

機関番号：15401

拠点番号： D12

21 世紀 COE プログラム（平成 14 年度採択）研究教育拠点

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（下）

2007（平成 19）年 1 月

広島大学高等教育研究開発センター

（拠点リーダー：有本 章）

はじめに

本報告書は、21 世紀 COE プログラムの一環として行われたプロジェクトの最終報告書であり、従来からの研究成果を第 1 部（上・下）・第 2 部の 3 巻に集成したものである。本研究の基盤となっているプロジェクトは、「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」（英訳名 **Construction and Quality Assurance of 21st Century Higher Education System**）[研究代表者＝牟田泰三，拠点リーダー＝有本章]である。具体的には、広島大学高等教育研究開発センターを拠点に、申請分野＝人文科学，研究分野＝教育学，キーワード＝高等教育研究，21 世紀型高等教育システム，大学改革，教職員の資質開発，学問的生産性の条件，として 2002 年度～2006 年度の 5 年間にわたって活動を展開してきたものである。

本プロジェクトは、拠点形成計画調書に述べているように、高等教育研究の推進と同時に拠点形成を追求することに主眼を置いている。申請時の研究目的等には「目的，必要性，重要性」の観点に焦点付けて次のように記述している。「グローバル化，知識社会化，市場化など国際的な社会変動に対応した高等教育システムの構築が学問の発展，ひいては国家社会の発展を左右する度合いは一段と強まっている。本拠点の目的の第一は高等教育研究における世界水準の学問的生産性を挙げ，国際学界への貢献を通じて国際社会と日本社会の発展に寄与することである。目的の第二は，高等教育研究の国際競争力を持つ機関の構築によって，情報発信，拠点形成，人材養成等の世界の学術交流の要衝としての「学問の中心地」を形成することにある。

上記の社会構造の激変を背景に大学の構造改革を要請されているが，そのための羅針盤と 21 世紀型未来大学像の構築が必要かつ不可欠である。わが国の近代大学はドイツ・アメリカモデル等から一世紀をかけて移植され，日本的に構築されてきたものであり，研究の歴史も浅い。拠点形成のためには組織，教育研究，予算的裏付けなど，中長期の国際戦略が不可欠であることが分かる。」

その後この目的を遂行するために，研究と拠点形成を持続的に展開し，折り返し点の 2004 年に中間報告を提出し，中間ヒアリングを受けて，構想の若干の見直しを行い，さらに今日まで上記の両方の目的達成のため種々の活動に取り組んできた。

大学は知識社会化，グローバル化，市場化等を中心にした急激な社会変化に対応しつつ，政府や社会（市場）など外的圧力や期待，知の再構築に起因する内的圧力や期待に見合う改革を求められている。概して，前者は合理化，効率性，アカウンタビリティ（説明責任）の遂行を求め，後者は「学問の府」としての論理や役割の追究を求めている。こうして，大学組織体は，「教学」と「経営」の両側面においてさまざまな問題や課題が山積することになったのをはじめ，アカデミックな機能（研究・教育・サービス等），経営的な機能（ガバナンス，マネジメント，アドミニストレーション等），人的資源開発の機能（人材養成等）などの「学事」（アカデミック・ワーク＝academic work）の全体や個々の側面を再考することを余儀なくされている。

本プロジェクトでは，このような問題意識や時代的狀況を考慮して，人的資源開発や教育を対象とした「FD・SD・教育班」（教育班と略），主として研究機能の諸問題を対象とした「研究シ

システム班」，さらにガバナンス・管理運営等を対象にした「組織班」を編成し，班毎にこれらの問題を固有に追究してきた。それと並行して，各班の対象とする問題を質的保証の観点から横断的に研究するとともに，その視点を国際比較から深めるべく「国際班」を設置し，こうした研究全体に関わる情報の収集と発信に組織的に関わる「データ・ベース班」を設定した。

所期の計画では上述のように，① 研究活動の推進，② 拠点形成の推進，の一体的な模索を課題として明確化した。①に関しては，3 班を基軸に研究の推進を図ることにし，②に関しては，世界的な拠点形成に向けて，データ・ベース班，国際班，若手研究者育成班を編成して展開することにした。①②は不即不離の関係にあるため，各班は固有の課題を追究すると同時に現在のシステムの改革方向は主として「① 高等教育システムを 21 世紀型へ改革すること，② 高等教育システムの質的保証を行うこと。」の 2 点とした。そして，改革の具体的方策としては，① 知の再構築，② 教職員開発，③ 教育改革，④ 研究改革，⑤ 組織再編成，⑥ ジェンダー改革，の 6 つの柱を考えた。中間ヒアリングの要望を踏まえて計画を見直し，特に①と⑥を追加した。班毎の分担を行うとともに相互協力体制を敷いて活動を展開した。

各班の研究成果は随時，出版，セミナー，学会発表などによって公表した（詳細は，VI.資料―活動報告等を参照）。その種のさまざまな活動を踏まえて総合的に集大成的に本報告書にまとめた。各論稿は基本的には書き下ろしであるが多少，既公表分を再編集したものがある。内容は第 1 部（上・下）および第 2 部の構成から成り立っており，各章節は COE プロジェクトの事業推進担当者ならびに研究協力者が執筆した（執筆者は巻末に掲載）。

なお，文中で使用する「質的保証」については，「質保証」という表記も併せて使用する。

最後に，事業分担者ならびに研究協力者各位には，終始熱心にご協力いただいたお陰をもって，大きな成果を上げることができた。この場を借りて厚く感謝する次第である。

2007 年 1 月 10 日

21 世紀 COE プロジェクト拠点リーダー

広島大学高等教育研究開発センター長・特任教授

有本 章

< 目 次 >

第1部 (下)

はじめに	有本 章	i
事業推進担当者／研究協力者一覧		v
第4章 人材養成とFD／SD		
第1節 FD	有本 章	1
日本におけるFD活動の実態と今後の課題 ー日本・米国・中国の比較からー	大膳 司 黄 福涛	
第2節 SD		
1. SD制度化と質的保証	大場 淳	31
2. 大学経営人材養成をめぐる現状と課題	山本 眞一	47
ー大学事務職員に対するアンケート調査結果を踏まえてー		
第5章 人事システムと政策	山野井敦徳	57
第6章 大学教員市場	山野井敦徳	69
第7章 ジェンダー		
第1節 新自由主義とジェンダー公正	横山 恵子	105
ー英国と日本の高等教育の機会均等策の欠如ー		
第2節 グローバル化する高等教育におけるジェンダー問題	西尾亜希子	121
ー英国の首相構想(PMI)の影響力に関する一考察ー		
第3節 日本の大学におけるジェンダー政策の分析と課題	山野井敦徳	139
ーその成功と失敗ー		
第8章 財務及びガバナンスとマネジメント		
第1節 高等教育財政の国際動向について	羽田 貴史	147
第2節 ガバナンス	杉本 和弘	155
第3節 大学経営：マネジメント	大場 淳	167
III. 質的保証のメカニズム		
第1章 質保証に関する状況と課題	羽田 貴史	177
第2章 教育の質保証	小方 直幸	187
大学教育の質保証ー教育の質保証から学習の質保証へー		
第3章 大学院教育の質保証	山崎 博敏	195
大学院博士課程の教育と学位審査		
第4章 評価制度		
第1節 高等教育の質保証の国際動向：欧州を中心に	米澤 彰純	213
第2節 質保証制度構築の国際動向	福留 東士 田中 正弘 杉本 和弘 大場 淳 米澤 彰純	219
第3節 日本における質保証制度の現状	羽田 貴史 田中 正弘 小貫有紀子	235
IV. 結び	有本 章	241

第1部（上）

はじめに	有本 章
事業推進担当者／研究協力者一覧	

I. 背景

第1章 社会変化と高等教育システムの再構築	有本 章
第2章 知の再構築と高等教育システム	
第1節 知の再構築－教育社会学の事例－	有本 章
第2節 知識社会における高等教育システムの構築	山野井敦徳
第3節 アカデミック・キャピタリズムの進展	成定 薫
－知と学問の体制変換－	
第4節 学術支援サブシステムとしての学会からみた知の再構築 ----	山崎 博敏
第3章 社会と高等教育システムの再編・接続	有本 章

II. 高等教育システムの再構築

第1章 組織変容	
第1節 大学組織の変容	羽田 貴史
第2節 機能分化・組織形態の現状と変容	村澤昌崇・葛城浩一
－全国アンケートの結果から－	
第2章 教育	
第1節 高大接続の現状と課題	杉原敏彦・大膳司
第2節 カリキュラム	黄 福涛
学士課程カリキュラムの再構築	
－歴史的・比較的視点から－	
第3節 教育方法	北垣 郁雄
第4節 大学教育と労働市場	小方 直幸
大学生の学習と大学教育の職業的な有用性	
－階層的大学システムの行方－	
第3章 研究	
第1節 研究の条件と生産性	
1. 研究システムとしての大学と政策	山本 眞一
2. 研究大学の教員市場と学問的生産性	山野井敦徳
第2節 研究組織	山野井敦徳
教育研究組織	

第2部

はじめに	有本 章
事業推進担当者／研究協力者一覧	

V. 拠点形成の成果

第1章 研究拠点形成の経緯	有本 章
第2章 研究内容の展開と要点	有本 章
第3章 政策提言	有本 章
第4章 研究ネットワーク拠点形成－経緯と成果	山野井敦徳

VI. 資料

活動報告（2002年4月－2006年12月）

1. 研究会開催
2. 若手研究者育成事業
3. 拠点形成情報発信事業
4. COE出版物
5. 海外調査
6. 国内調査

事業推進担当者の業績一覧（2002年4月－2006年10月）

おわりに	有本 章
------------	------

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」

拠点リーダー

有本 章

広島大学高等教育研究開発センター長／特任教授

事業推進担当者

山野井敦徳

広島大学高等教育研究開発センター 教授

北垣 郁雄

広島大学高等教育研究開発センター 教授

羽田 貴史

広島大学高等教育研究開発センター 教授

大膳 司

広島大学高等教育研究開発センター 教授

山本 眞一

広島大学高等教育研究開発センター 教授 (2006.4－)

成定 薫

広島大学副学長／大学院総合科学研究科 教授

安原 義仁

広島大学教育学研究科教育人間科学専攻 教授

山崎 博敏

広島大学教育学研究科教育人間科学専攻 教授

杉原 敏彦

広島大学入学センター 教授 (2004.4－)

大場 淳

広島大学高等教育研究開発センター 助教授

黄 福涛

広島大学高等教育研究開発センター 助教授

小方 直幸

広島大学高等教育研究開発センター 助教授

村澤 昌崇

広島大学高等教育研究開発センター 講師

横山 恵子

広島大学高等教育研究開発センター 講師 (2004.4－)

Keith J. Morgan

広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員

長澤 武

広島大学高等教育研究開発センター 教授 (2002.10－2004.3)
現：広島大学入学センター副センター長／客員教授

岩田 光晴

広島大学高等教育研究開発センター 助教授 (2002.10－2004.9)
現：慶應義塾創立 150 年事業準備室課長

杉本 和弘

広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1－2005.3)
現：鹿児島大学教育センター 助教授

渡辺 達雄

広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1－2006.3)
現：金沢大学大学教育開発・支援センター 助教授

葛城 浩一

広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1－2005.12)
現：香川大学教育開発センター 講師

田中 正弘

広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2005.7－2006.11)
現：島根大学教育開発センター 講師

研究協力者

伊藤 彰浩

名古屋大学大学院教育発達科学研究科 教授

浦田 広朗

麗澤大学国際経済学部 教授

江原 武一

立命館大学大学教育開発・支援センター 教授

金子 元久

東京大学大学院教育学研究科長／教授

加野 芳正

香川大学教育学部 教授

藤村 正司

新潟大学教育人間科学部 教授

天野 智水

琉球大学教育研究センター 助教授

岩田 弘三

武蔵野大学現代社会学部 助教授

坂野 慎二	玉川大学通信教育部 助教授
吉田 香奈	山口大学大学教育センター 助教授
吉永契一郎	東京農工大学教育センター 助教授
米澤 彰純	大学評価・学位授与機構 助教授
渡邊（黒田）あや	熊本大学大学教育機能開発総合研究センター 助教授
加藤 毅	筑波大学ビジネス科学研究科 講師
西尾亜希子	武庫川女子大学文学部 非常勤講師
福留 東土	一橋大学大学教育研究開発センター 講師
長澤 多代	長崎大学教育センター 助手
李 東林	広島大学高等教育研究開発センター COE 研究支援員
小貫有紀子	広島大学大学院教育学研究科博士後期課程
串本 剛	広島大学大学院教育学研究科博士後期課程
劉 振宇	広島大学大学院教育学研究科博士後期課程
Robert Birnbaum	University of Maryland, Professor Emeritus
Burton R. Clark	University of California Los Angeles, Professor Emeritus
Gareth Williams	University of London, Professor Emeritus
Roger L. Geiger	Pennsylvania State University, Distinguished Professor of Education
Philip G. Altbach	Boston University, Professor
William K. Cammings	The George Washington University, Professor
Xuefei Chen	Peking University, Professor
Martin Finkelstein	Seton Hall University, Professor
Oliver Fulton	Lancaster University, Professor
Grant Harman	University of New England, Professor
V. Lynn Meek	University of New England, Professor
Guy Neave	University of Twente, Professor
Rosalind Prichard	Ulster University, Professor
Mary Ann Danowitz Saigaria	University of Denver, Professor
Ulrich Teichler	University of Kassel, Professor
Luc E. Weber	University of Geneva, Professor
Yezhu Zhao	Xiamen University, Professor
Michael Shattock	University of London, Visiting Professor
Arwen Raddon	University of Leicester, Lecturer
Robert Teranishi	New York University, Assistant Professor
Peter E. M. Maassen	University of Twente, Senior Research Associate
Gini G.Gomez	American Council of Education, Research Associate
Lyndsay J. Agans	University of Denver, Research Assistant
Shaila D.Mulholland	New York University, Ph. D. Student
Makoto Nagasawa	The State University of New York, Doctoral Student

第4章 人材養成とFD／SD

第1節 FD

日本におけるFD活動の実態と今後の課題

－日本・米国・中国の比較から－

有本 章
大膳 司
黄 福涛

社会・経済の情報化・国際化・高度化の急激な進展に伴って、「自律した創造性豊かな人間」を育成する教育の中心に位置づけられる高等教育への期待は一段と高まっている¹⁾。しかしながら、高等教育を取り巻く状況は厳しさを増しており、特に、学生の確保を巡る状況は多くの大学にとってはその度合いを増しているのをはじめ、高等教育のポスト大衆化やユニバーサル・アクセスに伴う学生の資質や学力の多様化に対応するシステムや機関レベル双方の改革が焦眉の急を告げることになった。

18歳人口は1992年度の204万人をピークに、その後減少の一途を辿っている半面、1992年度に30.3%であった高校卒業者の大学進学率はその後、急増に転じ、2006年度においては51.5%まで上昇を示した。こうして、今日では高校生の半分以上が大学へ進学するという、ポスト大衆化やユニバーサル・アクセス化の時代を迎えることになったが、「分数ができない大学生」と揶揄されるように、社会の注目を集めるようになった大学生の興味・やる気・学力などの多様化の問題は、大学教育に対してかなり深刻な影響を及ぼすことになった²⁾。

このような事態は1960年代後半に高等教育の大衆化段階に突入した時点以降において、徐々に進行していたものであるが、とりわけ1990年代以降に急速に進行することになった。それに呼応して1990年代から今日まで大学審議会、中央教育審議会、あるいは文部科学省によって各種の改革政策が矢継ぎ早に公表され、改革が急ピッチに展開されることになったことは、周知のとおりである。システムレベルに留まらず、個別大学においても各種の改革が断行されるに至り、例えばカリキュラム改革、学生による授業評価の実施、履修科目登録の上限設定（CAP＝キャップ制度）や厳格な成績評価（GPA＝グレード・ポイント・アベレージ制度）、初年次教育の導入など教育内容等の改革が進められている³⁾。こうした各大学の教育改革が推進されると同時に、文部科学省においても、先導的かつモデルケース的な教育改革を支援し、個別大学の教育改革を活性化させ、同時にシステム全体の水準を高める意図から、2003年以来、「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」を実施している⁴⁾。

さらに、こうした大学教育改革の問題は、減少する大学進学者に対応して、魅力ある授業や教育によって大学教育の質的保証を行い、いかにして学生確保を実現するかという問題と連動して生じていることを注目しなければならない。18歳人口の減少は、高等教育を巡る高等教育機関＝

供給と学生・生徒＝需要との力関係を逆転させていることは明白である。18歳人口が潤沢かつ合格率が低い状態を呈し、需要の潤沢な状況においては「試験地獄」と称される社会状況が生じ⁵⁾、多くの高校生はプレッシャーを感じながら受験勉強を強要されていたが、18歳人口が減少し、しかも全員入学時代を迎える状態になり、需用が減少し始めると、大学は広き門になり始めた。消費者としての受験生や学生の比重が高まった。大学は「買い手市場」から「売り手市場」へと転じるようになった。例えば、高等教育機関の顧客である高校生や大学生に対して、出張授業や公開授業、オープンキャンパスを実施するのをはじめ、奨学金の拡大、ピアサポート導入、キャリアディベロップメントやキャリア教育の実施、学生による授業評価の実践、等の様々な学生支援サービスが拡大することになった。言うまでもなく、これらの大学教育改革あるいは「大学教育改革」と称される一連の動きの中の具体的な諸活動の最前線において活躍を期待されるのが大学教員自身である。

翻って大学教員に目を転じると、日本の大学教員は、先行研究が指摘しているように、世界的に見ても研究志向性の強い集団であった⁶⁾。しかしながら、上記の通り高等教育改革を実質的に進めていくためには、最前線で活動する大学教員の意識改革や行動の改善が求められるのは必至である。そのための活動が **Faculty Development**（大学教員の資質開発、以下 **FD** または **FD 活動** と略）である。今日世界的に **FD** の発展が顕著になりはじめており、各国において取り組みが行われているが、日本と諸外国の比較を通して、**FD** の制度化の国際比較を行い、日本の **FD** の問題点や課題を明確にし、一層の発展に取り組むことが期待される。そのような意図から、本研究では諸外国の中から米国と中国を事例的に対象として比較を試みた。

具体的には、本章では、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」（拠点リーダー：有本章）の一環として実施した『大学における教育活動の改善に関するアンケート調査』によって収集した米国、中国におけるデータや国内の時系列データを比較・分析することを通して、日本における **FD** 活動の実態と今後の課題について考察する⁷⁾。

【仮説】

仮説的には、3カ国の間には、種々の類似点と相違点があると推察される。次の10個の指標（原型、概念、経済力との関係、高等教育の発展段階、制度化の度合い、自主性、教育志向の伝統、大学組織の管理運営型：ネットワーク）に関して、各国の **FD** の制度化の特徴を列記すると以下のようになるだろう。そのような特徴は仮説であるが、調査結果にも反映されると考えられる。

（１）米国の特徴

- ① 原型：FD の発祥地と概念の原型を形成
- ② 概念：狭義の概念から広義の概念へと展開
- ③ 経済力との関係：先進国型
- ④ 高等教育の発展段階：高等教育のユニバーサル段階
- ⑤ **FD** 制度化の度合い：FD の第2段階

- ⑥ 自主性：連邦政府や州政府の統制ではなく，ボランティア的，運動的に誕生
- ⑦ 教育志向の伝統：中世大学以来の教育志向の伝統的な継承
- ⑧ 革新性：スカラーシップ再考とその評価を模索
- ⑨ 大学組織の管理運営型：学長や理事のリーダーシップを優先
- ⑩ ネットワーク：FD 推進組織のネットワークの発達

（２）中国の特徴

- ① 原型：FD の輸入国，概念の移植
- ② 概念：狭義の概念から広義の概念へと展開
- ③ 経済力との関係：発展途上国型
- ④ 高等教育の発展段階：高等教育の大衆段階
- ⑤ FD 制度化の度合い：FD の第 1 段階を終えて第 2 段階へ移行
- ⑥ 自主性：国家政府の統制
- ⑦ 教育志向の伝統：ソ連型システムの移植後教育志向の伝統
- ⑧ 革新性：発展途上
- ⑨ 大学組織の管理運営型：トップ・ダウン型
- ⑩ ネットワーク：FD 推進組織は発展中

（３）日本の特徴

- ① 原型：FD の輸入国,概念の移植
- ② 概念：狭義の概念
- ③ 経済力との関係：先進国型
- ④ 高等教育の発展段階：高等教育のユニバーサル段階
- ⑤ FD 制度化の度合い：第 1 段階
- ⑥ 自主性：政府の統制,受身的
- ⑦ 教育志向の伝統：ドイツ・モデル型の研究志向の伝統
- ⑧ 革新性：模索中
- ⑨ 大学組織の管理運営型：ボトム・アップ型
- ⑩ ネットワーク：FD 推進組織は発展中

これらの仮説の中で，日米中比較の場合，④ 高等教育の発展段階と⑤ 制度化の度合い，に特に注目してみる必要があるのではなかろうか。高等教育の発展段階は，日米は大衆化を超え，ユニバーサル段階へと突入しているのに対して，中国は現在，大衆段階を進行中である。学生の多様化が顕著になっている日米では，FD の制度化は不可欠であり，それを機軸とした教育改革の進捗度が問われる。実際には，どのような現状を呈しているかデータに即した実証的な比較によって検証がなされる必要があろう。

以下の考察では、第1節で、教育活動や教育改善に関する意識や行動について検討し、第2節で、FD活動に関する意識と行動について検討する。

1. 教育活動や教育改善に関する意識と行動

(1) 学士課程教育の評価とその観点

1) 学士課程教育の評価

各国の学士課程教育はうまくいっているのだろうか。成功度を調べるために、大学教育を一般的にどのように評価するかを質問した結果、学士課程教育が「うまくいっている」と回答した大学は、日本 11.3%、中国 16.7%、米国 51.5%となっている（表1）。

米国は、他の国に比べて学士課程教育が「うまくいっている」と回答した比率が大幅に高くなっている点で特徴的である。とは言っても、米国においてさえ約半数しかうまくいっていると回答していない事実がある。この点を勘案すると、どの国も概してある程度うまくいっているとしているものの、学士課程教育になにがしかの問題点を抱えていることを示している。

表1 学士課程教育の評価

	日本	中国	米国	*** 合計
うまくいっている	11.3%	12.2%	51.5%	23.7%
ある程度うまくいっている	76.8%	81.7%	42.2%	67.2%
どちらともいえない	9.8%	6.1%	5.9%	7.9%
あまりうまくいっていない	2.1%	0.0%	0.5%	1.2%
合計	336	131	204	671

注：*** p<0.001

2) 学士課程教育評価の観点

では、各国はどのような観点から表1のような学士課程教育評価をしたのであろうか。9つの評価観点を示して、それぞれについてどの程度重視して学士課程教育を評価したのか質問した（表2）。

表2において、「重視した」を1、「ある程度重視した」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重視しなかった」を4、「重視しなかった」を5、「実施していない」を6、として計算した結果が表3である。平均値が小さな項目がより重視された観点である。

平均値が2点未満の項目を各国で示せば、日本は「8. 教育の自己点検結果」のみ、中国は「3. 学生の就職状況」「7. 卒業生に対する企業の評価」「1. 在学生による評価」「2. 卒業生による評価」、米国は「8. 外部評価・第三者評価による評価結果」「7. 教育の自己評価結果」「1. 在学生の評価」「2. 卒業生による評価」「6. 卒業生に対する企業の評価」、である。

このように、日本では、自校の学士課程教育を評価する観点は、重視度の高い「8. 教育の自己点検結果」や「3. 在学生による評価」に象徴されるとおり、自校に所属する組織の同僚(colleague)間での主観的な評価が意識されている。中国では、教育目的が職業人養成的志向であることもあって、「3. 学生の就職状況」や「6. 卒業生に対する企業の評価」等の客観的な成果

指標に基づく評価が強く意識されている。米国では、多様な評価観点を重視して、市民形成という学士課程教育の目的を確実に達成しようとしている、と解される。

表 2 学士課程教育の評価の観点

1. 在学生による評価					4. 学生の大学院進学状況				7. 卒業生に対する企業の評価			
	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計
重視した	31.3%	43.1%	56.8%	41.2%	9.4%	29.8%	25.0%	17.5%	11.7%	56.5%	42.9%	29.3%
ある程度重視した	53.2%	50.0%	34.5%	46.8%	34.7%	45.7%	40.7%	38.3%	44.3%	35.2%	41.0%	41.7%
どちらとも言えない	7.6%	4.9%	7.3%	7.1%	26.1%	8.5%	17.2%	20.6%	18.5%	5.6%	10.2%	13.6%
あまり重視しなかった	2.0%	0.0%	1.0%	1.4%	15.8%	4.3%	2.9%	9.9%	3.7%	0.9%	2.0%	2.7%
重視しなかった	0.3%	1.0%	0.0%	0.3%	7.3%	2.1%	1.5%	4.6%	3.1%	0.9%	0.0%	1.7%
実施していない	5.6%	1.0%	0.5%	3.2%	6.7%	9.6%	12.7%	9.1%	18.8%	0.9%	3.9%	11.0%
合計	342	102	206	650	329	94	204	652	325	108	205	638

2. 卒業生による評価					5. 留学生による評価				8. 教育の自己点検結果			
	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計
重視した	13.0%	48.0%	50.0%	30.5%	4.6%	8.6%	18.0%	9.6%	32.9%	63.9%	28.0%	44.6%
ある程度重視した	38.4%	43.1%	36.9%	38.7%	27.6%	40.7%	32.0%	30.8%	54.4%	29.3%	44.0%	45.0%
どちらとも言えない	14.5%	4.9%	7.8%	10.8%	22.1%	23.5%	21.4%	22.0%	7.1%	6.3%	24.0%	6.8%
あまり重視しなかった	3.0%	2.0%	1.5%	2.3%	8.0%	2.5%	9.7%	7.8%	1.8%	0.5%	4.0%	1.3%
重視しなかった	1.5%	0.0%	0.0%	0.8%	7.1%	1.2%	2.4%	4.7%	0.6%	0.0%	0.0%	0.4%
実施していない	29.6%	2.0%	3.9%	16.9%	30.7%	23.5%	16.5%	25.0%	3.2%	0.0%	0.0%	2.0%
合計	331	102	206	639	326	81	206	613	340	205	25	570

3. 学生の就職状況					6. 受験産業・マスコミの評価(偏差値等)				9. 外部評価・第三者評価による評価結果			
	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計	日本	中国	米国	合計
重視した	29.6%	64.1%	28.4%	34.8%	5.7%	21.6%	12.2%	10.3%	20.4%	35.4%	69.3%	38.4%
ある程度重視した	51.4%	28.2%	39.2%	43.7%	34.7%	49.5%	31.2%	35.9%	28.1%	47.5%	24.4%	29.9%
どちらとも言えない	8.5%	2.9%	22.1%	11.9%	28.7%	12.4%	27.3%	25.8%	6.6%	8.1%	6.3%	6.7%
あまり重視しなかった	2.1%	1.9%	1.0%	1.7%	19.3%	4.1%	12.7%	14.8%	3.3%	2.0%	0.0%	2.0%
重視しなかった	1.8%	0.0%	0.5%	1.1%	8.2%	4.1%	5.9%	6.8%	1.5%	1.0%	0.0%	0.9%
実施していない	6.6%	2.9%	8.8%	6.7%	3.3%	8.2%	10.7%	6.5%	40.1%	6.1%	0.0%	21.9%
合計	331	103	204	638	331	97	205	633	334	99	205	638

注：*** p<0.001

表 3 学士課程教育の評価の視点

	日本	中国	米国
8. 教育の自己点検結果	1.92 (1)	(*)	1.43 (2)
1. 在学生による評価	2.04 (2)	1.69 (3)	1.54 (3)
3. 学生の就職状況	2.15 (3)	1.54 (1)	2.32 (6)
4. 学生の大学院進学状況	2.97 (4)	2.32 (6)	2.53 (7)
7. 卒業生に対する企業の評価	2.98 (5)	1.57 (2)	1.87 (5)
6. 受験産業・マスコミの評価(偏差値等)	2.99 (6)	2.44 (7)	3.01 (9)
2. 卒業生による評価	3.31 (7)	1.69 (4)	1.76 (4)
9. 外部評価・第三者評価による評価結果	3.58 (8)	2.04 (5)	1.37 (1)
5. 留学生による評価	3.77 (9)	3.17 (8)	2.96 (8)
10. その他	2.17 (*)	3.65 (*)	4.00 (*)

注：表中の数値は、「重視した」を1, 「ある程度重視した」を2, 「どちらとも言えない」を3, 「あまり重視しなかった」を4, 「重視しなかった」を5, 「実施していない」を6, として計算した平均値。平均値が小さな項目がより重視された項目である。

表 4 は、「8. 教育の自己点検評価」を除く 8 つの学士課程教育評価視点の因子分析結果である。学士課程教育評価視点は大きく、「指標による客観的評価」と「関係者による主観的評価」の 2 因子に分類されることがわかった。

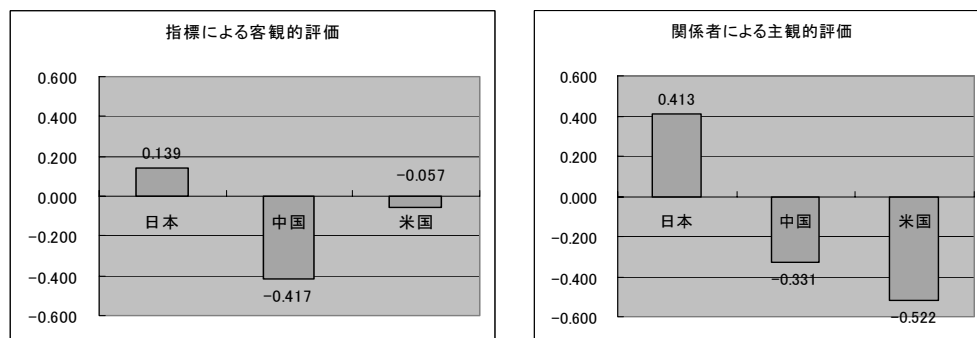
表 4 学士課程教育評価視点の因子分析

	因子1	因子2
	指標による客観的評価	関係者による主観的評価
3. 学生の就職状況	0.688	0.026
4. 学生の大学院進学状況	0.699	0.2
7. 卒業生に対する企業の評価	0.553	0.351
6. 受験産業・マスコミの評価 (偏差値等)	0.445	0.14
2. 卒業生による評価	0.349	0.629
1. 在学生による評価	-0.021	0.541
9. 外部評価・第三者評価による 評価結果	0.235	0.505
5. 留学生による評価	0.391	0.401

注：「8. 教育の自己点検評価」は中国では調査から外しているため
本分析から除いて計算した。
因子抽出法：主因子法
回転法：Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

表 5 は、学士課程教育評価視点を構成する 2 因子、「指標による客観的評価」と「関係者による主観的評価」について、国別に因子得点の平均値を示したものである。

表 5 学士課程教育の目的因子得点の国別平均値



「指標による客観的評価」については、中国、米国、日本の順に重視されており、日本と中国、米国と中国の間で、危険率 1%において有意な差が確認される。

「専門的教育重視」についても米国、中国、日本の順に重視されており、これは、日本と中国、日本と米国の間で、危険率 1%において有意な差が確認される。

(2) 学士課程教育の改善や活性化の必要性とその理由

1) 改善や活性化の必要性

大学教育の改善や活性化は必要であると思っているか質問した (表 6)。

日本と中国のほとんどの学長 (日本 98.9%, 中国は 100.0%) は、教育の改善や活性化を「必要である」あるいは「ある程度必要である」と思っている。

これは、表 1 にも示されていた通り、日本と中国において学士課程教育の現状に対する評価の低さに基づいて、このような教育の改善や活性化に対する必要度が高くなっているものと考えられる。逆に、米国については、学士課程教育がうまくいっていると認識された比率が飛び抜けて高くなっていることもあって、学士課程教育の改善や活性化の必要性は大幅に低くなっている、とみなされる。

表6 教育の改善や活性化は必要か

	日本	中国	米国	*** 合計
必要である	90.1%	98.5%	9.9%	67.8%
ある程度必要である	8.8%	1.5%	35.6%	15.4%
どちらともいえない	0.0%	0.0%	32.7%	9.8%
あまり必要でない	0.9%	0.0%	18.8%	6.1%
必要でない	0.3%	0.0%	3.0%	1.0%
合計	342	132	202	676

注：*** p<0.001

2) 改善や活性化が必要な理由

教育の改善や活性化を必要とする理由として、日本、米国とも選択のトップ項目は、「1. 学生に意欲を持って学習してもらうため」(94.2%)である。それに続いて、米国は「4. 競争の環境に対応するため」で、日本は「10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」である(表7)。それに対して、中国では、選択率の高い2項目は「1. 学生に豊富な知識を習得してもらうため」と「4. 高等教育の大衆化によって学生の質が下がるのを防ぐため」となっている。

表7 大学教育の改善や活性化が必要であると思う理由

	日本		中国			米国		
	平均値	順位 (a)	平均値	順位 (b)	(b)-(a)	平均値	順位(c)	(c)-(a)
1. 学生に意欲を持って学習してもらうため	0.942	1	0.446	6	5	0.650	1	0
10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	0.773	2	0.546	3	1	0.550	4	2
8. 社会の情報化・国際化に対応したカリキュラム編成の必要性のため	0.506	3	0.285	7	4	0.250	8	5
4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため	0.500	4	*	*	*	*	*	*
4. 高等教育の大衆化によって学生の質が下がるのを防ぐため	*	*	0.677	2	*	*	*	*
4. 競争的環境に対応するため	*	*	*	*	*	0.600	2	*
2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため	0.474	5	0.685	1	-4	0.550	3	-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	0.429	6	*	*	*	0.150	11	5
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	0.422	7	0.254	8	1	0.400	6	-1
3. 大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため(JABEEなど)	0.393	8	0.446	5	-3	0.350	7	-1
11. 教育活動が大学評価の対象となっているため	0.386	9	0.454	4	-5	0.550	5	-4
7. 社会や国民からの大学教育批判に応えるため	0.263	10	0.154	9	-1	0.150	10	0
5. 外国人留学生に入学してもらうため	0.091	11	0.108	10	-1	0.250	9	-2
12. その他	0.071	12	0.046	11	-1	0.100	12	0

日米2カ国における高等教育の発展は、既にユニバーサル・アクセス段階に入っており、従来の買い手市場のように、大学が学生を選択した段階から、様々な背景を持った学生が大学を選ぶ売り手市場の段階へと転換してきた。また、学士段階の教育においては、専門教育よりも教養教育、あるいは一般教育のほうがより重視される必要性が高いとみなされるため、学生に意欲を持って学習してもらうことが重要となっているのではないかと判断される。逆に、中国にとっては、学士課程教育は専門教育を中心に実施しているため、何よりも学生に豊富な知識を習得してもらうのは大切である。また、特に近年、大衆化の進展に伴う教育の質的低下はもっとも深刻な課題として受け止められているものと解釈できる。

(3) 学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項

続いて、各国では、学士課程教育の達成レベルを高めるためにどのような施策が重要であると認識されているのかを確認するため、38 項目の施策を提示して、それぞれに対してどの程度重要であると思うか 5 段階での回答を求めた (表 8)。

表 8 学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項

	日本		中国			米国		
	平均値	順位 (a)	平均値	順位 (b)	(b)-(a)	平均値	順位 (c)	(c)-(a)
㊦教員が授業内容を工夫する	1.17	1	1.28	1	0	1.20	2	1
㊦教員が授業の準備を周到に行う	1.22	2	1.38	3	1	1.16	1	-1
㊦教員が効果的な講義方法を工夫する(例、ポートフォリオ等)	1.27	3	1.51	11	8	1.24	3	0
㊦教員が学生の質問や意見に関心を持つ	1.34	4	1.65	16	12	1.76	18	14
㊦教育活動の自己点検・評価を行う	1.35	5	1.42	5	0	1.45	8	3
㊦教員の授業改善を組織的に支援する(例、学生による授業評価やFD活動等)	1.36	6	1.31	2	-4	1.46	9	3
㊦学生が熱心に学習する	1.38	7	1.50	8	1	2.00	22	15
㊦教育組織のカリキュラムを見直す	1.39	8	1.45	6	-2	1.34	4	-4
㊦教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める	1.42	9	1.57	12	3	1.59	14	5
㊦授業のシラバスを学生に提示する	1.45	10	2.43	27	17	1.46	10	0
㊦教員が学生の成長発達に関心を持つ	1.47	11	1.51	10	-1	1.73	17	6
㊦教員が豊富な知識を持っている	1.54	12	1.47	7	-5	1.65	15	3
㊦学生の学習施設・設備を充実させる(例、図書館やパソコンの整備等)	1.54	13	1.68	18	5	1.56	12	-1
㊦外部者・組織による教育活動の点検・評価を行う(外部評価、第三者評価等)	1.56	14	1.69	19	5	1.57	13	-1
㊦少人数で教育を行う	1.57	15	2.40	26	11	2.05	23	8
㊦教育組織の教育目的・目標を見直す	1.57	16	1.40	4	-12	1.38	6	-10
㊦教育施設・設備を充実させる(例、視聴覚機器の整備等)	1.58	17	1.63	15	-2	1.69	16	-1
㊦教員が優れた研究力を持っている	1.64	18	1.72	20	2	2.18	26	8
㊦学生の学習活動を組織的に支援する(例、学習相談室の設置等)	1.76	19	1.84	21	2	1.82	19	0
㊦教員が学生の授業参加を促す	1.82	20		*	*	1.51	11	-9
㊦オフィスアワーを設ける	1.87	21		*	*	1.36	5	-16
㊦厳格な成績評価を行う(例、GPA制)	1.92	22	1.50	9	-13	1.91	20	-2
㊦視聴覚機器を有効に活用する	1.94	23	2.06	23	0	2.10	24	1
㊦ティーチング・アシスタント(TA)を活用する	2.02	24		*	*	3.70	37	13
㊦セメスター制を採用する	2.14	25		*	*	3.38	34	9
㊦リメディアル教育(補習授業)を充実させる	2.15	26		*	*	2.90	32	6
㊦学生の課外活動を組織的に支援する(例、クラブ専用施設の充実等)	2.15	27		*	*	2.34	30	3
㊦教員が学生をよめるよう努力する	2.17	28	1.62	14	-14	1.44	7	-21
㊦他学部・部の授業が聴講可能である	2.19	29	2.25	24	-5	3.40	35	6
㊦学業成績上位者を表彰する制度を設ける	2.23	30	1.61	13	-17	1.93	21	-9
㊦学生が豊富な知識を持っている	2.25	31	1.66	17	-14	2.11	25	-6
㊦他大学と単位互換を行う	2.30	32	2.63	29	-3	2.29	29	-3
㊦1学期に取得可能な単位数の上限を設定する(CA-P制)	2.37	33	2.52	28	-5	3.41	36	3
㊦転学部・転学科制度を設ける	2.44	34	2.27	25	-9	2.27	28	-6
㊦大学が都市に位置している	2.44	35		*	*	3.22	33	-2
㊦主専攻・副専攻制を設ける	2.72	36	1.91	22	-14	2.23	27	-9
㊦国際的に標準とされるテキストを使って授業をする	2.97	37	2.80	30	-7	2.90	31	-6
㊦英語を使って授業をする	3.05	38	2.85	31	-7	4.03	38	0

注：大学教育の達成レベルを高めるために最も重要であると思われる項目を明らかにするために、「重要である」を1、「ある程度重要である」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重要でない」を4、「重要でない」を5、として各事項の平均値を計算し、平均値の低い順(重要度の高い順)に項目を並べたものである。

日本では、高い重要度を示した施策の上位5つは、「⑬ 教員が授業内容を工夫する」「⑫ 教員が授業の準備を周到に行う」「⑭ 教員が効果的な講義方法を工夫する(例. ポートフォリオ等)」「⑦ 教員が学生の質問や意見に関心を持つ」「(36)教育活動の自己点検・評価を行う」, など教員自身の努力項目が中心となっている。

中国においては、「⑬ 教員が授業内容を工夫する」「⑤ 教員の授業改善を組織的に支援する」「⑫ 教員が授業の準備を周到に行う」「① 教育組織の教育目的・目標を見直す」「(36) 教育活動の自己点検・評価を行う」, など教員自身の努力項目とそれを支える組織的努力項目が中心を構成している。

米国においては、「⑫ 教員が授業の準備を周到に行う」「⑬ 教員が授業内容を工夫する」「⑭ 教員が効果的な講義方法を工夫する」「② 教育組織のカリキュラムを見直す」「⑨ オフィスアワーを設ける」, など教員自身の教育活動改善努力項目とそれを支援する組織的教育改善項目や学生の学習を支援する項目の比重が高い。

どの国も共通に、学士課程教育の達成レベルをあげるためには、大学教員の教育や授業に対する構えや活動を改善することが重要であると認識していることが分かる。

なお、日本に比べて、中国は「⑧ 教員が学生をほめるよう努力する」「(23) 厳格な成績評価を行う」「(28) 学業成績上位者を表彰する制度を設ける」を、米国は「⑨ オフィスアワーを設ける」や「⑧ 教員が学生をほめるよう努力する」を、上位にあげている。

表9 学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項の因子分析

	因子1 組織による 学習支援	因子2 学生への関 心	因子3 教員自身の 授業改善	因子4 授業受講機 会の多様化	因子5 教員の資質	因子6 学生の学習 活動の動機 付け	因子7 教育内容の 見直し
②7教育施設・設備を充実させる(例. 視聴覚機器の整備等)	0.717	0.113	0.085	0.101	0.214	0.33	0.042
②6学生の学習施設・設備を充実させる(例. 図書館やパソコンの整備等)	0.676	0.109	0.16	0.062	0.158	0.312	0.029
⑩授業のシラバスを学生に提示する	0.511	0.13	0.33	0.191	0.039	-0.083	0.166
⑫視聴覚機器を有効に活用する	0.481	0.223	0.137	0.134	0.152	0.049	0.092
②4学生の学習活動を組織的に支援する(例. 学習相談室の設置等)	0.415	0.296	0.127	0.137	0.041	0.306	0.191
③7外部者・組織による教育活動の点検・評価を行う(外部評価、第三者評価等)	0.396	0.103	0.11	0.193	0.149	0.095	0.366
③6教育活動の自己点検・評価を行う	0.388	0.127	0.217	0.21	0.156	0.116	0.291
⑩少人数で教育を行う	0.373	0.371	0.188	0.116	0.015	-0.16	0.073
②2教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める	0.352	0.264	0.236	0.212	0.059	0.097	0.237
⑦教員が学生の質問や意見に関心を持つ	0.292	0.654	0.252	0.058	0.145	0.116	0.055
④学生が熱心に学習する	0.064	0.591	0.115	-0.053	0.259	0.168	0.06
⑥教員が学生の成長発達に関心を持つ	0.216	0.497	0.205	0.036	0.059	0.192	0.102
③11学期に取得可能な単位数の上限を設定する(CAP制)	0.096	0.461	-0.05	0.438	0.099	0.002	0.065
⑩教員が授業内容を工夫する	0.122	0.197	0.796	0.057	0.068	0.137	0.055
⑫教員が授業の準備を周到に行う	0.172	0.116	0.732	-0.016	0.118	0.177	0.034
⑭教員が効果的な講義方法を工夫する(例. ポートフォリオ等)	0.265	0.071	0.661	0.072	0.011	0.063	0.173
③5転学部・転学科制度を設ける	0.163	0.051	0.05	0.735	-0.027	0.207	0.083
②4主専攻・副専攻制を設ける	0.024	-0.049	0.064	0.617	0.038	0.297	0.027
③3他大学と単位互換を行う	0.281	0.118	0.086	0.595	0.152	-0.007	0.124
③2他学部の授業が聴講可能である	0.111	0.516	-0.062	0.535	0.252	-0.06	-0.002
⑩教員が優れた研究力を持っている	0.155	0.118	0.014	-0.017	0.785	0.108	0.034
⑪教員が豊富な知識を持っている	0.172	0.16	0.256	0.037	0.549	0.263	-0.057
⑩英語を使って授業をする	0.073	0.344	-0.041	0.201	0.481	-0.044	0.104
⑩国際的に標準とされるテキストを使って授業をする	0.163	0.069	0.091	0.267	0.411	0.061	0.164
⑧教員が学生をほめるよう努力する	0.137	0.043	0.238	0.097	-0.049	0.523	0.093
③学生が豊富な知識を持っている	0.037	0.182	0.036	0.079	0.271	0.523	0.168
②8学業成績上位者を表彰する制度を設ける	0.162	0.006	0.054	0.281	0.139	0.451	0.117
②3厳格な成績評価を行う(例. GPA制)	0.236	0.184	0.102	0.171	0.11	0.371	0.223
①教育組織の教育目的・目標を見直す	0.083	0.004	0.024	0.081	-0.015	0.128	0.725
②教育組織のカリキュラムを見直す	0.099	0.108	0.099	0.029	0.091	0.108	0.536
⑤教員の授業改善を組織的に支援する(例. 学生による授業評価やFD活動等)	0.25	0.328	0.199	0.062	0.06	0.211	0.842

表 9 は、学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項の因子分析結果である。学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項は、「組織による学習支援」「学生への関心」「教員自身の授業改善」「授業受講機会の多様化」「教員の資質」「学生の学習活動の動機付け」「教育内容の見直し」の 7 因子に分類されることが分かる。

表 10 学士課程教育の目的因子得点の国別平均値

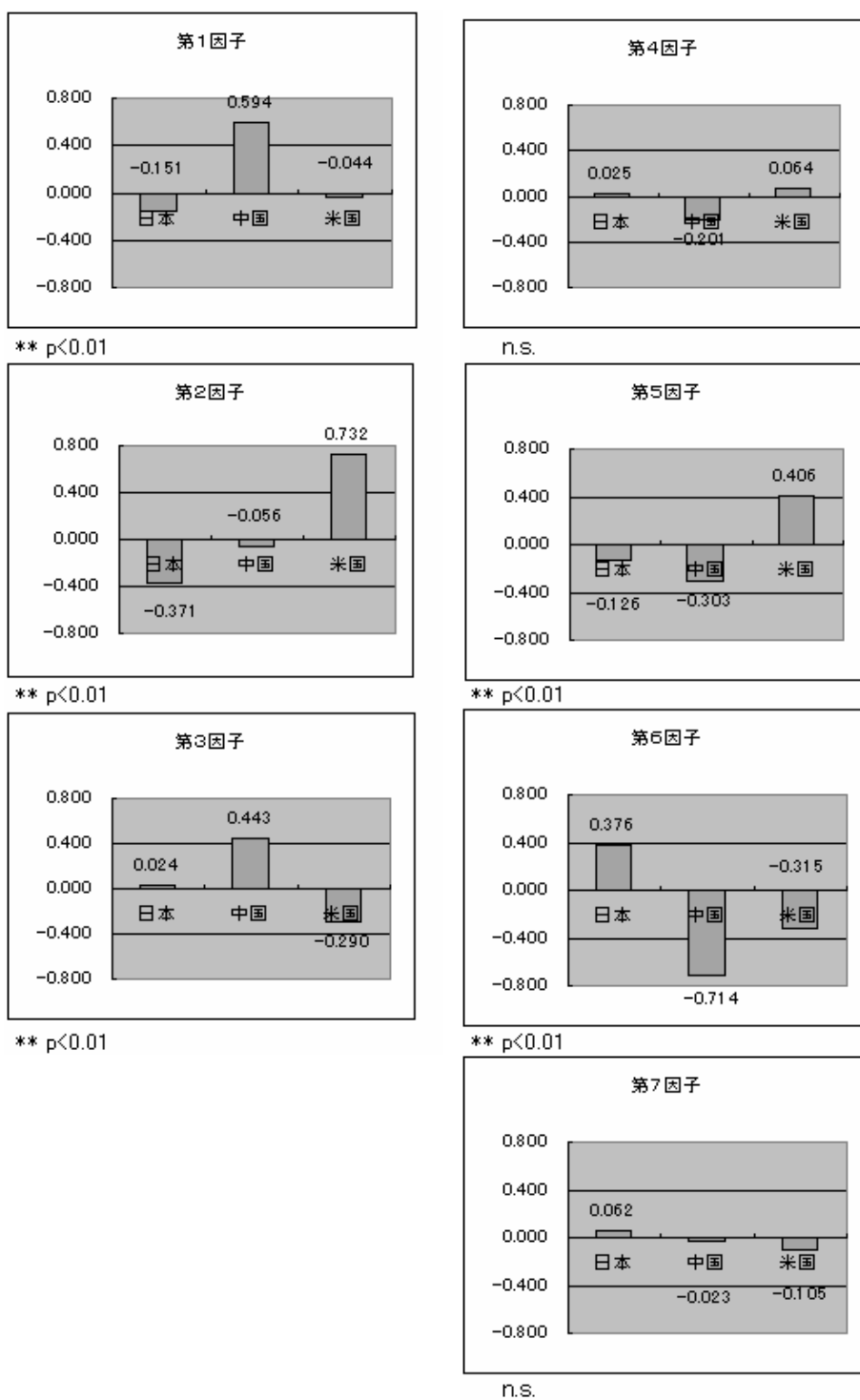


表 10 は、学士課程教育の達成レベルをあげるために重要な事項 7 因子について、国別に因子得点の平均値を示したものである。日本がより重要と認識しているのは、「組織による学習支援」「学生への関心」「教員の資質」、中国がより重要と認識しているのは、「教員の資質」「学生の学習活動の動機付け」、米国がより重要と認識しているのは、「教員自身の授業改善」である。

（４）教育目的やカリキュラムの見直し

１）教育目的・目標の組織的な検討

大学の教育目的・目標や教育内容（カリキュラム）について、ここ 5 年間に、なんらかの組織的な検討（例えば、委員会のような形で）をしたか質問した。

教育目的・目標については、中国や米国においては、教育内容の検討・策定と同様に、多くの大学（約 80%）でなんらかの組織的な検討が行われ、新たに策定されているが、日本においては、次に検討する教育内容の検討・策定の実施に比べると、教育目的・目標の検討・策定の実施率は低くなっている(66.3%)（表 11）。

この結果からは、1990 年代以来、日本においても、政府主導のもとで、全国範囲での大学教育の改革が行われており、中国やアメリカと比べて、教育内容の見直しについて積極的に取り組んでいるが、新たな教育目標を十分に検討していなかった大学は多いと考えられる。

表 11 教育目的・目標の組織的な検討状況

	日本	中国	米国	*** 合計
検討して、新たな教育目標を設定した	66.3%	79.3%	83.4%	74.0%
検討したが、新たな教育目標を設定できなかった	7.8%	19.8%	9.3%	10.4%
検討しなかった	11.9%	0.0%	3.4%	7.1%
その他	14.0%	0.8%	3.9%	8.5%
合計	335	121	205	661

注：*** p<0.001

２）教育内容（カリキュラム）の組織的な検討

また、カリキュラムの見直しについては、どの国も、ここ 5 年間に、多くの大学（約 80%）でなんらかの組織的な検討が行われ、新たに策定されている（表 12）。

表 12 教育内容の組織的な検討状況

	日本	中国	米国	*** 合計
検討して、新たなカリキュラムを策定した	84.0%	77.0%	85.9%	83.3%
検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった	1.5%	17.2%	4.9%	5.4%
検討しなかった	5.0%	2.5%	5.9%	4.8%
その他	9.5%	3.3%	3.4%	6.5%
合計	338	122	205	665

注：*** p<0.001

引き続いて、教育内容（カリキュラム）を組織的に検討した観点は何が質問した（表 13）。

日本では、「教養教育に対する社会的ニーズ」（49.8%）、「社会の情報化」（49.1%）、「社会の国際化」（39.1%）、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」（39.1%），であった。中国では「教養教育に対する社会的ニーズ」（66.9%）、「学生の大衆化」（28.8%）、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」（26.6%），米国では「社会の情報化」（61.8%）、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」（50.5%）、「社会の国際化」（38.7%），となっている。

表 13 教育内容を組織的に検討した視点

	日本		中国			米国		
	平均値	順位 (a)	平均値	順位 (b)	(b)-(a)	平均値	順位(c)	(c)-(a)
4. 教養教育に対する社会的ニーズ	0.498	1	0.669	1	0	0.328	5	4
3. 社会の情報化	0.491	2	0.187	4	2	0.618	1	-1
2. 社会の国際化	0.391	3	0.072	5	2	0.387	3	0
1. 教育のグローバル・スタンダード化のニーズ	0.391	4	0.266	3	-1	0.505	2	-2
6. 学生の大衆化	0.346	5	0.288	2	-3	0.011	7	2
7. その他	0.266	6	0.050	6	0	0.360	4	-2
5. 経営の合理化	0.118	7	*	*	*	0.204	6	-1

先進国であり、また既にユニバーサル・アクセス段階に入っている日本や米国では「社会の情報化」や「社会の国際化」という視点から教育内容を検討したことが窺える。一方、すでに指摘したように、1990年代以来、日中両国における学士課程教育の改革においては、教養教育の重視が求められている。また、最近、中国においては高等教育の大衆化が急速に進んでいるため、学生の大衆化という視点から教育内容を検討するのは重要である。これに対して、アメリカはやはり積極的に自国のモデルを中心とする教育のグローバル・スタンダード化を推進している。

3) 学士課程教育の目的

大学ではどのような目的のもとに学士課程教育が実施されているのか質問した。

なお、学士課程教育の目的は、縦軸に、専門性・特殊性（専門的な内容や特殊な内容を重視する）と一般性（一般的な内容を重視する）を設定し、横軸には、学問的視点（専門学問の論理を重視する）と社会的視点（大学外社会の論理を重視する）を設定し、この2つの軸をクロスすることによって、理念としての学士課程教育の目的を4種類想定した（図 1）。

図 1 「教育目的」の分類枠組み

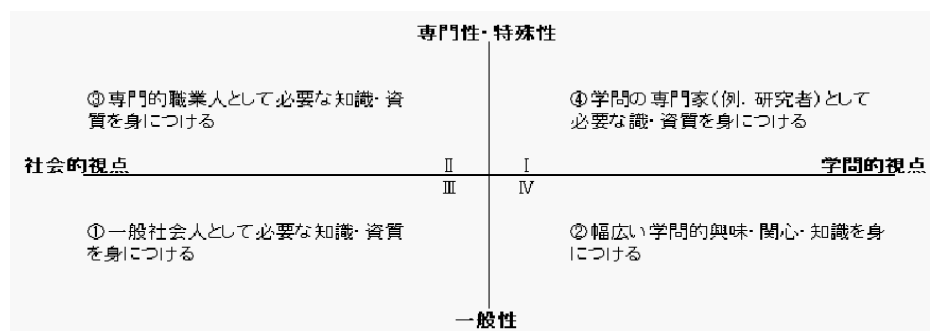


表 14 学士課程教育の目的

①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる

**

	日本	中国	米国	合計
関連がある	67.2%	71.7%	82.5%	72.8%
ある程度関連がある	29.9%	24.2%	16.0%	24.6%
どちらとも言えない	1.5%	1.0%	1.5%	1.4%
あまり関連がない	1.5%	3.0%	0.0%	1.2%
関係がない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	341	99	206	646

③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる

	日本	中国	米国	合計
関連がある	71.4%	79.8%	57.3%	68.4%
ある程度関連がある	23.6%	17.4%	34.5%	26.0%
どちらとも言えない	3.2%	1.8%	8.3%	4.6%
あまり関連がない	1.7%	0.0%	0.0%	0.9%
関連がない	0.0%	0.9%	0.0%	0.2%
合計	343	109	206	658

②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる

n.s.

	日本	中国	米国	合計
関連がある	67.8%	62.7%	61.7%	65.1%
ある程度関連がある	26.9%	32.4%	28.2%	28.2%
どちらとも言えない	4.1%	2.0%	7.3%	4.8%
あまり関連がない	1.2%	2.9%	2.4%	1.8%
関係がない	0.0%	0.0%	0.5%	0.2%
合計	342	102	206	650

④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる

	日本	中国	米国	合計
関連がある	23.7%	13.5%	9.7%	17.7%
ある程度関連がある	40.1%	46.9%	25.2%	36.3%
どちらとも言えない	19.6%	13.5%	37.9%	24.5%
あまり関連がない	14.9%	19.8%	22.3%	18.0%
関連がない	1.8%	6.3%	4.9%	3.4%
合計	342	96	206	644

注：*** p<0.001, ** p<0.01

表 14 の結果を、「関連がある」を 1, 「ある程度関連がある」を 2, 「どちらとも言えない」を 3, 「あまり関連がない」を 4, 「関連がない」を 5, として計算した平均値を示したのが表 15 である。平均値が小さい目的ほど学士課程教育の目的により関連があると回答された目標である。

表 15 学士課程教育の目的

	日本	中国	米国	合計
①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる	1.38	1.35	1.19	1.31
②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる	1.39	1.45	1.52	1.44
③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる	1.35	1.25	1.51	1.38
④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる	2.31	2.59	2.88	2.53

注：表 14 の結果を、「関連がある」を 1, 「ある程度関連がある」を 2, 「どちらとも言えない」を 3, 「あまり関連がない」を 4, 「関連がない」を 5, として計算した平均値であり、平均値が小さな項目が学士課程教育の目的により関連がある項目である。

米国では「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」が他の 2 か国に比べて関連性が強く意識されており（日本 1.38, 中国 1.35, 米国 1.19）, 中国では「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」が他の 2 か国に比べて関連性が強く意識されており（日本 1.35, 中国 1.25, 米国 1.51）, 日本では「④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる」が他の 2 か国に比べて関連性が強く意識されている（日本 2.31, 中国 2.59, 米国 2.88）。

なお, 「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」については, 日本, 米国, 中国において, ほぼ同程度の関連性が認識されている。

以上の結果から, 目的からみた各国の学士課程教育の特徴は, 日本は研究者養成志向, 中国は職業人養成志向, 米国は市民養成志向, といえるのではないかとと思われる。

(5) 教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動

教員の昇進審査に際して、4つの活動をそれぞれどの程度重視するのが望ましいか質問した(表16)。その結果、3カ国とも、「教育活動」が1位で、「研究活動」2位となっている。

表16 教員の昇進審査に際して、各活動はどの程度重視するのが望ましいか

	日本		中国				米国			
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'	(b)-(a)	(b)'-(a)'	平均値 (c)	順位 (c)'	(c)-(a)	(c)'-(a)'
②教育活動	1.24	1	1.06	1	-0.18	0	1.26	1	0.02	0
①研究活動	1.39	2	1.20	2	-0.19	0	2.14	2	0.75	0
③学内の管理・運営活動	1.99	3	2.35	4	0.36	1	3.54	4	1.55	1
④社会サービス活動	2.10	4	2.33	3	0.23	-1	3.16	3	1.06	-1

注:「重視するのが望ましい」を1,「ある程度重視するのが望ましい」を2,「どちらとも言えない」を3,「あまり重視しないのが望ましい」を4,「重視しないのが望ましい」を5,として計算した平均値であり、平均値が小さな項目が重視するのが望ましいとする項目である。

なお、平均値から見て、中国は、他の2カ国に比べて、両方の活動を強く重視するのが望ましいと考えていることがわかる。米国は、「研究活動」を他の2カ国に比べて、重視するのが望ましいと考える比率が弱くなっていることがわかる。日本は、中国ほどではないが、両方の活動を重視するのが望ましいと考えていることが分かる。さらに、日本は、他の2カ国に比べて、教員の昇進審査に際して「学内の管理・運営活動」や「社会サービス活動」を重視するのが望ましいとする程度が高くなっている。特に、「学内の管理・運営活動」はそうである。

(6) 教員の昇進審査に際して重視される活動

先に述べたような学士課程教育の目的意識の違いは、各国において教員の昇進審査に際して重視されている活動にも違いとなって現れている。「教員の昇進審査に際して、以下に示した各活動は、現実にはどの程度重視されていますか」と質問し、教員の4つの活動(「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」)の昇進審査基準における重視度を確認した(表17)。

表17 教員の昇進審査に際して、各活動は実際にどの程度重視されているか

①研究活動 ***					③学内の管理・運営活動 ***				
	日本	中国	米国	合計		日本	中国	米国	合計
重視されている	72.8%	88.5%	37.7%	64.7%	重視されている	9.1%	8.1%	2.7%	7.0%
ある程度重視されている	23.3%	11.5%	28.1%	22.7%	ある程度重視されている	42.1%	29.1%	8.1%	29.8%
どちらとも言えない	2.4%	0.0%	18.1%	6.8%	どちらとも言えない	28.5%	37.2%	35.1%	31.8%
あまり重視されていない	0.6%	0.0%	7.5%	2.6%	あまり重視されていない	12.1%	20.9%	27.6%	18.1%
重視されていない	0.9%	0.0%	8.5%	3.1%	重視されていない	8.2%	4.7%	26.5%	13.3%
合計	331	113	199	643	合計	330	86	185	601

②教育活動 ***					④社会サービス活動 ***				
	日本	中国	米国	合計		日本	中国	米国	合計
重視されている	31.4%	68.2%	62.2%	47.4%	重視されている	4.9%	6.7%	6.3%	5.6%
ある程度重視されている	45.9%	23.8%	30.3%	37.2%	ある程度重視されている	31.9%	37.8%	21.2%	29.4%
どちらとも言えない	12.4%	6.4%	7.0%	9.7%	どちらとも言えない	39.9%	26.7%	28.0%	34.2%
あまり重視されていない	7.3%	1.8%	0.5%	4.2%	あまり重視されていない	15.3%	21.1%	28.6%	20.3%
重視されていない	3.0%	0.0%	0.0%	1.6%	重視されていない	8.0%	7.8%	15.9%	10.4%
合計	331	110	201	642	合計	326	90	189	605

注: *** p<0.001

表 17 の結果を、「重視されている」を 1, 「ある程度重視されている」を 2, 「どちらとも言えない」を 3, 「あまり重視されていない」を 4, 「重視されていない」を 5, として各事項の平均値を計算し、日本において平均値の低い順（重視度の高い順）に項目を並べたのが表 18 である。

表 18 教員の昇進審査に際して、各活動は実際にどの程度重視されているか

	日本		中国				米国			
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'	(b)-(a)	(b)'-(a)'	平均値 (c)	順位 (c)'	(c)-(a)	(c)'-(a)'
①研究活動	1.335	1	1.115	1	-0.220	0	2.211	2	0.876	1
②教育活動	2.045	2	1.418	2	-0.627	0	1.458	1	-0.588	-1
③学内の管理・運営活動	2.682	3	2.850	3	0.168	0	3.670	4	0.988	1
④社会サービス活動	2.896	4	2.858	4	-0.038	0	3.265	3	0.369	-1

注：「重視されている」を 1, 「ある程度重視されている」を 2, 「どちらとも言えない」を 3, 「あまり重視されていない」を 4, 「重視されていない」を 5, として各事項の平均値を計算し、日本において平均値の低い順（重視度の高い順）に項目を並べたもの。

日本において、教員の昇進審査に際して重視されている活動の順位は、「研究活動」（重視度 1.3）, 「教育活動」（重視度 2.0）, 「学内の管理・運営活動」（重視度 2.7）, 「社会サービス活動」（重視度 2.9）の順である。

米国では日本に比べて、「教育活動」（重視度 1.5）は重視されており、「研究活動」（重視度 2.2）は重視されていない。「学内の管理・運営活動」（重視度 3.7）や「社会サービス活動」（重視度 3.3）についても、日本に比べて重視されていない。中国については、「研究活動」（重視度 1.1）は日本と同程度に重視されているとともに、「教育活動」（重視度 1.4）も米国と同程度に重視されている。なお、「学内の管理・運営活動」（重視度 2.9）は、日本に比べて重視されていない。

2. FD 活動に対する意識と行動

（1）FD 活動は今後必要か

今後、FD 活動がどの程度必要だと思うか質問してみると、どの国も、全体の約 8 割以上の大学において「必要である」と回答されている（表 19）。

表 19 FD 活動の必要性

	日本	中国	米国	* 合計
必要である	78.4%	92.3%	79.1%	81.1%
ある程度必要である	19.5%	7.7%	17.0%	16.6%
あまり必要ない	1.8%	0.0%	3.9%	2.1%
必要ない	0.3%	0.0%	0.0%	0.2%
合計	334	117	206	657

注：* p<0.05

(2) FDとは何かを明確に定義した組織レベルの方針の有無

米国は 65.0%の大学が方針を設定している。それに対して日本は過半数が「検討中」(56.5%)であるとしている(表 20)。このことは、日本の大学は定義を曖昧にしたまま FD 活動を行っている傾向がみられる、と解される。FD 活動が教育改善という狭義の認識に止まっている日本では、現段階でそれ以上の定義を必要としていないのかもしれない。換言すれば、今後、スカラシップの再考など広義の FD 概念を担保した FD 概念の見直しが必要なことを示唆していると思われる。

表 20 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

	日本	中国	米国	*** 合計
大学の方針がある	27.7%	*	65.0%	41.9%
大学の方針を検討中	56.5%	*	12.2%	40.3%
大学の方針は特になく検討もしていない	15.8%	*	22.8%	17.7%
合計	336	*	197	558

注：*** p<0.001

(3) 教育に関するFD活動の実施状況と内容

1) FD活動の実施状況

大学教育の改善・活性化の必要性を受けて、FD 活動はどれほど普及しているのだろうか。過去 5 年間に、教育に関する FD 活動を実施したかどうか質問した(表 21)。

日本の実施率は全体の 73.3%とかなり高い割合を示しているが、中国と米国に比べてまだ低い値と言えそうである(中国 88.3%, 米国 96.6%)。

表 21 教育に関するFD活動を実施したか

	日本	中国	米国	*** 合計
実施した	73.3%	88.3%	96.6%	83.4%
現在実施していないが、検討中	17.6%	9.4%	2.0%	11.2%
実施しなかった	8.8%	1.6%	1.0%	5.0%
わからない	0.3%	0.8%	0.5%	0.5%
合計	330	128	203	686

注：*** p<0.001

その要因の一つは、中国やアメリカと比べてみると、設置基準の大綱化が行われた 1991 年(平成 3 年)までは、日本の大学においては、大学教育に関する FD 活動がほとんど実施されていなかったのに対して、中国とアメリカでは、教育の質的向上の重要な一環として、大学教員、特に新人教員に対する研修が常に実施されていたからであると思われる。

2) FD活動の内容領域

FD 活動の内容領域として、照準とされている活動を質問した(表 22)。

日本では、順に、「1. 教育活動」(93.0%), 「6. 自己点検・評価」(47.5%), 「2. 研究活動」

(31.8%)となっている。中国では、順に、「1. 教育活動」(77.0%)、「2. 研究活動」(56.0%)、「7. 教員のキャリア開発」(38.0%)となっており、米国では、「1. 教育活動」(95.6%)、「2. 研究活動」(73.3%)、「7. 教員のキャリア開発」(35.4%)となっている。

表 22 FD 活動の内容領域

	日本		中国				米国			
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'	(b)-(a)	(b)-(a)	平均値 (c)	順位 (c)'	(c)-(a)	(c)-(a)
1. 教育活動	0.930	1	0.770	1	-0.160	0	0.956	1	0.026	0
6. 自己点検・評価	0.475	2	0.210	5	-0.265	3	0.223	4	-0.252	2
2. 研究活動	0.318	3	0.560	2	0.242	-1	0.733	2	0.415	-1
7. 教員のキャリア開発	0.216	4	0.380	3	0.164	-1	0.354	3	0.139	-1
3. サービス活動	0.140	5	0.210	6	0.070	1	0.155	6	0.015	1
4. 管理運営活動	0.099	6	0.040	7	-0.059	1	0.184	5	0.085	-1
8. あまり明確にしていない	0.058	7	0.010	9	-0.048	2	0.034	9	-0.024	2
5. 人事事項	0.023	8	0.230	4	0.207	-4	0.121	7	0.098	-1
9. その他	0.023	9	0.020	8	-0.003	-1	0.078	8	0.054	-1

いずれの国も、FD の内容領域として、第 1 に、「教育活動」に照準があり、続いて、日本では「6. 自己点検・評価」で、第 3 に、「研究活動」であるのに対して、中国と米国では「2. 研究活動」と「7. 教員のキャリア開発」という順になっており、これらは、国毎の特徴を示している。

中国とアメリカと比較すると、日本の大学は「学部自治」の伝統があるが、最近国の政策で各大学は自己点検・評価及び第三者による評価が義務付けられている。そのため、「自己点検・評価」が FD の重要な内容領域となっていると考えられる。これに対して、中国とアメリカにおいては、大学の教員の研究能力も向上させる点をかなり考慮しており、特に中国においては大学の研究機能が重視される方向へ変わってきたのに伴い、大学教員は教育活動を行うことだけではなく、研究業績の向上も求められるようになっている、と解される。

(4) 大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織の有無と評価

大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織（例、大学教育研究センター等）があるか質問したところ、日本では、他の 2 カ国に比べて「ある」と回答した大学の比率がもっとも低くなっている（表 23）。このことは、最近徐々に改善されてきているが、例えば「全国大学教育研究センター等協議会」（1,996 年創設の国立大学法人を対象とした全国組織）を事例にすると、その加盟機関は、現在 30 機関であり、国立大学法人 87 機関の 30%強に留まっている実態と関係が深い傾向であるといえよう⁸⁾。

表 23 教育改善を支援するような組織の有無

	日本	中国	米国
ある	27.7%	71.9%	47.4%
現在ないが、検討中	16.8%	19.8%	1.5%
ない	55.5%	8.3%	51.0%
合計	339	121	196

注：*** p<0.05

(5) FD活動の効果—教員の諸活動の能力・資質の形成—

これまでFDに関する大学の実施状況について検討してきたが、その効果はどのような実態になっているのであろうか。大学教員の主要な4つの活動を実施するのに必要な能力や資質の形成にFD活動は効果を発揮したか否かについて質問した(表24)。

表24 FD活動の成果

①教員の教育能力・資質 ***					③教員の社会サービスの能 ***				
	日本	中国	米国	合計		日本	中国	米国	合計
高まった	9.2%	43.9%	46.4%	28.2%	高まった	1.5%	15.1%	5.0%	5.0%
ある程度高まった	66.8%	47.7%	51.0%	57.9%	ある程度高まった	20.5%	47.3%	41.3%	32.1%
あまり高まっていない	16.2%	8.4%	0.0%	9.3%	あまり高まっていない	28.4%	31.2%	12.8%	23.7%
高まっていない	3.0%	0.0%	2.1%	2.1%	高まっていない	4.5%	3.2%	31.3%	13.2%
対象としていない	4.8%	0.0%	0.5%	2.5%	対象としていない	45.1%	3.2%	9.5%	25.9%
合計	271	107	192	570	合計	264	93	179	536

②教員の研究能力・資質 ***					④教員の管理運営能力・資質 ***				
	日本	中国	米国	合計		日本	中国	米国	合計
高まった	1.9%	34.0%	20.5%	13.9%	高まった	0.4%	13.2%	7.7%	4.8%
ある程度高まった	23.2%	50.5%	51.9%	37.8%	ある程度高まった	18.8%	52.7%	31.9%	28.9%
あまり高まっていない	27.8%	12.4%	8.1%	18.3%	あまり高まっていない	25.6%	27.5%	17.6%	23.6%
高まっていない	5.3%	3.1%	13.0%	7.5%	高まっていない	6.8%	4.4%	33.5%	15.9%
対象としていない	41.8%	0.0%	6.5%	22.4%	対象としていない	48.5%	2.2%	9.3%	26.8%
合計	263	97	185	545	合計	266	91	182	539

注：*** p<0.001

日本では、「教員の教育能力・資質」は「ある程度」高まってきてはいるものの(66.8%), 中国(39.7%)や米国(46.4%)にみられるように「はっきり高まった」といえるほどの効果をあげていとは言えない(日本の「はっきり高まった」は9.2%)。また、大学教員の他の主要な役割である、「研究」、「社会サービス」、「管理運営」に関する能力・資質に関しても、日本で、「高まった」とみなしているのは、それぞれ、1.9%、1.5%、0.4%に過ぎない。

FD活動は、授業を中心とする教員の教育に関する能力や技術などの資質開発に重点を置く狭義の概念の範囲内では高まりを見せているものの、広義の概念を担保した学事全般への広がりまでに至っているとはいえないといえる。なお、中国(39.2%)、米国(20.5%)では、「研究」面でのFD効果は出ているが、「社会サービス」(中国16.7%、米国5.0%)や「管理運営面」(中国7.7%、米国17.0%)においては進んでいない。

(6) FD活動のこれまでの実績

1) FD活動のこれまでの実績

FD活動の実施状況の自己評価は、「ある程度良好」まで含めても、日本は(43.2%)で、中国(78.3%)や米国(61.5%)ほど定着していないといえる(表25)、さらに表21で示したとおり、FD活動

を未だ実施していない比率(8.8%)も高い（中国 1.6%，米国 1.0%）。この結果には、FD 活動の歴史が浅いことに起因する推進力の格差が顕在化しているものと推察される。

表 25 FD 活動のこれまでの実績

	日本	中国	米国	*** 合計
良好	4.6%	20.9%	14.5%	10.6%
ある程度良好	38.6%	57.4%	47.0%	44.6%
どちらともいえない	34.7%	12.2%	29.0%	23.9%
あまり良好ではない	8.8%	7.0%	4.0%	7.0%
良好でない	0.6%	0.0%	1.5%	0.8%
実施していない	12.8%	2.6%	4.0%	8.2%
合計	329	115	200	644

注：*** p<0.001

2) 教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気の醸成

FD 活動を実施したことで、「教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気が醸成されているか否か」質問した（表 26）。

FD の制度化の先進国である米国は醸成されており(62.9%)，これに対して中国は半減している(30.6%)が、さらに日本は米国の 10%程度(6.9%)に留まっており，自主的・主体的な意識改革の高まりはまだ「醸成された」といえる段階まで十分に醸成されていないことが窺える。

表 26 FD 活動実施によって教員の使命・役割・資質に関して
真剣に考える風土や雰囲気が醸成されたか

	日本	中国	米国	*** 合計
醸成された	6.9%	30.6%	62.9%	30.7%
ある程度醸成された	71.9%	62.8%	35.6%	57.8%
あまり醸成されていない	18.6%	5.8%	0.5%	9.9%
醸成されていない	2.6%	0.8%	1.0%	1.7%
合計	274	121	202	597

注：*** p<0.001

3) 教員は教育の改善に対してどの程度熱心だと思われる

教員は教育の改善に対してどの程度熱心だと思うか質問した（表 27）。その結果、教員の教育改善に対する意欲は中国(34.6%)が最も高い。日本も「ある程度」を合わせれば 80.9%となり，その意味では学長は教員の熱心さを評価しているが、「熱心である」とはみなしていないことも事実である。

表 27 教員は教育の改善に対してどの程度熱心だと思われるか

	日本	中国	米国	*** 合計
熱心である	12.2%	34.6%	20.3%	19.0%
ある程度熱心である	68.7%	58.5%	52.5%	61.8%
どちらとも言えない	14.0%	6.2%	24.8%	15.7%
あまり熱心でない	5.1%	0.8%	2.5%	3.4%
合計	335	130	202	667

注：*** p<0.001

(7) FD活動の発展段階

それではFD活動がいったいどの段階にあるかを、5段階の中から回答を求めた。

日本は、過半数の大学(53.0%)が「比較的初期的な段階」にあり、次に「かなり安定した状態にある段階」(20.9%)が続く、それに対して第4段階も14.3%ほどある。米国は、「かなり安定した段階」が最頻値で(63.3%)、すでに「創意工夫を開始した段階」も13.8%あり、日本よりはるかに先行している実態を示している(表28)。

表28 FD活動の発展段階

	日本	中国	米国	合計
FDとはフロッピーディスクだと多くの教員が思っているような段階	4.7%	*	3.7%	4.3%
FDの委員会を設置して研修会等を行うような比較的初期的な段階	53.0%	*	15.4%	39.1%
委員会活動等が軌道にのってかなり安定した状態にある段階	20.9%	*	63.3%	36.5%
ボトムアップの取組が育たないなどの種々の問題が生じている段階	14.3%	*	3.7%	10.4%
FDを最初からやり直すべく新たな体制による創意工夫を開始した段階	7.2%	*	13.8%	9.6%
合計	321	*	188	509

注：*** p<0.001

(8) FD活動の問題点

FD活動における現状の問題点はどのように認識されているのであろうか。

日本は(16.6%)、中国(27.0%)や米国(25.1%)に比較して、極端に「FDの理念や概念は充分認識されていない」とは言えないとしても、多少少ない(表29)。推進力となる、「FD活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」の比率が、日本(73.2%)や中国(67.4%)は高く、米国では低い(21.4%)(表30)。そのため、日本(74.2%)や中国(69.4%)では、FD活動の連携や協力を推進する全国組織の必要性も求められている(米国20.1%)(表31)。

表29 FD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

	日本	中国	米国	合計
当てはまる	16.6%	27.0%	25.1%	20.4%
ある程度当てはまる	61.4%	43.0%	56.2%	57.0%
あまり当てはまらない	17.9%	22.0%	11.8%	16.7%
当てはまらない	4.1%	8.0%	6.9%	5.9%
合計	319	100	203	647

注：** p<0.001

表 30 FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない

	日本	中国	米国	*** 合計
当てはまる	28.0%	19.4%	8.5%	19.8%
ある程度当てはまる	45.2%	48.0%	12.9%	35.2%
あまり当てはまらない	19.7%	25.5%	56.7%	32.3%
当てはまらない	7.0%	7.1%	21.9%	12.3%
合計	314	98	201	640

注：*** p<0.001

表 31 FD 活動の連携や協力を推進する全国組織の必要性

	日本	中国	米国	*** 合計
必要である	20.2%	46.2%	10.6%	22.2%
ある程度必要である	54.0%	24.7%	9.5%	34.9%
あまり必要はない	22.4%	22.6%	15.1%	19.9%
必要ない	3.4%	6.5%	64.8%	23.0%
合計	322	93	199	639

注：*** p<0.001

上記の FD 活動の連携や協力を推進する全国組織にはどのような機能を期待するか確認したところ、日本と中国は、「FD 活動に関する情報」（日本 51.6%，中国 52.2%，米国 15.6%）や「モデルとなる FD 活動の開発・開催」（日本 44.9%，中国 35.8%，米国 15.6%）が求められている（表 32～36）。この結果から、日本の FD 活動には全国的ネットワークの構築が求められていると受け止めることもできる。

表 32 全国の大学で行われている
FD 活動の協議会的役割

	日本	中国	米国	*** 合計
はい	59.0%	65.2%	27.5%	56.9%
いいえ	41.0%	34.8%	72.5%	43.1%
合計	239	66	40	313

注：*** p<0.001

表 33 モデルとなる FD 活動の開発・開催

	日本	中国	米国	合計
はい	62.3%	56.1%	75.0%	63.3%
いいえ	37.7%	43.9%	25.0%	36.7%
合計	239	66	40	313

表 34 全国の大学の FD 活動に対する
指導・助言

	日本	中国	米国	*** 合計
はい	45.6%	72.7%	57.5%	50.5%
いいえ	54.4%	27.3%	42.5%	49.5%
合計	239	66	40	313

注：*** p<0.001

表 35 全国の大学への FD 活動に関する
情報提供

	日本	中国	米国	合計
はい	71.5%	68.2%	75.0%	72.5%
いいえ	28.5%	31.8%	25.0%	27.5%
合計	239	66	40	313

表 36 教員個々人の教育改善活動の支援

	日本	中国	米国	** 合計
はい	33.9%	57.6%	37.5%	37.4%
いいえ	66.1%	42.4%	62.5%	62.6%
合計	239	66	40	313

注：** p<0.01

(9) 大学の教育の質がどの程度改善されたか

過去5年間で、あなたの大学の教育の質がどの程度改善されたと思うか質問した(表37)。日本において、「改善された」とする大学は13.6%で、この比率は他の2カ国に比べて有意に低い。

表37 大学の教育の質がどの程度改善されたか

	日本	中国	米国
改善された	13.6%	49.2%	24.8%
ある程度改善された	64.1%	41.0%	71.3%
どちらともいえない	20.5%	6.6%	4.0%
どちらかと言え ば悪くなった	1.2%	3.3%	0.0%
悪くなった	0.6%	0.0%	0.0%
合計	337	122	202

注：*** p<0.001

(10) 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

米国(91.6%)や中国(90.6%)はすでに何らかのかたちで報賞体系を取り入れているが、日本での対応は13.5%に過ぎず、準備中のところも35.9%で、残りの約50%は報賞体系に関してあまり積極的姿勢がみられない(表38)。研究指向が強い日本では、学長は教育改善の評価事態を困難と感じているのかもしれない。

表38 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

	日本	中国	米国	合計
既に、何らかのかたちで 報いている	13.5%	90.5%	91.6%	52.0%
何らかのかたちで報い る方向で準備している	35.9%	7.9%	3.0%	21.4%
現在のところ何も考えて いない	48.8%	1.6%	3.5%	25.2%
そのようなことには反対 である	1.8%	0.0%	2.0%	1.5%
合計	334	126	202	687

注：*** p<0.001

優れた授業や教育改善の試みに対する報賞内容について質問した(表39)。優れた授業や教育改善の試みに対する報賞内容として、「教育賞のような賞」や「昇進時に重視する」などが中国(80.0%, 62.0%)や米国(92.4%, 56.8%)では一般的なことになっている。さらに、米国では給料やボーナスにまで作用している(58.4%)。しかしながら、日本は「教育賞のような賞」が33.3%の大学で導入されている程度で、FDを推進するインセンティブがはたらいておらず、報賞制度は発達していない。

表 39 優れた授業や教育改善の試みに対する報償の内容

	日本		中国				米国			
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'	(b)-(a)	(b)'-(a)'	平均値 (c)	順位 (c)'	(c)-(a)	(c)'-(a)'
1. 教育賞のような賞を与える	0.333	1	0.800	1	0.467	0	0.924	1	0.591	0
5. 研究費や研究旅費を給付する	0.244	2	0.210	4	-0.034	2	0.384	4	0.139	2
6. その他	0.244	3	0.010	6	-0.234	3	0.065	6	-0.180	3
2. 昇進時に重視する	0.222	4	0.620	2	0.398	-2	0.568	3	0.345	-1
3. 給料やボーナスを上げる	0.156	5	0.380	3	0.224	-2	0.584	2	0.428	-3
4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える	0.022	6	0.030	5	0.008	-1	0.286	5	0.264	-1

優れた授業や教育改善の試みに対する報賞は大学の授業や教育の改善に効果があったか質問したところ、中国をのぞく2カ国は、「どちらともいえない」と答えた学長が2割以上あり、このことはその効果が微妙であることを示唆している（表 40）。

表 40 優れた授業や教育改善の試みに対する報償は大学の授業や教育の改善に効果があったか

	日本	中国	米国	*** 合計
効果があった	22.2%	48.2%	6.3%	23.0%
ある程度効果があった	51.1%	50.0%	60.6%	54.2%
どちらともいえない	26.7%	0.0%	28.9%	18.1%
あまり効果がなかった	0.0%	1.8%	5.7%	4.1%
効果がなかった	0.0%	0.0%	0.6%	0.6%
合計	45	110	175	343

注：*** p<0.001

では、実際にはどのような報賞を与えることで授業や教育の改善に効果があったと考えているかを調査した結果、日本では、研究費や旅費の給付が1位、中国と米国は特別休暇が1位に上がっている。しかし、報賞制度は必ずしも、直接的に効果的なものから実施されているわけではない（表 41）。教育賞のような賞を与えるよりもむしろ、各国とも教育と研究の統合を図ることで、教育効果を上げることができると認識している。

表 41 効果的報賞体系とはなにか

	日本		中国		米国	
	平均値	順位	平均値	順位	平均値	順位
1. 教育賞のような賞を与える	1.93	2	1.54	5	2.36	5
2. 昇進時に重視する	2.10	5	1.53	3	1.67	2
3. 給料やボーナスを上げる	2.00	3	1.54	4	2.33	4
4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える	2.00	4	1.00	1	1.00	1
5. 研究費や研究旅費を給付する	1.82	1	1.42	2	2.00	3

注：表中の平均値は、「効果があった」を1, 「ある程度効果があった」を2, 「どちらともいえない」を3, 「あまり効果がなかった」を4, 「効果がなかった」を5として計算した。数値の小さな事項がより効果があったと認識されている。表中の順位は、認識された効果度の順位を示している。

(11) FDの今後の課題—FD活動を推進する要因—

FD活動を推進する要因について、中国は「学長や副学長のリーダーシップ」(68.0%と84.0%)を、(日本63.0%, 米国86.4%), 米国では「各部局長のリーダーシップ」(91.3%)を(日本50.4%, 中国36.6%), 期待しているのに対して、日本では「教員一人一人の意識」に依拠しているところが他の2カ国と比べて大きく異なる特徴となっているといえる(日本88.3%, 中国67.0%, 米国64.6%) (表42)。

表42 FD活動を推進する要因

	日本		中国				米国			
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'	(b)-(a)	(b)'-(a)'	平均値 (c)	順位 (c)'	(c)-(a)	(c)'-(a)'
4. 全学の教員一人一人の取組	0.883	1	0.670	2	-0.213	1	0.646	3	-0.238	2
2. 学長や副学長など執行部のリーダーシップ	0.630	2	0.680	1	0.050	-1	0.864	2	0.234	0
3. 各部局長の長のリーダーシップ	0.504	3	0.360	5	-0.144	2	0.913	1	0.408	-2
5. 全学の職員一人一人の取組	0.411	4	0.270	7	-0.141	3	0.233	6	-0.178	2
8. 文部科学省のFDIに対する資金的支援	0.233	5	0.450	3	0.217	-2	0.374	4	0.141	-1
6. 全学の学生一人一人の協力	0.190	6	0.330	6	0.140	0	0.053	9	-0.136	3
1. 学外のFD実施組織の支援	0.187	7	0.240	8	0.053	1	0.248	5	0.061	-2
7. 文部科学省のFDIに関する政策提言	0.055	8	0.390	4	0.335	-4	0.126	7	0.071	-1
9. その他	0.029	9	0.010	9	-0.019	0	0.058	8	0.029	-1

