

21世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の報告

広島大学高等教育研究開発センター

21 世紀型高等教育システム構築と質的保証

FD・SD・教育班の報告

広島大学高等教育研究開発センター編

広島大学高等教育研究開発センター

COE 研究シリーズの刊行にあたって

広島大学高等教育研究開発センターは、略称を高教研と称し、英語名を **Research Institute for Higher Education**, 略称を **RIHE** としております。その前身は広島大学大学教育研究センターですが、1972年5月に、さらにその前身の大学問題調査室を発展的に継承して、文部省令による教育研究施設として、日本最初の高等教育研究の専門機関として設置されました。爾来、年輪を重ねる中で着実に研究教育活動を展開し、内外の高等教育研究に重要な役割を果たしてきましたが、お陰様で昨年2002年には創立30周年を迎えるに至りました。

この節目の年に、文部科学省の21世紀COEプログラムの人文科学領域において、本センターのプロジェクト「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)が113件(うち人文が20件)の拠点の一つとして選定されました。このことは高等教育研究の発展に鋭意取り組んできたセンターの歴史の中でも特筆すべき快挙であると、当センターの関係者一同率直に喜んでおります。とりわけ高等教育の分野では全国唯一の拠点に選定されましたことは、これまでの実績と今後の可能性が認知された点でも、長年にわたって積み重ねてきた努力が報われた点でも、実に名誉なことでありますと同時に、責任の重さを痛感する次第であります。これも高等教育研究が一種のタブー視された時代から盛況を呈するに至った今日まで、数多くの先輩やコリーグ諸氏に支えられて営々と築かれた伝統や風土や精神の賜と考えております。したがって、「巨人の肩に乗った小人」であるとの謙虚な気持ちでこのような機会を受け止めますとともに、これを契機にさらなるフロンティア開拓の精神を醸成し、斯界の発展において一層の貢献を実現したいと祈念しているところであります。

本プロジェクトは、主題に掲げました研究を推進するために、5年間にわたって取り組むものですが、具体的にはFD・SDの制度化と教育システムの質的保証、研究システムの質的保証、大学組織編成と質的保証などの問題を中心に、データベースの構築、若手研究者の養成などの問題に重点的に取り組むことを期しております。さらに、研究成果を積極的に国内外へ公表し、研究成果を紹介することによって拠点としての研究ネットワークの形成に努め、日英両語による出版物を精力的に刊行することにしております。そして、その一環として、このような体裁でCOE研究シリーズを刊行することにいたしました。その目的は、主として、センターのCOEプログラムと関連して取り組んでいる研究活動の実績を記録にとどめることとその国内外への発信によって研究ネットワークの形成を着実に推進することに置かれています。

本企画によって世に送り出される刊行物が、国内外の高等教育研究者はもとより、高等教育に関心のある多くの人々に貴重な価値ある情報を提供することができれば、望外の幸せであります。また、研究ネットワークの一層の発展のために、読者の皆様から絶大なご支援とご協力を賜りますことができたら、この上ない喜びです。何卒よろしくお願い申し上げます。

2003年3月

21世紀COEプログラム

拠点リーダー 有本章

はじめに

21世紀COEプログラムは、2002年度より活動を開始し、5年間にわたって集中的な研究を展開して、今日に至った。その間、主題である「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」を主として教育班、研究班、組織班を中心に探求した。その結果は、各種出版物、国際セミナー、学会等の発表によって随時公表してきた。

具体的には、つぎのような問題を対象に研究活動を展開してきた。①知の再構築の問題では、「知の再構築理論の整理、知の再構築と大学改革との関係の実証的研究を行い、高等教育システム像と質的保証への提言」等を追求した。②教職員開発の問題では、「21世紀型のFD/SDを制度化してその質的保証を確立」することを研究し、FD・SD理論の整理、FD・SDの理論的展開、FD/SDの制度化の実態に関する実証研究、FD/SDの制度化の改革への具体的な方策提言、等を追求した。③教育システム改革では「21世紀型教育システムの水準と質的保証の確立」を研究し、教育システム改革理論の整理、教育機能/構造の実証的研究と改革、若手研究者の養成、教育システム構築と質的保証に関する提言、等を追求した。ジェンダー改革の問題では、ジェンダー問題の理論、ジェンダー問題に関する実証的研究、等を追求した。

今回の報告は、そのような研究活動を総合した集大成的な性格を備えているが、基本的には各項目に関してオリジナルな書き下ろしを行ったものである。序章の「社会変化、高等教育システム、質的保証」では、報告書全体と関わる総論的な導入を展開している。第1部は、「21世紀型大学像構築」を政策の国際比較の観点から研究した諸論文を集成しており、具体的には欧米(アメリカ・イギリス・ドイツ・フランス)、アジア(中国)、日本に焦点を合わせている。第2部は「高校・大学・社会の接続」を問題にした論文を集成している。第3部は「大学教育の到達目標(指標)、到達過程、効果、質的保証」を問題にした論文から成り立っており、具体的には、大学のカリキュラム、教育方法、大学生の教育環境、GPの分析、若手研究者の育成、等の種々の問題を対象にしている。第4部は「FD・SDの制度化」を問題にし、特にFDに関しては大規模の調査研究を踏まえて分析を行った論文を掲載している。第5部は「高等教育システムとジェンダー」の関係を問題にした論文から構成されている。そして、最後の終章ではこれらの各研究をトータルな視点から踏まえて、政策提言を行っている。巻末には、メンバーの業績一覧と教育班の諸活動を包括的に収載している。これらの論文や業績には5年間の研究活動が集約されており、その間の研究内容や成果を理解できると思われる。なお本文中では原則として「質的保証」を使用しているが、場合によっては「質保証」を使用していることがある。

教育班の研究活動に携わった事業推進者ならびに研究協力者は次のとおりである(敬称略)。

【教育班リーダー】

有本 章(広島大学高等教育研究開発センター長、特任教授)

【事業推進者】

北垣郁雄(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, 前筑波大学大学研究センター長, 教授)
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)
横山恵子 (広島大学高等教育研究開発センター講師)
杉原敏彦 (広島大学入学センター教授)
渡辺達雄 (金沢大学大学教育開発・支援センター助教授, 前 COE 研究員)
田中正弘 (島根大学教育開発センター講師, 前 COE 研究員)
村澤昌崇 (広島大学高等教育研究開発センター講師)
長澤 武 (広島大学入学センター副センター長, 客員教授)
Keith Morgan (広島大学高等教育研究開発センターCOE 研究員)
杉本和弘 (鹿児島大学教育センター助教授, 前 COE 研究員)
葛城浩一 (香川大学大学教育開発センター講師, 前 COE 研究員)

【研究協力者】

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)
大崎 仁 (人間文化研究機構理事, 前国立大学財務・経営センター長)
江原武一 (立命館大学大学教育開発・支援センター教授, 前京都大学教育学研究科教授)
馬越 徹 (桜美林大学大学院国際学研究科教授)
ホーン 川嶋 瑤子 (お茶の水女子大学ジェンダー研究センター客員教授)
山田礼子 (同志社大学社会学部教授)
吉永契一郎 (東京農工大学大学教育センター助教授)
福留東土 (一橋大学大学教育研究開発センター講師)
天野智水 (琉球大学大学教育センター助教授, 前長崎大学大学教育機能開発センター講師)
長澤多代 (長崎大学大学教育機能開発センター助手)
西尾亜希子 (武庫川女子大学非常勤講師)
串本 剛 (広島大学大学院教育学研究科博士課程後期)

以上の方々には、教育班の活動にご協力いただいた。お蔭様でその成果はセミナー、論文、報告書などの種々の形態をとりながら充実した研究活動として結実するに至った。この場を拝借して厚く御礼申し上げる次第である。

2006年12月20日

教育班リーダー
広島大学高等教育研究開発センター長
有本 章

目 次

はじめに

| | | |
|-------------------------|------|---|
| 序章 社会変化, 高等教育システム, 質的保証 | 有本 章 | 1 |
|-------------------------|------|---|

第1部 21世紀大学像の構築—21世紀型高等教育システム構築—政策の国際比較

| | | |
|--|------------|----|
| 第1章 アメリカの21世紀大学像：国際比較 | 江原 武一 | 17 |
| 第2章 学術研究システムから見た米国の大学 | 山本 眞一 | 29 |
| 第3章 イングランドにおける高等教育機関の 財源管理についての最新事情 | ガレス・ウィリアムズ | 37 |
| 付録：英国のブレア政権の「第三の道」政策 | 横山 恵子 | 51 |
| 第4章 21世紀型高等教育システムの構築：政策の国際比較 —ドイツの事例より— | 田中 正弘 | 55 |
| 第5章 欧米の高等教育システム構築 —政策の視点：フランスの高等教育— | 大場 淳 | 65 |
| 第6章 中国の高等教育システム構築—政策の視点から— | 黄 福涛 | 83 |
| 第7章 日本の高等教育システム構築—政策の視点— | 有本 章 | 91 |

第2部 高校・大学教育・社会の接続

| | | |
|--|-------|-----|
| 第1章 高校と大学の接続—現状と課題— | 杉原 敏彦 | 109 |
| 第2章 大学入試の課題と展望 —Enrollment Managementの視点から— | 大膳 司 | 119 |
| 第3章 大学での学びと卒業後の仕事 —階層的大学システムの行方— | 小方 直幸 | 131 |

第3部 大学教育の到達目標（指標），到達課程，効果，質的保証

| | | |
|------------------|-------|-----|
| 第1章 カリキュラムの現状と課題 | 黄 福涛 | 145 |
| 第2章 大学教育方法の現状と課題 | 北垣 郁雄 | 151 |

| | |
|-----------------------------------|--------------------|
| 第3章 競争的教育資金の現状と課題 | |
| —大学教育改革支援プログラムとしての Good Practice— | 田中 正弘 159 |
| 第4章 大学教育改革の方向と課題 | |
| —特色 GP に着目して— | 渡辺 達雄 175 |
| 第5章 若手研究者の育成 | 小方 直幸・北垣 郁雄 179 |
| 第4部 FD/SD | |
| 第1章 FD の制度化と葛藤の類型 | 有本 章 191 |
| 第2章 日本における FD 活動の実態と今後の課題 | |
| —時系列比較の結果から— | 大膳 司・有本 章・黄 福涛 205 |
| 第3章 SD 制度化の現状と課題 | 大場 淳 231 |
| 第5部 高等教育システムとジェンダー | |
| 第1章 ジェンダーはアメリカの大学をどう変革したか | ホーン 川嶋 瑤子 253 |
| 第2章 高等教育におけるジェンダーと教育の意味と課題 | 山田 礼子 265 |
| 終章 政策的提言 | 有本 章 281 |
| 資料 業績一覧 | 289 |

序章 社会変化，高等教育システム，質的保証

序章 社会変化，高等教育システム，質的保証

有本 章*

1. 教育班の役割—研究班，組織班との関係

プロジェクトの主題「21世紀高等教育システム構築と質的保証」を追究する本プロジェクトは，従来の高等教育システムの現状分析，その背後に横たわる問題点や課題の明確化を踏まえて，「21世紀型高等教育システム構築」とその「質的保証」を達成する方策を提言することを主眼としている。プロジェクトでは三本柱の設定によって主題の検討を深めることに留意した。柱の第1はFD・SD・教育班（以下，教育班と略），第2は研究班，第3は組織編成班によって構成される。このうち，教育班は，FD＝大学教授職資質開発ならびにSD＝職員資質開発に関する調査研究をはじめ，教育コンテンツ，カリキュラム，学生の意識・行動に関する調査研究を基軸に，主として大学教育を中心に据えて主題「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」の問題を研究することを主眼としている。これに対して，研究班は大学の研究の構造や機能を実証的に調査研究し，研究システムの問題点や課題を解明することによって主題の追究を行う。また，組織編成班は，大学組織の管理運営，統合，財政などを中心に，大学組織の現状と課題を解明することに主題の追究を行う。

これら3領域は，大学の「学事」(academic work)の中核を占める教育，研究を中心に組織体の活力向上を体系的に究明するところに力点を置いており，教育，研究，組織の三位一体によって高等教育システム構築と質的保証の現状に関する理論的・実証的分析を基に現システムの問題点や課題を診断し，それを踏まえて新たなシステム像構築の処方箋を描くことを所期の計画としている。その意味で，3者は個々の固有の分析を行なうが，主題との関係において相互に有機的な連関性をもった相補関係を維持するものである。

2. 知識と大学の関係

(1) 知識の機能

教育と研究と組織が密接な連関性を持つことは，大学組織体が知識を素材に種々の活動を展開する，「学問の府」あるいは「学問探究の場」(place of inquiry)であることに起因している(クラーク，2003)。大学の「学事」を機軸に展開される諸活動は知識の機能と密接に関係しており，知識の発明，伝達，応用，統制の機能はそれぞれ研究(research)，教育(teaching)，サービス(service)，管理運営(administration and management)の機能を意味する。学問の発展を意図し，十分な効果を発揮するためには，大学の「学

* 広島大学高等教育研究開発センター，特任教授

事」たる研究、教育、サービスなどの充実した活動が期待され、とりわけ車の両輪とみなされる研究と教育の充実が欠かせない。

この研究・教育の機能は大学の「教学」(academic side)と「経営」(business side)の役割遂行の中では前者に該当するが、そればかりでは大学は十分な活動を達成できない。大学組織体の教学と経営の2つの側面で前者の教学を推進するには、後者の組織体の管理運営を含めた経営の推進が重要な課題となるからである。卓越した教学は卓越した経営なくして維持されないし、同時に卓越した経営は卓越した教学なくしては維持されない、という相互関係が成り立つに違いない。

こうして知識を媒介にした優れた研究・教育を追求するには、優れた管理運営を備えた組織体が存在することが前提となるから、教学の中味の研究・教育の質的保証を追求するには、必ずや組織体の質的保証を追求しなければならないという課題が関係せざるを得ない。この研究・教育・管理運営の三位一体の関係は、基本的にシステムを構成する機関・組織・集団の各側面に通底する特徴であるとみなされる。

(2) 知識社会と大学の関係

このような大学の特性は、今日比重を高めている「知識基盤社会」あるいは「知識社会」と大学の関係と無関係ではない。なぜならば、知識が「学事」の素材であることによって、教育、研究、サービスの機能を遂行する側面があると同時に、大学組織体自体が社会構造を擁し、知識社会であるからである。大学が「学問の府」として登場した時点から、知識抜きに活動ができない。故に、大学以外の社会が知識社会でない段階でも、大学は知識を媒介に研究や教育の活動を展開し、自己完結した知識社会を形成した。これは「知識社会1」の段階である(Arimoto, 2003, pp. 71-87)。そこでは社会全体は未だに知識社会の段階へと移行していないのに、大学では知識を基軸とした知識社会あるいは科学知識を基軸とした科学社会を成立せしめていたし、「アカデミズム科学」(ラベッツ)が支配していたとみなされる。

この構図は、科学の制度化を達成した、19世紀以来の近代大学に定着して、暫時持続したが、やがて1960年代から発展した情報社会、あるいは1990年代から急速に発展しつつある知識基盤社会によって様相を一変することになった。社会全体が知識社会化を遂げる方向へと大幅な転回を来したからである。それは「知識社会1」が社会全体へ浸透した結果でもあり、社会全体が「知識社会1」を包摂した結果でもあるが、広く社会全体が知識社会へと変貌した「知識社会2」の段階が出現したのである。大学と全体社会との関係は、ボーダレス化を遂げ、大学のみが知識社会として自己完結する性格は急速に崩壊する結果を招いた。移行の過渡段階として、1980年代にラベッツが指摘した「アカデミズム科学」「産業化科学」「批判的科学」の中では、科学が社会から超越して機能する「アカデミズム科学」とは対照的な産業社会と科学が癒着した「産業化科学」の時代が登場した(ラベッツ, 1977; 有本, 1984)。それを經由して大学と社会の関係は一段と融合の度を増した。1990年代にギボンズ達が指摘したように、大学が基礎研究、大学以外が応用研究を行なう傾向、あるいは両者の間に学問的威信の格差があるとみなされる状態は崩壊し、いわゆる「モード1」と「モード2」という知識間に横たわる境界線は曖昧化する帰結を招いたのである(Gibbons *et al.*, 1994)。その結果は今日の大学へ影響を及ぼし、新たな動きを惹起することになった。

第1に、大学の学事は社会の諸活動との相互交換を期待されるに至り、教育・研究・サービスはもはや社会から隔離され、孤高を保つ「孤独と自由」(シェルスキー, 1970)を享受するのではなく、社会に役立つ効用性、効率性、能率性の高い性格を求められることになった。当然ながら、非営利性、自由性、無駄性を特徴とする大学の伝統的な学問は再編成や再構築を余儀なくされるに至り、大学と社会を架橋する新たな学際性や学融性の展開に向けて開かれた「知の再構築」の追求が重要な課題となった。

同時に第2に、かかる試みの無視や看過は、大学の対社会的地位の相対的な後退や地盤沈下を意味することになった。大学は学問の有効性をめぐり、知の対社会的効果をめぐって、社会との熾烈な競争に巻き込まれざるを得なくなるに伴い、大学と遜色のない官庁、企業、シンクタンク、財団などの研究機関や各種機能の登場によって、知的独占は崩壊し、威信の低下を余儀なくされることになった。一方で威信の低下を来している反面、他方では教育・研究の両機能を同時遂行する大学の固有性に匹敵する制度がないことに起因して、逆に威信の向上をもたらすことになった。いずれにしても、大学が社会的存在価値を高めて生き残るためには、大学を巻き込んで進行しつつある知識基盤社会に相応した、新たな大学固有の役割や機能の再構築が期待されるようになったことは否めない事実である。

したがって、第3に、社会が大学に期待する側面も急速に高まった。国際社会の資源、人材、知財等の熾烈な獲得競争は、知識基盤社会において一段と価値を高めている知識の発明発見、伝達、応用に依拠して生じている。世界各国は自国を代表する拠点大学を設置して重点的に資源投資を行い、他国との競争に備えるシフトを強める傾向を示している。例えば、韓国が「頭脳韓国」(Brain Korea: BK21)、中国が「211工程」「985計画」を推進しているのはその証拠の一端である(大塚, 2004, 13-33頁; 馬越, 2004, 34-56頁)。日本の場合は、科学技術創造立国を標榜し、「科学技術基本計画」によって、あるいはそれと連動した高等教育政策によって、重点施策を推進しているのは周知の通りである(Arimoto, 2005a, pp. 175-198)。

第4に、国際社会間の競争ばかりではなく、大学社会間の競争が次第に激化することになったことは否めない事実である。世界の各国の拠点大学間の「学問的生産性」をめぐる競争は、世界の学界の階層構造を鮮明にして、「学問中心地」の形成と移動を明確にする。その事実はずでに、「学問中心地」の形成に関する科学社会学的研究によって、実証的に明らかにされてきた(新堀編, 1985; 有本編, 1994)。トップ大学間の資源、情報、人材、知財、等の獲得をめぐる「先取権競争」(priority competition)が激化し、卓越した大学の成層を示す世界ランキングが形成されている。この事実が、「知識社会1」から「知識社会2」の時代が到来し、システム内ばかりかシステム間の競争が激化している証拠であり、世界的COE構築のためにしのぎを削る動きが国境を越えて活発になっている事実を裏書しているのである。同時に、国内的にも自国を代表する拠点大学を形成し、世界の大学ランキングの上位層への進出計画が画策されるのは避けられない。

3. 社会変化の諸相と高等教育システム—転換期の問題と課題

(1) 社会変化—知識基盤社会の出現

世界的な社会変化は、知識基盤社会をはじめ、グローバル化、市場化をもたらし、高等教育システムのあり方に影響を及ぼしているが、とりわけ知識基盤社会の出現は、古い高等教育システムを見直し、新し

いシステムの構築を試みる動きに与える影響が少なくない。それは巨視的に見れば、システムの移行を物語る以上、「パラダイム転換」をもたらしているとみなされる。中世大学、近代大学、現代大学と変遷を遂げてきた大学史を紐解き概観すれば理解できるように、こうした各移行の生じた背景には、画期的な社会変化の影響が作用している事実が認められる。

農業社会の中で知の高度化が進化した時期には、文化、経済、政治の高度化に伴って、教会学校や私塾の限界を超えた、「学問ギルド」としての「中世大学」が登場した。産業革命によって生じた産業主義と科学技術の未曾有の進化に伴い、科学の制度化を組み込んだ「近代大学」が登場した。19世紀に上記の「知識社会 1」が大学内に確立されるに伴い、概して教育のみに専念した中世大学に代わって表舞台に登場してきた近代大学は、フンボルトが提唱したように、「教育と研究の統合」を実現することを理念として標榜した。実際には、理念を主張した本拠地のドイツの大学をはじめ、それに追随した世界各国の諸大学において、「研究パラダイム」が跋扈する事態を招き、その牙城としての「研究大学」(research universities)が台頭するに至った(クラーク, 1996; Geiger, 1986)。教育と研究の角逐、教養教育と専門教育の葛藤は、この種のパラダイム転換のもたらした現象であると解される。こうして大学の学事の主流であった教育に代わって、研究の比重が高くなるのは回避できなくなり、研究に重点を置く政策が先進国では富みにみられるようになった。

特に米国は他の国に先駆けて大学院を発明し、整備し、研究大学に重点投資することによって、国際競争力の向上に先導的な役割を果たした(Geiger, 1986; 1993)。ベンーデービッドが命名し、しかも実証研究を行った、「学問中心地」(center of learning)は、この時期に従来のヨーロッパから米国に移行したし、アメリカの「学問的生産性」(academic productivity)は世界をリードし、博士学位 Ph.D.の威信は徐々に高まり、21世紀後半にはいわば国際的な「通貨」として流通するに至った。世界から学生や研究者がアメリカの大学院へ留学する傾向が強まり、「頭脳流出」(brain drain)も顕著になった(Altbach, 2002)。

この事実は、上述の通り、大学社会に「知識社会 1」がずっと出現していた事実を裏書きしているのに加え、さらに知識基盤社会の台頭は、大学のみならず、社会全体が「知識社会 2」の様相を呈するに至ることを意味している。世界の国々は大学や大学院に重点を置きはじめ、それを基軸に国際競争に乗り出す動きを顕著にするのは、その証拠の一端を示している。知識基盤社会が顕著になりはじめた1990年代から、各国ともに高等教育政策の転換を図り、同様な方向を模索している事実を観察できるはずである。上述した韓国、中国など各国の動向をはじめ、日本では21世紀COEプログラム、あるいはトップ30拠点大学政策(遠山プラン、最近の第3次科学技術基本計画で提唱されている)などが相前後して出現している事実がその証左である。

(2) 新しい大学像の模索

近代大学の開始の時期から始まった、大学重視の政策は、産業社会、脱産業社会、情報社会、知識基盤社会へと移行するにつれて、一段と拍車をかけることになった。そのことは、知識重視の社会が次第に全貌を現わす動きを強めている事実を示唆する以上、知識基盤社会の浸透が増す今後には、もはや後退はあり得ないだろうし、21世紀は次第にこの方向への動きに拍車をかけることは容易に想像できるに違いない。

この動向をいち早く洞察し、先手を打ったのは他ならぬアメリカである。アメリカは、ドイツに追いつき追いつくために、19世紀後半の早い時期に大学院を整備して、科学研究の拠点作りに乗り出し、この1世紀間に明らかに成功を収め、他の諸国をリードすることになった（クラーク、2003）。世界の他の国々は大なり小なり出遅れた結果、このアメリカの動きをモデルにして後追いを行なっているのである。

したがって、歴史的に巨視的に見れば、中世大学、近代大学、現代大学へと大学像の変貌を遂げ、その間、教育中心の大学、研究パラダイム優位の大学、研究と教育の統合の新たな模索、などが画期的なキーコンセプトを形成している。知識基盤社会型の新しい大学像を模索することに加え、実際にかかる大学像の具体化を求めている現在は、中世大学、近代大学、現代大学の原型や伝統を遺産として連綿と継承していると同時に、それらとは異なる大学の方向を模索しているのである。

（3）システムの分化

それでは、21世紀型の大学像はどのようなものであろうか。大学を中心とした現代の高等教育システムは機関・組織・集団の各レベルから構成され、近代大学の構造を継承している以上、両者が種々の観点において類似していることは否めない。システムには、横軸と縦軸の分化が見られ、横軸からみた横断的な分化としてのセクターの分化では、国立大学、公立大学、私立大学がそれぞれ存在するシステム、国立と私立が存在するシステム、国立のみが存在するシステム、などが見られる。近代大学の登場以後は、国家の大学が台頭したため、国立大学が中心を占めて来たのに対して、現在は市場化の影響を受けて、民営化へ向かうシステムが多く見られる。

これに対して、システムの横軸への分化には、研究大学、総合大学、専門大学、教養大学、地域大学、といった類型の種別化がある。現代大学ではこの種の分業化が進行している。中教審の答申は、7つの種別化を提唱した。それは、①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）などである（中央教育審議会、2005）。

他方、垂直的な分化としてのヒエラルヒーは機関のランキングを形成する。研究大学を頂点とした種別化と機関の階層化には密接な関係がある。

翻って、システムから機関・組織・集団レベルへ目を転ずれば、やはり知識の機能に対応した分化が見られる。第1に、機能的には、知識の機能に対応して、研究、教育、サービス、管理などの役割分化が見られ、各役割が分担して教学と経営の両方を遂行している。教学と経営の両立が困難な状況に直面する度合いの増した現代大学では、大学の使命を遂行するために、いかに両者間の緊張や葛藤を調整するかが課題となっている。

第2に、機関や組織体の構造は、システムと同様、知識の機能に対応して縦横に分化する傾向がある。現代大学ではセクター（sector）、セクション（section）、ティア（tier）、ヒエラルヒー（hierarchy）の各要因の分化が顕著になった（クラーク、1996）。その結果、要因内に葛藤の調整が必要であるのに加え、要因間において相互間の葛藤が生じるため、相応の調整が不可欠になっている。

第3に、政府との関係では、19世紀以来、国家の大学の性格が強まり、国家と大学の葛藤が生じること

になった (Kerr, 1994)。国家と大学の関係では、ガバナンス、アドミニストレーション、マネジメントが国家統制と大学自治の間の力学を占う目安になる。国家統制が強いシステムでは、概してガバナンスが強く作用するし、大学自治が強いシステムでは、概してアドミニストレーションやマネジメントが強く作用する (Arimoto, 2005b, pp. 143-172)。

第4に、社会との関係では、大学が社会発展の拠点として認識されるようになり、巨額の税金が投入されるようになった結果、透明性が求められ、説明責任が問われる傾向が強まった。現代社会の大学は、バートン・クラークのトライアングル・モデルに従えば、国家政府と大学と社会の三角関係において、どこに主導性が発揮されているかによって、システムや機関の性格が規定される度合いは大きい。巨視的には、中世大学では大学(学問ギルド)、近代大学では国家(官僚制)、現代大学では社会(市場)の主導性が発揮される傾向がある。特に、市場原理、あるいはマーケット・メカニズムがいまや世界の高等教育界を席卷している様相を呈している (Teixeira, Jongbloed, Dill, and Amal, 2004)。高等教育システム内に市場原理の台頭が顕著になる事実は、高等教育が利潤追求を是とする企業とは異なり、ノン・プロフィット＝非営利の機関であるにもかかわらず、合理化、効率、能率によって測定、詮索される度合いを強めた。

第5に、財政では、世界的に国家の大学の性格が強まるにつれ、国家予算に占める高等教育や大学予算は増加の一途を辿るに至った結果、国家財政を少なからず圧迫する傾向が生じ、民営化政策が顕著になりはじめ、予算を縮減する動きが生じている。ブルース・ジョーンストーンによって展開されているコスト・シェアリング論は、高等教育のコストが4つの団体の組み合わせによって行われているとみなす。すなわち、それは政府または納税者、父母、学生、慈善事業家、である。この四者の中では、最近はコストの依存が政府または納税者から父母、学生へと顕著に移行しているとみなされる。授業料はその事例である。例えば英国(1997)、オーストリア(2001)が導入し、中国(1997)は全学生に課した。米国の場合は、授業料が急増し、1990年代には政府または納税者からのコスト負担が減少し、授業料は84%増加した (Johnstone, 2004, pp. 38-41)。

民営化の傾向は、市場原理が強化されていることを意味し、授業料や学費の学生による負担の上昇を招き、授業料の上昇を伴った結果、「エリート大学」と「非エリート大学」の格差を助長する動きをもたらした。特に最近のアメリカでは顕著な動きが認められる。ジョーンストンのデータでは、州立大学学士課程では、2,000-5,000ドル、他州出身学生は最低その2倍に達し、さらに総費用は自宅通学のコミュニティカレッジ生の場合5000ドルに対して下宿している名門私立大学生の場合35,000-40,000ドルに達し、その格差が極めて大きい、としている (Johnstone, 2004, p. 40)。このような授業料や学費負担の増加は、階層による進学率の差異を拡大した。実際、リチャードソンやハーレイは次のように述べている。「アメリカ高等教育システムは二層構造への動きを示した。裕福収入階層の学生はエリート大学へ進学する傾向を強め、貧困収入階層の学生は選抜性の低いコミュニティ・カレッジや4年制州立大学へ極度に集中する傾向を示した。」 (Richardson & Hurley, 2005, p. 322) こうした大学の二極化現象は、市場化や民営化が強まることによって、世界的に今後ますます拍車のかかることを予兆している。市場化と民営化が進行している現在の日本の状況は、同様の傾向を一層強めると想像するのは困難ではなからう。

第6に、集団に注目すると、構成員(教員、職員、学生、役員)は、基本的な集団の単位である。中世

大学の登場以来、教学面では、教育の比重が大きく、特に教授—学習を中心として教師としての教員と学習者としての学生の関係が重視されてきた。「学寮型大学」はその典型である。

近代大学では、研究の比重が高まり、研究者としての教員の重要性が高まった半面、教員と学生の集団的な分離が進行した。教師としての教員集団が後退した結果、学生への関心が減少し、学習者としての学生の見直しが課題となった。教員集団と学生集団の分離に加え、最近では経営面の重要性が高まるにつれ、職員や役員の比重が増し、教員集団と職員集団や役員集団との分解が顕著となり、文化の相違が進行することになった。大学の分業化が進行しているのである。学問の府、高等教育機関としての大学が、分業化によって解体するのではなく、いかにして凝集力を高め統合されるかは、課題となっている。

4. 高等教育システムの構築—社会・政府・知識との関係

(1) 高等教育システムの構築

主題の1つは、高等教育システムの構築であるが、構築とはなにか。上記の考察を参照すると、次の3点が重要な視点となる。①システムの社会的条件を構成する社会変化の動向がシステム構築の性格を規定する側面。②システムが社会へ影響を及ぼし、社会を革新する社会的機能の側面。③機関・組織内部の集団間の相互作用がシステムの社会構造の変化をもたらす側面。

第1に、システムと社会の関係では、2つの側面がある。①社会的条件の側面は過去（前近代、近代社会の大学システムへの影響）、現在（現代社会の大学システムへの影響）、未来（未来社会の大学システムへの影響）に大別して捉えることができるであろう。過去、現在、未来の大学は共通性があると同時に、社会変化を反映して相当の相違が観察される。現在は、現代大学の性格を見極め、未来社会へ対応した未来大学の創造が課題となる。②社会的機能の側面は、過去の機能（中世大学、近代大学の社会への影響）、現在の機能（現代大学の社会への機能）、未来の機能（未来大学の社会への影響）に大別される。

第2に、システムと政府の関係は、やはり2つの側面がある。①政府の大学政策のシステムへの影響としては、過去（近代以前、近代）、現在（現代）、未来（未来）が区別できるし、②システムの政府への影響としては、過去、現在、未来が区別できる。

第3に、システムと知識の関係における2つの側面は、①知識のシステムへの影響では過去（近代以前、近代）、現在（現代）、未来（未来）が区別できるのに対して、②システムの知識への影響は同様に3つの側面が区別できる。

このような関係を踏まえて、現在のシステムを未来に向けて、いかに再構築するかが課題となる。換言すれば、①社会との関係、②政府との関係、③知識との関係、を基にして、④システムの構築の課題があると言える（構造図参照）。

(2) 高等教育システムのグローバルな影響力—新しいアイデンティティの確立

高等教育システムの構築は、従来の伝統的なシステムの影響範囲を超えて広範な影響力を持つことが期待される。19世紀以来進行した近代国家が高等教育システムを囲い込むナショナル化に対して、高等教育システムの近代国家への影響が強まった。加えて、世界的に進行する経済・政治・文化などのグローバル

化現象によって、高等教育システムへのグローバル化が影響を及ぼす時代が到来した結果、逆に高等教育システムのグローバル化への影響力が強まった。さらに現代では、地域社会の高等教育システムへの影響が強まる結果、高等教育システムから地域社会への影響力が強まった。高等教育システムはグローバル (global)、ナショナル (national)、ローカル (local) な水準からの影響を受けると同時に、これらの圧力に従属するのではなく、これらの水準へ果たす積極的な影響力が期待されているのである。換言すれば、現代から未来の高等教育システムは、「グロナカル」(glonacal) の社会的機能や影響力が期待されており、そこに高等教育システムの新しいアイデンティティの確立が求められており、それが欠如すれば、高等教育システム、とりわけ大学システムは社会的存在価値を喪失せざるを得ないと考えられる。

具体的には、グローバル水準に果たす役割、ナショナル水準に果たす役割、地域水準に果たす役割が高等教育システムには総合的に期待されるから、システムを構成する機関・組織・集団の各レベルでは、包括的・分業的な役割の遂行が行われる。例えば、包括的な役割は、一大学がすべての全方位の役割を遂行し、分業的な役割は、限定された役割を遂行する。実際には、高等教育システムが総合的な役割を果たし、種々の機関や組織は特定の限定された役割を果たすことになる公算が大きい。

(3) 構造図

上記の内容を構造図に示すと、下記の通りである。

| 大学システム構築 | 過去 (11-18 世紀) | 現在 (19-20 世紀) | 未来 (21 世紀) |
|----------|---------------|---------------|------------|
| 社会との関係 | 前近代社会 | 近代社会・現代社会 | 未来社会 |
| 国家との関係 | 都市国家等 | 近代国家 | 国家政府 |
| 知識との関係 | 前科学知識 | 科学知識 | 科学知識 |
| システムの構築 | 中世大学 | 近代大学・現代大学 | 未来大学 |
| システムの影響力 | 都市国家等 | 近代国家 | 地球・国家・地域 |

5. 質的保証のメカニズム—評価体系の構造と機能—

(1) 質的保証とそのメカニズム

主題の2つ目の質的保証とは、主要にはシステムの構造と機能の各側面の質の向上を問題にすることを意味する。

第1に、システムの「構造の質的保証」とはシステム (機関・組織・集団を含む) の社会構造の質的保証にほかならない。換言すれば、①理念 (規範構造の側面)、②ガバナンス (政策・計画・統制を含む)、③制度・組織の機能 (狭義の研究、教育、サービス、管理運営)、④システムのインプット (人的資源=選抜・配分、物的資源=財政、資金提供)、⑤システムのアウトプット (セクター、セクション、ティア、ヒエラルヒー、国際的競争力) 等を包括している。第2に、システムの「機能の質的保証」とは、高等教育システムの社会的機能であるところの広義の研究、教育、サービス、管理運営の側面の質的保証のことである。その際、上述したグローバル、ナショナル、ローカルの水準において、これらの社会的機能が十分

効果を発揮するか否かが問われる。

質的保証のメカニズムとは、これら機能と構造を質的に保証するメカニズムを意味している。

(2) 評価体系の構造と機能

さらに、評価体系 (evaluation system) の構造の問題がある。構造と機能の質的保証は、評価体系によって実施されるのであるから、評価体系の構造を吟味する必要がある。具体的には、①国際レベル、②国家レベル、③地域レベルの各評価体系が吟味の対象となる。そこで使用される評価方法や道具は、第三者評価、相互評価、自己点検評価、あるいは絶対評価・総体評価、主観評価・客観評価、等である。国際レベル (ユネスコ、INQA/AHE など) では、第三者評価、国家レベル (大学基準協会、大学評価学位授与機構、高等教育評価機構など) は第三者評価、相互評価、地域レベル (大学機関) は自己点検評価を主とした評価方法を採用している。

関連して、評価体系の機能の問題を設定すると、各評価体系が高等教育システム (機関・組織・集団を含む) の研究、教育、サービス、管理運営などの機能に対して、いかなる質的保証を行っているかを吟味することが欠かせない。一般に、国際レベルでは、国際的通用性、共通性、互換性、国家レベルでは国家的貢献、レリバンス、説明責任、地域レベルでは、大学固有の目的、個性、アイデンティティを重視する傾向があるだろう。

6. 高等教育システム構築と質的保証—教育班の視座—

FD・SD・教育班 (以下、教育班と略) の固有の視座は、システム・機関・組織・集団の全体に関わるさまざまな問題の中では、自から研究対象が限定される。主要には教育を中心に据えて、高等教育システム構築と質的保証という2つの問題を対象に設定する。

(1) 高等教育システム構築と教育班

1) システムの再構築

主たる対象の1つは、高等教育システム (機関・組織・集団を含む) における教育機能と構造の現状を分析し、その再構築を問題にする。上述したように、グローバルな視座が要請される。新しい高等教育システムに位置づく教育の機能や構造は、地域、国家、地球の各水準において社会発展を促す影響力と有効性を持つことが求められる。

2) システムの質的保証

主たる対象の2つは、高等教育システム (機関・組織・集団を含む) の機能・構造の質的保証に焦点を置く。具体的には、機関の教育機能の現状に関する質的保証と、再構築に関する質的保証、および機関の教育構造の現状に関する質的保証と、再構築に関する質的保証を問題にする。同じく、組織・集団の教育機能の現状と再構築に関する質的保証、および組織・集団の教育構造の現状と再構築に関する質的保証を

問題にする。ここでも、グロナカルな視座が不可欠である。

3) 人的資源の開発

主たる対象の3つは、人的資源としての教員、職員、学生であり、それらの資質開発に焦点を置く。具体的には、FD、SDであり、学生の学習力や学力の醸成である。大学教育は人材開発、人材育成によって社会発展に貢献する以上、それを可能にする大学力が重要な課題となり、そのためには、教員力、職員力、学生力の涵養が不可欠であり、さらに教員には教育力、職員には教育支援力、学生には学習力や学力の涵養が課題となる(有本・北垣, 2006)。

4) 教育効果の達成

4つ目は、3)と関連するが、教授—学習過程のインプット、スループット、アウトプットを対象にし、同時に授業の3点セットである、カリキュラム、教員、学生を対象として、教育効果の達成の問題に焦点を置く。高等教育システム構築と改革の目的は、所詮は優れた教育効果をあげ、卓越した人材輩出を実現することに収斂するから、教授—学習過程や授業の設計と改革に帰結すると言っても過言ではない。総論的には、グロナカルな視座からの地域・国家・地球を創造的かつ効果的に導ける、豊かなカリキュラム、教員、学生の到達目標を設計し、それを適切な評価体系による質的保証によって十分充足することが、教育効果の達成の課題である。各論的には、個々の大学の教育目標に照らした個々の科目毎のカリキュラム設計、実現する人材=人間像の設定、授業毎の到達目標の具体化、実際の教授—学習過程の遂行、学力の醸成、評価体系の適用、到達目標の達成、人間像の実現、といった過程が展開される。

(2) 質的保証と教育班

高等教育システム構築の諸問題は(1)で記述した内容であり、質的保証は、それらの各側面を対象に設定している。教育機能・構造の質的保証とは、煎じ詰めれば、教育効果を高めるための条件整備とその方法を向上させる営みである。教育の社会的機能は、人材開発・養成であるから、その過程に優れた教育条件を付与することが肝要である。

具体的には、システム・機関・組織・集団レベルの教育理念・目的・目標を明確に措定して、教育過程の中核に位置する授業(教授—学習過程)の重要な要因を構成するカリキュラムの質を高めること、教育方法の充実を図ること、教員の資質・力量を高めること、学習者たる学生の学習力・学力を高めること、教育環境(施設・設備その他の環境)の質を高めること、適切な評価体系を活用すること、等が不可欠である。

特に教育の中核に位置づく授業では、教員と学生が重要な役割を果たす。教員の教育力と学生の学習力が相俟って学力のアウトプットを導く。特に授業の質的保証を問題にする限り、教育力を焦点に据え、教員の資質開発=FDを重視するのは当然の帰結である。FD論議の前提に、学生の学習力や意欲が詮索される必然性はあるとしても、高等教育の大衆化段階では、教育力の有無が学生の学力を規定する度合いは大きい。したがって、教育班はかかる教育機能の教員・FD、カリキュラム・コンテンツ、学生等の各側面を

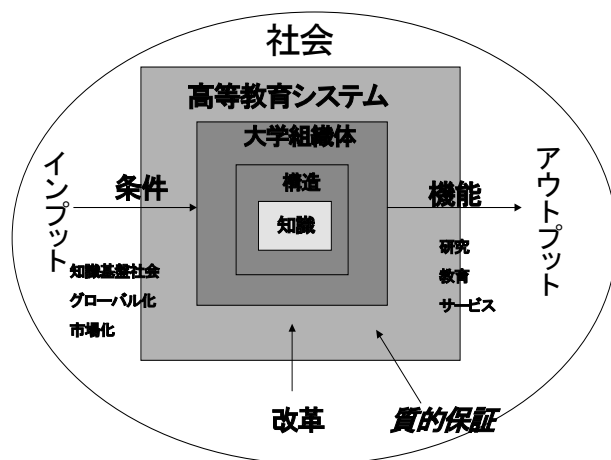
対象に、教育効果を高めるためのメカニズムを質的保証の観点から分析することに主眼がある（有本，2004a；2004b；2005）。職員＝SD の側面は、教育の質的保証を企図した各種条件整備を職員の要因から行う（大場，2005）。

（3）高等教育システムと質的保証

図1は上記の内容を構造化して説明している。高等教育システムは、内部的には機関・組織・集団の深さを擁した大学組織体の成層から成立している。外部的には社会的条件（知識基盤社会，グローバル化，市場化）の影響を、内部的には知識の発展の影響を、それぞれ受けている。これら内外双方の圧力を受けて、当該システムは改革を余儀なくされ、教育・研究・サービスなどの社会的機能の見直しを行う。それは具体的には教育改革，研究改革，サービス改革（社会連携，産学連携など）に具現する。

このうち、教育機能の見直しは他ならぬ教育改革であり、具体的には、カリキュラム，教員，学生から構成される，教授—学習過程の営みの改革であり，その成果は学生の学習力・学力の向上を占う教育効果に求められる。したがって，システムの質的保証は，インプット＝社会的条件からはじまって，スループット＝教授—学習過程を経由して，アウトプット＝教育効果の全過程を包括する。

図1 システムと質的保証



7. 研究の意図，対象，方法

（1）研究の意図

本プロジェクト全体の研究意図と教育班の研究意図とは当然ながら符合している。プロジェクトの研究目的は拠点研究活動および拠点形成の推進に置かれており，申請時の拠点形成計画調書の内容は次の通りである。「本拠点の目的の第1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2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。」したがって，所期の計画は，①研究活動の推進，②拠点形成の推進，の一体的な追求である，とみなされる。教育班は，この方針の特に①に関しては，教育班固有の研究の推進を図るものである。同時に研究活動推進と拠点形成推進という①②の目的は有機的に連関しているため，固有の課題を追究すると同時に他の研究班，組織班との相互協力体制を維持しながら活動を展開してきた。

(2) 研究の対象

教育班の研究対象は、他の班と有機的に連関しているから、共通の土俵に立っている部分は少なくないと同時に、他と異なる部分もみられる。もともと、教育班として開始したのではなく、FD/SDを軸に開始して、その後、教育に焦点を合わせた研究を展開するに至った経緯があるので、研究対象はやや包括的な特徴を擁している。教育班と直接、間接関係している主たる研究対象は次の通りである。

知識の機能に関する科学社会学的研究、②FDの制度化に関する研究、③SDの制度化に関する研究、④高大接続に関する研究、⑤大学の教育コンテンツに関する研究、⑥高等教育カリキュラムの国際比較研究、⑦学生の学力の質的保証に関する研究、⑧「大学力」に関する研究、⑨特色あるGPに関する研究、⑩高等教育におけるジェンダー問題に関する研究、⑪若手研究者育成に関する研究、⑫データベース作成。

このうち、①はプロジェクト全体において、中心を構成するキーコンセプトであるから、「知の再構築」を含め各種研究を行ったのに加え、教育班においても、プロジェクト全体の中核に位置付く重要な概念を緩やかに踏まえて各論的な研究を展開した。②③は教育の根幹が人材開発にある以上、教育班の研究として中心を構成し、しかも大規模な研究を行うと同時に、中間報告によって成果を種々公表して来た。FDの制度化は、学長、学部長、教員に対する調査によって、14年前との比較を行った結果、多少の改善がみられた反面、総じて不十分な状態に低迷する事実が判明した。国際比較調査も併せて行い、日本の直面している問題点を浮き彫りにした。SDの制度化は、FD以上に進捗が芳しくなく、今後の取組が急がれる段階に留まっている事実が判明した。これらFD・SDの振興は、大学の教育効果を上げるためには、回避できないだけに、今回の調査研究によって改善の課題が大きい点を直視する必要性が改めて理解できる。

④の高大接続に関する研究は、広く大学と社会の接続の問題の一端を示している研究であり、高等教育の大衆化段階を迎え、さらにユニバーサル・アクセスの時点を迎え、接続が一層重要性を帯びていながら、現実には極めて問題の多い状態に低迷していることが理解できる。高大接続は、学生の学力の多様化と直接関係する側面であるのに対して、⑤の側面は、大学の教育内容そのものを対象としており、学力向上に果たす要因の中の主要因の1つである。さらに⑥は教育内容の本体であるカリキュラム自体を対象に研究している。国際的に俯瞰した場合、日本の大学教育に占めるカリキュラムには各種の特徴がみられるのであり、それが世界水準の人材開発を遂行し、学生の学力を国際標準まで向上させるには、種々の課題が山積している。特に、地域・国家・地球の各水準に一貫して通用するグローバル的視座に立脚したカリキュラムの構築が達成されるべきことが課題として問われる。

⑦は学生の学力を学生側の分析によって分析した研究である。教員が学生に期待する学力が十分醸成されていない事実は、すでにわれわれの先行研究によって実証的に明らかにされている（有本編，2003）。今回の学生調査では、学生が現在の教育を批判的に捉えているところに特徴がある。学力向上には学習力や意欲との関係が深いと予想される以上、学生の授業観を無視しては、教育効果を上げることは不可能であるから、その点で今回の調査結果は重要であると考えられる。

⑧は、現在の大学に不可欠な教育力の向上を導くために各大学が現実にはいかなる取組を実施しているかを、全国の各種の実践的な取組を対象事例にして分析した研究である（有本・北垣，2006）。知識を媒介にして、知識の発明発見、知の再構築、人材開発などの営みが現場の最先端では不断に行われている事実

があり、その種の先導的、実験的、創造的な実践が学力向上を具現するための模索を続けている。特色ある GP と同様、この種の模索がカリキュラム、教育、学生の 3 点セットから構成される教授—学習過程を革新し、未来型の授業を開拓する原動力となるはずである。

⑨は文部科学省によって行われている、特色ある GP の内容を事例的に分析した研究である。この種の実践は、現在最も先端的な取組みとして評価されていることから、その分析によって、これらの卓越した取組がいかなる特色を持っているかを分析することは、21 世紀の高等教育システムが追求する教育効果を考察する場合には、重要な示唆を与えるはずである。

⑩のジェンダーに関する研究は、教育班の研究としては具体的には十分位置づけることはできなかったかもしれないが、⑪⑫とともに、プロジェクト全体では重要な研究成果の一翼を占めている。

(3) 研究の方法

教育班の研究方法は、理論研究、資料収集と分析、質問紙調査、面接調査、各種実証研究、ワークショップ、国際セミナー、外国訪問調査、等々多様なアプローチに依拠して展開されている。研究成果は、種々の方法によって行った。

- ①COE 研究シリーズにおいて「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」(シリーズ 2)、「COE International Symposium on Construction & Quality Assurance of 21st Century Higher Education」(COE Publication Series 6)などで公表した。
- ②人的資源開発の主たる領域に設定している FD に関する研究成果は「FD 活動の制度化に関する研究(1)」(シリーズ 9)「FD 活動の制度化に関する研究(2)」(シリーズ 10)を公表した。研究の一部は、「Study on the Institutionalization and Trend of Faculty Development in Japan」として、ヨーロッパ高等教育学会「17th Annual Meeting of CHER=Consortium for Higher Education Researchers」(2002 年 9 月)において報告した。さらに、「Faculty Development in Japan as a Result of 2003 Investigation」として、8 カ国国際セミナー「COE International Seminar: Enhancing Quality and Building the 21st Century Higher Education System」(2004 年 2 月)で報告した。
- ③人的資源の開発に関する研究の一部は、「Academic Productivity and Development of Human Resources」として、ユネスコ世界科学委員会アジア太平洋地域委員会「2nd Meeting of the UNESCO Scientific Committee for the Asian and Pacific Region, Indian Council of Social Science Research」(2003 年 9 月)において発表した。
- ④カリキュラムに関する研究の一部は、「Internationalization of Curriculum in Higher Education in Comparative Perspectives—Case Studies of China, Japan and the Netherlands」として、「The First World Curriculum Study Conference」(2003 年 10 月)で報告した。

以上の方法による研究成果を総括すると、教育班の新たな知見としては、①知識社会における大学教育の構築、②FD の制度化、③SD の制度化、④学士課程教育の機能と構造、などに関する比較的・実証的知

見を得た。その詳細に関しては、巻末の業績に示しており、本報告書で展開される各報告において具体的に示されている。

【参考文献】

- Altbach, Philip G. (2002) *The decline of the Guru: The academic profession in developing and middle-income countries*, center for international higher education, Massachusetts: Lynch School of Education, Boston College.
- 有本章 (1984) 「科学社会学の研究動向—欧米を中心に—」 新堀通也編『学問の社会学』有信堂。
- 有本章 (2004a) (研究代表) 『FDの制度化に関する研究 (1) —2003年大学長調査報告—』(COE研究シリーズ9) 広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章 (2004b) (研究代表) 『FDの制度化に関する研究 (2) —2003年大学教員調査報告—』(COE研究シリーズ10) 広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章 (2005) 『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂。
- 有本章編 (1994) 『学問中心地の研究—世界と日本にみる学問的生産性とその条件—』東信堂。
- 有本章編 (2003) 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 有本章・北垣郁雄 (2006) 『21世紀の大学力事例集』ミネルヴァ書房。
- Arimoto, A., (2003) 'Recent higher education in Japan: Consideration of social conditions, functions, and structure', *Higher Education Forum* 1, 71-87.
- Arimoto, A. (2005a) 'National research policy and higher education reforms in the case of Japan', *Journal of Educational Planning and Administration*, 19(2), 175-198.
- Arimoto, A. (2005b) 'Higher education reforms: Determinants and directions', N.M. McGinn (ed.), *Learning through collaborative research: The six nation education research project*. New York: Routledge, 143-172.
- 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像」答申。
- クラーク, B. R. (有本章訳) (1996) 『高等教育システム—大学組織の比較社会学—』東信堂。
- クラーク, B. R. (有本章監訳) (2003) 『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部。
- Geiger, L. (1986) *To advance knowledge: The growth of American research universities, 1900-1940*. London: Oxford University Press.
- Geiger, L., (1993) *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. London: Oxford University Press.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Sschwartzman, S., Scott, P. & Trow, M., (1994) *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications. (小林信一監訳, 1997, 『現代社会と知の創造』丸善ライブラリー)

- Johnstone, D. B. (2004) 'Cost-Sharing and equity in higher education: Implications of income contingent loans', in Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., and Amal, A., (eds.), *Reforms and change in higher education*. Springer, 37-59.
- Kerr, C. (1994) *Higher education cannot escape history: Issues for the 21st Century*. The State University of New York.
- 大場淳 (2005) 「SD 研究の現状と課題—大学職員の専門職化に向けて—」『大学における FD・SD(教員職員資質開発)の制度化と質的保証に関する総合的研究』(課題番号: 14201028) (研究代表=有本章), 25-40 頁。
- 大塚豊 (2004) 「中国—大衆化の実現と知の拠点形成—」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』13-33 頁。
- ラベッツ, J. (中山茂訳) (1977) 『批判的科学—産業化科学の批判のために』秀潤社。
- Richardson, R. C. & Hurley, A. D. (2005) 'From low income and minority access to middle income affordability: A case study of the US federal role in providing access to higher education', in Gornitzka, A, Kogan, M, and Amal, A., (eds.), *Reform and change in higher education*. Springer, 305-324.
- シエルスキー, H. (1970) (田中昭徳ほか訳) 『大学の孤独と自由』未来社。
- 新堀通也編 (1985) 『学問業績の評価—科学におけるエポニミー現象—』玉川大学出版部。
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., and Amal, A., (eds.) (2004) *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* Kluwer Academic Publishers.
- 馬越徹 (2004) 「韓国—『世界水準』に向けての高等教育改革」『アジア・オセアニアの高等教育』34-56 頁。

第 1 部 21 世紀大学像の構築

－21 世紀型高等教育システム構築－政策の国際比較

第1章 アメリカの21世紀大学像：国際比較

江原 武一*

1. 世界同時進行の大学改革

国際比較の観点からみると、大学制度はアメリカやイギリス、日本などの先進諸国でも、アジアや南米などの発展途上諸国でも大きな転換期にあり、その抜本的な改革が同時進行の形で(シンクロナイゼーション)実施されている。この報告の目的は、アメリカの大学改革の特徴や課題を国際比較の観点から整理し、21世紀の大学像を探ってみることである。

はじめに、大学改革の背景や政府の大学政策の特徴を整理し、大学の未来像を試みに「大学の私的企業化」をキーワードにして描いてみたい。大学は企業や官庁、労働組合などの他の社会制度とは違った組織文化をもっているが、最近の大学改革の動向をたどってみると、大学は企業に特徴的な組織文化の色彩を強める方向に進んでいるからだ。次に、ヨーロッパ中世の大学にはじまる大学の歴史を簡単にふりかえるとともに、アメリカの大学制度の特徴を集約し、そのゆくえを考える。この「大学のアメリカ・モデル」は、各国の大学制度の短所や弱点をチェックする「合わせ鏡」として、日本をはじめ多くの国ぐにこの大学改革に大きな影響を与えている。

(1) 大学改革の背景

現在の各国の大学改革は大学の内部の要因よりも、主に学外の諸力によって引き起こされている。それらの諸力を整理してみると、(1) 社会のグローバル化、(2) 多文化主義の浸透、(3) 情報技術革新の進展、(4) 意思決定の政治化の4つにまとめられる。

社会のグローバル化とは、モノやカネ、ヒト、それから情報などの人間の諸活動が次第に国民国家の国境を越えて交流・流動化し、独自の展開を示すようになる過程をさす言葉である。このグローバル化は、人間の諸活動をどちらかといえば個別化よりも普遍化、標準化の方向へ、また多元化よりも一元化の方向へ変えるように作用する。しかしグローバル化には、国民国家を中心にすえた考え方(ナショナリズム)や、地域的なまとまりを重視する地域主義(リージョナリズム)、それから次の多文化主義(マルチカルチュラリズム)などといった、対立的な考え方や運動が対峙して、綱引きをしている。

多文化主義とは、ある社会の内部に複数の文化が共存することを積極的に評価し、とくにその社会の主流派よりも社会的に不遇な立場にある少数派の文化のプラス面を強調する考え方や運動を意味する言葉である。この多文化主義は70年代以降、国民国家の国家統合との関連で広く社会的な関心を集め、大学改

* 立命館大学大学教育開発・支援センター，教授

革でも大学へのアクセスや大学教育のカリキュラム編成、大学の管理運営などにおける文化的多様性をめぐる改革を左右するようになった。

情報技術の革新は世界的規模で急速に進んでおり、その大学に対する影響は 90 年代後半以降、遠隔教育の革新をはじめ、国境や大陸を越えた研究の交流と推進など、大学改革の論議では重要な検討課題になっている。大学をめぐる政治の問題には、西欧における近代大学の歩みをたどってみても、宗教的伝統と近代科学の対立や学問の自由の問題、国民国家と大学の関係など、厳しい政治的な対立と葛藤の長い歴史がある。現在の各国の大学改革でとくに目立つのは、改革が行政主導で行われ、政府の影響力がきわめて強いことである。

現在の時点から未来を見通した場合、4 つにまとめた学外の諸力のうち、最も重要で影響力があるのは社会のグローバル化である。ただし 4 つの学外の諸力は相互に重なり合いながら、各国の大学のあり方を強く左右している。

(2) 社会のグローバル化の特徴

社会のグローバル化は実際には、世界全体に経済や政治、文化、思考様式にわたる西欧流の近代化、とくにアメリカ化が波及することを意味する。しかしそれと同時に、グローバル・イシュー、つまり環境問題や有限な天然資源、人口問題、開発、平和問題などはこのまま近代化を進めても解決しない課題であり、西欧流の近代化には限界があることも指摘されている。

社会のグローバル化の過程では、どの国民国家の様式が最終的に優位な位置を占めるかをめぐって対立や葛藤が起こるが、通常はすでに優位な位置を確保している主流派で支配的な国、たとえばアメリカの様式が周辺の国々に影響を及ぼすという形で進行する。しかしグローバル化の影響を考察する際に重要なのは、特定の中心国による周辺諸国への影響や支配もたしかにみられるが、特定の国民国家の拘束を離れて独自に展開して形成される普遍的で一元的な様式やあり方も想定されていることである。

それに加えて、社会のグローバル化は各国の国内の大学にも、そのタイプや大学をとりまく外的環境などの違いに応じて異なった結果をもたらすのも重要なことである。グローバル化という同じ学外からの圧力に対して、たとえばすでに優位な位置にある大学と不利な条件しかもたない大学とでは、その対応や予想される結果に当然違いが生まれると考えられるからだ。

(3) グローバル化の進展

社会のグローバル化の進展は経済、政治、文化の 3 つの領域に分けて整理することができる。第二次大戦後についてみると、社会のグローバル化はなによりもまず経済の領域で顕著にみられるようになった。1973 年と 79 年の石油危機を契機にして、国民国家としての先進諸国の経済は一挙に低成長時代に移行したが、これは主として石油産油国が原油価格を上げたという、各国の政府が直接関与できない国外の条件の変化によりもたらされたものである。

資本主義経済圏では、どの国でも企業の生産過程や市場、資本や商品、経営様式の仕組み、技術などが国境を飛び越えて移動するようになったため、国民経済は今や同時に地球規模のグローバルな経済にくみ

こまれ、ますますグローバルな経済活動の動向に左右されるようになった。多国籍企業の活動が目立つようになり、EU（欧州連合）や FTAA（米州自由貿易地域）などといった新たな貿易圏も発展してきている。

世界銀行や世界貿易機構（WTO）のような国際機関も、大きなインパクトを及ぼしている。このうち WTO は GATT（関税貿易一般協定）の発展型として 1995 年に発足した国際貿易のルールを統括する国際機関である。その協定の 1 つである GATS、つまりサービス貿易に関する一般協定（General Agreement on Trade in Services）では、モノの貿易だけでなく、金融・情報・通信などのサービスの貿易も対象になったので、各国の教育サービスとしての大学教育のあり方にも大きな影響を及ぼすようになった。

経済のグローバル化にともなって、政治の領域もグローバル化した。なによりもまずグローバル化した経済の動きは、主に G-8 諸国や世界銀行などの国際財政機関、それから多国籍企業といった、個々の国家を超えたグループによって統制されている。

資本主義体制の国々には第二次大戦後、社会主義体制の国々には対抗して、社会民主主義型の「大きな政府」による福祉国家の建設をめざしていた。しかし 70 年代後半以降経済が停滞すると、その経済危機を乗り切るために市場主義の復権をはかり、国家の役割は「小さな政府」をもつ方向に転換した。

「小さな政府」がめざしたのは国民の自助努力を強調し、社会的な経費を削減し、教育や医療、住宅、社会保障などの公的サービスから撤退することである。また経済的規制緩和や財産税の軽減、公共組織の民営化などを通じて経済のみならず社会組織全般の運営の効率化をはかり、国家単位で経済的な国際競争力を促進しようとした。

このケインズ主義から新保守主義への転換は、アメリカやイギリスとその旧植民地諸国を中心に導入されたが、1989 年にベルリンの壁がなくなってからさらに進み、多くの国々にますます目にみえる形で進められるようになった。過去の歴史をふりかえってみれば、社会的な富の生産はともかく、その再配分まで市場にゆだねることはできないし、国民国家は今でも依然として政治的権力の中心に位置している。しかし国家と市場のバランスの問題を考える際に、新保守主義の考え方が国境を越えて多くの国々に浸透し、ますます重視されるようになった。

なお「小さな政府」のイデオロギーを説明する用語として、新保守主義に代えて新自由主義を使用する英語文献もあるが、実質的な内容に大きな違いはない。しかしアングロサクソン文化圏における政府のあり方の転換を中心に論じる場合には、たとえばアメリカの共和党やイギリスの保守党などが政権を主に担当してきたことなどを考慮すると、新保守主義の方が用語として「小さな政府」の実態をより反映していると考えられる。

文化の領域におけるグローバル化でよく指摘されるのは、ハリウッド映画やマグドナルド、コココーラ、ジーンズ、ディズニーランドが世界的に広まったことだ。しかし大学改革との関連で重要なのは、大学で発見・統合・応用・教育する知識の考え方やあり方が変わったことである。

数学や物理学、工学や農学、医学、政治学や経済学、それから哲学や文学などの近代科学は、もともと西欧で発達したものが各国に移植された。この近代科学では従来、社会にとって役に立つ応用的な研究よりも、専門分野の発展のために行う基礎的な研究が重視されてきた。ところが 80 年代以降は、基礎的な

研究よりも応用的な研究が強調されるようになってきている。もっともドイツで生まれた近代大学でも実際には、社会にとって役に立つ物理学や化学、医学などの新興の近代科学が重視されていたので、そのような知識の考え方やあり方が 80 年代以降、再び強調されるようになったという方が正確である。

(4) 新保守主義の大学政策の方針

80 年代以降の新保守主義の考え方にもとづく大学政策の特徴は、大学における教育と研究が国家や国民の将来の経済的繁栄にとってこれまで以上に重要だとみなす、国際的な合意が生まれたことである。アメリカでも日本でも、60 年代の教育投資論が華やかだったときに劣らず、あるいはそれ以上に、教育の充実による国家の経済的生産性の維持・向上が求められるようになった。

ある国の経済的生産性を左右する要素としてよくとりあげられるのは、①天然資源、②資金力、③科学技術力、④労働力の質の向上の 4 つである。そのうち、天然資源はもはや不可欠な要素ではなくなり、資金力もこれまでほどのものをいわなくなった。それに代わって、研究開発により科学技術力を強化すること、労働力全体の質を向上させることはますます重要視されるようになった。

そのため「小さな政府」の立場からみると、大学制度は全体として、(1)先端的な科学技術の研究開発と(2)高学歴人材の養成(①人的資源の全般的な底上げおよび②先端的な人材の養成)の 2 つの役割を果たすことを期待されている。

国際的な経済競争力の強化のために、大学は先端的な科学技術の研究と開発を推進することを強く求められている。高学歴人材のうち、人的資源の全般的な底上げが重要なのは、先端的な科学技術の研究と開発の水準がいくら高くても、その成果を産業や経済の発展に反映させるには、基礎学力のある人的資源の層が厚くなければならないからだ。

もう 1 つの高学歴人材である先端的な人材の養成は、国家の国際的な経済競争力を強化するために不可欠である。先端的な人材の養成が科学技術の研究と開発に役立つのはまちがいないだろう。ただしアメリカの場合をみても、80 年代の長期的な経済の低迷や 90 年代の好景気とその後の景気の減速を、この先端的な人材の過不足だけに結びつけて説明するのは無理がある。

さらに個別の大学についてみると、ほとんどの大学にとって、これらの高学歴人材の養成を同時に果たすのは非常に困難だから、現在の大学政策は、それぞれの大学が 2 種類の高学歴人材のどちらかに力点を置き、たとえば教育中心の大学と研究中心の大学といったように、大学の役割が制度的に分化していくことを暗黙のうちに前提としている。

2. 大学の未来像の予想

(1) 未来像の全般的傾向

こうした社会のグローバル化をはじめ、学外の諸力は大学にどのようなことを要請しているのか。それは端的にいえば、次のようにまとめることができる。

まず第一に、大学制度全体と政府との関係についてみると、一方ではこれまで政府が提供してきた公的資金が減少し、大学における資金獲得のための自助努力や大学組織の効率的で効果的な運営が強調される

ようになったために、大学は全体としてその組織のあり方が私的企業化するとともに、他方では国家単位の経済的な国際競争力の促進をめざして、これまで以上に先端的な科学技術研究と高学歴人材の養成が求められるようになった。つまり大学は削減された公的資金を自助努力によって補うために企業型大学化するとともに、増大する政府の規制をクリアしながら、グローバル化した社会にふさわしい人材の養成をはからなければならなくなっている。

ただし重要なのは、大学は初等中等学校や保健医療機関、刑務所などと同様に、公共的なサービスを提供し、政府の公的資金の支援を受ける機関として近代社会にくみこまれて発展してきたことである。その意味では大学は経済的に自立した私的企業と違った組織的特性をもっており、「小さな政府」が進展するなかで、そのあり方の見直しを求められている。

第二に、そうした大学制度の再編成は多くの場合行政主導で行われ、国家レベルの大きな大学政策が策定されている。この大学政策の方針や大学の制度的配置の見取り図を再構築する際に、先進諸国では社会のグローバル化に敏感な産業界を中心にさまざまな利害関係者（ステークホルダー）が関与する。それに加えて、発展途上諸国では世界銀行のような国際財政機関の意向も強く反映されている。

そのため大学改革の方針や方向はどの国でもよく似ていて、しかも同時進行の形でいっせいに進められているが、各国の政治経済体制や歴史的文化的伝統などの違いに応じて、大学改革の実質的な内容や実施の過程には違いもみられる。また日本やアメリカをはじめ多くの国々にこの政府はすべての大学を平等に処遇しているわけではない。かつて日本の経営がもてはやされた頃に日本で行われた特定の業種や企業の育成政策ほどではないにしても、大学の自助努力に対する政府の援助は大学や大学のタイプなどの違いに応じて、それぞれメリハリをつけて行われている。

第三に、このように転換期の大学改革は主として学外の諸力によって推進されているが、それは別の視点からみれば、大学が制度的自律性を徐々に失い、他律的に再編成される方向に進んでいることを意味する。他律的な大学の再編成も、それがうまく展開すれば、とくに問題はないかもしれない。しかしそうでない場合には、これまで大学が営々と築き上げてきた大学の社会的使命をはじめ、大学の制度的自律性と学問の自由の伝統、大学が追求してきた公正と学習機会の増大、公平無私な真理の探究などといった重要な役割や機能を損なう恐れがある。

(2) 大学の未来像：1つの見取り図

次に、視点を現在から未来に移し、「大学の私的企業化」をキーワードにして、大学の未来像についてアメリカを中心に日本も視野に含めて、もう少し具体的にイメージすると、次のような見取り図が描ける。

第一に、市場競争の原理がますます浸透するため、大学と産業界との結びつきは今後いっそう強くなり、それぞれの大学はその市場（学生市場、大学教員市場、労働力市場など）との関係を改善して、市場でより有利な位置を確保しようと努めるようになる。

大学経営に必要な資金の獲得方法を設置者別にみると、公立大学は財源の多様化をはかって、より多くの私的資金を獲得するようになり、私立大学は研究費や学生の奨学金など、より多くの公的資金の獲得をめざすようになる。歴史的にみると、西欧の大学は20世紀を通じて国民国家の手厚い保護のもとに発展

してきた。1970年代前半までのアメリカの大学も基本的に同じである。そうしたなかで、私立大学の比重が非常に高い日本は大学の民営化が最も進んだ国だといってもよいかもしれない。しかし今後は、アメリカはもとよりどの国でも、国家中心の大学から私的企業化しグローバル化した大学へ、制度全体としてゆるやかに移行していこう。

ただし大学には市場競争の原理に対応しやすい側面と対応しにくい側面があるため、市場競争の原理は大学のあらゆる部面に均等に等速度で浸透するわけではない。また政府の公的資金の投入も大学や大学のタイプによって異なっている。たとえばアメリカの連邦政府の大学政策では、先端的な科学技術の研究開発と先端的な人材の養成は、少数の有力な研究大学を対象に市場競争の原理により研究費等の公的資金を配分することにより達成しようとしている。それに対して、もう1つの高学歴人材の養成である人的資源の全般的な底上げは、アカウントビリティ（説明責任）の強化や達成度評価の標準化などにより政府の統制を強化しながら、学生への奨学金等の公的資金をできるだけ多くの大学に投入することによって実施しようとしている。

第二に、大学教育についてみると、大学のカリキュラムでは、卒業後の社会生活で役に立つ実利的な科目が増えて、学生に人気のない科目とか、過去の知的遺産や社会批判に関連した科目は周辺化する。また学生の卒業後の雇用機会が限られた科目や課程も縮小したり廃止される。こうした傾向は自然科学の専門分野よりも人文科学や社会科学の専門分野で顕著になる。

大学にとって主要な財源である授業料については、受益者負担の考え方が社会に浸透して、学生の支払う授業料は一般に高額になる。その結果、大学教育の質や社会的評価の高い大学は入学要件だけでなく授業料も高くなるので、他の大学との大学間較差はこれまで以上に拡大する。それに対して、選抜度の低い大学では学生を獲得するために遠隔教育やニューメディアが活用されるが、大学の教職員や施設設備は必ずしも学生増に対応して整備されないから、伝統的な大学教育で重視された教室での双方向の教育や実験室での実習はきわめて不十分なものになる。

学生への財政援助では、返済する必要のない奨学金や助成金（グラント）が減って、貸付金（ローン）が増加する。「小さな政府」は受益者負担や自助努力を重視し、経済的理由で大学に進学できない者を積極的に支援しようとしなからだ。その代わりに先端的な人材をはじめ、優秀な学生に対する財政援助は拡充する。ただし公的資金の規模はそれほど小さくなく、配分も市場競争の原理にもとづいて選択的に行われる。また大学のなかには、優秀な学生を確保するために、授業料収入の一部を優秀な入学生の奨学金に使うところが出てくる。

第三に、大学における研究活動では、基礎的な研究よりも産業上の応用や特許と結びついた研究が重視されるようになり、産学協同のベンチャービジネスが盛んになる。また研究大学では研究業績にもとづいた報奨制度が従来よりも強化されるが、産業界と密接に結びついた専門分野を中心に、その評価では実学的なものがますます重視されるようになり、教育、研究、社会サービスといった大学教員の役割のバランスも激変する。

第四に、大学の私的企業化の進展にともなって、大学教員の雇用環境も大きく変わる。たとえば大学と政府等の公共部門や産業界との間の垣根はいっそう低くなり、大学院修了者の人材配分や大学教員の移動

はこれまで以上に流動化する。公立大学の大学教員の給与条件は全体として悪化するので、優秀な人材の公立大学への流入は制限されるようになる。大学教員の雇用条件の大学間や専門分野間の較差が広がったり、フルタイムの大学教員が減り、パートタイムや任期制の大学教員が増えるのも十分予想されることである。

3. 大学の歴史と大学のアメリカ・モデル

(1) 大学の歴史をふりかえる

これまで述べてきたことは、主にアメリカの大学改革の最近の動きを参考にしながら、大学の未来像をまとめたものである。日本を含めて多くの国々には、アメリカの大学改革の動きを「合わせ鏡」にしなが、独自の改革を進めてきている。しかしアメリカの大学も 800 年を超える大学の歴史をふまえて発展してきたことを考えると、大学の歴史を簡単にふりかえてみる必要がある。

大学の歴史を国際比較の観点からたどる際にポイントになる時期区分は、19 世紀後半と第二次大戦である。ちなみに日本についてみると、19 世紀後半は明治維新（1867 年）を契機に、近代国民国家の建設がはじまった時期であり、教育の分野では学校や大学などの近代教育制度が導入された。また第二次大戦の敗戦（1945 年）により、日本の近代化の過程は大幅な軌道修正をせまられ、教育の分野でも抜本的な教育改革が実施されている。

(2) イタリア・モデルからドイツ・モデルへ

大学の原型は 12 世紀中頃に生まれたヨーロッパの中世大学である。今日では多くの人びとは、教育と研究はどちらも大学の重要な役割だと考えている。しかし大学が生まれたヨーロッパ中世の時代から今日まで、大学の主な役割は学生を教育することだった。

近代以降、この大学の役割を大きく変える契機になったのは、19 世紀前半にドイツで研究志向型の大学が出現したことである。近代までの大学の標準的なあり方を仮に「大学のイタリア・モデル」と名づければ、この研究志向型の大学は「大学のドイツ・モデル」ということができる。

19 世紀初頭のドイツはイギリスやフランスと比べると、近代化の後発国だった。ドイツ政府はその遅れをとりもどす政策として、大学に多額の財政援助を行い、国家の発展と産業の進展に役立つ研究の振興をはかった。そのため科学的研究のなかでも自然科学系の新興科学がとくに重視されたが、研究はこのときから大学の中核的な役割として位置づけられ、研究志向型の大学がドイツの各州に設立されるようになった。

この教育と並んで専門的な研究の推進を大学の役割に加えた大学のドイツ・モデルは多大な成功を収め、ドイツが 19 世紀中頃から世界の学問センターになったこともあって、近隣のヨーロッパ諸国をはじめ、アメリカや日本など世界的な規模で各国に移植された。

アメリカでも植民地時代のカレッジでは、研究よりも教育が重視され、その教育も教養教育であり、教養ある人間の養成を目的にしていた。学生がカレッジで学んだのはヨーロッパの伝統を色濃く反映した自由教育だった。学生はギリシア語やラテン語といった古典語を習得し、ギリシア以来の知的遺産を古典的

なカリキュラムで学ぶことにより、専門家よりも教養ある人間になることを期待されていた。

こうした教育中心のアメリカの大学で研究が重視されるようになったのは、大学のドイツ・モデルにならって、ジョンズ・ホプキンス大学が1876年に創設され、優秀なカレッジ卒業生を受け入れるようになってからである。ただしそれは必ずしもドイツ・モデルをそのまま直輸入したものではなかった。アメリカと日本の違いをまとめてみよう。

(3) アメリカで発明された大学院

アメリカで研究志向型の大学建設の標準モデルになったのは、最初に設立されたジョンズ・ホプキンス大学ではなく、後発のハーバード大学のエリオット学長が試みたもので、既存のカレッジを基礎に総合大学化し、研究とともに学部教育も大学院教育も行えるようにした方式である。

この方式では教養教育中心の学部教育を行う既存の教養カレッジに加えて、新しく文理系の大学教員や研究者を養成する専門職業教育と研究を行う学術大学院が、同じ大学内に別組織として設けられた。ドイツで発展した大学は同一の組織のなかで教育も研究も行ったが、アメリカの大学はドイツにはなかった大学院を別組織として発明することにより、研究を大学の役割に加えたのである。この大学院では、研究は学生が受ける正式の教育内容として位置づけられ、研究者を養成する高度な訓練が行われた。

こうした研究志向型の大学の定着と普及は、アメリカの科学的研究を飛躍的に発展させ、ドイツに代わって世界の学問センターを形成するのに大きく寄与した。というのもアメリカの活発な研究活動、とくに応用と直接結びつかない基礎的な研究の大部分は、その後続々と生まれた学術大学院を中心に行われてきたからだ。また医師や法律家などを養成する専門職教育はそれまで学部教育で行われていたが、専門職の高度化にともない、医学や法学、経営学などの実学的な専門職業教育を行う専門職大学院（プロフェSSIONAL・スクール）も次第に設けられるようになった。

これに対して日本では、東京大学が明治維新後の1877（明治10）年に、日本で最初の近代大学として創設された。設立年だけを見ると、アメリカでジョンズ・ホプキンス大学が設立されたのは1876年だから、そのわずか1年後のことだった。この東京大学は1881年の「帝国大学令」により、帝国大学と改称された。帝国大学は大学院と分科大学によって構成され、日本で唯一の大学として、日本の学術研究を高めるとともに、各界の指導的な人材を数多く養成した。

日本における大学のドイツ・モデルの移植がアメリカと違っていたのは、近代大学の導入がその当時世界の注目を集めていた大学のドイツ・モデルをベースにして行われたことである。つまりアメリカでは、すでにあつた教養教育中心の教養カレッジに、新たな組織として大学院を接ぎ木することにより研究を大学の役割に加えたのに対して、日本でははじめからドイツの大学をモデルにして、専門職業教育と研究を重視する研究志向型の帝国大学が、近代大学の出発点として設立された。ただし帝国大学はドイツの大学と違って、工学部や農学部といった実学的な色彩の濃い専門分野をもつ学部も含めて構想された。

そのため帝国大学は制度的には大学院をもっていたが、独自のカリキュラムがあつたわけでもなく、独自の予算や大学教員もつかない形式的なものであつた。その後も1918（大正7）年の「大学令」により、帝国大学以外にも大学の設置が認められ、すべての大学は大学院研究科の設置を義務づけられたが、その

実態に変わりはなかった。

日本でも教育制度の整備にともない、大学進学準備教育を行う旧制高等学校や、医学系や法商経系などの旧制専門学校が数多く生まれた。しかし日本で大学というときには、この帝国大学、とくに東京帝国大学のあり方が基本になった。日本の大学論で研究が大学の最も重要な役割として重視される伝統があるのは、こうした背景があるからである。

(4) 高等教育の大衆化と大学教育改革の要請

大学の役割を、この研究重視から再び教育重視の方向へゆりもどす契機になったのは、どの国でも第二次大戦後、高等教育が大幅に拡大して大衆化したことである。それはまずアメリカで起こり、次いでカナダや日本、ヨーロッパに波及し、現在では発展途上諸国の高等教育が急速に拡大している。そのためどの国でも、一方で研究は大学の重要な役割としてますます重視されたが、他方で大量の学生を受け入れるにつれて学生が多様化し、彼らの教育の重要性もあらためて認識されるようになった。

アメリカの大学のなかで多様化した学生を主に受け入れたのは、研究よりも教育を重視する四年制の一般大学と二年制大学、とくにそのほとんどが入学志願者をすべて受け入れる開放入学制の公立コミュニティ・カレッジだった。これらの大学を中心に、準備不足の学生や新しい学生の学力や興味、関心にみあった大学教育の改革が、大学全体の政策課題として 70 年代後半以降、組織的にとりくまれた。

それだけでなく多くの大学では、入学者選考や学生募集の改善とか、大学教授法や施設設備といった学習環境の整備も大学管理者主導で全学的に実施された。大学教育の水準を維持するために、どの大学でもできるだけ学力のある優秀な学生をとろうとする。しかしそれ以外にも、学生を確保して大学経営を安定させるために、マイノリティ学生や成人学生を学生募集のターゲットにし、特別入学者選考で受け入れる大学が増えた。大学教育を改善するために教員研修 (FD) が脚光を浴びたのも、このときからである。

これに対して、伝統的に研究重視の大学論が支配的だった日本でも、80 年代以降ようやく大学教育への関心が高まり、研究センターの大学論から学生の教育も重視する大学論への転換がみられた。今日でも研究が大学の中心的な機能であることに変わりはない。また研究の比重は大学や大学教員によって違うにしても、日本の大学が制度全体として学生中心の教育重視機関へ変わってきたことを、大学関係者をはじめ、多くに人びとが実感するようになったからだ。大学教育の改革は 90 年代以降行政主導の大学政策として重点的に進められ、どの大学でも主要な改革課題として組織的にとりあげられるようになった。

(5) アメリカの大学制度の概要

アメリカの大学はハーバード・カレッジの創設 (1636 年) 以来、約 370 年の歴史がある。2004 年現在の大学数は 4,236 校、そのうち、四年制大学は 2,530 校 (60%)、二年制大学は 1,706 校 (40%)、学生総数は 1,727 万人を数える。学校数では公立 (1,720 校) よりも私立 (2,516 校) の方が多いが、日本と対照的に、学生の 75% は公立大学に在籍している。

この大学のアメリカ・モデルの特徴は、その規模が大衆化して巨大なだけでなく、独自の歴史的背景と文化をもつ多種多様な大学によって構成されていることだ。アメリカの大学 (4,383 校、2005 年現在) は、

教育目的や授与する学位のレベルなどを目安にすると、博士号まで授与する①研究大学 (282 校)、修士号まで授与する②修士大学 (690 校)、主に学士号を授与する③学士大学 (735 校)、主に準学士号を授与する二年制の④準学士大学 (1,811 校)、⑤専門大学 (806 校)、⑥先住民大学 (32 校) の 6 つのタイプに大きく分類される (分類不能の 27 校を除く)。在籍学生の構成比 (2005 年秋) は、①28.0%、②22.6%、③7.5%、④38.7%、⑤3.1%、⑥0.1%で、4 割の学生は日本の短期大学に相当する準学士大学で学んでいる。

なお専門大学は主に単一の専門分野の学位を授与する大学だが、授与する学位は学士号から博士号までさまざまである。このグループには神学大学院、単独の法学大学院 (ロー・スクール) や経営学大学院 (ビジネス・スクール)、医学大学院 (メディカル・スクール) などの専門大学院 (プロフェッショナル・スクール)、それから音楽やデザインといった芸術系の専門大学などが含まれる。さらに陸軍士官学校や海軍兵学校など、他のタイプに分類しにくい大学も含まれている。先住民大学はアメリカインディアン高等教育コンソーシアムの加盟大学である。

この 6 つの大学のタイプのうち、アメリカの高等教育の中核を形成しているのは、①研究大学と③学士大学、とくに研究生産性の高い研究大学 (199 校) と文理系の学士大学 (270 校) である。研究生産性の高い研究大学の上位校には、ハーバード大学やスタンフォード大学、カリフォルニア大学バークレイ校、ミシガン大学アナーバー校など、日本でもよく話題になる研究志向型の有名銘柄総合大学が含まれる。文理系学士大学に含まれる大学はアメリカで独自に発達した教養カレッジである。この文理系学士大学の上位校は教養教育中心の優れた学部教育を提供し、卒業生の多くが大学院に進学することで知られている。

(6) アメリカ・モデルの特徴

大学のアメリカ・モデルの特徴は、まず第一に、このように制度的にきわめて多種多様な大学によって構成されていることである。アメリカの大学が急速に発展したのは、この制度的な多様性を生かして、社会の急速な変化に制度全体としてスムーズに対応したからだといわれる。アメリカの大学の全体像をとらえるには、なによりもこの制度的な多様性を十分に理解する必要がある。

第二に、大学の社会的役割は教育、研究、社会的サービスに分けられるが、アメリカの大学にはそのタイプによって役割分化がみられることである。アメリカの大学は大まかにみると、研究を重視する研究大学と、教育を重視する修士大学、学士大学、準学士大学、専門大学の、2 つの大学群に分けられる。研究大学は研究の基礎的な環境が整備されており、連邦政府の研究資金など資金面でも比較的恵まれた研究志向の大学教員が多い大学である。しかしその他の大学では、大多数の大学教員は学生を教育することが期待され、研究に従事している者はそれほど多くない。

社会的サービスの大学間の違いは、顧客層の地域的範囲やサービスの内容にあらわれている。学外の社会的サービスについてみると、準学士大学と大部分の学士大学の主な顧客層は大学の所在する地域社会の人びとや組織だが、大学院をもつ修士大学は地域社会と州レベル、研究大学は州と全米レベルの顧客層を、それぞれ主に相手にしている。サービスの内容をみると、準学士大学は地域社会のさまざまな学習ニーズに対応した学生の受け入れや訓練を通して、研究大学は先端的な科学技術の基礎研究や応用研究、コンサルタント活動などを通して社会的サービスを提供する。修士大学や専門大学の場合は、州政府や地方自治

体向けの委託研究の実施や研修、セミナーの開催などである。

第三の特徴は、アメリカの大学の管理運営は他の国ぐにと比べると、分権化していることである。アメリカの大学はアメリカ社会と同様に、市場競争の原理によって形成され、発展してきた。アメリカでは私立大学だけでなく公立大学にとっても、自分の大学にふさわしい学生や大学教員を必要なだけ確保したり、大学教育やキャンパスライフを改善して、社会が求める人材を卒業生として送り出すのは重要なことである。

そのため大学改革も、各大学の理事や大学管理者がステーク・ホルダー、つまり大学改革の直接の利害関係者の要求や要望を考慮しながら推進している。このステーク・ホルダーに含まれるのは、その大学の大学教員や大学職員、学生とその保護者、同窓生をはじめ、卒業生の就職先などの学外のグループ、それから公立大学の場合には州議会や州政府、連邦政府の研究資金を獲得する研究志向大学の場合には連邦政府などである。

もちろんアメリカでも、連邦政府や州政府は建国当初から、大学政策を通して大学の発展をはかってきた。ただし連邦政府の教育省は日本の文部科学省に相当するが、その権限は日本と比べてそれほど強くない。それよりもアメリカでは、すべてのレベルの教育は州の責任であり、大学政策でも 50 州を数える各州の政府が中心的な役割を果たしてきた。しかも分権化の進んだアメリカでは、大学の自律性や自主的な意思決定が尊重され、大学改革も多くの場合個別の大学レベルではじめられるので、そうした下からの動きを調整、集約したり、大学政策として権威づけたり後押しするのが政府の基本的な役割なのである。

したがって連邦政府や州政府の大学政策の動向をたどれば、アメリカの大学改革の大まかな特徴を知ることができる。とくに第二次大戦後、連邦政府や州政府の大学政策は大学改革の方向を左右するようになったが、それぞれのキャンパスではそれこそ多種多様で独自の改革が行われている。

(7) アメリカの大学のゆくえ

大学改革は先進諸国でも発展途上諸国でも、世界同時進行の形でとりくまれている。この改革には大学内部の状況の変化、たとえば大学を構成する教員や職員、学生の意識や価値観とか、大学で扱う知識の性格などが変化したことも作用している。しかしそれよりも現在の改革に大きなインパクトを与えているのは、社会のグローバル化や情報技術革新の進展などといった学外の諸力である。とくに社会のグローバル化への対応は、各国の大学改革にとって緊急の解決課題になっている。

グローバル化はアメリカ化を意味するという極端な見方があるくらい、アメリカの大学は制度全体として社会のグローバル化への対応では有利かもしれない。第一に、政治経済体制に目を向けると、善し悪しは別にして、アメリカは世界の国ぐにの中央に位置している超大国である。そのため他の問題領域、たとえば大学改革における学外の諸力への対応でもアメリカの大学は有利な位置を占め、自分たちの利害関心や様式、価値観などを温存したり確保しやすいだけでなく、さらにそれらを周辺の国ぐにまで広げて受け入れさせやすい立場にある。

科学技術研究の面で他の国ぐにの追従を許さない地位を確保していることや、基礎的な研究の大部分が行われる大学院が発達していることも、アメリカの大学にとって有利な条件である。また日本を含めた各

国の第二次大戦後の大学改革では、大学のアメリカ・モデルが「合わせ鏡」として参考にされてきたが、それは世界標準の構築の際にも、モデルとして使われる可能性が高いということであり、自国の制度を自己流に変える余地が大きいことを意味する。その他に、英語が教育研究上の国際コミュニケーション言語として定着していることも、アメリカの大学が改革を実施する際に有利に作用するだろう。

ところで、このようにアメリカの大学は制度全体として有利な条件を備えているが、それは制度全体の話である。つまりアメリカの大学制度は多種多様な大学によって構成されているため、グローバル化や情報技術革新の進展などといった学外の環境変化への対応には、大学のタイプや個別の大学の状況に応じて大きな違いがみられ、倒産や閉校を余儀なくされる大学も少なくないのである。

また現在の大学改革では、大学の自助努力や私的企業化が求められているが、そうした改革の方向が大学の発展にとって常に有益であるとは思われない。アメリカではたしかに大学の自律性が尊重され、大学改革も主に個別の大学レベルで進められてきた。しかし実際には連邦政府や州政府の公的な支援がその発展を支えていたからである。大学はこれまで教養ある人間の養成や学問の自由の確立、公平無私な真理の探究、公正で平等な学習機会の拡充といった、社会にとって重要な役割を果たしてきた。21世紀の大学改革で、そうした大学の役割をさらに豊かなものにするには、そのための社会的な基盤をいっそう整備する必要があるだろう。

*この論文は、主に（江原，2004）と（江原，2006）にもとづいて執筆した。

【参考文献】

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Stanford, CA: CFAT. (<http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp?key=805>, 2006年7月5日)

National Center for Education Statistics. (2005) *Digest of Education Statistics 2005*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

江原武一（2002a）「転換期の大学改革—グローバル化と大学のアメリカ・モデル」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第48号，1-22頁。

江原武一（2002b）「アメリカの大学政策」『大学評価研究』第2号，大学基準協会，9-17頁。

江原武一（2003）「大学教員のみた日米の大学—90年代初頭」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号，69-91頁。

江原武一（2004）「21世紀大学像の構築—アメリカ」『21世紀型高等教育システム構築と質の保証—FD・SD・教育班の中間報告』（21世紀COEプログラム 人文科学分野（教育学） 研究代表者 有本章）25-35頁。

江原武一（2006）「高等教育におけるグローバル化と市場化—アメリカを中心として—」『比較教育学研究』第32号，111-124頁。

第2章 学術研究システムから見た米国の大学

山本 眞一*

1. 問題意識

本稿では、米国の科学技術・学術研究システムの考察を通じて、わが国のそれへの示唆を探し、あり方を考える。日米の比較をする意味は、外形的に似通っている日米の高等教育システムが、実はその根本のところできく異なっており、これが高等教育システムの運用の相違となって現れているので、その根本のところの相違は何かを考えるためである。このことの例としてよく取り上げられるのは、一般教育、課程制大学院であり、いずれも戦後の大学改革の中で米国に倣って取り入れられたものの、わが国大学が戦前に培ってきたドイツ型システムの運用が残る中で、なかなか定着を見ることがないということであろう。しかし、高等教育の日米比較は、教育の部分だけでは不十分である。大学のもうひとつの役割である学術研究の側面においても、根本的な相違が見出され、これがわが国の大学の行動に現れている。今回、ここで科学技術・学術研究システムを考察するのは、そのような問題意識から始まったことである。

さて、その科学技術あるいは学術研究システムについて、国際的な動向を眺めると、各国において若干の相違はあるものの、その重点が、冷戦時代の軍事優位から産業技術の基盤強化へと移りつつあり、それは、2003年に公表されたOECDのレポート *Governance of Public Research* を眺めてもよくわかることである。そこでは、科学技術は経済発展のための原動力との意味づけが与えられており、大学はその中で重要な役割を担うものとの認識がある。政策レベルの話に移ると、そこで取り上げられたことからは、1) 政策決定の優先付け、2) 資金供与の競争的性格の強化、3) 科学技術人材養成の必要性、の三点に集約できる。この傾向は、日本や米国においても例外ではない。以下に、その科学技術・学術研究を推進するシステムについて考察をしてみよう。

2. 政策形成システム

(1) 行政府部内での政策形成

まずは、一番マクロなレベルである政策形成システムについて考察する。政策決定およびその裏づけとなる予算については、議会優位が確立している。わが国での感覚では、政府（行政部門）が原案を策定すれば、議会（国会）はほぼ自動的に通過するのだという意識がある。大蔵省そして省庁統合後の財務省が、各省庁の要求内容を査定し、予算原案を決定してそれが閣議決定にまで持ち込まれれば、予算としてあたかも決まったように受け取られている。これに対して、米国では予算は議会で決まるものである。もちろん

* 広島大学高等教育研究開発センター、教授

日本でも、憲法の規定を見れば明らかなように、国会の議決によって予算は決まるものである。しかし、日本では予算修正は、行政官庁およびその官僚にとって恥辱あるいはさまざまな関係者の利害に関するものとして、もっとも嫌われるものである。場合によっては、政権の存在基盤を揺るがしかねないものとして受け取られる。しかし、米国では予算の減額はおろか増額や組み換えなども自由に行われるのである。たとえば、米国議会の政治家にとっての大きな関心は、国民のニーズに合致した行動をすることであるから、国民に関心の深い「役立つ研究」への関心はきわめて高い。このためがん研究などを含む生命科学の分野は、議会によってむしろ増額修正が図られるのが常である。

とはいえ、大統領府（行政府）による予算案策定が無意味なのではなく、現実にはさまざまな行政機関がこれに関与している。そのとりまとめを行う機関に「行政管理予算局」がある。行政管理予算局（OMB: Office of Management and Budget）は、わが国の総務省行政管理局と財務省主計局を合わせたような組織であり（ただし機能は別）、連邦政府各機関内や機関間の管理手続きや施策目的などの評価・調整を行うとともに、連邦政府の予算管理を行っている。

また、科学技術政策局（OSTP: Office of Science and Technology Policy）という組織があつて、連邦政府の主要な政策、計画、事業について科学技術の観点から分析・審査し、連邦政府各機関が行う科学技術政策に関して、大統領や予算管理局あるいは各機関に対して勧告を行うことが認められている。この局長は同時に大統領の科学技術顧問となっている。この局は大統領の科学技術に関する分析判断を補佐するという任務を持ち、その達成のために、①重要な国益分野における科学技術上の配慮についての大統領への助言、②科学技術における政府の取組の評価、③政府予算編成過程における大統領、行政管理予算局及び各省庁への助言、援助、④政府の研究開発における大統領の指導性と調整への補佐、の権限を持つ。

連邦政府の各省庁および独立機関は、それぞれが任務（ミッション）に従い、大学や民間企業に対して研究費を支出している。基礎研究助成に大きな役割を果たしている国立科学財団（NSF）は、そうした独立機関の一つである。現在大学に対して最も多くの研究資金援助を行っているのは、厚生省傘下の国立保健衛生研究所（NIH: National Institutes of Health）である。これらの機関は、わが国における文部科学省のごとく、毎年の研究費予算を、大統領を通じて議会に要求することになる。

（２）議会における予算審議と政策実施

議会は予算の承認だけではなく、具体の金額の配分決定権限を持っている。場合によっては大統領の予算教書に記載された金額よりも増額する査定も行われる。大統領は例年２月に議会に予算教書を送り、上下両院の歳費委員会はこれに基づき審議を行う。米国連邦政府予算案は、通常 10 を超える数の歳費法案によって審議されるが、各歳費法案に沿う形で両院とも分科会（Sub-Committee）が設置されており、それぞれの省庁・機関の予算は該当する歳費法案を取り扱う分科会で審議が行われた後、上下院各歳費委員会、上下院本会議で審議される。

歳費委員会以外の委員会として、当該事業計画への予算支出を承認（Authorization）し、立法を行う機能を持つものとして、科学技術に関係のあるものは、上院において、商務・科学・運輸委員会、エネルギー・天然資源委員会、労働・人材委員会などが、また、下院においては科学委員会などがある。委員会の多く

には小委員会が設置されており、例えば下院科学委員会においては、基礎科学、エネルギー・環境、宇宙・航空、技術の各小委員会が設置されている。

第二に、議会には連邦政府の諸政策を調査・分析する機能がある。会計検査局（GAO: General Accountability Office）もその一つであり、連邦資金の収支に係る全ての事項について検討を行っている。また、議会図書館（LC: Library of Congress）の一部局に議会調査サービスがあり、その中の科学政策調査課は科学技術関係の資料を議会に提供している。

（3）民間機関の活動の重要性

米国では、科学者からなる民間団体が、学術行政に大きな影響を及ぼしている。これは、学術行政だけでなく、さまざまな行政分野でも共通することであるが、連邦政府に政策の実施を促す際に、基礎的な調査や政策提言を行う場合、全米規模のさまざまな協会組織がその役割を果たす。学術分野については、とくに全米科学アカデミー（NAS: National Academy of Sciences）が有力である。これは著名研究者によって構成される民間・非営利の機関で、1863年の議会による憲章によって設立された。同アカデミーは、科学技術の広い範囲にわたる調査研究を行い、連邦政府に対して助言を与えている。

全米科学振興協会（AAAS: American Association for the Advancement of Science）は、研究推進・協力、科学的自由と責任の追及、科学の福祉への貢献、科学教育、社会の科学に対する理解の増進などを目的とした団体で、その設立は1848年に遡る。活動は、科学教育、科学技術政策調査分析、国際プログラム、若手研究者支援など多彩であるが、研究者の間で prestige の高い雑誌「Science」の発行もその一つである。

3. 競争的環境の中での資金配分システム

（1）資金配分の意味

次に、政策決定に基づき、大学等の研究機関に支出される研究資金の配分システムを見ることにする。ここでの基本的原理は「競争的環境」である。これは米国社会を通じる基本的な性格とでも言うべきものであって、大学の世界も例外ではない。その大学の研究活動については、研究費という資源をもとにさまざまな活動が連動している。そのため、いったん競争によって研究費を獲得すると、その研究費によって研究要員を雇用し、大学院生を経済支援することなど、研究のための人的組織もしっかりとつくりあげることができる。

連邦政府の資金は、大学の研究費資金源として大きな割合を占めているが、連邦資金の多くは、グラント（grant）と呼ばれる研究助成金である。これには、研究資材の購入などの物的予算だけでなく人件費が含まれている。このため、大学院学生やポスドクなどの若手研究者がその研究プロジェクトに参加した場合に、リサーチ・アシスタントその他の給料などの手当をすることができ、また、授業料もここから支出することができるなど、若手研究者に対する経済的援助に大きな役割を果たしている。そのみならず、リサーチ・グラントの予算には、研究代表者（PI: Principal Investigator）である教授や研究分担者など主要な研究者の給与も積算され、夏期休暇中など大学教授が研究に専念する時間に対する給与はこの

グラントから支給される。したがって、研究費の消長が研究活動の実質のみならず、研究チームの編成にも大きな影響を与える。

また、研究に要する直接経費のみならず、研究施設の維持管理費、事務的経費などの間接経費も配分されるのが通例である。この間接経費は、大学毎にその比率が定められており、私立大学では直接経費にプラスして5～7割程度、州立大学では3～5割程度の資金が追加配分される。この間接経費は大学にとって研究インフラの整備等の重要な資金源である。もともと、近年この間接経費の圧縮をめぐって連邦政府と大学との間には利害の対立が大きくなっている。

さらに、外部研究費、特にグラントの多くは同一分野の外部専門家による評価、すなわち、ピア・レビューを経て配分されることから、このグラントを取得しているか否かは、当該教員の昇進その他における評価にも大きな影響を与えるとされている。このような形で、外部研究資金の入手の可否は、当該大学院での教員の研究活動にとって死活問題とも言えるほど重要な意味を持っている。近年、競争的資金の充実に向けての改革の動きが急であるとはいえ、わが国の大学院では基本的に限られた予算を平等配分し、学生が自ら授業料を負担することが多かったことと比べて、米国の研究費システムはまことに対照的なのである。

(2) 主要機関における資金配分の方法

大学に資金提供をしている連邦政府の機関は数多くあるが、その中でも資金量の多いのは、NIH（国立保健衛生研究所）、DOD（国防総省）、NASA（航空宇宙局）、DOE（エネルギー省）、NSF（国立科学財団）、DOA（農務省）である。そこでの研究費を配分するにあたっては、一定のルールに沿った評価が行われている。その評価の主体を大別すれば、専門分野を共通にする同僚科学者集団によるものと、研究資源を配分する立場にある公的機関あるいはそこでの担当者によるものに分けられる。それぞれを評価主体とする評価の手法としては、前者はピア・レビュー（Peer Review）と呼ばれ、後者は行政的判断（Manager Discretion）と称される。また、評価の重点は、科学的優秀性を重視するかあるいは社会的有用性を重視するかに分かれよう。いずれにしても、ピア・レビュー対行政的判断あるいは科学的優秀性対社会的有用性の二つの軸は、それぞれ両極端を示したものであり、現実には、それぞれの軸の中での組合せで評価がなされている。ただし、ピア・レビューは科学的優秀性を判断する際により有効な手法であり、また、行政的判断は当該行政機関の役割・任務との関係で、当該研究プロジェクトの社会的有用性を評価する際に使われる。

その組合せは各機関によって異なるが、NSF（国立科学財団）やNIH（国立衛生研究所）などではピア・レビューの使われる割合が高く、また、DOD（国防総省）では行政的判断が評価の基準とされる割合が高いようである。このうち、NIH及びNSFを除く省庁では、その省庁の職務と関連する研究に関する助成金を主として出しており、ピア・レビューも評価の過程で使われることがあるが、多くは担当部局ないし担当官の行政的判断によるところが大きい。これに対して、NIH及びNSFではピア・レビュープロセスが評価の過程に組み込まれている。なお、NSFにおいては、科学的優秀性だけではなく、それ以外の要素も判断基準に含まれるという意味で、メリット・レビューと呼ばれている。

科学的優秀性及び社会的有用性のほかに、米国においては、人種、性などから社会的に不利な立場におかれている研究者に対する優遇あるいは地理的分布の平等にも注意が払われており、これらの特別プログラム（Set Aside Programs）については通常とは異なる基準による判断がなされる。また、農務省などを中心に、一定の積算によって研究費助成がなされるような方式も採用されているようである。なお、米国では予算配分決定は議会の権限であるが、議会が行政省庁に対する包括的な予算額の配分だけでなく、個別の研究プロジェクトを指定して予算を配分するケースがある。これは Congressional Earmark またはポーク・バレル（Pork barrel）と呼ばれ、主に研究施設の建築に要する助成であるが、過去 10 年間で 10 倍に増加していると言われており、その公平さや適切性について議論を呼んでいる。

4. 大学からみた研究資金

(1) 多数の外部資金源

以上の考察を、今度は研究費を受け取る大学の立場から見てみよう。米国の大学においては、研究資金は外部調達为原则である。これには、米国の大学は、教育のための機関として発達したが故に、研究資金は、大学の一般資金や学生からの授業料からではなく、外部から調達する必要があったという大学発足以来の歴史的経緯がある。この資金の外部性は、資金配分決定メカニズムの競争的性格と結びついて、研究の実施者である大学と、研究費助成者である連邦政府（そして Taxpayer としての市民）や企業との間の利害が巧みに調整されるという点で、大学の社会への開放性あるいは対応力について制度的なビルトインができているとも言えよう²⁾。

例えば、1950 年代から 60 年代にかけては、国防や宇宙開発が政策的に急務とされ、このため国防総省や NASA の研究資金が大量に投入されたが、1970 年代は、医療やエネルギーその他民生部門において解決すべき諸問題の研究が優先された。また、80 年代には、国防研究への需要が再び強まると共に、基礎研究が重視されてきた。連邦政府は、表 1 に示すように戦後のいずれの時期においても最大の資金提供者であったが、これらの変化に応じて大学に支出される連邦政府内部の機関ごとに見た資金量のシェアは、表 2 に示すように相当に変化していることがわかる。これが、大学における研究分野の消長にも大きく影響したと考えられる。

近年、企業など産業部門からの資金のシェアが伸びてきたが、これは、1980 年代当初、連邦政府からの資金量が相対的に伸び悩んだ中で、研究大学として成長しようとする大学が、主として代替資金源として企業にそれを求めたことが大きな理由である³⁾が、80 年代を通じて連邦政府の産学協同奨励政策により、研究成果の商業化が産学双方に利益をもたらすという認識が強まったことも背景に考えられる⁴⁾。ただし、2000 年以降再び、連邦政府の資金の割合が伸びる傾向が見られる。

いずれにしても、外部資金の場合、NSF などのように純粋学術研究資金もあれば、国防や宇宙開発など資金提供者の特性が付随していることもあるので、資金源が多様であることが大学及び研究の自主性の確保にとって重要であると考えられており、今後も大学は学術研究の自主性の確保のために、さまざまな資金源を求め続けていくことであろう。

なお、長期的な傾向として、大学の自主財源も伸びているが、これは特に近年大規模な募金活動 (Fund Raising) により、大学の基金が大きくなっていること、及び、地域経済の活性化を図ろうとする州政府からの研究資金が増えていて、これが NSF の統計区分上の理由から大学の自主財源と同じ項目に計上されていることによる。

表 1. アメリカの大学の研究費の財源別割合

単位：%

| | 総計 | 連邦政府 | 州政府等 | 産業界 | 大学自身 | その他 |
|------|-------|------|------|-----|------|-----|
| 1975 | 100.0 | 67.2 | 9.7 | 3.3 | 12.1 | 7.6 |
| 1980 | 100.0 | 67.1 | 8.0 | 4.1 | 14.2 | 6.5 |
| 1985 | 100.0 | 62.0 | 8.1 | 6.1 | 16.9 | 6.9 |
| 1990 | 100.0 | 58.7 | 8.3 | 6.9 | 18.8 | 7.4 |
| 1995 | 100.0 | 60.1 | 7.7 | 6.8 | 18.3 | 7.2 |
| 2000 | 100.0 | 57.7 | 7.3 | 7.1 | 20.2 | 7.6 |
| 2004 | 100.0 | 61.5 | 6.8 | 5.0 | 19.3 | 7.3 |

出典：National Science Foundation, *Science and Engineering Indicators 2006*

表 2. 大学に対する連邦政府省庁別研究資金支出割合の推移

単位：%

| | 全省庁 | NIH | NSF | DOD | NASA | DOE | DOA | その他 |
|------|-------|------|------|------|------|-----|-----|------|
| 1970 | 100.0 | 35.1 | 15.4 | 14.7 | 8.9 | 6.8 | 4.4 | 14.7 |
| 1980 | 100.0 | 47.2 | 16.1 | 11.6 | 3.7 | 6.7 | 5.1 | 9.7 |
| 1990 | 100.0 | 52.3 | 14.5 | 13.3 | 5.2 | 5.5 | 3.8 | 5.5 |
| 2000 | 100.0 | 62.2 | 13.2 | 9.2 | 4.7 | 3.9 | 3.5 | 3.3 |
| 2005 | 100.0 | 67.0 | 13.2 | 9.2 | 4.7 | 3.9 | 3.5 | 3.3 |

出典：National Science Foundation 前掲資料ほか

注：NIH：国立衛生学研究所，NSF：国立科学財団，DOD：国防総省，NASA：航空宇宙局，DOE：エネルギー省，DOA：農務省

(2) 個別判断にもとづく研究資金

米国における大学の研究資金について、第二の特色は、わが国のかつての校費のように使用目的が緩やかな一般財源ではなく、ちょうど科研費に相当するように、個別の研究プロジェクトごとに資金が供与されるようなタイプの研究費が大部分であることである。英国の John Irvine らのグループは先進各国の公的研究資金の性格を詳細に調査したことがあるが、その成果から表 3 のような指標が算出できる⁹⁾。米国における個別資金のシェアは突出しており、先進諸国の中でも大変ユニークなものになっている。

この研究資金の個別性は、研究活動の継続性という点では難点があるが、研究費配分の決定過程に研究を評価する仕掛けが組み込まれており、優秀な研究チーム、有益なプロジェクトに資金が優先的に流入するということになり、これが米国流の活発で創造的な研究システムを支えている。研究費獲得の成功率は、例えば NSF の場合、約 40 パーセント（ただし新規申請分については約 30 パーセント）である。これは、わが国の科研費の採択率が約 30 パーセントであるのに比べてやや緩やかなように見えるが、校費のよう

な財源が他になく、また研究費から人件費を多数賄わなければならない研究環境の中ではかなり厳しい状況であると言えよう。また、研究資金は結果として上位有力大学に集中しており、連邦政府の研究資金について言えば上位10大学で全大学の4分の1、上位50大学では3分の2を占めている。

表3. 公的学術研究予算の性格の国際比較 (1987年) 単位: %

| | 英国 | 西独 | フランス | 米国 | 日本 |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| A 一般大学予算による研究費 | 53.2 | 52.6 | 29.7 | 20.8 | 67.2 |
| B 個別に分離された研究予算による研究費 | 20.9 | 18.1 | 30.9 | 66.4 | 23.8 |
| 大学内での研究費の小計 | 74.1 | 70.7 | 60.7 | 87.2 | 91.0 |
| C 大学外の学術関連研究費 | 25.9 | 29.3 | 39.3 | 12.8 | 9.0 |
| 合 計 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

出典: Irvine *et al.* *Investing in the Future* 1990に基づいて算出

(3) 人件費・間接経費込みの研究費

米国の大学の研究費に関する第三の特色は、研究助成金の中に人件費や間接経費 (Indirect Cost) と呼ばれる経費が含まれていることである。そのため、助成金の約半分が人件費、約4分の1が間接経費である。わが国の科研費にはこの人件費や間接経費 (2001年度から一部実施) がほとんど含まれていないことを考えると、日米の研究助成金の比較においては、この二つの費目を除く必要があるが、それと同時に、この二つの費目は米国の大学における研究を行うに当たって必要不可欠な経費であるということを認識する必要がある。

人件費については、大学院学生などの若手の研究者、技術者その他のサポーター・スタッフだけではなく、PIとよばれる研究代表者 (教授会メンバーであることが多い) やその他主要な研究者の給与も、その研究への関与の度合いによって積算される。研究費から給与を受け取る教授は、その割合に応じて大学内での他の任務例えば教育の義務から免除されて、研究に正々堂々専念することができるし、大学当局は浮いた予算で、代わりにティーチング・スタッフを手当することができるので、まことに一挙両得な制度になっている。

間接経費が必要なのは、財源問題もさることながら、米国の競争的な環境の下で連邦政府を始めとして外部からの研究資金を獲得するには、優秀な研究者を抱えるとともに、研究用の施設設備を整え、学内にその研究活動を支える体制をつくり、さらに研究活動に支障のないように図書館も整備しておく必要があるからである。そして、研究によって生じた経費は全額補償するという、1970年代に確立した連邦政府の基本政策もあり、各大学ではこの間接経費の補償を得て、自己財源を犠牲にすることなく研究インフラを整備できるという建て前になっている。

5. わが国への示唆

1990年代以来、急速に進んだわが国の大学改革、そして1996年を初年度とする科学技術基本計画と引き続き第二期および第三期科学技術基本計画の下、わが国の大学を巡る学術研究環境は大きく変化している。競争的研究資金も飛躍的に伸びた。2004年に国立大学法人方式に移行した国立大学においては、研究者レベルの競争だけではなく、経営体としての大学それ自体が競争的環境の中でのプレーヤーであると認識されるようになってきた。研究者レベルの競争は、大学という枠を超えて学術研究の進展に寄与するというメリットがあるが、大学同士の競争は、ややもすると学内の異分野間の資源獲得競争になりがちであり、消耗戦の結果、わが国全体の学術研究インフラの劣化を招く危険性がある。これを防ぐには、運営費交付金を巡る競争よりも、米国におけるNSFやNIHの資金のような個別研究資金の飛躍的増額によって、競争を学外に導く必要がある。そのためにも、米国型システムの詳細をさらに検討し、良い点は積極的に取り入れる努力が引き続き必要であると考えるところである。

【注】

- 1) 山本眞一「大学の研究支援メカニズムの考察：米国における Indirect Costs 概念を中心に」、『大学論集』第21集、広島大学大学教育研究センター、pp. 299-316、1992 参照。
- 2) Geiger, Roger L., “Organized Research Units – Their Role in the Development of University Research”, *Journal of Higher Education*, 61(1), 1990.
- 3) National Science Foundation, “University-Industry Research Relationships”, pp. 34-39, 1982.
- 4) 特にバイオテクノロジーの分野では、従来の大学と産業との関係に新しい局面を開くものとして注目されている。Kenney, Martin, *Biotechnology, The University – Industrial Complex*. Yale Univ. Press, p. 31, 1986; OTA, *Federally Funded Research*. p. 200 など参照。
- 5) Irvine, J., Ben, R. Martin and Phoebe, A. Isard, *Investing in the Future: An International Comparison of Government Funding of Academic and Related Research*. Aldershot: Edward Elgar, p. 212, 1990.

