では30歳前後の講師に採用されれば、早期の終身雇用が保障されるため、厳密な意味での評価は移動のチャンスがなければ昇格のとき以外にはほとんどないことになる。その昇格もほとんど年齢序列主義での慣行がわが国では強い。これまで流動性が学問的生産性に連動しないシステムになっていた。

1990年以降の構造改革によって、1997年に任期制が導入され、2002年には競争的外部資金による文部科学省の21世紀プログラム、2004年には専門職大学院、がそれぞれ制度化され、大学（教授市場）と社会との関係性が変化すると同時に、大学社会が市場化した。それと同時に、18歳人口急減にもかかわらず、大学機関や新学部の増設・拡充が促進された。このため大学社会のあらゆる次元で流動化が促進したことは証明したとおりである。

一方、狭義の意味での大学教授の移動と学問的生産性の関係は、筆者の研究を踏まえた東大COEものづくりセンター矢野教授等の経済学分野における全国調査によれば、一流大学から一流大学への移動した場合、それほど大きな変化を見せないが、一般大学から研究大学に移動した大学教授の論文数（生産量）は有意に高まることが検証されている。しかし、質的な評価は検討されていない。いずれにせよ、所属の大学階層と生産性はかなり実証されてきたが、流動性と生産性の実証研究は今後さらに追究する必要がある。

4. 残された課題

流動性と生産性の研究は次のような研究課題が残されている。それを箇条書きすれば以下の諸点が挙げられる。すなわち、

- ① 大学と社会における知の流動性に関する研究
- ② 大学教授の職階昇格移動に関する研究
- ③ 大学教授の人事評価システムに関する研究
- ④ 流動性と学問的生産性に関する研究

以上の研究についての構想，分析枠組みおよび仮説についての説明は紙幅を超えてしまったので，次の機会に譲ることとしたいが，いずれにしても5年間のCOEプロジェクト研究を通して大学社会の流動性に関する研究を推進することができたことを報告して終わりとしていたい。

まとめ

以上，研究システム班としては，①研究政策，②人材養成，③流動性の三点の切り口からわが国の研究について概観した。そのカバーする領域は膨大であり，この三つの切り口を統合して進めてきたわけではない。また残された課題も少なくない。こうした研究を進めてきて感じてきた最大の問題は研究の推進する人材が極めて乏しくなっている危機的状況にあるということであろう。わが国の現況の大学改革は大学のユニバーサル・アクセス化段階の到来によって，学力問題，教育の機会，教育の質的保障，教育評価など，大学教育に焦点が移ってしまった感があるが，知識社会やグローバル社会への移行によって研究大学の政策や研究がより重要性を増してきている。しかし，研究の研究に関する大学研究の割合は相対的に低下してきているように思われる。とくに，その最大の理由の一つはこの領域に関心を抱く研究者自体が大学院レベルで着実な養成がなされていないということである。科学史，科学政策，科学社会学や教育社会学の接近法による大学研究の振興と同時に，ファカルティ・ディベロップメント（FD）において授業能力開発ばかりでなく，研究能力開発も含めた，いわゆる広義のFD定義でもって解釈し，実践される必要があろう。それらは人事評価システムなどにおいて教育研究をバランスよくカバーされたシステムが構築される必要があるだろう。

組織班報告

大学組織とガバナンスの変容—戦後日本型高等教育構造の着地点

羽田 貴史・大場 淳・黄 福涛・村澤 昌崇・
杉本 和弘・葛城 浩一・田中 正弘・米沢 彰純・
福留 東土・渡邊 あや・小貫 有紀子*

1. 高等教育の組織的変動とシステムの構築 — 組織変容, 管理運営, 評価

組織班の研究活動は大きく三つのステージに分かれ、①大学の組織変化(統合・連携・連合)、②管理運営(ガバナンス及びマネジメント)、③評価制度のテーマを扱ってきた(広島大学高等教育研究開発センター(以下 RIHE と略)『21世紀型高等教育システム構築と質的保証—COE最終報告書—第1部(上)、(下)、第2部』2006)。

これら組織変化・管理運営・評価の三つは、相互に結びついており、内的関連を持った課題である。

そもそも組織は、目標達成のために構成される人間の集団であり、その業務に応じた分化した構造を持つため、分業化した組織を統合し、組織の目的を達成するように活動させる機能を内包している。それが、ガバナンスとマネジメントに他ならない。組織論は、組織を最適化して機能させる権力の配分と運営形態の理論でもあり、高等教育における組織論は、ガバナンス論として展開してきたのである(Rodgers 1977, RIHE 2006)。

ところで、組織は外部環境と資源や情報など相互交換を行い、相互依存を通じて機能を果たし、外部のさまざまな組織やシステムの変動の影響を受けつつ、組織自身が変動して、外部環境に適合するものである。ガバナンスは資源配分や調整・統合機能を通じて組織を環境に適合させるが、組織の変容も環境への適合作用であり、両者があいまって組織の存続と目的達成を実現すると考えられる。

研究の対象としている高等教育システムは、社会を構成するサブシステムのひとつであり、教育システムの一部であるとともに、科学技術システムの一部を構成し、雇用システムに接続している。一般に、システムの組織変動は、外部環境の変化に対する適応(外部要因による変化)とシステム内部の変化への適応(内部要因による変化)の両方から生じる。

高等教育システム変化の外部要因としては、政治的要因、経済的要因及び人口変動や家族形態の変化など自然的・社会的要因が想定できる。内部要因としては、トロウモデルが示唆する学生数の増大・規模や、学問の発展・細分化など高等教育固有の要因や、や中等教育の変動に

* 執筆者の所属については紙幅の関係上省略。巻末の「執筆者紹介」をご参照のこと。

よる接続関係の変化など教育システム内部の要因が区分できる。これらの変動要因は相互に影響しあい、輻輳的に出現し変化をもたらす。

さらに、変化には多様なレベルがある。近代化、すなわち産業化と国民国家の形成に伴う社会全体の再編成（明治維新）や政治体制の改革（戦後改革）のように、社会体制全体の変化に照応した場合、教育システムのもっとも大規模な構造的変動が生ずる。

現代の高等教育システムは、国民国家の形成とともに成立した近代的な高等教育機関が、産業社会の成熟と大衆化に伴ってエリート的な構造を変容させ、義務教育制度及び中等教育制度と接続して国民教育システムの一部となり、多様化した大規模な構造を持つに至って確立したものである（Jarusch 1983, 望田・安原・橋本訳 2000）。日本の場合は、戦後大学改革によってその制度的基盤が作られ、経済成長による社会変動に対応した修正を加えて 60 年代に確立した。21 世紀高等教育システムとは、この戦後日本型高等教育システムが、社会変動との相互循環・相互依存的な変容過程を経て再構築されるだろう最終形態を指す。

システムの再構築には、外部環境に従属して変化する適応の方向と形態を把握するとともに、システムが教育や人間生活に取って望ましいあり方を実現するように制度設計が盛り込まれなければならない。

そのためには、システムの変容にどのような力が働き、どのような葛藤が存在するのか、どのような組織とガバナンスがその葛藤を調整できるのか、あらたなガバナンスはどのような可能性と課題を抱えているのかを明らかにする必要がある。

この場合に重要なことは、高等教育は、システム—機関—中間組織—基礎組織—個人の各レベルで変化をもたらす最大要因が異なる複雑系システムであるということである。外部環境の変化は、一律に影響を及ぼすのではなく、各レベルで変化をもたらす要因は異なり、葛藤をもたらしながら調整され、変容がもたらされる（Clark 1983, Kogan & Becher 1992）。機関レベルにおいてどのように統合が果たされ、環境適合戦略が実施されるかは、日本における 21 世紀型高等教育システムの構築にとって重要な研究課題である。

2. 日本的高等教育システム変動のプロセス

高等教育システムの環境適合作用としてガバナンスと組織変容を捉えた場合、大まかに戦後の高等教育システムは次のような段階をたどってきたと想定できる。

(1) ガバナンスとマネジメントによる環境適合

外部環境・内部環境の変化は直接的に組織変化をもたらすのではない。まず、ガバナンスとマネジメントが環境変化へ対応した調整を行うことで高等教育機関及びシステムは適合する。この種の調整は恒常的に存在するが、状況によってシステムレベルが重点か、機関レベルが重点かの相違がある。

戦後、高等教育に影響を与えた大きな環境要因は人口動態であり、第1次ベビーブーマーの大学進学（1963-1968）及び第2次ベビーブーマーの進学（1986-1993）という二つの波には、計画に基づく大学設置認可方針、定員拡大など主としてシステムレベルの政府ガバナンスが調整力を発揮した。18歳人口減少期に入った90年代からは機関レベルの調整力が課題となり、学長リーダーシップの強化など個別機関の経営機能の強化に重点が移ってきた。

（2）組織変化による環境適合

環境変化の質とレベルによっては、ガバナンスやマネジメントによる調整だけでなく、大学組織そのものが変容することで環境に適合することが有効になる。特に、学問分野の細分化や学際・融合化、産業との連携など教育研究活動そのものの変化は組織の構造に直接に反映する。

組織変化は、機関内部においては、分業の促進と再編成（学習・学生支援センターの設置）、組織横断組織の編成（連携・連合）など各種のレベルで生ずる。また機関レベルでも、他の高等教育機関や非高等教育機関と各種の連携・連合・統合として起きる。特に、少子化や政府財源の縮小など資源減少に対する戦略として「規模の経済」「範囲の経済」をめざす統合が広がっている（RIHE 2006）。

組織変化は、機械的な反応ではなく、組織にとっての最適化戦略であるが、組織にとっての最適である目標・目的の合意のレベルと、外的条件によって決定されるもので一般的には一義的ではない。しかし、環境条件が同一なら同一の組織変化に帰着しやすい。

環境変化が激しい場合、組織変化は柔軟性拡大のために教育研究活動を遂行する基礎構造にまでおよび、そのことは、学問分野の再生産（教員の養成と採用・キャリア形成）の変化をもたらす。現在、日本はこの段階にまで至っており（中教審大学分科会「大学の教員組織の在り方について」2005年1月24日）、戦後高等教育構造は基礎構造からして全面的に変容しつつあると見てよい。