このことから教員個人の意識を高める仕掛けを用意すればよりFD活動が促進されることが予測される。日本の学長はリーダーシップの発揮よりもむしろ、ボトムアップによる教育改革を期待しているのが特徴といえる。この結果は、各国の大学における管理運営体制、特に意思決定のプロセスと関係が深いと解釈できるに違いない。日本においては、従来、大学組織の中間部や底辺部に比重が置かれ、教授自治や教授会の権限が強いという伝統があるのに対して、中国の場合は大学組織の上位に比重が置かれ、学長の権限が強いという伝統が作用し、また米国の場合も大学組織の上位に比重が置かれ、学長の権限が強く学部自治は比較的弱いという特徴がはたらいっているといつてよかろう。したがって、従来トップ・ダウンよりもボトム・アップを重視する文化や風土が作用してきた点が依然として学長の意識に反映されており、これに対して米中ではトップ・ダウン型の文化や・風土の影響が反映されている、と解される。

3. まとめと今後の課題

(1) まとめ

以上の分析の結果から、教育改善やFD活動に関する3カ国間の国際比較によって明らかになったことは以下の1)から7)の7点にまとめることができる。

1) 学士課程教育の評価と評価者

学士課程教育の評価では、「うまくいっている」と回答した大学は、日本では 11.3%のみに留まるのに対して、米国では 51.5%を示し、両国間に大きな開きが認められる。中国においても、12.2%の大学しか「うまくいっている」と回答していないので、日本と同様の傾向を示すことが分かる。どちらの国も、急激な進学率の拡大や学生の学力の多様化などの問題が背景にあるからかもしれない。なお、「ある程度うまくいっている」まで含めれば、どの国も 90%近くの大学まで肯定的に回答しているので、一応の評価が行われていることは否定できない。特に日中では、確かに、学士課程教育には課題が認識されているものの、それなりに改革が推進されてきており、全体的には肯定的な回答が多くなるという力学が作用していると言えるかもしれない。

日本における学士課程教育の評価は、「7. 教育の自己評価結果」や「1. 在学生の評価」のような身近な関係者（コリーグ）による主観的な評価によって認識されている。これに対して、中国では、学士課程教育を評価する際に、「3. 学生の就職状況」や「7. 卒業生に対する企業の評価」に代表される通り、指標による客観的な評価が意識されており、米国では「8. 外部評価・第三者評価による評価結果」「7. 教育の自己評価結果」「1. 在学生の評価」「2. 卒業生による評価」に代表される通り、関係者による主観的な評価が意識されている。

2) 教育の改善や活性化に対する必要性

日本と中国において学士課程教育の現状に対する評価の低さもあって、教育の改善や活性化に対する必要度が高くなっている（それぞれ 90.1%と 98.5%の大学が「必要である」と回答）。逆に、米国では、学士課程教育がうまくいっていると認識された比率が高くなっていることもあって、学士課程教育の改善や活性化の必要性は大幅に低くなっている（9.9%の大学が「必要である」と回答）。

教育の改善や活性化を必要とする理由として、日本、米国とも選択のトップ項目は、「1. 学生に意欲を持って学習してもらうため」である。中国では、選択率の高い 2 項目は「1. 学生に豊富な知識を習得してもらうため」となっている。日本と米国では大学がユニバーサル段階に入っており、学習経験や学習意欲が社会の期待レベルに達していない学生が出現しており、それへの対応が求められていることがこのような回答につながったものと考えられる。中国においても急激に大衆化が進み、社会の期待するレベルからみれば、専門的知識の修得に問題のある学生が増えていることがこのような理由が示された原因であろう。

3) 学士課程教育の達成レベルを上げるための方策

学士課程教育の達成レベルを上げるためには、どの国も共通に、大学教員の教育や授業に対する構えや活動を改善することが重要であると認識されている。その意味では、狭義の FD が強く意識されていることが窺える。

4) 教育目的やカリキュラムの見直し

教育目的・目標の見直しについては、中国や米国においては、教育内容の検討・策定と同様に、多くの大学（約 80%）でなんらかの組織的な検討が行われ、新たに策定されているが、日本においては、教育内容の検討・策定の実施に比べると、教育目的・目標の検討・策定の実施率は低くなっている(66.3%)。

教育内容（カリキュラム）を組織的に検討した観点として、3 分の 1 以上の大学が選択したのは、日本では、「教養教育に対する社会的ニーズ」「社会の情報化」「社会の国際化」「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」であった。中国では「教養教育に対する社会的ニーズ」、米国では「社会の情報化」「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」「社会の国際化」であった。この結果には、1990 年代以来、日中両国における学士課程教育の改革においては、教養教育の重視が求められていることや、先進国であり、既にユニバーサル・アクセス段階に入っている日本や米国では「社会の情報化」や「社会の国際化」という視点から教育内容を検討していることが、窺える。

5) 学士課程教育の目的

学士課程教育の目的からみて、日本では、「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」がほぼ等しく強く意識されているが、米国や中国との比較においては、日本は研究者養成志向が強いようである。

6) 教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動・現実に重視されている活動

教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動は、3 カ国とも、「教育活動」が 1 位で、「研究活動」が 2 位となっている。しかし、現実に重視されている活動は、日本においては、1 位が「研究活動」で、2 位が「教育活動」と逆転している。これは、理念と現実の乖離、建前と本音の使い分けが進行しているとも読める結果である。

7) FD 活動の必要性和制度化の状況

FD 活動については、いずれの国も、約 8 割以上の大学が「必要である」と回答している。それにもかかわらず、日本では米国に比べて、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とする大学の比率が低く、さらに FD 活動の実施状況も 7 割程度の大学は実施しているとはいえ、中国や米国に比べるとその実施率は低くなっている。このような特徴があるのに加え、FD 活動の内容領域も、他の 2 カ国に比べて極端に「教育活動」に集中しており、このことは取りも直さず狭義の FD に特化した活動が展開されていることを示唆している。換言すれば、このことは FD の制度化の初期段階あるいは第 1 次段階にあることを意味しているといわざるを得ない。それにもかかわらず、大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織は、他の 2 カ国に比べて「ある」と回答した大学の比率がもっとも低くなっており、今後の改善が待たれる段

階に停滞している。したがって、このような現実を反映して、FD の効果への評価も低くなっている。すなわち、日本は他の 2 カ国に比べて、FD 活動の効果、特に「教員の教育能力・資質」の高まり、教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成について、効果をあげているとは言えない。

（２）今後の課題

以上のことから、教育改善の実情やその方策の 1 つである FD 活動の必要性や実施率に関して、或る程度高いレベルで達成されている事実が判明した。それにもかかわらず、その効果をみると、満足できる段階には決して至っていない事実がある。それでは、どのような課題が認識されているのだろうか。

第一に、FD 活動の発達段階を制度化の水準で見ると、いまだ初期的な段階であるとする比率が高くなっていることが分かる。一定の水準に到達したのちに、壁に突き当たり、新たな創意工夫や創造的な取り組みを開始する段階に一部の大学では展開しているが、それはまだ一握りの先駆的な段階のみに限られる。多くの大学は、一応の制度化を達成して、安定しているか、壁に直面しない段階に置かれている。換言すれば、多くの日本の大学には教育改善活動を中心とした FD 活動をもう少し試行錯誤しながら追求していく余地が残されているということである。

第二に、FD 活動の理念や概念が教員に十分認識されていないとか、FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない、など、日本的な特徴が見られることから、FD 活動を各大学の実情に合わせて実施するための工夫が求められる。

第三に、教育改善に対する評価の在り方を工夫することが必要である。すなわち、研究中心から教育中心の評価は簡単には実現されない現実が明確になった。報賞体系も優れた授業や教育改善を行っている教員に対して、どのように報いていくのかということが明確に意識される段階へ展開しているとは読めない。米中と比較して、日本の報賞は教育賞のような形態に傾斜しているが、それだけで十分であろうか。

第四に、大学のトップ自身が、FD 活動を推進する要因として、「全学の教員一人ひとりの取組」を指摘しているが、これは伝統的な日本の大学文化や風土を反映した意識を示しているのではあるまいか。米中は、学長や学部長のリーダーシップを重視しているのとは対照的である。今後は、学長はもとより、教育担当副学長や学部長などのリーダーシップに基づいた教育プログラムの展開が求められているのではないと思われる。しかし、FD の活性化は、トップ・ダウンだけでも、ボトム・アップだけでも、実現するのではなく、理念・目的・目標を明確に標榜し、学内のコンセンサスを確立し、大学組織全体の総意によって推進してこそ実現するはずである。その意味では、現状の文化や風土の創造的な見直しは欠かせないであろう。

以上、学士課程教育における教育改善を巡る課題に関して国際比較を通じて種々指摘してきたが、米中と比較して、共通点も多くあると同時に、相違点も少なくないことが判明した。仮説的には、3 カ国の間には、種々の類似点と相違点があると推察される。最初の仮説で提示した 10 個の指標（原型、概念、経済力との関係、高等教育の発展段階、制度化の度合い、自主性、教育

志向の伝統、大学組織の管理運営型：ネットワーク）に関しては、考察の中で触れたとおりである。FD の原型は英国や米国で形成され、日中はその概念を輸入し、試行錯誤しながら、独自の個性を発揮しようと模索中と窺える。経済力の度合いにかかわらず人的資源開発には力点を置き、教育力に期待しているから、FD への期待は大きい。日米はユニバーサル段階に入り、学生の多様化に苦慮しているから教育改革は不可欠の課題である。中国はいまだ大衆化段階にあるが、学生の多様化や学力の低下が生じ、対応を迫られつつある。制度化は、米中が先行しているが、それは教育志向の強い伝統を反映していると解される。自主性は米では強く、日中では概して弱い。管理運営組織は、米中はトップ・ダウン、日本はボトム・アップが伝統的な形態である。FD の研究組織は米国では発展しているが、他は発展途上の段階にあると観察される。大略このような特徴を持ちながら、各国の FD の制度化は進行していることが分かる。

最初に仮説の箇所述べたように、高等教育の発展段階と FD の制度化の度合いとの関係は注目すべき問題である。考察の結果、図 2 のような現状を呈していることが判明した。日本はユニバーサル段階に到達し、学生の多様化に対応した FD の制度化が実現している必要がありながら、実際には第 2 段階にある米国に比べて立ち遅れた第 1 段階に留まっている。むしろ、大衆段階にある中国のほうが第 2 段階（米国に比べてやや後進ではあるが）への進展を示している事実が見られる。

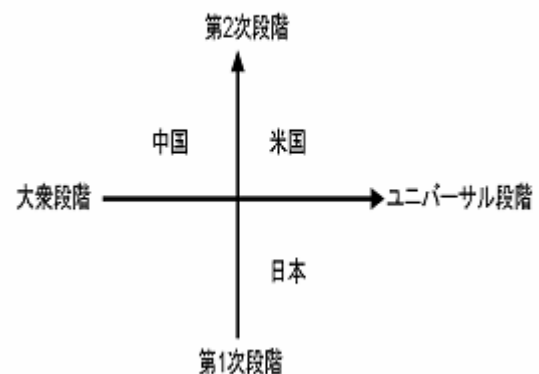
おそらく、第 3 象限には、大衆化段階にある多くの国が位置づく と推察されるが、3 カ国比較に基づく限り、日本の FD の制度化や FD 活動がいまだ不十分な状態にあり、その真剣な取り組みが不可欠の課題になることを明確に示唆しているといえる。

日本が米国水準に到達するには、文化や風土の相違を反映しているので、原型のまると移植によるアメリカナイゼーションが適切かといえ、必ずしもそうではないし、実際はそのとおりには進行しない。選択的に移植しながら、結局は日本固有のモデルの創造が問われ、求められるのである。

結論的に言えば、日本の FD の制度化は比較的立ち遅れた状態にある事実が明らかになった以上、課題としては、制度化を第 1 段階から第 2 段階へと推進すること、そのためには FD の理念・目的を明確にすること、狭義の FD を推進するとしても広義の FD 概念を担保すること、研究志向から教育志向への転換が必要であると同時にスカラシップの見直しが必要でないこと、輸入型の FD から日本型 FD を創造的に構築すること、などが横たわっている、と考えられる。

1980 年後半の臨時教育審議会による審議以降、大学審議会、中央教育審議会、等の提言、それを受けた文部科学省の行政的な施策、等々を通じて、あるいは大学教育の現場における諸改革を通じて、約 20 年間にわたって、教育の個性化や特色ある教育の実践が色々なかたちで進められて来ている。そのような営みの中で、教育の主体である大学教員、とりわけ「大学教授職」

図2 高等教育の発展段階とFDの制度化—日米中の比較



(academic profession)の使命や自覚が一段と重みを持つようになったことは否定できない⁹⁾¹⁰⁾。その中核に FD が存在し、徐々にシステムや機関の中へ制度化を遂げ、定着してきたと考えられる。大学教員の資質開発は、究極的には教育の質的保証によって、教育成果を上げることに帰結するはずである。多様化した学生の学習意欲、学習力、学力を高めなければならない。その意味で「自律した創造性豊かな人間」の育成、あるいは「学生 1 人 1 人の願いや希望を叶えるための大学教育」という視点を直視しながら、第 1 段階から第 2 段階へと FD の制度化を深めることによって、大学改革を進めていくことが肝要であると考えられる。

【注及び参考・引用文献】

- 1) 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』平成 17 年。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
- 2) 岡部恒治他『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1996 年。
- 3) 大学における教育内容等の改革状況については、以下の URL の「大学における教育内容等の改革状況について」文部科学省高等教育局大学振興課、を参照のこと。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm
- 4) 「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」については以下の URL を参照のこと。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/index.htm
- 5) 永井道雄編『試験地獄』平凡社、1957 年。
- 6) 有本章、江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1996 年。
- 7) 本章で使用するデータやその収集方法は以下の通りである。

〔日本のデータ〕

広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』と『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて、全ての大学の学長を対象とした。2003 年 5 月末から 6 月上旬までに調査対象校に調査票を郵送し、8 月上旬までに回収を終えた。なお、調査票配布数は 675 校、回答数 343 校、回答率は 50.8%であった。

〔中国のデータ〕

国家教育行政学院主催の全国副学長研修班に参加している各大学の教育担当副学長に調査票を渡し回答を依頼した。2004 年 11 月には、120 校に回答を依頼し 67 校から回答があった。2005 年 9 月にも、120 校に回答を依頼し 79 校から回答があった。合計 146 校から回答があり、回答率は 60.8%であった。

〔米国のデータ〕

2000 年版カーネギー分類に掲載された 4 年制大学約 2100 校の内、各分類から均等に 2 分の 1 選択し、そのうち住所の判明した 967 校に対して、2004 年 12 月末に調査票を郵送し、2005 年 3 月上旬までに回収を終えた。郵送先不明で返却された調査票を除いた有効調査票配布数は 945 校、有効回答数 206 校、回答率は 21.8%であった。

以上の、日本における 1989 年調査, 2003 年調査, 2006 年調査のデータの比較, 中国と米国における調査データと日本の 2003 年調査データの比較によって, 日本における教育改善活動の実態と今後の課題を明らかにする。

- 8) 有本章「高等教育研究 30 年—高等教育研究の制度化の実現」『大学論集』第 36 集, 2006 年 3 月, 1-29 頁。
- 9) 有本章『大学教授職と FD—アメリカと日本』東信堂, 2005 年。
- 10) 有本章・北垣郁雄編著『大学力—真の大学改革のために』ミネルヴァ書房, 2006 年。

第2節 SD

1. SD制度化と質的保証¹⁾

大場 淳

本章の対象は、一般に SD と称される大学経営改善を目的とする主として教員外職員の開発である。我が国において「SD」が多義的に用いられることに鑑み、冒頭で当該用語の定義並びにその制度化についての検討の方向性を整理する。その上で、国外における SD の制度化の状況を概観し、日本における SD の制度化の現状と課題について検討する。

1. SDとその制度化

(1) 「SD」の定義²⁾

SD とは、英語の"staff development"の頭字語である。近年、日本では、教員の教授能力開発であるファカルティ・ディベロプメント(FD)と対比させつつ、主として教員外職員（「大学職員」又は単に「職員」）の開発を意味する用語として SD が用いられるようになってきている。とは言え、大学教員の開発活動に比較すれば、大学職員を対象とした開発活動は、従来から体系的に整備され実施されているものである。すなわち職員の教育訓練は、企業等における人材開発活動と同様に、学内において人事管理の一環として実施され、大学間の差は少なくないものの研修制度等が整備されている。また、学外では国（文部科学省）やその関連機関、大学間団体等が幅広く研修を企画・実施し、各大学での職員開発を支援するとともに、ネットワーク形成の場を提供している。

他方、英国を始めとする多くの英語圏の国では、SD は教員並びに教員外職員の開発を意味し、これらの国に位置する大学の中では、教員開発のみを意味する場合も少なからず見受けられる³⁾。日本においても SD は、少なくとも当初においては、研究者の間で主として英国流に教職員の開発を意味する用語として用いられ、その関心の対象は主として教員の開発にあった。こうした用法から現在のような意味で用いられるようになるのは、1990 年代後半以降に大学経営能力の向上のための経営人材確保、人材開発活動が重要であると認識されるようになった後のことである。

現在でも SD の定義について共通理解ができていないとは認め難いが、SD が議論される場合、従来から体系的に行われている事務職員の事務能力向上のための研修等を念頭に置いたものではなく、大学経営改善のための専門性の向上という観点からであることが殆どである。本稿における SD は、教育研究の向上や大学管理運営の効率化等を通じた大学経営の改善を目的とする職員の専門性を高めるための開発活動と捉えることとしたい。

(2) SDの制度化

既に述べたように、大学職員の開発活動は従来から体系的に整備され実施されており、その意

味では制度化されていると言って差し支えない。しかしながら、SD はこれまでの大学職員の開発とは異なるものと定義する以上、その制度化はこれまでの大学職員開発にかかる制度を根本的に覆すか、それを飛躍的に発展させるものでなければならない。すなわち、SD が制度化されるためには、大学経営改善を目的とした職員の専門性を高めるための開発活動が一定の形式を呈しつつ、高等教育界において幅広く実践されるようになることが必要であろう。

大学における職員の能力開発は、学内では人事制度を中心とした人事管理の一環であり、また、学外における専門職団体、大学間連携組織、政府等の役割も重要である。更に、労働市場や雇用慣行といった社会全般の状況にも左右されよう。SD の制度化に関する検討においては関係するあらゆる側面に着目する必要がある、当該側面の全てにおいて制度が整合的に構築されるか矛盾無く環境が醸成され、そしてそれらが有機的に関連付けられながら機能することによって、初めてSD が制度化されると言えよう。

本稿では、養成・研修、実践に関する研究、優良実践の普及、評価・報償制度、キャリア開発支援等の点から、国際比較を踏まえつつSD の制度化の検討を以下に進めることとしたい。

2. 国外におけるSDの制度化の状況⁴⁾

本節で取り上げるのは、米国、英国、フランス、ドイツ、中国、韓国である。これらの国における大学職員が置かれた状況は大きく異なるものの、大学経営高度化の要請に対応した職員開発が課題となっており、大学院教育等による専門性を高めるための諸方策が発達してきている状況は共通している。

(1) 米国

米国は、おそらく世界で最もSD が制度化されている国である。同国の大学職員の特徴の一つは、大学職員の業務が細分化され、それぞれに高い専門性を有する職員が存在することである⁵⁾。そして、その領域毎に職員が流動しており、流動しない者についても常に現在の職と大学外の職とを比較しながら現在の職に止まっている者が少なくない。そのキャリアを支えるためのCDP（キャリア開発プログラム）が多くの大学で整備される一方で、学外では、大学職員の専門性を支える数多くの専門職団体があり、また、大学職員養成のための大学院やその他の教育プログラムも重要な役割を果たしている。また、職員の活動についての質的保証を促す規準(standards)が整備されていることも特徴である。

米国では、高等教育新聞(Chronicle of Higher Education)や専門職団体等を通じて、職業領域別に大学職員の労働市場が存在する。米国教育省の統計によると、近年教員外専門職員(non-faculty professionals)が増加し、1976年には全教職員の10.6%を占めるにしか過ぎなかったのが、2003年には22.7%まで上昇した。

学内においては、企業や官公庁等と同様に、体系的に開発活動が整備されている。しかしながら、特に大規模な大学では雇用が各部局・部門単位で行われることから、開発活動も各部局・部

門が主体となっており(Twombly, 1990 : 7), 大学本部の人事部門はその支援の役割を担うことが多い。また, 学内の開発活動で提供されるのは, 一般的な技能(コンピュータ操作やコミュニケーション能力等)や管理職員向けのマネジメント能力といった専門領域を超えて必要とされる知識・技能に関する開発活動である。各領域固有の専門的な知識・技能は, それぞれの専門職員が学外に求めることが期待されており, 学内からは提供されないのが通常である。

当該専門的知識・技能を提供するのは, 主として専門職団体と大学院教育である。専門職団体は, それぞれの専門領域毎に職員の専門性を維持・向上するため, 倫理規程策定, 研究会や総会の開催, 出版活動, 会員間のネットワーク形成支援等を行うことによって, 当該専門領域における業務改善やそれを通じた教育研究の向上のための研究, 優良実践の普及・共有に重要な役割を果たしている。また, 教育大学院を始めとする大学院においては, 高等教育管理運営, 教育リーダーシップ, 学生業務, 相談活動等様々な教育プログラムが提供されており, そこでの学修が職員のキャリアと密接に結び付いている。

また, 米国教育協議会(ACE)を始めとする大学間連携組織, 地域のコンソーシアム, 大学(学外向けの講座等), 民間団体等が, 大学職員を対象とした様々な開発活動を提供している。このように, 米国では重層的に開発プログラムが提供され, 職員の流動性やキャリア開発と密接に関連付けられて構築されている。

他方, 既に述べた大学内での研修活動やキャリア支援活動, 専門職団体や大学間連携組織等の倫理規程, 研修会, 研究活動等は重要な質的保証のための活動である。また, 模範的な行動についてまとめた規準(standards)が多く業務領域で定められており, 職員が専門性をもって業務遂行する際の支えとなっている。例えば, 主として学生業務に関係する専門職団体の連合組織である高等教育規準推進協議会(Council for the Advancement of Standards in Higher Education : CAS)は, 一般規準のほか学習助言や入学審査活動等について計 30 の規準を設けている(CAS, 2003)。

以上のように SD にかかる制度が整備されている米国であるが, 十分に開発活動が行われているとは言い難いようである⁶⁾。今日, 大学間の競争が拡大する中, 基本的価値観(core value)に忠実でありつつ市場の機会を追求するための戦略的決定を適切になし得る管理者(manager)が不可欠とされ, 各大学ではその地位を魅力的なものとして内外から優秀な者を募るとともに, 経営に関する技能の育成を図ることが求められている(Knight Higher Education Collaborative, 2001)。

(2) 英国

英国では, 同僚制による大学運営は行き詰まる中, 大学運営の改善を求めた 1985 年のジャラット報告(Jarratt et al., 1985)は, 学長を中心とした管理運営, 管理職員の経営能力向上を求め, SD は重要な政策課題となった。同報告は新経営主義(new managerialism)を掲げ大学の企業化(enterprise in higher education)を促したが, その推進過程において教職員に対する SD は重要な役割を果たしたと言われている(Partington and Stainton, 2003 : 10)。

こうした大学改革の動きは, 大学職員の業務の在り方に大きな変化をもたらした。従来の大学職員は, 伝統的な公務員型の教員支援業務に従事するとされ, 上級職員の主な役割は教員との信

頼関係を構築するものと考えられていた。また、従来の採用と養成の在り方も、新規学卒者を採用して OJT で訓練するというもので、採用の資格要件も明確には定められていなかった。しかしながら、前述改革に対応して各大学において効率的な運営のための組織改編、政府の評価制度等に対応した組織新設等が行われたのに伴って多様な専門職が登場するとともに、業務の高度化に伴って人事部門といった伝統的職務領域でも専門職化が進展した。また、上級管理職員は、自己を教員に対する「公務員(civil servant)」としてではなく「経営職員(manager)」と考えるようになったのである(Prichard, 2000 : 131)。

かかる変化について、現在の英国の大学の方向付けを行った 1997 年のデアリング報告(National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997)は、職員に関して、次のような見通しを示している。

- ・教員外職員のキャリア選択の広がり。特に、外部組織との連携進展によるキャリアの多様化。
- ・中核職員とそれ以外の職員の分離。
- ・伝統的な職員区分、賃金構造等の崩壊。
- ・職員の技能向上のための大学間連携の拡大。

デアリング報告の提言を受けて、2000 年、既存の職員開発支援組織を基礎に、全英大学協会(UUK)の関連非営利法人として高等教育職員開発機関(HESDA)が設置された。HESDA は経営実践の共有やリーダーシップ開発といった経営改善のための人的資源開発の支援を幅広く行っている。他方、大学においても、米国同様に、高等教育研究を基礎にした大学職員向けの大学院教育課程が数多く設けられてきた。

また、専門職化に伴って、大学行政職員協会(Association of University Administrators : AUA)、学生キャリア支援サービス協会(Association of Graduate Careers Advisory Services : AGCAS)といった様々な専門職団体等が形成されている。

伝統的な公務員型の支援業務中心の大学職員の在り方は、大学の経営改革とともに変化してきた。今日、大学職員は大幅に専門性を高め、その開発を支援する職員開発機関や大学院教育、専門職団体等が整備されてきており、次第に SD が制度化されてきている様子が窺える。しかしながら、必ずしも職員開発への取組は職員側及び大学側双方において十分ではなく、大学職員の専門性育成の点において大きな課題を残していると言われる(Lauwerys, 2002 : 95)。米国と比較した場合に、英国は日本と数多くの共通性が認められる国であって、その課題も含めて同国が歩んできた道は我が国の今後の SD 制度化に少なからぬ示唆を与えるものと思われる。

(3) フランス

全大学が国立であるフランスでは、大学が法人格を有しているものの、その職員は公務員である。学内組織は原則として教学系と事務系に分かれており、法人化前の日本の国立大学同様の総合的な事務局が置かれている。近年、大学の自律性が次第に高まって大学の管理運営の在り方が大きく変わり、職員に必要とされる知識や能力が大きく変化してきた(Dizambourg, 1997)⁷⁾。

フランスの大学における管理運営の特徴の一つは、1960 年代後半の学生運動後に制定された高

等教育基本法（フオール法）で導入された全構成員自治である。大学には、重要な意思決定機関として学長と三つの評議会（三評議会）が置かれる。三評議会では、教員、学生、外部者とともに職員が議席を有しており、それぞれの配分議席の割合の範囲が法令で定められている。しかしながら、職員の委員には組合が推挙する候補者が選出されることが多く、三評議会参加を通して職員が大学の管理運営に参加すると言うよりも、組合代表者として自己の利益保護・増進の役割を果たしているといった性格が強い⁸⁾。

近年、職員の人事制度が「人事管理(*gestion de personnels*)」から「人的資源管理(*gestion de ressources humaines*)」に移行し、個々の職員能力開発に重点を置いて、組織全体の活性化を図るものへと変化してきた(*Comité de domaine ressources humaines*, 1999)。職員開発に関しては、公務員に関する法令によって職員は研修を受ける権利を有することが定められているが、上記のような変化に伴って、職員開発は個々の職員のキャリアを重視し、その向上支援を目的とするといった性格が強くなってきている。また、2006年から全面適用された予算組織法(*LOLF*)に基づく結果重視型の予算制度導入⁹⁾とも結び付いて、キャリア支援を含む目標管理型の人事評価制度も導入されている。管理職員の地位を含めて原則として全てのポストが公募されており、各職員は新たなポストへ挑戦していくことが期待されている。

高等教育を所管する国民教育省は、大学の管理職員を対象として全国職員研修運営計画(*PNP*)等の研修を自ら計画・実施するほか、地方では出先機関である大学区で研修を組織し、また、管理職員を対象として国民教育高等学院(*ESEN*)において、大学と連携した学位プログラムを含む体系的な開発活動を提供・実施している。また、国民教育省の支援も受けた大学間連携組織である大学・高等教育機関相互支援機構(*AMUE*)が、数多くの職員開発のためのセミナー等を提供している。

国立に限定されるフランスの大学においても、とりわけ欧州高等教育圏創設に向けて不可欠となる自律性拡大(*Thiaw-Po-Une*, 2006)に伴って、経営高度化の要請は避けられないものとなっている。しかしながら、同国では伝統的に教職員や学生の組合が強く、大学管理運営の改革は容易ではなく、また、公務員のままである職員の身分¹⁰⁾に基づく制約も少なくない。そういった困難な状況の中でも、人的資源管理の下で管理職登用は公募とし、それに向けた能力開発支援を充実している。そのような人事の在り方は、職員の発意によって専門性を高める方向に進むものと考えられ、各職員のキャリアを重視する傾向が強まっている我が国に対して示唆を与えてくれよう。

（４）ドイツ

ドイツの大学は集団管理を大学自治の基本原則とし、教員(*Hochschullehrer*)、学生(*Studierende*)、助手等の学術職員(*akademische Mitarbeiter*)、日本の大学職員の概念に近いその他の職員(*sonstige Mitarbeiter*)を構成員としている。フランス同様に、大学の審議機関はこれらの構成員による集団代表制原理に基づいて構成され、職員を含む構成員の団体毎に定められた比率に従って委員が選出される(天野ほか編, 1998 : 320)。

ドイツには私立大学が存在するが、規模は小さく、99%の大学職員（前述の「その他の職員」）は州立大学の職員である。州立大学の職員は、官吏(*Beamte*)、雇員(*Angestellte*)及び傭人

(Arbeiter)に分けられ、官吏は任用団体と公法上の関係に置かれるが、雇員及び傭人は任用団体と私法上の関係にある(両者の区別は職務の相違に基づく)。官吏の任命権は州が有し、州によっては大学に委任されている場合がある。官吏の採用は、予備教育(大学の課程修了等)及び養成教育(準備勤務)を経て、修了試験によって正式に決められる。大学職員の養成は多様であるが、高級行政官の多くは法曹として養成され、また、それ以外に試補研修後の国家試験に合格することによって法曹資格と同等の資格を得ることも可能である。

大学職員の研修は、公務員の現職研修の一環として、各州の行政高等専門学校や内務省所管の研修所で実施される。また、高等教育大綱法第2条が教職員の研修について規定しており、各大学は、外国語会話やコンピュータ操作、中堅職員を対象とする実務上の諸問題に関する講座等を開設している。個別大学が実施する研修事業を他大学の教職員に開放する場合があります。例えば、ノルトライン＝ヴェストファーレン州の大学共同研修事業(Hochschulübergreifende Fortbildung, HÜF)は、ハーゲン市に設置する施設とeラーニングを活用して研修の機会を提供している。

他方、学外の機関が実施する大学職員の研修事業として、ベルテルスマン財団とドイツ学長会議が共同で設置する非営利有限会社である高等教育開発センター(Centrum für Hochschulentwicklung, CHE)、大学及び学術支援団体等を会員とする社団である学術経営センター(Zentrum für Wissenschaftsmanagement, ZWM)があり、それぞれ大学改革に関連する研修事業、大学及び研究所等の経営に関する研修を行っている。

今日、ドイツにおいても、従来の教育研究や管理事務(Administration)に属さない業務領域で高い専門性を有する者の必要性が高まっている。大学職員の開発活動は学位を授与する正規のプログラムになっていなかったが、近年、大学の管理運営の専門職員を養成するための修士課程等を設ける大学や高等専門学校が増えてきている(WZI, 2005)。

(5) 中国

中国の大学における管理運営の特徴の一つは、党委書記を長とする共産党系統と学長を長とする行政系統の二つがあることである。制度的には共産党系統が上に位置するとされるが、実際的意思決定は必ずしも共産党系統が一方的に行うのではなく、また、学長が党委書記を兼務する場合もある。大学職員は、行政系統に位置付けられる人事部や教務部、学生部といった諸組織で業務を行う職員である。

2000年6月、教育部は、「大学人事制度改革を深化する実施意見」(以下「実施意見」と言う)を公布し、その中で教職員の契約任期制や評価制度、それと連動した給与支給等の改革方針を示した。そして、同年から一部の大学で大学職員制改革を試行することを決定し、4年後の2004年、国家人事部と教育部は当該大学職員制改革が大きな成果を収めたと判断し、全大学で職員制改革を導入することを決定した。

新しい職員制度では、学歴や勤務年数、実績等に基づいて職員の格付けを行う職級格付制度が導入され、職員は高級職員、中級職員、初級職員の三段階に格付けされ、これら職員全員について契約任期制が実施されて終身制は廃止された。また、徳(品行)、能(業務能力)、勤(出勤

率）、績（業績）の四つの側面に基づく評価が導入され（業績評価がその中心）、各年度末と任期期間後に、契約書に書かれた個人が計画した目標と所属部門が設定した目標（職位、職責と勤務内容・勤務量等）に基づいて評価が行われることとなった。評価の結果は、優秀、合格、不合格のいずれかであり、2年連続で不合格の者は解雇される一方で、合格者は契約を更新し、もし適当な職務があれば、あるいは各級任期条件を満たせば昇格し、更に高尚な品行、優れた実績が評価された職員に対しては、飛び昇進もあり得るとされる。また、給与と賞与の額は、評価の結果に応じて決定される。

大学職員の開発に関しては、新しい評価制度導入と同時に、各大学は各職級の必要性に基づいて体系的に研修を行うこととされた。その主な種類は、新人研修、専門業務知識研修、知識更新研修である。研修期間の成績は、その後の人事に関して参考資料となるとされる。また、教育部（日本の文部科学省に相当）の直轄機関である国家教育行政学院が、大学の幹部職員を対象とした様々な研修活動を行っている¹¹⁾。

この外、外国の大学と連携するなどして、大学管理職員向けの大学院教育課程が整備されている。例えば、キャンベラ大学（豪州）と連携した杭州師範大学専門人材養成プログラム（educational leadership）、ペンシルバニア大学（米国）と連携した北京大学教育大学院と国家教育行政学院の「高級教育行政管理博士(Executive Ed. D.)」課程が挙げられる。

（6）韓国

韓国の高等教育は、日本同様に私立高等教育機関が大半の学生を受け入れるという私立優位の構造を有している。国立大学は法人格を有しない国の行政組織であり、その職員は公務員試験を経て採用される。私立大学の採用形態は多様であるが、競争力のある大学や改革主導型の大学では、学内外から幅広く人材募集を行う例が増えてきている。

雇用形態（私立大学）に関しては、従来の年功序列制から脱した能力給を基本とする俸給制が台頭しつつあり、年俸制契約が多くなっている。一部の大学では、職能・態度・業績等の評価要素を中心に職員を評価し、結果に応じて本俸の150～250%まで増額支給する奨励方策を導入している。契約職であっても、評価結果に基づき学内の人事委員会の審議を経て、再契約乃至正規職への転換も可能である。志願・資格要件として、業務遂行に必要な専門領域における資格証取得（たとえば代表的なものとして、会計士や臨床カウンセラー等）や、英語（会話）能力（TOEIC等）の他、関連専門分野の修士号乃至博士号(Ed. D)取得を求められることが多い。

大学職員の開発に関しては、教員だけでなく職員についても米国を始めとする先進国の大学院に留学することが奨励されている。また、人事制度において、人的資源開発の考え方が幅広く導入され、各職員にはキャリア向上のため生涯に渡る学習が求められることとなった。

大学職員開発のための全国的な活動としては、大学教育協議会が専門大学教育協議会と連携して1995年に設置した高等教育研修院が様々な開発活動を提供し、1999年からは同研修院に代わって専門的に担当する教職員研修部が大学教育協議会内部に設置され、より専門化されたプログラムの開発・調査活動を進められている¹²⁾。

また、少数ではあるが、韓国においても大学職員を対象とする大学院が設置され始めている。1999 年、亜州大学学校教育大学院は「大学行政管理専攻」（夜間制）を設置し、主として現職の大学職員を対象として、高等教育に関する基礎知識や理論を提供する講義科目、高等教育を取り巻く様々な課題を扱う演習及び研修を提供している。

3. 日本におけるSDの制度化—現状と課題

（1）雇用環境の変化¹³⁾

近年、我が国の労働市場において、人事管理の複線化、短期契約職員・派遣職員の増加といった雇用流動性の増大など、大きな変化が認められる。こうした雇用情勢変化の結果、企業における人材開発は、雇用者主導の能力開発から個人主導の能力開発へ移行していると言われる。それは、職員が自己の雇用される能力（就業能力(employability)）を維持する責任があるとされる一方で、雇用者はその能力開発を積極的に支援することを約束するという制度に移行するものであり、それには、当該企業でしか用いられない企業特殊的能力の重視から、普遍的に通用する一般的能力の重視への移行が含まれる。

日本の企業では、こうした変化に応えるため、米国で開発された「キャリア開発プログラム」(CDP: career development program)が導入されてきている。また、国においても、平成 5 年、専門的知識を段階的・体系的に習得することを支援するためのビジネス・キャリア制度を設けるなどして、新しい能力開発手法の普及を促してきた。第七次職業能力開発基本計画（平成 13 年 5 月策定）は、「キャリア形成支援システムの整備」を職業能力開発施策の最初に挙げ、キャリア・コンサルティング技法の開発等とともに企業内におけるキャリア形成支援の確立を求めた。企業において、人事が次第にキャリアを重視する人的資源開発に移行するとともに、職員個人のキャリア形成への支援が充実されつつある様子が窺える。

他方、大学では、職員向けに CDP による支援方策を整備したり、キャリアを重視した人事制度を採用している機関は少ない。また、前述のように職員向けの開発活動は体系的に整備されているとは言え、企業と較べて大学はその職員の能力開発に熱心に取り組んでいるとは言い難い¹⁴⁾。現在求められている大学経営の高度化には、職員の専門性を高めることが不可欠であるが、そのためには、進展してきている労働市場の変化を踏まえて、職員が専門職化¹⁵⁾する方向で新たな職員開発手法が確立されることが期待される。それが SD の制度化に他ならない。

（2）日本の大学職員についての現状と今後の見通し

上に SD の制度化の必要性に言及したが、制度化を検討する前に大学職員の現状や今後の見通しを調査¹⁶⁾の結果から見ることにしたい。

企業同様、多くの大学は、正職員を減少させて非常勤職員（含派遣職員）に依存を強める傾向を示している。396 大学中、291 大学は正職員は減少すると答える一方で、214 大学は非常勤職員は増えると回答している。また、調査では常勤・非常勤の専門職¹⁷⁾の今後の増減についても尋ねている。専門職が減るとする大学はほとんどなく、増えるとする大学は半数近い 191 である。

他方、変わらないとする大学は 175 大学であり、減る（5 大学）及び無回答（25 大学）と合わせると 205 大学で、増えると回答する大学を上回る。これは、前期の正職員減少方針に鑑みて、専門職に対する需要が必ずしも多くないというよりは、専門職を含めて職員数（正職員）が増えないと考える大学が多いことを反映していると考えられる。

今後の職員の役割については、法人化を控えていたこともあって国立大学で大学経営へ管理職員が一層参画するといった回答が 8 割以上を占め、公私立大学の三分の二も肯定的であり、多くの大学で今後職員の役割が高まると予測している様子が窺える。また、国立大学のほぼ全てが一部の職員は専門性を高めて業務に従事¹⁸⁾するとし、公私立大学でも 6 割前後は同様に回答しており、専門性を高める必要性が多くの大学で認識されているものと受け止められる。他方、教育研究における教員との協業に関しては 2～4 割程度に止まっており、専門性が高まるのは主として経営面であると考えられる。

職員開発の主たる方法は、OJT を中心として各種研修等を活用する大学が最も多く、また、自主性に任せるという大学も多い。学内で各種プログラムを用意する大学は少なく、むしろ外部リソースを利用するといった大学数が上回る。

職員開発上の課題では、圧倒的に時間不足と職員の意識の低さが指摘され、それには及ばないものの学内での温度差が挙げられている。職員開発に適した大学院プログラムの欠如や職能団体の未発達を指摘する大学は少ない。事務局においては、概ね職員開発は内部で行うのが原則で課題も内部の問題として受け止められており、大学院教育を始めとする外部の資源は二次的であるか依存度は低く、その未整備等は課題として必ずしも認識されていないようである。

以上から、第一に、国公立大学を通じて正職員は減少し、その一方で大学経営における職員の責任や役割は拡大するものと見込まれていることが分かる。この正職員の減少と職員の責任・役割の拡大が同時に現実となるのであれば、個々の正職員に対して非常に高度な業務遂行能力が求められるようになることは自明である。そのことは、多くの大学で少なくとも一部の職員は専門性を高めると予測されていることに符合する。そして、そうした高度な業務遂行能力を有する職員を開発するための活動の充実が喫緊の課題となっていることが理解されよう。

現状では、職員開発は主として伝統的な OJT や自己開発が中心であり、大学院教育を含む外部資源の活用は限定的である。その一方で、職員開発の課題は低い職員の意識や時間確保といった学内の問題として概ね受け止められており、SD にかかる制度全般にまで指摘は及んでいない。これは、現在の人事制度に基づく指摘の結果でもあり、また、個々の大学だけで当該制度全般を議論することには限界があるからであろう。

以下、調査結果から見出し得る課題も踏まえつつ、今後における SD の制度化について検討し、その条件を探ることとしたい。

（３）SD 制度化の条件

21 世紀における SD の制度化は、日本の労働市場の変化を踏まえて、個人のキャリアを重視した制度の構築となろう。具体的には、配置や昇進、評価、褒賞といった人事管理の諸制度と関連

付けて能力開発制度を構築し、職員一人一人の個性に配慮したキャリア支援を行いつつ、職員に可能な限り自立を促すような制度となるものと考えられる。それは諸外国の大学でも普及している人的資源開発に依拠するものとなろう。そして、学外においても、専門職員が職能毎に組織化されることを含んで、大学職員を開発するための諸活動が展開されなければならない。

以下に、上に見た諸外国の例も参考にしつつ、学内体制の整備、大学間協力による開発活動の推進、専門職団体の構築、大学院教育の普及といった観点から、日本において SD が制度化されるための条件について検討してみたい。

1) 学内体制の整備

学内においては、それぞれの職場での OJT は当然に重視されるべきことは言うまでもないが、職務に共通して求められる知識・技能を中心とした研修活動、例えば、語学やコンピュータ操作、あるいは管理職員向けのマネジメント手法やリーダーシップ養成といった共通的必要事項の研修活動が整備されなければならない。既に多くの大学で整備されていると思われるが、今後は、職員の自律的なキャリア開発が可能となるような方向で、人事制度の改革と歩調を合わせて、開発活動も再構成する必要があると考えられる。米国大学で一般化している CDP が参考となるであろう。

2) 大学間協力による開発活動の推進

学外では、国や地方公共団体、大学間連携組織等による開発活動が組織的に行われるようになることが期待される。この段階における開発活動は、認証評価制度への対応、学内人事制度再構築、危機管理への対応といった多くの大学で共有される諸課題が中心となろう。また、比較的長期的・体系的研修によって、大学経営に関する高度な知識を学ぶとともに人的なネットワークを形成する機会を提供することも期待される。こうした全国的な活動は、とりわけ自前で研修を行うことが困難な小規模な大学にとって重要であり、国が積極的に支援することが期待される。また、地域コンソーシアム等を設立し、職員開発活動を行うことはその有効な手段であると思われる。

3) 専門職団体の構築

日本の雇用が流動化していることに伴い、次第に大学職員についても流動化が進むものと予想される。私立大学だけではなく、既に法人化された国立大学でも一部の職が公募されるようになっており、こうした傾向は拡大していくことであろう。職員の流動化はその専門性の向上や同一領域でのキャリア構築には不可欠であるが、その結果生じる専門職化に伴って、職員の帰属意識の対象は大学ではなく、それぞれの専門職業(profession)へと移行していくことは避けられない。そして、その受け皿となるのが専門職団体であり、発展が期待されるものである。

4) 大学院教育の普及

高等教育の領域の大学院はとりわけ米国において発達しており、重要な大学経営人材の供給源であるとともに、現職職員の開発に重要な役割を果たしている。既に見たように、欧州各国のみ

ならず中国や韓国でも大学職員を対象とした大学院教育が普及してきている。大学経営高度化には体系的な知識・技能を修得した大学職員が不可欠であり、日本においても既に幾つか例が見られるが、更に当該領域の大学院教育が普及することが期待される。

しかしながら、現状では、日本の大学院教育は大学職員のキャリア向上には直結しておらず、また、必ずしも職員に最も必要とされる知識や技能を提供するものになっているとは言い難い。これは、大学職員の職場において必要とされる専門性が十分に明確化されておらず開発すべき能力が不明瞭であったり、明瞭であっても開発の必要性が上層部から十分に認識されていなかったりする一方で、教育を提供する大学院側においても現場の必要性を十分に把握しておらず、また、把握しても従来の高等教育研究の枠組では対応できないなどといった原因が考えられる。今後、大学職員養成を目的に含む大学院は、米国のように専門職団体や現職の職員の協力を得つつ、現場での需要を十分に把握したカリキュラムを策定する必要がある。その際、事例研究を積み重ねるとともに、実習を加えたり、現職の職員の講義等を取り入れることによってより実践的な教育を行うことも必要であろう。

（４）SD 制度化と質的保証

上に SD 制度化の条件を 4 項目に渡って述べたが、そのいずれをとってもすぐに解決できるものではない。しかも、それぞれは独立して実現できるものではなく、例えば、大学院教育の普及には今後発展するであろう専門職団体の協力が必要であるし、また、人事制度が個々の職員のキャリアを重視するものとならない限りは、大学院における学修を職場で活かすことは難しい。

しかしながら、大学改革を進め、高等教育の質的保証を図るに当たって、SD はその実現を左右する重要な鍵の一つであり、また、課題が多いことに鑑みれば、最も重点的に充実が図られなければならない活動領域である。英国における大学の企業化に際して SD が非常に重要な役割を果たしたことは上に述べたが、同国では SD 抜きには大学運営改革が根付くことはなかったであろうと言われている(Partington and Stainton, 2003 : 10)¹⁹⁾。日本における国立大学法人化を始めとする大学改革の成否も、SD に左右されるであろうことは想像に難くない。SD の制度化は、上に述べたような要素が全て構築され、有機的に結び付きつつ機能することによって、初めて実現されと考えられる。そこに至るまでの道のりは決して平坦ではないが、大学関係者全ての力と英知を結集させて着実に達成へ向けて努力することが期待される。

【注】

- 1) 本稿は、主として COE 教育班報告書収録論考に拠った。より詳細な記述や図版を含む記述については、当該論考を参照されたい。
- 2) SD の用法やその変遷については大場(2006)参照。
- 3) 例えば、"Staff development is often conceived of as applying only to teaching staff"(Rhodes and Hounsell (ed.), 1980 : 12)。なお、同書では、"staff development"の概念は決まったものが無く、用語としても標準化(standardize)されていないと述べている。

- 4) 本節の記述は、特に出典を明記した箇所を除いて大場編(2004 及び 2006)に基づいた。特に、ドイツ、中国、韓国については、ほぼ全面的に金子(2006)、叶(2006)、渡辺(2006)に拠った。
- 5) 一般に事務系の管理職は専門化されているが、頻繁ではないもののその地位に教員が就くことはあり得る(Twombly, 1990 : 16)。
- 6) 例えば、「殆どの大学は管理職員に対してキャリア向上や専門職能開発のために十分な支援を行っていない」(McDade, 1990 : 47), 「管理者は、...組織に過剰に組織に対して関心を示すものの、職員の技能や専門知識に関する本質的問題に関しては十分に注意を払わない」(Hossler, 1986 : 134)。
- 7) ディザンブール(Dizambourg, 1997)は、特に重要な知識・能力として、コミュニケーション能力、経済的関係を適切に処理することができる管理能力、外部の企業等との交渉を適切に行うことができるための法的・行政的能力を挙げている。
- 8) 例えば、大学長会議第一副議長のバレは、「1968 年のフォール法、1984 年のサバリ法以来、大学の運営法は発展していない。...管理運営評議会で決められた戦略は各学問領域や各組合を代表する圧力団体の決定の総体でしかないことがしばしばである。評議会は社会に対して開き、半数は企業代表者を始めとする学外者にしなければならない」と述べている(2006 年 9 月 30 日付ル・モンド紙)。
- 9) 予算配分方式を積み上げによる配分方式(logique de moyens)から結果重視の方式(logique de resultants)に変更し、その執行を予算管理者の責任とし、執行の成果について評価を行うものである。
- 10) 公務員の身分維持への要望は非常に強く、2003 年の大学長会議のシンポジウムでもその必要性が関係各方面から指摘された(CPU, 2003 : 31)。
- 11) 例えば、2006 年 8 月 28 日から 9 月 25 日にかけて開催された「第二十九期高校领导干部进修班(第 29 期大学上級幹部職員研修会)」では、受講者は現代の高等教育理論等を学ぶとともに、中国の高等教育改革の発展と管理に関する現代的課題・対策を研究討論し、幹部としての思想や政治素質、リーダーシップを身に付けるとされた。
- 12) この年以降、専門大学教育協議会も独自に研修事業を行うようになった。その結果、それぞれに必要とされる専門性に着目した研修事業が行われることとなった。
- 13) 本項の記述は、大場(2005a 及び 2005b)に基づいた。
- 14) 異なる二つの調査からではあるが、約 7 割の企業が職員(従業員)の能力開発を企業の責任である又はそれに近いと考えているのに対して、大学ではその割合は 4 割程度にしか過ぎないといった結果が出ている。また、大学職員を対象とした別の調査(大学行政管理学会実施)においても、「自分のキャリアに役立つ指導をして欲しいと思いますか」に対して肯定的に回答した者は 74.3%であったのに対して、実際に「自分の能力育成について大学と相談した」者は 14.5%にしか過ぎない。
- 15) 本項における「専門職化」は、医師や弁護士のように資格に基づいて専門職と認められるものではなく、「体系化された高度な知識を有し、知識社会で中心的位置を占める知識労働者」

となるといった意味で用いている（大場，2005a：49）。したがって、「専門職化」することとは、高い専門性を身に付けることとほぼ同義であると考えて差し支えない。

- 16) 平成 15 年から 16 年にかけて広島大学高等教育研究開発センターが全四年制大学（702 機関）の事務局長を対象として行った調査。396 大学（国立 58，公立 53，私立 285）から回答を得た。
- 17) 質問紙では、専門職は「一定の業務に、それに関連する大学院教育等の養成課程又は職務経験から得られる理論・知識を背景に従事する、高い専門性を有する者を意味します。必ずしも資格等に基づくものではありませんが、ある程度その知識や技能等が明瞭になっていることが前提になります」と定義し、例として、資金調達・運用やマーケティング、学生相談活動、知的所有権処理、国際交流を挙げた。
- 18) 質問紙では、専門性を高めることは専門職として業務に従事することは同様の趣旨で用いている。
- 19) 米国の大学においても、例えば、教務(academic affairs)と学生業務(student affairs)の協働へ向けた改革にクー(Kuh)のモデル及び「計画的変化(planned change)」モデルが有効であることを示した調査において、リーダーシップ及び目標設定／説明責任と並んで、職員開発が計画的変化の主たる要因であることが明らかとなっている(Kezar, 2003：153)。

【参考文献】※中国語は日本語読みの順で記載した。

天野正治・結城忠・別府昭郎編(1998)『ドイツの教育』東信堂。

大場淳(2005a)「大学職員のキャリアとその開発」大場淳〔代表〕『大学の戦略的経営のための職員の活用及び職能開発に関する研究』平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 C2〔課題番号：14510292〕研究成果報告書，39-50 頁。

大場淳(2005b)「大学経営の専門職養成」大場淳〔代表〕『大学の戦略的経営のための職員の活用及び職能開発に関する研究』科学研究費補助金基盤研究研究成果報告書，147-154 頁。

大場淳(2006)「大学職員(SD)に関する研究の展開」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 36 集，271-296 頁。

大場淳編(2004)『諸外国の大学職員《米国・英国編》』高等教育研究叢書 79，広島大学高等教育研究開発センター。

大場淳編(2006)『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》』高等教育研究叢書 87，広島大学高等教育研究開発センター。

金子勉(2006)「ドイツの大学職員」大場淳編『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》』高等教育研究叢書 87，広島大学高等教育研究開発センター，69-86 頁。

国家教育行政学院(2006)「深入学习贯彻科学发展观全面提高高等教育质量—第二十九期高校领导干部进修班圆满结业」。

<http://www.naea.edu.cn/news/detail.asp?newsid=164&classid=162> (平成 18 年 10 月 28 日参照)

叶林(2006)「中国の大学職員」大場淳編『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》』

- 高等教育研究叢書 87, 広島大学高等教育研究開発センター, 87-98 頁。
- 渡辺達雄(2006)「韓国の大学職員」大場淳編『諸外国の大学職員《フランス・ドイツ・中国・韓国編》高等教育研究叢書 87, 広島大学高等教育研究開発センター, 99-118 頁。
- ACPA = American College Personnel Association (2000) *Directory of Graduate Preparation Programs in College Student Personnel 2000*. ACPA, Washington, D. C.
- Comité de domaine ressources humaines (1999) *De la gestion de personnels à la gestion de ressources humaines : Quelle valeur ajoutée?* AMUE, Paris.
- CAS = Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2003) *The Book of Professional Standards for Higher Education 2003*. Author, Washington D.C.
- CPU = Conférence des Présidents d'Université (2003) *Les personnes dans l'université du XXIème siècle - missions, métiers, partage des responsabilités (Les actes du colloque annuel à Poitiers les 20-21 mars)*. Auteur, Paris.
- Dizambourg B. (1997) *Moderniser la gestion administrative des universités*. Maison des Universités, Paris.
- Hossler D. (1986) *Creating Effective Enrollment Management Systems*. College Board, New York.
- Jarratt A. et al. (1985) *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*. CVCP, London.
- Kezar A. (2003) Enhancing Innovative Partnerships : Creating a Change Model for Academic and Student Affairs. *Innovative Higher Education*, Vol. 28, No. 2, Winter 2003. pp 137-155.
- Knight Higher Education Collaborative (2001) *Policy Perspectives : Inside Out*. IRHE/U-Penn, Philadelphia.
- Lauwerys J. (2002) The Future of the Profession of University Administration. *Perspectives 6*, 93-97.
- McDade S.A. (1990) Planning for Career Improvement. In *Administrative Careers and Marketplace*. Edited by Moore K.M. and Twombly S.B. Jossey-Bass, San Francisco. pp 47-55.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society*. HMSO, London.
- Partington P. and Stainton C. (2003) *Managing Staff Development*. Open University Press, Buckingham.
- Prichard C. (2000) *Making Managers in Universities and Colleges*. Open University Press, Buckingham.
- Rhodes D. and Hounsell D. (ed.) (1980) *Staff Development for the 1980s : International Perspectives*. Illinois State University Foundation, Normal, Illinois.
- Sagaria M.A.D. and Dickens C. (1990) Thriving at Home : Developing a Career as an Insider. In *Administrative Careers and Marketplace*. Edited by Moore K.M. and Twombly S.B.

- Jossey-Bass, San Francisco. pp 19-28.
- Thiaw-Po-Une L. (2006) Universités publiques ou universités d'État? *Le Mensuel de l'Université No.9 septembre*. www.mensuel.net.
- Twombly S.B. (1990) Career Maps and Institutional Highways. In *Administrative Careers and Marketplace*. Edited by Moore K.M. and Twombly S.B. Jossey-Bass, San Francisco. pp 5-18.
- WZ I (2005) Workshop : Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestaltung : Neue Studienangebote in Deutschland. *WZI update, Nr. 20 - Oktober 2005*. 2.
- Yarris E. (1996) Counseling. In *Student Affairs Practice in Higher Education Second Edition*. Edited by Rentz A.L. Charles C Thomas, Springfield/Illinois. pp 143-174.

2. 大学経営人材養成をめぐる現状と課題

—大学事務職員に対するアンケート調査結果を踏まえて—

山本 眞一

(1) 大学事務職員問題に対する関心の高まり

近年、大学事務職員の位置付けや役割について、大学改革の観点から関心が高まってきている。それは、これからの大学に期待される役割やそれに必要な諸改革を前にして、今の大学事務職員のありようが、実情にそぐわないという漠然とした思いがあり、それを何とか改善しなければならないと考える人々が増えてきているからである。

大学をめぐる諸環境の激変の中、大学がとるべき対応や行うべき業務は、複雑かつ高度化してきている。昔のように教員が講義や研究を行い、それを職員が事務的にあるいは技術的に支えるだけで、大学はうまく回っていくという時代ではない。変化の緩慢な時代にあっては、教授会による自治、すなわち教員主導の意思決定だけでも大学は運営できたが、これからの大学には知識社会の中で主体性をもってその役割を果たすという大目標があり、また個別の大学にとっても、18歳人口の減少の中でいかに優秀な学生を集めるか、競争的資金環境の中でいかに研究費や寄付金を確保するか、地域社会や産業界からの期待にいかに応えるか、などさまざまな課題を処理していかなければならない。さらに、大学本来の教育・研究活動も、かつては考えられなかったほど高度化が進み、大学は多くの優秀な教員・研究者と先進的施設設備を必要とする一大装置産業になってきた。このような大学を動かすには管理運営というよりは、「大学経営」という言葉がふさわしくなっている。

(2) 職員に求められる能力とは

ところが、これまでは大学事務職員は、大学業務の周辺部分の役割を与えられるのみで、したがって職員が教員に対して過度に従属的であったり、また逆に非常に管理志向であったりして、大学内部においても両者が協働して大学経営に当たるといった雰囲気に乏しかった。これは、大学には教授や助教授などの教員がいて、その教員が学生を指導する、その教員・学生の関係こそ大学の根幹であって、事務職員はこれを支えるサポート要員に過ぎないという意識が強かったためである。

しかし、これからの大学には、教員とイコールの立場で仕事ができる良きパートナーとしての人材が必要になる、そうでなければ、今後ますます複雑・高度化する大学経営は、早晚支えられなくなるであろう。このことは、今の職員をそっくりそのままそのパートナー職に据えるという意味ではない。大学を経営するような人材を、現在の教員でも職員でもない第三のカテゴリーの人材すなわち「アドミニストレータ」とも言うべき立場で、当面は職員の側からその多くを輩

出しなければならないという意味である。そして彼らアドミニストレータに、教員と「協働的關係」に立って仕事ができるだけのゆとりと能力を備えるために方策を練る必要がある。

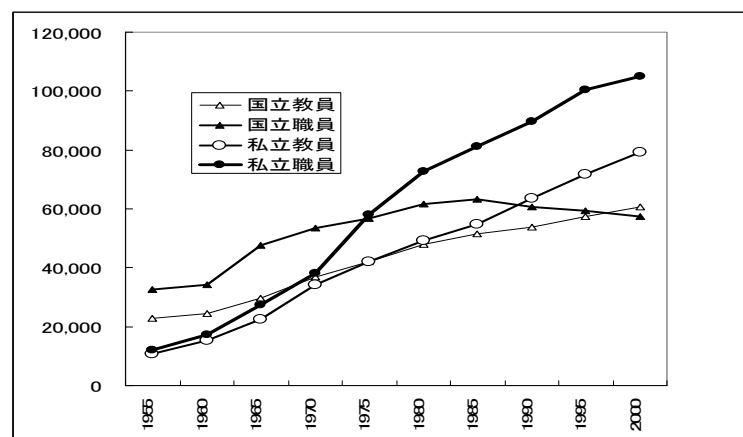
国立大学の法人化の検討の際文科省に置かれた「国立大学の法人化に関する調査検討会議」は、2003 年 3 月に「新しい「国立大学法人像」について」と題する報告を出している。そこでは事務組織について「従来のような法令に基づく行政事務処理や教員の教育研究活動の支援業務を中心とする機能を越えて、教員組織と連携協力しつつ大学運営の企画立案に積極的に参画し、学長以下の役員を直接支える大学運営の専門職集団としての機能を発揮することが可能となるよう」見直すとしている。これは国立大学について述べたものであるが、若干の読み替えをすれば公立、私立大学の場合でも当てはまる考え方である。

（３）大学事務職員の数に関して

１）国立と私立の違い

大学事務職員の問題を考える際、職員数がどのように推移し、またどのような現状にあるのかを正しく見極める必要がある。世間では、「国立大学にはたくさんの職員がいて非効率的な運用がなされているのに対して、私立大学は少ない職員で効率的に切り盛りしている、国立大学の職員はもっと削減できるのではないか」という風な言い方で、大学を見ることが多いようである。確かに、図 1 に示すように、かつては国立大学の職員（事務系、技術技能系、医療系、教務系などすべてを含む）は、教員数をはるかに上回る人数であったことは事実である。しかしその後、行政改革による教職員定数の削減が、主に職員の側にかかってきたこともあり、その伸びは鈍化し、やがて減少に転じて、最近では教員数を下回るまでになっている。

図 1 大学教員・職員数の推移（国立・私立別）



出典：文部省「学校基本調査」

これに対して、私立大学では大学の数が増えていることもあってか、教員数および職員数ともその伸びは国立よりも大きく、かつては両方とも国立大学よりも数が少なかったのが、1975 年頃からは逆転し、経営危機が間近に迫った現在においても、依然として増え続けている。

もっともこれらの数字は、いくつかの前提をおいて考える必要がある。その一つは、私立大学は多数の学生を抱えているから、学生一人当たりの職員数は、私立よりも国立の方が多いはずだという意見であろう。確かにその通りである。数字を調べてみると、2000年度において、学生一人当たりの職員数は、国立大学で0.092人であるのに対して、私立大学では0.052人であるから、国立は2倍近い人数ということになる。但し、国立大学では、この数字が1965年（昭和40年）には0.200人であったのが、年々減り続けて現在に至っているのに比べ、私立大学では同じ年に0.041人であったのが、むしろ増加気味であることも忘れてはならない。

2) 医療系を除いて考える

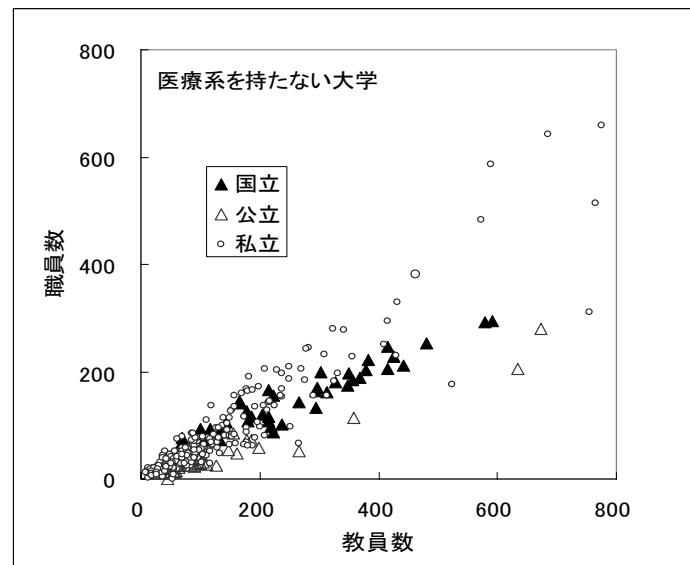
もう一つの前提は、大学職員の中には、事務系だけでなく、医療系や教務系なども含まれており、とくに医学部とその附属病院を抱える大学は、他の大学よりも職員数が多いので、そのバイアスを除く必要があるというものである。確かに、職員数の総計に占める医療系職員は、2001年度において、国立で38パーセント、私立では何と48パーセントも占めている（学校基本調査）。これを除けば、国立大学の職員数の方が私立大学よりも遥かに多いはずだという考えもありうるだろう。それを除くと、私立大学職員数の国立大学職員数に対する倍率は、1.9から1.6に下がる。しかし、それでも国立大学が多くて、私立大学が少ないと問題にするほどの下がりようではない。

おそらくは、東大や京大のように、医学部を抱え、また過去の歴史的経緯から職員数の多い国立大学をイメージしての議論、つまり限られた数の大学での印象から全体を論じる傾向が、冒頭の世間の見方を支えている可能性が高いのではないだろうか。そこで、もう少し広い範囲で、個別の大学の様子を見る必要があるのではないかと考えてみた。

私は後述するように、2年前に科学研究費補助金による大学職員の能力向上に関するアンケート調査をしたが、その折各大学の教員数と職員数を訊ねたデータがある。このデータは学校基本調査に答えるために各大学が用意しているもので、その意味で学校基本調査の数字との連動性もある。そのように考え、医学部など医療系を含む大学と、それを含まない大学とに分けて分析をした。図2は、そのうち、医療系を含まない大学で、教員数、職員数についての回答が得られた372大学の分布を示している。結果は、マクロでの職員数の減少傾向を裏付けるように、国立大学は、私立大学に比べて教員数に対する職員数の比率が低い。例えば、図2でもっとも教員数の大きい二つの大学は、それぞれ教員数が約600であるが、職員数は300弱であり、教員・職員比は2対1である。それに比べて、同じく教員数約600の二つの私立大学では、職員数がそれぞれ約600と約500であり、教員・職員比は、はるかに職員側に大きい。もっともこの二つの国立大学は学部入学定員が1,700人前後であるのに対して、私立大学の方は、6,000人もいるから、学生数を考えると話しは別になる。

ちなみに、図2の分布に一次近似直線を当てはめてみると、国立大学は教員1人増えるたびに職員は0.48人、公立大学では0.35人、私立大学では0.71人増加という係数が得られ、また教員数と職員数の相関はそれぞれ大変高い、ということも分かった。

図2 大学別にみた教員・職員数の現状（医療系を含む大学を除く）



出典：山本眞一，2001 年調査

3) むしろ問題は国立大学の教員数の多さ

以上の分析結果から言えることは、職員数の問題もさることながら、私立大学では少ない教員で切り盛りしているという実態である。この程度の教員数でも、大学設置基準をクリアしてちゃんと大学として成り立ち、運営されていることから考えると、国立や公立大学の教員数というのは、全く別種の基準によって設定されていることが分かる。教員数が多ければさまざまな事務的用務も増えるが、それらは一体誰が担っているのだろうか。経営レベルの高級事務も、日常レベルの通常事務も、教員側・職員側ともどもが渾然一体となって運用されているのが、どうやら国立大学および公立大学の実態であるらしい。これは私の身の回りで得た実感からも言えそうである。これらの関係を解きほぐす中から、大学経営人材養成問題を抽出する手がかりを得たいものである。

（3）筑波大学における6年間の実践

このような中、私は平成12(2000)年、前任地の筑波大学大学研究センターで、大学職員の能力開発とくにそのための意欲を刺激するために「大学経営人材養成のための短期集中公開研究会」を開始した。大学事務職員の現状を見るにつけ、彼らの立場の確立を図るためにも、そして何よりもよりよい大学経営をするためにも、彼らの意欲を高め、かつ業務判断・処理能力を飛躍的に高める必要があると考えたからである。今でこそ、大学事務職員の能力開発は、全国的な広がりをもって関心が持たれているが、6年前はそうではなかった。その意味で、筑波大学の試みは、いわばパイオニアとしてのそれであった。

研究会は、現職の大学事務職員が参加しやすいようにするため、実施はウィークデーの夜間（午後6時30分開始）とし、また大学研究センターの研究活動の一環として位置付けることにより

受講料は無料とした。2005年度までに年2回、一回につき5日間実施した結果、回数で12回、延べ日数では60日間に及んでいる。受講者数も延べで5千人を超え、一定日数出席した場合に授与する修了証書も1,000枚を超えた。当初30名程度の参加を想定してスタートしたが、出席者は回を追うごとに増え、直近の2005年度に入ってから、申込者ベースで200名に迫り、実際の出席者も120名を超えるまでに至った。

出席者の多くは私立大学職員で、18歳人口減への対処など国公立に比べて大学経営に関する問題意識、危機感というものが大きいようである。しかし最近、法人化の中で国立大学でも危機意識が芽生えてきたのか、近隣の国立大学から集団で参加するケースが目立ってきている。彼ら出席者の話などから判断して、各大学は多くの問題を抱えているようで、教員と職員との関係に加えて、職員間の意識の差異（本人と上司）も大きいことが分かった。

（４）大学事務職員の現状と問題意識に関する実態調査

実践活動と平行して、科学研究費補助金による研究も実施し、その一環として、2001年、2003年および2006年に、全国の国公立大学の事務局長（相当職を含む）、中堅・若手職員を対象とした大規模全国調査を実施した。調査対象者数は、2001年および2006年が約1,000人、2003年が約5,000人であった。この研究は、国立大学の法人化や18歳人口の減少に伴う学生確保の困難化、知識社会の到来による大学への新たな期待の増大など、大学をめぐる管理運営および経営環境の急激な変化の中で、これからの大学の管理運営および経営を担う人材、とくに学長・学部長クラスのトップレベル人材のほかに、部長・課長等の中堅事務職員にも着目し、その能力養成と養成した人材の活用方策について研究を行い、彼らが真に大学経営に必要な人材となること、すなわちエンプロイアビリティ（雇用されうるための必要かつ適切な能力）を高めるための方策を明らかにすることを目的としている。

以下、3回の実態調査から分かってきたことを記述する。

1) 国公立で異なる年齢、学歴、勤続年数

2001年実施の調査では、事務局長の年齢、および事務局長と40歳代の中堅職員の最終学歴や大学での勤続年数を聞いた。結果は、国公立で大きく異なるものであった。まず事務局長の年齢については、国公立大学が当時の公務員制度を背景に60歳定年であるのに対して、私立大学では各大学が独自に定める関係もあり、私立では事務局長年齢が国公立よりも高い。最終学歴については、高卒が相当数含まれる国公立と、大部分が大学学部卒以上の私立とではかなりの差異が見られた。これは、私立大学が都市部に集中し、自校卒業者を職員として採用するケースも多く、また隠れた人気職種として、若手を中心に優秀な大卒人材を職員として集めうる状況があるからではないかと考えられる。

際立った特徴は、当該大学における勤続年数である。つまり私立に比べて、国公立の事務局長はその年数が極端に短い。その上、公立では中堅職員についても短い。国立では課長クラス以上の幹部事務職員は、2年間程度の短期間で大学間を異動するという文部省およびその後の文科省

の政策があり、公立では昨日まで知事部局に勤務していた「素人」の職員が、人事異動の一環でたまたま大学に来ているという状況があるからである。（以上、表1）。

表1 職員のプロフィール

	平均勤務年数			平均年齢 (歳)	大卒以上の 学歴保持者 (パーセント)
	当該大学での 勤務年数(年)	大学職員として (含他大学)	全就職期間 (年)		
(事務局長)					
国立	1.6	13.3	33.8	54.9	75.6
公立	1.7	1.8	33.8	57.4	84.6
私立	15.6	23.1	35.6	59.7	86.7
総計	11.3	18.6	35.0	58.5	84.4
(中堅職員)					
国立	14.5	19.0	19.4	41.5	63.1
公立	2.9	3.2	20.9	42.8	74.0
私立	13.5	14.9	18.9	41.9	88.0
総計	12.5	14.5	19.3	41.9	81.7

出典：山本眞一，2001年全国実態調査

2) 能力向上策への関心は高い

職員自身のプロフィールに加えて、能力向上策とその中身についていくつか聞いた。その結果、事務局長で90パーセント、中堅職員では96パーセントもの職員が、何らかの能力向上策が必要であると考えていることが分かった。設置者別には、公立大学では必要でないとする職員の割合がやや目立ったが、これは上述のように、職員が知事部局など大学以外の部局との間を頻繁に異動するので、大学職員固有の能力開発に消極的な職員が一定数存在するからではないかと思われる。最近、桜美林大学など、修士課程レベルで大学職員の能力向上を図る専攻が出現しつつあるが、このような修士課程を設置することの有効性を聞いたところ、意見はかなり分かれたものの、全体的には修士課程プログラムは有効と考える職員が多い。その修士課程の中身について、関心ある分野を選択肢とともに聞いたところ、表2に示すとおり、経営戦略、長期計画などの企画能力や、知的財産権、情報ネットワークなど新たに生じつつある分野の専門的知識の習得に大きな関心があることが分かった。半面、日常的事務処理能力の向上については、関心が集まっていない。これは、内外の情勢変化に備えて、職員の間でこれまでの研修スタイルとは根本的に異なる新たな、しかも本格的な能力開発方策が必要であるという、ある種の危機意識が背景にあるからかも知れない。

表2 能力開発に関する意見

(%)

	能力向上方策 *		修士課程や研修の内容で関心あるもの **			
	必要	必要ない	リターナシッ*	新専門知識	企画能力	日常事務
(事務局長)						
国立	91.5	0.0	47.6	80.5	87.8	7.3
公立	84.6	3.8	53.8	55.8	65.4	7.7
私立	90.0	1.6	58.3	49.5	86.7	15.2
総計	89.6	1.6	55.8	56.0	84.4	12.9
(中堅職員)						
国立	97.6	1.2	42.9	78.6	86.9	17.9
公立	90.0	6.0	30.0	62.0	66.0	10.0
私立	96.8	1.0	55.5	63.6	82.5	17.2
総計	96.2	1.6	50.2	66.3	81.4	16.5

出典：山本眞一，2001年全国実態調査

注：*は二者択一で、「その他」「無回答」は省略。**は複数回答可。

3) 実務に関係深い科目に人気

能力向上方策の一環として、2003年調査では大学院ができた場合に想定される25の授業科目を示して、それへの関心度を聞いてみた。その結果、高い人気を得たのは「危機管理」や「目標・評価」など具体的・実務的な問題に特化したような科目であった。早計は危険ではあるが、どうやら従来からの高等教育研究の領域からだけでは、学生たる職員に満足の行くカリキュラムは組めそうもない。ビジネスや経済、法律など幅広い領域から提供される授業科目により、実務に役立つカリキュラムを作らなければならないのではないかと考えている。

もっとも、科目の人気度だけでは、カリキュラムは決まらないであろう。なぜなら、大学経営に当たっては、大学の本質とは何かなど、大学というものの性質や役割に関する深い理解が必要であるためである。経営に関する知識なくして大学の運営が難しいのと同様、大学の本質論を抜きにした経営方策は空虚である。今後提供されるべき授業科目の中で、当面は地味なものでも、将来の大学の在り方を考えるには必要不可欠なものがあるはずであると、私は考えている。

表3 学びたい科目

科目名	関心あり	どちらか といえば あり	どちらか といえば なし	関心なし	未記入
大学の目標・評価・企画	1622	949	216	72	117
大学の危機管理	1589	1024	207	44	112
学生・就職サービス	1532	1016	250	63	115
入試・学生募集	1527	1029	252	58	110
大学の運営・経営概論	1484	977	303	87	125
大学の広報・情報公開	1467	1147	208	45	109
財務・会計	1393	1100	317	62	104
人事・労務	1390	1106	301	71	108
大学の情報化対応	1387	1218	200	49	122
大学の役割・機能	1366	1143	286	72	109
法務知識	1344	1156	283	68	125
大学経営人材論	1159	1154	411	135	117
経営学・経営理論	1098	1109	519	135	115
大学の国際化対応	1078	1320	381	73	124
高等教育政策	1073	1264	420	87	132
教育研究支援事務	1064	1292	428	64	128
大学の知的財産管理	1026	1333	423	66	128
英文作成・英会話	962	1211	538	134	131
簿記・会計	863	1281	581	127	124
政策形成・分析法	849	1138	677	168	144
経済・時事問題	757	1378	577	134	130
諸外国の大学	731	1344	628	148	125
知識社会と大学	692	1428	592	104	160
大学の歴史・制度	519	1200	896	214	147
科学技術と大学	480	1321	880	151	144

出典：山本眞一、2003年調査

4) 資格付与も能力開発の有力な選択肢

次に、2006年調査では、表4のようにして事務職員の能力開発の方法について意見を聞いてみた。三つの考えられる方法を挙げて、もっとも適した方法一つを選択してもらうことにしたところ、国立大学の事務局長は、大学院修士課程を一番に挙げ、次いで資格付与、つまり勉学の結果により例えば「大学経営専門士」のような専門資格を付与することを選択した者が多かった。これに対して、公私立大学では研修を一番に挙げ、修士課程、資格付与については意見が分かれ

ている。私の考えでは、おそらく国立大学では他大学の修士課程に学生として職員を送るにせよ、また自らの大学に大学院修士課程を設立するにせよ、大学院という仕掛けに馴染みが深いことがあり、さらに穿った見方をすれば、現行の研修には大きな問題があると考えている事務局長も多いということなのではないだろうか。

これに対して、公私立大学の事務局長が研修を挙げたのは、現実的な考え方であると同時に、職員を長期間大学院で勉強させるほどの余裕がないという意味なのかも知れない。現に、何人かの私学関係者に聞いたところ、そのような意見であった。もっとも三つの選択肢のうち選択しなかった方法が有効ではないという意味に解釈すべきではない。これら三つの選択肢のメリット・デメリットとその組み合わせについて、さらに考えてみる必要があると思っている。

表4 事務職員の能力開発に最も適した方法（どれか一つ） (%)

	国立	公立四大	公立短大	私立四大	私立短大	総計
修士課程	37.9	25.0	14.3	29.6	20.9	27.4
研修	21.2	50.0	64.3	38.2	46.4	40.2
資格付与	31.8	17.3	14.3	22.9	24.2	23.5
無回答	9.1	7.7	7.1	9.3	8.5	8.8
総計(人)	66	52	14	280	153	565

出典：山本眞一，2006年全国調査

また、能力開発が必要と思われる事務分野について、複数回答で聞いたところ、総務系、財務・経理系および教務・学生系に多くの回答が集まった。興味あるのは、総務系や教務・学生系については、日常事務能力の開発よりも企画力の開発に多くの必要性を指摘しているのに対して、財務・経理系については、日常事務処理能力の開発を指摘している者が多かったことである。もっとも国立大学に限れば、財務においても企画力の向上により多くの回答が集まっており、法人化にともない、企業会計的財務の仕組みを取り入れるべく、さまざまな工夫を凝らしていることが、ここにも影響しているように思える。

表5 能力開発が必要な事務分野（複数回答）

	国立	公立四大	公立短大	私立四大	私立短大	総計
総務系						
企画力	98.5	94.2	64.3	89.6	85.6	89.4
日常事務能力	47.0	65.4	50.0	60.0	60.1	58.8
財務・経理系						
企画力	87.9	48.1	21.4	58.9	49.0	57.7
日常事務能力	69.7	67.3	71.4	68.9	74.5	70.4
教務・学生系						
企画力	86.4	78.8	50.0	84.3	83.0	82.8
日常事務能力	59.1	65.4	42.9	58.9	61.4	59.8
図書館系						
企画力	45.5	34.6	21.4	31.8	35.3	34.3
日常事務能力	43.9	44.2	35.7	43.2	42.5	43.0
病院系						
企画力	45.5	9.6	7.1	8.9	4.6	12.0
日常事務能力	33.3	15.4	7.1	8.6	6.5	11.5
その他						
企画力	19.7	9.6	7.1	7.5	3.9	8.1
日常事務能力	13.6	5.8	0.0	4.6	2.6	5.1
全回答者数(人)	66	52	14	280	153	565

出典：山本眞一，2006年全国調査

注：数字は、各欄の全回答者に対し「必要」と答えた者の割合（パーセント）である。

5) すでに取りられつつある具体策

2006 年調査において、職員の能力開発のためにすでに各大学で採られている方策について聞いたところ、多くの大学において各種の研修や、自己啓発活動に対する経費補助制度を設けていることが分かった。また、他大学への職務としての派遣制度については、国立大学が突出しているが、これには大学院での勉強目的のための派遣に加えて、他大学が実施する研修会・研究会に出張のような形で参加することも含まれていると思われるので、気をつける必要がある。

以上のような実態を踏まえて、これからの職員能力開発の方向性について、さらに詳しく検討がなされるべきであろう。

表 6 大学における能力開発方策として実施しているもの（複数回答） (%)

	国立	公立四大	公立短大	私立四大	私立短大	総計
各種研修	92.4	48.1	50.0	66.4	56.2	64.6
自己啓発経費補助	63.6	34.6	50.0	76.1	71.9	69.0
大学への派遣	53.0	0.0	0.0	9.3	3.9	11.9
大学での勉強奨励	21.2	3.8	0.0	9.3	3.9	8.5
表彰・能力評価	18.2	15.4	14.3	23.2	13.1	18.9
その他	10.6	26.9	28.6	6.8	5.2	9.2

出典：山本眞一，2006 年全国調査

【参考文献】

民主教育協会(2005)「SD／大学職員の能力開発」『IDE 現代の高等教育』No.469 特集。

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

山本眞一(2006)『大学事務職員のための高等教育システム論』文葉社。

第5章 人事システムと政策

山野井 敦徳

現在、わが国の高等教育と政府や社会との関係は大学構造改革や知識基盤社会への移行に伴って大きく変貌した。この間、高等教育界の市場化が著しく進行し、大学機関の経営やリーダーシップが期待されている。その自由化の担保としてステークホルダーから大学へのアカウンタビリティ（社会的説明責任）が問われ、それに対応してきびしい大学評価が求められている。中でも大学教員の人事（評価）というこれまでタブー視されてきた大学を支える上での根幹たる心臓部にまで改革が要請されている。大学教員15万人でわが国の教育研究や科学技術の根幹を支えることは、ありていに申せば、知識基盤社会における1億2千万人の日本国民の将来を左右する問題である。ところが、わが国では大学教授市場、機関あるいは大学教員等において流動性が低いため、わが国の国際的に見た学問的な生産性は、各領域でブレイクスルーするような世界最高水準の学問的生産性においてそれほど貢献しているとは言い難い。

本章では、これまで学問的に流動性を検討した研究成果を踏まえて、大学教員の人事システムにおける流動性を規定する要因とは一体どのようなものであるか検討する。そしてそれが学問的生産性と基本的にどのように関わるのかについて国際的な視点も含めてわが国の現状を整理し、基本的なメカニズムを枠づけしておきたい。そのため、本稿ではこうした流動性を促進するために社会的メカニズムに言及すると同時に、1997年以来導入されてきた任期制を中核に、筆者がこれまでに解明してきた人事に関する研究成果を報告する。また、その現状と課題について言及するとともに、近未来の21世紀知識基盤社会におけるわが国の人事政策について多角的な視点から検討する。

もとより、個別機関の人事システムや人事評価システムは、各機関の建学精神、理念、目的、これまでの伝統や立地条件によって異なることには留意されるべきであり、また各機関のおかれたコンテクスト（社会的文脈）の中で構築されるべきであろう。その場合に、ここでの論議が各機関の人事評価システム構築の論議に話題を提供することができれば幸いである。

1. 流動性なぜ教育研究を活性化するのか

（1）「聖なるスパーク」仮説 対「社会的報酬」仮説

科学者が研究する場合の動機づけとして、科学社会学においては二つの仮説が従来から主張されてきた。すなわち、第一の仮説は、「聖なるスパーク」(holly spark)仮説である。科学者は理想に燃えて、外部の社会的・経済的な環境などとは関係なく、研究のみに没頭する。研究者の鏡とも言えるこうした奇人な人は歴史上枚挙にいとまがない。これらの人物は、理想に燃えて外部からの動機づけとは関係なく、いわば科学者の性善説に基礎をおいている。

一方、第二の仮説は「社会的報酬」(social rewards)仮説である。社会的報酬とはポジティブな高い学問的生産性に対してプラスの報酬を、逆にネガティブな低い学問的生産性に対してはマイ

ナスのサンクションが機能する社会的システムである。大学における教育研究の活性化は、第一の性善説的な仮説で成り立つとすれば、現在の市場的環境は不必要であろう。第一の仮説にしたがって行動する科学者は、第二の仮説の機能の有無にかかわらず、自らの内面的動機づけによって主体的に行動する。そのため内面的な動機づけに欠ける科学者には外発的動機づけが不可欠となる。

いずれにしても、アメリカの科学者社会を分析した先行の科学社会学研究によれば、「聖なるスパーク」仮説より「社会的報償」仮説が一般的に支持されている。わが国の構造改革前の時代は競争に依拠する市場原理があまり支配しない社会であり、「聖なるスパーク」仮説を支持する環境にあった。しかし、構造改革によって大学や大学人のアカウンタビリティが問われ、市場化と大学評価、質的保証システム、任期制、認証評価制度、国立大学法人化などの大学構造改革は、ある面ではいかに効率的な「社会的報賞システム」を大学に組み込むかが政府や社会に期待されている。ここで課題としている大学教授市場や人事における流動性とは、実は、こうした「社会的報賞システム」と不可分の関係にあるのである。

（２）国際的に見たわが国の流動性

大学機関にせよ、大学教員市場にせよ、あるいは大学教員自身にせよ、そもそも、その流動性とは、基本的にはMobility（移動）によって規定され、それらはまた国ごとに相違する。

表1に示すように、筆者の分析によるカーネギー大学教授職国際調査データによれば、わが国の大学教員の推計生涯移動回数は、現在の勤務校を除くと、わずか0.78回と国際的にもっとも低い流動性のグループに入る（アメリカは1.62回で、最高のオランダは3.53、最低のロシアが0.54）。

しかし、もっと重要な視点は、世代別に見てわが国の流動性は先進諸外国とは対照的に、40代から定年までにかけて流動性が急減することであろう。たとえば、アメリカでは30・35歳代の移動率0.31回で、以降、5歳刻みで移動値は増大しており、65・69歳代では1.15回にまで増大している。

一方、日本では20歳代から60歳代まで0.33回から0.48回で推移しており、40年間でわずか0.15回しか移動していないことになる。一般の企業に勤めた経験も14カ国の中で韓国に続いて最低である。

いずれにしても日米格差の理由は、わが国では全世代を通して競争原理を働かせる人事システムが工夫されていないからである。わが国の流動性は市場の拡大と定年に伴う流動性だけに依存するシステムになっている。そのため、アメリカと相違して教授に昇格したとたんに学問的生産性が低下すると言われる。これらが、わが国における現在の大学教員の人事評価システムの要請につながっている。大学教員の人事システムと人事評価システムとは峻別されるべきだ。人事システムは主として個人を対象とするが、人事評価システムは大きく分けて組織的評価と個人的評価の二つの側面を持つ。そのいずれも最終的には大学の教育研究の生産性と深く関わる。わが国では人事システムの議論をないがしろにして人事評価システムの構築に走るというという矛盾を露呈している。