【参考文献】

National Science Foundation, 2006, *Science and Engineering Indicators 2006*.

OECD, 2003, *Governance of Public Research – Toward Better Practices*. Tokyo: OECD.

山本眞一, 2003, 『大学の構造転換と戦略 Part2』 ジアース教育新社。

第3章 イングランド¹⁾における高等教育機関の財源管理についての最新事情

ガレス・ウィリアムズ*

1. 法的地位と財源

数々の公共事業の民営化といったような新しい公共の管理政策が、1990年代に多くのOECD諸国で現われはじめた。英国はその政策をいち早く採用した国の1つだった。英国の大学はいくつかの理由で、組織と事業主の行動に関する市場形態を発展させるための豊かな土壌を提供した。また英国の大学は自律的な資産を持つ機関として法による保証も受けており、財政的にも学術的にも自立していた。各大学は財務管理の責任を全面的に負っていた。これは必ずしも財政的に生き残れることが保証されていなかったということの意味している。

英国の大学は長いあいだ財政的に独立した事業体であった。各大学の理事会が全財源に責任を持ち、新しい開発のための予備費の投資や財政機関からの借入れをすることができる。怠慢が原因で破産した場合は、一般企業で取締役会が全責任を負うのと同様に理事会の役員たちが損失に対して個人的に責任を負うことになる。

大学は重役である副学長を含む全教員を自ら雇っている。このような財政面での自立は、学務の自治に付随したものである。学生の募集、カリキュラムの作成、学位の授与は大学ごとに独自に行われる。このような自立性は、1988年および1992年の国会制定法により、すべての高等教育機関(HEI)に広まった。この国会制定法では、大学は学術サービスを提供する経済的に自立した事業体とみなされる。また、大学に対する財政的支援に関しては、中央政府が大学から教育および研究というサービスを購入していると考えられている。1988年の制定法裁決直後に教育長官が大学財政審議会の会長に宛てた手紙には、次のように記されている。

大学に公的資金が割りあてられる代わりに、大学の資金運用次第で教育費および研究費を調達できるという原則を認めた上での審議会の資金計画の発展を期待している。

また教育長官は次のようにも記している。

各大学が自らの収益を増やす方法を高等教育財政審議会が積極的に模索することで、国の大学への資金負担が減り、学生や雇用者の要望により多く答えるきっかけになることを強く望んでいる。

* ロンドン大学教育研究所高等教育研究センター、名誉教授

これらが、以来ずっと HEI の公的資金の根本をなす重要な基準を保ってきた。教育の補助金は大学が募集する学生数およびその履修科目に、また研究の補助金は大学が行う研究の量と質の概算にそれぞれ基づいている。同時に大学は教育および研究といったサービスを外部の購買者に提供することも奨励されている。

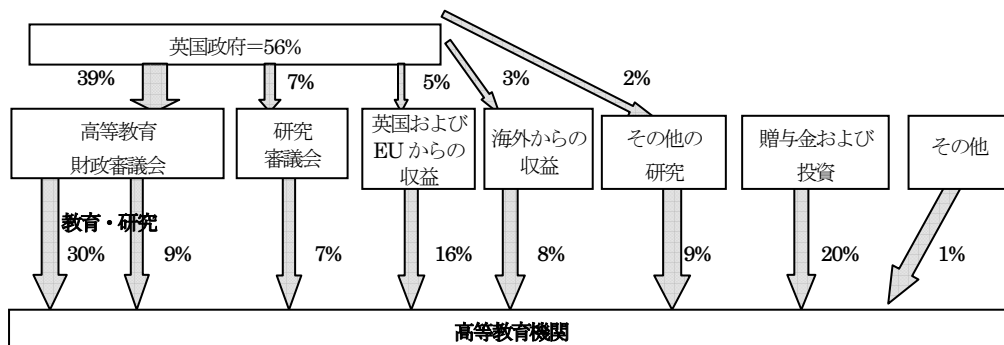
大学は財政面で何らかの恩恵を受けているが、これは大学の法的地位が慈善団体であるためである。反面、いくつかの拘束もある。財政管理において主だったことは、いくつかの税金は免除されているものの、利益の分配は認められていないことである。大学が生み出したいかなる剰余金も、大学の教育目的で利用されなくてはならない。

英国政府が大学に対して持つ権限のほとんどは、政府が大学から学術サービスを購入する条件下で行使される。例えば、政府は各大学が募集する最大学生数を制限する。また、欧州連合加盟国出身の一年生に請求する学費を、大学が政府から受け取り続けるのであれば、政府が授業料の上限を設定する。政府が持つ財政面以外での1つの主要な権限は、大学機関自らが大学という名称で呼ぶようにできることと、独自の学位を与えるようにできることである。ところが、この2年間で大きな変化があり、研究を行っていない多くの HEI の人も、現在は大学の名を使用することができ、修士課程までの学位を得ることができるようになった。原則として、政府は大学から学位を与える権限を取り除くこともできるが、これまでのところは行使されたことがない。最近では、ロンドン大学では学位の質の管理が不十分であるとして、学位を与える権限を取り除くか否かが、メディアでも論議されている。(これは実際のところ、厳密な法的事態である。なぜならばロンドン大学は連合大学で、その中の全てのカレッジ単位で独自の学位を与える権限を持ち、高い質を保証しているからである。したがって、ロンドン大学の学位の本質は何かという疑問が湧くが、大学が学位を与える権限を失うということとはとてもありそうもない。しかし、もしそのような事態になれば、政府が大学に対し、数少ない財政面以外の権力のひとつを行使したという特異な事態になる。)

近年の英国における高等教育の発展のこのような経緯を知ることは、他国と大きく異なっているため重要である。アメリカ合衆国やオーストラリアの政府でさえ、英国よりも大学に対する直接的な権限を持つ。ここでは、英国政府の権限が重要ではないと言いきりたくない。大学への財政的寄与は20年前に比べると少なくなったが、未だにかなりのものであり、バッキンガム大学の1校だけを除き、全てのイングランドの大学は政府の援助なしでは経営していくことができないと考えられる。

図1は、平均的なイングランドの大学の収入源を示している。半分強(56%)は中央政府からだが、主にイングランド高等教育財政審議会(HEFCE)および研究審議会²⁾を通じて資金が注がれる。HEFCEの定則には複数の資金の流れが規定されており、研究および教育に関しては4つの幅広い教育項目と約80の特定の研究項目に分けられている。HEFCEの総計の約80%が教育、20%が研究にあてられている。英国の学生の授業料を援助するためにわずかな額が用いられ、研究援助資金は他の政府の課との研究契約を通じて入ってくる。合計すると、大学の収益の約54%は学生教育にあてられ、残りはその他の活動にあてられている。

図1. イングランドの高等教育機関の2004年度財源



出典：2004年度高等教育機関の高等教育統計局による資料および www.hesa.ac.uk イングランド高等教育財政審議会のウェブサイト www.hefce.ac.uk の「HEFCEの資金配分法」および「HEFCEの資金配分について」

これらの資金の平均値は、各大学間で非常に大きな差がある。図2～4は、各大学の研究および授業料から得る収益の総収益に対する割合を示している。図2は、国全体の平均値である24%と比較して、HEIの約半分の大学は総収益に対する研究からの収益が10%より少なく、4分の1の大学は30%より多く得ている。8つの大学は40%より多く、4つの大学は半分より多くの収益を研究から得ている。図3は全ての高等教育機関を示しており、図2と類似しているが、今度は総収益に対する授業料の収益の割合を示している。総収益の半分より多い割合で授業料の収益がある機関が2つあるのに対し、いくつかの大学ではほとんど授業料を財源にしていない。

図4は、有名大学における財源を示しており、そのほとんどがよく知られた教育機関である。特に目立つ点は、ロンドン大学の公衆衛生学・熱帯医学大学院が総収益の4分の3以上を研究から得ている点である。インペリアル・カレッジおよびロンドン大学がこれに続き、60%の収益を研究活動から得ている。その他に目立つのは、1992年に大学の資格を得たテムズ・ヴァーリー、リンカーンおよびダービーの3つの教育機関である。これらの大学は事実上、研究からは全く収益を得ていない。テムズ・ヴァーリーおよび名門校であるロンドン・ビジネス・スクールならびにロンドン・スクール・オブ・エコノミクスは、総収益の半分より多くを授業料の形で得ており、主に留学生からの収益が多い。

図2. イングランドの86の大学における総収益に対する研究収益の割合

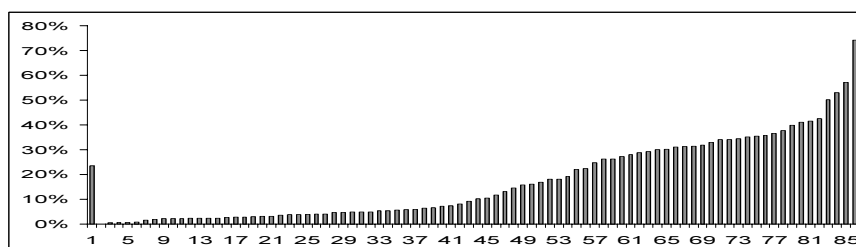


図3. イングランドの172の高等教育機関における総収益に対する授業料の割合

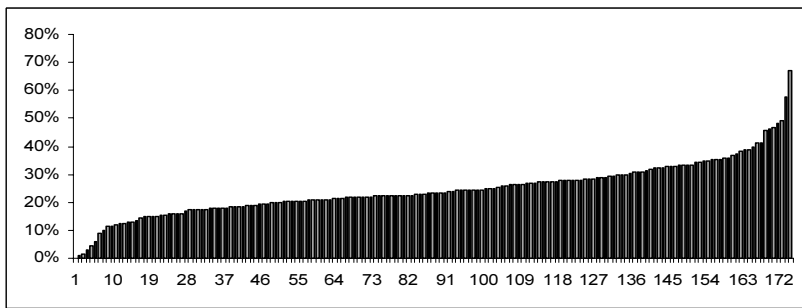
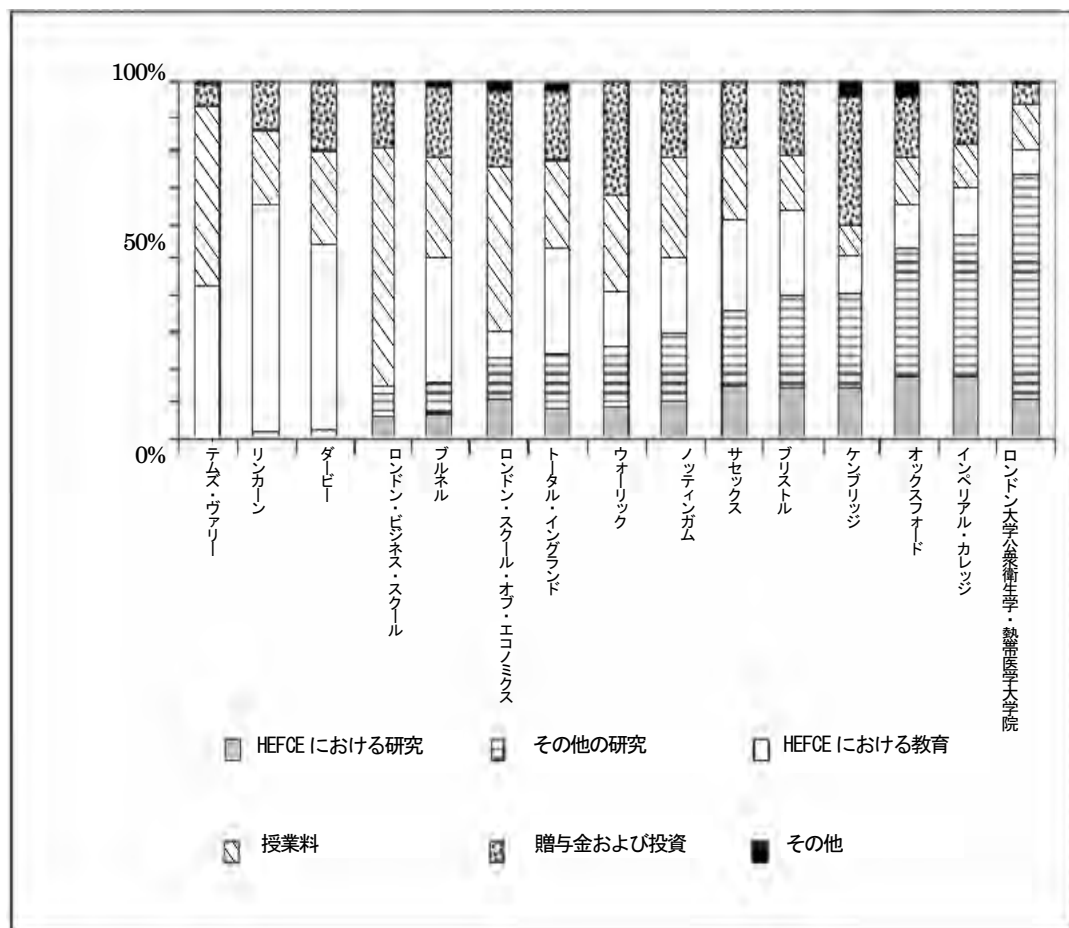


図4. 15の大学の総収益に対する各財源の割合



2. 戦略的財政管理

この20年間に及んで経験している極度の公的資金不足の期間、大学は法的地位による自立性を利用し、幅広く様々な方法で追加収益を生み出すことが可能であった。このことが、高等教育機関の学生、とりわけ留学生や研究において極端な財政競争の期間を作り出した。我々が近年の研究プロジェクト³⁾の1つで研究対象としている大学の例を1つ挙げ、1980年代後半以降の展開を概観し、数多くの大学でどのようなことが起きているかを説明する。

1つ目の段階として、国内の組織機構を作ること、大学がHEFCEからの主要な基金の逼迫の増大に対して立ち向かい、国全体の高等教育システムの中で作られる機会に明確に対応できるようにする。

- 1995年、新しく合理化された委員会および管理組織が導入された。管理委員会は、副学長、6人の副学長代理、財務担当役員および総務係によって構成され、計画に着手する。大学の日々の経営問題も彼らが対処する。副学長代理の2人は研究および知識移転を担当し、その他の4人は(1)教員配置、学生およびアクセス(2)教育および学習(3)インフラおよび資本の成長(4)国際化およびヨーロッパを担当する。
- 大学の計画立案方法は、協議、ボトムアップ式の発議およびトップダウン式の効果的な指導の均衡を保つことを目的として、チームでの取り組みを強調している。本部の管理組織が方針と予算を定めると、自由裁量の権限が各支部の主任に委譲され、利用可能な財源、ならびに大学の方針および質の管理方法が伝達される。
- エクスターナル・アフェアーズ・グループ(外務担当組織)は、大学と外部社会との相互作用に関連した役割を果たす教員の活動を調整している。1994年、大学は世間から注目を集めるためにプロのジャーナリストを広報・情報業務担当として任命し、マスコミ機関との密接な連携を図った。マーケット情報部門は、大学の市場調査および情報力を高めるために2005年に計画された。
- 1998年には、主要な組織の再編成が行われた。68部門が31の学部へ縮小された。以前あったいくつかの部門は非常に小規模だった(教員が10人に満たなかった)。管理委員会は、組織化された知的かつ学術的に一貫性のある組織部門を、大学に設置する必要があるとしていた。それは、(1)意思決定の融通が利く予算を委譲ができ得るくらい十分に(2)幅広い様々な科目を設置して学生の学部間の競争を小さくすることで、教員が研究にかけられる時間を増やす(3)各部門に数人の教員を置き、学生指導の任務を分担する。
- 各学部長は、大学の方針および財源の枠組内においては、判断を下すことができる。大学の目的達成のため定期的に、組織レベルおよび学部ごとのモニタリングを行っている。このようにして全ての活動において質の高さを追求している。

このような財政管理の変化は、大学内の資源配分モデル(RAM)の創設によって支えられてきた。現在、英国のほとんどの大学は3つの基本機能を有する明確なRAMを持つ。1つ目は、財源を主に財政審議会

から受け取り、大学内の学部および学科に配分する機能である。2 つ目は、研究やコンサルタント業務の部門から得た収益にかかる間接費（もしくは「税金」）を徴収する機能。この「税金」は、大学の本部におけるサービスの財源確保の助けになるものである。1980 年代に最初に RAM が創設されたときは、最も重要な役割は、大学のために設けられた政府の補助金を配分することだった。しかし、それに続く機能として、この 10 年間は、大学のために学部および学科によって生み出される収益をいかに獲得するかが、ますます重要になってきた。

一度創設されると、RAM は 3 つ目の役割である戦略上の管理手段が中心となった。これにより、大学の本部が全体の戦略管理をすると同時に、本部の管理を学部長や学科長に大幅に責任委譲できる。日々の財政管理を移転した結果、財源が非常に効率的に利用されるようになった。各々の管理者に、自らの判断で持っている財源を使う決定権を与えると、資金の無駄遣いや浪費の気持ちが非常に弱まった。しかしながら、もし財政責任の移転が効果的に働いても、大学は非常に効率的な情報システムを持つことが重要で、それによって管理者の上役は学部や学科に付随する収益と消費を監視することができる。1980 年代におけるこのような資源配分モデルの初期の頃は、財政管理に困難を感じる大学の例が多く見られた。それは、管理者の上役や学部長、学科長が正確な情報システムを得ることができず、財源の消費に関してや、彼らが将来的に入ることになった財政審議会における最新情報といったものは得られなかった。現代の電子化された情報システムは、そのような技術的な問題の大きな解決策となった。

典型的な RAM は、各大学⁴への財源分配のために、国内の高等教育財政審議会が使っているものに似た定則を使っている。審議会では、「機関内でどのくらいの経費が分配されるかということを決める定則で、各機関のいくつかの要素を考慮に入れている。それは、学生の数と種類、教育科目、およびその機関で行っている研究の量と質などである。」各機関がそれぞれの財政の自治どおりにすると、審議会は指摘することが困難になる。「多額の援助を決めると、「政府一括補助金」という形で資金が提供されるので、各機関はわれわれの適用範囲が広い運用基準内でそれぞれの権限を自由に行使できる。」

大学は、各学内の財源分配の処理において、HEFCE が用いる基準や定則をなぞらえる必要はない。しかし実際には、ほとんどの大学は財政審議会の方法論にかなり沿っている。この理由のひとつは、各学部や学科が大学にどれくらいの金額を持ち込んでいるかを、学部長および学科長が知っているからだ。もしこれを大学の本部管理者が露骨に無視すれば、問題を引き起こすことになる。また、HEFCE は「情報公開評価」と呼ばれる監視方法を作り、研究と教育における非採算部門の活動に採算部門で得た利益をつぎ込むことがないようにしている。

各大学には、独自の学内 RAM があるが、特に中核となる HEFCE からの補助金以外の収益の詳細には大きな差がある。前述した大学内における管理方法は、5 年ほど前に、学内の資源配分モデルを大学の教育および研究に使用する財源と連動させるために決めたものである。

学術機関に資金を配分するのは、大学に収益をもたらすことと直接関係している。例えば、追加財源を発生させる動機づけになる。1998 年以前、本部サービスは決められた額を大学の収益総額から先取りして資金を受け、学術予算に配分していた。しかし最近、各学校が収益を得て、次に挙げる事項の割合を満たすことが求められる。(a)本部サービスで消費するもの（例えば、エネルギー経費、維持費、図書館の経

費、および本部のサービス経費)ならびに(b)本部で判断する戦略的予算。この目的は、サービス提供の透明性を増し、個々のサービスをより能率的かつ効果的にすることを促進することにある。本部への戦略的な資金提供は、新規戦略および投資のために確保されている。学校は、自身の予算に応じた方法を作り、それぞれの戦略計画を展開することが奨励されている。

言い換えると、学部および学科は得た資金の全額を管理しているが、その資金は大学が利用する全てのサービスの支払い、および大学が新たに行う広範囲の戦略に必要な資金に利用しなければならない。

財政の移転およびRAMの発展によって強調される1つの問題点は、教育と研究の間接費にある。いかなる大学の教育コースや研究プロジェクトの経済活動も、頻繁に直接経費を招くが、それは適切な設備やあらゆるサービスが本部で提供されているかどうかによって決まる。ある程度は専門の会計に関わることであり、また、なぜ大学が1つの組織として存続しているかという基本的な疑問にも関わっている。どんなに完備された組織であっても、それぞれの生産単位には直接経費がかかっている、全体として組織の公共的サービスにも寄与しなければならない。例えば、学生名簿、財務事務所、案内サービス、および新たな開発に直接もしくは間接的に使われる経費が挙げられる。このような直接経費を満たす典型的な方法は、「トップスライシング」であった。大雑把に説明すると、財源の残りが原価部門に配分される前に、必要な資金を全体の配分量から先取りすることである。大学の市場において「トップスライシング」には2つの主要なデメリットがある。1つ目は、運転資金の原価部門が運転規則の厳格な財政の統制のもとに従属しているあいだ、本部のサービスではほとんど統制を受けることなく必要だと考えられる資金を先取りできる点である。2つ目は、運転部門は無料のサービスだとみなされていることである。例えば、図書館では価格や使用頻度に関係なく本や雑誌が購入される。このような問題で最も広く討議されることは、大学の空き部屋についてである。もし教室や教員室が「無料」だとすれば、各学科や研究室ができる限り多くの部屋を持つことを要求するのである。部屋を十分に利用しないことに対する抗議は、大学の管理に関する政府や評論家の主な非難の1つである。

一般的な大学では、本部の財務管理者はRAMの資金を新たな事業に利用することができる。また、採算のあまりとれていない学科の財政を援助するために採算のとれている学科から資金を徴収することもできる。この非採算部門の活動に採算部門で得た利益をつぎ込むことに関しては、現在かなりの数の論文が発行されている。採算のとれている学科が、採算のとれていないところに援助をすべきだろうか？採算のとれていない学科はどのくらいの期間、他の学科から援助を受けるべきだろうか？例えば、哲学科は現在の方法では収益は見込めそうにないが、大学は学科を維持していくべきだろうか？化学科や物理学科のなかには、かかりすぎた経費を収益として十分得ることができなかつたために閉鎖したところもある。このことは、しばしば論議を呼んでいる。

学生と研究費における財政の逼迫および大学間の競争がさらに切迫し、管理における決断を下す必要がある。非常に特徴のある大学も含め、どの大学も、長く損失を生み出す活動を保持する余裕はない。RAMはそのような全ての決断を公開し、隠し立てのないようにしている。大学内では、たとえ学術研究面で著名であっても、財政的に成功している学部長や学科長の影響を強め、財政的に弱いところの権限を縮小する傾向にある。

いくつかの大学では、大学で働く人々による発見に対する知的財産権（IPR）が、この分野における最も論議を呼ぶ問題になっている。科学的発見をすると、かなりの額の資金が生み出され、次の三者から請求がなされる。発見をした個人、研究をしていたときに雇用していた大学、学術的研究から商品を開発する営利目的の会社もしくは企業。従来、大学はこの1つ目と3つ目にはさまれ、一般的に公では、重大な発見でもその発見がなされた場所である大学は少額しか得られないと信じられてきた。しかしながら、自由主義市場経済への移行における非常に重要な特徴として、大学が作り出したいかなる IPR も、それを作り出したメンバーで分け合うという権利を主張するようになってきた。ケンブリッジ大学は、英国内の商業的に利用できる知的財産の最も高い生産者として有名だが、過去2年間この問題に関して激しい論議を巻き起こしている。

現在は、高度な RAM が英国の大学で普及しているが、情報通信技術の迅速な発展による劇的な変化がなければ、成功できなかったものである。管理情報の創造、伝達、保存、検索といった強力なシステムの開発により、政府および大学の専門課程の管理者が細かい管理上の統制をすることから免れたと同時に、それぞれの権限による方針でシステムおよび機関の方向性を示す能力を増強させることができる。管理情報を巧みに利用してシステムや組織を操作し、統制するという概念は、高等教育が規定する複雑なシステムにおける主要な方法である。効果的な市場に必須の特徴は、情報が障害なく流れると同時に、それを規制する役割も重要である。RAM は、実際のところ、成功した大学の発展と財政逼迫への反応を知るために効果的である。

3. 大学教員の流動性とその影響

とある大学の学科が閉鎖することは、必ずしも高等教育システム全体の活動に損失を与えるというわけではない。高等教育システムは、いくつもの自治性のある大学およびカレッジによって構成されており、いつもいくつかの学科や研究センターは拡張したり、縮小したりしている。さらに重要なことは、英国の大学教員には流動性があり、かなり頻繁に大学間を異動する。この流動性には、「プッシュ」と「プル」の両方がある。ある教員はそれまでの仕事から押し出され、またある教員は新しい仕事に引き抜かれる、あるいは誘致される。

このような流動性は、この20年間で増加した。というのも、大学におけるポストの終身在職権の法的強制力が1988年に廃止されたからだ。しかし、非常に高い割合の大学教員のポストが、現在は通常3年もしくはそれ以下という一定期間の雇用になっている。2004年には、常勤教員106,000人の内34%、および非常勤教員43,000人の内70%が一定の任期でポストに就いていた。このうち女性教員の占める割合は少なくとも60%と、非常に高い。

大学は、ますます多くの教員を一定の任期で雇用している。それは、多様な財源による資金が変動的なので、雇用契約を更新しない方が、無期限の雇用契約である大学教員を解雇するよりも容易だからである。つまり、特に若年層の教員の多くは、数年に一度は新たな職を探さなくてはならないのである。

教員の引き抜きの要素は、主に学歴とは違う側面から働く。特に国内のみならず世界的に多くの大学が

ら高い需要のある研究の「大家」であることが1つの要素になる。異動の際は、研究チームもしくは主要なメンバーも共に動くことが非常に頻繁にある。優秀な大学教員にとっては、非常に活発な「転任市場」があるのだ。これは、向後4年間にいくらの資金を各学科が受け取るかを決定する、4年に一度の研究評価の実施(RAE)で激化している。このような圧力によって、強い大学はより強く、弱い大学はより弱くなっていくのである。

しかしながら、それらに対抗する圧力もある。英国の大学では、年齢や勤務期間に応じた自動的な昇格はない。つまり、力の強い大学では研究者を主とした有能な教員でも、まだ「大家」の段階に届いていない人は、どこを見ても大家の募集のみで、一層昇格への道が閉ざされたような気になるだろう。しかし他の大学に移ると、しばしば上のポストを得ることができる。流動性についての他の理由としては、大学がある1つもしくは2つの強い分野を作ろうとしているからである。したがって、大学はその分野の「大家」を探すと同時に、他の科目や学問分野の教員を解雇することになる。

現在、研究評価の実施の基礎をなす定則が組み立てられたことで、国内で重要だと考えられていない大学内の学科の研究においては、財政審議会より研究費を与えられない。そして、全大学の内の半数を超える学科が、そのような範疇にある。この境界線が引かれたことにより、報奨金が急速に上がり、国際的に重要とみなされたほとんどの研究は、かなりの追加収益を得た。全体の結果として、大学が次のRAEに向けて活発に準備をしている期間は、多くの大学でかなりの額を投入してRAEの得点を上げられるような新規教員の募集を行う。このような競争の1つの結果として、成功している上位の人と下位にいる人との給与の差はかなり幅広くなっている。さらに、一般的に女性はこの市場では敗者であるという明白な事実がある。しかし、中には非常に高い給与をもらっている女性研究者もおり、国内で最も給与の高い研究者はロンドン・ビジネス・スクールの女性教員だと考えられている。

4. 第三の使命

ヨーロッパの多くの国々で、大学に求められる新たな役割が生じてきている。EUERЕКの研究には、第三の使命、第三の動向、第三の思潮、第三の行程、第三の任務、第三の道のように様々な表現がなされている。フィンランドの国会では、最近、「大学の第三任務が社会および研究による社会的影響の改善の相互作用を果たしているとして法案が承認された」。スウェーデンでは、「政府における1つの重要な到達目標は、研究成果の営利化である。これを達成するために、研究成果や着想を商売や事業に転換させる過程を支援することが必要である。これには、法的環境の簡素化、起業家の教育支援、様々な出先機関の設置などが必要になる。」(Williams and Kitaev, 2006)

このような活動にどのような用語が使われているようとも、ヨーロッパにおける大学が教育および基礎研究に加え、第三の主要な役割を展開していることを意味している。これは、アメリカ合衆国で有名な19世紀に創設されたサービス性が高い政府援助の大学と、全く同一ではないが類似している。

1つ挙げられる問題点は、合理的で財政的な第三の使命の十分な研究が、今のところ行われていないことである。それは教育および研究に匹敵するような主要な役割なのか？大学が第三の動向に着手する主な

理由は、知識社会の到来によるものなのか？大学は、経済界や社会との新しく重要な関係を築いているのか？もしくは、大学は収益を主に剰余金として生み出すために第三の動向を模索し、従来の教育および研究をさらに効率的に行えるようにしているのか？しかし英国政府の方針は、これらとは相反している。大学は個々の財源から収益を上げ、政府から受け取る教育や研究のための資金を軽減させることが奨励されている。これは、前述した教育長官の手紙の言葉に影響を受けている。このような場合、第三の使命の役割は個々の大学で担うことに価値があるが、それはかかる経費全体を上回る剰余金を得られることができる場合に限る。あるいは、第三の使命が大学に対して、経済的・社会的利益としての「知」の重要性の高まりから生じている真の新たな役割を課すのか？21世紀における目を見張るほどの迅速な知の発展によって、知の生産、普及および移転を実行し、かつてより密接なつながりを持つ必要があるということなのか？このような場合は、従来どおりの教育および研究は公的資金から援助を受ける十分な資格があると主張でき、大学は教育や研究からの収益を作る必要はない。英国政府は、この方向性に対して若干のたらいをもち始めた。2006年、50億ポンドの総額の内、1億5800万ポンド（もしくは3%強）がこの種の活動に充てられた。

しかし、ヨーロッパのEUERЕКに加盟している7カ国は、実際のところ、資金不足が第三の動向の働きに与える主要な刺激になっていると考えている。とはいえ、調査の余地はまだ多く残っている。

5. 留学生の受け入れ

イングランド高等教育機関の財政条件における第三の動向の役割と留学生の受け入れは、密接な関係にある。外国からの学生を教育することは、英国の大学では非常に長いあいだ頻繁に行われてきたことであり、教育における中核の一部をなす原則でもあるが、多くの大学では明らかに収益を得るための活動になってきたと同時に、第三の任務と同じような方法で管理されるようになった。イングランド高等教育システムの全収益の8%以上が留学生の受け入れを財源としている。

欧州連合以外から来る学生は、登録する大学に学費の全額を支払うことになっている。各大学は個々に、この支払額および授業料を決める。2005年度の一年生の基本授業料は、セントラル・ランカシャー大学の7,000ポンド弱から、ロンドン・スクール・オブ・エコノミクスの11,000ポンド弱にまで及んでいる。修士課程および研究生プログラムは、専門分野によって分類の幅が非常に広い。いくつかの大学では、修士課程と一年生の授業料は同じでも、MBAコースは年間30,000ポンド以上するところもある。医学科は、全ての課程でもっと高い授業料がかかる。この数値から、留学生は、英国の大学は私的な営利機関だと考えるかもしれない。

いくらの授業料を請求するかは、最終的にその市場が生み出すと考えられる金額に関係するので、そのような学生からの剰余金の収益を最大にしている。しかし、原則に関する論点もある。そのような学生の教育にかかる最低限の資金が得られればよいのか？大学に間接費分も寄与する必要はないか？研究にかかる経費を寄与する必要は？積極的な料金政策にもかかわらず、英国のHEIにおける留学生の数は1994年に比べて50%以上増加し、現在英国の大学における全日制学生全体の20%近くを占めている。

しかし、実際に英国に來ている留學生のこのような数は、英国の大学の學士に取り組んでいる留學生に比べてかなり少ない。英国の大学における學術的にも財政的にも重要な自治性の1つに、英国の大学の學士における全てもしくは一部を、自国に残っている學生でも申し込むことができる点がある。過去10年間、自国に残ったままで英国の大学の學士に登録した學生はかなりの数で増えてきた。主にアジアの国々だが、南アフリカやアラブの国々も多い。

このような展開に関する資料は限られている。しかしながら、最低でも自国にある英国の大学に登録している學生の数は、英国の大学のコースに出席している學生と同じ数だけいると考えられる。1990年代半ば、ある調査プロジェクトは、英国のHEIが外国でコースを認定している範囲を調べた(Bennell and Pearce, 1998)。調査によると、当時、英国が認定した84大学のコースに登録した全學生は100,000人以上であった。これには、ロンドン大学の学外学位に登録した18,000人の學生も含む。この種の情報は、たいてい實際の数よりも少なく報告されるので(QAA, 2001年参照)、報告書の著者によると本当の数値は約140,000人を超えるのではないかと考えられている。これはその当時の、英国の大学の留學生数とほぼ一致した。その後、おそらく英国に來た留學生数と同じくらいの量で、人数は確実に増えているはずだ。例えば、ロンドン大学の学外プログラムには、1996年の18,000人に対し、最近では187カ国からの32,000人が登録した(Bennell and Pearce, 1998 ; Williams and Coate, 2004)。

英国の大学は、海外での認可コースの発展に大いに成功している。このような協同事業の協定には、いくつかの形式がある。

- ・遠隔教育の提供
- ・共同事業者もしくは付属キャンパスとしての結合協定
- ・営業許可協定
- ・英国の大学の管理下にある海外キャンパス

協定に刺激を与えると考えられているものとして、国自身が高等教育システムを拡張すればするほど、英国内で3、4年間を過ごすための費用を負う學生が少なくなる。しかし、主に自国でプログラムを行いながら、英国に1、2年は來たいという學生もいる。中国がこのような国としてよく挙げられるが、タイ、マレーシアおよびインドネシアでも見られる。

英国の大学が他国の機関で英国の学位を与えることを認可すると、品質保証機関(QAA)が認可された機関の監査を行う。QAAの共同事業者の監査目的は、品質保証システムがきちんとしていて、英国の世界的な名声が保護されているかを確認することである。同時に、通常の場合、英国の大学は関係している国における品質保証のどのような要望にも従わなければならない。

6. 英国の學生の授業料

その他の主要なイングランドの大学における最近の財政的な事情として、英国に定まった住所のある一

年生の学生の授業料について挙げられる。英国や EU の学生の授業料は、政府が最初に導入してから 2001 年時点で半世紀を超える期間、学部学生が平均教育費の約 25%を負担してきた。しかし 2006 年度、大学は学生に年間 3,000 ポンドまで請求できることになり、それは平均教育費の 50%を超えるものである。1 つを除いた全ての大学は、この許された最大費用を請求すると報告している（それでも、ほとんどが留学生に請求している授業料の半額にも満たない）。

ところが、政府は大学に対して学生の参与に関し、「間口を広げる」ためのあらゆる努力を求めている。学生が財政的な理由で希望するコースが取れないことがないようにするためである。その役割を果たすために、高等教育へのアクセス公正事務局（OFFA）を設立した。この事務局は、奨学金や奨励金の複雑なシステムを扱い、学生の中で財政的な必要性を納得できるような理由で求める者には、大学から援助が受けられるようにした。この方法はもうひとつ上の段階になるが、大学の財務管理者が個々の学生の目的や必要に合わせて財政援助を作り上げるというアメリカ合衆国で長く定着している方法である。この方法をとることで、大学の財務の規模はより一層大きくなる。

7. 結論

本論文で述べた英国の大学における変化は、多くの問題点を提起し、広範囲にわたる管理の変化をもたらした。従来の大学の管理様式についてのほとんどは、大学教員の委員会により議論されているが、厳しい財政状況下ではうまく処理ができなかった。政府はどの大学も財政面を見ると、これ以上の存続の保証はできないと、徐々に考えるようになった。高い水準の教育や学問的研究という大学の中核をなす使命以外の部分から、どのくらい収益を上げることがふさわしいのかということについての活発な議論が行われた。また、収益を生み出すことは、本来の大学の使命より重要なことなのか？収益を生み出すことを主としている活動に着手すること、従来の学術的活動を同時に行うことは可能なのか？この討論のひとつの側面として未だ決断されていないことは、従来の大学の基準に、収益を上げる役割のコンサルタント業を補充あるいは変更し、新たに教員を任命もしくは上位昇格させることである。

このような問題があるにもかかわらず、いくつかの大学で成功している新規事業を見ると、大学のサービスや能力を売ることのでかなりの追加収益を生み出すことができている。まだどの大学も営利事業から外れてはいないが、他の機関と合併することで生き残ったところもある。

高等教育界は、次の 3 つの方法で拡張した。

- (1) ポリテクニクス（総合制高等教育機関）およびカレッジが元となって生まれた新しい大学は、慣例的に高等教育の範囲内として認められたが、同時に、高等教育コースを数々の 2 年制プログラムも含めて十分に拡張し、さらに進んだ教育を行うカレッジになった。
- (2) 高等教育に、看護学および観光学などの専門職ならびにメディア学などの半専門的な新しいカリキュラムが導入された。
- (3) 大学の従来の使命であった教育と研究は、活動の幅を広げ、アメリカ合衆国で長年続いている公益

事業に似た部分も補強された。おそらく過去 20 年の高等教育における拡張の動きは、主として市場の影響を受けた。例えば、地域産業と結びつく活動の過程は、研究、コンサルタント業もしくは請負授業を通じて収益を上げる手段として通常着手される。しかし、このことが早くも主流になり、高等教育財政審議会は新たな強化策として政府の資金を導入した。

本論文は、英国の大学における財政的かつ学術的な自治制についての記述に始まり、さらに、大学がどのようにこの自治制を用い、自立した準営利事業に発展させたかを示してきた。これらの計画にはメリットもデメリットもある。この 20 年間におけるイングランドの大学の費用効果の著しい高まりは、多くの事例が示すように疑いのないものである。それは、以前は四半世紀ものあいだ、政府が英国の大学を非常に寛大に扱ってきたからであろう。OECD による数値を見ると、1980 年代半ばまでは明らかに、学生ひとりに対する政府の支払額が他のどの OECD 諸国よりも高かった。ところが、現在は下から 4 分の 1 の中にいる。主な理由として考えられるのは、学生数の激増量が、公共支出の増え方に対応していなかったからである。とはいえ卒業率および研究業績は、これまでと変わらず高い数値を維持している。

しかし、危険な面もある。おそらく最も深刻なのは大学教員である。教員の働きによって、多大な効率化への努力を成し遂げてきたが、給与は他の経済界と同じ速度ではついてきていない。その証拠として特に専門分野の能力に関して、数量的能力を持つ人ならほとんどだれでも、経済界の到る所から高い需要があるので、大学は英国内で募集をしてもふさわしい質の人を見つけるのは極端に難しくなっている。ある程度まではこの差を埋めるために諸外国からも雇用しているが、これは長期的な解決策にはなっていない。

1995 年以降の英国における高等教育は、実用的な大規模高等教育という面からみると苦しい状況にあり、それは 5 年間（1989 年から 1994 年のあいだ）、市場刺激策からはほとんど抑制されない状態にあったことから生じた。学生あたりの公共支出は、OECD の中でも高い位置にあったが平均値を下回るようになり、教員一人あたりの学生数も増加した。英国の大学が現在直面している問題は、市場志向型の大規模高等教育である。従来の高い学問水準の維持、経済的・社会的に不利な立場にある入学希望者の受け入れ拡大、理論的および実用的な世界的研究の知識の移転といった、極めて多様な目標を単一のシステム内にいかに取り込み、多様性をいかに扱うか。これら全ては、独立した大学システムにおける逼迫した公共支出を背景としている。

本論文は、2006 年 3 月 2 日に広島大学高等教育研究開発センターにおいて行われた講演を修正したものである。セミナーの参加者から有益なご意見をいただいたことに感謝の意を表する。

【注】

- 1) 過去 20 年間の政治的発展の結果、スコットランド、ウェールズおよび北アイルランドには独自の高等教育組織が生まれ、イングランドにも広まっているとはいえ、細部にはいくつかの違いがある。本論

文では、イングランドという言葉はイングランドのみを解説する事項および図表に用い、英国またはイギリスという言葉は国家全体を示す場合に用いる。

- 2) 8つの特別研究会議がある。芸術・人文科学研究会議 (AHRC), バイオテクノロジー・生物科学研究会議 (BBSRC), 研究会議所属中央研究所 (CCLRC), 工学・自然科学研究会議 (EPSRC), 経済・社会研究会議 (ESRC), 医学研究会議 (MRC), 自然環境研究会議 (NERC), 素粒子物理・天文学研究会議 (PPARC)。
- 3) EUERЕК (起業家精神のためのヨーロッパの大学: 知のヨーロッパにおけるその役割) とは, 欧州委員会の第6次枠組計画の1つであり, 計画内の研究の詳細は www.EUERЕК.info のウェブサイト で閲覧可能である。
- 4) この手順については「イングランドにおける高等教育への援助: HEFCE の資金配分法」(HEFCE) (2005年7月, 34) で全て解説されており, HEFCE のウェブサイト <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce> で閲覧可能である。

【参考文献】

- Bennell, P. and Pearce, T. (1998) 'The internationalisation of higher education: Exporting education to developing and transitional economies', *IDS Working Paper 75*.
- Clark, Burton R. (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- HEFCE (2005) *Funding higher education in England: How HEFCE allocates its funds*.
- Jarzabkowski Paula (2002) 'Centralised or decentralised? Strategic implications of resource allocation models', *Higher Education Quarterly*, 56(1).
- Kogan, M., and Hanney, S. (2000) *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- QAA (2001) 'The Agency's Work Overseas', *Higher Quality: The Bulletin of the Quality Assurance Agency for Higher Education*, 9, London: QAA, pp. 7-8.
- Shattock, M. (2003) *Managing Successful Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- Williams, G. (1992) *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Williams, G. and Coate, K. (2004) 'United Kingdom', in Huisman & van der Wende (eds.), *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*.
- Williams, G. and Kitaev, I (2006) 'Overview of national policy contexts for entrepreneurialism in higher education institutions', *Higher Education Management and Policy*.

付録：英国のブレア政権の「第三の道」政策

横山 恵子*

新労働党政権(1997)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) とニューライトと比較して議論される (*The Times Higher Education Supplement*, 1998年6月12日, p.15; Hodgson & Spours, 1999; Power & Whitty, 1999)。ブレア首相のファビアン小冊子、『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・左派の関係を以下のように位置づけている (Blair, 1998; Giddens, 1998; Giddens, 2000)。ブレア首相は「第三の道」を、「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 polarisation), 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) として定義付けた。

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を協調した。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概念とは異なる。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、

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3の道」プログラム |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ 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 ◆ 強い平等主義 ◆ 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 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 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実在論 ◆ 2分極した世界への所属 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 急進的な中央派 ◆ 新しい民主主義国家 (敵のない国家) ◆ 活動的な市民社会 ◆ 民主主義的家族 ◆ 新しい混合経済 ◆ 包含の平等 (Equality as Inclusion) ◆ 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.

* 広島大学高等教育研究開発センター, 講師

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移行したと考えられる。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。

「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離したことにある。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）。

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）。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、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いた「現代化したマネジャリアリズム」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）の設置等であった。

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。新労働党政策内の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、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や、新しい学生貸付金制度の導入を指摘できる。2006年の学部生を対象とした3,000ポンドまでの授業料の導入は、高等教育システムが純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の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ポンドから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項目の目標うち、「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歳一広がる機会』（*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としていることを示した。

*本稿は、COE最終報告書のII-第7章第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—」から抜粋し、多少修正を加えたものである。

【注】

1) 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。

【参考文献】

Blair, T. (1998) *The Third Way: New Politics for the New Century*. London: Fabian.

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.

Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. (2000) *The Third Way and Its Critics*. Oxford: Blackwell.

Hodgson, A. and Spours, K. (1999) *New Labour's Educational Agenda: Issues and Policies for Education and Training from 14+*. London: Kogan.

Labour Party (1997) *New Labour: Because Britain Deserves Better*, London: Labour Party.

Labour Party (2001) *Ambitions for Britain*. London: Labour Party.

National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society: Main Report*. Norwich: HMSO.

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.

第4章 21世紀型高等教育システムの構築：政策の国際比較¹⁾

—ドイツの事例より—

田中 正弘*

ドイツの高等教育は 21 世紀を迎えて新たに二つの機能を求められるようになった。その一つは、「学生や労働者の流動性を高めて労働市場の動向に適切に対応し、欧州圏以外の高等教育システムと比較優位に競争」²⁾することである。ドイツの高等教育は、国家または欧州全体の経済の活性化に貢献することを要求されているのである。もう一つの新しい機能は、「今後ヨーロッパが本来の意味での市民の共同体になりうるか否かは、単に政治・経済上の問題にとどまらず、ヨーロッパがもつ多様な民族・言語、宗教的、文化的な確執・葛藤等々の正確な把握と理解にかかっている」³⁾ことから、欧州共通の学位・単位制度を構築して、欧州域内の学生の移動を促進することである。ドイツの高等教育は、各国国民の個人レベルでの異文化相互理解に貢献することも要求されているのである。

本稿は、ドイツ連邦政府がどのような政策を用いて、これら二つの新機能の付加（換言すれば、21 世紀型大学像の構築）を実現させようとしているのか、この点の考察をその主な目的とする。具体的には、新機能の付加はボローニャ宣言（Bologna-Deklaration）で提唱された改革案の一部であるので、この宣言受容に伴う連邦政府の葛藤を論じることを通して、ドイツにおける 21 世紀型高等教育システム構築の動向を探究する。

1. ボローニャ宣言

1999 年 6 月 19 日、イタリアのボローニャにおいて、欧州 29 カ国の高等教育担当大臣は、高等教育政策に関する欧州共同宣言—ボローニャ宣言—に署名した。この宣言は六つの目標を提唱している。その六つの目標とは、①比較可能な学位制度の採用、②学部課程と大学院課程という二段階制度の採用、③欧州単位互換制度のような単位導入、④欧州域内の学生・教員・研究者の移動の促進、⑤質の保証に関する欧州協同作業の推進、⑥高等教育における欧州モデルの特質強化である。これらの目標の中で特に強調されたことに、学士・修士という共通の学位制度や共通の単位制度を導入し、欧州域内の学生の移動を促進させることがある。このための一連の改革は、ボローニャ・プロセス（Bologna-Prozess）として、現在署名各国で発展的に進められている。

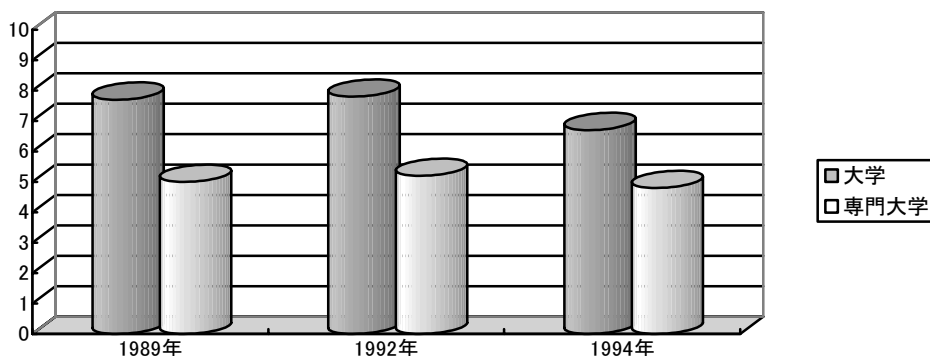
とはいえ、ボローニャ宣言に署名した 1999 年当時、ドイツ連邦政府にとって、その宣言で提唱された六つの目標を具体化することは、容易なことではなかった。第一に、ドイツの大学の伝統的な第一学位（ディプロームやマギスターなど）は、欧州大陸では修士レベルの学位として通用しているものの、世界

* 島根大学教育開発センター、講師、

的に「比較可能な学位」とはいえない。第二に、ドイツの大学では、「学部と大学院」の境界が一卒後課程 (Graduiertenkolleg) を例外として明確ではない。第三に、大学の「単位制度」は普遍的ではなく、第四に、大学の「質」を保証する第三者評価機関の制度も (当時は) 未発達であった。さらに悪いことに、各州が教育の全領域に全面的な権限を有する「文化連邦主義」 (Kulturföderalismus) の理念の下で、連邦政府が保持する権限は、高等教育の一般原則に関する大綱的な規定の発布程度に止められ、大学改革への強権的な推進力は認められていない。

このように状況は困難であるものの、ボローニャ宣言の改革案の実現には、「積年の宿題」の解消に繋がる期待があった。その積年の宿題とは、大学在学者の急増と在学期間の長期化 (図 1 参照) による教育・研究環境の慢性的悪化のことで、ドイツでは 1960 年代から延々と続く改革命題となっている。ゲラート (Gellert) の言葉を借りれば、「学生数は増加の一途をたどっているにもかかわらず、人件費の伸びはほとんどないので、大学には学生があふれている。その結果、教授とその他の教員は、重要な研究を計画するどころか、単に教育をこなすだけでも大変な困難に直面している」⁴⁾。

図 1. 卒業試験合格に至るまでの在学年数 (平均)



出典: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2005) *Grund- und Strukturdaten 2005*, BMBF, Bonn, 103 頁より作成。

この問題の解決策として、例えば連邦と諸州政府の共同勸告機関である学術協議会 (Wissenschaftsrat) は 1986 年に『大学の学修構造への勸告』を発表し、研究志向や高度な専門職養成志向の講義を第一学位課程から外すこと、つまり、それらの講義を大学院レベルの学位課程に移行すべきだと提唱した⁵⁾。続いて 1992 年には、ドイツ学長会議 (Hochschulrektorenkonferenz) が協議会の勸告に同調した内容の提言書を発表しており、また翌年に、連邦教育学術省と常設文部大臣会議もその勸告への支持を表明している。その結果、「1993 年以降、全ての公的勸告団体 (学術協議会、学長会議、文部大臣会議など) の政策が一致した」⁶⁾のである。卒業試験合格までの在学年数は若干改善されたものの、しかし、高等教育の構造改革は、大学関係者の根強い抵抗のため、時を浪費するばかりで一向に進まな

かった。

この歴史的文脈を顧みれば、ボローニヤ宣言で打ち出された六つの目標を早急にドイツで達成しようと試みたところで、前轍を踏むだけではないか、という悲観論が出て不思議ではないように思われる。しかも先述したように、ドイツ連邦政府は憲法上、高等教育の政策に直接干渉する権限を認められていない。そこで連邦政府は、各大学が自由意思でボローニヤ宣言の改革の具体化に着手することを促す策を練る必要があった。その策の一つがアクレディテーション制度の導入であったと考えられる。

2. アクレディテーション

1990年代初頭までのドイツでは、高等教育機関の質を保証する（アクレディテーションを含む）制度の導入についての公的議論は、ほとんど見られなかった。デ・ルッダー（De Rudder）によれば、「ドイツの高等教育において、質の保証政策に関する討議が欠落していた理由の一つは、各機関類型内での質の差が、例えばアメリカの高等教育と比べて顕著でなかったことにある。……事実、最近まで、連邦と州政府の高等教育政策は、全ての大学を、同一の試験水準、同一の入学要件、同一のカリキュラム、同一の財政制度、同一の任用・昇進規則、同一の棒給体系、同一の組織構造、同一の研究・教育・学修環境を通して同等に扱うことを共通認識としていた」⁸⁾。

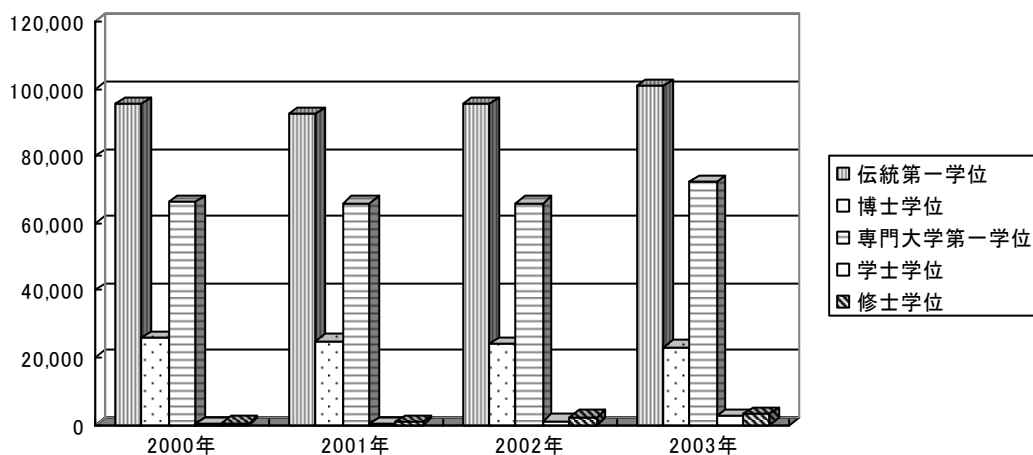
ところがこのような通例を破って、学術協議会は1993年に発表した『高等教育政策への10の命題』の中で、大学の内部・外部評価の必要性を唱道した⁹⁾。またその2年後に、ドイツ学長会議も同じ主旨の提言を行っている¹⁰⁾。そして、1998年12月に可決された文部大臣会議の決議案に基づいて、大学認証審議会（Akkreditierungsrat）が翌年新設されるに至った。

この審議会の役割は、実際に大学の認証（アクレディテーション）を行う機関を認定（アクレディット）する基準を設定することを通して、高等教育の教育と研究の質を国家レベルで間接的に保証することとされた。それから、発足時のアクレディテーション制度は、1998年の高等教育大綱法第4次改正後に設置が認められた、新しい学位である学士・修士の質のみを保証するように設計され、ディプロームのような既存の伝統学位には適用されなかった。

アクレディテーションを新しい学位（学士・修士）にのみ適用したことは、興味深い結果をもたらした。それは、各大学が自らの意志で伝統学問領域に取まらない学際的な新領域を、学士・修士課程として提供し始めたことである¹¹⁾。学際的な新課程の設置は、「ドイツ連邦共和国における政策転換や機関改組では、急進的刷新よりも適応的改善が伝統的に強調される」¹²⁾ため、従来困難だった。ところが、既存の学位課程と異なる学士・修士課程ならば、保守勢力との確執が生じにくかったのである。

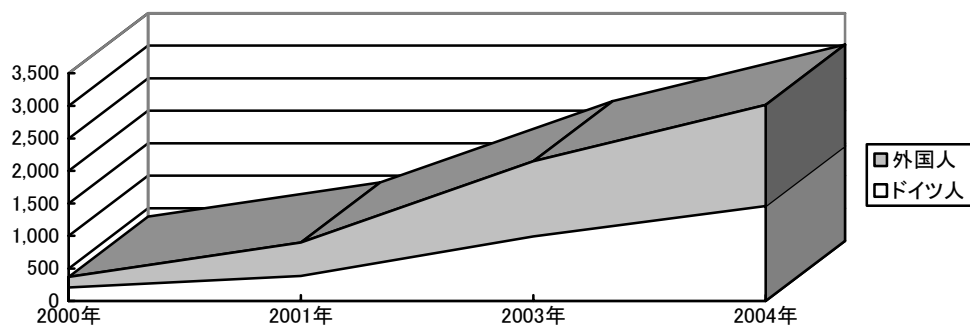
ただし、新課程設置の歩みは牛歩遅々たるものだった。2003年春学期までに設置された学士・修士課程の総計は1,500を越えたが、その割合は全プログラムの14パーセントでしかない（図2参照）。なおかつ、2001/02年度冬学期のデータによると、新課程に学籍登録した者の割合は全体の僅か2パーセント¹³⁾でしかなく、しかも修士課程の大半が外国人留学生という有様だった（図3参照）。

図2. 学位別卒業試験合格者数



出典：Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2005) *Grund- und Strukturdaten 2005*, BMBF, Bonn, 216-7 頁より作成。

図3. 修士学位の卒業試験合格者数(ドイツ人と外国人の割合)



出典：Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2005) *Grund- und Strukturdaten 2005*, BMBF, Bonn, 217 頁より作成。

このようにドイツ連邦政府の新課程設置を誘因する政策は、学士・修士課程への完全移行を法律化した隣国オランダの国策と比べて、移行に時間を要するが、その速度は徐々に増してきている。これは、ボローニャ宣言の採択後、欧州高等教育圏 (Europäischen Hochschulraum) の構築を目指したボローニャ・プロセスの進捗状況を各国がそれぞれ報告し、今後の改革優先事項を合議するための会合を 2 年ごとに持つことが決められたことと関係がある。

2001年の会合はプラハで開催されている。この場で、ボローニャ宣言の六つの改革目標への相互同意が再確認された。そして2003年にベルリンで開かれた会合では、三つの優先事項として、①質の保証、②二段階学位制度、③学位の相互認証と学修年限の整合が掲げられており、特に①の質の保障において、関係機関・団体の役割の明確化が強調された。これらの優先事項への各国の達成状況の報告は、2005年のベルゲン会合で行われている。

これら三つの会合の歩みに合わせ、ドイツでは上述した①と②の法的根拠を強固にする動きが見られた。例えば、高等教育大綱法第4次改正では、学士・修士課程の設置を試行としてのみ認めるという一文を加筆したに止まっていたが、2002年8月の第6次改正では、試行ではなく、通常の学修課程としての設置を認可する条項へと改められた。そして、2003年10月に常設文部大臣会議は、新課程と旧課程の共存は原則不可能であるという定見を告示した¹⁴⁾。その結果、2010年までに新課程へ完全移行することを当然視する風潮が構築されつつある。

在学期間の短縮に繋がる（と考えられている）新課程への完全移行は、教育・研究環境の慢性的悪化に歯止めを掛けられると思われる、ドイツ連邦政府にとって歓迎すべきことである。また、欧州共通の学位制度の誕生が、欧州域内の学生の移動を活発化させ、かつ、ドイツの高等教育機関に優秀な人材を集めることになるのであれば、ドイツの高等教育システムが他の経済大国のシステムと比較優位に競争できるようになるのかもしれない。ただしそれは同時に、政府はある「副作用」も甘受せざるを得ないことを意味した。その副作用とは、「専門大学」(Fachhochschule)のアカデミック・ドリフト(伝統総合大学と同等の地位獲得への欲心)を助長してしまうことである。

3. 専門大学

専門大学は1968年10月に結ばれた各州政府間の協定に従って、「それまで後期中等教育機関であった、商業、農業、福祉等の職業学校を統合、強化して高等教育機関に昇格させた」¹⁵⁾機関である(表1参照)。専門大学への入学要件は伝統型大学(Universität)と異なり、大学入学資格(Hochschulreife)を取得しなくとも、専門大学入学資格(Fachhochschulreife)で足りる。入学要件以外にも、専門大学には大学と異なる以下の特徴がある。①主に実務志向の教育を提供している。②学問分野は工学、農学、経済学、芸術を中心とする。③教育課程の年限は短く、体系化している。④教員の授業負担は重い。⑤研究活動は応用分野を除き要求されない。⑥博士課程の設置は認められない。その上、専門大学の第一学位(FH-Diplom)は学士号に相当すると考えられているのに対して、大学の第一学位は修士号に値すると見なされている¹⁶⁾。

このように、ドイツには二つの異種なる高等教育機関によって構成される「二元構造」が存在する。ただしこの構造を、大学の下に専門大学を置いた二層構造だと速断することは危険であろう。というのも、ドイツの(特に産業界の)世論は、専門大学に対して総じて高い評価を与えているからである。連邦教育芸術省の説明によれば、「経済界は幾度も、優れた専門大学のある二元構造を弁護してきた。産業界によくと、産業界は専門大学の学位保持者を必要とし続けている。同時に、多くの企業は採用時に専門大学

と大学の学位に差をつけることはしない。よって、専門大学の卒業生にも重役クラスの職階は開かれている。専門大学の学生が専攻する分野において、卒業生の雇用機会は大学の卒業生よりも、むしろ良好である。その一方で、彼らの初任給は大学の卒業生と大差ない」¹⁷⁾。

表 1. 各州における機関別設置数 (2003 年度)

| 州 | 伝統型大学 | 専門大学 |
|------------------------|-------|------|
| Baden-Württemberg | 16 | 32 |
| Bayern | 13 | 21 |
| Berlin | 4 | 8 |
| Brandenburg | 3 | 6 |
| Bremen | 2 | 2 |
| Hamburg | 6 | 4 |
| Hessen | 8 | 11 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 2 | 3 |
| Niedersachsen | 12 | 13 |
| Nordrhein-Westfalen | 15 | 26 |
| Rheinland-Pfalz | 6 | 9 |
| Saarland | 1 | 2 |
| Sachsen | 7 | 10 |
| Sachsen-Anhalt | 2 | 4 |
| Schleswig-Holstein | 3 | 8 |
| Thüringen | 4 | 4 |
| 合計 | 100 | 163 |

出典：Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2005) *Grund- und Strukturdaten 2005*, BMBF, Bonn, 148-9 頁より作成。

とはいえ、教育学術省が専門大学の高い評価を強調するのには理由がある。その理由とは、専門大学に掛かる学生一人あたりの経費が、大学と比較して割安なことである¹⁸⁾。つまり、財政難かつ授業料の導入や引き上げが至難な中で、高等教育の機会拡大という社会的要望に応える現実的な施策が専門大学の新設・拡充であり、それ故に、専門大学の高い評価を強調することが重要なためである。

ところが、この安価で良質の教育型大学である専門大学には、政府にとって好ましくない傾向がある。それは、高価な研究型大学へと自らを転化させたい、という強い欲求である。この欲求は、専門大学の教員には研究活動のための時間も資金も環境も十分に与えられていないことに起因する。彼らは博士号を持ち、学術研究者として養成されてきた経験を有する。よって、劣悪な研究環境に不平を並べたくなくなる気持ちも理解できる。その上、「専門大学の教授の給料は、大学教授の給料よりも平均して約 20 パーセント

低い」¹⁹⁾など、不満を蓄積させる要素は枚挙に遑がない。

大学の教員との不公平感を抱く専門大学の教員にとって、学士・修士課程の導入の動きは、研究大学への変質を自ら実行に移す時機到来と思えたはずである。なぜなら、学士・修士課程の設置は、大学と同様に専門大学にも認められたためである。2001年に大学認証審議会は、新課程を実用的（職業指向）なものと、理論的（研究指向）なものとの峻別すべきだとの提案をしているが、専門大学が研究指向の学士・修士課程を提供することを禁止した訳ではない²⁰⁾。従って、大学と同様に専門大学にも研究志向の教育を提供する能力があると、ア Krediytesion 制度を通して公認するということは、専門大学の教員に、その教育に必要な（つまり、大学の教員と同等の）研究環境の整備を政府に公に要求する「勅許状」を与えるに等しい。

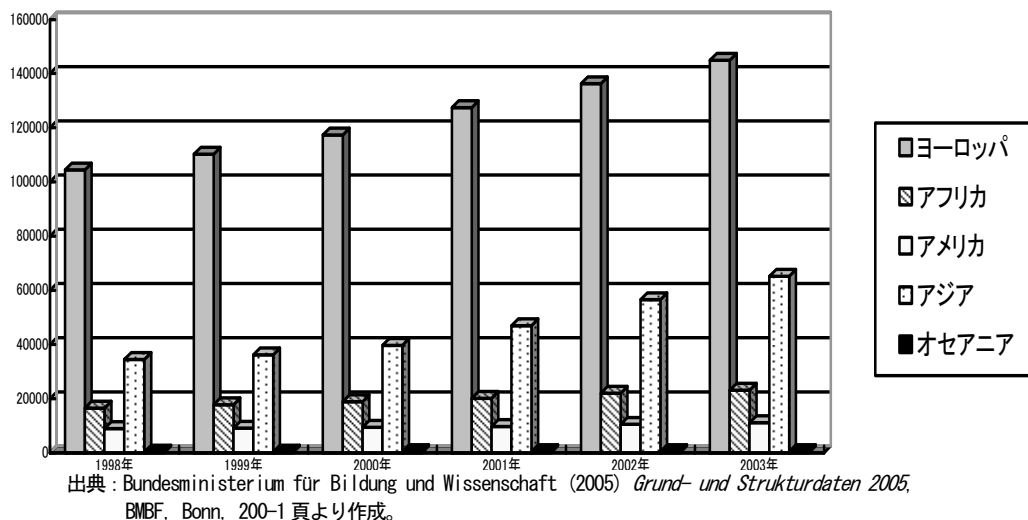
研究環境の整備を意味する大学の一元化は、政府にとって多額の財政出動と同義語となる。ただし、新しい大学への研究資金の流入を妨げる制度があれば、話は別である。例えば、イギリスの場合、大学の各学科の研究評価（Research Assessment Exercise）を資金配分に直結させた傾斜配分制度が、新しい大学への研究資金を急増させない結果をもたらした²¹⁾。とはいえ、このような制度はドイツでは有効に機能しないと考えられる。なぜなら、イギリスとは対照的に、ドイツの大学間には確然たる序列が（「エリート大学」の選定と財政支援²²⁾が開始されるものの）少なくとも今のところは存在しない上に、各学科ではなく、個々の研究者を評価の基本単位とする研究資金配分制度が広く浸透しているためである。このため、もしドイツで大学の一元化が実現すれば、専門大学から発展した新しい大学への研究資金の拡散が生じることになる。

4. むすび

本稿は本文において、ドイツを対象とし、欧州高等教育圏の構築を目指したボローニャ宣言（ボローニャ・プロセス）との葛藤を、特に財政面に着目し論述してみた。本文で指摘したように、この宣言で提唱された改革が進行するにつれ、ドイツ政府は、研究資金の専門大学への拡散という、新たな財政問題に直面することになる可能性が高い。もしそれが正しければ、果たしてドイツの21世紀型高等教育システムは、他の先進国のシステムと比較優位に競争できるようになるのだろうか、疑問が残るところで論じたい。

とはいえ、ドイツも含めた欧州全体で行われている21世紀大学像構築の試み、すなわち共通の学位制度・単位制度の導入は、もう一つの新しい機能（各国国民の個人レベルでの異文化相互理解に貢献するという機能）を、ドイツの高等教育システムに付加させることには成功すると思われる。この新しい機能は、留学生の受け入れ拡大という、さらなる財政負担増をドイツ政府に強いることになる（図4参照）。しかし、この負担は欧州が本来の意味での市民の共同体となるのに必要不可欠なものであると、ドイツ国民が信じる限り、許容されることだろう。

図4. ドイツにおける大陸別留学生受け入れ数の年度推移



【注】

- 1) 本稿は、拙稿（2006）「ボローニャ宣言受容に伴う財政上の葛藤の研究—ギリシャ、イギリス、ドイツの事例を参考に—」『比較教育学研究』33：158-76. の一部に大幅な加筆・修正を加えたものである。
- 2) 川嶋太津夫（2005）「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築—日本の学士課程改革への示唆—」『高等教育研究』8：121-54, 125 頁。
- 3) 木戸裕（2005）「ヨーロッパの高等教育改革—ボローニャ・プロセスを中心にして—」『レファレンス』55(11)：74-98, 74 頁。
- 4) Gellert, C. (1993) “The Conditions of Research Training in Contemporary German Universities,” Clark, B. R. (ed.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*, Berkeley: University of California Press. (=1999, 潮木守一監訳, 『大学院教育の研究』東信堂) 54 頁。
- 5) Wissenschaftsrat (1986) *Empfehlungen zur Struktur des Studiums*.
- 6) Lundgreen, P. (1997) “Mythos Humboldt Today: teaching, research, and administration,” Ash, M. G., (ed.), *German Universities Past and Future: crisis or renewal?*, Providence: Berghahn Books. 127-48, 138 頁。
- 7) 長島啓記（1995）「<ドイツ>拡大する高等教育と改革提案—在学期間の長期化が大きな問題—」『教育と情報』430：14-7.

- 8) De Rudder, H. (1994) "The Quality Issue in German Higher Education Policy," *European Journal of Education*, 29(2): 201-21, 203 頁。
- 9) Wissenschaftsrat (1993) *10 Thesen zur Hochschulpolitik*.
- 10) Hochschulrektorenkonferenz (1995) *Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*.
- 11) Lub, A., van der Wende, M. and Witte, J. (2003) "Bachelor-Master Programmes in the Netherlands and Germany," *Tertiary Education and Management*, 9(4): 249-66, 260 頁。
- 12) Welsh, H. A. (2004) "Higher Education in Germany: Reform in Incremental Steps", *European Journal of Education*, 39(3), 359-375, 360 頁。
- 13) Lub, A., van der Wende, M. and Witte, J. (2003) 前掲論文, 257-8 頁。
- 14) Kultusministerkonferenz (2003) *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*.
- 15) 大崎仁 (1995) 「ドイツ高等教育政策の特色」『高等教育研究紀要』15 : 1-4, 3 頁。
- 16) Klumpp, M. and Teichler, U. (2004) "German Fachhochschulen: towards the end of a success story," paper presented to the Conference: *A Comparative Analysis of the Non-University Higher Education Sector in Eight European Countries*, Leiria, Portugal, 22-23 October 2004.
- 17) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2004) *Die Fachhochschulen in Deutschland*. 17 頁。
- 18) Klumpp, M. and Teichler, U. (2004) 前掲論文。
- 19) Teichler, U. (1996) "Diversity in Higher Education in Germany: the two-type structure," Meek, V. L. et al., (eds.), *The Mockers and Mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, Oxford: IAU Press. (=2000, 山崎博敏編訳, 高等教育研究叢書 64 『ドイツの高等教育制度と卒業生の雇用』広島大学大学教育研究センター), 47 頁。
- 20) Akkreditierungsrat (2001) *Referenzrahmen für Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-Studiengänge*.
- 21) 拙稿 (2005) 「イギリス高等教育における財政配分制度の変更に關する一考察：教育の改善・発展を誘因する装置としての配分制度」『大学教育学会誌』27(1) : 93-100.
- 22) 「エリート大学」創設構想は、2004 年 1 月 6 日に社会民主党幹部会議で採択された、「ワイマール・イノベーション綱領」で唱えられた。この構想は、翌年の 6 月 23 日に連邦と州政府の合意を得て、日本の COE プログラムに類似した、Exzellenzinitiative として現在進められている。その予算額総計は、1.9 億ユーロ (2006 年から 2011 年までの 5 年間) にもなる。2006 年 1 月の時点で、予備審査の第 2 段階まで終了しており、最終審査の結果は同年 10 月 13 日に判明する予定である。計画では、卓越した 40 校の大学院と 30 校の研究部門に、5 年間の財政支援が実施される。ただし、この時限付き競争的財政支援策がエリート大学の創設 (大学の序列化) に繋がるかは、現時点では判断し得ない。Exzellenzinitiative の詳細は、ドイツ研究協会の HP (<http://www.dfg.de/forschungsfo>)

erderung/koordinierte_programme/exzellenzinitiative/index.html) を参照されたい。

第5章 欧米の高等教育システム構築

—政策の視点：フランスの高等教育—¹

大場 淳*

1. フランス高等教育の概要

フランスの高等教育は、日本同様に大衆化（ユニバーサル化）の時代を迎えている。学生数は過去数十年間に大幅に拡大し（図1）、1960年に31万人だった高等教育在籍者総数は、40年後の2000年には7倍の216万人に達した。ちなみに、同期間の日本における大学・短期大学在籍者数の拡大は5倍である。2006年秋現在の高等教育機関在籍者総数は229万人であり、そのうちの147万人は大学に在籍している。大学外の高等教育機関では、高等学校（リセ lycée）附属の高級技術者養成短期高等教育課程（STS）に24万人、グランド・ゼコル 高等学院予備級（CPGE）に8万人、その他の高等教育機関（教員養成校や技師養成校、商業学校等）に50万人がそれぞれ在籍している。

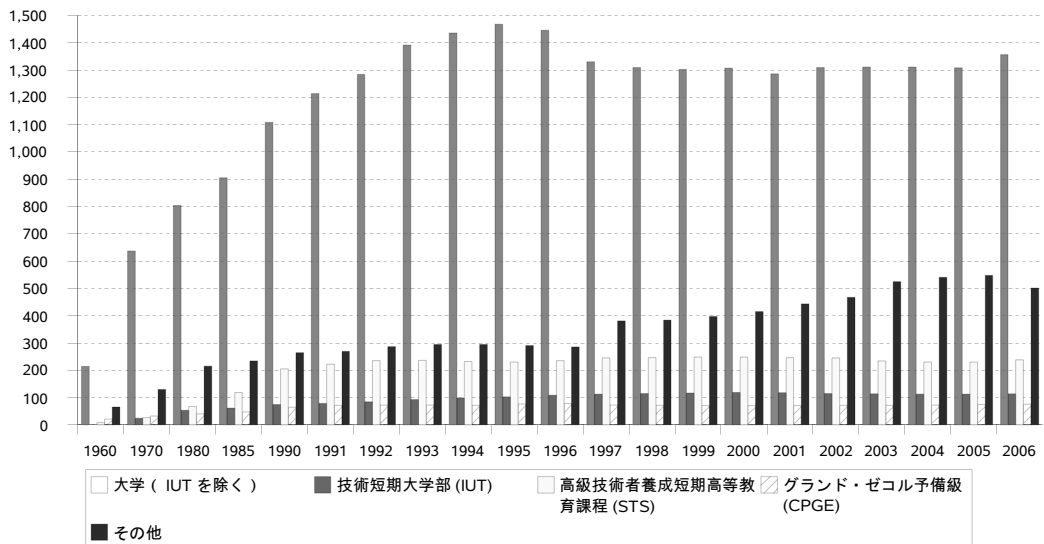


図 1. 高等教育機関在籍学生数の推移（千人）

出典：国民教育省

フランスの高等教育の主たる特徴としては、国の役割が大きく学生の大半が国立の高等教育機関に在籍していること、大学と大学以外の高等教育機関が並立し且つ後者（一部の

*広島大学高等教育研究開発センター、助教授

グランド・ゼコル

高等学院)がエリート養成の主たる機能を有していること、国が行う高等教育(主として大学)は公役務(service public)とされ、有資格者(バカロレア保持者)の進学が無選抜制や無償制等によって保障されること、大学の教育プログラム(学位授与権)は定期的に国の認証(habilitation)を受けなければならず教育内容について国の統制があること、多種多様な学位・免状が存在し長期・短期の様々な教育課程が存在すること²、研究においては国立科学研究センター(セエヌエルエス)等の研究推進機関の役割が重大であって大学の役割が比較的小さいこと、大学は法人格を有するものの認められた自治の範囲は広くなく、法人化前の日本の国立大学同様に、学内組織の教学系と管理系の二重構造が見られ、また、部局の独自性が強いこと、大学運営に関しては全構成員自治がとられているとともに意思決定過程において学外者の参加が制度化されていること、国の大学評価機関が比較的早くから整備されていることなどが挙げられよう。

1980年代以降、主要な高等教育改革として、大学進学の裾野の拡大(職業バカロレアの創設等)、落伍者や卒業後の失業者の多いことに対応した大学教育の改善(職業専門化、単位制度導入、学習支援充実等)、博士課程教育の改革(博士学院(エコルドクトラル)の整備等)、欧州高等教育圏に対応した教育制度(エルエムデ)の導入、産業界との連携促進(1999年の技術革新法等)、予算配分方式の変更(契約政策の導入等)と自律性の拡大、評価制度の整備(大学評価委員会(CNE)の設置と機能拡大等)などが取り組まれた。特に2002年のLMDの導入は、フランスの高等教育を欧州高等教育圏に対応させるのみならず、国が定める教育プログラムの枠組(マケット)廃止と大学教育に関する自律性の拡大、質的保証制度の整備、学習者を中心とした大学教育の実現、大学と大学外高等教育の接近等、高等教育の根本的な改革を伴うものであった。

その一方で、潰えた重要な改革の試みも少なくない。1986年のドバケ高等教育担当大臣による入学者選抜導入や大幅な学費(登録料)値上げ構想を始めとして、1993年の自律的
大学組織編成を可能とする法案可決と憲法院での無効化、1994年のロラン報告書(Laurent et al., 199)に基づく地方分権等の諸改革案、1998年のアレグル国民教育大臣によるCNRSと大学の接近の試み、また、最近では2003年の高等教育機関自治法(大学改革法)案や2005年のフィヨン国民教育大臣によるバカロレア改革案などが例として挙げらる。これらの試みの適否は別にしても、解決されないで現在に至っている課題が数多いことの現れと受け止めることができよう。

2. 21世紀におけるフランス高等教育の重要課題

本節では、フランスの高等教育が抱える課題から、特に重要と思われる高等教育進学
の機会均等、高等教育国際化と欧州高等教育圏への対応、自律性(autonomie)拡大の3点

を取り上げて³、課題の内容や大学・政府の取組等について記することとしたい。

(1) 高等教育への進学についての機会均等と高等教育費

1946年のフランス国憲法前文⁴は、万人に対して進学機会の平等を保障するとともに、無償且つ宗教から独立した公教育の実施は国の責務であると定めている。この原則に従って、国は全国各地に大学を設置し、バカロレア取得者全てに大学の門戸を開放するとともに、低廉な登録料を除いて授業料無償を貫いてきた。こうした公役務としての高等教育の原則は、今日においても大学の設置運営の根本原則とされて広く国民の支持を受けているが、同時に多くの矛盾を内包し様々な課題を生み出す原因ともなっている。

課題の第一は、入学者選抜が行われないことによって、後期中等教育拡大に伴って大学入学者が大幅に増えたのみならず、大学教育に適應しない者が多く大学に入学するようになったことである。いわばフランスにおける「学力低下」問題であるが、1980年代に職業バカロレアが創設されることによってその傾向に拍車がかかった。例えば、大学における通常の最初の教育課程（LMD 導入以前）である大学一般教育課程（DEUG）に最終的に合格するのは、2003年時点で職業バカロレア保持者の15.4%にしか過ぎない⁵。大学で落伍者が多いことに関して国会や国民一般は大学教育が非効率であると重ねて非難しているが、多くの大学教員はこれを進路指導上の問題と受け止めており、両者間の意識の隔たりには非常に大きなものがある。前述ドバケ改革以来入学者選抜はタブーとされ、国民教育省は選抜には否定的な態度をとり続ける一方で、入学前の進路指導の重要性を強調してきた。2006年9月にグラール高等教育・研究担当大臣が公表した入学前の進路指導を目的とする事前登録制度⁶は、大学執行部側からは概ね好意的に迎えられたものの⁷、最大の学生団体であるフランス全国学生連合（UNEF）は選抜に繋がるものとして強くそれに反発しており⁸、事前指導の充実も容易ではないのが現状である。

大学の教育改善を目的として国民教育省は、1997年のバイル改革を始めとして、単位制、セメスター制、進路変更制度、個別指導、学生による授業評価といった様々な対策の実施を大学に促してきた。その取組は大学や部局等によって大きな差があり、優れた実践事例が見受けられる一方で、全体的には実効性が挙がっているとは言い難い⁹。このような状況を受けて、2002年のLMD導入に際しては、義務的に教育改善に大学が取り組むような方向で制度整備がなされた。新しい制度では、国民教育省による教育プログラム認証に際して、各プログラムの実施手順に教育改善のための取組が含まれているかが確認され、更に同省内に設けられた調査委員会での実施状況が評価される。同時に、自己点検評価を踏まえたCNEによる第三者評価も、教育改善に寄与することが期待されている。また、各大学は職業に直結した科目や企業内研修の充実を図るとともに、学生のキャリア計画（*projet professionnel*）策定への支援を行うこととされ、理工系を中心として当該支援の整備が

進められてきている¹⁰。

第二の課題は、高等教育進学機会についての実質的な平等の確保である。高等教育への進学機会が家庭の要因によって左右されることは世界共通に見られるが、フランスにおいても裕福な家庭の子供の方が貧しい家庭の子供と較べて高い進学の機会を有している。2004・2005年度現在、15歳以上の人口のうち7.6%を占めるに過ぎない自由業・管理職に従事する者を親に持つ学生が高等教育機関在学者全体の32.2%を占めるのに対して、単純労働者の場合はそれぞれ14.1%、10.5%であり（図2）、親の職業が進学機会に大きな影響を与えていることが見て取れる¹¹。

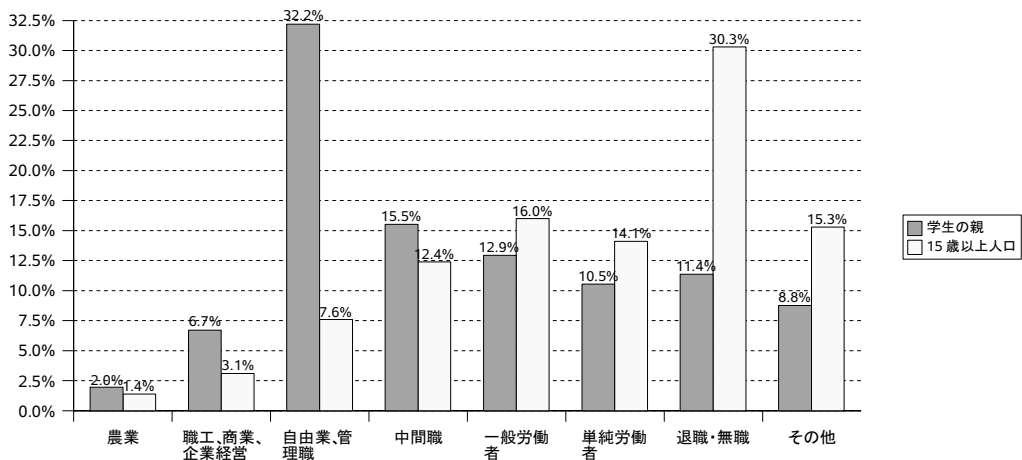


図 2. 親の職業による学生区分 (%) と 15 歳以上人口における職業区分 (%)

出典：国民教育省及び INSEE

この傾向は第二期、第三期と学歴が高くなる程強くなり、それぞれの段階の学生数に占める割合は、自由業・管理職、単純労働者を親に持つ学生の順に、第二期が 33.3%、10.2%、第三期が 36.6%、5.1%となっている。更に、その傾向は高等学院^{グランド・ゼコル}において一層顕著であり、自由業・管理職を親に持つ学生の割合は 6 割を超え¹²、上流階層 (milieu supérieur) の子どもは大衆階層 (milieu populaire) の子どもと比較して 20 倍高い進学の確率を有すると言われる (Keslassy et al., 2006 : 13)。

こうした格差は機会平等の観点から度々政治問題化し、その対応策が重ねて議論されてきた。フランスは、米国流の積極的是正措置 (英語の "affirmative action" は仏語では "discrimination positive" と訳される) は排除しつつも¹³、不利な環境に置かれた高校生を対象とした支援方策を拡大してきた。2001 年にパリ政治学院 (シアンヌ＝ポ) が一部の教育優先地区 (ZEP)¹⁴ に位置する高校の生徒を対象とした特別選抜制度を設けたことは、最も注目を受けた事例である¹⁵。当該制度で入学した学生の成績は一般入学者と較べて遜色がなく、

また他の学生と同化 (intégration sociale) しているといった良好な結果をもたらしたと評価される半面 (Science-Po, 2005), 対象は限られており象徴的な行為にしか過ぎないといった批判も少なくない。しかしながら, こうした取組は全国的な広がりを見せており, 2005年1月17日, 国民教育大臣等政府関係3大臣と大学長会議, ^{グランド・ゼコル} 高等学院 会議, 技術学院長会議は「卓越した教育への進学への機会均等のための憲章」を締結し, 教育優先地区等に位置する高校の生徒を対象とする進学支援措置の拡大を図ることに合意した。また, 2006年1月, シラク大統領は ^{グランド・ゼコル} 高等学院 予備級進学者の三分の一を奨学生にするという目標を掲げ¹⁶, 2006年秋の新学期に向けて国民教育省によって大規模な ^{グランド・ゼコル} 高等学院 予備級進学キャンペーンが展開された。

実質的な平等の確保の問題は進学機会に限られず, 入学後の学習支援を含む教育改善, そして就職にまで行き着く問題である。2006年春の学生運動を起因とする初期雇用契約 (CPE) 撤回を受けて, シラク大統領は政府に対応策を検討することを求めた。ド＝ビルパン首相は, 4月25日, リモージュ大学区長のエツェル (Patrick Hetzel) を議長とする大学＝雇用国民討論会議 (Commission du débat national Université-Emploi) を設置し, ①進路・情報・就職, ②LMD課程における教育の職業専門化, ③学習と企業研修開発の3点について, 大学関係者 (執行部, 教職員, 学生) や企業関係者等を交えて議論を行うこととした。10月24日, 最終報告書 (Hetzel et al., 2006) が首相及び関係大臣宛に提出され¹⁷, それを踏まえて年内には政府から具体策が提示される予定である。

公役務としての高等教育の第三の課題は, 無償制による大学財政の貧困と裕福層出身者を中心とする学生への必要以上とされる公財政支出である。大学財政については, 高等教育拡大期の大学2000年計画 (Plan Université 2000) (1990～1999年) といった整備計画はあったものの, ^{アレゼール} ARESER¹⁸ (1997) が『危機にある大学への診断と緊急措置』において大半のフランスの大学をして「ポチョムキン大学」と揶揄していることに典型されるように, その貧困さが今日に至るまで解決されていない。政府は失敗した前述ドバケ改革以降も, 例えば前述ロラン報告書で提案されているように学生の負担による大学財政改善を検討してきた。同報告書は, 無償制を学生やその家庭への間接補助と捉え, 当該間接補助をほぼ全員が進学する裕福層出身の学生にも与えることによって, 真に経済的援助を必要としている学生への積極的支援が犠牲になっているとし (Ⅲ・1), 奨学金制度の充実と併せて大幅な登録料値上げを提言した。これが実現されなかったことは前述の通りであり, 近年の大学改革 (LMD導入等) では, 政府は学生の反発を恐れて登録料の大幅値上げや学費導入を強く否定している。しかしながら, 政府予算が増えない中で大学の財源不足は深刻であり, 大学執行部関係者からは度重ねて授業料徴収を求める声が聞かれる。また, 違法との非難を受けつつも多くの大学で特定のサービスへの対価として任意の料金を徴収するところが増えてきており, 学生団体の調査結果によれば, 例えばエクス＝マルセイユ

第三大学の一部の教育プログラムにおいてその額は 3,500 ユーロ（約 50 万円）に達している¹⁹。

学費無償制の問題は、単に大学運営資金や学生支援経費が不足するといった問題に止まらず、高等教育の経費を誰が負担するか、すなわち、社会の裕福層が重点的に負担するか、或いはどの世代が負担するか（親又は本人）といった問題とも関係する。フランスでは、家族手当（allocation familiale）が家庭の収入に関係なく子供の数に応じて支給されるように、公教育無償に関しても家庭の収入に関係なく適用されるべきという考えが幅広く支持され、学生に関しても経済的自立を可能にするような支援を求める要望も根強い。例えば UNEF は、近年大学生の経済状況が悪化²⁰して半数近くの学生が働かざるを得ず、しかも働く学生の落第率がその他の学生に較べて 4 割以上高いことに鑑みて、全ての学生の経済的自立を可能にする「自立手当（allocation d'autonomie）」の創設を求めている²¹。2006 年の新学期、政府は奨学生である新入学生を対象として自宅外に住居を構えるに際しての自宅外新入生手当（allocation d'installation étudiante : ALINE）を新設し（MEN, 2006 : 10）, ある程度ではあるが学生支援拡大の要望に応えている²²。

しかしながら、フランスは既に対 GDP 比で日本の倍の公的資金を高等教育に投入しており²³, 財政状況が厳しい現在、政府負担が大幅に増えることは殆ど期待できないのが現状である。また、産官学連携や生涯学習活動等から得られる大学独自の収入や寄付金収入も限られている。その一方でイギリスやオーストリア、ドイツ（一部の州）といった国でも無償としていた大学の授業料を徴収し始めており、もはや欧州でも無償制は原則ではなくなりつつある。今後、学生支援経費も含めて大学の財源増加を図るのであれば、フランスにおいても社会全体における負担と利益の再分配について見直しをする中で、学生納付金についての再検討は不可避ではないだろうか²⁴。

(2) 高等教育国際化への対応²⁵

社会・経済の世界化（mondialisation）が進む中で、フランスにおいても高等教育の国際化は避けて通れない課題である。国民教育省の 2005 年の活動報告書は、教育の国際的開放性、大学及びその他の高等教育機関の国際的評価、科学研究の競争力は、その大部分が若年者及び学生の移動、国家間並びに機関間の交流を発展させる能力に依存すると述べており、高等教育国際化の重要性が強く認識されている様子が窺える。

高等教育国際化の第一の課題としては、留学生の受入れを始めとする流動性拡大が挙げられよう。フランスの高等教育機関に在籍する留学生は、1980 年代末から長期的には減少傾向を示し始め、1990 年に 16.1 万人だったその数は 1998 年には 14.9 万人にまで低下した。その後に展開された積極的受入れ政策もあって、2004 年に留学生数は 20.3 万人にまで上昇したものの、今日、全世界の留学生のうち同国への留学生は、米国（30%）、英国

(14%)，ドイツ(12%)，オーストラリア(10%)に次ぐ9%を占めるにしか過ぎない。留学生の出身地域は大きくアフリカ(主として仏語圏)に偏っており，それに次ぐアジアを入れると留学生全体の7割を占める。近年，この地域的不均衡は更に顕著になる傾向にある。また，留学生はパリ及びその周辺の高等教育機関に集中しており，大学に在籍する留学生のうち4割近くは同地方の大学に登録する者である。他方，国外へのフランス人学生による留学は，その機会が十分に提供されていないこと，語学教育等の準備教育が不十分であること，国家資格試験等が障害となること，留学先に偏りがあることなどが指摘されている(ARESER, 1997)。

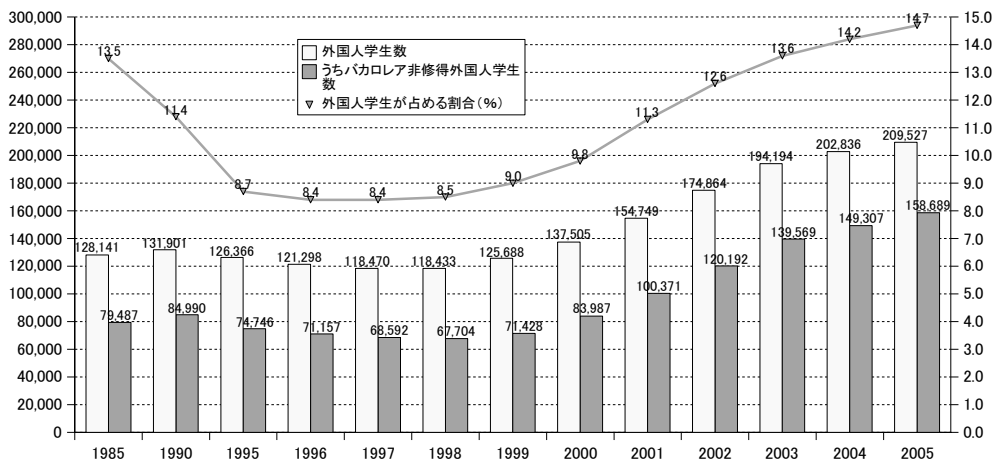


図 3. 大学における外国人学生(留学生)数の推移

出典：国民教育省

教員(研究者)に関しては，国外においては全世界を対象として優秀な者を採用する傾向が強くなっている中，フランスの大学における教員採用制度が同国内で教育・訓練を受けた者を採用することを前提とし，独自の評価制度に基づいて行っていることに対して危惧の念が表されている。すなわち，フランス人教員やその候補者から優秀な者が国外に移動することがある一方で²⁶，同時にフランスにおいても国外から優秀な者を採用することができなければ，フランスの大学における教員の質が低下することは避けられないからである。1998年のアタリ報告(Attali et al., 1998)は，国の卓越性は世界から優れた専門家を呼び寄せる能力に依存するとし，フランスの大学が優秀な外国人研究者を採用するような制度整備を促した。

学生・教員の流動性は，教育研究の向上だけでなく，経済や国際的影響力といった国益の観点からも重視されるようになってきている。前述アタリ報告は，「フランスは，そのエリートがこれまでより遙かに世界のことを知り，更に世界のエリートがこれまでより遙かに

フランスを知ることによってのみ、世界の有力国に止まることが可能である」と述べ、学生や教員、研究者の国際交流推進を促していた。また、2000年のリスボン戦略を受けて、2003年12月、フランスの競争力強化を目的として世界の優れた経営者、研究者、学生、文化人等をフランスに惹き付けるための戦略である「フランスの魅力（L'Attractivité de la France）」が政府によって策定され、国の競争力強化という文脈に高等教育国際交流が位置付くことが明確になっている。

国際交流に関して取り上げるべき第二の課題は、欧州高等教育圏への対応である。前述の通り2002年にLMD導入に関する制度整備がなされ、大学を始めとする教育機関は新しい教育制度へ順次移行してきている。欧州高等教育圏は、各国制度の多様性を前提としてつつ共通の大枠を設定し、制度間の透明性・互換性を確保することによって流動性を促すことが最大の目的である。2002年に導入されたLMDは欧州高等教育圏に対応した学位構造を採用しており、新しい制度下の教育プログラムは全て欧州単位互換制度（ECTS）に基づくものとなった。しかしながら、エリート養成課程である^{グランド・ゼコール}高等学院予備級（CPGE）はLMDに基づいておらず、大学でもLMD以外の教育プログラムが一部並存している²⁷。また、学位取得に至る学修内容を示す学位附属書（supplément au diplôme）については、その形式等が未だ定められておらず、2006年3月現在、3大学で採用されたに止まっている。

相互に透明性のある評価の仕組みを構築することも欧州高等教育圏の重要な柱の一つである。フランスでは、国が事前に学位授与権認証（^{アビリタシオン}habilitation）を行い、CNEが事後的に機関評価を行ってきた²⁸。この仕組みの基本はLMD導入後も変わっていないが、教育プログラムの枠組（^{マケット}maquette）が廃止される一方で、修士課程プログラム計画や博士学院の活動等を評価する科学技術教育調査室（MSTP）が国民教育省内に設けられ、専門的な観点から審査を行い同省に助言するといった体制整備が図られた。

こうした一連の事前・事後の評価制度は、フランス高等教育についての質的保証活動の一環であるが²⁹、これらは同時にボローニャ・プロセスにおける質的保証の枠組に位置付くものである。同プロセスでは、2003年のベルリン大臣会合で質的保証制度を各国が整備するとともに、欧州共通の質的保証のための枠組を設けることが合意された。後者については、2005年に欧州高等教育質保証協会（ENQA）によって「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area）」が策定され、同年のベルゲン大臣会合で採択された。欧州議会・評議会は、2006年2月15日、域内の全ての高等教育機関及び評価機関がこの規準・指針を適用するよう勧告しており（2006/143/CE）、フランス国内でもその適用が契約政策を通して大学に求められている（DES, 2006）。

他方、CNEはENQAの設立に参加し、かつ主要構成員でもある。機関評価に関し欧州

で最も長い経験を有する CNE は、ENQA の検討の場において欧州の質的保証の枠組形成に貢献する一方で、フランス国内での評価活動の見直しを進めてきた。2003 年秋、ENQA 規準・指針を先取りする形で、CNE は国民教育研究行政監査総局（IGAENR）と共に大学評価のための「規準書（Livre des références）」を策定し、既に同規準書は国内の評価活動に活用されている。

フランスにおける評価に関する課題の一つは、評価機関が多様であって、重複する機能が見られる一方で、調和の取れた評価が困難であるとされることである³⁰。2006 年 4 月 18 日に採択された研究計画法は研究・高等教育評価庁（Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur）を設置し、CNE 及び MSTP に加えて研究活動についての評価を行う研究評価委員会（CNER）の機能を引き継ぐこととした。研究・高等教育評価庁は政府に対して一定の自律性を有する独立行政機関として設置され、また、外国の専門家も評価委員に加えることとしている。評価機関の自律性及び国際性は ENQA 規準にも盛り込まれており、研究・高等教育評価庁に関する上記方針はそれに沿ったものとなっている³¹。

（3）自治・自律性（autonomie）の拡大³²

フランスの大学は、1968 年の高等教育基本法（フォール法）で初めて法人格を有する自律的な機関と位置付けられた。大学自治は 1984 年の高等教育法（サバリ法、現在は教育法典に収録）で更に強化され、今日に至っている。サバリ法第 20 条（教育法典 L. 711-1 条）第 1 項は、大学は「法人格と教育的・学術的・行政的・財政的自治を有する」と定め、更に、同第 4 項で、「それらは自律的である」と規定し、法令と契約の範囲内で教育・研究・資料に関する政策を決定すると規定している。

法令で認められた大学自治は広い範囲に及んでいたが、他方において、程度の差はあれども国の機関に共通して適用される諸規則による制約からは免れていなかったし、大学の自己財源は乏しく予算の大半は国に依存せざるを得なかった。また、予算執行や学位授与^{アビリタ}権^{シオン}認証、教員審査等を通じた国民教育省による統制が無くなった訳ではなく、他方、多くの大学において、例えば、国に対する定員要求に優先順位が付されなかったり、学内予算配分が必ずしも拘束的ではない国の基準を踏襲して行われるなど、その運営は各大学の目標や戦略に基づく自律的運営には程遠い状態であった。

しかしながら、フォール法後も温存された中央集権的な体制は、学外・学内の双方における環境変化の中で揺さぶられ、今日、大学の自律性を拡大する方向で大きく動き始めている。学外では、国から地方等への権限委譲（décentralisation）、中央から出先機関等への権限分散（déconcentration）、事後評価を重視する国の予算配分方式の変更、地域経済への大学の組み込み、国際的な高等教育機関間の競争、欧州高等教育圏創設の動きなど、

大学を巡る環境が急速に変化し、大学に求められるサービスや置かれた環境が多様化する中で、全国統一的な規則を以て大学の活動を詳細に規定することが次第に困難になってきている。

学内においては、進学率上昇や生涯学習進展による学生の多様化、情報通信技術の発達等による教育手法の変化等によって、多様な大学教育の在り方が求められるようになった。また、大学が策定する計画に基づいて締結される契約（四年契約）による予算配分が次第に大きくなるに連れて、多くの大学で運営体制が充実し、長期的な戦略に基づいた大学運営が可能となることによって、大学自治の受け皿も近年漸く整備されるに至っている。

2001年3月にリルで開催された大学長会議（CPU）のシンポジウム「大学自治」を経て採択された基本方針書「大学自治と責任：新しい公役務に向けて」は、自律性は環境変化に大学が適応していくため不可欠の条件であるとして、その大幅な拡大を求めた（CPU, 2001: 62-63）。具体的には、学則制定・改定等に必要とされる管理運営評議会の必要賛成者数の緩和、一期（5年）限りとされる学長の再選を可能とすること、学位授与権認証^{アビリタシオン}手続の簡素化、職員種別等ではない包括的な教員外職員の配分、大学審議会（CNU）³³の枠組を維持しつつも大学独自の教員採用と職務内容の規定を可能とすること等を提言し、更に、大学自治をより実効的にするため、大学間協力の拡大、上級管理職員の管理運営能力の開発（特に、財務、人事、安全、情報通信システムについて）、大学が提案し国が認証する基準に基づく評価の実施等を求めた。

フェリ国民教育大臣によって提出された前述2003年の高等教育機関自治法（後の大学改革法）案（フェリ法案）は、上に述べたような文脈の中で構想されたものである。同法案にはCPUの上記提案の内容が数多く含まれ、積み上げられていた多くの課題を一気に解決することを目指すものであったが、大学に関する地方分権（州移管）、学費（登録料）値上げ、執行部権限強化、教職員の非公務員化等に反対する学生・教職員の抗議活動の前に潰れている。学生・教職員の反対運動の理由には政府提案には含まれていないものが数多く見受けられるが（例えば地方分権や学費値上げ）、政府が反対者の不信感を払拭できなかった結果と考えられる。

フェリ法案は廃案となったものの、大学自治は着実に拡大する方向に進んでいる。例えば、教育プログラムの設置に関しては、国の事前審査は残るものの、LMD導入に伴って学位授与権認証^{アビリタシオン}の枠組^{マケット}（maquette）が廃止され、大学が自由にプログラムを構想することが可能になった。予算に関しては、契約政策導入に伴って大学の政策に基づいて予算を獲得・執行する余地が拡大していたが、2006年から施行された予算組織法（LOLF）は予算費目間の流用を大幅に認めている。その一方で、大半の教職員の身分は公務員のままで人件費は直接国から支給され、また、学長や評議会等の基本的な組織構造や権限は法令で詳しく規定されるなど、人事や組織に関する政府統制は依然として大きい。今後、高等教育

や研究に関する競争が世界的に進み、また、欧州規模での大学間協力や地域との連携が進むに連れて、そうした統制はフランスの大学の活動の制約となる可能性が高く、最終的には、国内要因ではなく、欧州高等教育圏が自律性拡大を決定的に促すものと見込まれている（Thiaw-Po-Une, 2006）。

自律性拡大に伴って生じる重要課題の一つは、1968年のフォール法以来採用されている全ての構成員が大学の管理運営に参加するという全構成員自治の取扱いである。議決機関である管理運営評議会等の合議機関には内部構成員に加えて外部者も参加するが、概ね教員が多数を占める。学長は学内の教員から合議機関の委員の投票で選出されることとされており、現在の管理運営制度は教員自治の色合いが強い制度である。しかしながら、当該制度はフォール法から実質的に発展しておらず、現在の大学には対応していないと言われ³⁴、大学が実質的に自律性を高めるための執行体制整備が不可欠である。学長の任期長期化を可能とする制度改正は課題であるが、米国流の教学系管理職員（academic administrator）を育成することは日本同様困難と思われ、現職幹部職員の研修と併せて、長期的には教員外職員の経営能力の育成が課題とされている。国民教育省は、キャリアを重視した人事制度を普及させるとともに、附属の国民教育高等学院（ESEN）を中心として上級職員の養成活動に取り組んでいる。また、大学長会議（CPU）も、同省の支援を受けて、関連機関の大学・高等教育機関相互支援機構（AMUE）で優良実践の普及活動等に取り組んでいる。他方、大学内で改革を進めていくためには大学構成員の理解と参加が不可欠であることから、教職員だけでなく、現在は低く止まっている大学運営活動への学生の参加を促し、現制度を活用しながら可能な限り多くの者の参加を得て改革を進めることが期待されている。

また、財政的自律性を高めることも重要である。米国の例を含めても産学連携や生涯学習等の社会連携活動で大学が飛躍的に収入を増やすことは一般的に困難であり、また、寄付に関する税制優遇措置や寄付の習慣に乏しいフランスにおいては寄付収入も殆ど期待できない³⁵。したがって、自主財源を増やすために残された唯一且つ抜本的改善方策は、授業料の徴収のみである。授業料徴収については、既に公役務としての高等教育にかかる記述でも検討の余地があることを述べたが、自律性拡大の観点からも避け難い問題である。既に、大学外の高等教育機関であるパリ政治学院（シアンス＝ポ）では、2004年から新しい学費制度を適用し授業料収入に依存する度合いを高めている。

他方、自律性拡大と同時に評価制度の整備は不可欠である。フランスでは、1984年のサバリ法において、大学自治と評価は一体であるとし、自治を保障する制度として機関評価を主として行う大学評価委員会（CNE）が設けられた（石村, 2005：190）。この種の機関としては欧州で初めてのものである。設立後20年以上経過したCNEの実績についての評価は分かれており、報告書を積み重ねるだけで効果は薄かったと見る向きも少なくない。

また、CNEも含めて複数の評価機関が重層的に存在してきた結果、現場における取組が受け身的にならざるを得なかったとも指摘される。しかしながら、前述の通りポローニャ・プロセスにおいて評価が質的保証の中核に位置付くことになり、CNEはフランスの高等教育の質的保証制度において重要な地位を占めることとなった。また、2006年から施行された予算組織法（LOLF）に基づく予算制度は大幅な自律性を予算執行者に認める代わりに、目標の達成度についての詳細な指標に基づく事後的評価を求めており、そこにおいてもCNEは重要な役割を果たすこととされている。日本同様にアングロ＝サクソン諸国と較べて評価文化が根付いていないとされてきた同国であるが、大学の活動に関する評価の充実は国際的にも国内的にも不可避の要請となっている。

3. 21世紀におけるフランス高等教育の展望

フランスは、1989年の教育基本法（ジョスパン法）第3条で、バカロレア保持者を世代の8割にすることを目標に掲げた。当該目標は現在でも達成されていないものの、2005年の学校の未来のための教育基本・計画法（フィヨン法）にも引き継がれ、これに加えて世代の5割を高等教育学位保持者とするのが目標に加えられた³⁶。すなわち高等教育の大衆化（ユニバーサル化）は、具体的な数値を以て国家的目標として位置付けられ、努力義務が政府に課せられたのである。

大衆化が必然的に大学教育に質的变化をもたらすことはM.トロウの理論を持ち出すまでもなく自明のことであり、今日、フランスの高等教育においては、入学者選抜のない大学を中心として大量の落伍者を出し続け、また、学位を取得しても就職が保証されるには程遠い状態にある。また、グランド・ゼコル高等学院を中心として高等教育機関入学者の出身階層に偏りが見られ、高等教育が社会階層の固定化に寄与し社会の活性化を阻害しているとの批判が絶えない³⁷。これらの課題に対しては、実質的な機会均等を確保するという観点から様々な対策が取り組まれていることを見た。

大衆化が必然であることと同時に、国際化や世界的競争の観点からは高等教育の質的保証や卓越性の確保が不可欠である。上海交通大学の世界大学ランキングにおいて、その評価法が不適切であることは意識されつつも、フランスの大学ではパリ第四大学の第46位（2005年）が最上位であったことは国会でも危惧の念が表明された（Cerisier-ben Guiga et Blanc, 2005：7）。大学が卓越性を有するには、適度の大学間競争や資源集中は避けられない。これまで、フランスは大学よりも大学外の高等教育機関へ資源を重点的に配分してきたが³⁸、これらの機関の規模は小さく、同国が国際的な競争に勝ち抜くためには大学の教育研究の質向上や国際的に卓越した大学の存在は不可欠であると受け止められている。他方、大学が国際的協力や地域連携を深めていくことも現代的要請であるが、これらも大

学問の競争や各大学の個性化を促す要因であって、憲法が要請する平等原則とは相容れない側面があることは否定できない。

したがって、今日のフランスの高等教育は、機会平等に配慮しながら大衆化を推し進め、それと同時に質的保証を図りつつ個性化を推進し、他方で競争の下で卓越性を追求するという矛盾する要請に応じるため、非常に難しい舵取りを迫られていると言えよう。現在推進されている政策の柱の一つは、大学の自律性を拡大し、各大学の創意工夫や戦略の下でのそれぞれの活動の優先付けを行い、また、大学間の連携による運営の効率化を促す一方で、事後的な評価制度を整備し、同時に各種の支援方策を充実することである。自律性拡大は、2003年のフェリ法案が廃案になったことに見られるように道半ばであるが、フランスの大学は他の欧州諸国国の大学と比較しても自律性に乏しく³⁹、先に述べた理由からその拡大は急務である。機会均等にも十分に配慮しながら適度な競争を行い、ある程度の資源集中化を図って卓越性を確保することは不可能ではないだろう。2006年から施行された予算組織法（LOLF）は、事後的評価に基づく予算配分を徹底するとしており、資源集中化の有効な手段となり得るものである。

半面、学費無償制や国家学位の維持を求める要請も公役務としての高等教育の観点からは簡単には拒否できず、矛盾を内包する上記諸要請を達成するには、高等教育の財源を拡大しながら全体的な底上げを図る以外の解決方策は見出し難い。しかしながら、日本同様に政府財政が緊縮し、将来に渡って大幅な景気回復も見込まれない現在、高等教育を担当する国民教育省の予算が増えることは予想されない。また、前述の通り、産学官連携や寄付からも大きな収入増加は期待できない。したがって、高等教育の財源拡大には学費徴収は残されたほぼ唯一の抜本的解決手段である。とは言え、学費無償制改革はこれまで幾度となく試みられ、その都度失敗しているものであって、制度改革は困難を極めることは明らかである。

他方、高等教育の財源の確保は、教育予算内で配分を変更することによってもある程度は可能である。フランスは、小国を除く先進国で唯一大学生一人当たりの支出が高校生一人当たりの支出を下回る国で、その不均衡を是正する必要性が指摘されている（Boisivon, 2004）。フェリ元国民教育大臣（2002年5月7日～2004年3月31日在任）は、初等中等教育に偏っている国民教育省予算の重点を高等教育に移す必要性を指摘しており、在任当時からそうした方向への梶を切ったと述べている⁴⁰。経済の発展段階に応じて初等中等教育よりも高等教育の重要性が高まるとされ（Aghion et Cohen, 2004）、こうした予算の重点の移動は先進国であるフランスでは避け難いものである。しかしながら、初等中等教育自体も数多くの問題を抱えて予算削減は難しく、更に教員組合が強いことから初等中等教育予算を高等教育に廻すことは政治的にもとりにくい手段である。

今日、高等教育資源拡大への見通しがすぐに立つ状況にある訳ではない。公役務に関す

る幅広い国民的議論が不可欠であることを上に述べたが、そこに至るまでには、費用負担についての議論を尽くしながら予算拡大の必要性を訴えていく一方で、実質的な機会均等の確保と併せて、高等教育の質の維持・向上を図り国民の信頼を獲得していく以外に道は無いであろう。質に関する議論においては大学教育が特に重要であり、大学の自律性が拡大していく中で教育の質を保証していくための制度整備が不可欠である。そして、国による統制ではなく、質的保証制度が将来の大学制度の中核を占めるものとなろう。

フランスの大学制度は、伝統的に国民教育省（*tutelle*）と学問領域毎に構成される教授団（*corporation*）によって共同管理（*cogestion*）されてきた。しかし、フォール法、サバリ法、そして近年の契約政策によって当該共同管理体制は弱体化し、大学の自己管理能力が向上してきたと言われる（Musselin, 2001：14-15）。そして、最近導入されたLMDとLOLFはそれを更に推し進めるであろう。C.ミュスラン（2001）は、国、大学、教授団が協働し、相互に依存する形の「大学制度構造（*configuration universitaire*）」を構築していくことが今後の高等教育制度上の重要課題であると著書で結論付けるが、質的保証制度はその中核となるものと思われる。もちろん、当該大学制度構造には、他の高等教育機関、学生を始めとする利用者、学外の利害関係者も参画しなければならない。これらの関係者全ての参加を得て、21世紀社会に対応した新しい形の高等教育制度が展開していくことが期待される。

【注】

- 1 本稿は参考文献一覧・脚注に示された資料のほか、筆者のこれまでの著述に拠った。後者については、数が多いため出典を省略した。
- 2 この点は欧州高等教育圏へ対応したLMD（後述）によって単純化が図られた。
- 3 2006年の国会下院委員会報告書（CFEGP, 2006：13）は、過去20年間で大学は、大衆化（規模の拡大）、契約政策の導入（自治の拡大）、LMD導入（国際化への対応）の三つの大きな変革を経験したと記しているが、そこにある問題意識は本稿と概ね共通する。
- 4 現在の憲法は1958年に制定されたものであるが、その前文において1946年憲法前文が現行憲法においても効力を有する旨記している。
- 5 2006年7月18日付ル・モンド紙。
- 6 バカロレア合否発表後の大学正式登録前に、入学希望者が高等学校の成績簿を希望する大学に提出して事前登録を行う制度。大学は希望者の成績を基に大学教育受講の適否を審査し、学力等が不十分と判断する場合は当該希望者に面接を行いその旨を伝える。その場合でも希望大学への登録は妨げられないが、事前審査を受けない学生については大学は登録を拒否できる（2006年9月21日付ル・モンド紙）。

- 7 2006年9月28日付ル・モンド紙。但し、入学者選抜を行う技術短期大学部（IUT）長会議の当該提案に対する反対意見（2006年10月発行LORS第11号）に見られるように、大学内には批判的な者が少なくない。
- 8 2006年9月21日付コミュニケ。
- 9 例えば、1998年の職業バカロレア保持者の最終DEUG合格率は18.5%であったが、改革実施後の2003年の数値（前掲）はそれを下回っている。
- 10 2006年9月28日付ル・モンド紙。
- 11 親の職業による学生区分と15歳以上人口における職業区分の両比率の比較は、後者が学生の親の世代と一致しないことから、対応する世代における比較ではない。職業区分毎の進学機会の高低を知る参考として受け取られたい。
- 12 高等学院会議（CGE）の資料（*Origine sociale des élèves : ce qu'il en est exactement du 15 juin 2005*）による。
- 13 例えば、ド＝ロビアン国民教育大臣は、2005年10月21日の記者会見で機会均等について述べる中で、受入れ割り当てを決めるといった積極的是正措置ではなく、卓越性を損なわないよう原則に忠実に「公正な政策（politique d'équité）」を遂行する旨表明している。
- 14 zone d'éducation prioritaire。貧困家庭が多いなどの理由から教育が困難であると指定された地域。そこに位置する学校には教員加配等の措置がとられる。
- 15 本制度の詳細については園山（2004）参照。
- 16 Allocution de M. Jacques Chirac, Président de la République, à l'occasion des vœux à la presse, le 4 janvier 2006。ちなみに現在の奨学生比率は18.7%である（2006年5月17日付ル・モンド紙）。
- 17 報告書は、①学業不振による退学等への対策、②進学案内及び進路指導の再検討、③職業専門化の推進、④大学と労働界の持続的な接近、⑤経済発展のための大学と雇用者の連携、⑥大学制度の全般的な発展の6点について提言を行った。
- 18 高等教育と研究の現在を考える会。P. ブルデュー及びC. シャルルが中心となって1992年に創設した主として社会科学系の大学教員によるネットワーク組織。
- 19 2006年7月18日付ル・モンド紙。但し、当該料金は奨学生には適用されない。
- 20 UNEFによれば、学生の義務的経費（登録料、保険料、学生食堂経費、宿舎費）が過去5年間で23%上昇したのに対して、奨学金（宿舎手当を含む）は10%しか増額されていない（2006年9月29日付ル・モンド紙）。
- 21 2006年9月28日付ラ・リベラシオン紙。但し、学生の労働実態は多様であって、その多くは長期休暇中の労働であり、国立統計経済研究所（INSEE）は継続的に労働に従事している学生は11%程度と見積もっている（Wauquiez, 2006 : 79）。
- 22 但し、ALINEの対象となるのは80,000人に過ぎず（全学生の3.5%）、また少額（300

- ユーロ)であり、翌年に控えた大統領選挙を意識した政策という色彩が強い。
- 23 高等教育費に占める公的負担は、現在、対 GDP 費で日本が 0.5%に対してフランスは 1.0%である (OECD *Education at a Glance 2005*)。
 - 24 別の論点として大学と他の高等教育機関間の不均衡が問題とされることもある (後述)。
 - 25 本項の記述は、主に文部科学省先導的^{アドリクシオン}の大学改革推進委託研究成果中間報告書『各国における外国人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組に関する研究 (フランス班)』(2006年, 広島大学高等教育研究開発センター)に基づいた。
 - 26 例えば、2004年3月10日付ル・モンド紙の「ロドルフ・フィシュメステル：頭脳流出…一時的」と題する記事で、多くの学位取得者が米国の大学に流出していることを指摘している。
 - 27 欧州高等教育圏構想においても、当初第一学位は3年の学修を原則としていたものが、2年の短期教育プログラムを容認するなど、各国の多様性を認める方向に転じている様子が窺える。
 - 28 これら以外に、行政面で国民教育研究行政監査総局 (IGAENR) が、会計面で会計監査院が評価を行っている。
 - 29 但し、学位授与権^{アドリクシオン}認証は高等教育の公益性と結び付いており、教育の質的保証だけでなく、国の高等教育政策全般を統制する目的を有している (Compagnon, 2003)。
 - 30 研究計画法案に関する上院 2005-2006 年度報告書第 121 号 35 頁。
 - 31 この意味における自律性・国際性を与えられる評価機関は研究・高等教育評価庁が初めてではなく、既に CNE が当該性格を有している。
 - 32 日本語の「自治」、「自律性」はいずれも "autonomie" の訳語である。なお、フランスで言うところの大学の自治・自律性拡大は、日本では政府による規制緩和として捉えられている。
 - 33 Conseil national des Universités。国民教育大臣の諮問機関で、全大学の研究教員の採用や昇進についての答申を行う。下部組織として研究領域毎に部会が置かれ、主に研究業績によってその委員が選ばれる。研究教員の採用や昇進に大きな影響を有する組織である。
 - 34 例えば、CPU 第一副議長の Y. 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」と述べる (2006年9月30日付ル・モンド紙)。
 - 35 Buhler, Light et Charhon (2003) 参照。
 - 36 当初これらの目標は法律本体に含まれていたが、法案採択時には附属書 (rapport annexé) に移され、更に、当該附属書は 2005年4月21日の憲法院決定 (Décision n°

- 2005-512 DC) によって法律との一体性が否定された。しかし、政府は当該附属書を放棄しておらず、両目標とも引き続き政策目標として維持されている。
- 37 例えば、Abélard (2003) は、社会階層に基づく進学格差等について詳細に記述している。ちなみに、Abélard は、現在進められている一連の大学改革が市場経済に基づくものであって公役務である高等教育の解体に繋がるなどとして、政府が推進する改革に批判的な大学人等の集りである。
- 38 大学生一人当たり経費が 6,800 ユーロであるのに対して、高等学院予備級の学生一人当たりの経費は 13,000~24,000 ユーロである。ちなみに、OECD 平均の大学生一人当たりの経費は 9,000 ユーロである (2006 年 9 月 29 日付ル・モンド紙)。
- 39 C. ミュスランが、前述 CPU シンポジウムにおいてフランスの大学が自律性に欠く点について具体的に述べている (CPU, 2001 : 33-34)。
- 40 2006 年 5 月 31 日付 L'Expansion 紙 "Luc Ferry : Les jeunes m'effarent par leur conservatisme"。

【参考文献】※筆者の論考を除く

- 石村雅雄 (2005) 「フランスの大学」有本章・山野井敦徳・羽田貴史編『高等教育概論』ミネルヴァ、184-193 頁。
- 園山大祐 (2004) 「フランス高等教育におけるアフーマティブ・アクションの導入—パリ政治学院の「多様性の中にみる優秀性」に関する一考察」日仏教育学会年報第 10 号、100-111 頁。
- Abélard (2003) *Universitas calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*. Édition du Croquant, Bellecombe-en-Bauges.
- Aghion P. et Cohen É. (2004) *Éducation et croissance*. La Documentation française, Paris.
- ARESER (1997) *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Raisons d'Agir Éditions, Paris. (アレゼール日本編(2003)『大学界改造要綱』藤原出版に全訳が収録)
- Attali J. et al. (1998) *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. MEN, Paris.
- Boisivon J.-P. (2004) Y a-t-il une alternative au modèle américain? *Sociétal*. No44 - 2e trimestre .
- Buhler P., Light P.C. et Charhon F. (2003) *L'économie du don et la philanthropie aux États-Unis et en France : Analyse comparée*. Ifri, Paris.
- Cerisier-ben Guiga M. et Blanc J. (2005) *Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires étrangère, de la défense et des forces armée sur l'accueil des étu-*

dians étrangers en France. Sénat, Paris.