（3）組織変化がもたらすガバナンスとマネジメントの変容

組織変容は、ガバナンスとマネジメントに新たな変化をもたらす。学生規模と教員の拡大が学科など学部の下部組織単位での運営を強化し、代議員制度や学科長への権限委任が行われる。大学内に産学連携組織が形成されれば、従来の同僚制で運営することは難しく、教員でもなく定型業務をこなす職員とも異なる専門的な職員層が必要になる。

（4）「後発効果」より「経路依存性」

構造的な組織変動に対応した制度設計は、過去、政治的要因（政治体制の構築＝明治憲法体制の形成と帝国大学体制、政治体制の再編成＝戦後改革）によるところが大きかった。高等教育システム再構築は、中央省庁改革・地方分権改革・行政手法改革を一体化した行政改革の一部として進行している。「調整」と「統合」を国家社会レベルで最終的に果たすのは政治機能

であり、国立大学法人化に現れるようなドラスチックな改革は、行政改革によってはじめて実現した。

過去の再構築は、外来モデルの移植による既存の構造の再編成という手法をとり、現在も具体的な制度設計や政策の導入にはアメリカモデル（アクレディテーション）、イギリスモデル（エージェンシー化）、韓国 BK21（拠点形成）など多様な外来モデル・政策の異種混合導入を行う手法が採用されている。

過去の外来モデルの導入は「後発効果」もあって、比較的効果的に機能してきたといえる。しかし、マス・ユニバーサル段階は、先進国においてほぼ同時期に出現しており、部分的な政策はともかくモデル移植の有効性が乏しくなっていると思われる。たとえば、福祉国家財政の再編についての国際比較研究では、「経路依存性」が強く指摘されている（加藤 2003）。教育システムが国民国家の社会・経済・分化の構造に根ざして成立している以上、当然のことではあるが、日本の高等教育構造そのものの現状把握が重視されねばならない。これまでの4年間の成果に加え、その後実施した「大学の組織改革についての調査」をもとに考察を加えてみたい。

表 1. 「大学の組織改革についての調査」回収状況

		合計	国立	公立	私立
学長	送付数	714	87	72	555
	回収数	270	59	31	179
	回収率	37.8%	67.8%	43.1%	32.3%
部局長	送付数	1,871	353	166	1,352
	回収数	613	223	48	341
	回収率	32.8%	63.2%	28.9%	25.2%
学科長	送付数	4,970	1,167	378	3,425
	回収数	1,454	447	118	860
	回収率	29.3%	38.3%	31.2%	25.1%

3. ガバナンスによる調整機能

(1) ガバナンスの状況と方向

①大学の自律性は拡大しているとはいえない

調査の結果、設置形態・階層（学長・部局長・学科長）を問わず、文部科学省及び教授会の権限低下と学内経営機関（理事会・経営協議会・学長・副学長）の強化について共通の認識が成立しているが、国立大学においては他の省庁、公私立大学においては設置者（地方自治体・学

校法人)の権限が強くなったとの回答がすべての階層で70%以上に達し、かならずしも機関の自律性が高くなったとは判断されていない。

②階層によって強化する主体の方向は異なり、設置形態を越えた共通性がある

今後強化する主体と大学運営の方向について、機関のトップである学長と基礎組織である学科長は、設置形態を越えてほぼ共通する傾向がある。学長は機関内部での権限配分では、教授会の権限強化は求めないが、評議会・全学委員会など全学レベルの同僚制を強化する必要は認めている。なお、国立大学長は教授会の強化に否定的で、全学委員会の強化がさほどでない点が顕著である。学科長は設置形態を問わずほとんど同じ傾向を持ち、同僚制への回帰・強化で一致する。

③設置形態別に運営モデルの合意が異なり、葛藤の強弱がある

各階層ごとで一致する傾向があるものの、各設置形態別に相違があるため、設置形態別に各層間の対立・合意が異なる。仮に内部の権限配分のパターンを、《大学内官僚制；学内経営機関（理事会・経営協議会・学長・副学長）及び事務組織の強化》、《部局代表制；評議会、全学的委員会、部局長の強化》、《部局分権制；教授会、学科長等の強化》に区分すると、最も階層間の対立が低く、合意が高いのが私立大学である。私立大学では、教授会の強化と理事会の強化とが、学長/学科長間で相違しているほかは一致度が高い。

公立大学は、学長と学科長が部局代表制や分権制の強化で一致しているのに、部局長が消極的で、設置者の権限強化を求めているというねじれた構造になっている。

国立大学の場合は、部局長・学科長はほぼおなじ傾向だが、学長が部局分権制に否定的で、全学的委員会の強化も50%程度であり、内部的な相違が大きい。

表2. 設置形態・階層別運営モデル

	国立	公立	私立
学長	官僚制	官僚制 部局代表制	官僚制 部局代表制 弱い部局分権制
部局長	部局代表制 部局分権制	官僚制 弱い部局代表制	官僚制 部局代表制 部局分権制
学科長	部局代表制 部局分権制	部局代表制 部局分権制	官僚制 部局代表制 部局分権制
対立	学長》《部局長＋学科長	学長＋学科長》《部局長	学長；部局長；学科長

④大学運営の方向・政策は建前では一致するが人的資源の集中化に大きな対立がある

今後の運営の方向・政策として、教育研究活動、管理運営の選出・方法、人事政策及び組織改廃への意見を求めたところ、戦略的研究、個人研究の強化、産業界との連携など現在のトレンドには設置形態・階層を問わず 80%以上が賛成し、違いはない。また、選挙によらない管理者の選出に否定が多数なものも共通する。

しかし、一般的な方向・政策について階層間で一致しているとしても、それを具体化する人的資源政策レベルでは根深い対立が特に国立大学にある。全学的な教員定数管理と人事の実施には《学長》《部局長・学科長》で対立している。資源が有限で運営費交付金の恒常的削減がある以上、人件費政策・人的管理の方策こそが中核課題とあってよいだろう。

この点で注目できるのは、運営モデルで部局代表制・部局分権制も含めて合意の高い私立大学で、全学的な人的資源政策に合意が高く、いずれの階層も 60%が支持していることである。

以上のデータから指摘できることは、官僚制・部局代表制・部局分権制を並存させ、ファカルティの参加を組み込んでいる私立大学の方が、部局を越えた資源活用について合意が高く、組織変動に対する戦略的行動への可能性を含んでいるということである。

このことは、基礎組織の行動ファクターが教育研究など専門性に依存し、機関レベルは政策や資源配分の形態などにもとづくことから当然ともいえる（クラーク＝ベッチャーモデル）。こうした対立構造のもとに実施される政策は、実効性が乏しいことが予測される。このような対立を調整し、統合するガバナンス機能が求められる。

(2) 新しいガバナンスとしての評価

高等教育ガバナンスにおける新しいツールが、「評価」に他ならない。PDCA サイクルにおける評価（Check & Assessment）と質保証としての評価（Accreditation）とは、起源と性格が異なるが、両者が混在しながら重層的な評価制度が導入・実施されているのが実情である。この重層構造のもとでは、政策評価が行政分野を包括し、さらに実施 3 年を経た改善方向として、定量的指標による評価方法の開発・推進と、2010 年から評価に基づく成果主義予算への移行というロードマップが引かれている。

一方、2004 年度から実施された認証評価制度は、業績評価の機能も負わされようとしており質保証制度として単純化できない。認証評価制度の機能・役割も、「情報提供機能」「直接的な質保証機能」「制度創設機能」「改善機能」が負わされており、この制度が、質保証と改善という機能を果たしうるのか、あるいは政府に対するアカウントビリティや高等教育の統制の手段としての役割を果たすのかは、日本の高等教育にとって最重要課題のひとつである。大学評価・学位授与機構による試行的評価を経、認証評価を含む外部評価制度が稼働している現在、これらの評価制度については、おおむね次のような傾向が見られる。

- ①階層間の違いが大きい。自己点検・評価、第三者評価の双方とも、階層の上位ほど機能したと評価し、今後の期待も高いが、学科レベルでは低くなる。
- ②自己点検評価の機能として学長でも「十分機能した」とするのは「第三者評価への準備」が高く(国立 40.0%, 公立 55.6%, 私立 39.6%), 教育・研究・管理運営の改善機能は 5~33%程度で、十分機能してきたとはいえない。特に下位組織ほど余り評価せず、学長が過大評価している可能性がある。
- ③自己点検評価が、第三者評価への準備として機能している部局ほど全般的に機能している。この点は、機関への訪問調査でも確認できる(はこだて未来大学, 青森公立大学, 広島女学院大学, 広島修道大学, 文化女子大学)。
- ④第三者評価で階層を越えて機能したと評価され、今後の期待も高いのは JABEE である。JUAA の評価・NIAD の試行的評価は、外部への説明責任の意味合いが強く受け止められてきた。
- ⑤今後の期待として、自己点検評価は教育・研究・管理運営の改善機能を学長は期待するが、予算配分・組織改編・人事制度という管理運営に固有の領域での機能は、国立大学長が 60%程度期待するものの、その他は高くない。マネジメントとの直接リンクまでは、期待されていない。
- ⑥JUAA や NIAD の評価は、現在のところ外部への説明責任の機能を果たしているが、今後は改善のための評価への期待へ軸足を移しつつある。

4. 資源の変化とガバナンス

近年最大の変化は、国立大学法人化と財源の変化であり、地域的に配置され、機会均等や人材養成、基礎研究などを行ってきた国立大学の役割・機能が果たされるかどうかである。

マクロな状況として、法人化によっても依然として財源の太宗は運営費交付金であるが、教育研究特別経費政府財政の投入状況は、包括予算としての運営費交付金になったが、毎年度、効率化係数による削減と、運営費交付金中に概算請求による特別教育研究経費が盛り込まれ、交付金の裁量性は大学によって低下している。