表 1 各国の世代別移動回数と生涯移動期待値

(単位：回数，%)

国名	-30歳	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	65歳+	生涯期待 移動	教授 比率
アメリカ	0.09	0.31	0.53	0.73	0.84	1.00	1.00	1.02	1.15	1.62	38.3
イギリス	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.77	-
ドイツ	0.11	0.28	0.66	1.00	1.14	1.13	1.17	1.12	1.48	2.00	48.8
オランダ	0.18	1.00	1.05	1.21	1.88	1.39	1.00	2.00	-	3.53	-
ロシア	-	0.22	0.10	0.16	0.24	0.25	0.29	0.45	0.50	0.54	26.8
スウェーデン	0.30	0.49	0.53	0.68	0.73	0.91	0.87	0.87	1.40	1.68	15.7
メキシコ	0.23	0.32	0.52	0.59	0.55	0.62	0.78	-	-	1.54	-
ブラジル	0.63	0.93	0.91	0.91	1.22	1.25	1.50	1.04	1.06	2.42	-
チリ	0.14	0.35	0.54	0.58	0.84	0.96	1.13	1.10	0.96	1.52	19.5
オーストラリア	0.29	0.53	0.85	1.05	1.06	1.27	1.34	1.22	-	2.58	-
日本	0.44	0.42	0.38	0.33	0.41	0.41	0.47	0.64	0.81	0.78	54.3
韓国	-	0.10	0.11	0.37	0.32	0.43	0.55	0.48	-	0.83	36.1
香港	0.41	0.37	0.55	0.78	1.14	1.39	1.76	2.42	-	2.69	8.3
イスラエル	-	0.56	0.42	0.86	0.90	0.95	0.87	0.76	1.56	1.64	20.8

注 1：カーネギー大学教授職国際調査より筆者が分析した。

注 2：生涯移動回数はアンケートの年齢バイアスを除いた生涯移動期待値である。

注 3：-はサンプル 10 以下のため省略。なお、イギリスは世代間サンプル数が少数のため生涯移動期待値のみを示した。

両システムにおいてはそれらのシステム自体がそもそも教育研究成果とどのように関係するかという点に本質課題があるが、ここではまず、人事システムの観点から大学教員の流動性の問題を検討しておきたい。私がこれまで定義してきた流動性（移動）とは、大学教員の各機関（市場）への配分(allocation)と選抜(selection)の過程である。ここでの重要なポイントは、この配分と選抜の過程は大学教員の厳正なる評価によって決定されるということが大前提とされることであろう。すなわち、流動性とは厳正なる評価と不可分であることをここでは、まず認識しておきたい。逆に言えば、評価を伴わない移動や流動性は「社会的報賞」仮説から判断して教育研究の活性化には連動しない。単なる置き換えの流動性や市場拡大による流動性などが直接、教育研究の活性化に連動するかどうかはさらなる検証を必要とする。いずれにせよ、これらの具体的な検討は節を改めて検討してみたい。

日米以外に国際的に比較してみても、世界の大学教員のキャリア形成は各国の大学教員養成システム、教育研究組織や職階制度、雇用制度や人事のあり方等によって大きく相違する。筆者はカーネギー大学教授職国際調査のデータ分析によって14カ国・地域の大学教員の世代間移動を分析した。それによれば、国際的に見た我が国の基本的な特徴は、大学教員の流動性の度合いを示す生涯移動とそのキャリア形成に関するキャリア・カーブにある。

前者の一生涯における各国の大学教員の移動回数を見ると、わが国の移動回数は14カ国の中で13位、最下位のロシアに続いて流動性が最も低いグループに入る。生涯の移動の移動期待回数は0.78で平均的に見て一回を切っている。分散を考えれば、複数回移動する人も少なくないので、まったく移動しない人はかなりの割合に上るであろう。日本の調査対象では1,699名を対象として、

平均年齢51.4歳，勤務校が5校以上，1.5%，4校，1.6%，3校，6.8%，2校，27.3%，現勤務校の1校のみは62.8%を占める。移動期待値は0.78であるが，実際に移動しない人は60%以上に上る。

他方，後者のキャリア・カーブについては表1に示すように，各国によって異なる。この表で注意しなければならないのは，各世代の移動回数は，各世代の期間に移動した回数ではなく，現在の年齢に基づいて彼らの初職から現在までの総移動回数の平均を示している。したがって，世代が高くなるほど平均移動回数は増加する傾向にある。しかし各世代の市場成長率は時代の変化を受けるので，世代間の違いやサンプル対象の相違による逆転現象（前の世代より後の世代の移動回数が低い）が認められる。

このデータ分析によって，国際的な視点から各国のキャリア形成や世代間の選抜過程の特徴を相対的に把握することが可能である。まず，若年期（助手・講師，30歳代）・中年期（助教授・前期教授45-55歳代）・高年期（後期教授・定年期，60歳代以上）の世代で分析してみると，わが国の大学教員のキャリア形成の特徴は，若年期の移動の多さ，② 中年期の移動率の少なさ（漸次的な減少），定年期の移動の多さ，にある。わが国のこの基本形を国際的に見るときわめて特異であることが理解される。国際的に見てキャリアの典型は，第1にアメリカ型が挙げられよう。そのキャリアプロセスは年齢を積むに比例して移動回数も上昇している。このタイプに属するのは，ドイツ，オーストラリア，香港などである。第2に定年期に移動率が急増ないし倍増するのは，日本以外にドイツ（65歳以上），オランダ（60-65歳），ロシア（60歳以上），香港（60歳以上）が上げられる。わが国の場合にはこの理由の背景に大学の設置形態の相違と定年制による国立大から私立への移動によることは自明である。第3に，わが国と他国との移動率において著しく相違する点は助教授から教授昇進にかけての時期にある。

例えば，わが国の教授昇進の該当年齢に大半が属すと判断される45-55歳の大学教員の移動率は前半と後半でほとんど変化していない。また40-45歳や55-60歳との差はともに0.07前後で僅差である。日本と同様，移動回数の低い韓国でさえ中年期の移動回数は年齢に比例して上昇している。この移動率の背景には教授昇進時期の人事と符合するものがある。例えば，教員全体に占める教授比率はアメリカ38.8%，ドイツ48.8%，ロシア26.8%，スウェーデン15.7%，チリ19.5%，オーストラリア20.8%，韓国36.1%，香港8.3%，イスラエル20.3%で，国によってまちまちであるが，わが国は54.3%と教授比率は世界の最高レベルを占める。教授比率が低ければ助教授から教授への昇進に厳しい選抜が生じるのは必至である。この教授比率の割合と生涯移動期待値の相関を算出してみると， -0.49 の比較的高い相関のあることが確認された（山野井 1996）。すなわち教授比率が低いほど移動率が高いのである。その他にもテニユア比率，非常勤比率，市場成長率と移動回数との相関を求めたが，教授比率との相関が最も高かった。したがって，わが国において中年期の選拔的な移動がほとんど皆無なのは，助教授以下よりも教授が多く，かつUp or Out政策など人事の歯止め政策が組み込まれていないことが影響している。もちろん上述した講座制など教育研究の内部組織のあり方も，わが国のキャリアの基本形に大きく作用している。

2. 流動性を調整するメカニズムはなにか

(1) 大学教授市場の逼迫と三重苦

戦後の大学教授市場について出身校ごとのシェアを分析してみると、1960年代以前、東大の寡占化、1980年代、旧帝大を中心とした研究大学による市場のブロック化、1990年代以降、構造改革による研究大学を中心とした市場の全国化、が顕著になってきた。ここでは割愛するが、教員人事の流動性が高まるとともに、戦後60年にして市場化への移行に伴い研究大学のシェアも勝ち組と負け組とで次第に差が出はじめたことはきわめて興味深い。それと同時に他方では、教員個人レベルの流動性について分析してみると、最近、興味深い現象が起きている。あまり期待されるべきものではないが、筆者はそれを「大学教員の三重苦」と呼んでいる。

第一に、若手の職階は任期制による非常勤職がポスドク(post doctors)、COE研究員をはじめ大型プロジェクト雇用を中心に実に多様化し、研究者としての将来的なキャリアパスが次第に不透明になっており、ポスドク後の就職難に直面している。科学技術基本法や大型外部資金制度の導入によって、2005年現在、12,000人以上のポスドクがいるが、彼らの将来的な身分の保証はなんらなされていない。ある調査によれば、たとえば日本学術振興会特別研究員の任期終了直後において、常勤職に採用された者は35%にとどまっている。また理化学研究所基礎科学特別研究員の任期終了時でも任期制でない常勤職への採用は、同様に28%にとどまり、3割にも達していない。任期制の後にまた任期制ポストへの就職では安定した研究生活どころか生活基盤も危ない。一回の任期制を経験した研究者には常勤職を用意するとか、テニユア・トラックをベースにした任期制、すなわち、最初の数年間は任期制だが、任期終了時での評価で終身雇用制を保証するシステムを早急に確立すべきである。平成18年度の概算要求で、文部科学省においてはポスドク就職斡旋プロジェクトに5億円規模の概算要求を実施する予定であるが、早急なる対応が要請されている。

第二に、中高年世代は、18歳人口減に伴う大学淘汰による失業の危機に直面している。国立大学法人協会の学長調査によれば、平均して60大学が淘汰されるだろうという予測が出ている。若手はともかく、中高年世代での突然の失職問題は大学界にとっても個人にとっても由々しき問題である。大学閉鎖に伴う学生の単位修了までの在学保証についてはいろいろな対応や論議がなされているが、教員についての行政レベルの対応はこれまでほとんど無策で、その実態も報告されていない。GNPにもマイナスの貢献による生産性向上もあるが、大学倒産による教員の失職も皮肉にも彼らの流動性を引き上げる要因になるのである。こうしたマイナスの流動性は決して学問的生産性につながるものでないことは自明であろう。

第三に、シニア世代にも危機が生じつつある。これまでシニア世代の定年期の流動性は国立大学の定年者が私立大学に移動することによって全世代の中でももっとも高かったが、最近では、2007年の団塊の世代の退職期を迎えて、シニア世代のもう一つの「2007年問題」になりつつある（いわゆる「2007年問題」は、学生定員枠と志願者数が同数、あるいは定員枠の方が多くなり、大学淘汰のはじまりを示唆する象徴とされた）。学問的な継承性の保証とともに、シニア世代が第二の就職を見出すことは、18歳人口急減期の市場においてはなほだ困難になりつつある。具体的に、広島大学における定年後の再就職について検討してみよう。2005年度における教員の退職・

転職一覧によれば、全体で98名の教員が退職ないしは転出している。定年教員は38名いたが、そのうち第二の職場が決まった教員は13名に留まる（そのうち2名は広島大学の特任教授である）。また教授で勧奨退職者は5名、教授で定年前に私立大学に転出し、キャリアの延長を確保した教員は3名であった。正規の定年者のうち第二の職場を確保した割合は34%で三人に一人である。工学研究科、生物圏科学研究科、理学研究科は特任教授を除けば、17名の定年者で1名のみが第二の職場を確保しているに過ぎない（広島大学 HU-information No.3）。以前は広島大学の学部長経験者でなくとも定年後の職場は確保されたが、現在では学部長経験者ですら第二の職場の確保は困難である。そのためか定年前に第二の私立への職場を確保する傾向が強くなってきている。全国的なレベルで見れば、学校教員統計調査報告書（文部科学省）に依拠した筆者の世代ごとの流動性に関する調査分析では、60歳代の大学教員の流動性はこの6年間に1ポイント(%)ほど低下した。後述するように、この定年期の流動性は先進諸外国の状況と対照的な方向性にあるとともに、このおよそ1%という低下比率はシニア世代のきわめて厳しい環境を示唆している。

（２）流動性の調整次元と政策

以上、いずれの世代の大学教員も市場的価値に直接さらされる時代を迎えている。このような「大学教員の三重苦」の背景には、どのような社会的メカニズムが働いているのであろうか、整理してみよう。表2は、これまでの社会情勢や研究成果から大学教員の流動性を調整する四つの調整軸を設定して、現在の政策とこれから要請されると思われる対応について整理した。教育研究を活性化するための大学教員の流動性は、1960年代には大学教員市場の質的な側面や大学組織としての講座制と人事に焦点がおかれた。市場ではインブリーディング（inbreeding：自校閥），系列化大学（植民地大学），組織面では教授・助教授・講師の職階比率が1：1：1のエンツツ型講座制によるトコロテン人事が批判の対象とされ、それらがわが国の非流動性と研究しない自由を招来したと言われた。その後の流動性の解明を通して、大学の教育研究の質的保証の確保には人材面における統制がきわめて重要であることが理解された。具体的には政府による法制上の調整機能，市場の質的・量的側面の調整，各大学による組織的側面（講座制・大講座制・デパートメント制など）・人事的側面（職階比・任期制・公募制など）の調整，さらには専門家調整が指摘できる。

いずれにせよ、一国の大学の流動性は単なる個別機関の改革課題ではなく、政府・市場・専門家集団の総合的な調整機能が不可分であることを示唆している。わが国の大学の流動化政策はこの点が関係者に基本的に理解されにくく、今回、はじめて職階の見直しや講座制組織の見直しが学校教育法の改正を通して実現されることとなった。今後、流動性を一層高めるためには、14カ国調査でも国際的に最も高い50%を超える教授比率（教授と助教授以下の比率，14カ国の平均は32.6%，最低は香港の8.3%で，以下，スウェーデン15.7%，イギリス19.1%，韓国36.1%，アメリカ38.8%，講座方式のドイツで48.8%となっているを是正すべきで，国際的に見たわが国のトコロテン式人事を助長する風土はいまだに温存されていると言わねばなるまい。

表 2 人事に関する流動性の調整次元と政策対応

流動性の調整次元	具体的な政策と対応	
政府レベル	文部省	非公務員型へ処遇変換 任期制の法制化 講座制の自由化と大綱化 職階の法的見直し
大学教員市場レベル	量的側面	教員市場の安定成長 定年制廃止とシニア世代の有効活用
	質的側面	インブリーディングの自己規制，市場系列・分断化からの開放
個別機関レベル	組織的側面	講座制・学科目制，組織のスクラップandビルド 講座制の大綱化，教育研究組織の分離
	人事的側面	早期終身雇用制から任期制へ，教授・助教授・講師の職階比率の見直し，公募制の導入，トラック人事制度の導入，「一回異動の原則」の奨励（終身雇用の前提原則）
専門家集団レベル	職員組合 学会	処遇改善 ポストクへの対応
	国立大学協会	男女共同参画アクション・プラン（国立大学 2010年 女性比率20%）

他方で，オランダのように大学教員の非公務員型への移行，イギリスのノンテニュア制への移行，アメリカの非常勤職の増大など，先進各国で市場化への動きが確認される。もちろん，こうした流動性を高める人事政策に随伴して，わが国でも知識基盤社会における高級人材としての大学教員全般の経済的処遇が大幅に改善される必要がある。経済的な保証のないところで優秀な人材を確保することははなはだ困難であり，知識基盤社会における国家間の知識開発に後塵を拝することになる。

3. 任期制の現状と課題はどのようになっているか

（1）任期制の現状はどうなっているか

いずれにしても1997年に導入された任期制は，政府・政党間・文部省の対立・調整，専門家集団間や個人的な意見の相違や対立を背景に，意見の一致を見ないまま，政府側としては流動性の切り札として個別機関が主体的に意思決定可能なように政策化されたものであることが理解される。

以下では，21世紀知識基盤社会のわが国においてこれからの人事システムの方向性を示す一つである任期制の現状について検討してみよう。現在，わが国の任期制ポストはいったいどの程度の適用率なのであろうか。2005年現在の正確な数字は統計を取られていないが，任期制導入当初の，1998年度には大学99ポストに過ぎなかったが，2001年度には147大学2,884ポスト，2002年度には196大学5,248ポストと幾何級数的に増加してきている。本務教員15万人とすれば適応率3.5%と前年から見ると倍増している。指数的な成長から判断して2005年現在では2万ポストを越えている可能性もある。ポストンCollegeのアルトバック(P.G.Altbach)教授は国際的に大学教員のラテンアメリカ化現象（労働条件の劣悪化）を唱えたが，わが国も着実にその道を歩み始めている。

（２）不透明かつ多様化する任期制

問題はこうした任期制導入に関する動機づけである。大学関係者はどのように考えているかである。面白いことに任期制に関する評価は、立場によって、あるいは設置形態、もっと言えば機関や導入組織単位によって大きく異なることだ。いろいろな評価の結果がでているといっても過言ではない。鳴り物入りで意見の一致をみないまま、機関の自治で導入されたことを考えれば無理もない。法律で要請されているタイプを特定しないまま全学に適用したり、学内規程を成文化しないなど、気になることは法的に誤解されて導入されていることが少なくないことだ。筆者もこれまで高等教育研究の専門家としていろいろな調査に従事したが、任期制に関する調査ほど複雑怪奇な結果を示した経験はない。まず、任期制導入の動機は、私立大学は教育に、国立大学は研究にプライオリティをおく傾向が認められる。導入前の論議では私立は理事長はじめトップサイドの鶴の一声で、具体策は教員ならぬ事務局が準備したようだ。そのため私立大学では任期制導入前の論議について質問したが、あまり任期制について論議した形跡がない。国立は形式的にも学部自治・委員会・ワーキングによる教員主体で決まるから、過剰なる論議や講座単位やセンター等の小組織での導入が少なくないが、他方では研究科全体で10年の定期的評価の代わりという、「赤信号、みんなで渡れば怖くない」という時代遅れの導入動機もある。

任期制のタイプ（流動型・研究助手型・プロジェクト型）、任期、再任の回数に関しては2002年度の全国調査で明らかにした（表3・4）。流動型の任期制は8割未満と最大である。その他に、研究助手型2割、プロジェクト型若干名、圧倒的に教育研究組織の活性化を理由とした流動型の導入動機である。任期制の任期自体も大学自治によって決定することが可能とされているが、これまで調査がないだけに、わが国の実態はどのようなものであろうか。分析結果では国立大で最高12年に達するものがあり、国立大学間の分散はきわめて高い。その中で区切りのよい5年の任期は57%を占める。公立・私立は労働基準の問題もあり、公立が5年と3年に分割、私立は1・3・5年が多く、両者はいずれも最高が5年である。

表3 設置形態ごとに導入された任期制ポストの再任の可能性（括弧内%）

	国立	公立	私立	合計
再任なし	82 (5.0)	8 (4.7)	337 (32.4)	427 (15.0)
1回可	321 (19.7)	51 (30.2)	5 (0.5)	377 (13.3)
2回可	7 (0.4)	0 (0.0)	6 (0.6)	13 (0.5)
3回可	0 (0.0)	0 (0.0)	55 (5.3)	55 (1.9)
4回可	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (0.6)	6 (0.2)
5回可	0 (0.0)	0 (0.0)	44 (4.2)	44 (1.5)
可（限定無）	1223 (74.9)	110 (65.1)	587 (56.4)	1920 (67.6)
合計	1633 (100.0)	169 (100.0)	1040 (100.0)	2842 (100.0)

表4 設置形態ごとに導入された任期制ポストの任期 (括弧内%)

	国立	公立	私立	合計
1年	40 (2.4)	0 (0.0)	183 (17.6)	223 (7.8)
2年	63 (3.9)	0 (0.0)	28 (2.7)	91 (3.2)
3年	143 (8.8)	58 (34.3)	600 (57.7)	801 (28.2)
4年	68 (4.2)	0 (0.0)	16 (1.5)	84 (3.0)
5年	926 (56.7)	111 (65.7)	213 (20.5)	1250 (44.0)
6年	34 (2.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	34 (1.2)
7年	167 (10.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	167 (5.9)
8年	2 (0.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.1)
10年	183 (11.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	183 (6.4)
12年	7 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (0.2)
合計	1633 (100.0)	169 (100.0)	1040 (100.0)	2842 (100.0)

アメリカのサバーティカル (sabbatical year : 研究休暇) は、そもそも市場競争から18世紀にハーバード大学が他大学からの人材引き抜きのために導入したのが始まりと言われる。その任期は宗教上の慣例から7年に一度という周期が多い。したがって、任期制の期間と評価は7年周期を原則としている。そのサイクルに合わせて大学側は7年を教員の契約する任期サイクルとし、給与もサバーティカルの期間は半減させたり全面的にカットする。大学教員の側でも外部資金を確保すると同時に、充電のための留学を試みたり、文系では研究の総まとめとして著書にしたためたりする慣行がある。

しかし、わが国では任期の期間は統一的ではなく、任期制の期間は極端に分散している。もっと驚かされるのは再任の可能性と回数にある。再任の可否は、任期と同様、大学自治によって意思決定可能であるが、再任なしという厳正な任期は全体の15%であり、再任の回数が無制限というのが国立ではなんと全体の75%近くを占める。任期制を適用しても、身分がほとんど定年まで保証されるから、教授職にも大いに適用が可能ということになる。アメリカではテニュア制があるので正教授には一般に任期制は適用されない。わが国の任期制に任期や再任に、このように節度 (歯止め) がないのは、人事は生臭いものとしてタブー視されてきたばかりでなく、専門家集団 (バッファ機関) において論議を積み重ねる伝統がないことも一因となっていよう。自らの身分や処遇をどう改善するか、わが国ではイギリスやアメリカおよびヨーロッパ諸国のように専門家のバッファ機関が強いわけでもなく、存在していても権威が認められていない。

(3) 分断された評価

このような状況にありながらも、というよりこのような状況にあるからこそ、わが国の任期制は教育研究等に貢献したかという点についての評価を尋ねたが、その評価は機関の内外において大きく分かれる。と言うより大学の世界は、分断された社会となっている。何らかの貢献をしていると任期制を導入した機関レベルで回答した任期制の導入者サイドは7割が評価している一方、任期制を適用された教員レベルの評価は4割未満に留まる (表5・6)。この背景には、導入サイドには、「流動性仮説」によって任期制は教育研究の活性化に繋がるとの判断があるものと推測

される。これに対して任期制適用教員レベルでは「生活保障」仮説による処遇の不安定化に危機を持つことなどが評価を低くした一因と考えられる。

表5 任期制の活性化に関する機関評価（任期制導入機関の回答）（括弧内%）

	国 立	公 立	私 立	全 体
総合的に	29 (67.4)	5 (83.3)	22 (64.7)	56 (67.5)
研究活動	38 (82.6)	5 (83.3)	24 (68.6)	67 (77.0)
教育活動	20 (47.6)	4 (80.0)	25 (73.5)	49 (60.5)
管理運営	13 (30.2)	2 (33.3)	9 (31.0)	24 (30.8)
社会貢献	24 (55.8)	4 (66.7)	18 (56.3)	46 (56.8)

注：3段階の評価の中から、「活性化している」を選択した機関数。
（ ）内はどれも選択しなかった機関を除いて算出。

表6 任期制の活性化に関する教員評価（任期制教員の回答）（括弧内%）

	国 立	公 立	私 立	全 体
教育・研究の活性化に大いに貢献している	34 (10.2)	5 (20.8)	4 (5.8)	43 (10.1)
教育・研究の活性化にやや貢献している	90 (26.9)	9 (37.5)	19 (27.5)	118 (27.6)
導入前とあまり変化はない	106 (31.7)	4 (16.7)	11 (15.9)	121 (28.3)
形式的に導入されているので解決されるべき課題がある	69 (20.7)	3 (12.5)	25 (36.2)	97 (22.7)
その他	35 (10.5)	3 (12.5)	10 (14.5)	48 (11.2)
合 計	334 (100.0)	24 (100.0)	69 (100.0)	427 (100.0)

注：任期制を適用された教員からの回答。

いずれにしても、よく言えば、わが国の任期制の多様性、悪く言えば、付け焼き刃的な対応は、各大学機関の任期制のあり方自体にも混在している。たとえば、岐阜薬科大学のように、インパクトファクター(impact factor)という、問題点も多いが、単科大学という強みから厳正な評価と人事の配置換えや異動を連動させる大学がある一方で、国立研究大学のある医歯薬系のように、10年の定期的評価に代用する目的で任期制を導入しているところもあり（評価をあいまいにして発足しただけに、人事評価システムの再構築での再考を余儀なくされている）、実態は実にさまざまである。私学の任期制は経営的な観点からのみ導入される危険性があるが、それは教育研究のためにもならないし、学生や教員自身にとって不幸なことである。最近、大学設置審議会の簡素化によって認可が甘くなったという声をしきりに聞く。それに代わって認証評価機関がそれにとって代わるようだが、一步間違えば悪貨が良貨を駆逐する時代が高等教育界にも来そうだ。わが国の任期制においてもっとも重要な課題となるのは評価のあり方を巡ってである。国際的な視点から見ると、アメリカに代表されるように、任期制とテニユア制との関係に工夫を加えるべきであろう。わが国の任期制がテニユア・トラック (tenure-track：終身雇用ポスト) に連動するシステムは一般に導入されていない。また専門家集団の機能が有効に働かないために、任期制に関するスタンダードな任期、再任、評価の在り方を早急に確立する必要がありそうだ。

4. 新たな大学実験：職階、組織そして人事システムの工夫

結論的に言って、21世紀の大学像をめざす大学の教員人事のあり方はいかにあるべきであろうか。現在のわが国の任期制は大学教員にとって必ずしも人気が高いものではない。経済的な処遇、評価の妥当性、一貫性など工夫すべき点が多い。また、講座制(chair system)は教育研究の基本的単位で知識の創造・継承・応用・統合のドイツ的な文明装置として永らく貢献してきたが、今回の改正で講座制は大綱化された。デパートメント制(department system)の方が変化の急激な知識基盤社会や市場経済の下においては革新的な教育課程や研究活動に適応的であるが、講座制は学問的継続性や人材養成の面において優れている面も少なくない。しかし、一方で、保守性、継続性さらには階層性を重視する機能が内在するために、インブリーディングや時代錯誤の対応を招きかねない。助教授は教授を助け、助手は上位の職階を助ける。そうした人間関係は講座制によって保証されてきたのである。ドイツは前年講座制とは別の研究ポスト（制度）として助教授システムを導入した。わが国の場合は准教授や助教は独立した地位と役割を保障されるから、新たな職階は講座制のサポート体制を解体させる方向に機能する。いずれにしろ、もっとも効果的で厳しい選抜は正教授数のポスト数を大幅に削減することだ。何処まで有効か分からない大学評価よりも厳密な評価となろう。わが国において、終身雇用によってすべての人が教授になれたのは全職階に対する教授の職階比率が、上記のように先進国ではもっとも高い50%を超えるからだ。社会科学などの分野では教授が他のすべての職階を合わせてはるかに多い。たとえば、この比率を3割にすることにすれば、トコロテン式人事は確実に回避できる。上記のカーネギー大学教授職国際調査に基づく筆者の分析では職階比率と流動性とは、すべての要因の中で -0.49 というもっとも高い逆相関を示した。すなわち、教授比率が少ないほど流動性が高いのである。教授比率を下げることによって教授の地位と評価を高めることができ、教育研究の活性化を促進できる。厳しい状況下においては、ほとんどすべての大学教員が正教授に到達することは、今後、不可能な時代に突入する可能性が高い。それと同時に、市場化においては同じ正教授層においても若手の職階と同様、その規模はともあれ、専任教授、特任教授、エンダウメント教授(endowment professor：冠名教授)、ユニヴァーシティ・プロフェッサー(University Professor：特別教授)など階層化の圧力を避けることはできないだろう。国立大学法人化における非公務員型の枠組みはそのような可能性を秘めている。小規模な試みとして、東北大学や名古屋大学、九州大学、あるいは東京大学の先端研などで人事に風穴を開けるべく、小規模なスーパー教授的な職階もすでに誕生している。多摩大学や東京理科大学、高知工科大学、テンプル大学日本校などの、単科で小規模な動きやすい私立大学では、実験的な人事評価システムが構築されている。いずれにせよ、一般に大学教員の安定した人事システムが確立されれば、組織的レベルにせよ、個人的レベルにせよ、人事評価システムは限定的になるかも知れない。重要なことは両システムの均衡した関係を構築する必要があるだろう。

いずれにしても、日本をはじめ各国の人事政策の一般論として、大学が市場化すればするほど、大学教員の職階は若手とシニア層とで多様化し、常勤に対する非常勤、あるいはテニユアに対す

るノンテニユアの割合が相対的に高くなり、職階構成も教授比率が低下するのではないかという仮説を筆者は唱えている。この背景には明らかに、大学の市場化に伴って大学運営の効率化が志向されるばかりでなく、アカデミック・プロフェッションの人材は知的営為をめぐる作用だけに、人材の個人差が大きく若手の終身雇用化は確かな人材を選抜した上でテニユア化する機能が作用する。逆に定年前後のシニア層においては大学教員の長い知的経歴の積み重ねによって他のプロフェッション以上に大きな個人差が生じる傾向にある。これらは学問分野によって事情は異なるが、両世代における市場化に伴う人事政策の変化は避けられない。もとより、中年世代においても知的営為の能力差は他の職業以上に拡大するから、教育と研究の役割分化や処遇の差別化への圧力さらには外部からのヘッドハンティングの可能性は高まるであろう。

いずれにせよ、マイナス1%シーリング（マイナス3%という危惧もある）や大学改革というボディブローで疲れきった現在の大学にその余力があるかどうかは疑問であるが、組織と職階と人事という大学心臓部の改革は戦後一貫してタブー視され続けたが、大学構造改革の新たな第2ラウンドとして本丸を脱構築化するための壮大な実験が各地で試み始められている。

【参考文献】

- 山野井敦徳(1981)「科学者の選抜と社会化」新堀通也編『科学社会学の研究』（大学研究ノート No.49），広島大学大学教育研究センター，32-39頁。
- 山野井敦徳(1996)「移動性と威信」有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部，148-204頁。
- 山野井敦徳(1990)『大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配分のメカニズム—』東信堂。
- 山野井敦徳(2002)「大学教員の流動性と学問的生産性」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・「通産研究レビュー」編集委員会編『大学改革—課題と争点—』東洋経済新報社，329-353頁。
- 山野井敦徳〔編集代表〕・藤村正司・浦田広朗(2005)『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来—』（COE研究シリーズ15），広島大学高等教育研究開発センター。
- 山野井敦徳(2005)「教員の流動性を促すものは何か—任期制の実態調査を基に考える—」『Between』10-11月号(No.216)，進研アド，14-17頁。
- 文部科学省科学技術・学術審議会(2005・7)人材委員会答申「多様化する若手研究人材のキャリアパスについて」。
- 新堀通也(1965)『日本の大学教授市場』東洋館出版。
- 山野井敦徳〔編集代表〕(2004)『構造改革時代における大学教員の人事政策—国際比較の視点から—』（COEシリーズ5），広島大学高等教育研究開発センター。
- 山野井敦徳〔編集代表〕(2004)『わが国の大学教員に関する人事政策—任期制調査を中心に—』（COE研究シリーズ4），広島大学高等教育研究開発センター。
- 中山茂(1994)『大学とアメリカ社会』朝日選書。

第6章 大学教員市場

山野井 敦徳

戦後 60 年が経過した。我が国の大学制度も戦後直後の再編成、高等教育の大衆化の段階を経て、現在は 1990 年代以降に始まったグローバル的な構造改革を随伴するユニバーサル化への移行段階にある。市場原理を標榜しながらも、大学の成り立ちやこれからのグランド・デザインへの調整コントロールは現実には強力に政府統制されてきた。これに対して大学教員市場は政府調整のみでコントロールされるものではない。それは、高等教育のシステムの様式、政府政策、各個別機関の対応によって調整されながらも、大学教員、大学、職階、地位、権利等の様々な威信の交換によって成立する独自の場である。しかも現在は構造改革を通して大学教員市場の様式自体も再構築されつつある。本稿においては我が国の大学教員市場において問題にされた課題は、現在どのような状況にあるのか。我々が日々棲み、知的営為している現場は変化しているとすれば、それは如何なる理由や背景があるのか。さらに将来どのような方向性にあるのか。構造改革によって大学やアカデミック・プロフェッションのあり方自体が大きく変化しようとしている時代だけに興味は尽きない。市場の問題は市場現場に聞くしかないが、本章においては我が国の大学教員市場の各種データを踏まえて戦後 60 年を総括し、現在の課題を明らかにすると同時に、近未来の展望を模索したい。

我が国の大学教員市場の研究に焦点をおけば、上記の新堀氏の『日本の大学教授市場—学閥の研究—』は 1965 年に出版されたが（新堀 1965），それを継承した第二次調査は、1984 年に出版されている。書名は『大学教授職の総合的研究』（多賀出版）となっているが、その中核的な研究は、我が国の大学教員市場に関する第二調査から構成されている（新堀編 1984）。第一次から凡そ 20 年を経た時系列的調査となっている。今回はさらに 20 年後の第三次調査をいろいろな角度から実施するが、その一つで戦後 60 年の経緯を総括的に追究する。

そこで本章の目的は、戦後 60 年、日本の大学教員市場はいかに変化したかを追跡調査することにある。わが国の大学教員市場は戦後 60 年間に大きく変化しつつある。機関あるいは大学教員等において国際的に見てそれらの流動性が低いため、わが国の国際的に見た学問的な生産性は高くないと言われて久しい。ここでは研究を実質的に担っている大学教員の選抜と配置を規定する大学教員市場に焦点を置いて、戦後 60 年間の大学教員市場の変化を最近の構造改革とのかかわりから言及したい。このための作業仮説として一方でわが国の戦後 60 年の歴史を四つの時期に区分しながら、わが国の大学教員市場がどのように変化してきたか、とりわけ最近の構造改革の視点を切り口にしながら実証的に解明することにある。

第一には、そのため過去 60 年にわたる全国大学職員録に基づいて、わが国最大の課題の一つであったインブリーディング（自給率、自校閥）の変化をべた。今まで各時期の調査は実施されているものの、60 年という永いスパンで追跡したものはない。それと同時に、インブリーディングを規定している要因について、国際化や制度、組織、人事等の切り口から接近した。第二には、

過去 30 年に亘る学校教員統計調査報告書に基づいて、戦後の大学教員市場とその流動性、それに関連する大学教員のキャリア形成について、いくつかの主要な論点を整理し、その動向を総括する。とりわけ 1990 年代以降の我が国の構造改革期において大学教員市場や大学教員のキャリア形成はいかに変化したかを実証する。同様に、第三には、最近の構造改革は知識社会を基盤として、社会と大学のあり方が変化してきているが、人の流れとしてどのような変化をしているか、量的あるいは質的に検討したものである。第四には、わが国のマイノリティ市場として女性大学教員と外国人教員に焦点を当てた。世界でも非常に閉じられた市場を形成しているわが国の大学教員市場はどのように変化したかを時系列的に眺めた。全体的な要約については「まとめ」において総括しているので参照していただきたい。

1. 戦後の大学教員市場のシェア変動

(1) 大学改革の時期区分について

戦後、大学の時系列的变化を考える場合、いろいろな切り口があるが、M.トロウの理論も視野に入れつつ、わが国の戦後を四期に分類して大学教員市場との関連性を検討してみよう。たとえば、図 1 に示すとおり、わが国の場合は、戦後直後の新制調整期を経てオイルショック 1973 年代から長期の抑制期を経験する一方、第二次大戦直後から高度成長期にいたる 1960 年代までのエリート段階で新制大学再編成期を体験している。さらに 1960 年代から大学のマス化に突入し、1975 年代の抑制期を経て 1990 年代から 18 歳人口激減やグローバル化に伴う後期マス化、2005 年の大学進学率 50%超のユニバーサル段階に突入する。こうしてみると、わが国の戦後の大学発展期はおおよそ 15 年周期で回転していることになり、トロウの発展段階理論は理念型であって、現実の大学発展期は、その国の経済社会的条件の影響を被っていることがわかる。これらを整理してみると、おおよそ表 1 のように整理できるであろう。

図 1 大学・短大、入学者数、教員数、粗進学率（国公私計）

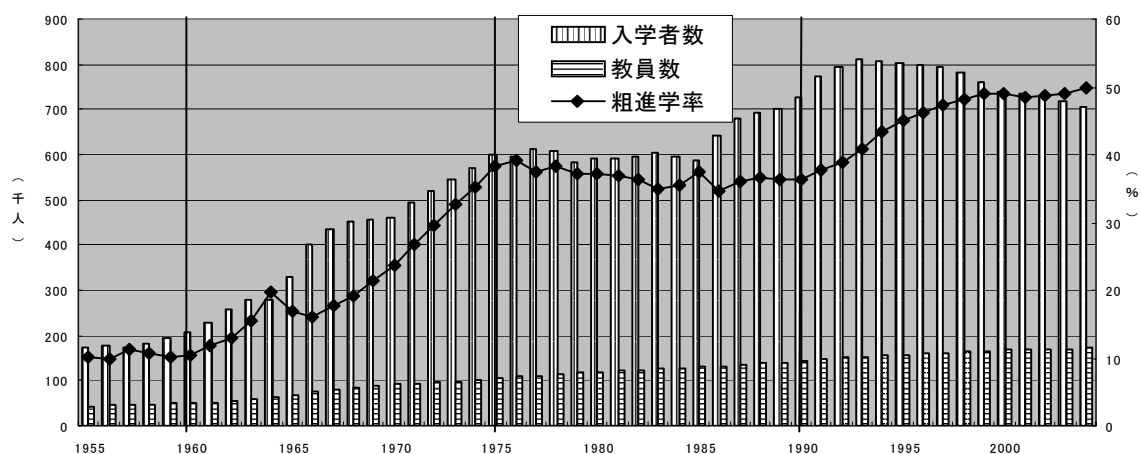


表 1 戦後の大学発展期

名 称	発展段階	政 策
1945－1960 年 整備期	エリート段階： ～15%	新制大学整備政策
1960－1975 年 高度成長期	大衆化段階Ⅰ：15～38%	国私立大学増設拡充政策
1975－1990 年 抑制期	大衆化段階Ⅱ：38～37%	公私大学地方分散政策
1990－2005 年 構造改革期	大衆化段階Ⅲ：37～50% 四大化，大学院重点化	市場原理政策，統合期
(2005－2020 年 再編成期)	ユニバーサル段階：50%～	統合再編縮小，再構築

（２）戦後の大学教員市場の機関数と教員数の動向

もちろん，こうした戦後日本の大学発展過程の背景には内外の社会・経済的な変動要因，政府文部（科学）省の政策，さらには高等教育への国民のニーズ等が大きく影響していることは，容易に推察できる。図 1 はこの間の入学者数，教員数及び大学進学率を示したものである。まず，図 1 から進学率の動向を見ると，戦後の四期の発展段階を鮮やかに区別できる。さらに入学生数に関しては 18 歳人口や定員の影響を強く受けていることが理解される。しかし，短大・大学教員数（本務教員，以下教員）の動向は進学率や入学者数の動向に関係なく，戦後，一貫して増加していることが理解される。この中から特徴を強いて挙げれば，1960 年代の教員増加率をもっとも高いことや 1975～1990 年の高等教育抑制期においても増加率は低下するものの，教員数は着実に増加していることが指摘できる。しかし，全体的に見て図 1 の短大・大学の教員数の全体動向からは明確な特徴は明らかでないので，類型別・設置者別を切り口とした動向を見てみよう。図 2 と 3 は，類型別・設置形態別に見た教員数と機関数の動向を示したものである。これらの図から四期にわたる動向において以下のような特徴を指摘できる。

- ① まず，全般的傾向として，戦後四期の進学率の動向は変化が激しいが，大学・短大の機関数は着実に増加しており，2000 年以降頭打ち状態となっている。第一期・第二期，特に後者の高度成長期（1960-1975 年）におよそ 400 機関と，その増大は著しい。しかし，停滞期や構造改革期においても約 300 校の大学・短大の機関が一定の比率で増大している。第二期までに年間平均およそ 25 機関，停滞期以降でも平均 10 機関が設置されている。
- ② 第一期の新制の整備期においては短大・四年制の類型から見ても，国公立の設置形態から見ても，四年制国立大学を例外とすれば，いずれの機関も戦後最大の成長率を示している。
- ③ 第二期の高度成長期においては国公立の大学・短大の機関がほとんど設置されないのに対して，成長期においては私立セクターの大学・短大のみが著しく新增設されていることが理解される。
- ④ 第三期の抑制期に入ると，成長率で言えば国立セクターの短大四年制大学が牽引車となって高等教育機関の成長を支える一方，私立セクターにおいてはその進学率は停滞するものの，一定の成長率で新機関が設置されていることが理解される。

- ⑤ 第四期の構造改革期に入ると、第二次ベビーブームで学生数が頂点に達した後、急激に減少する。しかしその一方で、無公立大学県の公立セクターや私立セクターで短大を四大化する。同様に国立セクターでは短大が四年制大学に統合再編成されると同時に、四年制大学も 2004 年度に医科大等を中心に再編統合される。

図2 大学・短大 教員数（本務者）

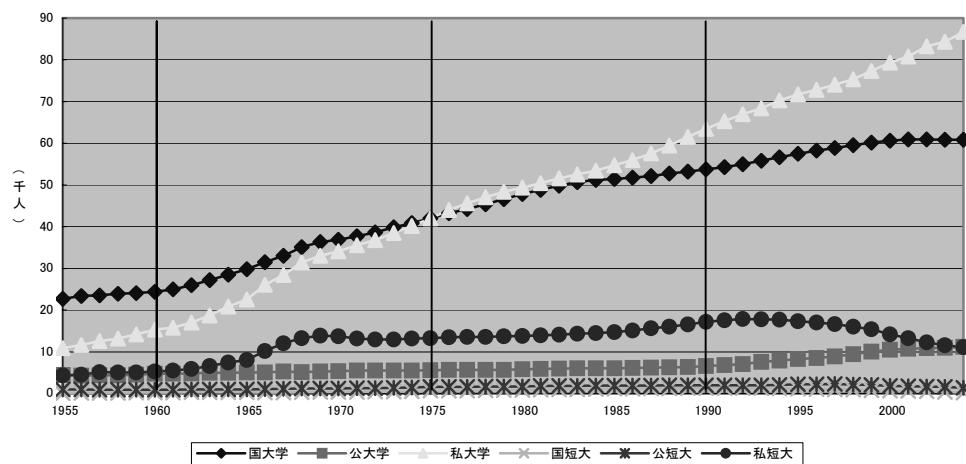
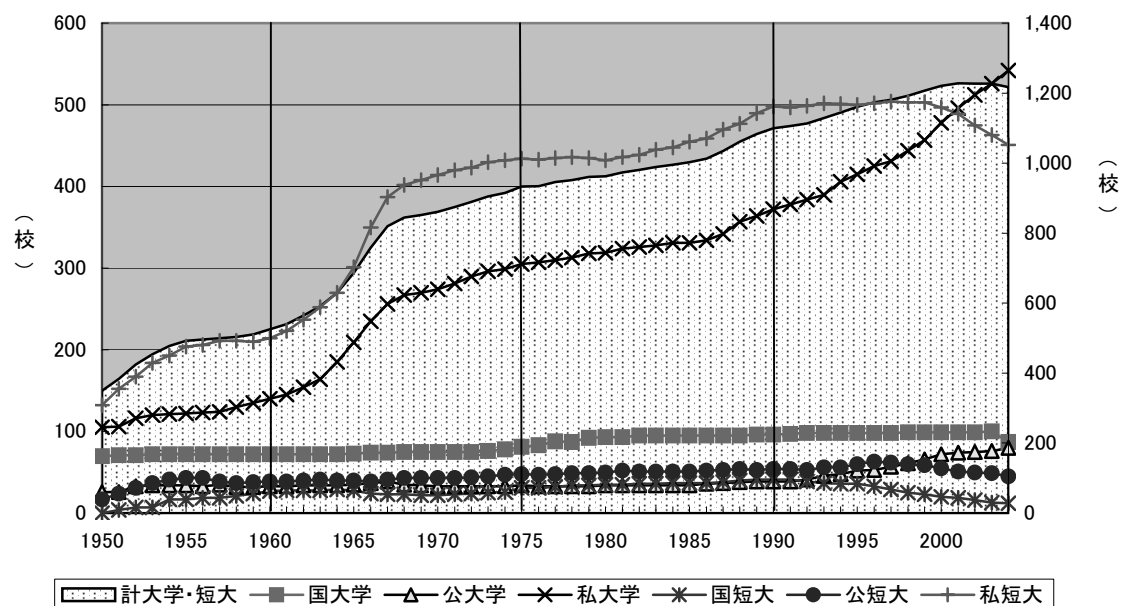


図3 大学・短大 機関数 2



以上、概観したように、戦後の教員数には四期の動向と連動した大きな変化は見とれないものの着実に成長してきた。しかし、他方では類型別・形態別から見た機関数には調整期、高度成長期、停滞期、構造改革期ごとに著しい特徴のあることが理解された。

(3) 戦後の大学教員市場の動向と流動性

こうした機関や教員数の変化は日本の大学教員市場にどのような影響をもたらすのであろうか。ここでは教員市場の規模や機関の動向は日本の大学教員市場にどのような変化をもたらしたかを考察したい。特に大学構造改革期については章を改めて展開したい。

1) 出身校シェア

まず、大学教員市場のシェアの動向について述べてみよう。日本の大学教員市場の拡大は、例えば新制大学が発足する直前の 1948 年の 2 月調査では 16,600 人であったものが、2004 年現在 156,000 人で 9 倍以上。同期間の学生比率は約 7 倍弱であるから、実は学生の大衆化以上に教員は大衆化している。戦前旧制度の 1945 年度の中学校教員が全国総計 17,994 名、義務教育であった国民学校本科及び初等科訓導教員が 202,623 名であったから、戦前のほぼ義務教育レベルの教員数に匹敵する（『文部省第 73 年報』1945 年）。

こうした戦後の大学教員市場の拡大はいろいろな面での変化をもたらした。四期における大学教員市場の出身校ごとのシェアは表 2 の通りである。これによれば、以下のような特徴が指摘される。

表 2 戦後の大学教員市場におけるシェアの動向（講師以上）

1953			1961			1981			2001		
1. 東大	3,841	29.1	東大	7,935	24.8	東大	11,250	15.4	東大	12,596	11.4
2. 京大	1,938	14.7	京大	4,269	13.4	京大	6,809	9.3	京大	8,378	7.6
3. 教育	<u>1,039</u>	<u>7.9</u>	東北	1,744	5.5	東北	3,476	4.8	(外大)	<u>7,604</u>	<u>6.9</u>
4. 東北	900	6.8	教育	1,612	5.0	筑波	3,363	4.6	筑波	4,559	4.1
5. 九大	69	5.7	<u>九大</u>	<u>1,467</u>	<u>4.6</u>	九大	3,256	4.5	阪大	4,485	4.1
6. 広大	599	4.5	北大	1,131	3.5	阪大	2,710	3.7	東北	4,446	4.0
7. 北大	570	4.3	早大	965	3.0	早大	2,539	3.5	九大	4,210	3.8
8. 芸大	366	2.8	広大	937	2.9	北大	2,473	3.4	早大	3,840	3.5
9. 阪大	302	2.3	阪大	849	2.9	(外大)	<u>2,056</u>	<u>2.8</u>	北大	3,364	3.1
10. 東工	191	1.4	(外大)	<u>716</u>	<u>2.7</u>	広大	1,915	2.6	<u>名大</u>	<u>3,296</u>	<u>3.0</u>
11. 一橋	164	1.2	芸大	691	2.2	名大	1,852	2.5	慶応	2,791	2.5
12. 名大	160	1.2	慶応	680	2.1	慶応	1,585	2.2	広大	2,619	2.4
13. 東外大	91	0.7	一橋	512	1.6	日大	1,530	2.1	東工	2,034	1.8
14. 日体大	87	0.7	日大	477	1.5	芸大	1,334	1.8	日大	1,960	1.8
15. 千葉大	83	0.6	名大	452	1.4	東工	1,141	1.6	神戸	1,621	1.5
16. (外大)	<u>76</u>	<u>0.6</u>	東工	436	1.4	神戸	783	1.1	芸大	1,442	1.3
〔合計〕 13,179			31,934			72,899			110,288		

注：各年は全国国公私立大学の『全国大学職員録』（廣潤社刊）を分析したものである（詳しくは、山野井 2005a を参照されたい）。ただし 1953 年は国立大学のみで筆者が分析した。下線部大学で市場の 50% を占める。

わが国の大学は戦後 60 年を経過した。この間に大まかな発展段階としては 15 年単位で四つの時期を区分したが、表 2 から次のような傾向を読み取ることができる。すなわち、戦後 60 年の第一期の大学整備期には東大の寡占は 3 割に達しており、上位 3 大学で市場の半数が占有されていた。

第二の高度成長期には東大の寡占は四分の一(25%)に縮小すると同時に、旧帝国大学を中心とした大学教員市場が形成され始めるが、上位 5 大学で市場の半分を占める。外国大学に関わった教員数とその割合がベスト 10 入りする。第三期における 1980 年代の大学の発展が抑制される時期になると市場が逼迫するためか、東大のシェアが 15%台に激減すると同時に市場自体が今日帝国大学を中心とした伝統的大学によって分断化、ブロック化された地域市場が形成された。伝統的大学を中心とした地域的に系列化された市場が形成されてきた。これらの背景には大学の抑制的な発展段階が影響していることを示唆している。第 4 期の構造改革期に入ると大学進学率上昇や市場の拡大に伴って、ブロック化されていた市場はより流動性を高めていった。たとえば、東京大学のシェアは全体の 1 割に低下すると同時に、上位各大学のシェアはいずれも低下する。上位 10 大学で市場全体の 5 割を占めるという多様な時代を迎える。これは流動性と競争率を高めたブロック化から全国化への戦国時代を迎えていることを示す。こうしたシェア競争の中で外国大学出身者（外国で学位を取得した日本人+外国人教員）が第三位に上昇するとともに、上昇率を大きく高めていることは注目に値する。これらは全国化と国際化がいつそう進行することを示唆している。

以上、全体的な動向を概観したが、個別大学の動向を分析すると興味深い。戦後 60 年間でランクとシェアを共に上昇させた大学の代表には、阪大、名大、東工大、神戸大、慶応などが挙げられる（外国大学は集合体であるが、ランクとシェアの上昇は第一位である）。ランクは低下していないが、シェアを低下させたグループには、東大、京大、筑波大などが入る。これに対してランクとシェアともに低下させたグループには、東北大、九州大、広大、東芸大、一橋大などが入る。これらの背景には、市場の地域的条件や個別大学の実情などが影響しているようだが、大学改革によって市場競争が激しくなれば勝ち組や負け組の差がより大きくなりそうである。以上を要約すれば、次のようにまとめられる。すなわち、

- ① 東大の寡占状態の終焉。
- ② 大学教員市場の分割化。
- ③ 海外での学位取得者の急増。
- ④ 勝ち組と負け組の明瞭化。

これらを具体的な例を挙げながら分析してみよう。わが国の大学教員市場は戦後 60 年の間に 16 万人の規模に拡大した。新制大学調整期においては東大、京大、東京教育大の 3 大学のみで市場の過半数を独占した。その後、20 年ごとに 5 校、8 校、9 校（海外出身の大学を除く）で市場の過半数を占めるようになった。永井道雄はかつて富士山型から八ヶ岳型の競争的状況を輩出すべきであると提案したが、数字上はかなり変化してきている。とくに東大の寡占状態は著しく改善された。明治期の大学創設期という発展途上段階においては外国人教師を除いて、市場の

ほとんどは東大出身者によって独占された寡占状況にあった。戦後の 1953 年の時点においても約 30%，3 人に 1 人は東大出身者ということになる。それが 1961 年には約 25%，4 人に 1 人は東大出身者，1981 年には 15.4%，2001 年には 11.4%，現在ではおそらく 10 人に 1 人が東大出身者に過ぎない。これからの時代においては，東大卒業者は希少価値となろう。

さらに，戦後 60 年の間に大学教員市場の国際化が進行した。それを海外で学位を取得して日本の大学教員市場に参入した教員は 1953 年の段階では全体のわずか 76 名で全体の 0.6%に過ぎなかった。シェアで言えば 16 位できわめて少数派であった。とくに 1981 年から 2001 年の間に飛躍的に増加した。2001 年現在，海外で学位を取得して日本の大学教員市場に参入した教員はおよそ 7%，7,600 人に達する。20 年後にはおそらくトップに躍り出るであろう。他方，外国人教師の数も 2001 年現在，3.0%，4,600 人に達しており，両者合わせて 10%，10 人に 1 人は日本人による国際化と外国人による国際化の双方から着実に国際化してきている。日本人の学位取得者は西洋の国々，外国人教師による大学教員市場への参入は第一位が中国人によって達成されており，しかも助教授がもっとも多いことから，将来的には大幅増が期待される。

いずれにせよ，わが国の大学教員市場の市場競争力や市場反応は徐々に改善されてきている。わが国の大学教員市場地図は戦後 60 年の間に大きく塗り替えられた。東大，京大，筑波，早大，慶応がシェアを下げながらも絶対数を拡張しながら順位を維持してきた。しかし他方では名大，阪大，神戸，東工が順位やシェアを着実に上げてきた勝ち組である。反対に芸大，広大，一橋などは絶対数は着実に増加させながらも，順位やシェアを下げてきた。こうした大学は単科大学であったり，総合研究大学でも一部の伝統分野で限定されているという理由が大きい。広大と筑波は差が拡大してきている。

2) 大学構造改革と大学教員市場の動向

さて，我が国の大学教員市場は 1990 年以降の大学構造改革に伴って大きく変化してきた。我が国の構造改革を整理すれば表 3 の通りである。我が国の特に国立等の大学における構造改革は，文部科学省の主導による専門家集団や各界の代表者を中心とした大学審議会や中央教育審議会の答申結果にしたがって，政府・官僚の強力な統制により中央集権的に進められる。専門家機関調整や市場調整の歴史はきわめて浅い。個別大学機関の調整は本来，法制上可能なものに限定され，自由の幅はそれほど広くなかったが，構造改革による規制緩和によって大学独自の判断で改革できる自由裁量の範囲もやや多くなり，企業的経営が要請されている。特に 2004 年度の国立大学法人化に伴って大学教員の処遇は国家公務員型から非国家公務員型に移行し，大学教員の人事の在り方は各機関の責任において労働基準局の認定を基に実施されるようになった。公立セクターにおいては地方公務員としての規制を受けるが，私立セクターにおいては労働基準局の規程によって実施されており，国家公務員よりも規制は大幅に緩和されている。

表3 構造改革の調整セクターと調整要件

調整次元	調整要件
政府・官僚調整	・政策：大学審議会・中央教育審議会（法人化・中期目標・計画評価及び達成評価），大学設置基準等法的整備 ・予算：評価による運営交付金，競争的資金の導入 ・人材：任期制（タイプ・任期・再任の可否） 身分（非公務員型＝公務員＋民間）／処遇 職階（助教・准教授）等の法的整備
市場調整	・貨幣市場の形成：奨学金/教育研究費（競争的資金の導入） ・大学教員市場：市場停滞（機関数/ポスト増減/学生数） 市場競争の激化（人材の引き抜き） ・人材市場：学生/職員／マネジャーの市場化
機関調整	・大学のミッション／機能/組織等の改革 ・大学運営：教授会／評議会，教学/経営 ・大学人事：公募制/指名制，テニユア／ノンテニユア（or任期制），常勤/非常勤，処遇（年功序列/成果主義），職階並びに役割の分化と再編成，任期制を一回経験してからテニユアを獲得する原則 ・内部組織の再編成
専門家機関調整	・調整と合意形成：国立大学法人協会／公立大学協会／私学連盟／私学協会 ・認証機関：大学基準協会／日本高等教育機構／大学評価・学位授与機構等 ・資金配分：日本学術振興財団／日本学術審議会／助成財団 ・学会：教育研究の発表／情報交換／人材形成／学問的評価

構造改革期においては大学機関も短大の四大化，国立大学の統合再編成，公立大学の設立，大学学部のスラップビルドなどとともに，男女共同参画計画や外国人教員に関する法的改正，1997年度からの任期制の導入によって，市場の一形態である我が国の大学教員市場は大きく変動してきている。

それらの一般的傾向を指摘すれば次の点が挙げられるであろう。すなわち，①任期制の導入によって，終身雇用制に大きな変化が生じ，ポストドクターや助手などの若手世代，私立大学のシニア教授層において，身分が多様化し，キャリア・パスが不透明になってきつつある。②男女雇用機会均等法や男女共同参画社会を目指す国立大学協会や国際的批判さらにはジェンダー論の浸透から，遅ればせながら女性の高等教育社会への進出が次第に認められるようになってきた。③構造改革や市場化に伴って学位取得の促進や国際化を通してインブリーディングが一部回避される傾向が認められた。

いずれにしても，国立大学の法人化に伴って国立大学教員はオランダと同様，非国家公務員型が適用され，人事の大綱化が法的に可能となった。これで各機関の創意工夫や経営的努力が要請され，機関の自由度もかなり高くなったことは事実である。さらに2005年7月学校教育法が改正され，周知のように大学の教員組織に関する規定がかわった。大学設置基準も2005年度内に改正される見通しだ。これを契機に，助教・准教授の職階導入と講座制のいわゆる「助ける」組織の見直しが実施される。とくに人事，職階，組織をめぐってわが国の構造改革は個別大学機関に焦点が移ってきてつつある（山野井 2005c）。恐らく次期の2005－2020年は高等教育の再編成期に突入することになる。道州制の導入などに伴ってわが国の高等教育は文字通り，国立大学法人間や公立大学間，さらには国公立や私立を交えた統合・再編が要請される可能性が高い。次期における大学教員市場はそうした意味で大きく変貌せざるを得ないだろう。

2. インブリーディングのゆくえ

(1) 全体的傾向

さて、我が国の大学教員市場において最も注目されるべき焦点は学閥としての自校閥（インブリーディング）である。アメリカの大学教員市場においてネポティズム（身内主義：親子・兄弟などの親族関係）を回避する事項が現在でも規則で決められている大学が多いが、新堀通也はこの概念を我が国の学閥現象の中核的概念として再構築し、わが国の学閥現象に統計的にはじめて接近した。

周知のように、我が国の近代大学は東大から出発するが、大学教員の出身母体は、最初はお雇い外国人教師からはじまったと言ってもよい。明治 20 年代から自国出身者で自給し始めたが、そのほとんどは東大出身者のしかも欧米留学経験者であった。発足時から明治 26 年までに採用された邦人教授は 130 名で、そのうち 100 名は留学経験者であった（天野 1977）。大学出身者は東大出身者しかいない時代であったから、京大や東北大の教授もほとんど 100% 近く東大出身者か外国帰りの教授であった。例えば、明治 36 年の東大法科の教授陣は、22 名中 21 名が母校出身者でかつ外国留学経験者であった。それに対して唯一の対抗馬であった京都帝大の法科の教授陣は 12 名中 10 名が東大出身者でスタッフ全員が留学経験者であった。卒業席次も教授の多くが 1, 2 を競う秀才たちで、我が国の大学教員市場全体がほとんど東大閥で独占されていた。東大出身者しか大学教育を受けていない時代には、外国人を採用しない限り国内の東大出身者で賄うしかない。一方、明治 10 年の東京大学発足時には傭外国人教師は 50% に達していた（これは文部省が雇い入れた外国人の 20% に当たるという）。発足時には約半数が外国人教師であった。しかし、帝大発足時の明治 20 年代以降に急激に減少する。外国人教員比を統計分析してみると、1906（明治 39）年には、東帝大の外国人教員比は 8.3%（助教授以上 187 名、外国人教員 17 名、ただし嘱託は除く）、同じく京帝大 2.6%（113 名、3 名）、帝大平均では 6.3%（300 名、20 名）、大学令の改正があった 1918（大正 7）年には、同様に、それぞれ 7.92%（151 名、13 名）、3.5%（136 名、5 名）、3.7%（595 名、23 名）、さらに戦前、最後の帝大が設立された 1939（昭和 14）年にはそれぞれ 1.9%（356 名、7 名）、2.9%（270 名、8 名）、1.6%（1,377 名、23 名）で、帝大全体の外国人教員比率は、わずか 1.6% を数えるに過ぎず、逆に言えば古い東帝大の市場占拠率は拡大した。

では、戦後の教員動向の地図はどうか。例えば、1948 年度の大学教員数は 16,600 名（助手以上）であったものが、2003 年度では 156,000 名であった（『学校基本調査報告書』当該年）。すなわち、この半世紀に約 9 倍の増加である。この間、学生の増加倍率は約 7 倍であるから、学生の大衆化以上に大学教員は大衆化した。1960 年代のエリート段階からマス段階への移行過程、1970 年代から 1980 年代の停滞期を経て高度マス化段階への進展、さらに 1990 年代以降はユニバーサル段階への移行過程にある。この間の市場状況を概観すると、1962 年の我が国の大学教員市場における東大出身者の市場占有率は（大学教員全体に対する東大出身者の割合）は 31,934 名（講師以上）のうち 7,935 名、全体の 24.8% を占めて、全国的に東大出身者が優勢であった。しかし、マス化段階の 1982 年では東大出身者は 15.4% に低下すると同時に、日本の大学教員市

場は旧帝大を中心とした研究大学によって地域ごとに分断化されてきた。さらにユニバーサル段階に突入しつつある 2002 年現在、東大の占有率は約 10%前後にまで低下し、市場の分断化と多様化が一段と促進された。大学の大衆化とともに、大学教員は大学教員全体の 1 割が東大出身者ということになる。明治期には東大出身者が市場の大部分を独占したが、現在の東大出身者は 12,500 人前後で市場では希少価値になってきつつある。戦前のように東大出身者が大学教員市場を独占した時代に比べれば、その地図は激変した。

（２）戦後の自給率

各大学の自給率はどう変化したか。それらは、大局的に見て研究者養成大学の動向や学問分野の実情、あるいは新設大学や研究者を養成する大学院の増設等によって基本的には規定される。大学の学校教員統計調査報告書は 3 年ごと調査されることが文部科学省の仕事の一つとして義務づけられているが、自校出身者の統計が開始されたのは 1977（昭和 52）年から現在までのおよそ 25 年間である。

マス化への発展段階に大学全体の自給率の変化は 35%を中心に±5%以内の範囲の高原状態で推移し、四半世紀前と現在とはほとんど同じ自給率である。表 4 の設置形態別に比較して見ると、かなりの変化が窺われる。国立大学の自給率は、1970 年代に平均とほぼ同じかやや高めに推移しているが、私立大の高原状態も国立大と同様であり、やや低めに推移している。この両者に比較して公立の場合は 1990 年代急激に下降しており、最近 10 年間に 15%もダウンした。ユニバーサル化への移行段階において地域的な要請による公立大の新設が影響している。すなわち、1990 年度には 39 校であったが、2004 年度には 80 校（うち 3 校は 2003 年度より学生募集停止）と倍増したが、この間 38 校が新たに設立されたことになる（『全国大学一覧』当該年）。他方では公立大学の大学院博士課程は増設されるものの、新設大学では長期の養成期間を要する自校出身の研究者を自給することは不可能であるからインブリーディングは急減せざるを得ない。

表 4 設置形態別インブリーディングの動向

年 度	平 均	国 立	公 立	私 立
1977 年	34.7	39.4	39.2	29.3
1980 年	36.7	42.0	41.4	31.0
1983 年	37.4	42.4	41.2	32.2
1986 年	38.3	43.7	41.6	32.9
1989 年	38.1	44.1	40.9	32.2
1992 年	37.7	44.7	39.4	31.8
1995 年	37.5	43.9	35.1	32.7
1998 年	36.1	43.0	30.9	31.4
2001 年	34.0	42.4	25.7	28.7

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より整理した。

（３）学部別に見た自校出身者

基本的には二、三の学部を除いて、すべての領域で自給率は低下している（表 5）。この中で医学を中心とした保健関係の自給率の高さは良く知られるところであるが、それよりさらに 10%

以上の自給率を高め 70%前後の最高水準を保っているのは商船分野である。この分野は人材育成が非常に限られている。学校基本調査報告書によれば、1950 年当時には商船学部は国立 1 校 1 学部のみであり、現在でも学部名は多様化していると言われるものの、大衆化しない特異な分野で国立大で 2 学部に過ぎない。教員数もわずか 204 名（助手以上）で、研究者の養成市場にせよ、供給する外部市場にせよ、きわめて限定的だから、研究機関自ら自給せざるを得ないが、それが自給率を高めている原因だろう。1970 年代の大衆化の真っ直中であって、国立大学の新構想大学が医学系・教員養成系・先端技術科学や情報系を中心に 19 校設置されたが、そのうちの多くは医科大・医学部のない県に医科大が設置された。平均的な自給率はやや低下したが、1977 年には 51%、83 年には 54%、95 年には 60%と新構想医科大学の自給率上昇によってその分野全体の自給率が高まり、現在は平均 56%と低下し、やや内部市場は飽和状態に直面している。

表 5 学部別インブリーディングの動向

(単位：%)

年 度	平 均	人 文	社 会	理	工	農
1977 年	34.7	20.2	21.2	27.7	42.1	44.2
1983 年	37.4	20.5	21.4	29.9	42.3	46.7
1989 年	38.1	20.7	20.7	29.3	41.7	48.2
1995 年	37.5	19.4	19.4	26.8	39.8	45.1
2001 年	34.0	16.3	15.8	24.5	35.9	43.1
年 度	保 健	商 船	家 政	教 育	芸 術	その他
1977 年	51.3	65.1	37.3	18.3	27.9	13.6
1983 年	53.9	55.0	38.1	21.5	29.4	13.6
1989 年	57.4	56.3	35.6	20.0	30.0	16.7
1995 年	59.5	58.3	35.3	20.9	27.1	20.0
2001 年	55.9	68.3	31.4	17.3	23.5	17.0

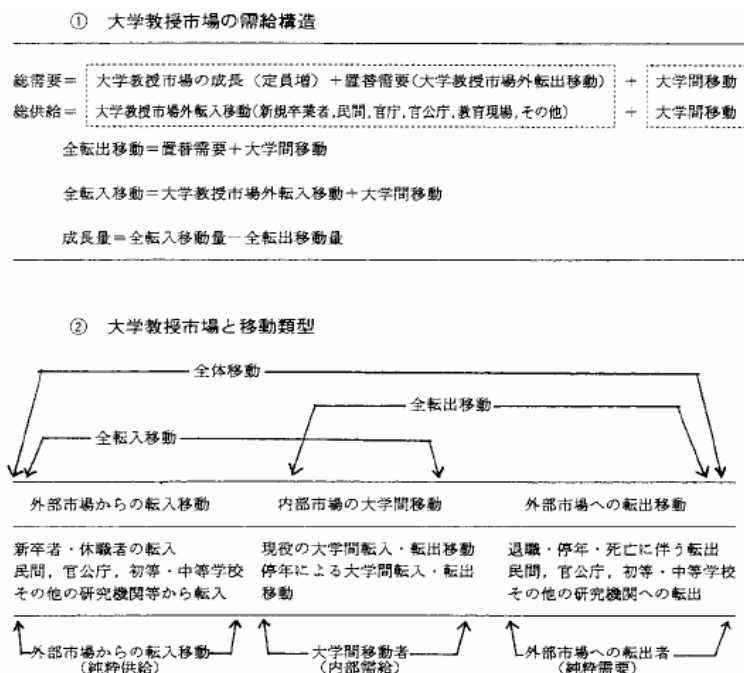
注：文部科学省『同上書』の各年版を整理した。

3. 大学教員市場の流動性

(1) 大学教員市場の流動性の動向

流動性(mobility)とは大学教員市場における各種の移動によって規定される。移動及び流動性を合理的に論議するために、大学教員市場の需給構造や移動の諸形態について図 4 に整理しておこう(山野井 1990)。この図から理解されるように、移動は色々な次元で論議することができる。本論文では、基本的に個別機関内の流動性、大学間の流動性、大学と大学外市場のとの流動性、及び後者の二者をあわせた全体の流動性について論議したい。第一の流動性とは、前項で言及したように、インブリーディングという個別機関の内部市場の開放性を示す流動性であった。第二の流動性とは、大学間移動であり、大学教員市場(図 4 では、大学教員市場外に対応して、大学教員市場を内部市場と称しているが、個別機関、大学教員市場、外部市場の三層構造として把握している)における最も典型的な流動性を表している。第三の流動性は、市場間、すなわち大学教員市場と外部市場との流動性である。第四の流動性は新陳代謝率という指標で論議する。ここでは第二の大学教員市場内部の流動性、すなわち大学間移動について多角的に検討してみよう。

図4 大学教員市場の需給構造と移動形態



出典：拙著(1990)『大学教授の移動研究—学閥支配の選抜・配分のメカニズム』東信堂，129頁。

表6は設置形態から見た個別大学機関への年間転入移動率を大学間移動と称している。この移動率は設置形態ごとの大学が1年間に構成員の何%が転入してきたかを示している。分析結果によれば、過去30年間にU字型の流動性を示していることが分かる。大学間移動は基本的には大学教員市場の成長率によって規定される。

表6 設置形態から見た大学間移動の動向

	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
国立大	3.76	2.40	3.05	2.83	2.63	2.05	1.59	2.40	2.21	2.40	2.53	2.38
公立大	4.69	2.85	2.07	1.57	2.07	1.76	1.38	2.55	2.77	4.07	3.36	4.15
私立大	5.18	3.50	3.19	2.82	2.09	2.01	2.20	3.08	2.92	2.94	2.53	3.64
平均	4.50	2.99	3.07	2.76	2.33	2.01	1.90	2.78	2.63	2.79	2.58	3.19

出典：山野井敦徳『大学教授の移動研究』東信堂

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より分析した（講師以上）。

1977年以前の「55～60」に60歳以上を含む。

大学間移動率＝大学間転入移動者数÷本務教員数×100

U字型の背景には明らかに大学の急激な増設と関係していると思われるが、流動性が上昇した背景は質的に大きく異なる。1960年代は、我が国の高等教育機関はエリート段階からマス段階へのちょうど移行期にあつて、国・公・私いずれの設置形態においても大学の急激な拡張が行われたが、マス化の多くを吸収したのは私立セクターであつた。この時期、大学の多くが増設・拡張され、私立短大の四大化も著しく促進された。エリート段階においては大学の規模も小さく、数も少ないところに急激に増設・拡充されたので、大学間移動率は戦後、最高のレベルに達した。続く1970年代後半に公私セクターの流動率が下降するが、国立大セクターは、新構想大学の増

設によって大学間移動はある一定以上の水準を維持した。1980年代は団塊の世代の狭間にあると同時に、大学進学率は頭打ちとなった。それは又、大学の抑制政策が実施された期間でもあった。1980年代後半から第二次ベビーブーマーの対策として国立では入学定員増が図られ、それに随伴して教員のポスト拡張政策が導入される一方、1990年代の無公立大の県では公立や公設民営大学が増設されることになる。さらに国公立、とくに私立短大は、18歳人口急減に伴う生き残り政策として、短大廃止・四大への昇格がセットとなって推進されてきた。1995年から2003年まで順に、7校、8校、6校、15校、15校、23校、13校、17校、18校の計122校の短大が四年制に昇格しているのである。この四大化がすべてではないが、1990年に593校あった短大は、2003年には523校にまで減少する一方、四年制私大は372校から544校まで急増したが、国立大の成長は停滞した（『全国大学一覧』 当該年）。しかし、流動性に影響をもたらすのは成長率ばかりではなく、質を規定する大学政策が関係する。1990年代の大学構造改革以来、一方で大学院の見直し、大学統合再編、カリキュラム改革、大学評価システムの導入が試みられ、他方では21世紀COEプログラムに代表されるような競争的な市場的環境が整備されてきた。こうした状況は1960年代の環境と大幅に異なる。その結果として、市場を規定する政策の変化が流動性を高めていると判断される。

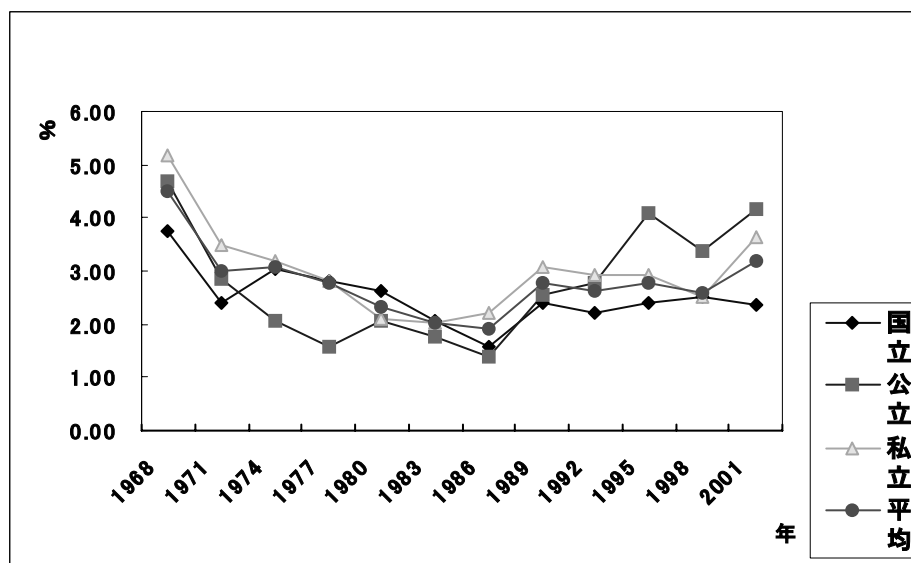
しかし、2007年には18歳人口が120万人台に低下するにもかかわらず、これまでの大学数、入学定員は増加の一方であった。今後の進学率の向上がどれくらい期待できるか見通しはないが、高等教育界のバブルが本格的に弾けるのはこれからである。大学関係者は国立大学の法人化で一件落着のような気分になっていることは否めないが、人口減による少子高齢社会に突入すれば、第二期の構造改革の時代が確実に到来する。私立の大学倒産が現実的なものになるばかりでなく、国公立大の統合再編成か淘汰の時代が到来するだろう。そうなれば中高年の流動性は一気に高まり、未曾有の危機となる。若手と相違して現役中高年は経費的に高くつくため再就職はなかなか困難である。中高年受難の現実が押し迫っているのである。市場の成長は大学間移動の流動性を高めるが、大学倒産という市場の解体も、皮肉にも流動性を高めるのである。高等教育界にとって意味ある流動性とは何か、真摯に論議する必要がある。

（２）大学教員の流動性：絶対移動対純粋移動

一方、教員の流動性についてはどのようなであろうか。図5は、1960年代以降の設置者別に見た機関別の流動性を示したものである（山野井 2005a）。これによれば次のような傾向が認められる。

- ① 高度成長期（1960－1975年）には戦後最も高い流動性が認められる。
- ② 停滞期（1975－1990年）にはいずれの設置形態においても流動性は急減する。
- ③ 構造改革期（1990－2005年）において流動性は回復するが、成長期ほどの高さではない。
- ④ 設置形態別に見ると、成長期においては私立大学が最高、停滞期においては国立大学が市場を牽引きしていることが良く理解される。さらに構造改革期においては公立大学の流動性がきわめて高い。

図5 設置者別流動性の動向



注：機関流動率 = $\frac{\text{転入移動者数}}{\text{前年度実員} - \text{転出移動数}} \times 100$

このことは、大学設置動向ときわめて相関が高いことを示している。同時にそれは、我が国の流動性は大学増設に伴う市場成長（絶対移動）によって流動性が引き起こされていることを示唆している。すなわち、市場成長率が高まれば流動性は高まり、その逆も真なりである。しかし、これらは任期制や人事的評価によって流動性（純粋移動）が引き起こされているのではないことを示唆しており、これはわが国の流動性の大きな特徴の一つになっている。われわれの2001年度の試算では任期制によって移動した教員は1,177名であり、これは全教員数の0.16%に当たる。すなわち、任期制による純粋移動は年間0.16%ほど押し上げているに留まる（山野井ほか2004）。流動性が学問的生産性との関係で論議されるのは、この評価を伴う純粋移動の文脈においてである。任期制による純粋移動がどの程度深く学問的生産性と関連しているか、P大学を事例に検討したが、流動化は促進しているが、研究大学の若手育成上、インブリーディングの開放は1割減に留まっており、任期制後のキャリアは必ずしも安定的でない。というより若手のキャリア・パス自体の不透明さが影響しているのであろう。残念ながら、学問的生産性に関してはいまだ十分なデータ確保されておらず、今後追跡調査を継続する必要がある。

（3）世代からみた移動

1997年に導入された任期制の流動性への影響は、後述するように、今までのところきわめて少ないが、2004年の国立大学の法人化の影響はこれからである。少なくともこれまでの構造改革後の移動率への影響はどのようなものであろうか。表7は、世代の視点から見た年間の大学間移動率の動向を分析したものである。すなわち、ここで言う大学間移動率とは各年における各大学の他大学からの転入移動者数を当該年度の本務教員数で除した百分率である。したがって、これら

の値は各世代のキャリア形成を示すと同時に、各世代の流動性を表している。これによれば、過去 30 年間に於ける我が国の大学教員のキャリア・カーブは基本的には変化していない。すなわち、第一期は初期の研究大学から他大学への大きな下降移動、第二期は中年期から定年時に向けての漸次的に下降する他大学への上昇移動、第三期は定年を切掛けとする国立から私立大への移動である。他の諸国においてはこうした傾向は認められなかった。その背景には人事と市場のあり方の相違が大きく影響していることは明らかであろう。

しかし、詳細に見れば過去 30 年間に幾つかの変動が確認される。第一には市場の拡大と世代ごとの移動率には重要な関連性がある。1980 年代の市場抑制期の各世代の移動率は最低であった。例えば、1986 年代の移動率は 60 歳までのいずれの世代においても移動率 2%を超えることはないが、定年およびその後の移動率が 2%を超える。他方で、1970 年代の大学高度成長期や 1990 年代以降の大学構造改革期には現役世代の移動率の上昇が確認される。

表 7 世代から見た移動の動向

(単位：%)

	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
～30 歳	1.96	1.94	2.17	1.10	1.46	1.14	1.83	1.97	1.67	2.16	2.92
30～35	2.69	2.58	2.56	2.24	2.17	1.90	2.85	2.59	2.89	2.90	3.47
35～40	3.19	3.25	2.46	2.15	1.82	1.82	2.48	2.42	2.68	2.67	3.14
40～45	2.31	2.80	2.13	1.75	1.23	1.25	2.00	2.34	2.62	2.36	2.86
45～50	1.77	2.17	1.76	1.74	1.22	0.98	1.49	1.52	1.84	2.08	2.83
50～55	1.19	1.32	1.16	1.25	1.07	1.07	1.65	1.37	1.34	1.50	2.18
55～60	1.21	1.32	1.31	0.88	0.82	0.66	1.28	1.08	1.20	0.87	1.54
60～65				3.11	2.78	2.77	3.92	3.08	3.57	2.78	2.85
65 歳～				2.62	2.85	2.98	3.87	3.11	2.71	2.62	2.38

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より分析した（対象：助手以上）。

1977 年以前の「55～60」には 60 歳以上を含む。

移動率＝大学間転入移動者数÷本務教員数×100

第二には、従来の移動率のピークは 1995 年まで継続してきた定年期から 30 歳代前半に移行してきた。しかも、1998 年以降の各世代の移動率を眺めてみると、30 歳から 55 歳代までの各世代の移動率はいずれも 2%を超えて中年期の移動率が高くなっている。この背景には 1990 年代以降の公立大市場の成長ばかりでなく、後述するように、短大の四大化に伴う移動率の上昇も考えられるし、1997 年以降の任期制導入による人事政策の影響も考えられる。両者のいずれが移動率に大きな影響を及ぼしているかは、大きな論点であるが後ほど検討してみたい。

第三には、定年期の移動が大きく変動しつつある。1989 年代から 90 年代前半にかけて、国公立大の大学院増設期に定年をむかえた教授は、分野によって相違するものの 72 歳前後までは設置審への申請が可能なので、定年の遅い地方国立大や私大の大学院設置要員のマル合教授として引く手あまたであった。それが統計上もよく現れている。この時期の定年者の移動率は他のどの世代のそれよりも高水準なのである。しかし、それ以降は、60～65 歳代や 65 歳以降の移動が急激に下降した。この背景には私大の定年の早期化や一部有力国立大学の定年延長が影響しているかもしれない。大学院設置後は私立大学の人材リクルートが安上がりな若手中心に取って代わったかもしれない。高名な教授は私立の目玉商品にはなるが、一般的な定年教授にとってはシ

ニア世代受難の時代なのである。

どの世代にせよ、これからは貴重な人材は引く手あまたであるが、市場的価値がなければ見向きもされない。しかし悪貨が良貨を駆逐する悪しき市場の論理が優勢になることだけは避けねばならぬが、それを排除するためには設置認可の高い水準を維持する必要がある。今後、わが国の評価システムは設置認可の入り口型評価から認証機関によるプロセス評価にとって代わるが、大学としての評価水準が担保されなければ、個別大学の質的保証は維持できない。それと同時に、今後、法人化によって国立大学が定年期の柔軟な人事政策を導入することが可能となったので、この世代の人事政策は移行期に入る。わが国の高等教育改革が成功するかどうかは真の人材をどのように育成し確保できるかどうかである。

（４）設置者間及び類型間移動の動向

我が国の大学教員市場の特徴の一つは分断市場(Segmental Market)にあることはすでに指摘した(山野井 1990)。国立大学出身者は類型間の流動性は高いが、私立大学出身者の移動は私立大学分野に限定的な傾向が認められた。ここでは出身校の属性は取り入れていないが、類型間の移動を垂直的には四年制大学・短期大学・高専、水平的には設置形態の視点から国立・公立・私立の各大学間での流動性を検討することによって判断することが可能である。表 8 は国立大学、公立大学、私立大学の各大学へどの大学から移動してきたかを分析したものである。これによれば、国立大学へは国立大学からの内部市場の移動によって多くは占められている。1968 年から 3 年ごとに全体の 73.5%, 54.8%, 64.1%, 73.1%, 66.5%, 65.1%, 68.4%, 69.2%, 66.7%, 61.7%, 63.1%, 59.3%であった。大体、6 割以上は国立大学市場内で自給されていることが理解される。一方、私立大学への転入移動は過去 30 年の間に市場が成長したこともあって、他の設置形態と比較して最も多い。例えば、国立大への転入は 1968 年に 577 名、2001 年に 1207 名で、2.1 倍の成長率に対して、私立大への転入は 873 名から 2,557 名で、成長率も 2.9 倍で、規模も国立大への転入を凌駕している。しかも、1980 年代の低成長の時代は、私立間の移動は国立大からの転入者の半数であったが、両者の比は次第に接近し、2001 年の段階では逆転している。これらのデータは、これまで我が国の大学教員市場は国立大学を中心に展開される傾向があったが、国立の定年をきっかけとした私立への移動に変化が確認されたが、規模から見ても私立大学の市場が次第に拡大し、世代間の移動率から見ても中年期の人材引き抜きもそれなりに増加していることを示唆している。

表 8 において、注目すべきもう一つの点は短大からの移動である。国大転入においては 1995 年代以降において国公立短大からの、同様に私大転入においては 1990 年前後から私立短大からの、それぞれの移動数が急増している。2000 年には最近では最大の 23 校の私立短大が四大化している。2001 年度に 744 名が私立短大から 4 年制私大に移動しているのはこのためである。国立短大は看護衛生学系において、公立短大は公立四大化によって国公立大への移動が増大している。こうした短大の四大化現象は、ユニバーサル化段階への移行と制度的構造改革による一時的なものではあるにせよ、この時期の大学教員市場を大きく規定する特色の一つであることに間違

いない。また、1990年代は公立大の増設によって市場が拡大されてきている。とりわけ1995年以降は私立大の人材市場も無視できない規模に拡大している。

表8 設置形態及び類型間移動の動向

(単位：人)

国大転入	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
国 立	424	598	527	696	639	524	449	700	661	710	808	716
公 立	35	283	138	57	63	37	39	58	53	64	74	74
私 立	75	119	108	153	180	162	113	125	153	212	218	241
国公短	10	30	16	12	25	19	14	40	40	77	105	89
私 短	7	30	12	21	24	0	17	32	15	22	29	23
高 専	26	31	21	11	18	48	11	22	31	17	16	20
共 同				2	12	15	13	34	38	49	31	44
計	577	1091	822	952	961	805	656	1011	991	1151	1281	1207
公大転入	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
国 立	40	72	35	28	32	41	37	86	72	127	106	143
公 立	6	16	5	6	6	6	8	3	10	43	15	33
私 立	22	25	19	16	32	11	10	27	37	59	61	73
国公短	23	47	6	6	3	2	0	4	1	18	39	100
私 短	4	6	3	5	9	0	1	10	8	14	14	16
高 専	1	7	1	1	1	14	0	2	0	12	11	6
共 同				1	0	0	0	0	12	13	14	10
計	96	173	69	63	83	74	56	132	140	286	260	381
私大転入	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
国 立	422	434	485	507	384	416	514	725	694	748	655	760
公 立	50	75	82	75	48	47	54	67	88	97	86	113
私 立	321	510	385	446	302	279	274	485	493	541	592	854
国公短	9	20	7	9	5	11	7	18	21	32	22	25
私 短	55	242	76	104	108	3	115	218	257	278	245	744
高 専	16	49	13	16	8	106	16	42	35	21	23	30
共 同				6	13	8	7	23	34	39	25	33
計	873	1330	1048	1163	868	870	987	1578	1622	1756	1648	2559

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より分析した（対象：助手以上）。

共同とは共同利用機関の略称。

空欄は対象外。

ただ、表7のところで論点として示されたように、最近の世代間とりわけ現役の中高年の流動性の高まりが、短大の四大化によってもたらされたのか、任期制の人事政策によってもたらされたのかは、重要な論点である。表8は短大から四大への移動量がきわめて大きいことを示している。他方で、我々の調査によれば、2001年の任期制の再任評価等によって生じた移動率の可能性は、高く見積もっても全体で0.16に過ぎない（山野井・葛城 2004）。こうした両者のデータから判断して、表7の世代間の移動において中高年の移動率が高くなっている背景には、短大の四大化による移動や競争的市場化による引き抜きの方が遙かに強い影響をもたらしたと判断される。こうした流動性は市場の成長、一連の構造改革、あるいは競争的な人材引き抜き政策の一時的な影響であって、任期制のような基本的な人事政策の導入によって恒常的な移動率としてもたらされたものではない。こうしたスタイルの流動性を一定水準に維持するためには、活性化のための絶えざる構造的大学改革の継続が前提となるが、それらは色々な次元で痛みを随伴するだけに永続化することは不可能だ。恒常的な流動性を如何に確保するかは今後の大学政策を考える上できわめて重要な視点と言えるだろう。