CFEGP = Commission des finances, de l'économie générale et du plan (2006) *Rapport d'information en conclusion des travaux de la Mission d'évaluation et de contrôle (MEC) sur la gouvernance des universités dans le contexte de la LOLF*. Assemblée nationale, Paris.

Compagnon A. (2003) *Principes pour l'évaluation des universités*. QSF, www.qsf.fr.

CPU = Conférence des Présidents d'Université (2001) *Autonomie des universités*. Actes du colloque annuel à Lille 22-23 mars 2001, Auteur, Paris.

DES = Direction générale de l'Enseignement supérieur (2006) *Politique contractuelle dans l'enseignement supérieur et la Recherche - Vague B 2008-2011 Mode d'emploi: Volume 1 Orientations stratégiques*. MEN, Paris.

Hetzel P. et al. (2006) *De l'université à l'emploi*. Commission du débat national Université-Emploi, Paris.

Keslasy E. et al. (2006) *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*. Institut Montaigne, Paris.

Laurent D. et al. (1994) *Universités, relever les défis du nombre*. Groupe de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur (MEN), Paris.

MEN = Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006) *Rentrée universitaire 2006 : conférence de presse / 27 septembre 2006*. Auteur, Paris.

Musselin C. (2001) *La longue marche des universités françaises*. PUF, Paris.

Science-Po (2005) *Conventions éducation prioritaire (CEP) - Cinq années d'une action pionnière*. Auteur, Paris.

Thiaw-Po-Une L. (2006) Universités publiques ou universités d'État? *Le Mensuel de l'Université No.9 septembre*. www.mensuelnet.

Wauquiez L. (2006) *Les aides aux étudiants - Les conditions de vie étudiantes : comment relancer l'ascenseur social?* Ministère de l'Éducation nationale, Paris.

第6章 中国の高等教育システム構築

—政策の視点から—

黄 福涛*

1970年代末から始まった経済改革・開放政策により、中国の高等教育には大きな変化が起こりつつある。特に1992年以降の計画経済体制から市場経済体制への移行、経済などのグローバル化の急速な進展に伴い、中国の高等教育はさらなる変容を遂げた。その変化は単に大学入試や管理運営、カリキュラムなどの一側面において見られるだけではなく、システムレベルにおいても急速に展開されている。いわば、高等教育のシステムと全体像が著しく変化しているのである。本稿は政策的視点から1990年代以降の変化を中心に、主として政府文書の分析を踏まえて、その変化に焦点をあて、中国の高等教育システムの再構築の抱える課題と未来像について考察するものである。具体的にはまず、現在の中国の高等教育システムの特徴と改革の背景を簡潔に整理する。次に、1990年代以降の中国の高等教育システムに関する改革政策を分析し、高等教育の管理体制に関する改革、高等教育の質的向上及び量的拡大等を中心に、中国の高等教育システムの再調整と変容について検討する。最後に、中国の高等教育システムの構築に関する課題と未来像についてまとめる。

1. 高等教育システムの特徴と改革の背景

現在、中国における高等教育機関は、大きく分けて全日制普通高等教育機関と成人高等教育機関から構成されている。全日制普通高等教育機関は主に短期（2～3年間）の専科教育機関と本科教育機関（4～5年間・日本の4年制大学における学士課程教育に相当し、医学や工学系は、履修期間が5年間になっている場合もある）からなっており、専科教育、本科教育と大学院教育（修士課程と博士課程からなっており、履修期間はそれぞれ3年間）を行っている。これらの機関の大部分は教育部、中央各省庁と地方政府によって設置される。また、普通高等教育機関は履修期間や専門分野などによって、総合大学、単科大学、高等専科学校と職業技術学院（高等職業技術学院とも呼ばれる）とに区別される。教育部の統計によれば（<http://www.moe.edu.cn/> 2006年6月21日アクセス）、2005年5月の時点では1,794の全日制普通高等教育機関があった。成人高等教育機関は、放送テレビ大学、労働者高等教育機関、農民高等教育機関、管理幹部学院、教育学院、独立通信学院及び普通高等教育機関の通信部、夜間大学と成人「脱産クラス」（職場から離れて勉強するクラス）から構成され、そのほとんどは短期の専科教育を行っている。2005年5月の時点では、成人高等教育機関は484機関（うち民営成人高等教育機関は2機関）である。一方で、1980年代前半からは、1950年代の高等教育機関再編成によって廃止された私立（中国語で「民営」あるいは「民

* 広島大学高等教育研究開発センター、助教授

弁) 高等教育機関の発展が著しい。2006年4月の時点では、民営高等教育機関は全体で1,624機関である。うち、民営普通高等教育機関が252機関で、独立学院が295機関で、その他の民営高等教育機関が1,077機関である (<http://www.edu.cn/> 2006年6月21日アクセス)。そのうち、本科教育レベルの独立学院とは別に、学位授与権を有する機関が少なく、またほとんどが短期の専科教育科目だけを開設しているのが特徴である。さらに1990年代後半以降、海外および香港の大学と共同で運営され、海外および香港の大学学位が授与されるプログラムを提供する大学(原語は「中外合作弁学機構」)が急増している。2004年6月までに、こうした「中外合作弁学」学位プログラムを提供した中国の高等教育機関認可数は約150機関以上に上る (<http://www.moe.edu.cn/> 2005年3月4日アクセス)。

以上のデータを設置形態別にみると、中国の高等教育機関には従来の国公立高等教育機関だけではなく、海外・香港の大学と共同で運営する大学と民営高等教育機関も含まれていると考えられる。そして近年来、民営高等教育機関数は全体の約半数を占めていると言ってよい。

1990年代以降、中国の高等教育改革を促す主要な背景として、1. 知識基盤社会化、2. 市場化、3. 社会のグローバル化という3点が挙げられる。そのうち、特に市場化と社会のグローバル化という2つの要因は中国の高等教育システムの再構築にもっとも大きな影響を与えていると考えられる。

1980年代中期から、中国では市場メカニズムが高等教育へ導入されるべきであるという議論がすでに行われていた。しかし、市場原理が高等教育の諸側面に本格的に影響を及ぼすようになったのは、計画経済体制から市場経済体制への移行が始まった1992年以降である。市場化により、まず高等教育機関の財政面に大きな変化がもたらされた。例えば、1990年代初頭に実施された国公立高等教育機関の授業料の徴収が90年代半ばからは急速に上昇した。結果として国公立大学の政府補助金への依存度は40%以下に低下し、各機関による資金調達拡大を中心とした高等教育財源の多様化が実現した。また独立学院を含め、授業料への依存度が高い民営高等教育機関も急速に増加しており、私的セクターが高等教育全体を占める比率は凌駕しつつある。さらに高等教育の市場化の進展に伴い、大学と政府の関係という視点から、従来のように中央行政部門が高等教育の運営などにおいて過度に関与することを中止し、全ての国公立高等教育機関に法人地位を与え、また中央政府の管理権限の多くを地方政府に委譲したため、多くの高等教育機関が地域社会の実態、特に市場ニーズに応じることが可能となった。

一方、グローバル化とWTOからの重圧は中国の高等教育の国際化に関する戦略と実践にも大きな影響を及ぼしている。とりわけ2002年の中国のWTO加盟による影響を受けて、中国の高等教育は国際的な視野に立ち、競争概念を急速に取り入れてきた。つまり、高等教育システムの再構築において、発展途上国、特に先行する西側諸国の学術や高等教育の基準や質に照らし合わせて、学術的水準を高め、教育および研究の質を向上しようとすることも、中国の高等教育システムの再調整を促進する強力な原動力のひとつとなった。具体的には、「211工程」や「985工程」を代表とする一流大学の育成政策や、大学のカリキュラムの国際化促進、大学におけるトランスナショナル高等教育の実施といった諸問題に対応するため、各種の政策や法規が制定された。

要するに、中国の高等教育システムの再構築は国内の経済的・社会的影響だけではなく、グローバル化の中で世界的な高等教育の動向の影響もを受けて発展しており、多くの先進国と比較すると、中国の高等教

育システムの再調整は二重の挑戦に直面していると言えよう。つまり、今後、国際的な競争の激化に伴い、中国の高等教育は質的向上を目指すだけでなく、高等教育の量的拡大も引き続き推進する必要があると考えられる。

2. 改革政策・実態と特徴

前述のように、1980年代後半からの経済の改革・開放の進展に伴い、1985年5月27日に中央政府が頒布した『中共中央關於教育体制改革的決定』において、20世紀末までに、高等教育機関の類型・段階とその比率において合理的な体系の構築を目指し、高等教育の総体規模を我が国の経済實力に相当するレベルに引き上げるといった高等教育発展の戦略目標が立てられた。一方で、高等教育の管理体制改革をはじめ、高等教育の財政体制、投資体制、教育・研究体制等について具体的な改革目標と方策が決定された（何東昌，1998）。1990年代以降、中央政府により、一連の重要文書が公布されたことを通じ、中国の高等教育システムの再構築に関する政策と方針が定められてきた。

1990年代以降の高等教育システムの再構築に関する改革の展開は大きく2つの段階に分けられる。すなわち、1990年代前半には、高等教育の量的拡大が見られたが、それ以上にその質的向上、特に管理体制や財政などを含む高等教育のシステムや全体構造の再調整に焦点をあてた様々な改革措置が試みられた。これに対して、1990年代後半においては、「985工程」やトランスナショナル教育の展開、大学教育の国際化をはじめとする高等教育の質的向上が強調されると同時に、高等教育の大衆化の実現を目的とする量的拡大が高等教育の改革・発展の最大の焦点となった。つまり、1990年代後半以降、高等教育改革は基本的に量的拡大とさらなる質的向上を中心に実施されてきたと言える。また1990年代前半までの重点大学や一流大学の育成政策が一部の大学に限られて実施された一方で、高等教育の大衆化を進めるという目標は、ほぼ全ての高等教育機関の発展に大きな影響を及ぼしていると考えられる。特に1999年以降、民営高等教育機関の成長と同時に、新しい「中外合作弁学」プログラムや「独立学院」なども急速に展開されているため、1980年代と1990年代前半までの状況と比べて、高等教育レベルや設置形態はさらに多様化した（黄福涛編，2005）。以下では、それぞれの段階における高等教育改革に関する政策の展開を考察しながら、その実態について分析しておく。

第一段階における中国の高等教育システムや基本構造の再調整は、主に高等教育管理体制の見直しと高等教育機関の合併を中心に展開されていた。1993年2月に中共中央・国務院によって公表された『中国教育改革和發展綱要』（中国の教育改革と發展綱要）及びその『実施意見』は、もともと重要文書であると考えられる。この「綱要」は、1992年に始まった計画経済体制から市場経済体制への移行に伴う中国の未来の教育改革像と実施方針をより明確に描いていると同時に、1985年に頒布された『中共中央關於教育体制改革的決定』においていくつかの改革方針をさらに強調している。例えば、1990年代の高等教育管理体制に関する改革目標について、「次第に高等教育機関が中央と省（自治区・直轄市）政府という2つのレベルによって管理・運営されるようことを主な目標として、社会各界の参加による新しい高等教育機関の管理体制を形成しなければならないこと」を改めて言及している（中共中央国務院，1993）。高等教育管

理体制の改革方策として、具体的には「共建」（中央政府が地方政府と協力的に大学を運営する）、「聯合」（大学と政府、企業、民間人などと共同で大学を運営する）、「合併」（大学と大学間の協力）、「協作」（大学と企業、研究機関などの地域社会との連携）と「划転」（大学と管轄した省庁との従属関係・上下関係を転換する）という5つの側面を提示している。また、1996年1月に北戴河での国家教育委員会によって、高等教育管理体制の改革に関して、改めて「共建、調整、合作、合併」という方針が打ち上げられた。そのうち、「合併」という措置は「合作」の最高形態と見られており、教育の質と運営効率を向上させるため、複数の高等教育機関を合併し、具体的には、人事、財務、資産、教育と科学研究の5つの側面において統合を実現することを意味している（郝維謙・竜正中、2000）

こうした課題について最近の研究成果をまとめてみると（黄福涛、2003）、次のようになっている。すなわち、2000年まで、合併によって、高等教育機関の構成及び管理体制には注目すべき変化が起きた。第一に、普通高等教育機関の全体数が1990年の1075校から2000年の1041校までに減少してきた。そのうち、従来の607校の大学、専門学院、特に理工系の機関が総合大学に合併されたり、新しい総合大学へ昇格したりすることによって、235校に縮小された。合併に基づき372校が減少したということである（中国教育年鑑編集部、2001）。その結果、1950年代に形成された理工系を中心とした高等教育構造において、学問分野的に欠けている部分を補完し、世界一流大学の成立を目指す巨大な総合大学が誕生した。

第二に、高等教育機関の管理体制にも大きな変化がもたらされた。具体的には、中央省庁所管機関が1990年の318校から2000年の50校に縮小された。また一方で、教育部、特に地方政府の所管機関数が1990年にそれぞれ36校と721校から2000年の71校と920校までに著しく増加してきた（中華人民共和国国家教育委員会計画建設司、1991；中華人民共和国教育部發展規画司、2001）。約8年間にわたって、509の高等教育機関（普通高等教育機関296校）において、管理体制の見直しが行われており、そのうち従来の中央省庁が所管した360機関（うち普通高等教育機関205校）が地方政府に移管されるようになっている。また、中央各省庁間において所管関係が見直され機関が99機関（うち普通高等教育機関83校）で、所管関係にまったく変更がない機関がわずか32機関である。地方の場合には、従来の省（直轄市）政府の各行政部門が所管した高等教育機関18校が、省（直轄市）政府の教育主管部門によって、所管されるようになっている。統合後の高等教育の管理体制は、中央行政部門から教育部や省政府・直轄市の教育委員会へと大学運営の役割が転換され、地方政府と各高等教育機関は、学生募集、カリキュラムの編成、機関内部の組織機構の確定、運営資金の調達などにおいて、主体的に運営を行うことができるようになってきた。従来の多くの中央省庁所管機関が地方政府に管理・運営を委譲されたために、高等教育機関は次第に地域社会との連携を実現し、また地方産業に貢献するようになっている。

第三に、高等教育機関の規模に大きな変化が起きた。具体的には、3,000人以下の規模の機関数が減少してきたのに対して、4,000人以上の規模をもつ総合大学と理工系機関、特に後者の数が大幅に増加してきたということである（中華人民共和国国家教育委員会計画建設司、1991、22頁；中華人民共和国教育部發展規画司、2001）。中央行政部門所管機関の統合によって、それまで専攻が細分化・重複していた小規模の単科大学・学院は、人材養成の幅が広げられ、こうした機関の効率もさらに向上されてきた。

他方、第二段階においては、重点大学・重点学科の育成と世界一流大学の創立をはじめとする高等教育

の質的保証・向上がさらに強調されると同時に、高等教育の大衆化の実現を目的とする量的拡大が高等教育システムの再構築の最大の焦点となった。

重点大学・重点学科の育成については、最初は1993年2月の『中国教育改革と発展綱要』の中に言及されている。同年それに基づいて元国家教育委員会は『一部の重点大学及び重点学科の建設に関する若干の意見』を公布し、「21世紀に向けて100校程度の重点大学及び重点学科の建設」を目標とする「211工程」を正式に打ち出した。「211工程」は1995年11月から実施され、その主な内容は3つの側面を含んでいる。すなわち、①北京大学と清華大学を重点的に建設し、2校を世界の先進水準に接近させる、②25校の重点大学の質を改善し向上させる、そして③300余数の重点学科の建設を強化するということである。1996年にまず北京大学と清華大学に中央政府からの特別補助金が交付された。さらに1997年までに32校、1998年までに61校、2004年9月までに99校が「211工程」の政府助成金の交付を受けた。「211工程」は、中国建国以来、高等教育システムの内部のみで重点大学・学科の建設を実行する初のプロジェクトであり、その後の「985工程」の政策策定の基礎となった(陳学飛・張蔚萌, 2005)。世界一流大学の育成をめぐる、1980年代中期から清華大学と北京大学を中心にすでにさまざまな議論が行われてきた。1998年5月4日、中国国家主席であった江沢民は北京大学設立100周年記念日の式典において「現代化を実現するため、わが国は若干の世界トップレベルの一流大学を持たなければならない」と表明した。その直後の1998年10月28日、教育部が『21世紀に向けた教育振興計画』(教育部・国務院, 1999)を公布し、世界一流大学の育成と一流学科の創建を重点的に支援するという方針を決定した。具体的には、次のような内容となっている。すなわち、中央政府は3年間にわたり、北京大学と清華大学に集中的にそれぞれ18億元の建設費を投入した。また1999年7月から1999年11月までに、教育部は地方政府や中央省庁と共同で、世界一流大学あるいは世界的に影響のある大学の育成を目指すことを目的として、中国教育部直轄の北京大学、清華大学、中国科学技術大学、南京大学、復旦大学、上海交通大学、西安交通大学、ハルビン工業大学、浙江大学の9大学が協力することを合意した。その後も、「985工程」に組み入れられた大学数は引き続き拡大し、2003年までに「985工程」とした大学の総数は34校に達した。主に地方政府による援助金により、「985工程」に大学を組み入れるモデルは最初の「2+7」から「2+X」に転換されつつあり、将来的には38校に増える見通しが高い(Futao Huang, 2005a, pp.117-130)。

表1. 中国における高等教育粗進学率の推移

| Year | 1994 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 2000 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 |
|------|------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|----|----|----|
| % | 6.0 | 7.2 | 8.3 | 9.1 | 9.8 | 10.5 | 11.5 | 13.3 | 15.1 | 17 | 19 | 21 |

出典：1995年から2003年までの各年度の『中国教育事業統計年鑑』、教育部：中国教育統計<http://www.stats.edu.cn>

高等教育の質的向上に関する政策が展開される一方で、1990年代後半から高等教育の大衆化は中国の高等教育システムの再構築にも大きな影響を与えたと思われる。1990年初期から、高等教育の量的拡大が見られるが、1998年以降は、中央政府と地方政府が大衆化を進める過程において主導的役割を果たしているため、中国の普通高等教育機関の学生募集は5年間連続して激増しており、一年当たりの増加率は28.67%

であった（表1を参照）。高等教育機関（成人高等教育機関を含む）に在籍する学生数は、1998年の643万人から2003年の1,900万人へと約3倍増加し、この間の増加率は毎年平均24.2%であった。（教育部、1999、2004a）。

以上のような大衆化の展開により、単に高等教育全体の量的増加が実現されただけではなく、新しい高等教育機関の出現により、高等教育の基本構造にも変化が生じた（Futao Huang, 2005b, pp.115-129）。例えば、1990年代後半に設立された高等職業学院は、中国における高等教育の大衆化によって生まれた新しい機関である。これらの機関は1999年に始まった大衆化の中、従来の中等専門学校、中等職業技術学校、独立設置された成人大学などの機関が高等職業技術学院に昇格したものである。2003年には、全国で独立して設置されている高等職業技術教育を行う高等教育機関は908校で、全日制普通高等教育機関の58.5%を占め、そのうち、専科大学は197校、本科レベルの高等職業技術学院は711校である（<http://www.moe.edu.cn> 2006年4月9日アクセス）。結果、専科生の全体に占める比率は1998年の22.12%から2004年の42.08%まで上昇した（教育部、2004b）。

一方で、民営高等教育機関も急増した。そのうち、新しく設置された独立学院の拡大には特に注目が集まっている。この学院は早い段階においては国公立4年制本科大学に付属し、母体大学（学院）からスタッフや一部の教育を担当する兼任教員も派遣された。最近では、教育部による独立学院の運営と管理において、付属の大学から独立しなければならぬという規制が定められたため、独立学院は独自の法人資格と証書の授与資格と独自のキャンパスを持ち、また財政と学生の募集の面についても独自性を持つようになった。厳密に言えば、独立学院は1980年代中期に成立した民営高等教育機関と異なるが、基本的には政府補助金に依存することなく、企業、社会団体あるいは個人から資金を集めており、学費徴収も民営高等教育機関の基準とほぼ同等であるため、現在民営高等教育機関として扱われている。独立学院の歴史はまだ浅いが、政府の強い支持が得られ、また成立の当初から本科教育を行う資格を持つため、1998年に出現してから急速に発展してきた。2005年6月14日までに、認可された独立学院は既に272校に達している（<http://www.moe.edu.cn> 2006年6月23日アクセス）。前述のように、大衆化の進展により、私的セクターが高等教育機関全体を占める比率は半数近くに増加してきたのである。

3. おわりに

以上の分析を踏まえ、中国の高等教育システムの再構築をめぐる主に2つの課題を取り2つのレベルにおいて、中央と省政府がそれぞれ分業して責任を負い、国家によるマクロ的な政策指導に基づき、省政府による全面的な高等教育機関の計画的な管理運営を中心とする新しい管理体制を形成するようになったが、合併のプロセスについて、中国では短期間に、「政府主導型」と見られる中央教育主管部門による行政命令に基づいた集中的かつ全国規模の統合が行われており、急速に展開されてきた。そのため各高等教育機関が自主的に考える余地はほとんどなかった。今後統合によって出現した新たな高等教育機関が、いかにかして様々な課題を解決し、保有する人的・物的資産を有効に活用し、また特色ある大学を作り出せるのかといった大きな課題に直面していると言えよう。

第二に、「211 工程」と「985 工程」を代表とする一流大学の育成において、政府はごく少数のエリート大学だけに集中的に補助金を交付したため、大学間の格差を広げることになった。また大衆化の進展によって、様々な問題も生じており、特に地域格差が拡大している。例えば 2003 年、全国高等教育機関の粗進学率は 17%であったが、高等教育の適齢人口と在学生との比率を計算すると、経済的に豊かな北京と上海などの大都市における粗進学率は 50%を超えていたのに対して、経済成長が進んでいない一部の内陸地域における粗進学率はわずか 10%であった（呉承恵，2004）。また量的拡大による質的低下の問題も中国高等教育のさらなる発展にとっては、避けられない課題である。さらに、大衆化に伴い高等教育機関が多様化した一方で、各種類・レベルの高等教育機関の位置づけと役割分担の再調整や見直し、そしてこれらの発展は当面の重要な課題となる。

過去十数年間にわたる様々な改革や試みを通して、中国の高等教育システムは、構造的に見ると、多様化した特徴が次第に形成されてきたといえるだろう。また、中央と地方政府は一部の大学に重点的に補助金を支出することにより、世界一流大学の育成に向けた高等教育全体のレベルを向上させるという動きがある一方で、多様な方式やモード、投資ルートを通して、高等教育の大衆化が引き続き進行していくことが予想される。しかし、今後、中国の高等教育の再構築は 1990 年代のように大規模な管理体制の再編成や、高等教育が急増する以上に高等教育全体の質的保証、特に教育質向上に焦点をあてた改革措置が試みられるようにみえる。

【参考文献】

- 何東昌主編（1998）『中華人民共和国重要教育文献 1976-1990』，海南出版社，2288 頁。
- 教育部・国務院（1999）「面向 21 世紀教育振興行動計画」『光明日報』1999 年 2 月 25 日。
- 教育部（1999）「1998 年全国教育事業発展統計公報」<http://www.people.com.cn> 2006 年 3 月 17 日アクセス。
- 教育部（2004a）「2003 年全国教育事業発展統計公報」『中国教育報』2004 年 5 月 27 日，第 2 版。
- 教育部（2004b）『中国教育事業統計年鑑』1999～2004 年の各年度統計により。<http://www.stats.edu.cn> 2006 年 5 月 11 日アクセス。
- 黄福涛（2003）「1990 年代の中国における高等教育機関の合併—日中比較的な視点—」『大学論集』第 33 集，広島大学高等教育研究開発センター，21-35 頁。
- 黄福涛編（2005）『1990 年以降の中国高等教育の改革と課題』高等教育研究叢書 81，広島大学高等教育研究開発センター，1-3 頁。
- 呉承恵（2004）「貧困地区に大力発展高等教育」『経済参考報』，2004 年 6 月 12 日。
- 中華人民共和国国家教育委員会計画建設司（1991）『中国教育統計年鑑 1990』人民教育出版社，20，22 頁。
- 中華人民共和国教育部発展規画司（2001）『中国教育統計年鑑 2000』人民教育出版社，22 頁。

- 中共中央国務院（1993）「中国教育改革和發展綱要」『人民日報』，1993年2月7日。
- 中国教育年鑑編集部（2001）『中国教育年鑑 2001』，人民教育出版社，163頁。
- 陳学飛・張蔚萌（2005）「中国における世界一流大学の創建に関する政策策定プロセス」黄福涛編『1990年以降の中国高等教育の改革と課題』高等教育研究叢書 81，広島大学高等教育研究開発センター，17-24頁。
- 郝維謙・竜正中主編（2000）『高等教育史』海南出版社，530頁。
- Futao Huang (2005a) “Quality enhancement and qualitative growth: Changes and trends of China’s higher education”, *Higher Education Policy*, 18(2), pp.117-130.
- Futao Huang (2005b) “A comparative study of massification of higher education in China and Japan”, *Higher Education Forum*, 2, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, pp. 115-129.

第7章 日本の高等教育システム構築

－政策の視点－

有本 章

日本の高等教育改革は主としてシステム設立の明治期，終戦後のシステム再編期，最近の転換期に分類できると考えられる。戦後の高等教育システムは，戦前以来の移植型を踏襲しているものの，アメリカの高等教育システムを移植するアメリカナイゼーションの傾向が強かったし，概して高等教育の大衆化段階に向けた整備が行われてきた。実際に，戦後 60 年間に辿った高等教育の発展は量的にも質的にも未曾有の展開を示したことは周知の通りである。しかし同時に，大衆化が予想以上に長期化する中で量と質の間の矛盾，軋轢，葛藤が深まり，小手先の彌方策では対応できない深刻な状態に直面することになった。

1990 年代の「教育改革」，あるいはもっと極端に「教育革命」と呼称される改革の開始は，そのような立ち遅れた状態に切羽詰まった対応であったし，国家や政府の側からの審議会や行政的施策を伴って矢継ぎ早に進行するに至った。諸外国の中の先進国の高等教育改革は，知識基盤社会の到来を先取りした，知識モデルを軸にした対応であり，先行したのに対して，日本は高等教育の発展モデルが支配的であり，対応が遅れた感は否めない。そのような遅れを挽回するために，1990 年代から今日までの 15 年間には集中的な政策と行政的取組が急速に進行したと言えるだろう。

本稿は，そのような背景と経緯を高等教育の展開，高等教育政策の動向，高等教育システムの構築，の観点から若干考察する。

1. 高等教育の展開

(1) 戦後の高等教育

戦後の高等教育改革は，終戦当時に新しい体制をもって開始された。それは戦前のエリート時代の高等教育に対して，大衆化時代の高等教育の開幕を告げるものであった。量的に規模の拡大が持続し，その事実は大学数，学生数，教員数，職員数などあらゆる指標において，戦前の状態をはるかに超える成長を示した点に反映されている。ちなみに，戦後間もない 1950 年と最近の 2004 年を比較すると，大学数 3.5 倍，学生数 12.5 倍，教員数 13.8 倍，職員数 3.46 倍を記録した。そこには，特に学生数や教員数の倍率が 10 倍を超え，高等教育が未曾有の膨張を遂げた事実がまざまざと察知できるといわなければならない(有本，2006a, p. 3)。

なぜ，このように爆発的な拡大が生じたのであろうか。その理由は種々考えられるに相違ない。第 1 は，社会の構造変化が拡大を誘引する引き金になったことを指摘できるはずである。歴史的にみれば，農耕社会や産業化社会の段階には，高等教育は徐々に拡大を実現したが，初等教育や中等教育に比して，高等教育が大きな拡大を遂げたとはいえない。もっとも，中世から近世にかけては，初等・中等教育に先駆けて高等教育が発展し，大学が社会の中にいち早く制度化された事実を否定できないし，その意味では社会発展

の効果が初等教育から高等教育へと段階的に及ぶという見方は肯定できるものではないことが分かる。高等教育が先行して、歴史的に早い段階では中等教育以下が追随する「下構型の構造」が支配したというほかないだろう。これに対して、近代以降では、1870年代から初等教育が制度化を遂げた結果、その上へ積み上げる方式によって中等教育や高等教育が接続したとみなすことができるのであり、そこには「上構型の構造」が発達したとみなすことができる。こうしてみると、歴史的には、高等教育の発展に社会構造の変化が直接的に影響を及ぼすようになったのは産業社会の成熟が進行する近代以降であるという観察が成り立つ。

こうした前提に依拠すれば、戦後における日本の高等教育の発展は上構型制度の発展に依存する度合いが大きいし、今後もそのパターンを持続する可能性が少なくない。すなわち、初等教育が義務化し、中等教育が大衆化すれば、やがてその影響は高等教育を押し上げて大衆化を招くというフロント・エンドモデルが成立するのである。したがって、戦前に他の国よりも早い勢いで初等教育の義務化を達成した日本では、戦後は、中等教育に続いて高等教育の大衆化をもたらすことは時間の問題であったとみなしてさしつかえあるまい。1960年代半ばに進学率15%ラインを超えてマーチン・トロウのモデル (Trow, 1974) に言うところのエリート段階から大衆化段階へ到達し、40年間かけて徐々に発展を遂げ、2005年からは進学率50%ラインを超えてユニバーサル段階へと移行を開始している。

第2に、第1と関連するが、社会構造の変化の内容に左右される点を見逃すことができない。大卒では産業社会では大衆化段階へ移行すると仮説できるが、実際には、その内容によって規定されると考えられる。一般的には、近代以後は、科学技術と産業主義が社会へ組み込まれた結果、それ以前の社会とは異なる速度で社会が変化しはじめ年々それに拍車がかげられることになり、1960年代のエレクトロニクス革命とそれに続く情報化時代の到来は、教育革新を必要とする時代を迎え、とりわけ高等教育の必要性を高める結果を招来した。さらに、1990年代からは知識基盤社会へと加速を開始し、大学や高等教育が基盤とする知識の重要性を高め、知識を媒介とした研究、教育をはじめ、サービス、マネジメントなどの各種の活動の比重を高めることになった。

知識基盤社会の台頭は、社会全体の構造を変換すると同時に高等教育の構造を変換する動きを顕著にし始めた。例えば、知識と経済が結合した知識経済の比重の高揚は、大学を中心とした高等教育の性格を市場化に呼応した合理化、能率化、効率化の角度から捉える傾向を深めることになり、その視座から教育、研究、サービス、マネジメントなどのアカデミック・ワーク自体を根本的に変質させる影響を強めることになった。高等教育政策は、従来の19世紀型の構造からの転換を果たし、知識経済を重視する方向へと舵を切ることになった。日本の場合は、このような構図の中では、1990年代から知識基盤社会を意識した改革へと着手したことが分かる。

第3に、社会変動が高等教育の拡大を促進したのみではなく、高等教育の内部からの圧力が促進した側面のあることを看過できないだろう。大学の仕事に精通している大学社会の構成員、とりわけ大学教授職が主体的に改革の推進を期待される側面である。これは、社会的条件に対して受身的に対応する側面ばかりではなく、大学の主たる任務である学問の追求から当然帰結してくる論理である。大学人が知識を素材にして、アカデミック・ワークを追求する存在である以上、社会から圧力を受けても受けなくても、自ら

自己改革を手がけることは必然の論理であるにちがいない。その意味で、大学改革や高等教育改革は外圧と同時に内圧によって推進されたのである。例えば、知の再構築、自己点検・評価、FD などの取り組みは、そのような内発的な動きとの関連性が少なくない。英米では 1970 年代からこの種の改革が開始された事実を想起すると、日本の対応は 20 年ほど立ち遅れたことが指摘できるだろう（有本編，1991；天野，2005）。

（2）高等教育改革

かくして、回顧すると、すでに 1960 年代から大学の変貌を迫る大学内外の圧力が強まり、大学改革が展開される時代を迎えていたが、日本では漸く 1990 年代に具体化した。そこには、3 つの傾向が読みとれる。第 1 は、大衆化段階が予想以上に長期化した点である。第 2 は、大衆化段階とユニバーサル段階の間に「ポスト大衆化」(post-massification stage) 段階を挿入する必要がある点である。第 3 は、知識モデルへの対応の立ち遅れである。

トロウ・モデルでは、大衆化段階がどの程度の時間を経過して次段階へ移行するかは、明白に示されていないが、このモデルがアメリカの発展段階を前提に構想されている限りでは長期化すると論理は見出せない (Trow, 1974)。その点では、1960 年代にすでに大衆化に突入していたのは、アメリカ、カナダ、日本であったことを想起すると、日本の場合、他の欧米諸国に比較して、この時期は予想以上に長引いた。日本より遅れて大衆化段階へ突入した英仏をはじめヨーロッパ諸国では、最初は遅れたものの、足早に大衆化を駆け抜けた。日本の場合は、1965 年から大衆化段階に突入し、徐々にその度合いを深めながら、遅々たる歩み続け、ようやく 2005 年に至って、次段階へと辿り着いたのである。この経緯から言えるのは、1960 年代が高度経済成長の時代であったことは、高等教育の拡大を促進するプル要因になっていたと推察するのは困難ではないが、1993 年頃まで、バブル経済を含め、右肩上がりの時代が持続した経緯を踏まえると、好景気にもかかわらず大衆化は急速な進展を示さなかったとみなしてさしつかえあるまい、ということである。

このように大衆化が長期化した時期は、視点を変えて見ると、大衆化が成熟した段階であるから、「ポスト大衆化」を命名するのが妥当であろう（江原，1994；有本，1999）。この段階では、初期の大衆化段階では顕在化が希薄であった、量と質の葛藤が浮上した。大衆化段階で後手に回ったツケが蓄積した結果、山積した問題を打開するために、改革が焦眉の急を告げるに至ったのはこの時期の特徴でもある。この問題は知識基盤社会が進化する 21 世紀には避けて通れないし、その前兆が 1970 年代後半から進行していたにもかかわらず、日本の高等教育改革は漸く 1980 年代後半から展開される事態を招いた。トロウ・モデルでの説明では大衆化段階が完了してユニバーサル段階へ移行することになるが、知識モデルではすでに大衆化段階において世界同時的な改革が求められていたのである。

第 3 に、トロウ・モデルからの説明では見落としてしまうが、知識モデルからは大学改革の動きは別の傾向が読めたはずである（有本，2003）。知識基盤社会への移行へ対応した大学改革は、日本では立ち遅れたが、欧米では素早く対応した。トロウ・モデルでは立ち遅れたヨーロッパ諸国が、改革を導入したのは、知識モデルへの対応が不可欠になったからである。21 世紀が知識を基盤にしたシステム間、大学間の

競争の時代であることは、今日では議論の余地がないほど明白になりつつある中で、その洞察は知識モデルへの依拠によって可能になるものであった (Becher, 1989; Becher & Kogan, 1992; Bleiklie & Henkel, 2005; Parry, 2006)。日本で重視されたトロウ・モデルはヨーロッパではそれほど重視されていなかった事実はその背景を示唆している。

2. 高等教育政策の動向

(1) 1980年代の高等教育政策

知識モデルは意識されていなかったものの、産業社会の発展によって、社会改革と教育改革の必要性が要請される時代を迎えた。臨時行政調査会 (臨調) が活動を開始した 1980 年初頃は、日本社会の経済発展を機軸とした発展が重要な枠組みとして再検討される時期を迎え、その一環として高等教育の合理化と経済発展への貢献が政策課題として登場した。周知のとおり、1980 年代から米英諸国において、新自由主義の政治的動きが顕著になり、合理化、市場化、規制緩和などが重視されるに至った。そこには、知識基盤社会とグローバル化と市場化が三位一体になって形成する新たな国際社会が到来しつつあった。英米が先行し、世界的に市場化が加速化される中で、需要と供給の経済の論理が支配的になり、それに伴い、能率、効率、レリバンズ、アカウンタビリティ等のキーワードが重視される傾向をもたらした。この傾向は経済の領域において開始され、知識モデルと結合した「知識経済」の概念を生起し、同時に政治の世界において「新自由主義」の政策として遂行されるに至った。当然ながら早晚、教育の世界を巻き込むことは必至であった。1990 年代からは遅ればせながら日本を含め世界各地で同様の現象が大なり小なり進行する時代が到来し、それとの関係において、教育の世界も市場化を強め、各種の改革が追求される事態に直面せざるを得なくなったのである。

実際、日本の場合には臨調の提唱によって臨時教育審議会 (臨教審) が総理大臣直属の機関として設置され、1985 年の「教育改革に関する第 1 次答申」を皮切りに 1987 年の「教育改革に関する第 4 次答申」に至るまで都合 4 回にわたる答申を出すなど、市場化・合理化路線に沿って各種の教育政策あるいは高等教育政策を含む提言を行った (臨教審, 1985; 1986; 1987a; 1987b)。臨調の提言の所産として設立された大学審議会 (大学審) は、1987 年から 1999 年までの 12 年間にわたってさながら時限立法的に機能し、全体で 28 件の答申を矢継ぎ早に提唱するなど、集中的に高等教育改革案を提唱し続け、多くの改革を現実化することに貢献した。例えば、主なものを拾うと、領域的にいくつかに分類することが可能である。概括的に括ると、次のような答申が見られる。

①マスタープラン的な性格を持つ提言としては、「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」(大学審, 1998) がある。②教育改革の提言としては、「大学教育の改善について」(大学審, 1991a), 「短期大学教育の改善について」(大学審, 1991b), 「高等教育の一層の改善について」(大学審, 1997a) などがある。③大学院に関する提言としては、「大学院制度の弾力化について」(大学審, 1988), 「学位制度の見直し及び大学院の評価について」(大学審, 1991c), 「学位授与機関の創設について」(大学審, 1991b), 「大学院の量的整備について」(大学審, 1991e), 「夜間に教育を行う博士課程等について」(大学審, 1993), 「通信制の大学院について」(大学審, 1997c), などがある。④

管理運営に関する提言としては、「大学運営の円滑について」（大学審，1995）がある。⑤大学入試の改善に関しての提言としては、「大学院入学選抜の改善について」（大学審，1999）、「大学入試の改善について」（大学審，2000）。⑥教員については「教員採用の改善について」（大学審，1994）、「大学教員の任期制について」（大学審，1996）などがある。

さらに、大学審が役割を終えると、再び中央教育審議会（中教審）が大学審の機能を包摂して、高等教育に関する政策提言を行う活動を開始した。その主たるものは次のとおりである。①マスタープラン的な性格を持つ提言としては、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（大学審，2000b）、「我が国の高等教育の将来像」（中教審，2005a）があり、特に後者は1998年の提言に匹敵する性格を備えている。②教育については、「新しい時代における教養教育の在り方について」（中教審，2002a）がある。③大学院については「大学院における高度専門職業人養成について」（中教審，2002b）、「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—」（中教審，2005b）などがある。④管理運営については「我が国の高等教育の将来像」（中教審，2005a）があり、⑤大学入試については、「初等教育と高等教育との接続の改善について」（中教審，1999）がある。⑥教員については「大学の教員組織の在り方について」（中教審，2005c）、⑦大学評価については「大学の質の保証に係わる新たなシステムの構築について」（中教審，2002c）、⑧留学生政策については「新たな留学生政策の展開について」（中教審，2003）がそれぞれある。

（2）1990年代以降の高等教育政策

高等教育政策が本格的に改革と直結しはじめたのは、1990年代からであり、その嚆矢は1991年の大学審答申とそれを受けた文部省令である。これは、大学設置の大綱化を施策し、カリキュラムの規制緩和を導入し、卒業単位124単位を担保するならば、各大学で教養教育と専門教育の区別を廃止して統合できる画期的な提案を行った。この結果、大学教育の質的低下を来す恐れがあるために、自己点検・評価を義務づけた。高等教育改革が、教育改革と呼称される時代の幕開けであるこの年は、「教育改革元年」と呼称されてもよからう。それから、2006年の今日まで、大学は種々の改革を法律的に求められ、実際に実施に移したのであるが、その底流を流れているのは明らかに「教育改革」（educational reform）である。終戦直後に次ぐ大規模な教育改革という意味では、「教育革命」（educational revolution）と呼称してしかるべきである。

それでは、政策が画策したような教育革命が実現したか否かは検証を要する命題である。第1に、「自己点検・評価」（self review and evaluation）は実現したのであろうか。1991年の政策提言から7年を経た1998年に大学審が「第三者評価」の導入を提言したのは、明らかに自己点検・評価の限界を指摘したことにほかならず、僅か7年間の短期間に短兵急に結論を下したことを意味する。その意味では、改革あるいは革命のスパンが短期間であることを如実に示唆する改革案の提唱であったことが分かる。アメリカでのアクレディテーションの歴史が1910年代から今日まで1世紀持続していることを勘案すると、自己点検・評価をわずか数年で定着させるのは無理があると言わなければならないだろう（有本，1999）。戦後、1947年から大学基準協会が設置され、アクレディテーションが導入されたことを考慮すると、60年

の試行錯誤があった計算になるから、約半世紀以上の実験を試みても制度的に定着しないという風土の存在を無視できない。

第2に、FD (faculty development 大学教授職の資質開発) を事例に取り上げれば、これも1991年の自己点検・評価の導入によって制度化を提唱されたことが理解できる。すなわち、自己点検・評価は「自己研究」(self-study) の別言であることを想起すれば、FDの原点が自己研究である以上、紛れもなく「FD事始め」を提唱したことにほかならない。この時点では、FDはあくまで大学教員の自由意思や自主性に委ねられたのであり、強制は見られない。1998年の答申では、自己点検・評価の限界を指摘して、その曖昧性、甘え、自己満足、アカウントビリティの欠如、専門家の不在、等を問題にし、他者評価あるいは第三者評価の必要性を唱えた。FDはこの時期に「半義務化」を要請されることになり、強制力が作用した。さらに、2004年に至ると、機関別認証評価が導入され、法律によってすべての大学は第三者評価を受けることが義務化されたし、同時にFDの場合も義務化された(有本, 2005)。

このように評価とFDの問題を事例に見た場合、15年間に日本の高等教育政策と改革の関係は発展を遂げるとともに、初期の大学人の自主性に委ねる雰囲気から後期の強制力の作用するそれへと変質したことが分かる。1991年は起点、1998年は起点の集大成であると同時に次の時代の新たな起点となっていることが理解できるだろう。別言すれば、2000年を境に日本の高等教育政策は転換したことが窺えるし、高等教育改革も大学側の自主性や主体性を尊重する方向から、政府や文部科学省の要請する強制や監督を強化する方向へと移行したことが窺える。要約的に言えば、最初は、自主性や主体性を重視し、試行錯誤に委ねながらも、行政的な観点から見た場合の限界が生じた段階で、一定の強制力を働かせていることが看取できるのである。裏を返せば、日本の大学教員の力量が暫定的に試されながらも、その期待に応える力をいまだ発揮できない段階において、力量を試す実験に足早に終止符が打たれる方向へ動いた事実が観察できる。

3. 高等教育システムの構築

(1) 20世紀型から21世紀型への転換

現在の高等教育システムは20世紀の所産であるから、現在の改革は21世紀に適したシステムの構築を目的としていることは明白である。これは世界的な現象である(Altbach & Umakoshi, 2004)。20世紀に構想されたシステムは、その時点では革新的であったはずであるとしても、過去から未来への転換期にあたる現在の文脈では不適切もしくは不十分なものと化し、その早急な改変が要請されているのである。20世紀から21世紀の曲り角に相次いで提言された2つの改革案である、大学審(1998年答申)と中教審(2005年答申)の各答申は、20世紀の高等教育システムの限界を批判的に捉えて、21世紀の高等教育システムの構築を明確に示すことを試みた点で重要なものである。

第1に、1998年の政策とシステム像には、21世紀の高等教育システム構築に際して、理念的方策と実践課題が示された。すなわち、1998年答申の骨子は、①課題探求能力の育成、②教育研究システムの柔構造、③責任のある意思決定と実行、④多元的な評価システムの確立、などを構成して成立している。これは、①②をコア部分におき、③④を周辺部に配置して、教育研究の発展のために、管理運営の重要性を強

調し、さらに教育研究の質的保証を行うために、評価の重要性を指摘していることが理解できる（有本，1999）。理論レベルの構想ではあるが、中心部分に大学の機能を重視する視点を明確に配置している点で、概ね首肯できる理念を内容に盛り込んでいると解される。大学の諸活動のコアには、アカデミック・ワークが存在することは大学の本質に関わる論理であるからである。

さらに、このような理念を追求するために、具体的な政策は次のような内容を含んで展開されたことが分かる。①高等教育の高度化（大学院の量的整備・重点整備，大学院制度の弾力化，専門大学院制度の導入，社会人再教育の推進，産業界等との連携），②高等教育個性化（カリキュラム編成の弾力化，飛び入学の促進，責任ある授業運営と厳格な成績評価，授業の質的向上への取組み，情報通信技術の活用の推進），③組織運営の活性化（自己点検・評価，外部評価の実施，管理運営体制の明確化，学外意見の反映，教員組織（講座制）の弾力化，大学設置認可手続きの簡素化・弾力化，教育研究活動等の情報の積極的な提供，任期制・公募制などの教員の流動化）。これらの政策の実施は，大学審が1980年代から鋭意追求してきた高等教育政策の構築の集大成というべき性格を備えており，その後，2000年代に行われる中教審の答申に比較して，理念的な性格を具現していると解される。

これに対して第2に，2005年の政策とシステム像は，比較的現実的な高等教育システム像や実践を提示している点に特徴が窺われる。大学固有の理念の追求よりも，市場化や知識経済化などへ対応を前面に押し出して，政治的な主張が明確にされている点では，1998年の理念的な性格との対照性を示しており，高等教育システムがますます現実的な性格を帯びる方向へと転換したことを示していると解される（天野，2005）。2005年の答申は，2005年から2015年位までの15年位のスパンを想定したものであり，中期プランのグランドデザインであり，その意味で重要である。1998年のプランではこの時期へ対応できないとの判断から，僅か7年後に新たなプランが提出されたと読める。その骨子は，①高等教育の量的変化の動向，②高等教育の多様な機能と個性・特色の明確化，③高等教育の質の保証，④高等教育機関の在り方，⑤高等教育の発展を目指した社会の役割，等から構成されている（中教審，2005a）。

（2）高等教育政策の特徴

この時期の高等教育政策は，種々の特徴を持つと観察できるが，私見では次のような長短の問題が指摘できるに相違ない。長所としては，次の各点が考えられるだろう。

①矢継ぎ早な改革の断行。大学審議会の答申は12年間に28件の答申が出され，その後の中教審の答申も毎年2~3件のペースで行われている事実があり，集中と頻度が極めて大きい。日本の大学史上画期的な出来事であったことを指摘せざるを得ない。

②多様な領域の政策。高等教育政策が大学のアカデミック・ワークを中心に実施されるのは当然であり，その領域に政策提言が集中するのは自然である。すなわち，教育，研究，サービス等に関わる答申が多くなるのは当然の帰結である。しかし，この間の提言は，それに限らず，管理運営，評価，入試，グローバル化への対応，留学生，といった様々な領域に関わる広範な範囲をカバーしている。その極めつけは，1998年と2005年のマスタープラン答申であり，そこではさらに高等教育に関わる包括的な内容を網羅している事実が窺われる。

③再建・再生指向の政策。全体に高等教育の従来システムを見直し、改革することに比重が置かれており、グローバル化、市場化、知識基盤社会化、国際競争の激化など新たな社会変化や学問の変化に対応して、システムが時代錯誤に陥っていることを踏まえて、古いシステムの補足にとどまらず、再建策や再生策が追求されているところに特徴が見出される。理念から現実への転換を図った点も見逃せない。

④高等教育特化の政策。この時期の高等教育改革の焦点が、「教育改革」や「教育革命」と呼称されているように、学士課程教育、大学院教育など「教育」に特化した政策提言が主力を占めていることは疑えない。上記のように、新たな提言というよりも、戦後改革の原点への回帰が重点政策となっている。それと同時に、せつかく教育に特化しながらも、掘り下げが不十分な面が見られる。学士課程教育の重要性や教養教育の必要性の指摘はあるが、研究と教育と学習の関係を掘り下げて、E.ボイヤーの指摘したスカラシップの再検討に至るまでの進化はみられない(Boyer, 1990; Harvard University, 2006; 有本, 2005)。

⑤国家中心の政策。日本の高等教育政策は、戦前以来、政府や文部科学省を軸に中央集権的性格が強く展開されてきており、最近の動向は、大綱化、規制緩和、市場化、民営化、などへの傾向を示していることが指摘できる。大学におけるカリキュラム編成の自主性、自己点検評価の導入、国立大学法人化、シラバス、オフィスアワー、学生による授業評価、厳格な評価、単位互換制、GPA制、CAP制、モニター制、FD、SD、リメディアル教育、初年次教育、キャリア教育、といった大道具、小道具にかかわる様々な改革は概して大学の自主性や主体性に委ねる傾向を強めているので、国家統制の緩和政策を示していると解される。1990年代前半から1998年までの政策には高等教育の理念を追求する動きが見られる。

その反面、1990年代後半から2000年代になると、第三者評価、機関別認証評価、国立大学法人評価、FDの義務化、21世紀COEプログラム、各種GPプログラム、といった政策が登場し、規制を緩和して自主性や主体性を重視するよりも規制への転換、あるいは事前評価から事後評価への転換が試行され、国家あるいはその肩代わり機関による統制や監督を強める傾向が見られるとみなしてさしつかえあるまい。

⑥規制緩和主義の政策。この観点は、上記の国家中心の項目で述べたように、国家統制と国家統制緩和の両方の傾向が同時的に進行する中での、緩和部分との関係が深い。この時期の大きな特徴は、臨調路線を踏襲した臨教審、大学審、さらには中教審へと継承されて明確になってきた、市場原理への傾斜であり、需要と供給の経済的論理が教育世界へ容赦なく浸透した結果、合理化、効率化、能率化、数量化、ベンチマーキングなどの特徴が顕著に具現したことは否めない。設置審議会に厳しく設置を統制するよりも、規制緩和によって大学設置を容易にする政策が導入された結果、大学の品質保証は後退したのは明白であろう。事前評価を緩やかにし、事後評価を厳しくする政策の導入は、市場メカニズムによって操作される度合いを高めた。その成果は現在まで十分検討されていないが、かならずしも成功しているとは言えない。例えば、上記したように、1991年に自己点検・評価が導入され、僅か数年で他者評価への移行が漸行された事実は、規制緩和が質的保証に繋がらなかったという政策的判断に依拠しているとみなさなければ説明がつかないだろう。その意味では、高等教育システムの再構築過程において統制と緩和が政策的に動揺しながら、均衡点を求めていると観察できるであろう。

⑦現在中心の政策。この時期出された政策は過去よりも未来を志向しているのは当然であるが、必ずしも中期長期の未来を射程に入れているのではなく、せいぜい近未来を志向し、殆どは現在を志向している

と読めるのではあるまいか。マスタープランに限っても、20~30年先の未来へ照準を合わせた長期的なものとは到底言えない。1998年のマスタープランは、わずか7年後の2005年に新たなマスタープランによって改変されているのが何よりの証拠である。加えて、2005年のマスタープランの場合も、上で言及したように、15年程度先を射程に入れて構想されているに過ぎない。こうしたマスタープランと言えども、5、6年程度の先まで通用すればよいという内容に終始していることが透けて見えるはずである。

例えば、この時期に「ゆとり教育」と「厳格な系統教育」との間で文教政策は激しく動揺したし、その背後では初等中等教育はゆとり教育を求めておきながら、大学教育にはきびしさを求めるという、一貫性を欠如した政策が漸行されたのは記憶に新しい。こうした事実を招来した背景には、遠い未来が読めないという現代社会の不易性や不確実性が反映されている証拠と捉えることが可能であるかもしれない。しかしながら、一国の高等教育政策が朝令暮改に終始し、近視眼的なものに終始するのは、「教育100年の計」の観点からはいかにも不十分であり、政策の一貫性や大局的な深慮遠謀が必要であるとの観点からすれば、物足りない。

⑧先端・開発中心の政策。現在の高等教育改革が、新しい社会的期待や学問的期待に呼応している以上、従来欠如してきた新しい領域や学問へ関心を向けるのは必然的であり、それに反対を唱えることはアナクロニズムの陥穽に落ち込むことにほかならない。古い体質を改め、創造的に未来を開拓する政策が欠かさない。その意味で、市場化、グローバル化、知識基盤社会化等の社会変化に対応した改革案は政策に反映されて、概して基礎よりも応用、開発へと志向したことはやむを得ない動きと解されるし、教育、研究、サービス、管理運営などのあらゆる領域において、このような開拓が試みられた。例えば、研究を例に取り上げれば、上記の政策によって開始された21世紀COEプログラム、GPプログラム、あるいは科学技術基本計画によって開始された先端科学技術領域への重点化などの政策は明らかに先端・開発中心の政策であることを雄弁に物語っている（科学技術基本法、1995；科学技術基本計画、1996；2001）。これらの政策の実施によって、先端・開発科学や研究を中心に日本の学術研究のピークを高め、国際競争力を高めることを帰結している事実は、事後評価によって十分な検証、裏付けが必要ではあるが、相応の結果が出ていると推察すれば、政策的に重要な成果であろう。

（3）高等教育政策の課題

他方、上記の長所と表裏の関係になる、短所としては、次の各点が考えられるであろう。①改革至上主義・前政策の検証欠如。矢継ぎ早に提出され、実行に移された政策が真に成果を上げるには、政策の内容によって短期間に結果が出るものや長期間に結果がでるものなど区々であるから、全体的には相応の時間が必要であるはずである。その点、新たな政策が果たして前政策を十分検証して、政策評価をした結果、提出されているか否かが問題である。現在の改革はかなり短期間に行われることを前提にして政策が樹立されている傾向が読みとれるので、検証を行う場合にも、短期間に行われなければならないはずである。

例えば、国立大学法人の「中期目標・計画」の査定は6年間、機関別認証評価のサイクルは7年間、である。3年程度の検証期間が必要であると計算すれば、ほぼ10年程度の期間において次の政策が提出されうると推察できるにちがいない。その点、教養教育の改革は、1991年の大綱化政策で教養部の実質崩壊、

一般教育の形骸化が進行し、2002年に教養教育の見直しに関する中教審答申が出された経緯がある（中教審、2002a）。その間、11年の間隔があるので、検証期間は可能であったと推察できる。実際、筆者達は、その検証を試みた（有本編、2003）。しかし、答申には十分な検証報告がなされている形跡はみられない。

さらに検証欠如が明白なのは、マスタープランの場合である。先述した自己点検から他者評価の間の政策転換はわずか6年間、1998年のマスタープランから2005年のマスタープランの間の政策転換はわずか7年間に過ぎない。これでは、十分な検証が行われる余裕がなかったと言うほかない。

②総花主義・改革幻想。一連の政策が高等教育の全域に関わって包括的であり、全体的であり、網羅的であることは、高等教育のすべての問題を審議し、答申し、政策策定をし、行政の実施に施行するというメカニズムを前提に考えれば、当然至極であろうし、それを否定することはできない。短期間に精力的に取り組む、矢継ぎ早に政策化した努力とエネルギーに敬意を表しなければならない。もしこの時期に、この種の政策が連発されなければ、他の学協会や組織が比較的弱体な日本の高等教育界の風土からすれば、ほとんど答申に匹敵するような成果が出なかったことは容易に想像できるからである。また、他の機関や組織の政策提言は大学審や中教審の答申のように政策として実際の改革に結合する度合いも少ないことを考えると、諸答申の結果は相応の効果をもったことは否めない。

このように、審議会や文部科学省の置かれている立場から必然的に帰結した政策の性格は、包括的であり、多様な領域を網羅するという長所を持つ反面、それと裏腹の関係で総花的であるという短所を持つ。それと同時に、改革を大前提に答申がまとめられ、報告されている以上、すべての内容が改革に結合せざるを得ないから、よく言えば改革に前向きであるが、悪く言えば改革幻想に陥っているという限界がある。

例えば、評価の改革は市場原理型の導入により事前評価から事後評価への転換を鮮明にしたにもかかわらず、実施レベルでは十分な成果を上げていないのは、政策と現実の乖離を明白に示唆している。明治以来、130年に亘って、国家統制型の評価を施行してきた結果、大学は「統制従属型」の風土が形成され、市場化が要請するように、自主性・主体性を基礎にした「個性発揮型」の風土を醸成することに慣れていない。アメリカで発達したアクレディテーション型評価は、終戦直後に導入されながらも、約60年間形骸化した歴史がある。大学人が自主性・主体性を発揮してボランティア的に取り組むはずの基準協会型のアクレディテーションを十分育成する風土が欠如したのである。そのような風土の中で、新たに自己点検・評価を要請しても、短期間に育成される可能性は乏しいはずであるから、長年醸成された伝統的な風土に回帰するしかない。さらに、極端な見方をすれば、この間に答申が提起した改革は、ほとんど戦後アメリカから導入された大学改革案の焼き直しであり、戦後60年間実現できなかった原案のやり直しであるとみなすことができるはずである。60年間試みたアメリカナイゼーションが実現しなかったことを踏まえて、第2次アメリカナイゼーションが開始されるために、答申は新装を施した。特に、教育改革、教育革命の中枢に位置付くコンセプトは、アメリカの大学で実施済みのものの導入を試みて失敗したものが大勢を占める。上で言及した、シラバス、オフィスアワー、学生による授業評価、厳格な成績評価、単位、単位互換制、GPA制、CAP制、モニター制、FD、SD、リメディアル教育、初年次教育、キャリア教育、等々である。この中には、多少新味の概念もあるかもしれないが、大半は戦後導入されて形骸化した概念である。戦後60年間に実現できなかった改革が、新たな装いを以て登場したからと言って、簡単に実現する

とは限らない。それは改革幻想を意味することになる。

③高等教育の崩壊の加速化。「大学は死んだ」とは多くの研究者が指摘してきた(市川, 2001; 有本・山本, 2003)。これは理念を以て登場した近代大学が理念を実現した部分と実現できなかった部分を含め、いずれにしても現代では役割を果たし、終焉を迎えたことを意味している。「学部自治」、「学問の自由」、「教授の自由」、「学習の自由」、「科学の自由」といった一連の概念は、19世紀的な大学が「孤独と自由」(シェルスキー, 1970)の学問の府であるとの理念から形成された伝統的な概念である。これらの概念や慣行は、最近の大学改革によって、雪崩現象的に解体されていることは周知の通りである。例えば、教育と研究の統合は、フンボルトの理念として、ベルリン大学へ導入され、ドイツの大学で追求されたが、ドイツの大学自体がその実現に失敗した経緯がある(Clark, 1995)。それを導入した諸外国の大学においても大同小異であり、理念として追求されながら、現実的には実現されていないという実体を示した。今日の改革案は、もはや実体に追い打ちをかける方向へ歩んでおり、研究と教育を分断化し、研究の大学と教育の大学へ分業化し、研究教授と教育教授へと分化させる方向へ進行している。

学部自治の場合を事例にすると、学部に自治が付与され、教授会が権限を行使することが重要とされた、ギルド型の大学は伝統として継承されてきた。イギリス、ドイツ、フランス、イタリアなどヨーロッパの大学は、講座制を基軸に教授会の権限が強く、その代表である学部長や学長の権限はそれほど強くないという形態、すなわち概して学部自治が強い構造を示してきた(Clark, 1983)。アメリカの大学は歴史も浅いが、講座制ではなく学科制が組織の運営単位であり、教授会の権限よりも学部長やとりわけ学長の権限が強い構造を示してきた。現在の改革は、世界的に学長あるいは理事会へ権限を付与する構造へ動いている(江原, 2005)。ヨーロッパのレクター型よりもアメリカのプレジデント型の比重を高める方向である。日本の改革案も例外ではない(Arimoto, 2003; 2004)。国立大学法人化への改革案は明白にボトムアップからトップダウンへの転換を提言し、実際に2004年以来、行政的に施行されるに至った。大学教授がアカデミック・ワークに責任を持つギルド体制は、ノン・アカデミック階層の職員や大学外の人々が活動へ参画するという体制へと急速に動いている。Academic workがnon-academic workによって浸食され、あるいは両者が併存する時代の到来は、明らかに旧来の大学観の崩壊にはかならない。かくして、伝統的な大学観を軸に構成されてきた伝統的な高等教育システムは崩壊を加速化されているのは間違いない事実である。

④他の教育政策との矛盾。現代の教育の世界は、人間の生涯が成長発達段階によって成り立ち、ライフステージやライフサイクルを基調に教育が行われる必要があるとの視座からみるならば、「人間教育」の成長発達の断続性よりも連続性が求められるに違いない。その意味では、従来的高等教育システムは、大学を起点に考えていたので、初等・中等教育との断続性が強く、したがって人間の成長発達への考慮は欠如したと把握できる。大学入学を希望する者は、大学の水準に見合う者であるという発想は、高等教育のエリート時代から今日まで持ち込まれている思想である。

これに対して、初等教育が発達し、さらに中等教育が発達し、それらを卒業した生徒が大学へ進学を希望する方向は次第に定着した。現在は、世界的に高校生15%以上から50%未満が大学へ進学する高等教育の大衆化段階へ到達し、欧米の先進国を中心に50%を超える高等教育のユニバーサル段階へ突入してい

る。日本の場合も、高校生の52%以上が大学へ進学する時代を迎えた。この段階では、大学入学者の大半には成長発達の連続性を踏まえた大学観を適用する必然性が生じているはずである。このような連続性を追求する高等教育システムや概念の提案が欠如している。特に大学教育の側に、アメリカナイゼーションの教育を要請する答申内容は明確になっているが、必ずしも学生側の実態に十分配慮した内容になっていない。初等・中等教育レベルで、いじめ、自殺、不登校などが増加している事実への対応を政策が十分示していないのと、その連続上にある大学における学生の実態に対して十分な調査分析が行われていないことは、政策の不十分性を物語る。政策に一貫性が欠如することは、上述のごとくこの時期に、例えば、初等中等教育はゆとり教育、大学は厳しい教育を政策的に要請してきた事実にも如実に反映されている。生涯学習の観点から考えても、いまや大学や高等教育は国民の大半がユニバーサル・アクセスによって参画する時代である点を考慮して、人間の成長発達、あるいは「人間教育」の視点からの連続性が明確に示される必要がある。

⑤大学現場への不信。大学は1960~70年代の「大学紛争」の時期から今日まで、十分な大学改革を行うことに成功していないし、一部を除いて大学改革にあまり熱心であったとは言えない。「大学紛争」の時代に解決すべき課題が殆ど手つかずのまま今日に先送りされてきた(黒羽, 2002)。世界の高等教育改革からみれば、かなり遅れた時点で、教育改革や教育革命が重要だと意識されるようになるまで、教育改革への取組みを怠った罪は重い(天野, 2005)。その意味では、大学が政府や社会や納税者から信用されていない空気や事実があることは推察できるとおりであり、実際に一連の政策には大学現場への批判はある反面、大学人への信頼性は乏しい。大学人の自主性や主体性に委ねた改革へはある程度期待しながらも、結局は政府や国家の統制、監督、指導を帰結している事実が見られる。

上でも述べたように、概して、大学人の自主性や主体性を踏まえた改革が従来はあまり発達しない傾向にあったことは否定できない。しかし、現代は、大学あるいは大学人自身がそれをグローバル化、市場化、知識社会化などの文脈に位置づけて、アカデミック・ワークの質的保証を遂行し、アカデミック・プロフェッションの自覚を深め、アウトプットとしてのアカデミック・プロダクティビティ(academic productivity 学問的生産性)を高めることが問われている(Arimoto, 2003 ; 2005a ; 2005b ; 2006)。したがって、迂遠でもボトムアップの推進力を育成する政策が欠かせない。

⑥公共性の欠如。高等教育は国立、公立、私立の大学を軸に構成されている世界であるとしても、教育によって人材養成を行い、社会貢献を果たすことに使命が置かれている以上、市場化の観点からの政策が支配的になっても、かならずしも「私益」を追求するものではなく、「公益」あるいは「公共性」を追求するものであることは論を待たない。特に答申を踏まえて政策は、国立大学や公立大学への関心が強く、とりわけ国立大学への関心が強く反映されているから、自ずと公的教育が重視されていると解される。このような傾向は当然考慮してみても、この時期の答申や政策は、市場原理、民営化、アカウントビリティなどを強調すると同時に、合理化、能率、効率、レリバンスなどに力点を置いた。

民営化論の帰結として、国立大学は国立大学法人となり、公立大学は公立大学法人になり、私立大学へ近づいた。市場化は、経済の論理であり、需要と供給によって価値が決定されるため、市場性のない、競争力のない価値は淘汰される結果を招く。事後評価によって、競争力のある大学、研究科、学部、講座、

研究所、センターなどが生き残る方向が鮮明に出されたから、大学間、大学内を問わず生き残り競争は激化した。

上で述べた先端・開発領域中心の資源配分が強化された結果、理系の関連領域に重点が移行し、それ以外の領域、とりわけ人文科学や社会科学領域はじり貧に陥る傾向を招き、開発や応用科学の領域が脚光を浴び、基礎科学は取り残される傾向を招いた。産学連携の可能な理系分野は資金が豊富になる反面、それに限界のある文系分野では資金が枯渇し、十分な研究活動が不可能になりはじめている。法人化後の国立大学は、自立採算経営のために、学内で共通予算が増え、平均的に研究者の予算配分が大幅に減少し、ここでも研究活動が困難な状態が出現しつつある。こうして、政策の重点が市場化に対応して基礎研究よりも開発研究重視に転換したために、相対的に文系を中心に資金難に陥り、研究費の捻出に苦勞する状況が露呈している。競争資金は比較的、公共性よりも利潤に連結する領域になる傾向から、公共性の欠如を招かざるを得ない。

⑦中長期政策の不足。この点に関しては、すでに上記のとおりである。高等教育を含め、初等教育、中等教育、生涯学習（教育）、など教育全般には、長期のビジョンが不可欠であるし、しかるべき政策が欠かせない。短期間の政策は、可変性が大きく、せっかく試行しても、途中で異なる方針が導入されて、新たな取り組みへと転換する必要性が生じる危険性が大きい。一国の方針は長期ビジョンをもって樹立することによって、国民が安心して将来への取組ができるはずであり、めまぐるしく変転すると、不信感が募るのは回避できまい。

現在、こうした長期政策が困難な背景には、社会の変動性が大きく、近未来のみでも予測が不可能であること、近代経済学のように社会科学の中では科学性に富んだ学問分野ですら、近い将来の予測が十分でない傾向があることなどを勘案すれば、高等教育という複雑系の領域を予測することは至極困難となるのはやむを得ない。しかし、日本の高等教育の国際競争力を高め、質的保証を確固たる水準に高めるには、そのような政策提言が欠かせない。そのためには、深い洞察力が必要であり、さらに十分な実証研究によって裏付けられることは要請されるのであり、基礎科学としての高等教育研究の進歩が欠かせない（有本、2006a）。

⑧基礎基本の視点の看過。すでに論じたが、現代は世界的に先端科学のピークを上げる競争が熾烈に展開されている関係上、先端・開発を重視する傾向は顕著に認められる。モード1とモード2を巻き込み先取権競争は激化の一途を辿っている（Gibbons *et al.*, 1994）。ノーベル賞、国際学術賞、『ネイチャー』、『サイエンス』などの国際雑誌への掲載、パテント、SCI（科学の引用索引）、といった指標は、科学研究の最先端がどこに存在するかを詮索する場合に、使用される度合いが高い。ベンチャービッドが指摘したように、学問中心地は移動し、最近まで日本は周辺に位置づけられたのであり、その克服が依然として課題である（Ben-David, 1977）。知識基盤社会では、いずれの国の高等教育システムも研究の国際競争に参画し、学問的生産性を認知されなければ、国際社会で指導性を発揮することはおぼつかない（有本、2006b）。そのような現代社会の論理からすれば、政策の焦点が先端・開発に置かれるのは必至であり、資源が乏しく、「科学技術創造立国」を標榜する日本の場合、なおさらのことである。

その意味で、この間の政策が先端・開発を試行し、巨額の資金が投入されたのである。ちなみに科学技

術基本計画に限っても、1次~3次の間に60兆円以上が出費された。それはある程度首肯できるとしても、大学は種々の学問の集合体であり、種々の学問の発展によって、学界の発展に貢献し、ひいては社会の発展に貢献することを忘れてはなるまい。すぐ役立つ領域もあり、50年あるいは100年のスパンにおいて役立つ学問もあることを忘れてはなるまい。概して、基礎基本の視点の看過が進行していることは、やはり政策の反映であることを指摘せざるを得ないし、後生に禍根を残さないためにも、近視眼的になることを極力抑制し、中長期のビジョンの中で十分な洞察と調整が行われなければならないだろう。

おわりに

以上、主題に関わる考察を縷々行った結果、最近の高等教育政策には長所と短所が織り交ぜて存在することが判明した。日本の高等教育政策は、世界の先進国に比較して、知識基盤社会への対応が出遅れたし、知識モデルへの関心が希薄であった点にその原因の一端があることは否めない。この領域の開発は、科学技術の一層の重視、大学の学術研究の重視を喚起するのであるが、同時にそれらの分野を含め人材養成に関わる高等教育の重要性を改めて認識せざるを得ない。

高等教育政策を追跡し回顧してみても、理解できる重要な点は、日本の高等教育政策が国家主義と自由主義の二つの軸を往復しているとの印象が得られる点である。明治以来の政策は、国際競争力を高めるために、「帝國大学」や国立大学を基軸に資源の重点投資が展開されてきたし、研究大学を頂点とした高等教育の構造が形成された。戦後の政策は、国立、公立、私立の各セクターの発展を促進し、セクター間の格差助長を抑制する方向に力が注がれてきた。その意味では、戦前の中央集権から戦後の地方分権への移行が政策的に顕著に展開されたことが分かる。今日の政策は、戦後の政策を一層促進し、さらに市場化を踏まえて規制緩和によってセクター間、大学間の競争を助長する方向へ加速されているのであり、各種規制緩和、国立大学法人化、大学統廃合、COE政策、GP政策などはその一環であると解される。

他方、知識基盤社会化、グローバル化などへの対応は、高等教育の質的保証の重要性を喚起しており、需要と供給の市場原理のみで高等教育を捉える政策に限界があることを示唆している。実際、政策的にも合理化、能率、効率、私益を追求するばかりでは、公益や公共性が維持発展できないのであり、このことを考慮して、規制を強化し、統制や監督を強める動きが観察できることが分かった。したがって、日本の1世紀にわたる高等教育政策は、規制と規制緩和の二つの軸の間の往復作用の中で、21世紀の高等教育システム像の構築を追求するとともに、新たなシステムの中に高等教育の国際競争力を確立するための質的保証の観点から均衡点を模索しているのが高等教育政策の現状であると分析できるであろう。

【参考文献】

Altbach, Philip G. and Umakoshi, T. (eds.) (2004) *Asian Universities: Historical Perspective and Contemporary Challenges*. The Johns Hopkins University Press.

- 天野郁夫 (2005) 『大学改革の社会学』 東京大学出版会。
- 有本章 (1999) 「大学改革の現状と課題—大学審議会答申との関連において—」 『大学教育学会誌』 第 21 巻, 第 2 号, 2-12 頁。
- 有本章 (2003) 「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」 『大学論集』 第 33 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-19 頁。
- 有本章 (2005) 『大学教授職と FD—アメリカと日本—』 東信堂。
- 有本章 (2006a) 「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, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-29 頁。
- 有本章 (2006b) 「大学院教育研究の回顧と展望」 『大学論集』 第 36 集, 広島大学高等教育研究開発センター 83-105 頁。
- 有本章 (編) (1991) 『諸外国の FD/SD に関する比較研究』 高等教育研究叢書 12, 広島大学大学教育研究センター。
- 有本章 (編) (1997) 『ポスト大衆化段階の大学組織変容に関する比較研究』 高等教育研究叢書 46, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章 (編) (2003) 『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部。
- 有本章・山本眞一 (編) (2003) 『大学改革の現在』 東信堂。
- Arimoto, A. (2002) 'Globalization and higher education reforms: The Japanese case', in Jurgen Enders and Oliver Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 127-140.
- Arimoto, A. (2003) 'Recent higher education reforms in Japan', *Higher Education Forum* 1, Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 71-87.
- Arimoto, A. (2004) 'Higher education reforms: Determinants and directions', in N. F. McGinn (ed.), *Learning through Collaborative Research: The Six Nation Education Research Project*. New York: Routledge Falmer, August 2004, 143-172.
- Arimoto, A. (2005a) 'Structure and function of financing Asian higher education', *Higher Education in the World 2006*. UNESCO-GUNI, 176-187.
- Arimoto, A. (2005b) 'National research policy and higher education', *Journal of Educational Planning and Administration* 19(2), New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration, 175-198.
- Arimoto, A. (2006) 'Remarks on the Relationship between Knowledge Functions and the Role of the University', Sverker Sorlin & Hebe Vessuri (eds.), *Knowledge Society vs Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics*, (Chapter 8). Palgrave Macmillan, Forthcoming.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culuters of Disciplines*. SRHE and Open University Press.
- Becher, T. and Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*, London: Routledge.

- Bleiklie, I. and Henkel, M. (eds.) (2005) *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education*, Dordrecht: Springer.
- Ben-David, J. (1977) *Centers of Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boyer, E. L. (1990) *Scholarship Reconsidered*. Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching.
- 中央教育審議会 (1969) 「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」(答申)。
- 中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2002a) 「新しい時代における教養教育の在り方について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2002b) 「大学院における高度専門職業人養成について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2002c) 「大学の質の保証に係わる新たなシステムの構築について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2002d) 「大学等における社会人受入の推進方策について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2003) 「新たな留学生政策の展開について」(答申)。
- 中央教育審議会 (2005a) 「我が国の高等教育の将来像」(答申)。
- 中央教育審議会 (2005b) 「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—」(答申)。
- 中央教育審議会 (2005c) 「大学の教員組織の在り方について」(答申)。
- Clark, B. R. (2005) 'Genetic entrepreneurialism among American universities', *Higher Education Forum 2*, Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 1-17.
- Clark, B. R. (1983) *Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkley: University of California Press. (B. クラーク [有本章訳] (1996) 『高等教育システム』玉川大学出版部)
- Clark, B. R. (1995) *Place of Inquiry*. Berkley: University of California Press. (B. クラーク [有本章監訳] (2003) 『大学院教育の国際比較研究』玉川大学出版部)
- 大学審議会 (1988) 「大学院制度の弾力化について」(答申)。
- 大学審議会 (1991a) 「大学教育の改善について」(答申)。
- 大学審議会 (1991b) 「短期大学教育の改善について」(答申)。
- 大学審議会 (1991c) 「学位制度の見直し及び大学院の評価について」(答申)。
- 大学審議会 (1991d) 「学位授与機関の創設について」(答申)。
- 大学審議会 (1991e) 「大学院の量的整備について」(答申)。
- 大学審議会 (1993) 「夜間に教育を行う博士課程等について」(答申)。
- 大学審議会 (1994) 「教員採用の改善について」(答申)。
- 大学審議会 (1995) 「大学運営の改善について」(答申)。
- 大学審議会 (1996) 「大学教員の任期制について」(答申)。
- 大学審議会 (1997a) 「高等教育の一層の改善について」(答申)。
- 大学審議会 (1997b) 「通信制の大学院について」(答申)。
- 大学審議会 (1997c) 「遠隔授業の大学設置基準における取り扱い等について」(答申)。
- 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—競争的環境の中で個性が輝く大学—」

- (答申)。
- 大学審議会 (1999) 「大学院入学者選抜の改善について」 (答申)。
- 大学審議会 (2000a) 「大学入試の改善について」 (答申)。
- 大学審議会 (2000b) 「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」 (答申)。
- 江原武一 (1994) 『現代アメリカの大学』 玉川大学出版部。
- 江原武一 (2005) 「大学の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。
- Gibbons, M., Limonges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., and Trow, M. (1994) *The New Productions of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications. (M.ギボンス編著, 小林信一監訳 (1997) 『現代社会と知の創造—モード論とは何か—』 丸善)
- Harvard University, Faculty of Arts and Sciences (2006) Preliminary Report, Task Forces on General Education, October, 2006.
- 市川昭午 (2001) 『未来形の大学』 玉川大学出版部。
- 市川昭午(編) (1995) 『大学大衆化の構造』 玉川大学出版部。
- 科学技術基本法 (1995 年 11 月 15 日法律 130 号)。
- 科学技術基本計画 (1996 年 7 月 2 日閣議決定)。
- 科学技術基本計画 (2001) 『第 3 期科学技術基本計画の「5 つの戦略」』 (総合科学技術会議答申)。
- 黒羽亮一 (2002) 『大学政策—改革への軌跡—』 玉川大学出版部。
- OECD (2004) *Education at a Glance: OECD Indicators 2004.*
- Parry, S. (2006) 'Disciplines and doctorates', *Higher Education Dynamics 16*, Springer.
- 臨時教育審議会 (1985) 「教育改革に関する第 1 次答申」。
- 臨時教育審議会 (1986) 「教育改革に関する第 2 次答申」。
- 臨時教育審議会 (1987a) 「教育改革に関する第 3 次答申」。
- 臨時教育審議会 (1987b) 「教育改革に関する第 4 次答申」。
- シェルスキー, H. [田昭徳ほか訳] (1970) 『大学の孤独と自由』 未来社。
- 寺崎昌男 (1998) 『大学の自己変革とオートノミー—点検から創造へ—』 東信堂。
- Trow, M. (1974) 'Problems in the transition from elite to mass higher education', *Policy for Higher Education*. OECD.
- 馬越徹 (編) (2004) 『アジア・オセアニアの高等教育』 玉川大学出版部。

第 2 部 高校・大学教育・社会の接続

第1章 高校と大学の接続

—現状と課題—

杉原 敏彦*

1. 高校教育改革の潮流

我が国の戦後高校教育の歴史は、その教育内容と制度そのものの多様化の軌跡と言える。教育内容の多様化は、学習指導要領の改訂の度に、すべての高校生が卒業までに共通に履修する単位数が減じられていくことを見ても明らかである¹⁾。多様化する高校生の興味・関心や進路希望に応じた教育内容を提供するためには、共通課程を減らし生徒の主体的な選択を拡大することによって対応するのが効果的という考え方に基づいている。

また、高校制度の多様化を象徴するものの一つが、総合学科の設置・拡充である。総合学科は、普通科及び専門学科と並ぶ第三の学科として1994年度から制度化され、幅広い選択科目の中から生徒が自分で科目を選択して学ぶことができることを最大の特徴とする学校制度である。普通教育と専門教育の二学科体制で行われてきた戦後の高校教育に「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に実施する学科」(高等学校設置基準第5条)が加えられたのである²⁾。

総合学科・単位制高校等特色ある学校の設置や学校間連携・学校外の学修の単位認定等教育課程の工夫等、現在進められている高校教育改革の源流は、臨時教育審議会での協議(1985～87年)に求められる。この臨時教育審議会答申では、教育改革の理念として①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化(国際化・情報化)への対応の三点が示され、高校教育においても、「自由化・個性化・多様化」というその後の改革の流れが方向付けられた。このような中身を持つ改革が提言され、今日でも展開され続けている背景には、高校教育の量的拡大と質的変容があるからに他ならない³⁾。

戦前のように一部の選ばれた者が進学する中等教育機関ではなく、中学校卒業者の97%超が進学する国民的な教育機関となった今日の高等学校には、能力・適性、進路、興味・関心等の極めて多様な生徒が入学している。そのため、高校教育の水準や内容については一律一様ではなく、幅広く柔軟な教育を行うことが、高校教育を成り立たせるための前提条件となった。一方で、高校で共通に学ぶ内容が減れば減るほど、高校教育修了の意味するところは一定でなくなり、高校と高等教育機関との接続が円滑に行われぬおそれが高まるのである。高校生の多様な関心や学力を踏まえた上で、彼らにとって充実した高等教育とするための質的保証をどのようにして実現するか、そのために高校と大学はどのような接続を果たさなければならないか、これらの点が今日における高校と大学の接続の最大の課題と言える。

* 広島大学入学センター、教授

2. 大学教育の大衆化と18歳人口の減少

(1) 高校教育と大学教育の関係

高等教育は初等中等教育を基礎として成り立つものであるから、高校教育の在り方が大学における教育に影響を及ぼすのは自然である。ところが、実際にはこれまで大学教育が高校教育から影響を受けることはほとんどなく、高校教育の方が大学教育から大きな影響を受け続けてきたのである。その傾向は、志願者の集中する選抜性の高い一部の大学（以下、「選抜型大学」）にあつて、一層顕著であつた。それは、特にこれらの選抜型大学が高校教育に求める水準は高くて一定であつた上に、入学者の受け入れに当たって厳しい選抜が行われ、高校教育における到達度の高い学生についてのみ入学が許可されるという仕組みがあつたからである。つまり、高校教育にどのような改革の潮流が生まれ、どのような教育が営まれようと（学習指導要領でどのような改訂が行われようと）、難易度の極めて高い入学試験を受験して選抜型大学にたどり着く学生の学力と受けてきた教育水準は変わらず一定であつたからである。

逆に、高校の側では、選抜型大学を中心として大学により多数の入学者を送ることを学校内外から期待されると同時に、その実績が自らが行う教育の質の高さの証明に他ならないと受け止められていた。このように厳しい選抜が行われている間は、大学教育と高校教育との間の影響を及ぼす関係は片方向のものであつた。

ところが、近年、大学教育は高校教育から大きな影響を受ける立場に変わつてきた。そのような変化の様子や要因を探るため、次に大学進学率及び18歳人口の推移等について見てみよう。

(2) 大学進学率の推移

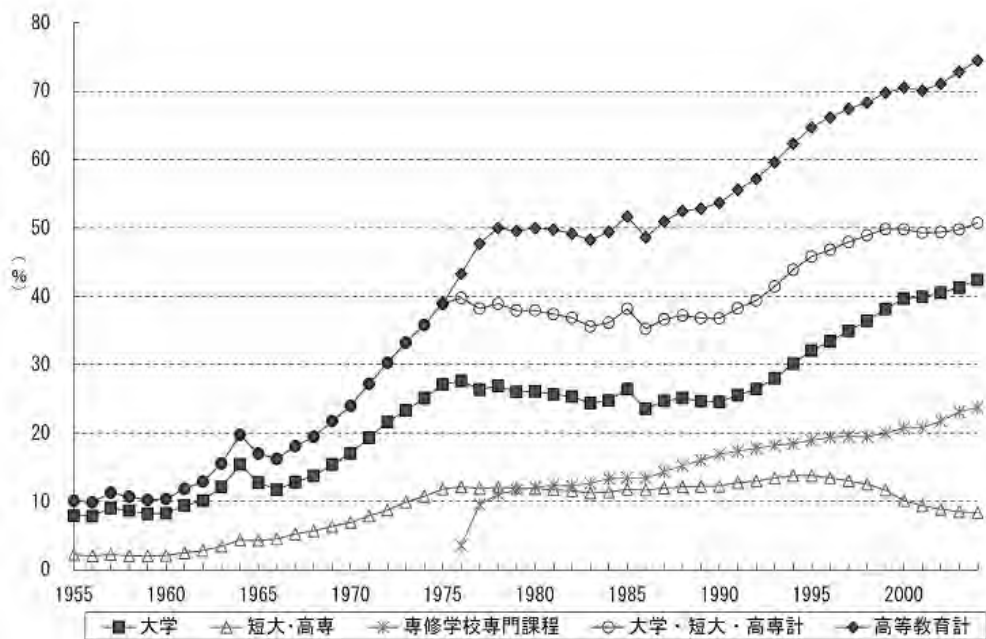
我が国の大学・短期大学進学率は、戦後しばらくは10%台であつたが、1969年に20%、73年に30%を超え、その後しばらく停滞の時期があつたものの93年に40%を超え、05年には51.5%となつてほぼユニバーサル化の段階まで到達したところである。

あらためて戦後の大学・短期大学等進学率の推移を見ると（図1参照）、二つの急増期とその間に挟まれた停滞期のあることが分かる。第一の急増期は1960～75年、第二のそれは1985～現在であり、その間の停滞期は75年からの約10年間である。それぞれの急増期には、団塊世代とそのジュニア世代の大学進学期が重なっている。このうち停滞期に相当する約10年間に関しては、文部省の高等教育政策として、大学の新增設と定員増は、国公立の医大等政策的に要請されるものに限定するとともに、地方における高等教育機関の充実を期して政令指定都市等特定地域では認可しないなどの措置のとられたことが影響している⁴⁾。進学希望者が集中している大都市部で進学者の受け皿になる収容力を増やさないとという政策をとった結果として、激しい進学競争が起こつた。「そして皮肉なことにその中で国立大学の地盤沈下と、大都市部を中心とした私立大学の地位上昇が進行することになつた」⁵⁾。

その後、1990年前後に文部省は、18歳人口の急増に対応するために、それまで抑制していた大学・短期大学の定員の拡大政策に転じた。この拡大政策は、もっぱら私大の活力に期待しようとするものであり、大学設置基準運用の緩和もあつて、ほぼ10年間抑制されていた私学の新増設要求が、「堰を切つたように溢れだした観」があつた⁶⁾。さらに、18歳人口のピーク（1992年）後の減少期に、それまで拡大した収

容量を縮減させる実効のある政策がとられず、また、90年代以降、長期的な視野で大学の入学定員が統制されることがなく、結果として現在に至るまで進学率の上昇が見られるところである。

図1. 高等教育への進学率推移



出典：広島大学高等教育研究開発センター高等教育統計データ集

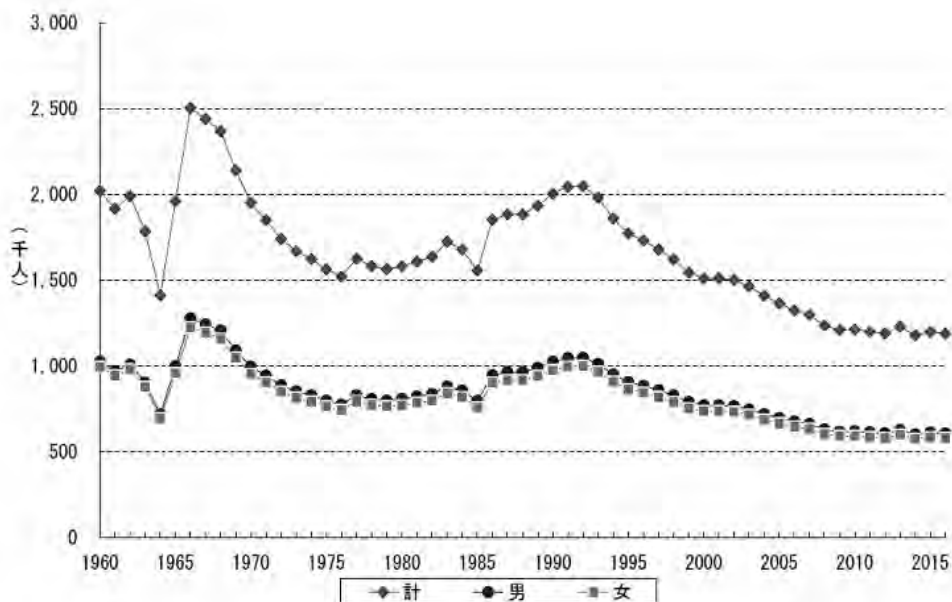
(3) 18歳人口の推移と高校・大学教育への影響

前項で触れたとおり、団塊世代の大学進学期以降では、そのジュニア世代の大学進学期に当たる1992年をピークとして、その後は18歳人口が長期的に減少する局面を迎えている。18歳人口は、94年に約205万人であったものが、2005年に136万人となり、その後ピーク時の60%弱に相当する120万人前後で長期的に推移する見通しである(図2参照)。

94年と05年で比較すると、18歳人口は約34%減少しているのに対して、大学・短期大学入学者数は約12%しか減少していない。この数字から考えられることは、大学・短期大学進学率及び合格率の上昇である。大学・短期大学合格率(入学者数/志願者数)は90年の62.7%以降毎年上昇し、05年には88.1%にまで至っている(図3参照)。文部科学省の推計では、07年にこの合格率(収容力)は100%に達する。すなわち大学・短期大学全入となる見込みである。入学者選抜が機能しないオープンアドミッションの状況は、すでに少なくない大学・短期大学で見られているが、今後さらに増加することが予想される。入学希望者の集中する選抜型大学はなくなることはないとはいえ、一般に、大学進学・大学入試を高校における学習インセンティブとして期待することはもはや不可能な状況に立ち至っている。それは同時に、高校

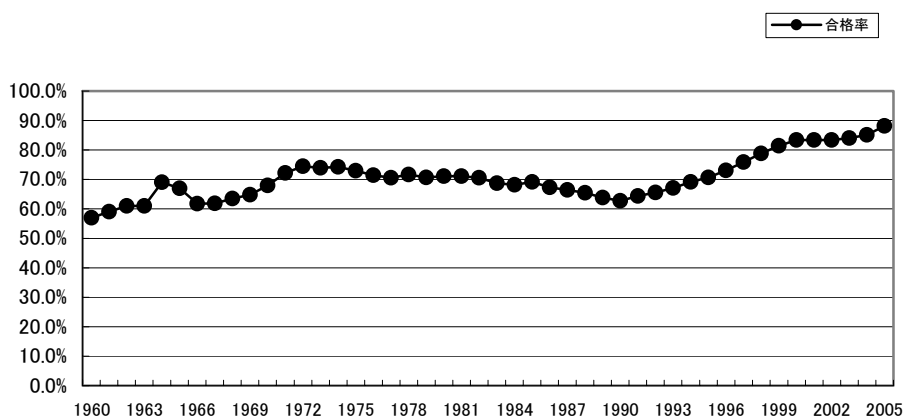
修了時点で、高校教育の成果として修得すべき内容を身につけないまま大学に入学する者が増加することを示唆している。

図2. 進学該当年齢人口の推移



出典：広島大学高等教育研究開発センター高等教育統計データ集

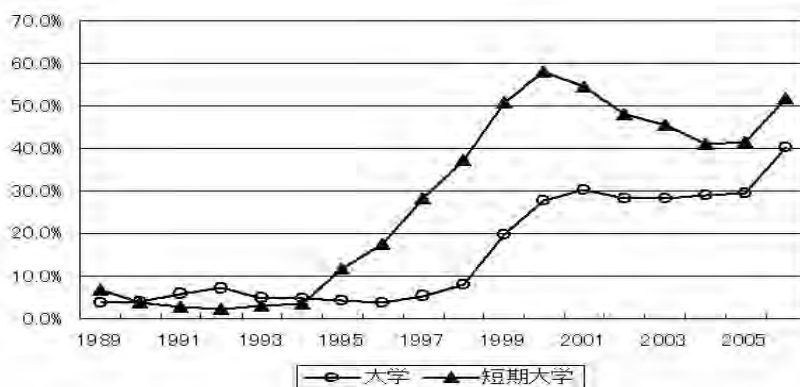
図3. 大学・短期大学合格率推移



出典：文部科学省高等教育局大学入試室

また、大学の入学定員は、18歳人口の減少期に入った1995年以降減少するどころかむしろ現在に至るまで増加してきている⁷⁾。短期大学から4年制大学への移行という要因だけでなく、大学・学部の新設が続いているためである。この結果、入学者数が入学定員を下回る「定員割れ」の大学・短期大学が急増しており、図4のとおり2006年度では私立大学の約4割、私立短期大学の約5割が定員割れを引き起こしている。このような入学定員の恒常的な割り込みは、大学の安定的な経営に重大な影響を与えるものと考えられる。

図4. 私立大学・短期大学における定員割れ学校数割合の推移



出典：日本私立学校振興・共済事業団

3. 高校と大学の接続の現状

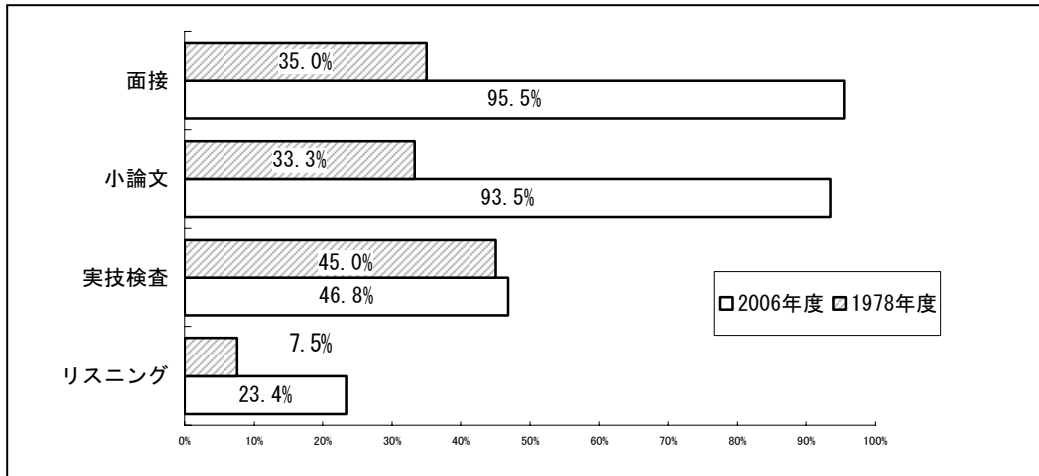
(1) 入学者選抜

高校と大学の接続とは、主に大学入学者選抜を指していた。とりわけ選抜型大学においては、出題される入試問題が大学の求める高校教育の到達水準であり、高校においても入学者選抜を目標に教育を営んでおり、高校生にとって最大の学習インセンティブは入学者選抜に他ならなかった。入学者選抜が大学・高校の双方でこのように受け止められていたのは、大学進学自体が入学者選抜において努力を要し、難しいものと一般に捉えられていた時期にも相当するが、合格率の推移を追うと、特に合格率の低かった時期は、1960年代半ばと90年代初めの頃だと分かる(図3参照)。この二つの年代をピークとする概ね60年代から90年代初めまでの期間、高校と大学の接続とは主に入学者選抜を指していたと思われる。

ところで、こうした進学競争を緩和するために文部省が打ち出した政策は、選抜尺度の多元化、多様化であった。学力試験という一元的な尺度で受験者を得点順に並び、最上位から順に入学定員まで合格させるという「公平・公正」な選抜方法、したがって一元的な尺度なるが故に競争も加熱しやすい選抜方法だけではなく、高校時代の諸活動の実績や小論文、面接などを通じて、志願者の学ぶ意欲や専門領域への関心等をも可否判断の要素とする新たな選抜方法の導入が促進され、次第に大学に取り入れられていった。大学の設置者別に見ると、入学者選抜方法の多様化についてより保守的な対応をするのは国公立大学の方だと考えられるが、共通一次試験導入直前の1978年度と2006年度とで国公立大学における多元的な評価

基準の導入状況を比較すると、図5のとおりである。現在ではほとんどの国公立大学において面接及び小論文が評価基準として取り入れられている。

図5. 国公立大学における多元的な評価基準の導入状況



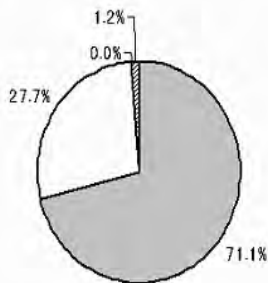
出典：文部科学省高等教育局大学入試室

図6. 国公立大学における選抜方法別入学者数割合の推移

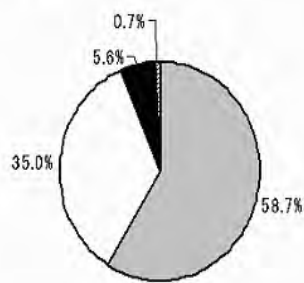
〔平成7年度選抜方法入学者数の割合〕

〔平成17年度選抜方法入学者数の割合〕

1995年度



2005年度



□ 一般選抜 □ 推薦入学
 ■ アドミッション・オフィス入試 ▨ その他

□ 一般選抜 □ 推薦入学
 ■ アドミッション・オフィス入試 ▨ その他

出典：文部科学省高等教育局大学入試室

また、選抜方法の別でいえば、長い間大学入学者選抜のほとんど唯一の方法であった一般選抜に、推薦入学⁸⁾やアドミッション・オフィス入試⁹⁾が加わった。両選抜方法とも、学力検査を主要な資料とする一

一般選抜に対して、「入学定員の一部について、多様な選抜方法を工夫することが望ましい」¹⁰として文部科学省によって示されている選抜方法の一つであり、実質的に学力検査を実施しないという点で共通の特徴がある。この10年間を見ても、図6に示すとおり、1995（平成7）年度に国公私立大学の入学者における一般選抜と非一般選抜との割合が7：3であったものが、2005（平成17）年度には6：4に推移している。今や大学入学者の4割が教科学力を測る学力検査によらず大学の門をくぐっており、その割合は今後も増加する傾向にある。

このように入学者選抜が変容すると、それに呼応して高校教育も影響を受ける。高校において中核となる「進学指導」の取組みは、一般選抜の学力検査入試問題からうかがえる大学の求める学力水準に生徒の学力を到達させる「学力向上」の取組みではなく、大学の行う「多様な選抜」に対応する力をつける取組みへと変わっていく。この傾向は、多様な進路希望を持つ生徒の在学する高校で顕著であるが、「進学校」においても、入学者選抜の変容に対応しないことを逆に標榜する高校と、このような変容に対して「苛立ち」を覚えつつそれでも対応する高校とに分かれているように見える。

一方で、大学の側では、特に90年代以降大学が大衆化し合格率も上昇するにつれて、学力試験が選抜方法として有効に機能しない大学が増加してきた。高校教育の段階で入学者選抜・大学進学自体はかつてのように学習インセンティブとして働かず、学習意欲や進学目標の定まらないままひとまず大学に進学するという者が少なくない状態に立ち至っていることは、すでに述べたとおりである。また、18歳人口の減少によって、学生募集が不安定となる大学が増加してくると、そのような大学では志願者を集めることが喫緊の課題となってくる。

こうして、一方で、大学教育を成り立たせるためには入学者に高校教育修了時点での一定の学力を要求したい、他方で、そのことを測る選抜を実施しようとする、受験生には選抜自体が重荷となって志願者が集まらず、選抜として機能しないというディレンマが大学間に広がっている。「入学者選抜」は入学者を選抜する以前に、先ずは志願者を集めるためにその内容と方法を工夫せざるを得ないという肉肉な状況が生まれている。こうして、このような大学が選抜方法等を「工夫」した結果が、選抜方法や評価基準の多様化の中に紛れ込んでいるとも考えられる。

（2）「高大連携」の取組み

我が国の高校と大学の接続の現状を語るとき、言及しておかなければならないのが、全国の高校、大学で広がっている高大連携と呼ばれる取組みである。

一般に高大連携の取組みとされているものをまとめると表1のようになる。この中で、圧倒的な割合で多いのは「I. 高校生の教育に資する取組み」であり、高大連携とは、「高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動」¹¹と言ってもよい。

表1. 高大連携の諸形態

- | |
|---|
| <p>I. 高校生の教育に資する取組み</p> <p>1. 大学における取組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 正規授業の高校生への公開 ・ 高校生対象の公開講座 ・ オープンキャンパス <p>2. 高校における取組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 出張講義（模擬授業） ・ 講演会 ・ 大学説明・入試説明 <p>II. 大学生の教育に資する取組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 高校レベルの補習授業 <p>III. 高校及び大学の教員に資する取組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 研究会・研究会の開催 ・ 連絡協議会の開設 |
|---|

次の図7は、現在行われている高大連携の取組みを、取組み内容に着目した縦軸〔専門性重視－体験重視〕と取組み場所に着目した横軸〔大学外－大学内〕によって類型化したものである。

このうち専門性を重視した取組みである「大学における講義の聴講」は、「特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、高等学校レベルの内容にとどまらず様々な教育を受けることを希望する生徒」を対象とするものであり、本来対象となる高校生は限られる。これに対して、「オープンキャンパス・大学説明会等」は、高校の進路指導の範疇に入り、一方の大学としては高校生に対して大学の特色等をアピールする機会であって入学政策・学生募集方策と強く関連する取組みである。

ところで、高大連携の量的な拡大の背景には何があるのであろうか。この取組みの進展の契機となったのは、中央教育審議会「初等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」（1999年）である。この答申などを通じて、高校生に大学レベルの教育を提供することに対して高校・大学双方の関心が高まってくるが、この時期、高校の「学校外の学修の単位認定」の対象が、大学の授業等に拡大されたことは、取組みのはずみとなった。

大学にとって負担の大きいこのような取組みが隆盛を見る背景には、18歳人口の長期的な減少の只中であって、高校と大学とのこのような連携は学生募集に影響を及ぼすのではないかと大学の側の推測も混じっているようである。

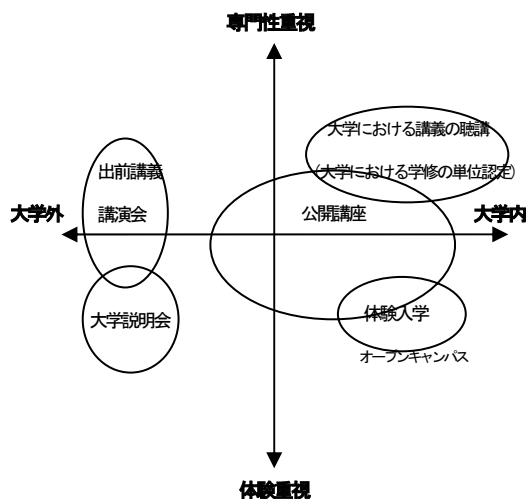
4. 高校と大学の接続の課題

大学教育のユニバーサル化の時代を迎え、多様な学習歴を持ち多様な関心を抱いた学生が大学に入学する状況はますます常態化することであろう。こうした事態に対応して大学教育の質的保証を達成するには、高校、大学それぞれに果たすべきことがある。

高校については、高校教育修了時に生徒に期待される学力は現状のままでよいのか、とりわけ共通教育（学習）の質と量に関して検討が必要と思われる。その検討の前提として、学力テスト等の実施を通じて、高校生の学力の状況を正しく把握する必要がある。

さらに、入学者選抜が高校生の学習インセンティブになりえない事態となった現在、どのようにして高校生の学習を動機づけるか、現在我が国で広く行われている高大連携の取組みを超えて高校と大学との連

図7. 高大連携の現状のイメージ



出典：勝野頼彦『高大連携とは何か』

携を活用することはできないか、検討することも大切である。

大学については、入学者選抜が本来の役割から離れて、志願者を集めるための「選抜」になってはいないか、見直す必要がある。そして、大学の「入り口」でどうしてそのような選抜方法を取り、評価基準を用いるのか、当該大学の学士課程で学んだ4年後の「出口」での姿とともに示すこと（広義のアドミッション・ポリシーとして）が大切である。それこそが、高大連携の取組みの端緒と言うべきものではなかろうか。

さらに、実施した入学者選抜の内容・方法の妥当性と入学後の教育研究の成果との関連を検証するためにも、入学者の追跡調査が必要となる。

また、必ずしも大学教育を享受する学力を備えた学生ばかりが入学するわけではないと捉えられたときから、大学において補充教育の実施を検討する必要性が生じる。

高校と大学に求められるこれらの取組みは、相互に閉じた取組みに終始すると労の大きさに比して成果の乏しいおそれがある。高校と大学がそれぞれの実情を直視し、意見等を交換しあうという取組みが重要なきを迎えているように思う。

【注】

- 1) 高等学校普通科において共通に履修する必修科目の単位数の合計は、1960年版の学習指導要領で68単位、70年版で47単位であったものが、99年版では31単位と減じられている。
- 2) 制度発足当初の1994年度、全国で7校であった総合学科高校が、05年度には286校まで拡大している。
- 3) 新制高校発足直後（1950年）に42.5%であった高校進学率は、1954年に50%、61年に60%、65年に70%、70年に80%、74年に90%をそれぞれ超え、現在（2005年）では97.6%までになっている。
- 4) 黒羽亮一（2001）『新版戦後大学政策の展開』、玉川大学出版部、110-111頁。
- 5) 天野郁夫（2006）『大学改革の社会学』、玉川大学出版部、189-190頁。
- 6) 黒羽（2001）117-118頁。
- 7) 私立4年制大学を取りあげると、18歳人口ピーク時の1992年度の入学定員が303,312人であるのに対して、06年度は440,335人まで増加している。
- 8) 文部科学省の通知する大学入学者選抜実施要項において、推薦入学について記述されたのは1966年度入学者選抜からである。実施要項（07年度大学入学者選抜版、文部科学省高等教育局長通知）では「出身学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し調査書を主な資料として判定する方法」と定義されている。
- 9) 大学入学者選抜実施要項において、アドミッション・オフィス入試について記述されたのは2002年度入学者選抜からである。実施要項では「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせ

ることによって、入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する方法」と定義されている。

10) 平成 19 年度大学入学者選抜実施要項（平成 18 年 5 月 29 日付け 文部科学省高等教育長通知）

11) 勝野頼彦（2004）『高大連携とは何か―高校教育から見た現状・課題・展望―』，学事出版，69 頁。

【参考文献】

天野郁夫（1985）『教育改革を考える』東京大学出版会。

天野郁夫（1995）『教育改革のゆくえ』東京大学出版会。

天野郁夫（2002）「高等教育の構造変動」『教育社会学研究第 70 集』日本教育社会学会。

天野郁夫（2006）『大学改革の社会学』玉川大学出版部。

荒井克弘・橋本昭彦（2005）『高校と大学の接続―入試接続から教育接続へ―』玉川大学出版部。

勝野頼彦（2004）『高大連携とは何か』学事出版。

黒羽亮一（2001）『新版戦後大学政策の展開』玉川大学出版部。

高等教育研究会（1994）『多様化する大学入試』つむぎ出版。

佐々木亨（1984）『大学入試制度』大月書店。

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―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）」。

大学審議会（2000）「大学入試の改善について（答申）」。

中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」。

中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」。

中島直忠編（2000）『日本・中国高等教育と入試―二一世紀への課題と展望―』玉川大学出版部。

中村高康（1996）「推薦制度の公認とマス選抜の成立―公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐる―」『教育社会学研究第 59 集』日本教育社会学会。

文部科学省高等教育局「大学入学者選抜実施要項」。

山口満編（1995）『教育課程の変遷からみた戦後高校教育史』学事出版。

立命館大学大学教育開発・支援センター（2001）『シンポジウム「21 世紀の高大連携と大学入学制度の展開」』立命館大学。

第2章 大学入試の課題と展望

－Enrollment Management の視点から－

大膳 司*

大学・短大進学率は、既に、1990年において41.2%となっており、マーチン・トロウのいうマス段階を遙かに過ぎて、5年後の1995年に高等教育現役進学率50.4%へとユニバーサル段階に入っていた(表1)。そして、2006年では、59.2%へと拡大している。なお、専修学校専門課程入学者も含めると、現在では既に84.9%の高校卒業者が高等教育機関へと進学していることになる。

すなわち、このように高校卒業者の進学率が拡大しているということは、これまで進学できなかった層の高校生が高等教育機関に進学(合格)しているということである。このような状況は、入口管理による高等教育の質の保証が困難になってきたことを示しており、高等教育の入口から出口までの一貫した流れの中で質の保証をどのようにするか問われているということである¹⁾。

表1. 高等教育進学率の推移

| 区 分 | 卒業生数 (G) | 大学学部入学者数 (A) | 短大本科入学者数 (B) | 専修学校(専門課程)入学者数 (C) | 大学進学率 | 短大進学率 | 専修学校(専門課程)進学率 | 大学等進学率 | 高等教育進学率 |
|-------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------|-------|---------------|---------|-----------|
| | | | | | A/G | B/G | C/G | (A+B)/G | (A+B+C)/G |
| 昭和30年 | 715,816 | 132,296 | 37,544 | | 18.5% | 5.2% | * | 23.7% | 23.7% |
| 35 | 933,738 | 162,922 | 42,318 | | 17.4% | 4.5% | * | 22.0% | 22.0% |
| 40 | 1,180,075 | 249,917 | 80,563 | | 21.5% | 6.9% | * | 28.5% | 28.5% |
| 45 | 1,402,962 | 333,037 | 126,859 | ↓SEIのデータ | 23.7% | 9.0% | * | 32.8% | 32.8% |
| 50 | 1,327,407 | 423,942 | 174,930 | 59,819 | 31.9% | 13.2% | 4.1% | 45.1% | 49.2% |
| 55 | 1,399,292 | 412,437 | 178,215 | 190,570 | 29.5% | 12.7% | 13.6% | 42.2% | 55.8% |
| 60 | 1,373,713 | 411,993 | 173,503 | 209,895 | 30.0% | 12.6% | 15.3% | 42.6% | 57.9% |
| 平成2 | 1,786,917 | 492,340 | 235,185 | 399,125 | 27.6% | 13.3% | 19.2% | 41.2% | 60.4% |
| 3 | 1,803,221 | 521,899 | 249,552 | 354,864 | 28.9% | 13.8% | 19.7% | 42.6% | 62.5% |
| 4 | 1,807,175 | 541,604 | 254,878 | 384,897 | 30.0% | 14.1% | 20.2% | 44.1% | 64.2% |
| 5 | 1,755,338 | 554,973 | 254,953 | 360,516 | 31.6% | 14.5% | 20.5% | 46.1% | 66.7% |
| 6 | 1,858,949 | 560,815 | 244,895 | 343,258 | 30.2% | 14.3% | 20.7% | 48.6% | 69.3% |
| 7 | 1,590,720 | 588,576 | 232,741 | 395,347 | 35.7% | 14.6% | 21.1% | 50.4% | 71.5% |
| 8 | 1,554,549 | 579,148 | 220,875 | 395,590 | 37.3% | 14.2% | 21.6% | 51.5% | 73.1% |
| 9 | 1,503,748 | 586,898 | 207,548 | 327,461 | 39.0% | 13.8% | 21.9% | 52.8% | 74.6% |
| 10 | 1,441,061 | 590,743 | 191,430 | 315,493 | 41.0% | 13.3% | 21.9% | 54.3% | 76.2% |
| 11 | 1,362,682 | 539,559 | 168,973 | 308,815 | 43.3% | 12.4% | 22.7% | 55.7% | 78.3% |
| 12 | 1,328,902 | 599,855 | 141,491 | 313,718 | 45.1% | 10.6% | 23.6% | 55.8% | 79.4% |
| 13 | 1,328,844 | 603,953 | 130,246 | 314,714 | 45.5% | 9.8% | 23.7% | 55.3% | 79.1% |
| 14 | 1,314,809 | 609,397 | 121,441 | 329,832 | 46.3% | 9.2% | 24.6% | 55.8% | 80.4% |
| 15 | 1,281,334 | 604,795 | 113,029 | 339,264 | 47.2% | 8.9% | 26.4% | 56.0% | 82.4% |
| 16 | 1,235,012 | 598,331 | 106,204 | 335,102 | 48.4% | 8.6% | 27.1% | 57.0% | 84.2% |
| 17 | 1,202,738 | 603,760 | 99,431 | 328,598 | 50.2% | 8.3% | 27.2% | 58.5% | 85.6% |
| 18 | 1,171,504 | 603,050 | 90,741 | 300,314 | 51.5% | 7.7% | 25.7% | 59.2% | 84.9% |

注：表中のデータは、各年度版『学校基本調査報告書』から引用。

* 広島大学高等教育研究開発センター，教授

本論文では、3節から構成されており、最初に、1990年以降の大学・短大等への入学者の多様化の状況を明らかにし、続いて、このような多様な入学者を受け入れる高等教育機関ではどのような選抜方法によって入学希望者を選抜しようとしているかを明らかにし、最後に、これらの状況に平行して、入学者選抜に関する政策はどのように変化してきたのかを明らかにする。これらの状況をふまえて、今後の入学者選抜のあり方を提言していきたい。

1. 1990年代の高校生の進学行動の変化—大学入学者の多様化—

本節では、高校卒業生の出身学科別に高等教育進学状況を調べることによって、大学入学者がどのように多様化しているのかを明らかにしたい。

(1) 出身学科別現役高等教育進学率の変化

表2は、出身高校の学科別現役高等教育進学率とその変化率を示したものである。

2005年3月卒業高校生の現役高等教育進学率は65.9%であった。1991年3月の時は47.0%であり、この14年間で現役高等教育進学率は1.5倍になったことになる。

この現役高等教育進学率の変化を高校生の出身学科別にみると、2つの特徴が見て取れる。

1つは、どの学科卒業高校生の現役高等教育進学率も上昇していることである。

2つめは、特に、職業科卒業高校生の現役高等教育進学率の上昇が顕著である。すなわち、農業科、水産科、商業科、工業科等の卒業高校生の現役高等教育進学率は各々14年間で、2.1倍、1.9倍、2.2倍、2.1倍拡大しており、高校生全体の現役高等教育進学率の拡大率1.4倍に比べて格段の上昇を示していることが明らかである。

表2. 出身学科別高卒現役高等教育進学率の変化

| | 普通 | 農業 | 水産 | 商業 | 工業 | 看護 | 家庭 | その他 | 総合学科 | 全体 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1991年3月卒 | 55.8 | 18.5 | 13.6 | 21.4 | 16.9 | 67.2 | 29.5 | 65.4 | * | 47.0 |
| 1993年3月卒 | 59.2 | 19.7 | 15.5 | 27.2 | 19.9 | 77.2 | 34.7 | 67.2 | * | 50.8 |
| 1996年3月卒 | 63.5 | 24.1 | 19.7 | 33.1 | 25.0 | 79.3 | 38.8 | 67.7 | * | 55.5 |
| 1999年3月卒 | 68.6 | 29.2 | 24.3 | 38.8 | 29.7 | 78.6 | 42.2 | 71.7 | 53.7 | 60.6 |
| 2002年3月卒 | 69.5 | 32.7 | 26.8 | 43.9 | 35.3 | 78.9 | 46.1 | 70.8 | 57.2 | 62.5 |
| 2005年3月卒 | 73.3 | 35.2 | 25.5 | 47.8 | 35.8 | 90.5 | 48.3 | 74.0 | 61.1 | 65.9 |
| 変化率 | 1.3 | 2.1 | 1.9 | 2.2 | 2.1 | 1.3 | 1.6 | 1.1 | * | 1.4 |

注) 表中の数値は、高卒現役進学率(=現役進学者数/高校卒業生数×100)

表最下行の変化率は、2005年3月高校卒の現役進学率を1991年3月高校卒の現役進学率で割った値

(2) 出身学科別現役大学・短大等進学率の変化

続いて、出身学科別現役大学進学率とその変化率を表3に示した。表2に示した高等教育全体の傾向との違いは2つある。

1つは、現役大学進学率の方が、現役高等教育進学率に比べて、この14年間でより急速に拡大している

ことである。すなわち、現役高等教育進学率はこの14年間で1.4倍拡大しているが、現役大学進学率はこの14年間で2.1倍拡大しているのである。逆に言えば、現役短大進学率や現役専門学校専門課程進学率の上昇は、現役大学進学率の上昇に比べて緩やかであったということである(表4、表5参照)。

2つめは、学科の中でも、特に、農業科(3.4倍)、商業科(5.2倍)、工業科(3.5倍)、看護科(9.6倍)、家庭科(7.2倍)の現役大学進学率の上昇は顕著であった。

表3. 出身学科別高卒現役大学進学率の変化

| | 普通 | 農業 | 水産 | 商業 | 工業 | 看護 | 家庭 | その他 | 総合学科 | 全体 |
|----------|------|-----|-----|------|------|-----|-----|------|------|------|
| 1991年3月卒 | 23.3 | 2.3 | 1.5 | 2.7 | 4.1 | 0.1 | 0.7 | 44.3 | * | 18.5 |
| 1993年3月卒 | 25.7 | 2.3 | 1.5 | 3.4 | 4.3 | 0.2 | 0.9 | 45.6 | * | 20.5 |
| 1996年3月卒 | 31.3 | 2.8 | 1.7 | 5.2 | 6.1 | 0.2 | 1.1 | 46.4 | * | 25.3 |
| 1999年3月卒 | 39.4 | 4.6 | 3.0 | 8.8 | 9.1 | 0.9 | 2.0 | 50.4 | 17.4 | 32.2 |
| 2002年3月卒 | 43.8 | 8.8 | 5.8 | 13.0 | 13.8 | 1.9 | 4.3 | 50.6 | 20.9 | 36.2 |
| 2005年3月卒 | 47.3 | 7.7 | 3.9 | 14.2 | 14.0 | 1.1 | 5.2 | 53.8 | 21.4 | 39.3 |
| 変化率 | 2.0 | 3.4 | 2.7 | 5.2 | 3.5 | 9.6 | 7.2 | 1.2 | * | 2.1 |

(注)表中の数値は、高卒現役進学率(=現役進学者数t/高校卒業者数t×100)

表最下行の変化率は、2005年3月高校卒の現役進学率を1991年3月高校卒の現役進学率で割った値

続いて、出身学科別高卒現役短大進学率と出身学科別高卒現役専門学校専門課程進学率とその変化率を表4と表5に示した。表2に示した高等教育全体の傾向との違いは2つある。

1つは、先ほども記述した通り、高卒現役短大進学率の変化率(0.6倍)、高卒現役専門学校専門課程進学率の変化率(1.2倍)とも、高卒現役高等教育進学率の変化率1.4倍に比べて低くなっている。高卒現役短大進学率においては、約6割に減少している。

2つめは、特に、普通科やその他の学科(例、理数科や国際学科等)を卒業した高校生の現役短大進学率は激減している反面、看護科のように、2.7倍に増加している学科もある。

表4. 出身学科別高卒現役短大進学率の変化

| | 普通 | 農業 | 水産 | 商業 | 工業 | 看護 | 家庭 | その他 | 総合学科 | 全体 |
|----------|------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1991年3月卒 | 15.7 | 3.5 | 6.5 | 5.8 | 7.8 | 29.1 | 13.8 | 13.6 | * | 12.9 |
| 1993年3月卒 | 16.5 | 3.9 | 7.2 | 7.4 | 2.3 | 33.6 | 15.0 | 14.0 | * | 13.7 |
| 1996年3月卒 | 15.6 | 4.4 | 8.3 | 8.9 | 3.1 | 35.0 | 16.5 | 12.5 | * | 13.3 |
| 1999年3月卒 | 13.2 | 5.6 | 9.0 | 9.5 | 3.4 | 37.2 | 18.0 | 10.9 | 13.1 | 11.6 |
| 2002年3月卒 | 9.2 | 5.4 | 8.3 | 7.5 | 3.0 | 43.1 | 16.1 | 8.2 | 10.3 | 8.4 |
| 2005年3月卒 | 8.1 | 5.5 | 8.7 | 7.2 | 2.9 | 78.7 | 16.0 | 7.1 | 10.3 | 7.5 |
| 変化率 | 0.5 | 1.6 | 1.3 | 1.2 | 1.6 | 2.7 | 1.2 | 0.5 | * | 0.6 |

(注)表中の数値は、高卒現役進学率(=現役進学者数t/高校卒業者数t×100)

表最下行の変化率は、2005年3月高校卒の現役進学率を1991年3月高校卒の現役進学率で割った値

表5. 出身学科別高卒現役専門学校専門課程進学率の変化

| | 普通 | 農業 | 水産 | 商業 | 工業 | 看護 | 家庭 | その他 | 総合学科 | 全体 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1991年3月卒 | 16.8 | 10.7 | 5.6 | 12.9 | 11.0 | 38.0 | 15.0 | 7.5 | * | 15.6 |
| 1993年3月卒 | 17.0 | 13.5 | 6.8 | 16.4 | 18.8 | 43.4 | 18.8 | 7.6 | * | 16.6 |
| 1996年3月卒 | 16.6 | 16.9 | 9.7 | 19.0 | 15.8 | 44.1 | 21.2 | 8.8 | * | 16.9 |
| 1999年3月卒 | 16.0 | 19.0 | 12.8 | 20.6 | 17.2 | 40.5 | 22.2 | 10.4 | 23.2 | 16.8 |
| 2002年3月卒 | 17.0 | 20.5 | 12.8 | 23.4 | 18.5 | 33.8 | 25.8 | 12.1 | 26.0 | 18.0 |
| 2005年3月卒 | 17.9 | 22.0 | 12.9 | 26.4 | 18.9 | 10.6 | 27.0 | 13.1 | 29.4 | 19.0 |
| 変化率 | 1.1 | 2.0 | 2.8 | 2.0 | 1.7 | 0.8 | 1.8 | 1.7 | * | 1.2 |

注) 表中の数値は、高卒現役進学率(=現役進学者数/高校卒業生数×100)

表最下行の変化率は、2005年3月高校卒の現役進学率を1991年3月高校卒の現役進学率で割った値

以上、表2に示された通り、高卒現役進学率は1.4倍拡大しているが、表3、表4、表5を比較したとき、出身学科によって進学率の拡大に違いがみられる。

普通科は大学、農業科、水産科、商業科、工業科、家庭科、その他の学科は大学と専門学校、看護科は大学と短大、への進学率を拡大させてきた。

このように、1990年代以降、専門高校生の大学・短大への進学率が拡大した(学生が多様化した)ことは、入学者選抜方法の変化に大きな影響を及ぼし始めてきた。すなわち、学力型ではない入試、すなわち大衆化型の入試を拡大させていった。その状況について次節で見てみよう。

2. 1990年代の入学者選抜方法と学生卒業率の変化

(1) 入学者選抜方法の変化

表6は、選抜方法別・設置者別の大学入学者を平成5年度入学と平成17年度入学に分けて示している。

右端の全生徒の状況をみたと、一般選抜による入学者は平成5年度入学者は69.6%であったものが、平成17年度入学者は58.7%と約10%も減少していた。逆に、入学者が増加した選抜方法は、推薦入学であった(29.4%から35.0%へ増加)。さらに、アドミッション・オフィス入試が新規に登場し、平成17年度入学者の5.6%がこの入試で大学に入学している。

表7は、選抜方法別・設置者別の短大入学者を平成15年度入学と平成17年度入学に分けて示している。

2年間の違いではあるが、右端の全生徒の状況をみたと、一般選抜による入学者は平成15年度入学者は26.7%であったものが、平成17年度入学者は23.5%と約3%も減少していた。逆に、入学者が増加した選抜方法は、アドミッション・オフィス入試と推薦入学であった(それぞれ6.6%と64.9%から8.3%と66.7%へ増加)。

表6と表7に示された大学と短大の平成17年度入学者の選抜方法別入学者比率を比較すると、一般入試で入学している比率は大学のほうが短大に比べて高く(58.7%と23.5%)、逆に、アドミッション・オフィス入試や推薦入学で入学している比率は短大のほうが大学に比べて高くなっていた(8.3%、66.7%と5.6%、35.0%)。

すなわち、「知識・理解」に基づいた入試方法による入学者が減少し、「新しい学力」として文科省が重視する「関心・意欲・態度」を重視した入試方法による入学者が増加している。

表6. 大学入学者選抜方法別設置者別入学者数

| 年度 設置者 | 平成5年度入学 | | | | 平成17年度入学 | | | |
|----------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | 国立 | 公立 | 私立 | 計 | 国立 | 公立 | 私立 | 計 |
| 計 | 107,017 100.0% | 15,793 100.0% | 428,948 100.0% | 551,758 100.0% | 102,759 100.0% | 25,557 100.0% | 464,756 100.0% | 593,072 100.0% |
| 一般選抜 | 98,762 92.3% | 13,979 88.5% | 271,259 63.2% | 384,020 69.6% | 88,840 86.5% | 19,847 77.7% | 239,495 51.5% | 348,182 58.7% |
| 専門学校・総合学科卒業生選抜 | * | * | * | * | 58 0.1% | 7 0.0% | 198 0.0% | 263 0.0% |
| アドミッション・オフィス入試 | * | * | * | * | 1,467 1.4% | 226 0.9% | 31,373 6.8% | 33,066 5.6% |
| 推薦入学 | 7,567 7.1% | 1,552 9.8% | 153,248 35.7% | 162,367 29.4% | 11,527 11.2% | 5,088 19.9% | 190,817 41.1% | 207,432 35.0% |
| 帰国子女特別選抜 | 225 0.2% | 26 0.2% | 1,423 0.3% | 1,674 0.3% | 214 0.2% | 31 0.1% | 1,057 0.2% | 1,302 0.2% |
| 中国引揚者等子女特別選抜 | 40 0.0% | 14 0.1% | 54 0.0% | 108 0.0% | 15 0.0% | 9 0.0% | 9 0.0% | 33 0.0% |
| 社会人特別選抜 | 437 0.4% | 222 1.4% | 3,006 0.7% | 3,665 0.7% | 638 0.6% | 349 1.4% | 1,753 0.4% | 2,740 0.5% |

表7. 短大入学者選抜方法別設置者別入学者数

| 年度 設置者 | 平成15年度入学 | | | | 平成17年度入学 | | | |
|----------------|---------------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-----------------|------------------|------------------|
| | 国立 | 公立 | 私立 | 計 | 国立 | 公立 | 私立 | 計 |
| 計 | 981 100.0% | 7,186 100.0% | 103,427 100.0% | 111,594 100.0% | 298 100.0% | 5,449 100.0% | 92,654 100.0% | 98,401 100.0% |
| 一般選抜 | 735 74.9% | 4,181 58.2% | 24,860 24.0% | 29,776 26.7% | 119 39.9% | 3,051 56.0% | 19,941 21.5% | 23,111 23.5% |
| 専門学校・総合学科卒業生選抜 | 0 0.0% | 0 0.0% | 345 0.3% | 345 0.3% | 0 0.0% | 0 0.0% | 98 0.1% | 98 0.1% |
| アドミッション・オフィス入試 | 23 2.3% | 7 0.1% | 7,352 7.1% | 7,382 6.6% | 25 8.4% | 14 0.3% | 8,125 8.8% | 8,164 8.3% |
| 推薦入学 | 208 21.2% | 2,823 39.3% | 69,411 67.1% | 72,442 64.9% | 146 48.0% | 2,251 41.3% | 63,219 68.2% | 65,616 66.7% |
| 帰国子女特別選抜 | 0 0.0% | 0 0.0% | 28 0.0% | 28 0.0% | 0 0.0% | 0 0.0% | 20 0.0% | 20 0.0% |
| 中国引揚者等子女特別選抜 | 0 0.0% | 1 0.0% | 6 0.0% | 7 0.0% | 0 0.0% | 0 0.0% | 1 0.0% | 1 0.0% |
| 社会人特別選抜 | 15 1.5% | 174 2.4% | 1,425 1.4% | 1,614 1.4% | 8 2.7% | 133 2.4% | 1,250 1.3% | 1,391 1.4% |

(2) 学生卒業率の変化

表8は、入学生の卒業率（大学なら入学後4年後に何%卒業したのかの割合）を示したものである。

1990（平成2）年以降において、18歳人口が最大であった平成4年度に入学した学生の卒業率が最も高く（94.7%）、その後徐々に微減して、平成14年度入学者において91.6%となっている。短期大学の入学者においても、同様の傾向である。

この間、表6でも示したとおり、大学進学率は15%以上も増加して、ある意味では入学者の質は低下してきたと思われるにもかかわらず、この間の卒業率は3.1%のみの減少であった。今後、進学率の上昇が卒業率の低下に結びついてくるのかもしれないが、現在のところは、卒業率に対する進学率上昇の影響はあまり出ていない様子である。

表8. 大学等卒業率の推移

| 区分 | 大学学部入学者数 (A) | 短大本科入学者数 (B) | | 大学学部卒業者数 (A') | | 短大本科卒業者数 (B') | 大学学部卒業率 (A'/A) | 短大本科卒業率 (B'/B) |
|-------|--------------|--------------|-------|---------------|-------|---------------|----------------|----------------|
| 昭和30年 | 132296 | 37544 | 昭和34年 | 117974 | 昭和32年 | 31903 | 89.2% | 85.0% |
| 35 | 162922 | 42318 | 38 | 149384 | 37 | 38348 | 91.7% | 90.6% |
| 40 | 249917 | 80563 | 44 | 217805 | 42 | 74685 | 87.2% | 92.7% |
| 45 | 333037 | 126659 | 49 | 300135 | 47 | 118390 | 90.1% | 93.5% |
| 50 | 423942 | 174930 | 54 | 374827 | 52 | 160044 | 88.4% | 81.5% |
| 55 | 412437 | 178215 | 59 | 372247 | 57 | 187170 | 90.3% | 93.8% |
| 60 | 411993 | 173503 | 平成元 | 376833 | 62 | 184399 | 91.4% | 94.8% |
| | | | | | | | | |
| 平成2 | 492,340 | 235,195 | 平成6 | 461,898 | 平成4 | 228,432 | 93.8% | 96.3% |
| 3 | 521,899 | 249,552 | 7 | 493,277 | 5 | 240,916 | 94.5% | 96.5% |
| 4 | 541,604 | 254,676 | 8 | 512,814 | 6 | 246,596 | 94.7% | 96.6% |
| 5 | 554,973 | 254,953 | 9 | 524,512 | 7 | 246,474 | 94.5% | 96.7% |
| 6 | 560,815 | 244,895 | 10 | 529,806 | 8 | 236,557 | 94.4% | 96.6% |
| 7 | 569,576 | 232,741 | 11 | 532,438 | 9 | 220,934 | 93.6% | 94.9% |
| 8 | 579,148 | 220,875 | 12 | 538,683 | 10 | 207,528 | 93.0% | 94.0% |
| 9 | 586,888 | 207,546 | 13 | 545,512 | 11 | 193,190 | 93.0% | 93.1% |
| 10 | 590,743 | 191,430 | 14 | 547,711 | 12 | 177,909 | 92.7% | 92.9% |
| 11 | 589,559 | 169,973 | 15 | 544,894 | 13 | 156,837 | 92.4% | 92.8% |
| 12 | 599,855 | 141,491 | 16 | 548,897 | 14 | 130,597 | 91.5% | 92.3% |
| 13 | 609,959 | 130,246 | 17 | 551,016 | 15 | 119,151 | 91.2% | 91.5% |
| 14 | 609,337 | 121,441 | 18 | 558,184 | 16 | 112,008 | 91.6% | 92.2% |
| 15 | 604,785 | 113,029 | | | 17 | 104,621 | * | 92.6% |
| 16 | 598,331 | 106,204 | | | 18 | 99,611 | * | 93.8% |
| 17 | 603,760 | 98,431 | | | | | * | * |
| 18 | 603,050 | 90,741 | | | | | * | * |

表9-1は、平成14年度に大学に入学した学生の、その後の年次別の在籍率を示したものである。入学者数は609,337名だが、1年次生は617,024名となっており、この差7,687名は留年生数である。すなわち、1年次以降の学生数には過年度集団からの留年生も含まれているわけであるが、同様に同年齢集団の中からはほぼ同数の留年生が派生しているとすれば、2年次以降の在籍率は、平成14年度入学生の在籍率と解釈してもよいのではないと思われる。

2年次在籍率は98.9%、3年次在籍率は98.9%と減少し、4年次在籍率は110.1%と急増し、卒業率は91.6%と急減している。これらの数値から、4年次段階になって留年する学生が多数いることがわかる。

表9-2は、平成14年度に短大に入学した学生の、その後の年次別の在籍率を示したものである。1年次在籍率は101.0%で、2年次在籍率は98.4%と減少し、卒業率は92.2%と急減している。このような傾向は大学の場合と似ており、短大においては2年次において留年する者が多いと言うことかもしれない。

以上の通り、大学においても短大においても最終学年での留年生が多数発生しており、学年進行のあり方はこれでよいのか、早期段階で進路変更は必要ではないか、卒業生の質の保証や学生自身への成長保証という面から再考する必要がある。

表9-1. 大学生在籍率 (H14年度入学者)

| | 入学者数 A | | | 学部学生数(1年次) B | | | 学部学生数(2年次) C | | | 学部学生数(3年次) D | | |
|----|-----------|---------|---------|-----------------|---------|---------|-----------------|---------|---------|-----------------|---------|---------|
| | H14.5. | | | H14.5. | | | H15.5. | | | H16.5. | | |
| | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 計 | 609,337 | 360,684 | 248,653 | 617,024 | 366,602 | 250,422 | 611,625 | 365,306 | 246,319 | 602,598 | 352,148 | 250,450 |
| 国立 | 103,301 | 64,446 | 38,855 | 104,360 | 65,260 | 39,100 | 104,975 | 66,037 | 38,938 | 108,903 | 68,468 | 40,435 |
| 公立 | 24,276 | 11,337 | 12,939 | 24,460 | 11,467 | 12,993 | 24,606 | 11,782 | 13,024 | 24,873 | 11,815 | 13,258 |
| 私立 | 481,760 | 284,901 | 196,859 | 488,204 | 289,875 | 198,329 | 481,844 | 287,487 | 194,357 | 468,822 | 272,065 | 196,757 |

左下に続く

| B/A | | | C/A | | | D/A | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 101.3% | 101.6% | 100.7% | 100.4% | 101.3% | 99.1% | 98.9% | 97.6% | 100.7% |
| 101.0% | 101.3% | 100.6% | 101.6% | 102.5% | 100.2% | 105.4% | 106.2% | 104.1% |
| 100.8% | 101.1% | 100.4% | 102.2% | 103.9% | 100.7% | 102.5% | 102.5% | 102.5% |
| 101.3% | 101.7% | 100.7% | 100.0% | 100.9% | 96.7% | 97.3% | 95.5% | 99.9% |

| 学部学生数(4年次) E | | | 卒業生数 F | | | 卒業生数 F+G+H | | |
|-----------------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------------|---------|---------|
| H17.5. | | | H18.3. | | | H18.3. | | |
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 670,841 | 407,732 | 263,109 | 558,184 | 318,812 | 239,372 | 582,995 | 334,804 | 248,191 |
| 128,659 | 84,238 | 44,421 | 102,055 | 63,170 | 38,885 | 113,163 | 70,505 | 42,658 |
| 27,595 | 13,382 | 14,213 | 23,098 | 10,489 | 12,609 | 25,279 | 11,899 | 13,380 |
| 514,587 | 310,112 | 204,475 | 433,031 | 245,153 | 187,878 | 444,553 | 252,400 | 192,153 |

| 学部学生数(5年次) G | | | 学部学生数(6年次) H | | |
|-----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|
| H18.5. | | | H18.5. | | |
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 12,584 | 8,088 | 4,496 | 12,227 | 7,904 | 4,323 |
| 5,802 | 3,836 | 1,966 | 5,306 | 3,499 | 1,807 |
| 1,361 | 887 | 474 | 820 | 523 | 297 |
| 5,421 | 3,365 | 2,056 | 6,101 | 3,882 | 2,219 |

| E/A | | | F/A | | | (F+G+H)/A | | |
|--------|--------|--------|-------|-------|--------|-----------|--------|--------|
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 110.1% | 113.0% | 105.8% | 81.6% | 88.4% | 96.3% | 95.7% | 92.8% | 99.8% |
| 124.5% | 130.7% | 114.3% | 98.8% | 98.0% | 100.1% | 109.5% | 109.4% | 109.8% |
| 113.7% | 118.0% | 109.8% | 95.1% | 92.5% | 97.4% | 104.1% | 105.0% | 103.4% |
| 106.8% | 108.8% | 103.9% | 89.9% | 86.0% | 95.4% | 92.3% | 88.6% | 97.6% |

表9-2. 短大生在籍率 (H14年度入学者)

| | 入学者数 I | | | 本科学学生数(1年次) J | | | 本科学学生数(2年次) K | | |
|----|-----------|--------|---------|------------------|--------|---------|------------------|--------|---------|
| | H14.5. | | | H14.5. | | | H15.5. | | |
| | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 計 | 121,441 | 13,687 | 107,754 | 122,615 | 14,080 | 108,536 | 119,455 | 13,747 | 105,708 |
| 国立 | 1,558 | 301 | 1,257 | 1,616 | 326 | 1,290 | 1,638 | 337 | 1,301 |
| 公立 | 7,753 | 813 | 6,940 | 7,819 | 818 | 7,001 | 7,921 | 856 | 7,065 |
| 私立 | 112,130 | 12,573 | 99,557 | 113,181 | 12,936 | 100,245 | 109,896 | 12,554 | 97,342 |

左下に続く

| J/I | | | K/I | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 101.0% | 102.9% | 100.7% | 98.4% | 100.4% | 98.1% |
| 103.7% | 108.3% | 102.6% | 105.1% | 112.0% | 103.5% |
| 100.9% | 100.6% | 100.9% | 102.2% | 105.3% | 101.8% |
| 100.9% | 102.9% | 100.7% | 98.0% | 99.8% | 97.8% |

| 卒業生数 L | | | L+M | | |
|-----------|--------|---------|---------|--------|---------|
| H16.3. | | | H16.3. | | |
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 112,006 | 11,464 | 100,542 | 119,351 | 12,611 | 106,740 |
| 1,753 | 320 | 1,433 | 3,136 | 631 | 2,505 |
| 7,596 | 706 | 6,890 | 9,388 | 901 | 8,487 |
| 102,657 | 10,438 | 92,219 | 106,827 | 11,079 | 95,748 |

| 本科学学生数(3年次) M | | |
|------------------|-------|-------|
| H16.5. | | |
| 計 | 男 | 女 |
| 7,345 | 1,147 | 6,198 |
| 1,383 | 311 | 1,072 |
| 1,792 | 195 | 1,597 |
| 4,170 | 641 | 3,529 |

| L/I | | | (L+M)/I | | |
|--------|--------|--------|---------|--------|--------|
| 計 | 男 | 女 | 計 | 男 | 女 |
| 92.2% | 83.8% | 93.3% | 98.3% | 92.1% | 99.1% |
| 112.5% | 106.3% | 114.0% | 201.3% | 209.6% | 199.3% |
| 98.0% | 86.8% | 99.3% | 121.1% | 110.8% | 122.3% |
| 91.6% | 83.0% | 92.6% | 95.3% | 88.1% | 96.2% |

3. 1990年代の入試改革—入試政策から接続政策へ—

(1) 臨教審路線の大学入試改革

高等教育機関がこのように多様な入学者選抜方法を駆使して入学希望者を受け入れようとする事（大学入試制度の大衆化）の背景には、単に大学進学率が5割を超え、18歳人口の減少期に入った環境下で²⁾、入学希望者が減少していることや、若年労働者の失業率の上昇³⁾で専門高校卒業者が進学志向になっている、等の社会・経済的な環境変化のみが要因ではない。

この10年余りの教育改革の中で、「生きる力」をつける新しい学力観を実効あるものとするために、高校教育の量的緩和（ゆとり化）⁴⁾や総合学科の設置等、文部科学省が推進した教育の多様化を推進するための諸施策の結果でもある。

このような入試の大衆化には、中曽根内閣が設置した首相直属の臨時教育審議会（臨教審）の答申が一つの契機となった。

行政改革（規制緩和）の雰囲気の中で1985年に臨教審の出した第1次答申において、教育改革の基本的な考え方として個性重視の原則等を挙げるとともに、当面の具体的改革として、学歴社会の弊害の是正、大学入学者選抜制度改革、大学入学資格の自由化・弾力化、6年制中学校の設置、単位制高等学校の設置などについて提言している。

特に、大学入学者選抜制度改革について、「各大学がそれぞれ自由にして個性的な入学者選抜を行うこと」、つまり大学入試の「多様化」と「個性化」の促進が提言された。臨教審の考える大学改革は、臨教審の答申により設置された大学審議会（1987）へそのまま引き継がれていった。教育の個性化を命題とした改革を実体化させるために採用された手法は、設置基準を緩和して大学を互いに競わせ、その結果を評価するというものであった。

例えば、1991年に省令大学設置基準の大綱化が実施されると、「自己点検・評価」の努力義務化は新しい設置基準の冒頭を飾ることになった。大学は自ら目標・計画を立てその達成を自己点検・評価する、というわけである⁵⁾。

(2) 試行錯誤の繰り返しの大学入試改革

しかし、行政側のいう「規制緩和」の政策もそれほど順調に進んできたとはいえない。大学入試改革においても規制と自由化は試行錯誤を繰り返してきた。

例えば、1993年に大学審議会が出した「大学入試の改善に関する審議のまとめ（報告）」の中で推薦入学の自粛をもとめた。これにより文部（科学）省は推薦入学の上限を4年制大学について入学定員の3割、短期大学は5割と設定した。他方、1997年の中央教育審議会（中教審）答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第2次答申）では、「アドミッション・オフィス」の設置を提案し、これを活用して各大学が独自の新しい入学者選抜方式を開発することを奨励した。多様化、個性化の促進である。しかし「入試の多様化」が普及することによって入学してくる学生の学力低下が目に見えようになると、今度は中教審答申（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」ですかさず「個別試験の受験教科・科目数の削減」の抑止を打ち出した。

1999年の暮れに提出されたこの答申の特徴は、「選抜から選択へ」の時代の転換が宣言されたことである。選抜中心の大学入試では立ちいかないことを明言したのである。「学生と大学とのより良き相互選択」の実現が答申の趣旨であった。

この中教審答申を具体的な施策に移す作業は、翌年、大学審議会の専門委員会に任せられ、1年後の2000年11月に「大学入試の改善について(答申)」が発表された。答申の提案は「センター試験の複数回実施」、「センター試験の資格試験的利用」、「公平性についての考え方の見直し」など、規制緩和、自由化を先取りするような多くの実験的提案が提出された。この時期、大学審とほぼ時期を同じく国立大学協会第2常置委員会において入試改革の作業が進められており、当委員会は、センター試験の利用に関して「5教科7科目」を提言した。この提言は国立大学入試に限定されているとはいえ、大学審の提案とは対照的にむしろ学科試験の充実を軸にしたいわば保守的な提案であった。

こうした大学入試を取り巻く自由化と規制のジグザグとした動きにもかかわらず、大学入試の個性化、自由化の動きは確実に進行している。

4. まとめ—今後の入学者選抜を考える—

18歳人口の減少が続く中で、今年度、私立大学の4割が定員割れした。今後も、18歳人口減少傾向の状況からみれば、定員割れする大学の比率は増加し続けるものと考えられる。

これまでの大学経営は、学生募集に特化しすぎてきた。平均的に収入の7~8割を占めている授業料収入の源である学生は重要なおお客様であるが、この重要なおお客様が、年々減少していくことに対応するためには、新たな客層を開拓するか、他の大学に行きそうなお客様を呼び寄せるかしかない。こうした事態に対応するために、基本的には、児童・生徒一人一人の個性や能力を生かす教育システムや、生涯にわたって能力・適性、意欲・関心等に応じて学ぶことができる生涯学習社会の実現などに向けて、様々な教育改革を進めていくことが肝要である。

特に、入学者選抜に関しては、以下に示すとおり、選抜方法を工夫することはもとより、初等中等教育段階での教育改革や入学後の教育の工夫、それらを援護、支援する企業や政府のあり方が問われてくる。

(1) 入学者選抜を取り巻く課題

特に、大学等入学者選抜の改革を進めていく際には、以下に示す3点について、各教育段階において考慮することが必要である。

1) 初等中等教育の目標達成

初等中等教育においては、その後の学習や職業・社会生活の基盤を形成することを役割として、人間として、また、家族の一員、社会の一員として、更には国民として共通に身に付けるべき基礎・基本を習得した上で、生徒が各自の興味・関心、能力・適性、進路等に応じて選択した分野の基礎的能力を確実に習得することが期待されている。

特に、高等教育との円滑な接続に資する観点から、児童・生徒が、当該学校段階の教育目標を達成しているかどうかの評価（到達度評価）を実施していくことが肝要である。

その際、我が国では、必ずしも各学校における評価の参考となるような客観的な評価基準や評価方法に関する研究が進んでいないことから、このような評価基準等について積極的な研究、開発を行うことが必要である。各学校では、これらの評価基準等を参考としながら各学校段階の教育目標を達成しているかどうかを評価することになる。

2) 学士課程教育の水準維持

学士課程教育の目標は、初等中等教育における「自ら学び、自ら考える力」の育成を基礎に、「課題探求能力の育成」を重視するとともに、専門的素養のある人材として高度化・国際化・複雑化する社会で活躍できる基礎的能力等を培うことにある。

卒業時において、そのような社会の要請にこたえる人材としての質を確保し、国際的にも通用する人材を養成するためには、その教育について一定の質と水準を保つことが求められる。

3) 学部・学科定員の柔軟な変更

今後、18歳人口の減少等により、場合によっては、各大学では、学部・学科の教育に必要な能力・適性等を有すると判断される者が入学定員に満たないこともあり得るものと考えられる。そのような場合には、各大学においてまずは現在の学生定員が適正かどうかについて検討する必要がある。

(2) 入学後の課題

さらに、学士課程教育の成果が求められるレベルに達しているものかどうかを不断に点検し、入学者選抜や学士課程教育の内容・方法を改善していくことが求められる。

米国においては、学生募集、アドミッション、リテンション（在籍）、学生支援サービス等一連の学生に関する業務を組織的にマネージすることを「エンロールメント・マネイジメント」という概念で総合的に研究・開発を進めている。学生が大学等に入学し、卒業するまで、その成長・発達や意見を調査・聴取し、大学が学生に対してどのような付加価値を付けているかを絶えずチェックすることで、大学改革を実施しようとするものである⁹⁾。

これは、授業料を納めている学生やその親だけでなく、税金を支払っている国民や企業に対するアカウントビリティ（会計説明責任）に対する態度の現れである。

(3) 政府や企業の理解と支援

大学等において、学生の能力・知識・技術を身に付けさせるための教育内容、方法等を充実させ、学生個々人の能力・知識・技術や資質を向上させるための大学側での努力は当然のことであるが、これらの努力がより促進されるためには、政府による資金支援や情報提供、及び企業等における学生採用の改善も必要である。

特に、企業等の採用側は、採用に当たって学生に求める能力・知識・技術を具体的に示し、大学において当該能力等をいかに身に付けさせ、付加価値を高めさせたかを適切に評価した上で採用等を行うべきである。

以上、学校、政府、企業のそれぞれの努力と改革が調和的に実施されることを通して、高大接続が新たな高次元へと成長していくものとする⁷⁾。

【注及び引用・参考文献】

- 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1月28日、においても、「『高等教育の質』の保証は、行政機関による設置審査や認証評価機関による評価のみならず、カリキュラムの策定、入学者選抜、教員や研究者の養成・処遇、各種の公的支援、教育・研究活動や組織・財務運営の状況に関する情報開示等のすべての活動を通して実現されるべきものである」と指摘されている。
- 2) 大膳司「2022年度までの大学進学者数の予測－これまでの予測モデルを参照して－」『大学論集』第35集、2005年3月、147-169頁。
本論文で、18歳人口の将来予測値に基づいて2022年までの都道府県別大学進学者数を予測している。楽観的に見ても、現在の進学者数63万人は、2022年において52万人にまで減少することが予測され、現行の大学学生定員54万人よりも2万人程度の手員割れすることが予測される。
- 3) 山内昌弘「17章 若年フリーター増に警鐘①」『パラサイト社会のゆくえ－データで読み解く日本の家族－』2004年、131-136頁。
本章で、フリーターを「15歳から34歳の若年（ただし、学生と主婦を除く）のうち、パート・アルバイト（派遣等を含む）及び働く意志のある無職の人」と定義し（『国民生活白書』の定義を採用）、その数と割合が、1990年の183万人、10.4%から、2001年時点で417万人、21.2%へと拡大していることが示されている。
- 4) 荒井克弘「第4章 戦後大学入試の構造と課題－高等教育の量的拡大と入試の対応－」中島直忠編『日本・中国高等教育と入試－二世紀への課題と展望－』玉川大学出版部、2000年、79-98頁。
本論文で、学習指導要領の1960年改訂をピークに、高校の必修単位数が減少し続けていることが示されている。特に、国語、社会、数学、理科の主要四科目の必修単位数の状況を見ると、1960年改訂時では45単位であったものの、現行の1999年告示された学習指導要領では12単位のみが必修となっている。
- 5) しかし、これは大学評価の第一段階にしかすぎなかった。「自己点検・評価」のもつ自己矛盾的な性格はやがて当該大学外の有識者、専門家の観点による外部評価の必要を引き出し、自己評価から外部評価への移行は理屈のうえでも当然の成り行きとなった。そして評価と資源配分を連動させたい行政側は外部評価をさらに客観的な作業とするため、第三者評価、つまり評価を専門に行う独自の機関の設

置に進んだ。大学評価・学位授与機構の創設は 2000 年，規制緩和と評価，さらにそれに資源配分を連動させるという構想は着実に具体化を進めていった。

- 6) 「エンロールメント・マネイジメント」に関する基本文献は以下のとおりである。
- ・今井健／今井光映『大学エンロールメント・マーケティング 大学 EM の 4C スクェアパラダイム』中部日本教育文化会，2003 年。
 - ・山田達雄『大学の学生募集戦略』学校法人経理研究会，1993 年。
 - ・フィリップ・コトラー／カレン・F・A・フォックス『学校のマーケティング戦略』蒼林社，1989 年。
- 7) 本章で扱わなかった高大接続問題として，進学機会の不平等問題がある。格差社会が指摘されている現代において重要な政策課題となつてはいるが，この分野の研究は，既に膨大な蓄積があり，改めて本章では扱わなかった。なお，この分野の成果については，近藤博之編『日本の階層システム 3—戦後日本の教育社会—』東京大学出版会，2000 年，を参照のこと。

第3章 大学での学びと卒業後の仕事

一階層的大学システムの行方

小方 直幸*

1. 分析の枠組み

我が国の大学進学率は1960年以降、15年を周期として3つのステージを経験してきた(図1)。1970年代半ばまでの第1期に10%から25%まで上昇した大学進学率は、その後1990年までの第2期には停滞する。しかし以降の第3期には再び上昇に転じ、2004年には42%に達している(広島大学高等教育研究開発センター, 2006a)。

1990年からの第3期に、大学を取り巻く社会的環境は大きく変容した。まず、進学該当年齢人口が1992年の205万人をピークに急減し、2004年には141万人までに減少した。定員充足できない大学が出現し、大学は淘汰の時代に入った。入学選抜という入口で教育の質を担保してきた構造が、一部の大学では成立しなくなり、大学生の学力問題が俎上に乗ることになった。

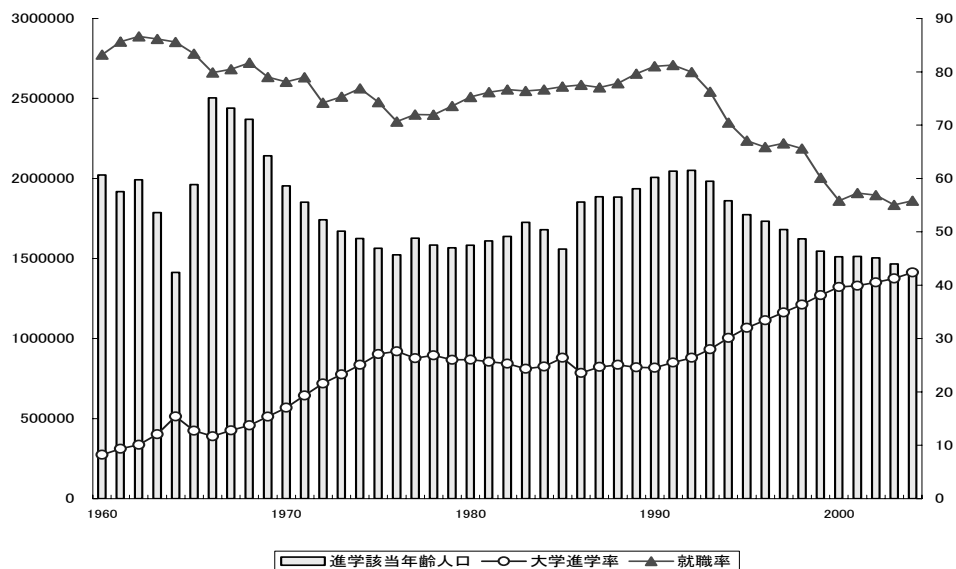
他方でこの時期は、バブル崩壊による労働需要の縮減期でもあった。大卒求人倍率は、2000年には0.99倍にまで落ち込む(リクルートワークス, 2006)。大卒後に就職も進学もしない者は、2000年には28%に達した。新卒一括採用を前提としてきた日本的雇用慣行の中で、卒業時の無業率の増大はフリーターやニートとして社会問題化し、派遣等のいわゆる正規雇用でない働き方も進展した(小方, 2005)。

矢野(2005)の言葉を借りるならば、この第3期は、経済不況による出口の市場化と18歳人口減による入口の市場化が同時に発生したのである。このうち、出口問題の深刻化は、就職支援やキャリア教育への関心を急速に高め、各大学で実践的な取組が行われるようになった。巷にはフリーターやニートを冠する書物があふれ、企業の大卒採用・募集活動や、大学のキャリアサービス、大学生の就職活動に関する実態調査(労働政策研究・研修機構, 2006a; 2006b)、キャリア教育や若年者の就業支援の国際的取組の紹介(小杉・堀編, 2006)等を通して、様々な提言もなされている。

こうした最近の動向をみる限り、キャリア支援やキャリア教育が出口問題のコアのような印象を受けるかもしれない。しかし、出口問題のコアは大学の教育プログラムそのものであり、キャリア支援やキャリア教育は、コアを補うために外付けされたサービスに過ぎない。ましてや、入口問題が単なる学生獲得競争にとどまらず、大学教育のアウトプットに影響する学力問題ともリンクしていることを考えるならば、今問われているのは、入口と出口の双方を視野に入れた、大学教育の職業的な意義(レリバンス)そのものである。

* 広島大学高等教育研究開発センター, 助教授

図1. 大学進学率と就職率の推移



それを検証する際に重要なのは、この15年間の変化がどの大学にインパクトを与えたかという点である。なぜならば我が国では、短期高等教育にはボケーショナルセクターが存在するが、大学はアカデミックセクターとして存続してきた一方で、入学者選抜の難易度に基づく階層的な大学システムの形成によって、大学進学率の上昇を支えてきたからである。大学の選抜性によって、大学生の学習行動や学習成果、就職後の大学教育の有用性は異なるのか。この点を実証的に考察することがこの章の目的である¹⁾。

そのためには3つのデータが必要となる。第1は、在学中の学習を明らかにする学生調査、第2は、キャリアと大学教育の関係を自己評価する卒業生調査、第3は、キャリアと大学教育の関係を他者評価する企業調査である。第1については、COE在生調査を用いる(広島大学高等教育研究開発センター, 2006b)。この調査は、2004年の11月から2005年の1月にかけて1年生と4年生(一部6年生を含む)を対象に行われた。第2については、CHEERS卒業生調査を用いる(日本労働研究機構, 2001; 2003)。この調査は、1987~90年と1994~95年に卒業し、卒業後3~4年、7~10年経た者を対象としている。第3については、企業を対象とした調査で、大学の選抜性による相違が検証できるデータが残念ながら存在しない。そこで次善の策として、上記2つのデータを用いる。特に断りのない限り、用いたデータはCOE在生調査であり、卒業生調査の場合にはCHEERS調査と記述する。

2. 大学生の学習行動と大学教育の成果

(1) 学習レディネスの瓦解

表1は、高校3年次の1日の家庭や塾での平均学習時間をみたものである。学習時間の少なさは、選抜性低群で顕著であり、全くしていない者が20%、1時間未満しかしていない者も25%に達する。この傾向

は特に、学力試験を経て入学した層よりも、推薦他で入学した層が目立つ。選抜性低群では、学力試験を介して入学した者が他よりも少なくなっていることをあわせて考えると、学習する癖がついていない者が大量に入学する状況になっている。

大学で学習を行っていく際に高校で学んでおくべき科目の認識についても、選抜性による差がある(表2)。選抜性高群では、自然・保健系で国語の重要度が低いことを除くと、専門分野に関わりなくどの科目も重要と考えている。選抜性中群になると、専門分野間で国語の重要さの認識が異なり、数学についても人文・教育系で重要度が低い。選抜性低群の場合は、外国語や自然・保健系の数学を除いて高校時代の学習の重要度はかなり低くなる。なお、全体的に外国語の重要性が最も高く、他の科目とアンバランスになっている。

これらの結果は、日本型選抜システムの特徴であった入口段階での学生の学力保証が成立しない状況になっていることを改めて裏づけている。とりわけ選抜性が低い大学では、学習レディネスのない者が少なからず入学している可能性がある。入学後の初年次教育に力を入れる大学が増加しているのはこのためだが、分野によっては学習する癖や学習の仕方を教えるだけでは入学後の学習が成立しない領域もあるはずである。

表1. 高校3年の時の家庭や塾での1日の平均学習時間

| | (N) | 0時間 | 1時間未満 | 1-3時間 | 3-5時間 | 5時間以上 |
|--------------|---------|------|-------|-------|-------|-------|
| (%) | | | | | | |
| 選抜性低群 | | | | | | |
| 学力試験 | (929) | 10.3 | 18.7 | 38.6 | 24.4 | 7.9 |
| 推薦他 | (1,038) | 28.1 | 30.3 | 30.3 | 9.9 | 1.4 |
| 計 | (1,967) | 19.7 | 24.8 | 34.2 | 16.8 | 4.5 |
| 選抜性中群 | | | | | | |
| 学力試験 | (1,325) | 3.6 | 12.8 | 36.0 | 33.9 | 13.6 |
| 推薦他 | (330) | 8.2 | 22.4 | 37.6 | 23.6 | 8.2 |
| 計 | (1,565) | 4.6 | 14.8 | 36.4 | 31.8 | 12.5 |
| 選抜性高群 | | | | | | |
| 学力試験 | (1,487) | 2.4 | 10.8 | 34.5 | 34.6 | 17.8 |
| 推薦他 | (324) | 2.8 | 14.8 | 38.6 | 33.6 | 10.2 |
| 計 | (1,811) | 2.4 | 11.5 | 35.2 | 34.5 | 16.4 |

注:いずれも1%水準で有意。

表2. 大学で学習する際に高校で学んでおくべき科目

| | (N) | 国語 | 外国語 | 数学 |
|--------------|---------|------|------|------|
| (%) | | | | |
| 選抜性低群 | | | | |
| 人文・教育 | (441) | 54.6 | 60.1 | 28.1 |
| 社会 | (1,021) | 47.2 | 64.5 | 32.4 |
| 自然・保健 | (524) | 32.3 | 78.8 | 88.0 |
| 選抜性中群 | | | | |
| 人文・教育 | (711) | 68.2 | 82.8 | 45.7 |
| 社会 | (135) | 56.3 | 81.5 | 81.5 |
| 自然・保健 | (736) | 40.5 | 86.5 | 80.8 |
| 選抜性高群 | | | | |
| 人文・教育 | (784) | 66.5 | 88.6 | 61.0 |
| 社会 | (493) | 60.9 | 84.0 | 70.8 |
| 自然・保健 | (535) | 45.4 | 88.6 | 67.5 |

注:*を除き、いずれも1%水準で有意。

(2) 学習にコミットしない学生達

表3は、大学入学後の授業時間以外の学習時間をみたものである。1年生の段階で、授業の準備のための学習を全く行っていない学生が、選抜性低群の人文・教育系や社会系では3割、自然・保健系でも2割いて、他と大きな相違がある。入学後も、学習習慣に関する選抜性間の格差は解消されていない。ただし卒論の学習については、人文・教育系は同様の傾向だが、他の分野は必ずしもそうではない。最終学年まで同様の傾向が続いているわけではないことには留意が必要である。なお、学習活動が低調である者は、代わりに課外活動に取り組んでいるかといえ、必ずしもそうではない。課外活動に関しても、選抜性低群ほど全く行っていない者の割合が高い。

表3. 大学における正課活動と課外活動の時間

| | 授業の準備 | | 卒論の学習 | | 課外活動 | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | (N) | (1年生) | (N) | (4年生) | (1年生) | (4年生) |
| (%) | | | | | | |
| 人文・教育系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | (179) | 31.8 | (249) | 35.3 | 50.6 | 67.9 |
| 選抜性中群 | (364) | 11.0 | (338) | 0.9 | 35.5 | 61.3 |
| 選抜性高群 | (401) | 8.7 | (379) | 1.1 | 21.6 | 49.6 |
| 社会系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | (673) | 29.4 | (326) | 8.9 | 50.4 | 56.4 |
| 選抜性中群 | (86) | 8.1 | (49) | 73.5 | 42.4 | 40.8 |
| 選抜性高群 | (314) | 10.5 | (178) | 21.6 | 24.4 | 48.6 |
| 自然・保健系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | (359) | 20.3 | (165) | 0.0 | 54.0 | 61.8 |
| 選抜性中群 | (379) | 12.4 | (357) | 3.1 | 35.6 | 52.7 |
| 選抜性高群 | (287) | 6.3 | (247) | 6.9 | 24.4 | 54.7 |

注：いずれも「全く行っていない」と回答した割合。

このことから、少なくとも1年次においては、特に選抜性低群の学生で、正課活動の授業にも課外活動にもコミットしていない、つまり大学生生活にコミットしていない者が多いことがわかる。なお、社会系の選抜性中群は回答者数が少ないこと、卒論については課していないケースもあるので、解釈にはその点に留意する必要がある。

こうした傾向は以前からあったのか。CHEERS調査でも同様に在学中の学習時間を尋ねている(表4)。学年を定めなくて典型的な学期中の学習時間を想定して回答してもらっているので、表3との直接の比較は行えないが、分野や選抜性に関係なく、87～90年卒業生と比較して94～95年卒業生では、授業への出席以外の学習を全く行わない学生が急増している。なおこの段階では、選抜性低群で全く学習を行っていない学生が特に多いという傾向は認められない。表3は2004～05年次点の結果であり、この10年間で、選抜性による在学中の学習時間の格差が拡大した可能性がある。

同様のことは、読書量についてもいえる(表5)。1年生については、授業関連の図書を全く読んでいない者の割合が、選抜性低群で分野を問わず3割を超えている。ただし、卒論関連の図書の場合、人文・教育系以外の分野ではその限りではなく、1年次の傾向が4年次まで継続しているわけではない。

ところで、高校時代の学習習慣は大学入学後の学習習慣をどの程度規定するのだろうか。高校3年次の

学習時間と大学1年次の学習時間の相関は、選抜性中群と選抜性高群の場合は0.089, 0.067とほとんど相関がない。これに対して選抜性低群では0.229とある程度高い。実際、選抜性低群の場合、高校3年次の家庭や塾での学習時間が0時間であった者のうち、大学1年次にも授業時間以外の学習を行っていない割合は、選抜性低群で最も高い。大学1年次の学習時間と卒業研究のための学習時間の相関も、選抜性中群と選抜性高群の0.056, 0.079に対して、選抜性低群では0.251だった。このように、以前の学習習慣がその後の学習行動に及ぼすインパクトは、選抜性によって異なっている。

表4. 授業への出席以外の1週間の平均学習時間(学期中)

| | (%) | | | |
|---------------|-----------|------|-----------|------|
| | 87-90年卒業生 | | 94-95年卒業生 | |
| | (N) | | (N) | |
| 人文系 | | | | |
| 選抜性低群 | (139) | 11.5 | (181) | 16.6 |
| 選抜性中群 | (199) | 11.6 | (515) | 25.8 |
| 選抜性高群 | (172) | 2.3 | (291) | 17.9 |
| 社会系 | | | | |
| 選抜性低群 | (161) | 26.7 | (270) | 36.3 |
| 選抜性中群 | (201) | 17.9 | (608) | 35.5 |
| 選抜性高群 | (229) | 12.2 | (448) | 23.4 |
| 自然・保健系 | | | | |
| 選抜性低群 | (103) | 16.5 | (100) | 25.0 |
| 選抜性中群 | (319) | 18.5 | (839) | 25.7 |
| 選抜性高群 | (307) | 12.1 | (161) | 26.1 |

注: いずれも「全く行っていない」と回答した割合。

表5. 読書の量(1学期あたり)

| | (%) | | | |
|---------------|--------|-------|--------|-------|
| | 授業関連図書 | | 卒論関連図書 | |
| | (N) | (1年生) | (N) | (4年生) |
| 人文・教育系 | | | | |
| 選抜性低群 | (179) | 33.0 | (246) | 42.3 |
| 選抜性中群 | (366) | 21.9 | (334) | 2.1 |
| 選抜性高群 | (399) | 8.8 | (373) | 2.4 |
| 社会系 | | | | |
| 選抜性低群 | (668) | 38.9 | (322) | 12.4 |
| 選抜性中群 | (86) | 19.8 | (46) | 67.4 |
| 選抜性高群 | (311) | 10.9 | (170) | 22.9 |
| 自然・保健系 | | | | |
| 選抜性低群 | (349) | 40.4 | (164) | 5.5 |
| 選抜性中群 | (373) | 19.8 | (343) | 7.6 |
| 選抜性高群 | (285) | 17.2 | (237) | 8.4 |

注: いずれも「0冊」と回答した割合。

(3) 学習内容と学習成果の分化

授業で経験する学習内容にも選抜性による分化が認められる(表6)。選抜性低群では、分野を問わず理解したり記憶したりする学習経験が少ない。また、自分の考えや学んだことを文章にする経験も少ない。他方で社会や歴史における自分の位置づけに関しては、選抜性低群の方がむしろ多く経験している。

選抜性低群では、理解する、覚える、書くといった、伝統的な学習形態が減少する一方で、自己アイデンティティに関わる学習に端的に現れているように4年間がある意味で教養教育化しているのかもしれない。また、人文・教育系や社会系で実験や実習のための技術習得経験が多く、吉本・山田（2003）の指摘するように、同じ大学セクターの中でも、選抜性低群では職業教育化が進展しているのかもしれない²⁾。

表6. 授業における学習経験

| | (%) | | | | | |
|---------------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | 事実や概念を理解 | | 事実や概念を記憶 | | 文章を書く | |
| | 1年生 | 4年生 | 1年生 | 4年生 | 1年生 | 4年生 |
| 人文・教育系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.76 | 3.09 | 2.72 | 3.06 | 3.08 | 3.17 |
| 選抜性中群 | 3.14 | 3.28 | 3.02 | 3.16 | 3.21 | 3.42 |
| 選抜性高群 | 3.14 | 3.35 | 3.00 | 3.11 | 3.36 | 3.40 |
| 社会系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.67 | 2.94 | 2.63 | 2.87 | 2.80 | 2.24 |
| 選抜性中群 | 3.12 | 3.29 | 3.09 | 3.10 | 2.85 | 2.47 |
| 選抜性高群 | 3.31 | 3.51 | 3.24 | 3.30 | 2.90 | 2.37 |
| 自然・保健系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.93 | 2.95 | 2.84 | 2.90 | 2.53 | 2.71 |
| 選抜性中群 | 3.19 | 3.37 | 3.03 | 3.29 | 2.84 | 2.84 |
| 選抜性高群 | 3.20 | 3.50 | 3.11 | 3.51 | 3.15 | 3.15 |
| | 社会における自分 | | 歴史における自分 | | 実験や実習の技術 | |
| | 1年生 | 4年生 | 1年生 | 4年生 | 1年生 | 4年生 |
| 人文・教育系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.12 | 2.46 | 1.84 | 1.99 | 2.38 | 3.02 |
| 選抜性中群 | 2.09 | 2.22 | 1.72 | 1.86 | 2.13 | 2.38 |
| 選抜性高群 | 2.02 | 2.08 | 1.68 | 1.79 | 2.02 | 2.79 |
| 社会系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.22 | 2.39 | 1.98 | 2.03 | 2.33 | 2.27 |
| 選抜性中群 | 2.12 | 2.20 | 1.57 | 1.82 | 1.92 | 1.53 |
| 選抜性高群 | 1.91 | 2.18 | 1.68 | 1.81 | 1.74 | 1.69 |
| 自然・保健系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 2.13 | 1.99 | 1.70 | 1.60 | 2.79 | 2.96 |
| 選抜性中群 | 1.83 | 1.92 | 1.46 | 1.49 | 2.72 | 3.15 |
| 選抜性高群 | 1.86 | 2.21 | 1.48 | 1.55 | 2.55 | 3.29 |

注：1. なかった～4. よくあったの4段階評価の平均値

こうした学習経験特性は、専門分野の到達度に関する自己評価にも反映されている（表7）。「専門分野に関する基本的知識をおぼえている」、「専門分野に関する基本的知識・概念を人にわかるように説明できる」という、理解や記憶をベースとする項目については、選抜性低群で評価が低い。ただし先述のように、選抜性低群では4年間の学習が教養教育化している、あるいは職業教育化しているとすれば、この結果だけを用いて、教育成果を議論することは適切でない。

なお自然・保健系では、「専門分野に関する知識を使って世の中の出来事を理解できる」「専門分野に関する技術を実際の場面で使える」「専門分野に関することがらの優劣や価値を判断できる」「専門分野に関する新しい概念や解釈を創造できる」という点についても、選抜性による差異があり、選抜性低群の評価が低い。人文・教育系や社会系ではそうした傾向がないことから、自然科学系のような積み上げ型学問の場合に、選抜性による専門の到達度の相違がより顕在化している。

表7. 専門分野の学習の到達度

| | 基本的知識を記憶 | | 基本的知識を人に説明 | |
|---------------|----------|------|------------|------|
| | 1年生 | 4年生 | 1年生 | 4年生 |
| 人文・教育系 | | | | |
| 選抜性低群 | 2.76 | 3.09 | 2.72 | 3.06 |
| 選抜性中群 | 3.14 | 3.28 | 3.02 | 3.16 |
| 選抜性高群 | 3.14 | 3.35 | 3.00 | 3.11 |
| 社会系 | | | | |
| 選抜性低群 | 2.67 | 2.94 | 2.63 | 2.87 |
| 選抜性中群 | 3.12 | 3.29 | 3.09 | 3.10 |
| 選抜性高群 | 3.31 | 3.51 | 3.24 | 3.30 |
| 自然・保健系 | | | | |
| 選抜性低群 | 2.93 | 2.95 | 2.84 | 2.90 |
| 選抜性中群 | 3.19 | 3.37 | 3.03 | 3.29 |
| 選抜性高群 | 3.20 | 3.50 | 3.11 | 3.51 |

注：1. あてはまらない～4. あてはまるの4段階評価の平均値

学習の成果を示す在学中の能力変化についても検討した（表8）。自然・保健系ではその限りでないが、「幅広い視点から考える力」「批判的に考える力」「数量的に分析する力」については、選抜性低群で向上したと考える者が少ない。また、「簡潔で説得的に書く力」「主体的に学習する力」も選抜性低群で向上したと考える割合が低い。これは、選抜性低群で文章を書く経験や入学前後の授業以外の学習時間が少ない点に呼応した結果といえる。

表8. 在学中に変化したと思う能力（4年生）

| | (%) | | | | | |
|---------------|------------|-----------|---------|----------|----------------|-----------|
| | 幅広い視点から考える | 簡潔で説得的に書く | 批判的に考える | 数量的に分析する | 知識と現実を結びつけて考える | 主体的に学習する力 |
| 人文・教育系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 82.2 | 52.0 | 46.5 | 20.5 | 66.8 | 47.9 |
| 選抜性中群 | 90.5 | 65.2 | 59.5 | 25.7 | 72.9 | 50.7 |
| 選抜性高群 | 90.5 | 63.6 | 72.6 | 32.8 | 72.3 | 57.5 |
| 社会系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 80.2 | 54.2 | 50.9 | 29.4 | 65.0 | 40.0 |
| 選抜性中群 | 83.7 | 61.2 | 59.2 | 44.9 | 79.6 | 40.8 |
| 選抜性高群 | 89.9 | 74.2 | 78.1 | 46.6 | 79.8 | 55.1 |
| 自然・保健系 | | | | | | |
| 選抜性低群 | 68.5 | 47.3 | 49.1 | 64.2 | 61.8 | 39.4 |
| 選抜性中群 | 73.9 | 54.6 | 52.7 | 66.1 | 63.0 | 48.2 |
| 選抜性高群 | 74.6 | 60.1 | 56.0 | 46.4 | 70.2 | 51.2 |

注：「ある程度向上した」「向上した」と回答した割合。*以外は5%水準で有意。

CHEERS 卒業生調査でも、大卒時に身につけていた能力を尋ねている。因子分析の結果、【対人技能】【学問的知識・技能】【学習レディネス】【仕事への構え】の4因子が抽出され³⁾、これを重回帰分析した（表9）。女子は【学習レディネス】が高いが、【対人技能】【学問的知識・技能】は男子で高い、94～95年卒業生では【学習レディネス】が低下しているが、【学問的知識・技能】の評価は高い、自然・保健系は【学問的知識・技能】や【仕事への構え】は高評価だが【対人技能】の評価は厳しい、といった点がここから読み取れる。なお、これらを考慮しても、選抜性による影響が認められ、選抜性低群ほど【学習レディネス】の評価が低い反面、【対人技能】や【仕事への構え】に対する評価が高くなっている。

表9. 卒業時の能力の自己評価

| | 対人技能 | 学問的知識・技能 | 学習レディネス | 仕事への構え |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 女子 | - | - | - | - |
| 男子 | 0.064 **** | 0.048 *** | -0.170 **** | 0.025 |
| 87-90年卒 | - | - | - | - |
| 94-95年卒 | 0.024 | 0.056 **** | -0.034 ** | 0.044 *** |
| 人文・教育 | 0.002 | 0.097 **** | 0.013 | 0.042 ** |
| 社会 | - | - | - | - |
| 自然・保健 | -0.178 **** | 0.211 **** | -0.013 | 0.161 **** |
| 選抜性低群 | - | - | - | - |
| 選抜性中群 | -0.055 ** | -0.001 | 0.065 *** | -0.070 *** |
| 選抜性高群 | -0.046 ** | 0.083 **** | 0.169 **** | -0.155 **** |
| 調整済みR2乗 | 0.035 | 0.041 | 0.052 | 0.035 |
| F値 | 30.184 **** | 34.880 **** | 45.296 **** | 30.415 **** |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

3. 就職と大学教育の有用性

(1) 進路未決定者の多さと仕事観の分化

表10は、調査時点（最終学年の冬）のもので卒業時点のものではないことに留意する必要があるが、進路の決定状況をみたものである。まずは、人文・教育系で進路の決定状況が全般的に悪いという分野特性を押さえておく必要がある。しかしながら、社会系も含めて、選抜性低群では進路が決まっていない者がかなり多く、選抜性中群、高群と対照的である。選抜性低群では、自然・保健系でも進路未決定者は2割近い。なお、進路未決定者は卒業後の展望が十分に描けていないことが1つの理由に挙げられるかもしれない。この点については、社会系の場合には確かに、入学時点、調査時点に関わらず、将来について「特に考えていない」者ほど進路未決定者が多いが、他の領域ではその限りでなかった。学生のキャリア意識には還元できない別の、あるいは構造的な問題の存在にも注意を払う必要がある。

表10. 卒業後の進路の決定状況（調査時点）

| | (%) | | | |
|---------------|----------|----------|-----------|---------|
| | 就職決まっている | 進学決まっている | その他決まっている | 決まっていない |
| 人文・教育系 | | | | |
| 選抜性低群 | 23.2 | 7.3 | 11.6 | 57.9 |
| 選抜性中群 | 48.8 | 7.9 | 12.4 | 30.9 |
| 選抜性高群 | 47.2 | 15.0 | 8.4 | 29.3 |
| 社会系 | | | | |
| 選抜性低群 | 48.3 | 4.9 | 10.0 | 36.8 |
| 選抜性中群 | 79.6 | 4.1 | 4.1 | 12.2 |
| 選抜性高群 | 66.1 | 7.3 | 12.4 | 14.1 |
| 自然・保健系 | | | | |
| 選抜性低群 | 52.7 | 24.8 | 4.2 | 18.2 |
| 選抜性中群 | 32.8 | 52.1 | 2.5 | 12.6 |
| 選抜性高群 | 56.5 | 29.8 | 4.0 | 9.7 |

注：すべて0.1%水準で有意。

CHEERS 卒業生調査を用いて仕事観を因子分析したところ、【専門性】【経済性】【(仕事と他との) 両立性】【学問性】【社会性】の5つの因子が抽出された⁴⁾。これを重回帰分析した結果が表11である。女子は【両立性】と【学問性】を、それ以外は男子が重視している、94～95年卒業生では87～90年卒業生よりも【経済性】や【両立性】を重視している、人文・教育系や自然・保健系は【学問性】を重視し【経済性】は重視していない、といった点がここから読み取れる。

表11. 望ましい仕事観

| | 専門性 | 経済性 | 両立性 | 学問性 | 社会性 |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 女子 | - | - | - | - | - |
| 男子 | 0.082 **** | 0.084 **** | -0.264 **** | -0.096 **** | 0.029 ** |
| 87-90年卒 | - | - | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.027 | 0.101 **** | 0.068 **** | -0.119 **** | 0.039 ** |
| 人文・教育 | 0.064 **** | -0.054 *** | -0.002 | 0.069 **** | -0.034 ** |
| 社会 | - | - | - | - | - |
| 自然・保健 | 0.020 | -0.028 * | 0.011 | 0.203 **** | -0.018 |
| 選抜性低群 | - | - | - | - | - |
| 選抜性中群 | -0.066 **** | 0.013 | 0.017 | -0.024 | -0.027 |
| 選抜性高群 | -0.034 ** | 0.049 *** | -0.048 *** | 0.096 **** | -0.035 ** |
| 調整済みR2乗 | 0.009 | 0.015 | 0.079 | 0.044 | 0.002 |
| F値 | 9.704 **** | 16.060 **** | 84.568 **** | 45.741 **** | 2.900 *** |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

なお、選抜性低群では【専門性】や【社会性】を重視する反面、【経済性】を重視していない。ここで興味深いのは、選抜性低群は【専門性】を、選抜性高群は【学問性】を重視しているという点である。選抜性低群は、自分の持っている能力や知識を活かしたいという願望は強いが、それはアカデミックな能力の活用と必ずしも連動していない。ここでいう【専門性】は、アカデミックさをベースとしたものではなく、例えば職業関連資格のようなものが想定されていると考えられる。

そうした希望が現在の職場で満たされているかを検討したものが表12である⁵⁾。表11と偏回帰係数の符号が逆転しているものとして、【経済性】をより望んでいた94～95年卒でその充足がむしろ低くなっている。他は、選抜性による相違も含めて、ほぼ要望に応じた結果となっている。

表12. 仕事観の実現性

| | 専門性 | 経済性 | 両立性 | 学問性 | 社会性 |
|---------|-------------|------------|-------------|-----|----------|
| 女子 | - | - | - | - | - |
| 男子 | -0.017 | 0.044 *** | -0.160 **** | - | -0.011 |
| 87-90年卒 | - | - | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.169 **** | -0.040 ** | 0.012 | - | 0.046 ** |
| 人文・教育 | 0.076 *** | 0.035 ** | -0.011 | - | 0.013 |
| 社会 | - | - | - | - | - |
| 自然・保健 | 0.139 **** | 0.032 * | -0.012 | - | -0.029 |
| 選抜性低群 | - | - | - | - | - |
| 選抜性中群 | -0.064 *** | -0.001 | 0.037 ** | - | -0.022 |
| 選抜性高群 | 0.007 | 0.071 **** | 0.017 | - | -0.023 |
| 調整済みR2乗 | 0.023 | 0.006 | 0.025 | - | 0.002 |
| F値 | 20.483 **** | 6.106 **** | 21.869 **** | - | 2.530 ** |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

(2) 卒業後の能力の活用度

CHEERS 卒業生調査では、大学教育の職業的レリバンスを考える指標として、在学中に獲得した能力の活用度、学歴と職業の対応、専門分野と職業の対応を尋ねている。これらの指標については、既に先行研究で詳細な検討が行われている。

吉本・山田 (2003) は、94～95 年卒業生と比べて 87～90 年卒業生の方が大卒という学歴を高く評価していることから「キャリア効果」の存在を指摘している。また、専門分野と仕事の対応性についても、87～90 年卒業生の方が専門の対応を高く評価していることから、「キャリア効果」の存在を指摘している。さらに、別の卒業生調査も利用することで、大学教育の活用度が日本で低いのは、卒業時の年齢が若いため、年齢を経ることでむしろ大学教育の有用性が高まることを示している (吉本, 1999, 2001)。

こうした大学教育の「キャリア効果」や「遅延効果」には、2つの解釈が可能である。第1の解釈は、キャリアを積む過程で仕事内容に変化がなくても、年齢を経ることで大学教育のありがたみに気付くというものである。大人になることで判断能力が高まるという考え方である。第2の解釈は、キャリアを積む過程で仕事内容が変化し、求められる能力も変容することで、大学教育を活用する機会が高まるというものである。そのどちらかであるかということは、今後の企業の大卒需要、大学への進学需要を考える上で重要である。ちなみに吉本・山田 (2003) では、選抜性の低い大学は職業教育化しているのが最初は専門の評価は高いが、年齢を経ると選抜性の高い大学で評価が高まる、学歴に対する評価は選抜性に関わりなく年齢を経ると高まる事が指摘されている。

表 13 は、この点を検証する 1 つの試みとして、能力の要求度に着目したもので、卒業時の能力評価で用いた能力項目を用いて、選抜性ごとに重回帰分析を行った⁵⁾。選抜性も入れた 1 つの重回帰分析にしなかった理由は、選抜性で変数の効き方が異なる可能性を配慮したからである。ここでは特に卒業後の年数の違い、つまりキャリアを蓄積していく過程での要求される能力の変化に着目する。

表をみると、選抜性中群と高群は同様の傾向にある。つまり、【対人技能】や【専門的知識・技能】は 87～90 年卒業生ほど、即ちキャリアを経ることで要求度が増す反面、【学習レディネス】の要求度は、就職後間もない 94～95 年卒業生で高い。これに対して選抜性低群の場合は、【学習レディネス】の要求度が就職後間もない時点で高い点は共通だが、その他の能力については、卒業後の年数経過による要求度の高まりが統計的に確認されない。これは、選抜性低群では、卒業後の年数を経ても職場で要求される知識・技能の水準があがらない仕事に就いている可能性を示唆している。また、選抜性低群の場合には、モデルの有効性自体も低い。

この事実を踏まえて、大学で学んだ知識の活用度をみてみよう (表 14)。選抜性も独立変数に投入したモデル 1 では、卒業後の年数による効果をはっきりと認められない。ところが、選抜性ごとに分析を行ったモデル 2 では、選抜性高群では 87～90 年卒業生で大学教育の活用度が高まっているのに対して、選抜性低群ではむしろ 87～90 年卒業生で活用度は低くなっている。この結果は表 13 の職場で要求される能力の選抜性による特性と整合的である。なお、選抜性低群の場合は、自然・保健系における活用度も他の選抜性群とは回帰係数の符号が逆になっている。相対的に大学教育の職業的レリバンスが高いと考えられてきた自然・保健系でも、選抜性低群では学習内容とは関係の希薄な職業に就いている可能性がある。

表 13. 職場で要求される能力

| 選抜性低群 | 対人技能 | 専門的知識・技能 | 学習レディネス |
|---------|----------|----------|----------|
| 女子 | - | - | - |
| 男子 | 0.050 | -0.043 | 0.007 |
| 87-90年卒 | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.013 | -0.019 | 0.109 ** |
| 人文・教育 | 0.101 ** | 0.093 ** | 0.001 |
| 社会 | - | - | - |
| 自然・保健 | -0.009 | 0.003 | -0.058 |
| 調整済みR2乗 | 0.004 | 0.006 | 0.007 |
| F値 | 1.454 | 1.894 | 1.804 |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

| 選抜性中群 | 対人技能 | 専門的知識・技能 | 学習レディネス |
|---------|------------|-------------|-----------|
| 女子 | - | - | - |
| 男子 | 0.100 **** | 0.036 | -0.048 ** |
| 87-90年卒 | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.062 *** | -0.075 **** | 0.064 *** |
| 人文・教育 | 0.069 *** | 0.044 * | 0.028 |
| 社会 | - | - | - |
| 自然・保健 | -0.035 | 0.241 **** | 0.035 |
| 調整済みR2乗 | 0.015 | 0.061 | 0.007 |
| F値 | 9.349 **** | 36.941 **** | 4.740 *** |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

| 選抜性高群 | 対人技能 | 専門的知識・技能 | 学習レディネス |
|---------|-----------|-------------|---------|
| 女子 | - | - | - |
| 男子 | 0.071 ** | 0.059 * | 0.052 * |
| 87-90年卒 | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.063 ** | -0.090 *** | 0.055 * |
| 人文・教育 | 0.068 ** | 0.067 ** | -0.001 |
| 社会 | - | - | - |
| 自然・保健 | 0.011 | 0.167 **** | -0.011 |
| 調整済みR2乗 | 0.007 | 0.039 | 0.003 |
| F値 | 3.205 ** | 14.246 **** | 1.824 |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

表 14. 大学教育の活用度

| | モデル1 | | モデル2 | | |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| | | | 選抜性低群 | 選抜性中群 | 選抜性高群 |
| 女子 | - | - | - | - | - |
| 男子 | -0.062 **** | -0.188 **** | -0.055 ** | 0.026 | |
| 87-90年卒 | - | - | - | - | - |
| 94-95年卒 | -0.017 | 0.114 *** | -0.017 | -0.085 *** | |
| 人文・教育 | 0.006 **** | 0.020 | 0.008 | 0.052 * | |
| 社会 | - | - | - | - | - |
| 自然・保健 | 0.184 **** | -0.086 ** | 0.256 **** | 0.146 **** | |
| 選抜性低群 | - | - | - | - | - |
| 選抜性中群 | -0.091 **** | | | | |
| 選抜性高群 | -0.056 *** | | | | |
| 調整済みR2乗 | 0.031 | 0.060 | 0.059 | 0.029 | |
| F値 | 27.637 **** | 12.610 **** | 39.032 **** | 11.479 **** | |

注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。

4. 結論

以上、限られたデータながら、階層的な大学システム、とりわけ昨今の社会変容のインパクトが大きいと想定される選抜性低群に着目して実証的な考察を行ってきた。最後に、これまでの知見を改めて整理しておく。

まず明らかとなったのは、選抜性低群を中心に、学習レディネスが欠如した高卒者が大量に大学に流入しているということである。しかもこの事態は、選抜性を問わず全体的に授業以外に学習を行わない大学生が増加する中で生じており、選抜性低群の状況はより深刻といえる。これが、大学進学率 50%の意味するところなのか、あるいは教育の質的保証システム上も問題があるのか、検討すべき課題である。

同時に進んだと考えられるのが、教育内容の分化である。同じ大学セクターの中でも、選抜性低群では、理解、記憶、書くといった学習の経験が減少し、生き方を見つけたり仕事への心構えを形成したり職業資格を取得させる場へとシフトしていると考えられる。それは概念として表現すれば、大学教育の教養教育化、職業教育化といえるかもしれない。

教養教育化、職業教育化が卒業後の仕事にもたらしたインパクトは何だったのかといえれば、それは仕事の性質の分化である。選抜性低群はキャリアを積んでも能力要求が高まらない仕事に就いている可能性がある。大学教育の活用にはキャリア効果や遅延効果が働いていることは確かだが、選抜性低群ではそうした傾向が認められないし、自然・保健系では、従来担保されてきた職業的レリバンスが失われている徴候もある。

この 15 年間に進行したことは、大学進学率の急速な上昇による過渡期の混乱なのかもしれない。だが、教養教育、職業教育を実践するにも、ある程度の学習レディネスや基本的な学習は不可欠である。我が国は、とりあえず基礎学力を確保する学力先行型社会から、自己の生き方や職業意識を重視するモチベーション先行型社会へとシフトしたのかもしれない。しかし、セーフティネットとしての学力や学習行動が担保されないモチベーション先行型社会は空回りする。

では大学進学率 50%はオーバーエデュケーションなのか。これに答えることは容易でない。例えば 94～95 年卒業生では、長期的なキャリア展望の上で大学教育が「役立っていない」と答えたのは、選抜性低群でも人文・教育系 5%、自然・保健系 14%、社会系 22%で、他の選抜性グループと大きな差はない。さらに、進路選択をやり直すとしても大学に行くとは回答した者は、選抜性低群でも分野を問わず 9 割前後と非常に高い。

この結果は、選抜性低群でも、他の学歴で代替可能とは考えられていないことを示している。大学進学者が過半数の時代は、大学に行かないデメリットもまた大きいことを意味する。しかし、アカデミックな専門性を媒介とした大学教育が職業上も機能し得る領域は一部に限定されている。かといって、大学セクターで特定の職業を想定した職業教育を実践することも、一部の専門分野を除いて容易なことではない。

一元的な大学システムの中で、選抜性を基軸とする大学階層間の相違は、学生の学習行動、教育コンテンツ、卒業後の仕事内容とキャリアの点で、今後さらに分化が進行する可能性がある。それを一つの大学システムとして維持・機能させていく方策は何なのか。一方で、国際的な大学教育の質的保証が求められ

る中で、我が国の大学システムは重要な転換期を迎えている。

【注】

- 1) 選抜性のグループ分けは、代々木ゼミナール「代々木データリサーチ」を用いて、COE 調査の場合には、～49, 50～54, 55～の3ランク、CHEERS 調査の場合には～49, 50～59, 60～の3ランク、をそれぞれ選抜性低群、中群、高群と呼んでいる。
- 2) 吉本・山田 (2003) は、卒業生調査に基づいて、難易度が上位ランクほどアカデミック教育志向、下位ランクほど職業教育志向が強いことを明らかにしている。
- 3) 【対人技能】を構成するのは「リーダーシップを発揮する力量」「自分の責任で決定をくだす力量」「話し言葉によるコミュニケーション」「自分の意見をはっきりと主張すること」「書き言葉によるコミュニケーション」、【学問的知識・技能】を構成するのは「特定の分野に関する理論的知識」「特定の分野で必要な方法論や分析技法の知識」「学際的な知識や考え方」「幅広い知識・教養」、【学習レディネス】を構成するのは「集中力」「ものごとくに没頭できる能力・資質」「誠実さ」「学習能力」、【仕事への構え】を構成するのは「からだや手先を使う技能」「仕事をする事への心がまえや十分な体力」。
- 4) 【専門性】を構成するのは「自分のアイデアを活かせること」「仕事の自立性」「チャレンジングな仕事であること」「自分のもつ知識・技能を活かす機会」、【経済性】を構成するのは「社会的評価・ステータス」「高い収入」「将来のキャリアの見通しがあること」「権限や影響力を発揮できること」、【両立性】を構成するのは「余暇に費やす時間的ゆとりがあること」「仕事と家事の両立」「職場の雰囲気の良いさ」、【学問性】を構成するのは「科学や学問に関わりのある仕事の機会」「学習を続け深める機会」、【社会性】を構成するのは「チームの中で仕事をする機会」「社会に役立つ仕事をする機会」。
- 5) 仕事観の実現性の場合、望ましい仕事観の際に分かれていた【専門性】と【学問性】とが同一の因子を構成するようになっている。ここではそれを【専門性】と呼んでいる。
- 6) 卒業時に【学問的知識・技能】因子を構成していた項目は、職場での要求度という文脈では必ずしも在学中に専攻した学問を意味しないため、【専門的知識・技能】因子と呼ぶことにした。

【参考文献】

- 小方直幸 (2006) 「大学から職業への移行における新卒派遣のインパクト」『大学論集』第 37 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 61-77 頁。
- 小杉礼子・堀有喜衣編 (2006) 『キャリア教育と就業支援—フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房。
- 日本労働研究機構 (2001) 『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する 12 カ国比較調査結果—』調査研

- 究報告書 143。
- 日本労働研究機構（2003）『高等教育と職業に関する日蘭比較－高等教育卒業生調査の再分析』調査研究報告書 162。
- 広島大学高等教育研究開発センター（2006a）『高等教育統計データ集』第三版。
- 広島大学高等教育研究開発センター（2006b）『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。
- 矢野真和（2005）『大学改革の海図』玉川大学出版部。
- 吉本圭一（1999）「職業能力形成と大学教育」日本労働研究機構『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 129, 142-166 頁。
- 吉本圭一（2001）「大学教育と職業への移行－日欧比較調査結果より」『高等教育研究』第 4 集, 玉川大学出版部, 113-133 頁。
- 吉本圭一・山田裕司（2003）「大学教育の職業生活への関連性－選抜効果, 教育効果, キャリア効果」日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較－高等教育卒業生調査の再分析－』, 調査研究報告書 162, 74-103 頁。
- リクルートワークス（2006）(https://www.works-i.com/pdf/020402_12.xls?PHPSESSID=408f5756994151b1a4e313a22ff00343)
- 労働政策研究・研修機構（2006a）『大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果Ⅰ－「大卒採用に関する企業調査」』JILPT 調査シリーズ 16。
- 労働政策研究・研修機構（2006b）『大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果Ⅱ－「大学就職部・キャリアセンター調査」及び「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」』JILPT 調査シリーズ 17。

第 3 部 大学教育の到達目標（指標），
到達課程，効果，質的保証

第1章 カリキュラムの現状と課題

黄 福涛

1991年の大学設置基準の大綱化に伴い、日本の大学カリキュラムは大きな変化を遂げてきた。本稿では、これまでの関連政策の分析を踏まえ、カリキュラムに関する改革の流れを整理したうえで、学士課程カリキュラムの改革の現状とそれが抱える課題について検討する。具体的には、まず比較的視点から、日本の学士課程教育の特質をまとめ、大学カリキュラム改革の政策とその具体的な展開の試みを整理する。次に、近年来の政府統計と先行研究に基づいて、特に学士課程カリキュラムの現状を考察する。最後に、日本の学士課程カリキュラムの再構築に関する課題について検討する。

1. 日本の学士課程教育の特質と改革の展開

1991年以前の日本の学士課程カリキュラムの特質として、特に以下の三点が挙げられる。

第一は、戦後アメリカ流の学士課程カリキュラムモデルが導入され、学士課程教育は一般教育科目と専門教育科目から構成されていたことである。具体的には、四年制大学の場合、授業科目の学年次別配当のうち一般教育科目は最初の1、2年次に集中的に履修され、専門教育科目は最後の3、4年次に履修される方式である。つまり横割り型が採用されていた。また一般教育科目は、一般教育（人文・社会・自然科学）、外国語、そして体育・保健からなっており、卒業要件総単位124のうち、48単位を占めた。さらに一般教育の実施組織は三つの類型に分けられる。すなわち、(1)教養学部（東大、埼玉大）、(2)教養部、さらに分校方式（教養部における専任教官担当、東北大等）と教養学科方式（教養部・教官分属）、(3)専門学部（多くの私立大と若干の国立大）、である。

第二は、1991年の大学設置基準の改正以前は、政府は大学設置基準に基づいて各大学のカリキュラム編成や新しい科目の設置などに対し、事前行政規制を行った。したがって、全国統一の学士課程教育構造が形成されると同時に、特に一般教育科目に関する科目構成、単位数及び履修期間などが明確に規定された。

第三は、比較的視点から見ると、日本における学士課程教育の特質は専門職教育志向が強いということである。前述のように、戦後日本の大学はアメリカモデルに基づいて学士課程教育カリキュラムの編成を実施したが、アメリカと日本の学士課程教育の特徴を教育目的から見ると、日本は職業人養成志向、米国は市民養成志向であるということが、最近の国際調査により明らかになった。また、大学の社会的威信、位置づけ、入学試験の難易度などにおける格差は個々の大学に反映している。

以上、一般教育科目と専門教育科目からなる横割り型の学士課程カリキュラムの構造、政府の設置基準による科目新設や改廃への事前行政規制、職業人養成志向という三点は、1991年以前の日本の学士課程カ

リキュラムの構造的特質をなしている。

こうした特質を踏まえ、1991年以降、18歳人口の減少や、市場化の進展、グローバル化のインパクトなどといった様々な国内的・国際的要因により、第2次世界大戦直後に現在の大学などが発足して以来はじめての、大幅な学士課程カリキュラム改革が進められている。その政策的展開は大きく分けて以下の二つの段階に区分できる²⁾。

(1) 科目区分の廃止及び教養部の解体

1991年の基準改正の主要点は二点ある。第一に専門教育科目・一般教育科目といった固定的な科目区分を廃止し、それぞれの大学、学部の教育理念にそった自主的、体系的な教育課程の編成が望まれたこと、第二に自由な教育課程の編成が教育水準の低下につながらないように、自己点検・自己評価の制度化を求めたことである。またそれに関連し、一般教育科目の担当組織を見直す必要が生じた。要するに、三つの側面が含まれている。すなわち、教育科目の区分の廃止による体系的なカリキュラムの再編成、教育の質的保証のための自己評価の制度化の実施、教育組織の見直しと言ってよい。

(2) 学士課程教育の「教養教育」化

大学審議会の1998年10月答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」及び2000年11月最終答申「グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について」の公表によって、学士課程カリキュラム教育の改革は第二段階に入った。それは単に一般教育課程・教養部の解体に止まらず、教育課程の編成においても、教育の実施組織においても、アメリカの大学、特にリベラルアーツ・カレッジをモデルにした、学士課程カリキュラム教育そのものの「教養教育」化と理解できる。つまり、これからは、学士段階での教育は「教養教育」を中心に、高度の専門教育は大学院に委ねるといった新しい改革方向を示している。

以下、主として文部科学省の統計や大学評価・学位授与機構の調査、広島大学高等教育研究開発センターが行った全国調査などのデータに基づいて、1991年から始まった学士課程カリキュラムの具体的な政策展開の試みをまとめることにする。

2. カリキュラム改革の現状

まず、国際比較的視点から、日本の学士課程カリキュラムの改革の背景や理由について考察する。

前述のような国際調査によれば、大学教育の改善を必要とする理由は、アメリカでは、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(65.0%)、「競争的環境に対応するため」(60.0%)、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(55.0%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(55.0%)、「教育活動が大学評価の対象となっているため」(55.0%)となっていた。

日本は、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(94.2%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(76.9%)、「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」(50.0%)、「学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」(49.7%)、「学生に豊富な知識を習得してもらう

ため」(47.4%)，となった。

日米両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、従来のように大学が学生を選出した段階から、様々な背景を持った学生が大学を選ぶ段階へと転換している。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、あるいは一般教育がより重視される動きが進んでおり、学生に意欲を持って学習してもらうことが重要であると判断する。

また、教育内容(カリキュラム)を組織的に検討した観点は何かについて質問したところ、アメリカでは「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%)という結果になった。これに対して、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。アメリカと違い、日本は「教養教育に対する社会的ニーズ」という観点をより重視してカリキュラムを検討したことがわかった。

こうした状況の中で、1991年から始まった学士課程カリキュラム改革の実態と結果について、文科省が行った調査によれば³⁾、1991年度～1994年度の四年間において、全体の約8割の559大学(約80%)、1,370学部(約75%)がカリキュラム改革を実施している。その主な改革の内容としては、従来のような科目区分の廃止・見直しだけでなく、「くさび」型の検討をはじめ、必修選択の見直し、単位計算の見直し、コース制の導入、卒業要件単位数の見直しなど、様々な改革が多くの大学で行われている。具体的には以下の四点が挙げられる。

(1) 学士教育に関する授業科目区分

1991年以後、多くの大学は、従来のような一般教育と専門教育からなる学士教育授業科目区分の見直しを行った。例えば、平成13年度から平成16年度までの四年間に、58の国立大学、33の公立大学、338の私立大学が科目区分の見直しを実施した⁴⁾。それぞれの大学が独自に区分の見直しを行っているので、実態は非常に多様である。最上位に分類される科目区分に注目して、新たに実施されている科目区分の見直しをグループ化すると、以下のように大きく二つのタイプに分けられる。

(1) 二分法：このタイプでは、学士課程が全学共通授業科目と専門科目から構成されるケースが多い。そのうち全学共通授業科目は、通常教養教育科目、基礎科目あるいは基幹科目、外国語科目、情報科目、保健・スポーツなどを含んでいる。(2) 三分法：これはさらに二つのタイプに分けられる。すなわち、第一のタイプは専門以外の科目、専門基礎科目、専門科目からなっている。第二のタイプは共通教育科目、専門科目、教職科目という三つの課程レベルに区分しているものである。

(2) 学士課程カリキュラムの類型

1991年以前の状況と比較すると、多くの大学が学士教育を一般教育科目と専門教育科目に区分する一方で、上に述べたような三分法の実施も試みた。例えば、ほぼ9割の大学で授業科目として教養教育科目と専門教育科目を分けているが、相互の有機的な関係をはかっている大学は46%、教養教育内容と専門教育内容を組み合わせた大学は43%である⁵⁾。その結果、学士課程カリキュラムの構成について、教養教育科

目、専門教育科目、そのほかの教育科目・内容といった新しい構造が成立した。またそれに伴い、各大学・分野・専攻によって様々な学士課程カリキュラムモデルが試行されている。そのうち、従来のような横割型からくさび型へと転換した大学は多いと思われる。こうした構造は基本的には四年間（医・歯系の場合は六年間）の学士教育に配慮し、科目区分による教養教育と専門教育、あるいは専門基礎科目などのその他の教育科目との有機的連関を目指している。主としていわゆる専門基礎科目と一部の専門科目を低学年次で開講し、教養科目と専門基礎科目は高学年次で必修あるいは選択できる制度がとられている。教養科目と専門科目以外の科目は、大学によって多種多様であるが、多くの大学では専門基礎科目という形で提供されている。こうした科目は従来のように専門教育の直接的な基礎、準備としての目的をもつものだったが、各専門分野に応じて、教養教育と専門教育の橋渡し役となっている一方で、複数の分野・専門が共通的に履修する「専門基礎的な科目」として提供されているケースもあった。2006年6月の時点では、くさび型を採用している大学のうち、国立は31、公立は6、私立は137で、合計174機関である⁶⁾。

（3）教養教育科目の内容構造と単位数

教養教育科目の内容構造については、従来のような人文・社会・自然科学からなる一般教養科目、主題別科目に基づいた科目と外国語、保健・スポーツ、情報処理から構成されている全学共通基礎科目という内容が多い。具体的には、国際化の一環として外国語による授業も実施されている。特に卒業時に学生が身につけるべき水準について何らかの達成目標を設定している大学は、2002年度の72機関から2004年度の85機関に増加している。達成目標としては、文献から必要な情報を収集できる能力、基礎的な専門用語が分かる能力、英文を英語のまま理解し、その内容を英語で説明、発表することができる能力、TOEFL、TOEIC、英検などの認定試験における一定水準の達成、英字新聞の一般記事の大意が理解できる能力、専門領域で英語による意思疎通ができる能力などが挙げられている。

さらに情報化への対応については、国公私立536大学（約77%）で情報処理教育を必修化しており、678大学（約97%）で専用の教室を設置している。そのほか、高等学校での履修の多様化に伴い、2004年度は、国公私立427大学（約61%）、850学部（約47%）が高等学校の履修状況に配慮した取組を実施している。2004年度までに補習授業を実施した大学数は159、学部数は263だった⁷⁾。

ここで特筆すべきは、近年多くの大学では、学生の多様化に対応するために、特に導入教育・補習教育科目が急増したということである。大学評価・学位授与機構の調査によれば、今後、論理的な文章を書く能力やプレゼンテーション能力の育成、課題発見能力の育成などを教養教育の内容として組み込む大学は増えると予測されている⁸⁾。

ただし、過去十数年間では、科目区分の見直しや学士課程カリキュラムの構造などの変化により、教養教育科目の内容が多様化した一方で、教養教育単位数の卒業要件単位数における配分は減少した。具体的には1991年の大学設置基準の緩和以前より、約8ポイント低下した。その反面、特に専門性の高い理工・農・医療系学部においては、専門教育科目の卒業要件に占める比率が増加する傾向が強くなったように思われる⁹⁾。

(4) 教養教育組織の構造

学士課程カリキュラムの内容の改革が実施されると共に、多くの大学において、教養教育の実施組織が再構築された。結果的には、大部分の大学で従来のように教養部が一般教育科目を担当するという構造に変わり、全学出動方式という新しい教養教育組織が作られることになった。例えば、2003年10月の時点では、教養教育担当組織については、40%弱が「全学部の代表者による委員会などのもとでの、学部による授業担当」、5%ほどが「複数学部の代表者による委員会などのもとでの、学部による授業担当」となっており、全学出動方式が主流になっていることがわかった¹⁰。これによって、原則的にはすべての教員が教養教育科目を担当するようになり、また、教養教育科目の実施組織も従来のように教養部に限られることなく、全学レベルにおいて行われるようになったため、こうした組織は専門教育担当学部と同じような地位が与えられている。

3. 課題

以上のような検討に基づき、1991年の大学設置基準の大綱化以降の日本の学士課程カリキュラムの課題は以下の三点に要約できる。

第一は、学士教育の「教養教育化」の問題である。前述のように、1990年代後半以降、大学教育審議会は、今後、教育課程の編成においても、教育の実施組織においても、アメリカの大学、特にリベラルアーツ・カレッジをモデルにして、学士段階での教育は「教養教育」を中心に、高度な専門教育は大学院に委ねるといった新しい改革方向を示している。しかし、最近の国際調査で示されたように、日本の学士教育では依然として職業人養成志向が強いということがわかる。したがって、現在の日本の学士教育の目的が、職業人養成志向から一般社会人養成へと転換されない限り、教育課程の編成や教育の実施組織などについてアメリカモデルを導入したところで、大学審議会が示した改革がどこまで成功するか、大きな疑問である。

第二は、行政主導に基づく学士課程カリキュラムの問題である。周知のように、1991年から始まったカリキュラムの改革は、政府主導で大学審議会の答申が出され、いわゆるトップダウンという形で展開されている。個々の教員、カリキュラムの対象となる学生や職員などの関係者がこのカリキュラムの改革にどの程度関心があるか、あるいは巻き込まれているかが、学士課程カリキュラムの改革を成功させる鍵を握っている。確かに、1990年代以降、自己評価や第三者評価が義務付けられるようになっているが、カリキュラムの改革が進む中、学内のすべての関係者に意見を求め、特に各教員個人レベルにおいて、自主的にカリキュラム改革に取り組むことが極めて重要である。

第三は、教養教育と専門教育の有機的な融合の問題である。学士教育段階を「教養教育化」とする政府の答申が打ち出されたにもかかわらず、過去十数年間における科目区分の見直しや、学士課程カリキュラム構造の再構築、教養教育科目の卒業要件総単位数に占める比率が減少しつつあるのは事実である。また、高等教育の大衆化により、導入教育や補習教育科目などの内容が教養教育科目の新しい内容として各大学でますます取り入れられるようになったことは、学士教育の質的低下につながるという指摘がでてきた。

したがって、学生の多様化に対応した教養教育科目を開発することは、今後の学士課程カリキュラムの改革において、避けられない重要な課題である。さらに、政府の答申に基づき、いかに「教養教育と専門教育のバランス」をとるか、今後考えていかなければならないであろう。

【注および参考文献】

- 1) 有本章他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)ー日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較ー」『日本高等教育学会第9回大会発表要旨集録』国立財務・経営センター，2006年，18頁。
- 2) 黄福涛「大学カリキュラムの日中比較」『IDE・現代の高等教育』2002年8月号，51-56頁。
- 3) 文科省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm (2006年7月4日アクセス)。
- 4) 同上。
- 5) 江原武一「16 学部教育改革の方向と課題」『高等教育研究紀要』第19号(高等教育の展望と課題)財団法人高等教育研究所』，2004年，197頁。
- 6) 文科省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm (2006年7月4日アクセス)。
- 7) 同上。
- 8) 大学評価・学位授与機構『国立大学における教養教育の取り組みの現状ー実情調査報告書』，2001年，24-27頁。
- 9) 杉谷祐美子「日本における学位プログラムの現状」『高等教育研究 第8集 学士学位プログラム』日本高等教育学会編，2005年，29-47頁。
- 10) 吉田文『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究ー大綱化から10年を対象にしてー』平成14年度～16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2) 研究成果報告書)，2005年，23頁。

第2章 大学教育方法の現状と課題

北垣 郁雄*

大学全入の時代を迎え、学生の学力低下がますます懸念される。一方では、社会人学生、留学生の受入など入学選抜も多様化の時代を迎え、さまざまなキャリアをもった学生を、どのように教育すればよいかは重要な課題である。そこで、これまでの大学教育方法の現状を学習の形態、メディア、教育システム等の観点でまとめ、そののち、学力低下や学習者の多様性に向けた教育方法のあり方をまとめている。

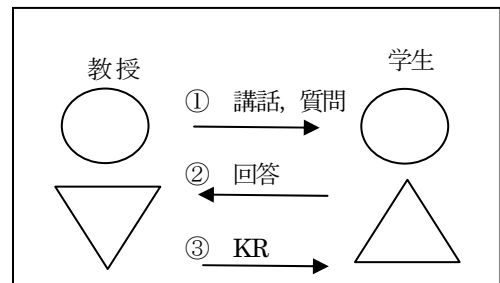
1. 教授学習モデル

(1) 原型

教授学習モデルの原型には、教える側の教授者、教わる側の学生、および教育情報の授受という要素があり、これによって授業が成立するとされる。図1に授業における教授—学習過程を示す。

図1

- ① 教授者は学生に向かって講話し、あるいは質問をする。
- ② 質問があった場合、学生は教授者に回答する。
- ③ 教授者は、KR (Knowledge of Result) 情報をその学生にフィードバックする。



ここで、KR 情報とは、回答された内容の評価の結果を意味し、次の二通りがある。

1) 知的KR

回答の正誤の判断結果を表現したもの、誤答の場合の正答、あるいは回答内容に対するコメントなど、内容面の評価結果である。特に正答であることが教授者から伝えられると、学生のそれまでの知識構造に対して新たな正しい知識が付加されることになる。

2) 情的KR

回答行為そのものを評価し表現したものであり、正誤の結果はともかくとして、回答してくれたことを

* 広島大学高等教育研究開発センター、教授

認めてあげる賞賛の表現であることが多い。学生のやる気を出させることを主な目的とする。無反応や無感情に近い学生に、特に有効かもしれない。

(2) 学習形態

学習形態は、学習者個人からみた学習スタイルという観点からは、直接指導学習モード、個別学習モード、協調学習モードがある。

1) 直接指導学習モード

通常の講義スタイルにおける授業を指す。講義は、「導入」、「展開」および「まとめ」の三つに分けることができる。「導入」では、前回の授業のまとめやその授業で取り上げるテーマ、ねらい、問題提起などを行う。「展開」では、そのねらいに沿って、前回までの前提知識をもとにした理論的組み立てを順次説明して行く。「まとめ」では、その授業で得られた結論や授業の概要をまとめて述べるとともに、次回の予告を行う。学習者は、講義を通し、またその途中での教師との質疑を通して、学習を進めてゆく。

2) 個別学習モード

教師と直接対面する状況で学習を進めるのではなく、学習者がほぼ自分の自由な時間に何らかの学習計画の下に学習を進めるモードである。その学習計画は、あらかじめ教師から与えられることもあれば、自分で計画を立てることもある。ただし、ある程度の学習意欲がありまた学習目標が定まっていないと、うまく進行しないこともある。特に、情報メディアが整った環境であると、さまざまな学習情報源を参照できるものの、系統的な学習が困難になったりすることもある。各自のペースで学習を進めることができるのが、最大のメリットの一つである。

3) 協調学習モード

複数の学習者がグループを形成し、特定の同じ学習課題に取り組みつつ、問題解決に向けて相互に協調しながら学習を進めるモードである。近くに教師がいない場合は、グループの中でいわばファシリテータのような役割を担う学習者が必要となる。特に、情報ネットワーク環境が整っているときは、音声連絡やチャット機能を用いて相互に交信し、また共有画面上で意見を出し合いながら、作業を進める方法も試行されている。協調的な作業進行の中途の状況を如何に把握できるかが、教師にとって重要な問題である。

次に、学習者の人数的単位という観点からは、一斉指導、グループ指導および個別指導がある。

4) 一斉指導

大学では、受講者が200人という大人数から少人数までさまざまである。特に、非実験系の教養的な授業では、受講者数が多いという特徴がある。大学院では、一斉指導といっても、20人以下であることが多い。個別に綿密な教授ができないという批判があるが、一学生のユニークな意見を大勢に聞かせ討論ができるなど、教授者の授業の進め方次第で、その特徴を活かすことができる。

5) グループ指導

学生を数人のグループに分けて、個別にその中で同じ作業をさせる。特に、実験・実習では、数人ごとのグループを作り、その中で討論や試行錯誤しながら作業を進めることが多い。ディスカッションを一つの目的にしたグループ指導も、大人数よりも数人ごとのグループの中で行わせるほうが実際的である。

6) 個別指導

その個人に合わせて指導法略を決めることができ、質問にも仔細に渡って回答することができる。したがって、もっとも理想的な指導と言われる。しかし実際には、個別指導では、教授者と学生の相性が、学習意欲に少なからず影響を及ぼす。学生にとって、息が詰まってしまう、一斉指導のほうが情意面で優る、ということもあり得るわけである。

2. 教育メディア

教育メディアは、そこに学習内容を埋め込んだり、学習者の理解を促進するために教師が使用することの出来る道具である。伝統的なものから情報通信技術を用いたものを以下に示す。

1) 黒板とチョーク

最も伝統的な提示メディアの一つである。元々は黒色であったが、チョークとのコントラストの異なる緑色のものも使用された。また、形状が平板でなく、両端の学習者にとってより見やすくなる凹板の形状のものも使用されている。また、内側に鉄板をあてがうものも開発され、磁石を貼り付けることができるようになっている。これにより、薄い紙を黒板に静止させることができるので、大きな紙を用いて学習者に説明するなどの際には便利に利用された。黒板は、チョークの粉が飛び散るため、さまざまな支障を来たすとされた。チョークは、白のほか、青、赤、黄色、緑などが用いられている。黒板は、壁にとりつけるタイプと移動タイプのものがある。

2) 白板とマーカー

黒板は粉が飛び散るため、パソコンのように、埃を嫌う機材を教室で用いる場合は、白板とマーカーを用いるのがふつうである。マーカーもチョークと同じく、各種の色が用意されている。また、マーカーは水性を用いる。これにより、白板上に記載した文字等は布を用いて消去することができる。誤って油性のサインペンを使用するとベンジンなどを用いないと消去できない。

3) 掛け図

一斉授業で、学習者全員に一つの図を見せる場合、大きく描いた図を黒板の上端等に掛けて示すものである。保管の際に折りたたむといたむため、丸めるなどの工夫が必要になるし、保管場所が必要になる。

4) スライド

映像フィルムでカメラ撮影する場合、スライド式とプリント式の二種類のフィルムが用意されていた。スライド式にて撮影し現像すると、それを一枚ごとに切ってスライドマウントに挟んで固定する。これをスライド投影機のスライドホルダーにマウントして映写すると、被撮影物がスクリーン上に投影される。野外の風景や動植物を撮影して教室で多勢に提示する際にはよく使用された。光源の性能の問題で、画像が明るいとは言えず、暗幕を引く必要があり、夏暑いときなどは使用が困難であった。また、電球が過熱しないよう、常にファンで電球を冷やさなければならず、ファンの騒音も無視できなかった。

5) 映写機

スライドが静止画であるのに対し、動画は映写機が使用された。連続するシャッター音や冷却用のファンの音が大きく、また使用の際には部屋に暗幕を引く必要があった。

6) 実物投影機

教科書などを拡大してスクリーンに映し出すためのものである。光学系のため、形の大きな投影機で保管が簡単とはいえなかった。また、スクリーン上の画像が暗いという難点があった。

7) マイクとスピーカー

一斉授業や講演で、声がよく聞こえるようにするためのものである。マイクは、有線式と無線式がある。有線式は雑音などのトラブルが少ないが、床を線が這うことになる。一方、無線式は、一定範囲内であれば使用場所は問わないが、電波が弱かったり送・受信周波数がずれていたりすると、雑音の原因になる。部屋の反響が多いと、いわゆるハウリングを起こすことがあるので、音量やマイクの使用位置は事前に入念な調整が必要である。

8) オーディオ機器

オーディオテープやCDにて既存の音教材を聞かせるときに使用する。語学や音楽でよく用いる。オーディオテープ/再生機は、アナログとデジタルがある。デジタル式はアナログのいわゆるホワイトノイズがないという特長がある。CDはデジタル式のみである。オーディオテープ/再生機はふつう2チャンネル用意している。語学学習で、片方に録音済みの「正しい発音」を用意し、片方に録音可能なよう工夫したものもある。

9) ビデオ機器

音声付きビデオカメラとその記録・再生機から成る。再生は、通常のテレビで行う。野外用には、記録用テープを内蔵したビデオカメラが便利である。ビデオの教育利用には、缶詰利用と鏡利用がある。缶詰利用は、必要とする教材とシナリオをコンパクトにまとめ、ビデオ編集機能を駆使して、一つの教材ビデオとしてまとめるものである。鏡利用は、例えば教育実習で指導ぶりをカメラにおさめ、あとで自分の授