また、交付金が人件費総額をほぼカバーする大学は、旧帝国大学(東京大学・京都大学・東北大学・九州大学・大阪大学・北海道大学)など研究大学(東京工業大学・筑波大学)に限られ、運営費交付金の削減は実質人件費部分にまで及び、硬直性が高い。

運営費交付金の減少を代替する財源は、競争的資金、特に外部資金から流入する間接経費であり、大学の裁量性を高める上で可能な財源である。

ただし、間接経費の流入は、2005 年度における運営費交付金の前年比減額(損益計算書)をカバーするまでに至っていないものの、一方では国立大学中 21 大学が運営費交付金及び間接経費の合計額が増加するなど、大学間の格差がある。学長の 88%は、科学研究費の増加を期待

するが、最近5年間で「変化なし」もしくは「減少」とする学長も国立大学の25%おり、不均衡が増大していく可能性もある。

こうした財政状況のもとで、各大学の内部資源配分は今後どのような方向をたどるのか。調査の範囲では次のことが指摘できる。

- ①全学的な観点での戦略的経営の基盤となる学長裁量経費はこの5年間強化されているが、今後については、部局長・学科長はそれほど望んでいない。
- ②業績に基づく傾斜配分も同様であり、トップダウンの管理運営改革への懸念があると思われる。
- ③規模の大きな研究大学では、科学技術振興調整経費などの巨大資金を原資に組織改革を行い、研究科・学部などディシプリンベースの既存組織と並存した組織改革を行っている。
- ④医学部のない複合大学が落ち込んでいくことが予測される。

5. 大学の組織改革、機能的分化の動向

(1) 組織改革と日本型高等教育の変容

各大学の戦略としても組織改革が進展してきた。大学設置基準における講座・学科目制の廃止と教員名称の変更は、各大学の組織改革をいっそう加速することになろう。また、拡大した高等教育機関をその機能によって分化させ、機関の多様化を促進する予算措置も行われている。

その結果、専門ディシプリンに基づいて編成され、教育・研究を一体に遂行し、4年制大学本体で構成されながら、セクターによる二元重層構造を持つ日本型高等教育が、ユニバーサル段階に対応するとされる柔軟で多様な構造に変化するのかが最大の課題である（RIHE 2006）。

大学の組織変容は、機関単位の相互発展戦略としての連携・連合・統合と、機関内部の多様性戦略の双方で進行している。規模の大きい大学は、ディシプリンベースの旧来型学部・学科と流動型組織を並存させ、基礎研究・応用・開発研究、教育との循環的構造を模索している。その場合の組織改革のドライビングフォースは、COE 拠点形成プログラムや科学技術振興調整費の戦略的研究拠点育成プログラムであり、研究スタッフの雇用も可能なため、大規模で柔軟な学際・融合型組織化が可能である。中小規模の大学にとっての組織柔軟戦略は何か明らかにされなくてはならない。

広がりつつある教員組織改革は、いわゆる筑波型として知られる教育組織と研究組織の分離であり、すでに大学の8.6%、部局では7.6%、学科では6.1%が分離型を採用している（金沢大学調査では約10%）。今後の組織改革としては、以前、講座・学科・学部制を維持するに意見があらゆる階層・設置形態で50%を越えるが、教育組織と研究組織の分離は、学長、特に国立の総合大学では強く支持されている。分離に先駆的に取り組んだ筑波大学の場合、研究組織と定義した学系に教員を所属させ、教員人事を学系で行った結果、研究プロジェクト遂行を優

先した人事配置になり、教育プログラムの充実に支障が出たケースもあったため、組織とプログラムの関係の見直しを行っている。その過程で、「研究組織と教育組織の分離」ではなく、「教員組織と教育組織の分離」として理解すべきで、教育と研究の分離は誤解であるとの見方も出ている（2006年9月26日筑波大学訪問調査）。

問題は、分離した場合の教員配置の原理をどこにおくかであり、カリキュラムマネジメントと同時に人的資源管理のあり方が問題である。調査でも、分離している大学でも、望ましい形態として分離するとの回答は50%にとどまり、分野・専門によって一概に変動に適合的な形態とはいえない。

(2) 機関内の分業化と組織的再編成

組織改革のもう一つのアプローチは、講座・学科・学部制のもとで、教員組織が教育研究活動すべてを統括的に遂行してきた業務を分業化し、各種のセンターや施設等で実施することである。教員の本来業務としての教育研究の質を高めるとともに、職員を含む多様なスタッフの専門性を向上させ、教職員の分業化を進めることで、教員組織の改革も進行する。リメディアル教育や学生・学習支援のための各種センター組織の設置は、教員組織改革を進めるもうひとつの原動力である。

(3) 大学の機能的分化

システムレベルの組織変動の結果、大学の機能的分化が進むかどうかは、日本型高等教育の構造変化の重要な論点である。調査の結果、学長・部局長・学科長レベル全体として、自分達の組織の方向として大まかに《世界的研究・教育拠点》《地域密着型研究・教育拠点》《総合的教養教育》を核に、高度専門職業人養成や幅広い職業人養成機能を加えた方向を是認している。

ただし、現在果たしている機能よりも今後の機能は肥大化する傾向にあり、特に国立大学は約50%が世界的研究拠点を志向している。拠点の単位は機関全体か、分野・領域単位をどう位置づけるかという問題もあるが、大学の自己認識（自己点検・評価）は重要であろう。

特に世界的研究教育拠点化をはじめ、機能分化を進める戦略は何かということが課題である。それぞれの分化の戦略には、対応した運営の方向がある。

あらためて、大学の戦略的運営としてのガバナンスとマネジメントが問われるのである。

**本報告は、上記 COE 推進に関わったメンバーのうち、羽田・大場・村澤・葛城・田中の参加によって構成し、主として羽田の責任で取りまとめたものである。紙幅の関係で文献その他を削除した。なお、本報告をもとに、『COE 研究シリーズ 27 大学の組織変容に関する調査研究』（2007年2月）を取りまとめているので、それを参照願いたい。

「21 世紀 COE プログラム報告」の司会を担当して

吉田 文

(メディア教育開発センター)

1. 21 世紀型高等教育システムとは

世界的な研究拠点の形成を目的としてはじまった COE プログラムも、そろそろ研究成果が問われる頃となった。広島大学高等教育研究開発センターが遂行してきた「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」と題する研究プロジェクトは、平成 14 年度に人文科学分野で採択された 20 件の一つとして、また、そのなかで数少ない教育学分野として、注目され期待を集めてきた。わが国の高等教育研究の、今後を左右しうるほどの位置づけをもつ、研究プロジェクトの成果発表会が、第 34 回を数える研究員集会のメインの行事であった。

COE プログラムそのものの目的は、高等教育研究の水準をあげることと、そのための拠点を形成することとの二つにあるが、ここでは、前者に限定して検討することにしよう。

研究のキーワードは、「21 世紀型高等教育システム」である。現在の高等教育システムを近代高等教育システムと呼ぶならば、そうしたシステムでは、大学は生き残れない、社会において大学が一定の役割を果たし続けるためには、それを再構築し「21 世紀型高等教育システム」に転換せねばならない。このような問題設定にもとづき、その再構築の方略を策定することが、研究の最終目標とされる。

さて、ここで新たに構築しなければならない「21 世紀型高等教育システム」は、われわれが今を生きている近代高等教育システムと、どのように異なるものだと想定されているのだろうか。あえて一言でまとめれば、大学の固有の役割であった教育や研究やサービスが、大学の外の世界からの要求にも応えることができるシステムといってよいだろう。大学と外の世界を分かち境界が低くなり、かつ、大学の独占事項であった知識生産という機能を、大学以外の組織が担うことが可能になった現代において、大学として孤高を守るだけではその存在意義は認められない。むしろ、大学を開き、その役割の成果を見せることが必要だという認識のもとに、そうした新たな大学を「21 世紀型高等教育システム」と規定するのである。新たなシステムを構築するためには、従来の教育、研究、組織経営を変容させねばならないということで、教育と研究と組織の三側面から研究が進められた。

2. 教育熱心な大学

教育に力を入れることが大学改革の目標とされて、10年余が経過した。教育における成果をあげるための手段としてのFDも、すっかり定着した言葉となった。教育班の調査結果から見えてくるのは、教育熱心になった日本の大学であり、まじめに学習する学生の姿である。FDを実施する大学は増加し、FDに関する大学としての方針をもつところも増加している。FDの理念は教員に認識されるようになり、FDに無関心な教員も減少した。たかだか3年の間に、大きく変化したものである。これを、国際比較の文脈に位置づけると、日本の大学教員は、FDを組織問題としてよりは、個人の教育能力の開発として捉える傾向が強いという。また、FDを教育に限定し、それ以外の研究、サービス、管理運営の能力開発を対象にしない傾向があるという。したがって、学長をはじめとする各組織のトップのリーダーシップの下でFDを行い、教育以外の側面でのFDに拡大する必要性のあることが提言されている。

果たして、それだけが方策だろうか。これまでの国際比較調査からは、日本の大学教員は、研究には熱心だが教育をないがしろにしていたことが明らかにされており、それを前提にすれば、教育面の能力開発に特化したFDを行っている現状は、望ましいことといえなくもない。また、FDの理念が教員に十分認識されていないとする比率が、日本でもっとも少ないことは、強力なリーダーシップがなくてもFDが進む土壌が形成されているとみることもできるのである。トップダウンで行うFDも、ボトムアップで行うFDもあってよいように思う。

ただ、FDとは教員の意識改革でよし、とするだけでは済まされなくなっていることは確かである。その次の段階において、FDを手段として学生の学習の成果を上げることが求められる。個々の授業を超えた教育プログラムとして目標を設定すること、目標の達成度をチェックすることが必要とされる。そのとき、FDは教員個々の教育能力開発に留まらず、組織目標を設定し、それにむけたカリキュラム開発をするといった組織化が必要になる。そうやってはじめて、教育の成果を大学の外に見せることができる。