4. 大学教員市場と外部市場

(1) 大学院市場—若手研究者のリクルート

大学教員がどこからリクルートされるかは興味ある課題である。それは同時に大学教員市場と外部との関係性に関して何らかの特徴を反映するだろう。人材供給の視点から大学教員市場と外部との関係は二つの方向が考えられる。第一は大学院との関係であり、第二は大学市場外との関係である。ここでは、まず前者の大学院との関わりから、とくに検討してみよう。戦後の大学院の主たる目的は研究者の人材養成であったことは明らかである。とくに博士課程後期ともなればほとんど研究者の養成を目的とする。しかし、社会の高度化と共に研究は大学の専売特許ではない。大学以外の研究機関が知識社会においては増大する。社会の学校化が進行するとともに、社会の研究社会化は並行して進行する。1990年代に大学院の学位に関する見直しと大学院化はこうした社会の変化に対する要請とみることもできる。

大学院の設置は私立大学で急激に促進される一方、研究大学を中心に大学院の重点化やそれに代わる部局化が進行する。大学院への重点化とはおおよそ次の特色を持つ。すなわち、管理運営の主体を研究科のレベルに置く。それと同時に教員の所属を研究科の所属とする。教育研究のグレードアップを促進するための予算の措置をする。学士課程定員の振替によって大学院定員の拡充を図る。このように一方で大学院の拡充が促進されると同時にその定員補充がアカウンタビリティとして要請される。しかし、大学院の定員は、大学教員市場の需給以上に拡大しているので就職先を大学外にも求めなければならない。しかも大学教員市場は大学院の拡充に比例して拡大してはいないため、大学院の新規卒業者の雇用確保は一層きびしいものにならざるを得ないだろう。

表9は新制大学院後期課程修了者及び退学者を100%として、そのうちの高等教育機関への就職者の比率を分野ごとに、過去40年間に亘って10年おきに分析したものである。これによれば、1963年の段階では、工学部においてはその拡張期を迎えて71%の後期課程修了者や退学者が大学に初職を求めた。しかし、その後10年ごとに見た大学への初職者の割合は急激に低下し、2003年には12%にまで下降している。工学部は6年制の専門職課程として学士課程と修士課程は一貫教育として行われ、多くは民間会社に就職した。これに対して後期課程進学者は大学の研究者として期待されるのが一般的であったが、1980年代にはすでにその比率は20%台にまで低下していた。理学系の初職者は1963年には55%台であったが、2003年ではわずか62%にまで低下し、研究所や海外に初職を求める若者も少なくない。

他方、人文分野においては当初から大学への初職の割合は2割から3割台で推移し、2003年には1割台に低下している。一方、同じ文科系である社会科学分野では当初は20%台であったが、70年代は拡張するものの80年代にはOD問題が一時的に発生したが、80年代及び90年代においては40%台にまで上昇している。いずれにしても、文科系分野における外部市場は理科系のそれに比較して相対的に限定的であることだろう。それと同時に、私学セクターにおいては、1980年代に一時的に停滞するものの、その後、緩やかではあるが一貫して拡張していった。こうした理由がこれらの分野の初職の比率を規定しているであろう。

表 9 博士課程後期修了者及び退学者の高等教育機関への採用 (単位：%)

分 野	類 型	1963 年	1973 年	1983 年	1993 年	2003 年
計	高 専		0.9	0.2	0.5	0.5
	短 大			1.2	0.7	0.4
	大 学	38.1	31.6	25.4	23.3	13.6
人 文	高 専		1.3	0.3	0.6	0.4
	短 大			3.2	3.3	0.9
	大 学	21.1	36.6	25.1	27.6	15.8
社 会	高 専		0.3	0.0	0.6	0.0
	短 大			4.1	2.3	0.9
	大 学	23.0	44.0	36.7	41.4	23.1
理	高 専		0.4	0.3	1.0	0.3
	短 大			0.3	0.4	0.1
	大 学	55.1	21.1	14.6	14.2	6.2
工	高 専		0.8	0.7	1.0	1.4
	短 大			0.3	0.1	0.5
	大 学	71.1	39.4	28.0	26.0	12.3
農	高 専		0.5	0.0	0.0	0.2
	短 大			0.4	0.7	0.0
	大 学	49.1	20.5	8.8	23.9	10.6
保 健	高 専		1.7	0.0	0.1	0.0
	短 大			0.1	0.0	0.2
	大 学	37.4	25.3	27.7	20.1	14.0
家 政	高 専		0.0	0.0	0.0	0.0
	短 大			0.0	12.5	4.0
	大 学		0.0	14.3	31.3	16.0
教 育	高 専		0.0	0.0	0.0	0.6
	短 大			5.2	0.0	2.2
	大 学		48.4	26.0	27.3	18.2
芸 術	高 専		0.0	0.0	0.0	0.0
	短 大			0.0	3.8	0.0
	大 学	0.0	0.0	16.7	0.0	9.4
その他	高 専			0.0	1.1	0.7
	短 大			0.0	0.0	0.3
	大 学			50.0	26.4	15.2

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より分析した（対象：助手以上）。
空欄はデータなし。

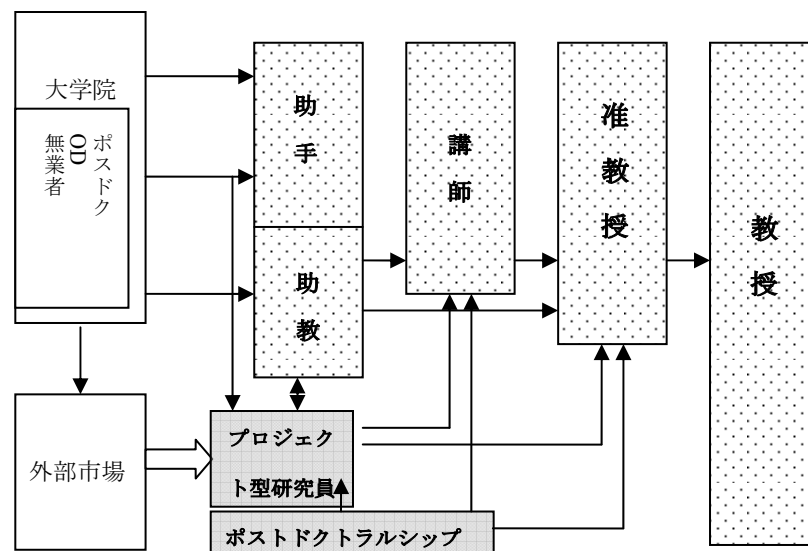
いずれにしても、大学院後期課程の初職において大学教員市場の占める割合は 2003 年に平均的に見て 13.6%までに低下している。しかし、その他の 86.4%は大学教員市場外に初職を求めたか、または非常勤職や無業者ということになる。大学院の修了または退学後、全国的には 5 万人以上の非常勤職や無業者がいると言われているが、こうした実態が初職市場の現状を物語っている。大学院後の市場は大学教員市場にせよ、民間市場にせよ、現在はより逼迫している。しかも、大学の構造改革期における大学院の設置や重点化、部局化、専門職大学院、産学連携、COE 等の競争的資金導入政策などは、知識社会への移行に伴って大学教員市場に新たな経験と才能、より高度な研究能力、あるいは豊富な教育経験を要請しているため、新規学卒者にとってはよりきびしい市場となっている。

1980 年代後半以降、アカデミック・プロフェッションのラテンアメリカ化やアカデミック・プロレタリアート化が国際的にも徐々に進行する。アメリカにおけるテニュア（On トラック）の縮小、ノンテニュア（On or Off トラック）や非常勤職の増大、リサーチ・アシスタントなど、条件の悪化が生じている。わが国でも 1980 年代後半以降、若年層を中心としたポスドク・フェ

ローシップ、プロジェクト型人事など職階の多様化と不安定化が進行する。

図 6 に示すように、大学院博士課程在學生は研究者の訓練を受けた後、多様な常勤や非常勤職ポストに枝分かれしたキャリア・パスを選択する。こうしたキャリア選択は従来見られなかった傾向である。しかもこれらのポストの多くは非常勤職で任期制のポストであるため、若者の将来的なキャリア・パスは非常に不透明になった。ポスドクの人数は 1 万人を超えるが、助手や新職の助教のポストはそれに比例して多くない。また、1997 年のいわゆる選択的任期制の導入に伴う専任教員に対する職階別任期制適用率は、われわれの計算では、教授 1.7%、助教授 1.8%、講師 2.9%、助手 7.9%であった（山野井・葛城 2004）。ここでの助手の選択的任期制の適用率は 1 割に満たないが、周知のように助手の任務は多様であり、しかも紳士協定による任期制も少なくないようだ。いずれにしても、若手のこうした多様化した職階のアクセス・ポイントは、非常に多様かつ不透明になったが、これはドイツの若手研究者がこれまで直面してきた問題と同様である。ドイツでは多様化したキャリアのアクセス・ポイントを単純化する方向での論議が盛んである。わが国人事システムはドイツ方式とは相違するところが少なくないが、若手に関しては、そう遠くない将来にわが国もドイツ的な社会問題に直面するであろう。こうした問題を解決する 1 つの方法として、アメリカのトラック方式によるノンテニュアからテニュアへのラインを明確化する一方、非常勤から常勤へキャリアのアクセス・ポイントを整理する必要もあろう。研究者の養成には、長期の時間と投資が前提にされるだけに、個人的にも社会的にも人材の浪費を避け、優秀な人材を確保するための対策が不可欠である。

図 6 大学教員のキャリア・パス



注 1：黒白比率は任期制と非任期制（又は終身雇用制）の比率を図示したもので、黒は任期制を示す。ただし、現助手は基本的には終身雇用制ではないと考えられている。

注 2：教授・准教授（現助教授）・講師・【助教＋助手】（現助手）の職階の面積は、実数比率を示す。

いずれにしても、こうした構造的な問題のほかに若手受難の時代の背景人にいくつかの市場的理由がある。第一の理由は最近の大学改革であろう。例えば、1980年代後半以降、大学院の設置や大きな改革が相次いだ。大学院を設立誘致するためには主だった講座や学科目にマル合教授を配置する必要がある。それと同時に大学院の担当は原則として助教授以上であり、講師は一般には認められない。地方国立大学の場合、市場の論理からいって優秀な教員を確保するのは容易ではない。定年で空いたポストがあれば、手薄な領域のマル合教授の確保に流用する一方、教育研究の実績を持つ優秀な助教授が引き抜かれないよう処遇する必要がある。そのためには、早く昇給・昇格させたり、研究費や実験環境に配慮してでも引き止める必要がある。そうした大学院人事シフトはかなり長期に亘って若手教員市場の逼迫をもたらす。大学院設立の準備、設立、さらに完成時（最初の卒業生輩出まで）までの数年間から10年近く経過しなければ流用したポストを再度、若手のポストに転用できない。大学院完成後になっても移動や定年によって空きポストが確保できなければ、後釜ポストに若手を供給できない。事実、大学院の設置を目指して優秀な人材を確保するために、地方大学や研究大学で多くの公募制が導入され始めたが、改革が進むにつれて公募対象の年齢は高齢化した（山野井 2000）。第二の理由は、専門職大学院に認められるように、外部社会の実践的、応用的な知識から構成されるカリキュラムが要請される。アメリカのプロフェッショナル・スクールの成功は、ケースメソッドによる教材が上手く機能しているからである。専門職大学院では3割前後の社会経験者のリクルートが認可の際に必要なと言われる。法曹界、経営、教育などの分野で次々専門大学院が設立されれば、従来のアカデミック・プロフェッションポストを圧迫する。第三の理由は競争的な市場的環境が整備されるにつれて、新卒市場では対応出来ず、即戦力型の人材が要請される。ヘッドハンティングの時代が若手市場を圧迫する。第四の理由はデジタル社会や先端技術社会の到来によって、新しい知識社会が到来する。既存の大学・学部にはない新しい分野、魅力ある分野を創設するためには、大学院ではそもそも養成不可能である。他大学の現役の大学人を引き抜くか、大学市場外に新たな人材を求める必要がある。第五の理由として、最近の大学ではAC（アドミッション・オフィス）センター、就職センター、ネイティブによる語学教育、FD（ファカルティ・ディベロップメント）などなど、現場の実践や教育経験が評価される人材が養成されている。現在は右肩上がりの高度成長は望めそうにないため、残念ながらそのポストの多くは本来、若手の人材募集にまわすべき定年者のポストの転用や任期制を適用して効率的に運用するしかない。こうした若手問題に対応すべく、1990年代以降、ポスドク・フェローシップ制度の拡充やスーパーCOEなどに代表されるプロジェクト型雇用、あるいは定員外雇用の拡充が促進された（小林 2004）。

（2）外部市場との関係－外部からのリクルート

以上のように、新卒の大学教員市場への初職割合は次第に低下してきた。では、それに代わってどのような人材が大学教員市場にリクルートされたのか分析する必要がある。表10は新規採用者の構成比率についてデータを整理したものである。各セクター揃った統計的なデータは1983年からであるが、それによれば次のような特徴が窺える。

表 10 大学教員の新規採用者の構成

(単位：％)

大 学	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
自校新学卒						21.3	16.6	13.2	13.7	13.2	12.6	11.0
他校新学卒						10.7	8.3	7.2	6.4	6.1	7.2	6.5
官公庁	11.7	7.1	13.1	14.5	20.1	19.5	21.5	18.9	16.7	17.2	16.8	14.3
民 間	9.1	7.2	6.2	7.5	7.9	7.9	10.1	12.0	15.3	24.6	17.9	19.4
自 営				0.4	0.3	0.2	0.2	0.4	0.5	0.8	0.6	1.1
学 校				3.1	2.4	1.6	1.6	2.1	3.1	2.2	2.0	2.0
その他						38.8	41.7	46.2	44.3	35.9	42.9	45.9
短 大	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
自校新学卒						4.9	2.4	3.8	0.7	0.9	0.3	3.5
他校新学卒						19.1	14.7	11.2	11.4	11.9	10.8	8.9
官公庁	8.6	8.0	8.1	6.8	10.6	10.6	10.0	10.7	8.5	11.1	11.0	11.9
民 間	11.4	8.4	6.5	8.0	9.5	8.1	8.5	14.7	13.8	16.2	17.4	19.6
自 営				1.7	1.7	1.5	1.6	1.4	1.8	1.2	1.5	2.4
学 校				22.7	18.8	19.8	17.1	17.1	18.5	17.7	16.7	16.6
その他						34.6	43.7	41.3	45.4	40.9	42.2	37.1

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』の各年版より分析した（対象：助手以上）。

空欄はデータなし。

第一には、新規学卒者は 20 年間に、自校と他校の新規卒業者共に低下しており、両者を併せても全体の 34%から 7.6%へ、四分の一以下まで低下しているのである。この点は表 7 の結果を裏付けている。第二には、官公庁からの採用は 1960 年代から増加し始め 1980 年代をピークにして、その後次第に低下してきている。大学教員市場が拡張しない時期に比率が高まり、逆に拡張期に低下する現象は、市場の動きとは一致していない。具体的な採用人数は、1968 年から 3 年ごとに、739 名、362 名、734 名、967 名、1,450 名、1,435 名、1,640 名、1,510 名、1,434 名、1,534 名、1,568 名、1,468 名となっている。第三には、民間からの採用者が次第に増加傾向にある。どの分野において民間採用者が増加しているのかを検討してみる必要があるが、その内実についてはさらに後述することにした。第四には自営や「その他の学校」からの採用者はごく少数であり、全体市場に及ぼす影響も大きくない。絶対数も 266 名以下に過ぎない。しかし、短大への採用は「その他の学校」からの教員の採用が 15%前後を占めている。第五には「その他」の採用が、大学にせよ、短大にせよ、4 割前後の水準で推移している。分析の基になっている『学校教員統計調査報告書』は、当該年度の 5 月現在で調査される。そのため前年度の 5 月以降の無職や非常勤職の期間を経て採用した初職採用者は、新規学卒者に該当せず、調査時においては「その他」のカテゴリーに含まれる。筆者の国際調査のデータを分析した結果によれば、わが国の大学教員は大学院終了後から大学の初職に就くまでに、平均で 4.95 年の社会経験を積んでいる（山野井 1996）。そして第六には短大教員の新規採用者について概括しておこう。新規採用者は 1992 年以降 3 年ごとに、1354 名、1059 名、926 名、そして 2001 年には 749 名まで低下している。この原因は短大の四大化によって市場が縮減したことによる。高専の新規採用者の数には、同期間に 197 名から 185 名であり、このような現象は確認されない（『学校教員統計調査報告書』当該年）。自校の採用は、短大は研究大学ではないので事務助手の採用はあるものの、その値はきわめて少ない。研究大学のような他校の採用者は四大と同様に大きく減少してきている。民間からの採用は増大してきている。四大と相違する点は「その他の学校」からの採用が過去一貫して第 1 位を占めたが、2001 年に民間と逆転している。「そ

の他の学校」とは高校が中心である。これは高校の有力者が採用されるのが一般的であったが、受験生を確保する慣行による。「その他」のカテゴリーは四大と同様である。

さて、大学市場と他市場との関係を見るデータとして民間からの採用を学部ごとに分析したのが表 11 である。上述したように民間からの採用は次第に増加傾向にあった。しかし、この表から見ると、分野によってまちまちであることが理解される。絶対数で保健、工学、社会（100 名以上）の順で多く、成長率では社会、保健、工学の順で高く、いわゆる応用科学分野において民間との人事交流が盛んであることが理解される。日本の社会科学は現実の政策と乖離しており、人材養成の仕方や大学、政府、産業界との人事の流動性を高めるべきであると OECD から批判されたのは 1970 年代であった（文部省『日本の社会科学政策』1977）。1990 年代から民間からの採用が次第に増加し、2001 年には急増している。これらの多くは経済学や経営学の分野で多いと推測されるが、法学、ビジネス、MOT、公共政策学や公衆衛生などを中心とする専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）が、その後、新たに設立されることから配慮しても、この分野の民間社会との交流は大幅に増加することになるだろう。

表 11 民間からの採用動向（助手以上）

（単位：人）

年度	人文	社会	理学	工学	農学	保健	商船	家政	教育	芸術	その他	計
1974	20	21	23	108	28	129	2	3	6	7	2	349
1977	22	28	28	127	27	241	1	6	9	11	0	500
1980	29	35	27	127	10	321	3	6	5	6	0	569
1983	24	39	20	88	19	363	1	6	5	7	0	580
1986	40	49	23	108	22	491	0	7	8	13	2	774
1989	36	92	38	214	36	520	4	4	9	6	2	961
1992	39	115	52	291	46	725	0	9	13	21	1	1312
1995	46	158	79	365	43	1456	0	8	10	25	7	2197
1998	58	149	67	328	46	985	0	14	9	15	1	1672
2001	83	289	76	359	38	1034	0	15	16	60	25	1995

注：文部科学省『学校教員基本統計報告書』 各年度より整理した。

（３）新陳代謝

大学市場の流動性は色々な次元で検討される必要がある。機関内におけるインブリーディングのような質的流動性もあれば、移動概念も多様で職階間の流動性もある。大学市場の流動性としては大学間の移動に見られる流動性もある。さらに上述したように大学市場と外部市場との間の流動性もある。あるいは後述するようにジェンダー論から見た質的な流動性や外国人数員の海外市場との流動性もあろう。特に 2001 年は短大の四大化の影響を一時的にせよ強く受けている。

筆者は全体移動の量的な流動性をよりの確に測定する指標として新陳代謝率なる数式を以前に開発した（山野井 2001）。新陳代謝率の算出法は（採用者数＋転入者数）÷（本務教員数－離職者）×100 である。すなわち、流動性をより明瞭に把握するために、現有メンバーに対する新たなメンバーの比率を算出した。大学教員市場内部と外部市場の動向を反映した数式によって多元的な次元の流動性についてより精確な動きを把握することが可能となる。

例えば、表 12 で大学教員市場全体の新陳代謝率を眺めてみよう。過去 30 年の動向において、

1960年代は大学大衆化が急激に進行した時代である。1986年の市場が最も停滞した時代の1.5倍のメンバー交代があった。過去30年間にU字型の新陳代謝率を示すが、2001年は1960年代の新陳代謝率を回復することはないが、上述したように、2001年は公立・私立の短大の四大化の影響を忘れてはなるまい。最近の新陳代謝率を設置者別に検討してみると、国立大の値が停滞していることを示唆している。他方、類型別に検討してみると、四大には短大の四大化が影響しているが、短大の四大化は短大の一時的な離職者を誘発するが新陳代謝にはそれほど大きな影響を与えていないようだ。それに高専の新陳代謝率が大幅に低下している。とくに高専のそれは1980年代には極端に低下し、その後も余り回復してないことが理解される。この背景には、戦後、高専が1962年（昭和37）に発足し、1967年（昭和42）に通り整備され、1971年に3校、1974年に2校が設立された後、1977年から廃止等の縮小期に入る。また、高専市場では外部市場からの人材交流が乏しいことは以前から指摘されている（葉柳 1976）。

表 12 大学教員市場における形態・類型・職階の新陳代謝率

	1968	1971	1974	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1995	1998	2001
平 均	13.6	9.9	9.9	9.7	9.3	8.8	8.8	9.4	9.3	9.3	9.2	10.2
国立大	13.6	8.8	8.9	9.5	9.7	9.0	8.8	9.7	9.3	9.5	9.7	9.5
公立大	13.6	11.1	10.9	10.1	11.4	9.8	9.7	10.6	11.9	12.7	9.9	10.9
私立大	13.7	10.7	10.7	9.8	8.7	8.5	8.6	9.0	8.9	8.7	8.6	10.7
4年制大	13.6	9.9	9.9	9.7	9.3	8.8	8.8	9.4	9.3	9.3	9.2	10.2
短 大	14.2	9.5	10.2	9.4	8.3	7.5	8.0	8.7	8.6	7.0	7.0	7.1
高 専	12.3	8.1	6.2	4.5	3.8	3.3	6.0	6.4	6.1	5.8	5.0	7.0
教 授	5.8	3.9	4.0	4.0	3.4	2.9	3.0	4.2	3.9	4.4	4.1	5.2
助教授	6.0	4.7	4.8	4.0	3.7	3.3	2.9	4.7	4.8	5.3	5.2	6.2
講 師	14.3	12.5	11.4	10.2	9.5	8.3	8.5	10.1	10.5	10.3	10.4	13.0
助 手	28.0	21.2	21.1	20.3	20.9	21.0	21.6	20.8	20.8	20.0	20.5	21.8

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』2001年版に基づいて算出した。

新陳代謝率＝（採用者数＋転入者数）÷（本務教員数－離職者）×100

一方、職階別に新陳代謝を検討してみると、それらは職階によって大きく相違することが理解される。助手という職階は終身雇用とは一般に見なされていない。助手の新陳代謝が最も激しい。1960年代には30.0%の新陳代謝率を示す一方、それ以降は20.0%台で一貫しており、市場の成長率や停滞期の影響をほとんど受けていない。助手層は市場の影響を受けずに、一貫して新陳代謝が起きている。任期制を導入した1997年以降、というより1990年代から一貫して変化がない。すなわち、構成員の2割が一貫して交代していることになる。

他方、講師職以上について見てみよう。講師、助教授、教授のいずれの職階ともなだらかなU字型の新陳代謝率を示す。いずれの職階も2001年の段階で1960年代の新陳代謝率に接近している。ただ、職階が低いほど新陳代謝は大きい。教授と助教授のそれらは逆転する年もある。一般には助教授の新陳代謝は教授のそれを上回るはずであるが、教授層は定年による退職が大きく影響している可能性がある。そのためか1980年代の大学教員市場が停滞した時期に、現役の移動が停滞し定年移動比率が高まった時期に教授層の新陳代謝が助教授のそれを上回っている。講師層は教授・助教授と助手層の中間段階で推移している。いずれにしても2001年になって、助教授層は1960年代の新陳代謝率を上回っている。大学間移動や市場の成長率だけでは説明で

きない質的な新しい現象が起きつつあることを示している。これらは新陳代謝の数式から明らかのように、新陳代謝は大学内部市場の影響を受けるばかりでなく、大学外部市場との人材交流も大きく影響している。この点から見ても構造改革後の人材のリクルートの流れが次第に地殻変動していることを示唆している。

このことは表 13 で示したように、学問分野で見ても大きな差が認められる。移動研究で医歯薬分野、家政などで移動率が高く、芸術分野や理学関係で移動率が低いことはすでに先行研究で証明されている。保健分野は現場との交流で流動性が高い。家政系では助手層の教務助手化や結婚を機に退職する割合が相対的に高い。芸術分野では地域活動に伴う土着化が流動性を低くしていた（山野井 1990）。他方で、表 11 で示したように、保健、工学、社会科学、とりわけ社会科学の分野で市場外の人材交流が活発化していることを指摘した。こうした視点から表 13 を検討してみると興味深い。採用・離職者ともに多い保健は従来と変化がないが、社会科学、工学、芸術分野などは外部市場を含めた人材のリクルートで新陳代謝が上昇している。家政系は規模に対する相対的な退職者の多さが値を上昇させていると理解される。工学系、社会科学系、芸術系などの専門職系や学際系など、これまで大学市場で開拓されなかった新たな人材の流れが、これから 21 世紀型の高等教育を形づくることになるのであろう。こうしたインパクトがすでにいくつかの分野で生じつつある。

表 13 大学教員市場における学問分野の新陳代謝

学 部	人文科学	社会科学	理 学	工 学	農 学	保 健
採用者数	1075	1186	586	1279	250	5100
転入者数	813	826	363	524	91	1017
離職者数	1245	913	655	1148	223	5428
本務教員数	23098	19665	14764	25895	6412	46059
本務教員数－離職者数	21853	18752	14109	24747	6189	40631
新陳代謝率	8.64	10.73	6.73	7.29	5.51	15.06
学 部	商 船	家 政	教 育	芸 術	その他	計
採用者数	3	77	338	298	97	10289
転入者数	0	69	274	128	50	4155
離職者数	2	114	392	236	43	10399
本務教員数	63	1495	8165	4521	1456	151593
本務教員数－離職者数	61	1381	7773	4285	1413	141194
新陳代謝率	4.92	10.57	7.87	9.94	10.40	10.23

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』2001 年版に基づいて算出した。

5. 変化するマイノリティ市場

（１）女性大学教員市場の動向

アメリカの大学への女性進出のめざましきは、高等教育の女性化現象とも形容されている。在学生のうち女性は、学士課程においてはすでに 1978 年に、大学院課程においても 1984 年に過半数となった。かつて男性が圧倒的多数であったプロフェッショナル分野（法学、ビジネス、医学、

等)においても女性の進出は著しく、女性比は50%に近づきつつある。従来、女性進出の少ない工学系等においても女性教員を増やすためのさまざまな努力がなされている、という。大学機関の総雇用者の53%は女性が占めている。大学教授職への女性参入も、1975年に24%であったものが、2003年現在には41%にまで著しく拡大した。女性学長も20%に達し、高等教育のリーダー的立場にある有力大学にも女性学長が増えてきた。ジェンダーは、女性の数的増加ばかりでなく、大学のカリキュラム、教育学、知の内容と生産のあり方、教職員の雇用や組織形態、大学の管理運営に至るすべてを大きく変容させた、という。しかし、ここに至るまでには1960年代以来のマイノリティとジェンダーに関する差別撤廃運動を忘れてはならない(ホーン川嶋瑤子 2004)。

このようなアメリカの状況を見るにつけ、日本の高等教育におけるジェンダー問題の改革は典型的な後進国といってよい。ちなみに、国際的に大学教員の女性比率を見ても、データはやや古いが、ラテン諸国では大学教員の処遇も一部関係するためか、女性比率はブラジル39.5%、メキシコ35.6%、チリ32.8%と高く、前社会主義国であったロシアも26.5%と比較的高い。欧州圏と中東では、イギリス23.2%、スウェーデン25.8%、オランダ22.4%、イスラエル27.6%と20%台を示す一方、ドイツでは16.9%に留まる。さらにアジア・オセアニア地域では分散する。一方で、オーストラリア34.8%、香港24.8%と高く、他方で韓国13.0%、日本は7.0%と対象国では最低比率であり、平均比率24.1%からもかけ離れている(有本本・江原 1996)。このような国際状況を反映してか、2003年現在で言えば、国立大学の外国人教員717名(講師以上)のうち女性教員は132名、女性比率は18.4%で日本人教員の国立大の10.3%を大きく上回っているのである(文部科学省調べ 2003)。

一方、いずれの国においても、女性教員に関しては、“The higher, the fewer”という論理がある。大学や職階などの威信が高くなればなるほど、女性の構成比率は低くなるというのである。一般の大学より研究センターの威信の高い大学では女性は少なく、学士課程、修士課程、博士課程と上のランクになるほど女子学生の比率は低下する。職階ごとに見ても、講師、助教授、教授と職階の威信が高まるほど女性の大学教員は少ない。上記の先進国米国でさえ、職階の名称や処遇は異なるものの、講師48.3%、助教授43.3%、准教授31.8%、さらに教授になると17.8%と一段と下がる。わが国とレベルの相違はあるが、職階間の差は大きい。大学間の移動のチャンスも男性教員と女性教員とでは大きな格差がある。14カ国・地域全体の平均では男性が0.89回であるのに対して、女性は0.69回で、女性が男性の移動回数を上回る国はない。わが国の平均は男性の0.53回に対して、女性はわずか0.37回のチャンスしか恵まれていない(山野井 1996)。

しかし、表14に整理したように、わが国でも長い目で見ると、幾つかの変化はある。第一には以前は国立、公立、私立大学の順で女性比率は低かったが、2000年代から公立大学の女性比率は一段と進行した。2003年には公立大学の女性比率は20%を超えた。第二には過去50年の間に女性比率は3倍増になっている。すなわち、1953年には平均女性比率は4.8%に過ぎなかったが、2003年には15.3%に達している。2010年に四年制大学全体の女性比20%は達成可能の範囲にあるが、国立大学法人協会のアクション・プランでは国立大の女性比率20%の達成を目標としており、このままの状況ではその実現はなかなか難しい状況にある(国立大学協会 2000)。

表 14 設置形態及び職階から見た女性教員の動向 (単位：%)

	1953	1963	1973	1983	1993	2003
国 立	2.8	4.1	4.7	5.2	6.6	10.3
公 立	6.6	7.0	9.2	9.4	11.1	21.9
私 立	9.2	11.7	11.6	11.5	12.6	18.1
教 授	1.9	2.3	2.9	4.0	5.5	9.2
助教授	3.6	4.2	5.8	6.8	9.1	15.2
講 師	7.1	10.1	10.6	10.4	13.2	21.8
助 手	7.1	12.8	14.1	13.8	15.3	22.6
平 均	4.8	7.2	8.2	8.4	9.9	15.3

注：文部科学省『学校基本調査報告書—高等教育機関—』の
当該年度の本務教員に対する女性比率を算出した。

これまで指摘されてきたように、女性比率の高い大学は女子大学や女性系学問分野と称される
ところである。例えば、表 15 に示すように、女性比率が 30%以上の大学（女性教員が 30 名以下
は除く）は 2001 年現在で 33 校あるが、そのうち、女子大学の名称がついたものが 22 校を数え
る（元女子大学であった山口県立大学ものも加える）。その他は看護系と芸術系の大学がそれぞ
れ 4 校、家政系 2 校、外語大 1 校である。他方で女性教員の絶対数の多い大学としては規模の大
きい総合大学や女子大が上げられる。例えば、2002 年における女性教員の多い大学のベストテン
は、慶応義塾大 146 名（講師以上）、東海大 132 名、東京女子医大 127 名、日本大 126 名、筑
波大 108 名、東大 106 名、千葉大 101 名、武蔵野音大 97 名、日本女子大 94 名、早大 92 名、で
ある。（『第学ランキング』2002）しかし、伝統のある旧帝大クラスの女性比率で見ると、北大
3.6%（講師以上、57 名）、東北大 2.3%（33 名）、筑波大 6.6%、東大 4.5%、東京工大 1.9%（13
名）、一橋 7.2%（20 名）、名大 5.8%（88 名）、京大 2.4%（64 名）、阪大、3.7%（57 名）、
広大 7.2%（87 名）、九大 3.1%（1998 年、41 名）である（比率は 1998 年、女性教員の実数は
九大を除いて 2002 年）。速度は遅いものの研究大学の女性比率は着実に上昇している。

国立大の大学院における博士課程の女子学生比率は、分野によっても、各機関の大学院によっ
ても大きく異なるが、全国平均では 21.3%、同修士課程では 23.2%である（アメリカでは前者
39.9%、後者 55.9%）。女性教員比率を 1 とした場合の女子学生比率の値は、博士課程で 3.2 倍、
修士課程で 3.5 倍である。女性教員比率と大学院女子学生比率の格差を差別と判断し、もっと女
性教員を多く採用すべきであると主張することも可能であろうが、重要な視点は学問的な生産性
も加味した上で論議すべきであろう。いまこれらのデータを持ち合わせていないが、いずれにし
ても、上記の大学院の女子学生比率は将来的に見て女性比率上昇を押し上げる圧力となっている
ことは間違いない。女性化の先進国の一つであるアメリカにおいてさえ、分野別に大きく異なる
ものの、2003/4 年度の全国統計では 40%を凌駕している。

表 15 女性教員比率 30%を超える大学

(単位：%)

	大学名		大学名		大学名			
1	岐阜県看護大	90.2	11	武蔵野音大	46.2	23	山口県立大	39.2
2	聖路加看護大	80.0	13	津田塾大	46.1	24	フェリス女院	37.8
3	天使大	73.2	14	日本女子大	45.0	25	神田外語大	37.4
4	女子栄養大	60.6	15	神戸女子大	44.0	26	東京女子大	37.4
5	名古屋女子大	60.0	16	東京音大	43.7	27	川村女大	36.4
6	文化女子大	59.7	17	神戸女学院大	42.2	28	共立女子大	36.1
7	日本女体大	58.3	18	ノートルダム大	41.2	29	お茶ノ水女大	35.9
8	和洋女子大	50.7	19	桐朋学園大	40.7	30	東京家政大	34.0
9	国立音大	48.2	20	東洋英和女院	40.2	31	東京女医大	31.8
10	広島県保福大	46.5	21	高知女子大	40.0	32	東京家政大	31.1
11	九州女子大	46.2	22	昭和女子大	39.4	33	同志社女大	30.0

出典：朝日新聞社『大学ランキング』2003年版。

(2) 外国人教員市場の動向

現在の大学の原初形態をさかのぼれば中世の大学に行き着くが、その出発点から大学はそもそも国際的であった。野心ある若者は学位を求めてヨーロッパ各地から険峻なアルプスを越え、イタリアのボローニアやサレルノを目指した。近世に入っても学問の中心地であったドイツにはヨーロッパ、アメリカ、アジアの遠くから留学し、学位を取得した。明治の東大が創立されたときも多くのお雇い外国人教師が存在した。現在でも過去3年間に限ってみても、外国機関で大学教員を経験した割合（非常勤を含む）は、イスラエル 65.1%、オランダ 33.7%、香港 29.6%、ドイツ 25.3%、チリ 22.4%、スウェーデン 21.8%と2割を超え、イギリス、オーストリア、アメリカも13-15%台の水準にある。同様に、現在、世界では8000万人の学生が大学で学んでいるが、世界の留学生は、ユネスコの統計によれば、1980年代には100万人、1990年に120万人、2000年に160万人（主要50各国）に及ぶ。現在では200万人前後だろう。最新統計では、アメリカは58.6万人、29.3%（母集団200万人として）、イギリス24.3万人、12.6%、ドイツ22.7万人、11.6%、フランス18.0万人、9.0%、オーストラリア13.6万人、6.8%、日本は11.7万人（文部科学省、2004）、5.9%を数える。逆に、日本人の海外への留学生は1990年代に2.7万人であったものが、2000年には7.6万人に達する（『ユネスコ文化統計年鑑』2004）。わが国への留学生10万人計画は達成されたが、地域的には、中国66.3%、韓国13.2%、台湾3.5%とアジアが90%前後を占め、質の面で1998年には91%が学位を取得したが、2002年には69%と低下し、退学者も3.1%から6.0%に倍増するという新たな問題も派生した（総務省調べ2004）。

上述したように、明治期の大学教授はお雇い外国人後は、東京帝大にせよ、京都帝大にせよ、海外留学の経験者が前提とされ、ほとんど100%近くが長期の留学経験者であった。現在の日本の大学教員の「過去3年間における学習あるいは研究のための海外経験者」の比率は、全体の約55.5%であった。狭い意味の留学経験者はもっと少ないが、国際比較では平均的である。イスラエル93.5%、スウェーデン74.5%、香港71.8%、オランダ69.9%、ドイツ64.8%、韓国61.5%に

は及ばない。学問の輸出国であるイギリス 52.9%，アメリカ 42.6%よりは高い（山野井 1996）。上述したように，わが国の大学教員市場において日本人の海外学位の取得者のシェアは東大に続いて第 3 位を占めるまでに成長したが，それに比較して外国人の教員受け入れは大幅に遅れている。

わが国の国際化は明治の初期を除いて，戦後，他の諸国と比較して，国際化から取り残されてきた。わずか 20 年前には，「日本の国公立大学には，外国人で正規の教授会メンバーとなっている助教授・教授は一人もいない」と言われた（日高六郎・徐龍達編 1980）。1982 年に関係者の市民運動の支援によって「国立又は公立の大学における外国人教員の任用等に関する特別措置法」（いわゆる「国公立大学外国人教員任期法」，以下「外国人教員法」と略称するが，この法律では講師以上が対象となっている）の制定が促進される。この法律の成立 3 年後には 32 名が適用された。もちろん，「外国人教員法」以前においても，外国人教師ないしは講師と呼ばれる日本教員とは別待遇で処遇される人々が（一般に「外国人教員法」以外で採用される任期 1 年の非常勤職），1973 年の段階で教師が 150 名，講師が 307 名いたが，1983 年にはそれぞれ 311 名，432 名と大幅に増加している。

「外国人教員法」以降の外国人教員の動向は，表 16 の通りである（ただし，助手は「外国人教員法」は適用されない）。これによれば，全大学において外国人教員は，2001 年現在 4,610 名で，全教員の 3.0%であった。統計が採られ初めて 20 年経過しているが，この間に私立，公立，国立の順で増大している。とくに公立大においては 1995 年代以降において急増している。

表 16 外国人教員の動向

（単位：人，括弧内：％）

外国人教員	1986 年	1989 年	1992 年	1995 年	1998 年	2001 年
国 立	351 (0.7)	453 (0.8)	644 (1.2)	1,095 (1.9)	1,344 (2.2)	1,231 (2.0)
公 立	40 (0.7)	38 (0.6)	67 (0.9)	228 (2.8)	274 (2.9)	328 (3.1)
私 立	949 (1.7)	1,291 (2.1)	1,662 (2.4)	2,216 (3.0)	2,607 (3.4)	3,051 (3.8)
教 授	367 (0.9)	459 (1.1)	579 (1.2)	773 (1.5)	974 (1.7)	1,172 (2.0)
助教授	225 (0.8)	337 (1.2)	520 (1.7)	879 (2.8)	1,219 (3.6)	1,332 (3.8)
講 師	665 (4.5)	752 (4.7)	875 (5.2)	1,181 (6.8)	1,318 (7.2)	1,414 (7.5)
助 手	208 (0.6)	231 (0.7)	395 (1.1)	701 (1.9)	713 (1.9)	685 (1.8)
合 計 (平 均)	1,340 (1.2)	1,782 (1.5)	2,373 (1.8)	3,539 (2.5)	4,227 (2.9)	4610 (3.0)

注：文部科学省『学校教員統計調査報告書』 各年度版に基づいて算出した。
1983 年版以前は統計なし。

この背景には、公立大の、上位から会津大学 38 名、北九州大 19 名、大阪市大 15 名、秋田県立大 14 名、岩手県立大、大阪府大各 13 名、東京都立大 11 名、横浜市大、広島市大、各 10 名などが大きく影響している。比率で言えば、後述するように、島根県立大、青森公立大など公立の新設が多く含まれている。公立大においては優秀な人材を新たに求めるためには海外市場に目を向けざるを得なかったと同時に、創設の領域が人文系、情報系さらには国際系などの分野が相次いで設立されたためであろう。会津大学では外国人教員を確保するため国際公募を早くから導入し、人事システムもアメリカ方式を基盤としており、教育研究に関する運営を規定する教授会自体もバイリンガルで実施されている。

個別機関の絶対数では上智大 104 名（講師以上）、立命館大 70 名、関西外語大 64 名、京大 60 名、東大 51 名、南山大 51 名、神田外語大 48 名、東海大 46 名、東北大 45 名、国際基督大 41 名、早大 41 名、会津大 40 名、筑波大 39 名、日本大 38 名、宮崎国際大 37 名、関学、福岡大、各 34 名、法政、龍谷大、各 30 名であった（30 名以上、『大学ランキング』2003）。その他の国立大では、九州大 33 名、神戸大 21 名、阪大、広大 20 名（文部科学省調べ、2003 年 7 月）であった。私学ではクリスチャン系大学、外語、情報系大学を中心に私大の総合大学や国立大が絶対数では多数を占める。他方、個別機関の外国人教員比率では、20.0%以上が 20 校である。具体的には、宮崎国際大 84.1%、会津大 45.5%、神田外語大 41.7%、愛知文教大 38.5%、東京福祉大 34.5%、立命館アジア太平洋大 31.9%、関西外語大 31.5%、国際基督教大 28.3%、名古屋商科大 27.8%、名古屋外国語大 27.2%、大阪経法大 25.0%、島根県立大 24.5%、英知大 24.1%、上智大 23.1%、青森公立大 22.2%、東京神学大 21.4%、長崎外語大 20.8%、北海道文教大 20.6%、京都外国語大、敬和学園大、各 20.0%であった（比率 20.0%以上、『大学ランキング』同上）。小規模の公立、私立大学が圧倒的に多い。私立大では宮崎国際大や立命館アジア太平洋大のように、大学のシステム自体をアメリカ化ないしは国際化（グローバル・スタンダード化）した大学もある。世界貿易機構（WTO）は、最近、大学を含むサービスの自由取引協定を承認した。わが国のアメリカ大学日本校は大学としての道が開かれることになる。いずれにせよ、私立大学においては人文系、外語系、国際系、経済・経営学系によって占められているだけに、教員ばかりでなく大学の国際化は一層進行することとなろう。とりわけ、プロフェッショナル・スクール化される分野においては教員の国際化が急激に進行するであろう。

ともあれ、こうした外国人教員の国籍地図を示したのが表 17 である。これは国立大学や共同利用機関における講師以上の外国人教員を対象としている。これによれば、わが国の大学人材の国際社会における地図を示している。留学生地図と同様、中国、韓国等のアジア出身が多い。教授層はアメリカ、韓国、中国であるが、助教授層は中国、韓国、アメリカの順となる。外国人教員には任期制を適用する比率が高い。例えば、国立の場合、717 名のうち任期制の適用は 380 名の 53%であり、公立大の場合、同様に 276 名のうち 105 名 38.0%である。平均で 48.8%である。我々の分析したデータでは、わが国の全本務教員に対する任期制適用率は 2001 年 1.9%、2002 年 3.4%と急増してきているものの、外国人教員への任期制適用は桁外れに高い。そのために助教授がそのまま教授に昇格するとも限らないし、研究面では学問の中心地であるアメリカから新た

な教授層も大幅に転入する可能性も否定できないので、予測は困難であるが、数字通り、助教授が教授に昇進するとすれば、教授層はアメリカに代わって中国が最大となろう。韓国も含めて考えれば、近い将来、量的には確実にアジアの時代に突入することになるだろう（徐龍達 2005）。

表 17 国立大学等の外国人教員の国籍

(単位：人)

地 域	国 名	教 授	助教授	講 師	計
アジア	インド	4	2	0	6
	スリランカ	1	4	0	5
	タ イ	2	2	1	5
	韓 国	31	85	37	153
	中 国	25	190	23	238
	台 湾	1	5	2	8
	その他	1	13	2	16
北 米	アメリカ	36	54	20	110
	カナダ	1	11	4	16
中南米		1	1	3	5
欧 州	イギリス	9	25	5	39
	ドイツ	5	27	2	34
	フランス	1	11	0	12
	イタリア	1	2	0	3
	オランダ	1	3	0	4
	ロシア	3	7	0	10
	その他	3	13	3	19
オセアニア	オーストラリア	7	11	1	19
	ニュージーランド	0	4	2	6
中 東		1	1	1	3
アフリカ		1	3	2	6
合 計		135	474	108	717

出典：文部科学省調べ 2003 年 7 月。

以上、戦後から現在に至るまで 60 年の大学教員市場を通観した。この間、大学教員市場から大学教員市場へと、文字通り、規模的にも質的にも、大きく地殻変動した。通史的に戦後 60 年の動きを総決算することによって、わが国の大学教員市場は国際化、グローバル化への動きを着実に進めていることが理解された。それと同時に流動性は時代、時代の改革によって断続的に規定されていた。現在は、知識社会到来によって、ある分野では大学と社会の間の人事交流が一段と活発化してきている。大学知と社会知の交流が進行していることも理解された。これまでのわが国の大学教員市場は学閥という日本文化に支配された段階から、大学構造改革を経て流動性を高め、大学教員市場活性化が促進されている（山野井 1990）。

いずれにしても、わが国の高等教育は、戦後 60 年を通観してみて、エリート、マス段階を経て、現在、ユニバーサル（アクセス）の段階を模索している。エリートからマス段階にかけての大学発展期には、国立、公立、私立の学士課程の拡張、工学系の人材養成計画、私立の四大化、

等々が大学教員市場を急激に発展させた。1970年代は国立の新構想大学設置、私立大学の増設が大学教員市場を支えた。しかし、1980年代には、一転して大学抑制政策の下で進学率は上昇せず、大学教員市場は冬の時代を迎え、それは各種の指標統計に表れていた。とくに1980年代後半から大学院拡充やそれに連動するOD（オーバードクター）の雇用問題が派生するようになる。他方、学士課程レベルでは大学の新設抑制が基本的には継続されるものの、第二次ベビーブーマーが1980年代後半から漸次、圧力的に学生定員を増大させるに随伴して、教員ポストも拡張した。

1990年代は、グローバルな改革を背景に、わが国も遅ればせながら大学設置基準の大綱化を契機に、大学構造改革政策がスタートする。カリキュラム再編成、大学院の重点化、市場原理の導入、アカウントビリティを背景にした大学自己点検評価、第三者評価、国公立大学法人化等が矢継ぎ早に打ち出されると同時に、大学教員市場に直接関わる任期制の導入などの人事政策にも踏み込む。これらは大学教員市場の質的あり方に大きな影響を及ぼすことになるが、この時期、大学教員市場に量的に影響をもたらすのは、国公立大学院の増設、公立や公設民営大学の新設拡張、短大の四大化、規制緩和による私立の新設、学生定員減に伴う教員削減が大学教員市場に大きな影響を及ぼす。

2000年代に入ると、構造改革後半に入り、国立大学の統合・再編成や国立大学法人化、企業型大学、COE等大型競争資金や外部資金方式の導入、学社連携による大学と企業関係の見直し、大学院重点化、認証評価、e-Learning、大学教育の輸出入、生涯学習機関大学等が政策化され、現在、わが国のグランド・デザインが論議されている。2000年代には学士課程レベルでの福祉、医療、国際化、環境、情報など先端的・学際的領域において大学の新設拡張が実施される一方、大学院課程レベルでは部局化や専門職大学院の導入が促進される。とくに人事面においては、国立大学の法人化に随伴して非国家公務員型の身分に転換され、さらに内部組織と職階職務の再編成が政治的アジェンダに組み込まれている。それと同時にこうした構造改革は若手研究者の職階の多様化を招来してきた。これらの2000年代の構造改革は大学教員市場や機関内の人事に地滑り的な影響を及ぼす可能性がある。大学の構造改革は、制度、組織、人事の改革を通して、大学教員市場に量的・質的变化をもたらしてきたことがデータの上からも理解されてきた。

いずれにせよ、戦後60年を概観して、わが国の大学教員市場は、漸次的に変化してきたのではなく、それぞれの時代の政策や改革と深く連動しながら、まさに断続的に変化してきたことを示している。われわれが整理した時系列的な数字の背景を理解することが重要であることを主張しておきたい。いずれにしても、わが国の構造改革の成否は、大学教員市場やアカデミック・プロフェッションの次元をつぶさに観察して見ることがきわめて肝要である。現在の第一次大学改革はグランド・デザイン構想といういよいよ最終段階に至ろうとしているが、まだ全貌は見えていないし、アカデミック・プロフェッション像も構造改革中であって、大学教員市場は変革と不透明な時代を迎えつつある。

これから将来の構造改革の方向として、デジタル情報化と知識社会への改革、超高齢少子社会に伴う中央政府・地方政府の再編成、国際的な大学市場におけるグローバルな調整、個人のライフサイクルに対応する労働と生涯教育学習機関としての調整等は避けて通ることはできない。こ

の中で、一方における道州制に伴う国内的な国公立大学の統合・再編成と国際化やグローバル化した高等教育の世界市場の調整は、現在の第一次よりもっと大規模な第二次の構造改革が必至だろう。

国際的な視点からわが国の大学教員市場や人事政策もグローバルな動きを示していたことも事実である（山野井 2004）。1980 年代後半以降、アカデミック・プロフェッションのラテンアメリカ化やアカデミック・プロレタリアート化が国際的にも徐々に進行する。アメリカにおけるテニュア（On トラック）の縮小、ノンテニュア（On or Off トラック）やパートタイマーの増大、リサーチ・アシスタントなど、条件の悪化が生じている。これは何もアメリカばかりではない、イギリスでは 1980 年代にテニュアが廃止されたし、オランダでは 1990 年代に非公務員型に移行した。わが国でも 1980 年代後半以降、若年層を中心としたポスドク・フェローシップ、プロジェクト型人事など職階の多様化と不安定化が進行する一方、1990 年代後半には終身雇用制が崩れ、任期制がはじめて導入された。とくに 2000 年代には内部組織や職階の職務規程もドイツモデルからアメリカモデルへの旗手を鮮明にしたが、きわめて重要な内部組織としての教育研究組織は、当分、模索が続きそうである。

それと同時に、わが国の大学教員市場の特性についても大きな変化があった。自給率は学閥とは同義であるとは言えないし、それが則、学閥的行動をもたらししているとは即断できないが、その自給率は複雑な動きをしていた。主要研究大学においても、歴史や伝統、構成している学問分野などの相違によってインブリーディングの動向は区々であった。しかし、国際的な観点から見た場合、わが国のそれは圧倒的な高さにある。今後とも国際的なキャリア形成や直接的な外国人教員の採用によって自給率は漸次低下すると予測されるが、国際的な市場化や競争に伍していくには、インブリーディングの歯止め政策が不可欠であろう。日本的人材養成とインブリーディングの高さは、わが国の人材養成の伝統や学風、内部組織、研究スタイルと深く関わっており、インブリーディングを回避するということは、わが国の学問的諸様式を再検討することである。しかし、ヨーロッパ、北米を中心とした大学教員市場の視点から見て我が国の大学教員市場はきわめて特異であり、知やパラダイムの転換と陳腐化の速さ、知的交配の重要性などから人事面での新たな改革が要請される。基本的な改革の方向としては絶えざる一貫した国際化への動きがあることだ。いずれにしても、わが国の大学教員市場における流動性と改革とは不可分の関係にあることが明らかになったが、今後、わが国の大学教員市場の高い流動性を保持しつつ発展するためには、高等教育の成長を保証する豊かな財政的支援と絶えざる構造的改革が不可欠であることが理解された。20 年後の第四次調査については、新しい次世代の研究者にお任せするしかないが、その時、わが国の大学教員市場は一体どのような時代を迎えているであろうか？

【参考文献】

- 天野郁夫(1977)『日本のアカデミック・プロフェッション—帝国大学における教授集団の形成と講座制—』（大学研究ノート第 30 号），広島大学大学教育研究センター。
- 天野郁夫(2003)『日本の高等教育システム—変革と創造—』，東京大学出版会。

有本章・江原武一編(1996)『大学教授職の国際比較』，玉川大学出版部。

P.G.アルトバック著〔山野井敦徳編訳〕(2004)『構造改革時代における大学教員の人事政策—国際比較の視点から—』(COE 研究シリーズ 5)，広島大学高等教育研究開発センター。

潮木守一(1984)『京都帝国大学の挑戦—帝国大学史のひとこま—』，名古屋大学出版会。

W.カミングス〔岩内亮一・友大田泰正訳〕(1973)『日本の大学教授』，至誠堂。

廣潤社『大学職員録』『全国大学職員録—国公立大学編』『全国大学職員録—私立大学編』当該年度を参照。

国立大学協会 男女共同参画に関するワーキンググループ『国立大学における男女共同参画を推進するために 報告書』2000 年 5 月 19 日。

小林信一(2004)「研究者のキャリア・パス問題とは何か」科学技術社会論主催シンポジウム『研究者のキャリア・パス』。

徐龍達(2005)「日本の大学国際化のための外国人教員の任用」『大学論集』第 35 集，広島大学高等教育研究開発センター。

新堀通也(1965)『日本の大学教授市場—学閥の研究—』東洋館出版。

新堀通也編著(1984)『大学教授職の総合的研究—アカデミック・プロフェッションの社会学』，多賀出版。

葉柳正(1976)「高等専門学校教師の生態」教育社会学会編『教育社会学研究』第 31 集。

日高六郎・徐龍達編(1980)『大学の国際化と外国人教員』，第三文明社。

高等教育開発(HED)オンラインシステム〔SD (職員資質開発)—ホーン川嶋瑤子〕
http://home.hiroshima-u.ac.jp/hed/SD/SD_041203/SD_041203.htm<2005 年 1 月>。

文部省『文部省年報』当該年度版。

文部科学省『学校基本調査報告書—高等教育機関—』当該年度版。

文部科学省『学校教員統計調査報告書』当該年。

文部科学省『全国大学一覧』当該年度版。

文部科学省『全国短期大学一覧』当該年度版。

文部科学省(2000)『ユネスコ国際統計』。

文部科学省「中央教育審議会答申」2005 年 2 月。

山田浩之研究室「日本教育史統計データベース」<http://www.cc.matsuyama-u.ac.jp/~yamada/database/index.html>

山野井敦徳(1990)『日本の大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配分のメカニズム—』東信堂。

山野井敦徳(1996)「流動性と威信」有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』，玉川大学出版部。

山野井敦徳(2000)『大学教員の公募制に関する研究—日本の大学は人材をいかにリクルートするか—』(高等教育研究叢書 61)，広島大学大学教育研究センター。

山野井敦徳「大学教員の流動性—大学改革はどこまで効果的であったか—」IDE『現代の高等教育—特集：大学教員の変化』No.432 2001 年 9 月号。

山野井敦徳〔編集代表〕・村澤昌崇・葛城浩一(2004)『我が国の大学教員に関する人事政策Ⅰ—任期制調査を中心に—』(COE 研究シリーズ 4), 広島大学高等教育研究開発センター, 全 113 頁。

山野井敦徳・葛城浩一・村澤昌崇(2005)「大学教員の任期制に関する研究—全国アンケート調査の分析を中心に—」『大学論集』第 35 集, 広島大学高等教育研究開発センター。

山野井敦徳〔編集代表〕・藤村正司・浦田広朗(2005a)『日本の大学教員市場再考』(COE 研究シリーズ 15), 広島大学高等教育研究開発センター, 全 113 頁。

山野井敦徳〔編集代表〕・村澤昌崇・葛城浩一(2005b)『我が国の大学教員に関する人事政策Ⅱ—任期制の導入・実施・再任の分析を中心に—』(COE 研究シリーズ 14), 広島大学高等教育研究開発センター, 全 148 頁。

山野井敦徳(2005c)「教員の流動性を促すものは何か」『Between』10・11 月号, 進研アド, 14—17 頁。

第7章 ジェンダー

第1節 新自由主義とジェンダー公正

—英国と日本の高等教育の機会均等策の欠如¹⁾—

横山 恵子

効率とジェンダー平等の関係は文脈により異なる。歴史、政治、文化、政治的イデオロギー、社会現象等が両者の関係を位置づける。

英国や日本の高等教育で共通に観察される政治的イデオロギーや社会現象は、新自由主義と高等教育の大衆化である。市場原理の政策適用は、ジェンダー、階級、エスニシティ(ethnicity)に関わる社会的不平等や格差を促進すると推測されるため、公正(equity)と両立可能な概念ではないと一般的には考えられてきた。しかし、英国の新労働党政権は、サッチャー・メージャー両保守党政権(1979-1997年)の新自由主義路線を維持しながら、左派の社会的正義(social justice)政策を強調してきた。

一方、高等教育の大衆化は、教育機会の格差を是正し、社会的平等を促進すると仮定できる。しかしながら、Ball et al.(2002)が指摘しているように、英国の文脈では現実には、学生の全てのタイプの高等教育機関への公正なアクセスをもたらさず、社会階級やエスニシティに係わる不平等は再生産された。

効率とジェンダー平等の関係は、新自由主義と高等教育の大衆化の2軸で捉えた場合、単に相反する概念として把握することはできない。それは、政府の新自由主義政策の類型と影響、高等教育の大衆化の異なったパターン等が複雑に絡み合い、様々な文脈で変容し形成される。

日本と英国のジェンダー政策に関して、両政府の高等教育の機会均等策は、1990年代と2000年代においてジェンダー公正の視点が欠如していた。日本の自由民主党政府は2001年に内閣の男女共同参画局と男女共同参画会議を設置するまで、公共政策に社会的正義を取り入れてこなかった。さらに、1990年代後半に導入されたジェンダー公正の施策は、高等教育のアクセス問題を扱ってはいない。英国のブレア政権は高等教育のアクセスに関し、社会公正を強調してはいたが、ジェンダー公正を念頭に入れてこなかった。

本研究の目的は、高等教育の機会均等問題の文脈において、英国と日本のジェンダー公正政策の阻害要因を明確にすることにある。高等教育のアクセスに関し、何故日英両国政府が、ジェンダー公正を視点に入れた政策を施行しなかったのかを答える。本研究では、(i) 効率と公正についての政府の価値(value)、政策アジェンダ(policy agenda)、レトリック(rhetoric)、政策実施(policy practice)と、(ii) 高等教育の大衆化の男女間の機会均等への影響について検討する。

本研究の対象期間は、1990年代から2006年までとする。この期間を選んだ理由として、英国では1997年に新労働党政権が主権を握り、新自由主義路線を保持しつつも、社会正義政策を推進していった経緯が観察されるからである。日本では1990年代より文部科学省〔文科省、以下

この略称を使用〕(当時の文部省)の規制緩和が進み、高等教育の市場化が増進したことが挙げられる。

本研究では、結果の平等について検証しない。経済学的アプローチではなく、社会学的アプローチを活用する。英国における分析対象は、政治レベルでは連合王国(United Kingdom)、高等教育システムレベルではイギリス(England)とする。理由としては、連合王国の4地域で、高等教育システムの相違があるからである。

本研究では実証データの収集・分析法として、文献収集法(documentation)を活用した。対象は、白書や審議会報告書等の政府刊行物などであった。さらに、既存の統計資料を、英国の高等教育統計局(Higher Education Statistics Agency)や日本の文科省等から収集し、統計分析をおこなった。

本稿では、まず新自由主義とジェンダー公正の関係の理論的知見を提示する。次に、日・英の高等教育の機会均等問題の文脈内で、ジェンダー公正政策の欠如を説明することを目的に、統計や政策を分析・解釈する。

1. 新自由主義とジェンダー公正

効率とジェンダー公正の関係は、政府の政策課題・決定・実施・結果・評価の文脈において、政府の価値観、イデオロギー、政治目的等により左右される。ここでは、政府の新自由主義イデオロギーに着目し、ジェンダー公正との関係について議論する。

新自由主義はハイエク経済学の多大な影響を受けた。F. A. Hayek は、社会主義、国家統制主義、ケインズ主義を批判した。Hayek は、自由市場(free market)メカニズムは集産主義計画経済よりも優れていると考えていた。何故ならば彼は、自由市場は個々人の決断の集合体により成り立つ為、多大な自由と効率をもたらすと信じていたからである。この原理を基盤とし、「効率」(efficiency)、「経済効率」(cost-effectiveness)、「選択」(choice)、「競争」(competitiveness)、「市場」(market)、「規制緩和」(deregulation)、「プライバタイゼーション」(privatization)等の言説は、新自由主義の主なスローガンになった。

新自由主義は私的セクターを強調し、教育を私的セクターの需要に答えるように方向づけることにより、公的・私的セクターの境界の再定義を促す(Apple 2000)。その原理の中心にあるのは、消費者の力である。新自由主義戦略は、平等主義の規範と価値に反するものであると一般には考えられている。

市場主義への主たる批判に、社会的不平等の増大がある。このような批判は、英国ではニューライト(New Right)政策に反対する旧左派(Old Left)から主として発している。彼らは、新自由主義の「選択」と「競争」は社会階級の二極化(polarization)等の社会・経済の逆機能(dysfunction)をもたらすと考える。英国の新自由主義戦略は、中産階級の学生に有利に働き、低所得者層出身の学生に不利益をもたらした(Hodgson and Spours 1999, p. 7)。さらには、1980年代(Lawsonの1987年度予算を除く)の経済経営の「ブーム&バスト」(boom and bust)アプローチを覆した。

日本の文脈では、社会的不平等は戦後から（政府が女性、障害者、高齢者等の社会的に不利益を被っている人々への政策課題を設定し始めた）1990年代後半まで、中心的な政治課題ではなかった。こうした政策上の社会公正の視点の欠如は、日本社会や高等教育システムが成熟したメリトクラシー社会に到達していたことを意味するのでは決してない。例えば、天野郁夫(1996)は、東京大学合格者には中産階級の上層部出身者の占める割合が多いことを指摘している。天野は、私立の6年制一貫校が東京大学の「一流大学」といわれている高等教育機関への成功ルートであり、上流・中産階級の上層の出身者が6年制一貫私学の主な顧客であると議論する。

それでは、効率と公正は相反する概念なのであろうか。英国のブレア政権の政策を検討した場合、効率と（ジェンダー）公正は必ずしも正反対の(antithetical)概念ではない。少なくとも、政府の政策アジェンダ上では、両概念は両立可能なものである。寧ろ、高等教育市場は完全な中央集権の計画でも、自由市場やレッサーフェイルでもあり得ず、効率と公正はバランスの上に成り立つと考えられる。

Gareth Williams は英国の文脈で財政政策を分析し、それを「効率機能」(efficiency function argument)議論と「公正機能」(equity function argument)議論に類別した(1998, p.92)。効率機能議論は(i)経済効率性は学生個人が受け取るサービスに対し彼らが直接に支払うという条件下で最もよく機能し、(ii)公的資金から学生を支援するため税率を上げた場合、経済効率性を損なうであろうという2つの推測から成り立っている。この議論の主たる擁護者は、1980年代の右派経済学者である。公正機能議論は、学生の特定の社会階層の財政支援の差別化(differentiation)を強調する。この議論は英国教育委員会(British National Commission on Education)や社会公正委員会(Social Justice Commission)等の中道左派(the Left of centre)から擁護されている。英国の新労働党政府の政策は、効率機能議論と公正機能議論の双方を基盤としている。具体的には、1998年に学部学生を対象に授業料を導入するが、低所得者階層出身の学生を対象に授業料を免除するとともに、「幅広いアクセス」(widening access)を推進している機関を対象に特別基金(special funds)を供給している。従って、新労働党政府の高等教育政策の文脈では、効率と公正は相反するものではない。しかしながら、このような政策実施が、効率性の浸透と社会的不平等の是正という政策目的に適う政策結果を生むとは限らない。

次節では、政策課題設定・政策決定・政策実施の段階において、効率とジェンダー公正が両立可能な概念であるにもかかわらず、英国と日本の高等教育機会均等問題の文脈で、ジェンダー公正政策が採用されなかった理由を検証する。

2. 英国と日本のジェンダー公正政策

英国と日本では、高等教育のアクセス問題に関連して、ジェンダー・イシューが政策課題に位置づけられることはなかった。その理由は、日本の文脈では自民党政府と文科省の効率性を重んずる価値、英国の文脈では高等教育の大衆化の結果としてのジェンダー格差の是正から説明が可能である。

（１）英国

英国のブレア政権の高等教育のアクセス問題で、ジェンダー公正が議論されてこなかったことに関して、新労働党の価値やイデオロギーよりも、高等教育拡大によるジェンダー格差の是正によって説明が可能である。

１）高等教育拡大とジェンダー格差の是正

英国の高等教育の大衆化は、女子の進学機会を拡大し、男女間格差を大幅に是正した。1990年代の英国大学の在籍者は、男子学生数よりも女子学生数の方が多い傾向がみられた。高等教育統計局のデータによれば、大学の女子学生数は1994年の299,000人から、2001年の427,000人に増加した。一方、男子学生は、1994-2001年に16,000人増加し、2001年に305,000人に達したのみであった（*BBC News*, 2003年11月11日）。全学生数に対する男子学生数の比率は、同期間49パーセントから41パーセントに減少した。従って、1990年代の高等教育の拡大は、女子が牽引役であったといえる。

男子学生に対する女子学生の量的な優位性は、男子と比較した場合の女子のAレベル試験の好成績と一致する。2003年に、女子404,855人がAレベル試験を受験しているが、男子は同年に345,682人に留まった（*BBC News*, 2003年8月14日）。また、女子のAレベル試験の合格率は96.4パーセントであったが、男子は94.3パーセントであった。このような統計上の数字は、女子の高等教育への機会均等は、（専攻分野別の男女格差を除いて）もはや重要な政策課題ではないことを裏付けている²⁾。

専攻分野別（学部）学生数の分析結果によれば、2000/01年に男子学生の量的な優位性を示した専攻分野は、自然科学(27,640)、数学(9,530)、コンピューター・サイエンス(46,240)、工学・応用科学(61,625)、建築学・建設・設計(14,520)であった。女子学生数は、同じ専攻分野でそれぞれ17,455人（自然科学）、6,060人（数学）、11,445人（コンピューター・サイエンス）11,360人（工学・応用科学）5,620人（建築学・建設・設計）であった（HESA 2002a, pp.30-31）。一方、女子学生が量的に優位な学科は、2000/01年に医学(41,685)、生物学(41,135)、獣医学(2,140)、法律(21,295)、図書館・情報学(11,250)、言語学(40,830)、教育学(33,415)であった。こうした数値は男子学生の12,965（医学）、24,400（生物学）、860（獣医学）、13,255（法律）、6,805（図書館・情報学）、15,640（言語学）、10,010（教育学）と対照的である。従って、統計は、高等教育の大衆化はジェンダー平等をおおむねもたらしたが、専攻分野ではジェンダー間格差が残っていることを示唆している。

２）効率と公正のトレードオフの解消？

1997年に、新労働党政権は社会的正義を公約し、政権の座についた。しかしながらその高等教育政策の中心的な政策課題にジェンダー問題は位置づけられなかった。新労働党政策は保守党政権のニューライト(New Right)政策と比較した場合、準市場(quasi-market)メカニズム、「選択」、「競争」を主要価値とする点において両者に大きな相違はない。また、両政権による政策は、消

費者主権と機関のコントロールの権限委譲をレトリック上あるいは実質上強調した³⁾。新労働党政権のイデオロギーは「第三の道」としてしばしば知られ(Blair 1998; Giddens 1998), 旧左派(Old Left)とニューライトとを比較して議論される(The Times Higher Education Supplement, 1998年6月12日, p.15; Hodgson and Spours 1999; Power and Whitty 1999)。ブレア首相のフアビアン小冊子、『第三の道』(The Third Way)と Anthony Giddens (ブレア政権1期目の政策アドバイザー)の文献は、「第三の道」と右派・左派の関係を次のように位置づけている(Blair 1998; Giddens 1998; Giddens 2000)。ブレア首相によると「第三の道」は、「税と消費(tax and spend)」に象徴される旧左派の政策や、ニューライト政策とは異なる中道左派(the centre-left)の政策であるとしている。失敗した教育(failing education), 社会分化(social polarization), 犯罪を増加させたとして非難されてきた保守党政権のニューライト政策に対し、ブレア首相は社会的正義を重要視し、「第三の道」を「現代化した社会民主主義」(modernised social democracy)として定義した。

ブレア首相と同様に、Giddens は「第三の道」を政治的な中道左派とし、旧左派とは異なっていることを強調した(表1を参照)。旧社会民主主義、つまり福祉国家は、平等主義、混合経済、政府の社会・経済活動への介入、完全雇用、ケインズの需要調整とコーポラティズム等の特徴がある。Giddens によれば、「第三の道」は「再興した社会民主主義」(renewed social democracy)であり、ケインズの需要調整の考え方が取り除かれた。この概念は、ニューライトの新自由主義の台頭以前に普及していた福祉国家の概念である、旧社会民主主義よりも複雑で多様である。新しい社会民主主義は、旧左派の富の再配分から富の創造の概念へと変化した。すなわち、「第三の道」は資本主義の富の創造の結果としての社会的不平等を受容する。

表1 Anthony Giddens による旧左派, ニューライト, 「第三の道」の概念的比較

古典的な社会民主主義 (旧左派)	サッチャリズム, 新自由主義 (ニューライト)	「第三の道」プログラム
◆ 社会・経済活動への行き渡った国家の介入 ◆ 市民社会への国家の優位性 ◆ 集産主義 ◆ ケインズの需要調整, コーポラティズム ◆ 市場の制約された役割, 混合, あるいは社会経済 ◆ 完全雇用 ◆ <u>強い平等主義</u> ◆ 包括的福祉国家, 「ゆりかごから墓場まで」の保護された市民 ◆ 直線上の現代化(modernization) ◆ 低い環境保全意識 ◆ 国際化主義 ◆ 2分極した世界への所属	◆ 最小の政府 ◆ 自治権のある市民社会 ◆ 市場原理主義 ◆ モラル権威主義と強い経済個人主義 ◆ 労働市場の空隙 ◆ 不平等の容認 ◆ 伝統的な国家主義 ◆ 安全ネットとしての福祉国家 ◆ 直線上の現代化 ◆ 低い環境保全意識 ◆ 国際秩序についての实在論 ◆ 2分極した世界への所属	◆ 急進的な中央派 ◆ 新しい民主主義国家 (敵のいない国家) ◆ 活動的な市民社会 ◆ 民主主義的家族 ◆ 新しい混合経済 ◆ <u>包含の平等 (Equality as Inclusion)</u> ◆ 積極的な福祉 ◆ 社会投資国家 ◆ コスモポリタン国家 ◆ コスモポリタン民主主義

出典: Giddens 1998, pp. 7-8, 70.

注: 下線は著者によるものであり, 本稿に直接に関係のある概念に引かれた。

「第三の道」政策はニューライト政策と同様、規制による国家の力の増大と、新自由主義の「小さな政府」の概念の矛盾が内包している。「第三の道」の新社会民主主義では、旧左派の政府の過剰な介入と社会・経済領域内の国家計画は回避される。しかし同時に、新労働党政府によれば、グローバル経済下で、企業が革新的であり、労働者が効率的であるように条件を整えるという限りにおいて、政府は介入主義者であるとする。

新労働党政府の見解によれば、新労働党政権と保守党政権（サッチャー・メージャー政権）の新自由主義の解釈の相違は、新労働党政権は、政府と企業のパートナーシップを強調することにより、その市場戦略をニューライトの市場原理主義から隔絶したことにある。1997年の新労働党の宣言書(manifesto)『英国はよりよいものを受けるに値するから』(*Because Britain Deserves Better*)は下記のように述べている：

旧左派は、国による産業のコントロールを追求した。保守党の右派は、市場にすべてを委ねることに満足した。我々は双方のアプローチを拒絶する。政府と企業は、市場の活性を高め、市場を害さないという主要目的を達成するため協力しなければならない(Labour Party 1997, p.3)。

Ross Fergusson は、新労働党政権の現代化政策を新自由主義と関連させて、その政策は包含政策(inclusionary policy)、協力(collaboration)、リスクの共有(risk sharing)、「責任化」(responsibilisation)を重要視していると議論している(Fergusson 2000, pp. 202-221)。新労働党政権は、現代化政策の枠内で、基準や実績目標を設定することにより、コスト削減や短期的な効率収益に取って代わる「最高の価値」(best value)や長期的効率性に基づいた「現代化したマネジメントリアリズム」を追求している。Fergussonによれば、これらの点において、狭義な経済効率性を強調した保守党政府のニューライトアジェンダとは異なっている。

新労働党政権の政策執行事項は、(1)社会排除防止局(Social Exclusion Unit)の設置(1997)、(2)政府と企業のパートナーシップを重視し、私学セクターからの営利的な投資を増加させることを目的とした学校版のニューディール(the New Deal for Schools)の開始、(3)ビジネス・両親・共同体・学校・地方教育当局(Local Education Authorities)を結んだ教育特別区域(Education Action Zones)の設定等であった。

高等教育の文脈においても、新労働党政策・戦略は新自由主義と旧左派の要素から理解することができる。新自由主義的要素は、授業料や貸付金(loans)・返還免除の給与制奨学金(grants/bursaries)の文脈で明らかである。例えば、新労働党政策内の新自由主義的要素として、1998年の教育・高等教育法(Teaching and Higher Education Act)の施行による学部学生の授業料導入、新しい学生貸付金制度の導入、返還免除の給与制奨学金(grants)の廃止等(2004年の高等教育法により給与制奨学金が再開)を指摘できる。大学・カレッジアドミッションサービス(Universities and Colleges Admissions Service)によれば、教育・高等教育法の導入は、成人学生、低所得者家計出身学生、少数派民族等の非伝統的学生の大学進学率の一時的な減少をもたら

した(Goddard 1999)。しかしながら、*BBC* ニュースによると、2003/04 年に授業料の全額未納者、または授業料の一部しか支払わなかった学生は、それぞれ全学生数に対し 43 パーセント、14 パーセント (*BBC News*, 2005 年 9 月 14 日) にも上った。つまり、43 パーセントの学生しか全学費を支払っていなかったことを示している。2006 年の学部生を対象とした 3000 ポンドまでの授業料の導入は⁴⁾、高等教育システムが準市場の方向に移行したことを意味する。

「第三の道」政策にみられる旧左派の要素は、社会包含政策等の社会的正義に関連した政策アジェンダ内で観察される。新労働党政府の社会正義政策は未熟練・半熟練労働者家庭出身者や障害者など高等教育の非伝統的学生の高等教育機会の不平等を是正することを目的にしている。学生を含む複数のステークホルダーによる授業料負担を勧告したデアリング報告書(1997)は、低所得家計出身の学生の高等教育コストの負担を免除する必要性を強調した。

また、教育大臣は、白書『高等教育の将来』(*The Future of Higher Education*)(2003)にて、特定の階層によらず、才能のある優秀な学生の高等教育への受け入れ拡大の重要性を強調した。受け入れ拡大を実施した機関に報酬として特別な補助金を与え、(2006/07 年の 3,000 ポンドまでの機関別授業料の導入を見据え)、非伝統的学生の高等教育への公正なアクセスを保障・促進する「公正なアクセス局」(OFAA, Office for Fair Access)を設置すること等を提案した。2004 年高等教育法は、年収 17,500 ポンド未満の家計所得出身の学生に対し、2006 年から年間 2,700 ポンドの奨学金を給与することを定めた。部分的な補助金は、家計所得が年収 17,501 ポンド～37,425 ポンドの学生に対して支給されることになる。加えて、授業料として 3,000 ポンドを課す大学は、低所得者層出身の学生に対し、最低 300 ポンドの奨学金を給付することが義務づけられている。

新労働党政権は、2001 年の宣言書、『英国のための野望』(*Ambitions for Britain*)の中で設定された 10 項目のうち、「高等教育の大衆化」と「すべての子供に機会を」(*opportunities for all children*)をその 2 項目とした。また政府は緑書、『14 歳から 19 歳—広がる機会—』(*14-19: Extending Opportunities*)(2002)の中で、2010 年までに 18 歳から 30 歳までの人口の 50 パーセントの高等教育機関への受け入れ目標を強調した。緑書は、高等教育拡大政策は、国家経済成長のみならず教育の機会均等を促進することを目的にしていることを示唆している。

したがって、市場と社会的正義は、新労働党政策においては(少なくとも概念上や政策決定の過程で)両立が可能であった(Chitty 2004; Lawton 2005)。しかしながら政策の結実については、低所得者家計出身の学生の高等教育機関への入学機会の格差拡大等、政府の政策上の失敗がしばしば指摘されている。例えば、サトン信託(Sutton Trust)調査報告書『ラーニング大学への入り口』(*Entry to Learning Universities*)は、公立校出身の学生の一流大学への入学機会格差を指摘している。それによると、13 校の一流大学(オックスフォード大学、ケンブリッジ大学、バーミンガム大学、ブリストル大学、ダーラム大学、エジンバラ大学、ノッティンガム大学、セント・アンドルーズ大学、ウォーリック大学、ヨーク大学、インペリアル・カレッジ、ロンドン経済政治学院、ユニバーシティ・カレッジ・ロンドン)では、裕福階層出身学生ではないが、入学資格のあった受験者が実際に入学した割合が低く、これらの大学のアドミッション・ポリシーの問題が問われた(Sutton Trust 2000)。2002 年に、Margaret Hodge 高等教育大臣は、新労働党政権の

高等教育の「開かれたアクセス」(widening access)政策はイングランドとウェルズにて失敗に終わった事を認めた (*Guardian* 2002 年 6 月)。

以上のように、新労働党政権の社会正義政策は、階級、エスニシティ、障害者等の高等教育機会の不平等の是正を試みてきた。しかし、ジェンダー問題は「イシュー」にはならなかった。その最大の理由として、1990 年代以後、学部教育の女子学生数は男子学生とほぼ同数あるいはそれ以上となり、不利益を被った集団としてみなされてこなかったと解釈できる。

(2) 日本

1) 高等教育拡大とジェンダー格差の継続

日本の高等教育の拡大は、ジェンダー不平等を是正しなかった。下記の(i)男女別の大学進学率と(ii)学校種類別進学率(男女別)の統計分析は、女子の大学進学率の上昇は高等教育の機会の男女間格差を取り除くに到らなかったことを示している。さらに、高等教育の拡大はジェンダー格差を排除するように機能しなかったことを示唆している。

第一に、女子学生数(学部・大学院)は、1955-2003 年に 65,081 人から 1,087,431 人に増加した(MECSST 2004, p.80)(付録 1 参照)。一方、男子学生数は、同期間に 458,274 人から 1,716,549 人に増え、その増加数は女子学生数よりも多かった。大学の全学生数に対する女子学生数の比率は、2003 年に 38.8 パーセントに留まった⁵⁾。

第二に、高等教育の大衆化は、学校の種類や機関別の差異を是正し、女子の公正なアクセスをもたらした結果ではなかった。第 1 次大衆化段階(1960-1970 年代)では、大崎仁(2002)や盛山和夫(2000)も指摘しているように、大学よりも短期大学が女子の高等教育進学率を高める役割を果たした。短大の女子学生数は、1960-1975 年に、83,457 人から 353,782 人に増加した(MECSST 2004, p.81)。短大の全学生数に対する女子学生数の比率は、1960-1975 年に、67.5 パーセントから 86.2 パーセントに増えた。4 年制大学(学部・大学院)については、全学生数に対する女子学生数の比率は、1960 年に 13.7 パーセント、1970 年に 21.2 パーセントであり、1960-1970 年に 7.5 パーセント増加したのみであった(ibid, p. 80)。

第 2 次大衆化段階(1985-1990)では、女子学生の進学率増加は短大ではなく、4 年制大学で観察された。4 年制大学の女子学生数(学部・大学院)は、1985-2000 年に、434,401 人から 992,312 人まで増加した。その期間の短大の女子学生数は、1995 年の 455,439 人をピークに 2000 年には 293,690 人まで減少した(MECSST 2004, pp. 80-81)。同時に、短大の機関数は 1995 年には 596 校であったが、2000 年には 572 校まで減少した(MECSST 2004, p. 79)。このような数値は、高等教育の大衆化で果たしてきた短大の機能の終焉を意味する。

現在に至るまで、ジェンダー不平等は解決されていない。すなわち 2003 年の時点で、4 年制大学の学生総数(学部・大学院)に対する女子学生数の比率は、38.8 パーセントのみであった(MECSST 2004, p.80)。さらに、4 年制大学と短大の女子学生の比率は、1995 年にそれぞれ 30 パーセント、90 パーセントであった。18 歳人口の女子の大学進学率(学部)については、1955 年の 2.4 パーセントより増加しているとはいえ、1995 年に 22.9 パーセントでしかなかった(総

理府 1997)。

ジェンダー格差は、専攻分野別の分析にも現れている。例えば 2003 年に、女子学部学生は、人文科学(276,411)、家政学(49,721)、教育学・教員養成(84,327)、芸術(49,511)に集中していた(MECSST 2004, pp.82-83)。これは、男子学生の人文科学 133,160 人、家政学 3,350 人、教育学・教員養成 52,934 人、芸術 22,048 人に相当する。それに対し、男子学生が量的に優位である専攻分野は、工学であり、同年 399,656 人であった。これは、女子学生の 7,310 人に相当する。専攻分野別ジェンダー格差は、異なる高等教育システムで観察されてはいるが、OECD の年次統計によれば、日本の場合は極端である。

2) 公正と効率のトレードオフ

1950 年代－1990 年代の自民党政府や文部省の政策にて、効率とジェンダー公正は両立可能な概念ではなかった。つまり自民党政府と文部省は、1990 年代中期まで平等ではなく効率を求め、ジェンダー公正や平等主義を中心的な政策課題とすることはなかった。このような自民党政府と文部省の効率の追求と公正政策のトレードオフは、高等教育のアクセスの文脈において、①授業料と②奨学金の問題に観察される。

① 授業料—1971 年の中央教育審議会にて提唱された国立大学授業料の受益者負担原理の採用は、中央政府が社会公正より経済効率性を重要視していることを示唆している。中央政府のこの姿勢は、2006 年の現在に至るまで、基本的には変わっていないと考えられる。また、1973 年から 1990 年の国立大学の授業料の継続的な増加による家計の授業料の負担にもかかわらず⁶⁾、国家の授業料増大抑制政策は欠如していた(現在も同様である)。このことは、政府の社会公正政策の欠如として解釈することも可能である。

② 奨学金—1944 年の国の奨学事業の導入時から 1990 年後半まで、奨学金の数は限られていた。1990 年代以前の有・無利子貸与奨学生数は、全学生数の 10 パーセント未満でしかなかった(金子 2005, p. 5)。近年奨学生数の数が増加する傾向にあるが、それでも 2003 年に 20 パーセント程度にすぎなかった(ibid.)。女子に特化した育英事業に関しては、現在(2006 年)に至るまでは皆無である。こうした数値は、政府と文部省は女子学生や低所得家計出身学生等、社会的に不利益を被った者を対象とした高等教育の機会均等策を重要視してこなかったことを示唆している。

全学生数に対する奨学生数の低比率のみならず、奨学事業のメリットベースを強調した考え方にも、公正より効率性を価値とする政府と文部省のイデオロギーが観察される。日本の奨学事業は低所得家計出身の学生を対象としたニードベースよりも寧ろ、成績優秀者を対象とし、学習の奨励を主目的としたメリットベースを強調した制度である。文部省は育英奨学事業導入時よりメリットベースを重視してきた経緯がある(沖吉 2005, p. 28)。この文部省の価値観は、当時ニードベース奨学金の導入を求めた国民教育振興議員連盟と相反するものであった。文部省は 1990 年代末にいくらかニードベースの概念を取り入れ始めたが(e.g.「緊急採用奨学金制度」の導入)、メリットベースを重視した貸与事業への基本的な姿勢に変化はみられない。

さらに、給付制よりも卒業後返還義務が生ずる貸与制、無利子貸与よりも有利子貸与を選択した点において、政府と文部省は教育の高等教育の機会の均等よりも学習の奨励を重視したと解釈できる⁷⁾。有利子貸与に関し、低所得家計出身の学生は返還金額が高い場合、高等教育への投資を選択しない傾向にあるが、2005年現在においても全奨学生（学部学生）の60パーセント以上が有利子貸与金を支給されている(金子 2005, p.7)。

自民党政府と文部省が、ジェンダー公正等の社会的正義を政策に取り入れてこなかった理由は、(i)自民党政府と中央行政機関のエリート主義、(ii) 自民党政府・中央行政機関と日本教職員組合との間の対立的構造、(iii)自民党政府と経済利益集団の政策ネットワークから説明できる。第一に、1950年代以後、右派である自民党政府は国家主義と保守主義を基軸とした政策を展開してきた。自民党の国家主義と保守主義は、戦前のエリート体制への懐古主義と結びつき、戦後の平等主義と民主主義とはイデオロギー的に対立する構造を取った。例えば、第二次世界大戦直後にアメリカ占領軍によって導入された民主主義教育の象徴である6・3・3・4制や教育基本法の廃止と、戦前のエリート体制である複線型教育や職業教育の再導入は、自民党政府・中央行政機関の共通アジェンダであった(Schoppa 1991)。このような政府と文部省の課題は、1961年の職業高等学校と高等専門学校を導入を除きほとんど実現をみなかった。その説明可能な理由の一つとして、機会の平等と民主主義に対する民衆の強い要求が指摘できる。

第二に、自民党政府・中央行政機関の1950-1970年代の反組合政策と関連して、社会的正義政策の欠如を説明出来る。自民党政府・中央行政機関は、平等主義よりもエリート主義、公正よりも効率の姿勢を固持した。一方で、日教組は平等と民主主義をそのイデオロギーとした。自民党政府・文部省と日教組の葛藤(1980年代に組合の力が弱体化する迄)は⁸⁾、中央政府が公正と効率の概念のトレードオフの解決を図る余地はなかったこと示唆している。