業の様子を観察して反省材料として使用するというものである。

10) OHP

既にまとめられた OHP シートの提示用と、黒板がわりに使用する方法がある。現在のほとんどは前者である。あるいは、発表用の OHP 使用といってもよい。後者の使用モードでは、サララップ式の OHP シートを用意し、シートをスクリーン上に投影した状態で、シート上にサインペンで文字や絵を描いて授業を進める。OHP は光学系であるため、それなりの大きさを有する。しかし、携帯用にコンパクトに畳めるよう工夫したものもある。スライド等に比べて光源が強く、部屋に暗幕を用いる必要がない。

11) PC

パーソナルコンピュータは、情報収集したデータを処理したりシミュレーションを行ったりする。その結果をディスプレイに表示したり、プロジェクターを用いてスクリーンに投影したりすることができる。データ処理機能を有することが OHP やスライドなどの伝統的な提示ツールとの決定的な相違点である。したがって、数学でのモデリングを行ったり、科学での物理シミュレーションでそこで用いる数式のパラメータを変更させて結果の変化を示したりすることが簡単にできる。一方、教科を問わず、プレゼンテーションソフトを用いて授業を行うこともできる。プレゼンテーションでは、ふつう一枚のスライドに表示できる情報は、量が限られているので、文書を長々しく記述するよりも、キーワードやキーセンテンスを簡潔に表現し、それを用いて詳細を口述するほうが好まれる。

12) 紙媒体

通常の印刷物のことである。コピーマシンが高価であったときは、多量コピーに耐えるオフセット印刷機なども重宝された。紙の大量消費という社会的事情から、今後は根本的な見直しがあることも予想される。

3. 学習支援システム

学習支援システムとは、教授—学習活動を支援するために構築された情報通信環境、と定義できる。システムを環境と同一の概念ととらえるのは、その点だけに焦点化すると奇異に感じられる。そもそも、システムとは、単一機能体をうまく組み合わせて所望の高度の有機体を構成したときの、その有機体を指すように思われるからである。しかし、学習の場合には、教科書、インターネット、CD-ROM 教材、参考書などのように、物理的に概念分離可能な学習媒体であっても、それらを、マルチモーダル性をも踏まえて学習者の手が自由に届くように設計し配置させることにより、学習支援が有効に進むという現実を考えると、「システム構成」が「環境整備」と実質的な相違を生じないと考えられるのである。学習支援システムは、広く捉えれば Web シラバス作成もこれに入るであろうし、狭く捉えれば教授—学習に限定される。狭義に捉えると、大学教育では、つぎのシステムモードがあるだろう。

(1) 教授活動の代替

1) CAI

コンピュータに予定した知識を構造化しておくことにより、学習者がその学習を進める際に系統立った提示を行ったり、質問と回答を行ったりするシステムである。学習進行の方法もすべてコンピュータに保存してあるので、基本的には教師不在の個別学習システムとなる。学習教材をコンピュータ画面に提示し、学習者はそれを学習してゆく。ヒントを求めることもできる。テスト問題が提示されたら、それに解答し、回答結果に対してコンピュータから正誤の結果が表示される。コンピュータに蓄積してある知識が教師の知識世界を模倣したようなシステムは、インテリジェント CAI とか ITS (Intelligent Tutoring System) などと呼ばれる。

2) オンデマンド講義

実際の授業をビデオ等で記録し、講義サーバーにデジタル化・アップロードしてあると、学習者は個別にダウンロードして「受講」することができる。生の授業ではあるが、ビデオ利用と同じであり、基本的には教師不在である。CAI もオンデマンド講義も、学習者の希望の時間に受講できるというメリットがある。また通信環境が整っていれば、遠隔的に受講できるので、特に時間や地理の制約の多い社会人教育では重宝される。ただし、相当受講意欲が高くないと、長続きしにくい。

(2) 教授学習の補完 (Blended Learning)

直接指導学習つまり対面授業のように、教師がその学習環境に存在することを基本とする。そして、その対面学習を強化するよう、情報環境を活用して授業を補完する。授業前の予習、授業後の復習や討論、レポート提出などに情報技術環境を利用する。最近では、インターネット環境を利用したレポートシステムが各所で開発されており、教師学習者間のみならず、各レポートを一定期間過ぎた後に学生の間で公開するという方法も採られている。家庭にインターネット環境が整備されていれば、辞書代わりにインターネット検索などで自学習出来るので、その行為自体は、学習と単なる検索とがボーダーレスに近くなりつつある。

(3) 教授学習活動の電送 (リアルタイム遠隔授業)

あるキャンパスで行われている授業を、ライブで遠隔のキャンパス等に電送するなど、各地で受講できるようにするシステムである。衛星放送・通信は、受信可能な範囲が広く、アンテナさえ準備すればどこでも受講できる。アナログ衛星放送は、コスト高で特定の公共的放送とか大企業に限られていた。しかし、デジタル衛星通信が可能となり、中堅の企業でも手の届く存在となった。電送場所が限られている場合は、地上のISDNなどが用いられてきた。コスト面から、教師画像と音声はリアルタイムの動画で電送しても、学習者のサイトの様子は低電送速度で戻されることが多い。このところのインターネットの急速なブロードバンド化により、遠隔授業はインターネットに切り替わりつつある。また、遠隔授業で用いる教材を、あらかじめ CD-ROM などで配布しておくなど、低電送速度に配慮した授業設計も行われている。

4. 教育評価

狭義には、授業評価（指導評価）と学習評価がある。

1) 授業評価

教師の指導方法や授業の内容、進め方の評価であり、手法として学生アンケート、ビデオ観察、授業参観などがある。

学生アンケートでは、とりあげた授業内容、プレゼンテーション、資料、学力、情意などに関してアンケート構成する。全体的な特徴抽出と改善点の抽出を目的として、多肢選択式と自由記述式を併用することが多い。多肢選択式としては、先のいくつかの項目を、必要があればさらに細かい項目で構成し直し、それぞれ3-5段階の序列尺度で発問する。ビデオ観察は、特に若手教員や教育実習などで取り入れられる。あとでそれを再生し、各所で一時停止しつつ、ベテラン教師や他の学生たちと議論する。また、授業参観という方法もある。参観後に、検討会を行うが、対象となった教師だけでなく、参加した他の教師にも大いに参考になる。語学の授業では、学生をいくつかのクラスに分けて一斉に授業を行うことが多いので、授業参観に参加してほしい教員や参加したいと思う教員が、出席しにくいという難点がある。

2) 学習評価

テストとアンケートがある。テストには、形成的テスト、診断的テスト、総括的テストがある。形成的テストは、学習がどの程度形成されたかのような経緯で形成されたかを計ることを目的とする。したがって、一つの教育単位の中で複数回行われる。診断的テストは、何が出来て何が出来ないかの境界や学力レベルを計ることを目的とする。総括的テストは、その教育単位で求められる学力に対し、どの程度全うされたかを計ることを目的とする。アンケートは、授業の内容をどの程度理解したかなどを計るものであるが、意見として求めるものであるので、詳細な学力のほどはつかめない。

5. 大学教育方法の課題—学力低下と学習者の多様化—

前節までにまとめた学習の形態、メディア、評価の現況に対し、現今の話題である学力低下や学生の多様化という課題に対しては、教育方法というスタンスからつぎのような考察が可能である。

入学試験というハードルがあるとはいえ、大学の授業で必要とする基礎学力に欠けた学生がいるのが現状である。そこで、大学の授業ごとにいわゆるプレースメントテストを実施することにより、どの知識がどの程度不足しているかを把握することができる。その知識の付与のために高校教諭に出張授業をしてもらう方法もあるが、プレースメントテストが有る程度標準化されていれば、不足知識を補う手段を明記することにより、学習者に自学自習させることができる。学生の多様化に対処するには、個別に学習箇所を指摘できることが望ましい。プリント教材もあろうが、Web化したほうが、形成的テストを実施し採点結果を知らせる上でも便利であろう。採点結果次第では、関連授業をオンデマンド式に仮受講できるように

しておく都合がよい。入学生に対する指導は、形式的には入学事務手続きの終了後となろうが、そのような緊急事態に対しては、合格発表直後と前倒しにしたほうが現実的かもしれない。制度の検討と併せて適切な方法が望まれる。個別に、何が充分で何が不足しているかを明記できることが、学習者が自分自身を理解し、その主体性を生み出すための情報的手段と思われる。社会人学生や留学生のように、いろいろな意味で特異性が予想される場合は、特にきめこまかなプレースメントテストが必要であろう。

学習者の主体性を引き出すには、教員－学習者のコミュニケーションを図るような工夫をすることが大事である。つまり、図 1 に即していえば、①質問をし、②その回答を待ち、③の回答に対するコメントを発し、それをそのつぎの①質問につなげてゆく、という方法である。要するに、学習者にとってプレゼンテーションをする機会が与えられることが常であるような授業と、学習者自身に思わせることである。以前の大学生は、教員の講話を自らノートするという意欲がふつうであったようであるが、今日では、特別に優秀な学生は別として、学習者に発言させたり手を借りたり体の運動を伴うような活動をさせるなど、授業を活性化するような工夫を行わないと、主体性のある学習態度には結びつかないように思われる。授業では、学習者自身に活動させることが必要である。

学習をグループで行わせるのも、学習を活性化させる方法である。その際、グループ活動における課題を明記したり、その最後に成果を発表させるなど、グループ活動の input と output を明確にすることが必要である。また、リーダーを設定するかしないか、時間制限をどうするか、など活動環境の整備も、実あるグループ活動を展開するのに必要である。グループ活動の展開を教員がフローチャートの明記しないと、散漫なものに終始してしまうこともある。

以上のように、学力低下や学習者の多様性さらには学習の主体性については、前記のさまざまな学習形態やメディアをどのように組み合わせたらよいかの考察が必要であり、それが、一つの指導技術となる。したがって、教員が、利用可能なメディア、現在の IT 利用の教育方法など、教育に直接間接に結びつくツールや枠組みを日ごろ学習しておくことは、FD の一つとも言えるのである。

【参考文献】

- 赤堀侃司編（1997）『大学授業の技法』有斐閣選書。
有本章（2005）『大学教授職と FD』東信堂。
有本章・羽田貴史・山野井敦徳（2005）『高等教育概論』ミネルヴァ書房。
小原芳明（2002）『ICT を活用した大学授業』玉川大学出版部。
坂元昂（1979）『教育工学の原理と方法』明治図書。
柴田義松編著（2001）『教育の方法と技術』学文社。
柴田義松（2001）『教育の方法』学文社。
清水康敬編著（1993）『情報通新時代の教育』電子情報通信学会。

第3章 競争的教育資金の現状と課題

—大学教育改革支援プログラムとしての Good Practice—

田中 正弘

文部科学省は2003年度から、新たな競争的教育資金の配分制度として、「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP)を開始した。このプログラムの趣旨は、「大学教育の改善に資する種々の取組の内、特色ある優れたものを選定し、選定された事例を広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用する」¹⁾こととされた。その後、この競争的教育資金配分制度は発展的に拡張され、2004年度に、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代 GP)と「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」が追加された。翌年には、さらに多様化が進み、「大学教育の国際化推進プログラム」、「魅力ある大学院教育イニシアティブ」、「資質の高い教員養成推進プログラム」、「地域医療等社会的ニーズに対応した質の高い医療人養成推進プログラム」も開始された。また、これら大学教育改革支援プログラムの予算規模も年々拡大を続けており、2006年度には、180億円もの予算が計上されている。

本稿の目的は、大学教育改革支援プログラムとしての GP 制度の現状と課題を考察することとし、その制度の大学組織への影響を中心に論じてみたい。具体的には、本文の第1節で GP 制度発足の経緯とその現状を記述し、第2節において大学の組織化について議論する。そして、まとめの節で、競争的教育資金の意義と課題に関し、持論の展開を試みる。

1. GP 制度発足の経緯とその現状

(1) GP 制度発足の経緯

GP 制度も含めた競争的資金制度発足の起源は、2001年6月11日の第10回経済財政諮問会議で遠山敦子文部科学大臣(当時)が提出した、「大学(国立大学)の構造改革の方針」(遠山プラン)の提言の中に明確に記されている。この遠山プランは、「活力に富み国際競争力のある国公立大学づくりの一環として」という副題を伴って、①国立大学の再編統合を大胆に進める(スクラップ・アンド・ビルドで活性化させる)、②国立大学に民間的発想の経営手法を導入する(新しい国立大学法人に早期移行させる)、③大学に第三者評価による競争原理を導入する(国公立トップ30を世界最高水準に育成させる)、という3つの改革の柱を提示した²⁾。この中の特に③の改革案が、2002年から始まった21世紀 COE プログラムの具体化に繋がったことは、周知の事実である。

とはいえ、限りある高等教育財政を適切に分配するためには、評価に応じた重点傾斜配分制度の導入が必要だという見解は、1998年10月26日に提出された大学審議会の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の中に既に現れていた。例えば、第2章第4節第3項「資源の効果的配分と評価」において、「各資源配分機関は、大学の教育研究の個性を伸ばし、質を高める適切な競争を促進し、効果的な資源配分を行うため、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」³⁾と述べられている。また、注目すべき提言として、第2章第1節第2項の「4) 卓越した教育研究拠点としての大学院の形成、支援」がある。ここで大学審議会は、

世界の第一線に伍した水準の高い教育研究の積極的な展開、我が国の社会や国際社会の期待にこたえ様々な分野で積極的に活躍する優れた人材の養成の観点から、卓越した教育研究拠点としての大学院の形成、支援を図っていく必要がある。そのためには、専攻(分野によっては研究科)を単位とし、客観的で公正な評価に基づき、一定期間、研究費や施設・設備費等の資源を集中的・重点的に配分することが必要である。……卓越した教育研究拠点としての大学院については、研究者養成を志向する大学院として高い評価を得たものをより一層充実していくことはもちろんのこと、高度専門職業人養成を志向する大学院の形成、支援も考える必要がある。また、我が国にとって人材こそが今後の発展の原動力であることにかんがみ、形成、支援しようとする大学院がどのような点で卓越しているのかを考える際は、実績としてあげられる具体的な研究成果等に着目することはもとより、優れた人材を養成するためのカリキュラムや教育方法等の工夫がどのようになされているかといった観点や、将来的に大きな成果をあげると期待される教育研究プログラムを育てていくという配慮が必要である⁴⁾。

と指摘している。COEプログラムのみならず、GPプログラム(特に「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」や「魅力ある大学院教育イニシアティブ」)発足の可能性にも触れている点は、重要であろう。

COEプログラム発足後直ぐさまGPプログラムも発足させた意義を、文部科学省大臣官房審議官(高等教育局担当)の徳永保(2006)は以下のように述べている。

従来の競争的な配分による公財政支出は、研究活動に着目してのものが大半であり、ともすれば大学関係者あるいは大学行政関係者の中には、いわゆる研究大学の方がそうでない大学に優越するかのような誤った認識やあるいは研究至上主義的な考え方に陥りがちな傾向も見られた。しかしながら、大学の本質が自律的な運営の下に、高度の教育研究を行い、学位を授与するという固有の機能を有する機関であること、また法制度上、大学は第一義的には学校教育法に基づく教育機関であることから、大学行政や大学運営において教育活動が重視されなければならないことは当然であり、また大学の財政運営が学生納付金に依拠するものであることを踏まえれば、教育活動に加えて学生サービスも大学の本質的な活動として認識されなければならない⁵⁾。

つまり、COEプログラムの制度発足は研究至上主義的な考え方をさらに蔓延させる恐れがあるので、GPプログラムの導入でその流れを中和させる必要があるということである。

徳永と視点はやや異なるものの、天野郁夫(2006)もほぼ同様の見解として、「教育関連のGPがバラバラな役割を果たしている」⁶⁾と指摘している。というのも、COE採択数が、「大学数では93大学(国

立 51, 公立 7, 私立 35) だが, 延べ件数になると 274 件, その内訳は国立 204, 公立 10, 私立 60 と, 圧倒的に国立大学の比重が高くなっている。しかも採択件数 2 件以上の大学をみると, 38 大学 (30, 2, 6) となり, 国立への偏りがさらに大きくなる。(対照的に,) 教育 GP については, COE と違って私立大学の採択件数が国立大学のそれを上まわって⁷⁾ いるからである。従って彼は, GP プログラムに関して, 「改革促進のための公的な資金の配分が, 研究関係だけでは国立に偏りがちであることからすれば, 教育重視の私立大学にとって, この種の競争的な配分予算は, 金額以上に大きな意味を持っている」⁸⁾ と論じている。

絹川正吉 (2006) は, 天野や徳永とは異なる持論を展開している。彼は, GP プログラムを COE プログラムと対置させて, 教育版 COE あるいは COL (Centre of Learning) と見なす傾向を非難し, GP は教育拠点形成のための制度ではなく, 「日本の大学が共同して質の向上を図る取り組みとして位置づけ」⁹⁾ られるべきだとしている。特に特色 GP フォーラムに着目して, 「フォーラムは各年度の特色 GP 事業の追加または付け足しの行事ではなく, むしろこのフォーラムこそが特色 GP のメインプログラムであるといってもよい。すなわち, 紹介される取り組み事例を材料にして, 大学教育の質の向上をどのように図るか, 参加者が一緒に考えることが, フォーラムの趣旨である。よって, フォーラムは広い意味での FD, ファカルティディベロップメントであるといってもよい」¹⁰⁾ と, 主張している。

GP プログラムを日本の大学教育全体の質を向上させるのに役立つには, フォーラムの開催以外にも様々な工夫が必要であろう。例えば, 訪問調査に伺った採択校の多くは, 支援金の運用で独自の教材を作成 (あるいはテキストをデジタルコンテンツ化) していたが, その教材を他大学が安く使用できる制度の構築も, 効果的だと思われる。このような制度が (個々の大学で教材開発を進めるよりも) 大学教育全体のコストダウンに有効であるとすれば, GP プログラムという競争的教育資金配分制度は, 限りある大学財源の効率的運用に貢献することができるのかもしれない。

しかしここで注意すべき点として, GP プログラムは日本の大学教育全体の質を向上させるのに役立つというロジックの下で, このプログラムの拡大と引き替えに基盤的教育資金を削減すべきだという政策が, 正当化されてはならないことがある。何故なら, 時限付き予算を経常的教育資金の補填に用いなければならない状況では, 大学教育の自転車操業的運営を招き, 教育活動そのものの荒廃に繋がりがかねず, それでは本末転倒となるためである。

では次に, GP 制度の現状を, 応募状況や採択件数の傾向に着目して, 考察してみよう。

(2) GP 制度の現状

1) 特色 GP の現状

多種多様にある GP プログラムの中で最も早い 2003 年度から開始された「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP) の募集対象は, 公募要領 (2003 年) によると, 「各大学・短期大学全体, 各大学の学部・短期大学の学科等の単位, キャンパス単位での取組であること」¹¹⁾ 及び, 「何らかの改革に着手し今日まで継続的に実施しているもので, 改革後の体制で学生を受け入れて実績を挙げている取組であること」¹²⁾ とされた。既に「実績」ある特色を評価・支援したいというのが, 特色 GP の制度的特徴となっている。

とはいえ、「新たな試みを行おうとする中で、その基盤となる取組が教育目標に対して既に一定の実績を挙げており、本プログラムを契機に一層の発展を目指すものは可」¹³⁾とされた。

それから、応募件数に関して公募要領は、「応募は各大学・短期大学から、それぞれ1件とします。ただし、複数の大学又は短期大学が共同で行うものは、別件として応募できます。この場合は主となる1つの大学・短期大学から連名で応募することとします」¹⁴⁾と説明している。応募件数を年間1大学1件と限定したのは、特定の大学が(COEプログラムのように)特色GPの採択を独占することがないようにという、文部科学省の配慮だと考えられる。つまり、特色GPをCOEとの「バランサー」として機能させるためには、それは重要な規定である。また、応募者に関する公募要領の説明では、「学長を中心とするマネジメント体制の下で実施されるものについて、大学・短期大学としてのビジョンの下に学長から応募していただきます」¹⁵⁾とされた。応募者は必ず学長でなければならないという示唆ではないが、学長のトップダウンによる組織的な教育改革を期待したいという、文部科学省の狙いが秘められていることから、これも重要な規定である。例えば2003年度の場合、80校中25校(31.3パーセント)が、特色GPの取組担当者として学長(又は副学長や学長室)の名を掲げている。この割合を多いと判断するか、少ないと判断するか、意見の分かれるところではあるが、相当数の取組が組織的トップダウンの下で行われたといえよう。

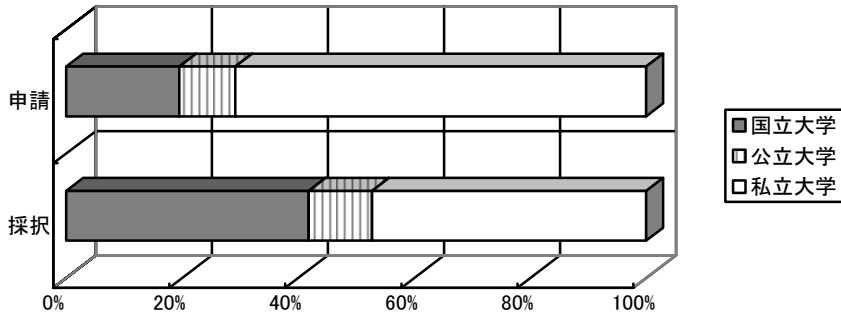
募集内容については、以下の5テーマ(2003年度の場合)を参考とするよう求められた。

1. 主として総合的取組に関するテーマ
2. 主として教育課程の工夫改善に関するテーマ
3. 主として教育方法の工夫改善に関するテーマ
4. 主として学生の学習及び課外活動への支援の工夫改善に関するテーマ
5. 主として大学と地域・社会との連携の工夫改善に関するテーマ

応募の際は基本的に、これら5テーマの内から1つを選んで応募することが求められた。ただし、複数のテーマにまたがることや、独自のテーマを設定して応募することも認められている。また、選定件数に関しては、「申請件数の1割程度以内」と定められた。従って、選定は相対評価の原理で行われたことになる。言い換えれば、他より優れた申請が採択されたのであって、優れているからといって全ての申請が採択されたわけではないのである。

では、特色GPの申請・採択状況を年度別に見てみる。2003年度の申請件数は、国立大学93校、公立大学46校、私立大学338校、計477校で、採択件数は55校、採択率は11.5パーセントである。しかし、採択率は設置機関別で大きく異なっている。国立大学は申請93校中、23校が採択されているので、採択率は24.7パーセントとなる。対して、私立大学は申請338校中、26校採択なので、採択率は僅か7.7パーセントでしかない(図1参照)。特色GPにおいても、COEプログラムと同様に、国立大学優位の状況が存在するのである。

図1. 設置機関別に見た申請と採択の割合(2003年度)



出典：文部科学省（2004a）『特色ある大学教育支援プログラム事例集』，435 頁より作成。

2004年度の採択率は、国立大学で22.5パーセント（80校申請，18校採択），私立大学で7.7パーセント（260校申請，20校採択）となった。2005年度は，国立16.7パーセント（72校中12校採択），私立10.8パーセント（186校中20校採択）であった。格差は若干狭められつつあるが，未だ残存しているといえよう。加えて，私立大学の申請件数も毎年減少（338⇒260⇒186⇒154）しつつある点に注意すべきであろう。この減少傾向について，濱名篤（2006）は，以下の3つの仮説的原因を提示している—①Incentive説（GPに採択されても受験生増加に繋がらない），②Motivation説（GPを目標とした新しい改革案が出てこない），③Cost-Reward説（労力に対して十分な資源配分を期待できない）¹⁶。事実，訪問調査に伺った特色GPの採択校（特に小規模私立大学）の多くは，次なる改革案が見つからないと嘆いていた（②Motivation説に該当）。対照的に，訪問先の国立大学は，「ネタ」に困ることはないとのことである。というのも，殆どの国立は総合・複合大学なので，各学部・部局から持ち寄られた特色GP応募用の改革案が既に多数あり，それらの中から最も優れたものを選ぶための学内コンペを開けるほどであるからである。このため，GP制度の年度進行につれて，国立大学と私立大学の「体力差」が目につくようになると予想される。

2006年度より，文部科学省は特色GPの申請区分を2つ（学士・短期大学士課程と修士課程）に分けている¹⁷。その結果，応募件数年間1大学1件までの原則が崩れ，学士課程と修士課程の両方の区分で同時に申請することが可能となった。これは，特色GP全体の申請件数減少傾向に歯止めを掛けたい，という文部科学省の意図を反映したものだと思われる。しかし，この申請制度変更の恩恵を受けるのは大規模大学が中心で，実際に2006年度に学士と修士の両方で申請を行ったのは，私学では慶応や早稲田などの総合大学が多い（ただし，女子美術大学のような単科大学も存在する）。また，両方とも申請した国立大学の数は，65校中18校（27.7パーセント）であるが，私立大学のそれは144校中10校（6.9パーセント）でしかない。採択率では格差がさらに広がる可能性がある。よって，この点においても，国立大学が相対的に優位な立場にあるといえよう。

2) 現代 GP の現状

次に、2004 年度に始まった「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代 GP) を考察してみる。公募要領(2004)によれば、現代 GP の目的は、「各種審議会からの提言等、社会的要請の強い政策課題に対応したテーマ設定を行い、各大学等から申請された取組の中から、特に優れた教育プロジェクト(取組)を選定し、財政支援を行うことで、高等教育の更なる活性化が促進されること」¹⁸⁾と定められ、募集テーマは、

1. 地域活性化への貢献
2. 知的財産関連教育の推進
3. 仕事で英語が使える日本人の育成
4. 他大学との統合・連携による教育機能の強化
5. 人材交流による産学連携教育
6. IT を活用した実践的遠隔教育 (e-Learning)

であった。これらのテーマは毎年見直され、2005 年度の募集では、「1. 地域活性化への貢献」が地元密着型と広域展開型の 2 つのテーマに分けられ、代わりに、「4. 他大学との統合・連携による教育機能の強化」が削除されている。「6. IT を活用した実践的遠隔教育 (e-Learning)」は表現を改め、「6. ニーズに基づく人材育成を目指した e-Learning Program の開発」となった¹⁹⁾。同様に、2006 年度には、「仕事で英語が使える日本人の育成」と「人材交流による産学連携教育」の 2 つのテーマが、「持続可能な社会につながる環境教育の推進」と「実践的総合キャリア教育の推進」に、置き換えられた²⁰⁾。

このようにテーマを毎年見直すことは、現代 GP の目的の一部、「各種審議会からの提言等、社会的要請の強い政策課題に対応したテーマ設定を行い」、に明記された行為ではある。しかし、公募の通達から申請書の提出期限まで短い期間(1~3 ヶ月)で各機関が対応を迫られることを鑑みると、テーマ変更に関する各機関の情報収集力の差がそのまま採択率の差として現れることが憂慮される。あるいはもしこれが、現代 GP 採択校の大都市圏への集中(特に私立大学において顕著に見られる現象)をもたらしている要因だとすれば、申請書の提出準備期間の再考が必要であろう。

準備期間が短いことには、もう 1 つの問題がある。それは各テーマの趣旨をよく理解しないまま申請した取組が多々あり、それらが不採択となったことである。例えば 2003 年度において、6 番目のテーマ「IT を活用した実践的遠隔教育 (e-Learning)」の趣旨を取り違えている申請が散見された。一例として、タイトルの中に「遠隔教育」という言葉があるが、これは離れたところに教育を送るということを意味することから、同一キャンパス内での e-Learning システムの活用という申請は、不採択となっている²¹⁾。また、このテーマ申請の条件として、「(1)本テーマにおける『e-Learning』とは、『インターネット技術』でいつでもどこでも学習できることを前提とするものを対象(正規の教育課程としての取組を目指すことが前提)。(2)本テーマによる成果物については、サーバーに蓄積し、オンデマンドで提供できるように権利処理を確立して行うことが前提」²²⁾と、サーバー型インターネット技術の使用が必須とされていたにもか

かわらず、テレビ会議システムや衛星通信を用いた e-Learning で申請をした大学が多々存在したのである²³⁾。このようなケアレスミスの素因は、申請準備期間が短すぎたことにあると思われる。

それから、このテーマ申請の 3 番目の条件、「本テーマによる成果物の流通を飛躍的に促進させるためのメタデータ（各コンテンツにインデックスデータを付加することによりインターネット上に分散するコンテンツでも一元的に管理でき、利用者がコンテンツの所在を意識することなく必要な情報に簡単にアクセスできるようにするもの。国際標準にも対応。）情報を付加することが前提」²⁴⁾、に短い期間で対応するためには、高度な技術を持つ専門家とその技術の中身を理解できる研究者の両方の存在が不可欠である。このため、「IT を活用した実践的遠隔教育 (e-Learning)」のテーマは敷居が高く、事実、2004 年度に採択された公立大学（8 校申請）と短期大学（6 校申請）は皆無で、私立大学（46 校申請）も僅か 4 校（放送大学を含む）に止まっている。その代わりに、国立大学は 35 校の申請中、10 校が採択されているのである。

とはいえ、私立大学が躍進したテーマもあった。それは、3 番目のテーマ、「仕事で英語が使える日本人の育成」である。2004 年度の場合、国立大学はこのテーマに 13 校申請し、2 校採択（採択率 15.4 パーセント）されたのに対して、私立大学は 46 校中 10 校が採択されている（採択率 21.7 パーセント）。私学の採択校には、早稲田・立教・立命館など大規模伝統校も含まれているが、女子大学（昭和女子大学・東京女子大学・神戸女学院）や非外語系単科大学（工学院大学・東京医科大学）も採択されたことは称賛に値するであろう。また、新構想大学である立命館アジア太平洋大学（APU）も採択されている。

2000 年 4 月に開校して間もない APU は、「授業は日本語と英語の『2 言語』で行う。留学生を『50 カ国』から募集し、入学定員は留学生 400 名と国内学生 400 名の『半々』とする。教員の『半数』を海外から採用する」²⁵⁾という夢多き、大学関係者を驚かせた設置構想を持つ大学である。APU は構想倒れになるだろうという悲観論もあった中、試行錯誤を通して成長を続けてきている。2004 年 5 月 1 日の学校基本調査時のデータによると、「学部留学生が 1,596 人であり、国内学生 2,343 人と合わせて 3,939 人になっている。大学院は、留学生が 111 人、国内学生は 12 人である（大学院は英語だけの授業）。留学生の出身地域は 72 カ国にもわたる。……さらに、外国籍教員も 20 カ国・地域の 56 人におよび、ほぼ構想どおりの半数を占める」²⁶⁾のである。しかし、順調に成長し続けていても、構想が斬新すぎるために、未だにその存続を危ぶむ声も少なくない。そのような状況下で、APU が現代 GP に（前年の 2003 年には特色 GP にも）採択されたことは、その斬新な構想の実現・発展を公的に支持されたことを意味するので、資金獲得以上の大きな支えとなったと考えられる。

APU と同様に、斬新な国際化構想を持つ国際教養大学（公立大学）もまた、同年に同じテーマで現代 GP に採択されている。この大学の特徴は、全ての授業を英語で行うことにある。端的には、「英語の講義を聴き、英語で考え、英語で自分の考えを述べ、論文を書く。英語を勉強する大学ではなく、『英語で勉強する大学』である」²⁷⁾といえよう。さらに、1 年以上の海外留学も全員に義務づけられている。この大学は、学生を集められずに撤退したミネソタ州立大学秋田校の跡地に設置されたこともあり、学生募集で低迷するのではという懸念があったが、開学初年度の入学試験では、定員 100 人に対し、1,500 人を超える応募があり、全国各地から優秀な学生を集めることに成功した。しかしながら、この大学の存続を危ぶむ

声は、公立大学とはいえ、APU 同様、あるいはそれ以上に、強いものがある。何故なら、この大学を運営するのに必要な秋田県の財政的負担は膨大であるが、大学設置の目的が地域社会への貢献に直接役立つことを目指したものではないからである。加えて、秋田県立大学という公立大学が既に存在していることも挙げられる。従って、国際教養大学の存在価値が、現代 GP の採択を通して公に肯定されたことは、大きな意味を持つと思われる。

3) 大学教育の国際化推進プログラム

大学教育の国際化推進プログラムは、2005 年度から開始されている（正確には、その前年の 2004 年度に海外先進教育研究実践支援プログラムという名称で既に始動していた）。このプログラムは、2005 年度の場合、海外先進教育実践支援、戦略的国際連携支援、長期海外留学支援という三本柱によって構成されていた。海外先進教育実践支援プログラムの目的は、2005 年度の公募要領によれば、「我が国の高等教育の国際的通用性・共通性の向上を図るため、大学等の教職員を海外の教育研究機関等に派遣し、教育能力の向上及び教育内容・方法等の改善を図る優れた取組みを選定し財政支援を行うことで、高等教育改革を一層促進させること（傍線部は原著のまま）」²⁸⁾である。従来、海外における教育研究機関の優れた教育実践の紹介は、語学に堪能な教育学者が、自らの科研費などを用いて細々と実行してきた行為である。しかしこれらの行為が一向に（傍線で強調された）高等教育改革の推進に繋がらなかったという文部科学省のアンチテーゼと、改革の推進には組織のトップダウン構造が重要という見解が、この公募要領の節々に散見される。例えば、募集の対象は、「学長を中心とするマネジメント体制の下で実施する組織的な教育改善の取組み」²⁹⁾に限定され、かつ、「事業の申請は、大学の設置者から」³⁰⁾行うことと明記されているのである。

それから、先述したプログラムの目的の中に、「我が国の高等教育の国際的通用性・共通性の向上を図るため」という一文があるが、海外の事例を参考に教育改善を行うことは必ずしも国際通用性・共通性を高めることと同義ではないことから、理解に苦しむ内容である。「我が国の高等教育の国際的通用性・共通性の向上を図るため」の改革ならば、個々の大学で別々に対応する問題ではなく、欧州でボローニャ・プロセスとして推進されているように、国境を越えた相互の協力関係の下で、共通の単位制度や学位説明録の導入を検討すべきであろう。あるいは、海外の優れた教育の取組をそのまま日本の大学に移植すれば、個々の大学の教育の改善に繋がる上に、国際通用性・共通性も高まると考えられているのだとすれば、それは論外である。それでことが解決しないことは、日本の大学史を振り返れば直ぐに理解できることである。

戦略的国際連携支援プログラムの目的（2005）は、「我が国の高等教育の国際的通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るため、海外の大学等との積極的な連携等を図る取組みの中から、特に優れた取組みを選定し、財政支援を行うことで、高等教育の国際化を一層促進させること（傍線部は原著のまま）」と定められ、前述した海外先進教育実践支援プログラムと類似しているが、明らかな矛盾を内包しているようには思われない。しかし、この連携支援プログラムの課題として、二宮皓（2006）は、以下のように指摘している。

戦略的国際連携事業によって開発された教育モデルは、補助金が修了した後どのように維持され、一層の展開が図られるのだろうか。国際連携教育事業のコストは誰がどのように負担することになるのか。開発のためのコストは公費で負担されたとしても、国際連携教育プログラムの維持に関わるコストをどのように確保するのか。低コスト化はどのように図ることができるのか。学生の更なる負担で展開すべきなのかどうか。選定された大学の課題はこうした優れた教育展開モデルの開発のみならず、そのコスト面での工夫と見通しを明確にすることにある³⁰⁾。

戦略的国際連携支援プログラムも含めて GP 制度全般にいえることだが、二宮が指摘したように、支援金を用いて開発された新しい教育モデルをこれから先どのように維持していくのかという点は深刻な問題である。訪問に伺った GP の採択校でも、この点が特に心配であるとのことであった。特に、国際連携というお金のかかる教育事業を維持するのは、容易なことではなからう。

大学教育の国際化推進プログラムの最後の柱である長期海外留学支援の目的は、2005 年度の公募要領によれば、「大学が実施する海外留学の取組みにより学生等を長期間海外の大学院等に派遣し、学位取得や専門分野の研究を行わせることなどにより、国際社会への貢献等に資する人材の養成及び我が国の大学の国際競争力の強化等の大学教育の改革を一層促進させること」³²⁾である。しかし、日本学術振興会の海外特別研究員制度や日本学生支援機構の第二種奨学金（海外）制度などが既に存在している中で、採択された特定大学の学生のみを優遇し、彼らの海外での学位取得を経済的に支援しなければならない根拠は見いだせない。大学教育国際化の一環として、留学を活発化させるべきだという理論は理解できるが、何故特定大学の学生でなければならないのか、留学の機会を、学生の能力に応じて平等に開かれているべきであらう。

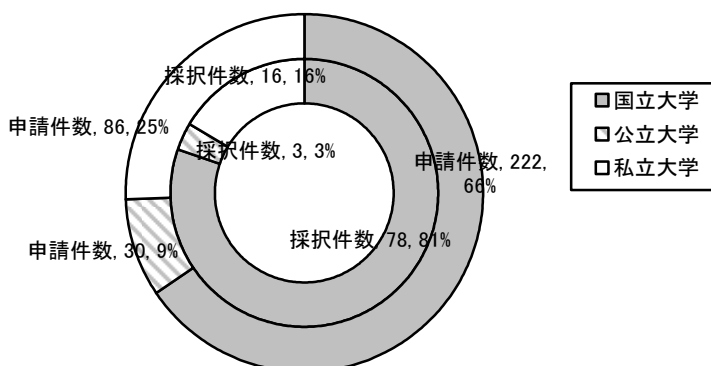
4) 「魅力ある大学院教育」イニシアティブの現状

魅力ある大学院教育イニシアティブは、創造性豊かな若手研究者養成のための重点支援、という副題を伴って、2005 年度に開始された新たな GP プログラムである。このイニシアティブは、中央教育審議会（2005）の答申「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－」の提言を基に、大学院の新たな質的充実（大学院教育の実質化）を目指している³³⁾。具体的には、現状の大学院の課題として、目的・役割（養成する人材像）の明確化と独創的な教育課程の構築、及び優秀な学生のキャリアパス形成に関する指導を掲げ、その課題実現のために、意欲的な大学院教育の取組を重点的に支援するものである。また、「従来ともすれば、弱かった大学院の教育の組織的展開を強化する視点から、大学院の仕組みを考える 1 つの契機になることが期待されている」³⁴⁾のである。

GP 制度に関して、特色 GP と現代 GP がその中核を成し、魅力ある大学院教育イニシアティブはその枝葉に過ぎないと思われがちだが、2006 年度の予算規模で見ると、特色 GP が 35 億円、現代 GP が 46 億円に対して、大学院教育イニシアティブは 42 億円と、同程度であることが分かる。ところが、国からの補助金額で比べてみると、大学院教育イニシアティブは、1 件当たり年間上限 5,000 万円で、特色 GP の 1,550 万円や現代 GP の 1,200～2,400 万円と比べ額が高く設定されているのである。さらに、このイニ

シアティブは、特色 GP や現代 GP とは異なり、1 大学からの申請数に縛りがなく、複数申請（ただし 1 専攻につき 1 申請に限られる）が可能である。実際、2005 年度に 3 件以上採択された大学は、大阪大学（10 件）、東京大学（7 件）、京都大学（6 件）、神戸大学（6 件）、北海道大学（5 件）、東北大学（4 件）、名古屋大学（4 件）、千葉大学（3 件）、東京工業大学（3 件）、九州大学（3 件）、及び早稲田大学（3 件）の 11 校もあった。この年の採択総数は 97 件なので、これら 11 大学だけで、実に 55.7 パーセントを占めていることになる。よって、（他の GP より高額の補助金が付く）このイニシアティブは、旧帝国大学と旧制大学の独壇場となっているといえる。また、国立大学優位の傾向が、ここでも特に顕著に見られる（図 2 参照）。

図 2. 2005 年度「魅力ある大学院教育」イニシアティブ
国公立別申請・採択状況



出典：文部科学省（2005c）『平成 17 年度「魅力ある大学院教育イニシアティブ」審査結果について』、2 頁より作成。

それから、大学院教育の実質化・高度化や大学教育の国際化は、文部科学省が推し進めたい大学改革の主題であるが、「魅力ある大学院教育」イニシアティブや大学教育の国際化推進プログラムは、大学が自らの意志でこれらの改革に取り組むことを誘う有効な政策手段になっていると思われる。特色 GP として発足した GP 制度の元々の目的は、各大学の個性に応じて実績ある教育への取組を支援したいというものであったはずである。ところが、次年度に始まった現代 GP は、個性よりも特定の（望ましい）方向性を持つ大学改革のみを評価・支援するために設計され、そしてその後の「魅力ある大学院教育」イニシアティブや大学教育の国際化推進プログラムでは、先述したように、この傾向がより鮮明になっている。教育資金の競争的配分制度である GP 制度の機能が徐々に変化しつつある点に、今後も注視していくべきであろう。

また、その他の GP プログラムとして、社会の要請に応える専門職業人養成の推進を目的とする、「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」と「資質の高い教員養成推進プログラム」が存在するが、これらの GP には新しい制度創出・確立の機能があると考えられる。この点は、GP 制度の大学組織への影響として、次節で触れたいと思う。

2. GP 制度の大学組織への影響

評価に基づく競争的教育資金の配分制度である GP 制度の大学組織への影響を考える上で、羽田貴史(2006)の認証評価制度に対する提言³⁵⁾は意義深いと考えられる。彼は、この制度の多面的な機能として、①情報提供機能、②質的保証機能、③制度創設機能、④改善機能の4つを挙げている。それらの機能の具体的な説明は、以下の通りである。

第1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2には、直接的な質的保証機能である。構造改革特区による規制緩和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的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3には、制度創設機能である。ヨーロッパにおけるアクレディテーションの導入が、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4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み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³⁶⁾。

評価に応じた競争的教育資金配分制度である GP 制度にも、概ねこれら4つの機能が当てはまると予想される。

GP 制度に①の情報提供機能があることについて、異論はなかろう。しかし、②の質的保証機能は、限定的である。これら2つの機能については、GP 制度の大学組織への影響を考える上で、さほど重要では

ないと思われるので、これ以上の記述を避けたい。それよりも注記すべき GP の機能は、③制度創設機能と④改善機能であろう。③の制度創設機能を持つ GP 制度は、「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」と「資質の高い教員養成推進プログラム」に代表される。これら 2 つの GP プログラムに共通していることは、採択率が他の GP と比べて高いことである。例えば 2004 年度の「法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」（当時の名称は、教育推進ではなく、形成支援）の場合、法科大学院を対象としたプログラムは、96 件の申請の内、48 件が採択されており、採択率は 50 パーセントにもなる。その内訳は、国立大学が 32 申請 16 採択（50 パーセント）、公立大学が 2 申請 1 採択（50 パーセント）、私立大学が 53 申請 25 採択（47.2 パーセント）、共同の取組（複数機関の共同申請）が 9 申請 6 採択（66.7 パーセント）であった。また、法科大学院を除いた専門職大学院を対象としたプログラムは、31 件の申請で 15 件の採択（採択率 48.4 パーセント）であった。同様に、2005 年度の「資質の高い教員養成推進プログラム」（当時の名称「大学・大学院における教員養成推進プログラム」）の場合、101 件の申請で 34 件が採択（採択率 33.7 パーセント）されている。

上記 2 つの GP プログラムが、特色 GP の趣旨、「大学教育の改善に資する種々の取組の内、特色ある優れたものを選定し、選定された事例を広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用する」³⁷⁾と同様の理念の下で実施されているのであれば、採択率をここまで高く設定する必要はないはずである。採択率を高くした狙いは、法科大学院という発足後間もない制度の定着を、資金援助という実質的な支えに加えて、新制度の学内外への存在アピールというもう 1 つの支えで、促したいというものである。それから、法科大学院以外の（教員養成も含めた）専門職大学院の制度創出を促進することも、採択率を高くした狙いの 1 つであろう。従って、多様化する GP 制度の目的自体も多様化しつつあるといえ、注目すべき点である。

GP 制度のもう 1 つの重要な機能は、④の改善機能である。果たしてこの機能が現時点で有効に働いているのか、残念ながら、実証しうるデータが手元にない。ただし、1 ついえることとして、教育改善には学長のリーダーシップに基づく大学の組織化が不可欠だという認識が、GP 制度の普及を通して広まりつつあるということである。文化庁伝統文化課課長補佐の松坂浩史（2006）は、「競争的資金の獲得・実施・評価というプロセスを通じた大学改革は、競争的資金であることから直接的に生まれる成果ではない。大学の限られた資源を最大限活用して教育・研究・社会貢献を活性化していくためには、学長に対して様々な競争的資金の持つ政策的意図や目標など十分な情報提供がなされ、それを踏まえた学長のリーダーシップが発揮されることが必要」³⁸⁾と断言している。同様に文部科学省の徳永保（2006）も、「副次的な効果ではあるが、競争的教育研究活動助成事業は、それが科学研究費補助金のような教員の活動に着目した当該教員に対する助成と異なり、大学の組織的な活動に対する助成であることから、当該助成事業への申請に係る学内意志決定過程を通じて学長や部局長のリーダーシップの発揮を促し、大学運営の活性化に大きく寄与している」³⁹⁾と主張している。そして、荻上紘一（2006）は以下のように論じている。

各種の GP は、これまで教員個人の取組が主であった高等教育について、組織的に取り組むものに光を当てるものである。その結果、教育に対する教員の意識、いわば「大学の文化」が着実

に変わりつつある⁴⁰⁾。

荻上が指摘しているように、GP 制度には、大学の組織化に加えて、「大学の文化」も変えてしまうような秘めた影響力があるのだろうか、この点を論じるのは、その影響力がはっきりと見えてくるまで、まだ少し時間が必要であろう。

3. まとめ

GP として分配される競争的教育資金が、各大学の運営資金に占める割合は微々たるものである。それにも拘わらず、何故これほどまで多くの大学が GP 制度に振り回されているのだろうか？

この質問に答えるのは、決して容易なことではない。とはいえ、もし GP 制度が大学の文化まで変化させる影響力があるのなら、各種 GP 制度のあり方をもっと公の場で議論し尽くすべきではなかろうか。

何故組織化した機関を高く評価するのか？

何故特定のニーズに合った取組を支援するのか？

何故特定の新しい制度の形成を支援するのか？

これらの疑問への理論的・実証的説明が成されないまま、GP 制度は多様化し、拡大しているのである。未恐ろしく感じているのは、筆者だけであろうか。日本の大学教育全体の発展を促すはずの GP 制度が、その発展を阻害することになるやもしれないからである。

GP 制度が、優れた教育活動への財政的支援から、新しい教育制度・組織構築のための改革誘導へと、その全体的な目的をシフトさせつつある中で、この制度に巧く乗じた機関が活力を得ていくのだろうが、既に蚊帳の外に置かれている大学や短期大学も多々あることに注意すべきである。GP 制度のメリット・デメリット論は、制度の恩恵を受けられないこれらの機関の存在を抜きにして、語られるべきではないと示唆することによって、本稿の末尾としたい。

【注】

- 1) 文部科学省 (2004a) 『特色ある大学教育支援プログラム事例集』, 序文。
- 2) 文部科学省 (2001) 「大学 (国立大学) の構造改革の方針—活力に富み国際競争力のある国公立大学づくりの一環として—」
- 3) 文部科学省 (1998) 「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学」, 67 頁。
- 4) 同上, 39-40 頁。
- 5) 徳永保 (2006) 「競争的な資源配分による大学の組織的な教育研究活動助成事業について」『IDE・現代の高等教育』479 : 11-6. 14 頁。

- 6) 天野郁夫 (2006) 「競争的資金と大学改革」『IDE・現代の高等教育』479 : 4-11. 8 頁。
- 7) 同上, 7-8 頁。
- 8) 同上, 8 頁。
- 9) 絹川正吉 (2006) 「特色ある大学教育支援プログラムの意義と成果」『IDE・現代の高等教育』479 : 31-6. 33 頁。
- 10) 同上, 33-4 頁。
- 11) 文部科学省 (2004a) 前掲書, 439 頁。
- 12) 同上, 439 頁。
- 13) 同上, 439 頁。
- 14) 同上, 439 頁。
- 15) 同上, 439 頁。
- 16) 濱名篤 (2006) 「私立大学からみたファンディングと評価」『日本高等教育学会第 9 回大会発表要旨収録』178-9. 179 頁。
- 17) 文部科学省 (2006a) 『平成 18 年度 特色ある大学教育支援プログラム公募要領』, 2 頁。
- 18) 文部科学省 (2004b) 『平成 16 年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム公募要領』, 1 頁。
- 19) 文部科学省 (2005a) 『平成 17 年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム公募要領』, 1 頁。
- 20) 文部科学省 (2006b) 『平成 18 年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム公募要領』, 1 頁。
- 21) 文部科学省 (2005b) 『現代的教育ニーズ取組支援プログラム (現代 GP) 平成 16 年度フォーラム記録集』, 19 頁。
- 22) 文部科学省 (2004c) 『平成 16 年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム公募要領』, 10 頁。
- 23) 文部科学省 (2005b) 前掲書, 19 頁。
- 24) 文部科学省 (2004c) 前掲書, 10 頁。
- 25) 矢野眞和 (2004) 「大学を変える (20) 立命館アジア太平洋大学の挑戦 : 多様・自律・循環のグローバル・ネットワークを構築」『カレッジマネジメント』128 : 64-9. 65 頁。
- 26) 同上, 65 頁。
- 27) 矢野眞和 (2005) 「大学を変える (25) 国際教養大学の挑戦 : 学長・英語・100 人でのスタート」『カレッジマネジメント』135 : 72-6. 75 頁。
- 28) 文部科学省 (2005c) 『平成 17 年度 大学教育の国際化推進プログラム (海外先進教育実践支援) 公募要領』, 1 頁。
- 29) 同上, 1 頁。
- 30) 同上, 1 頁。
- 31) 二宮皓 (2006) 「大学教育の国際化推進プログラム (戦略的国際連携支援等) の意義と課題」『IDE・現代の高等教育』479 : 45-9. 48-9 頁。
- 32) 文部科学省 (2005d) 『平成 17 年度 大学教育の国際化推進プログラム (長期海外留学支援) 公募要領』, 1 頁。

- 33) 石弘光 (2006) 『魅力ある大学院教育』イニシアティブの意義『IDE・現代の高等教育』479: 57-60. 57 頁。
- 34) 同上、57 頁。
- 35) 羽田貴史他 (2006) 「大学改革における評価の機能と役割—機関別認証評価とプログラム評価—」日本高等教育学会第 9 回大会での発表のための未発表論文。
- 36) 同上、4-5 頁。
- 37) 文部科学省 (2004a) 『特色ある大学教育支援プログラム事例集』、序文。
- 38) 松坂浩史 (2006) 「競争的資金による大学改革の一例—地域貢献事業への取り組み」『IDE・現代の高等教育』479: 40-5. 45 頁。
- 39) 徳永保 (2006) 前掲論文、13 頁。
- 40) 荻上紘一 (2006) 「現代的教育ニーズ取組支援プログラムの意義と成果」『IDE・現代の高等教育』479: 37-40. 40 頁。

第4章 大学教育改革の方向と課題

—特色 GP に着目して—

渡辺 達雄*

大学の研究面での改革を意図し大々的に進められた 21 世紀 COE 事業の 1 年後、大学教育の質向上を目指した「特色ある大学教育支援プログラム」（以下、特色 GP と略す）事業が始まった。COE 事業そして GP 事業にしても、一サイクルが終了する段階に入ってきており、採択された個々の大学では、これらの事業の総決算に取り掛かっている状況にある。のみならず、政策自体について、関係者がその功罪を検討する必要性もあろう。

ここでは各年度の特色 GP の中で、短大における取組みと、複数大学による共同取組みを除き、4 年制大学が単独で行っているものを対象とし、教育内容、組織特性、教育課程と教育方法の関係性、そして評価の 4 つの観点から大学教育改革の frontline を検討することにする。

1. 教育内容からみた改革の動向

学士課程のレベルで、他の大学も共有することができるような優れた教育的取組みを選定することが特色 GP 事業の大きな目的となっている。選定各大学における教育プログラムを概観すると、大きくいくつかの類型に分けることができる。

- ・教養教育の再構築（平成 15 年—北海道大、東京大、国際基督教大、上智大、東京女子大、早稲田大など）。
- ・問題志向教育や課題解決能力を育成することを主眼とし、現実問題に学生の関心を向けさせ、主体的に学習させようと試みるもの。この取組みの場合、学部を横断する形になる（平成 15 年—九大、慶応大、奈良教育大、高崎経済大。平成 16 年—信州大など）。
- ・専門（学部）志向の総合教育・課題解決能力。工学系の創成型工学教育や、医学系のプライマリケア（総合医）教育に代表される（平成 15 年—金沢工大、東工大、名大、香川医科大、自治医科大、岐阜大、徳島大。平成 16 年—茨城県立医療大、三重大など）。
- ・学生の学習動機付けや基本的知識（初年次教育また外国語・IT 技能も含む）の習得。これらの取組みを支援するシステム作りもある（平成 15 年—会津大、東京外国語大、鳥取大、長崎大、京大、明治大、熊本大、創価大。平成 16 年—山口大、津田塾大、関西国際大など）。
- ・産学・大学地域連携の専門教育（インターンシップ）や参画教育。教員・医療専門職に関わる分野

* 金沢大学大学教育開発・支援センター、助教授

に多い。(平成15年—東北大, 長岡技術大, 中央大, 秋田大, 北海道医療大, 明治学院大。平成16年—東海大, 京都精華大, 一橋大, 岐阜大, 大阪商業大。平成17年—関西大, 東北福祉大, 神戸女学院大など)。

こうして挙げたものを見ていくと、入門的な教育から始まって、教養教育、専門基礎教育といわゆる教育課程全体の基本構造の中で、いずれかのレベルに位置づくものである。しかし、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性輝く大学」(1998年)において謳われる「学士課程教育」の目的の一つあるいは全てを、各大学の機関特性、教育目標の違い、さらには専門分野に関係なく、実現しようとする点で共通していると考えることが可能ではないか。その目的とはつまり、①自ら課題探求し、総合的判断を行える能力醸成、②幅広く深い教養、実践的な情報活用能力をもつ人材育成、そして③専門分野(基礎)教育を重視する方向での教養・学部教育の強化である。これらのことを、日本における「学士課程教育」のあり方を理念的に反省し、本来の姿(いわゆる「リベラルアーツ」教育に範をもつ)に回帰(絹川, 2006; 館, 2006)していけるような方向で、組み換え創造していくためのモデルが必要になっている。特色GPはいわば、さらにフォーカスした学士課程教育の姿を、萌芽的あるいは実験的に表現しているように思われる。

2. 組織的特性からみた大学教育改革

選定された教育的取組みを大学における多様な関係者の中で、どこが中心となって責任を持って、計画・実行しさらに評価・改善を進めているのかという点も要である。

1 つめは、改革の進行あるいは浸透方向からみた場合で、「トップダウン」か「ボトムアップ」であるかということである。学長(または理事会)の強いリーダーシップにより「トップダウン」方式でなされた事例は、しかし小規模の私立単科大(とくに医科・医療大や薬科大)、新設大学・学部など数は比較的限られている。むしろ、大学内の一部局が中軸になっているか、主要な部局や全学にわたる各種委員会が主体となって、相互協力体制のもとに進めている事例が多数を占める。そこでは一部局の実践ないしそれが全学の組織的支援を受けて全学的に拡散していくという「ボトムアップ」方式あるいは「スパイラル」状に教育改革が展開されている。

2 つめとして、その改革推進母体についても、またいくつかの類型が確認できる。教員のみで組織を構成する(学部)教授会が中心になることは稀で、部局横断的な教育企画室、教務関連専門委員会(教務委員会、運営委員会など)、さらには職員・学生をも取りこんだオープン参加を認める形の委員会が中心部局となる場合が多い。また、既成組織ではなく、学習開発センターや教育センター、インスティテュートなど新に設置された部局が母体となる大学の割合も大きい。例えば、平成15年度特色GP事例集の【本取り組みへの組織的対応】において具体的に挙がっている部局名をみていくと、「教育改革委員会・教務委員会」10~11件、「運営・実行委員会」5~6件、「(大学共同施設系の)センター」9~10件に上る。工学系では工房や工学設計教育センターのような独自の組織も多い。

いずれの事例においても、これら推進母体が効果的に機能しているのは、事例集の記述から読み取れるが、各大学において、全体の中で明確に役割付与や位置づけがなされ、全学と連携が取れているからであり、そのことがまた一過性のプロジェクト的改革に陥らず、恒常的改革となるような仕掛けになっていることが理解できる。はからずも特色 GP 実施委員会における評価の留意点として、「組織性」が含まれている。価値を共有し合い「関係教職員（場合によっては学生を含む）が協力し合って当該取組みに汗を流しているか」（IDE 大学協会，No.479，35 頁）ということが何より重要である。

また大学の組織的特性として、教育目標・カリキュラム・教員定員・学生定員の一括管理をする組織構造であるか、ある程度の幅を有する構造なのか、教育組織を土台とする改革かあるいは研究組織なのかという点も影響を与える要素であると考えられる。分野によって、支持する理想的な組織形態が異なる点を指摘する調査もあるが（広島大学，1999），安定的な教員組織と流動的・機能的な教育プログラムをどのように組み合わせれば効果的であるのかという点で、その教員組織改革の方向性と併せて今後慎重に見極め、場合によっては柔軟に変更することが可能な体系づくりが必要となろう。

3. 教育課程と教育方法の関係

特色 GP では 5 つのテーマ例が示されているが、いずれの年度においても件数として最も多いのはテーマ 2「教育課程の工夫改善」とテーマ 3「教育方法の工夫改善」である。具体的な内容を見ると、前者の場合、基礎教育レベルで言語・情報リテラシー教育、初年次教育や動機付け教育が、専門教育レベルで体験学習型科目や実務訓練（インターンシップ）が主流となっている。一方後者では、また工学・医学分野を中心に創造性教育やチュートリアル教育などの人間力育成教育といった学生の人間的成長や教師学生間の相互関係にフォーカスすることが多くなっている。

教育課程と教育方法は、ある意味で表裏一体の関係であるが、(教養)教育の「内容」を問うものか、教育を行うその「形式」を問うものかどちらをより強調するか、そのバランスをどう調整していくのかといった点は、大学教育そのもののあり方を左右する大きな要素になってくるであろう。このことはさらに、大学教育の達成目標として、学生にいかなる能力を身に付けさせるかという事とも関わってくる。

4. 教育成果・効果の評価のあり方

他の要素にもまして欠かすことのできない要素は、大学教育の効果を客観的に測定・評価し、関係者に明確な形で示すプロセスや仕組みが組み込まれているかということである。選定されたプログラムは、その分野や大学特性に応じて様々な工夫が施されているが、工学・医療系の高度専門職養成にかかる場合、その専門分野由来のかつピアによる明確な評価基準や評価体制が存在する場合を除けば、学生による授業評価、アンケート評価に終始しているところも少なくない。まして、先に触れた大教審答申で示されている教育目的の一つである課題探求・解決能力育成は特色 GP の中で大きな割合を占めることも関わって、固有の評価基準や方法の明確なモデルがないこうした事例において、組織的で早急な対応が求められると考えられる。

まとめにかえて

昨年の中教審答申『今後の高等教育の将来像』をはじめ、基本的な政策方向として、それぞれの機関は、その個性を明確にし、特色を出し、全体として大学分類に相応した機能分担が想定されている。そしてこれを受けて、競争によるこれら教育活動支援事業の役割は、それぞれの機能ごとのモデル・拠点作りを求めている。実際、採択された教育改革の取組みは、どれも個性的で良好な成果を示しており、他の大学も参考にし、加工を加えつつ自分のところに取り込むに値するものであろう。ただ、学内での十分な議論を経ないで、あるいは対処療法的に、各大学で抱えている課題を解決するための便法としてのみ採用され、表面的になされるのであれば、かえって当該大学の本来の個性や活力を奪いかねない。

また大学側にとって悩みであるのは、(支援事業終了後はなおさらであるが)、それを継続するために、どのようにして資金や人的資源を確保し、また大学内におけるコンセンサスを獲得し続けていくかという点にかかっている。科学研究費補助金など COE 事業終了後も、資金源が一応確保されている研究支援事業とは異なり、教育改革支援にかかる恒常的な予算獲得は正直困難な状況にあるといえる。しかも、研究以上に教育活動が成果を生むまでには、一定の時間を要する。教育現場での地味であるが絶ゆまなく努力をし、それをきちんと受け止めることのできるシステムを持つ大学の創造が求められている。

【参考文献】

- IDE 大学協会「特集 COE・GP 型競争的資金」『IDE 現代の高等教育』(No.479, 2006年4月号)。
IDE 大学協会「特集 学部教育の再構築」『IDE 現代の高等教育』(No.486, 2006年12月号)。
絹川正吉『大学教育の思想—学位課程教育のデザイン』2006年, 東信堂。
財団法人大学基準協会『特色ある大学教育支援プログラム事例集』平成16年, 17年, 18年の各年版。
館昭『原点に立ち返っての大学改革』2006年, 東信堂。
広島大学『新しい大学像を目指して』広島大学白書, 1999年。
矢野眞和『大学改革の海図』2005年, 玉川大学出版部。

第5章 若手研究者の育成

小方 直幸・北垣 郁雄

高等教育研究開発センター（以下センター）は、1986年に社会科学研究科博士課程、2000年には教育学研究科博士課程の協力講座に参画し、大学・高等教育研究者を養成する大学院プログラムとして、我が国では最初に認可された経緯を持っている。現在、後期課程では独自の定員を持たないが、前期課程では高等教育開発専攻を設け、研究者ならびに大学職員等の専門家の養成を行っている。これまでに、量的には少数ながら、大学教員はもちろん、現職の大学事務職員の再教育や新規の大学事務職員、出版社等のマスコミで活躍する人材を輩出してきた。

周知のように、創造的な人材の育成は、21世紀COEプログラムの事業目的の1つの柱になっている。21世紀型高等教育システム構築と質的保証」プログラムにおいても、高等教育に関わる若手研究者の育成を1つの重要な柱に掲げ、鋭意取り組んできた。

以下ではまず、若手研究者の育成をめぐる各種の取り組みの概要を述べる。続いて、特に「若手研究者育成プログラム」として執り行った2回の研究者セミナーと、若手研究者のためのジャーナル発行について報告する。さらに、講義・討論スタイルによる若手研究者の教育模擬実践の概要と結果を紹介した後、今後の若手人材の育成に関する展望と課題を述べる。

1. 若手人材育成活動の概要

後に詳述する若手研究者育成プログラムの他にも、センターでは、21世紀COEプログラムに基づいて、いくつかの人材育成事業を行っている。これまでに取り組んできた内容には、大きく4つの狙いがある。

第1は、最先端の研究成果に触れる機会の提供である。21世紀COEプログラムの一貫としてセンターで開催される国際会議や公開研究会は、年間で述べ十数回に達する。こうしたセミナーは、国内外の著名な研究者を招いて行われるもので、正規のカリキュラムだけでは対応できない学習効果が期待される。なぜならば、21世紀COEの事業推進者の研究領域以外の分野における最先端の研究成果に触れることに加え、セミナー参加者と報告者との質疑応答の内容や方法に接したり大学院生自身が質問したりすることを通して、高等教育研究に関する幅広い知識の提供、ならびに研究や質疑応答のプレゼンテーションの学習機会が提供されているからである。また、セミナーの内容は音声媒体として録音されており、セミナー後も視聴等を可能としている。

第2は、国際感覚の涵養である。センターでは毎年、外国人客員教授を招聘してきたが、これに加えて、21世紀COEプログラムを推進するために外国人研究者を短期で招聘している。単発的な研究セミナーでは限界のある、外国人研究者との日常的な接触の機会を設け、外国語の発話の機会はいうまでもなく、研

究内容に関する情報交換を行う場を提供している。また、先述した各種研究セミナーで、外国人による報告が行われる場合、英語以外の言語については通訳を設けているが、英語の場合には原語のままで開催し、高等教育研究に関わる英語に接する機会も意図的に設けている。さらに、COE 研究で海外への訪問調査を実施する際には、当該院生の研究領域との整合性を勘案しながら、資料収集やインタビュー調査に積極的に参画させるようにしている。

第3は、現場感覚の涵養である。現職のあるいは将来的に大学職員を目指す大学院生はもちろん、将来大学教員を目指す者にとっても、現場感覚の重要性はますます増している。そのため、大学改革の現状や実践的な課題を理解させる目的で、大学院生の研究領域を考慮しつつ、大学院生主導の企画をサポートする形で、タイプの異なる大学訪問を行っている。こうした学習のメリットは、関係者との質疑応答への参画を通じて、書物や各種資料からは得られない生の情報が得られることにある。大学改革の現場で何が起こっており、何が問題となっているかを肌で感じることは、研究テーマや研究のテーマのインパクトを考える上でも、貴重な学習機会となる。

以上はセンターに在籍する大学院生を対象にした取り組みだが、第四の取り組みは、センター在籍中の大学院生に限定しない、高等教育に関わる若手人材育成の実践である。それは、大学院修了後の優秀な若手研究者の人材育成と供給である。この事業は、COE 研究員の雇用を通じて行っている。センターには従来、助手ポストが存在し（現在はポストなし）、センターにおける様々な研究プロジェクトへの参画の経験を積ませることで、次世代の若手研究者の育成並びに全国の大学への輩出を行ってきた。こうした機能の継続性を企図して、単なる COE 研究の補助人材としてではなく、COE 研究の本質的な担い手になるべく、4名の若手の COE 研究員を全国から公募によって採用してきた。COE 研究員には、自身の研究の推進はもちろん、各種プロジェクト研究に参画する機会を提供し、時代を担う国際的な人材としての育成を図っている。これまでに採用した COE 研究員は何れも他の国立大学法人の大学教育関連センターへの就職が決まり、将来的にそこでの中核的な役割を期待されている。

2. 若手研究者育成プログラム

(1) 研究者セミナー

センターが21世紀 COE プログラムの初年度から実施している若手研究者育成プログラムは、対象をセンター在籍中の大学院生に限定しない、全国的な取り組みである。これには2つの理由がある。

第1は、センターに在籍する大学院生自体の規模が小さいことによる。もともと学士課程を持たないことに加えて、博士前期課程では独立専攻を設けているが定員が少なく、後期課程では独自の定員を持っていない。また、高等教育研究者の多くが首都圏におり、大学院生も首都圏に集まりがちという地理的なハンディもある。そのため、高等教育を研究する大学院生は、首都圏を中心に全国の大学院に分散しているのが現状である。

第2は、センターの全国的な性格による。センターは広島大学の学内共同教育研究施設として発足しているが、全国的な高等教育研究のセンターとしての機能を果たしており、また期待もされている。高等教育分野で21世紀 COE プログラムに唯一採択されていることもあり、全国の高等教育に関わる人材の育成

という使命も持ち合わせている。

1) 第1回若手高等教育研究者セミナー (2003年)

【概要】

若手高等教育研究者セミナーは、前述の理由を背景に、毎年継続的に行うことを意図して21世紀COEプログラム初年度より開始したものである。企画時点では、高等教育研究という領域で同様の取り組み事例がなく、手探り状態の中での開催であった。なお2003年末になって、例えば高等教育学会が全国の若手研究者を集めて同様の研究交流集会を開催したが (<http://www.soc.nii.ac.jp/jaher/R-Koryu.pdf>)、そこでの報告者の多くは、既に大学等の職に就いている研究者であって、大学院生レベルをコアとする本プログラムとは趣旨を異にしている。

第1回の若手高等教育研究者セミナーは、2003年の2月27日、28日の両日、センターにて開催した。具体的には、1人持ち時間30分で、現在行っている研究の報告と質疑応答という形態で行った。形態だけでみれば、通常の学会発表と変わらない印象を受けるかもしれない。事実、後述するようにこの点での課題も残ったが、第1回目は、主として以下の2点を意図して企画を行った。なお、司会を通じた学習機会の提供という意味から、COE研究員の3名に司会・進行をお願いした。また、参加者には旅費と宿泊費を支給した。

第1は、全国の大学院に在籍する研究者の発掘である。大学院に在籍する若手の研究者が活躍する場の1つに学会が挙げられる。しかし、それぞれが依拠している学問分野は多様であり、例えば高等教育学会に全ての若手研究者が所属しているわけではない。そのため、センターの研究者ネットワークを活用して、主立った教育系の大学院に在籍する研究者に推薦を委託するなどして、できるだけ多くの若手研究者を集めることにした。その結果、東京大学から5名、名古屋大学から3名、東京工業大学、大阪大学から各2名、筑波大学、京都大学、慶応大学、広島大学から各1名の、計16名の参加を得た。

第2は、異なる学問分野、異なる研究領域を背景とする若手研究者の交流の促進である。学会などでは通常、自身の研究対象や研究アプローチに近い発表を聞くケースが多く、多様な研究対象やアプローチに触れることは少ない。しかし高等教育研究は学際的な性格も有しており、また諸問題が複雑に絡み合っていることから、狭い関心に基づいた研究のみでは、必ずしも現実の課題に対処できなくなっている。以下に報告者のテーマ一覧を掲載する(表1)。

研究対象は、専門学校から大学院まで、日本、中国からアメリカまで、教育、研究から政策に関わるものまで多様であり、また表に記したテーマのみからの判断ではわかりにくいかもしれないが、研究アプローチも、社会学、歴史学、行政学、比較教育学など多様である。後ほど参加者のアンケート結果を紹介するが、こうした多様な研究報告をインテンシブに聞くことによる学習効果があったと考えている。なお、留学生の募集も積極的に行ったことから、16名中6名が留学生であった。若手研究者の国際交流という点でも、意義のある研究会になったといえる。

表 1. 報告テーマ一覧

- ・高等教育におけるカリキュラム開発の課題
- ・国立大学のチューター制度
- ・大学生と専門学校生の学習方法の差異について
- ・工学系修士課程入学者の現状－「大衆化」と「多様化」－
- ・技術移転と大学の公共性に関する一考察
- ・中国民営高等教育における機能的分化
- ・中国における民営高等教育機関の創設者と創設過程
- ・中国における高等教育機関の地域間格差
- ・中国高等教育進学需要の規定要因と地域間格差に関する実証的研究
- ・中国の農村地域における遠隔高等教育
- ・旧制高等学校の入学試験をめぐって
- ・東京工業大学における戦後大学改革「和田改革」
- ・アメリカにおける” University Extension Movement” の生成と展開
- ・カリフォルニア州の成人教育行政に関する歴史研究
- ・アメリカにおける単位互換制度の展開と現状
- ・アメリカの大学におけるビジネス・スクールの成立に関する研究

[成果]

「若手研究者育成プログラム」は継続して実施することにしており、その内容や形態も、随時更新していく予定でスタートした。そのため、第1回研究者セミナーの成果を自己評価するという目的と、第2回目以降につなげていくための課題発掘という2つの目的から、参加者へのアンケート調査を実施した。

アンケートはセミナー終了後に参加者全員に E-mail で依頼し、同じく E-mail で返信してもらった。回答へのバイアスを避けるために、センターの事務系職員に回答の回収作業を依頼し、メールアドレスが筆者を含めて COE の事業推進者には明らかにされないよう努めた。その結果、16名中14名から回答が寄せられた。

まず、セミナー全体に対する感想は、大変よかった(8名)、よかった(6名)という評価を得た。続いて、セミナーに参加した目的や期待していた点を見ると、ほとんどの参加者が、同世代かつ異分野の高等教育研究者との交流を目的に参加していた。その点では、第1回目の開催目的が参加者にも周知されたと考える。

セミナーに対する具体的な評価は以下の通りであった。よかった点としては、多様な研究対象、研究アプローチに触れることで自身の研究を見直すきっかけになったこと、プレゼンテーションの手法で学ぶことが少なくなかったこと、学位論文の書き方や各種研究手法について情報が得られたこと、などが挙げられた。悪かった点としては、16名の参加ということで、時間的に詰め込んだ報告となり、報告内容を十分消化できなかったこと、また議論する時間も不十分であったこと、実証研究に偏りがちで理論研究が少な

かったこと、研究発表に加えて問題意識など個々の参加者の研究背景も知りたかったこと、などが挙げられた。先ほども触れたが、学会式の形態でかなり時間的にも圧縮したセミナーであり、かつ総括の時間も十分確保できておらず、形態面で反省すべき点はいくつか残された。

次に、参加者自身が感じている研究上の課題をみると、分析枠組みや切り口の設定の仕方が 13 名で最も多く、以下、高等教育研究における自身の研究の位置づけ・オリジナリティ (11 名)、プレゼンテーションの仕方 (7 名)、論文の書き方 (6 名) と続く。この辺りの課題認識を意識しての報告内容の設定や質疑・応答のあり方が、第 2 回目以降の改善点となる。次回以降のセミナーへの期待は、若手の設定 (年齢や所属) の見直し、学会では扱われないテーマや異なる研究手法が相互乗り入れできるようなテーマの設定、一流研究者の講演会、21 世紀 COE プログラムの研究成果自体の報告と質疑応答、等が寄せられた。

また、COE 拠点としてのセンターへの期待は、今回のような交流集会の企画の継続に加えて、高等教育の研究や情報の発信拠点ならびに蔵書・資料のさらなる充実が挙げられた。最後の点については、各種資料の劣化や東広島という地理的なハンディを克服するため、HP の開設における各種の情報発信や所蔵資料のデータベース・システムの構築を行って対処している (<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp/>)。

また、ここでの詳述は割愛するが、アンケート調査では、若手の研究者として高等教育研究における自身の役割や高等教育研究に対する貢献の方策、現在の高等教育研究全般に対する意見もあわせて尋ねた。この問を設定した真の意味は、回答者自身の自省を促すという効果を狙ったものであるが、若手の高等教育研究者が自身の研究をどのように考えているのかをうかがい知る貴重な機会も得られた。こうした情報は、大学院教育へもフィードバックさせていく目的で、各スタッフに公開している。

2) 第 2 回若手高等教育研究者セミナー (2004 年)

【概要】

第 1 回に引き続き、2004 年 2 月 23 日、24 日の両日に第 2 回若手高等教育研究者セミナーを行った。前回からの主な変更点は、つぎの 3 点である。表 2 には、第 2 回のプログラム内容を挙げている。

- ・国際的研究者の養成を意図して、国際学会でのプレゼンテーションに関する講義を取り入れたこと
- ・参加意欲を高め研究成果を目に見える形にするため、発表内容を論文冊子として刊行する機会を提供すること
- ・発表時間に関し、発表と質疑を含めて一人 50 分程度と余裕をもたせたこと

このうち、プレゼンテーション講義は、外国人客員教授 (シドニー大学の Welch 教授) に依頼し、国際学会でのプレゼンテーションと題し、以下の 4 つのステップを考慮して、発表や質疑のポイントを講話してもらったことにした。

- ・講話—国際学会での発表の仕方を実際にプレゼンテーションソフトを利用して解説する。
- ・質疑—解説内容に対し、英語で質疑を行う。

- ・評価－若手研究者が解説内容をどの程度理解したかの評価をアンケートなどを用いて行う。
- ・分析－評価情報を分析し、この企画の評価を行う。

表2. 報告テーマ一覧

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・グローバル化と地域のはざまにおける社会と大学の関係性－イギリスの高等教育政策に見られるアカウンタビリティとインセンティブに関する考察－ ・マレーシアにおける国立大学改革のジレンマ ・戦後高等教育改革における「家政教育」の再編成－東京家政学院の事例を中心として－ ・中国・日本の大学生の仕事に関する価値観の比較研究 ・学卒者に対する社会的ニーズと教育のプログラム改革の変容 |
|--|

第2回のセミナーは、質疑応答時間を十分に確保するため、予め募集人数を5～6名に絞ったこともあり、最終的に5人の参加者を得た。具体的には、一橋大学、オーストラリア国立大学、桜美林大学、九州大学、広島大学から各1名ずつの参加となり、報告内容は第1回に引き続き、バラエティに富んだものとなった。また、応募の際に報告の要旨を提出してもらったことにより、当日の参加者が事前に報告の内容に目を通すことができ、当日の質疑応答を活発なものとした。また、プレゼンテーション講義の場面では、各報告者が英語による自己紹介を行い、講話後も英語による質疑応答を行った。

【成果】

今回もプログラムの成果や課題を検証するために、報告者全員に簡単なアンケート調査を実施した。

まず、評価すべき点としては、報告と質疑応答の時間が十分に確保され、様々な分野を背景とする人から多様なコメントが得られたこと、学会とは異なった雰囲気での馴染みやすかったこと、費用等の援助があり助かったこと、広島大学の者とネットワークが構築できたこと、等があげられた。これらの点に関しては、第1回の反省が活かされたかたちになったと思われる。

他方で改善点としては、さらにディスカッションの時間が長くてもよかった、懇親会の時間をもっと長くとして交流を深めたかった、もっと広島大学からの参加者があってもよかった、セミナーの開催・連絡通知が遅かった、等が指摘された。なお、前回と同様に、このような若手育成プログラムを次年度以降も継続的に行って欲しいという希望が寄せられた。また、プレゼンテーションスキル等のトレーニングに対する要望も寄せられた。

(2) RIHE 高等教育研究の刊行

第1回、第2回の研究者セミナーの際にも同種のセミナーの継続的な開催の要望があり、これについては検討も行ったが、第1回、第2回のセミナーの成果を、単にセミナーへの参加と報告という形に終わらせるのではなく、1つの学術論文として結実させるところまで持っていくことが、若手研究者の育成のプロセスとしては重要との考えに立ち、2005年の取組としては、研究者セミナーの成果をCOEシリーズの

「RIHE 高等教育研究」(COE 研究シリーズ 17)として刊行することとした。

具体的にはセンターの中に編集委員会を立ち上げ、第 1 回、第 2 回の若手研究者セミナーへの参加者に対して研究論文を公募した。応募があったのは 4 件で、これについて編集委員会で一般の学術誌に準じて査読を行い掲載の可否を決定した。最終的に応募があった 4 件全てを、加筆修正を求めた上で掲載可とした。

高等教育研究については、日本高等教育学会が設立されたのがわずか 9 年前ということもあり、他の分野に比べると研究成果を投稿できる学術雑誌は限られている。その点で、今回の RIHE 高等教育研究の刊行は、若手研究者の高等教育研究の成果を公表する機会の拡充にもつながったと考えている。

しかし何よりも若手研究者の育成という点で意味があったと考えられるのは、研究報告の場と成果刊行の場を設定することで、全国の若手研究者が、自発的に研究を推進しそれを公表するための申し込みを行い、さらにそこでの成果を査読のある論文誌に応募し、編集委員会とのやりとりを経た上で掲載にまでこぎつける、という通常の大学院の教育プログラムの中では必ずしも行うことができない、いうならばミニ学会的な機能を、この若手研究者育成プログラムが果たしたことだろう。

COE で通常想定されているのは、大学院プログラムを充実して優れた若手研究者を育成することだろう。その取組の一部は第 2 節でも紹介した通りであり、さらに 2005 年には博士課程の大学院生 2 名をドイツのカッセル大学の短期高等教育プログラムに派遣するなどの取組も鋭意行ってきた。しかし、我々の若手研究者育成プログラムがユニークなのは、そうしたインターナルな育成プロセスに加えて、日本全国と同世代の若手研究者が交流し、刺激しあい、切磋琢磨するというエクスターナルな育成の場を設けたことである。こうした取組は、21 世紀 COE プログラムならではの企画と実践だったと自負している。

(3) 講義・討論スタイルの集會

高等教育にかかる若手研究者養成は、活力ある大学を生み出すような今後の研究を推進するのに必要である。その人たちには、教育、社会、数理、技術等さまざまな素養が求められよう。ここでは、ランキングにかかわる課題を用いて教育プログラムを開発し実践を試みた。本研究では、その課題に対し、学習モードとして個別学習とグループ学習を行い、被験者に両者の選好に関する意識調査を行った。そしてその結果から、グループ学習の有効性を評価することを目的とする。提示課題は高等教育固有のものとはいえないが、大学ランキングにも応用できる内容であり、多くの学生や研究者に興味ある課題と思われる。実験計画は、以下のとおりである。

【被験者】

研究経験と等質性の 2 点を考慮して、学部 4 年以上で、日頃から学習心が旺盛であることという条件を設けた。そして、23 名の学生被験者を集めた。

【課題】

一つは、3 つの評価対象 a, b, c の選好順序を 3 人の評者が定めたものから多数決的にランキングを定

めるものである(表3)。しかし、推移律が成立しなく、パラドックスを生じる(寺野, 1985)。もう一つは、やはり3つの評価対象 a, b, c の選好順序を7人の評者が定めたものから多数決的にランキングを決定するが、そのプロセスにより結果が異なる。やはりパラドックスである(佐伯, 1998)。その解決策を回答させようとするものである。

表3. 大学ランキングのパラドックス

| |
|--|
| <p>課題1</p> <p>一太郎, 二三子, 三四郎の人の審査委員が, アイオワ大学(A), ベルリン大学 (B), カリフォルニア大学(C), の中から<u>トップの大学を選抜</u>するため, 一対比較で評価した。A 大学を B 大学より高く評価するとき, $A > B$ と標記するものとして, 3人の評価はつぎのようであった。</p> <p>一太郎: $A > B > C$ 二三子: $B > C > A$ 三四郎: $C > A > B$</p> <p>選考プロセス1. 一太郎がまとめ役を務め, つぎのように集計し, 結論を出した。 $A > B \rightarrow 2$人, $B > C \rightarrow 2$人 いずれも過半数であるので, アイオワ大学を選抜した。</p> <p>選考プロセス2. 二三子がまとめ役を務め, つぎのように集計し, 結論を出した。 $B > C \rightarrow 2$人, $C > A \rightarrow 2$人 いずれも過半数であるので, ベルリン大学を選抜した。</p> <p>選考プロセス3. 三四郎がまとめ役を務め, つぎのように集計し, 結論を出した。 $C > A \rightarrow 2$人, $A > B \rightarrow 2$人 いずれも過半数であるので, カリフォルニア大学を選抜した。</p> <p>さて, どの選考プロセスが正しいのだろうか? あなただったら, 如何なる理由でどれを選抜するか?</p> |
|--|

1) 学習スタイル

David Kolb は, 学習者は各個人にとって思考の埒る, 4つの学習スタイルがあるという (Kolb, [URL])。そこでは, 弁別テストを利用して各学習スタイルを定める。

2) 学習モード

個別学習とグループ学習を実施する。2つとも解決困難な課題とされているので, いずれの学習モードでも, Kolb の学習スタイルを考慮することとする。各自の学習スタイルと各学習スタイルに適切とされる質問スタイル例 (Kolb を参考にして作成したもの) を, 全被験者に事前に通知する。

3) 学習順序

(1) 2つの課題を個別モードで30分ほど実施する。いずれも, 提示された各質問スタイル例を参考にして, 課題に応じた考えやすい質問を被験者自身で作成する。その質問をよりどころにして答案を作成する(約30分)。(2) 学習スタイルの弁別テストの結果をもとにして, グループ内メンバーの学習スタイルが

なるべく異なるようにメンバーを組み合わせさせてグループを作成する (Beatty, 2003)。今回は、弁別テストの得点から視察によって定めている。グループ員数は3-4とする。各グループで、各自の回答を発表し、質問を受ける。その後、個別学習での回答より優れた回答と思ったときや、より優れた回答を想起したときは、それを答案に書く (約30分)。(3) 実施プログラムについての意識調査を行う。

[成果]

課題1に対する調査項目の一部と各回答選択肢の選択比率(%)を、以下に示す。

- ・課題1に[個別モード]として取り組んでみて、途中の心理状態を自己分析してみて、どうですか。
 1. 苦しかった (0)
 2. どちらかといえば苦しかった (13)
 3. 苦しくも楽しくもなかった (52)
 4. どちらかといえば楽しかった (26)
 5. 楽しかった (9)

- ・課題1に[集団モード]にて発表・討論してみて、途中の心理状態を自己分析してみて、どうですか。
 1. 苦しかった (0)
 2. どちらかといえば苦しかった (0)
 3. 苦しくも楽しくもなかった (26)
 4. どちらかといえば楽しかった (35)
 5. 楽しかった (39)

- ・課題1に関し、[個別モード]に対して[集団モード]をどのように感じましたか。
 - (a) この課題に関係する話題かどうかは別として、
 1. グループ討論等に参加してプラスになった。 (96)
 2. グループ討論等に参加してプラスになった、とは思わない。 (4)

 - (b) この課題に関する他者の発表や意見を聞いて、
 1. [個別モード]のときより、評価のパラドクスや回答に関する知見が広がった。 (91)
 2. [個別モード]のときより、評価のパラドクスや回答に関する知見が広がった、とは思わない。 (9)

 - (c) この課題に関する他者の発表や意見を聞き、そののちの自分の回答に関し、
 1. [個別モード]の回答より、納得できる回答ができた。 (78)
 2. [個別モード]の回答より、納得できる回答ができた、とは思わない。 (22)

上の結果より、学習の苦・楽については、グループ学習モードのほうが「楽しさ」の度合いが大きい。また、(a)、(b)、(c)を比較すると、あとのほうが、グループ学習したことによる回答への実効が窺われる質問である一方、その実効の度合いが下がっている。しかし、(c)の場合でも、グループ学習への積極的な意見が、課題1では78% (課題2では83%) もあり、グループを通して回答を比較することの効果も窺われる。

なお、課題2についても、ほぼ同様の結果が得られている。

3. 若手研究者育成プログラムの経験から得られた知見と課題

これまでに紹介してきた若手研究者育成プログラムの取組の特徴は、研究―発表―成果という学術活動のサイクルを、当該大学院在学者に限らず、オープンに実施したという点にある。また、同世代の若手研究者の交流という点で、通常の学会の機能とも一線を画している。いわゆる高等教育学講座といった、高等教育研究を専門とするプログラムがまだ少ない我が国の現状において、同じ高等教育研究を志す同世代の大学院生との交流は、各々が所属している大学院プログラムでは経験しにくいことである。また、この度はセンターの教員がセミナーでの質疑応答や RIHE 高等教育研究の編集作業でのやりとりでその役割を果たしたが、他大学の高等教育研究を行っている教員と交流するチャンスも提供することとなった。

また、高等教育研究に限らず、一つの問題を提起し、討論をとおしてそこに集う研究者が各自の論理を強化したり意識を高めたりすることができるようファシリテートするという経験は、研究手法を獲得する上でも重要である。(3)で紹介したグループ学習の試みは、その点を取り入れようとしたものである。その実施には、討論に資するテーマであること、そこでの学習者に充実感を与えるような討論テーマであること、という点がそもそも重要である。また、討論においてファシリテータを定める方法も滞りない進行のための要件である。ただし、同じコンテンツを扱っていても、教授・学習形態が異なれば学習成果も異なってくる。今回の実験的な試みは、講義と個人学習を主としてきた我が国の大学における教授・学習形態を、改めて見直す必要性を示唆するものである。

なお、このプログラムに取り組む過程でみてきた課題もいくつかある。若手高等教育研究者セミナーでいえば、ひとつは継続性の問題である。今回は、5年間の COE プログラムの中でジャーナルの発行も含めて3年間しか実質的に行えなかった。予算面とも絡むが、この種の取組は継続してこそ効果が期待されるのであって、一過性の取組ということになれば、長期的ビジョンで優れた高等教育研究者を育成していくことにはならない。つぎに、交流の範囲の問題である。今回は、国内の同世代の若手研究者の交流の場を持つことで、1つの大学院の中では得られない刺激や成果もあったであろうが、世界的な高等教育研究者を育てるという意味では、国内型の交流では不十分である。その意図もあって、先述したように海外に大学院生を派遣する試みも実践したわけだが、海外の若手研究者を招聘しての交流等も非常に意味があるもので、そこまでは実施できていない。海外の高等教育プログラムとの学生交換といったシステム作りも、近々に必要となってくるかもしれない。

さらに大きな課題としては、今回は正課の大学院教育プログラム外での取組だったという点である。あくまでエキストラなプログラムの提供であり、参加者が経験している正課のプログラムとどのような関係性や相乗効果がみられたのかという検証を十分に行えていない。以下は、今回のプログラムの取組の領域を超えるが、より普遍化して述べるならば、正課の大学院プログラムでの学習・研究の実態がどうなっており、そこで欠落しているあるいは脆弱な機能をエキストラなプログラムで補う、あるいは付加するといった、大学院のプログラムそのもののあり方として考察、検証していくというテーマが残されている。大学院教育については、我々の同僚が「大学院教育と学位授与に関する研究」(COE シリーズ 3)で先駆的な研究を行っているが、大学院での具体的な学びやつまずき、それとプログラムや教員との関係については、

まだ明確にされていない部分も多い。現在、大学教育の質的保証が注目されているが、大学院教育の質的保証ということも早晩、課題となってくるかもしれない。それは研究者養成だけでなく、専門職養成についてもあてはまる。この点は、わが国の大学院教育にとって近い将来、避けて通れない重要なテーマとなってくるだろう。

【参考文献等】

Beaty, L. (2003) *Acton Learning*: Continuing Professional Development Series, LTSN Generic Centre.

Kolb, D. Concrete/Reflective/Abstract/Active;

[URL] <http://facultyweb.cortland.edu/andersmd/learning/Kolb.htm>

佐伯胖 (1998) 『「きめ方」の論理』 東京大学出版会。

寺野寿郎 (1985) 『システム工学入門』 共立出版。

第 4 部 FD/SD

第1章 FDの制度化と葛藤の類型

有本 章

本稿は、「大学教育改善の全国教員調査」を基にした報告書『FDの制度化に関する研究(2)—2003年大学教員調査報告』の序章であり、『FDの制度化に関する研究(1)—2003年学長調査報告』の序章「FDの制度化の開始と展開」の姉妹篇にあたる。報告書自体の主題は、大学教育の改善への取組みを1989年の同様の調査(有本篇, 1990)と比較しながら、実証的に実態を解明することに主眼が置かれており、その序章にあたる本稿では、日本におけるFDの制度化に横たわる問題を分析している¹⁾。

大学教育の改善は今日の学生が大衆化し、多様化した状況下では、避けて通れない喫緊の課題であることは今更言うまでもなく、この10年間大学内外でひっきりなしに言われてきたことである。にもかかわらず、肝心の大学人がどの程度熱心にその問題に取り組む、どの程度効果が上がっているかは、必ずしも明確にされないままの状態に放置されてきたことも偽らざる事実であると言わなければならない。客観的に現実の事実を把握して、問題の診断と処方を選択的に行うことは、高等教育研究の現場にとって不可欠である。その意味で、本報告は、全国調査に基づいて、現在の状態の客観的かつ実証的な把握を試みる作業であり、教育改善を調査の中軸に据え、現在のFD活動の中軸の問題を対象に設定して推進しているところに特色があり、したがって、日本におけるFDの制度化の進捗状態に対して最大の関心が置かれていると言ってよさそう。その中で本稿は、「日本型FD制度化」に焦点を合わせて問題点の解析を試みるものである。

具体的には、上記の「FDの制度化の開始と展開」において本調査研究の背景や問題も論じているので、それを踏まえた上で、現在の「FDの制度化」(institutionalization of faculty development)に横たわる種々の問題を整理すると、いくつかの論点が見えてくるはずである。本稿では、そのような問題点を整理し、FDの制度化は現段階において、さまざまな葛藤の状態に直面していることを考察する。すべての問題を論じるだけの紙面も力量もないが、現時点において主要と思われる論点=葛藤の類型(typology of conflict)に関して言及するところに主眼がある。

1. 広義の概念と狭義の概念の関係

(1) 広義の概念

FDの概念には広義と狭義の両方の区別があることは通説となっている(Bergquist *et al.*, 1975; Cook, 2002; 有本, 2004)。広義の概念は教授団の資質が大学のさまざまな活動の全体を包括する性格を担うとする観念に起因している。大学は古くはギリシャ時代のプラトンのアカデミアを淵源として、知識の創造や伝達に関わる組織であり、基本的に研究、教育、サービスなどの活動を内包していると考えられる。もちろん、その頃にすでに近代・現代大学と同様の研究機能やサービス機能が確立されていたと考えるのは

早計であり、原初的な性格が胚胎されていたに過ぎないかもしれない。教育と言っても、現在のように精密な設計や計画的な営みが組み込まれていたのではなかろう。しかし広く素材としての知識のもつ発見、伝達、応用などの機能が内包された活動が原初的な形態であるとしても展開されていたと考えるのは妥当であろう。その意味で、何らかの知識を扱う学校、とりわけ疑似大学的機関が存在した時点、少なくとも中世大学が誕生した時点から、教授団あるいは教員の資質開発が曲がりなりにも成立したとみなせば、その時点から広範な機能や活動を包括した広義の FD の概念が潜在的に成立していたと考えられるのである。

ライトが指摘したように (Light, 1974) , 大学教授職が専門職になったのは、19 世紀に大学教授が研究を取り入れて研究者への社会化が制度化され、大学教授職の訓練が制度として位置づけられ、キャリアとして定着した時点からであるとみなされる。その時点では、大学は古代や中世とは比べものにならないくらい明確に知識のあらゆる機能を活動の中に位置づけたというほかないし、従来の教育に対して研究が重視される時代を迎え、大学教授職の使命や役割は知識の機能と同じく広範になったというほかない。実際、アメリカの 19 世紀から 20 世紀の前半の頃には、研究こそが FD の内容であったことが分かる。さらに 20 世紀になると、サービスが明確に導入され、研究、教育、サービスが大学の自他共に認める活動となったのである。大学教授職には、これら諸役割を遂行することの期待が課せられ、これらの資質を開発することが要請されるようになった。さらに、大学の規模が拡大し、官僚制が発達するにつれて、管理運営の役割や資質が期待されるようになったことも見逃せない。かくして、FD の内容は知識の性格を反映した諸活動にまたがる広範な領域に関わることになっても不思議ではないことになる。

(2) 狭義の概念

これに対して、狭義の FD は、あれもこれもこの広範な活動に対する資質開発を意味しているのではなく、焦点を教育の資質開発に絞っているところに差異が見出せる。しかも一般に「教授団の資質開発」と翻訳されているように、教員個々人のレベルではなく、集団としての教授団のレベルの資質や力量を問題にする点に特徴が見出せる。教授団という「固まり」を対象に設定することは、組織的、体系的な資質開発の取組が前提にされていることは論を待たない。システム、大学、学部、学科などの各組織が意図的に教育の質的改善に向けて自らの活動を展開することを含意していると言ってしまうのではないのである。

FD の歴史を回顧すると、上述したように広くアメリカの 19 世紀後半の研究活動への集中を含めれば別であるが、FD が本格的に導入された 1970 年代以降に焦点を合わせると、最初は明らかに教育の資質を高める運動として導入されているので、狭義の FD が展開されたとみてさしつかえあるまい。黄金の 60 年代に頂点を極めたアメリカの高等教育は、70 年代には暗転して、経済不況、社会の大学批判、学生人口の減少、社会人学生の増加、大学淘汰の危機などを反映して、教育改革を急ぐことになった (有本篇, 1991a ; 有本, 1997) 。教員削減に対応した専攻領域のコンバートや配置転換の必要から教員の再訓練が導入されたこと、大学淘汰へ対応して魅力ある大学を実現するために教育力の増進が不可欠となったこと、社会の大学批判に回答する教育改革が必要になったこと、ニュー・スチューデント (新学生=new student) へ対応する教授力を醸成すること、などの様々な理由が作用した。大学生生き残りのためには、教員の教育力、

技術力、資質の開発が不可欠になったのである。こうして、狭義のFDが徐々に定着することになった。

しかし、その後の歴史を回顧すると、アメリカの場合にも、狭義のみではなく広義のFDが問い直され、狭義と、広義は平行して行われる時代に突入し、現在ではむしろ広義のFDを担保しながら狭義のFDを推進する方向をめざしていると解される。1980年代には学生の学力評価、1990年代には学生の多様化を反映したカリキュラムの見直し、教員に加えてTAの資質開発、1990年代にはIT革命と教育技術の改革、研究大学での教育重視の報賞体系の導入、といった要請がFDの広範な活動を喚起した(Cook, 2002; Altbach, 2001)。アーネスト・ボイヤーによる「スカラーシップ再考」(Scholarship Reconsidered)もこの時点で提起され、研究=学識と化した学識自体を問い直し、その実践による定着を評価によって検証する作業の時代へ突入した(Boyer, 1991 [有本訳, 1994])。したがって、本格的に開始したFDの第1段階が狭義のものであるとするならば、第2段階では広義のFDを包含した方向への展開がなされることになった。

この経緯を日本の現状の展開へ当てはめた場合にも中期的あるいは長期的にはその種の性格を持ったシナリオが書かれるであろうと推察される。実際、今日でも政策・行政レベルでは、文科省による「21世紀COEプログラム」による研究の重視が強調される半面、他方では「特色ある大学教育支援プログラム」による教育の重視が強調されつつある。教育に特化した後者の場合も、その範囲は、「総合的取組」「教育課程」「教育方法」「学生の学習及び課外活動」「大学と地域社会との連携」などへの工夫改善や支援を対象にしている(大学基準協会, 2004)。COEの場合は研究という広義のFDの領域であるが、狭義のFD活動と直接間接関わる領域である後者の場合でも、「総合的取組」「大学と地域社会との連携」などを基軸にFDが単なる授業や教育の狭い範囲を超えることを先行的に示唆しているのである。

(3) 狭義の概念の定着と葛藤

日本のFDの歴史はまだ新しく、アメリカの歴史と照合すれば、いまだ狭義のFDを追求する段階を経過中であると観察できるのであるが、アメリカが経験したように、やがて狭義と広義の概念の統合をめぐる葛藤を経験する段階に突入すると予想される。大学が知識の府であり、知性の府である以上、知識の性格や機能を反映せざるを得ず、知識の機能間に摩擦や葛藤が生じるように、それを反映したFD活動自体にも必然的に狭義と広義の反復運動を辿らざるを得ない、当然ながら葛藤を経験せざるを得ない。

大学の活動は知識の発見、伝達、応用、統制にあるとみなせば、伝達である教育のみに特化した教員の資質開発には自ずから限界があるのは明白であり、早晚、壁に突き当たるのは目に見えている。研究と教育とサービスと管理運営を包括的に捉える視座の見直しなしに、大学の発展はあり得ないのであり、教育のみに限定する狭義のFDそのものの見直しが課題となるのである。

2. 欧米型概念と日本型概念

(1) 欧米型概念

FD概念は、日本に出自をもつというよりも、海外から渡来してきたものであり、外国産、舶来品である。近代大学の原型を自らは保持しない日本のシステムは、明治維新以来、先進諸国の優れていると思わ

れる大学あるいは高等教育システムのモデルをウィンドウショッピング的に輸入して、日本的風土へと同化、馴化させる実験をしてきたと言って過言ではあるまい。植民地のように強制的移植ではなく、あくまで選択的移植によって取捨選択、採長補短の原理が作用したとはいえ、それは一種の実験であった。当然ながら、実験に成功した概念もあるし、失敗した概念もある。歴史、伝統、文化、風土が異なる国々のシステムはそれなりの固有の理由を反映して形成され制度化されているのであるから、それを直輸入・移植しても、完全に成功するとは限らないし、失敗することも少なくないのは至極当然の成り行きであろう。欧米型の概念であるFDは、そのような輸入型・移植型の特徴を刻印されているはずであり、日本へ輸入されたとき、抵抗を受けたり、反発を受けたりして、なかなか受入れられなくても不思議ではない。

戦後日本では、高等教育改革の多くはアメリカ型概念の輸入に依拠して追求されてきた。教養部、教養教育、単位制、GPA制（平均点制＝Grade Point Average）、CAP制、シラバス、オフィスアワー、少人数教育、リメディアル教育、ア krediteーション（基準認定＝accreditation）、学生による授業評価などの多くは大学教育改革の中枢概念である。これらの概念は成功を収めているものもあるが、失敗に帰したのも少なくない。現在の大学教育改革の内容が案外、これらの失敗を反省的にとらえ、これら概念を輸入した戦後の改革の原点に回帰して取り組まれていることを想起すると、外来の概念の制度化と定着がいかに困難であるかが如実に証明されるに違いない。

考えてみれば、教育改革の中枢概念は狭義のFDの中枢概念にほかならないと言ってもよからう。狭義のFD概念が教育改善や改革の追求と直接間接に関わる以上、教授団の資質開発とは抽象的な資質ではなく、これら教育改革を推進する資質や技量にはかなるまい。1970年代にアメリカで発達して、80年代から日本へ輸入されたFD概念は、実際には戦後の教育改革の中枢を占める概念と共に輸入されてきているものであり、その失敗はすなわち狭義のFDの失敗を意味していると解されるのではあるまいか。こうしてアメリカ型の教育改革とFDが表裏の関係を持つと考えれば、1990年代から改めて推進されているFD概念の制度化は、戦後に制度化を試みて失敗したアメリカ型教育改革の新たな追求と裏腹の問題であると言わざるを得ない。

（2）日本型概念

欧米型のFDが改めて追求されている現在、それ以前のあまり意識されなかったとはいえ、教育改革に伴って輸入されていたと考えられるアメリカ型のFDがなぜ成功しなかったのかは、検討してみる価値がありそうである。その失敗が克服されない以上、新たな装いのFDをいくら追求しても、実現を達成するのは至難であろうと予想するのは難くないからである。

端的に考えれば、欧米型FDに対抗する日本型FDが存在し、その存在によってFDが看過されたり、拒絶されたりするとの仮説が成り立つ。欧米型とりわけアメリカ型の概念は、上に述べた教育の道具・小道具類が中枢性を占めるのであるから、それらに対して日本型が異なるならば、両者間の概念の相違が識別できることになる。とすれば、総論的にアメリカ型は教育改革を追求し、日本型は追求しないという問題設定ができるはずである。確かに、後述の研究と教育の考察のごとく、教育志向が弱い日本型は教育改革志向も弱いと言えるかもしれない。教育を看過し、無視する以上、教育重視のFDを表面的に、建前

的に強調しても定着しないのは無理からぬことである。

日本型 FD の実際は、高等教育機関である大学が学生の教育に携わり、毎年 70 万人前後の学生を受入、卒業させている事実を踏まえれば、当然存在すると推察できる。もし存在しないと仮定すれば、そこには教育が存在しないことになり、授業や教育過程が欠如することになるからである。大学教育が成立している以上、大学教授団には授業や教育に関わる相応の資質や技術が備わっており、機能しているとみなさざるを得ない。かくして、日本型の FD が存在しているとすれば、それは輸入型の FD とは性格を異にするとしか定義できない。

(3) 欧米型概念の定着と葛藤

FD の欧米型概念は、1991 年の大綱化政策、1998 年の大学審答申を契機に制度化を果たしつつある。日本型と欧米型の FD 概念が存在するとすれば、そこには、①欧米型が日本型の駆逐に成功したこと、②日本型と欧米型の統合が実現したこと、③日本型と欧米型の葛藤が深まったこと、などの変化が生じていると推察される。このうち、①は移植型が完全に実現するのは困難であるとの仮説を踏まえると、実現しているとは言えないだろう。②は理論的には可能であるが、現実には試行錯誤の過程が予測され、長期の時間がかかるだろうし、10 年程度で実現するのは困難であろう。これに対して、③は最も現実的な変化として観察できるに違いない。システムへの制度化は、トップダウンとボトムアップの間の角逐を招き、行政と実践現場の間の不協和音を生じ、機関内では学長と教員との間の葛藤を深める。学長篇の調査で分析したごとく、学長の期待と実際の教員の意識や行動との間には乖離が存在したのはこうした証拠の一端を示す。トップの欧米型への同調とボトムの日本型への同調の間に葛藤が生じているのである。同様にシステムへの制度化は、セクター間、専門分野間、職位間での摩擦や葛藤を招来する。欧米型 FD への同調が早い部分と遅い部分の時間的な遅滞あるいはむしろ「文化遅滞」(cultural lag) が進行する。

3. 研究と教育の関係

(1) 研究志向

日本型 FD は知識の発見、伝達、応用などの広範な機能を包括した広義の FD に照らせば、知識の伝達や応用よりも発見に価値を置き力点を置いて展開されてきたことが分かる。端的には、それは研究偏重・教育軽視の傾向に具現されている。この傾向は、戦前に制度的に定着し、戦後も助長されて、研究大学もそれ以外の大学も、おしなべて研究志向の意識や行動を促進する方向に報賞体系を整備してきた。国際的にも研究志向のシステムが明確に識別されている(有本編, 1991b ; Altbach (ed.), 1996 ; 有本・江原編, 1996)。したがって、大学において研究志向は当然のことであり、大学教員たるものは教育者や教師よりも、学者、研究者、科学者のイメージや役割を内面化して、自己像やアイデンティティを形成する傾向をもったとみなされる。狭義の FD の教育を重視する考え方は、潜在的には戦後教育改革の中核概念がアメリカ化の試みであったことを想起すれば、そこに潜在的にも顕在的にも包含されて移植されたはずであるにもかかわらず、1998 年の大学審答申までは殆ど看過され、無視され続けたのである(大学基準協会, 1998)。こうしてアメリカ化はほぼ失敗したが、それは日本型 FD の力が強かった側面と、アメリカ型の

狭義の FD が政策や行政によって努力義務化されて強制力を未だ持つに至らなかった側面の相乗効果に起因していると考えられる。

(2) 教育志向

1990 年以降は、その半ば強制力が作用し始めたのであるから、日本型 FD の欧米型 FD への転換が目に見えてかなり進行すると予想されるし、実際に今回の調査に依拠した統計的分析では進行していることが分かる。1989 年調査と今回の 2003 年調査を比較すると、研究志向と教育志向とは順位が逆転しており、この間に FD の制度化に伴う意識変化が生じたことになる（有本編，1991a ; 1991b）。特に「熱心である」は 3.9%から 24.2%と 6 倍の伸びを示し、「ある程度熱心である」は 37.6%から 60.9%と 1.5%の伸びを示し、これらの合計は 41.5%から 85.1%と 2 倍の伸びを示している。熱心だとする教員の割合が半数未満から大多数へと転換したことは、日本の高等教育史上初の画期的な出来事ではないかと推察される。

FD への意識が喚起されたことは、意識の次元での改革が進行していることであるから、当然ながら授業改善の実践にそれが反映され、授業改善の効果があがるものと期待を抱かせる。しかし、理念が実践に直線的に、あるいは短絡的に直結すると考えるのは尚早にすぎない。現実には紆余曲折して進行するのであり、実際に授業の現場に改革の楔が打ち込まれ、授業の効果が目に見えて顕著にあがるとは限らない。すでに学長調査では、学長の理念と実際の教員の実践の効果には大きな距離が露呈していると学長自身が回答していたのを想起しなければならない。今回の教員調査でも、教員自身の期待値と現実値との間には依然として距離が見出されると言えるのであり、教育を重視する狭義の FD が意識の上で画期的に増進しながらも、授業のインプットに組み込まれ、授業のスループットを通して、授業のアウトプットに結合する歩みは遅々として進まず、決して迅速ではないのである。この点を学長は見抜き、焦燥感を吐露し、教員は反省的なホンネを語っているといえるかもしれない。

同時に、システム、機関、教員の意識・行動において、転換に伴う葛藤が深まっているとみなされるところである。

(3) 教育志向の定着と葛藤

教育志向が意識上で顕著に進行したからといえ、肝心の教育の実践が活性化して、教育効果が上がると考えるのは楽観過ぎると言わなければならないことが分かった。その理由は、研究が制度化された近代大学の起点から計算すると、200 年間にわたって研究と教育の統合が模索されながら、実際には実現するに至らなかった。研究と教育が遊離して、研究パラダイムが支配的になった。かくして、教育の見直しと改善が不可欠となるのは近代大学では構造的な問題と化したのである。1970 年代から欧米を先頭に教育改革の運動が開始され、FD の問題になって帰結したとみなしてさしつかえあるまい。研究志向の定着に 200 年を要したとみなせば、その解消もまた多くの年月を費やしてこそ実現できうと予想されるに違いないし、今やその第 1 歩が踏み出されたに過ぎないのであり、200 年持続した葛藤の延長線上に新たな葛藤が発生したという観測が成り立つに違いないのである。

4. ボトムアップとトップダウンの関係

(1) ボトムアップのFD

教育の現場は授業や教育過程のメカニズムが存在する運営単位にあることは常識であろう。授業は授業を担当する教員、授業を学習する学生、授業の内容を提供するカリキュラムによって構成される。この授業の3点セットが大学教育の基本である。この基本が効果を上げなければ、大学教育全体の効果も上がらない。狭義のFDが学生に学習力や学力をつけ、付加価値を付与することにあるならば、まず授業を改善することに起点が置かれるのは自然であり、言うまでもなくそこにFDの力点が置かれる。教授団の資質開発は、具体的にはカリキュラムの研究、学生の研究、教員自身の研究であり、これらカリキュラム、学生、教員間の相互関係を活性化させて、学生の学習力を促進し、学力を向上させるための知識、技術、能力、活力に支えられた教育力を十分に涵養することこそが中枢の位置を占める。

そのことは、大学組織体の上位相のキャンパス、中位層の学部、下位層の学科、研究所、講座などの中で、下位層にFDの拠点があることを意味する。キャンパスや学部レベルよりも、学科、研究所、講座が主役の座にあると言ってよかろう。それは、大学が「学問の府」であり、「知性の府」であり、「知識

(knowledge)を素材にあらゆる学事(academic work)を展開している事実によって規定されているからである(有本, 1997; Brint, 2002)。大学は知識の機能を大切にすることによって、学問の発展を可能にし、それを媒介に社会発展に貢献する可能性が開かれる。その意味で、大学が教育の活力を高め、教育効果を発揮せんとすれば、大学組織体の最下位層に位置する授業や教育過程に力点を置くFDを大切にす以外に方法はないことになるのは自明である。それ故に、大学教員が自分の担当する授業に創意工夫によって活力をもたらし、授業効果を上げることが、FDの原点であると言わざるを得ない。こうして、FDは本来ボトムアップの性格を備えているのであり、同時にそれを十分機能させるための条件整備が欠かせないのである。

(2) トップダウンのFD

しかし、日本の大学におけるFDの制度化は、逆の方向から開始されてきた点で理念に逆行していると言えるのではなかろうか。もちろん、上で述べたように、高等教育が成立している以上、授業の3点セットが機能しているのも事実であり、そうであれば、それなりのFDが奏功していると考えないわけに行かない。つまりそこには高等教育の成立時点から連綿と日本型FDが作用してきたというほかない。これに対して、現在のFDは欧米型FDであり、同じFDでも異質な性格を持つから、旧来の日本型とは異なる方向から政策的、行政的、計画的、強制的に導入し、日本型に沈潜している教員の意識や行動の改革を迫らなければならない。実際、1991年の設置基準の大綱化も、1998年の大学審答申もボトムから開始されたのではなく、高等教育システムの上部の文部科学省から機関のトップの学長や執行部を通して開始された(有本, 2001)。その結果、学長は誰よりも熱心に教育改革を唱え、誰よりも活発にFDの導入を唱道しているし、学長調査にも熱心な雰囲気も横溢していることが理解できた。学長のリーダーシップが強い大学では、かなりの浸透性がすでに達成され、FDの内容である研修会、FD委員会、学生による授業評価、自己点検評価、外部評価などが急速に進行した。

しかし同時に、多くの学長が不満を表明しているのは、笛吹けど踊らずの教員の体質である。調査結果を分析する限り、教員自身も表面的には熱心に教育改革を唱え、教育改善に努めているように見えるが、一皮むけばかなり消極的な意識や行動が透けて見えるのではあるまいか。頭では理解しているが、実際のスキルの鍛錬から教育効果を上げることまでの実践的な側面は十分に展開されているのではなく、従来のボトムに根付いている伝統型の風土や土壌を媒介した保守的な意識や行動が執拗に温存されて足を引っ張っているのである。

(3) トップダウンのFDの定着と葛藤

このような形のボトムアップとトップダウンの衝突は、旧来型に対する新来型のモデルを移植して改革を試みる以上、日本の大学におけるFDの制度化のさらなる深化に向けて決して避けて通れない構造的な問題であり、今後一層葛藤を深めながら紆余曲折の道程を辿るものと推察するのは難しくない。

5. 国立大学と私立大学の関係

(1) 国立大学のFD

日本のFDの制度化は、日本的な高等教育システムの構造を反映しながら定着すると予想されるし、実際にそうであることが理解できるはずである。戦前以来の高等教育システムの特徴は、中央集権であり、特定の大学群に強力な威信や権威を付与し、重点整備することによってかなり鋭角のピラミッド型成層構造を構築したことである。大学の社会成層を国際比較したバートン・クラークは、イギリスのオックスフォードやケンブリッジと同様に東大と京大が頂点を形成する「尖塔型」(pinnacle)の構造が日本の大学成層の特徴であると指摘した(Clark, 1983 [有本訳, 1994])。これは、ハーバード、イエール、プリンストン、スタンフォード、MIT、カルテック、カリフォルニア大学バークレー、UCLAといった世界的にもトップクラスの大学群が少なく見積もっても30程度は存在する連峰型のアメリカとは趣を異にしている。ましてや、大学格差が殆どないと言われる平坦型のイタリアやドイツなどとは歴然とした差異が見出されるとみなされている。

日本の大学の成層構造は、天野郁夫が述べたように、戦前に政府によって政策的に意図的に構築された「2元2層構造」の結果であると考えられる(天野, 1993)。国立大学と私立大学、大学と専門学校の組み合わせによる重層構造の中で旧帝国大学を基軸にしたピラミッド構造が形成された。その構造によって、日本型FDも規定されてきたと言ってよかろう。研究偏重・教育軽視の意識、行動、風土、土壌、空気は最初意図的にはあったが、やがて制度として定着し、大学教員が大学院で教育を受け、任用され、昇任し、退任する一連の社会化過程において、大学のエートスや価値として内面化され、意識や行動へと展開されるに至ったのである。最初から、イギリス型の学寮型大学の文化やアメリカのカレッジの文化を日本の大学へ輸入していたら、日本の大学の文化も戦前戦後を通じて現存のものとは異なる文化が形成されたにちがいない。日本型FDの体質も異なった性格をもって形成されたに違いないし、敢えてアメリカ型のFDへ悪戦苦戦しつつ同調を試みる最近の動きも生じるに至らなかったに違いない。

実際には、国立大学と私立大学、大学と専門学校の2元2層構造がいち早く形成され、特に前者のセク

ター間の格差が形成された。先進国のシステムに追いつき追い越すべく「護送船団」方式の庇護政策によって、資源の重点配備と権威の付与が国立セクター、とりわけ旧帝大グループに対して行われ、その政策は戦前戦後を通じて約130年間にわたって連綿と持続されてきた。戦後改革によって、新制大学の設置を通じて、各県一校の国立大学設置による地方分権を推進したが、戦前に確立された基本的な構図は戦後にも強固な意志によって陰に陽に温存されて現在に至った。この構造の中で日本の高等教育が実際に行われてきたのであるから、そこには日本的な制度と共に日本的な高等教育の風土、土壌、空気が支配してきたとみなされるに違いない。上述した日本型FDの内容はそのような風土、土壌、空気を裏書きする何ものでもない。

国立は研究大学を中心に、戦後大衆化した高等教育の中の25%程度の大学と学生を擁しているのに対して、私立は教育大学を中心に約75%程度の大学や大学生を擁している。日本型FDは国立型を中心に培養されてきた。大衆化した学生の大半を収容している私立大学は、国立の日本型FDに追随するために、大半の学生を抱えるにもかかわらず、教育重視の文化や風土を醸成することができなかった。やればできたかもしれないが、事実としては看過されてきた。その意味で、舶来の狭義のFDは、国立よりも私立セクターにまず変革を迫らざるを得ない不可欠の宿命的な性格を備えているはずであり、私立セクターでのその受容の成否が国立セクターの成否以上に今後の日本の高等教育の改革を決める度合いが大きい。

(2) 私立大学のFD

その私立大学のFDは統計的に分析する限り、国立セクターに比較して、多様性が著しく大きい。国立大学の学長や教員がFDへの同調度において比較的まとまった意識傾向を示すのに対して、私立大学の学長や教員の同調度における意識傾向はかなり変化に富むことが分かる。国立大学は研究志向が強い半面、教育改善の取組みに対しても比較的高い同調傾向を示しているのはセクターとしてのFDに対する集団的な凝集力が高い事実を証明しているし、文科省の政策に対する対応が迅速であることを証明していると解される。これに対して私立セクターは機関数の規模が多く、機関間の多様性が大きい実態を直接間接に反映した結果、比較的同調度の高い機関と比較的同調度の低い機関との2極分解が進行している実態が読みとれるのである。この傾向は、国立セクターが従来の教育改善の取組みが不十分な状態を反省して積極的に改革を断行している事実が見られるのに、私立セクターは同様の傾向を示す部分と、そうでない部分との差異が歴然と具現していることにほかならない。

したがって、明治以来、130年間の歴史を考慮すると、国立型の文化や風土の転換がようやく緒についた最近の動きは画期的な動きであり、それを国立セクターが先導的に遂行していることが判明する半面、私立セクターは同様の転換をしている国立型に近似したグループと国立型とは一線を画すグループの存在が察知されることになる。後者のグループは、大衆化段階の高等教育へ不可欠な教育改善に意識的にも行動的にも緩慢な動きを示すグループであることからすれば、学生の現状に対応した教育力の開発期待には依然として背を向けて旧來型の研究志向や予定調和型の教育力の温存を遂行しているとみなされる。このグループは今後、日本型FDを温存し続けるのか、欧米型FDへ同調を深めるのか、動向が注目される。しかし、少なくとも1世紀に1度のシステムレベルの地殻変動が進行している現在、それに無関心な機関

や教員は学生から見放され、淘汰に見舞われる可能性が高いことは明白なのではあるまいか。

ちなみに、ここでは言及しなかった公立セクターは、私立セクターの緩慢な動きのグループ層とほぼ同様の動きに留まっているので、現在のFDへの制度化は各セクター中で最も立ち遅れているとみなされる。この現象は、国立大学法人化後に私立や公立を巻き込んで熾烈化すると予想されるセクター間、機関間の競争を前提に生き残りを真剣に考えるならば、すでに黄信号さらには赤信号が点灯していると読むべきかもしれない。

(3) セクター間の葛藤

このように考察すると、セクター間にはFDへの同調意識・行動の側面において決して一律の動きが存在するのではないことが看取できる。130年間に形成されたシステムレベルの高等教育政策と呼応した、システム及び機関の両レベルにおける従来型のFDの制度化は、セクター間の相違を拡大するよりも類似性や画一性を増長することに成功を収めた。その結果、いずれのセクターにも共通して研究志向が強化され、教育志向は看過される事態を推進することになった。現在は、こうした近代大学誕生以来の高等教育に醸成された伝統的な文化、風土、土壌に一大転換を喚起する政策がシステム及び機関の両レベルに導入され、セクターを越えた改革が着手されている。狭義のFDの中枢に位置づく教育観の転換は、セクターを越えて取組む課題となった。しかし、実際には、セクター間の動きは一律ではなく、国立、私立、公立の順に狭義のFDの制度化を押し進めていることがデータの上で読みとれることが分かったのである。

これを理念、政策、制度化、意識、実践に区別して比較すると、セクター間の差異が理解できるに違いない。日本の近代大学では、理念の上では研究と教育の統合が追求されたはずであるにもかかわらず、実際には研究中心政策とその制度化によって研究パラダイムが優勢を極める傾向を生じた。この制度の価値やエートスの内面化によって大学教員の意識は研究志向と教育軽視の陥穽に陥ったし、実践も「研究生産性」(research productivity)の向上に集中し、「教育生産性」(teaching productivity)は十分に効果を上げることにならなかった。今回の改革は、理念を補強し、教育志向を強化したのを始め、法的に制度化してFDを努力義務化した点で、従来の構造は一新された。しかし機関毎に、研究・教育志向、研究志向、教育志向の性格には差異があり、それが実際の教員の意識や実践のレベルに潜在的顕在的に内面化されており、それ故にシステム及び機関からの新たな改革の制度化へのトップダウン的動きに対応して迅速に動くとは限らず、セクター間の遅滞現象が顕在化する。

6. FDの特徴—1989年調査と2003年調査の特徴の関係

概観したように、1989年時点の調査は、狭義のFDの制度化以前の段階において行われた調査であるから、旧体制の制度、意識、行動を刻印した調査結果になっていたと言える。既にその時点においても教育改善への期待や意識はある面で発展していたのだが、それはまだ行動や実践の内実を伴わない観念的な段階に留まっていたことは明確である。これに対して、今回の2003年時点では、狭義のFDが高等教育政策の柱に建てられ、行政指導によってシステムから機関の広範な次元に組織的な制度化が図られる段階に

移行した結果、制度化は単なる理念や観念の段階にとどまるのではなく、行動や実践の具体的な取組みへと展開されつつある実態が調査結果に刻印されていると解される。その結果、画期的な転換が起こりつつあることが実証的に把握できることになった。

第1に、古い制度から新しい制度への移行期には、古い理念、価値、文化、風土、土壌と新しい理念、価値、文化、風土、土壌が衝突して、緊張、摩擦、葛藤が生じるのは回避できないし、実際にもその兆候が十分見られる。概観したように、そこには広義の概念と狭義の概念、欧米型と日本型、トップダウンとボトムアップ、研究志向と教育志向、国立セクターと私立セクター、古い世代の教員と新しい世代の教員、理系分野と文系分野、といった様々な側面の葛藤が惹起されていると言わなければならない。本稿では、それらのいくつかにスポットを当てて、若干の考察を試みてみた。衝突や葛藤が起こることは、負のイメージが強いとも言えるが、葛藤の発生は改革が進行している証左でもあるから、必ずしも悲観的に捉える必要はないかもしれない。

第2に、これらの葛藤の中では、日本型と欧米型、旧来型と新来型が集約的に具現している研究と教育の葛藤が目される。これは従来の段階では研究偏重が強かったものが、今回の段階では教育志向が強まったことが原因と考えられ、新たな狭義のFDが制度化を実現しつつある事実を象徴的に示している点で印象的である。その意味で、一世紀以上にわたって経験したことのない大幅な大学教員の意識改革が胎動しつつあることが明確である。教育改善の必要性や実際の改革への取組みを追求する行動次元の動きも大幅に活発になりつつあることが判明した。

第3に、同時に、制度の上でも古い体制と新しい体制の競合状態が持続しており、古い価値観を内面化し、社会化した教員集団と新しい価値観を内面化し、社会化をしつつある教員集団との間の差異が、セクター、専門分野、教員職位などの指標間に具現している事実も否定しがたい。システム、機関、組織、集団の間に緊張、摩擦、葛藤が出現していると観察される。セクター間では、国立が改革をリードし、私立は先進部分と後進部分が2極化し、公立は概して緩慢であることが判明した。

第4に、欧米型、とりわけアメリカ型のFDの導入は、旧来型のFDと比較して、教育重視のモデルであるが、戦後の大学教育改革がアメリカモデルの移植の改革であったこと、しかもそれは必ずしも成功を収めなかったことを想起すると、今回はそのやり直しを意味している側面があることは否めない。戦後60年間の新制大学の中で種々試みられた改革の理念や道具が結構アメリカの大学改革の翻訳版であることを勘案すれば、それを促進するアメリカ型FDが随伴して移植されたにもかかわらず、日本の文化、風土、土壌へは定着しなかったことを示唆する。その点、旧来の日本型FDとアメリカ型FDが葛藤を伴いながら、いかなる化合や結合を行い、いわゆる「化学変化」を生起するか否かは、今後のFD制度化の成否を占う重要な鍵を握っていると考えられるのであり、その実質化が目されるのである。

【注】

1) 本稿は、有本章「FDの制度化と葛藤の類型」『FDの制度化に関する研究(2)—2003年教員調査報告』

を一部修正して再掲したものである。

【参考文献】

- 天野郁夫（1993）『旧制専門学校』玉川大学出版部。
- 有本章（1989）「外国の大学授業—FD/S Dの動向と実態」片岡徳雄・喜多村和之（編）『大学授業の研究』玉川大学出版部。
- 有本章（1997）「FD の構造と機能に関する専門分野の視点」『大学論集』26 集，広島大学大学教育研究センター。
- 有本章（2001）「FD の制度化における社会的条件の役割」『大学論集』31 集，広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（2004）「FD の制度化の開始と展開」有本章編『FD の制度化に関する研究（1）』広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（編）（1990）『大学教育の改善に関する調査研究—全国大学教員調査報告書』（高等教育研究叢書5）広島大学大学教育研究センター。
- 有本章（編）（1991a）『諸外国のFD/S Dに関する比較研究』（高等教育研究叢書12）広島大学大学教育研究センター。
- 有本章（編）（1991b）『学術研究の改善に関する調査研究—全国高等教育機関教員調査報告書』（高等教育研究叢書10）広島大学大学教育研究センター。
- 有本章・江原武一（編著）（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- Altbach, P.G. (ed.), 1996 *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P.G. (2001) 'The American Academic Model in Comparative Perspective', P.G. Altbach, P.J. Gumpert, and D.B. Johnstone, (eds.), *In Defense of American Higher Education*. pp. 11-57.
- Bergquist, W.H., Phillips, S.R., Quehl, G. (eds.), (1975) *A Handbook for Faculty Development*. The Council for the Advancement of Small Colleges.
- Boyer, E.L. (1991) *Scholarship Reconsidered*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部, 1994年)
- Brint, B. (ed.) (2002) *The Future of University of Intellect*. The Changing American University Stanford University Press.
- Clark, B. (1983) *Higher Education System*, University of California Press. (有本章訳『高等教育システム』1994年)
- Cook, C.E. (2002) 'Faculty Development', J.J.F Forest and K. Kinser, (ed.), *Higher Education in the United States: Encyclopedia*, pp.211-224.