3. 危機にある文系の研究

世界的な競争に打ち勝つためにと、ここ10年拡充されてきた大学院である。確かに、大学院生数も、博士課程修了の証明である博士号の授与数も増加し、博士号に対する考え方も、その分野の権威であることの証明や、その分野の学問発展への多大なる貢献の証明から、一人前の研究者としての資質を証明するものへと変化した。しかし、博士号取得に至る道筋は、文系と理系とは依然として大きな違いがある。それを象徴するのが、博士論文である。理系では、それまでに発表してきた論文を編集して博士論文とするのに対し、文系では単著を書くことが求められ、400字詰め原稿用紙800枚を超える文学博士から、ようやく100枚に達する医学博士まで大きな開きがある。それは、必ずしも大学院生の意欲や力量に起因するものではなく、

むしろ、博士論文として求められる論文が長いことや要求水準が高いことによる。一人前の研究者としてみなされる前提が、そもそも異なっているというわけである。

では、理系よりも過酷な条件下で養成された文系の研究者による研究は、高い生産性をあげているのだろうか。一般に研究条件の向上を意味する研究費の増額であるが、文系では、それが必ずしも研究成果をあげないと考えられている。

ほとんど大学にしか研究の場をもたない文系の分野の研究、その多くは研究のマーケットが国内に限定されており、研究者養成の仕組み、研究の成果の評価は、古くからの大学のやり方に依存したままであることが調査結果より読み取ることができる。それは決して批難さるべきことではないが、何かにつけて世界標準にさらされている大学の研究において、文系の研究の地歩の後退にならなければよいと思う。

文系において修業年限内で博士号取得が困難な理由として、博士号の水準が曖昧なことをあげる比率が高くなっていることは、膨大な量の論文を求めながらも、その評価には小さなサークル内での基準が適用されていること、それが博士論文の評価に限らない研究の評価の範囲が狭いことを図らずも表している。

研究者の流動性が、文系と理系とではどのように異なるのかは、調査結果としては示されなかったが、おそらく文系では低いであろう。任期制ポストの分野別配分をみると、文系の比率が低いことは、それを想定させるものである（各分野の全ポストに占める任期制ポストの比率を見なければ確かなことはいえないが...）。

文系の研究は、大学でしかできない研究として、これまでその意義を大学の外に向かって説くことをあまりしてこなかった。大学でしかできないという点に変わりはなくとも、大学の外においても通用する説明の論理を考えることが必要である。それを痛感させられる報告であった。

4. 機能分化したシステムの評価

学長のリーダーシップのもとでの大学の経営機能の強化が言われてきたが、それは、学長、学部長、学科長のどのレベルでも実感されており、その上で、今後もその方向を進めることに関して共通認識が形成されている。教授会による合議で成り立っていた日本の大学は大きく変わろうとしている。成長産業としての経験しかもたない日本の大学にとって、少子化による授業料収入の低減や法人化による運営費交付金の一律カットのインパクトは強大であり、個々の大学は一つの組織体として行動することを余儀なくされていることがわかる。その場合、とりわけ、私立大学は、学長から学科長のレベルまでの学内合意が高く、戦略的行動をとる可能性が高いことは、逆に、国立や公立がいかに経営から遠いところにいたかを示す結果となっている。

経営体としての行動をとろうとしたとき、必然的に学部・学科制で構成されていた組織のあ

り方の見直しも求められるのだが、国立は教育組織と研究組織とを分離するのが望ましい組織形態だとし、公立・私立は従来の学部・学科制を維持しようとする力の方が大きい。経営に不慣れな国立が、大胆な改革を実施しようとするのは、そこに資源配分の点で有利なポジションを占める大規模大学が含まれていることによるのだろう。今後の大学のあり方として、世界的研究拠点や世界的教育拠点となることを選択する大学が、国立の大規模大学に多いことが、それを示唆している。他方、経営に敏感な私立は、現在の組織構造を緩やかに維持したまま、総合的教養教育や幅広い職業人養成をめざすところが多いとみることができる。

個別の機関としての自律性を持ち、設置者、規模、分野などの相互関連を条件として、日本の大学は次第に機能分化したシステムになっていくという見取り図が描けるようだが、そこで問題なのは、分化した機能を評価する仕組みをどのように構築するかということだろう。教育、研究、社会サービスという大学の基本的役割の合計点で評価するだけでは、機能の分化は、資源配分などにおける大学間の格差となってあらわれることはいうまでもない。多様性に公平性を保証するという困難が待ち構えている。後手に回っている認証評価制度が、どこまでその役割を担っていけるのか、大学人は試されている。

5. まとめと課題

教育班、研究システム班、組織班がそれぞれ大きな成果をあげていることは、今回の報告だけでなく、これまでの膨大な量の報告書が顕著に示している。日本の大学は変動していることは、各種の調査結果がつぶさに明らかにしており、その各側面はビビッドに切り取られている。

ただ、最初の問いにもどったとき、現在の日本の大学の諸変動は、21世紀型高等教育システムの形成を意図し、それに向けての歩みなのだろうか。この改革の旗印のもとに参集することで、針路を誤ることはないと信じてよいのだろうか。近代高等教育システムの再構築の方略を示すという目的にしたがった、プラクティカルな解がまたれる。

また、高等教育研究の水準の向上という観点にたったとき、現在の日本の経験は、これまでわれわれが慣れ親んできた、たとえば、マーチン・トロウやバートン・クラークのモデルにどのような新たな理論的なインプリケーションを付加するということができるのだろうか。

プラクティカルな解と理論的なインプリケーションという異なる命題を、同時に求めることは欲張りだろうか。しかし、世界のどの社会も経験したことのない地点に到達してしまった日本の高等教育システムであり、それを考えると、日本は、後続する社会がこれから直面するだろう経験を乗り切る策を示すとともに、欧米発の高等教育研究に対して新たな理論的モデルを提示するという、困難な課題に応えることが求められているのではないだろうか。世界的な研究拠点をつくるという21世紀COEの目的は、まさにそこにある。最終報告書を手にする日が、楽しみである。

討 論

21 世紀 COE プログラム報告へのコメント

江原 武一
(立命館大学)

はじめに

ただいまご紹介頂いた立命館大学の江原でございます。2005 年 4 月から、衣笠キャンパスにある大学教育開発・支援センターに勤務しております。

このたびは、広島大学・高等教育研究開発センターの「21 世紀 COE プログラム報告」についてのコメントをさせて頂く機会を与えて頂き、ありがとうございました。

本日の午後の予定では、私が最初に 10 分ほど、コメントを述べさせて頂きますが、その後ご参加のフロアの方々も交えた討論の時間が設けられています。事前にセンターの大場先生に、コメントのスタンスをどのようにすればよいのか伺ったところ、「基本的に感じたことを自由に発言すればよい」ということでしたので、私は前座として個人的な感想を申し上げますので、討論の時間に、皆様からも、忌憚のないコメントを時間の許す限り、たくさん頂ければと思います。

早速、はじめさせていただきます。

全般的な評価

2002 年度に採択された 21 世紀 COE プログラムは 113 件ありましたが、センターの「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」は、人文科学の分野で採択された 20 件のうちのひとつでございます。20 件の研究内容をみると、教育学の分野では、センターのプログラムと東京大学の「基礎学力育成システムの再構築」の 2 件しか採択されておりません。しかも高等教育の分野では、センターの 1 件のみでしたので、私どもは採択後の研究の成果を大いに期待しておりました。

本日の午前のご報告は、センターが生み出した研究成果のごく一部でしたが、いずれも素晴らしいご研究だと思えました。その他にも、実際にはセンターは COE 研究の一環として、様々な研究を実施しておられます。研究成果が公表されるたびに、お送り頂きましたが、読み切れないほどの分量でございました。またこれから成果を公表する予定のご研究も『最終報告書』をはじめ、たくさんあるのではないかと期待しております。

2002 年当時のマスメディアの報道では、①審査委員会が具体的な審査過程や審査基準を非公

開にしているために、採択の評価基準が不明確で、説明不足に根強い不満があるとか、②COEは研究に焦点をあてて「格付け」を競わせるプログラムだから、大学における教育軽視を助長するのではないかといった批判もありました。しかしセンターのCOEプロジェクトは期待された研究成果、あるいは期待を上回る研究成果をあげており、テーマも高等教育で、しかも大学教育を中心テーマの一つとして研究しておられるので、こうした懸念を払拭する成果をあげたのではないかと考えております。

時間の関係で、一部しか申し上げられませんが、たとえば山野井先生をリーダーとする「研究システム班」では、「21世紀の研究システム像構築と研究の質的向上をめざして」という研究目的を設定し、三つのサブテーマ、つまり1. 大学政策（立法化と予算）、2. 研究者の養成（人材養成）、3. 流動性と生産性（研究基盤）について研究を進めてきておられます。その成果は、ご発表にもありましたように、5点のCOE研究シリーズと近刊のご著書『日本の大学教授市場の形成と展開』に結実しています。その他に、班のメンバーはそれぞれ、あるいはグループとして、いろいろな機会に様々なレベルの多種多様な優れた研究成果を発表されていますし、これからもますますご研究を進展させていかれると確信しております。

したがって、これまでのセンターの活動については、全国の大学教育研究センターのなかで最も歴史と実績のある研究拠点として、COEの補助金をきわめて効果的に活用し、全体として非常に高い研究生産性を示していると、高く評価してよいのではないかと考えております。それから申請時には、センターは研究拠点の実現に向けて、こうした①高等教育研究の推進の他に、②国際的学術研究会の定期的開催と、③学術情報の発信及びデータベース構築という、相互に有機的関連性をもつ三つの主要な目標の達成をめざしておられましたが、これらの点についても、所期の成果を十分にあげておられると思います。