第三に、自民党政府・中央行政機関と経済利益集団の政策ネットワークを指摘できる。経済利益集団は自由主義を擁護し、集産主義や富の再配分の考えに否定的である。経済利益集団の価値や提案(e.g. 多様化, 規制緩和, 生涯教育, インターンシップの推進, 産学連携の促進)は、文部省の政策に影響を及ぼしてきた(Yokoyama 2003)。

1990年代後半に、自民党政権が政策に(女性、障害者、高齢者を考慮に入れた)社会公正の概念を取り入れ、政府の政策変化の兆しが観察された。新しい言説「男女共同参画⁹⁾」の出現とその多用性は、自民党政府の政策課題内のジェンダー問題の(他の課題と比べた場合の)優位性を示唆している。主たる動きは、男女共同参画審議会の『男女共同参画ビジョン—21世紀の新たな価値の創造—』(答申)の発表(1996), 「男女共同参画 2000年プラン—男女共同参画社会の形成の促進に関する平成12年(西暦2000年)度までの国内行動計画—」の策定(1996), 「男女共同参画社会基本法」の公布・施行(1999), 『男女共同参画基本計画策定に当たっての基本的な考え方』の発表(1999), 「男女共同参画基本計画」の閣議決定(1999), 内閣府男女共同参画局の設置(2001), 文部科学省男女共同参画推進本部の設置(2001)等である。自民党政府のニューライト政策と新しいジェンダー公正政策の接点に関しては、「男女共同参画ビジョン」や「男女共同参画 2000年プラン」等で言及されていない。

自民党ジェンダー公正政策の導入は、経済的なファクターよりも、政治的・社会文化的なファクターに起因すると考えられる。政府の白書や答申は、1995年に北京で開催された第4回世界女性会議で採択された「行動綱領」や、国連女性2000年会議開催（ニューヨーク）等の国際政治の影響が強かったことを示している。

自民党は白書にて包括的な視点を提供し、女子学生の高等教育のアクセス問題や、全教員数に対する女性教員数の構成比率の低さ（特に、職階が上がるにつれて）を指摘してきた。しかし、高等教育機会のジェンダー格差問題が、政府の具体的施策に（2006年の時点において）取り入れられてはいない。また、文科省は、これまで（2006年迄）主に女性研究者育成や女性研究者の環境改善の方策を検討してきた。文科省も内閣府同様、女子学生のアクセス問題を、主な課題に位置づけていない。

1997年以後、国の奨学事業にも変化が見られた。1997年の大学審議会答申『平成12年度以降の高等教育の将来構想について』は、学生の修学上の経済的負担の軽減を勧告した。また、同年、今後の育英事業の在り方に関する調査研究者会議は『今後の育英事業の在り方について』を文部省高等教育局長へ提出した。しかしながら、これまで女子学生を対象にした給・貸与事業は検討されてはいない。

日本学生支援機構が行う育英奨学事業の主な変化は、育英奨学事業の量的拡大とニードベース奨学金の導入である。具体的な変更事項は以下のとおりである。

- ◆ 貸与人数の大幅増や採用基準の緩和（「きぼう21プラン奨学金」の発足）
- ◆ 家計急変者を対象とした無利息貸与奨学金「緊急採用奨学金制度」の導入
- ◆ 法科大学院の創設に対応した奨学金の充実
- ◆ 入学時の需要に対応した奨学金（有利子による一時金）の充実（「入学時特別増額貸与奨学金制度」の創設）
- ◆ 奨学金貸与制度（有利子）による海外留学支援
- ◆ 機関保証制度の導入
- ◆ 大学院生に対する新たな返還免除制度の導入
- ◆ 教育職に従事したときの奨学金の返還免除について、大学院で受けた奨学金をのぞき廃止
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shougakukin/shien/04021601/002.htm;<http://www.jasso.go.jp>)

奨学事業改革に到った要因は社会公正の促進と言うよりは、寧ろ公的資金の緊迫にあったことを、『今後の育英事業の在り方について』は示唆している。具体的には、1995年の総務庁の行政監察結果に基づく勧告と、1996年の財政制度審議会特別部会報告である。従って、前述した自民党政府の社会的正義政策の一連の動きとは直接的な関係はみられない。

以上のように、公正と効率のトレードオフは政策課題・決定の段階にて解消されてきている。しかし、その政策効果についての実証データはまだない。また、自民党・文科省の社会公正政策について高等教育の文脈において、検証するには時期尚早である。

3. 結語

本稿は、日英両政府は 1990 年代から 2006 年まで、高等教育アクセスの文脈でジェンダー公正の視点を取り入れてこなかった要因について、高等教育の大衆化と政府の価値観に注目し議論してきた。英国では、新労働党政府が高等教育アクセス政策の中で社会的正義を考慮に入れ、少なくとも言説上は「効率」と「公正」を両立させてきた。しかしながら、現実には新労働党政権下で階級とエスニシティの格差は広がり、「社会的正義」はレトリックの側面を多大に負うことになった。ジェンダー公正は、新労働党政府のレトリックにもなり得なかったことは、男子と比較した場合の女子の進学率の高さや、A レベル試験の好成績等、寧ろ男女間の逆格差が存在するためと解釈できる。日本の文脈では、自民党政府の国家的、保守的な価値観が、平等主義やジェンダー格差を考慮にいたした公正施策を 1990 年代後半まで、阻害してきたと考えられる。

本研究は、ジェンダー公正と効率は政策課題・決定の段階では、両立可能であることを示唆している。しかし、政策効果については、そのトレードオフの解消を図ることは至難の業である。

【注】

- 1) 本稿は、下記に掲載された論文を日本語に翻訳し、多少訂正を加えたものである。Yokoyama, K. (forthcoming) Neo-liberalism and Gender Equity in Higher Education Access: Japan and the UK, in Research Institute for Higher Education, Hiroshima University (ed.) *Gender Inequity in Academic Profession and Higher Education Access: Japan, the UK, and the US*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- 2) 白人労働者階級の男子の成績不良 (boys' underachievement) の現象については、Chitty(2004)を参照。
- 3) 保守党政権と新労働党政権の政策の類似性に関しては、Tomlinson(2001)を参照。
- 4) 卒業後に年収が 15,000 ポンドに達した時に返還の義務が生じる。
- 5) 男女間の高等教育機会の不平等については、丸山(1995)を参照。
- 6) この期間、平均的な家庭の授業料負担は、家計の総支出の 2.5 パーセントから 4.7 パーセントへと増加した (矢野 2003, p.7)。授業料水準設定要因については、丸山(2004)を参照。
- 7) その他の特徴として、卒業後の返還、機関ではなく学生一人ひとりへの奨学金支給、(多くの場合) 入学後の奨学金支給の決定のプロセス等がある。
- 8) Schoppa(1991)を参照。
- 9) 内閣府男女共同参画局のウェブサイトでは、「男女共同参画」を以下のように定義している。
「男女が、社会の対等な構成員として、自らの意思によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保され、もって男女が均等に政治的、経済的、社会的及び文化的利益を享受することができ、かつ、共に責任を担うべき社会。」

(<http://www.gender.go.jp/index.html>)

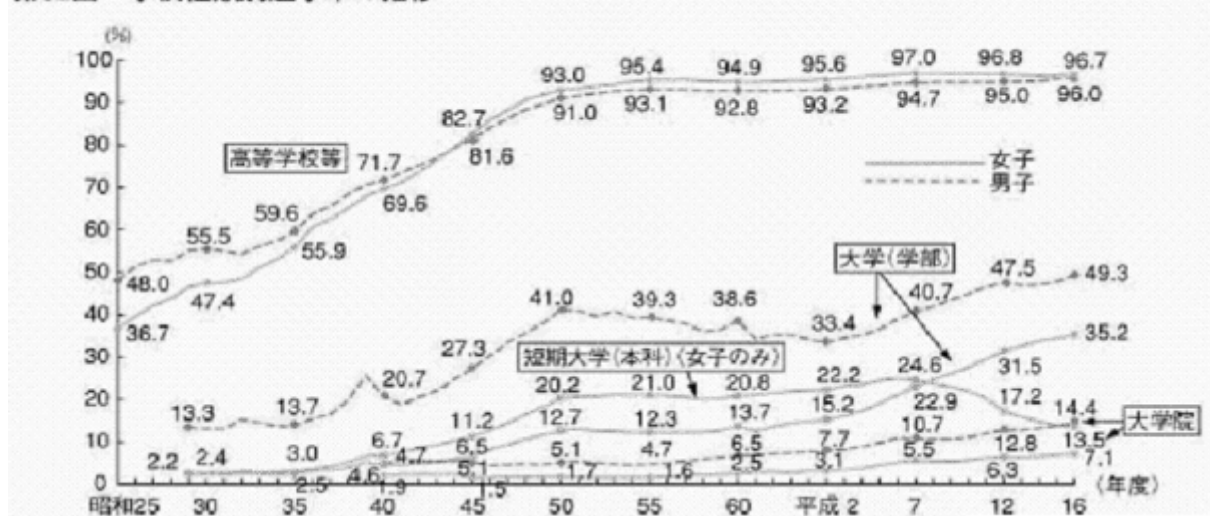
【参考文献】

- Apple, M. (2000) 'Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context', in N. Burbules, and C. Torres (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, London: Routledge, pp. 57-78.
- 天野郁夫(1996)『日本の教育システム』東京大学出版会。
- Ball, S., Davies, J., David, M. and Reay, D. (2000) 'Classification' and 'judgment': social class and the cognitive structure of choice of higher education', *British Journal of Sociology of Education* 23(1), pp. 51-72.
- Blair, T. (1998) *The Third Way: New Politics for the New Century*, London: Fabian.
- Cabinet Office, Japan (2005a) *FY 2004 Annual Report on the State of Formation of a Gender-Equal Society and Policies to be Implemented in FY 2005 to Promote the Formation of a Gender-Equal Society*, Tokyo: Cabinet Office.
- Cabinet Office, Japan (2005b) *Response to the Questionnaire to Governments on Implementation of the Beijing Platform for Action (1995) and the Outcome of the Twenty-Third Special Session of the General Assembly (2000)*, Tokyo: Cabinet Office.
- Cabinet Office, Japan (2004) *Women in Japan Today 2004*. Retrieved February 23, 2006, from [http://www.gender.go.jp/english_contents/women2004/measage.html].
- Chitty, C. (2004) *Education Policy in Britain*, London: Palgrave MacMillan.
- 中央教育審議会(1971)『教育改革のための基本的施策』（答申）。
- Coughlan, S. (2003) 'Women drive university growth', *BBC News*, November 11, 2003. Retrieved February 14, 2006, from http://news.bbc.co.uk
- Council for Gender Equality, Japan (1996) *Vision of Gender Equality*. Retrieved February 23, 2006, from http://www.gender.go.jp/english_contents/toshin-e/index.html
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society: Main Report*, Norwich: HMSO.
- DfES (2002) *14-19 Extending Opportunities*, Norwich: HMSO.
- 'Female students outdoing men', *BBC News*, August 14, 2006. Retrieved February 14, 2006, from http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/education/3148375
- Fergusson, R. (2000) 'Modernizing Managerialism in Education', in J. Clarke, S. Gewirtz, and E. McLaughlin (eds.) *New Managerialism, New Welfare?*, London: SAGE, pp. 202-221.
- Gewirtz, S., Ball, S. and Bowe, R. (1995) *Markets, Choice, and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (2000) *The Third Way and Its Critics*, Oxford: Blackwell.
- Hayek, F.A. (1960) *The Constitution of Liberty*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Headquarters for the Promotion of Gender Equality, Japan. (1996) *Plan for Gender Equality*

- 2000, Retrieved December 23, 2006, from http://www.gender.go.jp/english_contents/koudou/index.html.
- HESA (2002) *Students in Higher Education Institutions*, Cheltenham: HESA.
- Hodgson, A. and Spours, K. (1999) *New Labour's Educational Agenda: Issues and Policies for Education and Training from 14+*, London: Kogan.
- 金子元久(2005)「高等教育の次の視点—奨学金と授業料—」『IDE』474 (10月号), 5-11頁。
- Kaneko, M. (1997) 'Efficiency and equity in Japanese higher education', *Higher Education* (34), pp. 165-181.
- 今後の育英奨学事業の在り方に関する調査研究協力者会議 (1997) 「今後の育英奨学事業の在り方について」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/09/06/970601.htm)<2006年2月24日アクセス>。
- Labour Party (2001), *Ambitions for Britain.*, London: Labour Party.
- Labour Party (1997) *New Labour: Because Britain Deserves Better*, London: Labour Party.
- LDP (1995) *New Party Platform*. Retrieved May 19, 1999 from <http://www.jimin.or.jp/jimin/english/e-principles/eprin-1.html>
- Lowton, D. (2005) *Education and Labour Party Ideologies 1900-2001 and Beyond*, London: Routledge Falmer.
- 丸山文裕(2004)「国立大学法人化後の授業料」『大学財務経営研究』, 第1号, 123-134頁。
- MECSST (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2004) *Statistical Abstract 2004 edition*, Tokyo: MECSST.
- OECD (several years). *Education at Glance*, Paris: OECD.
- 沖吉和祐(2005)「日本学生支援機構の奨学金—現状と展望—」, 『IDE』, 474 (10月号), 28-34頁。
- Power, S. and Whitty, G. (1999) 'New labour's education policy: First, second or third way', *Journal of Educational Policy* 14(5), pp. 535-546.
- Schoppa, L.J. (1991) *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*, London: Routledge.
- 橋本内閣(1997)『活力ある21世紀のために6つの改革』。
- Sutton Trust (2000) *Entry to Leading Universities*, London: The Sutton Trust.
- Tomlinson, S. (2001) 'Education policy, 1997-2000: The Effects on Top, Bottom and Middle England', *International Studies in Sociology of Education* 11(3), pp. 261-277.
- 矢野眞和(2003)「日本の学費」, 『IDE』, 454 (11月), 5-10頁。
- Yokoyama, K. (2003) *Ideologies, Policies, and the Control of the University Systems in England and Japan*. Ph.D thesis, London: Institute of Education.
- Williams, G. (1998) 'Current debates on the funding of mass higher education in the United Kingdom', *European Journal of Education* 33(1), pp. 77-87.

【付録 1】

第32図 学校種類別進学率の推移



- (備考) 1. 文部科学省「学校基本調査」より作成。
 2. 高等学校等：中学校卒業後及び中等教育学校前期課程修了者のうち、高等学校等の本科・別科、高等専門学校に進学した者の占める比率。ただし、進学者には、高等学校の通信制課程（本科）への進学者を含まない。
 3. 大学（学部），短期大学（本科）：浪人を含む。大学学部または短期大学本科入学者数（浪人を含む）を3年前の中学卒業後及び中等教育学校前期課程修了者数で除した比率。ただし、入学者には、大学または短期大学の通信制への入学者を含まない。
 4. 大学院：大学学部卒業後のうち、ただちに大学院に進学した者の比率（医学部，歯学部は博士課程への進学者）。ただし、進学者には、大学院の通信制への進学者を含まない。

第2節 グローバル化する高等教育におけるジェンダー問題 —英国の首相構想（PMI）の影響に関する一考察—

西尾 亜希子

1. 研究の背景と目的

多くの経済協力開発機構(Organization for Economic Co-operation and Development = OECD)加盟国（以下、OECD 諸国とする）で、学部から大学院修士課程、博士課程へと就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低くなることや(OECD 2001=2002, 2004)、理工学系分野を専攻する女性が少ないという (Graetz 1991; Forgasz 1998; OECD 2001=2002, 2004; 木村 2005) 問題が、これまで多くの研究や報告によって指摘されてきた。もしそうならば、女性は高等教育においてだけでなく、労働市場においても様々な不利益をこうむることが予測される。グローバル化する経済社会の中で競争をしていく上で、高度な科学技術や知識を持つ人々の育成が不可欠であるとされ、そのような技術や知識を持つ人々（多くは男性）が就職、昇進、所得の上で優位に立つためである(Kress 1998)。同時に、個々の国にとっても、それらの女性が置かれている状況を放置することは、人的資源の有効活用ができていないことを意味し、社会的損失につながると考えられる (Epstein et. al. 1998 ; 小川 2001 ; 西村他 2001 ; Dark et al. 2002 ; 村松 2004 ; 木村 2005)。

上の二つの問題は、留学を介してグローバル化する高等教育においても見られることが予測される。今や多くの先進諸国で、高等教育進学者は国内だけでなく、海外の高等教育機関も選択している。留学によって、就職、転職、昇進面で優位に立つことを希望する者が多いからである。しかしながら女性は、留学というよりキャリアにおけるステップアップが見込める機会においても不利益を被ることが考えられる。

留学を中心とした教育の国際化は、先進諸国において単に教育面での発展のためのみならず、外交面や経済面の発展のためにも重要な課題となっている¹⁾。そのため、先進諸国の多くの高等教育機関は、留学生の獲得に尽力している。例えばドイツの高等教育機関の中には、英語での授業を積極的に展開するところが現れたり、ニュージーランドの主要大学においては、2004 年 2 月から留学生がオンラインでビザの更新ができるようになった。しかし、その一方で、先進諸国における高等教育の国際化構想は、留学生に関する調査が十分実施されないまま立てられているという批判がなされている(Leonard and Morley 2003)。1990 年代以降、留学生研究が盛んになってきた英国は、受け入れ留学生数に関しては世界で第 2 位の座を堅持しているが、長い間、留学生に関する調査の数は少数にとどまり、特にジェンダーとの関連に関する調査については数が限られてきた (Leonard 1998; Nishio 2001, 研究の例としては, Goldsmith et al. 1985;

Verthelyi 1995; Wright 1997; Leonard 1998; Habu 2000 がある)。この状況を、Goldsmith and Shawcross(1985)は、‘ジェンダーに盲目な(genderless)’、Leonard(1998)は、‘ジェンダーに敏感でない(not gender-sensitive)’、Langmead(1998)は、‘ジェンダーに中立的な(gender-neutral)’ということばで表した。Nishio(2001)も、留学生に関する調査については、いまだ「ジェンダーの視点から捉えたものは数少なく、ジェンダーとエスニシティ／人種、年齢や就学レベルというような調査になるとさらに少ない」(51 頁)と述べている。そのような状況において、Leonard et al.(2003)は、1990 年代以降の「出版されていない」研究—研究は相当数のぼるが、留学生自身による研究が少なくないため、研究の規模や質において限界がある—のレビューを試みている点でユニークである。同研究によれば、2 研究のみ(Bada 1994; Nishio 2001)が留学生のジェンダーに着目しているに過ぎなかった。Wright(1997)や Leonard(1998)は就学レベルや理工学系分野とジェンダーの関係について言及をしているものの、十分とはいえない。

本稿では、すでに指摘されてきた OECD 諸国の高等教育に見られる 2 つのジェンダー問題、すなわち、(1) 就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低くなること、(2) 理工学系分野を専攻する女性が少ないことが、留学を介したグローバル化する高等教育においても見られるかどうかについて、検討を行う。その際、グローバル化する高等教育の例として、トニー・ブレア首相が 1999 年 6 月に発表した英国教育の国際化に関する首相構想 (Prime Minister's Initiative=PMI, 以下この略称を使用) を発表して以降、留学生数の増加が著しい英国を取り上げる。そして、特に留学生数の増加が著しかった大学院留学生の動向について、留学生の出身国および地域 (以下、出身国とする)、就学レベル、専攻分野をジェンダーの視点から分析を行い、考察を試みる。

本稿の構成は、以下、高等教育のグローバル化 (第 2 節)、高等教育におけるジェンダー問題 (第 3 節)、研究方法 (第 4 節)、分析結果 (第 5 節)、考察 (第 6 節)、結論 (第 7 節) である。

2. 高等教育のグローバル化

(1) 高等教育のグローバル化と PMI

先に述べたように、教育の国際化は多くの先進諸国にとって重要課題となっている。教育の国際化は、今や米国、英国、オーストラリアのような英語圏の国々だけでなく、ドイツ、フランス、日本のような英語圏以外の国々によっても共有される重要課題となっているのである。そのため、教育を国際化するための具体的な取り組み方法については、これまでも英語圏および英語圏以外の国々の行政当局や大学当局によって、様々な議論が展開されてきた。しかし実際には、英語圏の国々への留学生の流れが弱まる兆しはない。むしろ、英語によるメディア産業の影響や科学分野の支配と共に、英語圏への国々へ留学を希望する学生数は、ますます増加しているように見受けられる(Leonard et al. 2003)。それにもかかわらず、英語圏の国々の教育関係者ですら、世界の若者がそれらの国々を自発的に留学先として選択し、学びに来ることを待っている余裕はないようである。その理由については、ブリティッシュ・カウンシルの統括責任者であるデーヴィッド・グリーン氏のことばから伺い知ることができる。

・・・我々はもうじつとしてはいられない。国際教育への需要が高まっているだけでなく、学生リクルート市場の性質全体が急激に変化している。我々の伝統的な競争相手はさらに投資し、英語圏以外の国を含む新しい国々も参戦してきている(The British Council 2003, 2 頁)。

トニー・ブレア英国首相は、1999 年 6 月に PMI を発表し、英国教育機関で学ぶ留学生の数を増加させることを宣言した。ブレア首相は、長期目標として、英国と諸外国の間に長期的に維持可能な関係を構築することを掲げ、中期目標として、2004/05 年のアカデミックイヤーまでに高等教育における留学生を 5 万人、継続教育における留学生を 2 万 5 千人増加させることを設定した。PMI は、政府、教育機関、ブリティッシュ・カウンシルなどによる様々な活動の歩調が合い、かつ資源を有効に活用しなければ成功しない戦略であるだけに、その行方は国内外から注目を集めてきた(The British Council 2003)。そして結果的に、それらの目標値を 2 年前倒して達成したのである(The British Council 2005)。

英国政府は、PMI が英国の経済および教育に対して多大な利益をもたらしたことから、PMI を成功した戦略として捉えているようである²⁾。留学生側から PMI を評価すれば、留学生の性別にかかわらず、また留学生が PMI の存在を認識していたかどうかにかかわらず、留学に関する情報を収集したり、(競争率が高いとしても)奨学金を取得したりする上で、留学生にとって PMI が有効にはたらいたことは確かだろう。後述するように、PMI は、大規模な広報活動を展開したり、かつてなかったほどの多くの奨学金を用意したりすることによって、留学生獲得に尽力したためである。留学生にとれば、PMI 発表以降は、英国留学を実現する上で有利なタイミングとなったのである。

(2) PMI と PMI に伴う取り組み

ブレア首相は、PMI の長期目標として、英国と諸外国の間に長期的に維持可能な関係を構築することを掲げ、中期目標として、2004/05 年のアカデミックイヤーまでに高等教育における留学生を 5 万人、継続的成人教育における留学生を 2 万 5 千人増加させることを設定した。さらに、これらの教育分野以外にも、英国の教育を海外で履修する学生の数や、英国で英語コースに在学する学生を増やすことも重要な目的であるとしたが、具体的な数値目標は提示しなかった(The British Council 2005)。

ブリティッシュ・カウンシル(2003)によると、長期目標および中期目標を達成するため、以下のような 4 つの戦略が採られた。

- チェヴェニング奨学金の数を、従来の 2,000 から 3,000 に増加
- 英国や英国における教育や訓練に関する広報活動
- 留学に関するカウンセリングの充実
- 留学に関する情報提供機能の充実

これらの戦略を、より効率的に PMI を展開するため、「第一重要諸国(priority one

countries')」として、ブラジル、中国、香港、インド、日本、マレーシア、ロシア、シンガポール、「第二重要諸国('priority two countries')」としてオーストラリア、ブルネイ、キプロス、アラブ首長国連邦、インドネシア、ケニア、韓国、メキシコ、パキスタン、台湾、タイ、トルコ、アメリカが指定され、上記のような活動は、この指定に応じて行なわれた。

また、インド、中国、香港、ロシア、その他発展途上国から 100 人のドクターコースで学ぶ留学生を召致するため、ドロシー・ホドキン大学院奨学金制度が新たに導入された。さらに、その後、新たに 100 万ポンド（約 2 億 1,500 万円）が投じられ、主要大学のドクターコースにおいて科学を専攻する留学生に特化した奨学金制度が設けられた。

個々の大学においても、留学生が留学を決めるにあたって最も活用されているホームページの刷新や、同窓会ネットワークの強化が図られるなど、留学生数増加を目指した様々な工夫がなされた(The British Council 2003)。

PMI は、当初の予定通り 2005 年 3 月でいったん終了されたが、PMI によってもたらされた効果を持続させるため、2004 年以降は、ブラックストーン高等教育大臣がブレア首相の PMI を引き継ぎ、教育の国際化戦略を実行している。同大臣は、英国への留学を希望する者にとって、障害となってきた就労制限³⁾や入国審査を緩和するなどの取り組みを行っている。また、2006 年 4 月からは PMI2 が展開されている。

3. 高等教育におけるジェンダー問題

先ほど、PMI 発表以降は、留学希望者にとって英国留学を実現する上で有利なタイミングとなったと述べた。しかし、(1) どのような学生が PMI を有効活用できたのか、(2) PMI を有効活用できた学生とそうでなかった学生を分ける要因にジェンダーが関わったのかという点については、明らかにされていない。このような疑問に対する回答を探すことを通じて、留学生の立場から PMI を評価することは、留学を介してグローバル化する高等教育の現況を理解するにあたって意義深いことであると考えられる。なぜなら、冒頭で述べたように、OECD 諸国の高等教育においては、(1) 就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低くなること、(2) 理工学系分野を専攻する女性が少ないこと、のジェンダー問題が存在することが明らかにされており、それらの問題は、留学を介したグローバル化する高等教育においても見られることが予測されるが、その点については、まだ研究が進んでいないためである。以下では、これら 2 つのジェンダー問題について見ていくことにする。

(1) 就学レベルが高くなるにつれて、男性に対する女性の割合が低くなる

OECD(2004)は、OECD 諸国の高等教育において、就学レベルが高くなるにつれて、男性に対する女性の割合が低くなる傾向があることについて、次のように述べている。

OECD 加盟国において、上級の研究学位取得者について女性よりも男性の方が多いことは以前と変わらない（中略）。博士号のような上級の研究学位プログラムの卒業率は、イタリアを除くすべての国で男性より女性の方が低く、OECD 各国平均で、卒業生数の 3 分の 2 近くが男性である。日本と韓国では、上級の研究学位取得者の 4 分の 3 以上を男性が占めている（90 頁）。

OECD 諸国の高等教育において、就学レベルや取得学位に深刻なジェンダー差が見られることは明らかである。もしこの状況が続くようであれば、労働市場における職種、職位、賃金など様々な面において、女性が様々な不利益をこうむるという状況もまた続くであろう。

（２）理工学系分野⁴⁾における女性の少なさ

今日、先進諸国の高等教育における工学、自然科学、コンピュータ科学などの理工学系分野は、圧倒的に男性によって専攻されている。労働市場は、科学に関する技術や知識を高く評価しており、これらの分野を専攻する男性は、女性やその他の男性に比べ、就職をしたり、高収入を得たり、昇格する上で有利である(Kress 1998)。冒頭で述べたように、理工学系分野を専攻する女性の割合が、男性の割合に比べ、低いことについて報告している研究も少なくない。OECD (2004)は、以下のように述べている。

・・・専攻分野は今でも男女差が多く見られる。OECD の各国平均で、人文科学・芸術・教育学、保健・健康の分野では、大学型高等教育卒業生の 3 分の 2 以上が女性だが、数学・コンピュータ科学では女性の割合は 3 分の 1 未満、工学・製造・建築の分野では 5 分の 1 未満である（89 頁）。

米国、英国、カナダ、オーストラリア、日本のような先進諸国では、学校教育において女子が男子に比べ、理系分野を嫌うようになっていたり、成績が下がるようになっていたりすることに焦点を絞った研究も存在する（例えば、Benbow 1998; Murphy et al. 1998; 木村 1999, 2005; Muramatsu 2004）。

一方で、1990 年代後半以降、理工学系とジェンダーの関係について、まったく新しい傾向があることが報告されている。OECD 諸国の女子が、学校教育の様々な全国試験において、「伝統的に男子の分野」と見なされてきた理系分野で男子を上回る成績を収めるようになってきたのである（Epstein et al. 1998; 西村他 2001; 木村 2005）。しかしながら、だからといって、この傾向は、将来的に理工学系分野に進学する女性の数が増加することを保証するものではない。

4. 研究方法

英国の高等教育に関するデータの作成を一手に担う Higher Education Statistics Agency (HESA) による市販のデータ集、HESA の Information Provision Service およびかつて HESA のデータ作成

委託機関であった Society for Research into Higher Education (SRHE)から提供を受けたデータに基づいて分析を行なう。本稿では、PMI 以前における留学生の動向の例として 1997/98 年の留学生数のデータを、PMI 以降における留学生の動向の例として 2004/05 年の留学生のデータを中心に扱う。

5. 分析結果

本節では、1997/98 年と 2004/05 年のデータの比較を通して、英国高等教育における全学生数と留学生の変化について概観した後、大学院における留学生数の変化とジェンダーの関係を、出身国、就学レベル、専攻分野の面から分析する。

(1) 高等教育における全学生数と留学生数の変化：1997/98 年と 2004/05 年の比較

表 1 英国高等教育における全学生数と留学生数及び就学レベル

	1997/98 年		2004/05 年	
	全学生数	留学生数	全学生数	留学生数
学部	1,413,063	131,332	1,754,910	152,600
大学院	387,001	81,932	532,630	165,795
高等教育全体	1,800,064	213,264	2,287,540	318,395

出典：Higher Education Statistics Agency (HESA) (1999) *HESA Students in Higher Education Institutions 1997/98*, Cheltenham: HESA.
HESA (2006) *HESA Students in Higher Education Institutions 2004/05*, Cheltenham: HESA.

まず、高等教育における全学生数が、1997/98 年には 1,800,064 人であり、そのうち、213,264 人(12%)が留学生であった。2004/05 年には、全学生数 2,287,540 人、そのうち 318,395 人(14%)が留学生であった。PMI をはさんで 7 年の間に、高等教育における全学生に占める留学生の割合は 2%増加したことになる。参考までに、2004/05 年の高等教育機関における全留学生数の出身国の内訳は、EU 諸国以外からの留学生が 218,395 人(10%)を占め、そのうちの多くがアジア諸国からの留学生であった。後述するように、特に、中国、インド、パキスタンからの留学生の増加が著しい。

大学院を見ると、1997/98 年の全学生数 387,001 人のうち、留学生数は 81,932 人(21%)であった。2004/05 年には全学生数 532,630 人のうち、留学生数が 165,795 人(31%)にのぼり、留学生の割合は 10 ポイントも増加した。

また、留学生数の変化のみに着目すると、高等教育全体で 1997/98 年に、213,264 人、2004/05 年には 318,395 人と、この間に 105,131 人増加している。大学院では、それぞれ 81,932 人、165,795 人となっており、この間に 83,863 人増加している。したがって、高等教育全体の留学生の増加数のうち、80%を大学院留学生の増加が占めていることになる。このような点から、1997/98 年から 2004/05 年にかけての留学生数の増加は、大学院留学生の伸びに大きく依存していることがわかる。

(2) 出身国

表2 英国大学院における留学生数の上位20カ国と
当該国の全大学院留学生に対する女性の割合(1997/98)

ランキング	出身国	合計	女性の割合(%)
1	ギリシャ	7,933	42
2	ドイツ	4,072	39
3	マレーシア	3,970	35
4	アメリカ	3,930	46
5	フランス	3,341	48
6	アイルランド	3,288	50
7	香港	3,210	44
8	日本	2,499	54
9	中国	2,322	39
10	台湾	2,152	53
11	インド	2,111	30
12	イタリア	2,059	50
13	タイ	2,082	57
14	カナダ	1,995	48
15	韓国	1,552	30
16	オランダ	1,256	37
17	トルコ	1,238	35
18	パキスタン	1,216	22
19	キプロス	1,036	46
20	イスラエル	924	53

出典：2000年にHESAの許可を得て、Society for Research into Higher Education (SRHE) から提供を受けたもの。

表3 英国大学院における留学生数の上位20カ国と
当該国の全大学院留学生に対する女性の割合(2004/05)

ランキング	出身国	合計	女性の割合(%)
1	中国	24,390	54 +15
2	ギリシャ	11,335	43 +1
3	インド	11,005	25 -5
4	アメリカ	7,835	52 +6
5	アイルランド	5,870	58 +8
6	ドイツ	5,030	45 +6
7	台湾	4,220	64 +11
8	フランス	4,180	44 +4
9	ナイジェリア	3,880	33 N/A
10	マレーシア	3,605	45 +10
11	パキスタン	3,580	13 -9
12	日本	2,920	56 +2
13	イタリア	2,915	49 -1
14	カナダ	2,820	55 +7
15	香港	2,770	48 +4
16	タイ	2,575	60 +3
17	スペイン	2,225	51 N/A
18	キプロス	1,875	56 +10
19	ガーナ	1,855	22 N/A
20	韓国	1,795	42 +12

出典：2006年にHESA Information Provision Service から提供を受けたもの。

高等教育全体における留学生について、1997/98年と2004/05年を比べると、概してほとんどの国からの留学生数について、増加傾向がみられる。特に、中国からの留学生の増加は著しく、

1997/98年には2,322人であったのに対し、2004/05年には24,390人となり、約10.5倍の伸びを記録した。ランキングの上でも、長年第1位の座を維持してきたギリシャを抜いて、1位となっている。数年の間に、中国人留学生がいかに増加したかがわかる。

また、中国、インド、パキスタンなどのアジア諸国や、ナイジェリアやガーナなどのアフリカ諸国からの留学生も急増している。

出身国とジェンダーの関係について、1997/98年と2004/05年を比較すると、女性の割合は、比較可能な17か国中、14か国で高くなり、残りの3か国で低くなっている。

1997/98年には、20か国中4か国—日本、台湾、タイ、イスラエル—で男性より女性を多く送り出していた。2004/05年には、そのような国が9か国—中国、米国、アイルランド、台湾、日本、カナダ、タイ、スペイン、キプロス—に増加した。その中には、女性の割合が60%を超える国が2か国—台湾とタイ—あった。一方、留学生総数は急増したものの（インドの場合5倍、パキスタンの場合3倍）、女性の割合が相変わらず低いままの国や、ガーナのように留学生総数はかなり増加したものの、女性の割合が低く留まっている国もある。

（3）就学レベル

表4 英国大学院における全留学生の就学レベルとジェンダー（1997/98）

就学レベル	女性		男性		総計
	合計	%	合計	%	
ドクターコース	8,205	34	15,703	66	23,908
マスターコース	20,705	43	28,054	57	48,804
ディプロマコース*	2,658	47	3,012	53	5,670
その他のコース**	1,951	55	1,599	45	3,550
合計	33,564	41	48,368	59	81,932

出典：2000年にHESAの許可を得て、Society for Research into Higher Education (SRHE) から提供を受けたもの。

* コースの正式名称はPostgraduate diplomas and certificatesであり、英国において同コースは大学院コースの一部と見なされている。通常コースを修了するのに一年かかる。学部で専攻した分野とマスターコースで専攻を希望する分野が異なる場合や、学部で専攻した分野とマスターコースで専攻を希望する分野が同じまたは類似していても、分野や学力等によってはまずディプロマコースを修了することを求められることがある。日本に同様のコースは存在しない。

** professional qualifications（専門資格）コースや教員養成コースにあたるPostgraduate Certificate in Education (PGCE)などが含まれる。

表5 英国大学院における全留学生の就学レベルとジェンダー（2004/05）

就学レベル	女性		男性		総計
	合計	%	合計	%	
ドクターコース	14,470	41	21,165	59	35,630
マスターコース	45,865	46	54,415	54	100,280
ディプロマコース*	3,675	46	4,365	54	8,040
その他のコース**	2,495	59 ***	1,770	42 ***	4,265
合計	66,500	45	81,715	55	148,215

出典：2006年にHESA Information Provision Serviceから提供を受けたもの。

* 表3と同じ。

** 表3と同じ。

*** 58.5%と42.5%の小数点第一位を四捨五入しているため、合計が100%にならない。

就学レベルについて、1997/98年と2004/05年を比較すると、1997/98年と2004/05年共に、マスターコースが、留学生の圧倒的に多い就学レベルであることがわかる。また、ドクターコース、マスターコース、ディプロマコース、その他のコースと、すべての就学レベルで留学生数が増加している。特に、マスターコースでの増加が著しい。大学院における全留学生は、1997/98年に81,932人だったが、2004/05年には148,215人に増加し、合計66,283人の増加となった。マスターコースにおいては、それぞれ48,804人から100,280人に増加し、合計51,476人の増加となった。よって、マスターコースにおける増加数は、大学院における増加数の78%にものぼる。PMI以降の留学生の増加は、大学院留生の増加に依存していることが大きいという点については、5.1ですでに指摘したが、以上のことから、特にマスターコースに進学する留学生の増加に依存していることがわかる。

マスターコースのみに着目しても、1997/98年の48,804人から2004/05年には100,280人へと約2倍に増え、かつ、同コースで学ぶ留学生が全大学院生に占める割合も、1997/98年の60%から2004/05年の68%と8ポイントの増加となっている。5.4で詳しく述べるが、1997/98年と2004/05年共に、留学生の圧倒的多数は、**Business and administrative studies**（経営学）を専攻し、同分野を専攻する留学生は急増している。また、そのような留学生の多くはドクターコースではなく、マスターコースで同分野（いわゆるMBAコース = **MA in Business and administrative studies**）を専攻している。このような傾向が、マスターコースにおける留学生の圧倒的な数及び増加として表れているのだろう。

就学レベルとジェンダーの関係について、大学院留学生の場合に焦点を絞ると、2004/05年には、女性の数は2倍、男性の数はほぼ2倍となった。また、1997/98年、2004/05年ともに、男性の数は女性の数を上回り、就学レベルが高くなるにつれて、男性の女性に対する割合が高くなっている。言い換えれば、就学レベルが高くなれば高くなるほど、女性の男性に対する割合は低くなっている。特に、就学レベルとしては最も高いドクターレベルにおけるジェンダー差は著しい。しかし、留学生の動向を分析するにあたって、注意しなければならない点がある。留学生の就学レベルは、留学生の出身国によってかなり異なるということである。この点についてCummings(1987)は以下のように述べている。

留学に向けた意思決定は留学生個人やその家族によってなされるが、これらの決定は彼らの出身国が置かれている状況に大きく左右される。それゆえ、分析を行うにあたっては、国家が留学生を送り出していると捉えることが重要である（22頁）。

具体的にいえば、就学レベルは、留学生の出身国の教育事情（例えば大学や大学院などの高等教育機関の数や高等教育進学率）やジェンダー観の影響を受ける。それゆえ、就学レベルについて、全留学生について分析するだけでは不十分であるばかりか、留学生の出身国による違いを無視することにもなり、問題である。よって、就学レベルについては、留学生の出身国ごとに分析することが望ましい。例えば日本人留学生について2004/05年のデータを見ると、女性の割合

はドクターレベルを含むすべての就学レベルで高く、ドクターで 53%、マスターで 56%、ディプロマで 66%であった⁵⁾。日本人留学生の場合、全留学生に見られる傾向とは明らかに異なるといえる。

(4) 専攻分野⁶⁾

全大学院留学生の上位 10 専攻分野について見ると、まず両年共に、第 1 位は **Business and administrative studies** (経営学) であり、第 2 位の **Engineering and technology** (工学) を大きく引き離している。**Business and administrative studies** を専攻する学生が圧倒的に多いことは一目瞭然であり、1997/98 年に同分野を専攻する留学生の数は、16,160 人で、同年の大学院留学生総数 81,932 人のうち 20%を占めている。2004/05 年には、それぞれ 37,305 人、148,215 人で、25%を占めている。同分野を専攻する留学生の実数は、約 2.3 倍となり、大学院留学生総数に占める割合も 5 ポイント増加したことになる。**Business and administrative studies** について、就学レベルをドクターコースとマスターコースとに分けて分析すると、マスターコースで同分野を専攻する留学生が圧倒的に多いことが報告されており (Maxey 2000 November), PMI 以降の留学生の増加は MBA コースへの進学者の増加に大きく依存しているといえる。

また、両年共に、**Engineering and technology** を専攻する留学生も多く、第 2 位となっている。1997/98 年に同分野を専攻する留学生の数は、10,110 人で、大学院留学生総数の 12%を占めている。2004/05 年については、それぞれ 19,125 人、13%である。同分野を専攻する留学生については、実数が約 2 倍に増加したものの、大学院留学生総数に占める割合は、ほとんど変化がみられない。しかし、この割合については、変化がないというより、むしろ比較的高い割合を維持していると考えの方が適切であろう。

両年共に、留学生が専攻しているその他の分野として、**Computer science** (コンピュータ科学)、**Education** (教育学)、**Law** (法学)、**Languages** (言語学)、**Biological science** (生物科学)、**Physical science** (物理科学) がある。これらの分野について、1997/98 年と 2004/05 年を比較すると、すべての分野において専攻する留学生の実数は増加している。しかし、これらの分野を専攻する留学生の数が大学院留学生総数に占める割合をみると、**Computer science** (4%から 7%) と **Law** (4%から 5%) のみが増加し、**Education** (8%から 6%)、**Languages** (6%から 5%)、**Physical science** (5%から 4%) は、減少している。**Biological science** (ともに 4%) については、変化がみられない。よって、**Computer science** のみが、留学生の実数および大学院留学生総数に占める割合において比較的大きく伸び、目だった変化をみせた分野と捉えることができる。

また、2004/05 年には、**Subjects allied to medicine** (医学関連分野) が 10 位以内に入り、同分野を専攻する留学生の数が、大学院留学生総数に占める割合は 4%となっている。

表6 英国大学院における全留学生が専攻する上位 10 分野と女性の割合 (1997/98)

ランキング	分野	合計	女性の割合(%)
1	Business and administrative studies	16,160	37*
2	Engineering and technology	10,110	16*
3	Social, economic & political studies	10,095	44
4	Education	6,760	62**
5	Languages	4,710	62**
6	Physical sciences	4,330	34*
7	Biological sciences	3,525	51
8	Humanities	3,470	45
9	Law	3,465	42
10	Computer Science	3,105	27*

出典：2006 年に HESA Information Provision Service から提供を受けたもの。

* 女性の割合が 40%未満の場合を示す。

** 女性の割合が 60%以上の場合を示す。

表7 英国大学院における全留学生が専攻する上位 10 分野と女性の割合 (2004/05)

ランキング	分野	合計	女性の割合(%)
1	Business and administrative studies	37,305	44
2	Engineering and technology	19,125	19*
3	Social studies	15,255	51
4	Computer science	10,605	23 *
5	Education	9,455	65**
6	Law	7,755	50
7	Languages	6,930	68**
8	Biological sciences	6,270	57
9	Physical sciences	5,850	40
10	Subjects allied to medicine	5,605	57

出典：2006 年に HESA Information Provision Service から提供を受けたもの。

* 女性の割合が 40%未満の場合を示す。

** 女性の割合が 60%以上の場合を示す。

専攻分野とジェンダーの関係については、business and administrative studies における女性の割合が 1997/98 年には 37%であったが、2004/05 年には 44%になり、8 ポイント高くなった。ジェンダー差は引き続き認められるものの、その差は縮小しつつあるといえる⁷⁾。一方、1997/98、2004/05 年共に、engineering and technology や computer science を専攻する女性の割合は非常に低く、education や languages を専攻する女性の割合は高くなっている。

しかし、留学生の専攻分野を分析するにあたって注意しなければならない点として、専攻分野は、就学レベルと同様、留学生の出身国における教育事情やジェンダー観による影響がある他、政治、経済、医学や科学技術の発達度合いからも影響を受けるということがある。留学生の出身国によって、専攻分野がどの程度異なるのか、2004/05 年の中国人留学生と日本人留学生の場合ケースを例に見てみよう⁸⁾。

まず中国人留学生の上位 3 専攻分野は、1 位から順に business and administrative studies, engineering and technology, そして computer science である。これらの専攻分野は、全留学生

の専攻分野とほぼ共通しており、第 3 位の専攻分野のみが、全留学生の場合は、social, economic and political studies, 中国人留学生の場合は、computer science となり、異なっている。しかし、ここで着目したいのは、中国人留学生の専攻分野の種類ではなく、それらの専攻分野における女性の割合の高さである。business and administrative studies で 60%, engineering and technology で 30%, computer science で 29%となっている。すなわち、これらの分野における女性の割合は、全留学生の場合に比べ、総じて高くなっているのである。

次に日本人留学生の上位 3 専攻分野は、languages, social studies (社会に関連する分野), business and administrative studies であり、これらの専攻分野における女性の割合は、63%, 54%, 38%である。まずここで着目したいのは、中国人留学生の場合とは対照的に、それらの分野における女性の割合ではなく、専攻分野の種類である。日本人留学生の専攻分野は全留学生の場合とはかなり異なっている。さらに、1 位の languages や 2 位の social studies では女性の割合が高くなっており、女性は文系を専攻する傾向が高いことの例としても注目に値する。

中国人留学生と日本人留学生の例から、専攻分野における女性の割合や専攻分野の種類は留学生の出身国の教育事情やジェンダー観などの影響を受けるため、留学生の出身国によって大きく異なることがわかる。

6. 考察

1997/98 年から 2004/05 年の間における英国高等教育機関に学ぶ留学生の増加は、大学院留学生の増加に大きく依存していた。PMI は高等教育と継続教育の両領域における留学生の数を増やすことを目標とした。しかし、大学院で学ぶ留学生向けの奨学金の種類や数を増やすためにかなりの投資を行うなど、様々な方法で大学院留学生の確保に力を入れたことが、結果的に大学院留学生数の伸びにつながったのかもしれない。

以下では、留学生の出身国、就学レベル、専攻分野について、ジェンダーの視点からの分析結果に焦点を絞り、考察を試みる。

まず、留学生の出身国とジェンダーの関係については、1997/98 年と 2004/05 年を比較すると、比較可能な 17 か国中 14 カ国において男性に対する女性の割合が高くなり、残りの 3 カ国で低くなっていた。また、男性よりも女性の方をより多く送り出していた国は、1997/98 年には 20 か国中 4 カ国に留まったが、2004/05 年には 9 カ国にのぼっていた。これらの点から、留学生の出身国による違いはあるものの、概して、男性のみならず女性も PMI のもとで展開された様々な取り組みの恩恵を受けたと考えることができる⁹⁾。

就学レベルとジェンダーの関係に関しては、1997/98 年と比較して 2004/05 年には、大学院で学ぶ女性留学生の数が 2 倍になり、男性の数がほぼ 2 倍になっていた。これらの点から、PMI は数の上で男女両方に有効にはたらいたと考えられる。しかし、1997/98 年と 2004/05 年の両年に共通して、就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低く留まっていた。さらに、ドクターレベルでは、著しいジェンダー差が見られた。

しかし、就学レベルについては全留学生についてというより、むしろ留学生の出身国別に考察する必要があることが指摘され、日本人留学生のケースが例として取り上げられた。そして国によっては、ドクターレベルのような高い就学レベルにおいても女性の割合が高い場合もあることが明らかにされた。それでは、このようなケースをどのように理解するべきであろうか。数字は時として読み誤りやすく、ディプロマ、マスター、ドクターなど、どのような就学レベルにおいても女性留学生の割合が高い場合、そのような留学生の出身国では、すでにジェンダー平等が達成されていると解釈したり、あるいは男性に対する差別があるのかもしれないなどと考えてしてしまう恐れがある。先に日本を含む OECD 諸国では就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低くなる傾向があると述べたが、その点を考慮すると、英国大学院で学ぶ日本人留学生のケースは「例外」とみなすことができる。また OECD(2004)によれば、日本人の高等教育卒業におけるジェンダー差は OECD 諸国 (25 カ国) の中で最も大きい。これらの点を考えると、留学生の就学レベルに関して、日本人のケースのような「例外」は慎重に分析・考察される必要がある。英国大学院で学ぶ日本人留学生について実地調査を行った Nishio(2001)は、女性の割合が高い理由について、興味深い考察を行っている。日本社会の中で、女性は男性ほど経済的自立を期待されておらず、日本の労働市場で活躍したり、立身出世のために労働市場に留まったりする必要性が男性に比べて低いため、海外で自己実現を果たしたいという欲求が強いためではないかというものである。男性より女性の実現しやすい留学は、皮肉だが日本社会における女性に対する期待の薄さや女性差別の表れなのかもしれない。

専攻分野とジェンダーの関係については、1997/98 年に比べて 2004/05 年では *business and administrative studies* にけるジェンダー差が縮小している。しかし、1997/98、2004/05 年共に、*engineering and technology* や *computer science* を専攻する女性の割合は非常に低く、*education* や *languages* を専攻する女性の割合は高くなっている。男性は理工学系分野を、女性は文系分野を専攻するというジェンダー差は留学生の間、いいかえればグローバル化する高等教育においてもはっきりと認められる。留学のための奨学金は理工学系分野を専攻する者に対して支給されることが多く(Nishio 2001)、主要大学の博士課程で科学分野を専攻する留学生に対して奨学金を給付することを盛り込んだ PMI も例外ではない。理工学系分野を専攻する女性の数が増えない限り、女性はこのような奨学金を得る機会を有効活用できないであろう。

さらに、留学生の就学レベルの場合と同様、専攻分野や専攻分野における男性に対する女性の割合は、留学生の出身国に関連した様々な要因の影響を受ける。例えば中国人留学生の場合、*business and administrative studies* や *engineering and technology* など全留学生の場合と似た分野を専攻していた。しかし、中国人留学生の場合、それらの専攻分野における女性の割合は、全留学生の場合に比べかなり高かった。その一方で、*engineering and technology* や *computer science* などの理工学系分野における女性の割合は著しく低く留まっていた。それとは対照的に、日本人留学生の専攻分野は主に *languages* や *social studies* などであり、留学生全体とはかなり異なっていた。また、日本人留学生の場合、*business and administrative studies* における女性の割合は全留学生の場合に比べ低かった。このように、専攻分野や専攻分野における男女の割

合については、留学生の出身国によってかなり異なることが指摘された。その反面、共通点もある。2004/05 年を例に挙げると、中国人留学生の場合、education を専攻する女性の割合は 78%, languages を専攻する女性の割合は 77%であり、日本人留学生の場合、languages を専攻する女性の割合は 63%, engineering and technology を専攻する女性の割合は 15%, computer science を専攻する女性の割合は 43%であった¹⁰⁾。このことは、男性は理工学系分野、女性は文系分野を専攻するという専攻分野におけるジェンダー差がグローバル化する高等教育にも存在することを示している。

7. 結論

本稿では、英国大学院で学ぶ留学生の動向に及ぼす PMI の影響力についての考察を通して、留学生を介してグローバル化する高等教育について、2 つのジェンダー問題を指摘した。一点目は、就学レベルが高くなるにつれて、女性の割合が低くなるという個々の OECD 諸国に見られる問題は、グローバル化する高等教育にも共通して見られるというものであった。二点目は、理工学系分野を専攻する女性が少ないという個々の OECD 諸国に見られる問題もまた、グローバル化する高等教育に共通して見られるというものであった。

これらの点を考慮すると、高等教育において理工学系分野を専攻する男性の割合が圧倒的に高く、その結果、男性が労働市場において有利な立場に置かれているという OECD 諸国の状況は、グローバル化する高等教育においても共通して認められるということになる。グローバル化する経済社会の中で、女性のためだけでなく、個々の国が競争力を培っていくためにも、理工学系分野に関する知識や技術の活用におけるジェンダー格差について、今後さらに注意が払われ、是正されることが急務であると思われる。

【注】

- 1) 英国の教育の国際化戦略の背景については、西尾(2006)を参照。
- 2) 本文でも述べているように、PMI に伴う一連の取り組みにより、高等教育機関への留学生数を 2004/05 年までに 5 万人増加させるという目標は、2 年前倒して 2002/03 年に達成された。特に、その年には、EU 諸国以外からの留学生数が伸びて 174,575 人となり、その伸び率は前年比で 23%となった。また、経済面においても、PMI の達成により英国経済にもたらされた収入は、約 10 億ポンド (2,150 億円) にのぼったと推定されている。ブリティッシュ・カウンシルは、1999 年に PMI が発表されてからこの間、見事な成功をおさめたとしている (The British Council 2005)。
- 3) 留学生は、学期中については、一週間あたり 20 時間まで、休暇中については、フルタイムで働くことが可能になった。また、ジョブセンターから就労許可を得る必要もなくなった。さらに、今後、大学院留学生と一部の分野の学部留学生に限り、コース修了後 12 ヶ月間英国に留まって職に就くことが許可される見込みである (Education Travel Magazine March 2006)。

- 4) ここでいう理工学系分野とは、OECD の分類にならい、工学、製造・建築、生命科学・自然科学・農学、数学・コンピュータ科学を指す。保健・健康は除く。
- 5) 2006 年に HESA Information Provision Service から提供を受けたデータによる。
- 6) 従来、専攻分野の分類については、'HESACODE'と呼ばれる方法が使用されていたが、2002/03 年以降、'JACS'と呼ばれる方法に変更された。よって、本研究で用いる 1997/98 年のデータと 2004/05 年のデータにおける専攻分野名が一致しない場合がある。
- 7) しかし、ジェンダー差が縮小しつつある理由は、中国人留学生の中で *business and administrative studies* を専攻する女性の割合が 60%に達しており（付表 1 参照），その高い割合が同分野を専攻する全留学生の女性の割合を高くしている可能性がある。
- 8) 付表 1 および付表 2 を参照。
- 9) 中国やインド等における好景気が後押ししたこと、個々の大学においても、留学生獲得のための取り組みを行ったこと、さらには、米国における 9.11 事件の発生が、英国における留学生数の増加を後押ししたことなども、PMI 発表以降の留学生の増加に影響を及ぼしたと考えられるが、ここでは、それらの影響については言及しない。
- 10) 付表 1 および付表 2 を参照。ただし、日本人留学生の場合、*engineering and technology and computer science* を専攻する者は少なく、10 位までに入っていない。したがって、女性の割合が付表 2 に表れていないことを断っておく。

【参考文献】

- Bada, M.M. (1994) *Greek women's routes in postgraduate studies in Britain*. MSc. dissertation, University of Bristol.
- 坂東真理子 (2003) 「Girls be ambitious!—新しい地平へのチャレンジ」『日本女子大学紀要 理学部』11, 日本女子大学紀要 理学部, 18-25 頁。
- Benbow, C.P. (1998) 'Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents their nature, effects and possible causes', *Behavioral and Brain Sciences* 11, 169-232.
- Birke, L. (1992) 'In pursuit of difference: scientific studies of women and men', in Kirkup, G. and Keller, L.S. (eds.), *Inventing women: Science, technology and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Cummings, W.K. (1987) 'Global trends in overseas study', *Overseas students: Destination UK?*. London: UK Council for Overseas Students' Affairs (UKCOSA.)
- Darke, K., Beatriz C. and Ruta, S. (2002) 'Meeting the challenge: The impact of the national science foundation's program for women and girls', *Journal of women and minorities in science and engineering* 8, 285-303.

- Davis, Todd, M. (1996) *Open doors 1996–1997: Report on international educational exchange*. New York: Institute of International Education.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. and Maw, J. (eds.) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Forgasz, H. (1998) 'The typical Australian university mathematics student: Challenging myths and stereotypes?' *Higher education* 36, 87–108.
- Goldsmith, J. and Shawcross, V. (1985) *It ain't half sexist mum: Women as overseas students in the United Kingdom*. London: World University Service and UKCOSA.
- Graetz, B. (1991) 'Gender, equity and participation in Australian education', *New education* 13(1), 3–11.
- Gray, M.W. (1996) 'Recruiting and retaining graduate students in the mathematical sciences and improving their chances for subsequent success', in Grevholm, B. and Hanna, G. (eds.), *Gender and mathematics education*. Lund, Sweden: Lund University Press, pp. 39–44.
- Habu, T. (2000) 'The irony of globalization: the experience of Japanese women in British Higher Education', *Higher education* 39, 43–66.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (1999) *HESA students in higher education institutions 1997/98*. Cheltenham: HESA.
- HESA (2006) *HESA students in higher education institutions 2004/05*. Cheltenham: HESA.
- 木村忠正 (2001) 『デジタルデバイドとは何か』 岩波書店。
- 木村涼子 (1999) 『学校文化とジェンダー』 勁草書房。
- 木村涼子 (2005) 「女は理系に向かないのかー科学技術分野とジェンダー」 木村涼子・児玉亮子 編 『教育・家族をジェンダーで語れば』 白澤社 151–174 頁。
- Kress, G. (1998, June 11) 'The future still belongs to boys', *The independent (Education)*. 4–5.
- Langmead, D. (1998) *Selling Australian postgraduate education overseas: in whose interest?* Victoria: Deakin University.
- Leonard, D. (1998) 'Gender and international graduate students', *Journal of international education* 9, 26–34.
- Leonard, D. and Morley, L. (2003) 'Preface', in Leonard, D., Pelletier, C. and Morley, L. (eds.), *The experiences of international students in UK higher education: A review of unpublished research*. London: UKCOSA: The Council for International Education, 1–9.
- Leonard, D., Pelletier, C. and Morley, L. (eds.) (2003) *The experiences of international students in UK higher education: A review of unpublished research*. London: UKCOSA: The Council for International Education
- Maxey, K. (2000) 'International students in the commonwealth', a working paper. London: UKCOSA: The Council for International Education.

- Murphy, P. and Elwood, J. (1998) 'Gendered experiences, choices and achievements: Exploring the links', *Journal of inclusive education* 2 (2), 95-118.
- 村松泰子編 (2004) 『理科離れしているのは誰か：全国中学生のジェンダー分析』 日本評論社。
- 日本学生支援機構留学情報センター(2005) 『海外留学奨学金パンフレット』 日本学生支援機構。
- 西村和雄・平田純一・八木匡・浦坂純子 (2001) 「数学教育が人材をつくる」 西村和雄編 『「本当の生きる力」を与える教育とは』 日本経済新聞社 38-58 頁。
- Nishio, A. (2001) *Issues facing Japanese postgraduates studying at the University of London: With a special reference to gender*. Ph.D. thesis. Institute of Education, University of London.
- 西尾亜希子(2006) 「英国大学院で学ぶ留学生の動向 (PMI 以前と PMI 以降の比較)」 『各国における外国人留学生の確保や外国の教育研究機関との連携体制の構築のための取り組みに関する調査－平成 17 年度 文部科学省先導的大学改革推進委託研究』, 広島大学高等教育研究開発センター, 13-28 頁。
- 小川真里子 (2001) 『フェミニズムと科学/技術』 岩波書店。
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) *Education policy analysis*. Paris: OECD. (OECD 『世界の教育改革－OECD 教育政策分析』 御園生純・稲川英嗣監訳 明石書店, 2002 年)。
- OECD (2004) *Education at a glance: OECD indicators 2004*. Paris: OECD. (経済協力開発機構 (OECD)・OECD 教育研究開発センター 『図表で見る教育－OECD インディケータ (2004 年版)』 明石書店 2004 年)。
- The British Council (2003) *Education UK: Positioning for Success*, consultation document. London: The British Council.
- The British Council (2005) 'Education UK marketing', available online at britishcouncil.org/ecs/pmi/index.htm (accessed 23 January, 2006).
- Verthelyi, R. Frank de. (1995) 'International students' spouses: invisible sojourners in the culture shock literature', *International journal of international relations* 19, 387-411.
- Wright, C. (1997) 'Gender matters: Access, welfare, teaching and learning', in McNamara, D. and Harris, R. (eds.), *Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning*. London and New York: Routledge, 91-107.
- 横山恵子(2006) 「英国の外国人留学生獲得の戦略－首相主導事業 (Prime Minister's Initiative)」 『各国における外国人留学生の確保や外国の教育研究機関との連携体制の構築のための取り組みに関する調査－平成 17 年度 文部科学省先導的大学改革推進委託研究』 広島大学高等教育研究開発センター, 1-12 頁。

【付表 1】

英国大学院における中国人留学生が専攻する上位 10 分野と女性の割合（2004/05）

ランキング	分野	合計	女性の割合(%)
1	Business and administrative studies	10,445	60**
2	Engineering and technology	3,730	30*
3	Computer science	2,275	29*
4	Social studies	1,765	62**
5	Law	1,190	68**
6	Education	785	78**
7	Languages	660	77**
8	Mass communication & documentation	555	76**
9	Architecture, building & planning	520	45
10	Creative arts & design	510	71**

出典：2006 年に HESA Information Provision Service から提供を受けたもの。

* 女性の割合が 40%未満の場合を示す。

** 女性の割合が 60%以上の場合を示す。

【付表 2】

英国大学院における日本人留学生が専攻する上位 10 分野と女性の割合（2004/05）

ランキング	分野	合計	女性の割合(%)
1	Languages	590	63
2	Social studies	560	54
3	Business and administrative studies	435	38*
4	Education	265	70
5	Creative arts & design	235	76
6	Historical & philosophical studies	170	53
7	Biological sciences	95	55
8	Physical sciences	90	48
9	Architecture, building & planning	90	46
10	Law	85	47

* 女性の割合が 40%未満の場合を示す。

出典：2006 年に HESA Information Provision Service から提供を受けたもの。

第3節 日本の大学におけるジェンダー政策の分析と課題

—その成功と失敗—

山野井 敦徳

本研究は中間ヒアリングによるジェンダー研究の要請に応じて、わが国の高等教育に関するジェンダー政策の歴史的・政治的経緯を国際的並びに国内的な視点から政策の理念、目的、方法等を解明すると同時に、研究大学を事例に今後のジェンダー政策の有効な対策を模索することにある。ここでは、第一にわが国のジェンダー問題に照らして、高等教育における女性のおかれた歴史的経緯を整理する。第二に国際的なジェンダー政策の流れを整理すると同時に、それに対するわが国のジェンダー政策の過程を分析する。第三に大学改革の一環として、ジェンダー政策に関する政府、市場、機関、専門機関のそれぞれの政策を吟味する。これによって、一般の大学改革の政治的社会的コンテクストとジェンダー政策のそれらとの比較を通して、ジェンダー政策による大学改革が異なった文脈の中で遂行されてきたことを明らかにする。以上の全体の流れを踏まえて、最後に個々の研究大学が機関として大学構造改革期にどのように対応してきたかを事例的に明らかにし、成功している大学の要因と成功していない大学の要因を比較し、これからのわが国における各大学のジェンダー政策推進の要諦を探る。本報告では以上、四つの課題についてその概要を報告する。

1. 日本における女性教員の状況

わが国の大学における女性の処遇について整理してみると、帝国大学における女性の入学が認められたのは1913年の東北帝大が設立された際であった。初代総長の沢柳の発案であったが、それも高邁な思想からではなく、「不幸にして生涯一人で生きてゆかざるを得ない女性に対して」（沢柳の発言による）3人の女子学生に解放されたに過ぎない。女子学生の入学もその後も継続されたのではなく、次は1923年まで待たなければならなかった。他の帝国大学としては、京都帝大が1919年と1935年－1945年、九州帝大が1925年、北海道帝大が1930年、東京と広島文理科大では1929年に、それぞれ女性の入学を認可している。

一方、大学教員の雇用に関しても同様にきわめて例外的であった。帝国大学における最初的女性教員は京都帝大の外国人女性教員(1929-1936)であった。学位に関して学士は上述のように東北帝大が最初であった。女性の博士号が受理されたのは1932年のことであった。国立大学の最初的女性教授は戦後で、しかも帰化人であった荘司雅子広島大学教授(1954年)であった。東京大学では中根千枝(1970年)まで待たねばならなかった。

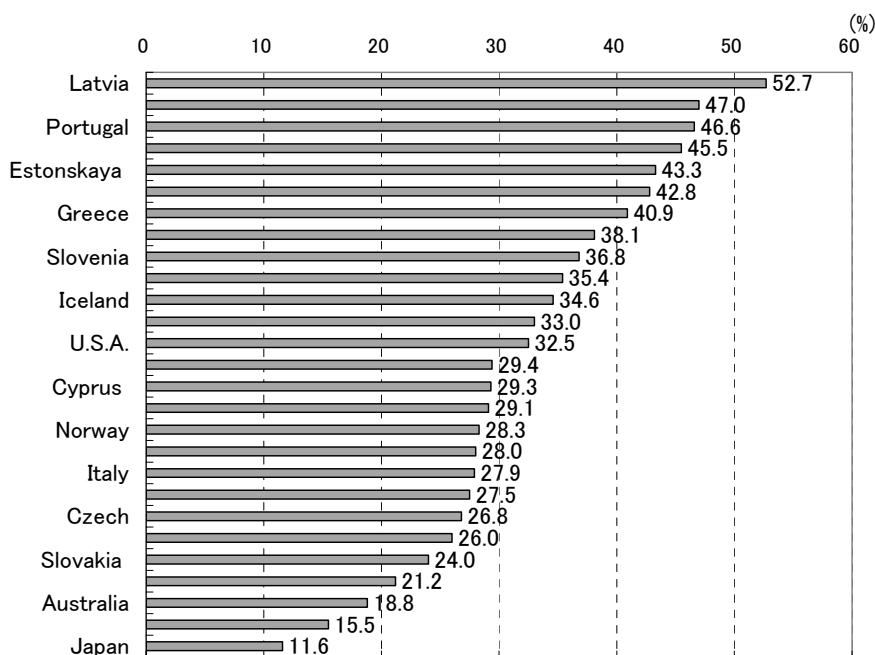
このようにジェンダー後発国としてのわが国の高等教育において女性の進出は、戦後のデータを見ても緩慢であった。表1に示す如く、1953年4.8%、1963年7.2%、1973年8.2%、1983年

8.4%, 1993 年 9.9%, 2003 年 15.3%で、大学の構造改革後ようやく二桁台に乗っている。国際的なデータで見ても、各国の研究者に占める女性の割合を見ても（2005 年現在、内閣府『男女共同参画白書』），わが国は 11.6%とアメリカ 32.5%，ギリシャ 40.9%，ポルトガル 47.0%などにははるかに及ばないジェンダー後進国である。

表 1 日本における女性教員の割合（常勤教員）

	1953	1963	1973	1983	1993	2003
国立大学	2.8	4.1	4.7	5.2	6.6	10.3
公立大学	6.6	7.0	9.2	9.4	11.1	21.9
私立大学	9.2	11.7	11.6	11.5	12.6	18.1
平 均	4.8	7.2	8.2	8.4	9.9	15.3

図 1 各国における女性研究者の割合（内閣府 2005 年）



2. 国際的な視点から見た日本のジェンダー政策

わが国の政策や改革は、和魂 X 才を評されるように海外、とりわけ最先進国の動向に敏感である。大学構造改革も同様であり、ジェンダー政策も同じような文脈で理解することが可能かもしれない。そうであるとすれば、このような仮説でジェンダー論を展開してみると面白いであろう。特に和魂 X 才は単に海外のものを導入するばかりでなく、日本文化と同化させる政策に興味がある。ジェンダー問題の国際的な動向に対してわが国の各セクターはどのような反応を示しているかここでは分析結果を報告したい。

表 2 EU とアメリカのジェンダー政策比較

	European Union			United States		
	Equal Right	Positive Action	Gender Mainstreaming	Equal Opportunity	Affirmative Action	Diversity
Main Purpose	Equal treatment	Compensatory Equality	Gender Equality	Fair treatment	Recourse Equality	Equality of differences
Major focus	Legislation formal rules and procedures	Specific problem area, wherein women are underrepresented or occupy disadvantaged positions	The organization as a whole with all its structures values, customs, and policy practices	Legislation, mandates, roles and procedures	Addressing formal areas of discrepancy and establishing protocol for positive discrimination	Intentionality in organizational composition and attention to points of access
Sources and Agents	Legislative authorities, policymakers	Special units, committees or officers for equal opportunities	Actors normally involved in policy making(e.g.networks), supported by specialized units, centres, or offices with specific tasks	Social movement,Executive orders judicial decision-making	Interest groups, legal precedent, enforcement authorities/agents	State interest as identified by the highest court, interests groups, specific organizational units
Policy Examples	1957 Treaty of Rome, called for equal pay for men and women	Equal Treatment Directive of 1976, for protection and positive action for women and women	Gender-Mainstreaming at the University of Dortmund Applied Sciences Program, establishment of peer review system and reform of equality policies-1998	Title of the Civil Right act of 1964. and other measures ensuring prohibition of sex-based discrimination	Higher Education Act of 1972, Title IX, no exclusions on the basis of sex to educational programs or activities receiving federal funding	University of Michigan Law School admissions standards upheld in Grutter v.Bollinger,2006 Michigan Ballot

Source: Prepared for ASHE 2005 Plenary Session: Mainstreaming and Affirmative Action in Higher Education. Mary Ann Danowitz Sagar ia, University of Denver

表 2 は、EU 諸国とアメリカという先進国におけるジェンダー政策について整理されたものである。これによれば両先進国の相違は次の点にある。アメリカはジェンダー政策に関して市場のメカニズムや裁判、個人的権利といった文脈で語られ、理解されている。これに対して、EU 諸国は国家の指導の下で共通な権利として数字目標を謳い、アクションプランとして遂行される傾向にある。こうした国際的な枠組みから見ると、構造改革後のわが国のジェンダー政策は明らかにアメリカ的な政策から EU 方式のそれに転換されつつあることが理解されている。それと同時に日本の政策を政府、市場、機関、専門機関の各セクターから分析してみると（表 3 の分析枠組みを基準としてみる）、日本の大学の構造改革は、政府（文部科学省）が機関（国立大学）をリードし、強制的に市場化が導入されてきたのに対して、ジェンダー政策では専門機関が大学機関に働きかけ、政府は内閣府と文部科学省とではスタンスが相違すると同時に、政府によるジェンダーの市場化が大幅に遅れている（例えば、外部資金化政策を見よ）。したがって、前者の日本の大学構造改革が「金太郎飴」的な方向に向かうのに対して、後者のジェンダー政策は個別研究機関の意識や機関政策によって大きく異なるという結果を招いていることが判明した。

表 3 日本の大学構造改革と各セクターの政策

セ ク タ ー	政 策
政府調整： Coordination among Ministries	Reforms: committee reports, legislations Policy: relaxation of regulation, globalization, marketization Budget: foundation system and evaluation Personnel: non-public servants type/treatment/grades
市場調整： Market Response	Marketization: teaching/research/budget/personnel (faculties/students/managers) Academic Marketplace: mobility/personnel affairs/academic productivity
機関調整： Institutional Strategy	Mission/Function/System/Evaluation: teaching, research, social services Management: faculty meeting/meeting of the board of trustees, teaching/management
専門機関調整： Autonomy	Formation of Consensus: Science Council of Japan/Japan Association of National Universities and so on. University Evaluation Organization: Japan University Accreditation Association/Japan Institution for Higher Education Evaluation/National Institution for Academic Degree and University Evaluation Competitive Fund: Ministry of Education, Japan Society for the promotion of Science, Foundation Association: Creation, Interaction and Publication of Knowledge, Gender Issues

3. 各個別機関のジェンダー政策の成功と失敗

こうした分析を受けて、各研究大学の事例として旧帝国大学 7 校を事例として分析した。バッファ機関としての機能を果たした日本学術審議会や国立大学協会は法人化に対する政策では有効な政策を打ち得なかったが、ジェンダー政策においてはそれなりの効果をもたらした。もとよ

り，それも個別の大学機関によって相違した。その背景にはどのような学内的なポリシーックスが存在しているのであろうか。

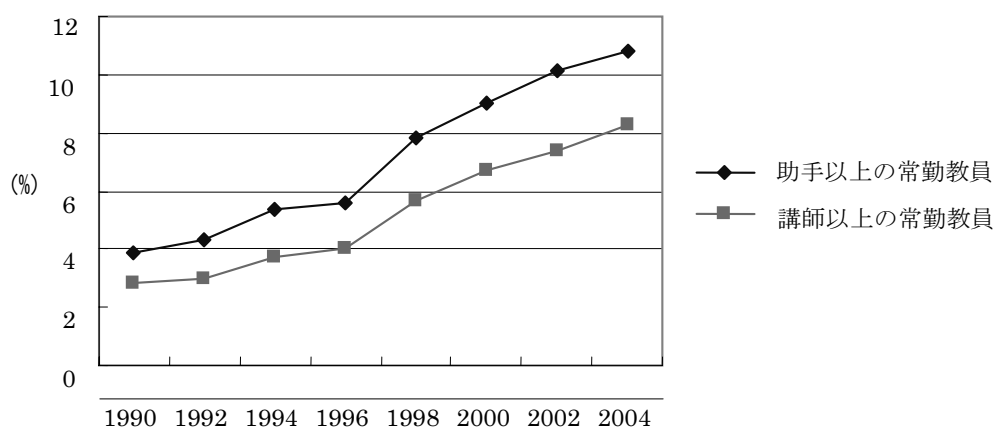
7 大学に関してわれわれは，①各大学のジェンダーに関する取り組み報告書，②ウェブサイトのジェンダー問題取り組み，③統計に基づくデータの分析（表 4），④その他の文献等，を収集して量的並びに質的な分析を試みた。

これらの各インデックの評価の概要を整理すると，①各大学の「ジェンダーに関する取り組み報告書」に関して広島大学高等教育研究開発センター情報調査室から各大学に毎年数度にわたって報告書の送付をお願いした。その結果によれば，量的には名大が最も多く次いで東北大，やや離れて九州大と東大，北大や阪大は送付されなかった。特に前者 2 大学は他大学を圧倒していた。②「ウェブサイトのジェンダー問題取り組み」に関しても同様に，名大，東北大の情報量が多く公開され，東大，京大がこれに続き，北大，九大，とくに阪大にはジェンダー問題への取り組みがウェブサイトで見える限り把握できず，情報の公開が遅れている印象がある。③「統計に基づくデータ」に関しては，表 4 ならびに図 2 に示す通り，名大が最も多く，京大，東大，北大が中間で，理系中心とはいえ東北大，九大が少なく阪大が最も遅れている。いずれにしても，阪大は研究政策の改革には積極的ではあるが，ジェンダー政策では最も遅れをとっている。

表 4 7 研究大学の女性教員比率（2005 年） (%)

	教授	助教授	講師	助手	平均 (講師以上)	助教授以上
北 大	3.5	6.1	9.5	9.0	6.2	5.0
東北大	3.8	5.2	12	11.5	7.1	4.9
東 大	3.2	6.0	11.2	13.4	8.4	5.1
名 大	5.3	10.9	13.4	17.0	10.8	8.3
京 大	4.0	6.7	12.8	8.2	6.6	5.8
阪 大	3.3	4.5	4.7	9.2	5.8	3.9
九州大	2.8	5.3	11.9	12.4	7.5	4.6

図 2 名大の女性教員比率動向



こうした結果から判断されることは、国立大学協会というバッファー機関で 2010 年までの EU 型の女性比率 20%という達成目標が提示され、同協会で標準的な取り組みモデルが提示されたにもかかわらず、各機関のジェンダー政策や女性比率には甚だしい格差が生じている。この点が他の文部科学省指導などの大学構造改革と大きく相違するところである。これらの背景にはジェンダー政策には最近になるまで大型外部資金が投資されなかったということも理由かもしれないが、最大の理由は各機関の学内ポリティックスにある。名大や東北大のように、学長、副学長のリーダーシップの強さや持続力もさることながら、学内に女性のリーダーが存在しているかどうか、男性教員の理解の深さが横たわっている。事実、名大では男性教員の無理解に対抗して女性リーダーによる市販図書の出版などを通してジェンダー政策をリードしてきた（松本・金井 2004）。それと同時に中間層としての各部局のリーダーシップや取り組みの熱意が総合大学のジェンダー問題解決に一定の役割を果たしているようだ。というのもジェンダー政策のあり方は学問分野によって女性教員のライフスタイルが大きく異なるからである。こうしたトップと中間層、女性のリーダーシップ、男性教員の理解等が研究総合大学の取り組みを大きく左右していることが理解された。逆に言えばこうした取り組みを強力に推進することによってわが国がジェンダー後進国を脱皮できる一つの方途が解明された。しかし、こうした数値目標によるアクションプランは他方で地方議会の逆差別的なジェンダー論反発に直面しているように、あるいはカリフォルニア州の先行事例に示されるように一步間違えば悪平等が大学界にも生じかねないことを理解しておく必要があろう。

【参考文献】

- 加野芳正 (1988) 『アカデミック・ウーマン：女性学者の社会学』 東信堂。
- ホーン・川嶋瑤子(2004) 『大学教育とジェンダー：ジェンダーはアメリカの大学をどう変革したか』 東信堂。
- 九州大学男女共同参画の推進に関する検討ワーキング・グループ (2004) 『九州大学の男女共同参画を推進するための提言書』。
- 京都大学女性教員懇話会 Website: <http://www.sclib.kyoto-u.ac.jp/ICEO/konnwakai/52kai.pdf>
夏の公開研究会（第 52 回研究会）報告：保田その「史料に見る京都大学の女性たち」。
- 国立大学協会 (2000) 『報告書:国立大学における男女共同参画を推進するために』 男女共同参画プロジェクト・ワーキンググループ。
- 新堀通也(1965) 『日本の大学教授市場—学閥の研究—』 東洋館出版。
- 新堀通也編著 (1984) 『大学教授職の総合的研究—アカデミックプロフェッションの社会学—』 多賀出版。
- JAICOWS (ed.) (1996) 『女性科学者の可能性』 ドメス出版。
- 荘司泰弘「フレーベルの研究者：荘司雅子の著書ならびに活動紹介」 Website
<http://froebel.child.edu.yamaguchi-u.ac.jp/masako/shoukai/shoukai.html>

- 大学審議会 (1994)答申：大学教員の雇用改善。
- 東北大学男女共同参画委員会(2002-2005)『男女共同参画委員会』。
- 東北大学 Tohoku University, Committee of the Gender Equality Project (2002-2005). *The Report of the Gender Equality Project*.
- 内閣府(ed.)(2005)『男女共同参画社会白書』, 208 頁。
- 名古屋大学男女共同参画に関するワーキング・グループ(2001・2002)『名古屋大学における男女共同参画を推進するための提言』。
- 名古屋大学男女共同参画に関するワーキング・グループ(2002)『名古屋大学における男女共同参画報告書』。
- 名古屋大学男女共同参画推進専門委員会男女共同参画室(2003-2005)『名古屋大学における男女共同参画報告書』。
- 日本学術審議会 (2000)『女性科学者の環境改善の具体的措置について』第 132 回総会。
- 原ひろ子編 (1999)『女性研究者のキャリア形成』劉草書房。
- 松本伊瑳子・金井篤子編 (2004)『ジェンダーを科学する—男女共同参画社会を実現するために』ナカニシヤ出版。
- 山野井敦徳(1990)『大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配分のメカニズム—』東信堂。
- 山野井敦徳〔編集代表〕・浦田広朗・藤村正司 (2005)『日本の大学教授市場再考—過去・現在・未来—』(COE 研究シリーズ 15), 広島大学高等教育研究開発センター, 113 頁。
- 臨時教育審議会(1986)『第三次報告書』。
- Clark, R. Burton, (2005). 'Genetic Entrepreneurialism among American Universities', *Higher Education Forum*, 2, 1-17.
- Yamanoi, Atsunori (2003) *A Study on the System of Fixed-Term Appointments for Faculty Members: Focusing on the Process from its Introduction to Legislation*. Hiroshima University Higher Education Research in Japan, Vol.1, pp. 21-41.
- Yamanoi, Atsunori and Kuzuki Koichi (2004). 'A Study of the Fixed-Term System for Faculty Members: Focusing on the Analysis of Types, Length of Term and Renewal'. Hiroshima University Higher Education Research in Japan, Vol.2, pp. 1-20.
- Yamanoi, Atsunori (2005) 'The Academic Marketplace in Japan: Inbreeding, Grades and Organization at Research Universities'. RIHE, Hiroshima University, *Higher Education Forum*, Vol. 2 pp. 93-114.