- 大学基準協会（2004）『特色ある大学教育支援プログラム事例集』文部科学省。
- 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』（答申）。
- 伊藤秀子・大塚雄作（編）（1999）『ガイドブック大学授業の改善』有斐閣選書。
- Light, D. (1974) 'Introduction: The Structure of the Academic Profession', *Sociology of Education*, Vol. 47, pp. 2-28.

第2章 日本におけるFD活動の実態と今後の課題 — 一時系列比較の結果から —

大膳 司・有本 章・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」教育の中心として高等教育への期待は高まっている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、18歳人口の減少によって、進学者数の絶対数が減少し、大学進学が広き門に転じたため、進学者の確保を巡る状況は多くの大学にとって概して厳しい状況を呈している。

同時に大学進学率の増加によって、高等教育の大衆化、ポスト大衆化、さらにはユニバーサル化が足早に進行することになった。1992年度をピークとした18歳人口はその後減少の一途を辿っている。他方、1992年度の高卒者の大学進学率は30.0%であったが、その後、大学進学率は急増し、2006年度において51.5%となった。大学へのユニバーサルアクセス化は、「分数ができない大学生」との標語に代表されるように、大学生の興味・やる気・学力などの多様化を伴い、大学教育に対して深刻な影響を及ぼしている²⁾。このような大衆化による学力の多様化という事態を改善するために、個別大学では、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制）や厳格な成績評価（GPA制度）の導入など教育内容等の改革を進めており³⁾、文部科学省も、それらの個別大学の教育改革を支援するため、「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、18歳人口の減少に伴って、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。需要の潤沢な状況（18歳人口が潤沢・合格率が低い）においては試験地獄と称される社会状況が生じ⁵⁾、高校生はプレッシャーを感じながら受験勉強を余儀なくされていたが、需用が減少（18歳人口が減少・全員合格）し始めると、高等教育機関の顧客である高校生や大学生に対して、出前授業や公開授業、オープンキャンパス、奨学金の拡大、ピアサポート、キャリアディベロップメント、授業評価、等のさまざまな学生支援サービスが拡大する。言うまでもなく、これらの大学教育改革と称される諸活動の最前線に立つのは、他でもなく大学教員である。

日本の大学教員は世界的に見て、研究志向性が強い傾向を持ってきた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ざるを得ない。そのための活動がFaculty Development活動（大学教員の資質開発活動、以下FD活動と略）である。

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⁾。

1. 教育活動や教育改善活動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

学士課程教育はうまくいっているのか質問した(表1)。

2006年調査において、「うまくいっている」と評価した大学は9.5%のみで、これは2003年調査と同程度に、大学教育に課題が残っていると学長は認識していることを示す。これに「ある程度うまくいっている」と回答した大学を含めると91.2%となり、学士課程教育はある程度はうまくいっていると認識する割合は、2003年調査時に比べて、3.1%ほど微増していることが分かる。

表1. 学士課程教育の評価

| | 2006年 (a) | 2003年 (b) | n.s. (a)-(b) |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| うまくいっている | 9.5% | 11.3% | -1.8% |
| ある程度うまくいっている | 81.7% | 78.8% | 4.9% |
| どちらともいえない | 8.5% | 9.8% | -1.3% |
| あまりうまくいっていない | 0.8% | 2.1% | -1.8% |
| 合計 | 306 | 338 | |

2) 学士課程教育評価の観点

それでは、どのような観点から学士課程教育は評価されたのであろうか。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)。

2006年調査において、学士課程教育を評価する際に重視した程度をその高い順(平均値の小さい順)に示すと、「1. 在学生による評価」「8. 教育の自己点検結果」「3. 学生の就職状況」となっている。これを2003年調査と比較した時、全ての評価観点到わたって重視度が高まっており(平均値が小さくなっている)、その中でも有意に重視度の上昇した評価観点は、「9. 外部評価・第三者評価による評価結果」「3. 学生の就職状況」「1. 在学生による評価」「2. 卒業生による評価」「7. 卒業生に対する企業の評価」であった。すなわち、学士課程教育を評価する観点が広がっていると同時に、大学外部の視点から評価する傾向が高まっている。

(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が必要であるか否かを質問した(表3)。2006年調査において、「必要である」「ある程度必要である」を合わせると99.6%となっていて、ほとんどの大学が教育の改善や活性化が必要であると回答している。

教育の改善や活性化が必要であると回答する大学の比率は、1989年、2003年、2006年と経るにつれて微増している。

表2. どのような評価結果に基づいて学士課程教育を評価したか

| | (2006年調査) | | ** | * | ** | | * | | ** |
|--------------|-------------|-------------|------------|---------------|-------------|-----------------------|-----------------|--------------|----------------------|
| | 1. 在学生による評価 | 2. 卒業生による評価 | 3. 学生の就職状況 | 4. 学生の大学院進学状況 | 5. 留学生による評価 | 6. 受験産業・マスコミの評価(偏差値等) | 7. 卒業生に対する企業の評価 | 8. 教育の自己点検結果 | 9. 外部評価・第三者評価による評価結果 |
| 重視した | 34.1% | 18.6% | 36.6% | 11.9% | 8.0% | 8.8% | 18.8% | 33.2% | 25.2% |
| ある程度重視した | 57.8% | 41.5% | 53.5% | 37.6% | 27.2% | 41.9% | 40.3% | 58.6% | 30.1% |
| どちらとも言えない | 6.2% | 12.6% | 6.6% | 29.7% | 27.6% | 27.1% | 20.1% | 5.3% | 11.1% |
| あまり重視しなかった | 1.3% | 6.0% | 0.3% | 13.2% | 7.0% | 14.5% | 4.0% | 1.0% | 1.0% |
| 重視しなかった | 0.0% | 0.3% | 1.0% | 4.6% | 5.0% | 4.3% | 1.0% | 0.0% | 0.0% |
| 実施していない | 0.6% | 20.9% | 2.0% | 3.0% | 27.2% | 4.0% | 14.9% | 2.0% | 32.7% |
| 合計 | 308 | 301 | 303 | 303 | 301 | 303 | 303 | 303 | 304 |
| 平均値(a) | 1.77 | 2.90 | 1.82 | 2.70 | 3.59 | 2.77 | 2.71 | 1.82 | 3.19 |
| 平均値の差(a)-(b) | -0.27 | -0.40 | -0.33 | -0.27 | -0.18 | -0.22 | -0.28 | -0.10 | -0.39 |

| | (2003年調査) | | | | | | | | |
|------------|-------------|-------------|------------|---------------|-------------|-----------------------|-----------------|--------------|----------------------|
| | 1. 在学生による評価 | 2. 卒業生による評価 | 3. 学生の就職状況 | 4. 学生の大学院進学状況 | 5. 留学生による評価 | 6. 受験産業・マスコミの評価(偏差値等) | 7. 卒業生に対する企業の評価 | 8. 教育の自己点検結果 | 9. 外部評価・第三者評価による評価結果 |
| 重視した | 31.3% | 13.0% | 29.6% | 9.4% | 4.6% | 5.7% | 11.7% | 32.9% | 20.4% |
| ある程度重視した | 53.2% | 38.4% | 51.4% | 34.7% | 27.6% | 34.7% | 44.3% | 54.4% | 28.1% |
| どちらとも言えない | 7.6% | 14.5% | 8.5% | 26.1% | 22.1% | 28.7% | 18.5% | 7.1% | 6.6% |
| あまり重視しなかった | 2.0% | 3.0% | 2.1% | 15.8% | 8.0% | 19.3% | 3.7% | 1.8% | 3.3% |
| 重視しなかった | 0.3% | 1.5% | 1.8% | 7.3% | 7.1% | 8.2% | 3.1% | 0.6% | 1.5% |
| 実施していない | 5.6% | 29.6% | 6.6% | 8.7% | 30.7% | 3.3% | 18.8% | 3.2% | 40.1% |
| 合計 | 342 | 331 | 331 | 329 | 326 | 331 | 325 | 340 | 334 |
| 平均値(b) | 2.04 | 3.30 | 2.15 | 2.97 | 3.78 | 2.89 | 2.99 | 1.92 | 3.58 |

(注) 表中の平均値は「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

* p<0.05, ** p<0.01

表3. 教育の改善や活性化の必要性

| | 2006年 (a) | 2003年 (b) | 1989年 (c) | n.s. (a)-(b) | n.s. (b)-(c) |
|-----------|---------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| 必要である | 270 86.5% | 308 90.1% | 129 98.5% | 0.7% | 0.4% |
| ある程度必要である | 41 13.1% | 30 8.8% | | | |
| どちらともいえない | 0 0.0% | 0 0.0% | 2 1.5% | 0.0% | -1.5% |
| あまり必要でない | 1 0.3% | 3 0.9% | 0 0.0% | -0.9% | 1.2% |
| 必要でない | 0 0.0% | 1 0.3% | | | |
| 合計 | 312 100.0% | 342 100.0% | 132 100.0% | | |

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

また、2003年調査時に比べて、「4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」を理由にした大学が有意に増加し、逆に、「6. 生涯教育機関としての大学の役割が増大(社会人学生の増加等)しているため」を理由にした大学は有意に減少している。大学としては、学生から徴収する授業料は経営上重要であるため、学生該当年齢人口の減少に対応するための教育の改善や活性化を行うという傾向は、対処療法的ではあっても致し方ないことであろう。しかし、「生涯学習機関としての大学」との認識が薄れていることは、現行の教育改革の流れに反する変化ではないかと危惧される。

表4. 教育の改善や活性化を必要とする理由

| | 2006年 | | 2003年 | | 1989年 | | 差の検定 | | 差の検定 | |
|--|--------------|----|--------------|----|-------------|----|-------|------------|------|-------|
| | はい (a)' | 順位 | はい (a)' | 順位 | はい (a) | 順位 | (a)'' | -(a)' | (a)' | -(a) |
| 1. 学生に意欲を持って学習してもらうため | 252 93.3% | 1 | 290 94.2% | 1 | ※ | | | -0.9% | | ※ |
| 10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため | 193 71.5% | 2 | 237 76.9% | 2 | 83 64.8% | 1 | | -5.4% | | ** |
| 4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため | 159 58.9% | 3 | 153 49.7% | 4 | 66 51.2% | 4 | | * 9.2% | | -1.5% |
| 2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため | 149 55.2% | 4 | 146 47.4% | 5 | ※ | | | 7.8% | | ※ |
| 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 | 126 46.7% | 5 | 130 42.2% | 6 | 24 18.6% | 7 | | 4.5% | | *** |
| 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 | 119 44.1% | 6 | 154 50.0% | 3 | 73 56.6% | 3 | | -5.9% | | -6.6% |
| 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) | 113 41.9% | 7 | 119 38.6% | 8 | ※ | | | 3.9% | | ※ |
| 11. 教育活動が大学評価の対象となっているため | 109 40.4% | 8 | 120 39.0% | 8 | ※ | | | 1.4% | | ※ |
| 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 | 91 33.7% | 9 | 130 42.2% | 7 | 76 59.4% | 2 | | * -8.5% | | *** |
| 7. 社会や国民からの大学教育批判に応えるため | 63 23.3% | 10 | 80 26.0% | 10 | 28 21.9% | 6 | | -2.7% | | 4.1% |
| 5. 外国人留学生に入学してもらうため | 23 8.5% | 11 | 27 8.8% | 11 | 29 22.5% | 5 | | -0.3% | | *** |
| 12. その他 | 15 5.6% | 12 | 23 7.5% | 12 | 9 7.0% | 8 | | -1.9% | | -0.1% |

注) * p<0.05、** p<0.01、*** p<0.001

(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、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段階の回答を求めた(表5)。

表5. 大学教育の達成レベルを高めるための事項

| | 2006年調査 | | 2003年調査 | | | 2006年調査 | | 2003年調査 | |
|---|---------|------|---------|------|-------------------------------------|---------|------|---------|------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| ⑩教員が授業内容を工夫する | 1.19 | 0.42 | 1.17 | 0.39 | (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) | 1.70 | 0.67 | 1.76 | 0.65 |
| ⑪教員が授業の準備を周到に行う | 1.29 | 0.49 | 1.22 | 0.44 | ⑫オフィスアワーを設ける | 1.78 | 0.75 | 1.87 | 0.79 |
| ⑬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) | 1.32 | 0.51 | 1.27 | 0.50 | ⑭教員が学生の授業参加を促す | 1.84 | 0.71 | 1.82 | 0.79 |
| ⑮教育組織のカリキュラムを見直す | 1.36 | 0.50 | 1.39 | 0.57 | (23)厳格な成績評価を行う(例、GPA制) | 1.88 | 0.75 | 1.92 | 0.79 |
| ⑯教員が学生の質問や意見に関心を持つ | 1.40 | 0.54 | 1.34 | 0.53 | ⑰視聴覚機器を有効に活用する | 1.99 | 0.62 | 1.94 | 0.67 |
| (36)教育活動の自己点検・評価を行う | 1.40 | 0.58 | 1.35 | 0.53 | (21)ティーチング・アシスタント(TA)を活用する | 2.04 | 0.69 | 2.02 | 0.69 |
| ⑱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) | 1.43 | 0.56 | 1.36 | 0.52 | (29)リメディアル教育(補習授業)を充実させる | 2.05 | 0.69 | 2.15 | 0.76 |
| (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 | 1.48 | 0.63 | 1.42 | 0.57 | (25)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) | 2.07 | 0.72 | 2.15 | 0.79 |
| ⑳学生が熱心に学習する | 1.49 | 0.59 | 1.38 | 0.58 | ⑳教員が学生を高めるよう努力する | 2.13 | 0.75 | 2.17 | 0.80 |
| ㉑教員が学生の成長発達に関心を持つ | 1.49 | 0.58 | 1.47 | 0.59 | (28)学業成績上位者を表彰する制度を設ける | 2.15 | 0.81 | 2.23 | 0.85 |
| ㉒授業のシラバスを学生に提示する | 1.50 | 0.66 | 1.45 | 0.68 | (31)1学期に取得可能な単位数の上限を設定する(CAP制) | 2.23 | 0.86 | 2.37 | 0.88 |
| (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) | 1.53 | 0.72 | 1.56 | 0.69 | ㉓学生が豊富な知識を持っている | 2.24 | 0.75 | 2.25 | 0.77 |
| ㉔教育組織の教育目的・目標を見直す | 1.54 | 0.75 | 1.57 | 0.75 | (30)セメスター制を採用する | 2.26 | 0.88 | 2.14 | 0.91 |
| (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) | 1.58 | 0.60 | 1.54 | 0.57 | (32)他学部での授業が聴講可能である | 2.28 | 0.89 | 2.19 | 0.92 |
| ㉕教員が豊富な知識を持っている | 1.60 | 0.56 | 1.54 | 0.62 | (33)他大学と単位互換を行う | 2.28 | 0.82 | 2.30 | 0.84 |
| (27)教育施設・設備を充実させる(例、視聴覚機器の整備等) | 1.62 | 0.60 | 1.58 | 0.59 | (35)転学部・転学科制度を設ける | 2.49 | 0.90 | 2.44 | 0.94 |
| ㉖少人数で教育を行う | 1.64 | 0.64 | 1.57 | 0.68 | (38)大学が都市に位置している | 2.53 | 0.93 | 2.44 | 0.98 |
| ㉗教員が優れた研究力を持っている | 1.68 | 0.68 | 1.64 | 0.69 | (34)主専攻・副専攻制を設ける | 2.65 | 0.89 | 2.72 | 0.86 |
| | | | | | ㉘国際的に標準とされるテキストを使って授業をする | 2.95 | 0.81 | 2.97 | 0.82 |
| | | | | | ㉙英語を使って授業をする | 2.99 | 0.89 | 3.05 | 0.89 |

右上に続き →

(注)表中の平均値は、「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、として計算した

* p<0.05 ** p<0.01

2006年調査において、重要度の高い順に示せば、「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」「⑩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)」「②教育組織のカリキュラムを見直す」「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」であった。第一に、教員の意識や活動の改善(FD)が重要であると認識されている。

これを2003年調査時と比べると、重要度が有意に上がった事項は、「(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)」であり、逆に、2003年調査に比べて重要度が有意に下がった事項は、「④学生が熱心に学習する」と「⑩教員が豊富な知識を持っている」である。

この結果は、学生や教員の個人的な資質を重視することの重要性は薄らぎ、学生を組織的に支援するという視点が重視され始めていると読めるのではあるまいか。

(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、最近5年間に、なんらかの組織的な(例えば、委員会のような形で)検討をしたか質問した(表6)。2006年調査においては、「検討して、新たな教育目標を設定した」は68.6%、「検討したが、新たな教育目標を設定できなかった」は7.7%、「検討していない」は14.1%、「その他」は9.6%であった。2003年当時の教育目的・目標を検討した大学の状況と有意な違いはない。

表6. 教育目的・目標の組織的な検討状況

| | 2006年 (a) | 2003年 (b) | 1989年 (c) | n.s. (a)-(b) | **** (b)-(c) |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| 検討して、新たな教育目標を設定した | 214 68.6% | 222 66.1% | 59 45.7% | 2.5% | 20.4% |
| 検討したが、新たな教育目標を設定できなかった | 24 7.7% | 26 7.7% | 28 21.7% | 0.0% | -14.0% |
| 検討しなかった | 44 14.1% | 41 12.2% | 37 28.7% | 1.9% | -16.5% |
| その他 | 30 9.6% | 47 14.0% | 5 3.9% | -4.4% | 10.1% |
| 合計 | 312 100.0% | 336 100.0% | 129 100.0% | * | * |

注) **** p<0.001

2) 教育内容(カリキュラム)の組織的な検討

続いて、教育内容(カリキュラム)の組織的な検討状況を見ると、2006年調査において、「検討して、新たなカリキュラムを策定した」は84.2%、「検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった」は3.6%、「検討しなかった」は3.6%、「その他」は8.6%であった(表7)。2003年当時の教育内容の組織的

な検討状況と有意な違いはない。

3) 教育内容を組織的に検討した観点

2006年調査において、教育内容（カリキュラム）を組織的に検討した観点について質問した（表8）。最も重視した観点は、「教養教育に対する社会的ニーズ」（57.5%）で、続いて「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」（47.3%）、「社会の情報化」（36.6%）、「学生の大衆化」（34.8%）、「社会の国際化」（34.4%）である。2003年調査に比べて、重視度が有意に高くなっている観点は、「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」のみであった（危険率10%）。逆に、重視度が有意に低くなった観点は、「社会の情報化」と「経営の合理化」である。

表7. 教育内容の組織的な検討状況

| | 2006年 (a) | 2003年 (b) | 1989年 (c) | n.s. | * |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------|---------|
| | | | | (a)-(b) | (b)-(c) |
| 検討して、新たなカリキュラムを策定した | 255 84.2% | 284 84.0% | 118 91.5% | 0.2% | -6.0% |
| 検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった | 11 3.6% | 5 1.5% | | 2.1% | |
| 検討しなかった | 11 3.6% | 17 5.0% | 8 6.2% | -1.4% | -1.2% |
| その他 | 26 8.6% | 32 9.5% | 3 2.3% | -0.9% | 7.2% |
| 合計 | 303 100.0% | 338 100.0% | 129 100.0% | * | * |

注) * p<0.05

表8. 教育内容を組織的に検討した視点

| | (2006年) | | | | | | |
|-----|-------------------------|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|--------|
| | 1. 教育のグローバル・スタンダード化のニーズ | 2. 社会の国際化 | 3. 社会の情報化 | 4. 教養教育に対する社会的ニーズ | 5. 経営の合理化 | 6. 学生の大衆化 | 7. その他 |
| はい | 47.3% | 34.4% | 36.6% | 57.5% | 6.6% | 34.8% | 21.6% |
| いいえ | 52.7% | 65.6% | 63.4% | 42.5% | 93.4% | 65.2% | 78.4% |
| 合計 | 273 | 273 | 273 | 273 | 273 | 273 | 273 |

| | (2003年) | | | | | | |
|-----|-------------------------|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|--------|
| | 1. 教育のグローバル・スタンダード化のニーズ | 2. 社会の国際化 | 3. 社会の情報化 | 4. 教養教育に対する社会的ニーズ | 5. 経営の合理化 | 6. 学生の大衆化 | 7. その他 |
| はい | 39.1% | 39.1% | 49.1% | 49.8% | 11.8% | 34.6% | 26.6% |
| いいえ | 60.9% | 60.9% | 50.9% | 50.2% | 88.2% | 65.4% | 73.4% |
| 合計 | 289 | 289 | 289 | 289 | 289 | 289 | 289 |

注) ** p<0.01, * p<0.05, + p<0.10

4) 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。その場合、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

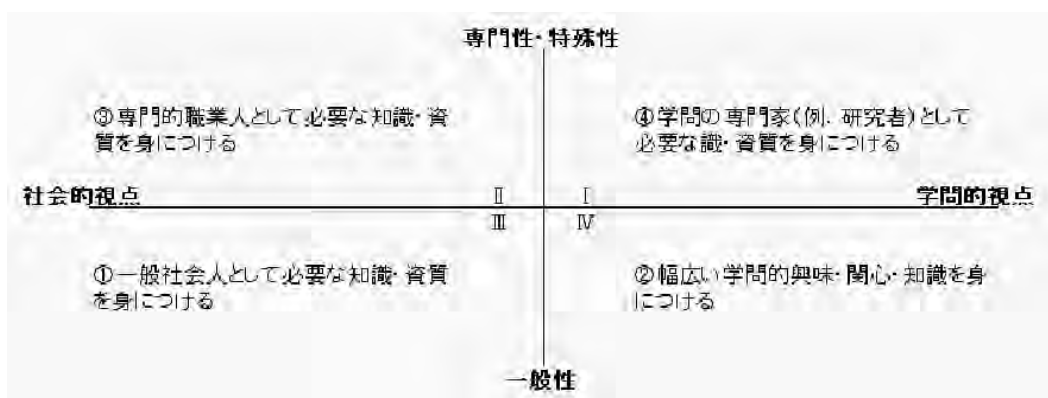


表9. 学士課程教育の目的意識の変化

| | | 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 | 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 |
|-------|-----------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 2016年 | 関連がある | 63.4% | 61.3% | 69.7% | 23.1% |
| | ある程度関連がある | 32.8% | 33.9% | 25.8% | 42.3% |
| | どちらとも言えない | 2.9% | 3.5% | 3.5% | 17.9% |
| | あまり関連がない | 1.0% | 1.0% | 1.0% | 14.7% |
| | 関連がない | 0.0% | 0.3% | 0.0% | 1.9% |
| | 合計 | 314 | 313 | 314 | 312 |
| 平均値 | | 1.42 | 1.45 | 1.36 | 2.30 |
| 2013年 | 関連がある | 67.2% | 67.8% | 71.4% | 23.7% |
| | ある程度関連がある | 29.8% | 28.8% | 23.6% | 40.1% |
| | どちらとも言えない | 1.5% | 4.1% | 3.2% | 19.6% |
| | あまり関連がない | 1.5% | 1.2% | 1.7% | 14.9% |
| | 関連がない | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 1.8% |
| | 合計 | 341 | 342 | 343 | 342 |
| 平均値 | | 1.38 | 1.39 | 1.35 | 2.31 |

(注) 表中の平均値は、「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。

学士課程教育の目標意識の時系列変化を見ると、2006年調査において、学士課程教育の目的に最も関連があるとするのは「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」であり、続いて、「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」となっている。この傾向は、2003年調査結果と同様である。

(5) 教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動・重視されている活動

1) 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、以下に示した各活動は、どの程度重視するのが望ましいですか」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いて望ましい活動を確認した（表10）。

2006年調査において、教員の昇進審査に際して重視するのが望ましいとする活動は、「②教育活動」「①研究活動」「③学内の管理・運営活動」「④社会サービス活動」の順となっている。1989年調査、2003年調査、2006年調査と経るにつれて、「②教育活動」を重視するのが望ましいとする意識が強くなり、逆に、「①研究活動」を重視するのが望ましいとする意識は微減している。

表10. 教員昇進審査に際して重視するのが望ましい活動

| | 重視する のが望 ましい | ある程度 重視する のが望 ましい | どちらと も言えな い | あまり重 視しない のが望 ましい | 重視しな いのが 望ましい | 合計 => | 2006年 | | 2003年 | | 1989年 | |
|-----------------|--------------------|----------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 平均 値 | 標準 偏差 | 平均 値 | 標準 偏差 | 平均 値 | 標準 偏差 |
| ①研究活動 | 193 63.8% | 108 35.4% | 2 0.7% | 2 0.7% | 0 0.0% | 305 100.0% | 1.39 | 0.54 | 1.40 | 0.53 | 1.31 | 0.62 |
| ②教育活動 | 251 82.3% | 53 17.4% | 1 0.3% | 0 0.0% | 0 0.0% | 305 100.0% | 1.18 | 0.39 | 1.20 | 0.46 | 1.95 | 1.24 |
| ③学内の管 理・運営活動 | 63 20.7% | 197 64.8% | 40 13.2% | 4 1.3% | 0 0.0% | 304 100.0% | 1.95 | 0.63 | 2.00 | 0.69 | 2.46 | 1.09 |
| ④社会サービ ス活動 | 50 16.4% | 181 59.5% | 69 22.7% | 4 1.3% | 0 0.0% | 304 100.0% | 2.09 | 0.66 | 2.10 | 0.67 | 2.67 | 1.16 |

注) 表中の平均値は、「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

2) 昇進審査に際して現実に重視されている活動

「教員の昇進審査に際して、以下に示した各活動は、現実に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質問し、その結果を時系列に示した（表11）。2006年調査において、教員の昇進審査に際して現実に重視されている活動は、重視度の順に、「①研究活動」「②教育活動」「③学内の管理・運営活動」「④社会サービス活動」となっている。1989年調査、2003年調査、2006年調査と経るにつれて、「②教育活動」を重視する傾向はより強くなってはいるものの、「①研究活動」を重視する傾向には変わり

はない。この結果、(1)の理念と(2)の現実にはズレが認められる。

表 11. 教員昇進審査に際して重視するのが望ましい活動

| | 重視されている | ある程度重視されている | どちらとも言えない | あまり重視されていない | 重視されていない | 合計 => | 2006年 | | 2003年 | | 1989年 | |
|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|------------|---------------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| ①研究活動 | 207 66.1% | 79 26.0% | 15 4.9% | 3 1.0% | 0 0.0% | 295 100.0% | 1.39 | 0.63 | 1.34 | 0.65 | 1.39 | 0.76 |
| ②教育活動 | 99 32.7% | 142 46.9% | 49 16.2% | 11 3.6% | 2 0.7% | 294 100.0% | 1.93 | 0.83 | 2.05 | 1.00 | 2.38 | 1.12 |
| ③学内の管理・運営活動 | 21 6.9% | 142 46.9% | 99 32.7% | 29 9.6% | 12 4.0% | 294 100.0% | 2.57 | 0.90 | 2.68 | 1.07 | 2.72 | 1.14 |
| ④社会サービス活動 | 14 4.6% | 104 34.4% | 137 45.4% | 38 12.6% | 9 3.0% | 293 100.0% | 2.75 | 0.85 | 2.90 | 0.99 | 3.06 | 1.23 |

注)表中の平均値は、「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、として計算した

2. FD 活動に対する意識と行動

(1) FD 活動は今後必要か

2006年調査において、FD活動を「必要である」か「ある程度必要である」と選択した大学を合わせると99.3%となり、ほとんどの大学が必要であると回答している(表12)。この傾向は2003年調査と違いはない。

表 12. FD 活動の必要性

| | 2006年調査 | 2003年調査 |
|-----------|---------|---------|
| 必要である | 76.4% | 78.4% |
| ある程度必要である | 22.9% | 19.5% |
| あまり必要ない | 0.7% | 1.8% |
| 必要ない | 0.0% | 0.3% |
| 合計 | 297 | 334 |

(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

2006年調査において、「大学の方針がある」は56.4%、「大学の方針を検討中」は32.6%となっており(表13)、2003年調査時に比べると、FDに関する方針を設定している大学は2倍増加している。この点での問題点は改善されている。

表 13. FD に関する組織レベルの方針の有無

| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
|--------------------|-------------|-------------|
| 大学の方針がある | 56.5% | 27.7% |
| 大学の方針を検討中 | 32.4% | 58.5% |
| 大学の方針は特になく検討もしていない | 11.1% | 15.8% |
| 合計 | 306 | 386 |

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・活性化の必要性の意識が高いことは表 3 で示したとおりであるが、FD 活動の実施状況はどうなっているのだろうか。そこで、過去 5 年間に、教育に関する FD 活動を実施したかどうかを質問した (表 14)。2006 年調査において、あなたの大学で過去 5 年の間に、教育に関する FD 活動を実施したか質問したところ、実施した大学は 81.5%である。2003 年に比べると有意ではないが 7.7%の微増が確認される。

表 14. FD 活動の実施状況

| | 2006年 (a) | 2003年 (b) | 1989年 (c) | n.s. | *** |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------|---------|
| | (a) | (b) | (c) | (a)-(b) | (b)-(c) |
| 実施した | 248 81.0% | 242 73.3% | 18 13.7% | 7.7% | 59.6% |
| 現在実施していないが、検討中 | 43 14.1% | 58 17.6% | 12 9.2% | -3.5% | 8.4% |
| 実施しなかった | 14 4.6% | 29 8.8% | 99 75.6% | -4.2% | -66.8% |
| わからない | 1 0.3% | 1 0.3% | 2 1.5% | 0.0% | -1.2% |
| 合計 | 306 100.0% | 330 100.0% | 131 100.0% | | |

注) *** p<0.001

2) FD 活動の内容領域

続いて、FD 活動の内容領域を時系列に示した (表 15)。2006 年調査において、最も多くの大学が FD の内容領域としているのが、「1. 教育活動」であった (93.1%)。続いて、「6. 自己点検・評価」(51.5%)、「2. 研究活動」(32.1%) となっている。この傾向は 2003 年調査と変化はなかった。日本における FD 活動は、教育活動に焦点化されたものとなっている。

表 15. FD の内容領域

| | 日本(2006年) | | 日本(2003年) | |
|--------------------|-----------|----|-----------|----|
| | 選択率 | 順位 | 選択率 | 順位 |
| 1. 教育活動 | 83.3% | 1 | 83.0% | 1 |
| 6. 自己点検・評価 | 51.8% | 2 | 47.5% | 2 |
| 2. 研究活動 | 32.6% | 3 | 31.8% | 3 |
| 7. 教員のキャリア開発 | 22.0% | 4 | 22.0% | 4 |
| 3. 社会サービス活動 | 15.0% | 5 | 14.0% | 5 |
| 4. 管理運営活動 | 10.2% | 6 | 9.9% | 6 |
| 8. あまり明確にしてい ない | 6.7% | 7 | 5.8% | 7 |
| 5. 人事事項 | 2.9% | 8 | 2.3% | 8 |
| 9. その他 | 1.3% | 9 | 2.3% | 9 |

表 16. 教育に関する FD 活動の実施内容

| | 2006年 | | 2003年 | | 1989年 | | 関連性の検定 (a)" -(a)' | 関連性の検定 (a)' -(a) |
|----------------|--------------|----|--------------|----|-------------|----|----------------------|---------------------|
| | 実施した (a)' | 順位 | 実施した (a)' | 順位 | 実施した (a) | 順位 | | |
| 1. 講義方法 | 206 83.1% | 1 | 194 80.2% | 1 | 11 61.1% | 3 | n.s. 2.9% | n.s. 19.1% |
| 3. 学生指導の方法 | 157 63.3% | 2 | 134 55.4% | 2 | 13 72.2% | 1 | n.s. 7.9% | n.s. -16.8% |
| 2. 学生評価の仕方 | 127 51.2% | 3 | 125 51.7% | 3 | 12 66.7% | 2 | n.s. -0.4% | n.s. -15.0% |
| 4. カリキュラムの組み方 | 103 41.5% | 4 | 116 47.8% | 4 | 10 55.8% | 4 | n.s. -6.4% | n.s. -7.6% |
| 7. 教員と学生との関係作り | 103 41.5% | 5 | 107 44.2% | 5 | 8 44.4% | 5 | n.s. -2.7% | n.s. -0.2% |
| 12. 大学・高等教育論 | 46 18.6% | 6 | 33 13.6% | 7 | 4 23.5% | 8 | n.s. 5.0% | n.s. -9.8% |
| 8. 卒業論文の指導方法 | 29 11.7% | 7 | 24 9.8% | 10 | 4 23.5% | 10 | n.s. 1.8% | n.s. -13.6% |
| 5. テスト問題の作成 | 26 10.5% | 8 | 37 15.3% | 6 | 5 27.8% | 6 | n.s. -4.8% | n.s. -12.5% |
| 6. 討論の技法 | 25 10.1% | 9 | 33 13.6% | 8 | 4 22.2% | 9 | n.s. -3.6% | n.s. -8.6% |
| 13. その他 | 23 9.3% | 10 | 29 12.0% | 9 | 1 5.6% | 13 | n.s. -2.7% | n.s. 6.4% |
| 9. 研究活動のあり方 | 22 8.9% | 11 | 21 8.7% | 11 | 5 27.8% | 7 | n.s. 0.2% | ** -19.1% |
| 10. 管理・運営のあり方 | 15 6.0% | 12 | 10 4.1% | 13 | 4 23.5% | 11 | n.s. 1.9% | *** -19.4% |
| 11. 社会サービスのあり方 | 9 3.6% | 13 | 12 5.0% | 12 | 3 17.6% | 12 | n.s. -1.3% | n.s. -12.7% |

3) 教育に関する FD 活動の実施内容

過去5年間に実施した教育に関するFD活動の内容について質問した(表16)。実施内容を多い順に示すと、「1. 講義方法」(83.1%)、「3. 学生指導の方法」(63.3%)、「2. 学生評価の仕方」(51.2%)、「7.

教員と学生との関係作り」(41.5%)、「4. カリキュラムの組み方」(41.5%)、となっている。この上位 5 つの内容は、1989 年調査時点から変化がなかった。日本の FD 活動内容は、教育活動を有効に行うための方法や技術に関する内容を中心に構成されていることが分かる。

4) FD の取組において目的としている「よい教員」のタイプ

FD の取組において目的としている「よい教員」のタイプとして最も多くの大学で指摘されたのが「3. 研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員」(60.75%)であり、続いて、「2. 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員」(34.8%)である(表 17)。2003 年調査時に比べて、「2. 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員」を FD の取組において目的としている「よい教員」のタイプとして選択する大学が微増している。

表 17. FD の取組において目的としている「よい教員」のタイプ

| | n.s. | |
|---|---------|---------|
| | 2006年調査 | 2003年調査 |
| 1. 教育よりもむしろ専門分野の研究を重視し、学問業績に能力を発揮している教員 | 0.2% | 0.3% |
| 2. 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員 | 34.8% | 31.8% |
| 3. 研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員 | 60.7% | 62.3% |
| 4. 研究や教育よりもむしろ社会サービスに力を発揮している教員 | 0.2% | 0.3% |
| 5. 研究や教育よりもむしろ管理運営やマネジメントに力を発揮している教員 | 4.2% | |
| 6. その他 | 3.0% | 5.3% |
| 合計 | 299 | 337 |

表 18. FD 活動実施委員会の設置

| | ** | |
|------------------|---------|---------|
| | 2006年調査 | 2003年調査 |
| 設置している | 77.4% | 65.4% |
| 設置していないが設置を検討中 | 15.1% | 21.0% |
| 設置していないし検討もしていない | 7.5% | 13.6% |
| 合計 | 305 | 338 |

注) ** p<0.01

(4) FD 活動実施委員会の設置

FD 活動実施の委員会は設置されているか質問したところ、2006 年調査において、「設置している」と回答した大学は 77.4%で、2003 年調査時のよりも 12%も増加（危険率 1%において有意に増加）している（表 18）。

(5) 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

1) 教育改善を支援するような組織の有無

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、「ある」と回答した大学は 37.3%で、2003 年調査時よりも危険率 5%において有意に（9.6%）増加していた（表 19）。

表 19. 教育改善を支援するような組織の有無

| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
|-----------|-------------|-------------|
| ある | 37.3% | 27.7% |
| 現在ないが、検討中 | 14.7% | 16.8% |
| ない | 48.0% | 55.5% |
| 合計 | 306 | 339 |

注) * $p < 0.05$

2) 教育改善を支援するような組織の評価

教育改善を支援するような組織は、FD 活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか質問したところ、2006 年調査において、「果たしている」と「ある程度果たしている」を合わせると 82.6%となり、かなり貢献していることが明らかになっている（表 20）。この傾向には 2003 年調査時点と比べて有意な変化は見られない。

表 20. 教育改善を支援する組織は、FD 活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか

| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
|------------|-------------|-------------|
| 果たしている | 47.7% | 32.6% |
| ある程度果たしている | 34.9% | 52.2% |
| どちらともいえない | 10.1% | 9.8% |
| あまり果たしていない | 4.6% | 4.3% |
| 果たしていない | 2.8% | 1.1% |
| 合計 | 113 | 92 |

(6) FD 活動の効果

1) 教員の諸活動の能力・資質の形成

これまではFDに関する大学の実施状況について検討したが、その効果は吟味する必要がある。そこで、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おいて、FD活動は効果を発揮したかどうかについて質問した(表21)。

2006年調査において、2003年調査時に比べてより諸能力・資質が高まったと回答のあったのは、教員の研究能力・資質と教員の管理運営能力・資質のみである。FD活動の目指している教育能力・資質の向上については、2003年調査において「高まった」と「ある程度まで高まった」を合わせて既に76.0%と高率の回答がなされており、2006年調査においてはそれ以上の変化がなかったことを意味している。

表 21. 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力・資質 | | |
|-------------|---------|---------|------------------|---------|---------|
| | 2006年調査 | 2003年調査 | | 2006年調査 | 2003年調査 |
| 高まった | 9.6% | 9.2% | 高まった | 3.6% | 1.5% |
| ある程度高まった | 68.7% | 66.8% | ある程度高まった | 27.6% | 20.5% |
| あまり高まっていない | 17.4% | 16.2% | あまり高まっていない | 30.5% | 28.4% |
| 高まっていない | 1.8% | 3.0% | 高まっていない | 3.6% | 4.5% |
| 対象としていない | 2.5% | 4.8% | 対象としていない | 34.5% | 45.1% |
| 合計 | 281 | 271 | 合計 | 275 | 264 |

| ②教員の研究能力・資質 | | | ④教員の管理運営能力・資質 | | |
|-------------|---------|---------|---------------|---------|---------|
| | 2006年調査 | 2003年調査 | | 2006年調査 | 2003年調査 |
| 高まった | 2.5% | 1.9% | 高まった | 1.4% | 0.4% |
| ある程度高まった | 25.5% | 23.2% | ある程度高まった | 19.6% | 18.8% |
| あまり高まっていない | 35.6% | 27.8% | あまり高まっていない | 37.0% | 25.6% |
| 高まっていない | 1.8% | 5.3% | 高まっていない | 7.6% | 6.8% |
| 対象としていない | 34.5% | 41.8% | 対象としていない | 34.4% | 48.5% |
| 合計 | 275 | 263 | 合計 | 276 | 266 |

注) * $p < 0.05$

注) ** $p < 0.01$

(7) FD 活動のこれまでの実績

1) FD 活動の発達段階

FD活動の現状を総合的に考えて、次の5段階のうちどの段階にあると診断しているかを質問したところ、最も多くの大学が「2. 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」と回答し、続いて、「3. 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」と回答している(表22)。この傾向は、2003年調査時とほぼ同じである。この結果、FDの制度化は第1段階にとどまっており、今後第2段階への移行が課題となることが判明したと言える。

表 22. FD 活動の発達段階

| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
|---|-------------|-------------|
| 1. 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 | 2.1% | 4.7% |
| 2. 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 | 57.2% | 53.0% |
| 3. 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 | 22.8% | 20.9% |
| 4. 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 | 14.0% | 14.3% |
| 5. 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 | 4.5% | 7.2% |
| 合計 | 292 | 321 |

2) FD 活動のこれまでの実績

2006年調査においてFD活動の実績評価を求めたところ、「良好」は4.7%、「ある程度良好」は46.0%となっており、両選択肢を合わせると約半数（50.7%）の大学が良好であると回答した（表23）。この数値は、2003年調査に比べて、危険率10%において有意に（7.8%）増加はしているものの、実績の自己評価結果としては、必ずしも十分とはいえず、FD活動には課題が多いと読めるのではあるまいか。

表 23. FD の実施に関するこれまでの実績

| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
|-----------|-------------|-------------|
| 良好 | 4.7% | 4.6% |
| ある程度良好 | 46.0% | 38.6% |
| どちらともいえない | 33.0% | 34.7% |
| あまり良好ではない | 7.0% | 8.8% |
| 良好でない | 2.0% | 0.6% |
| 実施していない | 7.3% | 12.8% |
| 合計 | 300 | 329 |

注) * p<0.10

3) 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

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質問したところ、2006年調査では、「醸成された」は6.6%、「ある程度醸成された」は70.8%である。この結果は、2003年調査の結果と有意な差はない（表24）。

表 24. 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

| | n.s. | |
|-------------|-------------|-------------|
| | 2006年 調査 | 2003年 調査 |
| 醸成された | 6.9% | 6.9% |
| ある程度醸成された | 71.1% | 71.8% |
| あまり醸成されていない | 20.2% | 18.6% |
| 醸成されていない | 1.8% | 2.6% |
| 合計 | 277 | 274 |

4) 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

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。2006年調査において、「熱心である」か「ある程度熱心である」を合わせると79.3%であるが、この比率は、2003年調査と比べて、危険率5%において有意な差はない(表25)。

なお、1989年調査と2003年調査において、危険率0.1%において有意な差が確認されており、その間の14年間で、教員が熱心であるとの意識が高まっていることが判明したが、その後2006年までの3年間では教員の教育改善に対する熱心さの意識において有意な変化は生じていないことが判明した。最近では実質的な伸び悩みがあることを示唆している。

表 25. 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

| | n.s. *** | | |
|-----------|---------------|---------------|---------------|
| | 2006年 調査 | 2003年 調査 | 1989年 調査 |
| 熱心である | 43 14.1% | 41 12.2% | 9 6.8% |
| ある程度熱心である | 199 65.2% | 230 68.7% | 63 47.7% |
| どちらともいえない | 49 16.1% | 47 14.0% | 50 37.9% |
| あまり熱心ではない | 12 3.9% | 17 5.1% | 10 7.6% |
| 熱心ではない | 2 0.7% | 0 0.0% | 0 0.0% |
| 合計 | 305 100.0% | 335 100.0% | 132 100.0% |
| 平均値 | 2.1 | 2.1 | 2.5 |
| 標準偏差 | 0.71 | 0.67 | 0.74 |

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。

2006 年調査を 2003 年調査と比較して、有意な差異がみられる事項は「①FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない。」と「④FD 活動に無関心な教員がかなり見られる。」である。両事項とも当てはまるとする比率が下がっており、このことは FD 活動の問題点の一部が改善されていることを意味する（表 26）。

表 26. FD 活動の現状と問題点

①FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない ***

| | 2006年調査 | 2003年調査 |
|------------|---------|---------|
| 当てはまる | 10.7% | 16.6% |
| ある程度当てはまる | 56.2% | 61.4% |
| あまり当てはまらない | 27.6% | 17.9% |
| 当てはまらない | 5.5% | 4.1% |
| 合計 | 290 | 319 |

注) *** $p < 0.01$

④FD 活動に無関心な教員がかなり見られる ***

| | 2006年調査 | 2003年調査 |
|------------|---------|---------|
| 当てはまる | 8.0% | 12.9% |
| ある程度当てはまる | 44.8% | 54.7% |
| あまり当てはまらない | 42.7% | 29.2% |
| 当てはまらない | 4.5% | 3.1% |
| 合計 | 288 | 318 |

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。2006 年調査において、「改善された」とする大学は 13.6%と少なかったが、「ある程度改善された」まで含めると、77.7%の大学が改善されたと回答している（表 27）。2003 年調査時と比較して改善されたと回答した大学の比率は微減している。

表 27. 大学の教育の質がどの程度改善されたか

| | n.s. | |
|---------------|---------|---------|
| | 2006年調査 | 2003年調査 |
| 改善された | 13.6% | 13.5% |
| ある程度改善された | 64.1% | 67.3% |
| どちらともいえない | 20.5% | 17.2% |
| どちらかと言えば悪くなった | 1.2% | 2.0% |
| 悪くなった | 0.6% | 0.0% |
| 合計 | 337 | 297 |

(10) 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

優れた授業や教育改善の試みに対して何らかのかたちで報いているか質問したところ、2006年調査において、「既に、何らかのかたちで報いている」と回答した大学は18.5%で、2003年調査時に比べて(13.5%)微増している(表28)。

表28. 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

| | 2006年調査 | 2003年調査 |
|----------------------|---------|---------|
| 既に、何らかのかたちで報いている | 18.5% | 13.5% |
| 何らかのかたちで報いる方向で準備している | 27.5% | 35.9% |
| 現在のところ何も考えていない | 53.3% | 48.8% |
| そのようなことには反対である | 0.7% | 1.8% |
| 合計 | 302 | 334 |

注) * $p < 0.05$

続いて、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ところ、2006年調査では、「1. 教育賞のような賞を与える」が最も多く(62.3%)、続いて、「2. 昇進時に重視する」(30.2%)、「3. 給料やボーナスを上げる」(24.5%)となっている(表29)。2003年調査に比べて、「1. 教育賞のような賞を与える」と「6. その他」を優れた授業や教育改善の試みに対して報いる方法として選択する大学が危険率1%において有意に増加している。

表29. どのような方法で報いているか

| | 日本(2006年) | | 日本(2003年) | | |
|-------------------------|-----------|----|-----------|----|----|
| | 選択率 | 順位 | 選択率 | 順位 | |
| 1. 教育賞のような賞を与える | 62.5% | 1 | 33.3% | 1 | ** |
| 2. 昇進時に重視する | 28.6% | 2 | 22.2% | 4 | |
| 3. 給料やボーナスを上げる | 23.2% | 3 | 15.6% | 5 | |
| 5. 研究費や研究旅費を給付する | 14.3% | 4 | 24.4% | 2 | |
| 6. その他 | 3.6% | 5 | 24.4% | 3 | ** |
| 4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える | 0.0% | 6 | 2.2% | 6 | |

注) ** $p < 0.01$

(11) FDの今後の課題

1) FD活動を推進する要因

FD活動を推進する要因について、2006年度調査において、重要であると認識される項目を選択率が高い順に並べた(表30)。前回の2003年度調査時と同様に、日本において、FD活動を推進する要因として重要度の高い項目を高い順に示すと、「4. 全学の教員一人一人の取組」「2. 学長や副学長など執行部のリーダーシップ」「3. 各部署の長のリーダーシップ」「5. 全学の職員一人一人の取組」となっており、順番や重要と認識している程度に有意な変化は見られない。特に、「4. 全学の教員一人一人の取組」については、どちらの年度の調査においても、9割近くの学長が重要であると考えている。

なお、FD活動を推進するのに重要な項目として、「1. 学外のFD実施組織の支援」や「8. 文部科学省のFDに対する資金的支援」は、重要と認識される程度が危険率5%において有意に低くなっている。この結果、FD活動の推進は、各機関や教員一人ひとりの責任によって実施するものであると認識されており、その傾向が相対的に強くなっている。

表30. FD活動を推進するに重要な項目

| | 日本(2006年) | | 日本(2003年) | | |
|------------------------|-----------|----|-----------|----|----|
| | 選択率 | 順位 | 選択率 | 順位 | |
| 4. 全学の教員一人一人の取組 | 88.5% | 1 | 88.3% | 1 | |
| 2. 学長や副学長など執行部のリーダーシップ | 69.3% | 2 | 69.0% | 2 | |
| 3. 各部署の長のリーダーシップ | 48.5% | 3 | 50.4% | 3 | |
| 5. 全学の職員一人一人の取組 | 42.6% | 4 | 41.1% | 4 | |
| 6. 全学の学生一人一人の協力 | 18.4% | 5 | 18.0% | 6 | |
| 8. 文部科学省のFDに対する資金的支援 | 16.4% | 6 | 23.3% | 5 | * |
| 1. 学外のFD実施組織の支援 | 12.8% | 7 | 18.7% | 7 | * |
| 7. 文部科学省のFDに関する政策提言 | 6.6% | 8 | 5.5% | 8 | |
| 9. その他 | 0.0% | 9 | 2.9% | 9 | ** |

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

3. まとめと今後の課題

(1) まとめ

日本の大学における教育活動とFD活動に関する意識と行動を2003年と2006年に調査した結果を比較検討した。また、1989年に実施した調査での同一質問については、その結果も含めて検討した。その結果、以下の12点が明らかになった。

第1に、学士課程教育に関する自己評価は、両時点において共通して、多くの大学がある程度うまくいっているとの回答を示している。うまくいっていると満点をつけた大学は1割弱しかなく、このことは何ら

かの問題点を認識している大学が多いことを意味する。ちなみに、学士課程教育に対する評価をどのような観点から行ったのか質問したところ、「在学生による評価」や「教育の自己点検結果」のような学内の関係者による主観的な評価が主なものであるが、2003年当時に比べて、「外部評価・第三者評価による評価結果」「学生の就職状況」「卒業生による評価」のような大学教育の出口の観点から評価する傾向が高まっている。

第2に、学士課程教育の改善や活性化の必要性について質問したところ、両時点において共通して、ほとんどの大学が教育の改善や活性化が必要であると回答している。

改善や活性化の必要性を質問したところ、2006年調査で70%以上の大学が選択した項目は、「学生に意欲を持って学習してもらうため」と「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。なお、「学生（18歳）人口の減少に伴う大学生生き残りのため」を理由にした大学は、2003年調査時に比べて有意に増加している。

第3に、学士課程教育の達成レベルを上昇させるために重要な事項を質問したところ、上位には、教員の意識や活動の改善（FD）に関する項目が指摘されている。2003年調査時に比べて、2006年調査においては、学生や教員の個人的な資質を重視するという視点の重要性は薄らぎ、学生を組織的に支援するという視点が重視され始めているという傾向が窺える。

第4に、学士課程教育の目的を質問したところ、両時点において共通して、「専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」「一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」「幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」の順に関連があるとの回答が見られる。一般教育よりも専門教育への比重が大きい傾向が窺える。

第5に、教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動について質問したところ、1989年調査、2003年調査、2006年調査と経過するにつれて、「教育活動」を重視するのが望ましいとする意識が次第に強くなってきており、逆に、「研究活動」を重視するのが望ましいとする意識は微減してきている。しかしながら、昇進審査に際して現実に重視されている活動について質問したところ、1989年調査、2003年調査、2006年調査と経過するにつれて、「教育活動」を重視する傾向はより強くなってはいるものの、それ以上に「研究活動」が重視される傾向は根強く維持されてきている。そこには、建前では教育志向、本音では研究志向の分離的性格が透けて見えるかもしれない。

第6に、FD活動の今後の必要性について質問したところ、ほとんどの大学が必要であると回答している。この傾向は2003年調査との違いが見られない。また、FDとは何かを明確に定義した組織レベルの方針があるか質問したところ、2003年調査時点では27.7%のみの大学でFDに関する方針が設定されていたが、2006年調査時点では約2倍となり、56.5%の大学で設定されるに至っている。FDは必要であるとしながらも、定義の定着はいまだ十分な状態まで発展しているとは言えない状態にある。

第7に、FD活動の実施委員会の設置率も高まっており（2006年調査時77.4%）、大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織（例、大学教育研究センター等）の設置率も増加傾向を示している（2006年調査時点で設置率は37.3%で2003年調査時よりも9.6%増加）。委員会設置というFD制度化の第1段階はほぼ実現していることが分かる。また、FD活動の内容領域を質問したところ、「教育活動」に焦点化

されており、FD 活動の実施大学の比率は、1989 年調査、2003 年調査、2006 年調査と経過するにつれて増加している（2006 年時の実施率は 81.0%）。狭義の FD である教育活動への特化はほぼ実現している。

第 8 は、FD 活動によって、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醸成されたかを質問したところ、2006 年調査では、「醸成された」は 6.6%、「ある程度醸成された」は 70.8%を示している。この結果は、2003 年調査の結果と比較して有意差は認められない。加えて、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ところ、2006 年調査において、「改善された」とする大学は 13.6%と少ないが、「ある程度改善された」まで含めると、77.7%の大学が改善されたと回答している。2003 年調査時に比べると、改善されたと回答した大学の比率は微減している。これらの結果は、教育改善の活動はほぼ上げ止まり段階に来ており、新たな打開策が必要となっていると解される。

さらに、同様の傾向は、次の回答にも察知できる。FD 活動が教員の教育活動の能力・資質の形成に与えた効果について質問したところ、FD 活動の目指している教育能力・資質の向上については、2003 年調査において「高まった」9.2%、「ある程度まで高まった」66.8%を合わせて既に 76.0%の高率を示しており、2006 年調査においては 78.3%と有意な変化は生じていない。

第 9 に、第 8 と関連するが、FD 活動のこれまでの実績評価を求めたところ、2006 年調査においては、「良好」は 4.7%のみで、「ある程度良好」を含めても 50.7%である。2003 年調査に比べて、危険率 10%において有意に増加はしているものの、実績の自己評価結果としては高率とはいえない。第 8 で指摘したように、上げ止まりないし伸び悩み現象があり、高い評価ができない事情が作用していると推察され、FD 活動に課題が山積していることを示唆するだろう。

その事実、学長による総合的な診断によっても窺える。FD 活動の現状を総合的に考えて、次のうちのどの段階にあると診断されているか質問したところ、両時点において、最も多くの大学が「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」と位置づけられており、続いて、「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」と位置づけられている。FD 制度化の 5 段階のレベルでは、約 8 割弱の大学が明らかに第 1 段階に留まっていると回答していることが判明した。上げ止まりや伸び悩みを克服して、第 2 段階への今後の飛躍的な展開が課題となっているとみなされる。

第 10 に、FD 活動を推進する要因については、両時点に共通して、「全学の教員一人一人の取組」を指摘する大学が 9 割弱あり、続いて、6 割の大学が「学長や副学長など執行部のリーダーシップ」を指摘している。なお、「学外の FD 実施組織の支援」や「文部科学省の FD に対する資金的支援」が重要であると認識される程度が低くなっている。これは、FD 活動の推進は他律から自律へ、すなわち各機関の執行部のリーダーシップや教員一人ひとりの責任によって推進するものであると徐々に認識され始めていることが窺える結果であると解される。とりわけ、学長等のリーダーシップよりも教員一人ひとりの取組みを重視しているのは、別途検討した外国に事例（米・中）の傾向とは逆になっており、日本的な文化や風土を反映した傾向を示唆している。

第 11 に、FD 活動における現状の問題点について質問したところ、「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。」と「FD 活動に無関心な教員がかなり見られる。」について 2003 年調査時よりも 2006 年調査時において当てはまるとする比率が有意に下がっていた。このことは、この点で

のFD活動の問題点は改善されてきていることを示している。

第12に、優れた授業や教育改善の試みに対して何らかのかたちで報いているか質問したところ、「既に、何らかのかたちで報いている」と回答した大学は2006年調査において18.5%で、これは2003年調査時に比べて13.5%増加しているもののまだ低率である。続いて、報賞内容について質問したところ、両時点において、昇任、給料などよりも、「教育賞のような賞を与える」が最も多くなっている。これも外国の事例とは異なる反応である。

(2) 今後の課題

以上、調査結果を検討してきたが、今後には種々の課題があると考えられる。

第1に、問題点の改革が不可欠である。総じてFD活動に対する学内の委員会や組織が整い、FD活動の理念や概念が組織全体の教員に認識され始めており、FD活動の実施率も高くなっている、という傾向を指摘することができる。それにもかかわらず、教育活動に対して教員の意識が高まり、教育目的・目標の見直し、カリキュラム改革、教育改善の成果が積極的に評価できる程度にまで進んでいるとは、認識されていない。すなわち、FD活動の効果が実感されておらず、むしろ多くの問題点が認識されているという結果が具現しているのである。

第2に、現状打開には教職員全員の取組みが必要である。現状を打開し、改善する必要性を学長自身が意識している事実が顕著になっている以上、いかに打開するかという方法論が問われるはずである。調査に回答した学長の多くは、現状を打開してさらにFD活動を推進するための原動力として、自身のリーダーシップの発揮よりも、主として「全学の教員一人一人の取組」の必要性を指摘している。改革を推進して行くには、「トップ・ダウン」よりも「ボトム・アップ」の取組みが必要であると意識していることが分かる。実際、FDの制度化が第1段階に留まっている事実の背景には、従来トップ・ダウンで推進されてきたFDの制度化が壁に突き当たっていることを意識していると解されよう。他律から自律を志向し、学内の理念やコンセンサスを確立して、組織的凝集力を高め、教職員全員で取組まない限り、現状打開はできないと考えられる。

第3に、日本的な文化や風土を維持するか改革するかという課題がある。この点は褒章、昇進、給料などの報賞システムの在り方に対する考え方にも深い関連性が見られる。調査結果で検討したように、優れた授業や教育改善の試みに対する「報賞システム」を用意している大学は2割弱と少数であり、その内容も、「教育賞のような賞を与える」が最も多くなっている事実がある。この状況は、別途、国際比較によって確認した諸外国、特に米国や中国のFD制度化の状況とは大きく異なっているとみなされる。なぜならば、これらの国々では、優れた授業や教育改善の試みに対して、昇進や昇給で報いる仕組みが積極的に取り入れられており、学長の支持率も高いという事実が窺えるからである。日本の現状と比較して、こうした外国の取組みを早急に取り入れるべきか否か、検討が必要であるが、現状では大学の動きは緩慢であり、学長の反応も消極的な状態にある。

第4に、第3と関連するが、「日本型FD制度化」を模索することが課題である。言うまでもなく、教育活動やその成果は、それを支えるシステム、機関、組織の文化・風土、あるいは国の歴史的・文化的状況

に規定されている。この点を勘案すると、日本に相応しい教育活動や改善の仕組みを導入することが重要である。

その点、現在は外国で発展した FD 概念を輸入して、試行錯誤しながら FD の制度化を追求している段階であり、本章の別稿「FD の制度化と葛藤の類型」で論じたように、制度化過程には緊張や葛藤が伴っている。外国の文化や風土で開発された概念が定着するのは決して単純な営みではない。制度化の中で独自のアイデンティティを模索し、独自性、創造性、個性を発揮していると言わなければならない。その意味で、調査結果は、現在の日本の大学の FD 活動の経験ははまだ日が浅く、せいぜい 10 年程度を要して暗中模索し、なお制度化の第 1 段階に留まっている事実を如実に示しているというほかない。次の段階へ歩を進めるには、さらなる経験の蓄積が求められるとともに、的確な診断や処方箋が不可欠であり、そのためには地道な教育改善に関する調査・研究を進めていくことが肝要である。

第 5 に、調査を踏まえて総論的に言えることは、システム、機関、組織の各レベルにおいて日本型 FD の置かれている現状を自覚しながら、固有のアイデンティティ形成に向かって創意工夫を行うことが必要であるという点である。現在、発展途上にある FD 活動が、知識社会化、高等教育の大衆化、ユニバーサル・アクセス化、生涯学習化などが一層進展する今後は、ますます重要性を増すのは必至であると考えられる以上、多くの学長が指摘しているように、教育研究の最先端で実践に携わる教員を機軸としたボトム・アップの取組みが重要性を高めるのは必然であり、現在は立ち遅れている教員個々人の意識改革が重要であることは避けて通れない問題である。

【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。
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。

同じ調査票を用いて、2006年にも調査を行った。2006年6月末に調査票を郵送し、8月中旬までに回収を終える予定。この度の2006年調査の報告は、7月中旬までに回収を終えた調査票のデータに基づいている。回収率は43.6%であった。

なお、1989年にも同様の全国調査を有本を中心として実施しており（有本，1990），その時の調査票中の質問の一部を時系列比較のためこの度の調査票にも採用した。

第3章 SD 制度化の現状と課題

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¹

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²。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。なお、本稿ではSDの対象者として大学職員を念頭に置いて記述しているが、同様の目的を持つ開発活動であれば対象が教員であっても本稿の視野内に位置付けられるべきものである。

(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、「ある定型的な行為パターンが正当なものとして承認され、実際にも予測可能な程度に反復して行われており、定着し、維持されていること」(六本佳平(1986)『法社会学』有斐閣、126)といった制度化の定義に従えば、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³

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⁴。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(図1)。その間、非専門職員 (nonprofessional staff) は45.1%から32.6%まで減少し、専門職化が進展している様子が窺える⁵。そして、それと同時に大学の管理運営における責任や認知度が向上してきたと言われる (Twombly, 1990 : 5)。

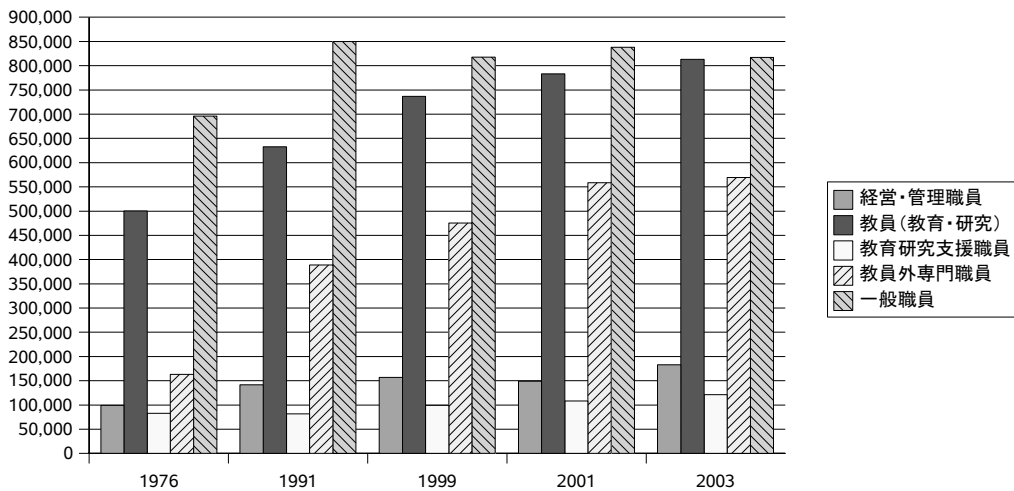


図 1. 米国の大学における教職員数の推移

出典：NCESの資料を基に作成。

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いく (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（Harvard Institute for Educational Management のような学外向けの講座等）、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おり、職員の資質向上を通じて、全体として大学経営の改善に大きく寄与しているものと推察される⁶。

米国における質保証のための取組であるが、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）が多くの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）。更に、各職員が常に向上を図れるよう、それぞれの規準について自己点検の書式を用意している。なお、当該 CAS 規準には大学院教育に関する規準（Master's Level Student Affairs Administration Preparation Programs）が含まれ、また、専門職団体が大学と連携して大学院教育の改善に取り組んでいる場合も少なくない⁷。

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⁸。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、大衆化に伴う規模の拡大、1980年代のサッチャー政権の五つの“E”に代表される行政改革、1990年代の大学評価の制度化等の中で、同僚制による大学運営は行き詰まりを示した。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ている。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 (Pri-chard, 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。AUAは、開放大学による課程認定を受けて課程学位プログラムを開設し、業務遂行能力の向上を図るための体系的な学習プログラムを会員に提供している。

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統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、職員に必要なとされる知識や能力が大きく変化してきた(Dizambourg, 1997)⁹。

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(フォール法)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。三評議会のうち、管理運営評議会は議決機関であり、残る二つの学術評議会及び教務・大学生生活評議会は諮問機関である。それらのいずれにおいても、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¹⁰。

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。例えば、1998年6月6日の総理大臣通知は、職員の専門的能力を向上し、個人のキャリア計画を策定することを可能とすること等を目的とした職員研修を充実することを各省大臣に求めた。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¹¹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、キャリアを重視した研修や支援活動によって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¹²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、ニーダーザクセン州の大学共同研修事業 (Hochschulübergreifende Weiterbildung, HÜW)、ラインラント＝プファルツ州、ヘッセン州及びザールラント州の3州にまたがって実施する総合大学共同研修事業 (Interuniversitäre Weiterbildung, IUW) がある。また、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（WZ I, 2005）。最近では、オスナブリュック高等専門学校、オルデンブルク大学、シュパイエル行政大学院に大学職員の研修を目的とする新課程が発足したほか、2004年にはカーセル大学で、欧州全体を視野に入れた“International Master Programme Higher Education”が開設された。

（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、実際の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」（原語：関与深化高等学校人事制度改革の実施意見、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¹³。

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きている。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、全国的な教育関連新聞広告やホームページ等によって、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（Human Resource Development：HRD）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¹⁴。

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¹⁵

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。例えば、終身雇用を重視する企業は、平成5年から平成14年にかけて31.8%から8.5%に減少し、半面、パート労働者や派遣社員、契約社員といった非正社員が増加し、平成15年時点で34.6%に達した。その割合は平成11年の調査結果(27.5%)と較べて7%以上増えており、雇用情勢が非常に急速に変化していることが読み取れる。

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の能力の重視から、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¹⁶。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¹⁷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¹⁸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（図2）。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¹⁹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（図3）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²⁰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。

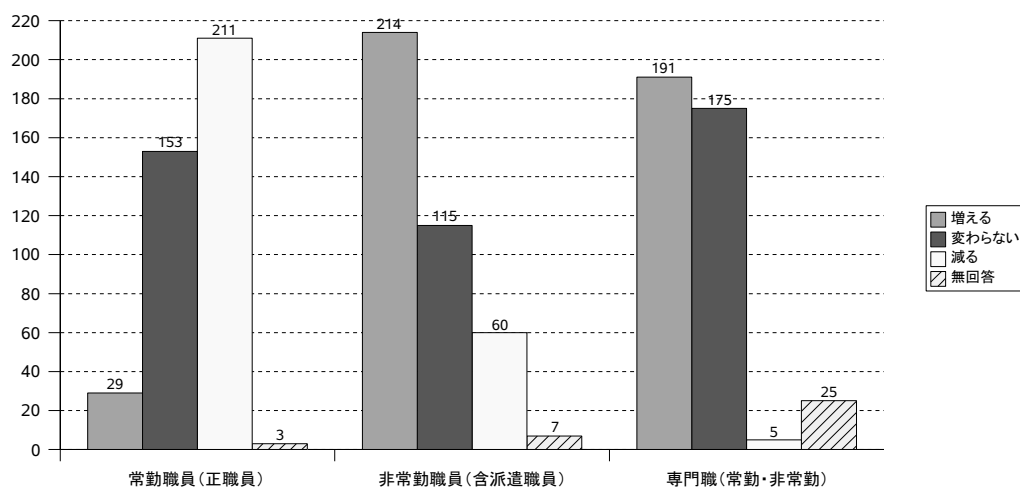


図2. 今後の職員数の増減に関する見込み（機関数）

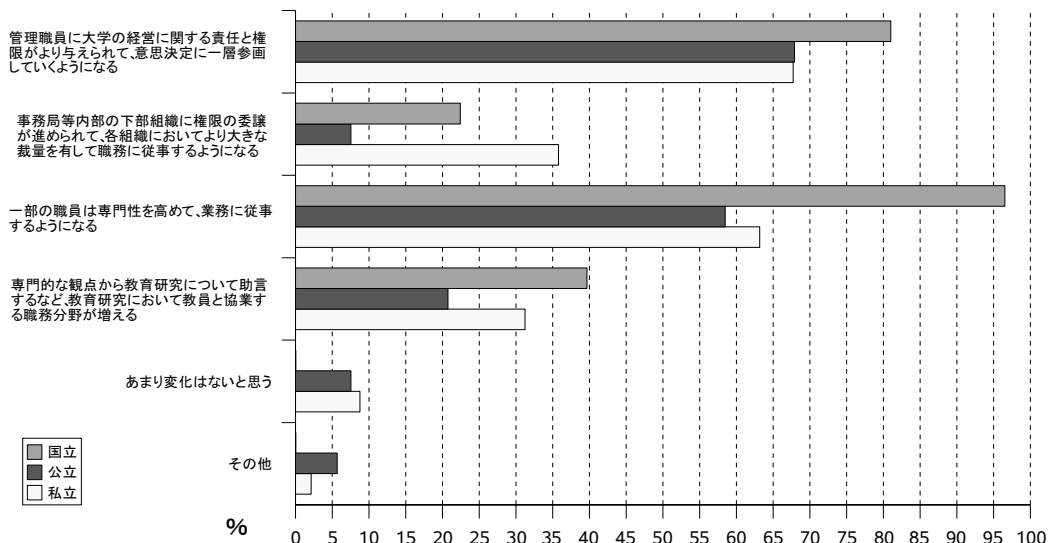


図 3. 今後の職員の役割に関する予想 (該当すると考える大学の割合, 複数回答)

職員開発の主たる方法 (図 4) 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。大学院を活用する大学はごく僅かである。

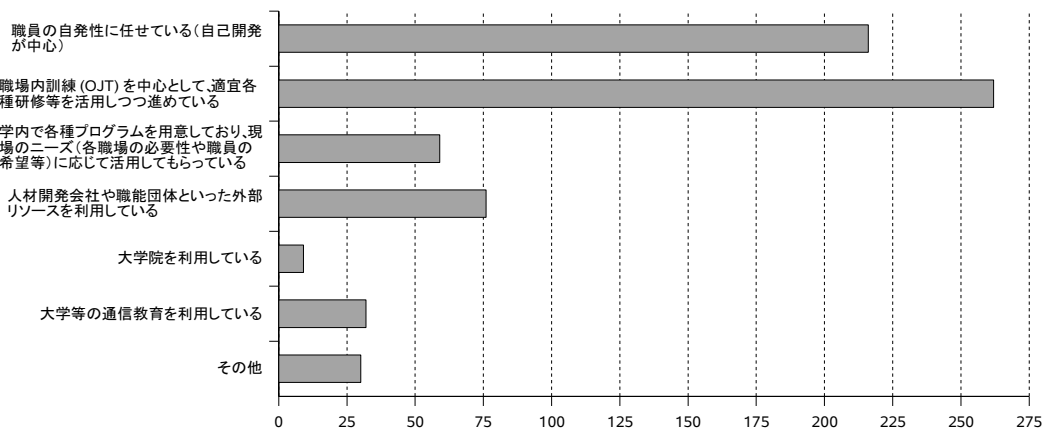


図 4. 主な職員開発方法 (複数回答)

職員開発上の課題 (図 5) 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。

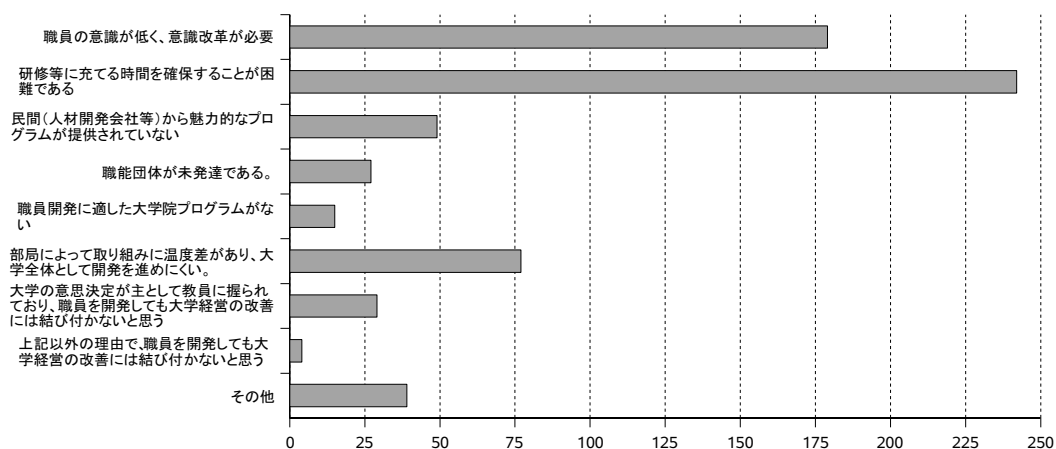


図 5. 職員開発を進める上での問題点 (複数回答)

以上から、第一に、国公私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 の制度化の条件

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き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の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。常設の機関を設けて組織的に体系的にSDを推進することも検討されるべきと思われる、その際には英国のHESDA、フランスのAMUEやESENの活動は参考となるであろう。なお、全国の大学職員が容易に開発活動に参加できるよう、開発活動のための拠点が地域毎に構築されることも考慮されなければならない。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。専門職団体は米国で格段発達しているが、日本の大学職員と同様の性格を有していた英国の大学職員においても専門職団体が発達してきており、大学経営の高度化には欠かせないものとなっている。

日本においても、例えば国際交流担当者を中心とした特定非営利活動法人 JAFSA（国際教育交流協議会）が昭和 43 年から活動を展開しており、近年では、平成 9 年に私立大学の管理職員によって大学行政管理学会が、平成 17 年には国立大学理事を中心として国立大学マネジメント研究会がそれぞれ設立された。今後、大学職員が従事している業務の専門分化が進展するに伴って職務領域別に団体が結成・発展し、活発に開発活動を展開するとともに、倫理規程や規準を定めて職員の活動の水準の維持・向上に寄与することが期待される²¹。

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。日本においても、広島大学や筑波大学、名古屋大学において従来から高等教育研究に基づく大学院教育が行われており、平成 17 年には東京大学にも同様のプログラム（大学経営・政策コース）が開設された。また、桜美林大学の大学アドミニストレーション専攻（修士課程）のように大学経営に特化した大学院も設けられている。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断言は言い難い。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ら

う。また、専門職団体等の連合組織による前述 CAS 規準のような大学院教育に関する規準を策定することも一考に値しよう。

(4) SD 制度化の課題

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、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) ²²。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。

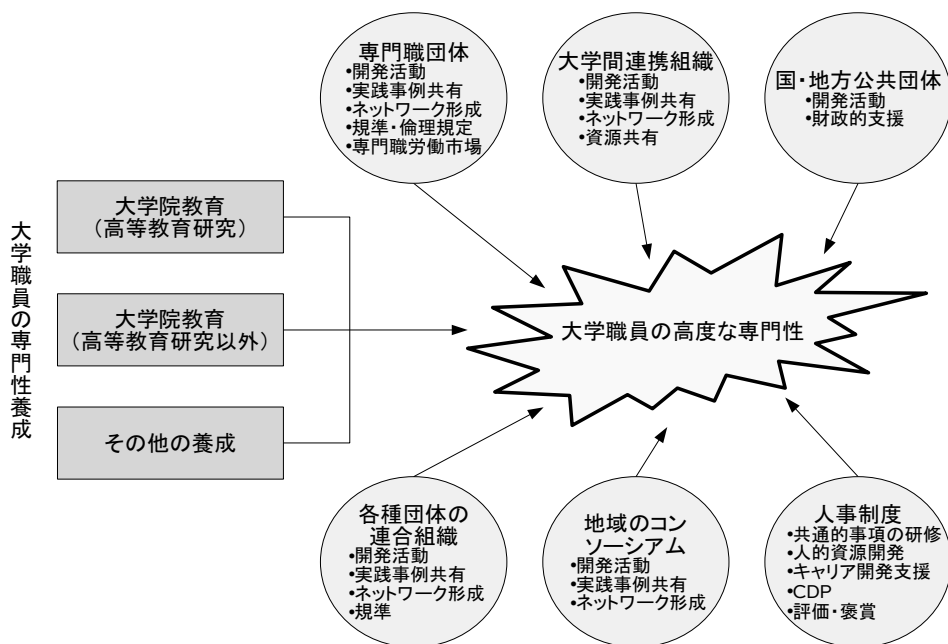


図 6 大学職員の専門性養成と維持・向上のための主要な要素

図 6 は、大学職員の高度な専門性を養成し、維持・向上するための主要な要素を図で示したものである。図で示されたような構造が成立されるためには、例えば、労働市場の流

動化が進展し、キャリアを重視した雇用慣行が成立することが前提ではあるが、これらの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SDが制度化されると言えよう。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実現へ向けて努力することが期待される。

【注】

- 1 SDの用法やその変遷については大場（2006）参照。
- 2 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。
- 3 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。
- 4 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)。
- 5 それと同時に、教員が占めていた職務が教員外専門職員によって占められるようになっていく。例えば、学生相談センターの所長職を教員が占める大学数は 1980 年以降減少している (Yarris, 1996 : 149)。
- 6 但し、上記のような開発活動がどれだけ職員のキャリア形成に寄与しているかについては明確には知られていない (Twombly, 1990 : 11)。
- 7 例えば、ACPA の "Good Graduate Training" による認証等が挙げられる (ACPA, 2000 : 1-2)。
- 8 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)。
- 9 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。
- 10 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）。

- 11 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 résultats）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。
- 12 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）。
- 13 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□□幹部 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。
- 14 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。
- 15 本項の記述は、大場（2005a 及び 2005b）に基づいた。
- 16 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。
- 17 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。
- 18 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。
- 19 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。
- 20 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。

- 21 専門職団体の活動は、情報通信技術の発展によって大幅に促進され得る。米国では、1990年代に伝統的な出版・会合方式が情報通信技術によって格段に拡大し、専門職団体の在り方が変わるであろうことが示唆されている（Yarris, 1996: 164）。
- 22 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」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□□□科学□展 全面提高高等教育 量—第二十九期 高校□□□幹部□修班□□□」。
- <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 Prepa-*

- ration 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 - Oktober2005*. 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.

第 5 部 高等教育システムとジェンダー

第1章 ジェンダーはアメリカの大学をどう変革したか

ホーン 川嶋 瑤子*

ジェンダーは、1960年代以降の高等教育変革の主要な、かつ最も可視的な牽引力の一つとなった。ジェンダーは、実は、アメリカの高等教育の発展に常に深くかかわってきたのである。女性の高等教育へのアクセスは19世紀前半の女子セナリー開設によって開かれたが、男子校だったオバリン・カレッジが女性を受け入れて最初の共学校となったのが1837年、ハーバード・カレッジ設立から2世紀後であった。その後多くの州立、私立の共学大学、女子大学が設立され、女性の高等教育の機会は飛躍的に拡大したが、高等教育におけるジェンダー平等が直ちに達成されたわけではなく、さまざまな形で、その時代のジェンダー・イデオロギーと調整されていた。共学大学では、教育内容、専攻の違いがあったし、大学院、プロフェッショナル・スクールが発展すると女性の入学に制限を付した。多くの女子大は、性役割を当然として女性にふさわしい教育を提供した。一部は、男性と同じ教育を目指したとはいえ、卒業後は家庭に入るか女性に適した職業に制約された。1960年代後半からの現代女性運動は、このようなジェンダー・イデオロギーの解体をめざしたわけであるが、大学をその闘いの重要な場とした。そして、大学での平等化推進の成功は、アメリカ社会全体の平等推進力となった。

ジェンダー作用の重要性にもかかわらず、伝統的高等教育論においてはほとんどその分析を欠いていた。学生も教員も当然のごとく男性を想定して論じられ、女性が進出した後も女性は男性によって代表され、多くの場合不可視的存在であった。過去30余年にわたるジェンダー研究は、大学という社会組織が実際にはいかにジェンダー化されているか、ジェンダーがいかに高等教育のあらゆる諸面に作用しそのあり方を形づけているかを可視化し、新しい高等教育論を創出してきた。

以下で、ジェンダーを軸とする現代高等教育の変貌について、最初に、女性の進出がいかにめざましいものであったかを統計によって見る。次に、ジェンダーは大学の文化や価値規範、雇用や組織のあり方、管理運営をいかに変えたかを見る。さらに、近年の重点的課題である「理工系への女性の進出」問題等を取り上げる。最後に、女性学/ジェンダー研究の発展がもたらした知、カリキュラム、ペダゴジーの変化、そのインパクトを見る¹⁾。

1. アメリカの大学教育における女性の進出：「女性化」の進行²⁾

女性の大学進出はめざましく、1978年から全学生の過半数を超え、2002年秋では女性が57%、男性が43%という割合であった。大学院レベルでの女性比率は58%であった。1970年代に入るまで男性がほと

*お茶の水女子大学ジェンダー研究センター、客員教授

んど独占してきた法学、経営学、医学等のプロフェッショナル分野においても、女性が49%に達した。女性の増加傾向はまだ続いており、高等教育の「女性化」とも形容されている。男性学生を増やすためのアフーマティブ・アクションが必要だという声さえ出てくるほどである。日本の2002年における4年制大学学生の女性比率は38%であるから、日米間の差は大きい。

学位取得を見ると、1980年頃から女性が過半数となり、2002/03年では、準学士号取得者の60%、学士号の58%、修士号の59%を占めている。プロフェッショナル学位取得においても、女性が48%になった（法学49%、医学45%）。博士号取得の女性比率は1970年の16%から46%にまで上昇し、アメリカ人学生に限れば2001/02年に女性が51%に達した。ただし、分野別に見ると大きなばらつきがあり、教育66%、社会科学55%、人文51%、生命科学48%、自然科学27%、工学17%となっており、理工系への女性の進学をいかに進めるかが重点的課題となっている。

教員における女性比率は、毎年着実に上昇し、2003年に43%（フルタイム39%、パート48%）となり、1970年の23%から著しい進出を果たした。しかし、職階が上にいくほど女性比率は低下するというパターンはまだ完全には解消されていない（教授24%、准教授38%、助教授45%）。また、プログラム別のばらつきは大きい（1998年：教育58%、生命科学50%、人文44%、社会科学32%、法学35%、自然科学25%、工学9%）。特に、理工系教員の女性比率は、学生におけるそれよりもさらに一段と低い。カーネギー・カテゴリー別に見ると、ステータスの高い大学ほど、女性比率は低い（1998年：研究大学 公立30%、私立26%；博士号授与大学33、36%；修士号授与大学38、37%；学士号授与大学38%、公立2年制50%）。しかし、ハーバード等のトップ研究大学でも25%に達している。とはいえ、同校における博士号取得者の女性比率が42%であるから、まだギャップがある。日本を見ると、教員計で15%（2002年：教授9%、助教授14%、講師21%、助手22%）と、アメリカよりはるかに低い。そして、名声の高い大学における女性比率は著しく低い。

学長における女性比率は2001年で21%、ステータスの高い大学ほど女性比率は低い（カーネギー・カテゴリー別に見ると、研究・博士号授与大学 公立16%、私立9%；修士号授与大学21、20%；学士号授与大学18、19%；公立2年制27%）³⁾。しかし、著名大学にも女性学長が登場した。1978年にシカゴ大学に名門大学初の女性学長が登場して以来、1990年代以降、ペンシルヴァニア、ブラウン、プリンストンとアイヴィー・リーグ3校が女性学長を迎えた。州立名門校ミシガン、さらに理工系のトップ校マサチューセッツ工科大学（MIT）の学長にも女性が就任したことは画期的である。日本を見ると、対照的に、学長8%、副学長3%と著しく低い（2002年）。

学生と教員の男女構成の変化をただけでも、アメリカの大学の変化にジェンダーがいかに大きく作用しているかわかる。

2. 大学の変革、変革の推進力

ジェンダーは、女性の数的増加を超えて、大学の文化、雇用、組織、管理運営等の面でどのような変化を生みだしたのだろうか？

(1) ジェンダー・人種平等の法制度の整備、社会規範化・価値化

1960年代は、ジェンダーと人種による平等化への歩みにとって重要な時期であった。平等化の法制度整備と実効化努力が始まった。特に、「1964年公民権法」第7条（雇用上の差別禁止）と「1972年教育修正法」第9条（教育上の差別禁止）は、包括的な差別禁止の二本の柱となった。後述するように、アフーマティブ・アクションを要求する大統領令（1965, 67）は、30数年にわたってさまざまな議論、衝突を引き起こしつつ、いろいろな形で大学に取り込まれた。雇用平等委員会や、教育省市民権局の平等法施行と解釈についてのガイドライン制定、大学に対する監督・指導、報告書提出の義務化、苦情受け付けを通し、時の政権によって取り組み方にかかなりの差はあったとはいえ、全体としては、平等化を推進する大きな力となった。

抽象的な平等原則は確立しても、平等とは何か、何が差別になるのか、いかにして平等を達成するかについては、決して明確な統一的答えがあるわけではない。平等原則に具体的中味を与えたのは、政府による平等化政策・実効化努力、判例の蓄積、政治の場での議論、専門家の議論、メディアでの取り上げ、世論、そして何よりも女性運動の力であった。平等、不平等をめぐる議論はアメリカの文化の一部を構成しており、人々の差別についての理解を深め、そして日々の生活の一部、人々の意識に深く入り込み、差別に敏感である文化を生み出している。

大学におけるジェンダー平等化の動きにおいても、40年にわたる女性たちの運動とジェンダー研究の貢献は大きい。大学組織、慣行、文化の中に組み込まれた差別の分析と解消の努力をしてきた。その結果、近年では、あからさまな差別は少なくなり、必ずしも気付かないで行われている隠微な差別の分析と解消の努力の段階にある。ジェンダー・人種平等を大学内の社会規範・価値として定着させ、大学政策、プログラムの中に組み入れることに成功した。

(2) ジェンダー・人種別統計の充実と公開

差別の解消のためには、どこにどのような差別があるのかを明らかにする情報が必要である。統計の不在、おおざっぱな統計、非公表は、ジェンダー・人種による差別やアンバランスを不可視にする。平等達成が社会規範化し、また政策化すると共に、統計調査資料の充実と公開が進み、それは平等化を推進する大きな力となった。

まず、連邦政府は、詳細な高等教育統計に加え、多くの調査報告書を作成し公表している（例えば、後述する国立科学財団による理工系の報告書）。各大学も、詳細なジェンダー・人種別統計を作成する。連邦政府から巨額の研究契約やグラントを受ける大学は、アフーマティブ・アクションが要求されているが、その実施には、詳細な統計と政府担当機関への報告が要求されている。ほとんどの大学は、学生が受ける連邦奨学金を授業料として徴収しているため、大学は、公的財源の受領の条件として、さまざまな平等化に関連する情報収集・報告・開示が義務化されている（アカウンタビリティ）。大学対抗スポーツにおける平等状況、キャンパス犯罪状況も、詳細情報が開示されている（後述）。

政府の助成機関、さらに民間の財団も、ドクトラルやポストドクトラル・フェローシップ、研究助成金等についてジェンダー・人種別の統計資料を作成する。さらに、無数の非営利組織が発表するジェンダー

関連の特定分野の問題についての調査報告資料も、それぞれの分野における問題の抽出と解決策の議論に貢献した。かつては資料の存在を知ること、入手することは必ずしも容易ではなかったが、現在では、多くの統計・調査資料がウェブに掲載されているので、情報へのアクセスは無限に拡大した。

(3) 大学における入学および雇用関連のアファーマティブ・アクション

1) アファーマティブ・アクションをめぐる衝突

アファーマティブ・アクション（以下 AA と略す）は、人種・性に対する中立的アプローチは過去における差別の結果の是正のためには不十分であり、人種・性を配慮したより積極的政策が必要であるという考え方に基づく。AA は、手続きとしては、連邦政府と一定額を上回る契約を結ぼうとする団体には、監督機関に次の 3 項目を記した報告書の提出義務を課している。①その組織内での職種カテゴリー、人種・性別の労働力構成／活用状況 (utilization) の情報、②それに対応する、雇用対象となりうる有資格労働力プール (available pool) の分析、③この両者の比較により、過少活用 (under-utilization) が存在する場合は、それを是正し両者がほぼ合致した労働力構成を達成するような目標とタイムテーブルを明記する。

AA は、アメリカ社会において平等や公平とは何かについての基本的価値観にかかわるものであり、過去 30 年以上にわたって思想的にも、政策的にも、司法的解釈の面でも大きな衝突を生んできた。1970 年代は差別の是正のための強い AA が支持されていた。1980 年代になると、保守化潮流の強まりの中で白人からの逆差別訴訟が増え、AA の見直しが行われ、強い AA に制限がかけられるようになった。

大学においては、1970 年頃から、特にマイノリティや女性グループからの訴訟作戦や要求もあり、AA を採用するようになった。雇用関連のもの、入学や奨学金等の学生関連のものがある。1990 年代には、人種を用いた入学政策の覆しをねらった訴訟が増え、大学は AA をめぐる攻防戦の主舞台となった。

AA は「人種・性による特別扱い」を要求する。一方、憲法や公民権法第 7 条は「人種・性による平等な扱い」を要求する。両者の調整は次第に、①「厳密なる審査」(strict scrutiny) の結果、②「重大にして不可欠の利益」(compelling interest) の達成に是非とも必要であり、③人種・性の使用が十分に限定的 (narrowly tailored) でなければならない、という法的解釈が適用されるようになった。

では一体、「重大にして不可欠の利益」とは何か？ バッキー訴訟における 1978 年の連邦最高裁判決（定員の一定数をマイノリティ枠として割り当てたカリフォルニア大学デイヴィス校医学部入学政策について、白人学生が逆差別を訴えたケース）は、AA について 2 つの正当化理由を示し、その後の大学入学政策における AA に方向づけを与えた。すなわち、①「過去における差別の結果の是正」、②「学生の多様性がもたらす教育的利益」である。しかし、①については、大学が「過去において差別があった」と認めることは、訴訟を起こされるリスクがある。そこで、次第に、「現時点に存在する女性・マイノリティ人材の過少活用は是正」と「多様性の教育的利益」の強調へと移行し、「過去における差別の存在」を離れて、大学の使命からの AA 論が論じられるようになった。

2) 大学における雇用関連の AA

大学における雇用関連の AA は、手続き的な公正さの確保と女性やマイノリティ候補者の積極的な発掘

努力が中心である。資格が下の候補者であっても優先的に採用するというような数的割当や優遇措置は判例によって違憲とされた。女性・マイノリティ雇用のためのポスト増設特別資金やインセンティブ資金を設置することや、性・人種をプラス・ファクターとして使用することは、合法とされているが、介入的プログラムは避けられる傾向にある。具体的には、雇用についての詳細な統計資料の整備；教員採用に関しての手続きや判断基準についてのガイドラインの中にAAの組み入れ；女性・マイノリティの有資格人材の積極的開拓；選考プロセスの公正さの徹底（インタビューの仕方、不適切な質問リスト等）；評価の公正さの徹底（1997年のスウェーデンでの研究は、公正さを保障する制度として用いられているピア・レビューに、ジェンダーによる偏見とえこひいきがあることを示し、大きな関心を引いた⁴⁾）、等が重要である。

3) 入学における人種配慮のAA：ミシガン大学判決とそのインパクト

入学における人種配慮のAAは、近年におけるAAをめぐる攻防戦の焦点となっている。入学に関連していろいろなAAが実施されてきたが、マイノリティに明確な数的割当を与える制度は、バッキー判決によって違憲とされた。1990年代に入って、「人種配慮」から「人種無視」への移行を要求する動きが強くなってきて、AAに反対する白人から一連の逆差別訴訟が出された。2-トラック制度（マジョリティとマイノリティを別枠にしてそれぞれの内部で選抜）も違憲判決が出された。一部の州は、人種使用を禁止し、高校の成績の順位によって合格を決める「トップ x%方式」を採用した（カリフォルニア、テキサス、フロリダ）。

このような動きの中で、全米の大きな関心を集めたのが、マイノリティ人種に一定の点数を付与するポイント方式を採用していたミシガン大学の学部入学政策（計150点の中20点をマイノリティ人種に付与）と、人種をプラス・ファクター／配慮要素の一つとして使用した法学院入学政策をめぐる訴訟であった。連邦最高裁判決（2003）は、「多様性の教育的利益」は大学にとって「重大にして不可欠の利益」であり、その達成のための人種配慮の入学政策は合憲である；ただし、人種配慮は狭く限定的であり、人種が決定的要素ではないこと、応募者が個人として十分な評価を受けることが必要である、とした。

この判決の後、多くの大学は、人種だけに焦点を置いたプログラム（奨学金、インターンシップ、高校生にキャンパス訪問の機会を提供するプログラム、等）を修正し、人種のカテゴリー化をやめて、あくまで個人のメリットを評価する個人的アプローチへと移行している。

「過去の差別の結果の是正」に代わって、「多様性の教育的利益」が強調されるようになった。多様な視点、意見との出会いは、思考を深め、知的発達に貢献し、異なる環境への適応力向上に資すること；複数の民主制に積極的に参加する市民の育成に貢献すること；卒業後には社会での人種的分離の解消に貢献することが強調されている。AAという表現の使用を避け、「多様性」「多文化主義」を使用することが多くなってきた。入学政策も、人種特定を修正し、経済的・社会的・教育的・文化的に不利な環境等を配慮要因とする入学政策に移行している。

多様な学生集団だけでなく、教授についても多様性の教育的利益が強調されるようになった。

AAは、平等という抽象的原則は社会規範として浸透しても、より具体的に平等とは何か、いかにして達成するかについては大きな見解の差があること、それは時代と共に変遷しうること、平等達成のプロセ

スにおいて利害関係の衝突を生み出しうることを示してきた。しかし、政府、議会、司法、大学、企業、専門家、メディア、世論を総動員しての議論は、平等の価値化を社会のあらゆる層に浸透させる効果を生んだことは明らかである。

(4) 女性にとって支援的な教育・労働環境作り

教育および労働環境における差別や不利を解消するため、大学が実施しているさまざまな改革努力の一部を見てみよう。

1) 「冷たい教育および労働環境」の分析

バーニス・サンドラー&ロバータ・ホール (1982, 84, 86) は、制度的、あからさまな差別だけでなく、日々経験するミクロの不平等の積み重ねが、女性の学生・教授・大学管理者にとって「冷たい教育および労働環境」を作り出していることを分析した⁵⁾。教室内外における男女異なる扱いの経験、性差別的表現の使用、評価におけるバイアス、TA や RA の機会の不平等、指導教授による適切な助言の欠如・少なさ、教授による推薦や就職斡旋における女子学生の不利、教授との論文の共同発表の機会の不平等、有益な情報ネットワークからの排除、共同研究への参加の機会の少なさ、研究に必要なリソースの不平等な配分、女性役割モデルの稀少さ、等々。「冷たい教育および労働環境」の分析は、改善措置についての議論と提言の土台となった。

2) 家族と仕事の両立を支援する政策

教授は当然に男性であると想定していたときは、家族問題は大学論の外に置かれていた。女性教授は、家族責任から解放されている男性教授が作った労働慣行に従うことを余儀なくされた。しかし女性が大量に進出するにつれ、大学は家族問題と取り組まざるをえなくなった。キャリア確立、特にテニユア取得に重要な時期は出産育児期と重なり、女性に不利であることを認識し、専業主婦に支えられた既婚男性を基準にしたこれまでの労働慣行を変更する努力がされている。テニユア・プロセスの停止または延長（通常7年に加え子供1人につき1年の延長）；授業負担等軽減制度；フレキシブル勤務の提供；家族・疾病休業制度；キャンパス保育所の拡充，育児費支援策の充実，等である。

3) セクシュアリティ関連政策

学問の府といえども生身の体をもつ多数の男女が集う場であり、セクシュアリティ関連の問題は多く生じる。セクシュアル・ハラスメントは、1970年代半ばにフェミニズムが生み出した表現であるが、しばしばセクシュアリティを通じた支配服従関係を生じるので、深刻である。雇用関係におけるセクシュアル・ハラスメントは、「1964年公民権法」第7条が規定する雇用上の差別になり違法である。対価型と環境型という2つタイプの法的概念化がされている。

教育関係におけるセクシュアル・ハラスメントは、「1972年教育修正法」第9条が禁止する差別、教育権の侵害であり、違法である。大学は、セクシュアル・ハラスメント政策を策定することが要求されてい

る（教職員に対するセクシュアル・ハラスメント防止セミナー、苦情処理手続きの確立と周知、事件が生じたときの迅速な対応と是正措置、等）。教育省市民権局に持ち込まれる苦情の 6 割は、セクシュアル・ハラスメント関連と言われるほど多い。特に、評価、指導助言、進学や就職のための推薦等によって上下の力関係に置かれている場合のセクシュアル・ハラスメントは、被害を受けた者にとっての心理的、知的、社会的損害は多大である。セクシュアル・ハラスメントは、状況によっては加害者と被害者という個人間の問題を超えて、組織／大学も有責となりうるものであり、有責とされた場合は、被害者に対する損害賠償責任のみならず、政府からの助成金停止という制裁を受ける可能性や、社会的イメージのダメージ等、そのコストは著しく大きい。

学生と教員との間の同意に基づく性的関係について、規則化する大学が最近増えている。周囲の学生にとって教育環境を侵害する危険があるし、当事者の関係が悪化した場合に、セクシュアル・ハラスメントの訴えとなるケースも多いからである。学部生との関係は禁止、大学院生との関係については、禁止、上司に報告し指導的關係を離れる、性的関係を持たないように要請、等の政策を採用する大学が増えている。

4) キャンパス安全政策

キャンパスでのレイプや未遂等の性犯罪は少なくないが、報告されるケースは氷山の一角とも言われる。大学は犯罪防止策を講じることを要求されているが、毎年、性犯罪等の発生についての報告書の作成、教育省への報告、開示義務を課せられている（キャンパス安全政策と犯罪情報開示法 1990、98）。

5) 大学間対抗スポーツにおける平等

アメリカでは、フットボール、バスケットボール等の大学対抗スポーツ競技が盛んである。スポーツは伝統的にマスキュリニティと結びつき、男性分野であった。大学対抗スポーツ競技参加者数は、1970年には、男性が17万人であったのに対し、女性は3万人と少なく、大きなギャップがあった。女性たちは1970年以降スポーツ参加の機会の平等を要求した。スポーツは、入学におけるスポーツ奨学金の配分、スポーツ関連リソースの配分、アスレティック・ディレクターやコーチの雇用とも関連する重要な問題なのである。

「1972年教育修正法」第9条が規定する差別禁止に大学対抗スポーツも含まれるという解釈が示されて、スポーツにおける平等を要求する女性たちと、既得権を守ろうとする男性スポーツ関連側との間に大きな衝突を生み出した。女子スポーツ・チームの設置を要求して女性たちが提訴した場合、逆に女子チームを設置するために男子チームが廃止され男性側が逆差別を訴えるというように、多数の訴訟が起こされた。「スポーツにおける平等開示法」(1995)は、連邦奨学金等の連邦財源を受領する大学すべてに、スポーツにおける平等がどの程度達成されているか、スポーツ奨学金受益者数、スポーツ参加者数、リソースの配分状況、コーチ数等について性別統計を作成し、教育省市民権局に報告書を提出し開示することを義務づけている。過去30年間に、女性のスポーツ・チームが多数作られ、対抗競技は著しく活発となった。2000年の参加者数は、男性21万人に対し、女性は15万人に増加し、ギャップは縮小した。

(5) 女性の理工系進出推進：近年における重点的課題

法学、医学、ビジネスを含め、ほとんど全学問領域で女性が過半数あるいはそれに近づきつつある中で、理工系だけが、上で見たように、学生においても、教員においても、女性比率が最も低い分野として残っている。物理やコンピュータは特に低いが、工学においてはさらに一段と低い。理数系からの女性の離脱は小学校高学年から始まり、中・高と進むにつれ、理数系科目の履修は低下する。大学に入学しても、学部から修士課程、博士課程、教授と上にいくに従って、女性比率は低下する。理工系に就職しても、離脱率の高さは続く。このような現象は「水漏れするパイプライン」と形容されており、女性の理工系への進出の推進は、近年における重点的課題となっている。

女性の理工系進出の重要性が強調される理由は、数的少なさに限られない。理工系分野がもつ特別な意味とも関連している。第一に、真理の追究、理性、客観性をうたうサイエンスは、高い学問的ステイタスを与えられ、伝統的に男性領域であった。女性は、理性、客観的思考において劣るとされ排除されてきた。女性の進出は、このようなサイエンスの中に潜む男性優位、女性劣位のジェンダー関係の変更をもたらす。第二に、女性の理工系進出は、理工系は男性領域であり、女性は数学的、科学的能力において劣等であるというジェンダー・ステレオタイプの切り崩しにつながる。第三に、理工系は職業的にも男性分野であり、高い社会的ステイタスと収入を伴う。女性の進出はセグレゲーション（性による分離）の解消になり、職業的、収入的上昇にもなる。第四に、理工系の社会的、経済的、政治的、国家的重要性ゆえに、女性の進出は重要である。理工系は国の経済発展、国力と直接的に結びついており、国家的関心事として、巨額な研究助成金が注ぎ込まれている。加えて、近年は理工系研究者・労働力の不足が深刻化している。アメリカ人白人男性学生は理工系離れ傾向にあり、その減少分を白人女性の増加が補っている。理工系博士号取得者の半数は留学生であり、圧倒的にアジアからの留学生である。その多くはアメリカで就職するが、留学生への依存が拡大している。連邦政府にとって、アメリカ人女性の理工系進出に力を入れることは、平等推進の面でも、また労働力確保の面でも重要な政策である。

女性学/ジェンダー研究は「理工系における女性」の問題を取り上げ、多くの研究を蓄積してきたが、連邦政府も、理工系の人材プールの拡大と平等推進をめざして、「理工系における女性」を政策化した。1980年には「理工学機会平等法」が制定され、国立科学財団（NSF）が、女性の理工系進出を推進するためのさまざまなプログラムの実施と、『サイエンス&エンジニアリング指標』と共に、隔年報告書『サイエンス&エンジニアリングにおける女性・マイノリティ・有障害者』を作成している。連邦議会に設置された特別委員会も、2000年に女性・マイノリティ・有障害者の理工系進出を阻んでいる要因分析とそれを乗り越えるためのさまざまな提言をした⁶⁾。

1) 女性学生の理工系専攻を阻む要因の分析、専攻・継続を増やすための諸政策

女性学生の理工系専攻を阻む要因として、小さい時からの理数工的経験の性差（コンピュータ、機械いじり等）、理数工系を男性領域とするステレオタイプの作用やカウンセリングの問題、理数系に対する自信・自己有能感の性差、女性ピア・教員・役割モデルの少なさ、孤立感、サポート・システムの少なさ、女性学生に「冷たい教育環境」、工学教育のカリキュラム・ペダゴジー・競争的文化、等が指摘された。そ

こから、女性に支援的な環境作りのため、メンタリングの充実、ラボ・スキル習得の支援、共同学習・研究の奨励、コミュニティ・ネットワーク・所属感の育成、キャリア開発機会の充実、等が実践されている。さらに、工学教育のカリキュラム・ペダゴジー・教育環境・文化の改善のため、共同的学习の奨励、支援的指導、実習的・実験的アプローチ、工学の社会的コンテクスト化（生活や社会的問題と結びつける）、等が試みられている。

2) 理工系における女性教員が直面する諸障碍の分析, 改善策

求職、採用、昇進、テニューア、研究資金を求める競争の激しさ、ピア・メンター・役割モデルの少なさ、孤立感、男性基準の労働慣行、仕事と家庭の両立の困難、リソース配分の不平等、評価におけるジェンダー・バイアス、等が指摘された（1997年MIT理学部女性教授の労働環境調査報告書が多くの関心を呼んだ）。そこで、女性に支援的な環境作りのため、適切な助言、ネットワークへの参加、共同研究、リソース配分、家庭と仕事の両立政策の充実、等が実施されている。

理工系への女性の進出推進のためには、大学内での努力では不足である。連邦や州レベルでの科学政策決定過程への女性を増加させること；大学、政府、企業すべての分野にジェンダー平等や人材の多様性の価値化を浸透させること；小中校の段階で女子の理数工系パイプラインからの水漏れは進行するので、早い段階で理数工系への興味を育み専攻・履修を奨励するプログラムが必要であること；広く文化一般の中にあるステレオタイプの解消が重要であること、等が強調されている。

(6) 政策決定過程への女性の参加の増加

大学内における女性の人数・比率が上昇し、クリティカル・マス（グループとして組織内で影響力をもちうる人数、割合に達すること）を構成するようになって、女性がブラックリストにのせられることを心配せずに女性問題について発言できるようになった。それは、ジェンダー平等化に関連した政策を提言し、実施する力となった。学長、副学長、学部長等の大学の管理運営にたずさわるトップのポストにも、女性がかかり進出している。さらに、研究・博士号授与大学における女性教員の増加は、これらの大学が、ステータスの高さと共に、高等教育におけるリーダーあるいはモデル的存在であり、そこでの政策、動向は他大学に波及的効果をもっているため、重要な意味がある。

大学での努力に限らず、連邦政府や助成機関、州レベルでの重要なポストに女性が増加し、高等教育政策や科学政策の決定過程に参加することは、ジェンダーや人種の平等をこれらの機関の政策の中に組み入れることに貢献している。国立科学財団の長（前）、MIT学長にも女性が登場した。国家レベルでの政策策定に助言、提言という形で影響力をもつサイエンス、工学、医学の学術院においても、女性メンバーは徐々に上昇してきた。最後に、大学、政府、企業すべての分野においてジェンダー・人種的平等をメインストリーム化し、人材の多様化を価値化する努力が、進歩の後押しとなっている。

3. 大学における女性学／ジェンダー研究の発展とそのインパクト

女性の高等教育への進出によって、女性たちの知の学習の機会は著しく拡大したが、女性学／ジェンダー研究の発展は、女性研究者・学生たちがジェンダー関連のトピックを研究するようになり、女性たちの知の生産活動を拡大した。伝統的に知の生産者はほとんど男性であり、しばしば男性を研究対象とし、男性の視点から構築されたものであった。女性学／ジェンダー研究は、知において不可視あるいは縁辺化されていた女性を研究対象として取り入れ、知の中に組み入れ、知の拡大に貢献した。また、女性学／ジェンダー研究のコース数の増加は、女性たちの雇用の機会の拡大にもつながった。

女性学コース（科目）は、1965年に最初のコースが登場してから、短期間に全国に普及し、1980年にはすでに3万コースを超えた。多くの大学が、個別の女性学コースの提供を超えて、いくつかのコースをまとめてインターディシプリンのプログラムを設置した（1990年には600を超えた）。独立の学科を設置した大学も少数だがある（1995年20学科）。大きな大学の女性学プログラムでは、諸学科とのクロス・リスティングを含めて、50以上のコースを提供している。

女性学は、フェミニズム理論・思想の蓄積とさまざまな学科／学問分野で行われているジェンダー研究の全体から成る。女性についての研究、伝統的知の批判、新しい知の創出作業であると共に、教育活動である。女性学は、さらに、個人・社会変革の力となることをねらうものであるが、大学についても変革の推進力ともなった。

（1）知の変革、カリキュラムの変革

知の変革はまず、伝統的知（男性中心の知）における女性の不可視、欠落、歪曲を問題として、女性についての知の追加作業から始まった。文学に女性作品を追加し、歴史に埋没していた女性を発掘した。第二のステップとして、女性の視点からの女性の経験、歴史、文化の分析が行われた。第三は、伝統的知のクリティカルな見直し、そして伝統的知の変革、新しい知の創造の努力である。知は普遍的、客観的、科学的であり、ジェンダー・バイアスはないと主張されてきたが、このような考え方を批判し、伝統的知は男性の経験、認識論に基づく知であり、女性の排除や縁辺化、劣位化が知の中に含まれていることを指摘した。科学者、労働者、政治家は当然男性であると想定されており、これらを用いた知には女性の縁辺化が含まれている。知の中に性役割が組み込まれている。そこで、知の客観性、科学性を否定し、その社会的・政治的構築性を分析し、知に隠されている力関係を露出させ、むしろ知のジェンダー化が必要であると主張した。例えば、伝統的労働理論、高等教育論のジェンダー化であった。

（2）フェミニスト・ペダゴジー

女性学コースの授業方法として、女性運動が用いたCR（Consciousness Raising：意識喚起、女性の個人的経験を確立された真理に対抗する知の源泉として価値づける）、全員発言による女性の声の回復、コミュニティ的教室、共同的学习、共同的リーダーシップ、理論と実践の結合、等を強調した。それは、フェミニスト・ペダゴジーと呼ばれるようになった。1980年代半ばには、教育学で発展したクリティカル・ペ

ダゴジー理論も取り入れて、より精緻な理論化と実践努力がされてきた。フェミニスト・ペダゴジーは、主体と知の構築にかかわり、変革に参加する個人／エイジェンシーを育てるペダゴジーである。近年では、多様な言説の競い合い、議論と対話の可能性を拡大するような差異を価値づけ、多文化の創出や知の拡大に貢献するペダゴジーの重要性を強調する。

(3) 知、主体、社会関係／社会制度の構築

誰が知の生産に参加し、どのような知が生産されるか、どの知が知としてのステータスを獲得し、カリキュラムに組み込まれるか、それがどのように伝達／学習されるか、さらにどの知が文化一般に流布されるか、これらはどのような主体が構築されるかにかかわる。社会構成員である個々人の思考、価値観の形成に入り込み、それを通して文化や社会秩序、社会制度のあり方に作用する。女性学／ジェンダー研究は、平等を価値とする主体の構築にかかわり、平等社会への歩みに貢献している。

(4) 大学組織の改革の推進

女性学／ジェンダー研究は、過去 35 年間にわたって、実証研究による差別の分析や問題の提示、理論化、政策論や解決策の提言を行い、キャンパスにおける女性運動との結合によって、大学管理・組織のあり方、大学文化に大きな変化を生み出してきた。

大学における平等の推進は、大学で学び卒業していく若い世代に平等規範を育み、ジェンダー・人種の平等を機軸とする社会変革を推進する力となっている。

【注】

- 1) 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』東信堂参照。
- 2) Department of Education, National Center for Educational Statistics (2004) *Digest of Education Statistics*.
- 3) The American Council on Education (2002) *The American College President*.
- 4) Wenneras, Christine and Wold, Agnes (1997) 'Nepotism and sexism in peer-review', *Nature*, vol373, 22 May.
- 5) Bernice Resnick Sandler and Roberta M. Hall (1982) 'The Classroom Climate: A Chilly one for Women?', Association of American Colleges.
Roberta M. Hall & Bernice Resnick Sandler (1984) 'Out of the Classroom: A Chilly Climate for Women?', Association of American Colleges.
Bernice R. Sandler (1986) 'The Campus Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators, and Graduate Students', Association of American Colleges.