しかしこのように申し上げますと、後のご議論につながりませんので、三つだけ、センターに質問させていただきます。

三つの質問

一つ目は、拠点リーダーの有本先生に伺います。センターのCOEプロジェクトでは、高等教育研究を多面的に進めてきましたが、中心のテーマは、やはり、本日ご報告のあった教育、研究システム、組織の三つではないかと思えます。それで、私が伺いたいのは、プロジェクトのテーマにもある望ましい「21世紀型高等教育システム」とは、どのような特徴をもつシステムなのかを、これまでのご研究の結果や3年目の中間見直しなどをふまえて、400字程度で、ご披露頂きたいと思えます。400字というのは話し言葉でいうと1分間の長さでございます。研究には終わりが無いことは承知しておりますが、一方で、5年間の研究成果を誰にも分かる言葉で、簡潔に過不足なく、しかもすっきりした形でまとめてお話し頂くのは、納税者に対するアカウンタビリティ、説明責任として、あるいはこれまでの研究成果をひと言で表現するキ

タッチフリーズとして必要ではないかと考えますので、よろしくお願ひいたします。

二つ目は、本日の三つのご報告のリーダーの方、3名にそれぞれ伺います。研究の面でCOEプログラムが期待していることの一つは、独創的でユニークな研究成果を実際にあげることだと思います。そうした観点からみると、センターの研究を通して、従来の高等教育研究で常識であった知見や知識のなかで、実は、間違っていて、高等教育研究の「神話」にすぎなかったことが、いくつもあったのではないかと考えております。それらのなかで、私どもが最もびっくりするような、従来の「神話」を突き崩す、世界水準の、日本から世界に発信できるような新しい発見や新しい見方を、一つだけで結構ですから、これもそれぞれ1~2分間で簡潔にご紹介頂きたいと思ひます。

三つ目は、センターが実施されたCOEプロジェクトの運営体制の問題に関連した質問でございます。マスメディアの報道では、COEプログラムを、日本の国際的な経済競争力を強化するために「科学技術の研究と開発の推進」をめざす大学政策として位置づけることもあります。しかしそのためには、別に1995年に成立した「科学技術基本法」にもとづく学術政策があり、多額の投資がすでに行われてきています。またCOEの補助金は大学院学生、とくに理科系では、博士号を取得したポスト・ドクの活動の場を確保するための人件費に重点がおかれていますので、COEプログラムは高学歴人材のうち、「先端的な人材の養成」をはかる事業だといった方が正確だと思います。それは、センターで研究拠点の形成に大いに寄与してきた支援スタッフの方々の雇用や専門職としての養成の面でもいえることだと思います。

こうした任期制の人材の処遇については、当初の契約にもとづいて肅々と対処して、契約期間が過ぎれば辞めて頂ければよいというのが、アングロサクソン流の考え方です。日本の大学や研究機関でも、これから、こうした考え方はますます広まっていくと考えられます。しかし日本の雇用環境の文化的状況やこれまでの慣行を考えると、あまり即物的な対処をしないで、契約終了後の就業問題については、日本流の配慮や柔軟さを考慮した方がよいように思われます。長い目でみると、ハードランディングよりもソフトランディングの方が、日本社会には望ましいように思われるからでございます。

それで、この質問はどなたに伺えばよいのか分かりませんが、①センターでこれまでCOEの補助金で雇用した研究スタッフの総数と、そのうちの博士号取得者数や他の職場への転出状況、それから②支援スタッフは優秀で、他の大学や研究機関などの職場でも十分通用すると思ひますが、彼らの今後の就業見通し、さらに③この問題に関わるセンターとしての今後の方針について、これも簡潔にご教示頂きたいと思ひます。大場先生からは「年度末への計画終了に向けて取り組むべき検討課題、活動や方向性」についても、コメントするようにとのことでしたので、COEプロジェクトの運営体制の問題に関連した検討課題の一つとして、伺ってみたいと思ひます。この問題について、センターで一つのモデルを提示できれば、それは他の大学や研究機関にとっても、非常に参考になるのではないかと考えております。

舌足らずのコメントでしたが、以上でございます。よろしくお願ひいたします。

司会者の立場から

山本 眞一

1. 今回の研究員集会の趣旨

このたびの第34回研究員集会は、「21世紀型高等教育システムの構築と質的保証」の標題のもと、広島大学高等教育研究開発センターが2002年度から5ヵ年間にわたって実施してきた21世紀COEプログラムの総括を飾るものであった。

この研究員集会の目的は、21世紀COEプログラムで実施してきた研究成果の発表と意見交換である。この研究についてセンター配付の文書によると、「本COE研究は、知識社会である21世紀における日本型高等教育システムとその質的保証の在り方を研究するものです。この目的の下で、RIHE（広島大学高等教育研究開発センター）は、国際会議・セミナーや各種研究会の開催、大規模な質問紙調査の実施、COE研究シリーズやHigher Education Forum等の出版、文献総合情報検索システムや高等教育データ集の整備、若手研究者の養成など多彩な活動を展開してきました。」と記されており、実際、二日間にわたった研究員集会では、天野郁夫東京大学名誉教授およびリチャード・ルイス高等教育室保証機関国際ネットワーク会長の基調講演に始まり、COE研究活動の中心となる三つの班（教育班、研究システム班、組織班）からの活動報告を行うなど、実に多彩であった。

2. COE研究の成果と今後

私の役割は、以上の講演・発表を受けて、二日目の午後の討論を、大森不二雄熊本大学教授とともに司会するというものであった。討論は、江原武一立命館大学教授をコメンテーターに迎え、まず江原氏からのコメントがあり、引続き討論に移った。江原氏はこのCOE研究について、かなり本質論とも言えるいくつかの質問を担当者に投げかけた。

その質問の一つは、21世紀型高等教育システムとはどのようなものかを、同氏の言葉によれば「400字程度」に答えてほしいというものであったが、それはこのCOE研究が成功であったか否かを定めるきわめて難しくかつ重要な質問のように直感したし、また今でもそのように覚えている。これに対して拠点リーダーの有本教授からは、伝統的でも極端でもない「第三の道」という答えであったと思うが、いずれにしてもこの「400字」という課題は研究参加者全員に重い宿題を与えてくれたものと理解している。

第二の質問は、三つの班のリーダーに対して問いかけられたもので、これまでの高等教育研究の「神話」を突き崩す新たな発見を一つか二つ簡潔に述べよというものであった。これまた難しい質問であり、それぞれのリーダー教授は当惑したことであろう。一応の回答はあったが、果たして江原教授を満足させるものであったかどうかは、定かではない。

第三の質問は、COEの運営体制についてであり、とくにCOE終了後の研究体制や人材育成の成果および任期付スタッフの雇用のことであった。これに対し、有本教授からはCOE研究を機にスタッフの充実が図れたが、研究途上から他の機関にスカウトされる研究員が続出するなど、他でも通用する専門人材の育成が図られたことなどが強調されていた。もっとも事実として、支援スタッフについてはCOE終了後の縮小が不可避であり、このことはCOEのみならず、他の競争的研究・教育資金にまつわる宿命とも思われる問題であって、何らかの解決手法を編み出す必要があるのではないだろうか。

3. 時限的研究組織の難しさ

その他、フロアからの質問が若干あったが、その多くはCOE研究の成果に関することやCOE研究のような時限的研究活動にまつわる問題を提起するものであった。研究の成果がどの程度大胆でかつ斬新なものであったかどうかは、それぞれの研究発表内容を見ていただく必要があり、それは本誌に収録予定であるから読者の判断にゆだねたい。またCOE研究が時限的であることから来る、研究活動終了後の諸問題については、一つには政府の研究資源配分方針を巡る問題と、二つにはわが国の大学における研究人材および研究支援人材の雇用問題とかがかわることである。時限的な研究活動は、期限を迎えた時にどのように対処するかということがいつも問題になる。このセッションでも、「ソフトランディング」という言葉が交わされたが、かつてのように発展的継続を、しかも大した査定なくそのような継続を実現することは、もはや不可能である。したがって、研究を急速に立ち上げた後、そこで養成された人材を学内他部局や他機関に送り込んで、そののち次第に研究体制を縮小するのが一番の手ではあろうが、世界に通用する研究拠点の構築という点からすると、COEは単なる研究プロジェクトではなくその資金投入による拠点づくりであるがゆえに、縮小というのもしささか抵抗のあるところである。

4. 文系における共同研究の難しさ

さて、COEは文系でも億を超える研究費が投入される一大プロジェクトであるから、その運営は容易ではない。昔から理系の研究の多くが、実験室でのデータ共有を前提とした共同研究であるのに対し、文系研究の多くは、図書文献に依存した個人研究的要素が強いのは周知のことであるからである。文系で研究費を多額に使う研究態様は、大規模なフィールド調査か、あるいは大規模なアンケート調査とその分析というものが多いが、それとて実験室での共同に比

べると、その共同の度合いは低くなりがちである。そのため、ややもすると、研究費を分担研究者に分けた後は、それぞれが思うままの研究活動に走り勝ちであって、代表者はそれぞれの分担研究者の研究成果を事務的に取りまとめたり、事後的に意味づけを与えるだけという研究も多いのが問題である。

その意味で拠点リーダーの責任の重さやチームとして研究プロジェクトをまとめていく苦労は並々ならぬものがあるように感じる。RIHE の 21 世紀 COE については、三つの班（教育、研究システム、組織）に分けて、それらを並行させる形で進んだが、それらが有機的に連携し、総体として何らかの方向を示すように動けたかということは、さらに年数を経ての評価に待つしかないようにも思う。このセッションにおいても、ある教授から「本日の発表を聞いて、初めて隣の班の研究がよく理解できました。」という発言があったが、これは別に隠すような情報ではなく、文系における共同研究の難しさの本音が吐露されたものというように理解すべきである。

5. 日本型高等教育システムとは何か

最後に 21 世紀型高等教育システムについて、このセッションを終えての私の私見を一言。この COE 研究においては、伝統的なヨーロッパ型高等教育システムでもなければ、20 世紀世界を席卷したアメリカ型高等教育システムでもない、第三の方向としての日本型高等教育システムの構築が、一つのテーマになっている。もちろん教育システムは、その国固有の社会・経済システムを強固なバックボーンに背負うものであるから、独自の高等教育システムがあることは当然のことであろう。しかしここでいう日本型高等教育システムとは、そのような字義上に過ぎない固有システムではなく、世界をリードしていくような普遍的な日本型高等教育システムのことであろう。