第8章 財務及びガバナンスとマネジメント

第1節 高等教育財政の国際動向について

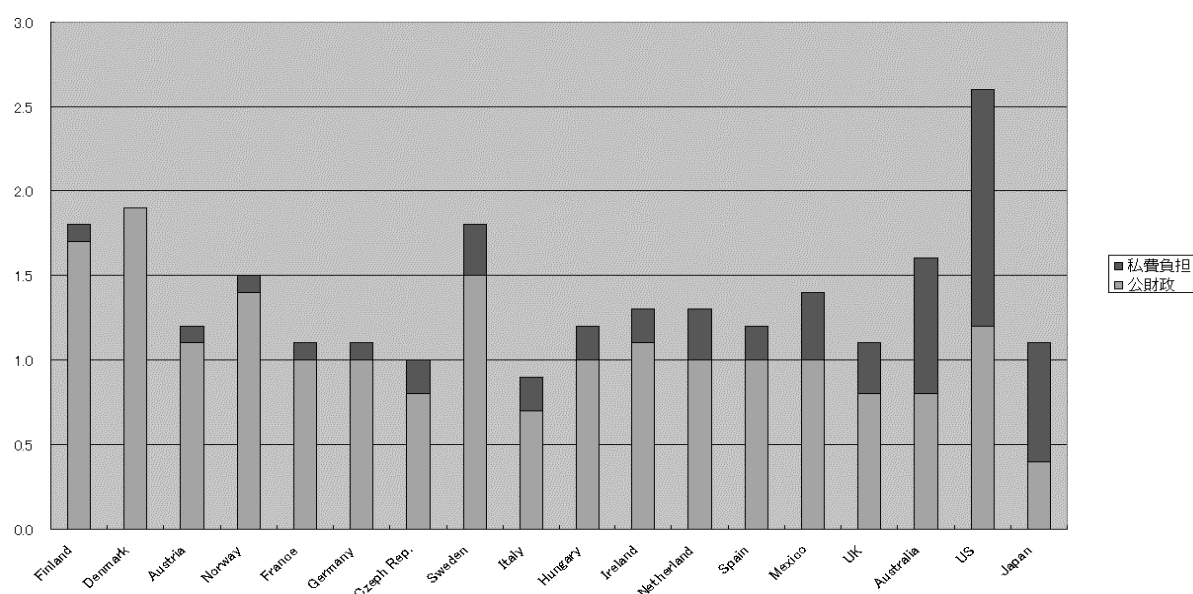
羽田 貴史

今日の高等教育財政は、国を問わず、システムレベル、機関レベル、さらには個人レベルで共通にチャレンジな課題に遭遇している。

1. 政府と家計—費用負担の課題

第一の課題は高等教育の費用負担の問題である。OECD 諸国においては、中等教育の成熟・完成を経て第三段階教育（高等教育）への進学が拡大し、従来の伝統的な学生集団—伝統的な中等教育で訓練を受け、エスタブリッシュされた階層の男子—から、年齢・性・人種・社会経済的地位の多様な学生集団を受け入れてきた。拡大及び多様なニーズへの対応がもたらす高等教育費用の増加とそれを支える財源とのギャップである。高等教育のマス化は、費用負担に関し、新たな問題を提起した（ワグナー 1994, Wagner 1996）。選択された方向は、消費者の多様な要求に対応した需要主導型への変化であり、アメリカ・日本で歴史的に採用されてきた授業料・家計負担の強化である。ヨーロッパでは長いこと高等教育は無償であったが、マス高等教育構造への移行が明らかになるに及んで、政策的にも相対的に乏しい公費支出でマス化を実現した日本・韓国など東アジアモデルへの関心が高まってきた。

図1 高等教育機関に対する支出のGDP比
(OECD2005, *Education at Glance*)



しかし、家計負担の強化は、公平な高等教育の進学機会を動揺させる。公財政の果たすべき役割と、政府と利益享受者との間でどのようなルールを置くかという問題が立ち上ってきた。日本においても、所得階層と進学機会、学納金、奨学金、私立大学財政論など多角的に研究が進められてきた(矢野 1992, 1996, 1998, 2001, 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 2005a)。

国際的な比較でよく用いられる政府支出の指標は、政府支出の GDP 比である。GDP 比で見ると、日本の高等教育への政府支出は OECD 諸国中最低であり、政府支出の不十分さが明らかであることは従来から指摘されてきたし(図 1)、中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』(2005 年 1 月 28 日)でも公財政の拡充が提言されている。

しかし、反面それは私費負担による高等教育の拡大が成功してきたことを意味し、初等中等教育に比較的公財政が支出されてきたこともあり、財政当局は、GDP 比を目標数値とすることは不相当との立場にある(財政制度審議会「制度改革・歳出合理化特別部会及び財政構造改革特別部会合同部会資料 文教・科学技術について」平成 12 年 11 月 17 日)。80 年代には、イギリス・サッチャー政権を嚆矢とする新自由主義政策の採用がはじまり、OECD 諸国では、公共部門の縮小や民営化など、ニュー・パブリック・マネジメントを採用した福祉国家の再編が進行しており、高等教育に対する公財源投入は全般に縮小され、アカウンタビリティを求めるようになった。日本が深刻な政府債務(770 兆円、平成 18 年度末)を抱えることもあり、一般的な公財政の強化論は説得力を持たない。

なお、加藤(2003)によれば、ニュー・パブリック・マネジメント採用にもかかわらず、各国の社会保険と租税負担構造は大きく変化しておらず、早期に逆進的な付加価値税を導入し、定着したスウェーデンの場合など、高福祉・高負担を維持している。国民生活の保全に政府が責任を持つ福祉国家の成熟度によって、ニュー・パブリック・マネジメントが浸透しても、高等教育の費用負担が単純に家計に転嫁されるものとはなっていない。日本はアメリカと並んで、国民総課税負担率が低く(日本 28.5%、アメリカ 27.9%、デンマーク 51.3%、1995 年)、福祉は残差機能を中心としており、財政面の政府機能は小さい国なのである。国民経済全般の中で費用負担を論じる場合には、政府の役割と収入構造、福祉国家政策のあり方まで含めて検討する必要がある。

また、費用負担問題は、福祉国家の構造的相違だけでなく、高等教育の公共性認識にも規定されている。教育の公共性認識が強い社会的合意を背景に、公的セクターが中心となり、授業料無償の原則をおいてきたヨーロッパ諸国(現在でも北欧などは無償)と、私立セクターによって大衆化を拡大してきた国(アメリカ・日本)とでは、授業料の導入においても政策的な相違がある(高等教育財源の構造については、国立学校財務センター 2002)。

こうした差異を超えて高等教育費用の家計負担への依存が強まる中で、注目すべきは、費用負担の原理としての教育投資論である。オーストラリアが 90 年代に導入した高等教育費用分担制度(Higher Education Contribution Scheme)は、高等教育が中等教育修了者に比して得る私的便益に対応した支払いを制度化したもので、卒業後一定の所得に達した時点で税制によって補足するものである(矢野 2001, 杉本 2003)。

これは、教育投資論と受益者負担を制度化したものであり、イギリスの高等教育改革構想(The

Future of Higher Education, 2003 年 1 月)でも採用されることになった。経済理論が政策科学として活用されている事例であり、60 年代の日本にも教育投資論が紹介されたことはあった。

だが、日本は中央教育審議会 46 答申において受益者負担原則への転換が明記されたものの、授業料値上げの論拠以上には掘り下げられず、受益の範囲に相応した適正な負担原理となるには至らなかった(羽田 2003a)。比較的安価であった国立大学授業料の場合ですら、コストの低位推計をとった場合、負担が受益を上回ることが指摘されている(金子 1994)。政策科学の導入の失敗が、今日に至るまで適正な費用負担原則を作り出してこなかった事例の一つである。

一方、日本と同じく私学セクターが高等教育のかんりのシェアを持つアメリカでは、授業料負担は当然視ではあるものの、連邦補助金をはじめとする膨大な個人補助の体系があり、教育費負担を緩和し、階層間の教育機会不均衡を是正する機能を果たしてきた。

日本の場合には、授業料負担の政策的な一致点はなく、財政当局には、教育費の家計負担と公的負担との比率は「各国国民が選択するもの」(財務省「我が国財政の現状と問題」平成 16 年 9 月)とされ、高すぎるとの認識はない。日本の場合、高等教育の進学機会に所得階層がどのように影響しているかは、70 年代からの研究課題であったが(菊池 1972, 1978, 1985, 1988)、国立大学、私立大学というセクターの相違や、地方国立大学と大都市の国立大学などによって、所得階層格差は多様に現象し、長期にわたる動向を観察した最近の研究では、1970 年以降、90 年代半ばにかけて格差は縮小してきたと言われる(小林 2001, 2003)。ただし 1995SSM 調査にもとづく高等教育機会の階層格差分析では、職業階層間の格差は解消していない(原・盛山 1999)。

所得階層の相違が進学機会にアメリカほど現れない理由は十分解明されていないが、初等・中等教育の質の高さや文化的同質性、努力信仰、さらには、経済的に無理をしても家族総ぐるみで高等教育に押し上げてしまう行動様式も関与していよう。その点では、家族と企業が政府に代わって福祉機能を代替する日本福祉国家の特徴が現れているといえる。

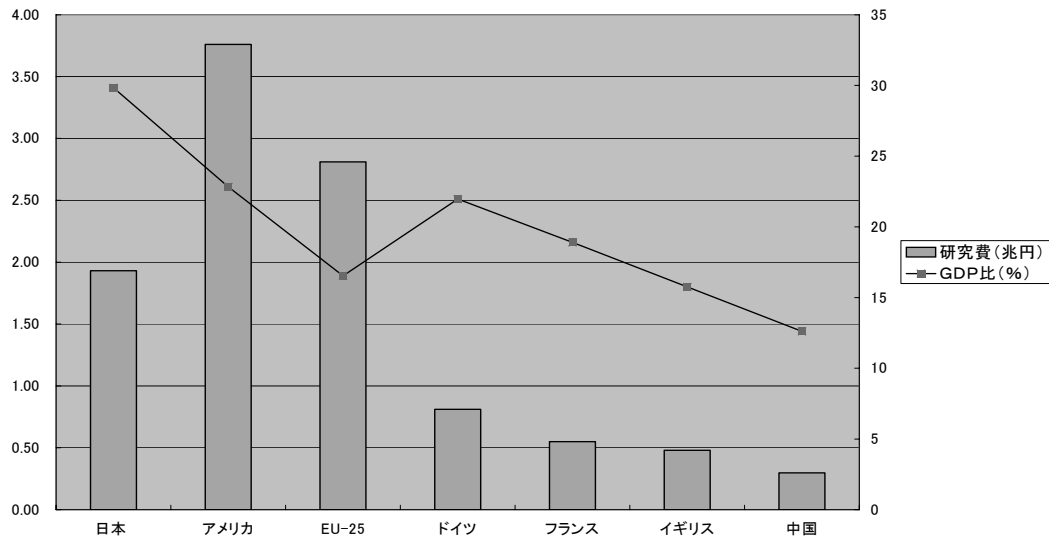
しかし、90 年代後半からの問題は、日本的雇用の見直しがこの代替機能を衰弱させていることであり、2000 年からは経済格差問題として大きな社会的論争となっており(佐藤 2000, 荻谷 2000, 2001, 樋口 2003, 大竹 2005)、OECD(2006)も警鐘を発している。政府と家計間の負担区分原則と、機会の平等を保障できる調整機能の確立は急務である。

2. 基盤研究資金と競争的資金—アカウンタビリティの強化と研究費配分の課題

1980 年代からアメリカが知識と情報を国家競争力の中心として位置づけ、科学技術開発と知的財産保護強化に乗り出したこともあり、グローバルな科学技術競争が広がり、この 10 数年間で研究費の規模と性格は急速に変化してきた。

日本の研究費は、OECD 諸国に比べ、政府負担支出が低くて民間負担が大きく(政府負担 EU-25 ; 35.5%, 日本 ; 20.0%), 使用組織も産業界が大きく大学は小さいという特徴があるが、科学技術基本計画(第 1 期 1996~2000, 第 2 期 2001~2005, 第 3 期 2006~2010)によって研究費の増加が図られた結果、GDP 比及び絶対額とも全体としては国際的に高い水準にある(図 2)。

図2 主要国研究費(『平成18年度科学技術白書』)



また、第1期以降いわゆる競争的資金の拡大が図られ、1995年に1248億円(科学技術関係経費の5.0%)であった資金は、2006年度予算で4701億円(13.1%、文部科学省調べ、『科学技術白書』)にまで拡大した。同時に政策課題に対応した重点分野への優先的配分も進められ、第3期科学技術基本計画では、政策課題対応型重点4分野(ライフサイエンス、情報通信、環境、ナノテクノロジー・材料開発)への優先的配分、推進4分野(エネルギー、ものづくり技術、社会基盤、フロンティア)への重点的配分が重視されている。

ところでいうまでもなく、教育と並んで研究は大学の基幹的な機能であり、政府からの研究費の支出形態、基礎研究・応用研究・開発研究の性格別にどのように配分するのか、競争的研究費と基盤的研究費との比率をどうするのか、プロジェクト研究と基礎研究の比重などは、高等教育財政の重要なイシューである。RAEによる研究費配分など、評価に基づく選択的な配分を進めているイギリスの場合でも、評価に基づく研究費配分の結果、上位25大学にHEFCEの研究資金の75%が集中するなど、集中化の弊害が指摘されている(The Future of Higher Education, p.26)。

日本でも、科学研究費について限ってみても、東京大学など旧帝国大学と東京工業大学を含む上位8大学の獲得額が急増し、1997年度には全科研費の37%を占めていたのが、2005年度には約50%を得るようになった(羽田 2005)。受託研究など他の外部資金には、いっそう資金の集中化が現れやすい(羽田・黄 2004)。

イギリスの場合は、評価に基づく配分は高等教育予算全体の10%程度であり、日本の競争的資金の比率はすでに過剰な集中化をもたらし、大学のバランスある研究活動を阻害するレベルに入っている可能性もある。科学技術政策研究所第2研究グループ(2006)による論文の高被引用者を対象にした調査では、競争的資金とともに基盤的研究費が重要な役割を果たしてきたことが明らかになっており、競争的資金の評価・運営体制の整備とともに、間接経費の拡大、基盤的研究費の維持と競争的研究費との組み合わせが重要課題となっている(「第3期科学技術基本計画」第3章2)。研究資金の配分は、教員組織が大きく、基礎・応用研究の研究組織を作りやすい国立

大学に傾斜しがちであり、私立セクターに対する研究費配分のあり方も課題である（日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 2005b）。

また、競争的研究資金は、配分のための評価が研究計画よりは研究者の経歴に重点を置きがちで、特定の研究者に過度に集中し、個人補助のために不適切な経理が発生するなどの問題がある。さらに、間接経費が十分に制度化されていないために研究機関の環境や財政に負担をかけるなど多くの問題があり、改善策が提言されている（総合科学技術会議 2003）。競争的資金の適正なコントロール方式の開発も急務である。

3. 大学の財源変化と運営

大学の財源の量的変動と質的変動は、大学の行動様式と運営形態を大きく変えつつある。大学の財源は、第1系列（政府財源）、第2系列（学生授業料）、第3系列（サービスや契約による資金）に区分できるが、第1系列の減少によって、代替財源を求め、学生集めや委託研究収入、事業収入、競争的資金確保に走るようになった。これは、“Academic capitalism”(Slaughter & Leslie 1997), “Entrepreneurial university”(Clark 1998), “Enterprise university”(Margison & Considine 2000)などさまざまな呼称はあるものの、企業的な大学人及び大学の行動であり、「商業化する大学」(Bok 2003)でもある。

その結果として、伝統的な大学の組織と運営は大きく変化した。伝統的大学像とは、研究と教育の統一を理念とし、同僚制を基盤とした自治的運営を特質として、企業組織とは区別される運営形態であった(Baldrige 1978)。しかし、大学組織そのものが、大学外組織と連携・連合したマトリクス構造をとるようになり、大学運営には、顧客・利益など私的企業のメンタリティと概念が持ち込まれ、トップ・マネジメント、CEO など企業モデルの行動様式が広がっている。

アメリカでは、私的企業によって経営され学位を提供する営利大学の学生は88万人に達しているように（「中央教育審議会大学分科会制度部会資料」平成18年7月12日）、高等教育によって得られる資格と労働能力が新たな金銭価値を生み出すことも、大学の営利活動を可能にしている。また、公立セクターや政府活動にNPMが導入されることも大学運営における経営主義の大きな背景である。

このように、市場メカニズムの導入による資源の多様化と政府予算の包括予算化など、依存する資源の変化は、大学の組織変化と行動変化をもたらしており、組織変化における資源依存理論の典型例である(Slaughter & Leslie 1997, Pfeffer & Salancik 2003)。またそれは国を超えた共通現象である(OECD 2003)。

高等教育における市場メカニズムの導入はどう評価すべきか。大学の市場的行動についてClark(1998)は、高等教育の多様な需要への対応を政府主導ではなく、大学自身による自律的な行動で実現するものであり、「企業家的精神」(Entrepreneurship)と結びつけて理解する。確かに、企業的大学経営で実施されている大学内の管理運営モデルは、RCB/RCM(Responsibility Centered Budget/Responsibility Centered Management), RRB(Revenue Responsibility Budgeting), VRB(Value Responsibility Budgeting)などと呼ばれ、収入も含めて部局が責任を

持ち、学長など大学内トップ・マネジメントが調整力を持つ分権モデルである(Massy 1996, Clark 1998)。ここにいう分権モデルとは、「むしろ企業的な意味で自由と自律を強化し、同僚の意味でそれを消滅」(Marginson 1997)させるもので、部局の企業的行動を活性化するために集権的機能が発揮される集権的分権化とでもいうべきものである(羽田 2003b, RIHE 2004)。

高等教育のガバナンスが強化される 80 年代以降、大学運営の強化の方向は、乏しい資源を拡大する需要に対し有効に活用する上で、ファカルティによる同僚的な大学運営は限界があり、イギリスのジャラッド報告(1985)やデアリング報告(1997)が提言してきたように、戦略的大学運営を進めるために理事会など管理団体の役割強化であり、日本においては学長のリーダーシップ論の強調である。企業的大学経営は、トップ・マネジメント(集権)と基本組織の活動(分権)双方を促進するのである(ジャラッド報告の影響については、Gareth 1992。なお本章のガバナンス及びマネジメント参照)。

しかし、市場メカニズムのもとで、アメリカやイギリスの大学の自律性が拡大しているといわれているからといって、日本でも同様の結果をもたらすとはいえない。もともとアメリカは市場主義の強力な国家であり、1980 年代の学生人口減を、学生消費者主義を掲げることによって乗り切った。市場メカニズムを導入するためには、財源の変化だけでなく、それを支える多様な制度が必要である。自由で公平な競争が作動するとともに、一方では、秩序なき競争によって教育の質が低下することを規制し、学問研究のバランスある発展を支えるために財政が調整機能を発揮することが必要なのである。

アメリカの場合も、膨大な奨学金という個人補助を通じて教育資金が供給され、連邦政府による研究資金が、大学内で間接経費や税として徴収され、大学の自由裁量資金のプールを形成し、財源確保能力の弱い部門へ移転することで、大学としてのバランスを保っているといわれるが、それでも、数学や人文科学など基礎科学部門の衰退は激しい(Kernan 1997)。市場メカニズムのもとでの大学の行動が、公共的利益よりは利潤追求になりがちなことの問題認識は、OECD(2004)が取り上げたように共通なものとなっている。

ここでは費用負担論の段階で有効であった教育投資論は危険である。すなわち、教育や研究への投資が生み出す経済価値から測定される収益率による判断は、非経済的な側面も含めた大学の活動の価値には適用できない。言い古されたことではあるが、市場メカニズムの命題は、完全競争的な市場のもとでは、利潤追求動機にもとづいて一定の時間を経て資源最適化が実現するということであり、公共財としての高等教育に適用されるものではないからである。

【参考文献】

- Baldrige, J.V. et al. (1978) *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bok, D. (2003) *Universities in the Marketplace: the commercialization of higher education*, Princeton: Princeton University Press. (=宮田由紀夫訳(2004)『商業化する大学』玉川大学出版部)。

- Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon.
- 羽田貴史(2003a)「戦後の授業料思想」『IDE 現代の高等教育』454, 22-26 頁。
- 羽田貴史(2003b)「企業の大学経営と集権的分権化」『大学論集』第 34 集, 21-40 頁。
- 羽田貴史(2005)「機関レベルのガバナンス改革—法人化と内部管理組織改革—」(日本教育行政学会第 40 回大会課題研究報告, 『戦後教育史論ノート』所収)。
- 羽田貴史・黄福涛(2004)「日本の高等教育システムにおけるガバナンス改革」広島大学高等教育研究開発センター編『COE 国際セミナー／8 カ国会議 21 世紀型高等教育システム構築と質的保証』COE 研究シリーズ 13, 69-88 頁。
- 原純輔・盛山和夫(1999)『社会階層 豊かさの中の不平等』東京大学出版会。
- 樋口美雄・財務省総合政策研究所(2003)『日本の所得格差と社会階層』日本評論社。
- 科学技術政策研究所第 2 研究グループ(2006)『調査資料 122 優れた成果をあげた研究活動の特性：トップリサーチャーから見た科学技術政策の効果と研究開発水準に関する調査報告書』。
- 金子元久(1994)「国立大学授業料の理念と現実」『高等教育費の費用負担に関する政策科学的研究』。
- 荻谷剛彦(2000)『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社。
- 荻谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社。
- 加藤淳子(2003)「福祉国家の税收構造の比較研究—財政基盤の形成に見る経路依存性—」『講座福祉国家のゆくえ 3 福祉と国家のガバナンス』。
- Kernan, A. (1997) *What's Happened to the Humanities?*, Princeton: Princeton University Press. (=木村武史訳 (2001)『人文科学に何が起きたか：アメリカの経験』玉川大学出版部)。
- 菊池城司(1972)「教育水準と教育機会」市川昭午『戦後日本の教育政策』。
- 菊池城司(1978)「教育機会と資源配分」『教育における最適資源配分に関する基礎的研究』。
- 菊池城司(1985)「高等教育機会の変動と測定」『大阪大学人間科学部紀要』第 11 号, 195-216 頁。
- 菊池城司(1988)「大学教育機会の変動過程：在学率の推移と比較」『大阪大学人間科学部紀要』第 14 号, 221-254 頁。
- 小林雅之(2001)「教育機会の均等の現実」(矢野 2001 所収)。
- 小林雅之(2003)「高等教育機会と高等教育政策—国立大学低授業料政策の意味—」『国立学校財務センター研究報告』第 8 号, 86-140 頁。
- 国立学校財務センター(2002)『欧米主要国における大学の設置形態と管理・財政システム』。
- Marginson, S. (1997) *Markets in Education*, St. Leonards: Allen & Unwin.
- Marginson, S. & Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance Reinvention in Australia*, New York: Cambridge University Press.
- Massy, W.F. (Ed.) (1996) *Resource Allocation in Higher Education*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所(2005a)『私学高等教育研究叢書 5 私立大学と学費・奨学金』。

- 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所(2005b)『私学高等教育研究叢書 1 研究と研究費』。
- OECD (2003) *Educational Policy Analysis 2003: Changing Patterns of Governance in Higher Education*.
- OECD (2004) *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*.
- OECD (2006) *Economic Survey of Japan* (『対日経済審査報告書』)。
- 大竹文雄(2005)『日本の不平等 格差社会の幻想と未来』日本経済新聞社。
- Pfeffer, J. & Salancik, G.R. (2003) *The External Control of Organizations: a resource dependence perspective*, Stanford, California: Stanford Business Books.
- RIHE (2004) *COE Publication Series 11 COE International Seminar on Organization Reforms and University Governance: Autonomy and Accountability*.
- 佐藤俊樹(2000)『不平等社会日本 さよなら総中流』中央公論新社。
- Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 総合科学技術会議(2003)「競争的資金制度改革について (意見)」。
- 杉本和弘(2003)『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂。
- Wagner, A. (1996) 'Financing Higher Education, New Approaches, New Issues', *Higher Education Management*, 8(1), pp.7-17.
- ワグナー, W. [金子元久訳] (1994)「マス高等教育の課題—構造変化と費用負担—」『IDE 現代の高等教育』358, 5-13 頁。
- Williams, G. (1992) *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- 矢野眞和(1992)『高等教育費の費用負担に関する政策科学的研究』(科学研究費成果報告書)。
- 矢野眞和(1996)『高等教育の経済分析と政策』玉川大学出版部。
- 矢野眞和(1998)『高等教育のシステムと費用負担』(科学研究費成果報告書)。
- 矢野眞和(2001)『高等教育政策と費用負担—政府・私学・家計—』(科学研究費成果報告書)。

第2節 ガバナンス

杉本 和弘

1. 大学ガバナンスの研究

過去 20 年間、世界の高等教育は大きな変化を経験してきた。Maassen(2003)によれば、その変化は、高等教育内外で起こっており、内部では学界の知的融解や高等教育機関の統合性欠如、外部では社会からの需要増大や学生・研究資金をめぐるグローバルな競争の激化が指摘できるといふ。Maassen は、そうしたなかで高等教育の正当性をめぐる危機(legitimacy crisis)が生じつつあると指摘する。つまり、かつて社会と高等教育との間に結ばれていた関係性が喪失しつつあり、高等教育に対する政治的・経済的支援の減退、高等教育の質・効果・効率性に対する批判、高等教育の知的能力の欠如に対する不満が見られるようになっていくという。つまりは、高等教育が依然として公的に支援され規制される必要があるのかに関して、疑問が呈されるようになっていくのである。その結果、高等教育をめぐる「誰が高等教育のコストを賄うべきであり、その支払いは何に対するものであるのか」、「高等教育はいかに管理運営されるべきか」、「大衆化した高等教育の質はいかに担保され得るのか」、「基礎研究はどこで実施され、誰がそれに資金を提供し、誰が研究課題を決定すべきなのか」といった多様な問いが突きつけられるに至っている。

これらの問いはすべて、21 世紀における高等教育像や大学像を構築する上で避けては通れない課題であるといえる。とりわけ、本稿で取り上げる大学のガバナンスのあり方にも直結するものである。

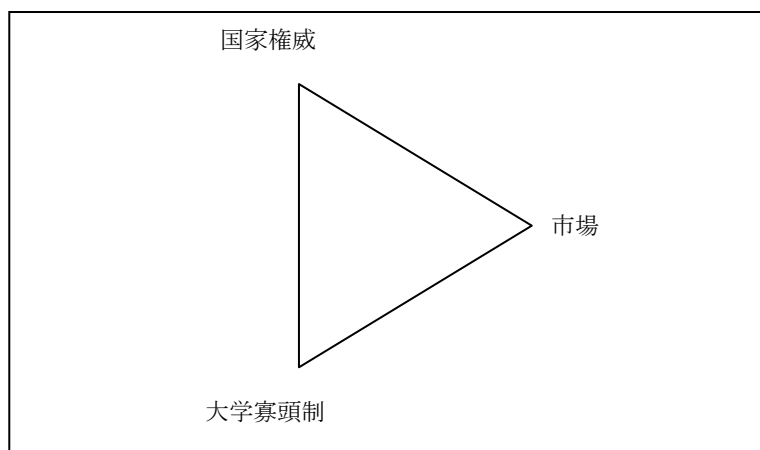
バーンバウムによれば、ガバナンスとは、「学術機関とその出資者が、統制し影響を与えるための二つのシステムから出される要請のバランスを取るために創出する構造やプロセス」のことである。ここでいう「二つのシステム」とは、一つが法的権限(legal authority)を背景に政府・理事会・運営管理者が意思決定を行うシステムであり、もう一つが専門的権限(professional authority)を背景に教授団がガバナンスで中心的役割を担うシステムを指している。そして、これら二つの権限は基本的な観点において相容れないことが少なくなく、それがガバナンスをめぐる基本的な問題を招来することになると指摘している (バーンバウム 2004 : 28)。

このように、大学ガバナンスをめぐる本質的な問題は、大学運営に関する意思決定の権力(power)や権限(authority)が誰(どこ)にあり、それがいかに作用しているかを明らかにすることにある。これまでの大学ガバナンス研究では、そうした意思決定権の所在や作用に着目していくつかの理念型が提示されてきた。たとえば、Harman(1992)は、① 同僚モデル(collegial model)、② 官僚モデル(bureaucratic model)、③ 専門モデル(professional model)、④ 政治モデル(political model)の 4 つを析出している。それぞれを簡潔に説明すれば、①は大学人による非階層的で共同的な意思決定に基づくガバナンス、②は法的合理的な権限と公的な階層構造に基づく

ガバナンス、③は専門家の権限と水平方向に分化し緩やかにつながった部局を基本とするガバナンス、④はガバナンスを利害集団間の政治的葛藤に焦点を当てて概念化したモデルである。

こうしたガバナンス・モデルはしかし、大学の組織とガバナンスの一つの側面を理論的、分析的に捕捉するには有用であっても、社会変化のなかで変動する組織やガバナンスのダイナミクスを捉えることには必ずしも適さない。そもそも大学組織は、多層的な構造から成り、それぞれのレベルにおいて外部—内部関係やガバナンスのあり方が一様ではない。しかも、そこには大学内外の複数のアクターが作用することになる。そうした視点からシステムやガバナンスの変容を分析した研究としては Clark(1983)が知られる。Clark は、大学組織及びそれを含むシステム全体の重層的な構造的特質を描き出し、それがいかに変動を促し規定するのかを明らかにしている。その上で、Clark は、高等教育システムの統合と変動のメカニズムを、「国家権威(State authority)」「大学寡頭制(Academic oligarchy)」「市場(Market)」の三つを頂点とする「調整のトライアングル」として図式化した(図 1)。この三角形によって、三つのアクターが相互に調整し合いながら高等教育が一つのシステムとして統合(変動)することが示されている。

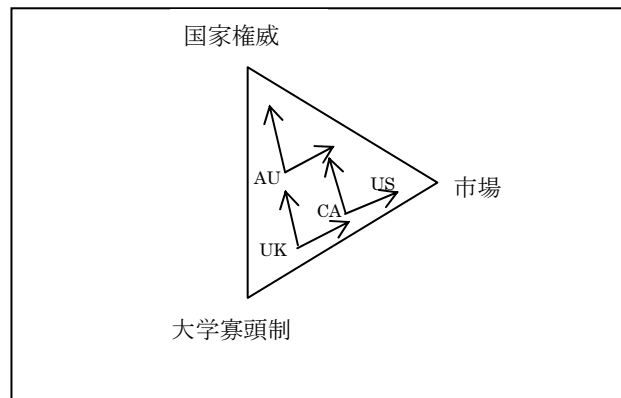
図 1 調整のトライアングル (Clark 1983: 143)



1983 年の時点では図 1 の三角形内に 8 つの高等教育システムがその調整の特質を踏まえて布置されている(但しここでは省略)が、冒頭でも述べたとおり過去 20 年間に世界各国の高等教育は大きく変動しており、現在の各国の大学ガバナンスの状況を明らかにするには、各アクター自体の変容やアクター間相互の関係変容を明らかにする必要がある。そうした大学ガバナンスの変化については、米国(US)、英国(UK)、カナダ(CA)、オーストラリア(AU)の比較考察を行った Miller(1995)が Clark のダイアグラムを用いて 1983~93 年の変化を示している。

図 2 に見られるように、Miller は米国以外の 3 ヶ国では当該 10 年間に於いて、調整に関わるアクターのうち相対的に大学人の影響力が低下し、国家(政府)もしくは市場の影響力が増大したことを示唆している。実際、市場化の高まりや社会的にアカウンタビリティを要請される傾向が強まるなかで、ここ 20 年余りの各国の高等教育では、Miller の図示するような変動が起こっていると考えることができる。

図2 1983-93 年における4つの高等教育システムの変動 (Miller 1995: 71)



しかしその一方で、Clark 自身、こうした三極による調整のあり方を、特に「市場」の現実を踏まえる形で捉え直す必要性に言及していることにも留意したい。見直しのポイントは、「市場調整と、国家役人や大学自身によってもたらされる調整との質的差異」にある。ここで Clark は、政治学者 Lindblom の市場システム論に拠りながら、市場を意思や目的意識をもった存在（アクター）として擬人的に捉えるのではなく、相互作用の調整の「場(arenas)」として理解する必要性を指摘する。人や組織は相互の交渉を通して目的を追求しようとするが、市場自体はそうではない。高等教育において、国家機関と大学は「相互調整の意図的な設計者」であるが、意思をもたない市場はそれら両者によって輪郭が限定されたり利用されたりする存在である。操作(steering)が生じるのは、目的意識を有する組織が「場」としての市場をいかに利用するかという点においてなのである。こうした考察から導かれる、高等教育の変動・統合のための二つの方途は、国家主導によるもの（システム中心でトップダウン的）と大学主導によるもの（機関中心でボトムアップ的）ということになる。しかし前者は、急速に変化する 21 世紀の環境下にあつて複雑性を有する大学が変化するのには必ずしも適切ではない。「複雑な環境における複雑な大学には複雑で多様な解決方法が必要だ」からである。それに対して、後者の大学自身による自主的な改革は、各大学が自らのおかれた状況に合わせて自由に解決方法を獲得することを可能にする。Clark は、特に企業の大学のケーススタディ（詳しくは後述する）に基づいて、21 世紀社会の大学が自らの機関意思(institutional will)によって自律性(self-reliance)を獲得することの重要性を主張している(Clark 2004: 179-184)。

以上の考察から得られる示唆は、21 世紀変動社会における大学ガバナンスに必要なことは、市場における政府と大学の行動や相互作用を通していかに調整されつつあるのかを明らかにすることである。もちろん近年の高等教育においては、その他のアクターの存在も無視できない。本稿ではその点については十分触れることはないものの、近年の高等教育における市場化・グローバル化の進行や質保証への関心の高まりを受けて、大学ガバナンスに対する、学長団体、教職員組合、質保証機関、専門職団体、国際機関といった諸々のアクターの存在も重要性を増していることに留意すべきであろう。しかしながら本稿では、上記の考察を踏まえ、大学のガバナンスにつ

いて政府と大学との関係がいかに変化してきているのか、そして、高等教育の市場化—アカデミック・キャピタリズムの浸透—が進むなかで登場してきた企業の大学がガバナンスのあり方にかかるインパクトをもっているのかについて考察する。さらに、そうした大学を取り巻く環境変化が、大学内部のガバナンスにいかなる変化とコンフリクトをもたらしているのかについても考えることとしたい。

2. ガバナンスの変容

(1) 政府と大学の関係変化

冒頭で述べた通り、過去 20・30 年の間に世界的に政治・経済・社会は構造的な変化（グローバル化、知識社会化）を見せ、それに伴って高等教育の劇的な再編が進んだ。それは同時に高等教育自体のマス化、ユニバーサル化も伴ったものであったが、その結果、特に政府と大学との関係にも変化が生じつつある。

政府と大学との関係に関しては、一方で政府による中央集権的な資源配分・計画・調整・説明責任を確保する必要性と、他方で大学に対して機関自治を保障し、目標設定やマネジメントにおける裁量を認める必要性との間でいかに適切な均衡を保つかという点が課題となる。従来、政府は高等教育をめぐる社会的な要求や期待を集約し、それを政策に反映させることを通して、公共の利益拡大や社会的公正の実現を図ってきた。しかし特に 1980 年代以降、社会の構造的変化が急速に進み、大学を取り巻く環境が複雑化するにつれて、政府が従前のように独占的立場を維持し、そこからすべての大学に共通の処方箋を描くことは次第に困難となった。その結果、政府は一律的な統制を控え、大学の自律的運営を促すようになっており、各大学が自らのおかれた状況を客観的に分析し、社会的要請に見合った教育研究サービスを提供する体制が必要となっている。

たとえば、長く中央集権的体制の下に置かれてきたフランスの大学においても、これまで 1968 年の高等教育基本法（フォール法）や 1989 年の契約政策導入を経て、国による管理体制を残しつつも、大学自治が次第に拡大してきた。さらに近年、2003 年の高等教育機関自治法案の廃案がありながらも、基本的には学内外の急速な環境変化—行政改革による地方分権、国際競争の激化、欧州高等教育圏の創設、学生の増加・多様化等—の中で大学の自律性は拡大される方向に動き始めている（大場 2003, 2006）。

また、ドイツのニーダーザクセン州では、2003 年に国立財団型大学が設立された。この大学は、大学本体と財団組織の複合体であり、そうした構造ゆえ大学と州（学術文化省）、あるいは大学と国との関係を間接化するものとして捉えられている。すなわち、財団が大学と学術文化省との間に立つことで、省の法規監督が直接大学に及ぶことが減少するのである（金子 2005）。

しかしこうした改革事例をもとに、大学ガバナンスに対する政府の影響力が一方的に後退していると結論づけるほどに事態は単純ではない。政府と大学との関係は国や地域によって様ではない。特に、日本における国立大学法人化は、法人化が必ずしも政府によるガバナンスの減退を意味しないことを示すものである。

2004 年の国立大学法人化に伴って、従来の「文部科学省（設置権者・監督権者）—国立大学」

という関係は、「文部科学省（監督権者）—国立大学法人（設置権者）—国立大学」の三層構造へと変化した。その結果、問われているのはこの三者間における権限・責任の分担がいかになされるのかという点である（羽田 2003）。そもそも国立大学法人化は、国立大学に権利義務の主体としての法人格を与え、その自律性を拡大させることを目的とするものであった。しかしながら、実際の国立大学法人制度が有するアンビバレントな性格からは、「法人化＝自律性拡大」という構図を単純に描くことはできない。確かに、法人化によって国立大学の設置主体は国から国立大学法人に移行し、法人の財政責任・管理責任が強化されており、その意味では自律性が高まっているように見える。しかし他方で、各法人の中期目標・中期計画を認可し、その実行を運営費交付金の支出とリンクさせることを通して、文部科学省の権限が強化されていることも明らかである。ここには、「きわめてパラドックスに満ちた政府—大学関係」が析出される（羽田 2005：135）。それゆえ、国立大学法人は、「法人」という側面では自律的な経営努力が求められ、「国立」という側面では間接的政府統制と評価を受けなければならない立場におかれている（天野 2006）。

加えて、大学のガバナンス問題は、資金提供の主体と権限の問題と切り離して考えることはできない。矢野(2005：40-42)によれば、大学ガバナンスは従来、「資金調達者、ないし財・サービスの支払い者に決定権がある」とする経済的意思決定原理から見ると倒錯したものであった。近代大学の理念においては、資金提供は政府が担い意思決定は大学が行うことが正当であると見なされてきたからである。しかし、そうした資金調達と意思決定の相反関係にも変化が生じつつある。オーストラリアにおいては、高等教育（大学）に対する連邦政府からの財政的支援が漸次的に減少するのに反比例して、連邦政府による政治的統制が実質的に強まるという逆説的な状況が見られる(Meek 2005)。

こうした状況の背景には、ここ 20 年余りの行財政改革を通して政府によるガバナンスのあり方そのものが変化してきたことが指摘できる。特に 1980 年代以降、先進各国では戦後の福祉国家政策が後退する一方で、「ニュー・パブリック・マネジメント(NPM)」に基づく行政改革が実施されてきた。すなわち、民間企業で活用されている経営理念・手法や市場原理を公的部門へ導入することで行政運営の効率化・有効化を高める取り組みが進められた（大住 1999, 山内・上山編 2003）。NPM は、国・地域や時代によって異なるものの、基本的には「企画立案部門」と「政策執行部門」について、後者を、権限を委譲された自律的活動単位—例えば、英国のエージェンシーや NZ のクラウン・エンティティ—として分離して執行庁化し、契約に基づく目標達成を評価システムの下で統制する手法がとられることになる。このように、NPM 導入は、政府が分離した執行部門に権限委譲し、同部門との間で契約関係を結んで、そのサービスの向上を図ることを目的としている。

こうした行政改革は大学ガバナンスのあり方にも色濃く影響を及ぼしており、国家（政府）は大学を直接的に統制するのではなく、間接的に監督・操作する方向を強めている。そこには「国家による統制(state control)」から「国家による監督(state supervision)」への移行が観察される(Meek 2002)。それはすなわち、「全知全能」の国家（政府）が社会的需要を集約して高等教育を企画・提供するあり方から、需要の多様化を背景に、国家（政府）が規制緩和・権限委譲を通し

て大学の自律的運営を促進するあり方への変化である。しかしそれは、政府によるガバナンスからの撤退と大学のオートノミー拡大を単純に意味するものでなく、むしろ政府統制が変容したことを示唆しており、政府は従前とは異なる形で、例えば産学連携に基づく研究活動の活性化や研究助成配分を通しての科学技術政策の実現といった形を通してなされるようになっている。

こうして 1980 年代以降、政府との関係が変化した大学では、それと同時に市場化が進行し、企業的な大学経営アプローチが取られるようになっている。そうした動きは、以下で見るように、伝統的な大学ガバナンスに無視できない影響を及ぼしつつある。

（２）アカデミック・キャピタリズムと企業の大学経営

近年、グローバルな経済市場の登場とそこでの競争の高まりを背景に、各国の大学組織や大学教員のあり方に大きな変化が生じている。Slaughter & Leslie(1997)は、1980 年代以降、大学や大学人の行動を規定するナショナルなレベルにおけるシステムやインセンティブが変化してきた点に着目し、特に資源依存理論(resource dependency theory)を用いて大学と大学人が資金獲得を目的に市場に参画していった変化を明らかにしている。大学は 1980 年代以降、経済市場のグローバル化、高等教育に対する公的資金の減少、産学連携の増加といった、大学を取り巻く様々な構造的変化を受けて、企業の行動を通して外部資金を獲得しようとする傾向を強めた。ここでいう外部資金とは、基本的には市場関連の研究と結びついており、研究助成・契約、サービス契約、産業界や政府とのパートナーシップ、技術移転、学生の支払う高額授業料といった形態を通して獲得されるものである(p.8)。Slaughter らは、大学や大学人が外部資金を獲得しようとして行う、こうした市場的努力とそれを支える規範や信念を「アカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）」と呼び、それが伝統的な大学や大学人に本質的な変容(transformation)をもたらしていることを指摘する。

こうした大学におけるアカデミック・キャピタリズムの浸透は、とりわけ政府資金の緊縮化といった外部環境の変化とそれに伴う大学の行動や文化の変容において観察される。そこで次に明らかにすべきは、そうした大学の変容がいかなる形態で具現されるかという点である。

Clark(1998)は、企業の行動で成功してきた、イングランド、オランダ、スコットランド、スウェーデン、フィンランドの 5 大学のケーススタディに基づいて、大学が企業の大学(entrepreneurial university)に変容する上で鍵となる方途を提示している。すなわち、① 運営コアの強化(the strengthened steering core)、② 発展的な周辺組織の拡大(the expanded developmental periphery)、③ 裁量的な財源基盤の確保(the discretionary funding base)、④ 学術中心地の活性化(the stimulated heartland)、⑤ 企業家的信念(the entrepreneurial belief)である（羽田 2004 も参照のこと）。

Clark(2004)は、1998 年の 5 大学にウガンダ、チリ、オーストラリア、アメリカの 9 大学を加えた全 14 大学のケーススタディを実施しているが、そこでの考察によれば、上述の 5 つの方途は、企業的に変容を遂げた大学において変化を持続しさらなる変化を促すための要素としても重要である。そして、そうした変化の持続可能性は次のような 3 つの力学(dynamics of

sustainability)がいかにもうまく作用するかにかかっているという(pp.90-95)。その第一は「相互作用の強化(re-enforcing interaction)」である。上記の 5 つの要素は、一つひとつが単独にあるだけでは十分でなく、相互作用を通して関連づけられ、制度化される必要がある。第二に、「永続的推進力(perpetual momentum)」である。大学における変化は何年もかけて徐々に進行するのであって、一挙に実現されるわけではない。需要の変化や新しい状況の出現に対して漸次的に調整がなされ、そうした累積的な取組みが大学を前進させていくのであり、それこそが安定的な推進力なのである。第三の力学は、「野心的な同僚的意思行為(ambitious collegial volition)」である。前述の 2 つの力学の陰では、一定の社会状況を背景に機関としての意思行為—変化を起こそうという明確な意思決定—が作用している。伝統的大学が受身的な姿勢から厳しい選択を避ける傾向があるのに対し、企業的大学は、リスクを背負って先行的な取組みに踏み切る決定を行う傾向があり、そうした小さな意思行為を連動させながら蓄積していくことで自らの個性を徐々に獲得していくところに特徴があるという。

このように、企業的大学の特徴は、自ら変化を起こし且つそれを持続させるダイナミクスや能力を内在化させ機能させているところにある。しかも、そこには同僚的な意思決定が重要な要素をなす。Clark が強調するように、大学において企業的精神(entrepreneurialism)が機能するためには、同僚的な形態(collegial forms)が必要である(Clark 2004: 184)。しかしその反面、多くの大学で環境の変化を背景に、強いリーダーシップを求める経営主義的ガバナンスが広がりを見せ、それが機関内の伝統的な学術的規範や価値とのコンフリクトを招来しつつあるとも指摘される(Meek 2002: 60)。機関レベルでのガバナンスに焦点を合わせた場合、その重要なイシューの一つは経営的価値と学術的価値とをいかに調整するかにある。以下では、機関レベルのガバナンスについて考える。

3. 機関レベルにおけるガバナンス

(1) 経営主義の台頭

一般に、各機関における学内ガバナンスは、学長、理事や管理組織(理事会・カウンスル)、学術評議会、教員、職員、学生といった複数のステークホルダーの参画を通して推進されている。しかしながら、それぞれの参加形態やその相互作用のあり方は、各高等教育システムがおかれた国や時代によって異なり、さらに同じシステム下にあっても、複雑化し変動する環境のなかで機関レベルにおけるガバナンスも多様な様相を見せる。それゆえ、大学ガバナンスのあり様は静態的ではなく動態的に理解する必要がある。

Shattock(2002)は、英国大学のガバナンスの歴史的変遷を、「コーポレート・モデル(corporate model)と「合意モデル(consensual model)」の二つの関係変化を通して整理している。ここで、前者は権限や意思決定の所在が運営組織・経営陣にあるガバナンス形態を指し、後者は academic model でもあり、大学人(教授陣)による同僚的ガバナンス形態を指している。それによれば、英国大学のガバナンスは二つのモデルの均衡を変化させてきたが、それはいずれかのモデルの優位性が認識されたことの結果ではなく、むしろ外的な経済的・政治的要因が作用した結果であった。たとえば、アカデミック的性格が強かった大学補助金委員会(UGC)は「合意モデル」の重視

を促し、サッチャー政権による緊縮財政は「コーポレート・モデル」へと大学ガバナンスのあり方の変化を迫るものであった。特に、Jarratt 報告（1985 年）、1988 年教育改革法、Dearing 報告（1997 年）を通して、政府は運営組織(governing bodies)の強化を図ってきている。

また、オーストラリアでも 1990 年代以降、大学のガバナンスやマネジメントに対する関心が高まりを見せたが、大学運営のレビューを行った Hoare 報告（1995 年）が ‘Governance’ の項で注目したのも、運営組織の規模縮小や構成員の質向上、学長と運営組織の関係改善であり、そうしたトップ・マネジメントの役割や責任のさらなる強化の必要性であった(Hoare 1995)。実際、Harman(2002)によれば、オーストラリアの大学では 1977 から 97 年にかけて学部長や学科長の選考方法が選挙や推薦制から指名制に移行し、当該人物の学術的業績よりもマネジメントの知識経験に比重が置かれるようになっていく。これまでの同僚による意思決定を基本とする大学ガバナンスに対する風当たりが強くなっていることは事実である。

さらに日本の国立大学法人においても、経営協議会が設置され、学長を中心とする役員会や執行部によるトップダウン型のガバナンスが強まる方向にある。同様に、先の私立学校法改正（2004 年）では、学校法人の運営と意思決定に関する責任を明確化すべく、理事会が最高意思決定機関として位置づけられた。今後、理事会の機能強化が図られ、その過程で教授会との権限のさらなる調整が必要になることが予想されている(IDE 2006)。

こうした日本を含めた各国の事例からは、大学ガバナンスが、伝統的な同僚的統制からトップ・マネジメントを強化した経営主義的統制へと転換が図られつつあることが理解される。

（２）教学と経営の相克と協働

しかし他方で、大学ガバナンスにおいて ‘shared governance’（分担管理，分担統治）の歴史をもつアメリカの大学では、必ずしもそうではない状況が観察されてもいる。コーネル大学高等教育研究センターが 2001 年に実施した「高等教育ガバナンス調査」(The 2001 Survey of Higher Education Governance)によれば、分担管理について基本的に肯定的な回答が目立っており、教員によるガバナンス(faculty governance)が減少・減退しているとは必ずしもいえない。予算、方針（戦略）、建設といった点が経営陣の決定事項である一方、カリキュラム、学位要件、教員の任用・昇進、さらに分担統治に関する取決めといった事項に関して教学サイドの有する権限は小さくない(Kaplan 2004)。こうした調査結果は確かに、「教員が大学運営に参加すること自体が運営の妨げになるような議論が、最近多すぎることへの警鐘」と見なすことができるものである（羽田 2006）。

こうした議論から導かれる、21 世紀の大学ガバナンスにおける重要課題の一つは、教学と経営による分担管理をいかに実効性あるものにしていくかという点である。それはすなわち、伝統的な同僚的ガバナンスへのノスタルジックな回帰を唯一の正解としないことでもある。Dearlove(1997: 58)によれば、同僚制(collegiality)に基づく大学は、財政的独立性を有し、参加民主主義を理想とし、価値共有化によるコンセンサスを重んじ、大学人の同等的地位を保障し、非教員をガバナンスから排除するといった諸特徴をもつ。しかしそうした同僚制は、厳しい選択を迫られずリーダーシップも必要とされなかった良き時代における理想形であって、現代の大学経

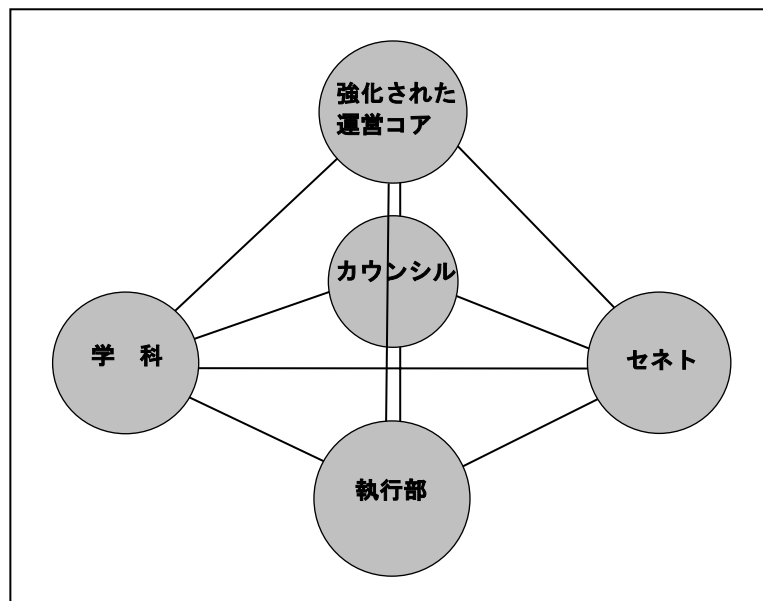
営にそぐわない面も少なくない。

しかしだからといって、急速に台頭しつつある経営主義が大学ガバナンスを一義的に方向づけると考えることも現実的ではない。大学は、下位組織である学科レベルにおいて各ディシプリンに基づく堅固な専門的権威が機能する点を特徴とする。学科群は緩やかに連結した(loosely coupled)連合組織を構成しており、そこに中央執行部が自由に命令を下すことは容易ではない(Dearlove 2002: 226)。大学は「下層部が重く(bottom-heavy)、ボトムアップによる抵抗が大きいゆえに有力者が長く支配することのできない」組織なのである(Clark 1998: 4)。大学組織は企業組織と異なり、「専門的権威」が「管理上の権威」と同等かあるいはそれ以上に大きな比重を占める「支配の二重システム」を形成しており(バーンバウム 1992)、そうした前提に立てば、大学ガバナンスにおいて企業と同じ経営主義が奏功するとは必ずしもいえない。

それでは、大学ガバナンスにおいて教学と経営のバランスはいかに図られるべきなのか。分担管理のあり方をめぐるそうした問いには Clark(1998)の考察が示唆的である。すでに述べた通り、大学が企業的に変容するための要素として Clark が第一に挙げたのは‘the strengthened steering core’(運営コアの強化)であった。Clarkによれば、そうしたコア(中核)は多様な形態をとり得るが、重要なのは中核となる「運営集団(managerial groups)」と「学科(departments)」が内包され、新しい経営的価値と伝統的な学術的価値が操作的に調和されていることである(pp.5-6)。Clarkは、それと併せて‘the stimulated heartland’(学術中心地の活性化)の重要性も指摘している。Lapworth(2004)は、こうした Clark の概念を踏まえ、教員によるガバナンス参加の拡大を図る分担管理モデルを提示する。それは、英国大学のガバナンスにおいて運営組織の権限強化が推進され、教員集団(academic community)の役割が減少するなか、コーポレート・モデルと合意モデルの結合を通して教員参加を進めることを主眼とするものである。Lapworthの描くモデルは、図3に示す通り、Clarkの示した「運営コア」を頂点とし、そこから等間隔で「執行部(executive)」「カウンシル(council)」「セネト(senate)」「学科(departments)」がそれぞれにリンクする関係図が立体的に描かれている。ただしこのモデルはあくまで理念型であり、実際の分担管理のあり方は、各機関のおかれた状況に応じて多様性と柔軟性が担保されなければならない。たとえば、統括的立場にある運営コアは、財政危機の時期であればカウンシルの位置に近づくこともあるし、機関戦略の構想段階においては学科やセネトに近接することになる(Lapworth 2004: 312)。その意味で、同モデルは分担管理が成功するための一般的なものにすぎない。現代大学にふさわしい単一的な分担管理モデルを抽出することには限界があり、むしろ各機関に特有の諸条件に合ったあり方を模索することが重要である。それと同時に強調されるべきは、大学ガバナンスにおいて教員参加を実現していくことの重要性である。Lapworthのモデルにおいて、ガバナンスの一角に「学科」が位置づけられたことはそうした教員参加の意義をとりわけ強調したものだといえる。

今後明らかにされるべき問題は、こうしたモデルが各機関においてどのように具現されるかという点である。それについては、Clarkによる先行研究にも倣いつつ、より多くの成功事例に関するケーススタディが必要であろう。

図3 分担管理モデル (Lapworth 2004: 311)



4. まとめ

グローバル化や知識社会化が急速に進行するなか、大学のガバナンスにも変容が迫られている。本稿では、大学ガバナンスに関する研究成果をレビューすることを通して、過去 20 年余りにおいて大学ガバナンスがいかに変容してきたのか、その結果、現在いかなるガバナンスのあり方が求められるようになってきているのかについて考察した。

ガバナンス研究は大学の内外に広がりをもつテーマであり、ガバナンスについて考察するには関連するあらゆる問題に目配りする必要がある。大学の組織特性がガバナンスを大きく左右することは本稿での指摘からも明らかであり、近年の組織変容がガバナンスにいかなる影響を及ぼしているのかは重要なテーマである。また、ガバナンスに関わるステークホルダーは多様であり、それぞれが果たす役割や相互の関係についても明らかにする必要がある。本稿では大学と政府との関係変化を中心に論じたが、それ以外の組織・団体と大学との関係についても考察が必要である。大学内における権限配分やそのための内部組織のあり方に目を向けるなら、大学教授職の変容とその意味を明らかにしていくことも重要であるし、大学運営に参加する職員や学生の問題も視野に入れなければならない。さらに、それらステークホルダー間での権限の配分は、財政的資金の配分と密接に関係していることを考えれば、大学をめぐる資金の流れと配分もガバナンスの問題と切り離して考えることはできない。大学ガバナンスに関する研究蓄積は必ずしも十分ではない。そうした総合的な視野からのガバナンス研究が必要である。

【参考文献】

天野郁夫(2006)「国立大学の法人化—現状と課題—」名古屋大学高等教育研究センター編『名古

- 屋高等教育研究』第6号, 147-169頁。
- Amaral, A., Jones, G.A. & Karseth, B. (eds.) (2002) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- バーンバウム, R. [高橋靖直訳] (1992)『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部。
- バーンバウム, R.(2004)「ガバナンスとマネジメント—アメリカの経験と日本の高等教育への示唆—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学運営の構造改革—第31回(2003年度)研究員集会の記録』(高等教育研究叢書80), 26-45頁(なお, 原文は1-25頁に所収)。
- ボック, D. [宮田由紀夫訳] (2004)『商業化する大学』玉川大学出版部。
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press. (バートン・R・クラーク [有本章訳] (1994)『高等教育システム—大学組織の比較社会学—』東信堂)
- Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon.
- Clark, B.R. (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*, Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Dearlove, J. (1997) 'The Academic Labour Process: From Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianisation?', *Higher Education Review* 30(1), pp.56-75.
- Dearlove, J. (2002) 'A Continuing Role for Academics: The Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era', *Higher Education Quarterly* 56(3), pp.257-275.
- Harman, G. (1992) 'Governance, Administration, and Finance', in B.R. Clark & G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol.2, Pergamon Press, pp.1279-1293.
- Harman, G. (2002) 'Academic Leaders or Corporate Managers: Deans and Heads in Australian Higher Education, 1977 to 1997', *Higher Education Management and Policy* 14(2), pp.53-70.
- 羽田貴史(2003)「国立大学法人法の読み方—教育研究組織体としての国立大学へ」教育学術新聞(第2118号, 平成15年9月10日)。
- 羽田貴史(2004)「企業の大学経営と集権的分権化」『大学論集』第34集, 広島大学高等教育研究開発センター, 21-40頁。
- 羽田貴史(2005)「国立大学法人制度論」『大学論集』第35集, 広島大学高等教育研究開発センター, 127-146頁。
- 羽田貴史(2006)「正しい高等教育情報—鏡に映る日本の高等教育」教育学術新聞(第2217号, 平成18年1月18日)。
- 羽田貴史・黄福涛(2004)「日本の高等教育システムにおけるガバナンス改革」広島大学高等教育研究開発センター編『COE国際セミナー／8カ国会議 21世紀型高等教育システム構築と質的保証』COE研究シリーズ13, 69-88頁。
- 広島大学高等教育研究開発センター編(2004)『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変

- 容』COE 研究シリーズ 8。
- Hoare, D. (1995) *Higher Education Management Review*, Report of the Committee of Inquiry, Canberra: AGPS.
- IDE 大学協会(2006)『現代の高等教育—問われる私大のガバナンス』No.481。
- 金子勉(2005)「ドイツにおける国立財団型大学の成立」, 江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向』東信堂, 190-205 頁。
- Kaplan, G. (2004) 'How Academic Ships Actually Navigate', in R.G. Ehrenberg (ed.) *Governing Academia*, New York: Cornell University Press, pp.165-207.
- Lapworth, S. (2004) 'Arresting Decline in Shared Governance: Towards a Flexible Model for Academic Participation', *Higher Education Quarterly* 58(4), pp.299-314.
- Maassen, P. (2003a) 'Shifts in Governance Arrangements: An Interpretation of New Management Structures in Higher Education', in A. Amaral et al. (eds.) *The Higher Education Managerial Revolution?*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.31-53.
- Maassen, P. (2003b) 'Higher Education Reform and the Public Legitimacy Debate', *Higher Education Forum* 1, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, pp.55-64.
- Marginson, S. & Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meek, V.L. (2002) 'Changing Patterns in Modes of Co-ordination of Higher Education', in J. Enders & O. Fulton (eds.) *Higher Education in a Globalising World*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.53-71.
- Meek, V.L. (2005) 'The Demise of Public Good in the Neo-liberal Coordination of Higher Education: the Case of Australia', *Higher Education Forum* 2, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, pp.19-34.
- 大場淳(2003)「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展」『大学論集』第 33 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 37-56 頁。
- 大場淳(2006)「フランスにおける大学自治—2003 年の高等教育機関自治法(大学改革法)案を巡って—」『大学論集』第 37 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 35-59 頁。
- 大住壮四郎(1999)『ニュー・パブリック・マネジメント—理念・ビジョン・戦略』日本評論社。
- Shattock, M. (2002) 'Re-Balancing Modern Concepts of University Governance', *Higher Education Quarterly* 56(3), pp.235-244.
- Slaughter, S. and Leslie, L.L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press. (なお, 同書の第 1 章は, 広島大学高等教育研究開発センター編(2004)79-101 頁に成定薫訳にて所収)
- 山内弘隆・上山信一編(2003)『パブリック・セクターの経済・経営学』NTT 出版。
- 矢野真和(2005)『大学改革の海図』玉川大学出版部。

第3節 大学経営：マネジメント

大場 淳

1. 高等教育の構造変化と大学経営

大学経営（マネジメント）¹⁾は、数十年前からその改善の必要性が指摘されつつも、十分な解決を見ないまま今日に至っている重要課題である。例えば、昭和38年の中央教育審議会答申『大学教育の改善について』は、「大学の規模は拡大し、組織は複雑化していく情勢において、…大学としての性格に最もふさわしい管理運営に関する諸制度を整備することが緊要である。…特に、学内管理機関の立場にある者が、…全学の指導的機能を果たすことがきわめて重要である」と述べ、学長の指導的機能の強化等様々な改革方策を提示した。その後も、学生紛争後の中央教育審議会答申「当面する大学教育の課題に対応するための方策について」（昭和44年4月30日）を始めとして、臨時教育審議会第三次答申、大学審議会の諸答申等において経営（管理運営）にかかる課題が繰り返し指摘され、数多くの具体的な改革方策が提案されてきた。

しかしながら、最終的に大学経営の改善が重要な政策課題となったのは、大学設置基準の大綱化が行われて大学教育の改革が本格化した後の1990年代後半以降のことである²⁾。平成16年には、国立大学法人化や私立学校法改正による理事会権限明確化といった経営改革を重要目的とする制度改革が行われた。これらの改革は、学長や理事長の指導的機能を拡大し所謂トップ・マネジメントを強化（経営権集中）する一方で、評議会や教授会といった教員代表組織の権限縮小を内容とするものである。

また、18歳人口減少に伴う入学志願者減少と学生獲得競争（護送船団方式の終焉）、公的資金の競争的配分や使途に対する説明責任の要求、認証評価制度やその他の評価制度の導入、情報公開等によって大学を取り巻く環境は非常に厳しくなっている。国の関連施策を論じるまでもなく、大学経営は国公立大学を通じて焦眉の課題であり、その改善が図られない大学は、譬え教育研究の質が確保されていようとも存続は困難になっていく可能性も否めない。

他方、世界的にも、大学経営が充実しているとされる米国はもとより、例えば国立（州立）が主流で経営の概念が稀薄であった大陸欧州の大学において、政府財政支出削減と財源確保の必要性、財源配分方式の契約化や競争化、新公共経営(NPM)による政府の役割縮小と機関の自律性拡大等によって大学は企業化の方向へ向かい、経営改善は重要課題となった。また中国においても、1980年代以降大学への権限委譲が進み、1998年の中華人民共和国高等教育法（翌年施行）によって法人格が全大学に与えられ、大学の自主裁量が拡大するとともに、資金源も多様化して自ら企業を運営する大学も増えている（楠山 2005）。

上に述べた大学の企業化や法人化、自主裁量拡大は、根元的には、世界的な経済競争、知識経

済社会への移行、高等教育の大衆化と教育プログラムの商品化、情報通信技術革命、大量生産・大量消費モデル（フォーディズム）の大学への移植と大学固有の理念の喪失、大学への社会的期待の拡大と教育研究の肥大等によって促されるとされる（羽田 2004：26）。これは高等教育の構造変化であり、それに伴う大学の経営改革は世界同時進行的である³⁾。日本の大学も例外ではなく、国立大学の法人化は行政改革の一環で行われた経緯はあるものの、当該経営改革の一環として位置付けられる。しかしながら、法人化は無条件で経営の改善をもたらすものではなく、今後、国公立大学を通じて経営の改善が求められよう。

2. 大学の自律性拡大と経営改善

大学の経営改革が高等教育の構造変化に起因するものである以上、検討されるべき視点は多岐に渡るものとなろう。本項では、大学自治や学問の自由の問題も視野に入れつつ、規制緩和やそれに伴う大学の自律性拡大にともなって生じる経営裁量の拡大⁴⁾の取扱い、必要となる経営人材の養成、企業的経営手法の導入といった点について検討する。なお、本項では主として国立大学の法人化を取り上げて大学経営を論じるが、論点の多くは、教授会自治や部局の自律性が強い公私立大学においても当てはまるものと思われる。

（1）大学経営の登場～部局自治から機関自治へ

従来、私立大学も含めて、大学には運営という概念はあっても経営の概念は無かったと言われる。それは、大学がいわゆる護送船団方式によって管理され、安定的に学生を受け入れることができ、長期的な計画や展望を持たずとも組織を運営するだけで足りていたためである。更に法人化前の国立大学においては、大学予算や職員人事を始め多くの事項が文部（科学）省の規制を強く受けたり或いは直接に管理されており、個々の大学が経営を行う余地すらなかったと言っても過言ではない。したがって、従来の日本の大学における管理運営の体系は、教授会を中心とする同僚制的な教学組織と事務局を中心とする官僚制的な管理組織に分かれているのが通例である。重要事項を審議するとされる教授会は部局毎に設置されることから部局の独立性が強く、その結果、大学内は強い縦割り構造が支配的で、継続性・計画性・戦略性を旨とする経営が実行され得る余地は極めて乏しかった。

そうした状況が 1990 年代後半から急速に変化してきたことは上に述べた通りである。管理運営の改革は国立大学では法人化によって一気に行われ、各大学では「自由の拡大」に対応して「一つの経営体としての自立的な意志決定を可能にする、新しい管理運営機構が必要」（天野 2003：70）となり、学長並びに役員会を中心とする執行機関が設置され、経営に関する大きな権限が与られたのである。そのことは、大学の構成原理が、従来の「学部自治」或いは「部局自治」から英語で言うところの“institutional autonomy”（「機関自治」或いは「大学自治」）に移行することでもある。

（２）執行部への権限集中と同僚制の見直し

日本の大学の経営改革は、学長や理事長の指導的機能を明確化し所謂トップ・マネジメントを強化（経営権集中）する一方で、評議会や教授会といった教員代表組織の権限縮小を内容とするものであることは前述の通りである。その結果、日本の大学は外部（国立大学の場合は国）に対しては一定の自律性を確保しつつ、内部においては執行部に権限を集中させるものとなり、同僚制を基本とするこれまでの合意形成の在り方を根本的に見直すこととなった。

大学の同僚制は、前述昭和 44 年中央教育審議会答申が「学部自治を重視するこれまでの大学の管理体制では、大学紛争のような全学的な問題を処理することはきわめて困難であり、まして、全学的意思を結集して大学の改革を進めることは期待できない。これを改めるには、学長を中心とする全学的な管理機関が、…全学的な意思の統合をはかることについて指導的な役割を果たす必要がある」と述べていたように、これまでも重ねて批判されてきたものである。そして、法人化後の国立大学においては、学長を直接に補佐する「室」組織を副学長を長として設置するなど、学長を中心とする執行部への権限集中を図った組織整備が多くの大学でなされた。

しかしながら、長い伝統に支えられた同僚制に基づく意思決定過程を一挙に廃止することは容易ではない。今日、各国立大学は、同僚制と執行部権限集中という新旧二つの管理運営方式の間での妥協を繰り返しつつ、新たな意思決定の在り方を模索している段階である。そして、法人化後 2 年余経った現在においても、多くの国立大学には部局の代表で構成される部局長会議が置かれている。また、理事の殆どは同輩である教員の中から選任された者であり、「学長のリーダーシップや執行部の機能が強化されたとはいえ、国立大学は法人化後も依然として、同輩集団による大学経営の現実から大きく抜け出してはいない」（天野 2006：164）状況にある。制度的には執行部への権限集中は実現されたものの、自律性を本質とする専門職である大学教員の集団である教育研究組織の管理運営を上意下達的に行うことは困難であり、あるいは望ましくないことが自覚されている結果であると捉えることができよう。

（３）経営の専門職の必要性

上に述べたような状況は過渡期のものであるとしても、大学の経営改善が不可避であることに鑑みれば必ずしも望ましいものではない。執行体制に関する経営上の重要課題の一つは、学長を含めて、担当者（理事）の大半が現役の教員か教員出身者であり、多くの場合、大学経営に関する専門性を欠いていることである。理事の多くは、法人化前の副学長や学長補佐同様、部局の教授職を兼ねながら一定期間理事を務め、任期終了後には部局に戻る者である。こうした課題を解消して経営の改善を図るには、大学経営の専門職を育成するか、あるいは外部から採用することによって、経営の専門職化を図る必要があろう。大学経営人材の開発は、近年、「SD（スタッフ・ディベロプメント）」として重要視されるようになっており、その発展が期待される⁵⁾。

ところで、日本の大学における経営人材育成について議論される場合、その主たる対象は教員外の職員である⁶⁾。経営に関する職員の専門性向上の重要性は言うまでもないが、学長を始めとして経営の中枢を占める者の大半は教員或いは教員出身者である現状で、職階上は下位に位置す

る職員のみが経営の専門性を高めても、経営改善への効果は自ずと限られよう。これを解消する方法としては、執行部に属する教員自ら大学経営に関する専門性を高めるか、専門性を高めた職員による補佐体制を整備していくか、このいずれかが考えられ得る。

前者の教員自身が専門性を高めていく手法には、米国の教学系アドミニストレータの育成の在り方が参考となろう。プロボストを始めとする教学系上級管理職に就く者の多くは、学内外の複数の教学系管理職を経て、次第に上位の職に登り詰める者である。ハーバード大学教育大学院の教育経営・リーダーシップ講座(MLE)を始めとして、様々な養成プログラムも提供されており、大学経営面でのSDが同国では制度化されている。また、大学経営において米国と同様の方向性を示している英国においても、高等教育職員開発機関(HESDA)が教学系・専門職系の上級管理職員(senior academic and professional managers)を対象としてトップ・マネジメント・プログラム(TMP)を提供している。

しかしながら、日本の大学教員は国際比較調査において総じて研究重視であることが知られ、管理運営に興味を示す教員は教育に対してよりも尚更少数である。したがって、当面は大学職員に経営に関する専門性を身に付けさせる一方で、大学内で教員と職員との協働体制を構築していく方が現実的であろう。国立大学法人の設計においても、事務組織は「教員と連携協力しつつ大学運営の企画立案等に積極的に参画し、学長以下の役員等を直接支えるなど、大学運営の専門職能集団としての機能を発揮する」とされ⁷⁾、こうした方向性が示唆されている。

職員の専門性を高めるためには、単に大学内における開発活動を充実するだけでは不十分である。個々人のキャリアを重視する人的資源開発に基づく人事制度を構築するとともに、高等教育界全体で開発活動を総合的に整備するなどして、SDを制度化することによって職員の専門職化を図らなければならない。財務や人事といった管理運営部門のみならず、大学評価、特に自己点検・評価に必要な客観的なデータを継続的に収集分析し、意思決定の基礎となる情報を提供する機関調査部門(institutional research)と、大衆化した大学における学生の教育やキャンパス生活を充実したものとし、最終的には適切な進路を決定することを支援する学生業務部門(student affairs)は、重要であると思われる。

とは言え、専門職化は労働市場の流動性や専門職団体の発達を前提とするものであって、容易に達成できるものではない。また、それ以前の問題として、国立大学では、従来文部科学省が行っていた事務系幹部職員の全国異動が廃止されて職員人事が各大学の権限とされた現在、人事の停滞による事務組織の活力低下を招かないためにも安定的で計画的な人事交流を行うことが期待される(天野 2006: 158)。現状では、外部から専門性を買われて採用された職員は、制度的に不可能であった国公立大学は別にしても、私立大学においても少数であり、また、採用されても同じ職に止まる以外に専門性を活かす道が無く、結局は他の職員と同様に学内で他の部署に異動せざるを得ないといった例が少なくなかった。

しかしながら、日本の大学で専門職化が全く進んでいないかと言えば、必ずしもそうではない。それは事務組織の中ではなく、アドミッション・オフィス、留学生センター、学生相談センター、キャリア教育センター、就職支援センター、産学連携推進センター、情報教育センターなどといっ

た、事務組織の外に置かれた様々なセンター等の中において専門的業務に従事する者にその例を多く見ることができる。これらの者には教員として採用されている例が少なく、そうした傾向はとりわけ国立大学で強い⁸⁾。当該教員の多くは学部や研究科に属する教員とは異なって教育は主たる業務ではなく、その義務自体を負っていないことも少なくない。大学経営の改善には現在の教員でも職員でもない第三の範疇の人材が必要であると言われるが(山本 2002:106)、既にそのような人材を上記のようなセンター等の中に見出すことができる。こうした教員は、伝統的な教員の概念が拡大しそれに包含されていくのか、今後専門職化していくであろう一部の事務系・技術系職員とともに、例えば、教員外専門職員(non-faculty professional staff)⁹⁾として現在の教職員とは異なる範疇を形成していくのかは、今後の大学教職員の在り方を左右する大きな要因となろう。この問題は、大学経営人材養成の観点からのみならず、大学教授職の再定義とも関連して幅広く議論を深めていく必要がある。

3. 大学経営の企業化と責任の共有

前項で述べた大学の自律性拡大とそれに伴う経営改革は、必然的に大学経営の企業化をもたらすものである。本項は、企業の経営手法を取り入れつつも大学の特性を踏まえた経営の在り方を検討する。

(1) 企業化する大学の経営

大学の管理運営は、全体として、同僚制的管理運営から効率性や効果を重視する企業経営的な管理運営へ大きく変貌し、大学教員の自由裁量と権限の範囲は縮小する一方で、大学経営の責任がある理事会や大学管理者の権限はこれまでよりも強くなる(江原 2005:17)。既に米国では1980年代の高等教育危機の時代に、戦略的経営論等によって企業経営を範とした大学経営が模索されており、現在の日本の状況と類似の状況が想起され得よう。しかしながら、そうした大学経営改革は伝統的大学組織論からは厳しく批判される一方で、1990年代に入ると大学を取り巻く環境が変化する中で大学独自の変化を追求する研究が生じており(両角 2001)、大学経営の企業化が容易ではないことは米国の経験に照らしても明かである。

実際、今日の米国においても、研究活動が活発な大学、例えばハーバード大学やマサチューセッツ工科大学、カリフォルニア大学バークレー校などの大規模研究大学は、事実上、同僚制の組織文化が支配的なカレッジやスクールの連合体であり、大学の管理当局の権限はそれほど強くない(江原 2005:24)一方で、営利企業として存在するフェニックス大学のような大学もある。米国では極めて多様な経営形態が混在していることが理解できる。また同じ大学内でも、クラーク(1998)が指摘するように、学問領域に基づく伝統的な教育研究組織(academic departments)が中心として存在する一方で、その周辺に専門化された各種の社会連携組織や事業推進型の学際的研究センター等が企業的大学(entrepreneurial university)では発達しており、それぞれに異なった経営手法が適用され、伝統的な学術的価値(academic value)と新しい経営的価値(managerial value)の調和が図られている。

大学経営の在り方は多様であるにせよ、最近の OECD-IMHE 報告書(OECD/IMHE-HEFCE project on financial management and governance of higher education institutions 2004 : 37)でも指摘されているように、企業の経営手法を大学に導入することは不可欠とされる。したがって、各大学は、その使命や方針、機能や特性、置かれた環境等に基づいて、企業経営も参酌しつつ、最も適切な経営方針を決定しなければならない。但し、その際には、企業的経営手法の導入は大学組織の特性に沿ったものでなければならないことは言うまでもない。前述 OECD 報告書(訳書)は、「財政経営のあまりにも単純な商業モデルを伝統的研究大学に適用すれば、その機関の価値と成果を危うくするかもしれない。この報告で検討される財政経営の手法は、機関のアカデミックな性格を尊重し、それとともに機能するような方法で適用される必要がある」と述べ、教学・財政双方の文化の統合、教員管理職員と教員外管理職員の協働の必要性を指摘している。

他方、大学経営の模範を示すことが期待されている企業経営にしても、常にその在り方の模索が続けられており、唯一決定的モデルが存在する訳ではない。近年、日本において監査制度の改善等を巡って商法や会社法が度重ねて改正されていることはその証左であろう。

(2) 大学経営の責任共有

日本においては、戦後、日本国憲法や学校教育法等によって大学の自治が保障され、教授会(評議会)を中心とした伝統的な同僚制支配による大学運営が行われてきた。この運営形態が社会の需要に大学が敏感に応えることを妨げてきたことは否めず、そうした弊害への社会からの一つの回答が国立大学の法人化である。しかしながら、国立大学法人化は、同僚制を否定して企業的経営モデルを示したのではなく、各大学の判断で同僚制以外のモデルも採用し得ることを示したことに意義があると解するべきであろう。

今後の大学経営においては、国公立を問わず、教職員、学生、地域代表といった多様な利害関係者(ステークホルダー)を適切に意思決定過程に取り入れつつ、自己の組織に合った経営形態を模索しなければならない。特に、研究を重視する大学では、バーンバウム(2004)が述べるように、トップダウンではなく教員が大学運営に参加することによってこそ効率的な運営が可能となるという指摘は肝に銘じるべきであろう。また、欧州の経験に照らしても、大学改革を進めて行くに当たって構成員の参加がその成否を左右することが知られており¹⁰⁾、学内で適切な形で責任の共有が図られることが経営改善に不可欠であることを示している。また、将来的には地方分権が進むことが予想され、地域の利害関係者の参加も欠かせないものとなろう。

その一方で、既に日本においても営利大学が存在しており、その場合には伝統的な大学とは異なる経営形態が採用されるべきであることは言を俟まない。バーンバウム(2004)も、営利大学においては全く異なった経営手法が適用されることを認めている。大学が多様であることに応じて、その経営の在り方が異なったものとなることは当然であるが、例えば、平成 17 年 1 月 28 日の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』が予測する大学の機能分化に応じて、それぞれに適切な経営の在り方がある程度は明瞭になっていくのではないだろうか。今後の大学経営に関する研究は、大学の多様性に一層配慮したものでなければならないであろう。

4. 結語

国立大学の法人化に代表される大学の経営改革は本格化して間もないものである。経営改善には、経営人材の育成や学内における適切な責任共有といった解決すべき課題が山積する。そして、大学の多様性は、共通に適用され得る解決策を提示することを極めて困難にし、また、国立大学法人化にしても経営の大枠を示したのみであって、特定の経営手法を示したものではない。今後の大学経営について研究を進めるに当たって、大学経営が企業化せざるを得ない以上企業の経営手法は参照すべきであろうし、また、経営改革の必要性が高等教育の構造変化によってもたらされるものである以上、国外の事例に学ぶべき点も少なくないであろう。その際に大学の特性や日本固有の事情への配慮が必要であることは言うまでもない。

大学経営の改善が遅れてきた日本ではあるが、大学に経営が無いと言われたのは日本だけではない。大陸欧州では伝統的に大学経営という意識が乏しく、また、米国の大学においてすら経営が遍く重視されてきたとは言い難い。ドラッカーは、『非営利組織の経営』（1991年、ダイヤモンド社）で、大学を含む非営利組織に関して、「四〇年前、「マネジメント」は、非営利機関では悪い言葉だった。それは、非営利機関にとって「ビジネス」を意味し、…「マネジメント」と呼ばれるようなものは、何一つ必要ないと信じていた。…今日にいたるも、「マネジメント」という言葉は、企業のマネジメントを意味する。…非営利機関のリーダーシップやマネジメントの助けになるようなもののうち、…非営利機関の際立った特徴や、その特定の枢要なニーズに関心を向けたものはほとんどない」と述べており、現在の米国においても大学の特性に配慮した経営手法が十分には開発されていないことを示唆している。大学の経営に関する研究は世界的にも蓄積に欠け、今後更に発展することが期待される領域である。日本における大学改革や高等教育研究を通じて、世界に通用するような経営モデルを提示できる余地は十分あるものと考えられる。

最後に、大学管理運営における政府の役割について述べたい。大学の自律性拡大に伴って事前的・直接的な統制は減少するものの、高等教育に関する政府の責任が減少する訳ではなく、政府の関与は事後的・間接的なものへと変化する。最も重要な関与形態の一つは大学評価であるが、認証評価機関による評価も含めて、経営に関する評価においては、長期的な視点に立って、経営人材の育成が図られることや適切な責任共有が確保されることに留意すべきであろう。また、評価を行う一方で、国が大学経営に支援の手を差し延べることを忘れてはならない。特に、人材育成、経営手法の開発、経験の共有における支援方策の充実が期待されよう。

【注】

- 1) 一般に英和辞典では経営（方法）や運営、管理、処理などと訳される“マネジメント”は多義的な言葉であり、例えば、Oxford English Dictionary (CD-ROM 第二版) では management の定義として大項目だけでも 7 つある。大学についても当該用語は多様な意味で用いられるが、本稿では「継続的・計画的に事業を遂行すること」（広辞苑第五版）である“経営”といった意味で用いる。その意味においては、“大学経営”は“戦略的大学運営”とほぼ同義である。

- 2) 例えば、大学経営改善を主目的とした職員開発に“SD”が使われるようになるのは 2000 年前後からである。
- 3) 江原武一は、管理運営の「改革は日本だけでなく、世界同時進行の形で実施されている。…どの国の政府も基本的に、市場競争の原理の効用を強調する新保守主義の考え方にもとづいた「小さな政府」による大学政策を策定し、その推進をはかっている」と述べる（江原武一・杉本均編(2005)『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂の「はじめに」）。
- 4) 規制緩和には、事前の規制から事後的な評価によって統制することを含む。この意味では国立大学の法人化は規制緩和であり、経営の裁量が拡大していると解される。国立大学法人化によって政府統制が縮小されるかについては疑問を呈する向きが少なくないが（例えば、羽田(2004: 61-62)）、基本的には縮小の方向であり、最終的には国立大学が説明責任を果たす程度と評価制度の運用によって大きく左右されるものと思われる。
- 5) SD に関しては、その制度化について述べた本書第 5 章を参照されたい。
- 6) 例えば、山本眞一は、高度に大学経営を担う人材を「現在の教員でも職員でもない第三のカテゴリーの人材」としつつ、「当面は職員の側からその多くを輩出しなければならない」と述べる（文部科学教育通信 No.43, 平成 14 年 1 月 14 日）。
- 7) 国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議『新しい「国立大学法人」像について』（平成 14 年 3 月 26 日）。
- 8) 国立大学に多いのは、専門技能を有することを理由に職員として採用することができなかったこと、定員削減の対象が専ら職員に向けられ、新たな定員を確保することが困難であったためと思われる。
- 9) “non-faculty professional staff”は米国教育省統計における一つの教職員範疇である。2003 年現在、全教職員の 23%を占める。
- 10) フランスの例について大場(2005)参照。

【参考文献】

- 天野郁夫(2003)『日本の高等教育システム—変革と創造』東京大学出版会。
- 天野郁夫(2006)「国立大学の法人化—現状と課題—」名古屋高等教育研究第 6 号, 147-169 頁。
- 江原武一(2005)「大学管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂, 3-45 頁。
- 大場淳(2005)「フランスにおける大学政策の評価—契約政策の展開とその将来—」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質保証に関する国際比較研究』COE 研究シリーズ 16, 95-113 頁。
- 楠山研(2005)「中国の高等教育における行政改革の進展」江原武一・杉本均編『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂, 209-230 頁。
- ドラッカー, P. F. [上田惇生編訳] (2000)『プロフェッショナルの条件—いかに成果をあげ、成長するか—』ダイヤモンド社。

- 羽田貴史(2004)「企業の大学経営と集権的分権化」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』(COE 研究シリーズ 8), 広島大学高等教育研究開発センター, 59-78 頁。
- 両角亜希子(2001)「大学の組織・経営—アメリカにおける研究動向—」高等教育研究第 4 集, 157-176 頁。
- 山本眞一(2002)「大学の組織・経営とそれを支える人材」高等教育研究第 5 集, 87-108 頁。
- Birnbaum R. (2004) “The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back”, *New Directions for Higher Education*, 127(Fall2004), pp.5-22.
- Clark B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon.
- OECD/IMHE·HEFCE project on financial management and governance of higher education institutions (2004) *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Paris: OECD. (国立大学財務・経営センターより「大学経営危機への対処—高等教育が存続可能な未来の確保—」と題して翻訳)

Ⅲ. 質的保証のメカニズム

第1章 質保証に関する状況と課題

羽田 貴史

1. 質のコントロールから質保証 (quality assurance) へ

高等教育の質保証(quality assurance)は、今日の高等教育ガバナンスと個別大学におけるマネジメントの大きな課題である¹⁾。80年代の質問題は、アメリカ大学のTQM/CQIに代表される個別大学のマネジメントであったが(Birnbaum 2000), 80年代にアカウントビリティ問題が生起するとともに、90年代には外部の質保証メカニズムに焦点が移った。

また、冷戦体制の崩壊とグローバリゼーションを背景に、国境を越えた学生の移動と高等教育の商品化が広がることで、互換性が求められ、国民国家の枠組みで完結していた高等教育についても、学士課程・修士課程・博士課程の3段階や、提供する教育プログラムの質を説明することが求められるようになってきた(塚原 2006)。その主要なツールはAccreditationである。各国の高等教育制度は、歴史と伝統に対応した質保証の仕組みを持っており、多様性を前提に質保証を共通のものにするには、高等教育の質に関する概念を基準として明確化し、その基準の可否によって判定するアクレディテーションが有効な方法となっている。ヨーロッパにおいては、ボローニア・プロセスによって学位の導入とアクレディテーション機構による質保証とが一体化して進行し、国民国家の伝統的な質保証メカニズムや高等教育概念と葛藤・調整を経ながら制度化が進行している(Schwartz & Westerheijden 2004)。

しかし、ヨーロッパといっても、西欧・東欧・北欧各国で高等教育の構造と質保証のメカニズムは多様であり、国家レベル、個別機関レベルのマネジメントへ影響を与えるが一律ではない。とりわけ、ヨーロッパは伝統的に政府が質保証の主体であった。そこで、政府の認可によって大学として存立の権利(the right to exist)が与えられてきた枠組みと、アクレディテーションとの関連や相違をどのように理解するかが問題となってきた。リチャード・ルイス(元CNAAC[*Council for National Academic Awards, UK*] 副会長)は、「質の保証と適格認定に違いがあるのかという議論をしてきましたが、この問題は英語を母国語とする人々の間でさえ、用語についてほとんど合意できない分野であることを指摘しておきたいと思います」(館 2004a, 21頁)とのべている。ヨーロッパ高等教育圏の形成のために、質保証の分野での共同を促進するために設立されたThe European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2004年11月にThe European Association for Quality Assurance in Higher Educationと改称)が、Accreditation, Approval, Evaluation, Recognition, Authorizationなどの定義に力を注いでいる²⁾。質保証制度の構築はまだ形成途上にある。各国の状況については、Schwartz & Westerheijden(2004)のほか、イギリス(安原 2005)、アメリカ(福留 2005a)、フランス(大場 2005a,b)、ドイツ(坂野 2005)、フィンランド(渡邊 2005)、日本(羽田 2005)、中国(黄 2005)、オーストラリア(杉本 2005)を参照されたい。

2. 日本の政策動向

日本では、80年代に大学教育の改善方策として、アメリカのアクレディテーションが「再発見」され、臨時教育審議会答申と大学審議会答申によって、「大学評価」と翻訳され、制度化が行われた。その新しい段階は、政府の認証を受けた機関による第三者評価制度（認証評価）の創設であり、機関別・専門分野別評価を内容とし、2004年4月1日から施行されはじめた。日本は、ヨーロッパと同じく政府が（特に公的セクターの場合）質保証の主な担い手であり、新たな質保証の枠組みが導入されることで、旧来の質保証にかかわる多様な制度との関係や葛藤が予測されるが、議論は十分ではない。

これに加えて、90年代後半の行政改革のプロセスにおいて、自治体レベルの試行を先駆的な事例とする「行政評価」が導入され、90年代後半には中央政府においても、独立行政法人制度（1999年）、政策評価制度（2001年）、国立大学法人制度（2004年）など、行政サイクルに評価が位置づけられてきた。これらは、設置形態を問わず高等教育行政全般に影響を及ぼすものであり、結果として、高等教育機関を取り巻く重層的な評価制度が成立することになった。

すなわち、高等教育機関全般にかかわるものとしては、① 自己点検・評価（学校教育法 69 条の 3 ①）、② 認証評価（同条②）、③ 専門職大学院の認証評価（同条③）であり、国立大学法人固有のものとしては、④ 国立大学法人評価委員会の業務実績評価（国立大学法人法 9 条、教育研究については大学評価・学位授与機構の評価）、⑤ 総務省政策評価・独立行政法人評価委員会の評価（同 35 条により通則法 32 条の準用）である。このほか、評価と同様、事後統制の機能を持つものとして、⑥ 監事による業務監査（同 11 条）、⑦ 会計監査人による会計監査がある。また、⑧「行政機関が行う政策の評価に関する法律」（2001 年 6 月）に基づく文部科学省政策評価も、高等教育機関に間接的に影響を与える評価制度である。

ところで、認証評価制度は、大学の自己改善を促して大学の教育研究水準の向上を図ることが目的とされている。また、第三者評価制度の創設を提言した大学審議会答申(1998)は、評価結果を資源配分に関係付けることも提言している³⁾。

しかし、どのような方法でそれが実行されるのか、認証評価の機能が資源配分にリンクしうるものかという説明は明確ではない。認証評価制度には、目的・効果や費用、法律で強制され、画一化への懸念が寄せられているが（喜多村 2004）、役割・機能が明確でなく、他の評価制度—自己点検・評価、国立大学法人評価、JABEE などの専門プログラム評価—とどのような関係を持ち、どのような影響をもたらすのか、そもそも質保証足りえるのかがまだ明確ではない。

機能的にも、館(2004a,b)が指摘しているように、専門職大学院の認証評価は司法試験の受験資格と結びつき、適格認定としての実効性を備えているが、機関評価がどのような役割を果たすか明確ではない。他方では、認証評価をランキングとすることで大学の改善が促進されるかのような議論もある（例えば、中央教育審議会第 10 回大学分科会の論議，2002 年 7 月 23 日）。自己点検・評価、認証評価、国立大学法人評価は、いずれも法律によって規定されているが、大学評価・学位授与機構が、機能的には異なるはずの認証評価と国立大学法人評価の教育研究に関する評価を行うことになっており、いずれの評価も個別大学の自己評価を前提とするから混乱は免れない。

3. 評価と質保証の概念をめぐる混乱

すでに指摘されていることであるが、混乱の一因は、「評価」という用語が、多様な活動や異なった概念を一括して使われていることにある⁴⁾。「評価」とは、「価（あたい）を評する」ことであり、「評」が、「物事の是非優劣について論定する」（『増補字源』初版，1923，角川書店）ことであるから、「品物の価格を定めること」，「善悪・美醜・優劣などの価値を判じ定めること」（『広辞苑 第4版』岩波書店）として定着しており，そのためか，評価結果を数値化し，序列化したり格付けすることと同義に理解する傾向がある⁵⁾。

山谷清志(1997, 2002)は，今日使用される「政策評価」の概念には，政府の活動やプログラムの結果・影響を把握してプログラムの改善に焦点がおかれる「評価研究」(evaluation research)と，アカウンタビリティ概念の発展とともに，政府プログラムの目標達成状況に焦点をおいた「業績検査」(performance audit)とが混入し，「異種混合」とも言うべき状況が生まれていることを指摘している（Government Performance and Result Act 以後のアメリカの公共政策における動向は，Newcomer 1996）。高等教育における「評価」にも，この異種混合状況が現れており，Evaluation, Assessment, Accreditation など「評価」に関するさまざまな概念と機能を明確にしなければ，評価活動に無理な機能を付与したり混乱が生じる。

そもそも，アカウンタビリティのための評価と改善のための評価とは，対立・葛藤を含むものである(Brennan & Shah 2000, Chap.3)。たとえば，機関としての大学やプログラムが高等教育機関として十分な水準を備えているかどうかの評価（アクレディテーションに限らない）は，基準に照らして判定されればよく，自己点検・評価の場合は，具体的な改善課題が提示されればよい。