- 6) National Science Foundation (2004) *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering*.

National Science Foundation (2004) *Science and Engineering Indicators*.

Congressional Commission on the Advancement of Women and Minorities in Science, Engineering and Technology Development (2000) *Land of Plenty: Diversity as America's Competitive Edge in Science, Engineering and Technology*.

The National Council for Research on Women (2001) *Balancing the Equation: Where Are Women and Girls in Science, Engineering and Technology?*

Goodman Research Group, Inc. (2002) *Final Report of the Women's Experiences in College Engineering (WECE) Project*.

- 7) M.I.T. (1997, 1999) 'A Study on the Status of Women Faculty in Science at M.I.T.'

第2章 高等教育におけるジェンダーと教育の意味と課題

山田 礼子*

高等教育におけるジェンダーは古くて新しい問題である。それは、高等教育の機会平等を実現するイシューとして、マイノリティ、ハンディキャップを持つ人々への施策とともに各国の高等教育政策に位置づけられてきた。ジェンダーという視点は社会における性役割分業の見直し、男女平等を実現する手段として位置づけられ、さらには、女性学やジェンダー研究は高等教育における知の再構築の可能性さえもっている。

アメリカの高等教育においては、2000年には大学に在籍する学生の56%が女性となった。学部レベルでは1978年に女子学生が男子学生の数を上回り、大学院レベルでは1984年に女子学生が過半数を超えた。女性教員の数も年々増加し、近年では40%に達している。女性学長の比率も20%に達し、数的目標は既に達成されているといっても過言ではない。この背後には現代フェミニズムから女性学、そしてジェンダー研究という一連の動きがカリキュラムや教授法、知の内容、組織や管理運営、そして政策を大きく変革させてきたというダイナミズムがある。アメリカの大学には、近年女性学・ジェンダー関連の授業がそれまでの知のあり方の見直しや知の再構築の手がかりとして、位置づけられてきている。それらは、多文化主義教育のひとつとしてもみなすことができる。

同志社大学では2005年に社会学部を設置するにあたって、副専攻制を導入した。これは、学生が所属する専攻とは別に、ある共通のディシプリンの元で各専攻が提供している科目を横断的に履修し、所定の単位を修得したことに對して、その分野を副専攻として習得し終えたとみなすものである。社会学部では複数の副専攻を設置したが、そのなかのひとつに「ジェンダー」という副専攻がある。設置の背景として、社会学部が新たに設置された際に、「どのように教育や教育機関を巡る既存の概念や枠組みをジェンダーという視点が見直すか。そしてジェンダー関連の授業を通じて学生がそうした認識を持ち、男女参画型社会への実現に向けて積極的に参加していく」というコンセプトを共通認識として教員が持ったことがあげられる。

本稿ではジェンダー関連の授業が今日なぜ高等教育において不可欠になっているかについて考察することを目的とする。その際、第一に男女大学生の意識調査や家庭の性別役割に関する男女大学生の見方を通して、男女大学生間に存在するギャップを提示し、第二に同志社大学で2006年から指導する副専攻制のひとつである「ジェンダー」の意味について検討する。

*同志社大学社会学部、教授

1. 問題の所在と先行研究の整理

フェミニスト・ペタゴジーという言葉に代表されるように、女性学やジェンダー学は従来の白人男性、ヨーロッパ中心の文化に根ざしたパラダイムを見直すひとつのコンセプトとして捉えられてきた。ここで、ジェンダーを日本の男性を中心とした文化や制度を見直すひとつのコンセプトとして、教育を手がかりに批判的に検討してみよう。

ジェンダーをめぐる問題は、各個人の生き方や社会生活のみならず、今後の社会のあり方にまで関わる問題でもある。それゆえ、個人の信念やイデオロギーにもとづく多様な考え方や言説が存在する。同時に、少子高齢化社会を迎えての家族の在り方や男女の共生の実現といった政策的な課題にも密接に関わっている。ジェンダーをめぐる領域は雇用、福祉、教育、メディアなどの公的領域と家庭という私的領域に分類することができる。そのなかでも、教育は男女平等社会を形成するうえで、大きな役割を担っているといえよう。

公的領域である教育の実際の現場である「学校」は、理念的には親の職業、階層、そして性別という属性にかかわらず、能力と努力の結果である「業績」を基準に評価されるというメリトクラシー（業績主義）が機能する装置としての制度であるとみなされている。それゆえ、現代の日本社会において、学校は「平等」の保障を最も期待されている場であるという見方が一般的であろう。とりわけ、性差別に関しても、他の生活領域と比較しても最も男女平等の場であるとされているのではないだろうか。学校教育の現場において、近年、家庭科を男女が共に学習するようになってきたこと、男女混合の名簿を多くの学校が導入するようになってきたことは、男女平等社会の実現にむけての、教育の現場からの取り組みに他ならない。

しかし、学校は実際にはジェンダーによる不平等をはじめとして、さまざまな社会の不平等の構造を抱えている制度でもある。「学校文化」は女子のアスピレーションを冷却させたり、男性役割／女性役割という固定的な伝統的性別役割観、いわゆる伝統的ジェンダー観を児童・生徒・学生に内面化するような働きを内包していると従来から指摘されてきた。こうした働きは目にみえるような形というよりはむしろ目に見えない様子で働きかけられている。このメカニズムは「隠れたカリキュラム」と呼称されている。

「隠れたカリキュラム」は、「明示的カリキュラム」とは矛盾する形でジェンダーの再生産機能として働く学校の内部過程を意味している。教育内容を分析する際のツールとしての教科書に目を向けると、第一に教科書の著者、登場人物や挿絵の人物における性別は男性、男子の比率が多く取り扱われていること、第二に教科書のなかの女性像・男性像が伝統的な「女らしさ」や「男らしさ」を強調する形で描かれ、性別役割の固定化、および女性の従属性、マージナリティが描かれているなど、実際にはステレオタイプなジェンダー役割が肯定されるような形で子ども達の意識に埋め込まれるように構造化されていることがしばしば観察できる。

生徒のモデルとなるべき教師に視点を当てると、学校段階別、教科別の教師の性別不均衡性が残存している。幼稚園、保育園、小学校段階では比較的女性教員の割合が高いが、中学校、高校と段階があがるにつれて女性教員の比率が低下する傾向が観察される。管理職である教頭、校長になると、近年小学校では女性の比率が上昇してきているが、中学校、高校においては依然として女性教員の管理職の比率は低い。

専門教科別でも、語学、国語、音楽等の分野においては女性教員が比較的多く担当しているが、理科系になると女性教員の比率は低くなりがちである。児童、生徒にとってのこうした学校内におけるジェンダー関連の文化の伝達の影響は決して小さくはない。教師に対して持つイメージが、自らの学校生活のなかで得た経験からつくり上げられることが通常であるならば、教育領域における教師の性による不均衡性の実際は、生徒達が女性のマージナリティ性を当然のこととして受けとめ、女子生徒にとってはアスピレーションをクーリングアウト（冷却）させる危険性をも孕んでいる。

後期中等教育段階である高校に目を向けると、別学を実施している高校が 1997 年度のデータによると私立で 50.8%、公立では 4.3%となっている。別学であったとしても、その教育内容および進路選択といった側面で差異が見られなくとも、ジェンダーの再生産にはそれほど関与しているとはいえない。むしろ、共学という学校現場においてジェンダーバイアスに基づく指導が実践され、リーダーシップを期待されないケースが女子学生に多ければ、別学という制度のなかで性差を意識することなくリーダーシップを醸成できることは好ましいとも考えられる。しかし現実には、男子校においては理科系カリキュラムが重視されているという傾向、威信の高い高等教育機関への進学を目指したカリキュラムと進路指導が行われているといった傾向がみられ、結果的には威信の高い高等教育への進学が有利な状況が形成されている。一方女子高のなかにも進学に有利なカリキュラムが構築され、進学への進路指導が熱心に行われていることもあるが、短期大学や女子大などへの従来からの進路指導が踏襲されているケースも少なくはない。

では男女の進路選択パターンには差があるのだろうか。竹内洋は 1995 年にある県の高校別進路を調査したが、その結果から学校の偏差値ランクが大学進学率に反映される度合いに男女の差が存在していることを提示した。学力水準から鑑みると四年制大学への進学が可能な女子が実際にはそのアスピレーションを放棄して、短期大学やその他の進路を選択する者がおり、それが顕著な男女差となっている。すなわち、男子と比べて女子には四年制大学への進学率を引き下げる学業成績以外の何か作用していると考えられる。その何かこそが、前述した学校内部が持つ「隠れたカリキュラム」機能であり、固定的な「性別役割意識」を植えつけていく過程である。

次に家庭にも目を向けてみよう。私的領域の象徴としての家庭においては、幼時の社会化過程を経てジェンダーの再生産装置として機能してきたことは歴史的な家族というパラダイムから見ても明白である。特に、「家制度」や経済成長を支えるための「企業家族」という基盤として家庭が機能してきたこととジェンダーの問題は不可分に結びついている。

伝統的ジェンダー役割観を保持する再生産装置としての機能を内包する家族およびその構成員は、当然こうした伝統的ジェンダー役割観は子女への教育観にも影響を及ぼしている。藤村（1985）は女子の大学への進学動向と進学先での専攻決定は親の息子と比較した際の娘への教育目標もしくは期待度の違いと密接に関連していると論じ、やはり親が娘に最終的に望むことは、「よき妻、母になること」であり、教育にもそのような目標に到達する過程であると期待していると指摘した。親のジェンダーにもとづく男女の教育への期待度、それから生じる異なるジェンダー役割の保持と明白な異なる社会化過程がメリトクラシーが働くはずの高等教育に矛盾を内包してしまうことにもつながる。

また、大学までメリトクラティックな選抜を潜り抜けてきた女子学生も、男子学生と比べると就職して

からの生活設計をたてる上で大きな課題にぶつかる可能性が高い。結婚し、家庭を築くということに続いて、子どもを産んだ場合、誰がその子ども養育のほとんどを担うのかという現実にもぶつかる。理想的には21世紀の男女共生社会においては、男女ともに産休あるいは育児休業を取り、子どもを育てることが指摘されるが現実的にはそうした制度を利用する男性の比率は低く、女性が子育ての大半を担う状況が続くのではないだろうか。既存の社会制度や規範を超えて、新たな道を築くことは簡単なことではない。

それでは現代の男女大学生の性別役割意識はどのようなものであるのだろうか。また実際の家庭での両親の役割に対してどのような意識をもっているのだろうか。次節ではこのような問題意識に基づき実施した調査結果を提示してみよう。

高等教育段階に焦点を当てた研究においては、男女の進路分化がそれまでの後期中等機関での「隠れたカリキュラム」の相互作用の結果としてとらえるのか、あるいはメリトクラシー機能が作用した結果として高等教育を位置づけるのかのスタンスの違いによってジェンダーの問題の受け止め方は異なるように思われる。多くの高等教育段階に焦点を当てた先行研究では、進学した高等教育機関での専攻偏り、進学する高等教育機関の種別、さらには男子と女子での異なる職業選択、職業達成に主に焦点がおかれてきた¹⁾。しかし、男女という二項法により「ジェンダー観」が大学生にどのように見られ、またこのような大学生のジェンダー観が家庭という私的領域において、男女にどのように再生産されているかの研究は十分におこなわれていない。本稿ではこのような点を「男女大学生のジェンダー観の認識には何らかの差が見出されるのではないかと。そして、その差には本人達が育ってきた家庭の背景が影響しているのではないかと。すなわち、伝統的もしくは平等的ジェンダー役割観を形成していく過程において、男子と女子ではその内面化過程が異なっているのではないかと。」という問題意識にもとづき、第一に筆者の指導のもとにゼミ学生が実施した「男女大学生におけるジェンダー意識調査」のデータを用いて、男女大学生のジェンダー意識の現状を考察する。第二に、筆者が担当する「ジェンダーと教育」の課題レポートである「家庭内での両親の性別役割への評価」をもとにジェンダー観の男女による認識状況を検討し、いかに男女が「親の性別役割観、あるいは行動」を内面化していくプロセスを明らかにしたいと考える。

2. 男女大学生におけるジェンダー役割観—ジェンダー役割観調査の概要

本節では、実際に男女の大学生の性別役割観には差があるのかどうか、もし差があるとしたらどのような要因が影響を及ぼしているのかを質問紙調査データにもとづき分析していくことにする。最初に調査の概要を示しておきたい。本調査のデータは、2001年に筆者のゼミの学生とともにおこなった「男女大学生の進路選択意識」調査の一部を使用することにする。本調査の質問内容は、おもに男女の進路意識について、ジェンダー役割観、就職意識および属性から成り立っているが、ここではジェンダー役割観に焦点を当てることにする。調査回答者は関西圏の大学および専門学校に在籍する3・4年生を中心とする男女学生139人である。男女の内訳は、男子が27.2%、女子が72.8%となっており、女子の比率が高い理由は、対象校のひとつである専門学校の回答者がほぼ女子から構成されていたためである。

本調査の一つは、「男女という性別や性差について関連すると思われる」項目を9項目作成し、それに

対してどう評価するかを「そう思う」「どちらとも言えない」「そう思わない」という選択肢から選択してもらった質問となっており、この質問項目をジェンダー役割観とした。表1には男女学生の各項目に対する平均得点を比較している。図1～9は各項目に対して「そう思う」「どちらとも言えない」「そう思わない」を選択した男女の比率の比較を示したものである。表1からは全般的に女子学生の方がジェンダー役割観の得点が高い傾向がみられるが、「男性は理科系、女性は文科系科目が向いている」の項目においてのみ男子学生の平均得点が女子学生を上回っている。統計的に有意な差が見られた項目は、「夫は外で働き、妻は家庭を守るべきである」、「女性ももっと社会進出をしていくべきだ」、「女性は子どもが生まれたら仕事を辞めるべきだ」の3項目となっている。

これら回答全般からは、「べきである」と強く男女の役割を固定化するような考え方に対する女子学生の反発の強さが反映されているように思われる。一方で「女性ももっと社会進出をしていくべきだ」という項目は、「女性自らがもっと社会に進出していくことによって男女の役割観の固定化を解消しなければならないのではないか」というような同性の意識変革の必要性に対する問題意識が根底にあるのではないかと推察できる。

表1. 各項目の男女別平均得点

| 性別 | 夫外 妻内 | 家事 育児 | 社会 進出 | 仕事 辞め | 学歴 | 学校 不利 | 社会 不利 | 男理 女文 | 男優 女優 |
|----|----------|----------|----------|----------|------|----------|----------|----------|----------|
| 男 | 2.22 | 1.65 | 2.41 | 2.14 | 2.14 | 1.59 | 2.49 | 2.57 | 2.00 |
| 女 | 2.56 | 1.88 | 2.68 | 2.63 | 2.20 | 1.57 | 2.65 | 2.39 | 2.12 |
| 合計 | 2.47 | 1.82 | 2.60 | 2.50 | 2.18 | 1.58 | 2.60 | 2.44 | 2.09 |

- ① 夫は外で働き、妻は家庭を守るべきである p<0.01 水準で有意
 - ② 家事や育児は女性の方が向いていると思う
 - ③ 女性ももっと社会進出をしていくべきだ p<0.01 水準で有意
 - ④ 女性は子どもが生まれたら仕事を辞めるべきだ p<.000 水準で有意
 - ⑤ 女性は男性ほど学歴が重要ではない
 - ⑥ 学校において、女子は男子よりも不利なことが多い
 - ⑦ 社会において、女子は男子よりも不利なことが多い
 - ⑧ 男性は理科系、女性は文科系科目が向いている
 - ⑨ 男性はたくましく、女性は優しくあるべきだ
- そう思う・どちらとも言えない・そう思わないの順に1・2・3を与えた平均点
- ③⑥⑦は逆転項目（それぞれ3・2・1を与えた）

ここで学校に関する項目について見てみると興味ある特徴が浮かび上がっていることに気づく。ジェンダー再生産という視点からは、学校は基本的に男女平等であるという原則が理念としても生きている場で

あるのは前述したとおりであるが、男女学生にもこの意識は浸透している。例えば、「女性は男性ほど学歴が重要ではない」、「学校において、女子は男子よりも不利なことが多い」の両項目を見てみると、平均得点もそれほど差がないと同時に、男子のほうが「そう思う」と答えた割合が若干高い傾向があるものの、全体的にはそれほど幅が見られない。学校という現場でのジェンダーによる不利益性については男女学生ともにそれほど深刻に捉えていないと同時に、その結果ともいえるべき「学歴」という価値の評価においても、男女の差が生ずると痛切に感じていない現役大学生の意識が伺える。

「男性は理科系、女性は文科系科目が向いている」という項目では、女子学生のほうが「そう思う」と答えている比率がかなり男子学生を上回っており、男子学生の方が女子学生の教科への適性においては寛容な見方を提示している。この傾向からは、女子学生が自ら自分達の教科への適性を枠にはめて固定化しているのではないかと捉えることは可能である。

この9項目を合計して新たに作成した変数を「平等主義的ジェンダー観」として、次に属性との関連性を見ていくことにする。性別と平等主義との関連性は、男子学生よりも女子学生が平等主義的ジェンダー観の得点は高く、男子が17.05点であるのに対し女子の得点は18.47点となっており、 t 値は -2.795 , $p < 0.01$ 水準で有意であった。しかし、「平等主義的ジェンダー観」は、あくまでも「各人が持つ意識あるいは見方」に過ぎないことから、実際の自分自身の日ごろのジェンダーにもとづく行動、振る舞い、日常生活とは若干のずれが生ずることがあっても不思議ではない。理念上はかくあるべきと考えたとしても、各人の行動が全く理念とかけ離れている可能性もあるからだ。そこで、次に男女学生自身に関わる実際の項目に性別による差異が見出されるかについて検討してみることにする。

「わたしは男らしい(女らしい)」、「赤より青が好きだ」の各項目においては、男子学生が女子学生よりも「はい」と答えた割合が高く、男子学生のほうが社会に根付いた固定的なジェンダー観をそのままより強力に受け継いでいるように見える。「家事の手伝いをする」「男らしく(女らしく)しなさいと言われたことがある」の両項目に「はい」と答えた者の比率は、女子学生の方が高く、「家事は女性に適した女性の仕事」という固定的な社会のジェンダー観をそのまま若い世代でも実践しているとも見受けられる。さらに「女らしくしなさい」といわれる女子学生の比率の高さは、男女平等社会の実現が近年の理念であるとすれば本来は性をベースとした男(女)らしさの意味が変容していたとしても不思議ではないが、行儀、ことばづかい、ふるまい等の側面で従来から受け継がれてきた女らしさが女子学生の場合には今でも規範となっているため、このような数値に象徴されているのではないかと推察できる。「国語より数学(算数)が得意である」と答えている女子学生の比率が低いことから、「男性は理科系、女性は文科系が向いている」とあった項目をそのまま実質的にも受け継いでいることがわかる²⁾。

「生まれ変わっても男(女)に生まれたい」という問いに肯定的あるいは否定的に答えた者と平等主義的ジェンダー観との関連では、肯定的である者の得点が17.74点、否定的である者の得点18.92点(t 値 -2.338 $p < .05$)となっている。また「結婚したら仕事を辞め、家庭に入りたい」(女子学生対象)「結婚したら妻には仕事を辞め、家庭に入って欲しい」(男子学生対象)に肯定的であった者の得点が16.46点、否定的であった者の得点が18.47点(t 値 -3.553 $p < .001$ 水準で有意)を示し、現在の性に満足しているとみられる者および現状での固定的なジェンダー役割を支持する者の平等主義的ジェンダー観の点数が低

くなっていることが読み取れる。

さて、実際の進路選択の上で、男女の間には差が存在するのだろうか。そして選択した進路によってジェンダー観は異なるのであろうか。表2には高校類型を男女別にクロスさせた結果であるが、それほど文系、理系の類型間での男女の差異は存在していない。先ほどの「男性は理科系、女性は文科系科目が向いている」という定説がそれほど当てはまっていない様相が示されている。

表2. 性別と高校類型のクロス表

| | | 高校類型 | | | 合計 | |
|----|---|-------|-------|-------|------|--------|
| | | 文系 | 理系 | その他 | | |
| 性別 | 男 | 度数 | 27 | 9 | 1 | 37 |
| | | 性別の割合 | 73.0% | 24.3% | 2.7% | 100.0% |
| 性別 | 女 | 度数 | 72 | 23 | 7 | 102 |
| | | 性別の割合 | 70.6% | 22.5% | 6.9% | 100.0% |
| 合計 | | 度数 | 99 | 32 | 8 | 139 |
| | | 性別の割合 | 71.2% | 23.0% | 5.8% | 100.0% |

次に、大学の進路選択では実際にどのような結果になっているかを示したのが表3である。回答者の所属している学部を文系（文、外国語）社会科学系（法、経、商、社会）、理系（工）その他（専門学校）の4つの類型に分類してみると、男女の選択行動に差が生じていることが明らかになった。高校では文系と理系と2つの進路にしかクラスは分類されていないが、大学進学にあたっては、従来から男子の在籍者が多い社会科学に理系コースからの男女学生の一部が吸収されている一方で、女子学生は女子学生を伝統的に吸収してきた文学部、言語学部に分化していく傾向が明確にあらわれている。

表3. 性別と文系理系のクロス表

| | | 文系理系 | | | | 合計 | |
|----|---|-------|-------|-------|------|-------|--------|
| | | 文系 | 社会科学 | 理系 | その他 | | |
| 性別 | 男 | 度数 | 10 | 20 | 3 | 1 | 34 |
| | | 性別の割合 | 29.4% | 58.8% | 8.8% | 2.9% | 100.0% |
| 性別 | 女 | 度数 | 46 | 20 | 4 | 31 | 101 |
| | | 性別の割合 | 45.5% | 19.8% | 4.0% | 30.7% | 100.0% |
| 合計 | | 度数 | 56 | 40 | 7 | 32 | 135 |
| | | 性別の割合 | 41.5% | 29.6% | 5.2% | 23.7% | 100.0% |

表4には所属する学系別の平等主義的ジェンダー役割観の得点を示している³⁾。理系の学生の点数が最も低く、女子学生が多く在籍している文型学生の点数が最も高い。一方ほとんどが女子学生であるその他(専門学校)の得点はそれほど高くない。

表4. 学系別の平等主義的ジェンダー役割観平均得点(記述統計量)

| | 度数 | 平均値 | 標準偏差 |
|------|-----|---------|--------|
| 文系 | 56 | 18.8214 | 2.5378 |
| 社会科学 | 40 | 17.6250 | 3.0941 |
| 理系 | 7 | 16.8571 | 3.7161 |
| その他 | 32 | 17.7813 | 2.1362 |
| 合計 | 135 | 18.1185 | 2.7374 |

注: 分散分析結F値2.394 P<0.1水準にて有意

図1. 平等主義ジェンダー役割観の専攻別得点

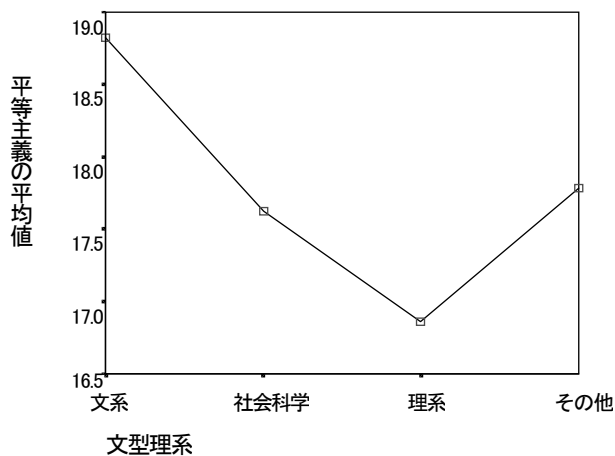


表5. 女子の平等主義ジェンダー役割観の平均得点

| | 度数 | 平均値 |
|------|-----|-------|
| 文系 | 46 | 18.93 |
| 社会科学 | 20 | 18.30 |
| 理系 | 4 | 18.50 |
| その他 | 31 | 17.94 |
| 合計 | 101 | 18.49 |

表5は女子の平等主義的ジェンダー役割観を学系別に示したものである。文系の得点が最も高いものの、社会科学、理系ともにこの3領域の得点にはそれほど差は見られなく、表4と比較してみると、社会科学、理系の得点を引き下げている要因に男子の低得点に関連していることがわかる。この表においても専門学校を選択した女子学生にやはり固定化したジェンダー観がほかの領域を選択した女子学生よりも強い傾向が確認された。

一見、理念上では男女の固定的な役割観を支持する者よりも支持しない者が増加してきたように見えるが、実際に自分自身のことに置き換えた場合には固定的な性別役割に応じた進路を選択したいと考えている男女学生がほぼ半数ぐらい存在していることが判明した。社会に男女学生にこうした実質的な固定的性別役割観を受け継がせるような何かが存在しているのではないかと。その場合、家庭の影響、両親の影響が関連しているのではないだろうか。実際の家庭での影響はどう男女に再生産されるのであろうか、あるいは受け継がれないのであろうか。こうした問題意識に立ち、男女別の性別役割観への家庭の影響についてみていくことにする。

3. 親の性別役割観への子供のまなざし

本節で使用するデータは、2001年に著者が担当した「ジェンダーと教育」の授業で授業開始後1ヶ月ほどの5月の連休中に「家庭内の性別役割とそれに対する見解」というタイトルで受講者120人に課題を出した⁴⁾。その際、学生たちには「両親の意見を聞き、それらの意見について自分がどう考えるかを基準にレポートをまとめること」という指標を与えた。受講者はほぼ85%が2001年度入学の1年生であり、残りの15%の内訳は2, 3, 4年生である。また、専攻は当該科目が文学部、教育学専攻の専門科目という位置づけから、やはり80%近くが教育学専攻の学生、残りを神学部、英文学科、社会学科の学生、少数であるが工学部の男子学生も受講していた。

全てのレポートを読んだ限りでは、ほぼ90%の家庭において両親は固定的・伝統的な性別役割を果たしていることが見受けられた。6割近くの家庭において母親は専業主婦であり、残りの4割がパートタイムやフルタイム（自営業を含む）で働いている兼業主婦であったが、専業主婦家庭はもちろんのことほとんどの兼業主婦家庭においても家事を担っているのは母親であった。父親が家庭内での家事に従事している家庭は、多くの場合自営業の家庭であり、さらに自営業の家庭では子どもも積極的に仕事や家事を手伝うなどの役割分担が観察された。

ここで、学生がどのようなまなざしを親の性別役割観、あるいは家庭内の性別役割について投げかけているのか、男女の受け止め方に差異が見られるのかを個別に検討してみよう。分析する際の枠組みとして両親の性別役割を伝統的なものと非伝統的なものと設定し、どのようなまなざしで男女学生がみつめているのかをパターン化した結果、完全肯定型、やや肯定型、やや否定型、完全否定型の4パターンに分類することができ、これを伝統的、非伝統的な性別役割についてそれぞれ設定し、さらに男女という二分法に分類すると、論理上は16のパターンが出来上がる。非伝統的性別役割を実施している家庭はほんの少数であったために、実際には伝統的役割の4パターンにほとんどが当てはまることが判明した。結果として、

男子学生は伝統的役割「完全肯定型」「やや肯定型」に集中し、女子学生の大多数は「やや否定型」「やや肯定型」に集中することが明らかになった。なお、完全否定型は極少数の女子学生を除けばほとんど存在しなかった。次に具体的な例を挙げてみたい。

まず、男子学生に多くみられた伝統的役割「完全肯定型」の記述例を見てみよう。

「父親の稼ぎが多く、母親は仕事をしなくても生活ができるような家庭の母親でも外へ出て仕事をする人がいるのはなぜかと疑問に思う。『働く女性』などと母親でありながら仕事をし、中には父親が家事をするといったことを見たり聞いたりするが、僕の個人的な考えでは好きではない。父親が働き、母親が家事をするほうが合理的だと思うからだ」

と述べ、その理由として

「男性のほうが体力がある。どんな仕事であれ必要とされるのは体力だ。だから体力で勝る父親が働くほうが合理的である」

という考え方を示している。またある1年生の男子学生は、

「僕の家では母は兼業主婦です。父親が仕事から帰ってきて、家事を手伝っている姿を見たことがありません。家事は全部母親がこなしています。でも母親が父親に文句をいっていることは今まで一度もありません。だから、母親も別にそれを苦勞とは思っていませんとあたりまえと考えているのだと思います。だからうまくいっているのでしょう。」（下線部分は筆者、以下同じ）

と述べ、小学生のとき、母親が外で働き、父親が自宅で作業をしている友達の家に遊びに行ったとき、家事をする父親を見てそのときの驚きをこう表現している。

「僕のイメージである一家の大黒柱の父親が家事をして、お世話役の母親が働きにいっているというのは、不思議な家庭としてしかみることが出来ませんでした。」

そして

「自分は親を見て育っているので、やはり女が家事をするべきだと第一に考えてしまいます。しかし、女性は自分を主張するだろうし、やはり話し合わなければいけないと今から心配しています」

と結んでいる。これらの文面やあるいは

「体力は男が女に勝る。自分の家庭でも肉体的なことは父親がこなしてきた。僕と遊んでくれること、僕の運動に付き合うことなどは全て父親だった。母が家事をしていたが、父が作る食事

などは多分食べられないものだっただろう…子どもである僕からみても両親の役割は適材適所という感じだった。母も僕達兄弟が成長してから働きに出たが、やはり収入の多いのは父親であり、やはり一家の大黒柱は父親であると思う。」

の記述からは、男子学生が男性性を力、体力、あるいは大黒柱というコードで表現し、父親を一家の要であるとみなしていることがよく理解できる。下線部分の「母親が父親に文句を言っている姿をみたことがなく、そこから母親が苦勞と思っていないと推察し、さらにこういう文句を言わない母親により家庭がうまく運営されている」という男子学生の見解は、単純ながらも働いている母親の立場を理解しないまま、もしくは理解しようとしないう姿が鮮明になっている。そして伝統的な性別役割が当たり前として受け止め、彼のなかに再生産されていく様子が続く文章では示されている。

一方、「やや肯定型」に当てはまると見られる1年生女子学生は、両親の家庭内性別役割を観察してこうレポートしている。

「両親は共働き、母はパートで働いている。2人の行動様式を見ると、母親のほうが忙しく働いている印象を受ける。父は毎日規則的に会社に出勤する以外は家庭での作業は特別にない。母は、家を整えてから出勤し、帰宅後は食事の支度をして、全ての家事がすむまで朝から働き通しだ…父は自分の第一の仕事は収入を得て家族に安定した生活を提供する事と言い、母や家族が安らげる場を作ることが自分の第一の仕事と答えた。母にとっての仕事の意味は、社会とかかわりを持つためにしていることで、家族が犠牲になるならいつやめてもよいと答えた。」

と彼女は書き、結論としてこう述べている。

「現在、女性の社会進出が活発になっている。しかし、女性は結婚すると同時に妻として、嫁として、そして母親として様々な責任と役割を担うようになる。仕事を持つことで社会参加が可能になっても、女性として子どもを生み育て、家族の安らぎの場を確保し…等という女性に求められている家族に対する多くの責任が変わらない限り、男女の役割意識は変わらない。母を見ると、女性として求められている役割をこなすことが、現在の女性が男性と同じように社会的責任を背負って働き認められる第一の条件ではないかと私は思った。」

先ほどの男子学生とは異なり、家庭での役割分担を冷静に捉えている。そこには同性である母親の忙しさを十分に理解したうえで、母親の考えを肯定的に内面化していく過程が示されている。こうしたジェンダー観は夫婦と子供から成る核家族を中心的家族形態とする近代の家族モデルは子供の社会化過程の重要な基本的装置として不可欠であるとする機能主義的立場と一致している。そして、下線部分に示されているように疑問を感じながらも、女性の役割を果たした上で社会的責任も果たせるのではないかという見解からは、多くの家庭を持つ働く女性達が「仕事も家庭も」というハードな選択と両立することで社会に受け入れられてきた姿をロールモデルとしている姿が浮かび上がっている。比較的多くの女子学生はこのパ

ターンに相当していたが、これらの例からは家庭という場に価値の再生産機能があることが示されている。一方「やや否定型」に当てはまる女子学生は、

「父は母に何かにつけて命令をし、母はそれに従順にしていた。私はそれが気にいらなく、どうしてお父さんが間違っているのにそれに従うのと母に質問していたが、決まって返ってくる言葉は『そのほうがうまくことがおさまるからよ』だった。私はこの言葉にこそ昔からある家庭内のジェンダー意識があると考える。「男は外で働き、女は家を守る」。母は父の言うことを聞くことで家庭内が乱れるのを防いでいるのである。」

また別の女子学生は、

「父親はとても保守的な人だ。自分は外で人間関係などにもまれて疲れて帰ってくるのだから妻が食事を用意するのは当たり前という。母は専業主婦で養ってもらっているという意識が消えないためか、家計が苦しいというわけではないのに、自分の洋服は買わない。こういう両親を見て育った私は、父を腹立たしく思うわけではなく、母を否定するわけではなく自分の考え方は固まっている。専業主婦にはなりたくない。いつでも一人で生活できるだけの経済力は身につけた。一緒に生活するからには皆が家事を分担するような家庭を築きたい。」

と結んでいる。

1人は伝統的性別役割を果たしている父母への反発というよりも母の考え方の根底にある意識そのものが、ジェンダー意識を温存させる要因として冷静に分析している。もう1人の記述からは、両親の役割を冷静に見つめながらも、両親を否定するわけではなく新しい役割を自分が結婚した場合には築きあげていきたいという「新しい価値」を自分の中に内面化していることがうかがえる。この2人からは「あるジェンダー価値観の再生産」ではなく、「価値の客観視」と「新たなジェンダー価値観の構築」という構図が垣間見える。

男子学生のなかにも「やや否定型」パターンに相当すると見受けられる例はあったが、上記のような「価値の客観視」と「新たなジェンダー価値観の構築」にまでは至ってはいなかった。むしろ自営業家庭で育った男子学生は、自然体で平等主義的ジェンダー役割というよりも家族全体が協力的な役割を果たしていく過程を次のように述べている。

「僕の家では父母共にどちらが家事をしてどちらが仕事をするといった意識はないらしく、私達子どもにしても、やはり両親と同じように固定的な役割分担意識はあまりない。食事の用意をするのは全て母親だが、食後の洗い物についてはその時々に応じて一番最後に終わった者がする。風呂場やトイレの掃除は父親が行っている…」

この例からは「労働と生活」の場が切り離されていない家庭において、ジェンダー役割が固定的でない

現実が鮮明に示されている。レポートを提出した学生の家庭の多くは主たる給与所得者が父親である場合においても、両親が共働きの場合においても給与所得者家庭であり、労働と生活の場が切り離されている。かつて高度成長期を迎えた日本社会は、産業構造の変化、都市化、給与所得者を中心とした賃金構造への移行などを経験した。こうした社会全体の変容そのものが、日本の核家族形態を安定化させたものの、一方では男性と女性の家庭外、家庭内での性別役割もしくは分業体制を固定化したとみなす論者も数多いが⁵⁾、今回の事例も給与所得者家庭において性別役割分業が実行されている点が確認された。

4. 総合大学におけるジェンダー科目の科目統合

同志社大学社会学部における新しい試み：副専攻としてのジェンダー学への期待

大学生への質問紙調査と課題レポートの知見をもとに、今後のジェンダー関連授業の政策的課題について考察してみよう。女子学生が平等主義的なジェンダー役割観を男子学生より保持する傾向が強いことが明らかになった。通常の世界と比較した場合、学校という現場は理念としての男女平等あるいはメリトクラシーが機能する場として受容されていることも調査結果は示唆していると同時に男女のジェンダー観形成には家庭という要因の影響力の強さも示唆された。こうした男女の受け止め方の差異、あるいは再生産過程の違いをどう捉え、どのように高等教育の現場での政策的課題にどう関連付けていくべきなのだろうか。

調査結果が提示した知見、すなわち「男女のジェンダーという問題への認識の温度差が予想以上に大きい」という事実を私達は受け止めていかねばならない。ジェンダーの問題を自分のこととして真剣に捉えてきた女子学生と掘り下げて思考しないままの男子学生が今後家庭を互いに築きあげていく段階に直面したとき、大きな摩擦、葛藤が起こる可能性は否定できない⁶⁾。今後の少子高齢化社会においては、これまでの単身給与所得世帯を維持していく構図は現実性が薄い。夫婦共働きが標準化した家族形態になるとも指摘されており、男性がよりジェンダーの問題を自分ごととして認識し、今まで以上に家計収入、家事、育児、さらには介護の領域で協力することが求められよう。男女共生社会の形成は決して簡単な道ではない。それゆえ、「ジェンダーの問題」は女性だけでなく男性にとっても大きな意味を持っているといえる。以上の点から、女子大のみならず、男女共学の高等教育機関において、「ジェンダーの問題」を扱う意義は大きい。その高等教育機関における試みのひとつとして、同志社大学で新たに導入された社会学部の副専攻制の「ジェンダー」について紹介してみよう。

社会学部では新しく設置された副専攻である「ジェンダー学」(表6を参照)を通じて、学生はジェンダーという視点により、既存の世界制度、概念、通常の日常生活を従来の主流とは異なる枠組みで捉えることも批判的に検討することが求められる。そうした時に、いかに多数派として育成されてきた男子学生がジェンダーの視点を受け入れることができるか、そして真の男女共生社会を築いていくためには何をすべきか、いかに考えを育成していくかが総合大学におけるジェンダー学の意義でもある。同時に、女子学生においても、現存する男女差別の問題を解決するためにも、本当の意味での自立、責任を負うということをどれだけ真剣に捉え、実践していくか、そうした姿勢を養成することも「ジェンダー学」

の目的である。そういう意味で、男子学生と女子学生が共に学ぶ共学の総合大学での「ジェンダー学」の試みは多文化主義を取り入れた 21 世紀型の知の再構築といえるだろう。

表 6. 社会学部での副専攻制 「ジェンダー」 関連科目

| 横断的 副専攻 | ジェンダー | 単位数 |
|-----------------------|--------------------------|-----|
| 必修科目 (12 単位) | ジェンダーの社会学 | 4 |
| | ジェンダーと社会福祉 | 2 |
| | ジェンダーとメディア | 2 |
| | 労務管理論 (2) | 2 |
| | ジェンダーと教育 | 2 |
| 選択科目 (16 単位) | 家族社会学 | 4 |
| | 教育社会学 (1) | 2 |
| | 教育社会学 (2) | 2 |
| | 家族福祉論 | 2 |
| | 現代史 | 2 |
| | 産業社会学 (2) | 2 |
| | 海外教育事情 | 2 |
| 選択科目 (12 単位) | —— 他学部設置科目 (予定) —— | |
| | 組織神学 12 (宗教とジェンダー) | 2 |
| | 組織神学 22 (エコフェミニズムの思想と宗教) | 2 |
| | 実践神学 16 (女性と現代キリスト教神学) | 2 |
| | 宗教学 20 (宗教・ジェンダー・エスニシティ) | 2 |
| | イスラーム学 3 (イスラーム民法と女性) | 2 |
| 西洋文化史 8 (ジェンダーとキリスト教) | 2 | |
| 合計 | 30 単位 | |

【注】

- 1) こうしたアプローチによる研究としては、Bowmen, M.J. and Osawa, M. (1986). *Developmental Perspectives on the Education and Economic Activities of Japanese Women*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. Narumiya, C. (1986), 'Opportunities for girls and women in Japanese education', *Comparative Education*, Vol. 22, pp. 47-52. 拙稿, 'Higher education and gender roles in Japanese society: An assessment of disparity', *Prospects*, Vol.15, No.4, December 1995. 今田幸子 (1985) 「女性の職業経歴と教育達成—ライフヒストリー・アプローチから—」『教育社会学研究』第 40 集。金子元久編 (1992) 「短期大学教育と現代女性のキャリア—卒業生追跡調査の結果から—」高等教育研究叢書 18, 広島大学大学教育研究センター。山田文康, 岩

田弘三 (1994) 「国公立大学志願者増の変化－女子志願者の増加－」『大学入試フォーラム No.17』大学入試センター等がある。

- 2) 女子学生が理系を選択しない要因を高田は事例分析を中心に分析している。
高田理子 (1993) 「女子学生はなぜ理系に進まないか－ケーススタディを中心に－」『女性学年報』第 14 号, pp. 80-88.
- 3) 理系に属する学生数が 7 人と少ないため, 比較するうえでは厳密性に欠如していることを述べておきたい。
- 4) 「ジェンダーと教育」の授業を受講してまもない時期に与えた課題を分析対象としているのは学生への受講によるジェンダー問題についての心理的影響がそれほど強くないと判断しているためである。
- 5) 木本貴美子の前掲著では高度成長期における都市化と産業構造および家族の変化の課程が詳しく分析されている。
- 6) 江原由美子は 1994～95 年に東京都で成人と高校生を対象として実施された性差意識調査のなかで, 主に男子高校生の性差意識調査を分析した結果, 男子高校生が保守的な性差意識を保持していることを明らかにしている。さらに「女子とはかけ離れた性差意識や理想の家庭像であるならば, 彼らの未来はけっして明るくない。結婚や家庭生活において, 彼らは何が問題なのかもわからないままに, 問題に直面してしまう可能性が高い。」と述べており, 本研究の男子と女子学生の意識のずれと同様の危惧を抱いている。江原由美子 (1999) 「男子高校生の性差意識－男女平等教育の「空白域」?」, 『教育学年報 7, ジェンダーと教育』, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編, 世識書房。

【参考文献】

- 江原由美子 (1999) 「男子高校生の性差意識－男女平等教育の「空白域」?」『教育学年報 7, ジェンダーと教育』, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編, 世識書房。
- 高田理子 (1993) 「女子学生はなぜ理系に進まないか－ケーススタディを中心に－」『女性学年報』第 14 号, 80-88 頁。
- 中西祐子 (1998) 『ジェンダートラッカー－青年期女性の進路形成と教育組織の社会学－』, 東洋館出版社。
- Fujimura, Kumiko F.(1985). 'Women's Participation in Higher Education in Japan', *Comparative Education Review* 29(4), pp.471-487.
- 山田礼子 (2002) 「男女大学生にみられるジェンダー観の比較－家庭内でのジェンダー観形成過程に注目して－」『社会科学』69 号, 同志社大学人文科学研究所, 1-34 頁。
- 山田礼子 (2004) 『伝統的ジェンダー観の神話を超えて－アメリカ駐在員夫人の意識変容－』, 東信堂, 300 頁。
- 山田礼子 (2005) 「大学における異文化間教育－多文化主義の挑戦に応えるカリキュラム構築にむけて－」『教育文化学への挑戦－多文化交流からみた学校教育と生涯学習－』, 210-237 頁。

終章 政策的提言

終章 政策的提言

有本 章

本プロジェクト「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]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。

1. 教育班の研究活動

その間、大きな節目は、中間ヒアリングであったが、それまでの約3年間、教育班は主として教職員開発を対象に、FD/SDの制度化と質的保証の実態、ならびに研究・実践・政策の関係を検証し、資質開発を通じた質的保証を追求した。具体的には、①知識社会における大学教育の構築、②FDの制度化、③SDの制度化、④学士課程教育の機能と構造、などに関する比較的・実証的知見を得た。具体的に教育班の研究成果は、COE研究シリーズにおいて「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」(シリーズ2)、「COE International Symposium on Construction & Quality Assurance of 21st Century Higher Education」(COE Publication Series 6)などで公表した。主題に関する各種検討によって得られた成果を踏まえて、今後の検証課題としては、「教育の質を向上・保証する教職員の育成・処遇とプログラムの設計」を追究すること、特に、教育・カリキュラム・教職員の国際標準化、学士課程教育の質的評価と転換、などの問題が課題となると考えた。

中間ヒアリングにおいて、若干の問題が指摘されたので、それを踏まえて構想の見直しを行った結果、次頁の図のような全体の研究構造図を作成した。

こうした見直しを踏まえて、主題の「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」を追究するための研究にとって重要なことは、「現在、知識基盤社会、グローバル化、市場化などの社会変化に対応し、あるいは知の再構築に対応して、21世紀型の高等教育システムの構築とその質的保証が求められている。そうしたシステムの構造改革を実現するためには、教育、研究、組織、知の再構築、ジェンダー等の問題やそれらの関係する問題に対する体系的な研究が必要である。」という点に置かれる。そして、現在のシステムの改革方向は主として次の2点である。すなわち、「1. 高等教育システムを21世紀型へ改革する、2.. 高等教育システムの質的保証を行う」である。改革の具体的方策としては、6つの柱が存在する。それは、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、である。特に中間ヒアリングの要望を踏まえて計画を見直し、追加した部分は①と⑥である。各柱の主たる作業を项目的に素描すると以下ようになる。この中で、教育班は、主として①②③⑥等を担当した。

図* 21世紀型高等教育システム構築と質的保証

研究の必要性

現在知識社会、グローバル化、市場化などの社会変化に対し、あるいはその再構築に対して、21世紀型高等教育システムの構築とその質的保証の求められている。そのシステムの構築を実現するためには、教育、研究、組織、知の再構築、シニダ等々の問題やそれらの関係に対する体系的な研究が必要である。

改革の方向

①高等教育システムを11世紀型へ再構築する。

②高等教育システムの質的保証の再構築。

改革の具材的方策

1. 知の再構築

21世紀型空間の構造構築に向けての学際性

- ◆知の再構築理論の整理
 - 歴史傾向
 - 理論の展開
 - 大学教との関係
- ◆知の再構築と大学改革の関係の学際的研究
 - 大学の組織構造の学際性
 - 学部の新設・改組の学際性
- ◆高等教育システムと質的保証への影響

2. 教職再構築

21世紀型のFDSDを促進するための質的保証の再構築

- ◆FD-SD理論の整理
 - FDの理論的展開
 - SDの理論的展開
- ◆FDSDの制度の構築に関する学際的研究
 - FDの全国調査
 - FDの国際比較調査
 - SDの全国調査
- ◆FDSDの制度の改革への具材的方策
 - FDSDの改革の提言

3. 教育再構築

21世紀型教育システムの水準と質的保証の再構築

- ◆教育システム改革理論の整理
 - 教育のインプット・スルー・アウトの理論
 - 教育の機能・構造の学際的研究と改革
 - 大学の教育再構築の学際性
 - 大学の学際性
 - ユニバーシティシステムの改革
- ◆若手研究者の養成
 - 大学教育の方策
 - 全国若手研究者養成の方策
- ◆教育システム構築と質的保証に関する影響

4. 研究再構築

21世紀型研究システムの水準と質的保証の再構築

- ◆研究システム改革の理論
 - 研究のインプット・スルー・アウトの理論
 - 研究の機能・構造の学際的研究
 - 大学の研究再構築の学際性
 - 研究の学際性
 - 大学の学際性
 - 大学の学際性
 - 大学教員人事の学際性
- ◆研究システム構築と質的保証に関する具材的方策

5. 組織再構築

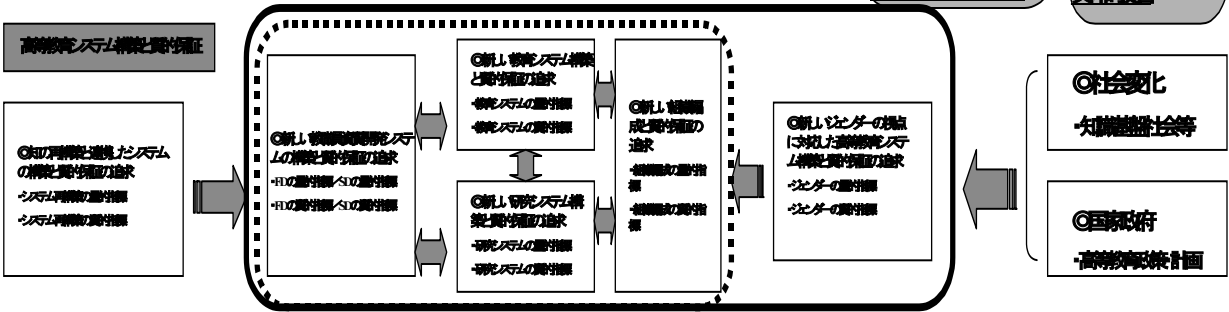
21世紀型組織構造とその質的保証の再構築

- ◆組織再構築に関する理論
 - 組織の統合・連携・変容の理論
 - 組織の学際性
- ◆組織再構築の学際的研究
 - 組織構造の全国調査
 - 大学のガバナンス・オートノミーの学際性
 - 大学再構築と質的保証の学際性
- ◆組織再構築と質的保証に関する具材的方策

6. ジェンダー再構築

大学のジェンダー問題の再構築と質的保証の再構築

- ◆ジェンダー問題の理論
 - ジェンダー問題の歴史傾向
 - 理論の展開
 - 大学教との関係
- ◆ジェンダー問題に関する学際的研究
 - 日本のジェンダーの国際比較
 - 女学部の再構築に関する学際性
- ◆ジェンダー問題の質的保証に関する具材的方策



①知の再構築：「21世紀型学問の構造と機能を創造するための大学改革」に焦点を合わせた研究を行なう。具体的には、知の再構築理論の整理（歴史的動向・理論の展開・大学像との関係）、知の再構築と大学改革都の関係の実証的研究（大学の学部等編成の実態に関する実証・学会の新陳代謝の実証）、高等教育システム像と質的保証への提言、から構成される。

②教職員開発：「21世紀型のFD/SDを制度化してその質的保証を確立」することを研究する。具体的には、FD・SD理論の整理（FDの理論的展開・SDの理論的展開）、FD/SDの制度化の実態に関する実証研究（FDの全国調査・FDの国際比較調査・SDの全国調査）、FD/SDの制度化の改革への具体的方策提言（FD/SDの改革の提言）から構成。

③教育システム改革：「21世紀型教育システムの水準と質的保証の確立」を研究する。具体的には、教育システム改革理論の整理（教育のインプット、スループット、アウトプットの理論）、教育機能構造の実証的研究と改革（大学の教育改革の実態調査・学生の実態調査・コンテンツ・システムの改革）、若手研究者の養成（大学院教育の充実・全国若手研究者養成の充実）、教育システム構築と質的保証に関する提言、から構成。

⑥ジェンダー改革：「大学のジェンダー問題の改革と質的保証の確立」を研究する。具体的には、ジェンダー問題の理論（ジェンダー問題の歴史的動向・理論の展開・大学改革との関係）、ジェンダー問題に関する実証的研究（日本のジェンダーの世界的特徴・女性教員の構成に関する実態調査）、ジェンダー問題の質的保証に関する具体的提言、から構成。

以上の問題意識を踏まえて、各種の研究を展開してきた。本報告書は、序章「社会変化、高等教育システム、質的保証」において、全体的な鳥瞰図を検討し、第1部「21世紀型高等教育システム構築—政策の国際比較」において各国の現在の政策を検討し、第2部「高校・大学教育・社会の接続」において大学と他の社会の連携を検討し、第3部「大学教育の到達目標(指標)、到達過程、効果、質的保証」ではカリキュラム、教育方法、学生、GP、若手研究者育成等の問題に踏み込んで検討し、第4部「FD/SD」ではFDおよびSDの制度化を検討し、最後の第5部「高等教育システムとジェンダー」ではジェンダーの国際比較分析を、それぞれ行った。

2. 政策提言のための論点

これらの考察を踏まえて、現時点での政策提言が必要であろう。その場合に、全体的にいくつかの論点があるので、それを考慮した提言が不可欠である。

第1に、社会変化と知の再構築が重要な論点になっている。大学が知識を素材に成り立ち、学問の府である以上、社会の圧力に受身的に対応するばかりではなく、学問の論理を追求し、新たな知の再構築によって社会の革新を模索することは必要不可欠な使命である。その意味で、第1部で検討したように、諸外国においても現在、社会と学問のベクトルからの要請にいかに対応して、新たな高等教育像を創生するかに大きな関心を示していることが理解できるはずである。

第2に、断続的構造改革と持続的構造改革の問題が横たわっている。現在の高等教育システムに種々の問題が山積している事実は、教育班の研究によって縷々指摘され、改革の必要性が重要であるとされていることは言うまでもない。その点は、第2部、第3部の教育の現実を扱った論文において充分察知できるに違いない。教育は人間教育を根幹に成り立つ人的資源の開発や人間形成の観点と密接に関係する領域であるから、人間の成長発達との関係を無視できない。人間は誕生から死亡までの人生を徐々に成長発達して進行し、陶冶によって善さを追求する営みを持続するのであるから、その成長発達の過程を輪切りや断続によって、分断するのは適切ではあるとはいえないであろう。こと教育に関する限りは、政治や経済とは異なり、断続的構造改革ではなく、持続的構造改革が必要である所以は、このような論理に起因していると考えられる。高等教育のマスタープランを設定する場合には、20年から30年の中長期のスパンを範囲とした計画が欠かせないのは、人間の人生が90年という長いスパンの中で営まれている現実から推しても、自明であろう。

第3に、研究・教育・学習の分離と統合の論点がある。現在の高等教育は、研究パラダイムが跋扈している事実は、教育班の論文においても種々論証してきた。特に日本の大学では、研究が偏重される風土が戦前以来確立され、戦後の高等教育改革の時代が到来しても、依然として研究志向が堅持されてきた。高等教育の大衆化、ポスト大衆化、あるいはさらにユニバーサル・アクセスの時代の到来は、この種の風土や土壌が時代錯誤に陥ることは明白であるにもかかわらず、長年培養された風土や土壌は規範の転換、意識や行動の転換が同時に進行しないかぎり、決して解消されることはなかろう。もちろん、大学が学問の府である以上、学術研究の比重は大きく、それを排除して、単なる教育機関になることは自殺行為であるといえるかもしれないし、研究への配慮は依然として不可欠である。その意味で、狭義のFDではなく広義のFDを充分担保することが重要性を増して来ていると考えられる。その点、FDの制度化の研究は、多少の変化の兆候を読み取る段階に到達したことを実証的に解明した点で重要な成果であるが、しかし今後どのような方向へ発展するかは、予断を許さない時点で留まっていることも疑えない事実である。

学生調査の分析で明確になったように、学生の学習を踏まえて教育が行われるまで、日本の大学は授業を深化させているとはいえない段階に留まっている、といえるだろう。現在の改革では、研究から教育への移行が焦点になっているが、学習に至るまでには時間がかかる状態に停滞しているのである。この点を高等教育システムに組み込み、さらに質的保証に組み込まなければ、ユニバーサル・アクセスや生涯学習時代の高等教育、あるいは大学教育の質は深まらないはずである。研究と教育の統合に留まらず、さらに学習を含めた統合の時点へと展開することが期待されるのであり、そのことは政策に反映されなければならない。

ジェンダーの問題も研究と教育の分離の問題と通低する問題を内包していることが分かる。研究志向の強い日本では、高等教育機関、とりわけ大学におけるジェンダーの進展がはかばかしくない事実が明確になった。研究志向の強いドイツの大学も同様に停滞している事実が窺える。それに対して、教育志向がかなり強いアングロサクソンの国々では、一步先行しているし、教育志向がきわめて強いラテンアメリカ諸国では、女性教員の比率が大きい事実が窺える。

第4に、流動性・生産性・評価の関係が論点として問われる。ジェンダーの問題は、日本の大学では流動

性が不十分な状態に置かれている事実と無関係ではないことを示唆する。教育班では、そこまで踏み込んでいないが、研究班の研究によれば、日本の研究大学でのジェンダー問題が分析されており、概して低迷した状態に放置されてきた事実が半明した。このことは、評価や報賞体系の問題と関係が深いから、流動性のみを捉えるのではなく、両者を関係させて分析することが欠かせない。学問生産性もまた、これら両者と関係が深いとの仮説が成り立つ。したがって、こうした観点は 21 世紀型高等教育システム構築や質的保証の重要な論点であるから、政策に反映されて改革、改善が遂行されることが課題となる。

第 5 に、学問共同体と学問企業体の関係が重要な論点である。現在の高等教育は伝統的な大学が保持してきたような「自由と孤独」を享受できなくなっていることは、世界的に指摘されている事実であり、なんらかの形で、市場原理やグローバル化や知識社会の動きに浸食されていることは否定できない。従来型の学問共同体は維持しようとしても維持できないし、それを固執することは大なり小なり時代錯誤に陥らざるを得ない。さりとて、完全に営利方の企業に同化することは、もはや大学の特質を見失う危険性を孕んでいることは、火をみるよりも明らかである。SD の研究で分析されたように、職員開発が重要な時点に到来しているから、従来の大学組織や運営方式ではなく、21 世紀型への改革することは回避できない。企業の経営の方式は大学へは馴染まない側面を多々持つとしても、大学が教学のみで成り立つ組織体でない以上、経営の側面を体系的に教育、学習によって醸成する風土やシステムを確立しなければ、大学の衰亡は回避できまい。学問共同体から学問企業体への移行を UI を保持しながらいかに創造するかは、政策課題としても重要であることがわかる。

第 6 に、システム構築は、質的保証の構築と表裏の関係になることは、明確にしておくべき論点である。上で持続的構造改革が必要であると指摘したが、まさにシステムと質とは持続的に構造改革を行うことによって補完しあい、相乗効果を発揮するに相違ないのである。論文の中で言及された「格差社会」が顕在化し、ニートやフリーターなど社会的に教育や労働から脱落する社会層が増加傾向を示している限り、あるいはまた、教育熱心な階層とそうでない階層、学力の高い学生・生徒・児童とそうでない層の 2 極分解が増加している現実を直視する限り、これがシステムや質的保証と関係していないという論理は成り立たない。むしろ、経済的要因によって教育が次第に支配されるようになることは、教育の敗北を意味するのであるから、教育によって 2 極分解を生じさせないようなシステムや質的保証の確立が不可欠であり、それは極力政策に反映されなければならない論点と考えられる。

3. 提言

以上の論点を踏まえて、若干の政策提言を行うとすれば、次のようにまとめることが可能であろう。

第 1 に、21 世紀型高等教育システム構築の今後の方向性が政策によって決定されることを前提にする限り、適切な政策が重要であるし、その前提に政策提言は欠かせないはずである。教育班の現状分析によって、高等教育システムは社会や知識の未曾有の変化によって、改革を余儀なくされている事実を実証的に把握した以上、現在の高等教育システムでは 21 世紀に充分対応できないとの結論に至ることは当然である。上の論点で問題にしたように、研究志向、閉鎖・非流動性は批判の対象となった。あるいは組織班の研

究では大学組織は「戦後日本型組織」を形成している点も批判の対象となった。これらは必然的に組上に乗せられざるを得ない。

こうした点は、過去の伝統的社会では短所であるよりもむしろ長所であったものも少なくない。例えば、研究志向は 19 世紀から今日まで、研究パラダイムが席卷した大学や学界ではきわめて高い価値が付与されてきた。閉鎖性は終身雇用・年功序列制が支配した社会では、大学においても社会とワンセット化した価値として尊重されてきたし、批判の対象になることはなかった。外国では、一大学に終始留まる教授は、無能教授、不名誉教授とみなされる中で、30 歳前後で母校へ就職したが最後、定年まで 40 年近く異動しない日本型キャリアは、むしろ積極的に名誉教授の報賞の対象になってきた。

第 2 に、それでは伝統型は改革するのがよいか否かと問えば、この問題は単純ではない。なぜならば、伝統型は高等教育システムの一環を形成する以上、国家システムとして作用しているからである。伝統型が形成される過程を考察するならば、明確になるように、国家政策によって外国の先進モデルが移植され、日本流に翻訳しながら近代高等教育システムが制度化され、130 年かけて徐々に伝統的な大学類型が形成されたのである。現在、批判の対象になっている価値、文化、風土、土壌、空気は、実はこの種の国家統制と密接に関係して醸成されたことが理解できる。したがって、伝統型を改革型へと抜本的に構造転換するには、国家と大学の関係も構造転換する以外に方法はない。簡単に言えば、統制型から自由型への転換が欠かせない課題となるのである。おそらく、研究志向、閉鎖・非流動性、戦後日本型組織の対極に存在するシステムは教育・学習志向、開放・流動性、脱日本型組織であろうから、それは日本以外のシステムになるに違いない。その場合、ヨーロッパ諸国の高等教育システムは、国立や州立の大学が多く、国家統制がかなり強い統制型に属するから、概して日本型に近い構造を呈してきたと考えられる。

第 3 に、革新型のモデルの模索が論理的には必要である。国際比較によって、革新型のシステム・モデルを探せば、それはアメリカ・システムが最も近いといえるだろう。したがって、アメリカ・モデルに近づき、アメリカナイゼーションを実現するか、それとも現在の伝統型を維持するか、その行方を定めることが政策形成には問われることにならざるを得ない。考えてみれば、戦後の大学改革は、総じてアメリカ・モデルの移植過程であった。しかし、戦後 60 年の大学史を紐解けば容易に理解できるように、アメリカナイゼーションは必ずしも成功を収めているとはいえないだろう。実際、1990 年代以降の大学改革の中身は、ほとんどアメリカ的な改革を追求しているのであり、その多くは 60 年前の戦後改革の時点に原点を持っており、ことごとく制度化に失敗したものであることが分かる。その意味では、現在の改革は第 2 次アメリカナイゼーションであると言っても過言ではあるまい。この点を重視するならば、今後、現在のシステムを改革するために、アメリカ・モデルの統制型ではなく自由型のシステムの制度化に成功するという確率は案外少ないのではあるまいか。

実際、1990 年代以降の改革では、規制緩和、市場メカニズム、民営化、株式会社立大学、といった学問企業体モデルへの移行が急速に模索されているにもかかわらず、現実には成功を収めているとはいえない混沌とした状態に直面している。一種のアノミー＝無規範状態が顕著になっていると言えるかもしれない。需要と供給の経済の論理では、大学の教育研究の論理をコントロールするのはかなり困難な状況が出現していると観察できるし、現状は長年統制型に馴染んできた風土や体質を短期間に自由型へ転換することが

至難であることの具現であると観察できるかもしれない。いずれにしても、統制型から一挙に自由型へ構造転換することは、戦前以来、採長補短によって、外国モデルを選択的に移植し、制度化し、日本型を構築してきたことからすれば、かなり困難であると推察されるのではあるまいか。

第4に、伝統型の日本型モデルに欠陥があるとすれば、さらには世界から移植すべきモデルがあるとなれば、アメリカ・モデルになるが、その移植は戦後以来長年試みながら、失敗していると観察すれば、それ以外の「第三の道」型モデルを探す以外に適切な方法は見出せない。この方向への改革が必要であるとの結論は、本研究で実証的な研究を手がけた結果得られたものであり、本研究の中でもっともユニークな発見であるといってもよからう。COEの拠点として、理論モデルや研究進化を追究し、世界の拠点としての地位を樹立するには、この多少常識的な結論の彫琢以外に斬新の方法は見出せないし、そこに日本モデルを創造して、世界の高等教育研究や政策をリードする可能性が存在すると考えられるのではあるまいか。主題の「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」はシステムと質的保証が相互に関連して追求されるコンセプトであるから、それは政策によって具現されることを考慮すれば、こうした特質を内包した日本的システムの形成、日本的アイデンティティの形成と切り離せないことが重要である。

それは、端的には、従来型の統制型ではなく、さりとて完全な自由型へ移行するのでもなく、統制型と自由型の折衷型あるいは融解型である。あるいは両者の止揚を追求する試みから必然的に生じる緊張型や葛藤型である。換言すれば、統制型の中に自由型を補足しながら、両者のよい部分を生かす方向である。例えば、研究志向が否定的であるからといって、完全に教育志向へと切り替えるのではなく、研究と教育の葛藤を伴いながら統合、融合を図るのは、そのようなシステム・モデルの具体的な方向性を示している。世界各国のシステムは、外国の先進国のモデルを移植して制度化する点では大同小異であるが、詳細に観察さすれば理解できるように、各システムの本来の個性を維持し発展させていることも否めない事実である。

明治以来、日本の高等教育システムは先進モデルの移植に努めてきたにもかかわらず、中山茂が「ウインドーショッピング」命名したごとく、一国のシステムを丸ごと移植することは行わなかったのである。ドイツモデル、アメリカ・モデルも移植したものの、やはり一辺倒になることは抑制した経緯がある。そこに日本型モデルが連綿と存在してきたとみなせば、今後も外国に先進モデルを求めると同時に、21世紀にはむしろ先進モデルが見出せない時代に突入しつつある事実も勘案して、独自に新たなモデルを創出する試みは不可欠の課題である。それを通して、21世紀型高等教育システムの日本的アイデンティティを創造することが大切であると考えられる。

資料 業績一覧

(2002年4月－2006年11月)

凡 例

1. 氏 名
2. 専攻及び職名
3. 研究活動
 - (1) 著書
 - ①著書 (単著)
 - ②共著 (共著, 分担執筆)
 - ③編著 (編著, 共編著)
 - (2) 論文
 - ①論文 (学術論文)
 - ②論文 (その他の雑誌論文等)
 - (3) 報告書 (編著, 共著, 分担執筆等)
 - (4) 訳書
 - ①単訳
 - ②編訳 (監訳, 編訳等)
 - ③共訳 (共訳, 分担訳等)
 - (5) 学会発表
 - ①学会口頭発表
 - ②学会発表要旨集録
 - (6) 講演等
 - ①報告書
 - ②記録
4. 教育活動 (授業内容, 特色等)
5. 学会活動 (役員等)
6. 社会活動
7. その他

1. 有本 章

2. 教育社会学, 教授

3. 研究活動

(1) 著書

①著書 (単著)

- ・有本章, 2005, 『大学教授職とFDーアメリカと日本ー』東信堂。

②共著 (共著, 分担執筆)

- ・Arimoto, A., 2002, *Higher Education in Globalising World: International Trends and Mutual Observations: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Kluwer Academic Publishers.
 - ・Arimoto, A., 2002, *TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION: Global Pressures and Local Realities in South Africa, CHET: Center for Higher Education Transformation*, December 2002, 509p.
 - ・有本章, 2002, 『現代学校教育大事典全5巻』ぎょうせい。
 - ・有本章, 2003, 『大学評価文献選集』エイデル研究所。
 - ・有本章, 2003, 『AERA Mook』朝日新聞社。
 - ・Arimoto, A., 2003, *System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century* (Studies on Higher Education). UNESCO, CEPES, 2003, 235p.
 - ・Arimoto, A., 2003, *COE International Symposium on Construction and Quality Assurance of 21st Century Higher Education*, COE Publication Series 6, Research Institute for Higher Education (RIHE), Hiroshima University, 58p.
 - ・Arimoto, A., 2003, *Handbook on Diplomas, Degrees and other Certificates in Higher Education in ASIA and the Pacific: Revised Edition*, Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Higher Education and Development, 450p. December 2003.
 - ・Arimoto, A., and McGinn, N.F. (ed.) 2004, *Learning through Collaborative Research: The Six Nation Education Research Project*, Routledge Falmer, August 2004, 242p.
 - ・有本章, 2004, 『教育改革の論争点ー臨教審から今日までー』教育開発研究所, 全256頁。
 - ・有本章, 2004, 『大学評価の展開』東信堂, 全208頁。
 - ・有本章, 2004, 『大学院の改革』東信堂, 全300頁。
 - ・有本章, 2005, 『今, 教育の原点を問う』勉誠社。
 - ・Arimoto, A., 2005, *Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities*, GUNI Series on the Social Commitment of Universities. Palgrave Macmillan.
 - ・Arimoto, A., Sverker Sorlin & Hebe Vessuri, (eds.), 2006, *Knowledge Society vs Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics*, Palgrave Macmillan.
 - ・Arimoto, A., Lynn Meek & Charas Suwanwela (eds.), 2006, *Higher Education, Research and Knowledge in the Asia Pacific Region*, Palgrave Macmillan.
 - ・Arimoto, A., and Gerald Postiglione (eds.), 2006, *Schooling around the World: East Asia*, Greenwood Publishing Group.
- ##### ③編著 (編著, 共編著)
- ・有本章編集委員代表, 2003-2004, 『講座 21世紀の大学・高等教育を考える』全4巻 東信堂。
 - ・有本章編, 2003, 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
 - ・有本章・山本眞一編著, 2003, 『大学改革の現在』東信堂。
 - ・有本章・羽田貴史・山野井敦徳編著, 2005, 『高等教育概論』ミネルヴァ書房。

- ・有本章・北垣恒雄編著, 2006, 『大学力ー真の大学改革のためにー』 ミネルヴァ書房。

(2) 論文

①論文 (学術論文)

- ・ Arimoto, A., 2002, "Globalization and Higher Education Reforms: The Japanese Case", in Enders, J. & Fulton, O.(eds.), *Higher Education in Globalising World: International Trends and Mutual Observations: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Kluwer Academic Publishers, pp.127-140.
- ・ Arimoto, A., 2002, "The Relationship between Reforms in Higher Education in the Knowledge-based Society and Globalization", *Research Report 30*, MIME (National Institute of Multimedia Education), January, 2002, pp. 89-105. (Executive Committee of the MIME International Symposium 2001, *How Can IT Help Universities to Globalize?*)
- ・ Arimoto,A., 2002, "Case Study: Trend in Higher Education and Academic Reforms from 1994 onwards in Japan", the paper was commissioned as support for the book: *TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION: Global Pressures and Local Realities in South Africa*, CHET: Center for Higher Education Transformation, having particular relevance for Section 1: The Transformation Context, www.chet.org.za, December 2002, pp. 1-12.
- ・有本章, 2003, 「大学評価の現状と課題ーブラック・ボックス化した大学に未来はないー」大南正瑛[編集代表]清水一彦・早田幸政[編集委員]『大学評価ー文献選集』エイデル研究所, 170-179 頁。
- ・有本章, 2003, 「大学改革の論理」有本章・山本眞一編『大学改革の現在』第1章 東信堂, 5-32 頁。
- ・有本章, 2003, 「学士課程教育改革の現在」有本章編『大学改革の現在』第10章 東信堂, 207-229 頁。
- ・有本章, 2003, 「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデル」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第33集, 1-19 頁。
- ・有本章, 2003, 「学士課程のカリキュラム改革ー研究の意図と概要」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 15-42 頁。
- ・有本章, 2003, 「コロンビア大学の学士課程教育とカリキュラム」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 236-250 頁。
- ・有本章, 2003, 「学士課程カリキュラム改革の課題」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 317-331 頁。
- ・有本章, 2003, 「学部教育」『AERA Mook』2003年8月, 朝日新聞社, 46-47 頁。
- ・ Arimoto, A., 2003, "Recent Higher Education Reforms in Japan: Consideration of Social Conditions, Functions, and Structure", RIHE, HiroshimUniversity, *Higher Education Forum*, Vol.1, pp. 71-87.
- ・ Arimoto, A., 2003, "Framework of Higher Education Research Project Under Consideration", *paper presented to Eight-Nation Education Research Steering Committee Meeting*, University of Pennsylvania, July 30-August 1, pp.1-8.
- ・ Arimoto, A., 2003, "Academic Productivity and Development of Human Resources", *Proceeding of the 2nd Meeting of the UNESCO Scientific Committee for the Asian and Pacific Region, Indian Council of Social Science Research*, New Delhi, 8-9 September, pp. 1-21.
- ・ Arimoto, A., 2003, "Relationship Between Knowledge and the Role of University", *proceeding of the 1st Global Research Seminar of UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, UNESCO, Paris, 8-9 December, pp.1-23.
- ・ Arimoto, A., 2003, "The Role of Social Conditions in the Institutionalization of Faculty

- Development in Japan”, in *Higher Education Research in Japan, English Versions of Articles Originally Published in Daigaku Ronshu*, Vol.1, RIHE, Hiroshima University, pp. 1-19. (「FDの制度化における社会的条件の役割」〈『大学論集』第31集〉の英訳)
- Arimoto, A., 2003, “Recent Higher Education Reforms in Japan”, *Keynote paper presented to the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, UNESCO the First Global Scientific Committee Meeting*, Paris, October 16-17, 2003, pp. 1-19.
 - Arimoto, A., Yonezawa, A., Fukudome, H. and Takeuchi, M. 2003, “The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century”, *paper presented to UNESCO SEPES International Round Table on System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century*, Hiroshima University and UNESCO CEPES, 2003, pp.1-18.
 - Arimoto, A., 2003, “Japan”, *Handbook on Diplomas, Degrees and Other Certificates in Higher Education in Asia and the Pacific*: 2nd Edition, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, December 2003, pp. 143-156.
 - Arimoto, A., 2004, “Academic Productivity and Development of Human Resources in Higher Education”, RIHE, Hiroshima University, *Daigaku Ronshu (Research in Higher Education)* No.34, March 2004, pp.211-234.
 - Arimoto, A., 2004, “Knowledge-based Society and Graduate Education”, *paper presented to the 9-th Sokendai International Symposium*, January 14-17, Sokendai, Kanagawa, pp.1-15.
 - Arimoto, A., 2004, “Centralization and Decentralization of Higher Education Institution: Japanese Case”, *Paper presented to the KEDI and World Bank International Seminar, Handong Global University*, Pohang, South Korea, February 23-25, 2004, pp. 1-29.
 - Arimoto, A., 2004, “National Research Policy and Higher Education Reforms in the Case of Japan”, *Paper presented to UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, the First Regional Research Seminar for Asia and the Pacific*, May 13-14, 2004, United Nation University, Tokyo, Japan, pp. 1-29.
 - Arimoto, A., 2004, “Governance: its structure and function”, *Keynote paper presented to the UNESCO Global Scientific Meeting*, Blue Trees Towers Hotel, Sao Paulo, July 22-26. 2004, pp.1-16.
 - Arimoto, A., 2004, “Higher Education Reforms: Determinants and Directions”, N. F. McGinn (ed.) *Learning through Collaborative Research: The Six Nation Education Research Project*, Routledge Falmer, August 2004, pp.143-172.
 - Arimoto, A., 2004, “Political Economy of Social Stratification in Higher Education: Situation in Japan”, *Paper presented to the International Seminar on “Achieving Diversity in Tertiary and Higher Education: Cross-National Lessons, Challenges and Prospects”*, Co-Organizers: University of California-Los Angeles, The University of Hong Kong, Kunming University of Science & Technology, Kunming, Yunnan Province, People’s Republic of China, November 15-17, 2004, pp. 1-18.
 - Arimoto, A., 2004, “Framework of Longrun Activity of the Asian and Pacific Region in the Forum”, *Paper presented to Global Scientific Committee Meeting*, UNESCO, Paris, November 30, 2004, pp.1-12.
 - 有本章, 2004, 「日本の高等教育改革—社会的条件・機能・構造を中心に—」(中国語, 張慧浩訳) 『復旦教育(Fudan Education Forum)』第2巻第1号, 5-10頁, 84頁。
 - 有本章, 2004, 「優秀学生の海外流出—優秀学生の海外流出は防げるか—」市川昭午編『教育改革の論争点—臨教審から今日まで—』教育開発研究所, 218-219頁。
 - 有本章, 2004, 「高等教育改革と大学教授職—研究と教育の関係をを中心に—」『高等教育研究所紀要』終刊記念号, 高等教育研究所, 149-163頁。

- ・有本章，2004，「大学院改革の論理」江原武一・馬越徹編『大学院の改革』東信堂，5-29頁。
- ・有本章，2004，「大学評価の理論と方法」山野井敦徳・清水一彦編『大学評価の展開』第1章，東信堂，5-26頁。
- ・有本章（編集代表），2004，「FDの制度化の開始と展開」広島大学高等教育研究開発センター編『FD活動の制度化に関する研究(1)－2003年大学長調査報告－』COE研究シリーズ9，1-14頁。
- ・有本章（編集代表），2004，「全体のまとめと今後の課題」広島大学高等教育研究開発センター編『FD活動の制度化に関する研究(1)－2003年大学長調査報告－』COE研究シリーズ9，81-88頁。
- ・有本章（編集代表），2004，「FDの制度化と葛藤の類型」広島大学高等教育研究開発センター編『FD活動の制度化に関する研究(2)－2003年大学教員調査報告－』COE研究シリーズ10，1-14頁。
- ・有本章・大膳司，2004，「調査の目的と方法」広島大学高等教育研究開発センター編（編集代表：有本章）『FD活動の制度化に関する研究(2)－2003年大学教員調査報告－』COE研究シリーズ10，15-20頁。
- ・有本章（編集代表），2004，「全体のまとめと今後の課題」広島大学高等教育研究開発センター編『FD活動の制度化に関する研究(2)－2003年大学教員調査報告－』COE研究シリーズ10，69-76頁。
- ・Arimoto, A. 2005, "National Policy Shift on Social Stratification in Higher Education", in *Higher Education Forum*, Vol. 2, RIHE, Hiroshima University, pp.55-69.
- ・Arimoto, A., 2005, "National Research Policy and Graduate Education Reforms in Japan", *paper presented to the UNESCO Forum on Higher Education, Knowledge and Research Third Scientific Committee Meeting for Asia & Pacific, "Advocating Research Policy Changes in the Higher Education Systems in Asia and the Pacific Region"*, pp.1-32.
- ・Arimoto, A. and Lin, Y. 2005, "WTO/GATS and Cross-Border Higher Education Country Report: Japan", *Paper presented to the UNESCO Regional Seminar on the Implication of WTO/GATS on Higher Education in Asia and the Pacific*, KEDI, Korea, pp.1-17.
- ・Arimoto, A., 2005, "Changing Academic Evaluation System in Japan: Transition from Self Evaluation to Third Party Evaluation", *Keynote paper presented to the International Forum for Educational Administrators: Enhancing Quality—Improvement of Teaching and Learning in Colleges and Universities in the New Era*, National Academy of Education Administration, Beijing, September 5th, 2005, pp.28-35.
- ・Arimoto, A. 2005, "Report from the Regional Scientific Committee for Asia and the Pacific Region", *Paper presented to the Third Meeting of the UNESCO Global Scientific Committee*, UNESCO, Paris, pp.1-15.
- ・Arimoto, A., 2005, "Graduate Education in the Era of Globalization: A Comparative Perspective", *Keynote paper presented to the International Conference on College Students in the New Era of Globalization, 55th Anniversary of Establishment of Tamkang University*, November 17-18, Tamkang University, pp.1-19.
- ・Arimoto, A., 2005. "Report from the Regional Scientific Committee for Asia and the Pacific Region", *Third Meeting of the UNESCO Global Scientific Committee*. October 19-23, pp.1-15.
- ・Arimoto, A., 2005, "Structure and Function of Financing Asian Higher Education", *Higher Education in the World 2006*. UNESCO-GUNI, pp.176-187.
- ・Arimoto, A., 2005, "National Research Policy and Higher Education", *Journal of Educational Planning and Administration*. National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 175-198, New Delhi, India, April 2005.

- ・有本章, 2005, 「比較高等教育論」『高等教育概論』ミネルヴァ書房, 2-15 頁。
- ・有本章, 2005, 「大学の誕生」『今, 教育の原点を問う』勉誠社, 37-50 頁。
- ・有本章, 2005, 「日本の高等教育改革—社会的条件・機能・構造を中心に—」『復旦教育(Fudan Education Forum)』2 (1) 復旦大学高等教育研究所, 5-10 頁。
- ・有本章, 2005, 「IDE の創立 50 周年を祝す」『高等教育研究所業績と回顧』(IDE50 周年・高等教育研究所 25 周年記念誌) IDE・高等教育研究所, 47-48 頁。
- ・有本章, 2005, 「学力低下と定員割れのジレンマが大学行政を直撃する—大学改革の失敗は日本の国際競争力低下に直結しかねない」『SAPIO』第 17 巻第 17 号通巻 373 号, 小学館, 82-84 頁。
- ・Arimoto, A., 2006, “Academic Profession at the System and Institutional Levels”, *Keynote paper presented to Universities’ Leadership Forum and International Seminar: The Roles of Higher Education in National Development and Its Impacts on Strategies and Sustainability*, 18th January 2006, Le Meridien Hotel, Jakarta, Indonesia, pp.1-18.
- ・Arimoto, A., 2006, “Problems of Academic Profession at the System and Institutional Levels”, *Paper presented to the 4th UNESCO Scientific Committee in Asia and Pacific Region*, 19-20 January 2006, Le Meridien Hotel, Jakarta, Indonesia, pp.1-20.
- ・Arimoto, A., 2006, “Viewpoints of the Trow-and knowledge-models from a International Comparative Perspective Study of Higher Education”, in *Higher Education Research in Japan, English Version of Article Originally Published in Daigaku Ronshu, 33*, RIHE, Hiroshima University, pp.1-20. (「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」『大学論集』第 33 集の英訳)
- ・Arimoto, A., 2006, “Comparative Study of Changing Academic Profession: with Focus on the Institutionalization of Faculty Development”, *Paper presented to the Eight Nation Education Research Project’s Steering Committee Meeting*, University of Saint Galen, Switzerland, 25-26 May, 2006, pp.1-20.
- ・Arimoto, A., 2006 “Institutionalization of Faculty Development with a focus on Japan”, 21st Century COE Program, Construction and Quality Assurance of 21st Century Higher Education System Changing Academic Profession Project Workshop: Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International Perspective, Research Institute for Higher Education, CAP Seminar Keynote Report, Hiroshima University, 2006, (in Press).
- ・有本章, 2006, 「教師の資質向上を支える FD 活動—その必要性と課題—」『看護展望』第 31 巻第 3 号, メジカルフレンド社, 17-23 頁。
- ・有本章, 2006, 「大学教育研究 30 年」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 36 集, 1-29 頁。
- ・有本章, 2006, 「大学院教育に関する研究—回顧と展望—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 36 集, 83-105 頁。
- ・有本章, 2006, 「教員力」有本章・北垣郁雄(編)『大学力—真の大学改革のために—』ミネルヴァ書房。
- ・有本章, 2006, 「Gill Nicholls, The Challenge to Scholarship: Rethinking of learning, teaching and research, London and New York: Routledge, 2005, 162p. (『スカラシップへの挑戦: 学習, 教育, 研究の再考』) (単著, 文献解説) 広島大学大学高等教育研究開発センター編『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』COE 研究シリーズ 19, 1-6 頁。
- ・有本章, 2006, 「知の再構築—教育社会学の事例—」広島大学高等教育研究開発センター編『21 世紀 COE プログラム最終報告書』1-15 頁 (近刊)。
- ・有本章, 2006, 「社会変化, 高等教育システム, 質的保証」広島大学高等教育研究開発センター

編『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－教育班最終報告書』（近刊）。

- ・ Arimoto, A., 2006, “Focus on National Reseach Policy and Higher Education Reforms Case Sutdy: Japan”, in Sverker Sorlin & Hebe Vessuri, (eds.), *Knowledge Society vs Knowledge Economy, Power and Politics*, Palgrave macmillian.
- ・ Arimoto, A., 2006, “National Research Policy and Higher Education in Japan”, in Lynn Meek & Charas Suwanwela, (eds.), *Higher Education, Research and Knowledge in the Asia Pacific Region*, Palgrave Macmillan.
- ・ Arimoto, A. and Huang, F., 2006, “Changing Academic Profession in Japan”, *CAP International Seminar Report*, RIHE, Hiroshima University (in press).
- ・ Arimoto, A., 2006, “Undergraduate Education, General Education, and Curriculum”, *International Seminar Report*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima Univeristy (in press).