そのようなシステムをわが国が持てるかどうかは、わが国社会の今後の発展方向とも関係することであり、単にそのようなシステムの構築を望むだけでは実現は難しい。実現が可能になるには、学問の中心地の理論に待つまでもなく、何といたってもわが国そのものが世界から注目されるような存在になる必要がある。二年前から始まった大学の国際化戦略事業においてもこのことは十分に理解されなければならない、単に留学生や研究者の国際交流の人数を増やすことや、外国に連絡事務所を置くことにすり替えられてはならないのである。

また、これまでのわが国の高等教育システムでいえば、欧米の進んだ知識・技術の摂取には熱心であったが、日本発信の知識・技術については、理系はともかく文系においてはその必要性の認識が低いままであった。しかしこれからのわが国の高等教育システム、少なくとも大学・大学院においては、世界の大学と競争し、また教導して新しい知識・技術を発信していくような教育・研究機関でなければならないであろう。

その意味で、これまでの 5 年間にわたり、わが国の高等教育システムの内部構造が、国際的

視野でどのような位置にあるのかが、相当程度解明されたことをベースにして、今後は社会に対して積極的な関わりができる高等教育とはどのようなものか、私に言わせれば「知識創造発信型」の高等教育システムをどのように構築していくのかが、更なる課題として我々に与えられているのではないかと思っている。

討論司会者としてのコメント及び 司会者ゆえに述べる機会のなかった持論

大森 不二雄
(熊本大学)

討論の司会者としてコメントを、との依頼を頂き、どのような文章を期待されるのか、その役割は何なのか、いま一つイメージがつかめないままである。司会者の役割が明らかなのとは対照的である。分からない場合は、自分に都合の良いよう解釈することとする。録音テープを起こして、正確な記録を作成することが求められているわけではなからうから、自分のメモと記憶を頼りに振り返るにとどめる（発言者の方々には、完全な再現ではないので、趣旨が大きく異なることはないという程度で、お許しいただきたい）。あとは、それと関連付けて、自分の言いたいことを言う。結局は持論を述べたがる。それが、大学教員の性であろう。

討論は、コメンテータとして指名されていた江原武一氏（立命館大学）によって、幕が開けられた。いきなり剛速球である。満を持しての登板の趣であった。高等教育分野では広島大学高等教育研究開発センターのみが21世紀COEプログラムを獲得され、当日の成果報告から明らかな通り、最も歴史あるセンターとして効率・効果の高い活動をされ、成果を挙げられている、と賛辞を呈された後、「三つだけ」質問があるとおっしゃった。その「三つだけ」の質問がメガトン級の重さである。

第一に、同COEのテーマである「21世紀型高等教育システム」とはどのようなシステムなのか、という問である。これは、研究代表者の有本章氏に向けられたものであった。

第二に問は、各班のリーダー、すなわち、有本氏（教育班）、山野井敦徳氏（研究システム班）、羽田貴史氏（組織班）に対して発せられた。COEによる独創的でユニークな研究成果、すなわち、高等教育研究の神話を突き崩すような見方を一つ二つ紹介してほしい、というのである。

第三の問は、COEの予算措置による若手研究者及び支援スタッフの雇用に係る質問であり、COEの趣旨にかんがみ重要なポイントであるが、事柄の性格上、細部にわたり正確な再現が必要であるので、ここでは回答ともども省略させていただく。

第一の問に対する有本氏のお答えは、伝統型の高等教育の復古でもなく、さりとして今の改革の行き着く先でもなく、いわば第三の道ともいうべきものであった。慌てず騒がずの答弁である。普通なら剛速球を受けたミット越しの手は相当痛むはずであるが、そのようなそぶりは全く見せないキャッチングである。

第二の問に対し、山野井氏は、大学職員録を使った外国にはない研究のユニークさを以って、答とされた。その際、社会学者ソローキンの社会移動論と自らの研究を結び付け、普遍性をもアピールされたのはさすがであった。一方、羽田氏の回答はといえば、トロウ・モデル、クラ

ーク・モデルのような普遍的理論には至らなかった、とあっさり防衛ラインを現実的な所に設定されたのも唸らされる受け答えではあった。有本氏は、外国モデルと日本の現実は違うので、日本モデルを意識せざるを得ない、という正攻法の答を返された。殊に、日本の場合、教員が研究重視で、学生による学習が不十分という、最大の問題に正面から向き合われたのが印象的であった。

江原氏のコメントによるセッションの後は、フロアからの質疑を交えた討論に移った。そのすべてを再現することはしない。自分の偏った視点から記憶に残っているやり取りだけに絞るので、省略されたご発言のあることをお許し願いたい。

米澤彰純氏（当時は大学評価学位授与機構。現在は東北大学）と山野井氏との質疑応答から浮かび上がった論点は「流動性」である。大学教員の大学間移動を大学職員録によって丹念に追った山野井氏の研究について、米澤氏は、個人情報保護の流れの中でそうした研究の継承が危機に瀕していることを指摘されたが、ここではそのことについてはこれ以上触れない。それとは別に、米澤氏は、近年、いわゆる実務家教員等の形で大学外からの流入が増大していることを踏まえるとともに、ポストク等で大学教員の職が得られず進路転換していく者をも視野に入れ、大学間移動にとどまらず、アカデミアと外部社会との境界を越える「モビリティ」に着目する必要性を示唆された。山野井氏のご回答に窺えるように、それは、「知の流動性」という全体社会からの視点が必要となる。そして、山野井氏が触れられたように、それはアカデミック・ディシプリンの在り方にも影響を与えずにはおかない。

ここで採り上げるもう一つのやり取りは、吉田文氏（メディア教育開発センター）の質問ないし問題提起によるものである。吉田氏は、各班のリーダーに対し、それぞれの研究のキーワードに言及しながら、究極的な問いかけを発せられた。すなわち、FD、流動性、トップダウン方式の経営、いずれもその重要性は分かるが、問われるべきは、それら近年の改革の目指した通り、学生の意欲・学習成果や研究生産性等のアウトプットは果たして高まっているのか、という点ではないかと。江原氏の質問が剛速球なら、吉田氏のそれはいわば快速球である。これに対する回答から浮かび上がった論点の一つは「評価」である。山野井氏は、吉田氏の質問への回答において、「流動性」と「生産性」は関係があるとしつつ、「評価」システムをうまく構築・運用しないと、生産性が上がらないとし、具体的には、評価者が一部の大学に偏らないよう、外国人を含む幅広い対象から目利き人材を拾い出し、評価者として活用していくことの重要性を指摘された。また、羽田氏は、COE等の競争的資金の現実のインパクトとして、多くの大学にある種の戦略経営の進展をもたらしたことを挙げられた。日本の大学には、従来、良かれ悪しかれ、戦略性を持った経営が不在であったという現実認識に基づく議論であるが、そこに変化をもたらしたのは、競争的資金のカネとしての魅力というよりも「評価」としての力である。

司会者というのは、欲求不満の溜まる役回りである。他者の発言を整理しながら、促進し、そして場合によっては抑制することが司会者の役割である。言いたいことがあっても、自分で

自分に持論を述べるよう促すことはできない。この紙面をお借りして、以上の討論を踏まえての自身の思考について、少しだけ述べさせていただきたい。

「高等教育研究」は、「高等教育」そのものとともに、いま曲がり角を迎えているのではないか。21世紀COEプログラムにおいて唯一の高等教育領域の採択プロジェクトとして、広島大学高等教育研究開発センターの推進された本件研究計画は、私ごときが論ずるには手に余る広がりと深さを持つものである。であるがゆえに、いわば20世紀の高等教育研究の総括を試みるこの日の成果報告と討論は、高等教育研究の曲がり角を浮き彫りにすることもできたと言えるのではないか。FD、大学教員のキャリア、大学経営、どれを取っても、大学人にとっては重大事であるが、それだけでは、外部社会にとっては縁遠いトピックであり、「ふう〜ん」「あ、そう」「よくわからないけど、大学も大変なんだね」という域を超える反応を引き出せる状況にあるとは思えない。高等教育システムの内部構造に焦点を当てる研究だけではなく、高等教育システムと広く社会システムの相互作用と関係性の構造に焦点を当てる研究が一層必要とされている。高等教育研究の現状は、知識社会の時代と言われながら、全体社会における自らの位置取りについて悩んでいるかのような高等教育の現状と重なり合う。

単刀直入に申し上げよう。グローバル化する知識社会において、大学にはかつてないチャンスが訪れているはずなのに、実際には、存在意義と存続能力が試され、そして存在形態を問われている大学、そんな大学が鏡に映った自分自身を見つめる学問とも言える高等教育研究は、もっともっと他流試合、異分野との交流、場合によっては融合を必要としている。教育においては、既に模索されている初等中等教育との接続や連携のみならず、企業内教育研修・職業人教育訓練との没交渉ぶりの是正も必要である。手前味噌なPRとなるが、所属する熊本大学の大学院社会文化科学研究科に平成18年度に設置された「教授システム学専攻」は、eラーニングによるeラーニング専門家養成という焦点化した切り口からではあるが、そうした方向性を目指した教育研究に取り組んでいる。また、就職支援からキャリア支援・キャリア教育への発展といった次元を超え、正課の教育プログラムとしての学士課程・修士課程等という大学教育の本丸とエンployアビリティの連関を見つめる必要があり、そのためには、経済・雇用システムに関する研究との一層の相互作用が求められ、実践面では、個々の教員の授業改善やFDにとどまらない、教育プログラムの組織的見直し・再編が必要とされている。社会人基礎力、ジェネリックスキルといった要請についても、従来型の大学教育へのプラスアルファとしての付加的要請と受け止めるのではなく、知識社会における人材像と大学教育の在り方という総体として捉えることが肝要である。