しかし，元来，アカウンタビリティとは，委託者・委任者・上司が，受託者・代理人・部下に負わせる義務であり，責任遂行の内容と方法は外部的・他律的で，あらかじめ設定された価値を前提としているために（西尾 1990），アカウンタビリティのための評価は，設定された目標や計画の実施状況・達成状況の査定を伴い，大学の自律性や教育研究活動の多様性とジレンマを起こす。

もともと，アクレディテーションは，社会に対する説明責任というより，カレッジや大学など高等教育機関が，他の機関に対して自分たちの提供するプログラムや学位の質を証明する機能を第一義におき，機関の改善に役立てるものであり，あらかじめ定められた基準に基づき，機関・プログラムについて，コースのデザイン，カリキュラムや授業方法，施設・設備などを審査＝評価するものであり，業績検査ではなかった。

ところが，大学外の諸勢力が説明責任（アカウンタビリティ）を求めるようになり，アクレディテーションシステムも不十分なものとして改善が議論されるようになった。その結果，90年代のアメリカ州立高等教育機関には，実績報告，実績による予算決定，実績による資金配分などパフォーマンスを基盤にしたイニシャチブが導入されるようになった(Burke & Minassians 2002)。アクレディテーション自体も，機関の強みと弱みをアセスメントによって把握し，機関のパフォーマンスを改善する機能と，機関の実践の健全さを公に認定し，質を保証する機能の間に矛盾が拡大していることが指摘されていたが(Trow 1994, Graham, Lyman & Trow 1995, Murray 2001)，

プロセスに加えて成果が対象となるようになった⁶⁾。ヨーロッパの比較研究でも、アクレディテーションの枠組みにあっても、アカウンタビリティが重視されると、基準で定義された境界より高等教育の質を高めたり改善したりするインテンティブにならないことが指摘されている(Schwartz & Westerheijden 2004, p.13)。外部評価に関する多様なアプローチを整理した Harvey & Newton(2004)も、アクレディテーションを含めた外部評価は組織レベルの改善やインフラの利用などに傾斜しがちで、教授＝学習に結びつくことは難しく、機関内部の改善活動とリンクして有効になると指摘している。

さらに、TQM の失敗の理由のひとつは、それが生産物の質の規格化を通じて質のばらつきのコントロールを図る機能であるため、大学における活動が多義的な質と多様な分野に基づくことに不適合であったことであった(Birnbaum 2000, p.92 以下。なお、アメリカの管理運営の動向については、山田 2005 参照)⁷⁾。機関外の質保証の枠組みが、機関レベルでの質マネジメントに転化して、TQM 同様価値の共有化を促進すると、機関内の葛藤が必然的に発生する(Brennan & Shah 2000, Chap.10)。法人評価であれ認証評価であれ、質保証制度として機能するには、この点をクリアしなければならない。

したがって、質保証は、システムレベルでガバナンスの一部として構築するとともに(Ⅱ・第8章参照)、機関レベルにおける教育改善のメカニズムとして確立され、両者の協調関係の中で達成されるものである。その場合の鍵は、改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握することであり(Ⅲ・第2章参照)、究極的には、個々の授業の達成状況を把握する教育評価のレベルまで視野に入れる必要がある。

付け加えておかなければならないのは、大学院教育の問題である。教育の質の評価は判断に依存する部分が多い。もちろん、履修単位やGPAなど客観的数値によって測定することは可能だが、量化は、質を量に換算するための価値の均質性の保証が前提であり、その根本は学術的知見による判断の妥当性なのである。トロウが質保証を支える要因として大学教員自身をあげているように、研究活動を通じて獲得された教員の資質・能力は、教育の質を保証する根本条件であり、大学院教育の質は、高等教育の質の再生産の核である(Ⅲ・第3章参照)。

【補注】本論文は、羽田貴史(2005)「高等教育の質保証の構造と課題－質保証の諸概念とアクレディテーション」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16)、広島大学高等教育研究開発センター、1-13 頁に、一部加筆したものである。このほか、評価の動向全般について、羽田(2006)を参照されたい。なお、CHEA の定義については、福留(2005b)、オーストラリアの定義は、Ⅲ・第4章の杉本執筆参照。

【注】

- 1) 後述するように、アカウンタビリティ概念と対応した Quality Assurance の概念は、教育における質の多義性、各国の高等教育システムの多様性及び Quality Assessment, Quality Audit, Quality Control などの機能との相違などを含めて正確に理解する必要がある。日本

の政策・制度では、これらの概念が明確に規定されず、役割の違うこれらの機能にすべて「評価」を付し、「大学評価」,「認証評価」,「政策評価」などとするが、その意味内容についても吟味する必要がある。たとえば、『21世紀の大学像と今後の改革方策について』(大学審議会, 1998)以後,「用語解説」がつけられるようになったが、評価に関する用語は「(学位以外の)履修証明」(『我が国の高等教育の将来像(答申)』2005年1月)程度で、『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について』(2002年8月)には、用語解説がない。

Quality Assurance は、広義には、「高等教育機関もしくは提供者とプログラムの質の測定、監視、保証、維持もしくは強化に関する一連の取り組みと手続きや、機関、専門職団体、政府や他の基準設定団体によって設定された教育プログラムの基準の達成が測定される過程」(OECD 2004, *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*, p.19)を意味し、「評価(evaluation), 適格判定(accreditation)及び監査(audit)」(ENQA 2005, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*)を包含したものと考えられているが、これは、ボローニア・プロセスにおいて、アクレディテーションが導入されるなど 80 年代以降の質保証制度の動向に基づく定義であり、国民国家のレベルで実際に高等教育の質を確保して来た制度は、中等教育との接続関係も含めてはるかに多様であり、より広義に定義されるべきである。

たとえば、Lim(2001)は、発展途上国の質保証の要件として、① アカデミックスタッフの資格化、② フルタイムのアカデミックスタッフの雇用、③ 施設・設備やジャーナル、④ 教員の採用・昇進、⑤ アカデミック・フリーダムをあげているし、Trow(1994,1996,1998)は、機関内部のメカニズムとして、機関の構成員によって共有されている卓越性の文化、価値間や態度を強調している。もちろん、内部的なメカニズムの欠陥ゆえに質保証問題が顕在化することになったのだが、内部メカニズムの欠陥を認めた上での Trow の主張は、「究極的には、まさに大学の教員自身がその業績の質を決定するのである」(Trow 1994, 喜多村訳, 176 頁)というものであり、1998 年時点でも継続している。高等教育発展に関する Trow モデルは多くの論者によって言及されるが、質保証に関する Trow の言説に触れる論者は対極的に少ない。

- 2) アクレディテーションの定義もまた多様である。Schwartz & Westerheijden(2004)は、ヨーロッパ諸国のアクレディテーションシステムの比較研究を総括して、ヨーロッパでは政府による認可が質保証の主要な道具であり、アクレディテーションは新しい現象であること、アクレディテーションは、多くの方法を「兄である」評価(evaluation)から借用し、両者はとても似ているので、「同じだが実は違う」のか「違うが実は同じか」を述べるのは難しいとしている。この共同研究は、アクレディテーション機構、他の認可機構、評価機構の構図と相違を、20 カ国にわたるカントリーレポートによって行ったもので、アメリカとヨーロッパのアクレディテーションについても、ボランティア／強制(政府)、機関・専門分野ないし職業資格プログラム中心／全分野プログラムなどの相違を指摘している。なお、Hämäläinen et al.(2001)は、アクレディテーションやエバリュエーションなどの定義を詳しく論じている。

- 3) 『21 世紀の大学像と今後の改革方策について』は、「多元的な評価システムの確立—大学の個性化と教育研究の不断の改善—」の項目で、「限りある公的資源の効果的な配分の実施、資源配分における透明性の向上と社会に対する説明責任の観点からも、それぞれの資源配分の目的に応じ、きめ細かな評価情報に基づきより客観的で透明な方法によって適切な資源配分を行う必要がある」と述べていた。
- 4) なお、Schwartz & Westerheijden(2004)は、Evaluation Scheme と Accreditation Scheme の違いを明確にすることを目的の一つとしており、前者は、機関・学位・プログラムの質の発展のために行われている測定・分析の活動であり、直接・間接にも機関・学位・プログラムの認可に結びつかないとされ、後者は、機関・学位・プログラムの公式の認可に至る判断となる、機関・学位・プログラムの評価と定義されている。
- 5) 大槻文彦『新訂大言海』（富山房、1930）には、「評価」ということばはないが、「元来人間が何ぞという猫々と、事もなげに軽侮の口調を以て吾輩を評価する癖があるは甚だよくない」（夏目漱石『吾輩は猫である』1905）と使われている。金田一春彦・池田弥三郎『学研国語大辞典』（学習研究社、1980）「① 物の貨幣価値を決定すること ② 物事や人の価値を判断すること」、『国語大辞典』（小学館、1981 年）「① 品物の値段をきめること。また、その価格 ② 善悪、美醜などそのものの価値を定めること。また、その価値」などほとんど一致している。教育については、戦前の代表的辞典である『教育学辞典』（城戸幡太郎代表編集、岩波書店、1936 年）になく、「教育的測定」として、教育効果の測定、測定方法、用途を詳述しており、普及したのは戦後ではないかと思われるが、『国語大辞典 言泉』（小学館、1986 年）は、「① 物の値段をきめること。また、その価格。「土地の評価額」 ② 善悪、美醜などそのものの価値を定めること。「積極性を高く評価する」 ③ 教育効果について判定すること。「五段階評価」と定義しており、教育における評価とランキングないし格付けの志向は強い。
- 6) アメリカのアクレディテーションは、同僚団体による自律的な高等教育の質保証制度として理解される傾向があるが、90 年代にアメリカのアクレディテーションに対して加えられた非難と、1992 年高等教育修正法によって規制が加えられはじめ、連邦政府の傘の中に入りつつあることは、視野に入れておくべきだろう（前田 1993,1995, 伊藤 2000, 日永 2001）。アメリカのアクレディテーションに関する日本の研究は、90 年代後半からの展開に関する言及が弱く、大南(2003)には、1980 年代からおよそ 20 年にわたる大学評価に関する論文 40 本を収録しているが、90 年代後半からの展開に関する論文はない。ただし、日永(2001)によると、連邦の規制はアクレディテーション団体による実践の基準化に過ぎないものが少なくないという。
- 7) 質保証に関する中心論点は、多様で多義的な教育の質をどのように規定するかであり、近年の高等教育の大きな課題でありながら、高等教育の質の多義性についてはほとんど考察がなく、大学審議会答申(1998, 2000)、中央教育審議会答申(2002)にもまったく定義されていない。この点は、Harvey & Green(1993)、Green(1994)、Brennan & Shah(2000)、羽田(2004) 参照。

【参考文献】

- Birnbaum, R. (2000) *Management Fads in Higher Education: where they come from, what they do, why they fail*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education: an international perspective on institutional assessment and change*, Buckingham: OECD, SRHE.
- Burke, J.C. & Minassians, H.P. (2003). *Reporting Higher Education Results: Missing Links in the Performance Chain*, San Francisco: Jossey-Bass. (林隆之訳「公立高等教育の新たな説明責任 規制志向から結果志向への転換」『大学評価』第3号, 2003年)。
- 中央教育審議会(2002)『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について』。
- 大学審議会(1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について』。
- ENQA (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.
- Graham, P., Lyman, R. and Trow, M. (1995) *Accountability of Colleges and Universities: An Essay*, New York: Columbia University.
- Green, D. (Ed.) (1994) *What is Quality in Higher Education?*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hämäläinen, et al. (2001) *Quality Assurance in the Nordic Higher Education: Accreditation-like Practices*, (ENQA Occasional Papers2, 2001).
- Harvey, L. & Green, D. (1993) 'Assessing Quality in Higher Education: a transbinary research project, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(2), pp.143-148.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004) 'Transforming Quality Evaluation', *Quality in Higher Education*, 10(2), pp.149-165.
- 羽田貴史(2004)「大学組織の変容と質的保証に関する考察」『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』(COE研究シリーズ8), 広島大学高等教育研究開発センター, 1-18頁。
- 羽田貴史(2005)「日本の高等教育における質保証の歴史と課題」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE研究シリーズ16), 広島大学高等教育研究開発センター, 15-39頁。
- 羽田貴史(2006)「大学評価, 神話と現実」『大学評価研究』第5号, 大学基準協会, 6-12頁。
- 福留東土(2005a)「米国のアクレディテーションにおけるアウトカム評価の動向」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE研究シリーズ16), 広島大学高等教育研究開発センター, 161-79頁。
- 福留東土(2005b)「質保証とアクレディテーションに関する用語解説 Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE研究シリーズ16), 広島大学高等教育研究開発センター, 181-188頁。
- 伊藤彰浩(2000)「大学評価と政府—アメリカ高等教育の経験—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第47巻第1号, 31-44頁。
- 喜多村和之(2004)「新しい認証評価制度の問題点と展望—大学と第三者機関はどう対応するか」

- 『RIIHE 私学高等教育研究所シリーズ』No.18。
- 黄福涛(2005)「中国における高等教育の質的保証—「本科教学評価」を中心に—」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16), 広島大学高等教育研究開発センター, 41-49 頁。
- Lim, D. (2001) *Quality Assurance in Higher Education: a study of developing countries*, Aldershot: Ashgate.
- 前田早苗(1993)「アメリカにおける基準認定(アクレディテーション)をめぐる最近の動向」『季刊教育法』95, 46-51 頁。
- 前田早苗(1995)「アメリカにおける基準認定の新展開」『季刊教育法』104, 59-65 頁。
- Murray, F.B. (2001) "From Consensus Standards to Evidence of Claims: Assessment and Accreditation in the Case of Teacher Education", *New Directions for Institutional Research*, 113, pp.49-66.
- Newcomer, K.E. (1996) 'Evaluation Public Programs', in Perry, J.L. (Eds.) *Handbook of Public Administration*. 2nd ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- 日永龍彦(2001)「アメリカ合衆国連邦政府とアクレディテーション団体との関係に関する考察—1992 年高等教育修正法の影響を中心に—」『大学評価研究』第 1 号, 43-51 頁。
- 西尾勝(1990)「行政責任」『行政学の基礎概念』東京大学出版会。
- 大場淳(2005a)「フランスのバカロレアと高等教育の質保証に関する一考察」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16), 広島大学高等教育研究開発センター, 69-94 頁。
- 大場淳(2005b)「フランスにおける大学政策の評価—契約政策の展開とその将来」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16), 広島大学高等教育研究開発センター, 95-113 頁。
- OECD (2004) *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*
- 坂野慎二(2005)「ドイツにおける高等教育の質保証—中等教育との接続関係を中心に—」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16), 広島大学高等教育研究開発センター, 51-67 頁。
- Schwartz, S. & Westerheijden, D.F. (eds.) (2004) *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 杉本和弘(2005)「現代オーストラリア高等教育における質保証システムの構築と展開」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16), 広島大学高等教育研究開発センター, 189-214 頁。
- 館昭〔研究代表者〕(2004a)『日, 米, 欧における国際的通用力を持つ大学評価システムの形成状況と日本の課題の研究』。
- 館昭(2004b)「大学の評価と質の保証—「認証評価」制度の意義と課題—」『IDE』464, 10-18 頁。

- 塚原修一(2006)『高等教育の国際化状況における政府と質保証の役割』（平成 15-17 年度科学研究費補助金基盤研究報告書）
- Trow, M. (1994) 'Academic Reviews and the Culture of Excellence', Office of the University Chancellor, Stockholm, Sweden（喜多村和之訳『高度情報社会の大学』2000 年に所収）。
- Trow, M. (1996) 'Trust, Markets and Accountabilization Higher Education: a comparative perspective', *Higher Education Policy*, 9(4), pp.309-324.（喜多村和之訳『高度情報社会の大学』2000 年に所収）。
- Trow, M. (1998) 'On the Accountability of Higher Education in the United States', in Bowen, W.G. & Shapiro, H.T. *University and Their Leadership*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- 渡邊あや(2005)「フィンランドの質保証システムにおけるリージョン化の影響」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』（COE 研究シリーズ 16），広島大学高等教育研究開発センター，129-50 頁。
- 山田礼子(2005)「アメリカの大学における管理運営モデルの変遷」江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革 日本の行方と諸外国の動向』東信堂。
- 山谷清志(1997)『政策評価の理論とその展開－政府のアカウンタビリティ』晃洋書房。
- 山谷清志(2002)「政策評価の視点からみた「教育評価」－Evaluation と Performance」政策評価調査研究会『教育行政における評価手法の在り方に関する調査研究』。
- 安原義仁(2005)「イギリス高等教育の質的保証システム－基本構造－」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』（COE 研究シリーズ 16），広島大学高等教育研究開発センター，151-160 頁。

第2章 教育の質保証

大学教育の質保証—教育の質保証から学習の質保証へ—

小方 直幸

1. 大学教育の質保証をめぐるモデルとその展開

我が国では長らく、大学進学に対する超過需要と中等教育段階の学力保証を通じて大学入学者選抜が機能してきた。他方で卒業後は、新規学卒段階での高い就職率と、長期雇用を前提とした企業内教育の存在により、大学教育の成果や付加価値が正面から問われることは少なかった。このように、我が国の大学教育の質保証は、中等教育の達成度と入学者選抜、即ち入口段階での学力を担保としてきた。ここではそれを、「学生投入型」の質保証と呼ぶことにする。「学生投入型」の質保証では、入学段階に比べて入学後の教育・学習や卒業後のキャリアの重要性は限定的となる。しかし、入口段階での制御を大学側が意図的に行使できるのは、超過需要と中等教育の学力保証が成立している場合であり、いったんその前提が崩れると、「学生投入型」の質保証は機能しなくなる。

事実、1990年代以降に起こったことは、「学生投入型」の質保証の前提の崩壊だった。まず、進学該当年齢人口の減少による超過需要から超過供給へのシフトと、中等教育での学力保証の衰退により、入学選抜そのものが機能不全を起こすようになった。また、期を同じくして生じたバブル経済の崩壊と企業間競争の激化を背景に、新規学卒者の就職率の低下と企業内教育の再編が生じ、大学教育の成果や付加価値への眼差しが強化されるようになった。生じたのは、「学生投入型」の質保証の前提の崩壊だけではない。高等教育そのもののグローバル化による国際的な高等教育の品質保証という新たな力学が加わることで、我が国の大学教育の質保証は新たな段階に入っていく。

その特徴を単純化すれば、大学が大学として相応しい教育を提供し、かつそれを点検・改善する仕組みを有していることを、大学システム全体として保証しようというものである。ここではそれを、「教育投入型」の質保証と呼ぶ。学生に依存した「学生投入型」を脱し、教育主体の取組を重視する方向への転換は、本来あるべき姿への回帰といってよい。だが、教育主体の取組や教育のPDCAシステムという箱もののチェックに比べ、教育が意図通りに実施され、成果として結実したかという、学習の過程や学習の成果の具体的なチェックについては、個別大学の自主的な取り組みに委ねられている。「教育投入型」の質保証と呼ぶ理由はここにある。

「教育投入型」の質保証は、教育主体としての大学がシステムティックに教育の質をコントロールする仕組みを確立するという意味で、第一義的には極めて重要である。だがその主眼はあくまで「教育の質保証」であって、「学習の質保証」ではない。「学習の質保証」とは、教育の提供サイドだけでなく学習を行う学生との相互作用も視野に入れたものである。現行の質保証システムに対する雇用者の関心はさほど高くない。教育内容に職業的レリバンスが見出せないこともある

かもしれないが、「教育投入型」の質保証では、実際に学生がどのような学習をどこまで行い、その結果として在学中にどのような付加価値を身につけたがみえにくいからでもある。

実質的な意味での教育の質保証は、学習の質保証をも含み込んだものだろう。もちろんこの点は、現行の「教育投入型」の質保証においても、間接的には視野に入っている。間接的とは、授業評価や卒業・就職率等の指標が求められているからである。だが、こうした指標は、学習の質をダイレクトに測定するものではなく、学習の質保証の指標としてどこまで機能するかは検証する必要がある。今後、「教育投入型」の質保証が学習の質保証へと転換していくのか、あるいはそれを実質的に包摂する方向へと展開していくのかという点は、進学率が 40%を超える巨大で、かつ選抜性によって高度に階層化された我が国の大学セクターの教育の質保証を考える上で、極めて重要なことと思われる。

2. プログラム評価としての学生調査

以上の現状及び課題認識に基づいて、学習の質保証も含んだ教育の質保証を考える契機とするために、大学での教育・学習経験全般を問う、試行的な在学生調査を行った。以下では、なぜ在学生調査なのかという点に触れておきたい。

（１）卒業生調査との相違

学習の実態や大学教育の効果を測定する 1 つの方法として卒業生調査がある。しかし、専門分野と職業との対応性の緩やかさなど、いわゆる専門職社会ではない我が国において、教育の質保証を考える上で卒業生調査は必ずしも適切ではなく、そこにはいくつかの課題がある。

第一に、入学時の学力に代表されるように、我が国の大学と労働市場との関係はこれまで、訓練可能性説が有効であり、卒業後のキャリアに大学教育の質が直接反映されない可能性がある。第二に、大学教育つまり 4 年間の付加価値と、大学卒業時までの 22 年間の成果とを区分することが難しく、後者を大学教育の効用と捉えがちである。第三に、卒業後の時間が経過することによって、在学中の教育・学習経験に対する記憶の劣化や評価のバイアス等が起こりやすい。

その意味でも、学生の意見を通じて教育の質を測定するには、在学生調査（卒業直後の調査を含む）の方が適している。例えば、イギリスの NSS やオーストラリア CEQ は、教育の質保証システムの一環として、全ての大学を対象とした学生調査である。またアメリカでは、インディアナ大学が実施している NSSE 等の全国規模の大規模な学生調査が存在し、一部の大学はアクレディテーションの際の資料として利用している。

（２）授業評価との相違

こうした海外で実施されている先行的な調査で注視すべき点は、3 年ないし 4 年間のプログラム全体の経験を尋ねていることである。我が国では認証評価機関の提示する事例に典型的に現れているように、プログラム調査と授業評価とが必ずしも明確に区分されていない。しかしながら、

授業評価とプログラム評価とはいくつかの点で異なっている。

授業評価のメリットは、結果を教員個人に還元しやすいことにある。しかし、これは現状の授業評価が各大学の教育評価の PDCA にどう組み込まれ、その位置づけに応じた設問項目がどう設定されているかに依拠するものの、概して教育システム全体の問題として受け止めにくく、取得情報が教授方法などに限定されるといったデメリットがある。これに対してプログラム評価の場合は、教員個人の問題として受け止めにくい、複数経験した授業を平均的な印象として答えざるを得ないというデメリットがあるものの、教育の質に関わる多様な情報を取得できる、また教育システム全体の問題として受け止めやすいというメリットがある。

こうした背景に基づいて、2004 年の 11 月～2005 年の 1 月にかけて、全国の 18 大学 56 学部の 1 年生と 4 年生（一部 6 年生を含む）を対象に Web 及び紙媒体による質問紙調査を実施した。質問票はイギリスの NSS、オーストラリアの CEQ、アメリカの CSS や NSSE も参考にしながら策定した。調査の概要や調査結果の詳細は COE 研究シリーズ 18 を参照されたい。

3. 日本の大学教育の特徴と質保証

今回の学生調査では、教育の質を明らかにするために、2 つのアプローチを採用している。1 つは、先ほど紹介したイギリスやオーストラリアの事例が典型的だが、大学側からいかなる教育が提供されたかを問うものである。もう 1 つは、教育の質保証システムの中の学生調査では扱われることが少ないが、実際にどういう学習経験を学生が行ったかを問うものである。実際の学習経験は、提供される教育の質だけでなく学生によっても変化するので、教育の質を測定するには好ましくないという考え方もある。しかし、大学として学生を学習にインボルブさせることも、学習の質を含んだ教育の質を考える上では不可欠な要素である。なお、これら提供されている教育の質と、実際の学習の質とが、在学中の教育成果とどのように関連しているかをみるために、教育成果や満足度に関する設問も設定している。

（1）学生のみた教育の質と学習の質

まず、提供されている教育については、教員は授業の準備を十分にしているが、学生に興味をもたせたり、わからせたりする工夫には欠ける面がある。また、授業規模等の影響もあろうが、提出した課題等にコメントをつけてのフィードバックが十分に行われていない。成績評価については、試験で重視されているのは記憶力であり、試験前に対応するだけで単位がとれると回答する者も少なくない。さらに、プログラムの中での授業科目の位置づけが不明確であり、卒業までの到達水準が明確に示されていないという意見も少なくなかった。

実際の学習経験については、まず先述した試験特性を反映して、事実や概念を理解したり記憶したりすることを多くの学生が経験している。次に、与えられた課題を解く経験に比べると、自ら課題を発見する機会はやや少ない。また、自分の考えたことや学んだことを表現する機会としては、文章による場合と比べて口頭による場合が少ない。最後に、これは必ずしも共通・教養教

育の課題だけとはいえないが、自己のアイデンティティや価値観といった、学生の社会化に関わる学習経験が十分とはいえない。

（２）教育の理念型や教育実践への眼差し

ところで、上述の提供された教育や学生の学習に関して課題と思われる事柄が、そのまま質保証上の課題となるわけではない。なぜならば、各大学が教育の目標を個別に設定し、それに応じた教育システムが生まれ、その教育システムが機能しているか否かをチェックし見直すシステムが確立されていることが、現行では第一義的に重要とされているからである。

だとするならば、今回の学生調査で教育・学習経験を尋ねたことが、教育の質保証に対して含意していることは何か。ひとつは、その賛否は別としても、我が国では何が質的に望ましい大学教育なのかという、いわば理念レベルの議論が十分に行われていない、ということである。イギリスやオーストラリアで全国規模の学生調査が行われているのは、そこで用いられている教育の質に関わる設問が、ひとまず理念型として望ましいものだとして想定されているからに他ならない。今ひとつは、個別大学の事情に応じて教育目標や到達水準が設定されたとして、その達成を、どのような教育を学生に提供し、どのような学習させて担保していくのか、という個別授業のあり方を枠づけるプログラムレベルでの教育実践の議論が、個別大学でどこまで浸透し具現化されているのか、ということである。

成績や就職率でチェックしている、というのがこれに対するひとつの反論かもしれない。それは、現実の成績や就職状況が、教育の質を反映したものになっていれば、正当な反論である。この点についてはさらに検討も必要だが、例えば、授業の理解度と成績の相関は 0.35 程度、専門分野の学習の到達度と成績との相関は、0.17～0.20 とそこまで高くない。また、授業の理解度と就職（進路決定か未決定か）との関係はほとんど認められないし、成績と就職の関係についても、成績がよい者ほど若干就職状況がよい程度である。

厳格な成績評価が行われていないことが問題だ、大学の成績を重視しない企業の採用システムが問題だ、と指摘することはたやすい。しかしより重要なのは、現時点では少なくとも成績や就職といった成果に関わる客観的な指標が、理解度や達成度に対する学生の主観的判断とは必ずしも対応していない、という事実である。こうしたコンテキストで、教育の質の担保を成績や就職という指標で代替したり、そうした指標の重要性を指摘したりすることは、教育の質を直接左右する教育実践自体への関心や眼差しを希薄化させるリスクを孕んでいる。

4. 教育成果指標と質保証

学生調査では、成績や就職という客観性の高い指標に加えて、教育成果に関わる主観的な内容も尋ねている。こうした変数群は、大学教育の質を代替する指標となり得るのか。どのような教育を学生に提供しているか（教育の質）、実際にどのような学習をしているか（学習の質）と、教育成果に関わる指標との関連性を以下で検討する。

（１）学びの満足度と身について力

まず、教育成果の代替指標として一般的に使われている満足度との関係である。よく使われる大学生活全般の満足度と異なり、今回は、他人にも所属学部での学習を勧めるか、所属学部での学習が投資（授業料を払う）に値するか、という学習に直接関わる満足度の設問を用意した。これに対しては、教育の質、とりわけ教員の教授能力やカリキュラムの体系性の影響が認められた。これに対して、学習の質については、教育の質ほど強い影響が認められず、むしろ影響があったのは、大学の選抜性や入学時の満足度である。同様の傾向は、大学教育の充実度を教養・共通教育と専門教育とに分けて尋ねた設問についても認められる。

このことからいえるのは、学習経験に対する満足度や充実度といった指標は、「よい教育が提供されている」ことの代替指標とはなり得る。ただし、入学した大学や入学時の満足度にも少なからず規定されていて、入学時点で既にある程度決定されてしまっている。その意味で、教育の質を直接尋ねる場合に比べると、より望ましい指標とはいえない。

同じ主観的な指標だが、より教育の質や学習の質との関連が想定される、在学中に獲得した能力、即ち付加価値に関わる指標はどこまで有効か。この点について質問票では、在学中の能力の変化と専門分野の到達度の２つを設定して尋ねている。結果は、先の学習の満足度や充実度に関わる指標とは異なるものとなった。即ち、学習の質の影響が強く認められる一方で、教育の質の影響はさほど大きくない。具体的には、能力の変化に対しては問題の発見・解決・報告に関わる学習活動が、専門の到達度に対しては分析・応用に関わる学習活動の影響が顕著であった。

この結果は、学習成果に関わる指標は、「実際に学生が行った学習活動」の代替指標になり得ることを示唆している。しかし、学習成果に関わる指標にも課題はある。それは、学生の性格や態度特性が、学習の質以上に影響を及ぼしているという点である。学生の性格や態度特性とは、言い換えれば学習に対するレディネスや学習意欲である。同じ教育を提供して学習経験をさせても、個人間の性格・態度の相違が学習の成果を実際には左右する。学習の質を直接尋ねる場合に比べて、学習成果に関わる指標は、大学教育では踏み込むことが困難な領域も内包している。

（２）成果指標のパラドックスと教育の質評価の限界

このように考えれば、教育の成果に関わる主観的な変数も、少なくとも現状においては、大学教育の質を考える場合に、より有効な指標とはなりにくい面を持っている。客観指標、主観指標にかかわらず、成果に関わる指標の重視度は高まっているが、それは、大学教育の質を必ずしもダイレクトに反映していないという、ある種パラドキシカルな性格を有している。

だとすれば、どのような教育を学生に提供しているかという「教育の質」と、実際にどのような学習をさせている、しているかという「学習の質」を、そのまま学生に尋ねるとするのが、今のところ、より望ましい方策ということになる。さらに、教育成果指標の分析を通じて、大学教育の質を考える上で我々は改めて重要な岐路に立たされていることも明らかとなった。それは、「教育の質」をチェックするだけで十分なのかという点である。

最初にモデルとして示した、「教育投入型」の質保証を検証するのであれば、よい教育が提供さ

れているかという、「教育の質」に関わる領域をチェックすればよい。これは、イギリスの NSS やオーストラリアの CEQ の戦略と同じである。しかし「教育の質」に関わる変数は、大学教育の満足度や充実度には繋がるものの、能力の変化や専門の到達度という教育の成果とはあまり関連がない。もしもそうした学習による付加価値の保証も視野に入れるのであれば、どのような質の学習をどの程度行ったかという、「学習の質」に関わる領域をチェックする必要性が生じる。質保証に関わる団体が行っていないという点が決定的に異なるが、アメリカの NSSE 等はむしろ学生の学習へのエンゲージメントやインボルブメントを積極的に抽出しようとしており、質保証を考える際のもう 1 つの方向性を示している。

5. 質保証システムにおける学生調査の可能性

現在、日本の大学教育の質保証を担っているのは認証評価システムである。認証評価は教育の質の問題のみを扱っているわけではないが、教育が重要な位置を占めている。その詳細を改めて紹介することは割愛するが、学士課程教育の評価のコアは、教育目的に合った教育課程編成及びその実施という教育体制と、その成果を示す成績評価、学位取得や就職状況に置かれている。

こうしたコンセプトの背後には、教育体制のチェックが教育成果で可能だという前提がある。この枠組が機能すれば、質保証システムの中で学生調査がメインで入り込む余地はほとんどない。なぜならば、学生は基本的に評価される立場にあるからであり、評価者である大学側の行う成績評価や卒業認定の情報で十分だからだ。質保証システムにおいて、学生の視点はあくまでチェックツールの 1 つに過ぎないことを、我々は改めて確認しておく必要がある。

（１）制度の機能不全を補う役割

では、質保証システムにおける学生調査の意義はどこにあるかといえば、システムの機能不全を補う役割を果たすという点だろう。例えば、教育体制のチェックが教育成果で可能だという前提が、想定通りに機能しない可能性がある。少なくとも学生の意見に依拠する限り、教育の成果に関わる指標を、教育が意図した成果をあげているか否かを検証するものとして使用することは、現段階で課題が大きい。また、教育提供者の意図が学習者には伝わっていない可能性がある。どういった教育が提供されているかを学生の中からチェックすることには一定の意義がある。さらに、実際に学生がどういう学習を行っているか、あるいは学生にどのような学習を行わせているか、ということを学生の中からチェックすることも、それが教育成果等を基本的に規定している以上、避けては通れないだろう。

（２）認証評価システムへの組み込み方

では、認証評価システムに「教育の質」や「学習の質」をチェックする学生調査を組み込むことは可能だろうか。これにはまず、何が望ましい教育の提供の仕方なのか、何が望ましい学習活動なのか、という理念レベルの検討から始めなければならない。それ自体が相当の時間と労力を

要することに加えて、既に我が国には複数の認証評価機関が存在することを考えると、イギリスやオーストラリアのような統一的な学生調査を導入することは難しいと思われる。

むしろ現実的なのは、個別機関レベルの質のチェックプロセスに、プログラムレベルの教育・学習経験を学生に問う調査を組み込むことだろう。このことは、現行の認証評価システムでも、「学生調査」の必要性という抽象的なレベルでは指摘されている。だが、教育の質や学習の質を問うものというように、具体的なレベルで規定しなければ、こうした枠組みに立脚した意味のある学生調査を個別大学が実施できるとは限らない。なぜならば、自らが自らの教育を振り返り改善していくという自己点検活動に、学生調査を組み込むことはあり得ることだが、自己点検活動そのものの枠組みが、教育の質保証システムという外在的な枠組みにも事実上規定されているからである。だとすれば、学生調査を実施する場合の具体的な方向性を、認証評価システムの中で言及していくことも必要な措置かもしれない。

6. 結論

教育の質保証をめぐる議論とその背景には、様々な力学が作用している。一方で、国際的な視点からすれば、高等教育のグローバル化の中で、国レベルで大学教育の質保証システムを構築していく必要性に迫られている。他方で、国内的な視点からすれば、階層化された大学システムの中で、個別機関レベルでいかに教育の質を保証していくかという課題にも直面している。学生調査がより意義を持つと考えられるのは、後者の場合だろう。

しかしながら、とりわけ学習の質保証までを視野に入れようとした際に我々が直面するのは、同質の教育を提供していても、学生の反応が一樣とは限らないという事実である。学生の学習行動については、機関間の多様性と同じくらい機関内での多様性が存在する。教育の質保証という枠組みで学生調査を論じにくい面があるとすれば、その辺りも1つの大きな理由だろう。その意味で、学生調査にも多くの限界や課題がある。

なお、今回の学生調査はあくまで教育の質の測定という文脈で設計しており、学習行動そのものよりも教育・学習経験の評価が主な内容となっている。学習の質の実体を検証するには、さらに詳細な学習行動の分析が必要である。学生や学習の多様化が一般的に指摘されているが、その実体と背景の解明については、初年時教育等の領域で部分的に進展しているにすぎない。学生の学習行動というテーマは、教育の質保証という議論の枠組みからは逸脱している面もあるが、重要な研究課題として残されている。学生の学習行動特性や学生を学習にインボルブさせる仕組みを考慮せずに提供される「良質の教育」は、ユニバーサル化を迎えようとしている我が国の大学教育のコンテクストでは、「絵に描いた餅」に過ぎないのかもしれない。

【参考文献】

広島大学高等教育研究開発センター(2006)『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』COE 研究シリーズ 18。

第3章 大学院教育の質保証

大学院博士課程の教育と学位審査

山崎 博敏

1. 重点化政策後の大学院の変貌

現代社会において大学院は、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ており、一国の発展にとって戦略的な位置を占めている。これまで我が国の企業や公共部門における基幹部門の要員は大学学部の卒業者を中心としていた。研究開発部門については、理工系の大学院修了者が多数雇用されていたが、近年、あらゆる部門で職務が高度化し専門化してきた。国際的な競争が激化した現在、多くの部門で高度に専門的な知識と技能を有する人材が求められている。今や、高度の専門的な知識技能を有する人材の養成が大学院に期待されている。さらに、研究活動は大学だけで行われるものではなくなった。企業や官庁ほか、あらゆる部門で創造的な研究者や研究開発者が求められている。大学院こそ、そのような人材の供給源であり、新しい時代における我が国の経済社会の発展にとって、大学院への期待は大きくなっている。

大学審議会は、1988年12月に「大学院制度の弾力化について」を文部大臣に答申して以来、博士課程における高度専門職業人の教育、夜間大学院、修業年限と入学資格の弾力化、大学院固有の教育研究組織の整備、大学院規模の飛躍的増大など、大学院の規模拡大と質的充実に関する数度の答申を行った。また1996年に閣議決定された科学技術基本計画により、多額の科学技術関係経費が投じられ、ポストドクトラルフェロー(PD)の拡充など優秀な若手研究者の養成にも力が入れられた。

1991年に東京大学法学部が部局化して以来、2001年度までに国立大学については旧制帝国大学、官立大学のほとんどの学部が部局化を果たした。その他の大学でも大学院研究科を大幅に拡充した。さらには、学士課程をもたない独立大学院も設置された。

このような大学院重点化政策の結果は、統計数字にも明確に現れている。文部科学省『学校基本調査報告書』の統計数値により1990年代以降の大学院の変化について確認しておこう。

まず、博士課程を置く大学の数は、1992年には233校であったが、2000年には346校、2002年には376校、2005年には396校へと増加した。1992年から2002年までの10年間に1.6倍になり、大学院生の数は、1992年から2002年の10年間に修士課程・博士課程とも2倍以上になった。

この結果、大学院教育そのものも急激に変化してきた。大学院学生のリクルートは多様化した。入学試験の状況をみると、入学者に占める他大学出身者の割合が増加した。学士課程と大学院との間で大学間の学生の流動性が高まっている。

大学院修了者の進路も多様化しており、「専門的・技術的職業従事者」の割合が減少するとともに、特に修士課程修了者については、「事務・販売・サービス職業従事者」が急増している。さら

に、「専門的・技術的職業従事者」のうち「大学・短大教員」の割合が減少する一方、「科学研究者」や「技術者」の割合が増加している。これまで博士課程修了者の一般的な進路先と考えられてきた「大学・短大教員」になる者は修了者の4分の1以下になっている。

学位の授与数も近年急激に増加している。博士号授与数は、1980年代以降、順調に増加している。特に、課程博士の授与数（表1）は、1970、80年代には保健や農学の分野で急増していたが、1990年代にはいと、家政を除くほとんどの分野で急増している。1999年度に、多くの主要分野において、博士号授与数に占める課程博士の割合は50%を突破した。これまで授与数が多かった保健と工学では増加はなだらかであるが、特に人文科学・社会科学・教育など、これまで課程博士号の取得が困難であるとされてきた分野において急激に課程博士が増加している。

表1 近年の博士号授与状況：専門分野別・甲乙別

		1975	1980	1985	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
課程博士	人文	9	13	16	133	147	162	217	256	295	335	369	461
	社会	27	19	30	123	174	181	229	308	362	383	432	525
	理学	354	457	497	811	908	995	1,163	1,242	1,319	1,343	1,376	1,415
	工学	456	523	480	1,613	1,925	2,143	2,350	2,684	2,680	2,791	2,934	2,985
	農学	136	193	237	509	587	641	694	745	776	819	886	900
	保健	671	1,071	1,703	2,735	2,886	3,175	3,372	3,580	3,613	3,836	3,914	4,136
	家政				4	3	4	4	2	7	11	11	11
	教育	2	8	5	24	32	32	37	64	90	85	101	129
	芸術				12	16	12	24	29	29	34	41	46
	他		6	36	239	301	371	453	524	599	683	743	744
甲	合計	1,655	2,290	3,004	6,203	6,979	7,716	8,543	9,434	9,770	10,320	10,807	11,352
	人文	70	67	81	175	198	198	215	242	240	266	299	278
	社会	53	54	86	178	184	207	191	198	201	227	224	226
	理学	322	365	363	324	335	320	318	300	260	243	226	236
	工学	530	663	924	1,396	1,372	1,268	1,230	1,250	1,120	1,173	1,021	936
	農学	249	334	460	503	521	402	400	355	371	422	362	358
	保健	1,700	2,466	3,024	4,122	3,896	3,625	3,736	3,511	3,212	3,217	3,048	2,717
	家政				1	2	2	1	2	1	6	6	2
	教育	13	26	18	52	53	64	47	65	51	42	64	62
	芸術				2	2	5	3	4	9	9	4	8
論文博士	他		4	18	88	90	114	116	109	122	151	122	139
	合計	2,397	3,979	4,974	6,841	6,653	6,205	6,257	6,036	5,587	5,756	5,376	4,962
	人文	79	80	97	308	345	360	432	498	535	601	668	739
	社会	80	73	116	301	358	388	420	506	563	610	656	751
	理学	676	822	860	1,135	1,243	1,315	1,481	1,542	1,579	1,586	1,602	1,651
	工学	986	1,186	1,404	3,009	3,297	3,411	3,580	3,934	3,800	3,964	3,955	3,921
	農学	385	527	697	1,012	1,108	1,043	1,094	1,100	1,147	1,241	1,248	1,258
	保健	2,371	3,537	4,727	6,857	6,782	6,800	7,108	7,091	6,825	7,053	6,962	6,853
	家政				5	5	6	5	4	8	17	17	13
	教育	15	34	23	76	85	96	84	129	141	127	165	191
乙	芸術				14	18	17	27	33	38	43	45	54
	他		10	54	327	391	485	569	633	721	834	865	883
	合計	4,592	6,269	7,978	13,040	13,632	13,921	14,800	15,470	15,357	16,076	16,183	16,314
合計	人文	79	80	97	308	345	360	432	498	535	601	668	739
	社会	80	73	116	301	358	388	420	506	563	610	656	751
	理学	676	822	860	1,135	1,243	1,315	1,481	1,542	1,579	1,586	1,602	1,651
	工学	986	1,186	1,404	3,009	3,297	3,411	3,580	3,934	3,800	3,964	3,955	3,921
	農学	385	527	697	1,012	1,108	1,043	1,094	1,100	1,147	1,241	1,248	1,258
	保健	2,371	3,537	4,727	6,857	6,782	6,800	7,108	7,091	6,825	7,053	6,962	6,853
	家政				5	5	6	5	4	8	17	17	13
	教育	15	34	23	76	85	96	84	129	141	127	165	191
	芸術				14	18	17	27	33	38	43	45	54
	他		10	54	327	391	485	569	633	721	834	865	883
	合計	4,592	6,269	7,978	13,040	13,632	13,921	14,800	15,470	15,357	16,076	16,183	16,314

出典：文部（科学）省大学課『大学資料』各年度版より作成。

注：1985年度以前の分類は1994年度以降の分類に合わせた。

このように、どの分野でも、大学院博士課程の在学中に学位を取得するのが通常の形態となりつつある。このことを反映してか、博士課程において標準修業年限を超えて在学した上で修了する者の比率が上昇している。1年以上超過した者の比率は、1992年の36.3%から2002年には

41.0%になっている。標準修業年限は博士課程（後期）3年であるが、在学期間を延長して課程博士を取得するようになったといえよう。

近年、教育の質の保証が大学教育全般にとってきわめて重要な課題となっているが、これは大学院教育についても同様である。国際的に通用する研究活動を推進するためには、それらの中核的な担い手を育成する博士課程の教育・研究の質と水準を保証することは、日本の今後の学術活動の行方を大きく左右する問題である。急増した入学定員を充足させるために、大学院への入学が急速に易化するという現象も生じつつある。大学院教育は従来の徒弟的な教育ではなく、体系的な教育が必要になっている。

2. 目的と方法：2つの全国調査と統計資料分析

大学院教育が拡大し、学位授与数が急増している現在、博士課程の教育の目的はどのように考えられており、博士号にはどのような意味が付与され、大学院生はどのような研究生活を送り、どのように論文を書き、どのように審査されているのだろうか。博士課程における研究指導や大学院学生の研究生活にはどのような困難な問題が横たわっているのだろうか。さらには、大学院教育と博士号の質を保証・維持・改善してゆくためには何が求められるのか。

COE プログラムの「大学院教育と学位授与に関する研究」プロジェクトでは、全国の博士課程を有するすべての研究科を対象とした「大学院教育に関する研究科長調査」、および博士課程大学院生を対象とした「大学院生の学習・研究活動に関する調査」を実施し、さらに、統計資料等の収集と分析を行い、日本の大学院教育、特に博士課程レベルの教育と博士学位の審査における質の保証と大学院教育の改善について考察した。

まず、2つの質問紙調査は2003年6～7月に行った。博士課程を持つ全国の大学の研究科長920名に対して、「大学院教育に関する研究科長調査」を配布した。有効回答者の数は470名、回収率は51.1%であった。これと同時に、博士課程後期の大学院生を対象とする「大学院生の学習・研究活動に関する調査」の調査票の配布を研究科長に依頼した。各研究科へは、文系・理系および研究科の規模に応じて3部から40部までの数の調査票を同封した。8,024部の配布に対して有効回答者数は2,656名で、回収率は33.1%であった。2つの調査の回収率は表2に示している。

分析にあたっては、専門分野を文系、理系、医療系、学際系の4つに分類した。その内訳は次の通りである。

文系：人文科学，社会科学，教育学，芸術，及びそのうち複数分野にまたがる分野

理系：理学，工学，農学，及びそのうち複数分野にまたがる分野

医療系：医学・歯学，薬学・保健，及びそのうち複数分野にまたがる分野

学際系：「学際・その他」，および「文系」「理系」「医療系」の複数にまたがる分野

また、回答者の所属大学院を3つのタイプに分けた。学位授与数と科学研究費の交付件数・金

額を基準に分類を行い、両者が多い順に、大学Ⅰ，大学Ⅱ，大学Ⅲと分類した。

次に、質問紙調査に加えて、文部科学省の『学校基本調査』の大学院生数等のデータ分析、『大学資料』に掲載されている学位授与数を分析した。さらに、広島大学中央図書館に所蔵された、2002 年度 1 年間に授与された学位論文全てを閲覧・調査し、論文構成、論文の長さなどを調査し、専門分野別に考察した。

表2 調査票の回収状況

設置者	研究科長調査票			博士課程院生調査票		
	配布数(研究科数)	有効回答数	回収率(%)	配布数	有効回答数	回収率(%)
国立	261	170	65.1	4,205	1,576	37.5
公立	77	37	48.1	680	175	25.7
私立	582	259	44.5	3,139	898	28.6
全体	920	470*	51.1	8,024	2,656*	33.1

注：*設置者不明 4，**同 7 を含む。

3. 博士課程後期の役割と博士号の概念

(1) 大学院教育の目的

博士課程の目的は、大学院設置基準第 4 条において、「博士課程は、専攻分野について、研究者として自立して研究活動を行い、又はその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力及びその基礎となる豊かな学識を養うことを目的とする」と規定されている。研究科長に対して、各研究科の博士課程後期が果たしている役割について尋ねた。「研究者の養成」について「そう思う」と回答した者は回答者全体の 96.6%，「大学教員の養成」が 75.4%，「専門職業人の養成」が 64.6%となっていた。博士課程後期が研究者養成の場であるとの認識においては、ほとんど全員異論がない。しかし、約 4 分の 1 の者が、「大学教員の養成」について否定的回答を示していることは注目される。

これを専門分野別に見ると、文系では、「大学教員の養成」83.7%の者が「そう思う」と回答しているが、理系や医療系では、「大学教員の養成」よりも「専門職業人の養成」を選択する者が多い。このように、理系や医療系では、従来みられたような「博士課程＝大学教員養成の場」という図式は崩れつつあり、むしろ大学外の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。

なお、博士課程前期（修士課程）では、「専門職業人の養成」を肯定する者が圧倒的に多く、いまや修士課程は、専門職業人の養成の場として捉えられるようになっている。

表3 研究科の主な役割：博士課程後期

(「そう思う」の%)

	文系	理系	医療系	学際系	全体
大学教員の養成	83.6	69.2	73.0	68.2	75.4
研究者の養成	97.1	97.7	96.8	91.3	96.6
専門職業人の養成	53.9	74.4	74.7	51.2	64.6

（２）博士号の概念

博士課程後期が、大学の教員を含めた広義の研究者養成の場として捉えられるとすれば、博士号はどのように捉えられているのだろうか。質問「博士号はその分野の権威であることを証明するものである」に対して、「そう思う」は 10.0%、「博士号は幅広い分野の学識を有する者に与えられるべきである」は 30.4%と少なかった。むしろ、「博士論文は、その分野の学問の発展に大きく貢献した研究成果を示したものである」には 47.6%、「博士論文は狭くても『一隅を照らす』ような研究成果を示したものである」には 64.3%の者が肯定した。そして「博士号は、自立した一人前の研究者としての資質を証明するものである」には 84.3%の者が肯定した。

これらの結果より、博士号は、もはや生涯をかけてまとめ上げた研究物に対して授与されるものでも、それをまとめあげた「大家」や「碩学」に授与されるものではないことが明らかである。むしろ、博士号は、「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の資質を証明するもの」であるといえよう。

表４ 博士号に関する認識

	（「そう思う」の％）				
	文系	理系	医療	学際	全体
博士号は、その分野の権威であることを証明するものである	10.5	6.6	13.4	11.5	10.0
博士号は、幅広い分野の学識を有する者に与えられるべきである	32.7	29.1	28.9	29.4	30.4
博士論文は、その分野の学問の発展に大きく貢献した研究成果を示したものである	47.1	51.1	45.8	44.0	47.6
博士論文は、狭くても「一隅を照らす」ような研究成果を示したものである	58.1	67.4	71.9	62.0	64.3
博士号は、自立した一人前の研究者としての資質を証明するものである	88.4	85.4	74.2	86.5	84.3

４．博士課程教育と学位の水準：大学間および国際比較

（１）研究科のカリキュラムと博士号の水準に関する自己評価

博士号の授与が増大し、授与する大学が増大するにつれ、各大学が授与する学位の質や水準の同質性も問題になってくる。ある大学院で授与される博士号と他の大学院で授与される博士号の質が大きく異なっているのが望ましくないことは、自明である。

そこで、研究科長に対して、博士課程後期のカリキュラムと博士号の水準に関する自己評価をしてもらった。自己の研究科のカリキュラムと自大学が授与する博士号の水準が、他大学と比べてどのように評価するかを尋ねたところ、いずれについても、回答者の 7 割前後の者が「ほぼ同等だと思う」と答えていた。

表５ 博士号の水準は大学間でどの程度異なっているか

	（％）				
	文系	理系	医療系	学際系	全体
おおよそ同等	29.9	34.3	34.4	36.7	32.8
大学間でやや異なっている	49.4	53.0	51.6	49.0	51.0
大きく異なっている	20.7	12.7	14.0	14.3	16.2

しかし、博士号の水準は大学間でどの程度異なっていると考えられている（表 5）。「博士号の水準は、大学間でどの程度異なっていますか」という質問に「おおよそ同等」と答えた者は全体

の3割程度であったが、「大学間でやや異なっていると思う」と答えた者は約5割もあり、「大学間でかなり異なっていると思う」と答えた者を加えると、全体の3分の2にのぼる。

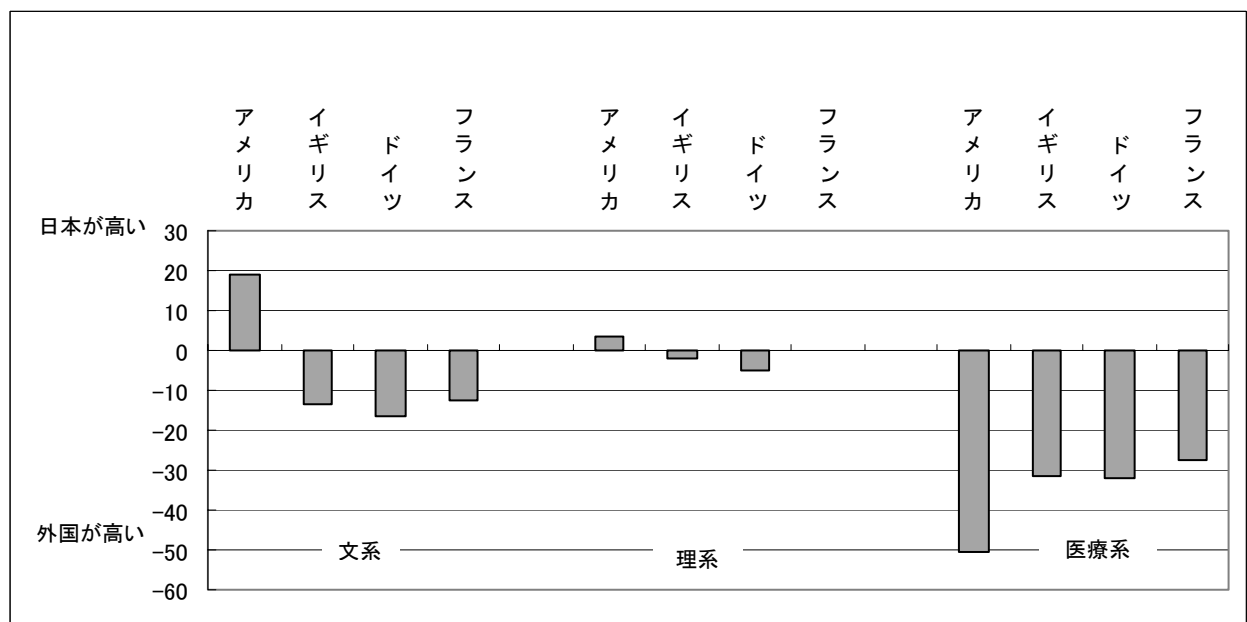
大学間の博士号の質や水準の異質性は、専門分野別には文系が最も大きい。それは、文系ではパラダイムが複数あり、学界において研究者間に何が優れた研究であるかについての合意が小さいからであろう。

（２）国際的に見た日本の博士号の水準

研究科長に自己の専門分野における日本の博士号の水準を、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランスの4カ国と比較してもらった。その結果の一例を示せば、例えば、アメリカと比較すると日本の学位は、文系では水準が高いと評価されているのに対して、医療系では、日本よりもアメリカの学位の方が水準が高いと評価されている。

図1は、「日本の方が高い」から「日本の方が低い」を引いた数値を3つの専門分野について図示している。これより、理系では、日本の学位は欧米4カ国と同等であると認識されている。しかし、文系では、日本はアメリカよりも高いが、ヨーロッパ3カ国よりも低いと評価されている。逆に、医療系では、日本の博士号はどの国よりも低いと評価されている。これは博士号の中でも、日本の医学博士の特殊性を物語っているだろう。後述の6「学位論文」を参照されたい。

図1 博士号の国際比較



5. 博士課程学生の入学と研究活動

（１）進学動機

大学院への進学、特に博士課程前期（修士課程）から博士課程（後期）への進学は、人生において決断を要する大きな問題である。博士課程（後期）への進学か、就職か、を真剣に考えたのは、理系

や学際系の院生では修士を終えた後、医療系の院生の場合は学部卒業後の時期であった。彼らは、博士課程（後期）への進学以外の進路も考えていた。これに対して文系では、就職を考えた者は少ない。

悩んだ末、博士課程（後期）への進学に踏み切ったのは、「大学で専門をさらに深めたかったから」「研究する機会を得るため」「将来、研究者として活躍するため」といった内発的な動機であった。進路選択に際して、大学院での指導教員が大きな影響を与えていた。

（２）博士課程入学までの経歴

近年大学院の拡大が続く中、大学院生の流動化が高まっている。従来、学士課程から博士課程まで一貫して同一大学に在学するケースが多かったが、2003年度『学校基本調査報告書』によると、当該大学以外の出身者は修士課程全体で29.1%、博士課程では32.6%を占めている。

大学院生調査のデータを用いて博士課程入学以前の経歴を分析した結果を表6に示す。博士課程院生の半数以上の者が「同一大学」である。大学のランクが低いほど「同一大学」が多く、ランクが高いほど他大学から入学してきた者が多い。専門分野別には、文系で学部・大学院での大学移動が多い。半数が同一大学であるが、修士入学時に他大学から入学した者が30%を超えている。理系では、学士から博士まですべて同一大学の者が7割程度いる。大学Ⅰでは修士時点で他大学から入学してきた者が19.9%もいるのに対して、大学Ⅲでは博士課程入学時に移動してきた者が多い。医療系でも、同一大学が7割を超えている。大学Ⅰでは同一大学の者は60%と相対的に少なく、博士課程で入学してくる者が相対的に多い(23.8%)が、大学Ⅲでは「同一大学」が多い。

表6 分野別にみた大学院生の大学間移動

(%)

	文系				理系				医療系			
	I	Ⅱ	Ⅲ	全体	I	Ⅱ	Ⅲ	全体	I	Ⅱ	Ⅲ	全体
すべて同一大学	49.2	55.1	51.5	51.1	69.9	74.5	76.5	72.8	60.0	70.6	83.1	72.6
修士入学時に移動	33.6	29.6	30.1	31.6	19.9	12.8	9.2	15.3	13.8	9.6	5.5	9.1
博士入学時に移動	8.6	6.1	8.7	8.2	8.4	9.4	11.1	9.3	23.8	17.6	10.0	16.3
修・博両方で移動	8.6	9.2	9.7	9.1	1.8	3.4	3.2	2.6	2.5	2.2	1.4	1.9

注：日本国籍の学生のみの数値。大学タイプは回答者の博士課程時の所属大学に基づく。

（３）研究生生活と学会活動

博士課程以前の経歴の違いは大学院生の研究活動にも影響を与えている。大学間移動を経験した者は博士論文に関する研究の開始時期が遅くなる傾向がみられた。また、修士入学の際に移動した学生は学士の卒業論文との、博士入学時に移動した学生は修士論文との関連性が弱まる傾向がみられた。

院生の研究テーマの決定方法は分野によって異なっている。全体では「指導教員と相談して選んだ」が6割近くを占めているが、文系では、「自分自身で選んだ」が過半数を占めている。また、全体ではテーマは「指導教員が得意とする研究領域の一部」であることが多いが、文系では「指導教員が得意とする研究領域とは異なったテーマ」を選ぶ者も4割近くいる。このように、文系の院生は、研究テーマの設定から個人的・自律的であるのに対して、理系・医療系では、院生は

研究室の研究テーマの一部を博士論文のテーマとして、共同研究の一部を担っている。博士課程の学生は、博士論文に関する文献購読や調査・実験に多くの時間を割き、学会発表の準備活動にも時間を使っている。その他、文系の院生は授業や学内外の研究会への出席に多くの時間を使っている。医療系や文系ではアルバイトに忙しい者が多いが、理系ではアルバイトは少ない。

国内学会での口頭発表の経験者は、理系、医療系、学際系の院生では8割以上いるが、文系では5割にも満たない。学術論文の執筆については、理系、医療系、学際系の院生では4割以上が国際的・全国的な学会誌への論文執筆の経験があるが、文系院生では国際的・全国的な学会誌への論文執筆は少なく、大学等の紀要に論文を執筆した経験者が5割近くとなっている。

全体として、指導教員の研究指導に対する満足度は良好で、「とても十分」または「少な目だが十分」と答えた者の割合は回答者の85%程度を占めている。

6. 博士論文

博士論文そのものをすべての分野について見たことのある人は少ないであろう。実際に手にとって見ると、論文の構成、論文の長さ、論文の体裁、どれをとっても学問によって驚くほど異なっている。学問研究のありかたは、人文・社会・自然科学では異なっており、研究成果の表現形態も大きく異なっている。学位論文もスタイルが異なっているのは、そのためである。

博士論文にはおおよそ3種類の形態がありそうである。第一は、既存の多数の学術論文を基にして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の博士論文（文系に多い）である。第二は、題目の異なる複数の学術雑誌論文を基にして新たに書き下ろされた比較的短い主論文と、主論文の基になった公表論文（題目の異なる複数の学術雑誌論文）および参考論文からなるタイプの博士論文（理系に多い）である。第三は、既存の学術雑誌論文そのものを学位論文（主論文）とし、これに参考論文が添えられているタイプの博士論文である（医学・歯学に多い）。

（1）博士論文の長さ：研究科長調査から

さて、実際に博士論文はどのようなものか、研究科長が最近授与した典型的な課程博士の論文について答えてもらった。表7に示しているように、文系では8割以上が日本語で書かれ、400字原稿用紙換算で平均535枚、中央値で500枚の長さである。これに対して、理系と医療系では、日本語と英語など外国語の比率は半々である。理系の原稿の長さは平均293枚、中央値で200枚と文系の半分程度であるが、医療系では極めて短く、平均で94枚、中央値で40枚となっている。

表7 最近授与した典型的な課程博士論文の特性

		文系	理系	医療系	学際系	全体
論文の使用言語(%)	英語等の外国語	13.9	46.1	48.3	38.9	34.5%
	日本語	86.1	53.9	51.7	61.1	65.5%
原稿の長さ(枚) (400字原稿用紙換算)	平均値	535	293	94	458	354枚
	中央値	500	200	40	350	250

（２）広島大学大学院の博士論文の分析

広島大学で平成 14 年度に授与された博士学位は 381 件であった。このうち中央図書館に保存されていた 364 編の博士論文について分析する。364 件中、既出版された著書等を博士論文とした提出したのは 5 編であった。なお医学博士と歯学博士では、論文のほとんどは、学会誌に公表された論文の抜き刷りを綴じた形で作成されていた。これらについては、ここでは統計的な分析は行わず、本稿の最後で別に考察する。

１）論文の長さ

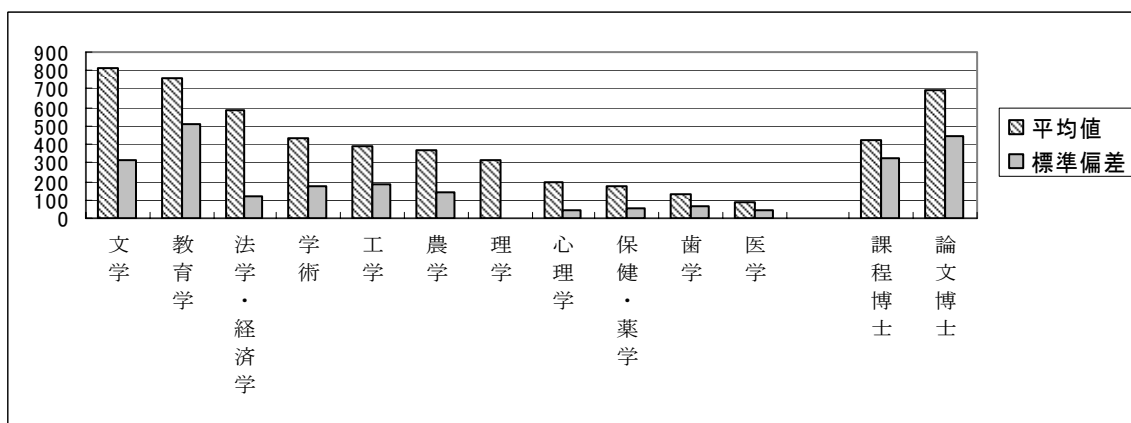
心理学を除く文系では論文の章数は 7 章前後と多く、標準偏差も大きかった。工学と農学は 6 章前後と比較的、章数が多い。理学は約 5 章、保健・薬学と歯学は約 4 章である。心理学は章数が少なく、ほとんどの論文は 3～4 章で構成されている。なお、論文博士の章数は課程博士よりも 1 章以上多かった。

図 2 は、日本語で書かれた博士論文の長さ（400 字原稿用紙換算）を示している。

文系の文学、教育学、法学・経済学では、平均 500 枚以上の長さである。続いて学術は約 440 枚、理系（理学、工学、農学）は 300～400 枚、心理学と医療系では 200 枚弱となっている。どの専門分野でも、論文の長さは極めて多様で、長い論文もあれば短い論文もある。なお、図中、理学では対象数が少なかったため標準偏差を算出していない。また、論文博士の長さは平均約 700 枚で、課程博士よりも 300 枚近くも長くなっている。

図 2 日本語で書かれた博士論文の長さ

（400 字原稿用紙換算）



２）図表と引用・参考文献の数

工学、教育学、文学では論文の中に図表の数が多く、平均 60 以上であった。農学と学術でも約 50 であった。これに対して、心理学、法学・経済学、医療系は、図表の数が少ない。ただし、文学と法学・経済学は標準偏差が大きく、図表の数が多い論文もあれば図表が全くない論文もある。なお、課程博士と論文博士の間には図表の数の差がない。

博士論文の最後に列挙された引用・参考文献数は、文系（文学，教育学，法学・経済学）と農学，学術では平均 120 本以上であった。これに対して，理系（工学，理学）と医療系（保健学・薬学，医学，歯学）は引用・参考文献数が少なかった。課程博士と論文博士の間には引用・参考文献数には大差がなかった。

博士論文の引用・参考文献における日本語文献と英語などの文献の数を調べたところ，心理学を除いて文系では，引用・参考文献の中に日本語の文献が多かった。これに対して，理系，医療系，学術は，英語などの文献が多かった。なお，論文博士よりも課程博士のほうが，英語などの文献が多く，日本語の文献が少ない。

（３）学位論文のスタイルの多様性：医学博士論文の特殊性

上の（２）の分析で分析しなかった医学博士と歯学博士の論文の内容について補足しておこう。臨床系の博士論文のほとんどは，「学位請求論文および参考論文」と題され，「主論文」と「参考論文」の部分からなっている。主論文は，学位申請者が第一著者になっている英文の学術雑誌の抜き刷りである場合と，書き下ろしの論文である場合がある。臨床医学では，前者が多い。後者の場合，書き下ろしの主論文の後に，数編の「公表論文」が添えられている。公表論文のほとんどは，英文の学術雑誌論文の抜き刷りで，学位申請者が第一著者になっているものが多い。これらの公表論文を基にして，書き下ろしの主論文が執筆されているのである。主論文が既刊の学術雑誌論文の抜き刷りであろうと書き下ろしであろうと，いずれの場合でも，最後に数編の「参考論文」が添えられている。これらは英語の学術論文であることもあるが，臨床医学の場合，日本語の症例研究の論文であることが多い。それらの全てが第一著者であるとは限らない。

さて，学問研究の多様性を反映して，学位論文の構成と主論文の長さは，専門分野によって非常に大きく異なっている。文系の学位論文は，主論文だけからなり，主論文の章数が多く，100 頁以上の長い論文となっている。それは学会誌や大学紀要等に過去執筆した学術論文を基に大幅に加筆修正されて書き下ろされている。それは，文系の多くの学位取得者が学位取得まで長い年数を掛けていたことの大きな原因であろう。

対照的に，臨床系の医学と歯学では，既存の学術雑誌論文そのものを学位論文（主論文）とするものが多かった。主論文は，小さな活字で 2 段組で印刷されているなど 1 頁あたりの情報量が多いが，学術雑誌論文であるから，数頁の長さである。ただし，医療系においては，理系のように複数の公表論文を基にして書き下ろされたタイプの主論文もある。

理学，農学，工学，農学，薬学，保健学など理系分野の学位論文の多くは，書き下ろしの主論文の後に参考論文が添えられているものが多く，主論文はワープロで A4 版数十頁の長さになる。

7. 課程博士取得者のプロフィールと博士号取得の困難性

（１）課程博士取得者のプロフィール

研究科長が最近授与した典型的な課程博士の取得者の特性は表 8 に示している。文系は外国籍の者（ほとんどが留学生）の割合が高く，取得時の年齢も 35 歳と高い。学部卒業後 11 年，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。理系と医療系は、日本人が圧倒的で、取得時の年齢は 30 歳程度で、博士課程（後期）に入学後、平均約 3 年半で博士号を取得している。文系と理系・医療系では取得に必要な年数は 2 倍近い違いがある。

表 8 最近授与した典型的な課程博士の取得者

		文系	理系	医療系	学際系	全体
取得者の国籍	日本国籍	70.3	86.5	94.4	82.9	82.3%
	外国籍	29.7	13.5	5.6	17.1	17.7%
取得者の取得時の年齢：平均値(中央値)		35.2	29.6	29.9	32.4	31.8 歳 (30)
博士課程後期入学後の年数		5.6	3.3	3.6	3.6	4.2 年 (3)
学部卒業後の年数		11.1	6.7	6.6	8.9	8.3 年 (6)
そのテーマを実質的に研究して何年か		6.7	5.3	4.1	6.2	5.6 年 (5)

(2) 課程博士の取得可能性

続いて、標準修業年限内（通常 3 年、医歯獣医系 4 年）での課程博士取得の可能性について、研究科長と大学院生に意見を聞いてみた。表 9 を見ると、院生はどの分野でも、「努力すれば可能」が最も多かった。しかし、研究科長の意見は分野別に大きな差があった。医療系では、「十分可能」と回答した者が 60%を上回っていたが、理系と学際系では「努力すれば可能」が最も多く、文系では「困難」が最も多かった。質問紙に回答した院生は現役の院生で、これから学位を取得する人であるから、学位取得について希望的観測が込められているかもしれない。これに対して、研究科長の回答は、長年の経験に基づいた冷静な判断結果と言えよう。

表 9 標準修業年限内での課程博士の取得

	文系		理系		医療系		学際系		全体	
	研究科長	院 生	研究科長	院 生	研究科長	院 生	研究科長	院 生	研究科長	院 生
十分可能	9.8	9.9	42.5	29.1	60.4	37.8	20.0	16.0	31.3	25.0
努力すれば可能	41.0	59.9	56.0	62.0	35.4	57.8	60.0	67.9	46.4	60.9
困難	49.1	30.1	1.5	8.9	4.2	4.4	20.0	16.0	22.3	14.1

表 10 標準修業年限内での博士号取得が困難な原因：研究科長と院生の専門分野別比較

	文系		理系		医療系	
	研究科長	院 生	研究科長	院 生	研究科長	院 生
1. 論文作成に必要な研究成果を期間内に出すこと	71.5	86.4	85.2	90.5	87.2	90.2
2. 学位論文が長いと執筆に時間がかかること	38.8	60.5	8.3	45.5	9.5	50.5
3. 学位論文の要求水準が高すぎる	45.6	49.8	33.6	36.1	29.1	40.9
4. 論文提出の前提条件を満たすのに時間がかかること	43.0	61.0	58.5	60.2	24.4	51.4
5. 博士号の水準が曖昧なこと	23.1	43.8	4.3	30.6	5.9	32.3
6. 院生自身のテーマ設定が曖昧なこと	43.9	55.5	32.5	44.3	31.0	48.1
7. 学部時代の基礎的学習が不十分であること	57.3	44.5	56.7	45.9	36.5	40.3
8. 修士論文のテーマと一貫していないこと	30.1	37.0	39.2	40.0	25.8	32.0
9. 博士号取得の目標達成の意欲が弱いこと	45.5	40.9	62.9	47.3	51.2	47.2
10. 院生自身の力量が不十分であること	66.0	69.3	75.4	69.1	71.4	65.8
11. アルバイトをしなければならないこと	38.0	44.4	28.1	25.0	35.7	41.9

では、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。表 10 によれば、全体としては、「論文作成に必要な研究成果を期間内に出すこと」、「自分自身の力量が不十分であること」が最も多い。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「学位論文が長いいため執筆に時間がかかること」、理系と医療系では「博士号取得の目標達成の意欲が弱いこと」などが挙げられている。特に、文系では、多くの院生が、「学位論文が長いいため執筆に時間がかかること」を挙げている。

8. 博士課程学生の資質と役に立っている過去の教育

院生の資質に対する評価は、研究科長による評価よりも院生自身（特に文系）による自己評価の方が肯定的である。全体として評価は厳しいと言えよう。特に、外国語を書く・話す能力、教養的知識、博士課程後期学生としての全体的資質、といった領域で評価が低い（表 11）。

博士課程での研究活動に最も役立っている過去の教育は、文系理系とも「修士論文のための研究」「学部時代の専門教育」「修士時代の授業」「学部時代の卒業研究」である（表 12）。これに次いで「高校までの英語の学習」「高校までの学習」「学部時代の教養教育・一般教育」が多い。

表 11 博士課程後期院生の資質についての自己評価と他者評価

（「満足」と「十分」の％）

	文系		理系		医療系	
	研究科長	院生	研究科長	院生	研究科長	院生
1.外国語(例えば英語)を読むこと	26.9	36.8	36.8	34.9	29.7	27.4
2.外国語(例えば英語)を書くこと	7.6	12.7	6.6	11.7	11.0	7.7
3.外国語(例えば英語)を話すこと	6.5	14.6	4.4	9.1	7.7	5.1
4.作文能力（日本語）	29.6	40.8	20.6	27.9	15.4	24.4
5.専門分野の知識	33.9	23.1	40.0	22.0	34.4	13.2
6.教養的知識	18.6	24.9	11.0	23.7	12.1	16.0
7.思考力	25.7	33.8	32.1	33.9	25.3	21.3
8.博士課程後期学生としての全体的資質	25.0	24.0	28.6	20.4	26.4	16.8

表 12 博士課程入学以前の教育・学習の有効性：院生・専門分野別

（％）

	文系	理系	医療系	学際系	全体
1.修士論文のための研究	95.3	94.0	66.4	93.4	89.6
2.修士時代の授業	88.4	69.5	51.5	73.0	72.1
3.大学院への受験勉強	62.4	58.1	37.8	57.4	54.7
4.学部時代の卒業研究	66.2	78.3	55.0	66.0	69.5
5.学部時代の専門教育	80.5	83.1	83.0	80.2	82.2
6.大学時代の英語の学習	50.0	46.1	47.2	51.9	47.7
7.大学時代の課外活動	35.6	33.7	35.7	35.4	34.7
8.学部時代の教養教育・一般教育	61.2	57.5	59.5	66.3	59.6
9.大学への受験勉強	44.6	46.7	43.4	47.2	45.4
10.高校までの英語の学習	59.4	62.9	68.5	61.7	63.0
11.高校までの学習	52.2	67.1	54.2	62.3	59.8

9. 博士課程院生の経済生活

回答者のうち日本学術振興会の特別研究員(DC)に採用されている者は、わずかに 5%弱であった。分野別には理系が最も高かった。採用枠は少ないからある程度は予想されることとはいえ、極めて難関である。それでも、約 4 割の院生は、PD や DC に「努力すれば採用される」と答えていた。

また、回答のあった博士課程院生の約 3 分の 1 が現在ティーチング・アシスタント(TA)を担当しており、過去も含めると約 3 分の 2 が TA の経験者であった。そして回答者の 2 割弱が現在リサーチ・アシスタント(RA)を担当しており、経験者は 3 割程度であった。

次に、博士課程院生の毎月の収入と支出の状況をやや詳細に述べてみよう。表 13 に示しているように、回答を得た博士課程院生全体の毎月の収入は約 21 万円、支出は 17 万円余であった。しかし、それは院生の属性によってかなり異なっている。

まず、収入を設置者別にみると、国立20万5千円、公立18万円、私立22万円強と、私立は国立に比べて2万円から4万円程度高くなっている。収入の内訳は、国立は留学生が多く含まれていることを反映して「文部省奨学金／奨励金（留学生）」が多く、公立は「日本育英会の奨学金」が、私立は「親からの援助」「アルバイト」「民間団体からの奨学金」が多い。専門分野別には、文系は「文部省奨学金／奨励金（留学生）」が多く、理系は「親からの援助」「日本学術振興会の奨学金（給与）」が多く「アルバイト」は少ない。医療系は「アルバイト」が際だって多い。

他方、支出は、設置者別には、国立は「住居・光熱費」がやや高く、私立は「授業料・納付金」「交通費・通信費」が高い。専門分野別には、文系は「修学費」、医療系は「授業料・納付金」「交通費・通信費」「食費」「住居・光熱費」など多くの項目で支出が多い。

表 13 博士課程院生の収入と支出：設置者別・専門分野別 (月額, 千円)

		全体	設置者別			専門分野別			
			国立	公立	私立	文系	理系	医療系	学際系
収入	親からの援助	24.2	22.1	18.2	29.3	20.7	26.7	23.9	22.5
	アルバイト	55.5	50.8	36.3	68.1	44.1	17.3	152.7	32.8
	定職	35.5	32.5	39.2	40.2	34.8	34.6	36.7	41.4
	日本育英会の奨学金	54.8	56.2	63.9	50.2	53.8	62.2	39.5	59.1
	日本学術振興会の奨励金（給与）	8.6	12.0	10.0	2.1	2.9	14.8	5.6	0.0
	民間団体からの奨学金	5.0	4.3	2.6	6.9	7.1	4.3	4.4	3.5
	文部省奨学金／奨励金（留学生）	10.7	13.2	5.5	7.2	12.3	11.8	6.6	9.9
	その他	15.0	14.2	4.2	18.9	15.8	15.6	13.0	14.3
	合計	209.2	205.2	179.8	222.8	191.4	187.2	282.4	184.1
支出	授業料・納付金	38.1	30.8	35.0	51.8	35.8	36.9	42.8	38.8
	修学費	9.1	8.8	7.9	9.8	14.0	5.9	8.8	10.5
	交通費・通信費	13.3	11.9	11.0	16.3	14.3	10.8	17.3	12.1
	食費	34.9	36.0	28.3	34.3	29.7	33.0	46.5	30.3
	住居・光熱費	43.2	44.8	29.4	43.2	38.7	39.3	57.2	40.0
	保健・衛生費	5.2	5.3	5.5	5.1	4.7	4.4	7.8	4.3
	娯楽・嗜好費	14.1	13.8	11.5	15.3	11.4	13.0	20.0	12.9
	その他日常費	14.5	15.0	9.2	14.8	13.9	13.1	19.4	9.3
	合計	172.5	166.5	137.7	190.9	162.4	156.5	220.2	158.1
回答者数		1,843	1,100	133	610	509	815	409	112

私立が国立に比べて収入・支出とも2万円前後（約10%）高いのは、授業料の違いを反映していると思われる。専門分野別には、理系は実験等で多忙なのを反映してかアルバイトは少なく、代わって収入を日本育英会や日本学術振興会の奨学金や奨励金に大きく依存している。医療系の大学院生は、病院等での医師としての診療活動で生計を立てている者が多く、日本育英会の奨学金をもらっていても収入全体に占める割合は低い。

博士課程院生には、量的には学部・修士からストレートに入学した者が多いが、留学生や社会人も多い。属性別に収入と支出を比較すると、経済状態には大きな違いがある。

「伝統的學生」すなわち、学部・修士からストレートに入学した日本人學生は、収入は約18万円で、その内訳は、奨学金が約10万円、アルバイトが4万2千円、親からの仕送りが3万2千円であった。他方、社会人學生は、収入31万円で、その内訳は、定職収入13万円、アルバイト10万円であった。なお、回答者の25.8%が過去に職業経験を持っていた。社会人學生は博士課程院生の4分の1も占めている。

最後に、留学生は、収入の全体平均は約15万円だが、国費留学生と私費留学生では大差があり、国費留学生は19万円と日本人の伝統的學生と同等だが、私費留学生は13万円と6万円も低かった（表14）。私費留学生の収入の内訳は、民間団体と文部省からの奨学金等を併せて5.7万円、アルバイトが約3万円、親からの援助が1.4万円程度であった。このような低い収入にもかかわらず、国費留学生は払わなくても済む授業料・納付金を払わねばならない。もっとも、授業料・納付金は約2万5千円と日本人院生よりも1万円ほど低額になっているのは、授業料減免の措置を受けているからであろう。しかし、それにもかかわらず、収入が少ない上に授業料負担があることのしわ寄せは、交通費・通信費、食費、住居・光熱費など全ての支出を切りつめざるを得ないことになる。国費留学生と私費留学生の経済状況の格差は、あまりにも大きいと言えよう。

表14 留学生の経済状況：国費・私費別

（月額千円）

収 入			支 出		
	国費	私費		国費	私費
親からの援助	0.9	14.4	授業料・納付金	2.4	24.7
アルバイト	5.2	31.4	修学費	9.7	8.0
定職	0.0	4.7	交通費・通信費	14.0	9.4
日本育英会の奨学金	0.0	0.6	食費	40.4	29.8
日本学術振興会奨学金（給与）	0.0	1.1	住居・光熱費	48.3	34.9
民間団体からの奨学金	0.0	33.4	保健・衛生費	8.9	4.8
文部省奨学金／奨励金（留学生）	180.3	23.7	娯楽・嗜好費	9.1	3.7
その他	2.5	18.1	その他日常費	20.1	11.6
合計	188.9	127.5	合計	153.0	126.8

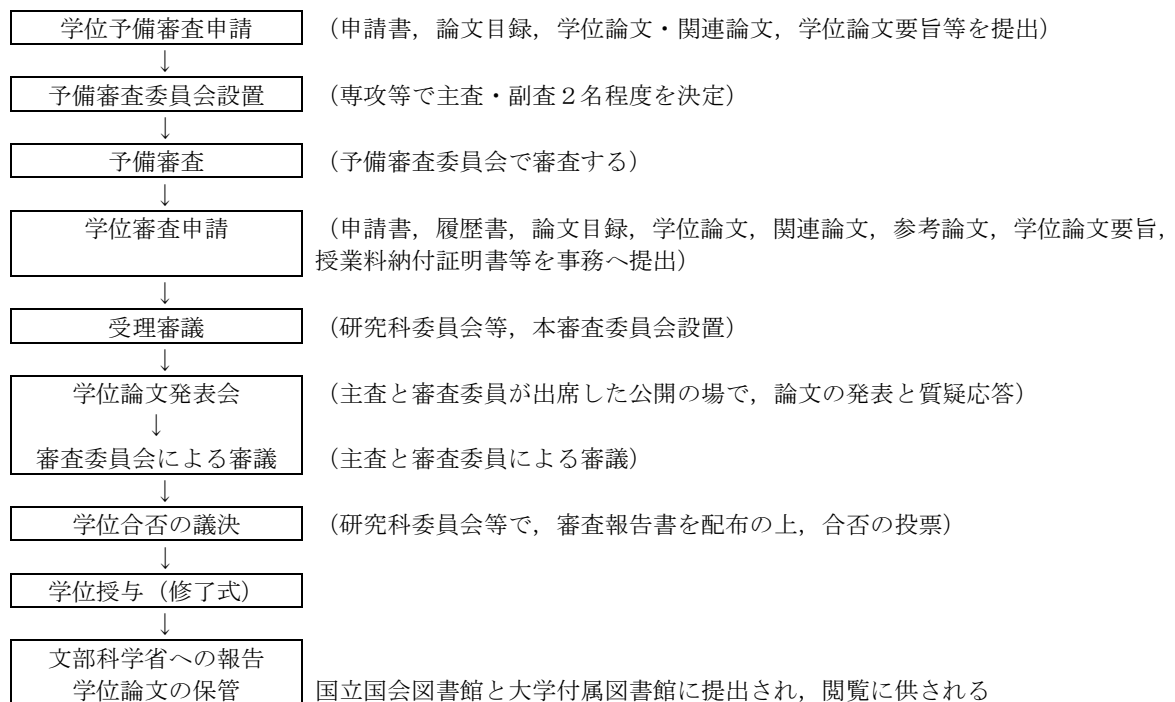
10. 博士号の審査体制と質の維持のメカニズム

（1）学位審査のプロセス

専門分野の多様性、大学・研究科の内規や慣行などにより、多くの研究科で学位論文の審査は異なっている。我々の調査ではそれらの全貌までは明らかにすることができなかったが、一般的な

学位審査のプロセスは、次の図3で示すような予備審査と本審査の2段階で行われているようである。名称は大学や研究科によって異なるが、ここでいう予備審査とは、専攻単位での審査であり、本審査は研究科全体での審査である。予備審査の段階で発表会を行ったり、専攻教員会議で審議する場合もある。大学組織はボトムヘビーな組織であり、本審査よりも予備審査の方が詳細で実質的な審査や研究上の指導を行っていることも多いと思われる。

図3 課程博士の審査のプロセス



（2）博士論文提出の前提条件

博士論文を完成させるには実に多くのステップを踏まなければならない。上の図で示した予備審査と本審査は、実は、院生にとって、学位を取得するための最後の段階である。専攻内で行われる予備審査にこぎ着けるまでに、院生は予備審査の申請に必要な条件を満たしておかなければならない。実は、院生にとって、ここに至るまでが最も時間を要するのである。

博士号を取得しようとする者は、通常、博士論文の中心部分をなす研究成果が、既に全国的な学会等で審査を受け、意味ある独創的な研究として学界での承認を受けておかなければならない。例えば博士論文の一部（あるいは全部）となる主要な研究が、学会大会で口頭発表されていたり、レフリー付き学術論文として学会誌に掲載されていること、などである。なお、博士学位取得には、通常、語学能力が一定水準であることも必須とされる。課程博士は大学院入試を受けているので免除されるが、論文博士では外国語の試験を受けることもある。

博士論文を提出する以前に、学会での口頭発表を義務づけている研究科は約3分の1と少なく、65.1%の研究科は学会発表を要件としていない。しかし、学術雑誌への論文掲載を要件としてい

る研究科は調査対象研究科の約4分の3にもものぼる。博士論文の一部となる研究成果が、学会等の学術雑誌の審査に合格し、実際に掲載されていることは、学外の第三者による審査を受けていることになる。学位取得の前提条件として、レフリー付き学術雑誌に研究の一部を掲載されているのは、ある大学が授与した学位論文の質を担保するための一つの手段なのである。

（３）審査委員会

次に、博士論文の審査委員会について尋ねた。「審査委員会を最低何人で編成することになっていますか」と尋ねた項目に対しては、「3人」が最も多く、続いて「4人」、「5人」となっている。

「審査委員会の中に、他講座あるいは他専攻の教員が参加しますか」と尋ねた項目では、「よくある」51.9%、「ときどき」32.2%と、高い割合で他講座・他専攻の教員が審査に加わっている。

これに対して、「審査委員会の中に、他大学の教員が参加しますか」については、「よくある」14.8%、「ときどき」40.0%にとどまり、「ほとんどない」が45.1%を占めている。つまり、日本の大学院では、論文の審査に他大学の教員が参加することはあまりない。博士論文は、一つの大学内で、他講座・他専攻の教員を加えた審査委員会で審査するケースが多い。

大規模な大学・研究科では、隣接の研究科・専攻等に適任者が得られることもある。これらの「準外部者」は、当該専攻の審査委員がカバーできない部分の指導や審査を行うだけでなく、審査のプロセスでのお目付役としての役割をも果たす。

しかし、小規模な大学・研究科は教員の層が薄く、学内あるいは研究科内の「準外部者」を迎え入れることは難しい。とすれば、英国のエクスターナル・エグザミナーのように、他大学の教員を審査委員に加えることが考えられる。ただ、これも実際に実施するとなると、乗り越えなければならない問題がある。論文の査読は郵送でできるとしても、審査会や最終試問に出席するための謝金や遠隔地の場合は旅費の手当も必要である。また、学位審査は年度末に集中することが多く、多忙な時期に他大学の教員に足を運ばせなければならない。

今回の調査で、他大学の教員を学位審査委員会の委員に依頼することは少なく、学外者を依頼するのは、論文のテーマが特殊であるとか、以前研究指導をしていた教員が他大学に移動したなどといった場合に限られていると言えよう。

（４）博士論文の審査の厳密性と質の維持

博士論文は、ふつう同一大学の3, 4人の審査委員によって審査される。このうち一人が博士論文を執筆した大学院生の指導教員であり、審査委員会の主査となる。審査委員には、隣接の専攻や研究科の教員が入っていることもある。審査委員は、提出された博士論文の内容をよく理解している当該領域の専門家ばかりである。

しかし、3, 4人の審査委員だけで十分に公正で妥当な評価ができるのだろうか。博士号は、「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。審査委員は、論文要旨を読み、目の前に提出された博士論文と一連の参考論文を読み、さらに研究発表会での発表内容と質疑応

答、最終審査での口頭試問において、申請のあった研究が、確かに、過去の先行研究を踏まえた上で学界に独創的な貢献をしていることを認め、申請者が一人前の研究者としての資質を備えていることを判定しなければならない。わずか3, 4人の審査委員に任せて大丈夫なのだろうか。

日本の大学院における審査には、博士論文の質をチェックする多種多様なメカニズムがある。主査や審査委員の判断を誤らせないため、どの研究科にも、様々な内規が設けられている。

第一に、博士論文を提出するに必要な条件が定められていることである。例えば、広島大学大学院教育学研究科では、志願者は、審査員による査読がある全国的な学会誌に最低2つの論文(単著あるいは筆頭著者)を公表しておかなければならない。人文科学系では、博士課程後期3年間でこの条件を満たすことは非常に難しい。理系や医療系の研究科では、学位論文(主論文)の中核をなす学術論文(単著あるいは筆頭著者)が掲載されている雑誌に条件を付けている。すなわち、カレントコンテンツに収録されている雑誌であること、又は一定以上のSCIのインパクトファクター(IF)をもつ雑誌であること、IFが1000位以内の雑誌であることなどである。これらの要件は提出された論文の主要部分が既に他大学の研究者による審査によって一定水準以上であると認められていることを要求する。それは、博士論文が、事前にいわば学外の第三者による評価を受けていることを意味する。

第二は、博士論文そのものである。博士論文の中核をなす研究が、権威ある学術雑誌に事前に掲載されているとしても、その研究と学術雑誌に掲載された論文が、真に学位申請者自身による独創的な貢献によるものであることが示される必要がある。主論文が単著論文である場合は問題は少ない。問題は、主論文が短編で、しかも共同研究である場合である。共同研究の場合、そこでの学位申請者個人の独創的貢献の問題がある。たとえ筆頭著者になっていたとしても、申請者がその研究に対して独創的な貢献をしていることを証明しなければならない。

博士論文が、主論文と参考論文・関連論文などから構成されているのは、申請者の共同研究上の独創的な貢献を証明するためである。これら添付された複数の論文において、確かに申請者が筆頭著者になっていることを示すことにより、学位論文の研究が、確かに申請者のこれまでの研究の成果によるものであることが証明されるのである。

しかし、それだけで問題が十分に解決するわけではない。自然科学や医学の領域では大規模な研究チームで共同研究が行われ、10名を超える共著者によって執筆される論文もある。場合によっては、学位申請者は、その研究に大きな貢献をしたとしても、筆頭著者でないこともある。このような場合、学位論文申請書に、共著者全員から当該論文を学位論文の主論文(あるいは参考論文)として提出することを認める承諾書を添付する研究科もある。

第三は、公開性である。最終審査段階の博士論文は特別の部屋で1週間程度公開され、だれでもそれを閲覧することができる。さらに、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。論文は、審査の途中だけでなく、授与された後でも、外部の者による見えざる評価にさらされるのである。また、研究科教授会で審議資料として配布された博士論文概要は、学位が授与された後、大学から印刷公刊される。学位規則第8条には、「大学及び学位授与機構は、博士の学位を授与したときは、当該博士の学位を授与した日から3月以内に

当該博士の学位の授与に係る論文の内容の要旨及び論文審査の結果の要旨を公表するものとする」と定められている。

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証明するために、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いが、主査と審査委員が厳正な審査を行うためのルールが作られている。とはいえ、そのような厳格なルールがあったとしても、完璧なものとは言いえない。最終的には、審査委員の良識ある判断と姿勢が求められる。

【参考文献】

Berelson, B. (1960) *Graduate Education in the United States*. McGraw-Hill.