②論文（その他の雑誌論文等）

- ・ 有本章，2002，「科学社会学」「中範囲の理論」「顕在的機能と潜在的機能」「逆機能と順機能」「サイエンス・オブ・サイエンス」等の分担執筆『現代学校教育大事典全5巻』ぎょうせい。
- ・ 有本章，2002，「知の共同体から経営体への動き－米国のUIの一事例」広島大学『広大フォーラム』Vol.34(4)No.373，7頁。
- ・ 有本章，2002，「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」広島大学『広大フォーラム』Vol.34(4)No.373，21頁。
- ・ 有本章，2003，「カリキュラム改革調査からみた現状と課題」『IDE 現代の高等教育』No.454，民主教育協会，54-58頁。
- ・ 有本章，2003，「〈書評〉市川昭午『未来形の大学』」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第33集，168-169頁。
- ・ 有本章，2003，「〈文献紹介〉有本章監訳『大学院教育の国際比較』」日本比較教育学会『比較教育学研究』29，東信堂，228頁。
- ・ 有本章，2003，「新高等教育システムが日本の浮沈を左右する－21世紀型高等教育システム構築と質的保証」『別冊宝島789「ノーベル賞」をめざす大学研究ランキング』（21世紀COEプログラム5分野113研究拠点全取材）宝島社，85頁。
- ・ 有本章，2003，「大学における教養教育の在り方」『VIEW 進研ニュース』Vol.2ベネッセ教育総研，24-27頁。
- ・ 有本章，2003，「FDの制度化に関するヒアリング調査」『NEWS LETTER』No.7 全国大学教育研究センター等協議会，2頁。
- ・ 有本章，2003，読売新聞社大阪本社編『大学大競争－「トップ30」から「COE」へ』78頁へコメント引用，読売新聞社。
- ・ 有本章，2003，「教養の復権」『朝日新聞』1頁へコメント引用（1月4日）。
- ・ 有本章，2003，朝日新聞教育取材班『大学激動－転機の高等教育』朝日文庫，69頁にコメント引用（10月30日）。
- ・ 有本章，2003，「学部教育の改革」『AERA Mook 大学改革がわかる』朝日新聞社，46-47頁。
- ・ 有本章，2003，「国立大学法人化と高等教育研究開発センター」広島大学高等教育研究開発センター編『コリージュ』No.36，1-2頁。
- ・ 有本章，2004，「IDEの創立50周年を祝す」『業績と回顧』（IDE50周年・高等教育研究所25周年記念誌）IDE・高等教育研究所（全340頁），47-48頁。
- ・ 有本章，2004，「〈書評〉三尾忠男・吉田文編『FD（ファカルティ・ディベロップメント）が大学教育を変える：大学教員と授業改善 その実践と課題』」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第34集，258-260頁。
- ・ 有本章，2005，「University Identity－アイデンティティの創造が大学を変える－」『週刊東

洋経済』2004年12月11日号 東洋経済新報社, 93-95頁。

- ・ Arimoto, A., 2006. "University Governance in Japan", *IAU Horizons: World Higher Education News: in Focus: University Governance*, International Association of Universities(IAU), Vol.11. 4-12.1, February 2006, pp.6-6.
- ・ 有本章, 2006, 「いま問い直す, 大学での学び—高校4年生から大学生へ」第1回「社会変化と大学教育改革」BERD教育情報通信教育レポート2006年4月, BENESSE教育研究開発センター, 1-3頁。
- ・ 有本章, 2006, 同上第2回「初年次教育」BERD教育情報通信教育レポート2006年5月, 1-2頁。
- ・ 有本章, 2006, 同上第3回「リメディアル教育」BERD教育情報通信教育レポート2006年5月, 1-3頁。
- ・ 有本章, 2006, 同上第4回「シラバスの活用」BERD教育情報通信教育レポート2006年6月, 1-3頁。
- ・ 有本章, 2006, 同上第5回「チューター制度」BERD教育情報通信教育レポート2006年6月, 1-3頁。
- ・ 有本章, 2006, 「センター等協議会の10年を振り返って」『NEWS LETTER』No.10, 2006年8月10日 全国大学教育研究センター等協議会, 1-1頁。

(3) 報告書(編著, 共著, 分担執筆等)

- ・ 有本章, 2002, 「外部審査委員の審査報告」『神戸大学国際文化学部外部評価報告書』104-110頁。
- ・ 有本章, 2003, 「大学像構築と戦略的組織改革—研究の目的と方法」 「メリーランド大学」 「総括」 『21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』 (課題番号: 12571012) 研究代表者 有本章, 平成12年度—平成14年度文部科学省科学研究費補助金(基礎研究(B)(2))研究成果報告書, 1-13頁, 129-138頁, 227-230頁。
- ・ 有本章, 2003, 「まとめ」新潟大学大学教育開発研究センター『大学教育研究センター等の現状と課題』平成14年度研究プロジェクト報告書, 21-23頁。
- ・ 有本章, 2003, 「「高等教育改革」と「日本型高等教育」の総括」広島大学高等教育研究開発センター編『戦後高等教育の終焉と日本型高等教育のゆくえ—第30回(2002年度)研究員集会の記録』高等教育研究叢書75, 67-72頁。
- ・ 有本章, 2003, 「大学像構築と戦略的組織改革—研究の目的と方法—」 『21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』 (課題番号: 12571012) (研究代表者=有本章), 1-13頁。
- ・ 有本章, 2003, 「メリーランド大学」 『21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』 (課題番号: 12571012) (研究代表者=有本章), 129-138頁。
- ・ 有本章編著, 2004, 『大綱化以降の学士課程カリキュラム改革—国立大学の事例報告—』高等教育研究叢書78, 広島大学高等教育研究開発センター。
- ・ 有本章編著, 2004, 「大綱化以降のカリキュラム改革に関する研究」 『大綱化以降の学士課程カリキュラム改革—国立大学の事例報告』高等教育研究叢書78, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-19頁。
- ・ 有本章編著, 2004, 「中間総括」 『大綱化以降の学士課程カリキュラム改革—国立大学の事例報告』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書78, 203-205頁。
- ・ 有本章(編集代表), 2004, 『FDの制度化に関する研究(1)—2003年学長調査報告』広島大学高等教育研究開発センター COE研究シリーズ9, 全153頁。
- ・ 有本章(編集代表), 2004, 「FD制度化の開始と展開」広島大学高等教育研究開発センター編『FDの制度化に関する研究(1)—2003年学長調査報告—』COE研究シリーズ9, 1-14頁。
- ・ 有本章(編集代表), 2004, 「調査の目的と方法」 (大膳司と共著) 広島大学高等教育研究開発センター編『FDの制度化に関する研究(1)—2003年大学教員調査報告』COE研究シリーズ

- 9, 15-20 頁。
- ・有本章（編集代表），2004，「全体のまとめと今後の課題」（大膳司と共著）広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(1)－2003 年学長調査報告』COE 研究シリーズ 9, 83-88 頁。
 - ・有本章（編集代表），2004，広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(2)－2003 年大学教員調査報告』COE 研究シリーズ 10, 全 189 頁。
 - ・有本章（編集代表）2004，「FD の制度化における葛藤類型」広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(2)－2003 年大学教員調査報告』COE 研究シリーズ 10, 1-14 頁。
 - ・有本章（編集代表），2004，「調査の目的と方法」（大膳司と共著）広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(2)－2003 年大学教員調査報告』COE 研究シリーズ 10, 15-20 頁。
 - ・有本章（編集代表），2004，「全体のまとめと今後の課題」（大膳司と共著）広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(2)2003 年大学教員調査報告』COE 研究シリーズ 10, 69-76 頁。
 - ・有本章，2004，「高等教育改革と大学教授職－研究と教育の関係を中心に－」『高等教育研究紀要』第 19 号 高等教育研究所，148-162 頁。
 - ・有本章，2004，『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の中間報告－』（研究代表者＝有本章）広島大学高等教育研究開発センター，全 187 頁。
 - ・有本章，2004，「知識社会と高等教育システム」『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の中間報告』広島大学高等教育研究開発センター，1-23 頁。
 - ・有本章，2004，「FD 全国調査の概要－大学長調査－」（大膳司と共著）『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の中間報告－』広島大学高等教育研究開発センター，79-85 頁。
 - ・有本章，2004，「全国大学調査の概要－大学教員調査－」（大膳司と共著）『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の中間報告－』広島大学高等教育研究開発センター，86-94 頁。
 - ・有本章，2004，『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－中間報告書－』（共著：拠点リーダー）広島大学高等教育研究開発センター，全 72 頁。
 - ・有本章，2005，「FD 制度化の動向－研究と実践－」『大学における FD・SD（教員職員資質開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究』（課題番号：14201028）（研究代表者＝有本章），17-24 頁。
 - ・有本章，2005，「FD の歴史・現状・課題」『九州看護福祉大学平成 16 年度 FD 活動報告書』（共著）九州看護福祉大学自己点検自己評価委員会 FD 専門委員会，11-32 頁。
 - ・有本章，2006，「総括」『国立大学法人における教養教育に関する実態調査報告書』国立大学協会教養教育特別委員会調査報告，104-126 頁。
 - ・有本章（編集代表），2006，広島大学高等教育研究開発センター編『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』COE 研究シリーズ 19, 106 頁。

(4) 訳書

- ①単訳 なし
- ②編訳（監訳，編訳等）
 - ・有本章監訳，2002，B・R・クラーク著『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部。
- ③共訳（共訳，分担訳等）
 - ・有本章，2002，「日本語版への序文」「謝辞」「序論」『大学院教育の国際比較研究』玉川大学出版部，3-6 頁，7-9 頁，17-32 頁。

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・有本章, 2002, 「全国大学教育研究センター等の現状と課題」(吉永契一郎・加藤かおりと 共同) 第5回日本高等教育学会大会, 愛知学院大学(2002年5月25日)。
- ・有本章, 2002, 「大学評価に関する研究」(村澤, 西本と共同) 第5回日本高等教育学会, 愛知学院大学(2002年5月25日)。
- ・有本章, 2002, 「大学の国際化と大学教員市場」日本比較教育学会第38回大会「課題 研究 II, 大学のカリキュラムの国際化」九州大学教育学部(2002年6月29日)。
- ・Arimoto, A., 2002, “Study on the Institutionalization and Trend of Faculty Development in Japan”, *paper presented to the 17th Annual Meeting of CHER (Consortium for Higher Education Researchers)*, Wien University, Austria, 5-7 September, pp.1-12.
- ・有本章, 2003, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究—教育・授業の改善活動を中心に」(大膳司, 渡辺達雄と共同) 第55回日本教育社会学会大会, 明治学院大学(2003年9月20日)。
- ・Arimoto, A., 2003, “Reflections on Forum on Higher Education, Research and Knowledge in Asian and Pacific Region”, 1st Meeting of the UNESCO Scientific Committee at Asian and the Pacific Region, Imperial Queen’s Hotel, Bangkok, Thailand, 27-28 February, pp.1-6.
- ・Arimoto, A., 2003, “The Relationship between Reform in Higher Education and the Processes of Globalization”, UNESCO Conference on Higher Education +5, UNESCO, Paris, 23-25 June, pp.1-5.
- ・Arimoto, A., 2003, “Construction of Higher Education Project”, Eight-Nation Education Research Steering Committee Meeting, University of Pennsylvania, USA, July 30-August 1.
- ・Arimoto, A., 2003, “Academic Productivity and Development of Human Resources”, the 2nd Meeting of the UNESCO Scientific Committee for the Asian and Pacific Region, Indian Council of Social Science Research, New Delhi, 8-9 September, pp. 1-21.
- ・Arimoto, A., 2003, “Recent Higher Education Reforms in Japan”, First Global Scientific Committee of the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, UNESCO, Paris, 16-17 October, pp.1-19.
- ・有本章, 2003, 「日本の高等教育改革—社会的条件, 機能, 構造を中心に—」第1回日中高等教育フォーラム基調報告, 中国上海師範大学(2003年11月25-28日)。
- ・Arimoto, A. and Daizen, D., 2004, “Faculty Development in Japan—as a Result of 2003 Investigation”, COE International Seminar and the 8-Nation Conference: Enhancing Quality and Building the 21st Century Higher Education System, 3-5 February, Hiroshima Garden Palace.
- ・有本章, 2004, 「アクレディテーションと第三者評価」IDE 中国四国支部大学セミナー講演, 広島ガーデンパレス(2004年8月24-25日)。
- ・有本章, 2005, 「高等教育改革とFDの制度化の関係」第2回日中高等教育フォーラム基調報告, 広島大学学生会館レセプションホール(11月7-9日)。
- ・Arimoto, A., 2006, “Undergraduate Education, General Education, and Curriculum”, International Seminar on Curriculum, 24 February, 2006, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- ・Arimoto, A., 2006, “Efficiency and Equality in Japanese Higher Education with Focus on Elitism and Massification”, The 16th Open Seminar on Equity, Efficiency, and Gender, 2nd March, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- ・Arimoto, A., 2006 “Institutionalization of Faculty Development with a focus on Japan”, 21st Century COE Program, Construction and Quality Assurance of 21st Century Higher

- Education System Changing Academic Profession Project Workshop: Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International Perspective, Research Institute for Higher Education, CAP Seminar Keynote Report, Hiroshima University, February 24, 2006.
- Arimoto, A., 2006, “Comparative Study of Changing Academic Profession: with Focus on the Institutionalization of Faculty Development”, Eight-Nation education Research Project’s Steering Committee Meeting, University of Saint Gallen, Switzerland, 25-26 May, 2006, pp.1-25.
 - 有本章, 2006, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)ー日本・米国・中国におけるFD活動の比較ー」(有本章, 大膳司, 黄福涛, 木本尚美) 日本高等教育学会第8回大会発表, 九州大学(2006年5月22日)。
 - Arimoto, A., 2006, “The Academic Profession and the Increasing Expectation of Relevance in the Case of Japan”, Session II: The Academic Profession and the Increasing Expectation of Relevance, The UNESCO/CAP Workshop “The Changing Academic Profession” and Meeting of the CAP group, Anthroposophisches Zentrum Kassel Wilhelmshoher Allee 261, 34131 Kassel, Germany, September 4-5, 2006.
 - 有本章, 2006, 「大学教育の質的保証に関する研究(4)ー2003年学長調査と2006年学長調査の比較ー」(大膳司と共同), 第56回日本教育社会学会大会, 大阪教育大学(2006年9月22日) 1-4頁。
 - Arimoto, A., “Recent Reforms of Higher Education in Japan: a Sociological Study of the Relationship between Social System and Higher Education System”, International Workshop on Higher Education Reforms, Research Center for University Studies, University of Tsukuba, September 27-29, 2006.
 - Arimoto, A., “Constructing University Visions and the Mission of Academic Profession”, COE on Constructing University Visions and the Mission of Academic Profession in Asian Countries: A Comparative Perspective, Hiroshima Garden Palace, October 4-5, 2006.
 - Arimoto, A., “Institutionalization of Faculty Development in an International Perspective”, International Seminar on Faculty Development, Research Institute for Higher Education, Xiamen University, China, October 18-19, 2006.
 - Arimoto, A., “The Public Interest and the Academic Research Enterprise: A Case Study in Japan”, International Seminar on the Public Interest and the Academic Research Enterprise, Hotel Melia Colon, November 9-12, 2006, Seville, Spain.
- ②学会発表要旨集録
- Arimoto, A., 2002, “Study on the Institutionalization and Trend of Faculty Development in Japan”, *paper presented to the 17th Annual Meeting of CHER (Consortium for Higher Education Researchers)*, Wien University, Austria, 5-7 September, pp.1-12.
 - Arimoto, A., 2003, “Reflections on Forum on Higher Education, Research and Knowledge in Asian and Pacific Region”, *Paper presented to the Meeting of the UNESCO Scientific Committee at Asian and the Pacific Region*, Imperial Queen's Hotel, Bangkok, Thailand, 27-28 February, pp.1-6.
 - Arimoto, A., 2003, “The Relationship between Reform in Higher Education and the Processes of Globalization”, *Paper presented to UNESCO Conference on Higher Education +5*, UNESCO, Paris, 23-25 June, pp.1-5.
 - Arimoto, A., 2003, “Recent Higher Education Reforms in Japan”, *Paper presented to the First Global Scientific Committee of the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, UNESCO, Paris, 16-17 October, pp.1-19.
 - 有本章, 2002, 「大学の国際化と大学教員市場」『課題研究Ⅱ, 大学のカリキュラムの国際化』九州大学教育学部『日本比較教育学会 第38回大会発表要旨集録』, 40-41頁。

- ・有本章，大膳司，渡辺達雄ほか，2003，「大学における教育活動の質的保証に関する研究－教育・授業の改善活動を中心に－」明治学院大学『日本教育社会学会第55回大会発表要旨集録』，164-169頁。
- ・有本章，大膳司，黄福涛，木本尚美，2005，「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－日本・米国・中国におけるFD活動の比較－」九州大学『日本高等教育学会第8回大会発表集録』，153-156頁。
- ・有本章，大膳司，黄福涛，渡辺達雄，2005，「大学教育に関する質的保証に関する研究(3)－教育目標からみた教育改善意識・活動の特徴－」放送大学『日本教育社会学会第57回大会発表要旨集録』，302-307頁。
- ・有本章，大膳司，黄福涛，木本尚美，2005，「大学教育に関する質的保証に関する研究(3)－日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較－」国立大学財務・経営センター『日本高等教育学会第9回大会発表要旨集録』，81-84頁。

(6) 講演等

①報告書

- ・有本章，2002，「新しい時代における教養教育－学士課程教育の視点から－」『広島大学教養的教育改革の全学研修会報告書』11-20頁。
- ・有本章，2003年，「第1章講演会『教育評価－教養教育の視点から－』」『平成14年度鹿児島大学FD活動報告書－輝く学生をめざして－』鹿児島大学FD委員会編，1-28頁。

②記録

各大学の全学FD研修会等で以下の基調講演・報告等を行った。

- ・九州大学大学院（2002年1月）
- ・愛知教育大学（2002年2月）
- ・鹿児島大学歯学部（2002年3月）
- ・広島大学公開講座・放送大学広島学習センター（2002年5月）
- ・海上保安大学校（2002年6月）
- ・江田島町公民館（2002年7月）
- ・宇都宮大学（2002年7月）
- ・広島大学（2002年9月）
- ・広島市立大学国際学部（2002年12月）
- ・鹿児島大学（2002年12月）
- ・宇都宮大学工学部（2002年12月）
- ・九州大学（2002年12月）
- ・琉球大学（2003年1月）
- ・広島大学工学部応用化学科（2003年3月）
- ・新潟大学（2003年4月）
- ・広島国際大学（2003年4月）
- ・宮城大学（2003年9月）
- ・福山大学（2003年9月）
- ・京都大学（2004年3月）
- ・香川県尚志会（2004年4月）
- ・呉市坂町町民センター（2004年6月）
- ・近畿大学（2004年7月）
- ・広島ガーデンパレス（2004年8月）
- ・広島大学（2004年8月）
- ・東北大学（2004年9月）
- ・新潟大学（2004年10月）
- ・東京農工大学（2004年10月）

- ・岡山大学（岡山県学長懇談会）（2004年11月）
- ・中国国家教育行政学院（2004年11月）
- ・島根県立大学（2004年12月）
- ・横浜国立大学（2005年2月）
- ・九州看護福祉大学（2005年3月）
- ・リーガロイヤル広島（2005年3月）
- ・倉敷作陽大学（2005年4月）
- ・広島県女性大学（2005年8月）
- ・美作大学（2005年8月）
- ・福山ロツツ（2005年9月）
- ・大学コンソーシアム京都（2005年9月）
- ・ひろしま国際センター（2005年9月）
- ・広島国際会議場（2005年11月）
- ・談江大学（台湾）（2005年11月）
- ・久留米大学（2005年11月）
- ・高知女子大学（2005年12月）
- ・國學院大学（2006年2月）
- ・広島県女性大学（2006年2月）
- ・長崎シーボルト大学（2006年2月）
- ・尾道大学（2006年3月）
- ・長崎県立大学（2006年3月）
- ・ひろしま国際センター（2006年5月）
- ・広島県生涯学習センター（2006年6月）
- ・西南学院大学（2006年7月）
- ・大阪大学（2006年11月予定）

4. 教育活動（授業内容、特色等）

- ・大学院授業として比較高等教育論特論，高等教育基礎論Ⅰ，高等教育学講究などを担当した。
- ・学部授業として高等教育概論，教育社会学（教育学部）などを担当した。
- ・放送大学ラジオ特別講義を担当し，高等教育に関する放送教育に寄与した（2002年一）。
- ・広島大学及び他大学において全学研修会等（FD 関連）の講師をつとめ，大学教育改革に寄与した。
- ・学位（博士号）を授与した（2006年主査（課程博士）1名，副査（論文博士）1名）。

5. 学会活動（役員等）

- ・日本教育社会学会会長（2003－2005年），理事（1999年－2005年）；評議員（2005年一）
- ・第54回日本教育社会学会実行委員長（広島大学教育学部，2002年9月21-22日）
- ・日本高等教育学会会長（2001－2003年）；理事（1997年一）；日中高等教育フォーラム（上海師範大学）日本側団長（2003年11月）；第2回日中高等教育フォーラム（広島大学高等教育研究開発センター）実行委員長（2005年11月）
- ・日本生涯教育学会常任理事（1997年一）；紀要編集員（1997年一）
- ・アメリカ教育学会理事（1995－2002年）
- ・IDE 大学協会中国四国支部常任理事（1989年一）；中国四国支部大学セミナー実行委員（1989年一）
- ・全国大学教育研究センター等協議会運営委員（1996年一）；研究部長（2001－2005年）；会長（1996－2001年；2005年一）
- ・国際文化会館会員（1976年一）；第1次新渡戸フェロー（1976－1978年）

- ・Higher Education Research in China, International Advisory Board (1997年ー)
- ・CHER(Consortium Higher Education Researchers)会員 (1999年ー)
- ・KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS Higher Education Dynamics Series Editorial Board (2001年ー)
- ・Journal of Higher Education, Board of Review (2003年ー)
- ・Higher Education Forum 編集委員長 (2002年ー)
- ・Higher Education Research in Japan 編集委員長 (2002年ー)
- ・KEDI Journal of Education Policy 編集委員 (2004年ー)
- ・国立大学協会教養教育特別調査委員会顧問 (2006年ー)

6. 社会活動

- ・ユネスコ世界科学委員会(UNESCO Global Scientific Committee)委員 (2003年ー) ; ユネスコアジア太平洋地域科学委員会(UNESCO Regional Scientific Committee at Asian and the Pacific Region)議長 (2003年ー)
- ・世界 8 カ国教育研究国際プロジェクト(Eight Nation Education Research Project)運営委員 (1995年ー) ; 副委員長 (2004ー2005年) ; 委員長 (2006年ー) ; 高等教育プロジェクト(Higher Education Research Project)代表 (1995年ー)
- ・世界 14 カ国 CAP プロジェクト(Changing Academic Profession)運営委員 (2005年ー)
- ・大学評価・学位授与機構運営委員会委員 (2001ー2003年) ; 教養教育評価委員会委員 (2001ー2003年) ; 大学評価・学位授与機構大学評価準備委員会委員 (2003ー2004年) ; 同 WG 委員 (2003ー2004年) ; 大学評価・学位授与機構大学評価委員会委員 (2004ー2006年)
- ・大学基準協会在り方委員会委員 (1998ー1994年) ; GP 審査委員会委員 (2002年ー)
- ・日本学術振興会科学研究費審査委員会専門委員 (2002年ー)
- ・独立行政法人国立大学財務・経営センター調査委員会委員 (2005年ー)
- ・放送大学特別講師 (2002年ー)
- ・広島県女性大学指導者養成講座講師 (1994年ー) , 広島県女性大学運営委員 (2006ー)
- ・ひろしま国際センター管理運営研修顧問・講師 (2005年ー)
- ・香港大学補助金委員会外国評価委員会(Honkong University Grant Committee International Evaluation Advisory Board)委員 (1997ー2004年)
- ・廈門大学高等教育科学研究所客員教授 (1999年ー)
- ・WHO's WHO IN THE WORLD(Malquis)登載 (2000年ー)
- ・新潟大学大学教育開発研究センター客員教授 (2000ー2005年)
- ・秋の園遊会 (赤坂御苑) 招待出席 (2003年 10月 30日)
- ・宮中歌会始め (皇居) 陪聴者招待出席 (2004年 1月 14日)
- ・第 61 回中国文化賞受賞 (2004年 11月 4日)
- ・広島県生涯学習審議会会長 (2005年ー)
- ・広島県生涯学習審議会社会教育分科会会長 (2005年ー)
- ・広島県社会教育委員連絡協議会会長 (2005年ー)
- ・広島県女性大学運営委員 (2006年ー)
- ・日本学術会議連携会員 (2006年ー)

7. その他

学内役職・委員等

- ・広島大学高等教育研究開発センター長 (2003年ー)
- ・広島大学高等教育研究開発センター運営委員長 (2003年ー)
- ・広島大学評議員 (2003年ー)
- ・広島大学国立大学法人対策本部会議委員 (2003ー2004年)
- ・広島大学社会科学研究所運営委員 (2002ー2004年)

- ・広島大学メディア教育研究センター運営委員（2003－2005年）
- ・広島大学 COE 代表者会議委員（2003年－）
- ・広島大学学長選考会議委員（2004－2006年）
- ・広島大学学術室学術評価委員会委員長（2004－2005年）
- ・広島大学教育室教育改革推進部門委員（2004－2005年）
- ・広島大学地域連携センター運営委員（2004年－）
- ・広島大学センター長懇談会委員（2003－2005年）
- ・広島大学教育研究国際協力センター運営委員（1997年－）
- ・広島大学教育学研究科代議員（2001－2004年）
- ・広島大学国際戦略本部委員（2006年－）

科研費プロジェクト代表等

- ・「大学における FD・SD の制度化と質的評価に関する総合的研究」（文部科学省科学研究費基盤研究 A，研究代表者，2002－2005年）。
- ・「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」文部科学省 21 世紀 COE プログラム人文系採択、拠点リーダー（2002－2007年）
- ・「21 世紀型アカデミック・プロフェッションの国際比較研究」[基盤研究 A]研究代表者（2006年－2010年）
- ・「各国における外国人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組に関する調査」（文部科学省「先導的・大学改革推進委託」研究，研究代表者，2005年度，2006年度）
- ・科研費獲得総額： 235,440 千円（2002－2006年度）

その他

- ・「大学改革と教育の意識」（共著，座談会記録）『大学時評』No.284，日本私立大学連盟，2002年3月，14-29頁。
- ・「大学の崩壊と再生①大学の現状と危機」放送大学特別講義集録，2002年3月。
- ・「大学の崩壊と再生②再生の試みと今後の課題」放送大学特別講義集，2002年3月。
- ・「〈特別インタビュー〉変化の速い社会に対応した新しい大学を目指して－21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」『広島大学新聞』2002年10月20日，3頁。
- ・Eight-Nation Education Research Project Seminar on High School to College Transition (Organized by Korean Educational Development Institute: KEDI), Sofitel Ambassador Seoul, Korea, 23-26 September, 2003, Chair at the Interim Session on Conceptual Framework for High School to College Transition.
- ・「21 世紀型高等教育の構築と質的保証」(21 世紀 COE プログラム審査ヒアリング拠点リーダー報告)，21 世紀 COE プログラム人文系審査委員会，ダイヤモンドホテル，東京（2002年9月18日）。
- ・「メールマガジン発行にあたって」『RIHE メールマガジン』2003年10月6日。
- ・日中高等教育フォーラム日本側団長，上海師範大学（2003年11月25-29日）。
- ・社会調査士資格認定機構設立総会日本教育社会学会代表挨拶，大阪リーガロイヤルホテル，（2003年11月29日）。
- ・「京大センターの現状と課題」京都大学高等教育研究開発推進センター外部評価委員会コメント（2004年3月30日）。
- ・21 世紀 COE プログラム中間評価ヒアリングにおける拠点リーダー報告，日本学術振興会（2004年5月18日）。
- ・全国大学教育研究センター等協議会研究部長報告，広島大学高等教育研究開発センター（2004年7月6日）。
- ・「研究部の活動の経緯と現状」『NEWS LETTER』8，2-4 頁，全国大学教育研究センター等協

議会，2004年7月。

- ・「メールマガジン発行1周年にあたって」『RIHE メールマガジン』2004年10月4日。
- ・「授業@RIHE」『RIHE メールマガジン』2005年9月5日。
- ・第61回中国文化賞授賞者発表，中国新聞，2005年11月3日。
- ・第61回中国文化賞受賞，授賞式出席，中国新聞社，2005年11月4日。
- ・かもん TV 出演「中国文化賞を受賞して」，2005年11月15日。
- ・Kick-off meeting of the 2nd International Survey of the Academic Profession) , Master in Sociology, 5 place Saint Thomas d'Aquin 75007 Paris, December 4, 2004.
- ・ユネスコ・イラク高等教育復興支援円卓会議，文部科学省より日本代表として派遣，ユネスコ，2005年2月22-23日。
- ・「Higher Education Reforms and Evaluation System in Japan」フィンランド視察団研修会報告，広島大学高等教育研究開発センター（2005年9月19日）。
- ・第2回日中高等教育フォーラム実行委員長，広島大学学士会館（2005年11月7-9日）。
- ・CAP 運営委員会副委員長，広島ガーデンパレス（2006年2月6日）。
- ・CAP 国際ワークショップ実行委員長，広島ガーデンパレス（2006年2月7-9日）。
- ・レド・フォン学位審査（副査）（2006年2月13日）。
- ・木本尚美学位審査（主査）（2006年2月15日）。
- ・「大学全入時代の将来像ー地域の学習拠点機能もー」『中国新聞』2006年2月5日（日），解説(8)頁（インタビュー記事）。
- ・広島県スポーツ振興計画策定答申（関教育長へ），広島県庁（2006年3月13日）。
- ・「特集 World 来月都心に大学院開講：学校の先生も塾が育てる」（コメント記事）毎日新聞夕刊，2006年3月16日（木）。
- ・UNESCO Forum on Higher Education Research and knowledge, International Workshop on Comparative Analysis of National Research Systems, 6-7 April 2006, UNESCO Room XIII, Bonvin Building: 1 rue Miollis, 75015 Paris.
- ・「各国における外国人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組に関する調査」報告，文部科学省「先導的大学改革推進委託」研究プロジェクト報告会，三田共用集会所（2006年6月21日）。

1. 北垣 郁雄

2. 教育情報科学，教授

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著）なし

②共著（共著，分担執筆）

・北垣郁雄，2003，「大学教育」「大学通信教育」山崎英則・片上宗二編集委員代表『教育用語辞典』ミネルヴァ書房。

③編著（編著，共編著）

・有本章・北垣郁雄，2006，『大学カー真の大学改革のために』ミネルヴァ書房。

(2) 論文

①論文（学術論文）

・北垣郁雄，2003，「電子アンケートにおける表示方式の一検討」『教育システム情報学会誌』Vol.20, No.3, 304-309頁。

・北垣郁雄，2003，「情報教養コース「概念図の表現スキル」の開発」『教育システム情報学会誌』

Vol.20, No.3, 333-338 頁。

- ・北垣郁雄, 2003, 「情報教養コース「概念図の表現スキル」の開発」『教育システム情報学会誌』Vol.20, 3, 333-338 頁。
 - ・北垣郁雄, 2005, 「電子アンケートシステムの試作」『日本知能情報ファジィ学会誌』Vol.17, 5, 599-606 頁。
 - ・北垣郁雄・李東林・山下元・佐藤章・稲井田次郎・但馬文昭・中島信之・小田哲久, 2006, 「高等教育のための調和的人材育成に関する意識調査とデータ解析」『日本知能情報ファジィ学会誌』Vol.18, 3, 496-502 頁。
 - ・北垣郁雄・有本章, 2006, 「高等教育関連コンテンツの内容的特徴の一視覚化表現法—三角錐の活用—」『日本知能情報ファジィ学会誌』Vol.18, 5 (掲載予定)。
- ②論文 (その他の雑誌論文等)
- ・北垣郁雄, 2002, 「就職活動の技術支援に関する一実験」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 32 集, 17-28 頁。
 - ・北垣郁雄, 2002, 『情報教養「表現スキル—作図と作表—」のコース開発; 高等教育にかかわる教育工学的研究』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 70, 1-63 頁。
 - ・北垣郁雄, 2004, 「大学院カリキュラムの開発」東海高等教育研究所『大学と教育』36 号, 54-68 頁。
 - ・北垣郁雄, 2004, 「〈書評〉小原芳明編『ICT を活用した大学授業』」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 34 集, 243-244 頁。

(3) 報告書 (編著, 共著, 分担執筆等) なし

(4) 訳書 なし

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・Kitagaki, I., Hikita, A. & Daizen, T., An Electronic Questionnaire System for Classroom Evaluation in Higher Education and Answer Data Processing Using Fuzzy Integral, 3rd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, 2002.6.4-6, Budapest
- ・Kitagaki, I., Development of the Informatics Culture Course 'Representational Skills for Drawing Conceptual Diagrams' Incorporating E-Learning, ICTE 2002, Badajoz, 2002.11.13-16., Badajoz.
- ・北垣郁雄「大学院教育に係る博士課程のカリキュラムビジョンについて」日本教育工学会研究会, 長崎 (2003 年 5 月 31 日)。
- ・Kitagaki, I., Hikita, A. & Tomita, T., An Electronic Questionnaire System and a Method of Answer Processing Using Fuzzy Theory, The 4th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Morocco, 2003.7.7-9, Marrakech.
- ・Kitagaki, I., Huang, F., Yamashita, H., Suda, H. & Kanagawa, S., Harmonious Fosterage of Human Resources for Training Researchers and the Curriculum Vision, The 2004 Hawaii International Conference of Education, 2004.1.3-7, Honolulu.
- ・北垣郁雄「調和的人材育成のための大学院カリキュラムビジョンについて」第 99 回ファジィ科学シンポジウム, 東京 (2004 年 1 月 31 日)。
- ・Kitagaki, I., Hikita, A. & Tomita, T., Designing and Development for Electronic Questionnaire System, *proceedings of 5th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, CD-ROM, 2004, Istambul.
- ・I.Kitagaki, D. Li, A. Arimoto, K.Morgan & K.Yokoyama: Development of an On-line System for the Quality Assurance in Higher Education, *Proceedings of Information Technology*

- Based Higher Education and Training, CD-ROM, 2005, Santo Domingo.
- Ikuro Kitagaki, Donglin Li, Akira Arimoto, & Keiko Yokoyama: A System for Browzing FD/SD Contents in Higher Education and the Consciousness Surveys, E-learning2005 , CD-ROM, 2005, in Vancouver.
 - Ikuro Kitagaki & Akira Arimoto: An Illustrative Method for Higher Education Content by using a Triangular Pyramid, Association for the Advancement of Computing in Education, CD-ROM, Orlando, 2006.
 - Arimoto A., Huang F., Kitagaki I., Ogata N., & Yokoyama K.: Group Based Learning Activity For Fostering The Young Researcher: empowering the learners, 31st International Conference, Improving University Teaching, CD-ROM, New Zealand, 2006.
 - Ikuro Kitagaki: A Mobile phone based discussion system for the higher education, IADIS International Conference Mobile Learning 2006, CD-ROM, Dublin, 2006.
- ②学会発表要旨集録
- 北垣郁雄, 2003, 「大学院教育に係る博士課程のカリキュラムビジョンについて」日本教育工学会研究会報告集, JET03-3, 37-44 頁。
 - Kitagaki, I. & Hata, T., 2001, A Sophisticated Method of Questionnaires of Classroom Using a Computer And a Survey of the Format, *Proceedings of 2nd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, pp.92-96.
 - Kitagaki, I., Hikita, A. & Daizen,T, 2002, An Electronic Questionnaire System for Classroom Evaluation in Higher Education and Answer Data Processing Using Fuzzy Integral, 3rd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, CD-ROM.
 - Kitagaki, I., 2002, Development of the Informatics Culture Course “Representational Skills for Drawing Conceptual Diagrams” Incorporating E-Learning, *Proceedings of ICTE 2002*, pp.491-495.
 - Kitagaki, I., Hikita, A. & Tomita, T., 2003, An Electronic Questionnaire System and a Method of Answer Processing Using Fuzzy Theory, *Proceedings of 4th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, pp.206-209.
 - Kitagaki,I., Huang, F., Yamashita, H., Suda, H. & Kanagawa, S., 2004, Harmonious Fosterage of Human Resources for Training Researchers and the Curriculum Vision, The 2004 Hawaii International Conference of Education, 2004.1.3-7, p.50.

(6) 講演等

①報告書

なし

②記録

- 民主教育協会主催の学生生活研究会「教育評価の視点と測定」(2003年)

4. 教育活動(授業内容, 特色等)

- 大学教育論特講: 教育方法のさまざまな事例や研究論文を素材として, 大学教育の技法を学ぶ。事例をとりまとめたテキストを利用して, その内容をまとめ, 他者に分かりやすく説明するという発表形式を主とする。また, 発表後, 全体で事例の内容や発表の仕方自体を討論する。
- 高等教育内容・方法論演習 I (表現とメディア): 教育の内容や方法のさまざまな事例を素材として, 高等教育を学ぶ。教材開発に関しては, 情報メディアの活用を図る。

5. 学会活動(役員等)

- 3rd Int'l Conference on Information Technology Based Higher Education and Training に係る論文を査読(2003年3月)。

- ・4th Int'l Conference on Information Technology Based Higher Education and Training にて、Program Committee 及び Chairman を務める (2003 年 7 月)。
- ・日本ファジィ学会 (及び日本知能情報ファジィ学会) ソフトサイエンス研究会中国支部幹事 (2000 年 4 月)。
- ・電信情報通信学会 教育工学研究会 研究専門委員 (2002 年 4 月)。

6. 社会活動

- ・RCC 中国放送にてテレビ出演「学びの未来」2002 年 11 月。

7. その他

- ・特許出願公開；情報交換方法，情報交換プログラムを記録したコンピュータ読み取り可能な記録媒体及び情報交換装置，公開 2002-140441，2002 年。
- ・コンピュータソフト：電子アンケートシステム<homeless-dog>，2003 年。
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/~kitagaki/homeless-dog-T/>
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/~kitagaki/homeless-dog/>

1. 大膳 司

2. 教育社会学，教授

3. 研究活動

(1) 著書

- ①著書 (単著) なし
- ②共著 (共著，分担執筆)
 - ・大膳司，2004，「学問中心地の移動」江原武一・馬越徹編『講座 21 世紀の大学・高等教育を考える 4 大学院の改革』東信堂。
 - ・大膳司，2004，「高等教育アドミッション論」有本章他編『高等教育概論』ミネルヴァ書房。
- ③編著 (編著，共編著) なし

(2) 論文

- ①論文 (学術論文)
 - ・大膳司，長澤武，岩田光晴，2004，「大学入試に関する高校教員と大学教員の意識の構造—AO 入試を中心として—」国立大学入学者選抜研究連絡協議会『入試研究ジャーナル』No.14，85-92 頁。
 - ・大膳司，2004，「調査の目的と方法」「学士課程教育に対する意識と実態」「全体のまとめと今後の課題」『FD の制度化に関する研究 (1) —2003 年大学長調査報告—』広島大学高等教育研究開発センター COE シリーズ 9，15-44 頁，83-88 頁。
 - ・大膳司，2004，「調査の目的と方法」「学士課程教育に対する大学教員の意識と活動状況」「全体のまとめと今後の課題」『FD の制度化に関する研究 (2) —2003 年大学教員調査報告—』広島大学高等教育研究開発センター COE シリーズ 10，15-36 頁，69-76 頁。
 - ・大膳司，岩田光晴，2005，「入試形態と入学後の学業成績・大学生活の関係—H 大学の事例を参考に—」(岩田光晴と共著) 国立大学入学者選抜研究連絡協議会『入試研究ジャーナル』125-130 頁。
 - ・大膳司，2005，「2022 年度までの大学進学者数の予測—これまでの予測モデルを参照して—」『大学論集』第 35 集，147-169 頁。
 - ・大膳司，2006，「高大接続に関する研究の展開」『大学論集』第 36 集，127-148 頁。
 - ・大膳司，2006，「戦後日本における大学入試の変遷に関する研究 (1) —臨時教育審議会 (1984

～1987年)以降を中心として」『大学論集』第37集(近刊)。

②論文(その他の雑誌論文等)

- ・大膳司, 2002, 「広島大学高齢者対象フェニックス入学制度—新たな生涯学習の可能性を求めて—」文部省高等教育局『大学と学生』9月号, 25-29頁。
- ・大膳司, 2003, 「〈書評〉藤井光昭・柳井晴夫・荒井克弘編著『大学入試における総合試験の国際比較—我が国の入試改善に向けて—』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第33集, 193-194頁。
- ・大膳司, 2004, 「〈書評〉中村高康・藤田武志・有田伸編『学歴・選抜・学校の比較社会学: 教育からみる日本と韓国』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第34集, 250-252頁。
- ・大膳司, 2005, 「〈書評〉経済協力開発機構『大学・学生・社会の新しい関係』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第35集, 478-479頁。
- ・大膳司, 2006, 「〈書評〉荒井克彦他編著『高校と大学の接続 入試選抜から教育接続へ』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第37集, 351-352頁。
- ・大膳司, 2006, 「〈書評〉山田礼子著『一年次(導入)教育の日米比較』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第37集(近刊)。

(3) 報告書(編著, 共著, 分担執筆等)

- ・大膳司, 2004, 「第1章 高校進路指導担当教員の大学入試に対する意識調査」「第2章 大学入試委員会委員長の大学入試に対する意識調査」「第3章 AO入試の効果—入試実績と学業成績・卒業後の進路の関係—」「自由記述のまとめ」『大学全入時代における入学者選抜方法に関する研究』(課題番号: 14651058) 研究代表者 前川功一, 平成14年度—平成15年度文部科学省科学研究費補助金(萌芽研究) 研究成果報告書, 1-102頁。
- ・大膳司, 2004, 「第1章 調査の目的と方法」「第2章 学士課程教育に対する意識と実態」「終章 全体のまとめと今後の課題」広島大学高等教育研究開発センター『FDの制度化に関する研究(1)—2003年大学長調査報告—』15-20頁、21-44頁、83-88頁。
- ・大膳司, 2004, 「第1章 調査の目的と方法」「第2章 学士課程教育に対する意識と活動状況」「終章 全体のまとめと今後の課題」広島大学高等教育研究開発センター『FDの制度化に関する研究(2)—2003年大学教員調査報告—』15-20頁、21-36頁、69-76頁。

(4) 訳書 なし

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・大膳司「大学入試に関する高校教員と大学教員の意識の構造—AO入試を中心として—」(岩田光晴と共同) 国立大学入学者選抜研究連絡協議会, 2003年6月6日, 名古屋メルパルク。
- ・大膳司「大学における教育活動の質的保証に関する研究(1)—教育・授業の改善活動を中心として—」(有本章・渡辺達雄と共同) 第55回日本教育社会学会大会, 2003年9月20日, 明治学院大学。
- ・Daizen, T., 2003, University Entrance Examination Reform in Japan after 1990, Eight-National Education Research Steering committee Meeting, Korean Educational Development Institute, Korea, September 23-26, 2003.
- ・大膳司「日本のファカルティ・ディベロップメント—2003年度調査結果から—」(Faculty Development in Japan as a Result of 2003 Investigation, 有本章と共同), COE International Seminar and the 8-Nation Conference: Enhancing Quality and Building the 21st Century Higher Education System, 3-5 February, 2004.
- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究—学部長調査結果報告—」(渡辺達雄と共同) 日本高等教育学会第7回大会, 2004年7月24日, 國學院大學。

- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－教育・授業の改善活動を中心として－」(有本章と共同)日本教育社会学会第56回大会, 2004年9月11日, 東北大学。
- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－日本・米国・中国におけるFD活動の比較－」(有本章・黄福涛と共同)日本高等教育学会第8回大会, 2005年5月22日, 九州大学。
- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)－教育目標からみた教育改善意識・活動の特徴－」(有本章・黄福涛・渡辺達雄と共同)日本教育社会学会第57回大会, 2005年9月18日, 放送大学。
- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)－日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較－」(有本章・黄福涛・木本尚美と共同)日本高等教育学会第9回大会, 2006年6月3日, 国立大学財務・経営センター。
- ・大膳司他「大学における教育活動の質的保証に関する研究(4)－2003年学長調査と2006年学長調査の比較－」(有本章と共同)日本教育社会学会第58回大会, 2006年9月22日, 大阪教育大学。

②学会発表要旨集録

- ・有本章・大膳司・渡辺達雄ほか, 2003, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(1)－教育・授業の改善活動を中心として」『第55回日本教育社会学会大会発表要旨集録』164-169頁, 明治学院大学。
- ・Daizen, T., 2003, University Entrance Examination Reform in Japan after 1990, Eight-National Education Research Steering Committee Meeting, Korean Educational Development Institute, Korea, September 23-26, 2003.
- ・大膳司・渡辺達雄他, 2004「大学における教育活動の質的保証に関する研究－学部長調査結果報告－」『日本高等教育学会第7回大会発表要旨要録』, 7月24-25日, 國學院大学。
- ・有本章・大膳司他, 2004, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－教育・授業の改善活動を中心として－」『日本教育社会学会第56回大会発表要旨収録』, 9月11-12日, 東北大学。
- ・有本章・大膳司・黄福涛他, 2005, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－日本・米国・中国におけるFD活動の比較－」『日本高等教育学会第8回大会発表要旨要録』, 5月22-23日, 153-156頁, 九州大学。
- ・有本章・大膳司・黄福涛・渡辺達雄他, 2005, 「大学教育の質的保証に関する研究(3)－教育目的からみた教育改善意識・活動の特徴－」『日本教育社会学会第57回大会発表要旨収録』, 9月17日, 302-307頁, 放送大学。
- ・有本章・大膳司・黄福涛・木本尚美他, 2006, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)－日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較－」『日本高等教育学会第8回大会発表要旨要録』, 6月3-4日, 81-84頁, 国立大学財務・経営センター。
- ・有本章・大膳司他, 2006, 「大学教育の質的保証に関する研究(4)－2003年学長調査と2006年学長調査の比較－」『日本教育社会学会第58回大会発表要旨収録』, 9月22-23日, 35-38頁, 大阪教育大学。

(6) 講演等

①報告書 なし

②記録

- ・大膳司「第8回 ユニバーサル化時代の学生募集」広島大学公開講座, 2002年7月17日。
- ・大膳司「FDの現状と可能性」沖縄国際大学講演会, 2003年7月31日。
- ・大膳司「今後の大学入学者選抜をどう考えるか－AO入試への期待と課題－」琉球大学AO入試検討委員会, 2003年1月22日。
- ・大膳司「第3回 大学教育における2006年問題－入学者の「学力低下」への対応－」広島大

学公開講座，2003年8月21日。

- ・大膳司「18才人口減少期における大学入試のゆくえ」平成16年度大学教職員公開セミナー，2004年8月24日。
- ・大膳司「大学が期待する日本学生支援機構（JASSO）の役割—高等教育の歴史と改革の動向から—」日本学生支援機構職員研修会，2004年10月20日。
- ・大膳司「学生の学習を支援するための入学者選抜方法」平成17年度高等教育公開セミナー，2005年8月19日。
- ・大膳司「学生募集と大学入試」平成17年度大学管理運営研修，2005年10月4日。
- ・大膳司「高等教育の将来像と学生支援の課題」日本学生支援機構職員研修会，2005年12月9日。
- ・大膳司「学生の多様化とエンロールメント・マネジメント」平成18年度公開セミナー，2006年8月21日。
- ・大膳司「学生の多様化と学生サービスの今日的課題」平成18年度厚生補導研究協議会，2006年9月12日。
- ・大膳司「学生の多様化と学生支援の将来像—米国の事例を参考にしながら—」平成18年度『学生を育てる』視点からの学生対応研修モデル事業「学生対応研修会」，2006年10月23日。
- ・大膳司「日本におけるFD活動の変化—2003年調査と2006年調査の比較—」第34回全国研究員集会，2006年11月25日。

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・「高等教育アドミッション論」前期，「高等教育学講究」（大学院）
- ・「高等教育概論」（学部）
- ・琉球大学人文科学研究科非常勤講師（学校組織特論）
- ・安田女子大学非常勤講師（2002—2006年）

5. 学会活動（役員等） なし

6. 社会活動

- ・IDE 中国・四国支部学生セミナー実行委員会，2002年8月27-28日。
- ・IDE 中国・四国支部学生セミナー実行委員会，2003年8月26-27日。
- ・IDE 中国・四国支部学生セミナー実行委員会，2004年8月24-25日。
- ・IDE 中国・四国支部学生セミナー実行委員会，2005年8月29-30日。
- ・IDE 中国・四国支部学生セミナー実行委員会，2006年8月30-31日。
- ・東広島市生涯学習推進会議委員（2005年4月1日～2007年3月31日）
- ・日本学生支援機構客員研究員（2004年4月1日～2007年3月31日）
- ・日本学生支援機構大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会委員（2005年11月4日～2007年3月31日）
- ・日本学生支援機構中国支部『学生を育てる』視点からの学生対応研修モデル事業カリキュラム企画・運営委員会（2006年7月14日～2007年3月31日）
- ・日本学生支援機構優秀学生顕彰事業選考委員（2005年11月21日～2006年3月31日）
- ・日本学生支援機構優秀学生顕彰事業選考委員（2006年11月10日～2007年3月31日）

7. その他

- ・広島大学教養的教育委員会（2002年—2004年）
- ・広島大学教養的教育委員会教育方法研究小委員会（2002年 委員長，2003年 副委員長）
- ・広島大学教養教育企画室室員（2002年—2004年）
- ・広島大学入学センター会議委員（2004年—）
- ・広島大学教育学研究科入試部会委員（2005年—）

1. 山本 眞一

2. 学術研究政策，高等教育システム論，大学経営人材開発，教授
[2006年4月1日からCOE事業推進者]

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著）

- ・山本眞一，2006，『知識社会と大学経営』ジヤース教育新社，全335頁。
- ・山本眞一，2006，『大学事務職員のための高等教育システム論～より良い大学経営専門職となるために』文葉社，全150頁。
- ・山本眞一，2003，『大学の構造転換と戦略 Part2』ジヤース教育新社，全188頁。
- ・山本眞一，2002，『大学の構造転換と戦略』ジヤース教育新社，2002.7，全226頁。

②共著（共著，分担執筆）

- ・山本眞一，2005，『新時代の大学経営人材～アドミニストレータ養成を考える』山本眞一・村上義紀・野田邦弘編著，ジヤース教育新社，全328頁。
- ・山本眞一，2005，「国立大学の法人化と日本の大学制度」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，pp.72-89。
- ・山本眞一，2005，「国立大学法人化と教学アドミニストレータの役割」清成忠男監修，早田幸政編『国立大学法人の衝撃と私大の挑戦』，pp.46-53。
- ・Shinichi Yamamoto, 2004, Mismatches in Supply and Demand for S&T Graduates at PhD Level, Sveva Avveduto (ed.) *Fostering the Development of Human Resources for Science and Technology*. Italian National Research Council, pp.153-166.
- ・山本眞一，2004，「学納金返還請求事件に関する京都地裁判決について」永井憲一・中村睦男編『大学と法』大学基準協会，pp.485-492。
- ・山本眞一，2004，「理事長らの中傷する言動を行い，その後も敵対的行動をとり続けた職員に対する，解雇権の有無」永井憲一・中村睦男編『大学と法』大学基準協会，pp.215-222。
- ・山本眞一，2003，「教育と研究の分離」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部，pp.206-215。
- ・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。
- ・山本眞一，2003，「大学改革の政策的展開～その背後にある力学～」有本章・山本眞一編著『大学改革の現在』東信堂，pp.55-75。
- ・山本眞一，2003，「21世紀COEが大学システムにもたらすもの」読売新聞大阪本社『大学大競争』中央公論社，pp.190-196。
- ・山本眞一，2003，「大学職員を巡る研究動向」大場淳・山野井敦徳編『大学職員研究序論』pp.5-11。
- ・山本眞一，2003，「筑波大学～短期集中公開研究会の経験から」大場淳・山野井敦徳編『大学職員研究序論』pp.95-100。
- ・Shinichi Yamamoto, 2002, Science and Technology Education and Research in Japanese Higher Education System, University of Tsukuba, *Innovative Strategies for Linking Agricultural and Environmental Education in Asia-Pacific Countries for the 21st Century*. pp.411-420.
- ・山本眞一，2002，「アメリカ科学技術政策の今日的動向」永井憲一編『日本の学術行政と大学』東京教学社，pp.70-84。

③編著（編著，共編著）

- ・山本眞一，2004，『SDが育てる大学経営人材』編著，文葉社，全325頁。
- ・山本眞一，2004，『SDが変える大学の未来』編著，文葉社，全311頁。

(2) 論文

①論文 (学術論文)

- ・山本眞一, 2006, 「大学の社会的責任」『計画行政』29 卷 2 号, pp. 3-8。
- ・山本眞一, 2005, 「私立大学と将来展望～知識社会の中での私学経営」『私学経営』No.368, pp.14-20。
- ・山本眞一, 2005, 「大学の機能変化と職員の役割」『大学教育学会誌』第 27 卷第 1 号, pp. 52-55。
- ・山本眞一, 2005, 「私立大学経営と危機管理」『私学経営』No.362, pp. 23-29。
- ・山本眞一, 2005, 「大学職員の高度化の必要性」『IDE 現代の高等教育』No.469, pp. 18-22。
- ・Shinichi Yamamoto, 2004, Universities and Government in Post-War Japan, *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol.XXXIV, No.3, pp.105-126.
- ・山本眞一, 2004, 「研究資源配分に関する一考察」『研究技術計画』Vol.19, No.1/2, pp.68-69。
- ・山本眞一, 2004, 「大学の構造改革と事務職員」『高等教育研究紀要 19 号』pp.130-137。
- ・山本眞一, 2003, 「OECD 加盟国における科学システムの改革政策の動向」『学術月報』Vol. 56, No.6, 2003 年 6 月号, pp. 639-646。
- ・山本眞一, 2003, 「大学職員の養成活動－筑波大学短期集中公開研究会の経験から」『高等教育研究叢書』No.74, pp. 95-100。
- ・山本眞一, 2003, 「大学職員をめぐる研究動向」『高等教育研究叢書』No.74, pp.5-14。
- ・Shinichi Yamamoto, 2003, Higher Education System in Japan - The Role of Government since 1945, *Higher Education Forum*, vol.1, pp. 65-69.
- ・山本眞一, 2002, 「我が国の人材教育需要と大学」『21 世紀フォーラム』No.85, pp. 32-37。
- ・山本眞一, 2002, 「アメリカにおける教育行政研究者の養成の制度と実態」『日本教育行政学会年報』28, pp.246-251。
- ・山本眞一, 2002, 「新しい時代の大学経営」『私学経営』No.326, pp.11-17。
- ・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, pp.87-108。
- ・Shinichi Yamamoto, 2002, Higher Education and its Relation with Economy, in Akira Arimoto (ed.), *University Reforms and Academic Governance Reconsidered, RIHE International Publication Series*, No.8, pp. 101-114.

②論文 (その他の雑誌論文等)

- ・山本眞一, 2006, 「教育行政・教委の変化から今後を読み解く」『学校マネジメント』No.581, 2006 年 1 月号, pp.30-31。
- ・山本眞一, 2006, 「これからの大学改革～18 歳人口減を機軸として」『月刊高校教育』2006 年 1 月号, pp.44-47。
- ・山本眞一, 2005, 「大学院教育の課題～中教審答申を読んで」『教育学術新聞』2005.11.16。
- ・山本眞一, 2003, 「学納金返還請求事件に関する京都地裁判決について」『特別寄稿, 文部科学教育通信』No.81, 2003.8, pp. 16-18。
- ・山本眞一, 2002, 「独立行政法人化後の大学運営のあり方～支えるスタッフの重要性～」『経済Trend』2002 年 12 月号, pp. 22-23。
- ・山本眞一, 2002, 「社会のニーズに合った学部・学科・大学院の新增設で, 魅力ある大学をめざす」『東洋経済』2002 年 12 月 28/2003 年 1 月 4 日新春合併特別号, pp. 109-111, (インタビュー記事)。
- ・山本眞一, 2002, 「能力と意識の開発を～独法化に備えての職員の専門職化」『教育学術新聞』2002. 1. 9, p. 2。

(3) 報告書 (編著, 共著, 分担執筆等)

- ・山本眞一, 2003, 「21 世紀の大学像の国際比較研究 (有本 章代表『21 世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』平成 12～14 年度科学研究費補助金 (基盤研究(B)(2)) 研究成果報告書, pp. 33-37。
- ・山本眞一, 2003, 「21 世紀の大学像構築と戦略的改革の動向～日本の動向」(有本 章代表『21

世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』平成 12～14 年度科学研究費補助金（基盤研究(B)(2)）研究成果報告書，2003.3，pp.41-47。

(4) 訳書

- ①単訳 なし
- ②編訳（監訳，編訳等）
なし
- ③共訳（共訳，分担訳等）
なし

(5) 学会発表

- ①学会口頭発表
 - ・山本眞一，2006，「大学経営人材養成をめぐる課題～大学事務職員に対するアンケート調査結果を踏まえて」日本高等教育学会，2006年6月3日。
 - ・山本眞一，2005，「研究環境の国際化と大学経営人材」研究・技術計画学会，2005年10月23日。
 - ・山本眞一，2003，「大学事務職員の能力開発方策に関する研究」，日本高等教育学会，2003年5月25日。
- ②学会発表要旨集録 なし

(6) 講演等

- ①報告書 なし
- ②記録
各大学の全学 SD 研修会等で以下の基調講演・報告等を行った（2006年分）。
 - ・広島大学高等教育研究開発センター公開セミナー，2006年8月
 - ・龍谷大学職員研修会，2006年7月
 - ・西南学院大学教職員研修会，2006年7月
 - ・立命館大学中国大学管理者研修会，2006年6月
 - ・私立大学連盟大学職員行政研修会，2006年6月
 - ・広島大学講演会，2006年5月
 - ・広島大学中国大学管理者研修会，2006年5月
 - ・筑波大学大学研究センター大学職員のための大学院試行プログラム，2006年2月
 - ・関東甲信越地区国立大学職員研修会（オリンピック記念青少年センター），2006年2月
 - ・一橋大学職員研修会，2006年1月

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・大学院授業として学術研究政策，高等教育学講義などを担当した。
- ・筑波大学客員教授として同大学院で高等教育論を，桜美林大学客員教授として同大学院で高等教育政策論の授業を担当した。

5. 学会活動（役員等）

- ・日本高等教育学会事務局長（2003年－），理事（1999年－），第2回大会実行委員長（1999年5月）
- ・日本教育行政学会編集委員会委員（2002－2004年）
- ・研究・技術計画学会理事（1992年－）

6. 社会活動

- ・ OECD 科学技術政策委員会アドホック小委員会副議長（2000－2003 年）
- ・ 日本教育行政学会年報編集委員会委員（2002－2004 年）
- ・ 東京都千代田区社会教育委員長・生涯学習推進委員会議会議長（2002－2006 年）
- ・ 中央教育審議会専門委員（大学分科会）（2003－2005 年）
- ・ ユネスコ国際基礎科学プログラム理事（2003 年－）
- ・ 科学技術・学術審議会専門委員（2005 年－）

7. その他

とくになし

1. 杉原 敏彦

2. 大学アドミッション論，高大連携論，教授
[2004 年 4 月 1 日から COE 事業推進者]

3. 研究活動

(1) 著書

- ①著書（単著）なし
- ②共著（共著，分担執筆）なし
- ③編著（編著，共編著）なし

(2) 論文

①論文（学術論文）

- ・ 杉原敏彦，2006，「『ゼミナール選考』のねらいと成果」『高大接続のための大学入試～高大接続とAO入試～シンポジウム講演論文集』37-40 頁。
- ・ 杉原敏彦，2007，「大学生のキャリア形成のプロセスに関する研究－入学後の満足度とその背景－」（高地秀明と共同），『大学入試研究ジャーナル』。＊2007.3 収録刊行予定

②論文（その他の雑誌論文等）

- ・ 杉原敏彦，2006，「2006 年度広島大学AO選抜のねらいと結果」『Z-Style』。

(3) 報告書（編著，共著，分担執筆等）

- ・ 長澤武，遠藤一太，杉原敏彦，他，2006，「大学生のキャリア形成のプロセスに関する研究」『中等教育の多様化に柔軟に対応できる高大接続のための新しい大学入試に関する実地研究』（課題番号：15203031）研究代表者 白川友紀，平成 15 年度－平成 17 年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)）研究成果報告書，66-107 頁。
- ・ 杉原敏彦，2006，「高校生活，大学入試及び大学生活に関する満足度の視点からの一考察」『大学生のキャリア形成のプロセスに関する調査』，79-87 頁。

(4) 訳書

- ①単訳 なし
- ②編訳（監訳，編訳等）なし
- ③共訳（共訳，分担訳等）なし

(5) 学会発表

- ①学会口頭発表

- ・杉原敏彦，2005，「高大連携の多様な取組みー広島大学・広島県の事例をもとにー」，平成17年度工学・工業教育研究講演会，9月10日，広島大学。
- ・杉原敏彦，2006，「広島大学AO選抜の現状と課題」，国立大学アドミッションセンター連絡会議総会，5月31日，静岡県コンベンションアーツセンター「グランシップ」。
- ・杉原敏彦，2006，「大学生のキャリア形成のプロセスに関する研究ー入学後の満足度とその背景ー」（高地秀明と共同），全国大学入学者選抜研究連絡協議会第1回大会，6月1日，静岡県コンベンションアーツセンター「グランシップ」。
- ・杉原敏彦，2006，「高校・入試・大学を通じての大学生の満足度推移に関する考察」，日本教育学会第58回大会，9月22-23日，大阪教育大学。

②学会発表要旨集録

- ・杉原敏彦，2005，「高大連携の多様な取組みー広島大学・広島県の事例をもとにー」，平成17年度工学・工業教育研究講演会講演論文集 612-613頁，広島大学。
- ・杉原敏彦，2006，「大学生のキャリア形成のプロセスに関する研究ー入学後の満足度とその背景ー」（高地秀明と共同），全国大学入学者選抜研究連絡協議会第1回大会研究発表予稿集 101-106頁，静岡県コンベンションアーツセンター「グランシップ」。
- ・杉原敏彦，2006，「高校・入試・大学を通じての大学生の満足度推移に関する考察」，日本教育学会第58回大会発表要旨集録，大阪教育大学。

(6) 講演等

①報告書

- ・杉原敏彦，2006，「『ゼミナール選考』のねらいと成果」，長崎大学アドミッションセンター年報第2号 69-80頁。

②記録

ア. 研究会において以下の講演・報告を行った。

- ・杉原敏彦「広島大学AO選抜の実施に当たって考えること」，第1回広島大学入学センター研究会，2005年11月。
- ・杉原敏彦「高校と大学の接続の改善を図る取組みについてーキャリア教育の視点からー」，平成18年度高等学校進路指導主事研修会（広島県教育委員会主催），2006年10月

イ. 雑誌において以下の対談を行った。

- ・杉原敏彦 2005，「『教育接続』に向けた実効性のある連携が必要」（小路口真理美と共同）『VIEW21』2005年第5号。

ウ. 各高校の研修会等で以下の講演・報告等を行った。

- ・山口県立徳山高校，2004年10月，2006年6月。
- ・広島県立安古市高校，2006年5月。

エ. 以下の会場等で広島大学の入学者選抜等に関する講演・報告を行った。

- ・広島大学東千田キャンパス，2005年6月，2006年6月。
- ・愛媛県民会館，2005年7月。
- ・くにびきメッセ，2005年7月。

その他，多数の会場にて。

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・「大学アドミッション論」の一部を担当した。
- ・「教育と社会・制度」の一部を担当した。

5. 学会活動（役員等） なし

6. 社会活動

- ・広島市教育委員会教科書選定委員（2005年）

7. その他

学内役職・委員等

- ・広島大学入学センター会議委員（2004年一）
- ・広島大学学士課程会議委員（2006年一）

1. 大場 淳

2. 教育行政学，助教授

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著）

- ・Oba, J., 2006, *Organisation du système éducatif japonais 2005*. RIHE. pp 1-56.
- ・Oba, J., 2004, *L'administration de l'enseignement au Japon*, Japan International Co-operation Agency (Chugoku Centre), pp.1-30.

②共著（共著，分担執筆）

- ・大場淳，2003，「学術政策」，「大学職員」，「大学行財政」，「大学審議会」山崎英則・片上宗二編集委員代表『教育用語辞典』，ミネルヴァ書房。
- ・大場淳，2005，「大学職員開発論」及び「大学職員のキャリア形成」有本章・山野井敦徳・羽田貴史編『高等教育概論』，ミネルヴァ，92-115，248-253頁。
- ・大場淳，2005，「大学の人材能力開発」，『中華人民共和国大学管理運営幹部特別研修教材』，立命館，76-89頁。

③編著（編著，共編著）

- ・大場淳・山野井敦徳編，2003，『大学職員研究序論』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 74号。
- ・大場淳編，2004，『諸外国の大学職員 米国・英国編』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 79号。
- ・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》』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 87号。

(2) 論文

①論文（学術論文）

- ・Oba, J., 2002, *La réorganisation des universités nationales au Japon – sur les plans du gouvernement, de la gestion du personnel et du financement – OECD/IMHE, IMHE General Conference 2002*, pp.577-589.
- ・Oba, J., 2004, *L'évolution de l'université d'État au Japon – le renforcement de l'autonomie institutionnelle et la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur*. Sciences-Po, Paris. pp.1-28.
- ・Oba, J., 2004, *Towards privatisation? Restructuring of the national universities in Japan*. The 2nd International Workshop on "Reform of Higher Education, Vienna, pp.1-20.
- ・Oba J. (2004) *Incorporation of National Universities in Japan – Reform towards the enhancement of autonomy in search of excellence –. Organization Reforms and University Governance : Autonomy and Accountability* (COE Publication Series 11). RIHE. pp 15.
- ・Oba, J., 2005, *Current State and Problems of Japanese Higher Education*, Seminar at the Ministry of Higher Education of the Kingdom of Saudi Arabia, January, pp.1-22.
- ・Oba, J., 2005, *Reform of Higher Education in Japan - Fostering responsiveness to society*, Workshop Means to implement the Document of Views of Prince Abdullah Bin Abdul-Aziz

- on Higher Education, January, Jeddah, Saudi Arabia, pp.1-18.
- Oba, J., 2005, *University Reform in Japan : Towards the Knowledge Society*, Seminar at the Centre for Teaching and Learning Development, February, Jeddah, Saudi Arabia, pp.1-23.
 - Oba, J., 2005, *Higher Education in Japan : Incorporation of national universities and the development of private universities*, – Seminars at Bogazici University in Istanbul and at the Ministry of National Education in Ankara, pp.1-26.
 - Oba, J., 2005, Dans quoi doit-on investir? *Revue internationale d'Éducation*, no.40, pp.128-130.
 - Oba, J., 2005, Development of Autonomy in French and Japanese Universities : A Comparative Study on the French Contractual Policy and the Incorporation of Japanese National Universities, *Higher Education Research in Japan* Vol.2, pp.21-38.
 - Oba, J., 2005 *La dépense de l'éducation et le niveau scolaire – Le cas japonais*. Séminaire "Mieux comprendre l'école de demain" CIEP, Sèvres, pp.1-16.
 - Oba, J., 2005, La constitution en société de l'université nationale au Japon – Premières réactions des nouvelles organisations universitaires. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Vol.17 No.2, pp.119-139.
 - Oba, J., 2006, *Incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance*. RIHE COE international seminar on the University reforms in Eastern Asia: Incorporation, privatisation, and other structural innovations. pp 1-18.
 - Oba, J., 2006, *L'enseignement dans les universités japonaises et l'employabilité de leurs diplômés*. CIMQUSEF'2006, Rabat. pp.1-16.
 - Oba, J., 2006 *Enhancement of the employability of graduates – institutional efforts and governmental policies in Japan*. The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education, Tokyo. pp 1-13.
 - Oba, J., 2006, L'organisation du système éducatif japonais. *Revue internationale d'éducation* no.42, pp.145-154.
 - 大場淳, 2003, 「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展－日本の国立大学法人化とフランスの契約政策の比較考察－」 広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第33集, 37-56頁。
 - 大場淳, 2003, 「大学職員のための大学院教育の可能性－公開講座の結果から－」『大学行政管理学会誌』第6号, 59-66頁。
 - 大場淳, 2003, 「フランスの国立大学における事務組織と職員」『大学行政管理学会誌』第6号, 49-58頁。
 - 大場淳, 2004, 「フランスの大学における「学力低下」問題とその対応」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部, 第52号, 371-380頁, 広島大学大学院教育学研究科。
 - 大場淳, 2004, 「フランスの大学における学生支援－進路指導並びに大学情報・進路指導センター (SCUIO) の活動を中心に－」 広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第34集, 41-61頁。
 - 大場淳, 2004, 「国立大学法人化と教職員の身分保障」, 『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』, 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 8, 103-130頁。
 - 大場淳, 2004, 「フランスの大学における組織改革と連携の推進」, 『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』, 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 8, 165-193頁。
 - 大場淳, 2004, 「フランスにおける大学事務の情報化と管理運営支援活動－大学・高等教育機関相互支援機構 (AMUE) ー」, 『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』, 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 8, 195-214頁。

- ・大場淳 (胡国勇訳), 2004, 「競争的環境中の大学管理運営」復旦教育論場, 11-13 頁。
- ・大場淳, 2005, 「フランスにおける大学教育改革—第一期における教教育の導入を中心に—」広島大学教育学研究科紀要第三部, 第 53 号, 341-350 頁。
- ・大場淳, 2005, 「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」『高等教育の質保証に関する国際比較研究』広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 16, 69-94 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—」『高等教育の質保証に関する国際比較研究』広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 16, 95-113 頁。
- ・大場淳, 2005, 「フランスの国家学位と認証制度 (habilitation) —大学教育の質保証に関する一考察」『高等教育の質保証に関する国際比較研究』広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 16, 115-127 頁。
- ・大場淳, 2005, 「SD 研究の現状と課題—大学職員の専門職化に向けて」『大学における FD・SD (教員職員資質開発) の制度化と質的保証に関する総合的研究』有本章 [代表] 科学研究費補助金基盤研究 A1 [14201028] 研究成果報告書, 25-40 頁。
- ・大場淳, 2005, 「フランスにおける大学教員の教授能力開発『大学における FD・SD (教員職員資質開発) の制度化と質的保証に関する総合的研究』有本章 [代表] 科学研究費補助金基盤研究 A1 [14201028] 研究成果報告書, 108-129 頁。
- ・大場淳, 2005, 「国立大学の事務職員の在り方について—全国大学研究センター等協議会加盟機関の大学における調査から—」『大学における FD・SD (教員職員資質開発) の制度化と質的保証に関する総合的研究』有本章 [代表] 平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 A1 研究成果報告書, 162-181 頁。
- ・大場淳, 2005, 「欧州高等教育圏創設とフランスの対応—新しい学位構造(LMD)の導入を巡って—」大学論集第 35 集, 171-192 頁。
- ・大場淳, 2005, 「米国の大学における入学審査職員に求められる能力とその開発」大学行政管理学会誌 No.8, 55-61 頁。
- ・大場淳, 2006, 「フランスにおける大学教育の職業化 (professionnalisation) とその有効性」広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 (教育人間科学関連領域) 第 54 号, 385-394 頁。
- ・大場淳, 2006, 「大学職員 (SD) に関する研究の展開」大学論集第 36 集, 271-296 頁。
- ・大場淳, 2006, 「フランスにおける大学自治—2003 年の高等教育自治法 (大学改革法) 案を巡って—」大学論集第 37 集, 37-59 頁。
- ・大場淳, 2006 「フランスの契約政策と全国大学評価委員会 (CNE) —日本の国立大学法人化と大学評価との比較—」日仏教育学会年報第 12 号, 18-36 頁。
- ・大場淳, 2006, 「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応—評価の規準 (standards/références) をを中心に—」日本高等教育学会第 9 回大会自由研究発表資料, 1-22 頁。
- ・大場淳, 2006, 「欧州における学生の大学運営参加」, 大学行政管理学会誌第 9 号, 35-49 頁。
- ②論文 (その他の雑誌論文等)
- ・大場淳, 2004, 「(書評) 荻谷剛彦『階層社会日本と教育危機—不平等な再生産から意欲格差社会へ』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第 33 集, 170-172 頁。
- ・大場淳, 2004, 「(書評) 服部憲児訳『ブルゴーニュ大学発展 4 年契約 1999~2002 年』」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第 34 集, 266-268 頁。
- ・大場淳, 2004, 「日本における大学職員の能力開発活動」学校法人立命館『中華人民共和国大学管理運営プログラム—中華人民共和国・重慶市の大学管理運営幹部に向けて—』, 143-146 頁。
- ・大場淳, 2004, 「大学職員の専門職化とその能力開発」学校法人立命館『中華人民共和国大学管理運営プログラム—中華人民共和国・重慶市の大学管理運営幹部に向けて—』, 148-152 頁。

- ・大場淳, 2006, 「文献紹介: Annot E., Fave-Bonnet M.-F.編『高等教育における教育実践: 教授、学習、評価』『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』, 広島大学高等教育研究開発センターCOE 研究シリーズ 19, 7-12 頁。
- ・大場淳, 2006, 「大学職員の過去・現在・未来」, 全大教時報 No.3, Vol.30 (平成 18 年 8 月号), 1-28 頁。
- ・大場淳, 2007, 「世界の教育事情「高等教育機関の評価」～フランス」, 日本教育新聞社『週刊教育資料』第 966 号 (平成 19 年 1 月 1 日付), 掲載予定。

(3) 報告書 (編著, 共著, 分担執筆等)

- ・大場淳, 2003, 第 1 部第 2 章第 3 節 (2)「フランスの動向」及び第 2 部第 6 章「フランス」『21 世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』(課題番号: 12571012) 研究代表者 有本章, 平成 12 年度-平成 14 年度文部省科学研究費補助金 (基礎研究 (B) (2)) 研究成果報告書, 66-83 頁, 215-226 頁。
- ・大場淳 (共著)『保健のカリキュラムの改善に関する研究-諸外国の動向-』国立教育政策研究所, 全 144 頁。
- ・大場淳 (共著, 代表), 2005, 『大学の戦略的経営のための職員の活用及び職能開発に関する研究』科学研究費補助金基盤研究研究成果報告書, 全 154 頁。
- ・大場淳, 2005, 「大学教授職の 10 年-研究セッション前半を司会して-」『大学教授職の再定義-第 32 回 (2004 年度) 研究員集会の記録-』高等教育研究叢書 83, 広島大学高等教育研究開発センター, 93-98 頁。
- ・大場淳 (序文を除く全文執筆), 2006, 『各国における外国人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組に関する調査研究 (研究成果報告書・フランス班)』広島大学高等教育研究開発センター, 1-48 頁。

(4) 訳書

- ・大場淳, 伊藤さと美, 音野美晴, 田中正弘共訳, 2006, R. ルイス著「高等教育における質保証の本質とその発展-変わりゆくもの, 変わらないもの-」広島大学高等教育研究開発センター第 34 回研究員集会, 1-16 頁。

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・Oba, J., 「Reforms of national universities in Japan」OECD/IMHE 分科会, 2002 年 9 月 16 日, パリ。
- ・大場淳「フランスにおける大学・高等教育基機関互支援機構 (AMUE) -大学事務の情報化と管理運営支援活動-」第 6 回日本高等教育学会大会, 2003 年 5 月 25 日, 神戸大学大学教育研究センター。
- ・大場淳「国立大学法人化と教職員の身分保障」第 44 回中・四国法政学会大会シンポジウム, 2003 年 9 月 20 日, 広島大学東千田キャンパス。
- ・大場淳「競争的環境の中での大学管理運営」日中高等教育フォーラム, 2003 年 11 月 26 日, 上海師範大学。
- ・Oba, J. “Incorporation of National Universities in Japan - A Reform toward the enhancement of autonomy in search of excellence -”, International Seminar on "Organisational Reforms and University Governance: Autonomy and Accountability" 17-18 December 2003, Hiroshima University.
- ・Oba, J. “Towards privatisation? Restructuring of the national universities in Japan”, The second international seminar on “Reform of Higher Education in Six Countries” 8-9 July 2004, Vienna, Austria.
- ・大場淳「フランスの大学における契約政策の展開とその将来-事務総局計画総庁の評価に基づいて-」第 7 回日本高等教育学会, 2004 年 7 月 24 日, 國學院大学。

- ・大場淳ほか「大学職員の専門性とは何かーキャリアアップを目指す専門大学院教育の試みー」日本教育学会第 63 回ラウンドテーブル，2004 年 8 月 27 日，北海学園大学。
- ・Oba, J. “L'autonomisation des universités nationales au Japon: les premières réactions des universités nationales”, OECD/IMHE General Conference, 13-15 September 2004, Paris.
- ・Oba, J. “Reform of Higher Education in Japan – Fostering responsiveness to society –”, Workshop Means to implement the Document of Views of Prince Abdullah Bin Abdul-Aziz on Higher Education, 30 January to 1st February 2005, King Abdul Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- ・Oba, J. “Les liens entre les ressources mobilisées et l'efficacité pédagogique”, Rencontres internationales « Mieux comprendre l'école de demain: Dix années d'éducation dans le monde », Centre international d'Études pédagogiques (CIEP), 7-9 avril 2005 à Sèvres, France.
- ・大場淳「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」日本高等教育学会第 8 回大会，2005 年 5 月 21 日，九州大学。
- ・大場淳「フランスの契約政策と全国大学評価委員会(CNE)ー日本の国立大学法人化と大学評価との比較ー」日仏教育学会 2005 年度研究大会シンポジウム，2005 年 9 月 24 日，早稲田大学。
- ・Oba, J. “Incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance”, International seminar on University reforms in Eastern Asia, 16 January 2006, Hiroshima University.
- ・Oba, J. “L'enseignement dans les universités japonaises et l'employabilité de leurs diplômés”, Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'éducation et de Formation (CIMQUSEF'2006), le 26 avril 2006, Rabat, Maroc.
- ・大場淳「ボローニャ・プロセスにおける評価の枠組とフランスの対応ー評価の規準(standards / références)を中心にー」第 9 回日本高等教育学会，2006 年 6 月 4 日，学術総合センター。
- ・Oba, J. “Enhancement of the employability of graduates – institutional efforts and governmental policies in Japan”, The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education, Tsukuba University.
- ・大場淳「フランスの大学における予算組織法(LOLF)施行ー大学の自律性拡大と評価制度の充実ー」日仏教育学会 2006 年度研究大会，2006 年 10 月 8 日，神戸大学。

②学会発表要旨集録

(上記の口頭発表に際して，日本高等教育学会，日本教育学会，日仏教育学会，その他一部の会合の発表については要旨集録されている。)

(6) 講演等

①報告書

- ・大場淳，2004，「大学組織の変容と今後の大学の職員」『大学改革と大学アドミニストレータの役割』第 1 回 SD (Staff Development) フォーラム報告集，大学コンソーシアム京都，111-126 頁及び資料 50-60 頁。
- ・大場淳，2006，「今後の大学職員養成」『職員の人材育』第 3 回 SD (Staff Development) フォーラム報告集，大学コンソーシアム京都，19-47 頁。

②記録

- ・「FD・SD の実際と課題：広島大学高等教育研究開発センターにおける SD の取り組み」平成 14 年度第 4 回大学教育センター等合同研究会 (SCS シンポジウム)，2002 年 12 月 3 日。
- ・「大学を巡る環境の変化とこれからの大学」広島大学高等教育研究開発センター 高等教育公開セミナー，2003 年 8 月 21 日。
- ・「フランスの大学における教育の質的保証ー第一期教育における現状と課題についての最近の動向ー」広島大学高等教育研究開発センター COE 組織班研究会，2003 年 9 月 5 日。
- ・「大学事務組織と SD」立命館大学大学アドミニストレータ研究会，2003 年 10 月 30 日。

- ・「Les transformations des universités d'État au Japon」組織社会学研究所（フランス）セミナー，2004年1月29日。
- ・“L'administration de l'enseignement au Japon”，Stage de formation sur l'administration de l'enseignement pour les pays francophones d'Afrique, JICA Chugoku Centre, le 31 août 2004.
- ・「日本における大学職員の能力開発活動」立命館・中国四川省大学管理職員研修会，2004年9月23日。
- ・「大学職員の専門職化とその能力開発」立命館・中国四川省大学管理職員研修会，2004年9月24日。
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国甘肅省大学管理職員研修会，2004年12月4日。
- ・“Current State and Problems of Japanese Higher Education”，Ministry of Higher Education, 29 January, Riyadh, Saudi Arabia.
- ・“Higher Education in Japan – The past, the present and the future –”，King Faisal Centre for Research and Islamic Studies, 29 January, Riyadh, Saudi Arabia.
- ・“University Reform in Japan – Towards the Knowledge Society”，Centre for Teaching and Learning Development, King Abdul Aziz University, 2 February 2005, Jeddah, Saudi Arabia.
- ・“Higher Education in Japan – Incorporation of national universities and the development of private universities –”，Bogazici University, 3 February 2005, Istanbul, Turkey.
- ・“Higher Education in Japan – Incorporation of national universities and the development of private universities –”，Ministry of National Education, 4 February 2005, Ankara, Turkey.
- ・“Higher Education in Japan – Incorporation of national universities and the development of private universities –”，Official Residence of the Japanese Ambassador, 4 February 2005, Ankara, Turkey.
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国甘肅省及び吉林省大学管理職員研修会，2005年3月10日。
- ・“L'enseignement supérieur japonais – Réformes et assurance qualité –”，le 28 avril 2006, Centre d'analyse stratégique du Premier ministre, Paris, France.
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国吉林省大学管理職員研修会，2005年6月10日。
- ・“Le système éducatif japonais”，Stage de formation sur l'administration de l'enseignement pour les pays francophones d'Afrique, JICA Chugoku Centre, le 31 août – 1er septembre 2005.
- ・「職員の活用及び職能開発」広島国際センター・中華人民共和国河南省大学管理運営幹部特別研修，2005年10月3日。
- ・「学内研究機関の役割及び連携」広島国際センター・中華人民共和国河南省大学管理運営幹部特別研修，2005年10月5日。
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国江西省大学管理職員研修会，2005年11月4日。
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国新疆維吾爾自治区大学管理職員研修会，2005年12月8日。
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国广西壮族自治区大学管理職員研修会，2006年4月14日。
- ・全大教・日本私大教連「第1回全国大学職員フォーラム」記念講演，2006年5月27日，名城大学。
- ・“Le système éducatif japonais”，Stage de formation sur l'administration de l'enseignement pour les pays francophones d'Afrique, JICA Chugoku Centre, les 14-15 juin 2006.
- ・「大学の人材能力開発」立命館・中国貴州省大学管理職員研修会，2006年7月7日。

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・大学院教育学研究科高等教育開発専攻・博士課程前期課程講義「高等教育職員開発論」後期
- ・高等教育概論「問われる職員－職員開発」前期（分担）
- ・高等教育概論「管理運営－国立大学法人の功罪」前期（分担）
- ・大学院教育学研究科高等教育開発専攻・博士課程前期課程講義「高等教育職員開発論特講」前期
- ・大学院教育学研究科高等教育開発専攻・博士課程前期課程演習「高等教育職員開発論」後期
- ・大学院教育学研究科高等教育開発専攻・博士課程後期課程講究（前後期2回）
- ・高等教育概論「フランスの高等教育の現状と課題」前期（分担）
- ・高等教育概論「国立大学法人化と大学の自治」前期（分担）

※以上は2002～2003年度の内容であるが，その後もこれらに準じて行っている。

5. 学会活動（役員等）

- ・大学行政管理学会ワークショップ司会（2003年9月）
- ・日仏教育学会総会議長（2006年9月）

6. 社会活動

- ・広島大学高等教育研究開発センター公開講座「大学管理運営のための高等教育に関する基礎知識」運営及び講義（1回）担当，2002年5月－8月。
- ・広島大学高等教育研究開発センター高等教育公開セミナー運営・講義（うち1回），2003～2006年の各年8月開催。
- ・筑波大学大学研究センター客員研究員（2000年～）・JICA アフリカ教育行政官研修についての企画・実施に関する助言，現地調査，講義，受講者等（2003年～）。
- ・内閣府沖縄大学院大学に関する調査（2004年）。
- ・国立教育政策研究所「教科等の構成と開発に関する調査研究」協力者，2002－06年度。
- ・国立大学協会事業実施委員会研究企画小委員会（2004～2005年度）

7. その他

- ・広島大学職員有志勉強会（平成14年度に随時開催）における講義及び助言
- ・JICA 中国・西アフリカ地域（仏語圏）教育行政調査団団長（2003年2月22日～3月5日）

1. 黄 福涛

2. 高等教育学，助教授

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著） なし

②共著（共著，分担執筆）

- ・黄福涛，2003，「大学の国際交流」山崎英則・片上宗二編集委員代表『教育用語辞典』，ミネルヴァ書房，349-350頁。
- ・黄福涛，2005，「大学のカリキュラム改革」黄福涛編『1990年以降の中国高等教育の改革と課題』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書81，99-109頁。
- ・Huang, F., 2005, "Globalization and Changes in Chinese Higher Education", in Akira Arimoto, Huang, F. and Yokoyama, K. (eds.), *Globalization and Higher Education*, International Publication Series 9, RIHE, Hiroshima University, pp.67-76.
- ・Huang, F., 2005, "The Growth and Development of Transnational Higher Education in

- China”, in Ka-ho Mok & Richard James (eds.) *Globalization and Higher Education in East Asia*, Marshall Cavendish, pp.170-184.
- Huang, F., 2006, “Transnational Higher Education in China - A Focus on Degree-Confering Programs”, in Futao Huang (ed.) *Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region*, International Publication Series 10, RIHE, Hiroshima University, pp.21-33.
 - Huang, F., 2007, “A Comparative Study of Transnational Higher Education between China and Japan”, in Gerard A. Postiglione et al. (eds.), *Crossing Borders and Bridging Minds: Emerging Challenges for Higher Education in East Asia*, Springer (accepted).
 - Huang, F., 2007, “Transnational Programs and Institutions: Case Study of China”, in Lee Dunn & Michelle Wallace (eds.), *Teaching in Transnational Education: Enhancing learning for off-shore and international students*.
- ③編著 (編著, 共編著)
- 黄福涛主編, 2003, 『外国高等教育史』上海教育出版社 (中国語)。
 - 黄福涛編, 2005, 『1990 年以降の中国高等教育の改革と課題』 広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 81, 121 頁。
 - Arimoto, A., Huang, G., and Yokoyama K. (eds.), 2005, *Globalization and Higher Education*, International Publication Series 9, RIHE, Hiroshima University.
 - Huang, F. (ed.), 2006, *Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region*, International Publication Series 10, RIHE, Hiroshima University.

(2) 論文

①論文 (学術論文)

- 黄福涛, 2002, 「高等教育模式形成的历史考察」 清華大学『清華大学教育研究』第 5 期, 57-64 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2002, 「大学カリキュラムの日中比較」 民主教育協会『IDE 現代の高等教育』No. 441, 51-56 頁。
- 黄福涛, 2002, 「日本国立大学結構改革的現状与趨勢」 中国教育学会比較教育研究会刊『比較教育研究』第 10 期, Vol.23, 31-34 頁, (中国語)。
- Huang, F., 2003, “Transnational Higher Education: A perspective from China”, *Higher education Research & Development*, 22(2), pp.193-203.
- 黄福涛, 2003, 「1990 年代の中国における高等教育機関の合併」 広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 33 集, 21-35 頁。
- 黄福涛, 2003, 「全球化時代的高等教育国際化—歴史与比較的視角」『北京大学教育評論』第 1 卷第 2 期, 93-98 頁 (中国語)。
- Huang, F., 2003, “Policy and Practice of Internationalization of Higher Education in China”, *Journal of Studies in International Education* 7(3), pp. 225-240.
- 黄福涛, 2003, 「古代東方的“高等教育”」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 1-9 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2003, 「古代西方的“高等教育”」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 10-51 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2003, 「欧州中世紀大学の產生与基本類型」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 52-82 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2003, 「中世紀後期欧州大学の変化与発展」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 83-123 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2003, 「法国, 英国和德国近代高等教育的形成与発展」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 124-171 頁 (中国語)。
- 黄福涛, 2003, 「沙皇俄国」 黄福涛主編『外国高等教育史』上海教育出版社, 172-176 頁 (中

- 国語)。
- ・ Futao Huang, 2003, “Structures of Undergraduate Curriculums in Chinese Universities in the Latter Half of the 1990’s: a Comparative Study between Japan and China”, in *Higher Education Research in Japan, English Versions of Articles Originally Published in Daigaku Ronshu*, Vol.1, RIHE, Hiroshima University, pp.101-119. (「1990年代後半の中国における学士過程カリキュラムの構造」〈『大学論集』第31集)の英訳)
 - ・ 黄福涛, 2004, 「大学カリキュラムの国際化—オランダの事例研究—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第34集, 63-76頁。
 - ・ 黄福涛, 2004, 「1990年代の中国における高等教育機関の合併」, 広島大学高等教育研究開発センター編(編集代表:有本章)『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, 131-143頁(『大学論集』第33集, 2003年, を再録)。
 - ・ 黄福涛, 2004, 「大学教育カリキュラムの国際化—中国の事例研究」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第35集, 193-205頁。
 - ・ 黄福涛, 2004, 「法人化と日本国立大学内部管理改革」(「法人化と日本の国立大学内部管理改革」)『上海教育』第11期, 54-56頁(中国語)。
 - ・ 黄福涛, 2004, 「日本の学士課程カリキュラム教育の改革」『2003年度中日高等教育論壇論文集』中国上海(2003年11月24-26日), 69-75頁。
 - ・ Hata, T. and Huang, F., 2004, “Governance Reforms in Japanese Higher Education System”, in *COE International Seminar/Eight-Nation Conference on Enhancing Quality and Building the 21st Century Higher Education System*, COE Publication Series 12, RIHE, Hiroshima University, pp.69-90.
 - ・ 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—」広島大学高等教育研究開発センター編『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, 41-49頁。
 - ・ Futao Huang, 2005, “Mergers of Chinese Higher Education Institutions in the 1990s,” in *Higher Education Research in Japan, English Versions of Article Originally Published in Daigaku Ronshu*, Vol. 2, RIHE, Hiroshima University, pp.39-52.
 - ・ Futao Huang, 2005, “A Comparative Study of Massification of Higher Education in China and Japan”, in *Higher Education Forum*, Vol. 2, RIHE, Hiroshima University, pp. 115-129.
 - ・ Futao Huang, 2005, “Quality Enhancement and Qualitative Growth: Changes and Trends of China’s Higher Education”, *Higher Education Policy*, Vol. 18, No.2, pp.117-130.
 - ・ 黄福涛, 2005, 「大学教育質的保証と提高—日本の視角」(「大学教育質的保証と向上—日本の視点」)中華人民共和国国家教育行政学院『国家教育行政学院学報』第10期, 29-36頁(中国語)。
 - ・ Futao Huang, 2006, “Incorporation and University Governance”, *Higher Education Policy & Management*, Vol.18, No.2, OECD (in print).
 - ・ 黄福涛, 2006, 「高等教育の国際化に関する研究の回顧と展望」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第36集, 211-220頁。
 - ・ Futao Huang, 2006, “Internationalization of University Curriculum in Japan-Major Policies and Practice since the 1980s”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10, No. 2, pp.102-118.
 - ・ Futao Huang, 2006, “Internationalization of Curricula in Higher Education Institutions in Comparative Perspectives - Case Studies of China, Japan and the Netherlands -”, *Higher Education* 51: 521-539.
 - ・ Futao Huang, 2006, “Internationalization of University Curriculum-Case Study of China”, in *Higher Education Research in Japan*, Vol. 3, RIHE, Hiroshima University, pp.75-84.
 - ・ 黄福涛, 2006, 「日本大学本科課程改革と啓示」(日本の大学における学士課程カリキュラムの改革と啓示)龍岩学院『龍岩学院学報』2006年第2期, 13-16頁(中国語)。

- ・黄福涛, 2006, 「从自由教育到通识教育」(リサーチから一般教育へ) 復旦大学高等教育研究所『復旦教育論壇』2006年第4期, 19-24頁(中国語)。
- ・Futao Huang, 2006, “Assuring and Enhancing Educational Quality in Universities: a Perspective from Japan”, *Higher Education Policy*, Vol. 19, No.3 (in print).
- ・Futao Huang, 2006, “A Review and Perspective of Research on Internationalization of Higher Education”, in *Higher Education Research in Japan, English Versions of Article Originally Published in Daigaku Ronshu*, Vol. 4, RIHE, Hiroshima University (to be accepted).
- ・Futao Huang, 2006, “Changing Academic Profession in Japan”, in *COE Publication Series*, No. 20, RIHE, Hiroshima University (in print).
- ・Futao Huang, 2006, “Undergraduate Curriculum Refoms in China”, in *COE Publication Series*, No. 21, RIHE, Hiroshima University (in print).

②論文(その他の雑誌論文等)

- ・黄福涛, 2003, 「〈書評〉清水一彦編「大学教育の再生をめざす—FD 実践事例に学ぶ—」 広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第33集, 180-181頁。
- ・黄福涛, 2004, 「〈書評〉夏立憲著『中国における民営大学の発展と政府の政策』」 広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第34集, 244-246頁。
- ・Futao Huang, 2004, Book Review on Third Delight: *The Internationalization of Higher Education in China* by Rui Yang (Routledge New York & London, 2002) to be published in *Journal of Studies in International Education*. Volume 9. Number1, Spring. pp.133-135.

(3) 報告書(編著, 共著, 分担執筆等)

- ・黄福涛, 2003, 「広東省の事例研究」, 『21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』(課題番号: 12571012) 研究代表者 有本章, 平成12年度—平成14年度文部科学省科学研究費補助金(基礎研究(B)(2)) 研究成果報告書, 201-208頁。
- ・黄福涛, 2004, 「中国のFDの動向」, 『21世紀型高等教育システム構築と質的保証FD・SD・教育班の中間報告』(研究代表者 有本章, 21世紀COEプログラム 人文科学分野(教育学), 139-142頁。
- ・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—」 広島大学高等教育研究開発センター編『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, 41-49頁。
- ・黄福涛, 2005, 『グローバル化の進展に伴う学士・大学院課程カリキュラムの国際化に関する比較研究』(研究代表者 黄福涛, 平成14年度—16年度文部科学研究費補助金基盤研究(C)(2)) 研究成果報告書, 126頁。
- ・Futao Huang, 2006, “Internationalization of Higher Education: Discussion about its Definition”, pp.E7-11.
- ・Futao Huang, 2006, “Chapter 2 Difference in the Context of Internationalization by Region Section 3 China”, pp.E41-50.
- ・Futao Huang, 2006, “Section 3 3-2 Internationalization of Higher Education in the Era of Globalization: A comparative Perspective from China and Japan”, pp.E197-215. 『大学国際化の評価指標策定に関する実証的研究』(課題番号 16203039 研究代表者 古城紀雄) 平成16年度—平成17年度科学研究費補助金基盤研究(A)(2)研究成果報告書。

(4) 訳書 なし

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・黄福涛「1990年代以来の中国における高等教育機関の統合」第5回日本高等教育学会大会,

愛知学院大学 (2002年5月25日)。

- ・黄福涛「学士課程カリキュラムの国際化－1990年代以来の中国の大学を事例に－」第6回日本高等教育学会大会，神戸大学大学教育研究センター (2003年4月24日)。
- ・Futao Huang, “*Internationalization of Curricula in Higher Education in Comparative Perspectives-Case Studies of China, Japan and the Netherlands*”, The First World Curriculum Study Conference jointly organized by International Association for the Advancement of Curriculum Studies and East China Normal University, East China Normal University, Shanghai, China, October 27-29, 2003.
- ・黄福涛「日本の学士課程カリキュラム教育の改革」日中高等教育フォーラム (日本高等教育学会と中国高等教育研究会主催)，中国上海師範大学 (2003年11月25-28日)。
- ・Futao Huang, “*The Future of Chinese Universities: Drivers of changes, New Roles and National Agenda*”, The 9th OECD/Japan Seminar: The Future of Universities: Roles, driving forces of change, scenarios and policy challenges, Organized by CERI/OECD, MEXT and the University of Tokyo, Mita Kyoyo Kaigisho, Tokyo, 11-12 December, 2003.
- ・Futao Huang, “*Internationalization of University Curricula - A Historic and Comparative Perspective*”, The International Workshop on Redefinition of East Asian Higher Education in the Current Context, Comparative Sociology on Cohesion and Conflict between Industry-Labour Policies and Education Policies in the Process of Modernization (II), School of Education, the University of Tokyo, 14 December, 2003.
- ・黄福涛「日本の高等教育システムにおけるガバナンス改革」(Governance Reforms in Jap-Nation Conference: *Enhancing Quality and Building the 21st Century Higher Education System*), 2004.2.
- ・Futao Huang, 2004, “A Comparative Study in Massification of Higher Education in China and Japan”, Presentation made at international conference on Diversity in Higher and Tertiary Education: Towards an International Collaborative Research Agenda, November 15-17, 2004, Kunming, China.
- ・Futao Huang, 2004, “Internationalization of University Curricular: A Historic and Comparative Perspective”, Presentation made at the international symposium, Development Evaluation Criteria to Assess the Internationalization of Universities, 17 December, Osaka University.
- ・Futao Huang, 2004, “Qualitative Enhancement and Quantitative Growth-Changes and Trends of China’s Higher Education”, Presentation made for UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge Colloquium on Research and Higher Education Policy Knowledge, Access and Governance: Strategies for Change, 1-3 December 2004 Paris, France.
- ・黄福涛他，2005，「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)－日本・米国・中国におけるFD活動の比較－」日本高等教育学会第8回大会，九州大学 (2005年5月22-23日)。
- ・Futao Huang, 2005, “Comparative Perspectives in Transnational Higher Education: Case Studies of China and Japan”, Presentation made for the International Seminar on Social Development and Educational Innovation, Organized by UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Chinese National Commission for UNESCO and Zhejiang University from 18 to 20 October in Hangzhou, China.
- ・黄福涛他，2005，「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)－日本・米国・中国におけるFD活動の比較－」日本教育社会学会第57回大会，放送大学 (2005年9月17日)。
- ・Futao Huang, 2005, “Assuring and Enhancing the Educational Quality in Universities: A Perspective from Japan”, Presentation made at the Seek for Educational Reform Development and Jointly Celebrate the Fiftieth Anniversary for the Establishment of the National Academy of Education Administration Educational Manager’s International

- Forum, September 2nd to 5, 2005, National Academy of Educational Administration, Beijing, P.R. of China.
- Futao Huang, 2005, “Internationalization of Higher Education in the Era of Globalization: What have been its implications in China and Japan?”, Presentation made at International Conference on College Students in the New Era of Globalization, 18 November, Tamkang University, Taipei, Taiwan.
 - Futao Huang, 2006, “Incorporation and University Governance: A Comparative Perspective between China and Japan”, COE International Seminar on University Reforms in Eastern Asia: Incorporation, Privatisation and other Structural Innovations, 15-16 January, Hiroshima University.
 - Futao Huang, 2006, “Internationalization of Higher Education in the Era of Globalization: A Comparative Perspective from China and Japan”, Presentation made at International Symposium “Indicator for Assessing Internationalization of Universities: Reviews and Recommendations”, 11-14 January, A & H Hall, Osaka.
 - Futao Huang, 2006, “Changing Academic Profession in Japan”, Presentation made at Changing Academic Profession Project Workshop Quality, Relevance and Governance in the Changing Academia: International Perspectives, 7-9 February, Hiroshima Garden Palace.
 - Futao Huang, 2006, “Undergraduate Curriculum Reforms in China”, Presentation made at International Curriculum Workshop on A Cross-National Analysis of Undergraduate Curriculum Models: A Comparative Perspective, 24 February, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
 - Futao Huang, 2006, “The Development of Undergraduate Curriculum Models: A Comparative Perspective”, Presentation made at the Second World Curriculum Studies Conference, 21-23 May, Tampere, Finland.
 - Futao Huang, 2006, “A Comparative Study of Transnational Higher Education between China and Japan”, Presentation made at International Workshop on Higher Education: Crossing Borders and Bridging Minds, 1 June, the University of Hong Kong, China.
 - 黄福涛他, 2006, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(4)ー日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較ー」日本高等教育学会第9回大会, 国立大学財務・経営センター(2006年6月3-4日)。
 - Futao Huang, 2006, “Challenges of Internationalization for the Academic Profession in Japan”, Presentation to be made at UNESCO/CAP Workshop on The Changing Academic Profession and Meeting of the CAP Project group, 4-6 September, Kassel, Germany.
 - Futao Huang, 2006, “Reconstructing China's Higher Education -Changes and Prospects-”, presentation to be made at the 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education, 27-29 September, Research Center for University Studies, University of Tsukuba.
 - Futao Huang, 2006, “Internationalisation of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia”, Presentation to be made at Symposium on 20 years of internationalization of higher education, looking back and forwards, 17-19 September, The Hague, The Netherlands.
 - Futao Huang, 2006, “The Current Situation and Issues of Faculty Development in the Comparative Perspective”, Presentation to be made at International Forum on Higher Education Policy Research and Management, 18-19 October, The Research Center of Higher Education Development Xiamen University, China.
 - Futao Huang, 2006, “General Education or Professional Education? New Challenges for Undergraduate Curriculum Development”, Presentation to be made at International Forum on Higher Education Policy Research and Management, 8-11 November, University

Sains Malaysia, Penang, Malaysia.

②学会発表要旨集録

- ・黄福涛, 2002, 「1990年代以来の中国における高等教育機関の統合」愛知学院大学『第5回日本高等教育学会大会発表要旨集録』, 100-101頁。
- ・黄福涛, 2003, 「学士課程カリキュラムの国際化—1990年代以来の中国の大学を事例に—」神戸大学大学教育研究センター『第6回日本高等教育学会大会発表要旨集録』, 120-121頁。
- ・黄福涛他, 2005, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)—日本・米国・中国におけるFD活動の比較—」九州大学『日本高等教育学会第8回大会発表要旨要録』(2005年5月22-23日), 153-156頁。
- ・黄福涛他, 2005, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)—日本・米国・中国におけるFD活動の比較—」放送大学『日本教育社会学会第57回大会発表要旨収録』(2005年9月17日), 302-307頁。
- ・黄福涛他, 2006, 「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)—日本・米国・中国におけるFD活動の比較—」国立大学財務・経営センター『日本高等教育学会第8回大会発表要旨要録』(2006年6月3-4日), 81-84頁。

(6) 講演等

①報告書 なし

②記録

- ・中国廈門大学高等教育科学研究所「日本国立大学構造改革の現状与趨勢」(2002年12月24日)
- ・中国浙江大学高等教育研究所「法人化与日本国立大学内部組織和機制改革」(2003年2月25日)
- ・中国廈門大学高等教育科学研究所「大学課程の国際化—中国, 日本和荷蘭的案例研究」(2003年10月31日)
- ・中国復旦大学高等教育科学研究所「日本国立大学改革の政策選択与動向分析」(2004年2月23日)
- ・中国武漢大学教育科学学院「1990年代以来日本国立大学改革の現状, 問題与展望」(2004年2月25日)
- ・中国廈門大学教育研究院「高等教育の大衆化—中日比較的視角」(2005年1月7日)
- ・大阪大学 IC ホール「欧州における大学国際化の動向と課題」(2005年8月4日)
- ・中国浙江大学高等教育研究所「日本大学課程改革及教学質量保証与提高」(2005年10月21日)
- ・中国復旦大学高等教育研究所「大学通識教育的發展与変革—歴史比較的視角」(2006年3月21日)
- ・中国廈門大学教育研究院「从自由教育到通識教育—历史与比較的視角」(自由教育から通識教育へ—歴史的・比較的視点) (2006年3月25日)

4. 教育活動(授業内容, 特色等)

- ・2001年4月から「高等教育国際化論特講」を担当しており, 主に歴史的・比較的な視点から欧米及びアジア・太平洋地域における主要国の高等教育国際化に関する政策及び実践などを分析していた。
- ・高等教育概論(教育学部)
- ・高等教育学講究(大学院教育学研究科教育人間科学専攻)
そのほか, 「高等教育学特別研究」や「大学論」なども分担した。
- ・2004年10月から, 「大学カリキュラム開発論」という授業を担当している。毎年できる限り受講生のニーズに対応し, その内容を調整することになっている。具体的には, 大学カリキュラムの基本概念に関する整理・解説を行ったうえ, 歴史的・比較的視点からみた関連諸国における大学カリキュラムの変容と特徴を考察し, また主要諸国における大学のカリキュラム改革の動向を分析する一方, グローバル化の進展に伴い, カリキュラムの国際化やトランスナショナル

ルプログラムの実態と問題点などを講義している。

- ・ 高等教育概論（教育学部 共同）
 - ・ 高等教育学講究（大学院教育学研究科教育人間科学専攻 共同）
- そのほか、「高等教育学特別研究」も分担した。

5. 学会活動（役員等）

- ・ 日本高等教育学会会員
- ・ 日本教育社会学会会員『教育社会学研究』編集委員（2005年ー）
- ・ Member of International Association for the Advancement of Curriculum Studies
- ・ Journal of Studies in International Education 編集委員（2005年4月1日ー）

6. 社会活動 なし

7. その他 なし

1. 小方 直幸

2. 高等教育論，助教授

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著）なし

②共著（共著，分担執筆）

- ・ 小方直幸，2003，「学力形成とその測り方」有本章編『大学のカリキュラム改革』高等教育シリーズ122 玉川大学出版部，75-88頁。
- ・ 小方直幸，2004，「21世紀の大卒労働市場」絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革』東信堂，163-178頁。
- ・ 小方直幸，2005，「6章 教育・技能形成・経済発展ーシンガポールの取り組みー」A・H ハルゼー・H・ローダー・P・ブラウン・A・S・ウェルズ著・住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳『教育社会学』九州大学出版会，135-255頁。
- ・ 小方直幸，2005，「学生就職論」『高等教育概論』MINERVA 教職講座⑩，ミネルヴァ書房 78-91頁。
- ・ 小方直幸・福留東土・串本剛，2005，広島大学高等教育研究開発センター編『民間ビジネススクールに関する研究』高等教育研究叢書 82。
- ・ Ogata N., 2006, "Competency Acquired in the University and Required at the Workplace" in *Competencies, Higher Education and Career in Japan and the Netherlands*, KLUWER Academic Publishers. (in print)

③編著（編著，共編著）

- ・ 小方直幸（責任編集），2006，『学生からみた大学教育の質ー授業評価からプログラム評価へー』広島大学高等教育研究開発センター COE 研究シリーズ 18。

(2) 論文

①論文（学術論文）

- ・ 小方直幸，2002「就職研究の課題，大学研究の課題ー経営情報学部を事例にー」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部，第50号，491-499頁。
- ・ 小方直幸，2002「大学におけるプロフェッショナル養成ー大学の知と現場の知の相克ー」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第32集，43-58頁。

- ・小方直幸, 2003, 「職業的レリバンス研究における大学教育—質問紙調査の能力項目分析—」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部, 第 51 号, 407—413 頁。
- ・小方直幸, 2003, 「大学院教育に対する修了者の評価」東京大学社会科学研究所『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンス』東京大学社会科学研究所研究シリーズ No.8, 87-103 頁。
- ・小方直幸, 2003, 「大学の包括リスト」東京大学大学総合教育研究センター『個別大学情報の内容・形態に関する国際比較』大総センターものぐらふ, No.2, 5-18 頁。
- ・Naoyuki, O., 2003, “Professional Education Reconsidered: Conflict between Academic Knowledge and Practical Knowledge”, in *Higher Education Research in Japan, English Versions of Articles Originally Published in Daigaku Ronshu*, Vol.1, RIHE, Hiroshima University, pp.137-155. (「大学におけるプロフェッショナル養成—大学の知と現場の知の相克」〈『大学論集』第 32 集〉の英訳)
- ・小方直幸, 2004, 「授業の改善と FD の役割」広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究(2)—2003 年大学教員調査報告—』COE 研究シリーズ 10, 37-48 頁。
- ・小方直幸, 2005, 「大学教育と労働市場の研究—回顧と展望—」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 36 集, 237-250 頁。
- ・小方直幸, 2006, 「大学から職業への移行における新卒派遣のインパクト」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 37 集, 61-77 頁。

②論文(その他の雑誌論文等)

- ・小方直幸, 2002, 「1990 年以降の大卒就職問題」民主教育協会『IDE 現代の高等教育』No.437, 11-15 頁。
- ・小方直幸, 2003, 「新卒派遣—大学と職業をつなぐ新たな仕組み」進研アド『BETWEEN』No.199, 17-19 頁。
- ・小方直幸, 2004, 「〈書評〉小池和男・猪木武徳編著『ホワイトカラーの人材形成—日米英独の比較』」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第 34 集, 246-247 頁。
- ・小方直幸, 2004, 「大卒者の採用と大学教育の職業的レリバンス」中国地方総合研究センター『季刊中国総研』Vol.8-1, No.26, 29-33 頁。

(3) 報告書(編著, 共著, 分担執筆等)

- ・小方直幸, 2003, 「実験する大学—シンガポール初の民営大学—」『21 世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』(課題番号: 12571012) 研究代表者 有本章, 平成 12 年度—平成 14 年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)) 研究成果報告書, 211-213 頁。
- ・小方直幸・Egbert de Weert・吉本圭一 2003, 「高等教育から職業への移行をめぐる 1990 年以降の政策動向」日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較—高等教育卒業生調査の再分析』調査研究報告書 No.162, 12-32 頁。
- ・小方直幸, 2003, 「大学教育と仕事をつなぐコンピテンシー」日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較—高等教育卒業生調査の再分析』調査研究報告書 No.162, 33-54 頁。
- ・小方直幸, 2004, 「大学教育の職業的レリバンス研究におけるコンピテンシーのインパクト」『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』文部科学賞科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)) 研究成果報告書, 71-80 頁。
- ・小方直幸, 2005, 「大学生の教育・学習経験に関する調査報告」広島大学大学院理学研究科『広島大学理学部教育シンポジウム報告書』, 66-69 頁。
- ・小方直幸, 2005, 「卒業後の職業キャリア」短期大学基準協会『短大卒業生の進路・キャリア形成と短大評価』, 88-96 頁。
- ・小方直幸, 2005, 「大卒採用の仕組みと大学教育の職業的レリバンス」労働政策研究・研修機構『高等教育と人材育成の日英比較』労働政策研究報告書, No.38, 26-39 頁。

(4) 訳書

①単訳 なし

②編訳（監訳，編訳等） なし

③共訳（共訳，分担訳等）

- ・小方直幸，2002，「4章 アメリカー競争的な大学院」「8章 探求の場」B・R・クラーク著・有本章監訳『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部，141・185頁，279・293頁。

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・小方直幸「新卒派遣ー大学と職業をつなぐ新たな仕組み」日本高等教育学会研究交流集会，筑波大学（2003年）。
- ・小方直幸他「日米大学の詳細比較ー大学教員の「講座」モデルと「自営モデル」」第7回日本高等教育学会大会，國学院大学（2004年7月24日）。
- ・小方直幸「在学生からみたカリキュラム特性とそのインパクト」日本高等教育学会第8回大会，九州大学（2005年5月21日）。
- ・小方直幸「大学から職業への移行ー新卒派遣に着目してー」日本教育社会学会第57回大会，放送大学（2005年9月17日）。
- ・小方直幸「私立文系大学の歴史的展開と現在」日本高等教育学会第9回大会，国立大学財務・経営センター（2006年6月3日）。

②学会発表要旨集録 なし

(6) 講演等

①報告書 なし

②記録

- ・長崎国際大学「短大卒者の職業キャリアと短大への進学ー卒業生調査からみえてくるものー」（2003年5月12日）
- ・中村学園大学「大学が卒業生から学ぶこと」（2003年9月10日）
- ・名古屋大学「高等教育機関におけるキャリア教育とあるべきカリキュラムについて」（2005年11月30日）

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・高等教育概論（教育学部）
- ・高等教育基礎論Ⅱ（大学院教育学研究科高等教育開発専攻）
- ・高等教育目標論特講（大学院教育学研究科高等教育開発専攻）
- ・高等教育内容・方法論演習Ⅱ（大学院教育学研究科高等教育開発専攻）
- ・高等教育開発論特別研究Ⅱ（大学院教育学研究科高等教育開発専攻）
- ・高等教育学講究（大学院教育学研究科教育人間科学専攻）
- ・島根大学教育学部非常勤講師（教育社会学）
- ・名古屋大学大学院教育発達科学研究科非常勤講師（高等教育経営論）

5. 学会活動（役員等）

- ・日本高等教育学会紀要編集委員（2001年4月1日ー2003年3月31日）

6. 社会活動 なし

7. その他 なし

1. 横山 恵子

2. 教育社会学, 講師

[2004年4月1日からCOE事業推進者]

3. 研究活動

(1) 著書

①著書(単著)なし

②共著(共著, 分担執筆)

・横山恵子 2006, 「英国の研究評価を観る一個別機関の戦略事例ー」有本章・北垣郁雄編『大学力ー真の大学改革のために』ミネルヴァ書房。

③編著(編著, 共編著)なし

(2) 論文

①論文(学術論文)

- ・Yokoyama, K., forthcoming, The Effect of RAE on Organisational Culture in English Universities: Collegiality versus Managerialism, *Tertiary Education and Management*.
- ・Yokoyama, K., forthcoming, The Formulation of Neo-liberal Higher Education Policies: Japan and the UK, *Higher Education Perspectives*.
- ・Yokoyama, K., 2006, Neo-liberalism and Gender Equity in Higher Education Access: Japan and the UK, in RIHE Hiroshima University (ed.), *Gender Inequity in Academic Profession and Higher Education Access: Japan, the United Kingdom, and the United States, COE Publication Series, 22*, RIHE, Hiroshima University.
- ・Yokoyama, K., 2006, Entrepreneurialism in Japanese and the UK Universities: Governance, Management, Leadership, and Funding, *Higher Education*, Vol. 52(3), pp. 523-555.
- ・Yokoyama, K., 2006, Ideology and Higher Education Study in Japan and the UK: Theoretico-Methodological Issues, *Higher Education Forum*, Vol. 3, pp 89-100.
- ・Yokoyama, K., 2006, Modes of Higher Education Co-ordination: The Cases of England and Japan, *Higher Education Research in Japan*, Vol. 2, pp 85-100.
- ・横山恵子, 2006, 「英国の研究評価(RAE)の大学組織文化への影響」『大学論集』第36集, 79-96頁。
- ・Yokoyama, K., 2005, Globalization, Neo-liberalism, and Higher Education: The Case of Japan, in Arimoto, A., Huang, F., and Yokoyama, K. (eds.), *Globalisation and Higher Education*, RIHE, Hiroshima University, pp. 115-131.
- ・横山恵子, 2005, 「高等教育の『コーディネーション』の形態ーイギリスと日本の比較研究ー」『大学論集』第35集, 207-228頁。
- ・横山恵子・中井俊樹, 2004, 「イギリスの法人計画における国家と大学の関係」『名古屋高等教育研究』第4号, 73-90頁。
- ・Yokoyama, K., 2004, Globalisation, Neo-liberalism, and Higher Education: The Case of Japan, *Monash: Institute for the Study of Global Movement*, Vol. 1(1), pp. 16-19.

②論文(その他の雑誌論文等)なし

(3) 報告書(編著, 共著, 分担執筆等)

- ・横山恵子, 2006, 「英国の外国人留学生獲得の戦略ー首相主導事業(The Prime Minister's Initiative)ー」『各国における外国人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組に関する調査研究』研究代表者 有本章, 平成17年度文部科学省先導的の大学改革推進委託研究費研究成果中間報告書 英国班, 1-12頁。

(4) 訳書

- ①単訳 なし
- ②編訳（監訳，編訳等） なし
- ③共訳（共訳，分担訳等） なし

(5) 学会発表

- ①学会口頭発表
- ②学会発表要旨集録

- Yokoyama, K., 2006, Neo-liberalism and the Transformation of Higher Education systems: England and Japan, *The British Sociological Association Annual Conference 2006: Conference Programme and Abstracts*, p.115, BSA.
- 横山恵子, 2006, 「国境を越える高等教育機関の動向と政府の国際化戦略—英国・香港の事例—」(大森不二雄・叶林と共同) 『日本高等教育学会 第9回大会発表要旨集録』 52-55 頁, 国立大学財務・経営センター。
- Yokoyama, K., 2005, Globalisation, Neo-liberalism, and Higher Education: The Case of Japan, *New Perspectives on Research in Higher Education: Programme and Book of Abstracts*, SRHE (Society for Research into Higher Education) Annual Conference, Section 2.15, SHRE.
- Yokoyama, K., 2005, The Effect of 2001 RAE on Institutional Governance, Management, and Leadership in England, *Paper presented to International Forum in the 30th Annual Conference of ASHE (Association for the Study of Higher Education)*, Wyndham Franklin Plaza, US, 17-19 November, pp.1-11
- Yokoyama, K., 2005, Function of Neo-liberalism in the English and Japanese Higher Education Systems, *Paper presented to the 18th Annual Conference of CHER (Consortium for Higher Education Reserachers)*, University of Jyvaskyla, Finland, 1-3 September, pp. 1-15.
- Yokoyama, K., 2005, The Effect of 2001 RAE on Organisational Culture in English Universities: Collegialism versus Managerialism, *Enduring Values and New Challenges in Higher Education*, full paper in CD Rom, *Paper presented to the 27th EAIR (European Association for Institutional Reserach) Forum*, University of Latvia, Latvia, 28-31 August, pp. 1-15.
- 横山恵子, 2005, 「大学自治の再定義—英国と日本の比較研究」 『日本高等教育学会 第8回大会発表要旨集録』, 173-174 頁, 九州大学。
- Yokoyama, K., 2004, Globalisation and Changing Public-Private Boundaries in the English and Japanese Higher Education Systems, *Paper presented to the 2004 ECER (European Conference on Educaitional Resesarch)*, University of Crete, Greece, 22-25 September, pp. 1-15.
- Yokoyama, K., 2004, Modes of Higher Education Co-ordination: The Cases of England and Japan, *Paper presented to the 17th Annual Meeting of CHER*, University of Twente, Netherland, 17-19 September, pp. 1-20.
- Yokoyama, K., 2004, Massification, Neo-liberalism and Changing Stakeholders in the English and Japanese Higher Education Systems, *Paper presented at the 2004 Annual Meeting of AERA (American Educational Research Association)*, San Diego, the US, 12-16 April, pp. 1-20.
- 横山恵子, 2004, 「グローバリゼーション, 新自由主義, マネジュリアリズム—英国と日本」 『日本高等教育学会 第7回大会発表要旨集録』 20-21 頁, 國學院大学。

(6) 講演等

①報告書

- ・Yokoyama, K., 2004, Globalization, Governance, and Management in the English and Japanese Higher Education System, *Paper presented to Santa Fe Governance Seminar organised by the CHEPA* (Center for Higher Education Policy Analysis), University of Southern California, 25 May, pp. 1-18.

②記録

- ・高等教育公開セミナー，広島大学高等教育研究開発センター，2004年8月。

4. 教育活動（授業内容，特色等）

- ・大学院授業として高等教育国際化論特講，高等教育学講究などを担当した。

5. 学会活動（役員等）なし

6. 社会活動 なし

7. その他

学内役職・委員等

- ・広島大学高等教育研究開発センター運営委員（2004年ー）

1. 渡辺 達雄

2. 教育社会学，金沢大学

【前 COE 研究員：2003 年 1 月～2006 年 3 月】

3. 研究活動

(1) 著書 なし

(2) 論文

①論文（学術論文）

- ・渡辺達雄，2004，「大学の教育支援体制の意識と行動－現状把握」『FD 活動と支援体制の今後の課題』広島大学高等教育研究開発センター編（編集代表：有本章）『FD の制度化に関する研究(1)－2003 年大学長調査報告』COE 研究シリーズ 9，45-82 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）』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書 87，99-118 頁。

②論文（その他の雑誌論文等）

- ・渡辺達雄，2003，「個人も組織も成長する研修を創造する」『専門大学消息』5月号（韓国語），韓国専門大学教育協議会。

(3) 報告書（編著，共著，分担執筆等）

- ・渡辺達雄，2004，「韓国における FD の動向」『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の中間報告』（研究代表者：有本章），143-149 頁。
- ・渡辺達雄，2005，「大学と産業界の関係に関する一考察－韓国の専門大学における注文式教育を手がかりに－」『近代化過程における産業・労働政策と教育政策の整合・葛藤に関する比較社会学的研究』（研究代表者：廣田照幸），103-116 頁。
- ・渡辺達雄，2005，「韓国の教職員資質開発」『大学における FD・SD（教員職員資質開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究』（研究代表者：有本章），134-143 頁。

(4) 訳書

①単訳 なし

②編訳（監訳，編訳等）なし

③共訳（共訳，分担訳等）

- ・羽田貴史・渡辺達雄・葛城浩一・伊藤さと美，2004，ロバート・バーンバウム著「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。
- ・渡辺達雄，2004，「遠隔大学学事運営管理指針」「遠隔教育設備基準」（韓国教育人的資源部平生学習政策課），文部科学省高等教育局高等教育企画課：国際的な大学の質保証に関する調査研究協力者会議（「国境を越えて教育を提供する大学の質保証について—大学の国際展開と学習機会の国際化を目指して—」提出資料）
- ・渡辺達雄，2004，ユージェン・エンダース「過渡期の講座制—ドイツ高等教育における任用，昇任及び評価—」山野井敦徳編訳，P・G・アルトバック著『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—』広島大学高等教育研究開発センター COE研究シリーズ5，19-37頁。
- ・渡辺達雄，2004，李鉉清「大学のパラダイム転換と韓国高等教育システムの改革」『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』広島大学高等教育研究開発センター COE研究シリーズ13，89-100頁。
- ・渡辺達雄，2004，Krissanapong Kirtikara「官僚制下の大学から自治的大学への移行—キングモンクット工科大学トンプリ校の構想と経験に関する考察—」『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』広島大学高等教育研究開発センター COE研究シリーズ13，101-124頁。
- ・渡辺達雄，2005，「平生教育法」，「大韓民国憲法」（うち前文と教育条項）『対訳日韓教育法令』日本教育行政学会 121-122頁，212-218頁。

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・渡辺達雄「短期大学教育と産業との連携—韓国の専門大学における注文式教育をてがかかりに」第6回日本高等教育学会大会，2003年5月25日，神戸大学大学教育研究センター。
- ・渡辺達雄「大学における教育活動の質的保証に関する研究(1)—教育・授業の改善活動を中心として」（有本章・大膳司と共同）第55回日本教育社会学会大会，2003年9月20日，明治学院大学。
- ・渡辺達雄「大学における教育活動の質的保証に関する研究(2)—教育・授業の改善活動を中心として」（大膳司と共同発表）第7回日本高等教育学会，2004年7月25日，國學院大學。
- ・渡辺達雄，「在学生からみたカリキュラム特性とそのインパクト—教育・学習経験に関するブレ調査報告」（小方直幸・葛城浩一と共同発表）第8回日本高等教育学会，2005年5月21日，九州大学。
- ・渡辺達雄「大学教育の質的保証に関する研究(3)—教育目的からみた教育改善意識・活動の特徴」（有本章・大膳司・黄福涛と共同発表）第55回日本教育社会学会大会，2005年9月18日，放送大学。
- ・渡辺達雄「教員組織改革の現状と方向性—文部科学省委託に関するアンケート調査の中間結果をもとに」（早田幸政・工藤潤・青野透と共同発表）第9回日本高等教育学会，2006年6月4日，国立大学財務・経営センター。

②学会発表要旨集録 なし

(6) 講演等 なし

4. 教育活動（授業内容，特色等） なし
5. 学会活動（役員等） なし
6. 社会活動 なし
7. その他 なし

1. 田中 正弘

2. 比較高等教育学，COE 研究員

3. 研究活動

(1) 著書

①著書（単著）

- ・ Masahiro Tanaka, 2005, *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*, Oxford: Symposium Books, 152p.

②共著 なし

③編著 なし

(2) 論文

①論文（学術論文）

- ・ 田中正弘，2005，「教育借用の理論：最新研究の動向」『人間研究』第 41 号，29-39 頁，日本女子大学人間社会学部教育学科。
- ・ 田中正弘，2005，「イギリス高等教育における財政配分制度の変更に関する一考察：教育の改善・発展を誘引する装置としての配分制度」『大学教育学会誌』第 27 巻第 1 号，大学教育学会，93-100 頁。
- ・ 田中正弘，2006，「ボローニャ宣言受容に伴う財政上の葛藤の研究－ギリシャ，イギリス，ドイツの事例を参考に－」『比較教育学研究』第 33 集，日本比較教育学会，158-76 頁。
- ・ Masahiro Tanaka, 2006, “The Strategic Purposes and Significant Effects of Quality Assurance in German Higher Education: a comparative perspective”, *Higher Education Management and Policy*, Vol.18, No.3, OECD.

②論文（その他の雑誌論文等）

- ・ Masahiro Tanaka, 2006, “Book Review, Phillips, D and Ochs, K. (Eds.), 2004, *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*, Oxford: Symposium Books”, *Compare*, Vol.36, No.1, pp.137-8.

(3) 報告書（編著，共著，分担執筆等） なし

(4) 訳書 なし

(5) 学会発表

①学会口頭発表

- ・ 田中正弘，2005，「大学を間接誘導する装置としての財政配分制度－イギリスの事例から－」日本高等教育学会第 8 回大会，九州大学（2005 年 5 月 21 日）。
- ・ 羽田貴史，大場淳，田中正弘，小貫有紀子ほか，2005，「大学改革における評価の機能と役割－機関別認証評価とプログラム評価－」日本高等教育学会第 9 回大会，国立大学財務・経

営センター（2005年6月4日）。

②学会発表要旨収録

- ・田中正弘，2005，「大学を間接誘導する装置としての財政配分制度－イギリスの事例から－」『日本高等教育学会第8回大会発表要旨収録』，42-3頁。
- ・羽田貴史・大場淳・田中正弘・小貫有紀子ほか，2005，「大学改革における評価の機能と役割－機関別認証評価とプログラム評価－」『日本高等教育学会第9回大会発表要旨収録』，171-4頁。

(6) 講演等 なし

4. 教育活動（授業内容，特色等） なし

5. 学会活動

- ・大学史研究会 事務局員（2005年4月より）

6. 社会活動 なし

7. その他 なし

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの

*執筆順

| | |
|------------|------------------------------|
| 有本 章 | 広島大学高等教育研究開発センター 特任教授 (編集責任) |
| 江原 武一 | 立命館大学大学教育開発・支援センター 教授 |
| 山本 眞一 | 広島大学高等教育研究開発センター 教授 |
| ガレス・ウィリアムズ | ロンドン大学教育研究所高等教育研究センター 名誉教授 |
| 横山 恵子 | 広島大学高等教育研究開発センター 講師 |
| 田中 正弘 | 島根大学教育開発センター 講師 |
| 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 |
| 杉原 敏彦 | 広島大学入学センター 教授 |
| 大膳 司 | 広島大学高等教育研究開発センター 教授 |
| 小方 直幸 | 広島大学高等教育研究開発センター 助教授 |
| 北垣 郁雄 | 広島大学高等教育研究開発センター 教授 |
| 渡辺 達雄 | 金沢大学大学教育開発・支援センター 助教授 |
| ホーン川嶋瑤子 | お茶の水女子大学ジェンダー研究センター 客員教授 |
| 山田 礼子 | 同志社大学社会学部 教授 |

21世紀型高等教育システム構築と質的保証

FD・SD・教育班の報告

(COE研究シリーズ26)

2007 (平成19) 年 2月 16日発行

編 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1-2-2

電 話 : (082) 424-6240

<http://ihe.hiroshima-u.ac.jp>

印刷所 株式会社タカトープリントメディア

〒730-0052 広島市中区千田町3-2-30

電 話 : (082) 244-1110

ISBN 978-4-902808-22-3



COE Publication Series No. 26

**Construction and Quality Assurance of
21st Century Higher Education System –
Report from the Group on FD, SD, and Education**



**Research Institute for Higher Education
HIROSHIMA UNIVERSITY**

February 2007

ISBN978-4-902808-22-3