討論においてキーワードの一つとなっていた「流動性」については、知識社会の主役たる知識労働者（ナレッジ・ワーカー）としての高度専門職業人（プロフェッショナル）の流動性の問題に行き着く。大学教員・研究者の流動性問題自体が学術的にも政策的にも重要課題ではあるが、日本社会における知的職業人全体の流動性の決定的不足との関連抜きに、その問題だけを論じて、隔靴搔痒の感を免れない。そして、個人の意思に基づく流動性の不足という点に

において、実は、大学以上に問題なのは、大企業であり、官庁である。終身雇用の崩壊、雇用の流動化といったマスメディアや一部論者を通じて巷間に流布した言説に反し、現実のデータは、1990年代以降、正規雇用の流動性は高まっていないことを明示している。見かけの流動性は、元々流動的な非正規雇用の大幅拡大によるものである。文系においても大学院修了が管理職・専門職の基礎資格となっている世界の趨勢から日本は取り残されており、大学院の学生人口や修了者の処遇を国際比較すれば、「日本は学歴社会」という認識は時代錯誤の虚構と言わざるを得ない。「低学歴社会」日本の背景には、雇用の非流動性ゆえに、組織を超えて普遍的に通用するカレンシーとしての形式知・明示知の価値を過小評価し、組織特殊な暗黙知や人間関係を偏重しがちな日本的雇用システムがある。これは、組織を超えて通用する人材としての知識労働者が最重要資産となる、グローバル化時代の知識社会の趨勢に、日本の経済・雇用システムが適応できていないことを意味している。したがって、大学教育・大学院教育が、学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成に取り組むことは、普遍的な知に基づくプロフェッショナルの流動性を高める基盤づくりにつながり、高等教育にとって経済・社会や政治・行政からの守りの意味合いではなく、積極的な攻めの意味合いを持つものであり、時代の要請の応えるものである。

次に、もう一つのキーワードであった「評価」について、当日触れられなかった視点から論じてみたい。「評価」という営為の普及は、言うまでもなく、高等教育に限った現象ではない。初等中等教育においても、学校の自己点検・評価の努力義務化に続き、新たな学校評価システムの構築が政策の狙上に上っている。また、企業社会においては、一足先に目標管理型の成果主義の形で評価が猛威を振るっている。世は挙げて「評価の時代」を迎えている。高等教育であれ、他の領域であれ、骨太の評価や基準の明確な測定型の評価によって可能となるアカウントビリティの価値を認める必要がある一方、ファンダメンタルな部分を曖昧にしたまま煩雑化する一方の評価にあまりに多くを期待すれば、評価システムはナンセンスなモンスターと化すのではないかとの危惧もある。現状は、ニープの「評価国家」を超えて、「評価社会」とも言うべき状況に至っている。国家的機構による評価メカニズムの乱立を超え、官民挙げて、困ったときの評価頼みの感すらある、評価万能の空気が蔓延しているからである。そして、その多くは、「評価目的」と「評価対象」を十分明確化しないまま、すなわち、「何のために」「何を」評価するのかという根本問題があやふやなまま、導入されることが多い。こうした「評価社会」化が社会の各領域において共時的に進行しているにもかかわらず、教育システムにおける評価研究と雇用システムにおける評価研究の没交渉ぶり、さらには、教育システム内部においても、高等教育における評価研究と初等中等教育における評価研究の没交渉ぶりには、驚かされるものがある。

求められもしないのに、司会者としてのコメントを超え、「21世紀型高等教育システム」とはどのようなシステムなのか、という江原氏の問に対する私なりの答を模索することに、若干の紙面を費やしてしまった。21世紀の「高等教育研究」の在り方を論ずることを通じ、「高等

教育システム」の在り方をも論じたつもりである。

当日の討論の整理という役割を勝手に超えてしまったこの小論にご関心をお持ちいただける方がいらっしゃれば、ご参考までに詳細に論じた拙稿「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発－学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティー育成の可能性－」（熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第10号（2007年3月）所収）をお送りするので、下記メールアドレスまでご連絡いただきたい。

E-mail: fohmori@ge.kumamoto-u.ac.jp

全体のまとめ

—21世紀型高等教育システム構築と質的保証—

有本 章

1. 中間ヒアリング後のプログラムの見直し

本プログラムは、中間ヒアリングによって審査委員会から指摘された論点を考慮して、内容的な見直しを行った。その大枠は「現在、知識基盤社会、グローバル化、市場化などの社会変化に対応し、あるいは知の再構築に対応して、21世紀型の高等教育システムの構築とその質的保証が求められている。そうしたシステムの構造改革を実現するためには、教育、研究、組織、知の再構築、ジェンダー等の問題やそれらの関係する問題に対する体系的な研究が必要である。」というものであった。改革の方向は、高等教育システムを21世紀型へ改革することであり、高等教育システムの質的保証を行うことである。かくして、各班の拠点形成計画は、概略次のようなものになった。

教育班：国際比較の観点から、教職員の資質開発（FD、SD）、質的保証、学生調査、アカデミック・プロフェッションの国際調査等。

研究システム班：大学教授市場や流動性に関する研究・人事研究、21世紀における研究組織の在り方の研究、研究の質的向上と評価に関する研究、大学院、研究大学の研究等。

組織編成班：欧米日豪数カ国を対象とした国際比較を行い、大学内部組織の在り方、管理運営に関する研究、財源・財務予算の配分に関する研究等。

これらの活動方針を踏まえて、さらに2年間の活動を展開し、最終段階を迎えた。研究員集会の報告は、各班の活動を網羅しているのではなく、中核になる活動を披瀝した。問題の所在としては、21世紀型高等教育システム構築と係わって、「21世紀型」とは何か、「高等教育システム」とは何か、「構築」とは何かが直接間接的に問われたことは言うまでもない。さらに質的保証に関しては、「質」とは何か、「保証」とは何か、これもまた直接間接的に問われた。

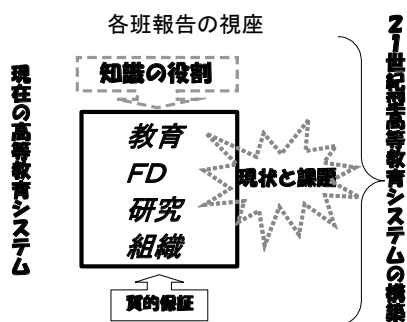
2. 各班の報告から導出される結論

共通の問題は総論的に、大学・高等教育の転換期に直面している現在、一つには、外的圧力—社会的条件の変化が作用していることを問題にしていることである。具体的には、知識社会化／グローバル化／市場化／経済不況／大衆化・多様化／18歳人口逡減／生涯学習化などの変

化が高等教育システムの環境変化を形成し、構造的な転換を迫っているとみなしている。他方、内的圧力—知の再構築の変化が、例えば学問の発展、学問組織の再編成、スカラシップ再考、といった問題を孕みながら、高等教育システムの改革を迫っていることを顕在的あるいは潜在的に明らかにする意図が見られると言えるだろう。

特に、教育、FD、研究、組織等は、知識の役割と質的保証によって規定されることによって現状の問題点や課題を帰結している事実があり、その診断と処方によって、21世紀型高等教育システムの質的保証を構想していることが理解できるはずである（図1参照）。

図1. 主題に関する各班報告の視座



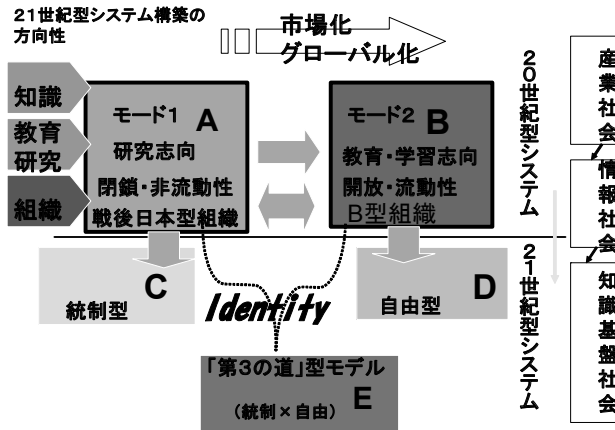
その内容の詳細は、上記のように、各班の報告で分析されているので、重複を避けて割愛したい。ここでは、そのような報告によって各班が高等教育システムの現状の問題や課題を明らかにした点を踏襲して、21世紀型高等教育システムの構築と質的保証というプログラム全体の意図と研究との摺り合わせによって結論を導出することを意図したい。

各班の報告を踏まえると、現在の問題点や課題としては、次の点が指摘できると考えられる。
 ①社会変化と知の再構築、②断続的構造改革と持続的構造改革、③研究・教育・学習の分離と統合、④流動性・生産性・評価の関係、⑤戦後日本型組織と新日本型組織、⑥学問共同体と学問企業体。

3. 21世紀型高等教育システムの構築と質的保証の方向性

図2に示したように、現在日本の高等教育システムはA型である。各班の報告が明示しているように、それはモード1の知識型、研究志向、組織の閉鎖性・非流動性、戦後日本型組織、などを特徴として成立していることが分かる。市場化、グローバル化が作用し、産業社会→情報社会→知識基盤社会の社会変化が進行している現在、A型は古い構造として改革をせまられている。改革の方向は、当面はB型であると想定される。それは、モード2、教育・学習志向、開放・流動性、B型組織などを特徴としている構造である。この型は世界的にみればアメリカが該当する。

図 2. 21 世紀高等教育システム構築の方向性



実際、日本の戦後高等教育システムの改革は、アメリカ型の追求であり、戦後に着手された第一次アメリカ化が失敗におわり、現在は 1990 年代に着手された第二次アメリカ化が鋭意追求されているとみなしてよかろう。市場化、グローバル化の最先端を行くアメリカ型は、世界への影響力が強く、A 型の構造をとどめているヨーロッパをはじめ多くの国々にとって一つの有力なモデルとして主導性を発揮していると言って過言ではあるまい。