Bowen, W.G. and Rudenstine N.L. (1992) *In Pursuit of Ph.D.* Princeton University Press.

Clark, B. R. (ed.) (1993) *The Research Foundations of Graduate Education*. University of California Press.

Clark, B. R. (1995) *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press.

Goodchild, L.F., Green K.E., Katz E.L. and Kluwer R.C. (ed.) (1997) *Rethinking the Dissertation Process: Tackling Personal and Institutional Obstacles*, New Directions for Higher Education, Number 99, Jossey-Bass.

生田哲(1995)『サイエンティストを目指す大学院留学』アルク。

市川昭午・喜多村和之編(1995)『現代の大学院教育』玉川大学出版部。

中央教育審議会(2005)『新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—』文部科学省。

渡部哲光(2000)『アメリカの大学事情』東海大学出版会。

第4章 評価制度

第1節 高等教育の質保証の国際動向：欧州を中心に

米澤 彰純

日本で 2004 年度から始まった「認証評価」は、正確には米国のアクレディテーションといくつかの点で異なるが、大学基準協会は当然として、大学評価・学位授与機構も、外国に対しては「アクレディテーション」として説明している。「認証評価」の導入が進められた背景のひとつとして、国際的な高等教育の質保証ネットワークの形成を国際社会で提唱する日本政府の方針があったことは、間違いないだろう。すなわち、一見国内問題として整備されているように思われる高等教育の質保証や評価の仕組みは、多くの場合、国際的な高等教育の動向をにらんだ国家戦略としての側面をもっている。ここでは、ヨーロッパで現在展開されているヨーロッパ版のアクレディテーションの動向を概観し、日本の高等教育の質保証へのインプリケーションを考える。

1. ボローニャ・プロセスとアクレディテーション

2010 年までに魅力ある「ヨーロッパ高等教育圏」の設立を目指して 1999 年に欧州 29 カ国の教育担当大臣が宣言に署名してはじまったボローニャ・プロセスは、2005 年を迎えた現在、すでに折り返し地点に来ているといえる。2 年ごとに開かれるフォロー・アップ会合も、2005 年 5 月のベルゲン（ノルウェー）で 3 回目になる。ボローニャ宣言自体には、「アクレディテーション」という言葉は使われていないが、2001 年に出されたプラハ・コミュニケ（声明）において、「質保証」、「評価(evaluation)」、「認定(certification)」などとともに 3 度登場し、これらの各国間の相互認証へ向けてのシナリオ作り、共通性、相互協力などが唱われている。さらに、2003 年のベルリン・コミュニケでは質保証が優先的に取り組むべき事項のひとつとしてあげられ、2005 年までに各国の質保証システムが、アクレディテーションや認定ないしこれに相当する手続きをもつことが合意された。

2005 年のベルゲン・コミュニケでは、ヨーロッパの高等教育評価機関のほとんどが所属する欧州質保証協会(ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005)が関係機関とともに提案した「ヨーロッパ高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」が採択された。さらに、同コミュニケでは、「アクレディテーションまたは質保証の判定についての相互認定を進める観点から、国として認証された（質保証）機関の間の協力の重要性を強調する」と記されている。

しかしながら、「アクレディテーション」という言葉は、ベルゲン・コミュニケのなかではこの一カ所を除いて一切現れず、2007 年のロンドン会合に向けての部分でも、質保証に関して ENQA によるガイドラインの実施が推奨されているにすぎない。また、41 頁にも及ぶ ENQA のガイド

ラインには「アクレディテーション」という単語が 19 回現れるが、そのほとんどは、2003 年のベルリン・コミュニケの引用か、外部による質保証の例のひとつとして、アクレディテーションがあるという言及である。これは、ENQA のガイドラインが「質保証」の定義として、評価、アクレディテーション、オーディット（監査）などのプロセスの総称とし、全体的に質保証を中心とした議論として展開しているからとも言えるが、ヨーロッパが、「アクレディテーション」という活動に対して必ずしも一枚岩の対応をしていない実情を、反映したものとも考えられる。

2. アクレディテーションへの多様な受け止め方

2005 年 9 月、フィンランドの高等教育関係者の代表団が日本を訪問、高等教育の評価について意見を交換する機会があった。「私たちはアクレディテーションの導入に対して疑念をもっています」。フィンランドの大学評価についての議論の中では、このような話が出た。フィンランドでは、大学評価を大学が機関としてきちんと質の保証と向上にとりくんでいるかを総体としてチェックするオーディットとしての評価を実施しており、国内向けには「アクレディテーション」という言葉を使わない。しかし、対外向け、正確には、ヨーロッパ向けには、このオーディットとしての評価を「アクレディテーション」とであると説明している、というものであった。デンマークもまた、日本のような大学の設置認可のプロセスをもつことから、アクレディテーションは不要、との立場を取る。

Szwarz & Westerheijden(2004)は、ヨーロッパを中心としたアクレディテーション・スキームの定義を、「高等教育機関、様々なタイプの学位と教育プログラムに対する、組織的・システム化され実施される評価スキームで、個々の高等教育機関、様々なタイプの学位や教育プログラムの公式な認可(approval)プロセスへとつながる公式の総合判定」と定めている。この「認可」とは、高等教育機関、そして学位やそれぞれの専門分野の教育プログラムが「存在する権利(right to exist)」が認められることを意味するが、これには、アクレディテーションによる「認可(approval)」と、アクレディテーションによらない、例えば政府による「認可」がある。また、高等教育の「評価」は、このような「認可」に直接・間接的に結びつくものではないと定義される。

大学が存在する権利、学位を授与する権利は、近代国家の成立以降、ヨーロッパでは、主に国家がその権利を認めることで成立してきた。英国では、先に合併により成立したマンチェスター大学など、今でも歴史ある大学に対しては、枢密院の審議をへて、国王がチャーター（憲章）を与えることが知られている。アクレディテーションは、このような国家や州(state)ではなく、大学や専門職などの協会組織が自主的に加盟審査をおこなうプロセスとして発展し、20 世紀半ばに日本を含む東アジア諸国に導入され、フィリピンや韓国などではそれなりに定着を見ている。

これに対し、ヨーロッパで「アクレディテーション」という言葉が使われ始めたのはとても新しい。1980 年代後半以降、イギリス、フランス、オランダなどを皮切りに、各国に高等教育の評価機関が設立されていくが、ここでは、「評価」「質保証」などの言葉が主に使われており、ENQA もまた、評価や質保証に関する各国機関のネットワーク・協会組織であり、アクレディテーショ

ンに特化したものではない。

Schwartz & Westerheijden は、高等教育機関・学位・プログラムに対して、評価機関による何らかの評価プロセスを経て「存在する権利」が与えられるものを全てアクレディテーション・スキームとしてとらえ、これに国または州による認可(state approval)を対比させる。彼らは、1998年には、西欧に先駆けて東欧でアクレディテーションが社会主義体制からの転換における混乱回避のために成立したものと、英国だけで存在していたものが、2003年には、デンマークとギリシャをのぞく主要なヨーロッパ諸国において、アクレディテーションが制度化されたとしている。しかしながら、この整理は、アクレディテーションをかなり広義にとらえた整理であり、彼らの上記の定義にかかわらず、かなり細かい数十に分けられた専門分野（教育プログラム）別のものを特にアクレディテーションとしてイメージする傾向がオランダ・ドイツなど大陸諸国を中心として強くあり、この先には、ヨーロッパ全体での学位認証のアクレディテーションによる共通化を目指す動きが見え隠れする。

1998年にすでにアクレディテーションが存在していたと同書で整理されている英国などは、高等教育の評価をめぐる国内の議論が不安定なことから、実際にはこの専門分野別アクレディテーションを簡単に実施することができない事情がある。同書でジョン・ブレナンは、英国においては専門職団体のアクレディテーションと、公開大学などが大学以外の機関での学位授与を認めるにあたって行うもの(validation)という、きわめて限定的な部分を「アクレディテーション」として整理しているにすぎない。2005年10月に来日した英国ブリストル大学および高等教育質保証機構(Quality Assurance Agency: QAA)のジル・クラークは、おそらく英国の多くの大学の人たちは、オランダやドイツなどが専門分野別のアクレディテーションを進めていること自体を知らないのではないかとコメントした。イギリスでかつて行われた QAA による分野別の教育評価(subject review)は、機関に対するオーディットの一部として組み込まれ、事実上凍結状態にある。QAA としてできることは、英国では大学が自分自身で各分野の教育の質保証に努めており、また、専門職団体によるアクレディテーションも一部存在することから、教育の質保証において問題がないとヨーロッパ大陸に対して説得することだというのである。

3. 超国家的質保証を巡る駆け引き

「ヨーロッパ高等教育圏」とそこでのアクレディテーションの議論を読み解くためには、さらに2つの国際的なアクター、すなわち、欧州委員会(European Commission)と欧州アクレディテーション・コンソーシアム(European Consortium for Accreditation: ECA)の存在を頭に入れておく必要がある。ボローニャ宣言やその先駆けとなった1998年の独英仏伊四カ国によるソルボンヌ宣言は、欧州委員会の文脈を外れ、各国の教育担当大臣が各国代表としてコントロールの掌握をはかったものとする de Wit の解釈がすでに吉川裕美子により紹介されているが、2005年9月に国連大学で発表したピーター・マーセンは、当初ボローニャ・プロセスにおいて蚊帳の外におかれ、現在も同プロセスには何ら公的責任を有しない欧州委員会が、このプロセスのパートナー

として招かれ、このプロセスの運営のための財政支援をすることで大きな影響力を持ち始めていると述べている。

これに対し、ECA は、ENQA のメンバーでもある一部の国のアクレディテーション機関が独自の国際コンソーシアムを組み 2003 年 11 月に結成されたもので、2007 年末までに参加者の間のアクレディテーションの相互認定(mutual recognition)を達成しようというものである。ECA は、ヨーロッパにおける学生の国を越えた移動や資格の認証の促進のためには、アクレディテーションの相互認定が有効であるとの考えをもち、評価機関の世界レベルのネットワークである国際高等教育質保証ネットワーク(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education: INQAAHE)や ENQA などのガイドラインに合致した独自の Code of Good Practice を公表している。さらに、ECA は、アクレディテーションの結果公表のための標準フォーマットの開発に取り組み、これらによりヨーロッパでのアクレディテーション普及のためのコストの削減をねらっている。

ECA は、2005 年 10 月現在、オーストリア 2 団体、ドイツ 6 団体、アイルランド、フランス、オランダおよびベルギー・フラマン共同体、ノルウェー、スペイン、スイス各 1 団体となっており、フランスの 1 団体がエンジニアの専門職団体であるエンジニア資格委員会 Commission des Titres d'Ingénieur(CTI)であることを含め、専門分野に特化したものとそうでないもの、さらにはアイルランドの Higher Education and Training Awards Council(HETAC)のように、学位授与まで含む広範な活動を行うものまで、多岐に渡っている。しかし、イギリスや、フランスの代表的な評価機関である大学評価委員会(Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel: CNE)が、アクレディテーション団体でないこともあり加入していないなど、ヨーロッパ全体をカバーした団体と言うには、まだかなり距離がある。なお、ECA は、アクレディテーションを「提供される高等教育の機関やプログラムがある水準を満たしていることを示す、公的で独立した判定(decision)」と定義しており、ECA の定義もまた、機関別のものと専門分野（教育プログラム）別の両方を含む形となっている。

4. 変化する大学と政府との関係と評価機関

タイヒラーは、ボローニャ・プロセスは高等教育の将来について明確な共通展望に基づいたものではないとし、ヨーロッパ高等教育の収斂と多様性をめぐる議論の揺らぎの中に、質の保証や評価問題を位置付けている。ヨーロッパに限らず、高等教育の学生の動き、機関の活動が現実には国境を越えて進むなかで、何らかの国際的なレベルでの高等教育の質保証の調整が必要になってきている。しかしながら、2005 年 10、11 月にそれぞれの総会にかけられる、ユネスコ・OECD による「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」にみるように、国際的な質保証のための調整は、多様なステークホルダーの協力・関与を必要とする一方で、学生を始めとする受益者を保護するための質保証という、最低限とも言えるレベルでの合意が前面に出されているのが現状である。ヨーロッパは、現実にヨーロッパとしての高等教育圏形成にむけて、

すでに相当の時間をかけて議論を重ねており、そのなかで、国家や州の政府、大学、そして質保証やア krediteーションを担う評価機関などとの間の関係のあり方について、模索を続けているのである。

その中で見てきたことをまとめると、以下のようなになるであろう。ひとつは、ヨーロッパ高等教育圏の形成が進行しても、当面国家を離れてヨーロッパ・レベルで物事が決められるような超国家的なア krediteーションや質保証の制度がすぐにヨーロッパ全体に広がる状況にはなく、逆に各国の政府のこの分野への関与は、ますます強まる傾向があるということである。そして、各国にできた、国や大学からの独立性や専門性を主張する評価機関・ア krediteーション機関は、一方で相互の連携を深めながら、自国の政府や大学の支持をとりつけなければ、国際的な取り決めのなかで活動することが実質的に困難な場面に直面することが増えてきている。

ECA のように国を越えたア krediteーションの通用性の確保を目指す場合でも、現実には、それぞれのア krediteーション・評価機関が所属する国の支持がなければ参加できるわけではないし、参加している国の顔ぶれを見れば、逆に政府としてヨーロッパ版ア krediteーションを推進することへの国家としての利害の計算と戦略性の違いが透けて見える。そして、このような推進派の国々ですら、実は、国内での政府と大学との関係のあり方には、別の次元での葛藤ともいえる文脈が存在する。

かつて、大学や HBO（ポリテクニク）協会が自主的な外部評価を行い、「質の向上のための評価」を提唱していたオランダでは、ア krediteーション制度への移行を通じて評価に対する政府の関与が強まり、また、質の向上をめざす評価の論理が、基準へ合格しているかどうかの判断を主体とするア krediteーションの導入で損なわれてしまったという指摘がなされている。また、ドイツでは、教育プログラム別のア krediteーションを、特に旧来の設置認可に代替させる関係から必要度の高い新設プログラムからはじめたものの、時間的なものを含めた評価のコストの高さの指摘や、既存の教育プログラムを含めると全てのプログラムのア krediteーションがいつ終わるかめどが立たないという議論もなされており、これが制度の移行期に付随する一時的な混乱なのかどうか、もう少し見極めに時間がかかりそうである。

日本では、大学院において専門分野別の認証評価の導入を検討すべきとの議論がなされており、認証評価の議論では、つねに「国際的通用性」の追求が唱えられる傾向がある。ヨーロッパのア krediteーションを巡る議論の進行と揺らぎは、われわれ日本にとって「国際的質保証」とは何なのか、世界の動向の中で、質保証においてフロント・ランナー的であることを目指すことが本当に得策なのかどうかを考える上で、いろいろな示唆を与えているように思える。

【注】

本稿は、『IDE 現代の高等教育』476（2005 年 12 月号）に「欧州を中心としたア krediteーションを巡る議論の展開」61-66 頁として発表済みである。

第2節 質保証制度構築の国際動向

福留 東土・田中 正弘
杉本 和弘・大場 淳
米澤 彰純

1. アメリカにおけるア krediteーションの変容

アメリカのア krediteーション（適格認定／基準認定）は、政府から独立した大学団体による自律的な質保証システムとして成立・発展してきたものであり、政府が主たる質保証の担い手であった日本やヨーロッパと比較したとき、きわめて独自性の高い制度である。近年、高等教育の質保証の手段として日本を含め世界的にア krediteーションが広がりつつあるが、その導入は多くの場合、政府の主導によるものである。また、そのスキームにも多様なバリエーションがみられ、アメリカの制度と同じものではない。しかし、いずれにしてもこれらの原型として、また質保証の主要な形態として、アメリカのア krediteーションは重要な位置づけを持っている。

だが現在、アメリカのア krediteーションは大きな変容の中に置かれている。それは主として政府との関係、およびそれと関連した高等教育の公共性とアカウンタビリティの問題を巡って展開されている。直接の転機となったのは 1992 年の高等教育法の改正により政府による監視が強化されたことであるが、さらに近年ではア krediteーション・システムそのものに関して全米レベルで批判的な議論が展開されている。

ア krediteーションは大学自身が設立した団体によって担われるものであり、長く政府とは関係を持ってこなかった。しかし第二次世界大戦後、大衆化した高等教育に対して大規模に投入されるようになった連邦奨学金の受給資格と結び付けられるとともに、ア krediteーション団体に対する連邦政府の認証制度が開始され、その中でアカウンタビリティとの関連が問われるようになってきた。近年の議論の中では、果たしてア krediteーションが高等教育の質を適切に測定し、また社会に対して有効な情報を提供し得ているのかといった問題が論じられている。その帰結のひとつがアウトカム評価、すなわち認定基準として成果を重視する考え方の興隆である。この動きは 90 年代以降強まってきたものであり、現在では地域別、専門分野別を問わずア krediteーション団体のほとんどが何らかのかたちで成果指標をその基準の中に取り入れている。もっともア krediteーション側が完全に受身の立場にあったわけではなく、むしろいくつかの大学関係団体を中心に、積極的に成果指標の導入と運用に取り組む中である程度の成果を挙げた。だが、政府側はア krediteーションのさらなる改革を求めており、今後の行く末には不透明な側面も大きい。

以上の動向は、大学教育の質とは何か、またいかにしてそれを測定・提示すべきかといった質

保証の根本に関わる論点とともに、質保証において大学、ア Kredィテーション団体と政府とがどのような関係を取り持つべきかに関する論点を含んでいる。これらは、質保証の問題に本格的に取り組み始めた他国にとっても重要な問題であると思われる。

2. イギリスにおける研究の業績評価と質保証

イギリスにおける研究業績の質は、Research Assessment Exercise(RAE)として計られるものが、よく知られている。最新の RAE は 2001 年に行われた。この RAE2001 では、約 2,500 件の申請が審査され、約 56,000 人の研究者の著書や査読論文約 250,000 本が評価の対象となった。それから、RAE2001 の結果を用いて、毎年計約 10 億ポンド(約 2,200 億円)もの競争的研究資金が各機関へ傾斜配分されている。次回の RAE は 2008 年に実施される予定である。この RAE2008 では、各大学の研究の質は、67 の学問領域(Units of Assessment: UoA)に分けて審査される。また、「従来の RAE と同様に、業績評価の方法はピア・レビューを基とする。専門家パネルは、提出された全ての証拠を考慮しながら、申請ごとの研究の質に関する分析を、彼らの学問的価値判断基準より実施する」(Higher Education Funding Council for England 2005, p.7)こととされる。

研究業績の評価において最も重視されるのが、各教員最大 4 点まで提出できる著書や査読論文(RAE2008 では、原則 2001 年 1 月 1 日から 2007 年 12 月 31 日までに出版されたものが対象)である。研究ごとの質は、以下のような 5 段階で格付けされる。

- 4* 世界を先導する最高水準の独自性・意義・緻密性を有する研究
- 3* 国際的に卓越した独自性・意義・緻密性を有する研究
- 2* 国際レベルの独自性・意義・緻密性を有する研究
- 1* 国内レベルの独自性・意義・緻密性を有する研究
- Unclassified 国内水準を下回る研究

大学の各学科(正確には各 UoA)に所属する研究従事者(Research Active Staff: RAS)が提出した全ての研究業績がこの方法で格付けされ、その学科の総合評価が(例えば 4*が 15%, 3*が 25%, 2*が 40%, 1*が 15%, Unclassified が 5%というように)、質の一覧表(Quality Profiles)を用いて表される。

どの研究が国際的に卓越していて、どの研究がしていないのか、研究業績ごとに判定するのは容易なことではないと考えられるが、イギリスでは、その判定は各部会(専門家パネル)に概ね一任されているのである。このことは、ピア・レビューが最も信頼できる評価方法であるという認識が、イギリスで広く普及している証でもある(例えば、Roberts 2003)。しかしその一方で、この評価判定方法は、時間的にも金銭的にも労力的にもコストが掛かりすぎると、長い間問題視されてきた。例えば、教育技能省(Department for Education and Skills)が 2006 年 6 月 13 日に提示した意見書—*Reform of Higher Education Research Assessment and Funding*—は、2008 年以降の RAE では数量データ(metrics)を活用した負担軽減(lighter-touch)の方向に舵を切るべきだ、と提言している。

この意見書によると、数量データとして利用可能なものには、研究審議会(Research Councils)の研究助成金(日本の科学研究費補助金と類似した個人や団体への公的な研究資金)の獲得額と獲得率、その他の外部研究資金獲得額、RASの人数、大学院生の数、国際ジャーナルへの掲載率、論文被引用数、特許獲得数、産学共同の研究活動数などがある。また、これらのデータの組合せ方によって、5通りの評価モデルが参考案として提示されている。どの評価モデルを用いても、その評価結果はRAE2001の結果と大まかな相関関係があることから、意見書は申請者と審査者の双方に多大な負担が掛かるピア・レビュー制度から、既にアクセス可能な数量データを用いた新しい計量学的制度への移行を正当化している。(ただし、全面移行を意味するわけではない)。

とはいえ、ピア・レビューの伝統が深く根付いているイギリスの土壌において、数量データに依存する評価制度が支持されるのか、あるいは研究の質を保証し得る制度だと見なされるのか、現時点では判断し得ない。計量学的評価に問題点が多々あることは、多くの研究者によって指摘されていることである(例えば、塚原修一 2005)。今後この評価制度がどのように洗練されていくのか、その動向を観察していくことは、イギリスの研究評価制度のみならず、日本の制度の未来を予測する上でも、必要であると思われる。

3. オーストラリアにおけるオーディットに基づく高等教育の質保証

オーストラリアの高等教育では 2001 年以降、オーディット(監査)に基づく質保証システムが構築・運営されている。ここでいうオーディット(audit)とは、適格認定としてのアクレディテーションや優劣判定を行うアセスメントと異なり、各機関の設定する目標が適切に達成されるメカニズムの有無や有効性について確認する質保証の手法を指している。

そもそもオーストラリアにおいてオーディット方式が導入されるに至った背景には、1990 年代の大学改革とその後の大学評価の経験がある。オーストラリアでは、1980 年代後半の高等教育改革によって、それまでの大学セクターと高等教育カレッジ・セクター(CAE)からなる二元的高等教育システムが一元化され、大学と CAE による機関統合を通して多くの新大学が誕生するに至った。その結果、「大学」に対する質保証の必要性が急速に高まり、1993 年から 95 年にかけて連邦高等教育質保証委員会(CQAHE)による大学評価が実施された。それはしかし、「質保証プロセス」とそこから生み出される「アウトカム」(卓越性の有無)をともに評価対象とし、評価結果をランキングと資金配分にリンクさせるものであった。すなわち、それはアセスメント的な要素の強い大学評価だったのであり、結果として大学間のヒエラルキーを顕在化させると同時に、ランキング上位の大学への画一化を招来しかねないものであった。

そうした経験を踏まえ、2000 年 3 月、大学の自主性をより尊重した形でオーディットを実施する新たな質保証機関として設置されたのが「オーストラリア大学質保証機構(AUQA)」であった。AUQA は 2001 年後半からパイロット版オーディットを開始し、現在、2007 年初めに完了する第一サイクルを実施中で、年間 10 機関程度に対するオーディットを行っている。その実際の手順は下表のとおりである。

手 順	実 施 内 容
1. 自己評価	各機関が自己評価を実施し、Performance Portfolio を提出
2. 機関訪問	オーディット・パネルが機関を訪問し（2～5 日）、インタビュー等を実施
3. 報告書作成・公開	各機関のオーディット結果に関する Audit Report の刊行
4. 進捗報告書提出	各機関が、報告書刊行 18 ヶ月以内に Progress Report を提出し、各ウェブサイトにて公開

ここからもわかるように、オーディットの基本は各機関による自己評価とパネルによる機関訪問にあり、それらを通して各機関における質保証メカニズムの有効性が点検されることになる。その際、AUQA が強調するのは、質保証メカニズムが Approach（接近）→Deployment（展開）→Results（結果）→Improvement（改善）の 4 つの次元からなる循環的なプロセス、つまり「ADRI モデル」に則っているか否かという点である。

以上のような手順や視点に基づくオーディットは、外的に設定された基準を以って行うのではなく、各機関による目標設定や実施プロセスに対する自治と多様性を保障しようとするものである。ここには、目的適合性(fitness for purpose)を重視した質保証のあり方をみることができる。そもそもオーストラリアの大学は、質保証を含めた自律的な大学運営を行う「自己認証機関(self-accrediting institutions)」として位置づけられており、オーディット方式は、そうしたオーストラリア大学の自律性を尊重しつつ質の維持・向上を可能にする質保証システムとして適合的であると考えられている。他方で、こうした理念とは別に、AUQA による実際の取組みが各大学における自律的な質保証を可能ならしめているのか、さらにそれがどれほど効果的なのかはあらためて問われなければならない問題であり、今後、2007 年以降の第二サイクルに向けて議論が活発化するだろうと思われる。AUQA は現在、米国アクレディテーション・システムの変容や英国 QAA（高等教育水準保証機構）による取組み等にも目配りしつつ、国際的な視野から自らの質保証機能を高める努力を続けている。

【別紙 1】オーストラリアにおける「質的保証」関連語の定義も参照のこと。

4. ボローニャ・プロセスと質的保証制度

（1）ボローニャ・プロセスと質保証

2010年に欧州高等教育圏創設を目標とするボローニャ・プロセスにおいて、質保証(quality assurance)は最重要課題の一つである。参加国が質保証に最優先的に取り組むことに合意したベルリン大臣会合では、高等教育の質が欧州高等教育圏創設の中心に位置することを確認しつつ、機関段階、国段階、欧州段階での質保証発展を支援することとし、相互に共有できる質保証の規準・手続・指針(standards, procedures and guidelines)開発の必要性を訴えた。その一方で、機関自治の原則を尊重しつつ、高等教育質保証の第一義的責任が各機関自身にあること、そして、そのことが国内質的枠組(national quality framework)における高等教育制度の実質的な説明責任の基礎になるとした。それらの前提の下で、会合参加者は、2005年までに各国の質保証制度に

以下の内容を含めることで合意した。

- 関係機関・組織の責任の定義
- 自己点検，外部評価，学生参加，結果公表を含む教育プログラム又は機関の評価
- 適格認定(accreditation)，証明(certification)，あるいは同等の手続の制度
- 国際的な活動への参加，国際協力・連携

欧州段階の質保証に関しては、ENQA 及びその加盟機関に対して、欧州大学協会(EUA)、欧州高等教育機関協会(EURASHE)、欧州学生団体連合(ESIB)と連携しつつ、合意の得られた質保証に関する規準、手続、指針を開発し、更に質保証・認証評価機関のための同僚審査制度を確立するための手法を検討することを求めた。ENQAは、加盟機関、EUA、EURASHE、ESIB等と連携し、2005年2月「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針」(ENQA規準・指針書)を取りまとめ、同年5月のベルゲン大臣会合へ提出し採択された。また、同会合は、質保証機関の欧州登記簿(European register)を推奨するとし、その実際の活用について、EUA、EURASHE、ESIBとともに、ENQAにおいて検討することを求める旨声明書に盛り込んだ。他方、同会合では、殆ど全ての国においてベルリン声明書に記された質保証の在り方に基づいて関連規定整備がなされたことを認めつつも、学生の関与と国際協力に関しては不十分であるとし、他方、各高等教育機関に対しては、内部装置(internal mechanism)の全面的導入とその外部質保証との直接の連動による質保証活動の改善へ向けた努力を促した。更に、2006年2月15日の欧州議会・評議会において、ENQA規準・指針書の域内の全ての高等教育機関及び評価機関における適用及び質保証機関の欧州登記簿の策定が勧告されている(2006/143/CE)。

(2) ENQA規準・指針書

規準・指針書(9-10頁、以下本項では同書にかかる引用について頁数のみ記載)は、規準策定の基本原則を次のように記している。

- 良質な高等教育に対する学生、雇用者、社会全般の関心
- 高等教育機関の自律性(institutional autonomy)の重要性とそれに伴う責任
- 外部質保証(external quality assurance)の目的合致性と目標達成のために最小限必要な高等教育機関への負荷

また規準・指針書(10頁)は、欧州高等教育圏が国の多様性を前提とした制度であることを踏まえて、高等教育の質、規準、質保証に単一の統一的手法(single monolithic approach to quality, standards and quality assurance)を適用することは不適切であるとし、盛り込まれた規準は特定の必要性に対する一般原則(generic principle to the specific requirement)であるとしている。その結果、規準・指針書は、手順や手続に関わる事項は最小限に止め、結果として行われるべき事項を優先して記述するものとなっている。

多様性の重視は規準・指針書を通じて一貫して強調されている。規準策定の起点となったとされる前述グラーツ宣言(EUA 2003)の第25は、欧州全体の質保証は、国内状況や学問領域の多様性を認めつつ、相互の信頼を増進し透明性を向上することを目的とすべきことを謳った。また、

先行研究である質の収斂に関する研究(QCS)では、各国の個別事情(national context)が重要であって、質保証制度の収斂に最も重要であるのは相互の信頼であり、多様な各国の制度を相互に理解することによって収斂が図られ得ることを示した(Crozier et al. 2005)。これらを受けて、規準・指針書は、国内高等教育制度の優位性や学問領域の個別の必要性を認めることとし、例えば、ある国では外部質評価(external quality assurance)は専ら「顧客保護」を目的とする一方で、別の国では教育活動の質改善を図るため専ら指導・助言を目的とするといった、外部質保証活動の目的の多様性に言及している(11-12頁)。

更に規準・指針書は、各国高等教育制度における高等教育機関及び学外質保証機関の自律性の重要性も強調している。特に高等教育機関の自律性の尊重は前述の基本原則で明言されており、また、規準策定の背景の解説においても、質保証活動の詳細な手続は各高等教育機関、学外質保証機関の自律性に委ねられるべきことが述べられている(11-12頁)。

(3) 各国における質保証制度の構築

規準・指針書は、欧州高等教育圏が高等教育制度に関する各国の主権を前提とし、本規準・指針が各国を拘束するものではないことを踏まえて、各国におけるその適用の在り方は多様なものとなることが予想されている。そして、多様性を前提として、各国の質保証機関の信頼性を維持するため登記簿を策定することとしている。当該登記簿に掲載される主たる条件は、欧州議会・評議会から以下のように勧告されている(2006/143/CE)。

- 評価を完全な独立の下で行うこと。
- 評価機関が活動する加盟国政府（又は政府関係機関）による認証を受けること。
- ENQA規準・指針書を用いていること。
- 同僚機関又は他の専門家による外部評価を定期的に行っていること。当該評価の基準、手法、結果は公表されなければならない。

一例としてフランスを取り上げれば、ENQAの中心構成員として活動してきた大学評価委員会(CNE)が、2002年9月の政令改正によって評価委員にEUAの推薦に基づいて3名の外国の大学人が入ることとなり、大学評価の国際性が担保されることとなった。また、ENQA規準2.7に盛り込まれた定期的審査の実施を先取りする形で、前述の通り2000年から契約の周期に合わせた大学評価の実施に取り組んできた。そして、2003年秋、ベルリン会合において質保証における第一義的責任が高等教育機関にあると謳われたことを受けて、国民教育研究行政監査総局(IGAENR)とともに「規準書(Livre des references)」を作成した。同書は、その冒頭で「高等教育機関が自己の質保証の仕組みを設けることに寄与するような一連の勧告を集めて整理」したものであるとし、大学における内部評価により重点を置くことを明言している。

ところで、ENQAで検討されている質保証の枠組は、統一的手法を各国の評価制度にもたらしものではないとし、各国に対して大幅な裁量の余地を認めている。その枠組を定めた規準・指針書は、質保証に関して推奨される一般原則を定めたものであるとされ、特に手続的事項は最低限の範囲で言及されるに止まっていることは上に述べた通りである。ENQAの規準2.7は外部質保証

の一環で、機関又は教育プログラム或いはその双方の定期的審査を行うこととしている。フランスでは、機関の審査（評価）をCNEが事後的に行い、教育プログラムの審査（認証）を国民教育省が事前に行っている。こうした評価の在り方はフランスの伝統を踏まえて制度化されていることは言うまでもない。

フランスにおいては、国民教育省の学位授与権認証とCNEの機関評価は、ボローニャ・プロセスの質保証の枠組を反映させつつ着実に改革されてきた一方で、同国独自の在り方が構築されてきたことが明らかとなった。そのフランスの例は、将来の欧州高等教育圏内の評価制度の在り方の一つのモデルを示していると受け止めることが可能であると思われる。そして、当該モデルにはフランス高等教育の文脈が多分に反映されており、ENQAが提示し大臣会合で採択された質保証の枠組が多様な制度を容認していることを示す典型的な事例として受け止めることができよう。

（４）まとめに代えて

欧州における質保証を目的とする評価制度は、ENQAが策定した規準に基づく枠組に則って各国で整備されつつある。その枠組は、各国制度の独自性を前提とする相互の信頼に基づくものであり、決して拘束性の強い共通枠組を設定するものでも、まして全欧州的審査機関を設けるといったものではない。ENQAの規準は、相互の信頼に不可欠である評価基準明確化や定期的審査、事後的検証等の在り方を定めることによって、相互に制度の透明性を高めるとともに、外部評価機関自体の質保証についても言及している。そして、各国の独自性を尊重する一方で、各国内では高等教育機関が自律的に評価に取り組むことを重視し、自己評価が最も重要であることをも示した。そして、そのような評価の枠組は、フランスにおいては同国の文脈において制度化されていることを上に見た通りである。

ENQAが示した評価の在り方は、単に欧州内に止まるだけでなく、広く高等教育界に知れ渡り、示唆を与えることが期待されている（規準・指針書前文）。ボローニャ・プロセスにおける評価の枠組が各国で取り入れられて全面的に機能し、その効果が明瞭になるのは今後のことであろうが、例えば、機関評価、教育プログラム評価に拘らず、評価における自己評価の重要性、基準の明確化の必要性、定期的審査の必要性、大学の負担軽減、外部評価機関自身の質保証など、日本に与える示唆も数多く指摘できる。その点についての検討は今後の課題としたいが、いずれにせよ、日本においては、同国の高等教育が置かれた文脈において独自の質保証の在り方が求められなければならない、そして質保証の第一義的役割を大学が担うべきであることが、欧州の経験に照らして一層明かになったと言えよう。

【別紙2】 ENQA 質保証規準(standards)も参照のこと。

5. 高等教育の質保証と国際機関

第三者評価機関が、国際的質保証ネットワークを第一の国際窓口とするのに対し、政府が国際レベルで高等教育の質保証や評価について関与するときにこれを調整するのが、国際機関である。周知のように、高等教育は、教育サービスとしての産業的側面をもつため、一時は世界貿易機関

(WTO)が国際調整の場として議論が行われたが、教育をそもそもサービス貿易等狭い枠組みで、しかも教育関係の省庁の関わりが比較的難しい場で話すべき問題かという議論が出されたことに加え、WTO 自体の自由貿易交渉の場としての行き詰まりもあり、次第に主な交渉・議論の場は、OECD およびユネスコに移った。OECD は、日本の信託基金を用いて教育サービスの世界貿易についての専門家プロジェクトを立ち上げ、2冊の報告書をまとめた(OECD 2004a, b)。また、ユネスコと OECD は共同で、「国境を越えた良質な高等教育の提供のためのガイドライン」(OECD/UNESCO 2005)を提案した。このガイドラインでは、もっとも弱い立場におかれた消費者としての学習者の保護を主目的とし、各ステークホルダー（政府、大学、学生組織、評価機関、国際評価組織・ネットワーク）に対して、良質な高等教育を提供するための協調が呼びかけられている。

UNESCO は、国際平和の推進などを目的に、すでに 1970 年代から地域ごとに、研究および学位に関する地域協定を整備しており、このなかで、批准・承認をした国家の間の学位や研究が可能な限り広く認められるよう促している。ボローニャ・プロセスの中では、ヨーロッパの地域協定であるリスボン協定(Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region 1997)への加盟が推奨されるなど、国家が直接関与するこの地域協定とそれを通じたネットワークは、相互の学位・学習プログラム認証に向けた国家間協力と、情報交換の意味で、大きな役割を果たしていると考えられる。アジア太平洋に関しては、1983 年にバンコクで結ばれた地域協定(Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific 1983)が存在するが、中国、韓国、オーストラリア、インド、インドネシア、タイなど主要国が署名している一方で、日本は署名していない。

OECD やユネスコのガイドラインや協定においては、なぜ高等教育について国際レベルの調整が必要なのかについてのコンセンサスは、国際平和や交流促進のような抽象的な概念か、あるいは消費者保護といった、無政府状態に対する最低限の歯止めを越えたものとはなっていない。同時に、高等教育機関をはじめ、国家、学生、社会というあらゆるステークホルダーに対して国際面での秩序作りへの関与と協力を求めている。

以上のように、国際機関による調整は、国家が直接関与するという意味で、より強い実効性をもつ。ただし、その実効性の強さが、多様で複雑な高等教育市場の文脈と合致せず、すべてをカバーするような強い形での取り決めは避けられがちで、多くは調査的なものか、拘束力の弱いガイドラインか、例外を多く含むものかにとどまっている。さらに、これらのガイドラインや協定などは、きわめて抽象的なか、逆にきわめて限定的な共通目標しか現状ではもちえていない。

【注】

本節は、COE 研究シリーズ 16『高等教育の質的保証に関する比較研究』所収「国際的質保証ネットワークと国際機関」215-231 頁の一部である。

【参考文献】

- Comité national d'Évaluation [CNE] (2003) *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Auteur, Paris.
- Department for Education and Skills (2006) *Reform of Higher Education Research Assessment*.
- ENQA (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Author, Helsinki.
- Higher Education Funding Council for England (2005) *RAE2008 Research Assessment Exercise Guidance on Submissions*, Bristol: HEFCE.
- OECD (2004a) *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge*
- OECD (2004b) *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*
- OECD/UNESCO (2005) *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*
- Roberts, G. (2003) *Review of Research Assessment, Report by Sir Gareth Roberts to the UK Funding Bodies*.
- 塚原修一(2005)「日本の大学における研究評価—その制度と動向」 秦由美子編『新時代を切り拓く大学評価 日本とイギリス』, 63-81頁。

【別紙１】オーストラリアにおける「質的保証」関連語の定義*

〔＊オーストラリア大学質保証機構（AUQA）のサイト（<http://www.auqa.edu.au/>）より抜粋・翻訳した。〕

① Accreditation（アクレディテーション、適格認定）

ある機関が一定の地位を得るのに適格であるかどうかの評価。あるいは、その地位を実際に与えること。後者の意味においては、「品質認可(quality approval)」と同義である。その地位は、機関自身にとって（例えば、活動許可として）、あるいはその機関に学ぶ学生にとって（例えば、助成申請の有資格者として）、あるいはその機関の卒業生にとって（ある職への就職資格者として）意味を持つものであるかもしれない。理論上アクレディテーションの付与は、可・不可あるいは合格・不合格の決定であるが、実際には差異があり得る。

多くの国（例えば、中国）では、アクレディテーションは外部によって設定された「絶対的な」基準に沿って実施される。その他の国（例えば、アメリカ）では、アクレディテーションは機関やプログラムが教育上適切な目的を有している、それが達成されつつあることを証明するものである。すなわち、ある特定の基準が達成されつつあるかどうかを示すものではない。それゆえ、それは品質監査(quality audit)に目標の適切性の審査がプラスされたものに似ている。

アクレディテーションという用語はより一般的な意味でも使用されており、それは高等教育において質の達成に向けた様々な活動のことも意味している。

② Evaluation（評価）

ある組織体の価値や長所に関する体系的調査。「価値」や「長所」を決定するために基準が明確化されなければならない。Evaluationは、ときどき中立的な用語として使用されている。

③ Performance Indicator（パフォーマンス・インジケータ）

ある組織もしくはその一部分や諸過程の状態や結果について、数字やそれ以外の形で描出すること。マネジメント・インジケータと呼ばれることもある。PIは、情報に基づく解釈や判断を必要とするものである。

その名称が示すとおり、PIが、例えば監査団(audit panels)といった集団によって情報に基づく解釈や判断がなされることが必要であることを常に忘れてはならない。情報源よりも目的に注目すれば、それはマネジメント・インジケータと呼ばれることもある。独立的に開発されてきた組織業績測定は相互に関係する度合いが弱い。そうした事態を避けるためにも、PIは共通の方向性をもった統合的な方法で開発される必要がある。

④ Professional Accreditation（専門職課程アクレディテーション）

外部団体によって、あるプログラムや資格がある特定の専門職（法律職やエンジニアリングなど）の目的に適合していることが証明されること。（特に、米国においては）専門アクレディテーション(specialised accreditation)と呼ばれることもある。

学生及びその学習プログラムに関する学術的判断は、直接的な職業上の応用如何にかかわらず、ある科目のあらゆる側面を理解することと合わせて広範な知的技能の開発に関係している。しかし、専門職団体によるアクレディテーションは直接的な機能、すなわち認可プログラムの修了生がすぐに応用可能な職業上の能力を身に付けており、公共の自信に資していることを保証する機能を有している。

⑤ Quality (質)

目的へ適合していること(fitness for purpose)であり、ここでの「目的」という言葉は広義に解釈され、使命・目標・目的・明細事項といったものを包含している。たとえ必ずしも正確に述べられているわけではないとしても、あらゆる組織や活動が目的を有しているので、これは包括的な定義である。目的への適合性が意味しているのは、組織が特定の目的にふさわしい手続きを備えていることということであり、さらに、実際にこれらの手続きによって特定の目的が達成されつつあることを示す証拠があるということである。

以上の定義が「目的の適合性(fitness of purpose)」を無視していることを理由に、批判的な人もいるが、それは要点を見逃している。目的の適合性は、目標が意義付けられた時点で考慮されなければならない。つまり、品質はそうした目的を達成することをめぐる問題なのである。

以上の定義を用いて、教育における質を達成させることには二つの段階が含まれる。最初の段階は、学術活動に特徴的な性質から生じる需要や知の急速な発展といった広範囲に及ぶ課題に対処することに加え、教育機関が学生及び雇用者から期待され要求されていることを具体化するための目標を設定することになる。二つ目の段階は、教育機関が目的を達成することを確信することである。目的に達成レベルを公然と明確化することが含まれるなら、品質は水準に関係している。

⑥ Quality Approval (品質認可)

ある特定レベルの質や質に関連した地位が達成されていることの証明。「アクレディテーション」の項を参照のこと。

⑦ Quality Assessment (質的評価)

質的評価とは、機関や学科の質に等級をつけることを意図した調査である。等級のスペクトルにはどこかに合格／不合格の境界線が引かれることもある。assessment は、ときどき evaluation と呼ばれる。

質的評価は、(想定された)絶対基準(つまり、質ではなく水準)を基にした基準参照型であったり、(機関間や学問領域間の)規範参照型であったり、機関自身の特徴や目標を基にした基準参照型であったりする。以上の最初の二つは、機関間あるいはプログラム間での比較を可能とし、一つ目のほうが絶対的な結果を生み出すものであることからより多くの関心を集めている。実際には、そうした絶対性は定義することも測定することも困難であり、それゆえ残りの二つの選択肢は似通ったものとなる。

⑧ Quality Assurance (質的保証)

質が維持され向上されつつあることを保証するために必要な政策、態度、行動、手続き。それには、質的統制の手続きが備わっており、利用され、効果的な状態であることを確認することが含まれる。組織では内部での行動が要請されるが、外部の団体の行動が含まれることもある。さらにそれには、コース・デザイン、スタッフ・ディベロップメント、学生及び雇用者からのフィードバックの収集や利用といった取組みも含まれる。

製造業における QA は、経営レベルにおける任務である。しかし、大学社会においては実務と運営との区別は曖昧であるし、生産とのアナロジーが完全なものではないこともあって、QC と QA との差異は明確ではない。質的監査は、QC と QA に関わる手続きのどちらも検査することになる。

質的保証はまた、一般的なタームとしても使用され、高等教育における質への関心に対処する様々なあらゆるアプローチのことも意味している。

⑨ Quality Audit（質的監査）

以下の事項に関する体系的で独立的な決定を行うこと。すなわち、

- (1) 計画されている体制（例えば、質の統制・保証手続き）が目的を達成するのに適切であるかどうか。
- (2) 実際の質向上活動が計画された体制と一致しているかどうか。
- (3) 体制が効果的に実施されつつあるかどうか。

である(Standards New Zealand, 1994)。

機関によって設定された目的が監査の出発点となり、監査団は通常それら目的について批評することはない。機関の目的はまた視察の最終地点でもあり、質的保证や品質統制のための手続きを審査するために、視察は機関（あるいは、プログラム、学科、領域）の結果や成果を精査し、それらを目的に照らし合わせるのである。

このように、監査やアセスメント(assessment)にはともに機関の成果について考察することが求められるが、アセスメントの結果が（成果を測定した）段階となるのに対し、視察の結果は対象機関が自ら掲げる目的にどれほど近づいているかを記述することである。視察官はまた、機関自身が成果と目的とを比較していること、両者の間の不一致に対して行動を起こしていること、そうした行動が不一致を矯正するのに十分であることの証拠を捜し求めるのである。

これは、質の達成のためのプロセスに重点がおかれているがゆえに、プロセス監査と呼ばれることもある。大学の質に関する監査は、大学監査(an academic audit)と呼ばれることもある。

⑩ Quality Control（質的統制）

特定の水準や要件が達成されているかどうかを確かめるのに必要なメカニズム、プロセス、テクニック、諸活動。QC が作業レベルで実施される製造業においては、検査や測定によって明細事項が達成されていないことが示されれば、製品は破砕されたり手が加えられたりする。高等教育の教育・学習分野では、これら二つの行為に相当するのは学生を落第させたり、リメディアル学習や水準を達成する機会をさらに提供したりすることである。QC は、検査事項である PI と関係している。この文脈において、これには試験結果、出版物数、教職員評価データ等が含まれる。

⑪ Quality Management（質的管理）

質に関わる事項について組織の意図や方向性を決定し実行する管理機能のあらゆる側面。

⑫ Quality System（品質システム）

質的管理を実施するための組織構造、責任、手続き、プロセス、資源。さらに、品質政策を実施する様々な活動を関係付けるのに使われる品質関連文書が含まれることもある。品質システムには、質的管理（機能）と QMS（手続き）が包含される。

⑬ Stakeholder（ステークホルダー、利害関係者）

ある領域や事項に正当な利害を有している個人、集団、組織。高等教育におけるステークホルダーには、学生、父兄、雇用者、政府、地域社会、専門職団体、卒業生、教員などが含まれる。この用語は中立的で叙

述的であり、教育機関の広範な責任を強調している点で有効だが、それが使われることによって様々なステークホルダーの集団（学生や雇用者）がかなり異なる利害や需要を有していることが曖昧にされるべきではない。

⑭ Standard（基準）

学生による学術的到達、あるいは機関が提供する学生支援の総体をめぐる明確なレベルといったパフォーマンスのレベルや等級。基準が有する機能の一つは「質を判断する尺度を測定する手段」である(Reynolds, in Loder, 1990)。しかし、「基準を使用するのが必要であると見えるのと同じくらい、それらを決定するのは同様に困難である」(Erwin, 1991)。

学生の成果に対する基準、すなわち学生基準は、学生が成功し一定の成績レベルに到達するのに必要な知識あるいは能力について述べたものである。学生が準備する際の指針となるべく学生に期待されることを伝えるあらゆる試みがなされてはいるけれども、そうした水準をあらかじめ正確に定義することは困難である。学生基準は、評価の対象となる質や目的、明確な評価基準を考慮に入れつつ、学生の学習に関連して実施される判断を示している。

「基準」のもうひとつの使い方は、学生基準とは区別して、手続き上のあるいは質的保証(QA)の基準と呼ばれるものである。QA 基準は、教育の提供者、教員、訓練担当者が、教育プログラムを開発し提供する際、さらには自らの教育活動の質を評価する際、充足していなければならないことに焦点を当てる。QA 基準には基準の定義、フォーマット、手続きに従うことが含まれるのが典型的である。QA 水準は、学生基準に学習者が到達するのを支援するために存在する。

「基準」はまた、「成績評価の諸要因」「規範的特質」「最高実践模範」といった事項に言及するのに用いられることも少なくない。

⑮ Total Quality Management ; TQM（総合的品質管理）

Deming の開発した価値に基づく組織管理の原理。

TQM は、特定機関のすべてのスタッフが全体として質を達成する方向に向かうことを意味したり、製品の破壊をなくすこと（zero defects；無欠点運動）や改訂すること（right first time；ライト・ファースト・タイム）を重視することを意味したりするようになった。TQM を主唱する人々（とりわけ、今井）は、「継続的改善」（kaizen；カイゼン）が、（クロスビーの言う「無欠点運動」が意味するような）一定の目標に向かうという点でより有益、肯定的で、現実的であると強調している。

【別紙2】ENQA 質保証規準 (standards)

第1編 高等教育機関における内部質保証(internal quality assurance)のための欧州規準と指針

	項目	内容
1.1	質保証のための政策と手続	● 質保証のための政策及び関連手続, プログラム及び学位等のための規準の制定 ● 質及び質保証の重要性を認識する文化の発達への明示的努力 ● 継続的質向上のための戦略の開発と実施 ● 上記の政策・手続・戦略の規則化と公開性 ● 学生及びその他の利害関係者への役割付与
1.2	プログラムと学位等の認証, 点検, 定期的審査	● プログラムと学位等授与の承認, 点検(monitring), 定期的審査(periodic review)のための正規の仕組みの制定
1.3	学生評価	● 公表され継続的に用いられる基準(criteria), 規則, 手続による学生評価
1.4	教育職員の質保証	● 教員が教育を行う資格と能力を有することを確保するための手段の保持 ● 当該手段の外部評価への公表と報告書での言及
1.5	学習手段と学生支援	● それぞれのプログラムに十分かつ適切な学習支援のために十分な手段の確保
1.6	情報システム	● 学習プログラム及びその他の活動の効果的管理のための関連情報の収集, 分析, 活用
1.7	広報	● プログラム及び学位等に関し, 質的にも量的にも, 最新で公正, 客観的な情報の恒常的な公表

第2編 高等教育の外部質保証(external quality assurance)のための欧州規準

	項目	内容
2.1	内部質保証手続の活用	● 内部質保証手続の効果(effectiveness)の考慮
2.2	外部質保証の進め方の開発	● 手続策定前の, 全責任者(高等教育機関を含む)による狙い(aims)・目標(objectives)の決定 ● 当該目標・目標及び手続に関する説明の公表
2.3	決定基準(criteria for decisions)	● 明示的に公表され継続的に適用される基準に基づく公式な外部質保証活動結果決定
2.4	趣旨に適合した手順	● 設定された狙い・目標に適合する外部質保証手続の策定
2.5	結果公表	● 明瞭で容易に入手可能な報告書の策定と公表 ● 報告書に盛り込まれた決定, 賞賛, 勧告が容易に認識可能であること
2.6	検証手続(follow-up procedures)	● 行動を求める勧告或いは行動計画の策定を要する勧告を含む外部質評価のための事前に策定し継続的に適用される検証手続の策定
2.7	定期的審査	● 機関又はプログラム或いはその双方の外部質保証活動の定期的実施 ● 評価機関及び手続の明瞭性と事前の公表
2.8	制度全般についての分析	● 行った審査(reviews), 評価(evaluations), アセスメント等の一般的意見を記述・分析した概要報告書の適宜発刊

第3編 学外質保証機関(external quality assurance agencies)のための欧州規準

	項目	内容
3.1	高等教育のための外部質保証手続の活用	● 外部質保証手続の存在と効果の考慮
3.2	公的地位	● 質保証に関して責任を有し権限ある公的機関による学外質保証機関の公式な認証と確立された法的地位の付与 ● 関係法令の準拠
3.3	活動	● 常設の機関として外部質保証活動（機関対象・プログラム対象）の実施
3.4	資源	● 外部質保証手続を効果的・効率的に行うに十分で見合った人的・財的資源の確保 ● 手続及び手続開発のために適切な備蓄資源の確保
3.5	綱領策定(mission statement)	● 任務に関する明瞭で明示的な目的物(goals)と目標の公表された宣言文書(statement)への記載
3.6	独立性(independence)	● 業務遂行に関する自律的責任の確保 ● 報告書の結論・勧告への第三者（高等教育機関、関係省庁、その他の利害関係者）からの影響の排除
3.7	機関が用いる外部質保証基準と手法	● 手法、基準、手続の事前決定と公表 ● 手続に通常含まれるべき項目 ✓ 質保証活動の対象者による自己アセスメント又は同等の手続 ✓ 必要に応じて学生、訪問調査（質保証機関の決定による）を含む専門家による外部アセスメント ✓ 全ての決定、勧告、その他の成果を盛り込んだ報告書の公表 ✓ 報告書に盛り込まれた勧告に照らして、質保証手続の対象者によって採られた行動を審査するための検証手続
3.8	説明責任手続	● 自己の説明責任のための手続策定

【注記】

- 本資料に盛り込まれた規準(standards)の内容は、規準原文の翻訳ではなく、その内容を簡条書きしたものである。但し、項目名は可能な限り原文に忠実と思われる表現に翻訳した。
- 特に必要と判断される箇所には元の英語表記を付した。英語表記は初出箇所のみとし、項目名全体を訳した場合を除いて規準の内容において記した。
- 各規準（一部を除く）の下に「優良実践1についての補足説明」と位置付けられる指針(guidelines)が設けられているが、本資料では取り上げていない。

第3節 日本における質保証制度の現状

羽田 貴史

田中 正弘

小貫有紀子

1. 日本の文脈における課題

質保証制度の導入は、国民国家の枠組みで形成されてきた伝統的な高等教育のガバナンスの主体を垂直的・水平的に移動させ（国家から超国家へ、中央政府から地方へ、政府から民間へ）、ガバナンスの手法も変化させる。その質保証制度の導入自体、ガバナンス構造の違いによって評価のアプローチはことなる（マッセン 2004, ブレナン 2004）。

従って、日本において認証評価をはじめとする新たな質保証制度が有効に機能しうるかどうかは、全国的・個別機関レベルでの評価の前史において作られてきた構造と文脈が重要である。たとえば、政府の保護のもとにあった公立セクターと限られた財政援助と相対的な自由を享受する私立セクターの二重構造の克服こそ、設置形態の区別を越えて高等教育の公共性を確立する重要な課題であった。政府の保護と設置・認可がありながら、公立セクターにおいてすら質保証への懸念が表明される構造は、認証評価によって変わりうるものだろうか。また、セクター別に構成されはじめている質保証は、質保証にどのような意味を持つのだろうか。

日本の文脈において質保証が確立される上では、特に以下の論点が重要と考える。

第一に、質保証のアメリカ型であるア Krediteーションは、プロセスに焦点をおいた「評価研究」の特徴を備えているが、アウトカム評価が導入されることで生じている変化を検討することである。特に、異種混合が進んでいる日本の評価制度への示唆となるであろう。

第二に、質保証は、高等教育のマス化によって各国の伝統的な質保証の枠組みが変容して新たなシステムを再構築することでもあるが、まったく新たな制度の導入ではなく、伝統的な構造の再編である。高等教育は、国民国家の社会・経済・教育システムに埋め込まれ、慣性を持って運動しているサブシステムであるから、人為的にすべてを作り出すことはできない。従来は、政府の教育課程基準・行政によってコントロールされていた中等教育と入学者選抜によって、ある程度学生の質が維持されてきたが、そのいずれも機能喪失が激しい。変わりうる制度が何かが課題である。この点では、入口管理の動向と、学位の質保証による出口管理の動向が示唆となるであろう。

第三に、質保証は、国境を越えた共通化・標準化が進行し、個別国家の質保証をはじめとする高等教育のガバナンスを変容させ、機関レベルにインパクトを与えている。インパクトは単一方向ではないと思われるが、国際的な質保証—国家—機関レベルでどのような力が働き、その結果、

個別機関レベルの行動がどう変容するのか、実際に教育の質に変容が起きるのか、どのような葛藤と調整が行われるべきかは、日本の課題を検討する上でも重要である。

2. 認証評価制度の現状

2005 年度には 3 つの認証評価機関の評価結果が出され、短大・高等専門学校も含めた認証評価制度は稼動し始めた。この制度が、質保証と改善という機能を果たしうるかどうか、大きな課題であるが、認証評価制度の機能・役割としては、次の 4 つが想定される。

第一には、情報提供機能であり、教員組織・カリキュラムなど教育の質や財務・運営に関する状況を、基準にもとづいて点検・評価し、公表することで、学生の選択行動に影響を与え、市場レベルでの質の維持・改善・保証機能を果たすことである。

第二には、直接的な質保証機能である。構造改革特区による株式会社立大学院の設置認可など、従来の政府による質保証ではカバーしきれない高等教育機関が出現している。従来、設置認可後に大学設置基準の規定から逸脱しても是正する手段に乏しかったが、2002 年の学校教育法改正により、法令違反による公私立大学への学校閉鎖（学校教育法第 13 条）、公立大学への変更命令（同第 14 条）に加えて、公私立大学への文部科学大臣の勧告（同第 15 条）が制度化され、認証評価には、事後評価を通じて規制緩和に伴う質の低下をチェックする機能が期待されることになった。

第三には、制度創設機能である。ヨーロッパにおけるア krediteーションの導入が、学士課程教育の制度化の手段であるように、認証評価は新たな制度の創設を担保する機能がある。専門職大学院、とりわけ法科大学院の認証評価は、「法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律」（平成 14 年法律第 139 号）によって、法科大学院に適格認定を与え、司法試験予備試験免除の資格を学生に付与することとし、養成機関・専門職資格の連動を図るもので、司法試験制度改革とあいまって、職業資格に直結した大学院の制度化の機能を持つ。認証評価の受審に積極的な大学として看護大学があるが、増加した看護系大学にとって 4 年制大学としての社会的認知を確立する意味づけもある。

第四には、改善機能であり、機関レベルの PDCA サイクルにおいて、外部評価による助言を含む有益な評価情報を提供することで、各級の管理運営者、教職員個人、政府の改善努力を促進する役割を持つ。先駆けて認証評価を受審した大学のうちには、青森公立大学、はこだて未来大学などここ 10 年間に新設されたユニークな大学も含まれ、こうした大学は、認証評価を契機にした大学の見直し、組織改組のドライビング・フォースとしての位置づけを与えている。

3. 専門職大学院認証評価

「司法試験という『点』のみによる選抜ではなく、法学教育、司法試験、司法修習を有機的に連携させた『プロセス』としての法曹養成制度を新たに整備すべきである。その中核を成すものとして、法曹養成に特化した教育を行うプロフェッショナル・スクールである法科大学院を設け

るべきである」(司法制度改革審議会 2001: 61) という提言に基づき、2004 年 4 月に新しい法曹(判事, 検事, 弁護士の総称)養成機関である、「法科大学院」の制度が日本で発足した。そして、この法科大学院を対象とした専門職大学院認証評価として、法科大学院認証評価制度も始動することになった。

法科大学院認証評価機関には、2006 年 3 月の時点で、大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日弁連法務研究財団という 3 つの団体がある。これらの団体は、法科大学院の設立理念を踏まえ、教育内容において従来の受験予備校とは異なる、法曹養成機関としての法科大学院の教育活動の質的充実・向上を、自らの認証評価の目的と明示している。具体的には、例えば大学評価・学位授与機構の評価基準は、法科大学院が受験技術指導優先型に著しく傾斜しないよう、法律基本科目の標準単位数は(公法系科目 10 単位, 民事系科目 32 単位, 刑事系科目 12 単位の)計 54 単位とし、標準単位数を超えて必修科目を開設する場合は各標準単位数の合計の 2 割増を持って上限とする、と定めている(大学評価・学位授与機構 2004: 7)。この評価基準によって、司法試験ではカバーできない模擬裁判やクリニックなど、法曹の養成に必要な技能訓練の時間を担保しようとしている。日弁連法務財団研究財団も、法曹に必要な資質・能力として「2 つのマインド, 7 つのスキル」を提言し、司法試験でカバーされない能力も含めた総合的な能力向上(特に合理的説得力, コミュニケーション能力, 事実を聞き出す能力の育成)を目指した教育活動が広まるよう、自らの評価基準を工夫している。

しかしここで重要なことは、法科大学院の認証評価は、新司法試験予備試験免除の資格を卒業生に与えるという特権制度と結びついて、職業資格に直結する法科大学院の制度化に貢献すると同時に、評価基準の内容如何によっては、法科大学院の発展の方向を左右する危険性も孕むことである。従って、法科大学院の認証評価機関の評価基準を相互に比較検討すること、及び各認証評価機関がどのような法科大学院像を描いているかを考察することは重要であると思われる。

日弁連法務研究財団は、大学基準協会や大学評価・学位授与機構とは異なる法科大学院像を持っている。つまり、前者は研究活動を除いた純粹なる法曹養成のための教育専門機関という法科大学院像を持つのに対し、後者は基礎・理論研究かつ研究者養成の機能も含めた教育研究機関であるという法科大学院像を持っている。

法科大学院の研究活動を重視する大学基準協会や大学評価・学位授与機構の姿勢を高く評価している組織が、大学の法学的研究者で構成される法科大学院協会である。この協会は、法科大学院の基礎・理論的な研究活動に関して、以下のようなコメントをしている。「法科大学院は研究組織ではなく教育組織であるが、これまでの基礎・理論的な研究活動を抜きにして法科大学院は成り立たない」。「これまでの研究活動は、法科大学院の教育にも役立っているし、実務の基礎にもなる」。「そういうことをしないと、大学で行う意義はない」。「サバティカルも推奨している。研究あつての教育。当然の前提として考えている」(2005 年 9 月 21 日の訪問調査より抜粋)。また法科大学院協会は、法学研究者を志す者の今後の進学ルートを、法学部→法科大学院→博士課程(法学専攻)、という枠組みで考えている。これは、著名な法学者の多くが法科大学院の所属となったことや、従来型の修士課程に来る学生数が減少傾向であることによる、未来における

法学研究者養成への危機感の表れでもある。

対照的に、法曹の専門職団体である日弁連法務研究財団は、法科大学院を研究者の養成コースではなく、法律事務所が従来行ってきた所内研修の前段階と見なしている。このためこの財団は、法科大学院における基礎・理論的な研究活動を重視していない。事実、財団の評価基準は、教員資格に関する項目で研究実績の提示を要求していない（大学基準協会や大学評価・学位授与機構の基準では、そのための項目が設けられている）。財団の評価基準は、応用研究やFDのための研究を努力目標としている程度に過ぎないのである。

ただし法科大学院は、認証評価以外にも、新司法試験の合格率という異なる尺度の外部評価に晒されることに注意すべきである。新司法試験合格率に関して、司法制度改革審議会(2001)は、「法科大学院では、その課程を修了した者のうち相当程度（例えば約 7～8 割）の者が後述する新司法試験に合格できるよう、充実した教育を行うべきである」（67 頁）と提言した。ところが法務省は、この提言を全く無視した素案を 2004 年 10 月 7 日に提出している。その素案の基本的な考え方は、「受験者数の母体が安定してくる年度における合格率は概ね 2 割程度となるので、それを前提に設計する」（亀井尚也 2004：90）ということであった。

新司法試験の合格率を 2 割程度で安定させるべきだというこの素案は、当然ながら法科大学院の関係者・教員・学生に驚きを持って受け止められた。彼らの強い抗議活動によって、法務省は、2006 年度の合格率を 5 割程度とし、その後は 3 割程度で安定させるという考えに改めたものの、それでも依然として、「法科大学院修了者の三分の二の者に直ちに法曹となる途が閉ざされるという異常事態に変化はなく、問題解決は先送りされたままであることに相違はない」（浦川道太郎 2006：44）。その結果、司法試験の合格率が 1 割にも満たない機関が続出する恐れがでてくる。これらの機関は、自らの存続をかけて司法試験対策重視の姿勢を打ち出さざるを得ない。つまり、できる限り多くの講義を、司法試験にも役立つものへと変えていくだろう。

法科大学院の認証評価機関は司法試験にしか役立たない講義に対して改善勧告を出すべきだが、司法試験にも役立つ講義が増加していくことを咎めることはできない。また、直接役に立たない講義が減ることを止めることも難しいことだろう。教育内容面において、認証評価基準で縛りをきつくすれば、司法試験合格者を産出できない法科大学院は淘汰されてしまうだろう。とはいえ逆に緩くすれば受験予備校化を促してしまうのである。従って、新司法試験が競争試験ではなく、受験生の約 9 割が合格できる医師国家試験のような資格試験にならない限り、法科大学院の認証評価機関は、このジレンマから逃れられないであろう。

4. JABEE による教育プログラムの展開と課題

（1）JABEE 認定の概要と認定基準の特徴

日本技術者教育認定機構(Japan Accreditation Board for Engineering Education: JABEE)が 2001 年度より認定審査を開始して以来、認定プログラム数は年々上昇しており、2006 年 5 月時点で 125 機関、281 のプログラムが認定を受けている。化学、機械、材料、土木など全部で 16 分野の技術者教育プログラムで、主に工科系の学部・学科が受審している。2005 年には工科系プ

プログラムの国際標準である、ワシントンアコードにも加盟しており、JABEE の価値を国際的に高める努力を行っている。

JABEE の認定基準の特徴の一つ目として、認定機関による教育プログラムの一定の方向付けが挙げられる。基準の最初の項目である「プログラムの目的・目標」では、JABEE が設定した 8 つの項目に沿って、受審プログラムがそれぞれの目標等を設定する形式になっている。また、「分野別要件」では、受審する専門分野別に、修了生が習得すべき知識・能力についてさらに具体的な項目が定められている。このように、教育目標自体の方向付けを行う点で、機関別認証評価とは、評価の性質が異なっている。

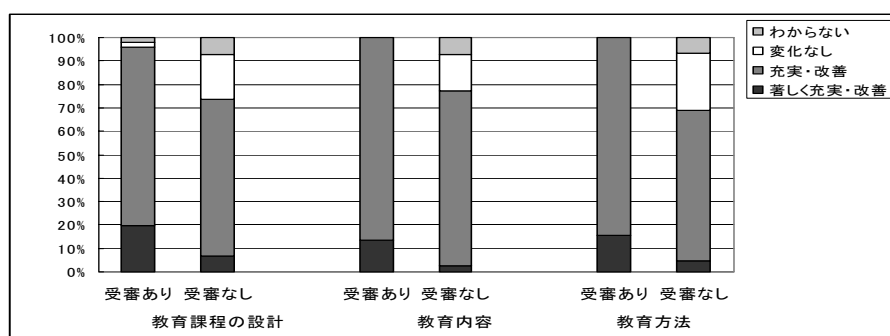
2 点目に、教育に関する基準項目において、機関別認証評価では教育者の視点からのものが多いのに対し、JABEE には学習者の視点にまで踏み込んだ項目が存在する。例えば「基準 3 教育手段」の「3.2 教育方法(4)」では、「学生自身にも、プログラムの学習・教育目標に対する自分自身の達成度を継続的に点検させ、その学習に反映させていること」とある。さらに自己点検書において、学生の「1 日当り平均自己学習時間」を受審大学に記入させる取り組みなどは、注目に値する。

3 点目として、JABEE が「アウトカム評価」を導入していることが挙げられる。現在のところ機関別認証評価の視点が、活動プロセスの有効性や、機能に向けられているのとは対照的である。アウトカム評価の特徴は、プロセス評価が評価対象の同等性を保障するのに対して、内容はどうか、成果を一定の指標で評価することで、そのプログラム等価性を担保することにある。ゆえに JABEE で言えば、アウトカム評価を導入することで、プログラム内容の規制自体は緩やかになり、各大学の個性に合わせた多様性のあるプログラム内容が認められることになる。

（２）教育改善に及ぼす影響

それでは、JABEE 認定を受審することで、実際の教育の現場ではどのような変化が現れているのだろうか。JABEE 受審の教育への影響度を調べるために、全国四年制大学の部局長を対象とする「教育評価と教育改善に関する調査 2006」（調査者：串本）のデータをもとに分析を行った。JABEE を受審した大学 51 部局と、受審していない大学 147 部局を比較した結果、「教育の設計」「教育内容」「教育方法」の 3 項目に対して、JABEE を受審した部局の方が、受審していない部局よりも改善していると回答する割合が高い傾向が見られる（図 1）。

図 1 JABEE 受審による教育改善への影響



注：上記 3 項目とも 1%水準で有意。

訪問調査の際にも、JABEE受審によって教育改善がなされたという意見を多く聞いた。JABEE受審は機関認証評価とは異なり、あくまでも個別機関の任意に拠るため、改善意識の高い機関が受審を改善の良い機会と捉え、積極的に利用している様子が窺える。

（３）JABEE 認定の課題と今後の展望

最後に JABEE 認定の課題を整理してみたい。JABEE は専門分野に特化したプログラム認定を実施した日本で初めての事例であり、今後の他分野におけるプログラム評価の可能性を示唆する重要な取り組みといえる。その意味において、JABEE がアウトカム評価を試行したことの意義は大きいといえる。しかしながら、JABEE の基準に達しない学生を別のコースに移動させ、「修了者全員の達成」をクリアしようという議論が行われたという大学もある。今後、多様な大学が JABEE 受審を行った場合、その質を下げないために JABEE がどのように判断していくのかは興味深い。

また、受審以前から JABEE と方向性が大きく変わらないプログラムを提供していた大学にとっては、JABEE を受審する際に、JABEE が提示した項目に、従来の活動を当てはめるような自己点検を行うのみで済んでいる。しかし、JABEE 認定の受審のために、大きくカリキュラム変更を行った大学や、認定後に JABEE の基準に合わないようなプログラムを開発することに躊躇する大学も出てきている。このような状況を鑑みると、アウトカム評価の持つ「多様性の容認」に疑問を持たざるを得ない。今後の進展に注目したい。

【参考文献】

- ブレナン, J. (2004)「高等教育の質の管理とグローバリゼーション」(館昭『日, 米, 欧における国際的通用力を持つ大学評価システムの形成状況と日本の課題の研究』所収)。
大学評価・学位授与機構(2004)『法科大学院評価基準要項 (案)』。
JABEE『日本技術者教育認定基準 2004-2006 年度版』
JABEE『自己点検書 2006 年度版』
亀井尚也(2004)「新旧司法試験合格者数に関する法務省素案の重大な問題点」『法学セミナー』600 : 89-93 頁。
マッセン, P. (2004)「欧州における高等教育の質とガバナンスのシフト」(館昭『日, 米, 欧における国際的通用力を持つ大学評価システムの形成状況と日本の課題の研究』所収)。
司法制度改革審議会(2001)『司法制度改革審議会意見書—21 世紀の日本を支える司法制度—』
浦川道太郎(2006)「司法試験合格者数問題」『法律時報』78(2) : 44-50 頁。

IV. 結 び

結 び

本報告は、最初に予想したよりも遙かに分厚くなり、1冊に収めるには分量的に限界があることに鑑み、やむなく第1部（上・下）、第2部の3分冊編成にせざるを得なかった。量的に多いことが必ずしも卓越した研究成果を物語るとは限らないが、各班で追究した主題に関する内容が予想以上に多く存在したこともあり、それだけ各執筆者が全力投球した証左であることは否定できないと思われる。予定した内容としては、他に若手研究者育成に関する論考があるが、それは割愛した。

全巻を書き終えた段階で、1. 本研究の成果と意義、2. 残された問題点や課題、3. COE プロジェクトの課題、について若干記しておきたいと思う。

1. 本研究の成果と意義

第1に、研究成果に関しては5年間にわたって、事業担当者も研究協力者も全員が全力を投入した以上、絶対的評価では高い成果を上げることができたと自負してよからう。相対的評価では、他の水準との比較をする必要があり、とりわけ所期の目的である「世界水準の学問的生産性」を達成しているか否かの査定がなされなければならないが、この有無の判断は自己評価ではかなり困難である。各種の国際セミナー、国際会議、学協会等での発表、英文叢書や英文ジャーナル出版、ウェブサイトによる情報発信、等々によって、研究成果を世界へ刻々精力的に発信してきたので、全体に自己点検・評価の結果は高いはずである。

これらの詳細については、すでに「研究ネットワーク拠点形成一経緯と成果」の章において、出版物（COE 研究シリーズ・大学論集・高等教育研究叢書・データベース等）、研究会、海外調査・国内調査、ウェブサイトの情報発信、若手育成事業などのデータに即して具体的に報告したところである。本研究の研究内容自体に関しては、これらの成果に反映されているが、特に中間ヒアリングでの査定・評価を真摯に受け止め、所期の研究構想を練り直し、一層の努力を傾注した結果得られた成果は少なくない点を明記しておきたい。

第2の「学問中心地」の形成に関する成果は果たして実現したか否かを問えば、これも相応の努力によって、世界的な **research network**=研究網の構築に向けてかなりの成功を収めたことは十分指摘できるに違いない。Philip Altbach によって、われわれのセンターが世界有数の高等教育研究のセンターを形成していることは、つとに紹介されてきたが、本21世紀 COE プログラムに採択され、本プロジェクトの遂行によって、世界的に評判が一段と高まったことは確かであろう。その証拠に、諸外国の学者がセンターの存在を周知しており、研究に関心を示している事実を経験的に知る機会が増え、センターのスタッフや事業担当者が世界のセミナー、会議、学協会に招聘され、基調講演や報告をする機会が増えた。逆にセンターが招聘した世界の著名な学者・研究者・科学者達が同様のセミナー、会議、集会等に参加する機会が著しく増えたこと、センターと世界の拠点との交流協定の締結も増加し、リサーチ・ネットワークやインビジブル・カレッジが

拡充し、研究者間の交流や学生の交流が一層盛んになったこと、等も確かな手応えのある事実である。

ちなみに、本研究に関連した国際会議を6回開催、それらの講演者はアジア16名、センター関係者を含む日本15名、ヨーロッパ11名、アメリカ6名、オセアニア3名であった。公開研究会は70回開催し、講演者105名の内訳は、日本人42名、他は外国人であり、イギリス・中国各9名、アメリカ7名、オーストラリア6名、オランダ3名、ドイツ2名、韓国、マレーシア、インド、スイス、スコットランド、フランスが各1名であった。また、紙媒体による情報発信のほかに、ホームページの日本語サイト開設は世界との情報の授受に大いに貢献してきており、これまで日本語サイトでは約26万5千件、英語サイトでは3万件のアクセスがあったことが、その事実を如実に証明している。

このようなデータには国内外のネットワーク形成の実績が着々と達成されつつある事実を指摘できるに違いない。プロジェクトを立ち上げて以来、これらの成果を上げたことは評価されると同時に、世界の「学問中心地」を極めるには、さらに持続的な活動が不可欠である。

2. 残された問題点や課題

今後に残された課題は、上述した1の問題との連関性が強い。かなりの成果をあげているとはいえ、いまだ道半ばの現状を所期の目的達成の完全実現に向けて邁進せざるを得ないという課題が行く手に厳然と横たわっている。1つ目の問題点は、さらなる研究の深化と水準向上をいかにして遂行するかである。スタッフの資質開発と研究能力の向上を達成するには、現役のスタッフ達の双肩に一層の重い課題が課せられると同時に、新たな優秀なスタッフ達のスカウトや任用が懸案となるに違いない。世界的水準の研究能力を持つ学者が少なくともスタッフの30%程度が常時存在することは必要条件とみなされるのではあるまいか。しかも、そのような先端性を推進するリーダー格のスタッフが必要であるに違いない。世界の拠点を観察した場合、小規模組織でも、リーダー格が飛び抜けて卓越し、可視性が高い場合が少なくないから、必ずしも規模が大きい必要はないと思われる。したがって、このようなスタッフの院生時代からの養成、リクルート、任用後の育成、等を含めた「アカデミック・キャリア」(academic career)への注目と改革が課題とならざるを得ない。

さらに、中間ヒアリングで指摘され、構想を見直し、残りの期間に新たに集中的に取り組んだ研究対象には、知の再構築とジェンダーの問題がある。この中、ジェンダー問題は日本全体が世界的には立ち遅れているばかりではなく、センターも同様の状態にあることは反省的に直視して、一層の取組が欠かせない。加えて、院生やポストドクトラルなどの若手研究者育成が重要であり、この点は、プロジェクトに含めて企画し、実際に実施してきたところである。さらに充実するためには、センター院生数の増加、交流協定大学との連携、資金増強などの施策が欠かせないとみなされる。

2つ目の問題点は、世界的拠点をいかなる方法によって達成するかである。当然ながら、世界

的水準の研究をすれば、自から世界的拠点を実現できると考えられるから、その遂行がまずもって必要条件であることは論を待たないだろう。それは上で言及したとおりである。他は、拠点形成のための世界的な研究網やインビジブル・カレッジの構築を現状以上にいかに実現するかが問われる。このことは、研究水準の向上との緊密な連関性があるので、研究網等を単独で形成するのは至難であるのは言うまでもない。上述したような、交際セミナーや会議等へのセンターからの参画、外国学者・研究者・科学者達のセンターの各種会議への招聘などを持続するのはもとより、現在推進している拠点大学との交流協定の締結を増加させ、スタッフや院生の実質的な交流を深めることによって、拠点性を点から面の水準まで積極的に拡充する方策が欠かせない。そのためには、教職員のたゆまぬ協力が必要であるばかりか、特に研究水準の向上の場合と同様に強力な推進力を持ったリーダー格の人材が必要である。

3. COE プロジェクトの課題

本プロジェクトは、21 世紀 COE プログラムの中の人文科学系に属するから、この角度からの特色を生かして COE プロジェクトを遂行したことになる。したがって、この専門分野の経験を基にして、プログラムの課題に若干言及しておく責務があるに違いない。そのような課題の 1 つは、拠点形成の期間は 5 年間では短く、最低 10 年間の継続性が不可欠であることである。特に人文科学系の領域では、取組む研究対象の成果を得るのに中長期のスパンが必要な場合が少なくなく、短期間では十分な成果を得ることが不可能であると考えられる。専門分野の文化や風土の相違は研究の目的、対象、方法、期間などの総体としての研究スタイル自体を規定するから、専門分野間に共通した一律の性格を描くことは困難である。個々の専門分野固有の個性が発揮される。

その点、COE プログラムは一律に 5 年間のスパンを設定し、その間に成果を上げることが目的として構成されている。実際には、人文科学、社会科学、基礎科学、先端科学などの領域や専門分野によって、学的性格の差異があり、その差異に応じた対応が欠如すれば、学問の発展が阻害されるのは必至である。特に、人文科学系は自然科学の先端科学のように短期間の成果を要請するのではなく、中長期のスパンを想定して研究を持続し、その結果に基づいて研究成果を発表し、それを事後評価することが期待される場合が少なくない。その意味で、今回取組んだ「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」の場合も、短期間ではなく中長期の相当の時間をかけて追究すべき主題を対象としているのであり、十分な成果を得るには中長期の研究期間とそれに対応した相応の支援が期待される。

課題の 2 つには、21 世紀 COE プログラムは各拠点プロジェクトの研究や拠点形成の成果をそれぞれ重視して、中間ヒアリングにおいて成果に関する査定または評価を行って、ABCDE 等の格付けが行われた点と関係する。この点はきわめて重要な手続きであり、各プロジェクトの発展段階が第三者によって批判的に査定・評価されて、以後の活動の課題を明確にするのに有効に作用したと考えられる。本プロジェクトの場合も、そのような要請を受けて、研究成果の吟味を行い、研究構想の見直しを行い、初期の目的を発展的に展開することが可能になった。

このようなプロジェクトの研究内容に即した中間査定・評価が有効であることを勘案すると、それらの範囲に留まらず、プロジェクトを総括する大学側の条件整備や支援の活性化を促進するための中間査定・評価が必要ではあるまいか。換言すれば、プロジェクトの研究内容と同時に、大学の条件整備や支援体制が所期の目的どおり遂行されているか否かを査定・評価することが必要であるに違いない。大学の指導性や支援性がプロジェクトの進捗を左右し、保証する条件である点を重視するならば、この種の機能が有効に作用することによって、各プロジェクトは一層効果を発揮するものと推察されるのである。

2007年1月10日

21世紀COEプロジェクト拠点リーダー
広島大学高等教育研究開発センター長・特任教授
有本 章

執 筆 者 一 覧 （執筆順・○印は編者）

○有本 章	羽田 貴史
大膳 司	杉本 和弘
黄 福涛	小方 直幸
大場 淳	山崎 博敏
山本 眞一	米澤 彰純
山野井敦徳	福留 東土
横山 恵子	田中 正弘
西尾亜希子	小貫有紀子

**21 世紀 COE プログラム（平成 14 年度採択）研究教育拠点
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（下）**

発 行	2007（平成 19）年 1 月 31 日
発行者	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 東広島市鏡山 1 丁目 2 番 2 号 TEL (082) 424-6240
印刷所	株式会社タカトープ rint メディア 〒730-0052 広島市中区千田町 3 丁目 2 番 30 号 TEL (082) 244-1110