しかし、この型は、世界の高等教育システムの中では、市場化をいち早く達成し、競争や多様化の原理をシステムに刻印している点で特異なシステムである。このことに我々は注意を払わなければならない。需要と供給の経済の論理が教育の世界へ浸透する市場化は、株式会社の大学設置にうかがえるように、公共性よりも営利性が強調されかねない。市場化の行き着く先の極論は、組織班で詳細に検討した如く、アカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）に代表されるものであり、需要と供給のメカニズムと競争主義を徹底的に極限まで追求する点で容赦がない。合理化、効率、利潤を追求する論理を内包している。その結果、持てる者と持たざる者を極端に顕現するメカニズムを働かせるので、高等教育の世界にも好むと好まざるにかかわらず「格差社会」を推し進めざるを得ない。

ヨーロッパ型の旧来から国家統制を強く受けるシステムは現在、市場化、グローバル化、知識社会化の動向の中で構造的な改革を迫られている以上、アメリカ型の自由や競争を基盤にしたシステムの方向が模索されるのは、説明が容易であり、ある種の説得力を有する。しかしながら、各班の実証的研究の成果を踏まえると、必ずしも手放して賛成できないのではないかと。それどころか、教育の世界が市場原理に支配されると、かなりの危険性を伴うと予想されるに相違ない。したがって、賢明な方向は日本独自のアイデンティティを構築する「第三の道」型であると考えられるのではあるまいか。図で見れば、統制型の延長に位置づく C 型でもなく、さりとして統制を払拭する自由型の D 型でもなく、統制と自由の調整を不断に行う E 型が望ましいと言えるだろう。

したがって、調整の在り方が何よりも重要である。教育班の報告で指摘されたように、高等教育システムの中枢には知識の営みを基盤にした教育研究の学事（academic work）が占めている以上、大学教授職（academic profession）のプロフェッション性が重要であるし、それを維持するには、専門職的な調整（professional coordination）が不可欠である。官僚的調整、政治的調整、市場的調整が勢力を増す中で、とりわけ市場的調整が強化される中で、弱体化しつつある専門職的調整が実際にいかなる展開を示すかは、今後のシステムが果たして統制型（官僚制的、政治的調整が強い型）でも、自由型（市場原理が強い型）でもなく、統制型と自由型のバランスのとれた調整が十分に可能になるか否かの重要な鍵を握っているのである。21世紀型高等教育システム構築には決して既成のモデルやマニュアルが用意されているのではなく、社会変化と知の再構築の圧力の中でシステム、機関、組織、集団によって試行錯誤的かつ形成的に構築される現実的な営為であることが分かる。システムの質的保証も同様の力学によって実現するとみなされる。

研究員集会の概要

プログラム

テーマ：21世紀型高等教育システム構築と質的保証

会場：広島大学中央図書館ライブラリーホール

第1日：11月24日（金）

13：30～ 受付

14：00～ 開会

学長挨拶 牟田 泰三（広島大学長）

14：10～15：00 オリエンテーション・趣旨説明

有本 章（広島大学高等教育研究開発センター長）

15：00～15：10 休憩

セッション1—基調講演—

司会 北垣 郁雄（広島大学高等教育研究開発センター）

米澤 彰純（大学評価・学位授与機構）

15：10～16：10 基調講演 1

21世紀の高等教育システム構築

天野 郁夫（東京大学名誉教授）

16：10～17：10 基調講演 2

The Nature and Development of Quality Assurance in Higher Education - what is changing and what remains the same

Richard Lewis (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education)

17：10～17：45 質疑・討論

18：00～20：00 懇親会

於：ふれじーる（広島大学東福利会館）

第2日：11月25日（土）

8：40～ 受付

セッション2—報告—

司会 成定 薫（広島大学）

吉田 文（メディア教育開発センター）

9：00～9：10 趣旨説明

有本 章（拠点リーダー）

9：10～10：10 報告 1

有本 章（教育班リーダー）ほか

10：10～10：25 休憩

10：25～11：25 報告 2

山野井 敦徳（研究システム班リーダー）ほか

11：25～12：25 報告 3

羽田 貴史（組織班リーダー）ほか

12：25～13：40 昼食

セッション3—討論—

司会 山本 眞一（広島大学高等教育研究開発センター）

大森不二雄（熊本大学）

13：40～13：50 コメント

江原 武一（立命館大学）

13：50～15：15 討論

15：15～15：30 まとめ

有本 章（21世紀COEプログラム拠点リーダー）

15：30 閉会の辞

第34回 研究員集会参加者名簿(敬称略, 所属は集会当時のもの)

(基調講演講師)

Richard Lewis (INQAAHE) 天野 郁夫 (東京大学名誉教授)

(報告者・司会・コメンテーター)

江原 武一 (立命館大学) 吉田 文 (メディア教育開発センター)
 大森 不二雄 (熊本大学) 米澤 彰純 (大学評価・学位授与機構)
 成定 薫 (広島大学)

(参加者)

赤石澤 敏和 (創価大学) 阿曾沼 明裕 (名古屋大学)
 井口 春和 (自然科学研究機構) 江坂 宗春 (広島大学)
 大佐古 紀雄 (育英短期大学) 大塚 豊 (広島大学)
 奥川 義尚 (京都外国語大学) 加澤 恒雄 (広島工業大学)
 金子 勉 (京都大学) 木本 尚美 (県立広島大学)
 葛城 浩一 (香川大学) 坂詰 貴司 (学校法人芝学園)
 島内 功光 (高知工業高等専門学校) 杉本 和弘 (鹿児島大学)
 鈴木 孝至 (広島大学) 滝川 満子 (創価大学)
 竹内 哲弘 (広島大学) ティモ・アレバラ (国立大学財務・経営センター)
 西本 裕輝 (琉球大学) 野地 知子 (広島大学)
 畑 博行 (近畿大学) 服部 憲児 (大阪教育大学)
 久野 吉光 (日本ショトカー研究会) 平田 道憲 (広島大学)
 福留 東土 (一橋大学) 藤井 宏 (広島大学)
 藤川 順子 (創価大学) 藤村 正司 (新潟大学)
 星出 隆昭 (広島大学) 堀田 泰司 (広島大学)
 松浦 正博 (広島女学院大学) 松繁 寿和 (大阪大学)
 丸山 文裕 (国立大学財務・経営センター) 水田 健輔 (国立大学財務・経営センター)
 三戸 里美 (広島大学) 宮脇 克也 (広島大学)
 茂里 一紘 (広島工業大学) 八杉 和子 (広島大学)
 安野 舞子 (創価大学) 安原 義仁 (広島大学)
 矢野 正晴 (東京大学) 山崎 博敏 (広島大学)
 横田 利久 (中央大学) 吉岡 春奈 (広島大学)
 吉田 和浩 (広島大学) 渡辺 浩一 (比治山大学)
 Oyunbileg Oirov (広島大学) SK. Asad Ullah (広島大学)
 Plotnikov Anotoly (広島大学)

(広島大学長)

牟田 泰三

(高等教育研究開発センター)

有本 章

羽田 貴史

大膳 司

黄 福涛

大場 淳

横山 恵子

キース・モーガン

北垣 郁雄

山野井 敦徳

山本 眞一

小方 直幸

村澤 昌崇

田中 正弘

クレイグ・マキニス

執筆者紹介（執筆順）

*所属は本書刊行時点のもの

やまもと しんいち
山本 眞一
あまの いくお
天野 郁夫

Richard Lewis
ありもと あきら
有本 章
やまのい あつのり
山野井 敦徳

やまさき ひろとし
山崎 博敏
は た たかし
羽田 貴史
おおば じゅん
大場 淳
こう ふくとう
黄 福涛
むらさわ まさたか
村澤 昌崇
すぎもと かずひろ
杉本 和弘
くずき こういち
葛城 浩一
たなか まさひろ
田中 正弘
よねざわ あきよし
米澤 彰純
ふくどめ ひでと
福留 東土
わたなべ あや
おぬき 有紀子
よしだ あや
吉田 文
えはら たけかず
江原 武一
おおもり ふじお
大森 不二雄

広島大学高等教育研究開発センター長・教授
東京大学名誉教授

President, INQAAHE

比治山大学高等教育研究所長・広島大学名誉教授
くらしき作陽大学こども教育学部設置準備室長・
広島大学名誉教授

広島大学大学院教育学研究科教授

東北大学高等教育開発推進センター教授

広島大学高等教育研究開発センター准教授

広島大学高等教育研究開発センター教授

広島大学高等教育研究開発センター准教授

大学評価・学位授与機構准教授

香川大学大学教育開発センター講師

島根大学教育開発センター講師

東北大学高等教育開発推進センター准教授

一橋大学大学教育研究開発センター講師

熊本大学大学教育機能開発総合研究センター准教授

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

メディア教育開発センター教授

立命館大学教育開発・支援センター教授

熊本大学大学教育機能開発総合研究センター教授



21世紀型高等教育システム構築と質的保証

—第34回（2006年度）研究員集会の記録—

（高等教育研究叢書93）

2007(平成19)年7月30日 発行

編者 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 株式会社ニシキプリント
〒733-0833 広島市西区商工センター7丁目5-33
電話 (082)277-6954

ISBN 978-4-90280835-3

郵便はがき

7 3 9 8 5 1 2

お手数ですが
切手をお貼り
ください。

東広島市鏡山一丁目二番二号

広島大学

高等教育研究開発センター行

文 献 受 領 書

21世紀型高等教育システム構築と質的保証
— 第34回（2006年度）研究員集会の記録 —
（高等教育研究叢書93）

寄贈による上記の文献を受領いたしました。

平成 年 月 日

広島大学 高等教育研究開発センター長 殿

（住所） 〒

（所属部局等）

（氏名）

印

アンケート ト	次号以降の文献配布について
	継 続 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	を希望する。
	非継続 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	下さい。

Construction and Quality Assurance of
21st Century Higher Education System

Proceedings of the 34th R.I.H.E. Annual Study Meeting
(Nov.24-25, 2006)